



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](#)

교육학박사학위논문

개념 연결 기반
한국어 유의어 교육 내용 연구
- 일본어권 고급 학습자를 중심으로 -

2024년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
위 헛 님

개념 연결 기반
한국어 유의어 교육 내용 연구
- 일본어권 고급 학습자를 중심으로 -

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함
2023년 11월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
위 헛 님

위햇님의 교육학 박사학위 논문을 인준함
2024년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구의 목적은 한국어 유의어 교육이 ‘개념 연결’을 기반으로 이루어져야 한다는 점을 이론적으로 정립하고, 학습자 머릿속사전의 ‘개념 연결’ 양상과 관련 기제를 분석하여 유의어 교육의 내용을 구현하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 인지주의의 ‘개념’과 연결주의의 ‘연결’을 통합한 관점에 주목한다.

그간의 한국어 유의어 교육에 관한 논의는 주로 언어의 출현 환경에 주목하는 경향이 있었다. 이로 인해 유의어의 범위 설정, 교육용 어휘 목록 작성, 의미 변별 등이 주요 논의 주제로 다루어졌다. 그러나 이러한 연구 성과에도 불구하고 학습자는 유의어를 양적 확장을 위한 별개의 어휘로 인식하거나 어려운 어휘를 풀이하기 위한 쉬운 어휘로만 이해하고 있어, 유의어의 본질인 의미 관계를 고려한 다양한 어휘 사용으로까지는 이어지지 못하고 있다. 또한 교수자가 유의어를 다룰 때도 개인의 직관에 의존하여 유사 어휘를 간단히 언급하는 데 그치는 한계점이 있다.

이에 본 연구에서는 한국어 유의어 교육의 중심은 ‘언어’가 아니라 교수·학습의 주체인 ‘학습자’가 되어야 한다고 보고 학습자의 ‘개념 연결’에 따른 유의어 교육을 제안해 본다. 개념 연결은 지식의 연결과 확장, 수용적 지식과 생산적 지식의 강화, 언어 사용에 관한 통합적 접근법이라는 점에서 교육적 가치가 있다. 이러한 점은 학습자 머릿속사전의 의미 관계 구조, 다양한 의미를 표현하기 위한 유의어의 존재 이유, 유의어의 사용과 관련된 의미, 형태, 통사 정보와도 복합적으로 관련된다는 점에서 유의어 교육에 도움이 된다고 할 수 있다.

한국어 유의어 교육에 개념 연결을 적용하기 위해서는 그것을 기반으로 하는 교육 내용 요소를 선정할 필요가 있다. 이를 위해 본 연구에서는 단어 연상 조사를 수행하여 개념 연결의 양상을 분석하고자 하였다. 인지주의에서 개념은 머릿속사전에 연결망을 이루어 존재하며, 이것은 연상을 통해 확인할 수 있는 것으로 알려져 있다. 유의어는 개념적 의미는 동일하나 연상적 의미에서 차이를 보이며, 모든 문맥이 아닌 일부 문맥에서 교체 가능한 말로 정의된다. 이러한 측면을 고려할 때 단어 연상 조사는 개념 연결 양상을 확인하는 데 유효한 도구로 평가될 수 있다. 개념 연결은 형식적 측면과 내용적 측면으로 구성된다. 머릿속사전의 개념 연결 양상을 다면적으로 분석하기 위해 ‘공통성

과 이질성', '연결 관계', '연결 구조'라는 3가지의 해석 원리를 제시하였다.

유의어 교육은 어휘 교육 안에서 이루어지므로 먼저 한국어 모어 화자와 일본어권 고급 학습자의 개념 연결 양상을 전체 연상 반응어를 대상으로 분석하였다. 공통성과 이질성은 집단 내 공통 반응 비율과 이질 반응 비율을 중심으로 살펴보았고, 연결 관계는 '의미 기반 연상', '통사 기반 연상', '형태 기반 연상', '불규칙 연상'이라는 대범주와 '유의어', '상하위어', '개념적 연상', '주술 관계', '목술 관계', '기타 관계', '언어 및 관용 표현', '유사한 형태 및 소리', '접사 결합', '판단 불가 및 공란'이라는 소범주로 나누어 분석하였다. 이어서 유의어 연상에 초점을 맞춰 집단 내 공통 반응 비율과 이질 반응 비율을 구하고, 교육적 시사점을 얻기 위해 '국제통용 표준 한국어 교육과정'의 어휘 목록 포함 여부를 조사하여 '교육용 어휘 내 공통 반응', '교육용 어휘 외 공통 반응', '교육용 어휘 내 학습자 한정 반응', '교육용 어휘 외 학습자 한정 반응', '교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응', '교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응'이라는 6가지 유형으로 분류하였다. 본 연구에서는 기존의 연구에서 한층 더 나아가 개별 면담을 병행함으로써 개념 연결에 관여하는 기제를 정성적으로 분석하였다. 이후 단어 연상 조사 결과와 개별 면담 결과를 통합하여 해석함으로써 유의어 교육 내용 설계의 방향성을 모색하였다.

이러한 점을 토대로 '경험의 개별성', '인식의 확장성', '의미의 적절성', '형태의 조직성', '사용의 능동성', '맥락의 다양성', '문화의 상호성'이라는 7가지 교육 내용 설계 원리를 도출하여 구성 요소를 선정하고, '유의어의 본질과 이해에 관한 내용', '유의어 개념 연결 활동에 관한 내용', '유의어 개념 연결 전략에 관한 내용'이라는 3가지 유형의 교육 내용을 제안하였다. 마지막으로 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 적용 과정을 도식화하여 유의어 개념이 형성되고 확장되는 과정을 시각적으로 구현해 보았다.

개념 연결 기반 유의어 교육은 '학습자'를 교수·학습의 중심에 두고 경험을 통해 내재화된 개념의 연결과 능동적인 생산을 강조하는 통합적 접근법이다. 독립적으로 존재하는 기호로서의 개념이 아니라 그 '연결'에 주목한다는 점에서 기존 연구와 차별성을 갖는다.

주요어 : 한국어교육, 유의어 교육, 개념 연결, 유의어의 본질과 이해, 유의어 개념 연결 활동, 유의어 개념 연결 전략

학 번 : 2018-39592

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구사	4
3. 연구 방법과 대상	17
II. 개념 연결 기반 유의어 교육을 위한 이론적 고찰	27
1. 개념 연결의 정의와 교육적 위상	27
1.1. 개념 연결의 정의	27
1.2. 개념 연결의 교육적 위상	36
2. 한국어 유의어 교육에서 개념 연결의 이론적 기반	39
2.1. 유의어에 관한 일반적 관점	40
2.2. 유의어와 개념 연결의 상호 관계	53
2.3. 개념 연결의 구성 요소	56
3. 개념 연결 양상 해석의 원리	58
3.1. 공통성과 이질성	59
3.2. 연결 관계	60
3.3. 연결 구조	63
III. 한국어 모어 화자와 일본어권 고급 학습자의 개념 연결 양상 ..	66
1. 개념 연결 양상 조사의 설계 과정	66
1.1. 제시어의 선정 및 조직	67
1.2. 유의어 개념 연결 양상의 체계적 분석	79
2. 개념 연결의 총체적 양상	98
2.1. 신뢰도	98
2.2. 전체 연상 반응의 공통성과 이질성	100
2.3. 전체 연상 반응의 연결 관계	104

3. 유의어 개념 연결의 양상	111
3.1. 유의어 연상 반응의 공통성과 이질성	111
3.2. 유의어 연상 반응 공통성과 이질성의 양상	127
3.3. 유의어 개념 연결 양상의 종합적 해석	142
4. 유의어 개념 연결의 기제	149
4.1. 개인적 연결	149
4.2. 언어적 연결	157
4.3. 세계적 연결	169
5. 개념 연결의 통합적 해석	176
 IV. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계	186
1. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계의 전제	186
2. 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표	192
2.1. 유의어 사용에 관한 인식의 확대	193
2.2. 학습 목적에 따른 유연한 연결	194
2.3. 다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화	195
3. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계의 원리	197
4. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계의 방안	201
4.1. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 선정: 교육 목표와 개념 연결 기제의 상호작용	201
4.2. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 구성: 교육 내용 요소에 대한 교육 원리의 적용	208
4.3. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 적용 과정 : 개념 연결의 형 성과 확장	220
 V. 결론	223
 참고문헌	227
Abstract	270

표 목 차

<표 1> 단계별 연구 방법	18
<표 2> 연구 자료 및 대상	23
<표 3> 연구 참여자의 일반적인 특성	24
<표 4> 학습자에 대한 추가 정보	25
<표 5> 유의어의 유형	44
<표 6> 의미적 원칙의 적용 사례	45
<표 7> 유의어 비교를 위한 틀	50
<표 8> 유의어 교육 내용의 유형화를 위한 일반적 관점	52
<표 9> 한국어 품사 비율	69
<표 10> 한국어 품사 비율	71
<표 11> 제시어 검토 전문가 정보	73
<표 12> 최종 제시어 목록	75
<표 13> 단어 연상 반응 분류 범주	83
<표 14> 연상 반응 평가 전문가 정보	99
<표 15> 연상 반응 평가의 평가자 간 신뢰도	100
<표 16> 집단 내 전체 반응의 공통성과 이질성에 대한 기술 통계 분석 결과 ..	101
<표 17> 전체 반응의 공통성에 대한 t검정 결과	103
<표 18> 전체 연상 반응의 대범주에 대한 기술 통계 분석 결과	105
<표 19> 전체 연상 반응의 대범주에 대한 t검정 결과	107
<표 20> 의미 기반 연상의 소범주에 대한 기술 통계 분석 결과	108
<표 21> 의미 기반 연상의 소범주에 대한 t검정 결과	110
<표 22> 집단 내 유의어 연상에 대한 기술 통계 분석 결과	112
<표 23> 집단 내 유의어 연상에 대한 t검정 결과	113
<표 24> 유의어 연결망의 연결 정도에 대한 기술 통계 분석 결과 ..	116
<표 25> 집단 간 유의어 연상의 공통성과 이질성에 대한 기술 통계 분석 결과 ..	121
<표 26> 집단 간 유의어 연상에 대한 t검정 결과	122

<표 27> 교육용 어휘 내 공통 반응의 사례	127
<표 28> 교육용 어휘 내 공통 반응 중 연결 강도 차가 큰 사례	129
<표 29> 교육용 어휘 외 공통 반응의 사례	132
<표 30> 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응의 사례	134
<표 31> 교육용 어휘 외 학습자 한정 반응의 사례	136
<표 32> 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응의 사례	138
<표 33> 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응의 사례	140
<표 34> 단어 연상 조사에 대한 연구 가설과 결과	147
<표 35> 개념 연결의 기제와 주요 어구	180
<표 36> 모어 화자와 학습자의 유의어 개념 연결에 대한 통합적 해석 ...	183
<표 37> ‘한국어 표준 교육과정’ 내용 체계의 구성 요소	191
<표 38> 유의어 교육에서 표층 학습과 심층 학습	199
<표 39> 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 구성 요소	205

그 립 목 차

<그림 1> 순차적 설명 혼합 방법 설계의 구조	19
<그림 2> 마음에 대한 심리학적 접근의 기본 틀	32
<그림 3> L1 전이의 시뮬레이션에 사용된 연결망의 구조	33
<그림 4> 단어 연상 연결망의 조각	64
<그림 5> 일본어 화자를 위한 한국어교육용 어휘 복합 검색 시스템 ..	71
<그림 6> 1차 제시어 선정 시 의미 범주를 고려하는 과정	72
<그림 7> 1차 제시어 선정 과정	73
<그림 8> 전문가 검토 후 1차 제시어를 교체하는 과정	74
<그림 9> 제시어 확정 과정	75
<그림 10> 설문조사 응답 화면의 예시	79
<그림 11> 단어 연상 자료의 분석 과정	81
<그림 12> 연상 반응 판단 과정	86
<그림 13> 단어 연상 반응의 공통성과 이질성 판단 과정	87
<그림 14> 전체 반응 자료 정리 과정	88
<그림 15> 단어 연상 반응의 대범주와 소범주 ‘의미’ 분석 과정	89
<그림 16> 집단 내 유의어 반응 자료 정리 과정	90
<그림 17> 집단 간 유의어 반응 자료 정리 과정	91
<그림 18> 유의어 반응 유형 분석 과정	92
<그림 19> 예지 리스트의 일부	94
<그림 20> 유의어 연결망 시각화의 예	95
<그림 21> 개별 면담 자료 분석 과정	97
<그림 22> 개념 연결의 통합과 변별 과정	98
<그림 23> 평가자 간 신뢰도 확인 양식	100
<그림 24> 모어 화자와 학습자의 공통 반응 경향	104
<그림 25> 모어 화자와 학습자의 유의어 반응 경향	114
<그림 26> 모어 화자 집단 내 유의어 연결망	117
<그림 27> 학습자 집단 내 유의어 연결망	119

<그림 28> 유의어 연상에서 집단 간 공통성과 이질성의 양상	124
<그림 29> 교육용 어휘 목록 포함 여부에 따른 집단 간 유의어 연상의 유형 ..	125
<그림 30> ‘전년’의 유의어 연결망	128
<그림 31> ‘의논’의 유의어 연결망	129
<그림 32> ‘소용없다’의 유의어 연결망	132
<그림 33> ‘타이르다’의 유의어 연결망	135
<그림 34> ‘비슷하다’의 유의어 연결망	136
<그림 35> ‘효용’의 유의어 연결망	138
<그림 36> ‘낙원’의 유의어 연결망	140
<그림 37> ‘값’과 ‘효용’의 유의어 연결망	142
<그림 38> ‘틀림없다’와 ‘뚜렷하다’의 유의어 연결망	145
<그림 39> 개념 연결 기반 유의어 교육의 중층 구조	197
<그림 40> 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 적용 과정	221

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

한국어교육에서 유의어 교육은 학습자의 어휘력 및 사고력 향상에 도움이 된다는 점에서 주목받아 왔다. 유의어는 “개념적 의미는 동일하나 연상적 의미에서 차이를 보일 수 있고, 모든 문맥이 아닌 일부 문맥에서 교체 가능한 말(국립국어연구원, 2000:428)”로서 장문의 해석에는 언어 지식뿐만 아니라 개념 화자의 경험 및 신념, 관습 등의 다양한 지식이 관여한다. 따라서 유의어 교육의 내용에는 선언적 지식뿐만 아니라 유의어의 습득에 관여하는 사회 문화 관습을 포함한 경험적 지식도 전제된다.

그러나 지금까지 한국어 유의어 교육 내용 연구는 주로 구조주의적 관점에서 단어 사이의 의미 차이를 분석하거나 문장 구성 요소의 결합 관계를 조사하는 데 초점이 있었다. 이로 인해 연구 성과의 대부분은 유의어에 관한 선언적 지식 중심으로 정리되어 “분석을 위한 분석(구본관, 1996:3)”에 그쳤으며, 유의어의 형성 및 사용에 관여하는 사회 문화적 요인이나 학습자에 대한 고려는 부족하였다. 또한 한국어 유의어의 의미 변별 관련 연구는 많은 편이나 한국어교육 현장에 기존 연구 성과가 반영되지 못하고 여전히 교수자의 직관에 따라 비체계적으로 교수되고 있다. 이처럼 그간의 한국어 유의어 교육이 개별 어휘의 양적 성장에 그쳤던 데에는 유의어 교육 내용에 대한 체계가 마련되어 있지 않기 때문이라고 할 수 있다.

교육 내용 체계의 부재는 학습자에게도 영향을 미친다. 일반적으로 한국어 어휘 교육은 개별 단위로 이루어지며 유의어나 반의어와 같은 의미 관계는 교육 내용의 핵심이 되지 못한다. 이는 학습자가 어휘 간의 의미 관계를 인식하지 못한 채 어휘를 고립된 항목으로만 인식하게 하는 원인으로 작용할 수 있다고 판단된다. 우리는 한국어 학습자에게 어휘 사용의 다양성을 강조하지만, 학습자는 익숙하고 자신 있는 표현만을 반복해서 사용하며 교체할 수 있는 후보군이 있음에도 불구하고 다른 어휘는

사용하지 않는다. 엄밀히 말하면 학습자는 바꿔 쓸 수 있는 어휘가 무엇인지 모르고 있으며 그것의 필요성조차 인식하고 있지 못하는 상황이다.¹⁾ 학습자는 유의어에 관한 체계적인 학습을 경험하지 못한 것이다.

이에 본 연구는 한국어 교수·학습의 주체인 ‘학습자’에 주목하여 그들이 유의어를 사용하는 양상을 분석하고, 그 특성에 따라 학습자를 위한 유의어 교육 내용 체계를 구안하고자 한다. 이를 위해 본 연구가 목표로 삼고 있는 것은 다음과 같은 것들이다.

첫째, 학습자 언어능력을 구현하는 지식 단위로서의 ‘개념’과 그것의 존재 양상인 ‘연결’의 특성에 근거하여 한국어 유의어 교육의 원리로서 ‘개념 연결’을 새롭게 정의한다. 엘리스(Ellis, 2002:144)에 따르면 우리의 인식은 내재적인 사물의 속성과 밀접하게 연결되어 있고, 이러한 연결은 추가적인 속성과의 관계 형성을 통해 인식을 명료화하고 확장한다. 개념 연결에는 의도하는 의미를 선택하고 단어를 배열하여 언어로 구체화하는 언어화의 과정(민현식 외, 2019:18)이 관여한다. 인지주의에서는 이러한 과정을 ‘개념화’라고 하며, 개념화 과정에는 음운 형태, 통사, 화용과 같은 언어 내적인 요소와 문화, 태도와 같은 언어 외적인 요소가 포함된다. 본 연구는 이러한 인지주의의 관점에 연결주의의 ‘연결’을 통합하여 한국어 유의어 교육에 대한 새로운 통찰을 제공하고자 한다. 이를 위해 ‘개념 연결’의 의미와 중요성, 한국어 유의어 교육에서의 적용, 해석 원리에 대해 논의할 것이다.

둘째, 한국어 모어 화자와 일본어권 고급 학습자의 개념 연결 양상을 공통성과 이질성, 연결 관계, 연결 구조의 측면에서 양적으로 다양하게

1) 인성희(印省熙, 2016:6-18)는 일본 대학의 <고급 회화>와 <고급> 한국어 수업 수강생 32명이 제출한 자유 작문 과제를 대상으로 오용 분석을 수행하였다. 그 결과 문법적 오용(46.3%), 의미론적 오용(25.1%), 표현·담화론적 오용(13.5%), 표기상의 오용(13.1%), 기타(1.9%)의 오용 양상이 나타났으며, 의미론적 오용 중에서는 유의어, 언어 구조의 관계, 일본 한자어 사용, 관용 표현의 차이에 의한 오용이 많았음을 지적하였다.

예) 여러분의 가득찬<알찬> 대학생활

(日本人と韓國人は) 얼굴은(<얼굴도>) 닮았고<비슷하고>

분석하고, 이러한 연결 과정에 영향을 미치는 기제를 질적으로 탐구한다. 일반적으로 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상은 서로 다르다고 알려져 있다. 본 연구에서 한국어 학습자의 유의어 개념 연결 양상을 분석하기 위해 채택한 방법은 단어 연상 조사이며, 이러한 연결에 관여하는 기제를 파악하기 위해 개별 면담을 병행한다. 특히 단어 연상 조사와 관련하여 다음의 4가지 주요 가설을 검증할 것이다.

첫 번째 가설은 모어 화자와 학습자의 단어 연상 반응을 전체적으로 비교했을 때 각 집단 내에서 나타나는 공통 반응과 이질 반응 사이에 양적 차이가 존재할 것으로 예상한다. 여기서 공통 반응은 해당 집단 내 어휘 반응의 일반성을 나타내며, 특정 참여자가 다른 참여자와 공통적인 반응이 많다는 것은 해당 참여자의 어휘 개념이 집단 내 다른 참여자와 유사하게 연결되어 있다는 것을 의미한다. 이러한 분석은 각 집단 구성원의 머릿속사전에 내재하는 개념 간 연결 강도와 연결 경향성에 대한 이해를 도울 것이다. 두 번째 가설은 모어 화자와 학습자의 단어 연상 반응 전체를 의미론적 연결 관계에 따라 분류하여 비교했을 때 각 집단 내에서 분류된 범주의 비율이 양적으로 차이를 보일 것이라 가정한다. 연결 관계는 4가지의 대범주와 10가지의 소범주로 분류되며, 이를 통해 모어 화자와 학습자가 단어의 의미를 어떻게 해석하고 내면화하는지에 대한 통찰을 심화할 수 있다. 본 연구는 유의어에 주목하고자 하므로 대범주 중에서는 ‘의미 기반 연상’, 소범주 중에서는 ‘유의어 연상’의 분석에 특히 중점을 둘 것이다. 세 번째 가설은 모어 화자와 학습자의 단어 연상 조사에서 나타나는 유의어 연상 반응을 비교했을 때 각 집단 내에서 나타나는 공통 반응과 이질 반응, 연결 구조에 양적 차이가 있을 것으로 예측한다. 여기서 공통 반응은 해당 집단 내 유의어 연상의 일반성을 나타내며, 집단 내 공통 반응의 수치는 집단 구성원들의 유의어 관련 개념이 얼마나 유사하게 연결되어 있는지를 명시적으로 보여준다고 할 수 있다. 또한 유의어의 연결 구조를 분석할 때는 제시어와 반응어에 대한 연결 정도의 수치를 분석하고 유의어 연결망을 시각적으로 구현한다. 이러한 분석은 각 집단 구성원의 머릿속사전에 내재하는 유의어 간 연결

강도와 연결 경향성에 대한 이해를 도울 것이다. 네 번째 가설은 모어 화자와 학습자의 단어 연상 조사에서 나타나는 유의어 연상 반응을 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’에 포함된 교육용 어휘 목록을 기준으로 분류했을 때 집단 간 공통성의 정도와 해당 반응어의 교육용 어휘 목록 포함 여부에 양적 차이가 있을 것으로 예상한다. 구체적으로 두 집단 사이에 나타나는 공통 반응과 이질 반응의 수치를 분석한다. 또한 두 집단의 반응어가 교육용 어휘 목록에 어느 정도로 공통적이거나 한정적으로 포함되는지를 검토한다. 이는 언어의 내재화 수준과 교육과정에 따른 어휘 선택이 학습자의 유의어 개념 연결에 미치는 영향을 분석하는 과정이 될 것이다.

셋째, 학습자의 개념 연결에 영향을 미치는 기제에 근거하여 한국어 유의어 교육 내용을 체계적으로 조직하는 원리를 제안하고, 이를 통해 실제 교육 내용을 구현하는 방안을 탐구한다. 유의어에 관한 기존의 연구들이 적지 않은 성과를 이루었으나 개념의 ‘연결’까지 심층적으로 다루지는 못하였다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 학습자의 개념 연결 양상을 종합적으로 분석하고, 이를 바탕으로 개념 연결을 효과적으로 강화할 수 있는 교육 내용의 요소를 선별하여 교육 내용을 설계한다. 개념 연결을 기반으로 하는 유의어 교육을 통해 학습자가 ‘좋은 어휘부를 갖도록 하는 것(구본관, 2011:38-39)’이 본 연구의 궁극적 목표이다.

2. 연구사

개념 연결 기반 유의어 교육에 관한 논의를 위해 연구 주제, 개념 표상 방법, 핵심 이론에 대한 연구사를 조망하고, 본 연구가 차지하는 연구사적 위치를 살펴볼 필요가 있다. 본 연구의 주요 주제는 ‘유의어’이고, 개념 표상을 위해 ‘단어 연상’ 방법을 활용하며, 핵심 이론으로 ‘연결주의’를 채택한다.

먼저 유의어는 어휘 의미론의 주요 구성 요소 중 하나이며, 유의어 연구는 언어학의 다양한 시기와 접근법을 통해 발전해 왔다. 이에 본 절에

서는 어휘 의미론의 발전 과정을 종합적으로 검토하면서, 국어학 및 한국어교육 분야에서의 유의어 연구 동향을 살펴본다.

이어서 개념 표상의 방식으로서 단어 연상에 관한 연구를 살펴본다. 단어 연상은 원래 심리학의 맥락에서 발생하여 제1언어 연구에서부터 제2언어 연구까지 광범위하게 적용되었다. 이를 적절히 이해하기 위해 ‘연상’이라는 개념의 역사와 단어 연상의 연구 방법론을 조망한다.

마지막으로 연결주의를 기반으로 한 제2언어 교육 연구를 검토한다. 연결주의는 행동주의와 기호주의에 대한 대안으로 등장하여 인지과학 분야에 지대한 영향을 미치고 있다. 그러므로 본 절에서는 인간 지능을 이해하는 새로운 관점으로서 연결주의의 등장 배경을 살펴보고 그것이 제2언어 연구에 어떻게 적용되었는지를 검토할 예정이다.

2.1. 유의어에 관한 연구

유의어 연구는 단어 간 의미적 유사성에 주목하므로 어휘 의미론의 발전과 긴밀히 연결되어 있다. 기어랏츠(Geeraerts, 2010)에 따르면 어휘 의미론의 주요 흐름은 역사-문헌 의미론(Historical-philological Semantics), 구조주의 의미론(Structuralist Semantics), 생성주의 의미론(Generativist Semantics), 신구조주의 의미론(Neostructuralist Semantics), 인지주의 의미론(Cognitive Semantics)으로 나뉘어진다. 이러한 분류를 기반으로 우리는 어휘 의미론의 발전 경로를 따라 국내 유의어 연구의 동향을 살펴볼 것이다.²⁾

역사-문헌의미론은 1830년부터 1930년까지 전개되었으며, 19세기 초 비교문헌학의 탄생 이전에 영향력을 행사했던 사변적 어원학을 거부하고 수사학과 사전 편찬학의 전통을 바탕으로 구축된 이론이다.³⁾ 이 이론은

2) 유의어 연구사를 살피기 전에 유의어의 개념에 대한 논의가 이루어져야 할 것이다. 그러나 이에 대해서는 II.2에서 자세히 다룰 예정이므로 여기에서는 유의어 연구의 흐름에 주목하고자 한다.

3) ‘의미론(Semantics)’이라는 용어는 프랑스의 철학자 브레알(Bréal)이 1897년 ‘의미론 개설(Essai de semantique: science des significations)’에서 처음 사용한 것으로

단어의 의미적 진화에 대한 관심과 과학적 어원학에 대한 열망에서 비롯되었으며, 단어의 의미 변화를 통시적 관점에서 설명하는 데 주력하였다.

국어학계에서 역사-문헌 의미론은 이승녕(1956)이 의미 변화 연구의 필요성을 제기하면서 시작되었다. 이후 이을환(1962), 심재기(1964) 등에 의해 의미 변화에 대한 통시적 연구가 전개되었다. 통시적 관점에서 언어의 형태적 변화와 의미 통합을 다룬 최근 연구로는 이광호(2009)가 있으며, 유의어의 역사적 변천에 대해서는 홍사만(2003)을 참고할 수 있다. 역사 문헌 의미론이 언어의 기원과 의미 변화에 중점을 두었던 만큼 이 시기의 유의어 연구는 문헌을 활용하여 시대와 문화에 따른 의미 변화를 분석하는 데 초점을 맞추었다. 그러나 이러한 관점은 유의어의 형성과 역사적 변화를 설명하는 데는 유용했지만, 단어 간의 본질적인 관계를 이해하는 데는 제한이 있었다. 이후 언어 체계 내에서 단어와 기호 간의 관계에 주목하는 새로운 관점이 나타나면서 유의어 연구는 중요한 전환을 맞는다.

구조주의 의미론은 소쉬르(Saussure)의 구조주의에서 영감을 받아 1930년부터 전개되었다. 소쉬르는 언어는 단어를 담는 느슨한 가방이 아니라 체계로 간주되어야 한다고 하였으며 한 언어 기호는 그 체계 내의 다른 기호들과 관련해 그 체계 내에서 특징지어진다고 보았다. 이러한 관점에서 역사 의미론을 비판한 바이스게르버(Weisgerber, 1927)는 어휘의 의미를 심리적 개념이나 정신적 표상이라고 보는 관점을 거부하고, 어휘의 의미는 ‘사실 체계로서의 언어에 기초’하여 ‘공시적 관점’에서 ‘개별 기호가 아닌 전체 체계의 관계에 집중하여’ 기술되어야 한다고 하였다. 이로 인해 구조주의 의미론은 어휘장 이론(lexical field theory), 성분분석(componential analysis), 관계 의미론(relational semantics)을 중심으로 하는 이론적 체계가 강조되며 주요한 연구 분야로 자리 잡게 된다.

어휘장⁴⁾ 이론은 흔히 ‘장이론(field theory)’으로 알려진 것으로, 어휘소

알려져 있다. 그런데 브레알이 ‘의미론’이라는 용어를 1897년에 공표한 것일 뿐 어휘의 의미에 대한 논의는 그 이전부터 시작되었다.

4) 어휘장(lexical field)은 ‘word field’로 쓰이기도 하는데, 이 경우 허발(1979)에 따라 ‘날말밭’으로 번역된다.

(lexeme)들이 개념적 연결이나 연상 관계를 통해 서로 연결되어 ‘장(또는 ‘밭’, field)’이라고 불리는 구조를 형성한다는 개념에 기반한 이론이다. 이는 어휘소들이 어떤 방식으로든 서로 연계되어 있음을 관찰하는 데 중점을 둔다(김광해, 2004:223). 어휘장 이론에서 가장 영향력 있는 논의는 트리어(Trier, 1931)이며, 이 연구를 통해 어휘장 접근법이 이론적으로 공식화되었다(Geeraerts, 임지룡 · 김동환 공역, 2013:91-92).⁵⁾

성분분석은 어휘 항목이나 어휘소(lexeme)를 의미 성분(semantic component)이라는 더 작은 단위로 나누어 이해하는 방법론이다. 이때 의미 성분의 특성이나 속성은 그것의 집합 단위인 ‘의미 자질(semantic feature)’에 따라 달라진다(신현숙 · 김영란, 2012:151-152). 성분분석은 1950년대 후반과 1960년대 초반에 유럽과 미국 언어학자들에 의해 각각 발전하였다. 이들은 모두 구조주의 음운론의 영향을 받기는 하였으나 유럽의 성분분석은 소쉬르의 개념을 발전시킨 엘름슬레우(Hjelmslev, 1953)를 시작으로 하여 포티에(Pottier, 1964), 코세리우(Coseriu, 1962), 그레마스(Greimas, 1966)로 이어지는 어휘장 이론에서 출발한 데 반해 미국의 경우 어휘장 이론과 관계없이 크로버(Kroeber, 1952), 콘클린(Conklin, 1955), 굿이너프(Goodenough, 1956), 라운스베리(Lounsbury, 1956), 나이다(Nida, 1975) 등으로 대표되는 인류언어학 연구에서 비롯되었다.

관계 의미론은 영국의 언어학자 라이온스(Lyons, 1963)에서 제안한 것으로, 한 단어의 의미는 다른 단어와 연결되는 관계를 통해 기술될 수 있다고 보는 관점이다. 라이온스는 어휘소의 의미를 외연(denotation)과 의의(sense)로 구분하며, 언어 의미에서 중요한 것은 의의(sense)라고 하였다(신현숙 · 김영란, 2012:38). 이 이론의 핵심인 ‘의의 관계(sense relation)’는 유의관계(synonymy), 상하위관계(hyperonymy · hyponymy), 반의관계(antonymy)로 구분된다. 라이온스 이후 이 분야의 연구는 크루즈(Cruse, 1986)가 이어 갔다.⁶⁾ 이러한 관점에서는 하나의 의미를 ‘의미 관계 속에서

5) 해당 논문의 제목은 ‘이해의 의미 영역에서 독일어 어휘: 언어 장의 역사(Der Deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes)’이다.

6) 의미 관계에 관한 연구에 구조주의적 의미 연구의 공헌이 크다. 이것은 유의관계

다른 표현들과 맺는 관계의 합'으로 간주하는데, 크루즈(Cruse, 2000:96-102)는 이를 가리켜 '총체적 접근법(holistic approach)'이라 하였다.

국어학계에 구조주의 의미론이 소개된 것은 1970년대 중반이며 1990년대까지 국어의 의미 분석에 활발하게 적용되었다. 이 시기 국내 주요 연구 주제는 어휘장 분석(배해수, 1982; 신현숙, 1990; 양태식, 1985; 천시권, 1980 등), 의미의 성분분석(임지룡, 1990), 의미 관계(김광해, 1990; 임지룡, 1989) 등이었으며, 김진식(1990), 심재기 외(2011), 심재기 외(1984), 최경봉(2015) 등에 의해 유의어 연구도 활발히 이루어졌다. 해당 연구들은 어휘소가 종적으로 대치되는 계열 관계와 횡적으로 관계 맺는 결합 관계를 중심으로 어휘 간의 다양한 의미 관계를 체계적으로 파악하고자 하였다. 이러한 점은 어휘의 의미에 대한 체계적이고 과학적인 연구를 가능하게 했다는 점에서 현대언어학의 발전에 기여한 바가 크다. 또한 언어 체계 내에서 유의어의 위치와 기능을 분석할 수 있게 되어 유의어 연구에 새로운 발전의 기회를 제공했다. 그러나 구조주의 의미론은 언어의 표면 구조에 주목하여 어휘 의미의 백과사전적 지식을 배제한 자율적인 분석을 지향하였다. 이러한 점에 대해서는 어의론의 적절성, 구조의 자율성, 사용 기반 명칭론의 부재 등의 측면에서 평가가 엇갈린다.

생성주의 의미론은 카츠와 포터(Katz & Fodor, 1963)에서 구조주의의 성분분석 이론을 생성문법에 도입하면서 비롯되었다. 이 모형은 구조주의 분석 모형, 형식주의 기술체계, 의미의 유심론적 개념의 결합체이다(Geeraerts, 임지룡·김동환 공역, 2013:150). 생성주의 의미론에서는 언어의 연구 대상을 그것의 구조가 아닌 문장을 해석할 수 있는 언어 사용자의 능력으로 보았다. 카츠의 생성주의 의미론은 레이코프(Lakoff), 필모어(Fillmore), 랭애커(Langacker) 등의 인지의미론에 큰 영향을 미쳤다.

국어학계에 생성주의 의미론이 도입된 것은 1970년대이다. 국어 의미 분석에 생성주의 의미론을 적용한 연구로는 최창렬(1980), 김민수(1981), 전수태(1987) 등이 있다. 생성주의 의미론은 의미 연구의 범위를 문장

(synonymy), 반의관계(antonymy), 상하위관계(hypernymy, hyponymy), 부분전체관계(meronymy, holonymy) 등 단어의 의미에 기초하여 단어들 사이의 어휘 관계를 기술하는 관점을 제공하였고, 이러한 관점은 단어의 의미를 기술하는 데에도 영향을 미쳤다.

층위로 확대하여 문장의미론의 발전에 기여하였으나 상대적으로 어휘 의미론을 위축시키는 계기가 되었다. 이 이론은 문장 수준의 의미 생성과 해석에 중점을 두며, 유의어 연구에서는 문법적 규칙과 유의어의 의미 생성 및 변형 과정에 주목한다. 이러한 점은 유의어의 구조나 유의어 간 문법 관계와 의미 차이를 심층적으로 분석하는 데 도움이 된다. 그러나 생성주의 의미론의 주요 철학은 모든 인간의 보편 문법을 탐구하는 것이므로 개별 언어, 문화, 개인 간 언어 처리와 인지적 표상의 다양성을 설명하는 데는 제한이 있어 보인다.

신구조주의 의미론은 기어랏츠(Geeraerts, 2006)에서 비롯된 접근이다. 여기에 속하는 이론들은 구조주의 의미론과 연결되면서도 구조주의 의미론에서 중요하게 다루지 않은 의미 분석의 심리적 실재성과 단어 의미의 형식적 표상의 타당성에 관심을 기울였다(임지룡, 2012:207-213). 이것은 크게 ‘분해적 접근법(the decompositional approach)’을 취하는 부류와 ‘관계적 접근법(the relational approach)’을 취하는 부류로 나눌 수 있다. 전자는 비르츠비츠키(Wierzbicka, 1972 · 1992 · 1996 등)의 자연 의미 분석언어(Natural Semantic Metalanguage) 접근법, 제켄도프(Jackendoff, 1990 · 1996)의 개념적 의미론(Conceptual Semantics), 비어비쉬(Bierwisch, 1983 · 1987 · 1988 등)의 2단계 의미론(Two-Level Semantics), 프스테요프스키(Pustejovsky, 1995)의 생성어휘부(Generative Lexicon)가 대표적이며, 후자는 밀러(Miller)와 펠바움(Fellbaum, 2007)의 워드넷(Word Net), 멜추(Mel'uk, 1996)의 어휘 함수(lexical functions), 싱클레어(Sinclair, 1987 · 1991)의 분포적 말뭉치 분석(Distributional corpus analysis)이 대표적이다.

국어학계에서 신구조주의미론은 2000년을 기점으로 다의어, 유의어 등의 연구에 널리 활용되고 있다. 이러한 연구 성과들은 전자사전, 자동 번역 시스템, 정보검색 프로그램 등과 같은 디지털 산업 분야에 활용될 수 있는 기초 자료가 된다(임지룡, 2012:213-214). 그밖에 생성어휘부 연구(강범모, 2002; 이운영, 2004; 임서현 · 이정민, 2004; 차준경, 2009), 워드넷 연구(강범모, 2010), 어휘함수 연구(이병근 · 박진호 · 김진형, 2001; 홍재성 · 박동호 2000), 말뭉치 분석 연구(김영관, 1999; 이진호, 2002; 최성배,

2003) 등이 진행되고 있다. 유의어 연구에서 신구조주의 의미론은 최근 까지 영향을 미치고 있으며 그 성과는 주목할 만하다. 그러나 이 이론은 언어의 깊이 있는 구조와 내재하는 규칙에 초점이 있어 인간의 언어능력과 관련된 광범위한 인지 과정을 탐구하는 측면에서는 여전히 기존 구조주의의 제한적인 틀에서 벗어나지 못하는 듯하다.

인지의미론은 인지언어학의 한 부분으로 1980년대에 출현했다. 이는 영미 철학의 객관주의 세계관과 형식 언어학의 진리조건적 의미론에 대한 근본적인 비판에서 비롯되었다. 인지의미론은 언어학적 의미의 본질을 인간의 인지 과정과 관련 짓고 이를 통해 의미의 생성, 이해, 전달 방식을 설명하려 했다. 이 접근 방식은 어휘 지식과 백과사전적 지식 간의 경계, 의미론과 화용론 간의 구분, 구조 지향적 연구와 사용 지향적 연구 방법 간의 방법론적 선택과도 관련이 있다. 우선 인지의미론은 어휘와 그 의미가 단순히 언어 내의 형태에 국한되지 않고 인간의 일반적인 인지능력과 세상에 대한 지식과 관련됨을 강조한다. 이에 언어는 인간이 인지하고 경험하는 방식을 반영하는 수단으로 이해된다. 다음으로 인지의미론은 의미론과 화용론 사이의 전통적인 구분을 재고한다. 이 이론은 의미의 이해가 언어 내적 규칙으로 결정되는 것이 아니라 맥락, 문화, 개인의 경험과 같은 외부 요소들에 의해 형성되고 변화한다고 본다. 따라서 언어의 사용과 의미는 분리될 수 없으며, 백과사전적 지식을 포함한 일반인지의 문맥에서 단어의 의미를 파악하는 것을 연구 방법의 기초로 삼는다. 마지막으로 인지의미론은 구조보다는 언어의 사용에 더 큰 중점을 둔다. 언어 사용의 실제 사례를 연구함으로써 언어가 어떻게 인지와 상호작용하는지, 언어가 인간의 사고와 행동에 어떤 영향을 미치는지를 탐구한다. 그런데 크로프트와 크루즈(Croft & Cruse, 2004:141)가 지적한 대로 지금까지 인지언어학자들은 의의 관계(sense relation)에 별로 관심을 가지지 않았다. 그래서 인지적 경향이 어휘 의미 연구의 여러 분야에 영향을 미친 것에 비해 유의어에 관한 인지언어학자들의 연구 성과는 많지 않다. 이와 관련되는 인지언어학적 주요 논의는 영어 유의관계를 심리언어학적으로 접근한 머피(Murphy, 2003), 인지적 유의관계를 개관한

마야(Maja, 2009), 말뭉치를 통해 유의관계의 구성 원리와 인지적 장치, 개념화를 탐구한 스토르요한(Storjohann, 2010), 용법기반적 인지의미론의 관점에서 유의관계를 다룬 글린(Glynn, 2010) 등이 있다. 이러한 연구는 인간의 인지 과정에 주목함으로써 의미의 개념화를 이해하고 체계화하는 데 중점을 둔다는 점에서 기존 구조주의 의미론 연구의 한계를 보완한다. 그러나 한편으로 인지의미론은 언어의 형식적이고 구조적인 측면에는 상대적으로 소홀한 경향이 있어 언어 자체의 복잡한 구조와 체계를 탐구하는 데는 한계를 지닌다. 이러한 맥락에서 언어의 구조적 측면을 깊이 있게 탐구하면서도 인간의 인지능력과 언어 습득, 언어 사용의 복합적인 과정을 포괄적으로 이해하기 위한 연구가 필요해 보인다. 이를 위해 언어학, 심리학, 인지과학 등 다양한 학문 분야의 연구가 융합되어 언어와 인지 사이의 상호작용을 더욱 심도 있게 탐구하는 것이 중요하다.

한국어교육에서의 유의어 연구는 조현용(1999)이 학술대회에서 ‘한국어 유의어 교육 연구’라는 주제로 발표한 뒤 이듬해에 출간한 한국어 어휘 교육에 관한 논문에서 유의어를 중점적으로 다루면서 본격화되었다. 초기에는 주로 한국어 유의어 교육에 관한 이론적 개념 확립 및 교육용 유의어 목록 선정(박재남, 2002; 황성은, 2011 등), 한국어교육용 유의어 사전 편찬(송현주·최준, 2008; 조민정, 2010; 봉미경, 2011; 서상규 외 2013 등)에 관한 연구가 이루어졌다. 이어 교수 내용을 구축하기 위한 의미 변별(강현화, 2005; 류숙희, 2014; 김은주, 2014; 마릉연, 2016; 양정숙, 2019; 배윤정, 2022; 이원이·이미혜, 2023 등)이나 교수 방안을 제안하는 연구(유현경·강현화, 2002; 문금현, 2004; 봉미경, 2005; 추육영, 2014; 김지영, 2017; 이미선, 2017; 안주호, 2022 등)가 현재까지 주축을 이룬다.

한편 지금까지 유의어 연구의 주된 경향이 언어의 본질에 주목한 언어 중심의 연구였다면 최근에는 유의어 사용에 대한 학습자의 인식을 조사한 연구(이유경, 2014)나 언어능력의 관점에서 학습자의 유의어 사용 양상을 분석한 연구(하설, 2015; 리유·김영주, 2018; 이주미·이연정, 2021; 백명주·신우봉, 2022 등), 연결주의 관점에서 유의어와 반의어에 대한 명시적 학습의 중요성을 강조한 연구(서강보 외, 2021)도 진행되고 있어 연

구의 대상이 언어의 본질에서 언어 사용 주체로 확대되는 추세이다.

그러나 강현화(2013:20)에서 지적하듯이 한국어 어휘 교육 연구에서 유의어 연구는 상대적으로 많이 이루어지기는 했으나 연구 대상 측면에서 특정 유의어군이나 언어권에 집중된 경향이 있어 연구의 대상을 확대할 필요가 있다. 또한 개념 연결의 관점에서 보았을 때 유의어 교육의 내용은 단순히 의미의 변별에 국한되어서는 안 되며 축적된 연구 성과가 학습자와 교수자의 선행 지식에 연결되어 삶의 질을 향상할 수 있도록 해야 할 것이다. 더불어 언어 현상들이 내재하는 복잡한 사회문화적 맥락이나 언어 사용 주체의 인식에 대한 고려가 요구된다. 이러한 점을 감안할 때 현재 한국어 유의어 교육 연구에서는 교육 내용을 체계적으로 구성하기 위한 새로운 해석과 통합적 접근 방법이 필요해 보인다.

2.2. 개념 표상 방식으로 단어 연상에 관한 연구

‘표준국어대사전’에 따르면 연상(association)이란 하나의 관념이 다른 관념을 불러일으키는 현상을 말한다. 연상이 주목받기 시작한 것은 고대 그리스 시대로까지 거슬러 올라간다. 개념의 연속적 사고 관계에 관심을 가진 아리스토텔레스는 내성(introspection)을 통한 ‘유사성, 대조성, 접촉성’이 일차적 연상 법칙이라고 하며 연상과 유사성의 관계를 언급하였다. 이후 존 로크(John Locke, 1700)가 ‘연상(association)’이라는 말을 처음으로 사용하였으며, 브라운(Brown, 1820)은 아리스토텔레스의 일차적 연상 법칙에 이어 ‘시기, 선명도, 빈도, 최신성, 경쟁하는 연상으로부터의 자유도, 기질의 차이, 시간에 따른 정서적 변이, 건강 상태, 이전 일상사와 사고의 경향’을 2차적 연상 법칙으로 제안하였다(이부영·서국희, 1995:1).

단어의 연상에 관심을 가지고 과학적으로 접근한 최초의 인물은 골턴(Galton)과 분트(Wundt)이다(이부영·서국희, 1995:2). 1879년 골턴은 연상 자료를 양적으로 다루는 방식의 처음으로 제안하였으며, 같은 해 분트는 연상 검사에 대한 논문을 최초로 발표하였다. 단어 연상 검사를 심리학적 치료와 관련시킨 최초의 인물은 융(Jung, 1903)이다. 그는 무의식에

뿌리를 둔 정서적 말투(affective tone)를 띤 심상들이 모인 집단을 ‘콤플렉스(Complex)’라고 정의하고 콤플렉스에는 불쾌한 심상뿐만 아니라 유쾌한 심상도 모두 포함된다고 하였다.⁷⁾

이처럼 우리가 알고 있는 단어 연상은 원래 심리학 분야에서 개발된 연구 방법이었으나 그것의 적용 범위는 다양한 분야로 확대되었다. 그중 제2언어 연구에서는 언어 습득 양상, 학습자의 어휘 지식, 머릿속사전(mental lexicon)의 구조를 탐구하는 수단으로 널리 적용되고 있다. 초기에는 제1언어 연구에서 사용된 이론적 기반과 방법론이 그대로 적용되었으나, 이후에 언어 숙달도와 연상 행동의 관계(Fitzpatrick, 2006·2007; Fitzpatrick & Izura, 2011; Namei, 2004; Schmitt & Meara, 1997; Zareva, 2005·2007; Zareva & Wolter, 2012; Wright, 2001 등), 어휘 지식의 깊이(Kruse et al., 1987; Read, 1993; Schmitt, 2001 등), 제2언어 머릿속사전의 구조(Meara, 1983·2006; Meara & Wolter, 2004 등)와 같이 제2언어 연구에 특화된 방향으로 발전해 왔다. 단어 연상 과제는 100년 넘게 제1언어 연구에서 모어 화자의 어휘 구성을 조사하는 데 사용되었으며, 거기에 관여하는 이론적 배경이나 연구 방법론, 연구 결과는 제2언어 단어 연상 연구의 기반이 되었다(Zareva & Wolter, 2012:42).

제2언어 연구에서 개념화된 어휘 지식의 깊이를 표상하는 방법은 두 가지로 대별된다(Schmitt, 2010:16). 첫 번째는 어휘에 대한 ‘지식의 발달 정도’를 측정하는 것이며, 두 번째는 어휘 지식을 별도의 구성 요소로 분해하여 ‘구성 요소’ 또는 ‘차원’ 방식으로 접근하는 것이다. 전자는 보통 척도에 따라 측정되는데 대표적인 척도로는 파리바크트와 웨쉬(Paribakht & Wesche, 1997)의 어휘 지식 척도(Vocabulary Knowledge Scale)와 슈미트와 짐머만(Schmitt & Zimmerman, 2002)의 4단계 척도(four-stage scale)가 있다. 후자는 리처즈(Richards, 1976)의 어휘를 아는 것이란 무엇인지에 대한 논의에서 기원하였으며 현재는 어휘 지식 구성 요소에 대한 네이션(Nation, 2001)의 제안이 널리 인정받고 있다. 본 연구는 학습자 머릿속사전의 구성 요소와 구조에 주목하므로 개념화된

7) 단어 연상의 역사에 대한 자세한 내용은 이부영·서국희(1995)를 참조할 수 있다.

어휘 지식을 표상하는 데 후자의 방법을 채택할 것이다.

단어 연상에 관한 최근의 연구는 어휘 지식의 복잡성과 조직성을 더욱 세밀하게 탐구하고 있다. 단어 연상을 통해 어휘가 어떻게 고도로 조직된 연결망으로 작동하는지(Wilks & Meara, 2002; Meara, 2006)를 분석하고, 제2언어 모어 화자와 학습자의 어휘 지식을 여러 가지 변인에 따라 다각적으로 비교하는 연구가 활발히 이루어지고 있다(Zareva & Wolter, 2012). 이처럼 제2언어 연구에서 단어 연상은 초기의 제한적인 적용에서 벗어나 다차원에서 분석하고 평가할 수 있는 유용한 도구로 자리 잡았다(Fitzpatrick & Thwaites, 2020:4). 이는 제2언어 연구가 어휘 지식의 다양한 구성 요소를 더욱 정밀하게 이해하려는 현재의 학문적 노력을 반영하는 것으로 볼 수 있다.

한국어교육에서 단어 연상 연구는 박선옥(2008)에서 시작되어 김메리(2010), 신재윤(2012), 김은혜(2012), 이유미(2021)로 이어진다. 박선옥(2008)은 한국어 모어 화자와 학습자의 단어 연상 의미망을 분석한 최초의 연구이며 반응어의 해석에 문화적 관점을 반영하였다는 데 의의가 있다. 김메리(2010)와 신재윤(2012)은 피츠패트릭(2007·2010)의 ‘의미 기반 연상, 통사 기반 연상, 형태 기반 연상, 불규칙 연상’이라는 분류를 참조한 연구이다. 특히 김메리(2010)는 피츠패트릭이 영어 연구를 위해 구성한 연상 반응 분류 틀을 한국어에 맞게 제시하였으며 신재윤(2012)은 일본어권 학습자를 대상으로 한 연구라는 점에서 본 연구에 참고가 되었다. 김은혜(2012)는 어휘 의미 교육의 중요성을 강조하였으며, 이유미(2021)는 이전의 연구를 한층 발전시켜 모어 화자와 학습자, 학습자의 숙달도, 제시어의 품사 등 다양한 변인에 따른 반응 양상을 분석하였다는 점에서 주목할 만하다.

그러나 이들 연구는 모어 화자와 학습자의 연상 반응을 분석하기는 하였으나 일부를 제외하고는 교육적 함의를 제시하는 데까지는 미치지 못하고 있다. 또한 일부 연구는 반응의 양상을 분석한 뒤에 문화 교육, 의미 관계 교육 등의 필요성을 강조하기도 하였으나 단어의 출력 양상 그 자체만을 다루어 선행 지식과의 ‘연결’에 대한 관심은 부족하였으며, 학

습자의 연상 반응이 무엇에서 비롯되는지 그 기제를 살피지 못했다는 아쉬움이 있다. 학습자의 반응에 영향을 주는 다양한 요인을 탐구하는 과정은 유의어 교육의 방향성을 정하고 교육 내용의 윤곽을 형성할 수 있는 중요한 단계이다. 이에 단어 연상 반응의 ‘연결’ 관계와 거기에 관여하는 기제를 포괄적으로 분석할 필요가 있어 보인다.

2.3. 연결주의 관점을 적용한 제2언어 연구

연결주의(Connectionisms)는 신경망(neural networks)이라는 연산 모델에 기반하여 인간의 인지 현상을 이해하려는 접근법이다(Shirai, 정병철 역, 2021:23). 1986년 루멜하트 등(Rumelhart et al.)의 ‘병렬 분산 처리(Parallel Distributed Processing)1’과 매클렐런드 등(McClelland et al.)의 ‘병렬 분산 처리(Parallel Distributed Processing)2’라는 두 권의 출판물을 통해 세상에 등장하였다. 이것은 정보 처리 체계의 기본 단위들이 신경, 즉 뉴런의 기능을 모방하고 그 단위들 사이의 연결 상태가 뇌를 모방한다고 하여 ‘신경망(neural net)적 접근’이라고 불리기도 하고, 단위들의 연결 방식을 중요시한다는 의미에서 ‘연결주의(connectionism)’라고도 불리며, 단위들이 병렬적으로 정보를 처리하고 정보가 여러 단위에 분산되어 저장되므로 ‘병렬분산처리(parallel distributed processing, PDP)’라고도 불린다(이정모 외, 2022:51).

연결주의의 등장 배경을 이해하기 위해서는 인간의 지능을 이해하는 관점과 관련하여 행동주의(Behaviorism)와 기호주의(Symbolism)의 특징을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 1910년대에 등장한 행동주의는 인간의 정신 상태나 의식은 배제하고 오직 외부 자극과 반응의 관찰 가능한 행동에만 집중하려고 하였다. 이는 언어의 무한한 창조성을 설명하기 어렵다는 비판(Chomsky, 1959)을 받아 결국 1950년대 후반에 지배적 인식 체계로서의 자리를 잃게 된다.

이후 1950년대 후반 컴퓨터의 발전과 함께 기호주의가 등장하면서 인간의 사고를 기호와 규칙으로 이해하려는 움직임이 일었고 인지과학계를

지배하는 인식은 전환을 맞는다. 그런데 기호주의는 근본적으로 지식의 고정된 상태를 이해하는 것에 초점이 있어 지식 표상의 변화를 설명하지 못하였다. 이에 1980년대 후반 뉴런 네트워크 모델에 대한 관심이 증가하면서 지식의 발달적인 변화를 설명하기에 적합한 연결주의가 주목을 받게 된다.

연결주의는 언어학에도 효율적으로 적용되었는데 두 가지 주요 분야로 구분된다. 하나는 시소러스, 워드넷 등과 같이 주로 인간의 언어를 데이터베이스화하는 작업에서 응용되었고 다른 하나는 인간의 어휘부에 대한 이론적 논의에 반영되었다(나은미, 2004:22). 본 연구에서는 학습자의 유의어 사용 양상에 주목하므로 후자의 관점을 채택할 것이다.

연결주의가 제2언어습득 분야에 처음 알려지게 된 것은 슈미트(Schmidt, 1988)의 서평 논문이었으며 개서(Gasser, 1988·1990)의 논문을 통해 위상을 드러내게 된다. 이후 제2언어습득 연구에서 연결주의의 가치에 주목한 연구가 이어졌다(Spolsky, 1988; Sokolic, 1990; Hawson, 1996 등).

이후 연결주의에 대한 연구는 엘리스(Ellis, 1998·2002·2003), 메아라 등(Meara et al., 2000), 엘리스와 라슨 프리먼(Ellis & Larsen-Freeman, 2009) 등으로 이어진다. 이 중 엘리스(Ellis, 1998·2002·2003)는 발생주의적 관점을 토대로 사용 기반 접근을 적용하여 연결주의의 발전에 크게 기여했다. 특히 엘리스(Ellis, 2003)에서는 제1언어와 제2언어 습득을 이해하기 위한 대안으로 연결주의와 인지언어학의 구문문법을 지지하기도 했다. 이후 엘리스는 라슨 프리먼과 같은 동료 연구자와의 공동 작업(Ellis & Larsen-Freeman, 2009)으로 연결주의 관점의 연구를 이어가고 있다.

메아라 등(Meara et al., 2000)에서는 제2언어 학습자들의 글쓰기 평가에 연결주의 모델을 적용한 사례를 보고한다. 연구자는 어휘의 양이 풍부하고 다양하며 오류가 없는 경우에는 높은 점수를 받고 어휘가 다양하지 못한 경우에는 낮은 점수를 받는 경향이 있다는 앵버(Engber, 1995)의 제안에서 시사점을 얻어 작문의 질을 평가하는 컴퓨터 기반 시스템

제작을 시도하였다. 이 시스템은 결국 검증되지 못했으나 어휘 지식 깊이의 측정에 관한 새로운 시도라는 점에서 본 연구에도 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

한국어교육에서 연결주의를 기반으로 하는 연구는 주정정(2021)과 서강보 외(2021)가 있다. 주정정(2021)은 한국어 학습자 말뭉치를 통해 중국어권 학습자들의 ‘체인+용언’형 연어의 사용 양상과 오류를 살펴보았다. 서강보 외(2021)는 행동 반응 실험을 통해 머릿속사전의 구조를 살피고 유의어와 반의어가 체계 학습(system learning)으로 이어질 필요가 있다고 하였다. 두 연구 모두 본 연구에서 제안하는 ‘개념 연결’과는 접근 방식에서 차이가 있으나 연결주의를 기반으로 한다는 점에서 주목할 만하다. 특히 서강보 외(2021)는 유의어 교육이 개별 단어에 대한 항목 지식뿐만 아니라 전체적인 체계 지식과 관련된다는 점을 강조하고 있어 본 연구와 맥을 같이한다고 할 수 있다.

한국어교육에서 연결주의 관점의 연구는 이제 막 시작되는 단계에 있다고 할 수 있다. 학습자 언어에 대한 새로운 접근법이라는 점, ‘연결’ 관계를 중요하게 생각한다는 점에서 제2언어 학습에 기여하는 바가 크다. ‘연결’이라는 관점이 언어 교육에 필요한 이유에 대해서는 II장에서 살펴보고 한다.

3. 연구 방법과 대상

3.1. 연구 방법

본 연구는 학습자의 유의어 지식을 구성하는 개념 단위와 연결 방식에 주목하여 이것을 통해 구성되는 유의어 지식의 양상을 ‘개념 연결’로 정의하고, 개념 연결에 관여하는 기제에 따라 유의어 교육 내용의 체계를 구안하는 것을 목적으로 한다. 연구 목적을 달성하기 위해 (1) 개념 연결의 개념화, (2) 개념 연결 분석을 위한 해석 틀 구축, (3) 유의어에 대한 한국어 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상 규명, (4) 학습자의 개념

연결에 관여하는 기제 도출, (5) 개념 연결 관점의 한국어 유의어 교육 내용 설계라는 일련의 과정을 거친다. 단계별 연구 방법을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 단계별 연구 방법

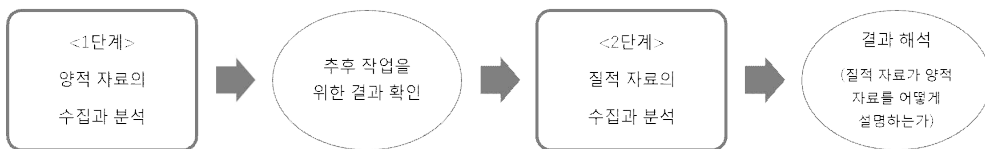
단계	연구 목표	연구 방법
Ⅱ장 문헌 고찰	(1) 개념 연결의 개념화 (2) 개념 연결 분석을 위한 해석 틀 구축	문헌 연구
Ⅲ장 개념 연결 양상 분석	(3) 유의어에 대한 한국어 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상 규명 (4) 학습자의 개념 연결에 관여하는 기제 도출	순차적 설명 혼합 연구
Ⅳ장 교육 내용 설계	(5) 개념 연결 관점의 한국어 유의어 교육 내용 설계	

먼저 Ⅱ장 ‘(1) 개념 연결의 개념화, (2) 개념 연결 분석을 위한 해석 틀 구축’은 문헌 연구로 수행하였다. 이를 통해 개념 연결 양상을 분석하기 위한 이론적 토대를 마련하였다.

Ⅲ장 ‘(3) 유의어에 대한 한국어 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상 규명, (4) 학습자의 개념 연결에 관여하는 기제 도출’은 혼합 연구 방법 중에서 ‘순차적 설명 혼합 연구(Explanatory Sequential Design of mixed methods)’로 수행하였다. 이것은 초기 단계에서 정량적 분석을 수행한 후 해당 결과에 근거하여 정성적 연구를 병행함으로써 연구의 결과를 굳건히 하는 방법이다. 본 연구가 순차적 설명 혼합 연구 방법을 채택한 근거는 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006·2007)에 따라 초기 단계에서 수집한 설문조사 자료의 양적 분석 결과를 개별 면담을 통해 질적으로 상세히 해석하고자 하였기 때문이다. 양적 결과를 바탕으로 질적 단계에서는 어떤 연구 참여자를 선별할 것인지, 연구 참여자에게 어떤 질문을

할 것인지에 대한 정보를 얻을 수 있다(Creswell & Creswell, 정종진 외 공역, 2022:266).

본 연구는 혼합 연구의 여러 가지 모형 중에서 크레스웰과 크레스웰(Creswell & Creswell, 정종진 외 공역, 2022:262)에 따라 다음의 2단계로 설계되었다.⁸⁾



<그림 1> 순차적 설명 혼합 방법 설계의 구조

<그림 1>에 제시된 바와 같이 본 연구는 먼저 양적 자료를 수집하여 결과를 분석하고 다음으로 질적 자료를 수집하여 해석하는 과정으로 진행되었다. 이후 질적 분석 결과와 양적 분석 결과를 통합하여 해석함으로써 유의어 교육 내용의 핵심 구성 요소를 도출하기 위한 기반을 마련하였다.

일반적으로 양적 자료는 질문지나 심리학적 도구와 같은 폐쇄적 반응을 포함하는 반면에 질적 자료는 예상 반응이 없는 개방형 반응을 추구한다(Creswell & Creswell, 정종진 외 공역, 2022:16-18). 본 연구에서는 양적 자료를 수집하기 위해 단어 연상 조사를 이용하고 질적 자료를 수집하기 위해 개별 면담을 수행하였다. 조사 도구로 단어 연상을 이용한 이유는 학습자 머릿속사전의 구성을 살피고자 하는 본 연구에서 유용한 측정 도구로 활용될 수 있을 것으로 보았기 때문이다. 앞 절에서 검토한 바와 같이 단어 연상은 제2언어 머릿속사전의 내용과 구조를 분석하거나 어휘 지식을 평가하는 등 다양한 연구에 활용되고 있으므로(Fitzpatrick

8) 혼합 연구 방법 모형은 여러 가지가 있다. 타샤코리와 테드리에(Tashakkori & Teddlie, 2003)는 약 40가지의 모형을 소개하고 있으며 크레스웰 등(Creswell et al., 2003)은 이 40가지 모형을 다시 요약하여 7가지로 분류하였다(이현철 외, 2013:57-58).

& Thwaites, 2020:4) 어휘 지식의 다차원적 특성을 깊게 이해하는 데 도움이 될 것으로 기대할 수 있다. 이어 개별 면담을 수행한 이유는 학습자의 개념 연결에 관여하는 기제를 다각도에서 분석하여 설명력을 강화하기 위한 것이다.

각 단계의 구체적인 수행 방법은 다음과 같다. 먼저 설문조사 참여자는 온라인 커뮤니티나 오프라인 게시판에 모집문건을 게시하는 방법과 눈덩이 표집 기법으로 모집하였다. 자발적 참여자를 대상으로 조사에 대한 안내와 동의서 작성을 진행한 뒤에 서베이몽키(SurveyMonkey)를 통한 자기기입식 온라인 조사 방식으로 자료를 수집하였다. 설문조사를 설계하는 과정과 구체적인 조사 내용은 III장에서 제시할 것이다.

다음으로 면담 참여자는 설문조사에 응답한 유효 표본 중에서 연상 반응 수가 많거나 특이 반응을 보인 자발적 참여자를 1차 선발 기준으로 정하고 성별 및 소속(지역) 등을 고르게 반영하여 최종적으로 선발하였다. 면담은 면담방식에 대한 안내와 동의서 작성 후에 참여자가 선호하는 시간에 이루어졌다. 참여자의 요청에 따라 모든 면담은 줌(Zoom) 플랫폼을 통해 실시간 비대면 방식으로 진행되었다. 개별 면담의 주목적은 설문조사 응답 중 나타난 인지 과정을 조사하여 유의어 개념 연결에 관여하는 기제를 탐구하는 것이므로 면담 내용은 단어 연상 과정에 대한 회상과 한국어 유의어 학습에 초점을 맞추었다. 면담은 비디오 기능은 끈 채 반 구조화 인터뷰로 진행하였다. 참여자의 동의를 얻어 면담 내용은 녹음하였다.

IV장 ‘(5) 개념 연결 기반 한국어 유의어 교육 내용 설계’는 선행 단계에서 규명된 기제에 따라 한국어 유의어 교육 내용을 조직하는 원리를 제시하고, 교육 내용의 구성 요소를 규명하였다. 이후 이러한 요소를 바탕으로 교육 내용 설계의 실재를 구현하였다.

3.2. 연구 대상

본 연구의 주된 연구 대상은 일본어권 고급 학습자와 한국어 모어 화

자이다. 전자의 경우 일본의 고등교육기관⁹⁾에 재학 중이며 고급 수준의 한국어 실력을 갖추고 있는 만 18세 이상의 일본어권 고급 학습자(이하 ‘학습자’)를 대상으로 하였다. 학습자의 수준을 고급 수준으로 정한 이유는 한국어 유의어 학습은 보통 중급 단계부터 시작되므로 중급 과정을 마쳐 유의어 학습 경험이 풍부한 학습자를 대상으로 하여야 조사의 타당성을 담보할 수 있을 것으로 보았기 때문이다. 이때 ‘고급’ 수준을 판단하는 기준은 외국인의 한국어 능력을 평가하는 대표적 시험인 ‘한국어능력시험(TOPIK)’ 5급이나 6급의 취득 여부이다. 또한 학습자의 언어권을 일본어권으로 초점화한 이유는 속멘(Sökmen, 1993)에 따라 모어에 의한 잠재적 변수를 통제하기 위함이다.

이정란 외(2017:67-69)에 따르면 국외 53개국 1,243개의 2년제 대학 이상 대학 기관에서 한국어 전공 및 교양 수업이 이루어지고 있는데, 이중 일본은 476개(37.6%)에서 한국어 수업을 운영하고 있어 조사 대상 국가 중 가장 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 오기노 신사쿠(2023:3-4) 또한 한국어를 전공 수준으로 체계적으로 배우고자 하는 일본 내 학습자의 증가 추세를 언급하였다. 이로 미루어 한국어를 학습하는 일본 국적의 학습자가 상당수 존재할 것을 예상할 수 있다. 그럼에도 불구하고 일본어권 학습자를 대상으로 하는 어휘 및 유의어 연구는 저조

9) 일본 독립행정법인의 대학개혁지원·학위수여기구인 ‘고등교육자격승인정보센터(NIC-Japan)’에 따르면 일본의 법령상 고등교육기관의 범위에 대한 명확한 정의는 없다. 그러나 해당 기관에서는 유네스코의 ‘고등교육 자격 승인에 관한 아시아태평양지역규약’의 대상이 되는 ‘고등교육기관’의 범위(학교교육법에 규정되는 대학교, 대학원, 단기대학, 고등전문학교 및 전문학교(농업대학교는 제외), 국립간호대학교, 직업능력개발종합대학교 및 수산대학교)에 따라 고등교육기관을 정의하고 있으므로 본 연구에서도 일본 고등교육기관의 범위를 동일하게 설정한다(<https://www.nicjp.niad.ac.jp/japanese-system/hei.html> 참조, 2023년 3월 검색).

또한 조선어교육학회 한국어교육현황조사분과회(2021:5-6)에 따르면 2020년 현재 일본 국내 전체 학교 중에서 한국어교육을 실시하는 고등교육기관은 4년제 대학 453개교(795개교의 57%), 단기대학 82개교(323개교의 25.4%), 전문학교 13개교(2779개교의 0.5%), 고등전문학교 13개교(57개교의 22.8%)이다. 이 기관의 재학생 중에서 한국어능력시험 5급이나 6급을 취득한 학습자가 바로 본 연구의 대상이 된다.

한 편(김문경, 2013; 손다정·위햇님, 2023; 신재윤, 2012)이므로 본 연구에서는 연구 대상의 초점을 일본어권 학습자에 맞추기로 하였다.

후자의 경우 한국의 초중고등학교 교육과정을 이수하고 한국 고등교육기관¹⁰⁾에 재학 중인 만 18세 이상의 한국어 모어 화자(이하 ‘모어 화자’)를 대상으로 하였다. 모어 화자를 한국 고등교육기관에 재학 중인 학습자로 선정한 이유는 연구 대상자와 유사한 연령대 화자 간의 단어 연상 양상을 비교하고자 하였기 때문이다. 학습자의 단어 연상 양상을 모어 화자와 비교하는 것보다 동일 집단 이중언어 사용자의 연상 양상과 비교하는 것이 더 적절하다(Meara, 1983:4)는 의견도 있다. 그러나 본 연구가 목표하는 바는 학습자를 단일 언어 사용자의 ‘복제품’으로 만들기 위한 것이 아니다. 본 연구는 이중언어 사용자로서 한국어 사용 경험이 상대적으로 부족한 학습자가 모어 화자의 경험이 반영된 언어 및 사회·문화적 연상 체계를 참조할 수 있으며 그것이 교육과정에도 반영될 수 있음을 강조하고자 하였다.

이렇게 하여 모집된 최초 인원은 학습자 113명, 모어 화자 120명이었으나 중도 포기, 중복 지원, 연락 두절 등의 사유로 인해 설문조사에 응답한 참여자는 학습자 87명, 모어 화자 85명으로 집계되었다. 이 중에서 설문조사에 완벽하게 응답하지 않은 참여자를 제외하여 최종적으로 학습자 86명, 모어 화자 83명, 총 169명을 연구 대상으로 삼았다. 자레바(Zareva, 2005·2007)에 따라 제시어 1개당 최대 3개까지 응답하는 방식을 취하여 모어 화자 14,940개, 학습자 15,480개, 총 30,420개의 응답을 수집하였다. 단어 연상 조사의 평균 응답 시간은 한국어 모어 화자는 약 21분, 학습자는 약 40분이었다.

개별 면담에는 한국어 모어 화자 11명과 일본어권 고급 학습자 11명, 합계 22명이 참여하였다. 연구 참여자 선정 과정에서는 설문조사를 완료하고 자발적으로 면담을 희망한 연구 참여자 중에서 반응 수의 균형, 특

10) 한국의 고등교육법 제2조에 따르면 고등교육을 실시하기 위한 학교는 ‘대학, 산업대학, 교육대학, 전문대학, 방송대학·통신대학·방송통신대학 및 사이버대학, 기술대학, 각종학교’이다. 이 기관에 재학 중이며 한국의 초중고등학교 교육과정을 이수한 학습자가 본 연구의 대상이 된다.

이한 반응 패턴, 전공 분야, 성별, 소속 학교 등 다양한 변수를 종합적으로 고려하여 선정하였다. 개별 면담 내용은 녹음 후 전사하였으며 자료의 규모는 모어 화자 약 660분(약 47,288어절), 학습자 집단 약 660분(약 42,794어절), 총 1,320분(약 90,082어절) 정도이다.

한편 본 조사를 진행하기에 앞서 단어 연상 조사에서 사용할 제시어의 타당도를 확인하기 위해 일본 대학교의 한국어교육 전문가 2인에게 서면(이메일) 조사 방식으로 제시어의 타당도에 대한 자문을 구하였다. 이후 예비 조사를 거쳐 본 조사를 수행하였으며, 한국어교육 전문가 3인의 단어 연상 평가 결과를 분석하여 분석 결과에 대한 신뢰도를 확인하였다. 제시어의 타당도 및 평가의 신뢰도 확인 절차는 III장에서 자세히 제시할 것이다.

연구 자료 및 대상에 관한 이상의 내용을 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 자료 및 대상

구분	연구 목적	연구 자료	연구 대상	시기
전문가 조사	1차 제시어 목록의 타당도 확인	1차 제시어 목록	한국어교육 전문가 2인(일본 대학교 교수)	2023.3.
예비 조사	조사 도구의 타당도 확인	단어 연상 설문지	한국어 모어 화자 3명, 학습자 3명	2023.3.
본 조사	L1 화자와 L2 화자의 어휘 지식 비교	단어 연상 설문지(응답 30,420개)	한국어 모어 화자 120명(83명), 일본어권 고급 학습자 113명(86명)	2023.5.1. ~ 2023.5.31.
	L1 화자와 L2 화자의 단어 연상의 기제 확인	개별 면담 (녹음 시간 약 1,320분)	한국어 모어 화자 11명, 일본어권 고급 학습자 11명	2023.6.1. ~ 2023.7.31.
	단어 연상 반응 평가	단어 연상 설문지	한국어교육 전문가 3인(한국어교육학 박사 소지자 1인, 박사 수료자 1인, 연구자 1인)	2023.9.

연구 참여자의 일반적인 특성에 대한 빈도분석 결과를 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 참여자의 일반적인 특성

항목	세부 항목	한국		일본	
		빈도	%	빈도	%
국적	-	83	-	86	-
성별	남자	18	21.69	3	3.49
	여자	63	75.90	83	96.51
나이	18세~21세	47	56.63	50	58.14
	22세~25세	28	33.73	32	37.21
	26세~29세	5	6.02	4	4.65
	30세 이상	3	3.61	0	0
전공	인문·사회	51	61.45	84	97.67
	자연과학	3	3.61	0	0
	공학	13	15.66	1	1.16
	예체능	3	3.61	1	1.16
	기타	12	14.46	0	0

국적별 참여자 분포를 살펴보면 한국은 83명, 일본은 86명이다. 한국 참여자¹¹⁾ 중 남성은 18명(21.69%)¹²⁾, 여성은 63명(75.90%)이며, 일본 참여자 중 남성은 3명(3.49%), 여성은 83명(96.51%)이다. 연령별로 보면 한국 참여자 중 18세에서 21세는 47명(56.63%), 22세에서 25세는 28명(33.73%), 26세에서 29세는 5명(6.02%), 30세 이상은 3명(3.61%)이다. 일본 참여자 중 18세에서 21세는 50명(58.14%), 22세에서 25세는 32명(37.21%), 26세에서 29세는 4명(4.65%)이다. 전공 분포에서는 한국 참여자 중 인문·사회 계열이 51명(61.45%), 자연과학 계열이 3명(3.61%). 공

11) 한국인 중에서 2명은 성별에 응답하고 싶지 않다고 하였다.

12) 모든 숫자는 소수점 셋째 자리에서 반올림하였다(이하 동일).

학 계열이 13명(15.66%), 예체능 계열이 3명(3.61%), 기타가 12명(14.46%)이며, 기타는 주로 사범 계열이었다. 일본 참여자 중 인문·사회 계열이 84명(97.67%), 공학 계열 1명(1.16%), 예체능 계열 1명(1.16%)이었다.¹³⁾ 이로써 전반적으로 20대 여성 참여자가 다수를 차지하고 있으며, 전공 분포는 두 집단 모두 인문·사회계열이 주를 이루나 모어 화자 중에는 공학 계열의 학습자도 상당수 존재한다는 점을 확인할 수 있다.

학습자의 경우 학습 목적 및 학습 경험 관련 항목을 추가로 조사하였다. 응답에 대한 빈도분석 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학습자에 대한 추가 정보

항목	세부 항목	빈도	%
한국어 전공 여부	전공	44	51.24
	비전공	42	48.76
한국어 학습 기간	3년 미만	31	36.05
	3년 이상	55	63.95
TOPIK 등급	5급	43	50.00
	6급	43	50.00
	없음	20	23.26
한국 체류 경험	6개월 미만	35	40.70
	6개월 이상	31	36.05

학습자들의 배경을 분석해 보면 한국어 전공자는 44명(51.24%), 비전공자는 42명(48.76%)으로, 전공자와 비전공자의 비율이 거의 비슷하다. 한국어 학습 기간은 3년 미만이 31명(36.05%), 3년 이상이 55명(63.95%)으로, 다수가 장기간 한국어를 학습한 것으로 나타났다. TOPIK 등급 분포는 5급과 6급이 각각 43명(50.0%)으로 모든 학습자가 고급 수준의 한국어 능력을 갖추고 있었다.¹⁴⁾ 한국 체류 경험을 살펴보면 체류 경험이

13) 일본은 기타 칸에 한국어 및 한국학 관련 전공을 입력한 학습자가 많았는데 모두 인문·사회 계열에 통합하였다.

없는 학습자가 20명(23.26%)이고, 6개월 미만 체류한 학습자가 35명(40.70%), 6개월 이상 체류한 학습자가 31명(36.05%)으로 상당수의 학습자가 한국에서의 생활 경험을 보유하고 있다. 이를 통해 학습자 사이에서 전공자와 비전공자의 비율이 유사하며, 다수가 장기간 한국어를 학습했고, 전원 고급 수준의 한국어 능력을 갖추고 있으며, 많은 학습자가 한국에서의 체류 경험을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

본 연구는 서울대학교 생명윤리위원회의 승인(IRB No. 2304/001-010)을 거쳐 엄격한 윤리 기준을 준수하고 연구의 과학성을 검증받았다.

14) 국립국제교육원에 따르면 최근 5년('18~'22) 동안 일본 지역 TOPIK2 응시자 수는 총 33,738명이며, 합격자 수는 5급 15,014명, 6급 11,321명이다. 이 중 20대 합격자 수는 5급 8,275명, 6급 6,668명이므로 연구 참가자 중에서 5급 합격자 43명은 일본 지역 20대 5급 합격자의 0.52%, 6급 합격자 43명은 일본 지역 20대 6급 합격자의 0.64%에 해당한다(2023년 3월 국립국제교육원 정보 공개 청구 결과).

II. 개념 연결 기반 유의어 교육을 위한 이론적 고찰

어휘 교육의 목표는 학습자의 어휘 능력을 기르는 것이라고 할 수 있다. 이때 어휘 능력을 잘 갖춘 학습자란 좋은 어휘부를 가지고 있는 학습자라고 할 수 있으며 학습자가 좋은 어휘부를 구축하도록 하기 위해서는 그들의 머릿속사전에 저장된 어휘들이 서로 잘 연결되도록 하는 것이 중요하다(구본관, 2011:38-47). 이에 본 연구에서는 ‘개념 연결’이라는 개념에 주목하여 한국어 어휘 교육에서 수용하는 기존 이론이 담지 못한 언어 현상을 인지과학의 관점에서 새롭게 해석하고자 한다. 개념 연결은 인간의 어휘부 내에 복잡하게 ‘연결’되어 존재하며 ‘연상’을 통해 그 실체를 확인할 수 있다.

본 장에서는 ‘개념 연결’이 무엇인지에 대해 알아보고 그것의 교육적 위상과 한국어 유의어 교육에서 개념 연결의 관점이 필요한 이유에 대해 논의한다. 이어서 개념 연결 양상의 해석 원리를 살펴볼 것이다.

1. 개념 연결의 정의와 교육적 위상

본 절에서는 ‘개념 연결’의 본질을 구체적으로 살펴보고 그것이 교육적 맥락에서 어떠한 역할을 담당하는지를 탐구한다. 이를 위해 먼저 개념 연결에 관한 일반적인 이론을 검토한 뒤 연결주의와 제2언어 학습의 관계에 대해 논의한다. 이후에는 연결주의의 관점에서 ‘개념 연결’을 새롭게 정의하고 그것의 교육적 가치를 3가지 측면에서 조망할 것이다.

1.1. 개념 연결의 정의

1.1.1. ‘개념’에 관한 일반적인 관점

개념이 무엇인지를 설명하려는 목표는 학문에 따라 다르다. 철학자들

은 실체의 근본적 본질을 이해하고 실체에 대한 지식을 기술하려고 하고, 심리학자는 인간 사고에서 관찰된 현상을 설명하기 위하여 개념을 연구한다(신현정, 2002:17).

