

어휘 교육 평가의 이론적 고찰*

—목표와 내용 타당도를 중심으로—

이도영**

<차 례>

- I. 들어가며
- II. 어휘 교육 평가의 기원 문제와 목표 타당도
- III. 어휘의 의미 문제와 내용 타당도
- IV. 어휘 교육 평가의 새로운 가능성을 위하여—제언을 중심으로

I. 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 층위, 즉 ‘왜 가르치고 배우는지, 무엇을 가르치고 배우는지, 어떻게 가르치고 배우는지’와 관련을 맺을 수밖에 없기 때문이다. 그런데 이러한 관점은 자칫 잘못하면, 평가를 논의할 때 ‘목표 → 내용 → 방법 → 평가’의 순으로 논의를 해야만 한다는 선입견을 줄 수도 있다. 하지만 평가를 논의할 때, 반드시 목표와 내용, 방법 등이 선행되어야 하는 것은 아니다. 물론 평가를 논의하면서 교육

* 이 논문은 국어교육학회 제47회 전국학술대회(어휘 교육의 발전 방향 탐색)에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다. 토론을 맡아 논문의 문제점을 지적해 주신 한성대학교 이은희 교수님께 감사드린다.

** 춘천교육대학교 국어교육과 교수(dylee@cnu.ac.kr)

목표와 내용, 교수-학습 방법 등을 언급하지 않을 수는 없지만, 그 관계 설정은 느슨할 수도 있는 것이다.¹⁾ 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 매몰되어 교과와 특성이나 평가하고자 하는 영역의 고유성을 훼손할 우려가 있다.

평가의 이론적 기초를 마련하기 위한 위의 두 관점을 ‘어휘 교육 평가’에 적용해 보면, 전자는 ‘교육의 일반적 수행 과정’과 후자는 ‘평가 일반론’에 비중을 둔 논의 방식이라 할 수 있다. 본고에서는 이들 관점과는 달리 평가의 주 대상인 ‘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, 교수-학습 방법 또는 평가 도구, 평가 절차 등을 도외시키는 것은 아니다. 다만, 이들에 대한 논의는 ‘어휘’에 초점을 맞춘 평가 논의에 필요한 만큼만 부분적으로 언급하게 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 결정

1) 타일러 식의 교육 공학적 체제를 따르면 평가는 늘 목표 다음에 와야 하지만, 평가의 자율성을 강조하고 왜 평가하는지에 대한 본질적인 질문을 증시하면 교육 목표와 평가의 관계가 늘 직선적이지는 않다. 타일러의 교육 공학 체제에 대해서는 George J. Posner(1994 : 39-49)를, 평가의 자율화에 대해서는 황정규 편(2000 : 17-19)를 참고할 수 있다.

하는 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 평가가 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, 문법, 문학 등 국어과의 다른 영역의 평가와의 관계를 어떻게 설정해야 하는지에 대해서도 함께 논의하면서 평가 방법에 대한 언급을 할 예정이다.

II. 어휘 교육 평가의 기원 문제와 목표 타당도

주지하다시피 어휘 교육 평가는 학생들의 어휘력²⁾을 평가하는 것이다. 통상 어휘는 단어들의 집합이라고 여겨지므로, 어휘 평가는 ‘단어’라는 언

2) 어휘 사용 능력, 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 부적절하다고 하였다. 또한 ‘어휘력’을 내세우고 그 개념을 수정하는 방향도 생각해 볼 수 있으나 이 용어는 이미 ‘지식’으로 널리 알려져 있다는 점에서 역시 부적절하다고 하였다. 타당성 있고 일리 있는 지적이지만, ‘어휘력’을 지식으로만 볼 이유가 없으므로 본고에서는 기존에 많이 사용되어 온 ‘어휘력’이라는 용어를 사용하여 논의를 진행하고자 한다.

어 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 페르니에, 1994 : 14), 소쉬르는 다음과 같은 언급을 통해 단어를 언어학의 한 단위로 인정했다(페르디낭 드 소쉬르, 1990 : 133).

