



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한  
어휘 교육 연구

2017년 8월

서울대학교 대학원  
국어교육과 국어교육전공  
강 가 혜



## 국문 초록

상황에 적절하게 자신의 의도를 드러내 줄 수 있는 정확한 한 단어는 천 마디 말보다 더 큰 기능을 한다. 따라서 정확한 단어를 선택하여 자신의 느낌이나 생각을 전달하는 것은 언어 사용에서 매우 중요하다. 정확한 단어를 선택해 세밀한 의미와 의도를 전달할 수 있는 화자야말로 뛰어난 국어 능력을 갖추었다고 할 수 있으며, 어휘 교육은 궁극적으로 이러한 화자를 길러 내는 것을 목표로 한다.

그러나 현행 어휘 교육은 어휘론 일반의 지식만을 제공하고 있으며, 어휘에 대한 이해 및 사용에 관해서는 기능 영역에서 단편적으로 다루고 있을 뿐이다. 그러한 탓에 지금의 어휘 교육은 어휘에 대하여 사고하고, 정확하게 이해하고, 적절히 사용하는 경험을 충분히 제공하지 못하는 형편이다. 따라서 본 연구에서는 어휘에 대한 이해 및 사용 경험을 총체적으로 제공하고자, 어휘가 사용되는 실제 맥락인 어휘 선택 과정에 주목하여 이를 메타적으로 인식하는 어휘 교육 내용을 구안하고자 하였다.

이를 위해 II장에서는 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 개념과 요인을 고찰하여 어휘 능력 신장을 위한 어휘 교육에 실마리가 될 수 있음을 논의하였다. 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식은 학습자들이 실제적인 어휘 사용 맥락 안에서 어휘를 학습할 수 있다는 점에서 교육의 실제성을 보장하며, 이는 곧 어휘에 대한 깊이 있는 이해와 사고의 경험을 제공하고, 정교한 어휘 사용으로 나아가게 한다는 점에서 의의가 있다. 그 뿐만 아니라 자신의 어휘 선택을 메타적으로 인식하는 경험은 학습자로 하여금 언어적 주체로서 주체적이고 능동적인 어휘 사용 태도를 갖추게 한다는 점에서 의의가 있다. 이와 더불어 국가수준의 교육 과정과 교과서, 교수·학습 층위의 교육 현황을 분석하여 현 어휘 교육의 실태와 문제점을 고찰하였다.

III장에서는 고등학교 학습자 165명의 어휘 선택 과정 양상을 질적으로 분석하여, 학습자들의 어휘 선택 과정 양상과 세부 요인들을 살폈다. 이때 학습자들의 어휘 선택 과정을 보다 구체적으로 확인하고자 삼각 측정법을 적용하여 설문지 조사와 소집단 토의, 심층 인터뷰를 진행하였다. 학습자들의 어휘 선택 과정은 이론적 근거를 토대로 ‘선택항 구성 여부’, ‘선택항의 질적 차원’, ‘최종 선택 어휘의 정교

함'을 기준으로 분석하였다. 이러한 분석에 따라 학습자의 어휘 선택 과정은 총 일곱 가지로 유형화되었다. '단일 어휘 제시'의 경우 광의(廣義)의 어휘를 선택한 경우와 화용적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우, 정교한 어휘를 선택한 경우가 있었다. 또한 '불완전한 선택항을 구성'한 경우 광의의 어휘를 선택한 경우와 부적합한 어휘를 선택한 경우가 있었다. 한편 '완전한 선택항 구성' 중에서도 광의의 어휘 선택과 정교한 어휘 선택을 살펴볼 수 있었다.

이와 더불어 추리 검정 통계인 이항 로지스틱 회귀분석을 활용하여 어휘 선택 과정 중 드러난 학습자의 특성인 '어휘 지식의 메타적 활용', '어휘에 대한 태도'와 어휘 선택 과정의 영향 관계를 분석하였다. 이를 통해 어휘 선택 과정 중 '선택항 나열 단계'에서는 '어휘 지식의 메타적 활용'과 '어휘에 대한 태도' 모두 영향을 미치며 그 중에서도 '어휘 지식의 메타적 활용'의 영향이 더 큼을 확인하였다. 또한 '질적 선택항 구성'에는 '어휘에 대한 태도'가 '최종 어휘 선택'에서는 '어휘 지식의 메타적 활용'이 유의미한 영향을 미침을 확인하였다.

따라서 IV장에서는 II장의 이론적 토대와 III장의 학습자 자료를 근거로, 학습자들의 어휘 이해 및 사용 능력과 주체적인 어휘 사용 태도 신장을 위한 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식 틀을 구안하였다. 또한 이러한 인식 틀을 교과서 및 교수·학습 활동 차원에서 적용 가능한 교수·학습의 실례(實例)를 보이고, 이를 실제 교수·학습 국면에서 실행하여 교수·학습의 실제성과 효과를 담보하고자 하였다.

본고는 분절적인 지식을 제공하는 것에만 초점을 두던 그간의 어휘 교육 연구들의 한계를 지적하고 실제적인 어휘 사용 맥락에서 어휘를 다루는 절차적 어휘 교육 경험을 제공한다는 점, 실제 학습자의 어휘 선택 과정을 연구함으로써 학습자들의 어휘 사용의 양상을 면밀하게 관찰하였다는 점, 이를 바탕으로 실제적인 교육 내용을 제안하고 실행하여 교육적 효과를 검증했다는 점에서 의의가 있다.

\* 주요어 : 국어교육, 어휘 교육, 어휘 선택 과정, 어휘 선택, 어휘 능력 신장, 메타적 어휘 교육, 어휘 메타 인식, 표현 어휘 교육

\* 학 번 : 2015-23195

※ 이 논문은 국가장학재단의 '2016학년도 인문·사회계 국가연구장학금'의 지원을 받아 수행되었음.

## 차 례

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 선행 연구 .....	5
2.1. 국어교육에서 어휘 교육 관련 연구 .....	5
2.2. 어휘 선택 관련 연구 .....	9
2.3. 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 관련 연구 .....	11
3. 연구 대상 및 방법 .....	13
II. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 이론적 토대 ..	20
1. 어휘 선택 과정의 개념과 영향 요인 .....	20
1.1. 어휘 선택 과정의 개념 .....	20
(1) 언어산출에서의 어휘 선택 과정 .....	21
(2) 메타적 인식 대상으로서의 어휘 선택 과정 .....	29
1.2. 어휘 선택 과정의 영향 요인 .....	32
(1) 어휘 지식 .....	33
(2) 어휘 사용 태도 .....	36
(3) 어휘 사용 맥락 인식 .....	37
2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 의의 .....	39
2.1. 실제 맥락에서의 어휘 이해 및 사용 경험 제공 .....	39
2.2. 주체적인 어휘 사용 태도 신장 .....	42
3. 기존 어휘 교육에 대한 반성적 검토 .....	44
3.1. 교육과정 및 교과서 층위 .....	44
3.2. 교수·학습 층위 .....	51
(1) 교사 인식 조사 .....	51
(2) 학습자 실태 조사 .....	54
III. 학습자의 어휘 선택 과정 분석 .....	57

1. 자료 수집 및 분석 방법 .....	57
1.1. 자료 수집 방법 .....	57
(1) 연구 대상 .....	58
(2) 연구 절차 .....	59
1.2. 자료 분석의 기준 및 방법 .....	62
(1) 자료 분석 기준 .....	62
(2) 자료 분석 방법 .....	67
2. 학습자의 어휘 선택 과정 유형 .....	68
2.1. 단일 어휘 제시에 따른 어휘 선택 .....	68
(1) 유형1: 광의(廣義)의 어휘 선택 .....	69
(2) 유형2: 부적합한 어휘 선택 .....	71
(3) 유형3: 정교한 어휘 선택 .....	72
2.2. 불완전한 선택항 구성에 따른 어휘 선택 .....	73
(1) 유형4: 광의의 어휘 선택 .....	74
(2) 유형5: 부적합한 어휘 선택 .....	76
2.3. 완전한 선택항 구성에 따른 어휘 선택 .....	83
(1) 유형6: 광의의 어휘 선택 .....	84
(2) 유형7: 정교한 어휘 선택 .....	87
3. 학습자 특성에 따른 어휘 선택 과정 유형 .....	94
3.1. 학습자 특성 .....	94
3.2. 학습자 특성과 어휘 선택 과정 유형 .....	96
4. 학습자의 어휘 선택 과정 분석의 시사점 .....	98
4.1. 어휘 지식에 대한 메타적 접근의 중요성 .....	98
4.2. 어휘 사용 태도 교육의 위상 제고 .....	100
 IV. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 설계 .....	102
1. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 목표 .....	102
2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 내용 구성 .....	105
2.1. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀 구성 원리 .....	106

2.2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀 .....	110
(1) 선택항 나열하기 .....	110
(2) 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기 .....	111
(3) 적절한 어휘 선택하기 .....	113
(4) 어휘 선택 평가하기 .....	114
2.3. 메타적 인식 대상 교육용 어휘 선정 기준 .....	116
<b>3. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습 .....</b>	<b>117</b>
3.1. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습의 실제 .....	118
3.2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습의 실행 및 효과 .....	130
(1) 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교수·학습의 실행 .....	130
(2) 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교수·학습의 효과 .....	133
 <b>V. 결론 .....</b>	 <b>141</b>
 <b>참고문헌 .....</b>	 <b>146</b>
<b>부록 .....</b>	<b>157</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>171</b>



## 표 차례

<표 I-1> 이해 어휘량의 발달 .....	14
<표 I-2> 등급별 어휘 목록 .....	14
<표 I-3> 연구 방법 .....	15
<표 I-4> 실증적 연구 자료 수집 과정 .....	19
<표 II-1> 어휘에 대한 지식 .....	35
<표 II-2> 2009 개정 교육과정 문법 영역 중 어휘 교육 관련 성취기준 .....	44
<표 II-3> 고등학교 급 어휘 교육 관련 성취기준 .....	47
<표 II-4> 2007, 2009, 2015 개정 교육과정 기능 영역에서의 어휘 교육 관련 내용 ..	50
<표 II-5> 인식 조사 대상 교사 정보 .....	51
<표 III-1> 조사 대상 학교의 국어 과목 국가수준 학업성취도 평가 결과 .....	58
<표 III-2> 본조사1 문항 제시 방법 예시 .....	60
<표 III-3> 본조사1의 제시문 .....	61
<표 III-4> 본조사 연구 과정 .....	62
<표 III-5> 어휘 선택 과정의 유형 분석 기준 .....	65
<표 III-6> 학습자 자료 분석 예시 .....	66
<표 III-7> 학습자 자료 기술 방식 .....	66
<표 III-8> 유형3의 타 문항 유형 .....	73
<표 III-9> 학습자의 어휘 선택 과정 유형 및 특징 .....	93
<표 III-10> 학습자의 어휘 지식의 메타적 활용과 어휘 선택 과정 유형의 상관 분석	95
<표 III-11> 학습자의 어휘에 대한 태도와 어휘 선택 과정 유형의 상관 분석 .....	96
<표 III-12> 학습자의 내재적 특성 간의 상관 분석 .....	96
<표 III-13> 학습자 내재적 특성과 어휘 선택 과정의 이항 로지스틱 회귀분석 결과 ..	96
<표 IV-1> 어휘 교육의 목표 .....	102
<표 IV-2> 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 반영한 어휘 교육의 성취 기준 및 해설	105
<표 IV-3> ‘선택항 나열 단계’에서의 유형별 특징 .....	107
<표 IV-4> ‘최종 선택 단계’에서의 유형별 특징 .....	108
<표 IV-5> 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀 구안을 위한 내용 요소 정리 ..	109
<표 IV-6> 선택항 나열 단계에서의 메타적 인식 틀 .....	111

<표 IV-7> 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기 단계에서의 메타적 인식 틀	113
<표 IV-8> 적절한 어휘 선택하기 단계에서의 메타적 인식 틀	114
<표 IV-9> 어휘 선택 평가하기 단계에서의 메타적 인식 틀	115
<표 IV-10> 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀	115
<표 IV-11> 자료 수집 과정 개요	131
<표 IV-12> 집단별 교수·학습 진행 개요	132
<표 IV-13> 집단별 사전 동질성 검사 - 이해 어휘 수준	133
<표 IV-14> 집단별 사전 동질성 검사 - 어휘에 대한 태도	133
<표 IV-15> 집단별 선택항 어휘 개수 차이에 대한 두 독립표본 t 검정 결과	136
<표 IV-16> 집단별 어휘 선택 과정 중 어휘 지식 활용 방법의 차이	137
<표 IV-17> 집단별 어휘에 대한 태도의 두 독립표본 t 검정 결과	138

## 그림 차례

【그림 II-1】 언어산출 과정	21
【그림 II-2】 언어산출의 청사진	23
【그림 II-3】 어휘 접속 방식	24
【그림 II-4】 어휘 사용 기제	25
【그림 II-5】 어휘 선택 과정 정리	26
【그림 II-6】 2009 개정 교육과정 초등학교 국어 2-2-가 교과서 ‘단어 의미 관계’ 활동	46
【그림 II-7】 2009 개정 교육과정 국어 I 교과서 ‘단어 의미 관계’ 활동	46
【그림 II-8】 2009 개정 교육과정 국어 I 교과서 ‘유의어 비교’ 활동	48
【그림 III-1】 어휘 지식에 대한 메타적 접근의 중요성	99
【그림 III-2】 어휘 사용 태도 교육의 위상 제고	101
【그림 IV-1】 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 통한 어휘 교육의 목표	103
【그림 IV-2】 언어산출에서의 어휘 선택 과정	106
【그림 IV-3】 집단별 사전·사후 어휘 선택 과정 유형 변화 비교	134
【그림 IV-4】 수업 후 두 집단의 선택항 어휘의 개수 비교 상자 그림	136
【그림 IV-5】 수업 후 두 집단의 어휘에 대한 태도 비교 상자 그림	138

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

어휘는 국어 생활을 영위하는 데 기초가 되는 자원이다. 어휘를 이해하고 사용하는 능력은 그 자체로 국어 능력의 근간이 되며 더 나아가 학습 능력의 기초가 된다. 따라서 국어 능력의 신장을 위해 어휘 교육이 필요함은 틀림없는 사실이다. 이러한 맥락에서 어휘 교육은 어휘에 대한 정확한 이해를 도모하고, 이를 실제 자신의 어휘 사용에 적용하여 정교한 표현을 할 수 있도록 도와주어야 하며, 더 나아가 어휘에 대한 흥미와 어휘 학습에 대한 능동적인 태도를 갖출 수 있는 교육 내용을 제공해야 한다. 그러나 다음과 같은 학습자 응답<sup>1)</sup>은 그간의 어휘 교육의 한계는 무엇이며, 앞으로 어휘 교육은 무엇에 주목해야 하는지를 보여 준다.

“대충 어감에 따라 어휘를 사용하다보니 어휘들의 차이를 이해하기 어렵고, 내가 표현하고 싶은 것을 정확하게 표현 해내기 어렵다. 이런 걸 도와주는 어휘 수업이 있으면 좋겠다.”

현행 어휘 교육은 ‘어휘에 대한 지식 확충, 실제 국어 생활의 어휘 활용 능력 신장, 어휘에 대한 올바른 인식과 태도 함양’을 목표로 하고 있다. 그러나 ‘어휘의 체계 및 양상’과 같은 어휘론 일반에 그치는 교육 내용을 제시하고 있다는 점에서 한계를 보이며<sup>2)</sup> 오히려 어휘 의미의 세밀한 이해와 정확한 사용에 관해서는 기능 영역에서 주로 제시되는 실정이다.<sup>3)</sup> 어휘는 구체적인 국어 사용 과정을 고려해야

- 
- 1) 이는 연구의 필요성을 알아보기 위해 실시한 사전 인터뷰 내용으로 응답자는 고등학교 1학년 여학생이다.
  - 2) 주세형(2005:244)은 어휘 교육 내용이 ‘국어학 하위 분야인 어휘론을 교육적으로 가공해 제공하는 데 그치고 있음’을 지적한 바 있다. 또한 이기연(2012:2)은 ‘어휘 능력 신장’이라는 목표 하에 ‘어휘론을 가공한 문법의 제반 지식 교육 내용’을 제시하고 있기 때문에 실질적으로 현행 어휘 교육에서는 ‘어휘 능력의 신장’으로 이어지는 교육이 이루어지고 있지 않음을 언급하였다.
  - 3) 문맥 상 단어의 의미에 대한 이해는 주로 읽기영역에서, 필자의 의도에 알맞은 단어를 사용하는 것은 주로 작문영역에서 다루어지고 있다. 이처럼 어휘 교육이 분절적으로 제공되는 것은 어휘는 사용되는 맥락이 보장되어야 한다는 어휘의 특성에서 기인한다. 이와 관련하여서는 II장에서 자세히 살펴보고자 한다.

하므로 어휘의 의미에 대한 이해가 읽기, 듣기 맥락 안에서 다루어지고, 어휘의 정확한 사용이 쓰기, 말하기 맥락에서 다루어지는 것은 자연스러울 수 있다. 그러나 읽기나 쓰기 맥락 안에서의 어휘 교육은 사실상 읽기와 쓰기를 위한 부차적인 교육 내용으로만 다루어질 뿐, 구체적인 어휘 능력을 위한 것이라고 하기 어렵다.<sup>4)</sup>

또한 기존의 어휘 교육에서는 주로 학습자들의 독해력 신장과 관련하여 어휘 이해에 중점을 두고 있었으며, 어휘의 표현에 대하여서는 부수적으로 다루어왔다.<sup>5)</sup> 그러나 이때의 어휘 이해 또한 독해 과정에서 마주치는 어려운 어휘의 의미를 이해하는 것에 주목하여 어휘 각각에 대한 의미를 정교하게 이해하는 것은 포함하지 않았다. 뿐만 아니라 어휘를 이해 위주로 가르치는 것은 정확하고 다양한 어휘 사용을 보장하지 않는다는 점에서 어휘를 사용하는 것에 대해서는 막연하게만 다루어왔다고 할 수 있다.<sup>6)</sup>

더불어 학습자들에게 어떤 어휘를 가르칠 것인가에 대한 논의도 함께 이루어져야 한다. 베크 외(Beck et al., 2002; 2008)는 교육의 대상 어휘로 단순히 글에서 마주친 모르는 단어로만 한정할 것이 아니라, 학습자들이 그 개념은 가지고 있으면서도 정확하게 표현하지 못하는 어휘들을 대상으로 하는 것이 효과적이라고 하였다.<sup>7)</sup> 특히나 고등학교의 어휘 교육은 ‘생활 어휘, 기초 어휘 교육’에서 나아가

- 
- 4) 신명선(2005:514)은 ‘글의 공란에 적절한 단어를 넣을 수 있는 능력은 어휘 능력인가 국어 사용 능력인가’와 같은 문제를 제기하였다. 이에 대해 ‘어휘 능력은 국어 사용 능력 안에 포함되는 것이므로 이는 어휘 능력이며 동시에 쓰기 능력이라 할 수 있지만, 이것이 어휘 교육의 내용과 말하기, 읽기, 듣기, 쓰기의 내용이 동일하다는 것을 의미하지는 않는다’라고 설명을 덧붙였다.
  - 5) 어휘 지도는 독해력 신장에 기여하기 위한 어휘 이해에 초점을 두고 주로 읽기와 관련되어 왔다(Jekins, Stein, & Wyscoki, 1984; Nagy, 1988; Nicholson & Dymock, 2010; 정인숙, 1995; 김봉순, 2012). 이는 주로 독해의 도구로서 어휘를 인식했기 때문이며, 특히나 이해된 어휘는 특별한 훈련이 없이도 자연히 사용될 수 있을 것이라는 인식에 근거한 것이다(구본관 외 2014:234-235). 그러나 이해하고 있는 어휘는 자동적으로 표현의 영역으로 전환되지 않으므로(Laufer & Pribakht, 1998), 표현 어휘에 대해서도 의도적인 교육이 필요하다(강보선, 2013).
  - 6) 생산적 사용을 위해서는 수용적 학습만으로는 충분하지 않다. 따라서 어휘에 대해 수용적인 이해를 위해서는 이해 위주의 학습을, 생산적인 표현을 위해서는 실제적인 어휘 사용 맥락 내에서 표현하는 학습이 제공되어야 한다(Nation, 2001:39)
  - 7) 그러나 학교 현장에서 대부분의 교사는 주로 어려운 개념의 어휘에 대해 정의와 예시만을 제시하는 방식으로 어휘 지도를 대체하며(이영숙, 1996), ‘알고 있는 단어의 의미를 명확히 하고 풍부히 하는 과제’에는 큰 관심을 보이지 않는 경우가 많다(Graves, 1987; 주세형, 1999:16 재인용). 이는 본고의 교사 인식 조사에서도 확인되었는데, 대부분의 교사는 교과서 지문에서 학습자들이 이해하지 못하는 어휘에만 교육적 초점을 두고 있었다. 이러

‘개념 중심의 교양 어휘, 전문 어휘’를 다루는 단계이다(김창원, 2012). 그러므로 고등학교 학습자에게는 일상적인 어휘로만 표현하던 것을 보다 정교한 어휘로 구체화할 수 있도록 돕는 교육 내용이 제공되어야 한다.<sup>8)</sup>

따라서 본 연구에서는 본질적인 어휘 지식만을 제공하는 어휘 교육에서 벗어나, 구체적인 어휘 사용 맥락에서, ‘개념을 소지하고 있으나 표현에 어려움을 갖는 어휘’에 대해 보다 세밀하게 이해하고, 실제 사용에 있어 정교한 어휘로 표현할 수 있는 교육 내용을 구안하고자 한다. 이러한 맥락에서 본고는 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 어휘 교육 내용으로 도입하고자 한다.<sup>9)</sup>

국어 표현 과정에서 어휘를 선택하는 것은 자신이 의도하는 바를 더욱 명확하게 드러내고자 하는 전략적 행위이다. 표현하는 사람은 자신의 심리와 의도를 언어로 표현하고자 할 때에 그것을 효과적으로 표현할 수 있는 방법을 탐색하는데, 그 과정에서 정확하고 적절한 어휘 사용은 매우 중요하다.<sup>10)</sup> 이때 적절한 어휘를 선택하기 위해 먼저 표현하고자 하는 개념을 구체화하고, 해당 개념에 대응되는 여러 어휘를 나열하고, 그 중에서도 맥락과 장르, 독자 등을 고려하여 가장 적합한 어휘를 선택하는 과정을 거치게 된다.<sup>11)</sup> 이러한 과정에는 언어 사용자의 어휘 지식과 어휘에 대한 사용 태도, 어휘 사용 상황에 대한 인식이 총체적으로 반영되게 된다.

어휘를 선택하기 위해서는 선택하고자 하는 어휘에 대한 명확한 이해와 표현 능력 모두가 요구된다는 점에서, 본고는 어휘 선택 과정에 대한 의식적 접근은 곧

---

한 방식의 어휘 지도만으로 학습자들의 어휘 능력을 신장하기엔 무리가 있는 것이 사실이다.

8) 이에 대하여 김광해(1988)은 일차 어휘와 이차 어휘의 구분을 두었다. 자연스러운 모국어 사용 상황에서 습득할 수 있는 일차 어휘는 생활의 다양한 부분들을 표현할 수 있는 기초 어휘이다. 한편 학습을 통해 습득되는 이차 어휘는 학술 텍스트나 전문적인 상황에서 보다 정확한 표현을 위해 사용되는 것으로, 어휘 교육에서 다루어야 하는 어휘는 이차 어휘이다.

9) 메타적 인식은 ‘언어 혹은 언어 활동에 대한 의도적이고 의식적인 접근’을 말한다(Gombert, 1992). 따라서 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식이란, 자연스럽게 자동화 되어 있는 언어 사용 과정에 대하여 의식적으로 접근하는 것을 의미한다. 이는 어휘에 대한 메타적 인식이 어휘 자체에 대한 흥미와 구체적인 지식을 획득하는 데 도움이 된다는 점에서 주목할 만하다(Nagy, 2007).

10) 콜슨(Corson, 1985)은 어휘의 선택에 대하여 ‘특정 독자가 텍스트를 이해할 수 있도록 하거나, 이해할 수 없도록 하는 저자의 바람이나, 학습을 이미 시작한 학습자가 의사소통하고자 하는 바람 등’ 필자의 의도를 드러낼 수 있는 장치로 설명하였다(Nation, 2001 재인용).

11) 구체적인 어휘 선택 과정에 대해서는 II장에서 자세히 논하기로 한다.

선택할 어휘에 대한 이해와 사용을 모두 아우르는 교육 내용으로서 기능할 수 있다고 보았다.<sup>12)</sup> 더불어 이해한 어휘를 실제 표현의 영역에 적용하기 위해서는 ‘어휘 사용 경험’이 필수적이라는 점에서, 본고의 ‘어휘 선택 과정’에 대한 의도적 주목은 이것을 사용할 수 있는 기회를 제공한다고 할 수 있다. 실제적인 어휘 사용 맥락 안에서 어휘를 다루어 보는 활동은 어휘를 보다 깊이 있게 처리할 수 있게 한다는 점에서 의의가 있다.<sup>13)</sup> 따라서 본고에서는 학습자들의 어휘 이해 및 사용 두 측면의 어휘 능력을 신장시키기 위하여 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 내용을 구안하고자 다음과 같은 연구 목적을 상정하였다.

첫째, 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 어휘 교육의 관점에서 고찰하여 그 개념과 요인 및 의의를 밝히고, 현행 어휘 교육의 내용을 검토한다.

둘째, 학습자의 어휘 선택 과정을 분석하여 유형화하고, 학습자 특성과의 영향 관계를 밝힌다.

셋째, 분석을 바탕으로 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 내용을 마련하고, 이를 실행하여 그 효과를 검증한다.

---

12) 이를 위해서는 ‘선택할 어휘 자원’이 마련되어 있어야 한다. 따라서 본고는 학습의 대상자를 고등학교 학습자로 한정하였다. 모어 화자로서 고등학교 학습자는 일정 수준의 어휘량을 보유하고 있으나, 이에 대한 정교한 이해 및 사용 경험을 보장받지 못하고 있다. 따라서 어설픈게나마 알고 있는 어휘라 할지라도 선택함에 미리 나열하여 변별하는 과정을 경험할 경우 해당 어휘에 대하여 다루어 보는 유의미한 경험을 보장받게 된다. 다만 절대적인 어휘량이 부족하여 선택할 어휘 항목을 나열하지 못하는 학습자의 경우에는 우선적으로 어휘 양적 지식을 확충할 수 있는 어휘 교육이 선행되어야 한다.

13) 이는 앤더슨(Anderson, 1990)이 ‘학생들이 언제 그 기능을 사용할지 충분히 이해하기 위해서는 그들 간의 관계를 분명히 해주는 맥락 속에서 연습해야 한다’고 한 것과 맥을 같이 한다(Ellen, 1993; 이용남 외 역, 2005:247).

## 2. 선행 연구

본고는 크게 세 측면에서 연구사를 고찰하였다. 첫째는 국어교육에서의 어휘 교육에 관한 연구이다. 이는 다시금 어휘 교육 목표, 내용, 방법에 관한 연구로 세분화될 수 있다. 국어교육 내에서의 어휘 교육의 위상을 고찰하고 어휘 교육의 방향성을 탐색함으로써 본고의 교육 목표를 구체화하는 데 크게 기여하였다. 둘째는 어휘 선택에 관한 연구이다. 이는 언어 사용에 있어 어휘를 선택적으로 사용하는 것의 중요성을 인식한 연구와, 이를 어휘 교육의 내용으로 반영한 연구를 살펴볼 수 있다. 그러나 교육적 측면에서 어휘 선택 과정에 관해서는 크게 연구된 바가 없어 언어 심리학의 언어산출 연구를 함께 고찰하였다. 이는 본고의 핵심 개념인 어휘 선택의 개념과 그 과정, 관여 요인들을 고찰할 수 있는 연구로서 본고에서 어휘 선택 과정의 틀을 설정하는 데 크게 공헌하였다. 이와 관련하여서는 II장에서 상세히 서술할 예정이므로 선행연구에서는 따로 언급하지는 않기로 한다. 마지막으로 메타적 인식을 활용한 어휘 교육에 관한 연구를 살펴보았다.

### 2.1. 국어교육에서 어휘 교육 관련 연구

그간 국어교육 내에서의 어휘 교육은 어휘 교육의 목표와 구체적 내용, 교육 방법 등의 차원에서 폭넓게 연구가 이루어졌다. 그중에서도 어휘 교육의 목표에 관해서는 국어 능력의 근간이 되는 어휘 능력의 신장에 주목해왔다. 어휘 능력에 관한 연구로는 손영애(1992), 김광해(1993), 이영숙(1996), 마광호(1998), 신명선(2008), 구본관(2011a), 이기연(2012) 등이 있다.

손영애(1992)는 어휘력을 ‘낱말의 형태(발음, 철자)와 의미, 화용에 관한 지식의 총체’로 정의하였다. 김광해(1993), 이영숙(1996)은 어휘력이란 ‘단어들의 집합인 어휘를 이해하거나 구사하는 일에 관한 언어 사용자의 능력’이라고 정의하고 이를 ‘양적 능력’과 ‘질적 능력’으로 구분하였다. 이러한 구분은 얼마나 많은 어휘를 알고 있는 것과 더불어 그것을 얼마나 깊이 이해하고 있는지의 차원으로 세분한 것이다. 마광호(1998)는 앞선 논의를 바탕으로 어휘 활용 능력을 보다 강조하였다. 이러한 어휘력에 대한 정리는 양적 측면과 질적 측면에 대한 구분과 더불어 질적인 측면의 세분화로 이루어졌다. 이는 어휘에 대한 얕의 특성상 ‘안다, 모른다’

와 같은 이분적인 구분으로 명시되지 않고 정도성과 다차원성을 갖는다는 점이 점차 반영된 결과로 보인다.

반면 신명선(2008)은 그간의 어휘력에 관한 논의는 국어학적 지식 측면의 성격이 강해 그것 자체가 실제 수행을 담보할 수 없음을 지적하며 어휘 교육의 목표로 ‘어휘 능력’을 제안하였다. ‘어휘 능력’이란 ‘어휘에 관한 지식과 지식구조를 바탕으로 상황을 전략적으로 파악한 후 구체적으로 표현하고 이해하는 총체적인 과정’을 일컫는다. 이를 마르코니(Marconi, 1997)의 논의를 바탕으로 단어의 의미를 아는 것과 더불어 이미 존재하는 개념들을 정교화, 조직화, 체계화 하는 능력을 일컫는 ‘상징 능력’과 구체적인 의사소통 상황에서의 이해 및 표현 능력을 일컫는 ‘지시 능력’으로 구체화 하였다. 그러나 두 능력은 완벽하게 구별되지 않으며 서로 상호작용하여 함께 어휘 능력을 구성한다. 이는 어휘 교육 목표로서 어휘 능력을 지식의 차원에 한정 짓지 않고 그것을 활용하는 능력까지 포괄했다는 점에 의의가 있다. 따라서 본고는 상징 능력과 관련된 ‘어휘에 대한 탐구’ 과정은 결과적으로 지시능력으로 일컬어지는 ‘정확하고 적절한 어휘 사용’으로 이어지는 어휘 교육이 제안되어야 한다고 보았다.

구분관(2011a)은 어휘 교육의 목표로서 어휘 능력의 개념을 ‘어휘에 대한 지식’, ‘어휘를 활용하는 능력’에서 나아가 ‘언어 의식(language awareness) 고양’, ‘국어 문화 능력 함양’, ‘국어적 사고력 신장’ 등을 폭넓게 포괄하는 것으로 설정한 바 있다. 이는 어휘 능력을 기능 영역에서 뿐 아니라 문화와 사고력의 차원으로까지 확장한 개념이라고 할 수 있다.

이기연(2012)은 어휘 능력의 하위 요소로서 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’ 측면을 제안하였다. 어휘는 그것을 사용하는 주체의 태도의 영향이 크다는 점에서 어휘를 사용하고자 하는 태도와 어휘 능력을 신장하고자 하는 태도를 어휘 능력의 하위 요소로 제시하였다. 특히나 이 논의에서 주목할 만한 점은 어휘 능력의 하위 요소로 제안한 ‘기능’ 측면이다. 이는 어휘를 운용하는 사고 기능으로서 ‘변별, 추론, 정의, 생성’을 설정한 것이데, 학습자의 어휘 지식을 활용하는 구체적인 능력을 명시했다는 점에서 의의가 있다.

본고에서는 이러한 논의를 이어받아 어휘 교육의 목표를 어휘 능력의 신장 및 이를 사용하는 주체적인 태도 함양으로 보고, 이는 곧 ‘보유하고 있는 어휘 지식을 정교화’하고 이를 ‘구체적인 어휘 사용 장면에서 활용할 수 있는 사고 기능을 신



장'하는 것, 더 나아가 '주체적이고 능동적인 어휘 사용 태도를 함양하는 것'으로 상정하고자 한다.

한편 어휘 능력을 신장하기 위한 어휘 교육 내용에 대하여서는 일찍이 가르쳐야 할 어휘를 선정하는 것에서부터 논의가 진행되었다. 따라서 학습자들이 알아야 하는 기초 어휘 및 기본 어휘에 대한 연구가 진행되어 교육용 어휘 목록이 제시되었다. 이와 관련한 연구로는 이충우(1992), 김광해(2003), 신명선(2004c), 백선휘(2004), 차경미(2013) 등이 있다.

이충우(1992)는 어휘 교육은 국어 사용 능력 중 어휘 능력을 신장시키기 위한 교육의 내용, 목표가 되는 어휘를 교육하는 것을 이룬다고 보고 학습자용 어휘 목록을 제시하였다. 김광해(2003)는 메타계량 방법을 활용하여 국어교육 내에서 가르쳐야 할 어휘 목록을 등급별로 제안하였다. 이는 교육과정 및 교과서의 학년별 어휘를 제공하여 체계적인 어휘 학습의 자료로 활용될 수 있다는 점에서 기초 자료로서의 가치를 갖는다. 신명선(2004c)은 학습의 중요한 도구가 되는 사고도구어(Academic vocabulary) 목록을 제작하여 초등학교부터 고등학교에 이르는 반복, 심화되는 어휘 교육 내용으로 활용 가능한 교육 내용을 마련하였다. 이는 실제 학습자들이 학습해야 하는 어휘가 일상어를 넘어 학문적 어휘라는 점에서 매우 유용하다. 백선휘(2004)는 저학년에 필요한 기초 어휘 목록을 구성하기 위하여 초등학교 1, 2학년 읽기 교과서를 분석하고 17개의 어휘 영역을 선정하여 단계별 수업 목표에 맞는 어휘 목록을 제안하였다. 또한 차경미(2013)는 감정 어휘 교육을 위한 감정 어휘 목록을 제작하고 이를 바탕으로 감정 어휘 교육 내용을 구안하였다.

이러한 일련의 연구들은 방대한 양의 어휘에 대해 어휘 교육에서 핵심적으로 가르쳐야 하는 어휘만을 체계적으로 목록화 했다는 점에서 큰 의의가 있다. 그러나 이창수(2011)의 지적과 같이 이러한 어휘 목록은 여전히 교육 현장에 적용되지 못하고 있는 형편이며, 어휘 교육 연구가 가르칠 어휘 목록을 제작하는 것에만 몰두하는 경향을 보인다는 점에서 문제적으로 보인다. 이를 해결하기 위해서는 교육과정 및 교과서 편찬 작업에 이러한 어휘 목록이 활발히 활용되어야 하며, 더 나아가 실제 교육 현장에 적용 가능한 구체적인 어휘 교육 내용 및 방법을 마련하는 것으로 연구의 초점이 옮겨가야 한다.

어휘 교육의 방법으로는 손영애(1992), 정인숙(1995), 이훈형(1998), 주세형(1999), 성숙자(2002) 등과 같은 연구들이 존재한다.

손영애(1992)는 어휘 교육의 방법으로서 한자 이용 여부를 분석하면서, 어휘 지도 방법을 상세히 비교하여 놓아 기초 자료로서의 의의를 갖는다. 정인숙(1995), 성숙자(2002) 등은 독해력 신장을 목표로 문맥적 실마리에 근거한 어휘 교육 방법을 제안한 바 있다. 이는 학습자들이 독해 과정에서 마주치는 어휘에 대한 파악 능력에는 유익하나 실제적으로 어휘에 대하여 깊이 있게 이해하고 정확하게 사용하는 능력으로까지 나아가기에는 한계가 있다.

이훈형(1998)은 독해 능력을 신장시키기 위해 어휘와 관련한 스키마를 활성화하여 친숙한 어휘에서부터 익숙하지 않은 어휘에 이르기까지 지도를 그리는 방법을 제시하였다. 이는 학습자들의 어휘부를 자극하여 그 연결망을 강화한다는 점에서 의의가 있지만 어휘의 의미에 대한 세밀한 이해와 구체적인 사용으로까지 이어지지 않는다는 점에서 한계가 있다. 또한 주세형(1999)은 그간 도구적 관점의 어휘 교육을 비판하며 인지적 관점에 주목하여 의미 자질 분석법을 활용한 어휘 교육 방법을 제시하였다. 이는 그간 국어학에서 주목받았던 의미 자질 분석을 어휘 교육의 장으로 옮겨와 그것의 교육적 효용과 가치를 논하였다는 점에서 의의가 있다.

이러한 어휘 교육 방법들은 어휘를 가르치는 데 중요한 방법으로서 가치 있는 연구이지만, 어휘에 대한 이해가 곧 어휘에 대한 사용을 보장한다는 관점 하에 이루어졌다는 점에서 어휘의 사용 능력으로까지 이어 가는 것에는 한계가 있다. 뿐만 아니라 어휘에 대한 총체적인 지식을 제공하기 보다는 다소 분절적인 어휘 의미 이해에 초점을 두고 있다. 따라서 최근에는 표현의 관점에서의 어휘 교육 방법, 총체적인 어휘 이해 등을 강조하는 어휘 교육 연구가 진행되고 있다. 구체적으로 윤천탁(2012), 강보선(2013), 안찬원(2016) 등이 있다.

윤천탁(2012)은 머릿속 어휘 지식 사전을 활용한 어휘 교육 방법을 제안하였다. 교사와 학습자들의 머릿속에 있는 어휘와 관련 지식, 경험, 의식 등을 활용하여 어휘 수업을 진행하여 학습자들의 머릿속 어휘 지식 사전을 정교화 하는 것에 목표를 두고, 교사와 학습자의 머릿속 어휘 지식을 활용하는 교육의 원리를 제시하고 이를 사용한 사례를 밝혔다. 이는 학습자의 어휘부를 점검하고 보강하는 것의 필요성을 주지한다는 점에서, 본고에서 학습자들이 어휘를 선택하는 과정을 메타적으로 인식하는 활동에서 학습자의 어휘부 탐색을 활용하는 지점과 맞닿아 있다.

강보선(2013)은 학습자의 표현 어휘 신장을 목표로 표현 어휘 교육 내용 및 방

법을 구안하였다. 이는 그간의 이해 어휘 위주의 교육에서 실제적인 사용 차원으로 발전되어야 하는 가능성을 보였다는 점에서 그 의의가 크다. 이를 통해 실제 표현을 하는 맥락에서 어휘에 대한 이해를 제공할 때에 실제적인 표현 능력을 신장하는 교육 내용이 될 수 있음을 확인하였다.

안찬원(2016)은 개별적인 어휘 지식을 제공하는 어휘 교육에서 나아가 어휘의 개념 체계를 형성하여 어휘를 총체적으로 활용하는 교육 방법을 제안하였다. 이는 하나의 개념장에서 펼쳐질 수 있는 다양한 어휘를 포착하고 그러한 어휘에 대한 정밀한 이해와 사용의 기회를 제공하고자 한 본고의 견해와 상응한다.

이러한 일련의 연구들은 어휘에 대하여 개별적인 의미에 대한 정확한 파악뿐 아니라 이것을 총체적으로 활용할 수 있는 능력의 필요성을 강조하고 있다. 이러한 국어교육 내 어휘 교육 연구의 흐름 속에서 본 연구는 학습자들의 어휘 능력 신장 및 어휘 사용 태도의 함양을 목표로, 어휘를 사용하는 실제적 맥락 안에서, 어휘에 대한 총체적 이해 및 정확한 어휘 사용으로 나아가는 어휘 교육 연구를 진행하고자 한다.

## 2.2. 어휘 선택 관련 연구

담화에서 어휘 선택에 주목한 연구로는 이대규(1973), 이현우(1990), 신명선(2009), 김혜영·강범모(2011), 최동주(2012), 전은진(2017) 등이 있다. 이러한 연구는 문체론과 연관되어 활발히 연구되었으며 담화를 구성하는 데 있어 어휘를 선택하는 것이 필자의 의도나 견해를 전달할 때에 중핵적인 역할을 함을 역설한다.

이대규(1973)는 창작 상황에서 의도에 적합한 어휘 선택의 중요성을 강조하며 이는 곧 수사적 원리와 연결되는 개념임을 설명하였다. 한편 이현우(1990)는 모어 화자로서 어휘를 선택하는 것에 있어 소홀함을 지적하면서, 필자의 의도를 정확히 전달하기 위하여 정확한 어휘를 선택하고자 하는 노력이 필요함을 강조하였다.

신명선(2009)은 어휘가 담화를 구성하는 양상에 관한 연구로, 구체적인 담화를 분석하여 어휘에 담겨 있는 개념 틀이 담화를 구성하는 직접적인 요인이 됨을 밝혀냈다. 특히나 이는 ‘적절한 어휘 사용’의 ‘적절한’이란 무엇인지 그 의미를 밝히는 제반 연구라는 점에서 의의가 있다. 최동주(2012)는 담화에서는 단어의 선택을

통해 ‘화자의 세계관을 드러낸다’고 하여, 어떤 인물이나 사물, 사건을 지칭하는 어휘를 선택하는 것이 곧 지칭 대상의 특정 의미를 부여하거나 부각시킬 수 있다고 하였다.

김혜영·강범모(2011)는 신문 사설의 어휘적 특징을 살펴본 것으로, 특정 어휘를 선택적으로 사용함으로써 필자의 의도를 강조한다는 점을 지적하였다. 가령 사설에서 자주 사용되는 ‘국민’이라는 단어는 필자의 주관적인 주장이나 견해를 객관적인 주장으로 포장할 때 자주 사용된다. 또한 전은진(2017)은 김수영, 신동문 시인의 시로 코퍼스를 구축하고 빈도수가 높은 어휘를 추출하여 그들의 시적 세계를 분석하였다. 이러한 연구는 담화를 구성하는 데 있어 필자는 의도적으로 어휘를 선택하며, 어휘를 통해 드러내고자 하는 바를 구체화한다는 것을 보여준다. 이처럼 어휘를 선택하는 것은 구체적으로 어휘를 사용하는 맥락이며, 이는 글을 쓰는 상황에서 언제고 마주할 수 있다는 점에서 학습자들에게 제공할 수 있는 어휘 사용 맥락으로 고려해볼 만하다.

한편 담화에서 어휘 선택을 어휘 교육의 내용 차원의 논의로 옮겨온 연구로는 임성규(2003), 신명선(2010), 이종철(2011), 박종미(2014) 등이 있다.

임성규(2003)은 표현 어휘 신장을 위한 어휘 교육 방법으로서 어휘 선택 활동을 제안하였다. 이는 ‘관점 반영하여 표현하기’, ‘특수 어휘로 표현하기’, ‘밀접한 관계로 표현하기’의 방법으로 학습자들에게 몇 가지 어휘 목록을 제시한 후 학습자들로 하여금 어휘 선택의 효과를 경험하도록 하는 것이다. 그러나 이러한 단편적 활동으로서의 어휘 선택 활동은 이미 주어진 어휘 목록에 대하여 학습자들이 수동적으로 반응하게 된다는 점, 또한 활용하기 이전 어휘에 대한 이해를 위한 활동은 포함되어 있지 않다는 점에서 학습자의 어휘부 확장에 기여하기엔 다소 수동적이고 한정적인 방법이라고 할 수 있다.

구체적인 표현 과정에서 특정 어휘 선택의 기제와 그 표현 효과에 대해 논한 신명선(2010)은 필자가 상하위어를 선택할 때 고려하게 되는 인지적 기제와 그것의 표현 효과를 밝혔다. 이는 어휘 체계 내에 한정되어 있던 의미 관계 교육 내용을 구체적인 의사소통 상황으로까지 확장하였고, 어휘 의미 관계를 적극 활용할 때 보다 정확한 의사 전달을 위한 어휘 선택이 가능함을 밝혔다는 점에서 유의미하다.

이종철(2011)은 작문 영역에서의 어휘 교육에 관한 연구로, 표현 단계에서 어휘

를 선택하는 문제에는 ‘작문의 맥락’, ‘텍스트의 유형’, ‘표현 전략’ 등의 영향을 받음을 밝혔다. 특히 교육과정에 제시되어 있는 특정 유형에만 국한된 ‘알맞은 낱말 사용’과 같은 진술에 대하여 ‘모든 글의 유형에서 알맞은 낱말을 사용하는 것이 중요하다’는 것을 명시해야 한다’고 지적하였다. 이는 작문 상황에서의 어휘 선택에 의도적으로 초점을 두어 ‘어휘 선택’을 중심으로 어휘 교육과 작문 교육을 연계한다는 점, 표현 전략의 하나로서 어휘 선택 전략에 주목한다는 점에서 의의가 있다.

박종미(2014)는 이해 어휘를 표현 어휘로 전환하기 위해서는 어휘를 선택하는 경험이 축적되어야 한다는 점에서 학습자들의 유의 관계 어휘망의 결속력을 높이기 위한 유의어 바꿔쓰기 활동을 제안하였다. 이는 학습자들이 처음 떠올린 어휘에 대하여 유의어를 떠올려 보고 그 중 가장 적절하다고 생각하는 단어로 바꾸어 보는 것을 말한다. 이는 지향하는 어휘를 사용하는 선택의 맥락을 제공하고, 정확한 어휘 선택을 목표로 한다는 점에서 본고와 같은 맥락의 연구이다. 그러나 이는 앞선 임성규(2003)의 어휘 선택 활동과 유사한 것으로, 유의어 바꿔쓰기 활동은 학습자들이 유의어를 떠올리고 바꾸는 활동을 반복할 뿐, 실제적인 어휘 학습 단계는 생략되어 있다는 점에서 한계를 갖는다.

한편 고등학교 학습자들에게 제공되는 어휘 교육의 내용은 명제적 지식과 더불어 그것의 구체적인 사용 능력을 신장할 수 있는 절차적 지식까지도 포괄하여야 한다(김소영·이병운, 2013). 따라서 본고는 어휘 선택의 결과가 아닌 그 과정적 측면에 초점을 두어 어휘 사용의 절차적 측면에서 유의미한 교육적 경험을 제공하고자 한다.

### 2.3. 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 관련 연구

어휘에 대한 언어적 경험을 강조하는 교육적 흐름에서, 어휘에 대한 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 그 교육적 가치를 인정받고 있다. 내기와 스캇(Nagy & Scott, 2000)은 메타언어를 활용하여 어휘와 관련된 과제를 제공하는 것은 다소 수준 높은 과제를 경험하게 함으로써 어휘에 대한 통찰력과 어휘에 대한 흥미를 제공할 수 있다고 한다. 따라서 어휘 교육의 목표에 어휘에 관련된 메타적 인식이 포함되어야 하며, 이러한 메타적 인식은 단순히 한 단어의 뜻을 제공하는 교육이 아닌, 단어를 통해 언어를 통찰하는 경험을 통해 얻어질 수 있다(Nagy,

2007:274). 메타언어를 활용한 어휘 교육은 구어 상황에서 보다는 언어적 요인이 중요한 문어 상황에서 강조될 수 있다(Nagy & Scott, 2000:278).

실제로 폴만과 그의 동료들(Foorman, Seals, Anthony & Pollard-Durodola, 2003)이 제안한 어휘 강화 프로그램(Vocabulary Enrichment Program)에서는 단순히 어휘의 뜻을 가르치지 않고, 메타언어 활동을 통해 글 속에 들어 있는 어휘의 다양한 의미와 어휘의 형태적 구조, 의미 관계 등과 같은 다양한 정보를 제공한다(Nagy, 2007:67 재인용). 이때의 메타언어 활동이란 구체적으로 어휘에 대하여 토론하는 것인데, 문학 작품 안에 쓰인 어휘의 의미와 필자의 의도를 추적하는 활동(Graves, 2006)이나 글을 쓸 때에 어떤 어휘를 사용하는 것이 좋을지 논의하는 활동(Scott & Nagy, 2009:110) 등이 있다. 이는 본고에서 제시하는 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식과 매우 유사하다. 이를 통해 어휘를 선택하는 과정에서 어떠한 어휘를 선택할 것인지 고민하고, 어휘를 이해하고, 실제 자신의 사용 맥락으로 활용하는 것은 어휘에 대한 통찰력 및 흥미를 보장할 수 있을 것으로 예상할 수 있다.

한편 국어교육에서 메타 언어적 인식을 활용한 어휘 교육으로는 신명선(2004b)이 유일하다. 신명선(2004b)은 메타언어를 활용한 어휘 교육에 대하여 ‘언어가 자신의 삶 속에서 살아 있는 실체임을 이해하고, 언어에 대해 능동적이고 자발적으로 관심을 가져, 이에 대해 탐구할 수 있도록 하려는 교육적 접근 방법’이라고 정리하였다. 구체적으로는 유의어인 ‘분류, 구별, 구분, 분석’의 의미에 대하여 토론하는 메타언어 활동을 제시함으로써 학습자로 하여금 익숙한 어휘의 의미를 점검하고 반성하고 조절하는 활동을 실시하여 그 교육적 가치를 밝혔다. 이는 어휘 교육 내에서 메타언어 활동의 의의를 실증적으로 밝힌 최초의 연구라는 점에서 의의가 있다. 다만 대학생을 대상으로 한 연구라는 점에서 중·고등학생들을 대상으로 한 후속 연구가 필요하다.

메타언어라는 키워드는 포함되어 있지 않지만, 어휘는 꾸준한 탐구의 대상으로 다루어져 왔다. 주세형(2005), 박재현(2006)은 어휘의 표면적인 의미뿐만 아니라 그것의 내재적인 의미 가치에 대한 탐구가 필요함을 제기하였고, 남가영(2008)은 문법 탐구의 대상으로서 어휘에 대한 탐구는 그것을 선택적으로 사용할 때 나타날 수 있는 표현 효과의 차이를 인식하는 것에서 특히나 유의미함을 지적하였다. 남택승(2016)은 어휘에 담긴 의식을 인식하는 어휘 교육 내용을 연구하였다. 이러한

연구들은 어휘를 탐구의 대상으로 삼아 그것의 의미 가치와 표현 효과, 어휘 속에 담긴 언중의 의식을 파악하고자 했다는 점에서 의의가 있다. 다만 그러한 것들이 교육적인 의의를 보이기 위해서는 일회적인 활동이 아닌 학습자의 언어생활에 전이 가능한 지속적인 교육 내용으로 재구성되어야 한다.

본 연구는 메타적 인식을 활용한 어휘 교육이라는 점에서 이러한 연구의 흐름을 이어갈 수 있다. 구체적으로는 모어 학습자로 하여금 자신의 언어 사용을 낮설게 바라보고, 익숙하다고 생각한 어휘에 대해 보다 정확하게 이해하도록 점검하고, 실제 어휘 사용의 맥락에 적합하게 선택할 수 있는 교육적 경험을 제공하고자 한다.

### 3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 고등학교 학습자들의 어휘 능력 신장을 도모하는 어휘 교육 내용 마련을 목적으로 한다. 김광해(2003)에서 재인용한 <표 I-1> 이해 어휘량의 발달에 따르면 17~19세에 해당하는 고등학교 학습자들은 이전의 폭발적인 어휘 성장을 경험한 뒤 누적된 어휘량이 증가하며, 어휘의 양적인 증가율은 이전에 비해 감소하지만 이를 활용한 지적 능력의 심화를 경험하게 됨에 따라 지속적으로 어휘량을 늘려 가게 된다.

아래의 <표 I-2> 등급별 어휘 목록(김광해, 2003:27)에 따르면 1, 2등급은 취학 전 아동이 습득해야 하는 수준의 어휘이고, 3등급 어휘는 정규 교육 개시 이후 사춘기 이전에 해당하는 초등학교 시기에 습득해야 하는 수준의 어휘이다. 따라서 1~3등급에 해당하는 어휘는 고등학생에게는 구체적인 의미를 알기 위해 노력할 필요가 없는 어휘라고 할 수 있다(이기연, 2006:12). 반면 ‘사춘기 이후 급격한 지적 성장 시기에 익히게 되는 수준의 어휘’인 4등급 어휘는 고등학교 학습자들이 일정 부분 이해하고 있으며, 교육을 통하여 지속적으로 습득해 갈 것으로 기대되는 어휘이다.

구분 연령	어휘량		연간 증가율	
	남	여	남	여
6	5,606	5,158	18.7	21.6
7	6,655	6,250	17.5	16.5
8	7,822	7,283	25.4	27.1
9	9,812	9,256	31.0	36.5
10	12,863	12,635	35.0	42.9
11	17,359	18,057	33.0	39.9
12	23,085	25,254	24.8	22.9
13	28,809	31,035	19.3	15.1
14	34,379	35,726	14.8	11.2
15	39,475	39,722	11.2	6.9
16	43,886	42,447	8.7	4.0
17	<b>47,721</b>	<b>44,161</b>	<b>4.9</b>	<b>2.3</b>
18	<b>50,069</b>	<b>45,190</b>	<b>1.8</b>	<b>0.6</b>
19	<b>50,985</b>	<b>45,467</b>	<b>0.4</b>	<b>0.1</b>
20	51,176	45,496	-	-

<표 I-1> 이해 어휘량의 발달

(玉村文郎編(1989:159)에서 재인용, 日本語と日本語教育(上),原典; 阪本一男,私, 基本語彙論, 김광해, 2003:26 재인용)

어휘량(누계)	등급	개념
1,845(1,845)	1등급	기초 어휘
4,245(6,090)	2등급	정교 교육 이전
8,358(14,448)	3등급	정규 교육 개시 - 사춘기 이전 사고 도구어 일부 포함
19,377(33,825)	4등급	사춘기 이후 - 급격한 지적 성장 사고도구어 포함
32,946(33,825)	5등급	전문화된 지적 성장 단계 다량의 전문어 포함
45,569(112,340)	6등급	저빈도어 대학 이상에서 요구되는 전문어

<표 I-2> 등급별 어휘 목록(김광해, 2003:27)

고등학교 학습자들이 4등급 어휘에 대해 이해하고 있는 수준은 이기연(2006)에서도 간접적으로나마 확인할 수 있다. 이기연(2006)은 학습자들의 낯선 어휘 처리 양상을 연구한 것으로, 사전 검사로 고등학생 2, 3학년 10명씩을 대상으로 4등급 전체 어휘 목록 중 낯선 어휘를 1차로 추출하였다. 이 과정에서 피험자의 과반수가 ‘그 의미를 알 수 없다’, ‘처음 접한다’고 표시한 단어들은 모두 한자어 125 단



어, 고유어 92 단어였다. 전체 4등급 어휘 목록의 수가 19,977 단어임을 고려했을 때 이는 매우 적은 수임을 알 수 있다. 이를 통해 고등학교 학습자들은 4등급 어휘의 대부분에 대해 이미 알고 있거나, 접해 본 적 있음을 확인할 수 있다.

이러한 선행 연구 및 사전 조사를 바탕으로, 고등학교 학습자들은 일정 수준의 어휘 자원을 보유하고 있음을 확인할 수 있다. 또한 지적 성장을 이루는 시기인 고등학교 학습자들은 자신의 어휘 사용에 대하여 메타적인 서술이 가능할 것으로 예상되어 연구의 대상으로 선정하였다.<sup>14)</sup> 또한 장경희·전은진(2008), 함유선(2009)에 따르면 고등학교 학습자의 학년 간 어휘 다양도 및 어휘량의 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타나, 본고에서는 고등학교 전(全)학년 학습자들을 연구 대상으로 삼았다.

본 연구는 이론적 연구와 실증적 연구 두 층위에서 이루어졌다. 이를 위한 세부 연구 내용 및 방법은 다음과 같다.

논문 체계	하위 연구 내용	연구 자료 및 연구 방법
II. 이론적 토대	<ul style="list-style-type: none"> <li>어휘 선택 과정의 개념</li> <li>어휘 선택 과정의 요인</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>문헌 연구 고찰</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>기존 어휘 교육 내용 실태</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정 및 교과서 분석</li> <li>교사 인식 조사</li> <li>학습자 사용 실태 검토</li> </ul>
III. 학습자의 어휘 선택 과정 분석	<ul style="list-style-type: none"> <li>양상 분석의 틀</li> <li>어휘 선택 과정의 유형화</li> <li>학습자 내재적 특성과 어휘 선택 과정의 영향 관계 분석</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>II장의 이론적 토대</li> <li>학습자 질문지 조사, 소집단 토의 및 인터뷰 내용 분석</li> <li>이항 로지스틱 회귀 분석</li> </ul>
IV. 어휘 선택 과정을 활용한 어휘 교육 내용 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>교육 내용 조직</li> <li>교육 내용 실행</li> <li>교육 내용 검증</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>문헌 연구 고찰</li> <li>III장 학습자의 어휘 선택 과정 분석 결과</li> <li>수업 실행 및 사후 검사 결과의 통계적 분석</li> </ul>

<표 I-3> 연구 방법

14) 이는 실제 본고의 예비 실험 단계에서도 확인되었다. 본고는 예비 실험1의 대상으로 중학교 학습자와 고등학교 학습자 모두를 대상으로 하였으나, 중학교 학습자들의 응답률이 매우 저조하였고 자신의 어휘 사용에 대한 메타적인 응답에 어려움을 표하였다.

II 장에서는 국가수준의 교육과정과 교과서를 분석하여 기존의 어휘 교육을 반성적으로 고찰하였다. 교육과정은 7차 교육과정에서 2015 개정 교육과정까지를, 교과서는 현행 교과서 국어 I·II 11종, 독서와 문법 6종, 화법과 작문 4종을 검토하였다. 또한 어휘 선택 과정의 개념 및 과정에 관여하는 요인에 대해 이론적으로 살펴보고, 어휘 선택 과정의 메타적 인식의 교육적 활용을 고찰하여 그 의의를 밝히고자 하였다. 이와 더불어 현행 어휘 교육에 대한 교사들의 인식 조사와 인터뷰를 진행하여 어휘 교육에 대한 문제의식과 실질적인 요구를 포착하고, 학습자들의 작문 자료 검토 및 어휘 수준 검사, 인터뷰 진행을 통하여 학습자들의 어휘 수준 및 어휘 사용 실태를 분석하였다.

