

# 국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구\*

신명선\*\*

## <차례>

- I. 서론
- II. 어휘 교육 내용에 관한 담론들
  - 1. 국어과 교육과정에서의 어휘 교육 내용
  - 2. 어휘 교육 내용에 대한 비판적 담론
- III. 어휘 교육 내용 유형화의 관점
- IV. 어휘 교육 내용의 유형화
  - 1. 어휘 교육 내용 유형화의 틀
  - 2. 어휘 교육 내용 유형화의 실제
- V. 결론

## I. 서론

본고는 국어과 어휘 교육 내용을 유형화하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 그간 어떤 것들이 국어과의 어휘 교육 내용으로 설정되어 왔는지 교육과정과 관련 논의를 중심으로 살펴본 후, 어휘 교육 내용 유형화의 관점 정립을 통해 유형화의 방향을 확정하고, 어휘 교육 내용을 유형화하

\* 이 논문은 국어교육학회 제47회 학술발표대회(2010. 12. 18)에서 발표한 내용을 수정 한 것이다. 이 논문은 인하대학교 신진교수연구비 지원(연구 과제 번호 40258)에 의해 이루어졌다.

\*\* 인하대 국어교육과(rescript@inha.ac.kr)

고자 한다.

어휘 교육 내용의 유형화는 두 가지 방향에서 이루어질 수 있을 듯하다. 첫째는 미시적 접근으로서 그간 논의되어 온 어휘 교육 내용들을 개괄한 뒤 각 교육 내용들이 갖는 특성을 꼼꼼하게 분석하여 이들을 유형화 하는 것이다. 이 방법은 어휘 그 자체의 특성이 충분히 고려될 수 있다는 장점이 있으나 자칫 국어과의 목표와 구조 내에서 어휘 교육이 갖는 위상을 등안시하는 결과를 가져올 수 있을 것이다. 둘째는 거시적 접근으로서 국어과의 목표와 구조를 고려하여 어휘 교육 내용으로 어떤 것이 설정되어야 하는지 살펴보는 방법이다. 이러한 접근은 어휘 교육 내용이 타 영역(말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 문학)의 내용과 체계적으로 관련 맺게 함으로써 어휘 교육 내용의 안정화를 꾀하고 국어과의 내용 구조화에 기여할 수 있는 장점이 있다. 그러나 자칫 어휘 그 자체의 특성을 등안시하는 결과를 가져올 수 있을 것이다.

무엇보다 위 두 관점 중 전자의 관점은 그간의 연구 성과가 만족할 만큼 충분할 때에 그 의미가 커질 것이다. 그러나 널리 알려진 바 현 국어교육학 내에서 어휘 교육 내용에 관한 논의는 매우 미진한 것이 사실이다. 따라서 그간의 연구 성과와 더불어 국어학 등의 연구 성과를 검토·분석하면서 논의를 보강·확장해 나가야 초기의 연구 성과를 얻을 수 있을 것이라 사려된다. 그에 비해 후자의 관점은, 현재 국어교육학에 관한 담론이 어느 정도 활성화되어 있다는 점을 감안할 때에, 현재로서도 비교적 유용한 접근이 될 수 있다. 다만 이 논의가 생산적이 되기 위해서는 어휘의 특성을 고려하면서 어휘 교육 관련 연구 성과에 대한 깊이 있는 검토와 분석이 수반되어야 할 것이다.

본고에서 선택한 관점은 대략 후자에 가깝다. 본고에서는 어휘의 특성 및 어휘 교육 관련 연구 성과를 보강하면서 국어과의 전체 구조적 틀 내에서 어휘 교육 내용이 어떻게 유형화될 수 있는지 검토해 보고자 한다. 구체적인 어휘 교육 내용 하나하나에 대한 분석과 제시는 본고에서 다루지 않기로 한다. 특히 그간 어휘 교육 내용 선정 작업으로 대표적으로 거론되어 온 교육용 어휘 목록의 확정 등은 본 논의에 터하여 후행될 수 있

으나 본고 범위 밖의 일이다. 그러한 논의는 별도의 논문에서 구체적으로 다루어져야 할 것이다.

그 동안 어휘 교육의 방향이나 목표 등을 논의하면서 현 어휘 교육 내용에 대한 비판은 이루어졌으나 어휘 교육 내용을 어떻게 꾸려야 하는지에 대한 본격적인 논의는 이루어지지 못했다. 본고는 그에 해당하는 논의로서, 국어교육학이라는 거시적 틀을 고려하면서 우리가 체계화해 내야 할 어휘 교육의 내용은 어떻게 유형화될 수 있는지에 주목하고자 한다.

## II. 어휘 교육 내용에 관한 담론들

이 장에서는 그 동안 어떤 것들이 어휘 교육 내용으로 거론되어 왔는지 살펴보면서 어휘 교육 내용에 관한 연구 담론의 지형을 살펴보도록 한다. 먼저 국어과 교육과정에서는 어떤 것들이 그동안 교육 내용으로 다루어져 왔는지 살펴보고(교육과정 역시 담론의 반영체 혹은 결과물이다), 다음 어휘 교육 내용에 관한 비판적 담론을 살펴보기로 한다. 어휘 교육 내용에 대한 비판적 담론들은 어휘 교육 내용의 지향에 대한 학계의 시각을 드러낼 수 있는 유용한 자료가 될 수 있을 것이다.

### 1. 국어과 교육과정에서의 어휘 교육 내용

1~7차 국어과 교육과정에 반영된 주요 어휘 교육 내용에 대해서는 신명선(2008)을 참조할 수 있다(다음 표 참조). 표준어 교육, 고운말 교육(비어나 속어 사용하지 않기), 국어 순화 교육(고유어 사용하기), 속담 교육 등이 오랫동안 유지되어 온 핵심 교육 내용이다. 한편 5~7차 교육과정에서는 기능주의의 강화로 문맥이나 상황을 고려하여 어휘를 사용하는 교육이 강조되는 경향이 있었다고 판단된다.

〈표 1〉 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

현재 현장에 적용중인 개정 7차 국어과 교육과정에 반영된 주요 어휘 교육 내용을 정리하면 다음과 같다.<sup>1)</sup>

<개정 7차에서의 주요 어휘 교육 내용(1~10학년)><sup>2)</sup>

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) 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, 침어)

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)

- 
- 1) 2009 국어과 교육과정은 고등학교 선택과목을 다루고 있는 것으로 여기서는 다루지 않기로 한다.
  - 2) ‘듣, 말, 읽, 쓰, 법, 문’은 각각 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’의 준말이며 ‘7-(2)’와 같은 표시에서 ‘7’은 ‘학년’을 나타내며 ‘(2)’는 교육 과정 내의 제시 순서이다. 괄호 안은 해당 교육 내용의 특징을 필자가 요약 정리하여 넣은 것이다.

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 사용 한다. (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)

위의 자료를 통해 알 수 있는 바, 개정 7차 국어과 교육과정에서의 주요 어휘 교육 내용<sup>3)</sup> 역시 그간의 어휘 교육 내용과 크게 다르지는 않다고 판단된다. 초등 1, 2학년에서 단어의 형태에 주목하게 한 후 이후의 교육 내용은 주로 관용 표현, 표준어와 방언, 고유어 · 한자어 · 외래어 · 외국어, 전문어 · 유행어 · 은어.<sup>4)</sup> 의미 관계(유의 관계, 반의 관계 중심), 동음이의어와

### 3) <개정 7차 국어과 교육과정에서 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, 침어, 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
- 4) 개정 7차 국어과 교육과정에서 어휘론 관련 교육 내용 중 새롭게 부각된 것은 ‘사고도구어(academic vocabulary)’이다. 교육 내용 항목으로 부각되지는 않았지만, 국어과 교육 과정 해설서 등을 통해 전문어와 함께 사고도구어를 배우도록 하고 있다. 사고도구어에 대해서는 신명선(2004)을 참조할 수 있다.

다의어<sup>5)</sup> 등에 치중해 오고 있다. 사전적 의미와 문맥적 의미의 구별,<sup>6)</sup> 국어 사전, 단어 형성법, 구체적인 국어 활동에서 적절한 단어를 선택하게 하는 활동도 최근 지속적으로 교육되고 있다. 개정 7차 교육과정의 특징은 ‘감정을 나타내는 낱말’이 첨가되었다는 점과 방언의 가치가 강조되고 있다는 점 정도이다.

## 2. 어휘 교육 내용에 대한 비판적 담론 분석

그간의 어휘 교육에 관한 논의들 중 어휘 교육 내용 전반을 연구 대상으로 하면서 그 체계화를 시도한 연구는 사실상 거의 없는 듯하다. 우선 어휘 교육에 관한 연구 자체가 부족한데다 어휘 교육 내용에 관한 연구는 대개 교육용 어휘를 선정하는 방향으로 진행되거나 현 어휘 교육 내용(특히 국어과 교육과정에 드러난 어휘 교육 내용)에 대한 비판 중심으로 이루어졌기 때문이다.<sup>7)</sup> 한편 어휘 교육의 목표에 대한 논의들을 통해 어휘 교육 내용에 대한 연구 인식의 저변을 간접적으로 확인하는 것은 가능하다.<sup>8)</sup> 여기서는 그간의 연구 동향에 맞추어 국어 어휘 교육 내용에 대한 연구자

5) 단어의 의미 관계 및 동음이의어와 다의어 관련 교육 내용 역시 오랫동안 국어과 교육 내용으로 자리잡아 왔다. 이 내용은 특히 초등학교 저학년에서 ‘비슷한말, 반대말’의 형식으로 교육되어 왔다. 또 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미를 다루는 과정에서 동음이의어와 다의어 역시 교육되어 왔다. 다만 이러한 교육 내용들이 체계적으로, 그리고 지속적으로(전 학년에 걸쳐, 혹은 특정 학년의 수준과 위계를 고려하여) 이루어졌느냐에 대해서는 의문이 제기될 수 있다.

6) 이 교육내용은 주로 읽기 교육 내용으로 다루어져 왔다(개정 7차 국어과 교육과정에서는 문법 교육 내용으로 다루어짐). 또 교육 과정에 제시되느냐와 상관 없이 오랫동안 국어 교육 현장에서(국어 교과서의 읽기 제재를 학습하는 과정에서) 주요 어휘 교육 내용으로 다루어져 왔다고 볼 수 있다.

7) 어휘 교육에 관한 논의들의 상당수는 교육대학원에서 이루어진 어휘 교수학습 방법에 관한 연구들이다.

8) 어휘 교육의 목표에 관한 논의들은 김광해(1993), 이영숙(1997), 신명선(2008) 등에서 이루어졌다. 이들 논의들을 통해 어휘 교육의 내용 안에 단어의 형태와 의미에 대한 지식 외에 화용적, 절차적 지식 등도 어휘 교육의 내용으로 설정되어야 함을 알 수 있다.

들의 비판을 검토하면서 어휘 교육 내용의 방향에 대한 그간의 연구 담론을 분석·정리해 보도록 한다.

국어과 교육과정의 어휘 교육 내용과는 별도로, 국어 교육 현장에서는 어휘 교육이 사실상 거의 이루어지고 있다고 볼 수 없다는 목소리도 크다. 현장에서는 국어 교과서를 가르치다가 어려운 단어가 나오면 그 뜻을 일러주는 정도 외에는 어휘 교육을 거의 하지 않는다고 한다. 따라서 국어과 교육과정의 어휘 교육 내용에 대한 비판은 현장의 어휘 교육의 실태에 대한 문제 제기와 더불어 다양한 방식으로 이루어져 왔다. 그 중 국어과 어휘 교육 내용에 대한 주요한 비판의 핵심은 역시 ‘비체계성’에 대한 지적에서 드리난다. 다음과 같은 논의들은 모두 국어과 교육과정의 어휘 교육 내용의 비체계성을 지적한 것들이다.