실제적인 면에서는 단위들로부터 시작하여 언어의 가치를 결정하고, 분류를 통해 그 다양성을 설명하는 것이 유익할 것으로 보인다. 따라서 단어로서의 구분이 어떤 것 위에 그 근거를 두는가를 찾아야 한다. 왜냐하면 단어는, 정의하기 힘들더라도, 우리의 정신에 명백히 대두되는 단위이며, 언어 매커니즘에서 중심적 역할을 하는 것이기 때문이다. 그러나 이것은 그 하나만으로도 책 한 권을 채울 수 있는 주제이다. 그 다음에 하위 단위를 분류하고, 나중에 단어보다 큰 단위를 분류해야 할 것이다. 우리의 과학이 다루는 요소들을 이렇게 결정함으로써 우리의 과학은 그 임무를 완전히 수행하게 될 것이다.

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.³⁾ 어휘 교육은 이러한 언어 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’⁴⁾ 같은 조

3) 구조주의 언어학자들이 어떻게 언어 단위를 고민하고 오늘날과 같은 언어 단위를 고안하게 되었는가에 대해서는 조지 밀러(1998 : 37-58)를 참고할 것.

어가 ‘구력, 구 능력’, ‘절력, 절 능력’, ‘형태소력, 형태소 능력’ 등에서는 애초에 가능하지 않거나 매우 어색하게 느껴진다. ‘문단력, 문단 능력’, ‘문장력, 문장 능력’ 등도 낯설기는 마찬가지이다. 문장력 정도만이 약간 가능하다고 할 수 있다. 평가에서도 사정은 마찬가지여서, 각종 국어 관련 시험에서 언어 단위 중 단독으로 평가 대상이 되는 것은 단어와 어휘뿐이다. 다른 언어 단위들의 입장에서 보면 특혜라 할 수도 있다.

그러면 어휘는 과연 그러한 특혜를 받을 만한가? 본고의 관심은 평가 이므로 어휘 교육의 중요성이나 의의에 대해서는 논의하지는 않을 것이며, 기본적으로 국어교육에서 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 보여 준다. 하지만, 어린아이들은 더 많은 의미를 전달하는 한 단어들을 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 1살 된 아동의 한 단어 문장을 한 단어 이상이 결합된 문장으로 이루어진 진술로 해석한다(Robert S. Siegler, 1995 : 200). 이러한 해석 방식은 꽤 보편적이고 일반적이다.

위의 사례는 어휘력 평가의 경계 문제를 생각하게 한다. 즉, ‘순수하게

-
- 4) 재미있는 것은 어휘가 단어의 집합 개념이면, 단어력과 단어 능력과 같은 말도 통해야 하는데, 실제로 잘 사용하지도 않고 어색하다는 점이다.

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.⁵⁾ 표현 면에서도 사정은 대동소이하다. 이렇게 되면, 어휘력 평가는 독립적으로 존재할 수 없거나 모든 언어 평가는 어휘력 평가이거나 둘 중 하나가 된다.

어휘력 평가가 갖고 있는 이러한 난점은 ‘어휘력’을 무엇으로 보느냐와도 밀접한 관련이 있다. 여러 연구자들의 어휘력의 개념을 살펴보면 다음과 같다. 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 관련된 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 능력이라

5) 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. 읽기 상향식 모형의 특성에 대해서는 천경록·이재승(1997 : 20-30)을, 읽기 교육과 어휘력의 관계에 대해서는 이경화(2003 : 277-286)를 참고할 수 있다.

는 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 숙명 과도 같은 것이다. 그런 점에서 김광해(1997: 5)의 다음과 같은 언급은 싫든 좋든 우리가 받아들일 수밖에 없는 것일지도 모른다.