또한 본 연구에서 주목하는 어휘 선택 과정은 모든 어휘의 선택 과정이 아닌 ‘내용어’의 선택 과정이며 구체적으로 ‘서술어’의 선택 과정이다. 문장 내에서 서술어를 선택하는 것에는, 첫째로 전달하고자 하는 내용의 세부 의미 내역에 따른 정교한 어휘 선택이 요구되며, 둘째로 의미뿐만 아니라 통사적 구조까지도 고려해야 하는 다차원적인 판단이 요구된다.

에이치슨(Aitchison, 2003:446)에 따르면 머릿속 어휘사전은 ‘의미도시(Semtown: 어휘의 의미 범주)’와 ‘음운도시(Phontown: 소리와 형태)’, ‘신도시(Novtown: 단어 생성)’로 구성되어 있으며, 이들 도시는 터널로 연결되어 있다. 이때 ‘의미도시’는 언어의 통사와 연결되어 있는데, 특히 동사는 일반 통사 규칙들과 뒤섞여 있다. 그러므로 동사는 어휘 의미를 통사적으로 실현하는 역할을 한다는 점에서 어휘 교육과 문장 교육의 연결 지점이 되며(안찬원, 2016:144), 의미에 기반한 통사적 사용까지도 교육하기에 적합하므로(강경민, 2013:27), 모든 어휘의 선택 과정이 아닌 서술어의 선택 과정에 주목하였다.

본격적인 실험 구성에 앞서 실험 대상 어휘를 추출하고자 고등학교 2학년 학습자의 작문 57편<sup>15)</sup>을 분석하였다. 이때 유독 정교화 된 어휘 사용으로 나아가지 못하고 반복해서 사용된 기초 어휘를 발견할 수 있었다.<sup>16)</sup> 기존 연구들에 따르면

15) 이때 학습자들이 작성한 작문은 <고전> 수업 시간에 수행한 것으로, 카슨의 ‘침묵의 봄’을 읽고 ‘유전자 조작 작물’에 대해 쓴 논설문이다. 논설문을 작성하기 위해서는 학습자 스스로 자신의 입장을 명확히 하고 독자를 설득할 수 있는 정교한 어휘를 사용하는 것이 매우 중요하다.

16) 이때 반복해서 기초 어휘를 사용했다는 것은 구체적이고 세밀한 어휘 선택이 가능한 문맥에서도 한 기초 어휘만을 사용했다는 것을 의미한다. 이렇게 반복적으로 사용된 기초

고등학교 학습자들이 3, 4등급 어휘에 대하여서는 기본적으로 이해하고 있음을 가정할 수 있었지만, 실제로는 해당 어휘를 보유하고 있지 않으므로 사용으로 이어지지 못한 것인지를 확인해 보고자 하였다. 따라서 반복되어 사용된 기초 어휘 ‘알다’, ‘생각하다’, ‘이야기하다’, ‘고치다’, ‘나누다’를 일차적으로 일대다 대응 목록(김광해, 1989)에 비교하여 대응되는 어휘 목록을 추출하고, 그 중 국어교육용 어휘(김광해, 2003) 3, 4등급에 해당하는 어휘를 최종 선정하였다. 최종 선정 어휘를 활용하여 고등학교 2-3학년 학습자 30명을 대상으로 어휘 이해 검사를 실시하였다. 검사 도구로는 네이션(Nation, 1983; 1990)이 제시한 ‘수용적 어휘 측도(Vocabulary Levels Test: VLT)’를 활용하였다.<sup>17)</sup>

III장에서는 II장에서 설정한 어휘 선택 과정의 틀을 바탕으로 학습자들의 자료를 분석하고자 하였으며, 학습자의 다양한 어휘 선택 과정의 유형을 분석하고자 하였다. 이때 질적 내용 분석 중 구조화 내용 분석(Structuring content analysis)으로 학습자들의 자료를 분석하였다. 질적 내용 분석이란 ‘텍스트의 내용을 수량화하는 전통적인 방식에서 벗어나 잠재적인 내용과 맥락을 해석학적 관점에서 다루는 것’으로(김석우·박상욱, 2015:29), 형식에 대한 여러 측면을 분석하여 구조화하고 개별적 특성을 정확히 할 수 있다는 의의를 지닌다(Flick, 2002; 임은미 외 역, 2009:340). 특히나 질적 내용 분석은 ‘텍스트 자료’ 그 이면에 존재하는 ‘암묵적이고 잠재적인 내용’을 분석하는 것에 목적이 있으며, ‘방대한 문서 자료를 효과적으로 분석’할 수 있고, ‘명확한 범주, 규칙을 바탕으로 객관적, 체계적 분석이 가능’하다는 점(Flick, 2002; 임은미 외 역, 2009)에서 본고의 자료 분석 방법으로 활용하게 되었다.

이러한 분석은 학습자들의 어휘 선택 양상을 논리적이고 체계적으로 확인할 수 있도록 한다는 점에서 유익하지만, 표면적인 분석에 그칠 수 있다는 점을 고려하

---

어휘는 ‘알다’, ‘생각하다’, ‘이야기하다’, ‘고치다’, ‘나누다’로 총 5개였다.

17) VLT(the Vocabulary Level Test) 문항은 왼쪽에 있는 6개의 단어 중 3개의 단어를 오른쪽 정의 3개와 연결해야 하는 문항으로 구성되어 있다. 네이션(Nation, 2001:336)에 따르면 어떤 단어에 대한 앎을 ‘안다/모른다(yes/no)’로 평가하는 것은 빠르고 수월하게 평가할 수 있지만, 학습자들이 테스트되는 단어의 의미 지식에 대해 얼마나 알고 있는지 수준을 알 수 없다는 점에서 기피된다고 한다. 따라서 본고에서는 ‘안다/모른다’와 같은 학습자들의 주관적인 판단이 아닌, 어휘의 기초 의미인 ‘사전적 정의’에 대한 이해하고 있는지 여부를 알기 위하여 VLT를 시행하였다. 이는 어휘를 알고 있다는 것에 있어 다양한 수준이 존재하므로 가장 기본적인 수준에서 정의적 의미를 알고 있는지를 측정하는 것이다.

여 체계적 삼각화 방법을 활용하여 질문지 조사와 소집단 토의 및 면담 조사를 실시하였다. 체계적 삼각화 방법이란 자료 유형 및 자료 출처의 다각화를 통해 연구의 신뢰성과 확증을 높이는데 사용되는 것으로(Matthew et al., 1994; 박태영 외 역, 2009:392) 양적 연구와 질적 연구를 동시에 하는 경우에 사용된다.

본조사1을 통해 학습자들이 어휘를 선택하는 과정에서 보이는 유형을 분석하였다. 제시문 5문항에 대하여 앞서 선정한 어휘를 활용하여 구성할 수 있는 빈칸을 제작하였다. 학습자들에게는 포착한 개념에 근거하여 빈칸에 들어갈 것으로 예상되는 어휘를 선택항에 나열하고, 나열한 어휘 중 최종 어휘를 선택한 뒤 그 선택 이유를 서술하도록 하였다.

더불어 어휘 선택 과정에서 보이는 관여 요인을 보다 세밀하게 관찰하고자 본조사2를 추가 진행하여 소집단 토의와 사후 인터뷰를 실행하였다. 이는 어느 한 데이터로부터 주목할 만한 현상을 관찰했다면 자료의 신뢰도를 높이고자 다른 데이터에서도 공통적으로 발견되는지 확인해볼 필요가 있다는 점(옥현진, 2010:256)에서 실행한 것이었다. 본조사2에서는 서술어에 빈칸을 둔 텍스트 3편을 제공하여 소집단 토의를 통해 최종 어휘를 선택하도록 하였다. 소집단 토의를 활용한 것은 메타적 언어활동에 대한 학습자들의 자발적이고 활발한 참여를 유도하기 위함이었다. 또한 본조사1에서는 문장 제시에 그친 것에서 나아가 본조사2에서는 문단 단위의 텍스트를 제공하였는데, 이는 어휘를 사용하는 실제적인 양상에서 고려하는 문맥적 요인들을 제공하기 위함이었다. 본조사1과 본조사2에서 추가 질문이 필요한 지점에 대하여 학습자 면담을 실시하여 표면적으로 확인할 수 없는 요인을 심층적으로 확인하여 깊이 있는 해석을 담보하고자 하였다.

뿐만 아니라 이항 로지스틱 회귀 분석을 활용하여 본조사1에서 포착한 학습자의 내재적 특성인 ‘어휘 지식의 메타적 활용’과 ‘어휘에 대한 태도’와 어휘 선택 과정간의 영향 관계를 분석하였다.

IV장에서는 어휘 선택 과정을 활용하여 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 틀을 구안하고 이를 반영하여 교육 내용을 조직한 예를 제시하였다. 또한 이를 실제 교육에 적용하여 수업을 실행하고 효과를 검증하고자 하였다.

이상의 연구 방법 및 수집 과정을 정리하면 다음과 같다.

구분	수집 시기	내용	방법	대상	분류 기호
예비 조사 1	2016. 03	학습자의 어휘 사용 실태 분석	학습자 작문 자료 분석	서울 J고등학교 2학년 57명	J-일련번호
예비 조사 2	2016. 10-11	학습자의 어휘 수준 검사 및 인식 조사	수용 어휘 측도(VLT) 검사 및 인터뷰	경기 고등학교(혼합) 2-3학년 30명	H-일련번호
본조사 1	2016. 12	어휘 교육 및 자신의 어휘 사용에 대한 인식	질문지	서울 소재 D 고등학교 2학년 68명	D-일련번호
		어휘 선택 과정의 양상 및 요인		경기 소재 B 고등학교 3학년 97명	B-일련번호
본조사 2	2017. 01	어휘 선택 과정의 양상 및 요인	소집단 토의	경기 소재 B 고등학교 3학년 12집단 (4명 6집단, 5명 6집단)	B-집단번호 (집단1~집단12)
인터뷰			심층 인터뷰		
교사 인터뷰	2017. 02	교사의 어휘 교육의 현황 및 필요성 인식	질문지 및 인터뷰	서울, 경기 소재 중·고등학교 교사 11명	T-일련번호
교수 학습 실제	2017. 05	교육의 실제 및 효과 검증	수업 녹음, 수업 활동지 및 개별 인터뷰 분석	서울 소재 G 고등학교 1학년 70명	G-일련번호

<표 I-4> 실증적 연구 자료 수집 과정

## II. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 이론적 토대

### 1. 어휘 선택 과정의 개념과 영향 요인

본 절에서는 구체적인 어휘 사용 맥락을 담보하는 어휘 교육 내용으로서 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식의 교육적 가치를 고찰하고자 한다. 이를 위하여 어휘 선택 과정의 개념은 무엇이며 어떤 단계를 상정하고 있고, 이것이 어떤 지점에서 어휘 교육의 내용으로서 의의를 갖는지에 대한 검토가 이루어져야 한다.

#### 1.1. 어휘 선택 과정의 개념

인간은 내면의 의도와 구체적 명제에 대한 판단을 전달하기 위해 다양한 의사소통 과정을 거치게 된다. 자연스러운 의사소통 과정의 경우 개인은 무의식적으로 혹은 습관적으로 어휘를 사용하는데, 이는 인간의 언어 발달에 따른 자연스러운 결과라고 볼 수 있다. 그러나 의도성을 내포한 의사소통 과정인 경우, 표현하고자 하는 바를 효과적으로 표현할 수 있는 적절한 어휘를 선택하는 것은 매우 중요한 문제가 된다(이종철, 1996:274). 따라서 화자가 의도적으로 선택하여 사용한 단어는 청자들로 하여금 다양한 추리를 일으킬 수 있다(Clark, H. H. & Clark, E. V.:1977; 이기동 외 역, 1988).<sup>18)</sup>

한편 아리스토텔레스는 담론(변론, oration)을 다섯 가지 조작행위인 발견(inventio, 말할 바를 발견하다), 배열(dispositio, 발견된 것을 배열하다), 표현(elocutio, 단어들로 장식하다), 실연(actio, 행위하다), 기억(memoria, 기억에 명

---

18) 클락과 클락(Clark, H. H. & Clark, E. V.:1977, 이기동 역, 1988:176)은 구체적인 설명을 위해 다음과 같은 예를 활용하였다. Henry 8세 왕의 두 번째 부인 Ann Boleyn의 죽음을 알리기 위해 역사가는 아래의 네 가지 중 하나를 선택적으로 사용할 수 있고, 이때 각 문장에서 전달하는 내용은 조금씩 달라진다. 만약 역사가들이 a를 선택했다면 독자는 자연사를 떠올렸을 것이다. 그러나 역사가들이 구체적인 죽음의 이유를 전달하고자 했다면 b-d의 문장을 사용했을 것이다.

- a. Ann Boleyn은 1536년에 죽었다.
- b. Ann Boleyn은 1536년에 살해되었다.
- c. Ann Boleyn은 1536년에 처형되었다.
- d. Ann Boleyn은 1536년에 참수되었다.

령하다)으로 분류하였다(이종오, 김용석 역, 2007). 이 중 발견과 배열은 어휘를 생산하고 사용하는 것에 해당하는 것으로(김중신, 2011), 하나의 완성된 담론을 만드는 과정에 있어 전달하고자 하는 개념에 적합한 단어를 선택하는 과정은 의사소통의 선행 과정으로 존재한다는 것을 확인할 수 있다.

이처럼 어휘 선택 과정은 언어 사용자가 전달하고자 하는 개념을 담아 낼 언어 형식을 만드는 과정에서 일어나는 것으로, 언어 사용 과정에서 일어나는 매우 자연스러운 인지 과정인 동시에, 의도성을 반영할 수 있는 고의적 과정이라고도 생각할 수 있다. 이러한 어휘 선택의 과정을 언어심리학 분야의 ‘언어산출’에서의 연구와 이를 메타적으로 인식하는 어휘 교육에서의 개념을 살펴보고자 한다.

### (1) 언어산출에서의 어휘 선택 과정

어휘<sup>19)</sup> 선택 과정에 대해서는 주로 언어심리학 분야에서 연구되었다. 언어심리학의 연구는 크게 ‘언어습득, 언어산출, 언어이해’라는 3대 분야로 구분되어 진행되었는데, 어휘 선택 과정과 가장 깊은 관련이 있는 ‘언어산출’ 분야는 사실상 연구에 제약이 가장 큰 부분이다(김지홍, 2015:244).<sup>20)</sup> 그럼에도 불구하고 여러 학문 간 연구를 통하여 전반적 과정에 대해서는 어느 정도 합의가 이루어져 있다(김지홍, 2015). 합의된 언어산출 과정은 다음의 【그림 II-1】과 같다.



【그림 II-1】 언어산출 과정(김지홍, 2015:244)

언어산출 과정에서 언어화 이전의 개념 표상 단계(①)는 의사소통의 의도를 결정하기 혹은 말할 내용 정하기라고도 불린다. 개념 표상 단계는 전달하고자 하는

19) ‘어휘’란 ‘일정한 범위 안에서 사용되는 단어의 집합’을 뜻한다(김광해, 1993:39). ‘어휘’라는 용어에는 ‘개별적인 단어들의 집합’이라는 시각과 ‘단어들의 체계적인 집합’이라는 시각이 존재한다. 어휘를 선택하는 과정은 여러 단어들의 관계 안에서 일어난다는 점에서 ‘어휘’라는 용어를 사용하기로 한다.

20) 언어산출에 대한 연구가 다른 영역에 비하여 부족한 이유는, 언어를 사용한다는 것은 개인의 자유의지와 맞물려 있으며 언어의 형식과 이것에 담겨 있는 인간의 심층적 의도가 동시에 드러나는 광범위한 영역이기 때문이다(김지홍, 2014:256-257).

내용을 결정하는 단계이므로 작문 교육의 줄거리 구성과 관련된 부분이라고 할 수 있다. 언어산출 과정에서는 먼저 표현하고자 하는 의도가 갖춰진 이후에 구체적인 형식이 결정된다고 본다(김지홍, 2015:247). 따라서 언어화 이전의 개념 표상 단계 이후에 문법 형식을 갖춘 언어 표상 단계(②)가 이어진다. 문법 형식을 갖춘 언어 표상 단계에서는 발화 휴지, 어휘 접속 등이 일어난다. 이어서 정확한 발음과 맞춤법과 관련된 소리나 글자 형태로 표상되는 단계(③)가 이어지고, 마지막으로 재귀적 점검체계(④)에서 결과물을 보고 고쳐 나가게 된다.<sup>21)</sup>

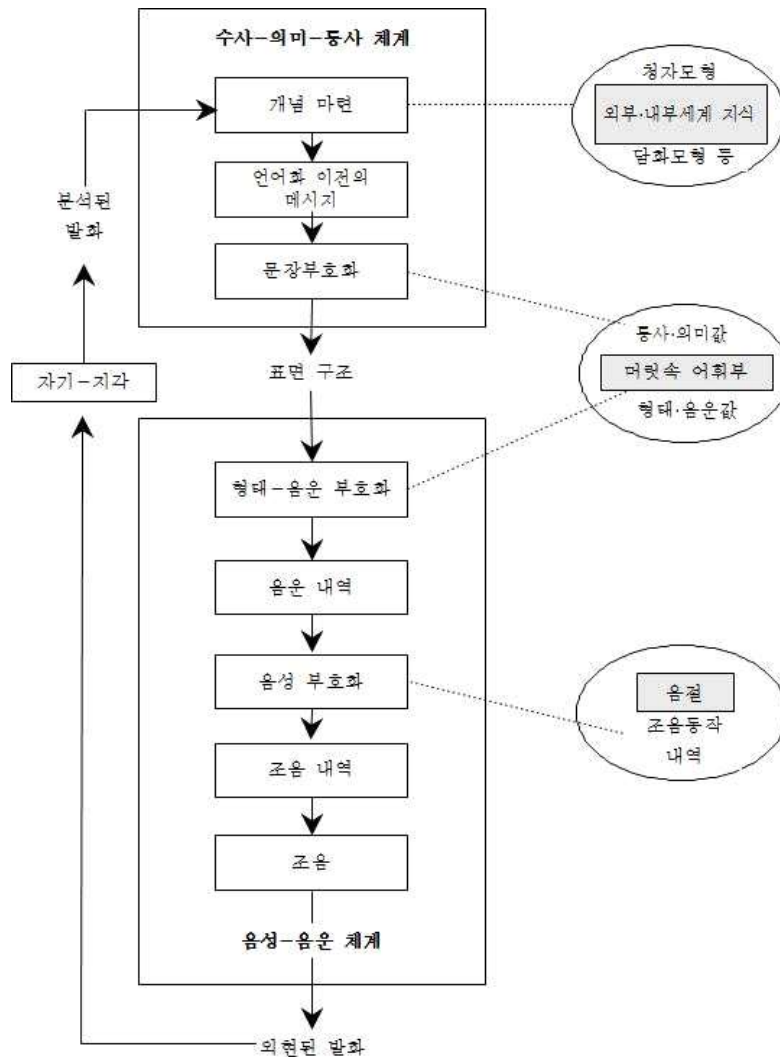
이러한 의사소통 과정은 필자(혹은 화자)의 의도를 언어로 구성하는 과정이며, 언어 형식화는 어휘에 의해 주도된다는 점에서(Levelt, 1999), 언어산출 과정에는 어휘 선택 과정을 필수적으로 동반한다. 르벨트(Levelt, 1999)에서 제시한 언어산출의 청사진은 크게 ‘수사-의미-통사 체계’와 ‘음성-음운 체계’로 구분되며 최종 산출에 대해 ‘자기-지각’을 반영하여 수정하는 순환적인 구조를 보인다. 이는 【그림 II-2】와 같다.<sup>22)</sup>

---

21) 언어의 산출 과정은 ‘계단을 오를 때와 내려올 때 사용하는 근육이 다른 것’과 마찬가지로 언어 이해 과정과 일정 부분 겹치지만, 상당 부분은 독립적이라고 할 수 있다(Aitchison, 2003; 홍우평 역, 2004:396; 김지홍, 2014:243). 이러한 관점에서 어휘 교육에서도 이해 어휘와 표현 어휘를 구분하고 이를 위한 차별화된 교육 방법을 모색하고 있다(김광해, 1993; Melka, 1997; Henriksen, 1999; 강보선, 2013).

22) 르벨트(Levelt, 1989; 1999)의 연구는 발화 과정에서의 언어산출을 살펴본 연구이지만, 이는 언어를 사용하는 과정에서의 언어산출 전반을 연구한 것이라는 점에서, 작문 상황에도 적용이 가능하다. 또한 발화 상황보다 작문 상황에서 언어 사용자의 인지적인 노력이 요구된다는 점에서 이러한 산출 과정에 대한 연구가 적용될 수 있을 것으로 보인다.



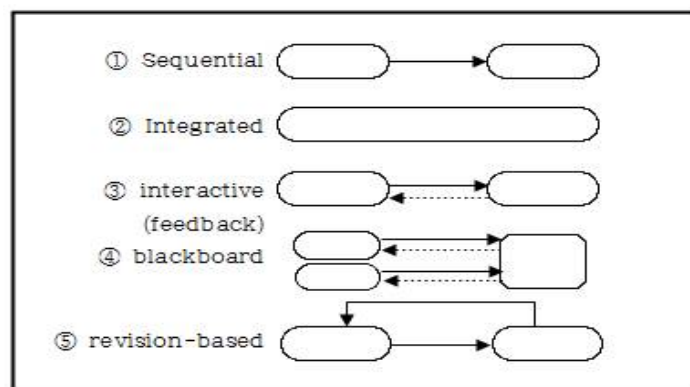


【그림 II-2】 언어산출의 청사진(Levelt, 1999)

【그림 II-2】의 오른쪽 원형으로 표시된 것은 언어산출 과정에 동원되는 부서로 ‘외부·내부세계 지식’, ‘머릿속 어휘부’, ‘음절’로 구성되어 있다. 이때 ‘수사-의미-통사 체계’에서 표현할 개념 및 전달 의도는 반드시 중간 매개 어휘 항목을 요구하는데, 이를 위해 머릿속 어휘부에서 구체적인 단어를 선택하기 위한 과정이 진행되며, 이를 ‘어휘 가설’(Lexical Hypothesis)라고 한다(Levelt, 1989:369).<sup>23)24)</sup> 이때에는 아무 어휘나 선택되는 것<sup>25)</sup>이 아니라 표현 내용 및 의도에 맞는

후보군 중 특정 제약에 따라 단어를 선택하게 된다. 만약 단어 선택에 특별한 조건이 주어지지 않은 경우라면 가장 구체적인 의미 내역을 갖는 단어를 선택하는 것이 ‘최적의 선택’이 된다(김지홍, 2015:252).<sup>26)</sup> 따라서 르벨트(Levelt, 1989; 1999)에 따르면 언어산출 과정은 ‘상위의 개념’에서 ‘구체적인 의미를 갖는 어휘’를 찾아 나서는 과정이라고 할 수 있다.

르벨트(Levelt, 1989; 1999)는 주로 ‘개념화 이후 표면 구조에 드러나는 부분’에 초점을 둔 반면, 타페와 하아틀(Tappe and Härtle, 2003:6)은 ‘개념화 단계’에 주목하여 언어산출 과정을 ‘개념 지식→관련 정보 모아놓기→언어화 이전의 준비→문법적 실현’으로 보았다. 그중 문법적 실현 이전에, 개념 지식과 어휘의 연결 방식을 강조하며 【그림 II-3】과 같은 5가지 연결 방식을 제시하였다. 이는 언어산출 과정의 일부로서의 어휘 선택 과정을 다각화한 것이라고 볼 수 있다.



【그림 II-3】 어휘 접속 방식(Tappe and Härtle, 2003:20)<sup>27)</sup>

23) 김기혁(2005)에서도 문장을 생성하는 과정을 ‘어휘부에서 원하는 어휘를 뽑아내는’ 과정과 이를 ‘통사부 규칙에 맞게 연결하는 것’으로 설명하고 있다. 문장을 생성한다는 것을 통사적인 과정인 동시에 의미를 드러낼 ‘어휘 자원을 탐색하고 선택하는 과정’으로 본다는 점에서 르벨트(Levelt)의 ‘어휘적 가설’과 맥을 같이 한다.

24) 그중에서도 언어화 이전의 메시지가 문장부호화 되는 단계에서는 머릿속 어휘부의 ‘통사·의미값’ 부서가 활성화되고, 문장부호화가 표면 구조로 드러나는 단계에서는 머릿속 어휘부의 ‘형태·음운값’ 부서가 활성화된다.(Levelt, 1989:372).

25) 이에 대하여 르벨트 외(1999:4)에서는 데닛(Dennett, 1991)이 제시한 ‘대혼란의 단어 활성화(pandemonium-like activation of words)’를 빌려와 설명하였는데, 이는 ‘아무렇게나 되어 있는 데에서 한 항목을 뽑아낸다’는 것을 의미한다(김지홍, 2015:253).

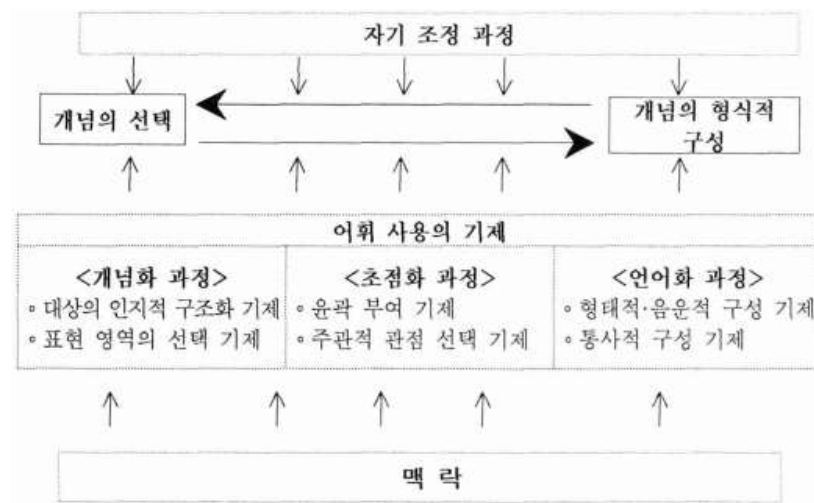
26) 이대규(1973:103)에서도 ‘낱말을 바르게 쓴다는 것은 글 쓰는 사람이 말하고자 하는 것을 정확하게 드러내는 말을 선택하는 것’이라고 설명한 바 있다.

27) 각 방식에 대한 구체적인 설명은 김지홍(2015)를 참조할 수 있다.

① 연산주의의 선조적인 방식(일련의 ‘입력→출력’ 흐름으로 이루어짐)

이상의 논의들을 미루어 봤을 때 언어산출 과정은 ‘표현하고자 하는 개념 마련’, ‘합당한 어휘 선택’, ‘형태 및 음운 정보 부호화를 통한 발화의 과정’으로 볼 수 있다. 특히나 어휘 선택 과정은 전달하고자 하는 개념이 형태적 표상(소리나 글자)으로 적용되는 가운데 일어난다는 것을 확인할 수 있다.

이와 관련해 신명선(2009)에서는 작문 상황에서 필자의 의도를 효과적으로 드러내기 위한 단어 선택의 기제를 르벨트(Levelt, 1999)의 ‘발화 생산 과정’을 참고하여 【그림 II-4】와 같이 정리하였다.



【그림 II-4】 어휘 사용 기제(신명선, 2009)

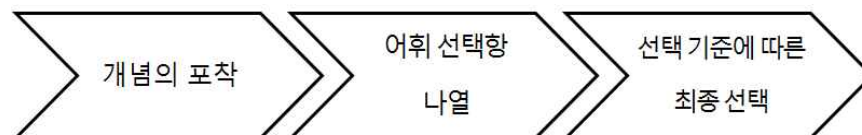
신명선(2009)에 따르면 어휘를 사용하는 기제는 ‘표현하고자 하는 경험이나 생각 등을 인지적으로 구조화 및 구체화’하는 ‘개념화 과정’, ‘해당 개념의 표현 영역을 선택하고, 표현 내용을 자신의 시각(viewpoint)으로 재정립’하는 ‘초점화 과정’, ‘음운적, 형태적, 통사적 구성 정보를 이용하여 특정 형태를 선택’하는 ‘언어화 과정’으로 구성된다. 이 모든 과정에는 의사소통이 이루어지는 ‘맥락’에 대한 고려와 자신의 표현 과정을 ‘메타적으로 인식’하는 것이 동시에 일어나게 된다.

이 과정에서 어휘는 다양한 기제와 조건에 의해 선택되어진다. 즉 어휘를 선택

- ② 통합된 방식
- ③ 되점검을 통한 상호작용 방식
- ④ 상위 부서로 자료를 전송하여 정보를 종합하는 칠판을 이용하는 방식
- ⑤ 계속하여 수정해 나가는 방식

하기 위해서는 자신의 머릿속 다양한 어휘 지식을 꺼내어 정의하고 비교하고 추론하는 등의 사고 과정을 거치게 되며, 어떤 어휘를 선택하느냐에 따라 표현의 효과가 달라질 수 있음을 인식하게 된다. 이는 어휘 교육 내용으로 어휘 선택 과정이 제공될 때 어휘 자체에 대한 초점과 더불어 사용의 맥락 안에서 정확하고 적절한 어휘 사용을 경험할 수 있다는 점을 보여준다.<sup>28)</sup> 또한 이러한 어휘 사용 기제를 활용하는 것은, 적절한 어휘를 선택하여 사용하는 ‘어휘 사용 능력’과 맥락을 고려하여 어휘를 해석할 수 있는 ‘어휘 이해 능력’을 동시에 신장시킬 수 있는 어휘 교육 내용이 될 수 있다(신명선, 2009:14).

르벨트(Levelt, 1989; 1999)의 언어산출 과정에서의 어휘 선택 과정과 타페와 하아틀(Tappe and Härtle, 2003)의 어휘 접속 방식, 신명선(2009)의 어휘 사용 기제의 논의를 살펴본 결과 어휘 선택 과정은 언어산출 과정 중 특히나 머릿속 어휘부의 의미·통사값이 활성화되는 지점인 ‘수사-의미-통사 체계’ 부분에서 일어나는 것으로 확인된다. 또한 필자가 포착한 언어화 이전의 개념이 구체적인 어휘로 선택되는 과정은 ‘언어화 이전의 메시지’가 ‘다양한 어휘 항목들이 활성화 되도록 촉발’시키고, 이것이 ‘발화의 생성 기제에 깔려 있는 문법, 형태, 음운 부호화 절차들을 촉발’시키는 과정으로 구체화될 수 있다(김지홍 역, 2005:369). 이를 정리하면 다음 【그림 II-5】과 같다.



【그림 II-5】 어휘 선택의 과정 정리

이는 앞선 신명선(2009)에서 크게 ‘개념의 선택’과 ‘개념의 형식적 구성’ 단계로 나눈 것을 르벨트(Levelt, 1999)의 ‘어휘부 탐색’ 단계와 타페와 하아틀(Tappe and Härtle, 2003)의 어휘 접속의 이론적 근거에 따라 ‘개념의 포착’과 ‘어휘 선택항 나열’ 단계로 구분하고, ‘선택 기준에 따른 최종 선택’의 설정으로 구체화한 것

28) 이것은 학습자들에게 어휘를 잘 부러 쓸 수 있는 ‘방법’과 ‘전략’을 제공할 수 있다는 측면에서도 의의가 있다. 어휘를 사용할 수 있는 다양한 전략을 제공하는 것은 학습자의 텍스트 표현 어휘를 신장시키는 효과적인 방법이기 때문이다(강보선, 2013:14). 따라서 학습자의 머릿속 어휘를 다양하게 사용할 수 있는 전략 측면의 어휘 교육 내용 또한 제안되어야 할 필요가 있다.

이다. 그러나 이러한 과정은 반드시 순차적이라고 할 수 없으며 회귀적이고 순환적인 모양을 보이기도 한다. 각각의 단계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

가장 먼저 ‘개념의 포착’ 단계는 전달하고자 하는 개념을 포착하는 단계이다. 이는 글의 전반적인 내용과 맥락을 고려하여 이루어지게 되므로 어휘가 직접적으로 사용되는 과정이라기보다는 어휘로 표상해야 하는 개념을 이해하는 단계라고 할 수 있다. 다만 전달하고자 하는 개념을 포착하는 것이 어휘 선택의 시발점이 된다는 점에서 어휘 선택 과정의 첫 단계라고 할 수 있다. 어휘 선택 과정에서의 ‘개념’은 의사소통 과정 중 ‘전달하고자 하는 내용’의 ‘추상적인 상태’를 가리킨다.<sup>29)</sup> 추상적인 관념으로서 존재하는 ‘개념’은 광범위한 의미 범주를 활성화시키고 필자의 의도에 따라 세부 의미 내역을 갖는 어휘를 찾아 나서게 한다.

가령 필자가 포착한 개념이 <먹다>와 관련된 의미 부류라면, 그것과 관련된 여러 어휘를 떠올릴 수 있다. 그 중 어휘 선택의 맥락에서 ‘물’이라는 어휘를 발견했다면, <먹다>의 의미 부류 속 어휘 중 ‘마시다’가 활성화된다. 이처럼 ‘개념의 포착’은 필자가 전달하고자 하는 ‘의미의 덩어리’를 파악하는 단계라고 할 수 있다 (신명선, 2009).<sup>30)</sup>

다음으로 ‘어휘 선택항 나열’은 포착된 개념에 부합하는 어휘를 발견하고 선택항에 열거하는 단계이다. 이 단계에서 필자는 자신의 어휘부를 탐색하게 된다. 머릿속 어휘부의 어휘 저장 및 처리와 관련해서는 다양한 모형이 있지만<sup>31)</sup>, 그 중에서

---

29) 개념과 의미는 본질적으로 동일한 것으로 간주할 수 있지만, 관점에 따라 개념은 ‘인간의 심리에 존재하는 추상적인 것’으로, 의미는 ‘개념보다 언어적이며 구체적인 것’으로 해석될 수 있다(안찬원, 2016:32). 본고에서는 ‘전달하고자 하는 내용 및 의도’로서 ‘개념’이라는 용어를 사용하므로 ‘구체적인 의미’를 갖는 어휘를 찾아나서는 실마리가 된다는 점에서 의미와 구분된다고 할 수 있다.

30) 다만 본고에서 주된 초점을 두는 것은 ‘선택항 나열’과 ‘최종 선택’ 단계이다. ‘개념의 포착’ 단계는 전달하고자 하는 의도 및 개념에 대한 파악이므로 이는 구체적인 어휘 교육의 내용이기 이전에 내용 생성의 단계에서 이루어지는 부분이라고 할 수 있기 때문이다.

31) 어휘부의 어휘처리 모형은 직접모형(direct model)과 간접모형(indirect model)이 있다. 직접모형은 어휘지식의 접속을 한 단계의 과정으로 묘사하는 반면, 간접모형은 어휘지식의 처리가 사전에서 단어를 찾는 것 혹은 도서관에서 책을 찾는 것과 같은 방식이라고 가정한다. 대표적인 직접모형으로는 로고젠모형(logogen model)과 동질군모형(cohort model)이 있으며, 간접모형으로는 어휘접속 검색모형(search model of lexical access)이 있다. 이 외에도 일반적인 언어처리 중에서도 어휘와 관계가 깊은 모듈가설(modularity hypothesis)과 연관주의(connectionism)가 있다(Singleton, 2000; 배주채 역, 2008: 216-228).

도 가장 주목 받는 것은 연관주의 가설이다(구본관, 2011a:43). 연관주의 가설에서 어휘는 음운, 형태, 의미 등의 다차원의 망을 이루고 있으며, 그 중에서도 어휘 의미의 영향력이 가장 크다고 한다(Singleton, 2000). 이때 어휘들은 등위 관계, 배열 관계, 상위 관계, 동의 관계에 따라서 연결되어 있다(Aitchison, 2003). 이처럼 어휘는 일정한 위계에 따라 짜여 있는데, 이를 활용하여 앞서 포착한 개념을 전달하기에 알맞은 층위의 어휘를 선택하게 된다(김지홍, 2015:252).

또한 사람들은 단어를 선택할 때 여러 대안을 두고 저울질한다(Aitchison, 2003)는 점에서 ‘선택항 나열’ 단계는 더 나은 어휘를 사용하기 위한 ‘최선의 과정’으로 볼 수 있다. 이러한 비교는 선택항 간의 유의미한 차이를 인식하고 그 중에서도 필자가 전달하고자 하는 개념과 의도를 담은 최적의 선택을 위한 사전 단계라고 할 수 있다.<sup>32)</sup>

마지막으로 ‘선택 기준에 따른 최종 선택’이 이루어진다. 에이치슨(Aitchison, 2003:399)에 따르면 ‘주제와 어떤 방식으로든 연관성이 있는 단어라면 부적절한 단어라 할지라도 자동적으로 고려 대상에 포함된다’고 한다. 그렇기 때문에 선택항에 놓인 여러 어휘는 그 자체로 완전하지 않고, 반드시 선택의 기준을 고려하여 선택되어야 한다. 이를 위해서는 선택항에 나열된 여러 어휘 중 가장 적합한 단어를 선택하기 위한 일정한 제약이 필요하다.

본고는 다양한 언어산출 맥락 중에서도 문어를 통한 의사소통인 작문 과정에서 어휘 선택 과정에 초점을 두고자 한다. 구어 의사소통은 ‘지금, 여기(Now and Hear)’라는 화자와 청자의 직접적인 맥락이 보장되므로 손짓, 억양, 성조 등과 같은 언어 외적 요소들이 중요한 의미 전달의 수단이 된다. 하지만 글을 통한 의사소통의 경우 필자와 독자의 거리감으로 인해 언어 그 자체가 매우 중요하다(Nagy, 2000:278). 따라서 문어 의사소통인 작문 과정은 필자가 말하고자 하는 것을 명료하게 드러낼 수 있는 ‘어휘’를 선택하고, 그 어휘를 어떤 ‘문법 형식’에 담아 전

---

32) 체계기능 언어학에서는 언어 사용에 대하여 ‘선택할 수 있었던 선택항’과 ‘최종적으로 선택한 것’을 비교하여, 언어 사용을 전통적인 규범적 입장의 ‘옳고 그름(right or wrong)’의 문제가 아닌 특정 문맥에서의 ‘적합 혹은 부적합(appropriate or inappropriate)’의 관점으로 생각한다(Eggins, 1994:22). 본고에서의 선택항은 포착한 개념을 전달할 수 있는 다양한 어휘를 나열하는 공간이라는 점에서 체계기능 언어학의 그것과 비슷하다. 하지만, 체계기능 언어학에서는 선택항을 활용하여 ‘기능적 의미를 표현하는 것’에 초점이 있는 반면 본고에서의 선택항 나열은 ‘어휘부를 탐색하여 다양한 어휘를 다루어보고’, 이를 통해 ‘보다 정확하고 정교한 어휘를 선택하는 것’에 목적이 있다는 점에서 차이가 있다.

달하고자 하는 것으로, ‘필자가 가지고 있는 어휘부를 활용하여 문장을 구성하는 것’으로 구체화될 수 있다.<sup>33)</sup> 이처럼 언어 외적 요소가 강조되는 발화 상황 보다는 언어적 요소를 강조하는 작문 상황을 중심으로 어휘 선택 과정을 살펴보고자 한다.

더불어 다양한 어휘 중에서도 서술어의 선택 과정에 주목하고자 한다. 서술어는 문장에서 핵심적인 정보를 전달하며, 서술어 선택에는 의미와 문법의 측면에서 주의가 필요하다. 서술어에는 문장의 형식을 결정지을 수 있는 논항 정보가 함께 포함되어 있으므로 서술어를 선택하는 과정에는 해당 어휘에 대한 문법적, 화용적 판단까지 동원되게 된다(Nilsen, 1976).<sup>34)</sup> 특히나 우리말 어휘는 고유어와 한자어가 일대다(一對多) 대응 관계를 보이는 경우가 많다. 이때 고유어는 다의성을 갖게 되고 한자어는 고유어의 다의적 의미 중 한 의미 국면만을 칭하게 되어 보다 세분화된 의미를 전달하게 되므로, 고유어로만 전달할 때의 모호함은 한자어 어휘의 구체적인 의미로 해소될 수 있다(김광해, 1993). 따라서 하나의 고유어 서술어에 대응하는 다양한 한자어 서술어는 보다 세부적인 의미를 드러낼 수 있다는 점에서 정교한 의미를 드러내는 어휘를 선택하는 과정에서 주목할 만한 지점이다.

## (2) 메타적 인식 대상으로서의 어휘 선택 과정

모국어 화자에게 있어 이러한 어휘 선택 과정은 사실상 매우 자연스러운 인지적 흐름으로 큰 고민 없이 스쳐 지나가는 장면으로 볼 수 있다.<sup>35)</sup> 따라서 어휘를 선택하는 ‘순서’ 자체를 명제적 지식으로 학습할 필요는 없다. 다만 어휘를 선택하는 과정에 대한 ‘의도적인 주목’은 어휘 교육의 실제성을 보장하며, 궁극적으로 과정을 추동하는 요인들에 대한 이해와 그 요인들을 운용하는 능력에 대한 경험을 제

33) 이러한 맥락에서 이춘근(2001:38)은 문장 능력을 ‘기억하고 있는 어휘부 및 개별 낱말의 정보를 바탕으로 문장을 사용하는 능력, 즉 문법적(음운, 의미, 통사)으로 적격하고 화용적으로 적절한 문장을 생성(수용)하는 능력’으로 정리하였다.

34) 동사는 필연적으로 통사 구조와 관련되므로, 언어 장애를 겪는 사람들이 명사보다 동사를 어려워하는 이유가 된다(Aitchison, 2003:215).

35) 그러나 ‘필자가 전달하고자 하는 중심적인 뜻을 깊이 생각하지 않으면서 낱말을 함부로 사용할 때 상투어(cliché)나 무의미어(jargon)가 글에 들어오게 된다’는 이대규(1973:103)의 지적은 정확한 어휘 사용을 위하여서는 그만큼 노력 수고가 필요하다는 것을 상기시킨다.

공한다는 점에서 의미가 있다.

듀이(Dewey)는 교육이란 곧 ‘체계적인 경험의 구성’이며, 이때의 경험은 ‘일상적 삶의 경험 영역 내에 들어 있던 자료로부터 도출된 것’이라고 강조한 바 있다(엄태동, 2001:105). 이러한 점에서 어휘 선택 과정은 모국어 학습자라면 누구든지 경험할 수 있는 일상적인 경험이며, 이를 활용한 어휘 교육은 어휘를 사용할 수 있는 구체적이고 실제적인 맥락을 담보하는 체계적인 경험의 구성이라고 할 수 있다.<sup>36)</sup> 현행 어휘 교육이 어휘론 일반 지식을 제공하는 것에 불과하다는 학계의 비판(주세형, 2005; 신명선, 2011)과 학습자들의 수준과 교육 내용의 괴리에 대한 실제 교육 현장의 비판의 목소리<sup>37)</sup>를 고려한다면, 실제 학습자들의 어휘 사용 경험과 어휘 교육 내용 사이의 연계성은 매우 중요한 문제라고 할 수 있다.<sup>38)</sup>

따라서 어휘 능력 신장을 목표로 하는 어휘 교육 내용을 구안하기 위해서는 개별 단어와 그 집합으로서의 ‘어휘에 대한 깊이 있는 이해’와 더불어 실제적인 ‘사용의 경험’을 두루 제공해야 한다. 단어 그 자체에 대한 ‘국어학적 지식’이 곧 단어를 표현·이해하는 ‘절차적 지식(활동)’을 보장하는 것은 아니므로, 어휘에 대한 진정한 앎을 위해서는 ‘구체적인 수행’이 담보되어야 한다(신명선, 2007; 2008).<sup>39)</sup>

---

36) 채민경(2015:190-191)에서는 ‘교육이 곧 학습자의 삶에 연관되기 위해서는 경험이 제공되어야’하며, ‘학습자에게 주어지는 것은 지식 그 자체가 아니라 활동과 이를 통한 경험이어야 함’을 강조하였다. 따라서 어휘 선택 과정에 대한 메타적인 인식을 교육적인 경험으로 제공한다는 것은 곧 학습자의 삶과 연관된 어휘 교육을 제공하기 위한 것이며, 어휘 지식을 그 자체로 제공하는 것이 아닌 이를 활용하는 경험으로 제공한다는 것을 의미한다.

37) 이와 관련하여, 앞선 교사 인식 조사를 통해 학습자들의 실제적인 어휘 사용과 비교하였을 때 어휘 단원에서 제시되는 어휘가 너무 쉽거나, 반대로 일상생활에서는 사용하기 어려운 어휘만을 각주로 제시하고 있어 학습자들의 실제 어휘 사용 능력과 연계되는 어휘 교육 내용이 제시되지 못하고 있음을 지적한 바 있다.

38) 언어교육에 있어 실제성의 보장은 ‘학습자의 몰입도, 성취도, 만족도, 동기’에 긍정적인 영향을 미친다. 또한 학습자들은 실제성을 보장하는 과제에 대하여 보다 긍정적인 반응을 보였는데, 학습자들 또한 실제적인 과제가 자신의 실제 언어생활로 전이될 수 있음을 인지하기 때문이다(신희성, 2014:22). 이를 통해 어휘 교육의 실제성 보장 또한 학습자들의 어휘에 대한 긍정적 태도 형성과 성취도 및 만족도에 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다.

39) 이는 남가영(2008)에서 문법 탐구 경험을 문법 교육의 방법 차원에서 교육 내용의 차원으로 확장한 것과 맥을 같이 한다. 그간 문법 지식에 방점을 둔 문법 교육은 그것을 전달하기 위한 효과적인 방법으로서 문법 탐구라는 대안을 마련하였지만, 그것이 방법으로서 기능하게 될 때 교수 학습 상황에서 선택 가능한 차원이라는 점에서 배제되는 경우가 많았다. 그러나 남가영(2008)에서는 문법 교육에서 전달해야 하는 교육 내용은 ‘알아야 하는 지식’과 ‘접해야 할 경험’으로 보고 문법 탐구 경험 자체를 문법 교육 내용 차원으로



이와 관련하여 미어라(Meara, 2009)는 표현 어휘를 신장하기 위해서는 어휘 간의 상호작용이 중요함을 강조하였는데, 구체적으로 ‘학습 어휘의 형태, 통사, 화용적 지식을 보강하는 측면’과 ‘구체적인 사용 기회를 제공함으로써 기존 어휘와 학습 어휘의 긴밀한 연결망을 세울 수 있는 측면’을 고려해야 한다고 주장하였다. 즉 개별 어휘의 정의와 문맥적 의미, 문법적 구조를 제공하는 것만으로는 충분하지 않으며 그와 관련된 사용 기회가 함께 주어져야 한다는 것이다.

이때 학습자에게 제공되는 어휘 사용 기회는 ‘단순한 모방’만으로는 충분하지 않으며, 언어 사용자로서의 학습자에게 내면화 된 ‘생산적 사용’을 위해서는 ‘동화(assimilation)’가 수반되어야 한다(Melka, 1997:89). 즉 어휘에 대한 ‘구체적인 사용 기회’를 제공하되, 기계적 모방이나 반복이 아닌 ‘본래 자신이 가지고 있던 어휘와의 연결을 통한 새로운 지식에 대한 확장적 이해가 가능한 경험’이 필요하다는 것이다(Melka, 1997). 이러한 경험은 학습자의 수준에 따라 다르게 제공될 수 있다. 가령 처음 언어를 배우는 아동의 경우 모방이 최우선의 언어 사용의 경험이 될 수 있다. 반면 언어를 습득한 이후 정교한 언어 사용을 목표로 하는 청소년기의 학습자의 경우 이미 가지고 있는 어휘를 활용하는 것과 더불어 어휘의 양적, 질적 범위를 넓혀 주는 확장적 경험이 교육 내용으로서 제공되어야 한다.

이러한 측면에서 어휘 선택 과정은 언어 사용을 보여 주는 실제 사용 맥락인 동시에 학습자가 본래 가지고 있는 어휘 지식을 활용하는 확장된 경험을 제공하는 교육 내용이라 할 수 있다.<sup>40)</sup> 또한, 앞서 살펴본 바와 같이 언어산출 과정에서 어휘를 선택하는 과정은 필수적으로 일어난다는 점에서 어휘 선택 과정은 그 자체로서 언어를 사용하는 맥락을 내포하고 있다. 따라서 어휘를 선택하는 과정은 자동적인 과정이지만, 이를 절차적인 지식으로 재구성하여 제공할 때 최대한 현실을 복원하여 교육적으로 구성할 수 있는 하나의 노력이 될 수 있다.

---

도입하였다. 이는 비단 문법 교육에서뿐 아니라 어휘 교육에도 유효한 지적으로 보인다.

40) 다만 구체적인 사용 맥락을 상정한 어휘 교육 내용이라고 하여 어휘 자체에 대한 주목을 소홀히 하는 것은 아니다. 오히려 언어를 사용하는 장면 내에서 어휘에 초점을 두는 것이므로 어휘 그 자체와 어휘가 사용되는 실제의 양 측면에서 관심을 둘 수 있을 것이다. 맥카시(McCarthy, 2003:63)는 ‘학습자들이 한 낱말에 대하여 어떤 종류의 머릿속 맥락화(mental contextualization, 마음속으로 한 낱말이 쓰일 수 있는 맥락을 상정해 보는 일)를 직접 수행해보기 전까지는 진정으로 한 낱말을 완전히 파악한 것이 아니다’라고 설명하였다. 이는 어휘에 대한 생산적인 관점에서 맥락을 바탕으로 한 어휘 교육이야말로 어휘 자체에 대한 진정한 이해를 보장한다는 것을 보여준다.

그러나 순간적으로 일어나는 어휘 선택 과정을 메타적으로 인식하는 것은 과연 어휘 사용 능력을 신장시킬 수 있는가, 혹은 어휘 사용의 국면에서 자동화될 수 있는 것인가와 같은 근본적인 의문을 제기할 수 있다. 물론 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 일회적으로 경험한다고 해서 당장의 사용 능력을 보장할 수는 없을 것이다. 다만 무의식적으로 해오던 언어 사용을 대상화하여 낯설게 보고 이를 의식적으로 수행하는 것은 학습자의 언어 수준을 높일 수 있다(Vygotsky, 1986: 윤초희 역, 2011:287)는 점에서 그 가능성을 살펴볼 수 있다.

어휘 선택 과정은 자동화된 인지적 과정이지만, 이것에 대해 의도적인 자극을 가했을 때 인지적 부담이 주어지게 되고 이는 보다 정교한 수행으로 이어질 수 있다. 또한 어휘 선택 과정은 어휘를 선택하는 장면에 대한 정교하고 분절적인 이해를 가능하게 한다. 이러한 일련의 과정은 ‘인지적 정교화’로 설명할 수 있다. 인지적 정교화란 기억해야 할 항목에 대하여 확장되는 추가 정보를 만드는 것으로 (Anderson, 2009; 이영애 역, 2012:203), 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 어휘에 대해 추가적인 인지 정보를 생성함으로써 어휘에 대한 인지적 정교화를 경험하게 한다. 이처럼 학습 과정에서 학습한 내용을 정교화 하는 과정을 거치는 것은 이후 학습 내용을 더 많이 회상하게 할 뿐만 아니라, 학습하지 않은 다른 영역으로까지 추론을 확장시키게 된다(이영애 역, 2012:232). 즉 어휘 선택 과정에 대한 의도적 주목은 학습자로 하여금 어휘의 정교화를 경험하게 하고, 그것이 곧 이후 자신의 어휘 선택에도 영향을 줄 수 있는 것이다. 이런 인지적 정교화는 학습을 심층적으로 만들고, 심층적 학습의 결과는 자동화로 이어져서 수행에 도움이 된다(이영애 역, 2012:307).

따라서 본고는 어휘 사용 능력 신장을 위한 어휘 교육의 관점에서 어휘를 사용하는 실제적 경험 및 맥락이 제공되어야 한다고 보며, 이를 위해 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 교육적 경험으로 제안하고자 한다.

## 1.2. 어휘 선택 과정의 영향 요인

어휘에 대한 메타적 인식이 효과적으로 수행되기 위해서는 ‘어휘 기반 활동’과 ‘어휘에 대한 기반 지식’과 ‘어휘를 사용하려는 태도’가 필요하다(신명선, 2004b:381). 이때 ‘어휘 기반 활동’이란 어휘에 대한 메타적 인식을 반영한 활동

으로, ‘어휘에 대해서 생각해보는 활동’, 즉 ‘어휘 그 자체를 사고의 대상으로 삼는 것’을 의미한다(신명선, 2004b:378). 이러한 맥락에서 어휘를 선택하는 과정은 표현의 의도와 내용에 부합하는 어휘를 찾아 사용한다는 것이므로, 어휘 그 자체를 고민하는 메타적 인식 활동이라고 할 수 있다. 따라서 ‘메타 언어 활동’인 어휘 선택 과정의 영향 요인으로 ‘어휘에 대한 기반 지식’, ‘어휘 사용 태도’를 고려할 수 있다. 또한 이와 더불어 어휘 선택은 그것이 사용되는 구체적인 맥락을 기반으로 한다는 점에서 어휘를 사용하는 ‘상황에 대한 인식’도 영향 요인으로 포함될 수 있다. 따라서 본 절에서는 어휘 선택 과정의 영향 요인을 ‘어휘 지식’, ‘어휘 사용 태도’, ‘어휘 사용 상황 인식’으로 보고 세부 내용을 살펴보고자 한다.

### (1) 어휘 지식

어휘를 선택하는 순간은 근본적으로 어휘를 사용하는 상황을 의미한다. 따라서 어휘를 선택하는 순간에는 그것의 기본 자원인 어휘와 해당 어휘에 대한 일정한 지식이 전제되어야 한다. 여기서는 어휘 지식의 범주에 대해 논하고 어휘 선택 과정에 관여하는 구체적 어휘 지식에 대해 살펴보고자 한다.

어휘 지식은 크게 양적 차원과 질적 차원으로 구분된다.<sup>41)</sup> 양적 어휘 지식은 ‘얼마만큼의 어휘 양을 보유하고 있는가’와 관련된 것이고, 질적 어휘 지식은 ‘해당 어휘와 관련된 얼마나 많은 지식을 보유하고 있는가’에 관한 것이다.

질적인 어휘 지식의 범주는 크게 형태, 의미, 화용 등의 측면에서 살펴볼 수 있다(손영애, 1992; 김광해, 1993; 이영숙, 1996). 가령<sup>42)</sup> ‘벌이다’와 ‘벌리다’의 경우 발음과 형태는 비슷하지만 각각이 의미하는 바는 매우 다르다. ‘벌이다’는 ‘일을 이렇게 {벌여/벌려\*} 놓고 가 버리면 어떡합니까?’와 같이 ‘일과 물건을 베풀어 놓거나 가게를 차리다’를 의미하며, ‘벌리다’는 ‘입을 크게 {벌여\*/벌려} 보아라.’와 같이 ‘둘 사이의 공간을 넓히다’를 의미한다. 이처럼 유사한 형태의 어휘의 의미

41) 앤더슨과 프리바디(Anderson & Freebody, 1981)에 따르면 양적 지식(breadth)은 개인이 알고 있는 어휘의 ‘수’를 의미하고, 질적 지식(depth)은 해당 어휘에 대한 충분한 이해의 정도를 의미한다. 다만 이러한 양적 지식은 근본적으로 질적 지식을 내포할 수밖에 없다. 일정량의 단어를 보유하고 있다는 것은 필연적으로 그와 관련된 지식을 함께 가지고 있다는 것이기 때문이다. 이러한 맥락에서 이기연(2006:25)은 어휘의 양과 질을 포함관계로 상정하여 어휘 능력의 하위 요소를 분석하였다.

42) 여기서 제시한 어휘 예시는 김광해 외(2012:475-477)를 참고하였다.

차이를 인식하는 것은 어휘를 선택적으로 사용하는 데 있어 매우 중요하다.

또한 맥케이(McKay, 1980)의 동의어 연구에서는 상위어에 포함되는 각 하위어의 세부 의미에 대한 이해와 연어 관계에 대한 이해는 정확한 어휘 사용으로 이어질 수 있음을 강조하고 있다. 이는 어휘 사용에 있어 특히나 해당 어휘에 대한 세부적인 의미 자질에 대한 이해가 중요함을 보여주며, 더불어 이것이 사용되는 통사적 구조에 대한 이해가 필요함을 보여준다. 예를 들어, ‘살다’의 유의어인 ‘자생하다’와 ‘서식하다’의 경우 각각이 사용되는 용법이 다르다. ‘자생하다’의 경우 ‘이 식물은 고산지대에 {자생하고/\*서식하고} 있다.’와 같이 ‘식물’에 해당하며, ‘서식하다’는 ‘지리산에는 반달곰이 {\*자생하고/서식하고} 있다.’와 같이 ‘동물’에 해당하는 어휘이다. 같은 맥락에서 유의 관계에 있는 ‘마침’과 ‘공교롭게’는 뒤에 부정적 사태 혹은 부정어가 올 수 있는지에 따라 차이를 보인다. ‘마침’의 경우 ‘{마침/\*공교롭게} 지나가던 차가 있어서 지각을 면했다.’와 같이 긍정적인 사태에 쓰인다면, ‘공교롭게’는 ‘{\*마침/공교롭게} 그는 학교를 다닐 수 없게 되었다.’와 같은 부정적인 사태에 사용된다. 이처럼 유의어 중에서도 문법적, 화용적으로 차이를 보이는 어휘들이 있어 이에 주목해야 보다 적절한 어휘를 선택할 수 있게 된다.

어휘 사용의 오류 연구에서도 어휘를 선택하는 것에 관여하는 어휘 지식을 발견할 수 있는데, 마틴(Martin, 1984)은 학습자의 어휘 사용에서 문체적, 통사적, 연어적, 의미적 요인에 따른 오류 유형을 발견하였다. 문체적 오류의 경우 격식에 맞지 않은 어휘를 선택한 경우이고, 통사적 오류의 경우 전체 문장의 문법적 구조와 맞지 않은 어휘를 사용한 경우이며, 연어적 오류는 부적합한 연어를 사용한 경우이다. 반면 의미적 오류는 그 중 가장 빈번하며 분석하기 복잡한 오류인데, 보다 구체적인 의미를 드러내는 하위어 자리에 상위어를 사용하거나 그 반대인 경우, 선택제약에 맞지 않은 어휘를 사용한 경우 등이 이에 포함된다. 또한 각 요인들이 중복되어 오류 양상을 보이기도 한다.