“우리나라의 교육 현장에는 아직 어휘 교육을 위한 기본적인 틀조차 마련되어 있지 않고 어휘에 대한 체계적인 교수 학습도 이루어지지 못하고 있다 (김광해, 1995 : 324-325).”

“체계적인 어휘 지도를 위한 기초적인 자료가 마련되어 있지 못해 어휘 지도는 상당 부분 무작위로 이루어지고 있다(손영애, 2000 : 61).”

“언어 교육과 언어의 이해와 표현은 어휘력 없이는 제 기능을 유지할 수 없음에도 불구하고 어휘에 대한 교육은 교육과정에서 체계적으로 반영되었을 수 없는 정도이며 국어 교육의 다른 영역에서 일부 반영되었을 뿐이다(이충우, 2005 : 385-387).”

그 동안 국어 교육 내용의 경우 ‘본질, 원리, 태도’(7차 국어과 교육과정의 경우)나 ‘지식, 기능, 맥락’(개정 7차 국어과 교육과정의 경우), 혹은 ‘개념적 지식, 절차적 지식, 조건적 지식’ 등의 유형화가 시도되어 왔고 수많은 비판에도 불구하고 국어 교육 내용이 점차 체계화되어 왔다는 점에 대해서는 이의가 없을 것이다. 그에 비해 어휘 교육 내용은 사실상 체계화 자체가 시도되지도 못하고 있는 형국이라고 볼 수 있다. 2.1.에서 살펴본 바 국어과 교육과정에서 어휘 교육 내용이 어떤 기준 하에서 어떤 방식으로 선정되어 배열되었는지 알기는 어렵다. 또 교육 과정 문서 어디에서도 그

에 관한 기술을 찾기 어렵다. 이러한 점에서 어휘 교육 내용 체계화에 대한 학계의 요구는 매우 높다고 볼 수 있다.<sup>9)</sup>

어휘 교육 내용을 체계화하고자 노력해 온 선행 연구로 손영애(2000)를 들 수 있다. 손영애(2000 : 58)에서는 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 제시하였다. 이 논의에서 주목되는 것은 ‘단어 학습 방법의 학습’과 ‘태도 및 가치’가 지도 내용으로 설정되어 있다는 점이다. 특히 어휘 학습 방법의 학습은 그동안 국어과 교육과정에서 제대로 제시되지 못했다. 그러나 그 중요성은 박수자(1998 : 96)에서도 다음과 같이 강조된 바 있다 : “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.”

상기 논의와 관련하여 우리는 어휘 교육 내용 설계 시 어휘에 관한 지식, 어휘 학습 방법의 학습, 태도 등을 반영하여 어휘 교육 내용을 체계화 할 수 있음을 알 수 있다. 그리고 이러한 논의는 국어 교육 내용이 그 동안 ‘본질, 원리, 태도’ 혹은 ‘지식, 기능, 맥락’ 등의 형식으로 체계화된 바, 국어 교육의 전체 틀 내에서 안착 가능하다.

어휘 교육 내용에 관한 그간의 논의들이 보여 주고 있는 또 하나의 주요한 특징은 소통성과 문화성에 관한 두 담론의 장력이 팽팽하게 맞붙어 있다는 점이다. 본질적으로 소통성과 문화성은 이질적인 개념이 아니나, 현 국어교육학 담론 내에서 두 개념은 서로 다른 이론적 배경 하에서 서로 다른 측면을 강조함으로써, 어떤 측면에서는 서로 대립되는 두 담론을 대표하는 핵심 코드가 된다고도 볼 수 있다. 이는 신명선(2008)에서 논의된

9) 이러한 현상이 나타나게 된 주요한 원인 중의 하나는 어휘는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 를 통해 자연스럽게 습득되는 것이라는 인식 하에 이를 따로 구조화할 필요성이 그 동안 본격적으로 제기되지 않았기 때문이다. 이러한 인식은 신명선(2008)에서 논의된 도구적 관점과 달라 있다.

어휘 교육에 관한 ‘도구적 관점’과 ‘인지적 관점’에 일정 부분 대응되기도 한다(3장에 관련 논의 후술됨).

국어교육의 목적은 의사소통 능력 신장임을 강조하면서 ‘어휘의 소통적 도구성’을 표나게 드러내고자 하는 논의들은 그간 국어과의 어휘 교육 내용들이 어휘의 이러한 측면을 충분히 부각시키지 못하고 있음을 비판해 왔다. 이러한 관점에서 볼 때에, 그간의 어휘 교육 내용들은 주로 어휘론 지식의 요약에 불과하여(주세형, 2005 : 244) 지식 중심의 어휘 교육을 이끌어 왔다. 이로 인해 어휘 교육 내용은 의사소통 상황과의 긴밀성을 확보하지 못했다.<sup>10)</sup> 이는 어휘 능력이 상징 능력과 지시 능력으로 구성되어 있다고 볼 때에(3장에 관련 논의 후술됨.) 그 동안의 어휘 교육이 주로 상징 능력 신장에만 치중해 왔음을 의미한다. 박재현(2006)에서는 상징 능력보다 지시 능력의 교육이 필요하며 지시 능력 교육 시 특히 ‘어휘 의미의 가치’ 문제에 주목할 필요가 있음을 설득력 있게 논의한 바 있다.<sup>11)</sup> 어휘 의미의 가치 교육에 대한 강조는 주세형(2005)에서도 집중적으로 논의된 바 있다.<sup>12)</sup>

반면, 현 어휘 교육 내용이 의사소통 능력 신장에만 경도되면서 국어 문화나 국어 발전에 대한 올바른 인식을 심어 주지 못하고 있다는, ‘어휘의 문화적 중요성’에 기반을 둔 비판도 대두되었다.<sup>13)</sup> 특히 이문규(2003)의

10) 그런데 한편 어휘는 지속적으로 읽기 학습과 결합되어 교육되어 왔다. 읽기와 어휘의 관련성에 대한 이론으로는 ‘도구 가설, 언어 적성 가설, 지식 가설’이 있다.

11) 한편 어휘 의미의 가치가 교육되어야 한다는 논의는 민현식(2000)에서 최초로 제시된 바 있다.

12) 한편 다음과 같은 박수자(1994)의 논의도 의사소통 상황에서의 어휘 사용 교육의 필요성을 강조하는 것으로 해석된다.; “본고에서는 어휘를 독립적인 집합으로서가 아닌 담화장 속에 존재하는 하나의 단위로 파악하고자 했다. 어휘에 대한 연구가 언어 단위 그 자체로서 단절된 채 단단위로서 다루어지던 기준의 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).

13) 동일한 어휘 교육 내용에 대해 일각에서는 의사소통 능력 신장을 이끌 수 없는 내용임을 비판하고 다른 일각에서는 의사소통 능력 신장에만 경도되어 있음을 지적하고 있음을 알 수 있다. 이러한 상이한 비판의 원인은 각 연구자들이 집중하고 있는 문제적 대상

논의는 교육의 근본적 성격에 대한 성찰을 불러일으킨다. 민일 교육이 학생들을 바람직한 방향으로 이끄는 것이라면, 지금 여기의 의사소통 상황에 대한 정확한 인식과 그에 기반한 능수능란한(?) 의사소통도 중요하지만 그러한 상황이 갖는 문제점을 인식하고 이를 개선하고자 하는 노력은 더욱 값진 것일 수밖에 없을 것이다. 그러한 측면에서 오늘 우리 국어에 고유어가 적고 한자어가 많다고 해서, 학생들에게 더 잘 이해하고 더 잘 말하게 하기 위해, 학생들에게 한자어만 집중적으로 교육하는 것은 문제적인 현상일 수 있다. 이러한 측면에서 “지금의 어휘 교육은 우리말 어휘 체계 안에 형성되어 있는 한자어 우위의 비정상적인 상태를 심화·고착시키는 결과를 가져올 가능성이 클 뿐 아니라 학습자에게 주체적인 국어관을 심어주기도 어렵다.”는 이문규(2003 : 395)의 지적은 의미심장하다.<sup>14)</sup> 한편 채영희(2003)는 현 어휘 교육이 고빈도어 중심으로 이루어져 있음을 지적하면서 고빈도어만 주요 어휘 교육 내용으로 설정해서는 안 된다고 지적하였다. 그리고 표준어와 방언에 대한 교육은 생태학적 사고에 기반하여 우리 말 문화를 발전시키는 방향으로 이루어져야 한다고 주장하였다. 이러한 주장들은 모두 소통성보다는 문화성에 좀더 방점을 찍고 있다는 점에서 공통된다.

현 어휘 교육 내용에 대한 다소 새로운 비판 중의 하나는 그간의 어휘 교육이 인지적 측면만을 강조해 왔다는 점을 지적한 것이다. 즉 단어가 갖는 정서적 의미, 혹은 ‘말맛’을 느낄 수 있는 어휘 교육이 필요하다는 주장이다. 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 데 acordo 전점이(2007)는 문학 작품을 활용하여 어휘 교육을 하자고 제안하였다.

---

이 사실은 서로 조금 다르기 때문이기도 하고(교육과정 문서나 교과서의 내용, 교육 현실 등), 무엇이 더 우선되어야 하는가에 대한 중요도 인식이 다르기 때문이기도 하다.

14) 한편 한자어 역시 우리 문화의 일부라는 점에서 이러한 의견에 대한 반론도 가능하다. ‘문화’가 갖는 개념의 모호성이 논란을 부추기기 쉬운 형국이다.

이상 어휘 교육 내용에 대한 비판들을 통해, 우리가 당면한 핵심 과제는 역시 ‘어휘 교육 내용의 체계화’에 있음을 다시 확인할 수 있다. 그리고 그러한 어휘 교육 내용 체계화의 노력은 소통성과 문화성, 단어의 ‘인지적 측면과 정서적 측면’을 포괄하는 방향에서 이루어져야 할 것이다. 사실상 소통성과 문화성은, 주지한 바, 대체적 개념이라고 보기 어렵다. 이는 언어가, 아니 단어가 근본적으로 갖게 되는 핵심적 특성으로서 어휘 교육 내용 선정 시 함께 끌어야 할 주요 요소들이다.<sup>15)</sup> ‘인지성과 정의성’도 마찬가지이다. 특히 현 시점에서 단어의 ‘정서적 의미’에 대한 고려는 필요하며 중요하다. 단어의 의미를 인지적 지식으로 치환하는 경향이 강하고 그간 국어 교육에서 단어의 정서적 의미를 충분히 고려하지 못한 것이 사실이라는 점에서 이에 대한 본격적인 논의와 강조가 요청되는 시점이라고 판단된다(3장에서도 논의된다).

### III. 어휘 교육 내용 유형화의 관점

2장에서 우리는 그간 이루어진 어휘 교육 내용에 관한 주요 담론들을 간략하게 정리하였다. 그간의 논의들이 보여 준 어휘 교육에 관한 시각은 의미 있으나, 국어과 어휘 교육과정 내용에 대한 비판에 머물거나 어휘 교육 내용 전반에 대한 설계를 체계적으로 논하지 않았기 때문에, 그간의 연구 성과만으로 어휘 교육 내용 유형화의 관점을 오롯이 설정하기는 어렵다. 이 장에서는 어휘 교육 내용을 유형화하기 위해, 결국은 어휘 교육 내용 설계의 전체 틀을 체계적으로 잡기 위해, 어휘 교육 내용 유형화 시 고려해야 할 주요 요소들을 하나씩 짚어보도록 한다. 그러한 작업을 통해 어휘 교육 내용 유형화의 관점을 설정해 보도록 한다. 이러한 작업은 2장

---

15) 이는 신명선(2008)에서 논의된 어휘 교육의 상보적 관점과 대응된다. 자세한 논의는 신명선(2008) 참조

의 논의를 기반으로 하면서 그 논의를 보완·확충하는 방식으로 진행될 것이다.

