

# 어휘 교육의 목표와 의의

구분관\*

## <차 례>

- I. 서론
- II. 어휘 교육의 목표
- III. 어휘 교육의 목표와 머릿속 사전
- IV. 어휘 교육의 목표와 어휘 교육의 제 측면
- V. 결론

## I. 서론

우리는 ‘모어 화자를 대상으로 하는 국어교육에서 의도적인 어휘 교육이 필요한가’라는 질문으로 논의를 시작하고자 한다. 물론 그 대답은 ‘필요하다’인데, 그 이유는 다음 몇 가지이다. 먼저, 한 개인은 일생동안 계속 양적 혹은 질적으로 어휘를 늘려 나간다. 어휘의 양적이고 질적인 증가는 자연스럽게 습득되는 측면과 그렇지 않은 측면이 있다. 흔히 어휘를 1차 어휘와 2차 어휘로 구분하는데, 이 중 2차 어휘의 경우 자연스럽게 습득되는 측면보다는 의도적인 학습에 의해 이루어지는 측면이 강하다. 따라서 모국어 화자라도 2차 어휘는 학습이 필요하다. 다음으로, 개인이 특정 어휘를 안다고 하더라도 그 어휘의 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 등 다양한 값의 측면들 중에서 어느 특정 지점에 머무르고 마는 수가 많기 때문

---

\* 서울대학교 국어교육과

에 의도적인 어휘 교육이 필요하다. 이는 주로 어휘의 질적인 측면에서 의도적인 학습을 통한 보완이 필요하다는 것이다.

모어 화자를 위한 국어교육에서 어휘 교육이 필요하다는 것의 전제는 국어를 사용하는 언중들의 어휘 능력이 서로 다르다는 것에 있다. 개인의 어휘 능력 차이는 경우에 따라서는 언어를 매개로 한 의사소통 행위에 어려움을 가져오기도 한다. 따라서 교육을 통해 어휘의 측면에서도 최소한의 공통점을 마련해 주어야 한다. 이는 어휘 교육이 규범 교육과 만나는 지점이 되기도 한다.

어휘 교육의 당위성에 대해 부인하는 견해는 많지 않았지만 국어교육에서 어휘 교육의 위상은 그리 확고하게 자리 잡고 있었다고 말하기는 어렵다. 이는 단적으로는 평가에서 드러나는데 외국에서의 모국어 평가에서와 달리 우리나라에서는 대학수학능력시험과 같은 평가에서 어휘의 비중이 높지 않다. 대학수학능력시험에서 어휘 문항은 대체로 읽기 지문에서의 문맥적인 용법을 묻는 것이 대종을 이루었고 이는 어휘 교육에 있어서 문맥을 통한 어휘 교육으로 한정하려는 입장과 통하는 바가 있다.<sup>1)</sup>

그러나 “근본적으로 언어 교육이 ‘의미’ 문제에서 자유로울 수 없는 만큼, 의미의 최소 전달체인 어휘(소)에 대한 논의 없이는 국어교육의 목표를 의사소통 기능 신장으로 잡든, 언어를 통한 사고력 신장으로 잡든, 어휘와 관련된 내용을 제외하기는 힘들다.”(이용주, 1993)고 생각된다. 어휘는 국어 활동의 기초 자원으로 의사소통의 적절성과 효과성을 결정짓는 핵심 인자이다. 따라서 어휘 교육은 “읽기 영역이나 문법 영역을 도와주는 요소가 아닌 하나의 새로운 영역”(박수자, 1998)으로 보아야 한다. 어휘 교육은 국어 능력 신장을 위해 매우 중요한 요소의 하나이므로 독립된 영

1) 현재 시행되고 있는 대학수학능력시험을 개발하는 단계에서 실험 평가가 이루어졌는데, 초창기 실험 평가에서는 외국에서의 언어 능력 평가가 흔히 그러하듯이 어휘 문항의 비중이 높았고 읽기 지문에 딸린 문항뿐 아니라 단독 문항도 많았다고 한다. 그 후 논란을 거쳐 지금과 같이 어휘 문항의 비중이 축소되고 문항 유형도 읽기 지문에서 문맥적 의미를 묻는 방식으로 고착되었다고 한다. 이는 다른 여러 가지 사정도 있었겠지만 어휘 교육이 문맥을 통해서만 이루어져야 하느냐 그렇지 않느냐에 대한 상반된 입장 중에서 전자의 입장을 선택한 것으로 볼 수도 있다.

역으로 제시하거나 그렇지 않더라도 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 등 국어교육의 영역 모두에서 적절하게 다루어져야 한다.

이충우(2001)에서는 국어교육에서의 어휘 교육의 위상을 의사소통 기능의 신장에 필요하므로 중요하다는 측면과 타 교과와의 도구 교과로서의 기능을 담당하므로 중요하다는 측면에서 설명하고 있다. 우리는 의사소통 능력 신장이나 도구적 측면에서 어휘 교육의 위상에 대해 논의하는 것도 필요하지만 제2언어나 외국어가 아닌 국어교육에서의 어휘 교육은 신명선(2004), 구본관(2008)에서 논의한 것처럼 언어 의식(language awareness) 고양이나 국어 문화 능력 함양 그리고 국어적 사고력 신장 등을 폭넓게 포괄하는 가치를 지니는 것으로 규정해야 한다고 믿는다.

우리는 어휘 교육의 목표를 논의하기 위해 필요한 이론의 하나로 어휘부 이론을 도입하고자 한다. 이론 언어학에서는 흔히 언어를 사용하는 모든 인간은 머릿속에 사전 혹은 어휘부(mental lexicon)를 가지고 있다고 전제한다. 우리는 어휘 교육을 통해 도달해야 하는 학습자 상(象)을 좋은 어휘부를 가진 인간으로 상정한다. 이미 언급했듯이 학습자들은 모두 국어라는 공통의 언어를 사용하고 있지만 각자의 어휘부는 공통점뿐 아니라 차이점을 가지고 있을 것으로 가정할 수 있다. 때로는 화자들의 어휘부 차이가 임계점을 넘어 의사소통을 방해하기도 할 것으로 생각된다. 따라서 우리는 어휘 교육을 통해 일종의 규범 교육적인 측면에서 정확성, 적절성, 용인성과 같은 것에 대한 보편적인 인식의 공통점을 마련해 주어야 하고, 이를 바탕으로 더 나아가 창의적인 표현이 가능해야 하며, 사고력과 국어 문화에도 기여하는 학습자를 길러 내야 한다고 믿는 것이다.

본고의 구성은 다음과 같다. 서론에서는 어휘 교육의 위상에 대해 검토해 보고, 제2장에서는 기존의 논의와 교육과정 등을 바탕으로 우리 나름의 어휘 교육의 목표를 정리해 보기로 한다.<sup>2)</sup> 제3장에서는 어휘 교육의 목표와 관련된 여러 가지 이론, 특별히 어휘부 이론과 어휘 교육의 목표

2) 본고는 ‘어휘 교육의 발전 방향 탐색’이라는 주제로 개최된 제47회 국어교육학회 전국 학술대회의 주제 발표를 수정·보완한 것이다. 학술대회에서 좋은 지적을 해 주신 토론자인 부산교육대학교의 박수자 선생님께 감사드린다.

에 대해 검토하고, 제4장에서는 교수-학습 목표, 교수-학습 내용, 교수-학습 방법 등 어휘 교육 목표의 실현 과정 내지 어휘 교육의 실체에 대해 간략하게 언급한다. 결론에서는 지금까지의 논의를 정리하기로 한다.

## II. 어휘 교육의 목표

### 1. 어휘 교육의 목표에 대한 기존의 논의

우리는 본격적으로 어휘 교육의 목표에 대해 논의하기 전에 어휘 교육의 목표에 대한 기존의 논의를 간략하게 검토해 보고자 한다.<sup>3)</sup> 어휘 교육의 목표는 일반적으로 어휘력, 어휘 사용 능력, 어휘 능력 등으로 지칭되는 어휘와 관련된 능력의 신장이다. 이들 용어는 포괄하는 바가 조금씩 다르기는 하지만 일반적으로는 어휘에 대한 지식, 어휘를 활용하는 능력 등을 포함하는 개념인 것으로 생각된다.<sup>4)</sup>

어휘 교육의 목표로서 주로 어휘에 대한 지식을 언급한 논의에는 손영애(1992), 이충우(2001) 등이 있다. 손영애(1992)에서는 어휘 교육의 목표로서의 어휘력은 “개개의 단어들에 대한 형태, 의미, 화용에 관계되는 지식의 총체”로 정의했다. 이충우(2001)에서도 이와 유사하게 어휘력을 “어휘에 대한 총체적인 지식”으로 정의했다.

3) 어휘 교육의 목표에 대한 기존의 논의들에 대한 정리는 이영숙(1996), 신명선(2004), 이기연(2006) 등에서도 이루어진 바 있다. 본고의 어휘 교육의 목표에 대한 기존 논의의 정리는 주로 신명선(2004)을 참조하여 우리의 관점에서 새롭게 정리한 것이다.

