

교육용 어휘의 단위

조 창 규*

〈차 례〉

1. 머리말	2. 3. 1 어휘소Ⅰ
2. 교육용 어휘의 단위 검토	2. 3. 2 어휘소Ⅱ
2. 1 형태소	2. 4 교육용 어휘의 단위
2. 2 단어	- '어휘소Ⅲ'
2. 3 어휘소	3. 맺음말

1. 머리말

최근까지 어휘 교육이나 교육용 어휘에 대한 논의가 다수 있었다. 그러나 가장 기본이 되는 문제인 교육용 어휘는 어떤 언어 단위를 대상으로 구성해야 하는지에 대한 논의는 없었던 것으로 보인다. 아마 너무도 당연한 것이라고 여겨서일 것이다. 그러나 당연한 것으로 여겨 간과한 이 문제도 반드시 짚고 넘어가야 한다고 생각한다. 가장 기초적인 문제에 대한 논의 없이 다음 단계로의 도약은 자칫 든든한 토대가 마련되지 않은 집짓기가 될 위험성이 있기 때문이다. 실제로 “교육용 어휘의 기본 단위로 ‘형태소, 단어, 어휘소’ 중 어떤 언어 단위를 대상으로 삼을 것이며, 그렇게 해야 하는 이유가 무엇인가?”라는 질문에 답하기가 만만찮다. 국어 교육이나

* 원광대학교 (ccgyoo@dreamwiz.com)

한국어 교육에서 개인적으로 이뤄진 교과서 어휘의 계량이나 선정된 교육용 어휘 또는 기초어휘는 대부분 실질 의미를 지닌 단어나 어휘소를 단위로 하고 있다(이웅백 외(1982), 이충우(1994), 최길시(1998), 임지룡(1991), 조현웅(2000))¹⁾. 그런데 이런 처리에 대한 논의가 없는 것으로 보아 직관적이거나 관습적인 처리로 생각된다. 그러나 단어나 어휘소를 어휘 교육의 단위로 삼아야 한다면, 왜 그래야 하는지와 각 언어 단위가 교육용 어휘로 어떤 장단점이 있는지 따져봐야 할 것이다.

이 글은 교육용 어휘의 단위로 채택될 가능성이 있는 세 가지 언어 단위, 즉 '형태소, 단어, 어휘소' 각각이 교육용 어휘 단위로 적합한지를 검증하고 확장된 개념의 '어휘소'를 교육용 어휘의 단위로 삼을 것을 제안하고자 한다. 세 언어 단위에 대한 언어학적인 분석이나 개념에 대한 논의가 있기는 하지만 그것은 국어 어휘 교육에서의 유용성을 검토하기 위한 것이다. 그리고 여기서 어휘 교육은 한국어를 모국어로 하는 사람을 대상으로 한다.

2. 교육용 어휘의 단위 검토

우리는 교육용 어휘의 단위로 '형태소, 단어, 어휘소' 세 언어 단위를 상정할 수 있다. 세 언어 단위가 모두 의미를 가진 언어 단위이자 언어학을 구성하는 하위 부문의 최소 단위이기도 하기 때문이다. 이 세 가지 중 어떠한 것을 선택하느냐에 따라 교육 대상 어휘와 어휘 교육의 내용이 달라질 수 있다. '지붕, 지우개'를 예로 들어보자. 만일, 형태소를 교육용 어휘의 기본 단위로 삼는다면 우리는 교육용 어휘로 '집, -웅; 지우-, -개'를 선정해야 하고 그것들을 각각 지도해야 할 것이다. 단어를 단위로 하면 '지붕, 지우개'가 교육용 어휘가 된다. 반면에, 어휘소를 기본 단위로 한다면, '지붕, 지우-, -개, 지우개'가 교육용 어휘가 될 것이다. 즉, 어떤 단위를 교육용 어휘의 단위로 삼느냐에 따라 교육용 어휘의 체계는 사뭇 달라질 것이고, 그에 따라 교육 내용이나 방법도 달라질 것이다. 이제 각 언어 단

1) 이웅백 외(1982)에서는 극소수의 접두사, 접미사가 포함되어 있다.

위들에 대해 좀더 자세히 검토하도록 하자.

2. 1 형태소

형태소는 “언어 단위 중 의미를 가진 최소 단위”로 규정된다. 여기서 의미란 어휘적 의미와 문법적 의미를 포괄하는 개념이라는 것은 잘 알려진 사실이다. 예 (1)을 보자.

- (1) ㄱ. 손. 하늘
 ㄴ. 믿음. 웃었다

(1. ㄱ)은 더 이상 나눌 수 없는 언어 단위로 하나의 형태소다.²⁾ (1. ㄴ)은 계열관계와 통합관계를 고려하면, ‘믿-, -음; 웃-, -었-, -다’로 분석이 가능한데 ‘믿-, 웃-’은 각각 ‘信, 笑’라는 어휘적 의미를 가진 형태소고, ‘-음, -었-, -다’는 문법적 기능을 갖는 형태소다. 이 중 ‘-음’은 동사를 명사로 파생시키는 기능을 가지고 있는 비교적 생산적인 파생접미사며, ‘-었-, -다’는 각각 시제와 종결이라는 문법적 의미를 갖는 아주 생산적인 굴절접미사다. 그런데 문법적 기능을 갖는 형태소 중 공시적으로 생산성이 없는 접사가 있다.³⁾ 예 (2)를 보자.