‘표준국어대사전’에 따르면 개념(概念, concept)이란 “어떤 사물이나 현상에 대한 일반적인 지식”을 말한다. 지식의 유형은 보통 ‘명제적 지식(Knowing-that)과 방법적 지식(Know-how)’, ‘명시적 지식(ostensive Knowing)과 암묵적/개인적 지식(tacit/personal Knowing)’, ‘기술적 지식(technical Knowledge)과 실천적 지식(practical Knowledge)’ 등으로 나뉘는데(신명선, 2020:178) 전자인 명제적·명시적·기술적인 지식이 바로 이 일반적인 관점의 ‘개념’에 해당한다고 할 수 있다.

고대의 철학자들은 개념을 추상적인 것으로 보았는데 그것의 변화나 실재 여부에 대해서는 견해가 달랐다. 비트겐슈타인(Wittgenstein, 1953) 이후 개념을 언어적 실재라는 관점에서 새롭게 바라보게 되면서, 그것에 대한 논의는 한 단계 진보하게 된다. 현대에 이르러 개념이 심성적 실재라는 것에 대부분 동의하게 되자 철학자나 언어학자들의 관심은 그것의 습득 방식으로 이동하게 된다. 로크(Locke, 1690)와 같은 경험주의자들은 개념은 감각 경험을 통해 학습되는 심성적 실재라고 하였다. 반면에 촘스키(Chomsky, 1965)와 같은 생성주의자들은 개념의 습득은 타고나는 것이며 언어 학습자가 어휘를 습득한다는 것은 기존의 개념을 표현하는데 사용할 어휘를 찾아내는 일이라고 설명하였다.

한편 개념의 실재를 부정하는 입장도 있는데 스키너(Skinner, 1976)와 같은 행동주의자는 언어 행동에만 초점을 맞추고 개념과 같은 심성적 실재는 시야에서 제외하였다. 또한 루멜하트(Rumelhart)와 같은 연결주의자들은 개념의 기능을 하는 스키마(schema)를 내세운다. 이들이 말하는 스키마란 실재하는 것이 아니다. 스키마는 상호 간에 조화를 이루면서 작동하는 수많은 상징 이하 단위(subsymbolic unit)들이 상호작용하는 과정에서 나타나는 일종의 출현 속성(emergent property)과 같은 것이다. 따라서 스키마는 명시적 존재가 아니라 지식 속에 암묵적으로 존재하는 것으로 다루어진다.

인지심리학에서의 개념은 지식표상의 기본 단위(신현정, 2002:20)로, 범주화, 기억, 추리와 판단, 언어의 상용과 이해 등을 포함한 인지 활동에 사용되는 심적 표상(이정모 외, 2022:255)이다. 이것은 개념적 체계 내에 존재하며 지각적 의미 분석이라는 과정을 통해 지각적 경험으로부터 재기술되는 것(Evans, 2007:52)이다. 이처럼 개념은 인간의 신체화된 경험을 통한 삶의 변화에 따라 그것의 내포와 외연이 달라질 수 있다.

한편 개념은 우리의 마음속에 상호 연결되어 존재하는 것으로 알려져 있다. 콜린스와 퀴리언(Collins & Quillian, 1969)은 개념이 마음속에서 의미망을 이루고 있다고 하였으며, 에이친슨(Aitchison, 1987:131)은 ‘머릿속사전(mental lexicon)’이 거미줄처럼 연결되어 있다고 하였다. 또한 매카시(McCarthy, 1990:42)는 모어 화자의 머릿속사전과 관련하여 ‘단어 사이의 미로 연결’을 언급한다. 이처럼 개념은 머릿속사전에 복잡하게 얽혀 그물망처럼 존재한다.

머릿속사전은 생성주의 이론에서 사용하였던 ‘어휘부(lexicon)’와 같은 것으로 인지의미론이 등장하면서 부각되었다. 구조주의 문법과 생성문법 이론에서 어휘부는 불규칙하고 특이한 목록의 저장소이지만 인지주의 이론에서 머릿속사전은 언어작용을 설명하는 데 활용될 수 있는 어휘 정보를 체계적으로 저장하는 곳이자 어휘 의미를 생성하고 해석하는 원리와 규칙이 내재하는 곳이다(최경봉, 2015:13). 이처럼 머릿속사전에 체계적으로 내재하는 개념의 존재 양상을 분석하는 것은 학습자 언어를 이해하는 데 도움이 된다.

머릿속사전을 어휘들의 다차원적 연결망으로 보는 관점은 1980년대 후반부터 일어난 연결주의(connectionism)를 배경으로 한다(구분관 외, 2014:80). 언어 습득의 관점에서 볼 때 개념은 단순히 지식으로서 존재하는 것이 아니라 연결해 주어야 하는 학습의 대상이다. 이에 다음 절에서는 개념의 연결과 관련하여 근래에 주목받고 있는 관점인 ‘연결주의’에 대해 알아볼 것이다.

1.1.2. 연결주의와 제2언어 학습

연결주의 모델은 시각정보, 청각정보, 촉각정보, 언어정보 처리와 같은 인간의 인지 과정 전반을 설명하기 위한 모델이다. 이렇게 인지 과정의 복잡한 양상을 하나의 모델로 설명할 수 있다는 점은 인간 뇌의 기본 구조는 정보 처리 단위에 해당하는 수많은 ‘뉴런’들과 이 뉴런들을 그물망처럼 촘촘히 연결하는 ‘시냅스’로 이루어진 연결망으로 볼 수 있다는 신경과학적 가정에 근거한다(홍우평, 1999:2).

연결주의 모델은 크게 국소주의적 접근(localist approaches)과 분산적 접근(distributed approaches)으로 나눌 수 있다. 국소주의적 접근은 개별 단위가 특정 개념이나 기능을 대표하는 방식을 취한다. 이러한 모델에서는 보통 하나의 단위가 하나의 개념이나 특성에 연결된 것으로 보며 인지구조에 대한 명시성과 명료성을 파악한다(Cottrell, 1989; Feldman & Ballard, 1982; Gasser, 1988; Waltz & Pollack, 1985). 분산적 접근은 복수의 단위가 협력하여 개념이나 기능을 나타낸다. 각 단위는 자체적으로는 특별한 의미를 갖지 않으나 연결망 전체로 작동할 때 의미나 기능이 표현된다(McClelland et al., 1986; Rumelhart et al., 1986; Gasser, 1990).

그런데 국소주의적 접근은 특정 작업에 대한 성능을 최적화할 수는 있으나 특정 개념이나 언어 구조를 고유한 단위로 단순화하므로 학습한 내용을 다른 문맥이나 상황으로 확장하는 데 제한이 있어 다양한 작업에 일반화하기 어렵다는 지적이 있다(McClosky & Cohen, 1989). 연결주의에 대한 두 가지의 접근법 중에서 학습에 더욱 적합(Gasser, 1990:181)하고 제2언어습득 분야에서 잘 알려진 모델(Saville-Troike, 2017:83)은 분산적 접근이므로 여기에서는 후자에 주목한다.

연결주의 모델은 다음과 같은 점을 전제한다(Gasser, 1990:181).

첫째, 기억 체계는 가중치 연결로 결합된 단순한 처리 단위의 연결망으로 구성되어 있다. 각 가중치는 연결의 시작점에 있는 단위가 종착점에 있는 단위를 얼마나 활성화하거나 억제할지를 결정하는 값이다.

둘째, 시스템 내의 작은 단위들은 뉴런, 즉 뇌의 신경세포와 유사하게

동작한다. 이 단위들은 서로 연결되어 있는데 연결을 통해 받은 입력 정보를 합산하여 활성화를 계산한다. 이 활성화는 전체 입력에 따른 수행이며 활성화를 기반으로 출력을 만들어 낸다. 각 단위의 출력은 다른 단위로 전달된다. 시스템의 활성화 패턴은 전통적인 모델의 단기 기억에 해당한다. 시스템에서 입력되거나 출력되는 정보는 입력과 출력 단위의 집단에서 활성화 패턴의 형태를 띤다. 이것은 뇌 안에서 정보가 어떻게 전달되고 처리되는지를 단순화하여 나타낸 것이라고 볼 수 있다.

셋째, 다른 모델의 장기기억과 유사한 것은 연결망 내 가중치의 집합이다. 학습 모델에서는 이러한 가중치가 처리의 결과로 조정된다.

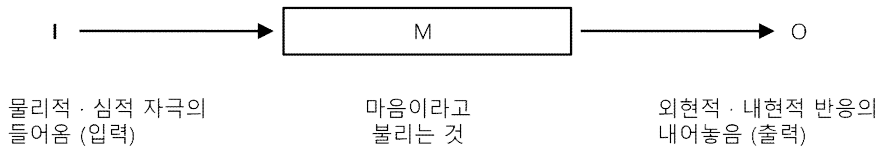
넷째, 처리는 병렬로 이루어진다. 대부분의 전통적 모델에서는 결정과 행동이 컴퓨터처럼 차례대로 진행되는 반면에 연결주의 모델에서는 뇌처럼 여러 곳에서 동시에 이루어진다.

다섯째, 통제는 분산되어 있다. 연결주의 시스템은 전통적인 인지 모델과 달리 현재 필요한 규칙을 결정하고 시행할 중앙 관리자가 없다.

심리학을 배경으로 등장한 연결주의는 다양한 학문 분야로 확대되었다. 그 중 제2언어습득 분야에서는 다음과 같은 연구 문제를 탐구하는데 적용할 수 있다.

첫째, 마음의 작동원리에 대한 이해이다. 인지심리학자들은 마음(두뇌)의 작동원리를 이해하기 위하여 외부에서 인간의 마음에 작용하는 조건들을 자극(stimulus) 또는 입력(input)으로, 마음이 작동하여 밖으로 드러나는 형태를 반응(response) 또는 출력(output)으로 간주하였다. 이를 통해 마음(Mind)의 작동 기제는 자극과 반응의 함수 관계, 즉 ' $M=f(I \times O)$ '로 보고 마음의 내용을 다양한 이론적 시각에서 추론하고자 하였다(이정모, 2003:204-210; 박선형, 2005:103-104). 인지심리학에서 마음을 설명하는 기본 틀은 <그림 2>와 같다.

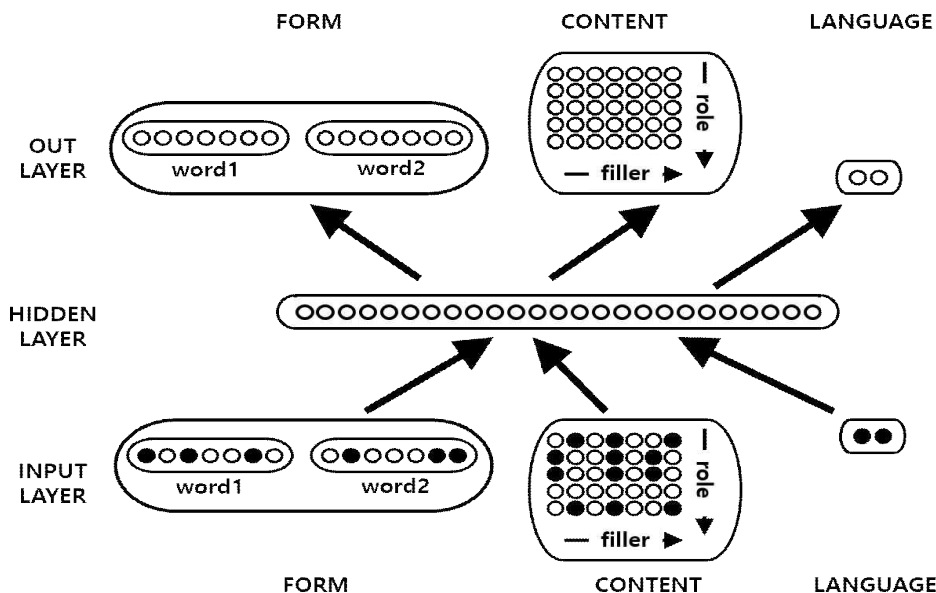
외현적 · 내현적



<그림 2> 마음에 대한 심리학적 접근의 기본 틀(이정모, 2003:205)

논리실증주의의 영향을 받은 행동주의 심리학은 인지 행위의 기본 영역인 의식, 관념, 상상, 개념화와 같은 마음의 본질을 연구 대상에서 제외하였다(박선형, 2005:104). 그러나 연결주의는 위의 그림에서 ‘M’에 해당하는 블랙박스 안에서 무슨 일이 일어나고 있는지를 다루어(Shirai, 정병철 역, 2021:205) 언어 행위에 대한 이해를 심화한다. 이러한 점은 제2언어 학습자의 머릿속사전 구조와 작동원리를 파악할 수 있는 근거를 제공한다.

둘째, L1과 L2의 전이에 대한 설명이다(Gasser, 1990; Shirai, 1992). 개서(Gasser, 1990:189-190)는 “전이야말로 연결주의가 가장 잘 설명할 수 있는 부분”이라고 하면서 <그림 3>과 같은 시뮬레이션을 통해 기본적인 어순과 관련된 L1의 전이를 조사하였다. 이 연결망은 입력층(input layer), 은닉층(hidden layer), 출력층(out layer)으로 조직되어 있는데 입력층은 51개(7+7+5×7+2)의 입력 단위(input units)와 같은 수의 출력 단위(out puts), 25개의 은닉 단위(hidden units)로 구성된다. 이것은 오차 역전파(back-propatation) 방식을 통해 입력 패턴들을 같은 출력 패턴과 결속시키는 자동 결속 연결망이다. 각 단어의 형태는 7개의 형태 단위(form units)에 의해 ‘John sings’와 같은 두 단어의 연쇄로 표상되었으며, 의미와 역할은 5×7개의 내용 단위(content units)에 의해 표상되었다. 이 중에서 7개는 명사(JOHN)와 동사(SING)의 의미를, 5개는 역할(AGENT, PROCESS)을 표상한다. 언어는 두 개의 언어 단위(language units)에 의해 ‘L1’과 ‘L2’로 표상되었다. 여기서 검게 채워진 원은 켜진 단위로서 활성화 값이 1이 되며, 속이 빈 원들은 꺼진 단위로서 활성화 값은 0이 된다(Shirai, 정병철 역, 2021:200).



<그림 3> L1 전이의 시뮬레이션에 사용된 연결망의 구조(Gasser, 1990:191)

개서(Gasser)는 컴퓨터 연결망에 이러한 패턴을 훈련하는 과정을 1100번 반복하여 ① L1의 어순이 L2의 어순과 비슷하면 학습이 더 빠르고, ② L1의 단어들이 L2의 단어들과 비슷하면 학습이 더 빠르며, ③ 앞의 두 경우 모두 L2 학습이 계속 진행될수록 차이가 점진적으로 줄어들고, ④ L1과 L2의 단어들이 무관할 때보다 유사할 때 어순 유사성의 효과는 더 크다는 점을 발견하였다. 이것은 L1의 전이에 대한 제2언어습득 연구(Cook, 1992·2003; Pavlenko & Jarvis, 2002 등) 결과와 일치한다. 이에 대해 시라이(Shirai, 1992:112)는 컴퓨터는 유사성을 인식하지는 못하므로 유사성에 대한 학습자의 인식이 L1전이를 더 촉진할 가능성이 있다고 하였다.

그런데 코다(Koda, 1989)는 L1과 L2의 유사성에 대해 L1이 중국어이거나 한국어인 학습자들이 L1이 영어인 학습자들보다 일본어 학습을 시작할 때 유리하며, ‘중급과 고급 단계에서 그 격차는 더 커진다’라고 하여 개서(Gasser, 1990)와 상반된 결과를 도출하였다. 이는 L1과 L2의 전이에는 어순과 같은 유형학적 요인 이외에도 학습 동기와 같은 학습자 요인이 관여할 수도 있다는 점을 시사한다.

한편 시라이(Shirai, 1992)는 L1의 전이가 발생하거나 발생하지 않는 조건을 검토했는데, 중간언어에 L1의 전이가 발생하는 조건으로 ① 두 언어 간의 사상(mapping), ② 유표성, ③ 언어 간의 거리, ④ 학습자 특성, ⑤ 인지적 부담, ⑥ 사회언어학적 맥락을 제시하였다.¹⁵⁾

셋째, 제2언어 학습자들 간의 성취도 차이에 대한 설명이다. 제2언어 습득에는 언어적 요인과 언어 외적 요인이 관여하는데 언어 외적 요인으로 나이, 적성, 동기, 태도, 개성, 습득 전략(Larsen-Freeman & Long, 1991; Gass & Selinker, 1994) 등이 언급된다. 인지발달이 상당히 이루어진 후에 시작되는 성인의 제2언어 학습에는 언어 이외의 다양한 인지요인이 전제되므로 성취도나 머릿속사전의 구성에서 학습자 간에 차이가 생길 수밖에 없다.

연결주의와 같은 통합적 인지 모델의 관점에서 이러한 현상은 지극히 자연스러운 것으로 다루어진다. 연결주의는 선천적인 언어습득장치를 인정하지 않으며 제2언어습득에 관여하는 언어 외적 요인들을 전제(홍우평, 1999:10)하므로 제2언어습득에 대한 다차원적 분석을 가능하게 한다.

1.1.3. 연결주의 관점에서 개념 연결의 정의

앞에서 살펴보았듯이 전통적인 관점의 개념이 ‘어떤 사물이나 현상에 대한 일반적인 지식’ 또는 ‘지식 표상의 단위’라고 한다면 연결주의에서

15) 시라이(Shirai, 1992)의 L1의 전이 조건을 조금 더 자세히 설명하면 다음과 같다 (Shirai, 정병철 역, 2021:208-209).

- ① 두 언어 간의 사상(mapping): L1과 L2 간의 사상이 단순하면 전이가 일어나는 경향이 있다.
- ② 유표성: L1과 L2의 무표적인 구조들이 전이되는 경향이 있다.
- ③ 언어 간의 거리: L1과 L2가 유형론적으로 유사하거나 유사하게 인식되면 전이가 잘 일어난다.
- ④ 학습자 특성: 입력이 부족한 환경의 학습자가 더 많은 전이를 보인다.
- ⑤ 인지적 부담: 인지적 부담이 높을 때 더 강력한 전이가 발생한다.
- ⑥ 사회언어학적 맥락: 대화 상대가 학습자의 L1 문화와 비슷한 문화적 배경을 가진 경우 전이가 더 잘 일어난다.

의 개념은 ‘활성화된 뉴런 또는 노드의 양상’으로 정의된다. 이러한 관점을 통합할 때 개념 연결(concept connection)이란 ‘지식을 표상하는 단위이자 양상’이 된다.

연결주의 관점에서 개념은 머릿속사전의 연결망이 특정 입력에 대해 반응하는 방식, 즉 활성화 양상에 따라 달라지며 복수의 노드가 상호 작용하는 과정에서 동적으로 형성된다. 개념 간의 연결은 ‘가중치’를 통해 양적으로 표현될 수 있으며 이 가중치는 학습 과정을 통해 지속적으로 갱신된다. 이는 전통적인 기호주의에서 개념을 독립적인 기호로 처리하는 것과는 대조적이다.

개념이 연결망 안에서 학습과 적응을 반복하는 과정에는 오차역전파(back-propagation)나 군집화(clustering)가 관여한다(Rumelhart et al., 1986:358). 오차역전파란 신경망 내의 노드와 연결선(가중치)을 최적화하는 핵심 알고리즘이다. 실제 뇌의 뉴런처럼 연결주의의 인공 뉴런도 복잡한 연산을 단순화하여 여러 입력에 대해 하나의 출력을 생성한다. 이 출력은 다음 층(layer)의 입력으로 사용되며 이런 식으로 신경망을 구성하게 된다. 출력층에서 생성된 결과와 실제 정답과의 차이, 즉 ‘오차(誤差)’를 계산하고 이 오차를 다시 ‘역(逆)’으로, 즉 뒤로 ‘전파(轉派)’해 가며 각 연결선의 가중치를 수정한다. 예를 들어 언어 모델이 ‘나는 아침에 ()을/를 먹는다’라는 문장의 빈칸을 채우는 것을 목표로 한다고 가정하자. 처음에 모델은 ‘커피’, ‘빵’, ‘밥’ 등 여러 선택지 중 하나를 무작위로 고른다. 실제 정답이 ‘빵’이라면 ‘커피’라고 예측한 모델은 오차가 발생하게 된다. 이 오차를 역으로 전파하면 모델은 ‘나는 아침에’ 다음에 ‘빵’이 올 확률이 높다는 것을 배우게 된다.

연결주의에서 군집화는 일반적으로 신경망을 이용해 유사한 패턴, 특성, 또는 범주를 자동으로 식별하는 과정을 의미한다. 이것은 고전적인 기계학습에서의 군집화 알고리즘과 유사하지만 연결주의에서는 ‘병렬 분산 처리’의 형태로 발생하는 것이 특징이다. 위의 예를 다시 생각해 보면 ‘나는’, ‘아침에’, ‘빵을’, ‘먹는다’라는 단어나 구문이 각각 다른 뉴런 단위에 처리된다. 이러한 단위들은 병렬 분산 처리를 통해 상호 연결되며, 서

로의 출력을 강화하거나 약화하며 조절한다. 이 과정에서 ‘아침 식사를 한다’, ‘아침에는 밥을 먹는 습관이 있다’와 같은 종합적인 의미나 범주가 자동으로 군집화될 수 있다. 이처럼 연결주의의 관점에서는 복잡한 정보도 여러 부분으로 나뉘서 동시에 처리하고 그 결과를 다시 하나로 모아서 이해하게 된다.

연결주의는 빈도와 노출을 기반으로 한 언어 습득을 효과적으로 해석할 수 있으나 추상적 개념과 같은 고차원적인 언어 습득 기제를 충분히 설명하지 못한다(Fodor & Pylyshyn, 1988). 이에 ‘개념 연결’이라는 통합적 관점을 적용하면 이러한 한계를 극복하고 제2언어습득의 다양한 양상을 더욱 세밀하게 이해할 수 있다. 문법 교육은 언어학, 교육학, 심리학, 사회학, 철학 등이 한 방향으로 ‘통섭(統攝, consilience)’을 이룰 때 그 모습이 더욱 선명해진다(구본관, 2009:2). 최근에는 기호주의와 연결주의를 조화롭게 결합한 하이브리드 모델(hybrid model, Bourlard & Morgan, 2012; Lange, 2014; Sun & Alexandre, 2013; Wermter, 1995 등)에 대한 연구도 이어지고 있는데, 이러한 통합적 접근법의 등장은 ‘개념 연결’에 대한 설명력을 강화한다고 할 수 있다.

1.2. 개념 연결의 교육적 위상

개념 연결은 활성화된 뉴런 또는 노드의 양상으로서 인지주의와 연결주의의 장점을 상호 보완적으로 취한 것이라 할 수 있다. 연결주의에서 학습은 단위들(units) 사이의 연결 강도(connection weight) 변화를 통해 표상이 변화하는 것(Plunkett, 1995:37)을 목표로 삼는다. 또한 복잡한 개념은 여러 단위에 분산되어 있으며 각 단위는 다양한 개념을 표현하는데 관계한다. 성공적인 학습을 위해 연결주의는 ‘출력, 명시적 학습, 경험 빈도’를 강조한다. 이러한 점을 염두에 둘 때 개념 연결은 다음의 3가지 측면에서 교육적 위상을 갖는다.

1.2.1. 지식의 연결과 확장

개념 연결은 어휘 간의 연결력을 강화하여 관련 지식을 양적으로 확장할 수 있는 기반을 제공한다. 연결주의의 철학에 따르면 학습은 주로 단어나 개념 사이의 연결을 강화하는 과정으로 볼 수 있다. 이 원칙을 유의어 교육에 적용하면, 학습자의 정서적 어휘 저장소는 유사한 의미 체계를 가진 단어나 그 단어의 이해와 사용과 관련된 속성들이 상호 연결될 것이라고 추론할 수 있다. 이러한 연결이 강화되는 상황에서 하나의 단어를 학습하게 되면 이 과정은 연결망의 다른 끝에 위치하는 단어, 즉 유의어나 관련 지식도 동시에 확장될 가능성이 있다. 예를 들어 ‘많다’라는 단어를 학습하는 과정에서 ‘수 많다’나 ‘풍부하다’와 같은 유의어는 물론이고, ‘적다’와 같은 반의어나, ‘눈이 많다’나 ‘말이 많다’와 같은 관용구에 대한 이해도 동시에 깊어질 수 있다.

또한 연결주의는 인지심리학이나 교육심리학에서 자주 언급되는 ‘지식의 군집화(knowledge clustering)’를 촉진하는 데 도움이 된다. 지식의 군집화는 개별 단어나 개념이 아닌, 연관된 단어나 개념 그룹을 함께 이해하고 기억 저장소에 저장하는 것을 의미한다. 이 과정은 단순히 어휘량을 증가시키는 것을 넘어, 단어나 개념 사이의 섬세한 관계를 파악하고 이를 적절한 문맥에서 활용할 수 있는 능력을 향상할 수 있게 한다. 예를 들어 ‘교수’와 ‘교육’이라는 단어가 어떻게 연결되어 있는지, 그리고 이러한 단어들이 ‘학습’, ‘교사’, ‘학습자’ 등과 어떻게 관련되어 있는지를 이해하는 것이다. 이러한 개념 군집화는 문제 해결과 창의적 사고에서 중요한 역할을 한다. 유의어나 관련 단어가 다양한 문맥에서 어떻게 쓰이는지를 이해함으로써 학습자는 더 복잡하고 추상적인 개념에 대한 이해를 심화할 수 있다. 연결주의적 접근법은 이런 방식으로 유의어 교육에 새로운 차원을 더하며, 학습자가 유의어를 단순히 기억하는 것을 넘어서 실제로 언어 환경에서 적절히 활용하는 능력을 길러 줄 수 있다.

1.2.2. 수용적 지식과 생산적 지식의 강화

개념 연결을 통해 수용 어휘 지식과 생산 어휘 지식을 강화할 수 있다. 연결주의적 접근법에서는 노드 간의 연결 양상이 지식 획득과 처리에 결정적인 역할을 한다. 새로운 지식 요소가 학습 과정에 도입되면 기존의 지식 노드(node)와 상호작용하며 연결되는데, 그 결과 연결 패턴에 대한 인지적 민감성이 증가한다. 이러한 과정에서 학습자는 통사적 규칙이나 제약 조건을 내재화하게 되고, 이로 인해 연결이 강화되면 형태론적 변이형의 생성 가능성을 낮춰 정확성과 적절성을 도모할 수 있다. 예를 들어 ‘친구를 만나다’와 ‘동무를 만나다’, ‘친구가 많다’ 등의 표현은 학습자가 사회적 맥락, 예컨대 친구들의 언어 사용 혹은 팬 미팅에서의 아이돌의 언어 사용을 관찰하며 자연스럽게 습득하게 된다. 이러한 맥락에서 학습자는 해당 표현을 같은 상황에 적용해 볼 가능성이 커지며, 이러한 현상은 곧 연결주의적 접근법으로 설명될 수 있다.

연결주의는 출력(output)에 중점을 두는데, 지식의 내재적 표상을 통해 생산 지식(productive knowledge)을 촉진할 수 있다고 본다(McClelland & Rumelhart, 1981; Rogers & McClelland, 2004). 예를 들어 한국어 학습자가 ‘빠르다’라는 단어를 처음 접하고, 이 단어가 여러 문맥에서 어떻게 사용되는지 관찰한다면 연결주의적 연결망은 ‘빠르다’와 다양한 문맥 및 관련 단어와의 연결을 생성하게 된다. 학습자가 이후에 ‘신속하다’와 ‘재빠르다’라는 유의어를 경험하면 이전에 ‘빠르다’에 대해 학습한 내용을 바탕으로 새로운 유의어들의 의미도 쉽게 파악할 수 있게 된다. 특히 ‘빠르다’와 ‘신속하다’, ‘재빠르다’가 각각 어떤 상황에서 더 적절한지를 알게 되고, 반복 학습으로 개념 연결이 강화되면 이 지식은 생산적인 단계로 까지 이어질 수 있다. 즉 학습자는 적절한 문맥에서 적절한 유의어를 사용하는 능력을 키울 수 있게 되는 것이다. 이는 수용 지식의 강화가 생산 지식의 확장을 촉진할 수 있다는 사례를 제공한다.

1.2.3. 언어 사용에 관한 통합적 접근

개념 연결은 언어적 기호 표상과 빈도 기반의 활성화 양상을 종합적으로 포함한다. 이런 접근법은 언어의 복잡한 구조, 다양한 사용 사례, 사회적 문맥을 광범위하게 다루어 학습자와 교수자에게 도움이 된다.

먼저 학습자는 능동적 경험을 확대할 수 있다. 예를 들어 ‘쌀쌀하다’라는 어휘를 학습한다고 할 때 학습자는 해당 어휘를 뉴스 기사, 드라마 대본, 실제 대화 등 다양한 문맥에서 적용하면서 사용 빈도와 문맥을 능동적으로 경험하게 된다. 이러한 과정을 통해 학습자는 고빈도 구문과 공존하는 어휘를 스스로 인식하게 되며 경험의 반복을 통해 자연스럽게 효과적인 문장 구성 능력을 기르게 되어 학습 효율성을 극대화할 수 있다.

다음으로 교수자는 학습자의 사용 양상을 확인하여 학습 전략을 개발하고 교육과정 설계에 반영할 수 있다. 예를 들어 학습자가 한국어의 높임말에 대한 인식이 부족하다고 판단되면 이러한 내용을 교육과정에 반영하여 높임말에 대한 별도의 수업을 계획할 수 있다. 또한 개념 연결 구조를 통해 학습자가 자주 사용하는 표현이나 변이 양상을 보이는 표현을 직접적으로 파악할 수 있으므로 교수는 이를 바탕으로 학습자에게 적절한 피드백을 제공하거나 효과적인 교수 내용을 준비할 수 있다.

2. 한국어 유의어 교육에서 개념 연결의 이론적 기반

한국어 어휘 교육에서 개념 연결의 중요성은 유의어 교육에도 적용된다. 본 절에서는 한국어 유의어 교육 내용 구성에서 개념 연결의 개념이 필요한 이유를 알아보기 위해 유의어에 관한 일반적인 관점에 대해 정리한 뒤 유의어와 개념 연결의 관계, 개념 연결의 구성 요소에 대해 살펴볼 것이다.

2.1. 유의어에 관한 일반적 관점

2.1.1. 유의어의 개념과 유형

유의관계(synonymy)는 둘 이상의 어휘소가 동일한 의미를 지닐 때 성립되며, 유의관계에 있는 어휘소들을 유의어(synonym)라고 한다. ‘synonymy’라는 말은 그리스어 ‘syn+nymy’에서 유래한 것으로 ‘same+name’을 의미한다(Jackson, 1988:64). 일반적으로 로제(Roget)가 1852년에 펴낸 어휘분류집인 ‘영어 단어와 구문 시소러스(Thesaurus of English Words and Phrases)’에서 ‘synonym’이라는 말이 처음으로 사용된 것으로 알려져 있다.

‘synonym’은 외연과 내포가 동일한 정도에 따라 두 단어가 외연뿐만 아니라 내포까지 완전히 동일한 관계를 인정하는 관점과 완전한 동의관계를 인정하지 않는 관점으로 대별된다. 전자의 입장을 지지하는 사람들은 ‘synonym’을 ‘동의어(同義語 또는 同意語)’라고 표현하고, 후자의 입장을 지지하는 사람들은 ‘유의어(類義語 또는 類意語)’로 표현한다.¹⁶⁾

그러나 어휘의 의미는 출현 환경에 따라 다양하게 해석될 수 있어 단

16) 김진식(1990:26-32)에서는 이 두 입장을 더욱 세분하여 제시한다.

(1) 완전한 동의관계를 인정하는 입장(‘synonymy’를 동의관계와 유의관계로 구분하는 입장)

① 동의어(同義語), 유의어(類義語) 구분설: 김대식(1980), 김용석(1981), 허웅(1984)

② 동의어(同義語), 유사어(類似語) 구분설: 김종택(1970)

③ 순수유의어(純粹類義語), 의사유의어(擬似類似語) 구분설: 남성우(1972)

④ 엄밀한 동의어(同義語), 느슨한 동의어(同義語) 구분설: 양태식(1984)

⑤ 동의적 유의어(同義的類義語), 유의적 동의어(類義的同義語) 구분설: 최보일(1978)

(2) 완전한 동의관계를 인정하지 않는 입장(‘synonymy’를 유의관계로 보는 입장)

① 유의어(類義語)설: 이승녕(1971), 이승명(1972), 이용주(1972), 김광혜(1989)

② 동의어(同義語/同意語)설: 최창렬(1981), 김진우(1985), 심재기(1985)

③ 유의어(類義語) 또는 동의어(同義語)설: 이을환(1963)

어 쌍 가운데 외연과 내포가 완전히 동일한 단어는 매우 드물거나 이론적으로 존재하지 않는다는 견해가 우세하다(김광해, 1995; 김준기, 2000; 민현식, 2019; 이승명, 1972; 이광호, 1992 등). 이에 본 연구에서는 후자의 입장에 따라 ‘synonym’은 ‘유의어’, ‘synonymy’는 ‘유의관계’라고 기술할 것이다.

유의어의 개념에 대해 울만(Ullman, 1957:108)은 “두 개 이상의 말이 동일한 의미를 갖거나 상호 관계를 가리키는 것”이라고 하였으며 웹스터 유의어 사전(Webster’s New Dictionary of Synonyms, 1942, 1973)은 “둘 이상의 어(語)가 서로 같거나 거의 비슷한 뜻을 가진 경우”라고 정의한다. 또한 국립국어연구원(2000:428)에서는 “개념적 의미와 연상적 의미, 문체적 의미가 같거나 비슷해 보이는 단어들이 의미는 거의 유사하나 치환이 불가능한 문맥이 있는 경우”로 본다. 이러한 점을 종합하면 유의어는 ‘개념적 의미와 연상적 의미, 문체적 의미가 같거나 비슷한 두 개 이상의 말’이라고 정의할 수 있다.

그런데 한국어교육 분야에서 유의어는 일반적인 관점보다 더 광범위하게 정의된다. 문금현(2004:3)은 유의어의 일반적인 개념을 “동일한 언어 내에서 둘 이상 단어가 서로 거의 비슷한 뜻을 가진 경우나 핵심적 의미가 같거나 거의 같은 단어들”이라고 하면서도 “외국인 학습자를 대상으로 한 한국어 유의어의 개념은 한국인을 대상으로 했을 때와 달리 좀 더 폭넓게 정의할 필요가 있다.”라고 하였다. 유현경과 강현화(2002:246)는 외국인 학습자에게 유의어는 완전 동의어와 부분 동의어를 모두 포함하는 개념으로 사용하는 것이 일반적이라고 하면서 유의어를 “(주로 기본 의미가) 의미적으로 중첩되거나 포함되는 부분이 있는 두 개 이상의 어휘”로 정의하고, ‘유의관계’보다 범위가 확장된 ‘유사관계’ 어휘 교육의 필요성을 제안하였다. 이처럼 한국어교육에서 유의어의 개념은 일반적인 개념보다 폭넓게 정의되며, 그 범위 역시 더 확장되기도 한다.

유의어는 그것을 보는 시각에 따라 여러 가지 유형으로 분류된다. 먼저 전통 의미론의 관점에서 울만(Ullmann, 1957)은 문맥 내 두 어휘소의 대치 가능 정도에 따라 순수 유의어(pure synonym)와 의사(擬似) 유의

어(pseudo-synonym)로 구분하였으며, 블룸필드(Bloomfield, 1949)는 전체 유의어(total synonym)와 부분 유의어(partial synonym)로 구분하였다(이승명, 1972:157-158). 올만의 순수 유의어는 어떤 문맥 속에서도 동일한 감정 가치로 치환할 수 있는 경우를 말하며, 의사 유의어는 어떤 경우에는 치환할 수 있으나 어떤 경우에는 치환 불가능하여 치환하면 의미가 달라지는 경우를 말한다. 블룸필드의 구분은 올만의 것과 같다고 보기 어렵지만, 양자의 분류는 서로 비슷한 것이라 할 수 있다.

인지언어학의 관점에서는 크루즈(Cruse, 2000:157)가 제시한 척도가 가장 일반적으로 받아들여지는데(Maja, 2009:195), 그는 어휘소의 일치 여부에 따라 절대 유의관계(absolute synonymy), 인지 유의관계(cognitive synonymy), 근사 유의관계(near-synonymy)로 구분하였다.

절대 유의관계는 모든 문맥에서 두 개 이상의 어휘소의 모든 의미가 완전히 일치하는 것이다. 그러나 절대 유의관계에 있는 어휘소 중 일부는 기능이나 사용성이 점차 소멸하거나 무시되며, 모든 맥락에서 완벽한 상호 대체성을 입증하기는 어려우므로 절대 유의관계의 존재는 사실상 불가능하다고 할 수 있다(Cruse, 2000:157).

인지 유의관계는 절대적으로 같은 두 개의 어휘가 없다고 가정할 때 대부분의 의미론자가 유의어로 간주하는 것이다. 라이온스(Lyons, 1981)의 기술 유의관계(descriptive synonymy)나 머피(Murphy, 2003)의 의의 유의관계(sense synonymy)와 같은 개념이다. 이것은 불완전한 유의관계(incomplete synonymy)(Lyons, 1981)나 비절대적 유의관계(non-absolute synonymy) 또는 부분 유의관계(partial synonymy)(Lyons, 1995)로 설명되기도 한다.

- (1) ㄱ. liberty(자유) : freedom(자유)
 ㄴ. hide(감추다) : conceal(은폐하다)

(1)은 비격식적 표현과 격식적 표현 사이의 인지 유의관계를 보여주는 예시이다. (1 ㄱ)은 명사, (1 ㄴ)은 동사의 사례이며, 각각 전자가 비격식적

표현이고 후자가 격식적 표현을 의미한다.

근사 유의관계는 의미가 상대적으로 가깝거나, 더 또는 덜 유사한 어휘이다. 의미와 감각이 겹치기는 하지만 완전히 동일하지는 않으며(Murphy, 2003:155) 인지 유의관계와 달리 특정 맥락에서 대조를 이룰 수 있다(Cruse, 2000:159). 근사 유의관계는 대부분의 어휘가 하나의 사전 항목 아래에 나열되지만, 인지적 동의어로 간주되지 않는 경우에는 주로 시소러스나 유의어 사전에서 발견할 수 있다(Maja, 2009:195).

(2) ㄱ. mist(얇게 낀 안개) : fog(짙은 안개), stream(시내) : brook(개울)

ㄴ. He was killed, but I can assure you he was NOT murdered,
madam(그는 죽었습니다. 하지만 그가 살해된 것은 아니라고
확신합니다, 부인).

ㄷ. govern(통치하다) : direct(지휘하다), control(통제하다),
determine(결정하다), require(요구하다)

(2)는 근사 유의관계의 예시이다. (2ㄱ)은 안개의 농도나 물길의 크기와 같은 정도의 차이에 의한 유의관계를 보여주는 명사이며, (2ㄴ)은 문장 내에서 대조되는 의미가 나타난다. (2ㄷ)은 어떤 형태의 영향력이나 권위의 행사와 관련된 동사이다. 유의관계에 있는 단어를 선택하는 과정에는 맥락과 상황이 반영되며, 이를 통해 다양한 상황에서 언어 사용의 유연성을 확인할 수 있다.

본 연구에서 1차적으로 연구의 범위로 삼는 유의어는 ‘근사 유의관계’에 가깝다. 이는 한국어교육에서의 유의어 개념이 일반적인 유의어보다 확장된 형태를 취하고 있기 때문이며, 유의어 사전에 등재된 항목을 분석 대상으로 삼아 연구의 신뢰성을 강화하기 위한 것이기도 하다. 그러나 머릿속사전의 전체 연결망을 통해 연결 양상이나 기제를 해석할 때는, 구나 절 같이 유의어 사전에 등재되지 않은 단위들도 다루게 되므로 ‘인지 유의관계’의 관점을 취하게 될 것이다. 이상의 내용을 정리하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 유의어의 유형

연구자	분류			
Ullmann (1957)	순수 유의어 ¹⁷⁾ (pure synonym)		의사 유의어 (pseudo-synonym)	
Bloomfield (1949)	전체 유의어 (total synonym)		부분 유의어 (partial synonym)	
Cruse (2000:157)	절대 유의관계 (absolute synonymy)		인지 유의관계 (cognitive synonymy)	근사 유의관계 (near-synonymy)
Lyons (1981:148)	절대 유의관계 (absolute synonymy)	완전 유의관계 (complete synonymy)	기술 유의관계 (descriptive synonymy)	근사 유의관계 (near-synonymy)
Murphy (2003:146)	완전 유의어 (full synonyms)		의의 유의어 (sense synonyms)	근사 유의어 (near-synonyms)

2.1.2. 유의어의 형성 원인

유의어의 형성 원인은 언어 외적 요인과 언어 내적 요인으로 나누어 볼 수 있다. 언어 외적 요인은 언중의 다원적 표출 욕구, 유추 및 비유, 완곡어법·존비어·강조법 등에 의해 상이함을 보일 때와 관련된 것이고 언어 내적 요인은 방언의 개입, 외래어의 유입, 파생어의 생성, 음운론적 요인, 동음 회피 등 지칭, 내포, 외연이 어휘 사이에서 상이함을 보일 때와 관련된 것이다(문금현, 1989:10-11, 최은규, 1985:9).

김진식(1991)에서는 유의어의 형성 원인을 언어 외적 요인과 언어 내적 요인으로 나눈 것은 동일하나, 언어 외적 요인은 심리적 요인(은유, 완곡어법, 유추, 혼태, 환유)과 사회적 요인(사회제도, 사회계층, 지역사

17) 문맥상 ‘순수 동의어’라는 용어가 더 적합할 수도 있으나 본 절의 서두에서 ‘synonym’을 ‘유의어’로 사용하기로 하였으므로 여기에서도 같은 용어를 사용하기로 한다. 이 표에 사용된 다른 용어들의 번역도 마찬가지이다.

회)으로 나누고 언어 내적 요인은 언어적 요인(민간어원, 한자어의 고유 어화, 음성 간섭, 생략)과 외국어의 영향(한자어, 기타 외국어)으로 세분 하기도 하였다. 결국 유의어는 개인, 사회, 언어에 걸친 다양한 요인에 의해 형성된다고 할 수 있다.

김광해(1995:256-261)에 따르면 유의관계는 통사·의미·교체와 관련된 3가지 원칙을 만족해야 성립될 수 있다. 먼저 통사적 원칙이란 두 개 이상의 단어들에서 유의관계가 성립하기 위해서는 그 단어들의 통사 범주가 동일해야 한다는 것이다. 명사와 형용사, 명사와 동사처럼 문장 속 위치나 통사적 기능이 다른 경우에는 유의어로 다룰 수 없다. 한국어의 경우 접미사를 통해 상당수의 파생어를 생성할 수는 있으나 이렇게 하여 통사 범주가 달라져 버린 어휘들도 동일한 유의어군이 되지 못한다.

다음으로 의미적 원칙이란 두 개 이상의 단어들에서 유의관계가 성립하기 위해서는 두 개 이상의 단어들이 하나 이상의 의미 요소(elementary meaning)를 공유하고 있어야 한다는 것이다. 의미 요소란 웹스터 사전(Webster's Dictionary, 1976)에서 채택하는 유의어 선정 원칙에서 사용된 술어로서 사전 뜻풀이의 핵심어를 <표 6>과 같이 도표 형식으로 만들었을 때 세로로 구분되는 항목을 가리킨다. 예를 들어 ‘바보’의 유의어에 대해 <표 6>과 같이 의미 요소의 분석표를 작성하고 거기에 대입될 수 있는지를 살펴보면 유의관계를 판단할 수 있다.

<표 6> 의미적 원칙의 적용 사례(김광해, 1995:259)

어리석은	사람	놀림
다른 사람에 비해 부족한		

마지막으로 교체 원칙이란 두 개 이상의 단어 간에 유의관계가 성립되기 위해서는 그 단어들이 최소한 하나의 문장에서 그 전체의 진리치가 유지되는 상태로 교체될 수 있어야 한다는 것이다. 앞서 제시한 두 개의 원칙이 충족되면 세 번째 조건도 자연스럽게 성립된다.

2.1.3. 유의어의 의미 변별

울만(Ullman, 1957:107-109)은 유의어의 본질을 ‘명칭의 관습성’과 ‘의미의 모호성’으로 설명한다. 전자는 유의어의 명칭과 의미 사이에는 필연성이 존재하지 않으며 명칭에 대한 언중의 명시적·묵시적 승낙을 내포한다는 것을 의미한다. 후자는 유한한 언어가 무한한 사상(事象)을 표현하다 보면 의미가 모호해질 수밖에 없다는 것을 뜻한다(김진식, 1991:16).

언어의 의미 관계는 일대일의 대응 관계를 이루기도 하지만, 하나 이상의 명칭이 하나의 의미에 연결되거나 하나 이상의 의미가 하나의 명칭에 연결되기도 한다. 하나 이상의 명칭이 하나의 의미에 연결되면 ‘유의어’가 되고, 하나 이상의 의미가 하나의 명칭에 연결되면 ‘다의어’가 된다. 유의어의 관점에서 어떤 의미를 표현하고자 할 때 사용할 수 있는 어휘는 다양하며, 선택하는 어휘에 따라 의미가 달라질 수 있으므로 의도에 맞는 어휘를 적절하게 선택하는 것이 중요하다.

유의어의 이해와 사용은 한국어 모어 화자에게도 쉽지 않은데 학습자에게는 더 큰 어려움으로 다가온다. 일반적으로 언어 습득 수준이 높아질수록 학습자들은 학습해야 할 어휘의 양이 급격히 증가하는데 유의어의 경우 의미가 비슷하더라도 상황에 따라 용법이 달라질 수 있으므로 이 두 어휘 간의 의미와 기능적인 차이를 이해하는 것이 중요하다(리유·김영주, 2018:75).

유의어의 선택에는 의미 변별이 관여한다. 리치(Leech, 1974:10-27)는 의미의 유형을 크게 ‘개념적 의미(conceptual meaning)’, ‘연상적 의미(associative meaning)’, ‘주제적 의미(thematic meaning)’로 나누고, 연상적 의미는 다시 ‘함축적 의미(connotative meaning)’, ‘문체적 의미(stylistic meaning)’, ‘정서적 의미(affective meaning)’, ‘반사적 의미(reflected meaning)’, ‘언어적 의미(collocative meaning)’로 나누어 총 7가지로 분류하였다. 개념적 의미는 논리적, 인식적, 외연적 의미를 나타내며, 이는 단어 간의 유의관계 분석에서 기본적인 요소가 된다. 주제적 의미는 어순과 강조 등의 언어 조직 방식을 통해 전달하는 의미를 말한

다. 예를 들어 ‘밥을 먹고 물을 마신다’라는 문장의 어순을 ‘물을 마시고 밥을 먹는다’로 바꾸는 것이 바로 이 주제적 의미의 예에 해당하는데, 어순의 변화나 강조가 단어의 본질적인 의미를 변경하지 않는다는 점에서 유의관계 분석에는 직접적으로 영향을 미치지 않는다. 연상적 의미는 개념적 의미와 달리 유동적이고 부수적인 의미를 가리킨다. 이 중 함축적 의미는 언어(음성 형식)로 직접 표현되지는 않지만, 간접적으로 파악할 수 있는 전달 가치를 의미한다. 예를 들어 ‘그 사람의 말은 달콤했다.’라는 문장에서 ‘달콤하다’라는 표현은 말에 대한 직접적인 의미라기보다는 그 사람의 말이 ‘좋았다’라는 것을 간접적으로 표현하는 것으로 볼 수 있다. 문체적 의미는 언어 사용의 사회적 상황에서 소통되는 의미, 즉 어떤 특정 언어형식이 일정한 사회적 장면 속에서 쓰일 때 갖는 의미이다. 예를 들어 부부 사이에서 사용되는 ‘당신’과 낯선 사람과의 싸움 장면에서 사용되는 ‘당신’은 같은 호칭어라고 해도 장면에 따라 의미가 다르다. 정서적 의미는 화자의 감정과 태도가 언어에 담겨 있는 경우를 말하며, 반사적 의미는 하나의 언어형식이 여러 가지의 개념적 의미를 중의적으로 가지고 있을 때 청자가 화자의 의도와 다르게 이해하는 경우가 있는데 이러한 경우를 말한다. 언어적 의미는 이웃하는 단어, 즉 언어 요소의 통합적 관계에서 전달되는 문맥적 의미를 말한다.

유의어는 오랜 시간 계속해서 함께 쓰이며 경쟁하다가 하나는 계속해서 쓰이고 다른 하나는 점차 사라지게 된다(신현숙·김영란, 2012:70). 이때 유의어가 함께 쓰인다는 것은 단어 사이에 어느 정도의 의미 차이가 존재한다는 말이다. 유의어 간의 의미 차이에 대해 콜린슨(Collinson, 1939:61-62)은 일반성, 강도, 감정, 도덕적 중립성, 전문성, 문체(구어와 문어), 지역성, 대상에 따라 9가지 유형으로 제시하였고¹⁸⁾, 김광해

18) 콜린슨(Collinson, 1939:61-62)의 유의어의 의미 차이에 대한 9가지 유형은 다음과 같다.

- | | |
|----------------|----------------------|
| ① 한쪽이 더 일반적이다. | ② 한쪽이 더 강하다. |
| ③ 한쪽이 더 감정적이다. | ④ 한쪽이 더 도덕적으로 중립적이다. |
| ⑤ 한쪽이 더 전문적이다. | ⑥ 한쪽이 더 문어적이다. |
| ⑦ 한쪽이 더 구어적이다. | ⑧ 한쪽이 더 방언적이다. |

(2004:203)는 사회언어학적, 의미론적, 화용론적, 언어 발달, 문화적 기준에 따라 11가지 유형으로 분류하였다. 김광해(2004)의 분류를 제시하면 다음과 같다.

(3) 김광해(2004)의 유의어의 유형

- ㄱ. 높임말: 한쪽이 높이는 의미를 지니는 말로 공대어 또는 경어
예) 어머니 : 모친, 어머니 : 자당, 밥 : 진지
- ㄴ. 낮춤말: 한쪽이 낮추는 의미를 지니는 말로 하대어
예) 어머니 : 어미
- ㄷ. 비유적 표현: 한쪽이 의미를 비유적으로 표현하는 경우
예) 예쁘다 : 꽃답다, 예쁘다 : 꽃같다
- ㄹ. 속어: 한쪽이 속된 용법으로 사용하는 말
예) 화나다 : 붓다, 화나다 : 골오르다, 화나다 : 화딱지나다
- ㅁ. 완곡어: 한쪽이 의미를 완곡하게 전달하는 경우
예) 변소 : 작은집, 변소 : 먼데
- ㅂ. 특수어: 한쪽이 특수한 언어 사회나 계층에서 사용되는 말, 전문어 포함
예) 호랑이 : 취도, 호랑이 : 도루발이(심마니들의 은어)
- ㅅ. 유아어: 유아들이 사용하거나 유아들을 대상으로 사용되는 말
예) 밥 : 맘마, 과자 : 까까
- ㅇ. 준말 : 한쪽이 줄어든 말인 경우
예) 보증수표 : 보수, 슈퍼마켓 : 슈퍼
- ㅈ. 방언: 방언에서 사용되는 어휘인 경우
예) 호주머니 : 호주무이(경상), 호주머니 : 갯짐(전라)
- ㅊ. 정감적 표현: 한쪽이 정서적 감정을 전달하는 표현인 경우
예) 달 : 상아, 달 : 소아, 달 : 옥륜
- ㅋ. 외래어: 한쪽이 외국에서 들어온 말인 경우
예) 모눈종이 : 그래프용지

⑨ 한쪽이 더 어린이말이다.

한편 어휘의 의미와 관련하여 구조주의의 어휘장 이론에서는 실세계와 언어 공동체를 이어주는 ‘중간세계’를 가정한다. ‘중간세계’는 훔볼트(Humboldt)에서 거론되기 시작하여 바이스게르버(Weisgerber)에서 이론적 기반을 다지게 된다(최경봉, 2015:135). 예를 들어 ‘책상’이라는 단어가 있을 때, 의식과 대상물 사이에서 작용하는 책상의 수는 매우 다양하다. 여기서 ‘책상’이라는 개념은 실재하는 책상들과 관련하여 중간세계에서의 사고 형태, 즉 개념 화자가 가리키는 것으로, 이러한 사고 형태는 개인적으로 창조하는 것이 아니라 모어로부터 습득된다고 여겨진다.

중간세계의 개념은 기호론에서도 등장한다. 오그던과 리처즈(Ogden & Richards, 1946)가 제안한 ‘의미의 기호 삼각형(semiotic triangle)’은 지시 대상(referent)과 개념(concept), 기호(symbol)로 구성된다. 여기서 지시 대상은 실세계의 사물이고, 개념은 중간세계이며, 기호는 어휘소와 같은 언어 요소를 나타낸다. 김광해(1998:21-30)는 오그던과 리처즈(1946)의 의미의 기호 삼각형을 참고하여 단어의 의미를 ‘세계 요소, 인간 요소, 언어 요소’로 나누고 <표 7>과 같은 유의어 비교를 위한 틀을 제시하였다.

이 표에서 세계 요소는 어떤 기호가 지시하는 대상의 범위나 그 집합의 존재 양상으로서 ‘외연(extension)’으로도 해석된다. 지시 대상이 비슷한 단어가 두 개 이상 모이면 자연스럽게 유의어군을 이루게 된다.

인간 요소는 ‘적용 범위’와 ‘함축’으로 구분된다. 적용 범위는 그 단어가 실제로 적용되는 상황에 관한 것으로, 누가, 누구를 대상으로, 어떤 상황이나 분야에서, 어떤 관점으로, 무슨 목적으로 하는 말인지 등과 관련되며, 인간이 처한 다양한 상황에 따라 결정된다. 함축은 어떤 단어에 내포하는 감정적인 요소들로, 관습적, 심리적, 문화적 배경과 관련되는 단어에 대한 연상, 느낌을 말한다.

언어 요소는 ‘용법’과 ‘작’으로 구분된다. 용법은 연어나 숙어, 선택제약과 같이 언어 자체에 주목하여 함께 사용하는 단어나 사용상의 제한을 파악해야 하는 것을 가리킨다. 짝은 대립관계에 있는 단어, 즉 반의어를 함께 제시하는 것을 의미한다. 단어에 따라서는 반의어 짝을 갖지 않는 것도 있으나 전통적으로 반의어 짝을 함께 제시하면 의미를 더 쉽게 구

분할 수 있다고 여겨진다(천시권·김종택, 1971:66-72). 그러나 반의어의 존재는 일부 단어에 한정되어 있으므로 유의어의 의미 변별에 반의어를 사용하는 것에 대한 회의적인 시각(김진식, 1991)도 있다.

<표 7> 유의어 비교를 위한 틀(김광해, 1998:21)

항목		자질 요소		예
중심의미 (의미핵)		의미의 중심	• 그 단어의 의미를 포괄할 수 있는 기초어휘가 무엇인가?	1~2천 개의 1차 어휘들
세계 요소	1. 외연	지시 대상의 범위, 집합	• 단어가 가리키는 대상의 범위가 얼마나 되는가?	
인간 요소	2. 적용 범위	주체, 상황, 관점, 목적, 대상	• 누가 쓰는 말인가? • 누구에게 하는 말인가? • 어떤 사회, 분야에서 쓰는 말인가? • 어떤 관점에서 쓰는 말인가?	• 아랫사람이, 윗사람이 • 심마니, 청소년, 유아 • 궁궐, 군대, 교도소 • 방언, 전문어
	3. 함축	감정 가치, 느낌, 연상 의미 등 - 관습적, 심리적, 문화적 배경을 바탕으로 환기시키는 의미	• 무엇을 떠오르게 하는가? • 어떤 느낌을 주는가? • 무슨 목적으로 하는 말인가?	서정적인, 시적인, 정감적인, 무서운, 교양 있는, 부드러운 등
언어 요소	4. 용법	용법, 문법적 제약	• 어떤 말과 함께 등장하는가? • 어떤 문법적 제약을 받는 말인가?	• 연어 • 선택제약
	5. 짝	반의, 반대, 대립 관계	• 어떤 말과 짝을 이루는가?	• 반대말

한편 신명선(2011:86-87)에서는 오그던과 리처즈의 의미 삼각형을 변형하여 어휘 교육 내용의 유형화를 위해 연구자들이 취할 수 있는 3가지 관점을 ‘사회’, ‘인지(인간)’, ‘언어’로 제시하였다. 사회와 인지는 인간이 언어를 통해 특정 세계와 상호작용하는 방식을 기능주의적으로 접근하는 것을 말하며, 인지와 언어는 인간이 기호를 통해 표현하는 언어 세계에 대해 구조주의적으로 다루는 것을 뜻한다. 또한 언어와 사회는 언어와 사회 간의 관계를 비판적으로 고찰하는 것을 의미한다.

문금현(2004)은 한국어교육에 적합한 유의어의 의미 변별 기준을 다음과 같이 단계별로 제시하였다.

1) 1단계 의미 변별 기준

- (1) 어종의 차이 - ① 고유어:한자어 ② 고유어:외래어 ③ 한자어:외래어
- (2) 사용 빈도의 차이 - 저빈도어:고빈도어

2) 2단계 의미 변별 기준

- (3) 적용 범위의 차이 - 전문어:일상어
- (4) 지시 범위의 차이 - 광범위:소범위
- (5) 표현상의 차이 - ① 경어·비어:평어 ② 줄임말:본딧말
- ③ 구어:문어 ④ 강조:평조적 표현

3) 3단계 의미 변별 기준

- (6) 결합 구성의 차이

4) 4단계 의미 변별 기준

- (7) 내포 의미의 차이

문금현(2004)의 변별 기준이 의미하는 바는 김광해(1998)와 신명선(2011)의 국어학적 관점과도 관련된다. 지금까지의 내용을 교육 내용의 유형화 관점에서 종합하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 유의어 교육 내용의 유형화를 위한 일반적 관점

김광해 (1998)		신명선 (2011)	문금현 (2004)	
중심의미 (의미핵)		-	-	
세계 요소	1. 외연	사회	지시 범위의 차이	광범위:소범위
인간 요소	2. 적용 범위	인지(인간)	어종의 차이	고유어:한자어 고유어:외래어 한자어:외래어
			사용 빈도의 차이	저빈도어:고빈도어
			적용 범위의 차이	전문어:일상어
			표현상의 차이	경어·비어:평어 줄임말:본딧말 구어:문어 강조:평조적 표현
	3. 함축		내포 의미의 차이	-
언어 요소	4. 용법	언어	결합 구성의 차이	-
	5. 짝		-	-

유의어에 관한 이상의 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 유의어는 두 개 이상의 말이 유의 관계에 있을 때 성립되며 어휘소가 완전히 동일한 경우는 찾기 힘들다.

둘째, 유의어는 언어 외적 요인과 언어 내적 요인과 같은 개인, 사회, 언어에 걸친 다양한 요인에 의해 형성된다.

셋째, 유의관계가 성립되기 위해서는 두 개 이상의 단어가 같은 통사범주와 하나 이상의 의미 요소를 공유하고 있어야 한다.

넷째, 유의어는 하나 이상의 명칭이 하나의 의미에 연결된 것으로, 그것을 사용할 때는 의미 변별을 통해 올바르게 선택할 수 있어야 한다. 의미의 변별에는 세계 요소, 인간 요소, 언어 요소가 관여한다.

그런데 유의어에 관한 기존 연구는 언어의 발생 환경에 초점을 두고

있으며, 그것이 학습자 머릿속사전에 어떻게 존재하는지, 그러한 존재 양상에 영향을 미치는 것이 무엇인지에 대한 관심은 상대적으로 부족해 보인다. 이에 본 연구에서는 유의어가 학습자 머릿속사전에 존재하는 양상을 탐구하고자 한다. 그런데 이것을 분석하기에 앞서, ‘개념 연결’이라는 관점과 유의어 교육이 어떻게 연관될 수 있는지를 살펴보고자 한다. 본 장의 1.1에서 개념 연결이 제2언어 학습과 어떤 관계가 있고, 그것이 교육적으로는 어떤 지위를 갖는지 알아보기는 했으나 이것이 유의어 교육과는 어떻게 관련되는지 초점화해 살펴볼 필요가 있다고 판단되었기 때문이다. 다음 절에서 이러한 물음에 대한 해답을 찾아보기로 한다.

2.2. 유의어와 개념 연결의 상호 관계

학습자가 어휘를 풍부하게 사용하는 데는 표현 어휘의 ‘선택적 속성’이 관여한다. 이것은 “표현 의도를 실현하기 위해 사용할 수 있는 여러 표현 어휘 중 하나의 단어를 선택하여 사용하는 것(강보선, 2013:23)”으로서 유의 관계에 있는 어휘망 내에서 발생한다는 특성이 있다(박종미, 2014:7). 이는 학습자가 이해어휘로 가지고 있는 유의어를 더 쉽게 ‘선택’하여 사용할 수 있도록 해야 한다는 점을 시사한다.

머릿속사전의 어휘는 서로 관계를 이루어 그물 형태로 존재하므로 자연스럽게 ‘연결’로 이어진다. 개념 연결의 정의와 특성, 교육적 위상에 대해서는 본 장의 1.1에서 다루었으므로 여기에서는 유의어에 초점을 맞춰 바로 논의하고자 한다. 주지하다시피 우리가 논의하는 ‘개념 연결’의 기반이 되는 핵심 이론 중 하나는 ‘연결주의’이다. 본 연구에서는 특히 분산적 접근(distributed approaches)에 주목하는데, 가서(Gasser, 1990:181-182)는 분산 연결망의 속성으로 ‘우아한 성능 저하’, ‘다양한 지식의 상호작용’, ‘차등화된 표상’, ‘기억 용량의 고정’, ‘자동 일반화 및 규칙과 유사한 행동’이라는 다섯 가지 개념을 제시한다. 각 속성은 한국어 유의어 교육과 연관성이 높아 보이는데 어떤 점에서 그런지 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 우아한 성능 저하(Graceful degradation)이다. 연결망은 견고하며 우아하게 저하된다. 입력이 불완전하거나 변이형으로 나타나거나 기존 연결망의 일부가 훼손되더라도 전체 연결망은 유지된다. 이것은 학습 초기의 한국어 학습자가 ‘점심에 생선(√생선) 구이를 먹었어요.’와 같이 형태적·의미적·통사적으로 완벽하지 않은 내용을 포함하는 문장을 생성할 가능성은 충분하며 관련 지식 일부를 잊어버리더라도 어느 정도의 문장을 생산할 수 있다는 것으로 해석된다. 제2언어습득의 관점에서 이것은 셀린커(Selinker, 1972)가 제안한 중간언어(interlanguage)와도 유사하며 언어 습득 과정에서 나타나는 자연스러운 현상이라고 할 수 있다.

둘째, 차등화된 표상(Graded representation)이다. 입력된 개념들은 연결망의 다양한 범주에 속하며 학습이 반복될수록 출력은 계속해서 진화한다. 또한 개념은 복잡한 방식으로 자유롭게 혼합된다. 예를 들어 ‘차갑다’라는 단어가 있을 때 이것은 ‘춥다’와 유의어로 다룰 수 있다. 그러나 ‘차갑다’라는 말은 날씨뿐만 아니라 성격이나 태도가 냉담하다는 것을 의미하기도 하므로 문맥에 따라 그 뜻이 다르게 해석될 수 있다. 또한 ‘곧’, ‘빨리’, ‘신속히’, ‘급히’ 등의 단어는 유의관계에 있지만 각각 다른 정도의 속도나 중요성을 나타낼 수 있다. ‘좋아하다’라는 표현을 학습한다고 할 때 처음에는 기본적인 의미와 맞춤법, 발음 등을 익히다가 학습을 거듭하면서 함께 쓰이는 표현(예: 여행을 좋아해요), 대체할 수 있는 표현(예: 여행을 즐겨요), 통사적 제약(예: 저는 한국 드라마를(√드라마를) 좋아해요), 문체(예: (발표 상황에서) 저는 여행을 좋아합니다, (수필 쓰기에서) 나는 여행을 좋아한다) 등의 지식을 추가하게 된다. 이러한 표상의 차이는 학습자의 경험과 문맥에 따라 출력이 진화할 수 있다.

셋째, 기억 용량의 고정(Fixed memory size)이다. 지식은 연결망의 연결에서 공유되므로 새로운 지식을 추가할 때 반드시 새로운 단위와 연결되어야 하는 것은 아니다. 예를 들어 ‘만끽하다’, ‘즐기다’ 등의 단어에 익숙한 학습자가 ‘누리다’라는 단어를 새로 학습할 때, 이 단어는 기존의 ‘만끽하다’, ‘즐기다’ 등으로 구성된 연결망의 군집에 통합될 수 있다. 또한 새롭게 통합된 ‘누리다’는 ‘행복’, ‘자유’, ‘을/를’과 같은 선행 학습 단

위들과 연결되어 의미 변별에 활용될 수 있다.

넷째, 자동 일반화 및 규칙과 유사한 행동(Automatic generalization, rule-like behavior)이다. 연결망에 특정 지식이 입력되면 연결망의 곳곳에서 동시에 관련 지식의 범주가 형성된다. 그러나 이러한 일반화는 연결망에 명시적으로 드러나지 않으며 처리 중에 필요에 따라 발생한다. 예를 들어 기존의 지식과 갱신된 지식을 연결하여 품사에 따른 통사 구조(명사+을/를 동사), 어휘 관계 및 유사 표현(좋아하다=즐기다), 이형태(자음으로 끝나는 말+를, 모음으로 끝나는 말+을), 사용 목적에 따른 문체의 차이(구어와 문어, 격식체와 비격식체) 등에 대한 개념 범주를 동시에 재구성하여 일반화하게 된다. 이때 ‘명사+을/를’과 ‘좋아하다’의 입력이 자주 반복되면 ‘명사+을/를 좋아하다’라는 새로운 범주를 구성할 수 있다. 또한 일본어권 학습자의 경우 모어의 영향¹⁹⁾으로 ‘한국 드라마가 좋아해요’와 같은 불완전한 문장을 자주 생성하는데 학습자의 연결망에는 한국어와 일본어에 대한 대조 지식이 포함되어 있을 것으로 추정할 수 있다. 이때 지식의 양이나 질에 영향을 미치는 것이 바로 ‘학습’이다.

다섯째, 다양한 지식의 상호작용(Interaction of multiple sources of knowledge)이다. 연결주의 체계는 다중 노드 간의 병렬 활성화와 확산을 통해 정보를 통합하며 작동한다. 이 과정에서 여러 출처에서 제공된 지식이 상호작용하게 된다. 예를 들어 ‘나는 여행을 즐긴다’라는 의미의 격식체 구어 문장을 생성한다고 가정하자. 이때 형태적·의미적·통사적 지식이 동시에 관여하는데, 곳곳에서 활성화되는 ‘나’, ‘저’, ‘여행’, ‘여행하는 것’, ‘즐긴다’, ‘즐거워요’, ‘즐깁니다’, ‘즐김’, ‘좋아하다’, ‘자주 하다’, ‘자주 가다’와 같은 표현들이 문장 생성의 목적에 맞게 통합되는 상호작용 과정을 거쳐 ‘저는 여행을 즐깁니다’와 같은 최종 문장을 만들게 된다. 만약 ‘즐기다’ 대신 연결망 내의 같은 군집에 연결되어 있을 것이라 가정되

19) 일본어로 한국어의 조사 ‘을/를’은 ‘を’에 해당하고 ‘좋아하다’는 ‘好きだ’가 된다. 이 두 개를 결합한 표현인 ‘을/를 좋아하다’는 ‘を好きだ’가 될 것으로 예상되나 올바른 표현은 ‘が好きだ’가 된다. ‘が’는 한국어 조사 ‘이/가’에 해당하는 것이다. 이로 인해 일본어권 학습자가 ‘좋아하다’라는 단어를 사용하여 문장을 구성할 때 ‘비빔밥가 좋아하다’와 같은 불완전한 문장을 자주 생성한다.

는 ‘만끽하다’를 선택한다면 ‘자유를 만끽하다’나 ‘전원생활을 만끽하고 있다’와 같이 그것의 대상이 달라질 수 있다. 이때 역시 문장의 구성 성분들이 동시에 활성화되어 문장이 생성될 때까지 상호작용을 반복한다.

2.3. 개념 연결의 구성 요소

2.3.1. 형식적 측면: 연결망 구성소

단어는 독립적으로 존재하는 것이 아니라 다른 단어와의 관계 속에서 ‘기억’되고 ‘선택’되고 ‘해석’되며 존재한다. 이때 다른 단어와의 관계를 의미 관계(semantic relation)라고 한다(최형용, 2019:16). 우리가 문장을 말할 때 저장된 문장을 꺼내 쓰지 않는다. 단어(또는 어휘화된 구)를 의미기억 속에서 꺼내고 이 단어들에 통사 규칙을 적용하여 새로운 문장을 만든다. 이때 통사 규칙은 절차기억 속에 있다가 의식되지 않은 채 자동적으로 인출되어 작동한다. 단어와 같은 어휘항목이 ‘대상(object)’으로서 기억되는 반면 통사 규칙은 대상들을 ‘연결(link)’하는 절차로서 기억된다(채현식, 2013:43).

개념 연결의 형식적 구성 요소는 연결망의 구성 요소와 관련지어 생각할 수 있다. 연결망의 구성에는 본질적으로 연결소, 연결 양상, 출력, 활성화되는 규칙, 경험 등이 중요한 역할을 한다.

연결소는 언어적 표상의 기본 단위로 개별적 혹은 공통적 의미를 지니고 있다. 이러한 연결소는 연결 양상을 형성하는 기반을 제공한다.²⁰⁾ 이 연결은 정보의 흐름과 처리 방식을 결정하며 다양한 경험에 따라 유동적으로 변화할 수 있다. 출력은 이러한 연결 양상과 연결소의 상호작용을 통해 생성되는 결과물로, 예를 들어 언어 생성, 문제 해결 등의 다양한 인지 활동을 포함할 수 있다. 활성화되는 규칙은 연결 양상과 출력 사이의 상호작용을 규제하는 원리를 말하며 이는 연결의 강도나 방향성을 결

20) 어휘 의미론에서의 어휘는 흔히 단어들의 집합으로 일컬어지며 이때 단어는 어휘소(lexeme)와 비슷한 의미로 쓰인다(김광해, 1993:39).

정짓는 중요가 요소가 된다. 경험은 이 모든 구성 요소가 실제 세계와 어떻게 상호작용하는지를 결정짓는 근간이다. 연상 개수를 포함한 모든 지표의 의미는 이전의 경험량을 나타내는 아주 복잡한 것(조명한, 1969:57)이다. 경험을 통해 연결 양상은 지속적으로 수정되고 최적화된다. 이러한 구성 요소들이 상호작용하여 개념 연결의 다양한 형태와 기능을 창출하게 된다.

2.3.2. 내용적 측면: 경험 기반 어휘 지식

개념 연결의 내용적 측면은 경험에 기반한 언어 내적·외적 어휘 지식과 관련지을 수 있다. 구체적으로 언어 내적 어휘 지식은 의미, 형태, 통사 지식과 관련되며, 언어 외적 어휘 지식은 사회·문화적 지식과 관련된다. 단어는 단일한 정보로 구성된 언어 단위가 아니라 의미 정보, 형태·통사 정보, 음운 정보의 복합체라고 할 수 있다. 이로 인해 대부분의 어휘 처리 모형에서는 의미 표상과 통사 범주 표상, 음운 표상 등을 구분하고 이들을 중재하는 층위로서 어휘 표상을 상정한다(채현식, 2013:37). 의미는 연결소와 이들 사이의 연결선으로 표상되며 형태론적 정보와 통사적 구조는 해당 연결망에서 별도의 연결 양상을 형성한다. 언어 외적 어휘 지식은 사회 문화적 지식과 관련되는데, 이것은 특히 연결망에서 활성화되는 규칙과 연관이 있으며 특정 사회문화적 맥락에서의 언어 사용을 규제한다.

인지주의자들은 관찰자가 마음속으로 사건을 바라보는 방식을 ‘심적 주사(mental scanning)’라고 부른다 ‘주사’는 관찰하는 방식에 따라 연속 주사(sequential scanning)와 요약 주사(summary scanning)로 구분할 수 있다. 랭애커(Langacker, 1999:444-446)는 주관화에 대한 설명에서 심적 주사는 객관적 해석과 주관적 해석이 모두 잠재되어 있으며, 탄도체와 지표 사이에 심적 주사가 설정되면 그것은 주관적 해석을 받는다고 지적한 바 있다. 김동환(2001:128)에서는 주관화를 동일한 상황을 다양한 방법으로 구조화하고 해석하는 우리 인간의 인지능력인 장면 해석의 한 차원

이라고 설명하고 있다.

리틀모어(Littlemore, 2009:97)는 제2언어 학습자가 너무 어리지 않다면, 그들의 머릿속사전에는 이미 제1언어의 백과사전적 지식을 반영하는 복잡한 연결망이 형성되어 있을 것이라고 하였다. 그는 성공적인 제2언어 습득을 위해서는 학습자가 자신의 머릿속사전을 재정비하여 제2언어의 연결을 통합하고, 실제 화자의 양상과 유사하게 조정할 필요가 있다고 주장한다. 이는 학습자의 목표 언어에 대한 숙달도가 높아지면 그들의 머릿속사전 속 백과사전적 지식의 구조화 방식과 연결 양상에도 변화가 생긴다는 것을 의미한다. 제2언어 습득 과정에서 학습하는 많은 단어의 경우 모어와 유사한 연결 양상을 보이지만, 다른 경우에는 연결의 방향이나 강도에서 차이가 난다.

이처럼 개념 연결은 개별 화자가 가지고 있는 모어 지식을 비롯한 다양한 암묵적 지식을 언어 공동체의 지식과 연결한 것으로, 이것은 결국 언어 내적 지식과 언어 외적 지식의 총체적 성격을 지닌다. 언어 사용의 장면을 해석하고 그곳에 적절한 단어를 선택하는 과정에는 개별 화자의 경험이 관여하는데 언어 내적·언어 외적 어휘 지식은 경험을 통해 지속적으로 갱신되고 활성화되는 규칙을 통해 더욱 강화된다. 개인의 경험은 매 순간 달라지므로 개인적 지식의 기반이 되는 경험과 해석은 유기적인 성격을 띤다고 할 수 있다. 이러한 구성 요소들은 언어와 그 사용에 대한 통합적, 다차원적 이해를 가능하게 한다.

3. 개념 연결 양상 해석의 원리

개념 연결은 공통성과 이질성, 연결 관계, 연결 구조와 같은 관점에서 다면적으로 해석할 수 있다. 여기에서는 자레바(Zareva, 2005)와 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2007)의 전통 의미론적 관점과 개서(Gasser, 1988)와 시라이(Shirai, 2019)의 연결주의적 관점을 참조하되 모어 화자 집단과 학습자 집단이라는 두 집단의 연결 양상을 비교하는 것에 초점을 맞추어 살펴볼 것이다.

3.1. 공통성과 이질성

전통적으로 제2언어 학습자의 어휘 지식은 목표 언어의 모어 화자와 비교된다(Zareva, 2005:549). 초기 심리 실험은 언어 사용자가 경험과 배경의 개인차에도 불구하고 생성하는 1차 및 2차 응답에 높은 수준의 공통성이 있음을 발견했다. 이후 다양한 집단에서 연상 반응의 공통성 정도를 분석하기 시작한다(Zareva, 2007:125). 또한 단어 연상 반응을 분석하여 개념 연결 양상을 해석할 때는 반응의 공통성(commonality)과 이질성(heterogeneity)을 기본적인 측정 지표로 사용한다. 공통성은 특정 집단 또는 여러 집단 내에서 발견되는 일관된 연결 양상을 의미하며, 이는 집단의 언어나 인지구조에 대한 통찰을 제공한다. 이질성은 연결 양상에서 나타나는 차이나 변이를 지칭하며, 이는 집단 내 혹은 집단 간의 다양성을 반영한다. 공통성과 이질성은 개념 연결에 관한 해당 집단의 경향성을 나타내며 문화적, 사회적 맥락이 어떻게 언어와 인지에 영향을 미치는지를 이해하는 데 중요한 역할을 담당한다고 할 수 있다.

자레바(Zareva, 2005)는 학습자의 어휘 지식을 예측하기 위한 변인으로 자기 보고(self-reported) 어휘 지식, 어휘 크기, 다양한 빈도 대역의 어휘 지식, 모어 화자와 유사한 연상의 공통성, 연상의 수를 다루었다. 참여자가 생성한 총 연상의 수는 해당 참여자의 연상 영역의 크기를 반영하는 것으로 간주할 수 있다(Zareva, 2005:552). 또한 자레바와 울터(Zareva & Wolter, 2012)는 학습자의 단어 연상이 모어 화자의 공통성과 유사한 양상을 보이는지를 확인하기 위해, 학습자의 단어 연상 반응을 ‘모어 화자 집단 내 공통 반응과 일치하는 반응(nativelike common word association)’, ‘모어 화자 집단 내 이질 반응과 일치하는 반응(nativelike idiosyncratic word association)’, ‘모어 화자 집단 내 반응에 나타나지 않는 반응(non-nativelike idiosyncratic word association)’으로 나누어 각 유형의 비율을 계산하였다.

그런데 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2007:327)에서는 개별 모어 화자 역시 다양한 반응을 하므로 제2언어 모어 화자와 학습자의 연상 반응을 비교

할 때 ‘모어 화자와 같은 반응’에 대한 분석을 경계해야 한다고 하였다. 모어 화자 간에도 개별 응답 내에는 일관성을 보이지만 참여자 간의 응답에는 언어 외적 요인이 작용한다는 것이다. 같은 맥락에서 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006)에서는 학습자의 단어 연상을 모어 화자와 비교할 때 먼저 각 집단 내 반응의 공통성을 측정한 뒤에 집단 간의 차이를 비교하였다.

이에 본 연구에서는 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006)에 따라 학습자의 연상 반응을 모어 화자와 비교 분석할 때 공통성과 이질성을 측정하되 ‘모어 화자와 같은 반응’이 아닌 집단 내 고유 반응을 중심으로 측정하고자 한다. 또한 김수정(2022:19)에서는 일본 내 한국어 학습자를 위한 한국어 교재를 개발할 때 ‘국제통용 표준 한국어 교육과정’의 어휘와 문법 평정 목록을 기준으로 하는 중고급 수준의 교재에 중점을 두어야 함을 제안하였다. 따라서 각 집단의 반응어가 ‘국제 통용 표준 한국어 교육과정’의 어휘 목록에 포함되는지를 확인함으로써 모어 화자와 학습자의 반응이 교육적으로 어떤 의미를 갖는지를 함께 확인할 예정이다.

3.2. 연결 관계

전통적으로 의미 관계는 계열 관계, 통합 관계, 음운 관계로 나누어진다. 의미의 계열 관계란 단어와 단어가 서로 ‘선택’의 관계에 놓여 있음을 뜻하고 의미의 통합 관계란 단어의 의미가 그것을 포함한 문장이나 담화에서 규정되는 관계에 놓여 있음을 뜻한다(최형용, 2019:17). 계열 관계와 통합 관계의 구조는 머릿속사전이라는 대규모 연결망 속에서 서로 밀접한 관계를 맺으며 언어의 이해와 산출에 함께 관여한다(정혜연, 2017:151).