언어 활동의 전제로부터 ‘어휘력, 어휘 능력’이라는 부분만을 따로 분리 하지는 것은 원리적으로 불가능한 일이라는 결론에 도달하지 않을 수가 없다. 어떤 특별한 경우 단어가 문맥이나 상황으로부터 독립된 것처럼 생각되는 순간이 있는 것 같기도 하지만, 전체 언어로부터 그것만 분리하는 것은 불가능하다. 즉, 어휘에 관련된 지식은 언어 능력을 구성하는 요소들에 골고루 관련을 맺고 있는 기반 지식일 뿐 아니라, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력 등의 의사소통의 실제 전개 과정으로부터 분리되는 것도 불가능하다. 요컨대, 어휘의 이해 및 사용에 관한 지식을 바탕으로 하지 않는 언어 능력이나, 혹은 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 능력 같은 것은 생각하기 어렵다는 것이다. 언어 능력으로부터 어휘력만을 따로 분리하여 생각하려는 것은 마치 베니스의 상인에 나오는 사일록 재판에서 ‘피를 흘리지 않고 살점만을 분리해 내라’는 판결과도 흡사하다고 말할 수 있다.

Ⅲ. 어휘의 의미 문제와 내용 타당도

모리스 베르니에(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 보는가에 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 언어활동과 관련시켜 측정하고, 궁극적으로는 실제 언어생활에서 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 좁은 의미의 어휘력만을 염두에 둔 것으로 어휘력 평가의 전체 모습을 보여 줄 수 없다는 점에서 문제가 많다고 하겠다. 이런 식의 평가라면 사전에 제시된 여러 의미를 다 외워서 기억해야 한다. 하지만 이것은 난센스다. 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 기호관⁶⁾에 그 근거를 두고 있는 평가관이다. 이러한 평가관에 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 풀

6) 표상적 기호관에 대해서는 루디 켈러(2000 : 47-71)를 참고할 것.

어본다(어휘 해독을 한다). 따라서 청자(독자)는 자신이 받은 어휘와 연결된 개념을 받아들이게 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, ‘사춘’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 가르치기 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 자

체로 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, 맞다 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 전체는 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 의미를 확정 지을 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 ‘객관적 의미’+‘주관적 의미’일수도 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.

7) 이때의 객관적 의미는 사전적 의미라 할 수도 있고, 관습적 의미라고 할 수도 있을 것이다. 어찌 되었건 언어 사용자에게는 미리 주어진 것이기 때문이다.

- 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.

그러면 지금까지 논의한 것처럼 어휘력 평가와 관련된 딜레마를 해소하고, 어휘 교육 평가의 목표와 내용의 타당도를 확보하려면 어떻게 해야 하는가? 겉으로 보기에는 어휘력을 협소하게 보든지, 넓게 보든지 둘 중 하나처럼 보인다. 하지만, 잘 생각해 보면 어휘력을 협소하게 보는 것은 타당성이 없다. 앞에서 언급한 바와 같이 많은 연구자들은 어휘력이 일반적인 언어 능력과 구분되지 않음을 강조하고 있다. 따라서 어휘 교육 평가의 목표와 내용 타당도를 확보하기 위해서는 기본적으로는 어휘력을 넓게 볼 필요가 있다. 즉, 위에 제시한 ‘③ 어휘 사용 규칙(조건)’이 광의의 어휘력에 해당한다고 할 수 있다. ③은 필연적으로 ‘① 기호 체계로서의 어휘 의미’와 ‘② 상황 맥락으로부터 추출한 어휘 의미’를 포함한다. 또한 ②는 ①을 포함한다. ①, ②, ③은 일종의 함의 관계에 있는 것이다. 이처럼 어휘력을 넓게 보면 협소한 의미의 어휘력은 넓은 의미의 어휘력에 당연히 포함되므로 어휘력을 좁게 볼 이유가 없다. 그런 다음, 어휘력이 일반적인 언어 능력과 어떤 점에서 같고 어떤 점에서 다르지 살펴본다. 즉, 어휘력과 일반적인 언어 능력의 공통점과 차이점을 밝히는 것이다.⁸⁾ 지금까지의 논의들은 이것 아니면 저것이라는 식으로 어휘력과 일반적인 언어 능력을 모순 관계인 것처럼 취급하였다. 하지만, 이는 정도 문제인 것이다. 극단적인 한 쪽은 어휘력을 협소하게 보는 것으로 순수 어휘력이라

