

국어교육학회

47회 전국학술발표대회 자료집

## 어휘 교육의 발전 방향 탐색

- 일시 : 2010년 12월 18일(토) 10:00-18:20
- 장소 : 한양대학교 사범대학 본관 213호
- 주최 : 국어교육학회
- 주관 : 국어교육학회 · 한국교육과정평가원
- 후원 : 한양대학교 · 한국연구재단 · 한국독서논술평가연구회

국 어 교 육 학 회  
(<http://koredu.net>)

"이 학술지는  
2010년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구  
재단의 지원을 받아 출판되었음.(NRF-2010-B00069)."

# 제47회

## 국어교육학회 학술발표대회 세부 일정

날짜 : 2010년 12월 18일(토)

시간 : 10:00~18:20

장소 : 한양대 사범대학 본관 213호

10:00 ~10:30	등록			
<b>개인 발표</b>				
	<b>1분과</b>	<b>2분과</b>	<b>3분과</b>	<b>4분과</b>
	<b>국어 교육의 이론</b> 좌장: 김은성(이화여대) 강평: 김창원(경인교대)  장소 : 사범대학 213호	<b>한국어 교육의 이론</b> 좌장: 김호정(국민대) 강평: 이순영(고려대)  장소 : 사범대학 302호	<b>국어 교육의 실제</b> 좌장: 김대희(원광대) 강평: 양정실(교육과정평가원)  장소 : 사범대학 307호	<b>한국어 교육의 실제</b> 좌장: 권순희(전주교대) 강평: 조수진(서강대)  장소 : 사범대학 312호
10:30 ~11:10	<b>쓰기 치료의 국어 교육적 활용</b> 발표: 최지은(울산정산고) 토론: 신필여(서울대)	<b>학문 목적을 위한 한 국어 쓰기 교육 방안 연구</b> 발표: 이효숙(인하대) 토론: 진대연(서울대언어교육원)	<b>중등교사 임용 경쟁 시험 (국어과)의 비 판적 검토</b> 발표: 마운용(수원대) 토론: 윤미영(안남고)	<b>새터민 대상 어휘 선정 연구</b> 발표: 강보선(서울대) 토론: 임화정(인하대)
11:10 ~11:50	<b>쓰기 과제 조건에 따른 학습자 반응 양상 연구</b> 발표: 양경희(한양대) 토론: 김은혜(인하대)	<b>문학 작품을 활용한 한 국어 읽기 · 쓰기 교육 방안</b> 발표: 김양숙(한성대) 토론: 조하연(아주대)	<b>현 대학입시에서의 논 술고사의 평가 기준 분석</b> 발표: 김윤정(백석고) 토론: 류보라(고려대)	<b>새터민 대상 어휘 교재 개발 연구</b> 발표: 양수경(서울대) 토론: 송민영(인하대)
11:50 ~12:30	<b>〈우리들전〉에 나타난 〈춘향전〉 독자의 반응 양상 연구</b> 발표: 류수열(한양대) 토론: 황혜진(건국대)	<b>국어교육에서 복합양식 성 이해에 대한 고찰</b> 발표: 송여주(서울대) 토론: 민재원(서울대)	<b>어휘 평가의 평가 요 소와 평가 유형 고찰</b> 발표: 이기연(서울대) 토론: 오현아(경인교대)	<b>한국어 교육에서 호칭 어 · 지칭어 교육 방안</b> 발표: 강소산(부산대언어교육원) 토론: 강남욱(호서대)
12:30 ~13:30	점심 식사			

개 회 식		사회: 서혁(이화여대)	
13:30 ~ 13:40	<b>개회사</b> 김중신(국어교육학회 회장, 수원대) <b>환영사</b> 김종량(한양대 총장)		
(공통) 주제 발표 1부 : 어휘 교육의 실제		사회: 이충우(관동대)	
13:40 ~ 14:00	<b>기조 발제: 어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략</b> 발표: 김중신(수원대)		
14:00 ~ 14:30	<b>주제1: 어휘 활용 능력 평가의 방법</b> 발표: 최운선(장안대, 전 (주)한국독서논술교육평가연구회 대표이사)		
14:30 ~ 15:00	<b>주제2: 수준별 어휘의 활용 방법과 실제</b> 발표: 최운천( (주)날말 어휘정보처리연구소 정보처리팀장)		
15:00 ~ 15:10	<b>중간 휴식</b>		
(분과) 주제 발표 2부			
<b>1분과 : 어휘 교육의 이론</b> 사회: 손영애(인하대) 장소: 사범대학 213호		<b>2분과 : 어휘 교육의 지명 확장</b> 사회: 이성영(춘천교대) 장소: 사범대학 302호	
<b>3분과 : 외국에서의 어휘 교육</b> 사회: 정재찬(한양대) 장소: 사범대학 307호			
15:10 ~ 15:40	<b>주제1: 어휘 교육의 목표와 의의</b> 발표: 구본관(서울대)	15:10 ~ 15:35	<b>주제1: 화법 교육과 어휘 교육</b> 발표: 민병곤(경인교대)
15:40 ~ 16:10	<b>주제2: 어휘 교육의 내용</b> 발표: 신명선(인하대)	15:35 ~ 16:00	<b>주제2: 문법 교육과 어휘 교육</b> 발표: 이관규(고려대)
16:10 ~ 16:40	<b>주제3: 효율적인 어휘 교수·학습 방법 연구</b> 발표: 최규홍(대구지봉초)	16:00 ~ 16:25	<b>주제3: 작문 교육과 어휘 교육</b> 발표: 이종철(호서대)
16:40 ~ 17:10	<b>주제4: 어휘교육 평가의 이론적 고찰</b> 발표: 이도영(춘천교대)	16:25 ~ 16:50	<b>주제4: 문학 교육과 어휘 교육</b> 발표: 김정우(이화여대)
		16:50 ~ 17:15	<b>주제5: 독서 교육과 어휘 교육</b> 발표: 김봉순(공주교대)
15:10 ~ 15:50	<b>주제1: 영어권에서의 어휘 교육</b> 발표: 신동광 (교육과정평가원)	15:10 ~ 15:50	
15:50 ~ 16:30	<b>주제2: 프랑스에서의 어휘 교육</b> 발표: 이경수(상명대)	15:50 ~ 16:30	
16:30 ~ 16:50	<b>주제3: 일본에서의 어휘 교육</b> 발표: 송영빈(이화여대)	16:30 ~ 16:50	
종합 토론			
<b>1분과</b> 사회: 심영택(청주교대)		<b>2분과</b> 사회: 김동환(한성대)	
<b>3분과</b> 사회: 박형우(한국교원대)			
17:10 (15) ~ 18:20	박수자(부산교대): 주제 1 송한정(교육과정평가원): 주제 2 최소영(정신여고): 주제 3 이은희(한성대): 주제 4	박재현(상명대): 주제 1 이동혁(부산교대): 주제 2 서혁(이화여대): 주제 3 남민우(한국교육과정평가원): 주제 4 김혜정(경북대): 주제 5	정영국(국제영어대학원대학교): 주제 1 김경량(서울대): 주제 2 김한샘(국립국어원): 주제 3

# 목 차

## 개 인 발 표

### 1 부 과

- 쓰기 치료의 국어교육적 활용 ..... 1  
발표 : 최지은(울산 정산고)  
토론 : 신필여(서울대)
- 쓰기 과제 조건에 따른 학습자 반응 양상 연구 ..... 11  
발표 : 양경희(한양대)  
토론 : 김은혜(인하대)
- 〈우리들전〉에 나타난 〈춘향전〉 독자의 반응 양상 연구 ..... 27  
발표 : 류수열(한양대)  
토론 : 황혜진(건국대)

### 2 부 과

- 학문 목적을 위한 한국어 쓰기 교육 방안 연구 ..... 37  
발표 : 이효숙(인하대)  
토론 : 진대연(서울대 언어교육원)
- 문학 작품을 활용한 한국어 읽기 · 쓰기 교육방안 ..... 49  
발표 : 김양숙(한성대)  
토론 : 조하연(아주대)
- 국어교육에서 복합양식성 이해에 대한 고찰 ..... 59  
발표 : 송여주(서울대)  
토론 : 민재원(서울대)

### 3 분과

- 중등교사 임용 경쟁시험(국어과)의 비판적 검토 ..... 71  
발표 : 마운용(수원대)  
토론 : 윤미영(안남고)
- 현 대학입시에서의 논술고사의 평가 기준 분석 ..... 93  
발표 : 김윤정(백석고)  
토론 : 류보라(고려대)
- 어휘 평가의 평가 요소와 평가 유형 고찰 ..... 111  
발표 : 이기연(서울대)  
토론 : 오현아(경인교대)

### 4 분과

- 새터민 대상 어휘 선정 연구 ..... 129  
발표 : 강보선(서울대)  
토론 : 임화정(인하대)
- 새터민 대상 어휘 교재 개발 연구 ..... 141  
발표 : 양수경(서울대)  
토론 : 송민영(인하대)
- 한국어 교육에서 호칭어 지칭어 교육 방안 ..... 153  
발표 : 강소산(부산대 언어교육원)  
토론 : 강남욱(호서대)

## 주제 발표

기초 발제 : 어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략 ..... 157

발표 : 김중신(수원대)

(공통) 주제 발표 1부 : 어휘 교육의 실제

주제 1 : 어휘 활용 능력 평가의 방법 ..... 175

발표 : 최운선(장안대, 전 (주)한국독서논술교육평가연구회 대표이사)

주제 2 : 수준별 어휘의 활용 방법과 실제 ..... 191

발표 : 최운천( (주)날말 어휘정보처리연구소 정보처리팀장)

(분과) 주제 발표 2부

1분과 : 어휘 교육의 이론

주제 1 : 어휘 교육의 목표와 의의 ..... 199

발표 : 구본관(서울대)

토론 : 박수자(부산교대)

주제 2 : 어휘 교육의 내용 ..... 213

발표 : 신명선(인하대)

토론 : 송현정(한국교육과정평가원)

주제 3 : 어휘 교수학습 방법 ..... 235

발표 : 최규홍(대구지봉초)

토론 : 최소영(정신여고)

주제 4 : 어휘교육 평가의 이론적 고찰 ..... 245

발표 : 이도영(춘천교대)

토론 : 이은희(한성대)

**2분과 : 어휘 교육의 지평 확장**

**주제 1 : 화법 교육과 어휘 교육** ..... 255  
발표 : 민병곤(경인교대)  
토론 : 박재현(상명대)

**주제 2 : 문법 교육과 어휘 교육** ..... 259  
발표 : 이관규(고려대)  
토론 : 이동혁(부산교대)

**주제 3 : 작문 교육과 어휘 교육** ..... 277  
발표 : 이종철(호서대)  
토론 : 서혁(이화여대)

**주제 4 : 문학 교육과 어휘 교육** ..... 293  
발표 : 김정우(이화여대)  
토론 : 남민우(한국교육과정평가원)

**주제 5 : 독서 교육과 어휘 교육** ..... 305  
발표 : 김봉순(공주교대)  
토론 : 김혜정(경북대)

**3분과 : 외국에서의 어휘 교육**

**주제 1 : 영어권에서의 어휘 교육** ..... 315  
발표 : 신동광(한국교육과정평가원)  
토론 : 정영국(국제영어대학원대학교)

**주제 2 : 프랑스에서의 어휘 교육** ..... 325  
발표 : 이경수(상명대)  
토론 : 김경량(서울대)

**주제 3 : 일본에서의 어휘 교육** ..... 347  
발표 : 송영빈(이화여대)  
토론 : 김한샘(국립국어원)

\*주제발표에 대한 토론: 주제 발표별로 초점을 두어 공동 토론 함.



1분과 국어교육의 이론  
개인 발표 1

## 쓰기 치료의 국어교육적 활용

최지은 (울산 정산고)

〈차례〉

- I. 머리말
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 결과 분석
- V. 결론

### I. 머리말

이 연구의 목적은 쓰기 치료 활동을 국어 수업에 활용하여 그 교육적 효과를 살펴보는 데 있다. 쓰기 치료는 쓰기 활동을 적용하여 인간의 정신 건강을 유지시키고, 정서적 안정을 도모하며 회복시키는 일련의 행위를 일컫는다(박영민 외, 2007:340). 쓰기 치료는 인간의 심리적인 면을 다루고 있어 심리학 분야로 분류할 수 있지만 국어 교육 분야에서도 이의 활용 방안과 기대 효과를 모색해 볼 필요가 있다. 쓰기는 전통적으로 국어 교육의 하위 영역으로 인식되었고, 여전히 학교 현장에서는 쓰기를 국어 수업의 내용과 활동으로 다루고 있기 때문이다. 국어 수업에서 이루어지는 많은 학생 활동이 쓰기에 바탕을 두고 있으므로 쓰기 치료가 국어교육에서 어떻게 활용될 수 있고, 어떤 효과를 기대할 수 있는지를 논의하는 것은 매우 타당하다고 할 수 있다(박영민 외, 2007:341).

이에 이 연구에서는 쓰기 치료가 인간의 심리적인 면을 주로 다룬다는 점에 주목하여, 쓰기 치료 활동이 학생들의 쓰기 동기를 향상시킬 수 있는지를 중심으로 쓰기 치료의 교육적 효과를 검증해 보고자 한다.

### II. 이론적 배경

#### 1. 쓰기 치료

본래 ‘치료’는 병이나 상처 따위를 잘 다스려 낫게 함을 의미한다. 그러나 이는 병이나 상처 뿐 아니라 다양한 분야에서 문제 상황을 해결한다는 의미로 사용되기도 한다(박영민 외, 2007:342).

쓰기 치료는 문학 치료나 독서 치료와 병행되는 쓰기 활동을 의미하는 것이 아니다. 쓰기 치료는 문학 작품 감상이나 독서 활동 등과는 무관하게, 자기 자신의 내면을 표출하는 형태의 글쓰기를 통해 치료적 효과를 기대하는 것을 의미한다. 즉 반성적 글쓰기, 표현적 글쓰기, 심리적 상처 경험(외상 경험)에 대한 글쓰기, 저널<sup>1)</sup> 등의 용어로 논의되는 형태의 글쓰기를 통해서 치료적 효과(정신 건강의 유지·회복)를 기대하는 행위를 쓰기 치료라 할 수 있을 것이다.

미국에서 반성적 글쓰기가 치료적 잠재력을 가지고 있다는 것이 대중에게 알려진 것은 1960년대 이라 프로고프(Ira Progoff)의 「집중 저널 워크숍(Intensive Journal Workshop)」에서이다. 그 후 이를 대중화시킨 사람이 애덤스(Kathleen Adams)이다. 애덤스는 구체적인 도구로서의 글쓰기 기법들을 모아 놓은 〈저널 도구 상자〉를 제시하였으며, 문학 치료에 저널 치료를 적극적으로 도입하였다(이봉희 2007:239).

페니베이커(James W. Pennebaker 2007:28-31)에서는 하루에 20분씩 연속해서 4일 이상, 심리적 외상과 감정의 변화를 쓴 사람들이 면역기능이 향상되고, 스트레스가 줄어들었으며, 감정적으로 행복감을 느꼈고, 업무 수행 능력 및 사회생활의 문제 처리 능력이 향상되었음을 경험했다고 하였다.

쓰기 치료의 국어 교육적 활용 가능성을 탐색한 연구로는 박영민·박찬홍·최숙기·남가희(2007)의 연구가 있다. 이 연구에서는 쓰기 치료를 국어 수업의 쓰기 과제 제시, 예상 독자 설정, 글 유형 교육, 고쳐 쓰기 단계에서 활용할 것을 제안하였다. 또한 학습 능력 신장, 긍정적 사회적 상호 작용 형성, 쓰기 동기의 향상, 인지 및 정서의 균형 및 조화 등을 그 기대 효과로 들었다. 이 연구는 쓰기 치료의 개념을 정립하고 국어 교육에서의 활용 방안을 제시하였다는 점에서 의미가 있다.

## 2. 쓰기 동기

동기란 인간의 행동이나 행위를 촉발시키는 심리적 요인이다(박영민, 2006:338). 쓰기 동기란 필자의 쓰기 행위를 촉발하고 유지하는 일정한 방향성을 지닌 필자의 심리 상태 내지는 심리적 요인이다(전제웅, 2005:273). 쓰기 교육에서 쓰기 동기에 의미를 두는 이유는 쓰기 동기가 쓰기 수행과 관련된다고 생각하기 때문이다.

쓰기 동기에 관한 국내 선행 연구로는, 쓰기 동기의 개념과 속성에 관한 연구(전제웅(2006)), 쓰기 동기의 구성 요인에 관한 연구(이재승·신헌재·임천택·전제웅(2006), 박영민(2006, 2007)), 쓰기 동기 향상 방안에 대한 연구(정성수(2010)), 쓰기 동기가 쓰기 수행에 미치는 영향에 관한 연구(박영민·김승희(2007), 문광진(2009)) 등이 있다. 이 중에서 박영민·김승희(2007)에서는 중학생의 쓰기 효능감이 텍스트의 질, 텍스트의 양과 정적 상관 관계를 보였다고 하였다. 문광진(2009)에서는 중학생의 쓰기 동기와 쓰기 수행의 상관성을 살펴본 결과 효능감과 경쟁적 노력에서 약한 정적 상관을 보인 것으로 결론을 얻었다. 쓰기 동기와 쓰기 수행의 상관성이 낮은 이유는 쓰기 수행에 동기 이외에도 다양한 변인들이 작용하며, 동기가 수행에 직접 영향을 미치지 보다는 다른 변인들과의 영향 관계 속에서 간접적으로 영향을 미치기 때문이라고 해석하였다.

선행 연구 결과에 따르면 쓰기 동기는 쓰기 수행에 영향을 미치고 있으며, 학생들의 쓰기 동기를 높인다면 쓰기 수행 또한 향상시킬 수 있을 것으로 예상된다.

---

1) 이봉희(2007:237)에 따르면 치료를 위한 새로운 방식의 일기를 말한다. 이때의 〈저널〉이라는 용어는 독특한 치료법으로 변형시킨 새로운 형태의 일기로서 정신, 육체, 그리고 감정의 건강과 행복을 증진시키기 위한 목적을 가지고 쓰는 반성적 글쓰기를 말한다. 매일 매일 일어나는 일과 사건을 객관적으로 또는 외부에서 보는 관점에서 기록하는 전통적인 일기와 달리 저널은 자신이나 인생의 여러 분절들에 대한 보다 깊은 성찰과 이해를 위해 내면의 생각과 느낌을 글로 표현함으로써 글쓰는 사람의 내적인 경험, 반응, 그리고 인식에 글쓰기의 초점을 맞춘다(이봉희, 2007:238)

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 대상

연구의 시작점에서 먼저 울산의 U전문계고 2학년 6개 학급 114명을 대상으로 선정하였다. 이 연구의 목적이 쓰기 치료 활동의 쓰기 동기 향상 효과를 검증하는 것이므로, 쓰기 동기가 낮을 것으로 예상되는 전문계고 학생을 대상으로 하였으며, 이들의 인지적인 수준을 예측하기 위해 2010년 10월에 국가 수준 학업 성취도 평가에 응시한 경험이 있는 2학년 학생을 연구 대상으로 하였다<sup>2)</sup>. 연구 진행 당시 2학년 학생의 수는 전체 114명이었으며, 이 중 남학생은 82명, 여학생은 32명이었다. 이들 중 8회의 글쓰기가 진행되는 동안 결석이나 결과, 징계, 입원, 기타 교내 활동, 자퇴 등으로 인해 수행을 완성하지 못한 학생 총 39명(남학생 31명, 여학생 8명), 출석은 하였으나 글쓰기에 전혀 참여하지 않은 학생 총 1명(남학생 1명)의 검사 결과는 제외하였다. 그 결과 총 74명(남학생 50명, 여학생 24명)만을 대상으로 연구를 진행하였다.

#### 2. 기간

이 연구는 2010년 11월 5일부터 2010년 11월 16일까지 국어생활 수업 시간 및 기타 수업 시간을 활용하여 진행되었으며, 연구 대상 학생 모두가 총 8회의 글쓰기를 하고, 3회의 동기 검사를 실시하였다.

#### 3. 방법

쓰기에 앞서 쓰기 동기 사전 검사를 실시하고, 4회의 글쓰기를 실시한 후 쓰기 동기 중간 검사를, 8회 글쓰기를 실시한 후 쓰기 동기 사후 검사를 실시하였다<sup>3)</sup>.

글쓰기 자료는 아담스의 저널 도구 상자의 내용을 중심으로 일부는 변형하여 제작하였으며, 전체 활동이 20분을 넘지 않도록 하였다. 도구 상자 중 전문계고 학생들이 그 기법을 쉽게 이해할 수 있을 것으로 보이는 활동을 선택한 후, 아담스(2006:15)의 저널 사다리<sup>4)</sup>를 참고하여, 학생들이 1회에서 8회로 갈수록 구체적인 글쓰기에서 추상적인 글쓰기로 진행할 수 있도록 활동을 배치하였다<sup>5)</sup>.

2) 해당 학교는 학생 중 2010학년도 국가수준 학업성취도 평가 결과 총 응시 학생 106명 중 보통학력 1명(0.9%), 기초학력 64명(60.4%), 기초학력 미달 41명(38.7%)의 성취 결과를 보이는 학교이다.

3) 페니베이커(2007)의 연구에서 20분간 4회 이상의 글쓰기를 실시한 사람들이 쓰기 치료의 효과를 경험했다고 한 점에 착안하여 4회와 8회를 쓰기 동기를 측정하는 기준으로 삼았다.

4) 아담스(2006)에 따르면 저널 사다리는 총 10단계의 과정이 있다. 각 단계별로 살펴보면 1단계 문장 완성하기, 2단계 5분간 전력 질주, 3단계 100가지 목록, 구조화된 글쓰기, 4단계 공동저널, 클러스터 기법, 5단계 순간포착, 가나다 시 짓기, 6단계 인물묘사, 보내지 않는 편지, 7단계 동료 대화, 대화, 8단계 그림, 스프링보드, 관점의 변화, 9단계 꿈, 내적 지혜와의 대화, 시 짓기, 10단계 자유로운 글쓰기로 구성되어 있다. 1단계로 갈수록 구체적(이해하거나 실행하기 쉬움, 현실적)이고, 정보 제공적(실제적, 즉시 유용함)이고, 10단계로 갈수록 추상적(상징적, 은유적, 다차원적)이고, 직관적('아하' 경험, 갑작스러운 깨달음, 내면의 지혜)이다.

5) 1차 문장 구성하기, 2차 100가지 목록 쓰기, 3차 징검다리 글쓰기, 4차 가나다 시 짓기, 5차 보내지 않는 편지 쓰기, 6차 대화 쓰기, 7차 관점의 변화 쓰기, 8차 자유로운 글쓰기 기법을 활용하여 활동을 구성하였다.

## 4. 검사 도구

사전·중간·사후 검사지는 동일한 것으로 박영민(2007)의 쓰기 동기 검사 도구를 활용하였다<sup>6)</sup>. 쓰기 동기 검사 문항은 6점 척도(‘매우 그렇다(6점), 그렇다(5점), 조금 그렇다(4점), 별로 그렇지 않다(3점), 그렇지 않다(2점), 전혀 그렇지 않다(1점))를 사용하여 응답하도록 하였다. 쓰기 동기 검사의 각 문항은 쓰기 효능감 요인 6문항, 협력적 상호작용 요인 5문항, 경쟁적 보상 요인 4문항, 쓰기 흥미 요인 4문항 등 총 4가지의 하위 구성 요인으로 구성되어 있다. 검사 결과는 통계 프로그램인 SPSS 17.00을 활용하여 대응 표본 t 검정을 실시하였다.

## IV. 결과 분석

### 1. 문항의 신뢰도 분석

결과 분석에 앞서 쓰기 동기 검사 문항의 신뢰도를 분석하였다. 이는 74명의 학생이 총 3회에 걸쳐 쓰기 동기 검사를 한 결과를 바탕으로 분석하였다. 유효 케이스는 222였으며 19문항 전체의 신뢰도 통계량 Cronbach  $\alpha$ 는 .910으로 나타났다. 이는 전체 문항의 신뢰도가 높음을 의미한다. 효능감 요인 6문항의 Cronbach  $\alpha$ 는 .835, 협력적 상호작용 요인 5문항의 Cronbach  $\alpha$ 는 .841, 경쟁적 보상 요인 4문항의 Cronbach  $\alpha$ 는 .871로 전체적으로 신뢰도가 높았다. 그러나 흥미 요인 4문항의 Cronbach  $\alpha$ 는 .591로 신뢰도가 낮은 것으로 나타났는데, 이는 흥미 요인의 문항수가 적고, 학생들의 인지 능력 부족으로 일부 문항의 내용을 제대로 이해하지 못했거나, 역문항인 8번 문항을 제대로 이해하지 못했기 때문인 것으로 판단된다.

### 2. 쓰기 동기 검사의 결과 분석

#### 2.1. 쓰기 동기 향상 효과

[표 12] 쓰기 동기 검사의 평균 비교

검사	인원	평균	표준편차	평균의 표준 오차	자유도	대응 표본검정	t	유의 확률
사전 검사	74	65.34	13.18	1.53	73	사전-중간	-3.269	.002
중간 검사	74	69.32	13.40	1.56	73	중간-사후	-4.744	.000
사후 검사	74	74.36	13.69	1.59	73	사전-사후	-6.574	.000

쓰기 동기에 대한 사전 검사와 사후 검사의 평균을 비교해 보면, 사후 검사의 평균(74.36)이 사전 검사의 평균(65.34)보다 +9.02만큼 향상되었다. 이는 유의 확률( $t=-6.574$ ,  $p=.000<.05$ )로 볼 때 95%의 신뢰 수준에서 유의미함을 나타낸다. 사전 검사와 중간 검사의 평균을 비교해 보면, 중간 검사의 평균(69.32)은 사전

6) 이는 수도권 지역의 3개 일반계 고등학교 학생들 953명을 대상으로 쓰기 동기에 관한 자료를 수집하여 쓰기 동기의 구성 요인을 밝힌 연구이다. 총 19개의 문항에 포함된 쓰기 동기의 구성 요인은 쓰기 효능감, 협력적 상호 작용, 경쟁적 보상, 쓰기 흥미였다. 이 연구에서는 검사의 신뢰도를 나타내는 내적 합치도 계수를 구하였는데, 이에 따른 전체 문항의 Cronbach  $\alpha$ 는 .929였으며, 이는 높은 수준의 신뢰도를 확보하였으므로 이를 동기 검사 도구로 활용하였다.

검사의 평균(65.34)보다 +3.98만큼 향상되었으며, 이는 유의 확률( $t=-3.269$ ,  $p=.002<.05$ )로 볼 때 95%의 신뢰 수준에서 유의미함을 나타낸다. 중간 검사와 사후 검사의 평균을 비교해 보면, 사후 검사의 평균(74.36)이 중간 검사의 평균(69.32)보다 +5.04만큼 향상되었으며, 이는 유의 확률( $t=-4.744$ ,  $p=.000<.05$ )로 볼 때 95%의 신뢰 수준에서 유의미함을 나타낸다. 따라서 쓰기 치료 활동이 쓰기 동기 향상에 유의미한 효과가 있었으며, 특히 중간 검사 이전보다 중간 검사 이후 즉, 5회 이후 글쓰기에서 쓰기 동기가 더 큰 폭으로 향상되었음을 알 수 있다.

## 2.2. 쓰기 동기 요인별 향상 효과

[표 13] 쓰기 동기 요인별 평균 비교

	사전 검사			중간 검사			사후 검사			자유도	t			유의 확률		
	평균	표준 편차	표준 오차	평균	표준 편차	표준 오차	평균	표준 편차	표준 오차		사전-중간	중간-사후	사전-사후	사전-중간	중간-사후	사전-사후
쓰기 효능감	20.35	4.78	.56	22.05	5.10	.59	23.79	4.60	.53	73	-3.466	-4.135	-6.277	.001	.000	.000
협력적 상호 작용	14.02	4.01	.47	14.89	4.56	.53	16.21	4.84	.56	73	-1.685	-2.951	-4.144	.096	.004	.000
경쟁적 보상	18.04	3.86	.45	18.02	4.10	.48	18.77	4.28	.50	73	.036	-2.107	-1.930	.972	.039	.058
쓰기 흥미	12.92	3.15	.37	14.35	3.27	.38	15.58	3.14	.36	73	-5.088	-4.022	-8.079	.000	.000	.000

쓰기 동기 요인별로 볼 때 사전 검사와 사후 검사의 결과를 비교해 보면, 쓰기 효능감 요인( $t=-6.277$ ,  $p=.000<.05$ ), 협력적 상호 작용 요인( $t=-4.144$ ,  $p=.000<.05$ ), 쓰기 흥미 요인( $t=-5.088$ ,  $p=.000<.05$ )의 경우 95% 신뢰 수준에서 유의미한 향상 효과가 있음을 알 수 있다. 즉, 쓰기 치료 활동은 쓰기 효능감 요인, 협력적 상호작용 요인, 쓰기 흥미 요인을 향상시켰으나 경쟁적 보상 요인은 향상시키지 못한 것으로 나타났다. 이는 쓰기 치료 활동의 본래 목적이 다른 사람과의 관계에서 경쟁적 보상을 받는 것이 아니기 때문일 것이다.

그런데 사전 검사와 사후 검사의 비교 결과를 보면 협력적 상호 작용 요인은 유의미한 효과를 얻은 것으로 나타났다. 쓰기 치료는 자신이 쓴 글을 다른 사람에게 보여주고, 평가 받고, 다른 사람과 이야기 하고, 친구들과 돌려 읽거나 다른 사람들이 읽어주기를 기대하는 글이 아니기 때문에, 협력적 상호 작용 요인 또한 향상되지 않을 것으로 예상된다. 그럼에도 불구하고 이 요인이 향상되었다는 것은 이 학생들이 자신의 내면을 누군가에게 털어 놓고, 누군가가 자신의 이야기를 들어주고 이해해 주기를 바라는 마음이 생겼기 때문인 것으로 보인다. 또한 협력적 상호 작용 요인은 4회의 글쓰기까지는 유의미한 효과가 없었지만, 중간-사후 검사의 유의 확률( $t=-2.951$ ,  $p=.004<.05$ )로 볼 때, 이는 95% 신뢰 수준에서 유의미한 차이이므로, 5회에서 8회까지의 글쓰기에서 향상 효과가 나타나기 시작한 것으로 해석할 수 있다. 따라서 협력적 상호 작용 요인을 향상시키기 위해서는 학생들의 쓰기 치료 활동이 보다 장기적으로 이루어져야 할 것이다. 경쟁적 보상 요인 또한 중간 검사와 사후 검사 결과 사이의 유의 확률( $t=-2.107$ ,  $p=.039<.05$ )로 볼 때 95%의 신뢰 수준에서 유의미한 차이를 보이므로, 추후 쓰기 치료 활동을 장기적으로 수행한다면 이 요인 또한 향상시킬 수 있을 것으로 예상된다.

### 2.3. 성별에 따른 쓰기 동기 향상 효과

쓰기 치료 활동이 성별에 따라 어떤 차이를 보이는지 분석하기 위해 사전 검사, 중간 검사, 사후 검사의 평균을 대응 표본 t 검정을 통해 비교해 본 결과는 다음과 같다.

[표 14] 성별에 따른 쓰기 동기 검사 평균 비교

	사전 검사			중간 검사			사후 검사			자유도	t			유의 확률		
	평균	표준 편차	표준 오차	평균	표준 편차	표준 오차	평균	표준 편차	표준 오차		사전-중간	중간-사후	사전-사후	사전-중간	중간-사후	사전-사후
여학생	68.25	14.11	2.88	69.29	16.23	3.31	74.83	16.11	3.29	23	-597	-3.505	-3.002	.556	.002	.006
남학생	63.94	12.63	1.79	69.34	12.00	1.70	74.14	12.54	1.77	49	-3.438	-3.462	-5.901	.001	.001	.000

사전 검사와 사후 검사의 평균 차이를 살펴보면 여학생의 경우 68.25에서 74.83으로 +6.58 만큼 향상되었으며, 남학생의 경우 63.94에서 74.14로 +10.2 만큼 향상되었음을 알 수 있다. 또한 여학생과 남학생 모두 사전 검사와 사후 검사 사이의 유의 확률(여학생 :  $t=-3.002$ ,  $p=.006<.05$ , 남학생 :  $t=-5.901$ ,  $p=.000<.05$ )로 볼 때 95% 신뢰 수준에서 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 쓰기 치료 활동은 남녀 학생 모두의 쓰기 동기를 향상시켰으며, 여학생보다 남학생의 쓰기 동기 향상에 더 효과적이었다고 볼 수 있다.

여학생의 경우 4회까지의 글쓰기에서 쓰기 치료 활동이 쓰기 동기를 향상시키는 데 큰 역할을 하지 못한 것으로 보이는 반면 남학생의 경우 4회, 8회 모두에서 쓰기 동기가 향상된 것을 확인할 수 있다.

다음으로 여학생과 남학생의 쓰기 동기 하위 요인별 평균의 변화를 비교하기 위해 대응 표본 t 검정을 실시하였다.

[표 15] 성별에 따른 쓰기 동기 하위 요인별 검사 평균 비교

		사전 검사			중간 검사			사후 검사			자유도	t			유의 확률		
		평균	표준 편차	표준 오차	평균	표준 편차	표준 오차	평균	표준 편차	표준 오차		사전-중간	중간-사후	사전-사후	사전-중간	중간-사후	사전-사후
여	효능	21.33	5.04	1.03	21.25	5.89	1.20	23.33	5.44	1.11	23	.107	-3.824	-2.417	.916	.001	.024
	협력	14.41	4.25	.87	14.66	5.36	1.09	16.67	5.19	1.06	23	-.312	-2.731	-2.717	.758	.012	.012
	경쟁	18.63	3.93	.80	18.29	4.04	.82	19.00	3.86	.79	23	.794	-1.304	-.725	.435	.205	.476
	흥미	13.88	3.33	.68	15.08	3.32	.68	15.83	3.73	.76	23	-3.347	-1.304	-3.627	.003	.107	.001
남	효능	19.88	4.62	.65	22.44	4.69	.66	24.02	4.18	.59	49	-4.335	-2.779	-5.976	.000	.008	.000
	협력	13.84	3.92	.56	15.00	4.18	.59	16.00	4.69	.66	49	-1.768	-1.777	-3.182	.083	.082	.003
	경쟁	17.76	3.83	.54	17.90	4.16	.59	18.66	4.50	.64	49	-.267	-1.667	-1.788	.791	.102	.080
	흥미	12.46	2.99	.42	14.00	3.23	.46	15.46	2.84	.40	49	-4.049	-3.676	-7.351	.000	.001	.000

여학생의 경우 사전 검사와 사후 검사 유의 확률로 볼 때 쓰기 효능감 요인( $t=-2.471$ ,  $p=.024<.05$ )과 협력적 상호 작용 요인( $t=-2.717$ ,  $p=.012<.05$ ), 쓰기 흥미 요인( $t=-3.627$ ,  $p=.001<.05$ )은 95% 신뢰 수준에서 향상 효과가 있는 것으로 나타났다. 남학생의 경우에도 사전 검사와 사후 검사 유의 확률로 볼 때 쓰기 효능감 요인( $t=-5.796$ ,  $p=.000<.05$ )과 협력적 상호 작용 요인( $t=-3.182$ ,  $p=.003<.05$ ) 쓰기 흥미 요인( $t=-7.351$ ,  $p=.000<.05$ )은 95% 신뢰

수준에서 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 경쟁적 보상 요인은 남녀 모두 유의미한 향상 효과는 얻지 못했다. 따라서 쓰기 치료 활동이 쓰기 동기의 하위 요인에 미친 효과의 성별 차이는 크지 않은 것으로 보인다.

여학생의 경우 쓰기 효능감 요인과 협력적 상호작용 요인은 5회 이상의 글쓰기에서, 쓰기 흥미 요인은 4회까지의 글쓰기에서 유의 확률( $p < .05$ )로 볼 때 95% 신뢰 수준에서 유의미한 차이를 보였으며, 남학생의 경우 쓰기 효능감 요인과 흥미 요인 모두 4회 쓰기, 8회 쓰기 모두에서 유의 확률( $p < .05$ )로 볼 때 95% 신뢰 수준에서 유의미하다는 결과를 얻을 수 있었다. 여학생들은 글쓰기 초반에는 쓰기 흥미 요인이 상승했지만, 5회 이후부터 오히려 떨어지는 것으로 나타났다. 또한 쓰기 효능감 요인이나 협력적 상호 작용 요인은 쓰기 초반에는 향상되지 않았지만, 5회 이후의 글쓰기를 거듭하면서 향상된 것으로 나타났다. 남학생들의 경우 쓰기 흥미와 쓰기 효능감이 글쓰기 초반부터 함께 향상되는 것으로 나타났으며, 협력적 상호작용 요인은 8회 쓰기를 모두 실시한 이후 효과가 나타난 것으로 보인다. 그러나 장기적으로 보았을 때 남녀 모두 쓰기 효능감 요인, 협력적 상호 작용 요인, 쓰기 흥미 요인이 향상되는 것으로 나타났으므로, 쓰기 동기 하위 요인별로는 성별에 따른 차이가 크지 않은 것으로 판단된다.

## V. 결론

이 연구에서는 쓰기 치료의 쓰기 동기 향상 효과를 검증하기 위해 울산의 U전문계고 2학년 6개 학급 74명(남학생 50명, 여학생 24명)의 학생을 대상으로 쓰기 동기 사전 검사를 실시하였다. 그리고 아담스(2006)와 페니 베이커(2007)에 근거한 쓰기 치료 학습지를 8회 분량으로 제작하여, 4회의 글쓰기 이후 쓰기 동기 중간 검사를, 이후 4회의 글쓰기를 추가로 처치한 후 쓰기 동기 사후 검사를 실시하였다. 사전-중간-사후 검사지는 동일한 것으로, 박영민(2007)의 쓰기 동기 검사 도구를 활용하였다. 쓰기 동기 검사 문항은 6점 척도를 사용하여 응답 하도록 하였고, 검사 결과는 통계 프로그램인 SPSS 17.00을 활용하여 대응표본 t 검정을 실시하였다.

쓰기 동기에 대한 사전 검사와 사후 검사, 사전 검사와 중간 검사, 중간 검사와 사후 검사의 평균을 비교한 결과 쓰기 치료 활동은 쓰기 동기 향상에 효과가 있었으며, 특히 5회 이후 글쓰기가 쓰기 동기 향상에 더욱 유의미한 효과를 거두었음을 확인할 수 있었다.

쓰기 동기 요인별로 볼 때 사전 검사와 사후 검사의 결과를 비교해 보면, 쓰기 효능감 요인, 협력적 상호 작용 요인, 쓰기 흥미 요인은 향상되었으나 경쟁적 보상 요인은 향상시키지 못한 것으로 나타났다. 이는 쓰기 치료 활동의 본래 목적이 다른 사람과의 관계에서 경쟁적 보상을 받는 것이 아니기 때문일 것으로 생각된다. 또한 협력적 상호 작용 요인과 경쟁적 보상 요인은 쓰기 치료 활동을 장기적으로 수행할 경우 향상시킬 수 있을 것으로 예상된다.

다음으로 쓰기 치료 활동의 쓰기 동기 향상 효과의 성별 차이를 살펴본 결과 쓰기 치료 활동은 남녀 학생 모두의 동기를 향상시켰으며, 특히 여학생보다 남학생의 쓰기 동기 향상에 더 효과적인 것으로 나타났다.

여학생과 남학생의 쓰기 동기 하위 요인별 대응 표본 t 검정 결과에서는 여학생과 남학생 모두 쓰기 효능감 요인, 협력적 상호 작용 요인, 쓰기 흥미 요인에서 유의미하게 향상되었다는 결과를 얻었지만, 경쟁적 보상 요인은 남녀 모두 유의미한 결과를 얻지 못하였다. 따라서 쓰기 치료 활동이 쓰기 동기의 하위 요인에 미친 효과는 성별로는 큰 차이가 없는 것으로 나타났다.

이 연구를 통해 쓰기 치료 활동이 학생들의 쓰기 동기를 향상시키는 데 효과가 있음을 확인하였다. 또한 학생들의 자기평가 결과에서 확인된 바를 일일이 언급할 수는 없지만, 쓰기 치료가 심리적 외상을 치료하고, 대인 관계의 문제를 개선하고, 자아를 성찰하여 미래를 설계하는 데 도움을 주는 것은 분명해 보인다. 다만 이 연구에서는 쓰기 치료 활동이 실제 학생들의 쓰기 수행에 미치는 효과에 대해서는 검증하지 못하였다. 쓰기 치료의 기대 효과를 생각한다면, 차후 이러한 부분에 대한 연구가 지속적으로 이루어지는 것은 매우 가치 있는 일이라 생각된다. 그러한 과정을 거쳐 쓰기 치료가 국어 수업에서 다양한 방법으로 활용될 수 있기를 기대해 본다.

## ▣ 참고 문헌

- 김정자(2001), 『필자의 표현 태도 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현희 외 공저(2001), 『독서치료』, 서울: 학지사.
- 문광진(2009), 『쓰기 동기와 쓰기 수행의 상관 연구』, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박영민(2006), 「중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인」, 『국어교육학연구』 (국어교육학회) 제26집, pp.337-369.
- 박영민(2007), 「인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인」, 『국어교육학연구』 (국어교육학회) 제30집, pp.291-327.
- 박영민·김승희(2007), 「쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과」, 『국어교육학연구』 (국어교육학회) 제 28집, pp.327-359.
- 박영민·박찬홍·최숙기·남가희(2007), 「쓰기 치료의 국어 교육적 활용과 기대 효과」, 『배달말』 (배달말학회) 41, pp.339-366.
- 박태진(2010), 「청소년기 자아의 치료와 정체성을 찾는 저널 쓰기 연구-저널 도구 '대화' 쓰기의 사례를 중심으로-」, 『한국작문학회 연구발표회 자료집』 (한국작문학회), pp.5-27.
- 서기자(2009), 「글쓰기 치료가 대학생의 불안 및 자존감에 미치는 영향」, 『인문학연구』 (충남대학교 인문과학연구소) 통권 77호, pp.167-188.
- 염은열(2005), 「문학치료의 방법으로서의 독후감 쓰기에 대한 연구」, 『독서연구』 (한국독서학회) 제14호, pp.315-333.
- 이봉희(2006), 「시/문학치료와 문학수업, 그 만남의 가능성 모색」, 『한국문예비평연구』 (한국현대문예비평학회), vol 20, pp.103-128.
- 이봉희(2007ㄱ), 「저널치료:새로운 일기쓰기」, 『새국어교육』 (한국국어교육학회) 제77호, pp.235-264.
- 이봉희(2007ㄴ), 「저널치료 <보내지 않는 편지>를 통한 관계의 치유」, 『지성과 창조』 (나사렛대학교출판부), pp.89-122.
- 이봉희(2008), 「글쓰기 치료:소셜 고쳐 쓰기를 통한 자아 성찰 사례」, 『새국어교육』 (한국국어교육학회) 제80, pp.339-360.
- 이은장·조성호(2000), 「심리적 상처 경험에 대한 글쓰기 고백의 효과」, 『한국심리학회지 상담 및 심리치료』 (한국심리학회) Vol.12 No.2, pp. 205-220.
- 이재승·신현재·임천택·전제웅(2006), 「초등학생용 쓰기 동기 검사 도구 개발과 활용 방안」, 『청람어문교육』 (청람어문교육학회) vol.34, pp.129-159.
- 전제웅(2005), 「쓰기 동기에 관한 시론」, 『작문연구』 (한국작문학회) 창간호, pp.255-287.
- 정성수(2010), 『고등학생의 쓰기 동기 향상 방안 연구』, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 채연숙(2010), 『글쓰기치료-이론과 실제』, 대구:경북대학교출판부.
- 최숙기(2007), 「자기 표현적 글쓰기의 교육적 함의」, 『작문연구』 (한국작문학회) 제5집, pp.205-239.
- Beth Jacobs, 김현희·이영식 공역(2008) 『감정 다스리기를 위한 글쓰기』, 서울:학지사.
- Erin Gruwell, 김태훈 역(2004), 『The freedom writers diary』, 서울 : 랜덤하우스코리아.
- Greene, G. L.(1999), Writing self-efficacy, gender, aptitude, and writing achievement among freshmen university student, Dissertation, The University Alabama.
- Hayes, J. R.(1996), A new framework for understanding cognition and affect in writing, In C. Michael Levy & Sarah Ransdell(eds), The Science of Writing : Theories, Method, Individual Differences, and Applications, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Pub,1-27.
- James W. Pennebaker, 이봉희 역(2007), 『글쓰기 치료』, 서울: 학지사.
- Kathleen Adams, 강은주·이봉희 공역(2006ㄱ) 『저널치료』, 서울:학지사.
- Kathleen Adams, 강은주·이봉희·이영식 공역(2006ㄴ) 『저널치료의 실제』, 서울:학지사.
- Kellog, R. T.(1994), The Psychology of Writing, New York, NY : Oxford University Press.
- Pajares, F.(1996), Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students, Psychology in the schools, 33, 163-175.
- Pajares, F.(1997), Influence of self-efficacy on elementary student's writing, The Journal of educational Research, 90(6), 353-360.

## ‘쓰기 치료의 국어 교육적 활용’에 대한 토론문

신필여(서울대)

최지은 선생님의 발표 잘 들었습니다.

이 연구는 국어교육에서 그동안 비중 있게 다루지 않은 쓰기 치료를 교육적 활용의 측면에서 살펴보는 것을 그 목적으로 하고 있습니다. 쓰기 치료가 글을 쓰는 과정을 통해 글쓴이의 감정적인 요소들을 건강하게 유지시키기 위한 일련의 정신적인 과정이나 이를 도모하기 위한 인지적인 과정이라고 볼 때, 구체적으로 국어 수업, 그중에서도 쓰기 수업 시간에 활용될 수 있는 쓰기 치료의 교육적 효과를 검증하고자 했다는 점에서 의의가 있다고 생각합니다. 앞으로의 더 많은 후속 연구를 통해 실제적이고 다양한 쓰기 치료의 활용 방안들이 모색되고 정치한 검증을 통해 밝혀지는 요소들이 쓰기 치료의 국어 교육적 활용을 모색하는 데 기여할 수 있을 것으로 여겨집니다. 이와 관련하여 더 많은 논의들이 이루어져 국어교육에서 의미 있고 중요한 학문적 영역으로 자리 잡기를 바라며, 선생님께 몇 가지 질문을 하며 토론을 마치고자 합니다.

첫째, 논의 대상에 대한 부분입니다. 선생님께서 논문에서 인용하신 박영민 외(2007)<sup>7)</sup>에 대한 연구 역시 국어 수업에서 이루어지고 있는 쓰기 활동이 쓰기 치료와 관련하여 어떠한 방식으로 실현이 될 수 있는지, 또한 어떠한 효과를 기대할 수 있는지 탐색하고자 하였습니다. 박영민 외(2007)에서는 쓰기 치료의 활용 방안과 기대 효과에 대해 제시하고 있는데,<sup>8)</sup> 선생님께서 그중 쓰기 동기와 쓰기 치료의 관계에 대해서만 논의의 초점을 맞추신 이유가 궁금합니다. 박영민 외(2007)의 논의에 의하면 쓰기 동기는 기대 효과에 대한 영역으로 분류되어 있는데 실제 수업에서 활용될 수 있는 과제, 독자, 글의 유형, 고쳐 쓰기와 관련된 구체적인 활용 방안에 대한 것이 아닌 학생들의 심리적인 요소와 관련한 동기에 대한 논의로 주제의 범위를 한정하신 이유가 무엇인지에 대해 설명을 해 주셨으면 합니다. 만약 지면 관계상 생략되어 실험 설계 시에는 이러한 부분이 반영이 된 것이라면 실제 수업에서 활용 가능한 과제, 예상 독자, 글의 유형, 고쳐 쓰기와 쓰기 치료에 대한 부분이 실험 설계에 어떠한 방식으로 실현되어 있는지 보충 설명해 주셨으면 합니다.

둘째, 실험 대상에 대한 부분입니다. 선생님께서는 쓰기 치료 활동이 쓰기 동기 향상 효과를 검증하기 위해 쓰기 동기가 낮을 것으로 예상되는 전문계고 학생들을 대상으로 실험을 진행하였습니다. 만약 이 논문이 일반적인 쓰기 수업 환경에서 인문계고 학생들과 전문계고 학생들 사이에 나타날 수 있는 쓰기 수업의 동기에 관한 연구라면 학업 능력을 기준으로 그 차이점을 논의하는 것이 보다 많은 타당성을 확보할 수 있습니다. 하지만 선생님께서 수행하신 연구가 쓰기 치료에 초점을 둔 것이기 때문에 단순히 학업 능력의 기준으로만 연구 대상을 선정하는 것은 쓰기 치료가 지닌 본연의 특징들이 잘 드러나지 않을 수 있습니다. 다시 말해, 쓰기 치료 영역 내에서는 학업 능력의 부족이 직접적인 쓰기 동기의 약화로 이어진다고 보기 어려울 수 있습니다. 일례로, 쓰기 과제와 관련하여 보면, 쓰기 치료에서 제시되는 쓰기 과제는 대부분이 친숙한 주제로 이루어져 있으며 자신의 개인적인 경험이나 감정, 정서를 표현하는 것이기 때문에 이러한 요소들이 학생들의 효능감을 높이고 궁극적으로는 쓰기의 동기를 높여 줄 수 있다고 보고 있습니다. 이것은 과제 면에서

7) 박영민 외(2007), 쓰기 치료의 국어 교육적 활용과 기대효과, 배달말 41호, 배달말학회, pp339-366.

8) 구체적인 쓰기 치료의 활용 방안으로 ① 쓰기 과제 제시 단계에서의 활용 ② 예상 독자 설정 단계에서의 활용 ③ 글 유형 교육에서의 활용 ④ 고쳐 쓰기 단계에서의 활용을 들고 있다. 또한 기대 효과에 대해서는 ① 학습 능력의 신장 ② 긍정적 상호작용의 형성 ③ 쓰기 동기의 향상 ④ 인지와 균형의 조화로 분류하여 논의하고 있다.

인문계고 학생들에게나 전문계고 학생들 모두에게 친숙할 수 있다는 것을 의미하며 이는, 두 집단 간의 차이가 없을 수 있다는 것을 뜻합니다. 이 때문에 학업 능력 변수 외에 쓰기 치료의 관점에서 살펴볼 때, 두 집단을 구분할 수 있는 요소와 근거들이 더 있는지 궁금합니다. 그리고 간과할 수 있는 부분이기도 하지만 연구 결과에 큰 영향을 미칠 수 있는 성별에 대한 부분입니다. 연구 대상에서 남학생의 비율이 여학생의 두 배 이상인데 성별에 따른 변인 통제가 이루어지지 않아 발생할 수 있는 문제점은 없는지, 이 부분에 대한 것을 어떻게 해결하셨는지 말씀해 주셨으면 합니다.

셋째, 쓰기 동기에 대한 연구자의 관점에 대한 부분입니다. 선생님께서는 박영민(2007)의 검사 도구를 사용하여 쓰기 동기를 조사하였다고 하셨는데, 범주화한 쓰기 동기의 하위 영역들(쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 쓰기 흥미)과 관련하여 이번에 전문계고 학생들을 대상으로 수행하신 연구에서 나타난 결과와 선생님께서 참고하신 인문계고 학생들의 연구가 어떠한 점에서 같은지 혹은 다른지, 어떠한 시사점을 발견하셨는지 보충 설명하여 주셨으면 합니다.

쓰기 치료를 국어 교육적인 활용을 모색한 연구가 이루어졌다는 점을 기쁘게 생각하면서 이 부분에 대해 무지했던 저에게 많은 학문적인 고민들을 할 수 있게 해주신 발표자에게 감사를 드립니다. 위의 질문들이 더 좋은 논의를 해 나가시는데 도움이 되었으면 하는 마음으로 토론을 마칩니다. 감사합니다.



## 쓰기 교육을 위한 독자 요인의 재검토

양경희(한양대)

### 〈차례〉

1. 논의를 시작하며
2. 쓰기와 독자
3. 쓰기에 관여하는 독자 요인의 재범주화
4. 논의의 한계와 남은 과제

### 1. 논의를 시작하며

쓰기의 기본적인 목적은 의사소통이다. 언어가 의사소통의 도구이며, 언어를 사용하는 것이 타인과의 의사소통을 목적으로 하기 때문에 쓰기 또한 의사소통을 기본 목적으로 한다. 이때의 의사소통의 결과는 필자의 의도가 독자에게 제대로 전달되었는지의 여부에 달려있다. 글을 잘 썼는지 못썼는지는 결국 소통 가능성의 정도에 의해 판단되며, 소통의 가능성은 필자가 독자를 어떻게 효과적으로 고려하여 글을 썼는가에 의해 결정된다고 볼 수 있다(이삼형·양경희, 2009 : 249). 이는 쓰기 과정에서 독자를 고려하는 것이 쓰기 결과의 질과 관련이 높고, 따라서 글을 잘 쓰기 위해서는 독자에 대한 고려가 있어야 한다는 것은 Flower and Hayes(1980:29), Berkenkotter(1981), Rafoth(1985), Rubin and Rafoth(1986)의 연구와 박민경(2008)<sup>1)</sup>에서 확인할 수 있다. 또한 필자가 독자를 어떻게 인식하고 고려하는가와 관련된 여러 논의를 통해서도 알 수 있다<sup>2)</sup>. 그리고 쓰기 과제를 구성할 때에도 독자가 필수 구성 요소의 역할을 한다(양경희, 2010.5 : 29-44)는 점에서도 독자가 쓰기에 미치는 영향을 상당히 크다고 할 수 있다.

쓰기에서 독자가 중요하다는 것은 누구나 인정하는 것이지만, 독자를 떠올리는 것은 인지적으로 부담이 많다. Ong(1975)이 언급한 대로 독자는 분명하든 애매하든 상상 속에서 필자가 구성해야 하는 존재이다. 특히 자기중심성이라는 본질적 속성을 가진 인간이 자기가 아닌 타인을 상정하고 이를 끊임없이 인지하는 것은 쉬운 일이 아니다. 하지만 의사소통을 목적으로 하는 쓰기가 소통의 대상인 독자를 고려하는 것은 필수부가

1) Flower and Hayes(1980:29)는 능숙한 필자가 독자를 고려하는 능력이 뛰어나다는 것을 밝혔고, Berkenkotter(1981)는 능숙한 필자가 미숙한 필자보다 독자를 더 자주 다양한 방법으로 고려한다는 것을 검증하였다. Rafoth(1985)는 대학생을 대상으로 능숙한 필자가 미숙한 필자보다 독자를 더 효율적으로 고려하여 결과적으로 더 높은 수준의 글을 썼다고 밝혔고, Rubin and Rafoth(1986)에서는 필자가 독자를 인식하는 사회 인지 능력과 독자를 고려하는 능력은 완성된 글의 질적 수준과 높은 상관성이 있다는 것을 보여주고 있다. 박민경(2008)은 독자 고려하기 처치를 받은 집단이 처치를 받지 않은 집단에 비해 쓰기 점수가 높았다는 것을 보여주고 있다.

2) 박영민(2004), 박정잔유상희(2008), 유상희(2008), 박민경(2008), 정혜승서수현(2009) 등의 연구 참고

결한 것이다. 그래서 쓰기 교육이 필요하다. 쓰기 교육에서는 독자를 고려하는 인지적 부담과 한계를 최소화하고 쓰기에서 독자를 보다 효과적으로 고려하기 위한 교육적 대안을 제시해야 한다.

이를 위한 출발점으로 본 논의에서는 독자가 쓰기에 실제로 어떻게 개입할 수 있는가에 초점을 두어 쓰기와 독자의 관계를 논의하고자 한다. 이와 관련하여 연구자는 쓰기의 의사소통 목적에 따라 개입하는 독자 요인이 달라짐에 주목하여, 쓰기에 관여하는 독자 요인을 정리하고, 이것이 쓰기의 목적에 따라 재정리할 수 있는 가능성을 찾아보고자 한다. 이러한 작업을 통해 쓰기에 관여하는 독자 요인을 재범주화하여 쓰기 교육에서 독자 고려하기를 교육의 대상으로 어떻게 바라볼 것인가에 대한 논의의 기초를 마련하고자 한다.

## 2. 쓰기와 독자

### 2.1. 쓰기에서 독자의 개념

쓰기에서 독자가 미치는 영향이 큰 점을 감안한다면 먼저 독자란 누구인가의 문제에 집중할 필요가 있다. 이삼형·양경희(2009:251-254)는 기존에 논의된 독자의 개념을 쓰기 이론에 따른 독자의 정의, 독자를 바라보는 접근 방식에 따른 정의로 크게 나누어 살펴본 후, 독자의 개념을 이론에 입각하여, 혹은 기능적 측면만을 기준으로 하는 등 평면적인 개념으로 정리한 것에 대한 한계점을 지적하였다. 그리고 “독자란 필자가 소통하고자 가정한 대상으로 글 쓰는 과정 속에서 필자와 역동적인 관계를 형성하고 의미 구성을 위하여 어떠한 역할과 기능을 수행하는 존재”라고 정의하였다. 여기에는 독자 자체의 존재적인 측면, 필자와 독자의 관계적 측면, 독자가 쓰기와 관련하여 갖게 되는 역할과 기능 측면을 모두 다루고 있다. 이는 필자가 글을 쓸 때 독자가 글쓰기에 관여하는 부분<sup>3)</sup>과 관련이 된다.

이러한 논의에서 확인할 수 있는 사실은 첫째, 독자는 필자의 능력에 따라 글쓰기에 미치는 영향력이 달라질 수 있다는 것이다. 필자가 독자에 대해 보다 상세하고 의도적으로 분석하여 적절한 역할과 관계를 형성한다면 독자를 고려한 글쓰기가 가능해질 것이다. 독자는 메타적인 필자라고 볼 수 있다. 독자가 갖는 협력자와 평가자의 역할은 결국 필자가 필자 스스로를 평가하고 필요한 것을 보완하는 일련의 메타적인 과정이기 때문이다. 다만 이러한 것이 가능하기 위해서는 메타적인 사고 능력뿐만 아니라 무엇을, 어떻게 메타적으로 바라봐야 하는가에 대한 논의가 필요하다.

둘째, 글쓰기 과정에서 독자는 평면적으로 고정된 존재가 아니라 역동적으로 변화하는 존재이다. 이는 쓰기에 관여하는 독자 요인이 상황에 따라 달라질 수 있음을 의미한다. 예컨대, 주제의 적합성을 판단할 때에는 독자의 관심사가 글쓰기에 영향을 미칠 것이고, 설명하는 글을 쓸 때에는 독자가 가지고 있는 스키마의 양과 범위에 대해 고려를 많이 할 것이다. 따라서 독자를 역동적인 개념으로 파악한다면 필자가 독자를 고려하는 것 또한 보다 실질적이고 수행적인 관점에서 역동적으로 살펴볼 필요가 있다.

### 2.2. 쓰기에서의 독자 고려

필자가 독자를 어떻게 글쓰기에 연관짓는가에 대한 연구는 우선 독자를 고려하는 것의 의미를 밝힌 연구, 독자를 고려한 양상을 살핀 연구, 독자를 고려한 글쓰기 교수학습 방법을 제시한 연구 등을 살펴볼 수 있다.

---

3) 독자란 필자가 인지적으로 가정한 대상이며, 그때 독자가 가지고 있는 속성이 필자와 독자의 관계를 형성하면서 쓰기 행위에 영향을 미친다. 어떤 내용을 선정하고 어떻게 표현해야 하는가 등을 결정할 때 독자가 관여하게 된다. 필자는 자신이 쓴 글을 독자가 되어 읽어보면서 수정하게 된다. 이는 독자가 평가자로서의 역할을 한다는 의미이며, 수정하는 과정에서 보완하고 추가해야 할 내용을 생성하게 된다. 이는 독자가 글쓰기에 협력자로서의 역할을 수행하는 것이라고 볼 수 있다.

우선 독자 고려의 의미에 대한 박정진·유상희(2008)와 정혜승·서수현(2008)은 독자의 인식과 독자의 고려를 나누어 살펴보았다. 박정진·유상희(2008)와 정혜승·서수현(2008)은 독자 인식은 독자에 대한 여러 가지 요소들을 검토하는 행위까지를 의미하며, 독자 고려는 검토한 내용을 글쓰기에 반영하는 행위라고 하였다. 결국 필자는 독자 요소를 파악할 수 있는 능력과 이를 취사선택하여 글쓰기에 반영할 수 있는 능력 모두를 갖추어야 독자를 고려할 수 있다는 것이다. 독자의 인식은 독자의 상정과 유사한 의미로, 독자의 고려는 상정한 독자를 글쓰기에 영향력을 미치도록 끌어들이는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

독자 고려 양상을 살핀 연구로 유상희(2008)는 쓰기 과정에서 독자를 고려하는 양상을 독자의 배경에 대한 고려, 독자의 주제에 대한 의견 고려, 독자의 기대와 요구에 따른 관습 고려, 독자와 필자 간에 분석하거나 상정한 관계 고려로 나누어 살펴보았다. 정혜승·서수현(2008)은 중등학생 필자가 독자를 고려하는 것이 중요하다는 것과 독자를 나름대로 상정할 수 있다는 것을 설문 조사를 통해 밝혔으며, 아울러 독자를 고려하는 전략 교육이 필요하다고 하였다. 또 정혜승(2009)의 초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식에 대한 연구에서는 초등학생 필자가 독자를 고려하는 정도가 부족하다는 결과를 보여주었다. 그리고 이명희(2009)는 설득적 글쓰기에서 초등학교 5학년이 독자를 고려한 글쓰기 양상을 분석하였으며, 독자를 고려한 글쓰기 교수 학습 방법을 제시하였다.

이러한 독자 고려 양상에 대한 연구는 실제 필자가 독자를 어떻게 인식하고 어떻게 고려하는가를 보여주고 있지만, 각 연구에서 독자 고려 요소로 제시한 것들이 쓰기 교육으로 전환 가능한가에 대한 고민이 보이지 않는다. 필자가 독자를 인식하고 독자를 구성하는 요소들을 분석하여 글쓰기에 반영하기 위해서는 무엇을 분석해야 하는가에 대한 이해가 우선 선행되어야 한다. 그러나 이러한 논의가 선행되지 않고 적합한 이론을 분석의 기준으로 선택하여 학습자의 글을 살펴본 후 그 양상을 나름의 결과로 정리한 것이 대부분이다. 무엇을 고려해야 하는가에 대한 진중한 논의 없이 어떻게 고려하고 있는가를 밝히는 것이 정말 유의미한 것인가에 대한 의문이 들며, 이러한 연구 결과물을 쓰기 교육 내용으로 전환 가능한가에 대한 고민이 생긴다. 필자가 독자의 배경을 고려했는가에 대한 질문에 대해 그렇다라고 대답했다고 필자가 독자의 배경을 정말 고려한 것인지, 이때의 독자의 배경은 무엇을 의미하는지 궁금하다.

독자를 고려하기 위해서는 독자를 어떻게 고려할 수 있는가에 대해 가르쳐야 하고, 이를 위해서는 독자 요인이 쓰기와 관련하여 어떻게 재편될 수 있고, 어떻게 작용할 수 있는가에 대한 논의가 선행되어야 한다. 현재의 독자 고려 양상 연구가 주는 시사점을 토대로 쓰기 교육에서 독자 고려를 어떻게 다룰 것인가에 대한 보다 체계적인 논의가 필요하다.

### 3. 쓰기에 관여하는 독자 요인의 재범주화

쓰기와 관련하여 독자를 연구한 논의는 많다. 필자가 쓰고자 하는 주제를 독자가 아느냐 모르느냐에 따라<sup>4)</sup>, 필자가 독자에 대한 지식이 있느냐 없느냐에 따라<sup>5)</sup>, 독자가 주제에 찬성하느냐 반성하느냐와 같이 주제에 대한 태도에 따라<sup>6)</sup>, 필자와 독자와의 관계가 친밀한 정도에 따라<sup>7)</sup> 쓰기가 어떻게 달라지는가에 대한

4) Smith와 Swan(1978)은 다양한 나이의 필자가 다양한 독자를 어떻게 인식하는지, 독자에 대한 인식이 글의 통사에 어떤 영향을 미치는지 연구하였는데, 6학년은 독자 인식 변화에 따라 글의 통사적 구조의 차이가 나타나지 않았다. 반면 대학생은 읽기 학습을 하는 독자를 대상으로 다시 쓸 때, T-unit이 짧게 나타났다는 결론을 얻었다.

5) Collins와 Williamson(1984)는 8, 12학년 필자를 대상으로 친밀도가 다른 세 독자를 주고 글을 쓰게 하여 능숙한 학생일수록 독자와의 관계, 독자와의 친밀성, 독자에 대한 지식을 고려하여 다양하게 글을 쓸 수 있다는 것을 알아냈다.

6) Hays, Durhanm, Brandt, Raitz(1990)는 대학생 필자들을 대상으로 학문적 쓰기에서 찬성, 반대 입장에 따라 어떻게 독자를 고려하여 설득하는지 연구하였는데, 필자 자신과 반대 입장에 있는 독자를 대상으로 글을 쓸 때, 독자를 설득하기 위한 표현을 많이 사용한다는 결과가 도출되었다.

연구가 바로 그것들이다(박민경, 2008 :15-18,재인용).

위의 연구들의 공통점은 독자 요인 중 어느 특정한 요인을 중심으로 연구를 했다는 것이다. 다시 말해 쓰기 과제가 주어지는 일반적인 쓰기 상황에서 독자를 어떻게 고려해야 하는가에 대해서는 큰 시사점을 제시해 주지 못한다. 설득적 글쓰기가 아닌 경우 독자가 주제에 찬성하느냐 아니냐를 따져볼 필요가 없고, 정서를 표현하는 글에서는 필자와 독자의 어떤 관계를 주로 고려해야 하는가에 대한 안내가 없기 때문이다. 예컨대, 친밀감이 높으면 필자가 글을 쓰는 것을 더 수월하게 생각한다고 하여 모든 상황에서 친밀감이 있는 독자를 상정하고 고려하라고는 할 수 없기 때문이다. 이에 여기에서는 독자를 고려할 때 생각해야 하는 독자 고려 요인을 살펴보고, 이를 어떠한 방식으로든 실제 쓰기 행위와 관련지어 재범주화할 수 있는지 고민해 보고자 한다.

### 3.1. 독자 요인 관련 논의 검토

독자 요인에 대한 연구는 독자 고려하기 내용과 독자 고려하기 전략으로 크게 나누어 볼 수 있다. 독자 고려하기 내용에 관한 연구로는 Pfister와 Pertrick(1980)와 McComiskey(2000), Flower(1981) 가 있으며, 독자 고려하기 전략 관련 연구로는 Flower(1981), BerKenkotter(1981), Roen과 Willy(1988), Rubin과 O'Looney(1990) 의 연구를 살펴볼 수 있다(박민경, 2008 재인용).

전자의 경우에는 독자를 고려할 때 어떤 내용을 분석하여야 하는가에 대한 연구로, Pfister와 Pertrick(1980)은 독자 고려하기의 내용을 크게 독자의 환경, 독자에 의해 해석된 주제, 독자와 필자의 관계, 독자와 형식과 관련된 것으로 범주화하고 각각의 세부 내용을 제시하였다. 이는 독자 요인을 독자 자신, 쓰기와 관련된 주제, 필자, 표현(형식)으로 분류한 것이라고 볼 수 있다. 이에 반해 McComiskey(2000)는 독자 고려하기를 텍스트 수준, 수사적 수준, 광범위한 수준으로 나누고 각각에서 고려해야 할 내용을 제시하였다. 텍스트 수준에서 독자를 고려하여 어떤 형식, 문체, 장르를 선택할 것인가, 수사적 수준에서는 필자와 독자의 관계, 주제에 대한 독자의 태도, 필자의 의사소통 목적 등 수사적 상황과 관련된 것을 다루고 있다. 그리고 광범위한 수준에서는 관습, 독자의 주관성, 문화적 가치, 사회적 가치를 다루고 있다. Flower(1981)는 독자를 고려할 때 독자의 지식, 태도, 요구를 고려해야 한다고 하였다. 이러한 논의는 넓게 보면 서로 연결되는 논의이지만 글쓰기의 어떤 상황에서 어떠한 영향을 미치는가에 대한 교육적 단초를 제공해 주지 못하는 한계가 있다. 이와 관련하여 Rafoth(1985 :47-55) 는 이러한 기준이 독자를 고려하여 글의 내용, 표현, 형식에 반영하는 데에 어느 정도 도움을 주는지 정확히 알 수 없다는 한계점을 지적하였다. 또한 학습자가 제시된 독자 고려하기 내용을 바탕으로 글을 쓸지라도 실제 필자가 '독자와 거시적인 수사적 문제에 대한 반응' 이나 '독자의 특정 요구에 대한 관심' 등을 어떻게 이해하고 글로 표현하는지 판단하거나 평가하기 어렵다는 점을 지적하였다(박민경, 2008 : 28-29 재인용). 즉, 실제로 어떻게 쓰기와 연관짓는가에 대한 고민이 필요하다.

독자 고려하기 전략의 경우, BerKenkotter(1981)는 독자를 고려하는 일련의 과정과 구체적인 활동을 제시하였으며, Flower(1981)는 독자의 요구를 파악하기 위한 전략, 필자 중심의 글을 독자 중심의 글로 바꾸는 전략을 제시하였다. Rubin과 O'Looney(1990) 는 필자가 쓴 글이 독자를 고려하여 쓴 글인지 스스로 평가할 수 있는 단서를 질문으로 제공하였는데, 독자를 고려하기 위한 질문과 독자를 고려한 고쳐쓰기를 위한 질문으로 나누어 비교적 실질적이고 상세하게 제시하고 있다. 그러나 이러한 연구의 경우에도 독자 자체를 쓰기와 연결짓기 위한 고리를 찾아보기 힘들다. 예를 들어 BerKenkotter(1981)는 독자를 고려하기 위한 전략과

---

7) Rubin과 Piche(1979)은 4,8,12학년의 학생과 어른을 대상으로 설득적 쓰기에서 독자의 친밀감 거리에 따라 글의 통사적 그리고 설득적 호소 표현과 같은 전략적 구조에 대해 하였는데, 필자의 나이에 따라 글에서 통사적 복잡성이 증가하고 독자와의 관계에서 친밀감이 높을수록 종속절이 많이 나타나고 친밀감이 낮을수록 절이 길게 나타났다고 한다.

활동을 언급하면서 실제적 독자 목표 세우기와 계획하기를 위한 활동으로 독자와 관련된 목표 세우기, 독자와 관련된 계획하기 등을 제시하고 있다. 독자와 관련된 목표라는 것이 독자의 무엇을 고려한 목표 세우기인지 전혀 알 수 없다. Flower(1981)의 경우에도 독자의 요구를 알기 위해 독자를 분석하는 전략을 언급하면서 지식, 태도, 요구의 분석을 사례를 통해 설명하고 있다. 그러나 이것이 모든 일반적 글쓰기에도 적용되는가에 대해서는 의문이다. Rubin과 O'Looney(1990)는 “( )은/는 이것을 매우 중요하지 않게 생각할 것이다.”라는 질문을 통해 독자를 고려하라고 언급하였다. 독자의 가치관 때문인지 독자의 의견 때문인지 무엇 때문에 중요하게 생각할지 아닐지가 결정되는가에 대한 논의는 없다. 어떤 근거로 필자는 독자가 이것을 중요하게 생각할 것인지 아닌지를 판단할 수 있는 것일까? 직관의 문제인가? 결국 앞서 살펴 본 논의들을 통해서 독자를 고려하기 위해서는 무엇을 어떠한 방식으로 고려해야 하는가와 관련하여 독자 요인을 다시 살펴보아야 한다.

### 3.2 독자 요인의 재범주화 가능성

#### 3.2.1 쓰기에 관여하는 독자 요인

앞서 밝혔듯이 본 연구는 독자의 요인을 새롭게 밝혀내는 것이 아니라 기존에 논의된 독자 요인을 쓰기와 직접 관련되도록 재범주화 할 수 있는지 그 가능성에 대한 검토에 무게를 두고 있다. 따라서 여러 학자들이 논의했던 독자 관련 요인을 재정리하는 작업을 선행하고, 그것을 토대로 재범주화를 어떻게 할 것인지를 논의하고자 한다.

독자 관련 요인이 워낙 많고 다양하며 서로 관련성이 많아 명확하게 분류하여 정리하는 데에는 어려움이 있다. 그래서 학자마다 관점에 따라 독자 요인을 분류한 것이고, 실제 글쓰기와 관련하여 독자 요인을 분석하는 전략과 질문을 만들어 논의의 차별성을 확보하고자 한 것으로 보인다. 이러한 한계점은 ‘독자’가 가지고 있는 무한한 속성과 독자가 쓰기 상황 맥락과 연결되는 무수한 경우의 수 때문에 어쩔 수 없이 생기는 것이기 때문에 연구자도 이러한 한계점을 인정하면서 쓰기 교육 내용으로서 독자를 어떻게 고려할 것인지에 대한 고민을 통해 차별성을 확보하고자 한다.

이를 위해 Pfister와 Pertrick(1980)이 제시한 독자 요인을 재정리하여 실제 쓰기에 연결 지을 수 있는 방향으로 재범주화 하고자 한다. 독자에 초점을 두어 독자 요인을 분석한 Pfister와 Pertrick(1980)의 논의는 독자 요인을 재범주화하기 위한 선행 작업으로서 기초 자료를 제공해 준다고 볼 수 있다. Pfister와 Pertrick(1980)은 독자 분석 기준을 독자 환경, 독자에 의해 해석된 주제, 독자와 필자의 관계, 독자를 고려한 표현 형식의 네 가지로 상정하고 각각을 보다 상세하게 제시하였다. 이러한 연구 결과에 동의하면서 독자 분석의 세부 내용을 쓰기 교육에서 고려할 수 있는 범위, 즉 필자가 상정한 독자에 대해 인지할 수 있는 범위<sup>8)</sup> 내에서 일부 조정하였다.

8) Ong(1975)은 필자가 만약 성공적으로 글을 쓴다면 이는 가상적으로 독자를 떠올릴 수 있었기 때문일 것이라 주장하며, 독자는 필자 스스로 가상화한 존재라고 하였다. 그런 의미에서 필자가 독자에 대해 가정할 수 있는 내용이 바로 독자 요인이 될 수 있다. 이 논문은 초등학생을 그 대상으로 초점을 두고 있기 때문에 피아제가 언급한 구체적 조작기와 형식적 조작기 초기에 해당하는 인지적 범위 안에서 요인 내용이 조정될 수 있다.

독자 분석 기준	독자 분석의 세부 내용	조정된 독자 분석 내용
독자/자신 (독자의 환경)	① 독자의 물리적, 사회적, 경제적 지위는 무엇인가? (나이, 환경, 건강, 민족적 유대, 계급, 수입) ② 교육적 그리고 문화적 경험은 무엇인가? 특히 쓰기 담화의 패턴은 무엇인가? ③ 민족적 관심과 계급의 가치는 무엇인가? (가정, 가족, 직업 성공, 종교, 돈, 차, 사회적 용인) ④ 공통의 신화와 편견은 무엇인가?	나이 성별 사회·문화적 배경 학력 직업
독자/주제 (독자에 의해 해석된 주제)	① 말하고자 하는 것에 대해서 독자는 얼마나 알고 있나? ② 내 주제에 대한 독자의 의견은 무엇인가? ③ 독자의 의견은 얼마나 강하나? ④ 얼마나 독자의 의견을 기꺼이 따라 갈 것인가? ⑤ 독자가 반응하는 이유는 무엇인가?	스키마 흥미 독자의 의견(견해, 주장, 요구) 의견의 강도 입장 가치관
독자/필자 (독자와 필자의 관계)	① 나에 대한 독자의 지식과 태도는 무엇인가? ② 공유된 경험, 태도, 관심, 가치, 신화와 편견은 무엇인가? ③ 독자에게 전하고자 하는 나의 목적/목표는 무엇인가? ④ 이 주제에 대한 적절한 독자인가? ⑤ 독자에게 부여되길 원하는 역할은 무엇인가? ⑥ 독자에게 추론되길 원하는 역할은 무엇인가?	사회적 관계 개인적 관계 독자에게 부여하는 역할 필자의 소통 목적
독자/형식 (독자를 협력/설득/증명하기 위한 방법)	① 어떤 패턴/유형/발달이 적절한가? ② 어조는 무엇인가? ③ 용어, 용어의 수준은 무엇인가? ④ 언어적 복잡성 수준은 무엇인가?	담화 양식 어조 어휘, 개념과 개념어 수준 텍스트 구조

<표 1> 쓰기에 관여하는 독자 요인

실제로 이런 요인들은 각각 독립적으로 작용한다기 보다는 서로 연결되어 있다. 예를 들어 나이는 스키마에도 영향을 미치며, 담화 양식에 대한 지식에도 관련이 있다. 또한 학력과도 관련이 있고, 사회적 관계와 개인적 관계 형성에도 관련이 된다. 이는 나이가 그만큼 중요하다는 의미일 수도 있고, 반대로 다른 요인들에 있어서 기본적인 속성으로 작용하는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 이렇게 독자 요인을 분류하는 것은 다소 한계가 있다. 따라서 쓰기 수행과 관련하여 독자 요인을 다시 고려할 필요가 있다.

### 3.2.2. 쓰기에 관여하는 독자 요인의 재범주화 기준

독자는 쓰기 전 과정에 영향을 미친다. Flower(1981)와 Bereiter와 Scardamalia(1987)는 독자를 분석하고 고려하는 것이 필자가 글을 쓰는 전 과정에 영향을 준다는 것을 검증한 대표적 연구이다. 따라서 쓰기의 일반적 과정인 계획하기, 내용생성하기, 내용조직하기, 표현하기의 전 과정(이현주·조희정, 2009)에도 독자가 영향을 미친다고 할 수 있다. 계획하기에서 필자는 독자를 고려하여 쓰기 과제를 해석하고 목적에 맞는 주제를 확정한다. 그리고 내용 생성하기에서 독자가 가지고 있는 스키마, 흥미, 의견, 필자와 독자와의 관계 등을 고려하여 쓸 내용을 생성하고, 내용 조직하기에서 생성한 내용 중 선택하여 독자의 담화 양식 등을 고려하여 표현을 하게 된다. 이는 결국 독자를 고려하는 행위가 쓰기 내용과 쓰기 표현에 관련되어 있음을 의미한다. 즉, 단순화하자면 독자는 쓰기의 내용을 생성하고 선정하는 행위와 표현 방식과 관련된 행위에 영향을

미친다고 볼 수 있다. 이는 쓰기 전 과정이 결국은 쓰기의 내용을 표현하기 위한 일련의 과정이기 때문이며, 각 단계별로 독자가 하는 역할이 크게 다르지 않기 때문이다.

예를 들어 선생님께 고마운 마음을 전하는 편지 쓰기를 한다고 생각해 보자<sup>9)</sup>. 필자는 계획하기 과정에서 여러 가지 수사적 상황을 고려할 것이다. 그 중 선생님이라는 독자를 생각하면서 그동안 가르쳐주신 선생님의 공통된 속성을 떠올리기도 하고, 기억에 남는 특정 선생님의 특성을 떠올리기도 한다. 이는 독자가 가지고 있는 요인에 대한 분석이다. 이러한 분석은 내용을 생성하는데 유의미하게 작용을 하는데, 선생님이 학생을 가르치고 돌봐주는 일을 한다는 것은 선생님에 대한 고마웠던 기억을 떠올리는 하나의 단서가 된다. 또한 보다 특정한 선생님(1학년 때 담임선생님)을 떠올린다면 가르쳐 주셨던 것, 돌봐주셨던 것 중 특별한 경험이 생각날 것이다. 이는 독자 자체를 분석하는 동시에 함께 표상되는 것이다. 독자의 나이나 관계의 분석은 어떠한 태도, 어떠한 어조(공손한 어조), 어떤 어휘(높임말)를 사용할 것인가를 가능하게 한다. 계획하기 과정을 거쳐 내용을 생성하고 조직하는 과정에서 필자는 계획하기 과정에서 독자에 대해 분석했던 것을 토대로 보다 구체화된 내용을 떠올리게 된다. 그리고 그 중 고마웠던 정도나 선생님께서 기억하고 있을 것이라고 여기는 정도에 따라 내용을 선정하고 배열하게 된다. 이는 쓰기 내용에 관련된 것으로 이 과정이 끝나면 편지의 형식에 맞게 적절한 어휘와 어조, 태도로 글을 쓰게 되며, 글을 쓰면서 독자의 눈으로 글을 평가하고 또 수정할 경우 독자의 도움을 얻어 내용을 수정하거나 어휘 내지는 어조 등을 수정하게 된다. 이때 중요한 것은 독자의 요인이 결국 쓰기의 내용과 형식에 영향을 미친다는 것이다.

이때 내용을 생성하고 조직하는데 관여하는 요인이 있고 형식을 결정하는데 보다 깊게 관여하는 요인이 있다. 예컨대 직업이나 스카마 등은 내용과 관련이 깊고, 관계는 표현 형식에 관련이 깊다. 나이는 독자가 가지고 있는 스카마에도 영향을 미치고, 관계에도 영향을 미치는 요인이다. 이러한 관점에서 독자 요인을 쓰기 내용에 영향을 미치는 요인, 쓰기 표현에 영향을 미치는 요인, 쓰기 내용과 형식에 간접적으로 영향을 미치거나 전제되는 요인으로 나누어 독자 요인을 재정리할 수 있다.

이렇게 독자 요인을 재범주화하면 독자 요인 각각을 언제 어떻게 쓰기 행위와 관련지어야 하는가에 대한 고민을 줄여줄 수 있으며, 쓰기 교육에서도 훨씬 사용하기 수월하다. 독자를 고려할 때 나이, 학력, 사회 문화적 배경 등을 고려해야 한다고 교육과정에 제시되어 있는데, 이는 실제로 쓰기 행위에 큰 기여를 못한다. 요리 재료는 제시해 주었지만 요리 방법은 알려주지 않은 상황과 같다. 따라서 독자 요인을 보다 쓰기 행위에 직접 연결 짓기 위해서는 쓰기 행위와 관련된 쓰기 내용, 쓰기 표현 측면에서 독자 요인을 재정리 하는 것이 유의미하다.

글쓰기 과정	독자 고려한 글쓰기 활동		쓰기에서 독자의 역할
계획하기	쓰기 과제 분석을 통한 독자 분석	독자 자신 분석 <일반적인 독자인 선생님 분석> -나이가 많다. -공부를 가르쳐 주신다. <구체적 독자인 1학년 때 담임 선생님> -상냥하다. 친절하다 -공유된 스카마(에피소드)가 많다 독자와 필자의 관계 분석 -우위에 있다. -친근하다	무엇을 쓸지(쓰기 내용), 어떻게 표현할지(쓰기 표현) 생각하고 결정할 수 있는 기준
내용 생성하기	독자에게 고마웠던 경험 떠올리기	독자와 공유한 경험 떠올리기(스키다) -일반적 경험 (공부를 가르쳐주신다. 돌봐 주신다) -구체적 경험 (분수를 모를 때 따로 불러 가르쳐 주셨다. 생일에 따로 불러 선물을 주셨다)	쓰기 내용의 생성에 협력자로서의 역할

9) 실제 초등학교 2학년을 대상으로 독자를 고려한 글쓰기 수업에서 나타난 양상이다.

내용 조직하기	독자를 고려하여 적절한 내용을 선택하고 배열하기	독자에게 가장 고마웠던 정도로 내용 순서 매기기 -일반적 경험 → 구체적 에피소드 독자가 기억하고 있을만한 것인지 확인하기	쓰기 내용의 선택과 배열에 평가자이면서 협력자로서의 역할
표현하기	독자를 고려하여 담화 형식, 적절한 어휘, 어조 등을 사용하여 글쓰기	편지의 형식대로 글쓰기 높임말, 공손한 어조로 글쓰기 편지의 내용 및 표현 방법 조정하기	쓰기 표현에 있어 평가자로서의 역할, 표현의 수정 시 평가와 협력자로서의 역할

이러한 관점에서 독자 요인을 쓰기에 적용시켜보는 과정에서 중요한 사실을 알게 되었다. 쓰기 내용과 표현, 기본 전제로서 작용하는 요인이 소통 목적에 따라 달라진다는 것이다. 다음의 예를 살펴보자.

[2-2-쓰기. 5. 어떻게 정리할까요?]			
과제 : 내가 좋아하는 것을 친구에게 설명하는 글쓰기			
교과서 활동	① 내 모습이 들어간 사진 가운데 내가 좋아하는 사진 붙이기 ② 사진 찍었을 때의 일 떠올리기 -사진을 고른 까닭 -누구와 무엇을 할 때 찍은 사진인가? <b>-어떤 내용을 쓰면 친구들이 재미있어할까?</b> ③ 내용 정하기 -제목, 좋아하는 까닭, 사진을 찍은 때와 곳, 있었던 일 등 ④ 정리한 내용에 순서를 정하여 간추려 쓰기		
독자 분석	독자 = 친구 ① 어떤 친구? : 기간, 만나는 횟수(친밀도), 장소 어렸을 때 친구/학교 다니면서 사귀 친구 자주 만나는 친구/자주 못 만나는 친구 동네 친구, 학교 친구/학원 친구(큰 의미는 없음, 위에 종속) ② 쓰기 주제와 독자 : 내용 선정(흥미와 스키마 공유는 밀접한 관계) 표현(반말 사용 가능, 친구끼리 사용하는 담화 양식 사용)		
	독자 상정 (알고 지낸 기간, 친밀도, 장소 등)	쓰기와 독자의 영향 관계	
		쓰기 내용 스키마 공유 정도(흥미) <b>전제:나이, 사회문화적 배경, 학력</b>	쓰기 표현 <b>전제:나이, 사회문화적 배경, 학력</b>
		어렸을 때 경험	최근의 경험
	• 어렸을 때부터 자주 만나는 친구	多	多
	• 어렸을 때부터 친구인데 자주 못 만나는 친구	多	少
	• 어렸을 때에는 몰랐고 학교에서 알게 되었지만 자주 만나는 친구	少	多
	• 어렸을 때에는 몰랐고 학교에서 알게 되었지만 자주 못 만나는 친구	少	少
			이휘선택
			문장 구조
			담화 양식

실제 이 수업을 준비하면서 초등학교 2학년이 어떤 독자를 상정하고 어떻게 독자를 분석하도록 할 것인가에 대해 고민을 하였다. 중요한 것은 모든 독자 요인이 과연 필요한가에 대한 의문이었다. 이 과제의 경우에는 친구라는 특정 대상에게 자신의 특별한 사진을 설명하는 것을 목적으로 한다. 따라서 단순히 필자가 알고 있는 것을 쏟아내서는 안 된다. 이 글을 읽을 독자를 누구로 상정할 것인지에 따라 설명할 사진이 달라지고,

설명의 내용의 양과 깊이가 달라지기 때문이다. 위의 쓰기 과제에서는 독자의 나이, 사회문화적 배경, 학력 등은 이미 전제되어 있고, 가장 핵심적으로 살펴야 하는 것이 독자의 스키마이다. 따라서 필자와 독자가 공유할 수 있는 스키마의 정도를 고려하여 독자를 세분화하여 상정해 보도록 하고 공유된 스키마가 많을 경우 사진을 설명하는 것이 의미가 없으므로 구체적으로 독자를 정하도록 하였다. 이 과제의 경우 독자가 필자와 공유하고 있는 스키마와 독자와 필자의 개인적, 사회적 관계가 중요하게 작용하는 요인이 된다.

반면 다음의 예를 살펴보자.

{2-2-쓰기, 6. 하고 싶은 말}		
과제 : 부모님께 하고 싶은 말을 써 봅시다.(주장하는 글쓰기)		
교과서 활동	① 주장하고 싶은 것 정하기 ② 까닭 쓰기 ③ 정리한 내용 바탕으로 내 주장 쓰기	
독자 분석	독자 = 부모님 ① 부모님 : 피아노 학원 다니 것에 대한 부모님의 의견(강한 찬성, 보통 찬성, 약한 찬성) 부모님과 필자의 관계 (친밀, 우호적 -----소원, 비우호적) (허용적-----억압적) 필자의 의견에 대한 부모님의 공유 정도(이해도) 피아노 학원 다니는 것에 대한 의견 공유 정도(전혀 없음-----자주) ② 쓰기 목적과 독자 : 주장하기와 독자 (내용 선정뿐만 아니라 표현에도 적극적인 영향을 미치는 경향이 있음)	
		쓰기 내용(쓰기 주제)
	독자의 의견	표현
	필자와 독자의 관계	표현
	필자 의견에 대한 독자의 이해도	표현
의견 공유 정도	표현	

위의 두 번째 예의 경우에는 독자를 상정하는 것은 설명을 목적으로 하는 글과 유사하나 분석하는 독자 요인은 다르다. 설명하는 글이 주제에 대한 스키마(배경지식)가 중요하게 작용하였다면 주장하는 글의 경우에는 독자의 의견과 의견의 강도가 중요한 분석의 대상이 되었다. 물론 그 이외에도 독자의 기본적인 요인, 예컨대 나이와 개인적 관계 등도 고려되지만, 독자의 의견과 강도 등이 보다 중요하게 작용한다.

이러한 맥락에서 보면 독자 요인을 의사소통의 목적에 따라 재범주화 하는 것이 유의미해 보인다. 글을 쓰는 목적이 무엇인가에 따라 독자에게 필자가 기대하는 것, 즉 필자가 독자를 고려해야 하는 요인이 달라지기 때문이다.

〈표 1〉에서 제시한 독자 환경은 주제, 필자와의 관계, 표현 형식과의 관계에 기저로 작용한다. 나이, 학력, 사회·문화적 배경, 직업은 스키마와 관련이 있으며, 나이, 직업은 필자와 독자의 사회적 관계, 개인적 관계와도 밀접하다. 또한 어휘의 선택과 관련하여서 표현과도 관계가 깊다. 따라서 독자 환경은 기본 전제로 합의하거나 주제, 관계, 형식 등과의 관련성이 부각될 때 강조하여 분석되는 특성이 있다고 볼 수 있다. 반면 독자와 주제는 소통의 목적에 의해 분명히 다르다. 정보 전달의 경우에는 정보의 객관적 전달이라는 특성 때문에 주제에 대한 필자의 가치관이나 입장, 의견 등에 덜 집중하지만, 설득의 경우에는 주제에 대한 개인적 견해이기 때문에 독자의 의견, 의견의 강도, 입장 등이 중요하게 작용한다. 또한 정보 전달의 경우에는 독자와 필자의 관계에 크게 영향을 받지 않고 비교적 객관적인 거리를 유지하게 되지만, 설득의 경우에는 독자와 필자의 관계에 의해 주장과 근거의 배열 방식이나 어조, 혹은 주제 선택에도 많은 영향을 받는다.

정서 표현을 목적으로 하는 경우는 이와는 좀 다른 양상이다. 예컨대, 생활 속 경험을 시로 표현하는 경우 필자는 그 시를 읽을 사람에 대해 크게 고민하지 않는다. 왜냐하면 정서 표현이란 말 그대로 필자의 정서를 표현하는 것이다. 이때에 필자는 독자와 공유된 혹은 필자 본인의 경험을 새롭게 해석하거나 새로운 관점으로 바라 본 것을 표현한다. 따라서 독자가 무엇을 알고 있고 어떤 생각을 가지고 있는가에 무개감을 두지 않는다. 필자가 표현한 것에 대해 어떻게 수용하는가는 독자의 몫이다. 그러므로 독자에 대한 정교한 분석을 요하지는 않는다. 친교를 목적으로 하는 경우에는 정서 표현의 쓰기보다 독자에 대한 분석이 필요하다. 친교 자체가 독자와의 긍정적 관계를 목적으로 한다고 볼 수 있기 때문에 독자와 그러한 관계를 형성하기 위해서는 필자와 독자의 관계 형성과 서로 공유하고 있는 스키마에 대한 분석이 무엇보다도 중요하다고 볼 수 있다.

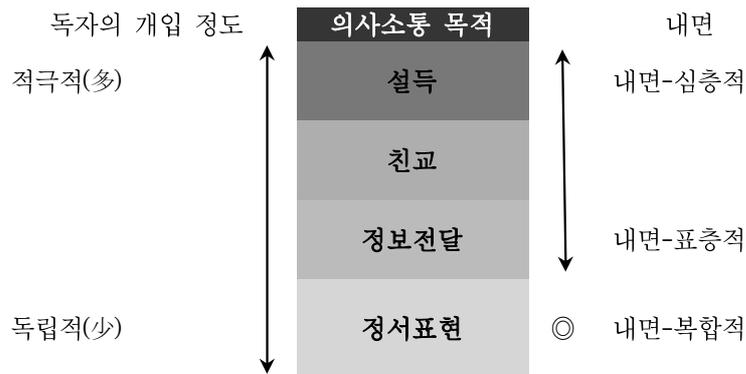
이렇게 의사소통의 목적에 따라 독자 요인이 다소 달라지거나 중점 사항이 달라진다면, 고려해야 하는 독자 요인의 분석의 용이성 등에 의해 의사소통 목적에 따른 독자 요인의 난도를 가정할 수 있다. 예컨대, 설득의 경우에는 독자의 의견과 의견의 정도가 무척이나 중요한 고려 대상이다. 이는 독자의 가치관과 신념과 관련이 있다. 정보 전달의 경우에는 스키마와 관련이 깊다. 즉, 독자가 알고 있는 지식에 관심이 많다고 볼 수 있다. 친교의 경우에는 설득과 정보 전달의 중간 정도의 위치로, 가치관이나 신념은 아니더라도 독자와의 관계, 독자와의 공유된 스키마에 초점을 두어야 하므로 보다 독자 요인을 분석하는 것이 복잡하다. 반면 정서 표현의 경우에는 공감된 스키마가 있는가 정도에 초점을 두므로 독자 요인이 가장 적게 작용한다고 볼 수 있다<sup>10)</sup>. 이는 가치관이나 신념, 태도가 지식보다 인간의 내면의 심층에 존재하고 잘 바뀌지 않으며 쉽게 드러나지 않는다는 점에서 가장 분석하기 어렵고, 지식은 새로운 지식에 의해 사라지거나 변형되거나 흡수될 가능성이 높아 쉽게 변화한다. 이는 가치관이나 신념, 태도에 비해 비교적 가변적이며, 인간의 표층에 존재하는 것이라 볼 수 있다<sup>11)</sup>.

10) 이러한 논의가 가능한 것은 필자와 독자의 관계가 매우 친밀하지 않다는 것을 전제하고 있기 때문이다. 필자가 아주 잘 아는 특정 개인을 독자로 상정하여 가치관과 신념, 공유된 스키마 등을 잘 이해하고 있다면 이러한 논의 자체가 큰 의미가 없을 수 있다. 그러한 경우는 아주 드물기 때문에 일반적 차원에서 논의를 진행한 것이다.

11) 인간의 내면을 구성하는 요소는 매우 다양하다. 심리학의 분야에 따라, 심리학자에 따라 관점이 달라 어떤 특정 이론이 존재하지 않으며, 그것 자체가 추상적이고 경계를 명확히 하기가 어려워 이론적으로 위계화를 할 수 없다. 다만 프로이트가 자아를 이드, 에고, 슈퍼 에고로 나누어 본능적 자아, 본능을 조절하는 자아, 이상을 추구하는 자아로 나누었다면, 독자와 관련하여 독자가 가지고 있는 스키마, 독자의 스키마와 필자와의 관계 연결하기, 독자의 가치관, 신념, 태도로 심층적인 것의 순서를 정할 수 있을 것이다. 이는 성격 심리학

그렇다면 이러한 관점에서 쓰기 교육에 관여하는 독자를 분류해 보자. 분류의 준거는 의사소통 목적이다. 글쓰기의 목적에 따라 독자 요인에서 무게를 두어야 하는 것이 달라진다. 이러한 독자 요인을 앞서 말한 것처럼 내면의 깊이로 규정해 보자. 즉, 스키마, 스키마와 필자와 독자의 관계, 독자의 가치관과 신념, 태도를 내면의 깊이로 배열해 보면, 독자의 가치관과 신념, 태도가 가장 심층적이고 분석이 어렵다. 그 다음이 스키마, 필자와 독자의 관계, 독자의 성향에 대한 이해이다. 그리고 가장 분석이 용이한 것이 스키마, 즉 독자가 지닌 지식과 경험이다. 따라서 이 세 가지 측면에서 일단 독자의 유형과 독자 고려의 난도를 나눠 볼 수 있다.

그 다음에 독자의 개입 정도를 살펴볼 수 있다. 정서 표현의 경우에는 독자의 개입이 미비하다. 앞서 말했듯이 정서표현이라는 것이 필자의 정서 표현이기 때문에 독자는 수용 혹은 해석의 입장이 강하다. 정보 전달의 경우에는 독자의 스키마와 이를 통한 주제에 대한 흥미도를 살펴 독자가 적극적으로 개입하는 정도가 정서 표현보다는 강하지만, 스키마에 대한 분석 자체가 독자에 대한 복잡한 이해를 요구하지는 않는다고 볼 수 있다. 친교의 경우에는 독자와 공유한 스키마가 중요하며, 독자 자체에 대한 이해가 매우 중요하게 작용한다. 독자의 성향, 취향, 특성 등에 대한 이해가 친교를 위해 중요하게 작용하는데, 이는 앞서 말한 지식과 경험보다는 내면적으로 깊이가 있기 때문에 필자가 쉽게 파악하기 어려울 수도 있다. 물론 친교의 경우 구체적 대상이 있고, 구체적 대상에 대한 이해 정도에 따라 이러한 부분에 대한 분석이 더 용이할 수 있으나 친교를 위한 글쓰기가 모두 친한 사람을 대상으로 하는 것은 아니기 때문에 일반적인 측면에서 이렇게 볼 수 있다. 마지막으로 설득의 경우에는 독자가 필자의 주장에 대해 어떤 가치관을 갖고 있으며 그에 따라 어떠한 입장을 취할지 그 의견의 강도가 어떨지 등에 대한 보다 정치한 분석이 있어야 독자를 고려한 글쓰기가 가능해진다고 볼 수 있다. 이는 독자가 필자의 글쓰기에 보다 적극적으로 개입하는 것이라고 볼 수 있다. 독자 요인이 필자가 근거를 어떠한 방향으로 선택하고 어떻게 구조화할 것인가에 많은 영향을 미치기 때문이다.



지금까지 독자 요인을 쓰기 행위와 관련 지어, 그리고 의사소통의 목적과 관련지어 살펴보았다. 쓰기에서 고려해야 하는 독자 요인은 단선적으로 나열되어 필요에 의해 선택하고 분석해야 하는 대상으로 여겨졌다. 그래서 많은 독자 요인이 나름의 기준으로 분류되어 제시되었다. 그러한 논의는 독자를 고려할 수 있는 이론적 단서를 제공해 주었으나 실제 쓰기 교육에서 어떻게 활용해야 하는가에 대해서 제 몫을 다하지는 못하였다. 이에 본 논의가 쓰기 교육에서 보다 적극적으로 독자를 고려하기 위한 교육 행위에 의미 있는 시사점을 제공해 줄 것이라 본다.

에서 가치관을 변화시키는 것이 가장 어렵다고 보는 것과 일맥상통한다고 볼 수 있다.

#### 4. 논의의 한계와 남은 과제

쓰기에서 독자의 무엇을 고려해야 하는가에 대한 논의, 실제로 필자가 독자를 어떻게 고려하고 있는가에 대한 논의를 살펴보면서 연구자는 두 가지 의문을 가졌다. 첫째는 독자 고려 요인과 독자 고려 양상을 연구하는 목적은 무엇인가? 쓰기 교육에 이것을 반영하여 독자 고려하기를 위한 교육 내용으로 삼아야 하는 게 아닌가? 실제로 교육과정에서 언급한 독자 고려하기는 나열된 독자 요인을 필자가 알아서 분석하고 글에 반영하도록 되어 있다<sup>12)</sup>. 이런 상황에서 필자가 독자를 어떻게 고려하는가를 살펴보는 것이 어떠한 의미를 주는 지 의문이 들었다. 이에 실제 쓰기에서 독자의 어떤 요인이 쓰기에 작용하는지를 살펴보고 싶었다.

아울러 실제 쓰기에 작용하는 독자 요인을 알아보기 위해서는 독자 요인을 독자의 입장에서, 혹은 필자와의 입장에서 평면적으로 제시하기 보다는 쓰기 행위와 관련하여 다시 재범주화하는 작업이 필요하다는 생각을 하였다. 그래서 쓰기 행위와 관련지어 쓰기 내용과 관련된 요인, 쓰기 표현과 관련된 요인, 그리고 전제되어 관여하는 요인으로 나누어보고자 하였으며, 이를 다시 의사소통 목적과 관련지어 설득, 친교, 정보전달, 정서표현에 따라 보다 강조되는 독자 요인이 무엇인지 살펴보고자 하였다. 어차피 쓰기 과제를 해결하기 위해서는 쓰기 목적을 명확히 해야 하고, 쓰기 목적에 따라 독자의 관여 영역이 정해지므로 이는 유의미한 작업일 것이라 생각하였다.

다만 이러한 논의에 있어서 몇 가지 아쉬운 점과 앞으로의 남은 과제가 무엇인지를 밝혀 지속적인 논의를 위한 바탕을 마련하고자 한다.

첫째, 분석의 대상이 될 독자 요인에 대한 면밀한 검토가 필요하다.

독자 요인의 상호 관련성과 쓰기 행위와의 관련성, 의사소통의 목적과의 관련성을 고려한 보다 면밀한 독자 요인 검토가 있어야 논의가 보다 탄탄해 질 것이다.

둘째, 본 논의의 타당성을 확보하기 위한 검증이 필요하다. 본 논의는 하나의 방향성을 탐색하는데 의의를 두고 있다. 따라서 현재 논의에 제시된 예를 일반화하기에는 다소 부족하다. 따라서 다양하고 폭넓은 실제 예를 통해 보다 논의를 정교화할 필요가 있다.

이러한 논의의 부족한 점과 남은 과제가 있음에도 불구하고 쓰기 교육의 실천적 입장에서 독자 요인을 바라보려는 시도는 의미 있다고 생각한다. 앞으로 남은 과제를 해결하여 본 논의가 쓰기 교육의 현장에서 실천적으로 활용될 수 있도록 보완하여야겠다.

---

12) 앞서 예에서 살펴본 초등학교 쓰기 과제에서도 독자를 어떻게 분석하고 살펴봐야 하는가에 대한 교육적 팁이나 내용은 찾아보기 힘들었다.

## ■ 참고 문헌

- 김정자(2001), 필자의 표현 태도 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 김정자(2004), 쓰기 과제 구성에 관한 연구, <한말연구> 제15호, 한말연구회, pp93-119.
- 린다플라워, 원진숙·황정현 역(1998), 글쓰기의 문제 해결 전략, 동문선
- 박민경(2008), 독자 고려하기가 쓰기에 미치는 효과에 관한 연구, 고려대학교 석사학위 논문.
- 박영민(2004), 작문교육에서 예상독자의 인식과 처리, <청람어문교육> 제29호, 청람어문교육학회, pp.135-160.
- 박정진·유상희(2008), 대학생 필자의 독자 고려 양상, 새국어교육 제79호, pp. 101-127.
- 박정진·유상희(2008), 쓰기에서 독자 고려의 의미, <한국초등국어교육>제37집, 한국초등국어교육학회, 163-184.
- 양경희(2010), 과제 수행자를 고려한 쓰기 과제 구성에 관한 연구, 한국어교육학회 제269회 학술대회 자료집, pp29-pp44.
- 유상희(2008), 쓰기 과정에서 필자의 독자 고려 양상 연구, 고려대학교 석사학위 논문
- 이삼형·양경희(2009), 글쓰기에서 독자의 다층적 역동성, 작문연구 제9집, 한국작문학회.
- 이재기(1997), 작문 학습에서의 동료평가활동 과정 분석, 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 이재기(2006), 사회구성주의 관점에서의 독자, 독서연구16.
- 이재승(1998), 쓰기 과정에서 교정의 의미와 양상, <국어교육> 제97호, 한국어교육학회, pp.117-136.
- 이현주·조희정(2009), “대학 글쓰기 상담 대화의 구조와 특징 -인문 계열 전공 글쓰기 상담을 중심으로”, 국어교육학 연구 35권, 국어교육학회.
- 정혜승·서수현(2009), 중등학생 필자의 독자 인식 양상, 청람어문교육학회, pp.213-250.
- 정혜승(2009), 초등학생 필자의 독자 고려 정도와 방식, 국어공규학연구 제34권, pp397-427.
- Bereiter, C., & Scardmalia, M. (1984), Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge," In S. F. Chipman, J. W. Segal, & Glaser(Eds.), *Thining and learning skills : Current research and open question* (Vol. 2, pp. 65-80). Hillsdale, NJ:Erlbaum
- Bereiter, C., & Scardmalia, M. (1987), *The psychology of Written composition*. Hillsdale, Nj : Lawrence Erlbaum Associate.
- Berkenkotter, C. (1981), Understanding a Writer's Awareness of Audience. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No 4. pp. 388-399
- Ede, L.S.(1979), On Audience and Composition. *College Composition and Communication* Vol.30, No. 3. pp.291-295.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980). The Coginition of Discovery : Defining a Rhetorical Problem. *College Compostion and Communication*, Vol. 31, No. 1. pp. 21-32.
- Rafoth, B. A. (1985), Audience Adaptation in the Essays of Proficient and Nonproficient Freshman. *Research in the Teaching English*. Vol. 19. pp. 237-253
- Rubin, D.L., and Rafoth, B.A. (1986). Social cognitive ability as a predictor of the quality of expository and

persuasive writing among college freshmen, *Research in the Teaching of English*, Vol. 20, pp. 9–21.

Ruth, Leo, and Murphy, Sandra(1988). *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*. Ablex Publishing Corporation.

## ‘쓰기 교육을 위한 독자 요인의 재검토’에 대한 토론문

■ 김은혜(인하대)

이 논문은 쓰기 과정에서 필자가 독자를 얼마나 효과적으로 고려하느냐에 따라 쓰기를 통한 의사소통 목적의 달성도가 달라질 수 있음을 전제로 하여 쓰기 교육에서 보다 적극적으로 독자 요인을 고려하기 위한 실질적인 대안을 모색하고 있습니다. 본 연구는 독자를 고려한 기존의 쓰기 연구가 쓰기에 독자를 고려할 수 있는 이론적 단서를 제공하고 독자 요인을 분류하여 제시한 의의는 있으나 실제 쓰기 교육에서 활용하는 면에서 부족함을 인식하고, 기존에 논의된 독자 요인을 쓰기 행위와 쓰기의 목적(의사소통 목적)에 의해 달리 개입되는 독자 요인을 중심으로 재범주화한 논의로서 논의 결과가 교육 현장에서 활용될 수 있는 시사점을 제공한 의의가 있습니다. 연구의 필요성에 공감하면서 몇 가지 부족한 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. “독자란 필자가 소통을 하고자 가정한 대상으로 글 쓰는 과정 속에서 필자와 역동적인 관계를 형성하고 의미 구성을 위하여 어떠한 역할과 기능을 수행하는 존재”로 정의했을 때 필자는 독자의 입장이 되어 글의 수정·평가자, 내용을 생성하기 위한 협력자로서의 메타적인 과정을 수행할 수 있습니다. 그런데 글쓰기 과정에서 독자를 고려한 글쓰기 활동을 분석한 표에는 글쓰기 과정 중 고쳐 쓰기와 다시쓰기 과정에 관여하는 독자를 고려한 글쓰기 활동을 상정하지 않고 있습니다. 이에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

2. 독자가 쓰기의 내용을 생성하고 선정하는 행위와 표현 방식과 관련된 행위에 영향을 미치는 면에서 직업이나 스키마는 내용과 관련이 깊고 관계는 표현 형식과 더 관련이 깊은 것으로 보았습니다. 그러나 스키마는 쓰기의 전 과정에 관여하는 요소이며, 관계적 요인(사회적 지위, 친밀도)에 의해 쓸 내용에 제약을 받을 수 있기 때문에(발표자의 사례2, 주장하는 글쓰기에서 필자와 독자의 관계가 쓰기 주제와 내용에 연관되는 면 참조.) 관계가 표현 형식에만 주로 관련이 있다고 말하기도 어려울 것 같습니다. 어떠한 쓰기 상황인지에 따라 변수가 있을 수 있다고 봅니다. 독자 요인을 쓰기 내용에 영향을 주는 요인, 쓰기 표현에 영향을 주는 요인, 쓰기 내용과 형식에 간접적으로 영향을 끼치는 요인으로 구분하기 위해서는 쓰기에 관여하는 독자 요인의 상호 관련성과 영향을 주는 범위에 대한 분석이 먼저 이루어질 필요가 있다고 생각합니다.

3. 사례 1에서는 독자와 필자가 공유하고 있는 스키마와 독자와 필자의 사회적 관계를 중요 독자 요인으로, 사례 2에서는 독자의 의견과 의견의 강도를 중요한 독자 요인으로 보아 독자 요인을 실제 쓰기에 적용하는 예를 보이셨습니다. 발표자께서도 언급하셨듯이 독자가 지닌 다양한 속성과 쓰기 상황과 연관된 무수한 경우의 수로 인해 독자 요인을 명확히 정리하기는 쉬운 일이 아닐 것 같습니다. 사례 2의 글쓰기 독자 분석과 쓰기 관련 내용을 보면 쓰기 주제를 정함에 있어 독자의 의견, 필자와 독자의 관계, 필자 의견에 대한 독자의 이해도, 의견 공유 정도에 따라 주제와 내용을 선정하는 면에서 여러 선택이 가능함을 알 수 있습니다. 실제 글쓰기 과정에서 필자가 어떤 독자 요인을 부각하는가는, 전적으로 필자의 결정에 따라 자유롭게 창출

될 수 있는 면이 강하다는 인상을 받았습니다. 그렇다면 발표자께서 제시하신 Pfister & Petrick(1980)을 조정한 독자요인은 일반화된 틀로 기능하는 것이지요? 가령 스키마나 담화 양식, 텍스트 구조와 같은 독자 요인을 세분화하면 필자가 글쓰기에 적용하기가 쉬울 수도 있지 않을까요?

4. (3.2.2.의 그림) 의사소통 목적에 따라 독자의 개입 정도와 내면의 깊이의 차이에서 필자가 독자를 고려해야 하는 요인을 달리 보는 것은 복합적인 쓰기 과정을 의사소통 목적(설득, 친교, 정보전달, 정서표현)에 중점을 둔 논의이기에 다양한 텍스트 맥락을 고려하지 못한 것일 수 있습니다. 친교적인 글이지만 설득의 내용을 담고 있는 경우, 형식 자체가 정형화된 글에서 독자를 고려하는 경우, 신문 사설처럼 다양한 독자를 상정할 수 있는 경우 등과 같이 구체적인 사례에 대해 발표자가 제시한 그림은 어떻게 연관되는지 궁금합니다.

5. 발표자가 살펴보신 기존의 연구 중에는 필자의 능력에 따라 독자 요인을 글쓰기에 고려하는 점에서 차이가 있음을 제시한 것과 독자를 고려하기 위한 전략에 대한 내용이 있었습니다. 발표자께서는 초등학교 2학년 학생의 사례만을 제시하셨는데 필자의 변인에 따라 독자를 쓰기 과정에 개입하는 면에서 어떠한 차이가 나는지를 살펴보아 필자의 학습 수준에 따라 독자 요인을 위계화 하여 교육적 처치를 계획한다면, 이 과정에서 독자 요인에 대한 구체적인 대안들을 찾을 수도 있지 않을까요?

끝으로 공부할 기회를 주신 발표자께 감사드리며, 발표자의 논지를 제대로 이해하지 못하여 어리석은 질문으로 논점을 흐린 부분이 있다면 전적으로 토론자의 부족함이니 너그러운 이해를 구합니다.



후기 구조주의자를 비롯한 포스트모더니스트들은 ‘저자의 죽음(death of author)’을 선언한 바 있다. 이들의 관점에 전적으로 동의할 수는 없다 하더라도, 오늘날 독자들의 역할과 위상이 이전 시기에 비해 월등하게 강화되고 있다는 점은 부인할 수 없다. 현대의 독자들은 작가와 단절되어 고립된 독서 행위를 하는 소극적인 수용자가 아니다. 이를 가장 전면적으로 선명하게 보여주는 장면은 하이퍼텍스트를 위시한 디지털 스토리텔링에서이다. 비선형성, 상호작용성, 상호텍스트성, 행로의 개방성 등으로 요약되는 디지털 스토리텔링의 속성은 독자의 역할을 월등하게 증가시키는 방향으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 수용자에 머물던 인쇄 문화 시대의 독자는 이제 하이퍼텍스트를 앞에 두고 적극적이고도 능동적인 역할을 수행하지 않으면 안 된다. 심지어 그 역할이 극대화되면 독자는 작가의 역할을 수행하게 되고, 작가-독자의 평면적 관계는 무너지게 된다. 종이책의 독자가 목차를 보고 페이지의 순서에 따라 활자가 인쇄된 기존의 책을 읽는다면, 디지털 스토리텔링의 작독자는 지도를 보고 임의적인 선택에 따라 이야기 마디(node)를 골라 항해(navigation)를 해 나가는 것이다. 작독자(作讀者, wrider)는 곳곳에서 자신의 흔적을 남기게 되는데, 그 중에서 가장 가시적이고 명징한 흔적이 바로 ‘덧글’이라 할 수 있다.

그러나 독자가 문학 향유의 적극적인 주체로서 자신의 존재를 드러냈던 역사적 증거들을 통해 보면, 독자의 이러한 위상 변화가 전대미문의 새로운 현상은 아님을 알 수 있다. 구술문화 시대의 이야기판에서 청자는 조용하게 고립되어 있는 독자와 달리 이야기의 흐름까지 바꾸는 역할만이 아니라, 그들 스스로 새로운 이야기를 만들어내는 작가로서의 위상을 동시에 지니고 있었다. 이러한 이야기 청자의 역할은 17~20세기 초 인쇄 문화 시대 초기까지만 해도 소설의 독자들에게 의해 어느 정도 지속되었다.

이를 가장 적실하게 보여주는 사례로 <水山廣寒樓記>(이하 <광한루기>로 줄임)를 들 수 있다. <광한루기>는 <춘향전>의 한 이본이라 할 수 있지만, 작품 서문, 평비, 협주 등을 풍부히 갖추어서 19세기의 소설 비평의 수준을 보여주고 있다. 작자 수산 조항(趙恒)이나 그 친구이자 평비자인 운림초객(雲林樵客) 및 소업주인(小廣主人)은 이 <광한루기>가 다른 <춘향전>과도 변별되는 훌륭한 작품일 뿐만 아니라, 중국의 <서상기(西廂記)>보다도 뛰어나다고 자부하고 있다. 물론 여기에서 그들이 독자로서 소설에 개입하는 정도는 제각각 달라서 일괄적으로 규정할 수는 없다. 특정한 언어적 표현의 묘미에 감탄하기도 하고, 맥락에 비추어 특정 대목의 잘잘못을 비판하기도 하며, 다른 독자들을 위해 주석을 붙이기도 한다. 이를 통칭하여 우리는 ‘평점(評點)’ 혹은 ‘평비(評批)’이라 하거니와, 평점은 소설의 독자가 자신의 존재를 현현(顯現)하는 표지이자 자기를 실현한 흔적이며, 동시에 오늘날 웹(web)을 통해 구현되는 ‘덧글’의 시원(始原)이라 할 만하다.

20세기 이후에 들어서서 이를 가장 단적으로 보여주는 한 전범적 사례로는 바로 <우리들전>을 들 수 있다. 본문에서 충분히 확인하겠지만, 어떤 면에서 이는 <춘향가>가 애초에 지녔던 문제의식을 희석화시킨다는 비판이 가능할 정도로 일관된 태도를 취하고 있다는 점에서, 개성적인 독자의 한 모범을 보여주고 있기 때문이다. 또한 조선시대 <춘향전>에는 찾아 볼 수 없는 근대적 사상(事象)을 맥락에 맞게 삼입함으로써 근대 독자의 안목을 고려하고 있다는 점도 특기할 만하다.<sup>3)</sup> 무엇보다 <우리들전>은 독자의 흔적을 정련된 형태로 남기고 있다는 점만으로도 충분히 주목할 만하다.<sup>4)</sup> 이 발표는 명시적인 반응이 독자가 독자로서의 정체성을 노출한 자기실현의 흔적으로 간주하고, 그러한 자기실현이 드러나는 양상을 몇 가지 유형으로 묶어 보고, 이에 기반하여 독자의 모델을 정립해 보고자 한다.

다만 한 가지 제한점은 부정확한 표기로 인해 해독이 불안한 부분이 많아서, 선별적으로만 자료를 이용해야 한다는 점이다. 평비에는 한자 표기가 간헐적으로 나타나지만, 본문에서는 한자를 전적으로 배제하고 있어 가독성이 더욱 떨어진다.

3) 가령 다음과 같은 구절이다. “턴장지구의 해고석란이라 상제일월이 공중 차밍이라 흐엿더라. 즉 이것 가졌다가 휴이저단(?) 잇거들낭 고 등재판 이라도 흐여 보소.”

4) 독서 평가의 한 방법으로 언급되고 있는 ‘사고 기술(思考記述)’의 한 사례가 될 수도 있겠다.

## 2. 독자의 역할 구별

J. Spiro(1991)에서는 학습자의 역할 모델을 ‘문학 비평가’, ‘문학 연구자’, ‘작가’, ‘감식력 있는 독자’, ‘인문주의자’, ‘능력 있는 언어 사용자’로 구별한 바 있다.<sup>5)</sup> 물론 이들 모델들 사이의 경계선이 분명하지는 않겠고 상호 간에 넘나들이 없지 않겠지만, 학습자를 기준으로 문학교육에서 추구해야 할 목표를 설정할 때 충분히 고려할 만한 단서를 품고 있는 것으로 보인다.

그러나 이러한 모델 설정은 어디까지나 의도성과 계획성을 바탕으로 수행되는 교수-학습 활동을 염두에 둔 것으로, 자생적인 독자가 자율적으로 글을 읽어가는 국면에서는 근접하기 어려운 역할도 포함되어 있다. 독자의 수준에 따라 다를 수는 있겠지만, ‘감식력 있는 독자’를 제외하면 자생적인 독서 공간에서 위치할 수 있는 모델로서는 그 역할이 지나치게 크다 할 것이다.

이에 작품을 읽고 있는 독자가 그 작품에 접근하거나 취할 수 있는 역할을 귀납적으로 추출해 볼 만하다. 이 발표에서는 일단 앞에서 언급한 <광한루기>와 동시대에 많은 독자를 확보하고 있었던 중국 청대 김성탄의 <서상기> 등을 참조하여 가능한 범위 내에서 독자의 역할을 추출해 보기로 하겠다.

<광한루기>에서는 작품에 개입한 흔적을 근거로, 그 종류나 위치 등에 따라 대략 다음의 다섯 가지 역할을 수행한 것으로 볼 수 있다(정하영, 1995).

- ① 서문, 인용문, 시 등을 통해 작품과 작자에 대해 전반적으로 소개를 하는 역할
- ② 작품의 감상법과 유의 사항 등 독법을 알려주는 역할
- ③ 회평(回評)을 통해 각 장면의 배경을 설명하거나 분석하는 역할
- ④ 협주(夾註)를 통해 주해와 비평을 하는 역할
- ⑤ 권점(圈點)을 통해 각 구절에 대해 평가하는 역할

①은 부분적으로 전문적인 연구자로서의 면모를 보여주지만, 책에 관여하는 주체들을 준거로 삼으면 편집자로서의 역할에 가깝다. ②는 교과서와 같은 교재에 나타날 만한 표지로서 교사의 역할을 하는 것으로 볼 수 있겠고, ③은 문학연구자, ④와 ⑤는 문학비평가의 역할이라 할 수 있을 것이다.

그런데 이 중에서 ③~⑤는 더욱 세분될 필요가 있다. 문학 연구와 문학비평이 하는 역할의 스펙트럼이 넓듯이, 현재로서는 다소 포괄적인 규정일 수밖에 없는 것이다. 그렇다면 작품 읽기에서 허용되는 독자의 역할을 다음과 같이 여섯 가지로 세분해 보기로 한다.

5) 학습자의 역할 모델과 문학관의 관련 양상은 다음과 같다. 여기에서는 김상욱(1996, 75면)에서 재인용.

역할 모델	문학교육을 보는 관점
문학비평가	비판적이고 분석적인 사고의 발전 : 철학으로서의 문학
문학연구자	지식의 습득과 이 지식을 분석하고 종합하며 맥락화하는 능력 : ‘정전’으로서의 문학
작가	언어를 매개로 하는 실험과 창조적인 자기표현의 재능 계발 : 창조성을 훈련하는 자료로서의 문학
감식력 있는 독자	텍스트나 대상이 되는 문화가 무엇이든지 간에 읽기를 통해 자율성, 향유, 감상 능력을 계발 : 자율적인 읽기를 촉발하는 자료로서의 문학
인문주의자	인간 조건에 관한 공감과 이해의 계발 : 인문주의적 훈련의 자료로서의 문학
능력 있는 언어 사용자	언어기능의 계발과 모든 장르와 맥락 안에서 언어기능의 인식 : 언어사용의 실례로서의 문학

첫째, ‘교술자적(敎述者的)’ 독자이다. ‘교술자’란 문학 갈래 중의 하나인 교술에서 빌어온 조어로서, 다른 독자들에게 정보를 알려주는 역할을 맡는다. 비교적 초기에 나타난 소설 평점은 권점을 찍어서 시각적으로 주요 부분을 강조하거나, 한자음에 주석을 달거나, 어려운 단어나 용어를 고증하고 쉬운 말로 풀어주는 내용을 담고 있었다. 이는 비교적 문식성이 낮은 독자들을 대상으로 독서에 도움을 주어 가독성을 높이고자 하는데 그 목적이 있었다고 볼 수 있다. 앞에서 본 대로라면, 교사로서의 역할을 하는 것이다.

둘째, 소설 평점 가운데는 비교적 간단하게 ‘좋다(好)’, ‘오묘하다(妙)’, ‘탄식할 만하다(歎)’ 등과 같이 즉흥적인 인상을 적어 놓는 경우도 있다. 이는 특히 평점가와 소설 작가의 관계가 긴밀한 경우에 더 자주 나타나는데, 평점에서 보이는 이와 같은 독자의 성격을 ‘감상자적 독자’로 명명할 수 있을 것이다.

셋째, 金聖嘆이나 毛宗崗, 張竹坡 등 중국의 평비자들은 소설 텍스트를 상당 부분 수정하고 재편집한 것으로 유명하다. 소설 텍스트 내의 시사(詩詞) 부분을 삭제한다든가, 묘사 부분을 삭제·수정하는 일을 한다. 심지어 김성탄은 120회본 『수호전』의 50회 분량을 삭제해 버리고 70회본으로 만들어 유포시키기도 하였다. 이와 같은 소설 평비자들에게서 발견되는 독자로서의 성격을 ‘편집자적 독자’로 명명할 수 있을 것이다.

넷째, 소설 평점의 내용 가운데는 인물 형상을 분석한다든가, 소설의 예술적 구조와 기법을 분석한다든가, 소설의 가치와 이론을 설파하고 있는 것들이 있다. 이를 통해서 발견되는 소설 독자로서의 평점가의 성격을 ‘비평가적 독자’라고 명명할 수 있을 것이다.

다섯째, 소설의 인물 형상이나 예술적 구조와 기법보다는 주제와 같은 내용적 측면에 관심을 기울이되, 의도적으로 작품의 주제와는 거리가 먼 엉뚱한 논리로 건강부회하여 작품을 오독하게 만드는 경우가 있다. 이와 같은 평점을 통해 드러난 독자를 ‘이탈자적 독자’로 명명할 수 있을 것이다.

여섯째, 만청(晩晴) 신소설과 같이 소설 평점이라는 수단을 빌어 소설 작품에서 다루고 있는 자신의 정치적인 사상을 부연 설명하는 경우도 있다. 이처럼 평점을 통해 사회를 개량하고 민중을 계몽하고자 하는 평점을 통해 드러나는 독자의 모습을 ‘계몽자적 독자’로 명명할 수 있을 것이다.

〈우리들전〉에 나타난 〈춘향전〉의 독자는 이 중에서 ‘이탈자적 독자’로서의 성격을 강하게 지니고 있지만, 다른 역할도 맡고 있으며 또 그 내부에서도 미세한 차이를 보여준다. 이 차이를 선명하게 드러내면서 그 반응을 유형화하는 것이 이 연구의 일차적인 관심이다.

### 3. 〈우리들전〉을 통해 본 독자의 역할

#### (1) 교술자적(敎述者的) 독자

- 생명주 겹저고리 꽃차림의 누비마지 한산세모시 소창옷세 은철병 대모장도 안옷고름 후려차고 초록토슈 양색단임 삼승보선 통형전의 황서피 도리당혜 날줄자로 담속신사고 (형전이 참 무엇이랴던가 어려서 들었것만./듯기만 히보기도 히슬길 다리외치는 갑반류지.) ○ (그럼 휘휘 갑겻네./아니 썩 드리밀지.)
- 저 물 일흠 무엇이냐 음양슈라 하나니다 저 다리 일흠 무엇이냐 오작교라 하나이다. (다리가 신작로 다리보다 낫던가요?/그새 교량이 모다 외나무다리지 뭐.)

#### (2) 감상자적 독자

- 곡곡장류 내려가서 손도 씻고 발도 씻고 물도 물어 양치하고 요리조리 논일다가 추천이나 하라하고 장장채승 근옛줄을 슈양상지 놓히 글고 섭적 올라 발구를 제 한 번 굴너 두 번 굴너 압히 점점 놓혀가고 뒤가 점점 소사간다. (궁덩이를 휘휘 내들느겻네 망측도 히라./압다말드 상사시러워 뒤흐르보니 그러치 압호로 봐도) ○ (압호로보다 발길에 채면 눈빠지게./단단할 돌안경을 씨고 보지.)
- 거지중턴 췌는 양은 운하간의 소사 잇서 (별 짜겻네./히 붓잡지.)

- 도련님 쏘한 춘정이 호탕하야 일차 소창하시라고 방자 불너 못는 말이 네 골 경치 어대 조노. (이애, 이것 보라./보긴 무어를 봐.) 방자놈 이 말 듯고 대경소괴하여 (공부하시는 도련님이 경치 아러 부지럽소. 그런 분부 마르시오.) (말이 올치./올타마다.)
- 도련님 거동 보소 나귀등의 섭적 올라 맵시 잇게 뒤를 싸고 합죽홍선 넓게 펴서 일광을 차면하고 관청 식에게 분부하야 약주 한 병 가득 너서 토인 들러 뒤세우고 (애덜이 술도 먹나?/말이 애지, 그게 애여?)
- 아나, 방자 너 먹어라. 야작이 란무순하니 순배 읍시 먹어보자 (고것 조꼬만계 술스고릭르세./한 동의 들고는 못가도 먹고는 가오.)
- 그러하면 귀신이나 (귀신이란말도 어방하지./점점 허무한 소리만.)

### (3) 편집자적 독자

- 애연춘의 못 이기여 웬갓 작희 다하다가 추천을 하을 적의 뒤에 써른 금봉차와 엽희 쏘진 은소잠이 반 석상이 썩러져서 잉덩그렁 철철 소래날 제 (올치, 그게 저 위 그제러구면./변비별인이지.便非別人) ○ (그러나 옛주어볼 말삼이 좀 잇서오./예 말삼하시오. 무슨 질문할 날인지. 오.) ○ (머리 싸은 처자가 금봉차 은소잠은 비품으로 쏘고 당기던가오? 한 가지나 쏘지 두 가짓식이나./ 암, 은형소 예금처럼 미리 부쳐 두었던 게시오. 그짓말 한마디 써노앗더니 금방탄로가 나는구려.)

### (4) 비평가적 독자

- 족답평지 간시슈의 아차아차 위티쿠나 홀언재전 홀재후의 들며나며 노는구나. (놀기는 잘 노랏구면. 슷한 그짓말./왜 서오? 그짓말이라니) ○ (얹잔한 춘향이가 근에를 썩다니오./아마 참 그런 말은 더러 보탤 게여.)

### (5) 이탈자적 독자

- 장안호걸 벗님네야 놀고 놀고 놀아보세. 이러타이 조흔 쎄의 아니 노든 못하리라. 극사인간 저문 날의 소년형락이 멧치런고. (소년행락만 하고 노인행락은 못할가오?/왜 못하여. 노소동락은 더 좃치오.)
- 소자도 나이 장근 이십이라 아버님은 장가 들여줄 생각도 안 하시고 폐륜할 지경이기로 대순의 본을 받아 불고이취하였사오니 아버님 통촉하옵소서 (그이는 무슨 생각만 하고 있든가? / 동헌방에서 밤낮 골패만 하고 있었지.) ○ (관장이 노름을 하면 백성을 어찌 금하나 / 한편으로는 금하는 체하고 한편으로는 같이 했지.) 내 내자되는 사람은 상천녀도 아니오라 (제 아버지 앞에 내자가 다 무어여 건방지게. / 그 자식 참 계집 존대 꽤 하지, 자랑하며.) 안동 밧골 성참판의 딸이온데 인물이 일색이오 행실이 절등하고 재주가 초월하여 변백이 구비함에 버릴 것은 똥밖에 없습니다. (거름하지 왜 버려? / 그 집이 웬 농사짓나?)
- 춘향이 술깃하야 방즈짜리 근너갈 제 (곳 짜리 서는군./줄밥의 매지 뭐.) 연보를 즈조 움겨 아장아장 굶는 양은 대명전 대들보의 명막이 거름이오 양지작 마당가의 씨암닭의 거름으로 양금조춤 근너가다가 도로 년짓 생각하고 도라서며 하는 말이 (키가 작달막하던게지 양금조춤 할 질의는./암, 그래야지 더?비키큰 것 내원 멧거리 적어) ○ (내 말이 춤 보기 실여 아리스도리를 혼드적혼드적 하고 땡기는 거 원./키야 참 이년보다 더 큰 이가 어디 잇소. 흔들기로 그러케 흔들라고) ○ (그럼 난장이를 다리고 살으시지./참, 난장이라도 하나 더 으더야지 일시가 맞버.)

### (6) 계몽자적 독자

- 도련님이 그날부터 춘향이 집을 드나드는데 직녀괴상의 북나들 듯 썩질낫케 드나들며 슈삼일을 겨우 지너더니 요것들이 인정이 들기 시작을 흐터니만 엽치를 바이 모로던 것이었다. (시속이 웃지 약은지 북구려운 게 다 무엇이어./우리덜 쎄는 옛적이여 우리는 신랑이 쎄엿더니)

#### 4. <우리들전>을 통해 본 독자의 위상

○ 이 연구를 꿰뚫는 문제의식은 작가-작품-독자라는 문학의 소통 구조 중 독자의 존재에 뿌리를 두고 있다. 오늘날 인터넷 공간에서 부상하고 있는 독자의 존재는, 그들이 본래적으로 표현 욕망을 지니고 있으며 이를 실현할 수 있는 장을 찾아 나서는 능동적인 문학 향유자라는 점을 보여준다. 그러나 네티즌들이 지니고 있는 자기표현 욕망이 웹이라는 특정 공간에서만 실현되는 현대의 특수한 심리적 동향이 아니라, 인간이 누구나 지니고 있는 보편적 욕망으로 규정할 수 있다. “읽기는 곧 다시 쓰기이다.(Reading is Rewriting.)”라는 명제가 성립될 수 있는 근거도 여기에 있다. 그리하여 이 발표는 ‘댓글’이 머릿속에서 일어나는 ‘다시 쓰기’의 객관적 상관물로 간주하고, ‘댓글’을 통해 자신의 존재를 실현하는 네티즌 독자의 조상이 19세기 와 20세기 초반 소설 작품에 과감하여 ‘평비’를 붙이는 독자들이라는 점을 밝히고자 하였다.

○ 일반적으로 독자는 ‘책이나 신문을 읽는 사람’, 즉 독서인이나 출판물의 수용자를 뜻한다. 그것은 한 개인을 가리키기도 하고 불특정 다수 대중을 가리키기도 한다. 엄밀한 의미에서 독자가 없는 작품은 상상하기 어렵다. 고전에서 시가는 작자가 곧 독자가 되는 것이 일반적이었다. 그러나 산문 특히 소설에 이르러 작자층과 독자층이 분리되는 현상이 일어나게 되었다.(大谷森繁, 1985)

<우리들전>에 나타난 독자의 존재는 기원을 거슬러 올라가면 중국 소설의 평비를 만나게 된다. 청대 말에 나타나기 시작한 평점 달기는 김성탄본 『水滸傳』을 필두로 하여 널리 이루어졌는데, 이는 곧 조선으로 수용되었다. 가장 직접적인 수용을 보여준 것은 <광한루기>이며,<sup>6)</sup> 20세기에 들어와 그 계보를 잇고 있는 것이 <우리들전>이라 할 수 있을 것이다.

#### 5. ‘評批’의 부활을 위하여

○ 평점이라는 단어는 과거와는 달리 현재 ‘점수’ 자체에 의미의 핵심을 두고 학력을 평가하여 매긴 점수나 가치를 평하여 매긴 점수를 뜻하는 말로 쓰이므로 작품의 특정 부분에 대한 평가 활동을 지칭하는 데는 적절하지 않다. 비평이라는 단어에는 전문가적인 수준의 안목이 전제되어 있어 학습자들이 커다란 지적 부담을 느끼게 된다. 따라서 즉흥적이고 인상적인 반응까지도 모두 포괄할 수 있는 ‘평비’를 문학 교수-학습 활동의 한 양태를 가리키는 용어로 제안하고자 한다.

6) David L. Rolston(1997)의 연구를 통해 김성탄의 소설 평비가 조선 후기 문인들에게 어떻게 수용 전파되었는지를 알 수 있다.

## ■ 참고 문헌

- 김상욱(1996), 「문학교육의 이념과 목표」, 우한용 외, 『문학교육과정론』, 삼지원.
- 김종철(1999), 「「춘향전」 교육의 시각(1)」, 『고전문학과교육』 1호, 청관고전문학회(현 한국고전문학교육학회).
- 정하영(1995), 「〈광한루기(廣寒樓記)〉 평비 연구」, 『한국고전연구』, 한국고전연구학회.
- 천정환(2003), 『근대의 책 읽기』, 푸른역사.
- David L. Rolston(1997), *Traditional Chinese Fiction and Fiction Commentary: Reading and Writing Between the Lines*, Stanford, California: Stanford Univ Press.(조관희 역(2009), 『중국 고대소설과 소설 평점 - 행간 읽기와 쓰기』, 소명출판.)
- J. Spiro, "Assessing Literature ; Four Papers", *Assessment in Literature Teaching*(ed. C. Brumfit), Modern English Publ., 1991.



'<우리들전>에 나타난 <춘향전> 독자의 반응 양상 연구'에 대한 토론문

■ 황혜진(건국대)

(별 지)





## 학문 목적을 위한 한국어 쓰기 교육 방안 연구

-중급 교환학생을 대상으로-

이효숙(인하대)

### 〈차례〉

1. 서론
2. 쓰기 교육의 중요성 및 방법
  - 2.1. 쓰기 교육의 중요성
  - 2.2 쓰기 교육 방법
3. 학문 목적을 위한 쓰기 교육 방안 연구
  - 3.1. 문장형식 지도 방법
  - 3.2. 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안 연구
4. 오류 수정 및 평가
5. 결론

### 1. 서론

최근에는 구체적인 목적을 위해서 한국어를 배우고자 하는 학습자의 수가 증가세를 나타내고 있다. 그 가운데 교환학생으로 유학 온 학부생들은 한국어를 배우는 가장 큰 이유로 전공 관련, 한국내 생활, 졸업 후 취업, 대학원 진학 등을 손꼽고 있다. 이들 학부생들은 한국에서의 거주 기간이 짧은 데에 반해 자신의 전공 수업이나 일상생활에 있어서 한국어의 필요성을 절실히 느끼고 있다. 따라서 이들을 위한 다양한 교수 방안이 모색되어야 한다고 생각한다. 이에 본 연구는 교환학생 자격으로 한국에 유학 온 한국어 중급 학습자를 대상으로 이들이 어떻게 하면 쓰기를 잘할 수 있을까에 대한 고민으로부터 출발하여 이들을 위한 쓰기 교육 방안 연구에 그 목적을 두고자 한다.

쓰기는 인간의 사고 및 창조적 활동 그리고 생활 체험 등과 밀접한 관련이 있으며 의사소통의 한 행위로 말하기와 같은 표현 기능이다. 따라서 쓰기의 목표는 자신이 나타내고자 하는 의미를 정확히 표현하고 전달할 수 있도록 하는 데에 있다. 특히 학문 목적을 위한 학습자에게 있어서는 시험, 보고서 제출 등에 있어서 결코 소홀히 할 수 없는 영역이기도 하다.

한국어 교육에서의 쓰기 교육은 문자를 읽을 수 있게 되고, 초급 문법, 문형이 습득된 단계부터 시작 된다고 할 수 있다. 보통 한국어 교육기관에서의 쓰기 교육은 단계별로 세분화된 교육을 실시하고 있는데, 초급 단계에서는 형태적 정확성을 고려하여 받아쓰기, 틀린 것 고치기, 문장 만들기, 빈 칸 채우기 등을 교육하고 있으며, 중급 단계에서는 담화적 유창성을 향상시키기 위한 변형 연습, 읽고 모방해서 쓰기, 이야기 구성하

기, 문단 확장하기, 읽고 요약하기, 자유 작문 등 다양한 방법을 다루고 있다. 고급 단계에서의 쓰기 활동으로는 다시쓰기, 요약하기, 모방해서 쓰기, 자유 작문 등을 들 수 있다. 본 연구에서도 이런 일련의 쓰기 활동을 바탕으로 교수 방안을 마련하고자 한다.

본고에서 말하는 교환학생이란 한국에 와서 자신들의 전공과 더불어 한국의 문화나 역사를 배우고 반대로 자국의 문화를 소개해 주는 역할을 맡고 있는 학생들이다. 이들은 자국의 한국어과에서 보통 1년 이상 한국어를 배웠는데 유창성에 비하여 형태적 정확성이 매우 떨어짐을 학생들의 과제물을 통해서 확인할 수 있었다.

따라서 본 연구에서의 쓰기 교육은 언어의 형태적인 정확성을 향상시켜 문법적으로 올바른 문장을 만들기 위한 연습에서부터 시작하여, 글 쓰는 이의 감정이나 생각을 유창하게 표현하는 의사소통을 목적으로 하는 창조적인 쓰기까지를 모두 포함하도록 한다. 이에 쓰기 교육의 목표를 의사소통 능력의 향상에 두고 실제 교실 수업에서의 교수-학습 방안으로 협동학습<sup>1)</sup>을 통한 쓰기 교육 방안을 제시하고자 한다.

## 2. 쓰기 교육의 중요성 및 방법

### 2.1. 쓰기 교육의 중요성

흔히 “말하기는 좀 자신이 있는데, 쓰기는 전혀 안 된다.”는 말을 종종 듣게 된다. 하지만 이 말은 결국 쓰기가 안 되면 말하기도 제대로 하지 못하는 것이 된다. 쓰기는 생각할 수 있는 시간적 여유가 주어지는데도 불구하고 쓰기가 안 된다면 거의 그런 여유가 주어지지 않는 말하기에 있어서는 보다 나은 결과를 기대할 수 없는 일이다. 또한 쓰기는 문법이나 어휘력에 상당한 의미를 부여하고 있기 때문에 이 쓰기에 있어서 이러한 요소의 오류가 발생된다면 말하기 또한 같은 맥락으로 봐야 한다.

모든 언어 학습의 궁극적인 목적은 효과적인 의사소통이다. 쓰기는 이 중에서 문자 언어를 통하여 자신의 생각을 표현하고 다른 사람과 의사소통하며, 새로운 의미를 발견하고 창조하는 수단으로서, 입말보다 분명하고 정확해야 한다. 또한 글자를 익혀 베껴 쓰는 단순한 활동뿐만 아니라 창의적이고 효과적으로 자신의 생각과 의사를 전달하기 위한 문제 해결 과정을 포함하는 것이라고 할 수 있다. 그래서 쓰기는 말하기, 듣기, 읽기와 같은 다른 언어 영역에 비해서 더 논리적이라고 할 수 있다(이주미, 2009:9).