이러한 연구들에 근거했을 때, 어휘를 선택하는 상황에는 어휘에 대한 구체적인 의미 지식, 통사 지식, 연어 지식, 화용적 지식이 총체적으로 발휘되게 된다. 네이션(Nation, 2001)은 이러한 어휘 지식의 측면을 이해와 표현의 차원으로 구분하고 그와 관련된 지식을 다음과 같이 세분화 하였다.

형태	구어	R	단어가 어떻게 소리가 나는가?
		P	단어를 어떻게 발음하는가?
	문어	R	단어가 어떻게 생겼는가?
		P	단어를 어떻게 쓰는가? (철자법)
	단어	R	단어에서 어떤 구성소를 인식할 수 있는가?
의미	구성(형성)소	P	의미를 표현하는 데 단어의 어떤 구성소가 필요한가?
		R	이 단어의 형태는 어떤 의미를 나타내는가?
	형태와 의미	P	이 의미를 표현하는 데 어떤 단어 형태를 사용할 수 있는가?
		R	이 개념에는 무엇이 포함되는가?
	개념과 지시 대상	P	이 개념이 어떤 항목을 지시할 수 있는가?
		R	이 단어는 어떤 단어들을 연상시키는가?
	연상 관계	P	이 단어 대신에 어떤 단어를 사용할 수 있는가?
사용	문법 기능	R	이 단어는 어떤 패턴으로 출현하는가?
		P	이 단어를 어떤 패턴으로 사용해야 하는가?
	언어 관계	R	이 단어가 어떤 단어, 어떤 단어 유형과 함께 출현하는가?
		P	이 단어를 어떤 단어, 어떤 단어 유형과 함께 사용해야 하는가?
	사용 제약	R	언제, 어디에서, 어느 정도의 빈도로 이 단어를 만날 것이라고 기대하는가?
		P	언제, 어디에서, 어느 정도의 빈도로 이 단어를 사용할 수 있는가?

<표 II-1> 어휘에 대한 지식(Nation, 2001:35)

네이션(Nation)의 어휘 지식에 대한 분석은 어휘에 관한 지식이 다양한 정보를 내포하고 있으며 각각의 정보가 이해하는 수준과 표현하는 수준으로 존재한다는 것을 보여 준다. 리드(Read, 2004)는 네이션(Nation, 2001)의 구분을 바탕으로 하여 어휘에 대한 지식을 ‘의미의 정확성(precision of meaning)’, ‘포괄적 단어 지식(comprehensive word knowledge)’, ‘연결망 지식(network knowledge)’으로 세분화하였다. 이때 ‘의미의 정확성’이란 해당 어휘에 대한 깊이 있는 이해의 정도를 의미하며, ‘포괄적 단어 지식’이란 어휘의 의미, 형태, 통사, 연어, 화용론을 포괄하는 전체적 지식을 의미하고, ‘연결망 지식’이란 머릿속 어휘 사전 차원의 어휘 간 관계를 의미한다.

이처럼 어휘 지식은 ‘개별 어휘에 대한 의미, 형태, 통사, 화용과 관련된 정보 차원의 구체적 이해와 여러 어휘 간의 연결망’으로 정리될 수 있다. 이러한 어휘 지식은 실제 어휘를 사용하는 맥락에서는 개별적으로 적용되지 않고 여러 정보가 복합적으로 상호작용하며 사용된다. 즉 어휘를 사용한다는 것은 어휘의 의미에 대

한 깊이 있는 이해를 바탕으로 형태, 통사, 화용적 지식을 총체적으로 활용하는 것을 의미한다(Henriksen, 1999; 강보선, 2013 재인용).

한편 어휘에 대한 개념적 지식이 실제적으로 활용되기 위해서는 이를 실제 언어 사용 상황에서 적절히 운용하는 ‘절차적 지식’이 필요하다(손영애, 2000). 이때 절차적 지식은 ‘문맥에 적절한 낱말을 선택하여 쓰거나 할 때 동원되는 전략’을 의미한다. 김소영·이병운(2013)은 이러한 절차적 지식에 대하여 ‘어휘의 논리 관계를 이해하며, 새로운 단어를 습득할 수 있는 기능을 양성하고, 일상생활에서 능동적으로 어휘를 사용할 수 있는 수행적·방법적 지식’이라고 정리하였다. 이는 어휘를 사용하는 능력, 즉 어휘를 활용하는 ‘변별, 추론, 정의, 생성’ 등과 같은 사고 기능과 밀접한 관련이 있다고 할 수 있다(이기연, 2012).

따라서 어휘를 선택하는 과정에는 어휘의 개념적인 지식이 총체적으로 활용되는 것과 더불어 이러한 지식이 실제 사용으로 옮겨질 수 있는 절차적 지식 및 사고 기능이 동원된다는 것을 확인할 수 있다.<sup>43)</sup>

## (2) 어휘 사용 태도

네이션(Nation, 2001:178)은 생산적인 어휘 사용에는 ‘지식과 동기’라는 두 가지 요인이 영향을 미친다고 설명한다. 여기서의 ‘동기’는 콜슨(Corson, 1985)이 제기한 것으로, ‘특정 단어를 사용하고자 하는 욕구와 기회를 지칭’하는데, 이는 어떤 단어를 쓰고자 하는 개인의 ‘심적 의지 및 태도’라고 할 수 있다.<sup>44)</sup> 강보선(2013)에서 지적한 바와 같이 사용 맥락으로 표현되는 어휘는 ‘선택적’인 특징을 갖기 때문에 언어 사

43) 어휘 지식에 대한 분절적, 정의적 지식이 아닌 언어 사용 맥락에서의 ‘다양한 어휘를 알고 적절한 어휘를 선택하는 과정’으로서 어휘 지식을 활용하는 것은 그 자체로 ‘사고력 발달의 일부’가 될 수 있다. 가령 ‘부서지다’와 ‘망치다’ 모두 ‘부정적인 구면으로 변하다’는 의미 속성을 공유한다. 하지만 ‘종이 접기를 ( )’과 같은 문장의 빈칸에 적합한 단어를 선택하기 위해서는 두 어휘의 의미와 어휘가 요구하는 통사 구조의 차이를 인식해야만 한다. 따라서 ‘상황에 적합한 단어를 찾는 과정은 고도의 사고 과정’임을 알 수 있다(신명선, 2015b:163).

44) 엄밀한 의미에서 정의적 영역의 ‘동기’, ‘태도’, ‘흥미’와 같은 개념은 세밀한 의미 차이를 가지고 있으나, 본고에서는 ‘동기, 가치, 흥미, 욕구’ 등을 모두 포괄하는 상위의 개념으로서 ‘태도’를 사용하였다. 이는 2011 개정 교육과정의 문법 영역에서 ‘태도’ 범주의 하위 내용으로 ‘국어의 가치와 중요성, 국어 탐구에 대한 흥미, 국어 의식과 국어 사랑’을 포괄한 것과 맥을 같이 한다.

용자의 선택에 따라 표현될 수 있는 것이므로, 언어 사용자의 사용 의지 및 태도가 주요한 요인이 된다.

개념을 전달하기 위해 어떤 어휘를 사용할 것인지, 좀 더 많은 고민을 함으로써 보다 정확한 어휘를 찾아내 사용할 것인지, 혹은 최소한의 노력만으로 떠오른 기초적인 의미만을 드러내는 어휘를 사용할 것인지와 같은 어휘 사용 태도에 따라 어휘는 선택적으로 사용된다. 그러므로 어휘 선택 과정에 있어서 자신의 의도를 명확하게 드러낼 수 있는 정교한 어휘를 사용하려는 태도는 어휘 지식만큼이나 중요한 관여 요인이 된다.<sup>45)</sup>

### (3) 어휘 사용 맥락 인식

어휘가 사용되는 과정은 진공 상태에서 일어나는 것이 아니다. 따라서 어휘가 선택되는 전체적인 맥락에 대한 인식 또한 어휘 선택 과정에 관여하는 요인이 된다. 본고에서 상정하고 있는 어휘 선택 과정은 작문 과정이므로, 사용 맥락으로서 이러한 ‘작문 상황’을 고려하는 것은 어휘 선택 과정의 관여 요인으로 포함될 수 있다.

글쓰기 상황에서 필자는 전달하고자 하는 내용(idea)과 그에 대한 필자의 태도<sup>46)</sup>를 어휘를 통해 드러내며(lexicalized), 이는 명백한 진술(explicit statement)

---

45) 그러나 학습자들의 어휘 사용 태도는 쉬운 어휘에 대한 사회적인 선호 및 한자어에 대한 편견과 같은 사회적인 인식에 부정적인 영향을 받을 수 있다. 어휘에 대한 사회의 부정적 인식에 관하여 김광혜(1995:338-339)에서는 다음과 같이 설명하고 있다.

어휘력의 증진 문제를 거론할 때 빼놓을 수 없는 사실 중의 하나는 오늘날 일반인들 사이에 이상한 편견이 퍼져있다는 사실을 지적하지 않을 수 없다. 가령 어떤 글 속에 자기가 알지 못하는 어려운 어휘들이 나오게 되면 많은 경우에 있어서 이러한 글은 우선적으로 비판의 도마 위에 오르게 된다. 그 비판이란 다름 아니고 좀 더 쉽고 알기 쉬운 말들이 있는데 왜 현학을 앞세워 난잡한 글을 쓰느냐는 것이다. (중략) 이러한 풍조로 차츰 차츰 문장이란 그저 쉬운 말로 써야만 되는 것이라는 풍조로 바뀌게 되었고, 그러다 보니 우리는 정서적 표현을 위하여 매우 훌륭한 우리 고유의 단어들을 비롯하여 비록 우리 고유어는 아닐지라도 정확한 개념의 전달을 위하여 소중한 한자어들의 상당수를 사어(死語)로 만들어 버리고 말았던 것이다.

46) 이때 필자의 태도라는 것은 정의적인 영역의 태도가 아닌, ‘글을 기술할 때 필자가 취하게 되는 태도’로, ‘표현 대상과 독자에 대한 방향성과 감정적 반응 성향’을 의미한다(김정

과 정확한 단어를 선택하는 것(careful choice of words with just the right connotations), 복잡한 통사 구조(complex syntactic constructions and transitional phrases)를 통해 구체화 된다(Tannen, 1985: 131). 이에 대해 김정자(2001)는 텍스트를 ‘전달 정보+태도 표현’으로 보고, 필자의 태도 표현의 실현 방법을 ‘어휘, 문장, 텍스트’에 주목하여 살펴보았다. 어휘 선택 과정에서 필자 태도의 관여는 ‘단어의 외연과 내포’<sup>47)</sup>를 선택하는 것과 ‘구어적 어휘와 문어적 어휘’를 선택하는 것으로 실현된다.

표현하고자 하는 대상에 대하여 구체적인 정보를 전달하거나 정확한 설명을 하는 경우에는 단어의 외연이 좁고 내포가 큰, 세밀한 의미를 드러내는 구체적인 단어를 사용하게 된다. 반면에 필자가 자신의 태도 혹은 사실을 숨기거나 간접적으로 표현하고 싶을 때에는 의도적으로 외연이 넓고 내포가 좁은 추상적이고 모호한 단어를 선택하게 된다. 이처럼 누가 무엇에 대해 말하는가에 따라 보편적인 진술을 위해 최대한 객관적인 어휘를 선택해야 하고, 때에 따라서는 어떤 사건에 대해 필자가 가치 판단을 부여한 정교한 의미의 어휘를 선택해야 한다(Joseph et. al., 2007; 윤영삼 역, 2008: 445).

단어의 외연과 내포를 선택하는 것은 어휘를 선택하는 장르의 영향을 받기도 한다. 가령 헌법의 서문에서는 객관적이고 중립적인 어휘를 선택해야 하지만, 자신의 주장을 견고히 해야 하는 경우나 상품을 홍보하기 위한 광고문에서는 필자의 의도를 명백하게 하는 주관적인 어휘를 선택하게 된다. 또한 필자는 생생한 감정을 전달하고자 할 때에는 구체적이고 생생한 명사와 동사를 사용하고, 객관적 서술을 하고자 한다면 추상적이고 보편적인 어휘를 선택한다.<sup>48)</sup>

또한 필자는 텍스트 유형에 따라 적합한 어휘를 선택하게 된다. 구어와 문어에

---

자, 2001:28-31).

47) 단어의 의미에는 일반적으로 ‘추론해낼 수 있는 보편적인 의미’인 외연적 의미(혹은 개념적 의미)와 ‘언어표현이 지시하는 것에 덧붙여 나타나는 전달가치’인 내포적 의미가 있다(윤영현, 2009:52-53). 객관적인 대상을 지칭하는 것은 외연을, 대상에 대한 부가적 의미를 드러내는 것은 내포를 지칭한다고 볼 수 있다.

48) 또한 어떤 의미의 어휘를 선택하는가를 통해서뿐만 아니라 어떤 종류의 어휘를 사용하는가에 따라라도 필자가 드러내고자 하는 감정과 뉘앙스가 달라질 수 있다. 동일한 의미라 할지라도 그것을 고유어로 표현할 때와 외래어로 표현될 때 주목되는 가치가 달라진다. 마찬가지로 일상어로 표현하는 경우와 격식으로 표현하는 경우, 비속어로 표현되는 경우에는 각각을 통해 필자의 부각하고자 하는 가치는 달라진다.



서 사용되는 어휘에 대한 명백한 규칙은 없지만, 각각의 텍스트에 적합한 어휘를 사용해야 하는 관습은 존재한다. 가령 조사 ‘에게’와 ‘한테’는 문장에서 같은 역할을 담당하지만, ‘에게’는 구어와 문어 모두에서 사용되나, ‘한테’는 주로 구어에서만 사용된다. 따라서 ‘한테’는 ‘에게’에 비해 ‘구어적 어휘’라고 할 수 있다(김정자, 2001:66-67). ‘문어적 어휘’는 공식적인 태도를 표현하는 상황에서, ‘구어적 어휘’는 비공식적인 태도를 표현하는 데 사용한다는 점에서 차이가 있다. 또한 작문 상황이라면 그에 어울리는 문어체 어휘를 선택하는 것이 일반적이지만, 의도적으로 구어체 어휘를 사용하는 경우 특정한 표현 효과를 얻게 된다(이종철, 2011).

한편 작문 과정에서의 어휘 선택 과정은 하나의 텍스트를 구성한다는 측면에서 글의 응집성을 이루는 중요한 자원이 된다. 할리데이와 하산(Halliday & Hassan, 1976)에 따르면 텍스트의 부분과 부분 간의 결합을 위해서는 ‘어휘적 응집성’과 ‘문법 단위화한(grammaticised)’ 단어를 사용해야 한다(Nation, 2001 재인용). 글의 응집성과 결속성을 위해서는 ‘반복되는 단어’와 ‘부분적 반복 단어’ 외에 ‘상하위어’, ‘유의어’, ‘동종지시어’, ‘동종이미지어’, ‘텍스트 대등어’, ‘반의어’ 등과 같은 어휘망을 활용할 수 있다(김봉순, 2012:241). 이처럼 계열 관계를 활용하여 어휘를 선택하게 되면 완성된 텍스트의 응집성 및 결속성을 높이는 데 기여한다.

## 2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 의의

### 2.1. 실제 맥락에서의 어휘 이해 및 사용 경험 제공

어휘 교육을 통해 도달해야 하는 학습자 상(像)은 좋은 어휘부를 가진 학습자이다(구본관, 2011a:29).<sup>49)</sup> 이러한 좋은 어휘부를 가진 학습자를 기르기 위해서는 어휘에 대한 양적, 질적 보강과 더불어, 어휘를 사용하는 실제적 경험 및 어휘적 민감성을 기르는 교육이 제공되어야 한다(구본관, 2011a:47). 어휘를 선택하는 과정에 대한 메타적 인식은 학습자에게 어휘를 사용하는 ‘실제적 맥락’ 안에서 어휘

49) 어휘부는 언어 공동체로서 공통점을 공유하지만 언어 사용자 개별의 어휘 능력에 따라 차이가 있다. 이러한 차이에 대하여 어휘 교육은 규범적 차원의 정확성, 적절성, 용인성의 신장과 더불어 국어적 사고력 및 창의성, 문화 인식력 등을 제공하는 것에 기여할 수 있다(구본관, 2011a:29).

에 대한 이해 및 사용의 경험을 제공한다는 점에서, ‘좋은 어휘부’를 기르는 구체적인 교육 내용이 될 수 있다.

머릿속 어휘부는 다차원의 망으로 조직되어 있으며 이는 유사한 의미를 중심으로 연결되어 있을 것으로 추정된다. 맥카시(McCarthy, 1996; 김지홍 역, 2003)는 머릿속 사전을 다양한 층위의 사전으로 해석하였는데,<sup>50)</sup> 그 중 ‘관련 낱말 총괄 사전(Thesaurus)’에 따르면 하나의 어휘를 선택하고자 할 때에는 그와 관련된 여러 어휘가 함께 제시될 수 있다고 한다. 한편 에이치슨(Aitchison, 2003)은 어휘가 다차원의 거대한 거미줄처럼 연결되어 있으며, 특히나 자주 사용하는 어휘 간에 긴밀하게 연결되어 있다고 보았다. 따라서 하나의 개념을 표현하고자 할 때에는 그와 연결된 여러 어휘들이 동시에 떠오르게 되는데, 이는 어휘 선택 과정의 선택항 나열 단계에서 일어나는 그것과 매우 유사하다.

‘선택항 나열 단계’에서 학습자들은 어휘부를 탐색하여 표현하고자 하는 개념과 관련한 여러 어휘들을 활성화할 수 있으며, 이는 어휘 간의 연결망을 강화하는 기초 단계가 될 수 있다.<sup>51)</sup> 이러한 선택항 나열 단계는 핵심 단어를 기준으로 여러

50) 맥카시(McCarthy, 1996)의 머릿속 어휘부에 대한 사전 비유 표현에는 사전, 낱말총괄사전, 백과사전, 도서관, 컴퓨터 등이 있다. 각각의 특징에 대해서는 다음과 같이 정리할 수 있다(McCarthy, 1996; 김지홍 역, 2003:60).

- 사전(dictionary): 낱말과 그 뜻, 철자, 품사, 발음, 어원, 파생 등과 같은 정보가 함께 쓰여 있고, 알파벳 순서에 따라 목록화 되어 있다.
- 관련 낱말 총괄 사전(thesaurus): 긴밀히 관련된 낱말들에 대한 여러 선택 가능성을 제공한다.
- 백과사전(encyclopedia): 낱말들이 역사적, 지각적, 사회적 지식을 포함한 다양한 지식과 연결되어 있음을 암시한다.
- 도서관(library): 제한이 없는 저장 창고, 필요한 책자에 대한 신속한 접근을 시도하도록 한다.
- 컴퓨터(computer): 역동적인 입력과 끊임없는 자체 정보 갱신, 자료의 재분류, 순간적인 처리 능력과 무수한 상호 교차 활동이 가능하다.

51) 만약 학습자들이 떠올릴 수 있는 어휘의 양 자체에 한계가 있다면 이 교육 내용은 유의미하지 않을 것이다. 그러한 이유에서 본고는 고등학교 학습자를 연구 및 교육의 대상으로 선정하였다. 또한 교육내용의 적용에 있어서도 소집단 토의로 진행하도록 하여 이러한 한계를 극복하고자 한다. 이는 본조사2 도중의 학습자의 대화에서도 살펴볼 수 있었다.

예인: 우리가 단어를 알긴 아는데, 근데 그걸 머릿속에서 꺼내기가 어려운거야. 그게 안 나와.  
 채린: 맞아. 근데 너네가 말한 단어들 솔직히 내가 모르는 거 아니어서, 너네가 말하니까 다른 단어들이 또 많이 생각나는 거 같아.

어휘를 떠올려보는 ‘마인드맵 그리기’, ‘의미 지도 그리기’와 같은 활동과 유사하지만, 이러한 방법에는 나열한 어휘에 대하여 깊게 다루어 보지 못하고 단순히 일회적인 활동으로 끝난다는 한계 있다(안찬원, 2016).<sup>52)</sup> 반면, 어휘 선택 과정 중 선택한 나열의 단계는 이후 최종 선택을 위한 추가적인 인지적 활동, 가령 선택항에 나열된 어휘의 정의 및 변별, 통사 구조 및 화용 정보에 대한 고려, 어휘를 사용하는 상황에 대한 인식 등이 필요하다는 점에서 차이가 있다.<sup>53)</sup>

한편 로빈슨(Robinson, 1989)은 어휘의 의미를 서술하는 것에 그치는 어휘 교육은 학습자들의 실제적인 어휘 사용을 위해서는 큰 도움이 되지 않으며, 학습자들이 어휘를 풍성하게(rich) 사용하기 위해서는 어휘에 대한 절차적 이해<sup>54)</sup>가 선행되어야 함을 강조하였다. 이를 위하여 학습자와 교사가 학습의 대상이 되는 어휘에 대하여 그 의미를 탐구하는 ‘의미 협상 과정(negotiation of meaning)’을 제안하였다.<sup>55)</sup> 이는 어휘 선택 과정에서 최종 선택을 위하여 어휘에 대해 탐구하는 활동이 ‘실제 어휘를 사용 하는 맥락’ 내에서 다양한 요인들을 고려한다는 점과 매우 유사하다.<sup>56)</sup> 최종적인 어휘 선택 단계는 포착한 개념과의 의미뿐만 아니라 문장의 문법적 구조, 화용적 의미, 더 나아가 어휘를 사용하는 상황까지, 다양한 조건들을 총체적으로 고려할 필요가 있기 때문이다.

- 
- 이처럼 학습자들은 알고 있는 단어이지만 기억이 나지 않아 쓰지 못한 단어에 대해서 소집단 토의 과정에서 쉽게 떠올릴 수 있었고, 이것이 곧 다른 어휘를 떠올리고 비교하는 과정으로 이어졌다. 이와 관련한 자세한 내용은 IV장에서 상술하고자 한다.
- 52) 그간의 어휘 교육에서 이해 어휘와 표현 어휘 교육은 각각의 목적이 다르지만 서로를 내포하는 관계를 보였다. 그러나 ‘잘 이해하면 사용할 수 있다’ 혹은 ‘어느 정도 표현할 수 있다는 것은 이해를 전제 한다’와 같이 이해와 표현을 분절적으로 적용하는 방식은, 결국 그 어느 것도 제대로 이루어지지 못하게 하였다는 지적이 가능하다. 이에 대하여 본고는 어휘를 사용하는 실제적 맥락에서 어휘에 대하여 정교하게 이해하고 이를 실제 사용의 단계로 활용할 수 있는 어휘 교육 방법을 모색하고자 하였다.
- 53) 앤더슨과 내기(Anderson & Nagy, 1991)에 따르면 어휘들 간의 관련성을 비교, 검토하는 것은 해당 어휘에 대한 자신의 사전 지식이나 경험(스키마)을 이끌어 내어 새로운 지식과 만나게 한다. 이러한 교육적 경험은 새로운 개념을 획득하는 과정의 하나라고 할 수 있다.
- 54) 이때 어휘에 대한 절차적 이해란 어휘를 사용하는 방법, 어휘를 사용하는 전략 등을 발견하는 것을 의미한다(김소영·이병운, 2013:384).
- 55) 이러한 활동은 한 개념과 관련한 여러 어휘를 나열하는 활동(Word Net)이나, 나열된 어휘들의 의미 차이를 구분하는 활동(Word Set) 등으로 구성되어 있다.
- 56) 신명선(2007:372-373)에 따르면 어휘에 대한 메타적인 탐구 활동은 학생들의 사고력과 언어 의식을 고양시킬 수 있으며, 그것은 구체적인 의사소통 과정 안에서 보다 효과적으로 수행될 수 있다.

전술한 바와 같이, 아무리 어휘와 관련된 여러 지식을 습득한다고 하더라도, 그것을 사용할 기회와 능력이 없다면 그 지식을 실제 언어 사용으로 적용할 수 없다(남가영, 2003:72).<sup>57)</sup> 따라서 어휘를 다루어 보는 실제 맥락 안에서 학습자들이 적극적으로 참여할 수 있어야 진정한 어휘 교육의 효과를 보이게 된다(손영애, 1992:41). 그러므로 학습자들이 자신의 실제적인 언어생활에서 어휘를 다루어 보는 활동인 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식은 그 어휘 지식을 자신의 것으로 체화하는 데에 매우 효과적인 방법이라고 할 수 있다.<sup>58)</sup>

이처럼 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 통한 어휘 교육은 학습자로 하여금 어휘에 대해 고차원적으로 사고하게 하며, 개별 어휘에 대한 정교한 이해가 가능하게끔 하여 연결망 발달을 촉진 시키고, 궁극적으로 정확한 어휘 사용 능력의 향상에 영향을 준다.

## 2.2. 주체적인 어휘 사용 태도 신장

능동적이고 주체적인 어휘 사용 태도는 정확하고 정교한 어휘를 사용하는 데 있어 필수적인 요소라고 할 수 있다. 아무리 정확한 어휘 사용을 강조한다고 해도 학습자 스스로 그것의 필요성을 인식하지 못한다면 실제적인 교육적 효과를 기대하기 어려울 것이다.

57) 그러한 이유는 어휘는 홀로 존재하지 않으며 실제 사용하는 상황을 전제할 때에 기능하기 때문이다. 이는 단연 어휘의 경우뿐만 아니라 대부분의 언어 지식 교육이 해당하는 바이다. 유혜령(2010)은 교육 문법의 영역을 ‘학문 문법의 지식 체계’와 ‘학문 문법으로는 해결할 수 없는 영역’으로 구분하였는데, 전자는 지금까지의 문법 교육에서 제공하는 지식 차원의 문법이라면, 후자는 ‘지식을 학습하여 실제 언어 수행에 사용하는 규칙’을 의미한다. 이를 바탕으로 유혜령(2010)은 지금까지의 문법 교육은 배움의 대상이 되는 ‘명제적 지식’에 치중해왔으나, 학습자의 진정한 국어 사용 능력 신장을 위해서는 이를 실제 언어 사용 단계에서 학습자에게 자동화시키기 위한 ‘절차적 지식’을 제공하기 위한 노력이 필요하다고 주장한다. 이처럼 어휘를 포함한 모든 언어 사용에는 언어학적 지식 차원을 넘어서는 사용 상황을 전제로 한 절차적 지식이 제공될 때에 비로소 언어의 다면적 성격을 모두 다룰 수 있다.

58) 앤더슨과 내기(Anderson & Nagy, 1991)와 스탈(Stahl, 1990)에 따르면 효과적이고 성공적인 어휘 지도를 위해서는 기존 지식과의 ‘통합’, 낱말의 의미를 이해할 수 있는 ‘반복적 노출’, 적절한 상황에서 그 어휘를 인출하여 사용할 수 있는 ‘의미 있는 사용’라는 세 가지 조건이 충족되어야 한다(손영애, 1992:41 재인용). 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 학습자들의 연결망 지식을 자극한다는 점에서 ‘기존 지식과의 통합’과 적절한 상황에 이를 사용하는 ‘의미 있는 사용’을 충족한다고 할 수 있다.

신명선(2007, 2013)에서 제시된 ‘언어적 주체’라는 개념은 ‘자아의 언어적 정체성을 명확히, 긍정적으로 하고 사회적 실천 행위를 수행할 수 있는 적극적이고 능동적인 존재’를 의미한다. 이러한 언어적 주체를 길러내기 위해서는 ‘언어 그 자체’를 통찰할 수 있는 교육 내용이 반드시 뒷받침되어야 하며, 이러한 교육 내용은 특히나 ‘사회 문화적 실천 행위’를 수행하는 과정<sup>59)</sup>에서 제공되어야 한다(신명선, 2013:102). 이러한 맥락에서 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 바탕으로 한 어휘 교육은 어휘 그 자체에 대한 통찰 경험을 제공하는 동시에, 이를 사용하는 주체적인 판단을 요한다는 점에서 주체적 어휘 사용 태도를 신장시키는 데 기여할 수 있다.

모어 화자의 어휘 사용 태도는 한국어를 배우는 외국인 학습자의 태도와는 달라야 한다. 제2외국어로서 한국어를 배우는 외국인들은 원활한 의사소통에 목적이 있으므로 어떠한 단어를 선택할지라도 ‘말만 통하면’ 의사소통의 수단으로서 어휘의 역할을 제대로 활용한 것이지만, 모국어 화자로서 이와 같은 태도만을 보이는 것은 매우 위험하다. 모국어 화자인 고등학생 학습자에게 어휘란 의사소통의 도구일 뿐 아니라 사고의 도구이기 때문이다. 따라서 모어 화자로서 직관적이고 자동적으로 발휘되는 자신의 어휘 선택 과정을 메타적으로 인식하는 것은 언어 사용을 분석의 대상으로 삼는 ‘자기 언어의 대상화’의 일환으로, 언어적 주체로서의 언어 사용을 민감하게 인식하고 성찰하는 데 기여한다(김소산, 2016:22).

또한 학습자 스스로 어휘를 다루어보고 적절한 어휘를 사용하는 경험을 통해 어휘에 대한 흥미와 열정을 보장하는 요소들이 포함될 수 있다는 점(Beck et al., 2013:13-14)에서, 어휘를 선택하는 과정에 대해 메타적인 경험을 제공하는 것은 학습자가 어휘에 대한 긍정적 태도를 함양하게 한다. 이러한 어휘에 대한 긍정적 태도는 어휘 사용 및 어휘 능력을 기르는 원동력이 된다. 따라서 어휘를 메타적으로 인식하는 것과 이를 자신의 어휘 사용에 적용하여 어휘를 선택하는 일련의 교육적 경험은 학습자로 하여금 보다 주체적이고 능동적으로 어휘를 사용하고자 하는 태도를 갖게 할 수 있다.

---

59) 이는 추상적이고 이론적인 언어가 아닌 실제 현실의 언어, 이데올로기적 언어를 다루는 행위를 의미한다(김은성, 2013). 언어에 담긴 이데올로기를 비판적으로 다루는 사회 문화적 실천 행위 과정에서 비로소 정확하고 적절하며, 비판적이고 창의적인 언어 수행을 위한 주체적 태도를 함양하게 될 수 있다(신명선, 2013:101).

### 3. 기존 어휘 교육에 대한 반성적 검토

기존 어휘 교육에 대해 살펴보고자 교육 과정과 교과서를 분석하고, 교사 인터뷰 및 학습자 실태 조사를 실시하였다.

#### 3.1. 교육과정 및 교과서 총위

본고에서는 7차 교육과정, 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정에 명시되어 있는 고등학교 급에서 어휘 교육 성취기준의 흐름과, 2009 개정 교육과정을 반영한 교과서에서의 어휘 교육 내용을 살펴보고자 한다.

이에 앞서 2009 개정 교육과정에서 학년 급별로 중점을 두고 있는 어휘 교육 성취기준을 살펴보며 어휘 교육 내용의 수준별 체계화를 살펴보고자 한다.<sup>60)</sup>

교육과정 시기		성취기준
2009 개정 교육 과정	초 등 학 교	2-법-(2) 다양한 고유어(토박이말)를 익히고 소중히 여기는 태도를 기른다.
		2-법-(3) 낱말과 낱말의 의미 관계를 알고 활용한다.
		4-법-(3) 국어의 낱말 확장 방법을 알고 다양한 어휘를 익힌다.
		4-법-(4) 낱말들을 분류해 보고 국어사전에서 낱말을 찾아본다.
		6-법-(2) 낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 이해하고 효과적으로 표현할 수 있다.
		6-법-(3) 고유어, 한자어, 외래어의 개념과 특성을 알고 국어 어휘의 특징을 이해한다.
		중 법-(5) 단어의 짜임을 분석하고 새말이 만들어지는 원리를 이해한다.
		법-(6) 품사의 개념과 특성을 이해하고 단어를 적절하게 사용한다.
		교 법-(8) 어휘의 유형과 의미 관계를 이해하고 활용한다.
		고 국1-(12) 어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다.
2015 개정 교육 과정	고 등 학 교	독문-(7) 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다.
		독문-(8) 단어의 형성 과정을 이해하고 새말이 만들어지는 원리를 탐구한다.
		독문-(10) 단어의 의미 관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.

<표 II-2> 2009 개정 교육과정 문법 영역 중 어휘 교육 관련 성취기준

60) 우선적으로 2011년에 고시된 2009 개정 교육과정을 살펴본 것은 현행 교과서에 반영된 교육과정임으로, 교과서와 병행하여 검토하는 편의를 위함이었다.

2009 개정 교육과정 문법 영역에 드러난 각 학교 급의 어휘 교육 관련 성취기준을 살펴보았다. 구체적으로 초등학교 급에서는 학습자들이 국어 능력의 기초를 다지는 시기로 기초적인 어휘 내용과 더불어 국어사전 사용 방법 등을 다루고 있다. 이때 ‘낱말의 확장 방법을 알고 다양한 어휘를 익힌다’는 성취기준으로 미루어 보아 학습자들의 양적 어휘 지식 확충을 위한 교육 내용이 제시될 것으로 예상된다. 한편 중학교 급에서는 초등학교 급에서도 제시되고 있던 내용들을 ‘단어 형성’, ‘품사’, ‘어휘 유형 및 의미 관계’의 삼 분류로 체계화 하였다. 고등학교 급에서는 중학교 급의 교육 내용과 유사하게 ‘어휘 체계와 양상’, ‘품사’, ‘단어 형성’, ‘의미 관계’의 내용으로 어휘론의 내용을 바탕으로 제시되어 있다. 앞선 초등학교 급에서 학습자들의 양적 어휘 지식을 신장시키기 위한 성취기준이 제시되었던 것과는 다르게 오로지 어휘와 관련한 지식들만이 제공되고 있는 점이 주목할 만하다.

이러한 어휘론 위주의 성취기준은 사실상 어휘 능력을 신장하고자 하는 어휘 교육의 목표에 비추어 본다면, 매우 한정적이라고 할 수 있다. 어휘의 체계와 양상을 바탕으로 한 어휘 지식은 우리말에 존재하는 다양한 어휘를 일정 기준에 따라 분류하고 그것의 위상을 고려할 수 있기에 매우 가치 있는 일이다. 또한 이는 정확하고 적절한 어휘 사용의 밑거름이 될 수 있다. 그러나 현행 교육과정에서 제시하고 있는 성취기준에는 이를 지식 차원 이상의 실제적인 어휘 이해 및 사용 능력으로 다루는 비중이 매우 소략하다는 한계를 보인다.

학교 급 별로 반복되어 제시되고 있는 내용 중 어휘 의미 관계와 관련된 내용을 살펴보면 다음과 같다. 【그림 II-6】의 초등학교 2학년 교과서의 ‘단어 의미 관계’ 활동과 【그림 II-7】의 고등학교 국어 I 교과서의 내용은 활용된 단어의 수준 이외에는 활동 자체에는 크게 차이가 없다는 것을 확인할 수 있다. 의미 관계와 관련한 지식이 모어 화자의 국어 능력 습득 과정의 초기 과정에는 자연스러운 어휘 습득과 기초적인 어휘 지식을 제공하기 위한 것인 반면, 고급 학습자 단계의 어휘 의미 관계 교육은 사실상 초기의 그것과는 차이가 있어야만 한다. 어휘 의미 관계는 실제적인 어휘 사용과 맞물려서 필자의 의도와 부각하고자 하는 내용을 효과적으로 표현하는 데 활용될 수 있는 중요한 어휘 지식이다. 그럼에도 불구하고 교과서의 활동 내용에서는 단순 반복적으로 교육 내용을 제시하고 있어, 어휘 능력을 심화시킬 수 있는 교육 내용을 제공하지 못하고 있다.

**3** ‘설빔’을 읽고 파란색으로 쓴 낱말의 관계를 살펴봅시다.


(1) 안에 들어갈 뜻이 비슷한 낱말은 무엇인가요?

예쁜 \_\_\_\_\_

어린이 \_\_\_\_\_

(2) 안에 들어갈 뜻이 반대인 낱말은 무엇인가요?

여자아이	↔	
	↔	아랫도리



【그림 II-6】 2009 개정 교육과정 초등학교 국어 2-2-가 교과서 ‘단어 의미 관계’ 활동(교육부, 2013:117)

**1** 단어의 의미 관계를 생각하며, 다음 활동을 해 보자.

(1) 다음 단어의 반의어를 각각 써 보자.

• 같다 ↔ \_\_\_\_\_      • 틀리다 ↔ \_\_\_\_\_

(2) 다음 단어의 유의어를 각각 써 보자.

• 분실하다 ≍ \_\_\_\_\_      • 잊다 ≍ \_\_\_\_\_

(3) 아픔이와 창조의 말에서 부적절하게 사용된 단어를 찾아 밑줄을 치고, 바르게 고쳐 써 보자.

아름: 영웅아, 너 얼굴이 어제랑 틀려 보인다. 무슨 일 있어?

영웅: 아버지께 선물로 받은 펜을 분실한 것 같아.

창조: 소중한 걸 잊어버려서 슬프겠구나.

【그림 II-7】 2009 개정 교육과정 국어 I 교과서 ‘단어 의미 관계’ 활동 (윤여탁 외, 2014:200)



한편 본고에서 연구의 대상으로 삼은 학습자는 고등학생이므로 이에 한정해 7차 교육과정, 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정에 명시되어 있는 어휘 교육 성취기준을 살펴보면 다음과 같다.

교육과정	어휘 관련 성취기준
7차 교육과정	10학년 (3) 문법 요소들의 기능을 안다. [심화] 국어의 음운, 어휘, 문법, 의미상의 시대적 변화를 예를 들어 설명한다.
2007 개정 교육과정	[문법] ⑤ 의미 ㉠ 단어의 의미 유형과 단어 간 의미 관계, 의미 변화의 양상을 이해한다.
2009 개정 교육과정	[국1-(12)] 어휘의 체계와 양상을 이해하고 그것을 상황에 맞게 활용한다. [독문-(7)] 품사 분류를 통해서 개별 단어의 특성을 이해한다. [독문-(8)] 단어의 형성 과정을 이해하고 새말이 만들어지는 원리를 탐구한다. [독문-(10)] 단어의 의미 관계와 의미 변화의 양상을 탐구하고 이해한다.
2015 개정 교육과정	[12언매02-02]실제 국어생활을 바탕으로 품사에 따른 개별 단어의 특성을 탐구한다. (이 성취기준은 이전 학년에서 학습한 품사 지식을 국어생활에 적용하여 국어 사용의 수준을 높이도록 하기 위해 설정하였다. 품사 분류의 기준을 적용하여 품사를 분류해 보고, 동사와 형용사의 차이와 같이 품사의 차이에 따라 문장에서의 쓰임이 달라짐을 아는 데에도 주목한다.) [12언매02-03]단어의 짜임과 가상 과정을 탐구하고 이를 국어생활에 활용한다. [12언매02-04]단어의 의미 관계를 탐구하고 적절한 어휘 사용에 활용한다.

<표 II-3> 고등학교 급 어휘 교육 관련 성취기준

각 성취기준을 살펴보면 공통적으로 어휘의 체계와 양상, 품사, 의미 관계를 중심으로 제시되고 있음을 확인할 수 있다. 또한 7차 교육과정에서 2015 개정 교육과정에 이르면서 점차 어휘에 지식에서 이에 대한 탐구와 더불어 적절한 어휘 사

용으로 초점이 옮겨가고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 여전히 어휘의 의미 관계 이외에 다른 의미의 세분화된 이해나 이를 활용한 실제적인 언어 사용, 어휘에 대한 깊이 있는 이해를 돕기에는 다소 ‘어휘론 일반의 지식’을 제공하는 것에 치중해 있는 것으로 보인다.

현행 교과서는 2009 개정 교육과정을 바탕으로 한 것으로, 10학년의 의미 관계 단원에서 어휘의 의미 이해 및 사용을 다루는 내용을 살펴보면 다음과 같다.

**4 다음 유의어의 의미를 비교해 보고, 문장에 들어갈 적절한 단어를 골라 보자.**

- 그 광고 회사는 소비자를 (곤욕, 모욕)하는 표현으로 (곤욕, 모욕)을 치렀다.
- 버스가 급정차하자 뒤따르던 자동차 두 대가 부딪치는 삼중 (추돌, 충돌)이 일어났다.
- 뱃고동 소리가 힘차게 울려 (번졌다, 퍼졌다).
- 촛불이 우리의 마음을 (조용하게, 고요하게) 가라앉혀 주었다.
- 온 지 얼마나 되었다고 (벌써, 이미) 일어서려고 합니까?

【그림 II-8】 2009 개정 교육과정 국어 I 교과서 ‘유의어 비교’ 활동  
(한철우 외, 2014:156, 비상)

【그림 II-8】의 교과서 활동은 유의어 간 의미 차이를 이해하고 문장에서 적절한 단어를 고르는 활동이다. 이러한 의미 변별 과정은 학습자로 하여금 어휘에 대해 사고하게 하고 이를 실제적 사용 맥락에서 이해할 수 있도록 돕는다는 점에서 의의가 있다. 그러나 고등학교 1학년 학습자에게 제시된 어휘들은 다소 쉬운 경향이 있어 구체적으로 의미를 변별하는 과정을 거치지 않더라도 모어 화자로서의 ‘직감’에 의존해 쉽게 해결할 수 있다는 문제점이 있다. 또한 이미 주어진 선택 어휘 이외에 대해서는 고려해 볼 기회가 없다는 점에서 학습자들이 자신의 어휘부를 탐색하고 보다 깊이 있는 사고를 할 수 있는 활동은 아니라는 점에서 한계를 보인다. 이러한 교과서 내용들은 고등학교 학습자를 대상으로 한다는 것에 유념하

여 유의어의 세밀한 의미 차이와 화용 정보를 변별하도록 하는 시발점으로 활용되어야 한다. 이와 더불어 학습자 개인의 언어 사용에 관련 있는 심도 깊은 교육 내용으로도 발전되어야 한다.

한편 어휘 교육 내에서 다루어져야 할 어휘의 의미 이해 및 사용과 관련된 교육 내용은 다른 기능 영역에 파편적으로 제시되어 있다. 2007 개정 교육과정, 2009 개정 교육과정, 2015 개정 교육과정의 문법 영역 이외의 영역에서 제시된 어휘 교육 관련 내용을 정리하면 다음과 같다.

교육과정 시기	성취기준 및 내용
2007 개정 교육과정	1-말-(3) 감정을 나타내는 낱말을 알맞게 사용하면서 대화한다. 1-읽-(1) 낱말과 문장을 정확하게 소리 내어 읽는다. 2-읽-(4) 감정을 표현하는 글을 읽고 글쓰이의 감정을 파악한다. 3-말-(2) 이야기나 속담을 활용하여 주장하는 말을 한다. 3-쓰-(3) 알맞은 낱말을 사용하여 감사하는 마음을 전하는 글을 쓴다. 4-읽-(1) 필요한 정보를 찾기 위해 사전을 읽는 방법을 익힌다. 4-읽-(2) 글을 읽고 어휘 사용의 적절성을 평가한다. 9-듣-(3) 지역 방언을 듣고 언어의 다양성과 소통의 의미를 이해한다. 10-듣-(3) 사회 방언을 듣고 언어적 다양성을 이해한다.
2009 개정 교육과정	4-쓰-(3) 알맞은 낱말을 사용하여 설명하는 글을 쓴다. 6-읽-(1) 문맥을 고려하여 낱말의 의미를 파악하며 글을 읽는다. 국1-작-(9) 여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하여 글을 쓰고 자신이 쓴 글을 점검하며 고쳐쓴다. (독자에게 의미를 잘 전달하기 위해서는 글의 목적, 주제, 독자, 글의 관습을 고려하여 여러 가지 표현 기법과 적절한 문체를 사용하여야 한다. 또한 <b>단어와 문장을 정확하고 적절하게 사용하여야 한다.</b> ) 화작-(25) 논거의 타당성, 조직의 효과성, 표현의 적절성을 점검하여 고쳐쓴다. (기본적으로 어휘나 어법을 바르게 고치려면 어휘와 문장에 대한 기본 지식을 알고 어휘나 문장의 오용 유형을 알고 대처할 필요가 있다.)
2015 개정 교육과정	[2국01-06-말하기]바르고 고운 말을 사용하여 말하는 태도를 지닌다. [4국02-03-읽기]글에서 낱말의 의미나 생략된 내용을 짐작한다. [9국03-01-쓰기]쓰기는 주제, 목적, 독자, 매체 등을 고려한 문제 해결 과정임을 이해하고 글을 쓴다.

<p>(필자는 글을 쓸 때 화제와 관련된 배경지식의 부족 문제, <b>떠올린 내용을 옮길 적절한 단어나 표현의 생성 문제</b>, 독자의 이해를 돕기 위한 문단 배열 문제 등을 효과적으로 해결해야 한 편의 글을 완성할 수 있다.)</p>
--

<표 II-4> 2007, 2009, 2015 개정 교육과정 기능 영역에서의 어휘 교육 관련 내용

어휘는 구체적인 사용 맥락을 전제로 사용되기 때문에 이처럼 말하기, 듣기, 읽기 영역과 연관되어 제시될 수 있다. 다만 이때 제시되는 성취기준은 어휘 자체에 초점이 있기 보다는 다른 의사소통 능력을 신장하기 위한 하위 요소로서 어휘를 고려한 것이라고 할 수 있다. 이종철(2011)은 작문 교육 내에서 이루어질 수 있는 어휘 교육 내용과 방법을 정리하면서, 어휘의 특성을 통해 텍스트의 특성 또한 드러낼 수 있으며, 알맞은 단어를 사용함으로써 적절한 문체나 글의 내용이 전달될 수 있음을 지적하였다. 화법 교육 내에서도 의사소통의 다양한 맥락 안에서 특유하게 나타는 어휘 사용의 관습과 제약을 발견하고 이를 화법 교육의 맥락에 적용하는 것이 중요함을 강조하였다(민병곤, 2012:422). 이는 작문과 화법 교육 내에서 어휘 교육의 필요성을 피력한 것과 동시에 어휘 교육 안에서 다루어야 할 교육 내용을 간접적으로 시사한다. 그러나 박재현(2006:6)에서 지적하는 바와 같이 기능 영역의 ‘알맞은’, ‘바른’, ‘적절한’ 등의 표현은 실제적으로는 어떠한 교육적 처치도 보장하지 않는다는 점에서 어휘 교육의 의도적인 주목이 필요하다.

앞서 살펴본 문법 교육 내에서의 어휘 교육은 주로 어휘론 일반 지식을 다루고 있었다면, 위의 기능 교육에서는 주로 국어 능력 신장을 위한 어휘 기능이라고 볼 수 있다. 이처럼 어휘 교육 내용은 교육과정 내에서 그 독립적인 위상을 인정받지 못하고 단순히 국어 능력의 보조 수단처럼 다루어지고 있다. 그렇기 때문에 학습자들에게 기대하는 어휘 능력을 신장시켜 줄 수 있는 교육 내용은 체계적으로 제시되고 있지 못하는 실정이다. 사실상 어휘 교육은 실제적인 어휘 사용 국면에서 다루어질 때 그 효과가 더 크다는 점에서 각 영역과의 연계 속에서 다루어지는 것이 일면 타당한 점이 있다. 다만 부분적으로 제시되고 있는 어휘 교육 내용을 하나의 어휘 교육 내용으로 재편하면 어휘론 중심의 어휘 교육을 탈피하고 학습자의 어휘 능력 및 국어 능력을 도모하는 어휘 교육 내용을 제안할 수 있을 것이다.<sup>61)</sup>

61) 국어과 교육과정 내에서 어휘 교육의 위상에 대한 논의가 계속되고 있다(마광호, 1998; 박수자, 1998; 손영애, 2000; 신명선, 2008; 구본관, 2011b). 본고는 어휘 교육이 국어

교육과정과 교과서를 살펴 본 결과, 학년 체계에 따라 교육 내용이 심화되기 보단 단순 반복되고 있으며, 고등학교 수준에서는 어휘론적 지식과 탐구를 제공하는 것에 그치고 있음을 확인할 수 있었다. 한편 어휘를 활용하는 교과서의 내용은 학습자의 수준에 비하여 다소 쉬운 경향이 있어 섬세한 사고 기능이 발휘되지 않아도 되는 단조로운 활동이라는 점에서도 한계를 발견할 수 있었다. 또한 어휘 의미를 이해하고 이를 자신의 언어 사용에 적용하는 활동은 대부분 기능 영역에서 제시되고 있었으나, 무엇이 ‘정확하고 올바른 사용’인지에 대한 구체적인 교육은 이루어지고 있지 않다는 점도 주목할 만하다. 이를 바탕으로 고등학교 학습자들에게 어휘를 깊이 있게 이해하고 탐구하여 궁극적으로 자신의 어휘 사용에 적용할 수 있는 교육적 경험이 제공되어야 함을 확인할 수 있다.

### 3.2. 교수·학습 층위

#### (1) 교사 인식 조사

현재 국어 교과 내에서 다루어지고 있는 어휘 교육에 대한 교사들의 인식을 살펴해보고자 서울 및 경기도 소재에 재직하고 있는 중학교 교사 5명, 고등학교 교사 6명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 조사 대상 교사들의 재직 경력은 2년에서 13년으로 다양했으며, 평균 재직 경력은 6년이었다.

교사 일련 번호	재직 경력(년)	현재 재직 중인 학교급
T-1	11	중학교
T-2	2	
T-3	3	
T-4	4	
T-5	3	
T-6	6	고등학교
T-7	4	
T-8	3	
T-9	4	
T-10	9	
T-11	13	

<표 II-5> 인식 조사 대상 교사 정보

능력의 하위 요소로서 그 위상을 견고히 할 필요가 있다고 보지만, 국어교육 내 독립적 영역 설정의 문제까지는 다루지 않는다.

먼저 ‘학생들의 어휘 능력 신장의 중요성’에 대한 질문에 있어서 11명 중 9명이 ‘매우 그렇다’ 2명이 ‘그렇다’를 선택해 교사들 모두 어휘 능력의 중요성을 인식하고 있었다. 반면 국어 수업 시간 중 어휘를 다루는 빈도와 비율에 대한 질문에, ‘교과서 본문에서 어렵거나 중요한 어휘만 가르친다’는 응답이 7명으로 가장 많았고, ‘학생들이 질문을 하면 알려준다’는 응답이 4명으로 그 뒤를 이었다. 이는 학습자의 어휘 능력의 중요성에 대한 인식에 비교했을 때 어휘 교육에 대한 의도적 주목이 현저히 부족함을 보여준다.

또한 ‘국어 수업 시간 중 어휘 교육을 하는 것에 있어 어려운 점이나 문제점’에 대한 질문에 대하여 ‘학생들의 어휘 수준 저하’, ‘학생들의 어휘에 대한 중요성 인식이 떨어짐’, ‘명시적인 어휘 단원이 존재하지 않음’, ‘어휘 교수방법론에 대한 정보 부재’, ‘문맥적 어휘 의미 이해 이외의 어휘 평가 방식의 부재’, ‘시간 부족’ 등으로 응답하였다. 학생들의 평균적인 어휘 수준이 저하되는 것에 비하여 국어교육 안에서 어휘 교육에 대한 주목이 부족하고, 교재 구성 및 수업 시간, 교수 방법 및 평가 방법에 대한 제시가 미비함을 알 수 있다.

[T-1] 어휘 교육의 효과적 방법을 알지 못하므로 단지 교사의 지식이나 교과서 제시 뜻풀이 정도에 기대어 의미나 용례 등을 가르치는 데 그치고 있습니다.

[T-6] 어휘 관계와 관련한 지식 중심의 어휘 교육으로 인해 어휘의 실질적인 활용과 관련한 수업이 어렵습니다.

[T-8] 진도를 나가기에 급급해, 어휘 교육에 시간을 따로 투자하기가 힘들다는 점이 가장 큰 문제점이라고 생각합니다.

[T-9] 어휘 체계 위주의 교육은 학생들이 어휘가 어떤 그룹에 속하는지(고유어/한자어/외래어) 구별해 내는 데 목적을 두는 경우가 많습니다. 또한 어휘 양상과 의미 관계 역시 개별 어휘에 대한 학습과 이해를 지원하기보다는 주어진 틀에 어휘를 끼워 맞추는 식의 기계적 활동에 그치기가 쉽습니다. 따라서 현재 교육과정에 제시된 어휘 교육은 학생들의 실질적인 어휘 능력 신장에 별다른 도움이 되지 않는다고 생각합니다.

[T-11] 어휘의 수준이 실제 생활에서 학습자가 마주하게 되는 어휘 문제의

수준보다 지나치게 쉬운 경우가 많은 듯합니다.

그중에서도 많은 교사들은 어휘를 가르치는 실제적인 교수법과 이를 적용할 수 있는 실제적인 교과서 단원이 제공되고 있지 않아 어휘 교육에 집중하기 어렵다고 하였다. 특히나 어휘 교육 내용의 주가 되는 어휘의 체계와 양상에 관련한 어휘론 지식이 학습자들의 실제적인 어휘 이해 및 표현 능력 신장과는 거리가 있으며 도리어 ‘기계적 활동’에 불과하다고 지적하였다. 또한 교과서에서 제시되고 있는 어휘의 수준이 학습자의 실생활에 적용되기에 지나치게 쉬운 단어여서 어휘 단원에 대한 학습자와 교사의 집중도가 떨어진다고 하였다.<sup>62)</sup>

어휘 교육의 개선 방향에 대해서는 ‘학년별 필수 어휘 목록 제공’<sup>63)</sup>, ‘학습자들의 실제 어휘 사용과 관련된 교육 내용 제안’, ‘어휘 교수 방법 및 평가 방법 제공’ 등을 들었다. 그 중에서도 대부분의 교사들은 학습자들의 실제적 어휘 사용 맥락에 맞는 어휘 교육 내용이 필요함을 주장하였다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

[T-4] 학문 영역에서의 체계나 양상을 경험하는 것도 의의가 있으나 그것이 지나치게 강조되고 있습니다. 학생들의 삶에 보다 유용하게 쓰이려면 맥락이 더욱 강조되어야 할 것 같습니다.

[T-7] 학습이 필요한 일정 수준 이상의 어휘들은 말하기/듣기보다 읽기/쓰기에서 상대적으로 자주 쓰입니다. 정확한 상황과 맥락에 맞는 어휘 사용 능력을 신장시키기 위해서는 일상 어휘와 전문 어휘를 구별하여 실제 사용 맥락과 합

62) [T-11]과의 인터뷰 내용에서 이를 살펴볼 수 있었다.

연구자: 쉬운 단어인 것이 어떤 문제가 되나요?

T-11: 애들이 쉬우니까 굳이 많이 고민하지 않아도 되는 부분이라서 (어휘 공부하는 것을) 별로 중요하게 생각을 안 하고, 저도 그냥 학습지 풀듯이 하고 넘어가게 되는 거 같아요.

연구자: 그럼 어떤 단어들이 제시되는 것이 좋을까요?

T-11: 또 너무 어려우면 괴리감이 드니까요. 애들이 글을 쓸 때 어휘가 많이 부족하니까 그때 활용할 수 있는 좀 더 구체적인 어휘들이 제시되면 좋을 거 같아요.

63) 교육용 어휘 목록의 필요성과 관련한 지적은 지금까지 이루어진 교육용 어휘 목록 연구 성과가 현행 교육과정에 크게 반영되지 않았음을 보여준다. 교육 현장의 목소리를 수용하여 교육과정과 교과서에 학년별 교육용 어휘가 반영되어야 한다.

게 가르칠 필요가 있다고 생각합니다.

[T-9] 개별 어휘의 뜻을 알고 이해하는 것도 중요하지만 어휘를 적절하게 사용할 줄 알아야 진정으로 어휘 능력을 갖추고 있다고 말할 수 있을 것 같습니다. 의미 풀이 중심으로 어휘를 가르치기보다는 실제 사용 맥락과 상황을 함께 고려할 필요가 있을 듯합니다.

이는 ‘실제적인 어휘 사용 맥락’을 제공하는 것이 어휘 능력의 신장을 위한 어휘 교육 내용으로서 포함되어야 함을 보여준다. 이러한 교사들의 인식은 실제적 어휘 사용 맥락을 보장하는 어휘 교육이 제공되어야 한다고 보는 본 연구의 방향성과 맞닿아 있다는 점에서, 본 연구가 도움이 될 수 있을 것으로 보인다.

## (2) 학습자 실태 조사

학습자들의 작문 자료 분석 및 어휘 수준 검사를 통하여 학습자들의 어휘 사용 실태를 조사하였다. 그 결과 학습자들의 작문의 두드러지는 어휘 사용 특징은 빈번한 기초 어휘 사용이었다. 이는 보다 정교한 단어를 사용할 수 있는 맥락에서도 깊이 있는 고민 없이 같은 단어를 반복해 사용함으로써 전달하고자 하는 바를 모호하게 만들었다.<sup>64)</sup>

(J-5) 나는 카스과는 다른 것이, 나는 유전자 변형이나 살충제 같은 것을 아예 없애야 한다고 생각한다. 매년 몬산토에서 종자를 사야해 부담이 크다는데, 차라리 그 돈으로 무농약, 친환경 사업에 신경 쓰는 편이 낫다고 생각한다. 그리고 정 식량 문제나 그런 것이 걱정된다면 나는 유전자 변형보다는 냉동식품 같은 것에 힘쓰는 것이 더 낫다고 생각한다.

(J-15) 새로운 유전자 조작 기술인 크리스퍼를 사용하면 유전자 조작을 정교하게 할 수 있으니까 더 많은 새로운 종을 만들고 식량도 대폭 늘릴 수 있다고 생각한다. 나 또한 아무래도 유전자 조작을 만들면 건강에 나쁠 것 같다는 생각을 했었지만 생각이 바뀌었다. 아직 지구에 식량은 많지만 식량이 없어서 못 먹는 사람이 많다. 그니까 이런 경향을 없애야 한다고 생각한다.



(J-18) 카슨은 그녀가 펴낸 책인 <침묵의 봄>에서 살충제의 유해성과 그로 인한 부작용을 이야기한다. 책에서는 DDT에 관해 주로 이야기하는데, (나)에 나온 ‘라운드업’이라는 제초제 역시 DDT와 마찬가지로 해로운 물질인 듯 하다. 책을 통해 화학물질의 유해성을 계속해서 이야기하고 있는 카슨은 당연히 (나)의 의견에 동의할 것이다.

