

고등학교 어휘교육의 위상과 어휘교육론의 과제

김창원*

<차 례>

- I. 논의의 범위와 목표
- II. 고등학교 어휘교육의 본질과 2011 교육과정
- III. 고등학교 어휘교육의 방향에 관한 질문
- IV. 어휘교육을 보는 시각(視角)의 확대

I. 논의의 범위와 목표

어휘는 언어생활의 기본이다. 김광해(1997)가 강조한 대로 어휘는 언어 자산이며, 지식이고, 사고 능력이다. 또한 어휘는 문화유산이자 신개념의 공급원으로서 표현의 수준을 결정한다. 외국어 학습의 상당 부분이 어휘 학습에 할애되는 것도 어휘가 목표 언어의 실체를 담고 있기 때문이다. 문법이 엉터리라도 어휘가 정확하면 상황과 문맥을 참고하여 의미를 이해할 수 있지만, 그 반대는 어려운 것도 어휘의 중요성을 방증한다.

어휘교육에 대해서도 마찬가지로 이야기를 할 수 있다. 모어교육이든 제2언어교육이든, 어휘는 언어교육의 출발점이자 종착점이 된다.¹⁾ 하지만

* 경인교육대학교 교수(cwkim@ginue.ac.kr)

1) 예컨대 유아의 언어가 ‘one word sentence → two word sentence → 전보문’ 순으로 발달해 가는 데서 어휘가 언어 습득의 출발점이 됨을 알 수 있다. 어휘가 언어교육의 종착점이 된다는 말은, 언어 능력의 다른 영역과 달리 어휘는 평생 학습할 수 있으며/학습해야 하며, 사용하지 않으면 잊힌다는 점을 강조한 것이다.

그 중요도에 비해 국어교육에서의 위상은 다소 애매하여, 교과 안에서 별도의 지분을 인정받지 못한 채 텍스트 이해 및 표현 활동의 부수적 활동에 그치고 있다.²⁾ 어휘교육에 대한 연구 역시 대부분 어휘교육 일반론 및 형태·의미·기능에 따른 어휘 목록의 체계화에 몰려 있고, 교육 방법론은 단어의 짜임, 어휘 간의 관계, 텍스트 내에서의 의미 작용 등에 바탕을 둔 기술적(技術的) 접근에 치중하고 있다. 특히 학교 급별로 어휘교육의 본질을 규정하고 차별화 된 방법론을 구안한 논문은 많지 않다.

고등학교로 범위를 좁혀 보자. 현실적으로 어휘교육에 대한 관심은 학교 급이 높아질수록 낮아진다. 이와 관련하여 성용근(2005)은 인문계 고등학교에서 어휘교육이 뒷전으로 밀리는 이유로 ① 내용 위주의 학습량이 많아 어휘교육에 할애할 시간적 여유가 없고 ② 교사 주도의 어휘교육은 중학교 과정에서 마무리되는 것으로 보는 경향이 지배적이며 ③ 현재 사용하고 있는 교과서로는 어휘교육이 쉽지 않다는 점을 들었지만, 여기서 ‘어휘’ 대신 ‘듣기·말하기’, ‘쓰기’와 같은 국어과의 다른 영역을 대입해도 상황은 마찬가지라는 점에서 문제를 완벽하게 드러내지는 못하였다. 고등학교 어휘교육의 본질에 대한 재인식이 필요한 것이다.

여기서 질문을 하나 해 보자. —“왜 고등학교에서‘까지’ 어휘교육을 해야 하는가?” 혹은 “고등학교 수준에서 어휘교육을 잘 받았다는 것은 무엇을 의미하나?” — 이에 대한 답을 대강이라도 그려야 고등학교 어휘교육의 방향을 정하고 내용과 방법을 구체화할 수 있을 것이다. 우리가 지향하는 것은 어휘력이 풍부한, 다시 말해 이해하거나 표현할 수 있는 단어의 수가 많은 학생인가? 아니면, 처음 보는 단어라 할지라도 맥락과 단어의 특성을 바탕으로 정확하게 의미를 추리해 내는 학생인가? 어휘의 특성과 역사에 대한 지식이 풍부하거나, 가능하면 정확하고 아름다운 어휘를 구사하려 노력하고 우리말 어휘를 가꾸는 데 관심이 많은 학생은 어떤가? 나아가, 대학이나 직장에서는 고등학교 졸업생들에게 어떤 어휘 능력을

2) 2011년의 교육과정 개정 작업에서도 내용 체계에 ‘어휘’ 영역을 설정하고 매 학년군의 내용 성취 기준에 어휘 관련 항목을 두자는 아이디어가 나왔으나 논의 과정에서 거부되었다. 이에 대해서는 김창원(2012) 참고.

요구하나? — 이러한 질문들을 의식하지 않고 어휘교육에 대해 논의하면 자칫 방향 감각을 잃을 수 있다.

이러한 관점에서 본고는 고등학교 어휘교육의 위상을 점검하고 초·중학교의 어휘교육과 구별되는 특질을 찾아보려고 한다. 그 과정에서 현재의 고등학교 교육과정에 반영된 어휘교육 내용에 대한 검토도 이루어질 것이다. 나아가, 고등학교 어휘교육의 내용과 방법을 구상하기 위한 사고틀을 체계화 하려고 한다. 그 방법은 어휘교육의 내용 구조와 실천 양상에 관해 구체적인 질문을 던지고 그에 대한 답을 찾아가는 방식을 취한다. 이를 통하여 ‘고등학교’라는 특정 시기의 어휘교육이 지니는 특성을 이해하고 그에 걸맞은 비중과 내용, 방법으로 어휘교육을 할 정당성을 확보하는 것이 본고의 목표이다.

II. 고등학교 어휘교육의 본질과 2011 교육과정

1. 어휘 능력의 개념과 고등학교 어휘교육의 초점

당연한 이야기지만, 고등학교의 어휘교육은 초·중학교의 어휘교육과 성격 및 수준이 달라야 한다. 문제는 ‘고등학교’로 최적화 된 어휘교육이 현실로 구현되지 않았거나 구현하기 어렵다는 점이다. 생활 어휘·기능 어휘 중심의 기초·기본 어휘교육 단계를 지나 개념 중심의 교양 어휘·전문 어휘를 습득하고, 사전적·문맥적 의미 이해를 넘어서 함축적·문화적 의미의 활용 단계로 나아가며, 한자어와 외국어를 포괄하는 확산적 어휘교육이 이루어지는 단계가 고등학교 교육이다. 그 핵심에 ‘어휘 능력’이 있다.

어휘 능력(lexical competence)이란 무엇인가? 일반적으로 ‘어휘력(vocabulary)’이라는 말을 많이 쓰는데, 어휘력과 어휘 능력은 어떻게 다른가? — 어휘

력에 관한 전통적 논의에서는 ① 이해 어휘·표현 어휘 ② 개념 어휘·기능 어휘³⁾ ③ 고유어·한자어·외래어 ④ 양적 어휘력·질적 어휘력과 같은 개념을 많이 사용하였다. 언어관의 확장에 따라 ⑤ 문화 어휘와 같은 특정 어휘장(語彙場)을 거론하는 사례도 늘었고, 어휘교육과 관련해서는 ⑥ 1차 어휘·2차 어휘 ⑦ 기본 어휘·교과 어휘 등의 분류도 중요하게 거론되었다. 이들은 모두 어휘의 의미와 기능을 이해하고 어휘를 적절하게 사용하는 능력을 중시한다는 공통점을 지닌다. 이른바 도구적 관점이다.

그에 대해 최근 들어 ‘어휘 능력’이라는 용어를 사용하며 어휘력의 개념을 넓히려는 시도가 계속되었다.⁴⁾ 이에 따르면 어휘 능력은 어휘에 대한 지식, 어휘 사용 기능, 어휘에 관한 태도 등의 복합 능력으로 정의된다. 교육적 관점에서 지식·기능·태도를 어휘 능력의 개념 규정에 활용한 것이다. 이 관점에서는 어휘를 적절하게 사용하는 능력뿐 아니라, 어휘에 대한 메타적 지식 및 어휘를 활용하여 이루어지는 다양한 탐구 능력도 어휘 능력에 포함된다. 예컨대 어원·어휘사에 대한 지식은 전통적인 어휘력에는 포함되지 않지만, 새로 규정된 어휘 능력에는 포함된다. 도구적 관점에 인지적 관점을 추가한 것으로 볼 수 있다.

본고에서는 ‘어휘 능력’이라는 용어를 수용하되, 지식·기능·태도의 축에 사고·소통·문화라는 또 하나의 축을 교차하고자 한다. 어휘를 매개로 하여 사고하고(반대로 사고의 과정과 결과를 어휘화 하고), 어휘를 활용하여 소통하며(반대로 소통의 과정과 결과를 어휘화 하고), 어휘를 통해 문화를 이해하고 향유하는(반대로 문화적 실천의 과정과 결과를 어휘화 하는) 일과 관계된 지식·기능·태도를 어휘 능력으로 정의하는 것이다.⁵⁾

3) 어휘교육에서 꼭 다뤄야 하는 것이 지시어·대용어·시공간 표시어처럼 구체적인 맥락이 정해져야 의미가 특정되는 단어들이다. ‘비슷하다/다르다’ 같은 어휘는 다른 어사들의 의미 관계를 표시하는 데 주 기능이 있고, ‘예를 들면’, ‘첫째·둘째’ 같은 어휘 및 여러 종류의 접속 표현은 텍스트의 결속 구조를 담당한다. ‘것’, ‘적(的)’ 같은 경우는 매우 융통성 있게 사용되면서 의미와 문체에 모두 관여한다. 이처럼 독립적이고 고정적인 의미를 표시하기보다 텍스트의 의미 구성에 기능적으로 관여하는 어휘를 본고에서는 폭넓게 ‘기능 어휘’라 불렀다. 이러한 어휘들을 유창하게 다루는 능력은 고등학교 이전에 충분히 학습해야 한다.