일반적으로 단어 연상 반응을 연결 관계에 따라 분석할 때 의미론의 전통적 분류 방법을 따르게 된다. 제시어와 반응어의 관계는 계열적 연상, 통합적 연상, 음운적 연상의 3가지 분류가 대표적이며 이를 세분하거나 응용하는 경우가 대부분이다(이유미, 2021:73). 제1언어 심리학 연구

에서 출발한 단어 연상 조사는 최근에는 제2언어 어휘 연구에서도 활발하게 사용되고 있다. 대다수의 연구에 따르면 모어 화자의 단어 연상 반응은 어느 정도로 예측할 수 있으나 학습자는 모어 화자에 비해 다양한 반응 양상을 보이며 어휘 연결망의 구성이 체계적이지 못하다고 한다. 특히 성인 모어 화자의 연상에는 안정적인 계열적·통합적 양상이 있는 반면에 제2언어 학습자들의 연상은 안정적이지 않은 것으로 알려져 있다 (Miron & Wolfe, 1964; Riegel & Zivian 1972; Meara, 1978·1983 등). 이러한 점은 모어 화자와 비모어 화자의 차이점을 식별하기 위한 단서나 언어 숙달도를 확인하기 위한 수단으로 이용하는 근거가 되기도 한다 (Piper & Leicester, 1980; Fitzpatrick, 2006; Schmitt, 2010). 학습자의 단어 연상 반응이 비체계적인 이유에 대해 메아라(Meara, 1983:2)는 학습자가 어린아이처럼 음운 연상을 생성하는 경향이 있으며 제시어를 오해하여 모호한 음운론적 유사성을 가진 단어로 착각하기도 하기 때문이라고 하였다.

쇠테르만(Söderman, 1993)과 폴리처(Politzer, 1978)는 연상이 통합적 관계에서 계열적 관계로 체계적으로 이동한다는 점에서 제2언어 습득이 제1언어 습득을 반영한다고 하였다. 또한 리겔과 지비안(Riegel & Zivian)은 학습자가 모어 화자와 다른 응답 항목을 생성할 뿐만 아니라 더 다양한 응답 항목도 생성한다는 사실을 발견했다. 메아라(Meara, 1983)는 음운적 반응은 성인 모어 화자의 경우 거의 발생하지 않으며 모어 화자보다 학습자에게 더 빈번하게 발생한다고 하였다. 또한 숙련도가 증가함에 따라 연상은 점점 더 의미론적 또는 구문론적 연결에 기반하여 이루어지며 형태·음운적 연결의 영향은 적어지는 것으로 보았다.

모어 화자와 학습자의 연상 반응 차이는 국내 연구에서도 검증되었다. 이유미(2021:80-82)는 모어 화자가 학습자보다 계열적 연상을 많이 하며 학습자의 언어 숙달도가 증가함에 따라 통합적 연상은 감소하고 계열적 연상은 증가한다고 하였다. 특히 고급 수준의 모어 화자와 학습자의 계열적 연상에 상당한 차이가 존재한다는 점을 지적하면서 제2언어 학습자의 계열 관계 어휘 교육은 고급 수준에서도 계속되어야 하며 신규 학습

어휘나 기존 학습 어휘의 계열 관계들을 적절히 조직하고 확장할 수 있도록 도울 필요가 있다고 제안하였다. 정혜연(2017:150-152)에서는 제2언어 학습자 집단에게서 나타나는 통합적 연상 반응의 우세를 언어 학습 경험과 관련지어 설명하고 있다. 덩어리(chunks) 단위의 학습이 연상 반응 산출에 관여한다는 것이다.

또한 정혜연(2015:149)에서는 자유연상실험을 통해 통역사의 학습 기간이 길수록 머릿속사전 유의 표현 간의 연결이 강화된다는 것을 검증하고자 하였다. 이를 위해 통대생, 전문가, 학부생 세 집단이 보인 전체 연상 반응어 중에서 유의 표현이 차지하는 비율을 계산하였다. 그 결과 가설과 달리 통대생의 점수가 가장 높았으며, 전문가, 학부생이 그 뒤를 이었다. 이러한 결과에 대해 나이, 최근 통역 학습 및 실전 경험, 참여자의 개인차(개인 경험, 어휘력, 순발력 등)이 영향을 미쳤을 것으로 해석하였다.

한편 제2언어 학습자의 단어 연상 양상과 숙달도의 관계를 연구하는 일부 연구자(Kruse et al., 1987)는 단어 연상에 관한 기존의 연구 결과에 대해 의문을 제기한다. 일반적으로 숙련도가 증가할수록 계열적 반응이 통합적 반응보다 많이 나타난다고 알려져 있는데 자신의 연구(Kruse et al 1987:153)에서는 모어 화자와 비모어 화자의 반응에 유의미한 차이가 없었으며 연상 반응은 문화에 따라 다르게 나타났다는 것이다.

그러나 이후에도 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006)과 같은 연구자들은 연상 연구를 지속하여 이에 대한 검증을 시도하였다. 단어 연상에 대한 상반된 결론은 주로 숙달도 및 단어 친숙도 평가 방법, 제시어 선택 방법, 채점 절차 등과 같은 특정 방법론적 약점에 기인한다(Zareva, 2007:128). 따라서 단어 연상 과제를 설계할 때 제시어 선정부터 평가에 이르기까지 체계적인 접근이 필요하다. 또한 크루제 등(Kruse et al., 1987)이 지적하는 단어 연상 반응에 관여하는 ‘문화적 인식’ 역시 염두에 두어야 할 것이다.

피츠패트릭(Fitzpatrick, 2007)은 네이션(Nation, 2001)의 어휘 지식의 구성 요소를 참고하여 단어 연상 반응을 분석하기 위해 ‘의미 기반 연상(meaning-based association), 위치 기반 연상(position-based association),

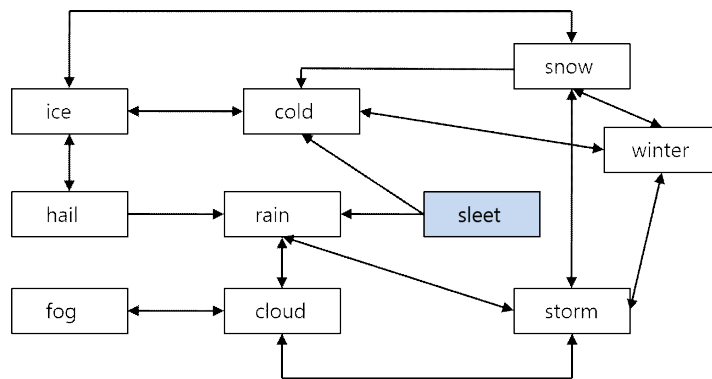
형태 기반 연상(form-based association), 불규칙 연상(erratic association)’이라는 4개의 상위 범주를 도입하고 각 범주 내에 세부적인 하위 범주를 설정함으로써 단어 연상 반응을 더욱 세밀하게 분석할 수 있는 기반을 마련했다. 여기서 의미 기반 연상은 전통적 의미론에서의 계열 관계를, 위치 기반 연상은 통합 관계를, 그리고 형태 기반 연상은 음운 관계를 가리킨다. 불규칙 연상은 반응이 없거나 의미·형태적으로 해석 불가능한 경우를 의미한다. 이러한 방식은 단어 연상을 지식의 구성 요소로 분석하고자 하는 접근법이며 자레바(Zareva, 2007) 역시 용어는 다르지만 유사한 분석 방식을 취한다. 특히 자레바(Zareva, 2007)는 공통성과 의미론적 연결 관계를 모두 다루어 단어 연상 반응을 다각도에서 분석하고자 하였다.

본 연구는 단어 연상이 경험에서 형성된 어휘 지식과 연결된다고 보고, 연결 관계를 분석할 때 어휘 지식 구성 요소를 기반으로 하는 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2007)의 분류 방식을 참조한다. 이때 사용되는 용어도 해당 연구에서 채택한다. 다만 피츠패트릭의 연구가 영어에 초점을 맞춰 이루어진 점을 고려할 때, 이 용어들을 한국어 상황에 그대로 적용하는 것은 재고할 필요가 있다고 판단되었다. 특히 ‘위치 기반 연상’이라는 용어를 보면, 영어의 경우 문장 구성 요소가 위치에 따라 결정되는 특성 때문에 ‘위치’라는 말이 적합할 수 있으나, 한국어의 경우 영어와는 문장 구조가 다르므로 부적절해 보인다. 따라서 본 연구에서는 ‘위치 기반 연상’ 대신 ‘통사 기반 연상’으로 대체하여 사용할 예정이다. 결국 개념 간 연결 관계의 분석에서는 ‘의미 기반 연상’, ‘통사 기반 연상’, ‘형태 기반 연상’, ‘불규칙 연상’이라는 4개의 주요 범주로 분류하고자 한다. 각 범주에 속하는 세부 범주는 III장에서 구체적으로 다룬다.

3.3. 연결 구조

개념 연결 양상은 연결의 공통성이나 의미론적 연결 관계 이외에 구조 차원에서도 해석할 수 있다. 여기서 핵심이 되는 것은 연결 단위와 연결

강도이다. 먼저 연결 단위는 연결망 내의 노드인 ‘연결소’로 생각될 수 있으며, 이들 사이에는 다양한 형태와 구조적 관계가 형성된다. 이런 단위는 어휘론, 형태론, 구문론적 정보뿐만 아니라 사회문화적 지식까지도 포함할 수 있다. 다음으로 연결 강도는 연결 단위들 사이의 관계 강도를 말하는데 쉽게 말해 ‘빈도’라고 생각할 수 있다. 이러한 연결 강도는 경험과 상호작용을 통해 조절된다.



<그림 4> 단어 연상 연결망의 조각(Meara, 2009:61)

<그림 4>는 날씨 관련 단어 연상 연결망의 구조에 대한 메아라(Meara, 2009)의 그림을 인용한 것이다. 그림에서 볼 수 있듯이 연결망 내에는 연결소에 해당하는 날씨 관련 단어들이 존재하며 각 단어는 선으로 연결되어 있다. 이 그림에는 관련 군집 내의 연결만 표시되어 있다. 대다수 단어는 다른 단어들과 여러 개의 선으로 연결되며 이러한 연결은 연결망의 각 노드에서 양방향으로 실행된다. 그러나 이 일반적인 양상에서 한 단어가 눈에 띄는데 ‘SLEET(진눈깨비)’는 연결망에 연결되어 있기는 하지만 두 개의 연결을 통해서만 연결되며 둘 다 ‘SLEET’에서 다른 노드로 연결된다. ‘SLEET’에는 들어오는 연결이 없다. 이러한 점으로 미루어 볼 때 ‘SLEET’는 이해어휘일 것으로 추정할 수 있다. 이 단어가 발화나 텍스트와 같은 외부 자극에 의하여 활성화되면 ‘RAIN’이나 ‘COLD’와의 연결도 활성화되고 거기에서 단어의 의미를 쉽게 회복할 수 있다. ‘SLEET’와 ‘COLD’ 및 ‘RAIN’과의 연관성은 ‘SLEET’의 의미를 상

당히 간결하게 드러낸다. 그러나 이 외부 자극이 제공되지 않으면 ‘SLEET’와 다른 어휘 사이의 연결 또한 이루어지지 않으므로 ‘SLEET’를 활성화할 방법이 없다. 개념 연결 기반 교육의 관점에서 ‘SLEET’를 활성화하기 위해서는 관련 발화나 텍스트를 자주 접하는 등의 경험 빈도를 높여 연결을 생성하고 강화하는 것이 요구된다.

III. 한국어 모어 화자와 일본어권 고급 학습자의 개념 연결 양상

우리가 지식을 구성하고 표현하는 방식은 개념 간의 연결을 통해 이루어진다. 단어 연상은 이러한 연결의 윤곽을 드러내며, 연결 양상은 다면적으로 분석될 수 있다. 어휘의 인식과 적용 과정에서 개념 연결의 중요성을 고려할 때, 효과적인 유의어 교육을 위해서는 학습자의 개념 연결에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이러한 과정에서 모어 화자의 개념 연결 양상은 학습자가 유의어를 어떻게 인식하며 이러한 인식에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 규명하는 데 참조가 된다. 이를 통해 우리는 유의어 학습에서 개념 연결의 역할을 깊이 이해하고 효과적인 교육 내용을 개발하는 데 중요한 통찰을 얻을 수 있을 것이다.

본 장에서는 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상에 관한 실제 사례를 경험적으로 분석한다. 이전 논의를 바탕으로 각 집단 구성원의 머릿속사전에 내재하는 개념 간 연결 관계와 연결망의 구조를 인지주의와 연결주의의 통합 관점에서 탐구한다. 이를 위해 개념 연결 양상 조사의 설계 과정을 자세히 살펴보고, 단어 연상 조사 결과를 다면적으로 분석함으로써 개념 연결 양상에 대한 이해를 심화한다. 이어서 개별 면담 결과를 분석하여 유의어 개념 연결의 기제를 탐구하고 전체 조사에 대한 종합적 해석을 제시한다.

1. 개념 연결 양상 조사의 설계 과정

개념 연결 양상은 단어 연상 방법으로 조사된다. 자료 수집을 위한 설문지의 문항은 크게 연구 목적 및 유의 사항에 대한 안내 부분, 단어 연상 부분, 응답자의 인적 사항을 적는 부분으로 구성하였다.²¹⁾ 모어 화자와 학

21) 단어 연상의 전반적인 절차는 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006·2007·2009)과 자레바(Zareva, 2005·2007)를 주로 참고하였다.

습자가 작성한 설문지는 각 집단에 대해 모어로 제공되는 지침과 인적 사항의 한국어 학습 관련 항목을 제외하고 동일하다. 연구 목적 및 유의 사항에 대한 안내 부분에는 각 문항은 정답이 없으니 떠오르는 대로 바로 응답할 것, 온라인 설문조사의 응답 소요 시간이 측정된다는 것, 응답을 거슬러 반응어를 수정하는 일이 없도록 할 것을 명시함으로써 온라인 조사에 따른 불성실한 참여나 응답에 대한 문항 간 간섭을 최대한 줄이고자 하였다. 단어 연상 조사를 수행할 때 자료 수집 도구는 제시어의 수와 품사, 반응의 수 등을 고려해야 하며(Fitzpatrick, 2006:127), 분석 또한 체계적으로 이루어져야 한다. 자료 수집 도구의 타당성과 분석의 체계성을 담보하기 위해 자료 수집과 분석은 다음과 같은 절차로 진행하였다.

1.1. 제시어의 선정 및 조직

제시어 선정은 제시어 범위 결정, 제시어 배열순서 결정, 1차 제시어 선정, 전문가 검토, 제시어 확정의 순서로 진행되었다.

1.1.1. 제시어의 범위 결정

먼저 제시어의 범위를 결정하기 위해 한국어교육용 어휘 목록을 확보하고 유의관계에 있는 단어를 확인하는 과정을 거쳤다. 이후 한국어 품사의 비율을 확인하여 제시어의 구성 비율을 결정하였다.

본 연구에서 우선 참고한 어휘 목록은 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)’의 연구 성과물(10,635개)이다. 한국어 학습자의 단어 연상에 관한 유사 연구(이유미, 2021)에서도 이 목록을 참고하고 있으며, 여기에는 한국어교육용 어휘가 수준별로 제시되어 있어 한국어 어휘 교육 내용을 구성하기 위한 기초 자료로 참고할 만하다. 다만 이 목록만으로는 관련어나 빈도 정보를 알 수 없으므로 ‘한국어교육 어휘 내용 개발(4단계)’의 연구 성과물(12,020개)도 함께 참고하였다. 즉 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)’의 어휘 목록에 ‘한국어교육 어휘

내용 개발(4단계)’의 빈도 정보, 구 구성 정보, 관련어, 의미 범주 등을 반영하여 ‘한국어교육용 어휘 목록(10,636개, 이하 ‘교육용 어휘 목록’)'을 새롭게 구성하였다(제시어 선정 조건 1).

다음으로 ‘한국어교육용 유의어 목록’을 구성하였다. 본 연구는 유의어 교육 내용을 마련하기 위한 것이므로 유의어 연상을 유도할 수 있는 어휘를 제시어의 조건으로 설정할 필요가 있다(제시어 선정 조건 2). 이에 한국어 기초 사전과 기초 사전 외 모두에 유의어가 등재된 동사, 형용사, 명사 총 447개를 선정²²⁾하여 연구를 위한 ‘한국어교육용 유의어 목록(이하 ‘교육용 유의어 목록’)'을 구성하였다.

제시어의 표집 방법은 의도적 표집과 체계적 표집으로 나눌 수 있다(Zavera, 2007). 의도적 표집은 특정 연구 목표나 가설을 검증하기 위해 특별히 선택된 어휘나 변인에 중점을 둔다. 반면에 체계적 표집은 일정한 간격이나 규칙에 따라 표본을 추출하는 것을 말한다. 본 연구에서는 유의어를 다루고 있으므로 의도적 표집을 통해 유의어 연상이 예상되는 어휘만 제시어의 후보로 선정하였다.

일반적으로 단어 연상 제시어는 명사만으로 구성(김메리, 2010; 김은혜, 2011; 신재윤, 2012)하거나 동사, 형용사, 명사를 고르게 반영한다. 이때 동사, 형용사, 명사를 고르게 반영하는 경우 각 품사의 비율을 동일하게 할 수도 있고(김은혜, 2012; 이유미, 2021), 품사의 비율을 다르게 할 수도 있다(윤, 1903; 정성미, 2012). 윤(1903)에서는 명사 50개, 동사 25개, 형용사 25개 총 100개로 구성하였으며, 정성미(2012)에서는 명사 15개, 동사 4개, 형용사 1개, 총 20개로 제시어를 구성하였다. 이것은 자연어의 품사 구성을 반영한 결과이다.

본 연구는 모어 화자와 학습자 머릿속사전의 구성 양상을 알아보고자

22) 일반적으로 단어 연상 조사는 내용어를 중심으로 수행한다. 내용어에는 명사, 동사, 형용사뿐만 아니라 부사까지 포함되므로 본 연구의 제시어에는 부사도 포함할 수 있을 것이다. 그러나 ‘부사’는 기능어의 성격도 지니고 있어 다른 품사와 같은 층위로 보기에는 한계가 있다고 할 수 있다. 또한 본 연구는 주로 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006·2007과 자레바(Zareva, 2005·2007)의 연구를 참고로 하여 설계하였으므로 선행 연구에 따라 ‘명사, 동사, 형용사’ 중심으로 고찰하기로 하였다.

하였으므로 제시어의 품사 비율을 자연어의 구성에 가깝게 조정하고자 하였다. 이를 위해 표준국어대사전과 한국어 기초 사전, 교육용 어휘 목록의 명사, 동사, 형용사 비율을 조사하였다.²³⁾ 그 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 한국어 품사 비율

	표준국어 대사전	한국어 기초 사전	교육용 어휘 목록	교육용 유의어 목록
명사	73.88	58.14	65.10	84.56
동사	15.48	21.89	13.56	9.17
형용사	3.68	5.81	6.85	6.26
합계	100	100	100	100

(단위: %)

위의 표에서 알 수 있듯이 사전에 따라 한국어의 품사 구성에 차이가 있으며 연구자가 확보한 교육용 유의어 목록도 명사가 압도적으로 많다. 이에 본 연구에서 사용하는 제시어의 목록은 품사의 비율을 다르게 하기로 하였다(**제시어 선정 조건 3**).

제시어의 수는 연구 목적에 따라 적게는 4개(Dravina, 1971)에서 많게는 100개(Jung, 1903; Namei, 2004)까지 반영한다. 그러나 단어 연상을 통해 어휘 지식을 확인하고자 하는 연구에서 제시어가 너무 적으면 반응을 신뢰하기가 어렵고 제시어가 너무 많으면 참여자의 주의가 산만해질 수 있다(이부영·서국희, 1995:6). 메아라(Meara, 1983:1)는 제시어가 50개 이상일 때 응답이 안정화되는 경향이 있으며 이보다 훨씬 더 큰 그룹을 사용하면 응답의 범위나 패턴에 거의 차이가 없다고 하였다. 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006)에서는 연구 참여자의 피로도와 지루함, 이후의 회상 면담을 고려하여 제시어를 60개로 제한하였다. 이에 본 연구에서는 연구자가 선정한 교육용 유의어 목록의 품사 비율과 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006)을 참고하여 제시어의 수를 60개로 하기로 하였다(**제시어 선정 조건 4**).

23) 표준국어대사전과 한국어 기초 사전의 품사 구성은 사전통계(<https://stdict.korean.go.kr/statistic/dicStat.do>)를 참고하였다.

1.1.2. 제시어 배열순서 결정

심리학 연구에서 단어 연상 조사를 진행할 때 제시어의 배열순서는 중요하게 고려되는 요소이다. 제시어의 배열순서 및 품사의 종류에 따라 반응 양상이 달라질 수 있기 때문이다. 이를 가리켜 융(Jung, 1903)은 ‘콤플렉스’²⁴⁾라고 명명하였고, 슈로스베르그(Schlossberg, 1957)는 ‘특수한 반응 양식’으로 보았다. 명사는 형용사나 동사보다 콤플렉스 증후를 덜 나타내며, 동사와 형용사는 생소하게 느껴지기 때문에 ‘동사-형용사-명사’의 순서로 제시할 때 콤플렉스 증후가 많이 나타나는 것으로 알려져 있다(이부영·서국희, 1995:4). 이러한 점을 참고하여 융(1903)에서는 ‘체언(명사)-용언(동사)-체언(명사)-용언(형용사)’의 순서를 제안하였다. 이에 본 연구에서는 반응에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 요인을 제거하기 위하여 융(1903)에 따라 반응어의 제시 순서를 ‘명사-동사-명사-형용사’로 하기로 하였다(**제시어 선정 조건 5**). 제시어를 확정된 이후에는 ‘교육용 어휘 목록’의 어휘 등급 정보(초급, 중급, 고급)를 참고하여 쉬운 단어에서 어려운 단어 순으로 배열하였다.

1.1.3. 1차 제시어 선정

60개의 제시어를 ‘명사-동사-명사-형용사’ 순으로 배열하는 경우 각 품사의 비율은 융(1903)과 같이 명사 50%, 동사 25%, 형용사 25%로 하는 것이 이상적이다(**제시어 선정 조건 6**). <표 5>의 교육용 유의어 목록에다가 이 비율을 적용하면 <표 10>과 같은 결과를 얻을 수 있다.²⁵⁾

24) ‘콤플렉스(Complex)’라는 개념은 브로이어(Breuer)가 정신분석 병리학 용어로 도입했고, 분석심리학자인 융(Jung)이 가장 중요하게 다루었다. 융은 콤플렉스를 무의식에서의 중심점으로 해석하였으며, 그의 초기 이론이 ‘콤플렉스 심리학’이라고 불렸을 정도로 이 개념에 중점을 두었다. 그는 무의식적 마음을 개인무의식과 집단무의식으로 구분하고, 개인무의식이 콤플렉스에 지배당한다고 보았다. 융은 단어연상검사를 통해 콤플렉스의 증거를 발견하였다. 콤플렉스에는 종류가 많지만, 그 핵심은 경험의 보편적인 패턴이나 원형에 있다고 할 수 있다(김춘경 외, 2016).

25) 한국어 품사 비율의 경우 명사가 압도적으로 많고, 동사와 형용사의 비율이 그

<표 10> 한국어 품사 비율

	교육용 유의어 목록	적용 비율
명사	84.56	50
동사	9.17	25
형용사	6.26	25
합계	100	100

(단위: %)

1차 제시어를 선정할 때는 학습자 변인, 외부 영향, 품사의 비율 등을 고려하였다.

먼저 연구 대상인 학습자를 고려하여 1단계에서 도출한 어휘 목록 중에서 ‘일본어 화자를 위한 한국어교육용 어휘 복합 검색 시스템’²⁶⁾에서 검색되는 단어를 선정하였다(제시어 선정 조건 7).



<그림 5> 일본어 화자를 위한
한국어교육용 어휘 복합 검색 시스템

다음으로 외부 영향을 통제하기 위하여 연상 반응에 혼란을 줄 것으로

뒤를 잇는다. 그런데 이 비율을 그대로 적용하게 되면 용언의 숫자가 부족하여 ‘명사-동사-명사-형용사’라는 제시어의 배열순서를 지킬 수 없게 된다. 이에 용의 비율을 참고하여 최종 비율은 명사 50%, 동사 25%, 형용사 25%로 하기로 하였다. 용의 비율도 명사가 가장 큰 비중을 차지하므로 한국어 품사 구성의 비율을 어느 정도는 반영한 것으로 판단된다.

26) 일본어 화자를 위한 한국어교육용 어휘 복합 검색 시스템(日本語話者のための韓国語教育用語彙の複合検索システム) <https://nlp201.gitlab.io/sebkw/#/>

예상되는 동음이의어(중, 성인, 구하다 등)는 가능하면 피하고 학습자에게 심리적으로 영향을 미칠 수 있는 자극적인 단어(살인, 살해, 키스 등)는 제외하였다(제시어 선정 조건 8).

마지막으로 품사의 비율과 어휘의 난이도, 빈도, 의미 범주 등을 고려하여 ‘일본어 화자를 위한 한국어교육용 어휘 복합시스템’에서는 검색되지 않지만, 전체 구성 비율을 맞추는 데 필요한 일부 단어²⁷⁾를 추가로 선정하였다(제시어 선정 조건 9).

의미 범주를 고르게 할 때는 품사마다 초급, 중급, 고급 어휘가 모두 반영되도록 하되, ‘교육용 어휘 목록’의 유의어 비율과 난이도를 고려하여 초급 어휘가 가장 적고, 중급 어휘가 가장 많도록 구성하였다. 또한 가능하면 각 의미 범주에 최소한 하나의 단어는 반영하도록 하였으나 조건에 맞는 어휘가 없는 경우에는 어느 범주에도 포함되지 않는 ‘기타’ 범주에서 선택하였다.²⁸⁾ 이 과정을 제시하면 <그림 6>과 같다.

품사	수준	개수	사회생활	인간	물	개념	교육	경제생활	식생활	의생활	자연	정지와 여행	주생활	종교	동식물	문화	기타									
명사	초급	5		희망	식구			가격	식사							관객	살	단계	제품	상대방	핵심	홍식	무늬	표준	중단	
명사	중급	15	의논	불안		안전	연락	민매				발급					체제	의의	살생							
명사	고급	10	공헌	내심		전년	개요	포용	사복				추가				고치다*									
동사	초급	2		원하다		고치다*							고치다*													
동사	중급	9	바닷다		시집가다	미루다											버티다	배로잡다	깨우다	맞다	배뜨리다	도망가다				
동사	고급	4	타이르다		쓰러뜨리다												두들거리다	알기다								
형용사	초급	2				비슷하다					활활하다															
형용사	중급	9		서럽다(감정), 난처하다(태도)													틀림없다	무뎡하다	무관하다	상관없다	참임없다	소용없다	이롭다			
형용사	고급	4		가엾다, 맥심다													헛되다	뭇다								

<그림 6> 1차 제시어 선정 시 의미 범주를 고려하는 과정

한편 일부 연구(이유미·이찬규 2007; 김메리, 2010 등)에서는 단어 친숙도를 보장하기 위해 제시어의 목록을 고빈도 단어만으로 구성하기도 한다. 그러나 고빈도 단어만 제시하면 연상에 대한 양적·질적 패턴이 이 빈도 대역으로만 제한되어 연구 결과를 일반화하기 어렵다는 한계가 있다(Zareva, 2005:133). 또한 제시어가 고빈도 어휘로만 구성되면 반응의

27) 예를 들어 ‘쌀쌀하다’와 ‘비슷하다’의 경우 ‘일본어 화자를 위한 한국어교육용 어휘 복합시스템’의 품사 정보에는 ‘어근’으로 제시되어 있지만 ‘형용사’로 판단하여 제시어 목록에 추가하였다.

28) ‘기타’는 ‘교육용 어휘 목록’에 포함되기는 하지만 특정 의미 범주로 분류되지 않는 것을 말한다. 제시된 단어 중에서 ‘고치다’는 ‘삶(식사 및 조리 행위)’, ‘주생활(치료 행위)’, ‘기타’와 같은 세 개의 의미 범주에 속하는 특별한 어휘이다.

양상이 일반적인 반응과 유사하여 제2언어 학습자 언어의 특징이 잘 드러나지 않는다(Zareva, 2007:132-133). 따라서 본 연구에서는 수집된 자료의 편향을 방지하기 위해 다양한 빈도 대역의 단어를 제시어로 사용하며, 앞서 언급한 제시어 선정 조건을 모두 반영하기로 하였다.

이상의 9가지 조건을 고려하여 1차 제시어 60개의 목록을 확정하였다. 1차 제시어 선정 과정을 제시하면 <그림 7>과 같다.

품사	등급	어휘	관련어		의미범주			표준국어대사전	Search Engine for Basic Korean Words	최종선정 여부	일본어역	결집어말	빈도 정보		구구성 정보	
			유의어1 (기초사전 전)	유의어2 (기초사전 외)	선택	대범주	소범주						통용의미어	조남호 (2002)	강범모 외 (2009)	연어
명사	초급	가격02	값	금액요금	1	경제생활	경제 수단	1	o	O	価格	가격이 비싸다	250	2805	할인 가격가격 인상가2	
명사	초급	식사	밥	끼니	1	식생활	식사 및 조식	1	o	O	食事	식사를 대접하다	242	2043	아침 식사 저녁 식사 점	
명사	초급	희망	소원	꿈바람03	1	인간	감정	0	o	O	希望,望み	희망 사항	150	2031	간절한 희망희망의 통대	
명사	초급	식구	가족	식솔	1	삶	친족 관계	1	o	O	家族	집안 식구	147	1435	식객 식구 집안 식구 식	
명사	초급	물고기	고기01	생선	1	동식물	동물류	0	o	O	魚	물고기를 잡다	56	743	물고기가 폐죽음을 당하	
명사	중급	삶	생	인생	2			0	o	O	命,人生,生	삶을 누리다	1013	9077	운택한 삶의 의미삶의	
명사	중급	단계	계단	과정01	2			1	o	O	段階	마무리 단계	436	3752	개발 단계마무리 단계	

<그림 7> 1차 제시어 선정 과정

1.1.4. 전문가 검토

제시어 목록의 타당성을 확보하기 위하여 일본 대학교에 재직 중인 전임 교원 2명에게 질적 평가를 의뢰하였다. 검토는 이메일을 통한 서면 응답 방식으로 진행되었다. 전문가에 대한 정보는 <표 11>과 같다.

<표 11> 제시어 검토 전문가 정보

구분	학력 및 경력	검토 시기
전문가1	한국어교육학 박사, 일본 대학교 한국어 관련 학과 부교수, 한국어 교육 경력 12년	2023년 3월
전문가2	한국어학 박사, 일본 대학교 한국어 관련 학과 조교수, 한국어 교육 경력 8년	

전문가 검토 결과를 바탕으로 한일 한자어의 차이로 인해 오용이 예상되는 단어, 한국어 고유어에 대한 이해 부족으로 오용이 예상되는 단어 등 일부 어휘²⁹⁾를 학습자에게 좀 더 유의미한 것(제시어 선정 조건 10)으로 교체하였다.³⁰⁾ 이 과정을 제시하면 <그림 8>과 같다.³¹⁾

종사	수준	개수	사회생활	연간	술	개념	교목	경제생활	식생활	의생활	자연	정착과 행정	수생활	종교	동식물	문화	기타									
명사	초급	5			식구			(2)	식사			별궁	(집안일)		관객	술	(분야)	제품	상대방	핵심	(변화)	무늬	표준			
명사	중급	14	의논	불만		간격		임대								살행										
명사	고급	11	중환	내심	(나름이)	전년	개요	포용	사복	(화발음)			(제류)	(낙원)*		고지다*										
동사	초급	2		원하다		고지다*							고지다*													
동사	중급	9		비웃다		시집가다	미루다									변타다	(매웃거리다)	매우다	맞다	백트러다	도망가다					
동사	고급	4		타이프다	소리뜨리다											투덜거리다	양기다									
형용사	초급	2				비웃히다				찰찰히다																
형용사	중급	9		서럽다(감정), 난처하다(태도)		(힘다)										틀림없다	두텁히다	무관하다	균임없다	소용없다	아름다					
형용사	고급	4		가엾다		(꽃다)	(통요롭다)									정되다										

<그림 8> 전문가 검토 후 1차 제시어를 교체하는 과정

1.1.5. 제시어 확정

이상의 10가지 조건을 모두 고려하여 최종적으로 60개의 단어(명사 30개, 동사 15개, 형용사 15개)를 본 연구를 위한 제시어로 선정하였다. 제시어 선정 조건을 정리하면 다음과 같다.

29) 전문가의 의견을 참고하여 ‘바로잡다, 정세, 희망, 단계, 휴식, 중단, 의의, 주거, 체제, 상관없다, 매섭다’를 교체하였다. 이 과정에서 중급 명사 ‘중단’이 고급 명사 ‘낙원’으로 바뀌면서 ‘종교’의 의미 범주가 추가되고 중급과 고급 명사의 수가 달라졌다. 결국 중급 명사는 15개에서 14개, 고급 명사는 10개에서 11개가 되었다.

30) 학습자에게 유의미한 단어에 대해서는 전문가의 의견이 나뉘었다. 일본어권 학습자에게 유의미한 단어로 선정하는 것이 좋겠다는 전문가도 있었고 고급 학습자라면 모두 알아야 하는 어휘이므로 국적에 상관없이 선정해도 된다는 의견이었다. 평가의 세화 효과(Washback effect)를 고려하면 가치 있는 제시어의 선정도 중요해 보이고 제시어를 선정할 때 사전이나 어휘 목록에서 무작위로 추출하여 구성하기도 하므로 다른 의견도 타당해 보인다. 다만 본 연구에서는 단어 연상 연구 방법이 심리학에서 비롯된 점을 고려하여, 연구 참여자에게 심리적으로 부정적 영향을 미칠 가능성이 있는 단어는 제외하는 방침을 채택하였다. 조건 10의 내용은 연구의 목적에 따라 달라질 수 있을 것이다.

31) 괄호 안의 빨간색 단어가 교체된 것들이다.

- 조건 1. 한국어교육용 어휘 목록(가칭)에서 선정한다.
- 조건 2. 한국어교육용 유의어 목록(가칭)에서 선정한다.
- 조건 3. 명사, 동사, 형용사를 고르게 선정하되 한국어 품사 구성을 고려하여 비율을 달리한다.
- 조건 4. 제시어의 수는 60개로 한다.
- 조건 5. 제시어는 ‘명사-동사-명사-형용사’ 순으로 제시한다.
- 조건 6. 품사의 비율은 명사 50%, 동사 25%, 형용사 25%로 한다.
- 조건 7. 일본어 화자를 위한 한국어교육용 어휘 복합 검색 시스템의 검색 결과를 참고한다.
- 조건 8. 동음이의어는 가능하면 피하고 자극적인 단어는 제외한다.
- 조건 9. 품사의 비율, 어휘의 난이도, 빈도, 의미 범주 등을 모두 고려하여 고르게 선정한다.
- 조건 10. 학습자에게 유의미한 어휘를 선정한다.

이상의 조건을 종합적으로 고려하는 과정을 제시하면 <그림 9>와 같다.

품사	등급	어휘	관련어		의미범주	표준국어대사전		Search Engine for Basic Korean Words		유의관계	선행후보	전문가1	전문가2	최종	유의관계	유의관계	일본어역	집합어	빈도 정보		구 구성 정보					
			유어1 (기초사전 전)	유어2 (기초사전 외)		대범주	소범주	동음어의 어	속성										60개	어종고려	어종	속성	초남조 (2002)	강병모 외 (2009)	언어	관용어
명사	초급	식사	밥	끼니	식생활	식사 및 조식	O	o	3	O	O	O	O	O	한/고	3 食事	식사를 대입	242	2043	아침 식사	저녁 식사					
동사	초급	원하다	소원하다01	바라다	소망	인간 행위	O	o	3	O	O	O	O	O	고/고한	3 願う, 望む	도움을 원하다	250	2767	도움을 원하다	도움을					
명사	초급	값	가격02	요금	경제생활	경제 수단	X	o	3	△	-	-	-	O	고/한	3 価格, 価値	값을 팔다	278	2541	물건 값값	나기					
형용사	초급	발랄하다	냉랭하다	자다04	자연	기상 및 기상	X	x	3	O	O	O	O	O	고/고한	3 肌寒い	발랄한 날씨	6	133	발랄한 날씨	발랄하게					
명사	초급	물고기	고기01	생선	동식물	동물류	X	o	3	O	O	O	O	O	고/고한	3 魚	물고기를 잡다	56	743	물고기가 떼죽음을 당						
동사	초급	고치다	바로잡다	수정하다02	수정하다03		X	o	3	O	O	O	O	O	고/고한	3 改め, 変	답을 고치다	151	445	공을 고치다	답을 고치					
명사	초급	식구	가족	식솔	살	친족 관계	O	o	2	O	O	O	O	O	한/한	2 家族	집안 식구	147	1435	시댁 식구	집안 식구					
형용사	초급	비슷하다	근사하다	비동하다01	개념	모양	O	x	3	O	O	O	O	O	고/한	3 同し, 似る	외모가 비슷	285	3022	비슷한 느낌	비슷한 주					
명사	초급	희망	소원	꿈바람03	조언	감정	X	o	2	O	O	O	O	O	한/고한	2 希望, 望み	희망 사항	150	2031	간절한 희망	희망의 등					
명사	초급	집안일	가사01	살림	주생활	가사 행위	X	o	3	△	-	-	-	O	고/한	3 奥向, 家	집안일을 돕다	43	180	고된 집안일	일이 많은					
명사	중급	마루다	플리다	자연하다	개념	시간	X	o	3	O	O	O	O	O	고/고한	3 推し進め	숙제를 마루다	101	1100	숙제를 마루다	숙제를					
명사	중급	살	영	연생			X	o	3	O	O	O	O	O	고/한	3 命, 人生, 生	살을 누리다	1013	9077	분명한 살	살의 의미					

<그림 9> 제시어 확정 과정

이렇게 하여 최종적으로 선정된 제시어의 목록은 <표 12>와 같다.

<표 12> 최종 제시어 목록

번호	품사	등급	어휘	의미범주		빈도 강범모 외(2009)
				대범주	소범주	
1	명사	초급	식사	식생활	식사 및 조리 행위	2043
2	동사	초급	고치다	삶, 주생활, 기타	기타	445
3	명사	초급	값	경제생활	경제 수단	2541
4	형용사	초급	쌀쌀하다	자연	기상 및 기후	133
5	명사	초급	집안일	주생활	가사 행위	180
6	동사	초급	원하다	인간	인지 행위	2767
7	명사	초급	식구	삶	친족 관계	1435
8	형용사	초급	비슷하다	개념	모양	3022
9	명사	초급	물고기	동식물	동물류	743
10	동사	중급	미루다	개념	시간	1100
11	명사	중급	삶	기타	기타	9077
12	형용사	중급	틀림없다	기타	기타	1318
13	명사	중급	분야	기타	기타	3942
14	동사	중급	버티다	기타	기타	1014
15	명사	중급	제품	기타	기타	3073
16	형용사	중급	뚜렷하다	기타	기타	1112
17	명사	중급	판매	경제생활	경제 행위	1788
18	동사	중급	빠뜨리다	기타	기타	341
19	명사	중급	상대방	기타	기타	1050
20	형용사	중급	무관하다	기타	기타	783
21	명사	중급	핵심	기타	기타	1566
22	동사	중급	메우다	기타	기타	631
23	명사	중급	불만	인간	감정	1262
24	형용사	중급	질다	개념	색깔	1150
25	명사	중급	관객	문화	문화 활동 주체	1261
26	동사	중급	멋다	기타	기타	328
27	명사	중급	변화	기타	기타	6119
28	형용사	중급	끊임없다	기타	기타	313
29	명사	중급	무늬	기타	기타	584
30	동사	중급	시집가다	삶	가족 행사	244

번호	품사	등급	어휘	의미범주		빈도 강범모 외(2009)
				대범주	소범주	
31	명사	중급	표준	기타	기타	512
32	형용사	중급	서럽다	인간	감정	281
33	명사	중급	간격	개념	위치 및 방향	404
34	동사	중급	비웃다	사회생활	언어 행위	335
35	명사	중급	벌금	정치와 행정	사법 및 치안 행위	258
36	형용사	중급	소용없다	기타	기타	148
37	명사	중급	의논	사회생활	언어 행위	150
38	동사	중급	머뭇거리다	기타	기타	308
39	명사	고급	체류	주생활	주거 행위	180
40	형용사	중급	이롭다	기타	기타	67
41	명사	고급	낙원	종교	종교어	147
42	동사	중급	도망가다	기타	기타	370
43	명사	고급	휘발유	자연	자원	154
44	형용사	중급	난처하다	인간	태도	240
45	명사	고급	나들이	삶	여가활동	247
46	동사	고급	타이르다	사회생활	언어 행위	187
47	명사	고급	내심	인간	감정	275
48	형용사	고급	잣다02	개념	빈도	455
49	명사	고급	실행	기타	기타	251
50	동사	고급	투덜거리다	기타	기타	228
51	명사	고급	개요	교육	학문 용어	135
52	형용사	고급	헛되다	기타	기타	227
53	명사	고급	전년	개념	시간	691
54	동사	고급	영키다	기타	기타	121
55	명사	고급	공헌	사회생활	사회 활동	146
56	형용사	고급	풍요롭다	경제생활	경제 상태	260
57	명사	고급	사복	의생활	옷 종류	120
58	동사	고급	쓰러뜨리다	인간	신체에 가하는 행위	116
59	명사	고급	효용	경제생활	경제 상태	122
60	형용사	고급	가없다	인간	감정	261

1.1.6. 반응 방식

단어 연상 실험은 반응어에 대한 제약 조건에 따라 자유 연상(free association)과 통제된 연상(controlled association), 반응어의 개수에 따라 비연속 연상(discrete association)과 연속 연상(continuous association)으로 구분한다(이유미, 2021:78).

자유 연상은 제시어에 대해 떠오르는 연상을 자유롭게 반응하도록 하는 반면에 통제된 연상은 제시어에 대해 명사만을 반응하게 하거나 유의어, 반의어만을 연상하게 하는 등의 제약이 있다. 본 연구는 자유 연상 접근법을 채택하여, 제시어에 대한 참가자의 반응에서 제약을 두지는 않았다. 연결주의 이론에 따르면 특정 제시어가 입력되었을 때 신경망 내의 의미론적으로 유사하거나 관련된 노드들이 동시 병렬적으로 활성화되어 다양한 형태의 반응어가 연상된다. 여기에는 의미적, 통사적, 형태적 연상뿐만 아니라 불규칙 연상도 포함될 수 있다. 예를 들어 ‘한국’이라는 제시어에 대해 ‘대한민국’, ‘사람’, ‘한국어’와 같이 의미적 유사성, 사용 맥락적 특성, 형태적 유사성을 바탕으로 한 반응이나 ‘가격’과 같이 직접적인 연관성이 모호한 반응도 나타날 수 있다. 본 연구는 머릿속사전의 유의어 연결 양상을 깊이 있게 탐구하기 위해 다양한 연상 유형을 포괄적으로 관찰하고 유의어에 초점을 맞추고자 하였다. 이에 참가자의 반응을 자연스럽게 유도하는 자유 연상 방식을 채택하였다.

한편 하나의 제시어에 대해 하나의 반응어를 연상하도록 하는 것은 비연속 연상이 되며 복수의 반응어를 연상하도록 하는 것은 연속 연상이 된다. 일반적으로 항목 당 하나의 응답만 요구하는 비연속 연상을 진행하지만(Fitzpatrick, 2006:129) 연구의 목적에 따라서는 3개(Meara & Fitzpatrick, 2000; Zareva, 2005 · 2007)에서 12개(Kruse et al, 1987)까지 응답하도록 하는 경우도 있다. 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2020)에 따르면 최근의 연구에서는 반응어의 수가 증가하고 있다. 따라서 본 연구에서는 풍부한 응답을 수집하기 위해 반응어를 3개까지 쓰도록 하는 연속 연상 방식을 채택하였다.

그런데 이렇게 복수 반응을 유도하는 경우 제시어에 대한 연상이라기 보다는 선행 반응어에 대한 연쇄(chain)가 될 수 있으므로 주의해야 한다(Fitzpatrick, 2006:128). 그렇지 않으면 슈미트(Schmitt, 2010:251)의 지적과 같은 반응(snow → cold, winter, ski, white, black)이 나타날 수도 있기 때문이다. 이러한 연쇄 효과(chain effect)를 예방하기 위해 사전에 연구 참여자에게 응답 시 주의점을 서면과 구두로 안내하여 선행 반응어가 아닌 ‘제시어’에 대해 반응할 수 있도록 하였다. 또한 <그림 10>과 같이 설문조사 응답 화면에 단어가 세 개까지 생각나지 않으면 한두 개만 써도 된다는 것을 명시하였다.

단어 연상

▶ **제시된 단어를 보고 바로 떠오르는 단어의 기본형을 한국어로 세 개** 써 주십시오.
▶ 만약 세 개의 단어가 떠오르지 않으면 한두 개만 쓰셔도 됩니다.

*1. 식사

1)

2)

3)

<그림 10> 설문조사 응답 화면의 예시

1.2. 유의어 개념 연결 양상의 체계적 분석

유의어 개념 연결 양상을 체계적으로 분석하는 과정은 크게 세 단계로 구성된다. 첫 번째 단계에서는 양적 방법을 사용해 단어 연상 자료를 분석한다. 이 단계는 개념 연결의 전반적인 양상과 유의어 간의 연결 양상을 조사하는 데 초점을 맞춘다. 두 번째 단계에서는 질적 방법을 적용해 개별 면담 자료를 분석한다. 여기에서는 개념 연결의 기제를 규명하는데 중점을 둔다. 세 번째 단계에서는 양적 및 질적 분석 결과를 혼합하여 선행 단계에서 얻은 결과를 바탕으로 시사점을 도출한다. 이러한 과

정은 개념 연결의 다양한 양상을 종합적으로 파악하고 유의어 간의 복잡한 연결 구조를 포괄적으로 이해하는 데 중요한 역할을 한다. 각 과정에 대한 구체적인 절차는 다음과 같다.

1.2.1. 단어 연상 자료 분석

제2언어 어휘 연구에서 단어 연상을 분석하는 방법은 크게 3가지가 있다(Zareva & Wolter, 2012). 첫째는 제2언어 학습자가 모어 화자와 같은 반응어를 생성하는 정도를 분석하는 방법이다(Wolter, 2001; Zareva, 2007). 이러한 방법은 두 집단의 공통 반응과 다른 반응에 대한 수나 비율을 계산하여 어휘 지식의 크기를 측정한다.

둘째는 의미론적 장 전통에 따라 단어 연상 반응을 계열 관계, 통합 관계, 음운 관계로 나누어 분석하는 것이다(Deese, 1965; Navrascics, 2007; Fitzpatrick, 2006·2007·2009). 이 중 피츠패트릭(2006·2007·2009)은 ‘의미 기반 연상(meaning-based association)’, ‘위치 기반 연상(position-based association)’, ‘형태 기반 연상(form-based association)’, ‘불규칙 연상(erratic association)’이라는 용어를 사용하고 하위 범주를 더욱 세분화하는 하였으나³²⁾ 용어만 다를 뿐 접근 방식은 동일하다고 할 수 있다. 의미론적 접근 방식은 보통 제시어와 반응어 품사의 동일성을 우선시한다. 품사가 같으면 잠재적으로 계열 관계를 형성할 수 있는 반면에 품사가 다르면 통합 관계를 이루어 인접하는 경향이 있다는 언어적 가정을 따른다.

셋째는 네트워크 이론에 따라 어휘망의 연결 구조를 분석하는 것이다(Meara, 2006; Wilks & Meara, 2002). 단어 연상으로 어휘 지식을 설명하는 일부 연구자들(Nation, 1990·2001; Richards, 1976; Singleton, 1999)은 특정 단어가 다른 단어와 어떤 관계를 유지하는지 확인하는 것을 중요하게 다룬다. 어휘망의 연결 구조를 확인하는 제2언어 연구는 보통 모

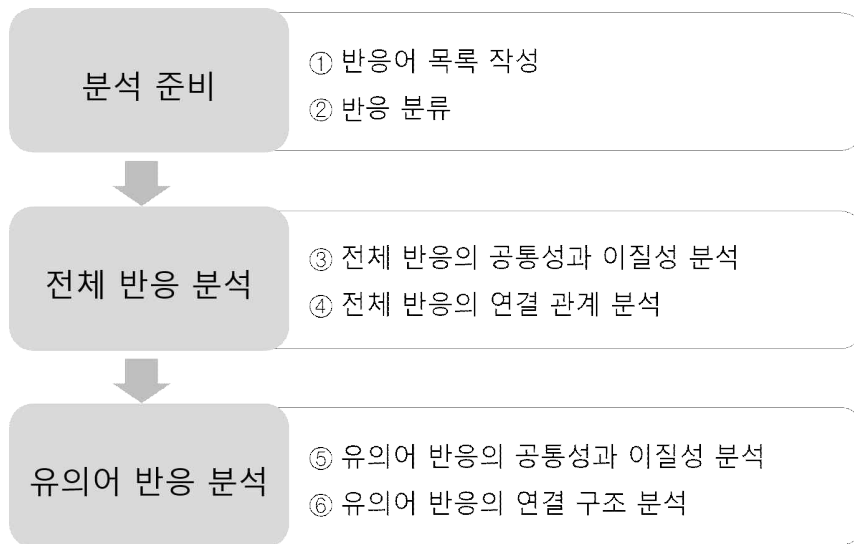
32) 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2006·2007)에서는 하위 범주를 17가지로 나누었다. 이후 피츠패트릭(Fitzpatrick, 2009)에서는 자신의 하위 범주가 너무 세분되었다는 지적을 받아들여 기존의 하위 범주를 11개로 통합하였다.

어 화자와 비모어 화자 어휘망의 연결 구조를 비교하는데, 노드(node)의 연결 정도, 중심성 등을 측정하여 두 집단의 어휘 지식을 분석한다.

본 연구에서는 모어 화자와 학습자의 유의어 지식 양상을 다면적으로 분석하기 위하여 앞서 언급한 3가지 방법을 모두 사용하였다.

- 반응의 수와 비율: (전체/유의어) 반응 수, (전체/유의어) 공통성과 이질성
- 의미론적 연결 관계: 전체 반응 연결 관계³³⁾
- 어휘망의 연결 구조: 유의어 반응 연결 구조

단어 연상 자료의 분석은 <그림 11>과 같은 과정으로 이루어졌다. 각 단계에 대해 자세히 기술하면 다음과 같다.



<그림 11> 단어 연상 자료의 분석 과정

33) 자레바(Zareva, 2007:125)에서는 응답의 공통성과 이질성과 같은 수치는 양적 측정(quantitative measures)으로, 의미론적 연결 관계에 따른 분류는 질적 측정(qualitative measures)으로 구분하기도 한다.

① 반응어 목록 작성

유의어 개념 연결은 어휘 연결망의 일부를 이루므로 이러한 연결 구조를 깊이 있게 이해하기 위해서는 모어 화자와 학습자의 어휘 연결망 전반에 대한 이해가 선행되어야 한다고 보았다. 이를 위해 본 연구에서는 참여자들로부터 수집된 반응어 자료를 포괄적으로 목록화하는 작업을 수행하였다. 참여자들의 반응은 각 참여자에게 할당된 고유 번호에 따라 엑셀(Microsoft 365 Excel, 이하 ‘엑셀’)에 체계적으로 입력되었다. 대다수 참여자는 단어의 기본형으로 응답하였으나 일부는 구나 문장 형태로 응답하기도 하였다. 이러한 다양한 응답 형태를 고려하여 참여자들의 응답은 다음과 같은 절차에 따라 전처리하였다.

- 모든 응답은 기본형으로 처리하였으며 동음이의어를 구분하기 위해 형태소 분석을 수행한 뒤에 품사 태그를 부착하여 집계에 오류가 없도록 하였다. 이때 지능형 한국어 분석기 중의 하나인 ‘KIWI 형태소 분석기’를 사용하여 형태소 분석의 편의를 도모하고 정확성을 향상하고자 하였다. 형태소 분석 지침은 김일환 외(2019)가 제시한 형태 분석 말뭉치 구축 지침을 따랐으며, 품사 태그 부착도 동일한 기준을 적용하였다. 다만 구나 절로 응답한 사례 중에서 ‘표준국어대사전’이나 ‘우리말샘’에서 허용되는 것, ‘표준국어대사전’에 관용구나 속담으로 등재된 것, ‘표준국어대사전’이나 ‘우리말샘’에 등재되어 있지는 않으나 분리하면 그 의미를 알기 어려운 것은 구나 절로 처리한 뒤에 ‘PHR’³⁴⁾이라는 태그를 추가하였다.

예) 정규 분포, 새발의 피, 엠비티아이P, 연지 곤지, 빨간 줄

- 숫자는 모두 한글로 변환하였으며 일부 형태는 하나의 항목으로 결합하였다(Zareva, 2007).

예) 사람, 사람들 → 사람

친절한, 친절하고, 친절하다 → 친절하다

34) 구를 의미하는 ‘Phrase’의 약자이다.

1년, 일 년 → 일 년

- 구 구성의 응답이 제시어를 포함하고 있는 경우는 추가된 요소만 계산하였다.

예) 식사(제시어) : 식사 시간(반응어) → ‘시간’으로 판정

- 파생어의 경우는 별도의 항목으로 처리하였다.

예) 제품(제시어) : 신제품(반응어) → ‘신제품’으로 판정

② 반응 분류

본 연구는 모어 화자와 학습자의 유의어 연상을 어휘 지식의 ‘구성 요소’ 차원에서 분석하고자 하므로 단어 연상 반응의 범주를 세분하여 유의어 지식을 측정할 피츠패트릭(2006·2007·2009)의 분석 방식을 채용하였다. 또한 피츠패트릭(2006)의 방식을 한국어 연구에 적합하게 재구성한 김메리(2010)와 이유미(2021), 연속 반응을 유도한 자레바(Zareva, 2005·2007)의 분석 지침도 함께 참고하였다. 그 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 단어 연상 반응 분류 범주

대범주 (약어)	소범주 (약어)	정의 (x: 제시어, y: 반응어)	예시 (제시어:반응어)
의미 기반 연상 (의미)	1. 유의어(유의)	x, y는 유사한 의미를 갖거나 특수한 맥락에서 바뀌 쓸 수 있다.	식사:밥
	2. 상위어/하위어 (상하위)	x, y는 동일한 어휘 집합 내에서 상위/하위/등위 관계에 있다.	집안일:설거지
	3. 개념적 연상(개념)	x, y는 개념적 의미 관계로 연결되어 있다.	핵심:빨간색
통사 기반 연상 (통사)	4. 주술 관계(주술)	x, y는 주어와 서술어의 관계를 갖는다(어순 고정).	물고기:비싸다

대범주 (약어)	소범주 (약어)	정의 (x: 제시어, y: 반응어)	예시 (제시어:반응어)
	5. 목술 관계(목술)	x, y는 목적어와 서술어의 관계를 갖는다(어순 고정).	제품:팔다
	6. 기타 관계(기타)	x, y는 부사어나 관형어의 관계를 갖는다.	끊임없다:계속
	7. 연어, 관용 표현 (연관)	y는 x 뒤에 관용적으로 이어지는데 둘 사이에 다른 내용어가 올 수도 있다.	판매:이익
형태 기반 연상 (형태)	8. 유사한 형태/소리 (유사)	y는 형태나 음운이 x와 유사해 보이지만 의미적 연결이 없다.	개요:가요
	9. 접사 결합(가감)	y는 x에서 접사를 더하거나 뺀다.	비웃다:비웃음
불규칙 연상 (불규칙)	10. 판단 불가, 공란 (불규칙)	응답 칸이 비어 있거나 x, y의 관계를 형태·의미적으로 알 수 없다.	

위의 표는 본 연구에 적용한 단어 연상 반응 분류 범주를 나열한 것이다. 우선 반응의 유형을 크게 ‘의미 기반 연상, 통사 기반 연상³⁵⁾, 형태 기반 연상, 불규칙 연상’의 4가지 범주로 나누었다. 다음으로 의미 기반 연상은 ‘유의어³⁶⁾, 상위어와 하위어, 개념적 연상’으로, 통사 기반 연상은 ‘주술 관계, 목술 관계, 기타 관계, 연어 및 관용 표현’으로, 형태 기반 연상은 ‘유사한 형태나 소리, 접사 결합’으로, 불규칙 연상은 ‘판단 불가 또는 공란’으로 세분화였다. 각 유형에 대한 정의는 위의 표에 제시된 바와 같다.

35) ‘통사 기반 연상’은 피츠패트릭(2006·2007)이 제안한 ‘위치 기반 연상’에 해당하는 개념이다.

36) 본 연구에서는 신뢰성 있는 결과를 도출하기 위해 ‘유의어’의 판단 기준을 ‘낱말 유의어 사전’에 등재된 항목에 한정하였다.

제2언어 연구에서 단어 연상 분류 기준에 대해 구체적으로 밝힌 것은 최근의 일이다(Zareva, 2007:136). 본 연구에서는 응답 분류 절차의 일관성을 유지하기 위해 유사 연구(Zareva, 2005·2007; Fitzpatrick, 2006·2007·2009)를 참고하여 분류 기준을 미리 마련하고 새롭게 발견되는 사례는 지침을 추가하였다.

반응어를 최대 3개까지 작성하도록 하였으므로 2번째 반응부터는 빈칸으로 둔 것도 있었다. 이렇게 반응 칸을 비워 두거나 ‘모르겠다’라고 응답한 것은 모두 불규칙 연상으로 처리하였다.

- 의미 기반 연상에는 제시어와 반응어의 품사가 일치하는 것만 포함하였다. 그 외의 통사 기반 연상, 형태 기반 연상, 불규칙 연상은 제시어와 반응어의 품사가 같을 수도 있고 다를 수도 있다.

예) 식사 : 밥 → 의미 기반 연상

식사 : 준비 → 통사 기반 연상

식사 : 먹다 → 통사 기반 연상

- 의미 기반 연상의 하위 범주인 ‘유의’의 경우 ‘날말 유의어 사전’에 등재된 것으로 한정하였다.
- 제시어와 반응어의 품사가 같은 경우 의미 기반 연상의 ‘개념’과 통사 기반 연상의 ‘연관’ 중에서 판단이 어려울 수 있다. 이 경우 SJ-RIKS 말뭉치³⁷⁾에서 연어로 검색되는 것이나 ‘표준국어대사전’에 관용구로 등재된 것은 모두 ‘연관’으로 판단하였다.³⁸⁾
- 제시어와 반응어의 품사가 동일하여 의미 기반 연상과 통사 기반 연상에 모두 해당되는 경우에는 의미 기반 연상으로 판단하였다.³⁹⁾

예) 식사 : 밥 → ‘날말 유의어 사전’과 SJ-RIKS에서 모두 검색되어 ‘유의’와 ‘연관’에 모두 해당하는데 최종적으로 ‘유

37) SJ-RIKS 말뭉치는 고려대학교 민족문화연구원에서 ‘21세기 세종계획’(1998~2997) 성과물의 분석 오류를 보완하고 어휘 의미 정보를 추가하여 구축한 말뭉치이다(김일환 외, 2010:373).

38) 자레바와 울터(Zareva & Wolter, 2012:53)에서도 ‘영어 말뭉치 은행(Bank of English corpus)’의 연어 목록에서 교차 검색하여 t점수가 2 이상인 것은 연어, 그 이하의 연어가 아닌 것으로 판단하였다.

39) 이 지침은 자레바(Zareva, 2007:137)에 따른 것이다.

- 오탈자가 있거나 형태적 변이형으로 구현된 반응어는 단어의 의미를 유추할 수 있으면 형태적으로 올바른 단어와 마찬가지로 판단하고 의미를 유추할 수 없으면 불규칙 연상으로 판단하였다.⁴⁰⁾

예) 물고기 : 생성 → ‘생선’으로 보아 대범주는 ‘의미’ 소범주는 ‘유의’로 판단

- 제시어와 반응어가 같은 경우에는 대범주는 ‘통사’, 소범주는 ‘연관’으로 판단하였다.⁴¹⁾

연상 반응을 판단하는 과정을 제시하면 <그림 12>와 같다.

[illegible]

<그림 12> 연상 반응 판단 과정

반응어 목록 및 반응 분류에 대한 수정은 3단계로 이루어졌다. 1단계는 반응어 목록을 작성할 때 연구자가 자동 분석 결과를 수정하는 단계이고, 2단계는 제시어별 반응 분류가 끝난 후에 역으로 각 분류에 포함된 제시어와 반응어가 적절한지를 연구자가 점검하는 단계이며, 3단계는 평가자 신뢰도를 측정한 후 평가자 간에 분류가 일치하지 않는 경우 어휘 분류를 재검토하는 단계이다. 1단계와 2단계에서 목록이나 분류에 오류가 있는 경우에는 바로 수정하였다. 3단계 평가자 신뢰도 측정에 관한 내용은 본 장의 2절에서 자세히 다룰 것이다.

③ 전체 반응의 공통성과 이질성 분석

공통성과 이질성은 특정 어휘에 대한 개념 연결의 강도를 측정하는 척

40) 형태적 변이형의 경우 반응의 공통성 및 이질성에서 가려지게 된다.

41) 이 지침은 자레바(Zareva, 2007:137)에 따른 것이다.

도로 간주된다. 이러한 척도를 분석하기에 앞서 응답 자료의 정량적 특성을 분석할 필요가 있다고 보았다. 이를 위해 먼저 엑셀을 이용하여 집단별 응답 자료에서 토큰(token)과 타입(type)의 수를 산출하고, 이를 바탕으로 타입-토큰 비율(type-token ratio, TTR)을 도출하였다.⁴²⁾

다음으로 모어 화자와 학습자의 전체 반응을 대상으로 각 집단 내에서의 공통 반응과 이질 반응을 분석하였다. 집단 내 공통 반응을 판단하기 위해 엑셀의 피벗테이블 기능을 이용하여 집단별 반응어 목록과 반응 빈도를 정리하였다. 빈도 2 이상⁴³⁾의 반응어를 따로 모아 공통 반응과 이질 반응을 판단하기 위한 참조 목록을 집단별로 구성하였다. 이후 자료 분석 초기 단계에서 작성한 반응어 목록을 바탕으로 엑셀의 ‘vlookup’ 함수를 활용하였다. 이를 통해 참조 목록에 있는 단어가 반응어 목록에 있으면 ‘공통’, 없으면 ‘이질’로 분류하였다. 이 과정을 제시하면 <그림 13>과 같다.

1	통합번호	국적	문항번호	연상반응(대범주)	연상반응(소범주)	제시어	반응어(최종)	제시어_반응어	집단 내 공통 이질	집단 간 공통 이질
2	001	한국	Q01	의미	유의	식사	밥	식사_밥	공통	공통
3	003	한국	Q01	의미	유의	식사	밥	식사_밥	공통	공통
4	005	한국	Q01	통사	연관	식사	아침	식사_아침	공통	공통
5	006	한국	Q01	의미	유의	식사	밥	식사_밥	공통	공통
6	007	한국	Q01	통사	연관	식사	아침	식사_아침	공통	공통
7	011	한국	Q01	의미	유의	식사	진지	식사_진지	공통	이질
8	012	한국	Q01	의미	유의	식사	깨	식사_깨	이질	공통
9	013	한국	Q01	의미	유의	식사	밥	식사_밥	공통	공통
10	016	한국	Q01	의미	유의	식사	밥	식사_밥	공통	공통
11	018	한국	Q01	의미	유의	식사	밥	식사_밥	공통	공통

<그림 13> 단어 연상 반응의 공통성과 이질성 판단 과정

이어서 공통성과 이질성을 분석하기 위해 엑셀의 피벗테이블 기능을 사용하여 참여자별로 공통 반응과 이질 반응의 수를 집계하였다. 그런데 모어 화자 83명, 학습자 86명으로 참여자 수가 다르고 전체 반응 중 무

42) 토큰은 구어나 문어 텍스트에 포함된 어형(word form)을 모두 세는 방법으로, ‘단어 출현형’이나 ‘총 어휘 수’라고 부르기도 한다. 반면에 타입은 동일 단어가 반복해서 나타나는 경우 그 단어를 다시 세지 않는 방식으로, ‘단어 유형’이라고도 부른다(Narion, 김창구 외 공역, 2018:21). 타입-토큰 비율(type-token ratio, TTR)은 텍스트 안에 포함된 어휘의 다양성(lexical variation)을 나타내는 값으로 어휘의 풍성함(lexical richness)을 나타내는 하나의 지표로 사용된다(이규형 외, 2015:1).

43) 집단 내 공통 반응을 파악하기 위해 참여자 본인의 반응은 계산에서 제외하였다.

응답이 포함된 점을 고려할 때 절대 수치보다는 비율을 통한 분석이 더 타당하다고 판단되었다. 이에 각 참여자가 60개의 제시어에 대해 제공한 전체 반응 수(180개)를 기반으로⁴⁴⁾ 공통 반응과 이질 반응이 전체 반응 중 차지하는 비율을 계산하여 목록화하였다.⁴⁵⁾ 모어 화자와 학습자 집단의 반응을 비교할 때 이 비율을 기준으로 분석하였다. 이 과정을 제시하면 <그림 14>와 같다.

1	개수 : 집단 내 전체 열 레이블					
2	행 레이블	공통	이질	총합계	공통 비율	이질 비율
3	한국	10098	4842	14940	67.59	32.41
4	001	102	78	180	56.67	43.33
5	003	124	56	180	68.89	31.11
6	005	125	55	180	69.44	30.56
7	006	150	30	180	83.33	16.67
8	007	132	48	180	73.33	26.67
9	011	106	74	180	58.89	41.11
10	012	152	28	180	84.44	15.56
11	013	130	50	180	72.22	27.78
12	016	120	60	180	66.67	33.33
13	018	138	42	180	76.67	23.33

<그림 14> 전체 반응 자료 정리 과정

이상의 과정은 모두 엑셀로 수행하였으며, 통계 처리는 SPSS28(이하 ‘SPSS’)을 이용하였다.

④ 전체 반응의 연결 관계 분석

전체 반응의 연결 관계를 분석하기 위해 엑셀의 피벗테이블 기능을 활용하여 ②에서 분류한 4가지의 대범주와 의미 기반 연상 소범주⁴⁶⁾의 수

44) 전체 반응 수는 연상 범위의 크기와 관련된 척도로서 각 제시어에 대해 참여자가 도출한 반응 수로 결정하였다.

45) 이때 무응답은 ‘이질’ 반응으로 분류하였다.

46) 본 연구에서 단어 연상 반응을 세분화하여 분류한 목적은 연상 반응 전체에서 유의어 관련 반응의 특성을 분석하기 위한 것이다. 유의어 연상은 4가지 대범주(의미 기반 연상, 통사 기반 연상, 형태 기반 연상, 불규칙 연상) 중 의미 기반 연상에

치를 분석하였다. 이때 각 행은 개별 참여자가, 각 열은 범주명이 되도록 하였다. 전체 반응의 연결 관계를 분석하기 위해 먼저 각 범주에 대한 절대 수치를 집계하고, 이들이 전체 연상 반응에서 차지하는 비율을 계산하여 엑셀에 입력하였다. 정리된 자료는 이후 SPSS를 이용하여 통계적으로 처리하였다. 엑셀 피벗테이블을 이용하여 전체 반응 자료를 범주별로 정리하는 과정은 <그림 15>에 나타나 있다.

1	개수 : 연상반응(대범주)						개수 : 연상반응(소범주)_의미					
2	열 레이블						열 레이블					
3	행 레이블	의미	동사	형태	불규칙	총합계	행 레이블	유의	상하위	개념	총합계	
4	한국	6462	6387	18	2073	14940	한국	3040	190	3232	6462	
5		001	73	107	0	180		001	23	3	47	73
6		003	69	76	0	35		003	28	3	38	69
7		005	49	106	0	25		005	16	4	29	49
8		006	90	90	0	180		006	41	1	48	90
9		007	94	80	0	6		007	38	3	53	94
10		011	96	40	0	44		011	51	2	43	96
11		012	87	93	0	180		012	49	1	37	87
12		013	103	42	1	34		013	63	3	37	103
13		016	56	95	0	29		016	20	7	29	56
14		018	68	85	0	27		018	28	3	37	68
15		019	75	69	0	36		019	40	1	34	75

<그림 15> 단어 연상 반응의 대범주(좌측)와 소범주 ‘의미’(우측) 분석 과정

⑤ 유의어 반응의 공통성과 이질성 분석

유의어 반응의 공통성과 이질성에 대한 분석은 집단 내 분석과 집단 간 분석으로 나누어 수행하였다. 집단 내 분석은 ③에서 전체 반응의 공통성과 이질성을 분석하는 방식과 유사하게 진행하였다. 이를 위해 먼저 유의어 연상 관계에 있는 제시어와 반응어를 선별하여 엑셀에 별도의 목록을 구성하였다. 이어서 엑셀을 이용하여 집단별 자료에서 토큰(token)과 타입(type)의 수를 계산하고, 이를 바탕으로 타입-토큰 비율(TTR)을 구하였다. 다음으로 각 집단 내 유의어 반응의 공통 반응과 이질 반응을 분석하였다. 공통 반응과 이질 반응에 대한 분석은 전체 반응 분석 과정에서 이미 수행하였으므로 여기에서는 공통 반응과 이질 반응을 판단하는 과정은 생략하고 엑셀의 피벗테이블 기능을 이용하여 바로

속하므로, 본 연구는 특히 의미 기반 연상의 세부 분류에 주목하였다.

참여자별 반응 수를 집계할 수 있었다. 그런데 전체 반응 분석의 경우 각 참여자의 반응이 180개로 일률적이었던 데 반해 유의어 반응은 참여자마다 반응 수가 다르다. 또한 두 집단의 참여자 수가 다르다는 점에서 여기에서도 절대 수치보다는 비율을 통한 분석이 타당해 보였다. 이에 각 참여자가 60개의 제시어에 대해 제공한 유의어 반응 수를 기반으로 공통 반응과 이질 반응이 유의어 반응 중 차지하는 비율을 계산하여 목록화하였다. 정리된 자료는 이후 SPSS를 이용하여 통계적으로 처리하였다. 이 과정을 제시하면 <그림 16>과 같다.

1	개수 : 집단 내 유의어		열 레이블				
2	한국	공통	이질	총합계	공통 비율	이질 비율	
3		001	23	0	23	100.00	0.00
4		003	28	0	28	100.00	0.00
5		005	16	0	16	100.00	0.00
6		006	40	1	41	97.56	2.44
7		007	38	0	38	100.00	0.00
8		011	49	2	51	96.08	3.92
9		012	48	1	49	97.96	2.04
10		013	59	4	63	93.65	6.35
11		016	20	0	20	100.00	0.00
12		018	28	0	28	100.00	0.00

<그림 16> 집단 내 유의어 반응 자료 정리 과정

집단 간 분석은 유의어 연상에 대한 교육적 함의를 깊이 있게 탐구하는 과정이다. 이때 모어 화자와 학습자 간의 반응이 얼마나 유사한지, 그러한 반응이 교육용 어휘에 포함되는지를 파악하는 데 중점을 두었다. 이를 위해 유의어 개념 연결에서 모어 화자와 학습자의 공통점과 차이점을 분석하고, 해당 반응어가 교육용 어휘 목록에 포함되는지도 검토하였다. 일부 반응어는 교육용 어휘에 포함될 수 있으며, 이는 고급 수준 학습자에게 이미 익숙한 어휘일 가능성이 있다. 반면에 어떤 반응어는 교육용 어휘 목록에 포함되지 않지만 참여자의 반응으로 나타날 수 있다.

유의어 연상에 대한 집단 간 공통 반응과 이질 반응을 판단하기 위해 엑셀 피벗테이블을 활용하여 집단별 반응어 목록과 반응 빈도, 그

비율을 정리하였다. 이러한 분석에서는 빈도가 1인 반응어도 참조 목록에 포함하여 ‘vlookup’ 함수 실행 결과 공통 반응이 하나라도 있으면 ‘공통’, 그렇지 않으면 ‘이질’로 분류하였다. 정리된 자료는 이후 SPSS를 이용하여 통계적으로 처리하였다. 이 과정을 제시하면 <그림 17>과 같다.

1	개수 : 집단 간 유의어 열 레이블						
2	한국	공통	이질	총합계	공통 비율	이질 비율	
3		001	20	3	23	86.96	13.04
4		003	27	1	28	96.43	3.57
5		005	14	2	16	87.50	12.50
6		006	41	0	41	100.00	0.00
7		007	34	4	38	89.47	10.53
8		011	43	8	51	84.31	15.69
9		012	43	6	49	87.76	12.24
10		013	54	9	63	85.71	14.29
11		016	19	1	20	95.00	5.00
12		018	28	0	28	100.00	0.00

<그림 17> 집단 간 유의어 반응 자료 정리 과정

유의어 반응으로 분류된 어휘가 교육용 어휘에 포함되는지, 만약 포함된다면 어느 등급에 해당하며 품사는 어떻게 되는지 확인하기 위해 기존에 구축해 놓은 유의어 반응어 목록에 교육용 어휘 관련 정보를 추가하였다. 이를 위해 ‘2017 국제 통용 한국어 교육과정(이하 ‘국통’)의 어휘 목록을 참조 자료로 활용하였으며, 엑셀의 ‘vlookup’ 함수를 이용하여 ‘국통’ 포함 여부, 등급, 품사를 자동으로 입력하고, 입력된 값은 연구자가 최종적으로 검수하였다. 이렇게 정리한 집단 간 공통성과 이질성 정보, 교육용 어휘 관련 정보를 종합하여 유의어 반응의 유형을 ‘교육용 어휘 내 공통 반응’, ‘교육용 어휘 내 이질 반응’, ‘교육용 어휘 내 학습자 한정 반응’, ‘교육용 어휘 외 학습자 한정 반응’, ‘교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응’, ‘교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응’의 여섯 가지로 분류하고 엑셀의 피벗테이블 기능을 이용하여 제시어와 유형에 따른 수치를 집계하였다. 이 과정은 <그림 18>에 나타나 있다.

개수 : 유형		영 레이블		일본 요약		한국 요약		총합계	
2		일본		한국		(비어 있음)			
3	영 레이블	교육용 어휘 내 공통 반응	교육용 어휘 내 학습자 한정 반응	교육용 어휘 외 공통 반응	교육용 어휘 외 학습자 한정 반응	교육용 어휘 내 교육용 어휘 외 모이 화자 한정 반응	교육용 어휘 외 교육용 어휘 외 모이 화자 한정 반응		
4	가였다.가련하다			2	2		2	2	4
5	가였다.가엾다			1	1		1	1	2
6	가였다.눈물겹다						1	1	1
7	가였다.딱하다	3			3	5		5	8
8	가였다.불만하다			1	1				1
9	가였다.불상하다		4		4				4
10	가였다.불쌍하다		1		1				1
11	가였다.불쌍하다		1		1				1
12	가였다.불쌍하다	46			46	61		61	107
13	가였다.안되다		1		1				1

<그림 18> 유의어 반응 유형 분석 과정

⑥ 유의어 반응의 연결 구조 분석

집단별 유의어 반응의 연결 구조를 탐구하기 위해 네트워크 분석 도구 넷마이너4(Netminer4, 이하 ‘넷마이너’)를 활용하여 이들 간의 연결 양상을 분석하고 시각화하였다.⁴⁷⁾ 네트워크는 ‘노드(node)’와 ‘링크(link)’로 구성된다.⁴⁸⁾ 노드는 상호 고유한 속성을 가지는 행위자(actor, agent)를 나타내며 링크는 노드들 사이의 연결 관계를 나타낸다. 네트워크는 복수의 노드들이 연결된 구조이며 가장 중요한 속성은 연결에 의한 ‘관계(relation)’이다(이수상, 2019:39).

네트워크에서 노드의 구성 방식은 크게 일원모드(1-mode)와 이원모드(2-mode)로 구분된다. 일원모드 네트워크는 동질 개체 간의 상호작용을 기반으로 한다. 예를 들어 사람과 사람, 사물과 사물의 관계가 이에 해당한다. 반면에 이원모드 네트워크는 이질 개체 간의 상호작용을 기반으로 한다. 예를 들어 개체와 사건의 관계와 같이 특정 개체가 어떤 사건에 어떻게 관여하는지, 즉 참여 여부나 정도(빈도) 등을 나타내는 구조를 말한다(이수상, 2019:134). 본 연구는 ‘제시어’와 ‘반응어’라는 서로 다른 개

47) 선행 단계인 ‘⑤ 유의어 반응의 공통성과 이질성 분석’은 집단 내 분석과 집단 간 분석으로 나뉘며, 현재 단계인 ‘⑥ 유의어 반응의 연결 구조’는 집단 내 분석을 다룬다. 논의를 원활하게 이어가기 위해, III장에서 유의어 반응 분석 결과를 제시할 때는 우선 집단 내 유의어 반응의 공통성과 이질성을 분석한 결과를 검토한 뒤 유의어 반응의 연결 구조를 설명할 예정이다. 그 후에 집단 간 유의어 반응의 공통성과 이질성에 대해 논의하고자 한다.

48) 본 연구에서 ‘노드(node)’는 ‘연결소’, ‘링크(link)’는 ‘연결’에 해당한다.

체 간의 상호작용을 알아보고자 하므로 ‘노드 1’과 ‘노드 2’로 이루어진 이원모드 네트워크로 구성하였다.

네트워크는 분석하고자 하는 목적에 따라 관계 데이터를 설정해야 한다. 관계 데이터는 분석 대상의 노드들 사이에 형성되는 관계에 대한 데이터이며 관계의 명칭, 관계의 조작적 정의, 관계의 강도, 관계의 방향 등관계의 속성 데이터이다(이수상, 2019:136-139). 본 연구에서 ‘노드 1’은 ‘제시어’, ‘노드 2’는 ‘반응어’에 해당한다. 관계의 명칭은 ‘머릿속사전 내 유의어의 연결 관계’이며, 이러한 관계는 ‘반응어의 활성화 정도’로 정의할 수 있다. 관계의 강도는 ‘제시어와 반응어 간의 연결 빈도’가 되며 제시어와 반응어는 같은 문맥 내에서 교체하여 사용할 수 있으므로 관계의 방향은 별도로 설정하지 않았다.

조사된 노드와 관계 데이터는 ‘에지 리스트’ 형식으로 코딩하였다. 이수상(2019:52-54, 151-153)에 따르면 네트워크 분석을 위한 데이터 코딩 방법은 ‘인접 행렬(adjacency matrix)’, ‘노드 리스트(node list)’, ‘에지 리스트(edge list)’ 형식으로 표현할 수 있다. 인접 행렬은 노드들 간에 존재하는 인접 연결 관계를 행렬로 표현한 것이다. 노드 i 와 j 사이에 인접한 행렬이 있으면 행렬의 요소 ‘ $a(i, j)$ ’는 ‘1’이 되고 인접한 선이 없으면 ‘0’이 된다. 노드 리스트는 인접한 선이 있는 노드들만 표시하는 방법이다. 인접 행렬로 표현 가능한 선의 수는 $n(n-1)$ 개이다. 그러나 대부분의 그래프에서 선의 수는 이보다 훨씬 적기 때문에 표현 공간의 크기를 줄이기 위해 노드 리스트를 사용한다. 그런데 노드 리스트는 선의 강도를 표시할 수 없는 단점이 있다. 에지 리스트는 연결 관계가 있는 것만을 표현한 노드 리스트와 달리 전체 선의 리스트를 표현하는 방식이며 연결의 강도를 표시할 수 있다. 노드 리스트와 에지 리스트는 대규모 네트워크에서 링크가 없는 연결 관계가 아주 많이 나타나는 희소 네트워크(sparse network)의 경우에 주로 사용한다. 본 연구는 반응어가 없는 ‘불규칙 반응’도 포함하고 있으므로 노드 리스트나 에지 리스트의 방식이 적합할 것이다. 그런데 노드 간의 연결 강도를 알아보기 위해 ‘에지 리스

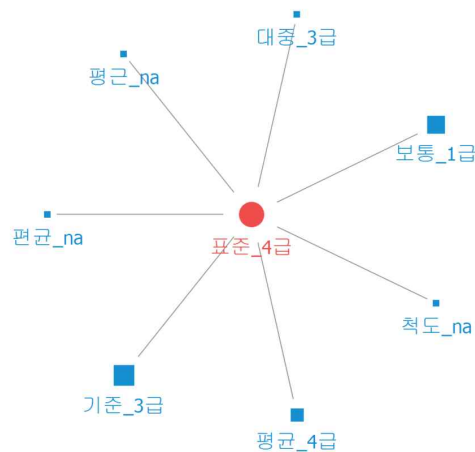
트’의 방식으로 입력하기로 하였다. 이때 제시어와 반응어에 ‘한국어교육용 어휘 목록’의 어휘 등급 정보를 태깅함으로써 자료 해석의 통찰력을 높이고자 하였다. 예지 리스트 입력 화면의 일부를 제시하면 <그림 19>와 같다.

