

DOI: 10.21850/kg.2020.40..25

『문법 교육』 제40호(2020.12.), 한국문법교육학회

어휘 교육과정에 대한 이론적·실제적 도전과 개발 방향

신명선*

차례

1. 서론
2. 어휘 교육 변화를 추동하는 이론적 도전
3. 외국 어휘 교육과정의 실제적 변화와 도전
4. 어휘 교육과정 개발의 가능성과 한계
5. 결론

1. 서론

그동안 국어교육학에서 어휘 교육은 크게 두 가지 방향으로 이루어져 온 것으로 판단된다. 그것은 ‘어휘에 관한 교육’과 ‘어휘의 교육’이다. 물론 둘은 상호 영향 관계에 있으며 강조점이 무엇이나에 따른 분류이므로 이 둘을 명확하게 분류하는 것이 실제로는 쉽지 않다. 그럼에도 이 둘의 차이점을 부각하는 방식으로 이들을 분류해 보면 다음 <표1>을 산출할 수 있다.

* 인하대학교 교수

<표 1> 어휘 교육의 두 방향

	어휘에 관한 교육 (어휘 이해 교육)	어휘의 교육 (어휘 활용 교육)
목표	어휘에 관한 이해와 민감성 향상을 위해	의사소통을 위해
관점	학습의 목적으로서의 어휘 - 언어의 목적성	학습의 도구로서의 어휘 - 언어의 도구성
기저 이론	국어학, 어휘론, 의미론 등	의사소통이론, 수사학 등
초점	어휘 그 자체의 특성 탐구	의사소통에서 어휘 표현과 이해 능력 향상
	정확성 강조	적절성과 효과성 강조
주 내용	-의미 관계 -의미의 개념과 종류 등	- 의사소통에서 어휘의 선택과 효과 등
교육 방식	주로 국어과 교육과정의 ‘문법’ 영역에서 다루어짐.	- 주로 의사소통 영역의 교육 내용 중 한두 항목으로 다루어 짐. 혹은 교육 내용에 전제됨.
교육 실천	이론적, 지식적, 과학적, 체계적	실제적, 실천적, 일상적, 소통적
	(주로) 어휘 독립 교육	(주로) 의사소통 통합 교육 (어휘 통합 교육)

그간 국어과 교육과정에서 다루어진 어휘 교육 내용도 크게는 위 두 가지 관점에서 파악가능하다. ‘어휘에 관한 교육 내용’은 문법 교육 과정 내에 제시되면서 지식 중심으로 조직화되어 왔으며, ‘소통 중심 어휘 교육 내용’은 화법, 독서, 작문, 문학 등의 영역 내에 일부 포함되어 왔다. 읽기 영역에서 ‘단어의 문맥적 의미 파악’은 오래된 대표적 교육 내용이라고 볼 수 있다.

본고에서 초점을 두고자 하는 영역은 후자이다. 즉 의사소통 통합 어휘 교육에서 어휘 교육 내용을 어떻게 설계할 것인가의 문제이다. 이 문제는 학계에서 활발히 논의되고 있지 않지만, 최근의 사회적, 교육적 변화는 의사소통 통합 어휘 교육 내용의 변화를 요구하고 있다

고 판단된다. 그러한 변화 요구 중 주목할 것 몇 가지를 정리하면 다음 <표2>와 같다.

<표 2> ‘의사소통 통합 어휘 교육 내용’에 대한 이론적·실제적 도전

국내 이론적 도전	교과 문식성(literacy) ¹⁾ 개념의 부각
	교과 간 융복합 논의 지속
국내 실제적, 실천적 도전	<ul style="list-style-type: none"> ● 2015 국어과 교육과정의 ‘핵심 역량’ 개념 ● 올해(2020) 총론의 교육과정 개편 작업과 내년(2021) 교육과정 각론 재편 작업
국외 이론적, 실제적 도전	<ul style="list-style-type: none"> ● 미국의 CCSS 교육과정 :문식성 강조 ● OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) project ● OECD Learning Framework 2030(2018)

최근 교과 문식성과 교과 간 융복합 논의가 이루어지고 있다. 이러한 논의들은 국어과의 문식성 교육이 타 교과의 학문적 틀(학술 문화, 교과 내용, 교과 용어 등)과 별개로 이루어져서는 실질적인 교육적 효과를 낼 수 없음을 명확히 하고 있다. 한편 미국의 국가 교육과정이라고 볼 수 있는 CCSS 교육과정이 교과 문식성 신장 교육에 초점을 두고 있는 점도 주목된다. 미래 사회를 대비할 수 있는 역량 신장을 강조하는 OECD의 DeSeCo 프로젝트나 OECD Learning Framework 2030²⁾ 등도 ‘문식성’을 강조하고 있다.³⁾

1) 교과 문식성, 학습 문식성, 학문 문식성, 학술 문식성 등 다양한 용어가 사용된다. 본고에서는 중등 교육의 특성과 개념의 포괄성을 고려하여 교과 문식성으로 사용하고자 한다. (2장에서 후술됨.)

2) www.oecd.org 홈페이지에 관련 자료가 탑재되어 있다.

3) ‘핵심 역량(core competence or key competence)’은 OECD의 Definition and Selection of Key Competencies(DeSeCo) Project 이후 활발하게 논의되었고 2015 교육과정에 반영되면서 널리 알려졌다. 미래 사회 초·중등학교 교육에서 강조해야 할 핵심 역량으로 개인적 역량(personal competence), 사회적

이러한 상황에서 2020년 현재 2015 교육과정에 대한 총론 교육과정 개정 작업이 진행 중이고 2021년에는 교육과정 각론 재편도 이루어질 것으로 전망된다. 2015 교육과정은 OECD DeSeCo 프로젝트를 고려하여 ‘역량 강화 교육’을 강조하였고 국어과 교육과정 역시 이러한 변화를 수용하려 노력하였다. 최근에는 국내 교육의 문제점을 타개하기 위해 IB 교육과정을 국내에 도입하려는 노력도 진행 중이다. 이 역시 IB 교육과정과 역량 교육과의 깊은 상관관계에 대한 이론적, 실제적 주목 현상으로 볼 수도 있다. 여전히 한국 교육의 문제점에 대한 지적이 높은 상황에서 이제 2021년에 교육과정 개정 각론 작업이 다시 시작된다. 이러한 시점에서 교육과정의 개정 방향에 대한 국어교육적 논의가 절실히 요구된다.

이와 같은 변화의 흐름에도 국어 어휘 교육 내용이 앞으로 어떻게 변화해야 하는지에 대한 논의는 사실상 거의 없는 듯하다. 특히 교과 문식성과 융복합 논의가 지속되는 이론적 도전에 대해 어휘 교육은 어떻게 응대해야 하는지 어휘 교육론은 어떤 대답도 하지 못하고 있다. 미국의 CCSS가 보다 실질적이고 구체적인 어휘 교육 내용을 제시하고 있다는 점은 어휘 교육 변화를 추동하는 또 하나의 실천적 도전이다. 본고에서는 상기한 이론적, 실제적 도전 속에서 ‘어휘 교육 과정’의 변화 방향을 살펴보고자 한다.

우선 본고는 ‘어휘에 관한 교육 내용’이 아니라 ‘어휘의 교육 내용’에 초점을 두고자 한다. ‘의사소통 통합 어휘 교육 과정’(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 연계)의 개발 방향과 과제에 대해 다루되 특히 다음과 같은 두 가지 논제에만 초점을 두고자 한다.

첫째, 교과 문식성의 필요성이 대두되는 상황에서 교과 문식성을 고려한 어휘 교육 항목은 무엇인가? 어휘는 어떤 위상을 차지할까?

둘째, 어휘 목록 또는 어휘군을 학교급별 또는 학년군별로 제시하는 것이

역량(social competence), 학습 역량(intellectual competence) 등이 논의된다. 핵심 역량과 문식성이 동일 개념은 아니지만 이순영(2011:12)의 지적대로 핵심 역량은 ‘소양’이라고도 불리는 ‘문식성(literacy)’과 밀접히 관련되어 있다.

가능한가?

위 첫째 질문은 교과 문식성 신장에 어휘가 어떤 역할을 할 수 있는지, 교과 문식성 신장을 위해 어떤 어휘를 가르쳐야 하는지와 관련된다. 두 번째 질문은 교과 문식성을 포함하되 교과 문식성을 넘어서는 어휘 교육 전반에서의 교육적 실제성 확보를 위해 어휘 교육에서는 어떤 방식으로 어휘 교육 내용을 제공할 수 있는가와 관련된다. 어휘 목록 또는 어휘군을 교육과정에 제시한다는 아이디어는 어휘 교육 내용 확보를 위한 가장 기본적인 아이디어(basic idea)이지만 여러 차례 교육과정이 개정되는 동안에 한 번도 제대로 실현되지 못했다. 본고에서는 그 가능성과 제약을 살펴보고자 한다.

위의 두 논제를 다음과 같은 방식으로 검토하고자 한다. 우선 2장에서는 교과 문식성과 융복합 교육에 대한 검토를 바탕으로 교과 문식성 신장에서 어휘는 어떤 역할을 하며 이를 위한 어휘 교육 항목은 무엇인지 살펴보도록 한다. 3장에서는 교과 문식성 신장을 위한 어휘 교육을 어떻게 실현할 수 있는지 그 구현 방안을 검토하고자 한다. 이는 특히 미국의 CCSS를 중심으로 논의하고자 한다. 추가적으로 최근 교육과정 개정이 이루어진 일본의 어휘 교육과정과 중국의 것을 간단하게 살펴보고자 한다. 이미 실행 중인 외국의 교육과정 검토는 실질적 설계 가능성을 타진하는 일도 될 것이다. 마지막으로 4장에서는 3장에서 논의한 ‘어휘 교육과정’의 실행 방향과 그 한계 등을 검토하고자 한다.

국어과 교육과정에서 어휘는 독립 영역이 아니므로 ‘어휘 교육과정’이란 사실상 존재하지 않는다. 교육과정 내 어휘 관련 요소를 추출한 뒤 이들의 교육 내용 체계화 방식과 어휘 교육 내용 등을 가리키는 용어로 잠정적으로 사용하고자 한다.