4) 국어교육의 목표가 국어 사용 능력이나 국어 능력이라는 논쟁이 가능한 것처럼 어휘 교육의 목표도 어휘 사용 능력 혹은 어휘 능력으로 달리 말할 수 있을 것이다. 어휘 사용 능력은 좀 더 사용에 초점이 주어져서 좁은 의미를 가지는 듯하고, 어휘 능력은 사용뿐 아니라 어휘에 대한 문화적인 능력, 어휘에 대한 태도 등을 포괄하는 더 넓은 의미를 가지는 것으로 여겨진다. 하지만 개개의 연구자가 이런 용어를 사용할 때에 의미하는 바는 조금씩 다른 것으로 생각된다.

사실 이들 논의에서 어휘 교육의 목표로서의 어휘력을 ‘지식’으로 정의했지만 지식이 선언적 지식(혹은 명제적 지식)뿐 아니라 절차적 지식을 포함한다는 것을 고려하면 어휘에 대한 활용 능력과 무관한 것이 아니다. 김광해(1993)에서는 어휘 교육의 목표로 어휘력의 신장을 제시하고 있는데, 이때 어휘력은 양적이고 질적인 지식과 사용 능력을 포함하는 개념이다. 김광해(1993)에 따르면 어휘력은 어휘소의 의미에 대한 이해(단일 어휘소의 의미, 관용적 어휘소의 의미, 단어의 다의성에 대한 이해 등), 어휘소 사이의 연관성에 대한 이해(유의 관계, 반의 관계, 공기 관계 등)를 포함한 어휘에 대한 이해와 이해한 어휘를 구사하는 일에 관한 사용자의 능력이다.

김광해의 논의를 받아들인 이영숙(1996, 1997)에서도 어휘력을 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 나누고, 질적 어휘력에 선언적 지식(형태, 의미, 통사, 화용 지식)과 절차적 지식(단어 처리 과정에 대한 수행적 지식)뿐 아니라 언어 외적 지식(단어의 지시 대상에 대한 백과사전적 지식, 단어에 대한 일화적 지식, 원어나 어원에 대한 지식 등)을 포함한다. 신명선(2004)에서 비판하듯 이영숙의 논의가 사용으로서의 어휘(*use in vocabulary*)가 아닌 ‘정태적 존재로서의 어휘(*usage in vocabulary*)’에 주목하고 있기는 하지만, 실은 지식의 범주에 선언적 지식뿐 아니라 절차적 지식을 포함하고 있어 어휘력을 어휘에 대한 지식, 어휘를 활용하는 능력까지 포함하여 정의하고 있다. 뿐만 아니라 백과사전적인 지식을 포함한 언어 외적 지식까지 아우르고 있어 인지 언어학적인 논의의 영향을 받고 있음을 알 수 있다.

이런 논의들보다 더 직접적으로 어휘의 활용 능력을 강조하여 어휘 교육의 목표를 제시한 논의가 마광호(1998)이다. 이 논의에서는 어휘 교육의 목표를 어휘 사용 능력의 신장으로 잡고 어휘 사용 능력을 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 나눈다. 명시적이지는 않지만 마광호(1998)의 어휘 사용 능력은 Nation(1990 : 31)과 마찬가지로 이해 능력과 표현 능력을 포괄하는 것으로 보인다.

어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력의 개념을 어휘에 대한 지식, 어휘

를 활용하는 능력을 넘어서 언어 의식(language awareness) 고양이나 국어 문화 능력 함양 그리고 국어적 사고력 신장 등을 폭넓게 포괄하는 것으로 설정한 논의가 신명선(2004)이다. 이는 국어교육의 목표를 국어에 대한 지식, 국어를 통한 의사소통을 넘어서 국어 문화나 국어적인 사고로 확장하여 이해하는 것과 동체의 견해로 생각된다. 이와 유사하게 구본관(2008)에서도 어휘사 교육에 대해 논의하면서 어휘 교육 내지 어휘사 교육의 목표를 ‘기능 교육에 도움이 되는 측면’뿐 아니라 ‘문화 교육에 도움이 되는 측면’, ‘사고력을 증진시켜 주는 측면’을 포괄해야 한다고 논의한 바 있다.

## 2. 국어교육에서의 어휘 교육의 목표

국어교육에서의 어휘 교육의 목표에 대한 다양한 논의는 실제 교과서로 구현되거나 교육과정에 반영되는 등 학교 교육 현장에서 부분적으로는 반영되기도 했다. 가장 직접적으로 어휘 교육의 목표가 드러난 것은 6차 고등학교 ‘《국어》(상) 4. 읽기와 어휘 단원의 길잡이’에서이다(손영애 2000).

### (1) 고등학교 ‘국어’에 나타난 어휘 교육의 목표

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.

인용된 부분에서 우리는 교과서 편찬자가 어휘 교육의 목표를 지식과 활용의 측면, 이해와 표현의 측면을 아우르는 어휘 능력의 신장으로 상정

하고 있음을 알 수 있다.

이렇게 직접적으로 설명되고 있지는 않지만 어휘 교육의 목표는 지금까지 나온 교과서들에서 본문이나 활동을 통해 간접적으로 구현되고 있다. 다음은 제6차 교육과정에 의한 중학교 1학년 1학기 국어 교과서에서 발췌한 내용이다.<sup>5)</sup>

(2) 중학교 ‘국어’에 나타난 어휘 교육의 목표와 관련되는 내용

단어들을 비교해 보면, 소리는 같으나 의미가 다른 단어도 있고, 소리는 서로 다르지만 의미가 비슷한 단어도 있다. 또, 의미가 반의나 상하 관계에 있는 단어도 있다. 이와 같은 단어 사이의 다양한 의미 관계를 알아으로써, 단어를 정확하고 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

인용한 부분은 이 단원의 일부이다. 이 단원은 187~198쪽에 걸쳐 유의 관계, 반의 관계, 하위 관계 등을 통해 어휘에 대한 지식과 이를 활용하는 것의 중요성에 대해 본문과 활동을 통해 비교적 자세하게 보여 주고 있다.

7차 교육과정에 의해 만들어진 교과서나 2007 개정 교육과정에 의해 만들어진 교과서에서는 어휘 교육의 목표를 직접 진술한 장면은 잘 나타나지 않는다. 다만 성취 기준에 직·간접적으로 어휘 교육의 목표가 드러날 뿐이다.

(3) 7차 교육과정에 나타난 어휘 교육 관련 성취 기준

- 알맞은 낱말이나 문장으로 사용하여 말한다.(2-말-(4))
- 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어서 글을 쓴다.(2-문-(3))
- 소리와 모양이 같은 낱말이 어떤 의미로 쓰였는지 글을 읽는다.(3-읽-(2))<sup>6)</sup>

5) 어휘 교육의 중요성을 직접적으로 교과서에서 잘 드러내고 있는 교육과정은 6차 교육과정이었었던 것으로 보인다. 본문에서 언급한 것 이외에도 6차 교육과정에 의한 고등학교 ‘국어(상)’(141)에는 ‘<말하기·듣기> 이해를 돕는 어휘’라는 학습 활동이 설정되어 표현과 이해에서의 어휘 선택의 중요성을 언급하고 있다.

6) 2007년에 교육인적자원부의 발행한 교육과정 문서를 인용한 것인데, ‘쓰였는지’와 ‘글

- 알맞은 낱말을 선택하여 글을 쓴다.(3-쓰-(6))
- 낱말의 의미를 알아보며 듣는다.(4-듣-(2))
- 국어사전에서 낱말의 뜻을 찾는다.(4-읽-(2))
- 어휘의 개념을 안다.(4-국지-(3))
- 낱말과 낱말 사이의 유의 관계, 반의 관계, 하의 관계를 안다.(4-국지-(4))
- 상대의 어휘 사용이 적절한지 판단하며 듣는다.(5-듣-(4))
- 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하여 글을 읽는다.(5-읽-(2))
- 어휘 사용이 적절한지 알아보며 글을 읽는다.(5-읽-(6))
- 문맥에 어울리지 않는 낱말을 찾아 고쳐 쓴다.(5-쓰-(8))
- 여러 가지 표현의 의미를 알아보며 듣는다.(6-듣-(2))
- 여러 가지 표현을 사용하여 말한다.(6-말-(5))
- 다양한 표현의 의미를 알아보며 읽는다.(6-읽-(2))
- 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 안다.(6-국지-(3))
- 표준 발음법에 맞게 발음한다.(6-국지-(5))
- 은어, 전문어, 속어, 비어, 유행어의 개념을 안다.(7-국지-(4))
- 관용어의 개념을 안다.(8-국지-(5))
- 맞춤법에 맞게 국어를 사용한다.(9-국지-(6))

(4) 2007 개정 교육과정에 나타난 어휘 교육 관련 성취 기준

- 낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다.(1-읽-(1))
- 소리를 혼동하기 쉬운 낱말을 정확하게 발음한다.(2-문-(1))
- 표기와 소리가 다른 낱말을 정확하게 표기한다.(2-문-(2))
- 낱말과 낱말 간의 의미 관계를 이해한다.(2-문-(3))
- 재미있는 말이나 반복되는 말을 넣어 글을 쓴다.(2-문학-(4))
- 알맞은 낱말을 사용하여 감사하는 마음을 전하는 글을 쓴다.(3-쓰-(3))
- 국어사전에서 낱말 찾는 방법을 안다.(3-문-(1))
- 소리가 동일한 낱말이 여러 가지로 사용되는 현상을 분석한다.(3-문-(2))
- 글을 읽고 어휘 사용의 적절성을 평가한다.(4-읽-(2))
- 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 구별하고 효과적으로 사용한



다.(5-문-(2))

- 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.(6-문-(1))
- 여러 종류의 어휘를 비교하고 그 사용 양상을 설명한다.(8-문-(2))

(3), (4)를 보면 어휘 교육 관련 성취 기준이 문법뿐 아니라 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학 등의 성취 기준으로 나타나고 있음을 알 수 있다. 또한 어휘의 지식, 표현과 이해 양 측면에서의 어휘의 활용 등이 골고루 포함되어 있음을 알 수 있다. 이를 통해 어휘 교육의 목표가 어휘에 관한 지식, 표현과 이해 양 측면에서의 어휘의 활용에 있음을 짐작해 볼 수 있다.<sup>7)</sup>

교육과정에 대한 논의를 마치기 전에 한 가지 언급해야 할 것은 (3)과 비교하면 (4)에서는 어휘 교육 관련 성취 기준이 상당히 축소되어 있다는 것이다. 특히 문법 영역을 제외한 다른 영역에서의 어휘 관련 성취 기준의 수가 줄어든 것이 눈에 띈다. 이는 2007 개정 교육과정에서 성취 기준의 수가 전반적으로 줄어든 영향도 있겠지만 어휘 교육의 중요성에 대한 인식이 약화되었음을 알게 해 준다.