8) 본고는 어휘 교육 평가를 이론적으로 고찰하는 것이 목적이므로 어휘력과 일반적인 언어 능력의 공통점과 차이점을 본격적으로 고찰하지는 않을 것이다. 어휘력과 일반적인 언어 능력의 공통점과 차이점을 구분하는 것은 또 다른 연구 주제라 여겨진다. 이에 대해서는 후속 연구를 기대할 수밖에 없다.

할 만한 것들이다. 평가 상황에서는 어휘의 ‘사전적인 의미’를 묻거나 어휘 단독 문항이 이에 해당한다. 다음은 그 예들이다.⁹⁾

23. ㉠~㉣의 사전적 뜻풀이가 잘못된 것은?

- ① ㉠ 침해 : 사라져 없어지게 함.
- ② ㉡ 남용 : 본래의 목적이나 범위를 벗어나 함부로 행사함.
- ③ ㉢ 폐해 : 폐단으로 생기는 해.
- ④ ㉣ 관건 : 어떤 사물이나 문제 해결의 가장 중요한 부분.
- ⑤ ㉤ 획정 : 경계 따위를 명확히 구별하여 정함.

<2010학년도 대수능 언어 영역 본수능>

42. 밑줄 친 단어 중, ㉠(만족)의 의미를 포함하지 않는 것은?

- ① 선을 본 사람이 마음에 차지 않았다.
- ② 엇그제 비가 흡족히 와서 가뭄이 해소되었다.
- ③ 그는 자기 능력에 상당한 대우를 받고 기뻐했다.
- ④ 철수는 그 자리에 있는 것이 별로 달갑지 않았다.
- ⑤ 형의 말을 들은 삼촌의 얼굴이 그리 탐탁해 보이지 않는다.

<2010학년도 대수능 언어 영역 6월 모의고사>

물론 위의 사전적 의미를 묻는 문제도 지문에 밑줄을 긋고 묻기 때문에 독해력이 전혀 관여하지 않는다고 말할 수는 없다. 하지만 다음과 같은 문제에 비하면 상대적으로 지문의 이해 정도가 큰 변수가 되지는 않는다.

9) 어휘 평가 문항 예들은 어느 정도 검증을 받은 대학수학능력 시험에서 취사선택한 것들이다. 많은 문항을 가져올 수도 있지만, 본고의 논의가 목표와 내용 타당도에 초점을 맞춘 어휘 교육 평가의 이론적 고찰이므로 현재 어휘력 평가의 유형을 전형적으로 보여주고 있는 문항들만을 논의의 대상으로 삼았다.

43. ㉠과 ㉡를 공통으로 대치할 수 있는 말로 가장 적절한 것은?

한 가지 분명한 사실은 그들에게 음악은 기예 영역이라기보다 학문적 영역이었다는 점인데, 이는 고대 그리스 음악 이론에 ㉠내재한 수학적인 사고에서 쉽게 찾아볼 수 있다.

고대 그리스 음악 이론의 두 전통은 논리이나 경험이나의 대조적인 사유의 두 축을 이루며, 서양 음악 이론의 맥을 형성하였다. 이 두 전통에 ㉡배어 있는 대립적 성향은 비단 이론뿐 아니라, 창작·연주·감상에 이르는 다양한 음악 활동을 평가하는 잣대로 자리 매김하여 오늘에 이르고 있다.