4) 이에 대해서는 신명선(2004) 참조.

이러한 논의는 기존의 ‘도구적 관점: 인지적 관점’의 대비⁶⁾에 제3의 관점을 추가해야 한다는 결론으로 나아간다. 인지적 관점은 기존의 도구적 관점이 지니는 한계 — 예컨대 어휘를 사용하는 ‘인간’의 문제를 배제한 점 — 을 효과적으로 극복했으나, 이들의 이원 대립은 수사학적 관점에서 의사소통적 관점으로, 다시 인지주의적 관점을 거쳐 사회·문화적 관점으로 변화하는 국어교육의 거시 담론과 다소 거리가 있다.⁷⁾ 그보다는 아래와 같은 대비가 국어교육의 철학과 관점을 더 잘 반영할 것이다. 이는 어떤 단어를 아는 사람은 그 공동체의 다른 구성원들과 관념을 공유하게 되며, 공유된 어휘는 구성원들을 결속하고 고유한 문화를 창조케 하는 접착제 역할을 한다는 주장(Miller, 1991 : 임지룡, 2010 : 260에서 재인용)과도 상통한다.

〈국어교육의 맥락에서 재구조화 한 어휘관〉

	도구적 관점	인지적 관점	사회·문화적 관점
기본 관점	어휘는 의사소통의 기본 단위	어휘는 사고의 기본 단위	어휘는 사회·문화적 소통의 기본 단위
사용 주체의 성격	의사소통 주체로서의 개인	언어로 구성된 세계 내에서의 개인	사회·문화적 실천 주체로서의 개인
강조점	사용의 적절성	개념의 정확성	소통의 효과성
교육 목표	어휘의 양적 확대와 질적 정교화	어휘에 대한 탐구와 성찰	어휘를 매개로 한 인간과 세계의 이해

- 5) 명명(命名)과 번역을 예로 들어 보자. 기존 어휘로 나타낼 수 없는 개념을 명명하고 적절한 단어를 찾기 어려운 외국어를 번역하는 능력은 매우 고급의 어휘 능력인데, 이 과정은 도구적 관점이나 인지적 관점만으로는 설명하기 어렵다. 테리다가 ‘différance’라는 단어를 만들거나 그것을 ‘차연(差延)’이라고 번역한 과정을 예로 들 수 있다.
- 6) 신명선(2011)은 어휘를 바라보는 기존의 관점들을 다음과 같이 정리했는데, 최근의 주류는 도구적 관점보다 인지적 관점에 더 가까운 편이다. 멀리는 손영애(1992)에서 최근의 주세형(2005), 구본관(2011)에 이르기까지 다수의 연구자가 이에 동의하고 있다.

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

- 7) 이에 대해서는 노명완 외(2012)의 제1장 참조.

어휘 능력을 “사고·소통·문화 측면에서의 어휘에 관한 지식·기능·태도”로 규정하면 그에 따라 어휘교육의 방향도 바뀔 것이다. 어휘교육은 어떤 성격을 지녀야 하는가? Graver(1987)는 의도적인 어휘 지도 프로그램에서 다루어야 할 내용으로 ‘어휘 학습, 어휘 학습 방법의 학습, 어휘에 대한 학습’을 제시한 바 있다(신명선, 2011 : 88에서 재인용). 이와 비슷하게 문학교육 연구에서 한동안 유행했던 구분법을 차용하면, 어휘교육의 성격은 ‘어휘의 교육, 어휘에 대한 교육, 어휘를 통한 교육, 그리고 어휘를 위한 교육’으로 나누어 살펴볼 수 있다. ① ‘어휘의 교육’은 양·질·사용면에서 어휘력을 늘리기 위한 교육이고 ② ‘어휘에 대한 교육’은 어휘 일반 이론, 한국어의 어휘 체계, 한국 어휘사, 방언 등에 관한 메타지식의 교육이다. ③ ‘어휘를 통한 교육’은 어휘 활동을 통하여 사고력, 의사소통 능력, 문화적 문식성을 신장·함양하는 교육이고 ④ ‘어휘를 위한 교육’은 교육을 통하여 어휘 의식을 높이고 한국어의 어휘를 순화·확충하기 위한 교육이다. ‘지식·기능·태도’의 체제와 굳이 대응시키면 ‘어휘의 교육’은 기능 쪽에, ‘어휘에 대한 교육’은 지식 쪽에, ‘어휘를 위한 교육’은 태도 쪽에 가깝겠으나 이들이 일 대 일로 대응하는 것은 아니다. 또한 ‘어휘를 통한 교육’은 기존의 관점에서는 찾기 어렵다. 그러나 교육의 거시 목적과 교과 통합 이론을 고려하면 ‘어휘를 통한 교육’에도 일정 지분을 줄 필요가 있다.

이쯤 해서 고등학교 어휘교육이 무엇에 초점을 두어야 하는지 생각해 보자. 임지룡(2010 : 264)은 어휘교육의 목표를 1단계(초등학교)에서는 기초적인 의사소통에 불편함이 없게, 2단계(중학교)에서는 감성과 지성을 풍부하게, 3단계(고등학교)에서는 슬기로운 삶을 누리며 언어 문화의 창조에 이바지하게 각각 ‘필수적 어휘’와 ‘확장된 어휘’를 학습하는 것으로 정리하였다. 위계화를 고려하여 어휘교육의 목표를 구분한 것은 의미가 있으나, 조작적인 정의라고 하기에는 다소 부족하다. 구본관(2011 : 37)은 공식 교육과정의 체제를 모방하여 어휘교육의 목표를 전문(前文)과 ‘지식, 어휘 활용 능력, 태도와 문화’의 세부 목표로 정리했는데, 고등학교로 최적화 된 것은 아니다.

다른 문제는 접어 두고 오로지 교육의 제도만을 고려한다면, 고등학교의 국어교육은 세 측면에서 그 목적을 찾을 수 있다. ① 대학에 진학할 경우 대학 수학에 필요한 기초 능력 신장 ② 진학을 하지 않고 취업할 경우 직무 수행에 필요한 기초 능력 신장 ③ 진학도 취업도 하지 않을 경우 일상생활에 필요한 기본 능력 신장이 그것이다. 물론 세 경우 모두 언어를 매개로 한 자아와 세계의 이해나 교양 함양과 같은 일반 목적을 함께 지닌다. 어휘교육 역시 같은 맥락에서 목표를 설정할 수 있을 것이다—첫째 학문 어휘, 둘째 직업 어휘, 셋째 교양 어휘. 구본관(2011)이 정리한 것과 같은 어휘교육의 일반 목표 아래, 고등학교 어휘교육은 고등학교 교육에 대한 교육 공동체의 요구를 반영하여 세 측면으로 초점화할 수 있다. 다만, 이러한 특화가 어휘 영역론으로 바뀌는 것은 경계해야 한다. 여기서의 초점은 예를 들어 “학문 영역에서 자주 쓰이는 어휘들을 학습한다.”가 아니라 “학문 영역에서 요구하는 어휘 능력을 신장한다.”에 있다.

지금까지의 논의에서 도출한 기본 명제들은 다음과 같다. 이들 개념을 하나의 문장으로 종합 기술하지 않는 것은, 그렇게 하기가 어려울 뿐 아니라 그렇게 할 경우 의미가 오히려 혼란스러워지기 때문이다.

- ① 어휘교육은 어휘에 관한 ‘도구적 관점 - 인지적 관점 - 사회·문화적 관점’을 균형 있게 고려해야 한다.
- ② 어휘 능력은 ‘지식 - 기능 - 태도’의 축과 ‘사고 - 소통 - 문화’의 축을 교차하며 규정해야 한다.
- ③ 어휘교육은 ‘어휘의 교육 - 어휘에 대한 교육 - 어휘를 통한 교육 - 어휘를 위한 교육’의 종합적 관점에서 접근해야 한다.
- ④ 고등학교 어휘교육은 일반 어휘교육의 목표를 지향하되, ‘학문 - 직업 - 교양’의 측면에서 최적화·초점화 해야 한다.

2. 어휘교육의 관점에서 본 고등학교 교육과정

학교 교육에서 국어교육을 담당하는 교과는 ‘국어’이지만, 국어교육과 국어 교과가 그대로 일치하는 것은 아니다.⁸⁾ 마찬가지로, 어휘교육이 국어교육의 부분이라고 해서 자동적으로 국어 교과의 부분이 된다고 말하기는 어렵다.⁹⁾ 고등학교의 경우 학생들이 국어과를 통해 습득하는 어휘량은 아무리 많게 잡아도 학교 교육을 통해 습득하는 전체 양의 절반을 넘지 못할 것이다.