2. 어휘 교육 변화를 추동하는 이론적 도전

2.1. 교과 문식성과 어휘 교육

오늘날 문식성(literacy)은 ‘읽고 쓸 수 있는 능력’을 가리키는 초기 개념을 완전히 넘어섰다.⁴⁾ 매체 문식성, 문화적 문식성 등과 같은 용어들이 그 방증이다. 최근 문식성에 관한 논의들은 특정 학문 영역의 학술 문화를 이해하고 학술적 글을 읽고 쓰고 토론할 수 있는 능력에 주목하고 있다. 그런데 이러한 능력 중 문화, 내용, 교과, 학습 등 어디에 초점을 두느냐에 따라 이러한 능력을 가리키는 용어가 매우 다양해서⁵⁾ 학술 문화적 문식성(academic-culture literacy)(신명선, 2004)⁶⁾, 내용 교과 문식성(박수자, 2005), 교과 문식성(신지현·최형환,

-
- 4) 오늘날 문식성은 지식, 기능, 사고 방식, 활동, 수행 등을 포괄하는 개념이다. 김명순(2003:22)은 문식력이 기능들의 집합이 아니라 하나의 활동이고 사고 방식이고 목표 지향적 활동으로서 그 분야의 지식이나 기능을 넘어서는 활동적이고 수행적인 개념으로 이해되어야 한다고 하였다. 이러한 점에서 문식성은 인지적인 측면을 넘어 사회적인 측면에서 재조명되어야 한다. 김종윤·변태윤·이혜영(2018:46)은 ‘학문 문식성은 읽기·쓰기를 개인의 인지적 사고 과정(cognitive thinking process)을 넘어서 사회 문화적 구성물(cultural construction)로 간주’한다고 논의한 바 있다.
- 5) 학술문화적 문식성은 신명선(2004)에서 사고도구어(academic vocabulary)의 특성을 기술하기 위해 사용한 용어로 학술 분야의 학적 체계, 학문 분야별 문식 행위 관습 등과 관련하여 해당 학문 분야의 학술 문화적 특징을 강조하기 위해 사용한 용어이다. 내용 교과 문식성, 교과 문식성은 교과 중심 교육 체제를 고려하여 명명한 이름이며 내용 영역 문식성은 교과보다는 ‘내용적 특성’에 초점을 둔 명명이다. 내용 영역 문식성(content area literacy)은 내용의 이해와 지식의 습득을 위주로 하여 읽기와 쓰기를 사용할 수 있는 능력(김명순, 2007:94)으로 지식이나 정보를 습득하는 데 중점을 두는 내용 영역에서 내용의 이해와 지식 습득에 필요한 문식성을 가리키는 말이다. 따라서 내용 영역 문식성이 교과 문식성보다 더 포괄적이라고 판단된다. 교과 중심 체제에 간하는 한계에서 벗어나기 위해서는 ‘내용 영역 문식성’이 ‘교과 문식성’보다 더 적절하다. 한편 학습 문식성은 내용 지식의 습득과 개념 형성 능력을 학습자 측면에서 규정한 개념이다.
- 6) 신명선(2004:208)은 사고도구어를 국어 활동과 결합하여 교육 과정 및 교과서로 구현할 때에는 특히 학술 문화적 문식성(academy cultural literacy)을

2006; 전영주, 2019), 내용 영역 문식성(김명순, 2007), 학습 문식성(전영주, 2019), 학문 문식성(김종윤·변태윤·이해영, 2018), 교과 문식성(이경화, 2019⁷, 2019⁸) 등 다양하게 사용되고 있다. 본고는 첫째, 중등 교육의 틀 내에서 이를 다루므로 현 중고등학교 교과 체제를 존중하기 위해 둘째, ‘교과’라는 용어가 학술 분야적 특성 및 분야별 전문 내용의 특성을 함축적으로 잘 보여 준다는 점을 고려하여 ‘교과 문식성(disciplinary literacy)’이라는 용어를 선택하도록 한다.

그간 국어과에서는 일반 문식성 교육을 진행해 왔다. 그런데 이러한 문식성이 교과에 전이될 수 있는가에 대한 의심이 제기되어 왔다. 국어과에서 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 능력을 배웠지만 특정 교과 영역에서 그러한 활동을 수월하게 해 내지 못하는 학습자가 많기 때문이다. 때문에 교과 학습의 효율성 증진을 위한 국어과의 도구 교과적 요구가 높아졌다. “국어과는 내용에 대한 고려 없이 이해·표현의 도구적 측면에 집중하였고, 사회나 과학과 같은 내용 교과에서는 언어 기능 및 전략에 대한 고려가 부족한 채 내용에만 집중함으로써 학생들의 유의미한 학습 기회를 많은 경우에 박탈하고 있”(김종윤·변태윤·이해영, 2018:47)다.

교과 문식성(disciplinary literacy)은 읽기나 쓰기에서 배운 일반적 문식성 전략(general literacy strategies)이 교과의 내용 영역 학습에 전이되기 힘들다는 반성에서 출발하였다. 사고는 ‘대하여성(aboutness)’을 가장 큰 특징으로 갖는다. 사고의 대상 ‘X’에 대하여 모른다면 깊이 있는 사고는 불가능하다.

최근 학습을 위한 읽기, 학습을 위한 쓰기의 중요성이 강조되고 있다. “수학, 과학, 역사, 지리, 문학 등 내용 영역의 지식과 정보를 습득하는 방법으로 읽기는 매우 필수적인 기능이다. 내용 영역의 학문적 성장으로 인하여 학습자들은 보다 지적이고 독립적인 읽기 능력을 필요로 하게 되었다. 따라서 교사는 학생들이 내용 영역의 지식과 정보

고려하는 것이 필요하다고 보았다. 학술 분야의 문화적 전통이 학술텍스트의 어휘 사용 방식에 영향을 미치기 때문이다.

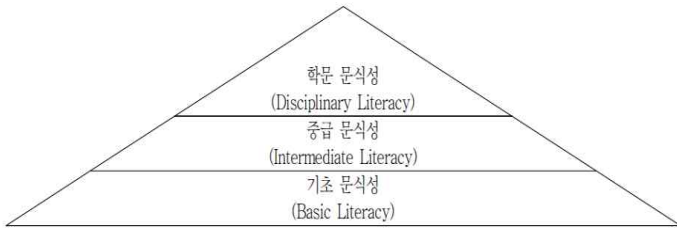
를 효과적으로 습득할 수 있도록 내용 영역 읽기의 전략, 방법, 태도 등을 갖추 수 있도록 지도하여야 한다.”(Olson, Dishner, Lapp, Flood & Farnan, 2004:4-5)(김선민, 2008:23 재인)

교과 문식성을 신장하기 위해서는 이처럼 해당 학문 분야의 읽기 전략과 방법, 해당 분야의 글쓰기 관습 등을 이해해야 한다. 더불어 해당 학문 분야에서 주로 사용되는 용어와 용어 사용의 특성 등도 반드시 이해해야 한다. 어휘적 측면에서 보면 해당 학술 분야에서 주로 사용되는 어휘는 어떤 것들이며 어떤 개념을 갖고 있는지, 그러한 어휘들을 어떤 관점과 위상으로 이해해야 하는지를 알아야 한다.

학술텍스트의 특성을 드러내주는 어휘는 사고도구어(academic vocabulary)와 전문어이다. 사고도구어는 학술텍스트에 주로 등장하면서 노드를 연결하는 링크처럼 전문적 개념들을 조직화하거나 위상 지워주는 역할을 한다. ‘논리, 논증, 방증하다, 개념, 증거’ 등과 같은 단어들 이 그 예이다. 전문어는 해당 학술 개념의 응집체로서 학문적 성과이며 결과물이다. 이 때문에 전문어는 해당 학적 체계 내에서 이해되어야 하는 대상이라고 볼 수 있다(이상 신명선, 2004 참조).

어휘는 교과 문식성을 신장하기 위한 기반이다. 그런데 해당 학술 문화적 전통을 이해하지 못하면 어휘의 개념 파악이 불가하다. 이는 어휘의 개념이 해당 학술 문화적 전통 하에서 형성되고 발전되기 때문이다. 이러한 점에서 어휘는 해당 학술 문화적 전통에 입문하는 건널목의 역할을 하면서도 해당 학술 문화적 특성에 대한 온전한 이해의 결과물이기도 하다.

김중윤·변태운·이해영(2018:47)은 학문 문식성(본고에서는 ‘교과 문식성’으로 번역함)이 기초적 문식성과 중급 문식성에 기반하고 있는 높은 수준의 능력임을 Shanahan & Shanahan(2008)의 논의를 빌어 강조한 바 있다. 기초 문식성을 드러내는 대표적인 어휘가 기초어휘(basic vocabulary)라면 학문 문식성을 드러내는 대표적인 어휘는 사고도구어와 전문어라고 볼 수 있다.



<그림 1> 문식성의 위계화: 학문 문식성의 위상(Shanahan & Shanahan, 2008:44)(김종윤·변태윤·이해영, 2018:47에서 재인)

이경화(2019⁷, 2019⁸)는 위 Shanahan & Shanahan(2008)의 논의에서 ‘중급 문식성’을 ‘내용 문식성’으로 재진술하고 교과 문식성을 내용 문식성과 학문 문식성으로 구분한 바 있다. 본고가 취하고 있는 입장이기도 하다.

2.2. 교과 간 융복합 논의와 어휘 교육

교과 문식성 신장 교육은 국어과와 타 교과와의 융복합 교육⁷⁾을 전제할 수밖에 없다. 전통적으로 문식성 교육을 주도했던 국어과와 내용 학습에 초점을 두었던 타 교과가 융복합되어야 교과 문식성 교육이 효과적으로 이루어질 수 있기 때문이다. 이 때문인지 최근 교과 간 융복합 논의가 지속적으로 이루어지고 있다.

