*영어어문교육 14*권 3호 2008년 가을

수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식, 어휘 학습 전략의 관계

김 영 은
(대전대학교)

Kim, Young-eun. (2008). Receptive vocabulary knowledge and productive vocabulary knowledge. *English Language & Literature Teaching, 14*(3), 283-306.

The purpose of this study was threefold; first, to examine the relationship among three types of vocabulary knowledge (passive, controlled active, and free active); second, to examine the relationship between three types of vocabulary knowledge and reading comprehension ; and last, to identify vocabulary learning strategy which may be relevant to productive vocabulary knowledge. Three sets of vocabulary knowledge test (the Vocabulary Levels Test, the Productive version of Vocabulary Levels Test, and Free Composition) a reading comprehension test and a vocabulary learning strategy questionnaire were used for data collection. The major findings of the present study were that three types of vocabulary knowledge had a statistically significant correlation. At the same time, however, receptive vocabulary was much larger than productive and the gap between the two types of knowledge became wider as the learners' vocabulary proficiency increased. Based on the findings on correlational analysis, receptive knowledge and free productive one proved to be important for successful reading comprehension. Strategies related to successful vocabulary production were identified, and their implications are discussed.

[receptive vocabulary/productive vocabulary/reading comprehension/ vocabulary learning strategy]

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

수용적 어휘 지식(receptive vocabulary knowledge)은 학습자가 단어를 인식할 수 있고 그래서 그 의미를 파악할 수 있는 어휘적 지식을 가리킨다. 한편 산출적 어휘 지식(productive vocabulary knowledge)은 어휘를 말하기, 쓰기와 같은

발화 용도로 사용할 수 있는 것과 관련된 지식을 일컫는다. 그런데 학습자가 알고 있는 어휘의 수가 실제 사용할 수 있는 어휘의 수보다 더 많아서 수용적 지식과 산출적 지식 사이에 격차가 존재한다는 것은 많은 연구에 의해 보편적으로 알려져 있는 사실이다(Fan, 2000). 이처럼 기존의 연구가 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식 사이의 간격의 정도에 초점을 맞추고 있어서 수용적 어휘와 산출적 어휘 지식의 역할 차이, 즉 각 지식이 언어 수행에서 어떤 역할을 하는지에 대한 연구는 상대적으로 그 수가 적었다. 그러나 어휘 지식이 존재하는 궁극적 이유는 성공적으로 언어 수행을 하기 위함에 있고 또한 어휘 지식에 관한 연구의 궁극적 목적은 어휘 지식이 실제 언어적 기능 수행에서 어떻게 나타나는가 혹은 어떤 역할을 담당하느냐를 알아보기 위한 것이라는 점을 감안할 때 언어 수행과 관련지어 어휘 지식을 연구하는 일이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 두 지식 사이에 간격이 존재함을 전제로 하여 언어 기능 수행에서 두 지식의 역할 차이에 관해 살펴보고자 한다. 특히 고등학교 학습자를 대상으로 그들이 대학수학능력시험 대비를 위해 가장 중요하게 생각하고 있는 기능인 독해 수행시의 두 지식의 역할을 살펴보고자 한다. 또한 수용적 어휘 지식의 성장에 따른 산출적 어휘 지식의 성장 여부를 살펴봄으로써 그 격차의 원인에 대한 가능한 설명을 학습자의 어휘 능숙도 관점에서 찾아보고자 한다.

본 연구를 계획하게 된 또 다른 이유는 산출적 지식에 대한 세분이 필요하다는 판단에서였다. 대부분의 선행 연구에서는 외적 자극을 받은 환경하에 유도되는 어휘를 통해 단어의 산출적 지식을 측정하였다. 그러나 진정한 산출적 지식은 아무런 외적인 자극과 유도 없이 학습자 본인의 자유 의지로 의도되지 않은 환경에서 어휘를 사용하는 것과 더 깊은 관련이 있다. 여기서 선행 연구의 통제된 산출적 지식과 구분되는 또 다른 유형의 산출적 지식을 별개의 어휘 지식의 한 영역으로 설정해야 할 필요성이 제기된다. 따라서 본 연구에서는 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식에 대한 정의를 Read(2000)에서 차용하고 Laufer(1998)에서와 같이 산출적 지식을 통제 산출적 지식과 자유 산출적 지식의 두 가지로 세분하여 살펴보고자 한다.

