영어어문교육 *제22권* 2호 2016년 여름

어휘주석(glossing)활용 영어 학습에 대한 성인 만족도 연구

유 도 형
(국민대학교)

Ryu, Do-Hyung (2016). A study of the degree of satisfaction of adult EFL learners with the use of glossing. *English Language & Literature Teaching, 22*(2), 193-212.

This paper represents that glossing is an effective tool to help adult EFL learners' self-study of English. The current literature rarely mentions the characteristics of adult learners. Seven adult EFL learners participated in this research. Among them, five subjects had a full-time job while attending school, one subject only had a job and one subject only attended school. The teaching material was the movie *Carnage* text. A glossary consisted of information about seven different types of expressions in texts: word-meaning, collocations, phrasal vocabulary, synonym-antonym, translation from the context, grammar, and the spelling of the word. Two tests were administered - a written test which included seven sub-tests and report essays written by the subjects. In the first test, six of the subjects received good grades but one subject had a poor grade because her job did not allow her to study. In the report essays, all seven of the subjects reported they were satisfied with the use of a glossary while studying. From the results, it was found that the contents of a glossary can be an effective key element and that adult learners can save time depending on the contents of the glossary.

[English vocabulary/adult English education/glossing, 영어어휘/성인영어교육/어휘주석]

Ⅰ. 서론

어느 누구도 어휘학습이 L2 학습에 중요한 부분임을 부인하지 못할 것이다. 일찍이 Widdowson(1978)은 외국인들이 문법적으로는 오류가 많아도 정확한 어휘를 사용하면 모국인들이 그 의도를 쉽게 이해할 수 있다고 했다. Read (2004)는 어휘가 사람들이 표현하고 싶어 하는 의미의 기본적인 정보를

가지고 있다고 하였다. 모두 어휘가 L2 학습에서 중요하다는 것을 암시하고 있는 것이다.

영어 학습에서 어휘가 중요한 것을 인정하면서도 실제적으로는 영어의 다른 면들에 비해 어휘학습에 상대적으로 소홀히 되는 경향이 교육과정에서도 드러난다(김낙복, 2005; 김연진, 2006). 아마도 어휘학습은 간단한 것이라고 쉽게 생각하여 학습을 미루고 있는 것으로 추정된다. 교사들도 마찬가지로 어휘는 학생들이 스스로 학습할 수 있다고 믿기 때문인지 많은 시간을 할애하는 것을 꺼리는 경향도 있다.

이에 대해 Schmitt(2008)는 아직까지 어휘를 잘 배울 수 있는 수단이 확실치 않아서 교사들이나 학생들이 어휘에 시간투자를 하는데 주저한다고 말하고 있다. 그는 특히 텍스트북이나 교수요목에 어휘지도에 대한 확실한 기술을 소홀히 하고 있는 것이 이런 반응들이 나오게 된 이유라고 지적하였다. de Groot(2006)는 어휘를 잘 배우는 데는 여러 가지 변수들이 작용을 해서 어휘학습이 소홀히 취급되고 있을 수 있다고 하였다. 한 마디로 어휘를 잘 배울 수 있는 방법과 교재의 부재로 이런 현상들이 생겨나고 있다고 볼 수 있겠다.

특히 성인[1]의 영어학습에 대한 연구도 거의 찾아보기 힘들 뿐만 아니라 기본이 될 수 있는 어휘학습도 그 중요성에 비해 시간 투자를 소홀히 하는 경향이 있다. Robin과 Selman(1996)은 성인들이 어휘학습을 포함한 전반적인 영어 학습에 실패하는 원인 중의 하나는 '바쁘다'는 사실이라는 것이다. 어떤 문헌들보다 성인의 외국어 학습 한계를 설득력 있게 지적하였다고 봐야겠다. 이런 맥락에서 보았을 때 성인들에게 학습 시간에 대한 부담을 줄여 주는 동시에 명확하게 어휘학습을 할 수 있는 방안이 필요하다고 본다.

이를 위해서 본 연구에서는 성인을 위한 효율적인 어휘[2] 학습 방안으로 영화나 TV 드라마[3]를 통한 내용중심 교수방법을 제안하고자 한다. 성인을 위한 어휘학습방법이 필요하고 이를 가장 효율적으로 도와줄 수 있는 것은 내용중심 교수방법이 될 수 있다. 어휘주석은 이 과정에서 효과적인 도구라고 할 수 있다. 어휘 주석은 또한 내용중심 교수법의 약점을 보완할 수 있기도 하다. 내용중심 교수법의 약점에 대해서 VanPatten(1990)은 사람이 언어의 의미와 형태를 동시에 처리하기 어렵기 때문에 내용중심에서는 언어형태에 대한 관심보다 의미에 대한 관심이 높을 수밖에 없다고 했다. Laufer와 Yano (2001)는 내용중심으로 학습하면 학생들이 꽤 많은 단어들을 이해했다고

---

[1] 본 연구의 성인이란 대학 이후로 생업에 종사하는 연령층을 말한다.
[2] 본 연구에서 어휘란 개별적인 단어 이외에도 어휘적 항목(lexical item)을 포함한다. Schmitt(2008)는 어휘적 항목이란 의미적 단위라고 하였다. 어떤 단어는 한 개의 언어형태로 의미적 단위가 되지만 어떤 언어형태는 여러 개가 모여서 하나의 의미 단위가 된다.
[3] 편의상 영화와 TV 드라마를 묶어서 영화로 통일하여 지칭하겠다.

스스로 착각하게 된다고 하였다. 그들은 이런 현상의 이유를 학생들이 개개 단어의 정확한 의미에 집중하지 못하고 전체적인 내용 이해에 만족하고 있기 때문이라고 지적했다. 이는 우연적 어휘학습(incidental vocabulary learning)의 약점이기도 하다.

따라서 본 연구에서는 내용중심 교수법의 약점, 즉 우연적 어휘학습의 약점을 보완하기 위해 어휘주석을 바탕으로 한 사례연구를 시행하였다. 어휘주석이란 어려운 단어에 설명을 달아서 이해를 돕는 것으로(Nation, 2013), 물론 어휘주석은 어휘만 설명하는 것이 아니고 내용을 이해하는 데 필요한 정보는 무엇이나 설명해 주는 것을 말한다(Cheng & Good, 2009; Gaskell & Cobb, 2004; Lomicka, 1998; Yanguas, 2009). 교재는 내용중심으로 다룰 수 있는 영화의 대본을 이용하였고, 다양한 어휘, 다시 말하면 일상영어에서 보다 더욱 전문화된 어휘를 배울 수 있기 때문이다. Read(2004)는 빈도수가 높은 어휘를 배운 다음에는 관심에 따라서 관련된 어휘들(specific purpose vocabulary)[4]을 배워야 한다고 했다. 영화는 장면에 따라 전문화된 어휘를 배울 수가 있고 내용도 재미있어서 효과적일 수 있다. 영화를 통해서 전문적인 어휘의 중요성을 자각(awareness)할 수 있다면 성인들은 각자의 직업세계로 돌아가서 그 분야와 관련된 전문적인 어휘들에 대한 관심을 높일 수 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 어휘주석

Azari(2012)는 대학생들이 어휘실력이 부족하여 스스로 읽어야 할 책들을 읽어내지 못하고 있다고 지적하고 있다. 원인 중의 하나로는 책을 읽으면서 사전을 찾느라고 시간 소비가 많기 때문이라고 한다. 따라서 학습자들의 시간 부담에 대한 고충을 덜어주기 위해서 어휘주석을 활용하는 것이 시급하다고 말하고 있다.