박인기(2006)는 ‘상호성’ 개념을 통해 교과 간 융복합이 한 쪽의 일방적 도구성을 의미하는 것은 아님을 명확히 한 바 있다. 국어과의 문식성 교육이 타 교과 학습과 상호성을 갖고 역동적으로 작동할 때에 교과 간 융복합 논의는 유의미할 것이다.⁸⁾

7) ‘다(多)교과 통합(Multidisciplinary Integration)’, ‘간(間)교과 통합(Interdisciplinary Integration)’, 그리고 ‘초(超)교과 통합(Transdisciplinary Integration)’ 등으로도 언급된다.

8) 김시정·이삼형(2012: 146-147)의 “각 교과나 학문이 지닌 인식적 한계나 부족한 부분 등이 다른 교과를 통해 충실하게 보완되는 융합 교육”이라는 논

융복합의 교과 간 매개가 무엇인가에 대해서는 다양한 논의가 이루어질 수 있는데 ‘언어’는 가장 효율적인 매개체일 수 있다. 이러한 점에서 ‘언어 중심 통합’을 강조한 구본관(2016)⁹⁾의 논의는 융복합 교육의 가능성을 구체화하는 데 기여하였다.

“언어는 언어사용자의 사고 혹은 인지와 직접 관련을 가지고 있기도 하다. 언어가 사고나 인지와 관련을 가지고 있으므로 영역 통합에 있어 언어가 중심적인 위치를 가지는 것은 당연한 것으로 생각된다.”(구본관, 2016: 315-316)

언어 중심의 융복합이 가능하다고 할 때에 ‘어휘’는 그 핵심 고리로서의 기능을 할 수 있다.¹⁰⁾ 김종철(2018:333)에서는 융복합 논의의 키워드로 ‘소통어’를 제시한 바 있다. 소통어는 두 교과 사이의 전이(轉移) 가능성이 있는 정보를 지칭하는 언어적 표현으로, 두 교과의 언어를 ‘통역’하는 제3의 ‘언어’가 아니라 두 교과의 학습과제로 코드 전환이 가능한 ‘정보’를 지칭하는 ‘언어’이다. 다시 말하면 두 교과를 연결하는 ‘가교(架橋)’ 자체를 지칭하는 ‘언어’이다.

소통어는 일종의 거점어인데, 사고도구어와 전문어는 그 역할을 담당하는 핵심 어휘군이 될 수 있다. 사고도구어와 전문어는 두 교과의 지식 체계를 잇는 다리 역할을 하곤 한다. 전영주(2019)는 교과 어휘의 사용 양상에 대한 분석을 통해 사고도구어의 이와 같은 기능을 설득적으로 제시한 바 있다. 다음 <표3>이 그 예시이다.

의도 같은 맥락에서 이해된다.

- 9) 구본관(2016)에서는 교과 통합의 원리로 ‘학습자 중심성, 학습자와 교사의 자율성, 교육 내용의 위계성, 교육의 형식과 내용들 간의 소통성, 교육의 결과로서의 실제성, 교육 환경의 맥락성’ 등을 제시하였다.
- 10) 차경미·구본관(2015)은 국어 교과가 언어를 메타적으로 바라보는 도구 및 원리를 제공함으로써 과학의 언어를 다각도로 바라볼 수 있음을 보이기 위해 국어교육에서 통용되는 일반적인 언어관인 ‘정확성, 적절성, 타당성, 창의성’의 관점에서 과학의 언어를 분석하였다. “해당 교과의 핵심 관점을 통해 다른 교과의 교육 내용과 가치를 새롭게 발견해 내는 것을 통해 융합 교육이 이루어질 수 있다.”(43쪽)는 논의는 융합 교육의 관점과 지평을 여는 데 크게 기여하였다고 판단된다.

<표3> 교과별 어휘 사용 양상(전영주, 2019:160-163)(일부)

의미 구분	교과 주제 영역	문맥			의미 구성 기제
		계열 관계	결합 관계	결속 관계	
조직	2 사회 - 정치	집단, 국가 01, 행정부, 법원	기관11	집행, 행정01, 통치03, 국무총리, 대법원장, 동의02, 규정04, 심사08	범주화, 은유
	5 과학 - 생물		세포02, 표피01, 기관10, 식 물체, 폐포	통로, 보호01, 교환01, 운반, 확산, 개체02	은유

‘조직’은 사고도구어이지만 각 교과 영역에서는 서로 다른 의미로 맥락화되며, 해당 영역 내에서 다른 어구와 결합하여 전문적 어구로서의 기능까지 담당한다. 예컨대 ‘조직’은 ‘행정 조직’(사회)과 ‘세포 조직’(과학)에 동시에 사용되는데 ‘조직’의 의미가 두 교과의 내용 체계 내에서 다소 다른 개념으로 이해되며, ‘조직’은 두 교과의 지식 체계를 엮는 거점어로 기능할 수 있다.

교과 문식성 신장을 위해서는 해당 학문 분야의 특성과 지식 구조 체계를 이해해야 한다. 학문 분야의 특성을 잘 보여 주는 어휘는 사고도구어와 전문어이다. 사고도구어는 학술 문화적 특성을 드러내며 전문어는 해당 학문 분야의 지식 구조를 엮을 수 있게 한다. 사고도구어와 전문어를 기반으로 교과 간 융복합을 시도하는 것은 융복합 교육의 한 가지 방안이거나 보완책일 수 있으며 그러한 점에서 이들 어휘는 융복합 교육의 핵심 매개 고리로서의 기능을 담당할 수 있다.

어휘 교육적 차원에서 보면 사고도구어와 전문어 교육을 보다 적극적으로 해야 함을 의미한다. 국어과에 국한하면 사고도구어 교육은 가능하나 ‘전문어’ 교육이 가능할지에 대한 문제 제기가 가능하다. 이를 이경화(2019ㄱ, 2019ㄴ)처럼 교과 간 협조 체제 구축을 통해 해결할 수도 있고 국어과에서 일부 담당할 수도 있다. 혹은 타 교과 교사가 문식성 교육을 일부 담당할 수도 있다.(4장에서 후술됨.)

그간 국어과 교육과정에서는 사고도구어와 전문어가 직접적으로 언급되지도 않았으며¹¹⁾ 교육 내용화되지도 못했다. 사고도구어의 경

11) 사고도구어의 경우 개정 7차 교육과정 해설에서 한 번 언급된 적이 있을

우 그 교육적 필요성과 중요성이 이론적으로는 논의되었으나(신명선, 2004) 교육과정에서 교육 내용화되지는 못했다. 타 교과와 전문어 교육 문제는 이론(異論)이 다양하게 제기될 수 있는 바, 당연히 그간 교육 내용화되지 못했다. 외국의 교육과정을 중심으로 다른 나라에서는 어떤 방식으로 이러한 문제를 해결하고 있는지 어떤 방식으로 교육 내용화하고 있는지 살펴보도록 하자.

3. 외국 어휘 교육과정의 실제적 변화와 도전

3.1. CCSS(Common Core State Standards)

본고에서는 특히 미국의 CCSS를 중심으로 교과 문식성 신장을 위한 어휘 교육의 방향을 살펴보려고 한다. 일본과 중국의 교육과정도 짧게 덧붙이고자 한다.

NCLB 이후 미국의 수월성 교육에 관한 담론이 힘을 얻으면서 미국의 공통 교육과정으로 등장한 CCSS(2010년 6월 이후 적용)는 특히 문식성을 강조한 교육과정이다. CCSS는 대학을 가거나 직무 활동 수행을 위해 필요한 기준 즉 CCR anchor standards(College & Career Readiness Anchor Standards)을 정한 뒤 이에 근거하여 성취 기준을 제시하고 있는데 크게 ‘English language art’와 ‘Literacy in History/Social Studies’, ‘Literacy in Science and technical Subjects’로 구분된다. 첫째가 의사소통 일반과 관련된 것이라면 나머지 둘은 학문 분야별 문식성 신장과 관련된 것이다. 전자가 읽기, 쓰기 등에 폭넓게 적용되는 기초 문식성, 일반 문식성이라면, 후자는 교과 문식성에 가깝다.

CCSS 문서를 보면 먼저 CCR anchor standards를 제시하고 읽기,

뿐이다. 물론 그간 한 번도 단독 교육내용으로 제시되지는 못했다.

쓰기, 화법, 언어 순으로 내용을 제시하고 있다. 어휘는 화법, 독서, 작문, 언어(문법) 등에 끌고루 흩어져 제시되고 있다. 어휘 교육적 측면에서 특히 주목되는 것은 교과 문식성 신장을 본격적으로 의도하면서 영역 특수 어휘 즉 사고도구어와 전문어 학습을 강조하고 있다는 점이다. 텍스트의 내용이 갖는 교과별 특성을 고려하여 텍스트를 읽고 쓰게 하기 위해서는 학문 분야에서 사용되는 전문어와 사고도구어 학습이 절대적으로 필요하다고 판단하고 있는 것이다.

읽기 영역의 경우, 중심 내용과 세부 내용(Key Ideas and details), 기능과 구조(Craft and Structure), 지식과 아이디어의 통합(Integration of Knowledge and Ideas), 독서 범위와 텍스트 복잡도 수준(range of reading and Level of text Complexity) 등 크게 네 가지로 범주화되어 있다. 각 범주 내에 몇 가지 성취 기준(standards)이 제시되는데 이중 기능과 구조 항목 안에 어휘 성취 기준이 고정적으로 제시된다(네 번째 항목). 예시로 9-10학년의 읽기 영역 성취 기준 중 어휘 관련 성취 기준(4번 항목)을 제시하면 다음과 같다. 정보 텍스트와 문학 텍스트로 나뉘어 제시되고 있는데, 비슷하지만 예시 설명이 다르며 정보 텍스트의 경우 전문적·기술적 의미(technical meaning)를 문학 텍스트보다 강조하고 있다.

학년	정보 텍스트	문학 텍스트
9-10 학년	4. 비유적, 내포적, 기술적·전문적 의미 를 포함하여 텍스트에서 사용되는 단어와 구의 의미를 결정하라. 특정 단어 선택이 의미와 어조에 미치는 영향을 종합적으로 분석하라. (예 : 법원 의견의 언어가 신문의 언어와 어떻게 다른지).	4. 비유적 의미와 내포적 의미를 포함하여 텍스트에 사용된 단어와 구의 의미를 결정하라. 특정 단어 선택이 의미와 어조에 미치는 영향을 종합적으로 분석하라. (예 : 언어가 시간과 장소에 대한 감각을 불러일으키는 방법, 공식 또는 비공식 어조를 설정하는 방법).