일반적으로 쓰기는 쓰기가 어렵고 향상된 정도를 바로 확인할 수 없기 때문에 학습에 대한 의욕이 없는 경우가 대부분이다. 실제로 본 연구의 설문조사에서 글쓰기를 통해 자신의 한국어 능력에 얼마나 도움이 되었는지를 묻는 질문에 ‘보통이다’라고 대답한 학생이 몇 있었다. 그 이유에 대해서는 “여러 번 되풀이해서 써도 또다시 틀리는 부분이 많고 사전을 자주 찾게 되니까 귀찮아서 오히려 쓰기에 방해가 된다.”라는 것이다. 이와 달리 “배운 단어나 문법을 사용할 수 있어서 한국어에 더 익숙해지고 한국어 실력이 향상 되었다.”라는 학생들도 상당수였다. 이처럼 쓰기 교육은 학습자에게 형태적 정확성을 기르는 데 도움을 줄 뿐만 아니라 숙달도 향상으로 이어져 궁극적으로는 의사소통능력 향상에 도움이 된다.

### 2.2 쓰기 교육 방법

교사는 쓰기 교육을 통해 학습자들이 의사소통을 좀 더 잘 할 수 있도록 해야 하며, 사고력을 증진시키고 학습을 촉진할 수 있도록 해야 한다. 그런데 문제는 이를 위해 무엇을 가르쳐야 하며, 어떻게 가르쳐야 할

---

1) 협동학습은 소집단 구성원들이 공동의 학습 목표를 가지고 그 목표를 달성하기 위해서 역할을 분담하고 개별적인 책무성을 가지고 다른 구성원들과 도움을 주고받아 집단 구성원 모두에게 유익한 결과를 얻고자 하는 학습전략이다(신현재 외(2003:30)).

것인가 하는 점이다.

쓰기 교육 방법에는 과정 중심 쓰기 교육, 결과 중심 쓰기 교육, 장르 중심 쓰기 교육, 전략 중심 쓰기 교육을 들 수 있다(이재승, 2002:22). 이 방법들에 대해 간략히 살펴보면,

먼저 ‘과정 중심 쓰기’는 ‘쓰기 전 단계 → 쓰기 단계 → 쓰기 후 단계’로 이루어지는데, 말 그대로 쓰기 과정을 중요시하는 교육 방법이다.<sup>2)</sup> 참고로 한국어 쓰기 교육에 있어서는 이 과정 중심 쓰기 교육이 주류를 이루고 있다.

둘째, ‘결과 중심 쓰기 교육’은 쓰기의 과정보다는 결과만을 중시하게 된다. 학습자들 서로간의 의사소통이 없이 단지 교사 주도의 강의에 따라 이루어진다. 따라서 쓰기 지도는 과제를 제시하고 결과를 검토하는 수준으로 이루어지고 있다.

셋째, ‘장르 중심 쓰기 교육’은 ‘가르칠 내용’과 관련된 개념으로, 장르를 중심으로 가르쳐야 한다는 것이다. 과정 중심으로 쓰기 교육을 할 때 장르를 중요하게 고려할 수 있으며, 장르를 중심으로 가르칠 때 결과보다는 과정을 강조하는 것이 좀더 효과적일 수 있다.

넷째, ‘전략 중심 쓰기 교육’은 ‘학습의 내용’과 관련된 것으로 기본적으로 무엇을 가르칠 것인가 하는 방법론적인 교육이라고 할 수 있다.

위 네 가지 방법 중 어떤 한 방법이 절대적으로 옳고 그르다는 식의 생각은 바람직하지 않다고 생각된다. 위의 방법을 통합적으로 수용하려는 자세가 필요하다. 예를 들어, 한 편의 글을 쓴다고 했을 때, 학습자에게 맞는 적절한 주제의 장르를 선택해야 하며, 생각을 하고(과정) 이를 문자로 옮기고(결과) 다시 이것을 고치고(결과) 새로운 내용을 떠올려(과정) 다시 고치는 행위(결과)가 계속적으로 일어나기 때문에 글을 잘 쓰기 위한 구체적인 방법을 제시할 수 있는 전략 중심 교육이 통합적으로 이루어져야 한다.

### 3. 학문 목적을 위한 쓰기 교육 방안 연구

쓰기는 학문 목적을 위한 학습자에게 있어서 시험이나 과제물(보고서)작성, 졸업논문 등과 관련되어 결코 소홀히 할 수 없는 영역이다. 그러나 실제 한국어 수업에서 쓰기는 수업시간에 이루어지기 힘들기 때문에 과제로 주어지는 경우가 대부분이다. 왜냐하면 쓰기는 시간이 오래 걸릴 뿐만 아니라 지속적인 수업의 연계가 어려워 실제적으로 쓰기 수업은 다른 영역에 비하여 활발히 이루어지지 못하고 있다.

여기에서 교사는 학습자들이 이미 배운 문법 지식과 문형, 어휘 등을 종합적으로 활용하여 한국어를 보다 한국어다운 표현으로 쓰게 하기 위해, 어떤 방법이 좋을가에 대해 고민하지 않을 수 없다. 학습자들은 자신이 갖는 한정된 어휘나 문형 속에서만 문을 만들어 내기 때문에 쓰기를 잘하는 학습자에 대해서는 그 한정된 범위를 넓힐 수 있는 지도가 되어야 하고, 쓰기를 싫어하고 어려워하는 학습자를 위해서는 많은 오류를 한번에 그대로 지적해서 의욕을 상실하지 않도록 지도해야 한다.

본 3장에서는 먼저, 쓰기 교육에 앞서 문장형식에 대한 지도 사항이 선수 학습으로 이루어져야 한다는 점에 기인하여 그 지도 사항에 대해 살펴보고자 한다.

다음으로 실제적인 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안을 마련하기 위해서 본 연구자의 현장 경험을 토대로 한 다양한 활동을 제시하고자 한다.

2) 정현경(1999)에서는 쓰기 결과물에 초점을 맞추는 것이 아니라 쓰기의 과정에 초점을 두어 각 단계별로 학습자들이 효과적으로 글쓰기를 할 수 있는 방안을 제시하고 있다.

### 3.1. 문장 형식 지도 방법<sup>3)</sup>

실제 교실에서의 쓰기 수업 진행에 앞서 문형, 어휘, 문장구성, 문장형식에 대한 지도가 필요한데, 본고에서는 쓰기 교육 방안 연구에 초점을 맞추고 있기 때문에 문장형식에 관한 지도만을 간략히 서술하고자 한다.

#### (1) 일기문

일기의 경우 초급에서 이미 ‘-다’의 형태로 쓸 것을 강조했음에도 학습자들은 존댓말 형태로 쓰는 오류를 빈번히 발생시킨다. 이때 일기에도 독자가 있는데 바로 자기 자신이라는 점을 설명하며 자기 자신에게 존댓말은 사용하지 않는다는 것을 주지하게 한다.

아울러 교사는 쓰기의 주제를 제시할 때에도 글을 읽는 독자가 누구인지를 분명히 해 줄 필요가 있다. 중급에서의 일기문은 사실 기록에 감정이나 생각을 넣어 쓸 수 있도록 지도해야 한다.

#### (2) 편지문

편지문은 상대가 상하 관계, 친족 관계, 동료 관계 등에 따라 편지 내용도 달라져야 하기 때문에 학습자들에게 대우표현을 확실하게 지도한다. 또한 편지 특유의 관련 용어나 관용표현 등도 함께 제시해야 한다.

대학생의 학습자에게는 형식적인 편지를 쓸 기회는 별로 없겠지만, 대우표현의 언어의 오류는 눈에 띄기 쉽기 때문에 과제로 내서라도 쓰는 방법을 지도할 필요가 있다.

#### (3) 관찰문

어떤 한 사람 한 사람의, 또는 한 개의 것이 각각 움직이는 동작, 많은 사람들의 움직임이나 주변의 것이 각각 움직이고 있는 것, 변하는 것 등을 잘 보고 그것들만의 특성을 쓰게 한다. 교사는 이와 관련하여 학습자들이 다양하게 표현할 수 있도록 친근한 어휘를 제시할 필요가 있다. 또한 하나의 풍경도 묘사해 보도록 하는 것도 좋다. 이것에는 다양한 매체자료나 시청각 자료가 활용될 수 있다.

#### (4) 요약문, 요약 감상문

어떤 글을 읽고 난 후에 그 내용을 글로 요약해 보게 한다. 단순히 어떤 글의 내용 요약을 떠나서 거기에 감상을 넣게 하는 것이 요약감상문이다. 한 방법으로 교사는 잘 알려진(유명한) 작가나 평론가, 수필가의 작품을 선정하여 읽게 하고 내용 요약을 해 보게 한다. 이것은 학습자들에게 풍부한 어휘력 향상과 쓰기 능력에 상당한 도움을 줄 수 있다. 이때 원문의 문장을 그대로 사용해서 쓰는 것은 핵심어 이외에는 피하게 하는 것이 좋다.

#### (5) 감상문

가령, 작품을 받아들인 이유나 작품의 배경, 내용의 소개 (짧고, 구성적으로), 내용에 대한 감상이나 의견, 학습자 자신의 문제와 작품 안에서 보여 지는 문제점, 결론, 의문점의 제시 등과 같이 문제점을 보다 구체적으로 표현하도록 지도한다.

---

3) 본 분류는 광대기(1991)에서 제시된 것을 필자가 재구성하였으며, 문장형식 지도에 있어서 중급 이상의 단계에서 다루어야 하는 것만을 필자의 경험을 토대로 제시하였다.

## (6) 보고서

서론, 본론, 결론을 만드는 방법, 참고문헌, 인용, 주를 다루는 방법, 보고서 형식에 대해서 설명한다. 내용적으로는 전기문과 비슷하겠지만, 실제로 학습자 스스로 테마를 선택하거나 해서 쓰게 하는 것이 좋다.

## (7) 풍경묘사

풍경 묘사에는 특히 형용사, 동사, 부사 등 많은 어휘가 필요하다. 한겨울에 하늘에 뜬 달에 대해서도 한여름 산에 녹색에서도 가을 단풍의 아름다움을 서술하는 데도, 한국어적인 느낌에서 생겨나는 언어 선택이 있고, 그 경우 딱 들어맞는 어휘를 사용하지 않으면 문장이 안정되지 않는다. 풍경의 어휘를 예로서 드는 일은 어렵지만, 일반적으로 관용적으로 사용되는 표현을 제시하고, 또 풍경묘사의 문장 예를 나타내는 것에 의해 풍경에 대한 한국어적인 발상의 형태를 표현할 수 있도록 한다.

이와 같은 문장형식 지도 방법의 보조수단으로는 ‘원고용지 쓰는 방법, 주제 글쓰기, 메모하기’ 등의 교육 방법을 모색해 볼 수 있다.

## 3.2. 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안 연구

학습자의 특징이나 학습 목적에 따라 구체적인 쓰기 교육에 대한 목표가 세워지면 그에 따른 교육내용도 결정되어야 한다. 본고에서는 실제 수업에서 사용한 ‘외국인을 위한 한국어’라는 교재를 통해 본 연구자가 교실 수업에서의 실제 경험을 토대로 쓰기의 교육 방안을 마련하였다. 이에 3.1장에서 서술한 것을 실제 교실 현장에 어떻게 적용할 수 있을지에 대해 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안을 제시하고자 한다. 다만, 본 장에서는 이론적인 내용만을 서술했으며, 실제 교실 현장에서의 수업 모형은 발표시에 보여주기로 한다. 또한 아래에 제시된 방법이외에도 신문 활용, 다양한 매체 활용, 토의를 통한 방법, 주제 중심 찾기 등을 들 수 있는데, 이것은 지면 관계상 발표시에 제시토록 한다.

### (1) 쓰기 워크샵

‘쓰기 워크샵’은 쓰기의 과정과 결과를 함께 고려하면서 균형 잡힌 쓰기 교육을 추구하기 위한 일종의 수업 모형이다. 이것은 쓰기를 중심으로 한 통합 활동이므로 언어 기능을 통합적으로 지도할 수 있다. 쓰기 워크샵 활동에서는 쓰기뿐 아니라 자연스럽게 듣기, 말하기, 읽기 활동도 이루어진다.

전형적인 예는 우선 교사가 10분 정도 과제에 대한 개념 설명을 한다. 개념 설명이 끝난 다음에 학습자들은 과제 활동 지시에 따라 모듈별 토의를 갖고 글을 써 간다. 토론과 글 작성의 시간은 과제의 성격에 따라 다르게 부여된다. 학습자들이 쓰기를 하는 동안 교사는 교실을 돌아다니며 개별 학생들 또는 소집단과 상호 작용한다. 수업 정리 단계에서 학생들은 자기가 학습한 과정과 결과물을 발표를 통해 다른 학생과 공유한다.

이러한 공유하기는 수업의 성격에 따라 소집단별로 이루어질 수도 있고 전체적으로 이루어질 수도 있다(신현재 외, 2001).

## (2) 역할극

역할극은 시뮬레이션과는 달리 규칙도, 경쟁도 없는 지극히 자유로운 놀이와 토의방법이다. 특히 학습자들의 적극적인 참여와 개입으로 수업이 진행될 수 있다는 점에서도 가치가 있다. 뿐만 아니라 교실 내에서 사용하는 데는 경제적인 부담이 그리 크지 않음으로써 손쉽게 사용할 수 있다. 학습자의 특성으로 볼 때는 개방적이고, 놀이를 즐겨하는 외향적인 성향의 학습자들에게 특히 적합하다.

역할극을 준비하기 전 교사는 주제에 맞게 상황을 잘 설정하고 제시·설명할 때는 학습자들이 그것을 실감 있게 받아들이도록 교사 자신이 흥미를 불러일으킬 만한 것을 보여주어야 한다. 또한 학습자에게 맞는 여러 가지 문화적 배경, 학습 수준을 고려하여 제시해야 한다. 역할극은 다양한 교수-학습 방법으로 활용되는데 다음과 같은 것이다.

### 1) 주제를 활용한 역할극

주제를 활용한 역할극은 먼저 해당과의 본문 내용을 충분히 이해시킬 필요가 있다. 특히 대화문으로 구성된 본문 내용이 적합하다. 너무 길거나 짧지 않는 것이면 더 좋겠다. 대화문을 이해한 후, 짝 활동을 통해 암기토록 하고 이후 암기한 내용을 발표토록 한다. 여기까지는 읽고 말하는 연습이 가능하다. 다음으로 본문의 내용을 다른 내용으로 바꾸어 만들도록 역할을 정해준다. 이때 두 사람 이상의 학습자들이 모여 서로의 역할에 충실하려고 협력하여 대화문을 완성시킨다. 완성된 내용은 자리에서 서서 발표하게 하거나 교탁 앞으로 나오게 하여 실제의 상황처럼 대화를 하도록 한다. 이것은 소극적인 학습자를 적극적으로 변화시킬 계기를 마련해 주기도 하며, 대학에서의 모든 수업이 발표로 이루어지고 있기에 학습자들에게도 상당한 도움이 된다.

### 2) 속담이나 관용표현

한국어 교육에서 속담이나 관용표현을 교육하는 목적은 일차적으로 일상의 대화 상황에서 속담이나 관용표현을 듣고 이해하고 말할 수 있도록 학습자의 의사소통 능력을 향상시키는 데 있지만, 의사소통 능력의 향상만이 아니라 한국의 문화를 이해하게 해준다는 면에서도 중요하다. 또한 학습동기 유발이나 성취도 면에서 효과적이고 이에 대한 학습자들의 욕구도 강하다. 이것은 본 연구자가 학습자들에게 의뢰한 설문 결과에서도 알 수 있었다. 그들에게 속담이나 관용표현으로 문장을 만들어 발표하는 것이 도움이 되는지에 대해 설문한 결과 어떤 상황에서 어떻게 사용하는지에 대해 알 수 있었고 속담을 배움으로써 한국 문화를 더 잘 이해할 수 있었다는 대답을 얻을 수 있었다.

## (3) 마인드맵

마인드맵은 학습자의 사고를 촉진하고 활성화시키기 위한 수단으로 마음속에 떠오르는 생각을 지도의 형태로 표현한 것이다. 처음 주제어를 중심에 쓰고 떠오르는 단어를 정리한 다음, 점점 한 단어에서 연상된 단어가 새로운 단어로 연결되어 퍼져나가는 것은 마인드맵만의 큰 장점을 보여주는 것이다. 이 교육은 학생들의 어휘력을 증진시킬 수 있으며 협동학습을 통해 더 많은 어휘를 학습할 수도 있다.

마인드맵은 학습자들이 다양한 학문적 텍스트를 읽는 데 있어서 느끼는 어려움을 지루하지 않고 흥미로운 활동으로 이끌어 낼 수 있다. 일정한 주제를 중심으로 생각이 확장되기 때문에 주제를 한 눈에 명확하게 이해할 수 있다. 아울러 핵심어를 중심으로 필요한 단어만을 기록하기 때문에 본문 내용 이해에 있어서 중심 내용을 파악하기도 쉽다.

## 4. 오류 수정 및 평가

### (1) 오류 수정

오류가 발생하는 곳은 학습자마다 다르지만, 일반적으로 일어나기 쉬운 점은 조사, 동사, 접속어, 어휘, 모국어의 영향, 늘어진 문장 등이다. 예를 들어 수업 시간에 쓰기를 하다가 시간이 부족하여 다 쓰지 못한 학습자의 것을 그대로 시간이 부족한 형태로 제시하게 하면 안 된다. 반드시 적어도 1회는 시간을 두고 완성하도록 해야 한다.

교사는 학습자가 쓴 글에서 문법적인 오류가 없는지, 문자(어휘)의 오류가 없는지, 문장간의 논리적인 연결이 있는지, 전체가 주제의 전개를 명료하게 하는 구성인지에 대해 세세하게 검토한 후 수정된 부분에 대해 재차 고치도록 한다.

실제 글을 쓴 후 교사에게 바라는 점을 물었을 때, 자신들이 쓴 글에서 틀린 문법이나 단어를 자세히 설명해 주기를 원하는 학습자들이 상당수 있었다.

### (2) 평가

주관적인 요소가 많은 글쓰기를 어떻게 평가하면 좋을까는 자주 묻는 질문 중의 하나이다. 실제로 쓰기 평가를 할 때에는 평가의 대상 또는 내용이나 평가의 방법면에서 여러 가지 점을 고려해야 한다.

같은 편지를 쓴다고 해서 그 때의 학습의 테마가 대우표현을 사용할지 내용을 받아들이는 방식을 따를지에 따라서 그 때의 평가 기준도 다르다. 그리고 또 학습자 개개인의 진보, 능력이라는 것도 고려해야 한다. 평범한 말을 사용해서 문장을 정리한 학습자도 있다면 작문에 흥미를 더해, 화려한 미사어구만을 사용하고 길게 늘어트려 쓴 문장이 도대체 무슨 내용인지를 모를 정도로 쓴 학습자도 있다. 이 경우, 이들에 대해 즉각적인 평가를 내리는 것은 좋지 않다고 본다. 전자에게는 조금 복잡한 구문이나 어휘를 사용하게 하고, 후자에게는 일일이 문의 의미를 명확하게 하도록 지도해야 하며, 학습자가 그것에 대한 노력의 흔적이 보일 경우 그 노력은 뭔가의 형태로 평가가 이루어져야만 한다.

학습자에게는 평가 대상이 되는 세세한 항목을 제시하고, 각각의 항목에 대해서 평가를 받을 수 있다면 학습자 자신의 학습목표도 보다 명확해지고 평가 면에서도 어느 정도의 객관성을 띠 수가 있을 것이다. 본고에서는 교재의 목차 순서에 의해 학습자에게 제시된 학습 계획안에 기초하여 평가 항목이나 기준을 마련하였다.

## 5. 결론

본 연구는 학문 목적 학습자들에게 설문 의뢰를 통해 학업을 수행하는 과정에서 쓰기에 어려움이 있다는 것을 파악하고, 그 어려움을 해결할 수 있는 방법을 모색하여 학업에 실질적인 도움을 주기 위한 목적으로 출발하였다. 학문 목적 학습자들을 위한 한국어 교육은 궁극적으로 학업 상황에서 학업 과제를 수행할 수 있는 학업 능력을 배양시키는 데 있다.

본고의 연구 대상인 학습자들은 이미 일정한 학업 수행을 평가 받고 교환학생 자격으로 한국에 유학 온 한국어 중급 학습자들이다. 본고에서는 이들을 대상으로 쓰기 교육의 목표를 의사소통능력 향상에 두고, 실제 교실 수업 방안으로 협동학습을 통한 통합적 쓰기 교육 방법을 택하였다.

현재 유학생을 위한 한국어 독해나 글쓰기 교재, 인문, 경영에 관한 교재가 나와 있기는 하나, 그것을 학습자들에게 모두 가르치기에는 한계점이 있다. 이에 본 연구는 ‘외국인을 위한 한국어’라는 교재를 선택하여 내용을 재구성한 후, 학습자 수준에 맞춰 쓰기 교육 방안을 마련하였다.

이에 따른 방법으로 먼저, 2장에서는 쓰기 교육의 중요성과 방법에 대해 간략히 서술하였다. 3장에서는 쓰기 교육에 앞서 문장형식에 대한 지도 방법이 선수 학습으로 이루어져야 한다는 점에 기인하여 그에 따른 지도 방법을 살펴보고, 이를 바탕으로 실제적인 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안을 마련하였다. 4장에서는 오류 수정 방법과 평가 방법에 대해 제시하였다.

그러나 본 연구는 학문 목적을 위한 쓰기 교육 방안의 하나로 본 연구자의 현장 경험을 토대로 수업 모형을 제시했을 뿐, 그에 따른 효과성을 검증하지 못했다는 점이 아쉬움으로 남는다. 향후 본고에서 제시된 쓰기 교육 방법 외에도 다양한 활동 중심의 실험적인 후속 연구가 계속되길 기대해 본다. 아울러 본고에서 보여주지 못한 실제 교수 모형은 지면 관계상 발표시에 제시하였음을 밝힌다.

## ■ 참고 문헌

- 곽대기(1991), “일본어에 대한 작문지도”, 일본여자전문대학 논문집 제10편, 215-237
- 김다혜(2007), “학문 목적 한국어 학습자의 읽기 능력 향상을 위한 마인드맵 활용 연구”, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김영만(1994), “오류분석을 통한 효율적인 한국어 작문 지도 방안 연구”, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 김인규(2003), ‘학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발’, 한국어교육 14-3, 국제한국어교육학회
- 신현재 외(2002), 『학습자 중심의 국어과 수업 방안』, 박이정
- 신현재 외(2003), 『국어과 협동학습 방안』, 박이정
- 안경화(2006), “한국어 쓰기 교수 학습법의 현황과 과제”, 국어교육연구 제 18집, 국어교육연구
- 오기원(2008), “쓰기 협력 학습이 한국어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향 연구” 연세대학교 석사학위논문.
- 우인혜(1996), “한국어 쓰기 교육에 대한 일고찰”, 한양어문연구 제14집, 한국언어문화학회.
- 원진숙(2005), “대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육 방법”, 어문논집 51호, 민족어문학회.
- 이성호(1999), 『교수방법론』, 학지사
- 이재승(2002), 『글쓰기 교육의 원리와 방법』, 교육과학사
- 이주미(2009), “중국인 학습자를 위한 한국어 쓰기 교육 방안 연구”, 동덕여자대학교 석사학위논문.
- 이지영(2005), “중급 재미동포 학습자를 대상으로 하는 한국어 쓰기 교육 방안 연구”, 고려대학교 석사학위논문.
- 진대연(2004), “한국어 쓰기 능력 평가에 대한 연구-텍스트 생산 능력 평가를 중심으로”, 국어교육연구 19.
- 최영미(2009), “읽기 텍스트를 활용한 한국어 쓰기 교육 방안 연구”, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 최윤곤(2007), 『외국인 유학생을 위한 한국어 독해』, 한국문화사.



## ‘학문 목적을 위한 한국어 쓰기 교육 방안 연구’에 대한 토론문

■ 진대연(서울대 언어교육원)

발표자께서도 언급하고 있듯이 최근 몇 년간 외국인 유학생이 급증하면서 한국어 교육에서 ‘학문 목적을 위한 한국어 쓰기 교육’에 대한 연구와 실천의 중요성도 지속적으로 커졌습니다. 적절한 시기에 중요한 주제에 대한 발표를 준비하신 발표자와 이 글을 읽고 토론할 기회를 주신 학회에 감사드린다는 말로 토론을 시작하겠습니다.

이 발표에서는 쓰기 교육의 중요성과 방법(2장), 문장형식 지도 방법과 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안(3장), 그리고 오류 수정 및 평가(4장) 등에 대해서 개략적으로 살피고 있습니다. 그런데 발표문에 구체적인 교수 방법이나 수업 모형 등이 나와 있지 않아 쓰기 교육의 ‘방안’에 대한 논의는 이 지면에서 할 수 없게 되었습니다. - 발표자께서 자세한 내용을 발표 시에 제시하겠다고 하시니 기대가 됩니다.

그러면 다음에서는 발표문을 읽으며 들었던 몇 가지 질문을 제기해 보겠습니다.

- 1) 발표문에는 설문조사를 하셨다는 언급이 몇 번 나오는데 실제 어떤 설문을 어떻게 하셨고 그 내용이 이 발표와 어떻게 관련되는지 궁금합니다.
- 2) 서론에서 제시하고 있는 초급, 중급, 고급 쓰기 활동의 예들은 실제 교수-학습에서 이보다 훨씬 다양하게 적용되고 있는 쓰기 활동들의 일부에 불과합니다. 그리고 발표문의 진술대로만 보면 발표자께서는 쓰기 활동의 유형을 지나치게 단순화하고 있습니다. 발표자께서는 어떤 기준으로 각 급의 쓰기 활동 예들을 선정하셨는지요?
- 3) 서론에서 “이들(교환학생들)은 자국의 한국어과에서 보통 1년 이상 한국어를 배웠는데 유창성에 비하여 형태적 정확성이 매우 떨어짐을 학생들의 과제물을 통해서 확인할 수 있었다.”라고 하셨는데 구체적으로 어떤 근거를 가지고 계신지요? 그리고 여기에서 말씀하시는 유창성과 정확성이 말하기와 관련된 것인지 쓰기와 관련된 것인지 알고 싶습니다.
- 4) 2장에서 “결국 쓰기가 안 되면 말하기도 제대로 하지 못하는 것이 된다. 쓰기는 생각할 수 있는 시간적 여유가 주어지 있는데도 불구하고 쓰기가 안 된다면 거의 그런 여유가 주어지지 않는 말하기에 있어서 는 보다 나은 결과를 기대할 수 없는 일이다.”라고 하실 만한 타당한 근거가 있으신지요? 실제로는 이 주민이나 재외동포의 경우 문어 능력과 관계없이 상당한 수준의 구어 능력을 보이기도 합니다.
- 5) 협동학습을 통한 쓰기 교육 방안의 하나로 ‘마인드맵’을 들고 계신데요. 초고쓰기 전에 활용할 수 있는 다양한 활동 가운데 이것만을 꼽으신 특별한 이유가 있으신지요?
- 6) 공교롭게도 발표문의 ‘오류 수정’ 부분에서 다음과 같은 오류들이 눈에 띄었습니다. “오류가 발생하는 곳은 학습자마다 다르지만, 일반적으로 일어나기 쉬운 점은 조사, 동사, 접속어, 어휘, 모국어의 영향,

늘어진 문장 등이다. 예를 들어 수업 시간에 쓰기를 하다가 시간이 부족기를 뉘 쓰지 못한 학습자의 것을 그대로 시간이 부족한 형태로 제시이다. 면 안 된다. 반드시시간이어도 1회는 시간을 두고 모뉘 쓰지 해야 한다.”, “교사는 학습자가 쓴 글에서 문법적인 오류가 없는지, 문자(어휘)의 오류가 없는지, 문장 간의 논리적인 연결이 있는지, 전체가 주제의 전개를 명료하게 하는 구성인지에 대해 세세하게 검토한 후 수정된 부분에 대해 재차 고치도록 한다.” 발표자께서는 오류 수정의 주체, 대상, 범위, 방법, 시기 등에 대해서 어느 정도 고민을 하고 계신지 여쭙고 싶습니다.

- 7) 4장에서 “본고에서는 교재의 목차 순서에 의해 학습자에게 제시된 학습 계획안에 기초하여 평가 항목이나 기준을 마련하였다.”라고 하셨는데, 발표문에는 이와 관련된 내용이 전혀 없습니다. 이 부분에 대해서 보완 설명을 좀 해주셨으면 좋겠습니다.

토론자도 이 주제에 큰 관심을 갖고 있다 보니 발표자의 글을 읽으면서 많은 생각을 하게 되었습니다. 이 시간에 대답하지 못한 부분은 차후에 다시 논의할 수 있기를 기대합니다. 감사합니다.



## 2분과 (한)국어교육의 이론 개인 발표 2

# 문학 작품을 활용한 한국어 읽기·쓰기 교육 방안

김양숙 (한성대)

### 〈차례〉

1. 문제제기
2. 한국어 교재에 실린 문학작품 분석
3. 한국어교육에서의 읽기·쓰기 성취 기준
4. <기억속의 들꽃>을 활용한 한국어 읽기·쓰기 교육방안
5. 맺음말

## 1. 문제 제기

한국어 학습자가 한국에서 생활할 때 일차적으로 필요한 것은 말하기와 듣기이다. 그래서 한국어 초급 단계<sup>1)</sup>에서는 말하기와 듣기의 구어 중심 교육을, 중·고급 단계에서는 읽기와 쓰기의 문어 중심 교육에 초점을 맞추어 진행되고 있다.<sup>2)</sup> 말하기와 듣기는 한국에서 오래 생활하면서 의사소통 상황에 놓이게 되면 자연스럽게 한국어를 말할 수 있게 된다. 읽기는 초급 학습자나 고급 학습자, 또는 일반목적 학습자나 학문목적 학습자 모두 자신들이 원하는 정보나 지식을 얻기 위해 스스로 학습하여 자신들의 능력을 향상시킬 수 있는 언어 기능임은 물론 다른 기능과의 연계를 통해 보다 효과적으로 학습자의 언어 능력을 향상시킬 수 있도록 돕는 중요한 기능이다. 학습자들이 읽기 학습 과정을 통해 정확한 억양과 발음을 습득할 수 있는 기회를 갖게 되면, 쓰기를 할 수 있는 단서를 제공함으로써 구어와 문어 모두의 실력 향상에 도움을 준다. 또한 읽기를 통하여 문화를 이해하고 습득할 수도 있다. 학습자가 글을 읽고 이해하고 학습자 본인의 생각을 정리해서 쓸 수 있을 때 글을 쓴다고 말하고 글을 읽는다고 말할 수 있다. 한국어 교육에 있어서 듣기와 읽기는 이해의 기능으로 말하기와 쓰기는 표현의 기능으로 설명할 수 있다. 그렇다면 이해의 영역인 읽기와 표현의 영역인 쓰기를 한국어를 배우는 외국인 유학생이 좀 더 이해하기 쉽게 하기 위한 방법을 생각하는 것에서 이 논의는 시작되었다.

이 연구의 대상은 대학 진학을 목적으로 한국어를 배우는 예비 대학(원)생인 성인 유학생 중·고급 단계의 학습자를 대상으로 설정한다. 유학생의 경우 한국어 학습 목표는 언어 능력과 사회 문화 능력 뿐만 아니라 한국어로 된 읽기 텍스트나 문학을 이해하고 감상할 수 있으면서 더 나아가 창조적인 글을 쓸 수 있는 문학

1) 한국어 교육에서는 그 단계를 1급부터 6급으로 나눈다. TOPIK의 경우는 초급·중급·고급의 단계의 3단계로 분류하고 있다.

2) 최정순(2006), 한국어교육 방법론의 재검토 : 의사소통적 한국어 구어 능력 개량을 위한 제언 p92~93 참조

능력이 필요하다. 이들에게 문학작품은 앞으로 이들이 대학생생활에서 접하게 되는 다양한 교양 과목이나 전공 관련 읽기나 문학작품에 대한 이해력을 기를 수 있게 될 것이고, 발표 및 토론 등의 말하기나 리포트, 논문을 쓸 수 있는 능력을 향상 시킬 수 있을 것이다.

연구의 방향은 먼저 한국어 교재에 실린 문학 작품을 살펴보고, 그 다음은 한국어 교육 목표를 살펴보겠다. 이를 토대로 문학작품 <기억속의 들꽃>을 중심으로 읽기와 쓰기 중심의 교육 방안을 제시하는 것으로 이 논의를 마무리 하겠다.

## 2. 한국어 교재에 실린 문학 작품 분석

먼저 각 대학 부설 어학원 교재에 실려 있는 문학작품을 중심으로 살펴보면, 이화여대의 경우 문학작품이 처음 실리는 교재가 3급 12과에 외국 시 ‘가지 않는 길’이 처음 실려 있고 4급부터는 1과에서 10과에 이르기 까지 각 과마다 우리에게 익숙한 전래동화와 고전소설이 실려 있고 5급 3과에 단군왕검 신화가, 10과에서는 피천득의 수필 <인연>에 대한 글과 함께 사물놀이에 대한 설명문이 실려 있다.

다음 연세대학교의 경우 유일하게 중급 이상의 학생을 대상으로 문학 수업을 선택으로 들을 수 있게 편성하였고, 4급부터 읽기 자료로 ‘문화해설’ 코너를 마련하여 한국의 문화를 소개하고 있다. 경희대학교의 경우 초급 과정인 2급 19과에서 짧은 전래동화를 실어 학습자의 흥미를 유발하였고, 3급부터 5급까지 전래동화와 속담을 활용하여 한국인의 정서를 잘 드러내고 있다. 성균관대학교의 경우도 마찬가지로 3급 12과에서 속담을 소개하고 10과에서 처음으로 전래동화 ‘혹부리 영감님’을 시작으로 4급, 5급, 6급에 걸쳐 속담, 동화, 고전소설, 극본까지 문학 장르를 골고루 소개하고 있다.

각 대학 부설 어학원 교재에 실려 있는 문학 작품<sup>3)</sup>

이화여대	가지 않는 길, 사이좋은 의형제, 춘향전, 흥부와 놀부, 효성이 지극한 호랑이, 심청전, 콩쥐 팥쥐, 한석봉, 금도끼은도끼, 단군왕검, 인연, 사물놀이
연세대학교	사랑하는 나의 연사들, 서편제, 매잡이, 수난이대, B사감과 러브레터, 소나기, 메밀꽃 필 무렵, 우리들의 일그러진 영웅, 빈처, 뽀뽀, 날개, 금홍아 금홍아, 삼포로 가는 길, 한계령
경희대학교	꿈이 뭐라고 했어, 설마 꿈이 사람이 됐을까, 단군신화, 행복의 비밀을 가르쳐 드립니다. 오늘은 노래 소리 들리려나, 파랑새와 들쥐이야기, 잃어버린 돼지
성균관대학교	혹부리 영감님, 단군신화, 옛날이야기, 말 한마디로 색시를 얻은 총각, 춘향전, 무서운 이야기, 여우와 세 개의 주머니, 숲속의 공주님
서울대학교	단군이야기, 임궫정 이야기, 아리랑, 흥부와 놀부, 시와 노래

분석결과 이화여대를 제외한 대부분의 학교에서 한국어 중급 이상의 교재부터 문학작품이 실려 있는 것을 볼 수 있다. 이는 중급 이상의 학습자는 한국에서 자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 할 수 있는

3) 발표자의 석사학위 논문에서 재인용

시기이므로 문학작품 속에 있는 담화 표현까지도 이해할 수 있는 있다고 보기 때문일 것이다. 또한 현재의 한국어 교재들에서는 대체로 정서나 의식, 가치관 등이 잘 드러나는, 외국인들이 쉽게 다가갈 수 있는 문학 텍스트들을 선정하고 있다.<sup>4)</sup>

### 3. 한국어교육에서의 읽기 쓰기 성취 기준

국내 대학 부속 한국어 교육기관에서는 대부분 일반목적 한국어 교육에 초점이 맞추어져 있다. 교육과정도 대부분 초급, 중급, 고급으로 단계를 나누어서 제시하고 있다. 초급 단계에서는 일상생활에 필요한 언어 능력을 목표로 하고 있고, 중급 단계에서는 초급단계에서 익힌 의사소통 능력을 기초로 사회적 상황의 이해로까지 목표를 설정하고 있다. 다음 고급 단계에서는 일상 언어생활에서 불편 없는 의사소통 능력을 갖추고 한국의 문화, 한국의 역사, 한국의 문학 작품 등을 감상할 수 있고 확장된 지식을 갖추는 것을 목표로 하고 있다. 대부분 한국어 교육기관에서는 중급 이상의 교육목표에 직장이나 대학에서 요구하는 업무수행을 목표로 보고 있다. 일반적으로 대학의 한국어 교육기관에서는 중급이상을 수료했을 경우 대학이나 대학원에 진학할 수 있다. 그러나 대학에서의 생활은 유학생에게 많은 어려움이 따르고 있다. 이는 일반목적과 특수목적을 분리하지 않고 함께 교육한데서 비롯됐다고 볼 수 있다.

이유경(2006)에 따르면 각 대학별로 일반 목적 학습자의 80%이상이 대학 진학을 목적으로 한국어를 학습한다고 한다. 이들 학습자의 목표는 대학진학이 목표이지만 교재는 대부분 일반목적으로 학습되고 있다. 이렇게 분리되지 않은 수업은 학습자에게 피해가 돌아가 대학 진학에 대한 준비과정으로서의 교육을 받지 못해 한국어 수업에 대한 부정적인 견해들을 가지고 있다. 이유경의 연구에서 3급을 공부하고 대학에 온 사람이나 5급을 공부하고 온 사람이다 다름이 없다는 점에 대한 유학생의 인터뷰는 정규과정에서의 한국어교육이 당장 자신들의 대학생활, 대학공부에 도움이 되는 내용이 아니라고 말하고 있다.<sup>5)</sup> 이는 기초적인 학습의 단계를 거치면서 학습자의 학습 목적에 따라 분리하는 교육과정이 필요하다는 것을 알 수 있다. 소수 기관에서는 특별반, 심화반 등을 개설하여 학습 목적별로 한국어 교육을 시도하고 있지만 활성화 되고 있지는 못한 실정이다.

최근 한국어 교육에서는 일반목적 한국어교육의 목표와 교육내용의 연구와 함께 학습자의 학습 목적을 고려한 특수목적 한국어교육의 교육목표와 교육내용이 발표되고 있다. 또한 한국어교육을 전공한 연구자들에 의해 한국어 교육의 영역별 교육내용이 논의되고 있다. 한국어 교육이 지향하는 보편적인 교육 목표의 내용을 기능적 목표, 지식적 목표, 사회문화적 목표로 제시하고 있다.<sup>6)</sup>

또한 김정숙(2003)에서도 의사소통과 문화 교육을 지향하고 있는 한국어교육의 교육목표는 각자 익힌 능력을 활용하여 자신의 학습목적에서 필요한 분야에서 필요로 하는 기능을 수행할 수 있도록 하는 교육목표를 세우고 있어 일반목적과 특수목적 한국어교육을 통합한 교육의 형태를 보이고 있다.<sup>7)</sup>

중급 단계를 위한 문학 작품을 살펴보면, 언어인지도가 낮은 초급 단계의 한국어 학습자에게 문학 교육이 언어 교육적 측면에 맞추어 고려되었다면 중급, 고급 단계의 학습자에게는 언어 교육적 측면과 문학과 문화교육을 좀 더 효과적으로 얻어낼 수 있는 방안이 될 수 있다.

한국어 능력 평가 시험의 평가 기준에 따르면 중급 단계의 학습자는 기본적인 생활과 경제 활동이 가능하고 언어생활에 있어서도 단순한 통역이 가능하며 신문과 중단편의 문학을 읽을 수 있고, 비교적 간단한 토론을 할 수 있는 정도의 능력을 갖추고 있다. 그렇다면 중급 단계의 한국어 학습자의 수준에 맞는 문학 작품의 선정 기준은 살펴보면 다음

4) 김동환(2008), 공유텍스트를 통한 한국어교육의 한 방법, 국어교육학연구 제31집, p302

5) 이유경(2006), 외국인 유학생을 위한 한국어교육 과정 개발의 기초연구, 국제한국어교육학회 제25차 춘계학술대회.

6) 성기철(1998), 한국어교육의 목표와 내용, 이종언어학회 15.

7) 김정숙, (2003), 통합교육을 위한 한국어 교수요목 설, 한국어교육14, 국제한국어교육학회

과 같다.

첫째, 어휘 면에서 한국어 능력 평가 시험에서 규정하고 있는 34급의 어휘 수준인 일상어휘 혹은 사용 빈도가 높은 어휘를 기준으로 하고 최길시(1998)가 중급에 적합하다고 선정한 단어기준 3000어를 고려하여 문학 작품을 선정한다.

둘째, 문장 구조면에 있어 한국어 능력 평가 시험의 단계별 정의에 해당하는 34급의 수준을 고려한다.

- 3급 : 종속적 연결문, 빈도 높은 변칙용언 등을 숙지하고 있다. 용언에서 부사형을 익숙하게 만든다. 기본적인 피사동 변형이 가능하다.
- 4급 : 드문 말이 아니면 사실상 모든 피사동 변형이 가능하다. 비유와 숙어적 용법이 아니라면 일반 문장구조 대부분을 이해한다. 감탄문을 이해하고 적절히 사용한다.

셋째, 문학 작품의 내용면을 고려할 때 기본적인 생활 문화에서 나아가 제도문화 즉 한국의 생활풍습 및 양식과 한 민족의 정신적 원형을 형성하는 기본적인 정서를 다룬 문학 작품 중심으로 선정한다.

넷째, 중급 단계의 학습자를 위한 문학 교육은 현대를 배경으로 한 작품에서 확장하여 과거를 배경으로 전통문화에 대한 접근까지도 포괄하며, 이를 통해 보다 완전한 한국문화의 이해와 공감을 도모할 수 있다.

다음으로 고급단계의 학습자는 이미 상당한 한국어 실력을 바탕으로 높은 문화적 인지도를 확보하고 있다고 볼 수 있다. 언어인지도가 높은 고급 단계라 하더라도 실생활 자료에서 잘 이해될 수 없는 문화적 요소가 있다. 바로 민족의 고유하고 특수한 정서, 예를 들면 한(恨)의 정서와 향토적 정서가 이에 해당될 것이다. 문학에는 이러한 특수한 정서가 거부감 없이 자연스럽게 녹아 있다. 문학은 사람과 사람을 연결할 수 있는 감동을 매개로 하기에 민족의 특수한 정서를 거부감 없이 이해하고 공감하게 할 수 있다. 따라서 문학은 고급 단계에 적합한 문화 교육으로서 그 효용성을 가진다 할 것이다.

한국어 능력시험의 평가 기준에 따르면 고급 단계의 학습자는 상황에 따른 의사소통이 자유롭고 신문, 라디오, TV 매체에서 거론되는 시사 문제들을 이해하고, 자신의 의사를 문장이나 말로 전달가능하며 기본적인 토론, 토의를 할 수 있다. 이러한 수준의 학습자에게 적합한 문학 작품 선정의 기준을 살펴보자.

첫째, 어휘 면을 고려할 때, 고급 단계의 학습자는 일상생활의 일상적 어휘뿐만 아니라 빈도가 높은 추상적인 어휘 및 전문적 어휘의 이해가 가능하므로 작품의 선정에 있어 좀 더 폭이 넓다고 할 수 있다.

둘째, 문장구조 면에서 한국어 능력 시험의 단계별 정의에서 고급에 해당하는 56급의 문장 수준을 고려하여 문학 작품을 선정한다.

- 5급 : 빠른 발화가 아니라면 대부분의 문장구조 이해, 문장구조에 대한 질문을 통해 자신의 실수를 정정하거나 새로운 문형을 이해한다.
- 6급 : 괴팍한 표현이나 지나치게 빠른 말이 아니면 사실상 거의 다 이해한다.

셋째, 내용면에서 생활문화나 제도문화가 담긴 내용뿐만 아니라 추상적이고 심층적인 정신문화까지도 작품의 내용으로 수용할 수 있다. 특히 우리나라 고유의 정서적인 한(恨), 향토성에 대한 이해를 포함한 작품의 수용이 가능하며, 한국의 역사적 상황과 관련한 삶의 의미를 재조명하는 내용의 작품선택이 가능하다.

작품선정에 있어서 유의해야 할 점으로는 언어능력이 뛰어나고 한국 문화에 대한 폭넓은 이해를 가진 고급 학습자라 하더라도 학습자의 성향에 따라 민족 간이나 국가 간의 문제를 민감하게 느낄 수 있으므로 민족감정을 민감하게 다루고 있는 작품은 지양하는 것이 좋다. 또한 문화 상대주의적 관점을 고려하지 않고 한 문화를 지나치게 비하하거나 우월하게 바라본 작품 역시 피하도록 한다.

#### 4. <기억속의 들꽃>을 활용한 한국어 읽기 쓰기 교육방안

이 수업의 목적은 먼저 한국어 학습자에게 문학 텍스트를 읽기 자료로 제공함으로써 기존의 읽기 텍스트와는 다른 다양한 문학 텍스트를 노출시키는 것에 있다.

또한, 문학텍스트에 많이 사용되고 있는 한국 문화적 표현이나 어휘 등을 읽어내고 그 의미와 가치를 이해하며 나가 다른 문학 텍스트를 읽고 이해를 바탕으로 자신의 의견을 쓰는 데 있다.

텍스트의 제시 방법에 대해서는 전체 줄거리 요약본과 수업 설계상 필요한 부분은 텍스트 원문을 인용하는 것으로 한다.

##### 가. 읽기 전 단계

###### <활동>

1. 왜 작품 제목을 ‘기억 속의 들꽃’이라고 했는지 생각해 보게 한다. 기억이라는 단어의 의미와 들꽃의 의미를 설명해 주고 6.25 관련 사진을 보여 주며 어떤 내용일지 상상해서 이야기해 보기.
2. 전쟁이 인간의 삶에 끼치는 영향에 대해 이야기해 본다.
3. 학습자가 알고 있는 전쟁에 대해 이야기해 보게 한다.

##### 나. 읽기 중 단계

###### <활동>

1. 텍스트의 전체 내용 이해하기.  
전체내용의 이해를 위해 <기억속의 들꽃> 짧은 동영상을 보여준다.  
<http://blog.naver.com/srsss?Redirect=Log&logNo=120109247009>
2. 명선이의 특이한 행동에 대해서 이야기하기.
  - ① 동네 아이들과 싸울 때 밑에 깔렸다가도 갑자기 무서운 힘을 내서 위에 있는 아이를 밀치고 일어난다.
  - ② 사내아이처럼 하고 다닌다.
  - ③ 숙부가 널 죽이려 한 이유가 뭐냐는 내 질문에 그 애는 무심코 대답하려다가 경계심을 드러낸다.
  - ④ 평소와 다르게 들꽃을 보고 예쁘다고 하며 머리에 꽂는다.
  - ⑤ 끊어진 다리의 철근 끝에 금반지를 숨긴다.
3. 새로운 어휘 및 문형 연습하기.

##### 다. 읽은 후 단계

읽기 후 활동으로 중요한 것 중 하나는 줄거리 요약하기이다. 작품의 내용을 말하거나 쓰게 하는 것은 언어 능력을 기르는데 매우 중요한 방법이다. 학습자 스스로 줄거리를 파악해야 하고 심화된 단계일수록 길이는 짧아진다. 또한 쓰기 활동과 연계할 때 문어를 이용한 담화 차원의 의미 전달과 기능 수행 및 의사소통적 쓰기 능력을 기르는 데 도움을 주어야 한다.

###### <활동>

1. 사람들이 명선이를 대하는 태도를 생각해 보고 등장인물의 성격 파악하기.

금반지	들꽃(쥐바라송꽃)

2. 다음 단어의 역할과 의미를 생각해 보고 써 보기.

3. 당시 사람들은 어떻게 살았는지 생각해 보기.

6.25전쟁	사회상

4. 작품을 읽기전과 읽은 후에 ‘기억속의 들꽃’이라는 제목의 의미를 생각해 보고 어떻게 다른지 써보기.

읽기 전	읽은 후

5. 명선이에게 일어났던 중요한 사건을 정리하기.

6. 위 내용을 토대로 <기억속의 들꽃>의 내용을 요약해 보기.

7. 전쟁을 소재로 한 영화 포스터를 보여주고 앞에 봤던 한국 전쟁사진과 어떤 점이 다른지 정리해 보기.

8. 명선이가 죽고 난 후의 이야기를 상상해서 써보기.

9. 한국 전쟁을 소재로 한 단편소설과 영화를 한 편씩 보고 비교 분석해 보기.

## 5. 맺음말

지금까지 한국어 교재에 실린 문학작품을 살펴보고 한국어 교육에서 지향하는 중급과 고급의 읽기쓰기의 성취기준을 살펴보았다. 이를 토대로 문학작품 <기억속의 들꽃>을 활용한 한국어 읽기와 쓰기 교육 방안을 제시해 보았다.

한국어 교육에서 읽기와 쓰기는 문어교육을 통해 온전한 언어능력을 개발할 수 있다는 점에서 매우 중요하다. 한국어를 제대로 잘 이해하려면 듣기와 말하기는 물론 문어 교육인 읽기와 쓰기 교육을 더 빨리 제대로 교육해야 할 것이다. 이런 점에 주목하여 본고에서는 문학 작품을 읽고 내용을 파악한 후 그것을 쓰기와 연계한 기능 교육 중심으로 살펴보았다.

여기에서 다루어져야 하는 많은 내용 중 읽기와 쓰기에 관한 기본 개념과 교수방법의 이론적 내용은 생략하였다. 한국어 교육에서는 꾸준히 문학텍스트를 활용한 교육 방안에 대해 논의가 이루어지고 있다는 것은 문학 텍스트가 한국어 교육에 있어서 필요하다는 것을 입증하는 것이다. 그러나 여전히 각 단계에 따른 문학텍스트 목록 선정 등 효과적인 한국어 수업에 필요한 수업 방안에 대해 많이 부족한 실정이다. 문학작품은 한국의 문화뿐만 아니라 한국인의 생활담화도 담고 있어 생생한 언어 현장을 보여주는 좋은 자료이다. 그렇기 때문에 문학을 한국 문화를 가르치는 보조 수단으로만 생각하지 말고 더 나아가 기능중심의 통합 교육에 대해서도 생각해 봐야 할 문제일 것이다.

## ■ 참고 문헌

- 권택영(2000), 『소설을 어떻게 볼 것인가』, 문예출판사.
- 김대행(2001), 「한국어교육과 한국문학」, 『외국인을 위한 한국어교육 연구』 3, 서울대 외국인을 위한 한국어교육 지도자 과정.
- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부
- 김동환(2008), 「공유 텍스트를 통한 한국어교육의 한 방법」, 『국어교육학연구』 31집, 국어교육학회.
- 김동환(2009), 「서사 모티프의 문화 간 이야기화 양상과 한국어교육」, 『국어교육연구』 35집, 국어교육학회
- 김민애(1993), 「쓰기 지도를 위한 과제 진술 방법연구」, 『한국어교육 실습론』, 서울대 어학연구소.
- 김보경(2002), 「한국어 중급 학습자를 위한 문학 텍스트 활용방안 연구」, 연세대학교 교육대학원 석사논문.
- 나정선(2008), 「외국인을 위한 문학 교육 방법 연구」, 단국대학교 박사학위논문.
- 남기심 외(1999), 『외국인을 위한 한국어교육의 방법과 실제』, 방송대학교 출판부.
- 민현식 외(2005), 『한국어교육론 2』, 국제한국어교육학회, 한국문화사
- 민현식 외(2005), 『한국어교육론 3』, 국제한국어교육학회, 한국문화사
- 박선옥(2005), 『한국 사회문화 이해와 표현 I』, 도서출판 역락
- 박영순(2004), 『외국어로서의 한국어교육론』, 도서출판 월인
- 박 청(2002), 「외국인을 위한 한국소설 방안연구」, 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 신윤경(2008), 「한국어교육을 위한 문학 텍스트연구」, 고려대학교 박사학위논문.
- 신주철(2006), 『한국어교육에서 한국문학교육의 이론과실체』, 커뮤니케이션북스.
- 성기철(1998), 「한국어교육의 목표와 내용」, 『이중언어학회』
- 윤여탁(1999), 「문학을 활용한 한국어교육 방법」, 『국어교육연구』 14, 서울대학교 국어교육 연구소.
- 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국문화사.
- 윤 영(1999), 「외국인을 위한 한국 소설 교육 방안」, 이화여자 대학교 석사학위논문.
- 진대연(2003), 「쓰기교육의 교수학습」, 『한국어교육론 3』, 국제한국어교육학회.
- 최정순(2006), 한국어교육 방법론의 재검토: 의사소통적 한국어 구어 능력 개량을 위한 제언, 국어교육연구.
- 최현섭 외(1996), 『국어교육학개론』, 삼지원.
- 허용 외(2005), 『외국어로서의 한국어교육학 개론』, 도서출판 박이정.
- 홍서연(2001), 「외국어로서의 한국어교육을 위한 문학 텍스트 분류방안」, 아주대학교 석사학위논문.



## ‘문학 작품을 활용한 한국어 읽기·쓰기 교육 방안’에 대한 토론문

■ 조하연(아주대)

한국어교육을 전공으로 연구하지는 못하지만, 문학교육 연구자로서 한국어교육에서 문학의 역할에 대한 논의들을 관심 있게 지켜보며 적지 않은 도움을 얻고 있습니다. 이런 이유로 한국어교육에서 문학 작품을 어떻게 활용할 것인가를 주제로 한 발표자의 원고를 반갑게 읽었습니다. 국어교육이나 한국어교육 모두 교재에 대한 연구는 아직 충분한 연구가 축적되지 않았으면서도 교육 현장에서 가장 요긴한 내용이 되기 때문입니다. 쉽지 않은 주제를 의욕적으로 연구한 발표자의 노고에 감사드립니다.

그런데 이번 원고를 보면서 상당히 당황스러웠던 것도 사실입니다. 발표자께서 말씀하시는 요지를 충분히 이해하기 어려웠기 때문입니다. 아마도 이 원고에 전제된 한국어교육 연구 나름대로의 전제들을 문외한인 제가 파악하기 어렵다는 점, 제한된 원고량 탓에 발표자가 논의를 상세히 전개하기 어려웠을 수 있다는 점 등이 그 이유가 되지 않을까 하고 짐작하고 있습니다. 문학교육 연구자로서의 상식에 비추어 몇 가지를 질문하여 더 깊은 이해를 얻고자 합니다.

1. 2장에서 한국어 교재에 수록된 문학작품을 논의한 이유가 무엇인지 궁금합니다. 제가 읽어 본 원고에 의하면 이 장에서 분석한 내용은 “이화여대를 제외한 대부분의 학교에서 한국어 중급 이상의 교재부터 문학작품이 실려 있는 것” 정도로 요약될 수 있을 것입니다. 하지만 이런 정도를 두고 ‘한국어 교재에 실린 문학작품 분석’이라고 하기는 어렵다고 생각합니다. 분석은 오히려 ‘중급 이상의 교재부터 문학작품이 실리게 된 맥락’, ‘실린 작품들의 특성’ 등을 상세히 따지는 것으로부터 ‘출발’해야 하지 않을까요? 원고에는 담지 못한 ‘분석’의 내용을 청해 듣고 싶습니다.

2.1. 3장에서는 교재에 수록할 수 있는 문학 작품의 선정 기준이 제시되어 있습니다. 그러나 여기에 제시하신 기준이 과연 ‘문학 작품’에 어울리는 기준인지 의심스럽습니다. 물론 제재를 선정하는 과정에서 학습자의 어휘력, 문법 능력 등이 충분히 고려되어야 한다는 점은 이론의 여지가 없을 것이고, 문학을 통해 한국인의 문화를 접하게 한다는 점 역시 충분히 이해할 수 있습니다. 그러나 문학 작품을 제재로 선정하는 것인 만큼 문학 작품으로서의 가치 역시 어느 정도는 고려되어야 한다고 생각합니다. 제재 선정의 기준에 대해 좀 더 설명해 주시기 바랍니다.

2.2. 제재 선정의 기준과 관련하여 기억속의 들꽃은 어느 단계에 어떤 이유로 적절하게 활용될 수 있는 작품인지에 대해 말씀해 주시면 고맙겠습니다. 어떤 이유인지 이 원고에서는 왜 ‘기억속의 들꽃’을 제재로 하는지에 대한 설명이 잘 보이지 않습니다. 발표자께서는 분명 3장에서 제시하신 기준에 따라 이 작품을 선정하셨으리라 생각합니다. 이 작품이 어떤 단계에 적당한 것인지, 제시한 기준에 어떻게 부합하는지 설명해 주시기 바랍니다.

3.1. 4장의 내용은 한국어 읽기, 쓰기 교육 방안이라기보다는 ‘기억속의 들꽃’이라는 작품을 제재로 진행할 수 있는 ‘수업 내용’을 요약한 것이라는 생각이 들었습니다. 교육 방안이라고 한다면 수업을 진행하는 데 지켜야 하는 기초적인 원리나 필요한 전략, 혹은 수업의 방향 등이 제시되어야 한다고 생각하기 때문입니다.

한국어 읽기, 쓰기를 교육할 때 유의해야 할 점, 혹은 전략적으로 강조되어야 할 점 등에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

3.2. 4장에서 제시하고 있는 학습 활동들은 한국어 (읽기, 쓰기) 교육에 특화된 것이라기보다는 ‘기억속의 들꽃’이라는 문학 제재에 대해 할 수 있는 다양한 이야기의 묶음이 아닐까 하는 생각이 들었습니다. 필자가 제시하는 읽기 전, 읽기 중, 읽은 후 단계가 서로 영향을 주며 긴밀하게 이어지는 모습이 잘 보이지 않는다는 점도 이런 생각을 하게 되는 이유입니다. 각각의 활동들이 어떻게 이어지는지, 그리고 이 작품을 이해하는데 도움이 되는 활동들인지 궁금합니다. 보기에 따라서는 이 장의 내용에서 ‘한국어 읽기, 쓰기 교육’이라는 말을 빼다고 하더라도 별로 이상해 보이지 않을 것 같다고 생각할 수 있는데, 만일 그렇다면 이 발표의 큰 결점이 되리라 생각합니다.



## 2분과 (한)국어교육의 이론 개인 발표 3

# 국어교육에서 복합양식성 이해에 관한 고찰

송여주(서울대)

### 〈차례〉

1. 머리말
2. 복합양식성 이해의 개념
3. 복합양식 텍스트 이해에서 고려해야 할 국면
4. 맺음말

## 1. 머리말

매체 환경의 변화에 따른 개인적, 사회적 상황에서의 의사소통 양상의 변화는 국어교육에 있어 매체언어 교육의 도입을 가져왔다. 이는 의사소통과 의미에 있어 음성과 문자라는 좁은 개념의 언어관에서 의미화 양식으로서 다양한 기호를 포괄하는 언어관의 변화와 맞물려 있다. 매체언어 교육의 관점은 국어교육에서 교육적 대상인 텍스트의 확장을 가져왔고, 교육 내용의 변모에 영향을 미치고 있다. 이전의 음성과 문자 언어 텍스트의 범위를 넘어선 텍스트들이 국어교육의 제재가 되고 있으며, 이전에 다루어 왔던 텍스트 역시 교육 내용이 변모하고 있다. 예를 들어 광고에 대한 교육 내용이 광고문 수준이 아닌 이미지를 포함한 광고 텍스트 전체에 대한 교육으로 변모했으며, 영화에 대한 교육 내용은 시나리오를 넘어선 영상 언어에 대한 이해를 주요 내용으로 삼고 있다. 안내문에 대한 교육 내용에도 안내문에서 그림의 역할, 안내문에 적합한 그림 그리기 등이 활동으로 제시되고 있다<sup>1)</sup>.

그런데 광고, 영화, 그림이 포함된 안내문 등은 모두 복합양식성(multimodality)을 지닌 텍스트 즉 복합양식 텍스트라고 볼 수 있다. 복합양식 텍스트를 이해하는 과정은 언어 텍스트를 이해하는 과정과 동일한 속성을 지닌다고 볼 수 있는가<sup>2)</sup>? 텍스트 이해라는 일반적 과정이라는 점에서 동일한 측면도 있겠지만, 텍스트가 가진 속성의 차이로 인해 이해의 과정에서 달라지는 측면도 있을 것이다. 그러나 복합양식 텍스트에 대한 교육이 확장되고 있지만, 복합양식 텍스트 이해의 교육 내용 및 방법에 대한 연구가 이를 충분히 뒷받침하고 있지 못함은 사실이다.

복합양식 텍스트를 이해한다는 것은 단순하지 않다. 문자나 음성 언어를 대상으로 한 국어 교육에서 이해란 지각된 음성이나 문자의 정보적 의미와 관계를 파악하고, 자신의 지식이나 경험에 비추어 의미를 재구성

1) 광고 및 영화에 대한 교육 내용은 중학교 1학년 교과서 참조, 안내문에 대한 교육 내용은 초등학교 3학년 2학기 쓰기 교과서 4단원 참조.

2) 본고는 복합양식성 이해를 복합양식 텍스트를 이해하는 것과 등치시켜 보고 있다. 이는 복합양식 텍스트 이해의 관건이 복합양식성을 이해하는 것이라 보기 때문이다.

하고 발견해내는 사고의 과정<sup>3)</sup>으로, 언어를 언어로 파악하는 과정이다. 그러나 복합양식 텍스트를 대상으로 한 국어교육에서 이해는 이미지나 소리와 같은 다른 양식을 언어로 번역(?)하는 것, 혹은 그 반대이다. 성격이 다른 양식들 사이의 건너뛰기가 요구된다. 이러한 언어 텍스트의 이해 과정과는 다른 성격은 국어 교육에서 복합양식 텍스트의 이해 과정에 대한 깊이 있는 탐색이 필요한 이유라 하겠다.

본 연구에서는 복합양식 텍스트 중 이미지- 문자언어 텍스트를 중심으로 복합양식성 이해의 개념과 복합양식 텍스트 이해에서 고려해야 할 국면을 고찰해보고자 한다.

## 2. 복합양식성 이해의 개념

### 2.1 복합양식성의 개념

복합양식성은 영국의 사회기호학자인 크레스(Kress, G.)에 의해 제안된 개념으로, 다양한 매체에서 소통되는 텍스트가 가지는 속성을 초점화한 것이다. 복합양식성의 개념은 구조주의 기호학과 관점을 달리하는 사회기호학적 관점을 기반으로 한다. 소쉬르로부터 시작된 구조주의 기호학에서 기표(signifiant)와 기의(signifier) 사이의 관계는 자의적이며, 사회적 관습에 의해 유지된다. 그리고 의미 생산에서 인간은 언어 체계와 같이 이미 만들어진 체계를 가지고 의미를 생산한다. 이 이론에서, 체계는 외부에 존재하며, 안정적이다. 그들의 안정성은 관습으로서 표현되는, 사회적 힘에 의해 생산되고 유지되며, 인간은 그것을 변화시키지 않는다. 반면 크레스, 호지 등에 의해 제안된 사회 기호학은 사회적인 상황에서 인간이 기호 생산의 중심에 있는 것으로 간주한다. 인간은 특별한 사회문화적 환경 안에서 그들이 사용할 수 있는 자원들을 사용한다. 그들은 기호들을 생산하기 위해 행동하며, 기호를 사용하며 그것을 바꾼다. 기호는 체계 안에서 작동하기보다 오히려 기호는 끊임없이 새롭게 만들어지는 것이다. 기의는 특별한 사회적 맥락 안에서 가장 적절한 기표를 통해 현실화되는 과정에 있다<sup>4)</sup>.

그러므로, 사회기호학의 관점에 따르면, 이미지, 몸짓, 음악, 음향 등 안정적인 체계를 가지지 않은 모든 종류의 기호 역시 말하기와 쓰기 즉 음성 언어와 문자 언어와 마찬가지로 의미 생산의 양식으로 동등한 지위를 가진다고 본다. 이 때 양식(mode)란 물리적인 도구와 기호 체계를 이용해 사회 속에서 의미를 실현하는 독특한 방식을 말한다. 사회 구성원들은 당대 사회에서 주로 통용되는 물질과 기호 체계를 이용해 그 사회에서 용인되는 방식으로 의미를 구성해왔다<sup>5)</sup>. 기호가 정신적 개념 혹은 지시대상과 그것을 대변하는 것을 의미한다면, 양식은 기호가 사회 속에서 사람들, 즉 소통 행위자에 의해 현실화할 수 있는 방식으로 구별할 수 있다. 그런데 사람들은 단일한 양식으로 의사소통에 참여하기도 하지만, 대부분은 다른 여러 가지 기호들과 결합하여 의미를 만들어낸다. 이야기책은 종지와 인쇄라는 도구로 문자를 통해 의미를 구성한다. 풍경화는 종지와 화구라는 도구로 그림을 통해 의미를 구성한다. 이러한 양식이 단일 양식에 속한다. 반면 그림이야기책은 이 두 가지 단일 양식이 결합한 복합양식으로 의미를 구성한다.

이처럼 의사소통 행위자가 소통을 하기 위해 필연적으로 다양한 기호자원(sign resource)들 중에 특정한 하나 이상의 양식을 선택할 수밖에 없다. 기호 자원의 개념은 주체의 능동적 의미 생산과 소통 능력의 중요성에 주목한 것이다. 기호 자원은 인간이 의미의 생산에 사용하는 것이며 문화적으로 제공되는 기호 체계와 도구들이다. 그러나 이들은 고정되어 있지 않고 기호 생산자에 의해 결합되어 새로운 기호로 만들어진다. 예

3) 서혁, 국어 이해 능력의 평가, 박갑수 외, 국어 표현이해 교육, 집문당, 195면

4) Jewitt, C & Kress, G(2003), *Multimodal Literacy*, Peter Lang, 9-10면

5) 옥현진(2008), 「다중모드 문식성」, 문식성교육연구, 한국문화사, 227면

를 들어, 그림이야기책에서 어떤 기호자원을 어떻게 결합하는가는 단일한 방식으로 이루어지지 않는다. 그리고 특정한 체계에 속하지 않는 다양한 양식들의 결합 역시 가능하다.

따라서, 복합양식성의 개념을 언어를 포함한 다양한 기호 자원들을 이용해 사회 속에서 의미를 실현하는 의사소통 현상들이 지닌 속성으로 정의하고자 한다. 그리고 복합양식성을 지닌 텍스트 즉 복합양식 텍스트는 문자-사진, 그림과 같은 정지 이미지의 결합 텍스트에서, 광고, 만화, 영화 등 기존의 영상 텍스트 장르를 포함하여, 소셜 미디어에서 링크로 연결된 문자 텍스트-링크-영상 텍스트의 텍스트 연쇄까지 아우를 수 있다.

이러한 복합양식성의 개념은 매체 텍스트를 인터넷, 텔레비전, 라디오, 영화, 광고 등과 같은 텍스트 소통의 사회적, 기술적 측면인 매체(media)에서 의미화 양식 혹은 의미화 실현 체계를 분리하여 사고할 수 있도록 해준다. 예를 들어 신문이나 잡지에 실리는 광고는 이차원적인 평면에 문자와 시각 언어인 이미지를 배치하여 의미를 실현하는데, 동일한 상품 광고라도 하더라도 텔레비전 광고는 시간성이 개입된 삼차원의 공간에 영상-문자-음성 언어와 음향이 결합되어 의미를 형성한다<sup>6)</sup>. 인쇄매체와 영상매체라는 차이에 따른 매체의 특성에 따라 결합되는 언어 양식들이 달라지며 실현되는 의미들도 달라진다.

## 2.2 복합양식 텍스트 이해의 성격

국어교육에서 텍스트의 이해라는 정신적 과정을 기술하기 위해 인지주의적 관점이 채택되어 왔다<sup>7)</sup>. 본 연구에서도 복합양식 텍스트 이해의 성격을 검토하기 위해, 국어교육에서 텍스트적 측면에 중점을 둔 인지언어학의 이해 과정을 먼저 살펴보았다. 인지언어학의 관점에서 바라본 텍스트를 이해하는 과정에 대한 종합적인 정보 처리 모델은 미첼(Mitchell)<sup>8)</sup>에 의해 간략하게 제시된 바 있다. 이 모델은 명제 표상 이론에 기반한 것으로 볼 수 있다. 텍스트는 ① 문자로부터 단기 시각 기억으로의 정보 전이 ② 직접적인 단어 지각 ③ 명제의 구성 ④ 명제들의 통합 ⑤ 텍스트의 표상 저장 단계 후 이해된 텍스트(구조화된 명제들) 등 다섯 단계를 거쳐 이해의 과정에 도달한다. 문자가 시각적으로 지각된 후 단어로 식별되면 해독의 단계에 이른다. 다음으로 식별된 단어들에 바탕을 둔 명제를 구성하며, 이 명제들을 연결하고 조직하여 구조화시킴으로써 텍스트의 구조 및 내용을 파악할 수 있다. 텍스트의 구조 및 내용 파악을 통해 의미 이해에 도달하게 된다.

복합양식 텍스트를 이해하는 과정은 텍스트라는 점에서 언어 텍스트 이해 과정과 공통적이면서, 텍스트 속성의 차이로 인해 차이점이 생긴다. 텍스트 이해 과정의 공통점으로 지각을 통해 인식한 기호들로 의미 단위인 명제를 구성하며 이를 통합해 구조화시킨다는 점이다. 그러나 이미지-문자언어의 결합인 복합양식 텍스트라면 텍스트에 제시된 이미지들을 기호로 지각한 이후 의미의 단위인 명제를 구성하는 과정이 언어 텍스트와는 다르다. 또한 이미지와 문자언어를 통합하여 의미를 구성하는 과정에서 이미지-문자언어의 의미 결합 관계들에 의해 구조화되는 의미가 달라질 것이다. 이상과 같은 텍스트 이해 과정은 텍스트 측면에 중점을 두어 의미를 이해하는 과정이다.

한편 텍스트 소통의 국면에서는 수용자, 사회적 맥락의 요소들이 모두 의미 이해 과정에 기여한다. 사회기호학에서 지적한 바와 같이 기표와 기의의 관계는 고정된 것이 아니라, 특별한 맥락 하에서 기의가 기표로 현실화되는 과정에 놓여 있다. 특히 고정된 기표와 기의 체계를 가지지 않은 양식들- 이미지, 음향, 음악, 동영상 등-의 이해 과정에서는 더욱 중요한 요소라 할 수 있다.

6) Kress, G & Leeuwen, T.(1998), 『Reading Images』, Routledge

7) 언어 텍스트 이해 즉 읽기 이론은 행동주의적 관점, 인지주의적 관점, 사회구성주의적 관점으로 변화해왔다. 인지주의는 스키마 이론, 심상 이론, 명제 표상 이론이라는 세 가지로 정교화되는데, 한국에서는 언어학적 분석과 유사한 방법론을 취하는 명제 표상 이론의 영향이 많이 받게 된다. 김혜정(2004), 한국의 읽기 교육 전개 양상에 대한 일고, 한말연구 14호, 면 참조

8) Mitchell,D.C.(1983), The process of reading, London : John Willy & Sons, 박영목(2008), 독서교육론, 박이정, 21-22면 재인용

### 3. 복합양식 텍스트 이해에서 고려해야 할 국면

#### 3.1. 복합양식 텍스트 이해에서 비언어적 국면

이미지를 포함한 복합양식 텍스트 이해의 과정이 언어 텍스트와 유사하게 진행될 때 부딪히는 일차적 문제는 개별적인 기호 차원이기보다는 텍스트를 이루는 기호들이 구축하는 관계 차원이다. 다음은 광고로 이미지-문자언어의 결합으로 이루어진 복합양식 텍스트이다. 이 광고에는 광고의 대상 상품인 핸드폰의 이미지와 강아지, 여인과 같은 여러 이미지들이 병치되어 있다. 이 광고에 나오는 이미지 각각은 사실 그대로의 의미인 강아지, 여인, 핸드폰을 가리킨다는 것을 쉽게 알 수 있다. 그런데 이 텍스트를 이해하기 위해서는 제시된 이미지들이 함축하고 있는 의미 즉 연관 관계를 이해하는 것이 필요하다.



<그림 1> 스카이 핸드폰 체크메이트 광고

광고의 대상인 흑백 핸드폰 이미지와 병치되어 있는 젊은 여성과 애완견 이미지의 관계에 대한 이해가 텍스트에서 의미를 구성해내는 핵심적 부분이 된다. 즉 체크무늬 옷과 가방, 구두 등 온 몸을 체크무늬 의복으로 감싼 여성과, 그 여성이 데리고 있는 흑백 체크무늬의 애완견 이미지와 핸드폰 이미지 사이의 의미 연관 관계를 인식해야 텍스트 이해가 용이하다. 이 둘의 관계는 대상과 영상 이미지 사이에 흑백 체크라는 점을 유사성으로 은유적 관계를 형성한다. 핸드폰이 가진 속성과 여성 및 애완견이 가진 속성이 유사한 것으로 인식되도록 한다. 이미지 속 여성은 고급 선글라스, 원피스, 고급 가방으로 치장한 세련된 젊은 여성을 표상하고 있다. 허리를 꼴꼴이 세우고 고개를 든 자세는 자기 취향을 고수하는 자존심 센 사람임을 드러낸다. 이미지 속 애완견 역시 체크무늬로 고급 견종을 표상하고 있다. 결국 핸드폰은 세련되고 고급스러운 속성을 가진 것으로 해석될 수 있다.

언어와는 달리 이미지는 실제세계의 닮은꼴인 도상적 기호이며, 뚜렷한 문법적 구조를 가지고 있지 않으므로, 정확한 의미 전달이 힘든 의미의 모호성을 가지고 있다.<sup>9)</sup> 수용자들은 이미지로 제시된 구체적인 대상의 내용과 제시 형식을 통해 의미를 유추하여 해석해 낸다. 그런데 이미지가 가진 의미의 불확정성으로 인해 무한한 해석의 다양성이 열려 있을 것 같지만, 실제로는 사회문화적으로 해석이 제한된다<sup>10)</sup>.

여기에 이미지를 만들어내고 해석해내는 사고와 행위에 작용하는 개념 체계로서 은유의 역할이 놓여 있다. 은유는 단순히 특수한 언어의 문제가 아니며, 수사학이나 표현의 도구가 아니다. 우리가 생각하고 행동하는 관점이 되는 일상적 개념 체계의 대부분이 은유적이다. 은유는 한 종류의 사물을 다른 종류의 사물의 관점에

9) 폴 메사리스(2004), 위의 책, 7-13면

10) Kress, G & van Leeuwen(2006), Reading images, 23-30면

서 이해하고 경험하는 것이다. 은유는 언어의 특성이 아니라 인간의 사고와 행위의 특성이다<sup>11)</sup>. 은유 뿐 아니라 이미지 간의 연관 관계에서 의미를 형성해내는 방식은 다양하다. 환유, 대조, 비교 등 다양한 방식으로 의미가 구축된다<sup>12)</sup>.

그런데 이러한 의미의 이해 과정이 언어적 과정으로 이루어지는 지에 대해서는 재고의 여지가 있다. 폴 메사리스에 의하면, 광고 텍스트를 이루는 이미지들이 상호 간에 구축하는 관계가 언어와 같이 명시적인 명제를 구성하지 않는다고 판단한다. 그래서 수용자가 이들 관계를 이해했는지 여부는 언어로 확인되기엔 한계를 가진다고 본다. 폴 메사리스는 병치된 이미지들이 담긴 광고를 수용자들에게 보여주고, 광고에서 이미지들 사이의 의미 연관 관계를 이해했는지 여부를 측정하였다. 언어적 설명을 요구했을 때와 언어적 설명을 요구하지 않고 유사한 성격을 가진 광고를 선택하라고 했을 때 연구 결과가 다르게 나타났다. 언어적 설명을 요구했을 때에는 수용자 집단의 이미지 관습 등에 대한 배경 지식과, 교육 수준 등이 이해 정도를 측정하는 결과에 영향을 미쳤지만, 비언어적 측정으로 실험 연구를 행했을 때에는 배경 지식 등이 크게 이해 정도에 영향을 미치지 않는다는 결론에 도달하였다<sup>13)</sup>.

마찬가지로 애니메이션에 등장하는 인물의 표정이 함축하는 의미를 이해하는 것과 해석한 의미를 말로 표현하는 것은 다른 문제이다. 국어교육에서 복합양식 텍스트 이해의 국면에서 텍스트 이해와 텍스트 이해의 결과를 언어로 표현하는 문제는 동일하게 보는 경향이 있다. 그러나 이것이 동일하게 볼 수 없는 문제라면 교육 내용 구상에 있어 방향을 달리해야 할 필요성이 있을 것이다.

### 3.2. 복합양식 텍스트 이해에서 다른 양식 간의 결합 관계

복합양식 텍스트 이해에 있어 고려해야 할 두 번째 국면은 다른 양식들 간의 결합 관계에 대한 이해 문제이다. 1절에서 다른 광고 역시 문자 언어와 이미지의 결합으로 이루어져 있다. 문자 언어와 이미지의 결합 관계 역시 의미론적 관계를 형성한다. 이 둘 사이의 관계에 대해 관심을 가진 학자들의 논의를 정리하면서 이미지-문자언어 텍스트의 결합 관계에 대해 정리해보고자 한다.

이미지-문자언어 텍스트 관계에 처음 관심을 가진 학자는 바르트(Barthes, B)였다. 바르트는 문자 언어와 이미지의 결합 관계를 정박과 중계로 나누어 설명하였다. 전체 텍스트의 의미 해석에서 담당하는 기능을 중심으로 규정하였다. 정박은 언어가 이미지의 의미를 고정시켜주는 역할을 말한다. 이 때 언어는 다의적으로 해석될 수 있는 이미지를 특정한 해석의 방향으로 이끌어주는 기능을 한다. 바르트는 보도 사진과 광고 사진을 예로 언급하며 정박 유형에 대해 설명한다. 중계 유형은 한 텍스트에서 언어와 이미지가 번갈아 가면서 텍스트의 의미를 드러내는 기능을 하는 것이다. 만화처럼 언어와 이미지가 연속되어 서로 보충하면서 텍스트의 전체 의미를 구성하는 유형이다<sup>14)</sup>.

바르트의 이미지 이론을 기반으로 결합 관계를 세분하여 분석한 연구들인 최용호의 연구와 마르티네, 살웨이의 연구를 살펴보겠다. 최용호는 문자 언어와 이미지 사이의 상호 작용의 유형을 세분화하여 제시함으로써 의사소통 전략을 수립하고 평가하는 데 적절하게 응용될 수 있다고 보았다. 이러한 결합 관계의 유형을 바르트가 제시한 정박과 중계를 포함하여 예시, 차단, 상승 유형으로 다섯 개로 나누고 있다.

예시 유형은 정박과 방향이 반대인 유형으로, 이미지가 언어의 의미를 전체적이나 부분적으로 예시해주는 기능을 한다. 언어 중심적인 텍스트에서 이미지가 보조적 역할을 수행한다. 교과서나 설명서 등의 삽화들이

11) 레이코프, G. & 존슨, M.(2006), *삶으로서의 은유*, 박이정, 21-25면

12) 여기서 상세히 다루지는 못하고 후속 연구를 기약하고자 한다.

13) Messaris, P.(1997/2004), *Visual Persuasion : The Role of Images in Advertising*, 설득 이미지, 나남 출판, 307-328면 참조

14) Barthes, B(1977) , *Image, Music, Text*, Fontana press, pp.37-49

대표적인 예라 할 수 있다. 차단 유형은 언어나 이미지로부터 연상되는 의미작용을 차단시키는 기능을 하는 것으로, 언어와 이미지가 동일한 중요성을 가진다. 서로의 의미작용을 차단시킴으로써 낯설게 하기 효과를 발휘하여 고양된 의미로의 이행을 가능하게 한다. "이것은 담뱃대가 아니다"라는 언어 텍스트와 담배 파이프 그림이 동시에 제시되는 르네 마그리트의 그림을 예로 들었다. 상승 유형은 언어와 이미지가 독립적으로 고유한 의미작용을 수행하는데 둘이 같은 텍스트 안에 존재함으로써 전체 의미의 상승을 가져오는 기능을 한다. 시화 텍스트를 그 예로 들고 있다<sup>15)</sup>.

그런데 최용호의 연구는 이미지와 문자언어 텍스트 간의 다양한 결합 관계를 아우르지 못하는 한계가 있다. 예를 들어, 이미지가 문자언어의 의미를 예시하는 삽화적 기능을 하면서 문자언어 텍스트에서는 드러나지 않는 의미를 제시하여 전체 의미의 상승을 가져오게 할 수 있다. 서정오 글/ 한지희 그림의 옛이야기 그림책인 <임금님 귀는 당나귀 귀>는 집안일과 동생을 돌보느라 바쁜 엄마에게 놀아달라고 조르는 아이가 도입부에 등장한다. 그리고 놀아주지 않는 엄마에게 화가 난 아이에게 엄마가 '임금님 귀는 당나귀 귀' 이야기를 들려주는 액자식 이야기 구조를 가지고 있다<sup>16)</sup>.



그림 2> 임금님 귀는 당나귀 귀 도입부

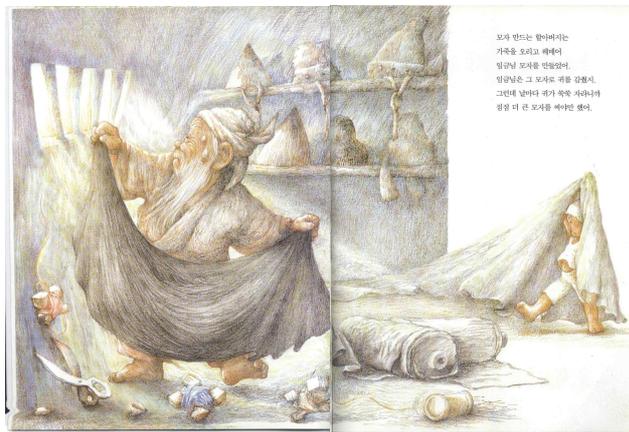


그림 3> 할아버지 모자 만드는 장면 안에 아이가 이야기 속에 들어 와 있는 그림

그림 2>에서 엄마를 쫓아다니며 놀아달라는 아이와 엄마의 모습이 글과 그림으로 표현되어 있다. 그림3>은 액자 안 이야기인 임금님 귀는 당나귀 귀 이야기 중 할아버지가 임금님의 귀에 맞는 모자를 만드는 장면이다. 그림은 문자언어로 된 이야기를 예시하는 삽화적 성격을 띠고 있다. 그런데 그림 3>의 글에서는 등장하지 않는 인물이 그림에는 등장한다. 바로 바깥 액자 이야기의 등장인물인 엄마의 이야기를 듣고 있는 청자인 아이이다. 아이는 임금님 귀는 당나귀 귀 이야기에는 등장하지 않는 인물임에도 불구하고 그림3>외의 모든 그림에서 어디엔가 꼭 등장한다. 이는 엄마가 들려주는 이야기 속에 빠져든 어린이의 모습을 형상화한 것으로, 마지막에 액자 밖 이야기에서 엄마의 이야기를 듣고 기분이 풀린 어린이의 모습과 연결될 수 있다. 이처럼 문자언어로 전개되는 이야기에는 드러나지 않지만 그림을 통해 아이를 등장시킴으로써 텍스트 전체 의미를 풍부하게 만들어 주고 있다. 이는 이미지-문자언어 텍스트의 관계가 보다 다양하고 역동적일 수 있음을 보여준다.

한편 마르티넥(Martinec, R.)과 살웨이(Salway, A.)는 이미지-문자언어 텍스트 관계를 위상(status)과 논리 의미(logico-semantic) 관계의 실현 방식이라는 두 층위에서 더 상세히 분류하였다<sup>17)</sup>. 위상 관계는 두 양

15) 최용호(2004), 언어와 이미지- 두 매체 사이의 관계 유형을 중심으로, 기호학연구 제16집, 한국기호학회

16) 본 연구에서 이미지-문자언어 텍스트 간의 관계를 보여주는 예로 제시하는 그림책은 2010년 1학기 2학기 두 차례 경인교대 2,3학년 학생들의 수업에서 이루어졌던 '그림책 해석하기' 모둠 활동으로 실시한 자료이다. 학생들에게 이미지-문자언어 텍스트 간의 관계에 대한 사전 이해 없이 제시했을 때보다 둘의 의미 관계에 대한 지식을 제공했을 때 해석 활동이 더 풍부하게 이루어졌다.

식들의 의미적 위계 관계를 설명하고자 한 것으로, 대등성에 따라 나눌 수 있다. 대등한 위상을 가진 경우는 서로의 관계가 독립적이거나 보완적이거나에 따라 다시 나눌 수 있다. 대등하지 않은 위상을 가진 경우는 서로에 대한 종속성 방향에 따라 다시 나눈다. 이미지에 종속적인 경우와 문자언어에 종속적인 경우이다.

또한 의미작용의 측면에서는 할리데이 문법에서 논리-의미 관계의 주요 유형인 확장(expansion)과 투영(projection)을 사용하여 이미지와 문자언어 텍스트 관계를 규명하였다. 확장은 정교화(elaboration) - 설명(exposition), 예증(exemplification) -, 확대(extension), 심화(enhancement)로 세분화된다. 투영은 발화(locution), 관념(idea)으로 나누었다<sup>18)</sup>.

정교화 유형에서 설명은 이미지와 같은 일반화 수준에서 문자언어가 해설하며, 예증은 이미지와 문자 언어 중 어느 하나가 구체적인 예가 된다. 확대는 새롭거나 관련된 정보를 이미지나 문자 언어 텍스트에 덧붙이는 유형이다. 심화는 문자언어나 이미지가 텍스트의 시간, 공간, 이유/목적을 드러내어 의미를 특정한 방향으로 한정시켜주는 의미작용을 하는 유형이다.

투영은 문자언어가 이미지의 발화 즉 말을 의미하는 발화와, 문자언어가 이미지의 관념 즉 생각을 드러내는 관념으로 나눌 수 있다. 이는 만화의 그림과, 말풍선과 생각풍선의 관계가 대표적이다.

이상과 같은 이미지-문자언어 텍스트의 관계 방식은 동일한 장르에서도 다양하게 나타난다. 예를 들어, 이야기를 담은 그림책이라는 동일 장르에서도 각각 이미지- 문자언어 텍스트가 관계 맺는 방식은 상이하다. 앞서 제시한 <임금님 귀는 당나귀 귀>가 그림 즉 이미지가 문자언어 텍스트에 종속되어 있으며 보완적인 관계를 가진다. 그리고 이미지가 같은 공간에 제시된 문자언어 텍스트에는 없는 새로운 관련 정보를 덧붙여준다.

다음에 제시되는 가브리엘 뱅상이 지은 <비오는 날의 소풍> 그림책의 이미지- 문자 언어 텍스트는 <임금님 귀는 당나귀 귀>와 허구적 이야기라는 동일한 장르임에도 불구하고 관계를 맺는 방식이 다르다.



그림 4> 비가 와서 소풍을 못 가게 되었다고 이야기 하는 에르네스트 아저씨



그림 5> 셀레스틴느를 위로하는 말을 하는 에르네스트 아저씨

<비오는 날의 소풍>에서 두 주인공인 셀레스틴느(아이)와 에르네스트(아저씨)는 소풍을 가기로 했다가 비가 와서 못 가게 되었다. 무척 실망한 셀레스틴느를 아저씨가 위로하지만 셀레스틴느는 기분이 쉽사리 나아지지 않는다. 이를 본 아저씨는 비가 안 온 셈치고 소풍을 가자고 제안한다. 둘은 소풍을 가 즐거운 시간을

17) Martinec, R. & Salway, A. (2005), A system for image-text relations in new (and old) media, visual communication 4(3), pp. 343-365, 마르티네크와 살웨이는 바르트의 이미지이론과 할리데이의 기능주의 언어학을 기반으로 자신들의 이론을 펼치고 있다.

18) 마르티네크와 살웨이는 두 층위의 유형적 특징을 조합하여 실제 14 가지 유형의 텍스트를 분석하고 있다. 대등한 위상 관계를 가진 복합 양식 텍스트를 분석하고 있는데, 그 이유를 뉴미디어에서 유용한 유형적 특성을 가진 것으로 들고 있다.

보내고 소풍에서 만난 다른 사람들에게까지 그 즐거움을 함께 나누어준다는 아주 단순한 이야기이다. 그런데 그림의 비중이 큰 이 그림책에서, 그림은 인물의 모습, 시공간 및 상황, 사건의 전개를 보여주고, 문자언어 텍스트는 등장하는 인물의 대사를 제시한다. 이 둘의 관계는 이미지와 문자 언어가 대등하며, 보완적 관계이다. 그리고 문자 언어는 이미지에 등장하는 인물의 발화를 보여준다. 수용자는 문자 언어로 제시된 대사를 그림이 제시하는 상황 속에서 등장인물이 말하는 상황을 상상하면서 읽어내려 가게 된다.

이처럼 동일한 그림책이라 할지라도 이미지-문자언어의 관계 방식에 따라 읽기 방식이 달라진다. 또한 이미지-문자언어 텍스트의 관계를 다르게 파악한다면 의미 해석도 달라질 수 있다<sup>19)</sup>. 이미지-문자언어 사이의 다양한 의미 관계 방식은 복합양식 텍스트 이해 과정의 기저 지식으로 작용할 수 있을 것이다. 본 발표에서는 이미지-문자언어 사이의 결합 관계 방식이 복합양식 텍스트 이해의 요소가 되어야 함을 제안하는 수준에서 논의를 마무리하고자 한다. 국어교육에서 실제 이미지-문자언어 텍스트 사이의 관계 방식을 어떻게 유형화하는 것이 타당할 것인가는 후속 연구에서 정치하게 논의할 것을 기약한다.

#### 4. 맺음말

앞으로 해결해야 할 문제들에 대해 정리하는 것으로 맺음말을 대신하고자 한다. 본 발표에서 복합양식 텍스트 이해 과정에서 중요하게 고려해야 할 요소로 병치된 이미지 사이의 의미 관계 이해, 이미지-문자언어 텍스트처럼 다른 양식 간의 결합 관계 이해의 필요성을 제시하였다. 그런데 이러한 과정을 통해 도달하고자 하는 이해의 최종 도달점은 결국 해석된 텍스트에 대한 심미적 이해, 비판적 이해, 성찰적 이해 등과 같은 고차원적 이해일 것이다. 여기에서 언급한 요소들은 복합양식 텍스트 이해 과정에 가장 기저를 이루는 국면이다. 그러므로 문화적 맥락에 대한 이해, 자신과 연관 맺을 수 있는 능력 등과 관련되는 상위 차원에 대한 후속 연구가 필요하다.

---

19) <임금님 귀는 당나귀 귀>에서 이미지가 문자언어 텍스트 즉 이야기를 확대시킨 것이라는 것을 인식하지 못한다면 옛이야기를 듣고 있는 아이(등장인물이자 이야기 속 청자)를 간과하여 이야기의 풍부함을 이해하지 못할 가능성이 크다. 마찬가지로 <비오는 날의 소풍>에서 문자언어 텍스트 즉 등장인물의 대사를 그림으로 재현된 여러 상황들 중 어느 순간에 어떤 인물이 하는 것으로 여기느냐에 따라 의미해석이 달라질 것이다.

## ■ 참고 문헌

- 김혜정(2002), 「텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구 -'비판적 읽기' 이론 정립을 위한 학제적 접근 -」, 서울대학교 박사
- 길호현(2009), 「시각 요소 이해전략의 교수학습 내용 연구」, 서울대 석사
- 노명완·박영목 외(2008), 『문식성 교육 연구』, 한국문화사
- 박영목(2008), 독서교육론, 박이정
- 박이문(2010), 존재와 표현 - 메를로-퐁티의 애매성 철학에 대한 비판적 해석, 생각과 나무
- 박정순(2009), 대중매체의 기호학(개정판), 커뮤니케이션북스
- 서유경(2009), 「매체언어교육의 실행 방안 연구」, 국어교육 128집, 한국어교육학회
- 송여주(2009), 사진을 이용한 시쓰기 교육 연구, 문학교육학, 문학교육학회
- 윤여탁 외(2008), 『매체 언어와 국어교육』, 서울대 출판부
- 정현선(2004), 「디지털 리터러시의 국어교육적 고찰」, 『국어교육학연구』 21, 국어교육학회
- 정현선(2007), 「기호와 소통으로서의 언어관에 따른 매체언어 교육의 목표에 관한 고찰」, 국어교육연구 제 19집, 국어교육학회
- 정혜승(2008), 「문식성의 변화와 기호학적 관점의 국어과 교육과정 모델」, 『교육과정 연구』 26집 4호, 한국교육과정학회
- 최미숙 외(2008), 국어교육의 이해, 사회평론
- 최인자(2002), 「다중문식성과 언어문화교육」, 국어교육 109집, 한국어교육학회
- 최지현(2007), 「매체언어교육을 위한 교수학습 방법 탐구」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회
- 최용호(2004), 언어와 이미지- 두 매체 사이의 관계 유형을 중심으로, 기호학연구 제16집, 한국기호학회
- Barthes, B(1977) , Image, Music, Text, Fontana press.
- Barthes, B(1993), 이미지와 글쓰기 -롤랑 바르트의 이미지론, 세계사
- Burn . A & Leach, J.(2004), 『The Impact of ICT on Literacy Education』 , Routledge Falmer
- Burn . A & Durran, J.(2007), Media Literacy in schools - Practice, Production and Progression, , Paul Chapman Publishing
- Jewitt, C & Kress, G(2003), Multimodal Literacy, Peter Lang
- Knobel, M & Lankshear, C.(2007), A New Literacies Sampler, Peter Lang
- Kress, G & Van, Leeuwen, T.(2001), Multimodal Discourse, Hodder Arnold
- Kress, G & Van, Leeuwen, T.(2006), Reading Images - The Grammar of Visual Design, Routledge
- Martinec, R. & Salway, A.(2005), A system for image-text relations in new(and old) media, visual communication 4(3)
- Messaris, P.(1997/2004), Visual Persuasion : The Role of Images in Advertising, 설득 이미지, 나남 출판
- <자료>
- 서정오 저/ 한지희 그림(1997), 임금님 귀는 당나귀 귀, 보리.
- 가브리엘 뱅상 글, 그림(1997), 비오는 날의 소풍, 시공 주니어.



## ‘국어교육에서 복합양식성 이해에 대한 고찰’에 대한 토론문

민재원(서울대)

이 논문은 그 동안 원론적인 차원에서만 머물러 왔던 매체언어교육이 국어교육 안에서 어떠한 위치를 가져야 하는가에 대한 이론적인 탐색을 보여주는 시발점이라는 측면에서 그 의의를 가질 수 있다고 생각합니다. 매체언어교육에서의 큰 부분을 차지하는 복합양식성에 대한 이론적인 접근들을 소개함으로써, 그 근본적인 원리들을 밝히는 것은 자칫 한 때의 ‘유행’처럼 스쳐 지나가기 쉬운 매체언어교육에 대한 반성적인 자리를 마련해 줄 것이라는 기대를 가지며 발표를 잘 들었습니다.

논문의 핵심이 새로운 견해나 이론을 밝히기보다는 기존의 논의들을 정리하고 소개하는 데에 있는 만큼 토론문의 흐름도 몇몇 사항이나 개념에 대한 부연 설명을 부탁드립니다. 데에 중점을 두고자 합니다.

### 1. 단일양식과 복합양식 구분의 기준(혹은 최소 단위)

발표자께서는 사회기호학의 논의를 기틀로 하여 안정적이지 않은 체계들이 복합적인 양식으로 결합하여 새로운 의미를 만들어내는 부분을 지적하셨습니다. 여기서 단일양식의 사례로는 이야기책을, 복합양식의 사례로는 그림이야기책을 언급하셨습니다만 그렇게 보았을 때 한 가지 의문이 생깁니다.

이야기책은 문자만을 그 기호자원<sup>20)</sup>으로 가진다는 점에서 보면 충분히 단일양식이라고 볼 수 있을 것 같습니다. 그러나, 그 문자가 어떠한 글자체로 형상화되는지, 줄 사이의 간격이 얼마나 벌어지는지와 같은 것들은 또 다른 기호자원이 될 수 없는지에 대한 질문도 가능할 것 같습니다. 이 논문이 복합양식성의 이해를 위한 기초를 다지는 데에 그 주된 목표를 둔다고 한다면, 문자의 형상화에서의 기타 양식에 대한 부분은 최소 단위인 문자 양식을 구성하는 또 다른 차원의 범주인 것인지, 아니면 문자 양식 또한 다른 관점에서 보면 충분히 복합양식일 수 있는 것인지에 대한 점검도 필요할 것 같습니다.

#### 2-1. 비언어적 측정의 실체

광고에 대한 수용자의 반응을 측정한 폴 메사리스의 연구에 대한 소개는 매우 흥미로운 부분이었습니다. 논문을 통해 지적하신 것처럼 언어적 설명에 대한 요구 여부에 따라 그 결과가 다르게 나타난다고 했을 때, 그 결과를 어떻게 측정했는지가 소개되어 있지 않아 아쉬웠습니다. 특히 비언어적 측정이 어떠한 방식으로 진행되었는지를 소개해 주시는 것은 이후 다른 연구를 진행할 때에도 충분히 참고할 수 있는 부분이 될 것 같습니다. 각주를 통해 그 출처를 소개해 주고 계시기는 합니다만, 이후 논의의 진행을 위해 간단히 설명해 주시면 감사하겠습니다.

#### 2-2. 이해와 이해에 대한 표현의 문제

먼저, 이 논문에서 사용되는 ‘언어’ 개념의 범위를 분명히 밝혀주셨으면 합니다. 의미를 담을 수 있는 매개체로서의 큰 틀을 말씀하시는 것인지, 아니면 단순히 지금까지 국어교육이 주된 대상으로 삼아 왔던 ‘문자’ 및 ‘구술’ 언어에 국한되는 것인지가 분명하지 않은 것 같습니다. “의미를 이해하는 것과 해석하는 의미를 말로 표현하는 것은 다른 문제”라고 지적하신 부분에 대해 ‘언어’의 개념을 어떻게 설정하느냐에 따라 서로 다른 질문을 제기할 수 있기 때문입니다.

전자의 개념이라면 이해에 대한 표현 없이 이해를 확인할 수 있는가, 더 극단적으로 본다면 이해가 가능한

20) 해당 분야에 대한 지식이 부족한 저로서는 이 개념의 출처 또한 궁금합니다.

가에 대한 질문이 뒤따를 수 있겠습니다. 후자의 개념이라면 국어교육의 범위가 어디까지 확장될 수 있는지에 대한 질문이 뒤따를 수 있겠습니다.

### 3. 액자 구성 속에 등장하는 아이의 역할

〈임금님 귀는 당나귀 귀〉의 삽화는 이미지가 어떻게 의미를 형성해 가는가를 보여주는 좋은 사례가 될 것 같습니다. 삽화 속에서 아이의 등장은 그 이야기가 엄마의 입을 통해 전달되는 또 하나의 이야기 안이라는 것을 지속적으로 보여주고 있어, 삽화 속에서도 액자 구성의 진행을 나타내 주는 가능성을 확인할 수 있었습니다. 그러나 이러한 아이의 등장이 과연 의미를 풍부하게 만드는 역할만을 하고 있는지에 대해서는 의문이 남습니다. 오히려 아이의 등장을 인식하는 독자가 있다면, 액자 속 이야기에 대한 몰입이 제대로 이루어지지 않을 가능성도 배제할 수는 없기 때문입니다. 의미가 너무 ‘풍부’해서 어떤 의미에 집중을 해야 할 것인가에 대한 혼란이 생길 가능성도 있을 것 같습니다.

### 4. ‘투영’에 대한 부연 설명

발표문에서 투영이라는 개념에 대한 설명은 다음과 같습니다. “투영은 문자언어가 이미지의 발화 즉 말을 의미하는 발화와, 문자언어가 이미지의 관념 즉 생각을 드러내는 관념으로 나눌 수 있다. 이는 만화의 그림과, 말풍선과 생각풍선의 관계가 대표적이다.” 그러나 이 부분만으로는 투영의 개념에 대한 설명이 분명하지 않아 보입니다. 발화와 관념이 어떻게 투영이라는 상위 개념으로 묶일 수 있는지, 할리데이의 논의와 연결지어 보다 자세하게 설명해 주셨으면 합니다.



3분과 국어 교육의 실제 : 평가  
개인 발표 1

## 중등교사 임용 경쟁시험(국어과)의 비판적 검토

- 1차 선다형 시험의 표현·이해 영역을 중심으로

마운용 (수원대)

### 〈차례〉

- I. 서론
  - 1. 문제 제기
  - 2. 연구 방법
- II. 1차 선다형 시험에 대한 이해
  - 1. 1차 선다형 시험의 성격 및 출제 방향
  - 2. 1차 선다형 시험의 평가 내용 요소
- III. 1차 선다형 시험의 문항 분석
  - 1. '화법의 이해와 교육' 영역
  - 2. '독서의 이해와 교육' 영역
  - 3. '작문의 이해와 교육' 영역
- IV. 결론 및 제언

## I. 서론

### 1. 문제 제기

중등교사 신규 임용 후보자 선정 경쟁시험(이하 임용시험)은 미래의 발전적인 국어교육을 담보할 수 있는 뛰어난 국어 교육 능력을 지닌 인재를 국어과 교사로 임용하기 위함을 목적으로 한다.<sup>1)</sup> 여기에서 말하는 '뛰어난 국어 교육 능력을 지닌 인재'란 국어과 교육에서 요구하는 국어과 내용에 대한 지식과 그 지식의 교수 능력을 갖춘 자를 의미한다. 즉, 단순히 국어과 내용에 대한 지식만을 갖춘 자가 아닌 실제 교육 현장에서 그 지식을 활용할 줄 아는 교수 능력까지 갖춘 인재를 말한다.

임용 시험은 단순한 지식보다는 종합적이고 통합적인 지식과 실제 국어교육 장면에서의 문제 해결 능력을 갖추고 있는지를 평가한다. 따라서 일반적인 대학수학능력시험의 '언어 영역'이나 채용시험의 '공무원 국어'와는 다르다. 임용시험은 국어과 교원 양성 교육을 이수한 자를 대상으로 하여 이루어지고 있다. 소정의 교원 양성 교육을 정상적으로 이수한 자라면 충분히 해결할 수 있을 뿐만 아니라 그러한 자만이 해결할 수 있는

1) 장윤희, 1차 선다형 시험 개발 매뉴얼, 국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008

시험인 것이다.<sup>2)</sup>

현재의 국어과 임용시험은 선다형 시험(1차), 논술형 시험(2차), 수업 실기 시험(3차)의 3단계 전형 과정으로 진행되고 있다.<sup>3)</sup> 1차 선다형 시험은 평가의 공정성과 객관성을 높이기 위해서 정해진 검사 시간 내에 다수의 문항으로 많은 내용을 측정하는 방식을 취하고 있다. 2차 논술형 시험은 임용시험의 성격을 잘 살린 시험 형태로 국어과 전공 지식을 바탕으로 ‘국어 교육 장면을 총체적으로 설계하고 실천할 수 있는 문제 해결 능력’을 평가한다.<sup>4)</sup> 3차 수업 실기 시험은 실제 상황을 가정하고 이루어지는 직접적 평가로서 수업 계획에서 수행에 이르는 전 과정을 총체적으로 측정한다.<sup>5)</sup> 3단계 전형 과정의 상관성은 교과 지식과 교수 능력의 출제 비중을 통해서 파악할 수 있다. 1차 시험은 국어 교과에 대한 지식을 중심으로 평가를 실시하고, 2차·3차 시험은 국어 교육 장면에서의 교수 능력을 중심으로 평가를 실시하고 있다.<sup>6)</sup>

각 단계의 시험 시기는 선다형 시험이 10월 중순, 논술형 시험이 11월 하순, 수업 실기 시험이 12월 하순 또는 익년 1월 초·중순경이다. 시험 시기가 대부분 하반기에 몰려있기에 임용시험의 3단계 관문을 통과하기 위해서는 모든 단계를 동시에 준비해야 한다. 그런데 대다수의 수험생들은 1차 선다형 시험에 치중하여 수험 준비를 하고 있었다.<sup>7)</sup> 설문 결과에 따르면, 논술형 시험이나 실기 시험의 중요성이나 어려움을 토로하긴 했지만, ‘당장 눈앞의 불을 먼저 끄는 게 우선이지 아닌가!’하는 반응이 많았다. 임용시험의 3단계 전형 방식을 통해 ‘국어 능력 측정과 과정 및 방법 면에서 다원화와 입체화를 추구’(류수열, 2008:57)하려는 의지가 현실의 벽 앞에서 무너지는 순간이다.

물론 1차 선다형 시험을 중심으로 시험 준비를 한다고 해서 문제가 될 것은 아니다. 1차 선다형 시험을 통해 더욱 치열한 경쟁이 이루어질 수 있고, 이를 통해 ‘특정한 인재’(정원의 200%)만이 선택되는 효과도 있기 때문이다. 아울러 1차 선다형 시험만을 대비한 수험생이 1차 시험을 합격했다고 하더라도 2차·3차 시험에서 다시 걸려져서 ‘소수의 특정한 인재’만이 선발되기 때문에 크게 염려하지 않아도 될 문제일 수 있다.

하지만 현재의 1차 선다형 시험이 과연 공정하고 타당한 물음 형태로 치열한 경쟁을 유도하고 있는지에 의문을 제기할 수밖에 없다. 1차 시험의 합격 점수는 2009·2010·2011학년도를 거치면서 점점 합격 점수가 상향 조정되고 있다.<sup>8)</sup> 2009학년도 1차 시험의 합격 점수는 지역적 편차는 존재하지만 대략적으로 80점 만점

2) 장윤희, 1차 선다형 시험 개발 매뉴얼, 국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008

3) 2009학년도부터 중등교사임용시험은 ①국가 교사로서의 중등교사 임용시험의 공신력 및 신뢰성 제고, ②교원 양성 교육기관의 교육과정의 정상적 운영에 기여, ③신뢰성 있고 타당성 높은 전형 자료의 산출 등을 근거로 ‘2단계 전형 시험’에서 ‘3단계 전형 시험’으로 변경·실시되고 있다.

4) 류수열, 2차 논술형 문항 개발 매뉴얼, 국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008

5) 박영민, 국어과 수업 능력 평가 내용 및 도구 개발, 국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008

6) 교과 지식과 교수 능력의 출제 비율은 1차 선다형 시험에서 65%:35%, 2차 논술형 시험에서 35%:65%을 원칙으로 하였다.

7) 2009년 1월, 2010년 1월 각각 임용시험을 준비하는 수험생 80여명을 대상으로 ‘국어과 수험 준비생들의 의식’에 관한 조사 활동을 실시하였다. 설문 조사 및 인터뷰 조사 방법을 통해 실시된 수험생들의 의식을 분석한 결과에 따르면, 대다수의 수험생(80여명 중 72명)들이 ‘1차 선다형 시험을 일단 통과하고 나서 2차·3차 시험을 어떻게 대비할 지 고민하겠다.’고 답했다.

8) 1차 선다형 시험의 합격 점수 비교

- 2009학년도 1차 시험 합격 점수 : 총 120점 만점 중에서 교육학 15점, 가산점 2~3점, 대학 성적 20점, 전공 55점대에서 합격이 결정되었다.

구분	서울	경기	인천	대전	대구	부산	강원	충남	충북	경남	경북	전남	전북	광주	울산	제주
1차	92.7	94.6	91.1	93.4	90.7	93.1	90.9	90.7	92.5	92.8	91.3	89.9	90.6	89.8	93.1	88.9

- 2010학년도 1차 시험 합격 점수 : 총 120점 만점 중에서 교육학 15점, 가산점 2~3점, 대학 성적 20점, 전공 60점대 초반에서 합격이 결정되었다.

구분	서울	경기	인천	대전	대구	부산	강원	충남	충북	경남	경북	전남	전북	광주	울산	제주
1차	97.5	95.6	97.7	96	98	99.6	95.7	95.1	96.5	97.7	94.6	91.5	94.6	98.5	94.6	95.6

- 2011학년도 1차 시험 합격 점수 : 총 120점 만점 중에서 교육학 16점, 가산점 1~2점, 대학 성적 20점, 전공 72점 정도에서 합격이 결정되었다.

에서 50점대 중반에서 결정되었고, 2010학년도 1차 시험의 합격 점수는 60점대 초반에서 결정되었지만, 2011학년도 1차 시험의 합격 점수는 80점 만점에서 70점대 초반~중반에서 결정되었다. 문제당 배점이 보통 2점이기에 2011학년도 합격자들은 36~37문제 정도를 맞추었다는 계산이 나온다. 1차 선다형 시험의 당락이 전체적으로 3~4문제 이내에서 결정된다는 뜻이 된다. 이를 두고 ‘예비 교사의 수준이 향상된 결과이다.’, ‘치열한 경쟁을 유도한 효과가 드디어 빛을 발하고 있는 것이다.’는 평가를 내릴 수도 있겠지만, ‘시험 문제 자체에 문제가 없는가?’ 하는 접근도 요구된다. 특히 1차 선다형 시험의 문항들이 ‘난이도나 변별력의 문제’와 연결지어 과연 적절하고 타당한지를 비판적으로 검토해 볼 필요가 있겠다. ‘예비 교사의 수준 향상’이나 ‘치열한 경쟁이 유도한 효과’가 유독 1차 선다형 시험의 결과에서만 나타나고, 2차·3차 시험에서는 제대로 발휘되지 못하는 이유도 의문시되기 때문이다.<sup>9)</sup> 아울러 이를 2차·3차 시험의 난이도·곤란도로만 이해하기에는 석연치 않은 부분이 있기 때문이기에, 1차 선다형 시험 문항에 대한 분석 작업이 반드시 필요해 보인다.

본고에서는 위와 같은 물음에 대한 명확한 이해를 위해서 표현·이해 영역의 기출 문제를 대상으로 문항 분석을 실시하였다. 물론 3단계 전형 방식이 아직 시행 횟수도 적고 지금도 지속적으로 문항 유형이 개발되어 나가는 중에 있기 때문에 국어과 임용시험에 대한 분석이나 논의는 부분적인 한계를 안고 있다고 하겠다. 하지만 ‘교육의 질이 교사의 질을 넘어설 수 없다’는 격언처럼 ‘교사의 질’을 판단하는 임용시험에 대한 심 없는 문제 제기는 임용시험의 체계화를 돕고, 임용시험의 방향과 방법을 전망하는 데 도움이 될 것이라고 본다.

## 2. 연구 방법

교육과정평가원에서 제시한 ‘국어’ 과목의 평가 내용 요소, 1차 선다형 시험의 개발 매뉴얼과 시험 결과를 중심으로 하여 다음과 같은 문항 분석 항목을 마련하였다.

### ① 문번

출제연도와 문항 번호에 다음과 같은 방식으로 번호를 부여하였다.

예) 2010학년도 1번 문제 : 10-01, 2011학년도 9번 문제 : 11-09

### ② 문항 내용

문항 내용에는 평가 목표를 달성하기 위해 마련된 물음(의 중심 내용)을 말한다. 그런데 문항 내용에는 지문과 관련된 내용이 포함되어 있거나 구체적인 문제 상황, 수업 상황, 평가 상황 장면들이 복합적으로 나타나 있다. 따라서 문항 내용을 지문을 중심으로 접근할 것인가, 문제 상황을 중심으로 접근할 것인가, 평가 내용의 구체화인가 하는 논란이 일기도 한다. 하지만, 평가 목표 및 평가 내용과의 상관성 차원에서 문항 내용은 ‘평가 내용 요소의 구체화’로 보아야 한다. 이러한 맥락에서 문항 내용을 평가 내용 요소를 기준으로 정리하였다.

예) 09-03. 학생들이 진행한 회의의 녹취록의 일부이다. ㉠~㉣ 중 회의의 절차에 맞지 않는 것은?  
→ 회의 활동의 적절성 판단하기

구분	서울	경기	인천	대전	대구	부산	강원	충남	충북	경남	경북	전남	전북	광주	울산	제주
1차	107.5	106.6	107.7	107.5	106.9	106	105.1	105	104.1	106	106	104.6	105.5	104.4	104.5	100

9) 2010학년도 2차 논술형 시험 합격 점수 : 총 100점 만점에서 58점 정도에서 합격이 결정되었다.

구분	서울	경기	인천	대전	대구	부산	강원	충남	충북	경남	경북	전남	전북	광주	울산	제주
2차	61	63.3	56.6	58	61	61.3	54.3	57	62	58.3	61	54.3	56.6	56.3	58.3	57.3

11-07. 오교사는 <자료>의 전자 우편을 받고, 김 교사의 관찰 결과를 고려하여 ‘철수’를 지도하고자 한다. 지도 방안으로 가장 적절한 것은?

→ 작문 부진아에 대한 지도 방안 찾기

### ③ 평가 내용 요소

평가 내용 요소는 영역별 평가 목표를 달성하기 위한 출제 의도를 말한다. 교육과정평가원의 국어과의 평가 기준 및 1차 선다형 개발 매뉴얼에 제시되어 있는 하위 평가 내용 요소를 ‘화법의 이해와 교육’ 영역의 48개 요소, ‘독서의 이해와 교육’ 영역의 45개 요소, ‘작문의 이해와 교육’ 영역의 41개 요소로 항목화하여 각 학년도의 기출 문항을 분석하였다. 먼저 물음 분석을 통해 문항 내용을 파악한 다음, 문항 내용이 어떠한 평가 내용 요소와 관련되는지를 제시하였다.

예) 2011학년도 1번 문제

<b>물음</b>	1. 교과서의 학습 활동에 대한 학생의 활동 결과이다. 활동 2에서 교사의 수정 지도가 필요한 것은?
<b>문항 내용</b>	청중 분석(연설 계획)의 문제점 개선하기 위한 지도 내용
<b>평가 내용 요소</b>	I-4-2 연설을 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다. I-5-7 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.

### ④ 점수 배점

점수 배점은 문제 출제진의 의도가 반영된 문제의 중요도 및 난이도이다. 문제 난이도는 각 문항의 정답률을 결정짓는 기준이 될 수도 있다. 이를 통해 영역별 문항 변별도를 예상하였다.

예) 2011학년도 ‘작문의 이해와 교육’ 영역 : 1.5점 배점-0문제, 2점 배점-4문제, 2.5점 배점-0문제

### ⑤ 문항 형태

문항 형태는 모두 5지 선다형으로 되어 있지만, ‘최선답형, 정답형, 합답형, 부정형’ 중 어떠한 유형을 취하고 있는지를 파악하였다.

예) 2009학년도 ‘화법의 이해와 교육’ 영역 : 최선답형 1문제, 부정형 3문제

### ⑥ 지문

문항 내용이 어떠한 언어 자료와 결부되어 평가 내용 요소를 구체화하고 있는지를 분석하였다. 지문 분석은 지문 자체만을 대상으로 하였다. 지문이 어떠한 상황이나 장면에서 제시되었는지는 문제 상황(장면)에서 다루었다.

예) 2010학년도 12문제 : 읽기 포트폴리오 → 평가 자료

2011학년도 10문제 : 아파트 광고문 → ‘설득적인 글’의 실제 자료

### ⑦ 문제 상황(장면)

문제 상황은 문항 내용이 제시된 상황이 지식 이해 여부나 적용 능력, 자료 분석 능력, 교수·학습 능력, 평가 능력 중에서 무엇을 평가하기 위함인지를 파악하는 것이다. 여기에서는 문제 상황(장면)을 ‘국어과 교사 선발 자격 기준<sup>10)</sup>’과 연결하여 ‘이론 제시 장면, 자료 분석 장면, 교수·학습 장면, 평가 장면’으로 대별하여 분석하였다.

10) 국어과 교사의 자격 기준 18 항목을 범주별로 정리하면, 국어 생활 모델 범주, 교과 영역 지식 범주, 학습자 이해 범주, 국어과 교육 이해 범주, 국어과 수업 범주, 국어과 평가 범주로 나뉜다.

예) 2011학년도 문제 상황

구분	2009학년도	2010학년도	2011학년도
이론 제시 장면			1문제
자료 분석 장면	5문제	2문제	3문제
교수·학습 장면	5문제	8문제	7문제
평가 장면	2문제	2문제	1문제

이상의 문항 분석 항목을 바탕으로 다음과 같은 한 비판적 검토 활동을 전개하였다.

- 문항 내용 및 평가 내용 요소의 적절성·균형성 평가
- 점수 배점 및 난이도 조절의 타당성 평가
- 출제 비율 및 문항 형태의 적절성, 균형성 평가
- 지문의 다양성 및 문제 상황(장면)의 적합성 평가

## II. 1차 선다형 시험에 대한 이해

1. 1차 선다형 시험의 성격 및 출제 방향 (세부 생략)
2. 1차 선다형 시험의 평가 내용 요소<sup>11)</sup>

구분	화법의 이해와 교육	작문의 이해와 교육	독서의 이해와 교육
교과내용 (I)	1. 화법의 본질과 특성의 이해	1. 작문의 본질과 특성에 대한 이해	1. 독서 이론
	2. 음성 언어 의사소통 과정의 기능과 전략에 대한 이해	2. 작문 과정의 기능 및 전략에 대한 이해	2. 독서 과정의 기능 및 전략
	3. 화법 태도에 대한 이해	3. 작문의 태도에 대한 이해	3. 독서 태도
	4. 담화 상황, 목적, 유형 등에 대한 이해	4. 글의 유형에 대한 이해	4. 텍스트
	5. 화법 교육의 원리에 대한 이해	5. 작문 교육의 특성	5. 독서 교육의 이론
교과교육 (II)	1. 화법 교육의 원리	1. 작문 교육의 원리	1. 독서 교육의 원리
	2. 화법의 교수·학습	2. 작문의 교수·학습	2. 독서 교육에서의 교수·학습
	3. 화법의 평가	3. 작문의 평가	3. 독서 교육에서의 평가

〈표 1〉 1차 선다형 시험의 평가 내용 요소

11) 최미숙, '세부 영역별 평가 내용 개발, -평가 영역 설정 및 내용 요소 상세화-', 교육과정평가원 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008  
한국교육과정평가원, 표시과목 '국어'의 교사 자격 기준과 평가 영역 및 평가 내용 요소, 2008

### Ⅲ. 1차 선다형 시험의 문항 분석

#### 1. '화법의 이해와 교육' 영역

문번	문항 내용	평가 내용 요소	문항 형태	배점
09-01	분석적 듣기 활동 파악	I-2-4 내용을 비판적으로 듣는 방법을 이해한다. I-4-1 대화를 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다.	최선답형	1.5
09-02	'연설 계획'과 '반응 및 결과'를 바탕으로 학생 연설의 문제점 파악	I-4-2 연설을 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다. II-1-3 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.	부정형	2
09-03	회의 활동의 적절성 판단	I-4-3 토의를 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다. II-1-3 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.	부정형	2
09-04	'선인들의 말하기 태도'와 관련된 학습 내용 파악	II-2-1 화법 수업의 목표를 설정하고 이에 맞게 교육 내용을 선정할 수 있다.	부정형	2
10-01	예문의 대화 규칙·전략 파악	I-4-1 대화를 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다.	부정형	1.5
10-02	교수·학습 계획의 문제점	II-2-2 화법 수업의 목표와 내용에 맞게 교수법을 적용하고 전개할 수 있다.	부정형	2
10-03	토론 활동의 적절성 판단	I-4-4 토론을 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다. II-1-3 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.	합답형	2
10-04	비판적 수용에 관한 수업을 위한 '질문'과 '목표'의 상관성	II-1-1 화법 수업의 목표를 설정하고 이에 맞게 교육 내용을 선정할 수 있다.	부정형	2
11-01	청중 분석(연설 계획)의 문제점 개선하기 위한 지도 내용	I-4-2 연설을 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다. II-2-3 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.	정답형	1.5
11-02	'자기 노출' 이론에 따른 지도 내용	I-2-12 음성언어 의사소통에서 대인 관계의 형성과 발전 과정을 이해한다. II-1-3 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.	부정형	2
11-03	발표의 문제점 개선을 위한 지도 내용	I-4-5 발표를 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다. II-1-3 학습자의 화법에 나타난 문제점을 진단하고 지도하는 방법을 이해한다.	부정형	2.5
11-04	'입중 부담'의 원칙에 따른 지도 내용	I-4-4 토론을 효과적으로 수행하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 이해한다.	최선답형	2

〈표 2〉 '화법의 이해와 교육'의 문항 분석 결과

## ① 출제 비율

구분	09학년도	10학년도	11학년도
교과 지식	1(25%)	1(25%)	1(25%)
교수 능력	3(75%)	3(75%)	3(25%)

〈표 3〉 교과 지식과 교수 능력에 따른 출제 비율 변화

1차 선다형 시험에서는 교과 지식과 교수 능력을 묻는 비중을 65% : 35%로 되도록 출제함을 원칙으로 한다. 교과 지식과 교수 능력의 출제 비율에 따라 문항 대비 비율은 영역별로 최소한 3:1이어야 한다. 그런데 위의 〈표3〉에서는 교과 지식·교수 능력의 출제 비율이 전혀 지켜지고 있지 않았다. 교과 지식과 관련된 출제 비율이 계속하여 25%로, 교수 능력과 관련된 출제 비율은 75%를 유지하고 있다. 교과 지식과 교수 능력의 출제 비율에 따라 문항 대비 비율은 영역별로 3:1이어야 하는데, 그 반대로 1:3인 것이다. 교과 지식보다 교수 능력과 관련된 물음을 묻는 물음이 강조되고 있는 것이다.

## ② 평가 대상(평가 내용 요소)

구분	09학년도	10학년도	11학년도
교과 내용	본질과 특성		
	기능과 전략	1(25%)	
	화법 태도		
	담화 유형		1(25%)
	교육 원리 이해		
교과 교육	교육 원리	2(50%)	1(25%)
	교수·학습	1(25%)	2(50%)
	평가		

〈표 4〉 평가 대상에 따른 출제 비율 변화

〈표3〉의 출제 비율을 평가 대상인 평가 요소와 결부지어 구체적으로 살펴보면, 〈표4〉의 내용과 같다. 먼저, 〈교과 내용〉에서 ‘본질과 특성’, ‘화법 태도’와 관련된 문제는 전혀 출제되지 않았으며, ‘기능과 전략’, ‘담화 유형’과 관련된 물음도 낮은 출제 비중을 보여주고 있다.

다음으로 〈교과 교육〉과 관련된 문제들 중에서 ‘교육 원리’와 관련된 물음이 많이 출제되었다. 이를 통해 〈교과 교육〉과 관련된 문제가 특정한 평가 요소(모두 II-1-3에 해당하는 내용)를 중심으로 출제되고 있다는 비판을 면하기는 어려울 듯하다. ‘교수·학습’과 관련된 문제는 출제되었지만, ‘평가’와 관련된 물음은 아직 출제되지 않았다. 교사에게 요구되는 교수 능력이 수업 능력뿐만 아니라 평가 능력을 가리키기에, ‘평가’ 관련 문제가 출제되지 않았던 것은 아쉬운 점이다.

③ 점수 배점

구분	09학년도	10학년도	11학년도
2.5점			1(25%)
2점	3(75%)	3(75%)	2(50%)
1.5점	1(25%)	1(25%)	1(25%)

〈표 5〉 문제 난이도에 따른 점수 배점 변화

점수 배점을 문제의 중요도나 난이도와 결부지어 판단한다면, 화법 영역은 독서·작문 영역에 비해 상대적으로 소외되었다고 하겠다. 2009·2010학년도 임용시험에서 연속으로 1.5점 배점의 문제가 출제되었고, 2.5점 배점의 문제는 독서 영역에서만 출제되었기 때문이다. 다행히도 2011학년도 임용시험에서는 화법 영역 내에서 점수 배점을 균형 있게 설정하여 긍정적인 평가가 기대된다.

그런데 1.5점 배점의 문제들이 단순한 자료 분석을 요구하는 문제라서 논란의 소지가 있다. 단순한 자료 분석이기에 배점 자체를 낮추었다고 변명할 수는 있겠지만, 해당 물음의 내용이 수험 준비가 안 된 경우의 사람도 해결할 수 있는 수준이라면 문제가 된다고 본다.<sup>12)</sup>

④ 문항 형태

구분	09학년도	10학년도	11학년도
최선답형	1(25%)		1(25%)
정답형			1(25%)
합답형		1(25%)	
부정형	3(75%)	3(75%)	2(50%)

〈표 6〉 문항 형태에 따른 출제 비율 변화

문항 형태는 선다형 유형의 물음 중에서 주로 ‘최선답형’과 ‘부정형’을 중심으로 제시하고 있다. ‘정답형’과 ‘합답형’의 형태가 출제된 것으로 미루어 다양한 문항 형태를 통해 물음을 전개할 것으로 예상되었다. 그런데 전체적으로 보면, ‘부정형’의 물음이 지나치게 많은 게 흠이다. 부정형 중심으로만 문제가 출제되다 보니, 문제가 점차 정형화, 단순화되어 가는 게 아닌가 하는 우려가 생기는 것이다.

⑤ 지문<sup>13)</sup>

12) 설문 조사 결과, 1차 선다형 시험을 치루고 난 후의 소감 중에서 ‘임용 시험만의 특성을 크게 발견하기 어려웠다.’, ‘합격의 절박함과 달리 문제 난이도가 이를 쫓아가지 못하는 듯하다.’는 반응은 주목할 만하다.

13) ‘화법의 이해와 교육’ 영역의 언어 자료 내용

문번	지문	문번	지문	문번	지문
09-01	학생의 대화 장면	10-01	학생의 대화 장면	11-01	학습 활동(연설)에 대한 학생 활동 결과
09-02	‘연설 계획’과 ‘결과’ 메모	10-02		11-02	말하기와 인간관계를 다룬 수업 장면
09-03	회의 녹취록의 일부	10-03	토론 진행 장면의 일부	11-03	매체를 활용한 학생 발표
09-04	논어·사소절·장자의 글	10-04	광고의 비판적 수용을 위한 수업 자료	11-04	없음

구분		09학년도	10학년도	11학년도
지식 자료	본질과 특성	1(25%)		
	기능 및 전략			1(25%)
	교육적 원리			
실제 자료	대화·면접	1(25%)	2(50%)	
	연설·발표	1(25%)		2(50%)
	토의·토론	1(25%)	1(25%)	
	상황적 말하기		1(25%)	
	상황적 듣기			
수업 자료	학습 자료			
	평가 자료			
없음				1(25%)

〈표 7〉 언어 자료 형태에 따른 지문 유형

화법 영역의 평가 지문으로 다양한 언어 자료가 제시되었으나, 담화 유형의 〈실제 자료〉가 주로 활용되었다. 즉, 대화 장면, 연설 장면, 발표 장면, 토의 장면, 토론 장면 등이 골고루 지문으로 활용되었다. 하지만 평가 대상(평가 내용 요소) 분석 자료에서도 알 수 있듯이 해당 지문에 대한 직접적 물음인 ‘담화 유형’으로 출제되지 않고, 주로 ‘교육적 원리’에 대한 물음으로 출제되었다.

〈지식 자료〉에서 아직 ‘교육적 원리’와 관련된 지식 자료가 제시된 적이 없고, 〈수업 자료〉와 관련된 언어 자료도 출제된 적이 없다. 그리고 언어 자료가 없는 물음도 있다.

⑥ 문제 상황

구분	09학년도	10학년도	11학년도
이론 제시 장면			
자료 분석 장면	3(75%)	1(25%)	
교수·학습 장면	1(25%)	3(75%)	4(100%)
평가 장면			

〈표 8〉 물음에 반영된 문제 상황 형태

2011학년도 임용시험에서는 언어 자료가 없는 물음이 3문제나 된다. 언어 자료가 존재하지 않는다고 해서 평가 대상이 존재하지 않는다는 것이 아니기에, 물음 속에 제시된 문제 상황(장면)을 특별히 분석해 볼 필요가 있다. 화법 영역을 문제 상황을 중심으로 분석하면 〈자료 분석〉, 〈교수·학습〉과 관련된 장면을 중심으로 문제가 출제되고 있음을 알 수 있다. 화법 관련 〈이론 제시〉, 〈평가〉와 관련된 장면은 아직까지 출제되지 않고 있다.

## 2. '작문의 이해와 교육' 영역

문번	문항 내용	평가 내용 요소	문항 형태	배점
09-05	작문 상황 요인을 고려한 프로토콜 자료 분석	I-2-1 작문 수행의 주요 영향 요인을 이해한다.	최선답형	2
09-06	구성주의 작문 이론에 따른 작문 지도 방안	II-1-1 작문의 교수·학습 이론과 방법을 이해한다.	최선답형	2
09-07	교사 평가 활동의 개선 방안	II-3-4 작문 평가의 결과를 해석하고 작문 수업에 적절히 반영할 수 있다.	부정형	2
09-08	수집한 <자료>의 활용 방안	I-2-3 내용 생성 단계의 기능 및 전략을 이해한다.	부정형	2
10-05	객관주의 작문이론의 강조점	I-5-1 작문 교육의 성격, 가치, 지향 및 변천 양상을 이해한다.	최선답형	2
10-06	쓰기의 교수·학습 방법 제시	II-1-1 작문의 교수·학습 이론과 방법을 이해한다.	최선답형	2
10-07	고쳐쓰기 계획의 적절성	I-2-6 고쳐쓰기 단계의 기능 및 전략을 이해한다.	부정형	2
10-08	관찰법, 사고구술법의 적용 사례	II-1-2 작문 평가 이론과 방법을 이해한다.	정답형	2
11-05	상위 인지에 대한 설명	I-2-7 작문의 상위인지 기능 및 전략을 이해한다.	부정형	2
11-06	능숙한 필자의 사례	I-1-5 작문 부진의 개념, 원인을 이해한다.	최선답형	2
11-07	작문 부진에 대한 지도 방안	II-1-4 작문 부진을 진단하고 지도하는 이론과 방법을 이해한다.	최선답형	2
11-08	논술문의 평가 기준 파악	II-3-2 작문 평가의 목표에 따라 평가 내용을 선정하고 제시할 수 있다.	부정형	2

〈표 9〉 '작문의 이해와 교육'의 문항 분석 결과

## ① 출제 비율

구분	09학년도	10학년도	11학년도
교과 지식	2(50%)	2(50%)	2(50%)
교수 능력	2(50%)	2(50%)	2(50%)

〈표 10〉 교과 지식과 교수 능력에 따른 출제 비율 변화

위의 〈표10〉를 통해 알 수 있듯이 작문 영역은 교과 지식·교수 능력의 출제 비율을 50%:50%로 출제하였다. 화법 영역과 마찬가지로 출제 원칙인 65%:35%가 지켜지진 않았다. 작문 영역에서도 교과 지식에 비해 교수 능력의 출제 비율이 높게 형성되어 있다.

## ② 평가 대상(평가 내용 요소)

구분		09학년도	10학년도	11학년도
교과 내용	본질과 특성			1(25%)
	기능과 전략	2(50%)	1(25%)	1(25%)
	작문 태도			
	텍스트			
	교육 특성		1(25%)	
교과 교육	교육 원리	1(25%)	2(50%)	1(25%)
	교수·학습			
	평가	1(25%)		1(25%)

〈표 11〉 평가 대상에 따른 출제 비율 변화

작문 영역의 〈교과 내용〉과 관련된 문제는 ‘기능과 전략을 중심으로 출제되었다. 화법 영역과 마찬가지로 ‘본질과 특성’, ‘작문 태도, 텍스트’와 관련된 문제는 거의 출제되지 않았다. ‘텍스트’와 관련된 문제가 출제되지 않은 점은 작문 영역의 특성을 고려해 볼 때 아쉬운 점이다. 〈교과 교육〉과 관련된 문제는 ‘교수·학습’보다 ‘평가’와 관련된 문제가 출제되었고, ‘교육 원리’의 문제가 중점적으로 출제되었다.

## ③ 점수 배점

구분	09학년도	10학년도	11학년도
2.5점			
2점	4(100%)	4(100%)	4(100%)
1.5점			

〈표 12〉 문제 난이도에 따른 점수 배점 변화

작문 영역은 3년 연속으로 2점 배점의 문제만을 출제하고 있다. 문제 난이도를 3단계로 설정해 두고 있는 마당에 3년 연속으로 2점 배점만을 제시한 것은 적절해 보이지 않는다. 물론 문제 중요도 판단의 어려움이 예상되긴 하지만, ‘능력 평가’의 목적을 위해서라도 균형감 있는 점수 배점의 설정이 요구된다.

④ 문항 형태

구분	09학년도	10학년도	11학년도
최선답형	2(50%)	2(50%)	2(50%)
정답형		1(25%)	
합답형			
부정형	2(50%)	1(25%)	2(50%)

〈표 13〉 문항 형태에 따른 출제 비율 변화

작문 영역의 문항 형태는 정답형의 물음이 제시되기도 했지만 ‘가장 적절한 것은?’을 찾던지, 아니면 ‘적절하지 않은 것은?’을 찾던지 둘 중 하나이다. 화법 영역만큼 ‘부정형’ 문항이 많은 것은 아니지만, ‘최선답형’과 ‘부정형’ 형태로만 물음이 출제되었다.

⑤ 지문<sup>14)</sup>

구분		09학년도	10학년도	11학년도
지식 자료	본질과 특성			1(25%)
	기능 및 전략	1(25%)	1(25%)	
	교육적 원리			
실제 자료	정보 전달	1(25%)		
	설득			
	사회적 상호작용			
	정서 표현			
수업 자료	학습 자료	2(50%)	2(50%)	1(25%)
	평가 자료			1(25%)
없음			1(25%)	1(25%)

〈표 14〉 언어 자료 형태에 따른 지문 유형

화법 영역이 〈실제 자료〉의 언어 자료를 주로 활용했다면, 작문 영역은 〈수업 자료〉의 ‘학습 자료’를 중

14) ‘작문의 이해와 교육’ 영역의 언어 자료 내용

문번	지문	문번	지문	문번	지문
09-05	작문 상황 요인 분석 자료	10-05	학생의 작문 일기	11-05	없음
09-06		10-06	수업 준비를 위한 메모	11-06	능숙한 필자와 미숙한 필자의 비교 자료
09-07	학생 글에 대한 교사 평가 자료	10-07	소개하는 글쓰기의 초고	11-07	전자 우편 쓰기에 대한 교사의 관찰 평가
09-08	설명문을 쓰기 위해 수집된 자료	10-08	없음	11-08	수필쓰기 채점을 위한 평가 기준

심으로 언어 자료를 선정하였다. 화법 영역이나 독서 영역에 비해 <지식 자료>도 많이 이용되었다. ‘본질과 특성’, ‘기능과 전략’과 관련된 언어 자료는 제시되었지만, ‘교육적 원리’와 관련된 언어 자료는 출제되지 않았다. <실제 자료>와 관련하여 ‘정보 전달적인 글’인 설명문만이 출제되었다.<sup>15)</sup> ‘설득’, ‘사회적 상호작용’, ‘정서 표현’의 <실제 자료>는 출제되지 않았다.

#### ⑥ 문제 상황

구분	09학년도	10학년도	11학년도
이론 제시 장면			1(25%)
자료 분석 장면	2(50%)	1(25%)	1(25%)
교수·학습 장면		2(50%)	1(25%)
평가 장면	2(50%)	1(25%)	1(25%)

〈표 15〉 물음에 반영된 문제 상황 형태

작문 영역의 문제 상황은 매우 다양한 형태를 보여준다. <자료 분석>, <교수·학습>, <평가> 등을 중심으로 다양한 문제 상황을 연출하여 출제하고 있다. <교수·학습>, <평가> 장면처럼 임용시험 고유의 문제 상황이 주로 출제되었지만, <자료 분석> 장면도 여럿 출제되었다. 그런데 임용시험에서 <자료 분석>의 장면이 지나치게 강조되면 자칫 지식 중심, 암기 중심의 평가로 치우칠 위험이 있으며, 임용시험 자체에 대한 독자성 논란이 일수도 있다고 본다. 따라서 <자료 분석> 장면을 제시한다고 하더라도 자료 자체에 대한 분석 활동보다는 평가 대상인 ‘평가 내용 요소’와 결부지어 적절한 조절이 요구된다.

15) 하지만 그것도 설명문 자체에 대한 물음이 아니라 자료 활용 방안에 대한 물음이었다. 교과 내용과 교수 능력을 동시에 평가할 수 있는 언어 자료가 <실제 자료>이기에 좀 더 적극적으로 다양한 텍스트 유형을 지문으로 채택할 필요가 있다.

### 3. '독서의 이해와 교육' 영역

문번	문항 내용	평가 내용 요소	문항 형태	배점
09-09	스키마의 특성 파악	I-1-5 독자 요인 및 스키마 이론에 대해 이해한다.	부정형	2
09-10	독서 학습 차원의 개선 방안	II-1-3 독서 태도 교육 방법을 이해한다.	최선답형	2
09-11	읽기 전략에 따른 읽기 질문의 적절성	I-1-8 독서 절차와 독서 과정별 전략을 이해한다.	부정형	2.5
09-12	읽기 후 활동의 독서 원리	II-1-1 독서 교육의 다양한 원리와 방법을 이해한다.	최선답형	2
10-09	하향식 모형에 따른 학습 활동의 중요성	II-1-2 독서 교육의 다양한 모형과 전략을 이해한다.	최선답형	2
10-10	질문 계획의 적절성 판단	II-1-2 독서 수업 목표에 따른 내용 및 제재를 선정할 수 있다.	최선답형	2.5
10-11	요약 규칙에 따른 지도 내용	I-2-3 사실적 독해(내용 확인)와 하위 전략을 이해한다. I-2-4 추론적 독해(추론)와 하위 전략을 이해한다.	부정형	2
10-12	포트폴리오 결과에 따른 피드백 활동	II-3-4 독서 평가 결과를 해석하고 활용할 수 있다.	최선답형	2
11-09	중요도 평정의 적절성 판단	I-2-3 사실적 독해(내용 확인)와 하위 전략을 이해한다. I-2-4 추론적 독해(추론)와 하위 전략을 이해한다.	부정형	2.5
11-10	광고 분석을 위한 지도 내용	I-4-1 텍스트의 목적과 유형별 독서 방법을 이해한다. I-4-1 텍스트의 구조와 유형별 독서 방법을 이해한다.	부정형	2
11-11	읽기 이론별 읽기 지도 특성	I-5-2 독서 교육 이론의 변천 양상을 이해한다.	정답형	1.5
11-12	학생의 읽기 전략 분석	I-2-8 독서 과정별 상위인지 전략을 이해한다.	부정형	2

〈표 16〉 '독서의 이해와 교육'의 문항 분석 결과

## ① 출제 비율

구분	09학년도	10학년도	11학년도
교과 지식	2(50%)	1(25%)	4(100%)
교수 능력	2(50%)	3(75%)	

〈표 17〉 교과 지식과 교수 능력에 따른 출제 비율 변화

독서 영역도 화법·작문 영역과 마찬가지로 교과 지식과 교수 능력의 출제 비율이 잘 지켜지지 않았다. 2009학년도 12문항 중 7문항이, 2010학년도 12문항 중 8문항이, 2011학년도 12문항 중 5문항이 교수 능력과 관련된 문제로 출제되었다. 세 영역 모두가 교과 지식보다는 교수 능력을 강조하는 문제를 선호하였다. 그러나 2011학년도에서 교과 지식 문제가 5문항만 출제되어 점차 균형감을 찾아가는 모습이다.