1	Source	Target	Weight	통합번호	문항번호	연상반응(대범주)	연상반응(소범주)	국적
2	식사_1급	끼_3급	1	201	Q01	의미	유의	일본
3	식사_1급	밥_1급	45	298	Q01	의미	유의	일본
4	고치다_2급	개정하다_6급	1	281	Q02	의미	유의	일본
5	고치다_2급	수리하다_3급	15	255	Q02	의미	유의	일본
6	고치다_2급	수선하다_3급	1	308	Q02	의미	유의	일본
7	고치다_2급	수정하다_3급	15	269	Q02	의미	유의	일본
8	고치다_2급	정정하다_na	1	281	Q02	의미	유의	일본
9	고치다_2급	치료하다_2급	3	308	Q02	의미	유의	일본
10	값_1급	가격_na	1	240	Q03	의미	유의	일본
11	값_1급	가격_1급	40	306	Q03	의미	유의	일본

<그림 19> 예지 리스트의 일부

이렇게 입력된 자료는 넷마이너를 이용하여 그래프로 시각화하였다. 일반적으로 그래프 표현은 2차원 배치 알고리즘을 많이 사용한다. 본 연구에서는 2차원 배치 알고리즘 중에서도 가장 대표적인 ‘힘 기반 그래프 배치(force-based graph layout) 알고리즘’을 적용하였다. 힘 기반 알고리즘은 그래프의 노드들을 2차원 공간에 배치하며, 링크들의 거리를 거의 균일하게 유지하고 링크 간 교차를 최소화하는 방식으로 그래프를 시각화한다. 이 과정에서 링크를 노드들 사이에 존재하는 스프링(spring)으로 간주하고, 스프링으로 연결된 두 노드에 밀고 당기는 힘을 조절하여 전체 노드들이 균형을 이루도록 한다. 이러한 특징 때문에 힘 기반 알고리즘은 ‘스프링(spring) 알고리즘’이라고도 불린다. 힘 기반 알고리즘은 유연하고 직관적이며 간결하고 시각적으로 보기 좋다는 장점이 있다. 그러나 모든 노드 쌍에 대해 반복적으로 힘을 계산해야 하므로 그래프를 구현하는 데 상당한 시간이 소요될 수 있다(이수상, 2019:170-172). 본 연구에서는 힘 기반 알고리즘 중에서 가장 많이 알려진 ‘가마다와 가와이(Kamada & Kawai) 알고리즘’을 적용하여 시간이 다소 소요되더라도 높은 품질의 그래프를 구현하고자 하였다.⁴⁹⁾ 본 연구에서 구현된 그래프

에서 제시어는 빨간색 원으로, 반응어는 파란색 사각형으로 표현된다. 또한 제시어에 대한 공통 반응이 많을수록, 즉 가중치가 높을수록 해당 사각형의 크기가 크게 구현되도록 설정하였다. <그림 20>은 제시어 ‘표준’에 대한 학습자의 유의어 연결망을 시각화한 것이다. 학습자의 연결망인 만큼 반응어의 변이형도 포함되었다.⁵⁰⁾



<그림 20> 유의어 연결망 시각화의 예

49) 2차원 배치 알고리즘은 힘 기반 알고리즘 외에도 ‘원형 알고리즘’, ‘방사형 알고리즘, 임의형 알고리즘’ 등이 있다. 각 알고리즘에 대한 구체적인 설명과 종류에 대해서는 이수상(2019:170-176)을 참고할 수 있다.

50) 일반적으로 네트워크 분석은 분석 기법에 따라 네트워크 수준 분석(네트워크 크기, 네트워크 밀도), 노드 수준 분석(연결정도, 연결강도, 연결거리 등), 네트워크에 내재된 특성 분석(상호성, 이행성, 군집화 계수 등), 중심성 분석(연결정도 중심성, 근접 중심성, 매개 중심성 등), 하위집단 분석(컴포넌트 분석, 파당 분석, k-플렉스 분석 등), 예고 네트워크 분석(예고 네트워크의 크기/밀도/성분 등)의 6가지 유형으로 분류된다(이수상, 2019:177-178). 본 연구에서 네트워크 분석 도구의 활용 목적은 반응 연결 관계를 그래프로 시각화하여 통찰력을 강화하는 데 있다. 개념 연결에 개인의 경험이 중요한 역할을 한다는 점을 고려하여 네트워크 크기나 밀도로 모아 화자와 학습자의 차이를 비교하는 대신, 노드 간 연결정도와 연결강도를 중심으로 분석을 진행하고자 한다.

1.2.2. 개별 면담 자료 분석

본 연구에서 개별 면담은 연구 참여자의 반응을 이해하고 개념 연결의 기제를 확인하기 위한 과정이다. 개별 면담의 분석은 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 2001)에 따라 3단계(개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩)의 절차로 진행하였다. 개방 코딩 단계는 범주를 발견하기 위해 “여기에서 무엇이 일어나고 있는가”라는 질문을 던지며(Strauss & Corbin, 신경림 역, 2001:103) 진행하였다. 개방 코딩을 하는 데에는 줄 단위 분석과 문장이나 문단 단위의 분석이 있다. 줄 단위 분석은 주로 연구를 시작할 때 이론적 표본을 추출하기 위해 이용되며 문장이나 문단 단위 분석은 연구자가 이미 몇 개의 범주를 가지고 그에 관해서 구체적으로 코딩하기를 원할 때 이용된다(Strauss & Corbin, 신경림 역, 2001:109). 본 연구는 문장과 문단 수준의 분석을 채택하였다. 이는 본 연구에서 개별 면담은 연구의 출발점이 아닌, 양적 연구의 설명력을 강화하는 수단으로 작용하기 때문이다. 따라서 설정한 특정 범주에 대한 통찰을 얻기 위하여 문장과 문단 단위의 코딩이 적합하다고 판단하였다.

축 코딩 단계는 “이들은 ‘왜, 어떻게, 언제, 어떤 결과로’와 같은 질문에 대한 답을 찾으며(Strauss & Corbin, 신경림 역, 2001:114)” 범주 간의 관계를 밝히고자 하였다. 선택 코딩 단계는 개방 코딩에서 밝혀진 범주와 속성, 축 코딩에서 밝혀진 하위 범주들과의 연결을 정교화하고 통합하기 위해 자료를 반복하여 읽으며 속성을 찾아 밀도⁵¹⁾를 높이는 과정이다. 이것은 이론적 포화(theoretical saturation)가 될 때까지 진행하였다. 이렇게 하여 최종적으로 7개의 표제어를 도출하였다. 개별 면담 자료 분석은 NVivoR1을 통해 수행되었다. 개별 면담 자료 입력 화면의 일부를 제시하면 <그림 21>과 같다.

51) 밀도란 한 범주의 모든 속성과 차원이 밝혀져서 변화 속에 구축되어 있으며, 범주에 정확도를 주고 그 이론의 설명력을 높여준다는 것을 의미한다(Strauss & Corbin, 신경림 역, 2001:144).



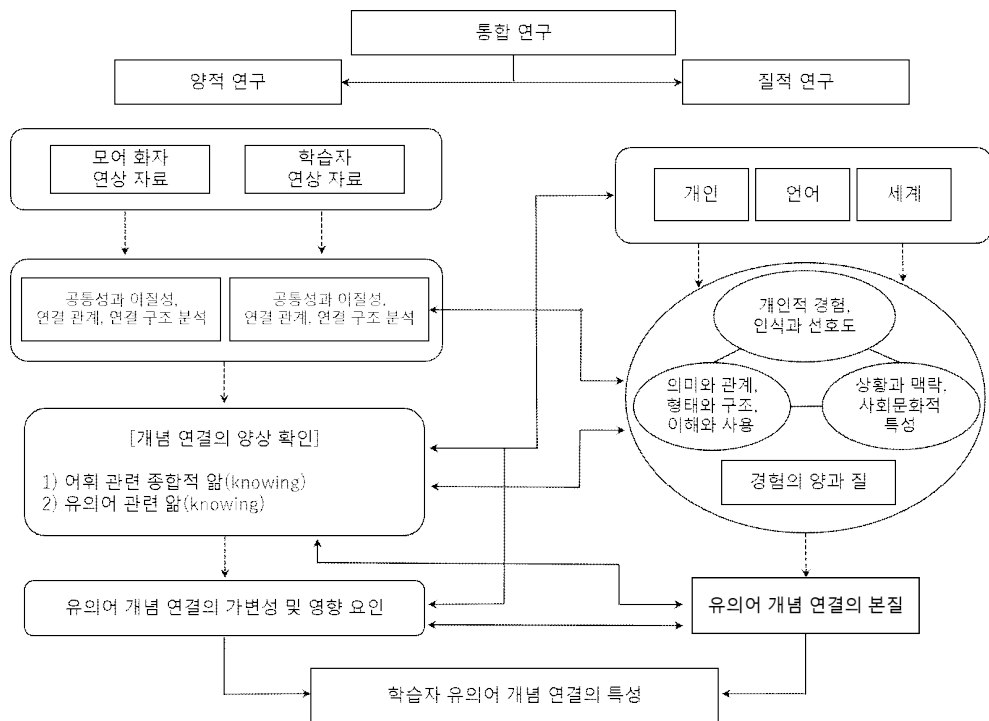
<그림 21> 개별 면담 자료 분석 과정

1.2.3. 개념 연결 양상의 통합과 변별

혼합 연구에서 자료 통합(data intergration) 단계는 양적 자료와 질적 자료 모두가 하나의 체제로 종합된다. 이 체제는 연구 주제와 직결되며 양적 자료와 질적 자료의 상관관계, 자료 강화, 자료 비교의 과정을 거치면서 응집성을 갖게 된다(이현철 외, 2013:118-119).

<그림 22>는 양적 분석과 질적 분석 결과를 통합하는 과정을 도식으로 나타낸 것이다.⁵²⁾ 본 연구는 순차적 설명 혼합 방법에 따라 양적 연구를 먼저 진행한 뒤에 질적 연구를 진행하였는데 각각의 분석 결과를 교차시켜 분석표를 작성하여 통합하였다. 각 과정에 대한 구체적인 내용은 본 장의 5절에서 설명할 예정이다.

52) 이것은 이현철 외(2013:119)의 도식을 본 연구에 맞게 재구성한 것이다.



<그림 22> 개념 연결의 통합과 변별 과정

2. 개념 연결의 총체적 양상

유의어 연결망은 머릿속사전 전체 연결망의 일부에 해당하므로 우선 전체 연결망의 특성을 살펴볼 필요가 있다. 따라서 본 절에서는 머릿속사전 내 개념 연결의 총체적 양상을 분석하고자 한다. 결과를 제시하기에 앞서 본 연구의 신뢰성을 확인하고 머릿속사전의 개념 연결 양상을 다면적으로 검토할 것이다.

2.1. 신뢰도

연상 반응어에 대한 질적 분류가 제대로 이루어졌는지 평가자 신뢰도를 확인하기 위해 연구자 이외에 두 명의 한국어교육 전문가에게 반응어

의 대범주와 소범주에 대한 분류를 의뢰하여 플레이스의 카파(Fleiss's Kappa)⁵³⁾ 값을 측정하였다. 세 명의 전문가가 30,420개의 사례 모두를 분석하기에는 무리가 있어 단순무작위표집(simple random sampling)⁵⁴⁾으로 뽑은 사례 371개로 판단하는 방식을 취하였다. 371개는 모집단 30,420개에 대하여 95%의 신뢰 수준을 담보할 수 있는 표본 수이다. 전문가에 대한 정보는 <표 14>와 같다.

<표 14> 연상 반응 평가 전문가 정보

구분	학력 및 경력	검토 시기
전문가1	한국어교육학 박사 졸업, 대학교 교원	2023년 9월
전문가2	한국어교육학 박사 수료, 대학교 교원	
전문가3	연구자	

반응어 분류의 신뢰도를 측정하기 위해 실시한 전문가 평가는 연구자가 제공한 평가 기준에 따라 <그림 23>과 같은 엑셀 양식에 대범주와 소범주를 입력하는 방식으로 이루어졌다. 전문가에게 제공하는 양식에는 문항 번호, 제시어와 반응어에 대한 정보 이외에도 SJ-RIKS 코퍼스의 연어 검색 정보와 제시어와 반응어의 품사에 대한 정보도 추가하였다.⁵⁵⁾

53) 카파 값은 평가자 간의 일치도(strength of agreement)를 나타내는 척도이다. 평가자가 두 명이면 코헨의 카파(Cohen's Kappa) 값을 측정하고 평가자가 세 명 이상이면 플레이스의 카파(Fleiss Kappa) 값을 측정한다(McHugh, 2012:277).

54) 단순무작위표집이란 모집단의 모든 구성원들이 표본으로 추출될 확률이 같고, 하나의 구성원이 추출되는 사건이 다른 구성원이 추출되는 데 영향을 주지 않는 독립적인 표집 방법을 말한다. 단순무작위표집을 ‘단순무선표집’이라고도 한다(성태재·시기자, 2022:94-95). 최근에는 컴퓨터 프로그램을 이용하여 쉽게 단순무작위표집을 수행할 수 있는데 본 연구에서는 SPSS 프로그램을 이용하여 표본을 추출하였다.

55) 평가자 간 신뢰도 측정을 위한 반응어를 분류 과정에서, 본 연구는 처음에 피츠패트릭(2007)의 용어를 따라 ‘통사 기반 연상’을 ‘위치 기반 연상’으로 명명하여 사용하였다. 그러나 이후에 해당 용어를 수정하면서, 평가자들이 분류한 ‘위치 기반 연상’은 ‘통사 기반 연상’으로 변경해 분석하였다.

번호	샘플링번호	통합번호	문항번호	제시어	최종 반응어	의미관계(대범주)	의미 관계(소범주)	비고	SJ-RIKS코퍼스(연0)	제시어 품사	반응어 품사
1	64	31	Q01	식사	술가락	의미	개념	참고용 샘플		일반명사	일반명사
2	186	90	Q01	식사	떡볶이					일반명사	일반명사
3	263	5	Q02	고치다	태도					동사	일반명사
4	297	22	Q02	고치다	고치다					동사	동사
5	355	44	Q02	고치다	정정하다				13	동사	동사

<그림 23> 평가자 간 신뢰도 확인 양식

다음 <표 15>는 연상 반응 평가에 대한 평가자 간 신뢰도 결과를 나열한 것이다. 분석 도구는 SPSS28을 이용하였다.⁵⁶⁾ 분석 결과 유의확률이 0.01보다 작을 때 대범주의 카파 값은 0.59, 소범주의 카파 값은 0.45로 적당한 정도의 합치도를 갖는 것으로 나타났다.⁵⁷⁾

<표 15> 연상 반응 평가의 평가자 간 신뢰도

	카파	유의확률
대범주	0.59	0.00**
소범주	0.45	0.00**

**p<0.01

2.2. 전체 연상 반응의 공통성과 이질성

본 연구에서 탐구하고자 하는 연구 문제 중의 하나는 모어 화자와 학

56) 이하 모든 기술 통계 분석과 t검정은 SPSS로 수행하였다.

57) 카파 계수에서 0.75보다 큰 값은 우연을 뛰어넘는 우수한 일치, 0.40에서 0.75 사이의 값은 적당한 일치, 0.40 이하의 값은 빈약한 일치로 볼 수 있다(Fleiss et.al., 2013:604). 세 명의 평가자 간의 차이는 주로 대범주에서는 ‘의미’와 ‘불규칙’, 소범주에서는 ‘개념’과 ‘불규칙’에 대한 판단에서 발생했다. 이 차이는 개인적 경험을 바탕으로 한 반응이나 학습자 모어의 영향에 따른 반응에서 주로 나타났다. 연구자는 개별 면담을 통해 참여자의 개인적 경험을 인지하고 있기에 관련 반응어를 ‘개념’으로 평가했지만, 이러한 배경을 모르는 다른 전문가들은 해당 반응어를 제시어와 관련 없는 ‘불규칙’ 반응으로 평가하는 경우가 많았다. 또한 학습자 모어의 영향과 맞춤법 오류가 복합적으로 나타난 것은 의도를 파악하기 어려워 평가에서 차이가 난 경우도 있었다. 이에 평가자 간에 의견이 일치하지 않는 경우 세 명 중 두 명이 일치하는 내용으로 수정하되 학습자 개인적 경험에 의한 응답임을 알 수 있는 경우에는 연구자의 분류를 따라 정리하였다.

습자가 각 집단 내에서 공통 반응과 이질 반응을 얼마나 많이 보이는지에 대한 것이다. 연구 수행을 위해 본 연구에 참여한 모어 화자가 유사 연구에서 일반적으로 발견되는 연상 공통성을 보이는지를 확인하는 것이 중요했다.

83명의 모어 화자가 3회씩 반응한 결과, 60개의 제시어에 대한 반응어 수는 총 14,940개로 집계되었다. 86명의 학습자가 3회씩 반응한 결과, 60개의 제시어에 대한 반응어 수는 총 15,480개로 나타났다. 반응어를 유형별로 분류하였을 때 모어 화자의 타입(type)은 3,166개, 학습자의 타입(type)은 2,849개로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 타입-토큰 비율(TTR)을 계산한 결과, 모어 화자는 21.19%, 학습자는 18.40%로 관측되었다. 이를 통해 모어 화자가 학습자보다 다양한 어휘를 사용하며 어휘 사용의 범위도 더 넓다는 점을 알 수 있다.⁵⁸⁾

각 집단 내부의 공통 반응과 이질 반응에 대한 일반적인 특성을 알아보기 위해 기술 통계 분석을 수행하였다. 각 집단 내에서 연구 참여자 본인을 제외한 최소 한 명의 참여자가 동일한 제시어에 대해 같은 반응을 보였을 경우 이를 ‘공통’으로 분류하고 그렇지 않으면 ‘이질’로 판단하였다. 이후 각 참여자의 전체 반응(180개) 중에서 공통 반응과 이질 반응이 차지하는 비율을 계산하였다. 그 결과는 <표 16>과 같다.

<표 16> 집단 내 전체 반응의 공통성과 이질성에 대한 기술 통계 분석 결과

변인	국적	N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
공통 반응	한국	83	27.78	90.00	67.59	12.94
비율	일본	86	27.22	88.89	56.90	12.41
이질 반응	한국	83	10.00	72.22	32.41	12.94
비율	일본	86	11.11	72.78	43.10	12.41

58) 학습자의 타입-토큰 비율을 해석할 때는 주의가 필요하다. 학습자의 반응어에는 형태적 변이형도 다수 포함되므로 타입-토큰의 비율이 일반적인 관점의 어휘 다양성을 의미하지는 않는다.

위의 표는 전체 연상 반응에 대한 집단 내 구성원 간의 공통 반응과 이질 반응 비율을 집계한 것이다. 분석 결과 모어 화자가 본인을 제외한 다른 모어 화자와 같은 반응을 보인 비율은 최소 27.80%에서 최대 90%, 평균 67.59%로 나타났다. 표준편차 12.94를 통해 모어 화자 사이에 다양한 반응이 존재한다는 점을 알 수 있다. 학습자가 본인을 제외한 다른 학습자와 같은 반응을 보인 비율은 최소 27.22%에서 최대 88.89%, 평균 56.90%로 나타났다. 표준편차 12.41은 학습자 사이에도 다양한 반응이 존재함을 보여준다. 모어 화자 집단과 학습자 집단의 공통 반응 양상을 분석한 결과, 학습자 집단의 평균 반응 지표가 모어 화자 집단에 비해 낮게 나타났다. 이를 통해 학습자 집단 내에서의 반응이 모어 화자에 비해 균일하지 않다는 점을 알 수 있다.

한편 모어 화자는 최소 10%에서 최대 72.22%, 평균 32.41%의 이질 반응을 보인 것으로 나타났다.⁵⁹⁾ 이는 모어 화자들 사이에서 개인별로 다양한 반응이 존재함을 의미하며, 표준편차 12.94는 이질적인 반응의 범위가 넓다는 점을 시사한다. 학습자는 최소 11.11%에서 최대 72.78%, 평균 43.10%의 이질 반응을 한 것으로 나타났다. 표준편차 12.41은 학습자 간 이질 반응의 범위 역시 넓다는 것을 의미한다. 이질 반응에 대한 평균은 학습자가 모어 화자보다 높는데, 이는 학습자가 모어 화자에 비해 더 다양하고 특이한 반응을 보일 가능성이 높음을 의미한다.⁶⁰⁾

두 집단의 반응 차이가 통계적으로 유의미한지 확인하기 위해 t검정을 수행하였다. 연상 반응을 분류하는 과정에서 공통 반응이 아니면 이질 반응으로 간주하므로 이 둘은 상호 보완적인 관계에 있다고 할 수 있다. 이에 통계적 유의성 분석은 공통 반응의 특성에 중점을 두고 진행하였

59) 반응어를 분류할 때 비어 있는 칸은 ‘불규칙 연상’으로 분류하므로 전체 반응어 수에는 무반응도 포함되어 있다. 이러한 사례는 전체 반응 30,420개 중에서 모어 화자 2,073개, 학습자 3,692개였다. 반응의 공통성과 이질성을 분류하는 과정에서 이들은 모두 ‘이질’ 반응으로 간주하였다.

60) 타입-토큰 비율에서 확인한 바와 같이 학습자 반응의 ‘다양성’에는 형태적 변이 정도 포함되므로 이질 반응의 비율이 높다고 해서 다양한 표현을 적절하게 사용한 것으로 보기는 어려울 것으로 보인다. 이 부분의 해석에는 주의가 필요하다.

다. 그 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 전체 반응의 공통성에 대한 t검정 결과

변인	한국		일본		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
공통 반응 비율	67.59	12.94	56.90	12.41	5.48	0.00**

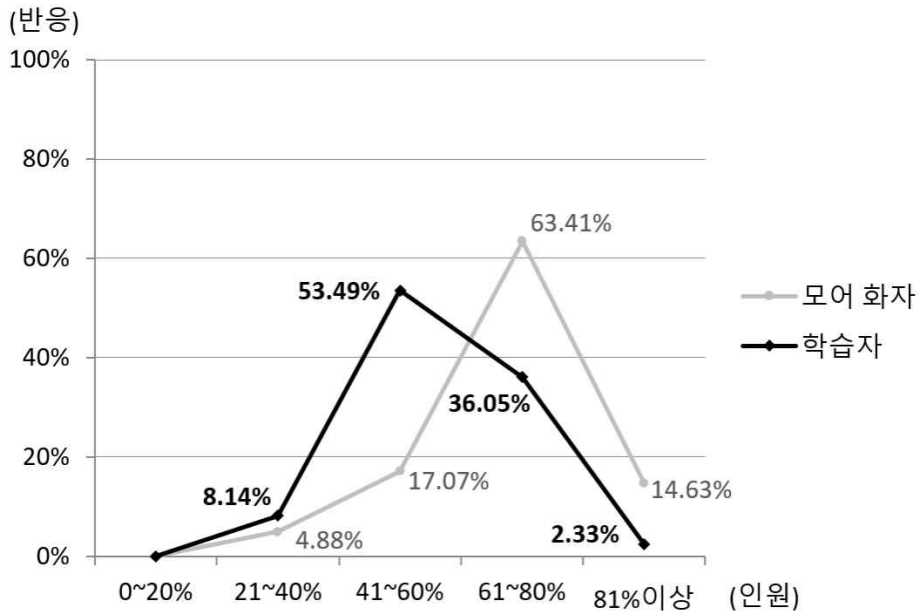
**p<0.01

위의 표는 전체 연상 반응의 공통성에 대한 t검정 결과이다. 검정통계량을 살펴보면 t값이 5.48이고 유의확률이 0.00이므로 모어 화자와 학습자 집단의 집단 내 공통 반응에 대한 차이가 우연이 아닌 통계적으로 유의미한 결과라는 것을 알 수 있다.

그런데 모어 화자와 학습자 집단의 공통 반응을 ‘공통’과 ‘이질’로 구분하는 전통적인 분석 방법은 공통 반응의 특성을 정밀하게 파악하는 데에는 한계가 있다고 판단되었다. 예를 들어 모어 화자 86명과 학습자 83명 중에서 단 2명만이 보인 공통 반응과 80명 이상이 공통 반응은 명백히 다른 방식으로 처리될 필요가 있을 것이기 때문이다. 이러한 점을 고려해, 공통 반응을 다섯 개의 구간으로 나눈 뒤 각 구간의 비율을 비교 분석하였다. 그 결과는 <그림 24>와 같다.

이 그림은 모어 화자와 학습자 집단의 공통 반응에 대한 경향성을 다섯 개의 구간으로 나누어 제시한 것이다. 가로축은 참여자의 비율을, 세로축은 공통 반응의 비율을 나타낸다. 모어 화자 집단의 공통 반응 비율은 0~20%는 0%, 21~40%는 4.88%, 41~60%는 17.07%, 61~81%는 63.41%, 81% 이상은 14.63%로, 61~80% 구간의 비율이 가장 높게 나타났다. 학습자 집단의 공통 반응 비율은 0~20%는 0%, 21~40%는 8.14%, 41~60%는 53.49%, 61~80%는 36.05%, 81% 이상은 2.33%로, 41~60% 구간의 비율이 가장 높았다. 공통 반응의 분포를 비교하였을 때 모어 화자(61~80%)의 공통 반응이 학습자(41~60%)보다 더 높은 구간에 집중

되어 있다. 이는 언어 처리의 일반성 측면에서 모어 화자 집단이 상대적으로 더 높은 비율로 흔히 예상되는 일반적인 반응을 보이며, 학습자는 아직 이에 미치지 못하는 것으로 해석할 수 있다.



<그림 24> 모어 화자와 학습자의 공통 반응 경향

2.3. 전체 연상 반응의 연결 관계

2.3.1. 연상 반응 대범주

전체 연상 반응에 대한 집단 내부의 공통성과 이질성 분석을 통해 모어 화자와 학습자의 연상 반응에 양적으로 차이가 있다는 것을 확인하였다. 여기에서는 ‘의미 기반 연상’, ‘통사 기반 연상’, ‘형태 기반 연상’, ‘불규칙 연상’이라는 연상 반응의 4가지 대범주와 의미 기반 연상의 하위 유형에 속하는 ‘유의어 연상’, ‘상하위어 연상’, ‘개념적 연상’이라는 3가지

소범주를 중심으로 개념 연결의 질적 차이를 분석할 것이다.

수집된 자료의 일반적인 특성을 파악하기 위해 기술 통계 분석을 수행하였다. 그 결과는 <표 18>과 같다.

이 표는 전체 연상 반응에 대한 대범주별 특성을 설명한다. 전체 반응을 4개의 대범주로 분류하고, 1인당 180개의 반응 중에서 해당 범주가 차지하는 비율을 계산하였다.

<표 18> 전체 연상 반응의 대범주에 대한 기술 통계 분석 결과

변인	국적	N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
의미	한국	83	13.33	76.67	43.25	13.09
	일본	86	10.00	80.00	33.95	11.44
통사	한국	83	10.00	75.00	42.75	15.47
	일본	86	14.44	64.44	41.84	12.81
형태	한국	83	0	2.78	0.12	0.37
	일본	86	0	4.44	0.30	0.66
불규칙	한국	83	0	63.89	13.88	14.94
	일본	86	0	60.00	23.90	15.21

의미 기반 연상의 비율을 살펴보면 모어 화자의 경우 최소 13.33%에서 최대 76.67%, 평균 43.25%로 나타났다. 표준편차 13.09를 통해 모어 화자 사이에 다양한 반응이 존재한다는 점을 알 수 있다. 학습자의 경우 최소 10.00%에서 최대 80.00%, 평균 33.95%로 나타났다. 표준편차 11.44는 학습자 사이에 다양한 반응이 있음을 보여준다. 의미 기반 연상에서 학습자의 평균 반응은 모어 화자에 미치지 못하였다. 의미 기반 연상은 전통 의미론의 ‘계열 관계’에 해당한다. 개념 연결의 관점에서 볼 때 이러한 결과는 유의어, 상하위어, 개념 관계에 관한 학습자의 인식이 모어 화자와 비교하여 상대적으로 제한적이라는 점을 시사한다.

통사 기반 연상의 비율을 살펴보면 모어 화자는 최소 10.00%에서 최대 75.00%, 평균 42.75%의 반응을 보인 것으로 나타났다. 표준편차

15.47을 통해 모어 화자 사이에 다양한 반응이 존재한다는 점을 알 수 있다. 학습자는 총 180개의 반응 중 최소 14.44%에서 최대 64.44%, 평균 41.84%의 반응을 보였다. 표준편차 12.81은 학습자 사이에서도 다양한 반응이 있음을 나타낸다. 통사 기반 연상은 전통 의미론의 ‘결합 관계’에 해당하는데 이 유형에서 두 집단의 평균 반응 비율은 거의 유사했다. 이러한 결과는 ‘주어와 술어’, ‘목적어와 술어’, ‘부사어/관형어와 술어’와 같은 통사 구조나, 연어 및 관용어에 관한 학습자의 개념 연결이 모어 화자와 유사한 수준으로 형성되어 있다는 점을 시사한다. 학습자는 연상 반응에 관한 4가지의 대범주 중 통사 기반 연상에서 모어 화자와 가장 유사한 반응을 보였다. 이는 한국어와 일본어의 어순이 같고 연어나 관용구에서 일부 유사성이 있기 때문으로 추정된다.

형태 기반 연상을 살펴보면 모어 화자는 최소 0에서 최대 2.78%, 평균 0.12%의 반응을 보인 것으로 나타났다. 표준편차 0.37을 통해 이 범주에서 모어 화자의 반응 차이가 거의 없었다는 점을 알 수 있다. 학습자는 최소 0에서 최대 4.44%, 평균 0.30%의 반응을 보였다. 표준편차 0.66은 학습자 사이에서도 반응 차이가 매우 적었음을 나타낸다. 두 집단의 평균 반응 비율을 비교하였을 때 두 집단 모두 다른 범주와 비교하여 형태 기반 연상의 비중이 가장 작은 것으로 나타났다. 그러나 집단 간의 차이를 비교하면 학습자의 반응 비율이 모어 화자보다 더 큰 것으로 나타난다. 형태 기반 연상은 전통 의미론에서 강조하는 ‘음운적 관계’에 해당한다. 이와 같은 결과를 통해 형태적·음운적 유사성이 미치는 영향이 학습자의 개념 연결에 모어 화자보다 크게 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다.

불규칙 연상을 살펴보면 모어 화자는 최소 0개에서 최대 63.89%, 평균 13.88%의 반응을 보인 것으로 나타났다. 표준편차 14.94를 통해 모어 화자 사이에 다양한 반응이 있다는 점을 알 수 있다. 학습자는 최소 0에서 최대 60.00%, 평균 23.90%의 반응을 보였다. 표준편차 15.21은 학습자 사이에 다양한 반응이 존재함을 의미한다. 불규칙 연상에 대한 두 집단의 평균 반응 비율을 비교하면 학습자의 평균이 모어 화자보다 높은 것

으로 나타났다. 불규칙 연상은 반응을 안 하거나 모르겠다고 응답한 경우, 형태적·의미적 연상 관계를 예상할 수 없는 사례에 해당하는 것이다. 이를 통해 학습자의 개념 연결이 모어 화자보다 불완전하거나 한국어 화자 사이에서 일반적으로 통용되지 않는 개념이 연결된 경우가 있을 것으로 추정할 수 있다.

이상의 결과를 통해 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상이 범주에 따라 차이가 있음을 확인하였다. 학습자는 통사 기반 연상에서는 모어 화자와 유사한 경향성을 보이나 의미 기반 연상에서는 연결의 강도가 상대적으로 약한 것으로 나타났다. 반면에 형태 기반 연상과 불규칙 연상에서 학습자의 개념은 모어 화자보다 더 강하게 연결되어 있음을 알 수 있었다.

이러한 차이가 통계적으로 유의미한 것인지 알아보기 위해 t검정을 수행하였다. 그 결과는 <표 19>와 같다.

<표 19> 전체 연상 반응의 대범주에 대한 t검정 결과

변인	한국		일본		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
의미	43.25	13.09	33.95	11.44	4.92	0.00**
통사	42.75	15.47	41.84	12.81	0.42	0.68
형태	0.12	0.37	0.30	0.66	-2.21	0.03*
불규칙	13.88	14.94	23.90	15.21	-4.32	0.00**

*p<0.05, **p<0.01

위의 표는 모어 화자와 학습자의 연상 반응에서 나타나는 질적 차이가 통계적으로 유의미한지 분석한 결과를 보여준다. 분석 결과 모어 화자와 학습자의 연상 반응 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것은 의미 기반 연상, 형태 기반 연상, 불규칙 연상이었다. 의미 기반 연상에 대한

검정통계량을 살펴보면 t값이 4.92이고 유의확률이 0.00이므로 통계적으로 유의한 차이로 볼 수 있다. 통사 기반 연상에 대한 검정통계량을 살펴보면 t값이 0.42이고 유의확률이 0.68이므로 통계적으로 유의한 차이라고 할 수 없다. 한국어와 일본어 간의 어순이나 구문 결합과 같은 통사적 유사성이 통사 기반 연상에서 유의한 차이를 나타내지 않는 주요 원인으로 추정된다. 형태 기반 연상의 검정통계량을 살펴보면 t값이 -2.21이고 유의확률이 0.03이므로 통계적으로 유의한 차이라고 할 수 있다. 불규칙 기반 연상을 살펴보면 t값이 -4.32이고 유의확률이 0.00이므로 통계적으로 유의한 차이라고 할 수 있다.

2.3.2. 의미 기반 연상의 소범주

이전 분석에서 의미 기반 연상에 대한 두 집단의 차이를 확인하였다. 구체적으로 어떤 부분에서 차이가 나는지 알아보기 위해 의미 기반 연상의 소범주에 대해 추가 분석을 수행하였다. 이를 위해 1인당 180개의 반응 중에서 해당 범주가 차지하는 비율을 계산하였다. 이에 대한 기술 통계 분석 결과는 <표 20>과 같다.

<표 20> 의미 기반 연상의 소범주에 대한 기술 통계 분석 결과

변인	국적	N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
유의	한국	83	3.33	62.78	20.35	11.19
	일본	86	2.78	64.44	14.42	8.57
상하위	한국	83	0	3.89	1.27	0.91
	일본	86	0	4.44	1.49	1.02
개념	한국	83	6.11	33.89	21.63	5.80
	일본	86	6.11	40.56	18.04	6.11

위의 표는 의미 기반 연상의 하위 범주에 속하는 유의어 연상, 상하위어 연상, 개념적 연상에 대한 일반적 특성을 보여준다.

유의어 연상의 비율을 살펴보면 모어 화자의 경우 최소 3.33%에서 최대 62.78%, 평균 20.35%로 나타났다. 표준편차 11.19를 통해 모어 화자 사이에 다양한 반응이 존재한다는 점을 알 수 있다. 학습자의 경우 최소 2.78%에서 최대 64.44%, 평균 14.42%로 나타났다. 표준편차 8.57은 학습자 사이에도 다양한 반응이 존재하지만 모어 화자보다는 일관적이라고 볼 수 있다. 유의어 연상에서 학습자의 평균 반응 비율은 모어 화자보다 낮게 관측되었다. 유의어 연상과 관련하여 모어 화자는 넓고 다양한 연결망을 가지고 있는 반면에 학습자는 상대적으로 제한적인 연결망을 가지고 있는 것으로 해석할 수 있다.

상하위어 연상의 비율을 살펴보면 모어 화자는 최소 0%에서 최대 3.89%, 평균 1.27%의 반응을 보인 것으로 나타났다. 학습자는 최소 0%에서 최대 4.44%개, 평균 1.49%의 반응을 보였다. 모어 화자의 표준편차는 0.91이고 학습자의 표준편차는 1.02였다. 이를 통해 학습자의 평균 반응 비율이 모어 화자보다 약간 더 높기는 하지만 두 집단의 상하위어 연상은 대체로 유사한 경향성을 보이며, 다양성 면에서도 다소 제한적이라는 것을 알 수 있다. 상하위어는 어휘의 특성에 따라 어휘장을 구성하기도 하고 그렇지 않기도 하므로 의미 기반 연상의 다른 유형에 비해 제한적인 반응이 나타난 것은 자연스러워 보인다.

개념적 연상의 비율을 살펴보면 모어 화자는 최소 6.11%에서 최대 33.89%, 평균 21.63%의 반응을 보인 것으로 관측되었다. 표준편차 5.80을 통해 모어 화자의 반응이 비교적 일관적임을 알 수 있다. 학습자는 최소 6.11%에서 최대 40.56%, 평균 18.04%의 반응을 보였다. 표준편차 6.11은 학습자가 비교적 일관된 반응을 보였다는 점을 의미한다. 그러나 학습자의 평균 반응 비율은 모어 화자의 결과에는 도달하지 못하였다. 개념 연결의 관점에서 보았을 때 모어 화자는 개념적 연상에서 높은 평균 반응 비율과 중간 정도의 표준편차를 보여 비교적 일관되고 강한 연결망을 가지고 있는 것으로 보인다. 학습자 역시 모어 화자보다는 낮으나 유의어나 상하위어 연상보다는 높은 수준의 평균 반응을 보여, 개념 관계와 관련하여서는 다른 유형에 비해 어느 정도의 강한 연결망을 구축

하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

이상의 결과를 통해 모어 화자와 학습자의 의미 기반 연상 관련 개념 연결에 차이가 존재함을 확인하였다. 학습자는 유의어 연상과 개념적 연상에서 모어 화자보다 제한적이거나 부족한 연결을 형성하고 있으며 상하위어 연상에서는 약간 더 많은 연결을 보이기도 하였다.

이러한 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 t검정을 수행하였다. 그 결과를 정리하면 <표 21>과 같다.

<표 21> 의미 기반 연상의 소범주에 대한 t검정 결과

변인	한국		일본		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
유의	20.35	11.19	14.42	8.57	3.88	0.00**
상하위	1.27	0.91	1.49	1.02	-1.48	0.14
개념	21.63	5.80	18.04	6.11	3.92	0.00**

**p<0.01

위의 표는 모어 화자와 학습자의 의미 기반 연상 반응에서 나타나는 연결 관계의 차이가 통계적으로 유의미한지를 분석한 결과를 보여준다. 분석 결과 모어 화자와 학습자의 연상 반응 사이에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것은 유의어 연상과 개념적 연상이었다. 유의어 연상에 대한 검정통계량을 살펴보면 t값이 3.88이고 유의확률이 0.00이므로 통계적으로 유의한 차이라고 할 수 있다. 상하위어 연상에 대한 검정통계량을 살펴보면 t값이 -1.48이고 유의확률이 0.14이므로 통계적으로 유의한 차이라고 할 수 없다. 상하위어 연상은 ‘집안일’, ‘물고기’와 같이 하위 범주가 분명한 단어들에서 주로 나타난다. 본 연구에서 사용된 60개의 제시어 중 다수가 이런 분명한 하위 범주를 갖지 않는 것이었다. 이러한 특성으로 인해 상하위어 연상의 비율이 상대적으로 낮게 관찰되었으며, 이것이 결국 t검정 결과에도 영향을 미친 것으로 추정된다. 개념적 연상에

대한 검정통계량을 살펴보면 t값이 3.92이고 유의확률이 0.00이므로 통계적으로 유의한 차이라고 할 수 있다.

3. 유의어 개념 연결의 양상

모어 화자와 학습자의 전체 개념 연결에서 유의어의 연결에 유의미한 차이가 있다는 것을 확인하였다. 본 절에서는 유의어 연상에 초점을 맞춰 그것의 개념 연결 양상을 면밀하게 살펴보고자 한다.

3.1. 유의어 연상 반응의 공통성과 이질성

3.1.1. 집단 내 공통성과 이질성

의미 기반 연상의 소범주에 대한 분석을 통해 모어 화자 집단과 학습자 집단의 유의어 연상에 차이가 있다는 것을 확인하였다. 구체적으로 어떤 점에서 차이 나는지 알아보기 위해 집단 내 유의어 연상에 대한 공통성과 이질성 정도를 정량적으로 분석하였다.

83명의 모어 화자가 3회씩 반응한 결과, 60개의 제시어에 대한 유의어 연상 수는 총 3,040개로 집계되었다. 86명의 학습자가 3회씩 반응한 결과, 60개의 제시어에 대한 유의어 연상 수는 총 2,232개였다. 반응어를 유형별로 분류하였을 때 모어 화자의 타입(type)은 298개, 학습자의 타입(type)은 269개로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 타입-토큰 비율(TTR)을 계산한 결과, 모어 화자는 9.80%, 학습자는 12.05%로 관측되었다. 이를 통해 학습자의 반응어 유형이 더 다양하다는 것을 알 수 있었다.⁶¹⁾

61) 본 장의 2.2와 마찬가지로 이 경우에도 타입-토큰 비율의 해석에 주의가 필요하다. 학습자의 반응어에는 형태적 변이형도 다수 포함되므로 타입-토큰의 비율이 높다고 해서 일반적인 관점과 같이 형태적으로 정확한 어휘를 다양하게 사용했다고 해석하기는 어려울 것으로 생각된다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 경우 모어 화

연구 참여자가 속한 집단 내에서 참여자 본인을 제외하고 한 명이라도 동일한 제시어에 대해 같은 반응을 보이면 ‘공통’으로 분류하였으며, 그렇지 않으면 ‘이질’로 판단하였다. 이후 각 참여자의 유의어 연상⁶²⁾ 중에서 공통 반응과 이질 반응이 차지하는 비율을 계산하였다. 공통성과 이질성에 대한 분석 결과는 <표 22>와 같다.

<표 22> 집단 내 유의어 연상에 대한 기술 통계 분석 결과

변인	국적	N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
공통 반응	한국	83	87.61	100	98.23	2.59
비율	일본	86	60.34	100	97.21	5.47
이질 반응	한국	83	0	12.39	1.77	2.59
비율	일본	86	0	39.66	2.79	5.47

위의 표는 유의어 연상에 대한 집단 내 구성원 간의 공통 반응과 이질 반응을 집계한 것이다. 분석 결과 모어 화자가 본인을 제외한 다른 모어 화자와 같은 유의어 반응을 보인 비율은 최소 87.61%에서 최대 100%, 평균 98.23%로 나타났다. 표준편차 2.59를 통해 모어 화자의 반응이 일관적이라는 점을 알 수 있다. 학습자가 본인을 제외한 다른 학습자와 같은 반응을 보인 비율은 최소 60.34%에서 최대 88.89%, 평균 56.90%로 나타났다. 표준편차 5.47은 학습자도 일관적인 반응을 보이기는 했으나 모어 화자보다는 다양함을 의미한다. 모어 화자 집단과 학습자 집단의 공통 반응 양상을 분석한 결과 학습자 집단의 평균 반응 지표가 모어 화자 집단보다 낮게 나타났다. 이를 통해 유의어와 관련된 개념 연결에서 학습자 집단의 반응 동질성이 모어 화자보다 낮다는 점을 알 수 있다.

자와 비교하여 형태적 변이형이 다양하다고 해석하는 것이 좋을 것으로 보인다.

62) 각 참여자의 유의어 연상 수는 동일하지 않으며 이는 참여자에 따라 다양하다. 일부는 전체 반응 수인 180개에 해당할 수도 있지만 다른 참여자의 경우는 이보다 적은 반응을 보일 수도 있다.

한편 모어 화자가 본인을 제외한 모어 화자와 다른 유의어 반응을 보인 비율은 최소 0%에서 최대 12.39%, 평균 1.77%로 나타났다. 학습자가 본인을 제외한 학습자와 다른 유의어 반응을 보인 비율은 최소 0%에서 최대 39.66%, 평균 2.70%로 관측되었다. 모어 화자 집단과 학습자 집단의 이질 반응 양상을 분석한 결과 학습자 집단의 평균 반응 지표가 모어 화자보다 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 유의어와 관련된 개념 연결에서 학습자 집단의 이질성이 모어 화자보다 높다는 점을 알 수 있다. 이는 학습자가 유의어 연상에서 형태적 변이와 같은 예상치 못한 반응을 보일 수 있음을 시사한다.⁶³⁾

이상의 결과는 모어 화자와 학습자 사이에 유의어에 대한 개념 연결의 차이가 존재함을 보여준다. 모어 화자는 유의어에 대해 일관된 지식을 갖추고 있으며 학습자는 이러한 연결이 제한적이고 때로는 부정확할 수 있음을 나타낸다.

모어 화자와 학습자 집단 내 구성원 간의 반응 공통성에 대한 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 t검정을 수행하였다. 연상 반응을 분류하는 과정에서 공통 반응이 아니면 이질 반응으로 간주하므로 이 둘은 상호 보완적인 관계에 있다고 할 수 있다. 이에 통계적 유의성 분석은 공통 반응의 특성에 중점을 두고 진행하였다. 그 결과는 <표 23>과 같다.

<표 23> 집단 내 유의어 연상에 대한 t검정 결과

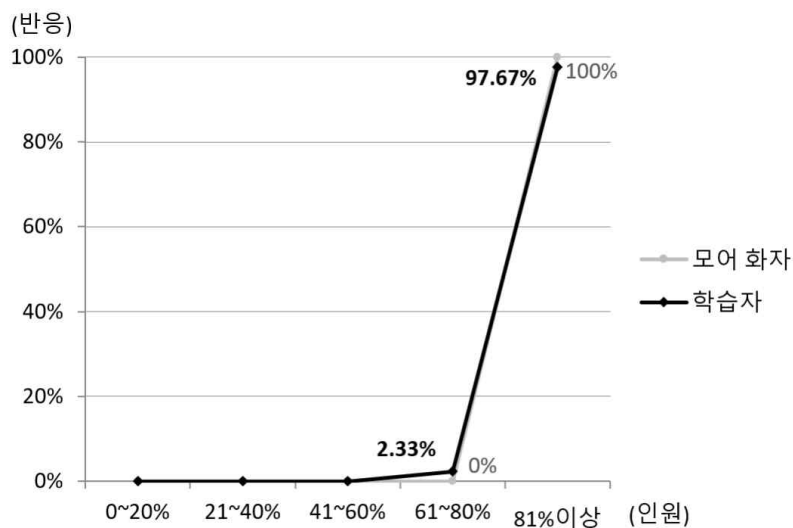
변인	한국		일본		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
공통 반응 비율	98.23	2.59	97.21	5.47	1.56	0.12

위의 표는 모어 화자와 학습자의 유의어에 대한 공통 반응 비율이 통

63) 연상 반응을 분류할 때 형태적 변이보다 의미를 우선하여 분류하였다. 예를 들어 ‘물고기’에 대한 반응어 중에서 ‘생선’과 ‘생성’을 모두 ‘유의어’로 분류하였으므로 이질 반응 중 변이형이 존재할 가능성은 충분하다고 할 수 있다.

계적으로 유의미한 차이를 보이는지에 대한 분석 결과를 보여준다. 분석 결과 공통 반응에 대한 두 집단의 통계적 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 검정통계량 분석에 따르면 t값은 1.56, 유의확률은 0.12로, 이는 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 볼 수 없다. 이러한 결과는 두 집단 모두 매우 높은 평균 반응 비율(모어 화자 98.23%, 학습자 97.21%)을 보여주기에도 유의어 반응의 공통성에 존재하는 수치상의 차이에 특별한 의미가 나타나지 않은 것으로 보인다.

모어 화자와 학습자 집단의 유의어에 대한 공통 반응을 좀 더 정밀하게 분석하기 위해 해당 반응을 다섯 개의 구간으로 나누어 각 구간의 비율을 비교하였다. 그 결과는 <그림 25>와 같다.



<그림 25> 모어 화자와 학습자의 유의어 반응 경향

위의 그림은 모어 화자와 학습자 집단의 유의어 공통 반응에 대한 경향성을 다섯 개의 구간으로 나누어 제시한 것이다. 가로축은 참여자의 비율을, 세로축은 유의어 공통 반응의 비율을 나타낸다. 모어 화자 집단(83명)의 경우 0~20%, 21~40%, 41~60%, 61~80% 구간에서 공통 반응 비율은 0%로 나타났으며, 81% 이상 구간에서는 100%의 공통 반응

비율을 보였다. 학습자 집단(86명)에서는 0~20%, 21~40%, 41~60% 구간의 공통 반응 비율은 0%였으며, 61~80% 구간에서는 2.33%, 81% 이상 구간에서는 97.67%의 공통 반응 비율을 보였다. 이러한 결과는 두 집단 모두 유의어 반응에서 81% 이상의 높은 일치율을 보이는 것으로 나타나, 모어 화자와 학습자가 유의어 선택에서 비교적 일관된 경향을 보인다는 것을 시사한다.

3.1.2. 집단 내 연결 구조

본 연구에서는 모어 화자와 학습자 집단의 유의어 연결망을 네트워크 수준, 노드 수준에서 비교 분석하였다.⁶⁴⁾ 그 결과 모어 화자의 유의어 연결망은 제시어 노드 60개(고립 노드 2개 포함)⁶⁵⁾와 링크 303개로 구성되었으나 학습자의 연결망은 제시어 노드가 60개(고립 노드 2개 포함)로 동일한 상황에서 링크 수는 273개에 그친 것으로 나타났다. 이러한 차이를 통해 제시어에 대한 유의어의 연결은 모어 화자에게 더욱 밀집되어 있을 것으로 추정할 수 있다.

두 집단의 연결망에서 노드 간의 연결 정도를 분석한 결과는 <표 24>와 같다.

64) 분석 도구는 넷마이너를 이용하였다.

65) 조사한 60개의 제시어 중에서 ‘매우다’와 ‘풍부하다’에 대한 모어 화자의 유의어 연상은 관찰되지 않았다. 이 두 제시어는 유의어 연상보다는 ‘개념’이나 ‘연관’과 같은 다른 유형의 반응이 우선하여 나타난 것이다. 이에 따라 <그림 20>의 우측 상단에서 ‘매우다’와 ‘풍부하다’가 다른 단어와의 연결망 없이 독립적으로 존재하는 모습을 확인할 수 있다. 학습자의 경우 60개의 제시어 중에서 ‘매우다’와 ‘사복’에 대한 유의어 연상은 관찰되지 않았다. 이로 인해 <그림 21>의 우측 상단에 ‘매우다’와 ‘사복’이 고립된 것을 확인할 수 있다. 본 연구는 연상 반응의 전체 연결망을 확인한 후 유의어 연상에 초점을 맞추는 방식을 취하고 있으므로, 모어 화자 연결망의 ‘매우다’와 ‘풍부하다’, 학습자 연결망의 ‘매우다’와 ‘사복’에 유의어 연상이 나타나지 않았음에도 불구하고 이를 포함하기로 하였다.

<표 24> 유의어 연결망의 연결 정도에 대한 기술 통계 분석 결과

변인	국적	N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
연결선의 수 (degree)	한국	60	0	15	5.05	2.97
	일본	60	0	14	4.55	2.33
반응의 수 (degree)	한국	60	0	126	50.67	31.63
	일본	60	0	112	37.20	27.00

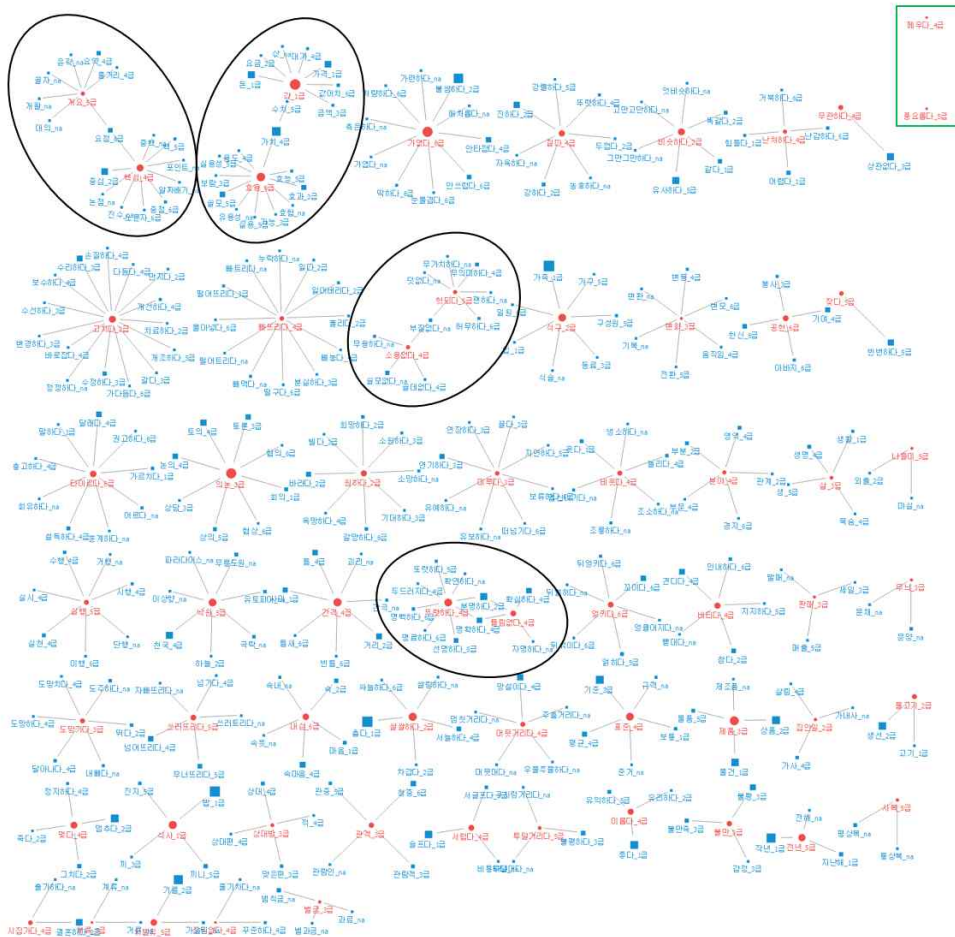
모어 화자의 경우 하나의 제시어에 대한 연결 링크 수는 최소 0개에서 최대 15개 사이로 관측되었으며, 이들의 평균값은 5.05개, 표준편차는 2.97로 나타났다. 개별 제시어에 대한 반응 수는 최소 0개에서 최대 126개 사이였으며, 평균적으로 50.67개의 반응이 관찰되었고, 표준편차는 31.63으로 나타났다. 학습자의 경우 하나의 제시어에 대한 연결 링크 수는 최소 0개에서 14개 사이로 나타났으며, 평균 링크 수는 4.55개, 표준편차는 2.33으로 측정되었다. 개별 제시어에 대한 반응 수는 최소 0개에서 112개 사이였으며, 평균적으로 37.20개의 반응이 관찰되었고, 표준편차는 27.00으로 나타났다.

개념 연결의 관점에서 이상의 결과는 모어 화자가 학습자보다 유의어 연결망에서 더 많은 연결성을 갖는 것으로 해석할 수 있다. 모어 화자는 하나의 제시어에 대해 평균적으로 더 많은 링크를 형성하는 경향이 나타나는데, 이는 모어 화자의 머릿속사전에 그만큼 더 풍부하고 다양한 유의어 개념이 연결되어 있다는 것을 의미한다. 반면에 학습자는 이러한 연결이 상대적으로 제한적인 경향을 보이는데, 이는 어휘 사용과 유의 관계 구축에 관여하는 학습 경험의 차이가 원인일 것으로 추정된다.

각 집단의 공통 반응 양상을 서로 다른 색깔과 모양의 노드로 이루어진 연결망으로 시각화하면 다음과 같다.

<그림 26>은 모어 화자 집단 내부의 유의어 연상 결과를 그래프로 구현한 것이다. 각 제시어와 유의 관계에 있는 어휘가 연결망으로 표현되어 있으므로 모어 화자의 머릿속사전에도 이와 유사한 방식으로 유의어

가 연결되어 있을 것으로 추정할 수 있다. 이 그림에서 각 연결망을 구성하는 빨간색 원은 제시어를, 파란색 사각형은 반응어를 나타낸다. 공통 반응 수와 사각형의 크기는 비례하므로 다수가 선택할 것일수록 사각형은 크게 구현된다.



<그림 26> 모어 화자 집단 내 유의어 연결망

각 연결망은 제시어별로 구성되어 있으므로 대부분의 반응어는 해당 제시어와 연결되며, 이들은 각각 독립적인 구조를 이룬다. 대부분의 연결망은 제시어를 중심으로 방사형으로 연결되어 있다.

그런데 전체 연결망의 우측 상단66)을 보면 ‘메우다’와 ‘풍요롭다’가 연

결선 없이 고립된 것을 확인할 수 있다.⁶⁷⁾ 또한 좌측 상단과 중앙 하단을 보면 ‘개요’와 ‘핵심’, ‘값’과 ‘효용’, ‘헛되다’와 ‘소용없다’, ‘뚜렷하다’와 ‘틀림없다’라는 서로 다른 두 개의 연결망이 이어져 있다. 연결의 허브 역할을 하는 노드는 ‘요점’, ‘가치’, ‘부질없다’, ‘분명하다’와 ‘명확하다’로, 사각형의 크기가 큰 것으로 미루어 연결의 중심성이 높을 것으로 예상할 수 있다.

이렇게 모어 화자의 유의어 연결망에는 특정 제시어를 중심으로 강하게 연결된 유형⁶⁸⁾, 연결 없이 고립된 유형, 반응어를 매개로 두 개의 노드가 약하게 연결된 유형이 존재한다. 특정 제시어를 중심으로 연결된 유형에 포함되는 노드들은 제시어와 밀접한 관련이 있는 유의어를 나타낸다. 이는 해당 어휘를 사용하는 과정에서 형성되고 강화된 연결 관계를 반영한다고 할 수 있다. 고립된 유형에 속하는 노드는 모어 화자의 어휘 사용에서 유의어 이외의 연결 관계가 먼저 활성화된 것으로, 연결의 다양성을 나타낸다. 반응어를 매개로 두 개의 노드가 약하게 연결된 유형에서 각각의 제시어는 서로 직접적인 관련성은 약하지만 다른 어휘를 통해 간접적으로 연결된 관계를 보여준다. 이러한 연결은 연결망의 유연성을 나타내며 다양한 어휘와의 상호작용을 통해 언어의 풍부함을 증대시키는 것으로

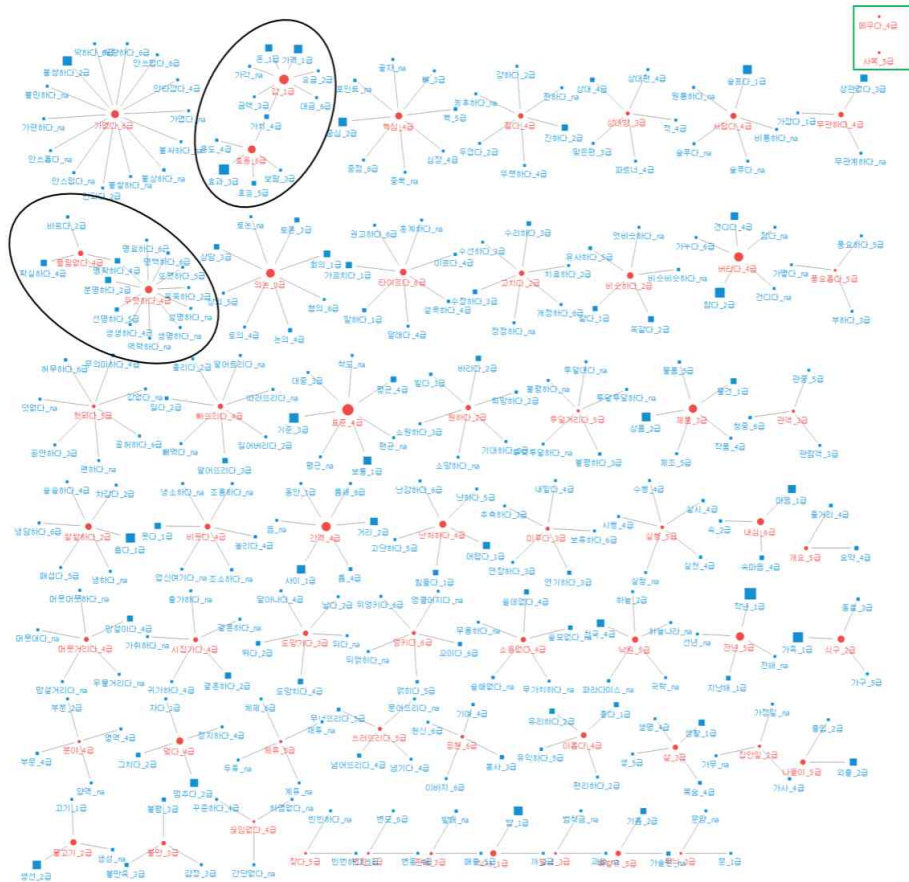
66) 그림의 초록색 사각형과 검은색 원은 연구자가 추가하였다(이하 동일).

67) ‘메우다’는 ‘중심(37)’, ‘중요하다(22)’, ‘중요(20)’, ‘요점(13)’, ‘주제(10)’ 등 통사 기반 연상이 다수였으며, ‘풍요롭다’는 ‘풍족하다(22)’, ‘많다(15)’, ‘가을(11)’, ‘풍부하다(11)’, ‘풍년(10)’ 등 의미 기반 연상의 개념 관계나 통사 기반 연상이 다수를 차지했다. 이를 통해 모어 화자에게 ‘메우다’와 ‘풍요롭다’는 통사 기반 연상이나 의미 기반의 개념 관계가 강하게 연결되어 있다는 것을 유추할 수 있다. 괄호 안의 숫자는 빈도를 의미한다(이하 동일).

68) ‘강한 연결(strong ties)’과 ‘약한 연결(weak ties)’은 그레노베터(Granovetter, 1973)가 제안한 개념이다. 사회 연결망에서 ‘강한 연결’이란 친구, 가족 구성원과 같이 서로 친밀하게 연결된 관계를 의미한다. 이러한 관계들은 노드들이 밀접하게 연결된 연결망 구조를 형성하며, 이러한 구조는 대체로 군집화된 형태를 보인다. 반면에 ‘약한 연결’은 그냥 아는 사이이거나 덜 친한 관계를 통해 형성되며, 상대적으로 연결이 드문 경우를 말한다. 이러한 약한 연결은 사회 연결망 내의 다양한 군집을 서로 연결하는 중요한 역할을 하며, 전체 연결망의 구조와 효율성에도 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(이수상, 2019:26-27).

해석할 수 있다.

<그림 27>은 학습자 집단 내부의 유의어 연상 결과를 그래프로 구현한 것이다. 각 제시어와 유의 관계에 있는 어휘가 연결망으로 표현되어 있으므로 학습자의 머릿속사전에도 이와 유사한 방식으로 유의어가 연결되어 있을 것으로 추정된다.



<그림 27> 학습자 집단 내 유의어 연결망

각 연결망은 제시어별로 구축되었으며, 대부분의 반응어는 해당 제시어와 직접 연결되어 독립적인 구조를 형성한다. 학습자의 연결망에도 특정 제시어를 중심으로 강하게 연결된 유형, 연결이 없어 고립된 유형, 반응어를 매개로 두 개의 노드가 약하게 연결된 유형이 존재한다. 이중 가

장 혼한 것은 제시어를 중심으로 강하게 연결된 유형이다.

우측 상단에 자리하는 제시어 ‘메우다’와 ‘사복’⁶⁹⁾은 다른 노드와의 연결 없이 독립적으로 존재한다. 또한 전체 연결망의 좌측 상단에서는 ‘값’과 ‘효용’, ‘틀림없다’와 ‘뚜렷하다’라는 서로 다른 두 연결망이 ‘가치’, ‘분명하다’, ‘명확하다’와 같은 매개어를 통해 연결된 것을 볼 수 있다. 이는 유의어 연결망의 복잡성과 동시에 다양한 어휘 간의 연결 가능성을 보여준다. 그러나 모어 화자의 연결망에는 총 4쌍의 연결망이 약한 연결로 이어져 있으나 학습자의 연결망에서는 이러한 연결이 2쌍으로 상대적으로 적게 나타났다. 이는 유의어 연결망의 구성 방식에서 모어 화자와 학습자 간의 차이를 시사하며, 이러한 차이에 유의어에 관한 학습 경험이 관여할 것으로 추정된다.

3.1.3. 집단 간 공통성과 이질성

모어 화자와 학습자 집단 내에서 나타나는 공통 반응과 이질 반응의 비율을 분석한 결과 수치상의 차이는 있었으나 두 집단 모두 공통 반응의 비율이 매우 높아 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 이는 유의어 반응에서 집단 내 구성원들이 일관된 반응을 보이는 경향이 있음을 나타낸다. 그런데 공통성과 이질성 분석에서는 단순히 ‘같은’ 반

69) ‘메우다’는 ‘중심(41)’, ‘중요하다(25)’, ‘중요(9)’, ‘핵(8)’, ‘주제(5)’와 같은 통사 기반 연상이 다수였다. ‘메우다’의 유의어로는 ‘막다’, ‘채우다’, ‘보충하다’, ‘보완하다’ 등이 있으나 어느 집단에서도 이러한 반응은 나타나지 않았다. 모어 화자와 학습자 모두 대학생인 만큼 시험 문제를 풀 때 빈칸을 메운 경험과 이 빈칸은 중요하다는 인식이 개념 연결에 강하게 영향을 미친 것으로 보인다. ‘사복’은 ‘옷(45)’, ‘교복(22)’, ‘편하다(10)’, ‘치마(8)’, ‘패션(7)’과 같은 의미 기반 연상의 개념 관계나 통사 기반 연상이 다수를 차지했다. 모어 화자의 경우 ‘사복’의 반응어 중에서 유의어에 해당하는 ‘평상복(12)’이라는 응답이 ‘교복(33)’, ‘옷(19)’에 이어 세 번째로 많은 것으로 분석되었으나 학습자에게는 이러한 반응이 나타나지 않았다. 이는 ‘평상복’이 교육용 어휘 목록에 포함되지 않고 학습자의 모어에 ‘평상복’과 같은 형태의 ‘平常服’이라는 한자어가 없어 나타난 자연스러운 결과로 보인다. 학습 경험이 학습자의 개념 연결에 미치는 영향을 입증하는 사례로 볼 수 있다.

응에 집중하였으므로 학습자의 공통 반응에는 형태적 변이도 포함되어 있으며, 어휘 수준 면에서 모어 화자와의 차이점을 구체적으로 파악하는 데는 한계가 있다. 예를 들어 학습자가 ‘무너뜨리다’를 ‘문어뜨리다’로 잘못 반응하거나 쉬운 어휘만 사용해도 두 명 이상이 같은 반응을 보이면 ‘공통’으로 분류되어 반응어의 질적 측면은 고려되지 않는다. 따라서 모어 화자와 학습자 집단 간의 반응어 중에서 공통점과 차이점을 더욱 면밀하게 분석할 필요가 있다고 판단되었다. 이를 위해 모어 화자와 학습자 사이에서 특정 제시어에 대해 같은 반응을 보인 사람이 한 명이라도 있으면 ‘공통’ 그렇지 않으면 ‘이질’로 분류하고, 각 참여자의 유의어 반응 중에서 공통 반응과 이질 반응이 차지하는 비율을 계산하였다. 이에 대한 기술 통계 분석 결과는 <표 25>와 같다.

<표 25> 집단 간 유의어 연상의 공통성과 이질성에 대한 기술 통계 분석 결과

변인	국적	N	최솟값	최댓값	평균	표준편차
공통 반응 비율	한국	83	69.91	100	89.26	7.18
	일본	86	60.00	100	95.14	6.30
이질 반응 비율	한국	83	0	30.09	10.74	7.18
	일본	86	0	40.00	4.86	6.30

위의 표는 유의어 연상에서 모어 화자와 학습자 집단 사이에 나타난 반응의 유사점과 차이점을 정량적으로 분석한 결과이다. 구체적으로 모어 화자가 학습자와 얼마나 공통적·이질적으로 반응했는지, 학습자가 모어 화자와 얼마나 공통적·이질적으로 반응했는지에 관한 사례의 비율을 보여준다.

먼저 공통 반응 비율을 살펴보면 모어 화자가 학습자와 같은 반응을 보인 사례의 비율은 최소 69.91%에서 최대 100%, 평균 89.26%로 나타났다. 학습자가 모어 화자와 같은 반응을 보인 사례의 비율은 최소 0%에서 최대 100%, 평균 95.20%로 관측되었다. 모어 화자의 표준편차는 7.18이고

학습자의 표준편차는 6.32인데 모어 화자의 표준편차가 다소 높지만, 이 결과는 두 집단 모두 대체로 일관된 반응을 보였다는 것을 나타낸다.

다음으로 이질 반응 비율을 살펴보면 모어 화자가 학습자와 다른 반응을 보인 사례의 비율은 최소 0%에서 최대 30.09%, 평균 10.74%로 나타났다. 반면에 학습자가 모어 화자와 다른 반응을 한 사례의 비율은 최소 0%에서 40.00%, 평균 4.80%로 관측되었다. 모어 화자의 표준편차는 7.18이고 학습자의 표준편차는 6.32로 나타났다. 공통 반응 비율과 마찬가지로, 이 결과를 통해 모어 화자의 표준편차가 다소 높지만 두 집단 모두 전반적으로 일관된 반응을 보였음을 알 수 있다. 이상의 결과를 개념 연결의 관점에서 해석하면 모어 화자는 유의어에 대해 더 광범위하고 다양한 연결망을 형성하는 반면에 학습자는 그 범위가 모어 화자와 비교하여 상대적으로 제한적임을 알 수 있다. 이는 고급 학습자에게도 유의어에 관한 교수·학습이 지속될 필요가 있음을 시사한다.

모어 화자와 학습자 사이의 유의어 연상 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위해 기술 통계 분석 결과를 바탕으로 t검정을 수행하였다. 연상 반응을 분류하는 과정에서 공통 반응이 아니면 이질 반응으로 간주하므로 이 둘은 상호 보완적인 관계에 있다고 할 수 있다. 이에 통계적 유의성 분석은 공통 반응의 특성에 중점을 두고 진행하였다. 그 결과는 <표 26>과 같다.

<표 26> 집단 간 유의어 연상에 대한 t검정 결과

변인	한국		일본		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
공통 반응 비율	89.26	7.18	95.20	6.32	-5.71	0.00**

**p<0.01

위의 표는 모어 화자와 학습자 집단 간의 유의어에 대한 공통 반응 비율 차이가 통계적으로 유의미한지에 대한 분석 결과를 보여준다. 그 결

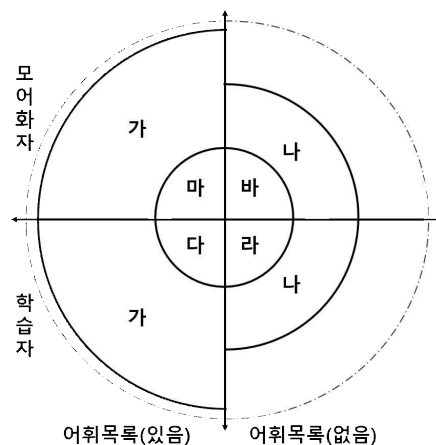
과 유의어 반응을 집단 간 비교하였을 때 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이에 대한 검정통계량을 살펴보면 t 값이 -5.71 이고 유의확률이 0.00 이므로 통계적으로 유의미한 차이라고 할 수 있다. 학습자의 평균 반응 비율이 모어 화자보다 높은 것은 학습자가 모어 화자가 흔히 사용하는 유의어를 상당 부분 사용하고 있음을 시사한다. 그러나 모어 화자의 관점에서 보면 학습자와 일치하지 않는 유의어도 여전히 많이 존재한다. 이는 학습자의 평균 반응이 모어 화자보다 높다 하더라도 그들이 아직 모어 화자의 어휘 사용 수준에 완전히 도달하지 못했으며 이러한 차이가 통계적으로 유의미함을 나타낸다.

이러한 결과를 토대로 한국어 유의어 교육을 위해 학습자들이 보인 공통 반응과 이질 반응의 유의어들을 자세히 분석할 필요가 있다고 생각되었다. 학습자와 모어 화자의 반응이 일치한다고 하더라도 해당 어휘가 기본적인 수준에 국한될 수 있으며, 차이를 보이는 유의어 중에는 모어 화자 사이에서도 드물게 사용되는 특수 어휘가 포함될 수 있기 때문이다. 따라서 공통으로 나타난 유의어들과 차이를 보인 유의어들에 대한 구체적인 내용과 함께 이러한 어휘의 난이도 등급을 조사하기로 하였다. 모어 화자와 제2언어 학습자의 단어 연상 반응을 이용하여 어휘 지식의 차이를 비교할 때 제시어를 학습용 어휘 목록에서 선정하고 그것의 반응 양상에 따라 예상되는 숙달도를 결정하기도 한다(Meara 2005). 이에 본 연구에서도 교육용 어휘 목록⁷⁰⁾을 참고하여 모어 화자와 학습자의 반응이 한국어교육용 어휘의 범위에 포함되는지 확인하였다. 교육과정에 통합된 어휘는 학습자에게 반복적으로 노출되어 덜 알려진 단어들에 비해 인지적 연결이 강화될 가능성이 크다. 이러한 점은 교육과정에서 다루어진 어휘에 대한 학습자의 개념 형성 정도를 객관적으로 측정하는 데 유용한 자료가 될 수 있다고 보았다. 모어 화자는 다양한 맥락과 경험을 통해 유의어를 파악하는 능력이 있지만, 학습자는 제한된 교수·학습 경험으로 인해 유의어를 파악하는 범위가 제한될 수 있다. 따라서 모어 화자와 학

70) 본 연구에서 말하는 ‘교육용 어휘 목록’은 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)’의 부록으로 제시된 어휘 목록을 가리킨다.

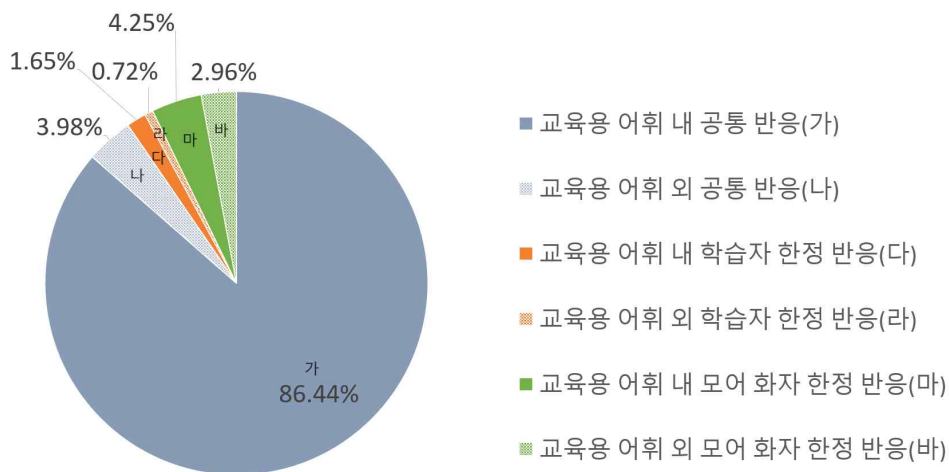
습자 사이의 유의어 인식 양상을 교육용 어휘 목록을 통해 비교하는 일은 유의어 교육이 경험적, 맥락적 요인을 어떻게 통합할 수 있는지에 대한 시사점을 제공한다고 보았다. 다만 본 연구에서 사용하는 교육용 어휘 목록이 한국어교육에 필요한 어휘를 전면적으로 대표한다고 보기는 어려울 것이다. 여기에서는 연상 반응의 유형을 나누기 위한 참고 자료로 활용하고자 한다.

교육용 어휘 목록을 참고하여 유의어 연상의 공통성과 이질성 양상을 살펴본 결과 공통성은 ① 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우(가 유형), ② 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 경우(나 유형)로 나눌 수 있었고, 이질성은 ③ 학습자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우(다 유형), ④ 학습자만 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 경우(라 유형), ⑤ 모어 화자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우(마 유형), ⑥ 모어 화자만 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 경우(바 유형)로 나눌 수 있었다. 유의어 연상의 양상을 도식으로 나타내면 <그림 28>과 같다.



<그림 28> 유의어 연상에서
집단 간 공통성과 이질성의 양상

여섯 가지 유형에 대한 비율을 살펴본 결과 전체 5,272건 중에서 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 사례(가 유형)는 4,557개(86.44%), 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 사례(나 유형)는 210개(3.98%)⁷¹⁾였으며, 학습자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 사례(다 유형)는 87개(1.65%), 학습자만 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 사례(라 유형)는 38개(0.72%), 모어 화자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 사례(마 유형)는 224개(4.25%), 모어 화자만 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 사례(바 유형)는 156개(2.96%)로 나타났다. 집계 결과를 도표로 정리하면 <그림 29>와 같다.



<그림 29> 교육용 어휘 목록 포함 여부에 따른 집단 간 유의어 연상의 유형

위의 도표에 제시된 바와 같이 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 포함된 어휘를 86.44%의 높은 비율로 사용하였다.⁷²⁾ 이것은 교육

71) 반응의 공통성을 국적별로 살펴보면 교육용 어휘 내 공통 반응의 경우 학습자 2,029개, 모어 화자 2,528개이며 교육용 어휘 외 공통 반응의 경우 학습자 78개, 모어 화자 132개이다.

72) 본 연구에 참여한 학습자가 모어 화자의 어휘 사용과 상당한 일치를 나타낸 것

용 어휘 목록이 모어 화자의 어휘 사용 경향성을 상당수 반영하고 있으며, 학습자의 개념 연결에도 영향을 미치고 있음을 시사한다. 이는 교육적 맥락이 어휘 선택에 중요한 역할을 하며 일반적으로 두루 쓰이는 어휘가 교육과정을 통해 더욱 강화될 수 있음을 나타낸다.

한편 모어 화자와 학습자 모두가 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 비율이 3.98%에 불과한 것은 교육과정이 학습자의 유의어 선택에 크게 영향을 미치고 있다는 것을 의미한다. 학습자가 교육용 어휘 목록에 없는 어휘에 대해서는 상대적으로 적게 의존하고 있으며, 이 역시 유의어의 습득과 사용이 특정 교육 내용에 의해 제한될 수 있음을 시사한다.

학습자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우는 1.65%, 없는 어휘로 반응한 경우는 0.72%로 나타난 점은 고급 학습자임에도 불구하고 아직 모어 화자의 어휘 사용범위에 도달하지 못했음을 보여준다. 이는 학습자의 어휘 사용이 상대적으로 제한되어 있으며, 개별 학습 목적에 따라 교육과정이 제공하는 어휘의 범위를 넘어 어휘 사용 능력을 개발할 필요가 있다는 점을 시사한다.

모어 화자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우는 4.25%, 없는 어휘로 반응한 경우는 2.96%로 나타난 점은 모어 화자가 더 다양한 어휘를 선택하고 있으며 교육용 어휘에 포함되지 않은 확장된 어휘도 사용할 수 있는 능력이 있음을 나타낸다.

