

## 읽기이해부진 아동의 관용어 유형 및 과제제시 방법에 따른 관용어 이해능력

Comparison of Idiom Comprehension Ability of School-Aged Poor Reading Comprehenders and Typically Developing Peers: the Role of Context, Transparency and Familiarity

---

저자 (Authors)	현혜숙, 김영태, 임동선 Hyun, Hye Sook, Kim, Young Tae, Lim, Dong Sun
출처 (Source)	<a href="#">특수교육학연구 46(1)</a> , 2011.6, 173-195(23 pages) <a href="#">Korean Journal of Special Education 46(1)</a> , 2011.6, 173-195(23 pages)
발행처 (Publisher)	<a href="#">한국특수교육학회</a> The Korean Society of Special Education
URL	<a href="http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07489317">http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07489317</a>
APA Style	현혜숙, 김영태, 임동선 (2011). 읽기이해부진 아동의 관용어 유형 및 과제제시 방법에 따른 관용어 이해능력. 특수교육학연구, 46(1), 173-195
이용정보 (Accessed)	이화여자대학교 203.255.***.68 2020/08/27 00:50 (KST)

---

### 저작권 안내

DBpia에서 제공되는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 누리미디어는 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다. 그리고 DBpia에서 제공되는 저작물은 DBpia와 구독계약을 체결한 기관소속 이용자 혹은 해당 저작물의 개별 구매자가 비영리적으로만 이용할 수 있습니다. 그러므로 이에 위반하여 DBpia에서 제공되는 저작물을 복제, 전송 등의 방법으로 무단 이용하는 경우 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

### Copyright Information

Copyright of all literary works provided by DBpia belongs to the copyright holder(s) and Nurimedia does not guarantee contents of the literary work or assume responsibility for the same. In addition, the literary works provided by DBpia may only be used by the users affiliated to the institutions which executed a subscription agreement with DBpia or the individual purchasers of the literary work(s) for non-commercial purposes. Therefore, any person who illegally uses the literary works provided by DBpia by means of reproduction or transmission shall assume civil and criminal responsibility according to applicable laws and regulations.

## 읽기이해부진 아동의 관용어 유형 및 과제제시 방법에 따른 관용어 이해능력\*

현 혜 숙 (중곡종합사회복지관)

김 영 태 (이화여자대학교)

임 동 선 (이화여자대학교)

---

### <요 약>

---

본 연구는 읽기이해부진 아동의 관용어 이해능력과 그 특징을 알아보고자 초등학교 4, 5학년 읽기이해부진 아동 20명과 일반 아동 20명을 대상으로 하였다. 관용어는 투명도와 친숙도에 따라 네 가지 유형으로 나누었으며, 실험과제는 독립과제와 문맥과제의 형태로 제시해 4개의 보기 가운데 정답을 고르도록 하였다. 두 집단의 과제제시 방법 및 관용어의 투명도 또는 친숙도에 따른 관용어 이해능력을 평가하기 위해 3요인 반복측정분산 분석을 실시하였다. 연구 결과, 첫째, 읽기이해부진 아동은 과제제시 방법 및 투명도에 따른 관용어 이해능력이 일반 아동보다 유의미하게 낮았다. 관용어의 투명도에 따라서는 관용어의 이해능력에 유의미한 차이가 없었다. 읽기이해부진 아동은 투명한 관용어의 정답률이 높았던 반면에 일반 아동은 불투명한 관용어의 정답률이 더 높아 투명도와 집단 간 상호작용 효과가 나타났다. 둘째, 과제제시 방법 및 친숙도에 따른 관용어 이해능력에서도 일반 아동의 정답률이 읽기이해부진 아동보다 유의미하게 높았다. 한편 문맥과제에서 읽기이해부진 아동은 친숙하지 않은 관용어의 정답률이 일반 아동보다 유의하게 낮아 문맥으로부터 관용어의 의미를 추론해내는 능력이 결여되어 있음을 보여주었다. 셋째, 두 집단의 오답 오류 유형을 비교한 결과 읽기이해부진 아동은 문자적으로 해석하는 오류 빈도가 가장 높았던 반면에 일반 아동은 문맥관련 오류 빈도가 가장 높았다.

---

<주제어> 읽기이해부진, 관용어 이해능력, 문맥, 관용어 투명도, 관용어 친숙도

---

\* 이 논문은 제 1저자의 석사학위논문 자료를 수정·보완한 것임.

## I. 서론

관용어는 자신의 생각을 보다 효과적으로 드러낼 수 있는 비유 언어(figurative language)의 하나이다. '비행기를 태우다'나 '눈코 뜰 새가 없다'와 같은 관용어는 농담이나 수수께끼처럼 비유적으로 사용된다. '쟁반같이 둥근 달'이나 '사과 같은 내 얼굴'처럼 간단한 비유는 5~6세부터 이해하기 시작하지만 비유 언어의 이해는 학령기에 본격적으로 발달한다. 비유적인 표현에서는 단어가 문자 그대로의 의미로 사용되는 것이 아니라 이미지나 감정의 느낌을 나타내기 위해서 창조적으로 사용된다. 비유 언어는 학령기에 접어들면 교실 환경에서는 물론 또래관계나 책에서 구어 또는 문어의 형태로 자주 사용되기 때문에 관용어에 대한 이해는 필수적이라고 할 수 있다.

Lazar et al.(1989)에 의하면 유치원(5~6세) 교사들의 5% 가량이 발화 속에 관용어를 포함하고 있으며, 8학년(13~14세)이 되면 20%까지 증가한다고 한다. 또한 Nippold와 Moran(2001)의 연구에서는 3학년(8~9세) 교과서의 문장 중 평균 6%가 적어도 하나 이상의 관용어를 포함하고 있으며, 8학년에는 10%까지 증가하는 것으로 나타났다. 이처럼 관용어는 아동의 연령이 증가할수록 접할 기회가 늘어나며 교사나 교재에서만 사용되는 것이 아니라 또래들의 용어에서도 점차 증가하게 되므로 관용어에 대한 적절한 이해가 뒷받침되지 않으면 원만한 학교생활에 제한을 받게 된다.

관용어 습득 이론에 대한 선행연구들은 크게 세 가지로 나뉜다. 첫째, 비합성성 이론(noncompositional theory)은 관용어를 하나의 긴 단어(long words) 혹은 큰 어휘단위(giant lexical units)로 간주해 관용적 표현의 비유적 의미는 단일 어휘를 습득하는 것과 같은 방식으로 습득된다고 하였다(Swinney & Cutler, 1979; Gibbs, 1980, 2002). 둘째, 상위의미 가설(metasemantic theory)은 전통적인 견해와 달리 관용어를 습득할 때 하나의 덩어리(chunk)로 이해하기보다 관용어를 구성하는 개별 요소들을 분석함으로써 관용적 표현을 이해한다고 하였다(Gibbs, 1987; Nippold & Rudzinski, 1993; Nippold & Taylor, 1995). 이는 관용어에 대한 인지심리학적인 접근으로 관용어의 합성성(compositional)에 주목한다(Gibbs, Nayak, & Cytting, 1989, Nunberg, 1978; Libben & Titone, 2008; 재인용). 셋째, 관용어의 비합성성 이론과 합성성 이론을 통합한 혼성 접근법(hybrid approach)이 있다(Cacciari & Tabossi, 1998; Titone & Connie, 1999). 혼성 접근법은 친숙하거나 예측 가능한 관용어는 단일 표상(unitary representation)으로 직접 인출이 가능하지만, 친숙하지 않거나 예측 불가능한 관용어는 구성요소들을 분석함으로써 이해할 수 있다고 주장한다.

아동은 다양한 전략으로 상이한 유형의 관용어를 습득한다(Nippold & Taylor, 1995). 정보처리가설(information-processing hypothesis)에 의하면, 관용어를 포함한 비유 언어의 이해는 화용론적 하향과정(top-down pragmatic process)과 의미론적 상향과정(bottom-up semantic process)의 역동적인 상호작용으로 이루어진다(Burgess & Chiarello, 1996). 화용론적 하향과정은 관용어가 사용된 언어학적 문맥을 이해함(contextual processing)으로써 의미를 파악하는 것이다. 여기에는 화자의 의도와 상황에 대한 구체적인 정보가 포함되는데 불투명한 관용어를 이해하는 데 적합한 방식이라고 할 수 있다. 의미론적 상향과정은 관용적 표현을 구성하는 단어 각각에 대한 분석(semantic analysis)을 통해서 이루어지는데 이는 투

명도가 높은 관용어의 이해에 적합하다.

관용어 이해에 영향을 미치는 요인은 다양하다. 먼저 연령 변인을 들 수 있는데 5세 무렵부터 비문자적 의미(non-literal meaning)를 이해하기 시작해서 아동기, 청소년기, 성인기까지 관용어 이해 능력은 지속적으로 발달한다. 이들 연령 변인과 함께 지능이나 학업 성취 능력도 관용어 이해에 영향을 미친다(Edwards, 1975; Nippold & Martin, 1989; 재인용). 또한 투명도(transparency or semantic analyzability)와 친숙도(familiarity), 문맥(context)이 중요한 요인으로 작용한다. 다양한 연구 결과들은 관용어의 투명도와 친숙도가 높을수록, 이야기 문맥 속에서 제시될수록 이해하기 쉽다는 것을 보여준다(Lavorato & Cacciari, 1992; Nippold & Taylor, 1995).