그럼에도 불구하고 국어 교과의 관점에서 어휘교육을 문제 삼는 이유는 국어과에서의 어휘교육이 가장 의도적·체계적일 뿐 아니라, 오로지 국어과만이 어휘교육에 대해 관심과 노력을 보이고 있기 때문이다.

고등학교 국어과에서 어휘교육이 이루어지는 양상을 알아보기 위해 2011년 고시된 교육과정 내용 중 어휘와 관계된 부분을 추출해서 정리해 보자. 고등학교 국어과에서 기초 과목 역할을 하는 <국어 I>, <국어 II>에는 어휘교육 관련 내용이 다음과 같이 반영되어 있다.

《국어 I》, 《국어 II》 과목에 반영된 어휘교육 관련 내용)

	국어 I	국어 II
3. 목표	‘문법’ 영역에서는 음운과 음운 체계에 대해서 이해하고 국어 생활 속에서 이용되는 어휘의 체계와 양상을 이해하고 활용하며, 말소리를 표기하는 한글 맞춤법을 익혀서 올바른 국어 생활을 영위하도록 한다.	(없음)

8) 국어 교과의 개념과 교육 체제상 기능에 대해서는 김창원(2009) 참조.

9) 신명선(2004 : 265)은 국어교육의 목표가 국어 사용 능력 신장이라고 해서 어휘교육의 목표 또한 국어 사용 능력 신장이라고 봐서는 안 된다고 말했는데, 맥락은 다르지만 발상은 비슷한 진술이다.

	국어 I	국어 II				
4. 내용의 영역과 기준	<p>가. 내용 체계</p> <table border="1"> <tr> <td>문법</td> <td>음운과 어휘의 이해</td> <td>음운과 어휘 지식의 활용</td> <td>올바른 국어 사용의 생활화</td> </tr> </table> <p>나. 세부 내용 [문법] (11) 어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다.</p>	문법	음운과 어휘의 이해	음운과 어휘 지식의 활용	올바른 국어 사용의 생활화	(없음)
문법	음운과 어휘의 이해	음운과 어휘 지식의 활용	올바른 국어 사용의 생활화			
5. 교수·학습 방법	<p>가. 교수·학습 계획 (다) ‘국어 자료’를 다룰 때는 기본적으로 어휘와 어법에 유의하여 지도한다. (….) 특히 개념어들에 대하여 정확히 알고 사용하도록 유의하여야 한다.</p>	<p>나. 교수·학습 운용 (다) ‘국어 자료’를 다룰 때는 기본적으로 어휘와 어법에 유의하여 지도한다. (….) 특히 급증하는 개념어들에 대하여 정확히 알고 사용하도록 유의하여야 한다.</p>				
6. 평가	<p>나. 평가 운용 (라) ‘문법’ 영역의 평가 목표는 국어의 탐구와 이해 및 그 지식의 적용에 중점을 두며, 학습자의 이해력, 사고력, 창의력 신장에 주목하도록 한다. <u>어휘와 어법 관련 평가 목표</u>는 개별 단어의 발음, 표기, 뜻에 대한 정확한 이해, 의사소통 상황에서 어휘 사용의 적절성, 창의적인 어휘 사용 능력, 올바른 어법에 따른 문장 구사 능력에 중점을 두어 설정한다.</p>	<p>나. 평가 운용 (라) ‘문법’ 영역의 평가 목표는 문법 지식의 이해와 탐구 및 적용 능력에 중점을 두어 설정한다. <u>어휘와 어법 관련 평가 목표</u>는 개별 단어의 발음, 표기, 뜻에 대한 정확한 이해, 의사소통 상황에서 어휘 사용의 적절성, 창의적인 어휘 사용 능력, 올바른 어법에 따른 문장 구사 능력에 중점을 두어 설정한다.</p>				

교육과정을 살펴보면 <국어 II>는 어휘교육을 심도 있게 고려하지 않은 것으로 보인다. 내용 성취 기준 (5)의 해설에서 독서와 연계하여 간단하게 언급했을 뿐이며,¹⁰⁾ ‘5. 교수·학습 방법’과 ‘6. 평가’의 기술 내용도 <국어 I>의 내용을 반복하고 있다. 그에 비해 <국어 I>은 ‘목표-내용-방법-평가’ 체제에서 일관되게 어휘 관련 내용을 명시하였다. 여기

10) “국어 II-(5) 문제 해결적 사고 과정으로서 독서의 특성을 이해하며 다양한 유형의 글을 읽는다.

독서 행위는 (...) 단어와 문장의 의미 파악, 글의 전개 과정 이해, 필자의 주장이나 생각의 추론 및 타당성 판단 등 독서 과정의 매 순간이 문제를 해결해 나가는 인지적 사고 과정의 연속이다.”

서 어휘를 담당한 영역은 ‘문법’으로,¹¹⁾ 그 핵심은 ‘어휘의 체계, 어휘의 양상, 어휘의 활용’으로 요약된다. 또한 ‘5. 교수·학습 방법’과 ‘6. 평가’에서 어휘교육의 초점을 ① 개별 단어의 발음, 표기, 뜻에 대한 정확한 이해 ② 적절하고 창의적이며 어법에 맞는 어휘 사용에 두고 있음을 알 수 있다. <국어 I>과 <국어 II> 교육과정에서는 특히 개념어를 강조했는데, 이는 고등학교 어휘교육의 특징을 보여 주는 예이다.

<화법과 작문> 과목은 세부 내용 중 ‘설득을 위한 작문’의 한 항목에서 어휘를 부분적으로 언급할 뿐이며,¹²⁾ 이는 <독서와 문법> 과목의 (15)번도 마찬가지여서, 글의 구성 요소 중 하나로 단어를 언급하고 있다.¹³⁾ <문학>, <고전> 과목에서는 어휘 관련 내용을 직접 언급하지 않았다. 국어과 교육과정 전반에 나타나는 이런 경향은 어휘를 국어 활동의 기초나 부분, 혹은 국어 활동에 부수되는 영역으로 보는 관점을 반영한 것이다.

고등학교 국어과에서 어휘 관련 내용을 가장 풍부하게 담고 있는 과목/영역은 <독서와 문법>의 ‘문법’ 영역이다.

《독서와 문법》 과목의 ‘문법’ 영역에 반영된 어휘교육 관련 내용

가. 내용 체계	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="298 905 464 967">국어 구조의 이해</td><td data-bbox="464 905 841 967"> <ul style="list-style-type: none"> • 음운 • 단어 • 문장 • 담화 </td></tr> </table>	국어 구조의 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 음운 • 단어 • 문장 • 담화
국어 구조의 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 음운 • 단어 • 문장 • 담화 		

- 11) <국어 II>와 마찬가지로 <국어 I>에서도 ‘작문’ 영역 해설에서 어휘를 언급한 사례가 있다.

“국어 I-(9) 여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하여 글을 쓰고 자신이 쓴 글을 점검하며 고쳐 쓴다.

독자에게 의미를 잘 전달하기 위해서는 (...) 단어와 문장을 정확하고 적절하게 사용해야 한다.”

- 12) “화법과 작문-(25) 논거의 타당성, 조직의 효과성, 표현의 적절성을 점검하여 고쳐 쓴다.

(...) 기본적으로 어휘나 어법을 바르게 고치려면 어휘와 문장에 대한 기본 지식을 알고 어휘나 문장의 오용 유형을 알고 대처할 필요가 있다.”

- 13) “독서와 문법-(15) 글의 구성 요소를 이해하고, 글의 담화적 특성을 판단하며 읽는 능력을 기른다.

(...) 한 편의 글 속에서 단어와 문장, 문단 등 담화의 구성 요소들의 관계와 작용을 이해한다.”

나. 세부 내용	<p>[국어 구조의 이해]</p> <p>- 단어 -</p> <p>(7) 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다.</p> <p>(8) 단어의 형성 과정을 이해하고 새말이 만들어지는 원리를 탐구한다.</p> <p>(10) 단어의 의미 관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.</p> <p>[독서의 실재와 국어 자료의 탐구]</p> <p>- 국어 자료의 탐구 -</p> <p>(26) 국어 자료를 읽고 국어의 변천을 탐구한다.</p> <p>(…) 고대 국어, 중세 국어, 근대 국어의 시대에 걸친 음운과 표기, <u>단어와 문장의 주요 변천 양상</u>을 간략하게 이해할 수 있다.</p> <p>(28) 남북한 언어의 차이점을 이해하고 동질성을 회복하는 방안을 탐구한다.</p> <p>(…) 남북한 언어가 표기법, 어휘, 문장, 담화 차원에서 차이 나는 것을 탐구하면서 남북한 언어의 동질성 회복 방안을 모색해 보도록 한다.</p>
5. 교수·학습 방법	<p>가. 교수·학습 계획</p> <p>(나) 음운, <u>단어</u>, 문장, 담화와 같은 언어 단위의 이해를 통해서 국어 지식을 신장하게 하되, (…)</p> <p>나. 교수·학습 운용</p> <p>(가) (…) 음운, <u>단어</u>, 문장 차원에서뿐만 아니라 실제 담화 차원에서도 교수·학습이 이루어지도록 한다.</p>
6. 평가	<p>나. 평가 운용</p> <p>(나) ‘국어 구조의 이해’에 관한 평가는 국어의 여러 단위인 ‘음운-<u>단어</u>-문장-담화’가 가지는 특성을 이해하였는지 지식 차원으로 평가할 수 있고 (…)</p> <p>(…) 음운, <u>단어</u>, 문장 자료뿐만 아니라 실제적인 담화 자료 및 매체 자료를 활용하되 (…)</p>

<독서와 문법>의 ‘문법’ 영역은 내용 범주를 ‘음운-단어-문장-담화’로 대별하고 ‘단어’ 영역에 품사, 단어의 형성, 단어의 의미 관계와 의미 변화를 배치하였다. 그리고 ‘국어 자료의 탐구’ 영역에 어휘사, 남북한 어휘를 배치하였다. 이는 품사론의 출발점이 되는 단어의 형태·의미·기능에 대한 이해에서 출발하여 신어 형성, 어휘사, (남북한을 포함하는) 방언까지 확장하는 구조로서 어휘교육에서 요구하는 내용들을 간단하지만 포괄적으로 담은 것이다. <국어 I>까지 고려하면 고등학교 어휘교육의 내용은 다음과 같이 위계화 된다.