아울러 세 종류의 어휘 지식간의 관계를 비교하는 것뿐만 아니라 학습 환경이나 학습 방식에 따라 습득되는 어휘 지식의 종류가 다른 것인지에 대한 연구도 필요하다. ESL 상황인지, EFL 상황인지에 따라 습득되는 어휘 지식의 종류 및 양은 달라진다. 그러나 대부분의 한국인 영어 학습자의 경우 공통적으로 EFL 상황임이 전제된다면 어휘 지식의 양과 종류에 영향을 미치는 다른 학습 환경이나 방식에 대한 조사가 필요하다. 또한 단순히 이해 기반 학습 방식과 산출 기반 학습 방식과 같이 언어 자료의 입력 유형에 따라 어휘 지식이 달라지는지를 연구한다면 그 연구 결과가 다소 추상적인 특징을 띄어 교수 학습 환경에 실질적인 도움을 주기는 어려울 것이다. 따라서 본 연구에서는 학습 방식을 단순히 ESL 과 EFL 혹은 이해 기반과 산출 기반으로

단순화시키지 않고 학습 방식을 학습자가 실제로 사용하는 여러 개의 구체적인 어휘 학습 전략으로 세분화하여 각각의 방식을 사용하는 것과 각각의 어휘 지식 습득과의 관계에 대해 고찰한다. 이처럼 본 연구는 수용적 지식과 산출적 지식 사이의 간격의 정도에서 그치지 않고 그 역할의 차이 및 지식의 정도에 영향을 미치는 변인에 대해서까지 포괄적으로 살펴볼 것이다.

2. 연구 문제

수용적 어휘 지식, 통제 산출적 어휘 지식, 자유 산출적 어휘 지식의 세 종류의 어휘 지식에 대해 알아보기 위하여 본 연구에서 상정한 문제는 다음과 같다.

1) 세 종류의 어휘 지식간에 어떤 관계가 존재하며 그 관계가 학습자의 어휘 능숙도에 따라 달라지는가?
2) 세 종류의 어휘 지식은 독해 수행과 어떤 관계가 있으며 그 관계가 학습자의 독해 능숙도에 따라 달라지는가?
3) 산출적 어휘 지식 신장과 관련이 있는 어휘 학습 전략에는 어떤 것이 있는가?

II. 이론적 배경

1. 수용적 어휘와 산출적 어휘

어휘 지식이 단순한 의미 측면이 아닌 단어와 관련된 종합적인 지식 측면을 포괄하고 있다는 점으로 인해 어휘 지식을 정의하는 것은 쉽지 않다. 어휘 지식을 정의하기 위해 학자들이 서로 다른 수많은 용어 및 다양한 기준을 사용하였다는 사실은 이러한 어려움을 반영하고 있다(Nation, 2001; Vermeer, 2001). 그러나 어휘가 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식으로 분류될 수 있다는 점은 여러 학자에 의해 공통적으로 인정받아온 사실이다(Fan, 2000; Nation, 1990; Nattinger, 1988; Read, 2000). 특히 Read(2000)는 어휘 평가에서 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식에 대한 명확한 구분이 있어야 함을 강조하였다.

Nattinger(1988)는 수동적 어휘(passive vocabulary) 지식이란 단어의 의미를 이해하는 것 뿐만 아니라 그 단어를 기억 속에 저장하는 것 까지를 포함하는 지식이라고 하였다. Nation(1990) 역시 단어를 인식하는 능력과 그것의 의미를 회상하는 능력을 함께 포괄하여 수동적 지식이라 명하였다. 이들 학자들이 정의한 수동적 어휘 지식은 수용적 어휘 지식이라는 용어로도 바뀌어 사용될