투명도는 관용적 표현의 문자적 의미와 비문자적 의미가 얼마나 관련되어 있는지를 측정한다. Gibbs(1987)는 모든 아동이 투명한 관용어보다 불투명한 관용어를 해석하는 데 더 어려움을 보인다고 하였다(Abrahamsen & Burke-Williams, 2004; 재인용). 투명도와 관련된 연구 결과들은 투명도가 높은 관용어일수록 이해가 쉽다는 것을 보여준다. 이는 관용어가 문자적 의미로부터 비문자적 의미를 추론하려는 노력을 통해서 습득된다는 ‘상위 의미 가설(metasemantic hypothesis)’을 지지한다. 그러나 관용어 이해에서의 투명도의 역할에 대한 연구 결과가 반드시 일치하는 것은 아니다. 학습장애 아동과 일반 아동의 관용어 이해를 비교 연구한 Abrahamsen와 Burke-Williams(2004)의 연구 결과는 두 집단 모두 투명한 관용어보다 불투명한 관용어를 더 잘 이해하였으며 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

친숙도는 관용적 표현이 언어 속에서 얼마나 자주 출현하는지에 따라 달라진다. 이는 청자가 특정 관용어를 얼마나 자주 듣거나 읽었는가로 측정할 수 있다. Nippold와 Taylor(2002)의 연구에 의하면 친숙도가 높은 관용어가 친숙도가 낮은 관용어보다 더 쉽게 이해된다고 하였다. 친숙도와 관련된 연구 결과들은 의미 있는 맥락에서 관용어에 노출되는 과정을 통해서 관용어의 의미가 습득될 수 있다는 ‘언어 경험 가설(language experience hypothesis)’을 뒷받침한다. 그러나 관용어의 투명도에 대한 논란과 마찬가지로 친숙도에 대한 논란도 지속되고 있다. Lavorato와 Cacciari(1992)는 나이가 들수록 친숙도의 역할은 줄어든다고 한 반면, Nippold와 Rudsinski(1993)와 Nippold와 Taylor(1995)의 연구에서는 친숙도가 높을수록 관용어 이해의 정확성이 높아진다고 하였다. 한편 Qualls et al.(2003)은 문맥과 친숙도의 상호작용을 주장하였다. 이들의 연구 결과에 의하면 정상 청소년들의 경우 문맥이 감소할수록 친숙도에 의존해서 의미를 파악하는 경향이 두드러진다고 하였다.

문맥은 관용어가 사용된 맥락을 의미한다. 관용어는 독립적으로 제시될 때보다 이야기 문맥 속에서 제시될 때 더 이해하기 쉽다(Ackerman, 1982; Cacciari & Lavorato, 1989; Nippold & Martin, 1989). 관용적 표현은 사용된 문맥과의 연관성 속에서 이해된다고 할 수 있으므로 문맥 속에서 사용된 언어의 처리과정과 이해 기술이 관용어 이해 발달에 중요한 요소라고 할 수 있다(Lavorato & Cacciari, 1995).

읽기 이해능력 또한 관용어 이해에 영향을 미치는 중요한 요인으로 문맥 요인과 관련이 크다. 관용어 이해에서 문맥의 활용이 중요한 요인임을 감안한다면 읽기부진 아동들은 관용어 이해를 촉진하는 문맥의 활용에서 두드러진 결함을 보일 것이기 때문이다.

관용어에 대한 이해는 연령 증가에 따라 지속적으로 발달하며, 지속적인 사용과 문맥으로부터 그 의미를 추론하는 과정을 통해서 습득된다. 관용어는 문법적으로 분석하거나 문자 그대로 해석하면 그

의미를 파악할 수 없기 때문에 상위언어적인 지식을 요구하며 어린 아동이나 언어 발달에 어려움이 있는 아동에게는 특히 어려운 영역이다.

본 연구는 읽기 이해력에서 결함을 보이는 초등학교 4, 5학년 읽기이해부진 아동들을 대상으로 하였다. 읽기이해부진 아동들은 읽은 내용의 이해에 더 많은 주의를 기울이기 힘들기 때문에 글을 읽으면서 바로 의미를 파악하는 데 어려움을 겪는다. Chall(1983)의 읽기발달 단계를 참고하면 초등학교 저학년까지는 주로 읽기 자체를 배우는(learn to read) 시기이므로 문자재인이나 읽기 유창성과 관련된 읽기 문제가 나타나지만, 초등학교 고학년부터는 읽기를 통해서 새로운 것을 배우는(read to learn) 시기로 텍스트 이해와 관련된 읽기 문제가 더 심각하게 제기된다. 읽기이해부진 아동들은 상위언어적 기술이 요구되는 비유 언어에 대한 이해가 어려울 것으로 예상할 수 있으며, 문맥이 주어져도 적절하게 활용하여 관용어의 비유적인 뜻을 추론하는 데 제한적일 것이다.

현재 국내 연구에서 읽기이해부진 아동을 대상으로 한 비유 언어 연구는 거의 없는 실정이다. 읽기이해부진 아동을 대상으로 한 연구들은 이들의 특성 연구보다는 음운인식 훈련이나 총체적 언어접근법을 통한 중재 효과 비교 등 읽기능력 향상을 위한 교수전략에 대한 연구들이 대부분이다(이수현, 2007). 또한 관용어에 대한 연구는 국문학이나 영문학 분야에서는 종종 다루어지고 있지만 주로 언어학적인 관점에서 분석하고 있다. 한편 관용어는 초등학교 저학년 교과서에 단편적으로 등장하지만 초등학교 6학년 말하기·듣기·쓰기 교과서에 ‘관용 표현’이라는 용어로 본격적으로 다루어지기 시작하며 중학교, 고등학교 교과서에 지속적으로 다루어진다. 따라서 국어교육 분야에서도 관용어의 연구가 진행되고 있어 일반 아동의 비유 언어에 대해 화용적인 관점으로 접근하고 있다. 관용어가 일상생활에서 자주 사용된다는 점을 고려한다면 언어병리학에서도 연구가 필요한 분야이다. 국어 관용어에 대한 연구는 교과서 분석이 대부분을 차지하며 한국어를 배우는 외국인을 대상으로 한 교재개발 방안 등에 치중해 있다. 학령기 일반 아동을 대상으로 한 관용어 실험 연구도 부족하지만 장애 아동에 대한 관용어의 이해에 관한 연구는 더욱 찾아보기 힘들다. 뇌손상 환자나 청각장애인을 대상으로 한 관용어 이해 연구는 있지만 학령기 언어장애 아동을 대상으로 한 실험 연구는 거의 없는 실정이다.

따라서 본 연구에서는 문맥이 제시된 조건과 제시되지 않는 조건에서의 관용어 이해를 살펴봄으로써 학령기 읽기부진 아동의 문맥 추론능력을 유추해보고자 하였다. 또한 관용어를 친숙도와 투명도에 따라 4가지 유형으로 나누어 유형별로 이해 정도가 차이가 나는지 살펴보고, 각각의 오류 유형을 분석함으로써 읽기부진 아동의 관용어 이해능력의 특성을 살펴보았다. 본 연구가 알아보고자 한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 두 집단(읽기이해부진 아동, 일반 아동)은 과제제시 방법(독립과제, 문맥과제)과 관용어의 투명도(투명한 관용어, 불투명한 관용어)에 따라 관용어 이해능력에 차이를 나타내는가? 둘째, 두 집단은 과제제시 방법과 관용어의 친숙도(친숙한 관용어, 친숙하지 않은 관용어)에 따라 관용어 이해능력에 차이를 나타내는가? 셋째, 두 집단이 과제제시 방법에 따라 관용어 이해에서 보이는 오류 유형의 특성은 어떠한가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울 시내 초등학교 4, 5학년 읽기이해부진 아동 각 10명씩과 학년과 생활연령, 성별을 일치시킨 일반 아동 각 10명씩을 포함한, 총 40명이다.

읽기이해부진 아동은 (1) 서울에 있는 초등학교 4, 5학년의 일반학급 담임교사로부터 읽기 이해력이 낮고 학업성취능력이 부진한 아동을 일차적으로 추천받았고, (2) K-WISC III 검사 결과 전체 지능지수가 80 이상이고, (3) 기초학습기능검사 중 읽기II(독해력)에서 얻은 점수가 대상 학생의 해당학년에서 1.5 학년 이하인 아동을 읽기이해부진 아동으로 선정하였으며, (4) 교사 면담을 통하여 시각장애, 청각장애, 지체장애, 행동 및 정서장애를 가진 학생과 장기결석 학생은 대상에서 제외하였다.