〈고등학교 어휘교육 내용의 위계〉

〈국어 I〉 중 [문법]		〈독서와 문법〉 중 ‘문법’	
이해 → 활동		이해 → 탐구	
어휘의 체계와 양상	어휘 활용	품사 단어의 형성 과정 단어의 의미 관계와 의미 변화 양상	어휘사 남북한 어휘

문제는 <국어 I · II>든 <화법과 작문>, <독서와 문법>이든, 모든 과목이 어휘를 문법의 한 범주로만 인식하고 다른 영역들과의 관계에서 부수적인 기능만 한다고 보는 점이다. 나아가 <문학>, <고전> 과목은 어휘에 대한 고려가 전혀 없는데, 이는 국어과 내에서 어휘교육의 위치와 위상이 어떠한지를 보여 주는 사례라 할 수 있다. 앞에서 말했듯이 어휘교육은 국어과뿐 아니라 모든 교과와 비교과 학습에서 지속적으로 다뤄야 할 내용인데, 교과 교육과정에 어휘를 안배할 공간이 없다면 총론 차원에서 강조하는 방안이라도 필요하다.¹⁴⁾

III. 고등학교 어휘교육의 방향에 관한 질문

1. 어휘교육의 내용 구조에 관하여

어휘교육이 학습자의 어휘 능력을 신장하는 데 목표를 둔다면 먼저 어휘 능력의 내용 구조를 명료화 해야 한다. 그에 대해 김광해(1993), 이영숙(1997), 이기연(2011) 등은 양적 어휘력과 질적 어휘력으로 나눈 뒤 질적

14) 2009년에 고시한 교육과정 총론에는 ‘어휘, 단어, 용어’와 같은 말은 나오지 않고 ‘개념’만 한 차례 등장한다. ‘개념’과 ‘어휘’의 관계는 따로 규정해야 한다.

“4. 학교 급별 공통 사항—가. 편성·운영—(12) 교과 수업은 탐구적인 활동을 통하여 개념 및 원리를 이해하고, 이를 새로운 사태에 적용하는 기회를 많이 가지게 한다. (…)”

어휘력을 다시 하위분류하는 방법을 취했고, 신명선(2004)은 상징 능력과 지시 능력으로 나눈 뒤 그것들을 상호 대조하는 방식으로 접근하였다. 김정우(2011)는 문학교육적 관점에서 신명선(2004)의 분류를 발전시켜 어휘 능력을 지시 능력·상징 능력·문학 어휘 능력으로 분류하였으나, 세 범주로 나누는 기준이 다소 이질적인 문제를 안고 있다. 김소영(2005)은 어휘 지도의 내용을 지적 요소와 정의적 요소로 나누어 설명하였는데, 이때 정의적 요소에는 가치와 태도, 문화적 요소가 모두 포함된다. 진점미(2007) 역시 어휘교육의 범주를 인지적 관점과 정서적 관점으로 나누어, 각각 교육 목적과 내용, 대상 어휘의 특징을 비교하였다.

이들의 공통점은 어휘 능력의 구조를 ‘사용’의 측면에서 분석한다는 점이다. 이는 교육적 관점에서 어휘 능력을 분석할 때 자연스러운 선택이나, 지나치게 분류학에 치우쳐서 어휘교육에 접근하는 틀이 형식적이고 단선적이라는 문제를 안게 된다. 제도로서의 학교 교육은 다층적이고 다양한 요구를 수용해야 하며, 어휘교육의 내용 구조 역시 더 입체적일 필요가 있다. 이와 관련하여 신명선(2011)은 어휘교육 내용 범주화의 틀로 ① 어휘 지식·어휘 기능·어휘에 대한 태도에 관한 내용 ② 정확한·적절한·타당한·창의적인 어휘 사용에 관한 내용 ③ 인지 중심적·정의 중심적 사고력에 관한 내용 ④ 어휘·어휘 활동·어휘 학습 방법에 관한 내용을 제시한 바 있는데, 이 모두를 동시에 적용하기에는 너무 복잡하므로 과목에 따라, 목표에 따라, 또는 수준이나 투입 시기에 따라 유연하게 내용을 구조화 하는 것이 현실적이다. 예컨대 다음과 같은 접근이 가능하다.

- ① **학습자의 요구에 따른 내용 구조** : 고등학생은 졸업 후 크게 세 가지의 길을 가게 된다. 앞에서 보았던 학문·직업·교양이 그것이다. 여기서 교양을 위한 어휘 능력은 다른 두 경우의 기초가 된다고 전제하고, 크게 보아 학문을 위한 어휘교육과 직업을 위한 어휘교육의 내용 구조가 필요하다. 이들은 대상 어휘뿐 아니라 어휘에 접근하는 방식이 다르다. 예컨대 학문을 위한 어휘교육은 사고와 개념의 측면에, 직업을 위한 어휘교육은 소통과 사회적 문제해

결의 측면에 무게 중심을 둘 것이다.

- ② **학교 교육의 체계에 따른 내용 구조** : 학교 교육은 크게 교과 활동과 비교과 활동으로 구성되고, 고등학교의 교과는 다시 여러 개의 선택 과목으로 이루어진다. 어휘교육이 범교과적 성격을 띠면 비교과 영역에서의 내용 구조와 교과 영역에서의 내용 구조 모두가 필요하고, 각 교과 또는 선택 과목과 관련한 내용 구조도 있어야 한다. 국어과로 범위를 좁혀 보면, <화법과 작문>, <독서와 문법> 과목과 <문학>, <고전> 과목의 어휘교육 내용 구조는 달라야 한다.

- ③ **어휘교육에 대한 접근 체제에 따른 내용 구조** : 어휘교육은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기의 국어 활동과 통합하여 이루어지는 경우가 대부분이다. 그럴 경우 해당 자료와 연관된 어휘 또는 어휘 능력 중심으로 어휘교육이 이루어지고, 이는 어휘교육 전체의 관점에서 볼 때 균형감을 보장하기 어렵다. 말하자면 국어 활동과 별개로 어휘 능력만을 위한 어휘교육이 필요한 것이다. 이는 고등학교 어휘교육과 초·중학교의 어휘교육이 변별되는 지점이기도 하다.

- ④ **어휘 영역에 따른 내용 구조** : 어휘교육에서 자주 부딪히는 문제가 고유어·한자어·외래어나 개념어·전문어, 신어, 방언, 문화어휘 등의 특수한 어휘 영역 문제다. 고유어를 위한 어휘교육 내용 구조와 한자어를 위한 내용 구조는 다를 것이다. 각 어휘 영역의 특성을 고려한 내용 구조가 필요한 이유이다.

어휘교육의 내용 구조 설계에서 중요한 것은 내용들의 배열 문제다. 어휘교육 내용을 수준에 따라 배열하는 기준은 ① 개념의 복잡도 및 학령에 따른 사용 빈도 조사를 바탕으로 단어마다 등급을 부여하고 그를 기준으로 하여 배열하는 방식 ② 연어, 관용어, 고유어와 한자어, 개념어, 사고 도구어, 중세어, 방언, 북한의 문화어, 전문어 등 형태·의미·기능적 특성에 따라 어휘를 분류하고 각각의 난도에 따라 배열하는 방식 ③ 어휘 숙달도(또는 유창성), 어휘 사용의 정확성과 적절성, 표현 의도와 수사적 기법

의 통합, 문화적·상황적 맥락 활용 등을 기준으로 하여 어휘 사용의 수준을 정하고 그에 따라 배열하는 방식 ④ 단어의 형태와 의미 분석, 단어 간의 관계 분석, 단어 형성 원리 이해, 어휘의 변화 및 어휘사 이해 등 교수·학습 활동의 난도와 심도를 고려하여 배열하는 방식이 있다. 어휘교육의 초급 단계에서는 ①, ②에 따른 배열이 효과적이고 고급 단계로 올라가면서 ③, ④에 대한 고려가 필요해질 것으로 예단할 수 있으나, 실제 배열에서 어떤 문제가 생길지는 예측하기 어렵다.