- ① 겹쳐 있는 ② 들어 있는 ③ 쏠려 있는 ④ 안겨 있는 ⑤ 얹혀 있는
 <2011학년도 대수능 언어 영역 9월 모의고사>

위의 예들과는 달리 다음의 어휘 문항은 그것이 어휘 문제인지 독해력 문제인지 그 구분이 모호하다. 속담을 포함한 관용구를 아는 것이 어휘력에 속하고 속담의 사전적인 의미를 안다고 해도 아래의 문제를 쉽게 풀기는 어렵다. 다른 어휘 문항에 비해 지문에 대한 이해가 상당 정도 관여하기 때문이다.

31. ㉠에 대해 <보기>처럼 이해한다고 할 때, 밑줄 친 곳에 들어갈 말로 가장 적절한 것은?

한편, J커브 현상과는 별도로 환율 상승 후에 얼마의 기간이 지나더라도 경상 수지의 개선을 이루지 못하는 경우도 있다. 첫째, 상품의 가격 조정이 일어나도 국내외의 상품 수요가 가격에 어떻게 반응하는가 하는 수요 구조에 따라 경상 수지는 개선되지 못하기도 한다. 수출량이 증가하고 수입량이 감소하더라도, 경상

수지가 그다지 개선되지 않거나 오히려 악화될 수도 있다는 것이다. 둘째, 장기적인 차원에서 ㉠수출 기업이 환율 상승에만 의존하여 품질 개선이나 원가 절감 등의 노력을 계속하지 않는다면 경쟁력을 잃어 경상 수지를 악화시킬 수도 있다. 우리나라의 경우 환율은 외환 시장에서 결정되나, 정책 당국이 필요에 따라 간접적으로 외환 시장에 개입하는 환율 정책을 구사한다. 경상 수지가 적자 상태라면 일반적으로 고환율 정책이 선호된다. 그러나 이상에서 언급한 환율과 경상 수지 간의복잡한 관계 때문에 환율 정책은 신중하게 검토되어야 한다.

<보기>

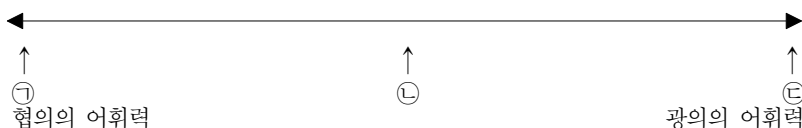
_____ 더니, 수출 기업이 환율 상승만 믿고 경쟁력을 제고하기 위한 방책을 강구하지 않는다는 말이군.

- ① 감나무 밑에 누워 홍시 떨어지기를 바란다
- ② 소도 비빌 언덕이 있어야 비빈다
- ③ 가난 구제는 나라님도 어렵다
- ④ 원숭이도 나무에서 떨어진다
- ⑤ 말타면 경마 잡히고 싶다

<2011학년도 대수능 언어 영역 9월 모의고사>

정리하면, 어휘력과 관련한 평가 문항은 다음 선의 어느 한 지점을 차지하게 된다. ㉠에 가까울수록 순수 어휘력과 관련된 평가 문항이 되며, 어휘 단독 평가 문항을 만들 수도 있고 지문과 큰 관련이 없는 어휘 평가 문항 제작도 가능하다. 반면, ㉡에 가까워질수록 어휘력과 일반적인 언어 능력 간의 관계는 모호해진다. 그렇기 때문에 ㉡에서는 그 평가가 어휘력 평가인지 일반적인 언어 능력 평가인지를 명확하게 구분하는 것 자체가 의미가 없다. 어휘력의 관점에서 어떤 하위 어휘 능력이 그 평가 문항과 관련이 있는지를 밝히면 평가 목표의 타당도를 확보할 수 있는 것이다.

일반적인 언어 능력의 관점에서도 그 평가 문항이 어떤 하위 언어 능력과 관련이 있는지를 따져보면 된다. ㉠은 우리가 통상 말하는 문맥적 의미를 묻는 평가 문항에 해당한다고 할 수 있다. 이론적으로는 ㉠, ㉡, ㉢과 관련된 모든 어휘 평가 문항이 가능하다. 하지만, ㉠보다는 ㉡, ㉢ 중심으로 어휘 평가 문항을 개발하는 것이 광의의 어휘력을 평가할 수 있으므로 바람직하다고 할 수 있다.