1) 정의와 유형

Nation(2013, p. 238)에 따르면 어휘주석이란 “a brief definition or synonym, either in L1 or L2, which is provided with the text”라고 하였다. 모르는 단어가 나왔을 때 그 단어의 의미를 L1으로 번역해 놓거나 설명을 한

[4] Read(2004)는 전문적인 어휘학습의 타당한 근거를 위하여 Chung과 Nation(2003), Coxhead(2000), 그리고 Ward(1999)를 소개하고 있다.

것을 말한다. 그러나 어휘주석의 유형에 따라서 어휘주석에 담는 정보는 다양해질 수가 있다. Yoshii(2006)는 컴퓨터가 발달하면서 어휘주석형식(gloss format)도 달라지고 있다고 했다. Lomicka(1998)는 문법 정보를 제공하고 Roby (1999)는 배경정보를, Gaskell과 Cobb(2004), Cheng과 Good(2009)은 예문 들을, 그리고 Yanguas(2009)는 시각자료를 제공하였다.

어휘주석의 위치는 텍스트의 여백(margin)이나 또는 문장과 문장 사이의 빈 공간이 된다. 책을 읽으면서 모르는 단어가 나올 때 그 의미를 가까운 곳에서 확인할 수 있도록 해 놓은 것이 어휘주석의 역할이다. 사실 단어장(word list)과 별 차이가 없는 것 같지만 어휘주석은 단어에 대한 정보를 어느 정도 담고 있느냐에 따라서 단어장과는 전혀 다른 기능을 가지게 된다.

어휘주석을 L1으로 할 것인지 아니면 L2로 할 것인지에 대한 연구들도 많다. Chun과 Payne(2004)는 L1 어휘주석이 효과가 있다고 했고, Ko(2005)는 L2 어휘주석이 더 효율적이라고 하였다. Jacobs 등(1994)은 L1이나 L2 어휘주석은 별 차이가 없이 모두 효과적이라고 했다. 본 연구에서는 시간적 부담을 줄여주는 것이 관심이므로 L1 어휘주석을 선택하였다.

Lomicka(1998)에 따르면 어휘주석은 중세시대로 거슬러 올라간다고 한다. 당시에 라틴어를 공부하던 사람들이 쉽게 공부할 수 있도록 만든 것이 어휘주석의 기원이 된다. 이때만 해도 어휘주석은 학생들이 직접 만들었지만 곧 당시의 교사들은 어휘주석을 이용하여 L2 읽기 이해력을 돕는데 사용하기 시작하였다(Shahrokni, 2009).

2) 어휘주석의 역할

Nation(2013)은 어휘주석의 역할을 4가지로 정리를 하였다. 첫째가 우연적 어휘학습과 어휘주석과의 관계이다. Huckin과 Coady(1999)는 어휘력을 향상시키기 위해서는 다독(extensive reading)을 하여 우연적인 어휘학습을 하여야 한다고 했다. Rieder(2003)도 어휘는 처음 몇 천 단어들은 의도적으로 배워야 하지만 이 이후에는 어휘학습은 우연적으로 하는 것이 옳다고 하였다. 그러나 우연적 어휘학습만을 사용하는 데는 한계가 있다는 연구결과들이 있다. Huckin과 Coady(1999)가 우연적 어휘학습의 문제점들을 7개로 정리를 하였는데, 모두 문맥을 통한 짐작과 관련된 것들이다. 이 중에서 한 가지는 문맥적인 정보(contextual information)가 확실치 않아서 독자가 짐작을 하는데 어려움이 따르는 경우이다. 다수의 읽기 과업들이 정확한 해석을 요구하기 때문에 문맥을 통한 짐작만으로는 그 요구를 충족시키기가 쉽지 않다는 것이다 (Grabe & Stoller, 1997; Parry, 1997). Huckin과 Coady(1999)가 우연적인 어휘학습을 추천하면서도 단점들을 인정하고 있는 것이 흥미롭다. 이런 문제점들을 해결하기 위해서 그들은 어휘주석을 사용하기를 권하였다. Hulstijn 등(1996)도 어휘주석 방법이 우연적 어휘학습의 단점들을 보완해 줄 수 있다고

말하고 있다. Jacobs, Dufon, 그리고 Fong(1994)은 어휘주석의 긍정적 인 면을 기술하고 있다. 일반적으로 우연적 어휘학습을 하게 되면 선택한 교재가 때로는 어려운 어휘가 많아서 이해에 방해가 될 것이다. 이때 어휘 주석을 많이 붙여주면 독자는 책을 이해하는 데 큰 도움을 받게 될 것이다.

Nation(2013)이 기술한 두 번째 어휘주석의 역할은 추측으로 해결하기 어려운 단어들의 정확한 의미를 제공하게 되어 어휘학습과 독해능력 신장을 기대할 수 있다는 것이다. Jacobs(1994)는 스페인어를 배우는 미국 대학생 116명을 대상으로 독해능력과 어휘주석과의 관계를 연구해서, 어휘주석이 독해능력에 효과적이라는 것을 찾아내었다. 이 외에도 최근에 와서 어휘주석과 독해능력과의 관계를 긍정적으로 본 연구들로는 Bell과 LeBlanc(2000), Chen (2002), Huang(2003), 그리고 Ko(2005)가 있다. 반대로 어휘주석과 독해능력과는 별 관계가 없다고 본 연구로는 Cheng과 Good(2009), Yanguas(2009), 그리고 Yoshii(2006)가 있다. 그러나 Nation(2013)은 어휘능력과 독해능력 모두를 신장 시키는데 어휘주석이 효과가 있다고 주장하고 있다. 이 외에도 Koda(2005)와 Pretorius(2006) 등은 어휘능력과 독해능력은 긍정적 관계가 있다고 주장하고 있다. 이들은 어휘주석이 독해능력을 향상 시키며 결과적으로 어휘능력 또한 신장된다고 보고 있는 것이다.

Nation(2013)의 세 번째 어휘주석의 역할은 사전 이용의 시간적 부담을 줄여주는 것이다. 영어를 공부하는 학생들이라면 거의 누구나가 사전 때문에 시간소비가 많다는 것을 경험하였을 것이다. 어휘주석은 이런 고통을 덜어주는 역할을 한다고 한다. 본 연구에서도 이런 시간적 부담을 덜어주려는 의도에서 어휘주석의 아이디어를 이용하려고 한다. Nation(2013)의 마지막 어휘주석의 역할은 모르는 단어를 한 번 더 보게(attentive) 만들어준다는 것이다. 주목(attention)을 하는 것은 언어형태를 배우는 데에서 필수적이라고(Long, 1991)한 것을 고려해 보면 어휘주석의 역할은 어휘력 향상에 큰 역할을 한다고 본다.