이러한 문제들을 해결하기 위해서는 어휘교육의 내용 구조에 대해 본질적인 질문부터 던져야 한다. 어휘 능력이 무엇인지, 어휘 능력의 구조를 어휘교육에 어떻게 투사할 것인지에 관한 사전 합의가 필요한 것이다. 어휘교육의 내용 구조화를 위해 논의해야 할 논점들은 다음과 같다.

① 고등학교 교육에서 요구/기대하는 어휘 능력 수준은 어느 정도인가?

고등학교 교육은 “중학교에서 받은 교육의 기초 위에 중등교육 및 기초적인 전문 교육을 하는 것”을 목적으로 하고(초·중등 교육법 제45조), “중학교 교육의 성과를 바탕으로, 학생의 적성과 소질에 맞는 진로 개척 능력과 세계 시민으로서의 자질을 함양”하는 것을 목표로 한다(2011년 교육과정). 여기서의 핵심은 ‘진로 개척 능력’과 ‘세계 시민으로서의 자질 함양’일 텐데, 후자가 다소 모호하고 일반적인 데 비해 전자는 구체적이고 실용적인 목표를 내세우고 있다. 국어과에서 상정할 수 있는 고등학생의 진로 개척 능력이란 대학에 진학하여 효과적으로 학습할 수 있는 ‘학문 언어 능력’과 취업을 해서 직장 생활을 원만하게 할 수 있는 ‘직무 언어 능력’이 될 것이다. 일상생활과 자아 성장, 문화 향유를 위한 교양적 언어 능력이 그 바탕이 되겠지만, 제도 교육으로서의 학교에서 추구하는 것은 학문과 직업의 두 축이다. 이론적으로 일반고와 대부분의 특목고는 학문 언어를, 특목고 중 마이스터고와 특성화고는 직무 언어를 다루도록 제도가 되어 있지만, 그런 것을 의식하는 학교도 없고 교사도 드문 편이다. 또한 대학이나 기업에서 고등학교에 요구하는 어휘 능력 수준에 대한 조사

도 없다.

② ‘어휘 지식’에는 무엇이 포함되어야 하나?

어휘 지식은 어휘 능력의 주요 구인이다. 어휘 지식은 1차 지식과 2차 지식으로 나누어 살펴야 하는데, 1차 지식은 전통적 의미의 ‘어휘력’, 곧 학생이 이해하고 표현할 수 있는 어휘의 형태·의미·기능에 관한 지식을 가리킨다. 어휘 수준의 등급화·목록화나 외국어 학습에서 자주 접하는 ‘vocabulary/word power’를 늘리는 문제는 1차 어휘 지식과 연관된다. 구본관(2011)에 따르면 이 1차 지식은 규범 교육과 밀접하게 연관되며, 학습자의 머릿속사전을 반영한다. 2차 지식은 1차 지식에 대한 메타지식을 가리킨다. 제일 많이 거론된 것이 ‘어휘사’에 관한 지식이거나, 그 외에도 어휘를 매개로 하거나 자료로 하는 탐구에 필요한 지식, 여러 기준에 따른 방언에 대한 지식, 한국어와 외국어의 어휘 체계에 관한 지식 등이 2차 어휘 지식이 된다. 1차 지식을 바탕으로 하여 모르는 단어의 의미를 유추하거나 신어를 만드는 데 필요한 지식도 2차 지식이다.

어휘교육의 초급 단계에서는 1차 지식을 늘리는 데 주안점이 놓인다. 모어 발달이나 외국어 학습에 대한 연구에서 어휘량을 증시하는 것도 초급 수준에서는 어휘에 대한 1차 지식이 어휘 능력을 대표하기 때문이다. 그러나 고급 단계로 가면서 2차 지식의 중요성이 부각된다. 도구적 관점에서 어휘를 정확하고 적절하게 사용하는 것뿐 아니라, 어휘의 체계, 어휘의 역사, 한국어 어휘의 특징, 더 본질적으로 어휘 능력의 중요성에 대한 지식이 강조되는 것이다. 특히 어휘 능력의 중요성에 대한 지식은 자연스럽게 어휘 의식으로 연결되는데, 어휘 의식은 지식과 별개의 범주이므로 따로 살펴볼 가치가 있다.

③ ‘어휘 의식’이란 무엇인가? 그것은 어휘에 대한 태도와 어떤 관련을 맺나?

신명선(2004), 구본관(2008 ; 2011) 등은 제2언어나 외국어가 아닌 국어교육에서의 어휘교육은 언어 의식(language awareness) 고양과 국어 문화 능력

함양, 그리고 국어적 사고력 신장 등을 폭넓게 포괄하는 가치를 지니는 것으로 규정해야 한다고 주장한다. 임지룡(2010) 역시 어휘교육의 내용 요소로 ‘어휘 사용 능력’, ‘어휘 지식’과 함께 ‘어휘 인식’을 제시하였다. 그는 어휘 인식의 하위 내용 요소를 ‘어휘 순화, 남북한 어휘의 동질성 회복, 어휘와 인간·사회·문화의 상관성, 국어 어휘의 어제·오늘·내일’로 정리하였는데(임지룡, 2010 : 270), 앞의 두 항목은 어휘에 대한 태도와, 뒤의 두 항목은 어휘 지식과 상당 부분 유사하다.

과연 고등학교 수준에서 학생들에게 가르쳐야 할 어휘 의식이란 무엇인가? 초등학교라면 ‘바른말 고운 말’ 수준에서 어휘 의식을 거론할 수 있겠지만, 고급의 어휘 의식이라면 그 수준을 넘어야 할 것이다. 또한, 어휘 의식을 교육의 장에 끌어들이려면 의도적인 교수·학습이 가능하고 객관적으로 평가할 수 있어야 한다. 이 부분에 대한 연구는 아직 미비한 상태다.

④ 어휘와 관련되는 사고, 문화 요소는 무엇인가? 그것을 어떻게 관찰·측정할 수 있나?

어휘 능력을 전통적인 ‘어휘력’을 넘어서는 어떤 것으로 규정한다면, 이 둘의 차이는 사고력·지식·문화·의식 등의 키워드로 나타난다. 지식과 의식에 대해서는 앞에서 이야기했거니와, 그렇다면 고등학교 수준에서 어휘와 관련되는 사고 및 문화 요소는 무엇일까? — 어휘와 관련되는 사고/문화 능력은 다른 국어 능력 영역의, 혹은 일반적인 사고/문화 능력과 다른가? 어휘력은 뛰어나지만 사고/문화 능력이 떨어지는 경우가 있는가? 어휘교육에서 사고와 문화 요소를 가르치고 평가할 수 있는가? 등의 물음에 명확하게 답하지 않는다면 어휘 능력론의 토대 중 큰 부분이 무너지게 된다.

어휘와 관련되는 사고는 크게 ㉠ 자료로서의 어휘에 대한 분석·분류·해석·종합 능력 ㉡ 신어나 어휘의 새로운 용법을 만드는 유추·결합·창조 능력 ㉢ 어휘를 활용하거나 매개로 하여 현상을 이해·분석·판단하는 능력 ㉣ 어휘 및 어휘 행위에 대한 메타적 성찰 능력으로 범주화할 수 있다. 여기서 ㉣의 ‘현상’은 다시 ㉣-1 자연 현상 ㉣-2 인간의 사고

현상 ㉔-3 공동체 수준의 사회·문화 현상으로 세분된다. 각각의 사고가 작용한 예를 들어 보자.

- ㉔-1 단어의 짜임과 구성 성분을 활용하여 의미 추리하기(예 : 낚시글=낚시 +글 → 독자를 끌어들이기 위해 제목 등을 선정적으로 내세운 글)
- ㉔-2 기존 조어법을 응용하거나, 줄이거나 합쳐서 새말 만들기(예 : 똑똑이/재떨이 → 도우미/날적이, 재무+테크놀로지 → 재테크)
- ㉔-1 ‘춡다/쌀쌀하다/선선하다 … 포근하다/따뜻하다/덥다’로 이어지는 날씨(기온) 어휘를 활용하여 기상 현상을 이해한다.
- ㉔-2 ‘좋아하다-사랑하다-미워하다-싫어하다’의 어휘 체계를 활용하여 타인에 대한 감정에 대해 성찰한다.
- ㉔-3 ‘모-버-쌀-밥-누룽지’와 ‘cattle-cow-bull-ox-steer’의 대비를 예로 들어 한국어권과 영어권의 음식 문화를 비교한다.
- ㉔-4 이 논문의 서술 행위

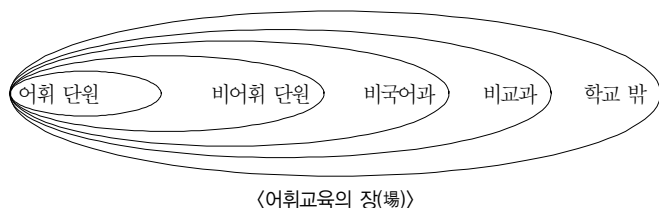
문제는 이러한 ‘어휘적 사고력’이 국어 사용과 실제로 연결되는 지점, 일반 사고력과 구별되는 지점, 국어 지식 및 문화적 소양과 구별되는 지점 등이 모호하다는 점이다. 사고를 강조하다 보니 도처에 편재(遍在)하는 사고 안에서 길을 잃은 형국이다.

