

국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 관한 연구

신명선 인하대학교

- I. 서론
- II. 어휘 평가 문항의 현황
- III. 어휘 능력 평가 내용 체계 설정의 난점과 방향
- IV. 어휘 능력 평가의 내용 체계
- V. 어휘 능력 평가 내용 체계의 실효성 제고를 위한 과제

I. 서론

어휘 능력 평가 논의에서 평가 내용 체계는 특히 논의하기 어려운 대상이다. 어휘가 갖는 본질적인 특성상 평가 내용 체계를 설정하기가 쉽지 않기 때문이다. 어휘는 의사소통의 자원으로서 의사소통 안에서 그 생명력을 갖는다. 따라서 어휘 능력 평가는 대개 의사소통 능력 평가로 치환되기 쉽다. 어휘 독립 문항을 설정하는 순간 단순한 사전적 의미 지식을 평가하거나 어휘론 관련 지식을 묻는 문항이 되기 쉽고 어휘를 의사소통 맥락 안으로 끌어들이 문항을 제작하는 순간 화법이나 독서, 작문 문항으로 변모하기 쉽다. 즉, 어휘 평가 내용의 독립성을 확보한 문항은 단순 지식 문항으로 치부되기 쉽고 의사소통의 총체성을 고려하여 어휘 능력을 평가하고 있다고 판단되는 문항은 사실상 그 평가 내용이 어휘만이라고 보기 어려움을 시사한다. 이 때문에 어휘 능력 평가와 관련하여 그 평가 내용 체계를 설정하고자 하는 논의는 그 자체로 난점을 갖기 쉽다. 어휘가 언어 능력 검사의 대상으로 꾸준히 논의되고 시행되어 왔음에도, 그 평가 방향이나 내용, 도구 등에 대한 연구가

미진한 것도 이와 관련된다.¹

이러한 한계를 인정하면서, 본고는 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대해 논의하고자 한다. 평가 내용 체계는 평가 도구 개발의 기준이 되면서, 평가의 타당도 논의의 출발점이 된다는 점에서 매우 중요하나 그간 이에 대한 연구는 미진하였다.

본고는 먼저 대표적인 어휘 평가 문항으로 거론되는 대학수학능력시험(이하 수능)의 어휘 평가 문항과 학업 성취도 평가 문항을 중심으로 현재 어휘 평가 문항이 어떻게 출제되고 있는지 그 현황을 확인해 보고자 한다. 이를 바탕으로 어휘 능력 평가 내용 체계 설정의 난점과 그 방향을 설정한 후 어휘 능력의 특성을 근거로 어휘 능력 평가 내용 체계를 설정하고자 한다.

‘어휘 평가 문항’과 ‘어휘 능력 평가 문항’은 유사하지만 다소 다를 수 있다. 본고에서는 전자를 어휘와 관련된 평가 문항 전반을 가리키는 개념으로, 후자를 어휘 능력 평가를 목표로 하는 어휘 관련 평가 문항으로 규정하도록 한다. 후자는 어휘 능력을 어떻게 규정하느냐에 따라 관련 문항의 양상이 달라질 수 있다는 특징이 있다. 본고에서는 궁극적으로 어휘 능력의 특성을 바탕으로 어휘 능력 평가 내용 체계를 설정하고자 하므로 어휘 능력 평가 문항을 지향한다고 볼 수 있다.

II. 어휘 평가 문항 출제 현황

평가의 내용은 평가의 목표 및 그 성격에 따라 달라지는데,² 적성 검사

1 어휘 평가와 관련된 최근 연구로 이기연(2014), 이경숙(2014), 하성욱(2008) 등을 들 수 있으며 박사 논문으로는 이기연(2012)이 유일한 듯하다. 그 외 석사 논문으로 오종열(2014), 소영숙(2008), 양효순(2008), 한미진(2005) 등을 들 수 있다.

2 주지하다시피 언어 평가의 유형은 다양하다. test, assessment, evaluation, measure-

나 성취도 검사나 평가의 내용을 결정하는 매우 중요한 요소이다. 수능의 경우 본래 적성 검사의 성격을 띠어, 대학에서 수학할 수 있는 사고력을 측정하는 데 그 초점을 두었으나 2014학년도부터 사고교육의 증가, 학교 교육의 피폐화 등의 이유로 학교 교육과의 연계를 강화하고 있다. 구본관·조용기(2013)에서도 언급된 것처럼, ‘어휘·어법, 사실적 사고, 추론적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고’와 같은 행동 영역이 2014학년도부터 ‘어휘·개념, 이해(사실, 추론, 비판), 적용·창의’로 변화하였다.

어휘 교육적 측면에서 두드러진 변화는 어휘·문법 독립 문항이 2문항에서 A형의 경우 5문항, B형의 경우 6문항으로 바뀌었다는 점이다. 그 외 읽기나 문학 지문에 딸려 출제되는 어휘 문항은 지문의 성격에 따라 유동적인 것으로 보인다. 구본관·조용기(2013)에서 지적된 것처럼 이러한 변화는 국어 관련 지식을 측정할 수 있는 기반 마련 차원에서 기획된 것으로 ‘개념’의 설정으로 인하여 어휘론이나 문법 관련 지식을 직접적으로 묻는 것이 가능해졌다.³

이에 따라 현 수능은 사실상 적성 검사와 성취도 검사의 성격을 동시에 띠고 있는데,⁴ 이는 문항 설계 시 난점이 될 수 있다. 시험의 성격이 모호하므

ment 등이 서로 다른 성격의 평가를 가리키며, 언어 능력 및 적성의 진단 및 평가, 배치, 프로그램 평가, 학습자 선발 등 다양한 목적을 위해 시행될 수 있다. 진단 평가와 배치 평가, 속도 평가와 역량 평가, 준거 지향 평가와 기준 지향 평가, 직접 평가와 간접 평가, 숙달도 평가와 성취도 평가와 적성 평가 등등은 평가의 유형이 다양함을 보여 준다.

- 3 2014학년도 이전 수능 언어 영역의 어휘·어법 문항은 사고력 중심의 평가, 탐구형 문항 지향을 의도하면서 어휘론 관련 지식을 직접적으로 묻는 평가 방식을 가능한 피했다. 그러나 ‘국어’로 이름을 바꾸고 성취도 평가의 성격을 띠게 되면서 어휘론 관련 지식의 직접적 측정이 비교적 용이해졌다. 이처럼 2014학년도 이후 수능 문항이 그 이전 문항과 다른 두드러진 변화는 탐구형이 아닌 이해형으로, 즉 직접적으로 어휘론 관련 지식을 평가할 수 있게 되었다는 점이다. 그러나 성취도 검사의 성격을 지식을 직접적으로 측정할 수 있으나 여부에서 찾는 것은 논리적이지 않다.
- 4 주지하다시피, 언어 평가는 ‘성취도 평가, 적성 평가, 숙달도 평가’로 유형화할 수 있다. 현 재 수능은 고등학교 과정을 잘 마쳤는지를 측정하는 성취도 평가의 성격을 가지면서 대학

로 문항의 출제 방향 설정도 명확하지 못한 셈이다. 2014학년도 이후의 수능에 대해 교육과정의 제한적 수용, 지식 측정 위주의 평가, 타당도가 떨어지는 평가 요소 등의 문제점이 제시될 수 있는 것은 이 시험의 성격과도 관련이 깊다.

한국교육과정평가원(2004)에 의하면, 수능의 ‘어휘 영역 평가 요소’는 다음과 같은데, 이는 적성 검사의 성격을 보여 준다. (가)가 어휘 관련 지식에 가깝다면 (나)는 그 사용과 관련된다.

(가) 어휘의 이해와 사용

- ① 어휘의 의미를 정확히 이해하고 사용하는가
- ② 어휘 간의 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

수능이 성취도 검사의 성격을 주창하면서 교육과정과의 연계를 강화하는 방향으로 선택한 방법은 교육과정의 교육 내용을 출제 범위에 포함시킨 것이다. 따라서 문법 문항을 보면 2014학년도부터 문법 관련 지식을 기존보다 직접적으로 측정하고 있음을 알 수 있다. 2014학년도, 2015학년도 수능 언어 영역 문항에서 어휘 독립 문항이라고 확정할 수 있는 문항은 없으나,⁵ 문법 문항의 성격 변화에 비추어 볼 때, 문법 교육과정에 제시되어 있는 어

에서 수학할 수 있는 능력이 있는지를 측정하는 적성 검사의 성격을 동시에 갖고 있다. 또한 학습자의 국어 능력의 숙달도를 측정하는 측면이 없다고 볼 수 없으므로 동시에 숙달도 평가의 성격도 띤다고 볼 수 있다.

5 음운론, 형태론, 통사론 등과 같은 관련 지식이 섞이지 않은 순수 어휘론 관련 문항이라고 단정 지을 수 있는 문항은 없는 듯하다.

휘론·의미론 관련 내용을 독립 문항으로, 지식 측정 방식으로 출제하는 방법이 가능하며 정당화되었다고 볼 수 있다.

그간 수능에서 보여 준 어휘 관련 문항을 정리해 보면, 그 성격에 따라 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 어휘론·의미론 관련 지식을 묻는 문항이며 또 하나는 어휘의 사전적·문맥적 의미 등을 묻는 문항이다.⁶ 전자를 묻는 문항은 대개 독립 문항으로 출제되는 경향이 있는데⁷ 크게 탐구형과 이해형 정도로 구분 가능하다. 전술한 바, 문항의 형식이 탐구형을 취하거나 이해형을 취하거나 실제 측정하고자 하는 내용은 어휘론·의미론 관련 지식 그 자체라는 점에서 유사하다. 후자를 묻는 문항의 경우 읽기 지문에 쓰인 주요 어휘에 밑줄을 긋고 그 사전적 의미나 문맥적 의미를 묻는 문항으로서, 하성욱(2008: 166)에서도 논의된 것처럼, 대학수학능력시험 이전의 학력고사 시절부터 유지되어 온 전형적 어휘 문항이라 할 수 있다. 전자와 후자를 각각 대표하는 문항으로 <예시 1>, <예시 2>를 들 수 있다.

<예시 3>의 경우 앞서 기술한 두 유형과 다소 다른데, 이처럼 표현 어휘적 지식을 묻는 문항도 출제되며 간혹 문맥을 고려하면서 유의어나 반의어를 찾는 문항 등도 출제된다. 이와 같은 문항들은 객관식으로 출제되는 수능의 한계를 극복하면서 새로운 문항 유형을 개발하려는 문항 출제자들의 노력을 잘 보여 준다. 그럼에도 불구하고 이러한 문항들의 수가 적다는 점에서, 수능 어휘 문항의 대표적인 문항 유형을 위와 같이 크게 두 가지로 정리하는

6 이경숙(2014)은 대학수학능력시험을 시험의 성격 변화를 기준으로 3기로 나눈 뒤 어휘력 평가 문항의 특징을 “1기에서는 문맥적 의미와 함께 유의 관계를, 2기에서는 문맥적 의미를, 3기에서는 문맥적 의미를 묻는 유형 다음으로 단어나 문장의 의미를 묻는 유형이 많이 출제된 것으로 볼 때, 어휘력 평가는 문맥적 의미와 함께 주로 의미 관계나 단어 의미(기본 의미)를 묻는 유형이 자주 출제되었다.”(이경숙, 2014: 155)고 정리한 바 있다.