이처럼 학습자들은 자신의 의견이나 판단을 서술해야 하는 순간에 ‘생각하다’, ‘이야기하다’와 같은 기초 어휘를 매 문장마다 반복적으로 사용하고 있었다. 이는 다양한 어휘를 사용해야 한다는 수사적 판단의 부재일 수 있다.<sup>65)</sup> 그러나 실제 학

64) 어휘 평가에서는 기초 어휘에 대응하는 구체적인 어휘를 찾는 문항이 지속적으로 출제되고 있다. 이는 어휘에 대한 세밀한 의미 차이를 인식하는 것 또한 어휘에 대한 중요한 앞으로 봤기 때문이다. 가령 다음의 문항에서 ‘온다’는 것으로 글을 이해하는 수준의 학습자와 ①~⑤로 세밀히 구분된 의미를 이해하는 학습자와는 차이가 있을 것이다(김명순, 2003:4-5).

<p>2003학년도 대입 수학 능력 시험</p> <p>(……1696년에 호주의 머치슨에 떨어진 운석 조각에서 모두 74종의 아미노산이 검출된 데에서도 알 수 있듯이, 유기 분자가 운석에 실려 외계에서 지구로 ㉠온다는 것은 분명한 사실이다.…… )</p> <p>22. ㉠과 바꾸어 쓰기에 알맞은 것은?</p> <p>① 투입(投入)된다는 ② 수입(輸入) ③ 유입(流入)된다는</p> <p>④ 편입(編入)된다는 ⑤ 도입(導入)된다는</p>
--

- 65) 동일 어휘 반복에 대하여 실제 글쓰기 지도서에서는 다음과 같이 경계한다(임채훈, 2011:359 재인용). 이들의 공통적인 지적은 동일한 서술어를 반복하는 것이 표현상의 어색함에 근거하고 있다.
- 공용배(2004:214); 동일한 의미로 끝나는 서술어를 연속해서 사용하게 되면 글의 흐름을 단조롭게 하는 요인이 된다. 그리고 글의 호흡마저 짧게 하는 문제를 낳게 한다. 따라서 동일한 어휘나 어조사가 반복되는 일이 없도록 유의해야 한다.  
예) 한국의 한옥은 하나의 작품이다. 선의 아름다움을 최대한 이용한 작품이다(→예술 작품과도 같다).
  - 배상복(2006:174-175); 문장이 같은 말로 끝나면 어색해 보일 뿐 아니라 글을 읽는 맛이 떨어진다.  
예) 그는 이 제도에 적지 않은 문제가 있다고 말했다. 사전에 철저한 분석을 거치지 않았기 때문이라고 말했다(→지적했다). 따라서 이 제도는 반드시 개선해야 한다고 말했다(→밝혔다).
  - 김상태(2008:82-83); ‘생각하다’가 반복적으로 사용되어 표현이 어색하다. 또한 ‘생각하다’와 ‘생각났다’가 반복되므로 앞의 단어를 ‘고민하다’로 고쳐 주면 의미적으로 잘 어울린다.  
예) 공장 시간에 할 일이 없어 뭐 할까 생각하다가(→고민하다가) 박물관이 생각났다.

습자들이 어휘 사용에서 보이는 가장 전형적인 문제는, 탁월한 모국어 화자라면 의미가 보다 정확한 저빈도어(2차 어휘)를 사용했을 자리에 단순한 기초 어휘(1차 어휘)를 사용한다는 점이다(Schmitt, 2000). 이와 같이 학습자들이 자신의 어휘 사용에 대하여 큰 주의를 기울이지 않고, 보다 구체적인 어휘를 사용하고자 노력하지 않는다는 점은 어휘 교육에서 주목해야 할 중요한 지점이라고 할 수 있다.

한편 이에 대해 ‘과연 학습자들은 ‘생각하다’, ‘이야기하다’에 대응하는 다양한 유의어를 알지 못하여 사용하지 못한 것인가’라는 의문이 생겨난다. 이를 확인하기 위해 고등학교 2-3학년 학습자 30명을 대상으로, 고등학교 2학년 학습자 작문 자료 57편에서 반복되어 나타난 기초어휘 ‘생각하다’, ‘이야기하다’, ‘알다’, ‘고치다’, ‘나누다’에 대응하는 3, 4등급 어휘를 네이션(Nation, 1983; 1990)이 제시한 ‘수용적 어휘 측도(Vocabulary Levels Test: VLT)’를 활용하여 평가였다.<sup>66)</sup> 검사 결과 평균 91.1%의 정답률을 보여<sup>67)</sup> 고등학교 학습자들이 일정 수준의 3, 4등급 어휘를 보유하고 있음에도 불구하고 실제적인 어휘 사용 맥락에서는 기초 어휘에 의존하고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 학습자들이 실제 그 어휘를 알고 있다고 하더라도 자신의 작문 상황에는 충분히 활용하지 못하고 있음을 보여준다.<sup>68)</sup>

이와 관련하여 학습자들과 개별 인터뷰를 진행<sup>69)</sup>하여 보유하고 있는 어휘를 실제 사용 맥락으로 활용하지 못하는 이유에 대하여 물었다. 이때 학습자들은 ‘알고 있는 단어의 의미나 문법에 대해 잘 알지 못해서 쓰기 어렵다’와 같이 가지고 있는 어휘 지식이 완전하지 못하거나, ‘말만 통하면 되니까 굳이 고민하지 않는다’와 같은 어휘 사용 태도를 보였다. 뿐만 아니라 ‘어떤 어휘를 쓸 것인지 고민한 경험 이 없다’, ‘어휘에 대해 생각해본 수업이 없었다’와 같이 사용 맥락에서 어휘에 대해 인식한 경험이 부재하여 다양하고 정확한 어휘를 사용하는 것에 어려움을 토로

66) 네이션(Nation, 1983; 1990)이 제시한 ‘수용적 어휘 측도(Vocabulary Levels Test: VLT)’는 오른쪽에 주어진 세 개의 설명과 관련 있는 단어를 왼쪽에 주어진 여섯 개의 보기 중에서 각각 고르는 시험이다. 이는 학습자의 어휘 지식의 양을 측정하는 신뢰성 있고 경제적인 방법으로 인정받아 왔다(Laufer, 1992; Yu, 1996; Laufer & Paribakht, 1998; Qian, 1999, 2002; 김영은, 2008 재인용).

67) 총 45개의 문항에 대하여 평균적으로 41개의 정답률을 보였다.

68) 이영숙(1996)에 따르면 어휘를 알지만 이를 적절히 사용하여 표현하지 못하는 학생에 대해 ‘어휘력은 풍부하지만 표현력은 낮다’고 평가할 것이 아니라, ‘어휘력은 양적인 측면에서 풍부하지만 질적인 면에서 아직 낮은 수준’이라고 파악해야 한다고 하였다. 이처럼 어휘에 대한 양적, 질적 측면이 보장되어야 어휘 능력이 성장되었다고 할 수 있다.

69) 이때의 개별 인터뷰는 예비조사2의 VLT 검사 실시 후 이어서 진행된 것이다.

하기도 하였다. 이를 통해 학습자들이 보유한 어휘를 충분히 활용하도록 돕기 위해서는 개별 어휘에 대한 이해를 높일 뿐만 아니라, 어휘에 대한 절차적 지식과 어휘를 사용하는 맥락 내에서 어휘 자체에 대하여 사고하는 경험이 함께 제공되어야 함을 확인할 수 있다.

### III. 학습자의 어휘 선택 과정 분석

III장에서는 II장의 어휘 선택 과정에 따라 실험을 설계하여 고등학생들의 어휘 선택 과정의 유형을 분석하였다. 학습자들의 어휘 선택 과정을 살펴보는 것은 인지적 과정을 살펴보는 것이다. 어휘를 선택하는 상황의 경우 어휘 사용에 대한 인지가 자동화되어 무의식적이고 습관적으로 이루어지는 경우가 대부분이다. 이러한 언어 수행 과정의 인지적 양상을 살펴보기 위해 학습자들의 어휘 선택 과정에 대한 메타언어를 살펴보고자 하였다. 메타언어란 ‘언어에 대한 의식적인 인지’(Gombert, 1992:8-11)로 학습자들의 머릿속 인지 과정을 직접적으로 살펴볼 수 있는 자료가 될 수 있다. 따라서 본고에서는 어휘 선택 과정에 대한 학습자들의 메타적 인식을 살펴보기 위하여 세 가지 조사를 실시하였다.

본조사1에서는 학습자들에게 어휘를 선택하는 과정을 하나의 실험으로 설계하여 제시하고 인지 과정을 사고구술로 표현하게 하였다. 또한 드러난 양상의 심층적인 관여 요인을 관찰하고자 본조사2에서 소집단 토의 및 유형별 학습자 인터뷰를 실시하여 어휘 선택 과정 중 드러나는 메타언어를 포착하고자 하였다. 이와 더불어 이때 드러난 학습자의 특성인 ‘어휘 지식의 메타적 활용’과 ‘어휘에 대한 태도’와 어휘 선택 과정의 영향 관계를 분석하였다. 이러한 학습자 분석에서 드러난 특징은 IV장에서 논의할 교육 내용의 바탕으로 삼았다.

#### 1. 자료 수집 및 분석 방법

##### 1.1. 자료 수집 방법

## (1) 연구 대상

모국어 학습의 최종 단계에 도달한 고등학교 학습자들의 어휘 선택 과정을 분석함으로써 어휘 선택 과정의 다양한 양상과 관여 요인들을 파악하고자 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 고등학교 학습자들은 교육용 어휘(김광해, 2003)의 4등급에 해당하는 어휘를 일정 수준 보유하고 있으며(이기연, 2006), 이는 예비 실험을 통하여도 확인할 수 있었다. 본 연구는 학습자의 어휘 선택 과정 중 나타나는 다양한 양상을 발견하고, 어휘 선택 과정에 개입하는 요인을 분석하기 위한 연구이므로 다양한 수준의 학습자를 살펴볼 필요가 있다. 따라서 의도적 표집(purposive sampling)을 적용하여 국어 과목의 국가수준 학업성취도 수준이 다른 두 학교를 선정하였다. 의도적 표집이란 연구 목적에 맞춰 의도적으로 표집하는 방법으로, 단순무선표집에 비해 대표성을 갖는 표집을 할 수 있다는 가정에 근거한다(김석우·박상옥, 2015:103). 자료 수집의 대상으로 선정한 학습자는 평균 수준의 학업성취도를 보이는 D 고등학교 2학년 68명과 평균 이상의 학업성취도를 보이는 B 고등학교 3학년 97명으로 총 165명이다. 다만 본고는 다양한 수준의 학습자들의 어휘 선택 양상을 다양하고 폭넓게 살펴보는 것을 목표로 하므로, 성적의 차이나 학년 차이를 변인으로 설정하지는 않았다.<sup>70)</sup>

	보통학력 이상(%)	기초학력(%)	기초학력 미달(%)
D 고등학교	68.2	26.2	5.6
B 고등학교	98.3	1.7	0

<표 III-1> 조사 대상 학교의 국어 과목 국가수준 학업성취도 평가 결과<sup>71)</sup>

70) 장경화·전은진(2008)에 따르면 고등학생이 중학생보다 더 높은 어휘 다양도를 보이지만, 고등학교 학습자의 학년 간 어휘 다양도에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 또한 함유선(2009)에서 고등학생의 어휘 능력 실태를 조사한 결과 계열별(인문계, 실업계), 학업성취도별(1~4등급) 어휘 능력 수준 차이는 유의미하지 않았고, 개인차가 가장 큰 것으로 나타났다. 이에 따라 본고에서는 학년 간 차이를 고려하지 않고 연구 대상자를 선정하였다.

71) 이러한 표집은 실험을 위하여서는 유의미하다고 할 수 있다. 그러나 보통학력 이상의 학습자의 비중이 다소 높다는 점에서, 기초학력 미달의 학습자들에 초점화 한 후속 연구 또한 진행되어야 할 필요가 있다.

## (2) 연구 절차

본고는 학습자의 실제적인 어휘 사용을 다각적으로 관찰하고자 총 두 번의 본조사를 실시하였고 각각의 본조사를 실시하기 전에 예비 실험을 거쳐 실험의 타당도를 높이하고자 하였다. 본조사1에서는 문장 안에서 어휘를 선택하는 과정을 살펴보고 선택한 이유에 대하여 사고 구술하는 설문지 조사를 실시하였다. 본조사1의 문항 구성에 앞서 실험 대상 어휘를 추출하고자 고등학교 학습자의 작문 57편을 분석하였다. 이때 학습자들이 반복해서 사용한 기초 어휘를 추려<sup>72)</sup> 일대다 대응 목록(김광해, 1989)에 비교하였고 총 847개의 단어를 선별하였다. 그 중 국어교육용 어휘(김광해, 2003) 중 3, 4등급<sup>73)</sup>에 해당하는 어휘를 선정하고 이를 활용할 수 있는 문항을 제작하였다.

본조사1에서의 문항은 한 문장 안에서 서술어 부분을 빈칸으로 비워두고 빈칸에 들어갈 만한 어휘를 떠올려 쓰도록 하고, 최종 한 단어를 선택한 이후, 최종 선택한 이유에 대해 사고구술을 하도록 하였다. 구체적인 작문 상황에서의 학습자 어휘 사용 양상을 관찰하고자 하여 어휘에만 초점화 된 실험을 진행하였다. 앞서 II장에서 언급한 바와 같이 본고는 학습자들의 개념 포착 이후 선택항 나열 단계와 최종 선택 단계에서 보이는 양상에 주목하고 있으므로, 이미 개념이 구성되어 있는 문장을 제공하고 바로 선택항 나열 및 최종 선택에만 집중할 수 있는 문항을 구성하였다. 이는 자연스러운 어휘 선택 과정과는 거리가 있는 다소 인위적인 실험 상황이지만 어휘, 그 중에서도 개념 포착 이후의 단계에만 초점을 두고자 하는 의도적인 설계였다. 문항 제시의 예를 살펴보면 다음과 같다.

---

72) 이때 반복해서 기초 어휘를 사용했다는 것은 구체적이고 세밀한 어휘 선택이 가능한 문맥에서도 한 기초 어휘만을 사용했다는 것을 의미한다. 이렇게 반복적으로 사용된 기초 어휘는 ‘알다’, ‘생각하다’, ‘이야기하다’, ‘고치다’, ‘나누다’로 총 5개였다.

73) 김광해(2003)에서는 3등급 어휘를 ‘정규 교육 개시, 사춘기 이전’, 4등급 어휘를 ‘사춘기 이후 급격한 지적 성장’에 해당하는 것으로 설명하고 있다. 따라서 사춘기 이후에 해당하는 고등학교 학습자들은 3등급 어휘와 더불어 4등급 어휘를 상당 수준 이해하고 있을 것으로 예상할 수 있다.

문제	떠올린 단어들 (최종적으로 선택하는 단어에 동그라미)
예시) 자동화 시스템 구축을 위해서는 인공지능의 긍정적인 면은 더 발전시키고 부정적인 면은 보다 나은 방향으로 (      ).	고치다, 바꾸다, 변화시키다, 개선하다 .....
<p>예시) ↳ 단어를 선택한 이유:</p> <p>고치거나 바꾸다는 의미를 이야기하는 것 같아서 고치다, 바꾸다, 변화시키다, 개선하다를 떠올렸다. 그런데 문장에서 ‘부정적인 면’을 ‘보다 나은 방향으로’ 바꾼다는 점에서 부정에서 긍정이라는 의미를 강조하는 것 같았다. 그래서 지금 나열한 것들 중에는 개선하다가 가장 정확한 의미인 것 같아서 선택했다.</p>	

<표 III-2> 본조사1 문항 제시 방법 예시

문항은 다음과 같은 기준을 준수하여 제작되었다. 첫째, 베크 외(Beck et al., 1983)<sup>74)</sup>의 문맥적 정보 제시 유형에 따라 가급적 ‘일반지시’ 및 ‘지시’ 문맥으로 구성하여, 빈칸 안에 들어갈 어휘를 떠올릴 수 있는 맥락적 단서를 제공하도록 한다. 여기서 맥락적 단서란 문장 내의 유의어나 반의어를 뜻한다. 이는 본고에서 주목하고자 하는 것이 학습자들의 어휘 선택 과정 중에서도 선택항 나열 및 최종 선택 과정이므로 개념을 포착하는 단계에 있어서는 무리가 없도록 하기 위한 것이었다. 둘째, 서술어를 빈칸으로 제시하였으며 서술어의 활용형이 들어가야 하는 경우 어미 ‘하다’를 노출 시켜 빈칸에 들어갈 어휘가 서술어의 어근임을 예상하도록 하였다.<sup>75)</sup> 셋째, 학습자의 작문 과정에서 추출한 반복적인 기초 어휘 ‘알다’, ‘생각하다’, ‘나누다’, ‘고치다’, ‘이야기하다’가 들어갈 문장이며, 그 중에서도 세부 의미 내

74) 베크 외(Beck et al., 1983)는 문맥의 유형을 ‘문맥에서 제공하는 정보와 양의 질’에 따라 네 가지로 나누었다(이영숙, 1996 재인용). 본고는 학습자들이 문맥의 정보를 활용하여 보다 쉽고 정확하게 개념을 파악할 수 있도록 ‘일반지시’와 ‘지시’ 문맥으로 구성하고자 하였다.

① 오지시(misdirective) 문맥: 특정 단어의 의미를 오도할 가능성이 있는 문맥

② 비지시(nondirective) 문맥: 별다른 정보를 얻을 수 없는 문맥

③ 일반지시(general directive) 문맥: 특정 단어의 일반적 의미가 암시되어 있는 문맥

④ 지시(directive) 문맥: 특정 단어의 의미가 강하게 암시되어 있는 문맥

75) 그러나 빈칸 안에 들어갈 내용으로 구나 절을 떠올릴 경우를 대비하여 실험 시작 전 문항을 설명하는 단계에서 학습자들에게 ‘단어’에 초점을 둘 것을 강조하였다. 그 결과 대부분의 학습자들이 단일 어근을 선택항으로 나열하였고, 한두 명의 학생만 제시문 ②에 대하여 ‘입을 뗐다’와 같은 관용구를 선택하였다.

역을 구체화한 어휘가 들어갈 수 있는 문항을 제작하였다. 넷째, 문항 내용은 보다 정교한 어휘가 사용되어야 하는 논설문, 기사문 등으로 제작하여 기초 어휘가 들어가지더라도 의미는 통하지만 정교하지 않은 표현이 되는 문장을 제작하였다.<sup>76)</sup>

이러한 기준에 따라 열다섯 문항을 제작하였으며 문항에 대한 예비 조사<sup>77)</sup> 및 전문가 협의<sup>78)</sup>를 통하여 유의미한 결과를 보이는 최종 다섯 문항을 선정하여 본 조사1을 진행하였다.

문항 번호	내용
제시문 ①	서씨는 “우리나라는 자식이 어느 대학을 다니느냐에 따라 하다못해 반사회에서조차 부모들의 기세가 달라진다”며 대학을 상품으로 ( ) (하)지 말아 달라고 모든 부모들에게 당부했다.
제시문 ②	이원종 대통령 비서실장은 27일 ‘최순실 게이트’ 파문과 관련, 박근혜 대통령도 피해자라는 발언이 논란이 되자, “대통령이 최순실 씨를 믿었더니 믿는 도끼에 발등 찍히는 것처럼 피해를 입었다는 뜻이었다”라고 ( ).
제시문 ③	자동화 시스템 구축을 위해서는 인공지능의 긍정적인 면은 더 발전시키고 부정적인 면은 보다 나은 방향으로 ( ).
제시문 ④	사회활동을 하는 여성이 많아져 집안일의 역할을 남편과 공평하게 ( ) (하)는 집이 늘어나는 추세이다.
제시문 ⑤	경찰은 범인의 직업이 요리사일 것이라고 ( )했지만, 확신하지 못하였다.

<표 III-3> 본조사1의 제시문

또한 본조사1에서 어휘에 대한 태도를 리커트 5점 척도로 설문 조사하여 학습자들의 내재적 특성으로서 어휘에 대한 태도를 알아보고자 하였다.

본조사2에서는 본조사1의 서면 조사의 한계를 보완하고, 학습자들의 어휘 선택 양상 및 선택 이유를 깊이 있게 살펴보고자 소집단 토의를 진행하였다. 학습자들은 자신의 어휘 선택에 대하여 글로 쓰는 것에는 부담을 느꼈지만 또래 친구들과

76) 일상적인 구어 상황이라면 의사소통의 문제가 되지 않을 수 있지만, 전형적으로 작문 장르는 구어 상황보다 훨씬 정교한(sophisticated) 어휘를 사용해야 한다(Hayes & Ahrens, 1988: Farstrup & Samuels, 2008:106 재인용). 특히나 논설문이나 기사문과 같이 학술적인 텍스트인 경우, 보다 정교한 어휘 사용을 추구하게 된다(신명선, 2004c:160).

77) 2016년 12월 서울 소재 S고등학교 1-2학년 학생 23명을 대상으로 15문항에 대한 예비 실험을 진행하였다. 이를 통해 15문항 중 대다수의 학생이 정교한 어휘를 선택하는 비교적 난이도가 낮은 문항이나 개념 포착 단계에서부터 어려움을 느끼는 문항은 제외하였다.

78) 문항 제작 원리 및 최종 문항 선정에 대하여 S대 문법 교육 전공 박사 과정(수료)생 3명과 협의 과정을 거쳤다.

의 토의에서는 보다 자유롭게 자신의 의견 및 이유를 진술하였다. 또한 본조사1에서 문장만을 제시한 것과는 다르게, 구체적인 문맥 안에서의 어휘 선택 과정을 살펴보고자 장문의 글을 제시하고 그 중 서술어 부분에 빈칸을 두었다.<sup>79)</sup>

더불어 학습자들의 어휘 선택 과정에 대한 심층적인 이해를 더하고자 본조사1과 본조사2의 진술에서 특정 유형을 대표하는 것으로 보인 학생에 대하여 사후 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 학습자들의 응답 내용을 바탕으로 연구자가 심화된 질문을 하고, 학습자가 이에 대해 자유로이 대답하는 방식으로 이루어졌다. 이상의 연구 절차를 정리하면 다음과 같다.

구분	내용	대상
본조사1	어휘 선택 과정 질문지와 사고구술 어휘에 대한 태도 설문 조사	D 고등학교 58명 B 고등학교 97명
본조사2	소집단 토의를 적용한 어휘 선택 과정 관찰	B 고등학교 97명
사후 인터뷰	유형별 학습자 심화 인터뷰	

<표 III-4> 본조사 연구 과정

## 1.2. 자료 분석의 기준 및 방법

### (1) 자료 분석 기준

학습자의 어휘 선택 과정을 본격적으로 분석하기에 앞서 2장에서 살펴본 어휘 선택의 과정을 바탕으로 분석의 기준을 마련하고자 한다. 이때 학습자 양상은 크게 학습자의 어휘 선택 과정 유형과 학습자의 내재적 특성과 어휘 선택 과정 유형 간의 영향 관계를 분석하는 두 가지 방향에서 살펴볼 수 있다.

앞서 르벨트(Levelt, 1989; 1999)에 따르면 언어 사용자는 어휘부를 활성화 시켜 선택 가능한 어휘 목록을 구성하고 어휘를 선택하는 조건과 비교하여 최적의 선택으로 나아가게 됨을 확인하였다. 이를 바탕으로 어휘 선택 과정을 ‘개념의 포

79) 이때 제시한 글은 한글 전용 정책에 대한 찬성과 반대하는 양측의 칼럼 글과 스트레스에 대한 설명글이었다. 주장하는 글은 필자의 태도가 적극적으로 반영되어 서술어에서도 필자의 의견을 피력할 수 있는 것들을 고려하게 된다. 반면 설명하는 글은 정보 전달에 목적이 있으므로 최대한 객관적인 어휘를 선택하게 된다.



작, 선택항 구성, 최종 선택'의 단계로 정리할 수 있었다(김지홍, 2015). 이중 '개념의 포착' 단계의 경우 모어 화자로서 대부분의 학습자들에게 문제가 없다는 점에 근거하여 분석의 기준에서 제외하였다. 이에 따라 학습자의 어휘 선택 과정 유형 분석의 기준을 세 가지로 정리할 수 있다.

첫 번째 기준은 선택항을 구성 여부이다. 학습자들의 자료를 살펴본 결과 가장 먼저 들어오는 지점은 선택항 구성 여부였다. 선택항에 나열되는 어휘의 양과 관련되는 것으로, 한 가지 단어만을 꺼내어 사용한 경우는 '단일 어휘 제시', 두 가지 이상의 어휘를 나열한 경우는 '복수 어휘 제시'로 분석하였다. 이는 학습자의 어휘에 대한 양적 지식을 확인할 수 있는 부분이며, 학습자가 어휘를 직관적으로 사용하는가 혹은 나름의 메타적 사고 과정을 거쳐 선택하는가를 보여준다.<sup>80)</sup>

두 번째 기준은 구성된 선택항의 질적 차원의 문제이다. 언어 사용자가 전달하고자 하는 개념에 관련해 떠올린 어휘 중에는 의미나 문법, 화용적으로 부적절한 어휘 또한 포함될 수 있으므로, 선택항에 구성된 어휘의 질적인 측면을 살펴볼 필요가 있다(Aitchison, 2003:399). 따라서 학습자가 두 개 이상의 어휘를 나열하여 양적인 기준을 충족한 선택항을 구성하였다 하더라도, 의미상 부적합한 어휘, 문법상 부적합한 어휘, 화용적으로 부적합한 어휘가 포함되었거나, 의미가 정교하지 않은 기초 어휘<sup>81)</sup>만으로 구성된 경우를 발견할 수 있다. 이러한 경우는 '불완전한

80) 사실상 모국어 화자의 어휘 선택 과정은 거의가 직관적이라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 본고에서 직관적인 어휘 사용에 대하여 의도적인 순서를 바탕으로 실험을 진행한 까닭은, 어휘를 선택하는 과정은 학습자들의 다면적인 어휘 지식 및 사용 태도 등이 활용되는 장면이므로, 이들 간의 영향 관계를 유기적으로 살펴보기 위함이었다. 다만 실험 단계에서 메타적인 언어로 서술을 하지 않았더라도 학습자의 머릿속에서는 무의식적으로 어휘를 비교하는 과정이 일어났을 가능성도 있다. 그러나 본고의 실험만으로 학습자 내부의 인지 과정까지 모두 살펴보기엔 한계가 있으므로, 선택 이유에 대한 학습자의 응답과 사후 인터뷰 등을 가능한 충실히 활용하고자 하였다. 선택항 구성을 생략한 유형에 해당하는 학습자들의 선택 이유를 함께 살펴봤을 때, 다른 어휘를 떠올리지 못하였거나, 대부분의 제시문에 대하여 직관적으로 어휘를 선택하며 최선의 어휘를 찾으려하지 않았다는 태도의 문제를 찾아볼 수 있었다.

81) 이때 기초 어휘(basic vocabulary)란 '일상 언어생활을 영위하는 데 꼭 필요하다고 판단되는 최소한의 단어 1천 개 내지 2천 개의 목록' 혹은 '생활에 필요한 대부분의 상황에 대처할 수 있다고 생각되는 단어들의 집합'을 가리킨다(김광해, 2008:238-240). 이는 언어생활에 있어 최소한 필요한 어휘로, 초보 단계의 외국어 학습자들을 위하여 유용하게 사용된다. 따라서 모국어 화자로서 고등학교 학습자들이 기초 어휘에만 주로 초점을 둔다는 것은 사실상 최소한의 어휘 자원만을 활용한다는 것을 의미하므로 매우 문제적이라고 할 수 있다.

선택항'으로 분류하였다. 반면 의미, 문법적으로 적합하고 의미가 정교한 어휘가 포함되어 구성된 경우에는 '완전한 선택항'으로 분류하였다.<sup>82)</sup>

마지막으로 최종 선택 단계에서 학습자들의 응답을 살펴본 결과 '기초 어휘'를 사용하는 경우, '부적합한 어휘를 사용한 경우', '보다 세부적인 의미를 드러내는 어휘를 사용한 경우'를 살펴볼 수 있었다. 앞서 르벨트(Levelt, 1989)는 나열한 선택항에 대하여 특정 제약에 따라 어휘를 선택하며, 특별한 조건이 주어지지 않는다면 '가장 구체적인 의미 내역을 갖는 단어'를 선택하는 것이 '최적의 선택이 된다'고 한 바 있다(김지홍, 2015:252). 이때 가장 '구체적인 의미 내역을 갖는 단어'라는 것은 '세밀하고 정교한 의미 정보를 제공하는 단어'라고 볼 수 있다. 이를 근거로 하여 세 번째 기준으로는 최종 선택한 어휘의 '의미의 정교성' 및 '문법적 정확성', '화용적 적절성'을 설정하였다.

김광해(1989)에 따르면 우리말 어휘는 고유어와 한자어의 일대다 대응 관계를 보여 각 어휘가 의미하는 바가 세분화될 수 있으므로 그 의미 차이를 이해하면 보다 적합한 어휘 사용이 가능하다. 따라서 고유어와 같이 가장 기초적인 언어생활에 동원되는 어휘를 1차 어휘, 보다 정교하고 정밀한 의미 차이를 드러내 보이도록 하는 어휘를 2차 어휘라고 한다(김광해, 1988). 그 중 어휘 교육에서 초점화해야 하는 것은 2차 어휘로 의도적인 교육을 통해 학습되는 정교한 어휘이다. 정교한 의미 차이를 이해하고 사용하는 것의 유무는 곧 언어 능력과 국어적 사고력의 차이로 볼 수 있기 때문이다(신명선, 2004b; 2008; 김광해 외, 2012). 가령 '나누다'의 의미를 대충 알고 있는 것과 그것을 '구분하다, 분류하다, 분할하다, 분담하다' 등으로 의미를 구체화하여 정교하게 알고 있는 것에는 분명한 차이가 있다. 따라서 학습자들이 최종 선택한 어휘가 이러한 정교한 어휘인지 아닌지를 포착하는 것은 곧 학습자들의 언어 능력의 차이를 드러내줄 수 있다고 보았다.

또한 의미 차원의 정확성은 포착한 개념과의 연관성을 의미하므로, 의미가 적합하지 않은 어휘를 선택하였다는 것은 개념의 포착에서부터 문제가 있었던 것으로 예상할 수 있다. 반면 문법적 정확성은 어휘의 문법적 지식을 활용하여 필수 논항을 만족시키는지, 연어 관계를 고려하였는지를 드러내는 것이며, 화용적 적절성은 어휘를 사용하는 상황에 대한 인식을 고려했는지를 보여주는 것이다.

---

82) 즉 완전한 선택항 구성은 기초 어휘를 포함하였더라도 그 외에 의미, 문법, 화용적으로 정교한 어휘가 포함되어 있는 경우를 말한다.

따라서 최종적으로 선택한 어휘를 의미역이 넓은 기초 어휘인 경우 ‘광의(廣義)의 어휘’, 의미, 문법, 화용적으로 부적합한 어휘인 경우 ‘부적합한 어휘’, 의미가 구체적이고 문법적으로 적합하며 화용적으로 적절한 어휘인 경우 ‘정교한 어휘’로 구분하였다. 이상의 논의를 바탕으로 학습자의 어휘 선택 과정의 유형을 살피기 위한 기준을 다음과 같이 정리할 수 있다.

선택항 나열 <sup>83)</sup>	선택항의 질 <sup>84)</sup>	최종 선택	설명
단일 어휘 제시	-	광의의 어휘	선택항 구성을 생략한 채 한 단어만을 떠올렸지만 의미 국면이 넓은 기초 어휘를 선택한 경우.
		부적합한 어휘	선택항 구성을 생략한 채 한 단어만을 떠올렸지만 의미, 문법 혹은 화용적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우.
		정교한 어휘	선택항 구성을 생략한 채 한 단어만을 떠올렸지만 정확한 단어를 선택한 경우.
복수 어휘 제시	불완전 선택항	광의의 어휘	기초 어휘만으로 선택항을 구성하여 광의의 어휘를 선택한 경우
		부적합한 어휘	의미, 문법 혹은 화용적 측면에서 오류를 보이는 어휘를 선택항에 나열하여 최종 선택 단계에서 부적합한 어휘를 선택한 경우.
	완전 선택항	광의의 어휘	완전한 선택항을 구성했음에도 불구하고 의미가 구체적이지 않은 단어를 최종 선택한 경우.
		정교한 어휘	완전한 선택항을 구성하고 선택의 과정에 관여하는 요인을 고려하여 정확한 어휘를 선택한 경우.

<표 III-5> 어휘 선택 과정의 유형 분석 기준

83) 선택항의 경우 한 어휘만을 나열한 ‘단일 어휘 제시’와 여러 어휘를 나열한 ‘복수 어휘 제시’의 경우를 예상할 수 있다.

84) 불완전한 선택항을 구성한 경우에는 정교한 어휘 선택을 예상하기 어렵다. 또한 완전한 선택항을 구성한 경우에도 선택항이 의미 및 문법적으로 적합한 어휘들로 구성되어 있으므로 부적합한 어휘 선택의 경우는 예상할 수 없다. 그러나 의미와 문법적으로는 문제가 되지 않는 기초 어휘가 포함되어 있을 수 있다는 점에서 광의의 어휘를 선택한 경우는 예상할 수 있다.

이러한 기준을 적용하여 학습자 자료를 분석한 예시를 살펴보면 다음과 같다.

제시문 1	떠올린 단어들 (최종적으로 선택하는 단어에 동그라미)
서씨는 “우리나라는 자식이 어느 대학을 다니느냐에 따라 못해 반상회에서조차 부모들의 기세가 달라진다”며 대학을 상품으로 ( ) (하)지 말아 달라고 모든 부모들에게 당부했다.	(예시) 생각, 판단, 편하, <b>취급</b>
↳ 단어를 선택한 이유: (예시) 지금 서씨가 그렇게 생각하지 말라고 한 거 같아서, 생각과 관련된 여러 단어를 생각해봤다. 그 중에서도 그냥 판단하는 것보다는 부정적으로 이야기를 해야 할 거 같은데.. 편하는 너무 부정적인 것 같고, 취급이 뭔가 ‘부정적으로 다루다’는 의미인거 같아서 취급을 선택했다.	

<표 III-6> 학습자 자료 분석 예시

가령 위의 학습자는 제시문1에 대하여 ‘생각, 판단, 편하, 취급’이라는 선택항을 나열하였다. 이때의 선택항은 두 개 이상의 어휘가 나열되어 있으므로 선택항의 양적 기준을 만족하며, 기초 어휘가 아닌 보다 세밀한 의미 내역을 갖는 어휘를 나열하여 선택항의 질적 기준 또한 만족하였다. 또한 최종 선택 이유에 따르면 각 선택항 어휘의 의미를 정의하고 변별함으로써 정교한 의미를 갖는 어휘인 ‘취급’을 선택하여, 최종 선택 어휘에 있어서 ‘정교한 어휘’를 선택하였다. 따라서 이 학습자는 ‘선택항 구성 - 완전한 선택항 구성 - 정교한 어휘 선택’의 유형에 속하게 된다. 본고에서는 이러한 학습자 자료를 다음과 같은 방식으로 기술하였다.

[학습자 정보] 제시문 (선택항의 어휘 나열, 볼드체로 선택 어휘 표시) > 선택 이유 예시) [B-1] 제시문 ❶ ( <b>생각하다</b> , 취급하다, 판단하다) > 제일 쉬운 단어여서
--

<표 III-7> 학습자 자료 기술 방식

또한 학습자의 특성과 어휘 선택 과정 유형 간의 관련성을 살펴봄으로써 학습자의 어휘 선택 과정의 양상을 분석할 수 있다. 이는 학습자의 특성이 어휘 선택 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하기 위한 것으로, 이를 위해 우선적으로

학습자의 특성을 분석할 필요가 있다. 이는 학습자가 어휘 선택 과정 중에 보인 ‘어휘 지식의 메타적 활용 여부’와 ‘어휘에 대한 태도’를 중심으로 살펴볼 수 있다.

학습자들은 본조사1에서 어휘 선택 과정의 이유에 대하여 기술하였는데, 이를 귀납적으로 살펴본 결과 자신이 보유하고 있는 어휘 지식을 메타적으로 활용한 경우와 직감과 경험에 의존하는 경우를 살펴볼 수 있었다. 이는 비얼리스톡과 스미스(Bialystok & Smith, 1985)의 구분에 상응하는 것으로, ‘언어 지식을 체계적인 규칙에 의해 분석할 수 있는지’의 여부에 따라 ‘분석적 지식’과 ‘비분석적 지식’으로 나누는 것에 해당한다. 이때 언어 지식의 분석적 활용 여부는 곧 ‘지식 자체의 속성’이기보다는 ‘학습자의 지식 이해 및 인식의 정도와 그것의 사용 가능성’을 뜻한다(남가영, 2003:33). 따라서 학습자들의 어휘 선택 과정 중 해당 어휘와 관련한 어휘 지식을 의도적으로 인식하고 활용하였는가에 따라 ‘어휘 지식의 메타적 활용 여부’를 확인할 수 있다. 또한 학습자들의 어휘에 대한 태도 설문을 바탕으로 학습자들의 주체적이고 능동적인 어휘 태도의 정도를 확인할 수 있다. 이러한 학습자 특성이 어휘 선택 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하고자 한다.

## (2) 자료 분석 방법

본고는 질적, 양적 두 가지 차원의 분석을 실시하였다. 우선 학습자의 어휘 선택 과정의 유형을 분석하기 위해 질적 내용 분석<sup>85)</sup> 중 ‘구조화 내용 분석(Structuring content analysis)’을 실시하였다. 이는 자료의 유형이나 형식적 구조를 탐색하는 분석 방법으로 형식에 관한 여러 측면에 대해 분석을 실시하여 내용을 구조화하고, 유형화에 따라 개별적 특성을 보다 정확히 기술할 수 있다는 의의가 있다(Mayring, 1983:53-54; Flick, 2002; 임은미 외 역, 2009:339-340). 본 연구에서는 학습자들의 어휘 선택 과정에 대한 단계적 분석과 더불어 각 유형화에 따른 내용 및 특성을 발견하고자 하였으므로 이를 적용하였다. 이처럼 어휘 선택 과정의 단계를 바탕으로 내용 분석을 실시한 것은, 어휘 교육적 경험으로서 ‘어휘 선택 과정’을 제공할 때에 무엇을 가르쳐야 하는 것인지 그 ‘내용적 측면’과, 그것을 어떻게 사용해야 하는 것인지 ‘방법적 측면’까지 고찰하기 위함이다.

---

85) 질적 자료 분석 방법에는 구조화 내용 분석 외에도 ‘요약적 내용 분석(Summarizing content analysis)’, ‘설명적 내용 분석(Explicative content analysis)’이 있다.

또한 질적 내용 분석으로 발견한 학습자의 특성과 어휘 선택 과정 간의 영향 관계를 분석하기 위하여 양적 통계 분석인 이항 로지스틱 회귀분석을 실시하였다.<sup>86)</sup> 이는 단순히 요인간의 상관관계만을 분석하기 위함이 아니라 학습자의 내적 요인과 어휘 선택 과정의 구체적인 영향 관계를 확인하기 위함이다.

## 2. 학습자의 어휘 선택 과정 유형

위의 분석 기준 및 방법을 바탕으로 학습자들의 세부 어휘 선택 과정을 유형화하여 실현 양상을 확인하였다. 각 유형별 세부 특징을 살펴보면 다음과 같다.

### 2.1. 단일 어휘 제시에 따른 어휘 선택

학습자의 어휘 선택 과정의 양상 중 구체적인 어휘 선택 과정을 생략한 채 직관적으로 어휘를 사용하는 경우를 흔하게 살펴볼 수 있다. 이는 모국어 화자의 언어 사용의 측면에서 바라본다면 매우 자연스러운 현상이다. 그러나 어휘 교육의 관점에서 봤을 때, 직관적 언어 사용에 의존하는 학습자들의 문제점과 사용 양상에 대한 의도적 접근은 이후 어떠한 교육 내용을 보강해야 하는지를 발견하도록 돕는다.

[D-4] 제시문 ❶ 생각

[B-4] 제시문 ❸ 바꾸다

[D-44] 제시문 ❶ 치부

[B-21] 제시문 ❸ 개선하다

[D-66] 제시문 ❶ 출제하다

[D-14] 제시문 ❹ 나누는

[D-7] 제시문 ❷ 말했다

[D-20] 제시문 ❹ 분담

[D-54] 제시문 ❷ 해명했다

[D-60] 제시문 ❹ 덜

선택항 구성을 생략한 경우는 앞의 예시와 같이 단 하나만의 단어를 꺼내 사용한 경우이다. 제시문 ❶에 대하여 학습자 D-58은 ‘평가’를, D-44는 ‘치부’를, D-66은 ‘출제하다’를 선택하였다. 제시문 ❷에 대해 학습자 D-7은 ‘말했다’를, D-54는 ‘해명했다’를 선택했다. 제시문 ❸에 대해 학습자 B-4는 ‘바꾸다’를,

86) 로지스틱 회귀분석은 종속변수가 범주형(nominal type)인 경우에 사용하는 것으로, 다층 모형, 요인분석, 경로분석, 구조 방정식 모형 등과 결합해 다양한 분석이 가능하다는 장점이 있다(홍세희, 2011:3).

B-21은 ‘개선하다’를 선택했다. 제시문 ④에 대해 학습자 D-14는 ‘나누는’을, D-20은 ‘분담’을, D-60은 ‘덜’을 선택하였다. 모두 선택항 구성을 생략하였지만, D-58, D-7, B-4, D-14는 광의(廣義)의 어휘를 선택하였고, D-66, D-60은 의미, 화용적으로 부적합한 어휘를 선택하였고, D-44, D-54, B-21, D-20은 정교한 어휘를 선택했다는 점에서 차이가 있다. 이처럼 최종 선택 어휘에 따라 유형을 구분하여 상세히 살펴보려고 한다.

### (1) 유형1: 광의(廣義)의 어휘 선택

유형1은 선택항을 구성하지 않고 단 하나의 단어만을 떠올렸지만, 그것이 의미 국면이 넓은 기초 어휘인 경우이다. 이에 해당하는 학습자들의 사용 및 인식 양상을 확인하면 다음과 같은 특징을 확인할 수 있다.

[D-4] 제시문 ① 생각 > 다른 단어가 떠오르지 않아서

[D-7] 제시문 ② 말했다 > 말이 되니까

[B-13] 제시문 ② 말했다 > 한 단어밖에 생각나지 않았다.

[B-4] 제시문 ③ 바꾸다 > 쓰고 싶은 다른 표현이 어려워서

[D-2] 제시문 ④ 해야 한다 > ‘해야 한다’는 의미를 두고 싶어서

유형1에 해당하는 학습자들은 대부분 기초 어휘에 해당하는 단어를 선택하였다. 이때 학습자들의 선택 이유를 살펴보면 크게 ‘다른 단어가 떠오르지 않아서’와 ‘의미가 적당하므로’, ‘말이 통한다’는 것을 찾아볼 수 있었다.

D-4는 ‘다른 단어가 떠오르지 않아서’라는 이유를 들었고, 학습자 B-13은 ‘한 단어밖에 떠오르지 않았다’, B-4는 ‘쓰고 싶은 다른 표현이 어려워서’로 응답하였다. 이는 학습자들의 어휘 지식이 양적으로 부족한 것에서 기인한 것도 있겠지만, ‘떠올린 어휘에 자신이 없었다’는 응답으로 미루어 보아 알고 있는 어휘라 하더라도 정확하게 알고 있지 못하기 때문에 사용하지 못한 것으로 해석할 수 있다.

학습자 D-7은 ‘말이 되니까’, D-2는 ‘해야 한다는 의미를 두고 싶어서’를 이유로 기초 어휘를 선택하였다. 이들의 경우 최소한의 노력으로 최소한의 의사소통 조건만을 충족하는 어휘 선택에 만족하고, 선택항을 구성하고 다른 단어와의 의미 비교를 통해 더 적합한 어휘를 사용할 수 있음을 의식하지 못하였다.<sup>87)</sup>

본조사2의 B-집단1의 소집단 토의 과정 중, 유형1의 학습자 B-13이 어휘를 선택하는 과정을 보다 자세히 관찰할 수 있었다.

[본조사2-B-집단1] [글 3] 스트레스란 무엇일까? 스트레스라는 말을 지금의 의미로 사용하기 시작한 것은 그리 오래된 일이 아니다. 캐나다의 생화학자 켈리에가 1936년에 스트레스를 ‘개인에게 의미 있는 것으로 지각되는 외적·내적 자극’이라고 ( ).

B-13: 음.. 켈리에가 그렇게 말했다. 이게 딱인데?

B-26: 정의했다도 되고 명명했다도 될거 같아.

B-9 : 이 사람이 스트레스라는 용어를 처음 말한거니까, 둘 다 가능할거 같아.

B-26 : 근데 이 켈리에라는 사람이 스트레스라는 용어를 만든 거 같으니까, 그런 현상에 이름을 붙였다는 의미에서 명명이 더 낫지 않아?

B-13 : 야 그냥 말했다라고 해. 어쨌든 그것도 맞잖아.

B-집단1의 소집단 토의 과정 중 학습자 B-13은 선택항 나열 단계를 생략한다. 뿐만 아니라 학습자 B-26과 B-9는 선택항으로 ‘명명하다’와 ‘정의하다’를 나열하고 두 어휘의 의미 차이를 변별하는 과정을 수행하고 있음에도 불구하고 다른 학습자들의 의미 변별 과정이 중요하지 않다는 태도를 보인다.

이처럼 유형1은 학습자들의 ‘양적인 어휘 지식의 부족’, ‘의사소통 중심의 기초 어휘 선호’로 그 특징을 정리 할 수 있다.

---

87) 이러한 ‘의사소통 중심의 기초 어휘 사용 태도’는 인터넷 매체의 ‘구어체 문어’ 환경의 영향으로도 생각해 볼 수 있다. ‘구어체 문어’란 대화문의 구어체가 문자화 되어 나타나는 문어(민현식, 2007:67)로, 특히나 인터넷 사이트의 게시판이나 젊은 세대를 겨냥한 기사문에서 자주 발견된다(김정자, 1999; 김경주, 2000). 이러한 구어체 문어는 ‘축약어의 사용, 표음적 표기, 표기의 혼란, 유행어의 사용, 비언어적 기호의 사용, 의성어 삽입, 개성적인 어투의 반영, 용언의 생략, 잦은 휴지, 띄어쓰기 거부, 단어와 표현의 잦은 반복, 길게 이어지는 문장, 어투’와 같은 특징을 보인다(김경주, 2000:82-92). 인터넷 매체에 익숙한 청소년 학습자들의 경우 이러한 ‘구어체 문어’의 영향으로 인해 보다 적합한 어휘를 모색하기 보다는 직감적으로 떠오른, 의사소통이 가능한 구어 어휘에 의존하는 것으로 보인다.



## (2) 유형2: 부적합한 어휘 선택

유형2는 ‘선택항 구성을 생략’하고, 의미, 화용상 부적합한 어휘를 선택한 경우이다. 이때 구체적으로 의미상 부적합한 어휘를 선택한 경우와 화용상 부적합한 어휘를 선택한 경우를 확인할 수 있었다.

[D-66] 제시문 ❶ 출제하다

[B-46] 제시문 ❶ 반영하다

[D-47] 제시문 ❷ 지랄했다 > 짜증나는 말이니까

[D-68] 제시문 ❷ 지랄했다 > 화가 나서

[D-60] 제시문 ❹ 딜 > 그렇게 하자는 거니까

제시문 ❶에 대하여 학습자 D-66은 ‘출제하다’를, B-46은 ‘반영하다’를 선택하였는데, 이는 표현하고자 하는 개념을 잘못 파악한 것으로 판단된다. 본고에서는 개념을 포착한 이후, 구체적인 어휘를 선택하는 과정에 초점을 두고자 하였으므로 이처럼 의미상 부적합한 어휘를 선택하여 개념 포착에서부터 실패한 경우는 분석에서 배제하였다.

한편 화용적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우를 살펴볼 수 있었는데, 제시문 ❷에 대하여 학습자 D-47은 ‘짜증나는 말이니까’, D-68은 ‘화가 나서’라는 이유로 비속어를 사용하였다. 여기에서는 객관적인 어휘를 사용해야 하는 상황에 대한 인식의 부재와 더불어 객관적인 상황 판단 이전에 주관적인 가치 판단이 앞서는 어휘 사용 태도를 살펴볼 수 있다. 또한 학습자 D-60은 영어 ‘deal’을 사용하는 습관에 따라 ‘집안일의 역할을 공평하게 딜하다’와 같은 문장을 구성하였다. 이는 화용상 부적합한 어휘를 선택한 경우로 학습자들의 어휘 사용의 특징 중 하나인 무분별한 인터넷 용어 사용에 기인한 것으로 보인다.

이처럼 선택항 구성을 생략한 채 의미상 부적합한 어휘를 선택한 경우에는 표현하고자 하는 개념을 제대로 포착하지 못한 경우였으며, 화용상 부적합한 어휘를 선택한 경우는 객관적인 상황 판단 이전에 주관적인 가치 판단이 앞서는 어휘 사용 태도와 익숙한 어휘에만 의존하는 어휘 사용 태도의 영향을 크게 받는 것으로 보인다.

### (3) 유형3: 정교한 어휘 선택

유형3은 유형1과 마찬가지로 선택항 구성 단계를 생략하였지만, 선택한 어휘 자체에는 문제가 없는 경우이다.

[B-59] 제시문 ① 취급 > 맥락상 적절한 것 같아서

[B-35] 제시문 ② 변명 > 변명한 거니까

[B-82] 제시문 ③ 개선 > 부정적인 면을 더 좋은 방향으로 변화시키는 것이기 때문이다.

[D-26] 제시문 ④ 분담 > 공평하게 나누어서 한다는 의미이니까

[D-54] 제시문 ⑤ 파악 > 머릿속에서 생각나는 단어가 이거뿐이었다.

이 유형은 매 문항마다 10% 정도를 차지하였는데, 이는 원래 언어 능력 자체가 뛰어난 학습자이거나, 어휘에 대해 크게 고민 없이 사용하지만 우연히 인출한 단어가 정교한 단어인 경우로 생각해 볼 수 있다. 전자의 이유라면, 어휘 능력의 주요 변인이 개인 능력차라는 점을 고려했을 때 충분히 실현 가능한 양상으로 보인다. 이들의 경우 어휘 교육에 있어서 보다 수준 높은 교육 내용이 제시되어 지적인 성장을 도와야 할 것이다.<sup>88)</sup>

그러나 후자의 경우 유형1과는 다르게 해당 문항에서는 정교한 어휘를 사용하였지만, 어휘 사용 태도에 있어서는 직관에 의존하며 떠올린 단어에 대하여 깊이 있

---

88) 언어 능력이 뛰어난 학습자의 경우 어휘 능력 또한 높을 것이라고 예상할 수 있다. 뛰어난 어휘 능력은 선천적인 것일 수도 있지만, 유형3에 해당하는 학습자 B-82와의 인터뷰를 통해 알게 된 사실은 이 또한 누적된 교육의 결과였다는 것이다.

[인터뷰-B-82] (단어를 선택한 이유를 묻는 인터뷰 도중)

B-82: 사실 저는 논술 수업 시간에 이런 활동을 자주 했었는데, 어떤 문장을 쓰면서 서술어에 들어갈 여러 단어를 선생님이랑 같이 고민해보고 그 중에서 제일 괜찮은 걸 쓰는 걸 했었어요.

연구자: 그런 활동을 통해 무엇을 배웠어요?

B-82: 음 그게 좀 반복되다 보니까, 뭔가 적당한 단어를 쓴다는 게 이유 없이 떠오르게 되는 거 같아요. 단어에 대해 많이 생각해봐서 그런가..

학습자 B-82는 논술 수업 시간에 본 연구의 실험과 비슷한 교육 내용을 반복적으로 경험하였다. 그 결과 어휘 사용에 대한 능력이 높아졌음을 스스로 느낄 수 있다고 대답하였다.

는 사고를 거치지 않는다는 점에서 유형1과 다르지 않은 것으로 보인다. 이는 제시문 ③에서 유형3을 보인 학습자들의 다른 문항에 대한 응답 결과를 통해 구체적으로 살펴 볼 수 있다.

학습자	제시문 ①	제시문 ②	제시문 ③	제시문 ④	제시문 ⑤
D-31	생각 (유형1)	말했다 (유형1)	변화시킨다 (유형3)	분담 (유형3)	생각 (유형1)
D-62	평가 (유형1)	말했다 (유형1)	개발해야 한다 (유형3)	맞벌이 (유형1)	추측 (유형3)
B-19	생각 (유형6)	말하였다 (유형1)	개선해야 한다 (유형3)	나누는 (유형1)	추측 (유형7)

<표 III-8> 유형3의 타 문항 유형

제시문 ③에서 유형3을 보인 세 학습자를 살펴보면 해당 문항에서는 선택항을 생략한 채 정확한 어휘를 선택할 수 있었지만 다른 문항의 경우 유형1인 경우가 대부분이고, B-19의 경우 제시문 ①에서 선택항을 나열했음에도 불구하고 정확한 선택으로는 나아가지 못했음을 확인할 수 있다. 이는 유형3이 결과적으로는 정확한 어휘를 선택했다고 하더라도 완벽한 어휘 능력을 갖춘 학습자는 아닐 수 있음을 보여준다.

## 2.2. 불완전한 선택항 구성에 따른 어휘 선택

불완전한 선택항을 구성하였다는 것은 양적으로는 두 개 이상의 어휘로 선택항을 구성할 수 있었으나, 의미가 정교하지 않은 기초 어휘만으로 선택항을 구성하거나, 의미, 문법, 화용적으로 부적합한 어휘를 포함하여 선택항을 구성한 경우를 의미한다.

- [D-8] 제시문 ① (말, 이야기) > ‘말하다’ 선택
- [B-17] 제시문 ② (말했다, 이야기하다) > ‘말했다’ 선택
- [D-65] 제시문 ③ (고치다, 개편하다) > ‘개편하다’ 선택
- [B-51] 제시문 ④ (나누는, 분리하는, 도맡는) > ‘도맡는’ 선택
- [B-71] 제시문 ① (전략, 생각) > ‘전략’ 선택

학습자 D-8과 학습자 B-17은 ‘말하다, 이야기하다’와 같은 기초 어휘만을 구

성하였다는 점에서 불완전한 선택항으로 분류하였다. 또한 학습자 D-65는 선택항으로 ‘고치다, 개편하다’를 나열하였다. 그 중에서 ‘개편하다’는 ‘고치다’의 유의어 중에서도 ‘책이나 과정, 조직 따위를 고치어 엮다’는 의미이므로 의미상 적합하지 않은 어휘이다. 학습자 B-51은 ‘나누는, 분리하는, 도맡는’으로 선택항을 구성하였는데 그 중 ‘도맡는’은 ‘맡다’의 유의어이지만 ‘혼자 맡다’는 의미이므로, ‘나누다’의 의미를 포함하지 않는 의미상 적합하지 않은 어휘를 선택항에 나열한 경우이다. 한편 학습자 B-71이 나열한 ‘전략’이라는 선택항은 해당 제시문에서 문법상 적합하지 않은 어휘라는 점에서 문법적으로 적합하지 않은 어휘를 나열한 경우이다.

이때 최종적인 선택을 기준으로 하여 학습자 D-8과 B-17과 같이 광의(廣義)의 어휘를 선택한 경우와 D-65, B-51, B-71과 같이 부적합한 어휘를 선택한 경우로 세분할 수 있다. 한편 불완전한 선택항을 구성한 경우에는 ‘정교한 어휘’를 선택한 경우를 찾아볼 수 없었다. 이는 학습자들이 나열한 선택항이 최종 어휘 선택에 미치는 영향이 그만큼 중요하다는 것을 방증한다. 이를 바탕으로 ‘광의의 어휘 선택’의 유형4과, ‘부적합한 어휘 선택’ 유형5로 분석할 수 있다.

#### (1) 유형4: 광의의 어휘 선택

학습자가 구성한 선택항에 정교한 의미를 갖는 단어 자체가 존재하지 않는 경우, 즉 광의의 어휘만 존재한 경우 최종 선택 단어 또한 정교화 된 단어이기 어렵다. 유형4는 유형1에 비교하면 양적으로는 두 개 이상의 단어를 꺼냈으나, 나열한 단어 자체가 기초 어휘에만 치중되어 있어 질적으로 빈약한 선택항을 구성한 경우이다.

[D-8] 제시문 ❶ (말, 이야기) > 대학을 상품화하지 말아달라고 말한다. 그리고 부모들이 하는 이야기를 말하는 거 같아서.

[B-17] 제시문 ❷ (말했다, 이야기하다) > 앞에 발언에 관련된 단어로, 문맥상 말했다가 가장 적절하다고 생각했다. 이야기했다는 아이 같아서 선택하지 않았다.

[B-47] 제시문 ❸ (바뀌야 한다, 이끌어야 한다) > A를 B로 바뀌어야 하는 거니까 서술어에 바뀌어야 한다가 어울린다.

[B-22] 제시문 ④ (나누다, 말) > 일을 나눈다는 말이 더 보기 좋아서.

학습자 D-8은 선택의 이유로 ‘대학을 상품화하지 말아달라고 부모들이 하는 이야기를 말하는 것 같아서’를 들어 ‘말하다’를 선택하였다. 학습자 B-17은 제시문 ②에 대하여 ‘말하다, 이야기하다’를 선택항에 나열하였는데, ‘이야기하다’를 배제한 이유에 대하여 ‘이야기했다는 아이 같아서 선택하지 않았다’라고 설명하고 있다. 이는 학습자도 의도적으로 기초 어휘를 배제하려고 하는 시도한다는 것을 보여 준다. 그러나 구체적인 어휘를 떠올리는 것까지는 나아가지 못했다. 또한 학습자 B-47의 경우 ‘A를 B로 바꾸어야 하는 거니까 바꾸어야 한다가 맞다’고 하여 보다 정교한 어휘를 선택하고자 하는 노력 없이 어휘를 선택하는 태도를 보인다.

그러나 유형4는 유형1이 양적 어휘 지식의 부족에서 기인하는 점과는 차이가 있음을 소집단 토의 및 면담을 통해 확인할 수 있었다. 이에 대하여 사후 인터뷰와 본조사2를 진행하여 그 구체적인 원인을 알아보고자 하였다.

[인터뷰-B-17]

연구자: 제시문 ②에서 ‘말하다, 이야기하다’를 생각해냈는데, 이거 말고 다른 어휘를 생각해보면 뭐가 있을까요?

B-17: 음.. 밝혔다? 아니면 발표했다? 뭔가 말하는 거랑 관련된 게 있을 거 같아요.

연구자: 아 그렇군요. 그럼 제시문 ②에 가장 어울리는 어휘는 뭘까요?