한편 이 장의 논의는 어휘 교육 내용을 유형화하기 위한 기본 전제에 해당하기도 한다. 어휘 교육 내용을 설계하기 위해 학계에서 미리 합의해야 할 주요 고려 요소에 대한 검토에 해당하면서 본고에서 어휘 교육 내용을 유형화하기 위해 고려한 주요 요소에 대한 연구자의 시각 소개에 해당한다. 어휘 교육 내용을 설계한 구체적인 실현태를 보여 주는 것은 의의가 있을 수 있으나, 그러한 구체태가 나오게 된 이유 즉 그러한 실현태의 기반이 되는 전제, 시각, 관점 등은 연구자마다 다를 수 있다. 따라서 그러한 이론적 기반을 충실히 논하지 않고 어휘 교육 내용 체계화를 곧바로 논하게 되면, 해당 논의는 결국 하나의 담론으로 사라져 버릴 위험도 상존한다. 본고가 어휘 교육 내용의 구체태를 논의하기보다 그 유형화를 하고자 하며 이 장에서 그 유형화의 기본 전제를 논의하고자 하는 것도 그와 같은 이유 때문이다. 한편 본고의 논의 대상이 어휘 교육 내용 전반이기 때문에 본고에서는 최대한 이론적으로 타당하면서도 균형 잡힌 시각을 선택하고자 한다.

어휘 교육 내용의 유형화를 국어과의 교과 구조 틀 내에서 실행하기 위해서는 여러 가지 요소들이 체계적으로 고려되어야 한다. 본고에서는 다음과 같은 요소들을 하나씩 짚어 보고자 한다.

#### <어휘 교육 내용 유형화를 위한 관점 정립 시 고려할 요소>

- ⑦ 언어에 대한 관점
- ㉡ 국어 교육의 목표로서의 ‘국어 능력’의 성격과 그에 대한 교육적 관점
- ㉢ 어휘 교육의 목표로서의 ‘어휘 능력’의 성격과 그에 대한 교육적 관점
- ㉣ 단어의 특징과 단어에 대한 암의 성격, 그리고 그에 대한 교육적 관점

어휘 교육 역시 언어 교육이라는 점에서 언어에 대해 어떤 관점을 취하느냐에 따라 교육의 방향은 달라질 수 있다. 한편 우리가 국어과 내에서 어휘 교육 내용을 어떻게 유형화할 것인가를 논의하고 있다는 점에서 국어 교육의 목표와 어휘 교육의 목표, 그리고 그 교육적 관점을 어떻게 설정하느냐에 따라 논의의 방향은 달라질 수 있다. 마지막으로 논의의 초점이 되는 단어의 특징과 그에 대한 암의 성격 및 그 교육적 관점을 논의할 필요가 있다.

먼저 우리가 국어 교육에서 언어에 대해 어떤 관점을 취해야 하는지 살펴볼 필요가 있다. 이와 관련해서는 ‘국어에 대한 태도 교육’에 관한 김은성(2006)의 논의와 신명선(2008 나)을 참조할 수 있다. 신명선(2008 나)에 기반할 때 언어에 대한 관점은 ‘정확성의 관점’, ‘적절성의 관점’, ‘타당성의 관점’으로 나눌 수 있다. 정리하면 다음과 같다.

#### <언어에 대한 관점>

- 정확성의 관점 : 언어는 규칙이며 체계이므로, 정확한 언어 사용을 강조하는 관점. 이 관점이 과도하게 적용되면, “어문 규범은 무조건 지켜야 한다.” 등의 관점도 가능.
- 적절성의 관점 : 언어는 의사소통의 도구이므로, 의사소통 상황을 고려한 적절한 언어 사용을 강조하는 관점. 이 관점이 과도하게 적용되면, “말은 통하면 그만이다.” 등의 관점도 가능.
- 타당성의 관점 : 언어는 하나의 사회 제도와 유사한 것이므로, 언어에 담겨 있는 이념과 이데올로기 등을 비판적으로 보아야 한다는 취지에서, 언어 사용의 타당성을 강조하는 관점. 요즘 활발하게 논의되고 있는 ‘정치적 올바름(Political Correctness)<sup>16)</sup>에는 이러한 관점이 녹아 있다고 판단됨.

16) 정치적 올바름(Political Correctness)은 특히 용어 선택 시 인종·민족·종교·성 등에 관한 편견이 포함된 단어를 사용하지 말자는 구호로 사용되는 말이다. 특히 다민족 국가인 미국 등에서 정치적(Political)으로 차별·편견을 없애는 것이 올바르다(Correct)고 하는 의미에서 사용되는 용어이다.

정확성의 관점은 언어를 규칙이며 체계라고 보는 관점으로서, ‘어문 규범’의 성격으로 언어를 이해하는 관점이다. 따라서 언어는 지켜지고 보호되어야 할 무엇이며 인간은 언어를 언어의 특성에 맞게 정확하게 사용해야 한다. 적절성의 관점은 언어를 의사소통의 도구로 보는 관점으로서, 정확한 언어 사용보다는 적절한 언어 사용을 강조한다. 이 관점은 언어적 특성에 맞게 언어를 얼마나 정확하게 사용했느냐보다 소통이 되었느냐가 더 중요하다고 본다. 타당성의 관점은 언어를 사회 제도와 유사한 것으로 본다. 언어 역시 인간의 사회적 활동의 결과 생겨난 부산물로서 언어는 인간의 세상에 대한 이념과 이데올로기의 반영물이다. 언어는 신생, 성장, 발전, 쇠퇴하는 과정 속에서 인간의 권력 투쟁의 장(場)에 참여한다. 따라서 언어가 우리 사회에서 타당하게 사용되고 있는지를 비판적으로 점검하는 활동이 필요하다고 본다.

이 세 관점은 서로 간에 긴밀한 관련을 맺고 있다. 예컨대 정확성의 관점 역시 언어가 소통의 도구이며 사회적 활동의 부산물임을 인정한다.<sup>17)</sup> 따라서 위 관점들은 각각 특히 언어의 어떤 성격에 방점을 찍고 있느냐로 구분되는 것으로서 완전히 구별되는 서로 다른 실체로 보기는 어렵다.<sup>18)</sup> 이들 관점들이 서로 명백하게 분리되는 개념이라기보다 언어가 갖고 있는 여러 성격 중 특히 어느 한 측면을 강조하기 위해 부각된 관점이라고 본다면, 국어 교육 측면에서 이들 관점들을 수용할 때 문제가 되는 것은 ‘어떤 관점을 배제하고 포함시킬 것인가’라기보다 ‘어떤 방식으로 이들을 수용해야 하는가’일 것이다. 교육적 측면에서 볼 때 이들 언어에

17) 어문 규범에 관한 논의는 어문 정책의 차원에서 접근하기 마련이며 정책적 논의는 기본적으로 사회적 소통의 문제를 염두에 둘 수밖에 없다.

18) 그러나 논의의 편의를 위해 이들이 강조하고 있는 바에 초점을 두어 이들 세 관점을 다시 구별해 본다면, 이들 각 관점들은 의사소통 과정에 영향을 미치는 언어, 인간, 사회의 세 요소 중 어느 하나를 특히 더 강조하고 있다는 점에서 구별될 수 있다. 정확성의 관점은 의사소통에 영향을 미치는 인간이나 사회적 요인보다 언어 요인에, 적절성의 관점은 인간 요인에, 타당성의 관점은 사회적 요인에 좀더 우위를 두고 있다고 볼 수 있다. 정확성의 관점은 언어에 인간이 맞추는 경향이 강하며 적절성의 관점은 언어를 인간에게 맞추는 경향이 강하며 타당성의 관점은 인간과 언어가 공존하는 사회 현상의 일환으로서 언어를 바라보기 때문이다.

대한 관점은 모두 나름의 타당성을 지니고 있다. 교육적 용이성의 논리로 따져 볼 때 ‘정확성의 관점 ⊂ 적절성의 관점 ⊂ 타당성의 관점’으로 이들을 정리하는 것은 가능하다. 예컨대 어문 규범에 관한 교육을 통해 표준 어를 알고 정확하게 언어를 사용할 수 있도록 교육한 뒤(예 : ‘짜장’과 ‘자장’ 중 ‘자장’이 표준어이므로 ‘자장’을 써라), 언어가 의사소통의 도구임에 주의해 상황에 적절한 어휘 사용을 강조하고(예 : 특정 상황에서는 ‘짜장’을 사용할 수도 있음), 의사소통 상황에 대한 고려를 바탕으로 특정 단어에 담긴 이데올로기를 비판할 수 있도록(예 : ‘미망인<sup>19)</sup>’이라는 단어에 담긴 남성주의 이데올로기 비판) 교육할 수 있다. 이 때에 이들 각 관점들이 서로 포함 관계임에 주의한다면, 각 교육 내용이 타 내용을 완전히 배제하는 방식으로 이루어져서는 안 될 것이다.

국어 교육의 목표로서의 ‘국어 능력’의 성격도 주요 고려 요소이다. 국어 능력의 개념에 관한 광범위한 사용역을 모두 고려하여 이 개념의 근본 의미를 전착하는 것은 본고의 논의를 벗어나는 일이 될 것이다.<sup>20)</sup> 다만 그간 국어교육학계에서 이 용어는 ‘정확하고 적절하고 타당하며 창의적인’ 국어 표현 · 이해 능력 전반을 모두 가리키는 개념으로 매우 폭넓게 사용되었다고 볼 수 있다.

‘국어 능력’이라는 개념과 관련하여 그간 ‘의사소통 능력’, ‘국어 문화 능력’, ‘국어적 사고력’ 등도 폭넓게 혼용되었다. ‘의사소통 능력’이라는 용어는 특히 서구의 제2 언어 교육 이론이나 국내의 한국어 교육 관련 논의에서 빈번하게 사용되고 있으며 국어교육 관련 논의에서도 종종 등장한다. 이 개념이 근본적으로 제2 언어 교육의 장에서 활발하게 사용되었고 제2 언어 교육의 주요 목표가 말하기 · 듣기 · 읽기 · 쓰기 능력의 신장으

19) 사전상 ‘미망인’은 ‘남편이 죽고 홀로 사는 여자로서, 아직 죽지 못한 사람’이라는 뜻이다.

20) 특히 국어교육학계에서는 ‘국어 사용 능력’과 ‘국어 능력’이라는 두 개념이 대(對)가 되어 국어 교육의 목표는 무엇이며 그 개념을 어떻게 규정지어야 하는가가 논란이 된 적도 있다. 물론 두 용어를 구별하는 핵심은 ‘사용’ 즉 ‘언어 사용’이 무엇인가에 있다. 이 논의는 앞서 언급한 바 있는 ‘소통성’과 ‘문화성’의 논란과도 일정 부분 관련이 있다. 이에 대해서는 본고의 범위를 벗어나므로 논하지 않기로 한다.

로서 문법이나 문학적 지식의 강조보다는 기능의 신장을 우선시한다는 점 때문에 ‘의사소통 능력’이라는 용어는 종종 ‘기능의 신장’과 등치되는 경향이 있다.

‘의사소통 능력’과는 그 강조점이 매우 다른 것으로 ‘국어 문화 능력’을 들 수 있다. 이 용어는 특히 문학이나 문법 교육 관련 논의에서 두드러진다. 이와 관련된 논의들은 기능 신장에 크게 도움이 되지 않더라도 우리 국어 문화의 속성을 드러내 주는 핵심 요소들을 가르쳐야 함을 강조하기 위해 주로 이 용어를 사용해 왔다. 따라서 국어 문화 능력은, 그간의 연구 경향을 토대로 판단해 본다면, 국어 문화의 속성을 드러내 주는 지식에 기반하여 신장될 수 있는 능력이라고 볼 수 있다.