## ② 평가 대상(평가 내용 요소)

구분	09학년도	10학년도	11학년도	
교과 내용	본질과 특성	2(50%)		
	기능과 전략		1(25%)	2(50%)
	독서 태도			
	텍스트			1(25%)
	교육 이론			1(25%)
교과 교육	교육 원리	2(50%)	1(25%)	
	교수·학습		1(25%)	
	평가		1(25%)	

〈표 18〉 평가 대상에 따른 출제 비율 변화

작문 영역처럼 독서 영역에서도 <교과 내용>의 평가 요소 중에서 ‘기능과 전략’, ‘본질과 특성’, ‘텍스트’를 중심으로 문제가 출제되었다. 화법·작문 영역처럼 정의적 내용인 ‘독서 태도’의 문제는 출제되지 않았다. <교과 교육>과 관련된 문제는 독서 영역에서도 ‘교육 원리’에 관한 문제가 대세를 유지하고 있고, 2010학년도에 ‘교수·학습’과 ‘평가’에서 각각 1문제씩 균형 있게 출제하였다.

## ③ 점수 배점

구분	09학년도	10학년도	11학년도
2.5점	1(25%)	1(25%)	1(25%)
2점	3(75%)	3(75%)	2(50%)
1.5점			1(25%)

〈표 19〉 문제 난이도에 따른 점수 배점 변화

독서 영역은 ‘속도 평가’가 아닌 ‘능력 평가’를 지향하는 임용시험에서 상대적으로 이득을 보고 있는 것으로 보인다. 화법 영역의 양보를 활용하여 ‘능력 평가’를 위한 난이도 조절을 실현하고 있기 때문이다. 물론 ‘2.5점 배점의 문제를 출제해야 난이도 조절을 적절하게 한 것인가?’하는 문제 제기를 할 수도 있겠지만, 1.5 점 배점의 화법 문제들이 자료에 대한 이해·분석 능력을 묻는 대수능 물음 형태와 별반 차이가 없으며, 1.5 점 배점의 독서 문제는 ‘독서 이론’에 대한 암기 여부를 묻는 물음이기 때문에 ‘속도 평가’를 위한 물음이 아닌가 하는 의구심을 낳게 한다.<sup>16)</sup>

#### ④ 문항 형태

구분	09학년도	10학년도	11학년도
최선답형	2(50%)	3(75%)	
정답형			1(25%)
합답형			
부정형	2(50%)	1(25%)	3(75%)

〈표 20〉 문항 형태에 따른 출제 비율 변화

독서 영역의 문항 형태도 ‘최선답형’과 ‘부정형’이 많다. 문항 형태가 선다형 시험 내에서 평가 도구의 다양성을 추구할 수 있는 최소한의 방안이 될 수도 있다. 따라서 ‘최선답형’과 ‘부정형’에 한정된 문항 형태보다는 다양한 문항 형태가 제시될 필요가 있다.

#### ⑤ 지문<sup>17)</sup>

구분		09학년도	10학년도	11학년도
지식 자료	본질과 특성	1(25%)		
	기능 및 전략			
	교육적 원리			
실제 자료	정보 전달		1(25%)	
	설득	2(50%)		1(25%)
	사회적 상호작용			
	정서 표현			1(25%)
수업 자료	학습 자료	1(25%)	2(50%)	1(25%)
	평가 자료		1(25%)	
없음				1(25%)

16) 배점 논란은 난이도 논란 문제를 야기한다. 2011학년도 국어과의 1차 선다형 시험의 합격 점수는 지역 편차가 존재하기 하지만, 대략적으로 105~106점대로 결정되었다. 이는 전공 문제(40문제 80점) 중에서 36문제(72점) 이상을 맞추어야 얻을 수 있는 점수이다. 즉, 국어과 임용시험의 당락이 3~4문제에서 결정된다는 것이다. 이는 작은 실수 하나가, 시험 당일의 몸 상태가 합격 여부를 결정할 수도 있는 가혹한 현실을 보여주고 있다. 예년과 달리 2011학년도 1차 합격자에 동점자가 많은 사실은 임용시험의 난이도나 배점 설정에 많은 물음을 제기할 수밖에 없다.

17) ‘독서의 이해와 교육’ 영역의 언어 자료 내용

〈표 21〉 언어 자료 형태에 따른 지문 유형

〈지식 자료〉는 ‘본질과 특성’에 한정되어 출제되었고, ‘기능 및 전략’, ‘교육적 원리’에 관한 문제가 전혀 출제되지 않았다. 〈실제 자료〉도 ‘정보 전달’과 ‘설득’적 텍스트에 한정되어 출제되었고, ‘사회적 상호작용’이나 ‘정서 표현’의 글은 출제되지 않았다. 〈수업 자료〉는 〈학습 자료〉를 중심으로 출제되었으며, 읽기 포트폴리오와 관련된 〈평가 자료〉가 출제되었다. 2011학년도에는 화법·작문 영역과 마찬가지로 언어 자료가 없는 물음이 제시되었다.

⑥ 문제 상황

구분	09학년도	10학년도	11학년도
이론 제시 장면			
자료 분석 장면			2(50%)
교수·학습 장면	4(100%)	3(75%)	2(50%)
평가 장면		1(25%)	

〈표 22〉 물음에 반영된 문제 상황 형태

독서 영역의 문제 상황은 〈교수·학습〉을 중심으로 출제되었다. 이는 임용시험을 임용 시험답게 하는 문제 상황이다. 〈평가〉 장면을 포함하여 〈교수·학습〉 장면은 소정의 교원 양성 교육을 정상적으로 이수한 자라면 충분히 해결할 수 있을 뿐만 아니라 그러한 자만이 해결할 수 있는 문제 유형을 제시할 수 있기 때문이다.

IV. 결론 및 제언

주지하였다시피, 1차 선다형 시험은 평가의 공정성과 객관성을 높이기 위해서 다수의 문항으로 많은 내용을 측정하고 있다. 그런데 몇 년간의 1차 선다형 시험에서 국어과의 합격 점수가 상향 조정(다른 과목의 1차 합격 점수에 비해 10여점 이상 높게 형성되어 있다.)되었다. 그 원인을 두고, 수험생의 수준이나 능력 향상, 높은 경쟁률로 인한 결과 등의 주장이 제기되기도 하지만, 본고에서는 지금까지의 1차 선다형 시험이 지나치게 평가 자체의 공정성과 객관성만을 강조한 게 아닌가, 그 결과로 문항의 변별도나 난이도 조절에 실패한 것이 아닌가 하는 의구심이 들었다. 이러한 관점에서 본고는 1차 선다형 시험 문항 분석을 표현·이해 활동을 중심으로 실시하였다. 문항 분석의 주요 대상은 문항 내용 및 평가 내용 요소의 적절성·균형성 평가, 점수 배점 및 난이도 조절의 타당성 평가, 출제 비율 및 문항 형태의 적절성·균형성 평가, 지문의 다양성 및 문제 상황(장면)의 적합성 평가 등을 중심으로 하였다.

문번	지문	문번	지문	문번	지문
09-09	읽은 내용 회상하기 자료	10-09	과정 중심 읽기 모형에 따른 학습 활동	11-09	독자의 관점을 적용할 수 있는 읽기 자료
09-10	독서에서 어려움을 겪는 학생 특성을 분석한 결과 자료	10-10	‘아랄 해’ 관련 신문 기사	11-10	아파트 광고문
09-11	‘독서 혁명’ 관련 논설문	10-11	학생의 요약문	11-11	없음
09-12		10-12	읽기 포트폴리오의 일부	11-12	학생의 독후감

문항 분석의 결과, 출제 비율에서 교육 원리를 중심으로 교수 능력에 치우친 물음이 더 많았다. 이를 통해 출제 비율의 원칙이 잘 지켜지지 않고 있음을 알았다. 평가 대상인 평가 내용 요소는 ‘본질과 특성’, ‘태도’와 관련된 물음이 거의 출제되지 않았다. ‘기능과 전략’, ‘교육적 원리’를 중심으로 영역별 출제 편차가 존재했다. ‘답화 유형(텍스트)’과 관련된 물음이 부족한 것은 의외의 결과였다. 1차 선다형 시험이 다수의 문항을 통해 많은 내용을 평가할 수 있음에 불구하고 특정한 내용 요소를 중심으로 문제 출제가 이루어진 것이다. 이를 통해 1차 선다형 시험이 평가 대상을 결정하면서 출제 원칙을 지키지도 않았으며, 다양한 평가 내용 요소를 균형 있고 공정하게 선정하지도 않았다는 판단을 내릴 수 있다.

점수 배점은 점차 하위 영역 내에서의 균형을 추구하는 방식으로 나아가는 모습을 보여주고 있긴 하지만, 배점이 1.5인 경우 단순한 자료 분석의 물음으로 제시되어 변별력을 확보하지 못하는 모습이었다. 자료 분석 활동(예를 들어, 대화 장면 분석, 연설 장면 분석, 자료 활용 방안 등)의 문제는 대수능의 언어 영역이나 공무원 국어 시험에서도 출제되고 있으며, 누구나 쉽게 해결할 수 있는 단순함을 보여주고 있었다. 따라서 1.5점, 2점, 2.5점의 배점 설정이 어떠한 근거로 이루어진 것인지, 해당 배점은 ‘중등교사 신규 임용 후보자 선정 경쟁시험’의 수준에 걸맞은 것인지, 각 배점에 따른 문제 난이도, 정답률은 과학적인지를 다시 점검할 필요가 있겠다.

지문은 화법 영역에서만 <실제 자료>를 중심으로, 작문 영역과 독서 영역은 <수업 자료>를 중심으로 언어 자료를 선정하였다. 2011학년도에서 화법, 독서, 작문 영역 모두에 지문 자체가 제시되지 않은 물음이 출제되었다. 이는 지문 설정보다는 문제 상황인 장면을 중시하는 흐름으로 여겨진다. 문제 상황은 주로 <교수·학습 장면>을 중심으로 물음을 전개하고 있어 임용시험다운 모습을 보여주고 있긴 하지만, 좀 더 다양한 문제 상황 제시가 요구된다.

이상의 문항 분석을 종합하여 판단하면, 지금까지의 1차 선다형 시험에서는 주로 평가의 공정성과 객관성을 높이는 차원에서만 접근한 듯 보인다. 즉, 이론적으로는 물론 현실적으로도 타당한 내용을 중심으로 물음을 제시하여 공정성과 신뢰성을 확보하는 데 중점을 둔 문제를 출제하였다. 따라서 1차 선다형 시험에 대한 이의 신청이 그다지 없었으며, 이는 선다형 시험만이 가지는 장점이라고 하겠다. 하지만 1차 선다형 시험 문제를 평가의 공정성과 객관성만으로 접근해서는 안 될 것이다. 평가의 공정성과 객관성 문제뿐만 아니라, 평가 대상의 다양성·균형성, 문제의 난이도와 변별도 또한 고려할 시기가 오지 않았나 하는 판단이다. ‘뛰어난 능력을 갖춘 국어 교사’의 선발이 공정하고 객관적인 문제 출제로만 이루어지는 것이 아니기 때문이다. 모두가 답할 수 있는 문제가 아닌 ‘준비된 국어 교사’만이 해결할 수 있는 물음을 던지는 게 임용시험 평가의 목적이 아닐까 한다. 그러기 위해서는 1·2·3차 시험의 평가 대상을 다양화하고, 문제의 난이도와 변별도를 적절히 조절하는 활동이 필요하며, 우선적으로 1차 선다형 시험에서부터 시작될 필요가 있겠다.

덧붙여 지금까지 2차 논술형 시험의 이원목적분류표<sup>18)</sup>는 공개되었지만, 1차 선다형 시험의 이원목적분류표는 공개되지 않았다. 이미 마련되어 있다면, 평가 대상의 다양성 및 객관성 향상·난이도 및 변별도 조절을 위해 이를 공개하여 좀 더 공론화하는 것이 좋을 듯하다. 만약 마련되어 있지 않다면, 다음 <부록>의 이원목적분류표가 하나의 예시가 될 수 있을 것이다.

18) 2차 논술형 시험의 이원목적분류표는 ‘문제 분석’과 고차원적 사고 기능에 따른 ‘내용 구성’을 통한 <행동 목표>와 의사소통 교육의 하위 영역인 <내용 목표>로 접근되어 있다.

- 박영민, 국어과 수업 능력 평가 내용 및 도구 개발, 국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008

〈부록〉

1차 선다형 시험에서 표현·이해 영역의 이원목적분류표를 국어과 교사의 자격 기준과 표현·이해 영역의 하위 영역을 기준으로 마련하였다.

구분	교육 내용 이해 능력	학습자 이해·지도 능력	국어과 교육 지식·이해 능력	수업 계획·실천 능력	평가 계획·실천 능력
화법의 이해와 교육					
독서의 이해와 교육					
작문의 이해와 교육					

〈표 23〉 표현·이해 영역의 이원목적분류표 1

가로축은 국어과 교사의 자격 기준<sup>19)</sup> 중에서 ‘국어과 교육을 잘 하기 위한 자질과 능력으로서의 자격 요건’ 내용으로 구성하였다. 만약 사고 기능을 중심으로 가로축을 제시한다면, 문제 상황이나 장면을 구체화하는데 어려움이 예상된다.<sup>20)</sup> 세로축은 기본이수과목 중 ‘의사소통 교육론’과 관련된 표현·이해 교육 영역의 하위 영역을 제시하였다. 세로축은 다시 교과에 대한 지식(교과 내용)과 교수 능력(교과 교육)에 따라 분류할 수 있다. 〈표23〉의 내용을 좀 더 구체화하면 다음과 같다.

구분	교과 내용 이해 능력	학습자 이해·지도 능력	국어과 교육 지식·이해 능력	수업 계획·실천 능력	평가 계획·실천 능력
본질과 특성					
기능과 전략					
태도					
담화 유형					
교수·학습					
평가					

〈표 24〉 표현·이해 영역의 이원목적분류표 2

19) 이성영, 국어과 교사 자격 기준 개발, 교육과정평가원 공청회 자료집, 한국어교육학회, 2008

20) 가로축을 인지적 사고의 유형을 중심으로 제시하면 다음과 같다.

구분	지식	이해	적용	분석	종합	평가
화법의 이해와 교육						
독서의 이해와 교육						
작문의 이해와 교육						

## ■ 참고 문헌

- 김중신(2004), 「중등학교 임용시험(국어과)의 비판적 검토」, 『국어교육학연구』, 국어교육학회
- 류수열(2008), 「2차 논술형 문항 개발 매뉴얼」, 『국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집』, 한국어교육학회
- 박상규(2002), 「대학수학능력시험 언어영역의 문항 분석 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박영민(2008), 「국어과 수업 능력 평가 내용 및 도구 개발」, 『국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집』, 한국어교육학회
- 이성영(2008), 「국어과 교사 자격 기준 개발」, 『교육과정평가원 공청회 자료집』, 한국어교육학회
- 이재승(1997), 『국어교육의 원리와 방법 : 과정 중심의 국어교육』, 박이정
- 장윤희(2008), 「1차 선다형 시험 개발 매뉴얼」, 『국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집』, 한국어교육학회
- 최미숙(2008), 「세부 영역별 평가 내용 개발, -평가 영역 설정 및 내용 요소 상세화-」, 『교육과정평가원 공청회 자료집』, 한국어교육학회
- 한국교육과정평가원, 「중등교사신규임용후보자선정경쟁시험 개선안」, 연구자료 ORM 2003-16
- 한국교육과정평가원(2008), 「표시과목 ‘국어’의 교사 자격 기준과 평가 영역 및 평가 내용 요소」, 한국교육과정평가원

## ‘중등교사 임용 경쟁시험(국어과)의 비판적 검토

### -1차 선다형 시험의 이해·표현 영역을 중심으로’에 대한 토론문

■ 윤미영(안남고)

1. 먼저 가장 근본적인 문제라고 할 수 있는 현행의 중등 교사 신규 임용 후보자 선정 경쟁시험이 ‘뛰어난 국어 교육 능력을 지닌 인재’를 선발할 수 있다고 생각하시는지 궁금합니다. 일명 임용고시의 전공 시험이 선택형에서 서술형으로 다시 1차 선택형과 2차 논술형으로 바뀌었습니다. 발표자께서는 결론에서 ‘1차 선다형 시험은 평가의 공정성과 객관성을 높이기 위해서 다수의 문항으로 많은 내용을 측정하고 있다’고 하셨습니다. 그렇다면 전공시험이 이처럼 ‘선택형+논술형’으로 변경된 제도가 서론에서 언급하신 ‘뛰어난 국어 교육 능력을 지닌 인재’를 선발할 수 있다고 생각하시는지, 그렇지 않다면 시험 제도 개선에 대한 다른 의견을 가지고 계신지 듣고 싶습니다.
2. 발표자께서는 1차 시험의 합격 점수가 2009년에서 2011년으로 가면서 점차 높아졌지만, 이는 예비 교사의 수준이 향상된 결과로 보기 이전에 ‘난이도나 변별력’을 고려해야 함을 문제제기 하셨습니다. 이러한 문제를 제기하시게 된 근거나 이유가 있으신지요? 또, 1차 시험의 난이도와 변별력에 큰 영향을 미치는 요인은 무엇이라고 생각하셨는지요? 그리고 난이도와 변별력을 검토하기 위해 ‘표현·이해’영역의 기출 문제에 대한 문항 분석을 하셨는데, 영역을 1차 시험의 전체 문항이 아닌 ‘표현·이해’영역에 대한 문항분석만 하신 이유를 듣고 싶습니다.
3. 다음은 문항 분석에 대한 질문입니다. 출제 비율, 평가 대상, 점수 배점 등에 대한 분석표에 대한 설명 부분이 연도별 변화를 언급하기보다 각 항목에 대한 설명이었습니다. 서론에서 언급하신 문제제기와 관련하여 본다면 2009년에서 2011년으로 갈수록 1차 합격선이 높아진 것이 예비 교사의 실력 향상되었다기보다 문제의 난이도와 변별력에 의문을 두고 계셨다면 난이도와 변별력에 영향을 미치는 요인들에 대한 연도별 변화 추이를 살펴보아야 하지 않나 하는 생각을 합니다.
4. 1차 선다형 시험의 문항 분석 내용 중 가장 궁금한 것이 ‘출제 비율’에 관한 것이었습니다. 교과 지식과 교수 능력을 묻는 비중을 ‘65% : 35%’가 되도록 함이 출제 원칙이라고 하셨습니다. 먼저 이 비율이 배점에 대한 비율인지, 문항 개수에 대한 비율인지 질문 드리고 싶습니다. 그리고 ‘화법의 이해와 교육’영역에서 설명되어 있는 이 비율에 의하면 교과 지식과 교수 능력의 문항 수가 3:1이어야 한다고 하셨습니다. 문항수가 3:1이 되어야 한다는 것은 ‘65% : 35%’와 잘 맞아떨어지지 않는데 어떻게 3:1 이라는 문항수가 나온 것인가요? 그리고 ‘독서의 이해와 교육’영역 부분에서 설명하신 총 12 문항 중 2009학년도 7문항, 2010학년도 8문항, 2011학년도 5문항이 교수능력과 관련되어 출제되었다는 부분을 검토해 보면 교수 능력에 대한 문항 수가 줄면서 원래의 출제 원칙에 가까워지는 것으로 해석할 수 있지 않나 하는 생각을 해

보았습니다.

‘표현이해’영역 12문항 중 교수 능력 35% → 4.2(4~5문제)

교과 지식 65% → 7.8(7~8문제)

5. ‘화법의 이해와 교육’영역의 ‘④ 문항 형태’에서 ‘부정형의 물음이 지나치게 많은 것이 흠이다.’라고 언급 하셨습니다. 보통 학교 현장에서 출제를 할 때 부정형의 문항을 1번 문항으로 넣지 않고 있으며 부정형의 문항을 되도록 줄이려고 합니다. 임용고시에 부정형 물음이 지나치게 많은 것은 어떤 문제가 있나요? 부정형 문항이 많은 것을 흠으로 보신 것이 난이도나 변별력이라는 논지와 관련이 있는 건가요?

질문을 마치며 임용고시에 대한 생각을 적어 봅니다. 10년 넘게 학교에서 많은 선생님들을 뵈었고, 많은 학생들을 만났습니다. 그러면서 ‘나는 학생들에게 어떤 모습으로 남아 있을까?’, ‘나는 어떤 모습으로 동료 선생님들의 기억에 남아 있을까?’ 생각해 봅니다. ‘뛰어난 국어 교육 능력을 지닌 인재’, 국어 교육을 잘 할 수 있는 교사를 선발하는 것이 당연합니다. 이와 더불어 학생들을 바르게 지도할 수 있는, 조금 번거로워도 따끔히 가르칠 수 있는 능력도 검증되었으면 합니다.



## 현 대학입시에서의 논술고사의 평가 기준 분석

- 인하대학교 인문계열 모의 논술고사를 중심으로 -

김윤정 (백석고)

### 〈차례〉

1. 서론
2. 논술과 대입 논술고사, 통합교과 논술
3. 교육과정에서의 논술
4. 사례를 통해 알아 본 대입 논술고사
  - 인하대학교 인문계열 모의 논술고사
5. 결론

### 1. 서론

현 대학입시에서 당락의 변수로 작용하고 있는 것이 바로 논술고사이다. 수시 전형 및 정시 전형에서 많은 배점을 차지하고 있는 논술고사는 대입을 앞두고 있는 학생들에 또 다른 입시를 준비하게 한다.<sup>21)</sup> 특히 논술고사를 축소하는 대학에 대하여 인센티브를 부여하겠다는 교과부의 발표는 사교육 시장으로 확대되고 있는 대입 논술고사에 대한 우려를 직접적으로 드러낸 것으로, 지금이 앞으로 논술고사가 가야 할 방향에 대해 생각해 보게 하는 시점이라는 화두를 던지고 있다.

이러한 논술에 대한 분석 및 접근은 근래에 들어서 본격적으로 시작되고 있다. 이는 논술고사를 보는 대학교의 수가 현재에 비하여 과거에는 극소수였으나 근 5년간 기하급수적으로 늘어난 경향 때문이다<sup>22)</sup>. 그러나 지금까지 이루어진 연구의 내용을 살펴볼 때, 문항 분석 및 각 대학별 선호 지문 분석 또는 학생들의 선호도 분석이 이루어진 상태이며 한편으로는 과연 ‘논술’의 정체성은 무엇인가에 대한 접근이 이루어지고 있다는 점에서 어찌 보면 논술고사에 대한 연구는 이제 막 시작되었다고 할 수 있을 것이다. 한편으로 각 대학별로 문항의 유형을 분석하여 제공하고 있는 학원 중심의 논술 문항 분석 자료가 논술고사에 대한 정보의 대다수를 차지하고 있다는 것, 교육대학원 논문들을 통하여 미비하게나마 논술 교육을 위한 교수-학습 방안을 구안하여 제시하고 있는 것이 현 실태는 논술고사에 대한 비판과 우려의 목소리를 크게 만들고 있다고 해도 과언이 아닐 것이다.

이러한 현상이 나타나게 되는 가장 큰 이유는 ‘대학논술 시험’에 대한 구체적인 논의가 이루어지지 못했기 때문으로 이해할 수 있다. 물론 지금까지 이루어진 논술고사에 대한 연구가 미비하였다거나 방향이 어긋났다는 것을 의미하는 것이 아니다. 그러나 근본적으로 살펴보았을 때, ‘논술’이 무엇인지에 대한 논의가 이루어지지 못했다는 점이 어긋남의 시작인 것이다. 또 대입 논술고사의 본질인 ‘학생의 선발’과 논술의 관계, 논술고사 실시·운영의 모습과 현장에서의 논술 교육에 대한 충분한 논의가 이루어지지 못했음을 이야기하는 것이다.

21) 2011학년도 현재 기준으로 인하대학교의 경우, 수시1에 논술 우수자 전형이 있어 100%논술고사로 학생을 선발하기도 한다.

22) 2011학년도 45개 대학에서 현재 논술고사를 통하여 학생들을 선발하고 있다.

이러한 논술교육에 대한 관심과 요구, 학습자의 학습요구 그에 따른 대학논술 시험의 정체성의 규정이 필요한 현 시점에서, 본고에서는 대학논술 평가가 어떻게 이루어지는지에 초점을 맞추어 현재의 대학논술에 대한 고찰을 시도하려고 한다. 단순한 문형 분석 및 그에 따른 문제 유형에 대한 고찰보다는 실제 이루어지고 있는 논술 고사의 문제 분석과 그것이 어떠한 기준에서 평가되고 현장에서의 논술 모습과 어느 정도 상이성을 지니는지에 대하여 고찰하고자 한다. 또한 현재의 ‘논술’이 가지고 있는 의미와 앞으로의 논술고사가 나아가야 할 방향에 대해 살펴봄으로써 현장에서의 논술 교육, 쓰기 교육에 대한 논의를 시도하는 배경을 마련하고자 한다.

## 2. 논술과 대입 논술고사, 통합교과 논술

### 2.1 논술

논술에 대한 정의는 많이 시도되어 왔다. 그러나 다수의 연구에서 보여지는 것처럼, 논술에 대한 정의나 그에 대한 의미는 다소 상반적이거나 이중적인 모습을 보이고 있다.

사전적 의미로서 논술은 ‘어떤 것에 관하여 의견을 논리적으로 서술함, 또는 그런 서술’로 정의되어 있음을 알 수 있다. 또한 교육인적자원부의 정의에 따르면, ‘제시된 주제에 관하여 필자의 의견이나 생각을 논리적으로 서술’하는 것을 의미한다.

이러한 사전적 의미 외에 박선영(2010)은 기존의 연구자료를 토대로 하여 ‘자구에 의한 해석, 국문학적 관점(설득적/문제 해결적 글쓰기), 철학적 관점(논리)’로 논술을 재정의 하면서 논술의 개념이 다양하게 접근되고 있으며, 개념의 불명확함으로 인한 대입전형으로서의 논술고사의 혼란이 가중되어 있음을 지적하고 있다.<sup>23)</sup> 한편으로는 ‘정치로서의 논술, 경제로서의 논술, 문화로서의 논술’을 정의하며 논술고사의 정체성을 규정하였다(김종철, 2006)

그러나 우리 교육에서의 논술은 유독 대학입학 시험과 맞물려 주관식 기술형 시험을 받아들여지는 것이 현

23) 박선영(2010), <표 1> 기존의 논술의 개념

자구에 의한 해석	김정규 (1986)	논술은 논(논하다)과 술(무엇을 진술하다)의 결합으로 논리적 진술을 뜻한다.
	박종덕 (2005)	논술은 논증과 서술의 결합으로 논증은 논리와 증명, 논리는 논과 이를 더한 말로 사리의 옳고 그름에 대한 자신의 생각이나 주장을 이치에 맞게 객관적으로 밝히면서 차례를 좇아 풀어쓰는 글
국문학적 관점 (설득적·문제해결적 글쓰기)	원진숙 (1995)	필자가 보이지 않는 독자를 상정하여 자신의 신념이나 의견을 받아들일도록 독자를 설득하는 글
	우한용 (1996)	문제 상황에서 문제를 발견하고 언어를 사용하여 그 문제 사태를 의미화하고 해결방법을 모색하여 글로 서술하는 언어적 실천 행위
	성낙수 (1997)	어떤 계획을 세우거나 일을 함에 있어서 필요한 모든 것을 구체적으로 타산하고 검토하여 말하거나 적는 것
	김재진 (2000)	문자 언어를 통하여 자신의 의사를 표현하고 다른 사람들과 의사를 소통하며 의미를 발견하고 창조하는 활동으로 자기 주장의 타당성을 남에게 주장하여 설득하는 글
	김봉희(2002)	일정한 주제에 대한 자신의 견해를 한편의 완성된 글로 표현하는 것
철학적 관점 (논리)	김대행 (1997)	주어진 과제를 논리적인 과정을 통하여 해결하고 그 결과를 언어로 서술하는 글쓰기
	박정일 (2006)	어떤 문제나 쟁점에 대한 논증을 통한 문제 해결적 글쓰기

실이다. 이는 실제 논술시험의 정체가 모호하다는 것을 반증하며, 지금까지 논술에 대한 본질적인 면에 접근했다기보다는 논술 행위의 활용적인 면(대입전형)으로 논술이 받아들여졌다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

사실상 논술은 우리 교육이 단순히 지식 전달의 수업, 선다형 평가로 편향됨으로써, 다양한 문제가 깊이 있게 접근하여 창의적으로 해결하는 능력에 대한 요구를 충족시키기 위해 새롭게 제안된 쓰기의 한 유형으로 살펴볼 수 있다. 이러한 관점에서는 논술이 지식전달 위주의 수업을 대신하여 지식을 탐구하고 학습자의 창의적이고 다양한 문제 해결 능력을 신장시킬 수 있는 하나의 도구로 현장에서 제시되어야 한다. 특히 논술이 ‘도구교육적 성격’과 ‘사고교육적 성격’을 가지고 있음을 전제하여 교육에 반영함으로써 하나의 국어교육의 대안으로 제시할 수 있다.(김영주, 2008)

그러나 현장교육에서의 논술은 다소 다른 양상을 보이고 있다. 이우숙(2001)에 의하면 국어과 교육과정의 내용은 언어사용 기능, 언어 지식, 문학의 세 영역으로 나뉘어 있으며 이중 쓰기 영역은 작문력을 키우는 목표를 가지고 있다. 논술은 이 쓰기 영역에 해당하는 것으로, 보다 현실적인 교육이 이루어지기 위해서 논술을 수행하는데 필요한 목적이나 필요성, 방법, 상황 등 본질적인 학습 원리에 대한 학습 글쓰기가 이루어져 실제의 국어생활에 활용하고 합리적이고 비판적인 안목으로 보다 향상된 일상생활에 도움이 될 수 있도록 해야 함을 지적하고 있다. 이는 논술교육이 현장의 교육인 교육과정에 반영되어 있는 사항이 아님을 지적함과 동시에, 현장 교육과 논술의 괴리를 보여주는 것이다.

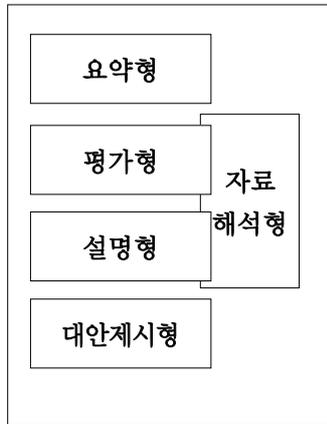
특히 요즘의 논술의 추세인 통합 교과형 논술은 논술이 지니고 있는 범교과성을 바탕으로 하고 있다. 논술이 단순하게 글쓰기에서 멈추는 것이 아니라, 글을 쓰기 위한 과정에서 일어나는 문제 해결의 과정, 사고의 과정, 창의성 발현의 과정, 필자의 배경지식 수준, 논리성 등을 확인할 수 있다는 점에서 논술의 범교과성은 당연하게 인식되고 있다. 그러나 이 범교과성은 전문적 인하나의 교과영역 지식을 바탕으로 하지 않는다는 점에서 문제가 발생할 수 있다. 특히 고등학교의 교육과정과 교과서 내에서 문제를 출제한다는 대학들의 기본 방침에 따라 다양한 영역과 내용을 바탕으로 한 논술이 이루어지고 있는 가운데, 교과와 교과의 단순한 통합을 넘어서서 ‘영역 전이적인 비판적, 창의적 사고력의 통합’이 무엇을 의미하는지 알 수 없다는 문제가 발생하는 것이다. 이것은 논술이 과연 평가 도구로써 활용될 수 있는가에 대한 논의까지 확장될 수 있다.

## 2.2 대입 논술고사

대학의 논술고사에 대하여 이중성을 가지고 있는 것에 대한 견해는 지금까지의 연구에서 대다수 보이는 경향이다.

김성우(2008)는 교수 선행의 측정 요소와 측정 선행 교수 요소의 이중성에 대하여 논하면서, 각 대학이 요구하는 인재상의 상이성과 통합교과논술의 확장에 따라 논술고사가 교수선행측정의 성격을 보이고 있다는 점을 지적하고 있다. 이러한 성향은 교육과정의 반영이라는 사회적 압력, 출제의 선택과목 연계성, 논술고사의 시행 목적에 의해 나타나고 있음을 지적하면서 한편으로는 교육의 변화 요구에 따른 측정 선행 교수 성격의 모습도 가지고 있는 논술고사에 대한 변화상과 그 모습을 지적하고 있다.

현재의 대입 논술고사는 대체로 5개의 유형으로 분석되고 있다.(원만희, 2007) 첫째는 요약형으로, 인문학 및 사회 과학의 원리적 견해 혹은 이론을 담은 글들을 제시문으로 주고, 그 핵심 내용을 축약적으로 서술하게 하는 유형의 문제이다. 둘째는 평가형으로, 특정 제시문을 직접 지지 혹은 비판하거나 또는 통계표와 그림과 같은 자료를 활용하여 제시문의 견해를 반박하거나 지지하는 글을 쓰게 하는 유형의 문제이다. 셋째는 설명형으로, 그림이나 통계적 자료를 통해 어떤 현상이나 사실을 제시하고 그것을 제시문 속에 들어 있는 원리적 견해나 이론에 근거하여 설명(예측)하도록 하는 문제이다. 넷째는 대안 제시형으로, 전체적인 논의주제와 밀접한 연관성을 지니는 어떤 현안 혹은 문제 상황을 주고 이에 대한 수험생의 견해나 해결책을 제시하게 하는 유형의 문제이다. 다섯째는 자료 해석형으로, 통계자료나 도표, 그림과 같은 다양한 텍스트의 의미를



파악하게 하는 유형의 문제이다. 이 유형은 독립적으로 출제되기 보다는 평가형이나 설명형 문제의 부분으로 출제되는 경우가 많다.

논술고사의 정의를 ‘비판적으로 글을 읽는 능력과 창의적으로 문제를 설정하고 해결하는 능력 그리고 논리적으로 서술하는 능력을 종합적으로 평가하는 시험(2004, 서울대학교 입학관리본부 모의 논술고사 결과 공지)’, ‘제시된 주제에 관하여 필자의 의견이나 생각을 논리적으로 서술하도록 하는 시험(교육부 논술고사 가이드 라인)’이라는 관점에서 살펴본다면 지금의 대입 논술고사와 일반적으로 학교 현장에서 사용하는 논술에는 다소 차이가 있다.

학교현장에서의 논술의 의미는 다음 장에서 설명되겠지만 다소 확장된 개념으로써의 논리적 사고력에 대한 평가를 현장에서의 논술로 이해한다면, 위의 대입 논술고사는 입시에서 적용이 되는 ‘특수한 글쓰기’로 이해될 수 있다. 즉, 평가의 도구이자 측정의 도구로써 글쓰기가 활용된다는 것이다.

이런 논술고사에는 여러 쟁점이 있음을 지적할 수 있다.(이원석, 2007) 우선 논술고사의 측정 대상에 의한 것으로 논술고사가 대학들이 주장하는 바와 같이 대학에서의 학업 수향에 중요한 요소인 학생들의 종합적 사고 능력을 측정하는지, 아니면 특정 영역의 지식이나 또 다른 어떤 것을 측정하는지의 문제이다. 또 논술고사가 현재 고등학교 교육과정을 통해 준비될 수 있는지의 문제이다. 또한 논술고사가 대학 입학의 전형의 한 요소로서 적합한가의 여부이며 또한 논술고사의 대학입학 전형 요소로서의 타당성에 대한 논의이다.

사고능력을 측정하고 개개인의 지식수준을 확인할 수 있다는 점에서 분명 글쓰기는 개인의 능력을 평가하는 하나의 도구이자 자료로 활용될 수 있을 것이다. 그러나 현행 대입 논술고사에서 이러한 점이 충실히 반영되고 있는지 특히 교육과정의 내용을 바탕으로 학습을 해온 학생들에게 어떠한 능력을 이해하고 어떠한 능력을 측정할 것인지에 대한 명확한 논의가 바탕을 이루어야 논술고사로서의 의미를 가질 수 있을 것이다.

### 2.3 통합교과 논술

이러한 변화에는 요즘의 논술고사 추세인 ‘통합교과 논술’이 있다. 통합교과의 의미에서 ‘통합’은 교과외의 구체적 양상, 이 유형이 요구하는 사고력, 문제해결에 필요한 과정적 활동 등이 개념 규정의 초점에 맞춘다.

통합 (교과) 논술이 중요하게 다루어지는 이유 중 하나는 앞서 제시한 바와 같이 글을 단순히 쓰는 것에 초점을 맞추는 과정이 아니기 때문이다. 주어진 자료를 해석하고 읽으며, 특정한 관점과 상화에 따라 그 자료를 판단해 낼 줄 아는 능력을 기반으로 하기 때문이다. 또 자료를 적절하게 정리하고 변형함으로써 이질적으로 보이는 자료까지 하나로 묶는 통합능력을 확인할 수 있기에 통합교과 논술은 중요한 논술의 한 형태로 자리잡고 있다. 이러한 통합 교과논술은 학습자의 사고의 통합, 지식의 통합이라는 요구에서 시작하여 다양한 사고의 유형을 익히고 활용할 수 있다는 점에서 긍정적으로 평가받고 있다.

대학 논술고사에서의 통합 교과형 논술 시험의 개념은 단순한 교과의 통합이 아니라 개별 교과의 통합을 통한 영역 전이의 과정에서 나타나는 사고 통합 능력 및 비판적, 창의적 사고력을 측정하는 시험으로 볼 수 있다.(김행연, 2008) 또한 문제상황을 다각적인 측면에서 해결하고 논리적으로 글을 서술하는 능력을 측정하는 시험으로 볼 수 있다. 서울대학교의 2008학년도 논술 문항 출제 의도에서 ‘특정교과에 치우치지 않고 다양한 영역을 아우를 수 있는 문제를 출제하며, 수리적 사고력을 측정하는 문항에서도 풀이과정과 답안을 제시한 뒤 원리와 개념이 만들어지고 적용되는 과정을 논리적으로 서술하도록 한다’고 제시하고 있으며, 고려대학교의 경우(2007)도 ‘논술의 주제와 제시문과 논제들도 고등학교 교과과정의 범위에 들도록 한정한다’는 말을 제시하여 교과서 내용의 수준을 맞추는 제시문과 그에 따른 문제 해결을 목적으로 하고 있다.

그러나 이러한 통합 교과 논술에 대해 문제점을 지적하기도 한다. 우선, 대입 논술 고사가 고등학교에서

지도하는 교과와 별 관련성을 가지지 못하고 있다는 것이다. 논술을 출제하는 대학에서 시험에 제시할 제시문을 고교 교과의 범위를 벗어나는 시사, 고전, 외국의 글에서 찾기 때문이다. 특히 고등학교 교육과정의 범위를 넘어서는 논제, 사고의 폭을 좁히는 지나친 예시문, 글 길이의 제한 문제, 논리의 지나친 강조로 희생되는 합리성과 인간적 교감, 지나친 내용 강조에서 오는 문제풀이의 전략, 자료 수집이 소홀해지는 논술, 장의적 사고의 지나친 강조에서 오는 비교육성 등으로 문제점을 지적하고 있다. (노명완, 2010)

원진숙(2007)은 학생들의 창의적인 사고를 이끌어내려는 취지의 논술시험의 형식으로 현행 대입 논술고사가 알맞지 않음을 지적하며, 제시문을 분석하고 세부 문항에 대해 답하게 하는 형식은 문제 상황에 대해 전체적으로 사고하고, 생각을 확장하여 논리적으로 서술해 가는 학생의 통합적 사고 과정을 전체적으로 살펴볼 수 없는 형태로 지적하고 있다. 또한 대학별 논술시험의 문항은 각 대학마다 조금씩 차이가 있긴 하지만 학생들이 주어진 시간에 제시문을 해석하고 풀어내는 데는 많은 한계가 있음을 지적하고 있다. 이러한 점을 극복하기 위하여 논술의 주체인 고등학교 3학년 학생 수준의 삶에 대한 성찰과 체험이 드러날 수 있는 보편 타당한 논술 과제를 부과하여 논술 주제 스스로 글쓰기 맥락과 목적과 대상을 고려한 수사적 맥락을 창출할 수 있는 글쓰기로서의 논술을 지향해야 함을 지적하고 있다.

이러한 점은 통합교과논술을 통한, 논술의 문제점을 벗어나려는 노력에도 불구하고 대입 논술고사의 한계가 있음을 드러냄과 동시에, 한편으로는 논술고사의 문항이 대학이 요구하는 조건에 맞는 학생을 선별하는 기준이 될 수 있는가라는 질문까지 할 수 있음을 보여준다.

### 3. 교육과정에서의 논술

#### - 쓰기 평가 · 논술형 평가 · 대학 글쓰기 교육과정

#### 3.1 고등학교의 쓰기 평가

논술은 일종의 쓰기를 바탕으로 한 평가 활동을 전제로 한다. 학교 현장에서 이루어지는 교육과정의 입장에서, 올바른 쓰기 평가는 국어교육의 목표를 반영하여야 하고, 신뢰롭고 타당한 평가도구의 개발이 전제되어야 한다.

이러한 국어과 쓰기 평가 일반 과제를 염두에 두었을 때, 국어과의 쓰기 평가의 원리 중 논술과 연관되어 있다고 파악될 수 있는 주관식 쓰기 평가는 다소 문제점을 가질 수 있다.<sup>24)</sup> 쓰기 평가는 원칙적으로 주관적 평가일 수밖에 없기 때문이다. 즉, 주관식 평가는 그 목적의 우수성에도 불구하고 채점의 신뢰성과 객관성면에 문제점을 안고 있다. 그러므로 주관식 평가를 위해서는 체계적인 교사의 연수가 이루어져야 하고, 목표를 짤 수 있는 평가 방법, 평가 기준, 결과 활용 등에 대한 연구 프로그램 등을 운영할 필요가 있다.(한철우·이인제, 1990) 특히 대학 합격자를 판단하는 기준인 논술고사에 있어서는 공동 채점 방식의 도입, 분명한 쓰기 과제의 제시, 채점 기준의 사전 제시와 타당한 채점 준거의 마련 등을 통해 신뢰도를 높일 수 있는 방법이 강구될 필요가 있다.(배향란, 1995)

쓰기 평가가 목적과 상황에 따라 쓰기 평가의 방법이 달라져야 한다(김정자, 1992)는 전제를 고려해야 함도 잊지 말아야 한다. 학교 현장에서의 쓰기 평가 방법은 직접평가와 간접 평가로 나눌 수 있으며, 직접 평가는 글쓰기의 과정을 살피는 과정평가와 한 편의 완성된 글을 대상으로 하는 결과 평가로 분류할 수 있다. 과정 평가는 쓰기 평가라기보다는 쓰기에 반응하는 것이며, 교사들은 엄밀한 의미에서 평가자라기보다 학생들이 쓰기의 장단점을 파악하고 쓰기를 계속하도록 하는 촉진자로서의 역할을 한다. 교사들은 지시적이

24) 사실상 논술은 글의 종류에 포함되지 않는 하나의 유형일 뿐이다. 단지 '논증 및 설득을 위한 글'에 가깝다고 볼 수 있다.(노명완, 2010)

고 판단적인 반응을 하지 말고 질문이나 제안적 반응을 많이 해야 한다. 과정 평가에서는 글 쓰는 과정에 따라 자기 평가나 상호평가, 교사의 관찰법, 간이 총평법 등을 활용할 수 있다. 결과 평가는 글을 전체로서 평가하는 총체적 평가와 글쓰기 하위 기능 요소로 분석하여 평가하는 분석평가로 나눌 수 있다. 이러한 평가의 방법들은 평가의 목적에 따라 어느 평가 방법이 더 적절하고 좋은지가 달라지게 된다. 교수 학습 과정에서나 평가에서는 임의적으로나마 개별 기능이나 영역들로 구분할 수밖에 없으므로 개별 기능 평가와 총체적 평가를 병존시키는 것이 더 효과적일 수 있을 것이다.(윤희원·이성영, 1990)

쓰기 평가에서 글을 쓰는 목적과 글을 읽을 대상을 분명히 제시하여 주어야 하고, 평가 척도표나 평가 지침들은 평가 전에 제공하여야 한다는 점도 논술을 염두해 두었을 때 중요하게 다루어져야 하는 부분이다. 쓰기 평가가 단순히 학생들의 쓰기 능력을 재어 등급을 매기려는 목적뿐만 아니라 학생들로 하여금 글을 쓰려는 의욕을 고취시키는 방향성을 가질 때, 쓰기의 목적과 대상을 밝혀 주어 쓰기 평가가 실제적인 과업이 되도록 해야 하기 때문이다. 이는 논술 평가에서 모범 정답 및 평가 기준이, 쓰기 평가에서처럼 평가 척도표나 평가 지침들을 사전에 제시되는 것과 같이 나타나야 함을 이야기할 수 있다.

### 3. 2. 고등학교의 논술형 평가

국어과에서의 평가는 고정된 한 가지 방법을 활용하기보다는 국어과 여섯 영역의 특성을 고려하여 적절하면서도 다양한 평가 방법을 활용하도록 하고 있다. 평가 방법은 평가 목표, 평가 내용, 평가 상황 등에 적절하게 선택하는 것이 중요하기 때문이다.

이러한 국어과 평가에 있어서 논술과 유사한 의미와 개념을 갖는 ‘논술형 평가’는 현행 2007 개정 국어과 교육과정에 서답형 평가의 하나로 간주하여 설명하고 있다.

<1>

서답형이란 주어진 물음이나 지시에 따라서 학생이 스스로 답안을 만들어서 서술하고 기록하는 문항 형식의 통칭으로 단답형, 완성형, 서술형, 논술형 등이 이에 속한다. 일상용어로는 주관식 문항이라고 불리며, 선택형 문항 형식과 대비된다. 서술형 평가란 주어진 주제나 요구에 따라 학생이 스스로 서술하여 답하는 문항을 의미한다. 서술하는 방식이나 형식에 대한 사항은 각 문항에서 제시하는 것이 좋다. 문항에 따라 글의 주제, 목적, 예상 독자, 분량, 시간 등을 제한하여 명시하기도 한다. 논술형 평가는 주어진 논제에 대해 논리적이고 주제적으로 사고하면서 문제를 해결하는 과정을 쓰도록 한 후 평가하는 방식이다. 논술형 문항의 경우, 학생들이 논해야 할 주제가 무엇인지 분명히 드러나도록 해야 하며, 학습자는 자신의 주장에 대한 타당한 근거를 통해 논변력을 드러낼 수 있어야 한다. 논술형 문항도 일종의 서술형 문항이기는 하지만, 학생 개인의 생각이나 주장을 창의적이고 논리적이면서도 설득력 있게 하나의 완결된 구조로 조직하는 것을 강조한다는 점에서 서술형과 구별할 수 있다.<sup>25)</sup>

<2>

- 서답형 : 서답형이란 주어진 물음이나 지시에 따라서 학생이 스스로 답안을 만들어서 서술하고 기록하는 문항 형식의 통칭으로 단답형, 완성형, 서술형, 논술형 등이 이에 속한다. 일상용어로는 주관식 문항이라고 불리며, 선택형 문항 형식과 대비된다.
- 서술형 평가 : 서술형 평가란 주어진 주제나 요구에 따라 학생이 스스로 서술하여 답하는 문항을 의미한다. 서술하는 방식이나 형식에 대한 사항은 각 문항에서 제시하는 것이 좋다. 문항에 따라 글의 주제, 목적, 예상 독자, 분량, 시간 등을 제한하여 명시하기도 한다.
- 논술형 평가 : 논술형 평가는 주어진 논제에 대해 논리적이고 주제적으로 사고하면서 문제를 해결하는

25) 2007 개정 국어과 교육과정 해설서 ‘5. 평가의 ‘다. 평가의 방법’. 굵은 글씨는 편집자 주.

과정을 쓰도록 한 후 평가하는 방식이다. 논술형 문항의 경우, 학생들이 논해야 할 주제가 무엇인지 분명히 드러나도록 해야 하며, 학습자는 자신의 주장에 대한 타당한 논거를 통해 논변력을 드러낼 수 있어야 한다. 논술형 문항도 일종의 서술형 문항이기는 하지만, 학생 개인의 생각이나 주장을 창의적이고 논리적이면서도 설득력 있게 하나의 완결된 구조로 조직하는 것을 강조한다는 점에서 서술형과 구별할 수 있다.<sup>26)</sup>

또한 수행평가에서 이루어지는 서술형·논술형 평가에 대하여 다음과 같이 정의하고 있음을 알 수 있다.

<3>

- ▶ 서술형 및 논술형 시험 : 서술형 시험이란 주어진 주제나 요구에 대해 자유로운 형식으로 서술하는 시험을 의미합니다. 주로 어떤 대상을 설명하거나 생각을 짧게 서술하는 경우에 많이 활용합니다. 논술형 시험은 주어진 과제를 논리적 과정을 통해 해결하고 그 과정을 언어로 서술하는 글쓰기로서, 개인 나름의 생각이나 주장을 논리적이면서도 설득력 있게 서술하는 것을 강조한다는 점에서 일반 서술형과 구별할 수 있습니다.<sup>27)</sup>

위의 <1>~<3>에 제시된 것처럼, 국어과 교육과정에서의 논술형 평가는 논리적 사고를 바탕으로 한 논변력을 판단하는 평가이다. 이는 자신의 창의성과 논리성을 바탕으로 설득력 있는 구성으로 글을 작성하는 것을 뜻하며 이를 통해 완벽한 글을 작성할 수 있는 능력을 본다는 점에서 쓰기 평가의 최종점을 의미한다고 볼 수 있다. 이와 상대적으로 서술형 평가는 주어진 문제에 대하여 생각을 짧게 서술하는 경우로 한정하고 있음을 알 수 있다.

여기에서 초점이 되는 것은, 평가 대상자의 창의성과 논리성을 글을 통하여 확인한다는 것이다. 이는 글이 사고의 과정에 의해 의미가 구성된 결과물이라는 관점에서 살펴볼 수 있는 것으로, 창의적 사고과정을 이해하는 하나의 도구로서 논술을 선택한다는 대학 논술고사의 의미와 상통한다고 이해할 수 있다. 그러나 상이한 것은, 쓰기 평가에서의 유형 중의 하나인 서술형 평가와 논술형 평가에서 대입 논술고사는 ‘서술형 평가’에 좀 더 가깝다는 것이다. 글에서 주어진 논제 및 글의 내용을 이해하고 이를 ‘요약, 평가, 설명, 대안제시, 자료 분석’하여 글을 구성해 내는 것은 주어진 문제에 대해 답을 도출해 내는 대입 논술고사와 유사한 것이다. 개인의 창의성 및 논리성과 설득성을 구성해 낸다는 ‘논술형 평가’와는 다소 상이한 점을 찾아 볼 수 있다. 같은 용어를 사용하면서도, 학교 현장(교육과정)과 대학 입시의 두 영역 간에서 이루어지는 내용에 대한 이해는 다소 상이한 것을 살펴볼 수 있다.

### 3.3 대학 글쓰기 교육과정

위와 같은 상이점이 나타나는 이유는 어쩌면 현재 대학 글쓰기 교육에서 목표로 하는 내용이 상이하기 때문에 일어나는 현상으로 살펴볼 수 있을 것이다.

현재 대학 글쓰기 교육에서는 다음과 같은 잠재적이고 포괄적인 목표를 설정한다. 첫째, 교양적이고 창의적인 인간 계발이라는 교양 교육의 정신에 따라 폭넓게 인문학적 교양의 함양을 목표로 삼는 경우가 있다. 둘째, 글쓰기 수업을 통해 사고 기능을 향상시키고자 하는 것을 하나의 목표로 삼기도 한다. 셋째, 대학 글쓰기 교육을 통한 학생들의 표현 능력 향상에 목표를 둘 수 있다. 이런 목적의 설정은 글쓰기 과목의 정체성에 잘 부합하는 것으로 볼 수 있지만, 이 속에서도 대학의 상황에 따라 여러 경우가 있다. 기술적 접근으로 문장실력을 높이는데 초점을 두는 경우, 읽기 과제와 함께 쓰기 능력을 향상시키는 경우가 있다. 또 다양한

26) 2007 개정 국어과 교육과정 해설서 <국어과 교육과정의 주요용어 해설>

27) 교육부 홍보자료 <‘수행평가’ 이렇게 한다>

언어 기능 교육을 포괄하고자 하는 경우가 있다. 이러한 다양한 기준으로 살펴볼 때, 국내 대학의 글쓰기 교육과정은 다음과 같이 분류될 수 있다.(정희모, 2008)

대학 글쓰기 교육과정 모형

텍스트 중심 모형	어법, 문장, 단락, 교정, 문형, 진술방식
과정중심모형	구상, 제재, 주제, 구성, 교정 등 쓰기 과정 중심
주제 중심 모형	주제별 자료 읽기와 쓰기, 주제학습을 통한 텍스트 학습과 과정 학습
읽기 쓰기 모형	쓰기를 위한 읽기, 학습을 위한 쓰기
종합적 문식성 모형	읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 한자
사고력 중심 모형	읽기, 쓰기를 이용한 다양한 사고 교육 프로그램

이러한 대학의 글쓰기 목표 및 교육과정의 모형은 학교 현장에서 이루어지는 쓰기 교육과는 다소 다르며, 앞서 제시한 교육과정에서의 ‘서술형 평가’, ‘논술형 평가’와는 다른 내용을 담고 있다고 할 수 있다. 즉, 고등학교 교육과정에서의 쓰기 평가의 내용은 글의 내용에 대한 이해와 그를 자신의 생각으로 서술할 수 있는 능력(서술형 평가)을 평가하거나 자신의 배경지식을 바탕으로 창의적 사고력을 확인하는 과정(논술형 평가)로 이해할 수 있는데 반하여, 대학에서의 글쓰기 교육과정은 사고력 중심 모형을 제외하고는 고등학교에서 의미하는 사고력을 확장하거나 확인하는 평가로서의 의미를 가진다고 보기 힘들다. 이러한 관점은 논술고사의 유형에서도 그 문형 및 논술 평가 답안에서도 드러난다.

#### 4. 사례를 통해 알아 본 대입 논술고사 분석

##### - 인하대학교 인문계열 모의 논술고사

대입 논술고사의 문제유형과 그에 따른 채점 기준을 분석하기 위하여 인하대학교의 인문계열의 모의 논술고사를 중심으로 문형을 분석하고자 한다. 또한 학생들에게 실제로 문제를 풀게 하여 각각의 기준 - 현장에서의 쓰기 교육평가 기준과 모의 논술 모범답안을 기준으로 평가함으로써, 그 차이점을 확인하고자 한다.

##### 4.1 논술고사 문항 분석

2011학년도 인하대학교 대입 모의 논술고사의 경우, 전체 3문항으로 구성되어 있으며, 그 안에 세부 문항으로 나누어 5문항이 출제되고 있다.<sup>28)</sup>

1번 문항의 경우, 내용 이해와 관련한 요약형의 문제가 출제되고 있으며 문항의 출제 지시문은 대체로 교과과정과 관련한 수준으로 선택하고 있는 경향이 있다. 2번 문항은, 주어진 자료에서 주장을 뒷받침 할 수 있는 항목을 찾아 논리적으로 서술하는 형식으로 사회에서 이슈화 되고 있는 문항 또는 학생들이 교수·학습을 한 내용을 바탕으로 제시되고 있다. 3번 문항의 경우, 제시된 지시문에서 근거를 찾아 자신의 생각과 견해를 피력할 수 있는 수준으로 제시하고 있다. 각 문항은 분량이 정해져 있으며 주어진 시간 안에 해당 문제를 해결

28) 이러한 문항의 구성과 문형의 내용은 인하대학교 2010학년도 논술고사부터 정착된 형식임.

할 수 있도록 지시하고 있다. 이러한 문형은 요약형, 설명형, 자료정리형에 각각 해당하는 것으로 창의적 사고력을 측정하는 ‘논술형 평가’와는 다소 거리가 있는 유형임을 알 수 있다.

문항은 학생들의 교과 수준에 근거하고 있으며, 각 항목별로 ‘문제’에 근거한 정답을 요구하도록 하고 있다.

## 4.2 논술고사 평가 기준

인하대학교가 제시하는 논술고사의 평가 기준<sup>29)</sup>은 다음과 같다.

「고교 교육과정 안에서 충분히 준비할 수 있는 문제」

2010학년도에 이어 2011학년도에도 수시는 논술고사, 정시는 수능이 좌우한다고 할 수 있다. 그렇다고 수험생이 둘 가운데 어느 하나를 선택하여 준비할 수 있는 것은 아니다. 그렇기 때문에 논술고사 준비는 수능 준비와 함께 하는 것이 바람직하다. 여기에 내신까지 고려한다면 **논술고사는 어디까지나 학교의 개별 교과수업과 교과서를 중심으로 준비하는 것이 바람직하다.**

인하대는 수험생이 공교육 안에서 충분히 준비할 수 있도록 **논술고사의 주제를 주로 교과서에서 선택한다.** 특히 자연계열은 문항별 교과영역 독립으로 인해 학교의 개별 교과목 수업에서 더욱 수월하게 준비할 수 있다. 두 계열 모두 제시문은 주로 교과서에서 발췌하거나 그와 유사한 수준으로 유지하며 기본 교과범위를 벗어나는 내용이 있을 경우 제시문을 통해 문제에 접근하는 데에 필요한 정보를 제공한다. 또한 2011학년도 논술고사는 수험생의 부담을 더욱 덜기 위하여 두 계열 모두 시험 시간을 150분에서 120분으로 축소하였고 그에 따라 문항 구성, 총 답안 글자 수, 배점 등에서 아래 표와 같이 약간의 변화가 있다.

인문계열의 경우, 인문·사회 영역을 모두 아울러 지식기반사회에 필요한 능력을 다각도에서 평가하는 기존의 방식을 유지한다. 제시문의 정확한 이해 능력, 주어진 문제에 대한 깊이 있는 사고 능력, 논리적이고 설득력 있는 글의 전개 능력 등을 평가 대상으로 삼는다. 시각 자료(표, 그래프 등), 통계 수치 등을 분석하여 문제 해결에 활용하는 문항도 있다. 본격적인 수리문제나 영어제시문은 도입하지 않는다.(이하 생략)

앞서 제시한 바와 같이 인하대학교도 고등학교에서의 교과 내용을 중심으로 하여 문항을 구성하는 것을 문항 출제의 근거로 삼고 있다. 이는 교과 연계를 통한 학생의 능력을 파악할 수 있는 논술고사의 목적을 반영한 것으로 파악할 수 있다.

## 4.2. 논술 평가 분석

### 4.2.1 모의 논술고사 우수답안 사례

인하대학교 2010학년도 모의 논술고사에서 1번 문항<sup>30)</sup>의 우수 답안으로 제시한 사례에 대한 총평을 보면 다음과 같다.

<예 1>

평가 : 제시문 (가)의 **핵심적 내용**이 모두 포함되어 있는 훌륭한 답안이다. 특히 제시문의 내용을 자신의 문장으로 압축한 첫 문장은 수험생이 제시문의 논리적인 흐름을 정확하게 파악하고 있음을 보여준다. 광고가 외양화된 사용가치를 만들어낸다는 점이 조금 더 앞에서 언급되었거나 마지막 부분에서 광고가 성장기 아이들에게 특히 영향을 미치는 점이 언급되었더라면 더 좋았겠으나 큰 문제

29) 인하대학교 입학안내 <http://admission.inha.ac.kr/>

30) [문제 1] 제시문 (가)를 요약하시오. (400±50자)

는 아니다.

<예 2>

평가 : 역시 제시문 (가)의 핵심적인 내용이 모두 포함되어 있는 답안이다. 다만 '(가)는 ...라고 한다'라는 첫 문장은 요약물 **요구한 문제의 의도에 맞지 않는 표현**이므로 '현대 사회의 ... 상품미이다'로 고치는 것이 좋겠다. 마지막 문장이 다소 긴데, '외향화된 사용가치를 만드는 구조일 뿐 아니라'는 앞에서 언급된 부분이니 빼도 무방하겠고 대신 이 문장의 앞에 '그 뿐 아니라'를 붙이면 되겠다. 앞의 답안처럼 광고가 성장기 아이들에게 특히 영향을 미치는 점이 언급할 수도 있겠다.

위에서 제시된 것처럼 인하대학교의 논술 평가 기준은 제시된 문제에 따른 핵심내용의 언급, 요구한 문제 의도에 맞는 평가 기준으로 삼고 있는 것을 알 수 있다. 문제 1에서 제시하고 있는 핵심 내용은 아래와 같은 데 이에 대한 구체적 언급이 이루어 질 때, 이를 우수한 논술문으로 간주하는 것이다.

[문제 1] ※ 아래와 같은 핵심 내용이 포함되어야 한다.

- ♣ 자본주의 사회의 대중문화의 미적 기준은 상품미이다(대중문화는 상품미를 추구한다).[대중문화의 미적 가치]
- ♣ 상품미는 대량 생산되는 상품들이 지닌 미적·예술적 형식이다.[상품미의 정의]
- ♣ 상품미는 형식적으로는 다양한 예술 형식을 빌린다.[상품미의 형식]
- ♣ 상품미는 소비를 재생산하고 충동한다는 점에서 예술미와 다르다.[상품미의 내용① : 상품미와 예술미의 차이점]
- ♣ 상품미는 미적 체험이 아니라 소비를 체계적으로 촉진하기 위한 수단이다.[상품미의 내용② : 상품미의 역할]
- ♣ 광고는 자본주의 사회에서 대량 소비를 위해 상품미를 확대 재생산하는 역할을 한다.[상품미와 광고의 관계]
- ♣ 광고는 상품의 외양적 사용가치를 또 다른 사용가치로 만든다. [광고의 역할]
- ♣ 광고는 성장기 아이들에게 소비 지향의 세계관과 소비 이데올로기를 주입한다. [광고의 부정적 영향]

문제 2<sup>31)</sup>에서도 요구하는 정답은 다음과 같다.

[문제 2]

(1) 내용적 측면

- ① 대중문화의 상품미로 인한 소비 지향적 성격 [(가)의 핵심 내용]
- ② 주어진 문화를 수동적으로 수용하기만 하는 태도 [(나)의 핵심 내용]

(2) 단락 구성의 측면

- ③ 위 ①과 '청소년들이 소비 지향 가치관을 지닐 수 있음'을 적절히 연결한 경우
- ④ 위 ②와 '청소년들의 수동적 예술적 체험의 태도를 지닐 수 있음'을 적절히 연결한 경우
- ⑤ 전개의 자연스러움

<예 3>

평가 : 제시문 (가)와 (나)의 **핵심 사항이 모두 포함되어** 있고 그 핵심 사항을 청소년 문화 및 청소년의 정서와 자연스럽게 연결시키고 있다. **맞춤법, 띄어쓰기, 올바른 문장 사용** 등 글쓰기의 기본도 부족함 없이 갖추고 있는 글이다.

<예 4>

평가 : 역시 두 제시문의 핵심 내용을 제시문 (다)의 앞부분과 자연스럽게 연결하여 서술하고 있다. 다만, 소비 중심적 문화의 영향을 받은 **청소년들이 대량소비를 하게 된다는 점은 지나친 일반화가 아닌가 싶다**. 두 번째 부분에서는 문화산업에 의해 조종당하고 교육을 받게 된 결과 대중매체의

---

31) [문제 2] 제시문 (가), (나)의 내용을 이용하여 제시문 (다)에 이어질 뒷받침 내용을 아래의 <조건>에 맞게 작성하시오. (300±50자)

정해진 틀 안에서만 문화를 즐기는 수동적인 인간이 되는 것이므로 문장의 순서를 조금 바꾸면 더 낫겠다.

문항 1에서 요구하는 것이 글에 대한 요약(문제1)과 글의 주제를 파악하여 본문의 내용에 이어지도록 빈 부분을 채우는 유형(문제2)가 제시되고 있다는 점에서 ‘논술’-논리적 서술을 이야기하기엔 무리가 있다고 판단될 수 있다. 그러나 대입 논술고사에서 일반적으로 선택하고 있는 것이 ‘요약형’의 문형임을 고려할 때, 이에 대한 논의는 ‘논술고사’에 대한 시작점으로 적절하다 이야기 할 수 있을 것이다.

문항 2는 자료 분석형 문형으로 제시된 문제를 분석하여 해당 자료를 찾아 정답을 제시하는 것으로 채점 기준이 명시되어 있다.<sup>32)</sup>

[문제 1]

1. 근거를 찾을 수 있는 주장은 **울과 정**이라는 점.
2. 울의 주장의 근거는 (다)의 **산업별 연간 소득표에서 제조업의 소득이 다른 산업에 비해 낮다**는 점.
3. 정 의 주장의 근거에 있어서, (라)(마)의 **소득 분배에 대한 견해에서 공평 혹은 불공평의 편차(최대값과 최소값의 차이)가 어떤가를 기준으로 삼고, 주관적 요인에 의해 그 편차가 더욱 커진다는 점을 적시할 것.**

<예 5>

평가 : **울과 정**을 선택했고 각각의 주장에 대해 주어진 자료에서 **타당한 근거를 찾아** 제시했다. ‘현재 소득수준에 대한 인식이 낮은 사람들’은 ‘현재 자신의 소득이 낮다고 인식하는 사람들’로 바꾸면 조금 더 명확하게 의미 전달이 되겠다. 사소한 문제이기는 하나, ‘봤을 때’, ‘기준뿐만 아니라’로 **띄어쓰기**를 수정할 필요도 있다.

<예 6>

평가 : **울과 정**을 선택했고 각각의 **주장을 뒷받침할 수 있는 근거를 주어진 자료에서 잘 찾아** 자연스럽게 서술하였다. 정 의 주장을 빈부격차에 대한 생각이 주관적 요소에 의해서도 달라진다는 점도 서술했더라면 더 좋았겠다.

[문제 2]

1. 욕구이론 반박근거로 **40-49세의 연간 소득을 포함한 연령별 연간 소득 자료와 (라)의 연령 요인 분석 자료를 적시할 것.**
- ※ 다음과 같은 서술의 경우에도 부분 점수를 줄 수 있음.  
“(다)의 성별 연간 소득과 (라)의 성별 만족도 수준을 살펴볼 때, 남성이 여성에 비해 소득이 상당히 많음에도 불구하고 현재 소비 생활에 대한 만족도는 여성에 비해 약간 더 높은 정도에 지나지 않고 현재 소득 수준에 대한 불만에 있어서는 오히려 여성보다 약간 많은 걸로 보아 욕구이론의 설득력은 현저히 떨어진다고 할 수 있다.”
2. **(마)의 현재 소득 수준 인식에 따른 만족도 분석이 비교이론을 뒷받침하는 자료임을 적시할 것.** 단, ‘장래 소득에 대한 기대’에 따라 만족도를 분석하는 것은 비교이론의 근거가 될 수 없음. (제시문에서는 ‘자신의 미래의 기대를 상대적으로 낮게 설정할수록 현 상태에 만족하게 되며’라고 나오는데 표에 서는 반대로 나오기 때문.)
3. (이 내용은 추가점수 부여에 해당) 현재 소득 수준에 대한 **주관적 평가에 따른 만족도에 있어서 최대**

32) [문제 1] (가)에 제시된 주장 가운데 (다)-(마)에서 근거를 찾을 수 있는 두 가지 주장을 골라 각각 그 이유를 제시하시오. (300±50자)  
[문제 2] 삶의 만족을 현재 소득 수준과 소비 생활에 대한 만족도로 측정한다고 할 때, (다)-(마)에 근거하여 (나)의 ‘㉠욕구이론’을 반박하고 ‘㉡비교이론’의 입장을 뒷받침하시오. (400±50자)

값과 최소값의 편차가, 객관적 요인만을 고려한 만족도의 경우보다 훨씬 크다는 점을 지적하고 그래서 비교이론이 타당성을 갖는다는 점을 밝힐 것.

<예 7>

평가 : 욕구이론 반박과 비교이론 뒷받침을 **적절한 분량**으로 포함하고 있다. 주장을 뒷받침하는 근거도 자료를 바탕으로 구체적으로 제시하고 있으며 많은 응시자가 실수를 범했던 비교이론 옹호 근거 부분을 제대로 작성하였다. 다만, 금융업을 바로 도시소득으로 연결하여 서술한 것은 다소 논리적인 비약으로 볼 수 있다. 글의 형식적 차원에서는 두 번째 문장의 앞부분은 조금 더 흐름이 좋게 다듬을 필요가 있으며 마침표 뒤에는 한 칸을 따로 띄지 않는다는 **원고지 사용법에 유의할 필요**가 있다.

<예 8>

평가 : 역시 욕구이론 반박과 비교이론 옹호라는 두 과제를 적절하게 분량을 배분하여 잘 수행하였다. 다만 비교이론 옹호의 근거로 현재 자신의 소득 수준에 대한 생각을 기준으로 자료를 활용한 것은 좋았으나 미래 자신의 소득 수준에 대한 기대를 기준으로 삼은 자료는 실상 제시문 (나)에서 서술된 내용과 다른 내용이므로 빼는 것이 좋겠다. 그리고 **원고지 사용법에서 마침표 뒤에 따로 한 칸을 띄지 않는다는 점을 이 수험생도 주의할 필요**가 있다.

위의 채점기준을 살펴볼 때, 주어진 문제에 따라 언급되어야 하는 부분을 채점을 위한 근거로 제시하고 있음을 알 수 있다. 이러한 채점 기준은 학생들의 창의성을 판단한다기보다는 자료를 정확하게 읽고 그에 따라 명확히 서술할 수 있는 능력을 살펴본다고 할 수 있다. 이러한 기준으로 글에 대한 평가도 이루어지고 있음을 알 수 있다.

평가 기준에 있어서 빠지지 않는 항목 요소는 바로 분량의 내용 및 원고지 사용법이다. 잘못 사용된 원고지 사용법에 대한 지적이나, 띄어쓰기 등의 맞춤법의 표현은 내용 요소에 대한 판단이기 보다는 형식적 측면에 따른 평가 요소라고 할 수 있다. 바른 의미를 전달하기 위해서 바른 표기를 해야 하는 것은 기본적인 내용이라는 점에서는 원고지 사용법 및 맞춤법에 대한 지적은 필요하나, 논술문 작성에 있어서 평가기준으로 전체 채점 점수에서 어느 정도의 비율을 차지하는지에 대한 판단은 필요하리라 생각된다.

#### 4.2.2 현장에서의 논술 평가 기준 및 평가

논술평가에 대한 논의는 수행평가로서 논술평가가 주목받기 시작하면서 이루어졌다. 특히 원진숙(1995)에서 논술평가 기준이 제시되면서, 논술에 대한 구체적인 평가를 시도하였는데 그 평가 기준은 아래와 같다.

대영역	세부 영역(5점 척도)	
I. 글의 내용 영역	1) 내용의 통일성 2) 주제의 선명성 3) 논증의 타당성	4) 결론의 적절성 5) 사고력
II. 글의 구성 영역	1) 단락 전개 방식	2) 글의 논리 구조
III. 글의 표현 영역	1) 맞춤법 / 띄어쓰기 2) 적절한 어휘 사용 3) 문장의 정확성	4) 응집성 5) 적절한 문체

이러한 모습은 현장에서 이루어지는 ‘논술’과 그에 대한 평가 기준으로 볼 수 있다.

심재홍(1994)은 학교현장에서의 논술문항 개발과 함께 평가 기준표를 제시하였는데 이는 아래와 같다.

평가 영역	평가 항목	
내용면	출제의도를 정확하게 파악하고 있었는가	물음이 요구하고 있는 답단의 내용에 부합한지 평가
	폭 넓고 깊이 있는 사고를 하였는가	생각하는 힘이 얼마나 깊이 있으며 내용은 얼마나 독창적인가 평가
논리면	자신의 견해를 분명하게 드러내고 있는가	자신의 주장, 입장, 관점을 얼마나 명료하게 드러내고 있는가를 평가
	설득력 있는 논거를 제시하였는가	필요한 논거를 적절하게 얼마나 잘 제시하고 있는가를 평가
	논리적 일관성을 유지하고 있는가	논리적 오류를 범하거나 내용의 중복이 일어나는 경우에는 감점
구성면	구성상의 통일성을 기하고 있는가	하나의 주제 아래 적절한 소주제로 구성되어 있는가와 소주제로 제시된 내용이 서로 균형을 갖고 있는가를 평가
	단락 구성은 체계적으로 이루어졌는가	한편의 글을 내용에 따라 적당한 분량으로 단락을 나누고 있으며, 또 그렇게 나눈 단락은 적절한가를 평가
	어법에 맞는 정확한 문장을 수사하였는가	문법에 어긋나는 표현은 감점
표현면	수사학적 멋을 부리지 않았는가	불필요한 미사여구의 나열, 중복되는 문장은 감점
	모호하거나 난해한 문장을 사용하지 않았는가	모호한 개념이나 문장, 난해한 문장을 쓸 때 감점

위와 같은 기준표와 비교한다면, 앞서 제시한 대입 논술고사의 채점기준과 상당한 차이점을 보이고 있음을 알 수 있다. 30점 만점을 기준으로 하여 내용면에 6점(20%), 논리면에 9점(30%), 구성면 9점(30%), 표현면 6점(20%)의 차이점을 볼 때, 대입 논술고사에서는 내용과 구성면에 집중하고 있다는 점에서 항목의 차이를 살펴볼 수 있다.

특히 앞서 제시한 바와 같이 대입 논술고사는 원고지 사용법 및 맞춤법에 대한 평가를 중시하고 있는데 반하여 위의 평가 기준에서는 수식의 문제 및 문장호응의 논의를 제시하고 있는 차이점을 살펴볼 수 있다.

채점기준	
기준	배점
'늑대'와 '개'가 바라는 삶에 대해서 모두 바르게 쓴 경우	2점
'늑대'가 바라는 삶에 대해서만 바르게 쓴 경우	1점
'개'가 바라는 삶에 대해서만 바르게 쓴 경우 또는 답안 내용은 바르게 썼으나 2문장을 초과한 경우	1점
둘 다 바르게 쓰지 못한 경우	0점

채점기준	
기준	배점
각자의 생각이 분명하게 제시되고 내용이 적절한 경우	3점
각자의 생각이 분명하게 제시되어 있지 않거나 내용이 약간 미흡한 경우	2점
각자의 생각이 분명하게 제시되어 있지 않고 내용이 많이 미흡한 경우 또는 절충적인 시각으로 쓴 경우	1점
체대로 쓰지 못한 경우	0점

위의 두 평가 기준표는 서술형 평가의 도입에 따른 서울시교육청의 평가 기준안이다.  
아래는 부산시교육청에서 개발한 서술형 논술형 문항 개발자료 중 서술형 평가 문항 및 채점 기준이다.

**평가 문항**

※ 다음 작품을 해석하는데 ‘섬’의 상징적 의미와 ‘섬에 가고 싶다’는 구절의 의미를 중심으로 작품의 내재적 의미를 300자 이내로 서술하시오.(5점)

사람과 사람 사이에 섬이 있다  
그 섬에 가고 싶다  
- 정현중, ‘섬’

**채점 기준**

채 점 기 준	배 점
섬 자체의 상징적 의미와 구절에 담긴 의미를 모두 드러내고 있다.	5
어느 한 쪽 의미만 드러내고 있다.	3
어느 쪽도 드러내지 못했다.	0

두 유형 모두 문제에 대한 정확한 답을 요구하는 서술형 평가의 특성에 따라 채점기준이 제시되어 있는 것을 살펴볼 수 있는데, 이러한 기준은 대입 논술고사의 평가 기준과 비슷한 모습을 띄고 있음을 살펴볼 수 있다.

아래는 논술형 평가의 문형과 그 평가 기준이다.

**평가 문항**

※ (5점) 이 글에서 문 서방이 현실의 모순을 해결하기 위해 선택한 방법이 무엇인지 찾아 쓰고, 주인공의 행동에 대한 자신의 생각을 논술하시오. (600자 이내)

<조건> 주인공의 행동에 대한 자신의 생각을 비판적 관점에서 전개할 것.

채점 기준

채 점 기 준	배점
문 서방이 현실의 모순을 해결하기 위해 선택한 방법이 무엇인지 찾아 쓰고, 주인공의 행동에 대한 자신의 생각을 비판적인 관점에서 논리적으로 서술하였다.	5
문 서방이 현실의 모순을 해결하기 위해 선택한 방법이 무엇인지 찾아 쓰고, 주인공의 행동에 대한 자신의 생각을 비판적인 관점에서 재구성하고자 하였으나, 논리적 전개가 미흡하다.	3
문 서방이 현실의 모순을 해결하기 위해 선택한 방법만을 서술하였다.	1

서술형 평가의 채점기준과는 다소 상이하게, 내용요소에 대한 평가보다는 ‘비판적 관점’, ‘논리적 서술’ 등에 중점을 맞추어 학생의 가치판단 및 그에 따른 근거를 서술하고 있는가에 대한 논의를 전개하고 있음을 알 수 있다. 이는 대입 논술고사가 요구하는 내용과는 상이한 것으로 현장에서의 ‘논술형 평가’에 대한 모습을 살펴볼 수 있게 한다.

즉, 서술형 평가에 있어서는 문제의 파악과 글의 파악을 중심으로 한 내용에 대한 서술을 채점의 기준으로 삼는다면, 논술형 평가는 내용의 가치 판단까지 넘어서는 평가의 내용을 중심으로 점수를 부여한다는 차이점이 있는 것이다. 이는 대입 논술고사와는 차이점을 가진다고 할 수 있을 것이다.

### 5. 결론

대입 논술고사에 대한 논의와 그에 따른 ‘논술’에 대한 개념 정의는 현재 활발히 진행 중에 있다. 기본적으로는 사회에서 요구하는 좋은 대학에 진학하고자 하는 욕구와, 좋은 점수를 받아 대학 진학을 수월하게 하고자 하는 욕구가 맞물려 있기 때문에 논술에 대한 관심과 그에 따른 문제를 계속해서 생겨나리라 판단된다.

학교 현장에서 ‘논술교육’은 사실 어려운 점이 많다. 통합교과논술이 확장됨에 따라 ‘논술교사’의 확보가 어려워지고 있는 점과, 통합교과로서의 논술지도 전문성을 획득하기 어렵다는 것이 가장 큰 이유일 것이다. 또한 논술을 통하여 진학하고자 하는 학생들의 수는 전체 학생에 비하여 미비한 숫자이기 때문에 개별 학습이 필요한 논술교육이 사교육 시장을 중심으로 확장되어가는 현실을 막기도 어려운 실정이라고 할 수 있다.

이러한 대입 논술고사에 대한 어려움을 해소하기 위하여 학교 현장에서는, 현장과 대학간의 ‘논술’에 대한 견해 차이를 좁힐 필요성이 있다. 글의 의미를 파악하여 내용을 요약 정리하는 능력, 이를 통해 학습을 진행할 수 있는 능력을 측정하는 대입 논술고사의 의미와 창의력에 바탕을 둔 논리성을 판단하는 현장의 논술의 개념은 재정립될 필요가 있다. 또한 논술이 가지고 있는 평가의 한계 - 한 번의 시험을 통하여 학생의 능력을 파악한다는 한계를 극복하기 위하여 논술고사와 더불어 입학사정관제 등의 포트폴리오를 중심으로 한 평가의 유형을 개발해 나가야 할 필요성도 제기된다. 아울러 대학에서 요구하는 능력을 기를 수 있는 ‘논술중심학교’ 등을 운영함으로써 사교육으로 확장되어가는 논술교육의 문제점을 제고할 필요가 있다.

현장의 교육이 대학이라는 상위학교로의 진학을 위한 발판이 됨과 동시에, 학습을 이루기 위한 기본 소양으로 구성되어야 한다는 점은 주지해야 할 사실일 것이다. 이러한 간극을 좁히기 위하여 학교 현장과 대학은 지속적인 관심과 함께 끊임없이 노력해야 할 것이다.

## ■ 참고 문헌

- 김경주(2008), 「국어교육의 입장에서 본 통합 논술 교육의 의의」, 국어교육학 연구 제31집
- 김동환(2007), 「대학별 논술고사의 정체성과 방향성」, 국어교육학연구 제29집 pp.32~64
- 김성우(2008), 「대입 논술 고사의 이중성과 교육적 함의」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문
- 김종철(2006), 「논술의 정체성」 한국작문학회, 제7회 연구발표회 자료
- 김행연(2008), 「대입전형논술시험 개념에 대한 비판적 고찰」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 노명완(2010), 「대학 논술 시험의 개념과 그 유형 분석」, 독서연구 제23호
- 박선영(2010), 「대학입학시험의 인문사회계열 논술 개념 연구」, 경상대학교 교육대학원 석사학위논문
- 서술형 평가 문항 개발 연구팀(2008), 「서술형·논술형 평가문항 개발 연구」, 2008학년도 부산광역시교육청 주관 교과 교육연구회 지원 사업 보고서
- 심재홍(1994), 「논술시험 출제와 평가」, 1994 7월 우리교육
- 원만희(2007), 「대입 논술 문제 유형과 대비 방법(인문계 논술1 : 요약, 평가, 설명)」,
- 원진숙(1995), 『논술교육론』, 박이정
- 이병민(2005), 「논술시험은 우리에게 무엇인가? : 논술시험의 사회문화적 고찰」, 교육비평2005 겨울 제19호
- 이우숙(2001), 「고등학교에서의 논술교육에 대한 교사와 학생의 인식 분석」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이원석(2009), 「논술고사는 실제로 무엇을 측정하는가?」, 교육과정평가연구 Vol.12, No.2
- 이주휘(2007), 「통합교과형 논술 채점의 객관도 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이창수(2007), 「국어과 교육과정 평가 준거 연구」, 경상대학교 대학원 박사학위논문

## ‘현 대학입시에서의 논술고사의 평가 기준 분석 -인하대학교 인문계열 모의 논술고사를 중심으로’에 대한 토론문

■ 류보라(고려대)

발표자 김윤정 선생님은 ‘논술’이 무엇인지에 대한 논의가 이루어지지 못했다는 문제제기에서 출발하여 대입 논술고사의 문제점을 학교 현장에서의 논술 교육과 상이함을 중심으로 논의하기 위해 논술고사의 평가 기준을 분석하였습니다. 논문을 읽으며 이해가 명확하지 않았던 내용에 대해 몇 가지 질문을 드리는 것으로 부족하나마 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 논문에서 사용하고 있는 ‘논술’과 ‘논술고사’의 개념이 명확하게 구분되지 않습니다. 논문에서 제기하고 있는 전체적인 논의를 명확하게 하기 위해서 논술과 논술고사의 개념을 구분하여 사용하는 것이 필요하다고 생각합니다. 연구자는 2장에서 논술의 개념을 ‘다양한 문제에 깊이 있게 접근하여 창의적으로 해결하는 능력에 대한 요구를 충족시키기 위해 새롭게 제안된 쓰기의 한 유형’이라고 정의하였고, 논술고사는 ‘입시에서 적용이 되는 특수한 글쓰기’이며 ‘평가의 도구이자 측정의 도구로써 글쓰기가 활용된다’고 지적하였습니다. 그러나 논문 내용에서는 논술고사와 논술의 개념이 혼재되어 논의를 흐리고 있습니다. 이 두 용어의 구분을 위해 ‘쓰기, 쓰기 평가, 평가로서의 쓰기’ 개념에 대한 구분이 우선 필요하다고 생각합니다. 논술고사는 평가로서의 쓰기의 한 형식으로 일종의 평가 도구로 활용되고 있으며, 고등학교의 쓰기 교육과정을 마친 학생들에 대한 평가라는 점에서 교육과정의 쓰기 교육 내용을 전제하고 있어야 하며 논술고사의 평가는 쓰기 평가에서 필요한 타당성과 신뢰성을 확보하여야 하겠습니까. 이 논문의 주요 내용인 4장의 평가 기준 분석에서는 논술고사가 ‘평가로서의 쓰기’로 적합한가, 창의적인 능력을 평가하고 있는가에 대해 다루어 평가도구로서의 타당성이 중심 내용이라고 생각합니다. 3장에서 쓰기 평가가 신뢰성과 객관성을 확보하여야 한다는 지적은 4장의 내용과는 거리가 있습니다. 또 3장에서 다루고 있는 대학의 글쓰기 교육과정을 논술고사와 관련하여 논의하기는 어렵습니다. 평가로서의 쓰기인 논술고사와 대학의 쓰기 교육 내용과의 관련성에 대해 논리적으로 설명하기 어렵고, 고등학교와 대학의 쓰기 교육 내용은 별도의 연구 주제라고 생각합니다.

둘째, 이 논문의 연구문제인 논술고사와 그 문제점에 대한 연구자의 입장이 분명하지 않습니다. 연구자가 논문에서 대입 논술고사의 문제점과 그 해결책에 대해 많은 논의를 제시하는 가운데 연구자의 논술고사에 대한 입장과 연구자가 제시하려는 논술고사의 문제점이 명확하게 드러나고 있지 않아 아쉬움을 느끼게 됩니다. 4장의 실제 분석에서는 실제 대입 논술고사에서 평가하는 내용은 논술형 평가에서 평가하고자 하는 논리적, 창의적 능력이 아니라 서술형 평가 수준에 그치고 있음을 주요한 문제점으로 지적하고 있습니다. 그러나 서론과 결론에서 지적하고 있는 학교 현장에서의 논술 지도의 어려움과 논술고사가 축소되고 있는 현실은 논술고사의 시행 자체에 대한 부정적인 입장을 유추하게 됩니다. 2장과 3장에서 학교 현장과 대학 입시에서 같은 용어에 대한 이해가 다르다는 지적은 용어의 혼란에 대한 문제점입니다. 2장의 ‘논술과 대입 논술고사, 통합교과 논술’에 대해 설명하고 문제점을 제시하고 있으나 통합교과 논술은 4장의 실제 대입 논술고사의 분석에서 언급되고 있지 않습니다. 대입 논술고사에 대한 연구자의 입장을 명확히 하고 논술고사의 문제점에 대한 논의의 범위를 좁혀 논의한다면 논문에서 제시하고자 하는 논점이 더욱 분명하게 전달될 것이라 생각합니다.





## 3분과 국어 교육의 실제 : 평가

## 개인 발표 3

## 어휘력 평가의 평가 요소와 평가 유형에 대한 고찰

이기연 (서울대)

## 〈차례〉

- I. 서론
- II. 어휘력 평가의 평가 요소 구성
- III. 어휘력 평가 유형 양상
- IV. 결론

## I. 서론

평가는 교육 목적의 달성 정도를 파악하고, 일정한 기준을 가지고 교육 활동과 그 결과에 대한 가치를 판단하는 체계적인 과정(김석우, 2009: 11)으로 사실상 모든 교육 활동의 최종 지점에 놓여 있는 중요한 활동이라 할 수 있다. 무엇보다 평가는 교육 성과를 확인하거나 현재의 학습 상황 등을 진단하는 기능 외에도 평가를 통해 평가 실시 이전의 학습에 미치는 효과(세환 효과)가 있다는 면에 있어서도 교육에 있어 매우 중요한 위치를 차지한다고 하겠다.

어휘 평가 혹은 어휘력 평가라 지칭할 수 있는 어휘 능력에 대한 평가도 국어 교육 및 국어과 평가 내에서 다양한 시험의 형태로 이루어져 왔다. 그런데 어휘력의 중요성이나 어휘력 평가의 비중에 비해 평가의 목표나 내용 등이 무엇을 근거로 하고 있는지 불분명하고 모호한 상태로 많은 부분 진행되어 왔다는 문제가 있다. 이는 현재 어휘 교육이 안고 있는 문제점에서 비롯되고 있다고 할 수 있다. 주세형(2005: 244)에서 지적한 대로 현재의 어휘 교육 내용이 ‘어휘교육’의 일환이라기보다는 ‘국어학 하위 분야인 어휘론의 교육적 가공’에 그치고 있기 때문이다. 다른 국어과 교육 영역들과 달리 어휘 교육은 어휘론의 지식 체계를 가르치는 것이 그 교육 내용이 되어서는 어휘력 신장이라는 어휘 교육 목표를 달성할 수가 없다. 그럼에도 불구하고 현재까지의 어휘교육은 이를 크게 벗어나지 못하고 있는 상황인 것이다. 그런데 이처럼 어휘 교육의 교육 목표와 그에 따른 교육 내용이 불일치한 상황에서도 국어 능력을 평가하는 장면에서는 당연하게도 어휘력의 평가가 빠지지 않고 이루어져 왔고 이는 결국 국내에서 치러지는 각종 시험에서 어휘 평가가 일관성 없는 형태로 이루어지게 된 결과를 낳게 되었다고 하겠다.

평가의 목표는 교육의 목표를 벗어나기 어렵다. 평가는 결국 교육의 목표를 실현하는 방향으로 진행되어야 하고 어휘 교육의 목표는 무엇보다 어휘력 신장에 있다. 그러므로 어휘력 신장을 위한 어휘 능력의 요소들이 교육 내용이 되고, 이어져 평가 요소가 되어야 하는 것이다. 이에 본 연구에서는 어휘력 평가의 대상이 되는 교육 내용으로서의 어휘력에 대해 고찰하고 이를 통해 평가 요소를 추출해 보고자 한다. 또한 현재까지 어휘력 평가가 어떻게 이루어져 왔는지를 분석해 이를 통해 어휘력의 평가 요소들이 충분히 평가되고 있는가를 살펴보고, 비어있는 부분에 대해서는 어떠한 보완이 가능할지에 대해 고찰해 보고자 한다.

## II. 어휘력 평가의 평가 요소 구성

어휘력 평가에 대한 연구를 진행하기 위해서 이루어져야 하는 가장 중요한 단계가 바로 어휘력의 정의이다.<sup>1)</sup> 앞서 서론에서 언급한 바와 같이 어휘 교육의 목표는 어휘 능력의 신장이다. 그러므로 교육이나 평가가 목표로 하는 어휘력의 정의와 범주가 분명해야 그것을 바탕으로 교육 내용이 구안되고, 교육적 실효성을 가지는 평가의 실체를 구성할 수 있게 될 것이기 때문이다. 이를 위해 어휘를 둘러싼 개념들을 정리하고 어휘력에 대한 분석을 통해 평가를 위한 어휘 교육의 내용 요소를 추출할 수 있어야 한다. 이렇게 파악한 내용 요소들을 바탕으로 어휘 교육과 평가를 위한 성취 기준을 확립할 수 있을 것이다.

이충우(1991), 손영애(1992)를 비롯해서 김광해(1993), 이영숙(1997) 등의 논의에서부터 꾸준히 어휘력의 양적인 측면과 질적인 측면이 고려되어왔는데, 어휘의 질적인 측면을 정교하게 정리한 부분에 있어서 Nation(2001)을 빼 놓을 수 없다. Nation(2001)은 여러 학자들이 어휘의 질에 대해 언급한 거의 모든 항목을 포함하여 어휘를 형태의 측면, 의미의 측면, 사용의 측면으로 나누고, 이를 이해능력과 표현능력으로 구분하여 구어, 문어 차원에서부터 연상 관계, 문법기능, 연어 관계, 사용 제약 등을 포함한 어휘력을 정리하였다. 이러한 논의들을 바탕으로 이기연(2006)에서도 어휘의 질적 능력의 세부 항목을 정리한 바 있으며 최근에는 언어의 인지적인 측면을 강조하는 분위기에서 어휘의 의미를 인지적 차원에까지 확장하고자 하는 노력(신명선, 2008)등이 더해져 어휘력은 보다 다층적인 체계로 인식되는 입장이다. 참고로 이기연(2006)에서 정리한 어휘의 질적 능력의 세부 항목은 다음과 같다.

이 해	형태	단어의 철자를 읽을 수 있다.
		단어를 듣고 어떤 단어인지 인식할 수 있다.
	의미 <sup>2)</sup>	대상 단어의 정확한 의미를 알 수 있다.
		대상 단어의 다의적 의미를 알 수 있다.
대상 단어의 다른 단어-유의어, 반의어 등의 연어 관계를 알 수 있다.		
구사 <sup>3)</sup>	대상 단어가 잘못 사용된 예를 찾아낼 수 있다.	
표 현	형태	대상 단어의 철자를 올바르게 쓸 수 있다.
		대상 단어의 발음을 정확하게 할 수 있다.
	의미	대상 단어를 정확한 의미로 사용할 수 있다.
		대상 단어와 다른 단어를 대체해서 표현을 바꿀 수 있다.
	구사	대상 단어를 자주 사용할 수 있다.
		대상 단어의 사용 제약을 인식하고, 적절하게 사용할 수 있다.
		대상 단어를 문법적으로 정확하게 사용할 수 있다.

<표 1. 어휘의 질적 능력>(이기연, 2006)

여기서 우리가 한 가지 더 고려해야 할 점은 국어 어휘가 가지는 특징이다. 국어의 어휘가 고유어와 한자

- 1) 여기서 어휘력의 대상이 되는 '어휘'는 어휘소들의 집합체를 말한다. 이충우(2001)에 의하면 어휘소는 '언어를 구성하는 작은 의미 단위'인 '의미소'에 해당하는 것으로 접사, 조사, 어근, 단일어, 합성어, 파생어, 관용어 등이 모두 어휘소에 해당한다. 이에 일반적으로 사용되는 단어라는 술어보다 어휘소가 어휘를 구성하는 요소를 가리키는 말로 더 적절할 것이고, 두 개 이상의 단어로 이루어진 관용어(속담, 격언 포함)들은 분명히 단어와 구분된다는 점에서 더욱 그러하다. 그러므로 어휘 교육의 대상에 속담 등의 관용어들을 포함한다면 이는 어휘 교육의 단위를 '단어'로 보는 것이 아니라 '어휘소'로 보고 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서는 어휘소를 어휘 교육과 평가의 대상으로 보고 이를 바탕으로 접사와 어근, 관용어 등을 모두 이에 포함하고자 한다.
- 2) 본고에서 '의미'로 포괄하고 있는 '의미 정보'는 단순히 사전적인 의미만을 나타내는 것은 아니며 최근 논의되고 있는 어휘에 대한 백과사전적인 지식, 인지적 의미 등을 모두 포괄하는 개념이다. 이러한 개념을 바탕으로 할 때에야 어휘 교육이 또한 개별적인 교육적 가치를 확보할 수 있다. (신명선, 2008 참고)
- 3) 이기연(2006)에서는 능동적으로 어휘를 부리고 활용할 수 있다는 측면에서 어휘 '사용' 능력을 나타내는 말로 '표현(表現)'이라는 용어와 함께 '구사(驅使)'라는 용어를 사용하였다. '구사'라는 용어를 통해 어휘의 구체적인 실현 양상을 나타내는 동시에 이러한 실현 양상이 '쓰고', '말하는' 단순한 생산 행위에 그친 것이 아님을 보여주기 위함이다.

어로 이원화되어 있다는 점은 주지의 사실이다. 문자는 한글로 일원화되어 있는 양상을 보이지만, 이는 여전히 국어에는 많은 한자어가 존재하고 있음을, 그리고 잠재적으로 한자에 대한 지식이 수반되어야 개별 단어의 의미를 정밀하게 파악할 수 있다는 것을 함의한다. 그러므로 국어에서 어휘 교육을 구안하고자 할 때는 이와 같은 국어 어휘의 특성을 반영해야만 한다. 특별한 수치로 나타내지 않더라도, 우리가 자주 사용하는 어휘의 대다수가 순수한 고유어로 이루어진 것보다 한자로 이루어진 한자어라는 것은 국어 사용자라면 누구나 알고 있는 자명한 사실이다.<sup>4)</sup> 그러므로 어휘 교육 내용을 구안할 때에는 어휘력의 질적인 측면을 고려하되 한자어가 많은 국어 어휘의 특징을 반영해야 한다. 이를 바탕으로 어휘 교육에서 다루어야 하는 어휘력의 구성 요소들은 다음과 같다. 이는 모두 어휘 교육의 교육 내용이 될 수 있을 것이다.

양적 어휘력 차원		질적 어휘력 차원	
교육용 어휘의 양적 확장	국어 어휘 교육용 한자(지식)의 확장	의미	개별 단어의 의미 정보 (사전적, 문맥적, 인지적)
			의미 관계
		구조	형태소 (어원 정보, 한자 정보)
			품사 및 범주 정보
		형태	발음
표기	맞춤법		
지식	고유어, 외래어, 비속어, 은어, 유행어 등의 개념에 대한 메타적 지식. 개별 단어에 대한 사(史)적 지식.		

<표 2. 어휘교육의 내용 요소>

현재 정리된 질적 어휘력의 각 항목은 위계적이거나 순차적인 것임을 나타낸 것은 아니며 질적인 확장 차원에서 반드시 이루어져야 하는 요소들을 임의로 배열한 것에 가깝다. 또한 여기서 품사 및 범주 정보라고 하는 것은 이 단어의 품사가 무엇인지에 대한 품사 정보, 또한 이것이 외래어인지 한자어인지, 고유어인지 등에 대한 범주를 나타내는 정보라 하겠다.

색칠된 부분은 개별 단어의 지식에 가까운 것이고 ‘지식’측면은 지금까지 어휘 교육에서 이루어져 왔던 어휘론의 교육적 가공 부분에 가깝다. 이러한 지식 역시 어휘를 사용하고 이해하는 데 필수적인 것이므로 당연히 필요한 것이라 할 수 있다. 여기서 정리된 어휘력의 구성 요소들은 실제 사용 능력-이해 및 표현(구사)의 형태로 실현되어야 하는 것이 최종적으로 목표하는 바이다. 그러나 그렇다고 해서 의미, 구조, 형태 등에 대한 앞(이해)이 ‘모두’ 담보된 다음에야 구사가 가능한 것은 아니며 결국 이 모든 요소들은 종합적으로 하나의 어휘력을 완성한다고 보는 것이 맞을 것이다.<sup>5)</sup> 이 모든 요소들은 이해 혹은 표현의 형태로 실현될 수 있을 것이다.

정리된 어휘력의 세부 요소들이 어휘 평가 항목을 구성하는 평가 요소가 될 수 있을 것이다.<sup>6)</sup> 이에 다음

4) 1957년 한글학회에서 발간한 『큰사전』은 고유어 45.46%, 한자어 52.11%, 외래어 2.4%이고, 1961년 이희승이 편찬한 『국어대사전』은 고유어 24.4%, 한자어 69.32%, 외래어 6.28%의 비율로 이루어져있다.(김광해, 1989 : 106) 또한 1991년 발간된 『표준국어대사전』에 수록된 전 표제어 중에 순수 ‘한자어’표제어는 전체 45.6%인 252,278개이고 한자어와 고유어의 합성 혹은 파생어는 68.1%이다.(이운영, 2002)

5) 품사, 형태소, 음운 규칙, 음운 변동 등의 전통적인 문법 교육의 내용이 ‘어휘 교육’의 대상이냐에 대해서는 더 깊은 논의가 필요할 것으로 보인다. 다만, 여기서 말하고 있는 것은 품사의 개념이나 형태소의 개념, 음운 규칙 등이 아니라 개별 단어를 구성하는 정보로서 이해하는 것이 옳다. 가령 어떤 단어를 사용할 때 그것이 동사인지, 아니면 형용사인지 품사를 구분하지 못하면 맞춤법의 오류는 물론, 적절한 자리에 알맞게 단어를 사용할 수도 없게 된다. 이런 점에서 ‘품사’라는 것이 무엇인지에 대한 메타적인 지식은 문법 영역의 것이지만, 어휘 교육 차원에서 언급하는 ‘품사’는 개별 어휘의 ‘품사 정보’를 지칭하는 것이라 하겠다. “알맞다” 같은 경우 형용사임에도 불구하고 동사로 인식하여 ‘알맞는’처럼 사용하는 경우가 종종 있는데 이러한 단어가 좋은 사례가 된다고 하겠다.

6) 이러한 평가 요소, 즉 구인들은 이후 내용의 타당도를 검증하는 과정을 반드시 거쳐야 할 것이다. 언어 평가에서 타당도 검증의 목적은 평가 수행에 근거한 피험자의 능력에 대한 해석이 올바르고 공정하다는 것을 보여주는 데 있기 때문이다(Tim, 2000). 마찬가지로 구인 타당도 역시 평가의 내용이 되는 구인들이 정말로 필요한 능력을 필요한 방식으로 평가할 수 있도록 구성되어있는가를 보여 줄 필요가 있다. 구인 타당도를 검증하기 위한 방식은 여러 가지가 가능하며 전문가의 검증을 거치는 방법도 가능하나 실제로 문항을 구성해서 실험을 해 보는 것이 가장 적절하다. 이는 이후 후속 연구를 통해 가능할 것이라 사료된다.

과 같이 어휘력의 평가 요소들을 정리해 볼 수 있다.

평가 영역 평가 대상	대 항목	소 항목		
고유어 한자어 외래어 속담 및 관용표현 (사자성어 포함)	의미	사전적 의미		
		문맥적 의미		
		의미 관계	다의어	
			동음이의어	
			유의어	
			반의어	
			상하위어	
	인지적 추론			
	구조	형태소 (어원 정보, 한자 정보)		
		품사 및 범주 정보		
	형태	발음		
		표기		
	지식	고유어, 외래어, 비속어, 은어, 유행어 등의 개념에 대한 메타적 지식.		
		개별 단어에 대한 사(史)적 지식.		

<표 3. 어휘력 평가의 평가 요소>

이후 좀 더 깊은 논의를 통해 다듬어야겠지만 어휘력 평가의 평가 요소들은 이와 같이 정리할 수 있을 것으로 보인다. 여기서 인지적 추론이라고 되어 있는 항목은 어휘에 대한 인지적인 인식, 의미에 대한 인지적 이해를 전제로 한 것으로 개별 단어의 의미에도 해당하지만 다른 단어와의 관계를 따지는 데 있어서도 고려될 수 있는 부분이므로 의미 관계의 항목에 포함되었다. 또한 평가 대상에 고유어, 한자어, 외래어, 속담 및 관용 표현을 넣음으로 해서 형태를 묻는 질문에 한자음 읽기나 한자어 표기 등을 자연스럽게 포함할 수 있어야 함을 보여주고 있다.

### Ⅲ. 어휘력 평가 유형 양상

평가를 구체적으로 구현하고자 할 때, 기본적으로 어휘 평가는 평가의 목적에 따라 다른 형태를 지니고 있다는 점을 주목해야 할 필요가 있다. 평가의 일반적인 분류가 그러하듯 어휘력 평가 역시 크게 성취도 평가(achievement test)와 능숙도 평가(혹은 숙달도 평가, proficiency test)로 나뉘질 수 있다. 성취도 평가는 달성 평가(attainment test)라고도 부르는데 이러한 유형의 평가는 대체로 학교 내 혹은 전체 교육 제도 내에서 교육(수업) 내용을 중심으로 행해질 수 있다. 이 경우의 평가는 가르친 것(교수요목) 중에서 얼마나 많은 것을 배웠는가를 확인하는 차원에서 실시된다. 반면 능숙도 평가는 교수요목이나 교육 내용에 국한되지 않고 일정한 공통 기준을 제시하는 시험들이다. 대표적인 능숙도 시험에는 TOEFL 등을 들 수 있다.(Tim, 2000: 8-9 참조)

대체로 어휘력 평가는 성취도 평가이기보다는 숙달도 평가일 가능성이 높다. 어휘는 구체적인 교육 방법이나 시간을 확보하거나 개별 단어의 목록을 선택해 교육 내용을 선정하기 어려웠기 때문이다. 어휘력 평가를 위해서 고려해야 할 내용들은 많지만 앞서 제안한 평가 요소(평가 구인: 평가에 의해 측정되는 잠재 능력 또는 자질)를 비롯하여 확인해 보아야 할 것은 적절한 평가 유형이라고 할 수 있다. 평가 방법이 평가 구인과

관련된 것인지 아닌지를 살펴 적절한 평가 방법을 제시할 수 있어야 할 것이기 때문이다. 이를 위해 성취도 평가와 능숙도 평가의 대표적인 어휘 평가들의 구성과 유형을 분석하는 것은 이후 적절한 국어 어휘 평가의 평가 모형을 작성하는 데 도움이 될 것이다. 또한 전통적으로 평가의 도구로 쓰여 왔던 문항들을 검토함으로써 신뢰성 있고 유용한 문항을 추려낼 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 다음과 같이 각국의 대표적인 언어 평가들을 선정해 어휘력 평가 부분을 집중적으로 분석해 보고자 한다. 본 연구에서 대상으로 삼은 어휘력 평가는 모두 세 나라의 것으로 한국과 일본, 미국에서 이루어진 평가들이다. 평가 대상 어휘의 수준은 고려하지 않았으나 대체로 대학 입학의 전제로 한 수학 능력을 측정하고자 하는 평가이거나 대학생 이상의 성인을 대상으로 하는 ‘언어 능력’시험이라는 점에서 일정 수준 이상의 어휘를 대상으로 한 평가라 할 수 있다.

국가·언어	평가(시험)명	어휘 평가 문항의 비중
한국 (한국어)	대학수학능력시험	어휘 어법 영역으로 해서 10% 이내 출제.
	국가수준 학업 성취도 평가	평가 영역에 명시되지는 않으나 10%정도 출제
	KBS 한국어능력시험	어휘 영역으로 15문제 정도 출제. (전체 100문제)
일본 (일본어)	JPT7)	독해 문제의 일부에 포함되어 있음.
	JLPT (일본어능력시험) <sup>8)</sup>	어휘 평가 영역이 개별적으로 존재함.
	일본 대학 고사 <sup>9)</sup>	전체 문항의 30%정도 출제.
미국 (영어)	SAT <sup>10)</sup>	독해 영역에 일부 포함되어 출제.
	TOEFL <sup>11)</sup>	독해와 작문 영역에 일부 포함되어 출제.
	GRE <sup>12)</sup>	언어 영역(Verbal Section)에서 2/3이상이 어휘 관련 문항.

<표 4. 검토 대상 평가 목록>

특히 일본의 경우는 국어와 같이 한자와 고유의 문자(히라가나, 가타가나)를 사용한다는 점에서 국어 어휘 평가를 고려할 때 참조할 수 있는 점이 많을 것이라 생각된다. 이는 이후 문항을 구체적으로 분석하는 과정

- 7) 일본의 학원 그룹인 순다이학원(駿(河)台學園)이 해마다 정기적으로 시행하는 일본어능력시험으로 학문적인 지식의 정도를 측정하기 위한 시험이 아니라, 커뮤니케이션 능력을 측정할 목적으로 시행한다. 따라서 사용빈도가 낮고, 지역적이며, 관용적이거나 학문적인 어휘는 배제하고, 도쿄[東京]를 중심으로 한 표준어를 대상으로 출제한다. 문제 유형은 크게 청해(聽解)와 독해로 구분된다. 청해는 모두 100 문항으로, 사진묘사 20문항, 질의응답 30문항, 회화문 30문항, 설명문 20문항이다. 독해 역시 100문항으로, 정답 찾기 20문항, 오문정정 20문항, 공란 메우기 30문항, 독해 30문항이다. 등급은 880점 이상의 A등급에서 220점 미만의 E등급으로 나뉜다.
- 8) 일본 국내 및 국외에서 일본어를 모국어로 하지 않는 사람을 대상으로 일본국제교류기금과 일본국제교육지원협회가 주최하는 일본어능력 시험으로 시험 실시 지역은 일본 국내와 한국, 중국 등의 해외 일부 지역으로 국한된다. 시험은 4개의 등급으로 나누어 시행하며 4등급 모두 문자 어휘, 청해(聽解), 독해·문법 세 유형이고, 해답 방식은 다지선택형이다.
- 9) 한국의 대학 수학 능력 시험에 해당하는 시험이다.
- 10) SAT(Scholastic Aptitude Test)는 미국의 고등학교 졸업생 또는 졸업예정자들이 대학에 입학하기 위해 치르는 시험으로 미국의 The College Board SAT Program과 ETS(Educational Test Service)에서 공동주관하며 1년에 8 ~ 10차례 실시된다. 미국의 학생들이 보는 시험이지만 한국 및 미국의 고등학교 졸업생(예정자)이 미국의 대학에 입학하기 위해서는 TOEFL 점수와 이 시험이 요구되기도 한다. SAT는 SAT I과 SAT II로 구성된다. SAT I는 우리나라로 치면 국어 과목에 해당하는 영어와 수학으로 이루어져 있고, SAT II는 Subject Test로 구성되어 있다.
- 11) TOEFL(Test of English as a Foreign Language)은 미국, 캐나다 등 영어권 국가에 유학하고자 하는 학생을 대상으로 하는 시험으로 현재 말하기 시험이 포함된 iBT(internet Based Test)가 주로 시행 중이다. 읽기 영역에서 어휘, 지시어, 문장 요약, 사실 정보 찾기, 틀린 정보 찾기, 요약 완성, 분류, 추론, 의도 파악, 문장 삽입 등이 이루어진다.
- 12) GRE(Graudate Record Examination)는 미국 및 영어권 국가의 대학원 진학을 위한 시험이다. 언어 추론, 수리 추론, 비판적 사고, 분석적 능력을 측정하는 시험으로 분석적 작문(Analytical Writing)을 제외하고는 모두 객관식으로 출제, 언어영역, 수리영역 분석적 작문영역이 있다.

에서 좀 더 분명히 드러날 것이다.

먼저 한국의 어휘력 평가 유형을 살펴보도록 하겠다. 적성 평가의 일종인 수능 언어영역의 어휘 평가 부분을 살펴보면 문제 유형이나 문제 수, 대상 어휘의 성격 등이 상이하다는 것을 알 수 있다. 대표적으로 최근 2년(2009, 2010년, 그림 1, 2)간 실시된 대학수학능력시험의 어휘 문제를 보자.

12. <보기>와 같이 적절한 단어를 선택한 후 각 단어의 특성을 파악하는 활동을 해 보았다. 다음 설명 중 옳지 않은 것은? [3점]

<보 기>

○ **홍내/시늉**  
 가. 아이들은 장터에서 장사꾼 (**홍내**, 시늉)을/를 냈다.  
 나. 아이들을 불러서 공부를 하랬더니 (**홍내**, **시늉**)만 했다.  
 다. 아이가 우는 (**홍내**, **시늉**)을/를 했다.

○ **조성/조장**  
 라. 장터에서부터 명절 분위기가 서서히 (**조성**, 조장)된다.  
 리. 과소비불 (**조성**, **조장**)하는 광고는 자제해야 한다.  
 마. 사람들 사이에 위화감을 (**조성**, **조장**)하여 이득을 보려는 장사꾼이 있다.

① '가'와 '다'를 보니, '홍내'는 '남을 따라 함'을, '시늉'은 '음직 일을 꾸며 함'을 뜻한다.  
 ② '가~다'를 보니, 호응하는 서술어를 통해서도 '홍내'와 '시늉'의 특성을 비교할 수 있겠어.  
 ③ 내용상 '가' 뒤에 '나'이 연결된다면, '나'의 '시늉' 앞에는 '장사꾼'이 생략되었겠네.  
 ④ '리'와 '마'를 보니, '조성'은 '만들어 이룸'을, '조장'은 '더 하게 함'을 뜻하네.  
 ⑤ '리~마'를 보니, '조장'은 긍정적인 의미로 사용하기 어렵겠군.

19. ㉠은 단어의 반복을 통해 특정한 의미 효과를 나타낸다. 다음 중 ㉠의 효과와 유사한 것은?  
 ① 밭을 옮겨 놓을 때마다 **걸음걸음** 치마폭이 너풀거린다.  
 ② 시간이 없으니까 **대강대강** 급한 일부터 끝내자.  
 ③ 가뭄으로 논밭이 **바삭바삭** 타들어 간다.  
 ④ 노랫소리가 **벌리벌리** 울려 퍼진다.  
 ⑤ 꽃간을 곡식으로 **가둬가둬** 채웠다.

27. ㉡~㉣와 바꿔 쓸 수 있는 말로 적절하지 않은 것은? [1점]  
 ① ㉡: 갖추고                      ② ㉢: 늘리는  
 ③ ㉣: 높이는                      ④ ㉣: 이끈  
 ⑤ ㉡: 따르기도

46. 밑줄 친 단어의 문맥적 의미가 ㉡와 거리가 먼 것은?  
 ① 돌을 던지자 **고요한** 호수에 파문이 **일었다**.  
 ② 눈 내린 마당에 강아지 발자국이 **나** 있다.  
 ③ 주머니에 구멍이 **생겨** 동전을 잃어버렸다.  
 ④ 새로 산 차에 **흡이** 가시 속상하다.  
 ⑤ 그는 나이가 차 **장가를** 들었다.

<그림 1 : 2009 수능 언어 영역 어휘 항목 >

11. <보기 1>의 가~다에 해당하는 예를 <보기 2>의 a~c에서 찾아 바르게 짝 지은 것은?

<보기 1>

음성 언어에서 특정 소리를 지닌 단어가 둘 이상의 의미로 해석되는 경우를 크게 세 가지로 나눌 수 있다.  
 가. 단어 A와 B가 소리와 표기는 같지만 의미가 다른 경우.  
 나. 단어 A와 B가 소리는 같지만 표기와 의미가 다른 경우.  
 다. 단어 A가 중심 의미와 중심 의미에서 확장된 의미를 가지는 경우.

<보기 2>

a. [설렁탕을 지켜 머거리라]라는 말만 들어서는 설렁탕을 지켜 먹으라는 뜻인지, 주문해 먹으라는 뜻인지 잘 모르겠어.  
 b. [그 티미 이연패를 쫓따라]는 말만 들어서는 그 티미 두 번 연속해 졌다는 뜻인지, 두 번 연속해 우승했다는 뜻인지 잘 모르겠어.  
 c. [가스가 아프다]라는 말만 들어서는 신체적으로 가슴이 아프다는 뜻인지, 정신적으로 마음이 아프다는 뜻인지 잘 모르겠어.

	가	나	다
①	a	b	c
②	a	c	b
③	b	a	c
④	b	c	a
⑤	c	a	b

19. ㉡의 상황을 가장 잘 나타낸 것은? [1점]  
 ① 두문불출(杜門不出)              ② 가인박명(佳人薄命)  
 ③ 일편단심(一片丹心)              ④ 망양지탄(亡羊之歎)  
 ⑤ 독야청청(獨也靑靑)

23. ㉢~㉤의 사전적 뜻풀이가 잘못된 것은?  
 ① ㉢: 사라져 없어지게 함.  
 ② ㉣: 본래의 목적이나 범위를 벗어나 함부로 행사함.  
 ③ ㉣: 폐단으로 생기는 해.  
 ④ ㉤: 어떤 사물이나 문제 해결의 가장 중요한 부분.  
 ⑤ ㉤: 경계 따위를 명확히 구별하여 정함.

45. 문맥상 ㉡와 바꾸어 쓸 수 있는 것은? [1점]  
 ① 개정(改定)하고                      ② 관정(判定)하고  
 ③ 인정(認定)하고                      ④ 추정(推定)하고  
 ⑤ 설정(設定)하고

50. 문맥상 ㉡의 의미와 가장 가까운 것은? [1점]  
 ① 장미는 많은 꽃들 **가운데** 내가 제일 좋아하는 꽃이다.  
 ② 어떤 아이가 두 사람 **가운데**로 볼수록 끼어들었다.  
 ③ 민회는 어려운 **가운데**서도 남을 돕고 산다.  
 ④ 진수는 반에서 키가 **가운데**는 된다.  
 ⑤ 호수 **가운데** 조각배가 떠 있다.

<그림 2: 2010 수능 언어 영역 어휘 항목 >

수학 능력 시험의 어휘력 평가는 ‘\*의 상황을 가장 잘 나타낸 것은?’, ‘-의 사전적 뜻풀이가 잘못된 것은?’, ‘문맥상 -와 바꾸어 쓸 수 있는 것은?’, ‘-문맥상 -의 의미와 가장 가까운 것은?’, ‘-와 바꿔 쓸 수 있는 말로 적절하지 않은 것은?’, ‘-의 문맥적 의미가 \*와 거리가 먼 것은?’ 등으로 사전적 의미 혹은 문맥적 의미를 이해하는 정도의 문제 유형이 주로 보인다. 그 외에 유의어의 구분이나 동음이의어를 묻는 문제, 사

자성어를 적용하는 문제 정도가 문맥적 의미를 묻는 과정에서 활용되는 차원으로 등장한다고 할 수 있다.<sup>13)</sup>

문제 유형이 어휘력을 평가해야 하는 평가 요소들을 충분히 반영하지 못하고 있기는 하나 사전적 의미, 문맥적 의미를 묻는 유형이 일관되게 제시되었다고 본다고 할지라도 평가 대상이 되는 어휘가 사자성어일 때도 있고 고유어 의성·의태어일 때도 있으며, 한자어이기도 하는 등 평가 대상 어휘에도 일관성을 보이지 않는다는 점도 문제점 중 하나이다.

또한 배점이나 문제 비율에서도 차이가 있는데 다루어야 하는 어휘의 범위가 크고 방대하며 지식의 층위가 복잡하다면 어휘력 문제는 최소한 이를 상당히 반영할 수 있을 만큼의 다양한 문제 유형으로 일정 비율을 차지할 수 있어야 한다. 굉장히 커다란 범위 안에서 일부만 ‘임의적으로’ 다룬다는 인상을 주어서는 안 되는 것이다. 다루게 되는 어휘의 대상이나 범위가 일관되고 평가하고자 하는 지식의 수준이 일관되어야 어휘는 비로소 학습자들에게 분명한 ‘학습의 대상’으로 인식될 수 있다. 이는 어휘력 평가가 왜 분명한 범위를 확보해야 하고 어떻게 실행될 수 있는지 방법적 차원을 고민해야 하는 분명한 이유가 될 것이다.

범위가 불분명하고 일관되지 않은 출제라는 문제는 어휘력 평가에 있어서는 국가 단위 성취도 평가도 크게 다르지 않다. 김창원(2010: 212)에서는 국가수준 성취도 평가의 평가 영역을 정리하면서 어휘 평가에 대해 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학으로 나누어진 영역에 명시되어 있지는 않으나 ‘어휘’ 영역이 늘 10%내외로 출제되고 있다고 밝히고 있다. 그러면서 그는 어휘는 형식적으로는 각 영역에 통합되어 있지만 실제로는 독립된 평가 영역이므로 이것까지 고려해서 평가 영역을 현실화할 필요가 있다고 하였는데 이는 어휘에 대한 평가 요소나 평가 항목이 국가수준 성취도 평가 내에서 분명한 기준을 갖고 있지 못하다는 점을 드러내고 있는 것이다.

김혜정(2010: 267) 역시 읽기 능력의 평가 요소를 재배열하면서 초등학교 6학년, 중3의 내용 확인 영역의 하위 영역으로 낱말의 문맥적 이해(초6), 단어, 문장, 문단의 의미 파악(중3) 정도로 어휘 평가의 부분을 제시하였고<sup>14)</sup>, 주세형(2010: 301) 또한 문법 영역의 평가 틀을 정리하는 선에서 한글 맞춤법을 비롯한 규범에 맞는 언어 사용, 올바른 어휘나 문장, 담화의 구성 등을 평가하게 된다고 정리하고 있다. 결국 문법의 하위 영역으로 어휘력 평가가 일부 포함됨을 드러내는 것으로 이런 경우 다음과 같은 유형으로 어휘력 문항이 제시되게 된다.(그림 3)

대체로 성취도 평가의 어휘력 문항은 개별 단어에 대한 이해를 묻기 보다는 자료나 문맥을 바탕으로 이해할 수 있는 문제를 출제하려는 경향을 보인다. 저학년으로 갈수록 어휘 문항이 좀 더 분명히 드러나며 고학년으로 올라갈수록(고2, 2010년 이전에는 고1) 어휘 자체나 어휘력을 묻는 문제보다는 독해나 쓰기 문제가 주를 이루었다.

13) 조금 독특한 문항으로 “\*은 단어의 반복을 통해 특정한 의미 효과를 나타낸다. 다음 중 \*의 효과와 유사한 것은? (2009 수능 언어영역 19번)” 정도가 눈에 띈다.

14) 김혜정(2010: 248)에서 국어과 평가 영역별 중영역 및 성취기준 수를 정리한 내용에 따르면 어휘는 초6과 중3의 국어지식 영역에 포함되어 1개씩 측정되도록 하였다고 하면서 읽기의 주요 구인으로 고려되는 어휘 능력은 따로 설정되지 않되 어휘력 발달 추이를 살펴보고자 평가상의 특정한 의도를 충족시키기 위해 각 영역 속에 어휘 문장들을 1개씩 설정하여 출제할 수 있다고 하였다. 그러므로 어휘는 외적으로는 영역이 아니지만 대영역마다 어휘 문항이 1개씩 측정되도록 했다는 것이다. 또한 이 문항들만 모으면 별도의 중영역에 해당하는 어휘 능력을 독립적으로 측정할 수 있다고 보았다.

5. 밑줄 친 단어 중, <자료>의 ㉠의 예로 적절한 것은?

<자 료>

한국어의 단어는 ㉠형태가 바뀌는 단어와 형태가 바뀌지 않는 단어로 나뉠 수 있다. 형태가 바뀌지 않는 단어는 다시, 의미 특성에 따라 사람이나 사물의 이름을 나타내는 단어, 수량이나 순서를 나타내는 단어, 놀람이나 부름, 대답을 나타내는 단어 등으로 나뉠 수 있다.

- ① 한라산에 눈이 왔다.
- ② 첫째도 노력, 둘째도 노력이다.
- ③ 11월이 되니 바람이 매우 적다.
- ④ 어미나! 정원 가득 꽃이 피었네.
- ⑤ 내 취미는 독서와 영화 감상이다.

7. <자료>의 ㉡~㉣의 발음에 대한 설명으로 적절하지 않은 것은?

<자 료>

친기로 부담, 이제 끝! ㉠

무서운 화재 걱정도 이제 그만! ㉡

마음 놓고 사용하는 ○○ 친기<sup>㉢</sup>난로를 팔<sup>㉣</sup>는다!

- ① ㉠: 받침 '트'은 음절의 끝에서 [ㄷ]로 발음한다.
- ② ㉡: 받침 '기' 뒤에 연결되는 '지'은 된소리로 발음한다.
- ③ ㉢: 받침 'ㅎ' 뒤에 '기'가 오면 'ㅎ'과 '기'이 합쳐져서 [기]로 발음한다.
- ④ ㉣: 받침 'ㄴ' 뒤에 연결되는 '르'은 [ㄴ]로 발음한다.
- ⑤ ㉣: 받침 '트'은 'ㄴ' 앞에서 [ㄷ]로 발음한다.

<그림 3: 2010 국가수준 성취도 평가 : 중3>

국어의 어휘력 평가 중에서 어휘 부분에 체계를 갖추고 일정 분량을 할애하고 있는 것이 그나마 KBS한국어능력시험이라 할 수 있는데 KBS한국어능력시험은 7개 영역으로 구분되며, 전체 100개의 문항으로 구성되어 있다. '어휘'와 '어법'을 합치면 30문항으로 이 중 어휘 문항이 15문항 정도이다. 한국어 능력 시험의 경우 표준화된 문항 유형 체계를 갖추고 있어 어휘 15문항은 각각 어휘의 사전적 의미, 어휘의 문맥적 의미, 어휘 간의 의미 관계, 한자어의 독음과 표기, 속담 및 관용 표현, 순화어를 문도록 되어 있다. 또한 여기서 각 영역은 세부문항으로 나누어지는데 다음 그림은 KBS 한국어 능력 시험의 어휘 영역 세부 문항 체계를 정리해 놓은 것이다.



<그림 4> 어휘 영역의 세부 문항 체계 (박재현, 2009: 48)

어휘 영역의 세부 문항 체계는 앞서 정리한 어휘 평가의 평가 요소들과도 상당히 유사한 면을 보이고 있다. 이를 바탕으로 세부 문항들이 구성되어 평가하는 평가 요소들이 상당히 구체적이고 체계적으로 갖추어져 있다고 할 수 있다. 또한 구체적인 평가 유형들이 매우 다채로운 양상을 보이는데, 대표적으로 다음과 같은 문제를 들 수 있다.

25. <보기>의 ㉠~㉣ 중 밑줄 친 단어와 관련된 신체 부위를 바르게 연결한 것은?

< 보 기 >

㉠ 슬하에 자녀는 몇이나 두셨습니까? - 무릎

㉡ 그는 톨스토이에 비견할 만한 소설가이다. - 코

㉢ 내각은 이번 내분으로 실각의 위기를 맞고 있다. - 목

㉣ 양측의 견해차를 좁히는 일이 초미의 관심사이다. - 눈썹

① ㉠, ㉡

④ ㉡, ㉣

② ㉠, ㉢

⑤ ㉢, ㉣

③ ㉡, ㉣

이 문제는 KBS 한국어 능력시험 2007년 9회 25번 문항으로 한자의 사전적 의미를 묻는 문제로 해당 단어의 정확한 한자와 한자에 대한 지식이 전제되어야 풀 수 있는 문제이기도 하다. 또한 잘 쓰이지 않는 저빈도어가 아닌 고빈도어를 활용했다는 점에서도 매우 유용한 문제라고 할 수 있겠다.

어휘의 문맥적 의미를 파악하는 유형으로 일관되게 출제되는 문항 중에는 다음과 같은 것이 있다. 이는 미국이나 일본 등의 어휘력 평가에서도 꾸준히 제시되는 유형으로 문맥적 의미와 사용 양상 등을 고루 평가하기에 적절한 유형이라고 할 수 있을 것이다.

21. 다음 ( )에 들어갈 적절한 단어끼리 묶인 것은?

그림을 그리다 보면 무작정 (㉠)하는 것만이 능사가 아님을 알게 된다. 하다가 잘되지 않으면 좀 쉬는 게 최선이다. 쉬긴 쉬지만 머릿속으로 그 그림을 계속 그린다. 그러나 어떤 때는 잠시나마 그림 그린다는 사실을 완전히 잊고 다른 일에 몰두하기도 한다. 그러다가 어느 때, 문득 그 그림이 그려지고 싶은 거다. 무심코 붓을 잡는다. 그림이 놀랄 정도로 잘된다. 한동안 쉬었음에도 불구하고 말이다. 전에는 몰랐던 기교가 저절로 구사되기도 하고 아무리 애써도 만들어지지 않았던 색깔이 어느덧 만들어지기도 한다. 바둑 공부에서도 이런 일이 종종 있다. 나는 이것을 '(㉡)'에 의한 학습이라고 이름 붙였거니와 학습에서도 (㉢)이란 결코 도움이 안 됨을 깨닫게 되었다.

<p>㉠ ㉡ ㉢</p> <p>① 모방 반복 강박감</p> <p>③ 정진 무위 무리함</p> <p>⑤ 습작 자율 조급함</p>	<p>㉠ ㉡ ㉢</p> <p>② 모방 무상 긴장감</p> <p>④ 정진 반복 서두름</p>
---	--

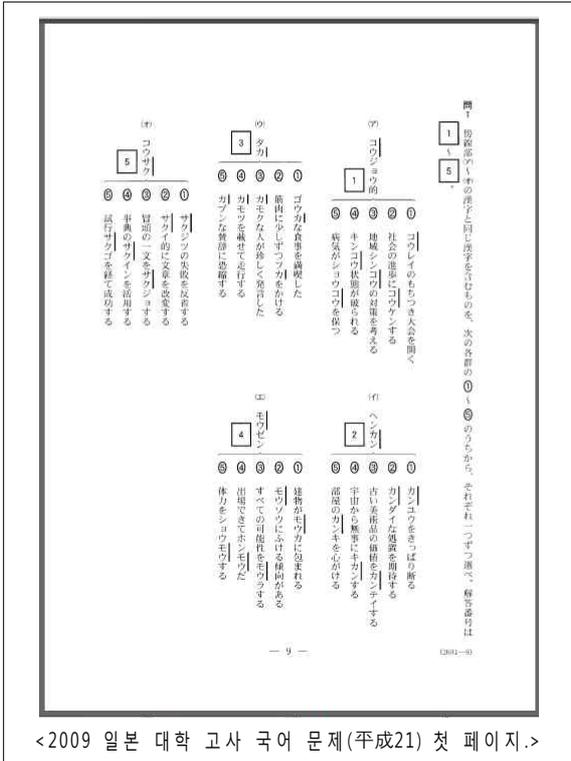
일본의 어휘 평가는 국어의 어휘 평가에 상당히 시사하는 바가 큰데 이는 앞서 말했던 대로 일본은 국어의 한글처럼 히라가나, 가타가나라는 고유의 문자가 있기 때문이다. 일본어 어휘 평가에서 두드러지는 특징은 한자어 읽기나 한자어 동음이의어를 활용한 문제가 상당히 많다는 점, 그리고 외래어 표기나 외래어의 의미를 묻는 문제 역시 어느 정도의 비중을 차지한다는 점이다.

JPT의 경우나 일본어 능력시험(JLPT) 모두 개별 어휘 자체를 묻는 문제가 많으나 JPT의 경우 개별 어휘 문제 외에 독해 지문 속에서도 어휘에 대한 문항을 발견할 수 있다. JPT는 파트 5(어휘), 파트 6(오류 찾기), 파트 7(공란 메우기-문장 완성하기), 파트 8(독해) 등에서 어휘 문제를 확인할 수 있는데 독해에 있는 어휘 문항의 경우 본문에 쓰인 영어를 외래어 표기법으로 바르게 표기한 것을 찾는다는가, 한자 읽는 법, 글에 쓰인 단어를 다른 표현으로 바꾸어 쓰기, 본문에 쓰인 한자를 히라가나로 읽은 후 동음이의어들이 들어간 문장에서 같은 단어 찾기 등의 유형으로 문맥적 의미를 묻는 문제보다 개별 의미를 묻는 경우가 더 많아 보인다. 파트 7의 공란 메우기 같은 경우 국어의 어휘력 평가나 영어의 SAT, GRE와 달리 문법적인 부분(조사나 어미)등을 넣는 문항도 있어 어휘 문항과 어법 문항이 함께 제시된다고 할 수 있다.

일본어 능력 시험(JLPT)은 어휘 영역이 따로 있는데 제시되는 유형은 다음과 같다. 이 중 밑줄 친 부분은 JPT에서도 볼 수 있는 유형이다. 또한 JPT는 외래어 표기를 묻는 문제가 상당히 많이 보인다는 특징이 있다.

- \* 문장 내에 제시된 한자를 히라가나로 바르게 읽는 문제
- \* 문장 내에 제시된 한자와 같은 발음이 나는 한자 찾는 문제
- \* 히라가나로 써 있는 문장에서 해당 단어의 바른 한자 찾는 문제
- \* 보기와 같은 음을 가진 동음이의 한자어 중에서 같은 한자어 찾는 문제
- \* 빈칸 채워 문장 완성하기 (단어만)
- \* 제시된 단어의 다의어 중 보기 문장과 가장 가깝게 사용된 문장 고르기.
- \* 제시된 한자로 만든 문장 중 가장 적절하게 사용된 문장 고르기.

< JLPT의 어휘 평가 유형 >



국어의 수능에 해당하는 일본 대학 고사의 경우 개별적으로 어휘를 묻는 문제가 전체 36~38문제 중에서 약 10~12문제 정도로 반 정도를 차지한다고 할 수 있다. 특징적인 것은 시험의 맨 앞에 항상 5문제의 어휘 문제가 등장한다는 것이다. 이는 히라가나(혹은 가타가나)로 써 있는 단어의 동음이의 한자어를 고르는 문제로 JPT, JLPT에서도 쉽게 볼 수 있는 유형이다. 또한 문맥과 상관 없이 관용 표현의 의미를 묻는 문제도 항상 3문제 정도 출제된다. 또한 마지막에 한자어를 주고 바르게 읽는 문제도 2문제가 출제되어 일본어 어휘 평가에서 한자어가 차지하는 중요성을 확인할 수 있다. 물론 여기에는 국어보다 한자어의 비중이 높고 한글을 주로 사용하는 한국에 비해 한자 표기를 여전히 일상적으로 사용하는 일본의 언어 환경이 반영된 것이라고도 할 수 있겠으나 한자의 발음이나 한자 동음이의어를 활용하는 방식은 충분히 국어에서도 참고할 만한 경우로 볼 수 있을 것이다.

GRE의 언어 영역(Verbal Section)은 유추(Analogies)와 반의어(Antonyms), 문장 완성(Sentence Completions), 독해(Reading Comprehension)로 구성되는데 이 영역은

주로 어휘력을 측정하며 30분 안에 30문제를 푸는 것으로 반의어 문제가 8~10문제, 유추 문제가 6~8문제, 문장 완성 문제가 5~7문제, 독해 문제가 6~8문제로 어휘력 평가가 압도적으로 큰 비중을 차지한다고 볼 수 있다. 또한 GRE의 유추 문제는 매우 독특한 형식으로 단순히 어휘의 의미 관계만을 따지는 데서 더 나아가서 의미와 형태, 사용 양상 등을 복합적으로 고려해야 하는 인지적인 탐구 과정을 필요로 하는 문항을 출제한다는 의의가 있다. 가령 한 가지 사례를 들어 보이면 다음과 같다.<sup>15)</sup>

COLOR : SPECTRUM

- Ⓐ tone : scale \*
- Ⓑ sound : waves
- Ⓒ verse : poem
- Ⓓ dimension : space
- Ⓔ cell : organism

<GRE 유추 예시 문제>

이러한 형식으로 유추, 반의어 등을 묻는 문제가 나오고, 문장을 완성하는 문제가 제시되는데 문장을 완성하는 문제는 SAT나 GRE가 공통된 것으로 과거형 변화나 성, 수의 표시, 품사 변화 등의 문법적 지식을 묻는 것이 아니라 빈 칸에 알맞은 단어를 넣는 방식으로 되어 있다. 또한 국어, 일본어, 영어 모두 고르게 등장하는 문제 유형이라 할 수 있다. 다만 국어의 경우는 지문을 제시하는 편이고 영어나 일본어의 경우는 한 문장, 길어야 두 문장 정도를 제시하여 문장을 완성하는 형태로 문항이 구성된다는 차이가 있다. 또한 답안을 구성하는 데 있어서 국어의 경우는 유의어 등을 적절히 교차하며 비슷한 몇 개의 답안 중에서 답을 찾게 하는 데 반해, 일본어 능력시험이나 SAT, GRE 등에서는 중복되지 않는 단어들을 제시한다는 차이가 있다.

15) 제시된 GRE 문항이나 SAT 문항들은 모두 출제기관에서 제공한 샘플 문항들이다.

Nonviolent demonstrations often create such tensions that a community that has constantly refused to \_\_\_\_\_ its injustices is forced to correct them: the injustices can no longer be \_\_\_\_\_.

Ⓐ acknowledge.....ignored \*  
 Ⓑ decrease.....verified  
 Ⓒ tolerate.....accepted  
 Ⓓ address.....eliminated  
 Ⓔ explain.....discussed

<GRE 문장 완성하기 예시 문제: SAT도 같은 유형으로 출제됨.>

---

The Ⓐ other delegates and Ⓑ him Ⓒ immediately accepted the resolution Ⓓ drafted by the neutral states. Ⓔ No error

<SAT 문장 오류 찾기 예시 문제>

SAT의 경우 어휘와 관련된 영역은 독해에서 Sentence completion(문장 완성하기)와 쓰기 영역에서 Identifying sentence errors(문장 오류 찾기)에서 평가하는데 문장 완성하기의 경우는 앞서 언급한 바와 같이 GRE와 유형이 완전히 일치하는 형태를 보인다. 그리고 SAT의 문장 오류 찾기의 경우 맥락이 없는 문장이긴 하나 문장 내에 쓰인 어휘나 문법상의 오류를 찾는 문제로 어법과 어휘를 둘 다 평가하는 문제라고 하겠다.

TOEFL의 경우 문장 오류 찾기 등으로 어휘 영역이 따로 있던 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기를 모두 측정하면서 어휘의 경우는 읽기 영역에 포함되었다. 지문 안에 제시된 어휘의 의미를 측정하는 방식으로 제시되고 있으며 14개의 읽기 문제 중 5개 정도를 차지하고 있다. 이러한 문제 유형은 현재 국어의 수능이나 성취도 평가에서도 쉽게 볼 수 있는 유형이라 하겠다. 다만 토플의 경우는 직접 말한 것을 녹음하고, 피험자가 직접 글을 쓰는 활동을 함으로써 발음이나 표기에 대한 평가가 이루어질 수 있다는 장점이 있다.

<TOEFL 읽기 영역에서 어휘 예시 문제 >

#### IV. 결론

지금까지 어휘 평가의 평가 요소를 살펴보고 그를 바탕으로 현재 이루어지고 있는 다양한 어휘 평가들의 평가 유형을 살펴보았다. 지면 관계상 구체적인 문항을 다양하게 보여줄 수 없었다는 아쉬움은 있으나 전체적으로 어휘 평가가 어떻게 이루어지고 있는지를 확인할 수 있는 기회가 되었다고 여겨진다. 무엇보다 일본어의 경우 한자어를 활용하고 고유의 문자가 있다는 측면에서 국어 어휘 교육 및 어휘 평가에 시사하는 바가 크다고 하겠다. 영어의 경우는 언어의 특성상 국어와 차이가 있고, 평가 유형이 대체로 단순한 편이었으나 GRE 등에서 실시하는 어휘 추론 영역은 어휘에 대한 인지적인 접근법 차원에서 충분히 고려할 만한 유형이라 여겨진다. 국어 어휘 평가들의 경우는 일부를 제외하고 대체로 구체적인 평가 유형이 드러나지 않아 일관되지 않은 형식으로 평가의 세환효과(Wash back)효과를 기대하기 어렵다는 면이 있다는 아쉬움이 있다. 차후 어휘 평가에 대한 세밀한 논의가 진행되어 보다 정밀한 어휘 평가가 이루어지기를 기대한다.

## ■ 참고 자료

대학 수학 능력 시험 언어영역, (2005년~2011년), 한국교육과정평가원.  
 국가수준 학업 성취도 평가-초6, 중3, 고1(2003년~2009년), 한국교육과정평가원.  
 국가수준 학업 성취도 평가 고2(2010), 한국교육과정평가원  
 한국어능력시험(TOPIK)기출 문항 (17회(2010)~20회(2010)), 한국교육과정평가원.  
 KBS 한국어 능력시험 기출 문항(1회(2004년)~16회(2009년)), KBS 한국어 진흥원.  
 JLPT 일본어능력시험 1급, 기출 문항 8회분(2001년~2008년)  
 일본 대학 고사 기출 문항 (平成 19(2007년)~平成 21(2009년))  
 GRE 공식 홈페이지 <http://www.ets.org/gre>  
 TOEFL 공식 홈페이지 <http://www.ets.org/toefl>  
 SAT 공식 홈페이지 <http://sat.collegeboard.com/home>

## ■ 참고 문헌

김광해(1995), 어휘 연구의 실제와 응용, 집문당.  
 김광해(2008), 어휘현상과 교육, 박이정.  
 김석우(2009), 교육평가의 이해, 학지사.  
 김창원(2010), 국가 수준 학업 성취도 평가(국어과)의 본질과 제 문제, 한국어교육학회 제270회 학술대회.  
 김혜정(2010), 국가 수준 학업 성취도 평가 개선을 위한 ‘읽기’ 평가 이론의 정립, 한국어교육학회 제270회 학술대회.  
 민현식(2004), 초등학교 교과서 한자어 및 한자 분석 연구, 한자한문교육 13, 한국 한자한문교육학회.  
 박재현(2006), 어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘 의미의 가치 교육 연구, 새국어교육 74호, 한국국어교육학회.  
 박재현(2009), KBS 한국어 능력시험의 문항 특성, 새국어생활 제19권 제3호, 국립국어원.  
 성태제(2009), 교육평가의 기초, 학지사.  
 손영애(2000) 국어과 어휘 지도의 내용 및 방법, 국어교육 103, 한국어교육학회.  
 신명선(2003), 어휘 교육의 학문적 체계화를 위한 기초 연구, 어문연구 31-1호, 한국어문교육연구회.  
 신명선(2004), 어휘교육의 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구, 국어교육 113, 한국어교육학회.  
 신명선(2005), 어휘 능력의 성격을 통해 본 어휘에 대한 바람직한 관점 연구, 선청어문 33, 서울대학교 국어교육과.  
 신명선(2007), ‘단어에 대한 읽’의 의미에 기반한 어휘 교육의 방향 연구, 국어교육 124, 한국어교육학회.  
 신명선(2008), 의미, 텍스트, 교육, 한국문화사.