B-17: 처음에는 그냥 ‘말하다’가 제일 나올 거 같았는데, 좀 정확하게 하자면.. ‘밝혔다’가 나올 거 같아요. 뭔가 신문 같은 데에서 많이 들어 본 거 같고, 진짜 의미를 밝힌다는 걸 말하는 거 같아서요.

연구자: 그럼 처음에는 왜 그렇게 선택하지 않았어요?

B-17: ㉠ 그냥 말이 통하니까 더 구체적으로 생각을 안 했던 거 같고,  
㉡ 사실 밝히다를 써도 되는 문장인지 확신이 없었어요.

인터뷰 내용을 살펴보면, 선택항의 질적인 문제는 구체적으로 자신의 어휘부를 탐색하여 정확한 어휘를 선택하고자 하는 학습자의 어휘 사용 태도가 부족(㉠)한 것이었고 더불어 그 근본적인 이유는 ‘밝히다’의 사용역에 대한 이해 부족(㉡)이라고 할 수 있다.

또한 본조사2의 소집단 토의에서 위의 학습자들은 다른 학습자들과의 상호작용

을 통해 다양한 어휘를 선택항에 나열하는 모습을 보였다. B-집단2의 소집단 토의에서 학습자 B-47를 살펴보면 다음과 같다.

[본조사2-B-집단2] [글 2] 중국과 일본을 비롯한 우리의 무역 및 관광 상대국 가운데는 한자 문화권 국가가 많다. 자칫하면 우리만 문맹국 신세가 될 수 있다. 한글과 한자를 국어의 양 날개로 인식하면 문화 잠재력이 그만큼 ( ).

B-47 : 잠재력이 커진다? 강해진다?

B-51 : 약화된다는 반대말로 하면 될 거 같은데?

B-32 : 강화된다? 잠재력이 강화된다 괜찮은 거 같기도 하고. 뭐 더 없나?

B-47 : 잠재력이 증가된다, 증대된다, 증폭된다, 폭발한다 뭐 이런 것도 있지 않나?

[본조사2-B-집단2]는 ‘커지다’와 관련된 다양한 유의어를 꺼내어 비교하고 있다. 그 중에서 B-47은 앞선 제시문 ③에서 보인 유형3과는 다르게 다양한 어휘를 선택항으로 나열하고 있다.

이처럼 유형4의 학습자는 어휘 양적 지식이 부족한 것이 아니라, 선택하는 과정에 있어서 ‘정교한 어휘를 선택하고자 하는 태도가 부족’하거나, ‘떠올린 어휘에 관한 지식을 확신하지 못했기 때문’에 정교한 어휘로 나아갈 수 없었다.

## (2) 유형5: 부적합한 어휘 선택

앞서 살펴본 유형4는 선택항에 정교한 단어가 없는 경우로, 선택항을 두 개 이상 나열하였지만 기초 어휘로만 선택항을 구성하여 광의(廣義)의 어휘를 선택한 경우였다. 반면 유형5는 구체적인 어휘를 떠올리려 시도하였지만 그 가운데 의미, 문법, 화용적으로 어울리지 않는 부적합한 어휘가 함께 나열됨으로써 부적합한 어휘를 선택한 경우이다. 먼저 의미상 부적합한 어휘가 나열된 경우를 살펴보면 다음과 같다.

### ① 의미상 부적합한 어휘를 선택한 경우

[B-20] 제시문 ❶ (생각, 소비, 취급, 이용) > 취급은 생물한테 쓰거나, 취급 주의라는 말에 쓰는 게 더 익숙한 느낌이라, 생각을 골랐다.

[D-47] 제시문 ❶ (품평, 평가, 비유, 생각, 인식) > 상품이라는 단어를 더 강조해주는 것 같아서

[D-53] 제시문 ❷ (연설, 말, 연사) > 공식적인 자리라는 생각이 들었고 추가 설명을 논하는 내용이니까.

[D-65] 제시문 ❸ (개편하다, 고치다) > 개편이라는 말이 어울렸다.

[B-51] 제시문 ❹ (도맡는, 나누는, 분리하는) > 남편과 아내가 가정일을 나눠서 맡는 걸 이야기하고 싶었으나 이 문맥의 공평하게가 나왔으니 나눈다의 의미도 들어 있다고 생각했다.

제시문 ❶에 대해 학습자 B-20는 ‘취급’을 ‘생물에 쓰는 것’이라고 잘못 이해하고 있어서 이를 선택하지 못하였다. 같은 지문에 대해 학습자 D-47은 ‘평가’와 관련된 단어로 ‘품평, 평가, 비유, 생각, 인식’을 나열하였지만, ‘상품’을 강조하고 싶다는 이유로 ‘품평’의 의미에 대한 의미에 대한 구체적인 고려 없이 ‘품평’을 선택하였다. 이는 떠올린 개념에 대한 직관적인 판단에 근거한 것으로 최종 어휘 선택에 있어 어휘의 정확한 의미에 대한 판단을 생략한 결과로 보인다.

제시문 ❷에 대해 학습자 D-53은 말하는 상황이 ‘공식적 자리’라는 것에만 주목한 나머지 ‘연설하다’를 선택하였는데, 이 또한 의미에 대한 정확한 이해가 부족한 선택임을 알 수 있다. 제시문 ❸에 대해 학습자 D-65는 ‘개편이 어울린다’는 이유로 ‘개편하다’를 선택하였는데, 이는 ‘고치다’ 유의어 중에서 문맥에 적절하지 않은 어휘를 선택한 것으로, 개편에 대한 ‘고치다’의 기본 의미만 이해했을 뿐 보다 깊이 있는 지식을 활용하지는 않은 것으로 보인다. 제시문 ❹에서 학습자 B-51은 ‘나누어 맡다’의 개념을 포착하였으나 ‘나누다’의 의미를 강조하고자 한 결과 ‘도맡다’라는 잘못된 단어를 선택하였다. ‘도맡다’는 ‘혼자서 책임을 지고 몰아서 모든 것을 돌보거나 해내다’는 의미로, B-51은 단어의 의미에 대한 정확한 이

해가 부족한 채 강조에만 초점을 둔 나머지 부정확한 어휘를 선택하게 되었다.

이처럼 학습자들은 자신이 포착한 개념 중 특정 부면만을 강조하고자 하여, 정작 자신이 선택한 어휘의 의미의 정확성에 대해서는 고려하지 않았다. 따라서 선택항에 의미상 적합하지 않은 어휘가 나열되었지만 그것의 구체적인 의미를 고려하지 않은 채 직관에 따라 어휘를 선택하고 있었다.

머릿속 어휘부에 있는 의미 지식은 사전적인 정의 항목과 해당 어휘와 관련된 백과사전적 의미로 구성되는데, 학습자들의 어휘 선택 과정에서는 부정확한 사전적 의미 지식으로 인한 오류 상황을 자주 살펴볼 수 있었다. 구체적으로는 의미에 대한 깊이 있는 이해 경험이 부족하여 모호한 의미 지식을 갖고 있음으로 인해 어휘 사용 자체를 회피하거나 정교한 선택에 실패하는 경우와, 직관적인 판단에 의존하여 어휘를 선택하는 경우를 살펴볼 수 있었다.

이는 모국어 화자로서 자동적인 어휘 사용으로 인해 단어의 정확한 이해가 부족하더라도 의사소통은 가능하기 때문으로 보인다. 이를 통해 학습자들이 어휘의 구체적인 의미에 대해 가지고 있는 어휘 지식이 매우 소략하며, 이것이 학습자들의 어휘 선택 과정에 큰 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다.

이러한 문제는 근본적으로 국어교육 내에서 단어의 의미에 대해 소홀히 다뤄온 결과로 해석될 수 있다.<sup>89)</sup> 어휘 교육 내용에서 어휘의 의미는 교과서의 각주 혹은 날개, 단원 마무리 단계에서 생소하거나 어려운 단어를 제시하는 수준에 그치고 있다(구본관, 2011b:56). 그러나 이는 학습자들이 어휘의 의미에 대해 생각해보는 구체적인 활동이나 스스로의 어휘 사용을 점검하는 수준으로까지 영향력을 미치지 못하는 것으로 보인다. 이는 [본조사2-B-집단3]에서도 확인할 수 있었다.

---

89) 본조사2 소집단 토의 중 학생들이 서로 자신들이 받은 어휘 교육에 대해 회고하는 대화 내용이 있었다.

[본조사2-B-집단1]

B-26: 근데 이거 하다보니까 생각나는 건데 **학교에서 별로 단어를 배운 적이 없다? 완전 초등학교 때 빼고는..**

B-9: 맞아. 내 기억에도 그래. 그래서 그냥 인터넷 용어를 너무 많이 쓰다 보니까 오늘 하는 것도 좀 어려운거 같아.

학습자들의 대화 내용을 통해 유추해 보아도 어휘 자체에 대한 교육과 더불어 어휘의 의미에 대해 생각해보는 교육은 매우 부족한 상황이라고 할 수 있다.



[본조사2-B-집단3][글 3] 생물체는 외적·내적 자극을 받으면 다양한 호르몬을 분비하여 적절히 반응하면서 응급 상황을 이겨 낸다. 특히 포유류는 스트레스 호르몬을 받아들이거나 분비하도록 명령하는 뇌의 부위가 발달해서 훨씬 복잡한 방식으로 스트레스에 ( ).

B-31 : 스트레스에 영향을 받는다, 대응한다, 반응한다.

B-1 : 논술에 나오는 유식한 말 쓰네?

B-31 : 왜냐면 스트레스에 반응하니까. 이런 단어들이 떠오르는 거 같아.

B-1 : ㉠ 반응하다랑 대응하다는 똑같은 거 아니야? 그냥 편한 걸로 쓰는 게 나을 거 같아.

B-20 : 나도 반응 대응 고민하다가 ㉡ 두 단어가 느낌은 다른데 뭐가 다른지 모르겠어서 앞에 반응이 있길래.. 그래서 반응을 썼어.

B-31 : ㉢ 근데, 대응하다에는 일대일 합수 대응이나 맞대응 이런 것들도 있지 않아? 그럼 반응하다가 나을 거 같은데..?

B-31은 제시문의 빈칸에 들어갈 말로 ‘영향을 받는다, 대응한다, 반응한다’를 떠올렸다. 그러나 ㉠에서와 같이 B-1은 ‘반응하다랑 대응하다는 똑같은 거 아니야?’라는 반응을 보이며 유의어 간의 의미 차이 구분을 시도조차 하지 않고 ‘편한 걸로 쓰는 게 낫다’는 판단을 내린다. 또한 ㉡과 같이 B-20은 ‘반응’과 ‘대응’의 의미 차이를 구분하려고 시도하였지만 ‘뭐가 다른지 모르겠어서’ 포기하고 앞 문장에 제시되어 있는 ‘반응’을 선택했다.

이러한 유의어 간의 의미 차이 변별은 모국어 학습의 최종 단계에 있는 고등학교 학습자들에게 있어서 매우 중요한 능력이지만, 학습자들은 그러한 어휘 교육 경험이 현저히 부족하여 이를 시도할 수 없었고, 시도하더라도 능력의 부족으로 포기하는 경향을 보이곤 했다.<sup>90)</sup> 위의 학습자 B-20과 같이 시도는 했으나 의미 차이를 구분하는 데 성공하지 못한 것으로 미루어보아 유의어 간 의미 차이를 구분하는 경험을 제공하는 어휘 교육, 더 나아가 이것을 자신의 어휘 선택 상황에도 적용할 수 있는 사고력을 신장하는 교육 내용이 필요함을 확인할 수 있다. 그러한 점에서 ㉢과 같이 학습자 B-31이 자신이 알고 있는 ‘대응하다’의 다른 의미를 떠

90) 신명선(2004c:220)에서는 고등학교 3학년 학생이라 하더라도 단어, 특히나 단어의 개념을 정교화 시키지 못하고 있음을 지적하며, 어휘의 의미를 정교하게 이해하는 교육 내용이 초등학교 단계에서부터 고등학교 단계까지 체계적으로 정립되어야 함을 주장하였다.

올려 그 차이를 발견하려는 노력은 자신이 가지고 있는 어휘의 의미 지식을 떠올려 활용하려고 했다는 점에서 유의미하다고 볼 수 있다.

한편 의미상 부적합한 어휘를 선택한 경우에 ‘의미에 대한 부정확한 이해’에 의한 경우 이외에 특정한 태도가 반영된 것에 의한 것도 있었다.

[B-102] 제시문 ① (대우, 취급, 인식) > ‘대우’라는 단어를 쓰는 것이 더 설득력을 얻을 것 같아서. 있어 보이는 단어를 써야 더 그럴 듯 해보이니까.

[B-64] 제시문 ④ (분할, 나누다, 가르다) > 내가 생각한 단어 중에서 제일 고급스러워 보인다.

B-102는 제시문 ①에 대하여 ‘대우’를 선택하여 ‘대학을 상품으로 대우하지 말아 달라’는 의미상 적합하지 않은 문장을 생성하였다. B-64는 제시문 ④에 대하여 ‘분할’을 선택하여 ‘집안일을 공평하게 분할하는’과 같은 어색한 문장을 생성하였다. ‘분할하다’는 ‘나누어 쪼개다’는 의미로 ‘나누다’의 의미 영역에 포함되지만, ‘역할을 나누다’는 의미의 제시문 내용에는 부적합한 어휘라고 할 수 있다. 또한 두 학습자의 선택 이유를 살펴보면 ‘대우라는 단어를 쓰는 것이 더 설득력을 얻을 것 같아서’, ‘있어 보이는 단어를 써야 더 그럴 듯 해보이니까.’와 같이 정확한 어휘 선택 이전에 ‘설득력, 있어 보이는 단어’를 우선시하였다. 이와 관련하여 사후 인터뷰를 살펴보면 다음과 같다.

[인터뷰-B-102]

연구자: 여기서 ‘대우’를 선택할 때 있어보여서 선택했다고 했는데, 학생이 생각하기에 있어 보이는 단어가 무엇인가요?

B-102: 음 뭔가 썼을 때 고급스러운 느낌이 드는 거요.

연구자: 고급스러운 거요? 그게 구체적으로 어떤 거예요?

B-102: ㉠ 그냥 좀 어려워 보이고, 한자로 되어 있는 그런 거요.

연구자: 한자어 어휘를 있어 보인다고 하는 건가요?

B-102: 네.

연구자: 그럼 선택항 중에서 대우를 선택하기 전에 의미 상 제일 적합한 게 무엇일지는 생각해 봤어요?

B-102: ㉠ 음 처음에 떠올릴 때 비슷한 의미인 거 같아서 그건 크게 고민 안 하고, 제일 괜찮은 단어가 뭘까 고민해서 썼어요.

B-102는 한자어를 ㉠ ‘고급스럽고 있어 보이는 단어’로 인식하고 있었다. 그러나 보다 주목해야 할 것은 ‘있어 보이는 단어’에 대한 판단이 ‘정확한 어휘 선택’보다 우선된다는 점이다. B-102의 응답 중 ㉠을 살펴보면, ‘비슷한 의미인 것’은 알지만, 그것에 대해서는 ‘크게 고민하지 않고’, ‘제일 괜찮은 단어’ 즉 ‘가장 있어 보이는’ 단어를 쓴다는 점이다.

## ② 문법적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우

유형5의 부적절한 선택항을 구성한 학습자 중에는 특히나 통사적으로 부적절한 어휘를 선택항으로 나열한 경우가 있었다. 이는 빈칸 안에 들어갈 의미만을 고려하고 통사적 구조는 고려하지 않은 경우이다.

[B-71] 제시문 ① (전략, 생각) > 대학의 원래 목적에 벗어나 가치를 떨어트린다는 생각이 들어서.

[B-97] 제시문 ① (전략, 생각) > 대학이 상품으로 그 가치가 떨어지는 것에 ‘전략시키다’라는 의미가 더 잘 어울리기 때문에

[B-89] 제시문 ① (전략, 수단화) > 대학을 상품이라는 수단으로 만들지 말아야 한다는 의미 같아서.

학습자 B-71, B-97, B-89는 모두 제시문 ①에 대하여 ‘전략하다’를 선택항에 나열하였다. ‘전략하다’는 ‘나쁜 상태나 타락한 상태에 빠지다’라는 의미로 부정적인 의미는 전달할 수 있으나, 통사적으로 ‘~이/에서 ~으로 전략하다’의 구성을 보이므로 ‘대학을 상품으로 전략하지 말아 달라’는 매우 어색한 문장이 된다. 이는 학습자들이 어휘의 의미에만 집중하여 문법적 지식을 적절히 활용하지 못했기 때문이다.

### ③ 화용적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우

필자는 자신이 전달하고자 하는 개념에 따라 의도적으로 어휘를 선택해서 사용할 수 있다. 의미 차이를 둔 어휘를 선택할 수도 있지만 어휘의 종류에 따른 선택을 통해서도 효과를 얻을 수 있다. 그러나 어휘가 사용되고 있는 상황에 대한 이해를 배제한 채 ‘필자의 의도’에만 초점을 두게 되면 부적절한 어휘 선택을 하게 된다.

[D-46] 제시문 ② (지랄했다, 설명했다, 변명했다) > 화가 나서 이렇게 표현해야 할 거 같았다.

[D-59] 제시문 ② (씨부렸다, 지결였다, 이빨쌌다) > 구차한 변명이라 생각해서 보통 쓰이는 그런 단어로 표현하고 싶지 않았다.

학습자 D-46과 D-59는 공적인 맥락에서 해당 내용을 전달하는 장면임을 고려하지 않은 채 부정적 감정을 강조하는 비속어를 선택했다. 이 경우 학생들은 공식적인 글쓰기라는 인식을 간과한 채 자신의 어휘를 통해 드러내고자 하는 감정에만 집중하여 비속어 사용을 정당화 하였다.<sup>91)</sup> 이는 비단 어휘 선택 차원을 넘어서 학습자들의 언어 사용 태도를 반추하게 한다. 언어 사용에 있어서 자신들의 감정 전달만을 고려하여 언어의 가치에 대해서는 인식하지 못했기 때문으로 보인다. 청소년 학습자에게 어휘는 가장 포착하기 쉬운 자기 언어 인식의 대상이다(김소산, 2016:74). 어휘의 사용이 곧 자신의 가치를 드러내는 도구로 인식하는 청소년들에게는 적절한 어휘 사용 또한 중요한 고려 요인임을 주지시킬 필요가 있다.

이처럼 부적합한 어휘를 나열한 경우, ‘선택항 어휘에 대한 정확한 의미 이해 부족’, ‘통사적 지식의 활용 부재’, ‘자기 가치감을 반영한 어휘 사용 태도 및 감정적 어휘 사용 태도 차원’의 특징을 살펴볼 수 있었다.

91) 이대규(1995:69-71)는 저속한 말인 비속어는 언제나 비공식어이므로 여러 사람이 읽기를 바라고 쓰는 설명문이나 논증문과 같은 공식적 글쓰기에는 사용할 수 없음을 강조한 바 있다. 그러나 청소년의 잦은 비속어 사용은 청소년 언어 실태의 지속적인 문제점으로 지적되고 있으며, 위의 예와 같이 공식적인 글쓰기에서도 비속어를 사용하는 상황이다. 이처럼 청소년들은 필자의 의도를 부각하기 위해 ‘의도적, 선택적으로’ 비속어를 사용한다고 보다는 ‘습관적으로’ 사용한다. 따라서 청소년들의 비속어 사용에 대하여서는 어휘 의미 가치에 따른 어휘 선택에 대하여 주지시킬 필요가 있다(민현식, 2002).

### 2.3. 완전한 선택항 구성에 따른 어휘 선택

완전한 선택항은 두 개 이상의 어휘를 나열하여 선택항을 구성하고, 의미와 문법, 화용적으로 적합한 어휘를 나열한 경우를 의미한다.

[D-21] 제시문 ❶ (인식, 판단, **생각**, 인지) > ‘생각’ 선택

[B-90] 제시문 ❷ (**말하다**, 언급하다) > ‘말하다’ 선택

[B-91] 제시문 ❸ (분담하다, **말다**) > ‘말다’ 선택

[B-18] 제시문 ❹ (**바꾸다**, 변화시키다, 발전시키다, 이끌다, 향상시키다, **개선하다**) > ‘개선하다’ 선택

[B-42] 제시문 ❺ (판단, 생각, **추측**, 가정) > ‘추측하다’ 선택

학습자 D-21은 제시문 ❶에 대하여 ‘인식, 판단, **생각**, 인지’를 선택항으로 나열하여 ‘생각하다’와 관련한 유의어들을 선택항으로 나열하였고, 학습자 B-90은 제시문 ❷에서 ‘말하다, 언급하다’를 선택항으로 나열하였다. B-91은 제시문 ❸에서 ‘분담하다, 말다’를 나열하였다. 학습자 B-18은 제시문 ❹에 ‘바꾸다, 변화시키다, 발전시키다, 이끌다, 향상시키다, 개선하다’를 나열하였고, 학습자 B-42는 제시문 ❺에 대해 ‘판단, 생각, **추측**, 가정’과 같은 선택항을 나열하였다. 이들은 모두 포착한 개념을 기초 어휘로 파악하여, 이와 유의 관계에 있는 어휘들 중에서도 의미, 문법, 화용상 적합한 어휘를 선택항으로 나열하였으므로 완전한 선택항 구성으로 분류될 수 있다.

그러나 완전한 선택항을 구성한 경우에도 최종 선택 시 의미의 정교화 여부에 따라 세분될 수 있다. 학습자 D-21, B-90, B-91은 완전한 선택항을 구성하였음에도 불구하고 ‘광의(廣義)의 어휘를 선택’하여 유형6로 분류되고, 학습자 B-18, B-42는 완전한 선택항을 구성하고 ‘정교한 어휘를 선택’하여 유형7에 포함되었다. 각 유형에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다.<sup>92)</sup>

92) 한편 완전한 선택항을 구성한 경우 의미, 문법, 화용상 부적합한 어휘를 포함하지 않으므로 부적합한 어휘를 선택한 경우는 찾아볼 수 없었다.

### (1) 유형6: 광의의 어휘 선택

앞서 살펴 본 유형1은 선택항을 구성하지 못한 채 광의의 어휘를 선택한 경우이고, 유형4와 유형5는 학습자가 부적합한 어휘를 선택항에 나열함으로 인해 정교한 어휘 선택으로 이어지지 못한 경우였다. 반면 유형6은 완전한 선택항을 나열했음에도 불구하고 최종 선택을 하는 과정에 있어서 선택항에 나열된 어휘를 깊이 고려하지 않아 정교한 어휘 선택으로 나아가지 못한 경우이다. 어휘 선택항을 적절하게 나열했다고 하더라도 그 중에서도 어떤 어휘를 꺼낼 것인가 하는 것은 전적으로 언어 사용자인 학습자의 선택에 달려있다. 그리고 그 선택을 위해서는 나열한 선택항의 어휘들 간의 세밀한 변별 과정이 필요하다.

[D-21] 제시문 ① (생각, 인식, 판단, 인지) > 생각이라는 단어가 가장 문맥이 부드럽게 읽히므로

[D-24] 제시문 ① (생각, 판단, 매도, 일반화, 단정, 인식, 인지) > 다른 단어들이 괄호에 들어갔을 때보다 매끄러웠기 때문이다.

[B-62] 제시문 ① (생각, 인식, 취급) > 제일 먼저 떠오르고 가장 적합하다고 생각함

[B-63] 제시문 ① (생각, 인식, 간주) > 누구나 알 수 있는 쉬운 단어이고 가장 많이 사용되기 때문에 적합한 단어이다.

[B-90] 제시문 ② (말했다, 언급했다) > 언급했다 보다 자연스러움

[B-91] 제시문 ③ (말는, 분담하는) > ‘말는다’가 뭔가 더 자연스럽다.

유형6에 속하는 대부분의 학습자들은 어휘 선택의 이유로 ‘자연스러움’, ‘매끄러움’을 들었다. 구체적으로 학습자 D-21은 선택 이유에 대하여 ‘생각이라는 단어가 가장 문맥이 부드럽게 읽히므로’, 학습자 D-24는 ‘다른 단어보다 매끄럽다’, B-63은 ‘누구나 알 수 있는 쉬운 단어이고 가장 많이 사용되기 때문에’라고 대답하였다. 또한 B-90과 B-91 모두 ‘자연스러움’을 기준으로 어휘를 선택하였다.

이들은 선택항으로 여러 어휘를 떠올렸지만 떠올린 어휘 간의 의미 변별 과정을

생략한 채 자신에게 가장 익숙한 단어를 선택하였다. 이는 구체적인 의미를 전달하는 것보다 ‘말만 통하면 된다’를 우선하는 어휘 사용 태도에 기인한 것으로 보인다. 보다 문제적인 것은 학습자 B-62와 B-63의 선택 이유에서 살펴볼 수 있다시피 이러한 어휘 선택이 ‘적절하다, 적합하다’는 태도를 갖는 것이다. 익숙함은 어휘 사용에 있어 매우 중요한 요소이지만 그것만을 고려한 어휘 선택은 충분하지 않은 경우가 있다. 이는 [본조사2-B-집단12]에서도 확인할 수 있었다.

[본조사2-B-집단12] [글 2]: 심지어 국어와 한글을 같은 것으로 이해하거나 한자와 한자어를 혼동하는 사람들도 있다. 세종대왕께서 ‘훈민정자’가 아닌 ‘훈민정음’을 창제 반포하신 의도를 ( ).

B-65, B-78, B-61 : 파악하다

연구자: 어떻게 셋이 동시에 파악이라고 했어요?

B-65 : 의도하면 딱 파악이죠.

B-78 : 무슨 수학 공식처럼, 무의식적으로.

연구자: 교과서에 많이 나와서 그런가?

B-61 : 네. 국어 교과서에 많이 나와요.

B-65 : 그리고 의도라는 말을 쓸 때 저 말 말고는 딱히 쓰는 말이..

학습자들은 ‘의도’라는 단어에 대하여 익숙함이 이끌려 ‘파악하다’라는 단어를 선택하였다. 이는 ‘의도’와 ‘파악하다’가 보이는 높은 공기관계로 인한 것으로, B-61의 대답에 따르면 ‘국어 교과서에서 자주 봤기 때문’으로 보인다. 이러한 친숙한 어휘 사용은 학습자들의 머릿속 어휘부 내에 ‘의도’와 ‘파악하다’가 가까운 거리에 있음을 보여주기도 한다. 그러나 ‘그것 이외에는 떠오르지 않는다’는 B-65의 대답을 미루어 보아, 익숙함에 빠져 다른 단어를 고민하지 않음을 확인할 수 있다. 이처럼 익숙함에만 의존하여 어휘를 선택할 경우 다음과 같은 문제가 발생할 수 있다.

[D-65] 제시문 ❶ (비교, 판단, 평가, 분류) > 비교라는 말이 상품과 어울렸다.

학습자 D-65는 ‘어울림’을 근거로 단어를 선택한 결과 ‘대학을 상품으로 비교하지 말아 달라’라는 잘못된 문장을 만들게 되었다. ‘비교하다’는 ‘~을 ~에/에게, ~

을 ~과 비교하다'로 쓰는 것으로 문법적으로도 옳지 않은 선택이다. 또한 '대학을 상품으로 잘못 인식하는 것을 비판하는 상황'에 대하여 '비교하다'라는 의미는 적절하지 않은 것으로, 선택하는 어휘의 의미를 구체적으로 고민하지 않은 채 익숙함에 이끌려 이러한 단어를 선택한 것으로 보인다. 이는 지금까지의 언어 사용 태도의 영향으로도 판단되는데, 여러 단어를 떠올릴 수 있지만 그럼에도 불구하고 정확한 의미를 갖는 어휘를 선택하는 것보다 가장 쉬운 어휘를 선택하는 것이 결국 가장 자연스럽다는 잘못된 인식이 반영된 결과라고 볼 수 있다.<sup>93)</sup>

반면 네이션(Nation, 2001)은 어휘의 의미에 대한 지식, 통사에 대한 지식, 화용에 대한 지식이 부족한 경우 사용을 회피하는 경향이 있다고 하였는데, 이는 유형6의 어휘 선택 과정에서 확인할 수 있었다.

[B-50] 제시문 ② (말, 설명, 주장, 해명, 덧붙이다) > 어떤 단어를 쓸지 헛갈려서 가장 쉬운 단어를 선택했다.

[B-89] 제시문 ② (말, 표명, 전했다) > '표명했다'는 정확한 뜻을 몰라서 쉬운 단어인 '말했다'를 선택했다.

학습자 B-50는 '어떤 단어를 써야할지 몰라서', 학습자 B-89는 '표명하라는 정확한 뜻을 몰라서'와 같은 이유로 '가장 쉬운 단어'를 선택하게 되었다. 이와 같이 어휘 의미에 대한 정확한 이해의 부족은 선택항의 어휘 중 의미 국면이 가장 넓은 기초 어휘의 선택으로 이어졌다. 이처럼 어휘 의미에 대한 부정확한 지식으로 인

93) 이현우(1990)는 모어 화자로서 어휘에 대한 고민 없이 아무 것이나 쓰는 상황에 대하여 다음과 같이 지적하고 있다.

“단어마다 나름대로 사용할 수 있는 환경이 있는데 이를 무시하고 막연히 비슷하다고 생각하면 아무 단어나 써버리는 그러한 경우를 흔히 볼 수 있다. (... 중략) 그러나 단어를 잘못 씌우므로 해서 의도했던 것과는 전혀 다른 뜻으로 전달될 수도 있다. ‘전란 속에 빠뜨린 당사자들을 상대로 관계를 정상화함에 있어 정부는 땀땀이, 그리고 분명하게 과거를 청산하는 것을 그 출발점으로 삼아야 할 것이다’는 문장에서 ‘청산’은 ‘잘못을 저지른 사람이 하는 행위’인데, 위의 문장은 소련과의 국교 정상화를 하는 데 있어서 과거 소련이 한국전쟁에 관여함으로 해서 우리에게 준 피해에 대해서 소련의 사과를 받아야 한다는 말이다. 그런데 ‘청산’이라는 말을 잘못 씌우므로 해서 우리 정부가 잘못을 저지른 것으로 만들어 놓고 있다.”(이현우, 1990:59-62, 밑줄은 연구자)



해 어휘 사용을 회피하는 경우는 본조사2의 B-집단4의 소집단 토의에서도 확인할 수 있었다.

[본조사2-B-집단4]

B-85: 나는 그냥 (뜻을 정확히 모르겠는) 어려운 말 쓰기 싫어. 괜히 내가 잘 모르는 거 쓰는 거 같아서.

B-93: 맞아. 그 정확한 뜻을 모르고 쓰니까.

B-85: 그럼 사전을 좀 더 찾아가면서 써야 하는데.. 그냥 아예 안 쓰게 되는 거 같아.

학습자들은 어휘 선택 과정 중 선택항에 나열된 여러 어휘에 대한 의미를 변별하는 과정 중에 위와 같은 대화를 나누었다. B-85가 ‘잘 모르는 단어이기 때문에 안 쓴다’고 설명하자 B-93도 ‘정확한 뜻을 몰라서 못 쓴다’는 설명을 덧붙였다. 더 나아가 B-85는 ‘사전 찾기’를 포기하고 안 쓰는 상황을 토로했다. 이는 학습자들이 어휘 의미에 대한 구체적인 지식이 부족한 경우 가장 쉬운 방법으로 회피를 선택하고 있으며, 사전을 활용할 수 있다는 사실을 인지는 하고 있으나 사용은 하지 않음을 보여준다.

이처럼 유형6의 경우 ‘익숙함에 의존하는 어휘 사용 태도’, ‘어휘 의미에 대한 정확한 이해 부족’을 이유로 완전한 선택항을 구성하였음에도 불구하고 광의의 어휘를 선택하였다는 것을 확인할 수 있다.

## (2) 유형7: 정교한 어휘 선택

유형7은 완전한 선택항을 구성하고 선택항에 대한 적절한 기준을 적용하여 정교한 어휘 선택으로 나아갔다. 유형7은 어휘를 선택하는 과정에서 자신이 가지고 있는 어휘 지식과 어휘가 사용되는 인식 및 사용 태도 등을 종합적으로 반영하여 활용하고 있었다. 이는 어휘에 대해 선택적으로 주목(Bialystok, 1990)<sup>94</sup>)하였다는 점에서 직관적인 어휘 선택에 머문 유형3의 경우와는 분명한 차이를 보인다.

94) 비얼리스톡(Bialystok, 1990)에 따르면 언어에 대한 ‘선택적 주목 가능성’은 ‘인지적 조절 능력의 핵심적 능력’이다(김소산, 2016 재인용). 따라서 자신의 어휘 사용 과정에 대하여 의도적으로 주목하여 보다 정교한 어휘로 나아간 유형7의 경우 유형3과는 ‘인지적 조절 능력’에 있어 차이가 있다고 할 수 있다고 보았다.

유형7이 어휘를 선택하는 과정에서 고려한 요인은 최종 선택 이유를 기술하는 것에서 확인할 수 있었는데, 이는 구체적으로 ‘의미’, ‘통사’, ‘어휘 사용 상황’, ‘어휘 사용 태도’에 따른 선택으로 정리할 수 있었다. 각각을 살펴보면 다음과 같다.

### ① 의미에 대한 정의 및 변별을 활용한 정교한 어휘 선택

유형7 학습자들이 어휘 선택 과정에서 의미를 활용한 경우, 선택항을 나열한 이후 선택항 어휘 의미에 대한 ‘정의 및 변별 과정’을 거쳐 어휘를 선택하였다.

[B-60] 제시문 ❶ (취급, 생각, 고려, 대하다) > 제시문의 분위기가 부정적 뉘앙스를 가지고 있다. 또한 **취급의 의미가 본래의 성격을 무시하고 다른 특성에 주목하여 대상을 대한다**는 것이라고 봤을 때 적절하다.

[B-67] 제시문 ❷ (해명하다, 답변하다) > **논란이 되었던 발언을 다시 풀어**서 이야기한 것이니까 ‘해명하다’를 선택했다.

[D-43] 제시문 ❸ (개선하다, 고쳐나가다) > **부정적인 면을 긍정적으로 바꾼다**는 의미니까 ‘개선하다’를 선택했다.

학습자 B-60은 ‘취급’의 의미를 ‘본래의 성격을 무시하고 다른 특성에 주목하여 대상을 대한다’는 것으로 정의하여 어휘를 선택하였다. 학습자 B-67은 ‘논란이 되었던 발언을 다시 풀어 이야기한다’는 의미에서 ‘해명하다’를 선택하였고, 학습자 D-43은 ‘부정적인 것을 긍정적으로 바꾼다’는 의미에서 ‘개선하다’를 선택하였다. 이처럼 유형7의 학습자들은 자신이 표현하고자 하는 의미를 정확하게 파악하여 그 개념을 분명하게 드러내는 ‘정의’ 과정을 수행하였다. 이때의 ‘정의’는 ‘어떤 사건이나 행위, 감정 등을 하나의 단어로 표현하는 일’에 관여하는 기능으로, 이러한 기능이 신장될수록 정확하고 적절한 단어를 선택할 수 있게 된다(이기연, 2012:96-97). 또한 학습자들은 어휘 의미 간의 세부적인 자질을 발견하고 그 의미 차이를 변별하는 과정을 수행하기도 했다.

[B-18] 제시문 ❹ (개선하다, 바꾸다, 변화시키다, 발전시키다, 이끌다, 향상시키다) > **부정적인 면을 고치고 더 나은 방향으로 바꾸어** 나가는 것이기에 바꾸

다, 변화시키다, 발전시키다, 이끌다, 향상시키다와 같은 단어들보다는 부정적인 것을 긍정적인 것으로 바꾸어 만들다와 같은 개선하다가 나올 것 같다.

[B-73] 제시문 ㉓ (개선시키다, 발전시키다) > 발전보다 부정적인 면은 개선이 더 옳은 표현인 것 같다.

또한 학습자 B-18과 B-73은 ‘바꾸다’의 유의어인 ‘변화, 발전, 이끌다, 향상시키다’와 같은 어휘들을 나열하였고, 그 중에서도 ‘부정에서 긍정’이라는 세부 의미자질을 부각시키고자 의미 변별 과정을 수행하였다. 이러한 ‘변별’은 ‘어휘의 의미 자체에 집중하는 능력’으로 ‘어휘에 대한 정교하고 정확한 개념을 신장’하는데 기여한다(이기연, 2012:94).

의미 변별과 정의 과정은 사실상 구분되지 않고 함께 사용되는 경우가 많았다. 학습자 B-40은 ‘취급, 평가, 폄하’의 의미를 정의하고 변별하며 최종 어휘 선택으로 나아간다. 마찬가지로 학습자 B-24는 ‘개선, 향상, 변화’의 의미를 구분하면서 전달하고자 하는 의미를 명확하게 보여주는 어휘를 선택하였다. 구체적으로 선택 이유를 살펴보면 다음과 같다.

[B-40] 제시문 ㉑ (취급, 폄하, 평가) > ‘취급’은 A가 아닌 것을 A로 다룬다는 의미(정의)이고, ‘평가’는 A는 A이지만 A라는 범주 안에서 서열을 정한다는 의미(정의)이다. ‘폄하’는 취급과 비슷하지만 다소 비하하는 의미가 있어서(변별), ‘취급’을 선택했다.

[B-24] 제시문 ㉓ (개선, 향상, 변화) > 인공지능 기술의 부정적인 면을 더 나은 방향으로 바뀌어야 한다는 내용인 것 같은데, 개선한다는 것과 의미가 비슷한 여러 단어를 생각해보았으나 기술로 인해 나타나는 어떤 상황을 더 나은 쪽으로 바꾼다는 의미에서(정의) ‘개선해야 한다’를 선택했다. ‘향상’은 능력이나 수치를 향상시키는 것 같고, ‘변화’는 긍정적인 쪽의 의미가 부족하게 느껴졌다(변별).

유형7인 학습자 B-40은 자신의 어휘 선택 과정에서뿐 아니라 본조사2의 소집단 토의 중에서도 동료 학습자들에게 정의를 묻거나 그것의 용례를 묻는 등 보다 적합한 어휘를 선택하고자 하였다.

[본조사2-B-집단11] [글 1] 오랜 세월 동안 우리가 한자를 사용해온 것은 맞는 말이다. 그러나 그 오랜 세월 동안 우리 백성의 대부분은 문자 없는 생활을 하면서, 저 문자의 힘을 틀어쥔 사람들에게 ( ).

B-43: 뭔가 ‘착취당했다’ 아니면 ‘휘둘렀다’, ‘당했다’ 이런 말을 넣을 수 있을 거 같아.

B-40: 착취나 휘둘렀다나 비슷한 말인 거 같은데, 뭐가 맞을까?

B-76: 음 둘 다 비슷해 보이는데..

B-40: 굳이 하나를 써야 한다면? 근데 착취를 당했다는 건 뭘까?

B-58: 막 누명 씌우고, 억지로 돈 걷고 그런거?

B-76: 아 그러네? 돈 안주고 일만 시키는 거니까, 임금 착취. 이럴 때 쓰는 거 맞네.

B-40: 맞아. 착취는 뭔가 좀 더 나쁘게 빼앗고 그런 느낌이고, 휘둘렀다는 것은 전체적인 걸 뭉뚱그려서 말하는 거 같아.

이처럼 유형7의 학습자들은 나열한 여러 어휘들의 의미를 정의, 비교하고, 또한 그것이 사용된 구체적인 용례를 떠올려 전달하고자 하는 개념을 보다 정확하게 선택하고자 하였다. 또한 유형7의 그러한 어휘 사용 태도는 소집단 토의에서 다른 학습자들에게도 긍정적인 영향을 미치는 모습을 보였다.

## ② 통사적 지식을 활용한 정교한 어휘 선택

유형7의 학습자들은 어휘의 통사적 지식을 활용하여 어휘를 선택하기도 하였다.

[B-101] 제시문 ① (펼쳐, 생각, 인식) > ‘~을 ~으로’라는 문장 구조에 인식이라는 단어가 더 잘 어울릴 것 같았다.

[B-40] 제시문 ② (해명, 변명, 수습, 일축) > 해명했다: 가장 적합(글의 느낌 등을 고려했을 때), 변명했다: 글이 뉴스기사 같은데 해명했다보다 어울리지 않은거 같아서. 수습했다, 일축했다: 한 단어로는 부족하고 각각 사태를 논란을 이라는 목적어가 필요한 것 같다

[D-3] 제시문 ⑤ (추측, 예상, 생각) > 추측의 경우 ‘~일 것’이라고 ‘추측하다’라고 생각해서

[B-42] 제시문 ⑤ (추측, 판단, 생각, 가정) > 경찰이 확신하지 못한 건 ‘~일 것이다’와 같은 추측이므로 추측을 택했다.

학습자 B-101은 ‘~을 ~으로라는 문장 구조에는 인식이라는 단어가 더 잘 어울릴 것 같았다’와 같이 문장 구조에 어울리는 어휘를 선택하고자 하였다. 학습자 D-3, B-42는 제시문 ⑤에 대하여 ‘~일 것이라고’라는 말이 들어갔으므로 추측하 다를 선택하였다’고 하였다. 이들은 문장의 구조 및 구조가 드러내는 의미를 포착 하여 적합한 어휘를 선택한 것으로 볼 수 있다. 반면 학습자 B-40은 “수습했다’, ‘일축했다’와 같은 단어는 각각 ‘사태를’, ‘논란을’과 같은 목적어가 필요한 것 같으 므로 제외하였다’고 하였는데, 이는 선택항의 어휘 중 최종 선택에 적합한 어휘만 을 남기기 위한 시도였다. 이때 각각의 어휘의 의미뿐만 아니라 해당 어휘에 필요 한 논항 구조까지도 함께 고려하는 것을 확인할 수 있다.

### ③ 어휘 사용 상황을 인식한 정교한 어휘 선택

어휘 사용 상황에 대한 인식은 ‘해당 문맥에 대한 인식’ 차원과 ‘사회적 상황에 대한 인식’ 차원으로 구분된다. 먼저 ‘해당 문맥에 대한 인식’ 차원의 경우 제시문 자체의 구조와 내용에 초점을 둔 것이다.

[B-60] 제시문 ③ (개선, 수정, 발전, 이끌어야 한다) > 제시문에 나온 ‘보다 나은’에서 ‘발전’을 사용할 수도 있지만, 이미 앞에서 사용되어 또 사용하는 것 은 동어 반복에 해당해 글의 구성을 해친다. 그래서 방향을 바꾸는 느낌에 집중 하여 부정적인 장애물을 치우고 새로운 가능성을 제시하는 느낌의 ‘개선’을 선택했다.

[D-7] 제시문 ⑤ (추측, 생각) > 뒤에 ‘확신하지 못하였다’는 말이, 추측을 했 기 때문에 확신하지 못하였다고 생각 들었기 때문에

[D-8] 제시문 ⑤ (추측, 예상, 생각) > 추측이란 단어가 뒤에 나오는 ‘확신’과 대비되어 맞는 단어 인 것 같아서

이때 B-60은 어휘를 선택하기 위하여 글의 구성을 고려하였는데, ‘동어 반복을 피하여 글을 깔끔하게 구성’하고자 ‘발전’을 배제하고 보다 정교한 어휘를 선택하

었다. 한편 D-7과 D-8의 경우 ‘뒤에 확신하지 못하였다는 말과 대비되는 단어로 추측하다를 선택했다’고 하여 제시문에 나타난 다른 어휘를 단서로 활용하였다.

다음으로 ‘사회적 상황에 대한 인식’ 차원은 제시문이 활용되는 장르에 대한 인식이 드러난 경우이다.

[B-64] 제시문 ② (발언하였다, 말, 연설) > 공개적으로 말하는 것이어서 다른 말들보다 ‘발언하였다’가 어울리는 것이라고 생각되었다.

[B-68] 제시문 ② (발언하다, 말하다) > 객관적인 느낌을 살리고 싶어서 발언하다와 말하다 중 발언하다를 선택하였다.

학습자 B-64는 ‘공개적으로 말하는 것이므로 말하다보다는 발언하다가 어울린다’고, 학습자 B-68은 ‘객관적인 느낌을 살리고 싶어서 발언하다와 말하다 중 발언하다를 선택하였다’고 하여 공식적인 상황에서는 보다 객관적인 어휘를 사용해야 한다는 것을 인식하고 있었다.

#### ④ 어휘 사용 태도의 반영으로 인한 정교한 어휘 선택

[D-38] 제시문 ⑤ (추측, 예상, 생각) > 더 전문적인 단어 같아서

[D-64] 제시문 ⑤ (추측, 예상) > 멋있어서

[B-35] 제시문 ⑤ (추측, 생각, 예상) > 예상 보다 추측이 더 있어 보인다.

이 외에도 어휘 선택의 이유로 학습자 D-38, D-64, B-35는 ‘더 전문적인 단어 인거 같아서’, ‘멋있어서’, ‘더 있어보여서’와 같은 대답하였다. 이는 앞선 유형5와 비슷한 이유로 청소년들의 자기 언어 인식이 반영된 어휘 사용 태도로 보인다.

이처럼 유형7인 학습자들은 어휘 의미에 대하여 정의 및 변별 과정을 수행하고, 통사 구조를 인식하여 포착한 개념을 구체화하기 위한 활동들을 진행하였다. 더불어 문맥 및 상황에 대한 총체적 인식을 반영한 어휘 선택 과정을 보였다. 유형7은 다른 유형들과는 대비되는 이상적인 선택 과정을 수행한 경우로, 본고의 교육 내용 구안에 참고할 수 있다.

이상의 어휘 선택 과정에서 발견한 유형 별 특징을 정리하면 다음 표와 같다.

선택항 나열	선택항의 질	최종 선택	유형 분류	설명	특징	
단일 어휘 제시	-	광의	유형 1	선택항 나열을 생략한 채 한 단어만을 떠올려 의미 국면이 넓은 광의(廣義)의 어휘를 선택한 경우.	양적 어휘 지식의 부족 의사소통을 우선하는 기초 어휘 선호 태도	
		부적합	유형 2	선택항 나열을 생략한 채 한 단어만을 떠올리고 의미, 화용적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우.	잘못된 개념 포착 무분별한 어휘 사용 태도	
		정교	유형 3	선택항 나열을 생략한 채 한 단어만을 떠올렸지만 정교한 단어를 선택한 경우.	뛰어난 언어 능력 직관적 어휘 사용 태도	
		불완전 선택항	광의	유형 4	기초 어휘만으로 선택항을 구성하여 광의(廣義)의 어휘를 선택한 경우.	의사소통을 우선하는 기초 어휘 선호 태도 어휘 의미 및 화용 정보에 대한 이해 부족
						어휘 의미 이해 부족 어휘 문법적 지식 활용 부족 자기 가치를 투영한 어휘 사용 태도 상황에서 벗어난 비속어 사용 태도
			부적합	유형 5	의미, 문법, 화용 측면에서 오류를 보이는 어휘를 선택항에 나열하여 최종 선택 단계에서 부적합한 어휘를 선택한 경우.	구체적 의미 전달보다 익숙함을 우선하는 어휘 사용 태도 어휘 의미 이해 부족
완전 선택항	광의					
		정교	유형 7	완전한 선택항을 구성하고 선택의 과정에 관여하는 요인을 활용하여 정교한 어휘를 선택한 경우.		

<표 III-9> 학습자의 어휘 선택 과정 유형 및 특징

### 3. 학습자 특성에 따른 어휘 선택 과정 유형

본 절에서는 학습자의 내재적인 특성에 따른 어휘 선택 과정의 유형을 분석하여 학습자들의 내재적인 특성이 어휘 선택 과정의 유형과 어떠한 연관 관계를 보이는지 알아보려고 한다.

#### 3.1. 학습자 특성

어휘를 운용하는 학습자의 특성으로는 본조사1에서 나타난 어휘 선택 과정에서의 ‘어휘 지식의 메타적 활용 여부’와 ‘어휘에 대한 태도’를 살펴볼 수 있다.<sup>95)</sup> 본조사1에서 학습자들은 어휘를 선택하는 과정 중 최종 어휘를 선택하는 기준을 기술한 바 있다. 이때 학습자들의 응답은 크게 두 가지 유형을 보였는데, 하나는 어휘의 의미, 문법, 화용적 지식을 메타적으로 활용한 경우이다. 어휘 지식의 메타적 활용이란, ‘언어에 대한 인식(cognition about language)’으로서 언어를 다루는 의식적, 인지적 과정을 내포하는 것(Gombert, 1992)으로, 어휘에 대한 정의, 변별, 추론 등과 같은 사고 기능을 적용한 경우로 볼 수 있다. 이는 주로 유형7에서 살펴볼 수 있었는데, 구체적인 사례는 다음과 같다.

[D-34] 문맥상 ‘정의하다’라는 뜻을 가진 ‘인식, 생각’ 등이 떠올랐고 어떤 단어에 대해 ‘정의내리다’라는 뜻으로 ‘정의’가 생각났다. 또한 대학을 상품으로 여기기 말라는 느낌을 더 잘 살릴 수 있는 ‘취급’과 ‘치부’가 떠올랐다. 그런데 ‘인식, 생각, 정의, 취급, 치부’ 중에서 ‘인식, 생각, 정의’는 ‘~라고 여기다’는 일반적인 의미라면(정의), ‘취급, 치부’는 좀 더 부정적인 의미를 강조하는 것 같아서(변별), 취급이나 치부 중에 하나를 선택하려고 했다.

또 다른 하나는 자신의 직감에 의존하여 어휘를 사용한 것으로, 모어 화자로서 어휘를 사용하는 데 있어서 어휘에 대한 경험과 직관은 매우 기초적인 어휘 사용의 원동력이라고 할 수 있다. 그러나 앞서 어휘 선택 과정의 유형 분석에서 살펴

95) 앞서 II장의 ‘어휘 선택 과정의 영향 요인’ 중 하나인 ‘사용 상황에 대한 인식’ 또한 학습자의 내재적인 특성으로 볼 수 있다. 그러나 ‘학습자의 문맥 활용 여부’와 ‘어휘 선택 과정’의 상관관계 분석 결과 통계적으로 유의미한 관계를 보이지 않았으며, 이항 로지스틱 회귀 분석에서도 유의미한 결과를 보이지 않아 상세히 다루지 않았다.



본 바와 같이, 직감에 의존한 어휘 선택은 최종 어휘 선택에 있어 기초적인 의미만을 드러내는 광의의 어휘나 문법 혹은 화용적으로 부적합한 어휘를 선택하는 데 영향을 미쳤다.<sup>96)</sup> 이에 해당하는 학습자 사례를 살펴보면 다음과 같다.

[D-63] 그냥 이런 말을 들어본 적 있는 것 같아서(경험)

[B-1] 다 말이 되는 것 같은데 그 중에서 가장 먼저 떠올랐기 때문(직관)

이러한 학습자들의 내적 요인으로서 어휘 지식의 메타적 활용 여부와 어휘 선택 과정의 유형 간의 상관을 분석한 결과, <표 III-10>에서와 같이 파이 계수와 크래머 브이(Cramer's V) 값이 각각 .494이고 유의확률이 .000으로 유의 수준 .05에서 유의미한 상관이 있음을 확인할 수 있었다.

	파이	Cramer의 V
값	.494	.494
유의확률	.000	.000

<표 III-10> 학습자의 어휘 지식의 메타적 활용과 어휘 선택 과정 유형의 상관 분석

한편 학습자들의 또 다른 내재적 특성으로서 ‘어휘에 대한 태도’를 살펴볼 수 있다. 이는 본조사1에서 학습자들이 기술한 어휘 태도 설문 결과를 활용하였는데, 이때 설문 문항은 리커트(Likert) 5점 척도로 측정하였으며 각 문항의 신뢰도를 분석한 결과, 크론바흐 알파(Cronbach's alpha) 값이 .761로 안정적인 신뢰도를 보였다.<sup>97)</sup>

이러한 학습자들의 어휘에 대한 태도와 어휘 선택 과정의 유형 간의 상관을 분석한 결과, <표 III-11>에서와 같이 파이 계수 값이 .766, 크래머 브이(Cramer's

96) 모어 화자의 자연스러운 어휘 사용은 대부분 직관적이고 순간적으로 일어나는 과정이므로 이러한 학습자의 직관과 경험에 의존한 어휘 사용을 문제적이라고만 할 수는 없다. 그러나 앞선 유형 분석에서 살펴본 바와 같이 이러한 어휘 사용 방식은 정교한 어휘보다는 기초적인 어휘를 선호하게끔 한다는 점에서, 어휘 교육의 측면에서는 학습자에게 자신의 어휘 자원을 동원하여 보다 적절한 어휘를 사용할 수 있는 교육적인 처치를 제공해야 한다. 또한 이러한 교육적 경험이 누적될 때에 비로소 학습자에게 보다 정교한 언어적 직관이 생겨날 것으로 보인다.

97) 크론바흐 알파(Cronbach's alpha) 계수는 항목들 간의 상관관계를 보여주는 값으로서 0부터 1 사이의 값을 갖는다. 사회과학 연구에서는 일반적으로 값이 .6 이상이면 내적일관성이 높은 것으로 판단하며, 1에 가까울수록 신뢰도가 높음을 나타낸다(안광호·임병훈, 2004:73).

V)값이 .313이고 유의확률이 .027로 유의 수준 .05에서 유의미한 상관이 있음을 확인할 수 있었다.

	파이	Cramer의 V
값	.766	.313
유의확률	.027	.027

<표 III-11> 학습자의 어휘에 대한 태도와 어휘 선택 과정 유형의 상관 분석

또한 학습자의 특성 간에도 유의미한 상관이 있는지 살펴본 결과 <표 III-12>에서와 같이 유의확률 .009로 유의 수준 .01에서 유의미한 상관이 있었으나, 상관 계수는 .204로 상관이 낮은 편이었다.

	Pearson 상관계수	유의확률
메타적 활용-어휘 태도	.204	.009

<표 III-12> 학습자의 내재적 특성 간의 상관 분석

### 3.2. 학습자 특성과 어휘 선택 과정 유형

이러한 학습자 특성인 어휘 지식의 메타적 활용 여부와 어휘에 대한 태도가 어휘 선택 과정과 어떠한 관계에 있으며, 그 중 가장 큰 영향을 미치는 특성은 무엇인지 구체적으로 알아보고자 추리 통계 검정인 이항 로지스틱 회귀분석을 SPSS 24를 이용해 분석하였다. 분석 결과표는 <표 III-13>과 같다.

종속변수	독립변수	Exp(B)
선택항 구성 유무	메타 인식 여부	3.333**
	정확한 어휘 사용 태도	2.366*
	상수항	2.181
	분류 정확도	77%
선택항의 질	메타 인식 여부	2.025
	정확한 어휘 사용 태도	3.806**
	상수항	0.15*
	분류 정확도	78%
최종 선택	메타 인식 여부	6.413**
	정확한 어휘 사용 태도	.590
	상수항	9.958
	분류 정확도	73.1%

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

<표 III-13> 학습자 내재적 특성과 어휘 선택 과정의 이항 로지스틱 회귀분석 결과

어휘 선택 과정과 학습자 특성 사이의 통계적 유의성을 보다 자세히 살피기 위하여, 어휘 선택 과정을 앞선 기준에 따라 ‘선택항 구성 유무’, ‘선택항의 질’, ‘최종 선택’로 세분화하여 분석한 결과, ‘선택항 구성 유무’ 단계에서는 어휘 지식의 메타적 활용과 어휘에 대한 태도가 각각 유의 수준 .01과 .05에서 선택항 구성 유무에 유의하게 영향을 미치는 것으로 분석되었다. <표 III-13>에 따르면 어휘 지식의 메타적 활용이 1 증가할수록 선택항을 구성할 확률이 3.333배 높아지고, 어휘에 대한 태도가 1 증가할수록 선택항을 구성할 확률이 2.366배 높아짐을 알 수 있다. 따라서 어휘를 선택하는 과정에서 어휘 지식을 메타적으로 활용하고자 하고, 어휘에 대해 능동적이고 주체적인 태도를 가질수록 선택항을 구성할 확률이 높아짐을 확인할 수 있다. 또한 이 과정에서는 어휘에 대한 태도보다도 메타적 인식이 더 큰 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다.

한편 ‘질적인 선택항 구성’의 경우 어휘 지식의 메타적 활용은 유의 수준 .05에서 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 밝혀졌다. 다만 어휘에 대한 태도의 경우 유의수준 .01에서 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 특히나 이 단계에서 어휘에 대한 태도가 1 높아질수록 질적인 선택항을 구성할 확률이 3.806배 높아질 수 있음을 예측할 수 있다.

‘최종 어휘 선택’의 경우 어휘 사용 태도는 유의미한 영향을 미치지 않으나, 어휘 지식의 메타적 활용은 유의수준 .01에서 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히나 어휘 지식을 메타적으로 활용한 경우 정교한 어휘를 선택할 확률이 6.413배 높아질 수 있음을 보여준다.

이처럼 학습자의 어휘 지식의 메타적 활용 여부와 어휘에 대한 태도는 어휘 선택 과정의 유형을 결정하는 데 유의미한 영향을 미침을 알 수 있다. 이를 통해 어휘 지식을 주입하는 것 이상으로 어휘 지식을 메타적으로 활용하고 어휘에 대하여 정확하고, 주체적이며 능동적인 태도를 신장할 때 보다 적절한 어휘 선택 과정을 경험할 수 있음을 확인할 수 있다. 더불어 어휘 선택 과정의 각 단계에 영향을 주는 학습자의 특성은 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 설계에 반영되어야 할 지점을 드러낸다.

## 4. 학습자의 어휘 선택 과정 분석의 시사점

본 절에서는 학습자의 어휘 선택 과정 분석을 통해 발견한 시사점을 정리하여 IV장에서 제시할 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 실재를 위한 토대를 마련하고자 한다.

### 4.1. 어휘 지식에 대한 메타적 접근의 중요성

학습자들의 어휘 선택 과정 유형을 분석한 결과 각 유형별 특징과 세부 영향 요인을 발견할 수 있었다. 유형1~유형6의 경우 어휘 의미에 대한 이해가 부족하여 정교한 어휘 선택으로 나아가지 못하는 것을 확인할 수 있었다. 구체적으로 유형1은 어휘에 대한 양적인 지식이 부족하여 정확한 의미를 변별할 기회조차 없었다. 본 연구에서는 학습자들이 선택항으로 나열하여 여러 어휘의 의미를 변별하는 과정을 교육적 경험으로 제공하는 데 목표가 있다는 점에서 유형1에 해당되는 학습자들은 교육의 대상에 포함되기 어렵다. 따라서 유형1의 경우 우선적으로 양적 어휘를 증진시키기 위한 교육 내용을 제공받은 이후 본 연구의 어휘 교육에 참여하는 것이 적합하다고 판단된다.