실험집단의 환경적 요인을 통제하기 위해 일반 아동도 읽기이해부진 아동과 동일한 초등학교에서 모집하였다. 일반 아동은 (1) 교사에 의해 언어능력이나 지적능력이 정상이고 시각, 청각, 행동, 정서에 이상이 없다고 보고받은 아동들을 1차 선정하여, (2) 읽기이해부진 아동과 학년, 생활연령, 성별을 일치시킨 아동들을 대상으로 기초학습기능검사 중 읽기II(독해력)에서 정상범주에 들고, (3) 언어능력 평가를 위해 실시한 수용·표현어휘력검사(REVT) 결과 정상범주에 있는 아동을 대상으로 선정하였다. 두 집단 아동들의 기본 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 읽기이해부진 아동과 일반 아동의 기본 정보

	읽기이해부진아동(n=20) 평균(표준편차)	일반아동(n=20) 평균(표준편차)	<i>t</i>
생활연령(개월)	125.40(6.82)	126.80(6.19)	-0.68
성별(명)	남(9), 여(11)	남(9), 여(11)	
지능지수	89.1(6.82)	-	
읽기 I (학년기준)	3.06(0.71)	5.20(0.94)	-8.17***
읽기 II (학년기준)	2.86(0.50)	5.45(0.80)	-12.27***
표현어휘(원점수)	100.60(14.53)	143.15(17.83)	-8.28***
수용어휘(원점수)	104.30(10.74)	130.35(16.95)	-5.81***

\*\*\* $p < .001$

### 2. 검사도구

본 연구는 24개의 관용어를 선정하여 문맥을 제시한 조건과 문맥이 없이 독립적으로 제시한 조건

에서의 관용어 이해과제를 사용하여 자료를 수집하였다. 국어 관용어는 합성성의 정도에 따라 근접투명, 반투명, 반불투명, 불투명의 네 유형(최경봉, 1993)으로 나뉘거나 의미의 투명성에 따라 반투명, 반불투명, 불투명의 세 유형(문금현, 1999)으로 분류되기도 한다. 본 연구에서는 투명한 관용어와 불투명한 관용어의 두 유형으로 나누고 친숙한 관용어와 친숙하지 않은 관용어로 다시 분류했다. 그 결과 투명하고 친숙한 관용어(transparent-familiar), 투명하고 친숙하지 않은 관용어(transparent-unfamiliar), 불투명하고 친숙한 관용어(opaque-familiar), 불투명하고 친숙하지 않은 관용어(opaque-unfamiliar)의 네 유형으로 분류하였다. 연구에 사용된 관용어 선정 절차는 다음과 같다.

(1) 관용어에 관한 선행연구(최경봉, 1993; 문금현, 1999)를 참고하여 투명한 관용어 30개와 불투명한 관용어 30개를 정하였다. 본 연구에서는 ‘번죽을 울리다’처럼 문자 의미로부터 관용적 의미를 전혀 유추할 수 없으며, 자립적인 쓰임을 가지지 않고 오로지 관용구의 구성에서만 사용되는 유일구성요소가 포함된 관용어(권경일, 2005 재인용)로 한정해 불투명한 관용어를 선정하였다.

(2) 친숙도를 조정하기 위해 사전에 선행연구(임혜진, 2007)를 참고하여 각 30개씩 정한 후 초등학교 교사 10명에게 5점 척도로 설문조사를 해서 친숙도가 2.2 이하인 관용어를 친숙하지 않은 관용어로, 친숙도가 4.0 이상인 관용어를 친숙한 관용어로 정하였다.

(3) 투명하고 친숙한 관용어 4개, 투명하고 친숙하지 않은 관용어 8개, 불투명하고 친숙한 관용어 4개, 불투명하고 친숙하지 않은 관용어 8개로, 총 24개의 관용어 목록을 정하였다. 실험 과제에 사용된 관용어 목록은 <부록 1>에 제시하였다.

관용어 이해 과제에 사용한 검사도구는 문맥이 제시되지 않는 독립과제와 문맥이 제시되는 문맥과제의 두 세트이며, 4개의 보기 중에 적절한 답을 고르게 하는 사지선다형 과제를 활용하였다. 검사도구는 연구자가 다음과 같은 절차를 거쳐서 직접 제작하였다.

(1) 문맥 과제를 위해서 5개의 문장으로 구성된 문맥을 만들었다. 문맥은 초등학교 4~5학년에게 적합한 주제(또래관계, 운동, 학습 등)를 토대로 만들었으며 마지막에 관용어를 포함시켰다. 다섯 번째 문장에는 관용어의 뜻에 대한 질문을 넣었다.

(2) 관용어 이해를 알아보기 위해서 문항마다 4개의 보기를 주었다. 각각의 보기에는 관용적 해석(idiomatic interpretation), 문맥과 관련된 해석(contextual plausible interpretation), 문맥과 관련 없는 해석(contextual implausible interpretation), 문자적 해석(literal interpretation)을 포함시켰다. 보기의 문장은 3~5어절로 구성해 전체적인 길이가 비슷하도록 조정하였다.

(3) 문맥과 보기가 타당한지 검사하기 위해서 언어병리학 석사 과정 이상의 6명에게 5점 척도로 내용타당도 검사를 실시했다. 타당도 검사 결과 24문항 모두 3.5 이상의 점수를 받아 실험 과제로 선정하였다.

(4) 독립과제는 (1)에서 문맥을 없애고 (2)의 보기 문항만 넣어서 제작하였다. 보기는 무작위로 제시하였으며 문맥과제와 다르게 배치하였다.

(5) 관용어 유형을 무작위로 제시하여 학생들이 정답 비율을 유추해서 풀지 못하도록 하였다. 실험에 사용된 관용어 이해 과제의 예시는 <표 2>와 같다(과제제시 방법과 관용어 유형에 따른 관용어 이해과제 예시는 <부록 2>에 수록).

&lt;표 2&gt; 관용어 이해과제 예시

과제		보기*	
과제 유형	과제 질문	보기 항목	보기 유형
문맥 과제	근우는 학교 대표 수영선수이다. 수영을 하면서 학교생활을 하기 힘들 텐데도 무슨 일이든 열심히 한다. 대통령배 전국수영대회 남자 초등부 자유형 200m 대회에 참가하게 되었다. 친한 친구들이 열심히 응원을 했고 근우는 1등을 했다. 그러자 근우 아빠가 “근우 친구들에게 오늘 한턱 낸다”라고 하셨다. 여기서 “한턱 내다”는 무슨 뜻일까?	① 남에게 한바탕 음식을 대접하다. ② 제주도 능력이 남보다 뛰어나다. ③ 남보다 뛰어나다고 잘난 체하다. ④ 턱을 다쳐서 심하게 화를 낸다.	① 관용적** ② 문맥관련 ③ 문맥무관 ④ 문자적
독립 과제	“한턱 내다”는 무슨 뜻일까?		

\*: 보기항목번호는 무작위로 배열, \*\*: 정답

### 3. 연구절차

본 연구의 관용어 이해과제는 독립과제를 먼저 실시한 후 문맥과제를 실시하였다. 두 과제를 실시하는데 25~30분 정도 걸렸으며 읽기이해부진 아동이 상대적으로 더 오랜 시간이 소요되었다. 독립과제를 실시하기 전에 대상자들이 과제에 대해 충분히 이해했는지 확인한 다음, 잘 읽어보고 관용어의 뜻으로 알맞다고 생각되는 답에 표시하도록 했다. 읽기이해부진 아동은 개별적으로 과제를 실시하고 일반 아동은 4~5명씩 과제를 실시하였다. 문맥과제는 관용어가 포함된 문장을 잘 읽고 관용어의 뜻으로 알맞다고 생각하는 답에 표시하도록 하였다. 읽기이해부진 아동 가운데 문맥을 충분히 읽지 않는 것으로 판단된 경우 소리 내어 읽도록 하였기 때문에 검사 소요시간이 상대적으로 더 길었다.

대상 아동들이 표시한 답안은 24시간 이내에 평가하였다. 대상자의 반응은 맞으면 1점, 틀리면 0점으로 채점하였다. 문항 당 1점씩 채점하여 총 24점 만점으로 평가하였다. 관용어 유형별로 문항수가 차이가 있으므로 통계 분석을 위하여 백분율로 변환하였다. 각 과제별 정답률은 아동이 획득한 점수를 총점으로 나누고 100을 곱하여 산출하였다.

오답오류분석은 오류 유형을 문자적 해석 오류(literal interpretation), 문맥과 관련된 해석 오류(contextual plausible), 문맥과 관계없는 해석 오류(contextual implausible) 등 세 가지로 분류해 오류 유형별로 빈도를 분석한 후 오류비율로 환산해 두 집단이 오류 유형에서 차이가 있는지 분석하였다. 오류를 유형별로 나누어 분석한 이유는 읽기이해부진 아동이 어떤 근거로 일반 아동보다 관용어 이해에 더 어려움을 보이는지 질적으로 알아보기 위함이다. 오류 분석을 통해 읽기이해부진 아동이 단순히 관용어를 잘 이해하지 못하는 것인지, 문맥을 활용하는 능력이 떨어지는 것인지 알아보려고 하였다.



## 4. 통계분석

읽기이해부진 아동과 일반 아동 두 집단이 과제제시 방법과 투명도 또는 친숙도에 따라 관용어 이해에 차이를 나타내는지 알아보기 위해 집단을 구획변수로 두고 과제제시 방법과 투명도 또는 친숙도를 집단 내 요인으로 하여 3요인 반복측정분산분석(3-way repeated measures ANOVA)을 실시하였다. 오류 유형은 항목별로 빈도분석을 실시한 후 기술통계에 의해 처리하였다. 본 연구는 SPSS for Windows(ver. 12.0) 프로그램을 사용하여 통계분석을 하였다.