- 이기연(2006), 어휘 교육 내용 설계를 위한 낯선 어휘의 의미 처리 양상 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 이기연(2009), 어휘 교육의 외연 확장을 위한 방향 탐색, 국어교육학회 발표, 국어교육학회.
- 이문규(1998), 어휘력 평가의 실제, 국어교육과 평가 : 어휘력 평가 연구, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소 연구 보고서 98-4.
- 이충우(2001), 국어 어휘 교육의 위상, 국어교육학 연구 13, 국어교육학회.
- 이충우(2005), 국어 어휘 교육의 개선 방안, 국어교육학 연구 24, 국어교육학회.
- 임지룡(1998), 어휘력 평가의 기본 개념, 국어교육과 평가 : 어휘력 평가 연구, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소 연구 보고서 98-4.
- 주세형(2005), 어휘 교육의 발전 방향, 국어교육론 2, 한국문화사.
- 주세형(2010), 국가 수준 학업 성취도 평가 개선을 위한 '문법' 평가 이론의 정립, 한국어교육학회 제270회 학술대회.
- 최용환(1998), 어휘력 평가의 현황, 국어교육과 평가 : 어휘력 평가 연구, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소 연구 보고서 98-4.
- H. Douglas Brown (2007), *Teaching by Principles—an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 권오량김영숙 역 (2008)  
원리에 의한 교수, 피어슨에듀케이션코리아.
- John Read (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press.
- Nobert Schmitt (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Tim McNamara (2000), *Language testing*, Oxford University Press. 강성우 박혜숙 고인성 역(2000), 언어 평가, 박이정.

## ‘어휘력 평가의 평가 요소와 평가 유형에 관한 고찰’에 대한 토론문

■ 오현아(경인교대)

발표자께서는 어휘력 평가를 목표로 어휘력 평가의 대상이 되는 교육 내용으로서의 어휘력에 대해 고찰하는 과정을 통해 어휘력 평가 요소를 추출하고, 한국과 일본, 미국의 대표적인 언어 평가들을 선정해 어휘력 평가를 유형화하고자 함을 발표 서두에서 밝히고 있습니다.

언어 평가라는 것이 ‘언어 능력의 개념을 어떻게 설정하고, 언어 능력을 구성하는 요소들을 무엇으로 볼 것이냐에 따라 그 평가 방법이 달라지고, 평가 결과의 양상 또한 판이하게 달라지는 언어 교육의 총체적 상황을 파악할 수 있는 연구 분야’라는 점에서 이러한 발표자의 문제의식에 전적으로 공감합니다. 또한 ‘어휘력 평가가 성취도 평가이기보다는 숙달도 평가일 가능성이 높다(발표문, 4쪽)’는 연구자의 언급처럼 어휘력 평가가 제도 교육을 통한 교육과정의 성취 기준을 중심으로 학습자의 성취 능력을 점검하는 성격의 것이기보다는 개별 학습자의 독서 경향이나 독서 환경과 같은 개인적인 차원의 변인에 따라 영향을 받을 수도 있다는 점에서 더욱 그러합니다.

따라서 발표자의 문제의식에 전적으로 공감하면서 발표를 들으며 생겼던 몇 가지 의문점을 말씀드리는 것으로 토론의 소임을 다하고자 합니다.

### I. ‘어휘력 평가의 평가 요소’ 부분

1. 우선, 발표자께서는 어휘력에는 질적인 측면과 양적인 측면이 있음을 언급하시면서, 어휘력의 질적인 측면에서 Nation(2001)이 어휘를 형태, 의미, 사용의 측면으로 나누고, 이를 이해 능력과 표현 능력으로 구분하여 구어, 문어 차원에서부터 연상 관계, 문법기능, 연어 관계, 사용 제약 등을 포함한 어휘력을 정리하였음을 언급(발표문, 2쪽)하고 계십니다. 그렇다면 다음 <표1>에서 제시한 이기연(2006)의 ‘구사’와 Nation(2001)의 ‘사용’은 어떻게 다른 개념인지 궁금합니다. 또 이해-표현에서의 ‘표현’과는 어떻게 다른지요?(각주 2번에서 설명해 주고 계신데, 제가 부족하여 다시 자세한 설명을 청합니다.)

이해	형태	단어의 철자를 읽을 수 있다.
		단어를 듣고 어떤 단어인지 인식할 수 있다.
	의미	대상 단어의 정확한 의미를 알 수 있다.
		대상 단어의 다의적 의미를 알 수 있다. 대상 단어의 다른 단어-유의어, 반의어 등의 연어 관계를 알 수 있다.
구사	대상 단어가 잘못 사용된 예를 찾아낼 수 있다.	
표현	형태	대상 단어의 철자를 올바르게 쓸 수 있다.
		대상 단어의 발음을 정확하게 할 수 있다.
	의미	대상 단어를 정확한 의미로 사용할 수 있다.
		대상 단어와 다른 단어를 대체해서 표현을 바꿀 수 있다.
	구사	대상 단어를 자주 사용할 수 있다.
		대상 단어의 사용제약을 인식하고, 적절하게 사용할 수 있다. 대상 단어를 문법적으로 정확하게 사용할 수 있다.

<표 1. 어휘의 질적 능력>(이기연, 2006)

2.

1) 발표자께서는 <표2. 어휘 교육의 내용 요소>에서 어휘력 차원을 질적인 측면과 양적인 측면으로 보여 주고 계신데, 질적 어휘력 차원에서 <표1>에 없던 구조 항목이 등장합니다. 그리고 ‘품사 및 범주 정보’가 이에 속해 있는데, ‘이 단어의 품사가 무엇인지에 대한 품사 정보, 또한 이것이 외래어인지 한자어인지, 고유어인지 등에 대한 범주 정보’가 질적인 어휘력 확장에 어떠한 방식으로 기여하는 것인지 궁금합니다. 품사 정보나 범주 정보가 단어 형성법에 관한 지식 차원에서는 유의미한 지식이라고 여겨지는데, 어휘력 확장 차원에서 이러한 정보가 다루어지는 방식이 단어 형성법 교육 차원에서 이들 정보가 다루어지는 방식과 차별화 될 수 있는지 의문이 들어 여쭙고 싶습니다.

양적 어휘력 차원		질적 어휘력 차원	
교육용 어휘의 양적 확장	국어 어휘 교육용 한자(지식)의 확장	의미	개별 단어의 의미 정보 (사전적, 문맥적, 인지적)
			의미 관계
		구조	형태소 (어원 정보, 한자 정보)
			품사 및 범주 정보
		형태 표기	정확하고 바른 발음. (한자어 읽기)
맞춤법			
지식	고유어, 외래어, 비속어, 은어, 유행어 등의 개념에 대한 메타적 지식. 개별 단어에 대한 사(史)적 지식.		

<표 2. 어휘교육의 내용 요소>

2) 같은 맥락에서, 하나 더 여쭙려고 합니다. 각주 5번에서 “품사, 형태소, 음운 규칙, 음운 변동 등의 전통적인 문법 교육의 내용이 ‘어휘 교육’의 대상이냐에 대해서는 더 깊은 논의가 필요하다”는 사실을 언급하시면서 “‘품사’라는 것이 무엇인지에 대한 메타적인 지식은 문법 영역의 것이지만, 어휘 교육 차원에서 언급하는 ‘품사’는 개별 어휘의 ‘품사 정보’를 지칭하는 것으로, “알맞다” 같은 경우 형용사임에도 불구하고 동사로 인식하여 ‘알맞는’처럼 사용하는 경우가 종종 있는데 이러한 단어가 좋은 사례가 된다”고 하셨습니다. 이때 ‘알맞는’이 품사 정보에 기반한 잘못된 어휘 사용 양상의 예를 드신 것이라면, 이것은 한글맞춤법에 기반해 표기 차원에서 이루어지는 문법 교육 내용과는 어떠한 변별점을 지니는지요?

3. 그리고 다음 <표3 어휘력 평가의 평가 요소>에서 ‘인지적 추론’이 ‘어휘에 대한 인지적인 인식, 의미에 대한 인지적 이해를 전제로 한 것으로 개별 단어의 의미에도 해당하지만 다른 단어와의 관계를 따지는 데 있어서도 고려될 수 있는 부분’이므로 ‘의미 관계’의 항목에 포함하셨다고 밝히고 계신데, 이때의 ‘인지적 추론’은 ‘지식’ 항목에서의 ‘메타적 지식’과는 별개의 것인지요? ‘지식’ 항목에서는 개념 차원이기는 하지만 메타적 지식이고, ‘인지적 추론’ 역시 어휘 의미 관계에 대한 메타적 항목이라는 점에서 어휘력 평가 요소에서 ‘의미, 구조, 형태, 지식’에 대한 모든 항목에서 일어날 수 있는 ‘메타적 차원’을 별도로 설정할 필요는 없는지 궁금합니다.

평가 영역 평가 대상	대항목	소항목		
고유어 한자어 외래어 속담 및 관용표현 (사자성어 포함)	의미	사전적 의미		
		문맥적 의미		
		의미 관계	다의어	
			동음이의어	
			유의어	
			반의어	
	상하위어			
	인지적 추론			
	구조	형태소 (어원 정보, 한자 정보)		
		품사 및 범주 정보		
	형태	발음		
		표기		
지식	고유어, 외래어, 비속어, 은어, 유행어 등의 개념에 대한 메타적 지식.			
	개별 단어에 대한 사(史)적 지식.			

<표3 어휘력 평가의 평가 요소>

II. 한국, 일본, 미국의 언어 평가 분석을 기반으로 한 어휘력 평가 유형 부분

다음으로 한국, 일본, 미국의 대표적인 언어 평가들을 선정해 어휘력 평가 부분을 분석하고 계신데, 사례로 제시하신 어휘력 평가 문항의 유형을 정리해 보면 다음 표와 같습니다.

국가	언어 평가	어휘력 평가 문항 유형	비고
한국	수능과 학업 성취도 평가	사전적 의미, 문맥적 의미를 이해 정도를 묻는 문항	■ 개별 어휘 의 미 관련 문항이 지배적 ■ 어휘 영역과 독 해 영역에도 어휘 력 평가 문항 있음
		유의어의 구분이나 동음이의어를 묻는 문항	
사자성어를 적용해 문맥적 의미를 묻는 문항			
단어 반복의 특정한 의미 효과를 묻는 문항			
KBS 한국어 능력시험	한자의 사전적 의미를 묻는 문항		
	어휘의 문맥적 의미를 파악하는 문항		
일본	JPT	본문에 쓰인 영어를 외래어 표기법으로 바르게 표기한 것을 찾는 다든가, 한자 읽는 법, 글에 쓰인 단어를 다른 표현으로 바꾸어 쓰기, 본문에 쓰인 한자를 히라가나로 읽은 후 동음이의어들이 들어간 문장에서 같은 단어 찾기 등의 유형	
		* 문장 내에 제시된 한자를 히라가나로 바르게 읽는 문제	
		* 문장 내에 제시된 한자와 같은 발음이 나는 한자 찾는 문제	
	JLPT	* 히라가나로 써 있는 문장에서 해당 단어의 바른 한자 찾는 문제	
		* 보기와 같은 음을 가진 동음이의 한자어 중에서 같은 한자어 찾 는 문제	
		* 빈칸 채워 문장 완성하기 (단어만)	
		* 제시된 단어의 다의어 중 보기 문장과 가장 가깝게 사용된 문장	

		고르기. * 제시된 한자로 만든 문장 중 가장 적절하게 사용된 문장 고르기.	
	<b>대학고사</b>	히라가나(혹은 가타가나)로 써 있는 단어의 동음이의 한자어를 고르는 문제 관용 표현의 의미를 묻는 문제(항상 3문항)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 개별적으로 어휘를 묻는 문제가 전체 36~38문제 중에서 약 10~12문제 정도로 반 정도를 차지함</li> </ul>
		한자어를 주고 바르게 읽는 문제	
<b>미국</b>	<b>GRE</b>	반의어 문제(8~10문제)	
		유추 문제(6~8문제)	
		문장 완성 문제(5~7문제)	
		독해 문제(6~8문제)	
	<b>SAT</b>	Sentence completion(문장 완성하기_독해 영역)	
		Identifying sentence errors(문장 오류 찾기_쓰기 영역)	
<b>TOEFL</b>	지문 안에 제시된 어휘의 의미를 측정하는 방식	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 어휘의 경우는 읽기 영역에 포함됨</li> <li>■ 14개의 읽기 문제 중 5개 정도</li> </ul>	

일본과 미국의 어휘력 평가 유형에서 한국어 어휘 교육 및 어휘(력) 평가에 시사점을 얻을 수 있는 지점은 어디인지 좀 더 자세한 설명을 듣고 싶습니다.

끝으로, ‘어휘력 평가의 평가 요소와 평가 유형에 대한 고찰’이라는 커다란 주제를 두고 고군분투하신 발표자 분의 노고에 감사드리면서 토론자의 역량으로는 이러한 커다란 주제에 천착하기가 쉽지 않아 ‘꼼꼼한 읽기’로 토론자의 소임을 대신할 수밖에 없었음을 고백합니다. 제 짧은 소견으로 이 연구의 가치를 충분히 드러내지 못한 것은 아닌지 염려하면서 이상 토론을 마칩니다. 감사합니다.



## 4분과 한국어 교육의 실제 : 어휘 개인 발표 1

# 새터민 대상 학습 어휘 선정 연구<sup>1)</sup>

강보선(서울대)

### 〈차례〉

- I. 머리말
- II. 어휘 조사 방법 및 절차
  - 1. 어휘 조사 방법
  - 2. 어휘 조사 절차
- III. 최종 선정 어휘 목록
- IV. 연구의 한계점 및 향후 과제

## I. 머리말

새터민 2만 명 시대가 도래했다. 새터민이 처음으로 1만 명이 되기까지 59년이 걸렸으나 다시 1만 명이 늘어나는 데는 3년밖에 안 걸렸다.<sup>2)</sup> 향후 남북 관계에 따라 새터민의 수가 급격하게 증가할 수 있다는 점을 고려해 볼 때, 새터민이 남한 사회에 잘 적응하도록 돕는 것이 어느 때보다 중요해졌다. 새터민이 남한 사회에서 겪는 어려움 중 남북한의 언어 차이, 특히 어휘 차이로 인한 어려움이 적지 않다. 따라서 새터민이 남한 어휘를 빨리 배워 남한 사회에 잘 적응하도록 돕는 것이 매우 중요하다. 이를 위해서는 새터민을 위한 어휘 학습 교재 개발이 필요하다. 본 연구의 목적은 새터민<sup>3)</sup>을 대상으로 하는 어휘 교재에 필요한 어휘 목록을 선정하는 것이다.

## II. 어휘 조사 방법 및 절차

### 1. 어휘 조사 방법

새터민들에게 필요한 어휘<sup>4)</sup>를 조사하기 위해 연역적 방법론과 귀납적 방법론을 함께 사용하였다. 즉 선행 연구와 연구자들의 주관적 조사를 토대로 어휘를 먼저 선정하고, 이를 새터민들이 검토·검증하여 남북한이 동일하게 사용하는 어휘는 삭제하고 빠진 어휘를 추가하도록 한 것이다. 이는 새터민이 직접 자신들에게 필

1) 이 발표문은 국립국어원의 2010년 연구 과제인 '새터민 어휘 학습 교재 개발을 위한 기초 연구' 중 어휘 선정과 관련된 부분만을 정리·수정한 것이다.

2) 2010년 11월 15일자 통일부 발표 참조.

3) 새터민의 범위를 정착 기간이 2년 내외인 초기 정착 새터민으로 한정하였다. 이는 초기 정착 새터민들에게 남한 어휘 학습이 가장 필요하기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 일반 새터민이 아니라 초기 정착 새터민들이 반드시 알아야 하는 어휘를 중심으로 선정하였다.

4) '어휘'에는 개별 낱말이 핵심이나 '연어', '구'도 필요한 경우 포함시켰다.

요한 어휘를 조사하는 귀납적 조사 방법은 새터민의 특성에 따라 편향된 결과가 나올 수 있다는 단점이 있으며, 선행 연구와 연구자의 주관적 조사만을 토대로 한 연역적 조사 방법은 선행 연구 결과가 빈약하고, 연구원의 주관에 많이 개입하게 되어 새터민들에게 필요한 어휘를 제외시킬 가능성이 있다는 점에서 한계를 지닌다. 따라서 본 연구에서는 이 두 방법을 동시에 활용하여 각 조사 방법의 단점을 극복하고자 하였다.

## 2. 어휘 조사 절차

### 2.1. 주제 선정

새터민에게 필요한 어휘를 선정하기 위해서 ‘주제’를 대표하는 어휘를 선정하려고 하였다.<sup>5)</sup> 주제를 분류하기 위해서 여성결혼이민자 및 외국인인을 위한 한국어 교재에 나타난 여러 상황, 교육 과정, 다양한 주제 분류 등을 참고하였다. 그러나 새터민은 여성결혼이민자 및 외국인과는 모국어, 문화 배경, 남한 거주 이유 등 여러 면에서 그 성격이 다르기 때문에 한국어 교재의 분류를 그대로 적용하는 데 한계가 있었다. 이에 본 연구에서는 한국어 교재의 주제 분류를 참고하되, 새터민의 남한 정착 과정을 연구한 기존 연구 결과물들과, 새터민과 오랜 시간 함께 생활해 온 연구자들의 주관적 경험을 바탕으로 새터민에게 필요한 주제를 21개로 다음과 같이 분류하였다.

<표1> 어휘 교재 개발을 염두에 둔 주제(의사소통 상황) 분류

주제(의사소통 상황)		의미장 <sup>6)</sup>
1	공통 어휘	구체 어휘(동식물어 등) 추상 어휘(개념어 등)
2	개인 · 의례	외모 성격 호칭 통과의례 기타
3	음식 · 식당	농수산물 음료 음식명 간식 식료품 식당
4	의복 · 세탁소	의류, 속옷 액세서리 신발, 모자, 가방 세탁소 관련
5	화장품	화장품 종류, 화장 도구
6	주거	부엌 및 부엌 용품

5) 본 연구 결과는 새터민 어휘 학습 교재 개발의 기초 자료로 활용된다. 어휘 교재에서는 새터민이 어휘 학습을 효과적으로 할 수 있도록 20개 내외의 단원을 구성하고, 각 단원을 의사소통 상황별로 어휘를 제시할 예정이다. 본 연구에서는 이를 염두에 두고 의사소통 상황을 포함하는 개념의 ‘주제’를 20개 내외로 선정하였다.

		거실 및 거실 용품
		침실 및 침실 용품
		욕실 및 욕실 용품
		청소용구 및 공구
		기타
7	쇼핑	쇼핑 전반 홈쇼핑 및 인터넷 쇼핑 편의점 및 할인마트 백화점
8	여가	영화 공연 및 전시 스포츠 오락 취미 종교 명절 국경일과 기념일
9	TV · 라디오 · 신문	TV 라디오 신문
10	인터넷 전화	전화 인터넷
11	교통	버스 지하철 택시 기차 고속버스 기타
12	의료	증상 및 질병 병원 약국
13	금융	주식 은행 부동산 저축 및 보험 카드 기타
14	구인 · 구직 · 직업명	구인구직 정보 이용 이력서와 자기소개서 작성 직업명
15	직장 생활	업무 관련 어휘 전화 응대 직종별 어휘

16	관공서	주민 센터
		경찰서
		우체국
17	미용실 헤어 스타일	헤어스타일
		미용실 및 이발소
18	교육	공교육
		사교육
19	정치·역사·문화	정치 일반
		법률 일반
		NGO 관련
		군사와 외교
		행정구역과 지리
		문화재 등
20	부사 <sup>8)</sup>	
21	기타	단위명
		기호

## 2.2. 각 주제별 중요 어휘 1차 선정

21개의 주제별로 새터민에게 중요한 어휘들을 선정하였다. 새터민의 언어와 관련된 기존 연구물에서 소개된 어휘 목록, 새터민과 오랜 시간을 보낸 연구자의 경험, 청소년 새터민과의 면담<sup>9)</sup>, 각 상황에서 자주 활용되는 문어와 구어 텍스트, 인터넷 사이트 등을 종합하여 어휘 목록을 1차로 선정하였다.

## 2.3. 선행 어휘 연구 결과를 활용하여 어휘 목록을 보완

1차로 선정한 어휘 목록 중 빠진 어휘가 없도록 한국어교육 및 새터민 언어교육을 다루고 있는 교재의 어휘 목록을 검토하고 필요 시 반영하였다. 한국어교육에서 많이 이용되는 『조남호(2003), 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서, 국립국어원』에서 선정한 어휘 중 새터민에게 불필요한 어휘(남북한 공통 기본 어휘)를 제외한 대다수의 어휘를 어휘 목록에 포함시켰다. 또한 새터민들이 외래어를 어려워한다는 기존 연구 결과를 반영하여 『오미정 외(2007), 외국인을 위한 한국어 외래어, 월인』에서 제시한 기본 외래어 1,177개를 어휘 목록에 모두 포함시켰다. 『전수태 외(2000), 북한 주민이 모르는 남한 어휘, 국립국어원』, 『문금현(2007), 새터민의 어휘 및 화용 표현 교육 방안』, 『정종남(2000), 북한주민이 알아야 할 남한 어휘 3300개, 종로서적』, 『하나원(2007), 새로운 언어생활』에 나오는 주요 남한 어휘들도 모두 포함하였다. 총 어휘의 개수는 8,103개로, 주제별 어휘 개수는 다음과 같다.

6) ‘의미장’은 각 주제에 반드시 포함되어야 할 소주제를 의미하며, 이는 향후 교재에서 어휘를 의미장으로 제시할 때 활용될 수 있다.

7) ‘공통 어휘’는 각 주제에 공통적으로 들어가거나, 어느 주제에도 포함되기 어려운 어휘를 말한다.

8) ‘부사’를 독립시킨 것은 다른 주제 어휘들이 대부분 명사인 것과 차별성을 보이기 때문이다. 최종 목록에서는 ‘부사’를 ‘공통 어휘’, ‘기타’와 묶어 제시하였다.

9) 청소년 새터민 대안 학교에서 국어 교사로 근무하는 보조 연구원들이 새터민 학생들을 면담하여 주제별 중요 어휘를 많이 추출하였다.

공통어휘	개인·의례	음식·식당	의복·세탁소	화장품	주거	쇼핑
2025	409	574	298	42	365	209
여가	TV·라디오·신문	인터넷·전화	교통	의료	금융	구인·구직·직업명
529	190	113	217	232	535	206
직장 생활	관공서	미용실	교육	정치·역사·문화	부사	기타
305	362	91	409	452	476	64
총 단어 : 8,103개						

#### 2.4. 새터민 검증단의 검토

1차 선정 어휘의 적절성을 검토하기 위하여 새터민 검증단을 구성하였다. 새터민 검증단은 북한 내 학력이 높고 남한 내에서도 일정한 직업을 갖고 있는 사람들로써 북한 어휘에 능통하고 남한어에 어느 정도 적응한 사람들로 구성하였다.<sup>10)</sup> 새터민 검증단의 검토를 통해 간추린 어휘의 총 개수는 2,904개로, 주제별 어휘 개수는 다음과 같다.

공통어휘	개인·의례	음식·식당	의복·세탁소	화장품	주거	쇼핑
40	87	303	190	32	210	127
여가	TV·라디오·신문	인터넷·전화	교통	의료	금융	구인·구직·직업명
322	124	85	109	79	413	133
직장 생활	관공서	미용실	교육	정치·역사·문화	부사	기타
148	99	63	150	152	11	27
총 단어 : 2,904개						

#### 2.5. 분류된 21개의 주제를 16개의 면담 설문지로 재구성

새터민 검증단의 검토를 반영하여 어휘 목록을 수정한 뒤, 새터민들을 통해 어휘 목록의 적절성을 확인하기 위하여 면담을 실시하였다. 면담을 통해 새터민들에게 불필요한 어휘를 찾고, 필요한 어휘를 보충하려고 하였다. 이를 위해 면담 설문지를 제작하였다. 면담의 시간과 주제별 면담 횟수를 고려하여, 21개의 주제 중 해당 어휘 목록이 적은 주제끼리는 통합하여 16개의 면담지를 만들었다.<sup>11)</sup> 면담지에는 어휘 목록과 함께 새터민들이 각 주제에서 필요한 어휘를 활성화할 수 있도록 각 주제의 대표적인 구어 텍스트, 문어 텍스트를

10) 새터민 검증단은 총 7인이며 1차 선정된 어휘 목록의 적절성을 검토하였다. 남북한에서 동일한 의미로 사용하고 있는 어휘들을 삭제하도록 하였으며, 새터민에게 필요한 어휘를 추가하도록 하였다. 7인의 검토 결과 중, 동일한 어휘가 북한에 있다는 의견과 북한에 없다는 의견으로 나뉠 경우, 새터민들이 모를 가능성이 높다고 판단하여 어휘 목록에 포함시켰다.

11) 16개의 면담지별 포함 주제는 다음과 같다. 1. (개인, 의례, 자연현상) 2. (음식·식당), 3. (의복·세탁소, 색깔·크기·숫자), 4. (주거), 5. (쇼핑), 6. (여가·동식물명), 7. (TV), 8. (정치, 관용어·감탄사·부사), 9. (화장품·미용실·헤어스타일), 10. (인터넷·전화), 11. (교통, 방향·위치), 12. (의료), 13. (금융, 개념어), 14. (구인·구직·직장생활), 15. 관공서, 16. 교육

함께 제시하였다.<sup>12)</sup>

## 2.6. 면담 진행

이번 면담에서는 남한에 입국한 지 2년 안팎의 새터민들을 주된 면담 대상으로 삼았다.<sup>13)</sup> 본 연구의 결과물이 초기 정착 새터민들의 남한 어휘 학습을 위한 교재 개발용 기초 연구인 점을 감안한 것이다. 하나원에 있는 새터민들을 면담 대상에서 제외하였는데, 그 이유는 이들이 남한에서 다양한 경험들을 할 기회가 적어 남북한 어휘 차이로 인한 어려움을 별로 겪지 않았다고 판단하였기 때문이다. 남한에 정착한 지 5년 이상이 된 새터민들은 초기 정착 과정에서 겪은 어려움을 상당 부분 잊었거나 현재의 입장에서 과거를 회상할 수 있다고 판단하여 면담 대상자에서 적은 비중을 차지하도록 하였다. 면담에는 93명의 새터민들을 면담하였고 설문 및 면담 과정에서 신뢰성이 의심되거나 불성실하게 응답한 새터민 5명을 제외한 88명의 면담 결과를 통계 처리하였다.

각 주제별로 평균 6명 정도의 새터민을 면담하였다(새터민을 2명씩 짝을 지어 3회). 새터민들이 각 어휘를 알고 있는지, 남한 어휘에 해당하는 북한 어휘가 존재하는지, 각 주제와 관련하여 남한에서 곤란함을 겪었거나 알고 싶었던 어휘가 있었는지 등을 집중적으로 물어 보았다.<sup>14)</sup>

## 2.7. 면담 결과 정리

면담을 통해 새터민들이 공통적으로 북한에 있다고 한 어휘는 확인하여 목록에서 삭제하였고, 새터민에게 필요한 어휘는 목록에 포함시켰다. 또한 남한어에 해당하는 북한 어휘를 확인하여 남한 특수어[남특], 이형동의어[이동], 동형동의어[동동], 동형동의어[동동]로 분류하였고, 필요한 경우 설명을 달았다.<sup>15)</sup> 끝으로 남한 어휘를 어종에 따라 고유어[고], 한자어[한], 외래어 및 외국어[외], 혼종어[혼]으로 정리하였다. 그 일부를 보이면 다음과 같다.

어휘	어종	남북 대응	비고
마일리지	[외]	[남특]	
마진	[외]	[이동]	(북)리익금
바가지 쓰다	[고]	[남특]	

12) 구어 텍스트는 해당 의사소통 상황에서 있을 법한 대화 상황을 연구자가 관련 자료를 참고하여 직접 작성하였으며 문어 텍스트는 실제 텍스트 자료를 이용하였다. 이 텍스트들을 통해 새터민들이 해당 의사소통 상황에서의 어휘 경험을 활성화할 수 있도록 하였다.

13) 본 면담에 앞서 면담지의 수준 및 적절성 검토를 위해 예비 면담을 실시하였고 이를 반영하여 본 면담지를 수정하였다.

14) 실제 면담에서는 이 외에도 26여 개의 의사소통 상황을 주고 각 의사소통 상황별 곤란도와 중요도, 그리고 실제 의사소통별 국어 활동 횟수를 물었으나, 어휘 목록 선정과 직접적인 관계가 적어 본고에서는 다루지 않았다.

15) '남한 특수어'란 북한에는 그 개념이 존재하지 단어와, 북한에도 있지만 일반 북한 사람들은 전혀 사용하지 않는 어휘를 가리키는 용어로 사용하였다. 예컨대 '마일리지 카드' 같은 경우 북한에는 이와 유사한 개념이 없고 단어도 존재하지 않는다. '포장마차'는 북한 사전에 있지만 북한에서는 사용하지 않기에 남한 특수어로 처리하였다. '이형동의어'는 형태는 다르고 의미는 같은 단어를 가리킨다. 예컨대 '화장지'를 북한에서는 '위생지'라고 한다. '동형동의어'란 형태가 같고 의미도 일부 유사한데 의미가 다른 부분도 상당히 존재하여 사용 시 곤란이 느껴질 정도의 단어를 가리키기 위해 사용하였다. 예컨대 '선물'의 경우 북한에서는 김일성, 김정일이 인민들에게 주는 물품을 가리키기 위해 사용하는데, 남한에서는 그 개념의 폭이 훨씬 넓다. '동형동의어'란 남북한이 형태도 같고 의미도 거의 비슷한 경우를 가리키기 위해 사용하였다. 다만, '눅차(남한)'와 '룩차(북한)'와 같이 두음법칙이나 표기법의 차이로 인해 달라지는 어휘들은 동형동의어로 처리하였다. 이러한 구분은 새터민이 남한 어휘를 학습할 때 도움을 준다.

반품	[한]	[이동]	(북)물리다
백화점 상품권	[한]	[남특]	
사인	[외]	[이동]	(북)수표하다, 서명하다/싸인(사전에 등재되어 있음)
서명	[한]	[동이]	국가적으로 아주 큰 행사에 이름을 남기려 이름을 쓰는 일 '친필'이라고도 함.
수표	[한]	[이동]	(북)행표
신용 카드	[혼]	[남특]	
안전 거래	[한]	[동이]	북한에서는 개인적인 상거래가 금지 되어 있으므로 그런 상거래는 불법적인 거래가 된다. 따라서, 국가적으로 엄격하게 단속한다. 그런데, 그러한 거래를 경찰에게 붙잡히지 않고 했을 때에 그런 거래를 가리키는 말. 즉, 밀거래.
영수증	[한]	[동이]	북한에서는 공공기관에서만 씀. 개인들은 사용하지 않음.
일시불	[한]	[남특]	

2.8. 새터민 검증단의 2차 검증

면담을 통해 정리한 어휘 목록을 최종적으로 4명의 새터민 검증단에게 검증을 받았다. 초기 정착 새터민에게 불필요한 어휘는 삭제하고 필요한 어휘를 추가로 보충하였다.

III. 최종 선정 어휘 목록

새터민 검증단의 최종 검토까지 마친 뒤, 본 연구에서는 최종적으로 2,862개의 어휘 목록을 선정하였다. 주제별, 어종별, 남북 대응별 어휘 개수를 개괄적으로 보이면 다음과 같다. 여기에는 339개의 동형동의어가 포함된 것으로, 이를 제외하면 어휘 개수는 모두 2,523개이다.

<표1> 총 어휘 개수(의사소통 상황 및 주제별)

	의사소통 상황 및 주제별	개수
I. 공공생활	관공서	103
	교육	144
	금융	358
	사회	140
	의료	78
	직장	232
	소계	1055 개

<표2> 총어휘 개수(어종별)

어종	개수
고유어	132개
한자어	1363
외래어·외국어	1116
혼종어	237
4개 영역	총 2848 개 (기호 14개 제외)

II. 문화 생활	교통	155
	통신	133
	매체	137
	여가	216
	인간관계	99
	동식물	14
	개념어, 관용어, 기호, 부사, 색상크기숫자	115 23 17 8 22 (=185)
	소계	939 개
	III. 개인 생활	의복
음식식당		332
주거		194
쇼핑		121
화장품		62
미용실		42
소계	868 개	
19개 영역		총 2862 개

<표3> 총어휘 개수(남북대응별)

남북대응	개수
남한특수어(남특)	1809 개
이형동의어(이동)	680 개
동형이의어(동이)	35 개
동형동의어(동동)	339 개
<b>4개 영역</b>	<b>총 2862 개</b>

#### IV. 연구의 한계점 및 향후 과제

본 연구에서는 새터민에게 필요한 어휘를 선정하기 위하여 연역적 방법과 귀납적 방법을 모두 사용하였으나, 여전히 새터민에게 필요한 중요 어휘가 빠져 있을 수 있고, 필요하지 않은 어휘가 포함되어 있을 수 있다. 이를 보완하기 위해서는 새터민의 경험 사례를 더 수집하는 등의 후속 작업이 필요하다. 또한 현 시점에서 중요한 어휘도 시간이 지나면 더 이상 새터민에게 중요하지 않을 수 있다는 점을 감안하며 어휘 목록에 대한 지속적인 연구와 보완이 필수적으로 요구된다.

## ▣ 참고 문헌

- 강현화 외(2007), 여성 결혼 이민자를 위한 한국어 중급. 국립국어원.
- 국립국어연구원(1999), 남북한 한자어 어떻게 다른가, 국립국어연구원.
- 국립국어원(2007), “남북한 언어 비교 사전”, 한민족 언어정보화 통합 검색 프로그램.
- 문금현 외(2006). 새터민 언어실태 조사 연구. 국립국어원 연구보고서.
- 문금현(2007), “새터민의 어휘 및 화용 표현 교육 방안”, 새국어교육 76, 한국국어교육학회.
- 심재기(1998), “남북한 관용표현 비교”, 사회과학연구 16, 숙명여대통일문제연구소.
- 양수경, 권순희(2007), “새터민 면담을 통한 남북한 화법 차이 고찰”, 국어교육학연구 28, 국어교육학회.
- 오미정 외(2007), 외국인을 위한 한국어 외래어, 월인.
- 윤준채 외(2009), 한국인의 언어 활동 조사 연구, 국립국어원.
- 이미혜 외(2009), 여성결혼이민자와 함께하는 한국어 2. 국립국어원.
- 이흥식(2007), “새터민의 언어에 대한 연구”, 사회언어학 15(2), 한국사회언어학회.
- 전수태 외(2000). 북한 주민이 모르는 남한 어휘. 국립국어원.
- 정경일(2001), 남한 정착 북한 출신 주민의 언어 적응 실태 조사 연구 보고서, 문화관광부.
- 정종남(2000), 북한주민이 알아야 할 남한 어휘 3300개, 종로서적.
- 조남호(2003), 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서, 국립국어원.
- 통일연구원(2010), 2010 북한이해, 통일연구원.
- 한정미 외(2007), 새로운 언어생활, 통일부 하나원.
- 허 용(2009), 여성결혼이민자를 위한 한국어 교육과정, 국립국어원.
- Bidet(2009). “Social capital and work intergration of migrants: The case of North Korean defectors in South Korea”.  
ASIAN PERSPECTIVE 33(2).



## ‘새터민 대상 학습 어휘 선정 연구’에 대한 토론문

■ 임화정(인하대)

새터민 2만 명 시대의 도래와 함께, 남과 북의 언어문화 차이로 인한 새터민의 한국 사회 적응을 문제점으로 인식하여 새터민을 위한 어휘 학습 교재의 필요성을 제기하고, 특히 초기 정착 새터민을 위한 어휘 목록을 주제별로 선정하여 제시한 것은 소수자 언어 정책 수립 및 사회 통합 등의 관점에서 볼 때 강보선 선생님의 이번 연구가 큰 의의를 지닌다고 생각합니다.

기존의 새터민 언어 실태 및 관련 연구를 통해서 제시된 새터민 어휘 목록과는 달리, 새터민의 대상 범위를 ‘일반 새터민’이 아닌 ‘정착 기간이 2년 내외인 초기 새터민’으로 한정하고, 이들의 빠른 남한 정착을 위해 의사소통 상황을 포함하는 주제에 따라 필요한 어휘를 제시한 것은 향후 새터민의 효과적인 어휘 학습을 위한 교재 개발에 큰 역할을 하리라 기대합니다. 이러한 강보선 선생님의 의미 있는 발표에 몇 가지 질문을 드리면서 토론에 임하고자 합니다.

첫째, 어휘의 난이도에 대한 부분입니다. 기존의 어휘 교육 및 어휘 학습 관련 연구에 따르면, 어휘 항목은 크게 난이도, 어종, 문체, 품사, 특징 등의 기준으로 분류되는 것이 일반적이라고 할 수 있지만, 이미 연구자께서도 언급하셨던 것처럼 새터민은 여성결혼이민자 및 외국인과, 모국어, 문화 배경, 남한 거주 이유 등 여러 면에서 그 성격이 다르기 때문에 분명 한국어 교재의 분류를 그대로 적용하는 데 한계가 있는 것이 사실입니다. 그러나 남한에서 많이 사용되는 외래어 및 외국어 때문에 언어 적응 및 사용에 있어서 곤란을 많이 겪는다는 기존의 연구와, 새터민의 학력에 따른 어휘의 정확성 및 의미 이해 반응 속도 차이에 대한 자료는(문금현 외, 2006), 새터민을 위한 어휘 교재 개발시 어휘의 난이도와 학습 단계가 반드시 고려되어야 함을 뒷받침해주고 있다고 생각합니다.

또한 교재 단원 구성에 따라 후에 다시 조정이 될 것이라고 생각하나, 최종 선정 어휘 목록 역시 어휘의 난이도를 고려하여 Ⅲ. 개인생활과 관련된 의사소통 상황 및 주제별 어휘가 먼저 제시되고, I. 공공생활, II. 문화생활 관련 어휘를 차례로 제시하는 것이 어휘 학습에 더 적절하지 않을까 생각합니다. 이에 대한 선생님의 의견을 듣고자 합니다.

둘째, 어휘의 품사와 관련된 간단한 질문입니다. 제시된 어휘 목록의 일부만 살펴보면 대부분 명사에 한정되어 있다는 것을 알 수 있습니다. 이러한 결과는 어휘 목록 선정 및 검증 초기에 다른 주제 어휘들이 대부분 명사인 것과 차별성을 가진다는 점에서 ‘부사’를 어휘 목록으로 독립시킨 큰 이유가 되었다고 생각합니다.

따라서 용언의 부재에 대해, 최종 선정 어휘 목록에 용언이 포함되어 있음에도 본 지면상 생략되어 있는 것인지, 아니면 새터민을 위한 어휘 학습 필요성 정도에서 동사, 형용사가 명사보다 그 필요성이 덜한 것인지 명백하지 않으므로 질문을 드립니다. 이와 관련하여 <표1>에서 보는 바와 같이 동사, 형용사가 개념어에 속하여 따로 분류가 된 것인지 알고 싶습니다.

셋째, 어휘 목록 선정 주제에 대한 것입니다. 최종 선정 어휘 목록에서는 의사소통 상황 및 주제별로 19개 영역을 선정, 이를 공공생활, 문화생활, 개인생활 3개의 큰 영역에 각각 포함시키셨습니다. 그러나 본 연구의 어휘 학습 교재 개발이라는 최종 연구 목표와 관련하여 어휘 목록 선정 기준이 된 ‘주제’는 무엇보다 명확하게 설정되어 있어야 된다고 생각합니다. 예를 들어 II. 문화생활 영역에 속한 ‘교통’이라는 주제는 버스,

지하철, 기차, 비행기 등 남한의 대중교통과 관련하여 I. 공공생활 영역에 포함되는 것이 더 바람직하지 않을까 생각합니다. 또 연구 초기 주제로 선정되었던 ‘정치, 역사, 문화’ 관련 어휘들이 최종 어휘 목록 주제에서 제외된 것을 볼 수 있는데, 이에 대한 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.

마지막으로, 세 번째 질문과 관련된 부분입니다. <표1>을 살펴보면 총 19개의 영역 중 18개의 의사소통 상황 및 주제에 따라 어휘가 분류되어 있고, ‘개념어, 관용어, 기호, 부사, 색상, 크기, 숫자’를 모두 1개의 영역으로 보고 각각 어휘를 분류하여 총 185개의 어휘를 선정하고 있습니다. 연구 초기에 ‘공통 어휘(구체어휘, 추상어휘)’, ‘부사’, ‘기타(단위명, 기호)’ 3개의 영역에서, 최종적으로 이들을 1개의 영역으로 통합한 기준이 무엇인지, 그 이유가 II. 문화생활 영역과 관계된 것인지 설명해 주시면 감사하겠습니다.

개인적으로는 ‘관용어’가, 같은 영역에 포함되어 있는 다른 것들과는 다르게 문법적이나 논리적으로 분석하기 어려운 의미적 단위이며, 개개 단어의 의미와는 별도의 의미를 지니고 있기 때문에 남한 특수어로 분류된 어휘 중에서도 아주 특별한 경우에 속한다고 생각하고 있습니다. 따라서 관용어는 새터민 대상의 교재에서도 II. 문화생활 영역에 속하는 것은 바람직하다고 생각하나, 다른 주제들과 함께 같은 영역으로 통합되기에는 관용어가 가지고 있는 특수성이 강하기에 따로 영역을 선정하여 어휘를 제시하는 것이 낫지 않을까 하는 제안을 해봅니다.

그동안 새터민에 대한 언어교육의 필요성이 꾸준히 제기되어 왔으나, 실제 같은 언어를 사용하는 같은 민족으로서의 새터민을 인식하지 못하고 여성결혼이민자 및 외국인 노동자 등과 함께 사회 소수자로서 이들을 대해 온 것이 사실입니다. 따라서 남한과 북한의 언어 문화 차이에서 비롯된 새터민의 남한 사회 적응 문제를, 개인적인 문제가 아닌 사회적인 문제로 인식하여 이와 관련된 여러 조사와 연구가 시행되고, 또 이것이 지속적으로 정책에 반영되어 실질적인 결과물을 만들어내고 있다는 점에서 이번 강보선 선생님의 발표가 또 하나의 소중한 결과물에 큰 역할을 하였다고 생각합니다. 본 토론자 또한 개인적으로 이번 토론을 계기로 그동안 피상적으로만 생각했던 새터민과 이들에 대한 언어 정책에 관심을 갖게 된 의미 있는 시간이었다는 것에 의미를 두며 이상의 토론을 마치도록 하겠습니다. 감사합니다.



## 4분과 한국어 교육의 이론과 실제 : 어휘 개인 발표 2

### 새터민 대상 어휘 교재 개발 연구<sup>1)</sup>

양수경(서울대)

#### 〈차례〉

- I. 머리말
- II. 교재의 특성
  - 1. 대상적 특성
  - 2. 내용적 특성
  - 3. 구성적 특성
- III. 교재의 개발 방향
  - 1. 기본 개발 방향
  - 2. 세부 개발 방향
- IV. 예시 단원 개발 및 검증

#### I. 머리말

남한인에게 표면상으로 그리 달라 보이지 않는 새터민의 말은 우리와의 의사소통에 그리 큰 문제가 없을 것이라는 기대를 품게 한다. 그러나 새터민들에게 남한의 수많은 외래어, 신조어, 다른 사회·문화적 배경의 의사소통 상황들은 수시로 불안과 긴장, 두려움을 야기할 만큼 그들에게 이질스러운 것이다<sup>2)</sup>. 안타깝게도 이 질화된 어휘로 인한 부담은 아직까지는 이 사회의 소수자인 새터민의 몫이다.

이들이 어휘적 측면에서 어려움을 느끼는 이유는 사실상 어휘의 차이라고만 할 수는 없다. 오히려 그 어휘로 표현되는 남한의 생활 문화에 익숙하지 않다는 점과 밀접한 관련이 있다. 즉 북한에서 사용하지 않던 물건이 많고, 남한에서는 보편화된 것들인데 자신들은 처음 접하는 낯선 생활 방식이 많다는 것이다. 그렇다면 우리는 역으로 어휘를 매개로 남한의 생활 문화와 지식을 교육할 수 있다는 말이 된다. 이런 의미에서 새터민 어휘 교육은 의식주 생활, 쇼핑, 교통 기관 이용, 통신 기기 구입과 사용, 관공서 이용 등 남한에서의 기본적인 생활에 불편이 없도록 하는 사회 적응 교육으로 기능할 수 있다.

또한 남한에만 있는 어휘들, 영어나 외래어식 표현 때문에 새터민들은 남한 사람과의 의사소통 상황을 두려워하게 되고 그 결과 이들의 사회적 고립이 가속화되는 면이 있다. 즉 어휘가 서로 달라 이곳 사람들의 이상하다는 시선을 받거나 원활한 의사소통이 이루어지지 않는 경험들이 반복되면서 자기도 모르게 심리적으로 위축되는 것이다. 결국 이런 새터민의 경우 자기가 아는 한도 내의 최소한의 의사소통만을 하면서 좁은 생활 반경과 한정된 사회적 연결망 속에서 살아가게 된다<sup>3)</sup>. 그러나 언젠가는 이 언어의 장벽, 그로 인한 보이지

1) 본 발표는 국립국어원의 2010년 연구 과제인 '새터민 어휘 학습 교재 개발을 위한 기초 연구' 결과물 중 '교재 개발' 내용을 요약, 정리한 것이다.

2) 김석향(2003)에서도 남한인들이 인식하는 언어이질화 정도와 새터민들이 느끼는 정도에 큰 격차가 있음을 지적하였다.

3) 연구 시 진행한 면담 내용 중 다음과 같은 사례가 대표적이다. "언젠가는 그런 상황들을 한 번 부딪혀야 되는데, 거기서 내가 모르는 것

않는 심리적 장벽을 넘어서야 주변 남한 사람들과 의미 있는 관계를 시작할 수 있다. 이 사회적 연결망을 통해 생활, 교육, 취업, 직장 생활과 관련된 각종 정보들을 입수할 뿐만 아니라 문제 상황에서 필요한 사회적 지지도 받을 수 있다(Bidet, 2009). 이런 의미에서 새터민 어휘 교육은 새터민들이 남한 사회 속으로 실질적으로 통합되어 살아가도록 지원하는 사회 통합 교육의 역할도 한다.

본 발표는 이런 현장의 필요에 부응하기 위해 준비 중인 새터민 대상 어휘 교재 개발 지침에 대한 것이다. 이 교재는 남한 정착 2년 내외의 새터민을 대상으로 일상 생활과 직장 생활에 필요한 기본 어휘 및 남한 문화에 대한 이해를 돕는 어휘 교재로서 교육 대상, 교육 내용, 교육 구성 면에서 다른 교재와 차별되는 특성을 지닌다. 이 특성과 개발 방향을 간략히 제시하도록 하겠다.

## II. 교재의 특성

### 1. 대상적 특성

우리가 개발할 교재는 특히 남한 어휘의 교육 수요가 가장 높은 남한 정착 2년 내외의 새터민, 그 중에서도 20대 이후의 성인 학습자를 주 대상으로 하는 교재이다. 기본적인 교육 내용은 어린이, 청소년들에게도 공통적으로 필요한 것이 될 것이나 교재 학습 어휘의 난이도나 설명 방식, 교재 구성 등은 성인 학습자를 기준으로 설정하였다. 기본적으로 학습 대상인 새터민의 특성과 요구 조사를 최대한 반영하는 교재를 지향하고자 하며, 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 새터민의 다문화적 상황을 고려하는 교재이다. 새터민은 결혼이주여성이나 이주노동자와 달리 한국어를 제1언어로 하는 대한민국의 국민이기 때문에 엄밀하게 말해 새터민을 위한 어휘 교육은 ‘한국어 교육’이 아닌 ‘국어 교육’의 범주에 포함된다. 그러나 북한과 남한의 정치·경제, 사회·문화적 차이로 인해 새터민들이 남한 사회에서 느끼는 문화적 충격은 서구 자본주의 사회 출신의 한국어 학습자보다 더 클 수 있다. 따라서 제작될 교재는 새터민을 위한 어휘 교육 시 이들의 다문화적 상황을 적극 반영하고자 한다. 교육 내용에 실질적인 남한의 의사소통 상황과 관련 국어 문화를 포함시킨 것은 바로 이런 필요에 부응하기 위한 것이다.

둘째, 함경도와 평안도 출신이 대부분인 새터민들의 지역별 분포<sup>4)</sup>를 고려하여 이들의 지역 방언적 배경을 최대한 고려하는 교재이다. 기존의 남북한 어휘 비교에 대한 글들은 문화어를 중심으로 이루어지는 것이 일반적이었다. 그러나 주로 지방에서 거주했던 새터민들은 문화어를 잘 알지 못한다는 점을 고려하여, 교재의 어휘 제시나 뜻풀이에서 사용하는 북한 대응어로, 사전 상에 등재된 문화어와 함께 새터민 면담에서 보고된 방언 어휘들도 어휘 학습을 돕기 위해 활용된다.

셋째, 새터민들의 교육 수준 및 학습 능력을 고려한 교재이다. 학습 대상자인 새터민들은 구성 분포상 고등학교 졸업자가 상당수를 차지하며 과거 북한에서 대개 무직이거나 노동자였다.<sup>5)</sup> 특히 널리 알려진 것처럼

물어보면서 알아가야 하는데, 그 부딪히는 게 두렵고 싫어서 피하는 거예요. 이곳 사람들은 뻔히 다 아는 말들을 모르니까 상대가 ‘어디서 왔는가?’는 표정으로 이상하게 쳐다보고 그런 시선을 받으면 다음부터는 되도록 말을 안 하게 돼요.”(39세, 여, 남한 거주 1년)

4) <새터민의 출신지역별 현황>(2008년 현재)(출처: 통일부)

구분	함북	함남	평양	남포	평남	평북	자강	양강	황남	황북	강원	기타	계
누계(명)	10,234	1,520	371	89	553	477	100	766	291	223	313	120	15,057
비율(%)	68	10	2	1	4	3	1	5	2	1	2	1	100

5) <새터민의 입국 당시 재북 직업 유형>(2010년 현재)(출처: 통일부)

럼 이들은 경제난으로 인해 고등중학교 과정을 마쳤다하더라도 그 과정을 충실히 이수하지 못한 경우가 많다. 따라서 이들의 학습 능력이나 지적 수준을 높게 상정하기는 어렵다<sup>6)</sup>. 만일 교재가 복잡하거나 어려운 경우 쉽게 학습을 포기할 가능성도 있다. 따라서 단계성의 원리에 근거하여 쉽고 편안하게 복잡하지 않게 순차적으로 학습 내용을 따라가는 방식을 취하고자 하며, 흥미를 유발하도록 그림 사전의 삽화, 그래프, 도표, 실생활에서 접할 수 있는 인쇄물과 같은 풍부한 이미지 자료를 사용하고자 한다.

넷째, 새터민들의 낮은 교육 참여율을 고려한 교재이다. 새터민들은 당면한 생계 문제 등의 이유로 어휘 교육의 필요성은 공감하면서도 적극적으로 교육 프로그램에 잘 참여하지 않는 경향이 있다. 이 점을 고려하여 우리는 교수학습용 교재로 활용될 수 있지만, 주로 가지고 다니면서 필요할 때 들춰볼 수 있는 포켓용 형태의 교재를 개발하고자 하였다. 책의 크기를 줄이고 3권 정도로 분책하여 정보 제공의 기능이 강한 교재를 만들고자 한다.

## 2. 내용적 특성

교재의 내용적 특성은 다음과 같다.

첫째, 교육 내용이 실증적인 근거 자료를 바탕으로 마련되었다는 점이다. 우리가 개발할 교재는 본 연구 영역의 제1과제인 ‘어휘 선정 사업’을 통해 새터민들이 낯설어 하는 의사소통 상황과 남한 어휘의 특징을 최대한 반영하고자 한다. 그동안 외국어로서의 한국어 교육에서 어휘 목록 추출은 주로 한국인이 자주 사용하는 어휘 목록을 등급화하여 외국인에게 학습 어휘로 제공하는 방식을 취해 왔다. 그러나 본 교재는 새터민을 위한 학습 어휘 목록 선정 시 새터민 언어 관련 선행 연구를 통해 이미 추출된 어휘 목록을 활용할 뿐만 아니라, 면담을 통해 새터민들로부터 직접 어려움을 빈번히 경험하는 의사소통 상황과 어휘들을 수집하는 과정을 거쳤다.

둘째, 새터민에게 필요한 남한 어휘를 의사소통 상황 및 주제별로 분류하였고 그 안에서는 의미장별로 다시 어휘를 분류하여 어휘 학습의 효율성을 최대화하도록 하였다. 새터민에게 남북한 어휘 비교 목록만 제시하는 것은 구체적인 일상 의사소통 상황에서의 활용도가 떨어져 큰 도움이 되지 않는다. 이에 본 연구에서는 새터민이 남한 어휘를 자연스러우면서도 효율적으로 익힐 수 있는 어휘 학습 교재를 제공하기 위해 새터민들의 학습 어휘 목록을 특히 구체적인 의사소통 상황과 연계하여 제시하고자 한다. 새터민들의 주요 생활을 크게 개인생활과 사회생활(공공생활, 문화생활)로 나누어 접근하되, 특히 남한과 북한 사회의 차이

구 분	무직	노동자	관리직	전문직	예술체육	봉사	군인/공무원	계
누계(명)	9,017	7,147	360	395	169	694	557	18,339
비율(%)	49%	39%	2%	2%	1%	4%	3%	100

〈새터민의 입국 당시 학력 현황〉(2010년 현재)(출처: 통일부)

구 분	취학전 아동	유치원	인민학교	고등중	전문대	대학 이상	기타(불상)	계
누계(명)	507	165	1,138	12,871	1,643	1,376	639	18,339
비율(%)	3%	1%	6%	70%	9%	8%	3%	100%

6) 물론 북에서의 학력이나 사회 계층이 높았던 새터민의 경우도 적지만 존재한다. 그러나 이 하위 그룹은 자본주의 체제의 특성에 대한 이해가 빠를 뿐 아니라, 자신이 갖고 있는 지적, 문화적 자본을 바탕으로 스스로 남한어나 남한의 생활 방식을 적극적으로 습득해 가는 경향이 있다. 이런 분들은 별도의 교육 없이도 책, 신문, 인터넷, 방송, 주변의 남한인과의 접촉을 통해 빠른 속도로 남한 어휘를 습득해 간다(송윤정, 2005).

로 인해 새터민들이 낯설어 하는 의사소통 상황에 초점을 두어 주요 의사소통 상황을 선정하고 그와 관련된 학습 어휘들을 제시한다.

셋째, 새터민의 어휘 능력 증진을 목표로 어휘 능력 신장에 초점을 두는 교재이나, 어휘뿐만 아니라 어휘가 사용되는 구체적인 의사소통 상황과 국어 문화를 동시에 고려하였다는 점이다. 어휘들이 실제로 사용되는 방식을 의사소통 상황(구어 및 문어 텍스트) 내에서 보여줌으로써, 효과적인 어휘 이해와 표현을 도울 뿐 아니라 전형적인 담화 상황과 일상에서 자주 접하는 문서 서식에 대한 이해도를 높이도록 한다. 또한 어휘 교재 구안 시 해당 어휘에 담겨 있는 남한의 국어 문화에 대한 정보 제공을 반드시 포함시킨다. 본 연구에서 수행한 새터민 면담을 통해 드러난 바, 새터민들은 경제 생활, 직업 및 구직 생활, 쇼핑, 인터넷, 통신, 매체, 교육 등에서 북한과 상이한 남한의 국어 문화에 낯설어 하며 쉽게 적응하지 못하고 있다. 남한의 어휘가 담고 있는 남한의 제도, 문화에 대한 이해를 전제하지 않고 그 어휘를 학습한다는 것은 불가능하다.

### 3. 구성적 특성

교재의 가장 큰 구성적인 특징은 의사소통 상황 및 주제를 기준으로 한 세 개의 분권형 교재라는 점이다. 우리는 다양한 의사소통 상황을 ‘의사소통 상황 및 주제의 성격’과 ‘삶의 밀착성’을 고려하여 다음과 같이 크게 셋으로 구분하였다.

#### 〈교재의 구성〉

제1권: 공공생활

하위 주제: 관공서, 교육, 금융, 사회, 의료, 직장

제2권: 문화생활

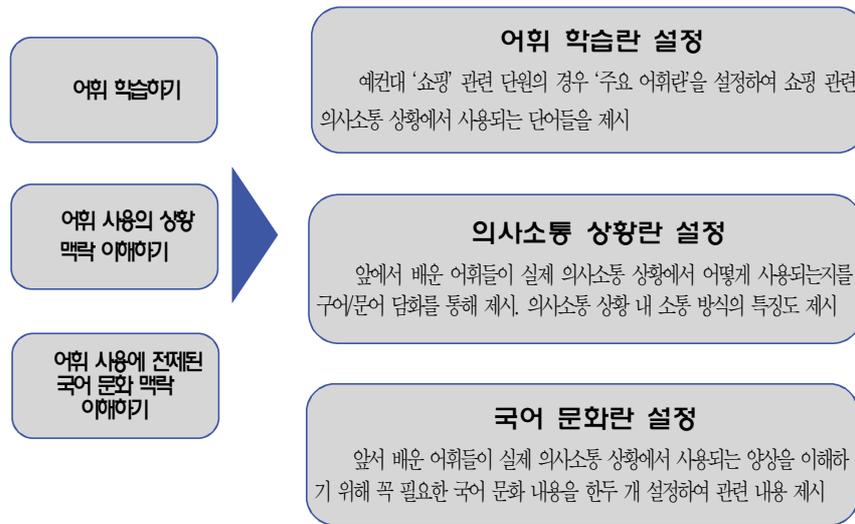
하위 주제: 교통, 매체, 통신, 여가, 인간관계, 개념어 등 기타(관용어, 기호 등)

제3권: 개인생활

하위 주제: 주거, 쇼핑, 의복, 화장품, 미용실, 음식·식당

따라서 우리의 교재는 각 권별 책 제목이 각각 따로 설정되며(예, ‘개인생활’), 실제 책을 펼쳐 보면 각 의사소통 상황 및 주제가 대단원으로 구성되어 있고(예, ‘쇼핑’), 각 대단원은 다시 두어 개의 소단원(예, ‘물건 정보 탐색하기’, ‘물건 사기’)으로 구성되어 있다.

각 단원은 ‘어휘 학습하기-어휘 사용의 상황 맥락 이해하기-어휘 사용에 전제된 국어 문화 맥락 이해하기’란 단원 흐름의 원리에 따라 ‘어휘 학습란-의사소통 상황란-국어문화란’으로 구성되었고 이외에 ‘대단원 도입’, ‘익힘 문제’, ‘소단원 마무리’ 및 ‘대단원 마무리’, ‘쉬어가기’ 등을 더 설정하였다.



<그림 1> 교재 단원의 주요 구성

### Ⅲ. 교재의 개발 방향

우리가 개발하고자 하는 교재는 남한 정착 2년 미만 새터민의 일상생활과 직장생활에 필요한 기본 어휘 및 남한 문화에 대한 이해를 돕는 '어휘' 학습 교재이다. 특히 이 교재는 어휘 사용의 맥락이 되는 의사소통 상황 및 국어 문화와 연계해 어휘를 제시함으로써 효율적인 어휘 학습을 유도하고자 한다.

#### 1. 기본 개발 방향

첫째, 본 교재 개발의 목적은 남한 정착 2년 내의 새터민의 어휘 능력 신장이다. 즉 본 교재는 새터민들이 남한어 적응 시 가장 어려워하는 어휘 영역을 집중적으로 다루는 '어휘' 교재이다. 이는 개별 기능 교재로서 의사소통 중심의 통합 교재와 차별되는 구성과 내용을 띄게 된다. 단 여기에 어휘가 사용되는 구체적인 의사소통 상황과 국어 문화를 포함하는 이유는 어휘의 효과적 학습을 위해서이다.

둘째, 우리가 개발할 교재는 의사소통 상황 및 주제별로 어휘가 분류되어 제시된다. 어휘의 형태, 의미, 의사소통적 기능을 고려하지 않고 개별적인 어휘를 연관성 없이 제시한 후 뜻풀이와 예문으로 그치는 교수 방법은 어휘가 실제 사용되는 의사소통적 맥락을 보여주지 못한다. 어휘를 언어 표현 영역에서 능동적으로 사용해야 하는 학습자의 입장에서는 의사소통적 어휘력을 향상시키는 것이 중요하므로, 우리 교재는 학습자에게 어휘들을 의사소통적 맥락 안에서 제시하고자 한다.

셋째, 교재의 형태는 우리 교재는 학습 어휘에 대해 주로 뜻풀이, 예문, 용법 등의 어휘 정보를 제공하는 일종의 어휘집 형태를 기본으로 한다('익힘 문제'라는 연습 활동이 포함되어 학습 기능이 일부 있기는 하다). 면담 결과 성인 학습자들은 시간을 내어 학습을 해야 하는 교수학습 교재보다는 자신이 필요할 때 찾아볼 수 있는 어휘집 형태를 더 선호하는 경향을 보였기 때문이다. 휴대성을 높이기 위해 관련 의사소통 및 주제 영역을 통합해 3권으로 분책하여 포켓용 형태의 교재로 개발하고자 한다.

넷째, 새터민 연수 같은 교육 현장 교재로도 활용 가능하지만, 새터민 스스로 학습 또는 참조 가능한 자습형 교재를 목표로 개발하고자 한다. 이를 위해 단원 구성도 최대한 간결하게 하여 복잡하지 않다는 느낌을 주도록 하고 자세하고 친절한 설명을 제시하도록 노력한다.

다섯째, 남북한 어휘 대응을 어휘 제시와 설명에 활용하도록 한다. 특히 이형동의어에 속하는 남한 어휘는 어휘를 제시할 때, 북한 어휘를 함께 제시하면 새터민의 어휘 학습에 도움을 줄 수 있고, 동형이의어는 새터민들이 각별히 주의하여 학습할 수 있도록 어휘를 제시해야 한다. 남한 특수어의 경우도 새터민 면담을 통하여 확보한 북한의 유사 개념이나 어휘, 북한식 뜻을 최대한 활용하여 흥미와 효율적 학습을 유도한다.

여섯째, 학습자의 관심 및 흥미를 유발할 수 있도록 다양한 시각 자료(사진, 그림, 만화, 삽화, 도식, 표 등)를 활용한다. 시각 자료의 용도는 대략 세 가지 정도이다. 먼저 교재에 개별 표제어를 이해를 돕는 그림 또는 사진 자료로 쓰이는 것이다. 또한 다양한 도식과 그림, 표를 통해 어휘들이 맺고 있는 의미 관계를 한 눈에 파악하도록 도울 수 있다. 마지막으로 주제별, 상황별 그림은 의미상으로 연관이 있는 어휘를 종합적으로 학습하거나 복습할 용도로 사용될 수 있다.

일곱째, 실제성 있는 자료를 활용하여 실생활에서의 어휘 사용능력을 높이도록 한다. 그 예로는 가정 통신문, 경조사 봉투, 구인/구직/임대 광고(벼룩시장 등), 기차, 고속버스 승차권, 대금 영수증, 도서관 이용 신청서, 마트 세일 전단지, 메뉴판, 명함, 신용 카드 신청서/분실 신고서, 아파트 관리비 청구서/영수증, 약 봉투, 약도, 요리법, 우체국 택배 요금표, 원, 막대 그래프 등 통계 문서, 일기 예보 그림, 입금증, 전세 계약서, 제품 사용 설명서, 차용증, 통장 개설 신청서/분실 신고서, 투약 주의사항, 편지 봉투, 행사 안내문, TV 편성표 등을 들 수 있다.

여덟째, 색인 정보를 풍부하게 실어 학습자의 편의를 도모하도록 한다. 부록으로 의사소통 상황별 색인, 어종별(외래어/한자어/고유어) 색인, 가나다순 색인을 신도록 한다.

## 2. 세부 개발 방향

전체적인 교과 과정에는 기본적으로 어휘, 의사소통 상황, 국어 문화, 익힘 문제, 마무리, 쉬어가기 등이 포함되는데, 이 중 어휘, 의사소통 상황, 국어 문화 부분의 세부 개발 방향은 다음과 같다.

### ○ 어휘: 영역별 가중치를 고려한 어휘 재선정

‘어휘 선정 사업’에서 제시된 어휘를 어떻게 재선정하고 분류하여 교재에서 다룰 것인지가 문제가 된다. 이때 재선정 기준으로 의사소통 상황의 곤란도와 중요도를 고려한다. 각각의 의사소통 상황에 속하는 어휘 중 의사소통 상황의 곤란도와 중요도에 따라 선정되는 어휘의 수와 수준이 다를 수 있다. ‘어휘 선정 사업’에서 선정한 새터민에게 중요한 의사소통 상황 18개에서 제시해야 하는 어휘의 수와 수준이 모두 동일한 것은 아니다. 새터민이 많은 곤란을 겪는 의사소통 상황, 새터민이 중요하다고 생각하는 의사소통 상황에는 상대적으로 좀 더 다양한 수준의 어휘를 많이 제시할 필요가 있다. 반면에 새터민이 상대적으로 곤란을 적게 겪는 의사소통 상황, 새터민에게 중요한 정도가 낮은 의사소통 상황에는 가장 기본적이고 필수적인 어휘만 제시하는 것이 바람직하다.

### ○ 어휘: 중요도에 따른 어휘 재선정

‘어휘 선정 사업’에서 선정한 모든 어휘를 상세하게 설명하는 것은 포켓용 교재에는 부적절하다. 따라서 새터민이 명확하게 이해할 수 있도록 자세히 설명할 ‘학습 어휘’와 새터민이 추가적으로 보충 학습하면 좋을 ‘보충 어휘’를 구분하여 제시하는 것이 필요하다. ‘어휘 선정 사업’에서는 선정 어휘의 중요도를 세 가지로 구분하였는데, 이를 활용하여 각 의사소통 상황에서 선정된 어휘를 ‘학습 어휘’와 ‘보충 어휘’로 구분할 수 있다. ‘학습 어휘’는 의사소통 상황, 어휘장을 활용하되 구체어인지, 추상어인지에 따라 예문, 그림이나 사진 등의 자료를 달리 활용하여 제시할 수 있다. ‘보충 어휘’는 자세한 설명보다는 뜻풀이와 예문 정도만으로 간단히 제시하도록 한다.

### ○ 어휘: 어휘 제시 방법

‘새터민 어휘 학습 교재’는 어휘를 효과적으로 학습할 수 있도록 돕는 교재이다. 따라서 교재의 핵심적인 교육 내용은 ‘어휘’이며, 어휘를 어떻게 효과적으로 제시할 것인지가 가장 중요한 문제이다. 어휘 제시 시 우리는 의사소통과 어휘장을 고려한 제시, 그림이나 사진을 활용한 어휘 제시, 남북 어휘 대응을 활용한 어휘 제시, 사전식 뜻을 지양하고 이해하기 쉬운 뜻풀이로 제시, 어휘 뜻풀이 시 이야기체 활용, 일상생활에서 자주 활용되는 예문 제시 등의 방법을 사용하였다.

### ○ 의사소통 상황

의사소통 상황을 제시할 때에는 응용이 가능하도록 학습 어휘가 사용되는 의사소통 상황 중 가장 대표적인 의사소통 상황을 제시하는 것이 중요하다. 즉 대표적인 의사소통 상황을 통해 새터민들이 학습 어휘의 사용 맥락을 실감 나게 이해할 수 있도록 한다. 의사소통 상황이 반드시 대화 상황일 필요는 없다. 경우에 따라서는 문어 텍스트가 어휘 사용의 맥락을 보여주기에 더 적절할 수 있다. 또한 전형적인 의사소통 상황을 제시한다. 비록 우리의 실제 의사소통 상황은 변수가 다양하여 여러 방식으로 진행될 수 있으나, 어휘 교재에서는 일관된 흐름이 있는 의사소통 절차를 제시하는 것이 좋다. 또한 의사소통 절차의 단계에 맞는 관련 문형을 제시한다. 실제로 새터민들은 의사소통 상황에서 목표 어휘와 그 어휘를 어떻게 사용해야 하는지를 알고 싶어 한다는 점에서, 절차에 맞는 대표적 문형을 함께 제시하는 것은 의미가 있다.

### ○ 국어 문화

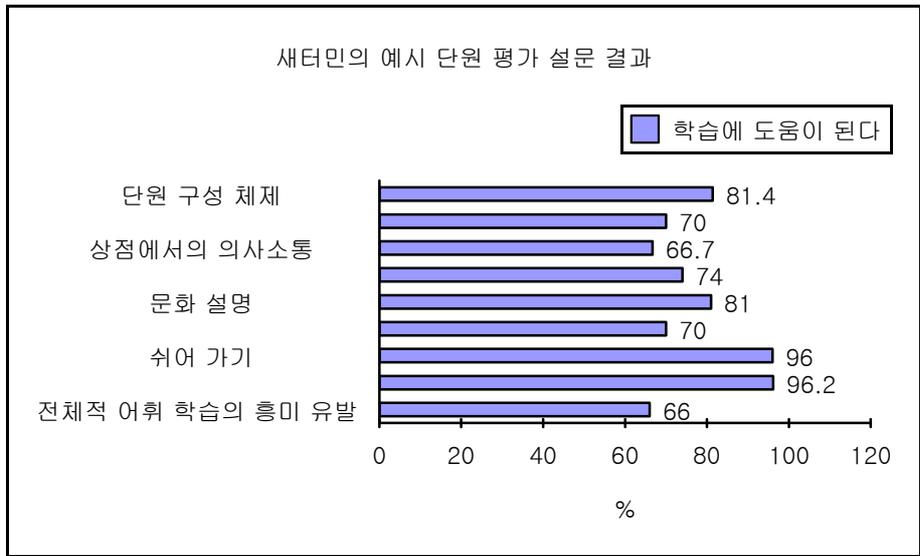
어휘는 국어 문화의 꽃으로서 어휘에는 언중의 국어 문화가 담겨 있다. 따라서 어휘에 대한 온전한 이해는 어휘를 둘러싼 국어 문화에 대한 이해를 포함하는 것이다. 그러나 모든 어휘가 국어 문화와 긴밀한 관련이 있는 것은 아니다. 학습 어휘 중에 국어의 문화 현상을 잘 보여 줄 수 있는 어휘들을 찾아 그 어휘와 관련된 국어 문화 내용을 알려 주는 것이 필요하다. 새터민들이 어휘 속에 담겨 있는 국어 문화를 이해하게 되면, 그 문화와 관련 있는 다른 어휘들을 이해하는 데 도움이 된다.

## IV. 예시 단원 개발 및 검증

교재 개발 지침에 따라 작성된 ‘쇼핑’ 단원의 샘플에 대한 설문 조사를 새터민 27명과 새터민 교육 담당자 10명에게 실시하였다. 설문은 단원 구성 체계 및 각 부분의 내용과 제시 방식이 학습에 도움이 되는 지 여부를 3점 척도(그렇다, 보통이다, 그렇지 않다)로 묻는 항목 9개와 교재 구성과 내용에 대해 덧붙일 의견을 묻는 주관식 1항목으로 구성되었다.

검토 결과를 대략적으로 보면, 대부분의 항목에서 ‘그렇다(학습에 도움이 된다)’는 평가가 70%이상으로 나타나 전반적인 만족도는 나쁘지 않은 것으로 보인다. 이 중 새터민에게 가장 높은 점수를 받은 항목은 쇼핑 장소별 특징과 장단점을 제시한 ‘쉬어가기’ 란(96%)와 ‘어휘 학습에의 도움 여부’(96.2%)이었다. 반면 ‘의사소통 상황’ 란(66.7%)과 ‘어휘 학습의 흥미 여부’ 란(66%)은 상대적으로 낮은 평가를 받았다. 어휘 학습의 흥미를 더 유도하기 위해서는 새터민의 실생활에 유용한 정보들(쇼핑할 때의 주의점, 현금 결제 시 할인 가능 등)이나 새터민 선배의 에피소드 등을 추가해야 한다는 의견이 있었다.

새터민의 예시 단원 평가 설문 결과



■ 참고 문헌

- 김석향(2005). “남북한 언어 이질화 정도에 대한 집단별 인식의 차이 고찰-남북관계 전문가 집단과 새터민(북한이탈주민) 비교를 중심으로-”. 현대북한연구 8(2). 경남대학교 극동문제연구소.
- 문금현(2007). “새터민의 어휘 및 화용 표현 교육 방안”. 새국어교육 76. 한국국어교육학회.
- 송윤정(2005). “새터민의 적응과 구별 짓기”. 한국사회학회 2007 후기 사회학대회 논문집.
- 양수경(2009). “새터민 언어 적응 실태와 교육 방안”. 한국사회언어학회·국립국어원 2009년 공동학술대회 <남북 언어 통합 연구 현황 및 향후 과제> 발표 논문집.
- Bidet(2009). “Social capital and work intergration of migrants: The case of North Korean defectors in South Korea”. ASIAN PERSPECTIVE 33(2).

■ 참고 교재

- 강현화(2006). Korean Picture Dictionary. 다락원.
- 국제어학원 편(2008). 한국어 SOS(1). 단국대학교출판부.
- 서경숙(2009). 그림으로 배우는 한국어. 박문각.
- 연세대학교한국어학당(2009). 비즈니스 한국어, 연세대출판부.
- 오미정 외(2007). 외국인을 위한 한국어 외래어. 월인.
- 외국인이주노동자대책협의회(2007). 외국인 노동자 문화 가이드북. 문화관광부.
- 이미혜(2008). Korean Language for a Good Job 2. 다락원.
- 전미순(2009). 문화 속 한국어. 랭귀지플러스.



## ‘새터민 대상 어휘 교재 개발 연구’에 대한 토론문

■ 송민영(인하대)

북한을 떠나 제 3국을 통해 한국 사회로의 흡수를 원하는 사람들의 모습은 더 이상 뉴스에 오르내리지 않을 정도로 그 수가 상당합니다. 그만큼 우리 사회 내의 ‘새로운 터전에서 삶의 희망을 갖고 사는 사람’들 즉, 새터민이 차지하는 비율이 증가하고 있다는 것이고 그들이 우리 사회 내에서 수행해야 하는 역할 또한 많아진 것을 의미합니다. 외국인들과 달리 새터민들은 기본적인 생활을 영위하는 의사소통에는 그리 큰 어려움을 겪지 않는 것으로 보이지만 분단된 시간만큼 언어도 이질적으로 변화하였고, 더군다나 새로운 체제 안에서의 적응은 생각만큼 쉽지 않다고 합니다. 하지만 최근의 새터민들은 더 나은 삶을 살기 위해 스스로가 능동적이고 적극적인 모습을 보이고 있기 때문에 그들의 교육적 요구를 충족시켜 줄 적절한 교재의 개발이 시급하다고 생각됩니다. 특히나 의사소통 상황 내에서 새터민들에게 가장 큰 장벽은 ‘어휘’로부터 시작된다고 할 수 있는데 그들의 특성을 실질적으로 조사한 것을 바탕으로 한 교재를 제작하여 교육의 기회를 준다는 것은 그들의 조기 정착에 있어서도 큰 도움이 될 것으로 확신합니다. 그런 맥락에서 양수경 선생님의 연구는 단순한 어휘 능력 신장이 아닌 실제적인 상황 제시로 그 교육 효과를 이끌어 냈다는 점에서 큰 의미를 가지고 있습니다. 이러한 연구에 본 토론은 교재 개발 연구 시 제시하였던 특성 중에서 추가 설명이 필요한 내용들에 대한 질문을 드리는 형식으로 대신하고자 합니다.

### 1. 교재의 내용적 특성

교육의 실질적인 내용이 되는 ‘어휘 선정’에 있어서 새터민 언어 관련 선행 연구에서의 어휘 목록과 새터민의 면담으로부터 수집된 어휘들을 사용하였고, 이것은 다른 외국인들이 학습하는 어휘를 추출하는 방식과는 다른 모습인데 두 분야에서 추출된 어휘들은 어떠한 다른 모습을 보이고 있었는지 특징적으로 알고 싶습니다.

### 2. 교재의 구성적 특성

교재를 세 개로 분권하여 제작하는 것으로 제시되어 있는데, 제1권 ‘공공생활’, 제2권 ‘문화생활’, 제3권 ‘개인생활’의 순서로 정하게 된 근거가 어떤 것인지 궁금합니다. 단순히 새터민 본인의 영역을 기준으로 본다면 ‘3-2-1’의 순서로 되어야 할 것이고, 공식적이고 정해진 형식이 있는 상황을 기준으로 한다면 ‘1-2-3’의 순서로 되어야 할 것 같은데, 연구자께서는 어떤 기준으로 인해 이러한 교재 순서를 제시하였는지 설명 부탁드립니다.

### 3. 예시 단위 검증

교재 개발 지침을 완성하시고 그것에 따라 ‘쇼핑’ 단원을 샘플로 작성하여 설문 조사를 실시하셨습니다. 그 결과 대부분의 항목에서는 ‘학습에 도움이 된다’는 평가였으나 ‘의사소통 상황’란과 ‘어휘 학습의 흥미’란이 상대적으로 낮게 평가된 것을 제시하며 ‘실생활에 유용한 정보들’이나 ‘새터민 선배의 에피소드’등을 추가해야 한다는 의견이 있었다고 하였습니다. 아마도 일상 생활적인, 보편화된 내용으로 인해 조사 대상자들이 흔히 접할 수 있는 상황이었기에 이러한 답변을 했을 것으로 생각이 됩니다. 그런데 ‘수업’과 다르게 ‘교재’라는 것의 특성상 제한된 페이지 안에 집약적인 학습 내용을 담아야 하기 때문에 보편적인 것과 흥미를 유발할 수 있는 구체적이고 세세한 내용들까지 모두 교재에 담는 것이 어려울 것이라고 생각합니다. 그렇다면 어떠한 것에 더 비중을 두고 제시를 하는 것이 효율적일지 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

덧붙여서 어휘를 학습한다는 것은 그 의미를 이해하고 익히는 것뿐만이 아니라 실제 활용이 가능해야 하는데 새터민들이 실제 학습한 어휘를 발화할 때 억양이나 발음이 달라서 겪는 어려움도 상당 부분 있을 것으로 생각합니다. 혹시 개발될 이 교재에 발음 연습을 위한 오디오 파일(CD, mp3) 등을 제공할 계획도 가지고 계신지 궁금합니다.

이 연구를 통해 그동안 외국인 학습자들의 시각에서만 연구하고 생각해오던 저의 좁은 관점을 조금이나마 벗어날 수 있게 되었습니다. 더 많은 연구와 관심이 절실하다는 것을 깨닫게 해 주셔서 감사합니다.



4분과 한국어 교육의 이론과 실제 : 어휘  
개인 발표 3

## 한국어 교육에서 호칭어 · 지칭어 교육방안

강소산(부산대 언어교육원)

# (별 지)



‘한국어 교육에서 호칭어·지칭어 교육 방안’에 대한 토론문

■ 강남욱(호서대)

(별 지)



## 기조 발제

## 어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략

김 중 신 (수원대)

## 〈차례〉

1. 서론
2. 어휘를 통한 텍스트 내적 소통과 외적 소통
3. 어휘와 발산적 사고를 통한 정의적 텍스트 생산 전략
4. 어휘와 수렴적 사고를 통한 정의적 텍스트 생산 전략
5. 결론

## 1. 서론

어휘(語彙, vocabulary)는 어떤 일정한 범위 안에서 쓰이고 있는 단어의 총체를 말한다.

각 개인의 어휘는 각각 다르며 한 언어의 어휘는 그것을 말하는 사람의 어휘의 총화라 말할 수 있다. 어휘는 이효석 문학에 나타난 어휘, 중세 국어의 어휘, 조선족 방언의 어휘, 법률학의 어휘 등과 같은 용례로 쓰인다.

어휘는 개인이 생산한 텍스트의 기초 단위가 되면서 또한 특정 개인이 갖고 있는 사고의 초기 단계가 된다. 숙련된 모국어 화자라면 몇 개의 어휘만으로도 하나의 문장을 유추해낼 수 있으며 또한 텍스트까지 생산해 낼 수 있다. 텍스트를 생산하는 과정은 생산자의 두뇌 속에 잠재되어 있는 어휘군 중에서 하나의 어휘가 선택이 되고, 그 어휘가 갖고 있는 의미 영역 내에선 무수한 선택과 배제 그리고 결합이 일어나면서 최종적으로 텍스트가 완성된다. 그런데 텍스트를 구성하고 있는 어휘의 의미 영역들이 대체로 모여 화자들이 일반적으로 갖고 있는 것과 유사하다면 그 텍스트는 독자들의 수용 의지를 감퇴시킨다. 일반적으로 하나의 어휘는 여러 개의 사전적 의미를 갖고 있지만 그것의 문맥적 의미는 텍스트 생산자의 개인적 경험과 관련짓게 되는 경우가 많다. 독자들의 수용 욕구를 지속적으로 유지시키기 위해서는 생산자만이 갖고 있는 독특한 어휘의 의미 영역이 사용되어야 한다.

여기에서는 텍스트를 구성하고 있는 어휘를 통해서 텍스트의 내적 소통과 외적 소통을 가능하게 하는 요소가 무엇인지 살펴 보고, 어휘를 통해서 텍스트를 생산하는 전략의 구체적인 양상에 대해 살펴 보기로 하자.

## 2. 어휘를 통한 텍스트 내적 소통과 외적 소통

# 장면 1.

경상도 할머니 : “왔데이.”

남자 (미국인) : “먼데이.”

경상도 할머니 : “버스데이.”

남자 (미국인) : “해피버스데이.”

경상도 할머니: “마을버스데이.”

# 장면 2.

[문제] 다음 지문의 밑줄 친 부분에 들어갈 말로 적당한 것은?

병수 : 여보세요? 거기 만리장성이죠?

경호 : 네? 아닌데요. 전화 몇 번 거셨어요?

병수 : 어, 거기 중국집 아니에요?

경호 : 아뇨. \_\_\_\_\_.

병수 : 앗! 죄송합니다.

- (가) 한국집인데요. (나) 방석집인데요.  
(다) 과부집인데요. (라) 가정집인데요.

장면 1.은 며칠 전 모 정당의 여성위원이 한담을 하면서 나누었다고 해서 관심을 모았던 ‘사투리 개그이다. 시골에서 버스를 기다리던 할머니와 옆에 있던 외국인이 나눈 얘기를 활용한 유머이다. 할머니의 사투리를 영어로 들은 외국인과, 외국인의 영어를 사투리로 들은 할머니의 엉뚱한 단답식 대화가 웃음을 자아내게 한다.

장면 2.는 토키(TOKIC, Test of Korean for International Communication) 혹은 토크플(TOKFL, Test of Korean as a Foreign Language)이라고 하여 90년대 후반이후 몇 해 동안 선풍적인 인기를 모았던 유머로서, 간단히 설명하자면 외국인들이 보는 한국어 시험이라고 할 수 있다. 90년대 초 문민정부 집권 이후 한동안 세계화가 화두로 떠올랐을 때 외국어 그 중에서도 영어에 대한 한국인들의 심리적 부담감의 산물이라고 할 수 있다. 늦은 밤 졸린 눈을 비비며 시험교재를 뒤적이던 학생들이나 직장인들이 한번쯤 빠져 봤음직한 통쾌한 공상이다. ‘우리나라가 세계 초강대국이 되면 영어 공부할 필요가 없겠지? 대신 코쟁이들이 한국어 시험 준비하느라 끙끙댈 테고.’ 이러한 공상이 급기야 이런 유머를 낳았던 것이지요. 단순한 유머이지만 ‘이런 날이 왔으면’ 하는 네티즌들의 염원이 담겨 있다고도 할 수 있을 것 같다. 실제적으로 동남아 몇몇 국가에만 국한한다면 이런 날이 도래했다고 해도 과언이 아니다.

그런데 장면 1.에서는 경상도 할머니와 남자(미국인)은 대화를 나누고 있지만 의사소통은 이루어지지 않고 있다. 두 사람이 사용하는 어휘가 다르기 때문이다. ‘-데이’를 ‘다.’라는 종결어미의 경상도식 방언과 ‘day’라는 영어가 충돌하고 있고, 또한 ‘버스’를 ‘bus’와 ‘birth’의 발음상의 차이가 충돌하고 있는 것이다. 하지만 장면 1.의 텍스트 생산자와 텍스트 독자 사이에서는 의사소통이 이루어지고 있다. 텍스트 생산자는 경상도 할머니와 미국인 남자가 서로 상대가 사용하고 있는 어휘를 제대로 파악하고 있지 않으면서도 의사소통을 진전 시킴으로서 발생하는 상황을 전달하고 있고, 텍스트 독자는 두 사람이 사용하고 있는 어휘가 일으키고 있는

충돌을 보면서 유머를 읽어내는 것이다.

장면 2.는 텍스트 내적 소통이 원활하게 이루어지고 있다. 병수와 경호는 ‘중국집’이라는 어휘가 중국인이 사는 집이 아니라 ‘중국음식을 파는 식당’이라는 의미를 정확하게 파악하고 있어 의사소통이 제대로 이루어지고 있다. 그런데 텍스트 외적인 측면에서는 일상적으로는 (라)를 정답으로 선택하겠지만<sup>1)</sup> 오답으로 제시한 것이 유머를 유발한다. (가)는 ‘중국집’을 ‘중국인이 사는 집’이라고 어휘의 표면적 의미로 파악한 외국인들이 선택할 가능성을 생각하고 유머를 유발하고, (나)와 (다)는 ‘방석집’<sup>2)</sup>과 ‘과부집’이라는 어휘가 갖고 있는 텍스트 의외성 때문에 유머를 유발한다. 다시 말해 ‘-집’이라는 접미사로 쓰이는 어휘의 용례를 잘 파악하고 있는 한국어 모어 화자들에게는 답지의 의외성으로 인해 유머를 파악할 수 있게 되는 것이다. 즉 장면 2.는 텍스트 내적인 면뿐만 아니라 텍스트 외적인 면에서도 의사 소통이 이루어지고 있는 것이다.

장면 1과 장면 2를 통해서 주목하고자 하는 점은 두 가지이다. 하나는 텍스트의 소통은 텍스트 내적인 소통 여부와 관계없이 텍스트 외적인 소통이 이루어지면 가능하다는 점이며, 다른 하나는 텍스트의 존재 가치성(여기서는 유머)은 어휘가 갖고 있는 의미 영역의 충돌 혹은 확장에 의해서 이루어진다는 점이다.<sup>3)</sup>

따라서 소통이 이루어지기 위한 텍스트 생산은 궁극적으로 주어진 어휘가 갖고 있는 의미 영역에만 국한되는 것이 아니라 어휘의 의미 영역을 좀더 적극적으로 충돌하거나 확장하는 등의 생산 전략이 필요하다고 할 것이다.

### 3. 어휘와 발산적 사고를 통한 정의적 텍스트 생산 전략

정의적 텍스트란 특별한 인지적 사고를 동원하지 않고 텍스트 생산자의 정의적 성향을 담아내는 텍스트로서 정서 표현을 위한 텍스트를 말한다. 대체로 중등학교에서 백일장에서 요구하는 감상문 등이 대표적이라고 할 수 있다.

일반적으로 인지적 텍스트 생산 전략에서 요구되는 것은 합리성과 유창성이라고 할 수 있지만 정의적 텍스트 생산 전략에서 요구되는 것은 독창성과 흥미성이라고 할 수 있다. 텍스트의 존재 가치가 독자의 수용 여부라고 한다면 정의적 텍스트는 독자에게 수용의 강제성을 특별히 요구하지 않기 때문에 독자의 관심을 지속적으로 붙잡아 두기 위해서는 독창성과 함께 흥미성을 갖고 있어야 하기 때문이다.

따라서 정의적 텍스트에서 사용하는 어휘는 단순히 주어진 의미 영역에서만 구사한다면 독창성과 흥미성이 현격히 떨어지게 되고 독자들의 수용 욕구도 현저히 감소하게 된다.<sup>4)</sup> 정의적 텍스트의 독자들의 수용 욕구를 지속적으로 자극하기 위해서는 발산적인 사고를 통하여 어휘의 의미 영역을 주어진 범위 내에서 벗어나는 것이 중요하다.

다음은 발산적 사고(자유 연상)를 통한 정의적 텍스트 생산 전략의 실제이다.

정서 표현을 위한 정의적 텍스트 생산 전략은 생산자의 ‘정서나 독특한 체험, 그리고 기발함’이 담아내는 것이 중요하다. 이 전략은 주어진 어휘를 바탕으로 하여 이와 유사한 의미 영역에 있는 어휘 중 유사한 것과 상이한 것을 찾아내고, 또한 텍스트 생산자만이 갖고 있는 독특한 의미 영역의 어휘(무관 연상)를 찾아내는

1) 텍스트 상으로만 보면, 네 개의 선지가 모두 정답이 될 수 있다.

2) 참고로 사전에는 “방석이 깔려 있는 집이라는 뜻으로, ‘요정4(料亭)을 달리 이르는 말”로 풀이하고 있다.

3) 장면1에서는 영어와 경상도 사투리 사이에 존재하는 동음이의어 사이의 충돌, 장면2에서는 ‘-집’이라는 접미사가 갖고 있는 의미 영역의 확장에 의해서 유머 텍스트로서의 가치를 갖고 있다.

4) 중등학교 백일장에서 제출되는 텍스트나 학교 교지에 수록된 텍스트들의 내용이나 주제가 친편일률적인 것을 고려해 본다면 쉽게 알 수 있다.

사고 활동을 단계적으로 시행함으로써 일정한 의미 영역을 갖고 있는 텍스트를 생산해내는 것이다.  
이 전략은 다음과 같은 몇 개의 단계로 이루어진다.<sup>5)</sup>

① 규칙 1 : 바탕어(기본어)를 중심에 두고, 유사연상과 상이연상, 무관연상을 찾는다.

- 유사연상 : 바탕어와 비슷한 느낌이나 이미지를 주는 단어를 연상하기
- 상이연상 : 바탕어와 반대의 느낌이나 이미지를 주는 단어를 연상하기
- 무관연상 : 자기에게만 생각나는 느낌이나 이미지 가진 단어 연상하기

② 규칙 2 : 바탕어와 동일한 성분 2, 상이한 성분 1을 제시한다.

- 자유연상은 주로 체언으로 제시되는데, 용언을 첨가하면 사고의 범위가 더 확대될 수 있기 때문에 좋음

③ 규칙 3 : 사고의 묶음(크로스터)이 큰 것을 중심으로 주제문을 삼는다.

- 사고의 묶음이 큰 것이 기발하고 독특한 단락을 형성하고, 글의 핵심이 될 가능성이 높음

④ 규칙 4 : 크로스터의 중심부에서 주변부로 이동한다.

- 큰 것에서 사소한 것으로 가면, 글 읽는 재미가 커짐

(예) “낙엽→바스락거리다→포테토칩”의 경우, ‘포테토칩을 먹을 때는 낙엽밟는 소리가 난다’ 보다는 ‘낙엽 밟는 소리가 포테토칩 씹는 소리 같다.’와 같이 표현했을 때, 기발하고 창의적인 글이 나올 가능성이 크다.

⑤ 규칙 5 : 맨 마지막에는 중심부로 돌아와야 한다.

- 중심부에서 주변부로 뻗어 나간 가지가 마지막에는 중심부의 바탕어와 연결되어야 일관된 주제의 글이 나올 수 있고, 독자의 호기심을 계속 유발할 수 있다.

- 바탕어 ‘녹차, 핸드폰, 낙엽, 눈동자’ 중 하나를 골라 조원들끼리 협동하여 자유연상을 함

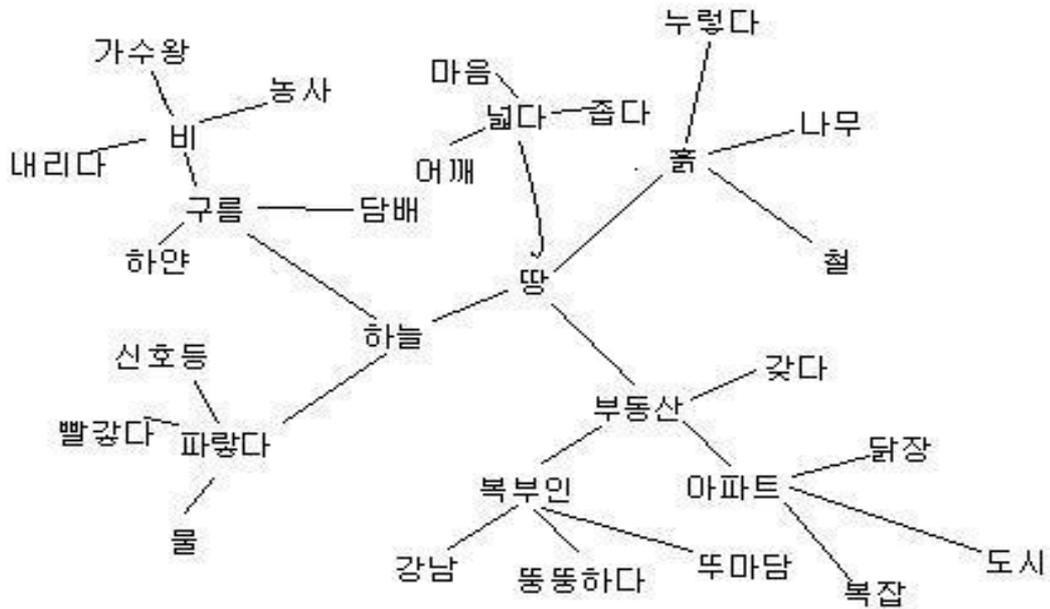
- 자유연상을 할 때는, 바탕어에 대한 유사연상, 상이연상, 무관연상이 골고루 이루어지도록 함

- 체언만으로 크로스터를 구성하는 것보다 용언을 함께 활용하는 것이 다양하고 창의적인 자유연상에 도움을 줌

---

5) 정의적 텍스트 생산 전략을 구사할 때에는 여럿이 모듬으로 활동하다보면 독창성이나 흥미성이 줄어드는 경향이 있다. 여러 사람이 가진 다양한 생각을 하나로 모아야 하기 때문에 여러 생각들을 조율하고 가다듬는 과정에서 다수가 만족하는 보편적인 의견이 채택되기 때문이다. 따라서 정의적 텍스트 생산 전략은 조별 활동보다는 개별 활동이 더 효과적이다.

바탕어 :: 하늘



<그림 62> 바탕어 ‘하늘’을 중심으로 한 텍스트 생산 연상도

<예시 1>

○ 바탕어 ‘하늘’에 의해 생산된 주제문

(가) 하늘-땅-부동산-복부인

: 집 앞에 있는 ‘하늘 부동산’에는 늘 똥똥한 복부인들로 북적인다. 땅만 중히 여기고 사람을 중히 여기지 못하는 그들은 하늘이 무서운 줄 모른다.

(나) 하늘-구름-비-가수왕

: 하늘을 봐야 구름을 볼 수 있듯이 비를 보면 가수왕이 누구인지를 알 수 있다. 비는 하늘이 우리에게 내린 가장 큰 선물이다.

(다) 하늘-땅-흙-나무

: 하늘이 있어야 땅이 있듯이 흙이 있어야 나무가 있다. 우리는 누군가의 하늘이 되어야만 한다.



에 치여서 일에 눌러서 잇고 살아온 친구들. 그 놈들 잘 있겠지? 너희들과 만나 운동장에서 맘을 흘리며 뛰어 다닌 게 나의 큰 즐거움이었는데 이젠 앨범에서나 우리의 흔적을 살펴볼 수 있겠구나. 함께 나눠가졌던 앨범 사이의 낙엽을 보며 커피 한잔에 웃음 한 모금 지을 수 있겠구나.

이상에서 다룬 발산적 사고(자유 연상)를 통한 정의적 텍스트 생산 전략은 새로운 텍스트를 생산하는 것을 최종 목표로 하는 것이다. 주어진 어휘와 관련된 의미 영역에 해당하는 어휘와 자신의 독창적인 의미 영역에서 찾아 낸 어휘를 결합하여 독창적이고 흥미있는 텍스트를 생산해내는 전략이다.

#### 4. 어휘와 수렴적 사고를 통한 텍스트 생산 전략

하나의 텍스트는 서로 연관이 있는 어휘의 집합체라고 할 수 있다. 텍스트의 질적 축약<sup>6)</sup>은 이러한 어휘의 집합체를 연결하고 있는 고리를 끊고 새로운 연결 고리로 구상하면서 텍스트를 축약하는 것이다. 여기에서 중요한 것은 텍스트의 축약문이 그 자체로서 또 하나의 이본(異本)이 될 수 있도록 통사적 측면뿐이 아니라 작품적 측면에서도 통일성을 확보하여야 한다. 따라서 이 활동은 작품의 전체적인 문맥이나 어조, 대화까지도 존속시키면서 축약을 하기 때문에 일종의 텍스트 생산 전략이라고 할 수 있다. 다만 어휘의 결합이라는 발산적 사고에 의한 텍스트 생산이 아니라 기존의 텍스트를 구성하고 있는 어휘의 의미 영역을 축소하는 수렴적 사고에 의한 텍스트 생산하는 전략이라고 할 수 있다.

현진건의 <운수좋은 날>을 텍스트로 하여 질적 축약의 사례를 살펴보기로 하자. 원문은 모두 10,046자로서 200자 원고지 50여 장의 분량이다. 다음은 이를 5차에 걸쳐 질적으로 축약한 사례이다.

##### (가) 1차 축약본

새침하게 흐린 품이 눈이 올 듯하더니 눈은 아니 오고 얼다가 만 비가 추적추적 내리는 날이었다.

이날이야말로 동소문 안에서 인력거꾼 노릇을 하는 김 침지에게는 오래간만에도 닦친 운수 좋은 날이었다.

첫 번에 삼십 전, 둘째 번에 오십 전 - 아침 댓바람에 그리 흥치 않은 일이었다. 더구나 이날 이때에 이 팔십 전이라는 돈이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 킁킁한 목에 모주 한 잔도 적실 수 있거니와, 그보다도 앓는 아내에게 설렁탕 한 그릇도 사다 줄 수 있음이다.

그의 아내가 기침으로 쿨룩거리기는 벌써 달포가 넘었다. 조밥도 굶기를 먹다시피 하는 형편이니 물론 약한 첩 써 본 일이 없다. 의사에게 보인 적이 없으니 무슨 병인지는 알 수 없으되, 반듯이 누워 가지고, 일어나기는 새로 모로도 못 늙는 걸 보면 중증은 중증인 듯, 병이 이대도록 심해지기는 열흘 전에 조밥을 먹고 체한 때문이다. 마음은 급하고 불길은 달지 않아 채 의지도 않은 것을, 그 오라질 년이 누가 빼앗을 듯이 두 뺨에 처박질하더니만 그날 저녁부터 지랄병을 하였다. 그때 김 침지는 열화와 같이 성을 내며, 앓는 이의 뺨을 한 번 후려갈겼다. 홉튼 눈은 조금 바루어졌건만 이슬이 맺히었다. 김침지의 눈시울도 뜨끈뜨끈하였다.

6) 작품의 질적인 축약으로서 작품의 분위기나 문체, 어조 등을 존속시키는 것이다. 서사 텍스트는 단순한 설명적이거나 논설적인 글과는 달리 대상을 형상화하는 데 주된 초점이 놓인다. 따라서 단순히 거시 구조만을 나열해서는 원작의 분위기가 훼손될 우려가 있어 작품의 기능을 발휘시키지 못하게 된다. 따라서 서사 텍스트의 요약은 단순히 사건의 열개만을 나열하는 것이 아니라 원문의 문체를 부분적으로 살려 작품의 분위기를 살릴 수 있도록 한다. 작품의 요약문은 독자가 자기의 언어로 작품을 재구성하는 것이기 때문에 원전의 화자가 삭제될 가능성이 많다. 그러나 작품의 요약은 원전에 존재한 유기성을 존속시켜야 하므로 독자의 어조는 최대한 배제하고 원전의 화자를 존속시키는 것은 물론 어조도 유지해야 한다.

김중신, 서사 장르의 교육과정 개정에 관한 한 제언, 문학교육학, 2006.5.

이 환자가 그러고도 먹는 데는 물리지 않았다. 사흘 전부터 설령탕 국물이 마시고 싶다고 남편을 졸랐다. "이런 오라질 년! 조밥도 못 먹는 년이 설령탕은, 또 처먹고 지랄병을 하게." 라고, 야단을 쳐 보았건만, 못 사 주는 마음이 시원치는 않았다. 인제 설령탕을 사 줄 수도 있다. 앓는 어미 곁에서 배고파 보채는 개통이에게 죽을 사 줄 수도 있다. -팔십 전을 손에 쥐 김 첨지의 마음은 푼푼하였다. 그러나 그의 행운은 그걸로 그치지 않았다. "남대문 정거장까지 얼마요?" 김 첨지는 잠깐 주저하였다. 이상하게도 꼬리를 맞물고 덤비는 이 행운 앞에 조금 겁이 났음이다. 그리고 집을 나올 제 아내의 부탁이 마음에 켕기었다. "오늘은 나가지 말아요. 제발 덕분에 집에 붙어 있어요. 내가 이렇게 아픈데....." 라고, 모기같이 증얼거리고, 숨을 걸그렁걸그렁하였다. "일 원 오십 전만 줍시오." "그러면 달라는대로 줄 터이니 빨리 가요." 그 학생을 태우고 나선 김 첨지의 다리는 이상하게 거뽏하였다. 이윽고 끄는 이의 다리는 무거워졌다. 자기 집 가까이 다다른 까닭이다. 새삼스러운 염려가 그의 가슴을 눌렀다. "오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데!" 이런 말이 잉잉 그의 귀에 울렸다. 김 첨지는 또다시 달음질하였다. 집이 차차 멀어 질수록 김 첨지의 걸음에는 다시금 신이 나기 시작하였다. 정거장까지 끌어다 주고 그 깜짝 놀란 일 원 오십 전을 정말 제 손에 쥐에, 줄부나 된 듯이 기뻐다. 그러나 빈 인력거를 털털거리며 이 우중에 돌아갈 일이 꿈 밖이었다. "젠장맛을 짓! 이 비를 맞으며 빈 인력거를 털털거리고 돌아를 간담. 이런 빌어먹을, 제 할미를 붙을 비가 왜 남의 상판을 딱딱 때려!" 그럴 즈음에 그의 머리엔 또 새로운 광명이 비쳤나니, 그것은 '이러구 갈 게 아니라 이 근처를 빙빙 돌며 차 오기를 기다리면 또 손님을 태우게 될지도 몰라'란 생각이었다. 전차는 왔다. 그러나 그의 예감은 틀리지 않았다. 한동안 값으로 승강이를 하다가 육십 전에 인사동까지 태워다 주기로 하였다. 인력거가 무거워지매 그의 몸은 이상하게도 가벼워졌고, 그리고 또 인력거가 가벼워지니 몸은 다시금 무거워졌건만, 이번에는 마음조차 초조해온다. 집의 광경이 자꾸 눈앞에 어른거리어 인제 요행을 바랄 여유도 없었다. 한 걸음 두 걸음 집이 가까워 올수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 그런데 이 누그러움은 안심에서 오는 게 아니요, 자기를 덮친 무서운 불행을 비뚤없이 알게 될 때가 박두한 것을 두리는 마음에서 오는 것이었다. 그럴 즈음에 마침 길가 선술집에서 그의 친구 치삼이가 나온다. "여보게 김 첨지, 자네 문 안 들어갔다 오는 모양일세그러. 돈 많이 벌었을테니 한 잔 빨리게." 김 첨지는 이 친구를 만난 게 어떻게 반가운지 몰랐다. 선술집은 훈훈하고 따뜻하였다. 김 첨지의 눈은 벌써 개개풀리기 시작하였고 곱배기 두 잔을 부어라 하였다. "여보게 또 붓다니, 벌써 우리가 녀 잔씩 먹었네, 돈이 사십 전일세." "아따 이놈아, 사십 전이 그리 끔찍하냐. 오늘 내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았느니." 김 첨지는 술을 붓는 중대거리에게 달려들며, 허리춤을 훔치훔치하더니 일 원짜리 한 장을 꺼내어 중대거리 앞에 펄쩍 집어던졌다. "이 원수엿 돈! 이 육시를 할 돈!" 김 첨지는 "또 부어, 또 부어" 라고 외쳤다. "여보게 치 삼이, 내 우스운 이야기 하나 할까? 전차 정류장에서 어름어름하며 손님 하나를 태우려는데, 마

나님이신지 여학생님이신지 망토를 잡수시고 비를 맞고 서 있겠지. 슬근슬근 가까이 가서 인력거 타시랍시요 했는데 '왜 남을 이렇게 귀찮게 굴어!' 그 소리아말로 피꼬리 소리지, 허허!"

김 첩지는 교묘하게도 정말 피꼬리 같은 소리를 내었다. 모든 사람은 일시에 울었다. 그러나, 그 웃음소리 들이 사라지기 전에 김 첩지는 훌쩍훌쩍 울기 시작하여쌌.

"우리 마누라가 죽었다네."

"에끼 미친 놈, 거짓말 마라."

김 첩지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 싱그레 웃는다.

"죽기는 왜 죽어, 생때같이 살아만 있단다. 그 오라질 년이 발을 죽이지. 인제 나한테 속았다."

하고, 어린애 모양으로 손뺌을 치며 웃는다.

김 첩지는 취중에도 설령탕을 사 가지고 집에 다다랐다. 만일 김 첩지가 주기를 띠지 않았던들 한 발을 대 문에 들여 놓았을 제 그곳을 지배하는 무시무시한 정적에 다리가 떨렸으리라. 쿨룩거리는 기침 소리도 들을 수 없다. 다만 이 무덤 같은 침묵을 깨뜨리는 - 깨뜨린다니보다 한층 더 침묵을 깊게 하고 불길하게 하는 뻑뻑 하는 그윽한 소리, 어린애의 젓 빠는 소리가 날 뿐이다.

혹은 김 첩지도 이 불길한 침묵을 짐작했는지도 모른다. 하여간 김 첩지는 방문을 왈각 열었다. 방 안에 들어서며 설령탕을 한 구석에 놓을 사이도 없이 주정꾼은 목청을 있는대로 다 내어 호통을 쳤다.

"이런 오라질 년, 주야 장천 누워만 있으면 제일이야! 남편이 와도 일어나지를 못 해."

라는 소리와 함께 발길로 누운 이의 다리를 몹시 찼다. 그러나 발길에 채이는 건 사람의 살이 아니고 나뭇 등걸과 같은 느낌이 있었다.

"이년아, 말을 해, 말을! 입이 붙었어, 이 오라질 년!"

"....."

"으응, 이것 봐, 아무 말이 없네."

"....."

"이년아, 죽었다 말이나, 왜 말이 없어."

"....."

이러다가 누운 이의 흰 창이 검은 창을 덮은, 위로 치뜬 눈을 아아보자마자,

"이 눈깔! 이 눈깔! 왜 나를 바루보지 못하고 천장만 보느냐, 응."

하는 말 끝엔 목이 메었다. 그러자 산 사람의 눈에서 떨어진 닭의 똥 같은 눈물이 죽은 이의 뻗뻗한 얼굴을 어롱어롱 적시었다. 문득 김 첩지는 미친 듯이 제 얼굴을 죽은 이의 얼굴에 한데 비비대며 중얼거렸다.

"설령탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니, 왜 먹지를 못하니..... 괴상하게도 오늘은! 운수가 좋더니만....." (3472자)

(나) 2차 축약 과정<sup>7)</sup>

새침하게 흐린 품이 눈이 올 듯 하더니 눈은 아니 오고<sup>8)</sup> 열다가 만 비가 추적추적 내리는 날이었다.

이 날이야말로 동소문 안에서 인력거꾼 노릇을 하는 김 첩지에게는 오래간만에도 닥친 운수 좋은 날이었다.

첫 번에 삼십 전, 둘째 번에 오십 전 - 아침 댓바람에 그리 흥치 않은 일이었다.<sup>9)</sup> 더구나 이 날 이 때에 이 날 팔십 전이라는 돈이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 킁킁한 못에 모주 한 잔도 적실 수 있거니와, 그 보다는 앓는 아내에게 설령탕 한 그릇도 사다 줄 수 있음이다.<sup>10)</sup>

그의 아내가 기침으로 쿨룩거리는 달포가 넘었다. 조밥도 굶기를 먹다시피 하는 형편이니 물론 약 한 첩

7) 밑줄은 텍스트 축약 과정에서 중심적 역할을 하는 문장으로서 생략하지 않은 것임. 이하 동일

8) 뒤에 이어진 내용으로 날씨에 대한 설명 가능하므로 생략

9) 역시 뒤에서 돈에 대한 언급이 나와서 생략

써 본 일이 없다. 의사에게 보인 적이 없으니 무슨 병인지는 알 수 없으며, 반듯이 누워 가지고, 일어나기는 커녕 모로도 못 눕는 걸 보면<sup>11)</sup> 증상은 증증인 듯. 병이 이토록 심해지기는 열흘 전에 조밥을 먹고 체한 때 문이다. 마음은 급하고 불길은 달지 않아 채 익지도 않은 것을, 그 오라질 년이 누가 빼앗을 듯이 두 뺨에 처 박질하더니만 그 날 저녁부터 지랄병을 하였다. 그 때 김 침지는 열화와 같이 성을 내며, 앓는 이의 뺨을 한번 후려갈겼다. 홑눈은 조금 바루어졌건만 이슬이 맺히었다. 김 침지의 눈시울도 뜨끈뜨끈하였다

이 환자가 그러고도 먹는 데는 물리지 않았다. 사흘 전부터 설령탕 국물이 마시고 싶다고 남편을 졸랐다.<sup>12)</sup>

“이런 오라질 년! 조밥도 못 먹는 년이 설령탕은, 또 처먹고 지랄병을 하게.”

라고, 야단을 쳐 보았건만, 못 사 주는 마음이 시원치는 않았다.

인제 설령탕을 사 줄 수 있다. 앓는 어미 곁에서 배고파 보채는 개똥이에게 죽을 사 줄 수도 있다. - 팔십 전을 손에 쥔 김 침지의 마음은 푼푼하였다.<sup>13)</sup>

그러나 그의 행운은 그걸로 그치지 않았다.

“인력거! 남대문 정거장까지 얼마요?”

아마 학교 기숙사에 있는 학생이 방학을 이용하여 귀향하러 함이다. 김 침지는 잠깐 주저하였다. 이상하게도 꼬리를 맞물고 덤비는 이 행운 앞에 겁이 났음이다. 그리고 집을 나올 제 아내의 부탁이 마음에 켕기었다.

“오늘은 나가지 말아요. 제발 덕분에 집에 붙어 있어요. 내가 이렇게 아픈데…….”

라고, 모기같이 중얼거리고, 숨을 걸그렁걸그렁하였다.

“일원 오십 전만 줍시오.”

“너무 과한데……그러면 달라는 대로 줄 터이니 빨리 가요.”

그 학생을 태우고 나선 김 침지의 다리는 이상하게 거뽏하였다. 이윽고 끄는 이의 다리는 무거워졌다. 자기 집 가까이 다다른 까닭이다. 새삼스러운 염려가 그의 가슴을 눌렀다.

‘오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데!’

이런 말이 잉잉 그의 귀에 울렸다.

김 침지는 또다시 달음질하였다. 집이 차차 멀어질수록 김 침지의 걸음에는 다시금 신이 나기 시작하였다.<sup>14)</sup> 정거장까지 끌어다 주고 그 깜짝 놀랄 일 원 오십 전을 정말 제 손에 쥐에, 졸부나 된 듯이 기뻐다. 그러나 빈 인력거를 털털거리며 이 우중에 돌아갈 일이 꿈 밖이었다.

“젠장맞을 짓! 이 비를 맞으며 빈 인력거를 털털거리고 돌아를 간담. 이런 빌어먹을, 제 할미를 붙을 비가 왜 남의 상판을 때려!”

그럴 즈음에 그의 머리엔 또 새로운 광명이 비쳤나니, 그것은 ‘이러구 갈 게 아니라 이 근처를 빙빙 돌며 차 오기를 기다리면 또 손님을 태우게 될지도 몰라.’란 생각이었다.

전차는 왔다. 그의 예감은 틀리지 않았다. 한동안 값으로 승강이를 하다가 육십 전에 인사동까지 태워다 주기로 하였다. 인력거가 무거워지매 그의 몸은 이상하게도 가벼워졌고, 인력거가 가벼워지니 몸은 다시 무거워졌건만, 이번에는 마음조차 초조해 온다. 집의 광경이 자꾸 어른거리어 여유도 없었다.

한 걸음 두 걸음 집이 가까워 올수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 그런데 이 누그러움은 안심에서 오는 게 아니요, 자기를 덮칠 무서운 불행을 빈틈없이 알게 될 것을 두려워하는 마음에서 오는 것이었다.<sup>15)</sup>

10) 돈 사용에 대한 부연설명이어서 지웠다.

11) 아내의 병에 대한 설명이나 뒤에 증병이라는 표현이 있어서 나머지 부분은 생략하였다.

12) 아내의 병이 깊어진 이유지만 설령탕을 먹고 싶어하는 부분이 중요하기에 여기만 남기고 생략하였다.

13) 돈을 번 상황에 설령탕을 사 줄 수 있는 김침지의 마음을 남기고 나머지 부분은 생략하였다.

14) 학생과 실랑이를 하는 부분은 사건을 알게 하는 부분만 남기고 생략하였고, 학생을 끌고 가면서도 아내가 걱정되는 부분을 남겼다. 문체면에서는 대화체를 남기려고 하였다.

15) 김 침지의 마음 상태를 보여주는 부분을 중점으로 잡아 남기고 나머지 부분은 생략하였다.

그럴 즈음에 마침 길가 선술집에서 친구 치삼이가 나온다.

“여보게 김 침지, 자네 문 안 들어갔다 오는 모양일세그려. 돈 많이 벌었을 테니 한잔 빨리게.”

김 침지는 이 친구를 만난 게 어떻게 반가운지 몰랐다.

선술집은 훈훈하고 따뜻하였다. 김 침지의 눈은 벌써 개개 풀리기 시작하였고 곱빼기 두 잔을 부어라 하였다.

“여보게 또 붓다니, 벌써 우리가 녀 잔씩 먹었네, 돈이 사십 전일세.”

“아따 이놈아, 사십 전이 그리 끔찍하나. 오늘 내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”

김 침지는 술을 붓는 중대거리에게 달려들며, 허리춤을 훑듯 훑듯하더니 일 원짜리 한 장을 꺼내어 중대거리 앞에 집어던졌다.

“이 원수엿 돈! 이 육시를 할 돈!”<sup>16)</sup>

김 침지는 “또 부어, 또 부어.”라고 외쳤다.

“여보게 치삼이, 내 우스운 이야기 하나 할까? 전차 정류장에서 어름어름하며 손님 하나를 태우려는데, 마나님이신지 여학생님이신지 망토를 잡수시고 비를 맞고 서 있겠지. 슬근슬근 가까이 가서 인력거 타시랍시오 했는데 ‘왜 남을 이렇게 귀찮게 굴어!’ 그 소리가말로 피꼬리 소리지, 허허!”

김 침지는 교묘하게도 정말 피꼬리 같은 소리를 내었다. 선술집 안의 모든 사람은 일시에 웃었다. 그러나 그 웃음소리들이 사라지기 전에 김 침지는 훌쩍훌쩍 울기 시작하였다.

“우리 마누라가 죽었다네.”

“에끼 미친 놈, 거짓말 마라.”

김 침지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 싱그레 웃는다.

“죽기는 왜 죽어, 생때같이 살아만 있단다. 그 오라질 년이 밥을 죽이지. 인제 나한테 속았다.”하고, 어린애 모양으로 손뼉을 치며 웃는다.<sup>17)</sup>

김 침지는 취중에도 설렁탕을 사 가지고 집에 다다랐다. 만일 김 침지가 주기(酒氣)를 띠지 않았던들 한 발을 대문에 들어 놓았을 제 그곳을 지배하는 무시무시한 정적에 다리가 떨렸으리라. 쿨룩거리는 기침 소리도 들을 수 없다. 다만 이 무덤 같은 침묵을 깨뜨리는 - 깨뜨린다느니보다 한층 더 침묵을 깊게 하고 불길하게 하는 뻑뻑 하는 그윽한 소리, 어린애의 젓 빠는 소리가 날 뿐이다.<sup>18)</sup>

김 침지도 이 불길한 침묵을 짐작했는지도 모른다. 방 안에 들어서며 설렁탕을 한 구석에 놓을 사이도 없이 주정꾼은 목청을 있는 대로 다 내어 호통을 쳤다.

“이런 오라질 년, 주구장천 누워만 있으면 제일이야! 남편이 와도 일어나지를 못해.”

라는 소리와 함께 발길로 누운 이의 다리를 몹시 찼다. 그러나 발길에 채이는 건 사람의 살이 아니고 나뭇등걸 같은 느낌이 있었다.<sup>19)</sup>

“이년아, 말을 해, 말을! 입이 붙었어, 이 오라질 년!”

“.....”

“으응, 이것 봐, 아무 말이 없네.”

“.....”

“이년아, 죽었다 말이나, 왜 말이 없어.”

“.....”<sup>20)</sup>

16) 친구를 만나 술집에 가 술을 마시는 부분과 돈에 대한 감정을 표현하는 부분을 대화 위주로 남기고 나머지는 생략하였다.

17) 김 침지의 우스운 이야기는 생략하고 김 침지의 심정 변화에 따른 말과 친구 치삼이의 반응을 남겼다.

18) 집에 도착한 김 침지와 집의 분위기를 드러내는 부분을 남기고 나머지는 생략하였다.

19) 김 침지의 느낌과 행동을 대화와 함께 남기고 나머지 부가 설명을 지움, 육 부분을 남긴 것은 김 침지의 캐릭터를 드러내는 면이 있기에 남겼다.

20) 죽은 부인에게 묻는 대화 부분은 개인적으로 이 글에서 제일 좋아하는 부분이나 마지막의 대사가 좀 더 글의 완결성을 주는 것 같아 이

이러다가 누운 이의 흰 창이 검을 창을 덮은, 위로 치뜬 눈을 알아보자마자,

“이 눈깔! 왜 나를 바루 보지 못하고 천장만 보느냐, 응?”

하는 말 끝엔 목이 메었다. 그러자 산 사람의 눈에서 떨어진 닭의 똥 같은 눈물이 죽은 이의 뺨뺨한 얼굴을 어롱어롱 적시었다. 문득 김 침지는 미친 듯이 제 얼굴을 죽은 이의 얼굴에 한데 비벼대며 중얼거렸다.<sup>21)</sup>

“설렁탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니, 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…….”

(다) 2차 질적 축약본

얼다가 만 비가 추적추적 내리는 날이었다. 동소문에서 인력거꾼을 하는 김 침지는 오래간만에 운수 좋은 날이었다.

이 날 팔십 전이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 그의 아내가 기침으로 쿨룩거리기는 달포가 넘었다. 무슨 병인지는 알 수 없으되 중증인 듯, 사흘 전부터 설렁탕 국물이 마시고 싶다고 남편을 졸랐다. 인제 설렁탕을 사 줄 수 있다. - 김 침지의 마음은 푼푼하였다.

그러나 그의 행운은 그치지 않았다.

“남대문까지 얼마요?”

김 침지는 잠깐 주저하였다. 이상하게도 꼬리를 맞물고 덤비는 이 행운 앞에 겁이 났다. 그리고 아내의 부탁이 마음에 켜기었다.

“오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”

그 학생을 태우고 나선 새삼스러운 염려가 그의 가슴을 눌렀다.

정거장까지 끌어다 주고 빈 인력거를 털털거리며 이 우중에 돌아갈 일이 꿈 밖이었다.

그의 머리엔 ‘이 근처를 돌며 차 오기를 기다리면 또 손님을 태우게 될지도 몰라.’란 생각이었다. 그의 예감은 틀리지 않았다. 인력거가 무거워지매 그의 몸은 가벼워졌고, 인력거가 가벼워지니 몸은 다시 무거워졌건만, 이번에는 마음조차 초조해 온다. 집의 광경이 자꾸 어른거리어 여유도 없었다.

집이 가까워 올수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 자기를 덮칠 불행을 알게 될 것을 두려워하는 마음에서이었다. 마침 선술집에서 친구가 나온다.

“김 침지, 돈 많이 벌었을 테니 한잔 빨리게.”

김 침지의 눈은 풀리기 시작하였고 잔을 부어라 하였다.

“오늘 내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”

김 침지는 일 원짜리 한 장을 꺼내어 집어던졌다.

“이 원수엿 돈!”

김 침지는 훌쩍훌쩍 울기 시작하였다.

“우리 마누라가 죽었다네.”

“에끼, 거짓말 마라.”

김 침지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 싱그레 웃는다.

“죽기는 왜 죽어, 나한테 속았다.”하고, 웃는다.

김 침지는 설렁탕을 사 가지고 집에 다다랐다. 쿨룩거리는 기침 소리도 없다. 다만 무덤 같은 침묵을 깨뜨리는 어린애의 젓 빠는 소리가 날 뿐이다.

김 침지도 이 불길한 침묵을 짐작했는지 방에 들어서며 호통을 쳤다.

“오라질 년, 남편이 와도 일어나지를 못해.”

---

부분을 생략하였다.

21) 김 침지의 감정을 잘 드러낸 대사이기에 이 부분을 남기고 앞에 우는 부분을 생략하였다.

라는 소리와 함께 다리를 찼다. 그러나 발길에 채이는 건 나뭇등걸 같은 느낌이었다.  
 이리다가 누운 이의 위로 치뜬 눈을 보자,  
 “이 눈깔! 왜 나를 보지 못하고 천장만 보느냐, 응?”  
 “설령탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니, 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…  
 ….”(1265자. 36.43%)

(라) 3차 축약의 과정

얼다가 만 비가 추적추적 내리는 날이었다. 동소문에서 인력거꾼을 하는 김 첨지는 오래간만에 운수 좋은 날이었다.

이 날 팔십 전이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 그의 아내가 기침으로 쿨룩거리기는 달포가 넘었다. 무슨 병인지는 알 수 없으되 중증인 듯. 사흘 전부터 설령탕 국물이 마시고 싶다고 남편을 졸랐다. 인제 설령탕을 사 줄 수 있다. - 김 첨지의 마음은 푼푼하였다.<sup>22)</sup>

그러나 그의 행운은 그치지 않았다.

“남대문까지 얼마요?”

김 첨지는 잠깐 주저하였다. 이상하게도 꼬리를 맞물고 덤비는 이 행운 앞에 겁이 났다. 그리고 아내의 부탁이 마음에 췌기었다.

“오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”<sup>23)</sup>

그 학생을 태우고 나선 새삼스러운 염려가 그의 가슴을 눌렀다.

정거장까지 끌어다 주고 빈 인력거를 털털거리며 이 우중에 돌아갈 일이 꿈 밖이었다.

그의 머리엔 ‘이 근처를 돌며 차 오기를 기다리면 또 손님을 태우게 될지도 몰라.’란 생각이었다. 그의 예감은 틀리지 않았다. 인력거가 무거워지매 그의 몸은 가벼워졌고, 인력거가 가벼워지니 몸은 다시 무거워졌건만, 이번에는 마음조차 초조해 온다. 집의 광경이 자꾸 어른거리어 여유도 없었다.<sup>24)</sup>

집이 가까워 올수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 자기를 덮칠 불행을 알게 될 것을 두려워하는 마음에서이었다. 마침 선술집에서 친구가 나온다.<sup>25)</sup>

“김 첨지, 돈 많이 벌었을 테니 한잔 빨리게.”

김 첨지의 눈은 풀리기 시작하였고 잔을 부어라 하였다.

“오늘 내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”

김 첨지는 일 원짜리 한 장을 꺼내어 집어던졌다.

“이 원수엿 돈!”<sup>26)</sup>

김 첨지는 훌쩍훌쩍 울기 시작하였다.

“우리 마누라가 죽었다네.”

“에끼, 거짓말 마라.”

김 첨지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 싱그레 웃는다.

“죽기는 왜 죽어, 나한테 속았다.”하고, 웃는다.

22) 날씨와 김 첨지의 상황에 대한 설명을 남기고 아내 병에 대한 부분을 생략하였다.

23) 인력거를 모는 상황보다는 김 첨지의 심리 변화에 중점을 두어 생략하였다.

24) 다시 승객을 받게 되는 이야기와 김 첨지의 걱정이 점점 커지는 부분이나 승객을 받는 부분을 과감히 지우고 심리 부분만 남겼다.

25) 김 첨지의 마음에 대한 전지적 작가 시점 생략하였다.

26) 돈에 대한 생각을 표현하는 부분이나 축약하면서 그 비중이 작아져서 생략하였다.

김 침지는 설령탕을 사 가지고 집에 다다랐다. 쿨룩거리는 기침 소리도 없다. 다만 무덤 같은 침묵을 깨뜨리는 어린애의 젓 빠는 소리가 날 뿐이다.<sup>27)</sup>

김 침지도 이 불길한 침묵을 짐작했는지 방에 들어서며 호통을 쳤다.

“오라질 년, 남편이 와도 일어나지를 못해.”

라는 소리와 함께 다리를 찼다. 그러나 발길에 채이는 건 나뭇등걸 같은 느낌이었다.

이러다가 누운 이의 위로 치뜬 눈을 보자,

“이 눈깔! 왜 나를 보지 못하고 천장만 보느냐, 응?”

“설령탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니, 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…….”<sup>28)</sup> (726자)

#### (마) 3차 축약본

얼다가 만 비가 추적추적 내리는 날 동소문에서 인력거꾼을 하는 김 침지는 운수 좋은 날이었다.

이 날 팔십 전이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 그의 아내가 기침으로 중중인 듯. 사흘 전부터 설령탕 국물이 마시고 싶다고 남편을 졸랐다. 인제 설령탕을 사 줄 수 있다.

김 침지는 이상하게도 꼬리를 맞물고 덤비는 이 행운 앞에 겁이 났다. 그리고 아내의 부탁이 마음에 췌기었다.

“오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”

인력거가 무거워지매 그의 몸은 가벼워졌고, 인력거가 가벼워지니 몸은 다시 무거워졌건만, 이번에는 마음조차 초조해 온다.

집이 가까워 올수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 마침 선술집에서 친구가 나온다.

“김 침지, 돈 많이 벌었을 테니 한잔 빨리게.”

“오늘 내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”

김 침지는 훌쩍훌쩍 울기 시작하였다.

“우리 마누라가 죽었다네.”

“예끼, 거짓말 마라.”

김 침지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 “죽기는 왜 죽어, 나한테 속았다.”하고 웃는다.

김 침지는 설령탕을 사 가지고 집에 다다랐다. 쿨룩거리는 기침 소리도 없다.

김 침지도 이 불길한 침묵을 짐작했는지 방에 들어서며 호통을 쳤다.

“오라질 년, 남편이 와도 일어나지를 못해.”

라는 소리와 함께 다리를 찼다. 그러나 나뭇등걸 같은 느낌이었다.

“이 눈깔! 왜 나를 보지 못하고 천장만 보느냐, 응?”

“설령탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…….”

#### (바) 3차 축약의 과정

얼다가 만 비가 추적추적 내리는 날 동소문에서 인력거꾼을 하는 김 침지는 운수 좋은 날이었다.

이 날 팔십 전이 그에게 얼마나 유용한지 몰랐다. 그의 아내가 기침으로 중중인 듯. 사흘 전부터 설령탕 국물이 마시고 싶다고 남편을 졸랐다.(조르던) 인제 설령탕을 사 줄 수 있다. <sup>29)</sup>

27) 기침소리 부분으로 불길함을 나타낼 수 있기에 생략하였다.

28) 대사를 중심으로 살리고 나머지 설명 부분을 생략하였다. 대사를 통하여 글의 분위기를 드러내는 편이 설명보다 더욱 간결하면서 명확하게 드러낼 수 있으리라 생각하여서 그렇게 하였다.

29) 인력거를 하는 장소인 동소문이 그다지 중요한 것 같지 않아 생략하였고, 돈이 잘 벌리는 것은 운수 좋다는 것과 설령탕을 사 줄 수 있

김 첩지는 이상하게도 꼬리를 맞물고 덩비는 이 행운 앞에 겁이 났다. 그리고 아내의 부탁이 마음에 췌기었다. “오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”<sup>30)</sup>

인력거가 무거워지매 그의 몸은 가벼워졌고, 인력거가 가벼워지니 몸은 다시 무거워졌건만, 이번에는 마음조차 초조해 온다.<sup>31)</sup>

집이 가까워 올수록 그의 마음조차 괴상하게 누그러웠다. 마침 선술집에서 친구가 나온다.<sup>32)</sup>

“김 첩지, 돈 많이 벌었을 테니 한잔 빨리게.”

“오늘 내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”

김 첩지는 훌쩍훌쩍 울기 시작하였다.<sup>33)</sup>

“우리 마누라가 죽었다네.”

“에끼, 거짓말 마라.”

김 첩지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 “죽기는 왜 죽어, 나한테 속았다.”하고 웃는다.

김 첩지는 설렁탕을 사 가지고 집에 다다랐다. 쿨룩거리는 기침 소리도 없다.

김 첩지도 이 불길한 침묵을 짐작했는지 방에 들어서며 호통을 쳤다.<sup>34)</sup>

“오라질 년, 남편이 와도 일어나지를 못해.”

라는 소리와 함께 다리를 찼다. 그러(으)나 나뭇등걸 같은 느낌이었다.

“이 눈깔! 왜 나를 보지 못하고 천장만 보느냐, 응?”<sup>35)</sup>

“설렁탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…….”(329자)

(사) 4차 축약본

얼다 만 비가 내리는 날 인력거꾼 김 첩지는 운수 좋은 날이었다. 그의 아내가 사흘 전부터 조르던 설렁탕을 사 줄 수 있다. 김 첩지는 꼬리를 맞물고 덩비는 행운 앞에 겁이 났고 아내의 부탁이 마음에 췌기었다.

“오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”

집이 가까워 선술집에서 “내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”

“우리 마누라가 죽었다네.” 김 첩지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 “나한테 속았다.”하고 웃는다.

김 첩지는 설렁탕을 사 가지고 방에 들어서며 다리를 찼으나 나뭇등걸 같았다.

“설렁탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…….”

(아) 5차 축약 과정

얼다 만 비가 내리는 날 인력거꾼 김 첩지는 운수 좋은 날이었다. 그의 아내가 사흘 전부터 조르던 설렁탕을 사 줄 수 있다. 김 첩지는 꼬리를 맞물고(무는) 덩비는 행운 앞에 겁이 났고 아내의 부탁이 마음에 췌기었다.<sup>36)</sup>

다는 점으로 설명이 가능하기에 돈에 대한 부분을 생략하였다. '졸랐다'를 '조르던'으로 바꿔 내용을 연결하였다.

30) 아픈 아내의 말이 너무 간절한 느낌이 들어 도저히 생략을 못하겠고, 또한 극의 분위기에 중요한 역할을 한다고 본다.

31) 인력거를 끌면서 나타나는 심정의 변화지만 인력거를 끄는 부분을 생략했고 이 부분도 생각 가능하리라 보아 생략하였다.

32) 선술집에서 술을 마시는 부분을 대화 부분을 남겨 보여주고 나머지 부분을 생략하였다.

33) 김첩지의 감정 변화가 극심하게 나타나는 부분이나 뒤에 나타나는 부분으로 설명할 수 있기에 생략하였다.

34) 집에 오기 전 분위기 잡는 부분을 생략하였고, 방에 들어와서 아내를 보고 아내의 죽음을 확인할 수 있기에 생략하였다.

35) 다리를 차서 죽은 것을 확인할 수 있기에 생략하였고, 마지막 대사는 극의 분위기를 잘 표현하기에 남겨두었다.

“오늘은 나가지 말아요. 내가 이렇게 아픈데…….”<sup>37)</sup>

집이 가까워 선술집에서“내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.”<sup>38)</sup>

“우리 마누라가 죽었다네.” 김 침지는 눈물이 글썽글썽한 눈으로 “나한테 속았다.”하고 웃는다.<sup>39)</sup>

김 침지는 설령탕을 사 가지고 방에 들어(섰)서며 다리를 찻으나 나뭇등걸 같았다.

“설령탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 오늘은 운수가 좋더니만…….”<sup>40)</sup>(145자)

(자) 5차 축약본

얼다 만 비가 내리는 날 인력거꾼 김 침지는 꼬리를 맞무는 행운에 겁이 났다. “내가 돈을 막 벌었어. 참 오늘 운수가 좋았으니.” 김 침지는 설령탕을 사 가지고 방에 들어섰다. “설령탕을 사다 놓았는데 왜 먹지를 못하니……? 괴상하게도 운수가 좋더니만…….”<sup>41)</sup>

## 5. 결론

---

36) 날씨를 통해 글의 분위기를 드러내기에 마지막까지 남겼고, 설령탕은 마지막에 나오기에 생략하였다. 행운과 겁을 통하여 글이 전체적으로 불안함을 가지고 있다는 것을 드러내고 싶었다.

37) 마지막까지 남기고 싶었지만 분량상 생략하였다.

38) 장소에 관한 부분은 생략해도 크게 지장이 없을 것 같아 생략하였고, 대화를 남긴 것은 주인공의 입을 통해 말하는 것이 더욱 강렬한 느낌을 줄 수 있기에 남겼다.

39) 부인에 대한 죽음은 마지막에 간접적으로 드러낼 수 있고, 김침지의 심정변화를 생략해도 크게 지장이 없을 것 같아 생략하였다.

40) 아내의 주검을 나타내는 부분을 보여주지 않아도 이 대사를 통하여 충분히 드러낼 수 있을 것이라고 보아서 이 대사를 남겼다.

41) 될 수 있으면 원본의 문체에 손을 대지 않으려 하였다. 하지만 줄이는 도중 약간의 수정이 필요하여 그런 부분은 다른 글씨체와 색깔로 표시하였다. 줄거리와 문체를 동시에 추구하면서 축약하는 것은 확실히 더 어려운 것 같다. 두 마리 토끼를 쫓다 다 놓친 꼴은 아닐지 걱정되지만, 주인공(등장인물)의 대사만큼 그 글의 내용과 분위기를 확실히 표현하는 것은 없지 않을까하는 개인적인 생각에서 이렇게 추릴 수밖에 없었다.

## 주제 발표

### 어휘 활용 능력 평가의 방법

-(1차) 초등학생을 중심으로 -

최운선(장안대 문예창작과)

#### I. 서론

##### 1. 어휘 활용 교육의 중요성

학교 교육에서 모든 교과목의 도구가 되는 어휘력 신장 교육은 매우 중요하다. 이와 관련해 미국의 J 오코너 교수가 실험을 통해 밝혀낸 사실이 있다. 각 분야에서 두각을 나타내는 사람들의 어휘 실력 테스트를 하였더니 물리, 화학, 수학 등의 분야는 물론이고, 음악이나 미술 등의 예능분야에서 성공하고 있는 이들도 모두 뛰어난 어휘실력을 갖고 있었다고 한다. 또한 아이들의 지능이나 학교 성적도 모두 어휘 실력과 정비례 관계가 있었다고 한다.<sup>1)</sup> 특히 철학자 비트겐슈타인은 ‘사고의 한계는 언어의 한계다’ 라고 말했다. 이는 세분화되고 전문화된 언어를 많이 알수록 더욱 정확하고 상세하게 사고할 수 있다는 의미로 해석된다. 혹자는 ‘인간 문명의 기초는 어휘활용능력신장에 의해 이루어졌다’고 했다. 어휘활용의 기초는 어휘다. 어휘야말로 사고와 지혜의 원천이 되며 인류의 역사를 새로 쓰는 원동력도 된다고 단정하면, 어휘가 탄탄한 학생은 결코 열등생이 될 수 없을 뿐만 아니라 국가의 미래 역시 이에 좌우된다고 할 수 있다. 본 연구에서는 이를 바탕으로 어휘를 자유자재로 구사할 수 있는 능력 그 자체를 평가하는 과정을 어휘활용능력평가라고 한다. 어휘활용능력은 모든 학습의 기초가 되는 중요한 것으로서, 어휘활용능력이 부족한 상태에서 다른 분야를 학습하는 것은 모래 위에 집을 짓는 것과 같다. 따라서 필수적인 어휘는 물론, 유의·반의 관계, 단어 간의 특성, 비유적이고 관용적인 표현 등 언어의 의미와 관련되는 모든 것을 학습화시켜 그것을 평가해야 할 것이다. 그러나 학교현실에서 어휘활용능력평가에 대한 실태를 살펴보면 결코 우리의 기대를 만족시켜주지 못하고 있다.

##### 2. 교육환경에서 어휘활용능력의 실태

사람은 말과 글로써 생각을 타인에게 전하고 새로운 지식과 정보를 받아들여서 생활의 영역을 넓혀간다. 그러므로 어휘력을 떠나서는 효율적인 정신적 성장은 물론이고 원활한 삶도 생각할 수 없다<sup>2)</sup>라고 하였다. 그러나 학교 현장에서의 어휘활용실태를 살펴보면 대부분이 어휘활용능력이 미약하여 독서를 위한 독해능력이 떨어지고, 학습효과가 떨어지고 있다. 특히 글쓰기에 있어서는 글의 짜임이 단순하고 단지 결론만을 나열하는 경우가 많으며 어휘활용능력이 현격하게 부족한 편이기 때문에 교사의 의도적인 지도가 없이는 주어진 교과활동 시간만의 지도로는 좋은 결과를 결코 얻을 수가 없다. 다음과 같은 실태를 들어보면 초등학교 교과서에 나오는 어휘 25개를 선정하여 초·중·고·대학생 및 일반인을 중심으로 어휘력을 진단 평가한 결과

1) 최운선, 경상남도 교육청 방과후 학교 프로그램 지원사업 연구논문 ‘한국어어휘활용교육프로그램’ 서론 부분 개인용

2) 김재원, 『천절할 글짓기 선생님』, 서울:광문출판사, 1990. p.4

너무 수준 및 기대이하이기에 본고에 그 평가 결과를 차마 발표할 수가 없는 안타까운 현실이다.  
진단 평가에 사용한 어휘는 다음과 같다.

평가에 사용된 어휘					
※ 다음 낱말의 뜻을 써 보세요.					
(1)	도막 토막	(10)	드러내다 들어내다	(19)	의사 열사
(2)	명주 비단	(11)	장사 장수	(20)	변조 위조
(3)	몹쓸 못쓸	(12)	재갈 자갈	(21)	흠뻑 흠뻑
(4)	갑절 곱절	(13)	재료 자료	(22)	늘리다 늘이다
(5)	개펄 갯벌	(14)	들추다 들치다	(23)	껍질 껍데기
(6)	계발 개발	(15)	등살 등쌀	(24)	흔돈 흔둥
(7)	곤욕을 치르다 곤혹스럽다	(16)	결재 결제	(25)	게시 게시
(8)	꼬리 꽂지	(17)	귀걸이 귀고리		
(9)	뒤쳐지다 뒤쳐지다	(18)	강수량 강우량		

### 3. 연구의 목적

어휘활용능력평가를 위한 연구의 목적은 초등학생들의 발달 단계에 맞는 어휘활용능력을 신장시키기 위해 지도 자료 및 지도방법을 구안 제작하여 ‘교수-학습’ 현장에 적용시킨 후, 어휘능력을 신장시켜 신장된 어휘능력을 평가함에 목적이 있다. 그 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 어휘활용능력 신장을 위한 지도 자료를 다양하게 개발하고

둘째, 어휘활용교육자료의 효율적인 학습을 위한 ‘교수-학습’ 활동 안을 모색하여 어휘능력 신장 방안을 위한 어휘활용교육지도사 양성과정 계획안을 제시하고자 한다. 이에 따른 학교 현장의 파급적 기대효과를 나타낼 수 있는 본 평가의 세부적 목적은 다음과 같다.

첫째, 초등학생부터 자신의 능력에 맞게 어휘활용을 할 수 있다.

둘째, 우리말과 글 속에 활용 되는 한자어, 외래어, 고유어 등을 자연스럽게 익힐 수 있다.

셋째, 어휘의 다양한 활용과 확산을 통해 어휘력이 크게 신장되어 독서활동에 따른 독해능력이 향상된다.

넷째, 교과서에서 활용되는 어휘를 중심으로 교육하기에 교과학습에 효과가 있다.

다섯째, 글쓰기(논술)에 있어 어휘활용에 자신감이 생기고 글의 지적 수준이 전체적으로 높아진다.  
 여섯째, 언어구사력이 풍부하게 되어 스피치와 리더십 능력이 신장되고 정신세계가 그만큼 넓어지게 된다.  
 일곱째, 어휘활용교육을 통해 우리말과 글에 대한 자부심과 성취감과 가지고 교양인으로 성장할 수 있다.  
 여덟째, 초등학생부터 언어문화 생활을 향상시킬 수 있다.