이들과는 다소 다른 개념으로 ‘국어적 사고력’을 들 수 있다. 이삼형 외(2000)에서는 국어 교육의 목표를 ‘국어적 사고력’으로 설정하고 국어적 사고력의 하위 요소로 ‘인지 중심적 사고’와 ‘정의 중심적 사고’를 설정하였다. 국어 능력을 사고력의 일종으로 보는 것은 이론적으로 분명하며 가능하므로 이 논의가 갖는 의의는 국어 능력이 갖는 ‘사고력’의 성격을 규명하고 사고력을 중심으로 국어 교육의 목표를 재개념화·재기술함으로써 국어 능력의 성격이 인지적인 측면뿐만 아니라 정의적인 측면을 포함한다는 점을 설득력 있게 제시하였다는 데에 있을 것이다. 이삼형 외(2000)에서 ‘국어적 사고력’은 ‘국어의 소통성’과 ‘국어의 문화성’을 포괄적으로 함의하고 있는 개념이라고 볼 수 있다.

물론 ‘의사소통 능력’, 국어 문화 능력, 국어적 사고력’ 등의 각 개념에 대해서는 연구자마다 그 ‘이해역(理解域)’이 다를 수 있다. 따라서 위와 같은 연구 경향 내지는 기술 방식에 대해 비판이 주어질 수 있다. 일례로 의사소통 능력 역시 해당 언어 문화에 대한 이해에 기반할 때에 신장될 수 있으므로 의사소통 능력에 대한 강조가 언어 문화에 대한 경시를 의미한다고 기술할 수는 없다는가, 국어 문화 능력 신장은 해당 언어 문화에 대한 지식뿐 아니라 그 기능에 기반하고 있으므로 지식 중심으로 국어 문화 능력을 논할 수 없다 등의 논의가 가능하다. 국어적 사고력에 대한 논의 역시 언어의 핵심은 ‘소통’에 있는 바, 사고력을 소통력(疏通力)으로 곧바로

치환하여 규정하는 것은 문제가 있다는 등의 비판이 가능하다. 그럼에도 그간 위에서 기술한 바의 연구 경향이 있었음은 무시하기 어렵다고 판단된다. 한편 이 각 용어들이 국어 활동의 속성 중 특히 어떤 측면에 방점을 찍어 그것을 강조하고 있는 개념이라는 점도 분명하다.<sup>21)</sup>

국어 교육의 목표와 관련된 그간의 이와 같은 연구 경향을 통해 우리가 확인할 수 있는 것은 국어 교육의 목표가 가져야 할 성격으로서 그동안 학계가 주목해 온 핵심 요소가 ‘소통, 문화, 사고’에 있다는 점이다. 이들 요소들을 다른 측면에서 해부해 보면, ‘소통, 문화, 사고’는 의사소통을 구성하는 ‘인간, 언어, 사회’의 구성 원소들을 조합한 결과라고도 볼 수 있다.

우리는 어휘 교육이 국어 교육의 부분이라는 점에서 또 어휘가 언어의 기본 인자라는 점에서, 국어 교육의 목표가 갖는 이와 같은 성격에 부합할 수 있는 어휘 교육이 이루어져야 한다고 본다. 어휘 교육의 목표와 성격에 관한 논의가 국어 교육의 목표와 성격에 관한 논의와 분리될 수 없는 이유가 여기에 있다. 따라서 어휘 교육의 내용에 관한 논의 역시 ‘소통, 문화, 사고’ 혹은 ‘인간, 언어, 사회’의 세 요소에 대한 종합적인 고려 속에서 이루어져야 할 것이다.

그동안 어휘 교육의 목표로 논의되어 온 ‘어휘 능력’은 ‘어휘를 표현하고 이해하는 능력’으로 간단히 정리될 수 있다.<sup>22)</sup> 이와 관련된 대표적인 논의로 김광해(1993), 이영숙(1997), 신명선(2008 가) 등을 들 수 있다. 이들 논의들이 공통적으로 강조한 것은 어휘 능력이 단순히 단어들에 관한 형태적 지식과 의미적 지식의 합으로만 규정되어서는 안 된다는 점이라고 판단된다.<sup>23)</sup> 한편 신명선(2008 가)에서는 어휘 능력을 지식이 아닌 능력으

21) 이들 용어들의 외연과 내연에 대한 꼼꼼한 분석 역시 본고의 논의를 벗어난다. 이들 개념(촘스키의 언어 능력, 언어 수행의 개념을 포함하여)의 역사적 변천 과정과 사용역에 대한 분석은 아마 개론서 한 권 정도의 분량은 되어야 가능하지 않을까 싶다.

22) 어휘 교육의 목표를 ‘어휘력’으로 보기도 한다. 본고에서는 어휘력이 지식 중심으로 규정되는 경향이 강하다는 점에 주의하여 어휘 능력이라는 용어를 선택하기로 한다.

23) 일개 단어에 대한 형태적 · 의미적 지식으로 어휘 능력을 규정짓기는 어렵다. 단어에 관한 지식도 음운, 형태, 의미, 화용적 지식과 관련 백과사전적 지식을 포함하는 개념

로 보며, ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’으로 구성된 것으로 보았다(다음 <표 2> 참조). 아래에서 드러난 바, 상징 능력이 단어들 그 자체에 대한 정확한 이해 능력이라면, 지시 능력은 단어들을 실제 의사소통 상황에서 사용할 수 있는 능력이라고, 거칠지만 간단하게, 정리할 수 있다.

〈표 2〉 어휘 능력의 구성 요소(신명선, 2008 가)

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 중시	적절성 중시, 비체계적, 일상적 개념
탈맥락적(의사소통 상황과 일정한 거리 유지)	맥락적(의사소통 상황 중시)
형태론, 음운론, 통사론, 의미론 등과 주로 관련	의미론, 화용론 등과 주로 관련
궁극적으로는 CALP 추구, 언어 의식 (Language awareness) 고양과 관련	궁극적으로는 BICS 추구

어휘 능력에 대한 위와 같은 논의는 어휘 교육에 관한 그간의 연구 관점과 일정한 관련이 있다고 판단된다. 신명선(2008 가)에서는 현존하고 있는 어휘 교육의 관점을 인지적 관점과 도구적 관점으로 구분하고 상보적 관점이 필요함을 지적한 바 있다. 인지적 관점과 도구적 관점은 다음과 같이 정리 가능하며 상보적 관점은 이들 두 관점의 상호 보완을 강조하는 관점이다.

〈표 3〉 어휘를 바라보는 관점(신명선, 2008 가)

	인지적 관점	도구적 관점
기본 단위 강조점	어휘는 사고의 기본 단위 국어 문화의 소산, 개념의 정확성	어휘는 의사소통의 기본 단위 의사소통의 원천, 사용의 적절성
범위	주로 개인	주로 사회

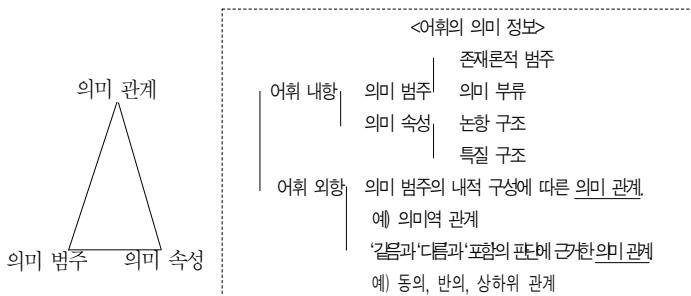
일대일 대응은 무리가 있지만, 그간의 연구 경향을 고려할 때에 ‘인지적 관점’은 ‘국어 문화 능력’과 ‘상징 능력’에, ‘도구적 관점’은 ‘의사소통 능력’과 ‘지시 능력’에 보다 더 잘 어울린다. 예컨대 의사소통 상황에서의 사용 여부보다도 ‘자유’와 ‘방종’의 정확한 의미를 선이해하는 것이 더 중요함을 강조하거나 ‘처마, 배흘림기둥’ 등에 대한 폭넓은 이해를 요구하는 논의들은 어휘가 사고의 기본 단위이며 국어 문화의 소산이라는 관점 하에서 이루어지기 쉽다. 반대로 현재 자주 사용되는 단어들이 우선적인 교육 내용이 되어야 하며 유령어(ghost word)나 고어, 일명 문화어라고 부르는 것들은 차후의 교육 내용이 되어야 함을 강조하며 의사소통 상황에서 어휘를 ‘적절하게’(‘정확하게’보다도) 사용하는 것이 중요함을 강조하는 논의들은 어휘가 의사소통의 기본 단위라는 관점 하에서 이루어지기 쉽다. 한편 국어적 사고력은 일차적으로는 상징 능력과 더 긴밀한 관련을 맺는다고 판단되지만, 이 개념이 ‘소통성’ 역시 강조하고 있다는 점에서 지시 능력과도 관련을 맺고 있다.

단어의 의미는 기본적으로 상징성과 지시성을 가지며 어휘 능력 역시 상징 능력과 지시 능력으로 구성된다는 점에서 우리는 상보적 관점 하에서 위의 논의들을 수용할 필요가 있다. 이러한 관점은 전술한 국어 교육의 목표 내에서 충분히 논의 가능하여 국어 교육의 전체 틀 내에서 수용 가능하다. 점언하면, 우리는 어휘 능력이 어휘에 대한 정확한 이해와 그것의 적절한 사용 능력을 포함하는 개념이라고 보면 그러한 어휘 능력을 신장시키기 위해서는 어휘 교육에 관해 상보적 관점을 취할 필요가 있다고 본다. 그리고 그것은 현 국어교육의 목표에 관한 논의 틀 내에서 성립 가능하다.

마지막으로 단어의 의미가 갖는 성격과 단어에 대한 얇의 성격에 대해 살펴보도록 한다. 이에 대해서는 최근 인지언어학을 중심으로 활발하게 논의되고 있는 어휘부 혹은 머릿속 사전에 관한 논의를 참조할 수 있다. 머릿속 사전에서 단어들은 일종의 망을 형성하며 서로 연결되어 있다.<sup>24)</sup> 이러한 논의들을 참조할 때, 우리는 어휘 교육이 단지 학습자에게 많은 양의 어휘를 제공하는 측면에서가 아니라 학습자의 어휘망이 확장됨

과 동시에 학습자의 사고 체계를 정련할 수 있게 하는 측면까지 고려하여 설계되어야 함을 알 수 있다. 이는 학습자의 머릿속 사전에 저장된 정보를 확장하고 이를 심화시킬 수 있는 어휘 교육이 되어야 함을 의미한다.

한편 단어의 의미는 ‘개념’이며, 하나의 단어가 갖는 의미 정보는 다음과 <그림>과 같이 방대하다(상세한 논의는 이동혁, 2004 참조). 그리고 머릿속 사전에서 하나의 단어에는 음운, 형태, 의미(개념), 문법, 화용적 정보까지 포함되어 있다.