본 연구는 모어 화자와 학습자 간의 연상 반응에서 상당한 일치를 발견하였다. 그러나 여기에서는 같은 반응을 보인 학습자가 한 명만 있어도 ‘공통’ 반응으로 분류하였으므로 이것이 두 집단 사이에 공통으로 나타나는 개념의 실질적 연결 강도를 완전히 대변한다고 보기는 어려울 것이다. 또한 학습자가 모어 화자의 일반적인 반응어를 떠올리지 못함으로써 ‘이질’ 반응 분석에서 모어 화자가 우세한 경향을 보이기도 했다. 따라서 학습자 집단의 어휘 사용 다양성을 높이기 위해서는 두 집단이 같

은 이들의 숙달도가 ‘고급’임을 고려할 때 예상 가능한 결과로 보인다. 만약 학습자의 언어능력이 초급이나 중급 단계에 머물러 있다면 이들과 모어 화자의 어휘 공통성 비율은 상대적으로 낮아질 것을 예상할 수 있다. 그러나 이것은 본 연구의 범위에서 벗어나는 문제이므로, 이에 대한 심층적인 분석은 차후의 연구 과제로 남겨 두고자 한다.

은 반응을 보인 유의어와 다른 반응을 보인 유의어에 대한 구체적인 내용을 확인할 필요가 있다.

지금부터는 각 유형에 따른 구체적인 사례를 살펴볼 것이다. 반응 빈도를 고려하여 유형별로 10개씩 제시하고자 한다.⁷³⁾

3.2. 유의어 연상 반응 공통성과 이질성의 양상

3.2.1. 교육용 어휘 내 공통 반응

모어 화자와 학습자 모두가 교육용 어휘에 포함되는 유의어로 반응한 사례의 수는 모어 화자 2,528개, 학습자 2,029개, 총 4,557개로 집계되었다. 이것을 제시어와 반응어에 따라 분류하면 154개의 유형으로 정리된다. 이 중에서 학습자 집단의 연결 강도가 높은 순으로 10개를 제시하면 <표 27>과 같다.⁷⁴⁾

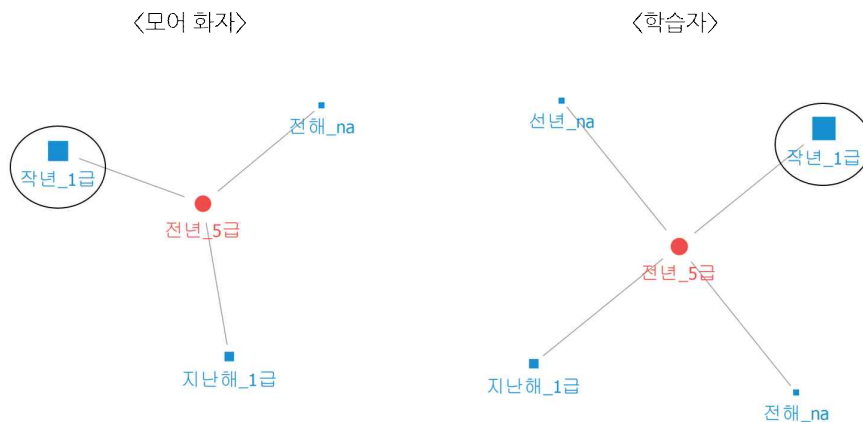
<표 27> 교육용 어휘 내 공통 반응의 사례

번호	문항	제시어	반응어	빈도 (한국)	빈도 (일본)	국통	품사
1	Q53	전년	작년	57	61	1급	명사
2	Q07	식구	가족	69	53	1급	명사
3	Q59	효용	효과	24	53	3급	명사
4	Q14	버티다	참다	20	49	2급	동사
5	Q31	표준	기준	46	47	3급	명사
6	Q04	쌀쌀하다	춥다	66	46	1급	형용사
7	Q60	가없다	불쌍하다	61	46	2급	형용사
8	Q01	식사	밥	67	45	1급	명사
9	Q15	제품	상품	47	43	2급	명사
10	Q32	서럽다	슬프다	44	43	1급	형용사

73) 나머지 사례는 부록으로 첨부한다.

74) <표 27>의 제목 셀에 있는 ‘국통’은 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’의 약자로, 본 연구에서 지칭하는 ‘교육용 어휘 목록’에 해당한다(이하 동일).

위의 표는 모어 화자와 학습자가 교육용 어휘 목록에 포함된 유의어를 공통적으로 반응한 사례를 나열한 것이다. 학습자를 기준으로 했을 때 제시어 ‘전년’에 대해 ‘작년’이라고 응답한 사례가 모어 화자 57개, 학습자 61개로 연결 강도가 가장 높다. 교육용 어휘 내 공통 반응의 사례에 대한 이해를 돕기 위해 <그림 30>에 ‘전년’의 연결망을 구현하였다.



<그림 30> ‘전년’의 유의어 연결망

위의 그림에서 ‘전년’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘작년’, ‘전해’, ‘지난해’가, 학습자의 연결망에는 ‘작년’, ‘전해’, ‘지난해’, ‘전년’이 연결되어 있다. 이 중에서 교육용 어휘 1급에 해당하는 ‘작년’과 ‘지난해’⁷⁵⁾가 두 집단의 연결망에 모두 나타나지만, 사각형의 크기로 볼 때 특히 ‘작년’의 연결 강도가 높다는 것을 유추할 수 있다.⁷⁶⁾

그런데 본 연구의 주요 목표는 학습자의 유의어 사용 능력 향상에 있으므로 공통된 반응어에 대해서도 연결 강도의 차별성을 고려할 필요가 있다고 보았다. 이에 모어 화자와 학습자 간 연결 강도 차이가 큰 반응어를 별도로 정리하여 <표 28>에 제시하였다.

이 표는 모어 화자와 학습자가 모두 교육용 어휘 목록에 포함된 유의

75) ‘지난해’는 상대적으로 연결 강도가 낮아 <표 27>에 포함되지 않았다.

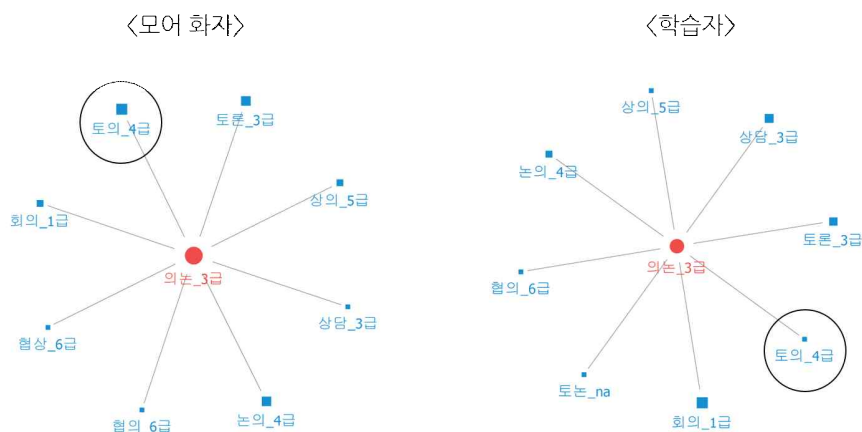
76) 연결의 강도는 반응어 노드, 즉 파란색 사각형의 크기에 비례한다.

어로 반응했으나 빈도, 즉 연결 강도의 차이가 큰 사례들을 나열한 것이다. 특히 모어 화자의 연결 강도는 높은 데 반해 학습자의 연결 강도는 낮은 것 중심으로 10개를 제시하였다.

<표 28> 교육용 어휘 내 공통 반응 중 연결 강도 차가 큰 사례

번호	문항	제시어	반응어	빈도 (한국)	빈도 (일본)	국통	품사
1	Q37	의논	토의	34	2	4급	명사
2	Q48	잣다	빈번하다	33	3	5급	형용사
3	Q59	효용	가치	30	1	4급	명사
4	Q46	타이르다	달래다	28	1	4급	동사
5	Q60	가없다	안타깝다	25	2	4급	형용사
6	Q55	공헌	기여	23	4	4급	명사
7	Q60	가없다	안쓰럽다	21	3	6급	형용사
8	Q55	공헌	헌신	18	1	6급	명사
9	Q50	투덜거리다	불평하다	20	4	3급	동사
10	Q12	틀림없다	분명하다	17	4	2급	형용사

이 중에서 연결 강도의 차이가 가장 큰 것은 ‘의논’을 보고 ‘토의’를 떠올린 사례였다. ‘의논’의 연결망을 구현하면 <그림 31>과 같다.



<그림 31> ‘의논’의 유의어 연결망

위의 그림에서 ‘의논’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘토의’, ‘토론’, ‘심의’, ‘상담’, ‘논의’, ‘협의’, ‘협상’, ‘회의’가, 학습자의 연결망에는 ‘토의’, ‘회의’, ‘토론’, ‘협의’, ‘논의’, ‘상의’, ‘상담’, ‘토론’이 연결되어 있다. 모어 화자 연결망의 ‘협상’과 학습자 연결망의 ‘토론’을 제외하고 두 집단의 연결망을 구성하는 반응어는 동일하다. 그러나 ‘토의’의 경우 좌측 모어 화자의 연결망 중에서 사각형의 크기가 가장 크고 우측 학습자의 연결망에서는 그것의 크기가 작다. ‘토의’에 대한 모어 화자의 반응 빈도는 34이고 학습자의 반응 빈도는 2이므로 관측값에서도 차이가 나타난다.

일본어에도 ‘의논(議論)’과 같은 형태의 ‘議論(ぎろん)’이라는 단어가 존재한다. 그러나 일본어 ‘議論(ぎろん)’은 한국어 ‘의론(議論)’에 해당하는 것이며, 한국어 ‘의논(議論)’과 일본어 ‘議論(ぎろん)’은 한자는 같으나 의미에서 차이가 있다. 다음은 ‘표준국어대사전’에 등재된 ‘의론’에 대한 정의이다.⁷⁷⁾

의론¹(議論) 어떤 사안에 대하여 각자의 의견을 제기함

예) 이러니저러니 의론이 분분하다.

두 가지 의론이 맞서서 결론이 나지 않는다.

의론²(議論) → 의논

일본어 사전 ‘広辞苑’에서 ‘議論(ぎろん)’은 다음과 같이 정의된다.

ぎろん 【議論】

互いに自分の説を述べあい、論じあうこと。意見を戦わせること。また、その内容。(서로 자신의 주장을 말하며 논하는 것. 의견을 다투는 것. 또는 그 내용)⁷⁸⁾

77) ‘의론(議論)’은 ‘현재 표준어와는 뜻이나 어감이 달라 별도의 표준어로 인정한 경우’에 해당하여 2015년에 별도의 표준어로 인정되었다.

출처: 국립국어원 보도자료_표준어추가(20151214)

https://korean.go.kr/front/board/boardStandardView.do?board_id=6&mn_id=184&b_seq=576

학습자의 관점에서 생각할 때 일본어 ‘議論(ぎろん)’은 한국어 ‘의론¹(議論)’과 동일하다고 인식되므로 모어 화자가 일반적으로 사용하는 ‘의론(議論)’과는 의미가 다르다. 이에 ‘토의’를 유의어의 범위에 포함하지 않는 학습자가 많아 이러한 차이가 나타난 것으로 보인다.

이처럼 반응어의 난이도를 고려하지 않더라도 모어 화자와 학습자 간의 연결 강도에 차이가 나타난다. 학습자의 관점에서 연결 강도 차가 큰 유의어는 같은 형태를 공유하고 있다고 하더라도 유의어의 이해와 사용에서 모어 화자의 일반적인 사용과 두드러지게 차이를 보일 수 있으므로 이를 교수·학습 과정에서 강조할 필요가 있다. 교육용 어휘이면서 모어 화자가 일반적으로 사용하는 유의어를 소수의 학습자만이 인식하는 경향은 학습자가 모어 화자만큼 유의어를 다양하게 사용하지 못한다는 점을 시사한다. 따라서 학습자가 모어 화자 사이에서 통용되는 다양한 유의어를 인식하고 이를 적극적으로 사용하도록 장려할 필요가 있다.

또한 <표 27>과 <표 28>을 대비 분석하면 전자는 주로 초중급 수준의 교육용 어휘를 포함하는 반면 후자는 중고급 수준의 어휘가 상대적으로 더 많다는 점이 나타난다. 이를 통해 학습자들은 전반적으로 모어 화자의 반응과 유사한 경향을 보이지만 개인에 따라 반응에 차이가 있다는 점을 알 수 있다. 특히 학습자 대다수가 어휘 등급이 낮은 표현을 유의어로 선호하는 경향이 관찰되었다. 따라서 고급 수준의 학습자에게는 기존에 습득한 다양한 난이도의 어휘를 유연하게 교체하여 사용하도록 유도할 필요가 있을 것이다.

3.2.2. 교육용 어휘 외 공통 반응

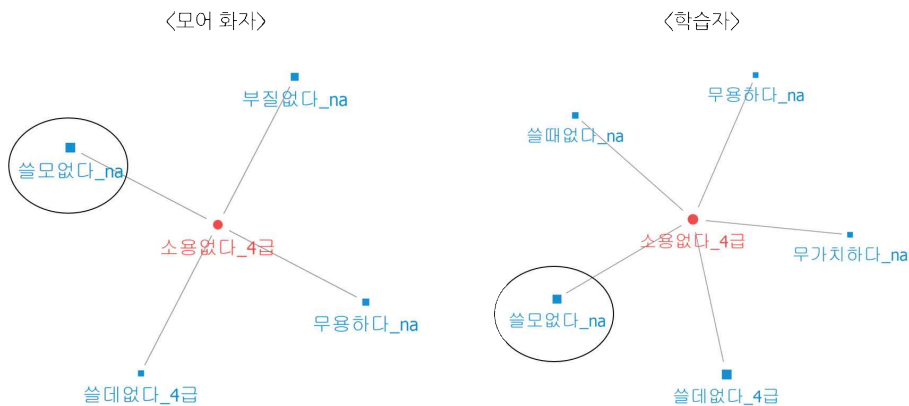
모어 화자와 학습자 모두가 교육용 어휘에 포함되지 않는 유의어로 반응한 사례의 수는 모어 화자 132개, 학습자 78개, 총 210개로 집계되었다. 이것을 제시어와 반응어에 따라 분류하면 33개의 유형으로 정리된다. 이 중에서 학습자의 연결 강도가 높은 순으로 10개를 제시하면 다음과 같다.

78) 괄호 안의 한국어 번역은 연구자가 추가하였다.

<표 29> 교육용 어휘 외 공통 반응의 사례

번호	문항	제시어	반응어	빈도 (한국)	빈도 (일본)	국통	품사
1	Q36	소용없다	쓸모없다	16	13	-	형용사
2	Q43	휘발유	가솔린	6	12	-	명사
3	Q34	비웃다	조소하다	3	6	-	동사
4	Q17	판매	발매	3	5	-	명사
5	Q41	낙원	파라다이스	3	4	-	명사
6	Q21	핵심	포인트	3	4	-	명사
7	Q60	가엸다	가련하다	2	2	-	형용사
8	Q34	비웃다	냉소하다	4	2	-	동사
9	Q34	비웃다	조롱하다	6	2	-	동사
10	Q54	엇키다	뒤엇히다	1	2	-	동사

<표 29>에 제시된 반응어는 교육용 어휘 목록에는 포함되지 않는 것이다. 학습자를 기준으로 했을 때 ‘소용없다’에 대해 ‘쓸모없다’라고 응답한 사례가 모여 화자 16개, 학습자 13개로 연결 강도가 가장 높다. 교육용 어휘 외 공통 반응에 대한 이해를 돕기 위해 <그림 32>에 ‘소용없다’의 연결망을 구현하였다.



<그림 32> ‘소용없다’의 유의어 연결망

위의 그림에서 ‘소용없다’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘쓸모없다’, ‘부질없다’, ‘무용하다’, ‘쓸데없다’가, 학습자의 연결망에는 ‘쓸모없다’, ‘쓸 때없다’, ‘무용하다’, ‘무가치하다’, ‘쓸데없다’가 연결되어 있다. 교육용 어휘에 속하지 않는 어휘⁷⁹⁾ 중 두 연결망 모두에 ‘쓸모없다’와 ‘무용하다’가 연결되어 있으나 사각형의 크기로 볼 때 쓸모없다의 연결 강도가 더 강하다는 것을 짐작할 수 있다.

한편 <표 29>에 포함되는 어휘 중에서 ‘가솔린’, ‘조소하다’, ‘발매’, ‘파라다이스’, ‘포인트’, ‘뒤엎히다’는 교육용 어휘에 포함되지 않는 것임에도 불구하고 학습자의 연결 강도가 모어 화자가 더 높은 것으로 나타났다. 이들의 대부분은 일본에서 통용되는 어휘이다. 이 중 ‘가솔린(ガソリン)’, ‘파라다이스(パラダイス)’, ‘포인트(ポイント)’와 같은 어휘는 한국어와 발음이 유사한 외래어이며, ‘조소하다(嘲笑する)’와 ‘발매(発売)’는 일본에서 일반적으로 사용되는 한자어에 해당한다. 이러한 배경지식이 학습자에게 친숙함을 제공하여 해당 어휘의 습득과 사용에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다.

이처럼 모어 화자와 학습자가 공통 반응을 보인 것 중에는 교육용 어휘 목록에 포함되지 않은 것도 포함된다. 앞서서도 기술하였으나 여기에서 참고하는 ‘교육용 어휘 목록’은 한국어 어휘 교육을 위한 참고 자료일 뿐이지 그것만 학습하면 된다는 걸 의미하지는 않는다. 예를 들어 한국어능력시험 최상급에 합격하기 위해서는 본 연구에서 언급하는 교육용 어휘 목록에 포함되지 않는 어휘들도 알아야 하며 학습자에 따라서는 자신의 전공 분야에서 사용하는 전문 어휘들도 알아야 할 것이다.

3.2.3. 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응

교육용 어휘 내 학습자 한정 반응은 학습자에 한정하여 교육용 어휘 목록에 포함되는 유의어로 반응한 사례에 해당한다. 이것에 해당하는 사

79) 태깅된 ‘na’를 통해 해당 어휘가 교육용 어휘에 속하지 않는다는 정보를 얻을 수 있다.

례의 수는 87개이며, 제시어와 반응어에 따라 분류하면 33개의 유형으로 정리된다.⁸⁰⁾ 이 중에서 10개를 제시하면 <표 30>과 같다.

<표 30> 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응의 사례

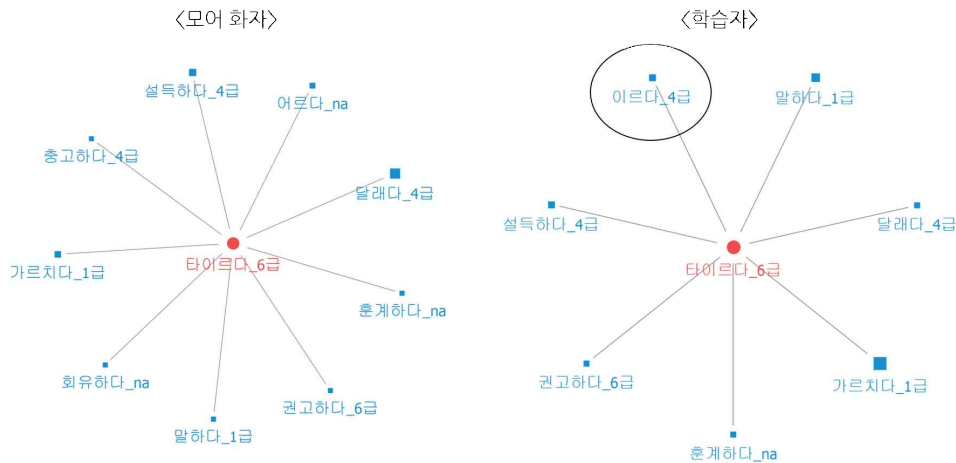
번호	문항	제시어	반응어	빈도	국통	품사
1	Q46	타이르다	이르다	6	4급	동사
2	Q12	틀림없다	바르다	4	2급	동사
3	Q33	간격	동안	3	1급	명사
4	Q15	제품	작품	3	4급	명사
5	Q39	체류	체제	3	6급	명사
6	Q16	뚜렷하다	똑똑하다	2	2급	형용사
7	Q16	뚜렷하다	생생하다	2	4급	형용사
8	Q31	표준	대중	2	3급	명사
9	Q52	헛되다	공허하다	2	6급	형용사
10	Q45	나들이	출입	1	2급	명사

위의 표는 학습자에 한정하여 교육용 어휘에 포함되는 유의어로 반응한 사례 10개를 나열한 것이다. 제시어 ‘타이르다’에 대해 ‘이르다’라고 응답한 사례는 6개로 가장 많다. ‘타이르다’의 연결망을 구현하면 <그림 33>과 같다.

이 그림에서 ‘타이르다’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘어르다’, ‘달래다’, ‘훈계하다’, ‘권고하다’, ‘말하다’, ‘회유하다’, ‘가르치다’, ‘충고하다’, ‘설득하다’가 나타났는데 교육용 어휘 4급에 해당하는 ‘이르다’는 포함되지 않았다. 학습자의 연결망에는 ‘이르다’, ‘말하다’, ‘달래다’, ‘가르치다’, ‘훈계하다’, ‘권고하다’, ‘설득하다’가 연결되어 있다. ‘이르다’는 ‘타이르다’의 내부에 포함되어 있으므로 학습자에게 형태적 유사성이 인지적으로 친숙하

80) 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응의 유형에는 형태적 변이도 포함되었다. ‘가없다’에 대한 ‘불상하다(√불쌍하다)’, ‘물고기’에 대한 ‘생성(√생선)’, ‘소용없다’에 대한 ‘쓸데없다(√쓸데없다)’와 같은 응답이 그 예이며, 이들의 빈도는 각각 4이다. 형태적 변이형은 학습자들에게서만 관찰되었으며, 이러한 변이형에서도 일정한 경향성을 확인할 수 있었다(괄호 안의 단어는 표준형을 나타낸다).

게 느껴질 수 있다. 이러한 형태적 연관성이 학습자가 ‘이르다’를 더 쉽게 활성화하고 인식할 수 있도록 하는 요인으로 작용한 것으로 추정된다.



<그림 33> ‘타이르다’의 유의어 연결망

이 유형에 해당하는 사례의 특징은 학습자에게 나타나는 형태적 변이형에서 공통성이 관찰된다는 것이다. ‘불상하다’, ‘생성’, ‘쓸때없다’ 등 2명 이상이 형태적 변이형을 보인 사례가 이를 입증한다. 이러한 공통 변이형에 대한 정보는 학습자에게는 정확한 언어 사용을 유도하고 교수자에게는 변이형을 예측하여 교육 내용을 더 효과적으로 구성할 수 있도록 하는 근거를 제공한다.

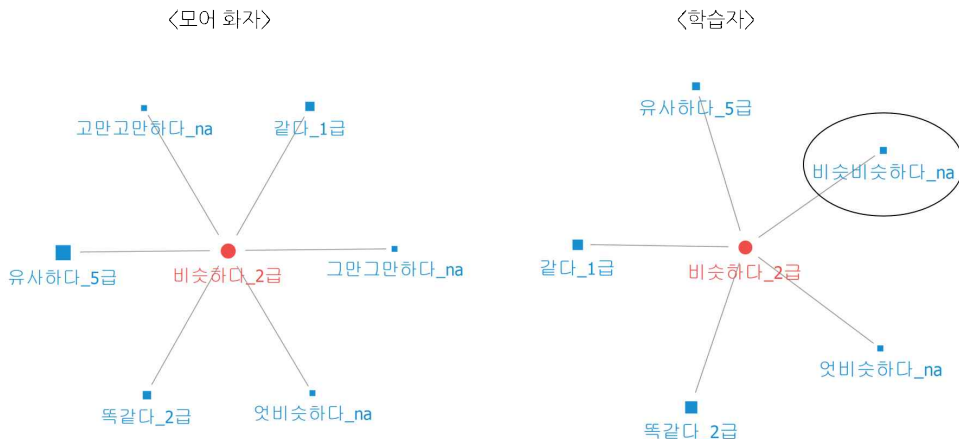
3.2.4. 교육용 어휘 외 학습자 한정 반응

교육용 어휘 외 학습자 한정 반응은 학습자에 한정하여 교육용 어휘 목록에 포함되지 않는 유의어로 반응한 사례에 해당한다. 이것에 해당하는 사례의 수는 38개이며, 제시어와 반응어에 따라 분류하면 29개의 유형으로 정리된다. 연결 강도가 높은 순으로 제시하면 <표 31>과 같다.

<표 31> 교육용 어휘 외 학습자 한정 반응의 사례

번호	문항	제시어	반응어	빈도	국통	품사
1	Q08	비슷하다	비슷비슷하다	4	-	형용사
2	Q39	체류	재류	2	-	명사
3	Q28	끊임없다	하염없다	2	-	형용사
4	Q20	무관하다	무관계하다	2	-	형용사
5	Q38	머뭇거리다	머뭇머뭇하다	2	-	동사
6	Q38	머뭇거리다	우물거리다	2	-	동사
7	Q41	낙원	하늘나라	2	-	명사
8	Q04	쌀쌀하다	냉하다	1	-	형용사
9	Q31	표준	척도	1	-	명사
10	Q21	핵심	골자	1	-	명사

위의 표는 학습자에 한정하여 교육용 어휘에 포함되지 않는 유의어로 반응한 사례 10개를 나열한 것이다. 제시어 ‘비슷하다’에 대해 ‘비슷비슷하다’라고 응답한 사례는 4개로 가장 많다. ‘비슷비슷하다’의 연결망을 구현하면 <그림 34>와 같다.



<그림 34> ‘비슷하다’의 유의어 연결망

위의 그림에서 ‘비슷하다’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘같다’, ‘그만 그만하다’, ‘엇비슷하다’, ‘똑같다’, ‘유사하다’, ‘고만고만하다’가 연결되어 있으며, ‘비슷비슷하다’는 나타나지 않았다. 학습자의 연결망에는 ‘비슷비슷하다’, ‘엇비슷하다’, ‘똑같다’, ‘같다’, ‘유사하다’가 연결되어 있다. ‘비슷비슷하다’는 교육용 어휘에 포함되지 않는 것임에도 불구하고 일부 학습자 사이에서 활성화되는 경향이 나타났다. 이는 ‘비슷하다’와 ‘비슷비슷하다’ 사이의 형태적 유사성으로 인해 학습자가 후자를 비교적 쉽게 인지하고 활성화할 수 있었던 것으로 추정된다.

여기에 해당하는 사례들은 단어의 부분이 형태적으로 유사한 것이 특징이다. <표 31>의 상위 1위부터 6위까지 ‘비슷’, ‘-류’, ‘없다’, ‘무관’, ‘머뭇’, ‘-거리다’와 같은 어근이나 접사를 공유한다. 또한 ‘재류’와 같이 한국에서는 사용 빈도가 낮은 편이지만 일본에서는 사용 빈도가 높은 단어도 포함되었다. 일본어로 ‘재류’는 ‘在留(ざいりゅう)’라고 하며, ‘외국인등록증’을 ‘재류 카드(在留カード)’라고 할 정도로 일반적으로 사용되는 단어이다. 이를 통해 학습자 한정 반응에는 학습자의 모어도 영향을 미친다는 점을 유추할 수 있다. 또한 이 유형에 해당하는 어휘들은 모어 화자 사이에서 사용 빈도가 낮아 학습자가 일상생활에서 경험하기 어려운 것이 다수이기 때문에 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응과 비교하여 2명 이상 공통으로 반응하는 사례가 드물게 관찰되었다.

3.2.5. 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응

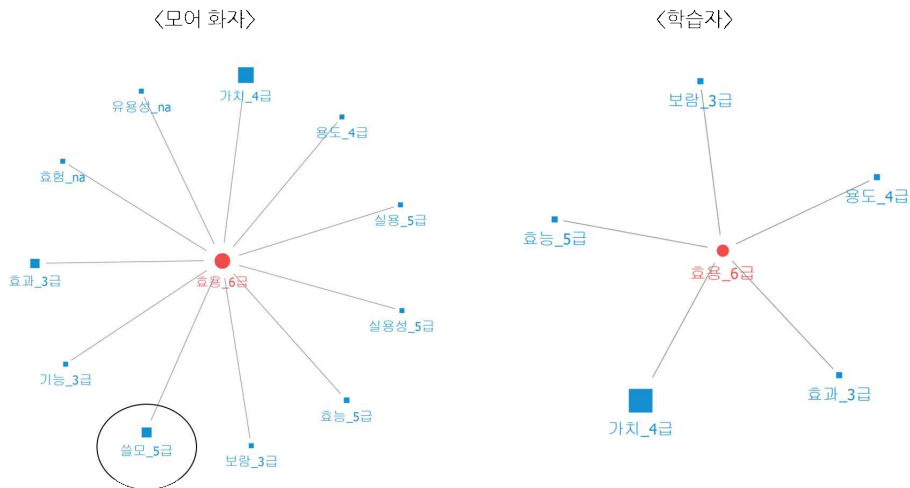
교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응은 모어 화자에 한정하여 교육용 어휘 목록에 포함되는 유의어로 반응한 사례에 해당한다. 이것에 해당하는 사례의 수는 224개이며, 제시어와 반응어에 따라 분류하면 56개의 유형으로 정리된다. 연결 강도가 높은 순으로 제시하면 <표 32>와 같다.

이 표는 모어 화자에 한정하여 교육용 어휘에 포함되는 유의어로 반응한 사례 10개를 나열한 것이다. 제시어 ‘효용’과 ‘쓸모’의 연결 강도가 빈도 27로 가장 높다.

<표 32> 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응의 사례

번호	문항	제시어	반응어	빈도	국통	품사
1	Q59	효용	쓸모	27	5급	명사
2	Q04	쌀쌀하다	서늘하다	19	4급	형용사
3	Q01	식사	끼니	15	5급	명사
4	Q21	핵심	요점	13	6급	명사
5	Q06	원하다	갈망하다	11	6급	명사
6	Q01	식사	진지	10	5급	명사
7	Q32	서럽다	서글프다	9	5급	형용사
8	Q03	값	값어치	8	6급	명사
9	Q14	버티다	인내하다	8	6급	명사
10	Q07	식구	구성원	7	5급	명사

교육용 어휘 내 모어 화자 한정 사례에 대한 이해를 돕기 위해 ‘효용’의 연결망을 구현하면 <그림 35>와 같다.



<그림 35> ‘효용’의 유의어 연결망

위의 그림에서 ‘효용’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘쓸모’, ‘기능’, ‘효

과, ‘효험’, ‘유용성’, ‘가치’, ‘용도’, ‘실용’, ‘실용성’, ‘효능’, ‘보람’이 연결되어 있다. 학습자의 연결망에는 ‘보람’, ‘용도’, ‘효과’, ‘가치’, ‘효능’이 연결되어 있다. ‘쓸모’는 교육용 어휘 5급에 해당하므로 학습자의 연결망에서도 이 어휘가 나타날 것을 기대할 수 있다. 그러나 학습자의 연결망에 ‘쓸모’는 포함되지 않았다.

<표 32>에 제시된 어휘들은 주로 ‘쓸모’나 ‘끼니’와 같은 고유어, ‘서늘하다’나 ‘서글프다’와 같은 감각이나 감정을 나타내는 어휘, ‘진지’와 같이 높임말을 포함하는 등 다양한 특성을 갖는다. 또한 이들 중 상당수가 교육용 어휘의 중고급에 해당한다는 점도 주목할 만하다.

3.1.3.의 <그림 29>에 제시된 바와 같이 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응은 이질 반응의 4가지 유형 중에서 가장 큰 비중을 차지한다. 모어 화자는 학습자와 비교하여 상대적으로 연결 강도가 높고 반응의 다양성이 더 크다. 교육용 어휘에 포함되는 어휘 중에서 모어 화자에게서만 나타난 어휘가 있다는 사실은 학습자의 연결망에 아직 포함되지 않은 유의어가 향후 학습 경험을 통해 추가될 가능성이 있음을 시사한다. <그림 35>에서 알 수 있듯이 ‘쓸모’ 이외에도 동시에 활성화된 어휘의 양에서 모어 화자와 학습자 사이에 차이가 나타난다. 교육용 어휘 목록에 포함되면서, 모어 화자의 연결망에는 나타나지만 학습자 연결망에는 나타나지 않는 어휘, 즉 ‘쓸모’, ‘기능’, ‘실용’, ‘실용성’이 여기에 해당하는 사례라 할 수 있다. 모어 화자의 반응인 만큼 반응어 목록에서 형태적 변이는 관찰되지 않았다.

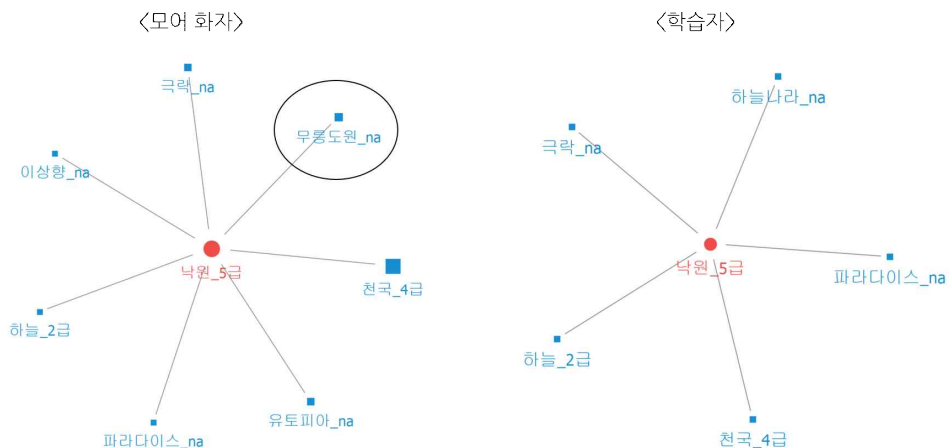
3.2.6. 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응

교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응은 모어 화자에 한정하여 교육용 어휘 목록에 포함되지 않는 유의어로 반응한 사례에 해당한다. 이것에 해당하는 사례의 수는 156개이며, 제시어와 반응어에 따라 분류하면 60개의 유형으로 정리된다. 연결 강도가 높은 순으로 제시하면 <표 33>과 같다.

<표 33> 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응의 사례

번호	문항	제시어	반응어	빈도	국통	품사
1	Q41	낙원	무릉도원	14	-	명사
2	Q57	사복	평상복	12	-	명사
3	Q41	낙원	유토피아	9	-	명사
4	Q42	도망가다	도주하다	9	-	동사
5	Q46	타이르다	어르다	7	-	동사
6	Q31	표준	규격	6	-	명사
7	Q33	간격	간극	5	-	명사
8	Q47	내심	속내	5	-	명사
9	Q42	도망가다	내빼다	5	-	동사
10	Q36	소용없다	부질없다	5	-	형용사

위의 표는 모어 화자에 한정하여 교육용 어휘에 포함되지 않는 유의어로 반응한 사례 10개를 나열한 것이다. 제시어 ‘낙원’과 ‘무릉도원’의 연결 강도가 빈도 14로 가장 높다. 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 사례에 대한 이해를 돕기 위해 ‘낙원’의 연결망을 구현하면 <그림 36>과 같다.



<그림 36> ‘낙원’의 유의어 연결망

위의 그림에서 ‘낙원’에 대한 모어 화자의 연결망에는 ‘무릉도원’, ‘천국’, ‘유토피아’, ‘파라다이스’, ‘하늘’, ‘이상향’, ‘극락’이 연결되어 있다. 학습자의 연결망에는 ‘하늘나라’, ‘파라다이스’, ‘천국’, ‘하늘’, ‘극락’이 연결되어 있으며, ‘무릉도원’은 나타나지 않았다. 태깅된 ‘na’를 통해 해당 어휘는 교육용 어휘에 포함되지 않는 것임을 확인할 수 있다. ‘무릉도원’은 도연명의 산문 ‘도화원기’에 나오는 말로 ‘이상향’, ‘별천지’를 비유적으로 이룰 때 사용한다. 이러한 표현은 모어 화자 사이에서는 일반적으로 이해되고 공유되는 개념이지만 제2언어 학습자에게는 이해가 어려울 수 있다. 일본어에도 ‘무릉도원(武陵桃源)’이라는 표현이 존재하기는 하나 복잡한 한자어로 구성되어 있어 한국어로 즉시 떠올리기는 어려웠을 것으로 보인다. 이러한 비유 표현들은 모든 학습자에게 일괄적으로 추천하기보다는 개별 학습자가 자신의 학습 목표에 맞춰 선택적으로 학습하도록 지도하는 것이 더 바람직하다고 판단된다.

<표 33>에 제시된 어휘들은 ‘무릉도원’이나 ‘유토피아’와 같은 비유어, ‘평상복’과 같은 일본어로 직역할 수 없는 말⁸¹⁾, ‘어르다’나 ‘속내’나 ‘부질없다’와 같은 고유어, ‘내빼다’와 같은 속어를 포함하는 것이 특징적이다. 또한 모어 화자의 반응인 만큼 반응어에서 형태적 변이는 나타나지 않았다.

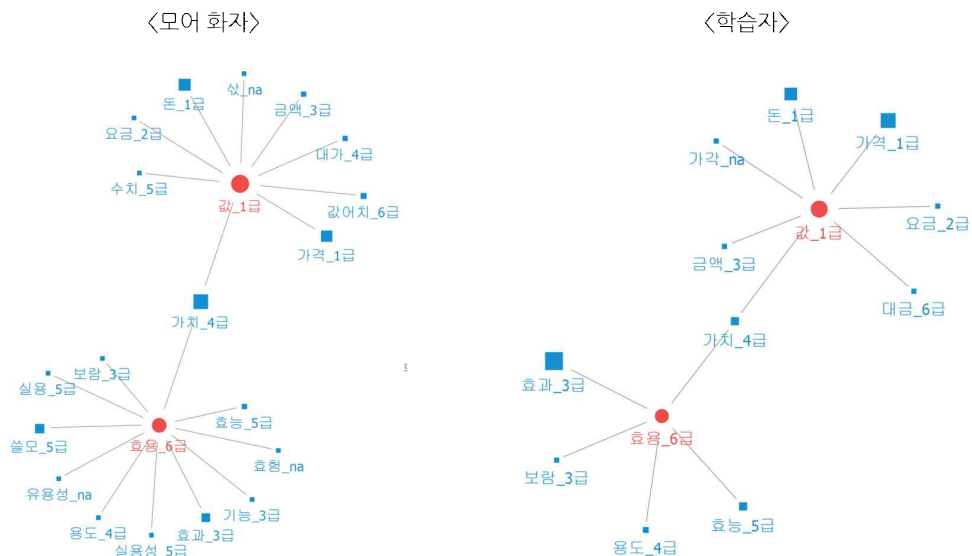
연결 강도 측면에서 모어 화자 한정 반응들은 학습자의 한정 반응들과 비교하여 공통성이 높은 편이다. 최대 빈도를 기준으로 할 때 학습자의 교육용 어휘 내 한정 반응은 최대 빈도가 6이고, 교육용 어휘 외 한정 반응의 최대 빈도는 4이다. 반면에 모어 화자의 경우 교육용 어휘 내 한정 반응의 최대 빈도는 27, 교육용 어휘 외 한정 반응은 최대 빈도가 14로, 학습자의 반응보다 우위를 나타낸다. 그러므로 모어 화자의 집단 내 반응 공통성이 학습자에 비해 강하다고 할 수 있으며, 이는 연결이 상대적으로 견고하게 구축된 것으로 볼 수 있다.

81) 일본어에서 사복은 주로 ‘私服(しふく)’나 ‘ふだん着(ふだんぎ)’라고 하며, ‘平常服’과 같은 표현은 사용하지 않는다.

3.3. 유의어 개념 연결 양상의 종합적 해석

지금까지 모어 화자와 학습자 간의 반응 공통성 및 이질성을 기반으로 한 유의어 개념 연결의 여섯 가지 양상을 분석하였다. 다음 <그림 37>과 <그림 38>에서 이전의 논의를 종합하고자 한다.

먼저 <그림 37>은 1급 어휘 ‘값’과 6급 어휘 ‘효용’의 연결망이 4급 어휘 ‘가치’를 중심으로 연결된 양상을 보여준다. 하나의 연결망에는 앞서 제시한 모어 화자와 학습자의 반응 양상 유형이 종합적으로 나타난다. 좌측 모어 화자의 유의어 연결망에서는 ‘교육용 어휘 내 공통 반응’, ‘교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응’, ‘교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응’의 양상을 관찰할 수 있다. 우측 학습자의 유의어 연결망에서는 ‘교육용 어휘 내 공통 반응’, ‘교육용 어휘 내 학습자 한정 반응’, ‘교육용 어휘 외 학습자 한정 반응’의 양상을 확인할 수 있다.



<그림 37> ‘값’과 ‘효용’의 유의어 연결망

‘값’은 교육용 어휘 목록의 1급에 해당한다. 모어 화자의 연결망에는 1급 어휘인 ‘돈’과 ‘가격’, 2급 어휘인 ‘요금’, 3급 어휘인 ‘금액’, 4급 어휘인 ‘가치’가 학습자와 동일하게 연결되어 있으나 4급 어휘인 ‘대가’, 5급

어휘인 ‘수치’, 6급 어휘인 ‘값어치’, 교육용 어휘 목록에 속하지 않는 어휘인 ‘값’이 추가되었다. 학습자의 연결망에는 1급 어휘인 ‘돈’과 ‘가격’, 2급 어휘인 ‘요금’, 3급 어휘인 ‘금액’, 4급 어휘인 ‘가치’, 6급 어휘인 ‘대금’이 연결되어 있어 한국어 학습을 진행할수록 습득하는 유의어도 다양해지는 모습을 확인할 수 있다. 그런데 여기에는 교육용 어휘 목록에 속하지 않는 ‘가각’도 존재하는데 이것은 ‘가격’의 일본어인 ‘価格(かかく)’를 그대로 음차한 것으로 보인다.⁸²⁾ 이처럼 고급 학습자에게서도 모어의 영향에 의한 부정적 전이를 확인할 수 있다. 모어 화자의 연결망에서는 보이지 않는 ‘대금’이 학습자의 연결망에 나타난 것은 일본에서는 한국과 비교하여 ‘대금을 치르다(代金を払う)’라는 표현을 상대적으로 자주 사용하기 때문으로 보인다.

연결망이 활성화되는 정도를 보면 모어 화자의 연결망에서는 ‘가치’가 가장 빈번하게 활성화되었으며 ‘가격’과 ‘돈’이 그 뒤를 이었다. 학습자의 연결망에서는 ‘값’의 유의어로 ‘가격’과 ‘돈’이 가장 빈번하게 활성화되는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 학습자는 ‘값’의 유의어로 ‘가격’이나 ‘돈’과 같은 쉬운 표현을 주로 사용하는 경향성이 있다는 것을 확인할 수 있다. 문맥에 따라서는 교육용 어휘 목록에 속하는 ‘요금’, ‘금액’, ‘대금’, ‘가치’, ‘대가’, ‘수치’, ‘값어치’나 ‘값’과 같은 교육용 어휘 목록에 속하지 않는 유의어⁸³⁾도 대체하여 사용할 수 있다. 학습자가 이러한 정보를 인식하고 고급 수준의 학습자로서 더욱 다양한 표현을 사용하도록 장려할 필요가 있을 것이다.

한편 ‘효용’은 교육용 어휘 목록의 6급에 해당한다. 모어 화자의 연결망에는 3급 어휘인 ‘효과’와 ‘보람’, 4급 어휘인 ‘용도’와 ‘가치’, 5급 어휘인 ‘효능’이 학습자와 같은 양상으로 연결되었으나 3급 어휘인 ‘기능’, 5급 어휘인 ‘실용성’, ‘쓸모’, ‘실용’, 교육용 어휘에 속하지 않는 ‘효험’, ‘유

82) ‘가각’의 경우 평가자 세 명 중에서 연구자를 제외한 두 명의 평가자가 모두 ‘불규칙’이라고 판단하였으나 ‘가격’에 대한 모어의 음차로 보고 최종적으로 유의어로 결론지었다.

83) 교육용 어휘에 속하지 않는 유의어의 학습에 대해서는 모든 학습자에게 일률적으로 사용을 장려하기보다는 학습자의 학습 목적에 따라 선택하여 사용하도록 하는 것이 바람직할 것이다.

용성'이 추가되었다. 학습자의 연결망에는 3급 어휘인 '효과'와 '보람', 4급 어휘인 '용도'와 '가치', 5급 어휘인 '효능'이 연결되어 있는데 '효용'이라는 단어를 학습하기 전에는 연결망을 이루지 못한 채 분산되어 있다가 고급 수준의 어휘인 '효용'이라는 단어를 학습하면서 하나의 망을 이루게 된 것으로 유추할 수 있다. 또한 이러한 연결망이 생성되면서 '가치'라는 단어를 통해 '값'의 연결망과도 연결된 것으로 보인다. 이렇게 '값'과 '효용'의 연결망이 연결되면 기존에 분리되어 존재하던 '효과, 보람, 용도, 효능'과 같은 단어들도 동시에 활성화될 수 있다.

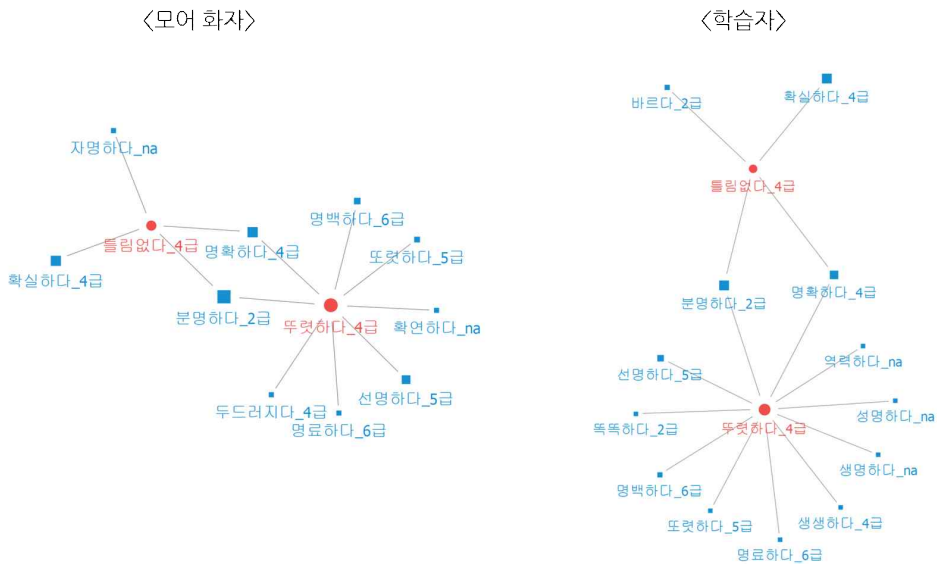
연결망이 활성화되는 정도를 살펴보면 모어 화자의 경우 '가치'라는 응답이 가장 많았으며 '효과'와 '기능'이 그 뒤를 이었다. 반면에 학습자의 경우 '효과'라는 응답이 가장 많은 것으로 나타났으며 '가치'와 '효능'이 그 뒤를 이었다. 학습자의 교육과정을 고려할 때 이들의 연결망에 존재하는 어휘 이외에도 '기능, 실용성, 쓸모, 실용'을 사용할 수 있으며, 모어 화자에 가까운 고급 수준의 어휘를 구사하고자 한다면 '효험, 유용성'과 같은 어휘도 사용할 수 있으므로 유의어의 교수·학습 내용 구성에서 이러한 점을 고려할 필요가 있을 것이다.

다음으로 <그림 38>은 4급 어휘 '틀림없다'와 4급 어휘 '뚜렷하다'의 연결망이 2급 어휘 '분명하다'와 4급 어휘 '명확하다'를 매개로 연결된 양상을 보여준다. 좌측은 모어 화자의 연결망이고 우측은 학습자의 연결망이다.

'틀림없다'는 교육용 어휘 목록의 '4급'에 해당한다. 모어 화자의 연결망에는 2급 어휘인 '분명하다', 4급 어휘인 '확실하다'와 '명확하다'가 학습자와 동일하게 연결되었으며, 교육용 어휘 목록에 포함되지 않는 '자명하다'가 추가되었다. 학습자의 연결망에는 2급 어휘인 '바르다'와 '분명하다', 4급 어휘인 '확실하다'와 '명확하다'가 연결되어 있다.

연결망이 활성화되는 정도를 보면 모어 화자의 연결망에서는 '분명하다'가 가장 빈번하게 활성화되었고 '확실하다'와 '명확하다'가 그 뒤를 이었다. 학습자의 연결망에서는 '틀림없다'의 유의어로 '분명하다'가 가장 빈번하게 활성화되었고 '확실하다'와 '명확하다'가 그 뒤를 이어, 모어 화자와 유사한 양상을 보였다. 모어 화자의 연결망에서는 학습자의 연결망에 나타나지 않은 '자명하다'의 활성화의 빈도는 높지 않았다. 또한 모어

화자의 연결망에 나타나지 않은 ‘바르다’의 활성화 빈도 역시 낮은 편이었다. 이를 통해 ‘틀림없다’의 유의어 연결망은 모어 화자와 학습자의 연결 양상이 유사하나 참여자의 개별적 경험이나 선호도에 따라 다른 어휘를 사용하고 있음을 알 수 있다.



<그림 38> ‘틀림없다’와 ‘뚜렷하다’의 유의어 연결망

한편 ‘뚜렷하다’는 교육용 어휘 목록의 4급에 해당한다. 모어 화자의 연결망에는 2급 어휘인 ‘분명하다’, 4급 어휘인 ‘명확하다’와 ‘뚜드러지다’, 5급 어휘인 ‘뚜렷하다’와 ‘선명하다’ 6급 어휘인 ‘명료하다’와 ‘명백하다’가 연결되어 있으며, 교육용 어휘 목록에 속하지 않는 ‘확연하다’가 추가되었다. 학습자의 연결망에는 2급 어휘인 ‘분명하다’와 4급 어휘인 ‘명확하다’가 연결되어 있는데 ‘분명하다’가 먼저 연결되어 있다가 ‘명확하다’를 학습하면서 추가로 연결되었을 것으로 추정된다. 이 연결망에는 2급 어휘인 ‘분명하다’와 ‘똑똑하다’, 4급 어휘인 ‘명확하다’와 ‘생생하다’, 5급 어휘인 ‘뚜렷하다’와 ‘선명하다’, 6급 어휘인 ‘명료하다’와 ‘명백하다’, 교육용 어휘 목록에 속하지 않는 ‘역력하다’와 ‘성명하다’, ‘생명하다’가 연결되어 있다. ‘성명하다’와 ‘생명하다’는 ‘선명하다’의 변이형인데, 일본어 ‘鮮明だ

(せんめいだ)’에서 ‘ん’의 영향을 받아 첫음절을 ‘성’으로 표기하거나 ‘센
ん’의 발음 ‘[센]’의 영향을 받아 ‘생’으로 표기하였을 가능성이 있다.⁸⁴⁾

연결망이 활성화되는 정도를 살펴보면 모어 화자의 연결망에서는 ‘분
명하다’가 가장 많이 활성화되었고 ‘명확하다’와 ‘선명하다’가 그 뒤를 이
었다. 학습자의 연결망에 나타나지 않은 ‘확연하다’를 반응한 모어 화자
도 있었는데 그 수가 많지는 않았다. 학습자의 연결망에서도 ‘뚜렷하다’
의 유의어로 ‘분명하다’를 떠올린 학습자가 가장 많은 것으로 나타났으
며, ‘명확하다’와 ‘선명하다’가 그 뒤를 이었다. 모어 화자의 연결망에는
나타나지 않은 ‘똑똑하다’와 ‘역력하다’를 떠올린 학습자도 있었는데 그
수가 많지는 않았다.

이 연결망에서는 형태적 변이를 제외하더라도 ‘뚜렷하다’에 연결된 유
의어의 연결선이 모어 화자는 8개, 학습자는 9개⁸⁵⁾로, 학습자의 유의어
연결망의 연결 정도가 더 큰 것으로 나타났다. 본 연구에 참여하는 학습
자가 고급 수준인 것을 고려하면 이들의 풍부한 학습 경험을 바탕으로
모어 화자에 못지않거나 그보다 다양한 유의어를 사용할 가능성은 충분
하다고 생각된다. 특히 교육용 어휘 목록에 없는 ‘역력하다’와 같은 단어
로 반응하는 학습자의 경우를 볼 때, 학습자의 숙달도가 모어 화자보다
낮다고 일률적으로 단정하기 어렵다는 점이 드러난다. 이는 학습자의 학
습 목적과 경험에 따라 그들의 유의어 연결망이 다르게 구성될 수 있음
을 시사한다.

연결망에 대한 이상의 논의를 통해 학습자의 유의어 개념 연결과 관련
하여 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다.

84) 일본어의 발음(撥音)인 ‘ん’은 국립국어원의 외래어 표기법에서는 모두 ‘ㄴ’으로 표
기하도록 하고 있다. 그러나 일본어에서 ‘ん’은 그것의 출현 환경에 따라 [m], [n], [ŋ]
등으로 다양하게 발음된다. 이로 인해 일본어권 학습자가 ‘생선’이나 ‘김밥’과 같이
‘ㄹ’, ‘ㄴ’, ‘ㅇ’ 받침이 있는 한국어를 발음할 때 각 발음을 정확하게 구분하지 못하고
‘[생성]’이나 ‘[생성]’, ‘[긴밥]’이나 ‘[깁밥]’과 같이 혼용하여 잘못 발음할 가능성이 있다.
이러한 점은 표기에도 영향을 미칠 수 있으므로 한국어 숙달도를 불문하고 세심히 교
수할 필요가 있다.

85) 총 11개의 연결선 중에서 형태적 변이형인 ‘성명하다’와 ‘생명하다’를 제외하면 9
개가 된다.

첫째, 머릿속사전 내 연결망은 ‘연결이 없어 고립된 것’, ‘핵심 어휘를 중심으로 독립된 연결망을 이루는 것(강한 연결)’, ‘하나 이상의 노드를 매개로 복수의 연결망이 이어진 것(약한 연결)’의 3가지 유형으로 존재한다.

둘째, 하나의 연결망에는 교육용 어휘에 포함되는 어휘와 그렇지 않은 어휘, 변이형 등 다양한 정보가 복합적으로 연결되어 있다.

셋째, 연결망을 구성하는 노드, 즉 연결소들은 개인에 따라 연결의 강도와 활성화 정도가 다르다.

넷째, 연결망의 발달에는 모어의 전이도 영향을 미친다.

이상으로 단어 연상 반응 결과를 양적·질적으로 분석해 보았다. 지금까지의 분석 결과를 본 연구의 서론에서 제시한 연구 가설에 따라 정리하면 <표 34>와 같다.

<표 34> 단어 연상 조사에 대한 연구 가설과 결과

연구 가설	결과
가설 1. 단어 연상 조사의 총체적 반응을 집단 내 공통성과 이질성을 중심으로 비교하였을 때 모어 화자와 학습자의 반응에 양적으로 차이가 있을 것이다.	• 집단 내 공통 반응은 모어 화자가, 이질 반응은 학습자가 우세하며, 이는 통계적으로 유의미하다. • 학습자는 모어 화자에 비해 개념 간 연결 강도가 약하다.
가설 2. 단어 연상 조사의 총체적 반응을 연결 관계에 따라 대범주와 소범주로 분류하여 비교했을 때 모어 화자와 학습자의 반응에 양적으로 차이가 있을 것이다.	• 연상 반응의 대범주 중에서 의미 기반 연상은 모어 화자가, 형태 기반 연상과 불규칙 연상은 학습자가 우세하다. 통사 기반 연상은 두 집단의 경향성이 유사하다. • 의미 기반 연상의 소범주 중에서 유의어 연상과 개념적 연상에서 모어 화자

연구 가설		결과
		가 우세하다. 상하위어 연상은 두 집단의 경향성이 유사하다.
가설 3. 단어 연상 조사의 유의어 반응을 집단 내 공통성과 이질성, 연결 구조를 중심으로 비교하였을 때 모어 화자와 학습자의 반응에 양적으로 차이가 있을 것이다.	3-1. 공통 반응과 이질 반응에 차이가 있을 것이다.	집단 내 공통 반응은 모어 화자, 이질 반응은 학습자가 다소 우세한 것으로 관측되나 그 차이가 미미하여 통계적으로 유의미하지 않다.
	3-2. 연결 구조에 차이가 있을 것이다.	연결 정도의 수치는 모어 화자가 더 우세하다.
가설 4. 단어 연상 조사의 유의어 반응을 집단 간 공통성과 이질성을 중심으로 비교하였을 때 모어 화자와 학습자의 반응에 양적으로 차이가 있을 것이다.	4-1. 공통 반응과 이질 반응에 차이가 있을 것이다.	집단 간 공통 반응은 학습자가, 이질 반응은 모어 화자가 우세하며, 이는 통계적으로 유의미하다.
	4-2. 모어 화자와 학습자의 반응어가 한국어교육용 어휘 목록에 포함되는 정도에 차이가 있을 것이다.	- 집단에 따라 교육용 어휘 목록에 공통적이거나 한정적으로 포함되는 반응어가 있다. 가 유형 86.44%, 나 유형 3.98%, 다 유형, 1.65%, 라 유형 0.72%, 마 유형 4.25%, 바 유형 2.96% - 두 집단 모두 교육용 어휘 목록에 포함되는 어휘의 비중이 더 크지만, 학습자의 어휘 선택 범위는 개인에 따라 차이가 크며 모어 화자에 비해 제한적이다.

4. 유의어 개념 연결의 기제

본 연구에서 관심을 가지는 것 중의 하나는 학습자의 유의어 개념 연결 양상이 모어 화자와 다르다면 그러한 차이는 어디에서 기인하는지에 대한 점이다. 따라서 본 절에서는 개별 면담을 통해 파악한 연상 반응에 관여하는 기제를 살펴볼 것이다. 각 기제의 구체적인 사례는 학습자를 중심으로 제시하되 필요에 따라 모어 화자의 진술을 추가하고자 한다.

4.1. 개인적 연결

4.1.1. 개인적 경험

학습자의 유의어 개념 연결에는 일상 경험, 학습 경험 등이 관여하는 것으로 나타났다. 이때 ‘자주’ ‘종종’ ‘많이’ 등 경험의 빈도에 따른 연결 강도가 학습자의 반응에 영향을 미치고 있었다.

(1) 식구 : 가족

저는 안 쓰는데 약간 아이돌이 음악 방송에서 1위를 했을 때 ‘회사 식구분들’ 막 이렇게 얘기할 때가 있었거든요. 그래 가지고 자주 듣는 말⁸⁶⁾인 것 같아요. [I266]

(2) 식구 : 가족

일본어에 ‘식구’라는 단어가 없지만, 드라마 보다가 ‘우리 집 식구들’ 이렇게 한국 사람들은 많이 쓰더라고요. ‘우리 가족’이라고도 쓰지만 같은 의미로 우리 식구들이라고 채길 때 쓰는 단어로 알고 있어서(하략). [I207]

86) 본 절의 인용 중에서 굵은 고딕체로 강조된 부분은 본 장의 5절에서 개념 연결에 대한 통합적 해석을 제공하는 데 사용된다(이하 동일).

(1)과 (2)는 ‘식구’와 ‘가족’의 연결에 관여하는 학습자의 경험을 설명한다. ‘식구’는 한국어교육용 어휘 목록에서는 1급에 해당하는 초급 어휘이나, 일본어에는 직접적인 대응어가 없어 학습자에게는 다소 낯설 수 있다. 그러나 본 사례에 해당하는 학습자들은 좋아하는 아이돌의 음악 방송 프로그램이나 한국 드라마 시청을 통해 ‘식구’와 ‘가족’이 동일시되는 것을 직접 경험하며 두 단어를 연결 짓고 강화할 수 있었다. (2)에서 알 수 있듯이 제시어 ‘식구’는 학습자에게 친숙하지 않은 듯하다. 그러나 이 사례는 다소 낯선 제시어나 반응어라고 하더라도 개인적 경험을 통해 기존에 습득한 어휘와 양방향으로⁸⁷⁾ 연결 관계를 이룰 수 있음을 보여준다.⁸⁸⁾

(3) 식구 : 가족

저번에 (한국) 친구 어머니랑 여동생이랑 같이 있었을 때 ‘식구’랑 ‘가족’이랑 뭐가 다른지 여쭙았는데 근데 애매하게 알려주셔서 가지고 이런 비슷한 단어는 아무래도 어떨 때 ‘가족’을 쓰고 어떨 때 ‘식구’를 쓰는지 정확히 알려 주셨으면 좋겠고, 그리고 아마 ‘가족’은 진짜 피가 섞여 있는 사람들 말하는 것 같은데 ‘식구’는 어디까지 식구인지 그런 것도 알려 줬으면 좋겠어요. [I266]

(3)은 학습자가 일상 경험 속에서 유의어의 의미 차이를 인식하는 과정에서 발생한 의문이 개념 연결을 강화한 사례를 보여준다. 해당 학습

87) 단어 연상에서 제시어를 보고 반응하는 과정은 보통 제시어에서 반응어로의 연결로 이해된다. 그러나 개념 연결 관점에서는 학습자의 기존 연결망 속 어휘가 제시어와 어떤 연결을 형성하는 것으로 생각하게 된다. 이때 연결을 만드는 심리적 작용이나 원리는 제시어일 수도, 반응어일 수도, 심지어 그 연결 과정 자체일 수도 있다. 본 연구에서 개념 연결을 분석할 때 이러한 다양한 요소들을 고려하여 종합적인 관점을 적용할 예정이다.

88) 이와 관련하여 개별 면담에서 “많이 접하는 말”, “몇 주 전에 들은 말”, “사회언어학 시간에 들은 말”과 같은 진술을 모아 화자와 학습자에게 공통으로 들을 수 있었다.

자는 (1)과 동일한데 처음에 ‘식구’라는 말을 모르고 있었으나 ‘식구’가 사용되는 맥락을 자주 경험하면서 이 단어가 이미 알고 있던 ‘가족’과 유의어임을 깨닫고 두 단어 사이에 연결을 형성하였다. 그런데 이때 두 단어가 어떻게 다른지 자연스럽게 의미 변별에 대한 궁금증이 생긴다. 이에 한국어 모어 화자에게 두 단어의 의미 차이를 물어보았으나 결국 궁금증을 해소하지 못하였다.⁸⁹⁾ 유의어 사용에서 의미 변별은 학습자가 해당 어휘를 사용할 때 우선으로 고려하는 요소일 것이다. 이때 학습자의 의미 인식과 모어 화자의 해석 사이에 발생하는 ‘오차(誤差)’를 ‘역(逆)’으로 분석하고, 이를 반복함에도 의미 변별에 대한 궁금증이 해소되지 않는 과정에서 축적된 경험이 ‘식구’와 ‘가족’의 연결을 강화하는 데 기여한 것으로 보인다. 이 학습자가 유의어 학습에서 추구하는 것은 미묘한 의미 차이를 정확히 인지할 수 있는 정보의 습득이다. 우리는 이 사례를 통해 유의어 교육 내용에 해당 정보를 포함해야 한다는 점과 더불어 미해결 과제로 남아 있는 학습자의 오차 해결 경험이 그들의 개념 연결에 영향을 미친다는 사실을 확인할 수 있다.

(4) 버티다 : 견디다

이거는 두 단어를 세트로 공부해서 가장 먼저 생각이 났어요. [I253]

(5) 버티다 : 견디다

‘버티다’와 ‘견디다’를 저는 한국어 공부하면서 조금 구별하기가 어려웠던 기억이 있어서요. 그래서 바로 ‘견디다’가 나왔던 것 같아요. [I264]

89) 실제로 ‘식구’에 대한 모어 화자의 연상 반응 중에는 ‘친구’, ‘반려동물’ 등도 포함되어 있는데, 이러한 반응은 유의어 관계가 아니므로 유의어 연상의 공통성과 이질성 분석에서는 제외하였다. 그러나 이것은 유의어 교육과 더불어 현대 한국 사회에서 식구 범위의 변화에 대해 한국 언어문화 수업 내용으로 다룰 수 있을 것으로 보인다.

(4)와 (5)는 유의어 학습과 관련된 다양한 경험이 학습자의 개념 연결을 강화한 사례를 보여준다. 두 학습자 모두 제시어 ‘버티다’에 대해 ‘견디다’라고 반응하였으나 이들의 경험적 배경은 다르다. (4)의 학습자는 단어 쌍을 함께 공부한 경험 덕분에 빠르게 연상할 수 있었다고 진술하는 반면에 (5)의 학습자는 해당 단어의 의미 변별과 관련된 힘든 경험으로 인해 해당 단어를 쉽게 떠올릴 수 있었다고 보고한다. 전자는 유의어에 관한 명시적 학습 경험이 어휘 간의 의미 변별을 촉진하여 개념 연결을 강화하는 데 긍정적으로 작용했다고 볼 수 있다. 반면에 후자는 단어 사이의 미묘한 의미 차이를 실감하면서 느낀 어려움이 학습자에게 강렬한 인상을 남겨 해당 단어들의 연결을 강화하는 요소로 작용한 것으로 보인다. 이를 통해 경험의 성격을 불문하고 경험의 빈도가 연결의 강도에 영향을 미칠 수 있다는 점을 알 수 있다.

(6)

팟캐스트 듣는 매체에서 본 게 기억에 남아요. [I264]

(7)

학습하는 사람이 말하는 것만 잘하고 싶은지 저희 한국어 전공처럼 말하는 것도 글 쓰는 것도 둘 다 잘하고 싶은지는 사람마다 다를 것 같은데요. 한국어를 학교가 아니라 지식적으로 혼자서 공부하는 사람에게는 이런 게(사전의 발음 정보)⁹⁰⁾ 있으면 도움이 될 것 같고, 가타가나로 적혀 있으면은 자기가 그대로 읽을 수 있지만 이렇게 ‘식구’ 발음대로 한국어가 적혀 있으면 단어를 선택해서 발음할 수 있어서 같아서 (좋은 거 같아요). 요즘 핸드폰이나 발음을 재생할 수 있잖아요. AI 음성 그대로. 그래서 더 뭐랄까 일본어스러운 발음이 아니라 네이티브 같은 발음을 배울 수도 있을 것 같아요. [I292]

90) 참여자의 진술을 인용한 부분에서 괄호 안의 내용은 독자의 이해를 돕기 위해 연구자가 추가하였다(이하 동일).

(6)과 (7)은 학습자의 개념 연결에 영향을 미치는 개별 학습 전략을 보여준다. 유의어를 포함한 전반적인 어휘 학습을 위해 (6)의 학습자는 팟캐스트와 같은 미디어 매체를 이용한다고 하였으며, (7)의 학습자는 발음 정보를 온라인 사전을 통해 얻거나 스마트폰의 음성 재생 서비스를 통해 얻는다고 하였다. 이를 통해 일본에서 한국어를 배우는 학습자의 개념 연결에 다양한 매체나 온라인 학습 도구가 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다.

또한 사례 (7)에서 ‘말하는 것만 잘하고 싶은 사람’과 ‘말하는 것도 듣다 글 쓰는 것도 잘하고 싶은 사람’이라는 초기 진술은 학습 목적에 따라 학습 목표나 전략이 어떻게 달라질 수 있는지를 보여준다. 한국어 전공생인 해당 학습자는 자신의 학습 목적에 따라 다양한 학습 목표를 설정할 수 있으며, 이러한 목표에 부합하는 학습 전략의 필요성을 강조한다. 이는 교육과정이 학습자의 개별 학습 목적과 요구를 충족시킬 수 있도록 설계되어야 한다는 점을 시사한다.

(8) 빠뜨리다 : 떨어뜨리다

‘빠뜨리다’가 약간 여러 가지 의미로 사람을 밀쳐서 빠뜨린 걸 수도 있고 아니면 물건을 떨어뜨려서 빠뜨린 것일 수도 있고 아니면 생각을 까먹어서 빠뜨린 것일 수도 있다는 게 좀 다양하게 생각이 나서 뭘 적을까 하다가 일단 첫 번째로는 제가 물건을 자주 떨어뜨려서 ‘떨어뜨리다’를 적었고요. [I021]

(8)은 개인적 경험이 유의어 개념 연결에 영향을 미치는 모어 화자의 사례를 보여준다.⁹¹⁾ 앞서 언급된 학습자의 사례와 개인적 경험의 관련성 측면에서는 유사해 보인다. 그러나 학습자는 드라마나 방송을 통해 얻은 간접 경험이나 학습 경험에 비중이 있는 반면에 모어 화자는 상대적으로 일상생활에서의 직접 경험을 통해 유의어 개념을 연결한다는 점에서 차이가 나타난다.

91) 이와 관련하여 다른 모어 화자에게서 “잔소리로 자주 듣는 말”, “예전에 본 글”과 같은 진술을 추가로 들을 수 있었다.

4.1.2. 인식과 선호도

학습자의 유의어 개념 연결에는 대상에 대한 긍정적·부정적 인식, 모어와의 관련성, 개인적 선호도 등이 관여하는 것으로 나타났다. 구체적인 사례는 다음과 같다.

(9) 쌀쌀하다 : 춥다

저는 ‘쌀쌀하다’는 가을이 어울리고 ‘춥다’는 겨울이 어울리는 것 같아요. (춥다는) 완전 부정적인 것으로 느끼거든요. ‘쌀쌀하다’는 100% 춥지는 않다는 느낌이 있어요. [I235]

(9)는 학습자가 어떤 대상에 대해 느끼는 긍정적·부정적 인식이 유의어 개념 연결에 관여하는 양상을 설명한다. 이 학습자는 ‘쌀쌀하다’와 ‘춥다’를 계절의 범주 내에서 인지적으로 연결하고 있다. 가을에 ‘쌀쌀하다’라고 인식한 경험이 있고 겨울에 ‘춥다’라고 인식한 경험이 있다. 이 경우 ‘쌀쌀하다’와 ‘춥다’는 각각 다른 정도의 추위를 나타내지만, 둘 다 부정적인 감정으로 연결되어 있음을 알 수 있다.⁹²⁾

(10) 핵심 : 핵

참여자: ‘핵’은 무기가 아니라 그냥 그 ‘핵심’이라는 단어를 일본어로 생각했을 때 그냥 ‘핵’이라고 쓰는 경우가 있어서 이렇게 쓴 것 같아요.

연구자: 혹시 예문을 말씀해 주실 수 있어요? 일본어로.

92) 이것은 학습자가 어감의 차이를 인식하는 방식과도 관계된다. 다음 학습자의 진술에서 확인할 수 있듯이 일본어에는 ‘쌀쌀하다’에 직접적으로 대응되는 단어가 없다. 이럴 때 학습자는 감정의 긍정적·부정적 인식과 관련하여 어감을 구별하고 있음을 알 수 있다.

<쌀쌀하다:춥다> 일본에서는 그냥 ‘涼しい’라고 그냥 시원하다 약간 이런 느낌으로 쓰는 단어는 있는데 쌀쌀하다라는 단어가 완전히 같은 뜻으로 쓰는 단어는 없는 것 같아요. [I207]

참여자: この問題の核いなるのは00だ。(이 문제의 핵심이 되는 것은 00이다).

연구자: 아, 그렇게도 쓴다는 거죠?

참여자: 네네.

연구자: 그런 한국어 예문을 본 적이 있어요? 예를 들어 ‘핵이 되는 거는’ 이렇게.

참여자: 지금 생각해 보니까 ‘핵심’은 본 적이 있는데 그냥 ‘핵’은 본 적이 없는 것 같아요.

연구자: 그래도 여기서는 일본어로 먼저 떠오르신 거죠?

참여자: 네. [I283]

(11) 비슷하다: 같다

제가 주로 어려운 글을 쓸 때는 머릿속에서 무의식적으로 일본어로 생각하는 것 같아요. 그때 일본어로는 이렇게 표현하기는 하지만, 직역하면은 한국어로 이렇게 되지만, 더 자연스러운 표현은 없을까 그런 것도 생각나고. 그 단어의 제가 아는 뜻이 아니라 다른 느낌으로. [I292]

(10)~(11)은 모어와 관련된 인식이 학습자의 유의어 개념 연결에 미치는 영향을 보여준다. (10)의 학습자는 ‘핵심’의 의미로 ‘핵’을 사용한 한국어 예문을 본 적은 없으나 일본에서 통용되는 표현이기 때문에 반응어로 적었다고 했다. ‘핵’은 한국어교육용 어휘 목록에는 수록되어 있지 않으나 핵심의 유의어에 해당하는 단어이므로 올바른 반응이라 할 수 있다. (11)에서는 제시어가 같고 모어를 사용하는 사고 과정이 비슷함에도 반응어는 다르게 나타날 수 있음이 확인된다. 이 학습자는 일본어로 번역했을 때 제시어와 동일한 의미를 지닌 말로 반응하였다. 그런데 기존에 알고 있던 어휘 대신 새로운 표현을 찾아보는 시도가 이루어졌다는 점에서 주목할 만하다. 이처럼 개념 연결에는 학습자의 모어뿐만 아니라 더

자연스러운 표현에 대한 학습자의 선호나 태도가 관여한다.⁹³⁾

(12) 비슷하다 : 엇비슷하다

제가 문에 창작을 할 때 (중략) **흔하지 않은** 거를 써야 되기 때문에 어떤 거를 봤을 때 그 뜻을 정확히 가져오는 게 아니라 좀 뜬금없어 보이는 것들을 넣는 경향이 있어요. 제가 그래서 ‘엇비슷하다’도 나온 것 같아요. [I001]

(12)는 개인적 선호와 상황이 유의어 개념 연결에 영향을 미치는 모어 화자의 사례를 보여준다.⁹⁴⁾ 이 참여자는 (11)의 학습자와 마찬가지로 새로운 표현을 선호하는 경향이 있다. 그러나 (11)에서는 일본어를 한국어로 자연스럽게 표현하기 위한 보편적인 표현을 찾는 반면에 (12)에서는 자신의 전공과 관련해 독특하고 예술적인 표현을 탐색하여 문학 작품의 심미적 가치를 높이기 위한 특수한 표현을 찾는 점에서 차이가 있다.

(13)

쌍자음이 있는 단어나 고유어는 아예 단어를 보고 어렵겠다는 생각이 들어서 조금 외우기 어렵고 공부하는 걸 사용하는 걸 피해요. [I253]

(13)은 학습자의 개념 연결에 어종(語種)에 관한 선호도가 관여하는 양상을 설명한다. 특히 한국어의 고유어는 한자를 통한 의미 유추가 불가

93) 학습자의 머릿속에서 모어인 일본어가 먼저 연결되는 양상은 이중언어 학습자에게는 자연스러운 일이며 일종의 언어 사용 전략일 수도 있다. 그런데 한국어와 일본어의 의미나 쓰임이 완전히 일치하는 것은 아니므로 어휘 학습의 측면에서는 주의 환기가 필요하다. 제2언어 학습자를 위한 한국어 교수·학습에서 모어의 영향은 불가피할 것이나, 언어권에 따라 더욱 세심한 주의가 필요해 보인다.

94) 이와 관련하여 모어 화자 사이에서 “다른 사람과 다른 말”, “추상적인 측면”을 선호하며, 여기에 “주관적인 시선”이나 개인별로 “중심을 두는 것”의 차이가 반영된다는 진술을 추가로 들을 수 있었다.

능하여 일본어권 학습자에게 어려움을 주는 요소로 작용한다. 이 때문에 일부 학습자는 고유어 사용을 회피하여 불확실한 개념 사이의 연결은 전략적으로 약화하고 확신 있는 연결은 상대적으로 강화하는 경향을 보이기도 한다.

(14) 물고기 : 생선

제가 물고기를 못 먹어서 ‘생선’을 썼어요. 그 이유가 생선은 일본어로 ‘なま(生)’인데 저는 생선이랑 스시를 못 먹어요. [I247]

(14)는 학습자의 개념 연결에 식생활에 대한 개인적 선호도가 반영된 양상을 설명한다. 보통 선호도라고 하면 자주 쓰는 말이나 좋아하는 것에 대해 생각하게 될 것이다. 실제로 이번 조사에서도 ‘물고기’에 대한 반응어로 ‘생선’이라고 응답한 사례가 많았는데, 개별 면담을 통해 이렇게 반응한 이유를 조사하면 다수의 학습자가 생선이나 생선회를 좋아하기 때문이라고 하였다.⁹⁵⁾ 그러나 이 사례에는 긍정적 선호가 아니라 ‘못 먹는 음식’이라는 부정적 선호가 관여한 것이 특징적이다. 이렇게 학습자의 개념 연결에는 부정적 선호가 영향을 미치기도 한다.

4.2. 언어적 연결

4.2.1. 의미와 관계

학습자의 개념 연결에서 제시어와 반응어 사이의 의미론적 연관성이 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 다루는 사례가 유의어와 관련되어 있어 예상 가능한 결과일 수 있으나, 유의어 연상의 기제

95) 이와 관련해 모어 화자 역시 학습자와 비슷한 방식으로 다음과 같이 언급했다.

<물고기 : 생선> 물고기는요. 제가 생선구이를 좋아해서 생선이 처음에 일단 딱 떠올랐고요. [I021]

또한 “자주 쓰는 말”, “싫어하는 말”, “긍정적 부정적”과 같은 인식이나 선호와 관련된 진술은 다른 모어 화자와 학습자에게서 추가로 들을 수 있었다.

측면에서 다시금 살펴볼 필요가 있다.

(15) 핵심 : 중심

‘중심’은 ‘핵심’이랑 의미가 비슷한 단어로 떠올랐던 말인 것 같아요. [I283]

(15)는 학습자의 개념 연결에 의미 관계가 관여하는 양상을 설명한다.⁹⁶⁾ 해당 학습자는 ‘핵심’을 보고 의미가 비슷한 ‘중심’을 연상했다. 그런데 이 학습자의 사례는 본 장의 4.1.2에서 모어의 영향과 관련하여 이미 논의한 바 있다. 주지하다시피 본 연구의 참여자는 제시어 1개당 최대 3개까지 반응할 수 있는데, 이 학습자는 ‘핵심’이라는 제시어에 대해 ‘핵’과 ‘중심’이라고 반응하였다. 이들은 모두 ‘핵심’의 유의어이기는 하나, ‘핵’의 연결에는 모어가 관여하며, ‘중심’의 연결에는 의미 관계가 관여한다. 하나의 제시어에 대해 여러 반응어가 동시에 활성화되며, 이 과정에서 다양한 기제가 작용하는 현상을 통해 개념이 ‘병렬 활성화’되는 양상을 확인할 수 있다.

(16) 버티다 : 참다, 버티다 : 견디다

‘참다’랑 ‘견디다’는 단어 공부를 했을 때 좀 비슷한 단어로 기억을 하고 있어서 그게 생각났어요. [I261]

(16)은 직접적인 유의어 학습 경험이 학습자의 개념 연결을 형성한 사례를 보여준다.⁹⁷⁾ 이 학습자는 ‘버티다’가 ‘참다’나 ‘견디다’와 유의관계에

96) 이와 관련해 모어 화자 역시 학습자와 비슷한 방식으로 다음과 같이 언급했다.

<원하다 : 갈망하다> ‘원하다’는 의미 차이가 있을지언정 제가 생각했을 때 의미가 비슷하다고 생각하는 단어를 썼습니다. [I007]

또한 다른 모어 화자와 학습자에게서 “같은 의미 범주”라는 말을 공통으로 들을 수 있었으며, 특히 학습자들 사이에서는 “같은 뜻으로 이해하는 말”이나 “의미를 설명할 때”와 같이 개념이 의미 이해 과정과 연결되는 사례를 확인할 수 있었다.