‘역사/사회 학습에서의 문식성’과 ‘과학과 기술 과목에서의 문식성’ 기준의 읽기 성취 기준 역시 네 번째 항목이 ‘어휘 학습’이다. 내용 영역의 특성을 고려하여 사고도구어와 전문어 학습이 더 강조되어 있다. 예컨대 9-10학년 읽기 영역 성취 기준은 다음과 같다. ‘정치적, 사회적, 경제적 측면의 어휘, 특별하거나 전문적인 맥락에서 사용되는 영역 특수적인 어휘군’은 전문어라고 볼 수 있다.

	역사/사회 학습에서의 문식성	과학과 기술 과목에서의 문식성
9-10 학년	4. 역사 사회 분야의 정치적, 사회적, 경제적 측면의 어휘를 포함하여 텍스트에 사용된 단어와 구의 의미를 명확히 하라.	4. 9-10학년 수준에 맞는 텍스트와 화제와 관련하여 특별하거나 전문적인 맥락에서 사용되는 영역 특수적인 단어나 어구, 상징어, 핵심어 등의 의미를 결정하라.

쓰기 영역의 경우 텍스트 유형과 목적(Text type and purpose), 쓰기의 작성과 배포(Production and distribution of writing), 지식의 구성과 제시를 위한 조사(Research to build and present knowledge), 쓰기의 범위(range of writing)로 범주화되어 있는데 이중 텍스트 유형과 목적 부분에 어휘 관련 내용이 고정적으로 제시된다. 예컨대 9-10학년의 경우는 다음과 같다.: ‘화제의 복잡성을 관리하고 해당 학문 분야와 맥락에 적절한 스타일로 쓰기 위해 정교하고 영역 특수적인 어휘를 사용하라. 정확한 언어와 영역 특수 어휘를 사용하여 주제의 복잡성을 관리하고 해당 학문 분야와 문맥에 적합한 스타일로 내용과 전문 지식을 전달하라.’ ‘정교하고 영역 특수적인 어휘’는 주로 사고도구어와 전문어를 가리킨다.(CCSS의 부록(Appendix) A에서 이를 상세하게 설명하고 있음.)

읽기와 쓰기 교육과정은 언어(문법 영역) 교육과정과 긴밀히 연계되어 있다. 언어 성취 기준의 경우 크게 표준 영어 관습(Conventions of Standard English), 언어 지식(Knowledge of Language), 어휘 습

득과 사용(Vocabulary acquisition and Use) 세 범주로 나뉘어 있는데 성취 기준의 수는 각각 2개, 1개, 3개이다. 성취 기준의 수는 어휘 파트가 가장 많은데 그 세 항목은 다음과 같은 큰 틀을 갖고 있다.

어휘 습득과 사용(Vocabulary acquisition and Use)

4. 미지어나 다의어, 어구의 의미를 문맥적 실마리를 이용하여 확인하고 명확히 하라. 그리고 단어를 의미 있는 부분으로 쪼개어 분석하고(역자 주: 파생어, 합성어의 경우) 일반적이고 특수한 자료(역자 주: 예를 들면 사전 등)를 참조하라.
5. 비유적 의미, 단어 관계, 단어 의미의 뉘앙스 차이를 파악하라.
6. 대학 및 직업 수준에 맞게 읽고 쓰고 말하고 듣는 데 충분하도록 일반적인 사고도구어와 영역 특수적인 어휘(역자 주: 전문어) 및 어구를 익히고 정확하게 사용하라.; 이해나 표현에 중요한 단어나 어구를 고려하여 어휘 지식을 늘리는 독립성을 보여라.

주목되는 바는 여섯 번째 항목으로 사고도구어와 전문어 학습을 강조하고 있다는 점이다. 이 항목은 우리가 앞서 살펴본 읽기 및 쓰기 영역 성취 기준과 연계되어 있다.

CCSS는 성취 기준 설정의 이론적 근거를 부록에 제공하고 있다. 부록 A(Appendix A)는 어휘를 중요한 항목으로 설정하고 어휘 학습의 중요성을 강조하고 있다. 특히 4,5학년 이후에는 구어를 통한 어휘 습득은 한계가 있음을 지적하면서 문어를 통한 폭넓은 어휘 학습이 체계적으로 이루어져야 함을 강조한다. 두드러지는 점은 어휘를 크게 세 가지 유형(Tree tiers of Words)으로 구분하고 있는데 그것은 기초어휘, 사고도구어, 전문어이다. CCSS 부록(Appendix) A의 어휘(vocabulary) 편에서는 이 세 유형의 어휘를 Tier one words, Tier Two words, Tier three words로 지칭하는데 tier는 ①학습 중요도, ②노력의 필요성에 따른 위계화의 의미를 갖는다. CCSS는 기초 어휘가 중요하지만 학습의 초점은 아님을 밝히고 사고도구어와 전문어 학습에 집중해야 함을 강조하고 있다.¹²⁾ CCSS가 제공하고 있는 읽기 학습의 예에도 이는 강하게 드러난다. 다음 <그림2>처럼 과학 텍스

트를 예로 들면서 Tier two에 해당하는 사고도구어와 Tier three에 해당하는 전문어를 각각 서로 다른 색깔로 표시하고 이 단어들이 직접적으로 교육되어야 함을 예시하고 있다.

Example 1: *Volcanoes* (Grades 4-5 Text Complexity Band)

Excerpt

In **early times**, no one knew how **volcanoes formed** or why they **spouted red-hot molten** rock. In **modern times**, scientists began to study **volcanoes**. They still don't know all the answers, but they know much about how a volcano works.

Our planet made up of many **layers** of rock. The top **layers** of **solid** rock are called the crust. Deep beneath the crust is the **mantle**, where it is so hot that some rock melts. The melted, or **molten**, rock is called **magma**.

Volcanoes are **formed** when **magma** pushes its way up through the crack in Earth's crust. This is called a volcanic **eruption**. When **magma pours forth** on the **surface**, it is called **lava**.

Simon, Seymour. *Volcanoes*. New York: HarperCollins, 2006. (2006)

Of the Tier Two words, among the most important to the overall meaning of the excerpt is **layers**. An understanding of the word **layers** is necessary both to visualize the structure of the crust ("the top **layers** of **solid** rock are called the crust") and to grasp the notion of the planet being composed of **layers**, of which the crust and the mantle are uppermost. Perhaps equally important are the word **spouted** and the phrase **pours forth**; an understanding of each of these is needed to visualize the action of a volcano. The same could be said of the word **surface**. Both **layers** and **surface** are likely to reappear in middle and high school academic texts in both literal and figurative contexts ("this would seem plausible on the surface"; "this story has layers of meaning"), which would justify more intensive instruction in them in grades 4-5.

Tier Three words often repeat; in this excerpt, all of the Tier Three words except **mantle** and **lava** appear at least twice. **Volcano(es)** appears four times—five if **volcanic** is counted. As is also typical with Tier Three words, the text provides the reader with generous support in determining meaning, including explicit definitions (e.g., "the melted, or molten, rock is called **magma**") and repetition and overlapping sentences (e.g., "... called the crust...").

<그림 2> CCSS Appendix A의 어휘편(일부)

CCSS 교육과정이 갖는 또 하나의 특징은 언어(문법 영역) 6번에 일관되게 학년별 교육 어휘의 대강을 제시하고 있다는 점이다. 특히 유치원부터 5학년까지는 학습 어휘 유형이 비교적 분명하다. 사고도구어와 전문어 학습은 3학년부터 시작하며 6학년 이후에는 해당 학년에 맞는 사고도구어와 전문어 학습이 관련 지식 학습과 함께 일관되게 강조되고 있다. 주요 내용만 나열하면 다음과 같다.

유치원: 일상생활에서 사용되는 어휘

grade 1: 접속 부사 등(예: 왜냐하면)

grade 2: 기술(description)하는 데 필요한 형용사와 동사(예: happy)

- 12) CCSS의 이러한 논의는 신명선(2004)의 기초어휘, 사고도구어, 전문어 논의와 정확히 일치한다. 2004년에 이미 이러한 논의가 이루어졌지만 국어과 어휘 교육과정이 변화하지는 않았다.

- grade 3: 일반 사고도구어, 영역 특수 어휘나 구/ 시공간을 나타내는 단어 포함.
- grade 4: 일반 사고도구어, 영역 특수 어휘나 구/ 정교한 행동, 감정, 상태 등을 나타내는 단어 포함.
- grade 5: 일반 사고도구어, 영역 특수 어휘나 구/ 대조, 첨가 등 논리적 관계를 나타내는 말.
- grade 6-12: 일반 사고도구어, 영역 특수 어휘나 구/ 이해와 표현에 중요한 단어나 어구와 관련된 어휘 지식

어휘 목록 자체를 제시하지는 않지만 학습 대상 어휘군을 의미군으로 제시하여 학습의 방향을 제시하고 있다. 만일 국어과 교육과정에서 앞으로 사고도구어 교육을 시행한다면 각 학년군별로 반드시 가르쳐야 할 목록을 위와 같은 방식으로 제시할 수도 있을 것이다. 물론 이것은 하나의 안(案)으로서 국어교육학계 및 교육과정 개발자들의 합의와 숙고가 선행된 이후에야 가능하다.(4장에서 후술됨)

3.2. 일본과 중국의 어휘 교육과정

2017-2018년 사이에 일본의 국어과 교육과정이 개정 고시되었다. 일본은 ‘교육기본법’에 의해 ‘[지식 및 기능]과 [사고력, 판단력, 표현력 등]의 각 지도 사항에 대한 육성을 목표로 자질·능력이 명확하게 되도록’ 이번에 교육 내용을 개정했다고 한다. 어휘 교육은 ‘어구의 양을 늘리는 것’과 ‘어구에 대한 이해를 깊이 하는 것’, 두 내용으로 구성되어 있다. ‘중학교 학습 지도 요령 해설’의 제1장 총설(總說)에 다음과 같이 어휘력 증진을 강조한 것이 주목된다.