Hulstijn 등(1996)은 읽기를 통한 어휘학습 강화방안을 다음과 같이 추천하고 있다. 첫째는 학생들이 좋아하는 또는 호기심을 느끼는 책을 선정하라는 것이다. 이런 책을 읽게 되면 학생들은 자진해서 모르는 단어들을 알려고 노력할 것이라고 한다. 둘째는 학생들이 사전을 찾는 시간의 부담을 줄여 줄 수 있어야 한다고 한다. 이를 위해서 어휘주석을 제공하는 것이 좋겠다고 한다. 셋째는 중요한 단어목록을 학생들에게 제공하라고 한다. 이 목록은 어휘학습에 의욕을 가진 학생들에게 유익할 것이라고 한다. 넷째, 단어목록의 단어들을 복습할 수 있도록 교재의 끝에 연습문제를 제시하라고 한다.

위의 연구들을 살펴본 바, 어휘력 향상은 우연적 어휘학습이 타당하나 우연적 어휘학습이 지니고 있는 약점, 즉 문맥을 통한 짐작이 정확하지 못한 경우가 있다. 이때에는 어휘주석을 통해서 약점을 보완할 필요가 있다는 것이다. 또 다른 하나는 Nation(2013)이나 Hulstijn 등(1996)은 어휘주석 이

사전을 찾는 시간을 줄여 주기 때문에 영어가 급하게 필요한 성인들에게 어휘학습 전략이 될 수가 있다는 것이다.

Hulstijn(2001)은 우연적 어휘학습과 의도적 어휘학습이 구분은 잘 되어 있다고 한다. 어휘에 대한 주목을 하게 되면 의도적인 어휘학습이 되고 주목을 하지 않으면 우연적인 어휘학습이 된다. 그러나 어휘의 장기기억이 궁극적인 목적이라고 했을 때, 위와 같은 구분이 이론적인 타당성을 갖기가 어렵다고 했다. 다시 말하면 우연적 어휘학습을 하던 의도적 어휘학습을 하던 상관없이 어휘를 오랫동안 기억할 수 있는 방법이 최고인 것이다. 따라서 이런 구분에 얽매이지 말고 기억을 확실하게 할 수 있는 활동에 집중을 하는 것이 좋겠다고 말한다. 그는 우연적인 어휘학습과 의도적인 어휘학습이 서로 보완해 주는 활동으로 자리를 잡는 것이 학습자들의 어휘력을 향상 시킬 수 있는 활동이 될 것이라고 했다.

어휘주석은 우연적 어휘학습과 의도적인 어휘학습의 교량역할을 한다고 할 수 있다. 어휘주석은 읽기 또는 독해를 편하게 해 주고 있기 때문에[5] 우연적 어휘학습이 되지만 어휘에 주목을 하게 만드는 기능 때문에 의도적인 어휘학습이 되므로 두 개의 학습방식이 융합되도록 해 주고 있다고 하겠다. Webb(2007)은 문맥이 어휘학습에 어떤 효과가 있는지를 다른 연구들을 통해서 살펴보았다. 예를 들어 Griffin(1992)은 문맥을 근간으로 한 활동은 상급자 학생들이 우세하였고 초급자들에게는 불리하였다고 하였다. Laufer와 Shmueli (1997)는 문맥은 어휘학습에 효과가 거의 없다고 하였다. 이런 연구들을 살펴보면서 Webb(2007)은 아직까지는 문맥이 어휘학습에 어떤 효과가 있는지 확인시켜줄 연구결과들이 확실치 않다고 하였다. 다시 말하면 문맥이 토대가 되고 있는 우연적 어휘학습만으로 학생들의 어휘력을 충분히 향상 시킬 수 없으므로 모르는 어휘에 집중할 수 있는 활동이 첨가되어야 함을 암시하고 있다. 이런 면에서 볼 때, 어휘주석은 첨가될 수 있는 활동으로 적합하다고 본다.

3) 어휘 관련 지식

Schmitt(2008)는 형태(form)와 의미(meaning)만 안다고 어휘를 학습한 것이 아니며 학습자가 어휘와 관련된 더 많은 지식을 알아야 그 어휘를 생산적으로 사용할 수 있다고 하여 어휘관련 지식을 강조하였다. 즉, 단어의 의미와 철자를 아는 것이 중요하기는 하지만 이 보다 더 많은 것을 알아야 단어를 사용할 때 생산적이 된다는 것이다. Nation(2013, p. 49)은 단어 한 개를

[5] 어휘학습은 듣기와도 깊은 관계가 있다(Al-Homoud, 2007; Barcroft, 2001; Barcroft & Sommers, 2005; Vidal, 2003). 본 연구에서는 대본 읽기를 중심으로 어휘주석의 효과를 관찰하였기 때문에 읽기에만 한정한 것이다.

안다는 것은 다음과 같은 항목들을 이해하고 있어야 한다고 했다. 우선 3개의 항목으로 나누었다. 첫째는 단어의 형태, 둘째는 의미, 셋째는 단어를 사용할 줄 아는 데 필요한 것으로 나누었다. 그리고 단어의 형태에 대해서는 다시 3개로 나누어 말을 할 때의 형태, 글로 쓸 때의 형태, 그리고 단어의 내부구조의 형태로 나누었다. 의미에 대해서도 3개로 나누어 언어의 형태와 의미를 연결하는 것, 개념과 그 개념이 지시하는 것을 연결할 수 있어야 하고, 단어의 의미를 듣는 순간 같은 의미를 가진 다른 단어를 떠올릴 수 있어야 한다고 했다. 단어의 사용도 3개로 나누어, 먼저 그 단어가 어떤 문법적인 패턴에서 발생하는 것인지 알아야 하고, 둘째는 그 단어가 어떤 단어와 함께 오는지 연어를 이해해야 하고 마지막으로 그 단어의 사용 시 제약을 받는 것은 무엇인지를 알아야 하나의 단어를 아는 것이라고 했다.

이외에도 이해어휘(receptive vocabulary)와 사용어휘(productive vocabulary)의 견지에서 어휘에 관련된 지식 여부를 연구한 문헌도 있다. Laufer(2005)는 이해어휘가 사용어휘보다 어휘지식이 더 필요하다고 했다. Milton과 Hopkins (2006)는 구어와 문어 사이에 어느 쪽이 양적으로 많은 어휘를 알고 있는지를 조사하여 문어가 더 많은 어휘를 필요로 한다는 것을 확인하였다.

단어에 대해 알아야 할 지식들은 단어학습의 질을 의미하는 것이다. 이 정도의 학습을 하는 것은 개인적으로는 어려운 일이며 단어학습은 지도를 받아야 함을 의미한다. 교사들은 어휘학습을 학생들에게 전적으로 일임하는 것을 재고해야 할 필요가 있을 것이다.