97) 유의어 사전에 등재된 어휘는 아니지만, 유사관계 어휘를 명시적으로 학습한 경험이 학습자의 개념 연결을 강화한 사례가 있어 추가로 제시하고자 한다. 이 학습자

있다는 것을 학습하였으며, 이 경험이 개념 사이의 연결을 형성하였다. 이를 통해 명시적 학습 경험이 학습자 머릿속사전 내 개념 연결을 강화하며 어휘의 내면화 과정에도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

(17) 값: 가치

제가 그 단어가 생각 안 날 때 쉬운 말로 대신 말하려고 한 국말 쓸 때 좀 노력하는 편이거든요. 아는 단어여도 생각이 안 날 때가 있잖아요. 근데 그럴 때 좀 대신 쓰는 단어들이 저한테는 약간 이 ‘값’과 ‘가치’처럼 이렇게 쓰기 편한 단어 들, 같은 의미 범주 비슷한 의미 범주를 가진 단어들이어서 그런 이유로 쓴 것 같아요. [I207]

(17)은 학습자의 개념 연결에 의미 범주가 관여하는 양상을 설명한다. 이 학습자는 ‘값’이라는 제시어를 보고 같은 의미 범주에 속하는 ‘가치’를 연상했다. 이 과정에서 어려운 용어는 쉬운 용어로, 쉬운 용어는 어려운 용어로 교체하는 양상이 나타났다.

(18)

참여자: 어렸을 때 일본어로 작문할 때는 (다양한 어휘 사용에 대해) 별로 생각한 적이 없었는데 그래도 영어로 작문할 때는 같은 어휘를 안 쓰려고 해요.

연구자: 그럼 한국어로 작문할 때는요?

참여자: 한국어도 별로 생각 안 한 것 같아요.

는 대학교 수업 시간에 유의어의 의미 변별을 배웠으며 그때의 경험이 한국어 어휘 학습에 도움이 되었다고 하였다. 이를 통해 유의어에 대한 직접적 교수(direct instruction)가 학습자의 개념 연결을 강화한다는 점을 알 수 있다.

<무늬:모양> 아마 1학년 때라 기억이 뚜렷하지는 않은데 교수님이 비슷한 단어의 의미 차이를 일본어로 설명해 주셔서 더 잘 알 수 있었던 것 같아요. 예를 들어 ‘무늬’와 ‘모양’을 일본어로 하면 둘 다 ‘模様’인데 모양이 좀 더 의미가 넓고 무늬는 한정된 걸로 기억하고 있어요. [I261]

연구자: 그럼 영어로 작문할 때는 왜 다른 단어로 쓰려고 하나요?

참여자: 영어로 쓸 때가 가장 뭐 여러 가지를 생각하고 문장을 집중해서 많이 써요. 여러 가지 단어를 사용해서 잘 알아볼 수 있도록.

연구자: 그런데 지금까지 한국어로 작문할 기회가 있었어요?

참여자: 네, 작문 시간이 있었어요. 근데 제가 토픽 시험 때만 작문한 것 같은데 그때도 별로 여러 가지 생각할 여유가 없어서 그냥 막 쓴 것 같아요.

연구자: 토픽 시험 볼 때도 그냥 똑같은 단어, 자신 있는 단어를 계속 쓰셨다는 거죠?

참여자: 네.

연구자: 그럼 앞으로 한국어도 영어 작문처럼 다른 단어로 바꿔서 쓰실 계획이세요?

참여자: 앞으로 학교 과제나 그런 것도 좀 더 어울리는 단어나 다양한 표현을 쓰고 전문적으로 써야겠다는 생각이 좀 있어요. [I255]

(18)은 학습자의 유의어 개념 연결에 어휘 다양성에 대한 인식이나 태도가 작용하는 양상을 설명한다. 이 학습자는 대학교에서 외국어를 전공하고 있으며 일본어·영어·한국어로 작문한 경험이 있다. 어린 시절부터 국어 시간에 일본어 작문을 자주 했으나 어휘의 다양성은 크게 고려하지 않았다. 반면에 영어로 작문할 때는 다양한 표현을 적극적으로 사용하여 내용을 풍부하게 만들려고 노력했다고 한다. 면담 당시 2학년이었던 이 학습자는 학교 수업에서 한국어로 작문할 기회가 많지 않았을 것이다. 이에 개별 학습을 통해 한국어능력시험 고급을 통과했으며, 시험에서 필수적인 한국어 작문 부문에서도 어휘의 다양성에 크게 신경 쓰지 않았다고 진술하였다. 앞으로 표현의 다양성에 신경 쓰겠다는 마지막 진술을 통해, 학습자 자신이 다양한 어휘 사용의 중요성과 그것이 어휘 능력 향

상에 미치는 영향을 인지하고 있음을 알 수 있다. 영어 작문과 대조적으로 일본어나 한국어로 작문할 때 어휘의 다양성을 크게 고려하지 않는다는 진술은 이 학습자만이 아니라 다른 학습자에게서도 들을 수 있었다. 어휘의 다양성을 충분히 고려하지 않으면 어휘 연결망 내에서 학습자가 선택할 수 있는 어휘의 범위가 제한되며, 이는 연결 강도의 약화로 이어질 수 있다. 따라서 유의어 교육에는 학습자가 어휘 사용의 다양성을 인식하고 유의어가 어휘 연결망에 미치는 영향을 이해할 수 있도록 도와주는 내용이 포함되어야 할 것으로 보인다.

한편 다음의 사례를 통해 어휘 다양성에 대한 모어 화자의 생각을 확인할 수 있다.

(19)

저는 글을 쓸 때 반복되는 말은 정말 쓰지 않도록 하고요. 그러려면 시각이 좀 열려 있어야 하는데 남들과 다르게 생각하려고 노력하는 편인 것 같아요. [I101]

(20)

뭔가 글을 쓸 때나 영어 공부를 할 때 같은 단어만 계속 쓸 수 없으니까 다른 단어를 좀 찾아보기도 하고 아니면 생각을 해서 일부러 바꾸기도 하고 그래서 이렇게 떠오른 거 같아요. [I102]

(21)

저는 유의어 교육이 매우 필요하다고 생각해요. 저는 요즘 국어에서 작문이 제일 중요하다고 생각하는데 작문을 할 때 유의어를 모르면 맨날 쓰던 단어만 계속 쓰게 되니까 글이 굉장히 지루하고 쓰는 사람도 지겨워져요. 유의어를 좀 많이 알아야 국어 능력도 많이 올라갈 것이고 표현을 다양하게 하

는 것이 중요하다고 생각해서 유의어 교육이 필요하다고 봅니다. [I090]

(19)~(21)은 모어 화자의 유의어 개념 연결에 어휘 다양성에 대한 적극적인 태도가 관여하는 양상을 보여준다.⁹⁸⁾ (19)와 (20)에서는 반복되는 표현은 피하고 다양한 표현을 쓰려고 노력하는 참여자의 모습이 나타난다. (21)에서는 국어교육 전공생으로서 한국 중고등학교에서의 유의어 교육에 대한 의견을 확인할 수 있다. 이처럼 유의어 개념 연결에는 어휘 사용에 대한 태도가 영향을 미친다.

4.2.2. 형태와 구조

학습자의 개념 연결에는 제시어와 반응어 사이의 형태적·구조적 유사성이 중요한 역할을 한다.

(22) 쌀쌀하다 : 춥다

참여자: ‘쌀쌀하다’라고 하면 가을이나 겨울이 떠오르는데요.

겨울은 춥다가 어울릴 것 같고 가을은 약간 시원한 느낌이 있어요. 그래서 ‘춥다’랑 ‘시원하다’를 썼어요.

연구자: 그런데 쌀쌀한 상황을 떠올리면서 ‘가을’이나 ‘겨울’을 쓰지 않으신 이유는 뭘까요?

참여자: 그거는 어형(품사)을 생각해서 쓰다 보니까 이런 가을이나 그런 건 딱히 안 썼어요. [I235]

(22)는 학습자의 유의어 개념 연결에 품사가 관여하는 양상을 설명한다.⁹⁹⁾ 제시어를 보고 가을이나 겨울과 같은 상황을 떠올렸으나 제시어의 품

98) 이와 관련하여 다른 모어 화자는 “유의어를 반의어를 함께 생각”하거나 “충칭할 수 있는 말”을 떠올렸다고 진술하였다.

99) 모어 화자와 학습자 사이에서 “명사는 안 쓰려고”와 같이 품사가 개념 연결에

사가 형용사이므로 명사는 일부러 쓰지 않았다는 내용이다. 이를 통해 학습자의 유의어 개념 연결에서 품사 정보가 영향을 미친다는 점을 알 수 있다.

(23) 비슷하다 : 비슷비슷하다

여기는 그냥 비슷하다, 형태만 보고 썼어요. [I253]

(24) 소용없다 : 쓸데없다, 소용없다 : 쓸모없다

여기는 다 ‘없다’ 시리즈예요. [I253]

(23)과 (24)는 동일 학습자의 개념 연결에 제시어와 반응어 사이의 형태적·구조적 유사성이 관여하는 양상을 보여준다. (23)의 반응어는 ‘비슷하다’의 ‘비슷’이 반복된 형태이며, (24)의 반응어 2개는 모두 명사와 ‘없다’가 짝을 이뤄 ‘○○없다’로 구성되어 있다. 개별 면담 결과 이 학습자는 발음이나 형태가 비슷한 단어로 반응하는 것을 즐기는 경향이 있었다. 그래서 이번 조사에 응답할 때 가능하면 동일 음절이 포함되는 단어로 반응했다고 진술하였다.

(25)

처음에는 뭔가 식사나 그런 좀 쉬운 단어라서 관련된 단어가 생각났는데 뒤에 가면 조금 어려운 단어가 있어서, 그런 경우에는 그 단어에 있는 단어 안에 뭐가 있다, 뭔가 뒤에 오는 단어나 앞에 오는 단어가 생각나서 그걸 쓴 것 같아요. [I261]

(25)는 유의어 개념 연결에 반영되는 학습자의 형태적 및 구조적 전략을 설명한다. 이 학습자는 쉬운 단어의 경우 제시어와 반응어의 의미적 연결을 중시하였으나 어려운 단어에 대해서는 제시어의 특정 부분에 주목하였다. 이를 통해 형태적 유사성이 학습자의 개념 연결을 강화하는데 긍정적으로 작용하였음을 알 수 있다. 한국어에는 형태나 구조가 유

관여하는 양상을 추가로 확인할 수 있었다.

사한 유의어도 다수 존재하므로 이러한 접근 방식은 학습자의 유의어 습득에 긍정적으로 작용할 수 있을 것으로 보인다. 교육 내용 구성에 이러한 측면을 고려한다면 학습자의 개념 연결을 강화하는 데 도움이 되리라 생각한다.

(26) 제품 : 물품

한자어가 나왔으니까 바로 **한자어로 가겠다고 생각해서** ‘제품’의 ‘제’만 보고 ‘제도’, ‘품’만 보고 ‘물품’, ‘품질’, 제품이 연관이 있는 것도 있고 그냥 가장 쉽게 기억났던 것 같아요. [I253]

(27)

‘의논’도 이제 일본어로 ‘議論(ぎろん)’ 이런 한자어가 단어가 있긴 한데 그거를 그대로 ‘의논’이라고 해서 일본어 ‘議論(ぎろん)’이랑 똑같은 뜻이 아니죠. 그래서 더 헷갈리는 것 같아요. [I264]

(26)과 (27)은 한자어가 학습자의 개념 연결 미치는 긍정적·부정적 영향을 보여준다. (26)에서 학습자는 ‘제품’이라는 한자어를 ‘제’와 ‘품’으로 분리하여 각 한자가 포함된 다른 한자어와 연결 짓는 방식으로 반응하였다. 여기에는 하나의 제시어에 대해 다양한 의미 관계를 활성화하는 개념 연결의 특징도 나타난다. 이 학습자는 ‘제품’과 ‘물품’이 유의어라는 것을 인식하고 있으나 단어 연상 조사에 응답할 때 이러한 의미 관계보다는 한자어의 형태적 특징을 우선 주목하였다. 특이한 것은 ‘제품’이라는 어휘 자체로 판단하는 것이 아니라 ‘제’와 ‘품’을 분리하여 연상했으며, 이러한 전략이 이 학습자의 유의어 개념 연결에 도움이 되었다는 것이다. 이 학습자의 연결망에는 이와 같은 방식으로 연결된 어휘가 상당수 존재함을 예상할 수 있다.

한편 한국어와 일본어에서 한자어는 개념 연결에 긍정적으로 작용하기도 하지만 부정적인 영향을 주기도 한다. (27)에서 확인할 수 있듯이 발

음은 비슷하지만 의미가 다른 한자어는 학습자에게 혼란을 줄 수 있다. 한국어 ‘의논’과 일본어 ‘議論(ぎろん)’이 달라 모어 화자와 학습자 개념 연결의 강도 차가 가장 클 가능성에 대해서는 본 장의 3.2.1에서 논의한 바 있다. (29)의 사례는 이전 논의에 대한 설명력을 한층 보완해 준다. 따라서 일본어권 학습자를 위한 유의어 교육에서 한자어를 다룰 때는 파생어나 합성어를 활용해 접근성을 높이되, 일본어와 의미가 다른 어휘는 그 차이를 학습자에게 설명할 필요가 있어 보인다.

(28) 전년 : 작년

‘전년’이 그 두 **한자의 조합**이 딱 뭔가 선을 가르는 그런 명확한 기준으로서의 2022년 이런 식으로 그걸 나타낸다고 생각을 해서. 예를 들어서 ‘작년’이라고 하면 그냥 일상 속에서도 너 작년에 뭐 했잖아 기억나? 이런 식으로 그냥 과거를 총칭하는 그런 느낌인데 ‘전년’은 좀 일상적으로 쓰이지 않다 보니까 딱 뭔가 기록으로 있는 2022년 이런 느낌이 들었던 것 같습니다. [I007]

(28)은 한자어의 구조적 특징이 모어 화자의 개념 연결에 미치는 영향을 보여준다.¹⁰⁰⁾ 이 참여자는 ‘전년’이라는 단어에 대해 ‘작년’이라고 응답하면서, ‘전년’을 구성하는 한자 ‘전(前)’과 ‘년(年)’의 구조를 생각하며 ‘작년’이라는 단어와의 의미 차이까지 동시에 고려하였다. 이는 학습자가 한자어 유의어를 연결할 때 단순히 ‘년’이 포함된 형태적 유사성에만 주목하는 것과는 달리 모어 화자는 단어의 구조와 의미 차이를 종합적으로 고려한다는 점에서 주목된다.

4.2.3. 이해와 사용

100) 형태와 구조에 대해 모어 화자들은 “성질에서 파생되는 것”, “뒤집어도 의미가 통하는 말”과 같이 단어의 구조를 고려하거나 “음성 모음에서 양성 모음으로”와 같이 어감을 중시하고, “한자어는 고유어로” 사용하는 등 어종을 개념 연결에 의식적으로 적용하는 경향을 보였다.

학습자의 개념 연결에 제시어나 반응어가 이해어휘(receptive vocabulary)인지 사용어휘(productive vocabulary)인지 여부가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 이해어휘의 경우 학습자의 사용 양상을 파악하기 어려울 수 있지만, 메아라(Meara, 2009:59-64)에 따르면 단어 연상을 통해 이러한 어휘의 사용 양상을 확인할 수 있다.¹⁰¹⁾

(29) 가엽다 : 안쓰롭다

연구자: ‘안쓰롭다’라는 단어는 평소에 자주 쓰시나요?

참여자: 아니요, 안 씁니다. [I264]

(29)는 학습자의 개념에 연결된 이해어휘가 사용어휘로 전환될 때 나타나는 양상을 보여준다. 이 학습자는 제시어 ‘가엽다’에 대해 변이형인 ‘안쓰롭다’라고 응답하였다.¹⁰²⁾ 학습자가 형태적 변이형을 보인 이유를 확인하기 위해 개별 면담 과정에서 자주 쓰는 단어인지 물어보았더니 자주 쓰지 않는 단어라고 대답하였다. 이러한 사례를 통해 학습자의 개념 연결망에는 평소 잘 쓰지 않는 어휘도 포함되어 있으며, 이러한 어휘가 외부로 표상될 때는 사용 경험 및 친숙도에 따라 형태적 변이형이 나타날 수 있음을 알 수 있다.

(30) 버티다 : 견디다

저는 단어장 그 단어장을 쓰면서 (유의어를) 외웠는데요. 순서대로 그걸로 공부를 하면서 이거랑 이거 어떻게 다른 거지 하면은 좀 문장을 만들어 보거나 좀 비교를 하면서 외웠었던 것 같습니다. [I264]

101) 이해어휘는 자주 사용하지 않는 단어이기 때문에 다른 사람에게서 들은 말을 참고하거나 상황이나 맥락을 통해 유추하는 등 ‘개인적 경험’이나 ‘상황과 문맥’과 같은 유형에도 포함될 수 있다. 그러나 이해어휘의 본질을 고려할 때 언어적 관점에서 접근하는 것이 더 타당해 보여 ‘언어적 연결’의 하위 범주로 설정하였다.

102) ‘안쓰롭다’의 표준형은 ‘안쓰럽다’이다.

(31)

단어를 딱 봤을 때 먼저 떠오른 게 그런 문장이었거든요. 그래서 어떤 예를 들어 ‘고치다’라는 동사를 보고 다른 동사를 연상하는 것보다는 문장이 문장을 떠오르는 게 좀 더 쉬웠던 것 같아요. [I264]

(30)과 (31)은 같은 학습자가 유의어를 연결하는 과정에서 문장이 미치는 영향을 보여준다.¹⁰³⁾ (30)에서는 문장이 유의어 간 의미 구별에 어떻게 기여하는지 나타난다. 이는 유의어 교육에서 문장을 활용하는 것이 단어 간의 의미 차이를 학습자에게 명확히 전달하는 데 도움이 될 수 있음을 시사한다. (31)에서 학습자는 단어를 보는 순간 문장이 떠오른다고 언급하는데, 이는 학습자가 이해한 어휘가 단순히 인식 수준을 넘어 실제 사용할 수 있는 수준으로 확장됨을 나타낸다. 이러한 현상은 학습자의 머릿속에서 다양한 의미 관계를 가진 개념들이 문장 요소로서 동시에 활성화되는 병렬 연결의 결과로 해석될 수 있다.

(32) 제품 : 상품, 제품 : 물건, 제품 : 물품

‘제품’ 같은 경우는 이 ‘품’자라는 한자에 집중을 해서 ‘상품’이라는 ‘품’을 같이 공유하는 단어를 썼고요. 이 ‘제품’이라는 의미가 결국 어떠한 물체에 대해서 상업적으로 소비할 때 쓰는 단어잖아요. 그래서 그런 의미에서 ‘물건’이라는 어떠한 물체가 생각이 났고요. 그리고 보통 우리가 일상적으로 많이 사용하는 단어가 ‘물품’이라는 단어라서 이렇게 적은 거 같아요. (중략) 내가 표현하고자 하는 바가 이 단어들이 보면은, 막상 파헤쳐 보면 이 뜻이 조금씩 다르잖아요. 그래서 내가

103) 모어 화자와 학습자 사이에서 “함께 쓰는 말”이 동시에 활성화된다는 것을 추가로 확인할 수 있었다. 그런데 학습자는 “한국어로 말할 때” 주로 사용하는 어휘가 달라지고, 자신 있게 사용하는 어휘를 선호하는 경향이 있는 반면에, 모어 화자는 “평소 사용 습관”이 어휘 선택에 영향을 주는 것으로 나타났다.

표현하려는 바가 이 단어를 사용하는 게 맞나, 아니면 이 단어를 사용했을 때 혹은 내가 원하는 바가 더 잘 표현되는가, 이런 거를 고려하면서 단어를 선택하는 것 같아요. [I101]

(32)는 문장 생성이 모어 화자의 유의어의 개념 연결에 어떻게 관여하는지 보여준다. 앞선 (30)과 (31)에서는 학습자의 개념 연결에 연결된 유의어가 문장으로 표현되는 모습을 확인하였다. 그러나 학습자의 경우 누구나 바로 떠오르며 즉시 생성할 수 있는 문장을 자동으로 생성했던 데 반해 모어 화자의 개념 연결에는 의도에 맞는 단어 선택에 대한 고려가 추가된다는 점에서 차이를 보인다.

(33)

참여자: 한국어랑 일본어랑 비슷한 말이 많은데 말할 때 같은 단어를 쓰지 않는 것도 많잖아요. 약간 뭐랄까 한국어를 검색하면 일본어 나왔는데 그 일본어를 쓸 때랑 한국어를 일본어로 쓸 때랑 다를 때도 있어요. 그래서 어떻게 쓰는지 어떤 말이랑 잘 어울리는지를 확인하기 위해 다시 검색해서 확인하는 것 같아요.

연구자: 한국어를 검색한다고 하셨는데 어디에서 검색하시나요?

참여자: N 사전이요. N 사전에 한국어로 입력을 했을 때 일본어로 해석이 나와요. 근데 그 일본어 해석이 좀 일본어의 쓰임과는 다른 경우도 있다는 거죠. (그럴 때는) N 사이트에서 비슷한 한국어 단어를 둘 다 검색하고 만약에 식구라고 하면 식구 쓸 때랑 가족을 쓸 때 그거 어떻게 다른지를 확인을 해요. 토끼를 볼 때 아무래도 작문 문제도 있다 보니까 그거는 더 공부해야 된다고 생각해요. [I235]

(33)은 학습자가 사용어휘와 관련된 개념 연결을 형성하는 과정에서

학습 전략이 어떻게 작용하는지를 설명한다. 학습자가 자신의 의도를 명확하게 표현하기 위해서는 적절한 어휘를 선택할 필요가 있다. 이때 학습자가 선택할 수 있는 어휘 후보군에 다양한 유의어가 존재하며 의도에 맞는 어휘를 선택하는 과정에서 그 의미를 명확히 구분하지 못할 때는 여러 여러 가지 전략을 사용하게 된다. 이 학습자의 경우 어감이나 연어 등을 확인하기 위해 주로 온라인 사전이나 한국의 포털 사이트를 검색한다고 하였다. 이번에 면담에 참여한 학습자들이 자주 참고한다고 알려진 일본의 특정 누리집도 있었으나, 해당 누리집에서 공개하는 예문에는 부정확한 것이 많아 교수님이나 한국 친구들의 추천으로 한국 포털 사이트에서 검색하게 되었다고 하였다. 이처럼 학습자는 다양한 출처에서 얻은 유의어 학습 방법에 관한 지식을 자신의 개념 연결에 반영한다. 이는 한국어 유의어 교육에서 그것의 본질에 관한 지식뿐만 아니라 학습 전략까지 다룰 필요가 있다는 점을 시사한다.

우리는 이 학습자의 진술 중에서 마지막 부분에도 주목할 필요가 있다. 이 학습자는 한국어능력시험의 작문 문제에 대비하기 위해 유의어의 미묘한 의미 차이를 학습할 필요성이 있다고 언급하였다. 유의어의 사용에는 형태론적, 의미론적, 통사론적 정확성이 복합적으로 작용하며, 이러한 요소 중에서 의미의 미세한 차이를 구별하는 것은 결코 간단한 일이 아니다. 그럼에도 불구하고 고급 수준의 한국어 능력을 갖추고자 하는 학습자는 이러한 내용에 대한 심도 있는 학습을 희망한다. 따라서 학습자가 개별 학습 목적에 맞춰 어휘를 더욱 정확하고 적절하게 사용할 수 있도록 유의어의 교육 내용을 다양하게 구성할 필요가 있어 보인다.

4.3. 세계적 연결

4.3.1. 상황과 문맥

학습자의 개념 연결에는 유의어 사용 상황이나 장면이 관여하는 것으로 나타났다.

(34) 찔찔하다 : 찹다

찔찔하다, 이거는 제가 이 단어를 들었을 때 추운 상황이 생겨
각나서 이 ‘찹다’를 첫 번째로 썼어요. [I207]

(35) 쓰러뜨리다 : 무너뜨리다

‘쓰러뜨리다’ 이게 물건을 쓰러뜨리거나, 제가 쓰러뜨리다 하
면 젠가 게임 있잖아요. 그거를 막 이렇게 사람이 이렇게 밀
어서 이렇게 쓰러뜨리는 느낌이 있어서 약간 그걸 ‘무너뜨리
다’ 같은 비슷한 의미를 가진 게 생각나는 게 ‘무너뜨리다’였
고요. [I207]

(36)

어휘의 의미를 변별할 때 저한테는 예문이 제일 이해하기 쉬
운데요. 왜냐면은 어떤 상황에서 같은 의미 범주를 갖고 있
어도, 예를 들면 일본어에서 ‘悔しい’라는 말이 있잖아요. ‘속
상하다, 억울하다, 분하다’ 이렇게 한국에서는 그렇게 다양하
게 悔しい라는 말을 표현할 수가 있는데 단어만 듣고는 그걸
일일이 이해할 수는 없잖아요. 근데 그 상황을 이해하려면
예문이나 그런 걸 읽었을 때 약간의 감정의 차이점이 느껴지
더라고요. 그래서 문맥을 좀 많이 중요시해서 보는 것 같아
요. 그래서 저는 예문을 찾아보거나, 대화할 때 모르는 단어
가 생기는 경우 대화 상황이나 그 사람이 어떤 감정으로 어
떤 생각으로 그 단어를 썼는지를 이해하려고 노력하는 것 같
아요. [I207]

(34)~(36)는 동일 학습자가 개념 연결 과정에서 제시어나 반응어와 관
련된 상황을 떠올리는 양상을 설명한다.¹⁰⁴⁾ (34)는 해당 문항에 응답할

104) 모어 화자와 학습자 사이에서 “공간이나 장소”, “장면을 생각”하는 경향을 공통

때 추위와 관련된 장면을 상상하며 반응하였다는 것이며, (35)는 이보다 구체적인 ‘젠가 게임’을 떠올리는 상황이 제시된다. (36)은 이 학습자가 어휘의 의미를 변별할 때 예문을 통해 문맥이나 상황을 유추한다는 것이 구체적으로 드러난다. 이러한 진술을 통해 학습자가 유의어를 학습하는 과정에서 어휘의 의미론적 측면만이 아니라 문맥과 감정을 종합적으로 고려하고 있음을 확인할 수 있다.

(37) 의논 : 논의, 의논 : 상담

‘의논’이나 ‘논의’라고 했을 때 떠오르는 이미지가 사람들이 모여서 이야기하는 그런 장면인데요. 그래서 이제 ‘논의’가 나왔던 것 같고 비슷한 식으로 뭔가 사람들이 모여 가지고 이걸 어떻게 하면 좋을지 이런 거를 이야기하는 동작이나 그런 장면으로 ‘상담’이라는 단어가 나왔던 것 같습니다. [I264]

(38)

제가 단어를 공부할 때 명확히 기억이 잘 되는 건 이미지랑 연관되는 거예요. 예를 들어서 단어장에 있는 것처럼 의논이라는 단어를 쓴 문장이 거기에 있고 그 아래 그대로 일본어로 번역한 문장이 있고 그거를 보고 외우는 것보다는 어떤 뭔가 드라마라든지 그런 시각적인 이미지로 이게 의논이야, 이게 의논하는 거야. 이런 식으로 말해 주면 더 기억이 잘 되는 것 같아요. 예문이나 그런 걸 쓰는 상황이 있으면 바로 바로 그걸 활용해서 대화에서 쓸 수 있지 않을까요? [I264]

(37)과 (38)은 동일 학습자의 유의어 개념 연결에 구체적인 장면이나 이미지가 관여하는 양상을 보여준다. (34)~(36)과 공통점이 있기는 하나, 이전 사례에서는 문맥이나 예문에 특히 주목한다면 여기에서는 ‘구체적인 이미지’에 방점이 있다. 논의할 때 사람들이 모여 있는 장면, 이야

으로 확인할 수 있었다.

기를 나누는 장면 등 학습자의 진술만으로도 의논하는 상황이 그림처럼 그려진다. 이러한 이미지가 구체적이고 실제적일수록 학습자의 개념 연결에 도움이 되리라 생각된다.

(39) 고치다 : 수정하다, 고치다 : 변경하다

‘고치다’는 일단은 리पोर्ट를 쓰거나 공식적인 속성에서 ‘고쳤 습니다’라고 쓰지 않잖아요. 그래서 그걸 생각하다가 좀 **공식 적인 속성**에서 말할 때 우리가 ‘고치다’를 ‘수정하거나 변경한 다고 쓰지’라는 게 생각나서 1, 2번에 답변했고. [I021]

(39)는 모어 화자의 유의어 개념 연결에 상황별 표현 차이에 대한 인식이 반영되는 사례를 보여준다.¹⁰⁵⁾ 참여자는 리포트 작성이나 수업 발표와 같은 자신의 일상적인 상황을 고려하여 ‘고치다’라는 대신 적절하게 사용할 수 있는 유의어로 응답했다. 이를 통해 모어 화자가 유의어를 사용할 때 어휘의 의미뿐만 아니라 특정 상황에서의 적절성과 문맥적 적합성을 중시한다는 점을 알 수 있다.

4.3.2. 사회문화적 특성

학습자의 개념 연결에는 사회문화적 특성이 관여하는 것으로 나타났다. 여기에서는 유의어 개념 연결에 영향을 미치는 사회문화적 특성을 사례로 소개하며, 필요에 따라 유의어가 아닌 것도 함께 다룰 예정이다.

(40) 낙원 : 천국

일본에서 낙원은 ‘樂園’, 약간 천국처럼 이렇게 하얗고 이렇게 꽃밭이 있고 천사들이 날아다니는 것 같은, 약간 그런 이미지가 있어요. (중략) 근데 이 낙원 자체를 일본어로 ‘樂園’

105) 다른 모어 화자에게서 “글을 쓸 때” 평소와 다른 표현을 쓴다는 말을 추가로 들을 수 있었다.

이라고 하는데, 어떤 사람들은 ‘樂園’이라는 일본의 빠징코 게임을 ‘樂園’이라고 하기도 하더라고요. [I207]

(41) 낙원 : 남국

일본에서는 낙원을 ‘남국(南國)’이라고 해요. [I243]

(40)과 (41)은 일본 사회에서 일반적으로 사용되는 언어적 특성이 학습자의 개념 연결에 미치는 영향을 설명한다. 이 사례들을 통해 일본어권 학습자에게 ‘낙원’이라는 개념은 ‘천국’의 유의어로 연결되며, 일부 상황에서는 특정 상업 시설이나 지역의 고유한 명칭과도 연결된다는 점을 알 수 있다. 이러한 경향은 모어 화자의 반응에서도 나타났다. 모어 화자에게는 ‘낙원’이 ‘과라다이스’, ‘이상향’, ‘무릉도원’, 서울 지역에 소재한 특정 상가의 이름과 연결되었다. 이는 참여자의 개념 연결에 집단에서 사회적으로 통용되는 인식이 반영된다는 점을 보여준다.

(42) 쌀쌀하다 : 냉하다

냉장고 문 열었을 때 냉함이 없다고, 냉장고가 고장 났을 때 한국에서는 일상적으로 그렇게 말을 하더라고요. 그래서 ‘냉하다’ 약간 그런 게 생각이 나서 이 단어를 여기다가 쓴 것 같아요. [I207]

(43) 식사 : 밥

한국인 분들은 자주 식사하셨나요? 그렇게 묻는 게 많아서 밥 먹었냐 그런 느낌으로 ‘밥’을 썼고 식사는 먹는 거라서 ‘요리’랑 ‘맛있다’라는 단어가 생각났어요. [I247]

(42)와 (43)은 한국 사회에서 일반적으로 사용되는 언어적 특성이 학습자의 유의어 개념 연결에 미치는 영향을 보여준다.¹⁰⁶⁾ (42)는 ‘쌀쌀하다’

106) 학습자 사이에서 “일본에서는”이나 “한국에서는”과 같은 특정 사회에 대한 인식

라는 제시어를 보고 학습자가 냉장고 문을 열었을 때의 쌀쌀함을 연상하고, 이를 통해 한국 사람들이 일상에서 사용하는 ‘냉하다’라는 말과 연결하는 과정이 나타난다. (43)은 학습자의 개념 연결에 모어 화자의 인사말 관습이 미치는 영향을 설명한다. 이 학습자는 한국에서의 유학 기간에 학교 선배나 교수님으로부터 식사하셨냐는 인사말을 자주 듣게 되었다. 이러한 인사말이 일본에서는 일반적이지 않아 처음에는 어색하게 느껴졌지만 이제 익숙해졌다고 했다.

(44) 식사: 진지

‘식사’가 밥을 먹는 행위잖아요. 근데 이제 뭔가 ‘식사’라는 말이 조금은 공식적으로 쓰이는 말이라고 생각을 해서 좀 더 예의를 갖추는 말로 **어른들한테 쓰는 ‘진지’라는 말을 생각했어요**. [I011]

(44)는 한국 사회의 일반적 인식이 모어 화자의 개념 연결에 영향을 미치는 사례를 보여준다.¹⁰⁷⁾ ‘밥’과 비교하여 ‘식사’라는 말이 사용되는 상황과 그때 요구되는 사회적 인식이 반영된다는 점이 특징이다.

이상의 사례들을 통해 학습자의 개념 연결에 일본 및 한국 사회의 언어문화 관습이 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 그런데 제2언어로서 한국어를 배우는 학습자 중에는 한국에서의 체류 기간이 한정되어 있거나 체류 경험이 전혀 없는 경우가 많다. 이로 인해 고급 학습자라도 해도 한국의 사회문화적 맥락을 완전히 경험하는 데는 한계가 있으며, 모어 화자의 일상적 언어 관습은 명시적 교육 없이는 습득하기 어렵다. 따라서 고급 학습자를 위한 유의어 교육 내용에 이러한 언어문화 관습을 포함할 필요가 있어 보인다.

과 더불어 “일본에도”와 같은 상호문화이해능력이 유의어 개념 연결에 영향을 미친다는 것을 추가로 확인할 수 있었다.

107) 모어 화자 사이에서 “다른 분들이 쓰시는 말”, “생활의 기준”, “어원을 따져봤을 때” 등과 같은 사회문화적 요소가 유의어 개념 연결에 영향을 미치는 양상을 추가로 확인할 수 있었다.

(45) 핵심 : 팩트

연구자: 여기 지금 ‘팩트’라는 거는 평소에 자주 쓰시는 표현
일까요?

참여자: 네, 자주 쓰고 자주 듣는 것 같아요.

연구자: 일본어로도 ‘팩트’와 유사한 표현이 있어요?

참여자: 아, 그냥 증거라고 사실 이런 뜻으로 ‘事實(じじつ)’라
든가 ‘証拠(証拠)’ 이렇게는 쓰는데 이게 ‘팩트’가 영
어잖아요. 근데 실제로 일본에서 ‘팩트’가 영어라고
외래어로 잘 쓰지는 않는 것 같아요. 그냥 한국 사람
들이 ‘팩트 팩트’ 자주 이렇게 얘기를, 흔하게 얘기하
는 거 같아서 저도 한국에서는 이렇게 (써요). 한국
친구가 있어서, 한국어 공부하고 싶어서 대화를 할
때 이 단어를 쓰는 거를 좀 들은 적이 있고, 저도 그
래서 쓴 적도 있어서 한국에서 팩트라는 말을 흔히
쓰는구나 해서 저도 이거를 여기다가 쓴 것 같아요.

[I207]

(45)는 사회문화적 맥락이 학습자의 개념 연결에 어떠한 영향을 미치는
지를 보여준다. 유의어 연상과 직접적인 관련은 없으나, 사회문화적 요인
이 한국어 학습자의 어휘 습득 과정에 중요한 역할을 할 수 있음을 보여
준다고 판단되므로 함께 제시하고자 한다. 위 사례는 일본 사회에서는 사
용되지 않으나 한국 사회에서는 자주 사용되는 표현으로 반응한 양상에
대한 것이다. 이 학습자는 한국 친구와의 대화 중 ‘핵심’을 ‘팩트’로 표현
하는 상황을 경험하며 ‘핵심’과 ‘팩트’ 사이의 연결을 형성하였다. 처음에
‘팩트’는 이해어휘에 불과했으나 반복된 학습을 통해 개념 간의 연결이
강화되어 ‘팩트’가 사용어휘로까지 발전했다. 이 사례를 통해 사회문화적
맥락이 학습자의 개념 연결에 미치는 영향과 상호문화적 이해의 중요성,
개념 연결이 형성되고 강화되는 과정을 확인할 수 있다.

5. 개념 연결의 통합적 해석

지금까지 단어 연상 조사 결과를 기반으로 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상을 다면적으로 분석하고, 개별 면담 결과를 통해 개념 연결에 관여하는 기제를 살펴보았다. 본 절에서는 이전의 논의를 종합하여 통합적 해석을 제시하고자 한다.

개념 연결에 대한 양적 연구와 질적 연구를 통합하기에 앞서 지금까지의 분석 내용을 정리해 볼 필요가 있다. 양적 연구는 단어 연상 조사 결과를 분석하는 과정으로 공통성과 이질성, 연결 관계, 연결 구조를 중심으로 논의하였다. 질적 연구는 개별 면담 결과를 분석하는 과정으로 개념 연결의 기제를 탐구하는 데 중점을 두었다.

양적 연구는 전체 반응을 포괄적으로 분석한 후 유의어 연상에 초점을 맞추는 방식으로 진행하였다. 전체 반응은 공통성과 이질성, 연결 관계를 중심으로 분석하였으며, 유의어 반응은 공통성과 이질성, 연결 구조를 분석하였다. 이때 모어 화자와 학습자 반응의 양을 비교할 때는 단순 빈도가 아닌 비율을 이용하였다. 각 과정에 대해 정리하면 다음과 같다.

모어 화자와 학습자의 전체 반응 중에서 집단 내 공통 반응과 이질 반응의 비율을 비교한 결과 공통 반응은 모어 화자가 우세하고 이질 반응은 학습자가 우세한 것으로 나타났으며, 이 차이는 통계적으로 유의미하였다. 이것은 모어 화자가 높은 수준의 연상 공통성을 유지한다고 언급한 유사 연구(Zareva, 2007; Zareva & Wolter, 2012)와 일치하는 결과이다. 집단 내 공통성과 이질성은 어휘에 대한 앎의 정도를 나타내는 척도가 되기도 하므로 모어 화자 집단이 학습자 집단보다 공유하고 있는 어휘의 양이 더 많다고 해석할 수 있다.

모어 화자와 학습자 전체 반응의 연결 관계에서 4가지 대범주(의미 기반 연상, 통사 기반 연상, 형태 기반 연상, 불규칙 연상)의 비율을 비교해 보았다. 그 결과 의미 기반 연상은 모어 화자가 더 우세하고, 형태

기반 연상과 불규칙 연상은 학습자가 더 우세한 것으로 나타났으며, 이 차이는 통계적으로 유의미하였다. 통사 기반 연상은 모어 화자가 다소 많아 보였으나 이 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 통사 기반 연상에서 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유는 한국어와 일본어의 어순이 같고 언어나 관용구에서 일부 유사성이 있기 때문으로 추정된다.

학습자는 4가지 범주 중에서 의미 기반 연상에서는 모어 화자에 미치지 못하였고, 형태 기반 연상과 불규칙 연상에서는 우세하였다. 의미 기반 연상은 전통 의미론의 ‘계열 관계’에 해당하며, 유의어, 상하위어, 개념 관계에 관한 학습자의 인식이 모어 화자보다 제한적이라는 점이 확인된다. 형태 기반 연상은 전통 의미론에서 강조하는 음운적 관계에 해당하며, 형태적·음운적 유사성이 학습자의 개념 연결에 모어 화자보다 크게 영향을 미친다는 점을 알 수 있다. 불규칙 연상은 반응 칸을 비워 두거나 형태론·의미론 측면에서 의도를 명확하게 해석할 수 없는 사례를 의미하므로, 교육학적 관점에서는 그 발생 빈도를 최소화하는 것이 추구된다.

본 연구에서는 유의어에 관한 연결 기제를 탐구하고자 하므로 전체 반응 중에서 유의어만 따로 모아 모어 화자와 학습자의 개념 연결 양상을 구체적으로 살펴보았다. 유의어 분석에 초점을 맞추기 위해 앞서 분류한 4가지 대범주의 각 하위 범주¹⁰⁸⁾ 중에서 의미 기반 연상의 하위 범주 3가지(유의어 연상, 상하위어 연상, 개념적 연상)의 비율을 추가로 분석하였다. 그 결과 유의어 연상과 개념 연상은 모어 화자가 우세한 것으로 나타났다. 이 차이는 통계적으로 유의미하였다. 상하위어 연상은 학습자가 다소 많아 보였으나 이 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 상하

108) 하위 범주는 다음과 같으며, 이에 대한 구체적인 내용은 본 장의 1.2.1에 제시하였다.

- 의미 기반 연상 : 유의어 연상, 상하위 연상, 개념적 연상
- 통사 기반 연상 : 주술 관계, 목적 관계, 기타 관계, 언어 및 관용 표현
- 형태 기반 연상 : 유사한 형태나 소리, 접사 결합
- 불규칙 연상 : 판단 불가 및 공란

위어 연상에서 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유는 의미장을 구성하기도 하고 그렇지 않기도 하는 어휘의 특성이 반영된 것으로 보인다.

학습자는 의미 기반 연상의 3가지 소범주 중 유의어 연상과 개념적 연상에서 모어 화자의 결과에 미치지 못하였다. 유의어 연상은 제시어와 반응어가 유의관계로 연결되는 것이며, 개념적 연상은 제시어와 반응어가 개인 경험에 기반하여 연결되는 것이다. 이러한 결과를 통해 학습자에게 의미 관계에 관한 다양한 학습 경험이 보장될 필요가 있음을 알 수 있다.

유의어 연상에서 모어 화자와 학습자의 유의미한 차이를 확인하였으므로 구체적으로 어떤 점에서 차이 나는지 확인해 보았다. 모어 화자와 학습자의 유의어 연상에서 집단 내 공통 반응과 이질 반응의 비율을 비교한 결과 공통 반응은 모어 화자가, 이질 반응은 학습자가 우세한 것으로 나타났으나 이 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다. 전체 연상 반응 중 유의어 연상의 비율을 분석했을 때는 유의미한 차이가 나타났지만, 각 집단 내에서 얼마나 같은 반응을 했는지를 분석하였을 때는 각 집단의 구성원이 상당히 일치하는 반응을 한 것으로 나타났다.

그런데 1인당 180개의 반응어 중에서 유의어를 1개만 반응할 수도 있고 180개 반응할 수도 있으므로 각 제시어에 대한 유의어 연결망의 연결 정도는 다를 수 있다. 이에 집단 내 유의어 연결망을 네트워크 수준, 노드 수준에서 분석하여 연결 정도의 수치를 비교한 결과 하나의 제시어에 대한 평균 연결 정도와 집단 내 구성원의 공통 연결 정도 모두 모어 화자가 우세하였다. 전체 연결망을 시각적으로 구현했을 때 두 집단에서 ‘연결이 없어 고립된 것’, ‘핵심 어휘를 중심으로 독립된 연결을 이루는 것(강한 연결)’, ‘하나 이상의 노드를 매개로 복수의 연결망이 이어진 것(약한 연결)’이 공통으로 나타났으며, 약한 연결은 모어 화자가 우세하였다. 여기서 우리는 마지막 유형인 ‘약한 연결’에 주목할 필요가 있다. 특정 개념을 중심으로 서로 다른 연결망이 연결되어 약한 연결을 형성하면 그 개념은 원래 속해 있던 연결망의 어휘와 새로 연결된 연결망 어휘 간의 상호작용을 통해 더 많은 어휘를 강화하게 된다. 이 상호

작용은 다양한 맥락에서 예상치 않은 어휘가 병렬 활성화되게 함으로써 학습자가 평소 사용하지 않던 이해어휘를 실제로 사용하게 만드는 계기가 될 수 있다. 이러한 과정은 학습자의 어휘 연결망 발달에 중요한 영향을 미친다.

유의어 연상에서 모어 화자와 학습자의 집단 내 공통 반응 비율이 유의미한 차이가 없다는 결과를 고려할 때, 학습자의 반응이 질적으로도 모어 화자의 수준에 미치는 것인지 확인할 필요가 있었다. 이에 유의어 연상에 대한 집단 간 공통 반응과 이질 반응의 비율을 비교한 결과 공통 반응은 학습자가, 이질 반응은 모어 화자가 우세한 것으로 나타났다. 어휘 다양성 측면에서 생각할 때 이 결과는 학습자가 모어 화자보다 어휘 다양성이 부족하다는 것을 의미한다. 예를 들어 학습자와 모어 화자가 유의어를 10개씩 반응했는데 학습자는 A×3개, B×3개, C×4개이고, 모어 화자는 A×2개, B×2개, C×2개, D×2개, E×2개라고 하자. 두 집단 간 공통 반응의 비율은 학습자는 100%가 되지만, 모어 화자는 60%가 된다. 그러나 모어 화자는 D와 E라는 유의어도 반응했으므로 어휘 다양성 측면에서는 모어 화자가 더 우세하다고 볼 수 있는 것이다. 학습자의 어휘 다양성이 모어 화자보다 부족하다는 이상의 결과를 통해 우리는 유의어 교육의 필요성을 더욱 실감하게 된다.

이어서 한국어 유의어 교육 내용 설계에 필요한 시사점을 얻기 위해 모어 화자와 학습자의 반응어가 국제 통용 한국어 교육과정의 교육용 어휘 목록 포함되는지를 조사하였다. 이를 위해 집단 간 공통 반응과 이질 반응, 교육용 어휘 목록 포함 여부를 기준으로 6가지 유형(교육용 어휘 내 공통 반응, 교육용 어휘 외 공통 반응, 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응, 교육용 어휘 외 학습자 한정 반응, 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응, 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응)을 설정하고 각각의 비율을 분석하였다. 그 결과 교육용 어휘 내 공통 반응이 가장 큰 비중(86.44%)을 차지했으며, 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응(4.25%), 교육용 어휘 외 공통 반응(3.98%), 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응(2.96%), 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응(1.65%), 교육용 어휘 외 학

습자 한정 반응(0.72%)이 그 뒤를 이었다. 한국어 학습자에게 우선시되어야 할 것이 어느 유형인지는 한국어 학습 목적에 따라 달라질 것이다. 만약 일반 목적 한국어 학습자로서 한국어교육용 어휘 수준에 한정하여 학습하고자 한다면 교육용 어휘 내 공통 반응과 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응은 유지하고 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응에 속하는 유의어를 추가로 학습해야 할 것이다. 학문 목적 한국어 학습자로서 모어 화자와 유사한 고급 어휘를 구사하고자 한다면 교육용 어휘 외 공통 반응과 교육용 어휘 외 학습자 한정 반응은 유지하고 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응에 속하는 유의어를 추가로 학습해야 할 것이다. 또한 학습자의 반응 양상이 교육과정의 영향을 받는 것으로 나타나, 이는 유의어 교육 내용을 더욱 체계적으로 개발할 필요가 있음을 시사한다. 따라서 교육과정 설계에서 유의어 교육의 방향성을 재고하고 개념 연결을 강화하기 위한 교육 내용을 다양하게 구성해야 할 것으로 보인다.

한편 질적 분석에서는 모어 화자와 학습자의 유의어 개념 연결에 관여하는 기제가 무엇인지 알아보았다. 근거이론에 따라 개별 면담 내용을 분석한 결과 그 유형을 크게 개인적 연결, 언어적 연결, 세계적 연결로 범주화할 수 있었다. 또한 각 유형에서 개인적 연결은 개인적 경험, 인식과 선호도로, 언어적 연결은 의미와 관계, 형태와 구조, 이해와 사용으로, 세계적 연결은 상황과 맥락, 사회문화적 특징으로 세분할 수 있었다. 본 연구의 핵심 목표는 학습자의 유의어 개념 연결을 탐구하는 것이므로, 주로 학습자를 중심으로 사례를 제시하되 필요에 따라 모어 화자의 사례도 포함하여 설명하였다. 이러한 질적 분석을 통해 개념 연결의 형성과 강화 기제를 파악할 수 있었다. 이 결과를 주요 어구를 중심으로 정리하면 <표 35>와 같다.¹⁰⁹⁾

109) 이 표에서 ‘주요 어구’는 자료 코딩 시 사용된 용어이며, ‘기타’는 본문에 제시하지 못하고 각주로 부연 설명된 내용이다. 또한 모어 화자의 사례로 제시된 것은 괄호 안에 ‘모’라는 말을 넣어 학습자와 구분할 수 있도록 하였다.

<표 35> 개념 연결의 기제와 주요 어구

기제	주요 어구	기타
개인적 경험	(1) 자주 듣는 말 (2) 드라마 보다가 (3) 애매하게 알려주셔서 (4) 세트로 공부 (5) 어려웠던 기억 (6) 디지털 매체 (7) AI 음성 서비스 (8) 자주 떨어뜨려서(모)	많이 접하는 말 몇 주 전에 들은 말 사회언어학 시간 잔소리로 자주 듣는 말(모) 예전에 본 글(모)
인식과 선호도	(9) 평가 기준 (10) 일본어로 생각 (11) 더 자연스러운 표현 (12) 혼하지 않은 거(모) (13) 고유어는 피해 (14) 못 먹는 음식	추위의 정도 자주 쓰는 말 싫어하는 말 이렇게 느껴져서 긍정적 부정적 다른 사람과 다른 말(모) 주관적 시선 차이(모) 중심을 두는 것(모) 추상적인 측면(모)
의미와 관계	(15) 의미가 비슷한 말 (16) 비슷한 단어로 공부 (17) 쉬운 말로 (18) 다양한 표현 생각 안 해 (19) 반복되는 말은 피해(모) (20) 일부러 바꿔(모) (21) 유의어를 모르면 글이 지루해(모)	같은 의미 범주 같은 뜻으로 이해하는 말 의미를 설명할 때 유의어 반의어를 함께 생각(모) 충칭할 수 있는 말(모)
형태와 구조	(22) 어형을 생각해서 (23) 형태만 보고 (24) ‘없다’ 시리즈 (25) 포함되는 말 (26) 한자어로 생각 (27) 헛갈리는 한자어 (28) 한자의 조합(모)	명사는 안 쓰려고 성질에서 파생되는 것(모) 뒤집어도 의미가 통하는 말(모) 음성 모음에서 양성 모음으로(모) 한자어는 고유어로(모)

기제	주요 어구	기타
이해와 사용	(29) 안 쓰는 단어 (30) 문장을 만들어 (31) 바로 떠오르는 문장 (32) 표현하려는 바(모) (33) 참고 사이트	함께 쓰는 말 여러 가지 중에서 한국어로 말할 때는 자신 있는 단어로 평소 사용 습관(모)
상황과 문맥	(34) 상황을 생각하면서 (35) 첼가 게임 (36) 문맥을 중요시 (37) 떠오르는 이미지 (38) 이미지랑 연관 (39) 공식적인 속성(모)	공간이나 장소 서로 이야기를 나누는 장면을 생각하면서 글을 쓸 때(모)
사회문화적 특성	(40) 일본에서 일부는 (41) 일본에서는 (42) 일상적으로 쓰니까 (43) 한국인들은 자주 (44) 어른들께 쓰는(모) (45) 한국 사람들이 자주	보통 돈으로 지불하니까 상호명이나 장소 일본에도 다른 분들이 쓰시는 말(모) 생활의 기준(모) 어원을 따져 봤을 때(모)

그런데 이 과정에서 모어 화자와 학습자 사이에 공통 기제와 집단별 고유 기제가 존재함을 알 수 있었다. 이에 집단 간 개념 연결 기제의 공통점과 차이점을 구분하는 것이 중요했다. 또한 학습자 개념 연결의 양상과 거기에 관여하는 기제에 대한 이해를 심화하기 위해 양적 분석 결과와 질적 분석 결과를 통합할 필요가 있었다. 양적 연구에서도 모어 화자와 학습자 사이의 공통성과 이질성을 확인했으므로 천희량·강민아(2011:269)의 통합적 접근 방법을 참고하여 단어 연상 조사와 심층적 설명을 혼합하는 방식으로 분석해 보았다. 본 연구에서 계량적 분석과 개별 면담을 병행하였으므로 이러한 통합 방식이 적절하다고 판단되었다. 이에 가로축에는 3.2에서 도출한 집단 간 유의어 연상 공통성과 이질성의 양상을, 세로축에는 유의어 개념 연결에 관여하는 7가지 기제를 나열하고, 이들을 교차시켜 각 특성을 대표할 수 있는 주요 어구를 나열하였

다. 3.2에서 도출한 유의어 연상 공통성과 이질성의 양상은 6가지 유형으로 구분되나 여기에서의 초점은 학습자에 있으므로 학습 주체를 기준으로 3가지 유형으로 재분류하였다. ‘공통’에는 ‘교육용 어휘 내 공통 반응’과 ‘교육용 어휘 외 공통 반응’이, ‘학습자’에는 ‘교육용 어휘 내 학습자 한정 반응’과 ‘교육용 어휘 외 학습자 한정 반응’이, ‘모어 화자’에는 ‘교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응’과 ‘교육용 어휘 모어 화자 한정 반응’이 포함된다. 여기에 제시된 내용은 경향성이며, 관점에 따라서는 해당 사례가 다른 유형에 포함되기도 한다. 이에 각 유형 사이는 점선으로 표시하여 유연하게 적용될 수 있도록 하였다. 이러한 내용을 정리하면 <표 35>와 같다. 가독성을 높이기 위해 이 표에는 각 범주를 대표할 수 있는 주요 어구를 하나씩 선정해 제시하였다.

<표 36> 모어 화자와 학습자의 유의어 개념 연결에 대한 통합적 해석

기제 \ 대상		교육용 어휘 내·외		
		공통	학습자 한정	모어 화자 한정
개 인	개인적 경험	개별적 경험 “자주 듣는 말”	학습 경험 “디지털 매체”	일상생활 경험 “자주 떨어뜨려서”
	인식과 선호도	개별적 기준 “평가 기준”	보편적 인식 “일본어로 생각”	특수적 인식 “흔하지 않은 거”
언 어	의미와 관계	의미적 유사성 “의미가 비슷한 말”	이해를 위한 의미 “쉬운 말로”	사용을 위한 의미 “반복되는 말은 피해”
	형태와 구조	형태적 유사성 “한자어로 생각”	표면적 분석 “형태만 보고”	내면적 분석 “한자의 조합”
	이해와 사용	문장 생성 “문장을 만들어”	즉석 생성 “바로 떠오르는 문장”	의미 표현 “표현하려는 바”
세 계	상황과 맥락	일반적 상황 “상황을 생각하면서”	구체적 상황 “젠가 게임”	배경 설정 “공식적인 속성”
	사회문화적 특징	일상적 사용 “일상적으로 쓰니까”	상호문화이해 “한국인들은 자주”	사회적 통념 “어른들께 쓰는”

위의 표는 개념 연결에 대한 양적 분석과 질적 분석의 결과를 통합하여 정리한 것이다. 각 반응의 기제에 관한 구체적인 사례를 대상별로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 ‘개인적 경험’과 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 개별적 경험이었다. 두 집단은 모두 “(내가) 자주 듣는 말”, “(내가) 많이 접하는 말”, “(내가) 몇 주 전에 들은 말”을 떠올리며 반응하였다. 그런데 개별적 경험 중에서도 학습자는 “디지털 매체”, “AI 음성 서비스”, “세트로 공부”, “사회언어학 시간”, “어려웠던 기억” 등 학습 경험 관련 내용이 특징적이었다. 반면에 모어 화자는 “자주 떨어뜨려서”, “잔소리로 자주 듣는 말”, “예전에 본 글” 등 일상생활 관련 경험이 특징적이었다.

‘인식과 선호도’와 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 개별적 인식 기준이었다. 각자의 “평가 기준”에 따라 “추위의 정도”, “자주 쓰는 말”, “싫어하는 말”, “못 먹는 음식” 등에 대한 판단이 “이렇게 느껴져서”와 같이 즉각적으로 이루어졌다. 학습자의 개념 연결에는 모어인 “일본어로 생각”하는 양상이나 개인의 “긍정적 부정적” 인식이 관여하였는데, 여기에는 일본어를 모어로 하는 학습자가 가지고 있는 보편적 인식이 반영되었다. 이에 반해 모어 화자는 “흔하지 않은 거”, “다른 사람과 다른 말”, “주관적 시선의 차이”, “중심을 두는 것”, “추상적인 측면”과 같이 각자의 특수적 인식 기준이 반영되었다.

‘의미와 관계’와 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 의미적 유사성이었다. “의미가 비슷한 말”이나 “같은 의미 범주”가 개념 연결에 관여한 것으로 나타났다. 그런데 학습자에게 의미는 “쉬운 말로”, “같은 뜻으로 이해하는 말”, “의미를 설명할 때” 등 주로 이해를 위한 것이지만, 모어 화자에게 의미는 “일부러 바꿔”쓰는 말이자 “유의어 반의어를 함께 생각”하거나 “충칭할 수 있는 말”과 같이 의미 관계를 생각하며 사용할 수 있는 말이었다는 점에서 차이가 있다.

‘형태와 구조’와 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 형태적 유사성이었다. 두 집단 모두 “한자어로 생각”하는 과정이나 “포함되는 말”이 개념 형성에 관여하였으며 “명사는 안 쓰려고” 하

는 등의 품사에 대한 인식도 포함되었다. 그런데 학습자는 표면적 형태에 주목하여 단순히 “형태만 보고” 개념을 연결하는 반면에 모어 화자는 “한자의 조합”, “성질에서 파생되는 것”, “뒤집어도 의미가 통하는 말”, “음성 모음에서 양성 모음으로”와 같이 내면적 구조를 분석하거나 “한자어는 고유어로”와 같이 어종을 의식하여 연결하였다.

‘이해와 사용’과 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 문장 생성이었다. 두 집단 모두 제시어로 “문장을 만들어” 봤을 때 어떤 의미를 갖는지, “함께 쓰는 말”은 무엇인지 고려하였다. 또한 해당 반응어는 “안 쓰는 단어”라고 진술하는 모습도 공통으로 관찰되었다. 그런데 학습자는 유의어를 사용할 때 “바로 떠오르는 문장”이 우선시 되나 모어 화자는 “표현하려는 바”를 고려하며 사용하는 경향이 있었다. 익숙한 문장을 자동으로 생성하는 학습자와 의도를 생각하며 문장을 생성하는 모어 화자의 차이를 확인할 수 있었다.

‘상황과 맥락’과 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 일반적 상황이었다. 두 집단 모두 대표적인 “상황을 생각하면서”, “공간이나 장소”, “서로 이야기를 나누는”, “장면을 생각하면서” 반응한 것으로 나타났다. 그런데 상황을 생각하는 과정을 살펴보면 학습자는 “젠가 게임”과 같이 부분적인 상황이나 장면을 떠올리는 데 반해 모어 화자는 “공식적인 속성”, “글을 쓸 때”와 같은 전체적인 상황이나 배경을 먼저 설정한 뒤에 구체적인 장면을 떠올리는 차이가 있었다.

‘사회문화적 특징’과 관련하여 모어 화자와 학습자에게 공통으로 영향을 미친 것은 일상적 사용이었다. “(한국 사람들이/주변에서) 일상적으로 많이 쓰니까”, “상호명이나 장소”와 같이 사회적으로 보편화된 인식이 개념 연결에 관여한 것으로 나타났다. 집단에 따른 특징을 살펴보면 학습자에게서는 “한국인들이 자주” 써서 해당 어휘를 사용한다거나 “일본에도” 유사한 문화가 있다고 하는 등의 상호문화이해능력을 확인할 수 있었다. 모어 화자에게서는 “어른들께 쓰는”, “다른 분들이 쓰시는 말”, “생활의 기준”과 같은 한국 사회에 내재하는 사회적 통념이나 “어원을 따져 봤을 때”와 같은 문화적 인식을 확인할 수 있었다.

IV. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계

한국어 학습자가 어휘의 의미 관계와 유의어의 본질을 충분히 이해하지 못한 이전의 상황은 어휘 사용의 다양성과 유의어 간의 개념 연결에 한계를 가져왔다. 학습자가 유의어의 본질을 이해하여 어휘를 더욱 다양하게 활용할 수 있도록 개념 연결에 초점을 맞춘 체계적이고 포괄적인 교육 내용을 개발할 필요가 있다.

맥알리스터와 네이션(Macalister & Nation, 2020:1-14)에서는 외국어 학습 어휘 구성 요소의 교육과정 설계¹¹⁰⁾를 위한 초기 단계로 ‘환경 분석’을 수행한다. 따라서 본 장에서는 일본에서의 한국어교육 환경과 일반적인 유의어 교육과정을 분석하고 지금까지의 논의를 기반으로 개념 연결 유의어 교육의 목표와 원리를 도출하며, 그 결과에 따라 교육 내용 요소를 선정하고 구성하고자 한다. 또한 개념 연결 기반 교육 내용의 적용 과정을 도식으로 구현해 보고자 한다.

1. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계의 전제

본 연구는 일본어를 모어로 하는 고급 수준의 학습자를 위한 유의어 교육 내용 설계에 중점을 둔다. 이를 위해 일본 내 한국어교육 환경에 대한 이해가 필요하다고 판단된다. 또한 유의어 교육이 어휘망 내 특정 단어의 선택 과정을 포함한다는 점을 고려할 때 한국어 어휘 교육과정에 대한 분석도 중요해 보인다. 이에 본 절에서는 일본 내 한국어교육 환경을 분석하고, 이어서 한국어 어휘 교육과정을 살펴볼 예정이다.

110) 맥알리스터와 네이션(Macalister & Nation, 2020:1-14)에서는 외국어 학습 어휘 구성 요소의 교육과정 설계에 필수적인 여덟 가지 요소로 ‘환경 분석’, ‘요구 분석’, ‘원리’, ‘목표’, ‘내용과 위계화’, ‘형식과 제시’, ‘모니터링과 평가’, ‘평가’를 제시한다. 그러나 본 연구의 초점은 교육 내용의 설계에 있으므로 이 여덟 가지 중 특히 관련되는 다섯 가지의 요소를 중심으로 다루고자 한다.

1.1. 교육 환경 분석

조선어교육학회 한국어교육현황조사분과회(2021:13)에서는 일본 내 한국어 교육과정의 유형을 ‘전공’, ‘교양’, ‘강화’로 분류한다. 전공이란 학과·코스·전공명에 ‘한국’, ‘조선’, ‘코리아’, ‘동아시아’ 등 한국어나 한국학(조선학) 관련 문구가 들어가 있는 과정을 말하며 교양이란 대학교에서 흔히 ‘교양외국어’, ‘제2외국어’, ‘초수(初修)외국어’ 등으로 불리는 과정이다. 강화란 한국어나 한국학(조선학) 이외의 분야를 전공하는 학생을 대상으로 교양 한국어보다 밀도 있고 강화된 한국어교육을 운영하는 과정을 말하며 부전공도 여기에 포함된다. 이 보고서에 따르면 일본의 단기 대학 및 고등전문학교의 경우 1년 차 후반부터 한국어 수업 시수가 절반으로 감소하여 학생들의 한국어 학습이 초급 단계에 제한되는 상황임을 알 수 있다. 4년제 대학 교양 과정의 경우 강화 과정에서는 1, 2학년 동안 한국어교육을 집중적으로 실시하고, 후반부에는 본래 전공에 집중하도록 하며 한국어 학습은 자율적으로 이루어지는 것으로 나타난다. 복수 전공 과정에서는 2년 차에 6개월 또는 1년 동안 한국에서 교환학생 프로그램을 통해 학습하는 경우도 있다. 또한 일본 대학교의 한국어 전공 과정은 비전공과정보다 수가 적지만 학생들이 한국학과 언어 학습을 꾸준히 병행할 수 있도록 설계되어 있다(조선어교육학회 한국어교육현황조사분과회, 2021:35-36). 이러한 결과를 통해 일본에서의 한국어 수업은 전공보다는 비전공 수업이 많으며, 내용 면에서는 초급 과정에 집중되어 있다고 추정할 수 있다. 손다정·위햇님(2023:91-92)에 따르면 한국어 수업을 수강하는 학습자들의 주요 수강 동기 중 하나가 한국 여행이나 한국 문화에 대한 관심에 있으며 문어보다는 구어에 익숙한 학습자도 많아¹¹¹⁾ 한국어 교수자들도 추상적이고 전문적인 어휘보다는 일상생활에서 필요한 기본 어휘를 상대적으로 중요하게 인식하는 경향이 있다. 또한 일본 대학의 교육과정이 학교마다 상이하여 교수자들이 인

111) 일본 내 한국어교육에서의 구어 중심 경향은 오기노 신사쿠(2023:3)에서도 언급된 바 있다.

식하고 있는 한국어 숙달도에 대한 인식은 한국어 표준 교육과정의 숙달도와 다소 차이가 있다.

한편 학습자를 기준으로 할 때 일본어권 고급 학습자의 학습 경로와 환경은 크게 3가지로 분류할 수 있다. 첫 번째 유형은 일본 현지에서 유학 경험 없이 한국어를 공부하는 학습자이다. 이러한 학습자들은 대체로 한국 문화와 언어에 대한 강한 관심과 동기를 가지지만, 실제 언어 사용 환경에 노출되지 못하는 한계를 가질 수 있다. 이러한 점을 극복하기 위해 이들은 주로 교재, 온라인 자료, 또는 언어 교환 프로그램을 통해 한국어를 배우며, 한국 문화는 여러 가지 매체를 통해 간접적으로 경험한다. 다음의 (1)과 (2)에서 이 유형에 해당하는 사례를 확인할 수 있다.

(1)

제가 한국어를 책으로 공부한 사람이 아니고, 약간 드라마나 애니메이션이나 약간 그런 문화, 케이팝 가사 노래 가사라든가 이런 걸로 처음에 접해 가지고 그런 걸로 쉼도잉 하면서 공부를 했던 사람이어서, 약간 대화는 편한데 쓸 때나 약간 문법적으로 틀릴 때가 많아 가지고, 어, 약간 한글 이렇게 타이핑할 때도 그렇게 자세하게 신경 써서 쓰지는 않는 것 같아요. 그러니까 지금 과제를 제출하거나 그럴 때는 좀 의식적으로 찾아보면서 하기는 하는데 여기서는 그런 거 그런 막 찾아보거나 그렇게 안 해서, 음으로 이렇게 그냥 생각나는 대로 쓴 것 같아요. [I207]

(2)

참여자: 처음에는 중학생 때쯤에 책으로 공부를 했는데, 혼자서 공부를 했는데, 혼자서 아무래도 말하는 거나 듣는 거는 한국 사람이라 대화를 하거나 해야겠다 해 가지고, 고등학생 때는 조금 SNS를 통해서 한국인 친구를 만나 보자고 하고, 그때 동갑 여자 친구가 한

국인 친구가 생겼는데 그 친구랑 전화를 하거나 메시지를 보내, 문자로 보내고, 거기서 조금 단어나 이런 걸 많이 외우고, 근데 직접 만날 수는 없었어 가지고 대학에 들어갔을 때도 도쿄 한인 타운에 있는 OO치킨에서 아르바이트를 해서 거기서 한국인 친구를 만나거나 거기서 좀 말하는 거나 듣는 거를 배웠던 것 같아요.

(중략)

연구자: 앞으로는 어떻게 공부하실 계획이세요?

참여자: 일단 제가 지금 토픽 5급을 가지고 있어 가지고 6급을 따고 싶은 마음이 있어요. 그래서 몇 급에 들어갈지 모르겠지만 앞으로 한국에 유학 가서 약간 일상생활에서는 안 쓰는 시험에서만 나올 것 같은 그런 어려운 단어나 문법이나 그런 걸 배우고 싶어요. [I266]

두 번째 유형은 일본에서 초급이나 중급 교육과정을 마친 후 한국으로 유학 가서 고급 과정을 이수하고, 한국에 계속 머무르거나 일본으로 돌아오는 학습자이다.¹¹²⁾ 이들은 일본어와 한국어 양쪽 언어 환경에서의 생활 경험을 통해 언어능력과 문화적 감수성을 더 높은 수준으로 발달시킨다. 이러한 경험은 학습자가 양국의 문화적 차이를 깊이 이해하는 데 도움을 준다. 다음 (3)에서 이 유형에 해당하는 사례를 확인할 수 있다.

(3)

연구자: OO 씨의 전공은 한국어가 아닌데 어떻게 토픽 6급을 따실 수 있었어요? 어떻게 공부하셨어요?

참여자: 유학을 하기 전에는 4급까지 따고 유학 갔는데 OO 대학교에서 먼저 한 학기 동안 한국어 수업을 많이

112) I 장의 <표 4>에서 확인한 바와 같이 본 연구에 참여한 학습자 중 이 유형에 속하는 사람이 가장 많았다.

들었어요. 그래서 여름방학 때 6급을 합격을 할 수 있었고 그 후에는 한국인이랑 같이 한국어로 하는 수업을 듣고 거기서 논문을 읽는 연습을 하거나 그렇게 한국어를 공부했던 것 같아요.

연구자: 아무래도 고급까지 하는 데 유학 갔다 온 게 조금 더 도움이 됐다는 거네요.

참여자: 네네, 많이 도움이 됐어요. 그리고 갔다 와서는 이제 수업이 없으니까 유튜브를 보거나 한국인과 대화하면서 실력을 유지하고 있어요. [I283]

세 번째 유형은 한국에서 초급, 중급, 고급의 전체 과정을 모두 마치는 학습자이다. 이들은 한국어에 몰입할 수 있는 교실 환경과 정규 교육과정을 통해 한국어를 깊이 있게 학습하며 한국어 사용이 일상적인 환경에 지속적으로 노출되어 있다. 본 연구는 일본 대학에 재학 중인 학습자를 대상으로 하였으므로 연구 참여자 중에서 세 번째의 유형은 나타나지 않았다.

이상에 언급된 다양한 학습자 유형은 일본 대학에서 고급 한국어 교육 과정을 설계할 때 학습자의 목표에 기반한 여러 교육 프로그램을 개발할 필요가 있다는 점을 나타낸다. 그러나 일본 대학에서 한국어 수업은 주로 선택과목으로 운영되며, 일반적인 학습 목적을 가진 학습자가 더 많다는 점을 고려하면 실질적으로 고급 과정의 확대는 어려울 수 있다. 이러한 상황에서 한국어 능력 향상을 추구하는 학습자들이 자신의 학습 목적에 부합하는 고급 어휘를 사용하는 능력을 기를 수 있도록, 교육 환경의 현실을 고려한 구체적인 내용과 방법을 제시하는 점이 중요해 보인다. 또한 학습자의 학습 목표와 각 학교의 숙달도 수준이 다양하다는 점을 고려할 때, ‘A의 유의어는 B’와 같은 일률적인 유의어 교육보다는 학습자가 자신에게 맞는 어휘를 적절히 선택할 수 있도록 유도하는 것이 더 바람직하다고 생각된다.

1.2. 교육과정 분석

단어 간의 유의 관계에 대한 교육은 단어가 독립적인 실체로서가 아니라 의미적 연관성을 통해 체계적인 망을 구성하는 요소임을 인지하게 하는 데 초점을 맞춰야 한다. 이와 더불어 의미적, 형태적 선택 관계를 고려하고 한국의 언어 문화적 특성을 포괄적으로 다루는 방식의 교육을 구성할 필요가 있다(남가영, 2008:133-134).

그러나 한국어교육에서 유의어 교육은 주로 형태 중심의 독립적 기호로 다루어지고 있으며, 단어 간의 의미 관계에 대한 고려는 여전히 부족하다. 국립국어원(2020:8)에서 공시한 ‘한국어 표준 교육과정¹¹³⁾’ 내용 체계의 구성 요소를 살펴보면 다음과 같다.

<표 37> ‘한국어 표준 교육과정’ 내용 체계의 구성 요소

구성 요소		내용
언어지식	언어재료	-생각(내용)을 언어로 구현시키는 <u>언어의 형태¹¹⁴⁾</u> -한국어의 형태적, 통사적, 음운적 특성 -의사소통 기능을 수행하는 데 필요한 언어 재료인 어휘, 문법, 발음 등

<표 37>은 ‘한국어 표준 교육과정’의 내용 체계의 구성 요소 중에서

113) 국가 차원에서 연구 개발된 한국어 표준 교육과정으로는 2010년부터 2017년까지 총 4단계로 진행된 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’과 2017년도에 고시된 ‘한국어(KSL) 교육과정’, 2020년도에 고시된 ‘한국어 표준 교육과정’이 있다. ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’은 참조 기준으로서의 성격을 지니며, ‘한국어(KSL) 교육과정’은 초등학생을 대상으로 하므로 적용 대상과 목표가 특화된 교육과정이라고 할 수 있다. 이에 반해 ‘한국어 표준 교육과정’은 일반적이고 표준적인 원리에 따라 교육현장과 학습자의 다양성을 포괄하는 최상위 교육과정으로서의 성격을 지닌다(국립국어원, 2020:50-76).

114) 밑줄은 연구자가 추가하였다.

‘언어지식’ 영역을 제시한 것이다. 기존의 ‘내용’ 부분에서는 언어 재료인 ‘어휘, 문법, 발음’을 생각(내용)을 언어로 구현시키는 언어의 ‘형태’로 기술하며, 의미 관계는 언급하지 않는다. 단순히 형태, 통사, 음운적 특성에 집중하는 기존의 방식은 유의어 학습에 관여하는 개인의 경험과 사회문화적 맥락 등을 충분히 반영하지 못하는 한계가 있다. 또한 유의어의 도구적 기능에 주목하여 유의어의 본질이나 그것의 필요성에 대한 인식을 경험할 기회는 제공되지 않는다. 이에 유의어 교육 내용의 외연을 더욱 확장할 필요가 있다.

2. 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표

우리는 일본 내 한국어교육 환경과 한국어 표준 교육과정 분석을 통해 한국어 유의어 교육의 범위를 확장할 필요성이 있음을 확인하였다. 이는 특히 고급 수준의 학습자를 위한 교육 개선에 중요한 시사점을 제공한다.¹¹⁵⁾ 또한 III장에서 모어 화자와 학습자의 단어 연상을 분석한 결과 연상 반응의 양상과 그것에 관여하는 기제는 공통점과 차이점이 있었다. 이것은 곧 유의어에 관한 두 집단의 개념 연결 양상이 다르다는 것을 의미하기도 한다.

그런데 학습자 내에서도 한국어를 전공하는 경우, 독학으로 고급 수준까지 학습한 경우, 취미로 학습하는 경우 등 학습 목적이나 학습 방식이 매우 다양하였다. 개념 연결의 관점에서 볼 때 이러한 차이는 ‘교정’의 대상이 아니라 학습 목적에 따라 연결을 강화하거나 약화하여 조절하는 것이어야 한다. 이에 개념 연결 기반 유의어 교육의 거시적 목표를 ‘개별적 특성에 따른 연결의 다양화’로 삼고 ‘유의어 사용에 관한 인식의 확대’, ‘다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화’, ‘학습 목적에 따른 유연한 연결’을 세부 목표로 삼고자 한다.

115) 교육 환경의 개선에 대한 문제 제기는 일본 내 교육에만 국한되지 않는다고 생각한다. 한국어 표준 교육과정은 일본 지역에 한정되는 것은 아니므로 유의어 교육의 방향성에 대한 재고는 지역에 상관없이 널리 적용될 점으로 보인다.

2.1. 유의어 사용에 관한 인식의 확대

개념 연결 기반 유의어 교육은 유의어 사용에 관한 학습자의 인식을 확대할 필요가 있다. 학습자에게 유의어는 ‘의미가 비슷한 단어’이자 ‘쉽게 설명하기 위한 단어’였다. 유의어는 다양한 의미의 표현, 문맥적 접합성, 어감, 언어의 경제성, 그리고 문화적 차이를 포괄하는 방대한 기능이 있음에도 불구하고, 학습자들은 이러한 유의어를 능동적으로 활용하기 위한 과정을 충분히 경험하지 못하였다.

“사전의 관련어 정보를 보고 원래 알고 있던 단어가 유의어였다는 것을 알게 되었다”라는 학습자의 진술처럼 때로는 명시적 학습이 효과적일 수도 있다. 네이션(Nation, 김창구 외 공역, 2018:147, 627)은 유의어를 동시에 가르치지 않는 것을 장려하였지만 학습자들의 머릿속에는 “세트로 배운 단어”가 더 강하게 자리 잡고 있을 수 있기 때문이다.

이에 직접적 어휘 교수의 필요성을 강조한 슈미트(Schmitt, 2010)의 주장을 무시할 수는 없다. 또한 한국어 교재에 어휘를 배치할 때의 고려 사항에 대한 강현화(2004:61-62)의 제언은 본 연구에 시사하는 바가 크다.

“바람직한 어휘 실러버스를 설계하기 위해서는 아래의 몇 가지 원칙이 필요하다. (중략) 넷째는 어휘 간 상관관계를 고려한 배치가 필요하다. 학습자에게 필요한 지식은 어휘의 기본적인 지식뿐만 아니라 그 어휘가 다른 유사한 의미의 어휘와 어떤 관련을 맺고 있는가¹¹⁶⁾와 그 어휘가 어떤 환경에서 어떤 어휘들과 함께 결합하는가에 대한 내용이 반영되어야 한다. 적절한 어휘 제시는 학습자의 배경지식을 활성화시켜 주는 데 있어서 결정적인 역할을 한다는 점에서 특히 중요한 의미를 지닌다.”

116) 밑줄은 연구자가 추가하였다.

이처럼 한국어 유의어는 각각의 단어를 분리하여 학습자가 암시적으로 습득하도록 하기보다는 단어 간의 의미 관계를 명시적으로 확인할 수 있도록 함께 제시할 필요가 있다. 그러나 학습자의 대다수가 네이션의 말처럼 유의어를 독립적으로 학습하고 있다는 점을 감안하면 학습자가 이미 알고 있는 어휘가 어떠한 유의관계에 있다는 것을 인지할 수 있도록 하는 것만으로도 학습자는 이미 알고 있던 두 개의 단어를 새로운 시각으로 보게 된다. 기존의 단어에 ‘유의어’라는 속성을 부여함으로써 의미 관계에 따라 연결된 두 개 이상의 단어를 특별하게 인식하게 되는 것이다. 이렇게 학습자에게 ‘유의어’가 무엇인지를 인식하게 하고 그것을 통해 각자의 다양한 생각을 더욱 적절히 표현할 수 있다는 것을 강조함으로써 한국어 학습자의 삶의 질을 능동적으로 변화시킬 필요가 있다.

2.2. 학습 목적에 따른 유연한 연결

개별 면담에 참여한 학습자의 학습 목표는 다양한 편이었으며, 이들이 원하는 교육 내용의 범위도 이질적이었다.

“한국어능력시험 작문 시험을 보려면 유의어를 알아야 한다”, “토픽 시험 6급에 합격하기 위해 더 어려운 단어를 배우고 싶다”, “혼자 공부할 때 AI 음성 서비스로 원어민 발음을 배우면 된다”, “말하는 것만 잘하고 싶은지 말하는 것도 쓰는 것도 둘 다 잘하고 싶은지는 사람마다 다르다”, 이렇게 다양한 목표를 지닌 학습자에게 일괄적인 교육을 제공하는 것은 상대적으로 가치가 떨어진다. 동일한 교육 내용을 제공하더라도 학습자가 자신의 목적에 맞게 선택할 수 있는 유연한 학습 환경을 구성해야 한다. 본 연구에서 분류한 여섯 가지 유형 중 어떤 요소를 강조할 것인지는 학습자의 학습 목표에 따라 달라질 수 있다. III장의 3.12에서 제시한 여섯 가지 반응 유형에 따르면 일반 목적의 학습자는 ‘교육용 어휘 내 학습자 한정 반응, 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응, 교육용 어휘 내 공통 반응’과 관련된 유의어를 강화하거나 유지하는 방향으로 집중할 수 있을 것

이다. 반면에 학문 목적 학습자는 ‘교육용 어휘 외 학습자 한정 반응, 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응, 교육용 어휘 외 공통 반응’에 해당하는 유의어를 강화하거나 유지하는 전략을 채택할 수 있다.