우리가 살펴보았듯이 국어 교과서나 국어과 교육과정에서 어휘 교육의 목표가 명시적으로 드러나지는 않지만 이를 통해 어휘 교육의 목표를 추론하는 것이 어느 정도 가능하다. 아울러 앞에서 논의한 어휘 교육의 목표에 대한 여러 연구자들의 논의를 합하면 잠정적이거나 어휘 교육의 목표를 다음과 같이 상정하는 것이 가능할 것이다.

- (5) 기존 논의와 교과서 및 교육과정에서 귀납한 어휘 교육의 목표  
가. 어휘 교육의 목표는 학습자의 어휘 능력의 향상에 있다.

7) 주지하듯이 어휘 능력을 세분한 대표적인 논의는 Nation(1990 : 31)이다. 이 논의에서는 어휘 능력의 측면을 형태, 통사 혹은 화용(위치, 기능), 의미 등으로 나누고 구어와 문어를 구별하기도 하며, 표현과 이해의 측면을 구별하기도 한다. 이는 어휘 능력을 표현과 이해 양 측면을 고려하고 구어와 문어를 고려하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 연결하려는 우리의 논의와 이어진다.

- 나. 이때 어휘 능력이란 어휘에 대한 지식, 어휘에 대한 활용을 포함한다.
- 다. 어휘 교육의 목표에 어휘에 대한 태도를 포함하는지는 명시적으로 나타나지 않지만 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 구별을 이와 관련하여 이해할 수 있다.
- 라. 어휘에 대한 지식은 양적 지식과 질적 지식(음운에서 화용, 어휘 관계 지식, 어원, 단어형성법 등)을 포함한다.
- 마. 어휘에 대한 활용에는 표현과 이해 양 측면에서의 어휘 사용능력을 포함한다.
- 바. 어휘 사용 능력에는 규범적 사용과 창의적 사용을 포함한다.
- 사. 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.
- 아. 어휘에 대한 태도에는 국어 의식(어휘적 민감성의 문제 포함), 국어 문화 등을 포함한다.

(5가)에서 (5아)는 어휘 교육의 목표가 어휘에 대한 지식, 어휘의 활용, 어휘에 대한 태도를 포함한다는 것을 말해 준다. 아울러 어휘 교육은 문법 영역을 포함한 국어교육의 여러 영역과 관련이 있음을 알 수 있다.

이제 지금까지의 논의를 바탕으로 잠정적이거나 어휘 교육의 목표를 우리의 관점에서 정리해 보고자 한다. 우리는 교육과정에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 등의 목표를 제시한 것과 유사한 방식으로 다음과 같이 어휘 교육의 영역을 제시하는 것으로 본 장의 논의를 마무리하고자 한다.<sup>8)</sup>

8) 1차에서 7차, 2007 개정 교육과정이나, 2009 개정 교육과정에서 어휘 교육을 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’ 등과 같은 국어과의 하위 영역과 동일하게 따로 설정한 적은 없다. 하지만 어휘 교육의 중요성을 고려하면 어휘를 이들 영역과 대응되는 하나의 영역으로 세워야 한다고 생각한다. 다만, 이에 대한 논의는 본고의 범위를 넘어서므로 자세하게 언급하지 않는다.

## (6) 어휘 교육의 목표

국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 지식을 확충하고, 표현과 이해 양 측면에서 어휘를 사용하는 절차와 방법을 익혀 적절하게 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 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.

### Ⅲ. 어휘 교육의 목표와 머릿속 사전

#### 1. 어휘 교육에서의 어휘부 논의의 필요성

우리는 2장까지의 논의를 통해 국어교육에서의 어휘 교육의 위상, 교과서나 교육과정에 나타나는 어휘 교육 관련 성취 기준이나 교육 내용, 기존 논의에서 언급된 어휘 교육의 목표 등을 개괄하고 본고에서 생각하는 어휘 교육의 목표에 대해 정리했다. 본고의 목적이 어휘 교육의 목표를 밝히는 것이라고 할 때, 2장까지의 논의만으로 이 목적이 어느 정도 충족되었다고 할 수 있다. 하지만 우리는 여기에 더하여 3장에서는 어휘 교육의 목표와 관련한 이론적인 배경을 살펴서 어휘 교육의 목표에 대한 논의를 공고하게 하고자 한다.

어휘 교육과 관련된 배경 이론에는 여러 가지 교육학이나 언어학 이론들이 포함된다. 언어학 이론 중에는 특히 어휘론이나 의미론 이론이 참조된다. 실제로 주세형(1999)에서는 어휘론 내지 어휘 의미론의 이론의 하

나인 의미자질 분석을 통해 어휘 교육의 방법론을 도출해 내기도 하였다. 아울러 주세형(2005)에서는 인지 언어학적인 관점에서의 원형 이론이나 배경 지식의 중요성을 어휘 교육과 관련하여 언급하기도 하였다. 또한 신명선(2007)에서는 어휘 교육의 목표와 관련하여 철학 내지 언어 철학적인 관점에서의 정도성이나 용인성, 객관성과 주관성 등의 개념을 도입하기도 하였다.

본 장에서는 최근 각광 받고 있는 어휘부학 내지 어휘부 이론에 대해 논의해 보고자 한다. 이는 다양한 어휘론 관련 이론 중에서 우리가 논의하고자 하는 어휘 교육의 목표와 가장 포괄적으로 관련이 있는 이론이 어휘부 이론이기 때문이다. 최근 언어학에서의 화두의 하나는 어휘부학이다. 그리하여 어휘부의 범위가 확장되어 문장이나 담화 형성에 어휘부가 기여하는 바가 논의되고 있다. 이는 주세형(2005)에서 부분적으로 논의했고, 신명선(2009)에서 직접적으로 논의한 바, 담화의 이해나 형성에 어휘의 역할이 중요하다는 어휘 교육의 논의와도 통한다. 어휘부에 대한 논의는 최근 국어교육에서 관련 학문으로 받아들이고 있는 인지 언어학적 관점이 가장 잘 반영되고 있는 분야이며, 한 개인의 어휘부가 일생동안 계속 성장한다는 점에서 국어교육의 중요한 흐름의 하나인 구성주의적 관점으로도 이어진다. 따라서 어휘부 이론을 어휘 교육의 목표와 관련시키는 논의는 의미를 가진다고 생각된다.

본고에서 어휘 교육의 목표와 관련한 배경 이론 이론으로 어휘부 이론을 언급하는 다른 이유는 이 이론이 유의어, 반의어, 상하위어 학습과 같은 과거에서부터 이어져 오고 있는 어휘 교육의 정당성을 이론적으로 뒷받침해 준다는 것에 있다. 어휘부 이론에 따르면 유의어, 반의어, 상하위어와 같은 관련 어휘에 대한 학습은 학습자가 좋은 어휘부를 가지는 데에 많은 도움이 된다. 또한 어휘부 이론에서는 어휘부의 등재 단위로 어휘뿐 아니라 관용구, 속담과 같은 관용적인 문장까지도 논의하는데, 이 역시 전통적으로 어휘 교육에서 강조해 왔던 바이기도 하다. 이처럼 어휘 교육의 궁극적인 목표가 학습자에게 좋은 어휘부를 갖추도록 하는 것에 있다고 보면 기존의 관련 어휘에 대한 학습이 적절한 것이었다고 말할 수

있게 되는 것이다. 따라서 어휘부 이론은 기존의 어휘 학습에 대한 정당성을 부여하는 역할을 할 수도 있다.

인간이 언어로 말하는 이상, 누구나 어휘부를 갖추고 있다고 가정된다. 우리가 앞에서 논의한 바, 어휘 능력을 잘 갖춘 학습자란 다른 방식으로 표현하면 좋은 어휘부를 가진 학습자를 말한다. 어휘부 이론에서는 인간은 누구나 머릿속 사전(mental lexicon)을 가지고 있다고 가정한다. 이제 어휘부 이론에서 말하는 어휘부의 구조에 대해 간략하게 살펴보고 어휘 교육의 목표와 관련된 함의를 찾아보기로 하자.