수 있으며 단어의 가장 흔하게 쓰이는 핵심적인 의미를 이해하는 것과 관련된 지식이다(Laufer, 1998). 한편 Nation(1990)은 필요로 되는 특정 단어를 적절한 시기에 사용할 수 있는 능력을 능동적 지식(active knowledge)이라 칭하였다. 산출적 어휘와 같은 의미로 사용될 수 있는 능동적 어휘라는 용어는 적당한 상황에서 해당 어휘를 사용함으로써 기억으로부터 그 단어를 회상해 내는 것이라고 정의할 수 있다(Nattinger, 1988). Read(2000)는 기억에서 목표어를 끌어내도록 유도된 환경에서 해당 어휘를 제시할 수 있는가와 관련된 지식을 능동적 지식이라 지칭했고 반면 제시된 어휘의 의미를 이해하고 있는가와 관련된 지식을 수동적 지식이라고 일컬었다. Read(2000)는 능동적 지식과 수동적 지식을 각각 회상(recall)과 인식(recognition)의 의미로 사용하였다.

앞서 학자들의 정의에서 살펴본 바와 같이 수용적 어휘는 종종 수동적 어휘(passive vocabulary), 이해(comprehension), 인식 어휘(recognitional vocabulary) 등의 용어로도 바뀌어 사용이 되며 이에 대응하여 능동적 어휘(active vocabulary), 산출(production), 실제적인 혹은 가능한 사용(actual or possible use)등이 산출적 어휘 지식을 대신하는 용어로 사용된다(Melka, 1997). 본 연구에서는 용어의 통일을 기하고자 수용적 어휘와 산출적 어휘라는 용어를 사용하고자 한다.

수용적 어휘와 산출적 어휘에 관한 이전의 연구는 학습자가 지닌 수용적 어휘의 크기와 산출적 어휘의 크기를 측정하는 것에 관한 것이었다 (Laufer, 1998; Laufer & Paribakht, 1998; Waring, 1997a). 이들 연구는 주로 수용적 어휘 지식의 양이 산출적 어휘 지식의 양보다 크다는 결과를 제시하였다(Clark, 1993; Laufer, 1998; Melka, 1997; Nation, 1990). 두 유형의 어휘 지식에 관한 또 다른 연구 방향은 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식 습득의 계열성에 관한 것으로 이에 관해서는 수용적 어휘 지식에서 산출적 어휘 지식 쪽으로 발달이 이루어진다고 보는 견해가 지배적이다(Aitchison, 1994; Channell, 1988; Melka, 1997).

어휘 지식을 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식으로 나눈 뒤 1 년간의 학교 교육을 거친 후에 이 지식들의 관계 및 크기 변화에 대한 Laufer(1998)의 연구에서는 산출적 어휘 지식을 통제 산출적 지식(controlled active knowledge)과 자유 산출적 지식(free active knowledge)의 두 가지로 세분하였다. 통제 산출적 지식은 일상 대화에서 상대편 대화자에 의해서 혹은 단답형 작문 등에서와 같이 과업에 의해 유도된 어휘를 발화할 수 있는 능력을 의미하는 반면 자유 산출적 지식은 프리젠테이션이나 자유 작문에서와 같이 특정 단어에 대한 자극 없이 학습자 자신의 의지로 단어를 사용할 수 있는 능력과 관련이 있다. Laufer(1998)는 어떤 단어의 경우에는 자극을 받은 경우에만 사용할 수 있을 뿐 학습자 자신의 의지로는 사용할 수 없는 경우가 있기 때문에 둘 사이에 대한 구분이 필요하다고 하였다. Laufer(1998)는 어휘 빈도 프로파일(Lexical Frequency Profile, 이하 LFP)의 계산 방식으로 통제 산출적 어휘 지식과 구분되는 자유

산출적 어휘 지식을 측정하였다. LFP 에서는 중복되는 어휘를 제외한 어휘군(word family)의 관점에서 어휘를 각각 1,000 단어 빈도 수준, 2,000 단어 빈도 수준, 대학 어휘 수준, 이 세 수준의 단어 이외 수준의 총 네 가지 수준으로 나누어 각각의 비율을 환산한 뒤 이 중 특히 2,000 단어 빈도 수준 이상의 단어만을 산출적 어휘 지식으로 간주하여 계산한다. 본 연구에서는 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식에 대한 정의를 Read(2000)에서 차용하고 Laufer(1998)에서와 같이 산출적 지식을 통제 산출적 지식과 자유 산출적 지식의 두 가지로 세분하여 총 세 종류의 어휘 지식에 대해 살펴보고자 한다.