- (2) ㄱ. 이파리. 꼬트머리
 ㄴ. 너머. 놀이

(2. ㄱ)의 형태소는 ‘잎-, -아리; 끝-, -으머리’로 분석되는데, 여기서 접미사 ‘-아리, -으머리’는 명사에 통합되어 다시 명사를 파생해 내고 있다. 그런데 이런 접미사들은 이 예를 제외하면, 다른 명사와 결합하여 명사를 파생해 내는 일이 없고, 공시적으로 단어형성에 참여하지도 않는다. (2. ㄴ)은 ‘넘-, -어 ; 놀-, -이’로 분석되는데, 접미사 ‘-어, -이’는 각각 동사와

2) 의미는 작은따옴표 안에 한자로 표기한다.

3) 생산적인 접사에 의한 단어형성은 범주의 변화는 가져올 수 있으나 음운론적으로나 형태론적, 의미론적으로 규칙적이다. 생산성에 대한 자세한 논의는 Bauer(1983:18), Aronoff(1976:35~45), Scalise(1984:157~158) 등을 참조.

통합하여 명사를 파생해 내고 있다. 그러나 이 접미사들도 공시적으로 다른 동사와 통합하여 명사를 파생해 내는 일이 없다.⁴⁾ 즉, (2)의 예들은 어느 시기에 단어형성규칙에 의해 생성되기는 하였으나 현대 국어에서는 더 이상 생산적이지 않은 규칙들로 화석화되어 전할 뿐이다. 그러므로 (2)의 예들은 역사적으로만 분석이 가능하고 공시적으로는 분석할 수 없기 때문에 사전에 그대로 실린다.

이상 검토한 바에 의하면, 형태소는 문법 형태소를 공시적인 것과 통시적인 것, 혹은 생산적인 것과 비생산적인 것을 구분하지 않는 개념이라는 것을 알 수 있다.⁵⁾ 만일, 형태소를 교육용 어휘의 단위로 삼는다면, 공시적으로 생산성을 갖지 않는 형태소까지도 분석해서 교육용 어휘로 제시해야 하고, 그것을 교육해야 하는 문제가 있다.

그러나 교육용 어휘로는 어휘화된 형태인 '이파리, 꼬트머리, 너머, 놀이' 자체를 제시하는 것이 온당할 것이다. 어휘화된 어휘 항목을 형태소로 분석하여 교육용 어휘로 제시하고 또 교육해 봐야 공시적으로 그런 접미사들이 다른 어휘 항목과 통합되는 일이 없기 때문에 비효율적이고 교육적 효과는 없을 것으로 예상된다. 어휘 교육의 주목적은 학생들이 스스로 그리고 교실을 떠나서도 어휘 항목에서 의미를 파생 및 생성할 수 있게 하는데 있는데(Carter, 1998:201), 공시적으로 단어 형성에 참여하지 않는 형태소는 학생들이 의미를 파생하거나 생성하는데 도움을 주지 못할 것이다. 그리고 비생산적인 형태소와 생산적인 형태소를 구분하지 않음으로써 학생들은 비생산적인 형태소에 의한 잘못된 어형을 생성할 수도 있다. 이외에도 관용구도 교육용 어휘로 포함될 수 없다는 단점이 있다. 이런 점을 고려하면, 교육용 어휘의 단위로 형태소는 부적합하다.

2. 2 단어

단어를 교육용 어휘의 단위로 설정하면 형태소가 갖는 문제점을 일부 극

4) 동사에 통합되어 명사를 파생하는 접미사 '-이'는 중세국어 단계에서는 생산적인 접미사였다(조창규, 1992). 그러나 현대 국어에서 이 '-이'는 비생산적이다(배주채, 1996:65).

5) 이런 이유로 고영근(1993)은 형태소라는 용어 대신 '어소'라는 용어를 사용하기도 한다.

복할 수 있다. 단어는 사전을 구성하고 있는 개개의 항목으로 최소 자립형식을 지칭하지만, 그것의 정의를 명확히 내리기는 어렵다. 국어 단어의 정립 기준으로 문법학자들은 대체로 '자립성과 분리성'을 들고, 여기에 더하여 준자립형식도 단어로 인정하는 입장을 취하고 있다.

(3) 큰아버지가 집에 갈 수 없다.

학교 문법에 따르면 (3)은 7개의 단어로 구성된 문장이다. 그러나 국어 단어에 대한 견해가 완전히 일치하고 있지는 않다. 잘 알려진 대로 조사와 어미를 독립된 단어로 인정하느냐 하지 않느냐에 따라 문법 유형이 세 가지로 나뉜다.⁶⁾ 단어의 기준 어느 것으로도 명확한 경계를 정하기 어려운 어휘 항목들이 존재하기 때문이다. 단어를 명확하게 규정할 수는 없다고 할지라도 언어 단위로서 아주 유용하다는 점은 부인할 수 없다.

단어를 교육용 어휘의 단위로 삼으면 다음 몇 가지의 장점이 있다. 첫째, 형태소는 결코 그 자체가 문맥 속에 단독으로 출현하는 일이 없는 추상적 단위이지만, 단어는 실제로 문맥 속에 출현하는 구체적인 형태이기 때문에 추상성의 문제는 사라진다. 둘째, 비생산적인 접사에 의해 파생된 단어나 어휘화한 단어는 그 자체가 교육용 어휘로 선정된다. 즉 앞에서 살펴본 (1)과 (2)는 그 자체가 단어이기 때문에 형태소를 단위로 했을 때 갖는 문제점을 해결할 수 있다. 셋째, 생산적인 접미사의 목록을 작성할 필요가 없다. 그러나 이런 장점들을 덮을 만한 단점들이 있다. 첫째, 두 개 이상의 단어가 통합되어 하나의 의미 단위로 행동하는 관용구를 교육용 어휘로 선정할 수 없다. 둘째, 단어 단위의 교육용 어휘 선정은 필연적으로 접사의 생산성 정도를 따지지 않게 되어 생산적인 접사에 의해 파생된 단어까지도 교육용 어휘에 포함하게 된다. 그러나 생산적인 접사에 의해 생성되는 단어는 우리가 가지고 있는 단어형성규칙에 의해 규칙적으로 도출해

6) 문법의 세 유형에 대한 국어학사적 고찰은 김민수(1980) 참조. 조사와 어미 처리에 대한 세 문법 유형의 차이점을 보이면 다음과 같다. 현행 학교문법은 제2유형을 택하고 있다.