## 2. 어휘부의 구조

### [종이 사전과 머릿속 사전]

어휘부 이론에서는 대부분의 연구자들이 머릿속 사전을 가정하지만 머릿속 사전이 실재하는지에 대해 증명하기는 어렵다. 이에 대한 많은 연구들은 머릿속 사전의 실재 여부와 실재하는 양상에 대해서는 심리 언어학적인 실험 방법(반응 속도 실험 등)과 대규모 코퍼스의 빈도 등을 활용한 계량적 방법 등에 의존한다. 실재에 대해 증명하기는 어렵지만 언어학이나 언어 교육에서는 머릿속 사전을 가정하는 것이 여러 가지 점에서 유용하다. 종이 사전은 우리의 관점에서 보면 머릿속 사전을 현현한 것이다. 머릿속 사전은 종이 사전 은유를 통해 그 실상에 대한 설명이 어느 정도 가능해진다.

머릿속 사전은 종이 사전과 많은 유사점을 가지고 있다고 가정된다. 종이 사전 중에서 머릿속 사전을 설명하는 데에 유용한 사전에는 역순 사전, 갈래 사전, 반의어 사전, 유의어 사전, 형용사 사전, 뉘앙스 사전 등이 있지만, 주로 국어대사전과의 비교를 중심으로 종이 사전에 대해 설명해 보기로 한다. 종이 사전은 사전을 펼쳐 보면 알 수 있듯이 규칙에 따라 표제어가 배열되어 있으며, 각각의 표제어는 발음 정보, 형태 정보, 통사 정

보, 의미 정보, 화용 정보, 관련어 정보 등을 포함하고 있다.

머릿속 사전은 종이 사전과 여러 가지 점에서 유사점을 가지고 있다. 우리가 머릿속 사전에 대해 본격적으로 논의하지 않았지만 일반적으로 가정되는 머릿속 사전<sup>9)</sup>은 종이 사전과 다음과 같은 점에서 유사점을 가지고 있다고 가정된다.

(7) 종이 사전과 머릿속 사전의 유사점

- 가. 등재 단위를 살펴보면 다양한 단어(경우에 따라 접사 포함), 관용구(부표제어나 어휘에 포함), 속담 등이 표제어(혹은 부표제어)가 된다.
- 나. 발음 정보(필요한 경우), 형태 정보(성분 분석 등), 통사 정보(격이나 문형 정보 등), 의미 정보(뜻풀이), 화용 정보(뜻풀이 앞에 괄호를 사용한 화용 정보 표시 등) 등이 포함되어 있다.
- 다. 유의어, 반의어, 상하위어 등 관련 어휘 정보가 부가된다.
- 라. 경우에 따라서 원어 정보나 어원 정보 등이 표시된다. 국어사전의 경우 한자어 등 외래어의 원어 정보가 표시되고 사전에 따라서 어원이나 어휘사 정보가 부분적으로 표시되기도 한다.<sup>10)</sup>
- 마. 시각 자료(그림) 등 언어 자료 이외의 감각 자료가 부분적으로 포함되어 있다.

한편, 머릿속 사전은 종이 사전과 많은 차이점을 가지고 있다고 가정된다. 사실 위에서 언급한 공통점은 많은 경우 부분적으로는 차이점으로 설명될 수 있다. 종이 사전이 머릿속 사전을 현현한 것이라 볼 수는 있지만 머릿속 사전의 저장 장소는 추상적인 공간이고 종이 사전의 저장 장소

9) 연구자에 따라 상정하는 머릿속 사전은 조금씩 다르다. 본고에서 상정한 어휘부 내지 머릿속 사전은 Di Sciullo & Williams(1987), Singleton(2000), Aitchison(2003) 등을 참조한 것이다.

10) 외국의 사전 중에는 OED나 일본에서 편찬된 상당수의 대사전은 어원이나 어휘사 정보가 풍부하다. 국어사전의 경우 최근 고려대학교 민족문화연구소의 국어대사전에는 제법 많은 단어에 대해 어원 정보를 포함하려는 노력을 보였지만 본격적으로 반영된 것이라 보기는 어렵다. 이처럼 우리나라의 사전들은 외국의 사전에 비하면 어원이나 어휘사 관련 정보가 부족한데, 이는 이 분야 연구가 많이 이루어지지 못한 사정과 관련이 있다.

는 구체적인 물리적 공간이라는 본질적인 차이를 가지고 있다. 아울러 종이 사전은 언어 공동체를 지향하고 있으며 대부분의 국어대사전은 지금 사용하지 않는 어휘도 포함하고 있어 통시적 사전이다. 머릿속 사전과 종이 사전의 차이점은 다음과 같다고 할 수 있다.

(8) 종이 사전과 머릿속 사전의 차이점

- 가. 머릿속 사전은 어휘, 관용어, 속담뿐 아니라 고빈도의 활용형, 언어 구성의 두 단어, 관용적 은유적 표현 등도 등재 단위가 되는 것으로 가정할 수 있다.
- 나. 머릿속 사전은 발음에서 화용에 이르는 정보가 더 자세할 것으로 가정할 수 있다.
- 다. 머릿속 사전은 유의어, 반의어뿐 아니라 상하위어, 부분어 등이 망(網)을 이루고 있을 것으로 가정할 수 있다.
- 라. 머릿속 사전은 외래어나 한자어 등의 저장 부문이나 방식이 다를 것으로 가정할 수 있다.
- 마. 머릿속 사전은 시각 외에 청각, 촉각, 후각 등 다른 감각이 언어 자료와 함께 저장되어 있을 것으로 가정할 수 있다.
- 바. 등재 단위의 배열순서가 종이 사전은 알파벳 순서가 일반적 이지만 (역순 사전의 경우 정반대), 머릿속 사전은 다양한 연관 (소리, 형태, 특히 의미 등)에 의해 관련어끼리 다차원의 망을 이루고 있는 것으로 가정할 수 있다.
- 사. 머릿속 사전은 본질적으로는 한 개인의 공시적 사전이다.
- 아. 다의어의 경우 배열순서 등이 머릿속 사전은 종이 사전 기술과 달리 원형성에 따른 배열에 가까울 것이다.

종이 사전과 머릿속 사전의 본질적인 차이는 이미 언급한 저장 공간의 성격의 차이에 기인하는 것으로 생각된다. 머릿속 사전은 종이 사전과 달리 다차원의 망을 이루고 있으므로 평면이라는 제약에서 자유로워진다. 이를 알기 쉽게 보이면 흔히 유전자 네트워크 개념도나 소셜 네트워크 개념도와 유사한 모습이 될 것이다.<sup>11)</sup>

11) 예를 들어 연세대학교 생명공학과 이인석 교수와 캘리포니아 주 카네기 연구소 식물학과 이승연 박사팀이 출품하여 사이언스가 발표한 ‘2010년의 영상’ 가작(佳作)에 선정

이제 머릿속 사전의 모습을 표제어의 배열과 관련한 거시 구조와 개별 표제어의 기술과 관련한 미시 구조로 나누어 논의해 보기로 하자.

### [머릿속 사전의 거시 구조]

머릿속 사전의 거시 구조와 관련하여 먼저 어떤 단위가 저장되어 있는지에 대해 논의해 보기로 하자. 머릿속 사전에는 주로 단어가 저장되어 있을 것이다. 물론 종이 사전이 그러하듯 생산적인 접사나 굴절 접사, 기본형뿐 아니라 일부 굴절형도 저장되어 있을 것으로 추정된다. 하지만 어휘부의 등재 단위가 기억에 의존하는 요소라는 점을 고려하면 단어 이외에도 관용구, 속담 등도 저장되어 있을 것이다(Di Sciullo & Williams, 1987).

본고에서는 이에 더하여 다음에서 예시한 것과 같은 넓은 의미에서의 연어(連語)도 부분적으로는 기억 단위가 될 수 있다는 점에서 등재 단위가 될 수 있다고 생각한다.

#### (9) 머릿속 사전의 등재 단위가 되는 연어<sup>12)</sup>

가. 미역국을 먹다, 발목을 잡히다(관용구)

나. 군기가 빠지다, 기분을 띄워 주다, 무게를 잡다(상용구)

다. 설마~하랴, 결코~않는다.(호응 관계어)

라. 텅~비다, 부글부글~끓다, 땀을 뻘뻘 흘리다(수의적 연어)

논란거리가 될 수 있겠지만 우리는 연어뿐 아니라 레이크프 등이 논의한 은유적인 관습도 기억의 단위가 될 수 있다는 점에서 머릿속 사전의 등재 단위가 될 수 있다고 생각한다(Lakoff & Johnson, 2003). 예를 들어 ‘논쟁

---

된 얘기장대의 유전자 네트워크 개념도를 들 수 있다. 머릿속 사전은 이와 유사하게 여러 어휘가 발음, 형태, 통사, 의미, 화용의 관련을 맺으면서 다차원으로 연결되어 있을 것이다.

12) 관용구, 상용구, 연어는 스펙트럼을 이루고 있는 것으로 볼 수 있는데, 뒤로 갈수록 의미 내지 통사적인 결속력이 약하다. 이에 대한 사례는 문금현(2002)에 많이 제시되어 있다.