① 어휘지도의 개선 · 충실

중앙 교육 심의회 답신에서 "초등학교 저학년의 학력 차가 큰 배경에 어휘의 양과 질의 차이가 있다."고 지적되는 바와 같이, 어휘는 모든 교과 등의 자질·능력의 육성이나 학습의 기반이 되는 언어 능력을 지탱하는 중요한 요소이다. 따라서 어휘를 풍부하게 하는 지도자의 개선·충실을 도모

하고 있다. (일본의 ‘중학교 학습 지도 요령 해설’)

학생들의 어휘력 저하에 대한 우려와 어휘 교육의 중요성을 강조하면서 각 학년의 중점 지도 대상 어휘를 제시하고 있다.

단어의 양을 늘리는 것에 관해서는 제1학년에서는 사건이나 행위 심정을 나타내는 단어의 양을 늘리고, 2학년은 추상적인 개념을 나타내는 어구의 양을 늘리는 등 각 학년에서 지도하는 어구의 집합을 제시하고 있다. 이들은 어디까지나 지도의 중점이라고 하는 어구의 기준을 제시한 것이며, 이외의 단어 지도를 막는 것은 아니다. 중점으로 표시된 어구의 집합을 중심으로 하면서 학습에서 필요한 다양한 어구를 다루는 것이 중요하다. 또한 제3학년에서는 이해하거나 표현하는 데 필요한 어구의 양을 늘리고 의무 교육 수료 단계로서 모든 어구를 대상으로 지도하는 것을 제시하고 있다.

단어에 대한 이해에 관하여는 제1학년에서는 어구의 사전적 의미와 문맥상 의미와의 관계에 주의할 것, 2학년에서는 유의어와 반의어, 동음이의어와 다의어 등을 이해하고, 제3학년에서는 관용구와 사자성어 등에 대해 깊이 이해할 것, 고유어, 한자어, 외래어 등을 구별하여 사용하는 것을 제시하고 있다. (일본의 ‘중학교 학습 지도 요령 해설’)(밑줄 필자)

각 학년별 대상 어휘를 제시하고 중점을 둔 어휘 교육 항목을 제시하였는데 정리하면 다음과 같다.

- 1학년: 사건이나 행위 심정을 나타내는 단어 양 늘리기/ 사전적 의미와 문맥적 의미
- 2학년: 추상적인 개념을 나타내는 어구 늘리기 / 의미 관계 등
- 3학년: 종합적으로 단어의 양 늘리기 / 관용구와 사자성어, 고유어, 한자어, 외래어 사용 등

고등학교는 선택 과목별로 어휘 교육의 방향을 달리하고 있는데 ‘고등학교 학습 지도 요령 해설’을 보면 다음과 같이 기술되어 있다.

어구의 양을 늘리는 것에 관해서는 [현대의 국어]에서는 실생활에서 이해하고 표현하는 데 필요한 어구의 양을 늘리는 것, [언어문화]는 우리나라의 언어문화에 대한 특징적인 어구의 양을 늘리는 것, [논리국어]에서는 논증하고 학술적인 학습의 기초를 배우는 데 필요한 어구의 양을 늘리는 것, [문학국어]는 정경의 풍요로움과 내적 심정을 나타내는 어구의 양을 늘리는 것, [국어표현]에서는 자신의 마음과 생각을 다양하게 표현하는 데 필요한 어구의 양을 늘리는 것, [고전탐구]에서는 고전을 읽는 데 필요한 어구의 양을 늘리는 등, 지도하는 어구의 집합을 제시하고 있다. 이들은 어디까지나 중점적으로 지도하는 어구의 기준을 나타낸 것이며, 이외의 어구에 대한 지도를 막는 것은 아니다. 중점적으로 제시된 어구의 집합을 중심으로 하면서 학습에서 필요한 다양한 어구를 다루는 것이 중요하다.

어구에 대한 이해에 관하여는 [현대의 국어]는 어구나 어휘의 구조와 특성, 용법 및 표기 방법 등을 이해하는 것, [언어문화]는 우리나라의 언어문화에 대한 특징적인 어구의 문화적 배경을 깊이 이해하는 것, [고전탐구]는 고전에 사용되는 어구의 의미와 용법을 이해하는 것을 제시하고 있다. (일본의 고등학교 학습 지도 요령 해설 제4절 국어과의 내용 중)

선택 과목별로 어휘 교육 방향을 따로 명시하고 있으며 학습 대상 어휘의 유형을 밝히고 있는 점이 주목된다. 정리하면 다음과 같다.

- [현대의 국어]: 실생활 어휘. 어구나 어휘의 구조와 특성, 용법 및 표기 방법 등
- [언어문화]: 언어문화 관련 어휘. 어구의 문화적 배경을 깊이 이해
- [논리국어]: 논증 및 학술에 필요한 어휘
- [문학국어]: 정경의 풍요로움과 내적 심정을 나타내는 어휘
- [국어표현]: 마음과 생각을 나타내는 어휘
- [고전탐구]: 고전 어휘, 고전에 사용되는 어구의 의미와 용법을 이해

교육과정의 개편에 따라 최근 새로운 교과서들이 여러 출판사에서 나오고 있는데 어휘 학습이 강조되고 있다. 출판사들은 자기 교과서가 갖는 장점을 여러 가지 측면에서 홍보하는데 이중 어휘 학습이 잘 되어 있음도 주요한 장점 요인으로 부각된다. 일례로 東京書籍 출판사의 編修趣意書 <中學校 國語>(平成26年度 檢定) 교과서를 보면

다음과 같이 어휘 학습 내용을 홍보하고 있다.

“읽기” 학습 재료 말에 “번지는 말” 자료 편에 “말을 펼치자”가 있어 학생들의 어휘를 풍요롭게 하는 수단이 고안되어 있습니다. “번지는 말”, “말을 넓혀요”에는 3학년에 1570 단어가 수록되어 있습니다.13) (東京書籍 중학교 국어 1학년 홍보 문구)(編修趣意書 <中學校 國語>)(平成26年度檢定)

교육과정에서 학년별 대상 어휘 유형을 규정하고 있기 때문에 여러 가지 방식의 어휘 학습이 교과서 본문 내에서 이루어지며 학년별 학습 대상 어휘 목록이 제공된다.



<그림 3> 光村図書 2020년도판 중학교 국어 교과서 어휘 일람표(일부)

위 책의 경우 의미장별로 어휘가 제시되어 있다. 단어 하나만 제시하는 것이 아니라 일상적으로 많이 사용되는 덩어리(chunk) 형태로

13) 「読む」 学習材末に「廣がる言葉」、資料編に「言葉を広げよう」が設けられていて、生徒の語彙を豊かにする手立てが工夫されています。「廣がる言葉」「言葉を広げよう」には、3學年で1570の言葉が掲載されています。

도 제시된다. 예컨대 관계를 나타내는 어휘 범주 아래에 관련 어휘 및 어구를 제시하는 방식인데 예를 들면 다음과 같다.

- 관계를 나타내는(關係を示す) (위 교과서 어휘 일람표의 일부분 발췌)
근거를 언급(根據を述べる) / 왜냐하면(なぜなら)
그 근거로(その根據として) / 그렇게 생각한 것은(そのように考えたのは)
~에 따라(に基づいて)

일본의 경우 한자어 읽기가 매우 중요한 어휘 교육의 일환이기 때문에 한자어 읽기 목록이 제공된다. ‘音訓の小・中・高等學校段階別割り振り表’(平成29年3月)을 보면 다음과 같이 주요 학습 대상 어휘를 제공하고 각 어휘의 학년별 교육 시기(한자 옆 숫자로 표시)까지 제공하고 있다.

漢字	音訓	割り振り		
		小学校	中学校	高等学校
重 衰	ア		○	
	アイ		○	
	あわれ あわれむ		○	
挨 愛 曖	アイ		○	
	アイ	○	○	
悪	アク	○		
	オ			○
握	わるい	○		
	アク		○	
圧	にぎる		○	
	アツ	○		

<그림 4> 音訓の小・中・高等學校段階別割り振り表(일부)

중국의 경우 2020년 현재 적용중인 중국어 교육과정에서는 학습 대상 한자 수를 제시하고 있다. 초등학교의 경우 한자 3,000개, 어휘 2,500개 이상을 요구하며 중학교는 상용한자 3,500개 이상을 요구한다.(고등학교는 명시하지 않음.) 중국의 자국어 교육과정에서도 어휘는 화법, 독서, 작문 등과 연계해서 가르치도록 되어 있다. 예컨대 다음과 같은 형태이다.

7. 좋아하는 성어와 격언을 쌓아라. 우수 시문 50편(단편)을 외운다. 과외 독서량은 5만 자 이상이어야 한다. (초등학교 1-2학년 독서 7번)
3. 앞뒤 문장을 연결해서 단어와 문장의 뜻을 이해할 수 있어야 하며, 사진과 생활 속 단어의 축적을 통해서 새로운 단어의 의미를 이해할 수 있어야 한다.(초등학교 3-4학년 독서 3번)
8. 본문의 좋은 단어와 멋진 구절을 축적하고 과외 읽기 자료 및 생활 속에서 언어 소재를 수집한다. 우수 시문 50편(문단)을 외운다.(초등학교 3-4학년 독서 8번)
3. 사진을 사용하여 단어의 뜻을 이해할 수 있어야 한다. 문맥과 생활 속 축적한 단어를 통해 본문의 구절의 뜻을 짐작할 수 있어야 한다. 단어의 감정적 색채를 분별하여(역자 주: 뉘앙스) 그 표현 효과를 체득한다. (초등학교 5,6학년 독서 3번)

중국의 자국어 교육과정에서 주목되는 점은 좋은 단어들, 유명한 구절의 암기를 명시하고 있다는 점이다. 우수 시문을 암기를 통해 멋진 단어와 우수 표현(어구)을 함께 익히도록 하고 있다.