IV. 어휘 교육 평가의 새로운 가능성을 위하여 -제언을 중심으로

평가에서는 무엇보다도 타당도가 중요하기 때문에 본고는 타당도에만 초점을 맞춰 어휘 교육 평가에 대해 살펴보았다. 본문에서 제시한 어휘력 평가의 문제점을 해결하기 위해서는 최소한 다음과 같은 사항들도 추가로 고려할 필요가 있다.

우선, 어휘력 평가는 국어과의 다른 영역과의 연계 또는 통합¹⁰⁾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 어휘

10) 통합에 대한 자세한 사항은 주세형(2006 : 143-227)을 참고할 것.

력과 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 있을 지도 모르겠다. 맞춤법과 띄어쓰기 등도 마찬가지이다. 어휘 평가는 단어의 의미를 중심으로 실시하고,¹¹⁾ 나머지는 문법 평가라는 이름으로 달리 실행할 필요가 있는 것이다. 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.¹²⁾ 따라서 이 둘의 어휘 교육은 다를 수밖에 없으므로, 이에 맞춰 평가도 달리 할 수 있는 방안이 있을지도 모르겠다. 이외에도 ‘속

11) 의미 능력 중심으로 어휘 평가를 하자는 안에 대해서는 하성욱(2008)을 참고할 것.

12) Schwarz & Chur(1996 : 94)에 따르면, 뇌에서 추상 명사를 처리할 때에는 좌반구가 우세하고, 구체적인 어휘를 처리할 때에는 우반구가 활성화된다.

담, 관용어, 속어' 등의 처리 문제, '은어, 속어, 비어, 유행어, 통신 언어' 등과 관련된 문제, 일상 어휘와 학습 어휘의 구분 문제, 직업용 어휘 또는 학문 영역별 어휘 문제 등 해결해야 할 문제가 산적해 있다고 할 수 있다.

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.*

* 본 논문은 2011. 2. 27. 투고되었으며, 2011. 3. 5. 심사가 시작되어 2011. 3. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 김광해(1997), “어휘력과 어휘력의 평가”, 『선청어문』 25집, 서울사범대학교 국어교육과.
- 손영애(1992), “국어 어휘 지도 방법의 비교 연구”, 서울대학교 박사학위논문.
- 신명선(2008), 『의미, 텍스트, 교육』, 한국문화사.
- 이경화(2003), 『읽기 교육의 원리와 방법』, 박이정.
- 이영숙(1997), “어휘력과 어휘 지도”, 『선청어문』 25집, 서울사범대학교 국어교육과.
- 이충우(2001), “국어 어휘 교육의 양상”, 『국어교육학연구』 13집, 국어교육학회.
- 주세형(2006), 『문법교육론과 국어학적 지식의 지평 확장』, 역락.
- 천정록 · 이재승(1997), 『읽기 교육의 이해』, 우리교육.
- 하성욱(2008), “대학수학능력시험에서의 어휘력 평가에 대한 비판적 고찰”, 『우리어문 연구』 32집, 우리어문학회.
- 한국교육과정평가원(2004), 『대학수학능력시험 출제 매뉴얼 언어 영역』, 한국교육과정평가원.
- 황정규 편(2000), 『한국 교육평가의 쟁점과 대안』, 교육과학사.
- 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.
- 조지 밀러(1998), 『언어의 과학』, 강범모 · 김성도 옮김, 민음사.
- 페르디낭 드 소쉬르(1990), 『일반언어학 강의』, 최승언 옮김, 민음사.
- George J. Posner(1994), 『교육과정 비평』, 김인식 · 박영무 · 최호성 공역, 교육과학사.
- Robert S. Siegler(1995), 『아동 사고의 발달』, 박영신 옮김, 미래네.
- Schwarz & Chur(1996), 『새로운 의미론』, 문미선 · 신효식 · 이민행 옮김, 한국문화사.