은 전쟁이다'라는 은유를 기억함으로써 우리는 논쟁에 대해 '우리가 이겼다.'라는 표현을 사용하게 된다. 이런 은유적인 관습은 언어마다 차이가 나며 그 언어 사용자는 이런 은유를 공통적으로 기억하는 것에 의해 원활한 의사소통을 해 나가는 것이다. 이런 은유가 기억에 의존하는 한 어휘부, 혹은 머릿속 사전의 저장 단위가 될 수 있다.

이제 머릿속 사전의 저장 단위들이 어떻게 연결되어 있는지 살펴보기로 하자. 어휘의 저장 및 처리와 관련된 모형으로 로고젠 모형, 동질군 모형, 모듈 가설 등이 있지만 가장 주목받은 것은 연관주의 가설이다(Singleton, 2000, 배주채 역, 2008 : 216~228). 연관주의 가설에 따르면 어휘들은 음운, 형태, 의미 등에 의해 다차원의 망(網)을 이루고 있다.

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(Aitchison, 2003, 홍우평 역, 2004 : 162~164). 이 중에서도 등위 > 연어 > 상하 > 동의 관계 순으로 긴밀하게 연관되어 있다(Schmitt, 1997).

머릿속 사전에서의 어휘의 연결에는 어휘의 의미 부류가 관여하고 있을 가능성이 크다. 같은 어휘장에 속하는 어휘는 비슷한 지점에 저장되어 있을 가능성이 크다. 심리 언어학 실험에서는 유사한 어휘장에 속하는 단어들끼리 저장되어 있을 가능성을 보여 준다. 또한 방언 조사 시에도 제보자는 유사한 부류의 어휘에 대해 쉽게 대답하는 경향을 보여 준다. 예를 들어 '나물'류를 계속해서 물어보면 점차 쉽게 대답하는 경향을 보인다. 이는 머릿속 사전에서의 어휘 저장에 어휘 부류가 관여하고 있음을 간접적으로 보여 준다. 이를 고려하면 어휘부의 모습과 관련하여 흔히 전산 언어학이나 인공지능 어휘부 연구에서 구축하는 시소러스 등에 기반한 어휘부 가설이 정당성을 가질 수 있다는 것을 알 수 있다.

특히 국어의 머릿속 사전의 거시 구조와 관련해서 더 깊이 있는 논의도 가능하다. 국어의 경우 고유어, 외래어, 한자어가 형태, 통사, 화용적으로 다른 행동을 보이는데, 이는 이들 각각이 어휘부의 다른 영역에 저장되어 있을 가능성을 말해 준다. 다음 예를 검토해 보기로 하자.

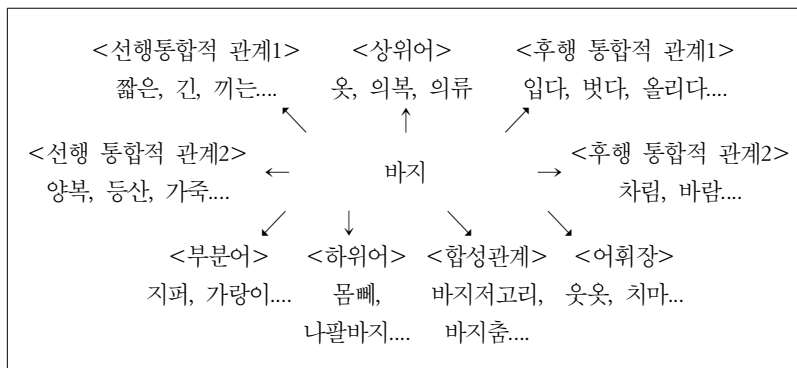
(10) 숫자의 읽기 차이와 머릿속 사전의 저장

- 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 세병]  
 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[팔월십오일]

위의 예는 고영근·구본관(2008 : 80)에서 언급한, 숫자를 고유어 혹은 한자어로 읽는 방식의 차이를 보여 주는 자료이다. 본고에서 이에 대해 자세하게 설명할 여력은 없지만 대체로 이러한 차이가 나타나는 것은 국어 사용자의 어휘부가 고유어와 한자어를 달리 저장하여 인식하고 있다는 것을 말해 준다고 생각된다.

이제 연관주의에 입각한 머릿속 어휘부의 단면을 예시하는 것으로 머릿속 사전의 거시 구조에 대한 논의를 마치고자 한다. 이미 언급했듯이 연관 관계에 대한 다양한 요인을 고려한 망을 평면으로 나타내는 것은 불가능하므로 일부만 고려하여 망을 예시해 보면 다음과 같이 나타낼 수 있다.

(11) 머릿속 사전의 관계망의 도식<sup>13)</sup>



13) 이 예는 강현화(2010)에서 가져온 것이다.

## [머릿속 사전의 미시 구조]

머릿속 사전의 미시 구조와 관련하여 먼저 각각의 어휘 항목은 무엇을 담고 있는지 생각해 볼 필요가 있다. 이미 언급했듯이 종이 사전은 지극히 제한된 시각 정보를 포함하고 있지만 머릿속 사전은 각각의 어휘 항목은 언어적 정보 이외에도 시각, 청각, 후각, 미각, 촉각 등의 다른 인지적인 감각 정보를 포함하고 있다. 아울러 언어적 정보로서 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 정보를 담고 있다. 특별히 의미 내지 화용적인 정보와 관련하여 각각의 어휘에 대한 백과사전적인 지식도 포함되어 있다. 머릿속 사전에 포함된 백과사전적인 지식은 개인에 따라 차이가 있지만 종이로 된 백과사전의 분량을 넘어서는 분량일 수 있다.

언어적 정보 중에는 의미 정보가 상대적으로 매우 중요하다. 의미 정보는 거시 구조에 관한 논의에서 말했듯이 관련 어휘의 연결에 중요한 역할을 하며, 미시 구조에 있어서도 통사 정보와 화용 정보의 구성에 영향을 미친다. 통사 정보에는 종이 사전에서 흔히 표시되는 문형 정보나 품사 정보뿐 아니라 거시 구조에 관한 논의에서 언급한바, 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. 이런 화용 정보가 머릿속 사전에서는 종이 사전보다 훨씬 자세하게 담겨 있으므로 우리는 상황 맥락이나 사회문화적 맥락에 맞게 어휘를 사용할 수 있게 된다. 예를 들어 ‘나/저’의 선택을 가능하게 하는 높임에 관한 정보, ‘너/자네/당신/그대’의 선택을 가능하게 하는 ‘높임’ 및 ‘구어/문어’ 정보들이 각각의 어휘에 포함되어 있는 것이다. 화용적인 정보는 더 나아가서 유사한 의미를 가진 어휘 중에서 긍정적인 느낌을 가진 단어와 부정적인 느낌을 가진 단어의 구별에도 작용한다.

## (12) 어휘에 대한 긍정적 부정적 인식의 예

가. 긍정적 태도의 접미사 ‘-(우/으)속속하-’가 결합한 파생어

- ㄱ. 거무속속하다 : 수수하고 걸맞게 거무스름하다.
- ㄴ. 꺼무속속하다 : 수수하고 걸맞게 껌다.
- 나. 부정적 태도의 접미사 ‘-(으/으)죽죽하’가 결합한 파생어
  - ㄱ. 거무죽죽하다 : 칙칙하고 고르지 않게 거무스름하다.
  - ㄴ. 꺼무죽죽하다 : 칙칙하고 고르지 않게 꺼무스름하다.

(12가, 나)에서 제시한 어휘들은 구본관(2009)에서 가져온 것으로 거의 유사한 의미를 가진 것들이지만 (12가)는 긍정적인 문맥에서, (12나)는 부정적인 문맥에서 흔히 사용된다.

그 밖에도 머릿속 사전은 유의어, 반의어뿐 아니라 상하위어, 부분어, 동의어 등 다양한 관련 어휘 정보가 들어 있을 것으로 생각된다. 역시 중 이 사전에도 부분적으로 관련 어휘에 대한 정보가 담겨 있지만 양적, 질 적으로 머릿속 사전이 훨씬 풍부할 것으로 생각한다.

각각의 어휘 항목이 해당 정보를 어떤 방식으로 담고 있는지에 대해서도 생각해 볼 수 있다. 이미 거시 구조에 대한 논의에서 밝혔듯이 시각, 청각, 후각, 미각, 촉각 등의 다양한 감각 정보와 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 등의 언어적 정보가 종이 사전처럼 평면적으로 저장되어 있는 것이 아니라 어휘적 연결에 의해서 자연스럽게 드러나게 되어 있는 것으로 추정된다. 연결에 있어서도 모든 연결 지점이 동일한 것이 아니라 순서나 강도 등에 따른 차이를 가지고 있을 것이다. 예를 들어 ‘새[鳥]’와 관련되는 어휘들이 서로 연결되어 있다고 했을 때, 흔히 원형 이론에서 그러하 듯 전형적인 새와 그렇지 못한 새는 저장 위치나 연결의 순서 등에 의해 차이가 드러나는 방식으로 저장되어 있을 것이다.

### 3. 어휘부의 구조와 어휘 교육

이미 언급했듯이 머릿속 사전 내지 어휘부의 구조에 대한 논의는 어휘 교육의 목표, 내용, 방법 등에 많은 암시를 주는 것으로 생각된다. 즉,

좋은 어휘부를 가진 학습자를 기르기 위해서는 양적으로 풍부한 어휘를 가지게 해야 하는 것은 물론이고 각각의 어휘가 적절한 미시 구조를 갖도록 하여야 한다. 특히 화용적인 정보를 잘 갖추도록 하기 위해 실제 사용 환경에 맞는 어휘 사용이 용이하도록 어휘적 민감성을 기르는 교육을 해야 한다.