7 간혹 읽기 지문에 딸린 어휘 문항 중에도 이와 같은 문항이 존재한다. 대개 독립 문항의 경우 거의 어휘론 관련 지식을 측정하는 데 주어지며 읽기 지문에 딸린 문항의 경우는 지시적·문맥적 의미 등을 묻는 문항이 주어지지만, 이 중에는 어휘론 관련 지식을 묻는 문항도 있다.

〈예시 1〉 2013 수능 A형 12번

12. <보기>의 (가), (나)에 들어갈 내용으로 적절한 것은?

〈보 기〉		
어떤 단어가 여러 의미를 지닐 경우, 각각의 의미에 따라 반의어도 달라질 수 있다. 가령 '시계가 서다'에서 '서다'의 반의어는 '가다'인데, '공연을 서서 보다'에서 '서다'의 반의어는 '앉다'가 된다.		
단어	예문	반의어
빠다	주차장에서 차를 <u>빠다</u> .	대다
	(가)	날다
	직금을 <u>빠서</u> 빚을 갚았다.	(나)

(가)	(나)
① 풍선에서 바람을 <u>빠다</u> .	꽃다
② 설날이 다가와서 가래떡을 <u>빠다</u> .	더하다
③ 주머니에서 손을 <u>빠다</u> .	찾다
④ 새길 땀새를 <u>빠다</u> .	박다
⑤ 이번 경기에서는 그를 <u>빠다</u> .	들다

〈예시 2〉 2015 수능 A형 19번

19. ㉠의 문맥적 의미와 가장 가까운 것은?

- ① 가을이 되면 그 어느 때보다 하늘이 높다.
- ② 우리나라는 원자재의 수입 의존도가 높다.
- ③ 이번에 새로 지은 건물은 높이가 매우 높다.
- ④ 잘못을 시정하라는 주민들의 목소리가 높다.
- ⑤ 친구는 이 분야의 전문가로서 이름이 높다.

〈예시 3〉 2015 수능 A형 26번

26. ㉠~㉣를 사용하여 만든 문장으로 적절하지 않은 것은?

- ① ㉠: 그는 행사 관련 서류의 열람을 집행부에 요구했다.
- ② ㉡: 그는 회사의 자금 출당 방안을 마련하느라 동분서주했다.
- ③ ㉢: 직원들의 노력에도 회사의 손익이 계속 경감될 뿐이다.
- ④ ㉣: 정부는 무역 수지 개선에 온 힘을 기울이고 있다.
- ⑤ ㉤: 집단 이기심은 사회 발전을 저해할 요인으로 작용한다.

데에는 큰 무리가 없는 듯하다.⁸

수능 외 대표적인 국가 시험으로 학업성취도 평가를 들 수 있는데, 학업 성취도 시험의 경우 교육과정에 근거해 문항이 출제된다. 현 국어과 교육과 정은 학년군별 혹은 학교별(초중고)로 익혀야 할 어휘 유형이나 수를 제안하 지 못하고 있으므로 개별 어휘에 대한 학습은 교과서에 제시된 어휘에 전적 으로 의지할 수밖에 없는 상황이다. 어휘론이나 의미론 관련 지식은 교육과

8 이경숙(2014: 146)에 의하면 1994년 대학수학능력시험이 처음 시행되었을 때부터 지금까지 출제된 어휘력 평가 문항은 총 143문항으로 이를 유형별로 분석하면 다음과 같다. 먼저, 문맥적 의미와 관련된 문항이 총 143문항 중에서 43문항(30%)으로 가장 많이 출제 되었다. 다음으로 유의 관계와 관련된 문항이 총 143문항 중에서 29문항(20%) 출제되었 다. 세 번째로 많이 출제된 문항은 단어 의미(기본 의미)와 관련된 문항과 사자성어 문항 이 나란히 14문항(10%)씩 차지하였다. 그 다음을 순서대로 제시하면, 사전적 의미와 관련 된 문항이 9문항(6%), 구절 의미와 어휘 의미 유추와 관련된 문항이 7문항(5%)씩, 의미 속성과 관련된 문항이 6문항(4%), 반의 관계와 관련된 문항이 4문항(3%), 사전 활용 능력 과 동음이의어와 관련된 문항이 3문항(2%), 접사의 사용과 관련된 문항이 2문항(1%), 단 어 의미의 통시적 변화와 의미장과 관련된 문항이 각각 1문항(0.6%)씩 나타났다.

정에 소량이지만 비교적 꾸준히 제시되어 왔다. 특히 ‘고유어, 한자어, 외래어’를 구별하는 문항은 학업성취도 평가 문항에서 지속적으로 출제되어 왔다.^{9, 10} 이 문항은 대개 지식을 측정하는 대표적인 문항으로 간주되는데, 예를 들면 다음과 같다.

〈2007 학업성취도 평가 문항〉 (서답형)

다음 ㉠, ㉡에 해당하는 낱말을 〈보기〉에서 각각 한 개씩 찾아 쓰시오. (2점)

〈보기〉 공중전화, 메모지, 그림책, 필기도구

㉠ 고유어가 들어간 낱말 : _____

㉡ 외래어가 들어간 낱말 : _____

이승왕(2010: 50-55)은 현 국가성취도 시험 문항을 분석하면서 어휘 문항들이 위의 사례처럼 지식 중심 문항인데다 평가 목표와 내용의 타당성이 확보되어 있지 못함을 지적한 바 있다. 현 국가성취도 시험 역시 수능처럼

- 9 학업 성취도 평가는 학생들의 능력 추이를 연도별로 기록하고 정리하기 위해 같은 유형의 문항을 출제한다.
- 10 2009 개정 국어과 교육과정에서도 ‘고유어, 한자어, 외래어’를 구별하는 교육 내용이 있다. 2009 개정 국어과 교육과정에서 어휘 관련 교육 내용은 다음과 같다.

		성취 기준
국어	초등1-2(문법)	(3) 낱말과 낱말의 의미 관계를 활용한다.
	초등 3-4(문법)	(4) 낱말들을 분류해 보고 국어 사전에서 낱말을 찾아 본다.
	초등 5-6(문법)	(2) 낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있다.
	초등 5-6(읽기)	(1) 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다.
	중등 1-3(문법)	(3) 고유어, 한자어, 외래어의 개념과 특성을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.
국어1(선택)	고등학교(문법)	어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다.
독서와 문법(선택)	고등학교(문법)	(10) 단어의 의미관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.

국어학 관련 지식을 측정하거나 문맥적 의미를 묻는 문항이 많다.

지금까지 살펴본 것처럼, 어휘론이나 의미론 관련 지식을 묻는 문항은 그 평가 내용이 교육과정에 제시된 내용 중심이되, 그것이 주로 국어학적 지식의 일부에 대한 앎 여부를 측정하는 방식을 취하고 있다.¹¹ 지시적·문맥적 의미를 묻는 문항의 경우 단어의 사전적 의미를 아는지 여부를 측정하거나 지문 내 단어의 문맥적 의미를 추론할 수 있느냐 여부를 평가하는 방식이다. 어휘론·의미론 관련 지식이나 지시적·문맥적 의미를 묻는 문항들이 어휘 능력을 평가할 수 있는 하나의 대안일 수 있으나 그 평가 내용이 특정 부분에 한정되어 있다는 한계는 문제적이다.

그간 이러한 유형의 문항만이 지속적으로 재생산된 이유 중 하나는 어휘 능력 평가의 주 내용이 무엇인지에 대한 학계 내 논의가 빈약했다는 데 있으며, 이와 관련하여 그러한 내용을 어떤 평가 도구를 사용하여 평가할 수 있는지에 대한 논의 역시 부족했다는 데에서 찾을 수 있다. 한편 그러한 평가 내용과 평가 도구를 실제 교육 현장이나 국가 수준의 시험 등에서 활용할 수 있도록 하는 현실적 여건(문항 개발자의 양산, 문항 샘플 제작과 보급 등)도 마련되지 못했다.

어휘 교육과 관련된 논의가 빈약하다는 학계 내 목소리와는 별도로, 교육대학원 석사 논문으로 어휘 교육 관련 논문은 비교적 활발하게 그것도 지속적으로 생산되고 있다. 이는 학교 현장에서 부딪히는 어휘 교육의 중요성과 그 교육 방안 및 평가에 대한 학적·현실적 요구가 매우 높음을 보여 준다. 이러한 점에서 어휘 교육 평가에 대한 논의는 현실적인 교육 현장의 요

11 교육과정과 수능 문항을 비교해 보면 사실상 관련성이 크지도 않다. 현재 수능에서는 국어의 구조적 특성만 집중적으로 출제되는데, 문법 교육과정에서 국어의 구조적 특성은 일부에 지나지 않는다. 현 수능 문항이 교육과정의 국어의 구조와도 관련이 없다는 지적도 가능하다. 학교 현장에서 국어과 교사는 국어의 구조 전체를 간추려서 교사가 '알아서' 가르치든가 아니면 EBS 문항을 반복적으로 가르치는 수밖에 없다고들 한다. '독서와 문법' 교과서의 '문법 내용'이 수능과 연계되지 않는다는 지적이다.

구에 부응하는 실제적 작업이기도 하다.

III. 어휘 능력 평가 내용 체계 설정의 난점과 방향

우리는 II장의 논의를 통해 어휘 문항에 대한 학계나 사회의 통념을 알 수 있는데, 다음 표와 같은 정리가 가능하다. 이와 같은 이분법적 분류는 어휘 평가 문항의 전체 상황을 적확하게 나타내기보다는 논의의 편의를 위한 것으로서, 어휘 평가 문항의 경향성을 보여 줄 뿐이다. 어휘 평가 문항 개발 시 이와 같은 통념이 학문적·사회적으로 작용하고 있는지 검토해 보기 위한 자료 차원으로 읽어 주길 바란다.