## III. 연구 결과

## 1. 집단 간 과제제시 방법 및 투명도에 따른 관용어 이해 비교

두 집단 및 대상자 전체의 과제제시 방법 및 투명도(투명한 관용어, 불투명한 관용어)에 따른 관용어 과제 정답률의 기술통계 결과, 두 집단은 모두 독립과제보다 문맥과제에서 관용어를 더 잘 이해하는 것으로 나타났다. 읽기이해부진 아동은 독립과제와 문맥과제에서 모두 불투명한 관용어보다 투

<표 3> 집단 간 과제제시 방법 및 투명도에 따른 정답률 분산분석 결과

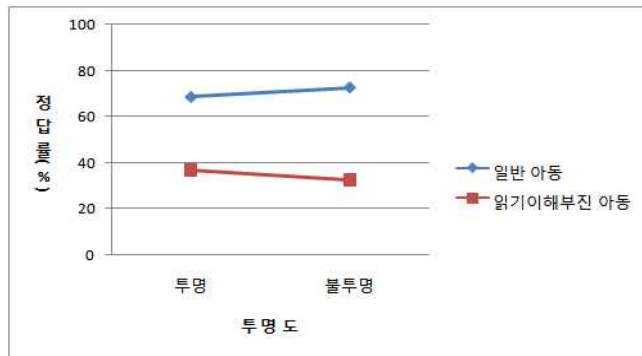
분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
집단 간	74146.81	39		
집단	51505.74	1	51505.74	86.45***
오차	22641.07	38	595.82	
집단 내	20252.89	120		
과제방법	3102.00	1	3102.00	25.62***
과제방법×집단	163.82	1	163.82	1.35
오차	4600.83	38	121.08	
투명도	.11	1	.11	.00
투명도×집단	714.45	1	714.45	4.35*
오차	6242.39	38	164.27	
과제×투명도	24.73	1	24.73	.22
과제×투명도×집단	5.37	1	5.37	.05
오차	4286.97	38	112.82	

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

명한 관용어의 정답률이 높은 것으로 나타난 반면에 일반 아동은 투명한 관용어보다 불투명한 관용어의 정답률이 높은 것으로 나타났다.

기술통계 결과에서 나타난 집단 간 차이가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 집단을 구획변수(피험자 간)로 두고, 과제제시 방법과 투명도(피험자 내)를 반복요인으로 하여 3요인 반복측정분산분석을 실시하였다. 집단 간 과제제시 방법과 투명도에 따른 관용어 과제 정답률의 분산분석 결과(<표 3> 참조), 과제제시 방법 및 투명도에 따른 관용어 과제 정답률은 피험자 간 변인인 집단에 따라 유의한 차이가 있었다( $F_{(1, 38)}=86.45, p<.001$ ). 이는 일반 아동의 과제 정답률이 읽기이해부진 아동의 정답률에 비해 유의하게 높다는 것을 의미한다. 피험자 내 변인에서는 과제제시 방법에 따라 유의한 차이가 나타났지만( $F_{(1, 38)}=25.62, p<.001$ ), 투명도에 따라서는 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다( $F_{(1, 38)}=.00, p>.05$ ). 이는 독립과제보다 문맥과제에서의 관용어 과제 정답률이 유의하게 높지만, 투명한 관용어의 정답률과 불투명한 관용어 정답률에는 유의한 차이가 없음을 의미한다.

한편 요인 간 상호작용 분석 결과, 투명도와 집단 간에만 상호작용효과가 있는 것으로 나타났다( $F_{(1, 38)}=4.35, p<.05$ ). 집단과 투명도의 상호작용을 나타내는 그래프(<그림 1>)에 따르면 읽기이해부진 아동은 불투명한 관용어보다 투명한 관용어에서의 정답률이 높은 반면에 일반 아동은 투명한 관용어보다 불투명한 관용어에서의 정답률이 더 높다.



<그림 1> 정답률에 대한 집단과 투명도의 상호작용 효과

집단 내에서 과제제시 방법에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으므로 두 집단이 문맥을 활용하는 능력에 유의한 차이가 있는지 검증하기 위해 대응표본  $t$  검정을 실시하였다(<표 4> 참조).

<표 4>에서 제시한 대응표본  $t$  검정 결과, 읽기이해부진 아동은 투명한 관용어에서는 독립과제와 문맥과제에서 유의한 차이가 나타났지만( $t=-2.11, p<.01$ ) 불투명한 관용어에서는 과제제시 방법에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다( $t=-1.49, p>.05$ ). 즉 읽기이해부진 아동에게 문맥의 효과는 투명한 관용어에서만 나타났다고 할 수 있다. 한편 일반 아동은 과제제시 방법에 따라 투명한 관용어( $t=-3.56, p<.01$ )와 불투명한 관용어( $t=-3.60, p<.01$ ) 모두 관용어 정답률에 유의한 차이가 나타났다. 이는 일반 아동이 관용어를 이해할 때 문맥 단서를 충분히 활용하는 반면에 읽기이해부진 아동은 문맥

&lt;표 4&gt; 집단 내 과제방법 및 투명도에 따른 대응표본 t 검정 결과

		과제방법 및 투명도	평균	표준편차	t
읽기이해 부진아동	독립과제 투명	독립과제 투명	32.91	17.63	-2.11*
		문맥과제 투명	40.85	20.75	
	독립과제 불투명	독립과제 불투명	29.49	15.06	-1.49
		문맥과제 불투명	35.42	15.50	
일반아동	독립과제 투명	독립과제 투명	62.91	13.91	-3.56**
		문맥과제 투명	74.16	13.22	
	독립과제 불투명	독립과제 불투명	67.51	16.21	-3.60**
		문맥과제 불투명	77.92	12.17	

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

단서를 활용하기는 하지만 부분적으로만 활용함을 의미한다.

## 2. 집단 간 과제제시 방법 및 친숙도에 따른 관용어 이해 비교

두 집단 및 대상자 전체의 과제제시 방법과 친숙도에 따른 관용어 과제 정답률을 보면 두 집단 모두 독립과제보다 문맥과제에서 관용어 과제 정답률이 높았고, 친숙한 관용어를 친숙하지 않은 관용어보다 더 잘 이해하는 것으로 나타났다. 특히 일반 아동은 독립과제와 문맥과제에서 친숙한 관용어를 90% 이상 이해하고 있는 것으로 나타났다. 한편 읽기이해부진 아동은 친숙하지 않은 관용어를 독립과제에서는 기회수준(25%)에 미치지 못하게 이해하고 있으며, 문맥과제에서도 기회수준을 겨우 넘긴 것으로 나타났다.

집단 간에 나타난 기술통계의 차이가 유의미한지 검증하기 위해 집단을 구획변수(집단 간)로 두고 과제제시 방법과 친숙도(집단 내)를 반복요인으로 하여 3요인 반복측정분산분석 한 결과(<표 5> 참조), 과제제시 방법과 친숙도에 따른 관용어 과제 정답률은 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $F_{(1, 38)}=76.85, p<.001$ ). 이는 일반 아동의 친숙도에 따른 관용어 이해능력이 읽기이해부진 아동에 비해 유의하게 높다는 것을 보여준다.

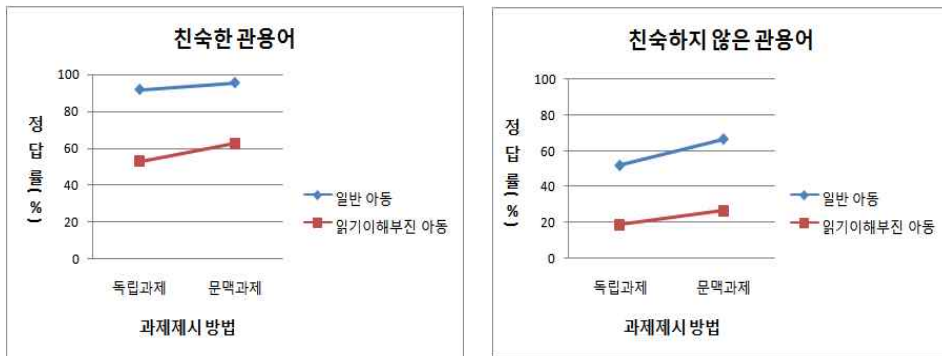
집단 내 변인에서는 과제제시 방법의 주효과( $F_{(1, 38)}=25.14, p<.001$ ) 및 친숙도의 주효과( $F_{(1, 38)}=179.39, p<.001$ )가 유의한 것으로 나타났다. 이는 문맥과제의 정답률이 독립과제에 비해 유의하게 높고, 친숙한 관용어의 정답률이 친숙하지 않은 관용어에 비해 유의하게 높다는 것을 의미한다.