<초록>

어휘 교육 평가의 이론적 고찰

—목표와 내용 타당도를 중심으로—

이도영

어휘력을 둘러싼 평가 논의의 딜레마는 어휘력을 협소하게 보느냐 넓게 보느냐에 기인한 것이었다. 하지만, 어휘력을 협소하게 보는 것은 타당성이 없다. 많은 연구자들은 어휘력이 일반적인 언어 능력과 구분되지 않음을 강조하고 있다. 따라서 어휘 교육 평가의 목표와 내용 타당도를 확보하기 위해서는 기본적으로는 ‘어휘 사용 규칙(조건)’으로 어휘력을 넓게 볼 필요가 있다. 이는 필연적으로 ‘기호 체계로서의 어휘 의미’와 ‘상황 맥락으로부터 추출한 어휘 의미’를 포함한다. 또한 ‘상황 맥락으로부터 추출한 어휘 의미’는 ‘기호 체계로서의 어휘 의미’를 포함한다. 이처럼 어휘력을 넓게 보면 협소한 의미의 어휘력은 넓은 의미의 어휘력에 당연히 포함되므로 어휘력을 좁게 볼 이유가 없다. 그런 다음, 어휘력이 일반적인 언어 능력과 어떤 점에서 같고 어떤 점에서 다른지 살펴본다. 즉, 어휘력과 일반적인 언어 능력의 공통점과 차이점을 밝히는 것이다

지금까지의 논의들은 이것 아니면 저것이라는 식으로 어휘력과 일반적인 언어 능력을 모순 관계인 것처럼 취급하였다. 하지만, 이는 정도 문제인 것이다. 극단적인 한 쪽은 어휘력을 협소하게 보는 것으로 순수 어휘력이라 할 만한 것들이다. 평가 상황에서는 어휘의 ‘사전적인 의미’를 묻거나 어휘 단독 문항이 이에 해당한다. 그 반대쪽은 어휘력과 이해력, 표현력의 구분이 모호한 어휘 평가 문항들이다. 그 중간쯤에는 문맥적 의미를 묻는 어휘 평가 문항이 있게 된다. 이론적으로는 양 극단에 걸친 모든 어휘 평가 문항 개발이 가능하지만, 광의의 어휘력을 평가할 수 있는 문항이 더 바람직하다 하겠다.

【핵심어】 어휘 교육 평가, 어휘력, 목표 타당도, 내용 타당도

<Abstract>

**Theoretical Consideration
on The Evaluation of Vocabulary Education**

—Focusing on The Objective and Content Validity—

Lee, Do-young

The dilemma about vocabulary power evaluation comes from the breadth of vocabulary power. However, to regard vocabulary power narrowly has no validity. Most of researchers emphasize on the combination of vocabulary power and general linguistic ability. Therefore, to obtain the objective and content validity of vocabulary education's evaluation, it is necessary to consider vocabulary power as 'rules (conditions) of language use'. It includes essentially 'vocabulary meaning as sign system' and 'vocabulary meaning derived from situational contexts'. Also 'vocabulary meaning derived from situational contexts' includes 'vocabulary meaning as sign system'. Like this, it has no reason to regard vocabulary power narrowly. Because broad conception of vocabulary power implies narrow conception of vocabulary power. After that, it needs to investigate the common ground and difference between vocabulary power and general linguistic ability.

Until now, we knew that vocabulary power and general linguistic ability are incompatible. But, to regard certain items as vocabulary power or general linguistic ability is a matter of degrees. Extreme one side is to evaluate vocabulary power narrowly. The other side is to evaluate vocabulary power combining comprehension and expression. The middle side between two extreme sides is to evaluate contextual meaning of vocabulary. It is desirable to evaluate vocabulary power combining comprehension and expression.

【Key words】 the evaluation of vocabulary education, vocabulary power, objective validity, content validity