이러한 논점들은 기본적으로 어휘교육에서 무엇을 가르쳐야 하는지에 관한 사전 합의에 필요한 것들이다. 어휘교육의 목표를 지식·기능·태도 측면에서 살핀다면 어휘 지식이나 어휘 태도가 무엇인지에 관해 먼저 해결할 문제가 있는데, 그동안의 어휘교육 연구는 그 부분을 생략하고 진행해 온 것이다. 사고·소통·문화의 축에 대해서도 마찬가지로 지적을 할 수 있다. 기능과 소통 중심으로 발전해 온 어휘교육론을 다른 측면에서 보완하는 작업이 필요하다.

2. 어휘교육의 실천 양상에 관하여

한국의 교육 현실에서 고등학교 수업 시간에 어휘만을 따로 떼어 내 수업하기는 쉽지 않다. 교육과정이나 교과서의 단원에서 어휘가 독립되어 있다면 문제가 다르겠지만 이론적으로, 그리고 현실적으로 구현하기가 어려운 일이다. 결국 어휘교육은 국어과의 다른 영역, 나아가 다른 교과나 비교과 활동에 기생하는 형태로 이루어지는데, 접근하기에 따라서는 이 방법이 오히려 어휘교육의 본질에 더 가까울 수도 있다. 어휘 자체가 국어 활동 ‘안에서’ 인식되고 사용되는 것이기 때문이다. 단, 이때는 하나의 교육 단위, 예컨대 한 선택 과목 안에서 어휘교육 관련 내용이 독자적인 체계를 이뤄야 한다는 전제를 지켜야 한다. 외형상 어휘 학습이 다른 활동에 부수된다 할지라도 매번 해당 단원의 제재에 종속돼서 임의적으로 어휘 학습 내용이 정해지는 것은 바람직하지 않다.

이러한 현실과 조건을 인정한다면, 고등학교 어휘교육은 다음과 같은 장(場) 구조를 통해 접근할 수 있다.



- ① **학교 밖에서의 어휘교육** : 비의도적이고 비체계적이어서 ‘교육’이 라기보다 ‘발달’에 가깝다. 때에 따라서 의도적인 ‘학습’이 이루어 지기도 한다.
- ② **학교 안/비교과 영역에서의 어휘교육** : 교사와 동료들의 어휘 사용 양상을 모방하거나 비판하면서 어휘 능력이 신장되는데, 전체 적으로 ‘교육적’이라는 틀 안에서 이루어진다.
- ③ **교과 영역/비국어과에서의 어휘교육** : 해당 교과 어휘와, 교수 ·

학습 과정에서 교육적으로 구조화 된 어휘 능력을 학습한다.

④ 국어과/비어휘 단위에서의 어휘교육 : 국어 활동 및 문법·문학교육 과정에서 통합적인 어휘교육이 이루어진다.

⑤ 국어과/어휘 단위에서의 어휘교육 : 어휘 능력 신장에 목표를 둔 압축적 교육이 이루어지나, 시간상 포괄하는 범위가 좁다.

어휘교육 연구는 이 중 ④ 국어과/비어휘 단위에서의 교육에 치중해 왔는데, ③ 이상의 차원에 대해서도 연구와 계몽이 필요하다. ⑤는 현실적으로 구현이 어려우니만큼 다른 영역과 연계하여 소단원 수준에서 다룰 수밖에 없다.¹⁵⁾

④ 중에서도 어휘교육은 특히 읽기와 연계하여 많이 연구되었다. 읽기 연구 분야에서는 어휘의 기능과 관련하여 크게 세 가지 가설이 제안되었다. 첫째, 도구 가설(instrumental hypothesis)은 개별 어휘 의미에 대한 지식이 독해에 일차적으로 관여하는 요소라고 가정하고, 더 많은 어휘를 알면 알수록 학습자의 독해는 증진될 것으로 본다. 둘째, 언어 적성 가설(language aptitude hypothesis)은 어휘력과 사고 능력을 별개로 보기에, 어휘 지도가 학습자의 사고력이나 언어 능력에 큰 영향을 끼치지 못한다고 본다. 셋째, 지식 가설(knowledge hypothesis)은 단어 의미에 대한 지식은 다른 단어의 지식과 서로 연결되어 생각의 망을 형성하고 있으리라고 본다. 따라서 어휘 지도는 학습자의 선행 경험과 결부시키고 단어들 간의 관계를 지어 주는 방향으로 이루어져야 한다고 본다(박수자, 1998 : 90).

이 가설을 국어교육으로 확장해 보자. 그러면 첫째 도구 가설은 국어 능력이 어휘 능력을 기반으로 발휘되며, 어휘 능력이 뛰어나수록 국어 능력도 뛰어나는 것이라고 예측할 것이다. 이 가설에 따르면 어휘교육은 국어 교육의 부분으로서, 다른 부분들(예컨대 읽기교육)과 통합 지도하는 것이 효과적이다. 둘째 언어 적성 가설은 좁은 의미의 국어 사용 능력(= 언어적 의

15) 예를 들어 국어사 단원에서 어휘사를 일부 다루거나 문법 단원에서 단어와 어휘를 언급하는 방식이다. 현재 대부분의 <독서와 문법 I·II> 교과서가 이런 방식을 취하고 있다.

사소통 능력과 어휘 능력은 서로 별개의 능력으로, 국어 사용 능력 교육과 무관하게 어휘교육이 가능하다고 볼 것이다. 마지막으로 지식 가설은 어휘 지식의 관계망과 역동적인 작용을 강조하고, 사고교육의 관점에서 어휘교육에 접근하려고 할 것이다. 앞의 ④ 중심으로 어휘교육을 하는 것이 얼른 생각하면 매우 자명한 듯이 보이지만, 실상은 그렇지 않다.

그렇다면 그동안 어휘교육에 관해 암묵적으로 동의해 온 방법론들을 재고해 볼 필요가 생긴다. 고등학교 수준에서 과연 어휘교육을 어떤 식으로 해야 하는가? 고등학교 어휘교육의 방법과 관련한 몇 가지 질문들을 던져 보자.

① 어휘 학습의 비중을 어느 정도로 정해야 하나?

학교 교육, 또는 국어과교육에서 어휘 학습에 어느 정도의 비중을 안배해야 하는지에 대해서는 두 관점이 있을 수 있다. 어휘가 학생들의 지식과 세계 인식을 반영한다고 보고 지식·개념 교육을 어휘교육과 동일시하는 입장에서는 어휘 학습의 비중을 높여야 한다고 주장할 것이다. 그렇지 않고 어휘를 사고 및 의사소통의 기본 단위 정도로 인식하는 입장에서는 어휘 학습에 지나치게 시간과 노력을 투자하는 것을 반대할 수 있다. 국어과 내에서도 현재와 같이 어휘 학습을 국어 활동의 부수 영역 정도로 이해하면 어휘 학습의 비중을 더 높이기 어렵다. ‘중요성은 인정하되 비중을 높이는 데에는 소극적인’ 이러한 상황을 타개하려면 어휘 능력과 어휘교육의 의의에 대한 더 치열한 논쟁이 필요하다. 우선적으로 교육과정에서 어휘 관련 성취 기준을 체계적으로 반영하려는 노력이 있어야 한다.

② 대상 어휘를 어떻게 선정, 제시할 것인가?

외국어 학습에서는 좁은 의미의 ‘어휘력’을 매우 중시한다. ‘천 단어 → 만 단어 → 2만 단어…’로 어휘의 범위를 넓혀 가며 학습하고, 그 목록은 대체로 정해져 있다.¹⁶⁾ 하지만 자국어교육에서 어휘 목록을 분명하게

16) 현재의 교육과정에서도 한문과와 제2외국어의 각 과목들은 급별로 학습할 어휘를 정해 두었다.

제시하는 경우는 드물다. 제재로 선택한 글이나 자료에 나오는 어휘 중 경험적으로 중요하다거나 어렵다고 생각되는 어휘들을 강조하는 정도에 머물 뿐이다. 학습 어휘의 제시 방법도 여러 가지여서, 해당 단어가 노출된 페이지의 옆 또는 아래에 제시하는 경우와 학습할 어휘를 전부 모아서 제재 시작 전 또는 후에 제시하는 경우, 아예 교과서 말미에 학습할 어휘를 모두 모아서 제시하는 경우 등 그때그때 교과서 편찬자의 의향에 따라 임의적으로 결정되었다. 빅 데이터(big data)로서의 말뭉치(corpus) 기반 사전을 활용한다면 대상 어휘 선정에 도움이 될 것이고, 어휘와 학습자 특성 양면에서 제시 방법을 체계화해야 한다.

③ 교재 구성에서 별도의 ‘어휘’ 영역을 둘 것인가? 둔다면 그 위치는 어디여야 하나?