또한 어휘 교육을 통해 학습자의 머릿속에 포함된 어휘들이 서로 잘 연결되도록 도와주어야 한다는 것이다. 이를 위해서는 반의어, 유의어, 상하위어, 부분어, 동위어 등에 대한 교육을 강화해야 함은 물론이다. 아울러 교육의 방법에 있어 다양한 시각 자료를 활용하여 시각적인 감각을 형성하도록 도와주어야 하고, 가능하면 청각, 후각, 촉각 등의 경험을 하게 하는 교육을 하여야 한다.

#### IV. 어휘 교육의 목표와 어휘 교육의 제 측면

우리는 지금까지의 논의를 통해 기존의 논의들을 종합하여 어휘에 대한 양적·질적 지식의 확충, 표현과 이해 양 측면의 사용, 어휘에 대한 올바른 인식과 태도의 관점에서 어휘 교육의 목표를 논의하였다. 또한 어휘 교육의 이론적인 기반으로 어휘부 이론을 들고 어휘 교육의 목표는 어휘부 이론의 관점에서 보면 학습자가 좋은 머릿속 사건을 가지도록 도와주는 것이라는 입장을 논의하였다. 이제 어휘 교육의 실체에 해당하는 제 측면에 대해 개괄하는 것으로 논의를 마무리하고자 한다.

어휘 교육의 목표를 논의하면서 굳이 어휘 교육의 내용, 방법, 평가 등에 대해서도 언급하려는 것은 본고가 어휘 교육의 탐색이라는 전체 주제의 서론적인 성격을 가지고 있다는 점과도 관련이 있다. 그리하여 본 장에서는 일반적인 교육과정의 목차가 그러하듯 어휘 교육의 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가의 실체와 관련되는 쟁점들을 간략하게 제시해 보기로 한다.

## 1. 왜 가르치는가?

어휘를 왜 가르치느냐의 문제는 어휘 교육의 목적 내지 목표와 관련 되는 문제이다. 이에 대해서는 이미 2장과 3장의 논의를 통해 개진되었으므로 특별히 언급할 것이 많지 않다. 즉, 어휘를 가르치는 이유는 어휘력이 표현/이해 양 측면의 국어 활동을 위해 필요하고, 규범적/창의적 사용을 위해 필요하며, 국어 문화와 국어 의식 교육을 위해서도 필요하기 때문이라고 말할 수 있다. 특별히 국어교육에서의 어휘 교육은 문법 교육 내지 국어교육의 목표의 하나로 볼 수 있는 학습자의 언어적 민감성을 기르기 위해서도 매우 중요하다.

## 2. 무엇을 가르칠 것인가?

어휘 교육에서 무엇을 가르쳐야 하는 문제는 교육과정에서 흔히 제시 하듯 지식(본질), 활용(기능), 태도 등을 포함하는 교수-학습 내용이 무엇이어야 하느냐와 관련된다. 본고에서도 이에 따라 어휘 교육의 내용을 지식, 활용, 태도 등으로 나누어 논의해 보고자 한다.

어휘 교육의 교육 내용으로서의 지식에는 양적·질적 어휘에 대한 지식이 포함된다. 어휘의 양적 확대에는 자연스럽게 습득되지 않고 학습되어야 하는 어휘 즉, 2차 어휘들이 다수 포함되어야 한다. 예를 든다면 이미 언급했듯이 사고 도구어는 주요한 어휘 교육의 대상이 될 수 있을 것이다.

질적 확대의 대상이 되는 어휘에는 2차 어휘뿐 아니라 1차 어휘도 포함될 수 있다. 1차 어휘라 하더라도 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 정보가 모두 자연스럽게 습득되기는 어렵다. 특히 이미 언급한 바와 같이 화용 정보는 학습자의 직접 경험이나 독서 등을 통한 간접 경험을 통해 자연스럽게 습득되는데, 실제로는 학습자가 수많은 상황을 모두 경험하기는 어

롭다. 따라서 필요한 경우 학습을 통해 보완되어야 한다.

특히 유의어의 학습은 질적 확대에도 도움을 줄 것으로 생각된다. 유의어를 이루는 어휘 중에서 한자어와 고유어의 차이, 긍정적 뉘앙스를 가지는 어휘와 부정적 뉘앙스를 가지는 어휘의 차이 등에 대한 논의를 통해 어휘에 대한 민감성 교육이 가능해질 것이다.<sup>14)</sup> 다음의 예를 보기로 하자.<sup>15)</sup>

(13) 매우/되게, 서신/편지, 늘/맨날(표준어는 ‘만날’)

(13)의 유의어 쌍들 중에서 대체로 앞의 것은 문어, 뒤에 것은 구어에 흔히 사용되는 예이다.

어휘 교육은 규범 교육과도 밀접한 관련을 가진다. 한글 맞춤법이나 표준어 규정의 상당 부분은 올바른 어휘 사용과 관련을 맺고 있기도 하다. 어휘와 규범의 문제를 고려함에 있어서도 구어와 문어의 차이가 반영되어야 한다. 예를 들어 ‘너무 예쁘다.’에서 ‘너무’는 부정적인 문맥에서 사용되어야 하므로 흔히 규범에서 어긋난 것으로 보지만 구어에서는 광범위하게 쓰이고 있다. 부정적인 뉘앙스의 단어를 긍정적인 문맥에서 사용함으로써 얻을 수 있는 강조의 효과까지 고려하면 규범의 입장에서 단순히 잘못된 사용으로 치부해 버리기 어렵다. 최근 통신 언어 등에서 많이 나타나는 ‘은어, 비속어, 유행어’ 등을 교육 내용으로 받아들이느냐의 문제도 표현 교육과 이해 교육에서는 약간의 차이를 둘 수도 있다. 표현 교육에서는 강조의 효과를 거두기 위한 의도적인 경우를 제외하면 가능하면 교육 내용에서 배제해야 할 것이고, 이해 교육에서는 부분적으로 수용해야 하는 경우가 더 많을 것이다. 최근 규범 교육에서는 학습자가 규범을 잘

14) 유의어의 뉘앙스 차이에 대한 논의에 참조할 수 있는 사전으로는 임흥빈(1993)이 참조된다.

15) 한국어교육의 관점이기기는 하지만 유의어의 어휘 정보를 활용한 교육의 중요성을 강조한 유현정·강현화(2002)의 논의는 이런 점에서 참고가 된다. 이 논의에서는 음운적 유사 관계, 형태적 유사 관계, 문법적 유사 관계, 화용적 유사 관계 등으로 나누어 논의를 진행하고 있는데, (13)은 화용적 유사 관계의 예에 포함된다.

알게 하되 다양한 표현 효과를 고려하여 규범을 넘어서는 창의적인 교육을 목표로 한다. 이와 마찬가지로 어휘 교육에서도 규범적인 어휘 교육을 바탕으로 하되, 이를 넘어서는 창의적인 어휘 교육에 도달해야 할 것이다.

사실 어휘 교육의 교육 내용으로서의 지식은 명제적 지식(혹은 선언적 지식)에 그치는 것이 아니라 절차적 지식을 포함한다. 절차적 지식은 필연적으로 교육 내용으로서의 활용으로 이어진다. 어휘에 대한 지식을 바탕으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등에 활용하는 교육 내용은 당연히 어휘 교육의 중요한 교육 내용이 되어야 한다. 여기에 더하여 어휘에 대한 탐구도 일종의 활용으로 교육 내용에 포함될 수 있을 것이다. 2007년 개정 교육과정의 내용 체계에서는 ‘탐구’가 교수-학습 방법이 아니라 교수-학습 내용으로 포함된 바 있다. 이와 마찬가지로 어휘 교육에 있어서도 유의어의 의미 차이나 용법 차이에 대한 탐구가 교육 내용으로 들어올 수 있을 것이다.

태도가 교육 내용이 될 수 있을 것인지에 대해서는 명시적으로 말하기 어렵다. 7차 교육과정에서는 태도를 중요한 교육 내용으로 포함한 바 있지만 2007 개정 교육과정이나 2009 개정 교육과정에서는 제외한 바 있다. 이는 태도가 교육 내용이라기보다는 교육의 결과로써 얻어지는 요소라는 점, 태도는 교육과 관련한 정의적 요인들 중 하나에 불과하다는 점 등이 반영된 것으로 보인다. 그렇지만 태도에 관한 것이 어떤 식으로든 교육에 반영되어야 한다는 점은 부인하기 어렵다. 어휘 교육에서의 태도와 관련하여 흔히 논의된 것에는 고유어와 한자어, 고유어와 외래어의 사용에 대한 가치 판단 등이 있다. 이는 이른바 개화기의 애국계몽주의적인 언어관이 확립된 이래 우리 국어교육에서 중요하게 다루어진 요소의 하나이기도 하다.

어휘 교육의 내용은 이미 언급한 것처럼 의사소통의 수단으로서의 목표를 달성하기 위한 것도 있지만 국어 문화의 발전이나 사고력의 발전을 위한 것들도 포함되어야 한다. 그리하여 구본관(2008)에서는 어휘사 교육에서의 문화 교육 내지 태도 교육과 관련하여 ‘부엌, 정지, 주방(廚房), 킨’ 등과 같은 사례를 제시한 바 있다.