#### 4. 평가에 따른 연구의 문제

본 평가의 목적을 보다 효율적으로 추진하기 위해 다음과 같은 연구문제가 설정되었다.

- 첫째, 어휘활용능력을 신장시키기 위해 ‘사고도구어’와 관련된 어휘들을 어떻게 선정하고 평가할 수 있는가?  
 둘째, 어휘활용능력 신장을 위한 단계적 ‘교수-학습’ 활동은 어떻게 구체화할 수 있을까?  
 셋째, 어휘활용능력 신장을 위한 기본 학습에 필요한 자료를 어떻게 해야 단계적으로 개발하고 적용할 수 있을 것인가?

#### 5. 평가에 따른 연구의 제한점

본 연구에 제시된 자료는 다음과 같은 제한된 범위에서 해석될 수 있다.

- 1) 연구의 대상을 경기도 내 관내 학교로 표집하였는바 이는 다른 지역의 연구 집단과 간혹 차이가 있을 수 있다.
- 2) 연구를 위한 교과 선택에서는 사고도구어가 모든 교과에 관련된 것이므로 어느 특정한 교과에 치우칠 수는 없으나, 본 연구에서는 어휘활용능력 평가가 용이한 국어·사회·과학 교과서에 한정하였다.
- 3) 어휘활용교육을 위한 교재의 범주는 교과서 속의 어휘활용도에 따를 수 밖에 없는 실정이었다.
- 4) 어휘활용교육 및 평가와 관련된 어휘선정의 기준은 초등학교 교육과정 영역 속에서 그 내용의 목표, 아동발달 특성 및 교과서를 바탕으로 제한할 수 밖에 없는 실정이다.
- 5) 학습자의 어휘활용교육적 체험을 중시하는 계획, 진단, 지도, 평가, 내면화 단계를 통한 단계적 ‘교수-학습’모형을 적용한 ‘교수-학습’방법을 실행하도록 하였다.
- 6) 연구의 실천을 위하여 투입되는 교과서는 초등학생을 대상으로, 연구자의 연구 목적을 위하여 적절히 재구성하였다.
- 7) 본 연구의 실천활동은 보충·심화 활동으로 방과후 재량활동 시간을 활용하기로 하였으며 다만 어휘활용교육을 위한 이벤트행사는 특별활동 시간을 활용하기로 하였다.

#### 6. 용어의 정의 - 어휘의 개념

어휘력은 간단하게 말하면 ‘어휘에 대한 총체적 지식’이라고 정의할 수 있다. 일반적으로 ‘어휘력’이라는 말은 영어의 ‘vocabulary’에 대응되는 말로 ‘텍스트에 사용된 어휘 목록의 범위, 또는 개인 화자가 동원할 수 있는 어휘 목록의 범위(Asher, 1994 ; Vol/ 10.5186, 김광해 1997에서 재인용)’라고 정의되는데 이는 결국 ‘학습자가 얼마나 많은 어휘를 알고 있느냐’하는 어휘에 대한 양적인 개념이다. 반면, ‘어휘 능력’이라는 의미는 ‘Lexical competence(Richards, 1976)’에 대응되는 말로, ‘어휘를 이해하고 구사하는데 관련된 일체의 능력’이라는 뜻이다. 그렇기 때문에 우리가 ‘완전하고 수준 높은 언어활동 능력의 신장’을 어휘 교육의 목표로 삼고 있는 한, 어휘 교육에서 주목해야할 부분은 엄밀히 말하면 ‘어휘력’이라기보다는 ‘어휘 능력’이라고 할 수 있다.<sup>3)</sup> 어휘능력은 양적인 측면과 질적인 측면으로 나누어 생각할 수 있다.

3) 어휘력의 확장이란 어휘의 양적인 측면만을 의미하는 것도 질적인 측면만을 의미하는 것도 아니며, 양적인 발전 없이 질적인 측면이 이루어질 수 없으며, 질적인 측면이 바탕이 되지 않은 양적인 확장 또한 의미가 없다고 할 수 있다. 이러한 이유로 본고에서는 어휘력이라

이인숙(1994)은 양적 어휘력이란 전체 어휘량을 늘리는 것이며, 질적 어휘력이란 기존의 어휘 체계에 새 어휘를 정리하는 능력이라고 하였고, 이영숙(1997)의 경우는 어휘력을 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 나누고<sup>4)</sup> 질적 어휘력을 다시 '언어 내적 지식'과 '외적 지식'으로 구분하였다. '언어 외적 지식'은 백과사전적 지식, 단어에 대한 일화적 기억, 단어의 어원에 대한 자식을 말하고, '언어 내적 지식'은 다시 선언적 지식과 절차로 나누어 설명하였다.

송기철(2002)은 어휘력을 크게 양적 능력과 질적 능력으로 나누고, 질적 능력은 어휘의 형태에 대한 지식, 어휘 의미의 화용에 대한 지식으로 나눌 수 있다고 하였다. 그래서 최종적으로는 어휘력을 '어휘의 형태, 어휘의 의미, 화용에 대한 지식의 총체'로 정의하고, 어휘의 지시적, 문맥적, 함축적 의미를 '이해'하고 상황에 맞게 적절하게 어휘를 '구사'하고 '표현'할 수 있는 언어 사용 능력으로 정의하였다.

이충우(1991)는 어휘력을 그 표현 능력에 초점을 맞추어, 어휘를 구사하는 개인의 지적 성취의 수준에 관련된 능력이라 보았다. 그리하여 고도의 판단 능력, 조직능력, 분석능력, 비판능력 등을 비롯하여 현재 진행중인 주제에 관한 전문적인 지식, 나아가서는 세계에 관한 전반적인 지식까지 더불어 결합되는 수준에 이르러야만 비로소 적격의 문장을 생성해 낼 수 있다고 하였다. 이는 어휘의 질적인 측면을 매우 강조한 개념이라고 할 수 있다.

손영애(1992)의 경우는 단어에 대한 지식은 단어의 사전적 의미에 대한 지식과 다른 단어와의 의미 관계에 대한 지식이라고 하였고, 단어의 화용에 대한 지식은 그 단어를 절제적소에 사용할 수 있는 능력이라고 하였다. 또한 낱말의 형태나 의미에 관한 지식이 개념적 지식이라면, 화용에 관한 지식은 절차적 지식(procedural)과 언어 사용면에서 발현되는 단어 사용 기능이라고 하여 어휘력을 이해력과 사용능력으로 구분하여 설명하였다. 이 역시 어휘의 질적인 측면에 초점을 맞추어 기술한 개념이라고 할 수 있겠다.

Meara(1990)는 어휘를 '활성(active) 어휘'와 '비활성(passive) 어휘'로 나누어, 활성 어휘는 다른 단어와 연계성을 가지고 있어서 다른 단어에 의해 활성화될 수 있는 어휘로, '비활성 어휘'는 보거나 듣거나 하는 외부의 자극에 의해서만 활성화될 수 있는 어휘로 보았다.

Corson(1995)의 경우는 적극적(activic) 어휘와 소극적(passive) 어휘라는 개념을 사용해 소극적 어휘는 '적극적 어휘'뿐만 아니라 '부분적으로만 아는 단어', '잘 사용되지 않는 저빈도 단어', '적극적인 사요이 회피되는 단어'를 모두 포함한다고 보았다. 즉, 지식의 정도, 수준을 의미한다기 보다는 '사용(USE)'의 개념을 바탕으로 적극적 어휘와 소극적 어휘를 구분한 것이다. 이 개념에 의하면 충분히 잘 아는 단어도 전혀 사용되지 않을 수 있으며, 그런 경우 그러한 단어는 적극적 어휘가 될 수 없다. 따라서 학자에 따라 소극적 어휘를 '비동기(unmotivated)어휘'라 일컫기도 한다.

Haycraft(1997)는 수업시간에 많은 어휘들을 소개할 시간이 없기 때문에 소극적 어휘는 학습자에게 매우 귀중한 것이라고 하였다. 그리고 오늘날 어휘 교수의 접근법에서는 적극적 어휘와 소극적 어휘의 요구에 직접적인 관심을 두어야 한다고 주장하고 있다.

이상과 같이 살펴본 바 학자들의 견해를 종합하여 내용으로 정리하면 어휘력은 '어휘의 의미와 용법을 알고 정확히 구사하는데 관련된 일체의 능력이다'라고 정의한 김광해 교수의 의견으로 귀착된다(김광해, 1997). 이는 어휘에 관한 질적인 능력이라는 뜻을 내포하고 있다. (김광해, 1997)

는 말을 어휘력, 어휘 능력 등으로 구분하지 않고 두가지 양적, 질적인 의미를 다 포함하는 용어인 '어휘능력'으로 사용하도록 하겠다.

4) 이영숙(1996)도 어휘력에 대한 구분을 양적, 질적으로 나누어 정리한 바가 있다. 이는 다음과 같다.

I. 양적 어휘력 - 어휘의 양

II. 질적 어휘력

1. 어휘력의 형태(1.1 발음과 철자/1.2 단어의 구조)

2. 어휘의 의미(2.1 여러 가지 종류의 의미/2.2 다의어 단어들과의 의미 관계)

3. 어휘의 화용(3.1 단어의 기능과 상황에 따른 사용의 제약/3.2 적절하고 효과적인 단어의 사용/3.3 상황에 적용되는 적절한 단어의 의미 파악/3.4 빠르고 효과적인 단어처리)

## II. 본론

### 1. 어휘능력 평가에 대한 다양한 논의 및 이에 따른 평가의 범주

어휘능력이 많은 지식의 층위를 갖추고 있다는 것을 전제로 하면 어휘 지식의 습득 또한 단순하게 이루어지는 것이 아니라는 것을 쉽게 이해할 수 있다. 단어는 고립된 언어 단위가 아니라 서로 연계된 체계와 층위 안에서 존재한다. 그러므로 특정 단위를 안다는 것은 여러 수준의 앎을 포함하는 개념(Nation, 2001:23)일 수밖에 없다. 그렇기 때문에 어휘 의미에 대한 습득은 단순히 ‘안다-모른다’의 이분법적인 개념이 아니라 다층적으로 이루어진 복잡한 지식이다. 따라서 어휘를 충분히 잘 학습했다는 것은 어휘에 대한 정의를 잘 내릴 수 있고 그 어휘의 상위·동위·하위 개념을 이해하는 것을 의미한다.

어휘의 의미를 나타내는 문제에 있어서도 역시 의미를 정의하는 다양한 방식이 존재한다.

Cruse(1990)는 어휘의 의미를 기술적 의미(descriptive meaning), 표현적 의미(expressive meaning), 환기적 의미(evocative meaning), 이 세 가지로 구분했으며, Leech(1974, 1981 : 9-3)는 개념적 의미(conceptual meaning), 내포적 의미(connotative meaning), 사회적 의미(social meaning), 정서적 의미(affective meaning), 반영적 의미(reflected meaning), 연어적 의미(collocative meaning), 주제적 의미(thematic meaning)로 나누었고, McNeil(1984)의 경우 어휘의 의미는 끊임없이 재정의 되는 것으로 보았다.<sup>5)</sup> 또한 Nida(1975 : 25-30)는 어휘 의미를 ‘인지적(cognitive)-정서적(emotive)’, ‘언어외적(extralinguistic)-언어내적(intralinguistic)’의 의미의 쌍으로 나누어서 정의하였다. 따라서 어휘의 의미를 안다는 평가 측정 문제도 역시, 단순화할 수 없는 다양한 논의가 이루어진 바 있다. 특히 Richard(1976)는 단어에 대한 지식을 다음과 같이 이야기하고 있다.

첫째, 모국어 화자는 성인이 되어서도 계속해서 어휘가 증가한다. 언어 사용자의 평균 어휘 수에 대해 알려진 것은 거의 없으나 수용 어휘는 대략 2,000-100,000개 정도의 어휘로 추정된다.

둘째, 단어를 안다는 것은 그것의 사용빈도 및 어떤 종류의 단어와 관련을 맺고 있는가(collocability)를 안다는 것을 의미한다.

셋째, 단어를 안다는 것은 기능과 상황(시간적, 사회적, 지리적, field, mode 등)에 따른 사용의 제약을 한다는 것이다.

넷째, 단어를 안다는 것은 단어의 통사적 특징을 안다는 것이다.

다섯째, 단어를 안다는 것은 단어의 중요한 형태 및 파생을 안다는 것이다.

여섯째, 단어를 안다는 것은 다른 단어와의 의미 연합망 속에서 그 위치를 안다는 것이다.

일곱째, 단어를 안다는 것은 그 의미적인 가치를 안다는 것이다. (composition)

여덟째, 단어를 안다는 것은 그것의 다른 의미를 안다는 것이다 (다의적 의미)<sup>6)</sup>

또한 Dale (1965; 김용현,1997에서 재인용)은 단어에 대한 지식을 다음과 같이 4단계로 나누어 놓았다.

첫째, 하나의 단어를 보고 그것이 국어인지 아닌지를 알 수 있는 수준

둘째, 국어인지 아닌지를 구별할 수 있고, 접해본 경험은 있지만 무엇을 의미하는지 정확히 알 수 없는 상태의 수준

셋째, 문맥이 없을 때 설명하기가 어려운 수준

넷째, 추상적으로 단어의 의미를 제시할 수 있는 수준

손영애(1992)도 단어에 대한 지식을 일곱 단계로 구분하였는데 그 내용은 다음과 같다.

5) 외연적 의미(denotative meaning)  
연상적 의미(associative meaning)  
범주적-개념적 의미(categorical-conceptual meaning)

6) 이충우,1992,P2에서 재인용,Richard(1976)-vocabulary knowledge

- 첫째, 단어에 대한 지식은 전혀 모르는 상태
- 둘째, 일반적인 의미를 아는 상태
- 셋째, 문맥 속에서 그 의미를 아는 상태
- 넷째, 알고 있기는 하나 금방 그 단어에 대한 지식을 기억해서 사용할 수는 없는 상태
- 다섯째, 문맥이 없어도 단어에 대한 의미를 충분히 알 수 있는 상태
- 여섯째, 다른 단어와의 관계를 아는 상태
- 일곱째, 비유적 의미를 아는 상태

끝으로 이기연(2006)도 다음과 같은 내용으로 어휘 지식의 단계를 제시하였다.

- 첫째, 이 단어는 전혀 본 적도 없다.
- 둘째, 이 단어를 본 적이 있거나 본 적이 있다고 생각되지만 이 단어가 특정 맥락 안에 주어진다고 하더라도 의미를 알 수 없다.
- 셋째, 이 단어는 본 적은 있거나, 본 적이 있다고 생각되지만 이 단어가 특정 맥락 없이 주어진다면 의미를 알 수 없다.
- 넷째, 이 단어는 맥락 없이 주어진다고 해도 (사전적)의미를 파악할 수 있을 것 같다.
- 다섯째, 이 단어의 유의어나 반의어 등을 제시할 수 있다.
- 여섯째, 이 단어의 다의적 의미를 파악할 수 있다.
- 일곱째, 이 단어를 자유자재로 사용하여 글을 쓰고 말을 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 이상과 같이 논의된 바를 바탕으로 하여 평가하고자 하는 어휘 지식의 범주 및 어휘 선정기준을 다음과 같이 제시하였다.

## 2. 어휘능력평가 어휘의 선정기준

어휘능력이란 말이나 글에 나타난 어휘를 정확하게 이해하고 문맥적 상황에 맞게 사용하는 능력이다. 따라서 어휘 능력의 평가 내용은 크게 ‘어휘의 이해와 사용’, ‘어휘 용법의 이해와 사용’, ‘어법의 이해와 사용’으로 구성된다. 또한 종합적인 우리말 사용 능력을 측정, 평가하여야 할 것이다. 이를 정확하게 평가하기 위해서는 우선 한국어 어휘의 특성을 종합 분석해야 할 필요가 있다. 이충우는 한국어 어휘의 특성을 다음과 같이 분석하였다.

- 첫째, 유의어가 많다.
- 둘째, 동음이의어가 많다.
- 셋째, 대우를 나타내는 어휘가 발달하였다.
- 넷째, 음운교체에 의한 어감의 차이가 발달하였다.
- 다섯째, 개념어로는 한자어가 많이 쓰인다.
- 여섯째, 기초어휘에는 고유어 체계가, 전문 어휘에는 한자어가 발달하였다.
- 일곱째, 2·3·4 음절어가 발달하였다.
- 여덟째, 체언이 격에 따라 형식이 달라지지 않는다.

위에서 제시한 단어에 대한 지식을 기초로 하여 국어 어휘의 특징과 일반적인 어휘의 특징을 살펴 구조에 따라, 의미관계에 따라, 사회 언어학적 특징에 따라 어휘능력의 평가 기준이 마련되었다. 이에 따른 평가를 위한 선정 어휘는 1차적으로 교육용 사고도구어가 가장 적합하다는 판단을 하였다. 교육용 사고도구어는 교육적 가치가 높은 어휘로서 이미 신명선(인하대 사범대학 국어교육과)교수의 박사학위논문 “국어 사고도구어 교육연구”<sup>7)</sup>를 통해 이론적 틀을 바탕으로 본 연구에 힘입은바가 크다. 이에 따라 본 연구는 1차적으로 초등학교에서의 어휘 선정의 기준을 다음과 같이 한정하였다.

## 1) 1·2학년 선정 기준

- ▶ 꾸며주는 말 / 자기표현을 할 수 있는 어휘 / 느낌·판단 등의 어휘 / 동시나 동화글에서 재미있는 말, 반복되는 어휘 / 글을 읽는 데 필요한 기초 어휘 / 기본적인 단어의 의미 / 그림책에 나오는 어휘

## 2) 3·4학년 선정 기준

- ▶ 초등학생 수준의 풍부한 어휘 / 높임말 / 단어의 유의어·반의어·다의어 / 상황에 알맞은 어휘 / 단어의 의미·가치 / 인접어의 의미 변별 어휘

## 3) 5·6학년 선정 수준

- ▶ 고급 수준의 어휘 / 전의적 의미와 관용적 의미의 어휘 / 어휘의 질적인 측면 어휘 / 활성화어휘 / 의미 연합망 속에서의 어휘

## 3. 어휘능력의 가치평가 - 김광해 교수의 논문 “어휘력과 어휘력의 평가”에서 발췌

1. 어휘는 지식이다.

- ▶ 비트겐슈타인 : 그의 언어의 한계는 그의 세계의 한계

2. 어휘력은 사고 능력이다.

- ▶ 그 사람이 그런 행동을 하는 [까닭, 이유, 원인, 연유(緣由), 사유(事由), 유래(由來), 연원(淵源), 동인(動因), 동기(動機), ……] 은 무엇인가?

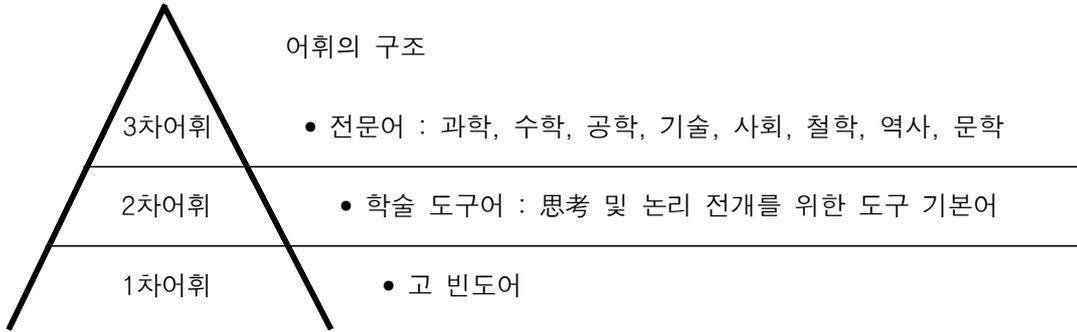
- ▶ 지금 우리가 읽고 있는 글은 어휘력의 [본성, 본질, 성격, 속성, 특성, 특징, 성질 ……] 에 대하여 설명한 글이다.

3. 어휘가 표현의 수준을 결정한다.

- ▶ 생각 : 사고(思考), 사색(思索), 사유(思惟), 사변(思辨), 명상(冥想), 묵상(默想), 관조(觀照), 고려(考慮), 고찰(考察), 숙고(熟考), 사료(思料),思量(思量), 소망(所望), 소원(所願), 희망(希望), 창안(創案), 고안(考案), 안출(案出), 계획(計劃), 설계(設計), 기억(記憶), 추억(追憶), 회상(回想), 사모(思慕), 애모(哀慕), 연모(戀慕), 각오(覺寤), 결심(決心), 결의(決意), 이념(理念), 의식(意識), 견해(見害), 의견(意見), 의중(意中), 심중(心中), 소견(所見), 의사(意思), 의향(意向), 의도(意圖), 의욕(意慾), 의지(意志), 심산(心算), 심증(心證), 흉중(胸中), 주관(主觀), 주견(主見), 소감(所感), 상상(想像), 구상(構想), 착상(着想), 발상(發想), 연상(聯想), 명상(冥想)

- 7) 번역 용어에 대해 논란이 있을 수 있다. ‘academic vocabulary’로도 불리는데, 문자 그대로 번역하면 각각 ‘학술어’나 ‘학문어’(혹은 학문 어휘)와 ‘반전문어’가 된다. 이 단어들이 갖고 있는 기본적인 특성을 고려한다면 ‘사고도구어’ 혹은 ‘지적사고처리어’라는 번역도 가능하다. ‘학술어’나 ‘학문어’란 명칭은 이 단어들이 주고 나타나는 장르(학술 논문 등)를 명확히 해 주는 장점이 있으나 ‘학술’이나 ‘학문’이라는 단어가 ‘전문어’를 연상시키기 때문에 ‘전문어’와 혼동을 일으킬 가능성이 높다. ‘반전문어’란 명칭은 ‘반’이라는 단어의 모호함으로 인해 단어의 성격을 분명히 드러내지 못하는 단점이 있으나 그러한 성격을 잘 드러내 주는 듯 하지만 넓게 보면 모든 단어들에 인간의 사고를 드러내는 도구어들이라는 점에서 매우 모호하다. 더구나 최근에는 ‘사고’를 인간의 지적 능력 외에 ‘감정이나 정서’까지 포함하는 개념으로 보려는 경향이 강하다. 그런데 이 단어들은 (인지적 사고와 정의적 사고의 명확한 구분이 어렵다할지라도) 인지적 사고와 주로 관련되기 때문에 ‘사고도구어’란 명칭 역시 한계가 있다. ‘지적사고처리어’란 명칭은 ‘사고도구어’에 비해서는 좀더 이 단어들의 특성을 잘 나타내주지만, 이 역시 ‘사고’라는 단어가 갖는 광의성 때문에 여전히 한계를 가질 수밖에 없다. 또한 ‘처리’의 대상이 분명치 않다는 점도 문제이다. 필자는 줄고(2003년, 2004년)에서 academic vocabulary)를 지적사고처리어로 번역한 바 있다. 그러나 ‘사고도구어’라는 명칭은 ‘사고’라는 단어가 갖는 모호함에도 불구하고 ‘지적사고처리어’에 비해 짧고 독자들에게 더 쉽게 전달 가능하다는 점에서, 여기서는 ‘사고도구어’로 번역하고자 한다.

4. 어휘력 진단평가의 필요성 - 김광해 교수 논문 “어휘력과 어휘력의 평가”에서 발췌



5. 어휘능력평가의 관점에서 본 어휘의 구조

- 1) 언어 능력 평가 문항들을 가지고 그것이 평가하고자 하는 내용이 ‘독해력’에 해당하는 것인지, ‘어휘력’에 해당하는 것인지 사이에 명확하게 선을 긋는 일은 원리적으로 불가능함.
- 2) 언어 교육에서 어휘력 부분을 특별히 독립된 부문인 것처럼 대접하는 이유는 어휘의 중요성을 강조한 교육적인 배려 때문임.
- 3) 어휘력 평가가 단순히 몇 개의 단어에 관한 단편적인 지식을 평가하는 것이 아니라 구상적, 추상적인 것을 막론하고 우리가 접하는 일체의 사상(事象)에 관한 변별력과 논리적 사고력까지 평가할 수 있음.
- 4) 어휘능력평가의 상승적 효과
  - ① 낱말 하나하나 마디에 스며들어 있는 세계에 대하여 알게 됨.
  - ② 비슷한 의미의 단어들을 분간하기 위해서 심도 높은 분석력, 사고력이 동원됨.
  - ③ 언어생활의 수준이 양적으로 풍부하고, 질적으로 충실하게 향상됨.
  - ④ 정신세계가 그만큼 넓어지게 됨.

6. 같은 의미를 가진 어휘의 등급 <예시자료>

	<b>&lt;죽음&gt;</b>	<b>&lt;아버지&gt;</b>
1등급	죽다	아빠, 아버지
2등급	죽음	아버님
3등급	사망	부친, 선인, 아범, 아비
4등급	열반	친아버지, 선친
5등급	자연사, 실명, 입적, 작고	가부, 아배
6등급	별세, 불귀, 서거, 원적, 망종, 사거	춘부장, 가부장

7등급	적멸, 낙명, 선유, 진적	가친, 현고, 부주, 춘정, 춘부
8등급	서세, 잔디찰방, 입멸, 천화, 화거, 잠매	엄친, 선대인, 엄군, 선고장, 가군, 춘부, 춘당, 노대인
9등급	정토왕생, 단현, 절현	준공, 발아버이, 가대인, 발부모, 춘부대인, 가존, 선부군

※ ○ 는 활성어휘

## 7. 어휘력 진단 평가의 유형

CODE	지문	목적
A.	다음 설명이 뜻하는 것으로 적절한 것은?	단어의 정의 문제
B.	다음 보기에 나열되었들과 가장 관련이 있는 것은?	상하위어, 또는 관련어 문제
C.	다음 밑줄 친 부분이 의미하는 것은?	용례 내에서 단어의 의미 문제
D.	다음 밑줄 친 부분과 의미가 같은 것은?	용례 대 용례의 문제
E.	다음 밑줄 친 부분과 바꿔 쓸 수 있는 것은?	유의어 찾기
F.	다음 밑줄 친 부분과 반대의 의미를 지닌 것은?	반의어 찾기
J.	다음 밑줄 친 부분과 반대의 의미를 지닌 것은?	단어 대 단어의 관계
L.	보기에 제시된 단어의 뜻으로 적절한 것은?	단어의 정의
M.	보기에 제시된 단어와 반대의 의미를 지닌 단어는?	반의어 찾기
N.	보기에 제시된 단어와 바꿔 쓸 수 있는 단어는?	유의어 찾기
O.	다음 지문에서 밑줄 친 단어의 문맥상 의미가 다른 하나는?	용례에서 뉘앙스 차이를 구분

## 8. 어휘력 진단평가의 결과

수준	평가결과	해설
수	높음, 탁월한 어휘력 수준	사전적 의미와 단어 관계에 대한 지식이 대단히 우수하며 자신이 원하는 단어를 자유 자재로 어려움 없이 쓸 수 있는 수준
우	우수한 어휘력 수준	사전적 의미와 단어 관계에 대한 지식이 우수한 편이며 자신이 원하는 단어를 큰 어려움 없이 쓸 수 있는 수준
미	평균, 보통 어휘력 수준	높은 사전의 개념어, 전문어에 대해서는 사전이나 전문가의 도움을 받아 무난히 이해하고 쓸 수 있는 수준
양	다소 부족한 낮은 수준	신문이나 방송에 등장하는 말을 듣고 쓰는 수준의 어휘 생활에는 큰 어려움이 없으나 전문적인 글이나 책을 읽을 때 원활한 독해가 어려울 수 있는 수준
가	언어 생활에 어려움을 느낄 수 있는 수준	일상적인 대화에는 어려움을 느끼지 않겠지만 직접 글을 쓰거나 남의 글을 읽을 때 문맥에 따른 독해나 이해에 어려움을 느낄 수 있는 수준

## 9. 어휘 능력평가 문제의 구성

### 1) 유형별 구성

언어 지식의 증위화 단계를 고려하여 다음과 같이 분류해 보았다.

이해	의미	대상단어의 정확한 의미를 알 수 있다.
		대상 단어의 다의적 의미를 알 수 있다.
		대상 단어의 다른 단어-유의어, 반의어 등의 언어 관계를 알 수 있다.
	구사	대상 단어가 잘못 사용된 예를 찾아낼 수 있다.
표현	형태	대상 단어의 철자를 올바르게 쓸 수 있다.
	의미	대상 단어를 정확한 의미로 사용할 수 있다.
		대상 단어와 다른 단어를 대체해서 표현을 바꿀 수 있다.
	구사	대상 단어의 사용제약을 인식하고, 적절하게 사용할 수 있다.
대상 단어를 문법적으로 정확하게 사용할 수 있다.		

### 2) 평가에 필요한 세가지 유형

이를 바탕으로 다음과 같이 평가에 필요한 세 가지 유형으로 정리 하였다.

#### (1) 유형 1-단어의 개별 의미 이해 및 표현

- ① 기본적인 어휘 철자 이해
- ② 단어 의미의 정확한 이해 및 구사
- ③ 문맥에서의 정확한 의미 이해 및 구사

#### (2) 유형 2-단어들 사이의 의미 관계 이해 및 표현

- ① 유의 관계, 반의 관계의 이해 및 구사
- ② 다의적 단어의 이해 및 구사
- ③ 문맥에서의 의미 이해 및 구사

#### (3) 유형 3-숙어적 표현, 관용적 표현에 대한 이해 및 표현(완곡어 포함)

- ① 관용적 표현의 이해 및 구사
- ② 문맥에서의 정확한 의미 이해 및 구사

## 10. 평가문항 제작의 일반적 지침

### 1) 문항 일반

- ① 단문 문항과 지문 문항을 모두 사용한다.
- ② 한 지문 당 한 문제를 출제한다.
- ③ 발문과 답지를 포함한 문제의 형태는 최대한 간결하게 처리한다.
- ④ 객관식 4지 선다형으로 출제한다.

### 2) 대상 어휘

- ① 고유어, 한자어(사자성어 포함), 그 외래어를 대상으로 한다.<sup>8)</sup>

- ② 품사는 대명사, 수사 조사를 제외한 모든 품사<sup>9)</sup>를 골고루 출제한다 : 명사, 동사, 형용사, 부사, 관형사
- ③ 관용어 (속담, 격언)의 의미도 포함한다. (중급 이상)

### 3) 기준 어휘 의미

- ① 문제를 출제할 때 단어의 뜻풀이는 표준국어대사전을 기본으로 한다.  
국립국어연구원-표준 국어 대사전 : [http://www.korean.go.kr/000\\_new/50\\_search.htm](http://www.korean.go.kr/000_new/50_search.htm)
- ② 네이버, 엠파스 (동아 새 국어사전), 야후(시사 국어사전) : 오해의 여지가 없는지, 관점에 따라 답이 혼동 될 수 있는지 정도를 검토하기 위해 참고 한다.

### 4) 지문문항의 경우 지문의 구성 원리 및 지침

- ① 대상이 되는 어휘의 의미를 명확하게 드러낼 수 있는 문맥<sup>10)</sup>을 갖춘 지문을 선정한다. (가급적 지시 문맥, 혹은 일반 지시문맥)
- ② 풍부한 정서를 잘 표현하고 있는 아름다운 글을 선정한다.
- ③ 논리적 엄밀성, 구성상의 엄밀성, 내용상의 풍부함 등 일반적인 좋은 글의 요건이 두루 갖추어져 글 쓰기의 모범을 보이는 글을 선정한다.
- ④ 지문 자체가 사고력을 촉진시킨 뿐만 아니라 독해 과정을 통하여 사고의 폭을 넓혀 줄 수 있는 기회를 제공하는 글을 선정한다.
- ⑤ 논쟁의 여지가 있는 쟁점에 대해 균형 감각을 상실하고 있는 내용 등은 배제한다.
- ⑥ 지나치게 난해한 내용으로 일관하거나 공인되지 않은 학설을 진리인 듯 기술한 내용등은 배제한다.
- ⑦ 특정 종교나 특정 지역 혹은 여성, 노인, 장애인을 근거 없이 비방하는 내용 등은 배제한다.
- ⑧ 이미 출제된 문항과 사교육 시장에서 범람하는 문제집 및 참고서 문항 방송이나 방송교재에서 다른 문항 등과 동일한 형태로 출제하지 않는다.

## 11. 선택지의 구성 원리 및 지침

- ① 선택지끼리 서로 간섭하는 내용이 없어야 한다.
- ② 선택지는 가급적 같은 급수, 혹은 유사한 급수의 단어로 구성하도록 한다.
- ③ 용례를 제시할 경우 저작권에 저촉될 수 있으므로, 창의적으로 제시한다. 말뭉치 검색이나 인용을 통한 경우는 의미가 훼손되지 않는 선에서 변형시킨다.
- ④ 정답이 특정 번호에 편중되어 있지 않도록 하여야 한다.

8) 국어의 특성상 어휘 구성이 고유어와 한자어의 양상이 뚜렷하게 나타난다. 흔히 한자어는 어려운 말, 고유어는 쉬운 말이라는 편견이 있으나 이는 옳지 않다. (김광해, 1993). 한자어와 고유어의 양상은 단순한 쉽다 어렵다 의 이분법을 떠나 의미의 구성 방식이나 의미의 세분화 측면에서 생각되어야 할 것이다. 국어의 특성상 한자어 어휘가 많고 표의 문자로서의 특징이 의미 형성에 영향을 미치므로 그 의미를 추측할 수 있는 방법도 고유어와 다를 수밖에 없다. 그러므로 의미 추측 및 습득 과정에서 고유어와 한자어의 양상을 골고루 살펴 봐야 할 필요가 있다.

9) Rodger(1969)에서는 단어의 품사가 단어의 수준에 많은 영향을 끼친 요인임을 언급한 바 있다. 그는 배우기 쉬운 품사로는 명사, 가장 배우기 어려운 품사는 부사라고 하였으며 문맥에서는 동사와 명사를 추측하기가 부사나 형용사보다 더 쉽다고 하였다. (Nation(1990)에서 재인용) 그러므로 각 품사별로 그 습득 양상을 살펴보는 일도 의미 있다고 하겠다.

10) Beck, et, al.(1983) 문맥에서 제공하는 정보의 양과 질에 따라 문맥 유형을 네가지로 나누었는데 이는 다음과 같다.

- (1) 오지시 misdirective 문맥 : 특정 단어의 의미를 오도할 가능성이 있는 문맥
- (2) 비지시 nondirective 문맥 : 별다른 정보를 얻을 수 없는 문맥
- (3) 일반지시 general direction : 특정 단어의 일반적인 의미가 암시되어 있는 문맥
- (4) 지시 directive : 특정 단어의 의미가 강하게 암시되어 있는 문맥

- ⑤ 의미 표현이 불필요하게 장황해지지 않도록 한다.
- ⑥ 선택지의 길이가 유별나게 길거나 짧지 않도록 하난.
- ⑦ 정답임을 알려주는 지나치게 뚜렷한 단서를 제공하지 않는다. (단어가 아닌 말 제시 등)
- ⑧ 두 개 이상의 선택지에 공통적으로 포함되는 요소를 배제한다. (동의어에 가까운 유의어)
- ⑨ 문두와 관련하여 선택지의 의도가 분명하게 드러나게 진술하여야 한다.
- ⑩ 정답은 명확하게 제시되어야 하며, 오답 시비의 소지가 없어야 한다.
- ⑪ 일반적으로 정답 1, 매력적 오답 1, 완전 오답 2, 정도의 비율로 구성한다.<sup>11)</sup>

## 12. 어휘활용능력 평가 영역 및 평가요소의 구성

### 1) 유형별 평가목표의 구성

평가목표	평가영역	평가요소의 구성
〈평가목표1〉 어휘의 이해와 사용	어휘의 의미 이해	일반어, 특수어, 구체어, 추상어, 개념어, 형태, 의미, 구사
	인접어 의미 변별	공통적인 의미 요소, 음운 교체에 다른 어감의 차이(음성 상징어)
	어휘간의 관계	동의어, 유의어, 반의어, 상하관계, 동음이의어, 다의어, 이철자 동음이의어
〈평가목표2〉 어휘 용법의 이해와 사용	지식적(사전)의미	고유어, 차용어, 외국어, 외래어
	문맥(함축)적 의미	암시성, 상징성
	전의적 의미	중심적 의미, 주변적 의미, 범위의 확장
	비유적 의미	어휘적 중의, 은유적 중의, 간접, 축어적
	전문 어휘	파생어, 합성어, 잉여적 표현
〈평가목표3〉 어법의 이해와 사용	어휘의 정확성	적재적소(병렬, 주술, 술목, 술보, 수식)
	어휘의 경제성	양보, 대립, 극성, 상대
	문맥과 문체에 맞는 표현	경어, 완곡어, 비속어, 방언, 은어, 유행어
	대립관계	위상, 정서, 의지, 자타, 생사
〈평가목표4〉 어휘의 양과 질	이해할 수 있는 어휘	한자성어, 속담, 속어(관용적 표현)
	표현할 수 있는 어휘	한자성어, 속담, 속어(관용적 표현)

11) 정답과 전혀 무관한 오답들이 나열될 경우, 단어의 난이도와 관계없이 문제가 매우 쉬워질 수 있다. 가급적이면 완전한 오답의 경우도 완전히 무관한 '답이 아닌 것이 뻔히 보이는' 단어를 선택하지 않도록 한다.

## 13. 어휘능력평가에 따른 급수별 인증기준 (한국독서논술교육평가연구회 독자적안 제시)

등급	인증기준
<교육급수> 1급 2급 3급	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국어 어휘의 모든 영역에 있어 고차적 개념어를 이해하고 활용할 수 있다.</li> <li>• 상황에 알맞은 최고 수준의 어휘력을 보유하고 있어 활용할 수 있으며 어휘에 대한 전문 지식을 구비하고 있다.</li> <li>• 한국어 어휘에 대해 교육할 수 있다.</li> <li>• 표현 방법에 대한 어휘 지식을 구비하고, 어휘, 어휘 용법, 어법의 이해와 사용에 있어 지시적·문맥적·함축적 의미까지 활용할 수 있다.</li> <li>• 한국어 어휘에 대한 총체적 지식, 형태, 의미, 구사능력을 갖추고 있다.</li> </ul>
4급	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 대학생 이상 수준의 어휘를 사용하고 고급 수준의 어휘활용능력을 갖추고 있다.</li> <li>• 어휘들 간의 문법적 호응 관계를 정확하게 할 수 있는 능력을 갖고 이해하고 있으며 적용할 수 있다.</li> <li>• 다양한 한국어 어휘 능력으로 상황에 맞게 활용할 수 있다.</li> <li>• 전문 용어를 정확히 이해하고 활용할 수 있다.</li> <li>• 전달하고자 하는 내용을 상황에 맞도록 한국어 어휘로 표현할 수 있다.</li> <li>• 적극적 어휘뿐만 아니라 저빈도 어휘까지 이해하고 활용할 수 있다.</li> </ul>
<교육급수> 5급	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 각 시대의 사회·문화적 상황에 따라 어휘력이 달라질 수 있음을 이해하고, 이를 다양한 예를 들어 사용할 줄 안다.</li> <li>• 어휘를 선택하여 적절성에 따라 판단하여 활용할 수 있다.</li> <li>• 한국어 어휘로 다양한 표현 기법을 활용할 수 있다.</li> <li>• 고등학생 최상급 수준의 어휘를 사용하고 활용할 수 있다.</li> <li>• 다양한 어법과 낱말의 일반적 의미를 자유롭게 구사할 수 있다.</li> <li>• 다양한 관용어구를 효과적으로 사용할 수 있다.</li> <li>• 정확한 의사소통이 가능하도록 표현할 수 있다.</li> <li>• 상황에 맞는 적절한 문맥적 의미를 구사할 수 있다.</li> <li>• 상대를 고려하여 형식과 예외에 맞는 어휘를 사용할 줄 안다.</li> <li>• 중의적인 표현을 찾아 그 뜻이 여러 가지로 해석되는 현상을 이해한다.</li> <li>• 표현상의 차이와 그 효과를 정확하게 지적하고 활용할 줄 안다.</li> </ul>
<교육급수> 6급	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 중학생 최고 수준의 어휘를 사용하고 활용할 줄 안다.</li> <li>• 낱말들 간의 호응 관계를 이해하고 있으며 문법적 기능을 정확하게 이해하고 적용할 수 있다.</li> <li>• 정치 현안, 사회 문화적 쟁점을 파악하여 그에 따른 어휘를 구사할 줄 안다.</li> <li>• 주변의 자료를 활용하여 자신의 어휘력을 확장시킬 수 있다.</li> <li>• 글의 목적에 맞게 효과적으로 낱말 활용을 할 수 있으며 유기적으로 조직할 수 있다.</li> <li>• 어법의 규칙을 정확하게 알고, 제시된 규칙에 맞게 어휘를 활용할 줄 안다.</li> </ul>
<교육급수> 7급	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 글의 문맥에 어울리는 속담·관용 표현·격언·명언 등을 인용하여 활용할 줄 안다.</li> <li>• 중학생 수준의 어휘를 사용하며 활용할 줄 안다.</li> <li>• 비속어, 외국어, 외래어 등을 찾아내고 이를 맞춤법에 맞는 우리말로 바꿀 수 있다.</li> <li>• 언어의 사회성에 대해 바르게 이해하고 있다.</li> <li>• 관용어의 개념을 이해하고 있다.</li> </ul>
<교육급수> 8급	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 중학생 수준의 어휘를 사용할 줄 안다.</li> <li>• 어휘의 전의적 의미와 관용적 의미를 이해 할 수 있다.</li> <li>• 정확한 어휘 사용을 할 수 있다.</li> <li>• 어휘의 질적인 측면에 대해 이해할 수 있다.</li> <li>• 활성화어휘와 비활성어휘를 이해할 수 있다.</li> <li>• 어휘의 의미 연합망 속에서 그 위치를 파악할 수 있다.</li> </ul>
<교육급수>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 초등학생 수준의 풍부한 어휘를 구사할 수 있다.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>9급</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 높임말을 상황에 맞게 사용할 수 있다.</li> <li>• 겪은 일을 상황에 알맞은 낱말을 선택하여 구체적으로 나타낼 수 있다.</li> <li>• 낱말의 유의어·반의어·다의어 등을 파악할 수 있다.</li> <li>• 낱말의 의미·가치를 이해할 수 있다.</li> <li>• 인접어의 의미 변별을 할 수 있다.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>&lt;교육급수&gt; 10급</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 꾸며주는 말을 활용할 수 있다.</li> <li>• 불러주는 말을 받아서 적을 수 있다.</li> <li>• 간단한 어휘력으로 자기표현을 할 수 있다.</li> <li>• 느낌·판단 등의 어휘를 사용할 줄 안다.</li> <li>• 동시나 동화글에서 재미있는 말, 반복되는 말의 효과를 이해하고 활용할 수 있다.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>&lt;교육급수&gt; 준10급</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 글을 읽는 데 필요한 기초 어휘를 이해 할 수 있다.</li> <li>• 동화글에서 재미있는 말을 이해 할 수 있다.</li> <li>• 기본적인 낱말의 의미를 이해 할 수 있다.</li> <li>• 유아용 그림책에 나오는 낱말을 이해할 수 있다.</li> </ul>

14. 어휘활용능력 급수인증을 위한 실제 평가지 <예시자료>

138.5

(1~5) 다음 낱말들을 포함할 수 있는 낱말을 찾아 그 번호를 쓰세요.

1.  : 방아깨비, 여치, 메뚜기, 사마귀 (4)  
 ① 나무 ② 가을 ③ 열매 ④ 곤충 ⑤ 식물
2.  : 빨강, 초록, 노랑, 검정 (2)  
 ① 학용품 ② 색깔 ③ 도화지 ④ 식물 ⑤ 성격
3.  : 할머니, 누나, 이빠, 삼촌 (1)  
 ① 가족 ② 친구 ③ 조원 ④ 이웃 ⑤ 선배
4.  : 물립, 선인장, 생강, 사과 (3)  
 ① 강아지 ② 올챙이 ③ 식물  
 ④ 플랑크톤 ⑤ 장미
5.  : 농구, 축구, 배구, 탁구 (3)  
 ① 양궁 ② 수영 ③ 공 ④ 펜싱 ⑤ 태권보

(6~9) 다음 밑줄 그은 낱말의 의미를 <보기>에서 찾아 그 번호를 쓰세요.

<보기>

- ① 욕심이 없고 마음이 깨끗하다.
- ② 아무 맛이 없이 싱겁다.
- ③ 음식이 느끼하지 않고 산뜻하다.
- ④ 빛깔이 진하지 않고 산뜻하다.

6. 옥수수에는 맛이 담백하여 이용 범위가 넓다. (2)
7. 슬기는 담백한 색의 옷을 좋아한다. (4)
8. 그는 솔직하고 담백한 성격을 가졌다. (1)
9. 이 식당의 반찬 맛은 담백하다. (3)

10. 다음 밑줄 친 낱말 중 <보기>와 쓰임이 같은 것은? (5)

<보기>

쓰촨 남은 양초를 세 개나 찾았다.

- ① 그는 쓴 옷음을 지었다.
- ② 나는 날마다 일기를 쓴다.
- ③ 할아버지께서는 증절모를 쓰고 계신다.
- ④ 한약은 너무 써서 먹기가 힘들다.
- ⑤ 개똥도 약에 쓰려면 없다더니

11. 다음 문장에 쓰인 '가사'의 의미를 찾아 번호를 쓰세요. (2)

어머니는 가사 노동을 많이 하신다.

- ① 뜻이 좋거나 아름다운 말
- ② 살림을 꾸려가는 일
- ③ 가요·가곡 등에서 노래의 내용이 되는 글
- ④ 조선 초기 문학의 한 형태
- ⑤ 의식을 잃어 죽은 것처럼 보이는 상태

12. 다음 문장에 쓰인 '타다'의 의미를 찾아 번호를 쓰세요. (3)

커피에 설탕을 타지 않았다.

- ① 불이 붙다.
- ② 이동하다.
- ③ 쉬거나 눕이다.
- ④ 받아서 가지다.
- ⑤ 쉽게 잘 달라붙다.

13. 다음 밑줄 친 낱말 중 뜻이 두 가지 이상으로 해석되지 않는 것은 어느 것인가? (1)

- ① 나는 집으로 돌아갔다.
- ② 그 후로 영호는 매우 배가 아팠다.
- ③ 할머니는 손자에게 옷을 입혀셨다.
- ④ 아름다운 그녀의 그림
- ⑤ 사람들이 다 안 왔다.

<14번 이후는 지면관계상 생략>

### Ⅲ. 결론 및 제언

#### 1. 결론

어휘활용능력 평가지는 어휘활용의 의미 변화 학습과 관련된 어휘를 분석한 후 이를 바탕으로 <1>, <2>학년에서는 그림을 보고 떠오르는 낱말 써보기, 비슷한 말 찾아보기, 맞선말(반대말) 찾아보기, 틀린 글자 바르게 써보기, 낱말을 이용하여 문장 만들어 보기, 재미있는 퍼즐 놀이, 낱말 잇기와 낱말 바르게 써보기, 주어진 낱말로 다양하게 생각해보기와 흉내 내는 말, 정확한 어휘력과 풍부한 어휘력 키워보기, 설명하는 말 알고 고가기로 구성하였고, <3>, <4>학년용에서는 그림을 보고 떠오르는 낱말 써보기, 비슷한 말 찾아보기, 어휘 활용 능력 키우기, 낱말 퍼즐, 떠오르는 낱말 써보기, 같은 글자로 시작되는 낱말과 끝말잇기, 속담 속에 알맞은 말 넣어보기, 설명한 낱말 알고 가기와 낱말 바르게 쓰기로 구성하였으며, <5>, <6>학년용에서는 어휘력 키우기, 어휘의 바른 이해, 낱말의 의미 관계, 낱말의 뜻 바르게 이해하기, 동의어와 반의어, 문장 속 어휘 엮보기, 어휘 활용 능력 키우기, 퍼즐 낱말 찾기로 구성하였다.

이상과 같이 교재 제작 및 평가 문항을 출제하여 실시한 결과 학생들이 평소 느끼던 어휘활용에 대한 부담감이 줄어들어 가벼운 마음으로 독서와 글쓰기를 할 수 있게 되었으며, 교과학습에서 자기의 경험 중에서 사전을 통해 쉽게 찾을 수 있는 어휘활용 능력이 생겼으며, 주술호응이 바르고 자기의 생각이나 느낌이 들어 있는 다양한 글을 쓸 수 있는 어휘활용능력이 신장되었음을 다음과 확인할 수 있다.

첫째, 어휘활용능력 급수인증을 통해 어휘활용능력의 체계적인 평가로 어휘활용능력이 크게 향상되었다.

둘째, 어휘활용교육현장에서 급수인증에 대한 기대 효과로 어휘활용 학습 활동을 하게 즐거운 마음으로 되었다.

셋째, 아동들 생활에 밀착된 어휘활용으로 남과 다른 자기만의 참신한 생각이나 느낌이 들어 있는 다양한 어휘활용을 할 수 있었다.

넷째, 필요한 묘사나 대화, 적절한 수식어가 들어가고, 글을 쓰기 전에 어떠한 어휘가 알맞을까 하는 등 글쓰기에 임하는 태도의 변화가 생겼다.

다섯째, 어휘활용 생활화가 이루어져 강요하지 않아도 스스로 사전을 찾아 학습하는 학습습관이 형성되었다.

#### 2. 제언

본 어휘활용평가 연구는 어휘활용 능력 신장을 위한 완벽한 평가가 될 수는 없으나 본 연구에 이어서 앞으로 지속적인 평가에 대한 연구가 있어야겠다는 결론을 지으며 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 일기나 생활문 쓰기 등 쓰기 지도에 있어서 글씨와 맞춤법을 위주로 하는 단순한 어휘지도가 아니라 어휘활용의 본질적인 면에 침투하는 지도가 이루어져야겠다.

둘째, 글 읽기나 쓰기는 어휘활용 능력을 바탕으로 하여 창의력 신장과 직결되는 요소임을 언어 상황의 구조화 학습은 문장력도 향상된다는 전제아래 밀착된 어휘활용 지도를 한다면, 어휘활용에 대해 부담감도 줄어들어 재미있는 교과학습 할 수 있으며 독서와 글쓰기 향상에도 탁월한 성과가 있으므로 초등학교의 선생님들께 어휘활용교육을 적극적으로 지도해주시기를 제안한다.

셋째, 어휘 활용의 의미 변화 학습은 사고력을 개발시키는데 높은 효과가 있으므로 더욱 심도 있는 평가가 될 수 있도록 지속적인 연구가 이루어지기를 관계가 여러분께 적극 제안한다.

넷째, 다양한 어휘활용능력을 기르는 학습은 평가를 통한 인증제도가 탁월한 성과를 보이므로 본 연구 이외의 평가를 위한 한국어 어휘활용인증제도의 필요성이 있음을 적극 제안한다.

## 주제 발표

## 수준별 어휘의 활용방법과 실제

최운천/(주)날말 어휘정보처리연구소

## 〈차례〉

1. 수준별 어휘의 선정
2. 수준별 어휘의 활용(1): 유의어 대사전
3. 수준별 어휘의 활용(2): 한국어 낱말망(Korean Wordnet)
4. 수준별 어휘의 활용(3): 도서의 난이도 분석
5. 수준별 어휘의 활용(4): 독서능력 측정평가
6. 수준별 어휘의 활용(5): 한자와 영어 교육

## 1. 수준별 어휘의 선정

언어교육에서 중요한 요소인 어휘교육이 실질적으로 전개되기 위해서는 구체적인 교육용 어휘 목록이 필요하다. 이를 위해 서울대 국어교육연구소에서 2001년에 한국어의 등급별 총어휘를 선정하여 발표하였다. 수준별 어휘는 기존의 계량 어휘 자료 17건을 데이터베이스화하여 '표준국어대사전'의 표제어와 일치시키고, 그 분포 상황과 자료의 타당도를 고려하여 중요도를 구하는 방법인 메타 계량 방법에 의해 선정되었다[김광해 (2001, 2002)]. 등급별 기준과 어휘량은 그림 1의 국어 교육용 자료를 기반으로 하였다.

어휘량	누계	국어 교육용		한국어 교육용			비고
		등급	개념	4 구분	6 구분	개념	
1,839	1,839	1	기초어휘	초급	1	자국인과 어휘량을 일치시키는 방향으로 조절함	수사전 조사어
4,228	6,067	2	정규 교육 이전	중급	2		
8,361	14,428	3	정규 교육 개시 - 사춘기 이전 사고 도구어 일부 포함	상급	3 4		
19,377	33,805	4	사춘기 이후 - 급격한 지적 성장 사고 도구어 포함	고급	5 6		
32,946	66,751	5	전문화된 지적 성장 단계, 다량의 전문어 포함				
45,569	112,320	6	저빈도어: 대학이상, 전문어 (기존 계량 자료 등장 어휘 + 누락어 14,424 추가)				
125,670	237,990	7	누락어: 분야별 전문어, 기존 계량 자료 누락어휘				

그림 98 등급별 기준과 어휘량

## 2. 수준별 어휘의 활용(1): 유의어 대사전

사전 개발에 수준별 어휘를 적용하면 다양한 활용이 가능하다. (주)날말 어휘정보처리연구소에서는 서울대 국어교육연구소와 공동으로 2009년에 ‘넓은풀이 우리말 유의어 대사전’을 편찬하였다. 2010년에는 수준별 유의어 사전의 대표적인 예로 볼 수 있는 ‘우리말 유의어 중사전’, ‘중고등학생을 위한 우리말 유의어 사전’, ‘초등학생을 위한 우리말 유의어 사전’을 출판하였다. 이 밖에도 ‘우리말 방언 사전’, ‘우리말 반의어 사전’을 출판하였다.

‘넓은풀이 우리말 유의어 대사전’은 2000년에 출간한 김광해(2000)의 ‘비슷한말 반대말 사전’을 보완·확장한 것이다. 여기서 ‘유의어(類義語)’란 사전적 의미의 비슷한말의 개념에 국한되지 않고, 관련된 어휘 즉, 비슷한말, 반대말, 상위어, 하위어 등을 모두 포괄하는 개념이다. 이 사전은 기존의 2만여 개 표제어를 19만여 개로 확장했으며, 각각의 어휘에 어휘 난이도 정보를 추가한 것이 특징이다. 어휘의 난이도는 김광해(2001,2002)의 ‘국어교육용 등급별 어휘 연구’ 결과를 기반으로 하여 부여한 것이다.

‘넓은풀이 우리말 유의어 대사전’은 다음과 같은 특징을 가진다

대규모 사전: 표제어 19만여 개, 1차 유의어 397,815개, 2차 유의어 2,128,753개의 대규모 사전이다. 여기서 1차 유의어는 표제어의 유의어를 말하고, 2차 유의어는 1차 유의어의 유의어를 말한다. 동음이의어의 경우에는 그 구분을 위하여 ‘표준국어대사전’과 동일한 어깨번호를 부여하였으며, 한자어의 경우는 괄호 안에 한자를 병기하였다.

난이도 사전: 개별 어휘마다 어휘 난이도 정보를 부여한 사전이다. 유의어를 난이도 정보와 함께 난이도 순서대로 보여줌으로써 비슷한 의미의 단어에서도 쉬운 말, 어려운 말의 수준에 따른 학습이 용이하고, 사용자가 원하는 난이도의 어휘를 선택하는 데 도움을 줄 수 있다.

의미군의 집합: 동시에 같은 의미군의 어휘들을 쉽게 알아볼 수 있도록 배치한 사전이다. 즉, 한 단어의 검색만으로 유의어와 반의어를 많게는 백여 개까지 볼 수 있도록 하여, 어휘력 증진이나 어휘의 정확한 의미 파악에도 큰 도움이 될 것으로 기대한다.

‘우리말 유의어 대사전’의 전체 내용은 2008년 3월에 인터넷(www.wordnet.co.kr)으로 서비스를 시작하였으며, 2010년 12월에는 우리말 사전을 시각화(visual)하여 볼 수 있도록 개선하였고, 방언 사전과 반의어 사전, 영-영-한 사전, 한-한-영 사전도 추가하였다. 다음 그림들은 현재 인터넷으로 서비스 중인 사전들의 실제 모습을 축소하여 그 형태만 보여 준 것이다. 사용자가 보기 설정이나 크기 설정 등을 통해 원하는 모습으로 볼 수 있으며, 인쇄도 가능하다.

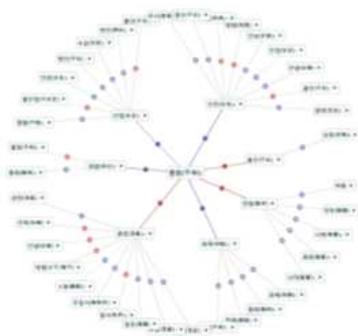


그림 2 유의어 사전

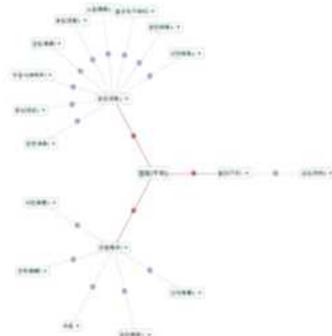


그림 3 반의어 사전

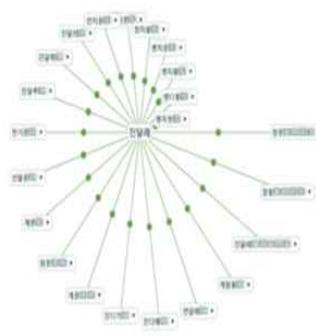


그림 4 방언 사전

그림 2는 유의어 사전으로 보기설정에서 ‘펼친방사형’을, 그림 3은 반의어 사전으로 ‘모인방사형’을, 그림 4는 방언 사전으로 ‘달팽이형’을 선택한 경우에 볼 수 있는 사전이다.

### 3. 수준별 어휘의 활용(2): 한국어 낱말망(Korean Wordnet)

‘한국어 낱말망’은 한국어의 자연어 처리를 위하여 필수적인 지식베이스 기술인 매크로 시소러스이다. 한국어 낱말망은 약 53만 개에 달하는 어휘를 대상으로 어휘 개념 체계에 따라 분류·정리하여 컴퓨터가 처리할 수 있는 방식으로 구조화한 것이다.

한국어 낱말망은 일반명사를 8개의 최상위 개념으로 나누고 각각의 개념들을 세분류하였다. 낱말망의 분류와 개념의 수를 구체적으로 보면 표 1과 같다[최운천(2007)]. 개념의 수가 많다는 것은 그만큼 분류가 세분화되어 있다는 것을 의미한다. 단말(端末) 개념이란 하위 개념이 없는 개념을 말하며, 최상위 개념부터 단말 개념까지 경로(path)로 표현하여 하나의 의미군으로 표시한다.

낱말망에 수준별 어휘를 적용하면 같은 의미를 가진 수준별 단어 학습이 가능하다. 이것은 초등, 중등학생용 학습지를 개발하는 회사에서 활용하고 있는 것으로 단계별 어휘 학습에 의미 확장까지 두 가지 효과를 기대할 수 있다.

한국어 낱말망은 인터넷으로도 서비스 중이다. 검색어를 입력하면 그 단어가 속한 개념과 그 개념에 포함된 단어들을 볼 수 있다.

표 1 한국어 낱말망의 분류와 개념의 수

대분류	최상위 개념	단말 개념 수	전체 개념 수
일반명사	인간(人間)	804	1,121
	생물(生物)	486	659
	무정구체물(無情具體物)	411	565
	추상물(抽象物)	231	334
	영역(領域)	194	263
	행위(行爲)	334	466
	상태(狀態)	182	268
	사건(事件)	41	72
고유명사		30	43
일반명사의 품사		10	10
개념 전체 개수		2,723	3,801

### 4. 수준별 어휘의 활용(3): 도서의 난이도 분석

도서 텍스트에 등장하는 어휘의 난이도를 분석하면 텍스트 읽기의 쉽고 어려운 정도를 예상할 수 있다. 도서의 난이도는 언어 변인, 출판물 변인, 내용 변인을 고려하여 결정하는 것이 일반론이다. 이 중에서 객관적으로 파악하기 어려운 내용 변인을 제외한 언어 변인과 출판물 변인을 통계 처리하여 도서의 난이도인 도서 지수(LQ: lectio quotient)를 산출한다(그림 5). 언어 변인은 의미의 어려움(semantic difficulty)과 구문의 어려움(syntactic complexity)으로 결정할 수 있다. 문장의 길이가 짧을수록 쉽게 느껴지고 문장의 길이가 길수록 어렵게 느껴지는 정도를 수치화할 수 있는 어휘의 난이도, 어휘 빈도수, 문장 길이 등의 정보를 통계 처리하여 계산한다. 출판물 변인은 삽화가 많을수록 책의 내용을 쉽게 이해할 수 있고, 글자 크기가 클수록 쉽게 읽을 수 있다는 것을 표현하기 위해 삽화의 양, 글자 크기, 책의 두께(페이지 수) 등을 수치화한 것이다.

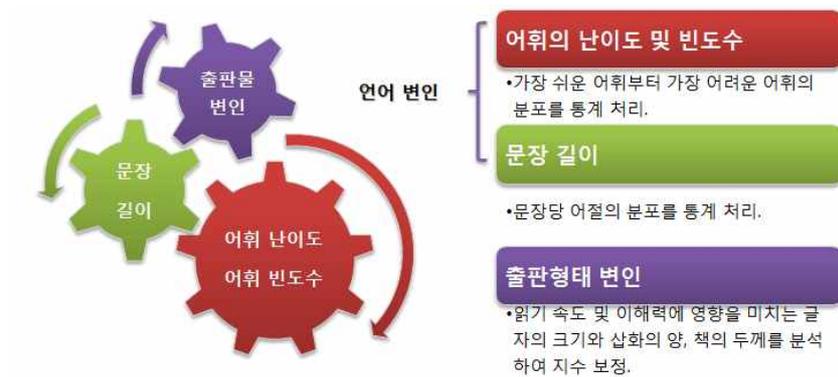


그림 102 도서의 난이도를 결정하는 변인

도서지수(LQ) 산출의 핵심은 어휘의 난이도에 있다. 어휘의 난이도는 김광해(2001,2002)의 “등급별 국어 교육용 어휘”를 기반으로 하고 있다. 시대에 따라 변하는 어휘 난이도의 특성을 반영하기 위해 1.5억 어절 말뭉치와 초중고 교과서를 분석하여 얻은 단어 빈도, 그리고 국어 전문가들이 제안한 어휘목록 등을 활용하여 일부 어휘의 등급을 수정하거나 새로운 어휘에 등급을 부여하고 있다. LQ는 최저 100에서 최고 1850까지이며, 학년과 단계별로 나누어 보면 표 2와 같다.

표 174 LQ의 급수 기준표

	학년	단계	특징	LQ	
				최소	최대
7급	유치원	읽기 준비기	문자 지각, 해독, 자소-음소 관계 파악, 음독, 읽기 학습의 시기, 상향식 모형	100	300
	초등1-2	읽기 학습기		200	480
6급	초등3-4	읽기 강화기	낭독, 음독과 묵독의 과도기, 학습 읽기의 시작, 주로 상향식 모형과 하향식 모형 보조	350	630
5급	초등5-6	기초 독서기	묵독, 기초 독해 기능, 학습 읽기의 시기, 의미 중심의 글 읽기, 하향식 모형과 상향식 모형	560	840
4급	중등1-2	분석 독서기	추론, 글 구조 파악, 작가의 관점 파악 및 비판, 상호작용 모형	720	1000
3급	중3고1	전략 독서기	초인지, 읽기 전략 구사, 독자와 작자와의 상호작용임을 이해, 상호작용 모형	910	1190
2급	고등2-3	독립 독서기	교양, 학문, 직업 세계의 읽기, 상호작용 모형	1120	1450
1급	대학 이상	전문(교양) 독서기		1320	1850

## 5. 수준별 어휘의 활용(4): 독서능력 측정평가

자기 수준에 맞는 책을 읽는 것이 가장 좋은 것이라는 것은 누구나 아는 이야기다. 부모 입장에서 자녀에게 독서 지도를 할 경우에도 아이가 편하게, 흥미를 가지고 읽을 만한 책을 골라주고 싶어 한다. 하지만 아이가 수준에 맞는 책을 고르기 위해서는 먼저 아이의 독서능력을 알아야 한다. 그래서 먼저 학생의 독서능력을 측정하고 그 결과에 따라 수준에 맞는 책을 골라주면 된다. 이것을 가능하게 해 주는 것이 독서능력을 표현하는 독서지수(LQ)이다. 학생의 독서능력(LQ)은 독서력 평가 문항을 통하여 측정이 가능하고, 수준에 맞는 책은 책의 난이도에 따라 미리 분석해 둔 책의 LQ를 보면 알 수 있다.

LQ는 책의 난이도와 독자의 독서 능력을 같은 척도로 나타냄으로써 수준별 맞춤독서가 가능하게 한다. 개인의 독서능력에 따라 그림 6처럼 도서 분석이 완료된 책을 추천해 준다. 지금까지 300여개 출판사의 3,000여 권의 도서에 LQ가 부여되어 독서능력 측정평가를 거친 학생들에게 맞춤형 독서의 도구로 활용되고 있다.



그림 6 독서능력에 따른 추천도서(4급, 5급)

독서능력 측정평가는 기본적인 독서능력인 LQ뿐 아니라 어휘력과 사고력(사실, 추론, 비판), 그리고 분야별(문학, 인문/예술, 사회과학, 자연과학) 독서력도 측정할 수 있다. 이 측정 결과를 토대로 개인에 맞는 맞춤 독서와 독서 교육이 가능하다. LQ 측정에 사용된 평가문항은 LQ가 부여된 책에서 지문을 추출하여 개발한 것이다. 개인의 LQ를 알게 되면, LQ가 부여된 책들 중에서 자신의 수준에 맞는 책을 골라 읽으면 된다. LQ 측정 결과 보고서에는 개인별 추천도서가 별도로 제공된다.

지금까지 시행된 독서능력 측정평가를 통해 알아본 응시자의 독서능력은 같은 학년이라도 매우 다양한 분포를 보이고 있다(그림 7). 이 데이터는 12만여 명의 독서능력 평가 응시자들을 비교·분석한 자료이다. 중학교 1학년 학생을 예로 들어서 설명하면, 중1은 보통 4급에 해당되는 독서능력을 가진 학생들이 가장 많지만,

초등학생 수준인 6급, 5급의 독서능력을 가진 학생도 있고, 고등학생 수준인 3급, 2급의 독서능력을 가진 학생들도 존재한다. 이것은 일선 교육 현장에서 학생들의 다양한 독서능력에 맞는 맞춤형 독서교육이 절실히 요구됨을 증명하는 예가 될 수 있다.

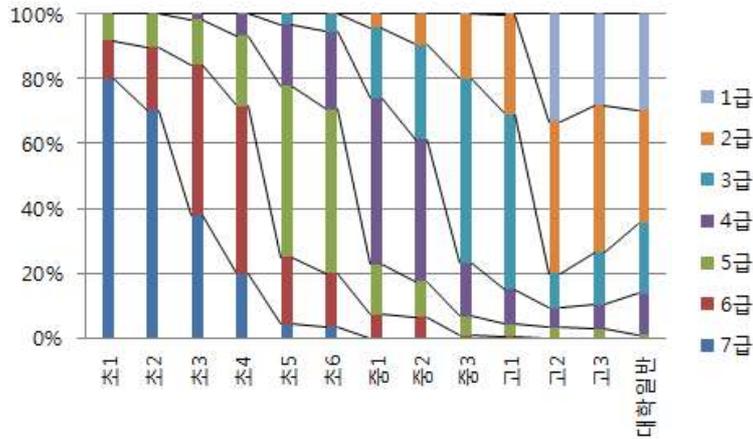


그림 7 학년별 LQ의 분포

## 6. 수준별 어휘의 활용(5): 한자와 영어 교육

수준별 어휘는 한자나 영어 교육에도 활용할 수 있다. 중요한 한자 순으로 한자를 지도할 때, 난이도가 낮은 쉬운 한자어부터 어려운 한자어 순서로 지도한다면 교육 효과는 훨씬 클 것이다. 또한 그림 8처럼 우리말 음절에 해당되는 여러 한자어를 보여줌으로써 같은 음을 가진 한자 교육에도 바로 적용할 수 있다[김기형 (2008)].

난이도	표제어	한자	난이도	표제어	한자	난이도	표제어	한자	난이도	표제어	한자
1	주26	週	3	주인집	主人-	4	술주정뱅이	-酒酣--	5	터주	-主
1	주변04	周邊	3	집주인	-主人	4	안주하다	安住-	5	진주조개	眞珠--
1	주위02	周圍	3	주요하다	主要-	4	이주하다01	移住-	5	주일날	主日-
1	우주02	宇宙	3	부주하다05	奔走-	4	주도하다01	主導-	5	입주하다01	入住-
2	지나주	-週	3	주막집	酒幕-	4	거주하다	居住-	5	일주하다01	一週-
2	주무하다01	注文-	3	여주인	女主人	4	주관하다	主管-	5	주력하다01	注力-
2	주의하다01	注意-	3	교주06	教主	4	주최하다	主催-	5	문설주	門-柱
2	주장하다01	主張-	3	대지주	大地主	4	경주하다03	競走-	5	주입하다02	鑄入-
2	연주하다03	演奏-	3	주력01	主力	4	주차하다01	駐車-	5	주창하다	主唱-
2	민주02	民主	3	천주01	天主	4	도주하다	逃走-	5	주황빛	朱黃-
2	주교01	主教	3	원주민	原住民	4	주선하다	週旋-	5	완주하다	完走-
2	주민	住民	3	의식주	衣食住	4	진주알	眞珠	5	패주하다	敗走-
2	일주일	一週日	3	신주04	神主	4	주재하다04	駐在-	5	주홍빛	朱紅-
2	자주03	自主	3	주제04	主題	4	질주하다	疾走-	5	주입되다	註入-
2	주소01	住所	3	구세주	救世主	4	주목하다	註目-	5	진주하다04	進駐-
2	주인공	主人公	3	주유소	注油所	4	주시하다	註視-	5	부주의하다	不註意-
2	민주주의	民主主義	3	사주03	四周	4	간주하다	看戲-	5	동분서주하다	東奔西走-
2	공주01	公主	3	일주02	一周	4	주둔하다	駐屯-	5	주저주저하다	躊躇躊躇-
2	주일03	週日	3	주가+05	週間	4	주사하다04	註射-	5	주일학교	主日學校
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

그림 8 음절 ‘주’가 포함된 등급별 어휘 목록

영어도 한자와 마찬가지로 수준별 어휘를 활용하면 학생의 어휘 수준에 맞는 우리말과 영어 쌍방향 교육이 가능하다. ‘우리말 유의어 대사전’을 인터넷으로 서비스 중인 낱말참고([www.wordnet.co.kr](http://www.wordnet.co.kr)) 사이트에서는 영-영-한 사전과 한-한-영 사전을 서비스 중이다. 영어 단어와 우리말 단어의 난이도를 활용하면 학생 수준에 맞는 영어 어휘 교육이 가능하다. 그림 9는 한-한-영 사전의 예를 보인 것으로 우리말 어휘의 유의어와 그에 따른 영어 대역 표현을 동시에 보여줌으로써 한눈에 ‘세계’에 대한 다양한 영어 표현을 공부할 수 있다.

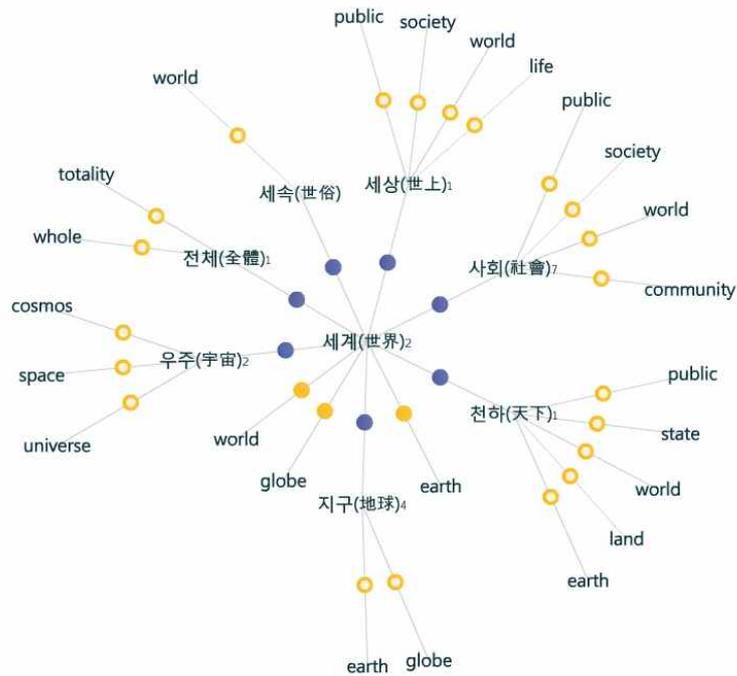


그림 9 ‘세계’에 대한 한-한-영 사전 보기

## ▣ 참고 문헌

- 김광해(2000), 비슷한말 반대말 사전, 도서출판 낱말.
- 김광해(2001), 한국어의 등급별 총어휘(낱말 v.2001) 선정, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김광해(2002), 등급별 국어교육용어휘, 박이정.
- 김기형(2008), 수준별 어휘의 선정과 활용, 한국사전학회, 제14회 학술대회 발표논문집, 한국사전학회.
- 이성현(2005), 전자사전 구축과 의미부류 - 세종 명사 의미부류 체계의 예, 한국사전학 제5호, 한국사전학회.
- 임지룡(1991), 국어의 기초어휘에 대한 연구, 국어교육연구 23집, 경북대 국어교육학과.
- 최경봉(1994), 국어 명사의 의미 연구, 태학사.
- 최운천, 김기형(2007), 한국어 낱말망과 확장 비슷한말 반대말 사전 구축, 한국사전학회 제12회 학술대회 발표논문집, 한국사전학회.
- 최운천, 김기형(2008), 한국어 낱말망(Korean Wordnet)과 우리말유의어분류대사전 구축, 한국사전학 논문지 제11호, 한국사전학회.

## 주제 발표

# 어휘 교육의 목표와 의의

구분관(서울대)

### 〈차례〉

1. 서론
2. 어휘 교육의 목표
3. 어휘 교육과 머릿속어휘부
4. 국어 교육에서의 어휘 교육의 제 측면
5. 결론

## 1. 서론

### ○ 모어화자를 위한 교육에도 어휘 교육이 필요한가?

- 어휘는 자연스럽게 습득되는 면과 그렇지 않은 면이 있다. 어휘는 일생 동안 계속해서 배워야 한다.
- 특히 1차 어휘는 습득되는 면이 강하지만 2차 어휘는 학습의 필요성이 강하다.
- 개별 어휘를 안다고 하더라도 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 등의 다양한 앞의 측면 중 어느 지점에 머무는 경우가 많다. 따라서 학습자가 부족한 부분에 대해서는 교육이 필요하다.
- 모국어를 사용하더라도 각각의 개인들은 다른 어휘 능력을 가지고 있으며 이런 차이가 경우에 따라서는 의사소통 행위에 어려움을 가져 온다. 따라서 교육을 통해 최소한의 공통점을 마련해 줄 필요가 있다.

### ○ 국어교육에서 어휘 교육의 위상은?

- 어휘는 국어 활동의 기초 자원으로서 의사소통의 적절성과 효과성을 결정짓는 핵심 인자이다.
- 어휘는 읽기나 문법 영역을 도와주는 것이 아닌 하나의 새로운 영역이다.(박수자 1998). 어휘 교육은 국어 능력 신장을 위해 매우 중요한 요소의 하나이므로 독립된 영역을 만들 수 없다면 현행 여섯 영역 모두에서 적절하게 다루어져야 한다.
- 근본적으로 언어 교육이 '의미' 문제에서 자유로울 수 없는 만큼, '의미의 최소 전달체인 어휘(소)에 대한 논의 없이는 국어 교육의 목표를 의사소통 기능 신장으로 잡든, 언어를 통한 사고력 신장으로 잡든, 어휘와 관련된 내용을 제외하기는 힘들다.(이용주 1993).

### ○ 본 발표문의 특징

- 학습자가 좋은 어휘부를 가질 수 있게 하는 것을 어휘 교육 목표의 하나로 삼고자 한다. 그 이유는 첫째, 모든 화자의 어휘부가 다르므로 의사소통 불가의 임계점을 넘지 않기 위해 교육해야 한다. 둘째, 중

은 어휘부를 갖추게 하는 것을 목표의 하나로 한다.

- 어휘 교육 목표와 관련하여 어휘 교육과 규범(정확성, 적절성, 용인성 등), 어휘 교육과 언어문화 교육 등에도 관심을 갖는다.
- 발표의 제목이 '목표와 의의'이므로 다소 추상적일 수 있지만 가능하면 구체적인 예를 제시하도록 한다.
- 2장에서는 기존 논의의 검토를 바탕으로 어휘 교육의 목표를 제안하고, 3장에서는 어휘 교육과 어휘부의 문제, 4장에서는 어휘 교육의 목표의 실현 과정으로서의 어휘 교육의 제 측면을 다룬다.

## 2. 어휘 교육의 목표

### 2.1. 어휘 교육의 목표에 대한 기존의 논의

#### ○ 어휘 교육의 목표에 대한 기존 논의들(신명선 2004, 이기연 2006 등 참조)

- 마광호(1998), 어휘교육의 목표는 어휘 사용 능력의 신장이다. 어휘 사용 능력은 다시 의미 파악 능력(사전적 정보의 활용 능력/ 형태적 정보의 활용 능력/ 문맥적 정보의 활용 능력)과 어휘 구사 능력(관습적 용법의 구사 능력/ 개성적 용법의 구사 능력)으로 나누어진다.  
=> '사용'이라는 단어가 가지는 한계  
=> 국어교육의 목표: 의사소통능력>국어사용능력>국어능력
- 김광해(1993), 어휘 교육의 목표는 어휘력의 신장이다. 이때 어휘력은 양적 능력과 질적 능력을 포함한다. 특별히 질적 능력이란 '어휘소의 의미에 대한 이해(단일 어휘소의 의미, 관용적 어휘소의 의미, 단어의 다의성에 대한 이해), 어휘소 사이의 연관성에 대한 이해(유의 관계, 반의 관계, 공기 관계)를 포함한다. 어휘력은 결국 '어휘를 이해하거나 구사하는 일에 관한 사용자의 능력'이다.
- 이영숙(1997), 김광해의 논의를 받아들여 어휘력을 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 나누고 질적 어휘력에 선언적 지식(형태, 의미, 통사, 화용 지식), 절차적 지식(단어 처리 과정과 관련된 수행적 지식 등)뿐만 아니라 언어 외적 지식(단어의 지시 대상에 대한 백과사전적 지식, 단어에 관한 일화적 지식, 원어나 어원에 대한 지식 등)을 포함한다.  
=> 사용으로서의 어휘(use in vocabulary)가 아닌 '정태적 존재로서의 어휘(usage in vocabulary)에 주목. 사용자의 능력에 초점을 두지 않음.
- 손영애(1992), 어휘력은 개개의 단어들에 대한 형태, 의미, 화용에 관련되는 지식의 총체이다.
- 이충우(2001), 어휘력은 '어휘에 대한 총체적인 지식'이다.  
=> 어휘력을 '지식'에 한정함.
- 민현식(2000), 바른 언어생활을 위해서 정확한 단어 선택과 바른 문장 구성이라는 두 가지 원칙이 지켜져야 하는데, 어휘의 측면에서 이를 위해서는 어휘의 양과 질을 고루 향상시켜 이를 바탕으로 일물일어(一物一語)의 원칙과 적어적소(適語適所)의 능력을 갖추게 하는 것이 진정한 국어 '사용' 능력의 신장 방안이다.
- 신명선(2004), 어휘 교육의 목표는 어휘 능력이다. 이때 어휘 능력은 '지식'에만 한정되는 것도 아니고, 실용주의에 입각한 '국어사용 능력'에만 국한되는 것도 아니다. 어휘 능력에는 언어 의식(language awareness) 고양이나 국어 문화 능력 함양 그리고 국어적 사고력 신장 등을 폭넓게 포괄하는 목표가 설정될 필요가 있다.
- 구분관(2008), 어휘사 교육에 대해 논의하면서 '문화 교육에 도움이 되는 측면', '사고력을 증진시켜 주는 측면', '기능 교육에 도움이 되는 측면'을 어휘 교육 내지 어휘사 교육의 목표로 삼아야 한다고 언급하였다.

## 2.2. 국어 교육에서의 어휘 교육의 목표

### ○ 6차 고등학교 《국어》(상) 4. 읽기와 어휘 단원의 길잡이(손영애 2000 참조)

- "어휘 능력이란 단어를 정확하게 그리고 풍부하게 알아 사용하며, 또 이미 알고 있는 단어를 바탕으로 해서 모르는 단어의 의미를 추리해 내거나 지시적, 문맥적, 비유적 의미 등을 표현하고 이해하는 능력을 말한다. 이 어휘 능력은 단어의 의미를 정확하게 알고, 이를 상황에 적절하게 선택하여 사용할 수 있는 어휘 자체의 이해, 단어의 문맥적, 관용적, 비유적 의미를 알고, 사용할 수 있는 단어 용법의 이해, 그리고 언어의 표현이나 이해에서는 어법에 맞게 사용할 수 있는 어법의 이해 등을 포함한다. 이런 어휘 능력은 글을 올바르게 파악하고, 또 바르고 효과적으로 표현하기 위한 기초적 능력이라 할 수 있다."

### ○ 기존의 논의의 귀납 결과

- 어휘 교육의 목표는 학습자의 어휘 능력의 향상에 있다. 이때 어휘 능력이란 어휘에 대한 지식, 어휘에 대한 활용, 어휘에 대한 태도를 포함한다.(태도를 '능력'에 넣어야 할지는 고민해 보아야 한다.)
- 어휘에 대한 지식은 양적 지식과 질적 지식(음운에서 화용, 어휘 관계 지식, 어원, 단어형성법 등)을 포함한다.
- 어휘에 대한 활용에는 표현과 이해 양 측면에서의 어휘 사용 능력을 포함한다. 어휘 사용 능력에는 규범적 사용과 창의적 사용을 포함한다. 아울러 표현과 이해는 각각 구어와 문어 상황을 포함하므로 표현은 말하기, 쓰기, 문학 창작, 이해는 듣기, 읽기, 문학 감상 등과 국어교육의 여러 영역과 밀접한 관련을 갖는다. 여기에 더하여 어휘에 대한 지식이 주로 문법 영역과 관련된다는 점을 고려하면 어휘 교육은 국어의 모든 영역과 관련을 갖는다.
- 어휘에 대한 태도에는 국어 의식(어휘적 민감성의 문제 포함), 국어 문화 등을 포함한다. => 이 '지식, 사용, 태도' 세 가지는 사실 분리하기 쉬운 것은 아니다. 사실 지식에 선언적(혹은 명제적) 지식 외에 절차적 지식 등을 포함하면 지식과 활용의 구분이 의미 없어지기도 한다. 아울러 태도와 관련이 있는 국어 의식이나 국어 문화가 지식이나 활용이 없이 가능하지 않으므로 결국 이 세 가지 요소는 형식적인 구분일 뿐이다.  
=> 이런 논의를 통한 국어교육에서의 어휘 교육의 구체적인 실현태는 4장에서 자세하게 다루기로 한다.

### ○ 어휘 교육의 목표

- 어휘 교육의 목표를 2007년이나 2009년의 개정 교육 과정의 다른 영역을 참조하여 형식적으로 제시하면 다음과 같다.

국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 지식을 확충하고, 어휘를 사용하는 표현과 이해의 절차와 방법을 익혀 사용할 수 있게 하며, 국어 어휘에 대한 올바른 인식과 태도의 함양을 통해 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다.

가. 국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 질적·양적인 어휘에 대한 지식을 확충한다.

나. 실제 국어 생활에서 표현과 이해 양 측면에서의 어휘 활용 능력을 기른다.

다. 국어 어휘에 대한 올바른 인식과 태도 함양을 통해 국어 문화를 창의적으로 발전시킨다.

### 3. 어휘 교육과 머릿속 어휘부

#### 3.1. 어휘 교육에서의 어휘부 논의의 필요성

##### ○ 어휘부 논의의 필요성

- 인간이 언어로 말하는 이상, 누구나 어휘부를 갖추고 있다고 가정된다. 어휘 능력을 잘 갖춘 학습자란 다른 방식으로 표현하면 좋은 어휘부를 가진 학습자를 말한다.
- 최근 언어학에서의 화두의 하나는 어휘부학이다. 어휘부의 범위가 확장되어 문장이나 담화 형성에 어휘부가 기여하는 바가 논의되고 있다.
- 어휘부에 대한 논의는 최근 국어교육에서 관련 학문으로 받아들이고 있는 인지언어학적 관점이 가장 잘 반영되고 있는 분야이며, 한 개인의 어휘부가 평생동안 계속 성장한다는 점에서 국어교육의 중요한 흐름의 하나인 구성주의적 관점으로도 이어진다.

##### ○ 어휘부 논의와 기존의 어휘 교육

- 어휘부의 연관주의 이론에 따르면 어휘들의 관계가 중요한데, 이는 기존의 어휘 교육 즉, 유의어(동의어), 반의어 등에 의한 어휘 교육과 맥을 같이한다.
- 어휘부의 등재 단위에 대한 논의는 어휘, 관용구, 속담 등을 포함하는데, 이는 이들 단위를 어휘 교육에 포함할 기존의 논의와 맥을 같이 한다.

#### 3.2. 어휘부의 구조

##### ○ 종이사전과 머릿속사전(mental lexicon)

- 종이사전은 머릿속사전을 현현한 것이다. 머릿속사전은 종이사전 은유를 통해 그 실상에 대한 설명이 가능해진다.
- 머릿속사전이 실재하는지에 대해 증명하기는 어렵다. 이에 대한 많은 연구들은 심리언어학적인 실험 방법(반응 속도 실험 등)과 대규모 코퍼스의 빈도 등을 활용한 계량적 방법 등에 의존한다. 실재에 대해 증명하기는 어렵지만 언어학이나 언어 교육에서는 머릿속사전을 가정하는 것이 여러 가지 점에서 유용하다.
- 머릿속사전은 종이사전과 많은 유사점을 가지고 있다고 가정된다. 종이사전(역순사전, 갈래사전, 반의어사전, 유의어사전, 형용사사전, 낱양스사전 등이 참고되며, 이들도 고려해야 하지만 주로 국어대사전)과의 비교를 중심으로 설명해 보자.(종이사전의 예는 생략. 이런 정보가 있다는 점에서 머릿속사전도 동일할 것으로 가정)

첫째, 등재 단위를 살펴보면 다양한 어휘(경우에 따라 접사 포함), 관용구(부표제어나 어휘에 포함), 속담 등이 표제어가 된다.

둘째, 발음 정보(필요한 경우만), 형태 정보(하이픈 등), 통사 정보(격 등), 의미 정보(뜻풀이), 화용 정보(뜻풀이 앞에 괄호 등 사용) 등이 포함된다.

셋째, 유의어, 반의어 등 관련 어휘 정보가 부가된다.

넷째, 경우에 따라 어원 등이 표시된다.(한자어 등 외래어의 어원이 표시됨. 고려대 사전의 경우 다소 확대. OED나 일본의 대사전은 좀 더 상세한 어원 정보)

다섯째, 시각 자료(그림) 등 언어 자료 이외의 감각 자료가 부분적으로 포함되어 있다.

- 머릿속사전은 종이사전과 많은 차이점을 가지고 있다고 가정된다. 사실 위의 공통점은 많은 경우 부분적으로는 차이점으로 설명될 수 있다. 종이사전이 머릿속사전을 현현한 것이라 하더라도 추상적인 공간과 구체적인 물리적 공간이라는 본질적인 차이를 가지고 있다. 아울러 종이사전은 언어공동체를 지향하고 있고, 대부분의 종이사전은 지금 사용하지 않는 어휘도 포함하고 있어 통시적인 자료이다.
  - 첫째, 머릿속사전은 어휘, 관용어, 속담을 넘어 고빈도의 활용형, 연어 구성의 두 단어, 관용적 은유적 표현 등도 등재 단위가 되는 것으로 가정할 수 있다.
  - 둘째, 머릿속사전은 발음에서 화용에 이르는 정보가 더 자세할 것으로 가정할 수 있다.
  - 셋째, 머릿속사전은 유의어뿐 아니라 상-하위어, 부분어 등이 망(網)을 이루고 있을 것으로 가정할 수 있다.
  - 넷째, 머릿속사전은 외래어나 한자어 등의 저장 부문이나 방식이 다를 것으로 가정할 수 있다.
  - 다섯째, 머릿속사전은 시각 외에 청각, 촉각, 후각 등 다른 감각이 언어 자료와 함께 저장되어 있을 것으로 가정할 수 있다.
  - 여섯째, 등재단위의 배열순서가 종이사전은 알파벳 순서가 일반적이지만(역순사전 등도 있음), 머릿속사전은 다양한 연관(소리, 형태, 특히 의미 등등)에 의해 관련어끼리 다차원의 망을 이루고 있는 것으로 가정할 수 있다.
  - 일곱째, 머릿속사전은 본질적으로는 한 개인의 공시적 사전이다.
  - 여덟째, 다의어의 경우 배열순서 등이 종이사전 기술과 달리 원형성에 따른 배열에 가까울 것이다. 등등.

○ 어휘부의 거시구조

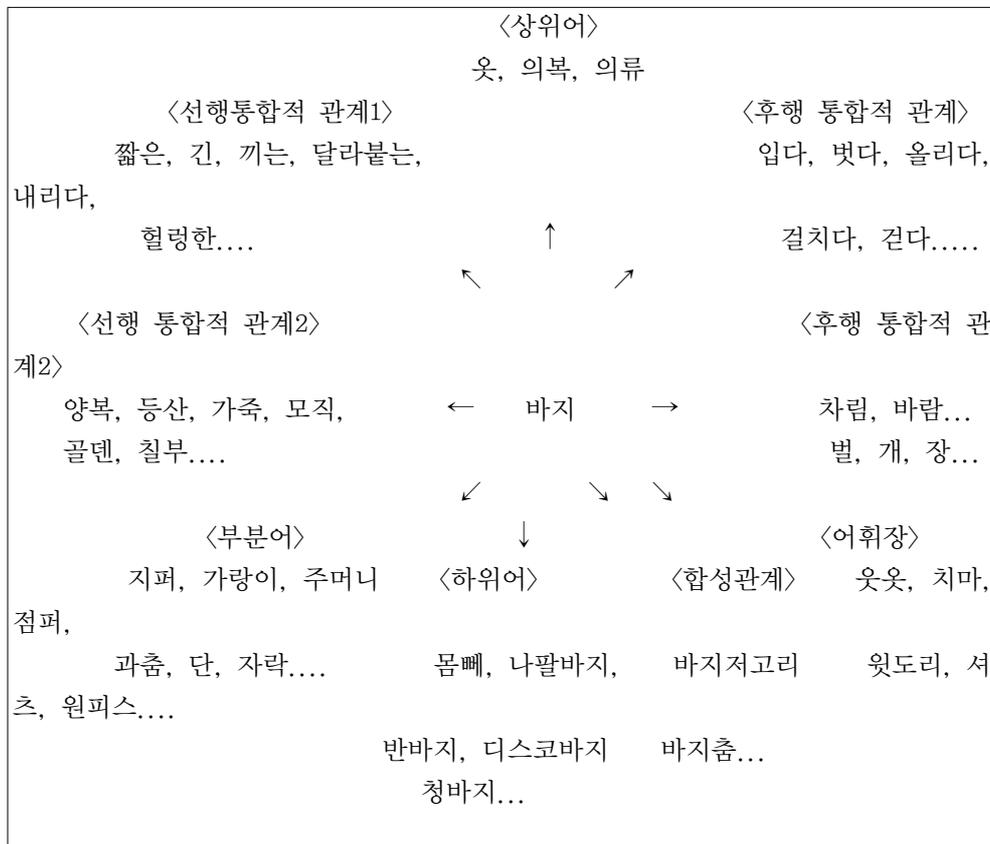
- 어떤 단위가 저장되어 있나?
  - 머릿속사전 즉, 어휘부에는 단어(생산적인 접사 포함, 일부 굴정형)가 저장되어 있을 것으로 추정된다. 하지만 어휘부의 등재 단위가 기억에 의존하는 요소라는 점을 고려하면 단어 이외에도 관용구, 속담 등도 저장되어 있을 것이다.(디 시울로와 윌리엄스(1987) 등)
  - 연어(넓은 의미의 연어)도 기억 단위가 될 수 있다는 점에서 등재단위가 될 수 있다.(예 추가)
    - 예) 상용구: 군기가 빠지다, 기분을 띄워주다, 무게를 잡다
    - 관용구: 미역국을 먹다, 발목을 잡히다
    - 호응 관계어: 설마 ~ 하랴?, 결코 ~ 않는다.
    - 수의적 연어: 텅 ~ 비다, 부글부글~끓다, 땀을 뻘뻘 흘리다
  - 은유적인 관습도 기억 단위가 될 수 있다.(레이코프)
    - 예) ‘논쟁은 전쟁이다’ 은유를 기억하여 논쟁에 대해 표현하면서 ‘우리가 이겼다.’
    - => 은유적인 관습까지 확대하면 기억의 단위가 어디까지 확장될지 알 수 없게 된다.
- 저장 단위들끼리는 어떻게 연결되어 있나?
  - 어휘의 저장 및 처리와 관련된 모형으로 로고젠 모형, 동질군 모형, 어휘접속모형, 모듈 가설 등이 있지만 가장 주목받은 것은 연관주의 가설이다. 연관주의 가설에 따르면 어휘들은 음운, 형태, 의미 등에 의해 다차원의 망(網)을 이루고 있다.(어휘망 그림 생략)
  - 어휘들의 망을 이루는 데에 가장 큰 영향을 미치는 요인은 의미인 것으로 알려져 있다. 따라서 어휘들은 등위 관계, 배열 관계, 상위 관계, 동의 관계 등에 의해 관련 있는 단어끼리 연결되어 있다(에이치슨). 이 중에서도 등위 > 연어 > 상하 > 동의 관계 순으로 긴밀하게 연관되어 있다.(슈미트).
- 저장에 어휘 부류가 영향을 미치는 요인은 없는가?

- 어휘의 의미 부류가 연결에 관여하고 있을 가능성도 크다. 같은 어휘장에 속하는 어휘는 비슷한 지점에 저장되어 있을 가능성이 크다.(심리언어학 실험이나 방언 조사 시 ‘나뭇’류를 제보자에게 먼저 제시하면 같은 부류의 단어가 쉽게 인출된다.) 따라서 시소러스 등에 기반한 어휘부를 만드는 작업이 가능하다.
- 특히 국어의 경우 고유어, 외래어, 한자어가 형태, 통사, 화용적으로 다른 행동을 보이므로 다른 영역에 저장되어 있을 가능성이 있다.(물론 각각의 정도 차가 있다.)

예) 한자어와 고유어식으로 숫자 읽기

- 가. 옷 5벌[옷 다섯 벌], 소 2마리[소 두 마리], 나무 3그루[나무 세 그루]
- 나. 사과 1개[사과 한 개], 술 5잔[술 다섯 잔], 잉크 3병[잉크 세 병]
- 다. 배 1척[\*배 1척, 배 한 척], 배 10척[배 열 척, 배 십 척]
- 라. 쌀 2킬로그램[쌀이킬로그램], 5킬로미터[오킬로미터]
- 마. 15원[십오원], 1달러 50센트[일달러 오십센트], 8월 15일[팔월 십오일]

- 연관 관계에 대한 다양한 요인을 고려한 망을 평면으로 나타내는 것은 불가능하므로 일부만 고려하여 망을 예시해 보면 다음과 같다.



### ○ 어휘부의 미시구조

- 각 어휘 항목은 무엇을 담고 있나?

- 시각, 청각, 촉각, 후각, 미각 등 다른 인지적 감각도 담고 있다.
- 언어적 정보는 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 정보를 담고 있다.
- 특히 의미 정보는 상대적으로 매우 중요하다. 의미 정보는 거시구조에서 말했듯이 관련 어휘의 연결에

중요한 역할을 할 뿐 아니라 미시구조에 있어서도 통사 정보와 화용 정보의 구성에 영향을 미친다.

- 통사 정보는 종이사전의 문형 정보, 거시구조에서 말한 언어 정보 등이 포함된다.
- 화용 정보란 나이, 성별, 격식적/비격식적, 구어/문어, 높임/예사/겸양, 긍정적/부정적 태도, 청자 환경 등에 따른 어휘 사용의 적절성에 관한 정보이다.

예) 나/저, 너/자네/당신/그대(높임, 문어)

예) 어휘에 대한 긍정적 부정적 인식(구분과 2009)

긍정적 태도를 나타내는 접미사 ‘-(으/오)속속하-’가 결합한 파생어

ㄱ. 거무속속하다: 수수하고 걸맞게 거무스름하다.

ㄴ. 꺼무속속하다: 수수하고 걸맞게 꺾다.

부정적 태도를 나타내는 접미사 ‘-(으/오)죽죽하-’가 결합한 파생어

ㄱ. 거무죽죽하다: 칙칙하고 고르지 않게 거무스름하다.

ㄴ. 꺼무죽죽하다: 칙칙하고 고르지 않게 꺾무스름하다.

- 각 어휘 항목이 정보를 어떻게 담고 있나?

- 거시구조에 대한 논의에서 밝혔듯이 감각 정보, 언어 정보(음운~화용)을 종이사전처럼 평면적으로 가지고 있는 것이 아니라 어휘적 연결 등에 의해서 자연스럽게 드러나게 되어 있거나, 원형성에 대한 논의에서 참조할 수 있듯이 저장 위치에 의해 드러나게 하는 방식으로 저장되어 있을 것이다.

### 3.3. 어휘부의 구조와 어휘 교육

○ 좋은 어휘부를 가지도록 하기 위해 무엇을 해야 하나?

- 질적으로 풍부한 어휘를 가질 수 있게 하는 것은 물론, 각각의 어휘에 대한 미시정보를 충분하게 가지게 해야 한다. 아울러 어휘 관계를 잘 이어 연결할 수 있게 해 주어야 한다.
- 어휘 교육에 있어서 실제 사용 환경에 맞는 다양한 용법을 교육해야 한다.
- 어휘 교육에 있어서 시각, 청각, 촉각, 후각 등 다른 감각과 연계한 교육이 필요하다.

## 4. 국어 교육에서의 어휘 교육의 제 측면

- 2장과 3장의 논의를 참조하여 어휘 교육의 여러 측면의 문제에 대해 논의-

### 4.1. 왜 가르치는가?(교수-학습 목표)

- 이미 어휘 교육의 목표와 관련하여 언급함.
- 어휘력은 표현/이해 양 측면의 국어 활동을 위해 필요하고, 규범적/창의적 사용을 위해 필요하며, 국어 문화와 국어 의식 교육을 위해서도 필요하기 때문이다.

### 4.2. 무엇을 가르칠 것인가?(교수-학습 내용)

○ 어휘의 양적 확대

- 자연스럽게 습득되는 것이 아닌 어휘, 즉, 사고도구어 등을 적극적으로 교수-학습

○ 어휘의 질적 확대

- 음운, 형태, 정보뿐 아니라 통사 정보, 의미 정보, 화용 정보가 중요함. 이미 언급했듯이 화용 정보는 자연스럽게 습득되는 데에는 한계가 있음.
- 한자어와 고유어의 사용 환경의 차이
- 긍정적 의미를 가진 어휘와 부정적 의미를 가지는 어휘
- 어휘 관계(유의 관계 등등) 학습의 중요성 재인식
  - 예) 유현경·강현화(2002)에서는 유사 관계(유의 관계 포함)를 활용한 어휘 교육 방안이 나옴. '매우/되게, 편지/서신, 늘/맨날 등.
  - 예) 임흥빈(1993)의 낱양스 사전도 유의 관계의 다양한 예를 담고 있음.
  - 예) 2011년 임용 1차 문제에서의 '길다-짧다' 등 반의 관계의 비대칭성 논의도 어휘 교육과 관련한 재미있는 예가 됨.
  - => 특별히 유의 관계 어휘 교육은 우리가 어휘 교육의 중요한 목표로 생각하고 있는 어휘적 민감성 교육을 위해 매우 중요하다.
- 구어/문어의 차이 등도 어휘 교육에 반영
  - 예) '너무 예쁘다와 같은 어휘 사용이 규범에 맞는가? 구어와 문어에서의 사용 양상의 차이를 규범에서 어떻게 반영해야 하나?
- 표현 교육/이해 교육의 차이도 어휘 교육에 반영
  - 예) 은어, 유행어, 통신어, 신어 등은 표현 어휘 교육과 이해 어휘 교육에서 다르게 반영될 수도 있다.

#### ○ 어휘 교육과 규범

- 맞춤법이나 표준어 규정을 어휘 교육에 활용
- 어휘 교육을 통해 성이나 인종 차별 어휘 등을 고려한 비판적 언어 인식 교육
- 부사의 호응 관계 등을 통해 올바른 문장 교육
- 규범에 맞는 어휘를 가르치되, 규범을 알고 넘어서는 창의적 어휘 사용 교육(이종철 2000도 참고 가능)

#### ○ 어휘 교육의 사례(어휘사를 통한 어휘 문화 교육, 구본관 2008)

- 예) 부엌-이궁이 VS. 정지-부직 VS. 주방: 어휘와 문화, 표준어와 방언, 고유어와 외래어에 대한 태도 등을 교육하는 것이 가능.
- 예) 상사(上士)-중사(中士)-하사(下士): 불교 용어에서, 유교 용어, 군사 용어로 쓰이는 이유와 관련하여 문화 교육이 가능.
- 예) 푸르다(綠)/파랗다(靑): 어휘적 민감성 교육, 언어들 간의 어휘 분화의 차이 등에 대한 교육이 가능함.

#### ○ 어휘에 대한 지식뿐 아니라 활용 방안 교육

- 특히 어휘의 규범적인 사용과 창의적인 사용이 가능한 교육 내용이 필요.
- 예) 연어나 관용 표현을 익히고 이를 의도적으로 위반하는 활동은 창의적인 사용을 가능하게 한다.
- 예) 은유의 경우도 기존의 관습적 은유를 벗어난 사용을 어휘 교육에 적용할 수 있다.

### 4.3. 어떻게 가르칠까

#### ○ 교육 내용 선정의 방법

- 교육 내용을 위계화를 고려하여 배치
- 교육 내용을 선정하기 위해 말뭉치를 활용: 말뭉치를 활용하는 것 자체는 빈도 등에 대한 정보를 포함하므로 머릿속어휘부와 관련을 갖는다. 말뭉치를 활용하면 연어, 관습적 용법과 창의적 용법 교육 등이 용이하다.

#### ○ 보조 자료나 보조 교재 이용 방안

- 다양한 사전 이용 습관 기르기(국어대사전뿐 아니라 유의어사전, 갈래 사전 등을 적절하게 활용하게 하기, 종이사전뿐 아니라 인터넷상의 사전 활용하게 하기)
- '나룻배→나루→바닷목...' 방식으로 연결해서 찾기 놀이 등.
- 위키백과 사전을 제대로 활용하기(우리 어휘를 머릿속에 구성해가는 방식과 유사)
- 시각 자료를 활용하기(전혜영(2001), 강현화(2009) 등 참조)

#### ○ 단어 형성 원리와 어휘 교육

- 형태론 영역과 어휘론 영역의 만남
- 빈도를 고려한 어휘 교육  
예) 고빈도 접사 목록(생략)
- 한자어의 조어력은 노명희(2004), 강현화(2001) 참조.
- 조어법을 단순히 기존 어휘의 이해를 위한 것으로 활용하는 것이 아니라 신조어를 이해하고 더 나아가 학습자가 새로운 어휘를 만들어 내는 창조적인 교육으로 가야 함.(박혜진 2010)

#### ○ 교재에서의 교육 내용 배치

- 읽기 제재에서의 어휘 풀이 배치
- 어휘 관련 지식 단원
- 7차 중학교 교재처럼 쉽터 등을 활용한 어원 제시 등을 통해 언어문화 교육
- 교재의 부록으로 필수 어휘를 제시하는 방안(등급을 고려하여 제시, 사고도구어 등 2차 어휘 중심으로 제시)

#### ○ 문맥을 활용한 어휘 교육과 문맥을 벗어난 어휘 교육(이기연 2006)

- 문맥을 이용하는 것이 필수라는 견해와 그렇지 않다는 견해가 양립
- 기억술, 회상술, 짝 연상 등의 전통적인 어휘 기억법의 유용성 문제

### 4.4. 언제 가르칠까?(위계화)

#### ○ 다른 영역 교육과 어휘

- 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법 등 국어교육의 각 영역을 교육하는 장면에서 각 영역의 특성에 맞게 어휘 교육이 이루어져야 함.  
예) 읽기 교육과 어휘 교육(신명선 2009): '부담', '비용'이라는 다른 어휘의 사용은 필자의 의도와 관련된 것으로 이해해야 함. 어휘가 담화(글) 구성에 중요한 역할을 함.

○ 학령과 어휘 교육

- 학령에 따른 등급별 어휘에 대한 논의를 국어 교재 구성이나 어휘 교육에 반영해야 함.
- 어떤 학령에 어떤 어휘를 배우느냐도 중요하지만 특정 어휘의 여러 요소(음운~화용) 중에서 어떤 측면을 어느 학령에서 배우느냐도 중요.

## ▣ 참고 문헌

- 강현화(2000ㄱ), 코퍼스상의 빈도가 동사 어휘교육에 주는 효용성, 비교문화연구 4(경희대).
- 강현화(2000ㄴ), 코퍼스를 이용한 부사의 어휘교육 방안, 이중언어학 17.
- 강현화(2001), 한국어교육용 기초 한자어에 대한 기초 연구, 한국어교육 12-2.
- 구분과(2008), 교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구, 국어교육연구 21.
- 구분과(2009), 복합 색채어의 의미, 국어학 55, 173-211.
- 김광해(1989), 「차 어휘의 교육에 대하여, 『선정어문』 1617.
- 노명희(2004), 현대국어 한자어 연구, 태학사.
- 마광호(1998), 어휘 교육의 과제, 국어교육연구 5, 서울대학교 국어교육연구소.
- 문금현(2000), 구어 텍스트를 활용한 한국어 어휘교육, 한국어교육 11-2.
- 민현식(2001), 사용 능력 향상을 위한 어법 및 어휘의 수준별 교육 방안 연구, 국어교육 105.
- 박수지(1998), 사고, 지식, 어휘의 교육적 함의, 국어교육학연구 8.
- 손영애(1992), 국어 어휘 지도 방법의 비교 연구, 서울대 박사논문.
- 손영애(2000), 국어과 어휘 지도의 내용 및 방법, 국어교육 103.
- 신명선(2004), 어휘교육 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구, 『국어교육』 112.
- 신명선(2007), ‘단어에 대한 앎’의 의미에 기반한 어휘교육의 방향 설정 연구, 국어교육 124.
- 신명선(2009), 국어 어휘의 담화 구성 양상에 대한 연구, 한국어의미학 28, 73-104.
- 유현경강현화(2002), 유사관계 어휘정보를 활용한 어휘교육 방안, 외국어로서의 한국어교육 27(연세대 언어교육원).
- 이기연(2006), 어휘 교육 내용 설계를 위한 낯선 어휘의 의미 처리 양상 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이영숙(1997), 어휘력과 어휘 지도, 선정어문 25.
- 이종철(2000), 창의적인 어휘 사용 능력의 신장 방안, 국어교육 102.
- 이충우(2001), 국어 어휘 교육의 위상, 국어교육학연구 13.
- 이충우(2005), 어휘 교육의 발전 방향, 창립 50주년 특집호, 한국어교육학회.
- 임지룡(1993), 원형이론과 의미의 범주화, 국어학 23.
- 임홍빈(1993), 뉴앙스 풀이를 겸한 우리말 사전, 아카데미하우스.
- 전혜영(2001), 한국어 관용표현의 교육 방안, 한국어교육 12-1.
- 정인숙(1995), 독해력 향상을 위한 어휘 지도 연구, 서울대 석사 논문, 34쪽.
- 주세형(2005), 국어과 어휘 교육의 발전 방향, 독서연구 14.
- 홍재성 외(1996), 현대 한국어 동사 구문 사전, 두산 동아.
- Aitchison, J.(2003), Words in the Mind, 홍우평 역, 언어와 마음, 도서출판 역락, 2004.
- Lakoff, G.(1987), Women, Fire and Dangerous Thing: What Categories Reveal about the mind, Univ. of Chicago Press.  
이기우 역, 인지의미론, 한국문화사, 1994.
- Nation, I. S. P.(1990), Teaching & Learning Vocabulary, Heinle & Heinle Publishers, p.31.
- Schmitt, N.(1997), Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, pp. 3-10.
- Wertsch, J. V.(1985), Vygotsky and the Social Formation of Mind, 한양대 사회인지발달연구 모임 역, 비고츠키 마음의 사회적 형성, 정민사, 1999.
- 배주채 역(2008), 언어의 중심 어휘, 삼경문화사.
- 이정만김정란 역(2000), <<마음의 구조>>(재켄도프 원저), 태학사.



## ‘어휘 교육의 목표와 의의’에 관한 토론문

■ 박수자(부산교대)

어휘는 인간의 사고가 인지하는 지식의 단위이자, 언어(기호)의 내용 단위이기도 합니다. 소통되는 모든 언어 양상이 어휘를 가장 기본적인 단위로 하고 있다는 점을 고려할 때, 이번 국어교육학회 전국학술대회의 어휘 교육에 대한 논의에 거는 기대가 큼니다. 특히, 2007 개정 교육과정의 텍스트 중심의 접근을 한다는 시점에서 이번 논의는 더 생산적이지 않을까 기대하면서, 토론에 임하고자 합니다.

이 논문은 발표자가 밝혔듯이, 어휘 교육의 목표와 의의에 초점을 맞추고 있어서 사실상 어휘 교육의 범위와 깊이에 대한 포괄적인 논의가 제시되고 있습니다. 즉, 어휘와 어휘능력에 관한 기존 연구의 고찰은 물론, 어휘부의 구조에 대한 최근 논의까지 광범위하게 제시되고 있습니다. 이처럼 어휘나 어휘력에 관한 연구가 여러 학문에서 다각도로 이루어지고 있으므로, 국어학이나 한국어교육, 인지심리학 등 인접학문의 연구업적이 지닌 교육적 활용가능성에 주목할 필요가 있습니다.

그래서 토론자는 문제 제기보다는 이 논문을 배경으로 하여 몇 가지 질문을 함으로써, 어휘 교육의 범위와 깊이에 대한 우리의 시각을 합의 혹은 정리하는 기회로 삼았으면 합니다.

첫째, 현재 국어과 교육과정의 성취기준으로 제시되지 않으면, 국어 교과서의 학습내용으로 다루어질 수 없습니다. 교육과정 ‘문법’ 영역과 ‘읽기’ 영역의 어휘 관련 내용의 제시 방식과 관련해서, 어휘 교육의 목표는 국어 수업에서 어떻게 제시되어야 하는지에 대해 발표자의 의견이나 설명을 부탁드립니다.

둘째, 발표자가 소개한 어휘부학은, 교육용 어휘 자료의 범위(수준) 설정에 상당히 기여할 수 있을 것으로 기대됩니다. 어휘부의 구조 이론이 기존의 어휘 교육의 내용과 비교해서 교육적 활용가능성은 어느 정도일지 추가 설명을 부탁드립니다.

셋째, 어휘와 ‘맥락’의 관계를 고려할 때, 실제 소통 장면에서는 언어사용자의 ‘직관, 연상’이 어휘의 ‘저장과 인출’에 직접적으로 영향을 미칠 것으로 예상됩니다. 그렇다면 어휘부 저장 구조와 관련해서 어휘 교육에 시사하는 바에 대해 설명을 부탁드립니다.

넷째, 사소하지만 또 매우 현실적 중요성을 지니는 문제인데, 어휘를 둘러싼 용어의 관계가 교육 장면에서 어떻게 소개되거나 설명되어야 하는지에 대해 의견을 부탁드립니다.

예) 어휘, 낱말, 단어(2007)/어휘력, 어휘능력, 어휘부/언어, 관용구 등

끝으로 이렇게 어휘를 둘러싼 방대한 세상을 보여주신 발표자의 노고에 감사드리며, 토론을 마칩니다.



**주제 발표**

**국어 어휘 교육 내용에 대한 연구**

신명선 (인하대)

〈차례〉

- 1. 연구 목적
- 2. 국어과 교육과정에서의 어휘 교육 내용
- 3. 어휘 교육 내용 설정의 관점 혹은 방향
- 4. 어휘 교육 내용의 유형화
- 5. 결론

**1. 연구 목적**

1) 주 목 적 : 국어과 어휘 교육 내용의 유형화

- 하위목적 : ① 국어과 교육과정에서의 어휘 교육 내용  
 ② 어휘 교육 내용 설정의 관점(방향) 정립  
 ③ 어휘 교육 내용의 유형화

2) 연구범위 : 교육용 어휘의 수를 정하거나 그 기준을 마련하는 등의 연구도 매우 필요하고 중요하나 본고에서는 다루지 않기로 한다. 그것은 그 자체만으로도 또 다른 논의를 필요로 할 것으로 사료된다.

3) 연구의 초점 : 그 동안 어휘 교육 내용에 대한 본격적인 연구가 체계적으로 이루어지지 못한 바, 본고에서는 어휘 교육 내용 설정의 관점 혹은 방향을 설정한 뒤 교육 내용을 유형화하는 데까지만 진행하기로 한다. 구체적 교육 내용의 제시 등은 추후 보강하기로 한다.

## 2. 국어과 교육과정에서의 어휘 교육 내용

〈표1〉 1~7차 국어과 교육과정에 반영된 주요 어휘 교육 내용(신명선, 2008)

어휘의 유형 관련 내용	표준어(표준 발음), 방언, 비어, 속어, 경어, 고유어, 한자어, 외래어, 속담 및 격언
국어사용 영역 관련 내용	사전 이용(법), 문맥이나 상황을 고려하여 단어 이해하기, 알맞은 단어를 골라 말하거나 쓰기

### 〈개정 7차에서의 주요 어휘 교육 내용(1~10학년)〉

- 듣 1-(3) 말의 재미를 느끼면서 시, 노래를 듣는다. (의성어, 의태어 학습)
- 말 1-(3) 감정을 나타내는 낱말을 알맞게 사용하면서 대화한다. (감정을 나타내는 낱말)
- 읽 1-(1) 낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다. (단어의 발음)
- 법 1-(2) 소리와 표기가 다를 수 있음을 이해한다. (단어의 표기)
- 문 1-(1) 반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다. (의성어, 의태어 학습)
- 법 2-(1) 소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다. (단어의 발음)
- 법 2-(2) 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다. (단어의 표기)
- 법 2-(3) 낱말과 낱말 간의 의미 관계를 이해한다. (의미 관계)
- 문 2-(4) 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다. (의성어, 의태어, 첩어)
- 말 3-(2) 이야기나 속담을 활용하여 주장하는 말을 한다. (속담)
- 쓰 3-(3) 알맞은 낱말을 사용하여 감사하는 마음을 전하는 글을 쓴다. (읽는 이와 내용 고려하여 알맞은 낱말 선택하기)
- 법 3-(1) 국어사전에서 낱말 찾는 방법을 안다. (국어사전)
- 법 3-(2) 소리가 동일한 낱말들이 여러 가지 의미로 사용되는 현상을 분석한다. (동음이의어와 다의어)
- 읽 4-(1) 필요한 정보를 찾기 위해 사전을 읽는 방법을 익힌다. (국어사전)
- 읽 4-(2) 글을 읽고 어휘 사용의 적절성을 평가한다. (문맥적 의미)
- 법 4-(1) 표준어와 방언의 사용 양상을 이해한다. (표준어와 방언)
- 법 5-(2) 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 구별하고 효과적으로 사용한다. (사전적 의미와 문맥적 의미)
- 법 6-(1) 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다. (고유어, 한자어, 외래어, 외국어)
- 법 7-(2) 관용 표현의 개념과 효과를 이해한다. (관용 표현)
- 법 8-(2) 여러 종류의 어휘를 비교하고 그 사용 양상을 설명한다. (전문어, 유행어, 은어)
- 법 8-(3) 국어 단어 형성법을 이해하고 활용한다. (단어 형성법)
- 법 8-(4) 문장이 여러 가지 의미로 해석되는 현상을 이해한다. (동음이의어와 다의어)
- 듣 9-(3) 지역 방언을 듣고 언어의 다양성과 소통의 의미를 이해한다. (지역 방언)
- 듣 10-(3) 사회 방언을 듣고 언어적 다양성을 이해한다. (사회 방언)

### ▶ 정리: 개정 7차 국어과 교육과정에서의 주요 어휘 교육 내용:

- 1) 단어의 형태에 대한 이해: 단어의 발음(2회), 단어의 표기(2회)
- 2) 단어의 유형 혹은 양상에 대한 이해: 의성어·의태어(2회), 감정을 나타내는 낱말, 첩어, 관용 표현(속담 포함)(2회), 표준어와 방언(3회), 고유어·한자어·외래어·외국어, 전문어·유행어·은어
- 3) 단어 간의 관계에 대한 이해: 의미 관계, 동음이의어와 다의어(2회)
- 4) 단어의 사용 방식에 대한 이해: 읽는 이와 내용 고려하여 알맞은 낱말 선택하기, 사전적 의미와 문맥적 의미(2회)
- 5) 기타 국어학적 지식 등: 국어사전(2회), 단어 형성법

## ▶ 특징

1) 1차 교육과정 이래 어휘 교육 내용은 크게 변화하지 않았음. 초등 1, 2학년에서 단어의 형태에 주목하게 한 후 이후의 교육 내용은 주로 관용 표현, 표준어와 방언, 고유어·한자어·외래어·외국어, 전문어·유행어·은어, 의미 관계(유의 관계, 반의 관계 중심), 동음이의어와 다의어 등에 치중해 옴. 사전적 의미와 문맥적 의미의 구별과 국어 사전, 단어 형성법 등도 지속적으로 교육되어 옴. 한편 구체적인 국어 활동에서 적절한 단어를 선택하게 하는 활동도 지속적으로 교육되어 옴. 개정 7차 교육과정의 특징은 ‘감정을 나타내는 낱말’이 첨가되었다는 점 정도임.

2) 한편 국어 교육 현장에서는 국어 교과서를 바탕으로 주로 읽기 시간에 모르는 단어를 가르치는 방식으로 수업이 이루어짐.

## 3) 어휘 교육 내용에 대한 주요 비판

## (1) 비체계성

논의1) “우리나라의 교육 현장에는 아직 어휘 교육을 위한 기본적인 틀조차 마련되어 있지 않고 어휘에 대한 체계적인 교수 학습도 이루어지지 못하고 있다(김광해, 1995:324-325).”

논의2) “체계적인 어휘 지도를 위한 기초적인 자료가 마련되어 있지 못해 어휘 지도는 상당 부분 무작위로 이루어지고 있다(손영애, 2000:61).”

논의3) “언어 교육과 언어의 이해와 표현은 어휘력 없이는 제 기능을 유지할 수 없음에도 불구하고 어휘에 대한 교육은 교육과정에서 체계적으로 반영되었다고 할 수 없는 정도이며 국어 교육의 다른 영역에서 일부 반영되었을 뿐이다(이충우, 2005:385-387).”

(2) 어휘론 지식을 요약하여 가르침으로써, 지식 중심의 교육이 이루어짐. 이로 인해 **의사소통 상황과의 긴밀성이 결여되어 있음.**<sup>12)</sup> 상징 능력보다 지시 능력 교육이 필요하며 지시 능력 교육 시 특히 ‘어휘 의미의 가치’ 문제에 주목할 필요가 있음(박재현, 2006). 어휘 의미의 가치가 교육되어야 한다는 논의는 민현식(2000)에서 최초로 제시된 바 있음.

논의1) “어휘 능력의 테두리에 ‘가치’라는 인자를 포함시킬 때 맥락성과 적절성의 특징을 갖는 지시 능력이 활성화된다. 탈맥락적 상황에서 ‘가치’ 인자를 제외한다면 ‘어휘 A는 B라는 뜻이다’ 또는 ‘어휘 C는 어휘 B와 의미가 다르다’와 같은 인식 차원의 교육적 접근만이 가능하다. 하지만 ‘가치’ 인자가 적용되면 ‘X와 같은 상황에서 B라는 어휘의 사용은 적절하다’와 같은 교육적 접근이 가능하게 된다.”(박재현, 2006:16-17)

논의2) “현 어휘 교육 내용은 ‘어휘 교육’의 일환이라기보다 ‘국어학 하위 분야인 어휘론의 교육적 가공’에 불과하다.”(주세형, 2005:244)

논의3) “모든 사물이 가치를 지니듯 모든 어휘도 그 의미에 따라 의미 가치를 지녀 의미 가치의 상승과 타락을 보인다. 어휘 의미의 가치에 대한 이해는 바른 어휘 선택 능력을 위하여 필요하다.”(민현식, 2000)

논의4) 다음과 같은 박수자(1994)의 논의도 의사소통 상황에서의 어휘 사용 교육의 필요성을 강조하는 것으로 해석됨.

“본고에서는 어휘를 독립적인 집합으로서가 아닌 담화장 속에 존재하는 하나의 단위로 파악하고자 했다. 어휘에 대한 연구가 언어 단위 그 자체로서 단절된 채 단단위로서 다루어지던

12) 그러나 어휘는 지속적으로 읽기 학습과 결합되어 교육되어 왔다. 읽기와 어휘의 관련성에 대한 이론으로는 ‘도구 가설, 언어 적성 가설, 지식 가설’이 있다.

기존의 어휘 연구와 달리 전체 맥락 속에서 어휘가 가진 기능을 인식함으로써 좀더 어휘의 본질에 근접하고자 한 것이다. 어휘는 그 자체로서 독립적인 개념을 지닌 것이 아니며 텍스트 응집 수단으로서 존재한다.”(박수자, 1994:195).

- (3) 반면, **의사소통 능력 신장에만 경도되면서 국어 문화나 국어 발전에 대한 올바른 인식을 심어 주지 못하고 있다는 비판도 대두됨.**

**논의1)** <고유어와 한자어>: 고유어를 발전시킬 수 있는 어휘 교육이 필요하다.

“현재의 국어 모습을 언어학적으로 분석한 결과를 가져다 그대로 가르치고 그것을 실제 생활에서 적절하게 사용할 수 있는 힘을 가르치는 일에만 급급해 왔기 때문이다.(387쪽)…… 우리말 어휘 체계 안에서 고유어와 한자어 사이에 형성되어 있는 이와 같은 관계는 일반 언어 대중의 선택에 의한 언어 변천의 자연스러운 결과로 보기 어려운 점이 많다. 지금과 같은 모습은 우리 역사에서 언어 문화의 생산과 소비가 특정 계층에 의해 독점되었던 시대를 배경으로, 언어적 사대주의라 불릴 만한 잘못된 언어관에 의해 형성되었고 이후 우리 사회의 지식인들의 잘못된 언어 생활에 의해 지속적으로 강화되어 온 결과로 볼 수 있다.(391쪽~392쪽)…… 지금과 같은 지도 내용은 고유어와 한자어 사이에 이루어져 있는 ‘비정상적인 관계’를 더욱 심화시키거나 고착시키는 쪽으로 힘을 발휘하게 될 것이기 때문이다.(392쪽)…… 지금의 어휘 교육은 우리말 어휘 체계 안에 형성되어 있는 한자어 우위의 비정상적인 상태를 심화고착시키는 결과를 가져올 가능성이 클 뿐 아니라 학습자에게 주체적인 국어관을 심어주기도 어렵다.(395쪽)” (이문규, 2003)

**논의2)** <표준어와 방언>, <고빈도어 중심의 어휘 교육> : 고빈도어만 주요 어휘 교육 내용으로 설정되어서는 안 된다. 또한 표준어와 방언에 대한 교육은 생태학적 사고에 기인하여 우리 말 문화를 발전시키는 방향으로 이루어져야 한다.

“모국어 교육에서 다빈도어와 교육용 어휘는 등치의 개념이 아니라고 보기 때문이다.(374쪽)…… 낮은 등급일수록 고유어가 차지하는 비율이 높고 등급이 높을수록 한자어의 비율이 높다. 이러한 등급화는 자칫하면 한자어는 고급언어이고 고유어는 낮은 수준의 어휘로 인식될 소지가 있어 경계하여야 할 것이다.(375쪽)……고유어가 상대적으로 위기에 몰릴 가능성이 있음(376쪽)…… 생태학적 사고는 언어에 나타는 경쟁과 갈등보다는 공생과 협력을, 양보다는 질의 다양성을 추구함으로써, 언어에 대한 인식의 전환을 가져오게 한다.(384쪽)” (채영희, 2003)

- (4) **단어가 갖는 정서적 의미에 주목하지 못했다.** ‘말맛’을 느낄 수 있는 어휘 교육이 필요하다. 김미형 외(2005:291-311)에서는 언어를 지성의 언어와 감성의 언어로 구분한 바 있으며 김소영(2005)은 어휘 지식을 ‘지적 요소’와 ‘정서적 요소’로 나누고 ‘정서적 요소’에 ‘어휘와 관련한 가치 및 태도’를 배정한 바 있다. 전점이(2007)는 어휘에 대한 교육이 지적 요소에만 초점을 두고 있음을 지적하고 새로운 어휘 결합이 엮어 내는 ‘말맛’과 다양한 파장을 지닌 ‘정서적 어휘’가 어휘 교육에서 다루어져야 함을 강조하였다. 그 방법으로 전점이(2007)는 문학 작품을 활용하여 어휘 교육을 하자고 제안하였다.

**논의)** “정서적 어휘는 ‘읽’이 아닌 ‘느낌’에 초점이 맞추어져 있고 삶에 밀착된 쉬운 어휘라는 이유로 정확성과 객관성을 중요하게 다룬 기존의 어휘 교육에서 제외되었으며 정서와의 관련성 때문에 문학 교육의 영역으로 떠넘겨 버렸다.(335쪽)…… 하나의 어휘를 얼마나 깊이 느끼는가, 얼

마나 다양하게 맞볼 줄 아는가, 기존의 어휘를 활용해 얼마나 다양한 새로운 결합을 만들어 낼 수 있는가. (337쪽) (전점이, 2007)

#### (5) 어휘 교육 내용에 관한 논의

**논의1)** “어휘 지도 내용을 ‘단어의 형태에 대한 학습’, ‘단어 그 자체의 의미와 용법에 대한 지도’, ‘단어 학습 방법의 학습’, ‘단어 학습과 관련되는 태도 및 가치의 형성에 대한 지도’로 설정하였다. 이러한 각 범주의 지도 내용은 단어 자체의 형태와 의미 용법, 그리고 사전 찾기 등과 관련되는 개념적 지식과 개념적 지식을 실제의 언어 사용 상황에서 활용하게 하는 절차적 지식으로 나눌 수 있다. 절차적 지식은 문맥을 이용하여 단어의 의미를 추론하거나 단어의 구조에 관한 지식을 활용하여 낯선 단어의 의미를 유추하거나 문맥에 적절한 단어를 선택하여 쓰거나 할 때 동원되는 전략이라 할 수 있다.”(손영애, 2000:58)

Graver(1987)는 의도적인 어휘 지도 프로그램에서 다루어야 할 내용으로 ‘단어 학습, 단어 학습 방법의 학습, 단어에 대한 학습을 제시하였다. 단어 학습은 단어의 해독, 알고 있는 단어의 새로운 의미 학습, 알고 있는 개념을 나타내는 새로운 단어의 학습, 알고 있는 단어의 의미를 분명하고 더 깊게 이해하기, 이해 어휘 수준에서 표현 어휘 수준으로 발전시키기 등을 내용으로 한다. 단어 학습은 단어의 의미 용법 학습에 해당. 단어 학습 방법의 학습에서는 문맥의 활용, 단어를 이루는 부분을 알고 활용하기, 사전 이용하기, 모르는 단어를 문맥에서 처리하는 방법 알기, 개인적으로 단어를 많이 정하고 거기서 단어를 학습할 능력을 개발하기 등을 포함한다.’ ‘단어에 대한 학습’은 단어를 안다는 것의 의미를 알기, 단어의 다양성 인식하기, 단어 사이의 관계 인식하기, 비유적인 언어 인식하기, 단어가 지닌 가치 인식하기 등을 포함하고 있다. 단어에 대한 학습은 어휘 학습과 관련되는 태도 및 가치적인 측면을 강조하고 있다.

**논의2)** 기존의 어휘력 관련 논의, 김광해(1993), 이영숙(1997). 이영숙(1997)이 가장 포괄적이고 자세함.

#### 어휘력의 구조(이영숙, 1997)

1. 양적 어휘력-어휘의 양
2. 질적 어휘력
  - 2.1. 언어내적 지식
    - 2.1.1. 선언적 지식
      - 2.1.1.1. 형태에 대한 지식
        - 2.1.1.1.1. 발음과 철자에 대한 지식
        - 2.1.1.1.2. 단어의 구조에 대한 지식
      - 2.1.1.2. 의미에 대한 지식
        - 2.1.1.2.1. 여러 가지 종류의 의미에 대한 지식
        - 2.1.1.2.2. 다른 단어들과의 의미 관계에 대한 지식
      - 2.1.1.3. 통사에 대한 지식
        - 2.1.1.3.1. 단어의 품사에 대한 지식
        - 2.1.1.3.2. 언어 관계에 대한 지식
        - 2.1.1.3.3. 호응에 대한 지식
      - 2.1.1.4. 화용에 대한 지식
        - 2.1.1.4.1. 상황에 따른 사용의 제약에 대한 지식
        - 2.1.1.4.2. 단어의 사용 효과에 대한 지식

- 2.1.2. 절차적 지식
  - 2.1.2.1. 단어 처리 과정에 대한 수행적 정보에 대한 지식
  - 2.1.2.2. 단어 처리 과정에 대한 행동 목록에 대한 지식
  - 2.1.2.3. 빠르고 효과적인 단어 처리에 관한 지식
- 2.2. 언어 외적 지식
  - 2.2.1. 단어의 지시 대상에 대한 백과 사전적 지식
  - 2.2.2. 단어에 관한 일화적 기억
  - 2.2.3. 단어의 원어에 대한 지식
  - 2.2.4. 단어의 어원에 대한 지식

### 3. 어휘 교육 내용 설계의 관점 혹은 방향

#### 1) 고려 대상 1: 언어에 대한 관점, ‘국어에 대한 태도’ 교육에 관한 김은성(2006)의 논의 참조.

- 정확성의 관점: 언어는 규칙이며 체계이므로, 정확한 언어 사용을 강조하는 관점. 적용의 예: “어문 규범은 지켜야 한다.” 등
- 적절성의 관점: 언어는 의사소통의 도구이므로, 의사소통 상황을 고려한 적절한 언어 사용을 강조하는 관점. 적용의 예: “말은 통하면 그만이다” 등
- 타당성의 관점: 언어는 하나의 사회 제도와 유사한 것이므로, 언어에 담겨 있는 이념과 이데올로기 등을 비판적으로 보아야 함. 의사소통의 타당성을 강조하는 관점. 적용의 예: 정치적 올바름(Political Correctness) 등.  
→ 우리는 위의 세 관점이 모두 나름의 논리성과 타당성을 갖고 있다고 봄.

#### 2) 고려 대상 2: 국어 능력의 성격

- 7차 국어과 교육과정에서 강조된 창의적 국어 능력을 포함. 국어 능력은 정확하고 적절하며 타당한 국어 표현·이해 능력을 가리키는 개념으로 봄.
- 한편 국어교육의 목표를 국어적 사고력으로 설정하고 인지 중심적 사고와 정의 중심적 사고를 설정한 이삼형 외(2000)의 논의에 기반하여 국어 능력의 성격이 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적인 측면을 포함한다고 봄.
- 의사소통의 관여 요소: 언어, 인지, 사회  
→ 언어 그 자체의 특성 외 인간의 인지와 의사소통 공간으로서의 사회를 동시에 고려해야 함.

#### 3) 고려 대상 3 : 어휘 교육의 목표: 어휘 능력

- : 어휘 능력은 어휘를 표현하고 이해하는 능력
- : 우리는 어휘 능력을 지식이 아닌 능력으로 보며, ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’으로 구성된 것으로 봄(다음 <표> 참조).

〈표〉 어휘 능력의 구성 요소(신명선, 2008)

상징 능력	지시 능력
주로 단어(어휘)의 형식과 내용과의 관계 탐구 → metalinguistics	주로 단어(어휘)의 내용과 세계와의 관계 탐구 → metapragmatics
정확성, 체계성, 과학적 개념 증시	적절성 증시, 비체계적, 일상적 개념
탈맥락적(의사소통 상황과 일정한 거리 유지)	맥락적(의사소통 상황 증시)
형태론, 음운론, 통사론, 의미론 등과 주로 관련	의미론, 화용론 등과 주로 관련
궁극적으로는 CALP 추구 언어 의식(Language awareness) 고양과 관련	궁극적으로는 BICS 추구

4) 고려 대상 4: 어휘 교육의 관점: 도구적 관점, 인지적 관점, 상보적 관점.

- 도구적 관점: 어휘는 의사소통의 도구이다.
- 인지적 관점: 어휘는 국어 문화의 소산이며 하나의 개념으로서 사고력 신장의 기반이다.

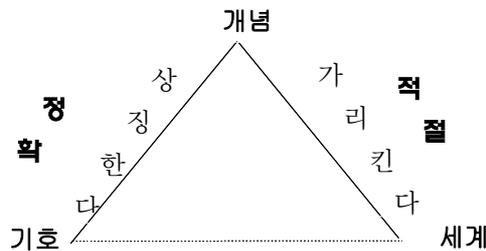
〈표〉 어휘를 바라보는 관점

	인지적 관점	도구적 관점
기본 단위	단어는 사고의 기본 단위 국어 문화의 소산	단어는 의사소통의 기본 단위 의사소통의 원천
강조점	개념의 정확성	사용의 적절성
범위	주로 개인	주로 사회

- 상보적 관점: 도구적 관점과 인지적 관점의 합.  
→ 우리의 관점. 우리는 상보적 관점을 취한다.

5) 고려 대상 5: 단어의 의미가 갖는 성격/ 단어에 대한 앎의 성격

(1) 단어의 의미가 갖는 성격: 상징성과 지시성



의미의 의미(Richards & Ogden, 1959:36)

형식으로서의 기호와 그 내용으로서의 개념 사이에는 ‘상징한다’는 관계가 성립한다. 한편 개념과 외적 현실 즉 세계 사이에는 ‘가리킨다’는 관계가 성립한다. 주지한 바, 어휘 능력의 두 요소 ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’은 위의 ‘상징한다’와 ‘가리킨다’는 두 개념에서 비롯된 것이다.

**(2) 단어에 대한 앎의 성격(신명선, 2007 참조).**

- 정도성: ‘단어를 안다’는 말이 갖는 가장 중요한 성격은 ‘정도성’에 있는 것으로 보인다. 한 단어에 대한 앎은 누적적으로(cumulative) 이루어진다(Schmitt, 1997:3-10). 어떤 단어를 처음 알게 되었을 때, 그 앎은 매우 한정적일 가능성이 높다. 예컨대 어떤 단어의 가장 핵심적인 의미와 형식을 연결시킬 수 있게 되면 우리는 일단 어떤 단어를 알게 되었다고 말하지만, 그 앎이 그 단어에 관한 모든 종류의 앎이라고 볼 수는 없다.
- 용인성 : ‘단어를 안다’고 할 때 그 앎이라는 것은 사회 문화적 소통 맥락에서 용인될 수 있느냐의 여부와 매우 밀접한 관련을 맺고 있다. 우리가 무엇인가를 표현하고 이해하기 위해서는 우리 사회의 문화나 화제에 대해 아는 것이 요청되지만 그 앎의 정도는 문화 공동체의 성격에 따라 다르다. 예컨대 우리 사회는 호랑이와 사자를 구별해서 표현하지 못하면 비난을 하기도 하지만, 느릅나무와 너도밤나무까지 구별할 것을 요구하지는 않는다. 우리가 단어를 사용하고 이해하기 위해서 알 필요가 있는 것은 우리 사회가 허용하는 모호함의 정도이다.
- 객관적 주관성 혹은 주관적 객관성: “ ‘알다’라는 의미의 히브리 동사는 ‘야다(yade)’이다. 칠십인 역에 ‘야다’에 대하여 사용된 희랍어 동사는 ‘기노스케인(ginoskein)’이다. 그러나 희랍 철학에서 ‘기노스케인’은 한 대상을 정밀하게 ‘지적으로 관찰한다’는 지배적인 의미를 지니고 있으며 또한 강력하게 객관성을 내포하고 있다. 만일 ‘기노스케인’이 칠십인 역에서 이런 식으로 이해되었다면 그것은 야다에 대한 정확한 번역어는 아니다. 히브리인들에게 있어서 야다는 정신에 의해서라기보다는 마음에 의해서 아는 것이며 앎은 관찰하기 위하여 뒤로 물러섬으로써 생기는 것이 아니라 활력 있는 경험 속에 적극적으로 의도적으로 참여함으로써 생기는 것이다. 히브리인들이 영어의 ‘mind’ 또는 ‘intellect’에 정확하게 해당되는 어떠한 단어도 갖고 있지 않다는 것은 의미 있는 일이다.” (Groome, 1980)

‘안다’라는 말의 의미는 희랍적 앎과 히브리적 앎으로 나눌 수 있다. 희랍에서의 지식은 객관적이고 지적인 것에만 한정하는 것이며 히브리에서의 지식은 지적인 이해뿐만 아니라 경험이나 감정, 인격적(personal)인 것까지 포함한다. 희랍인들이 지식의 분석적이고 객관적인 측면을 강조한 데 비해 히브리인들은 지식의 경험적이고 주관적인 측면을 강조하였다. 위에서 ‘활력 있는 경험 속에 적극적으로 의도적으로 참여함으로써 생기는’ 히브리적 앎에 주목할 필요가 있다. 사람들이 구체적인 의사소통 상황에 참여함으로써 생성된 단어에 대한 앎은 희랍적 앎보다는 히브리적 앎에 더 가깝다. 단어에 대한 앎은 객관적이거나 주관적이거나 지극히 주관적이고 상황적이다. 똑같은 의미를 지닌 단어인데 왜 어떤 상황에서는 사용할 수 없는지 논리적으로 설명하기는 어렵다. 우리 사회의 구성원으로서 다른 사람들과 소통하면서 획득한 단어에 대한 앎에 기반해야 원활한 소통이 가능하다.

**6) 고려 대상 6: 최근 언어학의 흐름과 어휘부 혹은 머릿속 사전**

- 인지 언어학: 인간의 언어 사용을 인간의 체험에 근거한 체험주의의 원리로 설명. 언어 사용에는 인간의 인지적 성격이 반영되어 있음.  
논의) 유경민(2008)은 한국의 인간관계에 반영되어 있는 한국인의 사고방식을 Lakoff & Johnson(1980)의 개념 은유(conceptual metaphor)로 설명하며 이를 한국어 교육에 이용하고자 함. 예컨대 ‘양다리를 걸치다, 몇 다리 건너 아는 사람이다, 다리만 걸쳐 놓은 상태이다, 문어 발식 관계를 맺다, 발 벗고 나서다, 발이 뜬하다, 발이 묶이다. 발목을 잡다, 발등을 찍다’ 등에는 ‘인간관계는 다리/발로 연결되는 것이다’는 한국인의 사고방식이 내재해 있음.

- 기억은 더 이상 축적된 지식 체계라기보다 지식 단위들을 정돈하고 재인식하는 구성적 과정으로 이해된다. 이에 따라 어휘 학습은 기억과 저장의 효과를 높이기 위해서 인간의 머릿속 사전의 구조와 작용 원리에 맞춰 형태와 의미 그리고 문맥과 상황에 따른 사용법 등과 관련된 어휘의 연관성과 체계성을 활용하여야 한다.

○ 사회 언어학: 언어와 사회와의 긴밀한 관련성에 근거하여 언어의 다양한 변이적 양상에 주목하고 언어 사용의 사회적 성격을 반영함.