〈표 1〉. 대표적인 두 가지 어휘 평가 문항

	어휘론·의미론 지식 측정 문항	단어의 지시적·문맥적 의미 측정 문항
출제 목표	지식에 대한 이해 여부	- 단어의 의미 이해 - 읽기 문맥을 고려하여 단어의 의미 추론 가능 여부
출제 근거	1. 주로 국가 교육과정 2. 어휘론·의미론 관련 핵심 지식에 대한 전문가의 판단	1. 어휘 능력이나 읽기 능력의 특성 혹은 어휘가 의사소통(특히 읽기)의 도구라는 인식 2. 국가 교육과정
검사지의 유형	주로 성취도 검사에 적합	주로 적성 검사에 적합

여기에는 몇 가지 논의 사항이 존재한다. 첫째, 어휘 관련 지식 문항의 평가 내용이 오로지 구조주의적 국어학적 지식으로 한정되어 있다는 점, 둘째, 어휘 능력의 총체적 국면이 평가 내용으로 설정되지 못하고 특정 평가 내용만 설정되고 있다는 점, 셋째, 어휘 문항이 주로 읽기 문항과만 연계되고 있다는 점, 넷째, 검사지의 유형과 평가 문항의 성격 간에 논리적 관계를 설정하지 못하고 있다는 점, 다섯째, 평가 도구의 다양성이 확보되지 못했다는

점 등이다.

반대로 살펴보면, 어휘론·의미론 관련 지식을 측정하는 문항이나 단어의 지시적·문맥적 의미를 측정하는 문항이라는 두 가지 유효한 평가 문항 유형을 확보하고 있는 셈도 된다. 어휘 평가 문항이라고 할 때 떠올릴 수 있는 두 가지 대표적 문항으로서, 오랜 기간 동안 그 평가 문항에 대한 개발 노하우를 개발해 온 셈이다.

그러나 현재 평가 대상이 되는 내용은 지극히 구조주의적인 국어학적 지식으로서의 어휘론·의미론 관련 지식에 한정되어 있다. 구조주의 언어학이 의사소통에 작용하는 인간과 사회의 요인을 배제한 채 언어의 구조적, 체계적 성격에 주목하여 연구가 이루어진 만큼, 그 연구 성과 역시 메타언어적 성격이 강하다. 이러한 지식은 물론 매우 유의미하지만, 평가 내용이 오로지 여기에만 한정되어 있다는 점은 문제적이다. 어휘와 관련된 화용론, 텍스트 언어학, 인지언어학 등의 연구 성과가 전혀 반영되지 못하고 있다. 예컨대 상하위에 그 자체에 대한 지식보다 상하위어가 실제 의사소통 상황에서 어떻게 사용되는지, 즉 어휘 선택과 표현의 효과에 대한 이해 등도 평가될 필요가 있다(이에 대해서는 신명선, 2010 참조). 물론 그렇지 못한 데에는 관련 연구의 부족도 있다.

어휘 능력의 총체적 국면이 평가 내용으로 설정되지 못하고 있다는 점도 문제적이다. 만일 어휘 평가 문항의 목표가 어휘 능력 신장이라고 본다면, 어휘 능력이 위의 두 가지 유형의 문항으로 평가되기 어렵다는 점은 명확하다. 김창원(2012)에서 논의된 ‘어휘를 매개로 한 인간과 세계의 이해’, ‘사회 문화적 소통의 기본 단위로서의 어휘와 사회 문화적 실천 주체로서의 개인’ 등은 현재의 어휘 평가 문항들과 지극히 요원한 거리를 유지하고 있는 것이 사실이다. 이는 어휘와 관련되는 사고, 문화, 소통의 요소는 무엇이며 어떻게 관찰 측정할 수 있는가와 같은 학적 물음과도 관련된다. 현재로서는 거의 시도되지 못하고 있는 평가 내용이다.

이도영(2011)에서 논의된 것처럼, 어휘 능력 평가는 목표와 내용 타당

도에서 문제점을 갖고 있다. 그러한 난점은 본질적으로 어휘 능력의 속성에서 비롯된다. 어휘 능력은 이관규(2011)에서 논의된 것처럼 문법 능력의 개념으로 포섭되기 힘들다. 어휘 능력은 국어 능력의 상당 부분을 설명할 수 있을 만큼 개념이 방대한데다 국어 교육의 범위를 벗어나기도 한다. 예컨대 ‘원소’라는 단어에 대한 얇은 화학적 지식을 요구함으로써 국어 교육 안에서 논의하기 어렵다.

어휘 능력은 구체적인 의사소통 상황 안에서 펼쳐지므로, 이를 평가하기 위해서는 어휘가 표현되고 이해되는 양상을 대상으로 하기 쉽고 그럴 경우 곧바로 어휘 능력 평가인지 화법이나 독서, 작문 능력 평가인지 의심받는 상황에 이르게 된다. 신명선(2012)은 단어의 문맥적 의미의 유형과 그 성격을 고찰하면서 문맥적 의미가 글의 주제적 의미가 되는 사례를 언급하고 단어의 문맥적 의미 파악 능력과 주제 파악 능력의 긴밀한 관련성을 언급하기도 하였다. 이는 어휘 능력과 의사소통 능력의 긴밀성이 지극히 높기 때문에 발생한다.

중요한 것은 어휘 능력과 국어 능력의 본질일 터이다. 어휘 능력이 본질적으로 국어 능력과 긴밀한 관련을 맺는다면 의사소통 상황에 터해 문항을 출제하는 것이 어휘 능력 평가라는 본질에 부합하는 것이다.¹² 해당 문항이 어휘 평가 문항이나 아니냐는 학문적으로는 유의미할 수 있으나 국어 교육의 전체 구도 안에서는, 그리고 현실적으로는, 소모적인 논쟁일 수 있다. 다만 해당 문항이 어휘 능력 평가에 더 초점을 두고 있는지 아니면 독서나 작문, 화법 능력 평가에 더 초점을 두고 있는지는 논의할 수 있으며 어휘 능력 평가 문항을 문항 출제의 의도가 어휘 능력에 좀더 방점을 찍고 있는 문항으로 정의하는 것이 합리적이다.

수능이나 성취도 시험의 경우 지필형 객관식 평가의 형식을 취하고 있

12 그러나 어휘의 사전적 의미를 알고 있는지 측정하는 매우 간단한 수준의 문항 역시 유의미하다고 판단된다. 출제의 의도와 평가지의 특성을 고려해 판단해야 한다.

기 때문에 사실상 읽기 능력 측정이 주가 되기 쉽다. 어휘 문항들이 읽기 지문에 나온 어휘들의 지시적·문맥적 의미를 아는지 여부에 집중되어 있는 것도 검사지의 성격과 관련 있다. 현 수능에 화법과 작문 영역도 설정되어 있으나 표현 영역을 객관식 문항으로 출제한다는 한계를 이미 노정하고 있어 어휘 사용 양상을 평가 내용으로 가져오기는 매우 어려운 상황이다. 고쳐쓰기 등에서 문맥에 어울리는 적절한 어휘 사용이 측정되기도 하는데, 결과적으로는 문맥적 의미 파악 능력과 대동소이하다.

현 국가 교육과정은 학교급별, 학년군별 교육 대상 어휘 목록을 제공하지 못하는 상황이므로, 어휘 문항은 읽기 지문에 의존적인 형태를 띠 수밖에 없다. 어떤 어휘가 출제 대상이 될지는 어떤 지문이 선택되느냐에 달려 있다. 따라서 학습자가 알고 있는 어휘의 양을 평가를 통해 가늠하기는 불가능하다. 마찬가지로 어휘의 질에 대한 평가 역시 읽기 지문 내용의 난이도나 지문 내 어휘 사용의 특성에 의해 좌지우지될 수밖에 없으므로, 어휘의 질에 대한 평가가 체계적으로 이루어지기는 어려운 실정이다.

초중고 각 학교급에서 소화해야 하는 어휘의 양과 질에 대한 국가 수준의 인내가 필요하다. 더불어 객관식 지필 평가의 특성을 고려하여 해당 검사지로 가장 잘 평가할 수 있는 어휘 평가 문항은 어떤 것인지는 앞으로의 과제로 논의되어야 한다.

검사지의 유형과 평가 문항의 성격 간에 비논리적 관계를 설정하고 있다는 점도 문제적이다. 수능이 성취도 평가의 성격을 일부 갖게 되면서 어휘론·의미론 관련 지식 측정 문항이 몇 개 늘어난 현실에는 성취도 평가에서는 지식 측정 문항을 출제해도 된다는 통념이 자리잡고 있다. 적성 검사의 경우, 국어 능력이나 사고력을 측정해야 하므로 지식을 측정해서는 안 되며, 성취도 시험은 학교 교육과정과 연계되어야 하므로 교육과정에 있는 내용을 지식으로 측정해야 한다거나 그래도 된다는 논리는 비논리적이다. 현 국어과 교육과정에서 추구하고 있는 국어교육의 목표 역시 국어 능력 신장이고 어휘 교육의 목표 역시 어휘 능력 신장으로 설정되어 있으므로 사실상 두 시

험 간의 차이는 거의 없는 셈이다.

오히려 어휘론·의미론 관련 지식을 직접적으로 측정하는 것이 타당한가 아닌가에 대한 논의 기준은 적어도 현 한국의 상황에서는 ‘국어 교육인가’ 혹은 ‘한국어 교육’인가로서, 피시험자가 모어 화자인가 아닌가 여부로 보는 것이 타당할 듯하다. 물론 어휘론·의미론 관련 지식이 평가의 대상으로서 합당한가 여부는 논증되어야 할 문제로서, 어휘 능력의 개념을 넓게 본다면 어휘 능력 측정을 목표로 하는 시험에서 출제 가능하다. 다만 평가 영역이나 내용 체계 설정 시 해당 검사지의 특성에 대한 분석이 요구되며 선발 시험이라면 선발의 목적 역시 고려하여야 할 것이다.

현실적인 측면에서 보면, 수능이나 성취도 시험이 갖고 있는 가장 큰 문제점은 평가 도구의 다양성이 확보되지 못했다는 점일 것이다. 객관식 오지선다형 지필 검사라는 한계를 극복하기 쉽지 않은 상황에서 문항의 다양성을 확보하는 것도 어렵다. 어휘 평가 문항이 늘 대동소이한 형태를 띠는 것도 새로운 문항을 설계하지 못했기 때문이다. 능력 있는 문항 출제자가 새로운 문항을 개발해 준다면 문항의 다양성은 확보될 수도 있다.

지금까지의 논의를 통해 드러난바, 국어 어휘 평가 문항의 한계와 난점들은 이론적 논의의 부족, 현실적 개발의 미비 등이 주 원인이므로 사실상 단기間に 극복하기는 어렵다. 본고에서는 이와 같은 한계와 난점들을 고려하면서, 가장 본질론적인 입장에서, 어휘 평가 내용 체계화의 근거를 어휘 능력의 특성에서 찾고자 한다.