2. 어휘학습에서 영화사용의 장점들

영화는 내용중심 교수법을 시행하기에 가장 적절한 교재라고 할 수 있다. 시청각 미디어를 통한 종합예술이며 스토리구조와 플롯이 주축을 이루기 때문에 내용에 집중하여 언어를 우연적으로 학습시킬 수 있는 좋은 매체이다. 어휘학습에서 영화를 사용했을 때의 장점은 첫째, 영화는 학생들에게 흥미를 주는 교재가 될 수 있다. Hulstijn, Hollander, 그리고 Greidanus(1996)는 교사와 교재 편찬자들에게 권고하기를 읽기를 통해서 어휘를 가르치려 한다면 읽기의 내용이 학생들의 호기심을 자극 시킬 수 있는 것으로 고르는 것이 좋다고 한다. 그래야 학생들이 모르는 단어를 만났을 때 호기심을 충족시키기 위해 그 단어의 의미를 찾으려고 한다는 것이다. 영화는 영화대본을 읽는 것이 필수이므로 영화영어는 일종의 읽기 수업이 된다. 그리고 영화는 대부분의 학생들이 좋아하는 장르라는 것은 의심할 여지가 없다.

둘째, 영화는 어휘를 배우는 순서 훈련에 적합하다. Nation(2013)에 따르면 먼저 빈도수가 높은 2000-3000개의 어휘를 배우고 다음으로 학생들의 관심에 따라 전문화된 어휘(specialized vocabulary)를 배워야 한다고 했다. 영화는 일반 어휘와 전문화된 어휘들이 많아서 이런 순서대로 어휘학습을 할 수 있는

적절한 교재라고 사료된다. 셋째, 영화는 깊이 있는 어휘지식(depth of vocabulary knowledge)을 학생들에게 지도하기 적절하다. Laufer(2005), Nation(2013), Schmitt(2008), Webb(2007) 등은 어휘 하나에도 알아야 할 지식들이 다양하다고 했다. 이와 같은 어휘지식은 영화와 같이 어휘가 다양하게 사용되고 있는 곳에서 쉽게 배울 수가 있다. 넷째는 어휘주석의 활용이 절실한 곳이 영화대본 읽기이다. Nation(2013, p. 238)은 어휘주석이란 어려운 어휘에 대한 간단한 정의나 동의어에 해당된다고 하였다. 그러나 어휘주석에는 문법적인 설명도 가능하며(Lomicka, 1998) 내용에 대한 배경정보(Roby, 1999)도 가능하다. 영화는 대본의 독해에 있어서 이와 같은 정보를 미리 알려주는 어휘주석에 의존해야 수월할 수 있다. 다양한 배경정보와 전문지식들이 많이 사용되기 때문이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 피험자 및 교재

본 실험에서는 7명의 성인 피험자들이 참여하였다. 모두 직장에 다니고 있으며 이중 6명은 대학원생으로 20대 후반에서 30대 초반의 연령대이다. 이들 모두 영어를 절실히 필요로 하는 이유를 가지고 있기 때문에 이번 실험의 목적에 부합되는 대상이나, 사실 직장인들을 피험자로 구하기는 쉬운 일이 아니었다. 영어의 필요성을 알면서도 직장과 가정 등의 여러 가지 이유로 쉽게 정기적인 사례연구에 참여하지 못하였다. 피험자 7명의 영어노출 정도를 표로 나타내면 다음과 같다.

표 1

피험자 영어노출에 관한 정보

피험자	학력	직장(영어노출 정도)	비고
A	대학원 재학	영어+한국어 사용	외국인+한국인 성인 대상
B	대학원 재학	영어만 사용	한국 중학생 대상
C	대학원 재학	영어만 사용	한국 초등학생 대상
D	대학원 재학	영어만 사용	외국+한국 초등학생 대상
E	대학원 재학	한국어만 사용	
F	대학원 재학	한국어만 사용	
G	대학교 졸업	영어+한국어 사용	외국+한국 직장인 대상

A, B, C, D와 G는 직장에서 영어를 사용하고 있기 때문에 영어에 대한 필요성이 절실한 사람들이다. 한편 E와 F는 영어를 평소에 사용하고 있지 않지만 영어와 관련된 더 좋은 직장을 찾으려고 해서 영어에 대한 필요성을 진지하게 느끼고 있다. 성인 참여자를 구하기 힘들었기 때문에 비교집단을 구성할 수 없었고, 참여자의 수가 7명인 사례연구이기 때문에 결과의 일반화에 무리가 따르지만 어휘주석의 활용방법에 대한 가능성을 제시해 줄 수 있다.

실험에서 사용할 대본의 첫 부분을 해석하도록 한 결과, 모두 해석 능력이 중급 정도에 그쳤다고 판단할 수 있었다. 영화에 나오는 어휘들 중에 'incisor', 'root canal', 'ataxia'와 같은 특수한 단어들을 소화시키지 못해서 전체적인 해석에 오류를 만들었다. 어휘력의 폭이 좁고 시험위주로 치중된 것을 볼 수 있었다.

실험에서 사용한 교재는 영화 *카니지*(Polanski, 2011)로 장르가 드라마이고 여러 나라에서 제작했다. 이 영화에 등장하는 4명의 주인공들이 러닝타임 내내 대화를 나누고 있으며 직업상 전문적인 어휘도 많이 등장하고, 상류층인 관계로 수준 높은 언어양상을 보이고 있어서 영어를 가르치기 위한 교재로는 상당히 우수하다고 하겠다.

2. 연구 기간 및 방법

2개월 정도의 사례연구 기간 동안 직장생활을 하는 피험자들은 야간 시간에 모여 1시간 반에서 2시간 정도의 학습에 참여하였다. 일주일에 2회를 기본으로 총 15회의 사례연구를 진행하여 영화 한 편을 마쳤다. 교재로 사용된 영화의 대화 양이 워낙 많았기 때문에 영화를 시청하고 학습하는 데에 걸리는 시간이 상당하였고, 2개월 정도 소요되었다. 또한 직장인임을 고려하여, 학습 시간 내에 배운 것을 소화하도록 해야 했으므로 시간이 걸렸다.

총 15회의 연구 수업에서 8회까지의 수업에서는 어휘주석을 통한 학습에 익숙해지고 능동적으로 어휘주석을 활용하도록 하였으며, 영화의 내용을 이해하도록 하였다. 9회의 수업부터 테스트를 시작하여 연구 수업을 종료 할 때까지 7회의 테스트를 시행하였다. 연구자는 학습할 영화대본으로 텍스트를 만들고 텍스트 속의 어휘들을 위주로 하여 어휘주석을 사전에 제작하였고, 텍스트와 함께 배부하였다.

어휘주석의 내용은 단순한 의미만이 아니라 관련된 지식과 문법적 활용 규칙까지 가급적 많은 정보를 담도록 하였다. 수업에서는 영화를 시청한 후에 어휘주석을 이용하여 대본 텍스트를 독해하도록 하였으며, 질문과 토론을 통해 내용의 이해를 완료하도록 하였다. 그리고 수업 이후에 어휘를 암기할 시간을 짧게 따로 주어 어휘테스트에 대비하도록 하였다.

3. 평가

본 연구에서 사용한 평가는 어휘테스트와 만족도이다. 테스트는 어휘주석에 담겨 있던 내용들을 참고하여 테스트1에서 테스트7까지의 문항을 작성하였다. 각 테스트의 문항 형식은 매번 다르게 구성하였는데 이는 어휘주석의 효과를 살펴보기 위한 것으로써, 다양한 테스트형식으로 어휘에 대한 지식을 물었을 때 어휘에 대한 기억력이 어떠한지를 알아보기 위한 것이다.