제1유형 : 조사, 어미를 독립 품사로 인정

제2유형 : 조사만 독립 품사로 인정

제3유형 : 조사, 어미를 독립 품사로 인정하지 않음.

낼 것인데, 예측이 가능한 단어까지도 교육용 어휘로 선정하고, 교육의 대상으로 삼는다는 것은 비경제적이고 교육용 어휘의 수를 불필요하게 늘리는 원인이 된다. 이것은 후술할 '어휘소 I'보다 비효율적이다. 셋째, 단어의 실현형들 각각을 교육용 어휘로 선정하고(뛰고, 뛰어, 뛴니다, 뛰니, 뛰어서...) 그것을 교육해야 하는 문제가 있다. 왜냐하면, 단어의 실현형 역시 하나의 단어이기 때문이다. 그러나 그것들이 의미적으로 분명히 연관되어 있어 별개의 단어라고 할 수 없는데도 불구하고 이들을 개별적인 단어로 취급하게 되어, 그것들 간의 의미상의 관련성이나 형태적인 관련성을 무시하고 교육용 어휘가 선정될 것이며, 결과적으로 단어들 간의 관계를 이용한 어휘 교육이 어렵게 된다.

따라서 단어가 갖는 몇 가지 장점에도 불구하고 교육용 어휘의 단위로 삼는 데에는 어려움이 있다.

2. 3 어휘소

어휘소는 형태소나 단어를 교육용 어휘의 단위로 삼았을 때 갖게 되는 많은 문제점을 극복할 수 있는 단위다. 어휘소의 개념은 두 가지로 정리할 수 있다. 하나는 공시적으로 분석이 가능한 형태소(단어형성에 생산적으로 참여하는 형태소)로, 굴절의 어간과 어미, 생산적인 파생접미사, 어휘화된 단어, 단일어 등을 포함하는 개념이다. 다른 하나는 여러 단어 형태의 추상적 단위를 지칭하는 개념으로 관용구를 포함한다. 전자를 '어휘소 I', 후자를 '어휘소 II'라 구분하여 논의를 진행하겠다.

2. 3. 1 어휘소 I

형태소가 단어형성에 생산적으로 참여하는 요소와 그렇지 않은 요소를 구분하지 못하므로 전자를 어휘소라 하고 후자를 형태소로 불러야 한다는 의견이 김성규(1987)에서 제안되었다. 그리고 이런 견해는 각기 다른 부문이기는 하지만, 교영근(1993), 김광해(1993)에서 받아들여지고 있다.

그러면 김성규(1987:13~17)의 어휘소 개념을 살펴보고 그것이 교육용 어휘의 단위로 이용될 수 있는지를 검토해 보기로 하자. 김성규(1987)

의 어휘소 개념은 (4)와 같이 다시 쓸 수 있다.⁷⁾

(4) ㄱ. 어휘소의 개념 : 공시적으로 어휘부 또는 사전에 등재될 수 있는 형태소(또는 형태소군).

ㄴ. 어휘소의 범위 : 굴절의 어간과 어미, 생산적인 파생접미사, 어휘화된 단어, 단어.

(4)에 의하면, (5)의 예는 형태론적 구성은 같지만 어휘소의 수에서는 차이가 있다.

(5) ㄱ. (책울) 보기 싫다.

ㄴ. 보기싫다(醜)

(5.ㄱ)은 '보-', '-기, 싫-', '-다' 네 개의 어휘소로 분석되지만, (4.ㄴ)은 '보기싫-', '-다'로 두 개의 어휘소로 분석된다. (5.ㄱ)은 공시적으로 어휘소 네 개의 결합으로 인정할 수 있지만, (5.ㄴ)은 '보기싫-'이 '醜'라는 의미로 어휘화가 일어났고, 그 자체가 어휘소로 사전에 실려 있기 때문이다. 그러나 이런 어휘소의 개념은 형태소의 공시적 결합과 통시적 결합(그것도 파생과 굴절에만 한정함.)에서 보이는 음운론적인 차이를 설명하기 위한 것이었다. 결국 '어휘소 I'은 공시성이나 생산성을 중시한 개념으로 '공시적으로 분석 가능한 형태소⁸⁾'라는 개념 규정과 다르지 않다.

이런 어휘소의 정의는 형태소가 갖는 문제점을 일부 극복하는 것으로 보인다. 앞에서 보았던 (1.ㄴ)의 어휘소는 형태소와 동일하거나 '믿음'이 어휘소로 첨가될 수도 있다.⁹⁾ 앞에서 본 예 (2)는 비생산적인 접미사에 의

7) 김광해(1993)는 어휘소라는 술어가 전적으로 명백하지 않고 실례에 적용할 때 불확정성이 있다고 하더라도 이론을 전개하고 자료를 이해하기 위해서는 필수적인 개념이라고 하면서 김성규(1987)의 견해를 받아들이고 있다. 이용주(1990)에서는 "어휘층의 최소의 (유의미적) 단위"로 규정하고 어휘소의 범위를 구체적으로 밝히고 있으나 김성규(1987)와 완전히 동일한 개념인지는 불분명하다.