전반적으로 위의 첫째와 둘째의 문제점은 어휘 능력의 본질과 성격에 대한 종합적인 분석을 통한 평가 내용의 체계화를 통해 일정 부분 해결할 수 있다. 어휘 능력의 총체적 국면을 고려하여 평가 내용 체계를 설정할 때에 구조주의적 국어학적 지식만으로 설명하기 어려움이 드러날 것이며 어휘 능력의 종합적 국면이 고려될 것이다.

최근 하성욱(2008), 이도영(2011), 이경숙(2014) 등에서는 어휘 평가의 초점을 ‘의미 중심’으로 가자고 제안한 바 있다. 어휘 평가 문항의 핵심은 결

국 의미 파악 능력임을 전제하고 있는 것으로 보이는데, 어휘 능력과 의미 능력의 교집합이 상당할 것이라는 것은 논리적으로 유추 가능하다는 점에서 논제 설정이 가능하다. 일정한 목적을 가진 시험을 기준으로 논의할 경우, 이들 시험의 성격이나 교육의 방향을 고려하여 이와 같은 방향 설정 논의가 가능하며, 실제로 유용한 검사지도 존재할 수 있다. 그러나 이러한 시각은 어휘에 관한 형태론적 지식을 평가 내용 체계에서 일정 부분 소거하는 결과를 낳기 쉽다. 무엇보다 ‘의미 능력’이 무엇인지를 규정하는 것이 쉽지 않으며 이에 대한 논의가 매우 빈곤하다는 것은 주지의 사실이다. 본고에서는 어휘 능력 그 자체에 대한 천착에서 출발하여 평가 내용 체계를 설정함으로써, 어휘 능력 측정을 평가의 목표로 삼는 다양한 종류의 검사 논의의 기반이 되는 논의를 펼치고자 한다.¹³⁾

셋째로 제시되었던 문제는 객관식 지필 평가라는 현실적 조건을 극복하기 전에는 사실상 해결하기 어려우나 어휘 능력의 본질을 고려하여 표현 어휘 능력 측정을 위한 문항 개발의 근거를 평가 내용 체계를 통해 마련해 둘 필요가 있다. 표현 어휘 능력 측정의 필요성이 대두되고 있는 만큼 현실적인 한계를 넘어 이를 평가할 수 있는 방법론에 대한 연구가 필요하며, 학교 교육 등에서는 다양한 평가 방법이 시도될 수 있다. 또한 근본적으로 어휘 능력이 이해 어휘 능력으로만 설명될 수 없다는 점에서 표현 어휘 능력 측정에 대한 논의는 필요하다. 한편 어휘 능력과 읽기 능력의 관계가 지극히 깊고 ‘문맥적 의미를 파악하는 등’의 읽기 연계 어휘 평가 문항이 어휘 능력의 실체를 관찰할 수 있는 매우 유용한 도구임도 확실하다는 점에서 앞으로도 이러한 방식의 평가는 지속될 필요가 있다.

넷째의 문제점은 현 국가 수준의 국어교육 평가가 정밀한 학적 연구에 기반을 두고 있다기보다 지극히 정치적이고 사회적인 요구에 의해 쉽게 좌

13 따라서 특정 검사지 구성의 방향이나 하나의 검사지 안에서 어휘 문항을 어떻게 배치할 것인지 등등과 같은 논의와는 구별된다.

지우지되는 방식으로 운영됨으로써 발생하는 경향도 있다. 검사의 시행과 사회적 효과 등에 걸친 제반 문제를 고려하되, 검사의 목적과 성격에 대한 정밀한 연구에 기반을 두어 평가 문항이 설계될 필요가 있다.

현 국가 단위 시험이나 교육과정을 염두에 두고 어휘 평가 내용 체계를 설정하는 것은 한계를 노정하기 쉽다. 우리나라 국가 교육과정의 경우 수시로 개정이 이루어지므로 준거로 삼기에는 부적당하며 수능이나 성취도 시험 역시 변경 가능성이 높다. 우리나라의 경우 이러한 논의는 교육 정책론의 성격으로 논의되어야 그 실효성이 높다.

한편 국가 교육과정이나 수능, 성취도 시험 등도 어휘 능력의 속성에 대한 분석에서 출발하여 교육 내용을 설정한다. 어휘 능력 그 자체에 대한 논의를 통해 어휘 평가 문항의 내용 체계를 설정할 경우 그 평가 내용 체계는 어휘 능력 신장을 목표로 하는 검사지에 유용한 틀이 된다. 수능이나 성취도 시험과 같은 구체적인 시험에 적용하기 위해서는 다른 영역(화법, 독서, 작문, 문학 등)과의 균형과 분배, 검사지에서 구체적으로 의도하는 목표(선발, 배치, 성취도 등) 등이 고려되어야 한다.

다음으로, 어휘 평가 내용 체계 설정을 위해 어휘 능력의 특성을 고려할 때 본고에서 취하고자 하는 기본 방향은 다음과 같다. 첫째, 어휘 능력이 갖는 이론적 성격에 충실하되 현실적으로 적용 가능한 평가 내용 체계를 설정한다. 전술한바, 어휘 능력은 의사소통 능력과 그 긴밀성이 높아 어휘 능력만을 독립 평가하는 것이 가능한가 여부에 대한 논의조차 가능하다. 한편 그것이 ‘능력’인즉 그 실체를 밝히기는 쉽지 않다. 어휘 능력이 있다는 것을 어떻게 관찰, 측정할 수 있는가가 논의의 대상이 될 수밖에 없으나 이에 대한 논의가 충분치 않다. 본고에서는 어휘 능력의 특성을 고려하되, 평가라는 교육적 행위의 실행에 실제적으로 기여하는 방식으로 이를 해석·적용하고자 한다.

둘째, 평가 내용의 다양성을 확보할 수 있도록 어휘 능력의 개념을 폭넓게 해석하고자 한다. 현재 어휘 관련 평가 문항은 몇 가지 유형으로 단순화되어 있다. 문항의 다양성을 확보하기 위해서는 평가의 준거가 되는 내용 체

계의 다양성을 확보할 필요가 있다. ‘소통’이라는 관점 외에 ‘문화’, ‘사고’와 같은 국어교육학의 핵심 키워드도 적극 고려하여 어휘의 사고와 문화, 어휘를 바탕으로 한 사고력과 문화력의 신장 등을 도모할 수 있도록 논의하고자 한다. 이는 국어교육학의 현 목표와 교육 내용을 고려함을 의미하기도 한다.

마지막으로 본고에서는 실제 초중고 학교의 어휘 평가 문항을 검토하지 못했다. 우리나라의 경우 수능이나 성취도 시험과 같은 국가 단위 시험이 초중고 학교의 교육에 미치는 영향이 크다는 점을 고려할 때, 한국적 상황에서 초중고 학교의 어휘 평가 문항이 수능이나 성취도 시험과 유사한 형태를 띠 것이라는 추측은 가능하지만, 그 구체태는 정확하게 알 수 없다. 몇몇 학교의 시험지를 분석할 수 있으나 이 역시 한두 사례에 불과하다. 본고에서는 수능과 성취도 시험의 어휘 평가 문항이 갖는 전술한 특징 등을 고려하되, 국가 단위 성취도 시험만을 염두에 두고 논의하지는 않을 것이다. 전술한 것처럼 어휘 능력 평가를 목표로 하는 검사지가 본 논의의 대상으로서, 이는 국가 단위나 학교 단위 등 다양한 단위와 관련을 맺을 수 있다.

IV. 어휘 능력 평가의 내용 체계

전술한 것처럼 본고에서는 어휘 평가 내용 체계를 어휘 능력의 특성에 대한 분석에서 출발하여 관련 평가 내용을 추출하는 방식을 선택하고자 한다. 이와 관련하여 참고할 수 있는 논의가 구분관(2011 ㄱ), 신명선(2004, 2011)이다. 신명선(2004)에서는 어휘 능력을 구성하는 요소로 다음과 같이 ‘상징 능력’과 ‘지시 능력’을 제시하였다.

〈표 2〉 어휘 능력의 구성 요소(신명선, 2004)

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(의사 소통 상황과 일정한 거리 유지)	맥락적(의사 소통 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

위와 같은 어휘 능력의 구성 요소는 구본관(2011 ㄱ)에서 제시한 어휘교육의 목표와 일정한 대응 관계 설정이 가능하다.

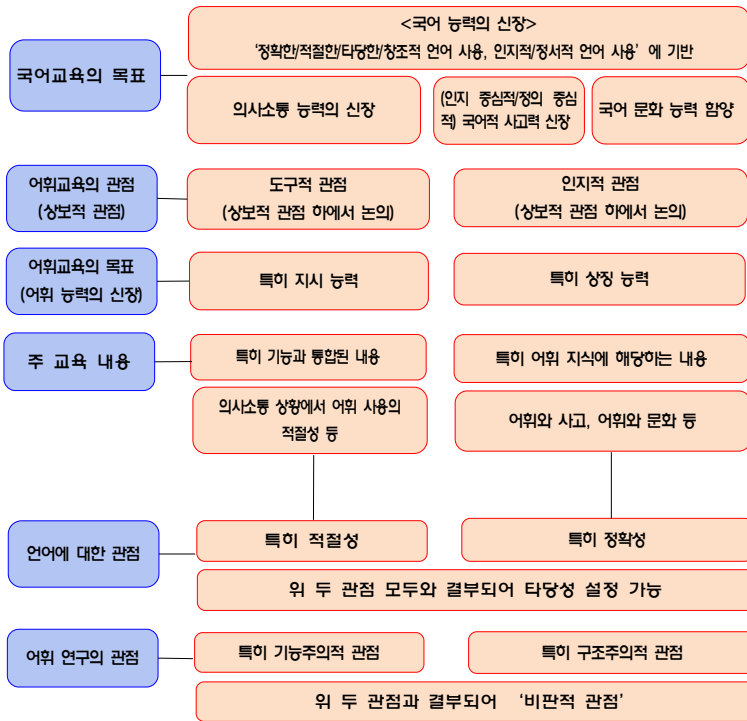
구본관(2011 ㄱ)의 어휘 교육 목표

국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 지식을 확충하고, 어휘를 사용하는 표현과 이해의 절차와 방법을 익혀 사용할 수 있게 하며, 국어 어휘에 대한 올바른 인식과 태도의 함양을 통해 국어 문화의 발전에 기여하는 태도를 기른다.

- 가. 국어 활동의 기반이 되는 어휘에 대한 질적 양적인 지식을 확충한다.
- 나. 실제 국어 생활에서 표현과 이해 양 측면에서의 어휘 활용 능력을 기른다.
- 다. 국어 어휘에 대한 올바른 인식과 태도 함양을 통해 국어 문화를 창의적으로 발전시킨다.

‘가’의 내용은 대략 상징 능력과, ‘나’의 내용은 대략 지시 능력과 대응되며, ‘다’는 ‘가’, ‘나’ 모두와 관련을 맺는다. 문제는 이와 같은 목표에 도달하기 위해서는 어떤 교육 내용들이 평가되어야 하느냐이다.