한편 집단과 과제제시 방법과 친숙도 간에 유의한 상호작용 효과가 있었다( $F_{(1, 38)}=4.45, p<.05$ ). <그림 2>는 각 요인 간의 상호작용 효과를 보여주는 그래프이다. 일반아동은 친숙한 관용어는 독립과제에서 상한점에 도달해 문맥과제에서 정답률의 상승폭이 크지 않지만 친숙하지 않은 관용어는 문

<표 5> 집단 간 과제제시 방법 및 친숙도에 따른 정답률 분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
집단 간	79401.98	39		
집단	52486.40	1	52486.40	76.85***
오차	25952.84	38	682.97	
집단 내		120		
과제방법	3156.84	1	3156.84	25.14***
과제방법×집단	4.52	1	4.52	.04
오차	4772.18	38	125.58	
친숙도	48132.38	1	48132.38	179.39***
친숙도×집단	13.22	1	13.22	.05
오차	10196.09	38	268.32	
과제방법×친숙도	196.91	1	196.91	2.07
과제방법×친숙도×집단	422.83	1	422.83	4.45*
오차	3614.23	38	95.11	

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



<그림 2> 정답률에 대한 집단과 과제제시 방법과 친숙도의 상호작용 효과

맥과제에서 상승률의 폭이 큰 것으로 나타났다. 반면에 읽기이해부진 아동은 친숙한 관용어는 문맥과제에서 정답률의 상승폭이 컸지만 친숙하지 않은 관용어는 문맥과제에서 상승폭이 작은 것으로 나타났다. 친숙한 관용어는 문맥과제보다 독립과제에서 두 집단 간에 격차가 큰 반면에 친숙하지 않은 관용어는 독립과제보다 문맥과제에서 두 집단 간의 격차가 더 크다고 할 수 있다.

한편 일반 아동은 과제제시 방법에 따라 친숙하지 않은 관용어의 정답률에 유의한 차이가 나타

&lt;표 6&gt; 집단 내 과제방법 및 친숙도에 따른 대응표본 t 검정 결과

	과제방법 및 친숙도	평균	표준편차	t
읽기이해 부진아동	독립과제 친숙	52.92	25.83	-2.08
	문맥과제 친숙	62.50	26.90	
	독립과제 비친숙	19.08	11.90	-2.31*
	문맥과제 비친숙	26.60	13.12	
일반아동	독립과제 친숙	91.88	11.67	-1.55
	문맥과제 친숙	95.63	7.34	
	독립과제 비친숙	51.90	15.98	-5.80***
	문맥과제 비친숙	66.59	13.94	

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

났지만( $t = -5.80$ ,  $p < .001$ ) 친숙한 관용어에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다( $t = -1.55$ ,  $p > .01$ ). 이는 일반 아동이 친숙한 관용어의 경우 독립과제에서 이미 ceiling에 도달해 문맥과제에서의 정답률과 큰 차이가 없었음을 의미한다. 두 집단 모두 친숙하지 않은 관용어에서만 독립과제와 문맥과제의 정답률이 유의한 차이가 있는 것으로 나타났지만 실제 문맥의 활용 정도에서는 두 집단 간에 질적인 차이가 있다고 할 수 있다.

피험자 내에서 과제제시 방법에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으므로 두 집단이 친숙한 관용어와 친숙하지 않은 관용어 이해과제에서 문맥을 활용하는 능력에 유의한 차이가 있는지 검증하기 위해 대응표본 t 검정을 실시하였다(<표 6> 참조).

<표 6>의 대응표본 t 검정 결과, 읽기이해부진 아동은 친숙하지 않은 관용어의 정답률이 독립과제와 문맥과제에서 유의한 차이가 나타났지만( $t = -2.31$ ,  $p < .05$ ) 친숙한 관용어에서는 과제제시 방법에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았다( $t = -2.08$ ,  $p > .05$ ). 기술통계만 보면 친숙한 관용어는 문맥과제와 독립과제의 정답률의 차가 9.58이고 친숙하지 않은 관용어의 정답률의 차는 7.52로 친숙한 관용어에서 차이가 큰 것처럼 보인다. 하지만 과제제시 방법에 따른 변화율<sup>1)</sup>을 보면 친숙한 관용어는 18%point 증가했고 친숙하지 않은 관용어는 39%point 증가했으므로 읽기이해부진 아동에게 문맥의 효과의 유의한 차이는 친숙하지 않은 관용어에서만 나타났다고 할 수 있다.

한편 일반 아동은 과제제시 방법에 따라 친숙하지 않은 관용어의 정답률에 유의한 차이가 나타났지만( $t = -5.80$ ,  $p < .001$ ) 친숙한 관용어에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다( $t = -1.55$ ,  $p > .01$ ). 이는 일반 아동이 친숙한 관용어의 경우 독립과제에서 이미 ceiling에 도달해 문맥과제에서의 정답률과 큰 차이가 없었음을 의미한다. 두 집단 모두 친숙하지 않은 관용어에서만 독립과제와 문맥과제의 정답률이 유의한 차이가 있는 것으로 나타났지만 실제 문맥의 활용 정도에서는 두 집단 간에 질적인 차이가

1) 과제제시방법에 따른 변화율(%) = [(문맥과제 정답률 - 독립과제 정답률) / 독립과제 정답률] × 100

있다고 할 수 있다.

### 3. 오류 유형 분석

본 연구의 관용어 이해과제에서 나올 수 있는 오류 유형은 문자적 해석 오류, 문맥과 관련된 해석 오류, 문맥과 관련 없는 해석 오류 등 세 가지이다. 읽기이해부진 아동과 일반 아동의 과제제시 방법에 따른 오반응의 유형별 빈도 및 오류비율은 <표 7>과 같다.

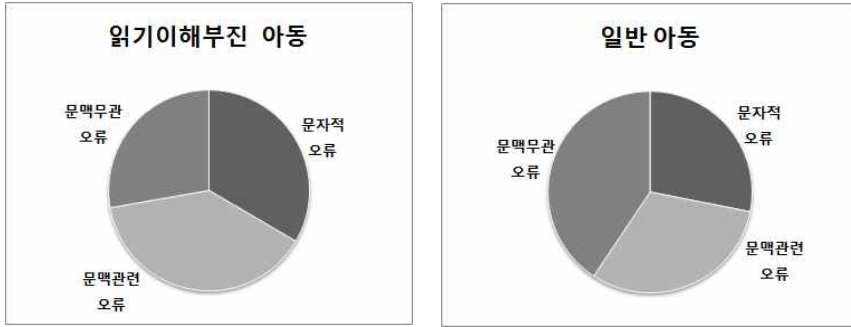
<표 7> 과제제시 방법에 따른 두 집단의 오류유형별 빈도 및 오류비율

	읽기이해부진		일반 아동	
	독립	문맥	독립	문맥
문자적 (%)	182 55.66	106 33.44	47 28.14	21 18.26
문맥관련 (%)	74 22.63	123 38.80	52 31.14	65 56.52
문맥무관 (%)	71 21.71	88 27.76	68 40.72	29 25.22
전체 (%)	327 100	317 100	167 100	115 100

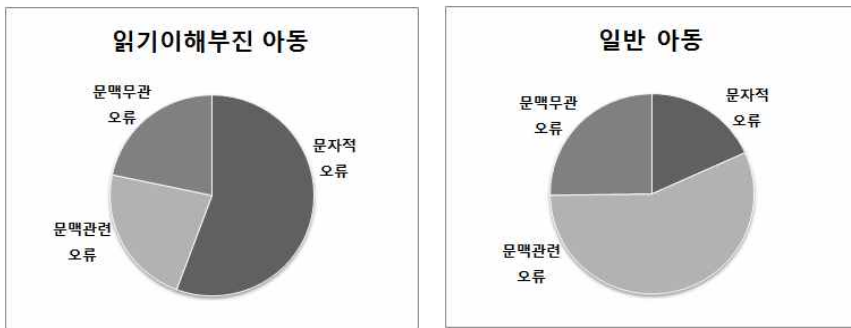
<표 7>을 보면 읽기이해부진 아동의 전체 오류빈도는 독립과제에서 327개, 문맥과제에서 317개로 일반 아동의 167개와 115개에 비해 두 배 이상 많은 것을 알 수 있다. <그림 3>과 <그림 4>는 두 집단의 유형별 오류비율을 그림으로 나타낸 것이다.

독립과제에서 읽기이해부진 아동의 오류는 문자적 오류, 문맥과 관련된 오류, 문맥과 관련 없는 오류 순으로 나타났으며, 일반 아동의 오류는 문맥과 관련 없는 오류, 문맥과 관련된 오류, 문자적 오류 순으로 나타났다. 문맥과제에서의 오류는 읽기이해부진 아동은 문맥과 관련된 오류, 문자적인 오류, 문맥과 관련 없는 오류 순으로 나타났으며, 일반 아동은 문맥과 관련된 오류, 문맥과 관련 없는 오류, 문자적인 오류 순으로 나타났다.

<그림 3>의 독립과제에서의 두 집단의 유형별 오류비율은 읽기이해부진 아동이 관용어를 이해할 때 문자적으로 해석하는 경향이 있음을 보여준다. 또한 <그림 4>는 문맥이 제시된 상황에서 읽기이해부진 아동은 독립과제에서보다는 문자적 오류비율이 줄어들었지만 일반 아동에 비해서는 문맥 활용 능력이 현저하게 떨어짐을 보여준다. 반면에 일반 아동은 문맥과제에서 오답을 선택했어도 문맥과 관련된 오류비율이 가장 높은 것으로 나타났다.



<그림 3> 독립과제에서의 두 집단의 유형별 오류비율



<그림 4> 문맥과제에서의 두 집단의 유형별 오류비율

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 읽기이해부진 아동의 관용어 이해 특성을 알아보기 위해 투명도와 친숙도에 따라서 관용어 유형을 분류하였으며 과제제시 방법을 독립과제와 문맥과제로 나누어 검사를 실시했다.