8) 고영근(1993)에 따르면 형성소에 해당하는 용어다.

9) 생산적인 접미사에 의해 파생된 단어를 사전에 등재해야 하는가 하는 문제는 관점에 따라 다를 수 있다. 생성형태론(Scalise, 1984:158)에 의하면, 생산적인 접미사에 의해 파생된 단어는 음운론적으로나 의미론적으로 규칙적이고 예측 가능하므로 사전에 등재할

해 파생된 어휘 항목으로 그 자체가 하나의 어휘소다. 따라서 교육용 어휘와 관련하면, 분석할 수 없는 비생산적인 접미사는 교육용 어휘에서 제외시킬 수 있다.

그러나 다음 예를 보자(예는 『표준국어대사전』에서 가져옴. 밑줄은 필자.)

(6) ㄱ. 아버지는 고향에 돌아가시는 게 꿈이다.

ㄴ. 할아버지께서 돌아가셨다.

(6. ㄱ)의 ‘돌아가시는’(‘돌아가다(歸)’의 높임말.)의 어휘소는 ‘돌-, -아-, 가-, -시-, -는, 돌아가’로 분석된다. 반면 (6. ㄴ)의 ‘돌아가셨다’(죽다(死)의 높임말)의 어휘소는 ‘돌아가시-, -었-, -다’로 분석되어야 할 것이다. 그런데 (4)의 어휘소 개념과 관련하여, 문제는 (6. ㄴ)의 ‘돌아가시-’는 사전에 표제어로 등재되어 있지 않은데, 그것을 어휘소로 볼 수 있는가 하는 점이다. 그리고 생산적인 굴절접사 ‘-시-’의 처리도 문제가 된다. ‘돌아가시-’가 ‘죽다[死]’의 높임말로 쓰이기 위해서는 반드시 ‘-시-’와 통합되어야 하고, 이 경우에는 ‘-시-’를 분석할 수 없다. 어휘화가 일어났기 때문이다. 그러나 통합된 어형 ‘돌아가시-’도 여전히 ‘높임’의 의미는 잃지 않고 있기 때문에 ‘-시-’를 분석할 수 없다고 하기도 어렵다. 만일 (4)의 어휘소 개념을 그대로 받아들인다면, (6. ㄱ)의 ‘돌아가시-’나 (6. ㄴ)의 ‘돌아가시-’의 어휘소는 차이가 없어진다.¹⁰⁾ 그러나 이러한 처리는 명백한 잘못이다.

필요가 없다. 어기와 접사만 사전에 등재하면 단어형성규칙에 의해 파생어는 도출해 낼 수 있기 때문이다. 그러나 생산성이란 상대적이지 절대적인 개념이 아니어서 어느 정도의 생산성을 가진 접사에 의해 파생된 단어를 사전에 등재할 것인가를 결정하기는 쉽지 않다. 참고로 교영근(1993)에서는 매우 규칙적인 접미사와 조사, 어미는 그 자체를 어휘부에 등재하고 그것들이 통합한 결과형은 어휘부에 실을 필요가 없다고 한다. 그런데 매우 규칙적인 접미사는 극소수에 불과하여 결과적으로 공식적으로 생산성을 가진다고 하더라도 그 파생어까지 사전에 등재해야 한다는 말이 된다. 필자는 생성형태론에 따라 규칙적인 단어형성규칙에 의해 도출된 단어는 사전에 실지 않아야 한다는 입장을 취한다. 따라서 생산적인 파생접미사나 굴절접미사는 다른 어기와 결합되지 않은 채로 등재한다. 물론, 조금이라도 불규칙적인 면이 있다면 사전에 등재해야 할 것이다.

- 10) 이런 문제는 임시어이기 때문에 생기는 문제라고 할 수 있다. 임시어는 단어형성규칙에 의해 생성된 단어이기는 하지만 아직 사전에 등재되지 않은 어형을 이룬다. 과잉생성형 때문에 의하면 임시어는 다른 단어형성의 어기가 되기도 한다.

합성어나 구 구성의 관용어로 눈길을 돌리면 이런 어휘소의 개념은 또 다른 문제점을 보인다. 다음 예 (7.)을 보자.

- (7) ㄱ. 밤낮
 ㄴ. 봄여름
 ㄷ. 죽었다 깨어도
 ㄹ. 먹다, 먹고, 먹으니, 먹습니다. 먹은 ...

(7. ㄱ)은 '밤, 낮, 밤낮'으로, (7. ㄴ)도 '봄, 여름, 봄여름'으로 어휘소가 분석된다. 모두 사전에 실려 있고, 공식적으로도 결합이 가능한 형태소(또는 형태소군)이기 때문이다. 그러나 (7. ㄱ)과 (7. ㄴ)은 그 성격이 다르다. (7. ㄱ)에서 '밤낮'은 '(a) 밤과 낮을 아울러 이르는 말. (b) 밤과 낮을 가리지 않고 늘.' 이란 뜻을 갖는데(뜻풀이는 『표준국어대사전』에서 가져옴.) (b)의 의미로 쓰일 때는 어휘화를 경험했으므로 독립된 어휘소로서 자격이 충분하다. 그러나 (a)의 의미로 쓰일 때는 '밤'과 '낮'의 단순한 결합에 불과하다. (7. ㄴ)에서 '봄여름'은 사전에 등재되어 있으나 어휘소 '봄'과 '여름'의 단순한 결합에 불과하다. 즉, 어휘화를 경험하지 않은 어휘 항목임에도 불구하고 '봄여름'을 독립된 어휘소로 인정해야 한다. 이것은 의미 예측이 가능한 규칙적인 합성어까지도 교육용 어휘로 선정해야 함을 의미하고, 결과적으로 불필요하게 교육용 어휘의 양을 늘려 학습자에게 부담을 준다.