테스트 1은 L2의 단어들을 L1으로 옮기는 것으로, 모두 26개의 문항으로 구성이 되어 있다. 테스트 2는 단어들의 결합을 묻는 문항들로, L1에서 L2로 옮기는 형식이고, 모두 25개의 문항으로 구성이 되어 있다. 테스트 3은 동의어와 반의어를 묻는 문항들이다. 그러나 동의어를 주고 반의어를 쓰는 식의 문항이 아니라, 대사에서 등장인물들이 동의어와 반의어를 동시에 사용하는 표현들을 우리말로 주고 영어로 쓰게 하였다. 의도는 해석을 하면서 개개의 단어에 주목하는 습관이 되어 있는가를 확인하고자 한 것이고, 3개 문항으로 구성되었다. 테스트 4는 전문 어휘(technical vocabulary)를 묻는 문항들이다. 내용에 대한 관심이 어느 정도 되는가를 확인하고자 하는 문항으로 모두 2개로 되어 있다. 여기서는 전문 어휘를 주면 우리말로 설명하도록 하였다. 테스트 5는 해석 문항이어서 문맥을 이해하고 있어야지만 쓸 수가 있는 문항들로 모두 4개의 문항으로 되어 있다. 테스트 6은 문법이고, 문항은 1개이다. 질문은 '현재완료와 과거의 차이'를 물었다. 마지막 테스트 7은 테스트 1의 문항들을 반대로 우리말로 주고 영어로 쓰는 철자를 묻는 문항들이다. 문항의 수는 테스트 1과 마찬가지로 26개의 문항으로 구성 되었다. 내용 타당도는 교수 3인으로부터 검증을 받아, 타당하다는 확인을 받은 것이다.

일반적으로 학생들은 영어 공부를 하면서 단어장을 사용한다. 그런데 단어장에는 테스트 1에서 묻는 문항들이 지배적으로, 단어를 적고 우리말로 뜻을 적는 식이다. 한편 본 연구에서 사용하고 있는 어휘주석은 언어의 다양한 정보를 담고 있다. 테스트 7가지는 어휘주석에 담긴 내용들을 범주화한 것이다. 학생들이 시험을 보면서 테스트 7가지에 각각 어떻게 반응을 보이는지 확인하였다.

어휘테스트는 한 번의 즉각 시험(immediate test)으로 동시에 7가지 종류의 시험을 시행하였다. 본 연구에서 시험은 성적의 높고 낮음으로 효과를 확인하려는 것이 아니라, 피험자들이 이 시험들을 보면서 어떤 영역은 공부를 해 오고 어떤 영역은 공부를 소홀히 하였는가를 확인하고자 함이다. 다시 말하면 어휘주석이 영어 학습하는 데 얼마나 효과가 있는가를 점검하려는 의도이다.

보고서 평가는, 정량평가만으로는 어휘주석의 효과를 평가하기 어려우므로 정성평가로 포함시켜 효과에 대해 신뢰도를 높이고자 하였다. 보고서의 질문들은 다음과 같다.

첫째, 어휘주석을 활용하였더니 해석을 하는데 도움이 되었는가? 대본의 내

용을 이해하는데 편리하였는가?

둘째, 어휘주석을 활용하였더니 단어의 뜻과 단어의 철자를 기억하는데 도움이 되었는가?

셋째, 어휘주석을 활용하였더니 구 어휘(phrasal vocabulary)와 연어(collocations)에 대한 자각력이 생겼는가?

Ⅳ. 결과 분석 및 논의

1. 어휘주석 활용이 성인 EFL 피험자들의 학습에 미치는 영향 분석

어휘주석 활용이 피험자들의 학습에 미치는 영향을 분석하기 위하여 테스트 7개의 점수결과를 100점으로 환산하였고 그 결과는 표 2, 그림 1, 그림 2와 같다.

표 2

어휘주석 활용이 피험자의 영어 학습에 미치는 효과

피험자	test-1	test-2	test-3	test-4	test-5	test-6	test-7
A	69.2	62	50.0	100	100	0	88.5
B	96.2	66	100.0	50	12.5	50	100.0
C	92.3	68	100.0	50	37.5	50	94.2
D	80.8	68	83.3	50	25	50	92.3
E	80.8	76	50.0	100	75	50	94.2
F	100.0	80	100.0	75	87.5	100	100.0
G	26.9	32	33.3	100	12.5	50	48.1
M	78.03	64.57	73.80	75.00	50.00	50.00	88.19
SD	24.91	15.61	28.64	25.00	36.80	28.87	18.14

피험자들은 테스트 1과 테스트 7에서 제일 높은 평균을 받았다. 이 2개의 테스트는 평소에도 단어장을 통해 연습이 되었던 것이기 때문에 당연한 결과라고 판단이 된다. 그리고 테스트 7의 평균이 월등히 높은 것은 테스트 1을 다시 본 것이기 때문이다. 비록 테스트를 L2에서 L1으로 하던 것을 L1에서 L2로 바꾸기는 했지만 같은 문항들이라 할 수 있다.

테스트 2는 중요한 문항들로, 단어의 결합을 묻는 문항들이고 피험자들이 낮설어 하는 지식이다. 그럼에도 불구하고 평균을 보면 64.57이다. G의 낮은 점수를 뺀다면 평균이 70점으로 올라간다. 이런 높은 점수는 어휘주석을 활용한 효과라고 분석할 수 있다. 테스트 1과 7은 익숙한 문항들이라 어휘주석의 의존도가 낮아도 괜찮지만 테스트 2는 어휘주석을 활용했어야 좋은 결과가 나올 수 있었다. 서론에서 제기하였듯이 성인들은 여러 가지 이유로 인해 영어 학습에

몰두할 수 없다는 면에서 볼 때, 성인 피험자들에게 어휘주석이 도움을 주고 있다는 것을 추정할 수가 있다. 32점의 낮은 점수를 얻은 G는 사례연구 기간 동안에 직장생활이 더욱 바빠졌던 것이 원인으로 보인다.

테스트 3은 동의어와 반의어 문항들이다. 단순히 동의어를 주고 반의어를 쓰라는 것이 아니고 대본에 나오는 대사에서 등장인물 한 사람이 동의어와 반의어를 동시에 쓰고 있는 것을 물은 것이다. 이 문항은 단어의 결합을 묻는 것과 다를 바가 없다. 이 역시 어휘주석을 이용하지 않고서는 답을 쓰기가 쉽지 않다. 평균이 73.80인 것을 보면 피험자들이 어휘주석을 잘 활용하였다고 하겠다.

테스트 4는 전문 어휘 문항들이다. 영화에서 한 아이가 이를 다쳐서 신경이 노출되었는데 이와 관련된 용어를 물은 것이다. 어휘주석에는 이 용어 때문에 치과의사에게 직접 물어서 알게 된 정보가 적혀 있다. 평균이 75점이고, 직장 때문에 바쁜 G도 이 테스트에서는 100점을 받았다.