반면 유형3은 유형1과 마찬가지로 선택항 구성을 생략하였으나 정교한 어휘를 선택한 경우였다. 이때 어휘 능력이 뛰어난 학습자인 경우와 우연히 인출한 어휘가 정교한 어휘인 학습자의 경우를 살펴볼 수 있었다. 이러한 유형3에게는 결과적인 어휘 사용보다, 어휘에 대해 메타적으로 인식하고 사고할 수 있는 교육적 기회를 제공하여 보다 정교한 어휘장을 가질 수 있도록 지도해야 한다.<sup>98)</sup>

한편 포착한 개념의 유의 관계를 고려하여 여러 선택항을 구성한 유형들의 경우, 선택항의 어휘에 대한 의미 이해 정도에 따라 다른 양상을 보였다. 유형4와 유형5, 유형6의 경우 학습자들은 부정확한 어휘 의미 이해로 인해 부적합한 선택

---

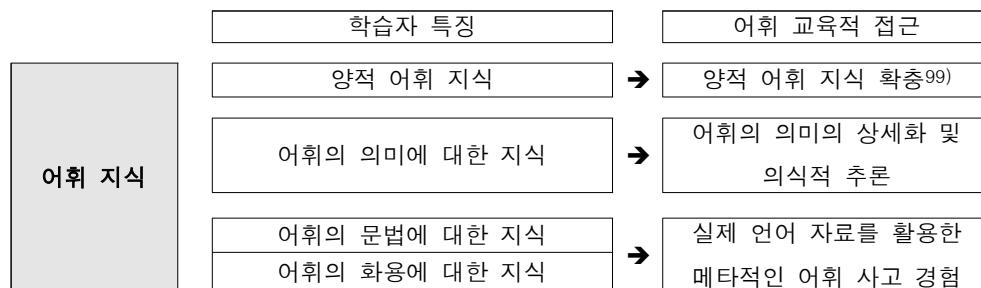
98) 이기연(2006)에서 분석한 학습자들의 낯선 어휘 처리 양상 중 이해는 불가능했지만 표현은 가능한 학습자들이 있었다. 이러한 학습자들은 ‘의미를 잘못 이해하거나 의미 추측이 전혀 이루어지지 않았음에도 불구하고 모어화자로서 기본적인 언어 능력을 갖추고 있으므로 인해’ 적절히 사용한 경우로, 본고의 유형3 학습자들과 매우 유사하다고 할 수 있다. 그러나 표면적인 어휘 사용이 정확하다고 하여 완벽한 어휘 사용 능력을 갖추었다고 보기 어려우므로 이러한 학습자들도 어휘 교육의 대상으로 포함되어야 할 것이다.

을 하거나 정교한 어휘 선택을 회피하였다. 이는 유형7의 양상과 대비되는데, 유형7의 경우 정확한 의미 지식을 기반으로 하여 어휘를 선택하는가 하면, 선택항의 어휘 간 의미를 변별하여 최종 선택에 적합하지 않은 어휘를 배제하기도 하였다.

이처럼 유형4, 유형5, 유형6의 어휘 의미에 대한 이해가 부족한 근본적인 원인은 그간 어휘 교육에서 모국어 화자를 대상으로 하여 어휘 의미에 대해서는 소략하게만 다루거나 혹은 아주 어려운 어휘만 다루어도 된다는 오판에서 기인하는 것으로 보인다. 엘리스(Ellis, 1994)에 따르면 우연적 학습만으로는 정확한 의미 지식을 획득하기 어려우며, 강력한 명시적 학습이 필요하다. 다만 이때의 명시적 학습은 어휘의 사전적 정의만을 제공하는 것이 아니라 의미를 상세화 하고 의식적인 추론을 이용하여 깊은 처리를 하는 것을 의미한다(Nation, 2001:42).

더욱이 본고에서 교육 대상으로 삼은 고등학교 학습자들의 경우 어휘의 사전적 정의를 제공받는 것 이상으로 사고력을 활용한 고차원적 학습이 가능하다는 점에서(김소영·이병운, 2013) 어휘의 의미에 대하여 정의하고 변별하는 것과 같은 탐구의 기회가 제공되어야 한다. 이는 학습자 어휘 선택 과정의 양상 분석에서도 확인할 수 있었다. 어휘 지식을 메타적으로 활용하는 것이 어휘 선택 과정 중 ‘선택항 나열 단계’와 ‘최종 어휘 선택 단계’에서 유의미한 영향을 미치는 것으로 보아, 어휘에 대한 이해와 이를 바탕으로 실제 사용으로 나아가기 위해서는, 각 유형에서 발견한 어휘 지식을 메타적으로 활용하는 경험이 보장되어야 한다.

또한 학습자들은 최종 어휘를 선택하는 단계, 즉 어휘를 사용할 때에 어휘의 통사적 지식을 활용하는 것에 미숙함을 확인할 수 있었다. 어휘에 대한 통사적 지식 활용 여부는 유형5와 유형7을 가르는 중요한 기준이 되었다. 이는 어휘에 대한 학습이 단순히 의미에서 그치는 것이 아니라 문법적 정보까지 통합적으로 다루어져야 함을 보여준다.



【그림 III-1】 어휘 지식에 대한 메타적 접근의 중요성

### 3.2. 어휘 사용 태도 교육의 위상 제고

국어에 대한 태도는 국어와 관련된 모든 학습의 동기이자 전제가 된다는 점(김은성, 2006)에 비추어 봤을 때, 정교한 어휘를 사용하는 데 있어 학습자들의 어휘에 대한 태도는 매우 중핵적이라고 할 수 있다. 이는 학습자들의 특성으로 어휘에 대한 태도와 어휘 선택 과정의 영향 관계를 분석한 것에서도 확인할 수 있었다. 학습자들의 주체적이고 능동적인 태도는 선택항 어휘를 구성하는 단계에서 유의미한 영향을 미치며, 특히나 질적으로 완전한 선택항을 구성하는 데 있어서도 차이를 보이는 이유가 되었다.

유형1~유형6 학습자들은 ‘의사소통을 우선시한 어휘 사용 태도’를 보였다. 이들은 기초 어휘를 선택하더라도 말은 통한다는 판단으로 인해 보다 정확한 어휘를 선택하는 것으로 나아갈 필요성을 느끼지 못했다. 이러한 ‘말만 통하면 된다’는 식의 어휘 사용 태도는 단순히 의사소통만을 위한 어휘 사용 태도로 볼 수 있다. 이는 학습자들이 구어 중심의 어휘 사용에 익숙하기 때문인 것으로, 구어와 문어의 차이를 인식하고 어휘를 사용하는 태도를 견지하게끔 해야 한다(강보선, 2013:27).

한편 유형5와 유형7에서는 청소년 화자로서 보이는 독특한 태도를 발견할 수 있었다. 학습자들은 자신이 사용하는 어휘가 곧 자신의 가치를 드러낸다는 인식에 근거해 ‘있어 보이는 단어’, ‘멋있어 보이는 단어’를 선택하고자 하였다. 이러한 어휘 사용 태도는 신명선(2013)에서 지적한 ‘언어적 주체’로서의 특징과 맞닿아 있는 것으로, 청소년 학습자들에게 있어 언어 사용은 ‘자아’에 대한 성찰과 반성을 바탕으로 하며, 이는 곧 정체성의 표현이라고 할 수 있다(신명선, 2013:97-98).

이러한 측면에서 자신의 언어 사용을 곧 자신을 드러내는 근거로 인식했다는 것은 학습자에게 정확하고 올바른 어휘 사용의 태도를 주목하게 하는 데 있어 긍정적인 밑거름이 될 수 있다. 주체적 자아로서 최선의 언어 사용이 무엇인지, 진정한 가치 있는 어휘가 무엇인지를 판단할 수 있는 기준을 제시한다면, 이는 ‘주체적이

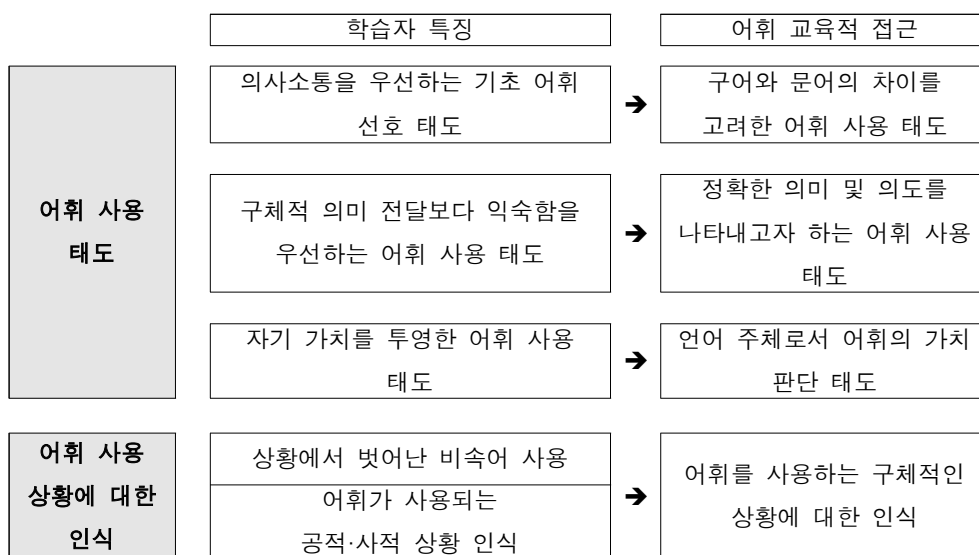
---

99) 다만 본고에서는 양적 어휘 지식의 확충에 대해서는 중점적으로 다루지 않기로 한다. 이는 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 통해 일정 부분 다루어질 수 있기도 하지만, 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육이 진행되기 이전에 일정 수준의 어휘 양적 지식의 확보가 선행되어야 한다. 어휘 지식의 양적 확충을 위해서는 현재 개발된 여러 어휘 목록을 활용하여 수준에 맞는 어휘 교육을 제공할 수 있을 것이다.

고 능동적인 어휘 사용 태도'로 이어질 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서 민현식 (2002)에서는 어휘의 가치교육을 통해 언어의 가치가 곧 인격과 관련 있음을 강조하여 학생들로 하여금 단어 선택과 배치를 바르게 할 수 있는 조사(措寫) 능력을 키워줘야 함을 지적하고 있다.

한편 유형7의 학습자들은 어휘를 선택하는 데 있어 문장의 구성과 글의 전체적 흐름을 인식하는 것을 볼 수 있었다. 더 나아가 어휘 사용의 공식적, 비공식적 상황을 인지하고 적절한 어휘를 선택하는 것 또한 중요한 요인임을 봤을 때, 어휘를 사용하는 맥락에서 어휘를 학습할 때에 상황에 대한 인식 또한 교육적 내용으로 포함될 수 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 분석을 바탕으로 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 교육적 경험으로 제공할 때에는 학습자들로 하여금 정확하고 적절한 어휘 사용 경험을 바탕으로 능동적이고 주체적인 어휘 사용 태도를 함양할 수 있도록 해야 함을 확인하였다. 또한 이러한 교육적 경험은 학습자들이 자신의 어휘 사용을 반성적으로 점검하고, 자신의 의도를 분명히 전달할 수 있는 정확하고 정교한 어휘를 사용하고자 하는 태도를 내면화하는 것으로 이어져야 한다.



【그림 III-2】 어휘 사용 태도 교육의 위상 제고

## IV. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 설계

이 장에서는 실제적인 교육 내용 구성을 위하여 어휘 선택 과정을 활용한 어휘 교육의 목표와 내용 구성의 전제 및 원리를 모색하고자 한다. 구체적으로 교수·학습 층위에서 어휘 선택 과정을 활용한 어휘 교육 내용을 구안하고, 이를 실제 교수학습에 실행하여 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 효과 및 시사점을 도출하도록 한다.

### 1. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 목표

어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 어휘 교육의 목표를 달성하기 위한 구체태(具體態)이어야 한다. 어휘 교육의 궁극적인 목표는 ‘어휘 능력 신장’이라고 할 수 있다. 어휘 능력에 관한 연구는 어휘 지식에 대한 초점에서부터 어휘를 활용하는 능력, 어휘에 대해 사고하는 능력으로까지 그 범위를 지속적으로 확장해오고 있다. 구본관(2011a)에서는 어휘 교육의 목표에 대해 다음과 같이 정리하고 있다.

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 <u>어휘에 대한 질적 양적인 지식을 확충</u> 한다.
나. 실제 국어 생활에서 <u>표현과 이해 양 측면에서의 어휘 활용 능력</u> 을 기른다.
다. 국어 어휘에 대한 <u>올바른 인식과 태도 함양</u> 을 통해 <u>국어 문화를 창의적으로 발전</u> 시킨다.

<표 IV-1> 어휘 교육의 목표(구본관, 2011a:37)

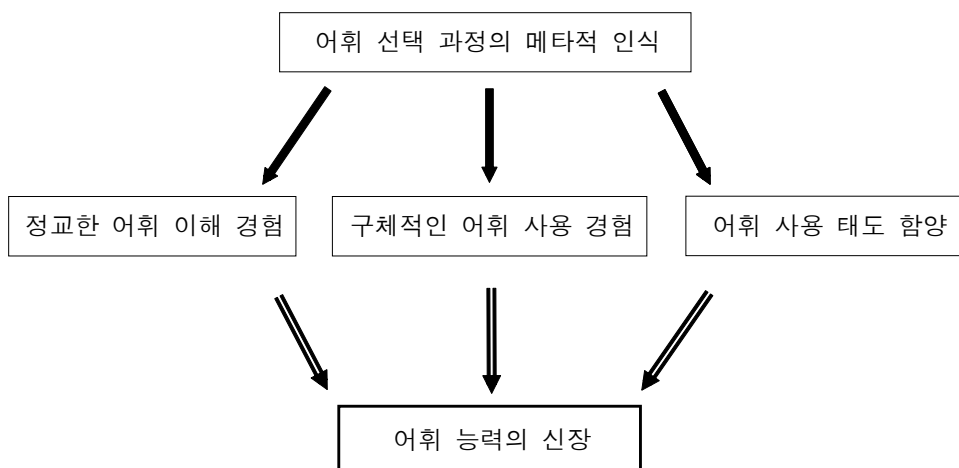
어휘 교육이 궁극적으로 지향하는 바는 ‘어휘에 대한 질적, 양적 지식 확충’, ‘표현과 이해 측면의 어휘 활용 능력 신장’, ‘어휘에 대한 태도 함양’임을 확인할 수 있다. 따라서 어휘 교육의 내용 또한 위의 목표를 반영하여 ‘지식’의 측면, ‘사용 능력’의 측면, ‘사용 태도’의 측면으로 구체화되어야 할 것이다. 다만 어휘는 홀로 존재하지 않고 그것이 사용되는 ‘실적인 맥락’이 기초된다는 점에서, 어휘 교육 내



용은 구체적인 어휘 사용 맥락인 ‘말화 및 작문’ 상황을 전제할 때 비로소 어휘 능력 전면을 다룰 수 있게 된다.

따라서 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 궁극적으로는 어휘 능력 신장을 목표로 하며, 이러한 본질적인 목표를 달성하기 위하여 보다 세부적인 목표를 설정하여야 한다. 이를 세 가지로 정리하면 다음과 같다.

첫째, 어휘를 선택하는 과정에서 어휘에 대한 심도 깊은 탐구를 함으로써 어휘에 대한 정교한 이해를 경험한다. 앞서 학습자 양상에서도 살펴본 바와 같이, 유형 7 학습자들은 어휘 선택 과정에 대해 메타적으로 인식함으로써, 선택항을 구성하는 단계에서 선택이 가능한 여러 어휘를 나열하고 자신이 가지고 있는 어휘 지식을 십분 활용하고자 하였다. 이러한 어휘 탐구의 과정은 학습자로 하여금 보유하고 있는 어휘에 대한 이해를 정교화 하도록 한다. 둘째, 어휘를 선택하는 과정 중 어휘를 사용하는 구체적 경험을 한다. 나열된 선택항 중에서도 최종적으로 한 어휘를 선택하는 것은 어휘 자체에 대한 이해와 더불어 어휘를 사용하는 상황에 대한 인식을 바탕으로 해야 보다 적절한 어휘를 선택할 수 있다. 이러한 인식을 바탕으로 한 사용 경험은 나아가 학습자 개인의 어휘 사용으로 전이될 수 있다. 셋째, 어휘에 대한 이해 및 사용의 과정을 메타적으로 인식함으로써 주체적이고 반성적인 어휘 사용 태도를 기른다. 무의식적이고 무조건적으로 사용하던 어휘에 대하여 메타적으로 인식하는 학습 경험은 학습자로 하여금 자신의 어휘 사용을 반성하도록 하며, 보다 주체적이고 능동적인 어휘 사용 태도를 견지하게끔 한다.



【그림 IV-1】 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 통한 어휘 교육의 목표

한편 이러한 목표는 구체적인 어휘 교수·학습으로 나아가기 위한 교육과정 층위에서의 목표라고 할 수 있다. 현행 교육과정에서의 어휘 교육의 성취 기준 및 목표는 II장에서 살펴본 바와 같이 문법 영역과 기능 영역에 부분적으로나마 제시되고 있으며, 학년별 위계화 또한 심도 있게 다루어지고 있지 않은 형편이다. 특히나 고등학교 1학년 문법 영역에서는 어휘 교육의 목표가 생략되어 있으며, 선택과목인 ‘언어와 매체’ 과목에서만 어휘 교육의 목표가 제시되고 있다.<sup>100)</sup>

그러나 III장의 학습자 양상에서 살펴본 바와 같이, 고등학교 학습자에게도 어휘의 의미, 문법, 화용에 대한 충분한 이해 경험이 제공되어야 하며, 이를 실제 자신의 어휘 사용으로 체화할 수 있는 어휘 교육이 필요하다. 따라서 어휘에 대한 국어학적 지식을 습득하는 것에서 나아가, 어휘에 대한 정교한 이해 및 사용 경험을 보장하는 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육을 반영하여 교육과정 층위의 목표를 구체화하여 기술하면 다음과 같다.

**[성취기준]**

: ‘어휘를 선택하는 상황에서 선택 가능한 여러 어휘를 탐구하고 가장 적합한 어휘를 사용한다.’

100) 2015 개정 교육과정의 어휘 교육 목표를 초등학교 급부터 고등학교 급까지 살펴보면 다음과 같다.

[2국04-04]	글자, 낱말, 문장을 관심 있게 살펴보고 흥미를 가진다.
[4국04-01]	낱말을 분류하고 국어사전에서 찾는다.
[4국04-02]	낱말과 낱말의 의미 관계를 파악한다.
[6국04-03]	낱말이 상황에 따라 다양하게 해석됨을 탐구한다.
[9국04-05]	어휘의 체계와 양상을 탐구하고 활용한다.
[12언매02-04]	단어의 의미 관계를 탐구하고 적절한 어휘 사용에 활용한다.

이 중 어휘에 대한 의미, 문법, 화용과 같은 지식은 초등학교 저학년에만 집중되어 있어 중학교와 고등학교 급에서는 어휘 자체에 대한 지식 보다는 ‘어휘 체계와 양상’, ‘의미 관계 지식’과 같은 이론적인 지식을 탐구하는 것에 치중되어 있음을 확인할 수 있다. 이는 모국어 학습자에게 어휘의 다양한 의미 및 문법, 화용 정보는 우연적인 학습을 통해서 얻어질 수 있다는 판단에서 기인한 것으로 보이는데, 이는 학교 급에 따른 위계화와 수준별 세분화(민현식, 2001)를 통해 고등학교 급에서도 심화·반복되어야 하는 지점이다. 또한 중·고등학교 급에서 어휘를 둘러싼 이론적 지식을 탐구하여 실제 국어 생활에 ‘활용’하고자 한다는 점은 의의가 있지만, ‘어떻게’ 탐구하며 ‘어떻게’ 적절히 활용할 수 있을 지에 관한 구체적인 관점이 생략되어 있다는 점에서 한계를 보인다.

**[성취기준 해설]**

: 이 성취 기준은 어휘를 사용하는 실제적인 상황에서 어휘에 대한 이해와 사용 능력을 기르기 위해 설정하였다. 실제 글을 쓰는 상황에서 어휘를 선택해야 하는 순간에 대해 메타적으로 접근하여 선택 가능한 여러 어휘들을 탐구해보고, 맥락과 상황에 적합한 어휘를 선택하도록 한다. 이는 실제 국어생활 중에서 어휘를 깊이 있게 이해하고, 사용으로까지 나아갈 수 있게 하여 어휘에 대한 총체적인 이해 및 활용을 가능하게 한다. 더 나아가 정확하고 적합한 어휘를 선택하는 주체적이고 능동적인 태도를 기르는 데 주목하도록 한다.

<표 IV-2> 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 반영한 어휘 교육의 성취 기준 및 해설

<표 IV-2>에서 제시한 성취 기준은 고등학교 급에서도 어휘의 의미, 문법, 활용적 정보를 구체적으로 다루어볼 수 있는 실제적 맥락을 반영하는 것과 동시에, 이러한 탐구를 바탕으로 맥락과 상황에 적합한 어휘를 선택하여 사용하는 것을 보장하고 있다. 더 나아가 이러한 어휘 교육의 경험이 학습자로 하여금 주체적이고 능동적인 어휘 사용 태도를 견지할 수 있도록 기여해야 함을 강조하고 있다.

## 2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육 내용 구성

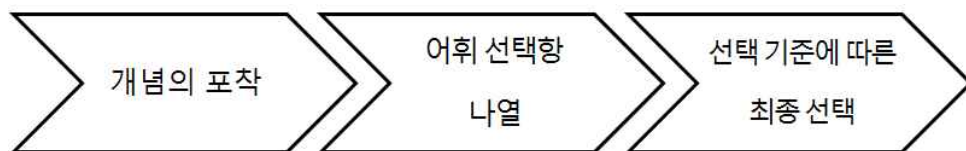
앞서 설정한 교육과정 층위의 목표는 보다 구체적인 교육 내용을 마련하는 것으로 그 논의가 이어져야 한다. 이를 위하여 본고에서는 앞선 II장의 이론적 논의와 III장의 학습자 양상 분석을 바탕으로 어휘 선택 과정 중 고려할 수 있는 메타적인 인식의 틀을 마련하였다. 이는 무조건적으로 사용하던 어휘에 대하여 의도적으로 주목하고 메타적 인식을 가능하게 하여, 어휘 지식을 총체적으로 활용해 어휘를 ‘다루어 보는’ 의미 있는 어휘 교육 경험을 제공하기 위함이다.

한편 베크 외(2013)에 따르면, 학습 대상의 어휘가 사용될 수 있는 지점을 빈칸으로 제시하게 되면 학습자는 문맥적인 단서와 의미를 추론하여 어휘를 사용하게 된다. 이때 학습자가 어휘에 대하여 유의미한 경험을 하기 위해서는 적절한 비계(scaffolding)가 뒷받침되어야 한다. 이러한 지점에서 본고에서 구안하는 메타적 인식 틀은 어휘 선택 과정을 메타적으로 활용하는 데 있어 보다 유의미한 어휘 학

습이 일어나도록 돕는 하나의 발판이라고 할 수 있다.

## 2.1. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀 구성 원리

따라서 본 절에서는 II장의 어휘 선택 과정의 이론과 III장의 학습자의 어휘 선택 과정에서 발견한 양상을 바탕으로 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 구체적 교육 내용을 고안하고자 한다. 먼저 앞서 정리한 언어산출에서의 어휘 선택 과정은 다음과 같았다.



【그림 IV-2】 언어산출에서의 어휘 선택 과정

이는 언어산출의 과정 중 어휘를 선택하는 단계에만 초점화 한 것으로, 전달하고자 하는 개념을 포착한 이후 어휘부를 탐색하여 관련한 선택항을 나열하고, 선택 기준에 따라 최종 선택을 하는 총 세 단계로 정리할 수 있었다. 각 단계에 대한 구체적인 양상은 III장의 학습자 양상 분석을 통해 보다 구체적으로 확인이 가능하였다. 학습자의 특성으로 ‘어휘 지식의 메타적 활용 여부’와 ‘어휘 사용 태도’와 어휘 선택 과정 간의 영향 관계를 분석한 결과, 선택항을 나열하는 것의 여부에는 두 가지 특성 모두가 유의미한 영향 관계에 있었으며, 그 중에서도 어휘 지식의 메타적 활용 여부가 보다 큰 영향을 끼침을 확인하였다. 더불어 선택항을 나열한 경우, 완전한 선택항과 불완전한 선택항을 구성의 차이에는 어휘 사용 태도가 유의미한 영향 관계에 있음을 확인할 수 있었다.

또한 최종 어휘를 선택하는 데에는 어휘 지식의 메타적 활용 여부가 유의미한 영향을 미침을 확인할 수 있었다. 이는 최종 어휘를 선택하는 단계에서 어휘에 대한 여러 지식들을 메타적으로 활용할 때, 보다 정교한 어휘를 선택하는 경향이 있음을 보여준다. 따라서 최종 어휘 선택 단계에서는 ‘어휘 의미 정의 및 변별’, ‘어휘의 통사적 정보 고려’, ‘어휘의 화용적 지식 고려’ 등을 ‘의식적’으로 활용하는 것이 중요함을 파악할 수 있다.

더불어 학습자들이 보인 유형별 특징은 곧 각 단계를 어휘 교육 내용화할 때에 고려해야 하는 지점으로 활용할 수 있다. 우선 선택항 나열 단계에서 보이는 유형별 특징 및 영향 요인을 살펴보면 다음과 같다.<sup>101)</sup>

유형	선택항 나열 단계에서의 특징	
유형2	단일 어휘 제시	무분별한 어휘 사용 태도
유형3		직관적 어휘 사용 태도
유형4	기초 어휘만 나열된 불완전한 선택항 구성	어휘 의미 및 화용 지식 부족 정확한 어휘 사용 태도 부족
유형5	의미상으로, 문법적으로 부적합한 어휘가 포함된 불완전한 선택항 구성	의미 관계 지식 활용 부족
유형6	유의 관계, 반의 관계를 활용한 완전한 선택항 구성	의미 관계 지식의 적절한 활용
유형7		

<표 IV-3> ‘선택항 나열 단계’에서의 유형별 특징

유형2와 유형3은 단일한 어휘를 제시한 경우로 특히나 무분별하고 직관적인 어휘를 사용하는 태도의 영향이 컸다. 또한 유형4의 경우 ‘선택항 나열 단계’에서 기초 어휘만을 떠올려 불완전한 선택항을 구성하였다. 유형4의 학습자는 정확한 어휘를 사용하고자 하는 태도가 부족하여 보다 많은 선택항을 나열할 수 있음에도 이를 포기하였다. 그러므로 선택항 나열 단계에서는 학습자로 하여금 다양한 어휘를 고민하고 떠올려 보도록 하는 태도 차원의 동기부여가 내용 요소로 포함되어야 한다.

또한 유형4의 기초 어휘 선택항 구성의 또 다른 이유는 어휘에 대한 의미 및 화용 지식이 부족했기 때문이었고, 유형5의 경우 어휘의 의미 관계 지식을 활용하지 못한 채 의미 혹은 문법적으로 부적합한 불완전한 선택항을 구성하였다. 이는 포착한 개념과 관련한 여러 어휘를 나열하고자 했던 것으로 보이지만, 적합한 어휘 나열로는 이어지지 않은 것으로 보인다. 한편 완전한 선택항을 구성하였던 유형6과 유형7은 포착한 개념과의 유의 관계 어휘, 반의 관계에 있는 어휘들을 활용하여 선택항을 나열하였다.

101) 유형1의 경우 ‘양적 어휘 지식의 부족’으로 인하여 선택항 구성을 생략하였다. 이러한 경우에는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교육 이전에 어휘의 양을 추가하기 위한 교육이 앞서 제공되어야 한다.

즉 유형4, 유형5 학습자들은 포착한 개념에서 단순히 머릿속에 경험적으로 떠오른 어휘를 나열하는 경향이 있다면, 유형6, 유형7 학습자들은 포착한 개념의 어휘 관계 지식을 활용하여 선택항을 나열하였다. 이러한 학습자 유형 별 특징은 선택항 어휘를 나열하는 단계에서는 ‘어휘 의미 관계 지식’을 활용하는 것이 보다 효과적임을 드러낸다. 따라서 선택항 어휘 나열 단계에서는 학습자로 하여금 ‘어휘의 의미 관계 지식’을 활용하도록 해야 하며, 이때 ‘어휘 의미, 화용 지식’이 부족한 경우를 고려하여 유의어 사전 및 실제 어휘 용례를 확인할 수 있는 자료를 제공해야 한다. 더불어 적합한 어휘를 사용하는 것의 중요성을 인식하도록 해 어휘 사용 태도를 견지하도록 해야 한다.

다음으로 ‘최종 선택 단계’에서의 유형별 특징 및 영향 요인을 살펴보면 다음과 같다.

유형	선택 기준을 반영한 최종 선택 단계에서의 특징
유형4	어휘 의미 및 화용 정보에 대한 이해 부족
	의사소통을 우선하는 기초 어휘 선호 태도
유형5	어휘 의미에 대한 이해 부족
	어휘 문법적 지식 활용 부족
	자기 가치를 투영한 어휘 사용 태도
	상황에서 벗어난 비속어 사용 태도
유형6	구체적인 의미 전달보다 익숙함을 우선하는 어휘 사용 태도
	어휘 의미에 대한 이해 부족
유형7	선택항 어휘의 의미를 정의하고 변별
	선택항의 통사 정보를 고려
	어휘를 사용하는 상황에 대한 인식
	자기 가치를 투영한 어휘 사용 태도

<표 IV-4> ‘최종 선택 단계’에서의 유형별 특징

유형4의 학습자는 구어적 어휘 사용에 익숙하여 기초 어휘를 선호하는 태도를 보였다. 또한 어휘에 대한 의미 및 화용 지식이 부족하여 보다 정교한 어휘 선택으로 나아가지 못하였다. 유형5 학습자의 경우 구체적으로 어휘의 의미와 문법적인 지식이 부족하였고, 어휘를 사용하는 태도에 있어서도 상황에 어울리지 않는 비속어를 사용하거나, 의미의 정확성 보다는 ‘어려워 보이는’ 어휘를 사용하는 잘못된 태도를 가지고 있었다.

한편 유형6 학습자의 경우 유형7 학습자와 마찬가지로 완전한 선택항을 나열하였지만, 최종적인 선택에 있어 태도 및 어휘 의미 이해의 부족으로 인해 정교한 어휘를 선택하지 못하였다. 사실상 태도의 부족과 어휘에 대한 이해가 부족한 것은 유형7을 제외한 모든 유형에서 나타난 문제이다.

유형7 학습자는 최종 선택으로 나아가는 과정에서 선택항 어휘의 의미에 대하여 정의하고 변별하는 과정을 수행하였으며, 선택항의 통사 정보를 고려하였다. 더 나아가 어휘를 사용하는 구체적인 상황을 인식하여 어휘를 선택하는 기준으로 활용하였다.

이를 정리하면 최종 어휘를 선택하는 단계에 있어서는 ‘어휘의 의미를 정의하고 변별하는 전략’, ‘선택항의 통사 정보를 고려하는 전략’, ‘어휘를 사용하는 상황에 대하여 인식하는 전략’들을 제공하여 나열한 선택항 중에서도 최적의 어휘를 선택할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 앞선 선택항 나열 단계에서 활용한 유의어 사전 및 실제 언어 자료를 바탕으로 한 ‘정의, 변별, 추론’ 등과 같은 사고 과정과 소집단 토의 등이 활용될 수 있을 것이다. 더불어 어휘 선택 과정의 인식 틀 전반에는 어휘를 주체적으로 사용하고자 하는 태도의 측면과 어휘를 사용하는 상황에 대한 인식을 고려하는 내용 요소들이 포함되어야 한다. 이를 정리하면 다음 표와 같다.

선택항 나열 단계	최종 어휘 선택 단계
정교한 어휘 사용의 중요성 인식  어휘 의미 관계 지식 활용	어휘의 의미 정의 및 변별
	어휘의 통사 정보 고려
	어휘의 화용 지식 고려
↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑	
유의어 사전 및 실제 언어 자료의 활용	
주체적, 능동적 어휘 사용 태도 강조	
어휘를 사용하는 상황에 대한 인식	

<표 IV-5> 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀 구안을 위한 내용 요소 정리

## 2.2. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀

이 절에서는 II장에서 정리한 어휘 선택 과정과 각 단계에서 보인 학습자들의 양상을 바탕으로 다음과 같은 메타적 인식 틀을 구안하였다. 이러한 메타적 인식 틀은 학습자들에게 어휘를 사용하는 실제적 상황을 바탕으로 하여 절차적인 어휘 교육 내용으로 제시한 것이다. 이때 학습자들의 수준에 따라 메타적 인식 틀 중에서도 학습자에게 필요한 특정 부분만을 중점적으로 활용할 수도 있다.

또한 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 활용하여 어휘를 학습하는 과정은 일종의 문제 해결 교수학습 방법(Problem Based Learning: PBL)이라고 할 수 있다. PBL은 문제를 해결하는 과정에 의도적으로 접근하는 방법으로 학습자들의 인지적인 초점화를 일으키는 교수 방법이다. 벌논과 블레이크(Vernon & Blake, 1993)는 PBL을 적용한 수업을 통해 학습자들의 자기 주도적 학습과 흥미와 동기 유발, 태도 등에서 긍정적인 효과를 검증하였다(김현우·강인애, 2013:407 재인용). 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교육도 학습자들로 하여금 자신의 어휘 사용을 주도적으로 점검하게 하며, 어휘 학습에 대한 흥미와 동기를 이끌어 낼 수 있을 것으로 보인다.

어휘 선택 과정에 대한 이론적 근거와 각 단계에 대한 학습자 양상 분석의 결과를 반영하여 제작한 메타적 인식 틀에 대한 자세한 설명은 다음과 같다.

### (1) 선택항 나열하기

표현할 개념을 포착한 학습자들은 포착한 개념과 관련된 어휘를 선택항으로 나열할 수 있다. 이때 보다 다양하고 정확한 어휘를 선택항으로 나열하기 위해 학습자들은 어휘 의미 관계 지식을 활용할 수 있다. 그간 어휘 관계 지식은 교과서 내에서 설명문을 읽고 주어진 어휘의 유의어나 반의어 등을 적어보는 것에만 그쳤다면, 선택항 나열을 위해 어휘 관계 지식을 활용하는 것은 메타적인 어휘 지식을 실제 어휘 사용의 맥락에 적용하는 것이라고 할 수 있다.

에이치슨(Aitchison, 2003)에 따르면 머릿속 어휘부는 등위 관계, 배열 관계, 상위 관계, 동의 관계와 같은 의미 관계에 따라 연결되어 있으므로, 어휘 관계 지식을 활용하면 다양한 어휘를 탐색할 수 있게 된다. 따라서 선택항 나열 단계에서는



포착한 개념을 표현한 기초 어휘와 유의 관계, 반의 관계에 있는 어휘를 떠올려 선택항을 확장시켜 나갈 수 있다. 이러한 선택항 나열 단계는 궁극적으로 머릿속 어휘부의 연결망에 있는 어휘들을 나열하게 하는 과정이므로, 학습자들의 어휘부를 자극하고 탐색하는 과정이 된다.

가령 ‘학교 측에서는 언론에 보도된 내용은 사실과 다르다고 ( )’의 문장에서 ‘말하다’의 개념을 포착하였다면 이와 유의 관계에 있는 ‘언급하다, 중얼 거리다, 표명하다, 밝히다, 증언하다, 해명하다’ 등과 같은 여러 어휘를 선택항으로 나열할 수 있다.

이때 소집단 토의를 통해 하게 되면 보다 다채로운 어휘를 탐색할 수 있게 된다. 이는 본조사2의 학습자 담화에서 ‘혼자 생각하면 이것밖에 생각나지 않았는데, 친구가 말하니까 이것저것 많이 생각난다’고 한 진술에서도 확인할 수 있다. 학습자들은 머릿속에 일정한 어휘를 가지고 있다 하더라도 그 순간에는 떠올리지 못하지만, 동료 학습자의 발언을 통해 어휘부의 자극을 받을 수 있다. 특히 이때 다양한 유형의 학습자가 소집단을 이루는 것이 보다 상보적인 효과를 낼 수 있다.<sup>102)</sup>

<b>(1) 선택항 나열하기</b>	<p>① 포착한 개념의 의미 관계 지식을 활용하여 선택항 나열하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 유의 관계에 있는 어휘를 나열해본다.</li> <li>- 반의 관계에 있는 어휘를 나열해본다.</li> </ul> <p>② 소집단 토의를 적용해 보다 다양한 어휘를 떠올려 보기</p>
---------------------	--

<표 IV-6> 선택항 나열 단계에서의 메타적 인식 틀

## (2) 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기

다음으로는 선택항에 나열된 여러 어휘에 대하여 정의하고 변별하는 과정을 거치게 된다. 이때 유형5, 유형6을 보인 학습자들의 경우 자신이 나열한 어휘에 대하여 깊이 있게 다루어 보는 단계를 생략한 채 부적절한 어휘를 선택하거나, 기초 어휘를 선택하는 것에 그쳤다. 반면 유형7의 학습자들은 자신이 아는 쉬운 동의어

102) 비고츠키는 아동과 성인 혹은 상급의 동료로 구성된 소집단이 함께 임무를 수행할 때, 혼자서 하는 것 보다 성공적인 수행이 가능하다고 한 바 있다(Spivey, 2001; 신현재 외 역, 2001:43). 이는 소집단의 의미 구성 과정 중 여러 수준의 지성이 모여 집단 지성이 발휘 될 수 있음을 강조하는 것이라고 할 수 있다.

를 사용하거나 이것이 사용되는 구체적인 예시를 들어 선택항 어휘의 의미를 정의하였다. 또한 정의를 바탕으로 각 어휘 간의 의미를 변별하는 과정에서, 학습자들은 세부 의미 자질을 구체화하여 의미를 비교하였다. 이처럼 부적합한 어휘가 선택항에 나열되었다 하더라도 이러한 정의 및 변별 과정 등을 거쳐 이를 최종 선택에서 걸러내는 것 또한 중요하다는 것을 알 수 있다.

어휘 의미에 대한 정의 및 변별 과정은 학습자로 하여금 어휘 자체에 대해 숙고하게 하고, 어휘에 대한 지식을 확장시켜 나가는 기회가 될 수 있다. 이는 어휘를 개별적으로 학습하는 것이 아니라 하나의 연결망으로 연결 지어 하나의 체계로서 정리하는 것이므로 학습자들의 어휘부를 보다 정교화 하는 과정이라고 할 수 있다. 구체적으로 유형7 학습자들의 특징과 같이 선택항 어휘에 대하여 보다 쉬운 단어로 풀어 설명하거나, 한자어의 의미를 풀이 하거나, 그 어휘가 사용된 다른 예문을 떠올려 그 의미를 명확히 하는 방법들을 적용할 수 있다.

이외에도 다양한 유의어 교육 방법이 함께 활용될 수 있다. 어휘 간 의미를 변별할 때 주로 사용되는 의미 자질 분석법을 활용하게 되면, 각 어휘 간의 의미상의 공통점과 차이점을 찾아낼 수 있게 된다. 이러한 의미 자질 분석법은 학습자가 이미 소유하고 있는 어휘 지식과 새로이 알게 된 지식을 동시에 다룰 수 있게 함으로써 해당 어휘를 내재화 할 수 있도록 돕는다(Stahl, 1986: 주세형, 1999:46 재인용). 더불어 어휘의 의미에 대해 정의하고 변별하는 과정은 어휘에 대한 민감성을 신장할 수 있다는 점에서도 교육적인 의의가 있다.

예를 들어, 앞서 선택항 나열 단계에서 ‘말하다’와 관련된 여러 어휘를 나열하였다면, 각 어휘들의 의미상 공통점과 차이점을 나눌 수 있게 된다. ‘중얼거리다’의 경우 ‘혼잣말’로 하는 의미를 가진다는 점에서 차이가 있다. 또한 ‘언급하다, 밝히다, 표명하다’와 같은 어휘는 사실에 대한 일반적인 진술이지만, ‘증언하다’의 경우 사실을 증명한다는 의미를 추가적으로 갖고 있으며, ‘해명하다’의 경우 상대방의 오해를 풀기위해 말한다는 의미를 갖는다는 점에서 차이가 있다. 이러한 차이를 발견하는 것은 보다 적절한 어휘를 선택하는 것의 중요한 기준으로 작용할 수 있으며, 학습자들로 하여금 해당 어휘의 구체적인 의미를 이해하고 이를 자신의 지식으로 체화하는 데 효과적이다.

다만 이때 학습자들의 한정된 지식만으로 정의 및 변별 과정을 수행하기에는 한계가 있으므로 국어사전을 적절히 활용하도록 하여야 한다. 국어사전을 활용하면

사전적 정의와 이것이 사용된 예문을 참조하여 유의어 간 의미 차이를 변별할 수 있으며, 공기하는 어휘의 차이를 익혀 상황에 적합한 어휘를 익힐 수 있다(이현화·박미영, 2009). 또한 신명선(2004b)과 같이 학습자로 하여금 해당 어휘가 사용된 다양한 맥락을 발견하도록 하는 것 또한 이 단계에서 적용할 수 있는 유의미한 학습 활동이다.

<p style="text-align: center;"><b>(2) 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기</b></p>	<p>① 선택항에 나열한 어휘의 의미를 정의하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 쉬운 말로 풀이</li> <li>- 한자어 자구 풀이</li> <li>- 다양한 예시를 들어보기</li> </ul> <p>② 선택항에 나열한 어휘의 의미를 변별하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 의미 자질 분석법을 활용하기</li> </ul> <p>③ 사전 및 말뭉치 활용하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 사전적 정의와 예문을 확인하기</li> <li>- 해당 어휘가 사용된 다양한 예문을 찾아보기</li> </ul>
--	--

<표 IV-7> 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기 단계에서의 메타적 인식 틀

### (3) 적절한 어휘 선택하기

여러 어휘를 탐색한 결과를 바탕으로, 처음 포착한 개념에 가장 적합한 어휘를 선택하도록 한다. 그러나 이때 개념과의 의미적 관계뿐 아니라 어휘의 문법적 정보를 고려하여 통사에 맞는 어휘를 선택해야 한다. 의미만을 고려하여 제시문에 목적어가 존재하지 않으나 목적어를 필수적으로 요구하는 어휘를 선택하려 하였다면, 다시금 통사 구조를 고려하여 다른 어휘를 선택해야 한다. 이러한 맥락에서 마틴(Martin, 1984:135)은 학습자들이 각 어휘의 의미뿐만 아니라 통사적 차이를 이해할 수 있는 발견적 교수법이 제공되어야 한다고 주장하였다. 또한 맥케이(McKay, 1980)는 빈칸 안에 들어갈 어휘의 통사적 차이를 인식하는 것이 유의어를 비교하는 한 가지 방법이 될 수 있음을 지적하였다.

가령, 앞선 양상 분석에서는 ‘생각하다’ 중에서도 부정적 의미를 표현하고자 하는 자리에 ‘취급하다, 치부하다, 전락하다’ 등의 유의어를 나열한 학습자를 발견할 수 있었다. 이때 학습자는 어휘가 갖는 부정적인 의미만을 고려하고 통사적 구조

는 의식하지 않아 통사적으로 부적합한 어휘인 ‘전략하다’를 선택하는 결과를 보였다. ‘취급하다, 치부하다’의 통사 구조는 ‘A를 B로, A를 B하게’라면 ‘전략하다’는 ‘~으로’라는 통사적 구조를 요구한다는 차이점을 인식하지 못한 것이다. 이처럼 부정적인 의미를 드러낸다는 점에서 비슷한 의미의 어휘라고 할지라도 문장 구조에 적합한 어휘는 다를 수 있음을 고려하여 적합한 어휘를 선택할 수 있어야 한다. 따라서 적절한 어휘를 선택하는 단계에서는 학습자로 하여금 해당 어휘가 요구하는 통사적 정보를 확인하도록 해야 한다.

또한 어휘를 사용하는 문장의 구조, 글의 문맥을 고려하여 어휘를 선택하고, 특히나 어휘를 사용하는 상황이 공식적인 상황인지 비공식적인 상황인지를 구분해야 한다.

<b>(3) 적절한 어휘 선택하기</b>	<p>① 선택항에 나열한 어휘의 통사구조 고려하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 어휘가 요구하는 논항에 대해 고려한다.</li> <li>- 어휘가 사용되는 문장구조에 대해 고려한다.</li> </ul> <p>② 어휘를 사용하는 문맥적 상황 고려하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 글의 전반적인 흐름을 고려한다.</li> <li>- 공적인 상황인지 사적인 상황인지 인식한다.</li> </ul>
----------------------------	---

<표 IV-8> 적절한 어휘 선택하기 단계에서의 메타적 인식 틀

#### (4) 어휘 선택 평가하기

마지막으로 ‘어휘 선택 평가하기’는 지금까지 어휘를 선택하는 과정을 반성적으로 돌아보는 단계이다. 이는 자기 점검 단계로, ‘다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력했는지’, ‘선택한 어휘가 가장 정확한 의미를 나타내는지’, ‘상황과 맥락에 알맞은 어휘를 선택했는지’를 평가하도록 한다. 이러한 단계는 학습자들로 하여금 어휘 사용에 대한 능동적이고 반성적인 태도를 견지하게 한다. 실제로 학습자들의 정확한 어휘 사용 태도는 선택항 나열 단계를 비롯한 각 단계에서 모두 강조되어야 하는 부분이다. 따라서 교수·학습 상황에서 교사는 학습자들로 하여금 능동적이고 주체적인 태도로 학습에 임하도록 강조해야 한다. 다만 메타적 인식 틀을 기술하는 것에 있어서는 이를 절차화 하여 표현하고자 평가 단계를 구성하였다. 이때 학습자들은 자신의 어휘 사용 태도를 돌아보고, 혹여 부족한 지점이 있었다면 해당 단

계로 돌아가 선택항을 재구성하고 최종 어휘를 다시 선택할 수 있어야 한다.

<b>(4) 어휘 선택 평가하기</b>	① 다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력했는지 점검한다. ② 선택한 어휘가 가장 적절한 의미를 드러내는지 점검한다. ③ 상황과 맥락에 적합한 어휘를 선택했는지 점검한다.
---------------------------	--

<표 IV-9> 어휘 선택 평가하기 단계에서의 메타적 인식 틀

이상을 종합하여 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 정리하면 다음 표와 같다.

<b>(1) 선택항 나열하기</b>	① 포착한 개념의 의미 관계 지식을 활용하여 선택항 나열하기 - 유의 관계에 있는 어휘를 나열해본다. - 반의 관계에 있는 어휘를 나열해본다. ② 소집단 토의를 적용해 보다 다양한 어휘를 떠올려 보기
<b>(2) 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기</b>	① 선택항에 나열한 어휘의 의미를 정의하기 - 쉬운 말로 풀이 - 한자어 자구 풀이 - 다양한 예시를 들어보기 ② 선택항에 나열한 어휘의 의미를 변별하기 - 의미 자질 분석법을 활용하기 ③ 사전 및 말뭉치 활용하기 - 사전적 정의와 예문을 확인하기 - 해당 어휘가 사용된 다양한 예문을 찾아보기
<b>(3) 적절한 어휘 선택하기</b>	① 선택항에 나열한 어휘의 통사구조 고려하기 - 어휘가 요구하는 논항에 대해 고려한다. - 어휘가 사용되는 문장구조에 대해 고려한다. ② 어휘를 사용하는 문맥적 상황 고려하기 - 글의 전반적인 흐름을 고려한다. - 공적인 상황인지 사적인 상황인지 인식한다.
<b>(4) 어휘 선택 평가하기</b>	① 다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력했는지 점검한다. ② 선택한 어휘가 가장 적절한 의미를 드러내는 점검한다. ③ 상황과 맥락에 적합한 어휘를 선택했는지 점검한다.

<표 IV-10> 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀

### 2.3. 메타적 인식 대상 교육용 어휘 선정 기준

이러한 메타적 인식 틀을 적용한 어휘 교육은 다양한 어휘에 접목될 수 있다. 다만 고등학교 학습자를 대상으로 하는 본 연구에서는 메타적 인식의 대상이 되는 교육용 어휘를 위한 구체적인 기준을 제안하고자 한다. 이를 위해서는 세 가지 차원의 기준을 고려할 수 있다.

첫째, 학습자들이 반복적으로 사용하는 기초 어휘에 주목하여 이를 보다 정교화하고자 이에 대응하는 이차 어휘를 교육의 대상으로 삼는 것이다. 앞서 본고의 학습자 실태에서 살펴봤던 것과 같이 학습자들은 보다 구체적인 서술어가 필요한 자리에서도 반복적으로 ‘생각하다’, ‘이야기하다’와 같은 기초 어휘를 사용하였다. 이는 기초 어휘의 특성상 어떤 자리에서도 그 의미를 드러낼 수 있다는 점에서 가능한 일이지만, 국어 사용의 전문성을 갖춘 모어 화자라면 보다 적합한 어휘를 선택하고자 주목하여야 하는 지점이다.<sup>103)</sup>

베크와 맥퀸(Beck & McKeown, 2007)에 따르면 학습의 대상이 되는 어휘는 정교한 어휘이어야 한다.<sup>104)</sup> 이러한 정교한 어휘는 일상생활에서나 학습 자료와의

---

103) 국어 사용의 전문성을 갖춘 모어 화자로서 정확하고 정교한 어휘 사용을 위한 노력은 다음과 같은 글에서 확인할 수 있다.

“(중략...) 준비한 것은 ‘말했다’와 비슷한 말이었다. 연설문에 가장 많이 쓰일 것 같은 단어가 ‘말했다’였기 때문이다. ‘말했다’를 다른 말로 표현하는 어휘를 찾아서 갖고 올라갔다. ‘밝혔다, 피력했다, 설명했다, 주장했다, 토론했다, 뜻을 같이 했다, 동의했다, 희망했다, 강조했다, 언급했다, 공감했다, 합의했다’ 등 30여 개를 준비했다(강원국, 2016:58).”

윗글의 필자는 대통령의 연설문 자문위원으로서 보다 정확한 어휘를 사용하여 연설문을 작성해야 했다. 따라서 자신이 반복해서 쓸 어휘에 대하여 그와 유의 관계에 있는 다양한 어휘를 활용하였다.

104) 베크와 맥퀸, 오만슨(Beck, McKeown, & Omanson, 1987)은 지도 대상의 어휘를 세 층위로 나누어 정리하였다(이영숙, 1996:28-29 재인용). 첫째 층위는 대부분 기초 단어로 자연스럽게 습득이 가능한 어휘이다. 두 번째 층위는 성숙한 언어 사용자로서 자주 사용하는 어휘로, 유용성이 매우 높으며 언어 기능에 중대한 영향력을 갖는 어휘이다. 가령 ‘영향, 사례, 유용하다, 편리하다’와 같은 사고도구어가 이에 속한다. 세 번째 층위는 사용 빈도가 매우 낮거나 특정 영역에만 제한적으로 쓰이는 어휘로 일반적으로 유용성이 높지 못한 어휘이다. 따라서 두 번째 층위의 어휘들이 국어 교육 지도의 주된 대상 어휘가 되어야 한다.

일상적 조우만으로는 학습될 수 없기 때문이다. 이처럼 친근한 개념에 보다 정교한 의미를 갖는 어휘를 어휘 교육의 대상으로 선정하는 것은 어휘의 양적, 질적 성장에 도움이 된다. 또한 일반적으로 정교한 어휘를 배운다는 것은 의미장에 새로운 어휘를 하나 더 추가한다는 의미이며, 더 나아가 이는 기존의 어휘와 연관되어 저장된다는 측면에서 어휘에 대한 이해를 폭넓고 깊이 있게 한다(Lane & Allen, 2010). 따라서 본고에서는 학습자들의 작문 자료에서 반복적인 기초 어휘를 발견하여, 이에 대응하는 여러 유의어를 정리하고, 그 중에서도 교육용 어휘의 3~4등급에 해당하는 어휘를 정리한 바 있다.

둘째, 정교한 어휘는 의사소통 상황 중에서도 문어 상황에 자주 언급되며 특히나 여러 학술 텍스트에 걸쳐 활용된다는 점에서 일종의 사고도구어라고 할 수 있다. 이러한 사고도구어는 주제 자체를 드러내기 보다는 주제를 유지, 발전, 진행시키며, 학습자들이 이를 활용함으로써 지식을 드러내는(on display) 데에 도움을 준다(Corson, 1995:149, 신명선, 2004c: 23 재인용). 가령 구어 의사소통에서는 일상적으로 기초 어휘인 ‘나누다’가 자주 사용되지만, 학술텍스트의 경우 ‘분석하다, 분류하다’와 같은 단어가 사용된다.

셋째, 이러한 사고도구어 중에서도 서술어에 주목하고자 한다. 국어는 서술어 중심의 언어로 어떤 서술어를 선택하느냐에 따라 글의 구조가 달라질 수 있으며, 특히나 학습자들의 작문 자료에서 발견한 대다수의 정교하지 못한 어휘가 서술어에 집중되어 있었기 때문이다.

본고는 이러한 세 가지 기준을 활용하여 학습자들이 반복하여 사용한 기초 어휘 서술어에 대응하는 사고도구어에 초점을 맞추었다. 그러나 이러한 기준은 교수자의 의도에 따라 새로이 재편될 수 있다. 가령 감정 어휘 교육을 목표로 하는 경우라면, 기초적인 감정 어휘에 대응되는 여러 정교한 어휘들을 학습의 대상으로 활용할 수 있다.<sup>105)</sup>

### 3. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습

앞서 설계한 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 토대로 한 어휘 교수·학습의 실재를 밝히고, 이를 실제 어휘 수업에서 실행하여 그 효과를 확인해보고자 한다.

105) 이때 교육용 어휘를 제시한 기존의 연구들을 활용할 수 있을 것으로 보인다.

### 3.1. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교수학습의 실제

어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 어휘 교수·학습의 다양한 국면에서 적용이 가능하다. 교육과정 차원에서 어휘의 체계와 양상의 성취 기준과 연계될 수 있으며, 목표에서 서술한 바와 같이 개별적인 성취 기준을 설정하여 다루어질 수 있다. 또한 한 차시 활동으로 마무리되기보다는 교과서 차원에서 독립된 소단원을 구성하여 지도할 수 있다. 따라서 본 절에서는 교과서 및 교수·학습 과정안에 적용 가능한 교수·학습 활동의 실례(實例)를 보이고자 한다. 우선 학습 목표는 다음과 같이 설정할 수 있다.

#### <학습 목표>

1. 어휘를 선택하는 과정에서 다양한 어휘를 생각해 정의해 보고 변별해 본다.
  - 선택이 가능한 다양한 어휘를 나열할 수 있다.
  - 나열한 어휘 각각의 의미에 대해 정의하고 변별할 수 있다.
2. 어휘를 선택하는 데 필요한 다양한 조건을 고려하여 가장 적절한 어휘를 선택하도록 한다.
  - 어휘 간의 의미 차이를 바탕으로 적절한 어휘를 선택할 수 있다.
  - 어휘의 통사적 구조 차이를 바탕으로 적절한 어휘를 선택할 수 있다.
  - 어휘를 선택하는 상황을 인식하여 적절한 어휘를 선택할 수 있다.
3. 언어적 주체적로서 능동적이고 주체적으로 어휘를 사용하는 태도를 지닌다.
  - 어휘 지식을 총체적으로 활용하고자 하는 능동적인 태도를 보인다.
  - 언어 사용의 주체로서 보다 적합한 어휘를 선택하고자 하는 주체적인 태도를 보인다.

<학습 목표 1>은 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀 중 ‘선택항 나열 단계’와, ‘선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기 단계’, <학습 목표 2>는 ‘정확한 어휘 선택하기 단계’의 절차적 수행을 통해 상세화 될 수 있다. 이때 어휘에 대한 지식이 충분히 활용될 수 있도록 실제 사용에 적용 가능한 과제 형태로 제시되어야 한다. 또한 <학습 목표 3>은 교수·학습 전반에 전제되어 있는 것으로, 어휘를 선택하는 과정을 의식하는 가운데 어휘를 사용하는 태도가 반영되며, 최종적으로 ‘어휘 선택 평가하기’를 통해 마무리하는 과정에서 이를 확인할 수 있다. 더불어 본 수업은 적



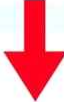
합한 단어를 사용하는 것뿐만 아니라 학습자들이 다양한 어휘를 생각해내고, 어휘에 대해 다루어보는 실제적 경험을 목표로 한다는 점을 기억하며 학습자들이 어휘를 다양하게 다루어볼 수 있도록 수업을 진행하여야 한다.

이러한 목표를 달성하기 위하여 구체적인 활동을 제안하면 다음과 같다.

**< 수업 열기 >**

- 글을 통해 나의 생각을 정확하게 전달해야 할 때, 가장 중요한 것은 무엇일까?  
다음 글을 보고 생각해 보자.

그녀석의 번지르르한 **얼굴** 을 보니,  
내 **얼굴** 이 더욱 초라해졌다.



그녀석의 번지르르한 **낯짝** 을 보니,  
내 **몰골** 이 더욱 초라해졌다.

- 위의 두 글 중에서 어떤 글이 더 정교한 의미를 전달하고 있을까?
- 필자는 정교한 의미 전달을 위해서 어떤 방법을 사용했을까?
- 나는 글을 쓸 때에 어휘를 어떤 식으로 사용하고 있을까 생각해 보자.

<수업 열기>는 수업 시작에 있어서 동기를 유발하는 단계이다. 이때에는 선택하는 어휘에 따라 글이 어떻게 달라지는지를 확인함으로써, 정교한 어휘를 사용해야 하는 이유를 느끼게 하고 자신의 어휘 사용을 돌아볼 수 있는 간단한 도입 활동을 제시한다.

다음으로 <학습 목표 1>을 성취하기 위하여 어휘 선택 과정의 ‘선택항 나열 단계’와 ‘선택항 어휘의 의미 정의 및 변별 단계’를 각각 <활동 1>과 <활동 2>로 구체화 할 수 있다.

**활동1) 어휘 선택항 나열 단계**

**<이해>**<sup>106)</sup> 우리말 어휘는 의미 관계에 따라서 상위어와 하위어, 유의어, 반의어 등으로 나눌 수 있다. 한 단어가 다른 단어의 의미를 포함하거나 다른 단어에 의미가

포함되는 단어들의 관계를 상하 관계라고 한다. 또 말소리는 다르지만 의미가 서로 비슷한 단어들의 관계를 유의 관계라고 한다. 이 관계에 있는 단어들은 의미는 비슷하지만 똑같지는 않다. 그러므로 단어의 의미 차이를 파악하여 각 단어를 정확하게 이해하고 표현할 수 있도록 해야 한다. 한편 둘 이상의 단어에서 의미가 서로 짝을 이루어 대립하는 경우를 반의 관계라고 한다. 이 관계에 있는 단어는 오직 한 개의 의미 요소만 다르고 나머지 의미 요소들은 모두 공통된다는 특징이 있다.