〈그림 3〉 어휘의 의미 정보(이동혁, 2004)

그간 단어의 형태와 단어의 단순한 의미 제공을 어휘 학습으로 등치 시켜 이해하며 단어의 의미를 인지적인 것만으로 한정하는 경향이 강했던 점은 문제적이다. 어휘의 머릿속 저장 방식 및 어휘에 담겨 있는 다양한 정보들을 고려할 때, 어휘 학습은 타단어와의 관계 및 체계를 고려하고 단어의 개념을 강조하는 방식으로(이는 백과사전적 정보를 포함할 수밖에 없다) 이루어질 필요가 있다. 이는 상징 능력 계발의 중요성을 강조하는 논거도

24) 어휘부, 혹은 머릿속 사전에서 어휘들은 다차원적으로 연결되어 있을 것으로 가정된다. 머릿속 사전을 이처럼 어휘들의 다차원적 연결망으로 보는 관점은 1980년대 후반부터 일어난 연결주의(connectionism)를 배경으로 한다. 이 관점은 습득된 어휘들이 각각 독립적으로 저장되는 것이 아니라 서로 연결되어 망의 형태로 저장된다고 가정한다. 단어들이 연결된다는 것은 어떤 단어가 다른 단어를 활성화함을 뜻하는데, 연결의 매개, 즉 노드(node)는 어휘들 사이에 존재하는 유사성으로, 유사성은 음운, 형태, 의미 등 다양한 충위에 걸쳐 있다. 그런데 이중 가장 기본적인 것은 의미에 기초한 연결이다(Aitchison, 2004).

될 수 있다.

또 한 가지 주목할 것은 단어의 ‘정서적 의미’이다. 일찍이 단어의 의미를 유형화할 때 Leech(1981)는 ‘정서적 의미’가 존재함을 지적한 바 있다. 그런데 이것은 그간 국어과 교육과정에서 본격적으로 논의되지 못했다. 어떤 측면에서 정서적 의미는 학습자에게 내맡겨진 채 ‘정서’라는 이유로 체계화의 필요성조차 논의되지 못했다. 그러나 구체적인 의사소통 상황에서 ‘도구’ 대신 ‘수단’이라는 단어를 쓰면 왜 소통의 적절성이 문제되는지, 비슷한 예로 특정 상황에서는 ‘냄새’보다 ‘향기’가 왜 더 적절한지를 논의하기 위해서는 ‘정서적 의미’가 본격적으로 논의될 필요가 있다. 앞서 잠시 언급한 바 문학 작품에 대한 보다 풍부한 감상을 위해서는 특정 단어에 담긴 정서적 의미에 대한 논의가 필요하다.<sup>25)</sup><sup>26)</sup> 무엇보다 단어의 의미는 본질적으로 인지적이지만은 않다. 단어의 의미를 인지적인 것만으로 한정짓는 순간 우리는 단어의 의미가 갖는 본질적인 성격에 대한 교육을 포기하는 셈이 될 수도 있다. 따라서 어휘 교육 내용은 단어의 정서적 의미를 포함하는 방식으로 이루어질 필요가 있다.

다음, 이와 같은 단어에 대한 얇의 성격을 고려할 필요가 있다. 이에 대해서는 신명선(2007)을 참조할 수 있다. 이 논의에서는 단어에 대한 얇의 성격을 ‘정도성, 용인성, 객관적 주관성(혹은 주관적 객관성)’으로 규정지었다. ‘단어를 안다’는 말이 갖는 가장 중요한 성격은 ‘정도성’에 있는 것으로 보인다. 한 단어에 대한 얇은 누적적으로(cumulative) 이루어진다(Schmitt, 1997 : 3-10). 또한 ‘단어를 안다’고 할 때 그 얕이라는 것은 사회 문화적 소통 맥락에서 용인될 수 있는 지식을 알고 있느냐의 여부를 가리키는 것이기 쉽다. 우리가 무엇인가를 표현하고 이해하기 위해서는 우리 사회의 문화나 화제에 대해 아는 것이 요청되지만 그 얕의 정도는 문화 공동체의

25) ‘정서적 의미’와 단어의 ‘가치’가 어떤 관련을 맺는지는 다시 논의해 보아야 할 것 같다. 그 개념의 폭이 완전히 같지 않은데, 교육적 국면에서 어떻게 정립해야 할 지 논의가 필요하다.

26) 최근 인지적인 문제로 치부되던 창의성과 관련해서도 ‘정서적 창의성’이 논의되었다. 관련 논의는 신명선(2009) 참조

성격에 따라 다르다. 또한 단어에 대한 얇은 객관적이라기보다는 지극히 주관적이고 상황적이다. 똑같은 의미를 지닌 단어인데 왜 어떤 상황에서 는 사용할 수 없는지 논리적으로 설명하기는 어렵다. 우리 사회의 구성원 으로서 다른 사람들과 소통하면서 획득한 단어에 대한 얕에 기반해야 원 활한 소통이 가능하다. 그럼에도 단어에 대한 얕은 일종의 약속된 기호에 대한 인지이기도 하다.

단어에 대한 얕이 갖는 이와 같은 성격을 고려할 때 우리는 어휘 교육 내용 설계 시 다음과 같은 점을 주의해야 한다고 본다. 먼저 우리는 단어 의 의미를 일종의 개념으로 보며 어휘 교육이 학습자의 머릿속 사전을 계 발시킬 수 있는 방향으로 설계되어야 한다고 본다. 한편 단어를 안다는 것이 기본적으로 정도성의 문제이며 사회적으로 용인될 수 있느냐의 문제 로서 그 지식이 객관적 주관성을 갖는다는 점을 고려할 때, 어휘 교육 내용은 지속적으로 이루어져야 하며(정도성과 관련), 구체적인 의사소통 상황 안에서 국어 활동을 수행하는 과정에서 이루어져야 함을 알 수 있다(용인성 및 객관적 주관성과 관련)(이와 관련된 구체적 논의가 신명선, 2007에도 있음). 이는 어휘 교육 내용이 타 기능 영역과 통합되어 전 학년에 걸쳐 체계적으로 배열될 필요도 있음을 의미한다.

한편, 위와 같은 어휘의 특성이 어휘 교육 내용 유형화 자체에 직접적 으로 영향을 미치기는 어렵다. 이것은 어휘가 갖는 일반적 특성이기 때문에 어휘 교육 내용이 어떤 방식으로 유형화되더라도 모든 교육 내용 자체 에 반영되어야 할 것이다. 즉 이와 같은 특성은 어휘 교육 내용을 유형화 한 뒤 개별 교육 내용을 꾸릴 때 좀더 의미 있게 부각될 것으로 보인다.

#### IV. 어휘 교육 내용의 유형화

이 장에서는 2장과 3장의 논의를 종합적으로 고려하여, 어휘 교육 내용 유형화의 틀을 간단히 살펴본 후 어휘 교육 내용을 거시적으로 유형화

해 보고자 한다.

### 1. 어휘 교육 내용 유형화의 틀

어휘 교육 내용이 국어 교육 내용과 조응해야 하므로 어휘 교육 내용의 유형화는 국어 교육 내용의 체계에 대한 고려에서 시작될 필요가 있다. 2장에서 약술한 바, 최근 국어과 교육과정에서 국어 교육 내용은 ‘본질, 원리, 태도’(7차 국어과 교육과정)와 ‘지식, 기능, 맥락’(개정 7차 국어과 교육과정)으로 유형화되었다. ‘맥락’은 그 성격상 ‘지식’에 해당하며 2007 개정 국어과 교육과정에서도 ‘맥락’은 ‘지식’과 ‘기능’에 걸치는 것으로 규정되어 있어 ‘맥락’을 독자적인 교육 내용 항목으로 규정짓기는 어렵다. 한편 ‘태도’는 교육 내용보다는 교육 목표적 성격이 강하다는 이유로 2007 개정 국어과 교육 내용 항목에서 배제되었다. ‘태도’ 역시 관련 ‘지식’과 ‘기능’ 없이 독자적으로 설정될 수 있는 교육 내용이라고 보기는 어렵다. 그러나 교육 정책적 측면을 고려하여 ‘태도’를 교육 내용으로 설정하는 것은 가능하다.<sup>27)</sup> 한편 7차 국어과 교육과정의 ‘본질’과 ‘원리’는 2007 개정 국어과 교육과정의 ‘지식’ 및 ‘기능’과 대응되는 바, 그간 국어과 교육과정에서 논의되어 온 교육 내용의 핵심은 ‘지식’과 ‘기능’이며, 가능한 교육 내용 항목은 ‘태도’이다.

우리는 이와 같은 그간의 국어 교육 내용에 관한 연구 성과를 기반으로 하면서 어휘 교육의 특성을 고려하여 다음 도식과 같은 유형화 틀을 상정하고자 한다. 다음 도식에서 드러나듯 우리는 어휘 교육 내용을 ‘주로 기능과 관련되는 내용’과 ‘주로 지식과 관련되는 내용’으로 유형화할 수 있다. 물론 이 두 교육 내용은 지식과 기능이 그러하듯 서로 교호하는

27) 태도 교육의 필요성과 중요성 때문에, 최근 ‘태도’를 교육 내용 항목으로 다시 설정해야 한다는 목소리가 나오고 있다. 현상적으로 태도를 독립적으로 설정해야 할 필요성이 제기되고 있기도 하다(예컨대 국어 성적은 좋으나 국어를 싫어하는 학생이 존재하는 현상).

것으로 완전히 분리되는 개념으로 보기 어렵다. 아래 도식은 논의의 편의를 위한 것일 뿐이다.<sup>28)</sup> 한편 ‘태도’ 관련 내용은 ‘지식 관련 내용’ 및 ‘기능 관련 내용’과 결부되어야 효과적으로 이루어진다는 점에서 도식에 별도로 표시하지는 않았다. 그러나 어휘에 대한 태도 교육은 필요하며<sup>29)</sup> 어휘 교육 내용으로 설정 가능하다고 판단된다. 이러한 논의는 어휘 교육 내용이 일차적으로는 지식, 기능, 태도로 유형화할 수 있음을 의미한다.

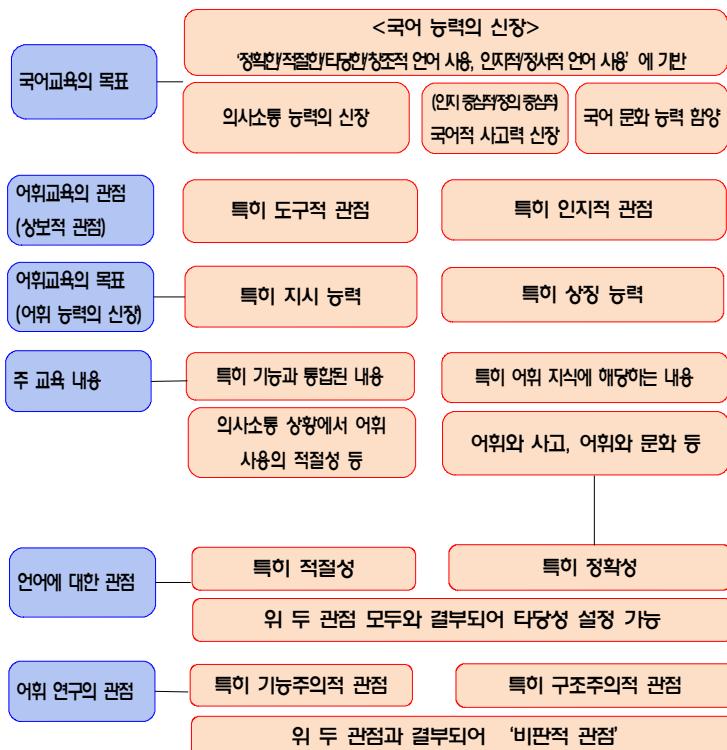
다음의 <어휘 교육 내용 유형화의 틀>은 기본적으로 국어 교육의 목표를 국어 능력의 신장으로 보되, 국어 능력 신장을 위해서는 의사소통 능력이나 국어 문화 능력, 국어적 사고력 등의 이름으로 강조되어 온 국어 능력의 성격 즉 소통성, 문화성, 사고력 등을 신장시키는 방식으로 어휘 교육 내용이 설계되어야 함을 전제하고 있다. 그리고 어휘 능력의 구성 요소인 상징 능력의 계발은 특히 국어 문화 능력 함양에 (일대일 대응은 불가능하지만 ‘문화’와 ‘사고’의 긴밀한 관련성에 터해 국어적 사고력 계발에도) 기여할 수 있으며,<sup>30)</sup> 지시 능력의 계발은 특히 의사소통 능력 신장에 (국어적 사고력을 무엇으로 보느냐에 따라 관점이 달라질 수 있으나 분명 국어적 사고력 신장에도 일부) 기여할 수 있다고 보았다. (물론 이론적으로 가능하며 실제적으로 당연히 어휘 능력의 계발은 ‘소통성, 문

28) 짚고 넘어갈 점은 ‘도식화’가 갖는 위험성이다. 이 도식화는 논의의 편의를 위한 것으로 아래 도식에서의 각 셀을 다른 셀과 대체적인 것으로 이해하지 않기를 바란다. 도식화의 위험성을 무릅쓰고 이와 같은 도식을 그린 것은, 유형화 역시 똑같은 위험을 갖고 있기 때문이다. 유형화란 기본적으로 관련 요소들을 서로 다른 그룹에 넣는 행위로서 구성 요소들의 관련성보다 차별성에 초점을 둘 수밖에 없다.