이와 관련하여 신명선(2011)에서는 다음과 같은 교육 내용 유형화의 틀을 제시한 바 있다.



〈그림 1〉 어휘 교육 내용 유형화의 틀

이를 통해 우리는 어휘 능력 신장을 위해 가르쳐야 할 어휘 교육 내용의 특징을 가늠해 볼 수 있다. 신명선(2004)에서 강조한 것처럼 상징 능력과 지시 능력은 서로 교호한다는 측면에서 이들을 명확하게 구분하는 것은 위험하지만, 각 능력이 방점을 찍고 있는 부분에 초점을 둔다면, 위의 내용 유형화의 틀을 바탕으로 다음 표와 같은 주요 평가 내용을 산출해 볼 수 있다.

위 표를 바탕으로 우리는 어휘 평가 내용 체계의 세 가지 큰 방향을 설정할 수 있는데 첫째는 ‘어휘를 정확하고 체계적으로 이해하고 있는가?’이고 둘째는 ‘의사소통 상황에서 어휘를 적절하고 효과적으로 표현하고 이해할 수 있는가?’이다. 마지막은 ‘한국어 어휘에 대한 정확한 이해를 바탕으로

〈표 4〉 어휘 능력 신장을 위한 평가 영역과 초점

	평가 영역	
	상징 능력	지시 능력
관련 분야	형태론, 음운론, 통사론, 의미론 등과 주로 관련	의미론, 화용론 등과 주로 관련
성격	탈맥락적(의사 소통 상황과 일정한 거리 유지), 정확성, 체계성, 과학성	맥락적(의사 소통 상황 중시), 적절성, 효과성, 일상성
주요 평가 내용	어휘의 형식과 내용과의 관계를 이해하고 있는가?(메타언어적 내용 - 정확한 언어 사용 연구(구조주의적 연구)에 기반	어휘의 내용과 세계와의 관계를 이해하고 있는가?(메타화용적 내용) - 적절한 언어 사용 연구(기능주의적 연구)에 기반
	어휘를 정확하고 체계적으로 이해하고 있는가?	의사소통 상황에서 어휘를 적절하고 효과적으로 표현하고 이해할 수 있는가?
	어휘의 형식과 사회와의 관계를 이해하고 있는가? - 타당한 언어 사용 연구(비판적 연구)에 기반	
	- 한국어 어휘에 대한 정확한 이해를 바탕으로 한국어 어휘의 바람직한 발전 방안을 제시할 수 있는가? - 구체적인 의사소통 상황에서 어휘가 사용되는 양상을 분석하고 그 발전 방안을 제시할 수 있는가?	

한국어 어휘의 바람직한 발전 방안을 제시할 수 있는가?, 구체적인 의사소통 상황에서 어휘가 사용되는 양상을 분석하고 그 발전 방안을 제시할 수 있는가?’이다. 각 평가 방향의 이론적 전제는 위 표와 같다.

위의 평가 방향을 고려하면서, 어휘 능력의 성격을 특히 드러내 주는 요소들을 중심으로 평가 내용을 제시할 수 있다. 아래 표에서 상징 능력을 구성하는 요소들은 현 학문적 연구 성과에 근거한 것으로 어휘 및 어휘 사용의 인지적 정교성을 높일 수 있는 내용 요소들이다. 지시 능력은 상징 능력에 근거하되 어휘의 실제 ‘사용’에 초점을 두어 이해와 표현으로 양분하였다. 상징 능력을 아래와 같이 분류하게 되면, 기존의 어휘론, 의미론에 관한 구조주의적 지식과 화용론, 텍스트언어학 등의 기능주의적 지식, 그리고 최근의 인지·의미론적 지식 등이 모두 교육 내용으로 수렴될 수 있다. ‘어휘 지식’이나 ‘어휘 간 관계’는 어휘에 관한 그간의 이와 같은 모든 연구 성과들을 바탕으로 하며, ‘어휘 용법’은 어휘 사용 및 이해와 관련된 화용론적, 텍스트언어학

적, 인지의미론적 지식을 특히 수용하게 될 것이다.

〈표 5〉 어휘 평가 내용 체계 설정을 위한 어휘 능력의 구조화

				지시 능력	
				어휘 표현	어휘 이해
상징 능력	어휘	특성	어휘의 특성 이해		
		소리	- 음성적 특징 - 동음이의어		
		형태	형태적 특징		
		의미	의미(사전적/백과사전적)		
	어휘 용법	표현	어휘 표현적 지식		
		이해	어휘 이해적 지식		
	어휘 간 관계	특성	어휘 관계 일반		
		계열 관계	의미관계(대립어, 유의어, 상하위어 등), 동음이의어, 다의어 등		
		결합 관계	관용어, 연어, 속담 등		
	어휘 유형	고유어, 외래어, 한자어, 신어, 유행어, 방언 등			

그간의 연구 성과를 고려할 때 이와 같은 어휘 능력 평가 시 세 가지 관점을 취할 수 있다. 신명선(2008)에서는 어휘 교육의 세 가지 관점을 다음과 같이 제시한 바 있다.

〈표 6〉 어휘를 바라보는 관점(신명선, 2008)

	인지적 관점	도구적 관점	상보적 관점
기본 단위	단어는 사고의 기본 단위 국어 문화의 소산	단어는 의사소통의 기본 단위 의사소통의 원천	단어는 사고와 문화, 소통의 기본 단위
강조점	개념의 정확성	사용의 적절성	정확성, 적절성, 타당성
범위	주로 개인	주로 사회	개인과 사회

위 세 관점을 각 이론적 근거와 장점을 살리는 방향에서 어휘 교육 평가 내용 체계에 적용해 볼 수 있다. 아래 표는 어휘 평가 내용이 평가의 관점과

초점에 따라 그 방향이 달라질 수 있음을 보여 준다.

〈표 7〉 어휘 능력 평가의 관점과 초점

			관점과 초점			
			관점	인지적 관점	도구적 관점	상보적 관점
			초점	사고·문화 지식의 정확성	소통 사용의 적절성	사고·문화·소통 지식과 사용의 타당성·창의성
내용 영역						
	중영역		소영역			
어휘 능력	어휘 +표현·이해	특성	어휘의 특성 이해			
		소리	- 음성적 특징 - 동음이의어			
		형태	형태적 특징			
		의미	의미(사전적/과사전적)			
	어휘 용법 +표현·이해	어휘 표현	어휘 표현적 지식			
		어휘 이해	어휘 이해적 지식			
	어휘 간 관계 +표현·이해	특성	어휘 관계 일반			
		계열 관계	의미 관계(대립어, 유의어, 상하위어 등), 동음이의어, 다의어 등			
		결합 관계	언어, 관용어, 속담 등			
	어휘 유형	고유어, 한자어, 외래어, 유행어, 신어, 방언 등				

예를 들면 다음과 같다.

〈관점과 초점의 차이에 따른 어휘 평가 내용의 차이〉

1) ‘단어의 의미’, 예시 단어: ‘자유’, ‘미망인’

‘자유’, ‘미망인’이라는 단어의 의미를 정확하게 알고 있는가?(인지적 관점, 정

확성의 관점)

‘자유’, ‘미망인’이라는 단어는 어떤 소통 상황에서 적절하게 사용되는가? 상황을 고려하여 사용할 수 있는가?(도구적 관점, 적절성의 관점)

우리 사회의 특성과 발전 방향을 고려할 때 ‘자유’라는 단어의 개념을 수정·확대한다면 어떤 방향이 타당한가?(상보적 관점, 타당성의 관점)

우리 사회의 특성과 발전 방향을 고려할 때 ‘미망인’이라는 단어의 개념은 어떤 문제점이 있는가? 이 단어의 사용 방향은?(상보적 관점, 타당성의 관점)

2) ‘단어 간의 관계’ 중 ‘상하위어’

상위어와 하위어의 개념을 정확하게 알고 있는가?(인지적 관점, 정확성의 관점)

상위어와 하위어가 일상생활에서 사용되는 양상을 이해하고 있는가? 일상 의사소통 상황에서 상하위어를 적절하게 사용할 수 있는가?(도구적 관점, 적절성의 관점)

상위어와 하위어의 사용 양상에서 드러나는 표현의 효과와 한계는 없는가?(상보적 관점, 타당성의 관점)

예) 미숙아 사망으로 여의사 구속¹⁴

3) 유의어의 경우

유의어의 개념과 특징을 정확하게 알고 있는가?(인지적 관점, 정확성의 관점)

유의어들 중 맥락에 적합한 단어를 골라 상황에 맞게 사용할 수 있는가?(도구적 관점, 적절성의 관점)

한자어와 고유어, 혹은 외래어와 고유어가 유의어가 된 사례들을 찾아보고 그 특징을 바탕으로 우리 언어 문화의 발전적 방향을 제시할 수 있는가?(상보적 관점, 타당성의 관점)

14 위 사례는 신명선(2010: 154)에 제시된 것으로 신문 기사의 표제어이다. 표현자는 ‘의사’를 굳이 ‘여의사’로 표현함으로써 여의사가 남의사보다 능력이 떨어진다는 점을 암시적으로 제시하였는데, 이처럼 상하위어 선택의 과정에는 표현자의 의도가 반영된다.

예컨대 ‘자유’의 의미를 정확하게 알고 있는가’는 인지적 관점 하에서 정확한 단어 의미 이해 여부를 중심으로 평가될 수 있다. 또한 적절한 상황에서 이 단어를 사용하고 이해할 수 있는지 역시 평가 가능하다. 매우 어려운 과제가 되겠지만, 우리 사회의 발전 방향을 고려할 때 ‘자유’의 의미 영역 확대나 수정이 필요한지 여부도 평가될 수 있다. 이러한 활동은 현대 민주주의 사회의 문제점과 우리 사회의 지표에 대한 고민 하에서 가능하다는 점에서 매우 고난이도의 문항이 될 것이다.¹⁵ 좀 더 쉬운 예시로 ‘미망인’을 들 수 있다. 남편이 죽었는데도 죽지 못하고 여전히 살아 있는 아내를 가리키는 용어는 있으나 그 반대는 존재하지 않는다는 점에서 이 단어는 지극히 남성 중심 사회의 산물이다. 이러한 단어에 대한 비판적·창의적 이해를 묻는 문항은 유의미하며 ‘자유’에 비해 그 난이도가 비교적 낮다.¹⁶

상하위어의 경우에도 이에 대한 정확한 이해, 적절한 사용 등에 초점을 두어 출제 가능하다. 상하위어가 일상생활에서 사용되는 구체적인 사례 분석을 바탕으로 상하위어 사용에서 드러나는 표현의 효과와 한계를 이해하고 이를 비판적, 창의적으로 인식하게 하는 문항이 출제 가능하다. 예컨대 다음과 같은 문항 형식의 출제가 가능하다.