4. 어휘 교육과정 개발의 가능성과 한계

미국의 CCSS와 일본, 중국의 최근 교육과정에 대한 3장의 논의는 우리가 서론에서 제기한 두 가지 논제를 어떤 방식으로 구체화하는 것이 가능한지를 타진하는 한 가지 방식이었다. 우리는 3장의 검토를 통해 첫째, 교과 문식성 신장 강화를 위한 사고도구어 및 일반 전문어 학습의 가능성을 확인할 수 있었고 둘째, 학년군별 혹은 학교별로 교육 대상 어휘 목록(또는 어휘군)을 제시하는 가능성도 엿볼 수 있었다. 특히 CCSS의 경우 이 두 가지 방향의 교육을 모두 실현하고 있다는 점에서 주목되었고 일본과 중국의 최근 교육과정의 경우에도 교육 대상 어휘군의 대강을 제시하고 있다는 점이 지적되었다.

그러나 외국의 교육과정 구현 방식이 그대로 우리나라 국어과 교육과정에 적용될 수 있는 것은 아니다. 우리는 한국적 상황을 고려하여

그 가능성과 한계를 다시 타진해 볼 필요가 있을 것이다.

4.1. 가능성 타진

우선 서론에서 제시한 두 가지 논제의 구현 방식 안(案)을 3장의 논의를 참조하여 정리하면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 외국 교육과정의 특징과 시사점

종류	특징	시사점
CCSS	① 교과 문식성 신장 강조, 사고도구어와 전문어 학습 강화 ② 학년군별 교육 대상 어휘군의 대강을 밝힘.	① 인문사회 분야(역사나 사회 과목 등)와 과학기술 분야로 크게 나누어 분야별 내용적 특성에 맞게 어휘 학습을 하도록 유도하고 학문 분야별 특성을 고려하여 사고도구어와 전문어 학습을 강조할 수 있음. ② 학년군별 교육 대상 어휘 목록군의 대강을 제시할 수 있음.
일본의 자국어 교육과정	① 교육 대상 한자어 목록을 위계화하여 제시 ② 학년별 교육 대상 어휘의 대강을 밝힘. 어휘뿐만 아니라 어구 학습도 강조됨	일본어에서 한자어가 갖는 중요성에서 비롯됨. 우리도 학습에 필요한 주요 교육 대상 어휘군을 학년군별 또는 학교급별로 제시할 수 있음.
중국의 자국어 교육과정	① 교육 대상 한자 목록 제시 ② 학년별로 암기해야 할 시문의 수를 제시함. 시문 암기를 통해 주요 어구 및 어휘 학습	① 중국어에서 한자 암기가 갖는 중요성에서 비롯됨. 우리도 학습에 필요한 주요 어휘군을 제시할 수 있음. ② 독서 교육과 연계해야 함. 교육 대상 가치가 높은 글이나 책을 선정하고 유의미한 어휘나 표현 학습(암기, 특징 파악 등)을 유도할 수 있음.

우리는 한국적 교육 현실을 고려하여 우리만의 구현 방식을 다음과 같이 몇 가지 방향에서 상정해 볼 수 있다.

<표 5> 어휘 교육 내용 제시 방식과 특징(안)

	주 학습 대상 어휘	방향	특징
A. 교과 문식성 신장을 위한 어휘 교육 내용 제시가 가능한가?	1. 사고도 구어, 전문어	a. 국어과의 읽기 학습 자료로 타 교과와 전문 내용을 담은 텍스트 제시 후 어휘 학습	A-1-a 기존 읽기 교육과 유사
		b. 타 교과와 교육내용에 어휘 교육 부가	A-1-b 타 교과 내용의 변화 유도/ 타 교과 교사들의 변화 유도 필요
		c. 국어과와 타 교과와의 협동 교육과정 운영	A-1-c 충분 수준의 교육과정 체제 개혁 필요
B. 학년군별, 또는 학교별 (초/중/고)로 어휘 목록이나 학습 대상 어휘군 제시가 가능한가?	2. 어휘 목록 또는 어휘군 제시(시공간을 나타내는 어휘, 논리적 관계를 나타내는 어휘 등)	a. 교육과정의 학년군별로 학습 대상 어휘군 제시 예) 00학년군에서는 논리적 관계를 나타내는 어휘를 학습한다.	B-2-a 기존 교육과정 틀을 유지하면서 기능 영역 교육과정이나 국어과 교수학습 등에서 밝힘.
		b. 교육과정의 학년군별, 혹은 학교별로 학습 대상 어휘 목록 제공 예) 중학교에서는 <00 어휘 목록>을 학습한다.	B-2-b 어휘 목록의 타당성 확보 노력 필요

분량 관계상 각 안(案)들의 특성은 위 표로 대체하고 몇 가지 새로운 방식에 대한 논의점 중심으로 기술하고자 한다. 우선 A-1-a는 이미 국어과에서 수행하고 있는 방식에서 크게 벗어나지 않는 것으로서 타 교과와 전문 내용을 담은 글을 읽기 제재로 제시하고 어휘도 함께 가르치는 방식이다. 다만 국어 교사가 타 교과와 내용을 책임감 있게

가르쳐야 한다는 점에서 국어 교사의 내용 부담감이 높을 수 있으며 교과 전문성도 다소 떨어질 수 있다.

구현 양상 A-1-b의 경우 한국적 교육 현실에서 실현되기가 쉽지 않을 것으로 판단된다. 그러나 이미 타 교과에서 이와 같은 요구가 있었다는 점에서 검토는 필요하다. 예컨대 과학교육에서도 언어는 핵심적인 역할을 한다. 양찬호 외(2011: 745)에서는 과학 언어를 이해하는 것은 정확한 과학 개념 학습에 필수적인 전제 조건이 되므로 과학 언어 학습은 과학교육의 중요 목표임을 주장하였다.

이경화(2019ㄴ)의 미국 교과서 분석은 타 교과에서 문식성 교육을 수행할 수 있음을 보여 준다. 미국의 사회 교과서는 G-6 『Building A Nation』 교과서와 『워크북』(Scott Foresman 출판사)이다.

Think, Talk, and Write

1 **Vocabulary** Dangerous radiation from the Sun is blocked by _____ in Earth's atmosphere.

2 **Main Idea and Details** List three ways you can conserve freshwater.

Main Idea	Details

<그림 5> 미국 사회 교과서의 어휘 학습(이경화, 2019ㄴ:13)

Prefixes A prefix is a syllable or syllables added to the beginning of a word to change its meaning or to make another word. Knowing how to use word parts to figure out the meaning of an unfamiliar word helps you understand what you read. For example, the prefix re- means "again" or "back."

```

    graph TD
      A[re-] --- B[repay]
      A --- C[rejoin]
      B --- B1["It is important to repay, or pay back, a loan when you borrow money."]
      C --- C1["After the harvest, the farmer decided to rejoin, or join again, the militia."]
    
```

<그림 6> 미국 사회 교과서의 접두사 학습(이경화, 2019ㄴ:1003)

사회 교과서에서 어휘 학습, 내용 파악 학습, 접두사 등을 교육하고 있음을 알 수 있다. 사회적 현상에 대한 비판과 정책적 대안 등을 학습자의 목소리로 말하고 글을 쓰게 하는 교육을 지향하기 때문에 사회과 내에서 말하고, 듣고, 읽고, 쓰는 교육은 필수이다. 특히 어휘는 읽고 쓰기 위해 반드시 알아야 하는 대상이기 때문에 사회과적 용어를 대상으로 어휘론적 내용을 포함하여 어휘 교육을 진행한다.

사회 교과에 있는 주요 내용을 암기하여 선다형 문항으로 평가하는

한국적 교육 현실¹⁴⁾에서는 사실상 쉽지 않다. 그러나 사회 교과서의 내용을 배우는 이유 중에는 사회 현상에 대해 자신의 의견을 논리적으로 표현하는 것도 있다면 사회과에서 문식성 교육이 진행될 필요가 있을 것이며 이 때 어휘 교육 역시 반드시 수반되어야 한다. 이경화(2019⁷, 1)에서는 교과 문식성 교육을 주장하면서 이원교육과정을 제안한 바 있다. 이것은 우리 논의에서는 A-1-C와 유사하다.

“이 연구에서는 이원교육과정(dual-track curriculum)을 제안한다. 이원교육과정은 문식성 교육이 국어 교과와 타 교과에서 모두 이루어지는 것을 강조하는 교육과정이다. 여기에서 ‘이원(dual-track)’이란 첫째, 국어 교과와 타 교과 모두에서 문식성을 지도하고, 둘째, 모든 교과에서 일반 문식성 기능과 교과 특수 기능을 모두 지도하는 것을 말한다.”(992쪽) … **사회 교과서에 ‘어휘 학습’ 코너와 ‘사회 교과 특수 기능’ 코너를 마련해야 한다. 교과 학습에는 교과 학습 어휘뿐 아니라 일반 어휘에 대한 이해력이 중요하다. 사회 교과서에 다양한 어휘 학습 활동이 구성되면** 교과 학습에 대한 이해도가 높아질 것이다.”(1009쪽) (이경화, 2019⁷) (밑줄 필자)

그러나 교과 중심 체제가 확고한 한국적 교육 현실에서 이것이 실제로 적용되기 위해서는 교육과정 개편 작업이 요구되는 바 그 실천이 그렇게 녹록하지는 않을 듯하다. 물론 교육의 방향과 목표에 대한 연구자들의 숙고와 합의가 모아진다면 실현 가능할 수도 있다.

이 지점에서 미국 La Fetra 초등학교(캘리포니아주 소재) 사회 교사 레베카 벨부어나와 EBS와의 인터뷰 내용을 소개하는 것은 유의

14) 한국적 교육 현실과 관련하여 최선희·구본관(2018)을 참조할 수 있다. 이 연구는 조사 연구인데 “조사 결과, ‘사회 교과에서 글쓰기가 중요하다고 생각한다.’가 5.00으로 가장 높은 수치를 보인 반면 ‘사회 교과서에서 글쓰기를 한 후 평가 과정을 거친 적이 있다.’가 2.731로 가장 낮았다. 또한 사회과와 국어과에서 수행하는 글쓰기는 다르지 않다고 응답한 학습자가 더 많음에도 불구하고 국어과에서 학습한 쓰기 방법을 사회 교과에서 쓰기를 할 때 적용하는 학습자가 드문 현상은 주목할 만하다. 아울러 ‘사회 교과에서의 쓰기 주제는 명료하게 표현되어 있는가’, ‘사회과의 쓰기 활동은 쓰기 과정이 단계적으로 안내되었는가’에 대한 답변 역시 부정적인 결과를 나타내었다.”(809쪽)

미할 듯하다(2021년 1월 EBS 공영방송으로 방영 예정).