논의) “사회 언어학이 사회적인 상황에 관심을 가지며 그것은 궁극적으로는 문화적인 배경과 닿아 있다고 했을 때 이런 사회적이고 문화적인 배경의 차이는 한 사회가 통시적으로 누적해 온 결과물이다. …… 프랑스 사람이 ‘태양’에서 남성성의 의미를 ‘달’에서 여성성의 의미를 파악하는 것은 잘 알려진 바와 같이 프랑스어에서 명사가 남성 명사와 여성 명사로 나누어지는 것과 관련시킬 수도 있을 것이다.”(구본관, 2008:94)

→ 우리는 이와 같은 연구 성과에 기반하여 체계로서의 어휘뿐만 아니라 어휘 사용의 과정에 작용하는 인지와 사회적 요소를 고려하기로 함.

○ 어휘부 혹은 머릿속 사전

- 최근 인지언어학의 발전과 더불어 머릿속 사전에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있음. 머릿속 사전은 어휘 능력의 실체를 드러내 줄 수 있는 것. 이와 같은 인지언어학의 흐름은 한국어 교수 학습에도 많은 영향을 미침.<sup>13)</sup> 참조: “‘인지’가 외국어 교수의 중요한 관점으로 부상하였고, 언어 능력의 기본적인 요소로서 인간의 ‘머릿속 사전’이 어휘 교수학습의 중요한 논점으로 떠오름.”(신형욱, 2010)

- 머릿속 사전의 특성

: 단어의 의미는 ‘개념’이다. 어휘부, 혹은 머릿속 사전을 어휘들의 다차원적 연결망으로 보는 관점은 1980년대 후반부터 일어난 연결주의(connectionism)를 배경으로 함. 이 관점은 습득된 어휘들이 각각 독립적으로 저장되는 것이 아니라 서로 연결되어 망의 형태로 저장된다고 가정함. 단어들이 연결된다는 것은 어떤 단어가 다른 단어를 활성화함을 뜻함. 연결의 매개, 즉 노드(node)는 어휘들 사이에 존재하는 유사성임. 유사성은 음운, 형태, 의미 등 다양한 층위에서 발견되는데 이중 가장 기본적인 것은 의미에 기초한 연결임(Aitchison, 2004; Bybee, 1985:210).

: 단어의 개념에는 통사적 지식도 포함되어 있다. 최근 한국어 교육에서 ‘표현 범주’에 관한 논의가 이루어지면서 단어와 문법이 결합된 ‘덩어리 표현’에 주목하고 있는데 이러한 연구 흐름은 어휘부의 성격으로도 지지됨.

## 7) 어휘 교육 내용 설계에 대한 우리의 관점 혹은 방향

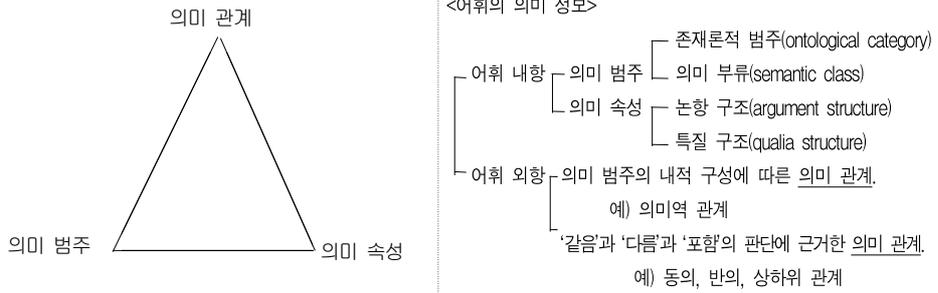
(1) 위 논의의 정리와 단어의 의미에 대한 우리의 관점

단어의 의미는 ‘개념’이며, 머릿속에서 단어들은 서로 연결되어 있다.<sup>14)</sup> 하나의 단어가 갖는 의미 정보는

13) 대표적인 예로 어휘적 접근법(Lewis, 1993)을 들 수 있다. 이 접근법은 어휘와 문법을 통합한 덩어리 표현에 주목하면서 어휘 중심의 한국어 교육을 주창하였다(특히 O-H-E(Observation-Hypothesis-Experiment) 교수법이 부각됨.). 어휘를 낱말을 포함하여 구, 절 등은 물론 관용 표현, 개념 은유 등 문장 층위의 어휘까지도 포괄하는 넓은 의미에서의 덩어리 개념인 ‘층위로서의 어휘’로 보는 것이다. ‘-고 싶다’, ‘-아/어/여 보다’ 등과 같은 덩어리 표현뿐만 아니라 ‘인생은 여행이다’와 같은 개념 은유나 관용 표현도 모두 넓은 의미의 어휘 즉 다어(multi-words)로 보고 있다. 한편 양명희(2010)에서는 한국어 교육에서 덩어리 표현의 중심이 되는 어휘를 소홀히 하고 각각의 표현을 낱말이 교수한 결과 암기해야 할 문법 내지는 문형이 많아짐을 비판하였다.

유의어의 의미 변별 교육보다 유사 관계에 대한 교육의 필요성을 주장한 유현경·강현화(2002)의 연구도 머릿속 사전의 특징을 고려할 때 타당하다. 머릿속 사전에서 단어들은 의미뿐만 아니라 형태, 통사, 화용적 정보 등으로도 서로 연결되어 있을 것으로 보이기 때문이다. 한편 이들 연구에서 유사관계란 다양한 층위에서 유사점을 가지고 있는 어휘들의 관계를 말하는 것으로 의미적으로뿐 아니라 음운적, 형태적, 통사적, 화용적으로 중첩되는 부분이 있어 학습자들에게 혼동을 일으킬 우려가 있는 두 개 이상의 어휘들의 집합을 가리킨다.

다음 <그림>과 같이 방대하다. 결국 머릿속 사전에서 하나의 단어에는 음운, 형태, 의미(개념), 문법, 화용적 정보까지 포함되어 있다.<sup>15)</sup>



<그림> 어휘의 의미 정보(이동혁, 2004:100)

머릿속에서 단어들이 그물 모양으로 일정한 관계를 형성하며 저장되어 있다는 가정과 관련하여 주목되는 이론은 Fillmore(1975, 1982, 1985)의 ‘틀 의미론’이다.<sup>16)</sup> Fillmore(1975)에 의하면 낱말의 의미는 세계에 대한 체험 토대적 도식화(experience-based schematization)인 틀에 의해 특징지어진다. Fillmore(1982:111)에서는 틀이 스키마(도식, schema), 스크립트(script), 시나리오<sup>17)</sup>, 인지 모형<sup>18)</sup> 등과 같은 다양한 개념을 포함하는 포괄적인 용어로 사용되었으며, 김동환(1999:4)에서 논의된 것처럼 틀은 언어적 구성물이 아니라 인지적 구성물이다. 틀 의미론은 낱말이 그것과 관련된 백과사전적 지식인 전체적인 틀을 상기시키며 그 틀을 바탕으로 낱말 의미가 정의되고 이해된다고 주장한다. 예컨대 ‘팔다’라는 단어는 상거래 관련 틀을 상기시켜 사람들 사이에서 상품이 오고가는 시장과 같은 특정한 장면을 상기시키는데, 우리는 ‘팔다’라는 단어를 사용할 때 우리가 ‘시장’이라는 공간에서 체험한 결과를 이 단어의 의미 영역 안에 포함하여 사용하기 쉽다.

→ 위 논의를 바탕으로 한 우리의 소결론: 어휘 학습이 단지 많은 어휘를 습득하는 수준에서 그치는 것이 아니라 학습자의 어휘망이 확장됨과 동시에 학습자의 사고 체계를 확장할 수 있도록 설계하는 것까지 고려되어야 한다(머릿속 사전에 저장된 정보의 확장과 심화를 이끄는 어휘 교육이 되어야 한다).

14) 교육용 어휘의 단위는 김광해(1993)에서 논의된 바 있고, 조창규(2002)에서 상세하게 논의된 것처럼 ‘어휘소’로 보는 것이 타당할 것이다. 조창규(2002)에서 정리한 어휘소는 ‘공식적으로 유의미한 최소 단위로서, 한 단어의 굴절형을 대표하는 추상적 단위이며 단어의 수와 관계 없이 단일 의미를 갖는 언어 단위’를 가리킨다.

15) 참고로 <표준국어대사전>에 수록된 단어 정보는 다음과 같다: 표제어, 원어 정보, 발음 정보, 활용 정보, 품사 표시, 문형 정보, 문법 정보, 뜻풀이, 순화어, 한글 맞춤법 정보, 관용구/속담, 용례, 관련 어휘, 어원 정보, 기타, 조사 문헌, 사전에 쓰인 기호 및 약어

16) Fillmore(1975:124)는 틀을 장면의 원형적 보기와 연상될 수 있는 언어적 선택의 체계로 보았다. 이후 Fillmore(1982)는 틀을 하나의 개념을 이해하기 위해 그 개념이 어울리는 전체 구조를 이해해야 하는 식으로 관련된 개념의 체계로 보았고, Fillmore(1985)는 틀을 ‘지식의 특이한 통합 체제 혹은 체험의 응집력 있는 도식화’로 보았다. Fillmore & Atkins(1992:75)는 틀과 관련하여 ‘인지 구조 혹은 틀 …… 이것에 대한 지식이 낱말들이 기호화하는 개념들에 전제된다’고 언급하였고 Lowe, Baker and Fillmore(1997:2)에서 틀은 정형화된 시나리오로서 어떤 사건이 발생하며 상태를 획득할 수 있을 거라고 화자가 기대하는 상황의 많은 자질을 갖는 것이다. 자세한 것은 김동환(1999)를 참조할 수 있다.

17) 스키마, 영상 도식, 스크립트 등은 다음과 같이 정의할 수 있다. 상세한 것은 김동환(1999) 참조.

-스키마(schema): 도식 혹은 지식구조를 가리키는 말. Bregman(1990:43)에 의하면, 도식은 우리 체험에 있는 어떤 규칙성에 대한 정신 표상이며, Lakoff(1988:136)에 의하면, 문화적으로 정의된 도식은 인간의 상상 능력의 산물이다. 그리고 Chafe(1990:80-81)에 의하면 도식은 만들어져 있는 모형 및 미리 포장된 기대와 해석 방법을 가리킨다.

-영상 도식: Johnson(1987)의 용어로서, 공통적인 인간 경험에 토대를 두고 있는, 사실상 언어 이전의 인지구조를 가리키는 개념. 인식적인 명제적 구조보다 인지적으로 더 원시적인 구조를 가리킨다.

-스크립트: 문화적으로 정의된 행동들의 순서, 즉 이야기 도식을 가리키는 말. Palmer(1996:75-76)는 시나리오와 스크립트를 유사한 것으로 간주하였으며 Schank & Abelson(1977:41)는 잘 알려진 상황을 정의하는 미리 결정되고 정형화된 행동들의 순서로 보았다.

18) 예컨대 Lakoff(1994)는 이상적 인지 모형(ICMs)에 근거해서 낱말의 의미를 이해한다고 하였으며 Langacker(1987)는 도메인(domain) 이론을 제안하였다.

(2) 위 논의의 정리와 어휘 교육 내용 설계에 대한 우리의 관점 혹은 방향

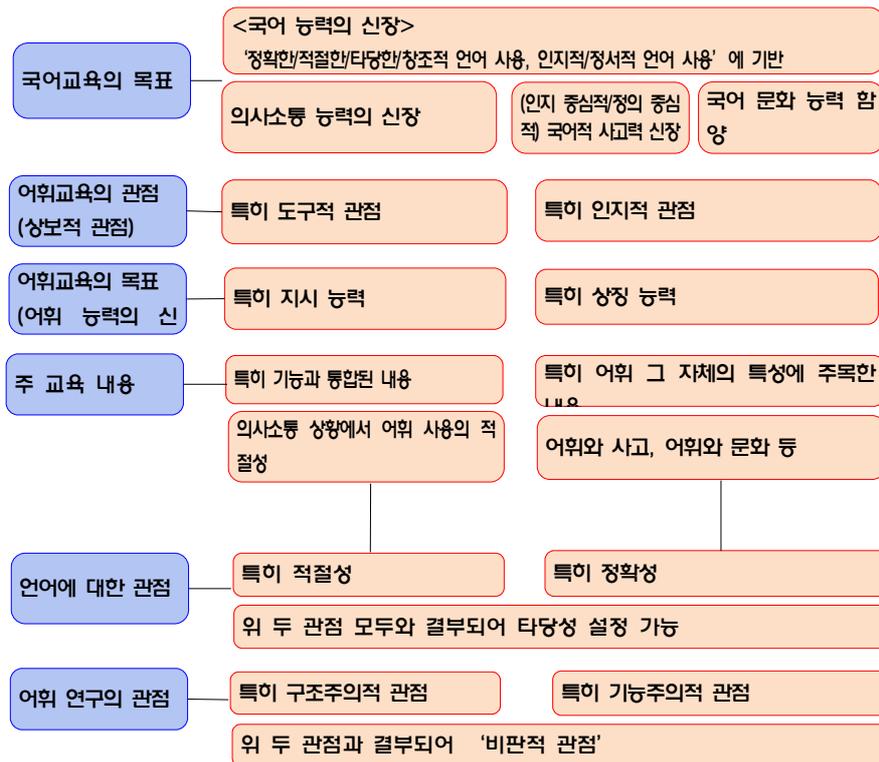
첫째, 우리는 어휘 교육에 대한 상보적 관점에 더해, ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’이 두루 발달할 수 있도록 교육 내용을 설정해야 한다. 따라서 단어의 음운, 형태, 통사 정보뿐만 아니라 구체적인 의사소통 상황에서 적절한 어휘를 선택하여 표현 및 이해할 수 있도록 교육 내용을 설정해야 한다. 이 때에 전자는 특히 단어나 어휘 그 자체에 집중하는 교육을, 후자는 특히 단어와 기능과의 통합 교육을 지향하기 쉬운데, 전자를 통해 ‘국어적 사고력이나 국어 문화 능력 함양’을 꾀할 수 있으며 후자를 통해 ‘의사소통 능력 향상’을 꾀할 수 있다.

둘째, 우리는 어휘에 대한 종합적인 관점에 더해, 어휘 사용의 정확성과 적절성뿐만 아니라 해당 어휘 사용 방식이 타당한지를 비판적으로 점검하고 어휘에 대한 올바른 인식(awareness)과 어휘 발전의 태도를 신장시킬 수 있도록 교육 내용을 설정해야 한다. 이를 위해서는 정확성, 적절성, 타당성에 더해 ‘창의성’이 필요하다.

셋째, 우리는 국어적 사고력이 인지 중심 사고력뿐만 아니라 정의 중심 사고력도 있음에 더해, 논리적인 어휘 사용에 관한 교육 내용뿐만 아니라 ‘정서적인 어휘 사용’에 대한 교육 내용도 설정해야 한다. 여기서 후자는 어떤 어휘에 대한 정서적 경험의 폭을 확장시키거나 심화시키는 교육 내용을 가리킨다. 특히 문학과 통합하여 활발하게 수행될 수 있는 어휘 교육 내용이다.

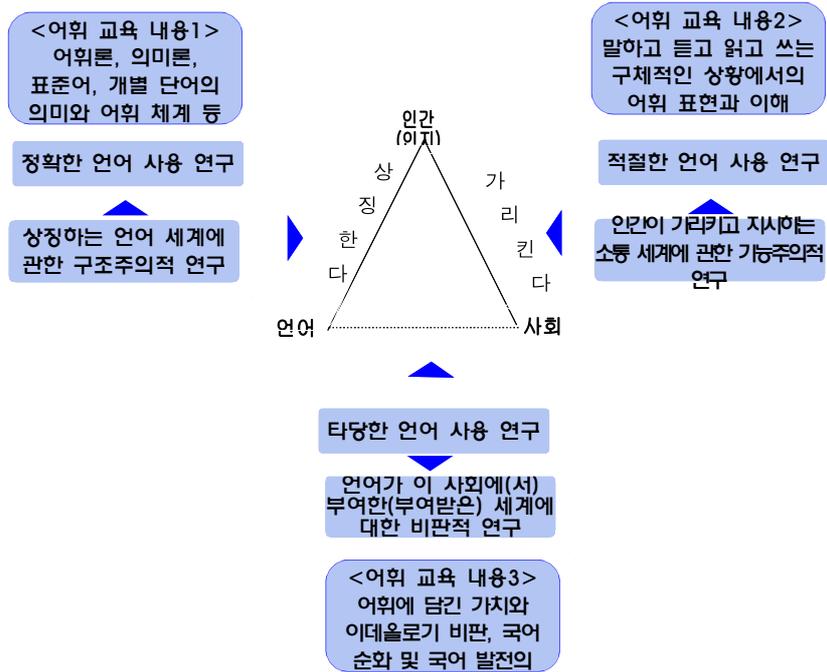
마지막으로 그 동안 활발하게 논의되지 못했으나, 어휘에 대한 학습 방법도 교수 학습 내용이 되어야 한다. 어휘에 관한 지식(음운, 형태, 통사, 화용적 지식 등)만이 교수 학습 내용이 되는 것이 아니라 어휘를 학습하는 방법도 교육되어야 한다. 그간 이에 대한 연구가 부족하였고 교육 내용으로 설정되지 못했다. 이것은 현실적인 이유에 기인한 교육적 처지에 해당한다.

위의 주요 내용을 편의상 도식화하면 다음과 같다.



<그림> 어휘 교육 내용 설계의 관점 혹은 방향1

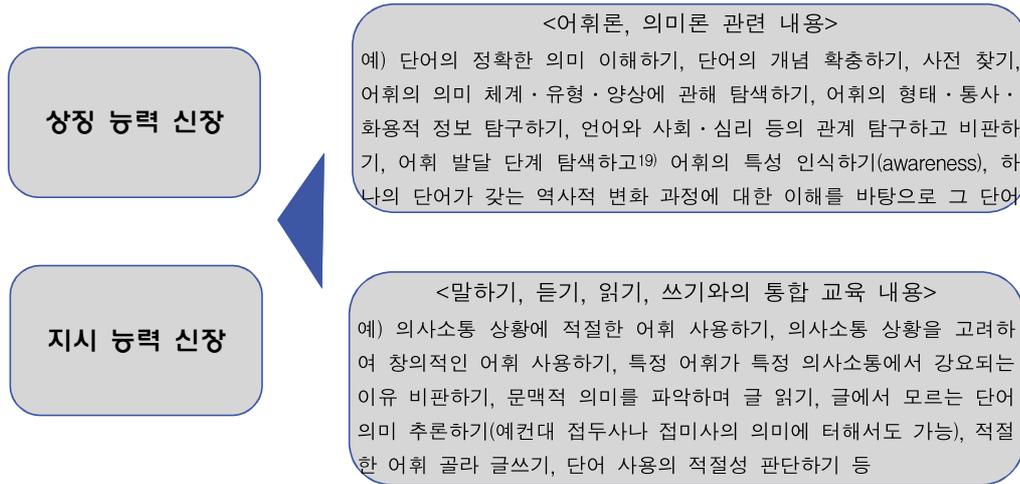
위의 논의는 다음과 같은 방식으로 재구조화될 수 있다. 아래 그림은 Richards & Ogden( 1959:36)의 ‘의미 삼각형’을 변형한 것이나 그것과 같지 않다. 우리는 의미 삼각형을 바탕으로 하되, 이를 변형하여 의사소통에 관여하는 ‘언어, 인지, 사회’라는 세 요소를 추출하고 이들의 관계를 중심으로 어휘 교육 내용 설계의 관점을 추출하였다(다음 <그림> 참조). 창의적 언어 사용에 관한 교육 내용은 이러한 세 교육 내용과 관련을 맺는다. 이러한 교육 내용에 기반해 창의적 사고가 작동할 필요가 있다.



<그림> 어휘 교육 내용 설계의 관점 혹은 방향2

## 4. 어휘 교육 내용의 유형화

### 1) 상징 능력과 지시 능력 신장을 위한 어휘 교육 내용의 유형화



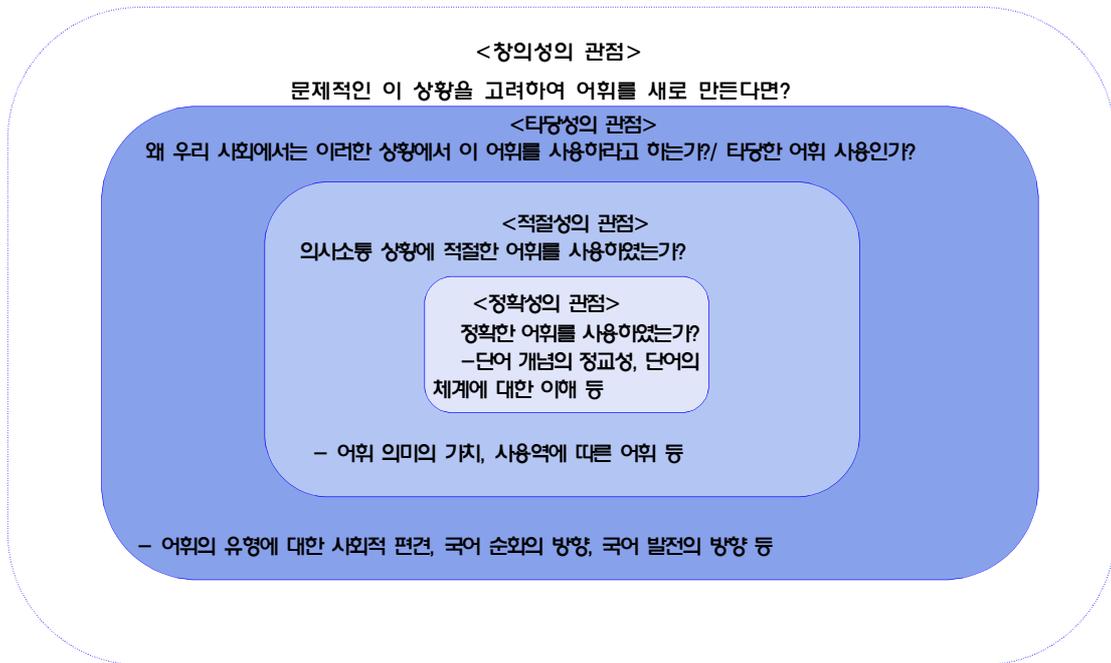
<그림> 상징 능력과 지시 능력 신장을 위한 어휘 교육 내용

### 2) 정확성, 적절성, 타당성, 그리고 창의성의 관점에 근거한 어휘 교육 내용의 유형화

- 정확한/적절한/타당한 어휘 사용과 관련된 교육 내용 설정, 그리고 그러한 사고에 기반한 창의적 어휘 사용 관련 교육 내용 설정이 가능.<sup>20)</sup> 창의적 어휘 사용은 단어의 정확한 특징, 의사소통 상황, 사회 문화적 특성 등에 대한 종합적 고려 속에서 가능. 그런데 이들 교육 내용은 다음 그림과 같은 관계를 맺고 있는 것을 상정되므로, 통합적으로 교육되어야 함(이 그림에서 ‘~사용하였는가?’라고 표현하였으나 이는 당연히 ‘어휘 이해’의 문제를 포함한다.).

19) 한국 아동의 어휘에 대한 메타언어적 인식 등을 다룬 엄훈(2001)의 연구 등이 이에 대한 이론적 연구에 해당한다.

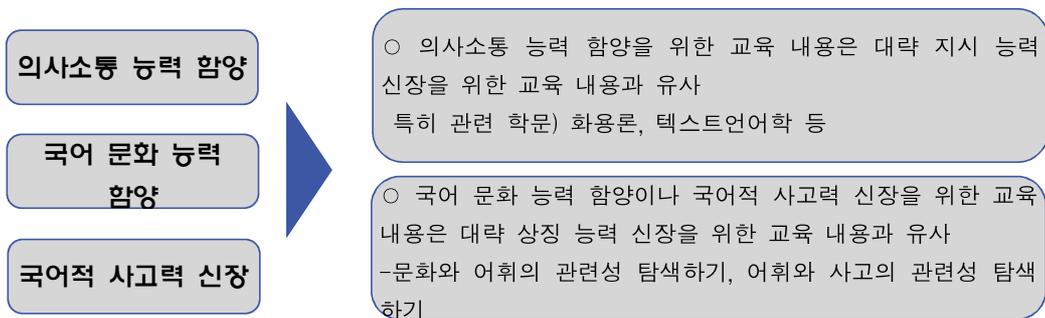
20) 창의적인 어휘 사용 능력에 관한 대표적인 연구로 이종철(2000)이 대표적이다. 한편 창의적 어휘 사용과 관련하여 사람들이 새로운 단어를 생성해 내는 과정에 주목할 수 있는데 최근 신어 생성의 원리로 ‘유추’가 주목되고 있다. 나은미(2008:185)는 전통적인 관점에서와 같이 특정 형태의 잘못된 추측 과정으로 보든, 연결주의 관점에서와 같이 새로운 단어의 형성 기제로 보든 사용자의 측면에서 보면 유추는 전략적인 행동이라고 보고, 유추가 기억의 경제성(economy of memory)에 의해 발생한다고 보았다. 유추가 일어나기 위한 조건으로 나은미(2008:186)는 ‘① 어휘들이 서로 연결되어 존재한다. ② 연결된 어휘들이 서로를 활성화시킨다. ③ 활성화되는 어휘들, 즉 연결된 어휘들 속에서 구조적 유사성이 발견된다. ④ 구조적 유사성 사이에는 역학 관계가 존재한다.’를 들었다. 국어의 부사 ‘서로’와 ‘바로’의 중세국어 형태는 ‘서르’, ‘바르’인데 ‘함부로’, ‘저절로’ 따위의 ‘-로’에 유추되어 ‘서로’, ‘바로’ 등으로 변화하였고, 또한 ‘뽕튀기’는 원래 ‘뽕튀기다’에서 ‘-다’가 탈락하여 형성된 것인데, 사람들이 ‘-다’를 탈락시킨 이유는 ‘-기-’를 명사 접미사 ‘-기’로 생각했기 때문이다(나은미, 2008:184). 이와 같은 유추의 예를 들면 다음과 같다. ; ① 의미에 의한 연결: 붕어빵, 잉어빵 ② 음운론적 유사성에 의한 연결: 미나리, 개나리, 병아리, 향아리, ③ 음절 수에 의한 연결: 얼짱, 몸짱, 겹짱/ 에듀카, 하이카, 매직카 등.



예시 지도 내용) 아토스 광고에서는 고유어가 주로 사용되었는데, 동일 시기에 출시된 다이너스티 광고에서는 왜 ‘한자어’와 ‘외래어 및 외국어(영어)’가 주로 사용되었는가? 우리 사회에서 ‘고유어’와 ‘한자어, 외래어, 외국어’는 서로 어떤 관계를 맺고 있는가? 왜 그러한 관계를 맺게 되었으며 거기에 합당한 이유가 있는가?

3) 의사소통 능력 함양, 국어 문화 능력 함양, 국어적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용 유형화

→ 의사소통 능력, 국어 문화 능력, 국어적 사고력은 본질적으로 서로 관련되어 있다. 이들은 서로 대별될 수 있는 개념은 아니다. 다만 무엇에 좀더 방점을 찍고 있느냐의 차이일 뿐이다. 따라서 각각에 주목하여 교육 내용을 제시하는 아래 교육 내용들도 서로가 완전히 분리되어 대별될 수 있는 것은 아니다.



예시1) 구본관(2008)에서는 어휘사 교육이 문화 교육, 사고력 증진뿐만 아니라 기능 교육에도 도움이 될 수 있음을 보였다.<sup>21)</sup>

21) 한편 이기연(2009)은 어휘사 교육의 세 가지 가능성을 ‘과거의 이해’, ‘현재의 이해’, ‘현재의 표현’으로 나누어 기술하면서 ‘고어나 어휘사의 교육이 화석화된 어휘의 단순한 지식의 전달이 아니니 현실적으로 충분히 생명력을 가질 수 있는 창조적 언어 활동으로 이어질 수 있다는 점을 강조’(이기연, 2009:334)하였다.

“ ‘상사(上土), 중사(中土), 하사(下土)’의 예를 통해 ‘사(土)’가 문화권에 따라 ‘선비’의 의미가 강조되기도 하고 ‘무사’의 의미가 강조되기도 하며 시대에 따라 불교의 스님을 나타내기도 하고, 유교의 학자를 나타내기도 한다.(84쪽) …… 현대 국어 어휘 ‘박쥐, 다람쥐, 두더지’의 형태를 고려하면 우리말 사용자는 생물학적으로 ‘쥐’와 공통성을 생각하기 어려운 ‘박쥐, 다람쥐’를 ‘쥐’와 관련해서 생각하고 있음을 알 수 있다. ‘두더지’의 경우도 중세 국어 어형인 ‘두뒤쥐(훈몽자회 상:10)’를 고려하게 되면 역시 그 당시에는 ‘쥐’와의 관련성을 생해 볼 수 있다. 이와 달리 ‘다람쥐’의 경우 중세 국어 형이 ‘드람이(두시언해 20:24)’였는데 18세기에 와서야 ‘드름쥐(한청문감 14:9)’로 나타난다.(86쪽) …… 맞춤법 규정 제51조에 해당하는 부사 파생 접미사 ‘-이’와 ‘-히’의 구별, ‘새롭다’의 조어 과정에 대한 설명도 넓게 보면 어휘사에 관련되므로 이러한 어휘사적인 지식을 교육에 활용하는 것이 가능할 것이다. 결국 이런 예들은 현대 국어의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 직접적이든 간접적이든 도움을 줄 수 있다. (87쪽) (구본관, 2008)

예시2) 구본관(2007)은 ‘언어적 상상력’에 관한 논의를 통해 어휘에 드러난 사고의 내용을 구체적으로 다룬 바 있다. 그것은 모음 교체(예: 노라ᄃᆞ다/누리ᄃᆞ다, 붉다/블다 등), 단어 형성(예: 꿩의 다리, 고구마<sup>22)</sup>), 어원에 대한 인식, 표기법 등을 망라한다.

논의) “언어와 개념 간의 역동성을 고려하여 사고의 활성화를 도모하고 적절한 어휘 선택을 통해 미묘하고 민감한 생각과 감정의 편린을 포착하여 전달할 수 있을 때, 고급 수준의 언어 사용이 가능해진다. 그렇게 모여 사용에 대한 언어 감각을 길러줄 필요가 있다. 어휘는 지식의 단위로서 해당 문화의 보고이다. 적절한 어휘의 선택은 언어 감각 중 특히 문화적 감각을 반영하는 것이다. 개별적으로는 언어적 사고력의 폭과 깊이를 확장시키고, 동시에 사회구성원으로서의 문화적 인간을 길러낼 수 있다.”(박수자, 1998:96)

#### 4) 인지적 측면과 정서적 측면을 고려한 어휘 교육 내용 유형화

하나의 단어가 갖고 있는 정서적 경험의 폭을 넓힐 수 있는 교육 내용도 필요하다. 한 단어의 개념을 논리적으로 규정하고 정교화하는 것도 중요한데, 정서적으로 느낌을 심화시키는 것도 필요하다. 전점이(2007)에서 제시한 바 다음과 같은 예가 가능하다. 예컨대 다음과 같은 시에서 밑줄 친 부분에 적당한 단어를 학습자들이 스스로 채워 보는 활동이나 이 표현이 주는 느낌을 나의 경험을 토대로 확충하는 일도 어휘 교육이 담당해야 할 부분일 수 있다.<sup>23)</sup> 이와 같은 교육은 본질적 의미 관계에 관한 교육을 포함한다. 본질적 의미 관계는 예컨대 ‘개’가 ‘짖다’와 주로 결합되어 사용되는 현상을 말한다. 은유적 표현이 아니라면 ‘짖다’는 개 이외의 다른 동물과 함께 사용되지 않는다. 아래 시에서 ‘해’는 대개 ‘시들다’와 결합하지 않는다. 그런데 ‘시들다’와 결합함으로써 독특한 새로운 의미를 형성하였다.

열무 삼십 단을 이고  
시장에 간 우리 엄마  
안 오시네. 해는 시든 지 오래  
나는 찬밥처럼 방에 담겨

22) 일본의 ‘고귀이마’와 ‘마’와의 관련성을 고려하여 ‘고구마’와 같은 명칭이 생겨났을 가능성이 있다고 한다.

23) 이 말은 Porzig가 1934년에 처음으로 사용한 것으로 알려져 있다. 또는 이를 어휘의미적 결속성이라고도 하는데 이는 Coseriu가 1967년에 도입한 용어이다(신형욱, 2010:200). 본질적 의미 관계 혹은 어휘의미적 결속성은 어휘 의미를 바탕으로 통사적으로 밀접하게 결합되는 낱말들의 관계를 나타내는 것이다. 이를 Cruse(1986:16)는 통합적 친밀성이라 명명하기도 했다.

아무리 천천히 숙제를 해도  
엄마 안 오시네. 배춧잎 같은 발소리 타박타박  
안 들리네. 어둡고 무서워  
금간 창틈으로 고요히 빗소리  
빈 방에 혼자 엎드려 훌쩍거리던

아주 먼 옛날 지금도 눈시울을 뜨겁게 하는  
그 시절, 내 유년의 윗목  
(기형도, 엄마 걱정)

한편 이와 같은 교육 내용을 통해, ‘단어를 알고 있다는 것이 그 단어의 개념적 수준에서의 사전적 의미를 넘어 그 단어에 관련된 지식의 틀을 알고 있다’는 것을 의미함을 알 수 있다.

5) 어휘 학습 방법에 대한 학습: 관련 연구 필요.

추측 전략, 사전 전략, 공책 필기 전략, 반복 학습 전략, 기호화 전략 등을 생각해 볼 수 있다.

논의) “국어과 교육의 어휘 지도는 독립적인 어휘 학습 전략을 지도하여 절차적 지식을 배우게 하고 특정 단어의 의미를 강조하여 명제적 지식을 늘리며 새 단어 학습에 대한 인식과 평가 감각을 계발하여 조건적 지식을 확대할 수 있어야 한다.”(박수자, 1998:96)

## 5. 결론

〈요약〉: 생략

〈제언〉: 어휘교육론 교재 개발의 필요성

이충우(1998, 1999)는 ‘어휘교육론’이라는 개론서가 필요함을 논의하고 국어 어휘 교육론 개발을 위한 기초 연구 결과를 제시하였는데, 이충우(1998)에서는 어휘 교육의 이론과 실재를 다루었고, 이충우(1999)에서는 어휘 교육론의 내용을 다루었다. 결과적으로 이충우(1998, 1999)는 ‘어휘교육론’을 크게 3부로 나누어 ‘어휘 교육의 이해, 어휘의 이해, 어휘 교육 각론’으로 나누자고 제안하였다. 특히 3부에서는 ‘외국어로서의 한국어 교육뿐만 아니라 통일에 대비한 어휘 교육’까지 다루고 있다. 오늘날 한국어 교육에서 어휘 교육에 관한 연구의 필요성이 강조되고 있으며 통일을 대비한 어휘 교육 관련 논의의 중요성이 부각되고 있음을 감안하면 매우 장기적이고 종합적인 관점에서 체계적으로 설계되었음을 알 수 있다. 어휘 교육의 내용에 대한 지침의 성격을 갖는 연구라고 볼 수 있다.

## ▣ 참고 문헌

- 구본관(2005), “어휘의 변화와 현대 국어 어휘의 역사성”, 국어학 45.
- 구본관(2007), “한국어에 나타나는 언어적 상상력”, 국어국문학 146.
- 구본관(2008), “교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구”, 국어교육연구 21.
- 구본관(2010), “국어생활사 교육 내용”, 문법 교육 10.
- 김광해(1989), “이차어휘의 교육에 대하여”, 신청어문 16:17, 서울대 국어교육과.
- 김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
- 김광해(1996), “국어 발전의 양상”, 신청어문 24호, 서울대 국어 교육과.
- 김광해(1997), “어휘력과 어휘력의 평가”, 신청어문 25, 서울대 국어교육과.
- 김동환(1999), 틀 의미론과 의미구조, 언어과학연구 16.
- 김미형 외(2005), 인간과 언어, 박이정
- 김소영(2005), “고등학교 국어과 어휘 지도 방안”, 우리말 연구 17, 우리말학회, pp.171-191.
- 김슬옹(2010), “인식 방법론 어휘 담론과 교육”, 한말연구 21.
- 나은미(2008), “유추를 통한 한국어 어휘 교육”, 한국어학 40, pp.177-198.
- 마광호(1998), “어휘 교육의 과제”, 국어교육연구 5.
- 민현식(1996), “국제 한국어 교육을 위한 국어 문화론의 내용 구성 연구”, 한국어 교육 7, 국제한국어교육학회.
- 민현식(2000), 국어교육을 위한 응용국어학 연구, 서울대 출판부.
- 민현식(2001), “사용 능력 향상을 위한 어법 및 어휘의 수준별 교육 방안 연구 - 7 차 교육과정의 수준별 교육과정을 대비하여 -”, 국어교육 105.
- 박수자(1994), “어휘의 기능과 텍스트문법적 접근의 관계”, 신청어문 22.
- 박수자(1998), “사고, 지식, 어휘의 교육적 함의”, 국어교육학연구 8.
- 박영준(2000), “한국어 숙달도 배양을 위한 문화적 어휘표현의 교육”, 한국어교육 11-2.
- 박재현(2006), “어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘 의미의 가치 교육 연구”, 새국어교육 74.
- 손영애(1992), 국어 어휘 지도 방법의 비교 연구, 서울대 박사논문.
- 손영애(2000), “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 국어교육 103, 한국국어교육연구학회.
- 신명선(2007), “단어에 대한 얇의 의미에 기반한 어휘 교육의 방향 설정 연구”, 국어교육 124.
- 신명선(2008), 의미, 텍스트, 교육, 한국문화사.
- 신형욱(2010), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 어휘 교수 학습 방안 제안, 한국어 교육 21.
- 양명희(2010), “한국어 교육에서의 어휘 범주와 문법 범주의 경계”, 한국어 의미학 32, pp.123-140.
- 엄훈(2001), “어휘에 대한 한국 아동의 메타언어적 인식 발달 연구”, 국어교육 104.
- 오정환(2007), “중학교에서 어휘 교육 사례 연구”, 국어교육 124, pp.411-438.
- 유경민(2008), “개념 은유를 활용한 한국의 어휘·문화 교육”, 한국어 의미학 26, pp.153-182.
- 유현장강현화(2002), “유사관계 어휘 정보를 활용한 어휘 교육 방안”, 외국어로서의 한국어교육(구 말) 27.
- 이관규(2005), 국어교육을 위한 국어 문법론, 집문당.
- 이관규(2009), “국어사용에서 언어 환경의 현황과 과제”, 새국어교육 81.
- 이기연(2009), “통시적 관점의 어휘 교육 가능성 탐색”, 국어교육연구 24.
- 이동혁(2004), “의미 관계의 저장과 기능에 대하여”, 한글 263.
- 이동혁(2010), “담화 은유 - “전봇대”의 은유적 사용을 중심으로-”, 한국어 의미학 31.
- 이문규(2003), “국어교육의 이념과 어휘 교육의 방향”, 배달말 32.
- 이영숙(1997), “어휘력과 어휘 지도”, 신청어문 25.
- 이중철(1993), 의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구, 서울대 박사 논문.
- 이중철(2000), “창의적인 어휘 사용 능력의 신장 방안”, 국어교육 102.
- 이충우(1997), 어휘 교육과 어휘의 특성, 국어교육 95.

- 이충우(1998), “국어 어휘 교육론 개발을 위한 기초 연구(I)”, 국어교육 98.
- 이충우(1999), “국어 어휘 교육론 개발을 위한 기초 연구(II)”, 국어교육학연구 9.
- 이충우(2001), “국어 어휘 교육의 위상”, 국어교육학연구 13, pp.467-487.
- 이충우(2005), “국어 어휘 교육의 개선 방안”, 국어교육학연구 24.
- 이현화박미영(2009), “어휘 교육을 위한 전자사전의 활용 방안”, 새국어교육 83.
- 전점이(2007), “문학 작품을 활용한 어휘 교육”, 새국어교육 77.
- 조창규(2002), “교육용 어휘의 단위”, 국어교육학연구 14.
- 조현용(1999), “한국어 어휘의 특징과 어휘 교육”, 한국어교육 10-1.
- 주세형(2005), “어휘 교육의 발전 방향”, 국어교육론 2, 한국문화사.
- 채영희(2003), “생태학적 언어관에 의한 국어 어휘 교육”, 배달말 33.
- 최영환(1993), “읽기 교육에서 어휘 지도의 위상”, 국어교육 50.
- 최윤근(2009), “한국어 ‘표현 범주’의 개념과 유형”, 새국어교육 83.
- Aitchison, J.(1987). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*, Oxford: Basil Blackswell. 임지룡·윤희수 옮김, 심리언어학: 머릿속 어휘사전의 신비를 찾아서, 경북대 출판부, 1993.
- Angela Lee-Smith(2006), 어휘적 접근법을 통한 한국어 교육 방안, 한국어 교육 17-1.
- Bregman, A. C.(1990), *Auditory scene analysis: the perceptual organization of sound*, Cambridge:MIT Press.
- Bybee, J. L.(1986), *Morphology: A study of th relation between meaning and form*, 이상하구현정 옮김, 형태론-의마형태에 관한 연구, 한신문화사, 2000.
- Chafe, W.(1990), “Some things narrative tell us about the mind”, In Britton & Pellegrini (ed). *Narrative thought and narrative language*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cruse, D. A.(1986), *Lexical Semantics*, Cambridge Univ. Press. 임지룡·윤희수 역, 어휘의미론, 경북대 출판부, 1989.
- Cruse, D.A.(2000). *Meaning on language*. Oxford Univ. 임지룡 옮김, 언어의 의미, 태학사, 2002.
- Evans, V. & Green, M.(2006). *Cognitive Linguistics: An introduction*, Edinburgh univ. Press. 임지룡·김동환 옮김, 인지언어학 기초, 한국문화사.
- Fillmore, C. J. & Atkins, B. T.(1992). "Toward a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbors". In Lehrer, A. & Kittay, E. F.(eds)(1992), *Frame, fields, and contrasts: new essays in semantics and lexical organization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp.75-102.
- Fillmore, C. J. & B.T.S. Atkins(1992). "Toward a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbor", In Lehrer & Kitty (ed). *Frames, Fields and Contrasts*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, C. J. (1975), *An alternative to checklist theories of meaning*, BSL.
- Fillmore, C. J.(1982), *Frame semantics*, Linguistics in the morning calm, Seoul: Hanshin Publishing Co.
- Fillmore, C. J.(1985). "Frames and the semantics of understanding". *Quadetni di Semantica* 6.2.
- Hatch, E.(1992), *Discourse & Language Education*, Cambridge Univ. Press.
- Jackendoff, R. S.(1983), *Semantics and Cognition*, The MIT Press.
- Johnson, M.(1987). *The body in the mind*. Chicago: The univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M.(1980), *Metaphors we live by*, London, The Univ of Chicago Press. 노양주·나익주 역, 삶으로서의 은유, 서광사, 1995.
- Lakoff, G.(1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Univ of Chicago. 이기우 옮김, 인지 의미론: 언어에서 본 인간의 마음, 한국문화사, 1994.
- Lakoff, G.(1988), "Cognitive semantics". In Eco, Santambrogio & Violi (ed). *Meaning and mental representations*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Langacker, R. W.(1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisite*. Stanford Univ. Press.
- Langacker, R. W.(1991 a). *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. Stanford Univ. Press.
- Langacker, R. W.(1991 b). *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. mouton de Gruyter.

- Lee, D.(2001). Cognitive linguistics: An Introduction, Oxford Univ. Press. 임지룡·김동환 옮김, 인지언어학 입문, 한국문화사, 2003.
- Lewis, M.(1993), The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward, Language Teaching Publications. 김성환 옮김, 어휘 접근법과 영어 교육, 한국문화사, 2002.
- Taylor, J.(1995), Linguistic Categorization, Oxford University Press. 조명원·나익주 옮김, 인지언어학이란 무엇인가-언어학과 원형이론, 한국문화사, 1997.



## ‘국어 어휘 교육 내용에 대한 연구’에 대한 토론

■ 송현정(한국교육과정평가원)

이 연구는 그간 이루어진 어휘 교육에 대한 논의 사항을 정리하고 어휘 교육의 내용을 이론적으로 구조화하여 국어교육에서 요구되는 어휘 교육의 방향을 정립하고자 하는 의미 있는 연구이다.

궁극적으로는 국어과 교육과정에서의 어휘 교육 내용의 유형화를 통하여 어휘 교육의 내용을 제시하고자 하는 이 연구에 대하여 몇 가지 질문과 의견을 제시함으로써 토론자의 소임을 대신하고자 한다.

이 연구는 ‘국어 어휘 교육 내용에 대한 연구’로서, 연구의 목적으로는 어휘 교육 내용 설정의 관점 정립과 어휘 교육 내용의 유형화를 들고 있다. 연구의 서두 부분에서는 그간 어휘 교육에 대한 논의를 중심으로 한 이론적 검토를 충분하게 제시하고 있어 어휘 교육의 전반에 대한 연구 배경을 상세히 보여 주고 있다. 그리고 본론으로 들어가서 이 연구의 주요한 논지 중의 하나인 ‘어휘 교육 내용 설계의 관점 혹은 방향’에서 연구자의 깊이 있는 논의가 전개되고 있는데, 이와 관련하여 몇 가지 질의를 드리고자 한다.

첫째, ‘어휘를 바라보는 관점’에서, 단어는 사고의 기본 단위라고 보는 인지적 관점과 단어는 의사소통의 기본 단위라고 보는 도구적 관점을 분류하여 보여 주고 있다. 여기에서 사고의 기본 단위 또는 의사소통의 기본 단위가 인지적 관점 및 도구적 관점으로 접근할 수 있다는 점에 대해서는 이견이 없다. 그런데 일반적으로 사고의 기본 단위나 의사소통의 기본 단위를 논할 때 ‘단어’의 측면이라기보다 ‘언어’ 그 자체를 대상으로 삼는데, 이 연구에서 보여준 바와 같이 ‘단어’로 대치하였을 때 ‘언어’와의 범주적 혼란성은 없겠는지에 대하여 연구자의 설명이 더해진다면 이 연구에 대한 보다 더 정확한 이해가 이루어질 것으로 보인다.

둘째, ‘어휘 교육 내용 설계에 대한 관점 혹은 방향’에서, 단어는 머릿속에서 그 방대한 의미 정보가 모두 연결된 상태로 존재하는 것으로서, 여기에는 음운, 형태, 의미(개념), 문법, 화용적 정보까지 모두 포함되어 있는 인지적 구성물로 규정하였다. 그리고 이 논의를 통해 어휘 학습은 학습자의 이러한 어휘망이 확장됨과 동시에 학습자의 사고 체계를 확장할 수 있도록 설계하는 것까지 고려되어야 함을 강조하고 있다. 이러한 논의는 연구자의 어휘 교육 범위 및 방향을 분명하게 제시하는 내용으로서 어휘 교육의 바람직한 방향으로 판단된다. 이와 같은 관점에서의 어휘 교육 범주는, 예를 들어 문학 교육에서 다루는 시어가 가진 정서도 어휘 교육의 중요한 교육 내용이며 읽기 교육에서 텍스트를 해석할 때 다루는 문맥적 의미도 모두 어휘 교육의 필수 교육 내용이다. 즉, 연구자도 밝혔듯이 통합의 관점에서 바람직한 어휘 교육의 방향이 될 수 있다. 이때 각 영역에서 학문적 대상을 논할 때 그 경계를 어떻게 설정해야 할지 등은 교육적 관점에 따라 논의의 대상 및 관점이 달라질 수 있을 것으로 보인다.

셋째, ‘2) 정확성, 적절성, 타당성, 그리고 창의성의 관점에 근거한 어휘 교육 내용의 유형화’에서 다음의 내용을 다루고 있다. 정확성의 관점에서 ‘정확한 어휘를 사용하였는가’, 적절성의 관점에서 ‘의사소통 상황에 적절한 어휘를 사용하였는가’, 타당성의 관점에서 ‘왜 우리 사회에서는 이러한 상황에서 이 어휘를 사용하라고 하는가’, 창의성의 관점에서 ‘문제적인 이 상황을 고려하여 어휘를 새로 만든다면’을 설명하고 있는데, 정확성의 관점 및 적절성의 관점에서 진술하고 있는 어휘의 수준과, 창의성의 관점에서 진술하고 있는 어휘의 수준이 동일하지 않은 것으로 보인다.

다. 즉, 전자는 이 관점의 원리를 보여주고 있는 진술이라면, 후자의 경우는 학습 자료의 예시 진술에 해당하는 정도로 보인다. 창의성의 관점에서 바라보는 어휘의 성격에 대하여 연구자의 설명을 들을 수 있는 기회가 있기를 바란다.

넷째, 이 연구의 제목인 ‘국어 어휘 교육 내용에 대한 연구’가 다소 포괄적일 수 있다. 현 제목에서는 이 연구가 어휘 교육의 유형화를 한 다음 그에 대한 교육 내용을 선정하여 구조화하는 것으로 이해된다. 그런데 토론자가 이해한 바로는 이 연구의 주요 내용은 ‘어휘 교육 내용의 유형화’이다. 연구자의 연구 의도에 적합한 내용이 어떤 것인지 발표를 통해서 다시 확인할 수 있을 것으로 생각한다.

이 연구는 어휘 교육의 관점 및 방향을 제시하고 그에 따른 어휘 교육의 내용을 유형화하여 국어교육에서 어휘 교육이 나아가야 할 방향성을 보다 명확하게 밝혀주고 통합 교육의 가능 지점을 지시하고 있는 매우 중요한 연구이다. 이 연구가 이루어 낸 어휘 교육 내용의 유형 및 내용 구조를 기반으로 한 실제 교수 학습 장면에서 전개될 수 있는 통합 교육 활동에 대한 연구가 후속 연구로 진행된다면 어휘 교육의 이론과 실제 측면에서 국어교육에 큰 기여를 하게 될 것이다.

## 주제 발표

## 효율적인 어휘 교수·학습 방법 연구

- 초등학교를 중심으로

최규홍(대구지봉초)

## 〈차례〉

- I. 서론
- II. 어휘 교육의 목표와 내용
- III. 효율적인 어휘 교수 학습 방법
- IV. 결론

## I. 서론

어휘력은 어휘에 대한 총체적 지식과 그것을 이해하고 표현하는 능력, 그리고 어휘에 대한 태도를 포함하는 능력이다. 이러한 어휘력은 주어진 글을 더욱 효과적으로 읽을 수 있는 능력뿐만 아니라, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등을 원활하게 할 수 있는 기초가 된다. 어휘에 대한 이해가 안 되면 말과 글을 받아들이기 힘들고 자신의 생각을 표현하는 데 한계를 갖게 된다.

이러한 어휘는 끊임없는 학습을 필요로 한다. 대부분의 모어 화자는 생활 영역이 확대됨에 따라 어휘가 자연스럽게 늘어나지만, 그 정확한 의미나 용법을 알기 위해서는 체계적인 학습이 필요하다. 하지만 어휘 교육은 그 중요성에 비해 국어과 교육과정 속에서 명시적으로 드러나지 않고 있다. 그러다 보니 실제 교육과정을 실현하는 과정에서 어휘 교육이 제대로 이루어지지 않고 있다. 이에 본고는 2007년 개정 교육과정을 통해 어휘 교육의 목표와 내용을 살펴보고, 수업 현장에서 효율적으로 어휘 지도를 하기 위한 방법을 모색하고자 한다.

## II. 어휘 교육의 목표와 내용

교수 학습 방법은 교육의 목표와 내용에 따라 조절될 수 있다. 그러므로 여기서는 2007년 개정 국어과 교육과정에서 논의하고 있는 교육 목표와 내용을 살펴<sup>24)</sup> 어휘 교육의 효율적인 방법을 마련하는 토대로 삼고자 한다.

24) 어휘 교육의 목표와 내용 또한 연구의 범위가 방대하나 여기서는 교수 학습 방법의 논의에 초점을 두기 위해 교육과정의 목표와 내용을 전제로 효율적인 교수학습 방법을 탐색하는 데 초점을 두었다.

## 1. 어휘 교육의 목표

2007년 개정 교육과정은 초등학교의 경우 이해력과 표현력 신장 교육에서 정확성과 효율성을 중시<sup>25)</sup>하고, 국어에 대한 관심을 가지고 즐기는 것을 목적하고 있다. 이에 따라 교육과정의 목표를 국어 활동과 국어와 문학에 대한 기본적인 지식을 바탕으로 다양한 국어 사용 상황에 활용하면서 자신의 언어를 창조적으로 사용하고, 담화와 글을 수용하고 생산하는 데 필요한 지식과 기능을 익혀, 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하는 능력을 기르는 것으로 설정하였다. 또한 국어 세계에 흥미를 가지고 언어 현상을 계속적으로 탐구하여, 국어의 발전과 미래 지향의 국어 문화를 창조하는 것에도 목표를 두고 있다. 이러한 관점에서 볼 때 어휘 교육은 어휘의 의미를 학습하는 것과 이를 일상생활 속에서 사용하는 것, 모두를 포함하고 있다. 즉, 2007년 개정 교육과정에서는 어휘 교육을 언어 영역 전반에서 상황과 맥락에 맞는 어휘를 학습하고, 이를 학습자 스스로 일상생활의 구체적 상황과 다른 교과에 적극 활용하는 데에까지 나아가도록 하고 있으므로, 교육 방법도 이러한 과정을 충실히 밟아갈 수 있는 단계를 설정하여야 한다.<sup>26)</sup>

## 2. 어휘 교육의 내용

2007년 개정 교육과정의 어휘 관련 교육 내용은 제7차 교육과정에 비해 교육 내용의 양이 많이 줄었다. 제7차 교육과정의 학년별 내용의 수와 2007년 개정 교육과정의 학년별 성취기준의 수의 차이를 감안한다면 단순히 수치를 가지고 비교하기는 힘들 것이지만 태도 관련 내용<sup>27)</sup>이 사라진 것은 아쉬운 부분이다. 다음은 2007년 개정 국어과 교육과정에 나타난 어휘 교육 관련 내용들이다.

〈표 1〉 2007년 개정 교육과정에 나타난 어휘 교육 성취 기준

학년	영역	성취 기준	어휘 지도 요소	비고
1	듣기	(1) 여러 가지 소리를 구별하여 듣고 흉내 낸다.	흉내 내는 말(의성어)	
		(3) 말의 재미를 느끼면서 시, 노래를 듣는다.	흉내 내는 말	
	말하기	(3) 감정을 나타내는 낱말을 알맞게 사용하면서 대화 한다.	감정 표현(형용사)	
		(4) 일이 일어난 차례에 따라 이야기를 정리하여 말한다.	시간을 표현하는 말	
	읽기	(1) 낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다.	낱말의 발음	
	문법	(1) 소리와 표기가 다를 수 있음을 이해한다.	발음, 표기	
문학	(1) 반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.	말의 재미		
2	말하기	(3) 여러 가지 말놀이에 즐겨 참여 한다.	말잇기(동음질 연상)	
	쓰기	(4) 감정을 표현하는 글을 읽고, 글쓴이의 감정을 파악한다.	감정 표현(형용사)	
	문법	(1) 소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다.	표준 발음	
		(2) 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다.	표기	
	문학	(3) 낱말과 낱말 간의 의미 관계를 이해한다.	의미 관계	
3	말하기	(2) 이야기나 속담을 활용하여 주장하는 말을 한다.	속담	
		(4) 겪은 일이나 들은 이야기를 인과 관계가 잘 드러나도록 말한다.	접속어	

25) 표현과 이해 활동에서 가장 중요한 기반이 되는 것은 바로 어휘력이다. 풍부한 어휘력을 바탕으로 하여야 국어의 규칙들을 자유롭게 구사하여 자신의 생각과 느낌을 표현하고 다른 사람의 생각과 느낌을 이해할 수 있다.

26) 신명선(2004)에서는 어휘 교육은 지식보다 능력을 지향하여, 절차적 지식은 암기의 대상이 아닌 수행의 대상인 것으로 보며, 국어 교육의 목표로 실용적인 국어 사용 능력 신장만이 아니라 국어 문화 능력 함양, 언어 의식의 고양, 국어적 사고력 신장 등도 포함되어야 함을 제시하고 있다.

27) 예를 들어 3학년 국어지식 영역의 '바른말을 사용하려는 태도를 가진다.'등이 이에 해당한다.

	문법	(1) 국어사전에서 낱말을 찾는 방법을 안다.	사전 찾는 법	
		(2) 소리가 동일한 낱말들이 여러 가지 의미로 사용되는 현상을 분석한다.	동음이의어, 다의어	
4	읽기	(1) 필요한 정보를 찾기 위해 사전을 읽는 방법을 익힌다.	사전 활용	
		(2) 글을 읽고, 어휘 사용의 적절성을 평가한다.	사용의 적절성	
	문법	(1) 표준어와 방언의 사용 양상을 이해한다.	표준어, 방언	
		(2) 국어의 높임법을 이해한다.	높임말	
5	문법	(2) 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 구별하고 효과적으로 사용한다.	낱말의 의미	
		(3) 시간 표현 방식을 이해한다.	시간을 표현하는 말	
6	말하기	(3) 공식적비공식적 상황에서 사회적 관계를 고려하여 적절한 인사말을 한다.	사용의 적절성	
		문법	(1) 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.	고유어, 한자어, 외래어, 외국어
	(2) 문장의 연결 관계를 이해한다.		이어주는 말	
	(3) 문장에 쓰인 호응 관계의 적절성을 판단한다.		호응 관계	

〈표 1〉을 살펴보면 어휘 교육의 내용이 저학년에서는 언어 사용 영역에서 주로 다루어지지만 고학년으로 올라갈수록 주로 문법 영역에 배치되어 있음을 알 수 있다. 어휘지도가 국어과의 전 영역과 관계를 맺고 있지만 주로 문법 영역의 하위 요소로 지도되어야 할 것으로 보는 경향이 있음을 알 수 있다. 그리고 학년별로 살펴보았을 때 1학년에 많은 내용이 포함되어 있고, 상대적으로 5학년에는 학습 내용이 줄어들어 있음을 볼 수 있다.

초등학교에서 다루는 교육내용은 흥내 내는 말, 느낌을 나타내는 말, 때를 나타내는 말, 낱말의 표기와 발음, 말 잇기(음절 연상), 표준 발음, 동음이의어와 다의어, 사전 찾는 법, 표준어와 방언, 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 구분, 어휘 사용의 적절성 등으로 저학년에서는 낱말의 의미를 파악하거나 소리의 연관성에 초점을 두었다면 고학년으로 올라갈수록 어휘 사용의 적절성, 문장의 호응 관계 등으로 통사 구조 속에서 어휘의 사용에 초점을 두고 있음을 볼 수 있다. 하지만 초등학교에서는 문법 용어에 대한 설명을 구체적으로 다루지 않다보니 교육내용의 구체화 할 때는 주로 단어 차원에서 접근하는 경우가 많다.<sup>28)</sup>

2007년 개정 국어과 교육과정 속에 제시된 어휘 교육의 내용을 살펴볼 때 앞서 어휘 교육의 목표와 마찬가지로 낱말의 의미를 파악하는 것에서부터 학습자가 다양한 상황과 맥락에 맞는 어휘를 사용하는 것까지를 교수학습 방법 구안에서 염두에 두어야 할 것이다.

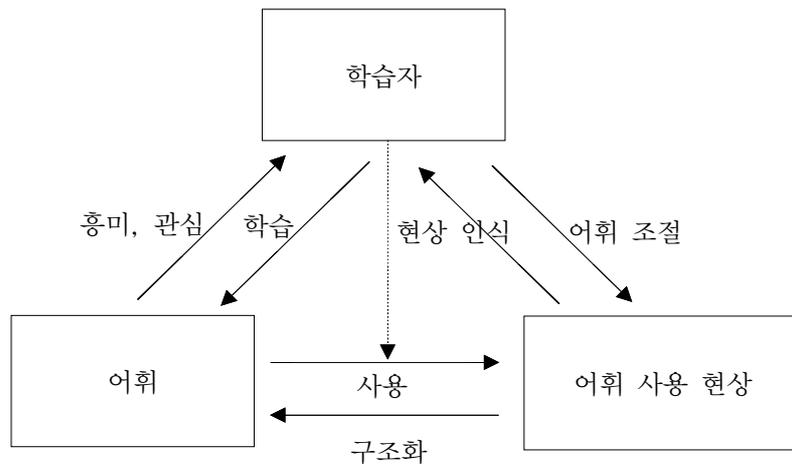
### Ⅲ. 효율적인 어휘 교수 학습 방법

#### 1. 어휘 교수 학습의 원리

어휘 교수 학습 방법에서 가장 먼저 고려해야 하는 것은 학습자이다. 학습의 처음이자 끝이 되는 것도 학습자여야 한다. 교육이라는 전제 속에 학습자가 항상 포함되어 있는 것이다. 어휘 교육 역시 학습의 주체인 학습자를 중심으로 이루어져야 한다. 그리고 어휘 교육의 대상이 되는 어휘 역시 교수 학습에서 고려되어야 할 것이다. 또한 어휘는 그 자체를 탈맥락적으로 학습하는 것이 아니라 어휘가 사용되는 언어 사용 현상 속에서 이루어져야 하므로 어휘가 사용 되는 현상 또한 교수 학습에서 고려해야 한다. 이들의 관계를 그림으로

28) 예를 들어 '시간 표현 방식을 이해한다.'의 경우 '어미'에 대한 개념을 지도하지 않기 때문에 시제 선어말 어미에 대한 지도는 이루어지지 않고, 과거, 현재, 미래에 관련된 어휘를 학습하는 것이 주된 교육 내용이 되었다. 하지만 5학년 실험본 교과서에 이를 구분해서 지도하려는 움직임이 있어 교육 내용의 적용 방식이 확장될 것으로 예상된다.

나타내면 다음과 같다.



〈그림 1〉 학습자-어휘-사용 현상의 관계

〈그림 1〉에서 보듯이 학습자는 어휘에 대해 관심을 가지고 의미를 학습하게 된다. 이를 바탕으로 어휘를 언어 사용 현상에서 조절하여 사용하게 되고, 사용되는 현상들을 바탕으로 어휘 관계를 익히게 된다.

#### 가. 실제성 강화의 원리

어휘 교수 학습 방법의 첫 번째 원리는 실제성 강화의 원리이다. 이는 어휘 교수 학습 방법에 사용되는 어휘는 학습자가 실제 사용하는 어휘를 바탕으로 해야 한다는 것이다. 어휘에 대한 지식은 개별 낱말에 대한 의미를 아는 것과 실제 생활 속에서 사용되는 어휘의 활용 과정까지 아는 것을 모두 포함하는 것<sup>29)</sup>이므로 일상생활 속에서 사용되는 학습자의 언어를 대상으로 어휘 교육이 이루어져야 한다는 것이다.

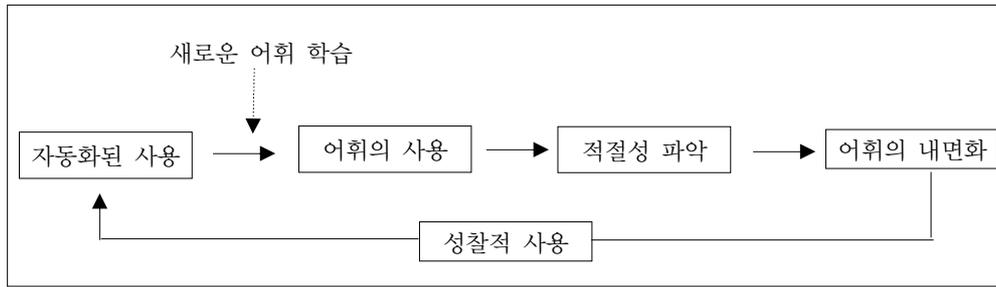
#### 나. 과정성 강화의 원리

어휘 교수 학습 방법의 두 번째 원리는 과정성 강화의 원리이다. 이는 학습자가 어휘에 대한 지식을 익히는 과정을 스스로 파악할 수 있게 해야 한다는 것이다. 즉, 학습하는 방법에 대한 학습이 이루어져야 한다는 것이다. 발달 단계 상 초등학교 과정에서 어휘의 질적, 양적 확충이 가장 왕성하게 일어나는 것은 사실이나 어휘 학습은 성인이 된 다음에도 계속 일어난다. 그러므로 학습하는 과정을 익히게 해주어 스스로 어휘에 대해 관심을 갖고 학습하는 학습자를 길러주어야 한다.

#### 다. 순환성 강화의 원리

어휘 교수 학습 방법의 세 번째 원리는 순환성 강화의 원리이다. 학습자는 어휘를 익힌 다음 사용을 하고, 자신의 언어 사용 현상을 돌아보고 어휘 사용의 적절성을 파악해야 한다. 그런 다음 적절한 사용이 될 경우 자신의 어휘 체계 속에 담겨지게 되어 어휘가 내면화 된다. 이럴 경우 다음에 어휘를 사용할 때에는 조절하여 어휘를 사용할 수 있게 되고, 자동화가 된다. 이를 도식화 하면 〈그림 2〉와 같다.

29) 어휘의 형태적인 지식을 아는 것도 중요하나 앞서 제시한 대로 초등학교에서는 어휘의 형식적인 의미에 대한 교육 내용이 포함되어 있지 않다.



〈그림 2〉 어휘 학습과 내면화의 순환 과정

## 2. 어휘 교수 학습 모형

여기서는 어휘 학습의 원리를 바탕으로 어휘 학습 모형을 구안하고자 한다. 어휘 학습의 원리가 실제성, 과정성, 순환성이라고 하였을 때 어휘 학습 모형 역시 이러한 것을 포함할 수 있어야 한다. 일반적으로 국어과 교수 학습이라고 하였을 때 제7차 교육과정 및 2007년 개정 국어과 교육과정에서는 이해(원리)학습과 적용 학습으로 구분하여 지도를 하였다. 이는 새로운 지식을 학습하는 활동과 학습한 지식을 사용하는 활동을 중심으로 구분한 것이다. 어휘 학습 역시 이해 학습과 적용 학습으로 구분할 수 있겠으나 적용 학습의 경우 단순히 어휘를 표현하는 것이 아니라 언어 사용과 결합이 되어야 하는 것이므로 여기서는 이해 학습에 초점을 두고 학습 모형을 설계하고자 한다.

어휘를 학습하기 전에 제일 먼저 고려해야 할 것은 같은 학습자가 가진 어휘에 대한 지식을 파악하는 것이 필요하다. 이는 수업을 설계하는 데 있어 준비도를 파악하는 것과 같다. 학습자가 가진 어휘 지식은 크게 세 가지 단계로 구분할 수 있는데 어휘에 대한 개념이 없는 상태, 명확하지는 않지만 어휘에 대한 개념을 일부 가지고 있는 상태, 어휘에 대한 완전한 개념<sup>30)</sup>을 가진 상태이다. 이는 다시 세분화할 수 있는데 어휘에 대한 개념이 없는 상태는 <단어를 들은/본 적이 없는 상태>와 <단어를 들은/본 적은 있지만 뜻을 모르는 상태>로 구분할 수 있고, 어휘에 대한 개념을 일부 가지고 있는 상태는 <단어의 정확한 뜻을 모르지만 문맥에서 유추할 수 있는 상태>와 <단어의 한 가지 뜻만 알고 있는 상태>로 나눌 수 있다. 이러한 상태의 구분에 따라 학습자가 어휘를 학습하기 전에 체크리스트 등을 통해서 학습할 어휘에 대한 학습자의 준비도를 파악해야 한다. <표 2>는 어휘 학습 전 활동으로 할 수 있는 자기 점검 체크리스트이다.

어휘	수준			
	들은/본 적이 있으나 뜻을 모른다	적은 문맥에서 뜻을 찾을 수 있다.	뜻을 한 가지 안다	여러 가지 뜻을 알고 사용한다.
공통	_____			
초식	_____			
멸망	_____			

〈표 2〉 ‘공통의 멸망’ 단원 학습 전 체크리스트

자기 점검 활동을 통해 학습할 어휘에 대해 자신이 알고 있는 정도를 파악한 다음 본 수업에 들어가게 된다. 어휘 교수 학습을 위한 이해 학습은 크게 네 단계로 나눌 수 있는데 첫째 단계는 학습 동기를 유발하고

30) 여기서 말하는 완전한 개념이라는 것은 어휘에 대한 의미, 관계, 화용을 모두 알고 있는 것을 의미한다.

학습 문제를 제시하며, 학습의 필요성과 중요성을 안내하는 문제 확인하기 단계이다. 이 단계는 교사 중심의 활동으로 전체 학습이 이루어진다. 둘째 단계는 어휘에 대한 개념을 갖는 단계로 자기 점검 결과에 따라 모르는 단어를 해결하기 위한 방법을 탐색하고, 어휘의 사전적, 문맥적 의미를 찾고 정리하는 단계이다. 이때 저학년의 경우는 교사의 설명이 중심을 이루게 되고 사전을 이용한 학습이 이루어지는 3학년 이상의 학생들은 스스로 단어의 개념을 찾아 익히게 된다. 셋째 단계는 어휘에 대한 개념을 확장하는 단계로 의미 관계 파악이나 의미 지도, 의미 구조도 등의 방법을 통해 학습한 어휘의 체계성을 파악한다. 이러한 활동이 끝나면 넷째 단계로 다양한 말하기/쓰기 상황에서 어휘를 사용하고 점검한다. 수업이 끝나고 나면 추후 지도 과정으로 지속적인 점검 활동과 새로운 어휘를 학습하는 활동을 하게 된다. 이를 표로 나타내면 <표 3>과 같다.

<표 3> 효율적인 어휘 학습 모형

수업 과정	단계	주요 활동	학습 주도·집단 편성	사용 가능한 전략
수업 전	준비하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자기 평가 하기</li> </ul>	교사 중심 - 개별 학습	자기 점검 어휘 체크리스트
수업 중	문제 확인하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 동기 유발하기</li> <li>• 학습 문제 확인하기</li> <li>• 학습의 중요성 및 필요성 안내하기</li> </ul>	교사 중심 - 전체 학습	
	어휘 개념 갖기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 해결 방법 탐색하기</li> <li>• 의미 찾기</li> <li>• 의미 정리하기</li> </ul>	교사/학생 중심 - 개별 학습	개념 설명하기, 사전 찾기, 문맥을 통해 유추하기
	개념 확장하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 의미 관계 살펴보기</li> <li>• 의미지도 및 구조도 그리기</li> <li>• 어휘 체계화 하기</li> </ul>	학생 중심 - 모둠 학습	의미 관계(유의어, 반의어, 상하위어)파악하기, 의미 지도 그리기, 의미 구조도 그리기
	일반화 하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 어휘 적용하기</li> <li>• 점검하기</li> <li>• 일반화 및 정리하기</li> </ul>	학생 중심 - 개별 학습	
수업 후	확인하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 점검하기</li> <li>• 새로운 어휘 탐구하기</li> </ul>	학생 중심 - 개별 학습	추후 지속적인 지도

#### IV. 결론

‘나의 언어의 한계는 나의 세계의 한계이다.’는 말은 비트겐슈타인이 한 개인의 어휘량이 세계에 대한 이해 정도 깊이 관련된다는 사실을 통찰한 데서 나온 말이다(김광해, 1999). 또한 우리는 타인이 사용하는 어휘를 통해 그 사람의 능력, 교육 정도, 적성 등을 가늠하기도 한다. 이처럼 하나의 낱말은 단순히 뜻을 가진 작은 단위이지만 한 사람의 특성을 판별하는 수단으로까지 사용된다. 어휘에 대한 학습이 부족한 학생은 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 과정에서도 부진을 드러내는 경우가 많다. 즉, 언어 사용 능력을 좌우할 수 있는 것이 어휘이다. 본고에서는 이러한 어휘의 중요성을 생각하여 초등학교 학습자들이 효율적으로 어휘를 학습할 수 있는 방법을 구안하고자 하였다. 하지만 세부적인 어휘 학습 전략과의 관계, 적용학습과의 관계 등에 대해서는 구체적으로 논의를 하지 못한 것도 사실이다. 앞으로는 다양한 어휘 지도 방법이 연구되어 학습자들이 다른 사람의 생각을 명확하게 이해하고, 자신의 생각을 다양하고 창의적으로 표현할 수 있게 되기를 바라며 발표문을 마친다.

## ▣ 참고 문헌

- 곽철호(2010), 초등학생을 위한 단계형 어휘 지도 방법 연구, 경상대학교 박사학위논문.
- 김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
- 김광해(1995), 어휘 연구의 실제와 응용, 집문당.
- 김명순(2003), 어휘력의 재이해와 지도 방법, 청람어문교육 27집.
- 김소영(2005), 고등학교 국어과 어휘 지도 방안, 우리말 연구 17집.
- 김용석(1991), 어휘지도에 대하여, 모국어 교육 9집.
- 손영애(2000), 어휘 지도의 내용 및 방법, 국어교육 103호.
- 이영희(2007), 어휘 지도의 필요성에 대하여, 배달말교육 28호.
- 이재승(1996), 어휘 지도 방법, 청람어문교육 15집.
- 이치숙(2000), 유아를 위한 어휘 지도 방법에 관한 탐색, 미래유아교육학회지 7집.
- 이창수(2009), 초등 어휘 지도 내용 변천 연구, 문법 교육 11집.
- 이충우(1994), 한국어 교육용 어휘 연구, 국학자료원.
- 최규홍(2008), 문법현상인식 중심의 초등학교 문법교육 연구, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최영환(1993), 읽기 교육에서 어휘 지도의 위상, 한국국어교육연구회 논문집 50집.



## ‘효율적인 어휘 교수·학습 방법 연구’에 대한 토론문

■ 최소영(정신여고)

‘효율적인 어휘 교수·학습 방법 연구’는 수업 현장에서 효율적으로 어휘 지도를 하기 위한 방법을 모색한 논문입니다. 2007년 개정 초등학교 교육과정에서 어휘에 대한 교수 내용이 줄어든 실태를 비판하였고, 학습자를 중심으로 한 어휘 교수·학습의 원리를 세 가지로 제시하였습니다. 이 세 가지 원리는 교육용 어휘의 선별이나 어휘 교육의 교수·학습 과정에 좋은 지침이 될 것으로 기대됩니다. 또한 수업의 단계별로 이루어질 수 있는 어휘 학습 활동을 제시하여 논의의 실제성을 높였으므로, 향후 이 연구가 시사하는 바가 클 것으로 기대합니다.

다만, 발표문이 압축적으로 작성되어 있다 보니 구체적인 내용에 대한 의문점이 몇 가지 생겼습니다. 이에 대해 질문을 던지는 것으로 토론자로서의 소임을 갈음하고자 합니다.

첫째, 3장 1절의 ‘어휘·교수 학습의 원리’ 중 ‘실제성 강화의 원리’에 대한 질문입니다. 이 원리는 학습자가 일상생활 속에서 사용하는 언어를 대상으로 어휘 교육이 이루어져야 한다는 것입니다. 그런데 논의에서 상정한 학습자가 초등학교생이라는 점을 고려할 때, 일상생활에서 사용되는 어휘가 다소 제한적이지는 않을까 하는 생각이 듭니다. 또한 2장에서 어휘 교육의 목표에 대한 기술에서 “다른 교과에 적극 활용하는 데에까지 나아가도록 하고 있으므로, 교육 방법도 이러한 과정을 충실히 밟아 갈 수 있는 단계를 설정하여야 한다.”라고 하였으므로, 학습자가 실제로 사용하지는 않더라도 초등학교 단계에서 학습 가능한 사고도구어(academic words)에 대한 고려가 있으면 어떨까 하는 생각이 듭니다. 이와 비슷한 맥락에서, 비계(scaffolding)로서 역할을 할 수 있는 어휘에 대한 교수·학습 원리는 어떻게 포착될 수 있을지 궁금합니다.

둘째, ‘과정성 강화의 원리’에 대한 질문입니다. 발표자께서 말씀하신 ‘학습하는 방법에 대한 학습’이 필요한 토론자도 깊이 공감하는 바입니다. 그런데 내용이 다소 추상적이어서 그 실체가 무엇인지 잘 들어오지가 않습니다. 어휘를 학습하는 방법과 그것을 가르칠 수 있는 방법을 예를 들어 설명해 주시면 이해가 잘 될 것 같습니다.

셋째, 3장 2절의 ‘어휘·교수 학습 모형’에 대한 질문입니다. ‘학습 전 체크리스트’로 학습자 자신의 상태를 스스로 점검해 보는 방법이 매우 흥미로웠습니다. 교사는 어떤 기준으로 체크리스트로 점검할 단어를 선별할 수 있을지 궁금합니다. 그리고 자기 점검 결과에 대한 피드백은 학습 단계와 학습 활동에서 어떻게 제공될 수 있는지에 대해서도 발표자의 생각을 듣고 싶습니다.

두서없이 질문을 드렸습니다. 제가 발표문을 잘못 이해하고 질문한 것이 있다면 넓게 이해하여 주시기 바랍니다. 좋은 논문을 읽게 해주셔서 감사합니다.



## 주제 발표

## 어휘 교육 평가의 이론적 고찰

이도영(춘천교대)

## 〈차례〉

1. 들어가며
2. 어휘 교육 평가의 기원 문제와 목표 타당도
3. 어휘의 의미 문제와 내용 타당도
4. 어휘 교육 평가의 새로운 가능성을 위하여 - 제언을 중심으로

## 1. 들어가며

어떤 교육 평가이든 평가의 이론적 기초를 마련하기 위해서는 교육 목표, 교육 내용, 교수-학습 방법 등을 평가와 연계시켜 논의해야 한다. 평가라는 교육 행위는 그 성격상 교육의 다른 층위와 관련을 맺을 수밖에 없기 때문이다. 하지만 이러한 관점은 자칫 잘못하면, 평가를 논의할 때 ‘목표 → 내용 → 방법 → 평가’의 순으로 논의를 해야 한다는 선입견을 줄 수도 있다. 하지만 평가를 논의할 때, 반드시 목표와 내용, 방법 등이 선행되어야 하는 것은 아니다. 물론 평가를 논의하면서 목표와 내용, 방법 등을 언급하지 않을 수는 없지만, 그 관계 설정은 느슨할 수도 있는 것이다. 더군다나 평가의 이론적 기초를 마련할 때에는 더 그러할 수 있다. 한편, 평가의 이론적 기초를 다지기 위해서는 평가 일반에서 많이 언급하고 있는 ‘타당도, 신뢰도, 객관도’ 등과 같은 평가 도구의 양호성이나 ‘평가 계획 수립, 평가 수행, 평가 결과 해석, 평가 결과 활용’ 등과 같은 평가 절차를 중심으로 논의할 수 있다. 이들 역시 평가를 논의하기 위해서는 필히 다루어야 할 사항이다. 하지만, 이러한 평가 도구의 양호성이나 평가 절차에 초점을 맞춰 논의를 하다 보면 평가 일반론에 매몰될 우려가 있다.

평가의 이론적 기초를 마련하기 위한 위의 두 관점을 ‘어휘 교육 평가’에 적용해 보면, 각각 ‘교육’과 ‘평가’에 비중을 둔 논의 방식이라 할 수 있다. 본고에서는 이들 관점과는 달리 ‘어휘’에 초점을 맞춰 평가 논의를 진행하고자 한다. 이는 어휘 교육의 독자성과 특수성을 평가를 통해 반추해 보기 위한 것이기도 하고, 평가를 어휘 교육에 접목시킴으로써 어휘 교육의 성격을 국어교육 전체 속에서 드러내기 위한 것이기도 하다. 이러한 관점을 취한다고 해서 어휘 교육의 목표와 내용, 방법 또는 평가 도구, 평가 절차 등을 도외시키는 것은 아니다. 다만, 이들에 대한 논의는 ‘어휘’에 초점을 맞춘 평가 논의에 필요한 만큼만 부분적으로 관여하게

될 것이다.

그러면 어휘 교육 평가를 ‘어휘’에 강조점을 두고 이론적으로 고찰하기 위해서는 어떻게 해야 하는가? 출발점은 ‘어휘’를 안다는 것이 무엇을 뜻하는지, 그리고 어휘를 알고 있다는 것을 어떻게 알 수 있는가를 결정하는 것이다. 평가적인 용어로 말하면 평가 대상과 평가 방법의 문제라 할 수 있다. 본고에서는 어휘 교육의 평가 대상은 무엇이고 이를 어떻게 평가하면 좋은 지에 대한 본격적인 논의는 하지 않을 것이다. 왜냐하면 본고의 주제가 어휘 교육 평가에 대한 이론적 고찰이므로, 본고의 일차적인 관심은 어휘 교육 평가를 할 때 어떤 문제가 생길 수 있는지 이러한 문제를 해결하기 위해서는 무엇을 우선적으로 고려해야 하는지 등에 있기 때문이다. 이를 위해 먼저 어휘 교육 평가 어떻게 성립할 수 있는지에 대한 기원 문제를 통해 현재의 어휘 교육 평가 목표의 타당도에 대해 살펴보고자 한다. 그런 다음 어휘 평가 시에 우선적으로 고려해야 할 사항인 의미 문제를 어떻게 처리해야 할 것인지를 내용 타당도와 관련해 고찰해 보고자 한다. 이때 어휘 교육 평가의 난점은 무엇이고, 어휘 교육 평가와 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학 등 국어과의 다른 영역의 평가와의 관계를 어떻게 설정해야 하는지에 대해서도 함께 논의하면서 평가 방법에 대한 언급을 할 예정이다.

## 2. 어휘 교육 평가의 기원 문제와 목표 타당도

주지하다시피 어휘 교육 평가는 학생들의 어휘력<sup>1)</sup>을 평가하는 것이다. 통상 어휘는 단어들의 집합이라고 여겨지므로, 어휘 평가는 ‘단어’라는 언어 단위를 상정해야 한다. 현행 국어과 교육과정의 문법 영역에서는 언어 단위를 ‘음운, 단어, 문장, 담화/글’로 나누어 놓고 있다. 이러한 구분은 학자들이 언어학을 연구하기 위해서 고안해 낸 일종의 인공물을 문법 교육에서 받아들인 것이다. 언어학에서 단위 문제를 본격적으로 고민한 것은 주지하다시피 소쉬르이며(모리스 켈리니에(1994: 14), 소쉬르는 다음과 같은 언급을 통해 단어를 언어학의 한 단위로 인정했다(페르디낭 드 소쉬르, 1990: 133).

단어로서의 구분이 어떤 것 위에 그 근거를 두는가를 찾아야 한다. 왜냐하면 단어는, 정의하기 힘들더라도, 우리의 정신에 명백히 대두되는 단위이며, 언어 메커니즘에서 중심적 역할을 하는 것이기 때문이다.

이러한 소쉬르의 언급 이후 언어의 단위들에 대한 연구와 정의는 언어학의 중심 연구 대상이 되었으며, 이후 상당한 발전을 하게 된다. 말하자면, 음운, 단어, 문장 등을 하나의 언어학적 단위로 수용하고 이를 문법 교육에 접목시킨 것은 구조주의 언어관의 영향이라 할 수 있다. 어휘 교육은 이러한 단위들 중에서 단어를 집합 개념으로 치환하여 얻어진 결과이다. 실은 언어 단위는 문법 교육과정에 제시된 것만 있는 것은 아니다. 익히 알다시피, 형태소, 음절, 어절, 구, 절, 문단 등도 있으며, 음성 언어를 고려하면 억양, 어조, 강세 등도 하나의 언어 단위가 될 수 있다. 주목할 만한 것은 여러 언어 단위들 중에서 유독 어휘가 많은 관심을 받았다는 점이다. 어휘 교육이 지향하고 있는 ‘어휘력, 어휘 능력<sup>2)</sup> 같은 조어가 ‘구력, 구 능력’, ‘절력, 절 능력’, ‘형태소력, 형태소 능력’ 등에서는 애초에 가능하지 않다. ‘문단력, 문단 능력’, ‘문장력, 문장 능력’ 등도 낯설다. 문장력 정도만이 약간 가능하다고 할 수 있다. 평가에서도 사정은 마찬가지여서, 각종 국어 관련

1) 어휘력 대신 신명선(2008: 15)은 어휘 능력을 어휘 교육의 목표로 삼을 것을 제안하고 있다. 신명선은 ‘어휘 사용 능력’은 ‘사용’에 초점이 주어짐으로써 그 의도와 상관없이 ‘표현’에만 초점을 두고 있는 것처럼 오해하기 쉽고, 또 지극히 도구적, 실용적 관점을 내비쳐 ‘국어 문화 능력 함양’, ‘언어 의식 고양’, ‘국어적 사고력’ 등의 개념을 배제하는 듯한 인상을 주기 때문에 부적절하고, ‘어휘력’은 이미 ‘지식’으로 널리 알려져 있다는 점에서 부적절하다고 하였다. 일리 있는 지적이지만, ‘어휘력’을 지식으로만 볼 이유가 없으므로 본고에서는 기존에 많이 사용되어 온 ‘어휘력’이라는 용어를 사용하고자 한다.

2) 재미있는 것은 어휘가 단어의 집합 개념이면, 단어력과 단어 능력과 같은 말도 통해야 하는데, 실제로 잘 사용하지도 않고 어색하다는 점이다.

시험에서 언어 단위 중 단독으로 평가 대상이 되는 것은 단어와 어휘뿐이다. 어찌 보면 특혜라 할 수도 있다.

그러면 어휘는 과연 그러한 특혜를 받을 만한가? 본고의 관심은 평가이므로 어휘 교육의 중요성이나 의의에 대해서는 논의하지는 않을 것이며, 기본적으로는 어휘 교육의 중요성이나 의의에 대해서는 동의한다. 다만, 평가 상황에서도 어휘가 그러한 특혜를 받을 만한가라는 질문을 하고 싶은 것이다. 왜냐하면, 어휘 교육이 중요한 것과 어휘가 단독으로 평가 대상이 되는 것은 다른 문제이기 때문이다. 그러한 논리라면, 문장 등과 같은 중요한 다른 언어 단위들도 단독으로 평가 대상이 되어야 하는데 현실은 그렇지 않다.

인간의 언어 발달을 보면, 어린아이들이 처음으로 말을 시작할 때에는 한 단어를 사용한다. 이런 점에서 보면 언어 발달의 시발점은 한 단어 발화라고 할 수 있고, 단어가 언어 습득의 주요 단위일 수 있음을 보여준다. 하지만, 어린아이들은 더 많은 의미를 전달하는 한 단어를 선택함으로써 그러한 제한된 언어 구사 능력의 한계를 효과적으로 보상한다. 이러한 한 단어는 전체 구의 의미를 전달하기 때문에 종종 한 단어 문장(holophrase)이라고 부른다. 1살 된 아동이 ‘공’이라고 말할 때, 이 단어는 “내게 공을 주세요.” 또는 “이것은 공이다.”와 같은 생각을 표현하는 것일 수도 있다. 성인들과 나이가 많은 아동들은 문맥과 억양으로 이러한 한 단어 문장으로 이루어진 진술로 해석한다(Robert S. Siegler, 1995: 200).

이러한 사례는 어휘력 평가의 경계 문제를 생각하게 한다. 즉, ‘순수하게 어휘력만 평가할 수 있는가?’라는 물음이 이에 해당한다. 예를 들면, 대부분의 어휘 평가 문항은 문장이나 문단, 또는 한 편의 글을 바탕으로 출제된다. 이처럼, 문장, 문단, 한 편의 글 속에서 ‘어휘력’을 평가하면 필히 문장 이해 능력, 문단 이해 능력, 글 이해 능력 등에 관여하는 요소가 반드시 끼어들게 된다. 그런데 문장이나 문단, 글도 결국 단어들이 모여서 이루어지는 것이므로, 문장, 문단, 글에 나와 있는 단어들을 모두 다 알기만 하면, 즉 어휘력이 있으면 문장이나 문단, 글도 이해할 수 있다고 하면, 어휘력은 문장, 문단, 글 이해력과 같게 된다.<sup>3)</sup> 이렇게 되면, 어휘력 평가는 독립적으로 존재할 없거나 모든 언어 평가는 어휘력 평가이거나 둘 중 하나가 된다.

어휘력 평가가 갖고 있는 이러한 난점은 ‘어휘력’을 무엇으로 보는가와도 밀접한 관련이 있다. 예를 들어, 손영애(1992: 11-12)는 어휘에 대한 지식을 어휘의 형태, 의미, 화용의 세 영역으로 나눈 뒤, 어휘력을 ‘개개의 단어들에 대한 형태, 의미, 화용에 관련되는 지식의 총체’라고 규정하였다. 이영숙(1997: 193, 201)은 어휘력을 ‘어휘에 대한 지식’이라고 정의하고, 어휘력을 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 나누었다. 이영숙은 질적 어휘력을 다시 언어 내적, 외적 지식으로 분류하였는데, 언어 내적 지식에는 형태, 의미, 통사, 화용, 절차 등을, 언어 외적 지식에는 백과사전적 지식, 일화적 기억, 원어, 어원 등을 포함시켰다. 이충우(2001: 470)도 이영숙과 비슷한 맥락에서 ‘어휘력’을 어휘에 대한 총체적인 지식으로 보고, 형태와 의미, 용법에 관한 지식, 정확하고 적절하게 사용하는 능력 등을 이르는 것으로 파악하였다. 신명선(2008)은 지식보다는 능력을 우선시한다는 점에서 이들 논의와는 다른 관점을 취하고 있다. 신명선(2008: 16-23)은 어휘력 대신 어휘 능력이라는 용어를 도입하면서 어휘 능력을 어휘를 표현하고 이해하는 능력으로 정의하고 이를 다시 상징 능력과 지시 능력으로 나누었다. 여기서 상징 능력은 인지적 측면 및 추론 능력에, 지시 능력은 수행적 측면과 지시 능력에 해당한다.

어휘력 또는 어휘 능력과 관련한 이러한 논의들은 일종의 딜레마에 빠져 있다고 할 수 있다. 즉, 어휘력을 협소하게 보면 어휘 교육의 위상이 낮아지거나 입지가 좁아지게 되고, 어휘력을 넓게 보면 일반 언어 능력과 큰 차이를 보이지 않거나 어휘력이 곧 언어 능력이 되는 결과를 빚게 된다. 앞에서 언급한 어휘 평가의 난점과 궤를 같이 하는 것이다. 이러한 딜레마는 끊임없이 어휘력 평가의 목표 타당도를 위협하는 요인이 되고 있다. 사전적 의미를 중심으로 한 어휘 단독의 평가 문항을 출제하면 그런 문항의 효용성이나 가치를 의심받게 되고, 국어과의 다른 영역과의 긴밀성을 높이는 문항을 출제하면 어휘 평가의 정체성을 고민하게 된다. 이는 어휘력 평가가 가지고 있는 본질적인 숙명과도 같은 것이다. 그런 점에서 김광해(1997: 5)의 다음과 같

3) 어휘를 잘 알면 한 편의 글을 잘 이해하게 된다는 관점은 읽기의 상향식 모형을 떠올리게 된다. 주지하다시피 상향식 모형만으로는 언어 이해의 제 측면을 다 설명할 수는 없다. 그리고 언어 표현력과 이해력은 이처럼 언어 단위별로 능력을 구분하지는 않는다.

은 언급은 싫든 좋든 우리가 받아들일 수밖에 없는 것일지도 모른다.

따라서 언어 활동의 전체로부터 ‘어휘력, 어휘 능력’이라는 부분만을 따로 분리하자는 것은 원리적으로 불가능한 일이라는 결론에 도달하지 않을 수가 없다.

### 3. 어휘의 의미 문제와 내용 타당도

모리스 삐르니에(1994: 31)에 따르면, 언어 기호의 최초의 그리고 궁극적인 목적은 의미하는 것, 또는 의미를 표현하는 것이며, 의미는 모든 언어 연구의 출발점이다. 이러한 점에서 보면, 어휘력 평가의 핵심은 평가 대상 어휘의 의미를 아는지를 판단하는 것이 된다. 아마 이에 대해서는 많은 사람들이 동의할 것이다. 따라서 어휘력 평가의 근간은 어휘의 의미를 무엇으로 보느냐에 달려 있다. 현재 그나마 어휘력 평가를 체계적으로 실시하고 있는 곳은 대학수학능력시험 언어 영역일 것이다. 한국교육과정평가원(2004: 7)을 보면, 어휘력의 평가 요소는 다음과 같다.

#### (가) 어휘의 이해와 사용

- ① 어휘의 의미를 정확히 이해하고 사용하는가.
- ② 어휘간의 관계를 이해하고 제대로 사용하는가.
- ③ 어휘의 짜임과 의미 변화를 이해하고 탐구하는가.

#### (나) 어휘 용법의 이해와 적용

- ① 어휘의 지시적·문맥적 의미를 이해하고 사용하는가.
- ② 어휘의 비유적·관용적 의미를 이해하고 사용하는가.

이에 대한 설명을 참고하면, 어휘 능력에는 이미 알고 있는 어휘의 기억에 의하여 그 뜻을 깨닫고, 모르는 어휘의 뜻을 추리해 내는 능력, 지시적·문맥적·비유적 의미를 유추·이해하고 표현하는 능력과 기초적인 한자의 판별 능력이나 고사성어와 같은 관용 표현을 정확하게 구사하는 능력이 포함된다. 또한 어휘의 정확한 의미는 실제로 사용되는 용법에 의해 결정된다는 점에서 문맥과 관련한 상황에서 평가하는 데 비중을 두고 있으며, 어휘 간의 관련성에 중점을 두어 이해력과 표현력을 측정하되 표현과 이해의 양 측면을 포괄할 수 있도록 듣기, 읽기, 쓰기 등의 언어 활동과 관련시켜 측정하고, 궁극적으로는 실제 언어 생활에서 필요한 언어 능력을 측정하는 데 그 목표를 두고 있다.

하지만, 하성욱(2008: 164)의 지적대로 대학수학능력시험에서의 어휘력 평가 문항들은 지식 측정 위주의 평가 문항, 교육과정의 제한적 수용, 타당도가 떨어지는 평가 요소 등 여러 문제점을 내포하고 있다. 다시 말하면, 대학수학능력시험은 어휘력 평가에서 가장 중요한 의미 능력을 제대로 평가하고 있지 못하고, 사전적 의미 중심의 어휘 지식 평가에 치중하고 있다는 것이다. 이러한 사정은 학교 교육에도 마찬가지이다.

사전적 의미를 중심으로 어휘력을 평가하는 것은 말 그대로 의미가 없다. 이런 식의 평가라면 사전에 제시된 여러 의미를 다 외워서 기억해야 한다. 하지만 이것은 넌센스다. 외울 수도 없고, 외울 필요도 없는 것이다. 이와 같은 어휘력 평가는 일종의 기호 체계로서의 언어만을 염두에 둔 발상으로, 소쉬르적인 차이의 개념에 기반을 둔 평가라 할 수 있다. 또한 ‘어휘의 의미를 정확히 이해하고 사용하는가’라는 평가 요소를 통해서 알 수 있듯이, 사전에 의거한 어휘의 정확한 의미 추구는 객관주의적 사고 또는 실재론에 기댄, 사물이나 사건 등을 정확하게 기술할 수 있다는 표상적 기호관<sup>4)</sup>에 그 근거를 두고 있는 평가관이다. 이러한 평가관에

4) 표상적 기호관에 대해서는 루디 켈러(2000: 47-71)를 참고할 것.

관여하는 의미론은 지시 의미론이다. 이에 따르면 어휘의 의미는 실제 세계의 대상과 부합하는지를 따져야 하므로 어휘의 의미는 참, 거짓의 문제가 되고, 이때에는 필히 세상에 대한 백과사전적인 지식이 관여하게 된다. 이렇게 되면 어휘력 평가는 세상사에 대한 지식 평가로 흐를 수 있다. Schwarz & Chur(1996: 91)의 말대로 지금까지는 어휘 의미적인 지식과 백과사전적인 지식 간의 경계 설정을 위한 명백한 기준이 없기 때문이다.

현재의 어휘력 평가가 기대고 있는 또 하나의 관점은 개념 의미론이다. 어떤 어휘가 의미를 지녔다는 것은 그 어휘가 하나 이상의 개념(관념)과 연결되어 있다고 말하는 것이다. 화자(필자)의 개념은 마치 발송 준비를 하듯 어휘로 포장되고(어휘화하고), 청자(독자)는 그것을 받아본 후 다시 풀어본다(어휘 해독을 한다). 따라서 청자(독자)는 자신이 받은 어휘와 연결된 개념을 받아들여지게 된다. 결국 어휘의 의미는 그것과 연결된 개념인 것이다. 하지만, 이는 루디 켈러(2000: 74-75)의 다음과 같은 비판이 전적으로 타당하지 않더라도 이를 피해가기는 어렵기 때문에 어휘와 연결된 ‘개념’ 또는 ‘관념’ 중심의 어휘력 평가는 한계를 지닐 수밖에 없다.

- ① 개념 의미론은 그것이 ‘~ 인지 아닌지’와 같은 접속사, ‘사촌’과 같은 상관적 표현, ‘좋다’와 같은 평가적인 표현, 그리고 ‘화요일’처럼 구조적으로만 정의가 가능한 표현에 적용될 때에는 전혀 타당하지 않다.
- ② 개념 의미론을 ‘개념’이라는 표현 자체에 적용시키려고 하면 무한 역행으로 이어진다.
- ③ 언어의 의사소통적 사용이 개념의 교환에 있는 것이라면 언어를 가르치지 위해서는 개념이 비언어적으로 의사소통될 수 있어야 한다.
- ④ 동의어 문제에 직면하는 사람이라면 누구나 직관적으로 교환 테스트를 하게 되지만, 개념 이론이 제공하는 내관적인 개념의 비교를 하는 사람은 없을 것이다.
- ⑤ 개념은 기껏해야 의사소통이 수반하는 2차적인 부수 현상이지 그 본질은 아니다.
- ⑥ 발화를 올바르게 이해했다는 것과 화자의 발화 의도에 걸맞은 개념을 갖고 있다는 것은 서로 무관한 일이다. “나는 네 말을 완벽히 이해했지만 네가 말한 것이 무엇인지 알 수 없다.”라는 말은 자가 당착이 아니다.
- ⑦ 개념이 어떤 식으로든 그림의 성질을 갖는다고 하면 이 개념이 이해되기 위해서는 개념 자체가 해석의 대상이 되어야 한다. 이것도 마찬가지로 무한 역행으로 이어진다.

그렇다면 이에 대한 대안을 어떻게 마련할 것인가를 검토해 볼 필요가 있다. 다케다 세이지(2005: 102-103, 155)에 따르면, 언어의 의미는 본질적으로 다의적이고 결정 불가능하다. 예를 들어, ‘하늘이 파랗다’라는 표현이 있다고 치자. 인식론적인 문제로서 이 언어 표현의 의미는 자명한 것으로 아무런 문제가 없는 듯이 보인다. 그러나 의미의 전달과 이해 문제에서 곧 아포리아(aporia)가 생긴다. 즉 ‘하늘은 파랗다’는 이 말은 그 자체로 단순한 사실의 서술인지, 감동을 표현하는 것인지, 오늘은 맑아서 좋았다고 말하는 것인지, 또 하늘의 색은 파랗고 다른 색이 아니라는 것을 지시하고 있는지 ‘결정 불가능’이다. 이 장면에서 언어는 의미의 다양성을 드러내고, 여기서 진위의 결정 불가능성의 아포리아가 나타나며, 그것은 한 걸음 더 나아가 규칙의 무한 역행성의 아포리아로 전개된다. 규칙의 무한 역행성은 비트겐슈타인이 인상적으로 나타낸 것처럼 ‘규칙의 규칙의 규칙의...’라는 형태를 취한다. 그래서 ‘하늘은 파랗다’라는 말이 일반 서술을 의미할지, 감동을 의미할지 등은 전후의 상황 맥락을 통해서만 알 수 있다고 말할 수밖에 없지만, 그것이 어떠한 상황 맥락에 속할지는 관습적 규칙에 존재한다고밖에는 달리 표현할 수가 없다. 즉 어떤 규칙을 적용할 때에는 상위의 규칙(메타 규칙)이 필요하고, 이하 그것은 무한 역행한다.

언어의 의미가 본질적으로 이러한 속성을 지닌다면, 이때의 어휘력은 상황 맥락 파악 능력이 되며 이 능력의 평가가 어휘력 평가의 핵심이 된다. 이런 점에서 보면 모든 어휘 평가는 문맥적 의미 전달 및 이해 능력을 평가하는 것이 된다. 또한 의미의 결정 불가능성이 언어의 다의성 때문이라면, 의미 한정 조건을 따지는 것이 어휘력 평가의 중요 요소가 된다. 어휘의 의미가 그 상황 맥락에서 왜 적절한지를 따지는 것이 그것인데, 맞

다 틀리다의 문제가 아니라, 적절한가 부적절한가의 문제로 환원될 수 있다.

또 다른 대안이 될 수 있는 것은 ‘단어의 의미는 언어 속에서의 그 단어의 사용’이라는 비트겐슈타인의 언어관을 받아들이는 것이다. 이를 받아들이면, 어휘의 의미는 어휘의 사용 규칙(조건)이 되며, 어휘력 평가는 어휘의 사용 규칙(조건)을 알고 있는지를 평가해야 한다. 이때의 전제는 의미가 ‘외부에 있는 지시 대상도 아니고, 언어 사용자의 머리 속에 있는 개념도 아니어야 한다. 어휘의 사용 규칙(조건)을 평가하려면 당연히 어휘 평가는 어휘 단독으로 평가해서는 안 된다. 최소 문장 단위 이상에서 평가해야 한다.

이러한 어휘 평가의 관점은 현재 국어교육에서 많이 논의되고 있는 의미 구성과도 어느 정도 통한다. 만약 인간의 언어 사용이 의미 구성 과정이라면, 의미 구성의 성립 조건이 무엇인지를 따지거나 그 의미가 맞다는 의미 확신 조건을 따지는 것이 필요하다. 문제는 다 알다시피 그 해석이 맞다는 것을 어떻게 보증하는가이다. 즉, 해석의 다양성 또는 해석의 무정부주의라는 문제에 봉착하게 되는 것이다. 해석의 어디까지를 인정해야 하는지를 결정해야 이러한 문제점들을 극복할 수 있는데, 현재까지는 확실한 해결책은 없다. 대안 중 하나로 거론되는 것이 사회 구성주의인데, 이는 근본적인 대안은 되지 못한다. 그 사회의 해석이 틀릴 수도 있고, 사회가 여러 개 존재하면 똑같은 문제에 빠져 들게 되기 때문이다.

의미가 갖는 이러한 유동성, 역동성, 상대성은 끊임없이 어휘력 평가의 내용 타당도를 확보하기 어렵게 만든다. 그 뿐만 아니라 평가 도구나 평가 문항의 개발도 어렵게 만든다. 어휘의 의미를 알고 있는지를 알기 위해서는 또 다른 어휘를 끌어 들여야 하는데 그 어휘 역시 그 의미를 확정지을 수 없기 때문이다. 이러한 점에서 현재의 어휘 평가가 사전적 의미에 기대어 평가하는 것도 어느 정도 수궁이 간다. 그렇다 하더라도 현재의 어휘 평가는 지식 위주의 평가이므로 어떤 식으로든 개선할 필요가 있는 것도 사실이다.

정리하자면, 어휘의 의미는 하나의 관점으로만 설명하기에는 너무나도 복잡하다. 후설의 말대로 의미는 본질적으로 주관적일지도 모른다. 이는 구조주의와 대척점에 있다. 구조주의는 기호들 사이의 차이로 의미를 설명하기 때문이다. 그렇다면 의미는 ‘객관+주관’일 수도 있다. 앞에서 예로 든 ‘하늘이 파랗다’라는 의미가 여러 가지로 해석되어도, 그리고 ‘파랗다’라는 어휘의 사용 규칙(조건)을 안다고 해도, 이를 가능하게 하려면 ‘파랗다’라는 기초 의미(기본 의미)는 존재하는 것이 아닐까? 이것은 기호의 체계로 설명할 수밖에 없지 않나 생각해 본다. 그렇다면 의미를 안다는 것은 다음의 세 가지를 아는 것이 된다.

- ① 기호 체계로서의 어휘 의미
- ② 상황 맥락으로부터 추출한 어휘 의미
- ③ 어휘 사용 규칙(조건)

현재의 어휘력 평가는 ①만을 대상으로 하는 경향이 있다. 그런 점에서 ②와 ③도 어휘력 평가에 반영해 어휘력 평가의 지평을 확장할 필요가 있다.

#### 4. 어휘 교육 평가의 새로운 가능성을 위하여 - 제언을 중심으로

평가에서는 무엇보다도 타당도가 중요하기 때문에 본고는 타당도에만 초점을 맞춰 어휘 교육 평가에 대해 살펴보았다. 본론에서 제시한 어휘력 평가의 문제점을 해결하기 위해서는 최소한 다음과 같은 사항들도 추가로 고려할 필요가 있다.

우선, 어휘력 평가는 국어과의 다른 영역과의 연계 또는 통합<sup>5)</sup>을 적극적으로 추진해야 한다. 일반적으로 사람들은 이해 어휘력과 표현 어휘력이 다르다. 이는 사람들의 어휘력이 단일하지 않다는 것을 의미한다. 이러한 점을 감안하면, 어휘력은 기본적으로 이해 어휘력과 표현 어휘력으로 나누어 평가할 필요가 있다. 현재의 어휘력 평가는 이해 어휘력 평가에 집중되어 있다고 할 수 있다. 또한 문학에서의 어휘력은 일반적인 이해 어휘력, 표현 어휘력과는 다를 것이고, 같은 문학이라도 시에서의 어휘력과 소설에서의 어휘력도 같지는 않을 것이다. 이런 식의 발상은 어휘력을 어느 정도 세분화하여 평가하는 것이 좋은지에 대한 논의로 이어질 수 있다. 논설문 어휘력, 설명문 어휘력, 토론 어휘력 등 글과 담화의 종류에 따라서도 필요한 어휘력이 다른지 같은지, 같으면 어느 정도 같은지 등도 검토해 볼 필요가 있을 것이다.

어휘력 평가의 타당도를 높이기 위해서 또 하나 고려해야 할 사항은 어휘에 대해 안다는 것이 무엇인지를 판단하는 것이다. 앞서 보았듯이 여러 연구자들이 어휘력에 대해 연구한 것을 보면 대체로 어휘에 대한 총체적인 지식을 어휘력으로 보고 있음을 알 수 있다. 이런 식이라면 어느 누구도 하나의 단어도 다 알고 있다고 하기가 어렵다. 신명선(2008: 37)의 지적대로 단어를 안다는 것은 정도의 문제이므로 어휘력의 여러 구성 요소들 중 필수 요소를 추출하여 평가할 필요가 있다.

또한 평가 어휘의 범위와 종류에 대한 논의도 있어야 할 것이다. 예를 들면, 조사는 어휘력 평가의 대상인가? 아닌가? 단어라 할 수 없지만, 어미와 어간, 형태소 등은 어떻게 처리해야 하나? 이러한 종류의 어휘들은 문법과 관련이 깊으므로 일단 어휘 평가에서는 제외할 필요가 있다. 맞춤법과 띄어쓰기 등도 마찬가지이다. 어휘 평가는 단어의 의미를 중심으로 실시하고<sup>6)</sup>, 나머지는 문법 평가라는 이름으로 달리 실행할 필요가 있다. 품사에 따른 어휘의 종류도 그 성격이 다르기 때문에 평가를 달리할 수도 있다. 각 품사의 특성에 맞는 평가 문항을 개발할 필요가 있는지도 검토해 볼 만한 과제라 생각된다. 더 나아가서는, 품사 중 어느 것이 더 중요한지는 논란이 있지만, 기본적으로 더 중요한 품사가 있다면 그에 대한 평가도 따로 할 수도 있을 것이다. 한편, 추상적인 개념어들은 그 이해나 표현이 구체어들보다 어렵고, 이해나 표현의 처리 기제도 다르다.<sup>7)</sup> 따라서 이 둘의 어휘 교육은 다를 수밖에 없으므로, 이에 맞춰 평가도 달리 할 수 있는 방안이 있을 지도 모르겠다.

위에 제시한 문제들은 말 그대로 제언이어서 현실적인 타당성이나 가능성에 대해서는 아직은 뭐라 말하기가 힘들다. 다만 어휘 교육 평가의 이론적 틀을 정교화하기 위해서는 피해가기 어려운 사항들이라 할 수 있다. 이에 대한 연구들이 활발히 이루어져 어휘 교육 전반이 발전을 이루었으면 한다.

5) 통합에 대한 자세한 사항은 주세형(2006: 143-227)을 참고할 것.

6) 의미 능력 중심으로 어휘 평가를 하자는 안에 대해서는 하성욱(2008)을 참고할 것.

7) Schwarz & Chur(1996: 94)에 따르면, 뇌에서 추상 명사를 처리할 때에는 좌반구가 우세하고, 구체적인 어휘를 처리할 때에는 우반구가 활성화된다.

## ▣ 참고 문헌

- 김광해(1997), 어휘력과 어휘력의 평가, 선청어문 25집, 서울사대 국어교육과.
- 손영애(1992), 국어 어휘 지도 방법의 비교 연구, 서울대 박사 학위 논문.
- 신명선(2008), 의미, 텍스트, 교육, 한국문화사.
- 이영숙(1997), 어휘력과 어휘 지도, 선청어문 25집, 서울사대 국어교육과.
- 이충우(2001), 국어 어휘 교육의 양상, 국어교육학연구 13집, 국어교육학회.
- 주세형(2006), 문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장, 역락.
- 하성욱(2008), 대학수학능력시험에서의 어휘력 평가에 대한 비판적 고찰, 우리어문연구 32집, 우리어문학회.
- 한국교육과정평가원(2004), 대학수학능력시험 출제 매뉴얼 언어 영역, 한국교육과정평가원.
- 
- 다케다 세이지(2005), 언어적 사고의 수수께끼, 윤성진 옮김, 서광사.
- 루디 켈러(2000), 기호와 해석, 이기숙 옮김, 인간사랑.
- 모리스 빠르니에(1994), 새로운 언어학 단어, 권순호 옮김, 울산대학교출판부.
- 페르디낭 드 소쉬르(1990), 일반언어학 강의, 최승언 옮김, 민음사.
- Robert S. Siegler(1995), 아동 사고의 발달, 박영신 옮김, 미리내.
- Schwarz & Chur(1996), 새로운 의미론, 문미선·신효식·이민행 옮김, 한국문화사.

## ‘어휘 교육 평가의 이론적 고찰’에 대한 토론문

■ 이은희(한성대)

늘 느끼던 바이지만 어휘 교육은 이론적으로 접근하기에 참 어려운 주제입니다. 여기에 평가라는 문제까지 더해지면 어려움은 더 커집니다. 어휘 교육 평가라는 접근하기 힘든 주제에 대해서 그간 학계에서 이루어진 고민의 과정을 정리하고 이론적 접근의 틀을 제시해 준 발표자 선생님의 노고에 감사의 마음을 표하면서, 그간 어휘 교육 평가에 관해 느껴왔던 몇 가지 의문점들을 제시해 보는 것으로 토론자로서의 소임을 면해 보고자 합니다.

먼저 선생님께서 생각하고 계신 어휘 교육 평가의 정체성이 무엇인지에 대해 여쭙어 보고자 합니다. 발표자 선생님께서는 어휘력을 협소하게 보면 어휘 교육의 위상이 낮아지거나 입지가 좁아지게 되고, 어휘력을 넓게 보면 일반 언어 능력과 큰 차이를 보이지 않거나 어휘력이 곧 언어 능력이 되는 결과를 빚게 된다고 어휘력 평가의 딜레마를 제시하면서 “따라서 언어 활동의 전체로부터 ‘어휘력, 어휘 능력’이라는 부분만을 따로 분리하자는 것은 원리적으로 불가능한 일이라는 결론에 도달하지 않을 수가 없다.”는 김광해 선생님의 언급으로 어휘 교육 평가의 목표 타당도에 대한 논의를 마무리해 주셨습니다. 사실 어휘 교육 평가의 정체성 문제는 어휘력 평가를 다룰 때 가장 본질적인 문제이면서도, 딜레마라는 말로 표현할 수 있을 만큼 한 방향으로 논의를 정리하기는 어렵습니다. 그렇지만 발표자 선생님께서는 이 중 한 방향으로 관점을 정리하셨는데, 이렇게 어휘 교육의 정체성을 설정한다면 어휘 교육 평가의 고유 목표를 어떻게 보며, 언어 능력 평가의 전체 틀 안에서 일반 언어 능력과의 관련성을 어떻게 설정할 것인가라는 문제가 다시금 제기될 수밖에 없을 것입니다. 이에 대해 선생님의 생각을 들어보고 싶습니다.

다음으로 평가에서 대상으로 하는 어휘의 의미 문제에 대해 여쭙어 보고 싶습니다. 발표자 선생님께서는 현재의 어휘 평가가 지식 위주로 이루어지기에 개선이 필요하다고 보면서 의미를 안다는 것은 ‘①기호 체계로서의 어휘 의미, ②상황 맥락으로부터 추출한 어휘 의미, ③어휘 사용 규칙’이라는 세 가지를 아는 것인데, 현재의 어휘력 평가는 ①만을 대상으로 하는 경향이 있기에, ②와 ③도 어휘력 평가에 반영해 어휘력 평가의 지평을 확장할 필요가 있다고 지적하셨습니다. 그런데 현상적으로 보면 어휘 평가가 ①을 중심으로 한다고 볼 수 있지만, 이론적으로는 선생님께서 제시한 어휘 의미의 전체적인 틀 속에서 평가의 내용 체계가 구성된 것이 아닌지 의문이 듭니다. 교육과정 평가원(2004)에 제시된 어휘력 평가 요소를 보더라도 이것이 단순히 기호 체계로서의 어휘 의미만을 평가 대상으로 한 것은 아니라고 봅니다. 그렇다면 선생님께서 제시한 어휘의 의미 문제는 이론적 차원의 문제가 아니라 현상적 구현 과정에서 발생한 문제는 아닌지 의문이 듭니다.

또한 발표자 선생님께서는 어휘 평가를 논의할 때 중점은 어휘에 놓여야 한다는 전제 위에서, 평가에서는 무엇보다도 타당도가 중요하기 때문에 타당도에만 초점을 맞춰서 어휘 교육 평가의 문제를 살펴본다고 하셨는데, 선생님께서 제시하신 논의의 방향에 대해서는 전적으로 공감합니다. 그렇지만 실제 평가의 틀을 설계할 때에는 평가의 신뢰도나 객관도 같은 부분도 도외시할 수는 없을 것입니다. 물론 타당도가 신뢰도나 객관도와 대립되는 개념은 아니지만 선생님께서 생각하신 평가의 목표 타당도나 내용 타당도를 추구하는 과정에서 이들 부분과 충돌이 발생하는 측면이 있을 것입니다. 이러한 문제는 어떻게 해결하는 것이 바람직하다고 보시는지 선생님의 고견을 들어보고 싶습니다.

발표문을 보면서 행간에 숨어 있는 발표자 선생님의 학문적 사고의 폭과 깊이를 느낄 수 있었습니다. 토론의 기회를 빌려 그간 제가 지녀 왔던 의문의 해결 방안을 발표자 선생님께 돌려 보았습니다. 우문에 현답을 기대해 봅니다.



주제 발표

화법 교육과 어휘 교육

민병곤(경인교대)

(별 지)



‘화법 교육과 어휘 교육’에 대한 토론문

■ 박재현(상명대)

(별 지)



## 주제 발표

## 문법 교육과 어휘 교육

이관규(고려대)

## 〈차례〉

1. 머리말
2. 문법 교육에서 어휘 교육의 위상
3. 문법 교육에서 어휘 교육의 내용
4. 문법 교육에서 어휘 교육의 방법
5. 문법 교육에서 어휘 교육의 평가
6. 맺음말

## 1. 머리말

국어생활의 시작은 어휘에서 시작한다. 유아가 맨 처음 배우는 말이 어휘이고 아무리 성인이라도 완벽하게 배우지 못하는 것이 어휘이다. 어휘를 얼마큼 알고 있느냐가 지식이 얼마나 되느냐의 척도가 되기도 하고, 어휘력이 지식력이라는 말도 있고 보니, 정말 어휘야말로 국어능력의 처음이자 끝이라고 할 수 있을 듯도 하다.

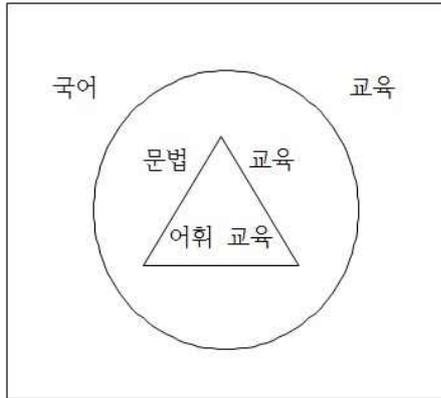
듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 일상적 국어 생활을 다루는 언어 기능 영역에서는 물론이고 예술적 국어 생활을 다루는 문학 영역에서도 어휘력이 갖는 가치는 매우 크다. 물론 국어 자체를 다루는 문법 영역에서도 국어의 기초적인 어휘에 대해서 관심을 쏟는 것은 당연하다. 결국 국어 교육 전체에서 어휘가 갖는 가치는 지대하다고 하겠다.

그렇다고 어휘 교육이 곧 국어 교육이나, 그런 건 결코 아니다. 어쩌면 어휘 교육은 국어 교육의 범위를 벗어날지도 모른다. 과학 교육, 역사 교육에서도 어휘를 다룰 수 있기 때문이다. 하지만 어떤 이유에서든 그 매개 어휘가 국어라는 언어인 이상, 어휘 교육이 국어 교육의 일부라는 데에는 의심의 여지가 없다.

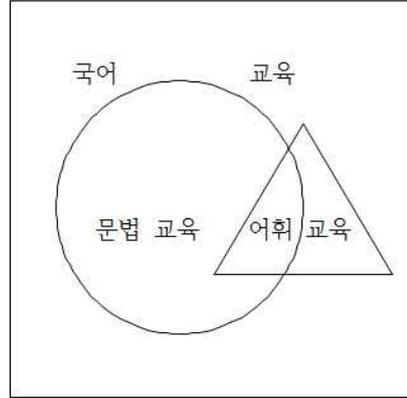
어휘 교육은 국어 교육에서 중요한 위치를 차지하며, 국어 교육의 여러 영역에서 골고루 다루어져야 한다. 또한 국어 자체를 다루는 곳이 문법 영역인 이상, 어휘 교육이 문법 교육에서 중요하게 다루어져야 하는 것도 당연하다. 어휘 교육은 문법 교육의 여러 분야 가운데 하나라는 것이다. 어휘 교육, 문법 교육, 국어 교육의 관계는 다음 그림과 같이 나타낼 수 있다.

(1) 어휘 교육, 문법 교육, 국어 교육의 관계

가.



나.



(1가)는 국어 교육 속에 문법 교육이 있고 문법 교육 속에 어휘 교육이 있다는 것을 나타낸 표이다. 이 입장에 따르면 어휘 교육은 문법 교육 이외의 분야에서는 다루어지지 않는다는 것으로, 곧 어휘 교육은 문법 교육에 속한다는 것이다.

이에 비해서 (1나)는 어휘 교육이 국어 교육의 일부이며, 언어 기능이나 문학이나 다른 영역들에서도 다루어질 수 있다는 입장을 보여 준다. 즉 어휘 교육은 문법 교육의 전유물이 아니라는 입장을 반영한다. 말하고 듣고 쓰고 읽고 하는 과정에서 또 문학 교육을 하는 과정에서 어휘가 갖고 있는 중요성을 생각해 볼 때, 어휘 교육은 문법 교육 이외의 분야에서도 중요하게 취급될 필요가 있다. 어휘는 언어 기능 영역과 문학 영역에서도 다루어질 수 있다. 그것은 기능이든 문학이든 근본적으로 국어 어휘를 사용하는 영역이기 때문이다. (1나)은 어휘 교육이 단순히 문법 교육 속에서만 이루어지는 것이 아니라는 사실을 보여 주고 있다.<sup>1)</sup>

그렇다고 하여 문법 교육과 어휘 교육의 관계를 다른 영역 교육과 어휘 교육이 갖는 관계와 동일하게 그 중요도를 둘 수는 없다. 어휘(語彙)는 단어의 집합이라는 일반적 인식에서 보듯이 문법 교육과 어휘 교육이 밀접한 관련성이 있는 것은 당연하다. 본 논문에서는 전체 문법 교육과 어휘 교육의 관계를 자세히 살펴보도록 한다. 문법과 어휘의 관계가 아닌 문법 교육과 어휘 교육의 관계라면 더구나 그렇다. 또한 어휘 교육에서 다룰 내용에는 무엇이 있을지, 어휘 교육을 하는 방법은 무엇일지, 어휘 교육을 통한 어휘 능력을 평가하는 방법은 무엇일지 등을 살펴보도록 하겠다.

요컨대 본 논문에서는 문법 교육 입장에서 어휘 교육의 위상을 비롯하여, 어휘 교육의 내용, 방법, 평가 등에 대해서 살펴보도록 하겠다.

## 2. 문법 교육에서 어휘 교육의 위상

2.1. 문법 교육에서 문법이란 모든 말의 법칙을 뜻한다. 다시 말하면 문법이라 하여 가장 좁은 의미로서의 문장의 법칙을 뜻하는 게 아니라, 음운, 단어, 문장, 담화와 같은 모든 국어 표현이 갖는 법칙을 뜻한다. 따라서 문법 교육은 곧 국어의 법칙을 교육하는 것을 뜻하며, 이는 흔히 국어에 대한 지식을 교육하는 것으로 이해되곤 한다.

1) 김광해(1993:324)에서는 다음과 같이 국어 교육에서의 어휘 교육의 중요성을 강조하고 있다.

“어휘 교육의 중요성을 감안한다면 어휘의 지도는 국어 교육 과정의 커다란 영역 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학’의 6영역에 앞서서 제1의 영역을 구성할 만한 가치가 있는 것이다. 어휘력이란 이 6개의 언어 기능 영역들의 기저를 이루는 기본적인 지식이 되는 영역이기 때문이다.”

(2) 문법 교육의 단위

- ㄱ. 음운-단어-문장-담화
- ㄴ. 음운-단어-문장-담화-의미
- ㄷ.

음운	단어	문장	담화
의미			

- ㄹ. 언어와 국어-말소리-단어-어휘-문장-의미-이야기-국어의 규범

외현적 국어 표현이라는 점에서 보면, 문법 교육의 단위는 (2ㄱ)에서처럼 ‘음운-단어-문장-담화’로 설정할 수 있다. 만약 문법 교육을 실제 국어생활과 관련하여 본다고 한다면 (2ㄱ)처럼 문법 교육 단위를 주장할 수 있을 것이다.

그렇지만 외현적 표현 그 아래에는 내재적 의미가 전제되어 있다. 국어 표현이 교육적 의의가 있으려면 그 표현이 내재적으로 의미가 있어야 한다. 즉 ‘의미’라고 하는 것은 외현적 국어 표현의 전제라는 것이다. 이런 입장을 반영한 문법 교육의 단위 설정 방식이 (2ㄴ)이다. 즉 ‘음운-단어-문장-담화’와 같은 외현적 문법 단위에다가 각각을 떠받치는 내재적 단위로서 ‘의미’를 설정한다는 것이다. 이러한 의미로 문법 교육의 단위를 표시한 것이 (2ㄷ)이다.<sup>2)</sup>

사실 살아 있는 문법 교육을 지향하면서, 과연 눈에 보이지 않는 ‘의미’를 다루는 게 항상 바람직할 것인가 하는 의구심이 있을 수 있다. 실제 국어생활에서 드러나는 표현을 다루는 것이 문법 교육이 살아 있는 국어 교육에 이바지하는 게 아니겠느냐 하는 것이다. 즉 ‘의미’는 ‘음운-단어-문장-담화’ 같은 국어 문법 단위들의 전제 요소이기 때문에 특별히 교수 학습의 문법 단위로 설정할 필요가 없을 것이라는 주장을 제기할 수도 있다는 것이다.<sup>3)</sup>

그렇지만 외현적 국어 표현이 일정한 내재적 의미를 나타낸 것이라고 할 때, 그 설명의 내용으로서 ‘의미’ 자체의 속성을 교육의 일환으로 살펴보는 것은 의미가 있다. 따라서 본고에서는 국어 문법 교육의 단위를 크게 ‘음운-단어-문장-담화-의미’로 제시하도록 한다. 엄밀하게 말해서 ‘의미’에 문법 단위라는 명칭을 붙이지는 못할 것이며, 단지 문법 교육에서 ‘의미’ 분야도 다룬다는 정도로 이해하고 넘어가야 할 것이다.

(2ㄹ)은 7차 문법 교육 과정에 따른 고등학교 문법 교과서의 대단원 명칭이다. ‘언어와 국어’, ‘국어의 규범’이 이질적이라 제외한다면, 결국 ‘말소리-단어-어휘-문장-이야기’가 남는다. ‘말소리’는 ‘음운’, ‘이야기’는 ‘담화’로 바꾸면 결국 ‘음운-단어-어휘-문장-의미-담화’라는 단위가 설정되게 된다.

문제가 되는 것은 ‘어휘’와 ‘단어’가 독자적인 단원으로 나눌 수 있느냐 하는 것이다. 본래 어휘(語彙)는 단어의 집합이라는 의미를 지니고 있으니, 결국 ‘단어’와 ‘어휘’는 동일한 대상을 다루는 분야라는 것이다. 따라서 다른 문법 단위들인 ‘음운, 문장, 담화’와 계열이 같은 ‘단어’ 속에 어휘 관련 내용을 충분히 담을 수 있을 것이다.

2.2. 그렇다면 어휘와 단어는 구체적으로 어떤 관계에 있을까? 앞에서 어휘는 단어의 집합이라고 말하였다. 둘은 동일한 대상을 다른 각도에서 살펴본 용어라고 할 수 있다. 다음 현행 7차 학교 문법 교과서에서 각각은 무엇을 다루고 있는지 알아보자.

2) 실제로 1985년에 나온 최초의 국정 문법 교과서에서는 ‘의미’ 단원이 설정되지 않았었다. 그러다가 1991년에 나온 국정 문법 교과서에 ‘의미’ 단원이 추가되었다.

3) 2009 개정 ‘독서와 문법’ 교육과정에 보면, 내용 체계로 ‘실제’ 부분을 보면, ‘음운-단어-문장-담화’라는 단위가 제시되어 있다. 거기에는 ‘담화/글’이라 하여, ‘담화’가 음성 언어 차원에서 문장 이상의 단위라는 의미를 함축하고 있다. 그렇지만 본래 언어 단위라는 것이 문자 언어 아닌 음성 언어 차원에서의 것이므로 ‘음운-단어-문장-담화’라고 단위를 제시해도 아무 상관이 없다.

(3) 7차 문법 교과서에서의 ‘단어’와 ‘어휘’ 단원 내용

ㄱ. 단어 단원 체계

- 1. 단어의 형성 - 1. 형태소 2. 단어의 형성 (1) 파생어 (2) 합성어
- 2. 품사 - 1. 체언: 명사, 대명사, 수사 (1) 명사 (2) 대명사 (3) 수사
- 2. 관계언: 조사 (1) 격조사 (2) 접속 조사 (3) 보조사
- 3. 용언: 동사, 형용사 (1) 동사, 형용사 (2) 보조 용언 (3) 용언의 활용
- 4. 수식언: 관형사, 부사
- 5. 독립언: 감탄사

ㄴ. 어휘 단원 체계

- 1. 어휘의 체계
  - 1. 어휘의 체계 2. 고유어와 한자어 3. 외래어
- 2. 어휘의 양상
  - 1. 방언 2. 은어, 속어 3. 금기어, 완곡어 4. 관용어, 속담 5. 전문어 6. 새말

(3)에서 보면, ‘단어’ 단원은 형태론(形態論, morphology) 내용을 다루고 ‘어휘’ 단원은 어휘론(語彙論, lexicology) 내용을 다루고 있음을 알 수 있다. 형태론은 흔히 형태소를 기본 단위로 해서 파생어와 합성어와 같은 단어가 형성되는 과정을 다루는 이론임에 비해서, 어휘론은 결과적인 단어의 집합으로서 어휘 전체를 다루는 어느 정도의 실천적 성격이 강한 이론이다. 즉 형태론은 단어의 형성 과정에 관심을 가짐에 비해서 어휘론은 결과로서의 단어의 성격에 관심을 가지고 있다고 하여 변별할 만하다.

(3ㄱ) 단어 단원에서는 개별 단어의 특성을 품사별로 나누고 그 다음 이 개별 품사로서의 단어가 접사나 어근을 통해서 파생어나 합성어가 형성되는 과정을 다루고 있다. 이에 비해서 (3ㄴ) 어휘 단원에서는 결과로서의 어휘들의 특성을 기원적 어종(語種)과 공시적 단어 양상을 다루고 있다.

결국 단어 단원과 어휘 단원은 동일한 단어에 대해서 한 쪽은 형성 중 과정에 초점을 맞추고 있으며 다른 한 쪽은 형성 후 결과에 초점을 맞추고 있다고 할 수 있다. 이는 곧 단어 단원과 어휘 단원을 분리할 필요가 없음을 보여 주고 있다.

2.3. ‘어휘’ 단원 문제를 깊이 다루기 전에 국어 전체를 다루는 국어학에서의 하위 분야를 좀 더 살펴면서, 그 용어의 타당성 문제를 짚어 보기로 한다.

(4) 국어학의 하위 분야(1)

음운론, 형태론, 통사론, 의미론, 화용론

(4)는 이론으로서의 국어학에서 그 하위 분야를 다섯 가지로 나누어 본 것이다. (4)는 각각 음운론(音韻論, phonology), 형태론(形態論, morphology), 통사론(統辭論, syntax), 의미론(意味論, semantics), 화용론(話用論, pragmatics)이라 하여 실용적인 측면보다는 이론적인 측면에서 분야를 나눈 것이다.

음운(音韻, phoneme)은 음소(音素)와 운소(韻素)를 합한 용어로 각각 분절 음운과 비분절 음운(혹은 초분절 음운, 초분절소)을 가리킨다. 음운이라는 것은 본래 최소 의미 변별 단위로서 물리적인 음성(音聲, phone)과 구분되는 추상적인 특성을 갖고 있는 것으로 알려져 있다. 그리하여 (2ㄷ)에서도 보았듯이 현행 문법 교과서에서는 ‘말소리’라고 단원의 명칭을 정하고 있음을 볼 수 있다. 그렇지만, ‘음성’을 고유어로 표시한 ‘말소리’는 의미를 전제하고 있지 않은 용어이기 때문에, 연구자는 최소 의미 변별 단위인 ‘음운’이라는 용어

가 단원 명칭이 되어야 한다고 본다. 음운이라 하면 우리는 흔히 자음과 모음을 떠올리기 때문에, 쉽게 음운 단원에서 무엇을 다루고 있는지 알 수 있기 때문이다. 더불어서 음운을 다루는 학교 문법에서의 연구 분야도 ‘음운론’이라고 쉽게 명명해 볼 수 있게 된다.<sup>4)</sup>

한편 단어를 다루는 형태론(形態論)에 대해서는 재고가 필요하다고 본다. 형태론이 본래 단어의 형태(形態, morph-)를 다루는 분야라 하여 명명된 것이긴 하지만, 흔히 ‘형태’라는 용어는 상대어로 ‘의미’를 떠올리기 때문에, 적절한 용어라고 보기 힘들다. 이에 연구자는 형태론 대신에 ‘단어론’이라는 용어를 제안한다. 즉 단어론(單語論)은 단어를 연구하는 분야로 그 정체성을 잘 드러낸다. 단어론이라 학문의 영역을 명명하게 되면, 기존의 과정을 다룬 형태론과 결과를 다룬 어휘론을 모두 포괄할 수 있는 이점이 있다. 단어 하나하나의 품사적 특성뿐만 아니라 단어가 형성되는 과정을 모두 다룰 수가 있고 나아가 그 단어들이 모인 집합으로서의 어휘(語彙)를 모두 다룰 수가 있다는 것이다.<sup>5)</sup>

이와 마찬가지로 통사론(統辭論)도 문장론(文章論)이라는 용어로 바꾸어 사용하는 것이 타당하다고 본다. 본래 통사(統辭)라는 말은 소위 어절, 곧 문장 성분(辭)을 한 줄로 꿰다[統]는 의미를 갖고 있어서 문장이 형성되는 과정을 뜻하는 용어이다. 그런 차원에서 본다면 통사론이라는 용어도 타당한 점이 있기는 하다. 그러나 실용적 교육이라는 점을 생각해 보면, 문장을 연구하는 학문이라는 의미를 지닌 문장론이라는 용어가 더 쉽게 다가온다. 음운론, 단어론과 함께 문장론도 그 위계를 잘 드러내는 용어라는 말이다. 이것들은 모두 문법 단위 명칭을 잘 드러내 준다는 면에서도 그 실용성과 함께 용이성도 확보된다고 하겠다.

화용론(話用論)은 담화의 사용을 연구하는 학문이라는 의미가 함축되어 있다. 그런데 화용은 담화의 사용이라는 뜻을 담고 있어서, 일정한 문법 단위 명칭으로는 다소 부적절해 보인다. 문장보다 더 큰 단위가 담화이니, 그냥 담화론(談話論)이라고 하는 게 낫지 않을까 한다. 실제로 (2기)에서 보다시피 2007 개정 교육과정에서도 ‘담화’라는 용어를 단위 명칭으로 제시하고 있기도 하다.

요컨대 ‘음운론-단어론-문장론-담화론’이라는 명칭이 실용성과 용이성을 확보해 준다고 할 수 있다. 학교 문법과 같이 실용성을 강조하는 학문 분야라면 더욱 그렇다.

2.4. ‘어휘’ 단원 문제와 밀접한 관련을 가지고 있는 것이 ‘의미’ 단원이다. 국어학적 논의에서 흔히 어휘론과 의미론은 밀접한 관련을 가지고 있다.

#### (5) 국어학의 하위 분야(2)

- ㄱ. 음운론, 문법론, 의미론
- ㄴ. 음운론, 문법론, 어휘론
- ㄷ. 음운론, 단어론, 문장론, 담화론, 의미론

4) ‘말소리’를 ‘음운’으로 단위 명칭을 바꾸는 것이 교육적으로 더 효과가 있느냐 하는 논의가 더 필요할 것이다. 사실 ‘말소리’가 자음, 모음, 장음 등과 같은 음운 관련 내용만을 담느냐 하면 그렇지 않다. 말소리는 자음, 모음, 단어, 문장, 담화 등 모든 외현적 표현의 소리로 해석될 수가 있기 때문이다. 여기서는 일단 문법 단위라는 차원에서 ‘말소리’ 대신에 ‘음운’이라는 명칭을 사용하도록 한다.

5) 일찍이 어문학연구회 편(1965:34-35)에서는 단어를 둘러싼 다양한 연구 분야를 아래와 같이 설명하고 있다.

“單語는 音의 連結로서 形成된 獨立性 있는 言語의 有意的 單位로 言語研究의 가장 重要한 部分이라고도 할 수 있다. 이에서 單語의 組織的 總體인 語彙를 對象으로 語彙論(lexicology)이 成立되며 이 語彙의 意味를 研究하는 意味論(semantics)이 있다. 一般的으로 意味論이라 하면 이 語彙論의 意味論을 가리키게 된다. / 다음 單語의 語形을 對象으로 研究하는 形態論(morphology)이 있다. 이것은 單語의 構成要素를 分析 綜合함으로써 單語의 構造를 밝히는 것과 文章에서의 單語의 機能까지 考察함으로써 品詞論으로 發展한다. 品詞論은 形態論과 密接한 關係를 가진 것으로 態度에 따라 形態論에 包含시키기도 한다. / 다음 單語를 史的으로 研究하여 그 起源을 밝히는 語源論(etymology)이 있다.”

국어학의 하위 분야를 3분법으로 나눌 때 (5ㄱ)과 같이 ‘음운론, 문법론, 의미론’으로 하는 것이 일반적이다(김민수 1981, 이익섭 1986:2000 참조).<sup>6)</sup> 여기서 문법론은 형태론과 통사론을 함께 일컫는 것이며, 문장 이상을 다루는 담화론(혹은 화용론)은 1차적인 국어학의 분야에서 제외된 것이다. 한편 3분법으로 나눌 때 (5ㄴ)에서처럼 의미론 대신 어휘론을 설정하는 경우도 있다. 이때는 어휘론이 의미론을 대체한 것으로, 그 안을 살펴보면 어휘 의미론 내용을 다루고 있어서, 결국 (5ㄱ)과 큰 차이가 없다.<sup>7)</sup>

이제 본격적으로 ‘의미’ 단위에 대해서 살펴보도록 하자. 일반적으로 의미론에서는 어휘 의미론, 문장 의미론, 화용 의미론으로 3대별 하고 있다(김민수 1980, 임지룡 1992 등 참조). 어휘의 의미란 단어의 의미를 가리키고, 화용 의미도 문장 이상의 담화 의미를 가리킨다. 결국 의미론은 단어 의미론, 문장 의미론, 담화 의미론으로 나뉜다고 할 수 있겠다.

한편 대개 음운 의미론이라는 용어는 거의 사용되고 있지 않는 것 같다. 이는 음운이 자체로 의미를 지니고 있는 것이 아니기 때문일 텐데, 그렇다고 해서 음운이 의미와 전혀 관련이 없는 것이냐 하면 그렇지도 않다. 주지의 사실이다시피 음운은 최소의 의미 변별 단위이다. 즉 그 자체가 의미를 지니고 있지는 않지만 그것 때문에 의미 차이가 생긴다는 것이다. 그렇다면 음운도 의미와 관련이 있다고 할 수 있으며, 소위 음운 의미론이라는 것이 가능해질 수도 있다.

의미는 모든 외현적 언어 형식이 지니고 있는 내재적인 것이기 때문에, 언어 형식은 모두 일정한 의미를 지니고 있거나 최소한 의미와 관련이 있다고 말해야 할 것이다. 이를 통하여 음운 의미론, 단어 의미론, 문장 의미론, 담화 의미론의 설정 가능성을 타진해 볼 수 있는 것이다. 결국 모든 언어 단위에서 의미라고 하는 것이 함축되어 있어야 한다는 것인데, 이를 뒤집어 생각해 보면, 의미론은 따로 설정하지 않고 각 국어학 분야에 넣어볼 수도 있을 것이다. (5ㄷ)에서처럼 국어학의 분야를 외현적인 표현만 본다면 음운론, 단어론, 문장론, 담화론으로 4분법으로 나눌 수도 있을 것이라는 말이다. 그렇지만 각 단위가 갖고 있는 내재적 의미를 독립적으로 다룰 필요가 있다고 한다면 ‘음운론, 단어론, 문장론, 담화론, 의미론’의 5분법으로 제시할 수도 있다.

물론 국어학에서는 전통적으로 이론을 중시하여 음운론, 형태론, 통사론, 화용론, 의미론이라는 용어를 고수해야 한다고 할지는 모르겠다. 그렇다면 음운, 단어, 문장, 담화와 같은 언어 단위에 따른 음운론, 단어론, 문장론, 담화론이라는 분야 명칭을, 실용성을 특징으로 하는 학교 문법에서라도 수용하는 것이 좋을 것이다. 나아가 음운, 단어, 문장, 담화의 외현적 단위의 근거를 이루는 의미를 중시하여 ‘의미론’도 학교 문법에서 설정할 수 있을 것이다.

이러한 생각은 형식은 의미의 발현이며, 의미는 형식을 통해서 나타난다는 기본적 입장을 반영한 것이다. 또한 교육이라고 하는 것은 추상적 이론보다는 실제적 실용을 더 중시해야 한다는 소박한 생각이 내재되어 있다.

### 3. 문법 교육에서 어휘 교육의 내용

앞에서도 살펴보았듯이 어휘 교육은 국어 교육 전체에서 행해져야 하는 분야이긴 하지만, 어휘가 단어의 집합이라는 점을 생각해 보면, 특히 문법 영역에서 깊이 있게 어휘 교육이 이루어질 필요가 있다. 여기서는 어휘 교육의 내용으로 무엇을 선정할 수 있을지 살펴보도록 한다.<sup>8)</sup>

6) 이익섭(2000:29)에서는 국어학을 ‘음성학, 음운론, 문법론(형태론, 통사론), 의미론’으로 하위 구분하고 있다. ‘음성학’에 대해서는 음운론의 일부로 보는 입장이라 할 수 있다.