29) 2장에서 살펴본 바 그 동안 지속적으로 이루어져 온 고운말 사용 교육이나 국어 순화 교육(특히 고유어 사용하기로 수렴됨.) 등은 기본적으로 어휘에 대한 태도 교육을 수반하고 있다.

30) 다음과 같은 논의가 참조된다 : “언어와 개념 간의 역동성을 고려하여 사고의 활성화를 도모하고 적절한 어휘 선택을 통해 미묘하고 민감한 생각과 감정의 편리를 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)

화성, 사고력' 등의 이름을 떠나 국어 능력의 신장에 기여한다.) 따라서 어휘 교육 내용 유형화 시, '특히 의사소통 능력 신장을 위한 어휘 교육 내용, 특히 국어 문화 능력 신장을 위한 어휘 교육 내용'으로 어휘 교육 내용을 유형화하는 것은 가능하다. 또 '상징 능력 신장을 위한 어휘 교육 내용, 즉 능력 신장을 위한 어휘 교육 내용'으로 유형화하는 것도 가능하다.



〈그림 2〉 어휘 교육 내용 유형화의 틀

한편, 위 도식에 근거하여 위의 논의와는 다른 방식의 유형화도 가능하다. 우선 국어적 사고력 신장과 관련하여, '인지 중심적 사고를 신장시키기 위한 어휘 교육 내용'과 '정의 중심적 사고를 신장시키기 위한 어휘 교육 내용'으로 어휘 교육 내용을 유형화하는 것이 가능하다. 이는 단어의

의미가 인지적 성격 외 정서적 성격도 갖는다는 점에서도 가능하다. 그 필요성과 가능성은 2, 3장에서 논의한 바와 같다.

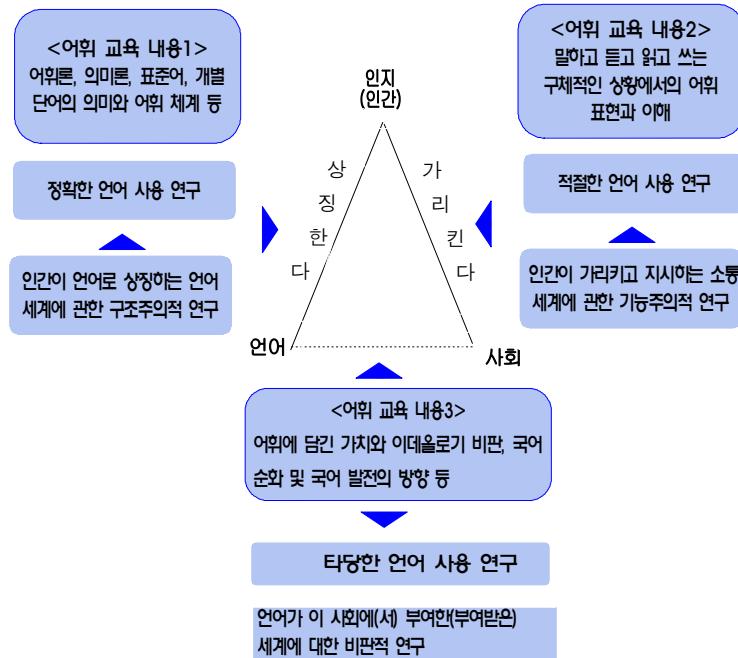
한편 국어 능력이라는 개념이 그동안, 2장에서 기술한 바, 정확한 국어 사용, 적절한 국어 사용, 타당한 국어 사용, 창의적 국어 사용을 포함하는 개념으로 폭넓게 사용되었다는 점을 고려하고, 언어에 대한 관점을 크게 정확성, 적절성, 타당성으로 나눌 수 있다는 점을 고려한다면 어휘 교육의 내용을 ‘정확한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용’ ‘적절한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용’, ‘타당한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용’, ‘창의적인 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용’으로 나누는 것도 가능하다. 위와 같은 어휘 교육 내용의 유형화를 위해 연구자들이 취할 수 있는 연구의 관점은 구조주의적 관점, 기능주의적 관점, 비판적 관점 등이 될 것이다.

이러한 논의는 다음과 같은 방식으로 재구조화될 수 있다. 다음 그림은 Richards & Ogden(1959 : 36)의 ‘의미 삼각형’을 변형한 것이나 그것과 같지는 않다. 우리는 의미 삼각형을 바탕으로 하되, 이를 변형하여<sup>31)</sup> 의사소통에 관여하는 ‘언어, 인간(인지), 사회’라는 세 요소를 추출하고<sup>32)</sup> 이들의 관계를 중심으로 어휘 교육 내용 유형화의 틀을 추출하였다. 창의적 언어 사용에 관한 교육 내용은 각 세 개의 교육 내용과 관련을 맺는다. 각 교육 내용에 기반할 때 창의적 사고가 작동할 수 있기 때문이다.

한편 어휘 교육 내용을 포함한 언어 교육 내용에 관한 연구가 취할 수 있는 가능태를 어휘 교육 내용 연구의 성격에 맞게 다음 그림처럼 이론적으로 가정해 볼 수도 있다. 정확한 언어 사용에 관한 연구는 ‘인지’와 ‘언어’와의 관련성 하에서 언어가 상징하는 세계에 주목하여, 특히 언어가 갖고 있는 가장 기본적인 특징인 ‘상징성’에 주목하여, 언어 그 자체의 체계를 구조주의적 관점으로 연구하는 것을 가리킨다. 이러한 연구 결과 우리

31) 첨언하면, 이 틀은 어휘 교육 내용의 유형화를 위해 임의로 상정한 것으로서, ‘의미 삼각형’과 직접적인 관련은 없다.

32) ‘기호’란 ‘언어’를 가리키므로 ‘언어’로, ‘개념’은 근본적으로 인간의 머릿속에 존재하는 점에서 ‘인간’ 혹은 ‘인지’로, ‘실제 세계’란 결국 인간들이 사는 세상이므로 ‘사회’로 치환함.



〈그림 3〉 언어에 대한 관점과 어휘 교육 내용의 유형화

는 어휘의 특성을 좀더 명확하게 할 수 있으며 그 결과는 어휘 교육 내용 (예를 들면 유의 관계, 반의 관계 등)으로 수용될 수 있다. 적절한 언어 사용에 관한 연구는 ‘인지’와 ‘사회’와의 관련성 하에서 인간이 가리키고 지시하는 의사소통 세계에 주목하여 언어의 사용 방식을 기능주의적 관점으로 연구하는 것을 가리킨다. 이러한 연구 결과 우리는 어휘의 사용 방식을 좀더 명확하게 할 수 있으며 그 결과 역시 어휘 교육 내용으로 수용될 수 있다. 마지막으로 타당한 언어 사용에 관한 연구는 ‘언어’와 ‘사회’와의 관련성 하에서 언어가 이 사회에 부여한 혹은 언어가 이 사회에서 부여받은 세계를 비판적 관점에서 연구하는 것을 가리킨다. ‘언어’와 ‘사회’는 인간을 매개로 간접적으로 연결된다. 따라서 언어가 이 사회에서 어떤 권력을 부여 받아 이 사회를 움직이고 변형시키는 기제로 사용된다면 이

에 대한 분석과 비판이 필요하다. 이러한 연구 결과 역시 어휘 교육 내용으로 수용될 수 있다.

한편 어휘 교육 내용과 관련하여 그간 논의되어 온 주요 항목 중의 하나로 ‘어휘 학습 방법의 학습’을 들 수 있다. Graver(1987)는 의도적인 어휘 지도 프로그램에서 다루어야 할 내용으로 ‘어휘 학습, 어휘 학습 방법의 학습, 어휘에 대한 학습’을 제시한 바 있다. 여기서 어휘 학습은 의사소통 상황에서 단어를 표현·이해하는 것과 관련되는 내용의 학습을, 어휘에 대한 학습은 어휘의 특징에 대한 학습을 가리킨다. 어휘 학습 방법의 학습은 어휘를 익히는 데 동원될 수 있는 각종 학습 방법을 가리킨다.

여기서 주목되는 것은, 2장에서 기술한 바, 어휘 학습 방법의 학습이다. 이것은 특히 제2 언어 교육에서 강조되어 온 것이어서 국어 교육에서는 그 동안 활발하게 논의되지 못했지만, 국어 교육에서도 어휘 학습 방법이 교육될 필요가 있다는 점에서 국어 교육 내용으로 수용 가능하다. 이러한 논의는 어휘 교육 내용을 ‘어휘에 관한 학습, 어휘 학습, 어휘 학습 방법의 학습’으로 유형화할 수 있음을 의미하는데, 이 중 ‘어휘에 관한 학습’은 전술한 ‘주로 지식과 관련되는 내용’ 및 ‘상징 능력’에, ‘어휘 학습’은 ‘주로 기능과 관련되는 내용’ 및 ‘지시 능력’에 대응될 수 있다.

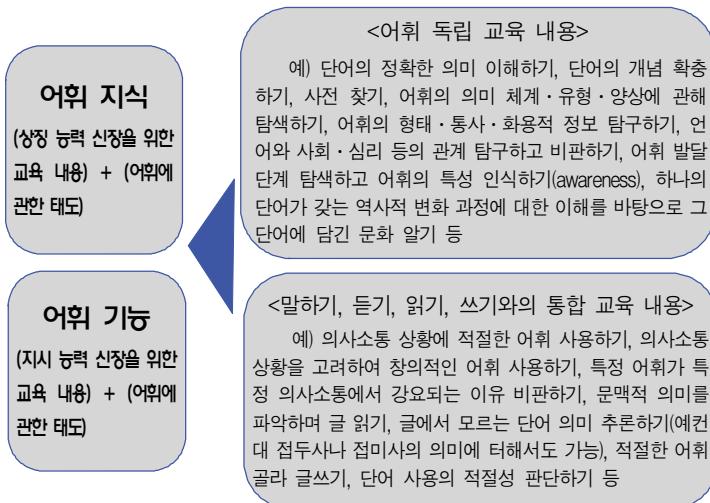
## 2. 어휘 교육 내용 유형화의 실제

4.1.의 논의를 바탕으로 이 절에서는 어휘 교육 내용 유형화의 실제를 보여 주고자 한다. 논의한 바, 본고에서는 구체적인 어휘 항목에 대한 논의보다 어휘 교육 내용의 체계 혹은 그 유형화에만 주목하고자 한다.