EBS: 당신은 사회 선생님이자 국어 선생님이시죠?

선생님: 네네

이 사회 선생님은 콜럼버스의 아메리카 대륙 정복 과정을 설명하였는데 ‘교환(exchange)’, ‘저항력(resistance)’ 등과 같은 여러 어휘들을 중점적으로 가르쳤다. 사회 교과 내용을 어휘 중심으로 가르친 후 글을 쓰는 방식으로 수업을 진행하였다. 이 사회 교사는 본인을 사회 선생님이면서 동시에 국어 선생님이로 위치 짓고 있었다.

B-2-a는 기존의 국어 교육적 틀에서 어휘 교육을 강화하는 방향이라는 점에서 기존 교육과정의 틀을 크게 바꾸지는 않는다. B-2-b 역시 그러하지만 이 방안을 구현하려면 어휘 목록 선정과 교육 방법 문제를 해결해야 한다. 타당한 목록 선정에 대한 요구, 선정한 어휘를 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 문제가 과제로 남는다.

제시 방식별 교육 가능성과 과장은 다음처럼 정리 가능하다.

<표 6> 어휘 교육 제시 방식별 가능성과 과장

유형	특징	가능성과 과장
A-1-a	<ul style="list-style-type: none"> - 기존의 교육 내용 체계와 유사함. 단지 읽기나 쓰기 등을 지도할 때 사고도구어와 전문어 등을 지도하도록 요구함. - 예컨대 ‘법’에 관한 텍스트를 교과서에 제시하고 이를 교수학습하는 과정에서 필요 어휘를 가르침. 	<ul style="list-style-type: none"> -국어과 교육과정 및 국어 교과서 내 문제로 국어교육학계의 합의만 있으면 가능. - 다양한 교과 영역 텍스트를 골고루 다루도록 설계할 필요가 있음.
A-1-b	<ul style="list-style-type: none"> -사회, 과학 등 타 교과의 교육 내용에 ‘의사소통’ 관련 교육 내용을 넣고 각 교과 선생님이 어휘 지도를 할 수 있도록 유도 -타 교과 선생님들의 어휘 지도 	<ul style="list-style-type: none"> -국어 교사가 아닌 타 교과 교사가 어휘 지도를 해야 하므로 교수학습의 어려움 발생 가능 -타 교과 교육과정이나 교과서에 어휘 교육 내용을 반영해야

	를 보조할 수 있는 교사 연수 프로그램이나 관련 자료 배포 필요	하므로 교육학계 내 포괄적 합의가 필요함.
A-1-c	-국어과와 타 교과 교사가 동일 내용을 협의하여 함께 가르침. -정교한 교육과정 운영 체제 마련이 필요함.	- 교육과정 설계 시 교과 간 연계 내용을 미리 파악하여 교과서 개발 방향을 섬세하게 제공해야 함. - 국어과 교사와 타 교과 교사의 협력 체제 구축 필요. 단위 학교의 연간 계획 수립 시 미리 조율해야 함.
B-2-a	- 의사소통 영역과 연계하여 어휘를 가르치므로 학습 대상 어휘를 가르칠 수 있는 텍스트 선정 유도 - 학습 활동에서 다양한 어휘 관련 활동을 통해 필요 어휘 학습 가능	- 단지 학습 대상 어휘군만 제시하므로 해당 어휘군 학습에 필요한 다양한 교수 학습 방법을 자유롭고 창의적으로 선택할 수 있음. 해당 어휘군이 풍부하게 담겨 있는 텍스트를 선정하거나 어휘 학습 코너를 이용해 다양한 어휘 활동을 할 수 있음. -국어교육학계 내의 합의만 있으면 가능.
B-2-b	- 학년군별 또는 학교별 어휘목록 제공 - 어휘 목록은 예시임을 밝히고 이와 유사한 어휘 항목들이 다루어지도록 유도. -학습자 언어 발달에 맞는 적절한 어휘 선정 작업이 어려움.	- 어휘 목록을 예시안으로 주면 교과서 제작이나 어휘 교수 학습 시 참고하기 용이함. 어휘 선정에 대한 현장의 어려움을 다소 해소할 수 있음. -교육과정이나 교과서에 부록 자료로 넣을 수도 있음. -국어교육학계 내의 합의만 있으면 가능

4.2. 난제 혹은 한계

우리는 지금까지 교과 문식성 신장을 위한 사고도구어와 전문어 교육 방식과 어휘 목록(혹은 어휘군) 제시 방식을 교육과정에서 어떻게

풀어낼 수 있는가에 주목하였다. 이러한 논의가 갖는 근본적인 난제를 몇 가지 정리해 보고자 한다.

첫째는 이미 언급되었지만 전문어 교육의 문제이다. 교과 문식성 신장을 위한 대표적 어휘 항목이 ‘사고도구어’와 ‘전문어’인데, 특히 ‘전문어’의 경우 국어과가 담당할 수 있느냐는 문제 제기가 가능하다. 전문어는 일반 전문어와 특수 전문어로 나눌 수 있다. 둘 중 교과외 특수성을 농후하게 지니는 특수 전문어는 제외하고 일반 전문어만 국어과에서 담당할 수도 있다. 그러해도 교육은 여전히 쉽지 않다.

단어는 홀로 존재하는 것이 아니라 각 단어가 속한 의미망, 혹은 지식 구조 틀 내에 존재한다. 동일 단어가 교과 영역에 따라 사용 양상이 다르고 그에 따라 의미 차이도 존재한다. 어휘의 의미는 각 교과외 지식 구조 틀 내에서 이해해야 한다. 이러한 교육을 국어 교사가 할 수 있을까? 각 교과 교사가 각 교과 틀 내에서 가르치면 학습자들은 해당 어휘를 어떤 방식으로 종합 정리할까?

교과 간 소통과 융합의 교실에서 이질적인 지식 체계를 기반으로 하는 다양한 전문 용어들은 서로 만나고 뒤섞일 수 있다. 이들 용어들의 개념과 위상을 각 학문적 체계 내에서 정립하면서도 교과 간 소통과 융합을 시도하는 것은 어려운 과제일 수 있다.¹⁵⁾¹⁶⁾

둘째 교사 교육의 문제이다. 국어 교사가 전문어를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민 못지 않게 비국어과 교사 예컨대 사회과나 과학

15) “교과 사이의 소통과 융합에서 언어의 문제는 개별 교과들의 지식 체계와 그 언어 표상들 사이의 모종의 관계 형성의 문제만이 아니라 학습자의 내부에서 교과 사이의 소통과 융합에 상응하는 언어 표상 능력을 키우는 과제이기도 하다.” (김종철, 2018:314-315)

16) 최근 학습자의 인식 체계 구조를 바꿀 수 있는 언어 교육에 대한 요구 역시 도전적이다. 언어 교육의 목적에 대한 아래와 같은 성찰은 어휘 교육의 깊이 확보를 요구하는데 이를 교과 문식성을 실천하는 교실에서 어떻게 구현할 수 있을까는 매우 어려운 문제이다. “언어는 단순한 의사소통의 기호가 아니라 언어적 행동이며, 사용자 자신의 정체성을 드러내는 핵심적인 자원이기도 하다. 국어 교육은 표층의 언어에 대한 교육에 머물러서는 안 되고 언어 사용자의 인식 체계에까지 이르러야 하며 언어적 행동으로서의 윤리 문제에도 관심을 기울여야 한다.” (구본관, 2017:11)

과 교사가 읽거나 쓰기를 어떻게 가르칠 것인가의 문제도 해결하기 쉽지 않다. 이를 교사 교육을 통해 해결하자는 것은 당연지사일 수 있으나 구체적인 실천 방안 마련은 쉽지 않다.

변태진·이혜영·김중윤(2019)은 물리 교사와 역사 교사가 교육과정에 제시된 서술어를 어떻게 해석하는지 분석하였다. 분석 결과 전공 간은 물론이고 전공 내에서도 차이가 발생하였다. 교사 간의 이러한 차이를 어떻게 해석하고 교육해야 하는가는 매우 어려운 문제이다.

“교과 맥락에 따라 의미가 다르게 해석되는 서술어가 있다. 예를 들어 ‘비교하다’는 각 교과 내의 교사 간 인식 차이는 보이지 않았지만, 역사와 물리 교과 간 교사들의 인식 차이는 존재하였다.” (변태진·이혜영·김중윤, 2019:81)

교사가 수업 중에 용어 설명에 할애하는 시간은 수업 시간의 1.4%에 불과한데 설문 결과에 따르면 과학 교사의 81.8%가 용어 설명에 어려움을 겪고 있다(윤은정·박윤배, 2013: 1344-1350). 이는 과학용어 자체가 갖는 개념의 복잡성 때문이 아니라 이를 학생들에게 어떻게 설명해야 하는가에 대한 어려움으로 과학 교사들은 과학 용어를 교육하는 방법적 지식의 부족을 보고하고 있다.

셋째, 교육 대상 어휘 선정의 어려움이다. 학년군별 혹은 학교별로 학습 대상 어휘를 제공할 경우 어휘 교육은 분명 더 발전할 수 있다. 그러나 교육 대상 어휘를 어떻게 타당하게 선정하며 이들 어휘를 어떻게 교육해야 하는가에 대해서는 매우 많은 이견이 존재할 수 있다.

한편 교육 대상 어휘 선정의 타당성 문제 외에도 사교육 증가, 학습 부담 가중 등도 제기될 수 있다. 교육열이 높은 우리 교육 현실에서 이러한 문제는 매우 심각한 문제를 야기할 수도 있다.