7) 이충우(2006:43-49)에서는 언어 교육과 관련되는 언어학의 분야로 ‘어휘론, 음운론, 통사론, 의미론’을 들고 있는데, 이는 어휘론과 의미론을 다른 분야로 보는 입장이라 할 수 있다. 한편 이충우(2006:49)에서는 이 네 가지 분야 외에도 ‘화용론, 방언론, 문체론, 어문론, 언어 정책론, 언어 사용 이론’ 등이 언어 교육에 도움을 줄 수 있다고 밝히고 있다.

3.1. 어휘 교육에서 교수 학습될 내용이라 하면 일단 어휘론에서 다루는 것들이 무엇인지 확인해 볼 필요가 있다. 그것들을 토대로 하여 무엇을 가르칠지가 선정될 것이기 때문이다. 현재 어휘 교육에서 가장 많은 영향을 끼치고 있는 연구로는 김광해(1993)를 들 수 있다.<sup>9)</sup>

(6) 김광해(1993:32)의 어휘 연구 영역

- 분포 연구: 어휘의 계량, 어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상
- 관계 연구: 어휘의 공시적 관계, 어휘의 통시적 관계
- 정책 연구: 어휘의 교육과 정책

김광해(1993:32)에서는 이들 7개 어휘론의 하위 영역들을 협의의 어휘론이라 하고, 이들 모두와 관계하여 ‘사전 편찬론’을 더하여서 광의의 어휘론을 설정하고 있다. ‘어휘의 교육과 정책’ 분야는 4가지 분포 연구와 2가지 관계 연구 모두와 관련이 있다고 보고 있다.

그렇지만 (6)의 어휘 연구 영역 구분은 김광해(1993:32)에서도 암시하고 있듯이, 언어 연구의 다른 영역들과 겹치는 경우가 상당히 많다. ‘어휘의 계량’ 영역은 계량 언어학 일부, ‘어휘의 체계’ 영역은 통사론과 형태론, ‘어휘의 위상적 양상’은 방언학과 사회언어학, ‘어휘의 화용적 양상’은 화용론과 겹치며, ‘어휘의 공시적 관계’는 의미론, ‘어휘의 통시적 관계’는 계통론과 겹치게 된다.<sup>10)</sup>

겹치는 영역들은 (5ㄷ)의 ‘음운론, 단어론, 문장론, 담화론, 의미론’ 각각에 소속시킨다고 할 때, 결국 ‘어휘의 계량, 어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상’의 분포 연구 정도가 진짜 좁은 의미의 어휘론 속에서 다루어져야 할 것이다. 당연히 ‘어휘의 교육과 정책’은 순수 어휘론 영역이라기보다는 응용 어휘론 영역에 해당한다.

그러나 (6)의 김광해(1993)에서는 7개 어휘 연구 영역이 모두 이론 연구와 조사 연구로 구분되기 때문에, 이들 모든 영역이 어휘론에서 다루어질 수 있다고 보고 있다. 이는 어휘라고 하는 것이 기본적으로 단어의 집합으로서 언어를 다루는 모든 분야의 기초가 된다는 사실을 반영한 것이라 할 수 있다.

본고에서는 이런 입장을 받아들이면서, 또한 ‘음운론-문장론-담화론-의미론’과 차별되는 ‘단어론’의 한 분야로서 어휘론을 다룬다는 점에서 ‘어휘의 계량, 어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상’을 어휘론 속에서 다루어야 한다고 본다.<sup>11)</sup> 사실 ‘어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상’은 문장 이상의 단위인 담화론과는 떼어야 뗄 수 없는 관계에 있다. 물론 문법 교육의 한 분야로서 어휘 교육 영역을 생각한다면 ‘어휘의 교육과 정책’도 포함할 수 있을 것이다.

8) 손영애(1992:29)에서는 어휘 지도의 내용이라 하여 다음에서 보는 것처럼 그 폭을 넓게 잡고 있다. “어휘 지도의 내용은 크게 낱말 자체의 의미와 용법에 관한 내용, 낱말 학습 방법에 관한 내용, 낱말 학습과 관련되는 태도 및 가치의 형성에 관한 내용으로 대별할 수 있다.” 여기에는 어휘 교수 학습에 관한 내용과 학습과 관련되는 태도 및 가치에 대한 것도 들어가 있어서, 이것들이 문법 교육에만 한정된 것은 아님을 알 수 있다.

9) 김종택(1992:18-20)은 국어어휘론의 개론서인데, 다음과 같이 장을 나누고 있다. “1. 어휘 자료론, 2. 어휘 체계론, 3. 어휘 형태론, 4. 어휘 형성론, 5. 어휘 어원론, 6. 어휘 의미론, 7. 어휘 변천사”. 이것들 모두 어휘와 관련되어 있는 것은 분명하지만, 이것들 가운데 ‘1. 어휘 자료론, 2. 어휘 체계론’ 정도가 구체적인 어휘론 분야라고 볼 수 있다.

10) 어휘의 통시적 관계 분야는 사실 국어사라고 하는 이론 분야에서 다룬다. 어휘 교육을 통시적인 영역까지 확대해야 할지 여부에 따라서 이 분야는 어휘론, 혹은 어휘 교육론에서 그 가치가 결정될 것이다.

11) 물론 ‘어휘의 체계’ 가운데 반의 관계, 유의 관계 같은 분야는 의미론에서 따로 다루어질 수 있다. 이는 어휘론 자체가 다른 언어 분야의 기초가 되기 때문이다.

김광해(1993)의 견해는 현행 제7차 고등학교 문법 교과서에 거의 그대로 반영되어 있다. 일단 문법 교과서에서 어떤 내용들을 어휘 교육 차원에서 다루고 있는지 살펴보도록 한다. 현행 제7차 문법 교과서에 제시된 어휘 단원의 내용은 앞에서 살펴본 바와 같이 다음 (7)로 확인해 볼 수 있다.

(7) 7차 고등학교 문법 교과서의 어휘 단원 체계

1. 어휘의 체계

1. 어휘의 체계 2. 고유어와 한자어 3. 외래어

2. 어휘의 양상

1. 방언 2. 은어, 속어 3. 금기어, 완곡어 4. 관용어, 속담 5. 전문어 6. 새말

현행 7차 문법 교과서의 ‘어휘’ 단원에 제시되어 있는 내용은 (6)의 ‘어휘의 체계’와 ‘어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상’ 부분과 거의 정확하게 일치한다. 물론 교과서의 내용이 (6)의 것을 모두 100% 반영하고 있는 건 아니지만, 대체적인 열거는 그대로 보여 주고 있다.

구체적으로 보면 ‘1. 어휘의 체계’ 속에서는 개방 집합과 폐쇄 집합으로서의 어휘의 체계와, 고유어·한자어·외래어와 같은 어종에 따른 어휘의 체계를 다루고 있다. 이는 수많은 기준에 따른 어휘의 체계 가운데 일부일 뿐이다.

‘2. 어휘의 양상’ 속에는 (6)의 ‘어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상’ 내용이 들어가 있다. ‘방언, 은어, 속어, 금기어, 완곡어, 관용어, 속담’ 부분이 ‘어휘의 위상적 양상’ 내용이고, ‘전문어, 새말’ 부분이 ‘어휘의 화용적 양상’ 내용이다. 물론 이들도 어휘의 위상적 및 화용적 양상이 모두 반영된 것은 아니다.<sup>12)</sup>

결국 (6)을 참조해 보면 ‘어휘의 계량, 어휘의 교육과 정책’ 등이 어휘 교육 내용에 더 들어갈 수 있을 것이다.

3.2. 교과서에 앞서 교육과정 속에 어휘 교육 관련 내용이 들어가는 것이 일반적이다. (7)의 7차 문법 교과서를 통해서 볼 때 7차의 어휘 교육 내용에 어떤 것들이 들어 있었는지 알 수가 있다. 여기서는 2007 국어과 교육과정에 들어 있는 어휘 교육 관련 내용을 살펴보도록 하자.

(8) 2007 개정 국어과 교육과정에 나타난 어휘 교육 관련 내용

- ㄱ. 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다. <6-문-(1)>
- ㄴ. 표준어와 방언의 사용 양상을 이해한다. <4-문-(1)>
- ㄷ. 남한과 북한의 언어 차이를 비교한다. <8-문-(1)>
- ㄹ. 지역 방언을 듣고 언어의 다양성과 소통의 의미를 이해한다. <9-듣-(3)>
- ㅁ. 관용 표현의 개념과 효과를 이해한다. <7-문-(2)>
- ㅂ. 여러 종류의 어휘를 비교하고 그 사용 양상을 설명한다. <8-문-(2)>
- ㅅ. 사회 방언을 듣고 언어적 다양성을 이해한다. <10-듣-(3)>

(8)은 2007 개정 국어과 교육과정에 나타난 어휘 교육 관련 내용이다. (8ㄱ)은 ‘어휘 체계’에 해당하는 내용이고, (8ㄴ~ㄷ)은 ‘어휘의 위상적 양상’에 해당하는 내용이고, (8ㄹ)은 ‘어휘의 화용적 양상’에 해당하는 내용이다. 어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상 내용이 모두 들어간 것은 아니지만, 대체적으로 반영되고 있다.

한편 국어과의 각 영역별로 살펴보면 어휘 교육 관련 내용은 문법 영역에 대부분 들어가 있고 듣기 영역에 일부 들어가 있는 것을 확인할 수 있다. 즉 (8)에 제시된 것들 가운데 (8ㄹ, ㅅ)이 듣기 영역의 항목이고 나머지는 모두 문법 영역의 항목인 데서 이를 확인할 수 있다.<sup>13)</sup>

12) ‘어휘의 위상적 양상’과 ‘어휘의 화용적 양상’이라는 명칭은 교육적인 측면에서 볼 때 썩 좋은 용어는 아니라고 본다. 그것이 함의하는 내용이 뚜렷이 드러나지 않기 때문이다. 자세한 논의는 후고로 미룬다.

(9) 2009 개정 ‘독서와 문법’ 교육과정에 나타난 어휘 교육 관련 내용

- ㄱ. 지역, 나이, 성별, 계층 등에 따른 다양한 언어 현상을 이해하고, 소통 장애를 해소하는 방안을 마련한다. <Ⅰ-(2)-(다)-㉞>
- ㄴ. 진로와 관련된 다양한 직업어의 세계를 탐구한다. <Ⅰ-(2)-(다)-㉟>
- ㄷ. 전통적 수사, 속담, 관용어 등에서 알 수 있는 선인들의 국어 생활을 이해하고 이를 실제 국어 생활에 응용한다. <Ⅱ-(2)-(나)-①-㉞>
- ㄹ. 각 지역 방언의 특징을 탐구하고 상황에 맞게 효과적으로 발음한다. <Ⅱ-(1)-(가)-③-㉞>
- ㅁ. 남북한 언어의 공통점과 차이점을 이해하고 동질성 회복 방안을 탐구한다. <Ⅱ-(2)-(나)-㉞>

(9)에서 볼 때, 2009 독서와 문법 교육과정에서는 ‘어휘의 위상적 양상’ 내용으로 (9ㄱ, ㄷ, ㄹ)을 들 수 있고, ‘어휘의 화용적 양상’ 내용으로 (9ㄱ, ㄴ)을 들 수 있다. ‘어휘의 체계’ 내용은 보이지 않는다. 물론 (9)에 제시되어 있는 것이 모든 어휘 교육 내용을 보인 것은 아니다.

특이한 것은 어휘 교육 내용을 제시한다고 해서, 해당 어휘를 이해한다는 것으로만 교육과정 내용이 제시되어 있지는 않다는 점이다. 즉 (9ㄱ)에서 보듯이 해당 어휘를 이해하는 것에 그치지 않고 소통 장애를 해소하는 방안을 마련하게 한다든지, (9ㄷ)에서 보듯이 지역 방언을 알고 효과적으로 발음한다고 하여 말하기 영역과 관련되어 있음을 알 수 있다. (9ㄴ, ㄷ)에서 보듯이 해당 어휘를 이해하고 그와 관련된 세계를 탐구하면서 실제 국어 생활에 응용할 것까지 포함하고 있다. (9ㅁ)에서는 남북한 언어를 이해하고 동질성 회복 방안을 탐구한다고 말하고 있는데, 이것 역시 넓은 의미에서 지역어를 이해하고 서로 간의 이해를 할 수 있도록 하는 것을 목적으로 하고 있음을 알 수 있다.

요컨대 현행 국어과에서 사용되고 있는 어휘 교육의 내용은 김광해(1993)의 제안 내용에 대부분 기대어 있다고 할 수 있다. 그것은 대체로 어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상 등이라고 할 수 있다. ‘독서와 문법’ 교육과정에는 이런 내용이 모두 들어가 있지는 않으며, 국어과 전체 교육과정에는 이것이 거의 모두 반영되어 있다는 것을 알 수 있다.

3.3. 어휘 교육의 내용을 구체적으로 (8), (9)에서 제시한 것을 그대로 선정할 수도 있을 것이지만, 이것들은 어휘 지식에 한정된다는 점에서 한계점이 있다고 볼 수도 있다.

국어 교육에서 국어 능력의 신장을 목표로 하듯이, 어휘 교육에서는 어휘 능력의 신장을 목표로 해야 할 것이다. 단순히 어휘 지식을 아는 능력을 넘어서서 그 지식을 활용할 줄 아는 어휘 사용 능력이 또한 중요한 어휘 교육의 목표가 되어야 할 것이다.

그렇다면 어휘 능력이란 과연 무엇일까? 흔히 어휘 능력은 어휘력, 즉 어휘를 아는 능력으로만 지칭되는 경우가 많다. 그러나 진정한 어휘 능력이란 어휘를 아는 능력과 어휘를 사용하는 능력 모두를 가리킨다고 할 수 있다 (9ㄱ, ㄷ, ㄹ 참조). 어휘 이해력과 어휘 사용력은 차이가 난다는 말이다. 아는 것과 사용하는 것은 다르다. 진정으로 어휘 능력이 뛰어나다고 하면 어휘를 아는 능력과 어휘를 사용하는 능력이 모두 출중한 경우를 가리킨다.

13) 사실 어휘 교육은 문법 영역에서만 이루어지는 게 아니다. 듣기 영역도 물론이지만 말하기, 읽기, 쓰기 영역에서는 물론 문학 영역에서도 어휘 교육은 이루어질 수 있다. 이런 의미에서 본다면 다음의 교육과정 항목도 어휘 교육 관련 내용으로 포함할 수 있을지 모른다. “◎감정을 나타내는 낱말을 알맞게 사용하면서 대화한다. <10-말-3> ◎단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 구별하고 효과적으로 사용한다. <5-문-2>”

#### 4. 문법 교육에서 어휘 교육의 방법

어휘 교육은 어떻게 하는 게 좋은지에 대한 연구는 이미 많이 이루어져 왔다. 특히 현장 교육 차원에서 실용적 교수 학습 방법이 대상에 따라서 내용에 따라서 쓰임새에 따라서 다양한 방법으로 어휘 교육 방법이 제시되어 왔다.

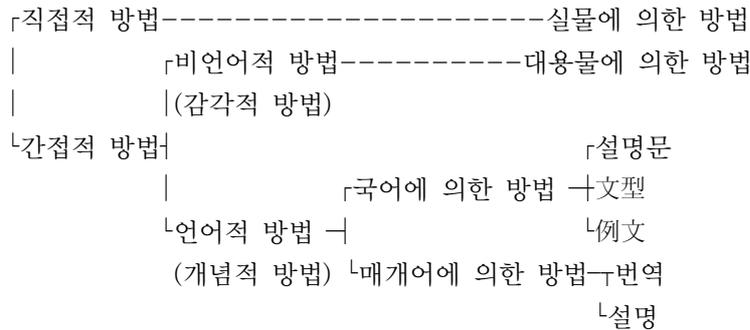
(10) 손영애(1992:42)의 어휘 지도 방법에 대한 논급

어휘 지도 방법의 선정은 지도하고자 하는 낱말과 대상 학습자에 따라 달라야 한다. 낱말의 의미를 직접적으로 설명해 주는 방법, 낱말이 쓰인 문맥을 통해 낱말의 의미를 추론하게 하는 방법, 서로 관련되는 일군의 낱말들의 공통되는 의미 요소를 분석하는 방법, 하나의 주제와 관련되는 여러 어휘를 찾아보고 의미 지도를 그리는 방법, 낱말의 개념 구조를 도식화하는 방법 등 여러 가지 어휘 지도 방법들을 활용하여 어휘를 지도하기 위해서는 각각의 방법들이 가장 잘 적용될 수 있는 낱말에는 어떤 것들이 있는지 연구하고 대상 학생에 맞는 어휘 지도 방법의 선택을 위한 연구가 필요하다.

(10)은 어휘 교육 방법과 관련하여 주목할 만한 연구 결과의 한 내용이다. 직접 설명 방법, 추론 방법, 공통 의미 요소 분석 방법, 의미 지도 그리는 방법, 구조의 도식화 방법 등 어휘 지도의 여러 방법을 제시하고 있다. 그렇다고 해서 이런 방법이 꼭 문법 교육에 한정된 방법이나 하면, 결코 그렇지도 않다. 그야말로 일반적인 교육학적 방법일 뿐이다.

체계적인 어휘 교육 방법으로 주목해 볼 만한 연구로는 窪田富男·玉村文郎 편(1987:340)을 들어 볼 수 있다.

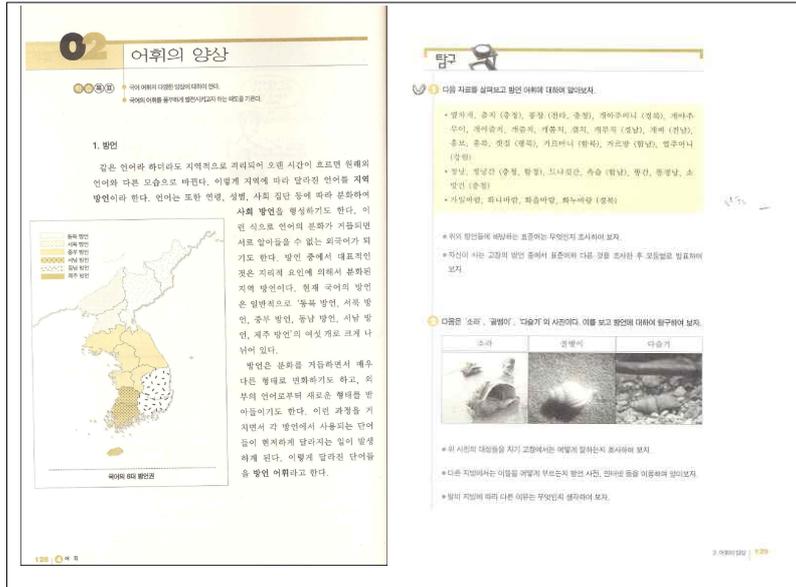
(11) 窪田富男·玉村文郎 편(1987:340)의 어휘 교육 방법(김광해, 1993:319 재인용)



(11)에 따르면 어휘를 교육할 때 실물을 갖고 직접 설명하는 방법이 있고 실물을 제시하지 않고 간접 설명하는 방법이 있다. 간접적 방법은 감각적으로 대용물을 통해서 교육하는 비언어적 방법과 개념적으로 국어나 매개어를 통해서 교육하는 언어적 방법이 있다. 그런데 사실 (11)의 어휘 교육 방법도 순수하게 문법 교육에 서만의 방법이나 하면 결코 그렇다고 말할 수는 없다.

문법 교육에서 어휘 교육 방법이 어떻게 제시되고 있는지를 확인하는 방법은 현재로서는 문법 교과서에 어떻게 어휘 부분이 제시되어 있는지를 확인해 보도록 한다.

(12) 고등학교 문법 교과서의 ‘방언’ 교수 학습 방법 관련 항목(2002:128-129)



(12) 문법 교과서에서 어휘를 교육하는 방법은, 결국 먼저 학습 목표를 제시하고 해당 어휘 범주(여기서는 ‘방언’)에 대하여 설명을 한 다음, 이어서 탐구 문제를 제시하면서 그것을 푸는 방식으로 구성되어 있음을 볼 수 있다. 여기서 보면 설명문으로 제시된 방언 일반 내용과 이어지는 탐구 문제와는 직접적인 관련이 없는 것을 확인할 수 있다. 설명문은 직접 설명 방식, 탐구는 예문을 통한 활동 방식으로 제시되어 있다.

(12)에 제시된 어휘 교육 방법은 단순한 주입식 교수 방법과는 차이가 있다. 지역 방언에 대해서 학습하는 것이기 때문인지는 모르지만, 옆의 친구들과 상의해 볼 수 있고 나아가 집에 가서 주위 어른들에게 여쭙어 보거나 인터넷 등 각종 자료들을 통해서 확인해 볼 수도 있다. 사실 지역 방언으로서의 어휘는 내 것만 옳고 다른 사람 것은 틀리다는 식의 교수 학습은 이루어지지 않을 것이기 때문이다.

연구자는 비록 (12)의 본문과 탐구 활동 내용이 밀접한 관련성이 없기는 하지만, 궁극적으로 학습자가 활동을 통해서 어휘 지식을 이해하고 학습하게 된다는 것이 가치가 있다고 본다. 소위 학습자 중심 수업을 지향하면서 학습자가 스스로 어휘에 대해서 탐구하고 정리하면서 해당 어휘의 의미와 가치를 알 수 있게 되리라 본다.

(13) 탐구 활동을 통한 어휘 교육 방법 예시

ㄱ. 다음 동요 가사를 학생들이 읽고 무슨 뜻인지 생각하게 한다.

덕석 몰기

몰자 몰자 덕석 몰자 비 온다 덕석 몰자  
 풀자 풀자 덕석 풀자 별 난다 덕석 풀자  
 몰자 몰자 덕석 몰자 비 온다 덕석 몰자  
 풀자 풀자 덕석 풀자 별 난다 덕석 풀자

ㄴ. 동요 가사를 다음 악보에 붙여서 음을 맞춰 불러 보면서 뜻을 생각해 본다.



## 5. 문법 교육에서 어휘 교육의 평가

문법 교육에서 어휘 교육을 평가한다는 것이 과연 무슨 뜻일까? 이 말은 어휘 교육의 성격을 평가하고 어휘 교육의 내용을 평가하고 어휘 교육의 방법을 평가하고, 나아가 어휘 교육의 평가를 평가하겠다는 것이니, 매우 난해한 문제가 되고 만다. 따라서 ‘어휘 교육의 평가’라는 말은 본 논문에서 의도하지 않는 뜻을 파생시키므로 차라리 ‘어휘 능력의 평가’라는 뜻으로 이해를 해야 할 것이다.

그렇다면 어휘 능력을 평가한다고 할 때 어휘 능력은 과연 무엇일까? 쉽게 어휘 능력이라 함은 어휘를 아는 능력을 떠올릴 것이다. 어휘를 안다는 말은 어휘의 의미를 안다는 것이다. 그러나 최근 들어 살아 있는 국어 교육을 지향하고, 문법 교육에서도 살아 있는 문법 교육을 지향하는 시점에서, 단순히 어휘의 의미를 안다는 것으로 어휘 교육의 목표가 달성될 리는 없다. 즉 그 어휘를 사용할 줄 아는 것이 어찌면 진정한 어휘 능력을 학습했다고 할 수 있지 않을까? 곧 어휘를 알고 사용할 줄 아는 능력이 진정한 어휘 능력이라 할 것이다.

5장에서는 어휘 능력을 평가하는 방법을 살펴보도록 하겠다. 어휘 능력을 평가하는 방법에는 어떤 것들이 있으며 어떤 것이 과연 효율성이 있을까? 어휘 의미를 잘 안다는 것을 어떻게 평가할 수 있을까? 또 그 어휘를 잘 사용할 줄 안다는 것은 어떻게 평가할 수 있을까?

평가라 하면 흔히 지필 평가와 구술 평가를 떠올린다. 지필 평가는 선다형, 연결형, 진위형, 완성형, 단답형, 서술형, 논술형 문항들을 가리키고 구술 평가는 개인발표형, 짝대화형, 면접형, 상황형 방식을 떠올린다(이관규 2004 참조). 어휘 능력을 평가할 때도 이런 모든 평가 방법을 생각해 볼 수는 있다. 그러나 현실적으로 학교 수업에서 많이 사용되는 것은 지필 평가 방식이다. 그나마도 어휘를 아는 능력을 평가하는 방식이 많이 사용되고 있으며, 어휘를 사용하는 능력을 평가하는 방식은 뚜렷하게 제시되어 있는 것은 드물다.

여기서는 몇 가지 어휘 평가 문항들을 통해서 어휘를 아는 능력을 평가하는 문항과 어휘를 사용할 줄 아는 능력을 평가하는 문항에 대해서 살펴보도록 하겠다.

(14) 낱말의 뜻풀이가 적절하지 않은 것은?<sup>15)</sup>

- ① 눈자위 : 눈알의 언저리
- ② 눈두덩 : 눈언저리의 두드룩한 곳
- ③ 눈살 : 눈과 눈 사이에 있는 살
- ④ 눈초리 : 눈의 귀 쪽으로 찌진 부분
- ⑤ 눈시울 : 눈언저리의 속눈썹이 난 곳

(15) 밑줄 친 부분이 바르게 사용된 것은?

- ① 예전에 그는 김 선생님에게서 판소리를 사사(師事)했다.
- ② 날이 점점 더 어두워져 길을 찾기가 막역(莫逆)해지고 말았다.
- ③ 이번 인사에서는 지방 출신자들을 준용(準用)할 것으로 예상된다.
- ④ 그 해결책은 자신이 처음 야기(惹起)한 것이라고 사장은 자랑하였다.
- ⑤ 안전 장비를 제대로 휴대(携帶)하지 않은 차량은 출입을 통제하고 있다.

(16) ‘돌가루’는 사라지고 ‘갓길’은 살아남은 언어 현상과 관련하여 <보기>와 같은 글을 썼을 때, [ ]에 들어갈 알맞은 속담은?

15) (14)~(16) 문항은 모두 각종 국가시험 출제문항이었음을 밝힌다.

<보기>

“[ ]”라는 속담도 있듯이, 말이란 사람들의 호응을 얻으면 살아남고 호응을 얻지 못하면 사라지고 마는 것이다. 외국어도 일단 들어와서 우리 국민들이 쓰기 시작하면 순화하기 어려우므로, 처음부터 우리말로 바꾸어 사용하려는 노력을 해야 할 것이다.

- ① 백지장도 맞들면 낫다.
- ② 소 잃고 외양간 고친다.
- ③ 발 없는 말이 천 리 간다.
- ④ 외손뼉이 못 울고, 한 다리로 못 간다.
- ⑤ 말은 해야 맛있고, 고기는 씹어야 맛이다.

(14)는 단어의 의미를 아는지 모르는지 단순히 평가하는 문항이고, (15)는 단어의 정확한 뜻을 알고 그것이 문장에서 제대로 사용되고 있는지 평가하는 문항이고, (16)은 일정한 문맥에서 일정한 속담이 제대로 사용되고 있는지 평가하는 문항이다.

(14)에서 ③의 ‘눈살’은 ‘두 눈썹 사이에 잡히는 주름’을 뜻하는데, 흔히 ‘눈살을 찌푸리다, 눈살을 모으다’ 처럼 사용된다. 그러나 이 (14) 문항은 평가의 타당도가 높지 않은데, 이는 해당 단어의 뜻만을 평가하는 것이고 그 단어가 사용되는 문장이나 맥락을 보여 주지 못하고 있다. 이에 비해서 (15)는 단어의 뜻을 알고 그것이 문장에서 적절하게 사용되고 있는지를 묻는 문항이며, 나아가 (16)은 속담의 뜻을 알고 있어야 하는 것은 기본이고 그것이 전체 맥락 속에서 제대로 어울려서 사용되는지를 알아야 풀 수 있는 문항이다.

(17) 다음 속담들을 통해서 제시된 활동을 해 보자.

- ㉠ 나가던 범이 물려든다.
- ㉡ 마루 아래 강아지가 옷을 노릇
- ㉢ 말은 나면 제주도로 보내고 사람은 나면 서울로 보내라.
- ㉣ 낮말은 새가 듣고 밤말은 쥐가 듣는다.
- ㉤ 사나운 말에는 특별한 길마 지운다.

1. 속담에서 동물을 많이 사용하는 이유는 무엇일지 생각해 보자.
2. 이 표현들을 문자적 의미와 관용적 의미로 나누어 그 뜻을 파악해 보자.
3. 제시된 속담을 이용하여 최소 3문장 이상으로 이루어진 이야기를 만들어 보자.
4. 속담을 이해하는 데에 상황적 맥락이 중요하다는 것을 2, 3활동을 통해서 설명해 보자.

(17)은 단어 차원을 벗어나 담화 차원에서 해당 속담의 의미를 알고 있는지, 그리고 그것을 국어 생활에서 사용할 줄 아는지 평가하고자 하는 문항이다. 개별 속담 안에서도 사용되는 단어의 의미를 알아야 할 것인데, 특히 속담에서 동물이 왜 많이 사용하는지와 같은 사회 문화적 의미도 알아야 할 것이다. 3번 활동 같은 경우는 속담의 뜻을 완전히 이해한 상태에서 그것을 직접 응용하여 사용할 줄 아는 능력이 요구된다.<sup>16)</sup>

사실 (17) 같은 것은 수업 방법으로 제시된 것인지 아니면 평가 방법으로 제시된 것인지 모호한 점이 없지 않다. 이런 활동을 통해서 수업을 진행해 나갈 수 있다는 말이다. 여기서는 평가의 한 방법으로 제시된 것인

16) (17㉠)은 위험한 일을 모면하여 막 마음을 놓으려던 차에 뜻밖에 다시 위험에 처하게 된 경우를 비유적으로 이르는 말이며, (17㉡)은 사나운 말은 어느 말과 다른 길마를 지워서 단단히 다룬다는 뜻으로, 사람도 성격이 거칠고 행실이 사나우면 그에 맞는 특별한 제재를 받게 됨을 이르는 말이다.

데 몇 가지 특징을 발견해 낼 수 있다. 즉 이런 유형의 평가 방법에 대한 정답이라고 하는 것이 숫자로 나타내듯이 정확하게 제시될 수는 없다는 점이 첫째 특징이다. 둘째로는 이 평가 방법이 문법 교육에서의 평가 방법으로만 취급될 수 없다는 점이다. 즉 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기와 같은 일상적 언어 능력을 측정할 수 있는 방법이기도 하고 나아가서는 속담을 이용한 문학 작품을 염두에 둔다면 문학 영역과의 통합적인 성격도 있다는 것이다. 결국 어휘 능력을 측정한다는 것이 영역 통합적인 성격이 있다는 것이다.<sup>17)</sup>

요컨대 어휘 능력은 어휘를 아는 능력과 어휘를 사용할 수 있는 능력 모두를 뜻한다. 따라서 어휘 능력 평가도 이 둘을 모두 평가할 수 있는 방법으로 이루어지는 것이 좋을 것이다. 그런 의미에서 (17)과 같은 방법은 주목될 필요가 있다. 물론 엄밀히 말하면 속담이라고 하는 관용 표현은 사회 문화적 배경도 알아야 정확히 그것을 알고 사용할 수 있을 것이다. 그렇지만 속담을 거대한 하나의 어휘로도 볼 수 있기 때문에 (17)과 같은 문항이 어휘 능력의 평가 방법으로 제시될 수 있을 것이다.

---

17) (17)의 평가 활동은 Larry Andrew(2006)에서 제시하고 있는 여러 탐구 활동 가운데 하나를 응용한 것임을 밝혀 둔다.

## 6. 맺음말

지금까지 문법 교육에서 어휘 교육이 갖는 위상을 살펴보고 그 다음에 어휘 교육에서 다루는 내용, 방법, 평가의 문제를 간략하게 검토하여 보았다. 그 내용들을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 어휘 교육을 국어 교육 속에서만 한정할 수 있을 것인가의 문제는 국어로 된 모든 우리말은 국어 교육의 대상이 될 수 있다는 점에서 국어 교육에서 다루는 것으로 보아도 상관이 없다.

둘째, 어휘 교육을 문법 교육 안에서만 다룰 수 있을지의 문제를 제기해 볼 수 있다. 왜냐하면 문법은 언어에 대해서 다루는 분야이기 때문이다. 그렇지만 어휘 교육이라는 것이 단순히 어휘에 대해서 알기만 하는 분야는 아니기 때문에, 문법을 비롯해서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 나아가 문학 영역에까지 그 범위를 확대해 볼 수 있다. 즉 어휘 교육은 문법 교육에만 한정할 수는 없다.

셋째, 이 말은 결국 어휘 교육이라는 것이 교수 학습 방법에서도 그렇고 평가에서도 그렇고 통합적으로 이루어지는 게 이상적이라는 말이다. 이는 곧 어휘 교육의 목표가 어휘를 알고 사용하는 능력을 신장하는 데 있다는 데에서 그 근거를 찾을 수 있다.

넷째, 국어교육학이라는 측면에서 볼 때 국어학의 분야는 ‘음운론-단어론-문장론-담화론-의미론’으로 나누는 게 좋을 듯하다. 이는 문법 교육의 단위로 외현적 실체인 ‘음운-단어-문장-담화’를 설정할 수 있고 내면적인 전제로 ‘의미’를 설정할 수 있기 때문이다. 즉 ‘음운, 단어, 문장, 담화’라는 외적 형태에 ‘의미’라고 하는 내적 내용을 설정할 수 있기 때문이다.

다섯째, 어휘론은 단어론 속에서 그 일부로 설정될 수 있다. 단어론은 단어에 대하여 다루는 학문이며, 그 속에는 단어의 형성 중 과정을 다루는 형태론과 단어의 형성 후 결과를 다루는 어휘론이 포함될 수 있기 때문이다.

여섯째, 음운, 단어, 문장, 담화 할 것 없이 모두 어휘를 기본 요소로 한다. 어휘(語彙)가 단어의 집합인 이상 이것들이 보이는 공시적 혹은 통시적 특성은 어느 것 하나 어휘론과 무관한 것이 없다. 어휘 자체에 대해서 아는 능력뿐 아니라 학습된 어휘를 사용하는 능력도 어휘 교육에서 추구해야 할 영역이다. 비록 어휘 교육의 내용으로 ‘어휘의 계량, 어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상’을 대표적으로 들고 있지만, 다른 분야들은 어휘 교육의 내용에서 제외되느냐 하면 결코 그렇지 않다. 언어생활 치고 어휘를 기본으로 하지 않는 것이 없기 때문이다.

일곱째, 이런 이유로 해서 어휘 교육의 방법을 어느 하나만 꼭 집어서 제시할 수는 없다. 직접적 방법, 간접적 방법 등 다양한 방식이 존재할 터이고 그 안에서 또 여러 방식이 존재할 것이다. 어휘 자체가 여러 영역에서 다루어지기 때문에 가장 이상적인 어휘 교육 방법은 통합적 교수 학습 방법일 것이다.

여덟째, 어휘 능력을 평가하는 방법 또한 다양한 방식이 있다. 직접적으로 아는지 모르는지를 물을 수도 있고 간접적으로 물을 수도 있다. 중요한 것은 어휘 교육의 목표인 어휘 능력 신장을 위해서는 어휘를 아는 능력뿐만 아니라 어휘를 사용하는 능력도 평가할 수 있어야 좋은 평가 문항이라고 할 수 있을 것이다. 이런 문항 역시 어휘 교육의 총체적 효과를 볼 수 있는 통합적 평가 방법으로 제시되는 게 바람직할 것이다.

## ▣ 참고 문헌

- 김광해(1993). 『국어 어휘론 개설』. 학연사.
- 김광해(2003). “국어교육용 어휘와 한국어교육용 어휘.” 『국어교육』 111.
- 김광해(2008). 『어휘현상과 교육』. 박이정.
- 김민수(1980). 『신국어학』. 일조각.
- 김민수(1981). 『국어의미론』. 일조각.
- 김봉국(2009). “지역방언과 국어교육.” 『국어교육학연구』 35.
- 김은성(2005). “어휘 교육 연구사.” 『국어교육론2』. 한국문화사.
- 김종택(1992). 『국어 어휘론』. (주)탑출판사.
- 김종학(2001). 『한국어 기초어휘론』. 박이정.
- 김형철(1998). “어휘 교육의 방법.” 『추상과 의미의 실재』. 박이정.
- 김혜숙(2009). “사회 방언과 국어교육.” 『국어교육학연구』 35.
- 문금현(2002). “한국어 어휘 교육을 위한 연어(連語) 학습 방안.” 『국어교육』109.
- 문영호(2001). 『조선어어휘통계학』. 박이정.
- 박상훈(2001). 『조선어어휘정리론』. 박이정.
- 박재현(2005). “어휘 교육 연구사.” 『국어교육론2』. 한국문화사.
- 박재현(2006). “어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘의미의 가치 교육 연구.” 『새국어교육』 74.
- 서덕현(1990). “기본어휘의 개념과 기초어휘의 위상-교육용 어휘를 중심으로.” 『국어교육』 71:72.
- 성숙자(2002). “고등학교 공통필수교과 어휘분석연구.” 부산대 박사학위논문.
- 손영애(1992). “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구: 한자 이용 여부를 중심으로.” 서울대 박사학위논문.
- 신명선(2004). “국어 사고도구어 교육 연구.” 서울대 박사학위논문.
- 신명선(2004). “어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력(lexical competence)에 대한 연구.” 『국어교육』 113.
- 신승용(2006). “『문법』교과서 ‘어휘’ 대단원의 비판적 검토.” 『어문학』 93.
- 심재기 편(1998). 『국어 어휘의 기초와 역사』. 태학사.
- 어문학연구회 편(1965). 『국어학개론(강좌)』. 수도출판사.
- 엄훈(2001). “어휘에 대한 한국 아동의 메타언어적 인식 발달 연구.” 『국어교육』 104.
- 이관규(2003). “광고와 국어교육-그 현황과 전망-.” 『국어교육학연구』(국어교육학회) 17.
- 이관규(2007). “문법 교육 연구의 현황과 새로운 방향.” 『국어교육』 123.
- 이기갑(2009). “국어교육과 방언.” 『국어교육학연구』 35.
- 이대규(1990). “낱말 수업의 목표와 방법.” 『국어교육』 71:72.
- 이동석(2005). “국어사전을 이용한 국어교육-「표준국어대사전」을 중심으로-.” 『어문논집』 52.
- 이동석(2006). “신문 방송 언어의 실태와 언어 규범.” 『한국어학』 33.

- 이동혁(2004). “국어 언어관계 연구.” 고려대 박사논문.
- 이문규(1998). “어휘력 평가의 실제.” 『국어교육연구』(경북대) 30.
- 이성영(1991). “속담어법의 국어교육적 의미.” 『국어교육』 73-74.
- 이성영(1995). 『국어교육의 내용 연구』. 서울대학교 출판부.
- 이영숙(1997). “어휘력과 어휘 지도-어휘력의 개념을 중심으로-.” 『선청어문』 25.
- 이은희(2000). 『텍스트언어학과 국어교육』. 서울대출판부.
- 이응백(1972). “국민학교 학습용 기본 어휘.” 『국어교육』 18~20.
- 이익섭(1986/2000). 『국어학개설』. 학연사.
- 이재승(1996). “어휘 지도 방법.” 『청람어문학』(청람어문학회) 15.
- 이종철(1998). 『속담의 형태적 양상과 지도 방법』. 이회.
- 이종철(2000). “창의적인 어휘 사용 능력의 신장 방안.” 『국어교육』 102.
- 이충우(1994). 『한국어 교육용어휘 연구』. 국학자료원.
- 이충우(1999). “국어 어휘 교육론 개발을 위한 기초 연구(II).” 『국어교육학연구』 9.
- 이충우(2006). 『국어 문법의 교육과 연구』. 역락.
- 이충우(2006). 『좋은 국어 어휘 교육 어떻게 할 것인가?』. 교학사.
- 임근석(2006). “한국어 언어 연구.” 서울대 박사논문.
- 임성규(2000). “표현 영역에서 어휘력 신장 방안 연구.” 『한국초등국어교육』(한국초등국어교육학회) 17.
- 임지룡(1992). 『국어 의미론』. 탐출판사.
- 임지룡(1998). “어휘력 평가의 기본 개념.” 『국어교육연구』(경북대) 30.
- 임철성(2001). “지역어와 국어교육.” 『국어교육학연구』 13.
- 조은영(2010). “어휘적 언어의 형성과 유추.” 『한국어학』 48.
- 조창규(2002). “교육용 어휘의 단위.” 『국어교육학연구』 14.
- 주경희(2006). “속담 비유성의 의미·화용론적 연구.” 『국어교육학연구』 25.
- 주세형(2005). “어휘 교육의 발전 방향(2).” 『국어교육론2』. 한국문화사.
- 채영희(2003). “생태학적 언어관에 의한 국어 어휘 교육.” 『배달말』 33. 배달말학회.
- 최경봉(2008). “남북 어휘 비교 연구의 문제점과 비교 어휘집의 편찬 방향.” 『한국어학』 39.
- 최응환(1998). “어휘력 평가의 현황.” 『국어교육연구』(경북대) 30.
- 하치근(2008). 『우리말 어휘 학습의 이론과 실제』. 세종출판사.
- 황미향(2004). “어휘의 텍스트 형성 기능과 어휘 지도의 방향.” 『언어과학연구』(언어과학회) 31.
- Larry Andrew(2006). Language Exploration and Awareness: A Resource Book for Teachers(Third Edition).  
Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (이관규 외 옮김(2008). 『국어 수업을 위한 언어 인식과 탐구』. 박이정.)
- Scot Thornbury(1999). How to Teach Grammar. Pearson Education Limited. (이관규 외 옮김(2004).  
『문법을 어떻게 가르칠 것인가?』. 한국문화사.)

## ‘문법 교육과 어휘 교육’에 대한 토론문

■ 이동혁(부산교대)

0. 국어 생활은 어휘에서 시작한다. 그리고 언어 기능 영역, 문학 영역, 문법 영역에서 어휘력의 가치는 매우 크다. 또한 어휘는 우리의 사회·문화적인 특징이 잘 반영되어 있는 언어 재료이기도 하다. 따라서 어휘를 잘 교육하는 일은 국어 교육에서 대단히 중요하다는 것은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 하지만 현실은 그렇지 못하다. 무엇보다 언어학 전반에서 이른바 어휘론(lexicology)에 대한 연구가 여타의 언어학 연구에 비해 관심이 덜하였다는 문제가 있다. 이는 고스란히 국어 교육으로도 이어지고 있다. 문법 교육에서 어휘 교육이 위에서 언급한 만큼의 중요성을 인정받지 못하였고, 어휘 교육에 대한 내용, 체계, 방법론이 모두 설익은 경향이 있다. 이런 시점에서 문법 교육에서 어휘 교육이 어떤 위상을 갖고, 어휘 교육에서 어떤 문제를 다루어야 하는지를 살펴본 이 글은 매우 가치가 있다고 하겠다.

### 1. 문법과 어휘의 관계

1.1. ybee, Croft, Langacker, Jackendoff, Goldberg를 비롯한 많은 기능 문법가들이 어휘와 문법의 연속성을 강조하고 있다. 기존에 문법이나 규칙으로 설명되던 현상들이 사실은 어휘부에 저장되어 있다는 주장을 하고 있다. 이에 근거하여 다음의 사항을 질문하려고 한다. 만약 기능 문법가의 설명대로라면 문법 교육에서 어휘 교육의 위상이 변할 수밖에 없을 것 같다. 극단적으로는 문법 교육이 어휘 교육과 대등해질 수도 있다. 적어도 어휘의 외연이 확대될 가능성이 충분히 보인다. 이와 같은 흐름에 따라 어휘 교육은 어떻게 변화하여야 할지 발표자의 의견을 듣고 싶다.

1.2. “문법이라 하여 가장 좁은 의미로서의 문장의 법칙을 뜻하는 게 아니라, 음운, 단어, 문장, 담화와 같이 모든 국어 표현이 갖는 법칙을 뜻한다.”

→ 위와 같은 문법의 정의에서 핵심어를 꼽으라면 ‘법칙’일 것이다. 이 ‘법칙’은 흔히 ‘규칙’, ‘제약’, ‘원리’ 등과 같거나 적어도 관련이 있는 것이라고 이해하여 왔다. 또 이 ‘법칙’은 어휘와 배타적인 것으로 이해되어 왔다. 어휘는 어휘부에 저장된 언어 재료이고, 이 재료를 운용하는 방법론이 ‘법칙’으로 이해되어 왔던 것이다. 이렇게 문법과 어휘가 배타적인 범주로 간주된다면, 문법 교육과 어휘 교육도 그에 영향을 받을 수밖에 없을 것이다. 그러나 발표자가 위와 같은 문법의 정의를 견지한다면, 문법의 영역 내부에 어휘를 포함시킬 수가 없을 것이다. 그 점에서 어휘와 문법이 배타적이지 않도록 문법의 정의를 새로 내리거나 ‘법칙’을 다른 식으로 설명해야 하지 않을까?

### 2. 단어와 어휘의 관계

“어휘는 단어의 집합이라는 의미를 지니고 있으니, 결국 ‘단어’와 ‘어휘’는 동일한 대상을 다루는 분야라는 것이다. 따라서 다른 문법 단위들인 ‘음운, 문장, 담화’와 같이 계열이 같은 ‘단어’ 속에 어휘 관련 내용을 충분히 담을 수 있을 것이다.”

“결국 단어 단원과 어휘 단원은 동일한 단어에 대해서 한 쪽은 형성 중 과정에 초점을 맞추고 있으며 다른 한 쪽은 형성 후 결과에 초점을 맞추고 있다고 할 수 있다. 이는 곧 단어 단원과 어휘 단원을 분리할 필요가 없음을 보여 주고 있다.”

2.1. ‘단어’와 함께 ‘음운, 문장, 담화’는 문법의 단위이다. 이들은 문법의 단위라는 점에서 공통적일 뿐만 아니라, 그 단위가 형성되는 과정을 다룬다는 점에서도 공통적이다. 그래서 기존의 ‘음운, 단어, 문장, 담화’

에서는 각 영역의 ‘단위’를 설정하고, 각 단위의 ‘분포’와 ‘기능’이 어떠한지, 그리고 단위가 조합되어 상위의 단위가 어떻게 형성되는지를 기술하였다. 이런 점에서 보면, ‘어휘’는 문법의 단위가 될 수 있을지언정 단위 형성 과정을 다룰 수 없다는 점에서 매우 이질적이다. 이러한 성질을 지닌 ‘어휘’를 ‘단어’에 포함하여 교육 내용을 설정하는 것이 바람직한가? 나아가 국어 교육에 (이와 같은 이질적인 성질을 갖는) 어휘에 대한 교육을 포함하려고 한다면, 결국은 형성 과정에 초점을 맞춘 기존의 문법 교육을 해체할 수밖에 없을 것 같은데, 이에 대한 발표자의 견해를 듣고 싶다.

\*보충: 기존의 문법 교육에서 의미, 화용의 지위가 불안정한 것도 위에서 언급한 대로 이들 부문이 형성 과정에 초점을 맞춘 것이 아니기 때문이라고 생각한다.

2.2. ‘단어’와 ‘어휘’는 ‘단어’의 측면에서는 동일한 대상을 다루는 분야이기도 하지만, ‘단어의 집합’의 측면에서는 동일한 대상을 다루는 분야가 아니다. ‘단어’가 아니라 ‘단어 집합’에 해당하는 분야에 요구되는 독자적인 교육 가치가 없을지 의문이다. 물론 이 부분은 어휘 교육 내용을 추가하면 되겠지만, 현재의 어휘 교육 내용에는 이것이 충분히 담겨 있지 않다.

### 3. ‘단어’의 교육 내용 체계

발표자는 ‘단어’의 분야에서 ‘어휘’의 교육 내용도 포함하자고 한 듯하다. 그렇다면 ‘단어’의 분야에서 다루어야 할 교육 내용은 아래와 같이 모이게 되는데, 이를 바탕으로 교육 내용을 정리하면 어떻게 체계화할 수 있을까?

#### ○ 단어의 형성

1. 형태소
2. 단어의 형성: 파생어, 합성어

#### ○ 품사

1. 체언: 명사, 대명사, 수사
2. 관계언: 조사
3. 용언: 동사, 형용사
4. 수식언: 관형사, 부사
5. 독립언: 감탄사

#### ○ 어휘

어휘의 체계, 어휘의 위상적 양상, 어휘의 화용적 양상, 어휘의 계량, 어휘의 교육과 정책

### 4. 어휘 교육의 방법

학습자 중심의 탐구 활동을 하고, 통합적 수업 방식을 통해 어휘 교육을 해야 한다는 것은 이미 국어 교육의 방법으로 충분히 논의되어 왔던 바이다. 이 방법을 어휘 교육 방법으로 유지한다는 것은 충분히 이해할 만하다. 그러나 어휘 교육에 특수한 방법이 있을 텐데, 이는 어휘 교육의 내용과 연관되어 설명될 수 있을 것이다. 가령 ‘어휘의 계량’ 등은 어떻게 설명될 수 있을까?

## 주제 발표

## 작문 교육과 어휘 교육

이종철(호서대)

## 〈차례〉

- I. 서론
- II. 작문 교육 영역에서의 어휘 교육의 필요성
  - 2.1. 이해 어휘와 표현 어휘
  - 2.2. 구어와 문어
- III. 작문 교육 영역에서의 어휘 교육의 내용
  - 3.1 어휘 교육의 내용
  - 3.2 교육과정에서의 어휘 교육의 내용
- IV. 결론

## I. 서론

현대 사회에서 언어 사용 능력의 필요성은 더욱 강조되고 있고, 이에 따라 작문 능력을 학생들에게 교육하는 중요성도 더욱 강조되고 있다. 지식의 확장 속도가 매우 빠른 지식 정보화 사회에서 사회 공동체의 일원으로 정상적인 활동을 하려면 새로 나온 지식을 빠르게 이해하고, 자신이 생산한 지식을 공동체에 신속하게 알려서 자신의 능력을 인정받는 것이 필요하다. 새로운 지식을 이해하고 표현하는 데에 언어 사용이 중심적인 역할을 하게 된다.

언어로 표현하는 활동에는 말하기와 쓰기가 있는데, 새로운 지식을 정확하게 전달하기 위해서는 일반적으로 말하기보다 쓰기가 적절하다. 보통 새로운 생각이란 복잡하여 그것을 말로 표현하기에는 적절하지가 않다. 먼저 글로써 그것을 표현하고 나중에 그것을 단순화하여 말로 표현할 수는 있지만 처음부터 말로 새로운 생각을 표현하기에는 여러 가지로 부담이 발생한다. 요즈음에 많이 사용되는 프레젠테이션도 일반적으로 먼저 글로써 쓰여진 자료를 바탕으로 하여, 그것을 단순화한 도식 등을 만들어 그 도식 등과 함께 말로써 발표하는 것이다.

사람들은 자신의 생각을 언어로 표현할 때 그 표현 수단을 말 또는 글 중에서 선택을 한다. 이러한 선택은 말하기와 쓰기가 서로 공통적인 기능을 가지면서 또한 서로 다른 고유한 기능을 가지고 있기 때문에 발생한다. 이러한 면에서 보면 학생들에게 말하기와 쓰기를 통합적으로 지도하는 것도 필요하고, 이 두 활동을 각각 개별적으로 지도하는 것도 필요하다.

쓰기를 포함한 모든 언어 사용은 문화적, 사회적, 개인적 맥락 속에서 수행된다. 언어 사용이 적절하게 이루어지기 위해서는 이러한 맥락에 대한 이해가 먼저 선행되어야 한다. 인간이 자신의 생각을 언어로 표현한다는 행위는 다양한 언어 표현들 중에서 자신의 목적을 효과적으로 달성하는 것을 선택하는 행위라고 말할 수 있다. 작문의 필자가 선택을 잘 하기 위해서는 맥락을 잘 이해해야 한다. 맥락에 대한 이해가 이루어지면 필자는 자신의 목적을 효율적으로 달성하기에 적합한 텍스트의 유형 - 장르를 선택한다.

장르는 언어공동체의 구성원들이 의사소통을 하는 데 유용하다고 공인한 텍스트의 유형을 말한다. 장르는 사회문화적으로 형성된 관습화된 텍스트의 표현 방법 - 문체를 지니게 된다. 필자가 선택한 장르에는 그것에 해당하는 관습화된 문체가 있는 것이다. 문체를 구성하는 중요한 영역 중의 하나가 '어휘' 어휘 영역이다. 필자가 선택한 장르가 그 기능을 제대로 수행하기 위해서 필자는 그 장르에 관습적으로 적절하다고 기술되어 있는 '어휘'의 특성에 대하여 이해하고 그 특성에 맞는 개별적인 단어들에 대한 정보를 알고 이것들을 잘 구사해야 한다.

본고의 주제인 '작문 교육과 어휘 교육'은 작문 교육에서의 어휘 교육의 필요성, 작문 교육에서의 어휘 교육의 내용과 방법으로 크게 나누어 볼 수 있다. 본고에서는 이와 관련된 문제들을 주로 문체론적 측면에서 논할 것이다. 그런데 본고에서는 작문 교육에서의 어휘 교육의 방법은 다루지 못하고, 또한 지금까지 이 주제와 관련하여 발표된 논저들을 분석하고 종합한 결과를 본고의 논의를 전개하는 과정에서 중요한 내용으로 삼은 것은 본고가 지니는 여러 가지 커다란 한계 중의 하나에 속한다.

## II. 작문 교육 영역에서의 어휘 교육의 필요성

작문을 능숙하게 하기 위하여 정확하고 풍부한 어휘를 능숙하게 구사하는 능력이 있어야 한다는 것은 자명한 명제이므로, 작문 교육이 잘 실행되기 위하여 어휘 교육이 필요하다는 것은 논의의 여지가 없는 사실이다. 그런데 작문을 할 때 필요한 어휘 능력은 작문 교육 영역에서만 길러지는 것이 아니고, 독서 등의 모든 언어활동을 통하여 형성되는 것이기 때문에 작문 교육 영역에서 작문과 관련된 어휘 교육을 특별히 실시할 필요가 있는가에 대해서는 논의가 필요하다.

### 2.1. 이해 어휘와 표현 어휘

최근 언어 교육의 동향 중의 하나는 언어 기능 간의 관련성을 고려하여 통합적으로 지도해야 한다는 것이다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 간의 통합적 지도를 강조하다보면 이해 기능과 표현 기능 그리고 음성 언어 사용과 문자 언어 사용을 분리하여 지도할 필요성이 약해지게 된다. 그러나 언어 기능들 간에 본질적으로 차이가 나는 부분도 있으므로, 언어 기능 간의 통합 지도를 강조한다고 하여 각 기능들이 지닌 고유한 부분을 지도할 필요가 없다는 식의 주장은 무리가 있다. 각 기능들이 지니고 있는 특성을 별도로 지도할 필요가 있는 경우도 있을 것이고, 이들 부분들도 때로는 통합적으로 지도하는 것이 효과적인 경우도 있을 것이다(이재승, 2004:50).

언어 교육에서 이해 기능 지도와 표현 기능 지도를 분리하여 지도하는 것이 효과적인 경우도 있다는 것을 인정하면, 어휘 교육에서도 어휘를 이해 어휘와 표현 어휘로 나누고, 각각의 특성을 지도하는 것이 필요할 것이다. 이해 어휘는 언어 텍스트의 수용자가 주어진 언어 텍스트들을 이해할 때 사용이 가능한 어휘를 말하고, 표현 어휘는 텍스트의 생산자가 언어 텍스트들을 생산할 때 사용이 가능한 어휘를 말한다.<sup>1)</sup> 표현 어휘는

1) 김광해(1993:57)에서는 이해 어휘와 표현 어휘에 대하여 다음과 같이 서술한다 : 자기가 직접 쓰지는 못해도 그 의미나 용법을 알고 있는 어휘를 이해 어휘라고 하여, 수동적 어휘, 획득 어휘라고도 말한다. 말하거나 글을 지을 적에 사용이 가능한 어휘를 사용 어휘라고 하며 능동적 어휘, 발표 어휘라고도 말한다.

이해 어휘에 속하게 되는데 이해 어휘의 양은 표현 어휘의 3~5배에 달한다고 본다. 어휘력을 확대하기 위해서는 표현하지 않은 이해 어휘를 표현 어휘로 바꿀 수 있도록 하는 것이 필요할 것이다(이충우, 2001:479).

이해 어휘의 양이 표현 어휘의 양의 몇 배에 이른다는 주장을 설명할 수 있는 중요한 이유로서 이해 어휘의 경우는 그것을 이해하는 것을 도와주는 단서들이 텍스트의 문맥에 종종 나타난다는 것을 들 수 있다. 텍스트를 구성하는 단어를 이해하려는 수용자는 그 단어의 의미와 용법을 정확히 모르고 있는 경우에 그 단어 주변의 문맥 단서를 활용하여 그 의미를 추측해 보고 독해를 진행하면서 그 추측한 의미를 검증하여 볼 수 있다. 이렇게 단어의 의미를 검증하여 알게 된 경우도 그 단어의 의미를 이해했다고 볼 수 있기 때문이다. 그러나 텍스트의 생산자는 단어를 사용하여 문맥을 스스로 만들어 가야 하기 때문에 먼저 사용하고자 하는 단어의 의미와 용법을 정확히 알아야 한다. 일반적으로 언어 사용자는 이해할 때보다 표현할 때에 어휘의 의미와 용법을 더 정확하고 정밀하게 알고 있어야 하므로, 표현 어휘의 양이 이해 어휘의 양에 비하여 몇 배나 적게 되는 것이다.

표현 어휘의 양이 이해 어휘의 양에 비하여 이렇게 적다는 주장을 설명하는 앞 단락과 같은 내용은 인간의 기억과 관련된 연구에 의해 그 타당성이 보완될 수 있겠다. 기억은 저장과 인출도 구분되고, 인출은 보통 재인(recognition)과 회상(recall)으로 구분된다. 재인의 경우 재인되는 단어가 이미 눈앞에 있어서 그 자체로 인출의 단서 역할을 하지만, 회상의 경우 학습한 단어가 눈앞에 없어서 재인보다 더 많은 인출 작업을 해야 한다(정명숙 역, 1999:343-4). 텍스트의 단어를 이해하는 경우에는 회상보다 재인이 많이 작용하고, 단어를 사용하여 표현하는 경우에는 재인보다 회상이 많이 작용하므로, 표현 어휘의 양이 이해 어휘의 양에 비하여 적게 된다고 볼 수 있다.

언어 발달 단계를 고려하면, 듣기 어휘, 말하기 어휘, 읽기 어휘, 쓰기 어휘의 선형적인 순서로 대체로 학습이 된다고 볼 수 있다. 그런데 일단 쓰기 어휘의 사용이 가능해지면 이들 어휘들은 회귀적으로 영향을 미친다. 읽기 어휘는 종종 듣기, 말하기, 쓰기 어휘에 의해 강화되며, 듣기 어휘가 말하기, 읽기, 쓰기 어휘에 추가되기도 한다. 그리고 어떤 단어를 표현 어휘로 사용하려면 표현하기에 쉽게 인출될 수 있도록 이해 활동을 통해 적합하게 배워야 한다.<sup>2)</sup> 4기능의 어휘 중에서 쓰기 어휘의 사용이 가능해지면 이들 어휘들은 회귀적으로 영향을 미친다고 하는 주장은 쓰기 어휘의 학습이 다른 기능의 어휘를 학습하는 데 중요한 역할을 하므로, 쓰기 교육 영역에서 어휘를 정확하고 풍부하게 사용할 수 있도록 어휘 지도를 하는 것이 매우 중요하다는 것을 시사하는 것이다.

## 2.2. 구어와 문어

구어와 문어의 개념은 관점에 따라 다르게 규정될 수 있지만,<sup>3)</sup> 통상적으로 구어를 음성 텍스트로, 문어를 문자 텍스트로 규정한다. 이러한 규정은 언어교육과 연관성이 높으므로 언어 교육에서 매우 유용하다고 생각한다. 국어교육에서 말하기와 듣기는 음성언어로 화자와 청자가 의사소통하는 활동이고, 독서와 작문은 문자언어로 필자와 독자가 의사소통하는 활동이라고 흔히 정의를 한다. 이러한 정의에서 말하기와 듣기는 음성 텍스트를 생산하고 수용하는 활동이고, 독서와 작문은 문자 텍스트를 생산하고 수용하는 활동이라고 환언할 수 있기 때문에 그 연관성이 높다.

말하기와 쓰기는 표현 기능으로서 공통적 특성을 지니지만, 말하기는 음성 텍스트를 생산하고 쓰기는 문자

2) 이 부분은 김명순(2003)에서 인용한 것인데, 이 부분에서 김명순(2003)은 Irvin(1998:127), Crowder(1976)을 인용하여 논지를 전개하였다.

3) 민현식(1994), 장경현(2003) 등에서는 구어와 문어를 텍스트의 개념으로 보고 음성과 문자라는 표현 수단에 의해 구어와 문어를 구별한다. 김미형(2004)에서는 구어와 문어의 구분은 그 표현 수단이 기준이 되는 것이 아니라, 언어 사용 환경에서 비롯되는 본질적인 속성에 의해 이루어져야 한다고 논하고, 구어는 “말의 의사소통 행위로서 표현한 언어”이고 문어는 “글의 의사소통 행위로서 표현한 언어”라고 규정한다.

텍스트를 생산하므로 서로 구별되는 특성을 지닌다. 말하기와 쓰기를 구별하는 중요한 차이 중의 하나는 텍스트 생산자와 수용자의 대면성의 유무이다. 일반적으로 말하기는 화자가 청자를 시각적으로 대면한 상황에서 수행된다. 쓰기는 필자가 글로써 독자와 의사소통하는 행위이지만 필자는 독자를 머릿속에 설정하여 서로 생각을 주고받는 것이다.

생산자와 수용자의 대면성의 유무는 언어를 사용하여 표현하는 방법 - 문체에 영향을 크게 미친다. 전형적인 구어에 특징적으로 나타나는 표현 방법을 구어체라 하고, 전형적인 문어에 특징적으로 나타나는 표현 방법을 문어체라 불리, 표현 방법을 구별할 수 있다. 이러한 문체의 개념을 활용하여 구어와 문어의 세부 유형을 분류한 것으로 다음에 인용하는 민현식(1994, 2007)을 들 수 있다.

(ㄱ) 구어체 구어 : 일상대화, 강의 언어, 무원고 즉석 연설이나 토크쇼 류의 대담프로그램 의 언어이다.

(ㄴ) 문어체 구어 : 글이나 원고가 사전에 준비되어 있고, 이것을 읽는 형식을 취하는 연설문, 보도어 - 글이 전제되는 구어이다.

(ㄷ) 구어체 문어 : 소설 대화문, 시나리오, 희곡, 광고문처럼 대화문의 구어체가 문자화하여 나타나는 문어이다.

(ㄹ) 문어체 문어 : 전형적 문어체로 구어 상황이 전제되지 않고 논설문, 설명문, 교과서 문장, 기사문처럼 읽거나 씬을 전제로 한 문어이다.

구어와 문어에 각각 구어체와 문어체를 결합하여 세부 유형을 4가지로 이처럼 분류한 것은 타당성이 있다고 생각한다. 그런데 이 분류는 인터넷과 같은 뉴미디어의 등장으로 말미암아 발생한 텍스트를 고려하지 않았다는 점을 지적받을 수 있다. 컴퓨터 기술과 통신 기술의 결합으로 출현한 인터넷을 비롯한 뉴미디어는 커뮤니케이션의 표현 수단으로 언어 이외에 다양한 시청각 표현 수단을 쉽게 구사할 수 있게 해주었다. 사람들은 자신의 생각을 언어와 비언어를 통합하여 표현하여, 언어만 가지고 표현하던 때보다 더 효과적으로 소통할 수 있게 되었다.

언어의 경우에는 텍스트 생산자와 수용자 사이의 상호작용적인 소통과 일대일 소통이 매우 수월해지고 화상 통화 등이 가능해지면서, 언어를 사용할 때 생산자와 수용자 사이에 면대면 상황이 설정되어 있다는 인식이 심화되고 있다. 이에 문어 텍스트를 생산하는 경우에도 필자와 독자가 대화하듯이 글을 쓰는 방식이 늘어나고 있어서, 위의 4가지 유형에서 '(ㄹ) 문어체 문어'의 영역이 축소되고 '(ㄷ) 구어체 문어'의 영역이 확대되는 경향이 심화되고 있다.

김정자(1999)에서는 10대 후반에서 20대 초반의 독자를 대상으로 한 잡지의 기사를 분석하면서, 이 기사는 문자로 전달되기는 하지만 그 기사의 문체는 반말투의 구어체적 특징을 지니고 있다고 논하고, 말하듯이 글을 쓰는 현상은 중고등학교 참고서에서도 나타나고 있다고 덧붙인다.<sup>4)</sup> 이러한 주장은 '문어체 문어'의 영역이 축소되고 '구어체 문어'가 확대되고 있는 경향을 뒷받침할 수 있는데, 더 나아가 구어와 문어의 세부 유형을 분류하는 경우에 세대 차이도 고려하는 것이 필요하다는 것을 시사한다.

김경주(2000)에서는 필자가 글로 인식하면서 의도적으로 말의 특성을 따르고 있는 텍스트를 '구어체 텍스트'와 구별하여 '구어적 텍스트'라고 부르고, '구어적 텍스트'에 속하는 대표적인 장르로 '인터넷 사이트의 게시판의 글'을 든다. 그리고 '구어적 텍스트'의 필자는 자신의 글이 직접적으로 즉각적인 의사소통이 되지 않을 수 있다는 글의 특성을 인지하고 있지만, 상대와 직접 대면하여 말을 건네는 듯한 '말'의 특성을 지니는 언어를 사용하고, '구어적 텍스트'는 자연스러운 말을 그대로 옮겨놓은 것이 아니라, 의도적으로 말과 닮게

4) 김정자(1999)에서 잡지 기사의 구어적 특징으로 제시한 것은 다음과 같다. (1) 어휘상 특징 : 의성어와 의태어의 사용, 감탄사, 비속어, 은어, 유행어, 축약형, 구어 발음대로 쓴 어휘, 어법에 어긋난 조어 (2) 통사상의 특징 : 조사의 생략, 간략형의 문장 (3) 텍스트상의 특징 : 반말, 문답법을 이용한 대화체, 시각적 이미지의 활용.

한 글이라고 설명한다.<sup>5)</sup>

‘구어적 텍스트’의 이러한 특성은 전통적인 ‘편지’ 글의 특성과 매우 유사하다고 볼 수 있다. 종이에 편지를 쓰는 경우에 편지의 필자는 즉각적으로 편지의 독자와 의사소통할 수 없다는 것을 전제하지만 독자와 마주 대면하는 상황에 있는 것처럼 의도적으로 대화하는 식으로 글을 쓴다. 물론 ‘구어적 텍스트’에는 뉴미디어의 영향으로 전통적인 ‘편지’보다 구어적 특성이 더 많이 반영되어 있다. 그러나 ‘구어적 텍스트’의 이러한 특징을 전통적인 ‘편지’ 글쓰기의 연장선상에서의 변화로 볼 수 있다. 이러한 점을 고려하여 ‘구어적 텍스트’를 ‘(ㄷ) 구어체 문어’에 포함시킬 수 있겠다.

구어체와 문어체를 구별하는 특징은 구어와 문어에 나타난 표기, 어휘, 통사, 텍스트, 화용적 상황 등 여러 층위에서 고찰될 수 있는데, 그 구별을 명확하게 할 수 있는 기준을 마련하기가 쉽지 않은 형편이다. 그런데 사람들이 언어를 사용할 때 제일 먼저 언어 외적 상황을 인식하는 것이 중요하므로, 구어체와 문어체를 구분하는 중요한 기준으로 음성언어와 문자언어가 사용되는 일반적인 상황을 고려하는 것이 필요하겠다. 일반적으로 사람들은 면대면 상황에서 주로 음성언어를 사용하고, 면대면 상황이 아닌 경우에 주로 문자언어를 사용한다. 이에 구어체는 텍스트의 생산자가 수용자와의 면대면 상황을 강하게 의식하며 언어로 표현하는 방식이고 문어체는 면대면 상황을 약하게 의식하며 언어로 표현하는 방식을 말하는 것으로 규정할 수 있겠다.

구어와 문어를 최종적으로 사용된 표현 수단에 의해 구별되는 텍스트 유형을 가리키는 용어로 보고, 구어체와 문어체를 문체적 개념의 용어로 보아 4개의 세부 유형으로 구어와 문어를 분류하는 민현식(1994, 2007)의 분류는 전반적인 틀에서는 본고의 논의와 일치하나, 새로운 매체의 영향을 고려하여 세부적으로 그 체계나 내용이 수정·보완될 필요가 있다. 새로 수정·보완한 구어와 문어의 분류를 제시하면 다음과 같다.<sup>6)</sup>

- (ㄱ) 구어체 구어 : 면대면 상황의 의식이 강함(음성언어 전달용 문자 텍스트가 없음)
- (ㄴ) 문어체 구어 : 면대면 상황의 의식이 강함(음성언어 전달용 문자 텍스트가 있음)
- (ㄷ) 구어체 문어 : ① 면대면 상황의 의식이 강함(음성언어를 전사하려고 함)  
② 면대면 상황의 의식이 강함(음성언어 식으로 표현하려고 함)
- (ㄹ) 문어체 문어 : 면대면 상황의 의식이 약함

사람들은 언어를 사용할 때 구어와 문어를 각각 단독적으로 사용하기도 하지만 구어와 문어를 통합적으로 함께 사용하기도 한다. 즉 4유형이 여러 가지 양상으로 혼합된 경우도 종종 발생하게 되니, 이러한 유형을 위의 분류에서 어떻게 다루어야 하는 것이 문제가 될 수 있다. 본고에서는 이렇게 혼합된 경우에 중심적 유형과 부수적 유형으로 구분하여 중심된 유형을 기준으로 하여 그 유형을 분류한다.

그러면 위의 유형 중에서 국어교육의 다른 영역에서보다 작문 교육 영역에서 우선적으로 다루어야 하는 유형을 순서대로 기술해 보겠다.

첫 번째로 면대면 상황 의식이 약한 ‘(ㄹ) 문어체 문어’를 들 수 있다. 이 문어체 문어의 생산에 대해서는 말하기 영역에서 거의 다루지 않으므로 작문 영역에서 이것의 내용에 대하여 거의 전전으로 지도해야 할 것

5) 김경주(2000)에서는 ‘구어적 텍스트’의 문체적 특성으로 축약어의 사용, 표음적 표기, 표기의 혼란, 유행어의 사용, 비언어적 기호의 사용, 의성어 삽입, 개성적인 어투의 반영, 용언의 생략, 잦은 휴지, 띄어쓰기의 거부, 단어와 표현의 잦은 반복, 길게 이어지는 문장, 어투 등을 제시한다. 그리고 이 같은 글쓰기 방식을 단지 국어의 오용 현상으로 보거나, 교정 대상으로 파악하기보다 ‘매체 환경에 따른 글쓰기’라는 측면으로 생각할 필요가 있다고 논한다.

6) 장경현(2003)에서는 텍스트의 분류에서 문자나 음성이나 하는 매체를 떠나 텍스트가 어떤 장면, 상황, 맥락에서 생성되는가에 따라 그 양식이 결정되므로 가장 중요하게 생각할 것은 텍스트의 상황 의존성이라고 논한다. 그리고 문어에서 관습적으로 나타나는 표현들이 구어에서도 나타날 수 있으므로 관습적 표현은 이 둘을 구별하는 기준이 될 수 없고, 이에 따라 텍스트의 양식을 음성이나 문자나 하는 매체로 따지지 않고 보수성과 비보수성으로 먼저 양분하는 것이 낫다고 한다.

이다. 이 유형에는 전통적인 설명문, 논설문, 기사문, 보고문, 논증문 등이 해당된다.

두 번째로는 ‘ㄷ’ 구어체 문어’ 중에서 문자 언어를 사용하고 있지만 면대면 상황을 의도적으로 의식하고 텍스트를 생산하는 ‘㉔’ 유형을 들 수 있다. 이 텍스트의 유형에는 음성언어만을 사용할 때와는 다르게 문자 언어를 사용할 때의 일반적인 특성 - 기록성, 시간성, 시각성 등, 그리고 ‘문어체 문어’에서의 어휘적 특성이 반영되기 때문이다. 이 유형에 속하는 것으로 먼저 사회적으로 상호작용을 하기 위한 글 - 편지문, 축하문, 항의문, 식사문 등을 들 수 있고, 이어서 전통적인 문어체 문어 중에서 인터넷 등의 새로운 매체의 영향을 많이 받은 글 - 주로 젊은 세대를 독자로 하는 설명문, 논설문, 기사문 등이 있다.

세 번째로는 ‘ㄴ’ 문어체 구어’를 들 수 있는데, 이것에는 음성언어로 전달하기 위한 문자 텍스트를 작성하는 과정에 문자언어 사용상의 특징 - 어휘, 문법, 텍스트 층위에서의 특징 - 이 반영될 수 있기 때문이다. 이 유형에는 연설, 방송 보도, 그리고 사회적 상호작용을 위한 것 중에 음성언어로 전달하는 것을 들 수 있다.

네 번째로 ‘ㄷ’ 구어체 문어 ①’를 들 수 있는데, 이것에는 음성언어를 문자언어로 전사하려는 과정에서 문자언어 사용상의 특징 중 - 어휘의 형태, 표기법 등이 반영될 수 있다. 이 유형에는 각종 대본에 쓰인 일상대화문, 구술 기록문 등이 있다.

작문 교육에서 이상의 4가지 유형의 텍스트를 지도할 때 작문에서의 어휘 교육이 필요한 정도의 순서도 위의 순서와 일치하겠다.

### Ⅲ. 작문 교육 영역에서의 어휘 교육의 내용

#### 3.1 어휘 교육의 내용

어휘 능력은 단어에 대한 형태, 의미, 화용적 용법 등의 지식을 가지고, 단어들을 언어 표현과 이해에 정확하고 적절하게 사용하는 능력이라고 흔히 정의된다. 이에 따르면 작문 능력에서의 어휘 능력은 작문에 필요한 단어에 대한 형태, 의미, 화용적 용법 등의 지식을 가지고, 작문을 할 때에 단어를 정확하고 적절하게 사용하는 능력이라고 할 수 있다. 이에 먼저 작문에 필요한 어휘의 사용상의 특성을 살펴볼 필요가 있겠다.

앞에서 필자가 민현식(1994, 2007)를 수정·보완하여 제시한 분류는 작문 교육에서의 어휘사용상의 특성을 논의하는 데 유용하다. ‘문어체 문어’에 쓰이는 어휘 중에는 듣기, 말하기, 읽기의 어휘 지도에서 심도 있게 다루기 어려운 것들이 있게 마련이므로, 먼저 ‘문어체 문어’의 어휘적 특성에 대하여 살펴볼 필요가 있다. 이 특성에 대하여 노대규(1996:39-100)에서 상세히 기술하고 있는데, 이것을 요약하여 인용하면 다음과 같다. 노대규(1996)에서는 ‘문어’와 ‘구어’라는 용어를 쓰고 있는데, 이 ‘문어’와 ‘구어’의 개념은 본고의 ‘문어체 문어’와 ‘구어체 구어’의 개념과 대체로 일치한다.<sup>7)</sup>

첫째로, 구어에서는 어휘, 종결 어미, 연결 어미의 사용에서 주로 비격식적 어휘가 많이 쓰이나, 문어에서는 주로 격식적 어휘가 많이 사용된다.

둘째로, 구어에서는 부가어, 지소서, 존대어, 유아어 등이 쓰이는 일이 있으나, 문어에서는 이것들이 사용

7) 노대규(1996)에서는 구어와 문어를 텍스트 개념으로 보고, 구어와 문어를 각각 격식적과 비격식적으로 구분하였다. 그런데 비격식적 구어와 격식적 문어 자료를 주로 집중적으로 비교 분석하여 한국어의 구어와 문어의 문법적 특성을 밝히려고 한다고 했다. 이렇게 비교 분석한 결과를 한국어 구어와 문어 전체의 일반적 특성으로 제시하려는 점은 문제가 있다. 그런데 여기서의 비격식적 구어와 격식적 문어에 해당하는 텍스트의 종류가 본고의 ‘구어체 구어’와 ‘문어체 문어’에 해당하는 것과 대체로 일치하므로, 노대규(1996)의 ‘구어’와 ‘문어’의 특성을 본고의 ‘구어체 구어’와 ‘문어체 문어’의 특성으로 인용해 보는 것이다.

되는 경우가 없다.

셋째로, 구어에서는 관용어, 비속어, 욕설어, 금기어 등이 종종 직접 쓰이는 일이 있으나, 문어에서는 관용어의 경우 일반적인 표현을 더 많이 사용하고, 비속어 등의 경우 일반적인 표현으로 바꾸어 사용한다.

넷째로, 구어에서는 은밀어, 두자어, 혼합어, 축약어, 유행어 등이 종종 쓰이는 일이 있으나, 문어에서는 잘 사용되지 않는다.

다섯째로, 구어에서는 전문어가 쓰이는 경우가 적은 데에 비하여, 문어에서는 이것이 사용되는 경우가 많다.

여섯째로, 구어에서는 비표준어가 쓰이는 일이 종종 있으나, 문어에서는 주로 표준어가 사용된다.

앞에서 인용한 내용에 의하여 ‘문어체 문어’에서의 어휘 사용상의 특성을 살펴보면, 격식적 어휘, 전문어, 표준어 등이 주로 쓰이고, 관용어의 경우 일반적인 표현이 더 많이 쓰이고, 비속어 등의 경우 이것에 대신하는 일반적인 표현이 주로 쓰인다는 것이다. ‘문어체 문어’에서의 이러한 특성은 앞으로 좀더 체계적이고 정밀하게 연구될 여지가 있으나,<sup>8)</sup> ‘문어체 문어’에 해당하는 텍스트의 작문을 지도하는 데에 이러한 어휘 사용상의 특성을 지도 내용으로 삼을 수 있겠다.

문자연어를 사용하지만, 면대면 상황에 대한 의식을 필자가 강하여 가지고 음성언어로 표현하는 듯한 인상을 가지게 하려는 ‘구어체 문어②’에서는 문어체와 구어체가 혼용되는데, 이 두 가지의 어휘적 특성을 작문 상황에 따라 적절한 비율로 혼용하여 적용하게 된다. 이 작문 상황에는 필자와 독자가 속한 세대상의 특징, 인터넷이라는 매체의 사용 여부 등의 요인들이 중요하게 작용하지만, 결국은 이러한 요인들로 인하여 형성되는 면대면 상황에 대한 필자의 의식 정도가 가장 중요하게 작용하는 것이다. ‘문어체 구어’에서의 어휘적 특성은 ‘구어체 문어②’의 경우와 대체로 일치한다고 볼 수 있다. ‘구어체 문어②’와 ‘문어체 구어’의 지도 내용으로는 ‘문어체 문어’의 어휘적 특성과 ‘구어체 구어’의 어휘적 특성을 함께 지도하되, 텍스트 수용자가 지각하는 표현 수단이 문자언어인가 음성언어인가에 따라 어휘 사용 양상이 달라지는 점을 고려해야 한다. ‘구어체 문어①’에서는 구어체에서 주로 쓰이는 어휘들의 문자적 형태를 익히는 것을 지도 내용으로 삼는다.

작문의 필자는 자신의 목적을 달성하기 위하여 적절한 텍스트를 선택하고 그 텍스트의 관습적인 표현 방법을 활용하게 된다. 관습적인 표현 방법에는 어휘의 관습적인 사용 양상이 포함된다. 작문 교육에서의 어휘 교육이 담당하는 지도 내용 중 중심이 되는 것은 학생들이 작문에서 담당하는 텍스트 유형에서 관습적으로 사용되는 어휘의 양상을 알고 이 지식을 작문에 잘 활용하는 능력을 신장시키는 것이다. 그리고 이에서 더 나아가 관습에서 벗어나서 새롭게 어휘를 사용할 수 있는 능력을 육성하는 것도 첨가되어야 한다.

위의 작문 교육의 지도 내용은 시대적 특성을 고려하지 않고 기술한 일반적인 것이다. 오늘날 인터넷 등의 뉴미디어의 사용이 일상화됨에 따라, 텍스트의 생산자와 수용자가 실제로 면대면 상황에 있지 않은 경우에도 면대면 상황에 있다고 의식하고 그에 적절한 표현 방법을 구사하는 경우가 늘어가고 있다. 이러한 경향은 텍스트 장르의 분류와 문체에 큰 영향을 주고 있다. 이에 오늘날의 작문 교육에서는 학생들이 작문의 상황을 분석할 때 ‘면대면에 대한 의식의 정도’라는 요소를 충분히 고려하도록 지도해야 한다.

### 3.2 교육과정에서의 어휘 교육의 내용

2007년 개정 국어과 교육과정에서는 쓰기 활동이 행해지는 구체적인 다양한 맥락 속에서 실제적인 텍스트의 생산을 지도하는 내용을 강조한다. 이것은 종래의 과정 중심의 쓰기 지도와 함께 텍스트(장르) 중심의 쓰

8) 구어와 문어에서의 어휘적 특성에 대하여 연구하려면 먼저 어휘의 전반적인 양상을 분류하는 작업이 필요하다. 김광해(1993:140)에서는 어휘의 양상을 변이와 팽창이라는 두 축으로 먼저 나누고 그것들을 각각 세부 적으로 분류를 하였는데, 이와 같은 작업이 먼저 필요하다. 노대규(1996)에서의 ‘관용어’는 소위 ‘숙어’만을 다루고 있고, 속담이나 한자 관용어는 다루지 않았다. 한자 관용어의 경우에는 구어보다 문어에서 더 많이 쓰인다.

기 지도가 이루어져야 한다는 것을 말하는 것이다.

국어과 교육과정 ‘쓰기’ 영역에서는 학년별로 지도해야 할 텍스트 유형의 수준과 범위가 진술되어 있다. ‘쓰기’에서의 어휘 교육은 이러한 목표와 내용을 달성하기 위하여 실시되어야 한다. 그리고 지도해야 할 텍스트 유형들의 대부분을 학생들이 학습한 다음에는, 텍스트 장르의 관습적인 표현 방법인 ‘문체’에 대하여 종합적으로 다루는 부분에서 어휘와 관련된 내용도 종합적으로 지도하는 것이 있어야겠다. 국어과의 ‘작문’은 ‘쓰기’ 영역을 심화·발전시킨 과목이라서 학년별로 지도 내용이 진술되어 있지 않다. 그러면 2007년 개정 국어과 교육과정 ‘쓰기’ 영역에서 어휘와 문체의 지도 내용을 직접 또는 간접으로 진술한 부분을 찾아서 검토해 보겠다.

내용 학년	성취 기준	내용 요소의 예
1학년	(1) 글씨를 바르게 쓴다.	낱말, 문장을 받아쓰기
2학년	(2) 자신의 주장을 뒷받침하는 적절한 이유를 제시하면서 요청하는 글을 쓴다.	요청하는 글의 특성 이해하기/읽는 이의 생각, 태도를 고려하여 쓰기
	(3) 어떤 일을 함께 하자고 제안하는 쪽지를 쓴다.	제안하는 글의 특성 이해하기/읽는 이를 배려하는 친근한 표현 사용하기
3학년	(2) 어떤 사실에 대한 자신의 의견이 잘 드러나게 글을 쓴다.	자신의 의견이나 생각을 문장으로 정확하게 표현하기
	(3) 알맞은 낱말을 사용하여 감사하는 마음을 전하는 글을 쓴다.	읽는 이와 내용을 고려하여 알맞은 낱말 선택하기
	(4) 글을 읽고, 자신의 생각과 느낌을 표현하는 글을 쓴다.	감상문의 특성 이해하기
4학년	(2) 다른 사람의 생각이나 행동을 변화시킬 목적으로 제안하는 글을 쓴다.	제안하는 글의 특성 이해하기
5학년	(1) 학교나 지역 사회에서 일어난 중요한 사건에 대해 보도하는 기사문을 쓴다.	기사문의 특성 이해하기
	(3) 상대의 마음을 헤아리면서 사과하는 글을 쓴다.	사과하는 글의 특성 이해하기
6학년	(2) 문제에 대한 자신의 관점과 해결 방안이 잘 드러나게 연설문을 쓴다.	연설문의 특성 이해하기/ 청중을 고려하여 쓰기
	(3) 읽는 이의 마음을 고려하면서 축하하는 글을 쓴다.	축하하는 글의 특성 이해하기/ 읽는 이의 마음을 고려하여 쓰기
	(4) 여정, 견문, 감상이 잘 드러나게 기행문을 쓴다.	기행문의 특성 이해하기/ 읽는 이의 경험, 관심, 흥미 고려하기
7학년	(1) 다양한 매체에서 내용을 선정하여 통일성 있게 설명문을 쓴다.	설명문의 특성, 통일성의 개념 이해하기
	(4) 여러 가지 표현 전략을 사용하여 격려하거나 위로하는 글을 쓴다.	독자에게 영향을 끼치는 다양한 표현 전략 이해하기/ 주제에서 벗어난 내용과 상투적인 표현을 찾아 고쳐 쓰기
	(5) 자신의 생활을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다.	수필의 내용적·형식적 특성 이해하기
8학년	(3) 사회적 쟁점에 대한 자신의 의견을 응집성 있게 쓴다.	독자 투고문 등 의견을 제시하는 글의 기능과 특성 이해하기
	(4) 목적, 독자, 매체가 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향을 고려하면서 글을 쓴다.	온라인 대화, 문자 메시지, 전자 우편의 매체적 특성 이해하기/ 매체의 특성이 쓰기의 내용과 형식에 미치는 영향 이해하기/ 속어, 비어, 성차별적 언어 사용 등 부적절한 표현 고쳐 쓰기

	(5) 여러 가지 표현 방법을 활용하여 자신의 삶이 잘 드러나게 자서전을 쓴다.	자서전의 구성 및 표현의 특징 이해하기
9학년	(1) 독자의 요구와 관심사를 고려하여 학교나 지역 사회를 홍보하는 글을 쓴다.	홍보하는 글의 구성 방법과 표현의 특징 이해하기
	(4) 문체의 효과를 고려하며 조언하거나 충고하는 글을 쓴다.	문체의 개념, 문체의 효과 이해하기/ 조언하거나 충고하는 글의 특성 이해하기/ 글의 종류, 목적, 독자를 고려하여 적절한 문체로 표현하기
	(5) 영상 언어의 특성을 살려 영상으로 이야기를 구성한다.	영상 언어의 특성 이해하기
10학년	(1) 면담을 통해 자료를 수집하여 주변 인물에 대한 전기문을 쓴다.	전기문의 일반적 특성 이해하기
	(2) 그림이나 사진, 그래프나 도표 등의 자료를 해석하는 글을 쓴다.	해석하는 글을 쓰는 목적과 독자 고려하기
	(3) 시사 문제에 대하여 자신의 관점을 명료하게 드러내는 시평을 쓴다.	시평의 기능과 특성 이해하기
	(4) 청중이 공유하고 있는 체험, 사고, 가치를 고려하면서 식사문을 쓴다.	식사문의 유형, 기능, 특성 이해하기
	(5) 예술 작품에 대한 심미적 경험을 드러내는 비평문을 쓴다.	예술 작품을 평가하는 글의 일반적 특성 이해하기

위의 도표의 내용을 보면, 구체적인 맥락 속에서 사용되는 텍스트의 유형과 그 특성에 관련하여 상세히 진술하려고 하고 있다는 것을 알 수 있다. 여기서는 이 지도 내용에 대하여 비판적인 관점에서 검토해 보겠다.

첫째, 위의 도표에 나열된 ‘내용 요소의 예’ 부분을 어휘 지도의 내용과 관련된 것으로 보면, 국어과 교육과정의 ‘쓰기’ 영역에서 어휘 지도의 비중이 상당히 크게 다루어지고 있다고 볼 수 있다. 이러한 해석은 ‘성취 기준’ 부분에서 진술된 유형의 텍스트에 대한 ‘내용 요소의 예’ 부분에서 해당 텍스트의 특성을 이해한다고 하는 진술 속에, 그 텍스트 유형의 ‘어휘상의 특성’도 함께 포함되는 것으로 볼 수 있기 때문이다. 그런데 ‘3학년 (3)’에서 감사하는 마음을 전하는 글을 쓸 때에 읽는 이와 내용을 고려하여 알맞은 낱말을 사용한다고 하는 내용이 진술되어 있고, ‘9학년 (4)’에서 문체의 효과를 고려하여 조언하거나 충고하는 글을 쓴다는 것이 진술되어 있다. 이런 식으로 감사하고, 조언하고, 충고하는 목적의 텍스트의 생산에서만 ‘낱말의 선택’과 ‘문체의 효과’를 특별히 고려해야 하는 것은 타당하지 않으므로, 진술상 문제가 있다고 본다.

둘째, 오늘날 ‘면대면 상황에 대한 의식의 정도’가 텍스트(장르)의 분류와 문체에서 중요한 요소가 되는데, 이것을 직접 진술한 부분이 전혀 없다는 것이다. 글을 쓸 때에 독자에 대하여 고려를 할 수 있는 능력이 어느 정도 생기는 초등학교 고학년 단계에서 지도 내용으로 진술되는 것이 좋겠다.

셋째, 인터넷 등의 새로운 매체를 활용하는 텍스트의 여러 유형 - 전자 우편, 문자 메시지, 온라인 대화, 게시판의 글, 댓글 등에 대한 진술이 ‘8학년 (4)’에 한꺼번에 집중되어 있다. 요즘 초등학생들도 인터넷을 흔히 사용하는 경향에 비추어 보면, 이 유형들에 대한 진술은 학생들의 발달단계에 맞게 적절하게 분산되어 있어야 한다. 전자 우편, 문자 메시지 등은 초등학교에서 지도될 수 있는 유형이라고 본다.

교육과정의 ‘작문’ 영역에서는 ‘내용 체계’에서 글의 유형을 목적, 제재, 양식, 매체에 따라 분류해 놓았다. 그리고 ‘나. 세부 내용 (3) 글의 유형’에서는 ‘내용 체계’에서의 목적에 따른 5가지 유형들 - 정보 전달을 위한 글, 설득을 위한 글, 사회적 상호 작용을 위한 글, 자기 성찰을 위한 글, 학습을 위한 글 -의 각각에 속하는 세부 유형들을 나열했다. 새로운 매체의 보급으로 작문의 상황이 상당히 변하였지만, 글을 쓰는 목적은 변하지 않으므로 이러한 글의 유형 분류는 보편성이 있겠다. 즉 새로운 매체로 말미암아 발생한 유형들도 이 5가지 유형의 세부 유형에 포함시킬 수 있겠다.

그런데 ‘내용 체계’에서의 매체에 의한 분류는 인쇄 매체와 다중 매체 2가지로 되어 있다. 흔히 인쇄 매체의 상대어로 전파 매체를 들고, 다중 매체에는 전통적인 라디오는 제외되므로 인쇄 매체와 다중 매체 2가지로 분류하는 것은 문제가 있다. 이것은 전통적인 매체와 새로운 매체로 나누어 구분하고, 그에 따른 텍스트의 유형을 나누어서 각 텍스트 유형의 특성을 지도하는 것이 타당하겠다. 물론 각 텍스트 유형의 지도에는 어휘상의 특성 지도도 포함되어야 한다.

작문의 지도 내용 부분에서 어휘 지도와 관련된 진술은 구체적인 맥락과 텍스트가 주어지지 않은 상태에서 어휘 선택이 당연히 포함되는 형식으로 다음과 같이 일반적으로 이루어졌다. 이것은 ‘작문’ 영역의 진술 자체가 ‘쓰기’ 영역의 진술에 비하여 매우 소략하게 이루어졌기 때문이다.

영역 내용	세부 내용
(1) 지식	(다) 작문의 맥락 ② 작문의 사회·문화적 맥락이 글의 내용 선정, 조직과 전개, 표현에 미치는 영향을 이해한다. ③ 사회·문화적 상황이 공동체의 담화 관습과 장르의 형성에 미치는 영향을 이해한다.
(2) 기능	(가) 작문의 맥락의 파악 ③ 작문 과정에서 지켜야 할 작문의 관습을 파악한다. (마) 작문 내용의 표현 ① 작문 맥락과 작문 내용에 적합한 어휘와 문장을 선택하여 어법에 맞게 표현한다. ③ 작문 맥락을 고려하여 작문 내용에 효과적이고 개성적인 문체로 표현한다.

위의 도표의 내용을 보면, 2007년 개정 국어과 교육과정의 ‘작문’ 영역에서는 새로운 매체의 보급이 작문에 미치는 영향에 대하여 명시적으로 진술한 것이 없다. 새로운 매체로 인하여 발생한 작문 상황의 변화는 작문 활동의 전 과정에 영향을 주고 있으므로, 이러한 내용을 지도 내용에 명시적으로 진술할 필요가 있다. 7차 국어과 교육과정의 ‘작문’ 영역에서는 ‘작문의 본질’ 부분에서 “정보화 사회에서의 작문의 중요성을 이해한다.”, ‘작문의 실제’ 부분에서 ‘정보화 사회에서의 글 쓰기’의 세부 설명 부분이 있어 새로운 매체로 인한 작문의 변화를 어느 정도 명시적으로 진술하고 있다고 볼 수 있다.

어휘 선택을 비롯한 표현 방법은 새로운 매체의 보급으로 발생한 ‘면대면 상황에 대한 의식의 심화’ 같은 작문 상황의 변화에 큰 영향을 받으므로, ‘작문’ 영역에서 이러한 내용을 명시적으로 진술을 하면 작문에서의 어휘 지도도 그만큼 더 효율적이 될 것이다.

#### IV. 결론

본고에서는 작문 교육에서의 어휘 교육의 필요성, 어휘 교육의 내용을 주로 문체론적 관점에서 살펴보았다. 인지심리학이나 언어교육 등의 다른 관점에서의 논의도 필요하다.

작문 교육에서의 어휘 교육의 방법은 논하지 못하였다. 흔히 제안되는 지도 방법으로는 학생들에게 표현 어휘를 선정하여 주고 그것들을 사용하여 작문을 하도록 하는 것이 있다. 그리고 작문의 경우에 ‘어휘’에 대하여 아는 정도가 다른 기능의 경우보다 더 깊이가 있어야 하므로 ‘의미자질 분석법’ 같이 세밀하게 의미를 구별하게 하는 방법도 더욱 많이 활용될 수 있겠다.

앞으로 본고의 주제에 대하여 여러 관점에서 접근하는 논의가 필요하고, 어휘 지도 방법 등에 대한 연구가 심도 있게 진행되어야 하겠다.

## ▣ 참고 문헌

- 교육부(1997), 제7차 국어과 교육과정.
- 교육인적자원부(2007), 2007년 개정 국어과 교육과정.
- 김경주(2000), “구어적 텍스트의 문체적 특성과 쓰기 교육적 의의”, 국어교육학 11.
- 김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
- 김명순(2003), “어휘력의 재이해와 지도 방법”, 청람어문교육 27.
- 김미형(2004), “한국어 구어와 문어의 특징 연구”, 한말연구 15.
- 김정자(1999), “잡지 기사의 구어성 분석 - 10대 후반에서 20대 초반의 독자를 대상으로 한 잡지를 중심으로 -, 텍스트언어학 7.
- 노대규(1996), 한국어의 입말과 글말, 국학자료원.
- 민현식(1994), “개화기 국어 문체에 대한 종합적 연구(1)”, 국어교육 83. (2007), “구어적 통용과 문어적 오용”, 문법연구 6.
- 박갑수 편(1994), 국어 문체론, 대한교과서.
- 신명선(2004), “어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구”, 국어교육 113.
- 이재승 편(2004), 아이들과 함께하는 독서와 글쓰기 교육, 박이정.
- 이충우(2001), “국어 어휘 교육의 위상”, 국어교육학 13.
- 장경현(2003), “문어/문어체 · 구어/구어체 재정립을 위한 시론”, 한국어의미학 13.
- 정명숙 역(1999), 인지발달, 나남출판, Flavell, J. et al.(1993), Cognitive Development, 3rd.



## “작문 교육과 어휘 교육”에 대한 토론문

■ 서혁(이화여대)

“작문 교육과 어휘 교육”이라는 주제로 그 동안 잘 다루지지 않은 어려운 주제를 발표해 주신 이종철 교수님께 감사드립니다. 선생님께서 언급하신 주요 내용을 간략히 정리하고 몇 가지 질의와 의견을 제시함으로써 토론자의 책무에 대신하고자 합니다.

### 1. 주요 논의 내용

작문 교육 영역에서의 어휘 교육의 필요성, 구어와 문어에 대한 인식과 교육 방안, 특히 “면대면 상황 의식” 요소의 중요성, 교육과정 성취 기준 제시와 구체적인 어휘 교육 요소 반영의 필요성 등에 대하여 폭넓은 논의와 문제 제기를 해 주셨습니다. 발표자께서 언급하신 바와 같이 “필자는 그 장르에 관습적으로 적절하다고 기술되어 있는 ‘어휘’의 특성에 대하여 이해하고 그 특성에 맞는 개별적인 단어들에 대한 정보를 알고 이것들을 잘 구사해야 한다.” 지적은 “작문의 언어학”(주세형, 2009)과 관련하여 어휘적 지식의 중요성을 요약적으로 잘 보여 준다고 생각합니다.

구체적으로는 발표자께서는 기존의 구어와 문어에 대한 분류를 “면대면 상황의 의식”의 정도를 기준으로 상론하고, ICT 매체의 발달과 함께 “문어체 문어”의 영역이 축소되고 “구어체 문어”의 영역이 확대되는 경향이 심화되고 있다는 점을 밝히고 있습니다. 특히 “오늘날의 작문 교육에서는 학생들이 작문의 상황을 분석할 때 ‘면대면에 대한 의식의 정도’라는 요소를 충분히 고려하도록 지도해야 한다.”는 점을 강조하고 있습니다.

또한 작문 교육에서의 어휘 교육의 내용과 관련하여, 2007년 개정 국어과 교육과정 ‘쓰기’ 영역에서 어휘와 문체의 지도 내용을 직접 또는 간접으로 진술한 부분을 정리하고, 성취기준의 진술상의 타당성 문제와 “면대면 상황에 대한 의식의 정도”와 관련한 요소에 대한 진술이 누락 되어 있다는 점을 지적하고 있습니다. 아울러 인터넷 등의 새로운 매체를 활용하는 텍스트의 여러 유형과 관련한 성취 기준이 학생들의 발달단계에 맞게 적절하게 분산될 필요가 있음도 언급하고 있습니다. 또한 매체 분류와 관련하여 교육과정에서 인쇄 매체와 다중 매체 2가지 분류 방식에 대한 문제점을 제기하고, 그보다는 전통적인 매체와 새로운 매체로 나누어 구분하고, 그에 따른 텍스트의 유형을 나누어서 각 텍스트 유형의 특성을 지도하는 것이 타당할 것이라고 밝히고 있습니다.

작문의 지도 내용 부분에서 어휘 지도와 관련된 진술은 구체적인 맥락과 텍스트가 주어지지 않은 상태에서 어휘 선택이 당연히 포함되는 형식으로 일반적 진술로 이루어져 있다는 문제 제기도 시사하는 바가 크다고 생각합니다. 아울러 2007년 개정 국어과 교육과정의 ‘작문’ 영역에서는 새로운 매체의 보급이 작문에 미치는 영향에 대하여 명시적으로 진술한 것이 없다는 점을 지적하고, 새로운 매체로 인하여 발생한 작문 상황의 변화를 내용 요소에 명시적으로 진술할 필요가 있다는 지적은 향후 교육과정 개정에 시사하는 바가 크다고 봅니다. 또한 학습자들의 어휘력을 확대하기 위해서는 표현하지 않은 이해 어휘를 표현 어휘로 바꿀 수 있도록 교육하는 활동 또한 중요하게 고려되어야 한다는 점도 매우 타당한 지적이라고 생각합니다.

### 2. 생각해 볼 문제

전반적으로 선생님의 논의에 전적으로 공감하면서도 다음과 같은 몇 가지 질의와 의견을 통해 토론자의 책

무에 대신해 보고자 합니다.

첫째, 최근 우리의 국어과교육과정에서 특히 쓰기(작문) 교육과 관련하여 어휘교육 자체에 대한 교육이 얼마나 구체적으로 강조 되어 왔는가 하는 점입니다. 셰익스피어의 불후의 명작은 그의 표현 어휘가 작품 전체에서 약 5만 단어 내외로서 일반인에 비해 훨씬 높은 수준이라는 것이 밝혀진 바 있습니다. 이것이 사실이라면 쓰기 교육에서도 수사적 전략이나 아이디어 생성, 조직, 고쳐쓰기에 못지않게 중요한 부분이라고 할 수 있는데, 그 동안 학습자들의 어휘력 확장을 적절하게 할 수 있는 교육과정의 강조가 있었는가 하는 점입니다. 이는 읽기(독서)와 쓰기(작문) 교육이 실제 교수학습 장면에서 더욱 통합적으로 다루어질 필요가 있음을 시사해 주는데, 현재 우리의 국어과 교육과정 실행에서는 이러한 점에서 여전히 아쉬움이 있지 않나 생각되는데, 이와 관련한 선생님의 견해는 어떠하신지요?

둘째, 기존에 여러 연구자들을 통해서 강조 되어 온 학습자의 어휘 발달 단계에 따른 어휘 연구의 필요성이 국어교육에서 여전히 시급한 과제가 아닌가 생각되는데, 이와 관련한 선생님의 견해나 실행 방안은 어떠하신지요? 즉, 발표자께서는 “어휘를 이해 어휘와 표현 어휘로 나누고, 각각의 특성을 지도하는 것이 필요”하다는 점과, “언어 발달 단계를 고려하면, 듣기 어휘, 말하기 어휘, 읽기 어휘, 쓰기 어휘의 선형적인 순서로 대체로 학습이 된다.”고 언급하고 계신데 이와 관련한 구체적인 연구가 국어교육에서 얼마나 이루어져 왔는가 하는 점입니다.

셋째, 구어와 문어의 구분 기준과 관련하여 “면대면 상황 의식”의 정도가 충분한 기준이 될 수 있는가 하는 점입니다. 이 개념은 선생님의 연구에서 상당한 비중을 차지하는 중요한 논의로 생각됩니다. 선생님께서는 기존의 구어, 문어 분류 기준과 관련하여 민현식(1994, 2007), 노대규(1996), 김경주(2000) 등을 검토 비판하고, 기존의 4가지 언어 유형(구어체 구어, 문어체 구어, 구어체 문어, 문어체 문어)에서 인터넷과 같은 뉴미디어의 등장에 따른 텍스트의 특성이 잘 반영되지 못했다는 타격을 제시해 주셨습니다. 이에 따라 “면대면 상황 의식”의 정도를 중심으로 새롭게 재개념화를 시도하시고 작문 교육에서의 어휘 교육의 방향을 제시해 주셨다고 생각합니다. 그런데 토론자의 좁은 식견으로는 “면대면 상황 의식”의 정도가 구어체와 문어체의 특성을 구분 짓는 명확한 기준이 되기 어렵지 않나 하는 생각이 듭니다. “의식”은 문자 그대로 보이지 않는 잠재적 의식일 수 있고, 표면적으로 발현되지 않을 가능성도 내포하고 있기 때문이다.

따라서 구어와 문어, 구어체와 문어체를 위계적 혹은 세부 요소별 기준으로 상세화할 필요가 있지 않은가 하여 간단히 정리해 보면 다음과 같습니다.

(1) 최종 표현의 형식

-구두 음성 언어 형식(구어) / 문자 언어 형식(문어)

(2) 표현 전달에 동원 되는 주요 기능 의존성

-문자 언어 기반의 literacy skill (문어체, 문어적)

-음성 언어 기반의 oracy skill (구어체, 구어적)

(3) 표현 전달 상황

-문자 텍스트 참조 여부 (문어체, 구어체)

(4) 표현 형식의 구조적, 수사적 특징

-문자 텍스트의 구조적 수사적 특징 반영: 원격 불특정 독자 지향성 강(強), 대화교대(turn-taking)

발생 가능성 무(無) 또는 저(低), 상황맥락의 공유 의식 약(弱), 텍스트의 응집성 강도 고(高)

-음성 텍스트의 구조적 화용적 특징 반영: 근거리 특정 청자 지향성 강(強), 상황맥락의 공유 의식 강

(強), 대화교대(turn-taking) 발생 가능성 고(高) 또는 잠재성, 텍스트 응집성의 강도 저(低)

요컨대 구어(체, 적), 문어(체, 적)의 기준은 결국 정도의 문제이지 확정적 유형화 문제가 아닐 수 있다는 점입니다. “구어적, 문어적”이라는 용어 자체가 이를 방증한다고 생각합니다. 이에 대한 선생님의 견해는 어떠신지요?

넷째, 어휘량 확대와 관련하여 독서(읽기)와 작문(쓰기)의 통합적인 접근 방법을 교육과정에서 효과적으로 반영하지 못하고 있다는 생각이 드는데, 이에 대한 선생님의 견해는 어떠신지요? 예컨대 선생님께서 살펴 보신 2007년 개정 국어과 교육과정 ‘쓰기’ 영역에서 제시하고 있는 내용 중에는 다음과 같은 내용들이 포함됩니다.

“알맞은 낱말 선택하기 / 기사문의 특성을 이해하고 중요한 사건을 선정하여 조사하기 / 사회적 쟁점에 대한 자신의 의견을 응집성 있게 쓰기 / 정보 수집하기 / 내용 구체화하기 등”

그런데 필자가 쓰고자 하는 어떤 내용이나 아이디어는 대체로 특정의 개념이나 용어, 명제의 형태로 출발하지 않을 수 없고 그것은 핵심 단어로 시작된다고 생각합니다. 생각지도나 의미지도 그리기 활동은 그러한 특성을 잘 반영하는 것이라 생각합니다. 읽기와 쓰기, 사고와 표현, 어휘 교육의 단서를 찾을 수 있다고 생각합니다. 선생님께서 언급하신 “어휘력을 확대하기 위해서는 표현하지 않은 이해 어휘를 표현 어휘로 바꿀 수 있도록 하는 것이 필요할 것이다.” 지적도 밀접한 관련이 있다고 생각합니다. 그러나 이러한 방법은 오히려 교수학습 국면에서 교재 개발자 혹은 교사의 책무로 남겨지고 있는 것이 아닌가 생각합니다. 따라서 교육과정의 내용 요소로 좀 더 명시적으로 반영될 필요가 있지 않은가 생각되는데, 이에 대한 선생님의 견해는 어떠하신지요?

다섯째, 다음과 같이 작문 교육과정의 상세화 또는 구체화가 필요한 부분이 많다고 생각되는데, 이에 대한 선생님의 견해는 어떠하신지요? 예컨대 2007년 개정 작문 교육과정에는 “읽는 이를 고려한 친근한 표현 사용하기, 문체의 효과를 고려하며 조언하거나 충고하는 글 쓰기, 작문 맥락을 고려하여 작문 내용에 효과적이고 개성적인 문체로 표현한다.” 등의 성취 기준이 포함되어 있습니다. 실제 작문 능력 증진을 위한 중요한 내용 요소라고 생각되에도 불구하고 해당 진술 자체나 해설의 내용이 상당히 추상적이라고 판단됩니다. 여기에서 언급하고 있는 표현의 문제는 어휘 선택의 문제와 함께 상위의 수사적 표현 전략이 중요하게 고려되어야 하지 않나 생각합니다. 예컨대 불특정 다수의 독자를 대상으로 하는 일간 신문의 시사 칼럼을 특정 독자를 대상으로 하는 편지글의 형식으로 작성하는 경우도 자주 볼 수 있습니다. 소설의 경우에도 최서해의 “탈출기”는 “김 균”을 독자로 한 편지글의 형식을 취하고 있습니다. 이는 작문 교육에서 어휘 교육과 함께 수사적 표현 전략 교육이 매우 중요한 내용 요소 일 수 있다는 점을 시사해 준다고 봅니다. 이에 대한 선생님의 견해는 어떠하신지요?

선생님의 주제 발표가 국어교육에서 워낙 중요한 분야일 뿐만 아니라 새롭게 시사해 주신 바가 커서 어쭙 짧은 비전문가의 사소한 질문이 많아진 듯합니다. 작문 교육과 어휘 교육의 문제를 다시 생각할 기회를 주신 데 대하여 거듭 감사드립니다.



## 주제 발표

## 문학 교육과 어휘 교육

김정우(이화여대)

## 〈차례〉

1. 기존의 문학교육 안의 어휘교육
2. 문학교육과 어휘교육, 그 관계 설정
3. 문학 수용에서의 어휘교육, 문학 생산에서의 어휘교육

## 1. 기존의 문학교육 안의 어휘교육

기존의 문학교육에서 어휘교육은 중요한 위치를 차지하지 못했다. 특히 ‘수용과 생산’ 면에서 심한 불균형을 가지고 있었다. 문학교육에서 어휘교육은 거의 ‘수용’의 어휘교육이었지, ‘생산’의 어휘교육은 규범 준수를 위한 교정 이상을 넘지 못했다.

‘수용’의 과정에서도 주로 ‘어석(語釋)’ 단계의 풀이를 제공해 주는 정도였고, 텍스트 전체에서 개별 어휘가 가지는 기능이나 힘을 따져 보는 일, 수용 이후 어휘 체계에 일어난 변화 양상 파악 등은 거의 시도하지 않았던 것으로 판단된다. 새로운 방향 모색이 필요하다.

## 2. 문학교육과 어휘교육, 그 관계 설정

## 1) ‘어휘교육’의 범주 설정

어휘 의미의 핵심 부분과 부가적인 부분에 대해 학습자의 머릿속에 형성되는 사전이 ‘언어학적 사전’이냐 아니면 ‘일반 지식의 백과사전’이냐 하는 관점의 차이(임지룡, 1997)에 따라 ‘어휘교육’은 국어과교육의 하위 범주일 수도 있고, 국어과교육의 범위를 넘어서 전 교과에서 형성되는, 나아가 ‘교과’의 차원을 넘어서서 어휘 형성의 전반을 다루는, 포괄적이면서도 독립적인 범주로 설정할 수 있을 듯하다.

## 2) 어휘교육에서의 문학 텍스트

언어학적 사전의 상당수는 어떤 단어의 의미를 설명할 때, 문학 작품, 특히 소설의 일부를 예문으로 삼고 있다. 아마도 가장 '적확한' 단어 사용의 예가 문학 작품에서 구현된다는 전제가 있는 듯하다. '전문가'인 작가의 텍스트이기 때문에 가지게 되는 신뢰도 있겠고, 작품이 그 자체로 하나의 독자적인 세계를 구축하여 그 안의 견고한 맥락을 가지게 되기 때문에 단어의 쓰임새나 의미를 확정하는 것이 용이하기 때문이기도 할 것이다.

## 3) 문학교육에서의 어휘교육

문학교육을 중심으로 놓고 볼 때, 문학교육 안에서의 문학 텍스트를 이해하고, 감상·비평하려면 일차적으로 '언어학적 사전'이 반드시 필요하다. 특히 화자나 인물의 정서 또는 심리 상태 등 매우 주관적인 의미를 최대한의 적확성을 추구하면서 전달하려고 하는 문학의 특성 때문에 문학 텍스트에는 일반적으로 잘 쓰이지 않는 고유어, 방언, 신조어 등이 많이 등장하므로 개별 단어들의 기본적인 의미를 최대한 정확하게 파악할 필요가 있다.

이는 문학교육 이전에 이미 사전편찬자나 원전텍스트 비평가 등에 의해 이루어진 '어석(語釋)'을 정확히 이해하는 과정이다. 다만 방법의 면에서, 텍스트의 어휘 풀이 목록을 작품을 읽기도 전에 제시함으로써 일차적 장애를 최대한 줄이고 이해 감상의 단계를 바로 진행하는 것이 바람직한지, 아니면 어휘 풀이 목록을 제시하는 것을 최대한 늦추어 제한된 문맥 안에서 추론을 통해 텍스트의 일차적인 의미를 이해하는 과정 자체를 중요한 교육의 경험으로 삼게 해야 할지에 대해서는 고민이 더 필요할 것이다.

## 4) 문학교육과 어휘교육, 민족어의 사전 형성

어휘교육에서 학습자의 머릿속에 형성되는 사전은 한국어, 영어, 중국어 등 개별 언어의 고유성이 어디까지 유지되는 사전일까? 어휘교육에서 말하는 '언어학적 사전'에서 '백과사전'의 스펙트럼에는, 그 개별 언어의 특수성이 전제되어 있는 것인가? 아니면 개별 언어의 차이를 염두에 두지 않는 보편적 앎의 상태를 '궁극적' 상태로 지향하고 있는 것인가?

어휘교육의 측면에서 볼 때, 문학교육은 '민족어의 사전'을 전승, 유지, 확장해 가는 과정이라 할 수 있을 것이다. '민족어 사전'이란 개별 언어를 전제로 하는 사전이며, '언어학적 사전'과 '백과사전' 사이, 정확히 어디쯤 이라고 이야기하기는 어려우나, 그 사이에 위치하는 어떤 것일 것이다. 그 사전의 특성은 '적확성'을 추구하는 동시에 '참신성'을 추구하는 것이 될 것이다. '적확성'이 사용자 모두에게 동일한 의미로 인정을 받는 구심성이 라면, '참신성'은 그 구심성이 가져오게 되는 진부함, 빈곤함, 생기 없음을 견딜 수 없어 하면서 민족의 언어에 새로움과 풍요로움과 생기를 불어 넣는 발산적 지향을 보일 것이다.

ㄴ 소리는 가볍고 따뜻하고 부드럽다. 눈, 누나, 누님, 누리, 느리다, 느슨하다, 는개, 나무, 나눔, 사뿐사뿐, 덧문, 무논, 버선, 젖니, 언니, 무늬, 보늬, 하늬, 여느, 오누이, 비누, 비녀, 고누, 저냐, 시내, 아내, 하나 같은 말에서 그 가벼움, 따뜻함, 부드러움이 느껴진다. '나나노'나 '논다니'는 그 ㄴ의 가벼움을 극도로 과격하게 실현하고 있다. ㄴ 소리의 가볍고 따뜻하고 부드러움은 도란도란, 새근새근, 폭신평신향, 늘씬늘씬, 물씬물씬, 아른아른, 사뿐사뿐, 소곤소곤, 나근나근, 미끈미끈처럼 ㄴ 받침을 지닌 첩어들에서 잘 나타난다.

한국어에서 '눈'은 동형어다. 그것은 사물을 보는 감각 기관, 곧 '眼'이나 '目'이기도 하고, 겨울날 하늘에서 내리는 하얀 결정체, 곧 '雪'이기도 하다. '보는 눈'은 단모음을 지니고 있고, '내리는 눈'은 장모음을 지니고 있으니, 동음이의어라고는 할 수 없지만, 표기가 동일하니 동형어라고는 할 수 있다. 물론 눈에는 다른 뜻도 있다. 초목의 눈도 있고, 자나 저울의 눈도 있고, 그물의 눈도 있다. 그러나 이런 눈들은 '보는 눈'의 뜻이 번져 나간 것이다. 즉 이런 눈들과 '보는 눈'은 동음이의어가 아니라, 본질적으로는 '보는 눈'이 다의어일 뿐이다. 그러니 한국어의 눈은 기원적으로 '보는 눈'과 '내리는 눈'이 있을 뿐이다.

마태복음에 따르면 눈은 몸의 등불이다. 그러므로 “네 눈이 성하면 온몸이 밝을 것이며, 네 눈이 성하지 못하면 온몸이 어두울 것이다.” 크세노폰의 말투를 빌리면 ‘김희애는 정말 아름답다. 그러나 그녀를 아름답다고 생각하는 것은 내 눈이다.’

‘내리는 눈’에 대한 가장 리듬감 있는 능변은 시인 김수영에 의해 이루어졌을 것이다: “눈은 살아 있다 / 떨어진 눈은 살아 있다 / 마당 위에 떨어진 눈은 살아 있다 // 기침을 하자 / 젊은 시인이여 기침을 하자 / 눈 위에 대고 기침을 하자 / 눈더러 보라고 마음 놓고 마음 놓고 / 기침을 하자 // 눈은 살아 있다 / 죽음을 잊어버린 영혼과 육체를 위하여 / 눈은 새벽이 지나도록 살아 있다 // 기침을 하자 / 젊은 시인이여 기침을 하자 / 눈을 바라보며 / 밤새도록 고인 가슴의 가래라도 / 마음껏 뱉자.”(하략) (고종석, 1999: 13)

표준국어대사전은 ‘눈[눈:]’을 “대기 중의 수증기가 찬 기운을 만나 얼어서 땅 위로 떨어지는 얼음의 결정체”라고 풀이하고 있고, 야후백과사전은 동일한 표제어를 ‘기상학’ 분야의 용어 중 하나로 규정한 후, 약 3100자, 원고지 15.5매 분량으로, 내리는 지역, 인간의 삶에 미치는 영향, 빙정(氷晶)의 형태와 종류, 강설의 조직과 밀도, 구름과의 관계 등을 상세하게 설명하고 있다. 그렇다면 민족어의 사전에서는?

① 눈 내리는 풍경 / 세상은 지금 묵념의 가장자리 / 지나 온 어느 나라에도 없었던 / 설레이는 평화로서 덮이노라 (고은, 「눈길」)

② ‘지금 눈 내리고 / 매화 향기 홀로 아득하니’ (이육사, 「광야」)

우리 민족어의 사전에는 아마도 모든 것을 덮어버리는 은백의 평화로서의 눈, 또는 움트는 생명에게 적대적인 차가운 시련으로서의 눈이 대표적인 의미일 것이다. 이것은 민족의 역사와 거의 함께 한 오랜 시간 동안 형성되어 온 것이어서 ‘눈’에 대한 이러한 인식은 한국어 언어 공동체에게 특별히 참신하거나 새로운 것이 없는 보편적 수준의 것이라고 할 수 있을 것이다.

③ 이는 어느 잃어진 추억의 조각이기에 / 싸늘한 추회(追悔) 이리 가쁘게 설레이느뇨 (김광균, 「설야」)

④ 기다리는 날에만 오시는 눈 / 오늘도 저 안 온 날 오시는 눈 (김소월, 「오시는 눈」)

⑤ 눈은 살아 있다 / 떨어진 눈은 살아 있다 / 마당 위에 떨어진 눈은 살아 있다 (김수영, 「눈」)

③은 추억의 눈을, ④는 임과의 재회를 바라지만 그것을 가로막는 눈을 보여준다. 그리고 앞의 인용문에서 언급되었던 ⑤ 김수영의 「눈」은, 기존의 ‘순수’라는 다소 진부한 개념 위에 “눈은 살아 있다 / 떨어진 눈은 살아 있다 / 마당 위에 떨어진 눈은 살아 있다”라는 유려한 시구를 통해 ‘순수’를 넘어서는 새로운 의미, 민족어의 사전에서 아직 경험하지 못했던 ‘생명력’이라는 새로운 의미를 ‘눈’에 결합시키고 있다. ①, ②의 다소 진부한 평화나 시련의 기호만 알고 있는 한국어 사용자에게 ③, ④, ⑤는 새로운 세계를 ‘눈’을 통해 경험할 수 있게 되는 계기가 된다. 언어가 사고를 규정하는 것인가, 사고가 언어를 규정하는 것인가는 논하기 어렵지만, 적어도 문학을 통해 확장된 민족어의 지평만큼 민족어 사용자의 사고와 정서도 확장될 것이라는 점은 분명하다고 할 수 있을 것이다.

### 3. 문학 수용에서의 어휘교육, 문학 생산에서의 어휘교육

대부분 어휘교육은 읽기, 또는 수용의 과정에 필요한 것으로 생각되고, 실제로 그러한 면이 강하다고 볼 수 있다. 그렇지만 학습자들이 ‘어려움’을 느끼는 것은 수용의 단계 못지않게, 아마도 더 크게 어려움을 느끼는 것

이 표현의 단계, 텍스트 생산의 단계에서의 어휘 선택의 문제일 것이다. 그러므로 이 둘을 모두 아우르는 문학 수용과 생산의 어휘교육이 필요하다. 아마도 ‘읽기 교육에서의 어휘교육’, ‘쓰기 교육에서의 어휘교육’으로부터 많은 부분을 도움 받게 될 것이며, 여기에서는 문학의 특수한 국면을 바탕으로 몇 가지를 짚어보도록 한다. 문학의 특수한 국면은 아래와 같은 점이다.

시의 언어의 특징은 말의 외연(지시하는 것)뿐만 아니라 내포 혹은 연상되는 의미들의 덩어리 전체를 제공한다는 점이다. 이러한 점에서 시의 언어는 엄격한 외연의 이름으로 여분의 내포들을 잘라내려고 애쓰는 법률이나 과학 언어와 다르다. 법률이나 과학 언어는 주로 의미를 축소시키려고 애쓰는 반면, 시의 언어는 그것을 증식시키려고 애쓴다. 이것은 어느 한쪽이 더 가치 있다는 말이 아니다. 말의 엄격한 정의만 필요할 때가 있는 것이고(법조문), 기표를 “단일 의미의 정박지에서 해방시켜 다른 의미조각들과 이종교배하게 하는 것이 즐거운 때”가 있는 것이다. (T. Eagleton, 2010: 203)

#### 1) 문학 수용에서의 어휘교육

##### 가) 사전에 등재되지 않은 단어의 의미 파악과 어휘 목록 확장

문학 텍스트에는 사전에 언어학적 사전에 등재되지 않은 어휘를 종종 만나게 된다.

는개 내리는 아침에 / 먼 길 떠나간 사람이 있다 // 동구 밖에 엮드려 / 흐느끼던 / 풀꽃들, // 하늘 길 따라 / 밤새 / 멍머구리 소리 들린 날이었다

— 김용화, 「는개」(2009) 전문

표준국어대사전에는 없는 이 ‘멍머구리’를 찾기 위해 몇 개의 사전을 뒤지다가 『소설어 사전』(최동호·김윤식, 1998)을 보니 이렇게 풀이되어 있다.

멍머구리: ‘칼새’의 방언.

바로 그 숲자리 혈에 정자를 하나 단아하게 세운다면, 다 그려 놓은 용의 얼굴에 눈을 그려 넣은 것같이 멍머구리 눈먼 풍경에 점정(點睛)이 되련만, 그 정자 한 점이 지어져 눈으로 찍혀야 비로소 적룡의 무리 등천하려 하는 풍경이 완성될 것인데(최명희, 혼불)

최동호·김윤식(1998), 『소설어 사전』, 고려대학교출판부.

반면 인터넷 검색을 하면 ‘새’에 대한 이야기는 찾기 어렵고, 대신 이 ‘멍머구리’를 ‘토종개구리’라고 하면서 사용자가 직접 자신이 알고 있는 대상을 찍어 올리기도 한다. (표준국어대사전에 ‘머구리’는 ‘개구리’의 함경도 방언이거나 옛말이라고 되어 있으나, 멍머구리는 없다.)



김광균의 유명한 ‘차단—한 등불’(「와사등」)의 ‘차단하다’라는 형용사, 정지용의 ‘해설피’(「향수」) 같은 말은 아마도 신조어이거나, 지역의 방언 중 하나일 것이다. 이러한 말들은 언어의 사회성, 그리고 자의성을 뛰어넘어서, 지시 대상이나 개념의 성질이 그것을 가리키는 기호 자체에도 깃들여 있게 하려고 하는 시인의 창작욕의 소산일 것이다. 물론 이것은 매우 제한적인 경우이지만, 언어의 물리적 특성과 지시 대상 간의 관계를 생각해 보게 하고, 어휘 목록의 확장과 한계, 그리고 그러한 변형과 창조를 가능하게 하는 문학의 특성 등을 이해하게 하는 의미 있는 교육의 계기가 될 수 있다.

#### 나) 고유어 어휘의 쓰임새 이해와 그 보존

땅 속 저 밑은 늘 음침하다.

고달픈 간드렛불<sup>1)</sup>. 맥없이 푸르끼하다. 밤과 달라서 낮에 되우 흐릿하였다.

겉으로 황토 장벽으로 앞뒤 좌우가 꼭 막힌 좁직한 구렁이. 흡사히 무덤 속같이 귀중중하다. 싸늘한 침묵, 쿠더부레한 흙내와 징그러운 냉기만이 그 속에 자욱하다.

곡괭이는 뻗질 흙을 이르집는다. 암팡스러이 내려쪼며,  
 펍 펍 퍼억 -

이렇게 메떨어진 소리뿐. 그러나 간간 우수수 하고 벽이 헐린다.

— 김유정, 〈금 따는 콩밭〉 중에서

이 짧은 문장 안에도 지금 학습자들에게 낯선 단어들이 적지 않다. 중고등학생이라면 아래 단어들에 대해 문맥에 비추어 대강의 의미는 추론한다고 해도, 단어의 의미를 자신의 언어로 자신 있게 표현하기 쉽지 않을 것으로 생각된다.

푸르끼하다, 되우, 좁직하다, 귀중중하다, 쿠더부레하다, 뻗질, 이르집다, 암팡스럽다, 메떨어지다

언어가 존재의 집이라고 할 때, 그 언어는 아마도 모국어를 가리키는 것일 터이다. 외국어에 의한 언어생활은 ‘창조적 새로움’의 계기를 얻지 못하며, 기계적 숙달과 모방에 그치기 쉽다.(김우창, 1993: 284) 고유어는 한자어에 비해 전달 효율이 높고, 뛰어난 정서적 호소력을 가진다. 고유어 어휘의 가치와 힘은 문학 텍스트 수용 과정에서 경험할 수 있는 중요한 어휘교육적 측면의 교육 내용이다.

특히 고유어에는 개별 단어를 발음하는 것만으로도 그 음의 물리적 특성이 환기하는 어떤 느낌이 있을 수 있다. 대개 일상적인 언어생활에서는 그러한 부분을 의식하지 않거나, 의도적으로 배제한다. 그러나 문학 텍스트에서는 그러한 부분이 의식적으로 구현되는 경우가 적지 않으며, 이는 민족어 사전을 함께 사용하는 모국어 화자에게만 감지된다.

1) ‘칸델라(candela)불’을 잘못 표기한 것. 광산의 갱내(坑內)에서 켜 들고 다니는, 카바이드를 원료로 하는 등불.

입 두시고 가는 길의 애끈한 마음이어  
한숨 쉬면 꺼질 듯한 조매로운 꿈길이어  
이 밤은 캄캄한 어느 뉘 시골인가  
이슬같이 고인 눈물을 손끝으로 깨치나니

이러한 구절은 유려한 고유어의 ‘음악’이며, 의미를 전달하기 이전에 이미 우리에게 정서적으로 호소해 오는 부분이 강하다.<sup>2)</sup>

그렇지만 이 부분이 고유어를 ‘아어(雅語)’ 차원으로 한정하여 쓰자는 것으로 해석되서는 곤란하다.

에그머니나 저것도 상판때기라고 미역국을 잡수셨나 초년 고생을 훤히 내다보았을 좁은 이마에 벌써 갈매기 서너 마리 밧고랑을 갈아엎고 외고집 방안통수 칼귀에다 덕지덕지 눈곱 낀 구멍 두 개가 흐릿하게 뚫려 있는 그 밑으로 지지리도 박복하게 주저앉은 구름 지나면 하늘로 뺨 치솟아 비와 눈이 오면 찢어진 우산이라도 먼 저 펼쳐야 하는 코터널하곤 그래 여기까지는 참을 만할까 썰어놓으면 좋이 서너 접시하고도 반 접시 남을 입술 사이로 침은 질질 바람은 승승 한 집 걸러 하나씩 서까래 빠진 이빠디 좀 보소 잉(원조 巨正 이문구 선생 말씀에 따르면 정태수 사촌 같은 물골인데) 그래도 제 잘난 착각에 산다고 이 술에 희번덕 저 여자에 희까닥 도대체 끼지 않는 판이 없었으니 도야지 먹 갈라지는 소리통으로 독무에 리사이틀까지 온갖 음주 가무에 통달했다나 어쨌다나 광대뼈는 울룩불룩 턱조가리 출렁벌렁 뺨구레는 찌그러진 옹구단지, 불기 짝은 지계에서 떨어진 삶은 호박, 맛이 살짝 간 꼴뚜기 손에다 사철 무즙에 습진까지 두루두루 진창길을 헤맨 곰 발바닥하며 색소폰에서 오토바이 소리까지 온갖 가죽 피리 연주로 가뜩이나 탁한 세상 공기를 더럽히는 통자바리 더얼렁 저런 천하에 인간 말종이 없었겠다 쌍절봉이 왔다가 울고 가고 오복성이 사부로 모신다고 대문에서 결가부좌 틀고 기다린다는 거시기 서산하고도 장동에 좀땡이 한 마리 쪼그라진 불알 차고 인구밀도 올리고 있다는디 저것도 존재라고 희로애락에다 오욕 칠정 다 둘러 앉히고 멀리 조선 시대 양녕대군의 스승, 성균관 대제학 벼슬에 오른 劉昌이 낳은 자손이라고 밤새도록 시문을 다듬고 경영하고 있다는디 저 어여쁜 존재를 어쩔꼬나 어찌할꼬나

— 유용주, 「자화상」(『문학동네』 1998 가을)

읽는 이에 따라서는 다소 불편할 수도 있고, 교육의 장에서 신중하게 보아야 할 비속어들이 곳곳에 있는 이 시는 앞의 시와는 또 다른 차원에서 대상을 정말 실감나게 표현하는 고유어의 가치를 잘 보여주고 있다. 수용으로서의 문학교육에서 어휘교육이 담당해야 할 부분 중 하나는 이러한 고유어의 가치를 충분히 인식하게 하는 데 있다.

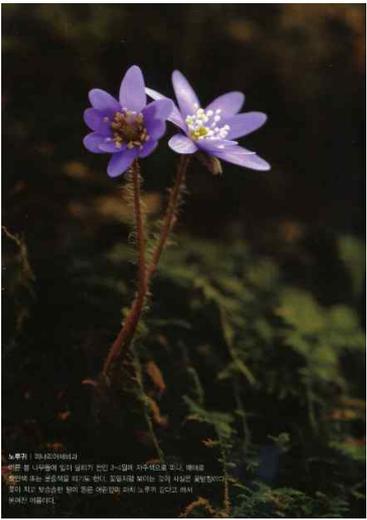
고유어의 중요함은 고유어 표현의 한계가 민족어 사용자의 표현의 한계에 연결이 되기 때문이다. 물론 고유어만으로는 언어생활이 현실적으로 불가능하고, 실제로 한자어나 외래어를 통해 고유어의 한계를 잘 극복하고 있는 것이 우리의 언어 현실이지만, 그러나 고유어만이 세밀하게 표현할 수 있는 미묘한 뉘앙스의 차이나, 말 자체가 환기하는 느낌, 그리고 각 단어의 자음과 모음이 모여 빛어내는 울림 등은 대체가 어려운 부분이라고 할 수 있다. 이러한 점을 감안하여 고유어의 가치를 인식하게 하는 어휘교육이 필요하며 이는 문학교육의 어휘교육에서 중요하게 다루어져야 할 부분이다.

2) 이 시는 이러한 복잡 미묘한 감정의 흐름을 네 행의 간단한 구조 속에 압축해 넣었다. 의미 전달에 치중하던 그 이전의 시와는 판이하게 다른 서정을 선보인 것이다. “님두시고 가는길의 애끈한 마음”과 “한숨 쉬면 꺼질 듯한 조매로운 꿈길”, 이 두 시행의 연쇄에서 확인되는 의미와 음상의 정확한 조응은 경탄할 만하다. 정서와 형식과 운율이 결합된 서정의 극치에 매혹된 박용철은 영랑의 4행시를 천하일품이라고 극찬해 마지않았다. (이승원, 2009: 50)

다) 공동체의 경험과 정서 공유

어떤 단어를 ‘알고 있다’는 상태의 경계는 어떠한 것일까? 백과사전적 지식으로만 아는 것은, 그것을 구체적인 시공간에서 직접 만져보거나 바라보는 경험을 통해 형성된 기억, 그리고 그 기억을 통해 환기되는 어떤 정서와는 차이가 크다. 문학은 이러한 구체적인 기억과 경험, 그리고 그로부터 환기되는 정서를, 그 경험이 없는 민족어의 공동체에게 간접적으로 경험할 수 있게 해 준다.

도시 문명 속에서만 자라난 한 학생에게 ‘노루귀’라는 단어를 주고 이것의 의미를 물어보았다고 가정할 때, ‘노루귀’가 꽃의 이름이라는 것을 알지 못할 가능성이 매우 크다. ‘노루’만 알고 있는 상태에서 ‘노루귀’라는 단어를 보면, 특별히 다른 정보 없이 ‘노루’에 대한 지식만을 호출하여 하향식 읽기를 하게 될 것이기 때문이다.

<p>봄이 오는 소리 민감하게 듣는 귀 있어 쌓인 낙엽 비집고 종긋종긋 노루귀 핀다 한 떨기 조출한 미소가 한 떨기 조출한 희망이다</p> <p>지도에 없는 희미한 산길 더듬는 이 있어 노루귀에게 길을 묻는다.</p> <p style="text-align: right;">— 최두석, 「노루귀」</p>	
--	---

‘노루귀’의 지시 대상을 모르는 학생에게 사진 없이 시가 제시된다면, ‘종긋종긋 노루귀 핀다’라는 구절은 노루가 귀를 종긋거리리는 모양을 꽃에 비유한 표현이라고 해석하는 등의 생각을 하게 될 것이다. 그러나 이는 분명히 ‘오독’이다.

그런데 ‘노루귀’를 백과사전에서 찾아보고, “쌍떡잎식물 미나리아재비목 미나리아재비과의 여러해살이풀”로 그 지시 대상을 확인하여 알게 되는 것과, 시 ‘노루귀’를 통해 알게 되는 것 사이에는 적지 않은 차이가 있다. ‘노루귀’를 백과사전적 지식으로만 아는 것은, 그것을 구체적인 시공간에서 직접 만져보거나 바라보는 경험을 통해 형성된 기억, 그리고 그 기억을 통해 환기되는 어떤 정서를 포함하지 않기 때문이다. 문학은 이러한 구체적인 기억과 경험, 그리고 그로부터 환기되는 정서를, 그 경험이 없는 민족어의 공동체에게 간접적으로, 그렇지만 매우 구체적으로 경험할 수 있게 해 준다.

이것은 방언의 경우에서 보다 두드러진다. 지시 대상은 동일하고, 그것이 무슨 내용인지 기본적으로 이해할 수 있다 하더라도, 표준어 사전에는 등재되어 있지 않은, 우리 머릿속에 존재하는 민족어 사전에 등재된 방언들을 통해 표현된 대상은 구체적인 경험과 정서를 훨씬 더 강하게 환기한다.

<p>비 내리는데 노천식당 앉아 밥 먹는데</p> <p>여기는 작은 향구마을 조갭지 배들 채소찬 많은 밥상처럼 들어와 있는 곳</p> <p>굴 내음 사무치면 서먹하게 해초무침 뒤집던 손 자꾸 물결로 가게 되는 곳</p> <p>물결 건너 작은 섬 하나 있어 오십 년 전 전쟁 때 눈동자 없이 죽은 이 그 눈동자가 먼 꽃에 든다</p> <p>그가 다시 볼 수 있다고 말하지 마오,</p> <p>비 내리는데 노천식당에 앉아 지나가는 새 보는데</p> <p style="text-align: right;">— 허수경, 「향구 마을」</p>	<p>비님 나리시는데 노천밥집 안조로미 밥 드는데</p> <p>이데는 자근 향구말 조갭데기 배드리 푸성귀소 많은 밥상드럼 들어와 있는 데</p> <p>서과내 사무드멘 서더떡케 싱경이무침 뒤더기던 손 들썩 들썩 물회리 가게 되는 데</p> <p>물회리 너머가리 자근 썸 한 도두 이서 반백 허리 전장 적 눈동자 거이 없이 두어 두리머리 간 녀 그녀 눈동자, 먼 꽃 드누나</p> <p>그녀 다신 볼 수 있다 말하지 말아여</p> <p>비님 나리시는데 노천밥집 안조로미 드나가는 새낭구 보는데</p> <p style="text-align: right;">— 허수경, 「향구마을—진주 말로 혹은 내 말로」</p>
---	---

한 시인이 의도적으로 ‘동일 내용’의 ‘표준어’ 형식과 ‘진주 말 혹은 내 말’ 형식을 함께 창작하여 시집에 맞췄으므로 수록을 하였다. 표준어 어휘와 방언 어휘로 구성된 문학 텍스트는 같은 내용이지만, 사뭇 다른 세계이다. 두 텍스트 모두 “오십 년 전 전쟁”의 기억을 잊지 못하는 향구 마을을 형상화하였지만, 표준어 텍스트가 향구 마을의 삶에 대한 요약적 형상화라면, 방언 텍스트는 향구 마을에 살고 있는 사람들만이 알 수 있는 구체적인 기억, 그리고 그 기억으로부터 환기되는 정서가 고스란히 살아 있는 것이다.

그렇다면 텍스트 수용자의 입장에서 진주 말을 모르면 이 텍스트를 이해하는 것이 불가능한가? 물론 진주말을 공유하고 있는 사람들만의 세계, 특히 그 말의 느낌을 완전히 공유할 수는 없을 것이다. 그렇지만 문학의 힘은 놀라운 것이어서 이 시는 비밀스러운 그들만의 기억으로부터 독자를 소외시키지 않는다. 오히려 이 방언 텍스트를 입으로 낭송하고 어설픈 진주 방언 흉내를 내기 시작하면서, 비로소 그들의 세계에 함께 하게 되고, 그들의 기억을 조금씩 공유하게 되는 경험을 하게 되는 것이다.

문학교육에서의 어휘교육은 이렇게 백과사전 차원의 지식을 제공하는 데 그치는 것이 아니라, 민족어 사용자들의 구체적인 경험, 그리고 그로부터 비롯된 정서의 차원을 다루는 교육이 중요한 부분을 이루게 된다.

## 2) 문학 생산에서의 어휘 교육

## 가) 개별 경험에 바탕을 둔 새로운 맥락 형성과 어휘 사용

학습자들은 하나의 어휘를 사용하여 개념이나 감정을 표현함으로써 사고의 체계를 형성해 나간다. 어떤 부분에 대하여 어휘를 정확하고 유창하게 구사할 수 있다는 것은 그만큼 그 부분에 대하여 구축된 사고의 체계가 깊고 풍부하다는 것을 의미한다. 단어를 안다는 것은 근본적으로 세상을 범주화하여 이해할 수 있다는 것이기 때문이다. (Meyers & Meyers, 1985 ; 신명선(2004)에서 재인용)

문학의 생산의 장에서의 어휘교육은 일차적으로 자신의 의사를 잘 전달할 수 있는 ‘적확성’에 중점을 두게 된다. 그렇지만 문학 생산은 단순히 ‘정확하고 유창한’ 표현을 찾는 데 그치지 않으며, 자신의 개별적인 경험이 수반하는 정서를 공유하도록 하는 것이 요구된다. 이런 과정을 통해 다른 사람들에게도 의미 있고 나눌 만한 가치가 있는 경험이 되도록 재구성하는 것이 온전히 가능해지는 것이다.

어떤 대상이나 개념을 자신이 선택한 단어로 표현한다는 것은 그 선택과 표현이 이루어지기 이전 단계와 비교했을 때, 그 단어가 구축하고 있는 하나의 세계를 알게 되는 것과 같다. 특히 문학교육에서의 어휘교육은 “상황 맥락에 적합한 창의적이고 말맛 나는 표현 능력의 신장”(전점미, 2007)이 중요하다.