어휘 학습을 위한 별도의 지면이나 부분을 할애하는 문제는 교재 개발 과정에서 늘 나오는 문제이다. 크게 보아 단원 구성 체제에서 ‘어휘’ 파트를 독립시켜서 단원 학습의 전이나 후에 배치하는 경우와 제재의 옆 또는 아래에 날개나 각주로 제시하는 경우, 제재 안에서 학습 대상 단어를 색이나 글꼴, 첨자 등으로 표시하고 해설하는 경우가 가능한데, 최근의 추세는 둘째 방법으로 모이고 있다. 하지만 이렇게 제시한 어휘들에 대한 학습이 전혀 이루어지지 않는다는 것이 문제이고, 그보다 더 큰 문제는 이러한 방식이 교수·학습 과정을 전혀 고려하지 않고 있다는 점이다. ‘어휘’ 영역의 위치 못지않게 중요한 것이 교수·학습 과정에서 어휘 학습을 언제 하느냐의 문제인 것이다. 읽기의 과정과 관련지어 예를 들면 읽기 전 활동으로 어휘 학습을 하는 경우와 읽는 중 활동으로 하는 경우, 그리고 읽은 후 활동으로 하는 경우가 있고, 각각의 경우에 어휘 학습의 목표와 내용이 달라진다. 말하자면 목표에 따라 또는 요구하는 국어 활동의 특성에 따라 어휘 영역을 두는 위치가 달라야 하는 것이다. 통일성 기준으로 전체를 똑같이 구성하는 현재의 교과서 구성 방식을 재고할 필요가 있다.

④ 어휘 능력을 어떻게 평가하고 피드백할 것인가?

우리나라 현실상 평가의 문제를 빼고 어휘교육 문제를 이야기하기는 어렵다. 평가 원론에서는 진단을 위한 평가나 교수·학습과 통합된 평가 등을 강조하지만, 현실에서는 현재의 어휘 능력에 대한 객관적 평가가 주요 관심사이다. 어휘량에 대해서는 객관적 평가가 가능할 수 있다. 교과 어휘를 포함하여 고등학생들에게 기대되는 어휘들에 어떤 기준을 활용하든 등급을 매기고, 등급에 따른 수준을 부여하면 된다. 하지만 사용할 수 있는 어휘의 양만을 기준으로 삼는 것은 고등학교 어휘교육의 목표와 부합하지 않는다. 어휘에 대한 지식·태도를 사고 및 문화까지 고려하며 평가해야 하는 것이다. 이것이 가능할까?

신명선(2012)은 고등학교 평가의 정점을 이루고 있는 수능시험에서 어휘 능력을 어떻게 평가했는지 알아보기 위해 1994년부터 2012년까지의 문제들을 분석했는데, 수능시험의 초점은 단어의 사전적 의미와 문맥적 의미에 놓여 있었다. 사실상 어휘력 평가에서 객관성을 추구하다 보면 사전적 의미, 아무리 넓게 잡아도 문맥적 의미의 파악에 머물게 되는 것이다. 이른바 ‘탐구형’ 문항도 그 목표는 사전적·문맥적 의미의 파악이다. 그러나 어휘 능력이 문맥적 의미 파악으로 한정되지 않는다는 것을 전제한 이상, 그것을 넘어서는 영역에 대한 평가가 필요하다. 예를 들어 어휘사와 어휘 의식에 관한 평가가 필요한데, ‘단순 지식 평가’라는 비판을 피하면서 객관적으로 그것들을 평가할 수 있는 방법론이 아직 부족하다.

⑤ 한자·외국어 능력과의 연계 문제

한자를 알면 한국어 어휘 의미의 이해에 도움이 된다는 것은 부정할 수 없는 사실이다. 문제는 한자 학습에 시간과 노력이 든다는 점과, 한자를 표시하지 않아도 대부분의 경우 문맥과 형태의 유사성 등을 활용하여 한자를 아는 것에 버금가게 의미를 추리할 수 있다는 점, 굳이 한자 어의까지 따지지 않더라도 단어의 의미를 아는 데 불편함이 없다는 점 역시 사실이라는 것이다. 말하자면 어휘 능력에서 한자 능력은 반드시 필요한 조건이라기보다는 있으면 더 좋은 ‘플러스 알파’에 해당한다. 어휘교육에

한자교육을 연동해야 할까?

‘한글의 얼’이나 한자 문화론에 대한 주장은 접어 두고, 오직 교육적 효과에 초점을 둔다면 결론은 투자 대비 효과에서 찾아야 할 것이다. 고등학교 선택 과목 하나에 배당된 시간은 85시간(5단위) 내외인데, 그 시간을 몽땅 한자교육에 투자한다면 한자 능력은 크게 신장될 터이다. 하지만 한자 능력만으로 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 능력을 보장할 수는 없다. 한문과가 별도로 있으니 한자교육은 거기에 맡기면 된다는 논리도 극단적이기는 마찬가지다. 이러한 문제의식은 외래어가 점점 늘어나는 상황에서 외국어 능력에 대해서도 똑같이 적용할 수 있다. 외국어 능력이 한국어 어휘 능력에 긍정적 영향을 끼친다면, 그것을 국어교육에서 어느 정도나 수용해야 할지에 대한 결정이 필요하다.

IV. 어휘교육을 보는 시각(視角)의 확대

필자가 그리는 국어 교과와 외형은 어휘교육과 문법교육이 기반이 되고 거기에 국어 활동이 통합되며 문학과 고전을 포함한 문화로써 외연을 풍부하게 하는 교과이다. 그런데 초·중학교 국어교육이나 외국의 자국어 교육과 비교하면 고등학교의 어휘교육은 그 위상이 매우 낮다. 고등학교 어휘교육에 대한 교사·학생 인식 제고와 내용 체계화·방법 정교화가 필요한 이유다. 특히 총체적인 학교 교육의 관점에서 어휘교육의 독자성을 강조하는 방향과 다른 교과/영역과의 통합을 강조하는 방향의 조화가 요구된다. 이도영(2011 : 109)이 말한 대로 어휘 능력과 관련한 논의들은 일종의 딜레마에 빠져 있다고 할 수 있다. 즉, 어휘력을 협소하게 보면 어휘교육의 위상이 낮아지거나 입지가 좁아지게 되고, 어휘 능력을 넓게 보면 일반 언어 능력과 큰 차이를 보이지 않거나 어휘 능력이 곧 언어 능력이 되는 결과를 빚게 된다.

이러한 딜레마는 어휘교육 연구의 심화와 확장을 통해 해결해야 한다.

그동안의 어휘교육 연구가 학교 급이나 구체적인 교육 목표를 상정하지 않고 추상적·일반적 수준에 머문 데서 벗어나, 여러 경우를 상정하고 각각에 최적화 된 연구를 해야 하는 것이다. 예컨대 구체어·생활어와 추상어·개념어의 교육 방법은 달라야 하고, 일반 어휘에 대한 교육 방법과 교과 어휘에 대한 교육 방법도 달라야 한다. 특히 교과 학습에서는 해당 어휘 그 자체를 아는 것이 중요한 경우가 있고 어휘의 의미·형태·기능 등에 대한 탐구와 유추, 신어 생산 능력이나 경험이 중요한 경우가 있다. 전자를 ‘물고기’에, 후자를 ‘낚시하는 방법’에 비유할 수 있을 터인데, 보통은 이 둘을 대비하면 자동적으로 ‘낚시하는 방법’이 중요하다고 반응한다. 하지만 고등학교 교육에서는 어휘의 개념 학습이 해당 수업의 목표인 경우도 있으므로 일도양단 식으로 좋고 나쁨을 가릴 수 없다. 대다수의 교과 어휘는 어휘 자체가 학습 대상이 된다.¹⁷⁾

어휘교육이 국어과의 몫이라고 한정해서도 안 된다. 물론 교과 어휘에 대해서는 각 교과가 책임을 지고 가르치게 되어 있다. 그에 따라 사회나 과학과의 교과서에도 ‘주요 용어’ 해설이 제시된 경우가 많다. 국어과는 국어 교과의 어휘와 (특정 교과에 속하지 않거나 여러 교과와 관련되는) 일반 어휘를 다루게 되는데, 그렇다고 해서 그 ‘일반 어휘’들을 다른 교과에서 다루지 말라고 할 수는 없다. 그렇게 할 수도 없을 것이다. 어휘 능력은 모든 교과는 물론이고 비교과 활동을 통해서도 지속적으로 신장되며, 그런 점에서 초교과적 영역이라고 할 수 있다. 듣기·말하기·읽기·쓰기가 도구적 성격을 지니듯이¹⁸⁾ 어휘도 도구적 성격이 있으며, 당연히 모든 교과에서 모든 어휘를 가르쳐야 한다.

그렇다면 국어 교과 어휘는 어떻게 처리해야 할까? 오래된 조사이기는 하지만 윤아중(1964 : 75)에 따르면 고등학교 『국어』 교과서에서 ‘문학’,

17) 수학과와 ‘집합’과 ‘원소’, 사회과와 ‘수요’와 ‘공급’, 과학과와 ‘물질’과 ‘물체’, 음악과와 ‘단선율’과 ‘다선율’ 등, 교과 학습의 상당 부분은 출발 단계부터 용어와 그 개념에 대한 학습으로 이루어진다.

18) 이때의 ‘도구’는 의사소통의 도구라는 협소한 의미가 아니라 사고·소통·문화의 도구는 확장된 의미로 쓴 것이다.