연구 결과는 첫째, 과제제시 방법과 투명도에 따른 관용어 이해능력이 일반 아동이 읽기부진 아동보다 유의미하게 높았다. 두 집단 모두 독립과제보다 문맥과제에서 관용어 정답률이 높았지만 문맥 활용 능력에 대해 통계적으로 유의한 차이는 일반 아동에게만 나타났다. 이는 문맥적 단서를 활용하는 능력은 일반 아동 뿐 아니라 읽기이해부진 아동에서도 나타나며, 두 집단의 차이는 질적인 차이보다는 양적인 차이라는 것을 시사한다. 한편 관용어의 투명도에 따라서는 집단 내에서 유의한 차이가 없었다. 둘째, 과제제시 방법과 친숙도에 따른 관용어 이해능력에서도 집단 간 유의한 차이가 나타났다. 또한 친숙도에 따라서 유의한 차이가 있어 친숙한 관용어가 친숙하지 않은 관용어보다 이해하기 쉬운 것으로 나타났다. 셋째, 두 집단의 관용어 이해과제에서의 오류 유형을 비교한 결과 읽기이해부진 아동은 독립과제에서 문자적으로 해석하는 오류 빈도가 가장 높아서 비유 언어를 이해할 때 글자

그대로 해석하는 경향이 있음을 보여주었다. 반면에 일반 아동은 문맥이 주어진 상황에서 관용어의 정확한 뜻을 파악하지 못할지라도 문맥과 관련된 오류 빈도가 가장 높아서 문맥을 활용하는 능력이 적절하게 발달되어 있음을 보여주었다.

독립과제보다 문맥과제에서 정답률이 높은 것으로 나타난 본 연구의 결과는 관용어가 언어학적 문맥 속에서 제시될 때 더 이해하기 쉽고, 텍스트 이해능력이 발달된 아동이 관용어의 이해능력도 뛰어나다는 여러 연구 결과들과 일치한다(Ackerman, 1982; Cacciari & Levorato, 1989; Nippold & Martin, 1989, Cain & Towse, 2008). 관용어의 의미를 이해하는 데에는 여러 가지 요인들이 복합적으로 작용하지만 문맥의 정보를 활용하는 능력, 즉 문맥으로부터의 추론과 종합이 특히 중요한 역할을 한다고 할 수 있다.

본 연구에서는 일반 아동처럼 효율적으로 활용하지는 못하지만 읽기이해부진 아동도 문맥 활용 능력이 있는 것으로 나타났다. 불투명한 관용어의 경우에도 통계적으로 유의미한 차이는 없었지만 독립과제보다 문맥과제에서 정답률이 향상되었다. 읽기이해부진 아동의 문맥과제에서 불투명한 관용어 정답 변화율이 18.9%point였음에도 불구하고 통계적으로 유의한 차이가 없었던 것은 대상자들 간에 편차가 컸기 때문인 것으로 볼 수 있다. 읽기이해부진 아동은 이질적인 집단이어서 관용어 이해과제에서 나타난 양상이 다양했다. 대체로 독립과제보다 문맥과제에서 정답률이 높았지만 독립과제와 문맥과제의 차이가 전혀 없는 아동이 있는가 하면 문맥과제가 독립과제보다 더 낮은 아동도 있었다. 읽기이해부진 아동이 문맥을 활용하는 데 제한적인 이유로 전반적인 언어능력의 결함을 생각할 수 있다. 본 연구에서는 대상 아동이 관용어에 포함된 어휘뿐 아니라 문맥에 포함된 전반적인 어휘를 충분히 이해하지 못한 결과일 수도 있다. 읽기이해부진 아동의 REVT 원점수가 수용어휘와 표현어휘 모두 또래평균과 비교해 -1SD 수준인 것으로 나타났으며, 일반 아동에 비해 유의하게 떨어진 점을 고려한다면 이들의 관용어 이해능력의 결함이 제한적인 문맥활용 능력과 함께 어휘력에도 있다고 할 수 있다.

관용어의 투명도에 대한 본 연구의 결과는 투명한 관용어가 불투명한 관용어보다 이해하기 쉽다는 선행연구의 결과와 일치하지 않았다. 투명한 관용어는 관용어를 구성하는 어휘의 문자적 의미로부터 비유적 의미를 유추해낼 수 있기 때문에 불투명한 관용어보다 이해하기 쉽다고 하였다(Gibbs & Nayak, 1989; Levorato & Cacciari, 1999; Nippold & Taylor, 2002). 반면에 Abrahamsen와 Burke-Williams (2004)의 연구 결과는 학습장애 아동과 일반 아동 모두 투명한 관용어보다 불투명한 관용어를 유의하게 더 잘 이해하는 것으로 나타났다. 또한 속담 이해능력을 연구한 오소정(2001)의 결과도 투명한 속담보다 불투명한 속담의 이해능력이 더 높았다. 이처럼 비유 언어의 투명도에 대한 상반된 연구 결과는 관용어를 비롯한 비유 언어의 습득이론이 학자마다 차이가 있기 때문이다. 투명한 관용어가 보다 이해하기 쉽다는 이론은 투명한 관용어를 이해할 때 의미적인 분석 과정을 거쳐 관용적 의미를 추론하기 때문에 구조적인 분석능력이 있으면 관용어의 이해가 가능하다고 한다. 하지만 Abrahamsen은 불투명한 관용어를 이해할 때 문자적 의미를 먼저 분석하는 과정을 거치는 것이 아니라 낱말처럼 하나의 덩어리로 습득한다고 하였다. Gibbs 와 Gonzales(1985)도 성인들이 불투명한 관용어처럼 고정된 비유언어를 이해할 때 투명한 관용어보다 처리 속도가 빠르다고 하였다(Abrahamsen, 2004; 재인용).



한편 영어의 불투명한 관용어는 ‘kick the bucket’처럼 그 뜻(to die)을 구성 어휘로부터 직접 이끌어낼 수는 없지만 불투명한 관용어를 구성하는 어휘인 kick이나 bucket은 현대 영어에서 자주 사용되는 어휘이다. 그러나 본 연구에서는 불투명한 관용어를 ‘변죽을 울리다’, ‘시치미 떼다’, ‘아귀를 짓다’, ‘오금을 박다’처럼 문자 의미로부터 관용적 의미를 전혀 유추할 수 없으며, 자립적인 쓰임을 가지지 않고 오로지 관용구의 구성에서만 사용되는 유일구성요소가 포함된 관용어(권경일, 2005 재인용)로 한정해 선정하였다. 그러므로 불투명한 관용어를 이해할 때 문자적 의미 분석 과정을 거치지 않고 하나의 어휘처럼 파악할 여지가 컸다고 할 수 있다. 이처럼 국어의 불투명한 관용어에 포함된 어휘는 관용어가 생성될 당시에는 자주 사용되었지만 현대 국어에서는 자주 사용되지 않는 고어(古語) 또는 사어(死語)가 대부분이므로 투명도에 따른 관용어 습득 연구에 있어서 국어 관용어 고유의 특징을 고려할 필요가 있을 것이다.

친숙도에 따라서 집단 간은 물론 집단 내에서도 관용어 이해능력에 유의한 차이가 나타난 본 연구의 결과는 친숙한 관용어가 친숙하지 않은 관용어보다 이해하기 쉽다고 한 Nippold와 Taylor(1995)의 연구 결과와 일치한다. Qualls et al.(2004)은 일반 아동 뿐 아니라 언어학습장애 아동도 친숙한 관용어를 이해하는 능력이 갖추어져 있다고 했다. 그러나 관용어의 친숙도에 대한 견해가 반드시 일치하는 것은 아니다. Cain et al.(2005)은 친숙한 관용어일수록 이해도가 높기는 하지만 친숙도 그 자체만으로는 관용어 이해의 발달을 설명할 수 없다고 하였다. 이들은 어린 아동일수록 관용어의 이해에 있어서 친숙도가 미치는 영향이 크지만 연령이 증가할수록 친숙도의 효과는 줄어든다고 하였다. 연구자들의 결과는 오소정(2001)의 속담 연구 결과와도 일치한다. Nippold와 Taylor(2002)는 11세 아동들과 16세 청소년들을 대상으로 친숙도와 투명도를 직접 평정하도록 한 후 이해 과제를 실시했는데 친숙도가 매우 높게 나온 관용어 중에서도 이해과제에서는 오류를 보인 관용어가 있었다고 했다. 이는 다양한 맥락에서 관용어를 접할 기회를 주는 것이 의미 있는 일이라는 하지만 들어본 경험 자체가 관용어 이해와 직결되는 것은 아님을 보여준다.