-
- 15 ‘자유’는 ‘방종’ 및 ‘책임’과 결부되어 이해되어야 한다. 이러한 단어의 의미를 정확하게 이해하는 것은 매우 논리적이고 정교한 사고력을 요하며 철학적이기도 하다. 이는 어휘의 개념이 갖는 기본적인 속성에서 비롯된다.
- 16 ‘미망인’이라는 단어는 ‘남편이 죽었는데도 따라 죽지 못하고 살아 있는 여자’를 가리키는 단어로 매우 남성 중심적 사회의 소산이다. ‘과부’와 유사하지만 그 어감이 다르다. 한편 과부의 유의어가 ‘과댁, 과부댁, 과수댁, 과녀(寡女), 과모(寡母), 과붓집(寡婦-), 과수(寡守), 미망인(未亡人), 상아(孀娥), 이부(嫠婦), 홀어미’ 등에 이르는 데 비해, 홀아버리의 유의어는 광부(曠夫), 환부(鰥夫) 정도에 그친다.

〈평가 문항의 사례〉

미숙아 사망으로 여의사 구속

 -----00 일보

다음은 신문 기사의 일부이다. 밑줄 친 단어를 ‘의사’로 대체해 보고, ‘여의사’를 사용한 것이 갖는 표현의 효과와 그 특징을 말한 것으로 틀린 것은?¹⁷

- ①
- ②
- ③
- ④

유의어의 경우에도 위와 같은 문항 설계가 가능하다. 특히 국어 유의어의 경우 한자어와 고유어 사이에 일:다 대응 현상이 존재하며, 최근 고유어에 대응되는 영어권 외래어가 다수 생겨나는 현상을 바탕으로 이에 대한 비판적·창의적 사고를 묻는 문항 출제가 가능하다.¹⁸

지금까지 살펴본 것처럼, 정확성, 적절성, 타당성의 관점에서 어휘 문항을 설계하는 것은 유용하지만, 현 학문적 성과를 고려할 때 현실적 한계를 보이는 평가 내용들이 존재할 수 있다. 즉 학문적 성과의 미비로 문항 개발의 구체적 상이 드러나지 않는 사례들이 존재할 수 있다. 예컨대 유의어, 반의어의 경우 일상 의사소통 상황에서의 사용 양상이나 그 표현 효과 등에 대한 연구가 빈약하므로 이들을 대상으로 한 적절성 관점의 문항 출제는 그 상이 선명하지 않을 수 있다. 가능한 상은 읽기 지문을 제시하고 문맥적 의미

17 상위어를 선택하는 경우 해당 범주 내에 속하는 범주 구성원들이 갖고 있는 개별적이고 독특한 변별적 특성들은 숨겨진 채 해당 범주가 갖는 일반적인 성격만 강조되는 효과를 낼 수 있다. 반면 하위어를 선택하게 되면 해당 범주가 갖는 일반적인 특성보다 범주 구성원이 갖는 변별적 자질이 강조되는 효과를 낼 수 있다. 상세한 것은 신명선(2010) 참조.

18 예컨대 ‘청혼’과 ‘프로포즈’는 유의어 관계에 있다. 불과 몇 십 년 전까지만 해도 ‘청혼’이라는 단어가 널리 사용되었으나 최근 이 단어는 구시대적 어감을 주는 단어로 치부되면서 점차 그 사용량이 줄고 있는 것으로 판단된다.

를 묻는 정도이다. 그러나 이론적, 논리적으로 가능한 만큼 앞으로의 과제로 남겨 두고 추후 연구될 필요가 있다.

현 학문적 성과와 현실적 여건을 고려한다면, 상징 능력은 대개 정확성의 관점에서 지시 능력은 대개 적절성의 관점에서 출제하는 것이 유의미하거나 실효성이 높을 수 있다. 타당성의 관점은 양쪽에서 모두 가능하다. 또 평가의 본질적 목적에 부합하도록 상징 능력과 지시 능력을 그 능력의 속성에 주목하여 하위 분류한 뒤 그 세부 능력을 평가하는 것은 유용하다.

이기연(2012)에서는 어휘 평가 내용을 ‘지식, 기능, 태도’로 나누고 그 구체적인 내용을 다음과 같이 제시한 바 있다. 이 논의는 어휘 능력의 구체

〈표 8〉 어휘 교육의 성취 기준(이기연, 2012: 104)

소영역			성취 기준
지식 (K)	어휘 내적 지식 (I)	의미	사전적 의미
			① 해당 단어의 사전적 의미를 안다.
			백과사전적 의미
			② 해당 단어의 백과사전적 의미를 안다.
		구조	형태소
			③ 단어를 구성하고 있는 형태소 정보를 안다.
			품사 및 범주 정보
			④ 해당 단어의 품사 정보나 범주 정보를 안다.
	형태	발음	⑤ 해당 단어의 바른(정확한) 발음을 안다.
		표기	⑥ 해당 단어의 바른 표기를 안다.
		화용	⑦ 해당 단어의 선택 제약이나 의미적 제약을 안다.
	어휘 외적 지식	어휘 관계, 어휘 체계, 어휘의 위상 등 어휘론과 관련된 제반 지식.	⑧ 어휘와 관련된 이론적 지식을 안다.
기능 (S)	변별		① (한 단어 혹은 두 단어 이상에서) 둘 이상의 의미 차이를 변별할 수 있다.
	추론		② 맥락을 통해 단어의 의미를 추론할 수 있다.
	정의		③ 의미를 명료화하여 그 의미에 해당하는 단어를 적절하게 선택할 수 있다.
	생성		④ 단어의 구성 요소를 활용하여 새로운 단어를 창의적으로 이해하고 생성할 수 있다.
태도 (A)	어휘 사용에 대한 태도		① 언어 사용의 주체로서 어휘를 상황과 맥락에 적절하게 사용하고자 하는 태도를 지닌다.
	어휘 능력에 대한 태도		② 국어 어휘의 가치를 알고 풍부하고 정교한 어휘 능력을 갖추려는 태도를 지닌다.

적인 하위 기능을 ‘변별, 추론, 정의, 생성’으로 설정함으로써 어휘 능력 신장을 도모할 수 있는 구체적인 기능 영역을 탐색하였다는 의의를 갖는다. 본고에서는 이기연(2012)에서 보여 준 어휘 능력의 세분화 가능성에 대한 논의를 수용하되, 어휘 능력을 상징 능력과 지시 능력으로 하위 분류하였으므로 각 능력의 성격에 맞게 이를 세분화하고자 한다.

상징 능력은 본질적으로 어휘 개념을 정교화하고 이를 깊이 있게 이해·조직화하는 능력으로서, 개념적 체계화와 어휘의 조직화를 도모할 수 있는 능력, 인지적 정교화 능력에 초점이 있다. 따라서 개념을 정의하고 변별하는 능력, 어휘 간 비교·대조 능력, 어휘 현상에 대한 분석과 탐구 능력, 국어 어휘에 대한 비판적·창의적 사고 능력으로 하위 유형화할 수 있다.

지시 능력은 구체적인 소통 상황에서 어휘를 사용하고 이해하는 능력이므로 어휘 표현 능력과 어휘 이해 능력으로 하위 분류가 가능하다. 어휘 표현 능력은 어휘 선택과 표현 능력, 어휘에 대한 성찰과 평가 능력, 어휘 창조 능력으로 하위 분류 가능하며 어휘 이해 능력은 사용된 어휘에 대한 이해 능력, 맥락을 고려하며 추론하는 능력, 사용 어휘를 비판적, 창의적으로 이해하는 능력으로 세분할 수 있다.¹⁹⁾

지시 능력 평가 시에는 양적/질적 어휘력 역시 평가될 필요가 있다. ‘나 누다’를 써야 하는 상황에서 이 단어를 사용했다면 적절한 언어 사용이지만, ‘분류하다, 분석하다, 구분하다, 분류하다, 구별하다’ 등과 같은 좀 더 정교한 고난이도의 어휘를 사용한 경우와는 다르다. 따라서 지시 능력 평가 시에는 ‘얼마나 많은 단어를 알고 있는가?’, ‘얼마나 깊이 있게 알고 있는가?’가 평가될 필요가 있다. 이를 어휘의 양적 풍부성, 질적 정교성으로 표현하였다.

19 이와 관련하여 신명선(2009)을 참조할 수 있다. 신명선(2009)은 국어 표현 과정에서 작용하는 어휘 사용 기제와 그 전략을 다룸으로써 어휘 표현 과정을 구체화하였다.

〈표 9〉 상징 능력의 평가 내용 체계표

			행동 영역			
내용 영역			정의·변별	비교·대조	분석·탐구	비판·창의
상징 능력	중영역					
	어휘	특성	어휘의 특성 이해			
		소리	- 음성적 특징 - 동음이의어			
		형태	형태적 특징			
		의미	의미(사전적/ 백과사전적)			
	어휘 간 관계	어휘 관계	일반 특성			
		계열 관계	의미 관계, 다의어, 동음이의어 등			
		결합 관계	연어, 관용어, 속담 등			
	어휘 유형	유행어, 신어, 고유어, 외래어, 한자어, 방언 등				

〈표 10〉 지시 능력의 평가 내용 체계표

				행동 영역		
내용 영역				어휘의 양적 풍부성/ 어휘의 질적 정교성		
지시 능력	중영역		소영역	선택·표현	성찰·평가	창의
	어휘 표현	말하기	말하기 상황에서 어휘 사용			
		쓰기	쓰기 상황에서 어휘 사용			
				이해·추론	비판·평가	창의
	어휘 이해	듣기	듣기 상황에서 어휘 이해			
		읽기	읽기 상황에서 어휘 이해			

위 내용 체계는 교육 내용과 사고력의 두 축을 바탕으로 한 것으로서, 교육 내용과 교육 목표를 동시에 평가 내용 체계의 기반으로 삼고 있다. 예를 들면 다음과 같다.

11. <보기>의 분류 절차에 따라 용례를 A와 B로 나눈 결과로 적절한 것은? (2011 수능)

〈보기〉

〈분류 절차〉

- 각 용례에서 동사 '들다'의 의미를 확인함.
- 확인한 의미의 상호 유사성을 기준으로 분류함.

〈용례〉

- ㄱ. 감기가 들다. ㄴ. 가방을 들다.
- ㄷ. 단풍이 들다. ㄹ. 고개를 들다.
- ㅁ. 반기를 들다. ㅂ. 보험을 들다.

A	B
① ㄱ, ㄷ	ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅂ
② ㄱ, ㄷ, ㅁ	ㄴ, ㄹ, ㅂ ~~~

위 문항은 ‘들다’의 의미를 변별하는지를 측정하는 문항으로서, 개념의 정교화를 요구하고 있다. 따라서 상정 능력 중 정의·변별 능력을 측정하는 문항으로서 그 내용 영역은 어휘의 ‘의미’로 볼 수 있다.