### 3. 어떻게 가르칠까?

어휘 교육에서 어떻게 가르쳐야 하는가의 문제는 교수-학습 방법뿐 아니라 교육 내용을 배치하는 방안, 매체 등을 활용하는 방안 등이 포함된다.

교수-학습 방안으로는 직접 교수법, 문제 해결 학습, 창의성 계발 학습, 역할 놀이 학습, 가치 탐구 학습, 반응 중심 학습, 개념 학습법, 탐구 학습법, 토의·토론 학습법과 같은 국어교육에서 흔히 사용되는 교수-학습법(최미숙 외, 2008)은 대부분 어휘 교수-학습 방안으로도 유효하다. 특히 문법 교육 영역의 교수-학습 방안으로 널리 쓰이는 탐구 학습법은 어휘적 민감성을 길러 주기 위해서 적절하게 활용될 필요가 있다.

특히 어휘 교육과 관련하여 논의될 필요가 있는 교수-학습 방안은 단어 형성법을 활용한 어휘 학습법이나 문맥을 활용한 어휘 학습법 등이다. 단어 형성법을 활용한 어휘 학습은 문법 교육과 어휘 교육이 만나는 지점이기도 하다. 특별히 파생어 교육의 경우 고빈도 접사의 목록을 작성하여 이를 교육에 활용할 필요가 있다. 고빈도 접사에 대한 이해는 기존의 어휘를 이해하는 데에도 활용될 수 있지만 신조어의 이해에도 활용될 수 있다. 어휘 교육에 조어법을 활용하는 것은 어휘를 이해하는 것을 넘어 학습자가 스스로 새로운 어휘를 만들어 사용할 수 있는 교육에도 활용될 수 있다.<sup>16)</sup> 고유어도 그러하지만 한자어의 경우 접사의 조어력이 상대적으로 높아서 고빈도 접사 목록의 이해를 통해 어휘력을 확장하는 교육이 더 효과적일 것으로 생각된다.<sup>17)</sup>

어휘 교육의 교수-학습 방안의 하나로 흔히 문맥을 활용하는 방안이 제시되어 왔다(이기연, 2006). 어휘의 교수-학습에 문맥의 활용이 필수적인지 아닌지에 대해서는 논란이 있었으며 우리의 입장에서는 문맥을 배제한

16) 단어 형성법 교육을 학습자의 단어 만들기에까지 확대한 논의에는 박해진(2010)이 참조된다. 2010학년도 중등교사신규임용후보자선정경쟁시험 2차 문항도 이런 관점을 반영하고 있기도 하다.

17) 한자어 접사와 한자어 접사를 통한 교육은 노명희(2005), 강현화(2001) 등이 참조된다.

어휘 교수-학습 방안도 필요하다고 생각하지만 문맥을 효과적으로 활용하는 것의 유용성은 부인하지 않는다. 이 밖에도 전통적인 어휘 기억법으로 알려진 회상법, 짝 연상 등 어휘 교육의 교수-학습 방안으로 쓰일 수 있을 것이다. 물론 낮은 학령에서는 끝말잇기나 ‘나룻배→나루→바닷목...’ 등 연상되는 어휘 연결해 가는 놀이 등도 활용할 수 있을 것이다.

어떻게 가르칠까 하는 문제는 매체를 활용하는 방안, 보조 교재나 보조 자료를 활용하는 방안도 포함된다. 어휘 교육에는 전통적으로 국어대사전이나 유의어 사전, 반의어 사전, 갈래 사전, 속담 사전 등의 사전이 활용되어 왔다. 지금의 매체의 발달로 종이 사전뿐 아니라 전자 사전의 활용도가 더욱 높아져 가고 있다. 그리하여 어휘 교육에는 국어과의 다른 영역이 그러하듯 인터넷 등을 활용한 컴퓨터 기반의 방안들이 활용될 수 있다. 인터넷상의 사전인 위키피디아를 활용하는 것도 학습자가 어휘를 질적으로 확대해 나가는 과정과 유사하다는 점에서 어휘 교육에 매우 유용하다고 생각된다. 아울러 말뭉치 자료를 적극적으로 활용하는 것도 어휘 교육에 도움이 될 것이다. 말뭉치를 활용하면 언어, 관습적 용법이 무엇인지를 교육할 수 있고, 이를 바탕으로 관습적인 용법에서 벗어난 창의적 용법에 대한 교육도 가능하다.

앞에서 언급한 것처럼 시각, 촉각, 후각, 청각, 미각적인 경험을 가능하게 하는 방법도 사용될 수 있다. 특히 시각 자료는 상대적으로 활용이 용이하므로 어휘 교육에 쉽게 활용될 수 있을 것이다.<sup>18)</sup>

18) 신형욱(2010)에서는 G. Storch의 논의를 인용하여 학습자들은 듣기로 학습한 어휘는 20%, 보기로 학습한 어휘는 30%, 듣고, 보기로 학습한 어휘는 50%, 말하기로 학습한 어휘는 70%, 듣고, 보고, 행동하기로 학습한 어휘는 90%를 기억한다고 한다. 한편, 전해영(2001), 강현화(2002)에서는 한국어교육에서의 시각 자료를 활용한 어휘 교육의 방안을 제시하고 있다. 이런 논의들을 고려하면 한국어교육에서는 국어교육에서든 어휘 교육에 다양한 감각을 활용하는 것이 필요함을 알 수 있다.

#### 4. 언제 가르칠까?

교육 내용으로 선정된 어휘를 언제 가르치느냐 하는 문제는 위계화와 관련된다. 이는 학습자의 어휘 발달에 대한 연구와 상관관계를 맺고 있는데, 이 분야에 대한 국내의 연구는 유아를 대상으로 한 것이 더러 있으나 초등 이후 학령에 대한 연구는 거의 없어 위계화 논의가 쉽지 않다. 지금 으로서는 김광해(2003)의 등급별 교육용 어휘에 대한 논의 등을 참고하여 학령에 따른 교육 대상 어휘를 선정하는 방법을 활용할 수 있을 것이다.<sup>19)</sup> 학령에 따른 등급별 교육용 어휘의 적용은 교과서 구성에 적절하게 반영해야 할 것이다. 물론 학령에 맞는 어휘를 선정하는 것도 중요하지만 한 어휘가 가진 음운에서 화용에 이르는 다양한 교육 내용을 어느 학령에서 가르쳐야 하느냐의 문제도 중요하다. 따라서 특정 어휘의 음운이나 형태, 기본적인 의미와 화용 등은 낮은 학령에서 배우고, 화용적 용법 중에서 일부는 높은 학령에서 배우는 것도 가능하다고 생각된다.

언제 가르칠까 하는 문제는 실제 교과서 제작에서 어디에 배치하느냐의 문제와 교실 상황에서 언제 가르치느냐의 문제와도 관련이 된다. 현행 교과서에서 흔히 그러하듯 읽기 제재의 날개나 하단부에 어휘 풀이를 하는 방식이나, 7차 중학교 <국어>에서 일부 제시된 것처럼 쉼터와 같은 장치를 활용하여 어원 등을 제시하는 것도 가능할 것이다. 김광해(2003) 등에서 이루어진 교육용 어휘의 등급을 고려하여 교과서의 부록으로 각 학령에서 교육해야 할 필수 어휘를 제시하는 것도 방법이 될 수 있다. 이때 학령에서 배워야 할 모든 어휘를 제시할 수도 있고, 사고 도구어를 중심으로 일부를 제시할 수도 있다.

어휘는 현행 교육과정에 따르면 독립된 세부 영역이 아니므로 이미 논의했듯이 성취 기준 수준에서 제시될 때는 다른 영역과 함께 제시될 수

19) 김광해(2003)을 확대하여 등급별 어휘량을 독서지수와 연결시킨 논의가 민간 기업인 ‘(주)날말’에서 이루어진 바 있다. 여기에서 이루어진 결과물은 독서 수준의 구별뿐 아니라 학습자의 발달에 따른 어휘 교육의 위계화에도 활용할 수 있다.

밖에 없다. 그리하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문학, 문법 등 국어교육의 각 영역을 교육하는 장면에서 각 영역의 특성에 맞게 어휘 교육이 이루어져야 한다. 예를 들어 신명선(2009)에서는 읽기 학습의 과정에서 독자로서의 학습자는 ‘부담’과 ‘비용’의 의미 차이를 필자의 의도와 관련하여 이해하는 것의 중요성을 밝히고 있어 참조된다.

## 5. 어떻게 평가할 것인가?

국어교육에서의 어휘 교육의 중요성에 비해 어휘 평가에 대한 논의는 그리 많은 편이 되지 못한다. 이는 앞에서 언급한바 대학수학능력시험과 같은 국가 수준의 평가에서 어휘 평가가 비중이 높지 않다는 것 등의 여러 이유가 작용한 것으로 보인다. 이기연(2010)에서는 어휘 평가가 질적 측면과 양적 측면, 표현의 측면과 이해의 측면이 고려되는 평가가 되어야 함을 언급하고 평가의 대상을 의미, 구조, 형태, 메타적 지식 등으로 나누어 제시하고 있다. 본고에서는 어휘 평가에 대해서는 지면상의 이유로 등으로 자세하게 다루지 않는다.