2.3. 다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화

학습자 중 일부는 한국에서 한국어를 배우지만 대다수는 본국에서 학습을 진행한다. 학습자가 본국에서 한국어를 학습할 때 자연스럽게 학습 경험에 제한이 따르게 된다. 이러한 제한은 문화적, 언어적 다양성에 대한 접근성을 줄여 학습자의 직간접 경험은 상대적으로 부족해진다. 결과적으로 학습자는 다양한 문맥에서 유의어를 적절히 사용하는 능력이 제한될 수 있다.

톰린슨(Tomlinson, 김창구 외 공역, 2020:549-553)은 이러한 환경적 제약과 시대의 변화에 대응하기 위해 ‘IT 자원’을 교재의 하나로 이용할 것을 제안한다. 그가 제안하는 IT 자원의 4가지 유형을 제시하면 다음과 같다.

- ① 다양한 전통적 활동과 연습을 전자 형식으로 제공하는 교육 사이트(Mcmillan의 웹 사이트 <http://onestopenglish.com>, Dave Sperling의 인터넷 활동 워크북 Internet Activities Workbook(1999) 등). 이러한 자료의 이점은 학습자가 수업 밖에서 자신만의 속도로 연습할 수 있다는 것이다.
- ② Google이나 다른 곳에서 불러오는 영어 속담, 짧은 소설 등. 이러한 자료는 교수자나 학습자가 필요할 때 즉시 이용할 수 있다.
- ③ 온라인 사전, 유의어 사전, 말뭉치, 백과사전¹¹⁷⁾ 등. 학습자는 자신만의 온라인 사전, 시소러스를 만들 수 있으며

117) 밑줄은 연구자가 추가하였다.

다른 학습자와 공유할 수도 있다.

- ④ 이메일, 문자 메시지, 소셜 네트워크 사이트 등. 학습자 간의 의사소통을 확인하기 위한 새로운 영역을 제공할 수 있다.

개별 면담 결과, 본 연구에 참여한 학습자들이 드라마, 아이돌의 소셜 미디어 방송, 주변의 한국 친구들을 통해 한국어와 한국 문화에 대한 이해를 다각도에서 강화하고 있다는 사실을 알 수 있었다. 전통적인 교실과 교재의 한계를 뛰어넘어 디지털 매체를 적극적으로 활용하라는 톰린슨의 제언은 학습자의 경험적 다양성을 풍부하게 하는 측면에서 주목할 만한 가치가 있다고 판단된다.

이상의 내용을 종합하면 개념 연결 기반 유의어 교육은 학습자의 인식에 따른 개별적 습득을 인정하고 능동적 학습을 지향하는 것으로 귀납된다. 학습자 머릿속사전의 구조는 일률적이지 않으므로 개념 연결 양상의 차이는 자연스러운 현상이라고 할 수 있다. 이러한 관점은 최근 OECD에서 강조하는 ‘다양성 교육(diversity education)’이나, 혁신 교육으로 주목받는 ‘개별 진정성 교육(authentic education)’과도 관련된다. 데이비스 등(Davis et al., 한승희 외 공역, 2021:171-172)에 따르면 20세기에 들어 인간의 뇌와 지각의 복잡성이 세상에 알려지기 시작하면서 개별 진정성 교육이 등장하기 시작하였으며 교육에 대한 시각은 한층 더 진보하게 된다. 본 연구에서 제안하는 개념 연결 기반 유의어 교육의 기저에는 교육에 대한 이러한 철학적 배경이 자리한다.

개별 진정성 교육에서 교수자들은 <그림 39>와 같이 집단적인 지식과 개인적인 이해와 더불어 복잡성의 현상에 근거하여 교실 집단과 교육과정 구조를 고려하게 된다.¹¹⁸⁾

118) 이 그림은 데이비스 등(Davis et al., 한승희 외 공역, 2021)의 ‘학교에서 배우는 수학(修學) 조직의 포개진 수준’을 재구성한 것이다.



<그림 39> 개념 연결 기반
유의어 교육의 중층 구조

지금까지의 논의를 통해 도출한 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표는 다음과 같다.

첫째, 유의어의 의미와 사용범위를 인식하고 실제 언어 사용에 능동적으로 적용할 수 있다.

둘째, 개별 학습 목적을 고려하여 상황과 문맥에 적절한 유의어를 선택하여 활용할 수 있다.

셋째, 다양한 학습 경험을 통해 유의어의 형성과 사용에 내재하는 한국의 언어문화를 이해하고 상호문화이해능력을 신장할 수 있다.

3. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계의 원리

데이비스 등(Davis et al., 한승희 외 공역, 2021:172)은 근대의 공교육을 ‘표층 학습(surface learning)’이라고 하고 20세기에 등장한 새로운 흐름을 ‘심층 학습(deeper learning)’이라고 하면서 교육의 지향점을 표층 학습에서 심층 학습으로의 변화라고 하였다.¹¹⁹⁾ 표층 학습은 학습자가 학습 내용을 단절된 조각 지식으로 간주하고 자신과 관련 없는 객관적

119) 데이비스 등(Davis et al., 한승희 외 공역, 2021:172)는 표층 학습에서 심층 학습으로 나아가는 사고방식의 변화에 대해 다음과 같이 정리하였다.

사실로서 암기하여 내용이 왜 중요한지, 이미 알고 있는 것과 어떻게 연결될 수 있는지 주의를 기울이지 않는다. 이에 반해 심층 학습은 학습자가 지식을 통합하고 패턴, 관계, 일반화, 근본 원리를 찾는 것을 추구하며 학습 내용을 과거의 경험이나 현재의 이해, 개인적인 관심사와 의식적으로 연결한다. 데이비스 등이 말하는 학습 내용의 연결은 본 연구에서 지향하는 ‘개념 연결’과 상통한다고 할 수 있다.

학습자의 개별 면담 결과를 통합하여 모어 화자와의 차이점을 기준으로 삼을 때 표층 학습과 심층 학습의 관점에서는 <표 38>과 같이 분류할 수 있다. 본 연구는 개념 연결의 기제를 기반으로 유의어 교육을 설계함으로써, 학습자가 표층적 학습에서 심층적 학습으로 자연스럽게 전환할 수 있도록 촉진하는 것을 지향한다.

표층 학습	특징	심층 학습
학습자는 내용이 왜 중요한지 또는 내용이 이미 알고 있는 것과 어떻게 연결될 수 있는지에 주의를 기울이지 않음	학습 내용과 개인간의 연결	학습자는 강의 내용을 과거의 경험, 현재의 이해 및 개인적인 관심사와 의식적으로 연결함
학습자는 강의 내용을 단절된 조각 지식으로 간주함. 즉, 나 자신과 어떤 관련성이 없는 객관적인 사실로서 암기해야 할 지식 혹은 수행에 필요한 기술로 간주함	학습 내용에 대한 관점	학습자는 지식을 통합하고 패턴, 관계, 일반화, 근본 원리를 찾는 것을 추구함
학습자는 어떤 참여도 하지 않으며, 사실과 절차를 고정된 것으로 간주함. 교수자, 교과서 또는 기타 외부 출처에 권위를 이양함	권위에 대한 태도	학습자는 새로운 아이디어에 개방적이지만 정합성이 없거나 모순이 발생하면 외적 권위에 대해서 비판하는 논의의 장에 참여할 의향이 있음
학습 목적과 학습 전략들을 성찰하지 않고 암기하고 수행함	학습자로서 자기인식	학습자는 자신의 이해 정도를 알고 있으며 자신의 학습 과정을 성찰할 수 있음

<표 38> 유의어 교육에서 표층 학습과 심층 학습

구분		표층 학습	심층 학습
개인	개인적 경험	한정된 경험	확장된 경험
	인식과 선호도	보편적 인식	특수적 인식
언어	의미와 관계	외연적 의미	함축적 의미
	형태와 구조	표면적 구조	내면적 구조
	이해와 사용	소극적 사용	적극적 사용
세계	상황과 맥락	부분적 맥락	전체적 맥락
	사회문화적 특징	도구적 문화	규범적, 가치적 문화

이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 한국어 유의어의 교육 내용을 구성하기 위한 원리로 다음의 7가지를 제안해 보고자 한다.

첫째, 경험의 개별성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 개별 학습자의 고유한 경험을 통한 앎의 확장을 존중한다. 각 학습자는 자신의 경험과 지식을 바탕으로 새로운 지식을 이해하고, 이를 기존의 지식 구조에 통합하면서 개념 간의 연결을 적극적으로 형성한다. 이 과정에서 학습자는 경험을 반복하여 지식을 강화하거나 조정함으로써 지식의 유동성을 유지한다. ‘오차 역전파’와 유사한 성찰 학습 방식을 통해, 학습자는 새로운 정보와 기존 지식 간의 불일치나 변이를 인식하고, 필요에 따라 자신의 지식 구조를 수정하거나 강화한다. 이러한 접근은 학습의 깊이와 범위를 확장하며, 학습자가 자기 주도적으로 지식을 발전시키는 데 도움이 된다.

둘째, 인식의 확장성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 유의어 사용에 대한 근본적 인식 확장을 도모한다. 이 원리는 유의어를 단순히 의미를 대치하기 위한 수단에 한정하는 것이 아니라 의사 표현의 다양성과 심미적 아름다움을 추구하는 본질적 수단으로 간주한다. 이러한 원리에 입각한 교육은 단어와 그 의미 사이의 복잡한 연결성, 즉 ‘개념 연결’

을 고려하여 이루어진다. 이를 통해 학습자는 단어 선택의 중요성을 인식하고 함축 의미를 경험하게 된다. 이러한 인식의 확장은 단순한 의사소통을 넘어 복잡하고 다차원적인 의사 표현 능력을 배양할 수 있도록 한다. 결국 이 원리는 언어 사용자가 언어를 더욱 정교하게 사용할 수 있는 기반을 제공한다.

셋째, 의미의 적절성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 의도에 따라 적절하게 어휘를 선택하는 것을 추구한다. 명시적 학습 전략을 활용하여 학습자가 기존에 알고 있던 어휘와 유의어 사이의 연관성을 규명하고 이를 통해 어휘의 다양성과 미묘한 어감을 인식하게 함으로써 의사소통의 정확성과 깊이를 향상한다. 이러한 원리는 단순히 어휘의 다양성을 확장하는 것을 넘어서 문맥과 의도에 따라 어휘를 선택하는 능력을 개선하는 데 도움이 된다. 이는 학습자가 복잡한 의사소통 환경에서도 체계적인 어휘 선택과 사용 능력을 신장시킬 수 있는 교육적 토대를 마련한다.

넷째, 형태의 조직성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 언어 사용의 정확성을 추구한다. 그러나 학습자가 만들어 내는 변이형은 제2언어 습득 과정에서 불가피하게 나타나는 자연스러운 현상이다. 이 교육은 학습자가 해당 변이형을 인지하고, 필요한 상황에서 표준형을 적절하게 활용할 수 있도록 지도한다. 유의어의 구조적 특성을 활용하여 어휘의 양적 확장이 가능하며, 다양한 어감에 따른 의미 변화에 대한 이해도 함양한다.

다섯째, 사용의 능동성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 유의어의 능동적 사용을 추구한다. 이것은 어휘의 단순 암기나 수용을 넘어 학습자가 다양한 문맥과 담화 수준에서 체계적이고 유연하게 유의어를 사용할 수 있도록 교육적 토대를 제공한다. 이를 통해 학습자는 주어진 문맥과 의도에 따라 적절한 유의어를 선택하고 활용할 수 있게 되며, 이러한 능력은 곧 의사소통의 효율성과 정확성을 높이는 방향으로 작용한다. 이러한 접근법은 학습자의 언어 인식을 혁신적으로 확장하는 동시에 의사소통 능력도 효과적으로 강화한다.

여섯째, 맥락의 다양성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 사용 맥락에 대한 고려가 전제된다. 이 원리는 문장 수준에서 담화 수준까지 언어 사용의 범위를 확장하며 학습자는 그 결과로 복잡한 의사소통 환경에서도 더욱 정밀하고 적절한 어휘 선택을 할 수 있게 된다. 이는 다양한 장르 설정을 지향하는데 온라인과 오프라인, 공식적 상황과 비공식적 상황, 구어와 문어, 대면과 비대면 상황 등 여러 가지 의사소통 환경을 포괄한다. 즉 어휘는 단순히 정보 전달의 도구가 아니라 의도와 맥락에 따라 다양하게 활용될 수 있는 다차원적인 학습 대상으로 간주한다. 학습자는 이러한 복잡성과 다양성을 인지하고 자신의 의사를 효과적으로 전달하기 위한 최적의 어휘를 선정하는 능력을 키울 수 있다.

일곱째, 문화의 상호성 원리이다. 개념 연결 기반 유의어 교육은 상호 문화이해능력의 향상을 지향한다. 이 원리는 언어 교육이 어휘나 문법을 넘어서 문화적, 사회적 통념과 가치까지 아우르는 것을 의미한다. 이 과정에서 어원에 대한 탐구도 병행함으로써 언어와 문화가 어떻게 상호작용하는지에 대한 근본적 이해를 확립한다. 이 원리는 또한 언어 사용에 사회문화적 통념을 반영하게 함으로써 의사소통을 단순한 정보 전달을 넘어 다층적인 문화적 교류로 확장한다. 이렇게 하면 학습자는 개인의 의사소통 능력뿐만 아니라 문화적 소양과 사회적 인식까지도 향상하는 종합적인 학습을 경험할 수 있다. 이를 통해 학습자는 단순한 언어능력을 넘어 세계 시민으로서의 역량을 강화할 수 있다.

4. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용 설계의 방안

4.1. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 선정: 교육 목표와 개념 연결 기제의 상호작용

우리는 II장의 이론적 고찰을 통해 한국어 유의어 교육에서 일반적으로 다루는 내용을 살피고 유의어 교육에 ‘개념 연결’이라는 관점이 필요

한 이유에 대해 논의하였다. 또한 III장의 분석을 통해 학습자의 유의어 사용 특성이 개인에 따라 차이가 있으며 불안정한 양상을 보인다는 것을 확인하였다. 한국어 숙달도가 고급 수준임에도 불구하고 학습자의 유의어 사용이 여전히 불안정한 이유는 유의어에 관한 개념 연결이 부족하기 때문이라고 판단된다. 따라서 학습자가 유의어 개념을 효과적으로 연결하여 어휘를 더욱 풍부하게 사용할 수 있도록 유의어가 무엇인지, 유의어를 통해 무엇을 할 수 있는지, 유의어는 어떻게 학습하는지를 종합적으로 다루는 교육 내용을 개발할 필요가 있다고 본다.

교육 내용은 교육 목표를 이루기 위한 재료라는 점을 고려할 때, 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표를 횡적으로 나열하고 개념 연결에 관여하는 연결의 차원을 종적으로 배치하여 그 기본 틀을 잡을 수 있을 것이다. 먼저 횡적으로는 IV.2에서 도출한 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표를 배열하여 각 교육 내용이 지향하는 바를 확인할 수 있다. 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표는 ‘유의어 사용에 관한 인식의 확대’, ‘학습 목적에 따른 유연한 연결’, ‘다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화’였다. 유의어 사용에 관한 인식의 확대는 유의어의 본질을 이해하고 그것의 사용에 대한 인식을 강화하는 것이므로 ‘지식 및 태도’라는 유의어 본질 인식과 이해로 생각해 볼 수 있다. 학습 목적에 따른 유연한 연결은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 관련된 ‘기능’ 중심의 유의어 개념 연결 활동과 관련된다. 다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화는 유의어 학습 ‘전략’과 관련된 개념 연결 전략과 연계된다.

신명선(2011:92-93)에서는 제2언어 교육에서 주로 논의되는 어휘 교육 내용 유형화 방법의 하나로 그레이브스(Graves, 1987)의 ‘어휘에 관한 내용’, ‘어휘 활동 내용’, ‘어휘 학습 방법에 대한 내용’을 제안하였다. 최근 그레이브스(Graves, 2016)에서는 어휘 교육에 관한 약 30년간의 연구 성과(Graves, 1984, 1987, 1992, 2000, 2004, 2006, 2008, 2009, 2014, 2015 등)를 집약하여 ‘개별 어휘 교수(teaching individual words)’, ‘어휘 의식 함양(fostering word consciousness)’, ‘빈번하고 다양하며 광범위한 언어 경험(frequent, varied, and extensive language experiences)’,

‘어휘 학습 전략 교수(teaching word-learning strategies)’라는 어휘 교육을 위한 4가지 구성 요소를 제안하였다.¹²⁰⁾ 그레이브스가 제시한 4가지의 구성 요소는 본 연구에서 귀납한 내용과 유사해 보인다. 유의어의 개념적 본질과 인식은 유의어의 본질에 대한 이해와 능동적인 사용 태도의 함양에 관한 것이므로 ‘개별 어휘 교수’ 및 ‘어휘 의식 함양’과 관련되고, 유의어 개념 연결 활동은 연결을 강화하기 위한 여러 가지 학습 경험의 종류에 대한 것이므로 ‘빈번하고 다양하며 광범위한 언어 경험’과 유사하며, 유의어 개념 연결 전략은 개념을 효과적으로 연결하기 위한 방법에 대한 것이므로 ‘어휘 학습 전략 교수’와 맞물린다. 본 연구에서도 그레이브스의 유형화 방식에 동의하며, 유의어 교육 내용의 구성 요소를 도출하는 데 그의 관점을 취하고자 한다. 다만 그레이브스(2016)에서 제안한 4가지 구성 요소 중에서 ‘개별 어휘 교수’와 ‘어휘 의식 함양’은 유의어에 대해 알아야 인식할 수 있으며, 그것을 인식한 뒤에 이해하는 것으로 판단되어 같은 범주 내에서 다루려고 한다.¹²¹⁾ 따라서 개념 연결 유의어 교육 내용의 횡적 틀은 ‘유의어 본질 인식과 이해’, ‘유의어 개념 연결 활동’, ‘유의어 개념 연결 전략’으로 정리할 수 있다.

한편 종적으로는 III.5에서 귀납한 ‘개인 경험의 연결’, ‘언어 지식의 연결’, ‘다양한 세계의 연결’이라는 유의어 반응에 관여하는 기제를 배열하여 각 목표에 부합하는 교육 내용을 개념 연결에 관여하는 연결의 차원별로 생각해 볼 수 있다. 개인 경험의 연결 차원에는 ‘개인적 경험’과 ‘인식과 선호도’, 언어 지식의 연결 차원에는 ‘의미와 관계’, ‘형태와 구조’, ‘이해와 사용’, 다양한 세계의 연결 차원에는 ‘상황과 맥락’과 ‘사회문화적 특징’이라는 기제를 계층적으로 구성하여 III장에서 얻은 시사점

120) 그레이브스(2016)에서는 ‘빈번하고 다양하며 광범위한 언어 경험’, ‘개별 단어 교수’, ‘단어 학습 전략 교수’, ‘단어 의식 함양’의 순서로 제시되었으나 논의의 흐름을 일관되게 유지하기 위해 연구자가 기술 순서를 조정하였다.

121) 그러나 관점에 따라서는 이 두 가지를 분리하여, 그레이브스가 제안한 교육 내용을 그대로 반영하는 것도 가능할 것이다. 이 경우 앞서 ‘지식 및 태도’, ‘기능’, ‘전략’으로 구분했던 방식에서 ‘지식 및 태도’를 분리하여, ‘지식’, ‘태도’, ‘기능’, ‘전략’으로 다룰 수 있어 보인다.

을 반영하고자 하였다. 이러한 요소들은 유의어 학습이 어떻게 학습자의 다양한 개인적, 언어적, 사회문화적 맥락에 적용될 수 있는지를 보여준다.

II.1에서 논의하였듯이 ‘개인, 언어, 세계’와 같은 구분은 김광해(1998)나 신명선(2011)에서도 제안된 바 있다. 또한 IV.1에서 살펴본 한국어 표준 교육과정의 언어 지식 교육에서 의사소통 기능을 중시한다는 점을 고려할 때 어휘 기능의 중요성은 현행 교육과정에서도 강조된다. 그러나 김광해(1998)나 신명선(2011), 한국어 표준 교육과정 등에서는 어휘 교육이나 유의어 교육의 전략에 관한 내용은 다루지 않으며, 한국어 표준 교육과정에서는 어휘의 의미 관계 및 유의관계 내에서의 선택적 속성에 관한 관점이 반영되지 않아 각 어휘를 독립된 것으로 다룬다. 이러한 점에 근거하여 개념 연결 기반 유의어 교육에서는 유의어 학습 전략 및 유의어 사용 의식 고양을 포함한 여러 구성 요소의 상호작용을 강조하고자 한다.

이상의 내용을 종합하면 본 연구에서는 그레이브스의 어휘 교육 내용 유형화 방식을 취하되 III장에서 도출한 IV.2 유의어 교육의 목표를 반영하여 유의어 교육 내용 유형화의 틀을 새롭게 구성해 보려고 한다. 이 틀은 개념 연결 유의어 교육의 목표를 담고 있으며, 개념 연결 과정에서 발생하는 다양한 차원의 상호작용 및 복합적 연결 양상을 반영한다. 그 결과는 <표 39>와 같다.

이 표에서 ‘유의어 본질 인식과 이해’는 유의어에 관해 무엇을 교수·학습하는지 ‘지식’에 초점을 두며, 유의어 학습에 관한 학습자의 ‘태도’도 포함된다. 앤더슨과 너지(Anderson & Nagy, 1992)에 따르면 ‘어휘 의식(word consciousness)’이란 어휘와 그 의미에 대한 인식과 관점을 뜻한다. 이것은 어휘에 대한 인지적 및 정의적 입장을 모두 포함하며, 어휘에 대한 메타 인지, 어휘를 배우려는 동기, 어휘에 대한 지속적인 관심을 통합한다(Graves, 2016:7장).

<표 39> 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 구성 요소

구분 \ 목표		유의어 사용에 관한 인식의 확대 : 유의어 본질 인식과 이해(지식·태도)	학습 목적에 따른 유연한 연결 : 유의어 개념 연결 활동(기능)	다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화 : 유의어 개념 연결 전략(전략)
개인	개인적 경험	어휘의 다양성 인식과 이해	개인의 의도를 다양하게 표현하기	유의어 구축을 위한 개인적 접근 방식 채택
	인식과 선호도	유의어의 가치 인식과 이해	개성과 함축 의미를 표현하기	모르는 단어를 다루기 위한 전략 개발
언어	의미와 관계	유의어의 의미 관계 인식과 이해	유의어의 의미를 변별하기	사전 이용
	형태와 구조	유의어의 형태적·구조적 특징 인식과 이해	유의어의 형태를 정확하게 표현하기	단어의 부분 이용 말의 억양 이해 단어 구성소 분해
	이해와 사용	유의어의 결합 관계 인식과 이해	유의어를 이용하여 문장을 구성하기	다중 단어 단위 인식 및 처리
세계	상황과 맥락	주제별 어휘 사용의 차이 인식과 이해	주제와 장르에 적절하게 유의어를 사용하기	문맥 단서 이용
	사회문화적 특징	유의어에 담긴 사회문화적 특징 인식과 이해	사회문화적 특성을 고려하여 유의어를 사용하기	관용구 처리 학습

이러한 내용을 통해 도달하고자 하는 바는 유의어 사용에 관한 인식을 확대하는 것이다. 유의어 본질 인식과 이해에 관한 내용으로 개인 차원에서는 어휘의 다양성과 유의어의 가치, 언어 차원에서는 유의어의 의미 관계, 유의어의 형태적·구조적 특징, 유의어의 결합 관계, 세계 차원에서는 주제별 어휘 사용의 차이, 유의어에 담긴 사회문화적 특징에 관한 내용이 선정되었다. 이 유형에 속하는 요소들은 ‘인식하고 이해하는 것’

에 해당한다. 개인 차원에서는 어휘의 다양성이나 가치를 인식하고 이해하며, 언어 차원에서는 유의어의 의미 관계나 형태적·구조적 특징, 결합 관계를 인식하고 이해하며, 세계 차원에서는 주제별 어휘 사용의 차이나 유의어에 담긴 사회문화적 특징을 인식하고 이해한다. 각 내용 요소에 대한 구체적인 내용과 실재는 다음 항에서 살펴본다(이하 동일).

‘유의어 개념 연결 활동’은 유의어가 학습자의 목적이나 목표에 따라 어떻게 활용되는지 ‘기능’에 관한 내용을 다룬다. 여기에서는 유의어 학습이 특정 목적이나 필요에 어떻게 부합할 수 있는지를 고려한다. 유의어 활동에 관한 내용으로 개인 차원에서는 개인의 의도를 다양하게 표현하기, 개성과 함축 의미를 표현하기, 언어 차원에서는 유의어의 의미를 변별하기, 유의어의 형태를 정확하게 표현하기, 유의어를 이용하여 문장을 구성하기, 세계 차원에서는 주제와 장르에 적합하게 유의어를 사용하기, 사회문화를 고려하여 유의어를 사용하기 활동이 포함되었다. 이 유형에 속하는 요소들은 ‘할 수 있는 것’에 해당한다. 개인 차원에서는 개인의 의도를 다양하게 표현하거나 개성과 함축 의미를 표현할 수 있으며, 언어 차원에서는 유의어의 의미를 변별하고 형태를 정확하게 표현하거나 유의어를 이용하여 문장을 구성할 수 있으며, 세계 차원에서는 주제와 장르 및 사회문화적 특성을 고려하여 유의어를 사용할 수 있다.

‘유의어 개념 연결 전략’은 유의어에 대한 이해와 사용을 어떻게 강화할 수 있는지 ‘전략’에 대한 내용에 초점을 맞춘다. 이것은 경험이나 연습을 통해 유의어 학습을 심화하는 다양한 방법들을 포함한다. 이 유형에 속하는 요소들은 전략적으로 ‘활용하는 것’에 해당한다. 개인 차원에서는 유의어 구축을 위한 개인적 접근 방식을 채택하거나 모르는 단어를 다루기 위한 전략을 개발하여 활용하며, 언어 차원에서는 사전이나 단어의 부분, 말의 억양, 단어 구성소 분해 등을 활용하며, 세계 차원에서는 문맥 단어나 관용구 처리 과정을 활용한다.

여기에 제시되는 방법들은 ‘개인’, ‘언어’, ‘세계’와 복합적으로 관련되기에 차원 간의 경계를 명확히 나누지 않고 점선으로 표시하였다. 그레이

브스(Graves, 2016:6장)에서는 전략 교육과 관련하여 ‘균형 전략 교육’을 제안한다.¹²²⁾ 이것의 핵심 내용은 학습자에게 전략 사용에 대한 동기를 부여하고, 지식 구성의 기회를 제공하며, 이전 수업에서 숙달한 전략을 다음 수업에 적용하게 하여 학습자가 전략 사용을 통합하도록 돕는다는 것이다. 또한 다양한 상황에서 단일 전략이 아닌 여러 가지의 전략을 복합적으로 사용하며, 전략 사용을 위한 교수자의 지원은 점진적으로 줄어든다는 것을 강조한다. 이 내용을 유의어 개념 연결 전략 중 사전 이용에 적용해 보면, 사전은 단어의 의미뿐만 아니라 형태나 사용 정보, 관용구 정보를 확인하기 위해 활용할 수 있다. 또한 모르는 단어를 다루기 위한 전략 개발의 경우 단어를 인식하고 나면 이것을 다루기 위한 전략을 개발하기 위해 단어 구성소 분해, 문맥 단서 이용 등의 전략을 복합적으로 활용하게 된다.

한편 본 연구에서는 교육 내용 구성과 관련하여 각 내용 요소의 위계는 따로 설정하지 않으려고 한다. II.1에서 살펴본 바와 같이 연결주의의 관점에서 특정 언어가 입력되면 여러 구성 요소들이 동시 병렬적으로 활성화되고 분산되어 처리되므로 개념 연결 기반 유의어 교육에서 교수 학습의 순서를 기존 방식에 맞춰 위계화하는 것에 대해서는 다소 회의적이다. 그러나 IV.3에서 제시한 표층 학습과 심층 학습의 개념에 따라 각 내용 요소를 ‘표층 학습’과 ‘심층 학습’으로 바꿔 보는 일¹²³⁾, 유의어 어휘

122) 그레이브스(Graves, 2016:6장)는 ‘균형 전략 교육’을 위한 12가지의 구성 요소를 제시한다. 각 구성 요소에 대한 구체적인 내용은 해당 저서를 참고할 수 있다.

123) 한국어교육 현장에 <표 37>의 내용 요소를 적용할 때는 각 현장의 특성에 따라 적절히 설계하되 학습자에게는 자신의 학습 목적을 고려하여 학습 정도를 스스로 조절할 수 있도록 지도할 필요가 있다. 그런데 이렇게 학습자에게 학습량을 스스로 조절하는 자유를 주게 되면 교수자는 성취도 평가를 어떻게 할지 고민하게 된다. 수업 내용은 결국 평가와도 맞물리기 때문이다. 이 경우 교수자는 학습자의 성취도를 평가할 때의 기준을 마련해야 하는데, 이것은 학습 환경 및 학습자의 요구에 따라 달라질 수 있다고 생각된다. 예를 들어 일반적인 교실에서는 표층 학습과 심층 학습의 중간 정도를 기준으로 삼아 성취도 점수를 가감할 수 있을 것이다. 반면에 전체 학습자의 수준이 상대적으로 낮은 경우에는 ‘표층 학습’을 기준으로 삼아 ‘심층

망의 인식에서 어휘망을 확장하기까지의 과정을 생각해 보는 일은 가능해 보인다.¹²⁴⁾

4.2. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 구성: 교육 내용 요소에 대한 교육 원리의 적용

4.2.1. 유의어의 본질과 이해에 관한 내용

유의어의 본질 인식과 이해에 관한 내용은 학습자가 유의어의 다양성과 중요성을 인식하고 이를 통해 언어 사용의 깊이와 범위를 확장하는데 중점을 둔다. 이 과정에서 개별 학습자는 개인적 경험을 통해 어휘의 다양성을 인식하고 이를 자신의 어휘망에 통합한다. 여기에는 본 장의 3절에서 제시한 7가지 원리 중에서 ‘경험의 개별성’과 ‘인식의 확장성’의 원리가 특히 강조된다. 엘리스(Ellis, 1994, 1995)는 어휘 학습에서 형식적 자질도 가치 있는 일이지만 의미야말로 어휘의 본질적인 구성 요소이며, 이러한 의미에 관한 지식은 경험을 통해 구축될 수 있다는 점을 강조하였다. 학습자는 자신의 경험을 묘사하면서 다양한 감정을 나타내는 유의어를 사용하거나 기존에 알고 있던 어휘를 대체할 수 있는 다른 단어도 있다는 것을 인식하면서 연결망을 확장하게 된다.

유의어의 가치 인식과 이해는 유의어의 중요성을 파악하고 개인적인 선호에 따라 언어를 선택하고 사용하는 것에 초점을 맞춘다. 이는 학습자가 자신의 어휘 습관을 성찰하고 일상 대화에서 자주 사용하는 유의어를 분석하며 서로 다른 유의어를 비교하여 개인적인 선호를 탐구하는 과

학습’의 수준을 보여준 학습자에게는 가산점을 줄 수 있을 것이다. 이러한 평가 기준은 학습자들에게 미리 공지하여 자신의 학습량을 조절하는 데 참고할 수 있도록 할 필요가 있다.

124) 이 과정을 한국어 수업에 일반적으로 적용되는 ‘PPP(Presentation - Practice - Production)’ 모형, 즉 ‘도입 - 제시 - 연습 - 활용 - 마무리’라는 수업 절차에 도입하면 각각 ‘유의어의 인식’, ‘유의어의 입력’, ‘연결망의 형성’, ‘연결망의 확장’, ‘유의어 사용의 성찰’로 바뀌 볼 수 있다.

정을 포함한다. 유의어를 적절히 사용하여 의사소통을 성공적으로 수행한 경험뿐만 아니라 유의어를 잘못 사용하여 의사소통에 어려움을 겪었던 경험 모두 연결망 구성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 그레이브스(Graves, 2016:7장)는 스콧과 너지(Scott & Nagy, 2004)의 말을 인용하여 단어 의식(Word Consciousness), 특히 단어 선택의 힘을 이해하는 것은 지속적인 어휘 성장에 필수적이라고 하였다. 그에 따르면 단어를 의식하는 학습자들은 주변의 단어, 즉 듣고 읽는 단어와 쓰고 말하는 단어를 인식하는데, 이러한 인식에는 단어의 힘에 대한 인식, 특정 단어가 다른 단어 대신 사용되는 이유에 대한 이해, 작가나 연사가 선택한 단어 대신 사용할 수 있는 단어에 대한 감각이 포함된다. 또한 스콧과 너지(Scott & Nagy, 2004)는 말의 의사소통 능력, 구어와 문어의 차이, 문어에서 단어 선택의 특별한 중요성에 대한 인식의 중요성을 강조한다.

언어 차원에서는 유의어의 의미 관계, 형태적·구조적 특징을 탐구하고, 결합 관계를 고려하여 언어 사용에 적절히 적용한다. 유의어의 의미 관계 인식과 이해는 유의어 간의 의미적 연결을 이해하고, 이를 바탕으로 어휘를 선택하는 과정이다. 예를 들어 ‘이롭다’와 ‘좋다’와 같은 유의어가 갖는 미묘한 의미 차이나 어감을 학습하고, 감정을 나타내는 다양한 유의어를 비교하며 그 관계를 탐구한다. 주제에 따라 적절한 유의어를 선택하고 그 선택의 이유를 설명하는 과정 또한 연결망을 견고하게 하는 데 도움이 된다. 강현화(2021:79-82)에서는 유의어 간의 의미 차이를 변별하는 방법으로 예문 대체를 통해 변별하기, 정도의 차이의 상호 비교를 통해 변별하기, 격자형 비교표를 활용하여 변별하기, 연어 관계의 차이로 변별하기, 선택 제약이나 격률의 차이로 변별하기 등을 제안한다. 이러한 방법을 통해 유의어의 의미 차이를 변별하여 적절한 어휘를 선택할 수 있도록 할 필요가 있다.

유의어의 형태적·구조적 특징 인식과 이해는 유의어가 형태나 구조적으로 어떤 특징을 가지는지를 파악하고 이를 언어 사용에 적절히 적용한다. 최형용(2019:83-141)에서는 어휘 사이의 공통 요소를 기반으로 하여 그것의 유의 관계를 어종, 동의 파생어, 내적 변화어로 구분한다. 유의

관계에서 어종은 매우 중요한 변수가 되는데 이는 한자어와 고유어가 대응 양상을 보이는 경우가 폭넓게 관찰되기 때문이다. 이것은 고유어, 한자어의 관계에 따라 고유어와 고유어(쌀쌀하다:춥다), 고유어와 한자어(길:도로), 한자어와 한자어(핵심:개요)로 나눌 수 있다. 동의 파생어는 어근은 공통되면서 접사에서만 차이를 보이는 것(욕심쟁이:욕심꾸러기)을 가리키며, 내적 변화어는 의성의태어(구불거리다:구불구불하다)를 말한다. III장에서 분석한 학습자의 반응 중 형태적 특징에 기반한 것이 많았다는 점에 근거할 때 개념 연결을 위한 교육 내용으로서 어휘 사이의 형태적 특징은 유용하게 적용할 수 있어 보인다. 또한 고유어와 한자어의 관계에서 한국어 고유어가 다의성을 기반으로 기초 어휘부를 담당하였고 한자어는 전문어로서 기능을 담당한다는 사실(구본관, 2015:77-90, 김광해, 2004:222)을 교육 내용으로 다루어 한국어 고유어는 “어렵다”라고 생각하며 사용을 회피하는 학습자에게 고유어 사용의 필요성을 인식시킬 필요가 있다. 일본어도 고유어, 한자어, 외래어가 있으므로 이러한 점을 함께 다룬다면 어휘 관련 지식뿐만 아니라 상호문화에 대한 이해도 깊어질 것이다.

유의어의 결합 관계 인식과 이해는 유의어가 문장 내에서 어떤 성분과 결합하고 어떻게 사용되는지를 파악하는 것이다. 어떤 단어를 알기 위해서는 단어의 품사가 무엇이고 그것이 어떤 문법적 패턴과 잘 어울리는지를 알아야 한다(Nation, 김창구 외 공역, 2018:98). 의미가 유사한 어휘라고 하더라도 문장을 구성할 때는 각 어휘의 특성에 따라 조화를 이루는 문장 성분이 달라질 수 있으므로 결합 관계 역시 중요하게 다루어져야 할 요소라고 생각된다. 이것은 문장 내에서 유의어의 결합 패턴을 관찰하거나 서로 다른 유의어를 문장에 적용하며 의미의 변화를 탐구하는 일, 특정 문맥에서 유의어의 사용 방법을 연습하는 일을 포함한다.

세계 차원에서는 각 단어에 적합한 상황과 문맥을 이해하고, 사회문화적 특징을 인식하여 다양한 문화적 맥락에서 이해하고 적용하는 방법을 학습한다. 주제별 어휘 사용의 차이 인식과 이해는 다양한 상황과 맥락에 적합한 유의어를 이해하고 적용하는 과정이다. 김일환·이승연

(2017:181)에서는 유의어의 의미 변별은 직관에 의존하기보다는 단어들이 실제로 사용된 발화 자료의 분석을 통해 실증적으로 규명될 필요가 있다는 점에서 문맥을 통한 유의어 의미 변별이 도움이 된다고 하였다. 문맥의 종류는 매우 다양한데 공식적 상황과 비공식적 상황, 구어와 문어와 같은 다양한 상황에서 사용하는 유의어의 비교, 서로 다른 주제에 대해 적절한 유의어를 선택하고 사용하는 과정 등을 포함한다.

유의어에 담긴 사회문화적 특징 인식과 이해는 유의어가 갖는 사회문화적 의미를 이해하고, 이를 문화 간 의사소통에 적용하는 과정이다. 루이스(Lewis, 김성환 역, 2002:214)에 따르면 단어를 안다는 것은 단어와 현실 세계 대상 사이나 모어와 제2언어 단어 사이에서 일대일 관계 이상의 더욱 폭넓은 지식을 안다는 점을 의미한다. 여기에서 언급하는 모어와 제2언어 단어 사이 관계의 비대칭에는 다양한 상황과 사회문화적 맥락이 포함되어 있다고 생각해 볼 수 있다. 이와 같은 교육 내용에는 사회문화에 따라 다르게 사용되는 유의어에 대한 인식과 이해, 다양한 문화에서 사용되는 유의어의 의미 비교 등이 포함된다. 사회문화적 특징과 관련하여 높임말과 완곡어를 다룰 수 있는데 높임말은 한국의 사회적 규범과 관련된 것이다. 일본어도 높임말이 있으므로 학습자는 높임말의 개념을 잘 이해할 수 있을 것이다. 다만 높임의 대상을 설정할 때는 한국어와 일본어가 다른 점이 있으므로 주의가 필요하다. 한국어와 일본어의 높임법 체계를 상호문화적 관점에서 이해하는 것도 유의미한 과정이 될 것이다. 완곡어는 상대방에게 예의를 표현하거나 부드러운 의사소통을 위해 사용한다. 특히 일본어는 직접적인 표현보다는 간접적으로 표현하는 경향이 있으므로 상호문화이해 관점에서 완곡어 사용에 대한 공통점과 차이점을 살펴볼 수 있다.

유의어에 관한 내용은 기존에 가장 많이 다루어진 요소인데, 개념 연결 기반 교육의 관점에서 특히 강조하고자 하는 것은 유의어 사용에 대한 인식과 태도이다. 학습자의 숙달도가 높아질수록 유의어의 학습량도 증가하게 되는데, III장에서 살펴본 바와 같이 학습자의 대다수는 새로 학습하는 어휘가 선행 학습 어휘와 유의 관계에 있는지 인식하지 못하

고, 이를 독립적인 단위로 기억하는 경향이 있다. 그러나 ‘개념 연결’의 관점에서 지식의 군집화¹²⁵⁾는 관련된 단어와 개념을 통합적으로 이해하고 저장하는 기반을 제공한다. 이 접근법은 단어나 개념 사이의 세밀한 관계를 명확히 파악하는 데 도움이 되며, 기억 용량의 제한 내에서 이미 구축된 인지적 연결망에 새로운 지식을 통합하는 방식으로 활용된다. 이는 기존에 학습한 어휘와의 의미 차이를 파악하는 데에도 유용하게 적용될 수 있으리라 생각된다.

4.2.2. 유의어 개념 연결 활동에 관한 내용

유의어 개념 연결 활동에 관한 내용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 활동을 수행하면서 경험하는 풍부한 언어 활동에 중점을 둔다. 이러한 내용에는 본 장의 3절에서 제시한 유의어 교육 내용 설계의 7가지 원리 중에서 ‘의미의 적절성’, ‘형태의 조직성’, ‘사용의 능동성’의 원리가 특히 중요하게 다루어진다. 그레이브스(Graves, 2016:1장)에 따르면 대부분의 아이들은 상당한 구어 어휘와 매우 적은 문어 어휘를 가지고 유치원에 입학하므로 토론이나 다양한 텍스트 읽기, 단어에 대한 주의 집중을 통해 어휘의 습득을 강조할 필요가 있으며, 중고등학교에서는 토론을 이어갈 필요가 있다. 또한 제2언어의 관점에서는 모든 연령대의 학습자에게 다양한 주제에 대한 토론 기회를 제공할 필요가 있다(Alverman, 2000; Graves, 2016). 우리는 IV.1에서 일본에서의 한국어교육이 구어 중심으로 이루어지고 있다는 것을 확인하였다. 이와 같은 점을 고려할 때 일본어권 고급 학습자의 경우 상당수의 구어 어휘와 상대적으로 적은 문어 어휘를 가지고 있을 것으로 추정해 볼 수 있다. 그렇다면 학습자의 학습 목적에 따라 상황과 맥락에 맞는 어휘를 더욱 다양하게 사용하기 위해서는 구어 어휘뿐만 아니라 문어 어휘도 강화할 필요가 있어 보인다. 여러 연구(Anderson, 1996; Andersonn & Nagy, 1992; Stahl, 1998)에 따르면 중급 수준 이상의 학습자에게 어휘력을 향상시키는 효과적인

125) ‘지식의 군집화’에 대한 내용은 II장에서 살펴본 바 있다.

방법 중 하나는 읽기의 양을 늘리는 것이다. 텍스트 경험의 다양성을 확대함으로써 개념 연결의 기회가 증가하고 유의어 간의 연결 가능성이 높아져 궁극적으로 어휘력의 향상으로 이어질 수 있다.

개인 차원에서 개인의 의도를 다양하게 표현하기는 유의어를 학습자의 개별적인 목적과 필요에 맞게 활용할 수 있도록 하는 데 중점을 둔다. 누난(Nunan, 임병빈 외 공역, 2003:213-243)에서는 효과적인 언어 학습자는 자신에게 주어진 언어 선택권을 적절하게 활용할 수 있다고 언급한다. 이러한 관점에서 볼 때 학습자가 개인적 경험을 바탕으로 유의어를 이해하고 이를 언어 학습에 통합하는 과정은 중요한 의미가 있다. 예를 들어 학습자는 ‘커피를 질게 타다’와 ‘커피를 진하게 타다’의 유의관계를 이해하고, 이를 자신의 경험에 연결한다. 또한 ‘커피의 신맛이 강하다’와 같이 ‘질다’의 유의어로 ‘강하다’를 활용하는 방법을 배우며, 이 과정에서 ‘질다’, ‘진하다’, ‘강하다’ 등의 개념이 서로 연결되고 확장된다.

개성과 함축 의미 표현하기는 학습자가 개인의 의도를 더욱 명확하고 세련되게 표현하는 데 중점을 둔다. 이종철(1996:137-146)에서는 단어의 연상 의미를 지도할 때 먼저 개념 의미를 교육 내용으로 다룬 다음에 함축 표현이나 간접 표현과의 긴밀한 관계 속에서 연상 의미를 다룰 것을 제안하였다. 비유적 표현은 문자 그대로의 의미가 아닌 다른 의미를 상징적으로 표현하기 위한 언어 형태이다. 비유는 학습자의 개별적 경험에 따라 다양한 해석이 가능하다. 이러한 문학적 요소를 체험하게 함으로써 학습자의 언어 활용 능력은 다양성과 깊이를 얻게 된다. 이러한 내용을 개념 연결 기반 유의어 교육에 적용해 보면 학습자가 고급 수준에 이르기까지 형성된 어휘망 안에서 자신이 주로 사용하는 어휘를 인식하고, 유의어 선택 시 개인적 인식과 선호를 고려하여 언어 사용에서 개성을 표현하는 방법을 학습하는 내용을 구성해 볼 수 있다.

언어 차원에서 유의어의 의미 변별하기는 ‘의미 초점 개념 연결 유의어 교육’으로서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능 수행 중 유의어 간의 의미적 관계를 이해하고 다양한 상황에 적절한 유의어를 선택하는 과정을 다룬다. 유현경·강현화(2002)에서는 유사관계 어휘를 변별하기 위한 방

법으로 반의 검증법, 나열 검증법, 성분 검증법, 치환 검증법, 문법 체계 검증법, 유사 어휘군 목록의 의미 변별표 등을 제시하였다. 이는 의미의 정확성과 어감을 강화하는 데 중요한 역할을 한다. ‘쌀쌀하다’, ‘서늘하다’, ‘싸늘하다’와 같은 유의어 간의 의미 차이를 비교하며, 의미의 정확성과 어감을 강화한다.

유의어의 형태를 정확하게 표현하기는 ‘형태 초점 개념 연결 유의어 교육’으로서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능 수행 중 유의어의 형태와 구조를 분석하고 이해하며, 이를 바탕으로 유의어를 정확하게 이해하고 사용하는 과정을 다룬다. 네이션(Nation, 김창구 외 공역, 2018:88)에 따르면 학습자가 고빈도이면서 규칙적인 접사를 충분히 알고 있으면 단어의 의미를 쉽게 기억하는 데 도움이 된다.

유의어를 이용하여 문장 구성하기는 ‘사용 초점 개념 연결 유의어 교육’으로서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능 수행 중 다루어지는 다양한 문장 구조 안에서 유의어를 효과적으로 활용하는 과정을 다룬다. 임채훈(2011:350-370)에서는 유의 관계가 문장을 구성하고 문장의 의미를 해석하는 과정에서 동일 어휘의 반복을 피하는 수사적 기피, 지시어, 강조, 부연과 환언, 의미의 명세화, 결합 제약에 따른 유의 어휘 선택 등 중요한 기능을 한다는 점을 강조하였다. 문장 내 유의어의 기능을 강조함으로써 학습자가 문장 속에서 유의어를 적절하게 사용할 수 있도록 장려할 수 있을 것이다.

세계 차원에서 주제와 장르에 적합하게 유의어를 사용하기는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능 수행의 배경이 되는 다양한 상황과 맥락에서 유의어를 주제와 장르에 맞게 이해하고 사용하는 과정을 다룬다. 예를 들어 일상생활 대화와 면접 상황, 문자 메시지와 논문에서 사용하는 유의어의 차이를 이해하고 장르별로 직접 수행한다.

사회문화적 특성을 고려하여 유의어를 사용하기는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능 수행 중 유의어가 갖는 문화적 의미와 함축을 이해하고 다양한 문화적 배경을 고려하여 적절한 유의어를 사용하는 과정을 다룬다. 문금현(2015:166-167)에서는 한국어 의미 교육 내용으로 중급2 단계에서

역사, 문화적 배경에 대한 이해를 전제로 한 표현들에 대한 학습을 시작할 필요가 있으며 고급2 단계에서는 한국 사회에서 굳어져 고정된 함축 표현을 반영할 필요가 있다고 하였다. 이를 통해 학습자는 서로 다른 문화적 관점에서 언어를 사용하고 해석하는 방식을 배우며 상호문화적 의사소통 능력을 강화할 수 있게 된다. 이를 위해 높임말이나 완곡어와 같이 준비 관계의 유의어를 대상에 따라 적절히 사용하는 것에 담긴 사회문화적 차이를 이해하고 직접 수행해 볼 수 있다.

4.2.3. 유의어 개념 연결 전략에 관한 내용

유의어 개념 연결 전략에 관한 내용은 학습자가 유의어의 학습 방법을 경험함으로써 개념 연결을 강화하는 데 중점을 둔다. 이러한 내용에는 본 장의 3절에서 제시한 유의어 교육 내용 설계의 7가지 원리 중에서 ‘상황과 맥락’과 ‘사회문화적 특징’의 원리가 더욱 활발하게 적용된다. 유의어 개념 연결 전략에 관한 내용은 주로 그레이브스(Graves, 2016)를 참고하여 기술한다.

유의어 구축을 위한 개인적 접근 방식 채택은 다양한 학습 전략 중에서 개별 학습자가 독립적으로 사용할 접근 방식에 전념하도록 하는 것이다. 이때 학습자가 유의어 능력을 키우는 것이 중요하다는 것을 의식적으로 인식하고 유의어 학습에서 일종의 개인적인 헌신을 하는 것이 중요하다. 학습자가 볼 수 있는 곳에 유의어 학습에 관한 지침을 게시하고¹²⁶⁾ 학습자와 토론하며 각 학습자로부터 유의어 학습에 대한 약속을

126) 그레이브스(Graves, 2016:6장)가 제안한 지침은 다음과 같다.

- 거의 모든 출처에서 하루에 적어도 하나의 새로운 단어를 배우겠다고 약속하라.
- 특정 접두어나 접미사를 식별하여 그 부분이 포함된 단어를 배우고 한두 주에 걸쳐 사용하며 단어들의 목록을 작성하라.
- 문맥을 통한 단어 학습의 진정한 탐정이 되기로 결심하고, 문맥에서 매주 적어도 두세 개의 새로운 단어를 배우며, 그 단어와 해당 문맥을 모두 기록하는 데 동의하라.
- 사전 사용의 달인이 되어라. 정말 마음에 드는 종이나 온라인 사전을 구해 자주 사용하라. 물론 사전은 다른 접근 방식과 함께 사용할 수 있다.

확보하도록 노력할 필요가 있다. 약 한 달 동안 학습자의 전략 수행 과정을 정기적으로 확인하고 피드백하며 격려하며, 그 후 다시 토론을 거쳐 개인별 전략을 유지하거나 조정한다. 이때 학습자의 수행을 관찰하는데 성찰 노트를 작성하는 것이 도움이 된다. 어휘 사용의 성찰은 학습자가 개인별 성찰을 통해 자신의 어휘 사용 경향과 유의어 선택을 이해함으로써 유의어 사용을 발전시키기 위한 것이다. 예컨대 일기 쓰기를 통해 자주 사용하는 유의어를 분석하거나 특정 주제에 대해 사용하는 유의어의 선호도를 비교하거나 자신이 선택한 유의어가 상황에 어떻게 영향을 미치는지를 성찰한다.

모르는 단어를 다루기 위한 전략 개발은 학습자가 책을 읽다가 모르는 단어를 발견했을 때 어떻게 해야 할지에 대한 계획을 세우는 데 도움이 된다. 먼저 학습자가 알 수 없는 단어가 있다는 것을 인식하게 하고, 단어를 소리 내어 말하며 알고 있는 단어가 떠오르는지 확인하게 한다. 그리고 모르는 단어의 부분, 문맥 등을 활용하여 단어의 의미를 추론하려고 노력한다. 사전이나 용어집을 통해 의미를 찾거나 다른 사람을 통해 그 의미를 확인한다.

사전 이용은 온·오프라인 사전이나 애플리케이션(application)을 활용하여 유의어의 정확한 의미와 사용법을 이해하는 것을 목적으로 한다. Ⅲ장에서 확인하였듯이 학습자는 의미를 알아보기 위해 웹페이지에서 검색하거나 번역기를 통해 유추하는 경우가 많다. 그러나 검증되지 않은 웹페이지에서 부정확한 정보를 얻을 수도 있으므로 검증된 사전을 통해 명확한 의미를 조사하는 방법을 학습할 필요가 있다. 그런데 밀러와 길디(Miller & Gildea, 1987)에서 증명한 바와 같이 사전 사용 방법에 대한 교육 경험의 부족으로 인해 학습자는 종종 사전을 사용하여 모르는 단어를 정의하는 데 어려움을 겪는다. 학습자들이 효율적인 사용자가 되기 위해서는 올바른 유형의 사전을 구하고 거기에서 제공하는 오디오 발음 기능을 활용하는 방법도 교육 내용에 포함할 필요가 있다.

단어의 부분 이용은 접두사, 접미사, 어원 교육과 관련된다. 접두사 교육 시 어떤 접두사를 가르칠 것인지를 고려해야 한다. 화이트 외(White,

Sowell, Yangihara, 1989)는 가장 빈번한 접두사 20개를 식별했는데 이것들은 약 3,000개의 단어에서 사용되고 있어 학습자에게 상당한 언어 자원을 제공한다. 조창규(2007)에서는 조남호 외(2002)의 ‘현대 국어 사용 빈도 조사’를 참조하여 국어교육이나 한국어교육에 도움이 될 만한 157개의 교육용 접두사 목록을 제시하였다.¹²⁷⁾ 또한 권순희(1999)에서도 한국어 어휘 지도에 필요한 고유어 접사를 다루었다. 본 연구들에서 언급되는 목록들을 한국어 유의어 교육에 적용해 볼 수 있을 것으로 보인다. 그레이브스(Graves, 2016:6장)에 따르면 접미사 교육을 고려할 때 굴절 접사와 파생 접사를 구별하는 것이 중요하다. 굴절 접사는 문법 기능을 갖지만 파생 접사는 종종 추상적이고 설명하기 어려운 의미를 지닌다. 이 두 종류의 접미사에 필요한 교육의 내용은 모어 화자와 제2언어 학습자 각각 다르다. 제2언어 학습자에게는 억양 교육도 함께 이루어져야 한다. 말의 억양 이해는 한국어 억양의 문법적 기능에 대한 내용이다. 그레이브스(2016:8장)에서는 영어 학습자들은 영어 억양의 문법적 기능에 대한 암묵적 지식이 없기 때문에 이를 다루는 방법을 배워야 한다고 하였다. 접사에 대해 교수할 때 먼저 단어의 일부에 포함된 접사의 존재를 인식할 필요가 있다. 예를 들어 ‘활동적’이라는 단어가 있을 때 ‘활동’과 ‘-적’을 분해하고 ‘-적’의 의미 기능을 확인한다. 이후 ‘-적’이 포함된 다른 단어를 알고 있는지 물어보고 선행 학습 유의어로 가정되는 ‘생산적’이나 ‘능동적’을 제시한다. 이후 ‘활동적’이라는 단어가 들어간 문장을 생성하고 억양을 도입한 후 학습자들은 그룹으로 짝을 지어 결국에는 혼자서 억양을 연습할 기회를 갖는다. 학습자의 활동을 검토하는 것도 중요하다.

Ⅲ장의 개별 면담을 통해 학습자들이 발음을 확인하기 위해 음성 합성 기술을 활용한다는 것을 알 수 있었다. 최근 외국어교육에서도 TTS(test to speech)나 STT(speech to text)기술을 많이 활용하고 있기에 일본어

127) 활용 빈도가 높은 순으로 10개를 제시하면 다음과 같다. 괄호 안은 활용도를 나타낸다.

대(大)-(99.6), 비(非)-(70.0), 재(再)-(69.6), 무(無)-(65.7), 신(新)-(50.6), 불(不)-(44.4), 나(아)-(35.3), 되-(34.0), 한-(30.1), 반(反)-(28.2)

권 학습자가 스마트폰의 어플리케이션 등을 통해 이러한 서비스를 이용하는 일은 자연스러운 현상으로 보인다. 예를 들어 ‘기쁘다’와 ‘행복하다’를 입력했을 때 TTS는 이를 음성으로 변환하고, 학습자는 자신의 발화에서 두 단어의 사용과 발음을 비교할 수 있다. 그런데 유지철(2018:79)에서 아나운서와 음성합성기의 뉴스 낭독 양상을 분석한 결과 아나운서는 문장 성분에 따라 상승조와 하강조의 억양을 다양하게 조절한 반면에 음성합성기는 전체적으로 상승조 혹은 하향조 억양을 구사하는 특징을 보여 문장 구성 성분에 적절하게 대응하지 못한 것으로 나타났다. 모어 화자와 자주 만나지 못하는 환경에 있는 학습자 중에는 한국어 발음이나 억양을 TTS(text-to-Speech)로 학습하는 경우가 적지 않을 것으로 추정된다. 억양에 대한 민감성이 발달하지 않은 학습자가 음성합성기의 부자연스러운 억양을 그대로 습득한다면 이는 곧 자연스럽지 않은 발화로 이어질 가능성이 있다. 따라서 학습자가 이러한 내용을 인식할 수 있도록 하여 억양에 대한 언어적 민감성을 기르고 음성 합성 기술 관련 애플리케이션을 비판적으로 활용해야 한다는 것을 주지시킬 필요가 있다.

네이션(Nation, 김창구 외 공역, 2018:449-453)에서는 학습자가 단어에서 단어 구성소를 인식할 수 있는지 평가하는 것의 중요성을 강조하였다. 이 평가는 작성하기 쉽고 테스트 항목에 관한 학습자의 지식을 요구하며 수업 중에 이용하기 좋다. 교수자는 주어진 단어를 분해하고 접사에 라벨을 붙이도록 해서 단어 구성소의 의미에 관한 학습자의 지식을 평가한다. 접사 몇 개가 학습된 후에는 이 지식을 확립할 수 있도록 접사와 어간이 적힌 카드를 이용하여 그것들을 조립하여 단어를 만드는 ‘단어 만들기’와 ‘조개기(Fountain, 1979)’ 과제, 단어를 구성소로 분리한 후에 유사한 구성소를 가진 단어끼리 범주화하고 구성소와 의미를 연결하는 ‘분석 활동(Nation, 1994)’ 등을 할 수 있다.

다 단어 단위 인식 및 처리는 개별 단어의 속성에서 예측할 수 없는 속성을 가진 두 개 이상 단어의 연쇄에 관한 내용이다. 엘리스(Ellis, 2010)는 구어 및 문어 학술 영어에 나타나는 유용한 다중 단어 단위 목록을 제공한다. 이 단어들은 하나의 단위로 결합되어 있고 자주 나타나

며 교수 가치가 있다고 판단되어 선정된 것이다. 강현화(2021:101)에 따르면 한국어의 다중 단어는 연어(일기 예보, 머리를 감다), 상투 표현(눈이 빠지게 기다리다), 속담(원숭이도 나무에서 떨어질 때가 있다), 관용적 숙어(미역국을 먹다, 파리를 날리다), 굳어진 구(-에 대하여, -임에도 불구하고)가 있다. 이것은 통합 관계로 구성되는데 한국어 유의어 교육에서 문장 내에서 유의관계 어휘를 사용할 때 함께 쓰이는 성분을 교수·학습하는 것은 언어 학습의 측면에서 유용하다고 볼 수 있다.

문맥 단서 이용은 문맥 내 단서를 사용하여 알 수 없는 단어를 추론하는 것에 중점을 둔다. 단어는 대부분 문맥에서 학습되며 종종 단어 부분 및 사전과 함께 학습된다. 그러므로 학습자들에게 문맥 단서를 이용하는 것에 대한 풍부하고 효과적인 경험이 제공될 필요가 있다. 이를 위해 학습자가 문맥 내 단서를 찾을 수 있도록 그림을 사용하거나 그림과 함께 구두 자극을 줄 수도 있다(Graves, 2016:6장). 또한 최근에는 말뭉치 데이터베이스를 활용하여 유의어의 실제 언어 사용 맥락을 분석한다. 배운정(2022)에서는 ‘모두의 말뭉치’로 분석한 ‘기부하다’와 ‘기증하다’의 관련어를 통해 자주 쓰이는 언어적 맥락을 파악하고, 그 결과를 한국어교육에 적용하였다. 이처럼 문맥 내 단어 이용과 관련하여 교수자가 학습 내용을 구성할 수도 있으나 학습자가 직접 모어 화자 말뭉치나 학습자 말뭉치¹²⁸⁾를 검색하여 문맥을 유추하는 과정을 교육 내용에 포함할 수 있다.

관용구 처리 학습은 학습자에게 독특한 단어 학습 전략이다. 한국어는 ‘머리를 숙이다’, ‘발이 넓다’, ‘셋길로 새다’, ‘국수를 먹다’와 같이 관용어가 풍부하다. 그레이브스(2016:8장)에서는 관용구에는 사회문화적 관습이 반영되므로 이런 표현을 자주 경험하며 자란 모어 화자에게는 어려움이 없으나 학습자에게는 특히 혼란스러울 수 있다는 점을 강조하였다.¹²⁹⁾

128) 학습자와 교수자가 쉽게 검색할 수 있는 말뭉치 시스템은 다음과 같은 것들이 있다.

꼬꼬마 세종 말뭉치 <http://kkma.snu.ac.kr/search>

현대한국어 용례검색기(SJ-RIKS Corpus) <http://riksdb.korea.ac.kr/sjriks/sjriks.jsp>

연세 말뭉치 용례 검색 시스템 <https://ilis.yonsei.ac.kr/corpus/#/>

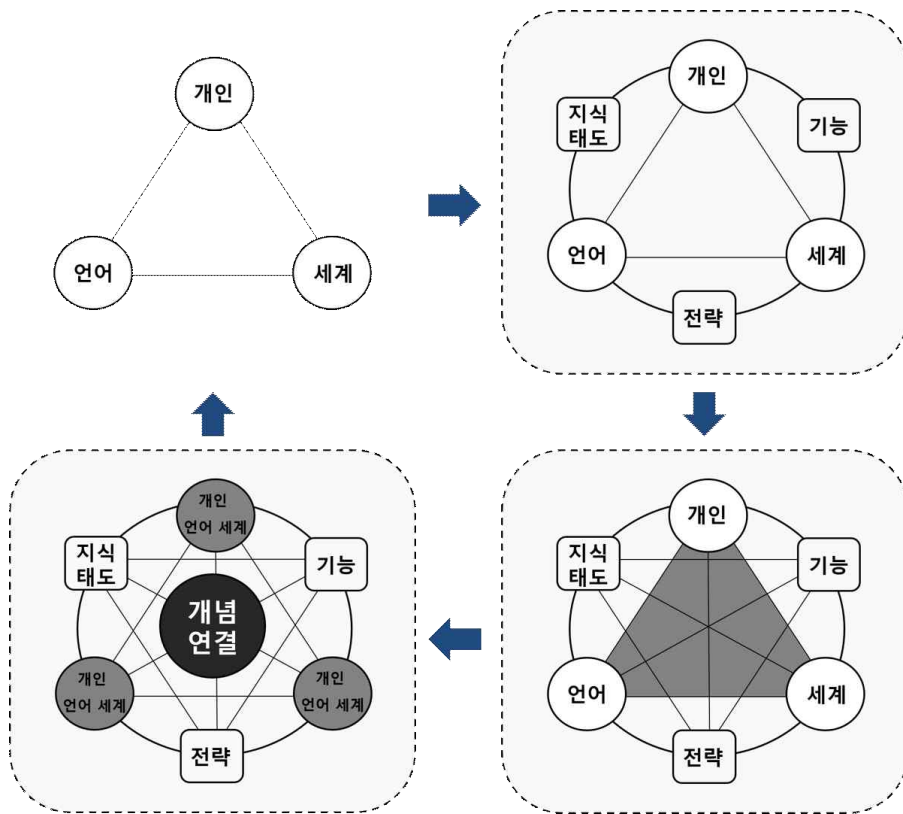
국립국어원 한국어 학습자 말뭉치 나눔터 <https://kcorpus.korean.go.kr/>

따라서 관용구에 담긴 한국 사회의 문화를 이해하고, 예를 들어 ‘머리를 숙이다’라는 말은 ‘굴복하다’, ‘수궁하다’, ‘경의를 표하다’와 같은 유사 표현으로 바꿔 보도록 하는 내용을 다룰 수 있다.

4.3. 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 적용 과정 : 개념 연결의 형성과 확장

이상에서 제시한 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 구성 요소를 유의어 교육에 적용하는 과정은 <그림 40>과 같이 구현할 수 있다. 이 그림은 유의어의 개념 연결에 관여하는 3가지 주요 기제 ‘개인 경험의 연결’, ‘언어 지식의 연결’, ‘다양한 세계의 연결’을 각각 ‘개인’, ‘언어’, ‘세계’라고 표시된 흰색 원으로 표현하고 있다. ‘지식·태도’, ‘기능’, ‘전략’이라는 투명한 사각형은 각각 ‘유의어의 본질과 이해에 관한 내용’, ‘유의어 개념 연결 활동에 관한 내용’, ‘유의어 개념 연결 전략에 관한 내용’을 가리킨다. 이 요소들을 연결하는 선은 이들 간의 상호작용을 시각적으로 표현한다. 회색 사각형 배경은 경험을 상징하며, 점선 테두리는 각 학습자의 유연한 경험을 나타낸다.

129) 한국어와 일본어의 관용구는 ‘머리를 숙이다’와 같이 한국어와 일본어의 표현이 거의 유사한 것, ‘발이 넓다’와 같이 일부 유사한 것, ‘셋길로 새다’와 같이 한국어와 일본어의 표현이 전혀 다른 것, ‘국수를 먹다’와 같이 한국어에는 있지만 일본어에는 없는 것으로 나뉘 볼 수 있다. ‘머리를 숙이다’는 일본어로는 ‘頭を下げる(머리를 숙이다)’라고 하는데 이런 유형의 관용구는 표현이 거의 유사하여 학습자가 비교적 쉽게 습득할 수 있을 것으로 보인다. ‘발이 넓다’라는 말은 일본어로는 ‘顔が広い(얼굴이 넓다)’라고 표현하는데 일본어로는 ‘발’ 대신 ‘얼굴’을 사용하기 때문에 이런 유형의 관용구는 학습자가 실수하지 않도록 강조할 필요가 있다. ‘셋길로 새다’는 일본어로는 ‘油を売る(기름을 팔다)’라고 하는데 같은 의미를 다른 관용구로 표현하므로 이러한 유형 역시 학습자에게 강조할 필요가 있다. ‘국수를 먹다’라는 말은 일본어에는 없는 표현이다. 이에 학습자가 한국어 ‘국수를 먹다’라는 말과 결혼식을 올리는 상황을 연결하기는 어려울 것으로 보인다. 국수를 먹는 문화를 생각할 때 일본에서는 ‘年越しそば(해넘이 국수)’라고 해서 설달그믐날 밤에 메밀국수를 먹는 문화가 있다. 이에 학습자들이 결혼식보다는 연말연시를 떠올릴 수도 있으므로 국수를 먹는 것에 담긴 한국 문화에 대해 강조할 필요가 있다.



<그림 40> 개념 연결 기반 유의어 교육 내용의 적용 과정

<그림 40>에서 좌측 상단의 첫 번째 그림은 오그덴과 리처즈(Ogden & Richards, 1946:11)의 의미 삼각형을 참고한 것으로, 제시된 삼각형은 학습자의 머릿속사전에 독립적으로 존재하는 기호로서의 단어를 상징한다. 우측 상단의 두 번째 그림은 이 단어가 본 연구에서 제시한 3가지의 유의어 개념 연결 교육 내용과 상호작용하는 과정을 보여준다. 유의어 학습과 관련되는 단위들이 ‘동시 병렬적’으로 활성화되면서 서로 영향을 주고받는다. 이 단위들의 형성과 상호작용 과정에는 개인 경험·언어 지식·다양한 세계와 관련된 ‘유의어의 본질과 이해에 관한 내용’, 개인 경험·언어 지식·다양한 세계와 관련된 ‘유의어 개념 연결 활동에 관한 내용’, 개인 경험·언어 지식·다양한 세계와 관련된 ‘유의어 개념 연결 전략에 관한 내용’이 관여한다. 우측 하단의 세 번째 그림은 유의어 학습

이 반복됨에 따라 학습자의 개념 연결 특성이 변화하는 것을 나타낸다. 여기에는 III장에서 살펴본 개념 연결의 다양한 기제가 관여하며, 이러한 경험의 빈도와 질에 따라 ‘오차역전파’가 진행되면서 개념 사이의 연결 강도가 강화되거나 약해진다. 좌측 하단의 네 번째 그림은 앞의 과정이 반복되며 단어들이 군집을 이루고, 서로 다른 연결망과 연결되어 개념 연결이 확장된 모습을 보여준다. 이 그림들은 학습자가 특정 단어를 입력하고, 그 단어가 유의어로 인식될 때 형성되는 연결망이 반복된 학습 경험을 통해 어떻게 확장되는지를 보여준다. 이 과정은 학습자가 자신의 유의어 사용을 성찰하고, 각 단계를 능동적으로 경험하면서 더욱 강화된다.

V. 결론

본 연구는 인지주의와 연결주의의 관점에서 ‘개념 연결’을 개념화하고, 유의어 연상에 관여하는 기제를 구체화하여 개념 연결 관점의 유의어 교육 내용 설계의 원리와 구성 요소를 선정하였다. ‘개념 연결’은 인지주의에서 말하는 지식 표상의 단위인 ‘개념’과 연결주의에서 말하는 연결소 간의 정보 전달 방식을 추상화한 ‘연결’을 통합한 것으로 ‘학습자의 유의어 지식을 표상하는 단위이자 양상’을 의미한다.

연결주의는 기호주의의 부호화된 ‘상징’을 부정하며 등장하여, 반복된 경험과 학습, 개인적 앎의 과정, 능동적인 출력을 강조하는 이론이다. 그러나 제2언어 교육의 관점에서 학습자의 개념이 부호화되는 인지 과정을 무시할 수 없다는 점을 감안할 때, 인지주의와 연결주의의 장점을 취하여 ‘개념 연결’이라 명명함으로써 상호 보완적 관점의 통합 교육을 설계하고자 하였다. 연결주의와 기호주의를 통합한 하이브리드 이론의 존재는 본 연구의 통합 관점이 결코 헛된 생각이 아니라는 점을 지지해 준다고 할 수 있다.

이러한 관점을 바탕으로 II장에서는 개념 연결의 개념과 교육적 위상을 고찰하고 한국어 유의어 교육에서 개념 연결이 작동할 수 있는 개념적 준거와 그것의 구성 요소를 검토하였다. 개념 연결의 교육적 위상은 ‘지식의 연결과 확장’, ‘수용적 지식과 생산적 지식의 강화’, ‘언어 사용에 관한 통합적 접근’으로 제시하였으며, 개념 연결이 유의어 교육에 적용될 수 있는 준거를 구체적인 예를 들어 제시하였다.

머릿속사전에 존재하는 유의어의 복잡한 연결 관계를 생각할 때, 연결소 중 하나의 성능이 저하되더라도 전체 연결망은 견고하여 성능이 우아하게 저하된다는 점, 지식이 점진적으로 출력된다는 점, 기억 용량이 고정되어 있다는 점, 규칙이 자동 일반화된다는 점, 다양한 지식이 상호작용한다는 점은 개념 연결 유의어 교육의 필요성을 이론적으로 강화한다.

개념 연결의 구성 요소는 형식적 측면과 내용적 측면에서 살펴보았는데, 형식적 측면의 구성 요소에는 연결소, 연결 양상, 출력, 활성화되는

규칙, 경험 등이 있으며, 내용적 측면의 구성 요소는 의미, 형태, 통사 지식과 관련된 언어 내적 지식과 사회 문화적 지식과 관련된 언어 외적 지식으로 구성된다.

개념 연결 양상의 해석에는 공통성과 이질성, 연결 관계, 연결 구조가 관여한다. 공통성과 이질성, 연결 관계는 어휘 지식의 양적 측면과 질적 측면을 살펴보기 위해 단어 연상 분석에서 일반적으로 사용되는 척도이다. 연결 구조는 머릿속사전의 구성 양상을 구조적 측면에서 살펴보기 위해 반영한 것이다.

Ⅲ장에서는 한국어 모어 화자와 일본어권 고급 학습자의 개념 연결 양상을 순차적 설명 혼합 연구 방법으로 살펴보았다. 순차적 혼합 설명 연구는 먼저 양적 자료를 수집하여 분석한 다음에 질적 자료를 수집하여 분석함으로써 양적 자료의 설명력을 강화하기 위한 방법이다. 본 연구에서 양적 자료는 단어 연상 조사를 통해 수집하였으며 질적 자료는 개별 면담을 통해 수집하였다.

자료 분석에 앞서 개념 연결 양상을 조사하기 위한 설계 과정과 조사 결과에 대한 신뢰도 분석 결과를 제시하였다. 그리고 양적 분석, 질적 분석, 혼합 분석의 순으로 연구를 진행하였다.

먼저 양적 분석에서 전체 연상 반응에 대한 집단 내 공통성과 이질성에서는 공통 반응은 모어 화자가 우세하고 이질 반응은 학습자가 우세한 것으로 나타났다.

전체 연상 반응에 대한 연결 관계 분석에서 4가지의 대범주(의미 기반 연상, 통사 기반 연상, 형태 기반 연상, 불규칙 연상) 중 의미 기반 연상은 모어 화자가 더 우세하고, 형태 기반 연상과 불규칙 기반 연상은 학습자가 더 우세한 것으로 나타났다. 통사 기반 연상은 유의미한 차이가 없었다. 의미 기반 연상의 3가지 소범주(유의어 연상, 상하위어 연상, 개념적 연상) 중 모어 화자가 유의어 연상과 개념적 연상에서 우세한 것으로 나타났다. 상하위어 연상은 유의미한 차이가 없었다.

유의어 연상 반응에 대한 집단 내 공통성과 이질성 분석에서 두 집단 사이에 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 그러나 연결 구조 분석에서는

모어 화자의 연결 정도가 더 우세한 것으로 나타났다. 또한 각 집단의 개념 연결망을 시각화하여 두 집단 모두에서 ‘연결이 없어 고립된 것’, ‘핵심 어휘를 중심으로 독립된 연결망을 이루는 것(강한 연결)’, ‘하나 이상의 어휘를 매개로 복수의 연결망이 이어진 것(약한 연결)’이라는 3가지 유형이 나타났으며, 학습자 집단에서 약한 연결이 부족함을 확인하였다.

유의어 연상 반응에 대한 집단 간 공통성과 이질성을 분석에서 학습자가 더 우세한 것으로 나타났다. 두 집단의 개념에 연결된 유의어가 한국어 교육용 어휘 목록과 얼마나 유사한지 알아보기 위해 집단별 반응어를 국제통용 한국어 표준 교육과정(4단계)의 어휘 목록과 비교해 보았다. 그 결과 두 집단 모두에서 어휘 목록에 포함된 유의어로 반응한 경우가 그렇지 않은 경우가 확인되었다. 구체적으로 ① 교육용 어휘 내 공통 반응(86.44%), ② 교육용 어휘 외 공통 반응(3.98%), ③ 교육용 어휘 내 학습자 한정 반응(1.65%), ④ 교육용 어휘 외 학습자 한정 반응(0.72%), ⑤ 교육용 어휘 내 모어 화자 한정 반응(4.25%), ⑥ 교육용 어휘 외 모어 화자 한정 반응(2.96%)으로 나눌 수 있었다.

다음으로 질적 분석에서 유의어 개념 연결에 영향을 미치는 기제를 확인해 보았다. 이는 ‘개인적 연결, 언어적 연결, 세계적 연결’이라는 3가지 개의 대범주로 분류할 수 있었으며, 개인적 연결은 ‘개인적 경험’과 ‘인식과 선호도’, 언어적 연결은 ‘의미와 관계’, ‘형태와 구조’, ‘이해와 사용’, 세계적 연결은 ‘상황과 맥락’, ‘사회문화적 특징’으로 세분되어 총 7가지 기제를 확인하였다.

마지막으로 양적 분석 결과(단어 연상 조사)와 질적 분석(개별 면담) 결과를 통합하여 개념 연결에 관여하는 7가지 기제가 ‘학습자’, ‘모어 화자’, ‘두 집단 모두(공통)’에 어떻게 적용되는지 각각의 특성을 확인하였다.

IV장에서는 본 연구가 일본어권 한국어 고급 학습자를 대상으로 한다는 점을 고려하여 일본 내 한국어교육 환경을 분석하고 한국어 표준 교육과정에 수록된 유의어 교육 관련 내용을 살펴보았다. 여기에서 얻은 시사점과 III장에서 도출한 통합적 해석의 결과에 방향에 따라 개념 연결 기반 유의어 교육의 목표를 ‘유의어 사용에 관한 인식의 확대’, ‘학습 목

적에 따른 유연한 연결’, ‘다양한 학습 경험을 통한 연결의 강화’로 정하였다. 이어 ‘경험의 개별성’, ‘인식의 확장성’, ‘의미의 적절성’, ‘형태의 조직성’, ‘사용의 능동성’, ‘맥락의 다양성’, ‘문화의 상호성’이라는 유의어 교육 내용 설계를 위한 7가지의 원리를 제안하고 표층 학습에서 심층 학습으로의 변화를 개념 연결 기반 유의어 교육의 지향점으로 삼았다.

지금까지의 논의를 바탕으로 하였을 때 개념 연결 기반 유의어 교육 내용에는 유의어 본질에 대한 인식과 태도, 유의어 개념 연결 활동, 유의어 개념 연결 전략이 종합적으로 반영되어야 한다고 보았다. 이에 앞서 선정한 유의어 교육 내용의 목표와 유의어 연상 반응에 관여하는 기제를 교차하여 유의어 교육의 내용 요소를 선정하고 7가지의 교육 원리를 반영하여 ‘유의어의 본질과 이해에 관한 내용’, ‘유의어 개념 연결 활동에 관한 내용’, ‘유의어 개념 연결 전략에 관한 내용’이라는 3가지 유형에 대한 교육 내용을 제안하였다. 마지막으로 개념 연결 유의어 교육 내용을 적용하여 연결망이 형성되고 확장되는 과정을 도식화하여 개념 연결 기반 유의어 교육이 지향하는 바를 구현하고자 하였다.

본 연구는 일본어권 고급 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 단어 연상 조사와 개별 면담 자료를 바탕으로 개념 연결의 양상과 기제를 규명하고 ‘개념 연결’이라는 새로운 관점에서 교육 내용을 설계하여 그 과정을 구현하였다는 점에서 의의가 있다. 다만 본 연구는 ‘일본어권’ ‘고급’ 학습자의 양상만을 다루어 숙달도에 따른 학습자 개념 연결의 변화를 살펴보지는 못하였다. 또한 ‘유의어’에 중점을 두어 구나 절과 같은 언어 다른 표현으로의 환언(換言, paraphrasing)은 연구 범위에서 제외하였으며, 유의어 연상 이외의 다른 연결 관계는 심도 있게 분석하지 못하였다. 이는 개념 연결에 관한 연구의 적용 범위가 더욱 넓어질 가능성을 내포하고 있다고 판단된다. 개념 연결을 기반으로 한 유의어 교육이 실제 한국어교육 현장에 효과적으로 도입되어 정착하기 위해서는 다양한 언어 숙달도 및 언어권을 고려한 학습자 자료도 계속해서 구축할 필요가 있을 것이다. 개념 연결 관점을 적용한 한국어교육 연구가 계속해서 발전하기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강범모(1999), 어휘 의미 정보의 구조와 표상, 한국어 의미학, 5, 한국어 의미학회, 83-118.
- 강범모(2002), 생성어휘부 이론의 다의어 기술 방법과 그 적용-동사 ‘사다’와 ‘팔다’, 어학연구, 38(1), 서울대학교 어학연구소, 275-293.
- 강범모(2010), 공기 명사에 기초한 의미/개념 연관성의 네트워크 구성, 한국어 의미학, 32, 한국어의미학회, 1-28.
- 강보선(2013), 표현 어휘 신장 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 강현화(2004), 회화 교재의 주제 유형과 어휘-한국어 교재와 외국어 교재의 비교를 바탕으로, 외국어로서의 한국어교육, 29, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 39-64.
- 강현화(2005), 중·고급 학습자를 위한 감정 기초형용사의 유의관계 변별 기제 연구, 한국어 의미학, 17, 한국어의미학회, 43-64.
- 강현화(2011ㄱ), 한국어 문법 교육 연구의 현황과 전망, 언어사실과 관점, 27, 연세대학교 언어정보연구원, 5-42.
- 강현화(2011ㄴ), 한국어 어휘 교육 연구방법론 동향 분석, 이중언어학, 47, 이중언어학회, 453-479.
- 강현화(2013), 한국어 어휘교육 연구의 이론과 실제, 언어와 문화, 9(3), 한국언어문화교육학회, 1-38.
- 강현화(2014), 국내 한국어교육기관 교재 어휘 분석 연구1-양적 분석을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육, 41, 연세대학교 언어교육연구원 한국어학당, 37-60.
- 강현화(2015), 한국어교육용 고급 어휘 선정에 대한 연구, 외국어로서의 한국어교육, 42, 연세대학교 언어교육연구원 한국어학당, 1-28.
- 강현화(2021), 한국어 어휘 교육론, 한글파크.
- 강희진·백승현(2015), L2 초기학습자의 어휘력에 영향을 주는 요인들에 관한 구조적 연구, 외국어교육연구, 29(3), 한국외국어대학교 외국어교육연구소, 155-179.