또 (7. ㄷ)의 '죽었다 깨어도'의 어휘소는 '죽-, -었-, -다, 깨-, -어도'라고 해야 할 것이다. 왜냐하면, '죽었다 깨어도'는 하나의 형태소나 형태소군이 아니며, 하나의 단어도 아니기 때문이다. 그러나 어휘소를 이렇게 나눈다면, 관용구의 의미는 없어져 버리고 관용구를 구성했던 조각들만이 남게 된다. 물을 수소 분자 두 개와 산소 분자 하나로 분해하면 더 이상 물이 아닌 것과 같다. '죽었다 깨어도'는 그 자체가 하나의 의미를 갖는 어휘 단위이지 더 이상 분석할 수 있는 대상이 아니다. '어휘소 I'을 어휘 교육의 대상으로 삼으면 결과적으로 관용구를 어휘 교육에서 제외하는 결과를 가져오게 된다. 관용구의 의미는 그것을 구성하는 단어들이 갖는 의미의 단순 합이 아니고 또 구성하는 단어들로부터 어떠한 의미 정보도 얻기 어렵다. 따라서 관용구는 교육용 어휘에 포함시켜야 한다. 그러나 실제로 국어

의 교육용 어휘로 관용구가 선정된 예는 찾기 어렵다.

(7.ㄷ)은 실질의미를 가진 ‘먹-’에 굴절접사(=어미)가 결합한 형태인데, 이들은 ‘먹-’과 각각의 어미가 어휘소가 된다. 그러나 이들은 모습은 다를지라도 형태론적으로나 의미론적으로 깊은 관련을 맺고 있다. 그런데 ‘어휘소 I’은 이런 관련성을 무시하는 결과를 가져온다.

정리하자면, ‘어휘소 I’의 개념은 비생산적인 형태소를 교육용 어휘의 목록에서 제외할 수 있어서 형태소가 갖는 문제점을 일부 극복할 수는 있다. 그러나 어휘화 정도가 불분명하여 사전에 등재되지는 않았으나 사용 빈도가 높은 어휘나 의미 예측이 가능한 규칙적인 합성어, 관용구, 형태론적으로나 의미론적으로 관련성이 높은 단어 등의 처리에서는 문제점을 보이고 있다.

2. 3. 2 어휘소II

이제 어휘소에 대한 또 하나의 정의를 살펴보자. Carter(1998:16)는 “어휘소는 단어 변이형의 기저에 있는 추상적인 단위로 텍스트에 그대로 나타나지 않고 상이한 단어 형태로 실현되며, 사전에서 각 어휘소는 독립된 표제어 또는 하위 표제어로 기재될 자격이 있는 단위다.”고 정의한다. 즉, ‘뛰다’는 ‘뛰고, 뛰는, 뛰어, 뛸다, 뛰기’와 같이 각기 다른 모양으로 실현되는데, 그 각각은 단어라고 할 수 있다. 그러나 이들이 별개의 단어라고 보기는 어렵기 때문에 단어 실현형을 대표하는 추상적인 대표형 ‘뛰다’를 어휘소라고 하고 이것을 사전에 표제어로 등재한다. 그리고 각각의 실현형을 어휘소의 어형이라 한다(이익섭, 2000:114~115). 따라서 사전에서 단어를 찾다고 하는 것은 실제로는 단어가 아니라 어휘소를 찾는 것이다. 그런데 Schmitt(2000:2)는 어휘소의 개념을 좀더 좁혀서 사용하고 있다. 즉, ‘die, expire, pass away, bite the dust, kick the bucket, give up the ghost’는 모두 ‘死’의 의미를 갖는데 단어의 구성은 하나에서 넷까지 다양하다. 이런 다중단어(multiword) 단위를 다루기 위해, 어휘소라는 용어가 만들어졌고, 그 개념은 “그것을 구성하는 단어들의 수와 관계없이, 단일 의미 단위로 기능하는 단위”로 규정한다. 따라서 위의 여섯 예들은 모두 동일한 의미를 가진 어휘소가 된다. 즉, 어휘소는 형식적으로 한

단어 이상으로 되어 있는 어휘 항목도 포함한다.

이상의 견해를 종합하면 (8)과 같고 이것을 ‘어휘소Ⅱ’라고 하자.

(8) ㄱ. 단어의 변이형을 대표하는 추상적인 단위.

ㄴ. 단어의 수와 관계없이 하나의 의미를 갖는 어휘 항목.