‘작품’, ‘국어’가 각각 사용 빈도 수 기준 28, 32, 34위에 올라 있는데, 문교부가 조사한 일반 어휘 빈도 조사에서는 이들이 모두 1,500위 밖에 위치해 있다. 국어 교과 어휘와 일반 어휘의 편차가 그만큼 큰 것이다. 따라서 양자 사이의 관련을 명확하게 규정해야 하는데, 일방적으로 국어 교과 어휘의 중요성을 강조하거나 일반 사용 빈도를 근거로 해서 중요성을 폄하하는 자세 모두 바람직하지는 않다. 국어과를 사고·소통·문화의 방향으로 확대된 도구 교과로 인정해야 하듯이 국어 교과 어휘 역시 일종의 ‘도구 어휘’로 자리를 정해 줘야 하는 것이다. 같은 교과 어휘라도 사회과나 과학과의 그것과 국어과의 그것이 국어 생활에서 차지하는 의미는 다르다. 앞에서 강조했듯이 어휘교육은 교과를 넘어서는 학교 교육 전반에 걸치는 문제이지만, 그 중요성을 인식하고 방법론을 고민하는 교과는 국어 교과이기 때문이다.*

* 본 논문은 2012. 6. 30. 투고되었으며, 2012. 7. 10. 심사가 시작되어 2012. 7. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 구본관(2008), “교육 내용으로서의 어휘사에 대한 연구”, 『국어교육연구』 21, 77~127, 서울대 국어교육연구소.
- 구본관(2011), “어휘교육의 목표와 의의”, 『국어교육학연구』 40, 27~59, 국어교육학회.
- 김광해(1997), “어휘력과 어휘 평가”, 『선청어문』 25, 1~29, 서울대 국어교육과.
- 김광해(2008), 『어휘 현상과 교육』, 박이정.
- 김소영(2005), “고등학교 국어과 어휘 지도 방안”, 『우리말연구』 17, 171~191, 우리말학회.
- 김정우(2011), “문학교육과 어휘교육”, 『국어교육학연구』 40, 185~215, 국어교육학회.
- 김창원(2009), “국어 교과서의 정당성과 정체성에 대한 회의”, 『한국초등국어교육』 40, 71~96, 한국초등국어교육학회.
- 김창원(2012), “국어과 교육과정의 생태학(2) : 2011년 교육과정 개정에서의 쟁점과 그 해소”, 『국어교육학연구』 43, 155~190, 국어교육학회.
- 노명완 외(2012), 『국어교육학 개론』, 제4판, 삼지원.
- 박수자(1998), “사고, 지식, 어휘의 교육적 함의”, 『국어교육학연구』 8, 83~104, 국어교육학회.
- 박재현(2006), “어휘교육 내용 체계화를 위한 어휘 어미의 가치 교육 연구”, 『새국어교육』 74, 5~24, 한국국어교육학회.
- 성용근(2005), “효율적인 고등학교 어휘 지도 방안 연구-읽기 자료와 어휘 지도 관점의 비교를 통하여”, 『독서연구』 14, 249~285, 한국독서학회.
- 손영애(1992), “국어과 교육에서의 어휘 지도”, 『교육개발』 14/6, 97~102, 한국교육개발원.
- 손영애(2000), “국어과 어휘 지도의 내용 및 방법”, 『국어교육』 103, 53~78, 한국어교육학회.
- 신명선(2004), “어휘교육 목표로서의 어휘 능력(lexical competence)에 대한 연구”, 『국어교육』 113, 263~296, 한국어교육학회.
- 신명선(2007), “‘단어에 대한 읽’의 의미에 기반한 어휘교육의 방향 설정 연구”, 『국어교육』 124, 349~386, 한국어교육학회.
- 신명선(2011), “국어과 어휘교육 내용의 유형화에 관한 연구”, 『국어교육학연구』 40, 61~101, 국어교육학회.
- 신명선(2012), “단어의 문맥적 의미 평가 문항의 유형과 특징에 대한 연구”, 『국어교육』 137, 237~269, 한국어교육학회.

- 윤야중(1964), “보다 효과적인 학습 지도를 위한 고교 국어 교과서의 어휘 조사”, 『국어교육』 9, 69~76, 한국국어교육연구회.
- 이기연(2009), “통시적 관점의 어휘교육 가능성 탐색”, 『국어교육연구』 24, 309~341, 서울대 국어교육연구소.
- 이기연(2011), “어휘력 평가의 평가 요소와 평가 유형에 대한 고찰”, 『국어교육학연구』 42, 461~497, 국어교육학회.
- 이도영(2011), “어휘교육 평가의 이론적 고찰 - 목표와 내용 타당도를 중심으로”, 『국어교육학연구』 40, 103~125, 국어교육학회.
- 이문규(2003), “국어교육의 이념과 어휘교육의 방향”, 『배달말』 32, 383~402, 배달말학회.
- 이영숙(1997), “어휘력과 어휘 지도 - 어휘력의 개념을 중심으로”, 『선청어문』 25, 189~208, 서울대 국어교육과.
- 이종철(2000), “창의적인 어휘 사용 능력의 신장 방안”, 『국어교육』 102, 155~179, 한국국어교육학회.
- 이충우(2001), “국어 어휘교육의 위상”, 『국어교육학연구』 13, 467~490, 국어교육학회.
- 이충우(2005), “국어 어휘교육의 개선 방안”, 국어교육학연구 24, 385~407, 국어교육학회.
- 임지륜(2010), “국어 어휘교육의 과제와 방향”, 『한국어의미학』 33, 한국어의미학회.
- 전점이(2007) “문학 작품을 활용한 어휘교육”, 『새국어교육』 77, 325~347, 한국국어교육학회.
- 주세형(2005), “국어과 어휘교육의 발전 방향”, 『독서연구』 14, 373~399, 한국독서학회.
- 최소영(2011), “국어 문화에 대한 교육 내용으로서의 어휘사 교육 연구”, 『국어교육연구』 28, 113~144, 서울대 국어교육연구소.

<초록>

고등학교 어휘교육의 위상과 어휘교육론의 과제

김창원

어휘교육이 중요하다는 점에 대해서는 누구나 인정하나, 그 중요도에 비해 국어교육 내에서의 위상은 다소 애매하다. 특히 고등학교 교육에서 어휘교육은 별도의 지분을 인정받지 못한 채 기본 5대 영역에 종속되어 소극적인 활동만 이루어지고 있다. 어휘교육에 대한 연구도 일반론 및 형태·의미·기능에 따른 어휘 목록의 체계화에 몰려 있고, 교육 방법은 단어 형성 원리, 어휘 간의 관계, 텍스트 내에서의 의미 작용 등을 활용한 기술적 접근에 치중하고 있다.

고등학교 교육은 대학과 직업, 평생교육으로 이어지는 보통교육의 마지막 단계라는 점에서 의의가 크다. 학습자의 어휘 능력 발달사를 고려하면 고등학교 어휘교육은 초·중학교의 어휘교육과 성격 및 수준을 달리 해야 한다. 생활 어휘·기능 어휘 중심의 기초·기본 교육 단계를 지나 개념 중심의 교양 어휘·전문 어휘를 습득하고, 사전적·문맥적 의미 이해를 넘어선 함축적·문화적 의미의 활용 단계로 나아가며, 한자어와 외국어를 포괄하는 확산적 어휘교육이 이루어지는 단계가 고등학교 교육이다.

이와 관련하여 본고는 고등학교 어휘교육의 목표를 ‘고급의 사고·소통·문화 행위를 위한 어휘 능력 신장’으로 정하고, 그 관점에서 2011년에 고시된 고등학교 국어과 교육과정을 검토하였다. 나아가, 고등학교로 특화된 어휘교육의 내용 구조와 실천 양상에 관한 질문을 제기하고 필자 수준에서 방향을 논의하였다. 이러한 작업을 통해 고등학교 어휘교육에 대한 이해를 심화하고 효과적인 교수·학습 방법을 구안할 수 있을 것이다.

【핵심어】 어휘 능력, 고등학교 어휘교육, 2011년 교육과정, 어휘교육의 내용, 어휘교육의 방법

<Abstract>

Status and Problems of Vocabulary Education in High School Korean Education

Kim, Chang-won

Considering the importance of vocabulary education, its status in Korean education is rather ambiguous. Especially in high school education, vocabulary education does not have its own share but is only belonged to other areas of Korean education. Researches on vocabulary education over focus on general theories and making list of vocabulary, while teaching methods focus on finding technical ideas.

High school vocabulary education must be different from that of elementary or middle schools, in terms of nature and level. High school education should exceed beyond the basic vocabulary education about lexical meaning, grammatical functions, and contextual comprehension of words; it should teach advanced vocabulary about professional concepts and cultural meaning with broad vocabulary education including Sino-Korean words and foreign languages.

This paper sets the objective of high school vocabulary education to be 'approving lexical competence for advanced thinking, communication and cultural activity', and evaluated the National Curriculum Standards of Year 2011 in terms of such objective. Furthermore, it questions how to systematize and improve methods of vocabulary education of which are optimized for high school education. Eventually, there will be deeper understanding on high school vocabulary education and effective teaching-learning methods could be found.

【Key words】 lexical competence, vocabulary education in high school, the national curriculum standards of year 2011, contents of vocabulary education, methods of vocabulary education