- 고영근·구본관(2018), 우리말 문법론, 집문당.
- 구본관 외(2014), 어휘 교육론, 사회평론아카데미.
- 구본관(1996), 15세기 국어 파생법에 대한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 구본관(2007), 한국어에 나타나는 언어적 상상력, 국어국문학, 146, 국어국문학회, 55-92.
- 구본관(2009), 패러다임의 변화와 문법 교육의 방향, 어문학, 103, 한국어문학회, 1-40.
- 구본관(2011ㄱ), 어휘 교육의 목표와 의의, 국어교육학연구, 40, 국어교육학회, 27-59.
- 구본관(2011ㄴ), 어휘 교육의 이론과 실제, 우리말교육현장연구, 5(2), 우리말교육현장학회, 49-92.
- 구본관(2015), 한국어 어휘에 나타나는 언어문화에 대한 학습자와 교수자의 인식 연구-미국 워싱턴 D.C.에서의 사례를 중심으로, 언어와 문화, 11(2), 한국언어문화교육학회, 65-102.
- 구본관(2017ㄱ), 단어 형성법을 활용한 한국어 어휘 교육 내용 연구-유사 접사의 활용을 중심으로, 국어교육연구, 40, 서울대학교 국어교육연구소, 1-47.
- 구본관(2017ㄴ), 어휘를 활용한 한국 문화의 교육 내용에 관한 연구, 국제한국어교육, 3(2), 국제한국어교육문화재단, 203-232.
- 구본관(2023), 뉴노멀 시대의 교사 양성과 (한)국어 문법 교사, 문법 교육, 47, 한국문법교육학회, 1-44.
- 구본관·마금선(2020), 한국 한자어의 문화적 특성에 대한 고찰-중국어 및 일본어와의 대비를 중심으로, 국어국문학, 192, 국어국문학회, 5-36.
- 구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구, 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297.
- 구본관·신명선(2021), 문법 지식의 층위와 성격-원리 중심 문법 교육의 설계를 위한 토대, 국어교육연구, 76, 국어교육학회, 97-136.
- 국립국어연구원(2000), 《표준국어대사전》 편찬 지침Ⅱ, 국립국어연구원.

- 국립국어원(2020), 한국어 표준 교육과정 개발 및 교재 인증제 운영 방안 연구, 국립국어원.
- 권순희(1999), 외국어로서의 한국어 어휘지도 방안 연구, 국어교육학연구, 9(1), 국어교육학회, 361-382.
- 김광해(1987), 국어 유의어사전 편찬을 위한 기초적 연구, 국어교육, 61, 한국국어교육연구회, 183-199.
- 김광해(1988), 유의관계의 성립 조건, 이화어문론집, 10, 이화여자대학교 이화어문학회, 13-31.
- 김광해(1989), 현대국어의 유의현상에 대한 연구-고유어 대 한자어의 일대다 대응 현상을 중심으로 서울대학교 박사학위논문.
- 김광해(1990), 어휘소 간의 의미 관계에 대한 재검토, 국어학, 20, 국어학회, 28-46.
- 김광해(1992), 국어 사전의 뜻풀이와 유의어, 새국어생활, 2(1), 국립국어연구원, 121-137.
- 김광해(1995), 어휘연구의 실제와 응용, 집문당.
- 김광해(1998), 유의어의 의미 비교를 통한 뜻풀이 정교화 방안에 대한 연구, 선청어문, 26(1), 서울대학교 국어교육과, 5-40.
- 김광해(1999), 형용사 유의어의 뜻풀이 정교화 방안에 대한 연구, 선청어문, 27(1), 서울대학교 국어교육과, 605-631.
- 김광해(2004), 국어 어휘론 개설, 집문당.
- 김광해·민현식(2008), 어휘 현상과 교육, 박이정.
- 김동환(2001), 주관화와 의미확장, 현대문법연구, 23, 현대문법학회, 127-148.
- 김동환(2010), 인지언어학 연구 방법론, 우리말연구, 27, 우리말학회, 5-28.
- 김동환(2012), 개념적 통합 연결망의 유형 연구, 언어과학연구, 60, 언어과학회, 1-24.
- 김령(2016), 한국어 어휘 결합관계의 의미적 선호를 통한 유의어 의미 변별 연구-‘무섭다, 두렵다’를 중심으로, 한국어 의미학, 53, 한국어

- 의미학회, 117-143.
- 김메리(2010), 한국어 학습자들의 언어 연상 패턴과 언어 학습 활동 개발 방안 연구, 외국어로서의 한국어교육, 35, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당원, 1-22.
- 김문경(2013), 일본 대학의 한국어초급교재 어휘 분석, 일본연구, 14, 부산대학교 일본연구소, 115-146.
- 김민수(1981), 국어의미론, 일조각.
- 김수정(2022), 일본에서의 한국어 교재 개발과 방향, 백록어문교육, 30, 백록어문교육학회, 5-24.
- 김양진·최정혜(2010), 유의어의 경계 탐색, 한국어 의미학, 33, 한국어의미학회, 19-40.
- 김용범·김영식(2008), 연결주의에 기반한 학습자 특성의 정량화 기법, 정보처리학회논문지, 15(6), 한국정보처리학회, 351-360.
- 김용석(1981), 유의어 연구-그 개념규정과 유형분류, 배달말, 5, 배달말학회, 103-122.
- 김은성·김호정·박재현·남가영(2021), 국어과 문법 교육과정 개선을 위한 미국 공통핵심기준(CCSS)의 언어 영역 성취기준 분석, 교과교육학연구, 25(6), 이화여자대학교 교과교육연구소, 472-495.
- 김은혜(2011), 의미 중심 어휘지도를 위한 고급 한국어 학습자의 단어 연상 조사, 새국어교육, 88, 한국국어교육학회, 135-170.
- 김은혜(2012), 연상을 활용한 한국어 어휘 의미 교육 연구, 인하대학교 박사학위논문.
- 김일환 외(2010), SJ-RIKS Corpus-세종 형태의미 분석 코퍼스를 넘어서, 民族文化研究, 고려대학교 민족문화연구원, 373-404.
- 김일환 외(2019), 형태 분석 말뭉치 구축, 국립국어원.
- 김일환(2017), 디지털 자료와 의미 연구의 다양성, 한국어 의미학, 56, 한국어의미학회, 89-109.
- 김일환·이승연(2012), 형용사 유의어의 공기어 네트워크와 활용-‘안타깝다’류의 형용사를 중심으로, 언어정보, 14, 고려대학교 언어정보연

- 구소, 61-81.
- 김종택(1969), 어휘 의미지도와 의미변화의 원리, 논문집 5, 127-160.
- 김종택(1982), 국어 의미 연구 30년-그 반성과 다짐, 국어국문학, 88, 국어국문학회, 489-497.
- 김준기(1999), 유의어의 성립 양상 고찰, 한국학연구, 10, 인하대학교 한국학연구소, 1-19.
- 김준기(2000), 분리성 동사의 의미 고찰, 국어교육, 103, 한국국어교육학회, 133-164.
- 김중섭 외(2017), 2017년 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계), 국립국어원.
- 김지영(2017), 외국인 한국어 학습자를 위한 유의어 교육 방안 연구, 인문논총, 31, 서울여자대학교 인문과학연구소, 229-252.
- 김지윤·조윤경(2010), 언어지식과 어휘지식/영어능력간의 관계에 대한 연구, 영어학, 10(3), 한국영어학회, 447-471.
- 김진식(1990), 국어 유의어 연구(I), 어문연구, 20, 한국어문학회, 389-426.
- 김진식(1991), 국어 유의어의 생성요인 연구, 충남대학교 박사학위논문.
- 김춘경 외(2016), 상담학사전, 학지사.
- 김혜란(2000), 단어 연상 실험을 통한 외국어 어휘 학습 연구, 한국프랑스학논집, 32, 한국프랑스학회, 25-46.
- 김호정(2006), 한국어 교사에게 필요한 교육 문법 지식 내용 연구-관형표현을 중심으로, 이중언어학, 32, 이중언어학회, 159-190.
- 김호정(2010), 한국어 학습자의 문법 지식 의미 재고, 언어과학연구, 55, 언어과학회, 1-28.
- 김호정(2017), 한국어 문법 교육에서 학습자 연구의 현황과 전망, 문법교육, 29, 한국문법교육학회, 65-102.
- 김호정·강남옥(2022), 온라인 세종학당 교육과정 설계 연구-초급 한국어 교육과정 체계와 내용 구성을 중심으로, 이중언어학, 87, 이중언어학회, 73-100.
- 김호정·송창경·김빛슬·정혜윤(2022), 한국어 학습자의 조사 ‘에서’, ‘에게

- 서/한테서’, ‘(으)로부터’의 지식 습득 및 인지 처리 연구, 국어국문학, 199, 국어국문학회, 119-155.
- 김휘택(2018), 초연결 시대의 인간 경험과 지식에 대한 일고찰, 문화와 융합, 58, 한국문화융합학회, 901-928.
- 나은미(2004), 연결주의 관점에서 본 단어형성 연구, 한성대학교 박사학위논문.
- 남가영(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영·김호정·박재현·김은성(2021), 미국 공통핵심기준(CCSS)의 ‘언어(Language)’ 영역의 내용 체계 분석, 국어국문학, 195, 국어국문학회, 387-426.
- 남길임(2014), 언어 사용의 경향성과 유의어의 기술-인내동사를 중심으로, 한국어 의미학, 43, 한국어의미학회, 59-82.
- 남성우(1971), 국어 유의 고, 국어국문학, 51, 국어국문학회, 107-109.
- 남유진·여민수(2021), 딥러닝을 이용해 유의어의 변별 요소를 찾아보기-여러 모델의 비교를 중심으로, Journal of Korean Culture, 55, 한국어문학국제학술포럼, 7-53.
- 도재학·강범모(2012), 관련어 네트워크를 활용한 유의어 분석-‘책, 서적, 도서’를 중심으로, 한국어 의미학, 37, 한국어 의미학회, 133-160.
- 류숙희(2014), 한국어교육을 위한 동사 유의어의 의미 분석 연구, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 류승의·정대우(2020), 한국어 교육에서의 어휘 교육 방안-어종과 의미 관계를 중심으로, 한국어문화교육, 13(2), 한국어문화교육학회, 25-49.
- 류준형(1975), 연상어에 관한 분석적 연구, 새국어교육, 21(1), 45-66.
- 리유·김영주(2018), 중국인 중·고급 학습자의 한국어 유의어 지식 양상, 한국어 의미학, 62, 73-100.
- 마릉연(2016), 중국인 학습자를 위한 말뭉치 기반 한국어 동사 유의어 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 문금현(1989), 현대 국어 유의어의 연구-유형분류 및 의미 분석을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

- 문금현(2004), 한국어 유의어의 의미 변별과 교육 방안, 한국어 교육, 15(3), 국제한국어교육학회, 65-94.
- 문금현(2015), 미각어 관련 고정표현에 나타난 다의화와 인지의미의 양상, 새국어교육, 102, 한국국어교육학회, 391-427.
- 민현식 외(2019), 국어 의미 교육론, 태학사.
- 민현식(2001), 사용 능력 향상을 위한 어법 및 어휘의 수준별 교육 방안 연구, 국어교육, 105, 한국어교육학회, 193-232.
- 민현식(2003), 국어 문화사의 내용 체계화에 대한 연구, 국어교육, 110, 한국어교육학회, 9-268.
- 민현식(2008ㄱ), 국어학의 성과와 미래 국어교육에의 적용, 국어교육, 126, 한국어교육학회, 185-220.
- 민현식(2008ㄴ), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구, 22, 서울대학교 국어교육연구소, 261-334.
- 민현식(2009), 언어 습득 및 문화 관련 이론의 동향, 국어교육연구, 24, 서울대학교 국어교육연구소, 71-118.
- 민현식(2015), 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근, 한국언어문화학, 12(2), 국제한국언어문화학회, 97-124.
- 박선옥(2008), 한국인과 중국인의 단어 연상의미 조사 분석과 단어 연상을 활용한 한국어 어휘 교육 방법, 한국어 의미학, 25, 한국어의미학회, 71-98.
- 박선형(2005), 교원전문성 개발을 위한 인지과학적 연구 : 쟁점, 이론적 기제 및 개발실천 과제, 教育行政學研究, 23, 한국교육행정학회, 91-116.
- 박재남(2002), 외국어로서 한국어의 유의어 교육 방안 연구, 연세대학교 석사학위논문.
- 박재현(2006), 어휘 교육 내용 체계화를 위한 어휘어미의 가치 교육 연구, 새국어교육, 74, 한국국어교육학회, 5-24.
- 박종미(2014), ‘이해 어휘’의 ‘표현 어휘’ 전환을 위한 ‘유의어 바꿔 쓰기’ 교육 방법 연구, 국어교육, 145, 한국어교육학회, 1-25.

- 박진호(2012), 의미지도를 이용한 한국어 어휘요소와 문법요소의 의미 기술, 국어학, 63, 국어학회, 459-519.
- 박진호(2022), 의미유형론은 한국어 연구에 어떻게 기여할 수 있는가, 국어학, 101, 국어학회, 439-466.
- 배윤정(2022), 말뭉치 분석을 통한 한국어 유의어 교육 연구, 인문사회 21, 13(3), 인문사회 21, 803-818.
- 배해수(1982), 맛 그림씨의 날말밭, 한글, 176, 한글학회, 67-92.
- 백명주·신우봉(2022), 중국인 한국어 학습자의 감정형용사 사용 양상 연구-‘섭섭하다’의 유의어를 중심으로, 우리어문연구, 72, 우리어문학회, 659-699.
- 범금희(2014), 한국인 대학생과 중국인 유학생의 ‘돼지’ 단어의미연상, 인문연구, 71, 영남대학교 인문과학연구소, 67-104.
- 범금희(2017), 단어 연상 검사에 기반한 ‘개, 금붕어, 고래’의 지식모형 구축과 개념적 존재 가치, 어문학, 137, 한국어문학회, 21-58.
- 봉미경(2005), 시간부사의 어휘 변별 정보 연구 -유의어 “방금”과 “금방”의 분석을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육, 30, 연세대학교 한국어학당, 113-139.
- 봉미경(2011), 학습용 유의어 사전 기술을 위한 기초 연구, 한국사전학, 18, 한국사전학회, 99-125.
- 서강보·신수련·정해권(2021), 한국어 유의어-반의어에 의한 체계 학습 연구-중국인 학습자의 행동반응을 바탕으로, 외국어로서의 한국어교육, 62, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 119-145.
- 서울대학교 한국어문학연구소 외(2014), 한국어 교육의 이론과 실제, 아카넷.
- 성태제·시기자(2022), 연구방법론, 학지사.
- 손다정·위햇님(2023), 일본 대학 한국어 교수자의 한국어 어휘 교육 내용 개념도 연구, Journal of Korean Culture, 63, 한국어문학국제학술포럼, 65-98.
- 송현주·최준(2008), 한국어 교육용 유의어 사전 편찬을 위한 표제어 선정 및 기술 방안에 대한 연구, 어문론총, 48, 한국문학언어학회, 1-26.

- 신명선(2004ㄱ), 어휘에 관한 메타언어 활동의 의의에 대한 연구—유의어들의 의미 변별 활을 중심으로, 어문연구, 32(4), 377-400.
- 신명선(2004ㄴ), 유의동어 변별 능력과 국어적 사고력의 관계에 대한 연구—‘구분, 분류, 분석, 구별’을 중심으로, 한국어학, 22, 215-243.
- 신명선(2009), 국어 표현 과정에서 작용하는 어휘 사용 기제와 그 전략에 관한 연구, 한국어 의미학, 29, 91-131.
- 신명선(2011), 국어과 어휘 교육 내용의 유형화에 관한 연구, 국어교육학연구, 40, 국어교육학회, 61-101.
- 신명선(2020), ‘문법 지식’의 성격과 교육, 국어교육, 168, 한국어교육학회, 151-192.
- 신명선·이미현(2022), 중국인 한국어 학습자를 위한 ‘부끄럽다’ 유의어의 한중 의미 비교 연구—‘부끄럽다, 창피하다, 수치스럽다, 수줍다, 쑥스럽다’를 중심으로, 국어교육, 177, 한국어교육학회, 229-279.
- 신재윤(2012), 일본인 한국어 학습자의 단어 연상 의미 구조 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 신현숙(1990), 담화대용 표지 {그래}의 의미 연구, 인지과학, 2(1), 한국인지과학회, 143-165.
- 신현숙·김영란(2012), 의미와 의미 분석, 푸른사상.
- 신현정(2002), 개념과 범주화, 아카넷.
- 심재기 외(1984), 의미론서설, 집문당.
- 심재기 외(2011), 국어 어휘론 개설, 지식과 교양.
- 심재기(1964), 국어 의미 변화의 구조적 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 심재기(1971), 국어의 동의중복현상에 대하여, 논문집, 3, 1-16.
- 심지연(2022), 한국어 교육에서의 이해 어휘와 표현 어휘 관계 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 안주호(2022), 한국어 유의어 {지키다/챙기다/유지하다}의 의미와 교수방안, 우리말교육현장연구, 16(1), 우리말교육현장학회, 141-162.
- 양명희(2007), 국어사전의 유의어에 대하여, 한국어 의미학, 22, 한국어의미학회, 165-184.

- 양정숙(2019), 한국어 유의어 어감 분석과 교육 방안 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- 양태식(1985), 국어 차원날말의 의미구조, 부산대학교 박사학위논문.
- 오기노 신사쿠(2012), 일본인 학습자를 위한 한국어 연어 교육 연구-한·일 간의 동사 용법 차이를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 오기노 신사쿠(2023), 일본인 한국어 학습자 구어에서의 조사 사용 양상 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 원미진(2011), 한국어 어휘 교육 연구의 방향 모색, 한국어 교육, 22(2), 국제한국어교육학회, 255-279.
- 위햇님(2009), 일본어권 한국어 학습자의 중간언어 변이에 따른 관형사 형어미 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 유나·강남옥(2022), 한국의 <한국어 표준 교육과정>과 중국의 <국제중 문교육 중문수평등급표준>의 내용 체계와 숙달도 기준 비교 연구, 전남대학교 한국어문학연구소 학술지 어문논총, 41, 전남대학교 한국어문학연구소, 109-139.
- 유지철(2018), 아나운서와 음성합성기의 뉴스 낭독 음성 비교 연구 -유사언어에서의 차이를 중심으로, 화법연구, 41, 한국화법학회, 49-83.
- 유현경·강현화(2002), 유사관계 어휘정보를 활용한 어휘교육 방안, 외국어로서의 한국어교육, 27, 연세대학교 한국어학당, 243-269.
- 유희조(2017), 한국어 통합 연결주의 모델 구축, 고려대학교 박사학위 논문.
- 이광호(1992), 국어 유의어의 통시적 연구, 경북대학교 박사학위논문.
- 이광호(1998), 문체 특성에 따른 유의 관계, 문화와 융합, 20, 문학과언어학회, 27-49.
- 이광호(2009), 한국어 연상어 사전 구축을 위한 시험적 연구-코퍼스 안의 인접 단어를 이용한 계량적 접근, 한국문화, 45, 서울대학교 규장각한국학연구원, 177-206.
- 이규형 외(2015), 표준화된 타입-토큰 비율, 어휘성장곡선, 그리고 영어 교재분석, 영어학연구, 21(2), 한국영어학학회, 1-20.
- 이기문(1973), 한국어와 일본어의 어휘 비교에 대한 재검토, 어학연구,

- 9(2), 서울대학교 어학연구소, 1-19.
- 이미선(2017), 중국인 한국어 학습자를 위한 동사 유의어 교육 방안 연구, 충북대학교 박사학위논문.
- 이민우(2017), 유의어의 의미 사용 양상 분석, 언어학연구, 44, 한국중원언어학회, 135-154.
- 이민우(2018), 의미관계에 따른 문맥초점화가 어휘 학습에 주는 영향에 대한 연구-대학 유학생의 학문목적 한국어 수업을 중심으로, 반교어문연구, 50, 반교어문학회, 13-39.
- 이병근·박진호·김진형(2001), 어휘함수를 이용한 한국어 어휘 관계의 기술, 어학연구, 37(3), 서울대학교 어학연구소, 507-531.
- 이부영·서국희(1995), C. G. Jung 단어 연상검사의 한국형 축약수정안 제작을 위한 연구, 심성연구, 10(1), 한국분석심리학회, 1-102.
- 이석주(1981), 동의어고: 정의, 양상과 의미영역, 논문집, 5(1), 한성대학교, 73-85.
- 이수상(2019), 네트워크 분석 방법론, 논형.
- 이승녕(1956), 국어의 의미변화 시고, 의미론 연구의 한 제언, 자유문학, 1, 한국 자유문학자협회, 236-242.
- 이슬(2020), 한국어 감동 표현 감정형용사의 유의어 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이승명(1972), 국어 유의고, 어문학, 27, 한국어문학회, 155-164.
- 이승명(1978), 국어 어휘의 의미 구조와 기능에 대한 연구, 한국학논집, 5, 계명대학교 한국학연구원, 787-862.
- 이연정·이주미(2020), 한국어 유의어 사용실태 분석에 따른 교육 방안 연구-‘이용하다’와 ‘사용하다’를 중심으로, 어문론집, 81, 중앙어문학회, 375-412.
- 이영제(2016), 한국어의 근사 유의어와 준유의어 설정 시고-‘틈/겨를’과 ‘까닭/때문’의 예를 중심으로, 한국어문교육, 20, 고려대학교 한국어문교육연구소, 119-146.
- 이운영(2004), 한국어 명사의 다의적 해석, 서울대학교 박사학위논문.

- 이원이·이미혜(2023), 한국어교육을 위한 감정형용사 유의어 변별 연구-
‘만족스럽다’류의 의미적·통사적·화용적 변별을 중심으로, 언어사
실과 관점, 58, 연세대학교 언어정보연구원, 277-305.
- 이유경(2011), 외국인 학습자를 위한 한국어 어휘의 의미 교육 방안, 고
려대학교 박사학위논문.
- 이유경(2014), 외국인 대학생들의 한국어 유의어에 대한 인식 조사-학술
기본 어휘와의 관계를 중심으로, 한국어 교육, 25(4), 국제한국어
교육학회, 133-161.
- 이유미(2021), 한국어 L1 화자와 L2 학습자의 단어 연상 비교 연구, 언
어학, 29(2), 대한언어학회, 71-93.
- 이유미·이찬규(2007), ‘가족’ 단어의 연상의미 연구, 국어학, 50, 국어학회,
295-328.
- 이을환(1962), 국어의미변화고, 국어학, 1, 국어학회, 41-51.
- 이인섭(1981), 연상어휘의 의미구조(1), 선청어문, 11(1), 서울대학교 국어
교육과, 387-395.
- 이재혁(2007), 연상 조사를 통한 일정 어휘의 한-러 언어-문화 소 비교
분석, 동북아 문화연구, 1(13), 동북아시아문화학회, 47-61.
- 이정란 외(2017), 한국어교육 실습 기관 기초 조사 연구, 국립국어원.
- 이정모 외(2022), 인지심리학, 학지사.
- 이정모(2003), 인지심리학, 아카넷.
- 이종철(1996), 단어의 연상적 의미의 지도 방법과 내용, 국어교육학연구,
6(1), 국어교육학회, 137-155.
- 이주미·이연정(2021), 중국인 한국어 학습자의 숙달도에 따른 유의어 사
용 양상 분석 연구-한국어와 중국어의 언어 대조를 중심으로, 학
습자중심교과교육연구, 21(6), 학습자중심교과교육학회, 1-15.
- 이진호(2002), 개화기 국어 어휘 연구-신문 말뭉치의 고빈도 어휘 분석
을 중심으로, 계명대학교 석사학위논문.
- 이창학(2007), 단어 연상 시험을 통해 나타난 효과적인 영어 어휘교육 방
안, 언어연구, 23(2), 한국현대언어학회, 287-304.

- 이현철·김영천·김경식(2013), 통합연구방법론, 아카데미프레스.
- 임서현·이정민(2004), 개체유형 명사와 동사 “하-”의 결합에 관한 생성어
회부 이론적 접근, 언어와 정보, 8(1), 한국언어정보학회, 77-100.
- 임지룡 외(2016), 어휘 의미의 인지언어학적 탐색, 태학사.
- 임지룡 외(2017), 의미관계의 인지언어학적 탐색, 한국문화사.
- 임지룡(1989), 대립어의 의미습득에 대하여, 배달말교육, 7(1), 배달말교육
학회, 153-179.
- 임지룡(1990), 의미의 성분분석에 대한 종합적 검토, 국어교육연구, 22(1),
국어교육학회, 101-128.
- 임지룡(1991), 의미의 본질에 대한 심리언어학적 해석, 언어과학연구, 8,
언어과학회, 57-74.
- 임지룡(2012), 어휘의미론의 흐름과 특성, 한말연구, 31, 한말연구학회,
195-227.
- 임채훈(2011), 유의 어휘관계 지식과 문장의미 구성-유의 어휘관계 지식
함양과 문장력 강화 방안 마련을 위하여, 한국연구재단.
- 전형국(1972), 영어의미론연구 서설: 언어의 본질적 동일성에 관련하여,
인문과학, 27-28, 연세대학교 인문학연구원, 1-27.
- 정병철(2007), 다의 동사 ‘잡다’의 인지적 접근에 의한 사전 처리 연구,
한국어 의미학, 24, 247-279.
- 정성미(2012), 연상어휘 의미관계 고찰, 다문화콘텐츠연구, 12, 중앙대학
교 문화콘텐츠기술연구원, 257-284.
- 정용재(2004), 연결주의적 관점의 개념학습 방안으로서 ‘전형적 인식상황
(TPS)’의 변화, 서울대학교 박사학위논문.
- 정혜연(2015), 통역과 동의어 혹은 유의표현-통역능력에 대한 심리언어
학적 경험연구, 독일문학, 56(3), 한국독어독문학회, 139-161.
- 정혜연(2017), 전문통역사 머릿속 사전의 구조-통합어에 대한 경험연구,
번역학연구, 18(1), 한국번역학회, 147-169.
- 조명한(1969), 연상적 의미와 우리말 연상사전의 작성, 언론정보연구, 6,
서울대학교 언론정보연구소, 49-63.

- 조민정(2010), 학습자 사전에서의 유의어 선정과 기술 방법에 대한 연구, 한국어 의미학, 33, 한국어의미학회, 349-387.
- 조민정(2013), 학습자를 위한 유의어 변별 사전 기술 방안, 한국사전학, 21, 한국사전학회, 239-270.
- 조선어교육학회 한국어교육현황조사분과회(2021), 한국어 교육 현황 최종 보고서, 조선어교육학회.
- 조창규(2007), 접두사를 이용한 한국어 어휘 교육 연구-교육용 접두사 목록과 교수 학습 전략을 주로 하여, 어문연구, 35(2), 한국어문교육연구회, 405-429.
- 조현용(1999), 한국어 유의어 교육 연구, 새천년 맞이 제10차 국제학술회의, 국제한국어교육학회, 67-68.
- 조현용(2000), 한국어 어휘교육 연구, 박이정.
- 조형일(2010), 시소러스 기반 한국어 어휘 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 주정정(2021), 중국어권 한국어 학습자의 연어 사용 연구, 연세대학교 박사학위논문.
- 차준경(2009), 추상 명사의 의미 분류, 담화와 인지, 16(2), 담화·인지언어학회, 149-168.
- 채현식(2013), 기억에서의 어휘 지식 표상, 우리말연구, 35, 우리말학회, 30-55.
- 천시권(1978), 최근 의미론의 동향, 국어교육연구, 10(1), 국어교육학회, 1-33.
- 천시권(1980), 온도어휘의 상관관계, 국어교육연구, 12(1), 국어교육학회, 1-14.
- 천시권·김중택(1971), 국어의미론, 형설출판사.
- 최경봉(2015), 어휘의미론, 한국문화사.
- 최성배(2003), 말뭉치를 이용한 단어 의미 중의성 해결, 인제대학교 석사학위논문.
- 최은규(1985), 현대 국어 유의어의 의미 구조 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 최창렬(1980), 집합·관계·함수의 언어, 어학, 7, 전북대학교 어학연구소, 53-66.

- 최형용(2019), 한국어 의미 관계 형태론, 역락.
- 추육영(2014), 한국어 유의 관계어 오류 분석과 교육 방안, 건국대학교 박사학위논문.
- 추육영(2015), 한국어교육에서 유의어 연구의 현황 및 과제, 겨레어문학, 54, 겨레어문학회, 375-405.
- 하설(2015), 중국인 학습자를 위한 한국어 유의어 교육 연구-고유어와 한자어의 사용 원리를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 한송화 외 12명(2015), 한국어 교육 어휘 내용 개발(4단계), 국립국어원.
- 홍사만 외(2009), 국어 형태·의미의 탐색, 역락.
- 홍사만(2003), 한·일어 대조 연구의 어제와 오늘, 이중언어학, 22, 이중언어학회, 49-89.
- 홍우평(1999, 연결주의와 제2언어습득, 인문과학논총, 32, 건국대학교 인문과학연구소, 67-80.
- 홍재성·박동호(2000), 멜축의 의미·텍스트 대응 모형 연구, 인문논총, 43, 서울대학교 인문과학연구소, 107-154.
- 황성은(2011), 한국어 교육용 기본어휘에 대한 학술어 유의어 연구, 배재대학교 석사학위논문.
- 황유미(2008), 한국어 용언의 심성어휘 표상 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 황화상(2013), 어휘부의 구조, 그리고 단어의 분석과 형성, 배달말, 53, 배달말학회, 131-160.
- Aitchison, J.(2015), *Words in the mind*, 언어와 마음, 홍우평 역(2015), 진샘미디어.
- Alverman, D. E.(2000), Classroom talk about text: Is it dear, cheap, or a bargain at any price?, *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, Teachers College Press, 136-151.
- Anderson, R. C. & Nagy, W. E.(1992), The vocabulary conundrum, *American Educator*, 16, 14-18, 44-47.

- Anderson, R. C.(1996), Research foundations to support wide reading, *Promoting reading in developing countries*, Newark, DE: International Reading Association, 55-77.
- Appleby, J., Covington, E., Hoyt, D., Latham, M., & Sneider, A.(1996), John Locke (1690): Essay Concerning Human Understanding, *Knowledge and Postmodernism in Historical Perspective*, Routledge, 51 - 60.
- Bierwisch, M.(1988), On the grammar of local prepositions, *Syntax, semantik und lexikon*, 29, 1-65.
- Bloomfield, L.(1949), A set of postulates for the science of language, *International Journal of American Linguistics*, 15(4), 195-202.
- Bourlard, H. A., & Morgan, N.(2012), *Connectionist speech recognition: a hybrid approach*, 247, Springer Science & Business Media.
- Brown, H. D.(2014), *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*, Pearson.
- Bybee, J. L.(2000), *Morphology: a study of the relation between meaning and form*, 이성하·구현정 공역(2000), 형태론: 의미-형태의 관계에 대한 연구, 한국문화사.
- Chomsky, N.(1965), *Aspects of the theory of syntax Special technical report no. 11* (No. NASA-CR-79495).
- Chomsky, N.(1980), A review of BF Skinner's Verbal Behavior, *The Language and Thought Series*, 48-64.
- Church, K., & Hanks, P.(1990), Word association norms, mutual information, and lexicography, *Computational Linguistics*, 16(1), 22-29.
- Collins, A. M., & Quillian, M. R.(1969), Retrieval time from semantic memory, *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8(2), 240-247.

- Collinson, W. E.(1939), Comparative synonymics: some principles and illustrations, *Transactions of the philological society*, 38(1), 54-77.
- Cook, V. J.(1992), Evidence for multicompetence, *Language learning*, 42(4), 557-591.
- Cook, V. J.(2003), *Effects of the second language on the first* (Vol. 3), Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D.(2017), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 정종진 외 공역 (2022), 연구방법: 질적·양적 및 혼합적 연구의 설계, 시그마프레스.
- Croft, W., & Cruse, D. A.(2004), *Cognitive linguistics*, Cambridge University Press.
- Cruse, D. A.(1986), *Lexical semantics*, Cambridge university press.
- Cruse, D. A.(2000), Aspects of the micro-structure of word meanings, *Polysemy: Theoretical and computational approaches*, 30-51.
- Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R.(2015), *Engaging minds: Cultures of education and practices of teaching*, 한승희 · 강영숙 · 양은아 · 이현경 · 정혜령 공역(2021), 표준화 교육에서 복잡성 교육으로: 지식, 학습, 교수의 진화사, 교육과학사.
- Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R.(2015), *Engaging minds: Cultures of education and practices of teaching*, 한승희 외 공역 (2021), 표준화 교육에서 복잡성 교육으로: 지식, 학습, 교수의 진화사, 교육과학사.
- De Deyne, S., Kenett, Y. N., Anaki, D., & Faust, M.(2016), Large-scale network representations of semantics in the mental lexicon, *Big data in cognitive science*, Psychology Press, 183-189.
- de Oliverira, L. C., & Schalepppegrell, M. J.(2015), *Focus on grammar and meaning*, 민현식 외 공역(2018), 의미 중심의 문법 교육, 역락.

- Deese, J.(1965), *The Structure of associations in language and thought*, Hopkins.
- Dinsmore, J.(2014), *The symbolic and connectionist paradigms: closing the gap*, Psychology Press.
- Duncan, R. G., & Hmelo-Silver, C. E.(2009), Learning progressions: Aligning curriculum, instruction, and assessment, *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(6), 606-609.
- Ellis, N. C.(1994), Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation, *Implicit and explicit learning of languages*, 211-282.
- Ellis, N. C.(1995), The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL, *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128.
- Ellis, N. C.(1998), Emergentism, connectionism and language learning, *Language learning*, 48(4), 631-664.
- Ellis, N. C.(2002), Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, N. C.(2003), Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure, *The handbook of second language acquisition*, 63-103.
- Ellis, N. C.(2005), At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge, *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, N. C.(2006), Cognitive perspectives on SLA: The associative -cognitive CREED, *Aila Review*, 19(1), 100-121.

- Ellis, N. C., & Larsen Freeman, D.(2009), Constructing a second language: Analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage, *Language Learning*, 59, 90-125.
- Ellis, N. C., & Wulff, S.(2019), Cognitive approaches to second language acquisition, *The Cambridge handbook of language learning*, 41-61.
- Ellis, N.(1993), Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge, *European Journal of Cognitive Psychology*, 5(3), 289-318.
- Ellis, N.(1999), Cognitive approaches to SLA, *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 22-42.
- Ellis, R.(2006), Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge, *Applied Linguistics*, 27(3), 431-463.
- Ellis, R.(2005), Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study, *Studies in second language acquisition*, 27(2), 141-172.
- Ellis, R.(2010), Second language acquisition, teacher education and language pedagogy, *Language teaching*, 43(2), 182-201.
- Engber, C. A.(1995), The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions, *Journal of second language writing*, 4(2), 139-155.
- Evans, V.(2007), *Glossary of cognitive linguistics*, Edinburgh University Press.
- Feldman, J. A., & Ballard, D. H.(1982), Connectionist models and their properties, *Cognitive science*, 6(3), 205-254.
- Fitzpatrick, T.(2006), Habits and rabbits: Word associations and the L2 lexicon, *EUROSLA yearbook*, 6(1), 121-145.

- Fitzpatrick, T.(2007), Word association patterns: unpacking the assumptions, *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 319–331.
- Fitzpatrick, T.(2012), Tracking the changes: vocabulary acquisition in the study abroad context, *Language Learning Journal*, 40(1), 81–98.
- Fitzpatrick, T., & Clenton, J.(2017), Making sense of learner performance on tests of productive vocabulary knowledge, *tesol QUARTERLY*, 51(4), 844–867.
- Fitzpatrick, T., & Izura, C.(2011), Word association in L1 and L2: An exploratory study of response types, response times, and interlingual mediation, *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 373–398.
- Fitzpatrick, T., & Izura, C.(2011), Word association in L1 and L2: An exploratory study of response types, response times, and interlingual mediation, *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 373–398.
- Fitzpatrick, T., & Thwaites, P.(2020), Word association research and the L2 lexicon, *Language Teaching*, 53(3), 237–274.
- Fitzpatrick, T., & Thwaites, P.(2020), Word association research and the L2 lexicon, *Language Teaching*, 53(3), 237–274.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C.(2013), *Statistical methods for rates and proportions*, John Wiley & Sons.
- Fodor, J. A., & Pylyshyn, Z. W.(1988), Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis, *Cognition*, 28(1–2), 3–71.
- Fountain, R. L.(1979), Word Making and Word Taking: A Game to Motivate Language Learning, *RELC Journal*, 1(June), 76 - 80.
- Gass, S. M., & Selinker, L.(1994), *Second language acquisition: An introductory course*, Hillsdale, NJ: L.

- Gasser, M. E.(1988), A connectionist model of sentence generation in a first and second language, Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles.
- Gasser, M. E.(1990), Connectionism and universals of second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 179-199.
- Geeraerts, D.(2006), *Words and other wonders: papers on lexical and semantic topics*, Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D.(2009), Theories of lexical semantics, 임지룡 · 김동환 공역(2013), 어휘의미론의 연구 방법, 경북대학교 출판부.
- Geeraerts, D.(2010), *Theories of lexical semantics*, OUP Oxford.
- Glynn, D.(2010), Synonymy, lexical fields, and grammatical constructions, A study in usage-based cognitive semantics, *Cognitive foundations of linguistic usage-patterns: Empirical studies*, 89-118.
- González-Fernández, B., & Schmitt, N.(2020), Word knowledge: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components, *Applied Linguistics*, 41(4), 481-505.
- Graves, M. F.(1984), Selecting vocabulary to teach in the intermediate and secondary grades, *Promoting reading comprehension*, 245-260.
- Graves, M. F.(1986), Chapter 2: Vocabulary learning and instruction, *Review of research in education*, 13(1), 49-89.
- Graves, M. F.(2004), Teaching prefixes: As good as it gets, *Vocabulary instruction: Research to practice*, 81-99.
- Graves, M. F.(2006), Building a comprehensive vocabulary program, *New England Reading Association Journal*, 42(2), 1.
- Graves, M. F.(2008), What is the relationship between vocabulary and

- comprehension, *Retrieved September, 26, 2010.*
- Graves, M. F.(2009), *Teaching individual words: One size does not fit all*, Teachers College Press.
- Graves, M. F.(2014), The roles of instruction in fostering vocabulary development, *The nature of vocabulary acquisition*, Psychology Press, 165-184.
- Graves, M. F.(2015), Building a vocabulary program that really could make a significant contribution to students becoming college and career ready, *Research-based practices for Common Core literacy*, 123-142.
- Graves, M. F.(2016), The vocabulary book: Learning and instruction, Teachers College Press, <https://amzn.asia/d/1WjVIb4>
- Graves, M. F., August, D., & Mancilla-Martinez, J.(2012), *Teaching vocabulary to English language learners*, Teachers College Press.
- Guralnik, D. B.(1976), *Webster's New World Dictionary*, William Collins and World Publishing Co.
- Hare, M., & Elman, J. L.(1995), Learning and morphological change, *Cognition*, 56(1), 61-98.
- Harris, R.(1970), *Synonymy and linguistic analysis*, University of London, School of Oriental and African Studies(United Kingdom).
- Hawson, A.(1996), A neuroscientific perspective on second-language learning and academic achievement, *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 101-122.
- Hummel, J. E., & Holyoak, K. J.(2003), A symbolic-connectionist theory of relational inference and generalization, *Psychological review*, 110(2), 220.
- Jackendoff, R.(1990), *Semantic structures*, Cambridge.
- Jackendoff, R.(1996), Conceptual semantics and cognitive linguistics, *Cognitive Linguistics*, 7(1).

- Jackson, H.(1988), *Words and their meanings*, Longman.
- Jung, C.(1903), *On the Simulation of Mental Disorders*, Newcomb Livraria Press.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K.(2012), Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade, *Reading and Writing*, 25, 347-373.
- Kleinschmidt, E.(1997), The philosophy of language and the 18th-century transformation of knowledge, *Deutsche Vierteljahrsschrift Fur Literaturwissenschaft Und Geistesgeschichte*, 71(1), 70-91.
- Koda, K.(1989), The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency, *Foreign language annals*, 22(6), 529-540.
- Kruse, H., Pankhurst, J., & Smith, M. S.(1987), A Multiple Word Association Probe in Second Language Acquisition Research1, *Studies in Second Language Acquisition*, 9(2), 141-154.
- Langacker, R. W.(1987), *Foundations of cognitive grammar*, 김종도 역 (1999), 인지문법의 토대, 박이정.
- Langacker, R. W.(1999), *Grammar and conceptualization*, 김종도·나익주 공역(2003), 문법과 개념화, 박이정.
- Langacker, R. W.(2002), *Concept, image, and symbol*, 나익주 역(2005), 개념·영상·상징: 문법의 인지적 토대, 박이정.
- Lange, T. E.(2014), Hybrid connectionist models: Temporary bridges over the gap between the symbolic and the subsymbolic, *The symbolic and connectionist paradigms*, Psychology Press, 237-290.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H.(1991), *An introduction to second language acquisition research*, Longman.

- Leech, G. N.(1974), *Semantics*, Penguin.
- Lewis, M.(1993), *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*, 김성환 역(2002), 어휘 접근법과 영어교육, 한국문화사.
- Littlemore, J.(2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, 김주식·김동환 공역(2012), 인지언어학과 외국어 교수법, 소통.
- Lyons, J.(1963), *Structural Semantics*, Oxford.
- Lyons, J.(1981), *Language and linguistics*, Cambridge university press.
- Lyons, J.(1995), *Linguistic semantics: An introduction*, Cambridge University Press.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P.(2020), *Language Curriculum Design*, Routledge.
- McCarthy, M.(1990), *Vocabulary*, Oxford University Press.
- McCarthy, M., & Schmitt, N.(1997), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E.(1981), An interactive activation model of context effects in letter perception: Part I. An account of basic finding, *Psychological Review*, 88, 375-407.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E., & Group, P. R.(1986), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructures of cognition, vol. 2., Psychological and biological models*, Cambridge, MA: MIT Press.
- McCloskey, M., & Cohen, N. J.(1989), Catastrophic interference in connectionist networks: The sequential learning problem, *Psychology of learning and motivation*, Vol. 24, Academic Press, 109-165
- McHugh, M. L.(2012), Interrater reliability: the kappa statistic, *Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- Meara, P.(1978), Learners' word associations in French, *Interlanguage*

- studies bulletin*, 192-211.
- Meara, P.(1980), Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning, *Language Teaching*, 13(3-4), 221-246.
- Meara, P.(1983), Vocabulary in a Second Language, *Specialised Bibliography 3 [Covering 1960-1980.]*, ERIC.
- Meara, P.(1983), Word associations in a foreign language, *Nottingham Linguistics Circular*, 11(2), 29-38.
- Meara, P.(1996), The dimensions of lexical competence, *Performance and competence in second language acquisition*, 35, 33-55.
- Meara, P.(2005), Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages, *The dynamics of language use*, 271-285.
- Meara, P.(2006), Emergent properties of multilingual lexicons, *Applied linguistics*, 27(4), 620-644.
- Meara, P.(2009), *Connected Words*, John Benjamins Publishing Company.
- Meara, P.(2014), Vocabulary research in the modern language journal: A bibliometric analysis, *Vocabulary Learning and Instruction*, 3(1), 1-28.
- Meara, P., & Fitzpatrick, T.(2000), Lex30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2, *System*, 28(1), 19-30.
- Meara, P., & Wolter, B.(2004), V_Links: Beyond vocabulary depth, *Angles on the English speaking world*, 4, 85-96.
- Meara, P., Rodgers, C., & Jacobs, G.(2000), Vocabulary and neural networks in the computational assessment of texts written by second-language learners, *System*, 28(3), 345-354.
- Mel'cuk, I.(1996), Lexical functions: a tool for the description of lexical relations in a lexicon, *Lexical functions in lexicography and natural language processing*, 31, 37-102.
- Merriam-Webster, Inc.(1984), *Merriam-Webster's Dictionary of*

Synonyms: A Dictionary of Discriminated Synonyms with Antonyms and Analogous and Contrasted Words, Merriam-Webster.

Miller, G. A., & Gildea, P. M.(1987), How children learn words, *Scientific American*, 257(3), 94-99.

Miron, M. S., & Wolfe, S.(1964), A cross-linguistic analysis of the response distributions of restricted word associations, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3(5), 376-384.

Murphy, M. L.(2003), *Semantic relations and the lexicon: Antonymy, synonymy and other paradigms*, Cambridge University Press.

Namei, S.(2004), Bilingual lexical development: A Persian - Swedish word association study, *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 363-388.

Nation, I. S. P.(2001), *Learning vocabulary in another language*, 김창구·손옥현·이정민 공역(2018), 외국어 어휘의 교수와 학습: 외국어 어휘교육·습득에 관한 백과사전, 소통.

Nation, P.(1990), A System of Tasks for Language Learning.

Nation, P.(1994), New Ways in Teaching Vocabulary, *New Ways in TESOL Series: Innovative Classroom Techniques*, TESOL.

Nation, P.(2021), Is it worth teaching vocabulary?, *TESOL journal*, 12(4), e564.

Nunan, D.(1988), *Syllabus design*, Oxford University Press.

Nunan, D.(1999), *Second Language Teaching & Learning*, 임병빈·한혜령·송해성·김지선 공역(2003), 제2언어 교수 학습, 한국문화사.

Ogden, C. K. & Richards. I. A.(1946), The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism, Harcoury, Brace, & World.

Paribakht, T. S., & Wesche, M.(1997), Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language

- vocabulary acquisition, *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 55(4), 174-200.
- Pavlenko, A., & Jarvis, S.(2002), Bidirectional transfer, *Applied linguistics*, 23(2), 190-214.
- Piper, T. H., & Leicester, P. F.(1980), Word Association Behavior as an Indicator of English Language Proficiency.
- Plunkett, K.(2015), Connectionists Approaches to Language Processing and Acquisition, *Hermes (Arhus, Denmark)*, 4(6), 31.
- Polanyi, M.(2009), *The tacit dimension*, 김정래 역(2015), 암묵적 영역, 박영사.
- Polanyi, M.(2012), *Personal knowledge*, 표재명·김봉미 공역(2001), 개인적 지식: 후기비판적 철학을 향하여, 아카넷.
- Politzer, R. L.(1978), Paradigmatic and syntagmatic associations of first year French students, *V. Honsa and MJ hardman-de-Bautista (eds.), Papers in Linguistics and Child Language: Ruth Hirsch Weir memorial Volume, The Hague: Mouton.*
- Pustejovsky, J.(1995), *The Generative Lexicon*, Cambridge.
- Read, J.(1993), The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge, *Language testing*, 10(3), 355-371.
- Richards, I. A. & Ogden, C. K.(1959), The Meaning of meaning, 김영수 역(1987), 의미의 의미, 현암사.
- Richards, J. C.(1976), The role of vocabulary teaching, *Tesol Quarterly*, 77-89.
- Riegel, K. F., & Zivian, I. W.(1972), A Study Of Inter And Intralingual Associations In English And German 1, *Language Learning*, 22(1), 51-63.
- Robinson, P. J., & Ellis, N. C.(2008), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge.
- Rogers, T. T., & McClelland, J. L.(2004), *Semantic cognition: A*

- parallel distributed processing approach*, MIT press
- RÜKE-DRAVINA, VELTA.(1971), Word associations in monolingual and multilingual individuals, *Linguistics*, 74(9), 66-84.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E., & Williams, R. J.(1986), Learning representations by back-propagating errors, *Nature*, 323(6088), 533-536.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., & PDP Research Group, C.(1986), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition, Vol. 1, Foundations*, MIT press.
- Saville-Troike, M., & Barto, K.(2017), *Introducing second language acquisition*, Cambridge University Press.
- Schmidt, R.(1988), The potential of parallel distributed processing for SLA theory and research, *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 7, 55-66.
- Schmitt, N.(2001), Using a Word knowledge framework to analyze vocabulary tests and activities, *Studies in English language and literature*, 3, 5-9.
- Schmitt, N.(2010), *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*, Springer.
- Schmitt, N.(2019), Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: A research agenda, *Language Teaching*, 52(2), 261-274.
- Schmitt, N., & Meara, P.(1997), Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes, *Studies in second language acquisition*, 19(1), 17-36.
- Schmitt, N., & Meara, P.(1997), Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes, *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17-36.
- Schmitt, N., & Schmitt, D.(2020), *Vocabulary in language teaching*,

Cambridge university press.

- Schmitt, N., & Zimmerman, C. B.(2002), Derivative word forms: What do learners know?, *TESOL quarterly*, 36(2), 145-171.
- Scott, J. A., & Nagy, W. E.(2004), Developing word consciousness, *Vocabulary instruction: Research to practice*, 201-217.
- Selinker, L.(1972), INTERLANGUAGE, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, IRAL, 10(1-4), 209 - 232.
- Shirai, Y.(1992), Conditions on Transfer: A Connectionist Approach, *Issues in Applied Linguistics*, 3(1), 91-120.
- Shirai, Y.(2018), *Connectionism and second language acquisition*, 정병철 역(2021), 연결주의와 제2언어습득, 글로벌콘텐츠.
- Sinclair, J. M.(1987), The Nature of the Evidence, *Looking up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*, CollinsELT, 150 - 159.
- Sinclair, J. M.(1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press.
- Singleton, D.(1999), *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge University Press.
- Skinner, B. F.(1976), Particulars of my life.
- Söderman, T.(1993), Word associations of foreign language learners and native speakers: different response types and their relevance to lexical development, B. Hammarberg, *Problems, process and product in language learning*, AFinLA.
- Sökmen, A.(1993), Word association results: a window to the lexicons of ESL students, *JALT Journal*, 15.2, 13-50.
- Sokolik, M. E.(1990), Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox, *Tesol Quarterly*, 24(4), 685-696.
- Spolsky, B.(1988), Bridging the gap: A general theory of second

- language learning, *Tesol Quarterly*, 22(3), 377-396.
- Stahl, S. A.(2013), Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers, *Learning From Text Across Conceptual Domains*, Routledge, 73-94.
- Stanojević, M.(2009), Cognitive synonymy: a general overview, *FACTA UNIVERSITATIS-Linguistics and Literature*, 7(2), 193-200.
- Steyvers, M., & Tenenbaum, J. B.(2005), The large scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth, *Cognitive Science*, 29(1), 41-78.
- Storjohann, P.(2010), Synonyms in corpus texts: Conceptualisation and construction, *Lexical-semantic relations: theoretical and practical perspectives*, 69-94.
- Strauss, A., & Corbin, J.(1998), *Basics of qualitative research techniques*, 신경림 역(2001), (질적연구) 근거이론의 단계, 현문사.
- Sun, R., & Alexandre, F.(2013), *Connectionist-symbolic integration: From unified to hybrid approaches*, Psychology Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C.(2003), Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective, *International journal of social research methodology*, 6(1), 61-77.
- Tomlinson, B.(2011), *Materials development in language teaching*, 김창구·이선진·조혜진(2020), 외국어 교재 개발론, 글로벌콘텐츠.
- Ullmann, S.(1957), *The Principles of Semantics*, 남성우 역(1979), 의미론의 원리, 탑출판사.
- Waltz, D. L., & Pollack, J. B.(1985), Massively parallel parsing: A strongly interactive model of natural language interpretation, *Cognitive science*, 9(1), 51-74.
- Webster's new dictionary of synonyms(1973), Merriam.

- Weisgerber, L.(1927), Sprache, *Indogermanische Forschungen*, 44(s1), 310-314.
- Wermter, S.(1995), *Hybrid connectionist natural language processing*, Chapman & Hall.
- White, T. G., Sowell, J., & Yanagihara, A.(1989), Teaching elementary students to use word-part clues, *The Reading Teacher*, 42(4), 302-308.
- Wierzbicka, A.(2003), Cross-cultural pragmatics: *The semantics of human interaction*, Mouton de Gruyter.
- Wilks, C., & Meara, P.(2002), Untangling word webs: graph theory and the notion of density in second language word association networks, *Second Language Research*, 18(4), 303-324.
- Wittgenstein, L.(1953), Philosophical Investigations, Blackwells, *Locus classicus for linguistic analysis*, 232.
- Wolter, B.(2001), Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model, *Studies in Second Language Acquisition*, 23(1), 41-69.
- Wolter, B.(2006), Lexical Network Structures and L2 Vocabulary Acquisition: The Role of L1 Lexical/Conceptual Knowledge, *Applied Linguistics*, 27(4), 741-747.
- Wolter, B., & Gyllstad, H.(2011), Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge, *Applied Linguistics*, 32(4), 430-449.
- Wright, B.(2001), Word association and second language learners' responses, *Unpublished assignment, University of Birmingham*.
- Zareva, A.(2005), Models of lexical knowledge assessment of second language learners of English at higher levels of language proficiency, *System*, 33(4), 547-562.
- Zareva, A.(2007), Structure of the second language mental lexicon:

- how does it compare to native speakers' lexical organization?,
Second Language Research, 23(2), 123-153.
- Zareva, A., & Wolter, B.(2012), The 'promise' of three methods of
word association analysis to L2 lexical research, *Second
Language Research*, 28(1), 41-67.
- 南潤珍(2009), 表現能力に重点をおいた韓国語学習における対照語彙情報の
活用, 朝鮮半島のことばと社會, 明石書店, 376-396.
- 南潤珍(2019), 語彙情報に基づいた日本語話者のための韓国語教育用語彙目
録の開発, 朝鮮語教育: 理論と實踐, 14, 朝鮮語教育學會, 25-44.
- 森田良行(2001), 意味分析の方法, ひつじ書房.
- 印省熙(2016), 韓国語上級クラスの二つの作文資料による誤用分析の試み, 朝
鮮語教育: 理論と實踐, 11, 4-24.
- NIC-Japan 高等教育視覚承認情報センター([https://www.nicjp.niad.ac.jp/
japanese-system/hei.html](https://www.nicjp.niad.ac.jp/japanese-system/hei.html)) (2023년 3월 검색).

부 록

● 자유 연상 반응 목록(유의어)

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾						
		일본	한국	가	나	다	라	마	바	
가없다	가련하다	2	2	0	4	0	0	0	0	
	가엾다	1	1	0	2	0	0	0	0	
	눈물겹다	0	1	0	0	0	0	1	0	
	딱하다	3	5	8	0	0	0	0	0	
	불민하다	1	0	0	0	0	1	0	0	
	불상하다	4	0	0	0	4	0	0	0	
	불싸하다	1	0	0	0	1	0	0	0	
	불쌀하다	1	0	0	0	1	0	0	0	
	불쌍하다	46	61	107	0	0	0	0	0	
	안되다	1	0	0	0	1	0	0	0	
	안스럽다	1	0	0	0	1	0	0	0	
	안쓰럽다	3	21	24	0	0	0	0	0	
	안쓰롭다	2	0	0	0	2	0	0	0	
	안타깝다	2	25	27	0	0	0	0	0	
	애처롭다	0	4	0	0	0	0	0	4	
	처량하다	1	1	2	0	0	0	0	0	
	측은하다	0	3	0	0	0	0	0	3	
간격	간극	0	5	0	0	0	0	0	5	
	거리	34	31	65	0	0	0	0	0	
	괴리	0	1	0	0	0	0	0	1	
	동안	3	0	0	0	3	0	0	0	
	틈	1	0	0	0	1	0	0	0	
	빈틈	0	1	0	0	0	0	1	0	
	사이	41	24	65	0	0	0	0	0	
	틈	9	25	34	0	0	0	0	0	
	틈새	1	3	4	0	0	0	0	0	
값	가각	1	0	0	0	1	0	0	0	
	가격	40	38	78	0	0	0	0	0	
	가치	14	23	37	0	0	0	0	0	
	값어치	0	8	0	0	0	0	8	0	
	금액	2	6	8	0	0	0	0	0	
	대가	0	6	0	0	0	0	6	0	

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	대금	1	0	0	0	1	0	0	0
	돈	33	40	73	0	0	0	0	0
	샀	0	1	0	0	0	0	0	1
	수치	0	3	0	0	0	0	3	0
	요금	3	1	4	0	0	0	0	0
개요	개괄	0	1	0	0	0	0	0	1
	골자	0	2	0	0	0	0	0	2
	대의	0	1	0	0	0	0	0	1
	요약	10	15	25	0	0	0	0	0
	요점	0	5	0	0	0	0	5	0
	윤곽	0	2	0	0	0	0	0	2
	줄거리	7	3	10	0	0	0	0	0
고치다	가다듬다	0	1	0	0	0	0	1	0
	갈다	0	1	0	0	0	0	1	0
	개선하다	0	5	0	0	0	0	5	0
	개정하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	개조하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	다듬다	0	1	0	0	0	0	1	0
	만지다	0	3	0	0	0	0	3	0
	바로잡다	0	2	0	0	0	0	2	0
	변경하다	0	2	0	0	0	0	2	0
	보수하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	손질하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	수리하다	15	29	44	0	0	0	0	0
	수선하다	1	3	4	0	0	0	0	0
	수정하다	15	15	30	0	0	0	0	0
	정정하다	1	2	0	3	0	0	0	0
	치료하다	3	3	6	0	0	0	0	0
공헌	기여	4	23	27	0	0	0	0	0
	봉사	10	5	15	0	0	0	0	0
	이바지	1	7	8	0	0	0	0	0
	헌신	1	18	19	0	0	0	0	0
관객	관람객	1	12	13	0	0	0	0	0
	관람인	0	1	0	0	0	0	0	1
	관중	3	8	11	0	0	0	0	0
	청중	6	25	31	0	0	0	0	0
끊임없다	간단없다	1	0	0	0	0	1	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	꾸준하다	1	5	6	0	0	0	0	0
	줄기차다	0	1	0	0	0	0	0	1
	하염없다	2	0	0	0	0	2	0	0
나들이	마실	0	4	0	0	0	0	0	4
	외출	33	4	37	0	0	0	0	0
	출입	1	0	0	0	1	0	0	0
낙원	극락	1	9	0	10	0	0	0	0
	무릉도원	0	14	0	0	0	0	0	14
	유토피아	0	9	0	0	0	0	0	9
	이상향	0	4	0	0	0	0	0	4
	천국	35	41	76	0	0	0	0	0
	파라다이스	4	3	0	7	0	0	0	0
	하늘	3	3	6	0	0	0	0	0
	하늘나라	2	0	0	0	0	2	0	0
난처하다	거북하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	고단하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	난감하다	2	8	10	0	0	0	0	0
	난하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	어렵다	32	15	47	0	0	0	0	0
	힘들다	21	6	27	0	0	0	0	0
내심	마음	37	13	50	0	0	0	0	0
	속	5	16	21	0	0	0	0	0
	속내	0	5	0	0	0	0	0	5
	속뜻	0	2	0	0	0	0	0	2
	속마음	14	30	44	0	0	0	0	0
도망가다	날다	1	0	0	0	1	0	0	0
	내빼다	0	5	0	0	0	0	0	5
	달아나다	1	9	10	0	0	0	0	0
	도망치다	21	4	25	0	0	0	0	0
	도망하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	도주하다	0	9	0	0	0	0	0	9
	뒤다	2	0	0	0	2	0	0	0
	뛰다	14	10	24	0	0	0	0	0
뚜렷하다	두드러지다	0	1	0	0	0	0	1	0
	또렷하다	3	6	9	0	0	0	0	0
	똑똑하다	2	0	0	0	2	0	0	0
	명료하다	1	1	2	0	0	0	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	명백하다	5	8	13	0	0	0	0	0
	명확하다	17	21	38	0	0	0	0	0
	분명하다	23	22	45	0	0	0	0	0
	생명하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	생생하다	2	0	0	0	2	0	0	0
	선명하다	11	21	32	0	0	0	0	0
	성명하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	역력하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	확연하다	0	2	0	0	0	0	0	2
머뭇거리다	망설거리다	1	0	0	0	0	1	0	0
	망설이다	24	34	58	0	0	0	0	0
	머뭇대다	1	2	0	3	0	0	0	0
	머뭇머뭇하다	2	0	0	0	0	2	0	0
	멈칫거리다	0	2	0	0	0	0	0	2
	우물거리다	2	0	0	0	0	2	0	0
	우물쭈물하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	주춤거리다	0	3	0	0	0	0	0	3
뗏다	그치다	15	17	32	0	0	0	0	0
	멈추다	39	48	87	0	0	0	0	0
	자다	1	0	0	0	1	0	0	0
	정지하다	2	5	7	0	0	0	0	0
	죽다	0	1	0	0	0	0	1	0
무관하다	가깝다	1	0	0	0	1	0	0	0
	무관계하다	2	0	0	0	0	2	0	0
	상관없다	33	41	74	0	0	0	0	0
무늬	문	1	0	0	0	1	0	0	0
	문양	1	9	0	10	0	0	0	0
	문채	0	1	0	0	0	0	0	1
물고기	고기	1	2	3	0	0	0	0	0
	생선	42	42	84	0	0	0	0	0
	생성	4	0	0	0	4	0	0	0
미루다	끝다	0	2	0	0	0	0	2	0
	내밀다	1	0	0	0	1	0	0	0
	떠넘기다	0	3	0	0	0	0	3	0
	보류하다	2	2	4	0	0	0	0	0
	연기하다	12	22	34	0	0	0	0	0
	연장하다	3	2	5	0	0	0	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	유보하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	유예하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	지연하다	0	4	0	0	0	0	4	0
	추측하다	1	0	0	0	1	0	0	0
버티다	가누다	1	0	0	0	1	0	0	0
	건디다	1	0	0	0	1	0	0	0
	견디다	36	30	66	0	0	0	0	0
	뻘대다	0	1	0	0	0	0	0	1
	인내하다	0	8	0	0	0	0	8	0
	잠다	2	0	0	0	2	0	0	0
	지지하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	참다	49	20	69	0	0	0	0	0
벌금	과료	1	1	0	2	0	0	0	0
	벌과금	0	1	0	0	0	0	0	1
	범칙금	1	15	0	16	0	0	0	0
변화	기복	0	1	0	0	0	0	0	1
	변동	1	5	6	0	0	0	0	0
	변모	1	1	2	0	0	0	0	0
	변환	0	1	0	0	0	0	0	1
	움직임	0	2	0	0	0	0	2	0
	전환	0	2	0	0	0	0	2	0
분야	경지	0	1	0	0	0	0	1	0
	관계	0	1	0	0	0	0	1	0
	부문	5	2	7	0	0	0	0	0
	부분	2	12	14	0	0	0	0	0
	양역	1	0	0	0	1	0	0	0
	영역	3	14	17	0	0	0	0	0
불만	감정	2	2	4	0	0	0	0	0
	불만족	12	16	28	0	0	0	0	0
	불평	10	31	41	0	0	0	0	0
비슷하다	같다	17	15	32	0	0	0	0	0
	고만고만하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	그만그만하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	똑같다	24	14	38	0	0	0	0	0
	비슷비슷하다	4	0	0	0	0	4	0	0
	엇비슷하다	1	4	0	5	0	0	0	0
	유사하다	9	40	49	0	0	0	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
비웃다	냉소하다	2	4	0	6	0	0	0	0
	놀리다	5	11	16	0	0	0	0	0
	업신여기다	1	5	0	6	0	0	0	0
	웃다	25	14	39	0	0	0	0	0
	조롱하다	2	6	0	8	0	0	0	0
	조소하다	6	3	0	9	0	0	0	0
빠뜨리다	누락하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	따러뜨리다	1	0	0	0	1	0	0	0
	떨구다	0	3	0	0	0	0	3	0
	떨어뜨리다	21	7	28	0	0	0	0	0
	떨어트리다	1	2	0	3	0	0	0	0
	몰아넣다	0	1	0	0	0	0	1	0
	분실하다	0	1	0	0	0	0	1	0
	빠트리다	0	1	0	0	0	0	0	1
	빼놓다	0	3	0	0	0	0	3	0
	빼먹다	1	6	0	7	0	0	0	0
	잃다	7	1	8	0	0	0	0	0
	잃어버리다	3	6	9	0	0	0	0	0
	흘리다	1	1	2	0	0	0	0	0
사복	통상복	0	1	0	0	0	0	0	1
	평상복	0	12	0	0	0	0	0	12
삶	목숨	7	2	9	0	0	0	0	0
	생	2	2	4	0	0	0	0	0
	생명	3	12	15	0	0	0	0	0
	생활	25	6	31	0	0	0	0	0
상대방	맞은편	2	8	10	0	0	0	0	0
	상대	15	13	28	0	0	0	0	0
	상대편	1	2	3	0	0	0	0	0
	적	2	1	3	0	0	0	0	0
	파트너	1	0	0	0	1	0	0	0
서럽다	비통하다	1	1	0	2	0	0	0	0
	서글프다	0	9	0	0	0	0	9	0
	슬푸다	1	0	0	0	1	0	0	0
	슬푸다	1	0	0	0	1	0	0	0
	슬프다	43	44	87	0	0	0	0	0
	원통하다	1	0	0	0	0	1	0	0
소용없다	무가치하다	1	0	0	0	0	1	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	무용하다	2	5	7	0	0	0	0	0
	부질없다	0	5	0	0	0	0	0	5
	쓸데없다	17	4	21	0	0	0	0	0
	쓸때없다	4	0	0	0	4	0	0	0
	쓸모없다	13	16	0	29	0	0	0	0
시집가다	가취하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	결론하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	결혼하다	25	36	61	0	0	0	0	0
	귀가하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	출가하다	1	1	0	2	0	0	0	0
식구	가구	2	1	3	0	0	0	0	0
	가족	53	69	122	0	0	0	0	0
	구성원	0	7	0	0	0	0	7	0
	동료	4	1	5	0	0	0	0	0
	식솔	0	4	0	0	0	0	0	4
	일원	0	1	0	0	0	0	1	0
	입	0	1	0	0	0	0	1	0
식사	끼	1	1	2	0	0	0	0	0
	끼니	0	15	0	0	0	0	15	0
	밥	45	67	112	0	0	0	0	0
	진지	0	10	0	0	0	0	10	0
실행	거행	0	2	0	0	0	0	0	2
	단행	0	1	0	0	0	0	0	1
	수행	2	10	12	0	0	0	0	0
	시행	1	5	6	0	0	0	0	0
	실시	5	4	9	0	0	0	0	0
	실천	5	14	19	0	0	0	0	0
	실청	1	0	0	0	1	0	0	0
	이행	0	4	0	0	0	0	4	0
쌀쌀하다	냉담하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	냉하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	매섭다	1	0	0	0	1	0	0	0
	서늘하다	0	19	0	0	0	0	19	0
	싸늘하다	0	3	0	0	0	0	3	0
	쌀랑하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	쓸쓸하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	차갑다	3	4	7	0	0	0	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾						
		일본	한국	가	나	다	라	마	바	
	출다	46	66	112	0	0	0	0	0	
쓰러뜨리다	넘기다	1	4	5	0	0	0	0	0	
	넘어뜨리다	10	25	35	0	0	0	0	0	
	무너뜨리다	7	20	27	0	0	0	0	0	
	문어뜨리다	1	0	0	0	1	0	0	0	
	쓰러트리다	0	1	0	0	0	0	0	1	
	자빠뜨리다	0	2	0	0	0	0	0	2	
	영키다	꼬이다	10	26	36	0	0	0	0	0
뒤섞이다		0	4	0	0	0	0	4	0	
뒤엎히다		2	1	0	3	0	0	0	0	
뒤엎키다		2	6	8	0	0	0	0	0	
엎히다		4	13	17	0	0	0	0	0	
엎클어지다		2	1	0	3	0	0	0	0	
원하다	갈망하다	0	11	0	0	0	0	11	0	
	기대하다	1	1	2	0	0	0	0	0	
	바라다	21	24	45	0	0	0	0	0	
	빌다	5	1	6	0	0	0	0	0	
	소망하다	1	7	0	8	0	0	0	0	
	소원하다	1	5	6	0	0	0	0	0	
	욕망하다	0	2	0	0	0	0	2	0	
	희망하다	5	9	14	0	0	0	0	0	
의논	논의	12	27	39	0	0	0	0	0	
	상담	20	4	24	0	0	0	0	0	
	상의	3	13	16	0	0	0	0	0	
	토논	1	0	0	0	1	0	0	0	
	토론	16	28	44	0	0	0	0	0	
	토의	2	34	36	0	0	0	0	0	
	협상	0	1	0	0	0	0	1	0	
	협의	1	3	4	0	0	0	0	0	
	회의	28	14	42	0	0	0	0	0	
	이롭다	유리하다	21	2	23	0	0	0	0	0
유익하다		4	13	17	0	0	0	0	0	
좋다		16	47	63	0	0	0	0	0	
편리하다		1	0	0	0	1	0	0	0	
잦다	빈번하다	3	33	36	0	0	0	0	0	
	빈빈하다	1	0	0	0	1	0	0	0	
전년	선년	1	0	0	0	0	1	0	0	
	작년	61	57	118	0	0	0	0	0	

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	전해	1	4	0	5	0	0	0	0
	지난해	14	15	29	0	0	0	0	0
제품	물건	22	42	64	0	0	0	0	0
	물품	4	12	16	0	0	0	0	0
	상품	43	47	90	0	0	0	0	0
	작품	3	0	0	0	3	0	0	0
	제조	1	0	0	0	1	0	0	0
	제조품	0	1	0	0	0	0	0	1
집안일	가내사	0	1	0	0	0	0	0	1
	가무	1	0	0	0	0	1	0	0
	가사	5	11	16	0	0	0	0	0
	가정일	1	0	0	0	0	1	0	0
	살림	0	4	0	0	0	0	4	0
질다	강렬하다	0	2	0	0	0	0	2	0
	강하다	3	12	15	0	0	0	0	0
	농후하다	1	1	0	2	0	0	0	0
	두껍다	2	2	4	0	0	0	0	0
	뚜렷하다	2	6	8	0	0	0	0	0
	자옥하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	진하다	26	34	60	0	0	0	0	0
체류	찢하다	2	0	0	0	2	0	0	0
	거류	0	2	0	0	0	0	0	2
	계류	1	2	0	3	0	0	0	0
	두류	1	0	0	0	0	1	0	0
	재류	2	0	0	0	0	2	0	0
타이르다	체제	3	0	0	0	3	0	0	0
	가르치다	27	9	36	0	0	0	0	0
	권고하다	1	2	3	0	0	0	0	0
	달래다	1	28	29	0	0	0	0	0
	말하다	12	1	13	0	0	0	0	0
	설득하다	5	14	19	0	0	0	0	0
	어르다	0	7	0	0	0	0	0	7
	이르다	6	0	0	0	6	0	0	0
	충고하다	0	3	0	0	0	0	3	0
	회유하다	0	1	0	0	0	0	0	1
투덜거리다	훈계하다	1	3	0	4	0	0	0	0
	구시렁거리다	0	1	0	0	0	0	0	1

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	불평하다	5	20	25	0	0	0	0	0
	투덕투덜하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	투덜대다	2	3	0	5	0	0	0	0
	투덜투덜하다	1	0	0	0	0	1	0	0
틀림없다	명확하다	2	5	7	0	0	0	0	0
	바르다	4	0	0	0	4	0	0	0
	분명하다	4	17	21	0	0	0	0	0
	자명하다	0	1	0	0	0	0	0	1
	확실하다	27	28	55	0	0	0	0	0
판매	매출	3	2	5	0	0	0	0	0
	발매	5	3	0	8	0	0	0	0
	세일	0	4	0	0	0	0	4	0
표준	규격	0	6	0	0	0	0	0	6
	기준	47	46	93	0	0	0	0	0
	대중	2	0	0	0	2	0	0	0
	보통	38	8	46	0	0	0	0	0
	준거	0	1	0	0	0	0	0	1
	척도	1	0	0	0	0	1	0	0
	편균	1	0	0	0	1	0	0	0
	평균	22	23	45	0	0	0	0	0
풍요롭다	평균	1	0	0	0	1	0	0	0
	가멸다	1	0	0	0	0	1	0	0
	부하다	1	0	0	0	0	1	0	0
핵심	풍요하다	1	0	0	0	1	0	0	0
	골자	1	0	0	0	0	1	0	0
	노른자	0	1	0	0	0	0	1	0
	논점	0	1	0	0	0	0	0	1
	뼈	1	0	0	0	1	0	0	0
	심장	1	0	0	0	1	0	0	0
	알짜배기	0	1	0	0	0	0	0	1
	요점	0	13	0	0	0	0	13	0
	중심	41	38	79	0	0	0	0	0
	중점	1	5	6	0	0	0	0	0
	중핵	2	1	0	3	0	0	0	0
	진수	0	1	0	0	0	0	0	1
	포인트	4	3	0	7	0	0	0	0
헛되다	핵	8	6	14	0	0	0	0	0
	값없다	1	0	0	0	0	1	0	0

제시어	반응어	국적		유의어 연상의 유형 ¹³⁰⁾					
		일본	한국	가	나	다	라	마	바
	공연하다	1	0	0	0	0	1	0	0
	공허하다	2	0	0	0	2	0	0	0
	팬하다	1	2	0	3	0	0	0	0
	덧없다	1	3	0	4	0	0	0	0
	무가치하다	0	2	0	0	0	0	0	2
	무의미하다	4	12	16	0	0	0	0	0
	부질없다	0	5	0	0	0	0	0	5
	허무하다	5	5	10	0	0	0	0	0
효용	가치	1	30	31	0	0	0	0	0
	기능	0	2	0	0	0	0	2	0
	보람	1	4	5	0	0	0	0	0
	실용	0	2	0	0	0	0	2	0
	실용성	0	1	0	0	0	0	1	0
	쓸모	0	27	0	0	0	0	27	0
	용도	4	1	5	0	0	0	0	0
	유용성	0	1	0	0	0	0	0	1
	효과	53	24	77	0	0	0	0	0
	효능	13	6	19	0	0	0	0	0
	효험	0	1	0	0	0	0	0	1
휘발유	가솔린	12	6	0	18	0	0	0	0
	기름	24	57	81	0	0	0	0	0

130) 각 유형에 대한 설명은 다음과 같다.

가 유형: 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우

나 유형: 모어 화자와 학습자 모두 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 경우

다 유형: 학습자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우

라 유형: 학습자만 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 경우

마 유형: 모어 화자만 교육용 어휘 목록에 있는 어휘로 반응한 경우

바 유형: 모어 화자만 교육용 어휘 목록에 없는 어휘로 반응한 경우

Abstract

Synonym Education Content Based on Concept Connection

– Focusing on Japanese Advanced Learners –

We Hatnim
Department of Korean Language Education for Foreigners
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study was to theoretically establish the necessity for Korean synonym education to be based on “concept connection” and to implement its content by analyzing the patterns of concept connection in the learners’ mental lexicon and the related mechanisms. This study focuses on an integrated perspective that combines the “concept” of cognitivism and the “connections” of connectionism.

Previous discussions on Korean synonym education have mainly focused on the linguistic occurrence environment. This has led to discussions centering around the scope of synonyms, compilation of educational lists, and semantic discrimination. However, despite these research achievements, learners tend to perceive synonyms as separate vocabulary for quantitative expansion or as simple words for

explaining difficult vocabulary, failing to lead to diverse vocabulary usage considering the essential semantic relationships of synonyms. Furthermore, teachers have limitations in that they often simply explain synonyms based on personal intuition during instruction.

In response to this, this study proposes synonym education based on learners' "concept connection," seeing the center of Korean synonym education not as "language" but as "learners," the subjects of teaching and learning. Concept connections have educational value in terms of connecting and expanding knowledge, strengthening receptive and productive knowledge, and providing an integrated approach to language use. This is helpful for synonym education in that it is intricately related to the semantic relationship structure in the learners' mental lexicon, the reason for the existence of synonyms for expressing various meanings, and the semantic, morphological, and syntactic information related to the use of synonyms.

To apply concept connections to Korean synonym education, it is necessary to select educational content elements based on it. For this purpose, this study conducted a word association survey to analyze the patterns of concept connections. In cognitivism, concepts exist as a network in the mental lexicon, which can be confirmed through association. Synonyms are defined as words that are interchangeable in some contexts but not all, showing differences in associative meanings even though their conceptual meanings are the same. Considering this aspect, word association surveys can be evaluated as an effective tool for confirming patterns of concept connections. Concept connections consist of both formal and content aspects. To analyze the patterns of concept connections in the mental lexicon from various angles, three interpretation principles (commonality and heterogeneity, connection relationships, and connection structure) were

proposed.

Since synonym education is conducted within vocabulary education, the patterns of concept connections of native Korean speakers and advanced Japanese-speaking learners were analyzed based on the total response words. Commonality and heterogeneity were examined based on the proportion of common and heterogeneous responses within the group, and connection relationships were divided into four major categories (meaning-based association, syntactic-based association, form-based association, erratic association) and ten minor categories (synonyms, superordinate-subordinate words, conceptual associations, subject-predicate relationships, object-predicate relationships, other relationships, collocations and idiomatic expressions, similar forms and sounds, affix combinations, indeterminate and blank). Focusing on synonym associations, the proportion of common and heterogeneous responses within the group was calculated, and educational implications were obtained by investigating whether they were included in the vocabulary list of the International Standard Korean Education Curriculum and classifying them into six types: common responses within educational vocabulary, common responses outside educational vocabulary, learner-specific responses within educational vocabulary, learner-specific responses outside educational vocabulary, native speaker-specific responses within educational vocabulary, and native speaker-specific responses outside educational vocabulary. This study went a step further than previous research by conducting individual interviews in parallel, qualitatively analyzing the mechanisms involved in conceptual connections. Subsequently, the results of the word association survey and individual interviews were integrated and interpreted to explore the direction of synonym

education content design.

Based on these points, seven principles of content design were derived: individuality of experience, expandability of perception, appropriateness of meaning, organization of form, activeness of use, diversity of context, and interactivity of culture. Components were selected based on these, and three types of educational content were proposed: content on the essence and understanding of synonyms, content on activities related to synonym concept connections, and content on strategies for synonym concept connections. Finally, the application process of conceptually connected synonym education content was diagrammed to visualize the formation and expansion of synonym concepts.

Concept connection-based synonym education is an integrated approach that emphasizes the internalization of connected concepts through experience and active production, placing “learners” at the center of teaching and learning. It can be said to be distinct from existing research in that it emphasizes the “connections” of concepts rather than as independent symbols.

**keywords : Korean Language Education, Synonym Education,
Concept Connection, Essence and Understanding of
Synonyms, Synonym Concept Connection Activities,
Synonym Concept Connection Strategies**

Student Number : 2018-39592