일반적으로 학습자들은 전문 어휘에 대한 관심이 많지 않다. 일반적으로 언어를 사용하는데 필요한 어휘들을 선호하기 마련이다. 그런데 본 실험결과에서 전문 어휘를 물었는데도 평균이 75점이나 나왔다. 이는 어휘주석을 어떻게 만들어주느냐에 따라서 피험자들의 주목을 받는데 영향을 미치는 것으로 보인다.

테스트 5는 해석 문항들로 문장만으로는 해석하기 힘든 문항들이다. 내용을 잘 알고 있어야만 해석이 가능하다. 이 문장들에 대한 문맥 설명들을 어휘주석에 영어로 달아 놓았었다. 영어 주석을 달았다는 것은 어휘주석을 활용하기 불편하게 만들었다는 의미이다. 이것은 평균점수에 그대로 반영되어 50점의 낮은 점수였고 7개의 테스트에서 제일 평균이 낮다. 이것을 보더라도 어휘주석은 학습하기 편하도록 작성해 줄 필요가 있다는 것을 알 수 있다.

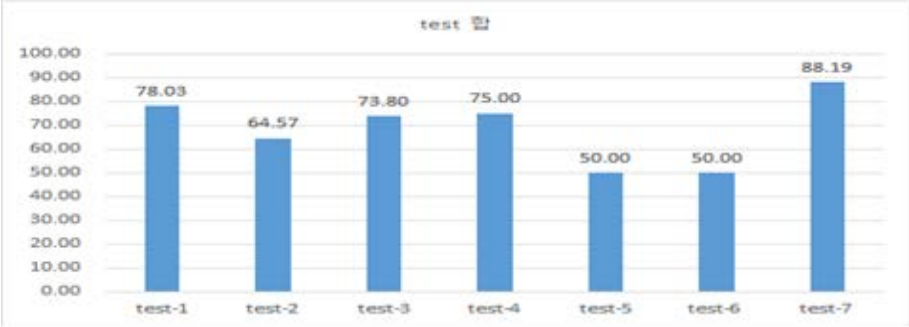
테스트 6은 문법에 관한 한 문항이라서 간단한 결과가 나왔다. 테스트 7은 테스트 1에서 단어의 의미를 물은 것을 반대로 의미를 주고 철자를 쓰도록 한 문항들이다. 평균이 제일 높았고 이 점수는 당연하다고 사료된다. 한 번 본 것을 다시 봤기 때문이며, 이런 유형의 문항들은 익숙하기 때문이다.

다음은 평균점수를 막대그래프로 나타낸 것으로 각각의 테스트 점수를 비교하여 볼 수 있다.

그림 1에서 보는 바와 같이, 테스트별 평균은 테스트 7에서 가장 높은 점수(M=88.19)를 보였으며, 그 다음으로 테스트 1(M=78.30), 테스트 4(M=75.00), 테스트 3(M=73.80), 테스트 2(M=64.57), 테스트 5(M=50.00), 테스트 6(M=50.00) 순이었다. 본 연구의 관심은 피험자들이 각각의 테스트에 어휘주석을 잘 활용하였는지를 점검하는 것이다. 테스트 1과 테스트 7은 피험자들이 워낙 익숙한 문형들이라 이 점수만으로는 어휘주석 활용도가 좋았다고 말하기가 곤란하다. 테스트 6은 문항이 하나여서 신뢰도를 물을 수가 없어 생략하였다. 테스트 5는 어휘주석을 영어로 만들어 놓았기 때문에 점수가 낮았다. 이 외의 테스트에서는 피험자들이 어휘주석을 잘 참고하였다고 봐야겠다. 직장인이라는 점을 고려해 보면 그리고 이 테스트들이 피험자들에게 필수적인 관심이 아닌 것을 고려해 보면 어휘주석을 잘 활용했다고 말할 수 있다.

그림 1

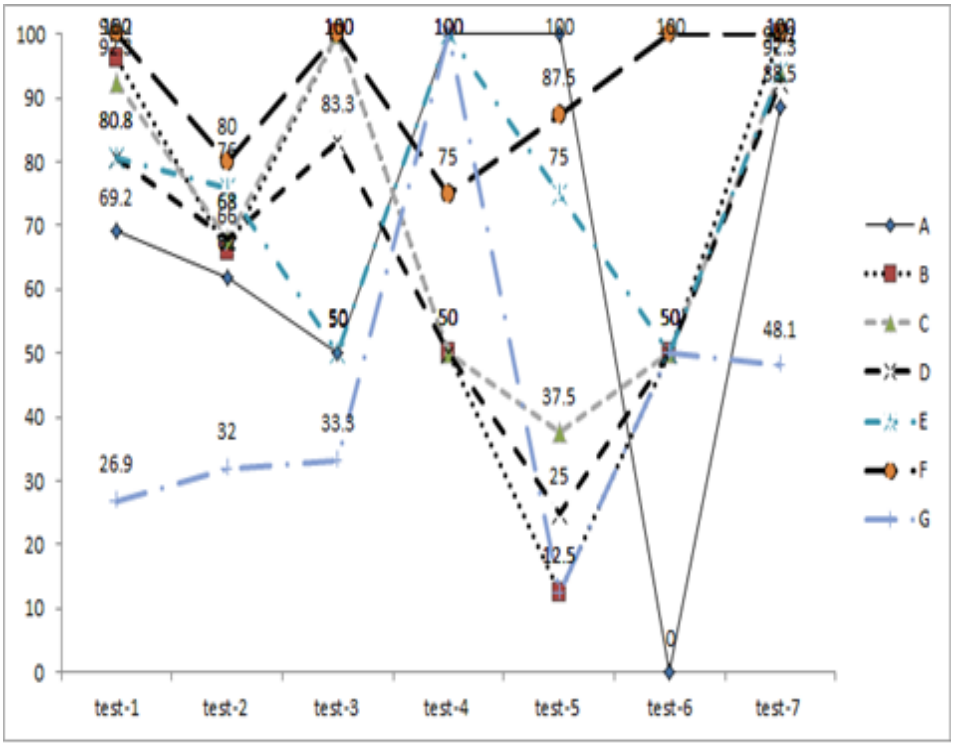
테스트별 평균



다음의 표는 피험자 별로 테스트 점수를 그래프로 나타낸 것이다.

그림 2

피험자 별 테스트 점수



피험자별 점수를 살펴보면 표 1, 그림 2에서 보는 바와 같다. 피험자 F의 그래프가 제일 위에 나타나 있다. 피험자 G는 직장 특성상 유독 바빠서 공부할 시간이 제일 적고, 그래프에서 제일 아래에 나타나 있다. 이 외에 다른 피험자들은 직장 생활과 학교생활을 병행하고 있는 사람들인데 F와 G 사이에 포진되어 있다. 이 그림을 통해서 알 수 있는 것은 어휘주석도 시간에 영향을 받고 있다는 것이다. G처럼 학업과 분리된 사람을 제외하고는 모두 어휘주석을 유용하게 잘 활용하고 있었다.