## V. 결론

본고에서는 지금까지 논의를 통해 기존의 논의, 교육과정, 교과서 등을 검토하여 어휘 교육의 목표에 대해 정리한 바 있다. 아울러 어휘 교육의 목표를 설정하기 위한 이론적인 배경으로 어휘부 이론을 들고 어휘부 이론의 관점에서 어휘 교육의 목표를 학습자가 좋은 머릿속 어휘부를 가지게 하는 것이라는 관점에서 논의를 진행하기도 하였다. 아울러 어휘 교육의 목표와 관련하여 현재까지의 어휘 교육 내지 어휘 교육론의 현황을 살펴보기도 하였다.

본고는 몇 가지 점에서 한계를 가지기도 한다. 먼저 어휘부 이론과 어휘 교육의 목표에 관해 좀 더 실증적이고 구체적인 연구를 수행하지 못했다는 것이다. 어휘 교육의 실체에 관한 논의에서도 위계화의 문제, 어휘 교육의 방법의 문제 등에 대해 구체적으로 논의하지 못하고 개괄적인 소개에 그쳤다. 이는 필자의 부족함에도 기인하지만 이 논문의 성격이 어휘 교육의 방향 탐색이라는 전체 주제의 도입부적인 성격을 가지기 때문이기도 하다. 물론 몇 가지 문제는 현재까지 국어교육에서의 어휘 교육 내지 어휘 교육론의 한계이기도 하다.

국어교육에서의 어휘 교육의 중요성은 굳이 말하지 않아도 자명하다. 하지만 학계에서의 어휘 교육론에 대한 논의나 현장에서의 어휘 교육의 실제 모두에서 중요성에 값하는 연구나 교육이 이루어지고 있지 못한 것이 현실이다. 지난 학회의 기획은 어휘 교육의 실상에 대해 함께 고민하고 진지하게 토론하는 자리가 되었다. 앞으로 어휘 교육이 국어교육에서 어떠한 자리매김을 하게 될지는 지금으로서는 예측하기 어렵다. 본고가 어휘 교육이 올바른 방향으로 나아가는 데에 작은 보탬이 되기를 진심으로 바란다.\*

---

\* 본 논문은 2011. 2. 28. 투고되었으며, 2011. 3. 10. 심사가 시작되어 2011. 3. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강현화(2001), “한국어교육용 기초 한자어에 대한 기초 연구”, 『한국어교육』 12-2, 53~70.
- 강현화(2002), “한국어 문화 어휘의 선정과 기술에 대한 연구”, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 397~417, 한국문화사.
- 강현화(2010), “한국어 어휘교육론”, 『2010학년도 한국어 교원 양성과정』, 이화여자대학교 언어교육원.
- 고영근·구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- 구본관(2008), “교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구”, 『국어교육연구』 21, 77~127.
- 구본관(2009), “복합 색채어의 의미”, 『국어학』 55, 173~211.
- 김광해(1989), “이차 어휘의 교육에 대하여”, 『선청어문』 16·17, 50~63.
- 김광해(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김광해(2003), 『등급별 국어교육용 어휘』, 박이정.
- 노명희(2005), 『현대국어 한자어 연구』, 태학사.
- 마광호(1998), “어휘 교육의 과제”, 『국어교육연구』 5, 95~117, 서울대학교 국어교육연구소.
- 문금현(2000), “국어 텍스트를 활용한 한국어 어휘교육”, 『한국어교육』 11-2, 21~61.
- 문금현(2002), “한국어 어휘 교육을 위한 언어 학습 방안”, 『국어교육』 109, 217~250.
- 민현식(2001), “사용 능력 향상을 위한 어법 및 어휘의 수준별 교육 방안 연구”, 『국어교육』 105, 193~232.
- 박수자(1998), “사고, 지식, 어휘의 교육적 함의”, 『국어교육학연구』 8, 83~104.
- 박혜진(2010), “단어형성법 교육 내용 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
- 손영애(1992), “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- 손영애(2000), “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 『국어교육』 103, 53~78.
- 신명선(2004), “어휘교육 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구”, 『국어교육』 112, 263~296.
- 신명선(2007), “‘단어에 대한 알’의 의미에 기반한 어휘교육의 방향 설정 연구”, 『국어교육』 124, 349~486.
- 신명선(2009), “국어 어휘의 담화 구성 양상에 대한 연구”, 『한국어의미학』 28, 73~104.
- 신형욱(2010), “외국어로서의 한국어 교육을 위한 어휘 교수·학습 방안 제안”, 『한국어교육』 21, 197~224.
- 유현경·강현화(2002), “유사관계 어휘정보를 활용한 어휘교육 방안”, 『외국어로서의 한국어교육』 27(연세대 언어교육원), 243~269.

- 이기연(2006), “어휘 교육 내용 설계를 위한 낯선 어휘의 의미 처리 양상 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
- 이기연(2010), “어휘 평가의 평가 요소와 평가 유형 고찰”, 『어휘 교육의 발전 방향 탐색』, 국어교육학회 47회 전국학술대회 자료집, 국어교육학회, 111~124.
- 이영숙(1996), “국어과 지도 대상 어휘의 선정 원리에 대한 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
- 이영숙(1997), “어휘력과 어휘 지도”, 『신청어문』 25, 189~208.
- 이용주(1993), 『한국어의 의미와 문법 1』, 삼지원.
- 이종철(2000), “창의적인 어휘 사용 능력의 신장 방안”, 『국어교육』 102, 155~179.
- 이충우(2001), “국어 어휘 교육의 위상”, 『국어교육학연구』 13, 467~490.
- 이충우(2005), “어휘 교육의 발전 방향”, 『창립 50주년 특집호』, 한국어교육학회, 223~237.
- 임지룡(1993), “원형이론과 의미의 범주화”, 『국어학』 23, 41~68.
- 임홍빈(1993), 『뉴앙스 풀이를 겸한 우리말 사전』, 아카데미하우스.
- 전혜영(2001), “한국어 관용표현의 교육 방안”, 『한국어교육』 12-1, 181~199.
- 정인숙(1995), “독해력 향상을 위한 어휘 지도 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
- 주세형(1999), “의미자질분석법을 활용한 국어 어휘 교수법 연구”, 서울대학교 석사학위논문.
- 주세형(2005), “국어과 어휘 교육의 발전 방향”, 『독서연구』 14, 373~399.
- 최미숙 외(2008), 『국어 교육의 이해』, 사회평론.
- 홍재성 외(1996), 『현대 한국어 동사 구문 사전』, 두산 동아.
- Aitchison, J.(2003), Words in the Mind(홍우평 역(2004), 『언어와 마음』, 도서출판 역락.)
- Di Sciullo, A. M. & E. Williams(1987), On the Definition of Word, Linguistic Inquiry Monographs 14, MIT Press.
- Lakoff, G.(1987), Women, Fire and Dangerous Thing : What Categories Reveal about the mind, Univ. of Chicago Press.(이기우 역(1994), 『인지의미론』, 한국문화사).
- Lakoff G.M. Johnson(2003), Metaphors We Live By(노양진·나익주(2006), 『삶으로서의 은유』, 박이정).
- Nation, I. S. P.(1990), Teaching & Learning Vocabulary, Heinle & Heinle Publishers.
- Schmitt, N.(1997), Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press.
- Singleton, D.(2000), Language and the Lexicon : An Introduction, Arnold(배주채 역(2008), 『언어의 중심 어휘』, 삼경문화사).
- Wertsch, J. V.(1985), Vygotsky and the Social Formation of Mind(한양대 사회인지발달연구 모임 역(1999), 『비고츠키 마음의 사회적 형성』, 정민사).

<초록>

## 어휘 교육의 목표와 의의

구본관

본고는 국어교육에서의 어휘 교육의 위상을 점검하고 교과서나 교육과정에 나타나는 어휘 교육 관련 내용, 기존의 논의에서 언급된 어휘 교육의 목표를 개괄하고 이를 바탕으로 우리 나름의 어휘 교육의 목표와 의의를 정립하고자 하였다. 아울러 3장의 논의를 통해 어휘 교육의 목표와 관련된 이론적인 기반으로서 어휘부 이론을 소개하고 어휘 교육의 목표는 궁극적으로는 학습자가 좋은 어휘부를 가지는 것으로 규정하였다. 4장에서는 어휘 교육의 목표와 관련하여 현재까지 이루어진 어휘 교육론이나 어휘 교육을 검토하여 앞으로의 방향 설정에 도움을 얻고자 하였다.

【핵심어】 어휘 교육, 어휘력, 머릿속 어휘부, 국어교육



## &lt;Abstract&gt;

## A Study on the Object and Significance of Lexical Education

Koo, Bon-kwan

The purpose of this study is to investigate object and significance in Korean lexical education. The basic assumption of this study is that lexical education should be learner's improvements of lexical competence. Learners improvements of lexical competence have something to do with improvements of learner's mental lexicon. In chapter 2, we deal with significance in Korean lexical education. In chapter 3, we deals with relations between object of lexical education and learner's mental lexicon. In chapter 4, we deal with aspects of lexical education in Korean education, especially object of lexical education, contents of lexical education, period or time of lexical education, methods of lexical education and so on. To explain these issues, we give careful consideration to institution of curriculum, textbooks and so on. As a consequence, we comprehend deeply the object and significance of lexical education in Korean education.

**[Key words]** lexical education, lexical competence, mental lexicon, curriculum, Korean education