⑥ 바닷가에 왔드니 / 바다와 같이 당신이 생각만 나는구려 / 바다와 같이 당신을 사랑하고만 싶구려 (백석, 「바다」)

⑦ 입술이 부르튼 깃발을 달고 / 오래 시달린 자들이 지나는 견결한 슬픔을 놓지 못하여 / 기어이 놓지 못하여 검은 멍이 드는 서해 (안도현, 「군산 앞바다」)

⑧ 바다가 가까워지자 어린 강물은 엄마 손을 더욱 꼭 그러쥔 채 놓지 않았습니다. 그러다가 그만 거대한 파도의 뱃속으로 뛰어드는 꿈을 꾸다 엄마 손을 아득히 놓치고 말았습니다. 그래 잘 가거라 내 아들이. 이제부터 크고 다른 삶을 살아야 된단다. 엄마 강물은 새벽 강에 시린 몸을 한번 뒤채고는 오리처럼 곧 순한 머리를 돌려 반짝이는 은어들의 길을 따라 산골로 조용히 돌아왔습니다.(이시영, 「성장」)

사랑, 슬픔, 성장통이라는 개별적 경험이 모두 ‘바다’를 통해 표현되고 있다. 이때의 바다는, 아마도 시인들이 자신의 개별 경험을 다른 이들과 소통 가능한 언어구조물로 변환하고자 할 때 그 경험을 가장 잘 표현할 수 있다고 판단하였기 때문에 선택하였을 것이다. 보다 구체적으로 말하면 ‘바다’라는 단어에 형성되어 있는 여러 의미들 중 어느 한 부분 또는 여러 부분을 복합적으로 포함하여 자신의 경험을 나타내었을 것이되, 이제까지 구축된 ‘바다’의 의미 지평을 조금 더 확장하고, 조금 더 다채로우며 풍요로운 것으로 만들고자 하였을 것이다.

학습자들의 문학 창작은 이와 같이 자신의 구체적인 경험을 다른 사람과 나누고 공유할 수 있는 어떤 것으로 변환하는 과정이다. 그 변환 과정에 이제까지 쌓아 온 어휘 목록의 많은 항목들을 검색하면서 최적의 단어를 선택하되, 자신의 개별적 경험 또한 민족어의 사전의 지평을 조금 더 확장하는 계기가 될 수 있음을 인식하면서 그 새로운 의미를 시도하는 것이 필요하다.

## 나) 텍스트 구성을 통한 창의적 표현의 가능성 모색

한용운, 「알 수 없어요」

- 은유 구조의 행별 중첩을 통해 이루어지는 어휘들의 새로운 관계 형성
- 이를 통한 새로운 표현 가능성의 확장

## ■ 참고 문헌

- 고종석(1999), 언문세설, 열림원.
- 김우창(1993), 「언어사회문제」, 김우창전집 3: 시인의 보석, 민음사.
- 김유중(2002), 이상 시를 보는 한 시각—금기의 인식과 위반의 충동, 어문학 77, 한국어문학회.
- 신명선(2004), 어휘교육의 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구, 국어교육 113, 한국어교육학회.
- 신명선(2007), '단어에 대한 얹의 의미'에 기반한 어휘교육의 방향 설정 연구, 국어교육 124, 한국어교육학회.
- 심재기(2006), 국어어휘의 출생과 성장, 어문학논총 25, 국민대학교 어문학연구소.
- 이대규(1973), 창작과 어휘의 선택, 국어교육 21, 한국어교육학회.
- 이승원(2009), 영량을 만나다, 태학사.
- 이영숙(1997), 어휘력과 어휘 지도-어휘력의 개념을 중심으로, 선청어문 25호, 서울대학교 국어교육과.
- 이충우(2005), 국어 어휘 교육의 개선 방안, 국어교육학연구 24, 국어교육학회.
- 이충우(1997), 어휘 교육과 어휘의 특성, 국어교육 한국어교육학회.
- 임지룡(1997), 21 세기 국어 어휘 의미 연구의 방향, 한국어의미학 1, 한국어의미학회.
- 전점이(2007), 문학작품을 활용한 어휘 교육, 새국어교육 77, 한국국어교육학회.
- 주세형(2005), 국어과 어휘 교육의 발전 방향, 독서연구 27., 한국독서학회.
- Eagleton, T.(2007/2010)(박령 옮김), 시를 어떻게 읽을까, 경성대학교출판부.
- Baumann, J. F.(2009), Vocabulary and Reading Comprehension: The Nexus of Meaning, in Handbook of Research on Reading Comprehension(edited by S. E. Israel & G. G. Duffy edited.), Routledge.

‘문학 교육과 어휘 교육’에 대한 토론문

■ 남민우(한국교육과정평가원)

(별 지)



## 주제 발표

## 독서교육과 어휘교육

김봉순(공주교대)

## 〈차례〉

- I. 머리말
- II. 독서교육과 어휘지도의 논점
- III. 독서교육에서 어휘지도의 방향
- IV. 독서교육에서 어휘 지도의 실제와 과제
- V. 맺음말

## I. 머리말

기존에 독서교육과 어휘교육에 대한 연구가 비교적 풍부함.

기존의 연구 결과는 독서교육과 어휘교육이 밀접한 관련이 있음을 밝힘.

그러나 연구의 층위와 전제 요인 등이 달라 독서 지도에 성과를 일별하고 효과적으로 적용하기 어려움

따라서 이 연구에서는 기존의 연구 성과를 독서 지도에 반영할 수 있도록 정리하여 제시하고자 함. 또한, 앞으로 해결해야 할 연구과제를 제시하고자 함.

## II. 독서교육에서 어휘지도의 주요 논점

## 1. 독해력과 어휘력 간에 상관관계의 필연성

독서교육과 어휘지도 사이에 논해진, 가장 고전적이면서도 가장 원론적인 문제는 독해력과 어휘력 간에 필연적 상관관계가 있는가 하는 것이었다. 이것은 독해 지도를 위해 어휘 지도에 시간과 비중을 할당할 것인가를 판단하는 데에 가장 핵심이 되는 논점으로서 중요하다. 필연적인 관계가 있다면, 독해 능력을 기르기 위해서는 어휘의 지도를 필수적으로 해야 할 것이다. 그러나 그렇지 않다면, 어휘 지도는 독서교육에서 하나의 선택적 요소밖에 되지 못할 것이다.

대부분의 연구 결과는 학생들에게 어휘를 가르쳤을 때 독해 능력이 향상된다고 보고한 바 있다(Stahl, 1986). 그러나 일부의 연구 결과는 별 효과가 없다고 하였다(Tuin & Brady, 1974; Pany & Jenkins, 1977; 김지영, 2009:32). 이에 대하여, 어휘 지도의 요건에서 유의미하다고 인정되는 점들을 고려하여 어휘를 지도하였을 때 어휘지도가 독해력 향상에 도움이 된다는 쪽으로 결론이 모아져 왔다. 이후에 나온 대부분의 연구

들이 '유용하거나 중요하고 어려운' 어휘를 선정하여 독해할 자료의 성격에 맞게 가르쳤을 때 '효과 있음'을 지지하고 있으며, 국내의 최근 연구들도 그 효과를 지지하고 있다. 단, 이러한 효과 있음은 '중요하고 어려운 어휘일 때, 문맥정보가 없는 글일 때, 어휘를 반복하여 지도할 때, 읽을 글과 직접 관련될 때' 등의 일정한 단서가 덧붙었다.

## 2. 독해력과 어휘력 간 상관관계의 특성

독해력과 어휘 사이에 비례 관계가 있음을 전제할 때, 구체적으로 어떠한 관계가 있는가에 대한 논점이 있다. 그 관계의 성격에 따라 어휘지도의 내용 및 방법 등 구체적인 지도 방향이 결정될 수 있기 때문에 이 논점은 중요하다. 이 문제는 Anderson & Freebody(1985)에서 독해력과 어휘 사이의 논리적 관계를 적성가설, 도구가설, 지식가설<sup>1)</sup>의 세 가지로 정리되었다. 적성가설에서는 많은 연습이 있어야 하고, 도구가설에서는 많은 양의 어휘를 다루는 것이 필요하며, 지식가설에서는 어휘가 지식과 같이 체계적인 개념의 망 위에서 학습되어야 한다고 강조한다.

이 가설들에 대하여는 어느 것이 더 타당하다고 입증하려는 관점보다, 어느 것이 독해 지도에 유용하겠는가의 관점에서 주로 판단된 것으로 보인다. 전반적으로는 모두 타당성이 있으며 저마다 독해지도에 시사하는 바가 있지만, 이 중 지식 가설에 기반하여 어휘를 지도하였을 때 독해력의 신장에 효과가 있다는 연구가 국어교육(자국어교육)에서 가장 많이 시도되고 가시적으로 긍정적인 결과를 낳았다. 그 결과로 어휘를 배경지식과 연관시키며 의미적 네트워크 위에서 지도해야 한다는 주장이 힘을 얻어 어휘지도의 대세를 이루고 있다.

이러한 주요 논점에 대한 전제와 가정 위에, 독서교육에서 어휘지도가 시도되고 평가되어 왔다. 이제 아래에서는 이러한 전제 위에 지금까지 이루어진 연구를 정리하고 검토하며, 독서교육에서 어휘지도의 방향을 어떠한지 생각해 볼 것이다.

## Ⅲ. 독서교육에서 어휘지도의 방향

### 1. 독서교육에서 지도 어휘 선정

독서교육에서 어휘지도의 첫 번째 과제는 무엇보다 지도할 어휘를 선정하는 작업이다. 지도할 어휘의 1차적인 기준은 '모르는 단어'인가 '아는 단어'인가이다. 어휘 지도의 거의 대부분이 모르는 어휘를 가르치는 것을 전제로 하고 있으며, 어떤 경우에서든 모르는 단어는 항상 지도의 대상이 된다. 반면 '아는 단어'의 경우에는 일반적으로 널리 지도 대상 어휘로 꼽히지는 않았지만, 관계망이나 개념의 망 등을 가르쳐야 한다고 보는 관점에서는 아는 어휘라 할지라도 지도의 대상이 될 수 있다. 특히 독해에서는 모르는 단어를 알게 되는

---

1) 적성 가설(aptitude hypothesis) - 개인의 일반적인 언어 적성이나 지능이 어휘 및 독해의 증진을 가져 온다. 즉 탁월한 언어능력(적성)을 가진 사람이 어휘를 잘 학습할 수 있고, 또한 글도 잘 이해할 수 있다. → 언어 적성이 언어 경험의 양에 비례하여 증가하므로, 많이 읽을 수 있도록 해야 한다. → 이 가설은 독서교육에서 어휘 지도가 반드시 필요한 것은 아니라는 점을 시사한다. 단지 비례할 뿐이다.  
 도구 가설(instrumentalist hypothesis) - 어휘는 독해의 도구이므로, 일단 어휘가 획득되지만 어떤 경우든 독해에 도움을 주게 된다. → 고등학교까지 7000개의 기본 어휘를 지도하는 것이 좋다(Beker, 1982) → 1차어휘와 2차어휘(김광해, 1993) 또는 첫째층위(기본 단어)·둘째층위(능숙한 언어활동의 필수단어)·셋째 층위(전문 또는 저빈도 단어)(Bech, Mckeown & Omamson, 1987) 등을 체계적으로 지도한다. 독서와 별도로 어휘 목록의 지도가 필요하다.  
 지식 가설(knowledge hypothesis) - 어휘 지식은 개념틀(concept framework)이며, 이것은 배경지식이다. 따라서 독해에 도움을 주게 된다. → 어휘 지도를 새로운 지식을 습득하는 방식으로 해야 한다. → 단어에 내재하는 범주관계를 강조하고, 이 개념과 관련되는 개념을 가진 단어들을 연관지어 지도하는 방법을 구상해야 한다.

것만이 아니라, 아는 단어라 할지라도 이것을 중심내용의 파악이나 추론, 평가 등을 수행하는 데에 활용할 수 있도록 지도할 수 있어야 한다고 본다.

그리고, 적성가설이나 도구가설에 의하면 어떠한 어휘이든지 가르치는 것이 모두 의미 있겠지만, 지식 가설에 의하면 읽으려 하는 텍스트와 관련된 어휘일수록 더 의미 있게 된다. 이때, 텍스트와 무관하게 지도할 어휘의 목록을 선정하는 경우라도, 어휘의 학습과 전이력에서 더욱 '유용한' 어휘를 학습 대상으로 선정하는 것이 좋다. 예를 들어, 일반적으로 사용 빈도가 높으면서 정확히 알지 못하는 단어들이 더 유용한 단어들이다. 또한 '한자어의 의미소를 분석하여 새로운 단어의 의미를 짐작하게 한다.'와 같은 특정한 목표를 가지고 있을 때, '학교, 학생, 학습, 학자, 학풍, 독학, 견학' 등의 '학(學)'을 학습하는 것이 '음악, 낙원, 오락'과 같이 사용 빈도가 낮고 뜻과 소리가 조금씩 달라지진 '악, 락(樂)'보다 유용한 어휘자료가 된다.

그리고 읽을 텍스트와 직접적으로 관련된 어휘를 선택할 경우, 이것은 텍스트와 무관한 어휘목록의 지도에 비해 독해에는 훨씬 더 낫으며 효과적이다. 특히 텍스트 독해 과정에서 어휘의 실제 사용 양상을 경험할 수 있기 때문에, 양적인 학습뿐만 아니라 질적인 학습 면에서도 효율적이다. 이런 효율성 위에, 지도할 어휘가 텍스트에서 중요한 역할을 하는 것이거나 학습자들이 어렵게 느끼는 것일 때 독해에 주는 긍정적인 효과는 더 큰 것으로 나타난다.

이와 같이, 독해에서 어휘를 지도하고자 할 때, 지도할 어휘를 선정하는 과정에서 텍스트와 관련되는 것을 선정할 것인가 아닌가, 독자가 모르는 것을 다룰 것인가 아는 것도 다룰 것인가 하는 것을 이전 연구들에서 지적해왔듯이 중요하게 고려하여 선정하여야 한다.<sup>2)</sup>

## 2. 독서교육에서 어휘지도의 목표

같은 어휘라도 그 교육의 목표가 무엇인가에 따라 교육 내용과 강조점이 달라지게 마련이다. 독서교육에서 어휘지도의 목표를 무엇으로 설정하는가에 따라 어휘교육의 내용을 비롯하여 어휘지도와 관련된 모든 요소가 달라질 수 있다.

전통적으로 어휘지도의 목표는 도구가설이 말하듯이 특정 어휘를 학습하여 아는 상태가 되는 것이다. 가르친 어휘를 학습자가 반복적 연습과 암기으로써 기억하여 학습자가 아는 어휘의 양이 많아지고, 가르친 어휘에 대한 앎이 질적으로 높아진다면 어휘지도의 목표가 달성되었다고 볼 수 있는 것이다. 지식가설에 의한다 하더라도, 어휘의 개념들이 학습되면 어휘지도의 목표는 달성된다고 볼 수 있다.

그러나 최근, 많은 연구들은 특정 어휘를 학습하는 것을 넘어서 앞으로 만나게 될 어휘를 스스로 이해할 수 있도록 한다는 쪽으로 어휘 교육의 목표를 재설정하고 있다. 어떠한 어휘를 지도하더라도 새로운 어휘에 항상 노출될 수밖에 없는 독서의 특성상, 궁극적으로 학습자들에게 어휘지도의 효력이 나타나려면 새로운 어휘를 스스로 다루어 학습할 수 있는 능력을 길러주는 방법이 가장 확실한 교육이 된다. 그렇지 않고 몇 개의 어휘를 가르친다고 해서 항상 부딪칠 수밖에 없는 새로운 어휘와 새로운 이해 국면에 대한 대처를 할 수 있게 가르치기란 불가능하기 때문이다. 따라서 많은 어휘 또는 목록으로 작성해놓은 어휘의 학습이 아니라 어떤 상황에서 어떤 어휘가 제시되든 그 어휘를 독해에서 적절히 처리할 수 있는 능력을 기르는 것이 어휘 지도의 목표가 되어야 한다는 쪽으로 어휘 교육의 목표가 자리잡아 가고 있다(정인숙, 1995; 김시진, 2006).

그런데, 이런 목표설정이 이전에 비해 바람직한 것은 사실이지만, 어휘지도의 완벽한 목표가 되기에는 어려운 점이 있다고 보인다. 앞의 목표는 모르는 어휘를 학습할 때에 스스로 할 수 있게 한다는 것이지만, 궁극적으로 독서에서는 어휘를 충분히 활용하여 독해를 성공적으로 할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 모르는

2) 이영숙(1996)은 국어과 지도 대상 어휘선정시 고려할 변인으로서 '어휘변인, 텍스트 변인, 학습자 변인, 교수학습 상황 변인'의 네 가지를 들었는데, 여기에서 제시한 기준이 이들 변인과 상통한다. '모르는 단어가 아는 단어인가'하는 것은 학습자 변인과, 읽을 텍스트와 직결되는 어휘인가 아닌가는 텍스트 변인과 관련된다. 그리고 어휘 목록의 조건이 되는 '유용성'은 '어휘 변인'의 한 요소이며, 텍스트와 직결되는 어휘 선정의 기준으로서 '중요하고 어려운 것'은 교수학습 상황 변인의 한 요소가 된다.

어휘를 알게 하는 것뿐만 아니라, 충분히 아는 어휘라도 그것을 내용을 파악하고 추리하며 비판하는 데에 적극적으로 효율적으로 활용할 수 있도록 하여야 한다. 요컨대, 독서교육에서 어휘지도의 목표는 새로운 어휘를 스스로 학습할 수 있도록 해야 할 뿐만 아니라, 어휘를 충분히 활용하여 독해를 성공적으로 할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

### 3. 독서교육에서 어휘지도의 내용

독서교육의 목표를 스스로 어휘를 학습하고 독해의 과정에 어휘를 활용할 수 있도록 하는 것으로 설정한다면, 그 지도의 내용은 모르고 있는 새 어휘를 스스로 학습하게 할 수 있는 것과 아는 어휘를 독해과정에서 활용할 수 있도록 하게 하는 것이 되어야 한다.

먼저, 모르는 어휘를 스스로 학습할 수 있는 방법은 '사전 활용법'과 '맥락 활용 전략'의 두 가지가 제안되었다. 사전 활용법은 사전을 스스로 활용하게 함으로써 단어의 의미를 파악하게 하는 것이다. 그러나 전면적으로 권장되고 있는 지도내용은 '사전 활용법'보다 '맥락 활용 전략'이다.

맥락 활용 전략이란 글 안에 있는 단서들을 활용하여 어휘의 의미를 찾아내는 방법이다. 대표적으로 글의 '화제(topics), 제목(titles), 제목, 삽화' 등과 '반복표현, 대구, 대용어, 접속어, 정의, 묘사, 설명, 비교와 대조, 원인과 결과, 예시' 등이 나타나는 글 속의 단어나 어구 등을 말한다.<sup>3)</sup> 그리고 글 밖의 단서인 배경지식을 활용하는데, 내용에 관련된 배경지식과 언어지식에 관련된 배경지식이 모두 사용될 수 있다. 내용에 관련된 배경지식은 '화제에 관한 특수한 지식, 사회적 관계와 인과적 구조에 관한 일반적 지식, 사회문화적 배경, 필자에 대한 정보' 등이 포함되고, 언어지식 관련 배경지식으로 의미론적 특성을 포함하여 형태론적·통사론적·담화론적 특성을 포함한다.<sup>4)</sup>

이러한 맥락 요인은 모르는 어휘의 의미를 추론하는 데에 필요한 단서가 되는 한편, 이미 알고 있는 어휘를 독해에 활용하는 데에도 중요한 역할을 한다.<sup>5)</sup> 특히 의미론적 특성은 어휘의 객관적이고 보편적인 의미를 뜻하는 개념적 의미만이 아니라, 어휘에서 환기되는 분위기나 느낌, 가치, 이데올로기 등의 연상적 의미도 함께 포함하는데, 이 연상적 의미는 후술할 '비판적 이해'에서 중요한 역할을 한다. 이와 같이, 아는 어휘라 할지라도 맥락과 관련지어 생각함으로써 글을 독해하는 데에 적극적인 사고를 할 수 있도록 유도할 수 있다. 따라서 맥락 활용 전략은 독해 능력 향상을 위해 어휘를 지도할 때의 핵심적인 지도내용이 된다.

3) 예를 들면, 다음의 경우와 같이 모르는 단어의 의미를 그 속의 단서에서 찾는 전략이다(이정은, 2008:108).

"또, 형제 슈퍼의 간이 창고 구실을 하던 입구의 천막 속엔 **쌀과 잡곡들이 제각기 벽서리에 담겨져 있고, 그 옆에 돌 고르는 석발기까지 텅 텅거리며 돌아가는 모습도 목격하였다."**

1. 낯선 어휘 발견하기
2. 주변 절이나 문장과의 관계 찾기
3. 어휘의 의미 추정하기
4. 어휘의 의미를 추정한 이유
5. 추론이 옳은지 점검하기
6. 추론한 어휘를 이용하여 문장 만들기

4) 이상, 맥락 요인에 대해서는 정인숙(1995), 김시진(2006) 참조.

5) 예를 들어, 다음과 같은 글의 의미를 함축을 이해하는 데에는 알고 있는 어휘이지만 주변 단서들과의 관계를 잘 살펴야 한다. "차표는 어디 있는 거요?// 운전사가 어찌나 크게 고함을 질렀던지, 차에 타고 있던 사람들 모두가 한꺼번에 우리 쪽으로 얼굴을 돌렸더니, 그래도 할아버지는 눈 한 번 깜짝이지 않고, 지금 차비를 내려는 참이라고 말씀하셨다. --- 그러자 운전사가 손님들에게 얼굴을 돌리더니, 오른손을 들어보이고는 "하여간 못 말려!"라며 웃음을 터뜨렸다. 승객들도 모두 따라 웃었다. 사람들이 웃는 것을 보니 안심이 되었다."에서 세 번 반복되는 '웃음' 중 처음 두 가지는 이미 잘 알고 있는 개념이지만, '고함'과 비아냥거림으로 하여 비웃음의 의미를 갖게 되었고, 세 번째 웃음은 '안심'과 어울려서 비웃음의 부정적인 의미가 많이 걸린 웃음이 된다.' 이 웃음의 의미적 차이를 주변 글 내적 문맥 요소와 관련지음으로써 글의 함축을 제대로 이해할 수 있다.

#### 4. 독서교육에서 어휘지도의 방법

여기서 방법이라 함은 교수학습 방법 차원이 아니라, 어휘 지도가 독해의 어느 시점에서 어떤 형태로 이루어져야 할 것이냐에 대한 것을 말한다.

지금까지 독서교육과 관련하여 어휘지도를 다룬 연구들을 보면, 어휘지도의 내용은 '사전 활용법'이나 '맥락 활용 전략' 등이 같지만 어휘 지도의 시점과 지도할 어휘 자료 등에서는 다른 것들이 있다. 크게 두 부류로 나눌 때, 한 부류는 '읽을 글과는 무관한' 유용한 어휘 목록을 선정하여 지도하였고, 다른 한 부류는 '읽을 글'에서 어렵거나 중요한 어휘를 뽑아 선정하여 읽기 전 활동 또는 읽은 후 활동으로 지도하였다. 두 경우가 각각 어휘 선정의 방식은 다르지만, 두 경우 모두 어휘 목록을 선정하여 글의 독해(읽는 중)와는 분리하여 다루었다는 점에서는 동일하다.

그런데, 독해가 '사고'이고, '사고'의 과정을 지도하는 것이 중요하다는 과정중심 지도의 관점에서 본다면, 읽는 중 활동 시점에서도 어휘의 파악이나 활용에 대한 지도는 이루어져야 한다고 본다. 읽기 전에 학습한 것이 읽는 중에 적용되는지 관찰하여 지도해야 하고, 읽은 후에 확인되고 강화되는 어휘 학습은 읽는 중에 이미 시도되고 적용되는 과정을 거쳤어야 한다. 독해의 전체 과정 중에서도 '읽는 중'이 가장 핵심이라고 본다면, '읽는 중'에 어휘의 지도가 이루어지도록 하는 것이 필요하다.

이상과 같은 검토를 통해, 독해에서의 어휘지도가 모르는 어휘를 가르치는 데에만 집중할 것이 아니라 아는 어휘에 대해서도 독해의 과정에서 더 깊이 이해하고 활용할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 보인다. 그런데 이런 어휘지도 방안에 대해서는 지금까지 거의 논의되지 않았다. 다만, '수업 중간에 교사가 풀이식으로 알려주는' 것 정도로만 다루어지고 있다고 보고되고 있다. 따라서, 이하에서는 독해의 본질을 중심으로 어휘의 역할을 살피면서, 실제의 지도에서 유용하게 활용할 수 있는 요소들을 살펴볼 것이다.

### IV. 독서교육에서 어휘지도의 실제와 과제

#### 1. 어휘의 학습

##### 1) 모르거나 어려운 단어가 많이 사용된 글

독서교육에서도 어휘의 학습이 독해와 별도로 반드시 중요하게 이루어져야 하는 상황이 있다. 거의 사용되지 않는 어휘가 가득한 글이나 알 수 없는 고어가 사용된 고문, 어려운 전문용어가 많이 사용된 글, 글 속에 실마리가 되는 단어나 어구가 적은 글 등의 독해를 위해서는, 글 속의 어려운 어휘를 뽑아 미리 학습할 필요가 있다. 실제로 이런 글에서는 읽기 전에 별도로 가르친 어휘 목록이 독해력을 높이는 데 도움이 되었다.

##### 2) 모르거나 어려운 단어가 있지만 글 내 실마리가 많이 있는 글

역시 모르거나 어려운 단어가 많아 독해가 수월하지 않은 상황이지만, 글 안에 모르는 어휘의 의미를 파악할 수 있는 단서가 많이 주어져 있다면 어휘 목록을 외우게 하기보다 맥락을 활용하여 어휘 의미를 추론하라는 주문을 많이 하게 될 것이다. 그러나 이 경우도 역시, 활동의 초점은 어휘의 학습에 있지 독해에 있는 것은 아니다. 다만 어휘 목록을 암기하는 것과 달리, 글 내부의 단서로써 추론한다는 차이가 있는 것으로, 결국 어휘를 학습하는 데에 초점을 두는 것은 같다.

#### 2. 사실적 이해에서 어휘의 활용

사실적 이해란 중심내용과 세부내용, 전개구조, 연결관계 등을 파악하는 것을 뜻한다. 어휘는 상향적으로 그리고 하향적으로 사실적 이해를 하는 데에 있어 중요한 역할을 할 것이다. 사실적 이해에 어휘의 특성을 활용하는 한 가지 예는, 논리적인 관계로 이루어진 설명문에서 상의어와 하위어 등의 어휘 의미 관계를 활용함으로써 중심 화제와 세부 화제를 효과적으로 파악하게 하는 전략이다.<sup>6)</sup> 그리고 글에서 같은 단어나 유의어, 비슷한 어감을 갖는 어휘를 찾음으로써 반복이나 발전, 강조되는 내용을 발견할 수 있고, 반의어나 대립어를 찾음으로써 변별점을 분명히 파악하는 등의 전략을 어휘의 의미적 특징을 활용하여 구사할 수 있다.

그러나 이 외에 어휘의 어떠한 특성을 활용할 때 사실적 이해를 더욱 능동적이고 성공적으로 할 수 있는지의 거의 알려져 있지 않다. 특히 어휘의 언어지식적 특징을 어떻게 활용할 수 있을지는 거의 연구된 바가 없다. 따라서 사실적 이해를 더욱 성공적으로 수행하기 위해 어휘의 어떠한 특성을 활용할 수 있을지를 더 연구하고 개발하여야 한다.

### 3. 추리·상상적 이해에서 어휘의 활용

추리·상상적 이해란 주제, 해석, 함축, 전제, 비유, 숨은 의도, 생략된 내용 등을 이해하는 것을 뜻한다. 추리·상상적 이해는 글 내부의 자료와 글 외부의 맥락의 연합으로 가능해진다. 여기에서 글 내부의 자료인 어휘는 글 외부의 맥락과 연합할 수 있는 소재로써 추리·상상적 이해에서 또한 중요하게 기능한다. 예를 들어, 글 내부의 어휘에서 연상된 의미가 글 외부의 맥락을 끌어옴으로써, 텍스트의 의미가 확장될 수 있다.<sup>7)</sup> 이와 같이, 추리·상상적 이해에서 어휘를 활용할 수 있는 전략을 찾고 개발하여, 독해 중에 어휘를 능동적으로 활용할 수 있도록 하는 것이 독해를 위한 어휘 지도에서 무엇보다 중요한 일이다.

### 4. 비판적 이해에서 어휘의 활용

비판적 이해란 글 내용과 형식에 대한 평가와 가치 분석, 글 내용의 다른 상황에서의 적용, 감상 등을 뜻한다. 비판은 글에서 획득된 정보와 글 밖의 다른 정보가 서로 비교되어 평가됨으로써 이루어진다. 이런 과정에서 어휘의 의미에 따른 비교는 글에 깔려 있는 필자의 가치관이나 의도, 이데올로기 등을 분석할 수 있는 자료가 된다.<sup>8)</sup>

마찬가지로, 어휘가 비판적 이해에서 어떻게 적극적으로 기능할 수 있는지를 고민한 연구는 거의 없다. 어휘 지도가 단순히 어휘 목록을 가르치는 것이 아니라, 진정으로 독해 지도에 필수적이고 긴요한 능력을 기르는 요인이 되도록 가르치기 위해서는 어휘가 독해에서 기능하는 바를 밝혀 어휘를 독해의 수행 과정에서 활용하도록 하는 연구가 후속되어야 할 것이다.

## V. 맺음말

6) 다음과 같이 분류와 범주화 익힘으로써 글에서 중심 화제와 세부 화제를 파악하게 하였고, 이런 지도는 이해력 향상에 기여하였다(이명도, 2000:41). 다만 이 연구에서는 이 외에 다른 전략들도 함께 지도되었으므로, 상위어와 하위어 개념을 활용한 분류와 범주화만의 효과라고 단정하기는 어렵다.

"다음 항목의 구체적인 내용을 포함할 수 있는 일반적인 단어나 구를 쓰세요. // 평시조는 우리가 흔히 아는 45자 안팎의 시조를 말하고, 옛시조는 종장을 제외한 어느 한 구절을 더한 시조를 마하며, 사설시조는 평시조보다 긴, 사설조로 노래한 시조를 말한다. 그리고 2수 이상의 평시조를 한 제목으로 묶은 작품을 연시조라고 한다. ▶( )"

7) 예를 들어, '로코풀은 말에게 독약이다. 말은 로코풀을 먹고 미치고 병들어 죽는다.'는 글에서 '말'과 관련된 의미적 연상으로 '농장, 농장주, 경마, 노새, 갈기' 등을 연상하였을 때, 이 중 예컨대 '농장주'에서는 다시 '말을 키움, 독풀을 없애야 함, 사육사를 둠' 등으로 연상될 수 있는 의미에서 '말을 키움'이 글 속의 어휘인 '말'과 연관되고, 이로써 윗 글의 주제(일반화된 해석)는 '농장주는 말이 로코풀을 먹지 않도록 관리해야한다.'를 떠올릴 수 있다.

8) 예를 들어, 독일 일간지에 한국의 정치 상황을 지칭하며 사용된 '남한 / 불안한 나라 / 조용한 아침의 나라 / 군사정권' 등은 지시된 개념적 의미는 같지만 내포하는 연상적 의미가 다르다. 그러므로, 예를 들어 '불안한 나라'라고 지칭한 글을 읽을 때, 이 어휘 또는 어구를 대체할 수 있는 동위어인 '남한, 조용한 아침의 나라' 등과 비교해 봄으로써 그 글에서 암묵적으로 강조하거나 전제하고 있는 한국에 대한 이미지가 무엇인가를 분석할 수 있다. 이러한 예는 김봉순(1999) 참조. 이러한 인식은 주세형(2005)에서 보임.

독서교육에서 어휘지도 연구가 많이 이루어짐

주로 독서 과정 중의 지도가 아닌, 어휘 목록 중심의 지도에 집중됨

독서 과정 중의 지도에서 어휘를 의미 있게 활용할 수 있도록 하는 지도내용과 지도방법의 개발이 필요함.

## ■ 참고 문헌

- 김봉순, 1999, 신문기사에 반영된 필자의 주관성, 텍스트언어학 7, 한국텍스트언어학회.
- 김시진, 2006, 상황 맥락을 활용한 어휘력 신장 효과의 연구, 홍익대학교 석사학위 논문.
- 김지영, 2009, 어휘 지도가 독해에 미치는 효과, 고려대학교 석사학위 논문.
- 박영목, 한철우, 윤희원, 1996, 국어교육학원론, 교학사.
- 신일진, 2005, 중학생 영어 학습자의 읽기 능력 중 어휘추리방법에 대한 연구, 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 윤영미, 2006, 읽기전 활동과 어휘 제시가 독해에 미치는 영향, 서강대학교 석사학위 논문.
- 이명도, 2000, 중심 내용 파악 전략을 통한 효율적인 읽기 지도 연구, 연세대학교 석사학위 논문.
- 이영숙, 1996, 국어과 지도 대상 어휘의 선정 원리에 관한 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 이정은, 2008, 문맥 정보를 이용한 어휘 학습이 중학생의 읽기 능력과 어휘에 대한 태도에 미치는 영향, 카톨릭대학교 석사학위 논문.
- 정인숙, 1995, 독해력 향상을 위한 어휘 지도 연구 : 문맥적 실마리에 의거한 방법을 중심으로, 서울대학교 석사학위 논문.
- 주세형, 1998, 의미자질분석법을 활용한 어휘 교수법 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 주세형, 2005, 국어과 어휘 교육의 발전 방향, 독서연구 14, 한국독서학회.

## ‘독서교육과 어휘교육’에 대한 토론문

■ 김혜정(경북대)

독서와 어휘는 상호관련성이 높은 테마들이지만 이 둘에 대한 그간의 연구들을 정리하고 그 관련성을 요약한다는 것은 매우 난감하고 어려운 주제입니다. 연구물을 읽으면서 그러한 고민을 충분히 공감할 수 있었고, 그럼에도 불구하고 이 주제에 대해서 체계적으로 잘 정리하고 제언을 해 주신 연구자님께 존경을 표합니다. 마침 학회 토론의 임무를 맡아, 이 자리를 빌어 의문나는 것도 여쭙고 선생님의 고견도 듣는 시간을 가지니 오히려 다행이라 여겨집니다. 이 참에 선생님께 몇 가지 궁금한 것을 여쭙습니다.

첫째, 어휘 관련 연구들이 적은 이유는 무엇이고, 어휘 연구들이 어떤 방향으로 진행되어야 할 것인지에 대해 여쭙습니다. 독해 과정에서 어휘 지도의 필요성에 대해서는 교육 현장 안팎에서 모두 동감하고 있으나, 어휘 교육 방법에 대한 연구는 실험적 연구는 기실 부족한 형편입니다. 실험 설계가 어렵기 때문인지 선언적이고 당위적인 이론 연구들이 많습니다. 어휘력이라는 것이 발달적 특성을 가지고 있기에<sup>9)</sup> 어느 한 학년이나 한 국어교육 영역을 선정하여 제한적으로 고찰한다는 것이 별 의미가 없거나, 대개 어휘력이라는 것이 여타 국어 능력과 결합되어 있어서 어휘력의 개념적 범주를 독립적으로 추출할 수 있을 것인지 또는 어휘력을 어디부터 어디까지 경계지을 수 있는 것인지에 대한 결정이 쉽지 않거나, 어휘력에 대한 평가들이 텍스트 의존 변수가 높다는 점 등도 이유로 떠오릅니다만, 선생님께서 생각하시는 어휘 연구의 당면 문제는 무엇인지 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 논리적으로 선행해야 할 질문이지만, 평가와 관련된 질문이다 보니 여쭙습니다. 어휘력 평가가 독립된 평가로 설정될 수 있는지, 또는 국어교육 내에서 독립된 평가일 필요가 있는지에 대해 의견을 듣고 싶습니다. 연구자께서도 어휘 지도가 단순히 빈도수 높은 어휘 목록을 가르치는 것이 되어서는 안 된다고 하였고, 어휘 교육론에서도 어휘 자체를 따로 가르치는 것보다 어휘를 화법, 작문, 독해의 맥락 속에서, 나아가 텍스트 생성과 수용의 맥락 속에서 어휘를 지도하는 경우를 더 효과적으로 여기는 것 같습니다. 예컨대, 그런 의미에서, 학업성취도 평가와 같은 표준화 검사의 어휘력 평가는 독립적으로 평가 영역을 설정하지 않고 5개의 하위 평가영역(화법, 작문, 독서, 문법, 문학)에 각각 배치하여, 각 텍스트 이해와 관련된 어휘 문항을 제작하고 있는 것 같습니다.

셋째, 개인적으로, 선생님의 연구 내용 중 이목을 끌었던 것은 독서 교육에서 어휘 지도의 활용 부분이었습니다. 특히 추리 상상적 이해에서 어휘의 함축적, 상징적 의미를 파악하게 하거나 비판적 이해에서 어휘 사용의 의도를 화용적, 사회적 측면에서 판단하도록 함으로써 어휘력을 확장시킬 수 있음은 매우 고무적이라 할 수 있습니다. 위와 관련하여 이것이 어휘지도인지 맥락을 전제한 독해지도인지에 대한 엄밀한 구분이 어렵지 않은지, 그리고 어휘영역으로 가르친다면 ‘어휘’의 분석 단위를 구(語句) 차원으로까지 재범주화 해야 하지 않을까 생각합니다(각주 8참조). 이에 대해 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

난감하고도 어려운 주제에 대해 좋은 아이디어를 주신 선생님의 노고에 깊이 감사드립니다.

9) 선생님께서는 텍스트 구조 발달에 대한 연구(김봉순(2000), 학습자의 텍스트 구조에 대한 인지도 발달 연구 -초중고 11개 학년을 대상으로-, 국어교육 102호.)를 하신 적이 있습니다.



## 주제 발표

## 영어권에서의 어휘교육

- 어휘선정기준을 중심으로 -

신동광(한국교육과정평가원)

## 〈차례〉

1. 들어가며
2. 기초 단어 선정을 위한 연구
3. 어휘선정기준 분석
4. 제언

## 1

## 들어가며

현재 국내에서 개발된 어휘목록은 어휘의 개념도 제대로 정립되지 않은 상태에서 개발되어 체계적이지 못하고 그에 따라 어휘교육에서도 체계적인 접근을 기대하기 어렵다. 다음은 일반적으로 통용되는 어휘의 정의에 따른 변이형(굴절 또는 파생)의 포함 범위를 나타낸 것이다.

(1) 출현형(token) : 텍스트를 구성하고 있는 총 단어를 의미한다.

(2) 낱말유형(type) : 텍스트를 구성하고 있는 단어 중에서 중복이 없이 순수하게 한 번씩만 집계했을 때 보이는 단어의 유형으로 단어의 형태가 다르면 다른 유형으로 간주한다.

(3) 사전 등재형(lemma) : 굴절 변이형을 포함하는 기본형으로 예를 들어 ‘swim’, ‘swims’, ‘swam’, ‘swimming’은 모두 동사라는 품사를 그대로 유지한 채 문법적인 굴절만을 보여주고 있으므로 이 네 단어의 lemma는 기본형 ‘swim’이다. 하지만 굴절의 범위는 여러 이론에 따라 약간의 이견을 보이기도 한다.

(4) 단어군(Word family) : 가장 포괄적인 기본형으로 품사에 상관없이 굴절과 파생 변이형을 모두 포함한다.

어휘의 빈도분석은 어느 정도의 어휘수를 알고 있으면 어느 수준까지 영어표현을 이해하고 표현할 수 있는지 그 포괄범위의 예측을 가능하게 해주었다. 다음의 텍스트 포괄범위(text coverage)의 예이다.

- (1) 'the' : 7%
  - (2) 10 most frequent words : 25% (coverage)
  - (3) 100 most frequent words : 50%
  - (4) 1000 most frequent words : 75%
  - (5) 2000 most frequent words : 80% / 90% (colloquial conversation)
- c.f. 47% =function words

## 2 기초 단어 선정을 위한 연구

단어군을 산정하는데 있어 우선 고려되어야 하는 요인이 바로 텍스트 포괄 범위이다. 다음은 단어군 수에 따른 텍스트 포괄 범위를 보여주는 예이다.

〈표 1〉 단어군과 텍스트 포괄범위

	Families	Text Coverage(%)
General Service List	2,000	80~90
Academic Word List	570	2/10~13
Technical words	2,000	3~5/95
Low-frequency words	123,200	2

Nation(1990, 2001)에 의하면 가장 빈도수가 높은 2,000개의 word family로 구성된 West(1953)의 General Service List(GSL)는 구어(spoken English)에서 80% 그리고 문어(written English)에서는 90%를 포괄한다고 한다. 하지만 West의 어휘목록은 그 당시의 다른 어휘 목록에 비해 많은 장점을 지니고 있지만 유용성이 낮은 어휘들, 예를 들어 'lump', 'loyal', 'mannerism', 'mere', 'ornament', 'curse', 'vessel', 'urge' 등의 어휘가 포함되었다. Richards(1974)는 West의 어휘 목록이 1930년대 이전에 마련된 것이기 때문에 'internet', 'television' 등과 같이 빈도수가 높은 낱말들이 포함되어 있지 않다고 지적한다. 그리하여 GSL은 신조어들이 계속해서 추가되지 않기 때문에 시간이 흐를수록 실제 텍스트 포괄 범위는 하락할 수밖에 없으며 현재 분석 시에도 Nation의 분석에 비해 다소 낮게 나타날 수 있다. 그럼에도 불구하고 GSL은 여전히 주요한 어휘 선정의 기준이 되고 있다. 이밖에도 Coxhead(1998, 2000)의 Academic Word List는 28개 교과목, 3,600,000개의 token으로 구성된 Academic Corpus로부터 추출된 570개의 단어군으로 구성되어 있다. 이 570개의 단어군은 대학 교과목에 상관없이 공통적으로 대학의 교과목을 이수하기 위해 필요한 필수 단어들이며 일반적인 텍스트에서는 2% 내외의 단어들을 포괄하지만 학문적인 텍스트에선 10~13%의 총 어휘 수를 포괄한다. 뿐만 아니라 전문적인 영역에서 집중되는 전문용어는 일반적으로 총 텍스트 구성 어휘 중 3~5%를 정도만 포괄하지만 전문영역, 예를 들어 Ward(1999)에 따르면 기술관련(engineering) 텍스트에서 2,000개의 전문용어(technical word)가 무려 95%의 어휘를 포괄한다는 것을 보여주었다. 따라서 이러한 어휘들은 글의 분야나 장르에 따라 큰 편차를 보인다는 것을 알 수 있다. 반면 이외의 123,200개의 빈도수가 낮은 어휘들을 저빈도 단어(low-frequency word)라 하며 이들 어휘는 많은 수에도 불구하고 일반 텍스트의 약 2%내외의 어휘만을 포괄한다. 따라서 어휘목록의 작성은 어휘목록의 사용목적에 따라 선정기준이 달라질 수 있다. 국가수준 영어능력인증시험 개발에서는 실용적이고 일상적인 내용뿐 아니라 일부 학문적인 내용도

포괄할 수 있는, 하지만 전반적으로는 보편적이며 대중적인 어휘를 선별하는 것이 그 목표이다.

Hu와 Nation(2000)은 어떠한 글을 읽던 간에 최소한으로 알아야 할 기본 어휘량을 텍스트의 80%로 제시하고 98% 이상을 알아야 모르는 단어를 접했을 때도 외부의 어떠한 도움이 없이도 문맥에서 단어의 뜻을 유추하며 독립적으로 글을 읽을 수 있다고 주장한다. 아래 표에서 보이듯 위의 98%의 텍스트 포괄 범위를 안정적으로 확보하기 위해서는 문어에서 8,000~9,000개의 단어군이 필요하고 구어에서는 6,000~7,000개의 단어군을 요구한다.

〈표 2〉 문어와 구어에서의 텍스트 포괄 범위 비교(Nation, 2006, p. 79)

Levels	No. of Levels	Approximate Written Coverage(%)	Approximate Spoken Coverage(%)
1st 1000	1	78-81	81-84
2nd 1000	1	8-9	5-6
3rd 1000	1	3-5	2-3
4th-5th 1000	2	3	1.5-3
6th-9th 1000	4	2	0.75-1
10th-14th 1000	5	< 1	0.5
Proper nouns	1	2-4	1-1.5
not in the lists	1	1-3	1

하지만 6,000~9,000개에 육박하는 어휘수는 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서 쉽게 수용되기에는 힘든 수치이다. 현실적이며 가장 보편적으로 추천되는 텍스트 포괄 범위는 95%이다(Read, 2004). 위의 표에 의하면 5,000단어(word family) 수준일 때 구어에서는 92~98%, 문어에서는 89.5~96%까지의 텍스트 포괄 범위를 보여주고 있어 가장 이상적인 어휘수라고 판단된다. 뿐만 아니라 Laufer(1992)에 따르면 영어로 강의가 진행되는 대학교육에서 요구되는 어휘수는 5,000개로 대학교재의 개발이나 일상적인 의사소통, 학문적인 과제를 해결하기 위해 반드시 필요하다고 보고 있다.

### 3

## 어휘선정기준 분석

어휘선별 기준에는 여러 가지가 있지만 인간의 주관을 배제하고 객관적인 분석만을 통해 추출하기 위해서는 국제적으로 크게 빈도수(Frequency), 사용범위(Range), 사용분포(Dispersion) 세 가지 기준을 적용한다. 다음은 각 기준들에 대한 설명이다.

#### (1) 빈도수(Frequency)

최근까지 만들어진 대부분의 어휘목록은 빈도수가 높은 순으로 어휘를 추출하여 어휘목록을 제작하였다. 가장 쉽게 어휘목록을 제작할 수 있을 뿐만 아니라 빈도수가 높다는 것은 일상생활에서 그만큼 많이 쓰이고 유용하다고 볼 수 있기 때문에 경제성의 원리에서도 빈도수가 가지는 장점은 매우 크다.

#### (2) 사용범위(Range)

사용범위는 하나의 어휘가 얼마나 다양한 텍스트에 사용되는가를 측정하는 것이다. 예를 들어 'kiwi'라는 단어는 여러 가지 뜻을 지니는데, “날지 못하는 특정 새”를 지칭하기도 하고 “특정 과일”을 지칭하기도 하며

“뉴질랜드인”을 가리키기도 한다. 따라서 뉴질랜드 코퍼스에서는 빈도수가 상당히 높게 나타나고 있다. 하지만 'kiwi'라는 단어는 뉴질랜드에 국한해서 빈도수가 높은 것이지 다른 지역의 영어에서는 빈도수가 극히 낮거나 아예 나타나지 않는다. 따라서 절대 빈도수만 보고 어휘를 추출하는 것은 보편성을 대표하는데 문제가 있다고 볼 수 있으며 이러한 문제를 극복하기 위해서는 얼마나 다양한 환경에서 쓰이는지를 측정하는 사용범위가 보다 적당한 기준이라고 볼 수 있다. 실제로 Coxhead(1998, 2000)의 Academic Word List(AWL)의 경우에는 28개의 대학교과목 중 최소 15개의 교과목에서 사용되는 어휘만을 추출하였다.

(3) 사용분포(Dispersion)

사용분포는 “Spread Frequency”라고도 불리며 사용범위가 단순히 한 단어의 빈도수가 한 번이라도 상관없이 몇 개의 다른 코퍼스에서 사용했는지를 측정한 반면 사용분포는 한 코퍼스 안에서 일정한 빈도수를 유지하는 것을 측정하는 것이다. 예를 들어 AWL의 제작 시에는 4개의 대영역 즉 Law, Science, Arts, Commerce 모두에서 각각 10번이상의 빈도수를 가지는 단어들만 추출하였다. 사용분포를 보다 체계적으로 구하는 공식은 다음과 같다.

$$\text{Dispersion(사용분포)} = 100 * [1 - (V/\text{사용한 corpus의 수} - 1)]$$

V = 각 corpus에서 나타나는 type들이 가지는 빈도수의 표준편차/각 corpus를 구성하는 token의 평균

국가영어능력평가시험(National English Ability Test, NEAT)은 2007-2008년 사전 연구에서는 5개의 개별 검사지로 개발이 되었으나 현재는 대학수학능력시험의 외국어(영어) 영역을 대체하기 위해 성인용 1개 검사지를 제외한 2개 검사지로 개발방향이 전환되었다. 이에 따라 당초 각 등급별 1,000단어씩을 배정하여 총 5,000단어군의 어휘목록을 개발하였으나 이 중 2,000단어는 3급 검사지에 적용이 되고 있고 2급의 경우에는 1,000단어가 추가된 3,000단어 수준으로 검사지가 개발되고 있다. 국가영어능력평가시험의 어휘목록인 NEAT3000은 국내에서는 처음으로 코퍼스 분석을 통하여 자체 개발된 어휘목록이다. Neat3000과 Nation(2004)이 BNC에서 추출한 14,000개의 단어군 가운데 상위 3000개를 발췌한 소위 BNC3000, 그리고 Oxford 출판사에서 개발한 OXFORD3000의 어휘선정기준을 비교하면 다음과 같다.

<표 3> 대표적인 어휘목록 제작 시 어휘선정기준 및 적용순서

어휘목록	어휘 선정기준 및 적용순서
NEAT3000	사용범위(Range) → 사용분포(Dispersion) → 빈도수(Frequency)
BNC3000	빈도수(Frequency) → 사용범위(Range) → 사용분포(Dispersion)
OXFORD3000	빈도수(Frequency) → 사용범위(Range) → 친숙도(Familiarity)

대부분의 어휘목록은 빈도수를 첫 번째 어휘선정기준으로 적용한다. 그것은 빈도수가 가지는 노출의 기회와 유용성에 대한 전통적인 믿음에서 비롯되었다. 하지만 NEAT3000의 경우에는 위의 표에서 보듯 기존의 어휘선정기준의 적용방식과는 차이가 있다는 것을 알 수 있다. 일반적으로 원어민의 언어자료를 바탕으로 텍스트 포괄범위(text coverage)를 분석해 보면 최대의 텍스트 포괄범위를 확보하기 위해서는 빈도수를 최우선 기준으로 설정해야 한다는 것이 정설이다. 하지만 국가영어능력평가시험의 경우 학생용으로 개발되는 시험이고 최고 등급을 원어민 기준이 아니라 국가교육과정을 성취수준에 맞추었기 때문에 보다 일상적이고 일반적인 어휘들의 선별에 초점을 두었다. 이러한 이유로 얼마나 다양한 텍스트에서 사용되는지를 측정하는 사용범위와 얼마나 편차없이 고르게 사용되는지를 측정하는 사용분포를 빈도수에 우선하는 기준으로 적용한 것이다. 그리고 사용범위나 사용분포가 총 텍스트 포괄범위에서는 다소 떨어지지만 보다 일상적이고 일반적인 어

휘들 추출할 수 있는 가정을 증명하기 위해 소규모의 실험분석으로 진행하였다. 먼저 ACE(호주 문어 코퍼스), Frown(미국 문어 코퍼스), FLOB(영국 문어 코퍼스), BNC7(BNC spoken section, 영국 구어 코퍼스), WWC(뉴질랜드 문어 코퍼스), WSC(뉴질랜드 구어 코퍼스)로 구성된 12,308,634(약 1200백만)단어의 대규모 코퍼스를 소스로 하여 1) 사용범위→빈도수 순과 2) 빈도수→사용범위 순으로 나누어 3,000단어로 구성된 단어군 목록을 제작하였다. 사용분포의 경우 빈도수와 상관계수가 높아 실험에서는 제외하였다. 분석의 편의를 위해 알파벳, 단위, 고유명사 등의 예외 항목을 두지 않고 어휘선정기준에 의해 산출된 수치에 따라 상위 3,000단어만을 선별한 단어군 목록을 제작에 활용하였다. 제작된 두 개의 단어군 목록을 Range Program에 각각 탑재하여 검정된 교과서를 포함한 다양한 코퍼스를 분석하였다.

〈표 4〉 어휘선정기준 적용순서에 따른 텍스트 포괄범위(text coverage) 비교

	일치도	Frown	FLOB	WSC	교과서
[A형] 사용범위(Range) ↓ 빈도수(Frequency)	90% (type 기준)	87.45%	88.63%	91.24%	89.40%
[B형] 빈도수(Frequency) ↓ 사용범위(Range)		88.73%	89.53%	92.19%	89.54%

\* 텍스트 포괄범위는 출현형(token)을 기준으로 산정됨

[A형]의 경우 사용범위를 빈도수에 우선 시하여 적용하였고 [B형]은 빈도수를 사용범위에 우선 시하여 적용하였다. [A형]의 3,000단어군은 18,082개의 낱말유형(type)을 포함하고 [B형]은 18,077개의 낱말유형(type)을 포함하였다. [A형]과 [B형]은 낱말유형을 기준으로 약 90%가 일치했고 10%는 각각 다른 낱말유형을 포함하고 있었다. 단어군으로 기준으로하면 361개의 단어군에서 서로 차이를 보여 약 12%의 차이를 보였다. 3,000개의 단어군 중 상위 185개는 어휘선정기준의 적용순서가 달랐음에도 불구하고 순위까지 일치하여 사용빈도가 상위 185개 단어에 매우 집중되어 있다는 것을 알 수 있다. 텍스트 포괄범위를 살펴보면 모든 분석 자료에서 [B형]이 더 높은 수치를 보여 빈도수가 텍스트 포괄범위에서는 보다 중요한 기준임을 확인할 수 있다. 단어군 목록 제작에 사용된 소스가 영국 구어 자료와 뉴질랜드 자료의 비중이 컸던 이유로 영국 문어 코퍼스인 FLOB에서의 텍스트 포괄범위가 미국 문어 코퍼스인 Frown 보다 높았고 뉴질랜드 구어 코퍼스인 WSC에서는 90%가 넘는 수치를 보였다. 검정된 교과서의 합본에서는 [B형]이 약간 더 높은 수치를 보였지만 [A형]과의 차이는 0.14%로 거의 차이를 보이지 않아 교과서 원어민 자료와는 달리 상대적으로 통제된 어휘를 사용하고 있음을 간접적으로 확인할 수 있었다. 또한 사용범위로 우선하는 것이 빈도수를 우선하는 것에 비해 일상적이고 일반적인 어휘 추출에 보다 효과적이라는 가정을 확인하기 위해서 Coxhead(1998, 2000)의 Academic Word List(AWL)로 분석한 결과 [A형]에만 포함된 361개의 단어군 중 21개만이 학문적인 단어인 반면 [B형]은 361개 중 100개의 단어가 학문적인 단어인 것으로 나타났다. 즉, 일상적인 어휘들을 우선적으로 추출하기 위해서는 사용범위가 빈도수에 우선하여 적용되어야 한다는 점이 어느 정도 입증되었다. 또한 NEAT3000의 개발 취지와 어휘선정기준 적용이 적절했다는 것 또한 이를 통해 확인할 수 있었다.

한국어는 교착어로 조사가 단어에 붙어있는 형태로 모두 개별 단어로 떨어져 있는 영어와는 달리 어휘선정 시 사용되는 코퍼스 분석이 용이하지 않다. 또한 한국어에서는 아직 기본형에 굴절·파생 변이형을 모두 명시하는 체계화된 단어군 목록(word family list)이 개발되지 않아 코퍼스 분석을 통한 어휘목록의 제작이 쉽지 않다. 따라서 가능한 큰 규모의 단어군 목록 은행을 개발할 필요가 있다. 더불어 한국어 코퍼스를 분석하여 빈도수(frequency)는 물론 사용범위(range)를 측정할 수 있는 프로그램이 조속히 개발되어야 할 것이다. 이러한 기본 연구들이 선행된다면 한국어에서도 체계적인 등급별 어휘, 수준별 교재 등의 개발이 가능해 지리라 생각한다.

## ■ 참고 문헌

- Coxhead, A. (1998). The development and evaluation of an academic word list. Unpublished master's thesis. Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Cobb, T. (2007). Familizer: A program for making word families [software]. Available at <http://www.lex tutor.ca/familizer/>
- Hu, M. H-C., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In Arnaud, P. J. L. and Bejlint, H. (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*(pp. 126~132). London: Macmillan.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 3-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Nation, I. S. P. (2006) How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- Richards, J. (1974). Word lists: Problems and prospects. *RELC Journal*, 5(2), 69-84.
- Shin, D. (2009). Familizer14: A program for making word families [software]. Available at <http://cafe.daum.net/sdhera>
- Ward, J. (1999). How large a vocabulary do EAP engineering students need? *Reading in a Foreign Language*, 12, 309-323.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.



## ‘영어권에서의 어휘 교육’에 대한 토론문

정영국(국제영어대학원대학교)

먼저 발표자께서 기초 어휘 선정에 관한 최근의 연구 결과와 어휘 선정 기준에 대해 상세히 소개해 주신 데 대해 감사드립니다. 본 토론자는 발표자의 원고를 읽으면서 느낀 몇 가지 아쉬운 점과 궁금한 점에 대해서 말씀드리겠습니다.

발표 내용이 주로 최근의 연구 성과들로 초점이 맞춰지면서, 영어 어휘 빈도 연구의 역사적인 흐름에 대한 소개가 없다는 점이 아쉽습니다. 본 발표만 보면 영어 어휘에 대한 연구들이 컴퓨터 시대에 들어서 시작된 것으로 오해할 수도 있겠습니다. 사실 영어 어휘 빈도에 대한 주요 연구들은 1920년대와 1930년대에 활발하게 이루어진 것으로 알고 있습니다. 그 무렵의 주요 연구 성과로는 1921년에 발표된 Thorndike의 어휘목록, 1929년에 나온 Ogden과 Richards의 ‘Basic English’, 1944년에 발표된 Thorndike와 Lorge의 *The Teacher’s Word Book of 30,000 Words* 등을 들 수 있겠습니다. 1953년에 출판된 Michael West의 *General Service List*도 1930년대 연구 성과물이라고 할 수 있습니다. 제2차 세계대전으로 인해 보완 작업이 지연되면서 1950년대 초에 출판된 것이니까요.

그동안 국내에서 이루어진 영어 어휘 목록에 대한 소개가 전혀 없는 것도 아쉽습니다. 발표자께서도 잘 알고 계시겠지만 국내에서도 영어 기본 어휘, 특히 어휘 선정 기준에 관한 연구가 꾸준히 이루어졌습니다. 예를 들어, 김영숙(1997), 김인석과 정동빈(1999), 신명신(1996), 장경숙과 정규태(2005), 정영국(2002) 등이 있습니다. 지금부터는 발표자께 세 가지 사항에 대해서 질문을 드리고자 합니다.

첫째, “국내에서 개발된 어휘목록은 어휘의 개념도 제대로 정립되지 않은 상태에서 개발”되었다고 하셨는데, 구체적으로 어떤 어휘 목록을 염두에 두고 지적하신 것인지 궁금합니다. 영어과 교육과정의 어휘목록은 많은 협의와 논의를 거쳐서 작성된 것으로 알고 있습니다.

둘째, 어휘 선정기준을 빈도수, 사용 범위, 사용 분포로 3가지를 제시하셨습니다. 그러나 교육용 어휘를 선정하는 데는 교육 활동을 수행하는 데 필요한 어휘를 포함하는 것도 필요하다고 생각합니다. 김인석과 정동빈(1999)의 연구에서에서는 초등영어 교육을 위해 필요한 어휘를 의미 영역별로 분류해서 제시하고 있습니다. 그 중에 ‘학교 생활’이라는 영역을 설정했으며, 이에 대한 소영역으로 ‘학용품’, ‘시설, 비품’, ‘교육활동’이 있습니다. 예를 들어, 학용품과 관련된 어휘로 bag, book, brush, eraser, note, paper, pencil, ruler를 들고 있습니다. 이들 단어를 기본 어휘에 포함할 것인지 여부를 통계적인 잣대로 판단할 것인지, 아니면 교육활동에서 차지하는 유용성에 따라 판단할 것인지 하는 것은 중요한 과제라고 봅니다. 이에 대해 발표자께서는 어떻게 생각하시는지요?

셋째, 국가영어능력평가시험을 위한 어휘목록인 NEAT3000은 국내에서는 처음으로 코퍼스 분석을 통하여 개발한 어휘목록이라고 하셨습니다. 어떤 코퍼스를 사용했으며 사용범위의 판단 기준은 무엇이었는지 소개해 주실 수 있으신지요?

끝으로 토론을 마치기에 앞서 어휘 빈도 연구와 관련하여 토론자가 평소에 갖고 있는 바람을 한 가지 말씀드리고자 합니다. 어휘 빈도에 관한 연구는 통계적인 방법에 의한 계량적인 연구도 필요하지만 기본 어휘들이 실제로 어떻게 쓰이는지를 보여주는 질적인 연구도 중요하다고 믿습니다. 후자에 속하는 영어 어휘 연구로는 West(1953)의 *General Service List*와 Hindmarsh(1980)의 *Cambridge English Lexicon*을 들 수 있습니다. 이 두 연구는 기본 어휘의 빈도뿐만 아니라 각 낱말이 나타내는 여러 뜻의 사용 빈도까지 보여주는 역작입니다. 어떤 언어를 외국어로 가르치기 위한 기반을 다지기 위해서는 이런 질적 연구가 계량적 연구 못지않게 활발하게 이루어져야 한다고 봅니다.

## ▣ 참고 문헌

- 김영숙. 1997. 초등 영어 기본 어휘에 관한 제안. 초등영어교육, 3, 5-17.
- 김인석, 정동빈. 1999. 초등영어 교육을 위한 새로운 어휘목록의 제시에 관한 연구. 초등영어교육, 5(1), 105-140.
- 신명신. 1996. 영어 기본 어휘 목록 제안. 영어교육, 51(4), 151-175.
- 장경숙, 정규태. 2005. 영어과 교육과정의 어휘 통제에 관한 문헌 연구. 응용언어학, 21(1), 197-218.
- 정영국. 2002. 제7차 교육과정의 영어과 어휘 지침 운용 연구. 외국어교육, 9(1), 49-68.
- Hindmarsh, R. 1980. Cambridge English lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorndike, E. & Lorge, I. 1944. The Teacher's word book of 30,000 words. New York: Columbia University.
- West, M. 1953. A general service list of English words. London: Longman.

주제 발표

프랑스의 어휘 교육

이경수(상명대)

〈차례〉

1. 들어가는 말
2. 우리나라 국어 어휘 교육
2.1. 무엇이 문제인가?
2.2. 2007년 개정 7차 교육과정
2.3. 교과 편재와 시간 배당
2.4. 어휘 평가: 2학년 학업성취도 평가의 예
3. 프랑스 초등교육 과정상 어휘 교육
3.1. 학년 편재
3.2. 교과 편재와 시간 배당
3.3. 어휘 교육의 필요성
3.4. Bentolila(2007)의 보고서
3.5. 학업성취도 평가: 유치원 2학년의 예
4. 맺는말

1. 들어가는 말

프랑스어 전공자인 필자 또한 각종 언론 매체나 교육 현장에서 우리 학생들의 국어 어휘력 부족을 걱정하는 말들을 심심찮게 접하곤 한다. 사정이 이러한대 국어교육 전공자나 현장 교사들이 어휘력의 중요성을 이야기 하고 어휘 교수·학습의 필요성을 줄곧 강조해 왔을 것임은 가히 쉽게 짐작할 수 있다. 실제로 어휘 교육 분야의 많은 연구들<sup>1)</sup>이 보여주듯이, 여러 국어교육학자들이 어휘 교육과 관련하여 다양한 관점에서 문제점을 진단하고 해결 방안을 제시해왔던 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고 그러한 관심과 노력의 결과로 우리 학생들의 어휘력이 향상되었다거나 국어교육 분야에서 어휘 교육의 지위가 나아졌다고 하는 목소리를 여전히 듣기 힘든 것 또한 사실이다. 본고는 이러한 상황을 개선하고자 하는 차원에서 프랑스 초등교육 과정에서 이루어지고 있는 어휘교육의 실례를 통하여 우리의 교육 현장에 어떤 시사점을 줄 수 있을지 살펴보고자 한다.

1) 본고에서 참고한 논문만 언급하자면 다음과 같다. 이창수 2009, 이충우 2001, 2005, 박재현 2007.

## 2. 우리나라 국어 어휘교육

### 2.1. 무엇이 문제인가?

필자가 전공한 (외국어로서의) 프랑스어 교육에서의 ‘어휘 교육’은 오래 전부터 그 필요성이 강조되면서 프랑스어 교수·학습 내용을 구성하는 주요 기준들 중 하나로 자리매김하고 있다. 이창수(2009)에 따르면, 마찬가지로 상황이 외국인인 한국어를 위한 국어 교육 분야에서는 이루어지고 있다고 한다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 함께 ‘어휘/문법’ 영역에서 ‘어휘 교육’이 따로 다루어지고 있기 때문이다. 이에 반해 국어 교육에서는 어휘 영역이 따로 독립해 있지도 않을 뿐 아니라 어휘에 대한 지식 교육이 ‘문법’에서 다루어지며 국어 교과 모든 영역에서 그때그때의 필요에 따라 조금 다루어지고 있을 뿐임은 여러 연구의 공통된 지적사항이기도 하다(박재현 2007, 이창수 2009, 이충우 2001, 2005). 이처럼 우리의 국어교육에서 어휘 교육이 ‘미운 오리 새끼’로 전략해 있는 동안 우리의 아이들은 심오하고도 복잡한 어휘의 세계에 빠져 헤매고 있으며 이를 대하는 학부모들 또한 난감할 수밖에 없는 현실이다.

그렇다면 현재 우리의 빈약한 어휘 교육의 실태를 확인해보는 차원에서 현재 서울 소재 S초등학교 2학년에 재학 중인 한 아이의 몇 가지 예를 보여 주고자 한다. 우선 가정학습 문제집에 실려 있는 [국어 영역]의 몇 가지 경우를 보자.

#### [국어영역]

경우 1)

- 〉 질문: “해를 기준으로 하루를 둘로 나누면?”
- 〉 아이의 질문: “아빠, ‘기준’이란 게 무슨 말이야?”

경우 2)

- 〉 질문: 글쓰기가 하고 싶은 말을 글쓰이의 ( ) ( )이라고 합니다.
- 〉 답: 주장 / 정답: 의견
- 〉 아이의 질문: “주장 하고 의견은 어떻게 다른 거야?”

이와 같은 어휘의 문제는 [국어영역]에서 뿐만 아니라 다른 교과에서도 어려움의 대상이 되고 있다. 국어 교과가 이른바 도구 교과로서 기타 교과의 지식 전달에도 필요하기 때문이다. [슬기로운 생활 영역] 관련 몇 가지 사례들을 계속해서 보자.

#### [슬기로운 생활 영역]

경우 3)

- 〉 질문: 다음 중 낮 12시를 기준으로 하루를 바르게 나눈 것은 어느 것입니까?
- ① 낮과 밤 ② 오전과 오후 ③ 일출과 일몰 ④ 아침, 점심, 저녁 ⑤ 아침 낮, 저녁, 밤
- 〉 답: ⑤ / 정답: ②
- 〉 원인: 관련 단원에서 등장하는 낮 12시, 즉 ‘정오’의 개념을 이해 못함2).

경우 4)  
 > 질문: 물건이 우리 손에 오기까지 물건을 파시는 분, ( ) ( ) 하시는 분, 파시는 분 등이 애를 쓰십니다.  
 > 답: 배달 / 정답: 운반

경우 5)  
 > 질문: 우리나라 한복의 좋은 점이 아닌 것은 어느 것입니까?  
 ① 우리나라 전통이 살아 있다.  
 ② 한복 고유의 선이 아름답다.  
 ③ 체형이 변해도 입을 수 있다.  
 ④ 몸의 곡선이 그대로 드러난다.  
 ⑤ 천연 염료로 물들여 옷감의 색이 아름답다.  
 > 답: ③ / 정답: ④  
 >> 원인: '체형'을 '몸무게'로 이해함.

물론 위의 예들이 전적으로 '어휘' 차원의 문제만으로 단정 지을 수 없으리라는 점은 분명하다. 하지만 우리의 짧은 생각으로는 위의 문제들에 포함되어 있는 '어휘' 수준이라는 것이 실제로 초등학교 2학년 아이들이 충분히 이해하고 학습하는 수준인지 의문이 드는 것이 사실이다. 그렇다면 이와 같은 어휘의 선정과 교육은 무엇을 토대로 이루어지는지 살펴보지 않을 수 없다.

## 2.2. 2007년 개정 7차 교육과정

앞서 언급한 어휘 교육의 내용과 지도는 주로 교육과정에 기술되어 있는 영역별 기준을 토대로 이루어진다고 할 수 있다. 현재 적용되고 있는 2007년 개정 7차 교육과정 상에서 초등학교 국어과 교육과정의 지도 내용들 가운데 어휘지도 관련 내용들을 살펴보자. 본고에서 우리의 관심이 초등학교 1-2학년에 맞추어져 있는 관계로 여기서는 1-2학년 관련 어휘지도 내용들만 정리해보면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1 - 2007년 개정 7차 교육과정 어휘지도 내용: 1, 2학년, 이창수(2009)에서 부분 발췌>

학년	영역	성취 기준	어휘지도 내용요소	비고
1	듣기	여러 가지 소리를 구별하여 듣고 흉내 낸다.	시능말 (의성어)	활용
		말의 재미를 느끼면서 시, 노래를 듣는다.	시능말	"
	말하기	감정을 나타내는 말들을 알맞게 사용하면서 대화한다.	감정표현 형용사	"
		일이 일어난 차례에 따라 이야기를 정리하며 말한다.	시간표현 부사어, 접속사	"
읽기	낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다.	낱말 발음	지식	

2) 참고로 오답의 원인에 대해서는 여기에 기술되어 있는 것과 다른 다양한 분석이 가능하겠지만 일단 어휘력의 부족이라는 측면만을 고려 대상으로 한다는 점을 밝혀둔다.

	쓰기	글씨를 바르게 쓴다.	낱말 표기	"
	문법	소리와 표기가 다를 수 있음을 이해한다.	발음, 표기	"
	문학	반복적으로 나타나는 말의 재미를 느낀다.	반복어	활용
2	말하기	여러 가지 말놀이에 즐겨 참여한다.	말놀이	태도
	쓰기	감정을 표현하는 글을 읽고 글쓴이의 감정을 파악한다.	감정표현 형용사	활용
	문법	소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다.	표준발음	지식
		표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다.	표기	"
		낱말과 낱말 간의 의미 관계를 이해한다.	의미관계	"
	문학	재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다.	반복어	활용

상기 교육과정을 분석한 이창수(2009)는 현행 교육과정에서 어휘가 전 영역에 걸쳐 교수·학습되는 것으로 보이지만 그 중에서도 주로 문법 영역의 하위 요소로서 보는 경향이 있음을 지적하고 있다.

"[...]영역별로 살펴보면 듣기 영역에서 2개, 말하기 영역에서 6개, 읽기 영역에서 3개, 쓰기 영역에서 2개 문법 영역에서 13개, 문학 영역에서 3개가 마련되어 있다. ‘문법’ 영역에서 가장 많은 지도 내용(44.8%)이 나타나는 것이 특징이다. [...]"

학년별로 보면 1학년에서 8개, 2학년에서 6개, 3학년에서 4개, 4학년에서 4개, 5학년에서 2개, 6학년에서 5개가 마련되어 있는데 1학년에 어휘지도 관련 내용이 가장 많다. 요약하면 2007년 개정 7차 교육 과정기는 전체 지도 내용 139개 가운데 29개가 어휘와 관련된 내용(약 20%)으로 표면적인 지도 내용 수는 적지 않다. 학년별로 보면 1, 2학년에서 14개로 전체 내용 수 대비 48.3% 정도가 된다. 어휘 지도 관련 내용이 문법 영역에서 많이 제시되는 것은 어휘 교육을 문법 교육의 하위 영역으로 보는 경향이 강하다는 것을 짐작할 수 있다.[...]"

### 2.3. 교과 편재와 시간 배당

서울 소재 S초등학교에서 2010년 2학기에 운영하고 있는 시간표를 통하여 현재 우리나라 초등학교 2학년에 개설된 교과목들과 해당 시간들을 살펴보자.

〈표 2- 서울 소재 S초등학교 2학년 운영 시간표〉

시간 \ 요일	월	화	수	목	금	토
1	말듣	바생	바생	읽기	쓰기	쓰기
2	슬생	즐생	즐생	슬생	슬생	즐생
3	즐생	컴	읽기	즐생	도서실	수학
4	수학	수학	수학	재량(영)	즐생	특활
5		말듣				

상기 표에 개설된 교과목들 중 ‘말하기/듣기’ ‘읽기’, ‘쓰기’ 등의 영역으로 세분화 되어 있는 국어과목을 종합하여 영역별로 정리해 보면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3 - 교과목별 시간 배당>

교과목	시간
국어	6
즐거운 생활	6
수학	4
슬기로운 생활	3
바른 생활	2
컴퓨터	1
재량활동(영어)	1
도서실	1
특활	1

#### 2.4. 어휘평가 : 학업성취도 평가의 예

그렇다면 학생들의 학업 능력 평가는 어떻게 이루어지고 있으며, 그 중에서 어휘 능력의 성취도를 평가할 수 있는 항목들은 얼마나 포함되어 있는지 살펴보자. 우선 총 두 페이지로 구성된 학업 성취도 평가 결과 통지서<sup>3)</sup>에는 첫 페이지에 다음과 같이 기술되어 있다.

[...]

본 성취도 평가 결과는 다음과 같은 관점에서 살펴보시면 좋습니다.

1. 자녀의 교과별 학업 성취 기준
2. 학습이 부족한 교과와 그 내용
3. 학습 부진 요인과 그 해결책

[...]

언뜻 보기에 이 항목들 중에서 ‘2. 학습이 부족한 교과와 그 내용’ 항목에서 뭔가 어휘 관련된 내용들이 들어 있을 것 같은 느낌이 든다. 하지만 실제 통지서 뒷면에 나와 있는 내용으로는 학생의 부족한 부분이 무엇인지 알 수가 없다. 교과목 별 의견란에 기술된 종합의견을 잠시 다시 인용해 보자.

“뜻이 반대인 낱말을 잘 찾고, 일기의 내용을 잘 이해합니다. 시를 읽을 때 재미있는 장면과 행동을 잘 찾고, 칭찬하는 말을 들었을 때 알맞게 대답합니다. 글을 읽고 일어난 일과 설명한 부분에 대해 바르게 이해합니다.”

그렇다면 이와 같은 우리의 상황에 비해 철저하게 프랑스어, 즉 국어 교육을 시키는 것으로 정평이 나있는 프랑스의 경우는 어떠한지 이제부터 살펴보기로 하자.

3) <부록 1> 부분에 학업 성취도 평가 결과 통지서를 실어놓았음.

### 3. 프랑스 초등교육 과정상 어휘교육

프랑스의 교육 체제에 대한 사전 지식 없이 본 글을 대하는 이들을 위해 우선 프랑스 초등교육 체제를 간단히 정리하여 소개하기로 한다.

#### 3.1. 학년 편제

프랑스의 초등교육은 유치원과 초등학교를 중심으로 이루어지는데, 유치원(é cole maternelle)과 초등학교(é cole primaire)는 대개 통합 운영되는 단위 학교<sup>4)</sup>, 즉 기초학교(é cole primaire)를 이룬다(김형래 2003). 유치원은 3년 과정, 초등학교는 5년 과정이며, 각 학년의 명칭은 우리나라와는 다르지만 여기서는 편의상 1학년, 2학년 등으로 지칭하기로 한다. 한편, 유치원 1학년과 2학년의 2년간을 ‘초보학습과정’(cycles des apprentissages premiers), 유치원 3학년부터 초등학교 2학년까지의 3년간은 ‘기초학습과정’(cycles des apprentissages fondamentaux), 초등학교 3학년부터 5학년까지의 3년간은 ‘심화학습과정’(cycle des approfondissements)으로 나누어 운영하고 있는 점을 보면 유치원과 초등학교가 실질적으로 연계된 체계적 초등교육을 원칙으로 하고 있음이 분명히 드러난다. 이를 종합해서 표로 나타내 보면 아래 <표 4>와 같다(김형래 2003).

<표 4> 프랑스 초등교육 과정 학년 편제

유치원 (Ecole maternelle)	1학년	Petite section(PS)	제 1기: 초보 학습과정 (cycle des apprentissages premiers)
	2학년	Moyenne section(MS)	
	3학년	Grande section(GS)	
초등학교 (Ecole primaire)	1학년	CP(cours préparatoire)	제 2기: 기초 학습과정 (cycle des apprentissages fondamentaux)
	2학년	CE1(cours élémentaire 1)	
	3학년	CE2(cours élémentaire 2)	제 3기: 심화 학습과정 (cycle des approfondissements)
	4학년	CM1(cours moyen 1)	
	5학년	CM2(cours moyen 2)	

#### 3.2. 교과 편제와 시간 배당

2002년도에 프랑스 교육부에서 고시한 교과 편제와 시간 배당은 아래 <표 5>와 같으며, 유치원과 초등학교의 평균 주당 수업 시간은 26시간으로 책정되어 있다(김형래 2003).

<표 5 - 기초학습과정 교과 편제와 시간배당(주당 수업시간)>

4) 비록 통합 운영되는 과정이라고는 하지만 유치원과 초등학교의 가장 큰 차이는 유치원은 의무교육이 아니라는 점이다. 이것이 바로 두 과정의 교육 내용에 있어 분명한 차이를 만들어 내는 요소일 것이라 판단된다.

교과목	시간
국어	9-10
함께 생활하기	0.5
수학	5-5.5
세상 발견하기	3-3.5
외국어(또는 지역언어)	1-2
예술	3
체육	3

### 3.3. 어휘 교육의 필요성

프랑스에서 어휘 교육은 아이들의 다양한 능력, 예를 들어, 자기 주변에서 듣거나 읽는 것들에 대해 분명하고 정확한 방법으로 자신의 감정이나 의견을 표현해 주는 능력을 길러주는 데 핵심적인 역할을 하는 것으로 간주된다. 따라서 유치원에서부터 어휘 교육의 필요성이 강조되고 있으며 특히 의무교육 과정이 시작되는 초등학교 1학년(CP)부터는 우리나라의 경우와 마찬가지로 아이들이 학습해야 할 어휘의 내용들을 정해 놓고 교수·학습뿐만 아니라 평가에도 이를 분명히 반영하고 있다. 예를 들어, Bentolila(2007)에 따르면, 초등학교 1학년(CP)과 2학년(CE1)에서는 일상생활과 관련된 어휘들(예를 들어, 시간 관련 어휘, 일상 활동 어휘, 신체, 건강, 등)을 필수적으로 교수·학습하도록 하고 있으며, 3학년(CE2) 과정부터는 이전에 학습한 어휘들의 좀 더 다양한 용례들을 교수·학습함으로써 체계적으로 아이들의 ‘어휘력’을 신장시키고자 노력하고 있다. 물론 이러한 노력들에도 불구하고 프랑스 또한 아이들의 어휘력 부족이 점점 심각한 상황으로 인식되고 있으며, 이로 인해 다양한 전략과 방안들을 강구하고 있는 것이 사실이다. 여기서는 프랑스 교육부의 의뢰로 이루어진 프랑스 초등학교 어휘 교육의 현황과 개선 방안에 대한 Bentolila(2007)의 보고서 내용을 잠시 살펴보자.

### 3.4. Bentolila(2007) 보고서<sup>5)</sup>

2007년 2월에 발간된 Bentolila의 보고서에 따르면, 아이들의 경우 이미 만 4세 때부터 자신이 모르는 새로운 단어에 대한 거부감을 갖고 자신에게 친숙하고 자주 쓰는 표현들에만 안주하려는 경향을 보인다고 한다. 따라서 이러한 상황을 개선시키기 위해서는 부모와 학교의 역할이 중요한데, 특히 학교의 경우에는 그들에게 새로운 어휘들에 대한 두려움과 거부감을 줄여주고 자신들의 생각을 분명하고도 정확히 표현할 수 있도록 언어 학습 초기 단계부터 어휘 학습의 즐거움을 느낄 수 있도록 해줘야 한다고 강조한다. 이를 위해서 Bentolila는 주로 두 가지 측면에 대해 기존의 생각을 바꿔야 함을 주장한다.

우선 ‘독서 만능주의’이다. 이는 우리나라에서도 마찬가지로 강조되고 있는 것이긴 한데, 문제는 독서만이 어휘 습득의 지름길이며 유일한 방안은 아니라는 지적이다. 많은 사람들이 흔히 아이들이 독서를 통해서 어휘를 습득하게 된다고 생각한다. 물론 상당 부분 틀린 말은 아니지만 정작 어휘력이 부족한 아이들의 문제는 그들이 접하는 책 속에 등장하는 새로운 단어들을 이해하는 데 어려움을 느낀다는 데 있다. 다시 말해서, (아이들 스스로 모르는 단어의 의미를 이해하려는 ‘특별한’ 노력을 기울이지 않는 한) 새로운 단어가 무슨 의미인지도 모르면서 책장만 넘긴다고 해서 (전체 맥락에서 책의 줄거리를 이해하는 데에는 별 무리가 없지

5) 정식 명칭은 "Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire ; à Monsieur le Ministre de l'Education nationale"로서 이를 번역하면 "(교육부 장관께 드리는) 초등학교 어휘학습 관련 연구 보고서"이다.

모르나) 그들의 어휘력 향상은 기대할 수 없을 뿐만 아니라, 이러한 읽기 활동을 통해 어휘력이 향상되는 다른 동료들과의 차이는 더 벌어질 수밖에 없는 것이다. 따라서 어휘력이 부족한 아이들을 위한 어휘력 향상 방안을 강구해야 함은 필수적이다.

Bentolila(2007)가 지적하는 두 번째 문제는 어휘 교육 분야에서 문제시 되는 ‘단계별 학습의 필요성’과 관련된다. 물론 주로 독서 활동을 통하여 새로운 어휘의 학습이 이루어지고 교실에서 교사와의 텍스트 읽기 활동을 통해 의미를 이해해가는 것이 일반적인 경우이긴 하지만, 이에 덧붙여 어휘 시스템에 대한 여러 기준들을 바탕으로 체계적이고도 엄격한 어휘 교육이 이루어져야 한다는 것이 Bentolila의 판단이다. 그는 이를 위해 다음과 같은 열 가지 사항들을 보고서의 결론으로 제안한다.

- (1) 읽기 학습활동 이외에 “어휘 학습 활동” 시간을 별도로 할애할 것을 제안한다.
- (2) 읽기 활동 시간에 해당 텍스트에 등장하는 새로운 어휘들의 의미를 완전히 이해할 수 있도록 충분한 사고 활동의 시간을 부여한다.
- (3) “어휘 학습 활동”과 관련된 내용들이 가정에서 복습될 수 있도록 일종의 숙제를 부여한다.
- (4) 어휘 학습의 과정을 이해하고 학교와 가정 사이의 의사소통 통로 역할을 할 수 있도록 ‘단어장’을 준비하도록 한다.
- (5) 교사들의 초기 양성 및 재교육 시 교사들이 어휘 체계에 대한 좀 더 쉬운 이해를 할 수 있도록 교육을 실시한다.
- (6) 교사들에게 어휘 교육 시 활용할 수 있는 효과적인 어휘 교수·학습 방법론을 제시해 준다.
- (7) 교사들에게 아이들이 어휘를 분명히 습득했음을 확인할 수 있는 ‘자주 쓰이는 어휘 목록’을 제공해 준다.
- (8) 유치원 단계에서부터 아이들이 매년 365개의 단어를 새로 학습할 수 있도록 교육 프로그램을 마련한다.
- (9) 학년별로 아이들이 학습하지 못했을 가능성이 있는 기본 어휘 목록들을 마련해 준다.
- (10) 교사들에게 텍스트에 실린 어휘들의 교육이 잘 이루어 질 수 있도록 텍스트 분석 도구를 제공해 준다.

이상과 같이 Bentolila(2007)의 보고서에 제시된 내용들에 비추어 보면, 프랑스의 국어교육에서 ‘어휘 교육’의 문제는 아이들의 어휘력 문제와 결부되어 많은 이들의 관심사가 되고 있음이 분명하다. 또한 누차 체계적이면서도 구체적인 어휘 교육의 필요성을 강조하고 있다는 점에서 우리의 경우와 마찬가지로 그 위상에 대한 논란이 여전함을 간접적으로 확인할 수 있다. 하지만 필자가 판단하기에 현 시점에서 프랑스의 국어교육이 우리의 상황과 비추어 가장 큰 차이점은 이미 유치원 과정에서부터 아이들의 부족한 어휘력을 분명히 확인할 수 있는 기준들을 마련하고 있으며, 이를 학부모들도 분명히 확인 가능하다는 점이다.

### 3.5. 학업성취도 평가: 유치원 2학년의 예

프랑스에서 유치원 2학년(moyenne section) 아이의 학부모에게 주는 일종의 학업 성적표를 예로 들어 보자<sup>6)</sup>. 우선 우리의 관심이 어휘 교육 분야에 집중되어 있는 만큼 해당 성적표에서 학생의 ‘어휘력’을 확인할

수 있는, 실제 평가가 이루어진 항목들만을 골라 정리해 보자.

[언어 영역]

§ 상황별 의사소통 능력 항목

- › 요구사항을 바르게 표현할 줄 안다.
- › 주의사항을 이해할 줄 안다.

§ 상황을 기술하는 능력 항목

- › 사건에 대해 이야기 할 줄 안다.
- › 설명을 곁들여 이야기 할 줄 안다.
- › 자신이 이해한 이야기를 다시 재구성 할 줄 안다.

§ 문어 능력 항목

- › 어른에게 말할 줄 안다.
- › 책의 특징을 이해할 줄 안다(주제, 작가, 표지 등)
- › 어떤 인물이나 대상을 묘사할 줄 안다.
- › 자신의 성을 인쇄체로 쓸 줄 안다. / 대문자로 쓸 줄 안다.
- › 자신의 이름을 안다.
- › 글씨를 쓰는 것과 그림을 그리는 것의 차이를 안다.

§ 상상력, 창조력 항목

- › 색깔을 알고 말할 수 있다(노랑/녹색/오렌지/보라/밤색/흰색/검정 등 해당 항목에 표시)

#### 4. 맺는말

초등학생이 고등학생 수준의 언어를 표현하거나 이해하지 못하는 것은 음운 지식이나 문법지식이 부족해서라기보다 어휘지식(어휘력)이 부족해서일 경우가 많다. 특히 우리가 본고의 출발로 삼았던 우리나라 초등학교 2학년 아이의 문제들을 보면, 우리 국어 교육에서 어휘 교육은 그 어느 때보다도 절실하고 절박한 과제를 실감하기에 충분하다 할 것이다.

이런 측면에서 이미 유치원 과정에서부터 분명한 평가 척도를 가지고 아이의 여러 능력을 평가하고 있는 프랑스의 경우는 우리에게 훌륭한 본보기가 될 수 있으리라는 생각이다. <부록 2> 부분에 첨부된 학업 성적표에 따르면 각종 능력(그 중에는 아이의 ‘어휘력’도 평가 대상임에 틀림없다)을 평가하는 차원에서라도 최소한의 해당 영역의 교수·학습이 이루어 질 것이라 짐작할 수 있기 때문이다.

물론 Bentilila(2007)의 보고서에서도 드러나듯이, 프랑스 또한 체계적인 어휘 교육의 필요성을 강조하고 있는 것으로 봐서 우리의 상황과 크게 다르지 않을 것이다. 하지만 유치원에서부터 체계적인 평가시스템을 구축하고 있는 것만 보더라도 학생들의 어휘력 부족의 상당 부분이 아이에게 좀 더 많은 관심을 기울이지 않는 ‘게으른’ 학부모들의 탓으로 돌려질 수밖에 없는 우리의 상황과는 분명 다르다 할 것이다. 따라서 이제부터라도 어휘 교육에 대한 좀 더 많은 관심과 노력을 기울일 필요가 있고 이러한 과정에서 프랑스의 어휘 교

6) 이 학업 성적표는 유치원 1, 2, 3학년 과정을 통틀어 하나의 성적표 상에 작성되는 것으로 각 항목별로 담당교사가 아이의 발달 정도를 표시하게 되어 있다. <부록 2> 부분에 전체 성적표를 실고 있다.

육 또한 좋은 모델로서 연구해 볼 가치가 있다는 생각이다. 이를 통해 얼마 전에 필자가 지인에게 들은 초등학교 2학년 아이의 다음과 같은 반응들이 줄어들 수 있기를 바란다.

[밖에 외출했다가 집에 돌아와서]

- 엄마: 너희 아빠 또 저렇게 어질러 났네, 으이그 내가 못 살아.

- 아이: 엄마, 그럼 이혼해 버려~

■ 참고 문헌

김형래, 2002, '프랑스 중등 교육과정에서의 외국어 교육', 한국프랑스학논집 제40집, 한국프랑스학회.

김형래, 2003, '프랑스 초등 교육과정에서의 외국어 교육', 프랑스어문교육, 한국프랑스어문교육학회.

박재현, 2007, '어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘어미의 가치 교육 연구' 새국어교육 제74호.

이창수, 2009, '초등 어휘 지도 내용 변천 연구', 문법교육 제11집, 한국문법교육학회.

이충우, 2001, '국어 어휘 교육의 위상', 국어교육학연구 13집, 국어교육학회.

이충우, 2005, '국어 어휘교육의 개선 방안', 국어교육학연구 24집, 국어교육학회.

BENTOLILA Alain, 2007, À Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire.

〈부록 1 - 서울 소재 S초등학교 2학년 학업성취도 평가 결과〉

2학년 3반

1. 학업성취도 평가 결과						
단계	학업 성취도 평가					
	국어		수학		슬기로운 생활	
	학 년 평 균	개 인 성 취 도	학 년 평 균	개 인 성 취 도	학 년 평 균	개 인 성 취 도
잘함 (81~100%)						
보통 (61~80%)						
노력 바람 (0~60%)						

2. 교과별 의견 : 다음 의견은 이번 성취도 평가 결과를 포함하여 각 교과 학습에 대한 평소 어린이들의 학습 활동, 학습 태도 및 수행 평가, 단원 평가 등을 종합하여 기술한 것입니다.

국 어	수 학	슬기로운 생활
뜻이 반대인 낱말을 잘 찾고 일기의 내용을 잘 이해합니다. 시를 읽을 때 재미있는 장면과 행동을 잘 찾고 칭찬하는 말을 들었을 때 알맞게 대답합니다. 글을 읽고 일어난 일과 설명한 부분에 대해 바르게 이해합니다.		

3. 가정에서 학교로

담 임		학부모 확인	(인)
-----	--	--------	-----

<부록 2: 프랑스 유치원 2학년(Moyenne section) 학업성적표>

ACADEMIE DE VERSAILLES

INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE

INSPECTION ACADEMIQUE  
DES HAUTS-DE-SEINE

26<sup>me</sup> circonscription  
Châtenay-Malabry / Le Plessis-Robinson

# LIVRET SCOLAIRE pour l'école maternelle

Ecole : maternelle "Les Feuilles Vertes"

Nom : LEE

Prénom : SOU MINA

Date de naissance : 08-10-2002

classe	Année scolaire	Nom de l'enseignant
RS	2005-2006	M <sup>me</sup> Labat
MS	2006-2007	M <sup>re</sup> ACARIC

## Note explicative

Ce livret scolaire a été élaboré en référence aux programmes nationaux (BO n° 1 du 14/02/2002) qui définissent des compétences à acquérir par les élèves au cours du cycle1. Il constitue un instrument pédagogique et de liaison entre les enseignants d'une part, l'école et sa famille d'autre part.

### Comment le renseigner ?

Le programme de travail arrêté pour chaque période par l'enseignant détermine les compétences qui feront l'objet d'apprentissages. Par conséquent, si **aucune indication** n'est portée en face d'une compétence, c'est que cette dernière n'a pas l'objet d'un travail particulier pendant la période considérée.

Le niveau d'exigence étant différent au cours des trois années du cycle1, le degré d'acquisition d'une compétence peut être différent d'une année à l'autre ; un feuillet d'observations peut compléter ce livret en particulier pour les élèves de petite section pour lesquels ce document est moins adapté.

Les compétences qui auront fait l'objet d'un apprentissage seront codées ainsi :

<i>vert</i>	Compétence acquise (l'enfant sait)
<i>jaune</i>	Compétence réussie avec aide, en voie d'acquisition
<i>rouge</i>	Compétence non acquise

Ce codage par couleur a été choisi dans l'objectif d'associer l'enfant à l'évaluation de ses acquisitions.

**La remise du livret est un moment important, n'hésitez pas à venir échanger avec l'enseignant de votre enfant**

## Le langage

L'enfant sait	PS	MS		GS	
	juin	février	juin	février	juin
<i>Compétences de communication</i>					
Répondre aux sollicitations de l'adulte	●		●		
Echanger avec ses camarades	●		●		
Participer à un échange en grand groupe	●		●		
<i>Compétences de langage en situation</i>					
Formuler correctement des demandes	●		●		
Comprendre les consignes	●		●		
<i>Compétences concernant le langage d'évocation</i>					
Mémoriser et dire ou chanter comptines, chansons, poésies	●		●		
Raconter un événement	●		●		
Raconter une histoire en s'appuyant sur les illustrations			●		
Reformuler une histoire montrant qu'elle a été comprise			●		
<i>Langage écrit : fonctions de l'écrit</i>					
Reconnaître différents supports d'écrits					
<i>Langage écrit : familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature</i>					
dicter à un adulte			●		
Reconnaître les caractéristiques du livre (titre, auteur, page de couverture...)	●		●		
<i>Langage écrit : découverte des réalités sonores du langage</i>					
Reconnaître un ou plusieurs son(s) (conscience phonique)					
<i>Langage écrit : activités graphiques et écriture</i>					
Reproduire un modèle simple	●		●		
Représenter un objet, un personnage identifiables			●		
écrire son prénom (sans modèle)	en capitale d'imprimerie	●		●	
	en lettres cursives		●		
Copier des mots en lettres cursives			●		
Copier une ligne de texte en écriture cursive					

<i>Langage écrit : découverte du principe alphabétique</i>					
Reconnaître son prénom	●		●		
Faire la différence entre écrire et dessiner	●		●		
Ecrire de gauche à droite					
Etablir la correspondance entre l'oral et l'écrit					
Connaître le nom des lettres de l'alphabet					
Proposer une écriture alphabétique pour un mot simple					

## Agir et s'exprimer avec son corps

	PS	MS		GS	
	juin	février	juin	février	juin
<b>L'enfant sait</b>					
<i>Réaliser une action que l'on peut mesurer</i>					
Courir, sauter sans matériel			●		
Courir, sauter, lancer avec du matériel varié			●		
<b>Améliorer ses performances</b>					
<i>Adapter ses déplacements à différents types d'environnements</i>					
Se déplacer dans des situations remettant en cause l'équilibre			●		
Se déplacer sur des tricycles, trottinettes, vélo			●		
Evoluer avec aisance en milieu aquatique					
<b>Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement</b>					
Comprendre les jeux à règles			●		
Coopérer dans les jeux à règles			●		
S'opposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, immobiliser...					
<i>Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive</i>					
S'exprimer par le corps librement			●		
Reproduire un enchaînement simple			●		

### Vivre ensemble

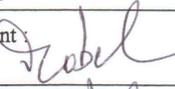
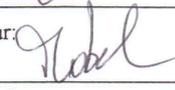
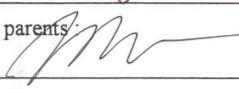
L'enfant sait	PS	MS		GS	
	juin	février	juin	février	juin
Accepte de jouer et de travailler avec les autres	●		●		
Respecte les règles de la vie en commun	●		●		
Mène sa tâche jusqu'au bout	●		●		
Est capable de faire preuve d'initiatives	●		●		

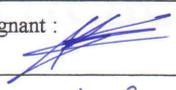
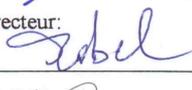
### La sensibilité, l'imagination, la création

L'enfant sait	PS	MS		GS	
	juin	février	juin	février	juin
<i>Le regard et le geste</i>					
Connaître (reconnaître et nommer des couleurs) <i>Les couleurs connues sont entourées par l'enseignant</i>	Rouge- Bleu- Jaune-Vert-Noir- Orange-Rose- Violet-Marron- Blanc	<del>jaune-vert-</del> <del>noir-orange-</del> <del>rose-violet-</del> <del>marron-</del> <del>blanc-</del>	Noir-Orange- Rose-Violet- Marron- Blanc		
S'investir dans les activités créatrices	●		●		
Adapter son geste en fonction des différentes techniques	●		●		
<b>S'intéresser aux œuvres visuelles</b>					
<i>La voix et l'écoute</i>					
Participer volontiers à des activités musicales	●		●		
Produire, reproduire des formules rythmiques simples					
S'intéresser aux œuvres musicales					

## Découvrir le monde

	PS		MS		GS	
	juin	février	juin	février	juin	février
<b>L'enfant sait</b>						
<b>Dans le domaine de la matière et des objets</b>						
Construire un assemblage simple	●		●			
<b>Dans le domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé</b>						
retrouver l'ordre des étapes du développement d'un animal ou d'un végétal ou de l'être humain						
<b>Dans le domaine de la structuration de l'espace</b>						
Se situer dans l'espace familier	●		●			
Organiser un parcours ou une disposition d'objets et le représenter sur une feuille						
<b>Dans le domaine de la structuration du temps</b>						
Se repérer dans la journée	●		●			
Utiliser correctement les marques temporelles et chronologiques			●			
Utiliser à bon escient les mots avant, après, aujourd'hui, demain...						
<b>Relatives aux formes et aux grandeurs</b>						
Trier selon un critère (forme, taille)			●			
reconnaître et nommer des formes simples : carré, triangle, rond			●			
reproduire un assemblage d'objets de formes simples (puzzle, pavage, assemblage de solides)			●			
comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance						
<b>Relatives aux quantités et aux nombres</b>						
reconnaître globalement des petites quantités (doigts de la main, constellations du dé) PS : 3 ; MS : 6 ; GS : 10			●			
connaître la comptine numérique orale au moins jusqu'à PS : 5 ; MS : 10 ; GS : 30			+20			
Associer une quantité d'objets à un nombre (dénombrer)			●			
Connaître l'écriture chiffrée : MS : 5 ; GS : 10			●			
Résoudre des problèmes portant sur les quantités						
Utiliser les mots de la comparaison (autant que, plus que, moins que)						

Petite section		Signatures
Observations de l'enseignant	Bonne intégration, participe volontiers aux activités.	l'enseignant : 
		le directeur: 
		les parents: 

Moyenne section		Signatures
1 <sup>ère</sup> période :		
Observations de l'enseignant		l'enseignant :
		le directeur:
		les parents :
2 <sup>ème</sup> période :	Bonne élève .	l'enseignant : 
Observations de l'enseignant	Soumina est très appliquée dans son travail. Bravo!	le directeur: 
		les parents: 

Grande section		Signatures
1 <sup>ère</sup> période :		
Observations de l'enseignant		l'enseignant :
		le directeur:
		les parents :
2 <sup>ème</sup> période :		
Observations de l'enseignant		l'enseignant :
		le directeur:
		les parents :



## ‘프랑스의 어휘 교육’에 대한 토론문

김경량(서울대)

흔히 프랑스는 자신들의 언어(프랑스어)에 대한 ‘사랑’과 자긍심이 강하고 이를 잘 유지·보존하고 전 세계에 전파하기 위해 부단한 노력을 기울이는 나라로 잘 알려져 있습니다. 단적인 예로, 미국에서는 부모가 외국인이라 할 지라도, 아기가 미국에서 태어난 경우, 바로 미국 국적을 취득할 수 있습니다만, 프랑스의 경우는 프랑스에서 태어나더라도 만 18세가 되기 5년 전부터 프랑스에서 고등교육을 받고 있어야만 ‘겨우’ 프랑스 국적을 취득할 수 있도록 규정하고 있습니다. 이는 프랑스 시민이 되기 위해서는 프랑스에 대해 어느정도 알고 있어야 하며, 특히 최소한 프랑스 어는 제대로 ‘구사’하고 이해할 줄 알아야 함을 의미합니다.

어휘와 관련해서는 일상생활에서 《스크라블(scrabble)》이라하여 어린이들도 어휘놀이 게임을 즐겨하고, TV 방송중 《숫자와 단어(Des chiffres et des lettres)》라는 단어게임 방송은 다년간 인기 방송중의 하나입니다. 이번 토론을 위해 인터넷을 검색해 보니, 이 방송은 1965년부터 시작이 되었더군요.

이처럼 프랑스 어, 또 어휘자체가 중요성을 갖는 프랑스 사회에서 이루어지는, (모국어로서의) 프랑스어 어휘 교육을 소개하는 본 발표는 우리 말 어휘교육과 관련하여 많은 관심과 호기심의 대상이 되기에 충분하리라 생각합니다.

본 발표는 우리나라 초등학교 2학년 학생의 ‘어휘’ 관련 어려움의 실례를 통하여 우리의 어휘 교육의 필요성을 문제제기 차원에서 지적하고 있습니다. 이와 대비시켜서 프랑스 유치원 2학년(Petite section) 학생의 성적표 실례를 통하여 이미 유치원 과정에서부터 체계적이고도 실질적으로 이루어지는 ‘어휘 교육’의 일면을 보여줌으로써 현재 우리나라 국어교육 중 어휘 교육에 대한 시사점을 제공해 주는 의미 있는 연구라 사료됩니다.

하지만 발표자가 제시한 성적표만으로는 프랑스에서 어휘 교육이 강조되고 실제 교육 현장에서 이루어질 것이라 충분히 짐작은 되지만 그렇다고 그것이 어휘 교육의 목표나 기준 등은 보여주지 못한다는 것이 본 발표의 일차적인 한계로 여겨집니다. 따라서 토론자 입장에서는 프랑스에서 현행 어휘 교육의 목표나 기준 및 방안 등은 무엇인지가 우선 궁금합니다.

다음으로 발표문에 따르면 현재 우리나라 초등학교 2학년 아이들의 시간표와 학업 성적표를 제시한 만큼, 프랑스의 경우도 최소 동일한 연령대(CP 혹은 CE1)의 학업 성적표를 대비시키는 것이 두 나라의 경우를 비교·이해하는 데 좀 더 타당성을 가지리라 생각하는데 그렇지 못한 이유가 궁금합니다.

어쨌든 본 연구는 현재 우리나라의 어휘 교육이 좀 더 체계적으로 이루어져야 한다는 점과 특히 초등학교 저학년에서 그 필요성이 더 강조된다는 점을 의무교육 과정도 아닌 프랑스의 유치원 과정에서의 평가 기준들을 통해서 분명히 보여주는 기회가 되었다고 생각합니다. 외국어를 전공한 토론자 경험에 비추어 보면 우리의 국어, 즉 한국어를 잘하는 학생이 외국어도 잘 하는 경우를 자주 보게 됩니다. 따라서 특히 ‘영어교육’의 광풍으로 인해 발표문에도 예로 보여지고 있지만 얼마 전부터 우리의 2학년 시간표 중에 포함된 ‘영어’ 교과목이 ‘국어 어휘 교육’ 교과목으로 대체되는 바람을 가져보면서 토론문을 마칩니다.



## 주제 발표

## 일본에서의 어휘 교육

송영빈(이화여대)

## 〈차례〉

1. 들어가며
2. 학습지도요령 국어과
3. 학년별 한자 배당표
  - 3.1 학년별 배당표의 한자 수
  - 3.2 학년별 한자 배당표의 문제점
4. 한자 습득률
5. 나오며

## 1. 들어가며

한국과 마찬가지로 일본에서도 국어교육의 가장 중요한 목표는 의사소통 기능을 늘리는 데 있다. 의사소통 기능에서는 전달하려는 전체적인 의미가 중요하기 때문에 어휘는 중요시되지 않는다. 또한 외국어로서의 일본어 교육과는 달리 모국어 학습자의 경우 해당 언어의 문법이나 어휘에 대해 숙지하고 있다는 점에서 어휘는 더욱 부차적인 대상으로 밀려난다.

일본어의 경우 한국어와는 달리 한자를 사용하기 때문에 한자에 대한 지도가 어휘교육에서 큰 비중을 차지하고 있다. 학년별로 학습해야 할 한자가 정해져 있고 교육을 통해 이를 반복적으로 학습하게 한다. 우리의 교육과정이라고 할 수 있는 일본의 학습지도요령에서도 한자교육이 매우 강조되어, 한자를 읽고 쓰는 것은 물론 한자의 원리까지 교육하도록 되어 있다. 내년부터 적용되는 새로운 학습지도요령에서는 한자가 일본의 전통문화를 계승하고 일본어의 특질을 이해하는 것으로 규정되면서 중학교 국어교육에서는 학습해야 할 한자의 수가 늘었고 초등교육에서도 앞으로 늘어날 가능성이 높아지고 있다.

이 발표에서는 대상을 초등교육에 한정하여 일본의 어휘교육에서 가장 중요한 부분을 차지하고 있는 한자 교육에 대해 살펴보기로 한다. 이를 위해 우리의 교과과정에 해당하는 현행 학습지도요령 국어과에 대해 개관하고 학년별 한자 배당표<sup>1)</sup>와 이의 문제점, 한자성취도, 나아가 앞으로의 전망에 대해 살펴보도록 하겠다.

## 2. 학습지도요령 국어과

한국에 교육과정이 있다면 일본에는 학습지도요령<sup>2)</sup>이라는 것이 있다. 현재 지도요령은 올해까지 적용되며 2011학년도부터 현재의 지도요령의 개정판이라고 할 수 있는 ‘신학습지도요령’에 의한 교육이 실시될 예정이다. 현행 지도요령 국어과의 목표는 다음과 같다.<sup>3)</sup>

국어를 적절히 표현하고 정확히 이해하는 능력을 육성하여 상호 소통하는 능력을 향상시킴과 동시에 사고력이나 상상력과 언어감각을 길러, 국어에 대한 관심을 높여 국어를 존중하는 태도를 기른다.

일본 국어교육의 목적은 적절한 표현과 이해를 통한 상호소통 능력의 향상에 있음을 알 수 있다. 이를 구체화하기 위한 내용은 (1) 말하기·듣기, (2) 쓰기, (3) 읽기의 세 가지로 나뉘어져 있다. 위의 세 가지를 실제 교육의 현장에서 지도하기 위한 ‘언어 사항’은 다음과 같이 규정되어 있다.

### [1, 2학년]

(A) (1) 말하기·듣기, (2) 쓰기, (3) 읽기 지도를 통해 다음 사항을 지도한다.

1) 발음·발성에 관한 사항

① 자세, 입모양 등을 주의해서 분명한 발음으로 말할 것.

2) 문자에 관한 사항

① 히라가나와 가타카나를 읽고 쓸 것, 또한 가타카나로 표기하는 단어를 문장에서 사용할 것.

② 1학년에 있어서는 별표에서 제시하는 학년별 한자 배당표에서 1학년에 배당되어 있는 한자를 읽고 점차 쓸 수 있도록 할 것.

③ 2학년에 있어서는 학년별 한자 배당표의 2학년까지 배당되어 있는 한자를 읽을 것. 또한 1학년에 배당되어 있는 한자를 쓰고, 문장 안에서 사용함과 동시에 2학년에 배당되어 있는 한자를 점차 쓸 수 있도록 할 것.

3) 표기에 관한 사항

① 장음, 요음, 축음, 발음(撥音)과 같은 표기를 할 수 있고, 조사 「は」, 「へ」, 「を」를 문장 안에서 올바르게 사용할 것.

② 쉼표나 꺾쇠 ( 「 」 ) 사용법을 이해하고 문장에서 사용할 것.

4) 문장 구성에 관한 사항

① 문장 속에서 주어와 술어의 관계를 주의할 것.

5) 표현에 관한 사항

① 공손한 말과 보통 말의 차이를 신경 쓰면서 말하고 경어체로 쓰인 문장에 익숙해 질 것.

(B) 문자에 관한 사항의 지도 중에 서사(書寫)에 대해서는 다음 사항을 지도한다.

1) 서사에 관한 사항

① 자세나 용구 잡는 방법을 올바르게 하여 공을 들여 쓸 것.

② 점과 획의 길고 짧음, 글자를 교차하는 방법 등에 주의하여 필순에 따라 문자를 올바르게 쓸 것.

1) 이하의 기술에서는 특별히 강조하는 경우 외에는 이를 ‘배당표’로 부르기로 한다.

2) 이하의 기술에서는 특별히 강조하는 경우 외에는 이를 ‘지도요령’으로 부르기로 한다. 신학습지도요령에서도 목표는 그대로이다.

3) <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/h10e/chap2-1.htm>

지도해야 할 ‘언어 사항’은 (A)와 (B)로 나누어져 있고 이중 (A)가 (1) 말하기·듣기, (2) 쓰기, (3) 읽기 지도로 되어 있으며 (B)가 문자에 관한 사항의 지도 중에 서사(書寫)에 관한 것이다. 한자에 관한 사항은 (A) 2)의 ②와 ③에 규정되어 있으며 (B)에서 쓰기에 대해 다시 한 번 규정을 하고 있다. 이를 보면 얼마나 일본의 국어교육에서 한자가 중시되고 있는가를 확인할 수 있다.

지도요령 제3장 ‘지도 계획 작성과 각 학년에 걸친 내용의 취급’에서는 한자 지도에 대해서 다음과 같이 구체적으로 규정하고 있다.

- ① 학년별로 배당되어 있는 한자는 아동의 학습 부담을 고려하면서 필요에 따라 해당 학년 이전의 학년 또는 해당 학년 이후의 학년에서 지도할 수도 있다.
- ② 해당 학년보다 이후의 학년에 배당되어 있는 한자와 그 이외의 한자를 필요에 따라 제시하는 경우 독음을 다는 등 아동들의 학습 부담이 과중하지 않게 배려 할 것.
- ③ 한자 지도에 있어서는 학년별 한자 배당표에서 제시하는 한자의 글자체를 표준으로 할 것.

①은 배당표의 탄력적 운용을 말하는 것이다. 이것은 초등학교 국어교과서가 검정으로 되어 있기 때문에 교과서에 따라 출현하는 한자어가 반드시 지도요령에 맞지 않는 경우가 있을 수 있어서 이를 탄력적으로 운용하기 위한 규정이라고 볼 수 있다. 그러나 ‘아동의 학습 부담을 고려하면서’라는 부분과 ‘필요에 따라 해당 학년 이전의 학년 또는 해당 학년 이후의 학년에서 지도할 수도 있다’는 것은 분명 대립되는 내용이다. 나중에 살펴볼겠지만 현행 초등학교 배당표 한자 1,006자는 학생들에게 부담이 되고 있는 것이 현실인데 이에 대해서 ‘필요에 따라’라는 전제하에 탄력적으로 해당 학년 이외의 한자를 가르칠 수 있도록 규정하고 있는 것은 한자를 더 가르쳐도 된다는 허용 규정으로 해석할 수 있다. 초등학교 배당표 1,006자는 한자의 글자 수만으로 보면 신문에서 사용하는 한자의 93.9%, 잡지에서 사용하는 한자의 90.0%를 커버하는 규모이다.<sup>4)</sup> 즉 일반 사회에서 사용하는 한자의 90% 이상을 초등학교에서 배우도록 하고 있는 것이다. 결국 ‘필요에 따라’라는 표현은 배당표의 학년별 테두리를 무시함으로써 한자 부담을 가중시키는 역할을 한다. 이것은 다음에 볼 ②에서 더욱 확연히 나타난다.

②는 ①번을 실천하기 위한 방법을 서술하고 있다. 배당표에서 정해진 해당 학년 배당 이외의 한자를 가르칠 경우, 독음을 달아 지도할 수 있다는 것이다. 이것은 개별 한자를 하나하나 가르치는 것이 아니라 한자어를 통한 한자 교육 방법을 제시하는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 내용을 종합하면 배당표에 구애 받지 않고 교육할 수 있다는 것이다. 이러한 점은 현행 지도요령이 수월성을 강조한 신학습지도요령으로 바뀌기 전, 유토리(여유)를 중시한 교육과정 하에서 제시된 것이라는 점에서 학습자의 부담을 최대한 고려해야 함에도 불구하고 여전히 한자 교육에 대해서는 유토리의 대상에서 제외하고 있다는 점을 보여주는 것이다.

### 3. 학년별 한자 배당표

#### 3.1 학년별 배당표의 한자 수

배당표는 학년에 따라 가르쳐야 하는 한자를 배당해 놓은 표이다. 이 표에 의해 초등학생들은 학년별로 제시된 한자를 학습하게 된다. 나아가 해당 학년 이후에 반복적으로 이전 학년에서 학습한 한자에 대해 학습함으로써 한자에 대한 습득률을 높이게 되어 있다.

4) 国立国語研究所(1976) 『現代新聞の漢字』 秀英出版, p.28.

배당표에 제시된 한자를 해당 학년에서는 우선 읽을 수 있게 하는 것이 목표로 되어 있고 쓰는 것에 대해서는 ‘점차 쓰도록’ 하고 있다. 이것은 한자 쓰기에 대한 학생들의 부담을 고려한 것과 무조건 쓰게 할 경우 학생들이 한자 학습에 대해 거부감을 갖게 된다는 점을 고려해서 읽기를 우선하고 쓰기는 나중에 한다는 식으로 규정한 것이다. 4장에서 살펴보겠지만 읽기 평가 점수에 비해 쓰기 평가 점수가 낮게 나온다는 사실이 이러한 사실을 뒷받침해주고 있다. 다음은 배당표이다.

표1. 학년별 한자 배당표

1 학년	一右雨円王音下火花貝学氣九休玉金空月犬見口校左三山子四糸字耳七車手十出女小上森人水正生青夕石赤千川先早草足村大男竹中虫町天田土二日入年白八百文木本名目立力林六五 (80자)
2 학년	引羽雲園遠何科夏家歌画回会海絵外角楽活間丸岩顔汽記婦弓牛魚京強教近兄形計元言原戸古午後語工公広交光考行高黄合谷国黒今才細作算止市矢姉思紙寺自時室社弱首秋週春書少場色食心新親凶数西声星晴切雪船線前組走多太体台地池知茶昼長鳥朝直通弟店点電刀冬当東答頭同道読内南肉馬売買麦半番父風分聞米歩母方北每妹万明鳴毛門夜野友用囉来里理話 (160자)
3 학년	悪安暗医委意育員院飲運泳駅央横屋温化荷界階寒感漢館岸起期客究急級宮球去橋業曲局銀区苦具君係輕血決研梟庫湖向幸港号根祭皿仕死使始指齒詩次事持式実写者主守取酒受州拾終習集住重宿所暑助昭消商章勝乘植申身神真深進世整昔全相送想息速族他打对待代第題炭短談着注柱丁帳調追定庭笛鉄軛都度投豆島湯登等動童農波配信箱畑発反坂板皮悲美鼻筆氷表秒病品負部服福物平返勉放味命面問役薬由油有遊予羊洋葉陽様落流旅兩緑礼列練路和開 (200자)
4 학년	愛案以衣位囲胃印英栄塩徳加果貨課芽改械害各覚完官管関観願希季紀喜旗器機議求泣救給拳漁共協鏡競極訓軍郡徑型景芸欠結建健験固功好候航康告差菜最材昨札刷殺察參産散残士氏史司試児治辞失借種周祝順初松笑唱焼象照賞臣信成省清静席積折節説淺戦選然争倉巢束側統卒孫帯隊達単置仲貯兆腸低底停的典伝徒努灯堂働特得毒熱念敗梅博飯飛費必票標不夫付府副粉兵別辺変便包法望枚末満未脈民無約勇要養浴利陸良料量輪類令冷例歴連老勞録街 (200자)
5 학년	圧移因永嘗衛易益液演応往桜恩可仮価河過賀解格確額刊幹慣眼基寄規技義逆久旧居許境均禁句群経潔件券陰檢限現滅故個護効厚耕鉞構興講混査再災妻探際在財罪雜酸贅志支枝師資飼示似識質舍謝授修述術準序招承証条状常情織職制性政勢精製稅責續接設舌絶銭祖素総造像増則測属率損退賃態团断築張提程適敵統銅導徳独任燃能破犯判版比肥非備俵評貧布婦富武復復仏編弁保墓報豊防貿暴務夢迷綿輸余預容略留領快 (185자)
6 학년	異遺域宇映延沿我灰栄閣割株干卷看簡危机責疑吸供胸郷動筋糸敬警劇激穴絹権憲源巖己呼誤后孝皇紅降鋼刻穀骨因砂座濟裁策冊蚕至私姿視詞誌磁射捨尺若樹収宗就衆從縱縮熟純処署諸除将傷障城蒸針仁垂推寸盛聖誠宣専泉洗染善奏窓創裝層操蔵藏存奪宅担探誕段暖値宙忠著庁頂潮賃痛展討党糖届難乳認納脳派拝背肺俳班晚否批秘腹奮並陸閉片補暮宝訪亡忘棒枚暮密盟模訳郵優幼欲翌乱卵覧裏律臨朗論揮 (181자)

배당표는 1958년에 발표되어 당시는 총 881자였던 것이 1977년에 996자로 늘고, 1989년에는 1,006자가 되어 현재에 이르고 있다. 초등학교에서 학습해야 하는 한자 수가 과거에 비해 늘어나게 된 배경에는 일본 사회의 한자에 대한 흔들림 없는 믿음이 전제되어 있으며 문부성 산하 국어심의회의 보수화화도 맞물려 있다.

1946년 한자제한을 목적으로 한 당용한자표(當用漢字表) 1,850자가 내각 고시에 의해 발표되었다. 여기에 서 ‘당용’이라는 말은 ‘당분간 사용한다’는 뜻이다. 당용한자표의 고시는 표기의 제약이 없었던 일본에서 한자 제한을 처음으로 정부 주도로 실시하는 것이었기 때문에 한자 제한에 대한 일본 사회의 반응을 보면서 다시 개정한다는 의미에서 붙여진 말이다. 당용한자표는 정부의 공용문서는 물론 국민의 언어생활에서 한자를 1,850자로 제한하는 것뿐만 아니라 1,850자로 표현할 수 없는 단어는 적극적으로 다른 말로 바꾸어 쓴다는 규정과 함께 난해한 한자로 이루어진 전문용어에 대해서도 1,850자 범위에서 정리할 것을 권고하는 등 적극적인 한자제한을 통한 어휘의 민주화, 나아가 일본어의 민주화를 목표로 하고 있었다.

당용한자표에 의해 ‘弗素(불소)’의 ‘弗’이 당용한자표에 없는 한자라는 이유로 ‘フッ素’와 같이 가타카나를 섞어 표기되게 되었다. 이러한 것에 대해 일반 사회는 물론 학계의 강한 반발이 있었고 나아가 당용한자표가

당시 패전국 일본을 지배하던 연합군사령부의 한자를 없애려는 음모였다는 근거 없는 이야기까지 나오면서 한자제한은 후퇴하게 된다. 당용한자표가 합리적인 한자사용을 목표로 한 의미 있는 시도임에도 불구하고 전통적인 한자 표기 관습을 깨는 역할을 했다는 점에 대해 보수적인 생각을 갖고 있는 사람들이 반발했기 때문이다.

당용한자표 개정 움직임은 1960년대 들어 나타나는데, 1962년부터는 문부성 국어심의회에 진보적인 위원은 이후 위원으로 선출되지 못했고 1966년 당시 문부성 장관이었던 나카무라 우메키치(中村梅吉)는 ‘국어정책의 개선에 대한 구체적 방법에 대하여’라는 자문을 통해 그동안의 국어정책(한자제한을 포함)에 대해 전면 재검토를 표명한다.<sup>5)</sup> 자문의 골자는 일본어는 한자-가나 섞어 쓰기가 당연한 것이며 이후에 이에 대한 논의는 안 한다는 것이었다. 이러한 입장 표명은 앞으로 한자제한, 나아가 한자를 없애려는 논의는 더 이상 금지한다는 것을 의미하는 것이었다. 결국 1981년 ‘당용한자표’가 표방했던 적극적인 한자제한 정책에서 크게 후퇴한 ‘상용한자표’가 내각 고시된다. 이 표는 총 1,945자를 수록하고 있다. 한자의 수가 늘어난 것보다도 더욱 중요한 점은 ‘당용한자표’가 표방했던 ‘제한’의 색채를 완전히 없앴다는 데 있다. 구체적으로는 표의 적용 대상에 대해서 ‘당용한자표’와는 달리 ‘과학, 기술, 예술 그 밖의 각종 전문분야나 개인의 표기까지 이 표가 영향을 주는 것은 아니다’라는 식으로 ‘당용한자표’에서는 적용 대상이었던 것을 부정함으로써 한자제한을 실질적으로 철회하게 하고 있다는 점이다. 이러한 일본 사회의 흐름과 맥을 같이하면서 배당표 한자도 꾸준히 늘어 현재의 1,006자가 된 것이다.

한편, 수업 시간은 1945년 이후부터 현재까지 꾸준히 줄어 수업 시수를 단순히 학습해야 할 한자 수로 나누어 한 글자당 학습시간(분)을 보면 표2와 같다.<sup>6)</sup>

표2. 한자 하나당 학습시간(분)

	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	전체평균
1961	233	135	67	61	57	77	82
1971	141	98	65	65	57	58	72
1980	161	87	65	65	48	50	69
1992	172	89	63	63	51	52	72
2002	153	79	53	53	44	44	62

현재의 학생들은 과거보다 더욱 한자 학습에 부담을 느끼고 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 당용한자표에서 상용한자표로, 그리고 2010년에 고시된 신상용한자표(2,136자)라는 일반사회에서 사용하는 한자의 범위를 제시하고 있는 한자표에서의 한자 수의 증가에 배당표 한자의 증가를 꾸준히 요구하고 있다. 일반사회에서 유통되는 한자가 대략 3,000에서 4,000이라고 할 때 2,136자는 아직도 적은 수자이다. 따라서 앞으로도 상용한자표의 한자 수가 늘어날 가능성은 충분히 있다. 한자제한의 철폐라는 것은 한자 사용 증가를 의미하게 되며, 한자혼용을 하는 한 한자로 표기하고 싶은 욕구는 꾸준히 제기될 수밖에 없다. 이번에는 초등학교에 대해서는 교과서 검정이 종료되어 신상용한자표를 반영할 시간이 없었다는 이유에서 일단은 보류가 되었지만 다음에는 어떻게 될지 모를 일이다. 한편 중학교는 새로운 지도요령에서는 한자 수가 늘어났다.

여기서 한 가지 흥미로운 점은 2010년 신상용한자표에 몇 개의 한자를 더 넣을 것인가를 문부과학성 문화심의회 국어분과회에서 심의할 때 분과 위원으로 참여한 초등학교 교장이 지금도 한자 학습이 학생들에게 부담이 되고 있는데 여기에 더 한자를 늘리는 것은 교육 현장에서는 불가능하다며 반대했다는 점이다.<sup>7)</sup> 일반 사회에서의 흐름과는 반대되는 의견을 제시한 것이다.

5) 노무라 마사아키 지음/송영빈 옮김(2007) 『한자의 미래』 커뮤니케이션북스. p.97

6) 島村直己(2005) 『国語教育と漢字』, 『朝倉漢字講座 4 漢字と社会』 朝倉書店, p.233

7) 문부과학성 문화심의회 국어분과회의 그간의 활동 및 신상용한자표 제정 경위에 대해서는 문부과학성 문화심의회의 사이트를 참조. [http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/bunkasingi/index.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/index.html)

### 3.2 학년별 한자 배당표의 문제점

현행 배당표에 대해 몇 가지 비판이 있다. 첫째는 배당표만 갖고는 초등학교에서 다루는 중요 어휘를 표기할 수 없다는 것이다. 예를 들면, ‘環境’, ‘福祉’와 같은 교육상 매우 중요한 한자어임에도 불구하고 ‘環’과 ‘祉’가 배당표에 없기 때문에 이들을 표기할 수 없다는 주장이다.<sup>8)</sup> 지도요령에도 명시된 것처럼 배당표에 없는 한자에 대해서는 한자로 표기하고 음독을 달아서 제시하면 된다. 다만 이러한 주장이 있는 것은 음독을 다는 것이 번거롭다는 것이다. 나아가 더욱 한자 수를 늘려야 한다는 생각이 배후에는 깔려 있다.

둘째는 사회 일반의 표기와 학교에서 배우는 표기와의 괴리가 존재한다는 것이다.<sup>9)</sup> 예를 들면, ‘인간성을 배양하다’에서 ‘배양하다’에 해당하는 일본어는 ‘はぐくむ’인데 이를 일반 사회에서는 ‘育む’라는 식으로 한자를 써서 표기하고 있다. 현행 상용한자표 음훈표에서는 ‘育’에 대해 ‘はぐくむ’라는 훈을 인정하고 있지 않기 때문에 교과서에서 표기할 때는 ‘はぐくむ’라고 히라가나로 적어야 한다. 이를 해소하기 위해서는 상용한자표 음훈표에서 규정하고 있는 훈을 더욱 늘려야 할 필요성이 있다.<sup>10)</sup> 그러나 이러한 주장에 대해서도 문제 해결은 쉽지 않다.

앞서 언급한 신상용한자표 개정에서 초등학교 교장이 반대한 데서도 보았듯이 1,006개의 한자가 결코 학습에 용이한 것이 아니라는 것이다. 한자 학습이 학생들에게 부담이 되는 이유는 한자 자체의 어려움도 있지만, 한국어와는 달리 일본어의 경우 한자를 혼독하는 관습이 있다는 점과 한자 하나에 여러 개의 음이 존재한다는 점이 영향을 주고 있다.

배당표의 한자 수는 1,006개이지만 음과 훈을 합치면 모두 2,394개가 되어 이를 각각 외워야 한다는 부담이 있다. 일본어의 경우 한국어와는 달리 한자에 대해 음과 훈이 상용한자표 음훈표에 의해 어떻게 읽어야 할지가 규정되어 있다. 물론 일반사회에서 이것을 정확히 지켜야 한다는 규정이 ‘상용한자표’의 고시에 의해 없어졌지만 교육 현장에서는 이것이 굳건히 지켜지고 있다. 예를 들면, ‘明’에 대해서는 음은 ‘メイ’와 ‘ミョウ’ 두 가지이고, 훈은 ‘あ・かり’, ‘あか・るい’, ‘あか・るむ’, ‘あか・らむ’, ‘あき・らか’, ‘あ・ける’, ‘あ・く’, ‘あ・くる’, ‘あ・かす’처럼 9개이다. 여기에서 훈은 일본어 고유어에 한자표기를 대응시킨 것이다. 이처럼 음과 훈을 모두 외워야 하기 때문에 1,006개라는 수는 결코 적은 것이 아니다.

표기의 문제는 더욱 심각하다. 고유어에 대해 일본은 한자표기를 할 수 있는 경우가 많은데 예를 들어, ‘こども(어린이)’라는 것을 한자를 써서 표기할 경우, ‘子供’, ‘子ども’와 같이 두 개의 표기가 가능하다. 표1의 배당표에서 보면 ‘子’는 1학년에 ‘供’는 6학년에 배당이 되어 있다.<sup>11)</sup> 따라서 위의 표에 의한다면 1학년부터 5학년까지는 ‘子ども’로 표기해야 하고 6학년부서는 ‘子供’로 표기해야 한다. 물론, 지도요령에 나와 있는 대로 해당 학년 이후에 배우도록 되어 있는 한자도 필요에 따라 먼저 배울 수 있기 때문에 만일 6학년 이전에 ‘어린이’라는 말을 제시하려면 ‘子供’라는 식으로 한자 표기 위에 훈을 달아주면 된다. 그러나 실제로는 ‘子’는 1학년에 ‘供’는 6학년에 배당이 되어 있다는 사실을 모르는 교사가 많고 일반 사회에서도 방송에서는 ‘子ども’를 주로 사용하고 있고 작가들은 ‘子供’를 주로 사용하는 경향이 있다는 점에서 어느 쪽으로 통일할지 아직까

8) 篠崎佳子(2006) 「これからの時代に応じた教育漢字の研究—字種、音訓とその学年配当を中心に—」 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 111, p.79

9) 国立国語研究所(1983) 『現代表記のゆれ』에 의하면 신문에 출현한 단어 34,477개 가운데 4,916개에서 이중적인 표기가 있었다고 한다. 신문 출현 한자 표기 가능 단어 약 14%에서 단어를 두 종류 이상으로 표기하고 있다는 것이다. 노무라 마사아키 저, 송영민 역(2007) 『한자의 미래』, 커뮤니케이션북스, pp.133-138.

10) 현재 초중등 교육에서 한자의 음과 훈은 1991년 문부성에서 제정한 「音訓の小・中・高等学校段階別割り振り表(음과 훈의 초중고등학교 단계별 배당표)」에 의해 규정되어 있다. 자세한 것은 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19901022001/t19901022001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19901022001/t19901022001.html) 참조.

11) 清野隆(2006) 「国語科教育の基礎学の構築—漢字指導の問題—」 『全国大学国語教育学会発表要旨集』, 113, p.140

지 결론을 보지 못하고 있다. 이러한 문제는 일본어에는 정서법이 없다는 점에서 생기는 문제이다. 당용한자표에서 상용한자표로의 이행에서 본 것과 같이 국가가 개인의 쓰기 활동을 제한하는 것에 대해 반발이 심한 일본과 같은 사회에서 정서법의 제정은 요원한 일로 보인다. 이러한 혼란한 상황에서도 학생들은 꾸준히 한자를 배우고 익혀야 하는 상황인 것이다.

#### 4. 한자 습득률

한자 능력을 측정하는 것은 어떤 한자를 측정에 이용하느냐에 따라 달라진다. 실제 조사에 의하면 초등학교의 경우 해당 학년이 끝난 시점에서 읽기에 대해서는 문자 레벨에서 92.7%, 음훈 레벨에서 76.0%로, 대체로 좋은 성적을 내고 있다. 이에 반해 쓰기에서는 문자 레벨에서 66.2%, 음훈 레벨에서 53.5%에 머무르고 있다. 즉 어느 학년에서나 배운 한자는 대체로 읽을 수 있게 되는데, 쓰는 것에 대해서는 반을 조금 상회하는 정도가 된다는 것이다.

초등학교에 배당되는 한자는 졸업하고 4년 후인 고등학생이 되었을 때, 읽기는 문자 레벨에서는 98.6%, 음훈 레벨에서는 93.7%에 달한다. 또한 쓰기는 문자 레벨에서는 86.0%, 음훈 레벨에서는 79.5%에 달한다. 그런데 주의해야 할 것은 배당 학년이 상급의 글자를 배울수록 그 습득률이 낮아지고 있다는 것이다. 다시 말해서 1학년에서 배운 글자는 5학년이 되면 음훈 레벨에서 86.3%에 달한다. 그러나 5학년에 배운 글자는 4년 후인 중학교 3학년에서는 71.9%밖에 되지 않는다.<sup>12)</sup> 중학교에서는 현재 900자의 한자를 배우게 되어 있는데 이것에 대해서는 조사 결과가 없지만 초등학교 제시 한자보다 낮은 결과가 예상된다. 즉, 고등학교를 졸업하더라도 일본어 표기에 대해 정확히 쓸 수 있는 비율이 최대 70%를 상회할 수 없다는 것은 표음문자를 사용하는 나라에서는 있을 수 없는 결과이다.

12) 노무라 마사야키 저, 송영빈 역(2007) 『한자의 미래』, 커뮤니케이션북스, pp.200-203.

## 5. 나오며

일본의 국어교육에서의 어휘 교육의 주안점은 한자 교육에 있다. 그러나 정서법의 부재, 한자의 낮은 습득율, 일본 한자가 갖는 다양한 음과 훈에 의해 학습이 곤란한 상태이다. 그러나 2011년부터 실시될 '신학습지도요령'에서는 한자를 현행 '언어 사항'에서 격상시켜 '전통적인 언어문화와 국어의 특질에 관한 사항'으로 변경해서 지도하도록 되어 있다. 다시 말해서 한자는 일본어의 특질임과 동시에 전통적인 언어문화이기 때문에 반드시 지도할 항목이라는 것이다. 2010년 신상용한자표 고시에 의해 초등학교는 앞으로 추가를 검토, 중학교에서는 기존 1학년 250~300자, 2학년 300~350자, 3학년 상용한자를 대체로 읽을 것에서 1학년 300~400자, 2학년 350~450자, 3학년은 변경 없음(그러나 신상용한자 수가 191자 늘었으므로 실제로는 증가)으로 변경되었다. 내년도부터 초등학교 5, 6학년에서 영어교육이 추가됨으로써 학생들의 한자 학습에 대한 시간적 압박은 더욱 가중될 것이다.

일반 사회에서는 점차 외래어가 확산되면서 기존에 있던 한자어를 대신하는 현상이 급격하게 진행되고 있다. 이러한 상황에서 현재의 어휘교육, 특히 한자 교육이 앞으로 어떤 문제에 봉착하게 될지 주목된다.

## ■ 참고 문헌

- 노무라 마사아키 저, 송영빈 역(2007) 『한자의 미래』, 커뮤니케이션북스
- 清野隆((2006) 「国語科教育の基礎学の構築—漢字指導の問題—」 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 113
- 国立国語研究所(1976) 『現代新聞の漢字』 秀英出版
- 国立国語研究所(1983) 『現代表記のゆれ』 秀英出版
- 篠崎佳子(2006) 「これからの時代に応じた教育漢字の研究—字種、音訓とその学年配当を中心に—」 『全国大学国語教育学会発表要旨集』 111
- 島村直己(2005) 「国語教育と漢字」, 『朝倉漢字講座4 漢字と社会』 朝倉書店

## ■ 참고 사이트

- 문부과학성 문화심의회 [http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/bunkasingi/index.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/index.html)
- 문부과학성 학습지도요령 <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/h10e/chap2-1.htm>
- 문부과학성 「音訓の小・中・高等学校段階別割り振り表(음과 훈의 초중고등학교 단계별 배당표)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19901022001/t19901022001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19901022001/t19901022001.html)



## ‘일본에서의 어휘 교육’에 대한 토론문

■ 김한샘(국립국어원)

‘일본에서의 어휘 교육’ 발표를 통해 같은 일본과 한국의 문자 생활 및 정책을 견주어 생각할 수 있는 기회를 가지게 되었다. 발표의 내용이 일본에서의 어휘 교육 특히 초등학교의 한자 교육과 관련한 현황을 소개하는 데에 초점이 맞추어져 있으므로 발표 내용과 관련한 의문점을 몇 가지 제시하고 한국의 한자 교육 정책과 함께 생각해 보기로 한다.

### 1. 일본의 한자 교육 정책

일본의 한자 교육 정책에 대한 발표자의 의견에 기본적으로 동의하지만 세부적인 부분에서는 관점을 달리해 생각해 볼 수도 있다.

#### 1) 지도요령의 다음과 같은 사항을 한자 중시의 증거로 볼 수 있는가?

(B) 문자에 관한 사항의 지도 중에 서사(書寫)에 대해서는 다음 사항을 지도한다.

##### 1) 서사에 관한 사항

- ① 자세나 용구 잡는 방법을 올바르게 하여 공을 들여 쓸 것.
- ② 점과 획의 길고 짧음, 글자를 교차하는 방법 등에 주의하여 필순에 따라 문자를 올바르게 쓸 것.

위에서 제시한 서사에 관한 사항은 한자를 중시하는 증거라 하기 힘들다. 자세나 용구 잡는 방법을 올바르게 하여 공을 들여 쓰는 것은 모든 문자를 쓰는 데에 기본적인 자세이고, 히라가나나 가타가나를 쓸 때에도 점과 획의 길고 짧음, 글자를 교차하는 방법 등에 주의해야 하기 때문이다.

#### 2) 지도요령의 다음과 같은 사항을 한자를 더 가르쳐도 된다는 허용 규칙으로만 해석할 수 있는가?

- ① 학년별로 배당되어 있는 한자는 아동의 학습 부담을 고려하면서 필요에 따라 해당 학년 이전의 학년 또는 해당 학년 이후의 학년에서 지도할 수도 있다.
- ② 해당 학년보다 이후의 학년에 배당되어 있는 한자와 그 이외의 한자를 필요에 따라 제시하는 경우 독음을 다는 등 아동들의 학습 부담이 과중하지 않게 배려 할 것.

발표자는 위의 내용을 배당표에 구애 받지 않고 한자를 교육할 수 있게 함으로써 학습자의 부담을 고려하지 않고 여유를 중시하지 않는 것으로 분석하였다. 그러나 ‘아동의 학습 부담을 고려하면서’라고 명시하였으며 해당 학년 이후의 학년에서 지도할 수 있다고 했다는 점에서 교과서 관리가 검정을 통해 이루어진다는 교육 환경을 잘 반영한 내용으로 볼 수도 있을 것이다. ②에서

언급한 ‘독음을 달아 한자어를 통해 한자를 교육하는 방식’은 배당표에 없는 한자에만 해당하는 방식이 아니라 일본의 초등학교 저학년 교과서에서 적용하는 일반적인 방식이다.

### 3) 일본의 한자 습득률에 대한 추정 근거 미약

발표자는 초등학교에 배당되는 한자의 습득률에 대한 조사 결과에 근거하여 고등학교를 졸업하더라도 일본어 표기에 대해 정확히 쓸 수 있는 비율이 최대 70%를 상회할 수 없다고 추정했다. 그러나 발표자의 의견에 따라 한자의 기능별 이해도를 한자의 습득률이라고 할 때 한자의 습득률로 ‘일본어 표기에 대해 정확히 쓸 수 있는 비율’을 추정하는 것에는 무리가 따른다. 일본어가 한자로만 이루어진 것이 아니고, 또 중학교과 고등학교에서 배운 한자의 습득률이 입시를 거친 고등학교 졸업 후에 어떤 양상을 띠지 알 수 없기 때문이다.

## 2. 한국과 일본의 한자 사용 환경 및 어휘 교육 정책 비교

발표문을 통해 일본과 한국의 한자 사용 환경 및 어휘 교육 정책의 차이점에 대해 알 수 있다. 간단히 정리하면 다음과 같다.

### 1) 어휘 표기 방식

- ① 일본: 하나의 고유어 어휘에 대해 문자와 사용층에 따라 여러 가지 표기 방식 존재  
예) `こども`(어린이), ‘子供’-작가, ‘子ども’-방송 등 일상
- ② 한국: 고유어 어휘와 한자어 어휘가 독립적

### 2) 교육 단계별 어휘 제시 방식

	일본	한국
유아 서적	히라가나(어휘별 띄어쓰기)	한글 전용
초등학교 교과서	한자 노출(1,006자)	한글 전용
중학교 교과서	한자 노출(900자 추가)	국한 병용(교육용 한자: 1,800자)

### 3) 한자 교육 정책

- ① 일본: 상용한자와 교육용 한자 확대
  - 1946년: 한자 제한을 위한 당용한자표 1,850자 고시
  - 1958년: 초등학교 교육용 한자 881자
  - 1966년: 문부성 장관 한자 제한 논의 금지
  - 1977년: 초등학교 교육용 한자 996자
  - 1981년: 한자 제한을 위한 상용한자표 1,945자 고시
  - 1989년: 초등학교 교육용 한자 1006자

- ② 한국: 한글 전용, 초등학교 한자 교육 금지, 교육용 한자 제한 유지
- 1951년: 상용한자 1,000자 발표
  - 1964년: 교육용 한자 인정 및 교과서 한자 노출  
(초등 600자, 중등 400자, 고등 300자)
  - 1968년: 상용한자 폐기
  - 1970년: 교과서 한자 노출 금지
  - 1972년: 중고교 한문 교육용 한자 1,800자 발표
  - 1975년: 중고교 교과서 한자 병용
  - 1976년: 초등학교 한자 교육 부활하지 않기로 발표
  - 2000년: 중고교 한문 교육용 한자 1,800자 조정

위에서 살펴본 바와 같이 한국과 일본은 같은 한자 문화권이지만 문자 체계, 한자 사용 환경, 한자 사용에 대한 의식, 한자 교육 정책 등 여러 면에서 다른 양상을 보인다. 일본 사회에서 한자 사용 및 교육이 확대되는 분위기이지만 일본의 초등학교 교육 현장에서 학습자 부담의 문제 때문에 교육용 한자를 늘리는 데에 반대했다는 점이나 한일 간의 언어 환경 차이를 생각할 때 우리나라의 한자 사용 및 초등학교에서의 한자 교육에 대한 논의도 조심스럽게 이루어져야 한다는 것이 시사점이라 하겠다.

---

## 국어교육학회·한국교육과정평가원 학술대회 자료집

인쇄 : 2010년 12월 17일

발행 : 2010년 12월 17일

발행처 : 국어교육학회·한국교육과정평가원

---