이상의 결과에서 알 수 있는 것은 성인 학습자들이 쉽게 접근하도록 어휘주석을 만들어야 한다는 점이다. 테스트 4의 전문 어휘는 피험자들의 관심을 받기가 쉽지 않았는데도 7명 중 3명이 100점을 받았다. 어휘주석에 들어있는 정보가 유용하고 설명도 쉽게 되어 있었던 것이 원인이라고 짐작할 수 있다. 한편 테스트 5는 해석 문항들이라 평소 수업에서 함께 읽었었던 내용들이며, 학습의 기본이 되는 것들이다. 그러나 어휘주석에 영어로 해설을 붙인 것이 이용하기 불편하여 오히려 점수가 제일 낮았다. 전체적으로는 피험자들이 7개의 테스트를 위하여 어휘주석을 잘 활용하였다고 본다. 피험자들에게 학습이 강요된 것이 아니어서 그리고 피험자들이 직장 관계로 학습을 충분히 할 수 없다는 것을 고려해 보면 본 연구에서 어휘주석의 활용은 성인 학습자들을 학습으로 유도하기 적절한 도구였다고 판단이 된다.

2. 어휘주석 활용에 대한 피험자들의 인식

계량적인 점수치 결과 외에 어휘주석의 효과에 대한 신뢰도를 높이기 위해 피험자들을 대상으로 어휘주석 활용 수업에 대한 소감 및 느낌, 도움 정도 등 피험자들의 인식은 어떠한지 알아보았다. 테스트 1부터 테스트 7까지를 마친 후 서술형으로 보고서를 작성하도록 하였다. 그 결과를 정리해 보면 크게 단어의 뜻과 철자 기억, 구 어휘 및 연어, 그리고 내용이해 및 시간절약의 세 부분으로 나누어 정리 할 수 있다.

첫째, 어휘주석 활용은 단어의 뜻을 깊이 있게 생각하게 되므로 인해 단어 뜻을 더 의미 있게 처리하고 정교화 하는 데는 도움을 준다고 인식하고 있지만 단어의 철자를 기억하는 데는 도움이 되지 않았다고 한다. 즉 단어의 철자기억을 위해서는 단어 암기를 위한 시간과 노력이 필요한 것으로 보여 진다.

> 어휘주석을 통해 단어의 뜻을 깊게 생각하게 되어 기억에 도움이 되었습니다. 어휘주석만으로는 철자 기억에 도움이 안 되며 개인적인 노력이 필요합니다. (피험자 A)

> 어휘주석을 단어장처럼 이용하여 여러 차례 보아서 단어기억에 좋았습니다. 그러나 철자 기억에는 도움이 안 되었습니다. (피험자 F)

둘째, 어휘주석 활용은 구 어휘와 연어와 같은 단어결합 학습을 촉진하였으며 영어에 대한 자각력이 생겼다고 하였다.

> 어휘주석을 보며 구 어휘에 대한 필요성을 많이 깨닫게 되었으며 자각력이 생겨서 단어들을 덩어리로 외우는 것이 효율적이라는 것을 느꼈습니다. (피험자 C)

> 일반 어휘와 구 어휘가 모두 어휘주석에 있어서 학습이 용이하였습니다. 같이 쓰는 단어들의 조합을 알게 되니 다른 조합도 보게 되었습니다. (피험자 G)

> 어휘에 대한 다양한 지식이 축적되는 것이라 실력이 느는 것 같습니다. (피험자 D)

셋째, 어휘주석 활용은 전문 용어 파악뿐만 아니라 단어의 뜻을 정확히 알게 되고 배경지식의 증가로 교재의 내용을 이해하고 독해에 도움이 되며 해석하는데 시간도 줄어들게 되었다고 학생들은 인식하고 있었다.

> 전문용어에서 큰 도움을 받았으며 단어의 뜻을 정확히 알게 되어 내용이해도 잘 되고 해석에 도움이 되며 시간도 줄었습니다. (피험자 D)

> 확실히 편리했고 배경지식이 생겨 내용이해에 좋았습니다. 그리고 해석하는데 도움이 되고 시간도 확실히 줄었습니다. (피험자 E)

첫 번째 질문에 대해서 피험자들은 어휘주석이 일반 사전에 설명되어 있는 의미와는 다르게 구체적이고 확실하여 인상적이었다고 말하고 있다. 그러나 철자의 암기와는 거리가 멀었다고 한다. 어휘주석을 일반적인 단어장과는 질적으로 다른 해설을 해 놓은 것이 피험자들에게 인상적으로 남은 것이다. 어휘주석 자체보다도 어휘주석을 어떻게 작성해 놓느냐가 피험자들의 학습에 영향을 미치는 것으로 사료된다.

두 번째 질문에 대해 피험자들은 모두 새로운 어휘정보를 환영한다고 했다. 성인 피험자들은 어휘주석의 정보가 배울만한 새로운 것이 있어서 좋았다는 뜻이다. 두 번째 질문에서도 어휘주석의 존재보다도 어떤 정보를 어휘주석이 담고 있느냐에 따라서 학습 참여를 유도할 수 있는 것 같다.

세 번째 질문에 대해서도 피험자들은 모두 동의하였다. 특히 시간절약에 대해 긍정적인 반응을 보였다. Robin과 Selman(1996)이 지적한 바쁜 성인들을 위한 배려가 확실히 필요해 보인다. 결국 피험자들은 어휘주석 자체 보다는 어휘주석에 담고 있는 정보의 유용성에 관심을 보였다고 볼 수 있다. 피험자들의

판단에 어휘주석을 사용하였을 때 실력이 좋아지는 것 같다는 확신을 얻게 되면 그들의 학습은 그들 스스로 책임지는 적극성을 보일 것이다.

Ⅴ. 결론

본 연구에서는 성인들의 영어 학습을 도와 줄 방안으로서 어휘주석이란 도구를 사용하였다. 기존의 교수법이나 연구에서는 성인들을 대상으로 하고 있는 것이 극히 적으며, 특히 성인의 어휘학습에 대한 연구도 찾아보기 힘들었다. 여러 장애요소를 가지고 있는 성인의 영어학습을 도와줄 학습방안이 필요하고 이를 위해서 어휘주석은 시간을 단축시킬 수 있을 뿐만 아니라 혼자 학습할 수 있도록 도와줄 수 있다. 따라서 어휘주석의 적용을 연구하되, 기존 어휘주석과 차별화된 어휘주석 활용방안으로써 영화를 활용한 내용중심적 어휘주석을 제안하는 것을 목적으로 하였다.

기존의 어휘주석에 대한 연구들은 어휘주석의 사용 효과가 있었다고 하였으나, 그 연구들은 어휘의 의미만 다루었고 그 외의 언어에 대한 다양한 지식에 대해서는 구체적인 언급이 없었다. 이러한 의미만 적어놓는 기존 어휘주석에서 확장하여, 관련된 텍스트의 내용과 어휘 자체에 대한 내용 지식을 포함시킴으로써 어휘주석에 내용중심적인 측면을 강화하는 것이 필요하였다. 따라서 이런 내용중심적인 측면을 명료하게 보여줄 수 있는 도구로 영화를 이용한 내용중심적 어휘주석을 활용하는 방안을 고안하여 사례연구에 적용해 보았다.