다음의 사례는 탐구 학습을 통해 ‘거리’의 구조, 의미적 특성을 분석할

46. 전자(CD-ROM) 국어 사전을 사용하여 ㉠, ㉡의 ‘거리’와 관련된 말들을 검색하며 탐구 학습을 해 보았다. <보기>의 활동을 통해 알아낸 내용으로 잘못된 것은? (2003 수능)

〈보기〉

1단계 : ‘거리’가 들어가는 단어 검색

국거리, ㉠ 길거리, 김장거리, 땀거리, 떼거리, 먹을거리, ㉡ 볼거리, 해거리

2단계 : 표제어 ‘거리’ 찾기

거리1 ㉢ 사람이나 차 등이 다니는 길.

거리2 ㉣의 ㉠ 내용이 될 만한 재료. ㉤ 제시한 시간 동안 해낼 만한 일.

거리3 ㉥의 탈놀음이나 연극 등에서 장(場)을 세는 단위.

거리(距離)4 ㉦ 두 건물이나 장소가 공간적으로 떨어진 길이.

-거리5 ㉧ ‘비하’의 뜻을 나타내는 접미사.

-거리6 ㉨ (기간을 나타내는 명사 뒤에 붙어) ‘주기’의 뜻을 나타내는 접미사.

- ① ㉠의 ‘거리’는 거리1의 뜻으로 사용되었으며, ㉡는 ‘명사+명사’의 구조임을 알게 되었다.
- ② ㉡의 ‘거리’는 ‘국거리, 김장거리, 땀거리, 먹을거리’와 같이 거리2㉣의 뜻을 지님을 알게 되었다.
- ③ ‘떼거리’는 ‘무리’를 뜻하는 ‘떼’에 -거리5가 결합한 것임을 알게 되었다.
- ④ ‘과실이 해거리로 열린다.’의 ‘해거리’는 ‘해’에 거리2㉣이 결합한 것임을 알게 되었다.
- ⑤ 1단계에서 검색된 단어는 단일어가 아니라 모두 복합어임을 알게 되었다.

것을 요구함으로써 어휘에 대한 개념적 체계화 능력을 측정하고 있다. 따라서 상징 능력 중 분석·탐구 능력을 측정하는 문항으로서 내용 영역은 어휘의 특성 일반으로 볼 수 있다.

다음과 같은 문항은²⁰ 어휘 간 관계를 비교하는 능력을 측정하고 있는 것으로서, 어휘의 개념적 체계화를 의도하고 있다는 측면에서 상징 능력 중 비교·대조 능력을 측정하는 문항으로 볼 수 있다.

COLOR : SPECTRUM

Ⓐ tone : scale *

Ⓑ sound : waves

Ⓒ verse : poem

Ⓓ dimension : space

Ⓔ cell : organism

상징 능력 중 비판적·창의적 사고력 평가에 해당하는 문항은 예컨대 외래어의 무비판적 수용에 대한 비판적·창의적 사고 등을 대상으로 개발 가능하다. 앞서 논의한 ‘정확성, 적절성, 타당성’의 세 관점 중 ‘타당성’의 관점이 이와 관련된다.

상징 능력을 평가하는 문항의 난이도는 관련 개념의 정교성과 체계화, 관련 지식의 깊이와 수준 등에 영향을 받을 수 있다. 타당성의 관점이 정확성이나 적절성에 비해 다소 높은 수준의 사고력을 요할 수 있으나 문항의 난이도에 영향을 미치는 요소가 다양하므로 단정하기는 어렵다. 예컨대 매력적인 오답이 없는 문항이라면 타당성의 관점에서 출제된 문항이라도 문항의 난이도는 낮을 수 있다. 상징 능력의 행동 영역으로 제시한, 정의·변별 능력, 비교·대조 능력, 분석·탐구 능력, 비판·창의 능력 역시 마찬가지로인데, 대략 정의·변별 능력에서 비교·대조 능력, 분석·탐구 능력, 비판적·창의적 능력으로 갈수록 고난이도의 사고력을 요한다고 볼 수 있다. 실제 문항의 난이도

20 이 문항은 이기연(2012)에서 복합형 문항의 예로 제시된 것으로서, GRE문항이다.

는 문항 제작에 따르는 여러 변인들에 의해 좌우될 수 있다.

지시 능력 중 ‘표현’ 영역의 경우 현실적으로 국가 단위 시험에서는 측정하기 어렵다. 따라서 지필형 객관식 평가에서는 지시 능력 중 ‘이해’ 영역의 평가에 치중할 수밖에 없다. 그러나 교실 단위에서는 교사의 관찰이나 쓰기 과제를 통해 간접적으로 평가 가능하다.

지시 능력 평가 시에는 어휘의 양적 풍부성과 질적 정교성을 고려할 필요가 있으며 이것은 평가 문항의 난이도 설정에 유용한 기준이 될 수 있다. 고난이도 어휘를 문맥에 맞게 사용하고 이를 이해할 수 있는 능력은 일상적인 고빈도 어휘를 그릴 수 있는 것에 비해 보다 높은 어휘 능력을 지니고 있는 것으로 판단 가능하다. 예컨대 ‘나이’보다는 ‘춘추’, ‘외로움’보다는 ‘환과고독’ 같은 단어를 사용하고 이해할 수 있는 능력은 ‘나이’나 ‘외로움’을 그릴 수 있는 능력보다 더 높은 수준이라고 볼 수 있다.

지시 능력은 이처럼 상징 능력과 매우 긴밀한 관련을 맺는데, 지시 능력에서 어휘에 대한 앞 여부를 평가할 때에는 그 초점이 맥락에 적절하게 사용되었는가 여부에 집중되는 만큼, 이 단어와 관련된 국어학적 지식과는 다소 거리를 유지할 수 있다. 그러나 이 단어를 실제 소통 상황에서 사용하고 이해할 수 있다는 것은 이와 관련된 기초적인 지식을 알고 있다는 것을 전제하므로, 사실상 상징 능력이 그 기반이 된다. 해당 단어를 알아도 실제 소통 맥락에서 사용하지 않을 수 있고 이를 구체적인 맥락에서 사용하는 능력은 단지 알고 있는 것과는 구별된다는 점에서 평가의 의미를 찾을 수 있다. 특히 쓰기 과제 수행을 통해 이러한 능력 여부를 평가할 수 있다.

지시 능력의 표현 영역 부분은 평가가 쉽지 않다는 점에서 그 한계를 인정할 수밖에 없다. 어휘 표현 영역 중 맥락에 적절한 어휘를 ‘선택·표현’하는 능력이나 ‘창의’ 부분은 쓰기 과제나 말하기 관찰을 통해 평가가 가능하다. 그러나 ‘성찰·평가’ 능력의 경우 이러한 평가 영역이 갖는 교육적 의미에도 불구하고 평가가 쉽지는 않다. 말하기나 글쓰기에 대한 자기 평가 보고서 쓰기 등으로 간접 평가하는 방법이 존재하지만, 피평가자의 진실성 여부

에 대한 논란이 존재할 수 있다.

아래의 사례는 00대 1학년 학생들이 ‘국어과 논리 및 논술’ 시간에 협동작문 후 수행한 자기 평가 보고서의 일부이다. 자기 평가 보고서를 요구하자 학생들은 많이 당황해했으나 이러한 글쓰기를 통해 자신의 말하기나 쓰기를 성찰하면서 메타적으로 평가하는 모습을 보였다. 이러한 자기 평가 과정에서 자신의 어휘 사용에 대한 성찰과 평가도 포함되었다.

우리 조원은 수업 시간에 미리 계획을 짰 후 월요일 5시에 모였다. 나는 서론 부분에 어떤 내용을 쓸지 미리 정리해 오기로 했다. 나 나름대로 열심히 써 왔는데, 의외로 조원들이 내 글을 많이 고쳤다. 나의 의도가 글에 제대로 반영되지 않았기 때문인데 내가 적절한 어휘를 잘 고르지 못하다는 것을 깨달았다. 나의 의도를 정확히 드러내 주는 어휘를 골라 표현하는 것이 정말 중요하다는 점을 알았다.(00대 국어교육과 1학년, 000)(밑줄 필자)

지시 능력 중 이해 영역 부분은 그동안 가장 광범위하게 애용되어 온 부분이다. 특히 읽기 지문에 제시된 어휘의 의미를 문맥을 고려하여 이해하는 능력, 추론을 통해 해당 단어의 의미를 유추하는 능력 등은 II장에서 논의한 것처럼 대표적인 어휘 평가 문항이다. 어휘 사용의 적절성을 비판하거나 평가하는 능력 역시 출제가 비교적 용이하다. 적절한 어휘를 새롭게 제안하거나 창의적으로 새로운 어휘를 만들어 낼 수 있는 능력 역시 객관식 지필형으로 출제가 가능하다. 창의 영역의 경우 신어 생성 능력이나 유행어 등과 관련해서도 출제 가능하다.

다음과 같은 문항은 어휘 표현 능력 중 ‘선택·표현’ 능력 평가 시 이용 가능하다. 이 문항의 경우 주어진 상황을 파악하고 이에 어울리는 적당한 단어를 선택하여 이를 하나의 완성된 문장으로 표현하는 능력을 평가하고 있다.²¹

21 이 문항은 1995년 수능 40번 문항을 수정한 것이다.

(나) 오늘날 수령들은 옛날의 제후와 같아져 궁실과 수레, 의복과 음식, 그리고 좌우의 시종을 거느린 것이 마치 국군의 그것에 비길 만하다. 또 그들은 넉넉히 다른 사람을 경복(慶福)할 만하고, 그들의 형률(刑律)과 위엄은 충분히 사람들을 두렵게 할 만하다. 결국 수령들은 오만스럽게 자신을 뽐내고, 태평스럽게 스스로 안일에 빠져서 자신이 목이라는 것을 망각하고 만다. 사람들이 분쟁을 일으켜 찾아가 판결을 구하면 번거로워 하면서 “왜 이렇게 시끄러우냐” 하고, 굶어 죽는 사람이 있으면 “제 스스로 죽은 것일 뿐이다”라고 한다. 곡식과 피륙을 바쳐서 섬기지 않으면 곤장을 치고 몽둥이질을 하여 피가 흘러야야 그친다. 날마다 거둬들인 돈꾸러미를 헤아려 낱알이 기록하고, 돈과 피륙을 부고하여 전답과 주택을 장만하며, 권세 있는 재상가에 뇌물을 보내 뒷날의 이익을 기다린다. 이라고서야 백성이 목을 위하여 태어난 것이어니와, 어찌 이것이 타당한 이치이겠는가?