관용어 이해 과제의 오답을 유형별로 분석한 결과는 읽기이해부진 아동과 일반 아동의 관용어 이해특성을 보여준다. 독립과제에서는 관용어의 의미를 문자적으로 해석하는가 여부를 보여주고 문맥 과제에서는 문맥을 얼마나 효율적으로 활용하는지를 보여주기 때문이다. 분석 결과 독립과제에서 문자적 오류의 비율이 읽기이해부진 아동은 56%인데 비해 일반 아동은 28%로 절반 수준이었다. 이는 일반 아동이 문맥이 없는 조건에서도 관용어가 문자적으로 해석하면 어색하고 뭔가 비유적인 의미를 담고 있는 표현이라는 것을 알고 있음을 반영한다. 이러한 결과는 어린 아동이나 언어장애 아동이 비유 언어를 문자적으로 해석하는 경향이 있다는 Levorato와 Cacciari(1995)의 연구 결과와 일치한다. 문맥 과제에서의 오류유형은 두 집단 모두 문맥과 관련된 오류가 가장 많았다. 비록 읽기이해부진 아동이 일반 아동에 비해서 문맥과 관련된 오류비율이 낮기는 하지만 독립과제에 비해 문자적 오류 비율이 낮아진 것을 보면 이들이 문맥을 활용하는 능력이 전혀 없는 것은 아니라는 것을 알 수 있다.

본 연구 결과를 종합해보면 읽기이해부진 아동과 일반 아동의 관용어 이해능력은 유의한 차이가 있으며, 읽기이해부진 아동은 특히 불투명하고 친숙하지 않은 관용어를 이해하는 데 어려움이 있음을 알 수 있다. 이는 문맥으로부터 관용어의 의미를 추론해내는 능력의 결함 뿐 아니라 이들이 구문 이

해능력이나 어휘력을 포함한 언어 전반적인 능력에서 일반 아동에 비해 결함이 있음을 의미한다. 또한 두 집단 모두 친숙도에 따라서 관용어 이해능력이 유의하게 차이가 나타났지만 투명도에 따라서는 유의한 차이가 없었다.

관용어의 습득 이론이 다양한 것은 관용어의 중요성을 반증하는 것이라고 할 수 있다. 관용어는 하나의 어휘처럼 습득될 수도 있으므로 의미론과 연관이 있고, 관용어의 구성성분을 분석할 수 있기 때문에 구문 이해능력이 요구되기도 한다. 또한 관용어는 실제 쓰이는 맥락이 중요하기 때문에 문맥을 파악하고 추론하는 능력이 요구되고 상대방의 의도를 파악해야 하기 때문에 화용론적인 관점도 필요하다. 본 연구의 결과는 읽기이해부진 아동이 일반 아동에 비해서는 떨어지지만 문맥을 활용하는 능력이 있음을 보여주었다. 읽기이해부진 아동을 비롯한 학령기 언어장애 아동에게 비유 언어에 대한 중재를 할 때에는 어휘의 확장과 함께 비유 언어의 문자적 의미와 비유적 의미를 비교해 줌으로써 단어의 다양한 의미를 인식하고 사용할 수 있도록 해야 할 것이다. 아울러 구문 이해능력과 문맥으로부터의 추론기술 등 언어 전반적인 능력의 향상을 목표로 할 필요가 있다.

본 연구의 제한점 및 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 문맥과제 검사문항을 제작하는 과정에서 관용어의 의미를 보다 쉽게 유추할 수 있도록 구성할 필요가 있었다. 연구의 목적이 학령기 읽기이해부진 아동의 문맥 추론 능력과 관용어 이해능력의 상관을 보는 것이었으므로 혼동할 수 있는 여지를 줄이고 문맥을 통해 충분히 관용어의 의미를 추론할 수 있도록 타당하게 조절할 필요가 있다. 관용어의 특성상 문맥타당도를 검토할 때 국문학자를 포함시키는 것이 바람직하겠다. 둘째, 본 연구는 읽기이해부진 아동과 일반 아동 두 집단을 대상으로 했다. 읽기이해부진 아동의 관용어 이해 특성이 어린 아동과 유사한지 아니면 일탈된 양상인지 파악하기 위해서 언어연령을 일치시킨 아동을 포함한 세 집단 비교 연구도 의의가 있을 것이다. 셋째, 관용어를 선정하는 과정에서 친숙도를 대상자가 아닌 교사의 입장에서 정했기 때문에 대상자에게 친숙한지 여부를 정확하게 파악하기 어려웠다. 그러므로 친숙도를 정할 때는 실험 참가자를 대상으로 할 필요가 있다. 넷째, 연구 대상자를 선정하는 과정에서 구문의미이해력이나 언어문제해결력 등 다양한 언어평가과제를 포함시켰다면 이들의 관용어 이해 결함에 대한 원인을 보다 구체적으로 파악할 수 있었을 것으로 보인다.

## 참고문헌

- 곽금주 · 김청택 · 박혜원 (2001). 한국웍슬러 아동지능검사(K-WISC-III). 서울: 도서출판 특수교육.
- 권경일 (2005). 국어 관용구 연구. 미간행 박사학위논문, 연세대학교 대학원, 서울.
- 김동일 (2001). 학습장애아동의 발달과 교육: 읽기발달과 읽기장애를 중심으로. 발달장애학회지, 5, 1-15.
- 김선정 (2007). 살아있는 한국어 관용어. 서울: 뽕기지 플러스.
- 김영태 · 홍경훈 · 김경희 · 장혜성 · 이주연 (2009). 수용 · 표현어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 문금현 (1999). 국어의 관용 표현 연구. 서울: 태학사.

- 미국정신의학회, 이근후 역 (1997). 정신장애의 진단 및 통계 편람(DSM-IV). 서울: 하나의학사.
- 민현식 (2003). 관용 표현의 범위와 유형에 대한 재고. *한국어 의미학*, 12, 17-50.
- 박경숙 · 윤점룡 · 박효정 (1989). 기초학습기능검사. 서울: 한국교육개발원.
- 박숙희 (1994). 뜻도 모르고 자주 쓰는 우리말 500가지. 서울: 서운관.
- 성태제 (2008). SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석. 서울: 학지사.
- 오소정 (2001). 속담 이해능력의 발달: 학령기 아동, 청소년 및 성인을 대상으로. 미간행 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이수현 (2007). 읽기 학습장애아의 읽기능력 향상을 위한 교수 전략에 대한 국내 연구 동향. 미간행 석사학위논문, 세종대학교 대학원, 서울.
- 임혜진 (2007). 학습자 수준별 관용표현 교수항목에 대한 연구: 의미 투명도와 사용 빈도를 바탕으로. 미간행 석사학위논문, 한국의국어대학교, 서울.
- 정대영 · 이수자 (2007). 과정 중심의 읽기 훈련이 읽기 학습장애아동의 독해력, 읽기 상위인지 및 읽기 태도에 미치는 효과. *학습장애연구*, 4, 1-24.
- 조창규 (2006). 국어교과서의 관용표현에 대한 연구: 7차 국어교과서 관용표현의 빈도와 교과 내용 분석을 주로 하여. *배달말*, 38.
- 최경봉 (1993). 한국 관용어 연구. 미간행 석사학위논문, 고려대학교 대학원, 서울.
- 최은옥 (2000). 총체적 언어 학습 프로그램 적용이 초등학교 고학년 읽기·쓰기 장애 학생의 언어 표현력에 미치는 효과. *특수교육총연합회*, 1-96.
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.
- Abrahamsen, E. P., & Burke-Williams, D. (2004). Comprehension of idioms by children with learning disabilities: Metaphoric transparency와 syntactic frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 203-215.
- Burgess, C., & Chiarello, C. (1996). Neurocognitive mechanisms underlying metaphor comprehension and other figurative language. *Metaphor and Symbolic Activity*, 11, 67-84.
- Cacciari, C., & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16, 387-405.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1989). The comprehension of idioms. *Journal of Memory & Language*, 27, 668-683.
- Caillies, S. (2007). Processing of idiomatic expressions: Evidence for a new hybrid view. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 79-108.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87.
- Cain, K., Towse, A. S., & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280-298.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Gibbs, R. W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory and Cognition*, 8, 149-156.
- Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14, 569-586.

- Gibbs, R. W. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics, 34*, 457-489.
- Gibbs, R. W. (2003). 마음의 시학: 비유적 사고 · 언어 · 이해(나익주 역). 서울: 한국문화사.
- Gibbs, R. W., & Nayak, N. P. (1989). Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms. *Cognitive Psychology, 21*, 100-138.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language: From Metaphors to Idioms*. Oxford University Press.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2008). 언어와 읽기장애(김정미 · 윤혜련 · 이윤경 역). 서울: 시그마프레스.
- Kemper, S. (1986). Inferential processing and the comprehension of idioms. *Metaphor and Symbolic Activity, 1(1)*, 43-55.
- Lazar, R. T., Warr-Leeper, G. A., Nicholson, C. B., & Johnson, S. (1989). Elementary school teachers' use of multiple meaning expressions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 20*, 420-430.
- Lee, R. F., & Kamhi, A. G. (2001). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 476-482.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language, 19*, 415-433.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 60*, 261.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analyzability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology, 11*, 51-66.
- Levorato, M. C., Nesi, B., & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language, 91*, 303-314.
- Libben, M. R., & Titone, D. A. (2008). The mulidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognitive, 36*, 1103-1121.
- Nippold, M. A., & Martin, S. T. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research, 32*, 59-66.
- Nippold, M. A., & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 728-737.
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (1995). Idiom understanding in youth: Futher examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 426-433.
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 348-391.
- Nippold, M. A., Moran, C., & Schwarz, I. E. (2001). Idiom understanding in peadolescents: Synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 169-179.
- Norbury, C. F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 1179-1193.
- Secord, W., & Wiig, E. (1993). Interpreting figurative language expressions, *Folia Phoniatrics, 45*, 1-9.
- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and verbal Behavior, 18*, 523-534.