(8)의 개념을 가지고 ‘어휘소Ⅰ’을 검토하는 자리에서 제시하였던 예들을 다시 살피기로 한다. 먼저 (5.ㄱ)의 ‘보기 싫다’는 ‘보다, 싫다’ 두 개의 어휘소가 설정되고, (5.ㄴ)의 ‘보기싫다[醜]’는 ‘보기싫다’ 하나의 어휘소만 설정되어 그 수가 대폭 줄어든다. 또한 (6.ㄱ)의 ‘돌아가시는[歸]’의 어휘소로 ‘돌아가다’가, (6.ㄴ)의 ‘돌아가셨다[死]’는 ‘돌아가시다’가 어휘소로 설정되어 (6.ㄱ)과 (6.ㄴ)의 ‘돌아가시다’가 구분됨은 물론, 사전에 등재되지 않은 임시어의 처리에 있어서도 문제가 없어진다. 그리고 (7.ㄷ)은 ‘죽었다 깨어도’가 하나의 의미를 갖는 관용구이므로 그 자체가 하나의 어휘소로 처리되어 관용어 문제도 해결된다. (7.ㄹ)도 어휘소로 ‘먹다’ 하나만 설정하면 되기 때문에 서로 연관성이 있는 단어의 실현형을 하나의 어휘소로 묶을 수 있어서 한 단어의 변이형을 효과적으로 관련시킬 수 있다. 따라서 (8)의 ‘어휘소Ⅱ’의 개념은 ‘어휘소Ⅰ’이나 단어를 교육용 어휘의 단위로 했을 때보다 교육용 어휘의 수를 대폭적으로 줄일 수 있고 관용어도 포함시킬 수 있는 터전이 마련된다. 그러나 ‘어휘소Ⅱ’는 아주 생산적인 굴절접사인 ‘어미’와 ‘조사’를 제외하는 결과를 가져오고, (7.ㄴ)과 같은 의미 예측이 가능한 단순 합성어를 제외시키지 못하는 단점이 있다. 그리고 국어의 생산적인 파생접미사도 교육용 어휘에 포함시키지 못하는 약점이 있다. 그러나 지금까지 검토한 언어 단위 중에서는 교육용 어휘의 단위로 가장 장점이 많은 언어 단위다.

2. 4 교육용 어휘의 단위 - ‘어휘소Ⅲ’

이상에서 교육용 어휘의 단위로 선정될 수 있는 세 언어 단위에 대하여 검토해 보았다. 그러나 어떤 단위도 그 자체만으로는 교육용 어휘의 단위로 부적합함을 확인하였다. 지금까지의 논의를 통하여 이미 드러났지만, 필

자는 교육용 어휘로 다음 네 가지를 포함시키려고 한다. (ㄱ) 실질적인 의미를 갖는 형태소, (ㄴ) 관용구, (ㄷ) 생산적인 파생접사, (ㄹ) 생산적인 굴절접사(조사, 어미). 생산적인 파생접사는 교육용 어휘의 경제성을 위해서, 그리고 굴절접사는 국어의 형태론적인 특성 때문에 교육용 어휘에 포함시키려고 한다. 앞에서 검토하였던 언어 단위 중 가장 매력이 있는 것은 '어휘소Ⅱ'였는데 그것은 필자가 교육용 어휘에 포함시키고자 하는 위의 네 가지 중 (ㄱ)과 (ㄴ)을 포함할 수 있다. 그러나 (ㄷ)과 (ㄹ)은 포함할 수 없다. 따라서 어휘소의 개념을 (9)와 같이 보다 넓게 규정하고 이 개념을 '어휘소Ⅲ'이라 부른다.

(9) 어휘소Ⅲ : ㄱ. 공시적으로 유의미한 최소 단위.

ㄴ. 한 단어의 여러 굴절형을 대표하는 추상적 단위

ㄷ. 단어의 수와 관계없이 단일 의미를 갖는 언어 단위.

(9)의 '어휘소Ⅲ'은 다음과 같은 장점이 있다. 먼저, (9.ㄱ)에 의하여 어휘소는 실질형태소와 생산적인 형식형태소를 모두 포함하게 되며, 어휘화된 어휘는 공시적으로 분석하지 않는다. 고영근(1993:49)에서 제안하는 구성소(단어구성소, 문장구성소)는 공시적으로 분석되지 않으므로 어휘소가 될 수 없고, 형성소(단어형성소, 문장형성소)는 공시적으로 분석될 수 있기에 어휘소가 된다. 좀더 구체적으로 언급하자면, '공시적'이라는 제약에 의해 통시적으로만 분석되는 어형은 분석하지 않게 되고, '유의미한 최소 단위'에 의해 단일어와 어휘화된 어휘가 포함됨은 물론이고, '봄여름'과 같은 병렬합성어는 '봄, 여름'이라는 어휘소만으로 분석되므로 '봄여름'을 어휘소 목록에서 제외할 수 있는 이점이 있다. 그리고 생산적인 파생접사에 의해 파생된 단어는 생산성의 정도에 따라 사전에 등재될 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있기 때문에,¹¹⁾ 어휘소의 자격을 부여받을 수도 그렇지 않을 수도 있다. 또한 생산적인 접사도 어휘소로 등재된다. (9.ㄴ)에 의해 한 단어의 여러 굴절형은 대표형(일반적으로 '어간+다'의 형태.) 하나만을 어휘소로 인정함으로써 단어가 갖는 문제점을 극복할 수 있다. 마지막으로,

11) 대부분의 파생접미사에 의해 파생된 단어는 어휘소로서 사전에 등재될 것이다. 예. '지우개'는 '지우-, -개, 지우개' 세 개의 어휘소로 분석되고 그것들은 각각 사전에 실린다.

(9.ㄷ)에 의해 ‘밤낮, 죽었다 깨어도’와 같은 관용어/구는 하나의 어휘소로 교육용 어휘의 대상이 된다.

이상에서 우리는 ‘어휘소Ⅲ’이 ‘형태소, 단어, 어휘소Ⅰ, 어휘소Ⅱ’에서 약점으로 지적된 문제를 극복할 수 있음을 보았다. 따라서 필자는 ‘어휘소Ⅲ’이 교육용 어휘의 단위가 되어야 한다고 생각한다.