### 1) ‘어휘 지식, 어휘 기능, 어휘에 관한 태도’로의 유형화

어휘 교육 내용은 어휘 지식(어휘에 관한 지식), 어휘 기능, 어휘에 관한 태도로 유형화될 수 있다. 여기서 ‘어휘 기능’은 잠정적인 용어로서, 어휘

를 표현하고 이해하는 활동에 관여하는 기능을 가리키기 위해 사용하였다. 전술한 바, 이 때 ‘어휘 지식 관련 내용’과 ‘어휘 기능 관련 내용’은 각각 ‘상징 능력 신장을 위한 교육 내용’과 ‘지시 능력 신장을 위한 교육 내용’과 대응되며 ‘태도 관련 내용’은 이 두 내용에 통합되는 방식으로 규정된다. 예시 교육 내용을 포함하여 도식화하면 다음과 같다.



〈그림 4〉 어휘 교육의 목표와 어휘 교육 내용의 유형화

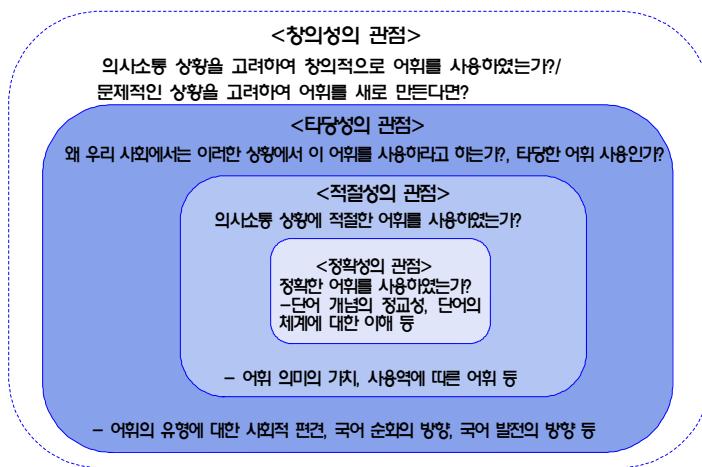
한편 의사소통 능력 함양을 위한 교육 내용은 대략 지시 능력 신장을 위한 교육 내용과, 국어 문화 능력 신장을 위한 교육 내용<sup>33)</sup>은 대략 상징 능력 신장을 위한 교육 내용과 유사할 것으로 보인다. 전자와 관련되는 주요 학문으로는 ‘화용론, 텍스트언어학 등’을, 후자와 관련되는 주요 학문으로는 ‘어휘론, 어휘사,<sup>34)</sup> 국어 생활사’ 등을 들 수 있을 것이다.

33) 구본관(2007)은 ‘언어적 상상력’에 관한 논의를 통해 어휘에 드러난 사고의 내용을 모음 교체(예 : 노라깝다/누러깝다, 블다/붉다 등), 단어 형성(예 : 꿩의 다리, 고구마), 어원에 대한 인식, 표기법 등을 통해 밝혔다. 이러한 내용들은 국어 문화 능력 함양을 위한 주요 교육 내용이 될 수 있을 것이다.

34) 구본관(2008)에서는 어휘사 교육이 문화 교육이나 사고력 증진뿐만 아니라 기능 교육

## 2) '정확한/적절한/타당한/창의적 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용'으로의 유형화

어휘 교육 내용은 전술한 국어 능력의 성격 및 언어에 대한 관점을 고려하여 '정확한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용', '적절한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용', '타당한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용', '창의적 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용'<sup>35)</sup>으로도 유형화될 수 있다. 각 교육 내용에는 '이해 관련 내용'도 포함된다. 어휘에 대한 이해가 선행되어야 표현이 가능하다는 전제하에 '사용'이라는 용어를 사용하였다. 도식화하면 다음과 같다.



〈그림 5〉 국어 능력의 성격과 어휘 교육 내용의 유형화

에도 도움이 될 수 있음을 보였다. 주요 내용을 발췌하면 다음과 같다 : 맞춤법 규정 제51조에 해당하는 부사·과생·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 직접적 이든 간접적이든 도움을 줄 수 있다(구본관, 2008 : 87).

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.

35) 창의적인 어휘 사용 능력에 관한 대표적인 연구로 이종철(2000)을 들 수 있다.

위에서 드러난 바, 이들은 서로 대척적인 개념이 아니다. 이 도식은, 3장에서 기술한 바, 단어에 대한 정확한 이해에 터해 적절한/타당한/창의적인 어휘 사용이 가능하다는 전제 하에 그려졌다. 예를 들어 “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?” 등은 타당한 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용이 될 수 있다.

### 3) ‘인지/정의 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용’으로의 유형화

국어 교육의 목표를 ‘국어적 사고력 신장’으로 설정할 수 있는 바, 어휘 교육의 내용을 ‘인지 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용’, ‘정의 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용’으로 유형화하는 것도 가능하다. 한 단어의 개념을 논리적으로 규정하고 정교화하는 것은 중요하지만, 그 단어에 관한 정서적 느낌을 확장하고 심화시킴으로써 어휘에 관한 정서적 경험의 폭을 넓히는 것도 필요하다.

그 동안 어휘의 의미를 인지 중심적으로만 인식하던 것이 강했던 바, 문제는 정의 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용을 어떻게 꾸릴 수 있느냐에 있을 것이다. 그 한 사례로 전점이(2007)를 들 수 있다. 전점이(2007)는 문학 작품을 통한 어휘 교육의 사례를 제시하고 있는데 예컨대 ‘열무 삼십 단을 이고/ 시장에 간 우리 엄마 / 안 오시네 / 해는 시든 지 오래 –하랴-(기형도, 엄마 걱정)’와 같은 시에서 ‘시들다’와 ‘해’와의 결합이 주는 느낌을 이야기하는 과정을 통해 단어에 대한 정서적 경험을 강화시킬 수 있다. 이 시에서는 ‘해’가 ‘시들다’와 결합함으로써 독특한 새로운 의미를 형성하였다. 시나 소설의 어떤 부분을 비워 두고 적당한 단어를 학습자들이 스스로 채워 보는 활동이나 어떤 표현이 주는 느낌을 나의 경험을 토대로 확충하는 것은 단어의 정서적 의미를 경험시키는 한 사례가 될 수 있다. 이러한 교육 내용은 어휘의 ‘본질적 의미 관계’<sup>36)</sup>에 대한

이해를 포함한다. 한편 이와 같은 교육 내용을 통해, ‘단어를 알고 있다는 것이 그 단어의 개념적 수준에서의 사전적 의미를 넘어 그 단어에 관련된 지식의 틀(문화적 경험 포함)을 알고 있다’는 것을 의미함도 다시 확인할 수 있다. 이는 전술한 바, 인간의 머릿속 사전의 연결주의적 속성에서 비롯된 것일 수 있다.

#### 4) ‘어휘에 관한 내용, 어휘 활동 내용, 어휘 학습 방법에 대한 내용’으로의 유형화

‘어휘에 관한 학습, 어휘 학습, 어휘 학습 방법에 대한 학습’으로의 유형화에 근거하여 어휘 교육 내용을 ‘어휘에 관한 내용’, ‘어휘 활동 내용’, ‘어휘 학습 방법에 대한 내용’으로 유형화하는 것도 가능하다. 어휘에 관한 교육 내용은 어휘에 관한 지식 중심 내용으로서, ‘단어의 해독, 알고 있는 단어의 새로운 의미 학습, 알고 있는 개념을 나타내는 새로운 단어의 학습, 알고 있는 단어의 의미를 분명하고 더 깊게 이해하기, 단어를 안다는 것의 의미를 알기, 단어의 다양성 인식하기, 단어 사이의 관계 인식하기, 비유적인 언어 인식하기, 단어가 지닌 가치 인식하기’ 등을 포함한다. 특히 어휘 학습과 관련되는 태도 및 가치적인 측면도 여기에 넣을 수 있다. 어휘 활동 내용은 구체적인 국어 활동(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)에서 어휘 이해하고 표현하기 활동으로서, 단어의 의미나 용법 학습에 해당한다. 어휘 학습 방법에 대한 내용은 어휘 학습 전략 중심 내용으로서, ‘문맥의 활용 방법 알기, 단어를 이루는 부분을 알고 활용하기, 사전 이용하기’ 등을 포함하는데, ‘추측 전략, 사전 전략, 공책 필기 전략, 반복 학습 전략, 기호화 전략’ 등<sup>37)</sup>으로 분류할 수 있을 것이다. 그동안 이에 대한 본격적

36) 이 말은 Porzig가 1934년에 처음 사용한 것으로 알려져 있다. 이를 어휘의미적 결속성이라고도 하는데 이는 Coseriu가 1967년에 도입한 용어이다. 본질적 의미 관계 혹은 어휘의미적 결속성은 어휘 의미를 바탕으로 통사적으로 밀접하게 결합되는 낱말들의 관계를 나타내는 것이다. 이를 Cruse(1986 : 16)는 ‘통합적 친밀성’이라 명명하기도 했다. 예컨대 ‘개’가 ‘짖다’와 주로 결합되어 사용되는 현상을 말한다. 은유적 표현이 아니라면 ‘짖다’는 개 이외의 다른 동물과 함께 사용되지 않는다.

인 연구가 국어교육학 내에서 이루어지지 못했다는 점에서 추후 연구를 통해 이를 보강할 필요가 있다.

## V. 결론

우리는 2장의 논의를 통해, ‘어휘 교육 내용 체계화’의 필요성과 함께 ‘소통성과 문화성’, ‘인지성과 정의성’이 어휘 교육 내용 설계 시 고려되어야 함을 살펴보았다. 3장의 논의를 통해서는 언어에 대한 ‘정확성, 적절성, 타당성’의 관점이 반영되어야 함을 논의하였고, 국어 교육의 목표로서의 국어 능력의 성격과 관련해서는 의사소통 능력 신장에서 강조되는 소통성, 국어 문화 능력 함양에서 강조되는 문화성, 국어적 사고력 계발에서 강조되는 사고력 등이 고려되어야 함을 기술하였다. 한편 어휘 교육의 목표와 관련하여 어휘 능력이 상징 능력과 지시 능력으로 구성되어 있음을 고려하여 어휘에 대한 정확한 이해와 그의 사용 능력이 포함되는 방식으로 어휘 교육 내용이 설계되어야 한다고 논의하였다. 그리고 이를 위해서는 어휘 교육에 관한 상보적 관점이 필요함을 기술하였다. 마지막으로 단어의 의미 정보와 단어를 안다는 것이 갖는 성격을 고려하여 어휘 교육이 단어의 형태와 단순 의미 정보 제공 방식으로 이루어져서는 안 됨을 논의하였다. 이와 같은 2,3장의 논의를 바탕으로 우리는 4장에서 어휘 교육 내용을 크게 네 가지로 유형화하였다.

본고는 국어교육학의 전체 틀 속에서 어휘 교육 내용을 설계하고자 하였기 때문에, 국어교육학 및 어휘교육학 담론 전반을 훑으면서, 다소 복

37) Grave(1987)는 어휘 학습 전략을 크게 ‘기억 전략’과 ‘어휘 학습 전략’으로 구분하였는데 Schmitt(1997)는 어휘 교육이 기억 전략에서 벗어나 어휘 학습 전략 중심으로 이루어져야 함을 강조하면서 어휘 학습 전략을 크게 ‘의미 발견 전략, 기억 강화 전략’으로 나누었다. 의미 발견 전략은 다시 ‘의미 결정 전략’과 ‘사회적 전략’으로 나뉘며, ‘기억 강화 전략’은 ‘사회적 전략’, ‘인지 전략’, ‘상위인지 전략’으로 나뉜다.