Tallal, P. (1990). *Development language disorders*. Parkton, MD: York Press.

Titone, D. A., & Connie, C. m. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics, 31*, 1655-1674.

Qualls, C. D., Lants, J. M., Pietrzyk, R. M., Blood, G. W., & Hammer, C. S. (2004). Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. *Journal of Communication Disorders, 37*, 295-311.

Qualls, C. D., O'Brien, R. M, Blood, G. W., & Hammer, C. S. (2003). Contextual Variation, Familiarity, Academic Literacy, and Rural Adolescents' Idiom Knowledge. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 34*, 69-79.

Wigg, E. H., & Secord, W. A. (1998). *Language disabilities in school-age children and youth*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

## Abstract

## Comparison of Idiom Comprehension Ability of School-Aged Poor Reading Comprehenders and Typically Developing Peers: the Role of Context, Transparency and Familiarity

Hyun, Hye Sook\* · Kim, Young Tae\*\* · Lim, Dong Sun\*\*\*

The purpose of present study is to compare the ability of idiom comprehension in school-aged poor reading comprehenders and typically developing peers. This study tested the effects of context, transparency and familiarity on comprehension of 24 idioms. In the 1st task, idiomatic phrases were presented out of context. In the 2nd task, they were embedded in supportive story contexts. Two groups of 4- and 5-grades participated in this study: 20 poor reading comprehenders and their grade-, age-, gender-matched typically developing peers. To examine group differences based on the two tasks, 3-way repeated measures ANOVA was used. The results of this study are summarized as follows. First, the poor comprehender group scored significantly lower than the TD group and there was a significant main effect for context between two groups. TD made good use of context but poor comprehenders didn't. Second, there was a significant interaction effect transparency and group: that is poor comprehenders scored higher in transparent idioms but TD scored higher in opaque idioms. Meanwhile in terms of transparency, there was no significant differences within groups. Third, there was significant main effect of idiom familiarity within two groups: it is easier for both groups to comprehend the familiar idioms than unfamiliar ones. And there was a significant interaction effect familiarity, group and context. In context task, poor comprehenders' score of unfamiliar idiom was significantly lower than TD, that is, poor comprehenders are impaired in their ability to select appropriate cues from context and use these to derive the meaning of unfamiliar and opaque idioms. Fourth, poor comprehenders' percentage of literal interpretation errors in isolation task is significantly higher than TD. It shows that poor comprehenders have a tendency to interpret idiom word by word. These Results of the present study implies that school-aged poor comprehenders have inferior ability in idiom comprehension and do not make full use of contextual cues.

**Key words** : poor comprehender, idiom comprehension, context, semantic transparency, familiarity

\* 현혜숙(제 1저자) : 중곡종합사회복지관 언어치료사

\*\* 김영태(교신저자) : 이화여자대학교 언어병리학과 교수 (youngtae@ewha.ac.kr)

\*\*\* 임동선(공동저자) : 이화여자대학교 언어병리학과 교수

게재신청일 : 2011. 4. 26.

수정제출일 : 2011. 6. 9.

게재확정일 : 2011. 6. 22.

<부록 1> 유형별 관용어 목록

<u>투명하고 친숙한 관용어</u>		<u>불투명하고 친숙한 관용어</u>	
기가 막히다		시치미 떼다	
손에 땀을 쥐다		한 톱 내다	
어깨가 무겁다		녹초가 되다	
머리를 맞대다		바가지 쓰다	
<u>투명하고 친숙하지 않은 관용어</u>		<u>불투명하고 친숙하지 않은 관용어</u>	
단두대에 오르다	코가 빠지다	아귀를 짓다	경을 치다
잔뼈가 굵어지다	반죽이 좋다	끈 떨어진 망석증	너스레 떨다
깎은 밤 같다	도마에 오르다	오금을 박다	경종을 울리다
엉덩이가 가볍다	쌍지팡이를 짚고 나서다	떼어논 당상	변죽을 울리다

<부록 2> 과제제시 방법과 관용어 유형에 따른 관용어 이해과제 예시

관용어 유형		과제	과제 질문	보기*	보기 유형
투명 - 친숙	독립	16.	“기가 막히다”는 무슨 뜻일까?	① 맑은 일을 제대로 못하고 우물쭈물하다. ② 돈이나 물건 따위를 함부로 사용하다. ③ 어떤 일이 놀랍거나 언짢아 어이없다. ④ 귀가 막혀 남의 말을 귀담아 듣지 않다	① 문맥 무관 ② 문맥 관련 ③ 관용적** ④ 문자적
			4. 진석이는 얼마 전 최신 핸드폰을 샀다. 핸드폰으로 게임도 다운 받고 심심할 때면 인터넷 검색을 하기도 했다. 별 생각 없이 핸드폰을 사용했는데 한 달 후 요금이 34만원이나 나왔다. 그러자 엄마는 “기가 막혀서 말이 안 나온다. 오늘부터 핸드폰 정지야!”라고 하셨다. 여기서 “기가 막히다”는 무슨 뜻일까?	① 귀가 막혀 남의 말을 귀담아 듣지 않다. ② 어떤 일이 놀랍거나 언짢아 어이없다. ③ 돈이나 물건 따위를 함부로 사용하다. ④ 맑은 일을 제대로 못하고 우물쭈물하다.	① 문자적 ② 관용적** ③ 문맥 관련 ④ 문맥 무관
투명 - 비친숙	독립	18.	“도마에 오르다”는 무슨 뜻일까?	① 자식 때문에 부모가 대신 욕을 먹다. ② 말이나 행동이 비판의 대상이 되다. ③ 도마 위에 시식용 음식을 올려놓다. ④ 여럿이 몰려 다녀 남의 눈에 띄다.	① 문맥 무관 ② 관용적** ③ 문자적 ④ 문맥 관련
			5. 윤아와 회진이, 경란이는 자주 어울려 다닌다. 특히 주말이면 오후 내내 동네에 있는 대형 마트에서 시식 코너를 돌아다니거나 아르바이트를 하는 오빠들과 시시덕거린다. 마트에서 이 친구들을 자주 보게 되자 엄마는 하늘이에게 “저러다가 도마에 오르기 딱 알맞다”라고 말씀하셨다. 여기서 “도마에 오르다”는 무슨 뜻일까?	① 자식 때문에 부모가 대신 욕을 먹다. ② 말이나 행동이 비판의 대상이 되다. ③ 여럿이 몰려 다녀 남의 눈에 띄다. ④ 도마 위에 시식용 음식을 올려놓다.	① 문맥 무관 ② 관용적** ③ 문맥 관련 ④ 문자적
불투명 - 친숙	독립	17.	“시치미 떼다”는 무슨 뜻일까?	① 자기 것이 아니면 손대지 않는다. ② 불필요한 것을 확실히 떼어내다. ③ 자기가 하고도 전혀 모른 척하다. ④ 정확히 모르면서 남을 의심하다	① 문맥 무관 ② 문자적 ③ 관용적** ④ 문맥 관련
			7. 아빠가 사오신 아이스크림을 동생 정윤이는 그 자리에서 다 먹고 나윤이는 아껴먹으려고 냉장고에 넣어두었다. 다음날 나윤이가 냉장고를 열었는데 아이스크림이 보이지 않았다. 동생에게 아이스크림 어디 있다고 물어보자 모른다고 대답했다. 그러자 나윤이가 “네가 시치미 떼다고 모를 줄 알아?”라고 말했다. 여기서 “시치미 떼다”는 무슨 뜻일까?	① 정확히 모르면서 남을 의심하다. ② 자기 것이 아니면 손대지 않는다. ③ 불필요한 것을 확실히 떼어내다. ④ 자기가 하고도 전혀 모른 척하다.	① 문맥 관련 ② 문맥 무관 ③ 문자적 ④ 관용적**
불투명 - 비친숙	독립	3.	“떼어 논 당상”이란 무슨 뜻일까?	① 다른 사람의 몫을 미리 떼어놓다. ② 상을 받기 위해 열심히 연습하다. ③ 틀림없이 걱정할 필요가 없다. ④ 우승을 해서 전국대회에 나가다.	① 문자적 ② 문맥 관련 ③ 관용적** ④ 문맥 무관
			21. 민규네 축구팀은 근처 초등학교 팀 중에서 가장 추구를 잘한다. 한 달 뒤에 축구대회가 열릴 예정이어서 민규네 팀은 토요일마다 모여서 축구 연습을 하고 있다. 대회 날짜가 다가올수록 아이들은 긴장을 하고 걱정을 했다. 그러자 친구들이 “이번 대회 우승은 떼어 놓은 당상이야”라고 하였다. 여기서 “떼어 논 당상”이란 무슨 뜻일까?	① 다른 사람의 몫을 미리 떼어놓다. ② 상을 받기 위해 열심히 연습하다. ③ 우승을 해서 전국대회에 나가다. ④ 틀림없이 걱정할 필요가 없다.	① 문자적 ② 문맥 관련 ③ 문맥 무관 ④ 관용적**

\*: 보기항목번호는 무작위로 배열, \*\*: 정답