어휘소의 개념을 (9)와 같이 규정하여 교육용 어휘 단위로 삼을 때 생길 수 있는 문제점을 생각해 보자.¹²⁾ 첫째로는 생산적인 파생접사의 목록이 작성되어야 한다는 점이다.¹³⁾ 이 작업은 국어의 모든 접사를 대상으로 하여 생산성을 검증하여야 한다. 생산성이란 절대적인 기준이 아니라 상대적인 기준이고, 어떤 접사가 공식적으로 생산성을 갖느냐 그렇지 않느냐는 주관적일 수 있어, 객관적인 기준을 마련하기가 어렵기 때문에 쉬운 작업이 아니다. 생산성이란 정도의 문제이기 때문이다.¹⁴⁾

둘째, 다의어의 경우 어휘소의 수는 하나로 해야 하는지 아니면, 의미에 따라 어휘소의 수를 여러 개로 해야 하는지 결정하기 어렵다. 즉, 다섯 가지 의미를 가진 다의어가 있을 때, 어휘소의 수를 하나로 해야 하는지, 다섯 개로 해야 하는지 결정하기 쉽지 않다.

그러나 약점으로 제시된 두 가지는 본질적인 문제라기보다는 부차적인 문제고 운용의 묘를 살리면 충분히 극복할 수 있을 것으로 생각된다.

12) 어휘소의 개념을 (9)처럼 규정했을 때, 이것이 어휘론 전체와 어떤 관련이 있을 것인가도 고려해야 하겠지만, 이것은 필자의 능력 밖의 일이라서 언급하지 않기로 한다.

13) 고영근(1989:601~651)에서 현대국어의 접미사 목록을 볼 수 있다. 여기에서는 638개의 접미사를 확인할 수 있는데, 생산성의 정도에 대한 언급은 없다.

14) 생산적인 접사로 분류되었다 하더라도 그것이 어기와 통합되는 데에는 일정한 제약이 있기 마련이다. 즉, 생산적인 접사라고 하여 모든 어기(base)와 통합이 가능한 것은 아니다. A라는 접사는 X라는 어기에는 통합되지만, Y라는 어기와는 통합하지 않는 제약을 가질 수 있고, B라는 접사는 그 역일 수 있다. 동사 어기와 통합하여 명사를 파생하는 생산적인 접미사 ‘-음, -기’를 예로 들면, ‘-음’은 ‘문(問)’과 결합하여 ‘물음’이라는 명사를 파생하지만, ‘-기’는 그렇지 못한다. 반면에 ‘-기’는 동사 ‘던지’와 결합하여 명사 ‘던지기’를 파생하지만, ‘-음’은 그렇지 못한다. 그런데 어휘소는 이런 정보를 제공할 수 없기 때문에 어떤 어기에 어떤 접사가 통합될 수 있는지를 예언하지 못한다. 자세한 것은 송철의(1992) 참조.

3. 맺음말

이 글의 목적은 지금까지 별 논의없이 직관적 혹은 관습적으로 선정되어 온 교육용 어휘가 어떤 언어 단위를 기본으로 하여 선정되어야 하는가를 논의하는 데에 있었다. 검토가 된 언어 단위는 '형태소, 단어, 어휘소' 세 단위였다.

먼저, '형태소'는 교육용 어휘의 단위로는 적합하지 않음을 지적하였다. 공시적인 생산성과 통시적인 비생산성이 고려되지 않은 언어 단위는 어휘 교육의 목표를 달성하는 데에 도움이 되지 않을 것으로 예상되기 때문이었다. 다음으로, 단어는 형태소가 갖는 문제점이나 어휘소가 갖는 문제점을 일부 극복할 수 있었다. 그러나 관용구 처리, 생산적 접사의 제외, 생산적 접사에 의해 생성된 단어의 개별적 등재와 교육 등과 같은 문제를 해결할 수 없어서 단어도 교육용 어휘의 단위로 삼기에 어려움이 있음을 확인하였다. 마지막으로 어휘소는 두 가지로 나누어 살펴보았는데, '어휘소Ⅰ'은 '공시적인 생산성을 갖는 형태소'로 정의되고, '어휘소Ⅱ'는 '단어의 여러 변이형을 대표하는 추상적 단위로 관용어를 포함한다.'로 정의된다. 이 중 '어휘소Ⅱ'는 다른 어떤 언어 단위보다도 교육용 어휘의 단위로서 장점이 많아 매력적이었지만, 여전히 한계점이 있었다.

따라서 필자는 교육용 어휘의 단위로 '어휘소Ⅲ'을 제안하였다. 그것은 다음 세 가지의 개념을 갖는 용어다. (ㄱ) 공시적으로 유의미한 최소 단위. (ㄴ) 단어의 여러 굴절형을 대표하는 추상적 단위. (ㄷ) 단어의 수와 관계 없이 단일 의미를 갖는 언어 단위. 이런 어휘소의 개념은 부차적인 문제가 있기는 하였지만, 교육용 어휘의 단위로 이용될 수 있는 다른 언어 단위보다 많은 장점을 가지고 있었다. 따라서 필자는 '어휘소Ⅲ'을 교육용 어휘의 단위로 삼아야 한다고 본다.