이러한 의미 관계를 이해하면 각 단어의 의미를 정확하게 파악하는 데 도움이 된다. 특히나 우리 머릿속의 어휘부는 이러한 의미 관계를 기반으로 이루어져 있기 때문에, 이 의미 관계를 활용하면 하나의 개념에 대해 다양한 어휘를 떠올릴 수 있다.

**<적용> 유의 관계, 반의 관계를 활용해서 다양한 어휘를 떠올려 보자.**

예시)

‘고치다’와 유의 관계의 단어: 수리하다, 수정하다, 정정하다, 개정하다, 개량하다, ...

‘고치다’와 반의 관계의 단어: 망가뜨리다, 부수다, 파손하다, 파괴하다, ...

▶ ‘나누다’의 유의 관계의 단어: (분류하다, 구분하다, 분담하다, 분할하다, 분해하다, ... )<sup>107)</sup>

▶ ‘나누다’의 반의 관계의 단어: (합치다, 연합하다, 묶다 / 모으다, 저축하다, 모집하다, ... )

<활동 1>은 어휘 의미 관계에 대하여 이해하고 이를 활용하여 다양한 어휘를 나열하는 활동이다. 이때 어휘가 의미 관계에 따라 다양하게 존재할 뿐 아니라 학습자의 머릿속 어휘부 또한 이러한 의미 관계에 따라 조직되어 있음을 주지시키도록 한다. 또한 단순한 어휘 관련 지식을 제공하는 것에서 더 나아가 이를 활용해 다양한 어휘를 나열할 수 있도록 한다. 이를 소집단 토의로 진행하여 집단 지성을 발휘해 다양한 어휘를 떠올려 보는 경험을 제공하도록 한다. 만약 학습자들이 어휘를 나열하는 것에 한계를 느낀다면 유의어 사전<sup>108)</sup>과 같은 보조 자료를 제공할

106) <이해>를 위한 글은 고등학교 국어1 교과서(한철우, 2014:153-154)를 참고하여 본 활동의 취지에 맞게 각색하였다.

107) 이때 괄호 안에 들어 있는 것은 학습자들의 예상 대답으로, 실제 활동지에서는 빈칸으로 제공되어야 한다.

108) 유의어 사전은 누구나 쉽게 떠올릴 수 있는 기본 어휘 5~6천 개를 기본 등재 항목으로 하여 이와 관련한 유의어를 배열해 놓은 것으로(김광해, 1993:350), 이를 활용할 경우 학습자들이 포착한 개념과 관련한 보다 다채로운 어휘를 탐색할 수 있게 된다.

수 있다. 이러한 활동이 궁극적으로 주체적인 언어 사용의 방법임을 강조하여 학습자들로 하여금 책임감 있게 활동을 수행하도록 격려한다.

다음으로 <활동 2>는 어휘의 의미를 정의하고 변별하는 단계이다. 이때에는 비슷한 의미의 어휘라 할지라도 의미의 세밀한 차이를 인식하고 사용하는 것의 중요성과 필요성을 인식할 수 있는 읽기 자료를 함께 제시할 수 있다.

#### 활동2) 선택항 나열 어휘 의미 정의, 변별 단계

<이해> 대통령의 연설문 보좌관으로 유명한 강원국 씨는 글쓰기의 핵심은 어휘력이라고 하였다. 이러한 어휘력은 다양한 노력으로 길러질 수 있는데, 그 중에서도 중요한 것은 어떠한 단어를 써야하는 순간에 그와 관련한 여러 어휘를 떠올려 보고, 그 어휘들의 의미 차이를 고려해보는 것이다. 가령 글을 쓰다가 '발전'이라는 단어를 써야 한다면, 비슷한 뜻인 '향상, 발달, 번영, 개화, 성장, 신장, 약진, 비약, 도약, 진전, 융성 등' 중에서 문맥에 더 적합한 어휘가 무엇인지 골라보자.

어떤 자리에 딱 맞는 단어는 하나뿐이라는 '일물일어'(一物一語)라는 말과 같이, 비슷한 의미를 가진 단어라고 할지라고 미묘한 의미 차이를 가지고 있으며, 그러한 의미 차이는 다양한 방법으로 확인할 수 있다. 예를 들어 각각의 어휘를 자신이 아는 쉬운 단어로 정의해 볼 수 있다. '발전이란 낮은 단계의 것이 높은 단계로 올라가는 것을 의미한다'고 정의해 보는 것이다. 한편, 발전의 유의어들은 모두 '성장'을 의미하지만 각각이 가지고 있는 의미 자질을 고려해보면 약간의 차이가 있다. '번영'이나 '융성'은 '문화나 나라'의 발전을 의미 자질이 내포되어 있고, '개화'의 경우 '개량'과 비슷하게 좋지 않은 부분을 좋게 만든다는 의미 자질이 내포되어 있다. 이러한 자질을 판단하는 것도 유의어의 의미 차이를 발견하는 한 가지 방법이다.

마지막으로 각각의 어휘가 쓰이는 예시를 통해 의미 차이를 확인할 수 있다. 예를 들어 '경제의 {발전/성장/비약}이 사람들의 생활을 윤택하게 했다'는 문장에서는 세 어휘 모두 의미가 통하지만, '논리의 {\*발전/\*성장/비약}이 심하다'의 경우에는 '비약'만 사용할 수 있다. 이러한 문장의 예시를 통해 '비약'에는 발전의 의미 이외에도 너무 빠른 발전으로 인해 차례나 단계가 생략되어 있는 경우를 지칭하기도 한다는 것을 파악할 수 있다.

<적용> 앞서 나열하였던 '나누다'의 유의어 간 의미 차이를 '쉬운 말로 정의하기', '의미 자질 비교해보기', '예문 떠올리기' 방법을 활용해 파악해 보자.

▶ 앞서 정리하였던 '나누다'의 유의어의 의미 차이를 정의, 변별해 보자.

※ 혼자서 하기 어렵다면, 친구와 토의하거나 사전과 인터넷 자료를 활용해 보자.

( 다 같은 '나누다'의 의미이지만, 각각 '나누다'의 의미 뜻이 약간씩 다르다. )

(④ 쉬운 단어로 정의하기를 해보자면, 분류하다는 종류를 나누는 것이고, 구분하다는 부분을 나누는 것 같다. 또 분할하다는 비율을 나누는 것이고, 분담하다는 나누어서 맡는 의미가 있으며, 분해하다는 전체를 몇 개의 부품으로 나눈다는 것 같다.)

(② 분류, 구분, 분할, 분해 같은 단어에는 단순히 무언가를 나누다는 의미가 있다면, 분담에는 나누어 놓은 것을 무엇인가 맡긴다는 의미가 있다는 점에서 '맡기다'의 의미 자질의 차이가 있는 것 같다.)

(③ 예를 들어 생각해 보면, 쓰레기를 각각의 종류에 따라 나누는 거라면, '쓰레기를 종이, 병, 플라스틱으로 분류하다'라고 쓰겠지만, 쓰레기인 것과 그렇지 않은 것을 나누는 거라면, '쓰레기인 것과 그렇지 않은 것을 구분해야 한다'라고 쓸 것이다. 그러므로 '분류'와 '구분'은 비슷한 것 같지만 다른 단어이다.)

▶ '나누다' 유의어의 의미 차이를 발견한 것을 바탕으로, 아래 문장에 어떤 어휘를 쓰면 좋을지 선택해 보자.

(ㄱ) 서울 주변의 소도시들은 위성 도시, 또는 주택 도시로서 수도 서울의 기능을 나누고 있다. >> (분담하고 있다)

(ㄴ) 주택 자금을 7년으로 나누어 상환하다. >> (분할하여)

(ㄷ) 도서를 나누는 기준은 다음과 같다. >> (분류하는)

(ㄹ) 컴퓨터를 나누던 중 중요한 부품을 잃어버렸다. >> (분해하던)

(ㄹ) 열차의 좌석을 흡연석과 금연석으로 나누어 놓았다. >> (구분해)

<활동 2>에서 학생들은 쉽게 사용하던 어휘에 대해 그 의미를 정의하고 변별하는 사고를 경험하게 된다. 이는 무의식적으로 사용하던 어휘에 대하여 보다 다양한 어휘가 사용될 수 있다는 사실을 메타적으로 자각하게 하며, 고유어 하나에 다양한 한자어가 대응하는 이유가 각각이 전달하고자 하는 정교한 의미 차이가 있기 때문임을 깨달을 수 있다. 다만 이 활동이 보다 유의미하게 진행되기 위해서는 사전 찾거나, 해당 어휘가 사용된 구체적인 맥락을 검색하는 것과 같은 다양한 방법이 함께 적용되어야 한다.<sup>109)</sup>

다음으로 <학습 목표 2>를 성취하기 위해 어휘 선택 과정 중 ‘최종 어휘 선택 단계’를 다음과 같은 <활동 3>으로 구성할 수 있다.

**활동3) 최종 어휘 선택 - 어휘의 통사 구조와 사용 상황 인식하기**

<이해> 비슷한 뜻을 갖는 어휘는 의미의 차이도 있지만 그것이 사용되는 문장 구조에서 문법적인 차이를 보이기도 한다. 이러한 문법적인 차이는 어휘가 사용되는 맥락 안에서 고려될 수 있는데, 가령 ‘A라는 대상을 나쁘게 생각한다는 의미’로 ‘취급하다, 치부하다, 전락하다’와 같은 어휘를 떠올렸다면, ‘A를 잘못된 것처럼 ( )’의 문장에 ‘취급하다’와 ‘치부하다’는 적합한 어휘이지만 ‘전락하다’는 적합하지 않은 어휘이다. ‘전락하다’는 ‘~에서 ~으로’라는 통사 구조를 요구하는 어휘이므로, ‘A를 잘못된 것처럼 전락하다’는 문법적으로 부적합한 문장이 된다.

또한 어휘가 사용되어야 하는 상황을 인식하고 어휘를 사용하는 것도 중요하다. 어휘를 사용하는 상황이 말을 하는 상황인지, 글을 쓰는 상황인지를 고려하면 상황에 적합한 어휘를 선택할 수 있다. 많은 이들에게 자신의 의견을 드러내는 논설문 같은 글의 경우, 같은 뜻의 어휘라 하더라도 교양 있다고 느껴지는 것, 참신하게 느껴지는 어휘를 선택하고자 노력하는 것이 좋다.

**<적용>**

▶ ‘나누다’의 유의어의 문법적인 차이 생각해 보자.

(다 같은 나누다의 의미라고 하더라도, ‘할당하다’는 ‘~에게 ~을/를 할당하다’라고 쓴다면, ‘분할하다’의 경우에는 ‘~을 ~으로 분할하다’라는 구조로 쓰인다. 따라서 ‘수확한 곡식을 둘로 (\*할당/분할)했다’에서 ‘할당’은 적합하지 않고 ‘분할’을 써야 한다. )

▶ 다음 기사문을 읽고 상황에 맞지 않은 어휘를 쓴 것을 고쳐 보자. 그리고 상황에 맞는 어휘 사용의 중요성에 대해 이야기해 보자.

... ○월 ○일 ○시, △△산에서 산불이 나 등산객들과 인근 주민들이 대피하는 소동이 있었다. 이 과정에서 용의자로 붙잡힌 A씨는 자신의 잘못이 아니라고 열

109) 이러한 추가 자료의 제시는 교사가 제공할 수도 있지만, 스마트폰 및 전자 기기를 활용하여 학습자 스스로 발견할 수 있도록 하는 것도 한 가지 방법이 된다. 이는 문제해결식 교육 방법(PBL)에서 학습자들이 문제를 해결하기 위하여 다양한 수단을 동원하여 문제에 접근하도록 하는 것과 같은 맥락이다. 어휘는 사전 안에 쓰인 정의뿐만 아니라 실제 언어 사용자들에 의해 정의되는 바가 크므로 사전 이외의 실제적 맥락에서 다양한 용례를 찾아 보도록 하는 것 또한 어휘에 대한 메타적 탐구에서도 매우 유용하다.

심히 씨불였지만, 오늘 오후 등산로 인근에서 발견된 라이터에서 A씨 지문의 일부가 확인되었다. ...

(‘씨불였다’는 비속어이므로 기사문에 쓰기에 적합하지 않다. 용의자가 나쁜 사람이라는 점에서 나쁘게 말을 할 수도 있겠지만, 어휘를 사용하는 상황을 생각해 보면 이건 부적절한 어휘 사용이라고 할 수 있다. 어휘는 때에 적합하게 사용할 때 그 의미가 충분히 전달되므로 사용하는 상황에 대한 인식도 매우 중요하다.)

<활동 3>에서는 어휘를 선택할 때에는 의미 차이를 고려할 뿐만 아니라 어휘가 가지고 있는 문법적 지식과 어휘를 사용하는 상황에 대한 구체적인 인식이 필요함을 설명하도록 한다. 또한 어휘가 필수적으로 요구하는 목적어나 보어는 없는지, 어떠한 조사를 요구하는지 등을 떠올려 보도록 함으로써 어휘에 대한 보다 총체적인 접근이 가능하도록 한다. 더불어 어휘가 사용되는 구체적인 상황에 적합한 어휘를 선택하는 활동을 진행하도록 한다.

마지막으로 <학습 목표3>의 태도를 위한 평가 활동은 <활동 4>로 구체화될 수 있다. 이러한 반성과 성찰의 단계는 학습자로 하여금 이후의 어휘 사용에 있어 보다 능동적이고 주체적으로 사용할 수 있는 태도를 견지하게끔 한다. 어휘 사용 태도에 대한 주목은 앞선 모든 활동에 전제되어 있지만, 독립적인 활동으로 명시함은 어휘 사용 태도의 중요성을 다시 한 번 강조하기 위함이다.

#### 활동4) 어휘 선택 과정의 태도 평가

<이해> 어휘는 사용하는 사람의 선택에 의해 사용된다. 따라서 사용하는 사람의 선택 의지와 태도가 중요하다. 따라서 적절한 어휘를 사용하는 데 있어 다양한 어휘를 사용하고자 하는 태도는 어휘를 많이 알고 있는 것만큼이나 중요하다.

<적용> ► 어휘를 선택하는 과정에서 보인 자신의 태도를 평가해 보고, 어떤 점에서 부족한 지 파악해 보자.

1) 나는 다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력하였다.	상	중	하
2) 나는 나열한 어휘의 의미를 정의하고 차이를 발견하기 위해 노력하였다.	상	중	하
3) 나는 나열한 어휘의 문법적 정보를 확인하기 위해 노력하였다.	상	중	하
4) 나는 어휘가 사용되는 상황과 맥락에 맞는 어휘를 선택하고자 노력하였다.	상	중	하

<자신의 어휘 사용에 대한 평가>

최종적으로는 앞선 모든 활동을 적용하여 문맥 안에서 적절한 어휘를 선택하는 활동을 다음의<활동 5>와 같이 진행할 수 있다.

**활동5) 다음 글을 읽고 이어지는 질문에 답해 보자.**

1. 예전에는 금메달 후보로 꼽히던 선수가 금메달을 목에 걸지 못하면 알게 모르게 '죄인'으로 ( ㉠ )(하)는 분위기가 있었다. 중계진이 은메달 혹은 동메달에 "그쳤다"(혹은 "머물렀다")처럼 선수의 맘을 폄하하는 발언도 자연스럽게 했다. 방송뿐만 아니라 신문도 분위기는 비슷했다.

2. 일반적으로 서양인은 자기의 의사를 분명한 말로 밝힌다. 그리스 이래로 토론과 변론은 서양인의 사회생활의 기초라 해도 과언이 아니다. 여기에 비해 한국인의 사유에는 표면적 말보다 비언어적 교류를 더 중시하는 경향이 강하다. 말은 오히려 조심하고 경계해야 할 대상으로 생각된다. 그렇기 때문에 우리의 속담 중에는 말의 이러한 부정적 측면을 부각시키고 있는 사례가 많다. 한국인은 말에 대한 경계로 인해 자연히 말 이외의 의사 전달 방식을 선호한다. 침묵에 대한 한국인의 태도가 좋은 예다. 한국인은 대화속 침묵에 대해 서양인처럼 과민하지 않다.

한국인의 비언어적 교류에 대한 선호는 '눈치'에 의해 전형적으로 나타난다. 언어에 의한 공개적인 의사 전달이 신중해질수록 '눈치'가 차지하는 비율이 높아지게 마련이다. 따라서 눈치를 통찰력과 대비하여 약삭빠른 수단으로만 ( ㉡ )(하)는 관점은, 깊은 통찰력과 남의 아픔을 깊이 헤아리는 격조 높은 '눈치'의 사회적 기능을 간과한 것이다.

3. 2005년 10월 17일, 지하철 5호선 천호역. 그곳에서 무슨 일이 일어났을까? 열차가 타는 곳에 도착하는 순간, 한 승객이 열차와 타는 곳 사이로 떨어졌다. 열차는 정차되었고, 곧 문이 열리면서 승객이 쏟아져 나왔다. 그런데 폐쇄회로 TV(CCTV)를 통해 녹화된 영상에서는 이상한 장면이 목격된다. 타는 곳에 내린 승객이 전동차에 손을 얹고 다 함께 밀기 시작한 것이다. 처음에는 꿈쩍도 하지 않던 전동차가 반동에 의해 조금씩 흔들렸고, 한순간에 기우뚱 전동차가 움직였다. 그 사이에 승객들은 선로에 낀 사람을 무사히 구출해 냈다. 당시 역무원이었던 □□□ 씨는 그때의 기억을 이렇게 ( ㉢ ).

4. 정보를 전달하는 글은 독자에게 어떤 대상, 사실, 현상 등에 대한 정보를 전달하기 위한 것이므로 수집한 자료 중에서 가치 있고 신뢰할 만한 정보를 모으고 선별하여 선

정하는 일이 중요하다. 가치 있는 정보를 선정할 때에는 전달하고자 하는 내용이 독자에게 의미 있는 정보인지, 정보 전달의 대상, 사실, 현상 등이 알릴만한 가치가 있는 것인지를 ( ㉔ ).

① 글의 빈칸 안에 들어 갈 어휘를 생각해보고 가능한 많은 어휘를 나열해 보자.

- 표현하고자 하는 개념과 유의 관계에 있는 어휘를 떠올려 보자.
- 표현하고자 하는 개념과 반의 관계에 있는 어휘를 떠올려 보자.

빈칸 번호 <sup>110)</sup>	떠올린 어휘
㉑	
㉒	
㉓	
㉔	

② 나열한 어휘 각각의 의미가 무엇인지 정의하고 친구들과 토의해 보자.

- 쉬운 동의어로 풀어서 의미를 파악해 보자.
- 각 어휘의 의미를 이루고 있는 의미 자질을 분석해 보자.
- 그 어휘가 사용된 다른 예시를 들어 보자.

③ 나열된 어휘 간의 차이를 찾아보자.

- 어휘들의 세부적인 의미에서 긍정적/부정적, 간접적/직접적인 의미의 차이를 보이는 것이 있는지 확인해 보자.
- 어휘들의 문법적인 정보에서 차이가 있는지를 확인해보자. 해당 어휘가 요구하는 목적어나 부사어가 없는지 확인해 보자.

④ 나열한 어휘 중 가장 적합한 어휘를 최종적으로 선택해 보자.

- 표현하고자 하는 의미와 가장 적합한 어휘인지 확인해 보자.
- 문장의 문법적 구조와도 잘 어울리는지 확인해 보자.
- 어휘를 사용하는 상황이 공적인 상황인지 사적인 상황인지 확인해 보자.

⑤ 최종 어휘를 선택한 다음, 어휘를 선택하는 과정에서의 나의 태도를 반성해 보자.

- 다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력했는지 점검해 보자.
- 어휘의 의미와 문법, 화용적 정보를 확인하기 위해 노력했는지 점검해 보자.
- 어휘를 사용하는 상황과 맥락에 맞는 어휘를 선택했는지 점검해 보자.

1. 나는 다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력하였다.	상	중	하
------------------------------	---	---	---



2. 나는 나열한 어휘의 의미를 정의하고 차이를 발견하기 위해 노력하였다.	상	중	하
3. 나는 나열한 어휘의 문법적 정보를 확인하기 위해 노력하였다.	상	중	하
4. 나는 어휘가 사용되는 상황과 맥락에 맞는 어휘를 선택하고자 노력하였다.	상	중	하
<자신의 어휘 사용에 대한 평가>			

마지막 활동은 소집단 토의로 진행하고 수업의 마무리 단계에서 학습자는 모두 별로 활동한 결과를 발표하고, 교사는 이에 대해 적절히 피드백 한다. 이때 교사는 학습한 어휘에 대하여 그 의미와 통사, 화용 정보를 정교하게 이해할 수 있도록 다시 한 번 체계적으로 정리하도록 한다. 또한 어휘에 대한 메타적인 인식 활동을 바탕으로 어휘를 배우고자 하는 능동적인 태도와 보다 정확한 어휘 사용을 하고자 하는 주체적인 자세를 내면화하도록 한다.

이러한 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 어휘 영역에서뿐 아니라 읽기와 작문 같은 기능 영역과도 연계될 수 있다. 다음의 <활동 6>은 읽기 영역과의 연계를 바탕으로, <활동 7>은 작문 영역과의 연계를 바탕으로 구안된 활동이다. 이러한 활동은 교과서 층위에서 어휘 단원의 심화 활동 차원으로 제시되거나, 읽기나 작문 단원에서 각각 ‘읽기 중 활동’이나 ‘쓰기 전·후 활동’에서 제시될 수 있다.

<p><b>활동6) 필자의 어휘 선택 과정 추적하기</b></p> <p>※ 아래의 글을 읽고 질문에 답해 보자.</p> <p>&lt;한글 전용 정책 반대 측 글&gt;</p> <p>심지어 국어와 한글을 같은 것으로 이해하거나 한자와 한자어를 혼동하는 사람들도 있다. 한자(漢字)라는 호칭의 유래를 잘못 알고 한자를 무조건 외국어로 ① <b>취급하려는 태도</b>는 곤란하다. 세종대왕께서 훈민정자(訓民正字)가 아닌 훈민정음(訓民正音)을 창제 반포하신 의도를 되새겨 볼 필요가 있다. 더불어 한글 전용이 국가 장래에 미칠 영향에 대해 고민해 보아야 한다. 한글은 정보화 시대의 유용한 도구지만 세계화를</p>
---

110) 해당 표는 아래의 질문 1~4에 반복되어 나타나는 것이지만, 본 논문에서는 편의상 한 번만 제시하였다.

염두에 둔다면 한자를 소홀하게 여겨서는 안 된다. 한자는 우리글이기도 하지만 동아시아의 유용한 소통 도구이기 때문이다.

- ▶ 필자가 ①에 쓰인 어휘 말고 사용할 수 있었던 어휘는 무엇이 있었을까?  
(생각하다, 여기다, 다루다, 치부하다, 보다, 낙인찍다, 전락시키다, ...)
- ▶ 그러한 어휘에는 어떠한 의미 차이 있을까?  
(다들 ~을 ~으로 여긴다는 의미인데, '생각하다, 다루다, 여기다, 보다'는 그냥 긍정적인 의미로도 쓸 수 있다면, '치부하다, 낙인찍다, 전락시키다'는 부정적인 의미를 더 드러낸다는 점에서 차이가 있다.)
- ▶ 문법적으로나 상황적으로는 어떠한 차이가 있을까?  
(‘치부하다, 낙인찍다’는 ‘~를 ~(으)로, ~라고’의 문장 구조를 보이고, ‘전락시키다’는 ‘~으로’라는 문장구조를 보인다. 그런데 본문에서 보면 ‘한자를 외국어로’라는 문장 구조니까, ‘전락시키다’는 적합하지 않은 어휘라고 할 수 있다.)
- ▶ 따라서 필자는 어떠한 의도를 가지고 그러한 어휘를 선택한 것일까? 이 외에도 사용할 수 있는 어휘가 있다면 무엇이 있을까?  
(필자는 부정적인 판단을 강조하려고 ‘취급하다’를 선택한 것 같다. 이 외에도 의미와 문법 구조가 비슷한 ‘치부하다, 낙인찍다’를 사용할 수 있을 것이다.)

이는 읽기 과정 중 교사가 초점을 두고자 하는 어휘에 대하여 적용할 수 있는 활동이다. 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용하여, 필자가 이러한 어휘를 선택한 이유를 추적하는 이 활동은 필자가 선택할 수 있었던 다양한 어휘를 나열해 보고, 그러한 어휘의 의미, 통사, 화용적 정보를 탐색하고, 어휘가 사용되는 맥락 안에서 최적의 어휘를 선택하는 일련의 사고 경험을 제공할 수 있다. 같은 방법으로 문학작품에 적용하면 문학에서 쓰이는 어휘의 특징을 이해하는 것에도 유익할 것이다.<sup>111)</sup>

111) 이러한 어휘 추적 활동은 다양한 장르의 글을 읽을 때 활용 가능하며, 그레이브(Graves, 2006:121)에서는 이를 문학 시간에 적용한 예를 다음과 같이 소개하고 있다.

Scott and her colleagues(1996) have studied vocabulary as a vehicle for connecting reading and writing. Within the context of literature discussion groups, they assign on student the role of **word hunter, whose job it is to look for particularly interesting uses of language in the literature read by the group.** This student might, for example, draw the group's attention to Sharon Creech's

다음으로 작문에 적용한 경우의 활동을 살펴보면 다음과 같다.

활동7) 자신의 글쓰기에서 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용해 퇴고하기	
<p>앞서 '청소년의 언어생활'과 관련하여 쓴 자신의 글에서, <b>자신의 의견을 가장 명확하게 드러내고자 했던 부분</b>을 찾아서, 자신의 표현 의도와, 그것을 명확하게 하기 위해서 선택할 수 있는 여러 단어를 탐색해 보자. 그리고 각각을 선택할 때의 효과를 고려하여 최종적인 한 단어를 선택해 보자.</p>	
처음에 썼던 문장	
이 문장에서 자신이 표현하고자 했던 것은 무엇인가?	
의도를 명확하게 하고 싶은 부분에 동그라미 치고, 그 부분에 쓸 수 있는 다른 단어를 찾아 적어 보자.	i)
	ii)
	iii)
탐색한 단어 중 최종적인 한 단어를 선택해 문장을 고쳐보고, 그 단어를 선택한 이유를 적어 보자	

이는 쓰기 과정 중 퇴고 단계에서 적용할 수 있는 활동으로, 학습자가 쓴 글 중에서 의견을 명확히 드러내고자 했던 부분을 포착하고, 그 지점에서 자신이 선택한 어휘를 점검해 보는 것이다. 이때 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용하여, 자신이 표현하고자 했던 바를 드러낼 수 있는 여러 어휘를 탐색해 보고, 나열한 어휘의 의미, 통사, 화용적 정보를 정의하고 변별함으로써 최적의 어휘를 선택해 보도록 한다. 이러한 방식은 자신의 글을 퇴고할 때 뿐 아니라, 소집단 고쳐 쓰기 활동으로도 적용 가능하다.

이상에서 제안한 활동은 교과서와 어휘 교수·학습 활동 등 다양한 차원에서 활용이 가능하다. 특히나 현행 고등학교 교과서에서 어휘 단원은 어휘와 관련한 설명문을 제시하는 '제재 중심'의 교과서 구성을 보인다. 그러나 앞서 확인한 바와

---

us of the word *lunatic* in *Walk Two Moons*(1994) to describe a mysterious stranger. Why doesn't the author use *mentally ill* or *weirdo*? How does the author's word choice relate to the character who first uses the word to describe the mysterious stranger?

같이 어휘는 분절적인 지식의 습득 보다는 실제적인 수행과 활동 경험을 통해 체화된다. 따라서 본고에서 제안한 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀의 활동의 실례(實例)는 어휘 수행의 실제적 맥락을 보장하는 ‘활동 중심’의 교과서 구성을 가능하게 할 수 있다. 더 나아가 이러한 교수·학습의 반복적인 경험은 학습자로 하여금 어휘 사용 및 학습에 있어 개인적인 전략으로서 내재화될 수 있을 것으로도 예상된다.<sup>112)</sup>

### 3.2 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습의 실행 및 효과

#### (1) 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교수·학습의 실행

본 절에서는 앞서 제안한 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용하여 실제 교수·학습을 실행하고 그 효과를 검증하였다. 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육은 G고등학교의 두 학급을 대상으로 실행되었다.<sup>113)</sup> 한 학급은 교수·학습의 효과를 검증하기 위한 실험 집단이고, 한 학급은 비교를 위한 비교 집단이었다. 두 학급의 사전 동질성 검증을 위해 앞서 제작하였던 수용 어휘 측도(Vocabulary Levels Test: VLT) 검사 및 어휘 사용 태도에 대한 설문을 실시하였고, 검사 결과 두 집단의 어휘 수준 및 어휘 사용 태도는 동일한 것으로 나타났다.<sup>114)</sup> 이에 따라 군집 표집 방법을 적용하여 기존 집단을 그대로 유지하여 교수·

112) 사실상 어휘 교육에서 개별 어휘에 대한 정보를 일일이 제공하는 것에는 한계가 있다. 따라서 학습자 스스로 어휘에 대하여 관심을 갖고 주체적으로 학습하고자 하는 태도는 어휘 능력 신장에 있어 필수적인 조건이 되며, 학습자들이 어휘를 사용하고 학습하는 전략을 습득하는 것 또한 어휘 교육에 있어 중요한 교육 내용으로 기능한다. 그레이브(Graves, 1987)에 따르면 어휘 교육의 내용은 ‘어휘 그 자체, 어휘에 대한 학습, 어휘 학습 방법의 학습’의 세 가지로 정리될 수 있다. 즉 어휘 교육은 ‘어휘’를 가르치는 것뿐만 아니라 ‘스스로 어휘를 학습할 수 있는 방법’을 제공해야 하며, 더 나아가 ‘어휘에 대하여 메타적으로 인식’하는 것을 포함해야 한다는 것이다. 이러한 점에서 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식은 학습자가 어휘를 학습하는 방법이자 사용하는 전략으로도 활용이 가능하다. 가령 학습자 개인이 글을 쓰는 상황에서, 보다 정확한 어휘를 찾아 나서기 위해 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식을 적용하는 것은 일종의 전략이라고 할 수 있다.

113) G고등학교의 국어 과목 학업 성취도 수준은 ‘보통학력 이상’이 ‘86.7%’, ‘기초학력’이 ‘11.7%’, ‘기초학력 미달’이 ‘1.6%’를 보였다. 또한 본고는 고등학교 전(全)학년을 연구 및 교육의 대상으로 삼았으므로, 학년에 구애받지 않고 수업을 실행하였다. 따라서 본 절의 교육 대상자는 고등학교 1학년 학습자이다.

학습을 실행하였고, 수업 중 생성된 활동의 결과물을 교수·학습의 효과를 양적, 질적으로 검증하는 데 활용하였다. 자료 수집에 대한 구체적인 정보는 다음과 같다.

구분	학습 전(자료 1)	학습 중(자료 2)
자료 수집 대상	서울 소재 G 고등학교 1학년 학생 70명 (학급 당 35명으로 구성된 2개의 학급)	
자료 수집 시기	2017년 5월 25~26일	
자료의 성격 및 수집 목적	사전 동질성 검사를 위한 수용 어휘 검사(VLT) 및 어휘에 대한 태도 설문	수업의 효과를 분석하기 위한 수업 중 활동 및 토의 결과지와 수업 소감문
자료 수집 과정	2개 학급으로 구성된 학생 70명에게 수용 어휘 검사를 시행함	2개 학급(각 35명, 총 70명)의 학습자에게 어휘 수업을 진행하고, 어휘 선택 과제를 개인 및 소집단으로 수행하게 한 뒤 그 결과 및 수업 소감을 작성해 제출하도록 함

<표 IV-11> 자료 수집 과정 개요

실험 집단에게는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교육을 제공하였고, 비교 집단에게는 기존의 교과서 어휘 수업을 제공하였다. 집단별 교수학습 내용에 대해 알아보면 다음과 같다.

### ① 실험 집단

실험 집단에게는 ‘3.1. 어휘 교수학습의 실제’에서 제시한 교수·학습 활동을 적용하여 2차시에 걸쳐 수업을 진행하였다. 1차시에서 2차시 중반까지는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 활동 중심의 수업을 진행하였다. 2차시 중·후반에서는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용하는 어휘 선택 과제를 수행하도록 하였다.<sup>115)</sup> 우선 개인적으로 수행한 뒤 소집단 토의를 진행하여 보다 다채로운 어

114) 구체적인 통계 분석 결과는 후술할 ‘(2) 교수·학습의 효과’에서 제시하기로 한다.

115) G고등학교는 국어 수업을 블록타임제로 운영하고 있어 2차시를 연속으로 수업하였다. 따라서 수업의 내용을 1차시와 2차시로 정확히 구분하지 않고, 교수자의 재량에 따라 1차시~ 2차시 중반까지(70분 간) 앞서 ‘어휘 교수·학습의 실제’에서 제시한 <수업 열기>부터 <활동 4>까지의 내용으로 수업을 진행하고, 2차시 중반부터 후반에(30분 간) <활동 5>로 어휘 선택 과정 활동을 진행하였다. 이러한 수업 진행은 연구자 본인이 직접 수행

휘 선택 과정을 경험하게끔 하였다. 이때 앞서 학습하였던 메타적 인식 틀의 내용을 정리하여 질문지와 함께 제공하였으며, 토의를 통해 발견한 내용을 바탕으로 처음의 선택을 수정할 수 있도록 하였다. 마지막으로 교수·학습 후에는 사후 검사를 위하여 개인별로 어휘 선택 활동지를 정리하고, 어휘 태도 설문 및 수업 소감문을 작성하여 제출하도록 하였다.

## ② 비교 집단

비교 집단 또한 2차시에 걸쳐 어휘 수업을 진행하였다. 1차시에서 2차시 중반까지는 교사의 설명 중심으로 ‘어휘의 체계와 양상’ 단원 수업을 진행하였으며<sup>116)</sup>, 2차시 중·후반에서는 앞 시간에 학습한 내용을 바탕으로, 실험 집단과 동일한 어휘 선택 과제를 수행하도록 하였다. 다만 이때에는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 제공하지 않았으며, 실험 집단과 마찬가지로 개인적으로 어휘 선택 과제를 수행한 후 소집단 토의를 진행하였다. 이때 토의를 통해 추가적으로 알게 된 단어는 자신의 선택항에 추가하도록 하였으며, 최종 선택 어휘 및 그 이유에 대해서도 수정할 수 있도록 하였다. 교수·학습 후에는 실험 집단과 마찬가지로 개인별로 어휘 선택 활동지를 정리하고, 어휘 태도 설문 및 수업 소감문을 작성하도록 하였다.

구분		실험 집단	비교 집단
학습 전		수용 어휘 검사(VLT) 및 어휘에 대한 태도 설문 <sup>117)</sup>	
교수· 학습 내용	1차시	메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습	‘어휘’ 단원 교수·학습
	2차시	어휘 선택 활동 수행 - 개인별, 소집단 토의	
학습 후		어휘 선택 활동지 정리 및 수업 소감문 작성	

<표 IV-12> 집단별 교수·학습 진행 개요

하였다.

116) G고등학교는 국어1 교과서로 ‘천재(박영목)’를 채택하고 있었다. 실험 집단에게 진행한 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 수업은 어휘를 둘러싼 여러 지식을 ‘메타적 인식 경험’으로 재구성한 내용이라면, 비교 집단에게 진행한 교과서 수업은 어휘에 대한 일반적인 지식을 설명문으로 제공하는 것이다.

## (2) 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교수·학습의 효과<sup>118)</sup>

어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교육의 효과를 검증하기 위해 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 제공하여 교수·학습한 실험 집단과, 이를 제공하지 않고 교수·학습한 비교 집단의 어휘 선택 과정의 유형과 어휘에 대한 태도를 SPSS 24로 분석하였다. 교수·학습의 효과를 확인하기에 앞서 두 집단의 동질성을 확인하기 위해 각 집단의 실험 전 이해 어휘 수준 검사 및 어휘에 대한 태도 설문 결과를 비교하였다.

	평균	표준편차	t통계값	유의확률
실험 집단	41.78	2.03	-.108	.914
비교 집단	41.72	2.37		

<표 IV-13> 집단별 사전 동질성 검사 - 이해 어휘 수준

사전 이해 어휘 검사 결과 총 45문항에 대하여 실험 집단은 평균 41.78개를 맞혔으며, 최댓값은 45, 최솟값은 37이었다. 반면 비교 집단은 총 45문항 중 평균 41.72개를 맞혔고, 최댓값 45, 최솟값 33을 보였다. 두 집단의 이해 어휘 수준에 차이가 있는지에 대한 t통계값은 -.108, 유의확률은 .914로서 유의수준 .05에서 집단 간 이해 어휘 수준의 차이가 없는 것으로 분석되어 동질한 집단임을 확인할 수 있다.

	평균	표준편차	t통계값	유의확률
실험 집단	3.95	.73	-.109	.913
비교 집단	3.95	.69		

<표 IV-14> 집단별 사전 동질성 검사 - 어휘에 대한 태도

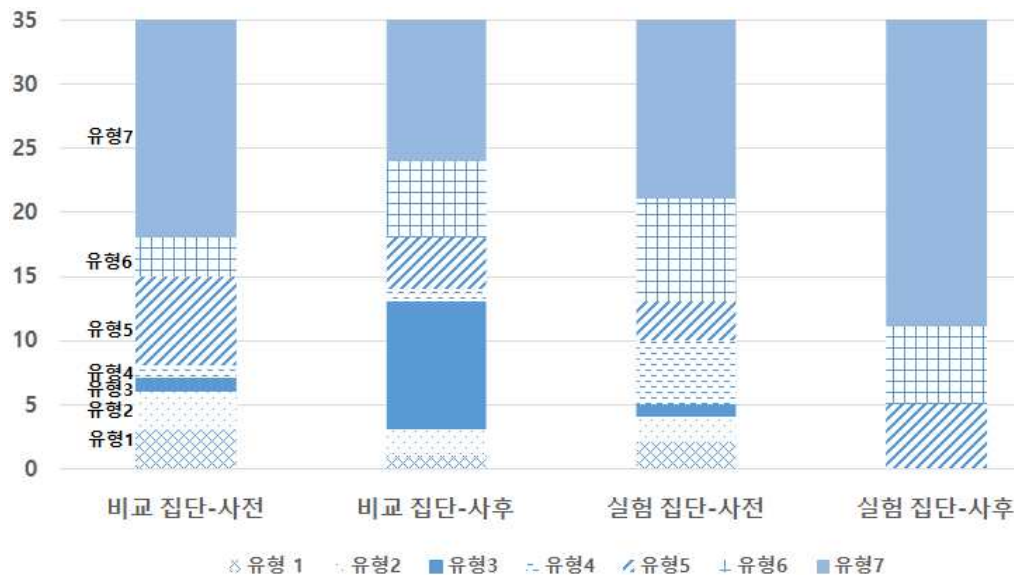
또한 두 집단의 어휘에 대한 태도의 사전 동질성 검사 결과, t통계값 -.109, 유의확률 .913으로 유의수준 .05에서 집단 간 어휘에 대한 태도의 차이가 없는 것으

117) 사전, 사후 어휘 태도 설문 항목은 ‘주체적인 어휘 사용 태도’, ‘정확한 어휘 사용에 대한 태도’, ‘어휘 학습에 대한 태도’를 포함하고 있다. 설문 항목의 신뢰도를 SPSS 24로 분석한 결과, 사전, 사후 설문 문항의 크론바흐 알파(Cronbach's alpha)가 각각 .847, .942로 높은 수준의 신뢰도를 보였다.

118) 교육의 효과는 II장에서 제시한 의의와 유사할 것으로 예상되나, 학습자의 실제적인 어휘 능력 향상 및 어휘 사용 태도 신장과 같은 거시적인 효과를 단일 실험을 통해 확인하는 것에는 한계가 있을 것으로 판단되었다. 이에 본고에서 제안하는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 교수·학습의 효과를 검증하는 것으로 대신하였다.

로 분석되어 동질한 집단임을 확인할 수 있다. 이를 바탕으로 ‘어휘 선택 과정 유형’과 ‘어휘에 대한 태도’에서의 교수·학습 효과를 분석해 볼 수 있다.

### ① 어휘 선택 과정 유형 분석



【그림 IV-3】 집단별 사전·사후 어휘 선택 과정 유형 변화 비교

비교 집단의 사전, 사후 어휘 선택 과정 유형의 변화를 보면, 사전에는 유형7이 가장 많았으나 교수·학습 이후 유형1, 유형2, 유형5, 유형7은 줄어들고, 유형3과 유형6이 늘었음을 확인할 수 있다. 이는 어휘에 대한 수업을 함으로써 ‘정교한 어휘 사용의 중요성’에 대한 인식이 생겨 유형1, 유형2, 유형5는 줄고, 보다 정교한 어휘를 사용하고자 하여 유형3이 늘어난 것으로 보인다. 그러나 유형3이 늘어나고, 유형7이 줄어든 것은 학습자들이 어휘에 대해 사고하는 경험을 배제한 채 정교한 어휘만을 사용하는 경향을 보인 것으로 해석할 수 있다.<sup>119)</sup>

119) 이는 비교 집단의 소집단 토의 내용을 전사한 내용에서 구체적으로 확인할 수 있었다.

[비교 집단-4] [제시문 1] 예전에는 금메달 후보로 꼽히던 선수가 금메달을 목에 걸지 못하면 알게 모르게 ‘죄인’으로 ( ㉠ )(하)는 분위기가 있었다.  
G-13: 나는 ‘취급’이 맞는 거 같은데 너네는 뭐 썼어?  
G-2: 나는 그냥 ‘생각하다’라고 썼는데.



한편 실험 집단의 경우 사후 조사에서 유형1~유형4는 사라지고 유형5, 유형6, 유형7만 보였는데, 이는 메타적 인식 틀을 활용하여 어휘를 선택하는 과정 속에서 모든 학습자들이 선택항을 나열하고 어휘에 대해 사고하는 과정을 거쳤음을 보여 준다. 다만 어휘의 문법적, 화용적 지식을 활용하지 못하여 유형5에 머무르거나, 의사소통 중심의 어휘 사용 태도로 인해 유형6에 머무는 모습을 보이기도 하였다. 그러나 사전에는 유형7인 학습자가 14명이었던 것에 반해 사후에는 24명으로 늘어나 큰 폭의 변화가 있었음을 확인할 수 있다.<sup>120)</sup>

이러한 비교 집단과 실험 집단의 어휘 선택 과정의 유형 변화를 통해, 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교육을 제공할 때 학습자들이 자신이 보유한 다양한 어휘 지식을 활용하여 보다 정교한 어휘를 선택하는 과정을 경험하게 된다는 것을 알 수 있다. 이는 실험 집단과 비교 집단의 학습자들이 나열한 선택항 어휘의 개수와 어휘 선택 이유의 차이를 양적 통계로 분석함으로써 보다 구체적으로 살펴볼 수 있다. 우선 두 집단이 구성한 선택항 어휘의 개수 차이를 살펴보면 다음과 같다.

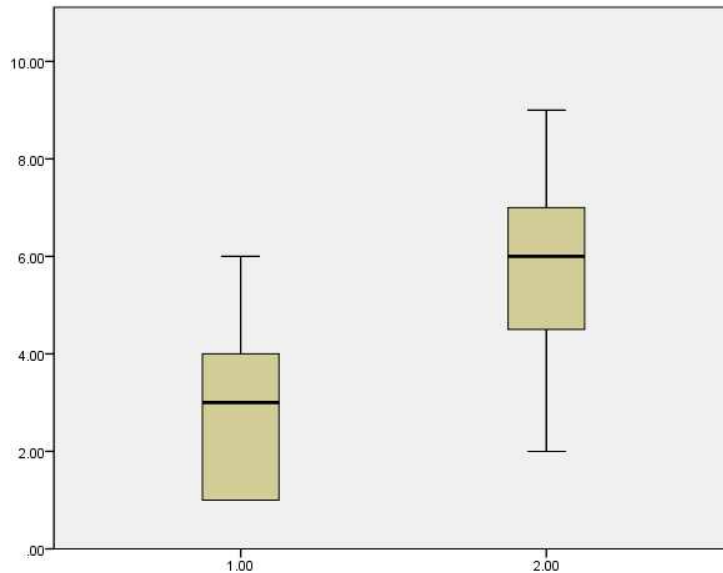
G-6: ‘몰아가다’도 괜찮은 거 같아.  
G-13, G-2: 오 그거 좋다. 그냥 느낌이 딱 그거네?

위의 사례와 같이, 비교 집단의 학습자들은 어휘 선택 과정 중 선택의 근거로서 ‘느낌’을 활용하는 경우가 대다수였다. 이처럼 비교 집단의 학습자들은 어휘를 선택하는 순간, 어휘에 대하여 깊이 있는 사고를 경험하기 보다는 ‘직관적인 판단’에 의존하는 경향을 보였다.

120) 한편 실험 집단의 소집단 토의 내용을 전사하여 살펴보면 다음과 같다.

[실험 집단-6] [제시문 1] 예전에는 금메달 후보로 뽑히던 선수가 금메달을 목에 걸지 못하면 알게 모르게 ‘죄인’으로 (㉠)(하)는 분위기가 있었다.  
G-47: 나는 ‘취급’, ‘인식’, ‘펼하’가 될 거 같아. 너는?  
G-52: 나는 ‘비하하다’, ‘몰아가다’ 이런 거 썼어.  
G-61: 뭔가 의미를 생각해보면, ‘펼하하다’는 ‘깎아내린다’는 뜻이고, 비하하다도 비슷하고, ‘취급’이란 ‘지부’는 뭔가 나쁜 걸로 딱 확정 짓는 거 같아. ‘몰아가다’는 여러 사람이 어떠하다고 여기는 거? 판단하는 거? 그런 걸 의미하는 거 같은데?  
G-45: 오 그러네. 다 비슷한 의미인데 뭔가 조금씩 다른데? 그럼 이 문장에서는 아무래도 부정적인 의미에다가, 다수의 사람이 그런 식으로 여긴다는 의미를 말하는 거니까, ‘몰아가다’를 선택하는 게 좋을 거 같아.

이와 같이 실험 집단의 학습자들은 선택 가능한 여러 어휘를 나열하고, 나열한 어휘의 의미를 정의하고 변별하는 사고 과정을 거쳐 최종 어휘를 선택하는 양상을 보였다는 점에서 비교 집단과 차이가 있었다.



【그림 IV-4】 수업 후 두 집단의 선택항 어휘의 개수 비교 상자 그림

가로축의 1은 비교 집단을, 2는 실험 집단을 의미한다. 세로축의 숫자는 학습자들이 구성한 선택항 어휘의 개수로, 비교 집단의 경우 최소 1개, 최대 6개의 어휘를 선택항으로 나열하였으며, 평균 2.7개의 어휘를 선택항에 나열하였다. 한편 실험 집단의 경우 최소 2개, 최대 9개의 어휘를 선택항으로 나열하였으며, 평균 5.8개의 어휘를 선택항에 나열하여, 비교 집단과 큰 차이를 보였다.

	평균	표준편차	t통계값	유의확률
실험 집단	5.8	2.13	-6.86	.000
비교 집단	2.7	1.58		

<표 IV-15> 집단별 선택항 어휘 개수 차이에 대한 두 독립표본 t 검정 결과

이러한 차이는 t통계값 -6.86, 유의확률 .000으로 유의 수준 .001에서 유의하게 나타났다. 두 집단이 실험 전 동질집단이었음을 감안하면 수업 후의 실험 집단은 선택항 구성에 있어서 비교 집단에 비해 월등히 많은 어휘를 나열할 수 있었음을 분명하게 보여준다.

이처럼 학습자들은 메타적 인식 틀을 활용할 때에 더 많은 어휘를 떠올릴 수 있었는데, 이는 어휘 관계에 대한 지식을 활용해 머릿속 어휘부를 자극하면 가지고 있던 어휘 자원을 활용 가능한 맥락으로 꺼낼 수 있다는 것을 보여준다. 또한 이

러한 학습 경험이 반복적으로 제공됨으로써 학습자들이 자신의 어휘 지식을 풍부하게 활용할 수 있을 것으로 예상된다.

다음으로 집단별 어휘 선택 이유에 대해 어휘의 다양한 지식을 메타적으로 활용한 경우와 직관과 경험에 따라 어휘를 사용한 경우로 분석하여 살펴본 결과를 보면 다음과 같다.

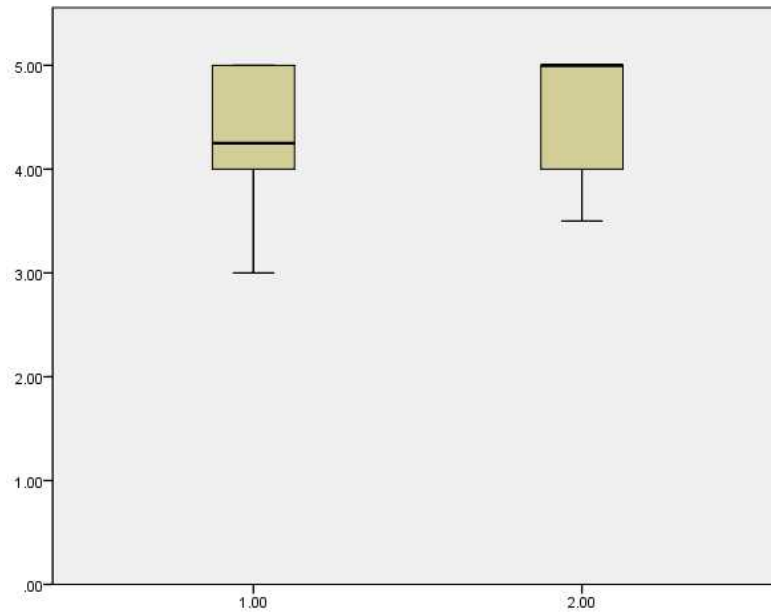
	어휘 지식을 메타적으로 활용한 어휘 선택	직관, 경험에 의거한 어휘 선택	카이 제곱	파이 계수	유의 확률
실험 집단	26명	9명	14.641	.457	.000
비교 집단	10명	25명			

<표 IV-16> 집단별 어휘 선택 과정 중 어휘 지식 활용 방법의 차이

실험 집단에서 어휘 선택 과정 중 어휘 지식을 메타적으로 활용한 학습자는 26명, 직관과 경험에 의거해 어휘를 선택한 학습자는 9명이었던 반면, 비교 집단에서 어휘 지식을 메타적으로 활용한 학습자는 10명, 직관과 경험에 의거해 어휘를 선택한 학습자는 25명으로 큰 차이를 보였다. 이러한 차이는 카이제곱 검정 결과 카이제곱 통계값이 14.651일 때 유의확률 .000으로 ‘두 집단의 어휘 선택의 이유는 같다’는 영가설을 기각하여, 두 집단의 어휘 선택 이유는 다르다고 결론 내릴 수 있다. 또한 카이제곱 검정 결과 크래머 브이(Cramer’s V) 값이 .457일 때 유의확률은 .000으로서 유의 수준 .001에서 영가설이 기각되어 집단과 어휘 선택 이유에는 상관이 있다고 해석할 수 있다. 따라서 교수학습 차이에 따른 두 집단의 어휘 선택 과정 중 어휘 선택의 이유에 있어서도 유의미한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

다음으로 수업 후 설문으로 알아본 두 집단의 어휘에 대한 태도를 살펴보면 다음과 같다.

## ② 어휘에 대한 태도<sup>121)</sup>



【그림 IV-5】 수업 후 두 집단의 어휘에 대한 태도 비교 상자 그림

가로축의 1은 비교 집단을, 2는 실험 집단을 의미한다. 세로축의 숫자는 리커트 척도로 실시한 어휘에 대한 태도 설문 점수로, 비교 집단의 경우 최소 3점, 최대 5점, 평균 4.3점을 보였다. 한편 실험 집단은 최소 3.5점, 최대 5점, 평균 4.6점을 보였다.

	평균	표준편차	t통계값	유의확률
실험 집단	4.6	.69	-2.224	.029
비교 집단	4.2	.49		

<표 IV-17> 집단별 어휘에 대한 태도의 두 독립표본 t 검정 결과

121) 어휘에 대한 사후 설문 내용은 부록 170페이지에서 확인할 수 있다. 이때 설문 문항은 신뢰도 검사 결과 크론바흐(cronbach) 알파 값이 .942로 높은 신뢰도를 보였다. 또한 각 문항이 ‘어휘에 대한 태도’라는 동일한 구성 개념을 측정하고 있는지 파악하고자 요인분석을 실시하였다. 그 결과 KMO 값이 .826으로서 1에 가깝고 변인들 간의 상관이 0인지를 검정하는 Bartlett의 구형성 검정 통계값이 263.661(df=6, p=.000)로서 유의수준 .01에서 유의하므로 상관행렬이 요인분석하기에 적합하다고 해석할 수 있으며, 분석 결과 하나의 요인으로 귀결되어 네 문항 모두 ‘어휘에 대한 태도’를 타당하게 묻고 있음을 확인하였다.

이러한 차이는 t통계값 -2.224, 유의확률 .029로 유의 수준 .05 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 두 집단이 실험 전 동질 집단이었음을 감안하면 수업 후의 실험 집단은 비교 집단에 비해 어휘에 대한 태도에 있어 유의미한 변화가 있었음을 알 수 있다.

수업 후 소감을 기술하도록 한 설문에서 어휘 및 어휘 학습 태도에 대한 질문의 응답을 살펴보면, 비교 집단 학습자의 55%는 ‘어휘력의 중요성 인식’을, 15%는 ‘어휘 학습의 필요성’을, 나머지 30%는 ‘독서의 중요성’, ‘유의어 이해’ 등을 대답하였다. 한편 실험 집단 학습자의 경우, 42%가 ‘정확한 어휘 사용 및 학습의 중요성’을, 45%가 ‘유의어 활용 및 학습의 중요성’을, 나머지 13%는 ‘어휘 학습의 필요성’, ‘어휘의 중요성’ 등을 언급하였다. 이러한 응답을 통해, 비교 집단의 경우 어휘 학습 이후 어휘와 어휘 학습의 중요성을 인식하는 단순한 차원인 반면, 실험 집단의 경우 보다 구체적으로 자신의 어휘 사용에 대한 반성 및 중요성, 활용에 대한 의지를 보였다는 점에서 태도의 변화에서도 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다.

이상의 교수·학습 실행 및 효과 분석을 통해 다음과 같은 사실을 정리할 수 있다. 첫째, 실험 집단은 비교 집단에 비하여 더 많은 양의 어휘를 선택항으로 나열할 수 있었다. 이해 어휘 수준이 동질한 두 집단이었음을 감안하면, 메타적 인식들을 활용한 수업에서는 학습자로 하여금 어휘 관계 지식을 활용하여 머릿속 어휘부에 존재하나 일상적으로 사용하지 않던 어휘들까지도 주목함으로써 더 많은 양의 어휘를 나열할 수 있도록 한 것으로 보인다.

둘째, 실험 집단은 비교 집단에 비해 어휘 지식을 메타적으로 활용하는 것에 있어서도 유의미한 차이를 보였다. 이는 메타적 인식들을 활용한 결과, 선택항 각 어휘의 의미, 문법, 화용적 정보들에 대하여 정의하고 변별하는 메타적 사고 활동을 경험함으로써 직관에만 의존하던 어휘 사용에 변화를 준 것이라고 할 수 있다. 이러한 차이는 실험 집단과 비교 집단의 사전, 사후 어휘 선택 과정의 유형 변화에서도 살펴볼 수 있다.

셋째, 어휘에 대한 태도에 있어서도 실험 집단과 비교 집단의 유의미한 차이를 보였으며, 비교 집단의 경우 교수·학습 이후 단순한 ‘어휘의 중요성’을 인식한 것에 그친 데 반해, 실험 집단의 경우 ‘정교한 어휘 사용 태도 함양’, ‘주체적인 어휘 학습 태도 견지’, ‘유의어를 활용한 어휘 사용 및 학습 지향’ 등과 같은 보다 반성

적이고 구체적인 태도를 인식하게 된 것으로 나타났다. 이는 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습이 학습자들의 능동적이고 주체적인 어휘 사용 및 학습 태도를 고취시키는 데에도 유의미한 영향을 줄 수 있음을 보여준다.

다만, 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 활용한 어휘 교수·학습이 보다 원활하게 진행되기 위해서는 이전에 양적 어휘 지식을 확충하는 수업이 제공되어야 한다. 교수·학습 과정 중 일부 학습자들, 특히나 유형1 학습자들의 경우 생각나는 어휘가 부족해 수업을 진행하는 데 어려움을 겪었다. 이러한 경우 고등학교 학습자라고 할지라도 의도적인 어휘 확충을 위한 어휘 교육 내용이 보장되어야 함을 시사한다.

또한 학습자들의 어휘를 자극할 수 있는 다양한 실제 어휘 자료가 제공되어야 한다. 경우에 따라서 학습자들은 사전 이상의 다양한 언어 자료를 활용하고자 하였는데, 특히나 유형 4~6인 학습자들이 어휘의 문법적, 화용적 정보를 파악하기 위해서였다. 따라서 교사는 수업 내용과 관련한 어휘 자료를 미리 준비하거나 혹은 수업 이전에 학습할 어휘와 관련한 여러 언어 자료를 학습자들이 준비해 올 수 있도록 지도해야 한다.

## V. 결론

본고는 학습자들의 어휘 능력 신장 및 어휘에 대한 주체적 태도를 함양하기 위한 어휘 교육으로서 어휘 선택 과정에 대한 메타적 인식의 활용을 제안하였다. 이는 그동안의 어휘 교육이 어휘론 일반의 지식만을 제공할 뿐, 어휘에 대하여 사고하고 정교하게 이해하고, 이를 자신의 언어생활로 옮겨와 사용할 수 있는 실제적인 경험을 제공해주지 못한다는 비판적 인식을 바탕으로 한 것이다.