본 연구의 어휘주석에는 성인학습자들에게 도움이 될 만한 언어정보를 다양하게 담았다. 다양한 언어 관련 정보들이 영어 학습에 긍정적 효과를 가져왔다는 것을 결과를 통해 알 수 있었다. 또한 영화를 바탕으로 내용중심적으로 기술된 어휘주석은 학습자들이 좀 더 재미있다고 느꼈을 뿐만 아니라 어휘의 기억에 효과가 있었음을 보여주었다. 사실 본 연구에 이용되었던 영화 자체는 흥미적 요소가 거의 없고, 엄청나게 방대한 대화로만 이루어져 있어서 지루함을 줄 정도였으나 어휘주석을 통해서 오히려 내용에 재미를 느끼며 어휘를 잘 기억할 수 있었던 것으로 판단된다. 이런 반응의 결과는 어떤 학습자들보다 성인학습자들에게 가장 필요한 반응이라고 할 수 있겠다. 학습에 필요한 시간이 부족해서 배운 내용을 소화할 여력이 없을 뿐만 아니라 흥미도 제한적이기 때문이다. 또한 이런 제약을 가진 성인학습자들에게서 효과적이라면 상대적으로 제약이 적은 중등학습자들과 대학생들에게서도 그 효과를 기대할 수 있을 것이다.

내용중심적인 어휘주석은 여러 가지 제한이 많은 성인학습자들에게 도움이 될 뿐만 아니라 중, 고등학교 과정의 학생들에게도 효율적일 수 있으며 대학생들에게도 적용되기 용이하다. 사실상 교과과정의 많은 시간을 어휘학습에 소모하기가 쉽지 않으므로 학습자 각자에게 맡길 수밖에 없다. 따라서 내용중심적인 어휘주석을 통해 학습자들에게 많은 정보를 제공할 수 있다면 다양한 학습

목표를 성취하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

교육과정의 밖에 있지만 영어를 필요로 하는 직장인 성인 학습자들을 위한 방법이 필요하고, 이들의 영어 학습을 쉽게 할 수 있게 도와줄 수 있는 방안이 연구되어야 한다. 어휘주석은 그 자체가 편리한 도구가 아니고 어휘주석에 담긴 내용이 성인 학습자들에게 새롭고 유익한 것이어야 한다. 이렇게 될 때 성인학습자들이 겪고 있는 시간에 대한 부담도 자연스럽게 해결이 될 것이다. 추후 성인뿐만 아니라 교육과정의 각 단계에서도 어휘주석의 활용에 대한 연구가 지속되어, 어휘주석이 학습자들을 위한 단순한 보조역할이 아니라 긍정적인 학습결과의 촉진제가 될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

김낙복. (2005). 어휘 지도 방법이 어휘 학습전략 사용과 정의적 측면에 미치는 효과: 학생 설문 조사 분석을 중심으로. *영어어문교육, 11*(3), 89-112.

김연진. (2006). 과제 중심 학습에서 어휘 능력의 구성요소와 평가. *영어어문교육, 12*(3), 123-145.

Al-Homoud, F. (2007). *Vocabulary acquisition via extensive input*. Unpublished Ph.D. dissertation: University of Nottingham.

Azari, F. (2012). Gloss or no gloss? EFL learner's preference. *American International Journal of Social Science, 1*(2), 75-85.

Barcroft, J. (2001). Acoustic variation and lexical acquisition. *Language Learning, 51*, 563-590.

Barcroft, J., & Sommers, M. S. (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition, 27*, 387-414.

Bell, F. L., & LeBlanc, L. B. (2000). The language of glosses in L2 reading on computer: Learners' preferences. *Hispania, 83*(2), 274-285.

Chen, H. (2002). *Investigating the effects of L1 and L2 glosses on foreign language reading comprehension and vocabulary retention*. Paper presented at the annual meeting of the Computer-Assisted Language Instruction Consortium, Davis, CA.

Cheng Y., & Good, R. L. (2009). L1 glosses: Effects on EFL learners' reading comprehension and vocabulary retention. *Reading in a Foreign Language, 21*(2), 119-142.

Chun, D., & Payne, J. S. (2004). What makes student click: Working memory and look-up behavior. *System, 32*, 481-503.

Chung, T. M., & Nation, P. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language, 15*, 103-116.

Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly, 34,* 213-238.

de Groot (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning, 56*(3), 463-506.

Gaskell, D., & Cobb, T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors? *System, 32*(3), 301-319.

Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 98-121). New York: Cambridge University Press.

Griffin, G. F. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Ph. D. dissertation, Department of Psychology. University of Warwick.

Huang, Y. C. (2003). *The effects of vocabulary glosses and example sentences on junior high school EFL students' reading comprehension and vocabulary learning*. Unpublished Master Thesis. National Cheng-Kung University.

Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(2), 181-193.

Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language acquisition* (pp. 258-287). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurence of unknown words. *The Modern Language Journal, 80*(3), 327-339.

Jacobs, G. M. (1994). What lurks in the margin: Use of vocabulary glosses as a strategy in second language reading. *Issues in Applied Linguistics, 5,* 115-137.

Jacobs, G. M., Dufon, P., & Hong, F. C. (1994). L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading, 17*(1), 19-28.

Ko, M. H. (2005). Glosses, comprehension, and strategy use. *Reading in a Foreign Language, 17*(2), 125-143.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach.* New York: Cambridge University Press.

Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA, Yearbook, 5*, 223-250.

Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal, 28,* 89-108.

Laufer, B., & Yano, Y. (2001). Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand. *Reading in a Foreign Language, 13*, 549-566.

Lomicka, L. L. (1998). To gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online. *Language Learning and Technology, 1*(2), 41-50.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsh (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Milton, J., & Hopkins, N. (2006). Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners? *Canadian Modern Language Review, 63*(1), 127-147.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another languag*e. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Parry, K. J. (1997). Vocabulary and comprehension: Two portraits. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 55-68). New York: Cambridge University Press.

Polanski, R. (Director). (2011). *Carnage* [Motion picture]. France: SBS Productions.

Pretorius, E. J. (2006). The comprehension of logical relations in expository texts by students who study through the medium of ESL. *System, 34*, 432-450.

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 146-161.

Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS, 12*(2), 24-39.

Robinson, J., & Selman, M. (1996). *Partnerships in learning: Teaching ESL to adults.* Toronto: Pippin Publishing.

Roby, W. B. (1999). What's in a gloss? *Language Learning & Technology, 2*(2), 94-101.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12*(3), 329-363.

Shahrokni, S. A. (2009). Second language incidental vocabulary learning:

The effect of online textual, pictorial, and textual pictorial glosses. *TESL-EJ, 13*(3). Retrieved from http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej 51/ej51a3/

VanPatten, B. (1990). Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 287-301.

Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics, 24*(1), 56-89.

Ward, J. (1999). How large a vocabulary do EAP engineering students need? *Reading in a Foreign Language, 12*, 309-323.

Webb, S. (2007). Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research, 11*(1), 63-81.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Yanguas, I. (2009). Multimedia glosses and their effect on L2 text comprehension and vocabulary learning. *Language Learning and Technology, 13*(2), 48-67.

Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology, 10*(3), 85-101.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): College/Adult, Secondary

유도형
국민대학교 교육대학원
02707 서울특별시 성북구 정릉로 77
Email: dohyryu@kookmin.ac.kr

Received in April 15th, 2016
Reviewed in May 26th, 2016
Revised version received in June 7th, 2016