참고 문헌

- 고영근(1989), 『국어 형태론 연구』, 서울대 출판부.
- 고영근(1993), “형태소란 도대체 무엇인가?”, 『형태』, 국어학강좌3, 태학사.
- 김광해(1993), 『국어 어휘론 개설』, 집문당.
- 김광해(1995), 『어휘연구의 실제와 응용』, 집문당.
- 김민수(1980), 『신국어학사(전정판)』, 일조각.
- 김성규(1987), 『어휘소 설정과 음운현상』, 국어연구 77, 국어연구회.
- 김진우(1988), 『언어와 심리』, 한신문화사.
- 남기심·고영근(1993), 『표준 국어문법론(개정판)』, 탑출판사.
- 배주채(1996), 『국어음운론 개설』, 신구문화사.
- 송철의(1992), 『국어의 파생어형성 연구』, 국어학총서18, 태학사.
- 이용주(1990), “언어 단위에 대하여”, 국어교육69·70, 한국 국어교육 연구회.
- 이웅백·이인섭·김승렬(1982), “국민학교 아동의 어휘력 조사”, 『국어교육 42·43』, 한국 국어교육 연구회.
- 이익섭(2000), 『국어학개설(개정판)』, 학연사.
- 이충우(1994), 「한국어 교육용 어휘 연구」, 국학자료원.
- 이충우(1998), “국어 어휘 교육론 개발을 위한 기초 연구(1)”, 『국어교육 98』, 한국 국어교육 연구회.
- 이한섭(1989), “일본어 어휘론의 윤곽”, 『日本學報』 22輯, 韓國日本學會.
 <<http://nihon.korea.ac.kr/nihongo>>
- 임지룡(1991), “국어의 기초어휘에 대한 연구”, 『국어교육연구 23』, 경북대 국어교육연구회.
- 조창규(1992), 『15세기 국어 접미사 ‘-이(ㅣ)’의 형태·음운론적 연구』, 원광대 박사논문.
- 조창규(1998), “대학생들의 사용 어휘 조사”, 『인문논총5』, 동신대 인문과학연구소.
- 조현용(2000), 「한국어 어휘 교육 연구」, 박이정.
- 최길시(1998), 「외국인을 위한 한국어 교육의 실제」, 태학사.

- Aronoff, M.(1976), *Word formation in generative grammar*, The MIT Press.
- Bauer, L.(1983), *English word-formation*, Cambridge Univ. Press.
- Carter, R.(1987), *Vocabulary : Applied linguistic perspectives*
[원명옥 역(1998), 어휘론의 이론과 응용, 한국문화사.].
- Scalise, S.(1984), "Generative morphology", *Studies in generative grammar 18*, Foris Publications.
- Schmitt, N.(2000), *Vocabulary in language teaching*, Cambridge Univ. Press.

〈초록〉

교육용 어휘의 단위

조 창 규

어휘 교육에 대한 관심의 제고와 함께 다양한 논의가 있었으나 교육용 어휘의 단위에 대한 논의는 없었던 것으로 보인다. 따라서 이 글에서는 교육용 어휘의 단위로 이용될 가능성이 있는 언어 단위인 '형태소, 단어, 어휘소'가 각각 교육용 어휘의 단위가 되었을 때 발생할 수 있는 문제점을 검토하였다.

세 언어 단위를 검토한 결과, '형태소'는 공식성과 통시성이 고려되지 않은 언어 단위로, 교육용 어휘의 단위로서는 부적합하다고 판단하였다. 단어는 형태소나 어휘소가 갖는 문제점 일부를 해결할 수는 있었으나, 여전히 '관용구 처리, 생산적 접사의 제외, 생산적 접사에 의해 생성된 단어의 개별적 등재와 교육'과 같은 문제점을 극복하지 못했다. 마지막으로 어휘소는 두 가지로 나누어 검토하였는데 '어휘소Ⅰ'은 형태소에 '공식적인 생산성'이라는 개념이 더해진 개념이기는 하였지만 형태소나 단어가 갖는 상당 부분의 문제를 여전히 해결하지 못했다. '어휘소Ⅱ'는 '단어의 여러 변이형을 대표하는 추상적 단위'로, 앞선 언어 단위가 갖는 문제점을 대부분 해결하여 매력이 있었다. 하지만, 여전히 미해결 상태로 남겨두어야 할 문제점이 있음을 확인하였다.

검토한 언어 단위들 모두 일정한 문제점이 있어서 필자는 어휘소의 개념을 보다 폭넓게 규정하여 그것을 '어휘소Ⅲ'이라 하고 이것을 어휘 교육의 단위로 제안하였다. '어휘소Ⅲ'은 부차적인 문제를 제외하면, 검토한 언어 단위가 갖는 문제점을 모두 극복한 것으로 보인다.

【핵심어】 교육용 어휘 단위, 형태소, 단어, 어휘소, 어휘 교육

〈Abstract〉

On the Unit of Educational Vocabulary

Jo, Chang-gyoo

The purpose in this paper is two. One is to examine units of educational vocabulary; morpheme, word and lexeme. The other is to seek out the best unit among these three as units of educational vocabulary.

A morpheme is a linguistic unit which does not regard synchronic and diachronic one. Therefore it is excluded from an educational vocabulary unit. A word is excluded also, because it has many problems. A definition of the terminology "Lexeme" is two. One is "synchronically a meaningful minimal unit". The other is "an abstract unit that represents variations of words". But these concepts are not sufficient. Hence I revise the notion of lexeme and designate lexeme^{III}. It is defined as follows. (1) synchronically a meaningful minimal unit. (2) a unit that includes all of inflections of the root word. (3) an item that functions as a single meaning unit, regardless of the number of words it contains. Excepting secondary questions, lexeme^{III} settles all problems.

Consequently, I conclude that lexeme^{III} is suitable as an educational vocabulary unit.

[Key word] the unit of educational vocabulary, morpheme, word, lexeme, vocabulary teaching.