(나)에 나타난 수령의 형태를 적절한 한자성어를 넣어 한 문장으로 표현해 보시오.

()

V. 어휘 능력 평가 내용 체계의 실효성 제고를 위한 과제

앞서 살펴본 것처럼 현재 어휘 평가 문항들의 평가 내용은 대개 어휘론·의미론 관련 국어학적 지식이거나 지시적·문맥적 의미 평가 문항에 한정되는 경향을 보였다. 따라서 어휘 평가 내용의 다양성을 확보하는 일은 어휘 능력의 총체성을 복원하고 실제적 어휘 능력 측정을 위해 필요하다. 본고는 어휘 능력의 특성에 근거하여 어휘 능력 평가 내용 체계를 설정함으로써 어휘 평가 문항의 다양성을 확보하고 총체적 어휘 능력을 평가할 수 있는 기반을 마련하였다. 또한 어휘 능력을 평가 내용 체계를 위해 실효성 있게 해석하여 분석함으로써 어휘 능력의 특성을 다양한 교육적 국면에 적용할 수 있는 길을 열었다.

그러나 본 논의가 좀 더 실효성을 갖기 위해서는 해결해야 할 과제가 많다. 첫째, 본고는 어휘 능력의 성격을 바탕으로 어휘 교육 내용 체계를 설계한 것이므로 어휘 능력이 검사의 목표가 되는 경우에 유용하다. 그러나 검사의 목표가 어휘 능력이라 하더라도 평가의 방식에 따라 이러한 내용 체계의 적용 양상은 다를 것으로 판단된다. 예컨대 객관식 선택형 문항은 어휘 표현

능력을 측정하기에 한계가 있다. 따라서 검사의 특성과 평가 방식에 따른 평가 내용의 적용 방식에 대한 연구가 후속되어야 그 실효성이 높아질 것이다.

둘째, 위의 첫째와 연계하여 어휘 능력을 평가할 수 있는 다양한 평가 도구가 개발되어야 본 논의의 실효성이 높아질 것이다. 평가 내용은 평가 도구에 의해 실현되는 만큼 다양한 평가 도구의 개발은 평가 내용의 질을 확보할 수 있는 장치가 될 것이다.

셋째, 국가 수준에서 어휘 능력 평가용 어휘 목록을 등급화하여 제시할 필요가 있다. 이는 학습자가 어휘 학습의 방향을 탐색하는 데 도움을 줄 뿐만 아니라 어휘의 양적 풍부성을 평가하는 기준이 될 것이다. 현재는 이러한 목록이 없기 때문에 읽기 지문에 따라 평가 대상 어휘가 결정되는 양상을 보임으로써, 어휘 교육의 체계화가 실현되지 못하고 있다. 기초 어휘 목록, 사고도구어 목록, 저빈도어이나 학습에 유용한 목록 등을 구분하고 각 어휘들의 난이도를 고려한 어휘 목록 표가 제시되면 어휘 평가의 실효성을 높이는 유용한 참고 자료가 될 것이다.

* 본 논문은 2015. 4. 30. 투고되었으며, 2015. 5. 6. 심사가 시작되어 2015. 6. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구본관(2008), 「교육내용으로서의 어휘사에 대한 연구」, 『국어교육연구』 21, 서울대
국어교육연구소, 77-127.
- _____(2011ㄱ), 「어휘 교육의 목표와 의의」, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, 27-59.
- _____(2011ㄴ), 「어휘 교육의 이론과 실제」, 『우리말교육현장연구』 5-2, 우리말교육현장학회,
49-92.
- _____(2012), 「한국어 어휘교육론」, 『한국어교육의 이론과 실제 2』, 아카넷.
- 구본관 외(2014), 『어휘 교육론』, 사회평론아카데미.
- 구본관·조용기(2013), 「문법 영역 출제의 개선 방향—2014학년도 대학수학능력시험 국어
영역을 중심으로」, 『문법교육』 18, 한국문법교육학회, 1-44.
- 김은성(2005), 「어휘 교육 연구사」, 『국어교육론 2』, 한국문화사.
- 김지영(2009), 「어휘 지도가 독해에 미치는 효과」, 고려대 석사논문.
- 김창원(2012), 「고등학교 어휘교육의 위상과 어휘교육론의 과제」, 『국어교육학연구』 44,
국어교육학회, 229-259
- 박연후(2010), 「대학수학능력 시험의 어휘 분석 연구—사고도구어를 중심으로」, 한국교원대
석사논문.
- 박재현(2006), 「어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘 의미의 가치 교육 연구」, 『새국어교육』 74,
한국국어교육학회, 5-24.
- 방성희(2007), 「대학수학목적의 한국어 기본 어휘 선정 연구—인문 계열 명사 어휘를
중심으로」, 고려대 석사 논문.
- 소영숙(2008), 「국어 어휘력 평가에 대한 연구」, 원광대 석사논문.
- 신명선(2004), 「어휘 교육 목표로서의 어휘 능력에 대한 연구」, 『국어교육』 113,
한국어교육학회, 263-296.
- _____(2005), 「어휘 교육 변천사」, 『국어교육론 2』, 한국문화사.
- _____(2008), 『의미, 텍스트, 교육』, 한국문화사.
- _____(2009), 「국어 표현 과정에서 작용하는 어휘 사용 기제와 그 전략에 관한 연구」, 『한국어
의미학』 29, 한국어 의미학회, 91-131.
- _____(2010), 「어휘 선택과 표현의 효과—상하위어를 중심으로」, 『작문연구』 10,
한국작문학회, 137-168.
- _____(2011), 「국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 40,
국어교육학회, 61-101.
- _____(2012), 「단어의 문맥적 의미 평가 문항의 유형과 특징에 대한 연구」, 『국어교육』 137,
한국어교육학회, 237-269.
- 신호철(2014), 국어과 예비교사 수업 시연의 언어·행동 평가 기준안 마련을 위한 기초 연구,
141-160.

- 신호철·이현희(2014), 「한국어 교원 능력 평가 항목 개발 연구」, 『새국어교육』 99, 한국국어교육학회.
- 양효순(2008), 「어휘력 평가도구 개발 연구: 초등학교 고학년을 대상으로」, 연세대 석사논문.
- 오중열(2014), 「대학수학능력시험 국어영역 평가 어휘의 등급별 분석」, 한국교원대학교 석사논문.
- 이경숙(2014), 「의미 능력 평가 문항 개발 연구—1994~2014 대학수학능력시험에서 어휘력 평가 현황을 바탕으로」, 『한국어문교육』 16, 고려대학교 한국어문교육연구소, 129-180.
- 이관규(2011), 「문법 교육과 어휘 교육」, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, 127-158.
- 이기연(2009), 「통시적 관점의 어휘 교육 가능성 탐색」, 『국어교육연구』 24, 서울대 국어교육연구소.
- _____(2011), 「어휘력 평가의 평가 요소와 평가 유형에 대한 고찰」, 『국어교육학연구』 42, 국어교육학회, 461-497.
- _____(2012), 「국어 어휘 평가 내용 연구」, 서울대 박사논문.
- _____(2014), 「어휘 능력 평가의 지평 확대를 위한 소고」, 『한국어의미학』 44, 171-197.
- 이도영(2011), 「어휘 교육 평가의 이론적 고찰—목표와 내용 타당도를 중심으로」, 『국어교육학연구』 40, 국어교육학회, 103-125.
- 이문규(1998), 「어휘력 평가의 실제」, 『국어교육연구』 30, 국어교육학회.
- 이승왕(2010), 「초등학교 국어과 어휘 교육 평가의 개선 방향」, 『어문학교육』 41, 한국어문학교육학회.
- 하성욱(2008), 「대학수학능력시험에서의 어휘력 평가에 대한 비판적 고찰」, 『우리어문연구』 32, 우리어문학회, 159-184.
- 한국교육과정평가원(2004), 대학수학능력시험 출제 매뉴얼.
- 한미진(2005), 「국어과 어휘력 평가 문항 개발 연구: 10학년 지필 검사를 중심으로」, 이화여대 석사논문.

국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 대한 연구

신명선

본고는 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계를 탐색하고자 한 논문이다. 이를 위해 먼저 국어 어휘 평가의 현황을 분석한 뒤 어휘 능력의 특성에 기반하여 평가 내용 체계를 설정하였다.

어휘 능력 중 상징 능력은 본질적으로 어휘 개념을 정교화하고 이를 깊이 있게 이해·조직화하는 능력으로서, 개념적 체계화와 어휘의 조직화를 도모할 수 있는 능력, 인지적 정교화 능력에 초점이 있다. 따라서 개념을 정의하고 변별하는 능력, 어휘 간 비교·대조 능력, 어휘 현상에 대한 분석과 탐구 능력, 국어 어휘에 대한 비판적·창의적 사고 능력으로 하위 유형화할 수 있다.

지시 능력은 구체적인 소통 상황에서 어휘를 사용하고 이해하는 능력이므로 어휘 표현 능력과 어휘 이해 능력으로 하위 분류가 가능하다. 어휘 표현 능력은 어휘 선택과 표현 능력, 어휘에 대한 성찰과 평가 능력, 어휘 창조 능력으로 하위 분류 가능하며 어휘 이해 능력은 사용된 어휘에 대한 이해 능력, 맥락을 고려하며 추론하는 능력, 사용 어휘를 비판적, 창의적으로 이해하는 능력으로 세분할 수 있다. 지시 능력 평가 시에는 ‘얼마나 많은 단어를 알고 있는가?’, ‘얼마나 깊이 있게 알고 있는가?’가 평가될 필요가 있다. 이를 어휘의 양적 풍부성, 질적 정교성으로 표현하였다.

핵심어 어휘 능력, 어휘 평가, 어휘 능력 평가, 어휘 평가 내용, 어휘 평가 내용 체계, 상징 능력, 지시 능력

ABSTRACT

A Study on the Content System of Korean Vocabulary Ability Assessment

Shin Myungseon

This Study deals on the content system of Korean vocabulary ability assessment. First, this study grasps the current situation of Korean vocabulary ability assessment. Next, This study explores Korean vocabulary ability. Finally, this study suggests an alternative of assessment system of Korean vocabulary ability.

The symbolic ability of Korean vocabulary ability is the elaborative and systematic ability of vocabulary concept. So, the ability of definition, discrimination, comparison, contrast, analysis and investigation need to be assessed. And the critical and original ability about vocabulary concept need to be assessed also.

The directive ability of Korean vocabulary ability is the expressive and understanding ability of vocabulary. So the choosing and expressive ability of vocabulary, the reflective and expressive ability about vocabulary and the creative ability of vocabulary need to be assessed. Especially these questions, 'How many words do you know?' and 'How do you know words?' is important in assessment.

KEYWORDS Vocabulary Ability, Vocabulary Assessment, Korean vocabulary ability assessment, the contents of Vocabulary Assessment