잡한 과정을 통해, 어휘 교육 내용의 유형화를 설계하였다. 그런데 그러한 유형화의 결과가 개략적이고 1차적인 수준에 머물러 있다는 점에서 한계가 있음을 부인하기는 어렵다. 예컨대 인지 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용과 정의 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용은 다시 지식, 기능, 태도로 나눌 수 있다. 그런데 본고는 1차적 유형화만을 제시하였을 뿐 이후 이루어질 수 있는 2차적, 3차적 유형화는 시도하지 않았다. 그러나 기실 그와 같은 중층적 유형화가 이루어져야 어휘 교육 내용 유형화의 진면목이 드러날 것이다. 본고에서 그와 같은 시도를 하지 못한 것은, 연구자의 한계 때문이기도 하지만, 한 편의 짧은 논문에 그와 같은 중층적 유형화를 시도하기가 쉽지 않은 탓도 있다.

중층적 유형화는 어휘 교육 활동의 성격 규명을 통해 수행되어야 한다. 만일 단어 그 자체를 위의 유형화 틀 내에 일방적으로 분류하려 노력한다면 여러 가지 어려움에 부딪힐 것이다. 어휘 교육의 내용을 이야기할 때 흔히들 떠올리는 주요 교육 내용은 ‘단어(들) 그 자체’ 뿐이다. 그런데 하나의 단어를 중심으로 위의 유형화 틀을 조망해 보면, 한 단어는 여러 가지 유형화 틀에 귀속될 수 있다. 예컨대 ‘처마’는 인지 중심적 사고력 신장을 위한 교육 내용도 될 수 있고 정의 중심적 사고력 신장을 위한 교육 내용도 될 수 있을 뿐더러 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’ 관련 교육 내용 모두가 될 수 있다. 단어 자체를 위의 유형화 틀에 귀속시키려는 작업은 따라서 매우 더디고 지나하다. 그런데 여기서 주의할 것은 개별 단어를 위의 유형화 틀에 귀속시키려는 노력 자체의 의미이다. ‘단어(들)’ 그 자체는 물론 주요한 어휘 교육 내용이지만, 어휘 교육 내용을 ‘단어(들)’ 그 자체와 등치시키는 것은 문제적일 수 있다. 어휘 교육 내용은 특정한 교육 목표 하에서 교육 ‘활동’으로 재가공된 것이다. 바꿔 말하면 ‘해’와 ‘시들다’ 각각의 사전적 의미뿐만 아니라 ‘해’와 ‘시들다’의 조합이 빚어내는 말맛을 느끼는 ‘활동 그 자체’가 주요한 교육 내용이다. 따라서 ‘어휘 교육 내용의 유형화’ 틀 안에 개별 어휘를 일대일로 등치시키려는 노력은 수포로 돌아갈 공산이 크다. 위의 유형화 틀은 어휘 교육 활동의 성격 분석을 통해 어휘 교육 내용을 분류한 것으로 받아들여져야 한다. 그렇게 볼 때에,

중증적 유형화는 현재로서는 매우 어렵다. 이것이 이루어지기 위해서는 다양한 어휘 교육 활동의 성격 분석을 통해 이들을 일일이 규명하는 작업이 선행되어야 하지만, 현 상황은 그러한 작업을 시도하기 어렵다. 오히려 다양한 어휘 교육 활동을 ‘개발’해야 하는 상황이라고 판단된다. 본고에서 제시한 예시 교육 내용이 ‘활동’의 성격으로 기술되지 못한 이유이기도 하다.

이러한 측면에서 본고는 1차적 유형화에 만족하였다. 중증적 유형화는 필요하지만, 이것이 온전히 이루어지기 위해서는 각 교육 내용의 성격과 그 성격에 맞는 교육 활동이 규명되어야 한다. 이러한 측면에서 가장 먼저 이루어져야 할 본고의 후속 논의는 본고에서 제시한 유형화의 틀 안에 어떤 어휘가 들어갈 것인가를 궁구하는 작업이 아니라 예컨대 ‘인지 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용’에는 과연 어떤 ‘교육 활동’이 들어갈 수 있는가 등에 주어져야 할 것이다. 바꿔 말하면, 어휘를 가지고 수행하는 교육적 활동을 다양화하고 해당 활동이 갖는 특성을 규명하는 작업을 통해 위의 유형화 틀 안에 들어갈 교육 내용의 성격을 밝히는 작업이 1차적으로 후행되어야 할 것이다.

위의 논의를 통해, 또 한 가지 드러나는 후속 연구 주제는 그간 ‘어휘 교육 내용’을 ‘단어(들) 그 자체’로 등치시키는 경향이 강했던 바, 그간 어휘 교육 내용이라는 개념에 대해 국어 교육학계에서 소통되어 온 이해의 방식을 분석하는 일이다. 그 이해역(理解域)에 대한 분석을 통해 어휘 교육 내용의 개념을 명료화할 수 있을 것이다.\*

---

\* 본 논문은 2011. 2. 28. 투고되었으며, 2011. 3. 15. 심사가 시작되어 2011. 3. 31. 심사가 종료되었음.

## ▣ 참고문헌

- 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”, 『선청어문』 16 · 17, 서울대 국어교육과.
- 김광해(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김광해(1996), “국어 발전의 양상”, 『선청어문』 24호, 서울대 국어 교육과.
- 김광해(1997), “어휘력과 어휘력의 평가”, 『선청어문』 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, 171-191.
- 김슬옹(2010), “인식 방법론 어휘 담론과 교육”, 『한글연구』 21.
- 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—7차 교육과정의 수준별 교육과정을 대비하여”, 『국어교육』 105.
- 박수자(1994), “어휘의 기능과 텍스트문법적 접근의 관계”, 『선청어문』 22.
- 박수자(1998), “사고, 지식, 어휘의 교육적 함의”, 『국어교육학연구』 8.
- 박재현(2006), “어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘 의미의 가치 교육 연구”, 『새국어 교육』 74.
- 손영애(1992), “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- 손영애(2000), “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 『국어교육』 103, 한국국어교육연구학회.
- 신명선(2007), “단어에 대한 얇의 의미에 기반한 어휘 교육의 방향 설정 연구”, 『국어 교육』 124.
- 신명선(2008 가), 『의미, 텍스트, 교육』, 한국문화사.
- 신명선(2008 나), “읽기 교육과 문법”, 『문식성 교육 연구』, 한국문화사.
- 신명선(2009), “국어적 창의성의 개념 정립에 대한 연구—정서 창의성의 도입을 중심으로”, 『국어교육학 연구』 35.

- 신형욱(2010), “외국어로서의 한국어 교육을 위한 어휘 교수 학습 방안 제언”, 『한국어 교육』 21.
- 엄훈(2001), “어휘에 대한 한국 아동의 메타언어적 인식 발달 연구”, 『국어교육』 104.
- 오정환(2007), “중학교에서 어휘 교육 사례 연구”, 『국어교육』 124, 411-438.
- 이관규(2005), 『국어교육을 위한 국어 문법론』, 집문당.
- 이관규(2009), “국어사용에서 언어 환경의 현황과 과제”, 『세국어교육』 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”, 『선청 어문』 25.
- 이종철(1993), “의사소통능력 신장을 위한 함축적 표현의 연구”, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이종철(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, 467-487.
- 이충우(2005), “국어 어휘 교육의 개선 방안”, 『국어교육학연구』 24.
- 전집이(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.
- Aitchison, J.(1987), *Words in the mind : An introduction to the mental lexicon*. Oxford : Basil Blackwell. 임지룡·윤희수 옮김, 심리언어학 : 머릿속 어휘사전의 신비를 찾아서, 경북대 출판부, 1993.
- 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.
- Grave. M. F.(1987), "Role of vocabulary instruction.", In M. McKeown and M. Curtis(Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. pp.165-185. Hillsdale, N. J : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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 · 나의주 역, *삶으로서의 은유*, 서평사, 1995.
- Lee, D.(2001), *Cognitive linguistics : An Introduction*, Oxford Univ. Press. 임지룡 · 김동환 옮김, 인지언어학 입문, 한국문화사, 2003.
- Leech, G. N.(1974/1981), *Semantics*, London : Penguin Books.
- 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.
- Schmitt, N.(1997), *Vocabulary In Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Taylor, J.(1995), *Linguistic Categorization*, Oxford University Press. 조명원 · 나의주 옮김, 인지언어학이란 무엇인가-언어학과 원형이론, 한국문화사, 1997.

&lt;초록&gt;

## 국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구

신명선

본고는 국어과 어휘 교육 내용의 유형화를 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 국어과 교육과정에서 어떤 것들이 어휘 교육 내용으로 선정되어 있는지 살펴보았다. 그리고 관련 논의를 통해 어휘 교육 내용 체계화의 필요성과 함께 ‘소통성과 문화성’, ‘인지성과 정의성’이 어휘 교육 내용 설계 시 고려되어야 함을 논의하였다.

다음, 어휘 교육 내용 유형화의 관점을 제시하였다. 그 과정에서 어휘 교육 내용 유형화 시, 언어에 대한 ‘정확성, 적절성, 타당성, 창의성’의 관점이 반영되어야 함을 논의하였다. 국어 교육의 목표로서의 국어 능력의 성격과 관련해서는 의사소통 능력 신장에서 강조되는 소통성, 국어 문화 능력 함양에서 강조되는 문화성, 국어적 사고력 계발에서 강조되는 사고력 등이 함께 고려되어야 함을 기술하였다. 한편 어휘 교육의 목표와 관련하여 어휘 능력이 상징 능력과 지시 능력으로 구성되어 있음을 고려하여 어휘에 대한 정확한 이해와 그의 사용 능력이 포함되는 방식으로 어휘 교육 내용이 설계되어야 한다고 논의하였다. 마지막으로 단어의 의미 정보와 단어를 안다는 것이 갖는 성격을 고려하여 어휘 교육이 단어의 형태와 단순 의미 정보 제공 방식으로 이루어져서는 안 됨을 논의하였다.

위와 같은 논의를 바탕으로 본고에서는 어휘 교육 내용 유형화의 방식을 크게 네 가지로 제시하였다. 어휘 교육 내용은 첫째, ‘어휘 지식, 어휘 기능, 어휘에 관한 태도’로 유형화하는 것이 가능하다. 둘째, ‘정확한/적절한/타당한/창의적 어휘 사용을 위한 어휘 교육 내용’으로 유형화하는 것이 가능하다. 셋째, 인지/정의 중심적 사고력 신장을 위한 어휘 교육 내용으로 유형화하는 것이 가능하다. 넷째 ‘어휘에 관한 내용, 어휘 활동 내용, 어휘 학습 방법에 대한 내용’으로 유형화하는 것 이 가능하다.

**【핵심어】** 어휘, 어휘 교육, 어휘 교육 내용, 어휘 교육 내용의 유형화, 국어 교육

<Abstract>

The Classification of Korean Vocabulary Educative Contents

Sin, Myeong-seon

This study deals with the classification of Korean vocabulary educative contents. In this Study, 'Korean vocabulary educative contents' is limited 〈Korean〉 as a school subject.

First, I examined the vocabulary education contents in 〈Korean〉 school curriculum. As a result of the examination, I proposed the idea for the logic and reasonable system of the vocabulary education contents. Especially, We have to reflect the character of vocabulary in developing vocabulary education contents, for instance the close relation of vocabulary and communication, culture, cognition, and emotion.

The next, I deals with a viewpoint about 'the language, Korean ability as an aim of Korean education, vocabulary ability as an aim of vocabulary education, the character of vocabulary'. Through these argument, I presented my viewpoint about the classification of vocabulary educative contents.

The last, I presented the classification of vocabulary educative contents in four. First, the educative contents about vocabulary knowledge, the educative contents about vocabulary skill, the educative contents about the attitude about vocabulary. Second, the educative contents about correct/ relevant/ adequate/ original vocabulary use. Third, the cognitive vocabulary educative contents and the emotive vocabulary educative contents. The fourth, educative contents about vocabulary, educative contents about vocabulary activity, educative contents about vocabulary learning method.

【Key words】 Vocabulary, Vocabulary education, Vocabulary educative contents, The classification of vocabulary educative contents, Korean education