5. 결론

지금까지 본고는 교과 문식성 신장을 위한 어휘 교육 항목의 위상과 어휘 목록(또는 어휘군)의 교육과정 제시 방식 등을 중심으로 그 가능성과 한계를 검토하였다. 교과 문식성 신장을 위한 대표적인 어휘 항목은 사고도구어(academic vocabulary)와 전문어(technical vocabulary)라고 볼 수 있다. 그리고 학년군별 또는 학교별(초등/중등/고등)로 어휘 목록을 제시한다는 것은 예컨대 ‘논리적 관계를 나타내는 사고도구어중 일부 항목은 0학년군에서 다룰 수 있다’, ‘초등에서는 몇 개의 어휘를 학습해야 한다’ 등과 같은 방식을 의미한다.

이러한 방식으로 교육내용을 제시하기 위해서는 구체적 실천을 위한 보다 실질적인 추가 논의가 뒤따라야 한다. 그런데 추가 논의 이전에 이러한 입장은 다소 논쟁적이어서 이에 대한 합의 자체도 쉽지 않다. 전술한 바 다양한 이견이 존재할 수 있기 때문이다. 특히 ‘전문어’ 학습과 관련해서는 ‘국어과에서 전문어를 가르칠 수 있는가?’, ‘타 교과와 협력적으로 운영한다면 현재와 같은 교과 중심 체제에서 실현 가능성이 있는가?’ 등의 문제 제기가 가능하다. 또한 학년군이나 학교별로 어휘 목록을 제시하는 방식 역시 ‘학생들의 언어 발달에 맞는 어휘를 어떻게 선정하는가?’, ‘제시하기에 합당한 어휘 목록이 있는가?’ 등등 여러 문제가 제시될 수 있다.

구체적으로 어떤 방식으로 어떻게 제시할 지는 교육과정 개발 위원들의 협의와 숙고에 의해 결정될 수도 있다. 물론 그보다 더 중요한 것은 그에 관한 보다 본격적인 이론적·실제적 논의이며, 그 필요성 여부에 대한 공감대 형성과 가능성 타진 작업일 것이다. 본고의 논의는 그 일환으로 평가될 수 있다.

그간 국어과에서는 타 교과 학습을 위한 도구 교과적 성격을 강조해 왔다. 그런데 국어과에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어(문법) 등을 배웠음에도 타 교과의 내용을 읽고 쓰는 데 어려움을 보이는 학습자들이 있다. ‘교과서를 못 읽는 아이들’이라는 선정적 문구도 널리

사용된다. 예컨대 학습자들이 사회나 과학 교과서를 스스로 읽고 자율 학습을 하도록 하기 위해서는 보다 적극적인 교과 문식성 신장 교육이 필요하다. 이는 융복합 교육의 필요성과도 연계된다.

2015 교육과정 개정 작업에서 역량과 함께 부각된 대표적 논제가 ‘빅 아이디어(big idea)’였으며 이는 교과 간 통합의 기제로 작용될 수 있었다. 그러나 교과 중심의 체제가 확고한 우리 교육 현실에서 빅 아이디어 중심의 교과 간 통합은 이루어지기 힘들었다. 현실을 변화 시키기는 어려웠지만, 관련 논의는 지속적으로 이루어졌다.

핵심 역량, 교과 문식성, 교과 간 융복합 등은 서로 다른 개념역을 갖지만 ‘학습자가 어떻게 하면 깊이 있는 의사소통을 할 수 있게 할까?’를 고민하는 지점에서 서로 만난다. 정치, 경제, 법, 과학, 기술 등 여러 학문 분야의 논리를 담고 있는 글을 읽고, 쓰고, 토론하는 능력은 미래 사회를 준비하는 핵심 역량이며 교과 문식성이다.

이와 같은 논의에서 ‘어휘’는 매우 중요한 위치를 차지할 수 있다. 교과 개념을 드러내는 응집체가 ‘어휘’라고 볼 때에 어휘를 기반으로 한 교과 간 융복합 및 교과 문식성 신장은 가능하다.

교과 문식성 신장을 위한 어휘 교육의 필요성을 인정한다고 해도, ‘어떻게?’에 대해서는 의견이 다양하며 현실 적용 가능성이 쉽지 않다. 그러나 ‘핵심 역량’, ‘교과 문식성’ 등에 관한 논의가 활발한 만큼 추후 관련 논의가 활발하게 이루어지기를 희망한다.

핵심어: 교과 문식성, 어휘 교육과정, 국어과 교육과정, 사고 도구어, 전문어, 어휘 목록

참고 문헌

- 구본관(2016), 언어 중심 교과 통합의 가능성 탐색, 「국어국문학」 176, 국어국문학회, 299-340쪽.
- 구본관(2017), 국어과와 도덕과의 교과 통합 교육을 위한 내용구성 방안 -‘배려적 언어 사용’ 교육 내용을 중심으로, 「어문논총」 72, 한국문학언어학회, 9-45쪽.
- 김명순(2003), 문식력 개념의 변화 양상과 재개념화 방향, 「국어교육」 110, 한국어교육학회, 15-43쪽.
- 김명순(2007), 내용 영역 문식력의 특징과 지도 방향, 「새국어교육」 75, 한국국어교육학회, 91-120쪽.
- 김미강(2018), 국어과 기반의 국제학교 초등프로그램(PYP)에 관한 실행 연구, 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 김선민(2008), 개념 중심 읽기가 내용 영역의 학업 성취에 미치는 효과, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김시정·이삼형(2012), 융복합 교육의 양상에 대한 국어교육적 접근, 「국어교육학연구」 43, 국어교육학회, 125-153쪽.
- 김중윤(2018), 교과 간 연계·융합 교육에서의 국어 교과의 역할과 향후 과제, 「국어교육」 160, 한국어교육학회, 121-154쪽.
- 김중윤·변태진·이해영(2018), 역사 및 물리 교사의 텍스트 읽기 양상 비교를 통한 학문 문식성 개념의 교육적 적용 방안탐색, 「교육과정평가연구」 21(4), 한국교육과정평가원, 43-72쪽.
- 김종철(2016), 국어 교재의 성격과 위상 재검토 -기본교육, 교과교육, 교과융합교육에서의 역할을 중심으로, 「국어교육학연구」 51(3), 국어교육학회, 5-46쪽.
- 김종철(2018), 교과의 소통과 융합에서의 언어의 문제, 「국어교육연구」 41, 서울대 국어교육연구소, 313-341쪽.
- 박인기(2006), 국어교육과 타 교과교육의 상호성, 「국어교육」 120, 한국어교육학회, 1-30쪽.
- 변태진·이해영·김중윤(2019), 물리와 역사 교육과정 성취기준 서술어에 대한 물리 교사와 역사 교사의 해석 비교 연구, 「교육과정평가연구」

- 22(3), 한국교육과정평가원, 61-86쪽.
- 신명선(2004), 국어 사고도구어 교육 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 양찬호 외(2011), 과학 학습 과정에서 나타나는 중간언어의 유형 및 과학언어에 대한 이해 수준 변화에 따른 중간언어의 특징, 「한국과학교육학회지」 31(5), 한국과학교육학회, 745-757쪽.
- 윤은정·박윤배(2013), 과학용어 및 과학용어 교육에 대한 과학교사들의 인식 조사, 「한국과학교육학회지」 33(7), 한국과학교육학회, 1343-1353쪽.
- 이경화(2019ㄱ), 한국과 미국의 사회 교과서에 반영된 교과문식성 연구. 「학습자중심교과교육연구」 19(11), 991-1012쪽.
- 이경화(2019ㄴ), 한국과 미국의 과학 교과서에 반영된 교과문식성 연구, 「학습자중심교과교육연구」 19(14), 707-728쪽.
- 이순영(2011), 21세기 국어과 교육과정 개정의 방향 탐색 - 미국의 '공통핵심기준'의 특성과 시사점 분석을 중심으로, 「청람어문교육」 43, 청람어문교육학회, 7-35쪽.
- 전영주(2019), 학습 문식성 신장을 위한 교과 어휘 교육 연구, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 차경미·구본관(2015), 과학적 언어에 대한 국어교육적 접근 - 국어 과학 융합 교육의 방향설정을 위한 시론, 「국어교육연구」 58, 국어교육학회, 35-68쪽.
- 최선희·구본관(2018), 국어과 글쓰기 방법에 기반한 사회과 쓰기 활동 개선 방향 탐색 -고등학교 통합사회를 중심으로, 「학습자중심교과교육연구」 18(12), 학습자중심교과교육학회, 805-831쪽.
- Shahanan, T., & Shahanan, D. (2008), Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content area literacy, *Harvard Educational Review*, 78-1, pp.40-59.

신명선(인하대학교, 교수)

주소: 인천시 남구 인하로 인하대 국어교육과

전자우편: rescript@inha.ac.kr

투고일: 2020. 11. 8.

심사일: 2020. 12. 9.

게재 결정일: 2020. 12. 10.

Abstract**Theoretical and Practical Challenges for
Vocabulary Curriculum and Development Direction
of Vocabulary Curriculum**

**Shin Myungsun
(Inha University)**

This paper has examined the possibilities and limitations of vocabulary curriculum for improving disciplinary literacy, focusing on how they can be realized in the curriculum. Representative vocabulary items for improving disciplinary literacy can be seen as academic vocabulary and technical vocabulary. And suggesting a vocabulary list or vocabulary group by grade group or school (elementary/secondary/high school, etc.) is asked. For example, "Emotional vocabulary can be handled in the 3 grade", and "logical relation vocabulary in the 6 grade". In order to present educational content in this manner, more practical further discussions for concrete practice must follow.

However, before further discussion, this aspect is somewhat controversial, and consensus itself is not easy. This is because various disagreements may exist. Therefore, a more full-fledged theoretical and practical discussion about it must be accomplished, forming a consensus about the necessity and exploring the possibility. The discussion in this paper can be evaluated as part of that.

Key Words: disciplinary literacy, vocabulary curriculum, Korean curriculum, academic vocabulary, technical vocabulary,

vocabulary list