II장에서는 어휘 사용 맥락으로서 어휘 선택 과정에 주목하고 이를 메타적으로 인식한 어휘 교육의 의의를 살펴보았다. 모어 화자인 고등학교 학습자가 어휘를 선택하는 과정은 자동적이고 자연스러운 언어산출이므로 그 과정상의 단계를 학습하는 것은 무의미하다. 그러나 필자의 의도를 보다 명확히 드러내야 하는 순간, 특히나 전달 내용을 구체화하는 서술어를 선택하는 순간에는 어떠한 어휘를 선택할 것인지 고민하는 인지적 과정을 경험할 수 있다. 이러한 상황을 가정하여 학습자로 하여금 선택하는 과정을 메타적으로 인식하도록 하는 것은 학습자 스스로 자신의 어휘부를 탐색하는 과정과, 탐색의 결과로 제시된 어휘에 대하여 탐구하는 경험을 하게 한다. 이를 통해 학습자는 해당 개념과 관련한 어휘에 대하여 정의하고, 변별하는 사고를 거쳐 어휘를 보다 정교하게 이해하게 되고, 더 나아가 실제 사용의 맥락에 활용할 수 있는 유의미한 경험을 보장받게 된다. 또한 이러한 일련의 경험은 학습자로 하여금 언어적 주체로서 능동적이고 주체적인 어휘 사용 태도를 함양하는데 기여할 것으로 보인다.

이와 더불어 교육과정과 교과서의 어휘 교육 내용을 반성적으로 검토하고 교사와 학습자의 인식 및 사용 실태를 조사하였다. 이를 통해 지금까지의 어휘 지식은 분절적이고 파편적으로 제공되고 있었으며 실제 학습자는 자신이 보유한 어휘에 대하여 연마하여 충분히 활용할 수 있는 교육 내용을 제공받지 못하고 있음을 확인하였다.

III장에서는 II장에서의 논의를 바탕으로 학습자들의 실제적인 어휘 선택 과정의 유형 및 양상을 분석하여 어휘 선택 과정에서 주목해야 하는 지점을 발견하고자 하였다. II장의 이론적 근거를 바탕으로 학습자들의 자료를 검토하여 다음과 같은 세 가지 분석 기준을 마련하였다. 첫째, 선택항 구성의 여부이다. 한 가지 단어만을 꺼내어 사용한 경우, ‘단일 어휘 제시’, 두 가지 이상의 어휘를 나열한 경우 ‘복수 어휘

제시'로 분석하였다. 이는 학습자의 어휘 양적 지식과 메타적 사고 과정의 여부 등을 보여준다. 둘째, 선택항의 질적 구성 여부이다. 학습자들이 2개 이상의 선택항을 나열했다고 하더라도 그 안에 나열된 어휘의 수준에 따라 다시금 '불완전한 선택항 구성'과 '완전한 선택항 구성'으로 나눌 수 있었다. 기초 어휘로만 구성하거나, 의미, 문법, 화용상 부적합한 어휘가 포함된 선택항의 경우 '불완전한 선택항 구성'으로 분류하였고, 부적합한 어휘가 포함되어 있지 않고 의미, 문법, 화용상 적합한 어휘가 포함되어 있는 경우에는 '완전한 선택항 구성'으로 분류하였다. 마지막으로 최종 선택 어휘의 수준이다. 학습자들의 자료를 살펴본 결과 '기초 어휘'만을 사용한 '광의(廣義)의 어휘 선택', 의미, 문법, 화용상 어울리지 않는 어휘를 사용한 '부적합한 어휘 선택', 기초 어휘에서 더 나아가 정교한 의미를 내포하며, 문법, 화용상 적합한 어휘를 선택한 '정교한 어휘 선택'을 살펴볼 수 있었다. 이를 바탕으로 분석한 결과 다음과 같이 총 7가지 유형을 발견할 수 있었다.

선택항 나열 여부	선택항 의 질	최종 선택	유형 분류	설명
선택항 구성 생략	-	광의	유형 1	선택항 나열을 생략한 채 한 단어만을 떠올려 의미 국면이 넓은 광의(廣義)의 어휘를 선택한 경우. 예) [B-13] 제시문 ② 말했다 > 한 단어밖에 생각나지 않았다.
		부적합	유형 2	선택항 나열을 생략한 채 한 단어만을 떠올리고 의미, 화용적으로 부적합한 어휘를 선택한 경우. 예) [D-47] 제시문 ② 지랄했다 > 짜증나는 말이니 까.
		정교	유형 3	선택항 나열을 생략한 채 한 단어만을 떠올렸지만 정교한 단어를 선택한 경우. 예) [D-26] 제시문 ④ 분담 > 공평하게 나누어서 한다는 의미이니 까.
선택항 구성	불완전 선택항	광의	유형 4	기초 어휘만으로 선택항을 구성하여 광의의 어휘를 선택한 경우. 예) [D-8] 제시문 ① (말, 이야기) > 대학을 상품화하지 말아달라고 말한다. 그리고 부모들이 하는 이야기를 말하는 거 같아서.
		부적합	유형 5	의미, 문법, 화용 측면에서 오류를 보이는 어휘를 선택항에 나열하여 최종 선택 단계에서 부적합한 어휘를 선택한 경우.



	완전 선택항	광의	유형 6	예) [B-71] 제시문 ❶ (전략, 생각) > 대학의 원래 목적에 벗어나 가치를 떨어트린다는 생각이 들어서.
				완전한 선택항을 구성했음에도 불구하고 의미가 구체적이지 않은 광의의 어휘를 최종 선택한 경우.
		정교	유형 7	예) [B-50] 제시문 ❷ (말, 설명, 주장, 해명, 덧붙이다) > 어떤 단어를 쓰지 헛갈려서 가장 쉬운 단어를 선택했다.
				완전한 선택항을 구성하고 선택의 과정에 관여하는 요인을 활용하여 정교한 어휘를 선택한 경우. 예) [B-101] 제시문 ❶ (편하, 생각, 인식) > ‘~을 ~으로’라는 문장 구조에 인식이라는 단어가 더 잘 어울릴 것 같았다.

한편 학습자들의 내적 특성으로 ‘어휘 지식의 메타적 활용’과 ‘어휘에 대한 태도’를 포착하여 어휘 선택 과정과의 영향 관계를 분석하였다. 이를 위해 추리 통계 검정인 이항 로지스틱 회귀 분석을 실시하여 어휘 선택 과정의 단계에 관여하는 학습자의 특성과 그 영향 크기를 파악하였다. 분석 결과 ‘선택항 나열 단계’에서는 학습자의 ‘어휘 지식의 메타적 활용’과 ‘어휘에 대한 태도’가 모두 유의미한 영향을 미치며, 그 중에서도 ‘어휘 지식의 메타적 활용’이 더 큰 영향 관계에 있음을 확인할 수 있었다. ‘질적인 선택항 구성’의 경우 학습자의 ‘어휘에 대한 태도’만이 영향을 미쳤고, ‘최종 선택 단계’에서는 학습자의 ‘어휘 지식의 메타적 활용’만이 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

이러한 분석을 통해, 학습자들은 어휘 지식 중에서도 어휘 의미에 대한 이해와 사고 경험이 부족했고, 문법적 정보를 활용하는 데 있어 어려움이 있었다. 이는 모어 화자라는 점에서 어휘의 정확한 의미를 모르고도 사용이 가능하다는 인식에서 의미에 대해 소홀히 해왔기 때문으로 보인다. 그러나 학습자 특성에 따른 어휘 선택 과정의 분석에서 확인한 바와 같이, 어휘 선택 과정에는 학습자들의 어휘 지식의 메타적 활용이 유의미한 영향을 미치므로 어휘의 의미에 대하여 정의하고 변별, 비교, 추론하는 등의 어휘를 운용하는 사고 능력에 있어 교육적으로 충분한 처치가 제공되어야 한다. 또한 양상 분석 결과 학습자의 태도가 다양한 어휘를 나열하는 단계에

서 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인되었으나, 실제 어휘 선택 과정의 유형 분석 결과 학습자들은 부적합한 어휘 사용 태도로 인하여 보유하고 있는 어휘를 충분히 활용하지 못하는 것을 확인할 수 있었다. 이 외에도 어휘를 사용하는 상황에 대한 인식이 결여되어 부적절한 어휘 선택을 보이기도 했다. 이러한 어휘 선택 과정의 유형 및 양상 분석은 어휘 지식에 대한 다면적이고 메타적인 접근의 필요성과 학습자들의 어휘 사용 태도에 주목하는 어휘 교육이 필요함을 시사한다.

IV장에서는 III장에서 분석한 학습자 자료와 어휘 선택 과정의 이론적 토대를 근거로 어휘 선택 과정의 메타적 인식 틀을 구성하였다. 그 개략적인 내용은 다음과 같다.

<p><b>(1) 선택항 나열하기</b></p>	<p>① 포착한 개념의 의미 관계 지식을 활용하여 선택항 나열하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 유의 관계에 있는 어휘를 나열해본다.</li> <li>- 반의 관계에 있는 어휘를 나열해본다.</li> </ul> <p>② 소집단 토의를 적용해 보다 다양한 어휘를 떠올려 보기</p>
<p><b>(2) 선택항 어휘의 의미 정의 및 변별하기</b></p>	<p>① 선택항에 나열한 어휘의 의미를 정의하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 쉬운 말로 풀이</li> <li>- 한자어 자구 풀이</li> <li>- 다양한 예시를 들어보기</li> </ul> <p>② 선택항에 나열한 어휘의 의미를 변별하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 의미 자질 분석법을 활용하기</li> </ul> <p>③ 사전 및 말뭉치 활용하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 사전적 정의와 예문을 확인하기</li> <li>- 해당 어휘가 사용된 다양한 예문을 찾아보기</li> </ul>
<p><b>(3) 적절한 어휘 선택하기</b></p>	<p>① 선택항에 나열한 어휘의 통사구조 고려하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 어휘가 요구하는 논항에 대해 고려한다.</li> <li>- 어휘가 사용되는 문장구조에 대해 고려한다.</li> </ul> <p>② 어휘를 사용하는 문맥적 상황 고려하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 글의 전반적인 흐름을 고려한다.</li> <li>- 공적인 상황인지 사적인 상황인지 인식한다.</li> </ul>
<p><b>(4) 어휘 선택 평가하기</b></p>	<p>① 다양한 어휘를 떠올려 보고자 노력했는지 점검한다.</p> <p>② 선택한 어휘가 가장 적절한 의미를 드러내는 점검한다.</p> <p>③ 상황과 맥락에 적합한 어휘를 선택했는지 점검한다.</p>

더 나아가 메타적 인식 틀을 교과서 및 교수·학습 국면에서 활용할 수 있는 교수·학습 활동의 실례를 구안하였다. 이는 앞서 소개한 메타적 인식 틀을 활용하여 활동을 꾸린 것으로, 학습자가 어휘를 선택하는 과정을 메타적으로 인식하는 가운데 어휘에 대한 깊이 있는 탐구와 실제 사용을 경험하는데 목표를 두고 있다. 이와 더불어 읽기 및 쓰기 교육과의 연계를 고려한 교수·학습 활동을 구안하고, 학습자들의 개인적인 어휘 학습 및 사용 전략으로의 전이를 꾀하고자 하였다.

또한 이를 실제 교수·학습 상황에서 실행하고, 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 어휘 교육의 효과를 검증하였다. 이를 위해 고등학교 1학년 70명의 학생을 선정하여 35명씩 두 집단으로 나누어 한 집단에게는 어휘 선택 과정의 메타적 인식을 활용한 수업을 진행하고, 다른 집단에게는 기존의 교과서 어휘 교육을 제공하였다. 과제 수행 결과를 바탕으로 통계 분석한 결과, 어휘 선택 과정에서 실험 집단은 비교 집단에 비해 월등히 많은 어휘를 떠올렸으며, 어휘 지식을 메타적으로 활용하는 경험을 하는 것으로 나타났다. 또한 두 집단 모두 어휘에 대한 태도에 있어 유의미한 효과를 보였으나, 실험 집단의 경우 비교 집단에 비해 보다 구체적으로 능동적이고, 주체적인 어휘 사용 태도를 함양한 것으로 확인되었다.

본고는 그간 분절적이고 파편적으로 제공되던 어휘 지식을 어휘 선택 과정이라는 실제성을 담보하는 어휘 사용 맥락 안에서, 그에 대한 메타적인 인식을 활용하여 어휘를 총체적으로 다루어 보는 경험을 하는 어휘 교육을 제안하였다. 이는 어휘 자체에 대한 사고와 이해를 가능하게 하며, 어휘를 사용하는 절차적 지식까지 포함하는 것으로서 궁극적인 어휘 능력 신장과 어휘 사용 태도 함양에 기여하는 어휘 교육이라는 점에서 의의가 있다.

## 참 고 문 헌

### I. 자료

- 교육부(1997), 제 1997-15호 국어과 교육과정.  
교육인적자원부(2007), 제 2007-79호 국어과 교육과정.  
교육과학기술부(2009), 제 2011-361호 국어과 교육과정.  
교육과학기술부(2012), 제 2012-14호 국어과 교육과정.  
교육부(2013), 초등학교 국어 교과서.  
교육부(2015), 제 2015-74호 국어과 교육과정.  
김종철 외(2014), 국어 I, 천재교육.  
김종철 외(2014), 독서와 문법, 천재교육.  
김중신 외(2014), 국어 I, (주)교학사.  
윤여탁 외(2014), 국어 I, (주)미래엔.  
윤여탁 외(2014), 독서와 문법, (주)미래엔.  
이관규 외(2014), 독서와 문법, 비상교육.  
이삼형 외(2014), 독서와 문법, (주)지학사.  
한철우 외(2014), 국어 I, 비상교육.  
한철우 외(2014), 독서와 문법, (주)교학사.

### II. 논저

- 강경민(2013), 한국어 초급 학습자를 위한 서술어 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.  
강보선(2013), 표현 어휘 신장 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.  
강원국(2016), 글쓰기와 말하기는 어휘력이 관건이다-어휘력을 키우는 10가지 방법, 지방행정 65-757, 대한지방행정공제회, 58-61.  
공용배(2004), 영상시대의 글쓰기, 나남출판.  
구본관(2011a), 어휘 교육의 목표와 의의, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 27-59.  
구본관(2011b), 어휘 교육의 이론과 실제, 우리말교육현장연구 5-2, 우리말교육현장학

- 회, 49-92.
- 구본관 외(2014), 어휘교육론, 사회평론.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호(2016), 한국어 문법 총론Ⅱ, 집문당.
- 김경주(2000), 구어적 텍스트의 문체적 특성과 쓰기 교육적 의의, 국어교육학연구 11, 국어교육학회, 73-105.
- 김광해(1988), 이차 어휘의 교육에 대하여, 선청어문 16, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 50-63.
- 김광해(1989), 고유어와 한자어의 대응 현상, 탑출판사.
- 김광해(1993), 국어 어휘론 개설, 집문당.
- 김광해(1995), 어휘연구의 실제와 응용, 집문당.
- 김광해(2003), 등급별 국어교육용 어휘, 박이정.
- 김광해(2008), 어휘 현상과 교육, 박이정.
- 김광해·권재일·임지룡·김무림·임칠성(2012), 국어 지식 탐구 - 국어교육을 위한 국어학 개론, 박이정.
- 김경주(2000), 구어적 텍스트의 문체적 특성과 쓰기 교육적 의의, 국어교육학연구 11-1, 국어교육학회, 73-105.
- 김기혁(2005), 언어의 생성과 응용, 박이정.
- 김명순(2003), 어휘력의 재이해와 지도 방법, 청람어문교육 27, 청람어문교육학회, 1-25.
- 김봉순(2012), 읽기교육을 위한 어휘지도의 방향, 독서연구 28, 한국독서학회, 236-264.
- 김상태(2008), 글쓰기의 오류 분석, 학교당.
- 김석우·박상욱(2015), 교육연구방법론, 학지사.
- 김소산(2016), 청소년의 자기 언어 인식 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김소영·이병운(2013), 고등학교 국어과 어휘교육내용의 구성요소 연구, 교사교육연구 52-3, 부산대학교 과학교육연구소, 379-392.
- 김영은(2008), 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식, 어휘 학습 전략의 관계, 영어어문교육 14-3, 한국영어어문교육학회, 283-306.
- 김은성(2006), 국어 문법 교육의 태도 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 김은성(2013), 비판적 언어인식과 국어교육, 국어교육학연구 46, 서울대학교 국어교육연구소, 33-63.
- 김은혜(2009), 국어과 교육과정과 교과서에 반영된 어휘 지도 내용 연구, 어문연구

- 37-1, 한국어문교육연구회, 389-415.
- 김정자(1999), 잡지 기사의 구어성 분석 - 10대 후반에서 20대 초반의 독자를 대상으로 한 잡지를 중심으로, 텍스트언어학 7, 텍스트언어학회, 89-115.
- 김정자(2001), 필자의 표현 태도 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 김중신(2011), 어휘 교육의 발전 방향 탐색 : 어휘를 통한 정의적 텍스트 생산 전략, 국어교육학연구 40, 국어교육학회, 5-25.
- 김지홍(2014), 언어의 심층과 언어교육, 경진.
- 김지홍(2015), 언어산출 과정에 대한 학제적 접근, 경진출판.
- 김창원(2012), 고등학교 어휘교육의 위상과 어휘교육론의 과제, 국어교육학연구 44, 국어교육학회, 229-259.
- 김현우·강인애(2013), PBL 수업의 학습성과 유형과 단계별 특성에 관한 질적 연구: 대학수업사례를 중심으로, 교육방법연구 25-2, 한국교육방법학회, 403-427.
- 김혜영·강범모(2011), 신문 사설의 어휘적 특징: 2009년 신문 코퍼스에 기초한 키워드 연구, 담화와인지 18-3, 담화·인지언어학회, 89-113.
- 남가영(2003), 메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구 : 소집단 고쳐쓰기 활동을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 남택승(2016), 어휘 의식을 키우기 위한 어휘 교육 내용 연구, 한글 312, 한글학회, 139-178.
- 마광호(1998), 어휘 교육의 과제, 국어교육연구 5-1, 서울대학교 국어교육연구소, 95-117.
- 민병근(2012), 화법 및 화법 교육에서 어휘의 위상 논고, 국어교육 139, 한국어교육학회, 417-448.
- 민현식(2001), 국어 사용 능력 향상을 위한 어법 및 어휘의 수준별 교육 방안 연구, 국어교육 105, 한국어교육학회, 193-232.
- 민현식(2002), 국어교육을 위한 응용국어학연구, 서울대학교출판부.
- 민현식(2007), 구어적 통용과 문어적 오용, 문법교육 6, 한국문법교육학회, 53-113.
- 박수자(1998), 사고, 지식, 어휘의 교육적 함의, 국어교육학연구 8, 국어교육학회, 83-104.
- 박재현(2006), 어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘의미의 가치 교육 연구, 새국어교육 74, 한국국어교육학회, 5-24.
- 박종미(2014), 이해 어휘의 표현 어휘 전환을 위한 유의어 바꿔쓰기 교육 방법 연구,

- 국어교육 145, 한국어교육학회, 1-25.
- 배상복(2006), 일반인을 위한 글쓰기 정석, 경향미디어.
- 백선희(2004), 초등학교 저학년 국어 교육용 어휘 선정 연구: 의미 영역을 중심으로, 한국교원대학교 석사논문.
- 성숙자(2002), 독해력 신장을 위한 어휘 교육에서의 문맥 이용 방안, 우리말연구 12, 우리말학회, 149-201.
- 손영애(1992), 국어 어휘 지도 방법의 비교 연구 - 한자 이용 여부를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 손영애(2000), 국어과 어휘 지도의 내용 및 방법, 국어교육 103, 한국국어교육연구회, 53-78.
- 신명선(2004a), 유의어 변별 능력과 국어적 사고력의 관계에 대한 연구 - '구분, 분류, 분석, 구별'을 중심으로, 한국어학 22, 한국어학회, 215-242.
- 신명선(2004b), 어휘에 대한 메타언어 활동의 의의에 대한 연구 - 유의어들의 의미 변별 활동을 중심으로, 어문연구 32-4, 한국어문교육연구회, 377-398.
- 신명선(2004c), 국어 사고도구어 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 신명선(2005), 어휘 능력의 성격을 통해 본 어휘에 대한 바람직한 관점 연구, 선청어문 33, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 497-524.
- 신명선(2007), '단어에 대한 얹'의 의미에 기반한 어휘 교육의 방향 설정 연구, 국어교육 124, 한국어교육학회, 349-386.
- 신명선(2008), 의미, 텍스트, 교육, 한국문화사.
- 신명선(2009), 국어 표현 과정에서 작용하는 어휘 사용 기제와 그 전략에 관한 연구, 한국어의미학 29, 한국어의미학회, 91-131.
- 신명선(2010), 어휘 선택과 표현의 효과, 작문연구 10, 한국작문학회, 137-166.
- 신명선(2013), '언어적 주제' 형성을 위한 문법 교육의 방향, 국어교육 143, 한국어교육학회, 83-120.
- 신명선(2015a), 국어 어휘 능력 평가의 내용 체계에 관한 연구, 국어교육학연구 50-2, 한국어교육학회, 61-97.
- 신명선(2015b), 귀국 학생의 어휘 사용 양상과 교육-동사를 중심으로, 국어교육학연구 50-4, 한국어교육학회, 144-180.
- 신희성(2014), 문법교육에서 실제성의 구인 분석과 측정 연구 : 교과서의 텍스트 판단을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 안광호·임병훈(2004), SPSS를 활용한 사회과학 조사방법론, 학현사.

- 안찬원(2016), 개념 체계 중심의 어휘 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 엄태동(2001), 존듀이의 경험과 교육, 원미사.
- 옥현진(2010), 국어교육 질적 연구 동향에 대한 일고찰 - 연구 타당성을 중심으로, 국어교육 132, 한국어교육학회, 249-268.
- 우소정(2004), 학습 활동이 요구하는 생산성의 정도가 어휘 습득에 미치는 영향 - 한국의 중학교 학습자를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 유헌령(2010), 문법영역의 성격과 교육 내용에 대한 연구, 국제어문 49, 국제어문학회, 165-197.
- 윤천탁(2012), ‘머릿속 어휘 지식 사전’을 활용한 국어 어휘 교육 방법 연구, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 윤평현(2009), 국어의미론, 역락.
- 이기연(2006), 어휘 교육 내용 설계를 위한 낯선 어휘의 의미 처리 양상 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이기연(2012), 국어 어휘 평가 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 이기연(2014), 어휘 능력 평가의 지평 확대를 위한 소고, 한국어의미학 44, 한국어의미학회, 171-197.
- 이동혁(2013), 의미관계 교육의 문제와 개선 방안에 대하여. 한국어의미학 42, 한국어의미학회, 321-349.
- 이대규(1973), 창작과 어휘의 선택, 국어교육 21, 한국어교육학회, 103-120.
- 이대규(1995), 수사학 - 독서와 작문의 이론, 신구문화사.
- 이영숙(1996), 국어과 지도 대상 어휘의 선정 원리에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 이종철(1996), 간접 표현을 위한 단어 선택의 양상 연구, 국어교육 91, 한국어교육학회, 273-298.
- 이종철(2011), 작문 교육과 어휘 교육, 국어교육학연구 40, 한국어교육학회, 159-182.
- 이춘근(2001), 문장 교육의 필요성, 문창어문논집 38, 문창어문학회, 27-51.
- 이충우(1992), 국어교육용 어휘 연구 - 초등학교·중학교 국어과 교육용 어휘 설정을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 이창수(2011), 어휘 교육 어디까지 왔나, 우리말교육현장연구 5-2, 우리말교육현장학회, 127-182.
- 이현우(1990), 국어 어휘 사용의 몇 모습, 국어생활 22, 국어연구소, 58-73.
- 이현희·박미영(2009), 어휘 교육을 위한 전자사전의 활용 방안, 새국어교육 83, 한국국



- 어교육학회, 375-406.
- 이혼형(1998), 독해에 관한 상호작용 이론과 의미지도그리기를 통한 어휘 학습, 부산 여자대학교 논문집 20, 부산여자대학, 179-194.
- 임성규(2003), 표현 어휘의 교육 방법 연구, 어문연구 42, 어문연구학회, 201-228.
- 임채훈(2011), 유의 어휘관계와 문장의미 구성, 한국어의미학 34, 한국어의미학회, 349-373.
- 장경희·전은진(2008), 중·고등학생의 어휘 다양도 연구, 한국어의미학 27, 한국어의미학회, 225-242.
- 전은주(2012), 중학교 어휘 교육의 위상과 개선 방안, 새국어교육 93, 한국국어교육학회, 181-213.
- 전은진(2017), 김수영 시에 나타난 어휘 연구, 청람어문교육 61, 청람어문교육학회, 325-354.
- 정인숙(1995), 독해력 향상을 위한 어휘 지도 연구-문맥적 실마리에 의거한 방법을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 주세형(1999), 의미자질분석법을 활용한 어휘 교수법 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 주세형(2005), 국어과 어휘 교육의 발전 방향, 독서연구 14, 한국독서학회, 373-399.
- 차경미(2013), 감정 어휘 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 최동주(2012), 담화에서의 언어 표현의 선택 - <여수엑스포 길라잡이>의 담화 분석, 인문연구 72, 영남대학교 인문과학연구소, 1-30.
- 함유선(2009), 고등학생의 어휘 능력 실태에 관한 연구, 인하대학교 석사학위논문.
- 홍세희(2011), 이항 및 다항 로지스틱 회귀분석, 교육과학사.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981), Vocabulary knowledge, In Guthrie, J. T. (1981), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1991). Word meanings, In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 2, 690-724, White Plains, NY: Longman.
- Anderson, J. R. (2009), *Cognitive Psychology and Its Implications*, Worth Publishers, 이영애 역(2012), 인지심리학과 그 응용, 이화여자대학교 출판부.
- Aitchison, J. (2003), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell Publishers, 홍우평 역(2004), 언어와 마음, 역락.

- Aristotel, *Rhétorique*, 이종오, 김용석 역(2007), (아리스토텔레스)수사학, 도서출판리  
 쥘.
- Bialystok, E., & Sharwood, S. (1985), Interlanguage is not a state of mind: An  
 evaluation of the construct for second-language acquisition, *Applied  
 Linguistics*, 6-101.
- Bialystok, E. (1990), *Communication Strategies: Psychological Analysis*, Basil  
 Blackwell Inc.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987), The effects and users  
 of diverse vocabulary instructional techniques. In McKeown, M. G. &  
 Curtis, M. E. (Ed.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, 147-163,  
 LEA.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002), *Bringing Words to Life:  
 Robust Vocabulary Instruction*, New York: Guilford.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007), Different ways for different goals, but  
 keep your eye on the higher verbal goals, In R. K. Wagner, A. E. Muse,  
 & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary Acquisition: Implications for  
 Reading Comprehension*, 182-204. New York: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008), *Creating Robust Vocabulary:  
 Frequently Asked Questions And Extended Examples*, New York:  
 Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013), *Bringing Words to Life:  
 Robust Vocabulary Instruction* (2nd edition), New York: Guilford.
- Carter, R. (1998), *Vocabulary : Applied Linguistic Perspectives*, NY: Routledge,  
 원명옥 역(1998), 어휘론의 이론과 응용, 한국문화사.
- Clark. H. H., & Clark. E. V. (1977), *Psychology and Language : An Introduction  
 to Psycholinguistics*, Harcourt Brace Jovanovich, 이기동, 임상순, 임종도  
 역(1988), 언어와 심리, 탐출판사.
- Corson, D. J. (1985), *The Lexical Bar*, Oxford, UK : Pergamon Press.
- Corson, D. J. (1995), *Using English Words*, Dordrecht : Kluwer Academic  
 Publishers.
- Creswell, J. W. (2013), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing  
 Among Five Approaches*, LA: SAGE Publications, 조홍식·정선옥·김진숙·권

- 지성 역(2015), *질적 연구방법론-다섯 가지 접근*, 학지사.
- Dennett, D. C. (1991), *Consciousness Explained*, Little, Brown.
- Eggins, S. (1994), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, London: Pinter Publishers.
- Ellen, D. Gagné et al. (1993), *The Cognitive Psychology of School Learning*, Pearson Education; 이용남 외 역(2005), *인지심리와 학교 학습*, 교육과학사.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning, In Rebuschat, P. (2015), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 79-114, John Benjamins Publishing Company.
- Farstrup, A. E., & Samuels, S. J. (2008). *What Research Has to Say About Vocabulary Instruction*. International Reading Assoc.
- Flick, U. (2002), *An Introduction to Qualitative Research* (2nd edition), LA : SAGE Publications, 임은미·최금진·최인호·허문경·홍경화 역(2009), *질적 연구 방법*, 한울.
- Foorman, B. R., Seals, L. M., Anthony, J., & Pollard-Durodola, S. (2003), A vocabulary enrichment program for third and fourth grade African-American students: Description, implementation, and impact, *Preventing and Remediating Reading Difficulties: Bringing Science to Scale*, 419-441.
- Gombert, J. E. (1992), *Metalinguistic Development*, University of Chicago Press.
- Graves, M. F. (1987), The roles of instruction in fostering vocabulary development. In McKeown, M. G., & Curtis, M. E. (Ed.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, 165-184, LEA.
- Graves, M. F. (2006), *The Vocabulary Book: Learning & Instruction*, Teachers College Press.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976), *Cohesion In*, English, Longman, London.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'?, *Journal of Child Language*, 15-2, 395-410.
- Härtle H., & H. Tappe des. (2003), *Mediating Between Concepts and Grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development, *Studies In Second Language Acquisition*, 21, 303-317.

- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wycoki, K. (1984), Learning vocabulary through reading, *American Education Research Journal*, 21, 767-788.
- Joseph M. Williams., & Gregory G. Colomb. (2007), *The Craft of Argument* (3rd edition), New York: Pearson/Longman, 윤영삼 역(2008), 논증의 탄생, 홍문관.
- Lane, H. B., & Allen, S. A. (2010), The vocabulary-rich classroom: modeling sophisticated word use to promote word consciousness and vocabulary growth, *The Reading Teacher*, 63-5, 362-370.
- Laufer, B. (1992), How much lexis is necessary for reading comprehension?, In H. B. éjoint(Ed), *Vocabulary and Applied Linguistics* 126-132, Basingstoke: Macmillan.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998), The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context, *Language Learning*, 48-3, 365-391.
- Levelt, W. (1989), *Speaking: From Intention To Articulation*, Cambridge, Mass.: MIT Press. 김지홍 역(2008), 말하기: 그 의도에서 조음까지 I, 나남.
- Levelt, W. (1999), Producing spoken language: a blue print of speaker, In Brown et al. (Eds.), *The Neurocognition of Language*, UK: Oxford University Press.
- Levelt, W., A. Roelofs, & A. Meyer (1999), A theory of lexical access in speech production, *Behavioral and Brain Sciences*, 22-1.
- Marconi, D. (1997), *Lexical Competence*, MIT press.
- Martin, M. (1984), Advanced vocabulary teaching: The problem of synonyms, *The Modern Language Journal*, 68-2, 130-137.
- Matthew, B., Miles, A., & Huberman, M. (1994), *Qualitative Data Analysis : An Expanded Source Book* (2nd edition), 박태영·박소영·반정호·성준모·은선경·이재령·이화영·조성희 역(2009), 질적 자료 분석론, 학지사.
- Mayring, P. (1983), *Qualitative Inhaltsanalyse* (7th edition), Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meara, P. M. (2009), *Connected Words: Word Associations and Second Vocabulary Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Melka, F. (1997), Receptive vs. productive aspects of vocabulary, In Schmitt,

- N. and McCarthy, M. (1997), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge.
- McCarthy, M. (2003), *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press, 김지홍 역 (2003), 어휘, 범문사.
- McKay, S. (1980), Teaching the syntactic, semantic and pragmatic dimensions of verbs, *Tesol Quarterly*, 14-1, 17-26.
- Nagy, W. E. (1988), *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Urbana, Ill. : National Council of Teachers of English ; Newark, Del. : International Reading Association.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000), Vocabulary processes, In M. L. Kamil(2009), *Handbook of Reading Research* Vol. 3, 269-284, NY: Routledge.
- Nagy, W. E. (2005), Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive, In E. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research To Practice*, 24-44, Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Nagy, W. (2007), Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection, *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, 52-77.
- Nation, I. S. P. (1983), Testing and teaching vocabulary, *Guidelines*, 5, 12-25.
- Nation, I. S. P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary In Another Language*, Cambridge University Press, 김창구 역(2012), (I. S. P. Nation의) 외국어 어휘의 교수와 학습, 소통.
- Nicholson, T., & Dymock, S. (2010), *Teaching Reading Vocabulary*, New Zealand Council for Educational Research.
- Nilsen, D. L. (1976), Contrastive semantics in vocabulary instruction, *Tesol Quarterly*, 99-103.
- Qian, D. D. (1999), Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension, *The Canadian Modern Language Review*, 56-2, 282-307.

- Qian, D. D. (2002), Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective, *Language Learning*, 52-3, 513-536.
- Read, J. (2004), Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined?, In P. Bongaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary In a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, Amsterdam: Benjamins.
- Robinson, P. J. (1989), Procedural vocabulary and language learning, *Journal Of Pragmatics*, 13-4, 523-546.
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Scott, J., & Nagy, W. (2009). Developing word consciousness, In M. Graves (Ed.), *Essential Readings on Vocabulary Instruction*, 106-117, Newark, DE: International Reading Association.
- Singleton, D. M. (2000), *Language and the Lexicon : An Introduction*, Oxford University Press, 배주채 역(2008), 언어의 중심 어휘, 삼경문화사.
- Stahl, S. A. (1986), Three principles of effective vocabulary instruction, *Journal of Reading*, 29-7, 662-668.
- Stahl, S. A. (1990), Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication, *National Reading Conference*.
- Tannen. D. (1985), Relative focus on involvement in oral and written discourse, In D. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (Eds), *Literacy, Language and Learning : The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge university press.
- Yu, L. (1996), *The Role of Cross-Linguistic Lexical Similarity in the Use Of Motion Verbs in English by Chinese and Japanese Learners*, Doctoral dissertation, University of Toronto.
- Vernon, D. T. A., & Blake, R. L. (1993), Does problem-based learning work?, *Academic medicine*, 68-7, 550-563.
- Vygotsky, L.(1986), *Thought and Language* (A. Kozulin, Trans.), The MIT Press, 윤초희 역(2011), 사고와 언어, 교육과학사.

【부록】

<교사 설문지>

안녕하십니까.

설문에 응해주신 선생님께 진심으로 감사를 드립니다. 본 조사는 어휘 교육 내용 연구를 위한 것으로 연구 이외의 목적으로는 절대 사용되지 않을 것임을 약속드립니다. 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 강가혜

[기본 정보]

· 재직 학교급: 중학교 (            ) / 고등학교 (            )

· 총 교직 경력: 중학교 (    )년, 고등학교 (    )년

1. 학생들의 어휘 능력 신장이 중요하다고 생각하십니까?

① 매우 그렇다    ② 그렇다    ③ 보통이다    ④ 그렇지 않다    ⑤ 매우 그렇지 않다

2. 국어 수업 시간에 어휘를 다루는 빈도 비율이 어떻게 되십니까?

3. 수업시간에 어휘를 어떤 방법으로 가르치고 계십니까?

4. 국어 수업 시간 중 어휘 교육을 하는 것에 있어 어려운 점이나 문제점이 있다면 무엇이라고 생각하십니까?

5. 학생들의 어휘 능력 신장을 위해 어휘 교육에서 고려해야 할 것이 있다면 적어 주시기 바랍니다.

### <학습자 설문지>

- 수용적 어휘 측도 (Vocabulary Levels Test: VLT) 검사지

정의에 해당하는 단어를 찾아 밑줄에 적으세요.

(단어 옆의 번호를 적어도 됩니다.)

1.

① 개조하다

② 개정하다 \_\_\_\_\_: 고쳐 만들거나 바꾸다.

③ 개선하다 \_\_\_\_\_: 잘못된 것이나 부족한 것 나쁜 것 따위를 고쳐 더 좋게 만들다.

④ 판정하다 \_\_\_\_\_: 얹혀 있거나 복잡한 것을 풀어서 개별적인 요소나 성질로 나누다.

⑤ 분석하다

⑥ 분해하다

2.

① 심사숙고하다

② 추측하다 \_\_\_\_\_: 미루어 생각하여 헤아리다

③ 인식하다 \_\_\_\_\_: 사물을 분별하고 판단하여 알다.

④ 자각하다 \_\_\_\_\_: 일정한 기준에 따라 전체를 몇 개로 갈라 나누다.

⑤ 양분하다

⑥ 구분하다

3.

① 분배하다

② 분담하다 \_\_\_\_\_: 나누어서 맡다.

③ 선정하다 \_\_\_\_\_: 여럿 가운데서 어떤 것을 뽑아 정하다.

④ 기피하다 \_\_\_\_\_: 이치에 맞지 아니하다.

⑤ 부당하다

⑥ 불순하다

4.

① 고려하다

② 계획하다 \_\_\_\_\_: 생각하고 헤아려 보다.

③ 언급하다 \_\_\_\_\_: 어떤 문제에 대하여 말하다.



④ 상담하다 \_\_\_\_\_: 어떤 기준, 조건, 용도, 도리 따위에 꼭 알맞다.

⑤ 합당하다

⑥ 후원하다

5.

① 대조하다

② 대체하다 \_\_\_\_\_: 다른 것으로 대신하다.

③ 표출하다 \_\_\_\_\_: 해가 되는 점이 있다.

④ 출현하다 \_\_\_\_\_: 겉으로 나타나다.

⑤ 해롭다

⑥ 부적합하다

6.

① 고안하다

② 고민하다 \_\_\_\_\_: 연구하여 새로운 안을 생각해 내다.

③ 요구하다 \_\_\_\_\_: 받아야 할 것을 필요에 의하여 달라고 청하다.

④ 요약하다 \_\_\_\_\_: 깨어 정신을 차리다. 깨달아 알다.

⑤ 각성하다

⑥ 강직하다

7.

① 판단되다

② 처단하다 \_\_\_\_\_: 사물이 인식되어 논리나 기준 등에 따라 판정이 내려지다.

③ 해명하다 \_\_\_\_\_: 까닭이나 내용을 풀어서 밝히다.

④ 개명하다 \_\_\_\_\_: 물건을 지니고 있다.

⑤ 소지하다

⑥ 주지하다

8.

① 접수하다

② 보관하다 \_\_\_\_\_: 물건을 맡아서 간직하고 관리하다.

③ 수반하다 \_\_\_\_\_: 어떤 일과 더불어 생기다. 또는 그렇게 되게 하다.

④ 수여하다 \_\_\_\_\_: 전례나 규칙, 명령 따위를 그대로 좇아서 지키다.

⑤ 준수하다

⑥ 양호하다

9.

① 발언하다

② 방정하다 \_\_\_\_\_: 말을 꺼내어 의견을 나타내다.

③ 보유하다 \_\_\_\_\_: 일이나 조건 따위에 꼭 알맞다.

④ 적합하다 \_\_\_\_\_: 만족할 만큼 넉넉하지 아니하다.

⑤ 불충분하다

⑥ 불합리하다

10.

① 기록하다

② 기대하다 \_\_\_\_\_: 어떤 일이 이루어지기를 바라고 기다리다.

③ 침해하다 \_\_\_\_\_: 침범하여 해를 끼치다.

④ 유해하다 \_\_\_\_\_: 이치에 맞아 올바르고 마땅하다.

⑤ 정정하다

⑥ 정당하다

11.

① 찬조하다

② 납득하다 \_\_\_\_\_: 다른 사람의 말이나 행동, 형편 따위를 잘 알아서 긍정하고 이해하다.

③ 유별나다 \_\_\_\_\_: 남보다 두드러지게 뛰어나다.

④ 탁월하다 \_\_\_\_\_: 손에 들거나 몸에 지니고 다니다.

⑤ 휴대하다

⑥ 협력하다

12.

① 판명되다

② 표명하다 \_\_\_\_\_: 어떤 사실이 판단되어 명백하게 밝혀지다.

③ 수색하다 \_\_\_\_\_: 옳다고 인정하다.

④ 수궁하다 \_\_\_\_\_: 잘못된 것을 바로잡다.

⑤ 철폐하다

⑥ 시정하다

13.

① 수월하다

② 흡족하다 \_\_\_\_\_: 까다롭거나 힘들지 않아 하기가 쉽다.

③ 근절하다 \_\_\_\_\_: 다시 살아날 수 없도록 아주 뿌리째 없애 버리다.

④ 완수하다 \_\_\_\_\_: 현실을 판단하여 자기의 입장이나 능력 따위를 스스로 깨닫다.

⑤ 잠적하다

⑥ 자각하다

14.

① 주목하다

② 목격하다 \_\_\_\_\_: 눈으로 직접 보다.

③ 논의하다 \_\_\_\_\_: 어떤 문제에 대하여 서로 의견을 내어 토의하다.

④ 정의하다 \_\_\_\_\_: 어떠한 일을 이루고자 하는 마음.

⑤ 의지

⑥ 심상

15.

① 설득하다

② 설교하다 \_\_\_\_\_: 상대방이 이쪽 편의 이야기를 따르도록 여러 가지로 깨우쳐 말하다.

③ 여전하다 \_\_\_\_\_: 전과 같다.

④ 진전하다 \_\_\_\_\_: 무엇을 하고자 하는 생각이나 계획, 또는 무엇을 하려고 꾀함.

⑤ 주관

⑥ 의도

## <학습자 설문지> - 본조사1

안녕하십니까. 본 설문지는 학생 여러분들의 어휘 선택 양상 및 어휘 사용에 대한 태도를 파악하기 위해 작성된 것입니다. 설문 내용은 연구 목적 이외의 용도로는 절대 사용되지 않을 것입니다. 성실하고 솔직한 답변 부탁드립니다. 설문에 참여해주셔서 대단히 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 석사과정 강가혜

[기본 정보]

■ 학교: ( ) 고등학교 ■ 학년: ( ) 학년

◆ 평소 자신의 어휘 사용을 돌아보며 솔직하게 답변해주세요.

1. 나는 글을 쓸 때 어떤 단어를 선택할지 고민한다.

① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

↳ 1-1. 글을 쓸 때 어떤 단어를 쓸지 고민한다면 그 이유는 무엇입니까?

( )

2. 나는 글을 쓸 때 다양한 단어를 사용하고자 노력한다.

① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

3. 나는 글을 쓸 때 새로이 알게 된 단어를 사용하려고 노력한다.

① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

4. 나는 글을 쓸 때 표현 의도를 정확하게 전달할 수 있는 단어를 사용하고자 노력한다.

① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

5. 나는 글을 쓸 때 의도를 표현하기 위해 선택 가능한 여러 단어를 나열하고 고민해본다.

① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

6. 글을 쓸 때 내가 표현하고자 하는 바를 효과적으로 전달하기 위해 단어를 선택하는 전략이 있다면 무엇이 있는가? (복수선택 가능)
① 글을 읽을 독자를 생각한다.
② 문장의 앞뒤 문맥을 고려한다.
③ 사전이나 인터넷을 찾아본다.
④ 처음 떠오른 단어의 유의어나 반의어를 나열해 보고 그 중 어떤 단어를 선택할지 고민한다.
⑤ 한 단어가 아니더라도 길게 풀어서 설명한다.
⑥ 고민하다가 포기하고 그냥 제일 쉬운 단어를 쓴다.
⑦ 표현하고 싶은 의도를 특정 상황에 비유해 본다.
⑧ 기타( )

◆ 다음 문장의 빈칸에 들어갈 수 있다고 떠올린 단어들을 가능한 많이 찾아 적어 보고, 그 중 최종적으로 선택하는 단어에 동그라미를 쳐 주세요. 그리고 그 단어를 선택한 이유를 예시와 같이 성실히 적어 주세요.

문제	떠올린 단어들 (최종적으로 선택하는 단어에 동그라미)
예시) 우선 기초 검사를 실시해 아동의 정확한 언어 수준을 파악한다. 그런 후 교사는 개인차를 ( )하여 앞으로의 학습 계획을 작성한다.	생각 <u>고려</u> , 인식 .....
예시) ↳ 단어를 선택한 이유: 교사는 학습 계획을 작성하기 위해 개인차를 생각해야한다는 내용인 것 같은데, '생각하다' 말고도 차이를 존중해야한다는 입장에서 '존중'이나 '고려'가 들어갈 수 있을 것 같다. 그리고 개인차를 '알아야 한다'는 점에서 '인식'이라는 것도 꺼내보았는데, 결과적으로는 개인차를 존중하여 생각한다는 걸 강조하고 싶어서 '생각하다' 말고 '고려하다'를 선택했다.	
1. 서씨는 "우리나라는 자식이 어느 대학을 다니느냐에 따라 하다못해 반상회에서조차 부모들의 기세가 달라진다"며 더 이상 대학을 상품으로 ( )하지 말아 달라고 모든 부모들에게 당부했다.	
↳ 단어를 선택한 이유:	
2. 이원종 대통령 비서실장은 27일 '최순실 게이트' 파문	

과 관련, 박근혜 대통령도 피해자라는 발언이 논란이 되 자, "대통령이 최순실 씨를 믿었더니 믿는 도끼에 발등 찍히는 것처럼 피해를 입었다는 뜻이었다"라고 (                      ).	
↳ 단어를 선택한 이유:	
3. 자동화 시스템 구축을 위해서는 인공지능의 긍정적인 면은 더 발전시키고 부정적인 면은 보다 나은 방향으로 (                      ).	
↳ 단어를 선택한 이유:	
4. 사회 활동을 하는 여성이 많아져 집안일의 역할을 남 편과 공평하게 (                      )(하)는 집이 늘어나는 추세이다.	
↳ 단어를 선택한 이유:	
5. 경찰은 범인의 직업이 요리사일 것이라고 (                      )했 지만, 확신하지 못하였다.	
↳ 단어를 선택한 이유:	

## <학습자 설문지> - 본조사2

[기본 정보]

- 학교: (                      ) 고등학교    ▪ 학년: (                      ) 학년
- 그룹 번호: (                      )

◆ 다음 글을 읽고 이어지는 질문에 대답해 보세요.

### 글 1) <재판 받는 한글을 위하여>

세계 최고의 글자라는 '한글'이 법정에 세워져 재판을 받고 있다는 소식에 마음이 아프다. 좀 더 정확하게 말하면 '한글' 자체가 재판을 받는 것은 아니다. 공문서와 교과서를 한글로만 쓰도록 규정한 '국어기본법'이 위헌 소송을 당한 것이다.

소송을 제기한 당사자들은 이 '국어기본법'이 국민들의 행복추구권과 학생들의 자기결정권 등을 침해한다고 주장한다. 그리고 '한글보다 훨씬 더 오랫동안 사용하여 거의 우리 글자라고 해도 지나치지 않을 한자를 왜 굳이 교과서와 공문서에 사용하지 못하도록 함으로써, 우리 국어 생활의 수준을 스스로 낮추고 문화 역량을 떨어뜨리냐'는 것이다. 또 우리말 어휘의 70%가 한자어로 되어 있기 때문에 우리 말을 잘 이해하고 사용하기 위해서는 한자 혼용이 필수라는 것이다.

한편 한글전용을 찬성하는 사람들은 "한자어를 꼭 한자로 표기하지 않고 한글로만 써도 충분히 의미를 파악할 수 있다"며, "일상생활에서 한자혼용을 할 경우 오히려 글자생활의 양극화를 초래할 수 있다"고 주장한다.

또 국어기본법은 한글을 쓰든 한자를 쓰든 모든 개인의 사적인 문자사용에 대해서는 아무런 규제를 하고 있지 않으며, 또 필요에 따라 괄호 속에 한자를 넣을 수 있다는 조항도 있으므로 전혀 위헌이 아니라는 주장을 펼치고 있다.

오랜 세월 동안 우리가 한자를 사용해온 것은 맞는 말이다. 그러나 그 오랜 세월 동안 우리 백성의 대부분은 문자 없는 생활을 하면서, 저 문자의 힘을 틀어쥐어 사람들에겐 (    ①    ).

이러한 백성들을 위해서 한글이 생겨난 게 아니었던가. 그러기에 한자가 우리 글자라는 주장에는 동의하기 어렵다. 공문서와 일상생활에서 한글로만 글쓰기를 하더라도, 학문적 혹은 문화적 필요에 의해 한자와 한문은 활발히 쓰여야 하고, 공부가

필요한 사람들에게겐 더욱 깊이 있게 공부할 수 있도록 해야 한다.

우리나라가 한강의 기적을 이룰 수 있었던 가장 근원적인 바탕이 어찌면 한글의 힘 때문이었을 것이라는 주장에 ( ② ). 부디 헌법재판소가 상식에 근거해서 국민의 행복한 소통의 권리를 잘 지켜주길 바랄 뿐이다.

**글 2) <국어 기본법 헌법 소원 사건>**

한자를 섞어 쓸 것인가 한글로만 표기할 것이냐가 다시 뜨거운 감자로 떠오르고 있다. 며칠 전 헌법재판소에서 국어기본법 위헌 확인 헌법소원 공개 변론이 있었다. (중략...) 국어기본법의 이런 조항들이 학습권을 훼손하고 또 문자 선택권과 표현의 자유까지 침해하였는지는 헌법재판소에서 판가름할 일이다. 그러나 법리적 판단에 앞서 두 가지 점이 고려되었으면 한다. 먼저 한글 전용이 국어교육 정상화에 도움이 되는지 여부다. 우리말 어휘의 대부분이 한자어이기 때문에 한자를 모르면 그 뜻을 정확하게 알기 어렵다는 점을 간과하지 말았으면 좋겠다.

또 국어정서법에 맞게 표기하기 위해서라도 부득불 한자를 알아야 한다. 사이시옷 문제가 대표적인 경우인데 한자어와 고유어를 구분하지 못하면 사이시옷 표기를 제대로 할 수 없다, '수돗물'에는 사이시옷이 필요하지만, '수도세'에는 사이시옷을 쓰지 않는 이유를 알아야 한다. 한자에 대한 지식이 부족하다 보니 뇌졸중(腦卒中)을 뇌졸증(腦卒症)으로 잘못 알거나, '지하철이 플랫폼으로 들어온다' '집으로 돌아와 부동산에 전화를 걸었다'와 같은 틀린 표현을 하게 된다.

심지어 국어와 한글을 같은 것으로 이해하거나 한자와 한자어를 혼동하는 사람들도 있다. 한자(漢字)라는 호칭의 유래를 잘못 알고 한자를 무조건 외국어로 취급하려는 태도는 옳지 않다. 세종대왕께서 훈민정자(訓民正字)가 아닌 훈민정음(訓民正音)을 창제 반포하신 의도를 ( ③ ).

다음으로는 한글 전용이 국가 장래에 미칠 영향에 대해 고민해 보아야 한다는 것이다. 한글은 정보화 시대의 유용한 도구지만 세계화를 염두에 둔다면 한자를 소홀하게 여겨서는 안 된다. 한자는 우리글이기도 하지만 동아시아의 유용한 소통 도구이기 때문이다.

중국과 일본을 비롯한 우리의 무역 및 관광 상대국 가운데는 한자 문화권 국가가 많다. 자칫하면 우리만 문맹국 신세가 될 수 있다. 한글과 한자를 국어의 양 날개로 인식하면 문화 잠재력이 그만큼 ( ④ ). 소리글자와 뜻글자가 절묘한 조화를 이룬 이상적인 언어 구조를 가진 나라는 지구상에 우리밖에 없기 때문이다.



**글 3) <끊임없는 긴장 상태, 스트레스>**

지난 일주일간 “스트레스 받아서 못 살아.”라는 말을 하지 않은 사람은 아마도 드물 것이다. 그만큼 청소년들은 스트레스에서 자유롭지 못하다. 그런데 청소년들이 주로 스트레스를 받는 이유가 과중한 학업과 치열한 입시 경쟁 때문이라면, 입시 경쟁을 뚫고 원하는 학교에 진학한 학생들은 스트레스를 전혀 받지 않을까? 또 입시만 벗어나면 스트레스는 영원히 사라지는 것일까? 스트레스가 전혀 없는 그날은 과연 올까?

스트레스란 무엇일까? 스트레스라는 말을 지금의 의미로 사용하기 시작한 것은 그리 오래된 일이 아니다. 캐나다의 생화학자 켈리에는 1936년에 스트레스를 ‘개인에게 의미 있는 것으로 지각되는 외적·내적 자극’이라고 ( ⑤ ). 그 후 100년도 지나지 않아 이역만리 한국에서도 스트레스는 어느새 일상어가 되었다.

스트레스는 본래 개체가 아무 탈 없이 편안하게 살아가기 위한 생리적 반응이다. 생물체는 외적·내적 자극을 받으면 다양한 호르몬을 분비하여 적절히 반응하면서 응급 상황을 이겨 낸다. 특히 포유류는 스트레스 호르몬을 받아들이거나 분비하도록 명령하는 뇌의 부위가 발달해서 훨씬 복잡한 방식으로 스트레스에 ( ⑥ ).

◆ 제시문의 괄호 안에 들어갈 단어를 떠올려 보고 최종적으로 선택한 단어에 동그라미를 그려보세요. 그리고 그 단어를 선택한 이유를 적어 보세요.

	떠오른 단어 (최종 선택 단어에 동그라미)	그 단어를 선택한 이유
①		
②		
③		
④		
⑤		
⑥		

◆ 자신이 나열한 어휘와 최종 선택한 어휘, 그리고 선택한 이유에 대해 그룹원들과 나눠보세요. 그리고 모둠 안에서 최종적으로 가장 적합한 단어를 선택하고 그 이유를 적어 보세요.

	떠오른 단어 (최종 선택 단어에 동그라미)	그 단어를 선택한 이유
①		
②		
③		
④		
⑤		
⑥		

## <수업 실험 사전 검사지>

◆ 평소 자신의 어휘 사용을 돌아보며 솔직하게 답변해주세요.

1. 평소 국어에 대한 흥미도는 어떻게 되나요?  
① 전혀 흥미롭지 않다 ② 흥미롭지 않다 ③ 보통이다 ④ 흥미로운 편이다  
⑤ 매우 흥미롭다
2. 평소 어휘에 대한 흥미도는 어떻게 되나요?  
① 전혀 흥미롭지 않다 ② 흥미롭지 않다 ③ 보통이다 ④ 흥미로운 편이다  
⑤ 매우 흥미롭다
3. 나는 글을 쓸 때 상황과 맥락에 맞는 정확한 어휘를 사용하고자 노력한다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
4. 나는 글을 쓸 때 표현하고 싶은 바를 가장 잘 드러내는 어휘를 찾아 쓰려고 노력한다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
5. 나는 평소에 어휘를 더 많이 알기 위해 노력한다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
6. 나는 글을 쓸 때 가능하면 쉬운 단어를 사용한다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
7. 나는 평소에 '어휘는 최소한 의사소통만 가능하면 된다'고 생각하고 사용한다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
8. 나는 평소에 모르는 어휘를 마주치면 의미나 사용 방법을 알아보려고 노력한다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다

### <수업 실험 사후 검사지>

1. 나는 오늘 수업을 통해 정확한 어휘 사용이 중요하다는 것을 알게 되었다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
2. 나는 오늘 수업을 통해 나의 어휘 사용을 점검하는 것의 중요성을 알게 되었다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
3. 나는 오늘 수업을 통해 어휘 학습의 필요성을 알게 되었다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
4. 나는 오늘 수업을 통해 어휘를 더 많이 알고자 노력하게 되었다.  
① 매우 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다
5. 오늘 수업을 통해 배운 점을 간략하게 적어 봅시다.

--

## **Abstract**

### **A Study on Vocabulary Education Utilizing Metalinguistic Awareness about the Process of Choosing Words.**

Kang, Ka-Hye

One's intentions can be expressed in many different ways in the same context. Choosing words, which precisely express one's feelings or intentions are very important parts of language use. One can say that someone, who is able to choose precise and appropriate words to express one's intention can be considered to have perfect language ability. The ultimate aim of vocabulary education is for students to attain such ability.

The current vocabulary education, however, only offers lexical knowledge and partially deals with the content on how to comprehend and express a word in writing and speaking education. Hence current vocabulary education doesn't offer the chance to think about words, understanding the right meaning and proper usage. Therefore, this study aims to construct the content of vocabulary education utilizing metalinguistic awareness about the process of choosing words.

This paper addresses the following issues. Chapter II discusses the possibility of utilizing metalinguistic awareness about the process of choosing words to improve students' vocabulary ability by considering the concepts and main factors of the process of choosing words. Furthermore it deals with the reality and problems of current vocabulary education by analyzing the national level educational curriculum and textbooks, as well as teaching and learning level educational curriculum.

Chapter III discusses high school learners' process of choosing words by analyzing the actual qualitative aspects when choosing words. For a more

detailed examination various surveys like small group discussions and interviews were conducted. To analyze the data the following theory has been applied: “the quantity of the option”, “the quality of the option” and “the level of the final selecting word”. Following this criteria, there are 7 types of process for choosing words. In the kinds of skip the composition of options, there are 3 types: selecting a broad sense word, selecting an inappropriate word in a pragmatic way or selecting a delicate word. In the kinds of the composition of imperfect options which only have a broad sense words or have inappropriate words, there are 2 types: selecting a broad sense word or inappropriate word in a sense, grammar or pragmatic way. It shows that the option is the important to choose the appropriate word. Lastly, in the kinds of composition of perfect options which have appropriate words in a sense, grammar way, there are 2 types, as well: selecting a broad sense word or appropriate word. Even though compose the perfect option, there are cases that choose a broad sense word, which means the importance of the experience to think about the words and the attitude to use the words.

In addition, this paper analyzes how the factors of ‘metaphorical use of vocabulary knowledge’ and ‘attitude towards vocabulary’ influence each other by using binary logistic regression. Through this analysis, it was confirmed that ‘metaphorical use of vocabulary knowledge’ and ‘attitude toward vocabulary’ were influencing “the quantity of the option” of vocabulary selection process. Furthermore, ‘attitude toward vocabulary’ had a significant influence on “the quality of the option”, also ‘metaphorical use of vocabulary knowledge’ had a great influence on “the level of the final selecting word”.

This analysis verifies the necessity of vocabulary education, which can provide sufficient experience to think about words and deal with those in an actual context and how one should focus on the attitude towards them. Therefore, Chapter IV suggests the metalinguistic frame which can be applied in vocabulary education for improving the vocabulary ability and the attitude towards words. Furthermore, to guarantee the effectiveness of the suggested

education has been statistically evaluated and tested.

This paper is a meaningful study on vocabulary education by providing an insight into an authentic use of language use through the process of choosing words, the experience of deeply understanding and using of words, and the independent attitude towards them.

**Key word** : Korean Language Education, Vocabulary Education, the Process  
of choosing words, Metalinguistic awareness of words,  
Improving vocabulary ability

**Student Number** : 2015-23195