2. 어휘 학습 책략

학습 전략은 의사소통능력 개발과 자율적이고 적극적인 학습 참여를 가능하게 하는 도구라는 점에서 언어 학습에 매우 중요하다(Oxford, 1990). 어휘 학습 책략은 이러한 언어 학습 전략 중의 하나로 어휘를 학습하기 위해 사용하는 정신적, 물리적인 방법과 행동이라고 할 수 있다. Schmitt(1997)는 Oxford(1990)의 6 가지 학습 전략을 재구성하여 의미 발견 전략과 강화 전략의 크게 두 가지로 어휘 학습 전략을 구분하였다. Oxford(1990)와 Schmitt(1997)의 어휘 학습 전략은 여러 문헌과 연구에서 많이 인용되고 있고 또한 어휘 학습 책략을 조사하는 도구로 사용되고 있다.

Schmitt(1997)는 일본인 학습자들 대상으로 그들이 실제 사용하는 전략 및 각 전략에 대한 유용성 인식 조사를 통해 사전의 사용과 반복 전략이 많이 사용되고 동시에 유용한 전략으로 여겨지고 있음을 밝혔다. 그보다 앞선 연구로써 O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo 와 Kuper(1985)는 아시아 학생들의 경우 어휘 학습에서 단순한 의미 암기 전략을 상당히 효율적으로 사용하고 있다고 보고하였다. 중국 대학생들을 대상으로 Gu 와 Johnson(1996)은 어휘 학습 전략과 학습자의 어휘 크기 및 영어 능숙도 간의 관계를 연구하였다. 문맥을 통한 어휘 의미 추론, 사전 사용, 메모, 새로 학습한 단어의 활용 등과 같은 전략이 어휘의 양적 지식 및 전반적인 어휘 능숙도와 상관이 높고, 새로운 단어를 시각적으로 반복 제시하는 것은 두 가지 능력과 부정적인 상관관계가 있는 것으로 조사되었다.

Gu 와 Johnson(1996)의 연구에서처럼 어휘 학습 전략과 어휘 지식 간의 상관관계가 아닌 어휘 학습 방법이 어휘 지식의 유형과 양에 영향을 미친다는 학자들의 연구도 있었다(Griffin & Harely, 1996; Waring, 1997b). 이들 연구의 공통적인 결과는 수용적 방식으로 학습이 된 단어는 수용적 어휘 지식으로 남을 가능성이 높고, 반대로 산출적 방식으로 학습이 된 단어는 산출적 어휘 지식으로 연결될 가능성이 더 높다는 것이었다. 그러나 이들 연구는 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식을 측정하는 방식에 있어 어휘의 의미와 형태에 대한 지식의 측면만을 측정했다는 한계점이 있다. 물론 의미와 형태에 관한

지식이 어휘 지식의 가장 중요한 측면을 차지하기는 하지만 어휘 지식은 이 두 가지 측면 이외에도 형태론적 자질, 통사적 자질, 담화적 자질 등과 같은 여러 가지 다른 측면을 포괄한다(Haastrup & Henriksen, 2000; Meara, 1996; Nation, 1990, 2001; Qian, 1999; Richards, 1976). 특히 Nation(2001)은 어휘 지식이 9 가지 측면을 포괄하는데, 각각의 측면이 수용적 지식과 산출적 지식으로 나뉠 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 의미와 형태에 관한 지식에 국한되는 어휘 지식이 아닌 단어의 수용적 지식 측면과 산출적 측면 지식을 측정해 낼 수 있는 좀 더 타당한 실험 도구를 사용하여 각각의 지식을 측정해 내고 이 결과를 학습자의 어휘 학습 전략과 연결시켜 양자 사이의 관계를 밝혀보고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

실험은 대전에 위치한 C 고등학교 학생들을 대상으로 이루어졌다. 이 학교는 대전광역시 전체 학업 수준에 비추어 중위권 정도의 성적 분포를 보이는 인문계 고등학교로서 학력 평가 외국어 영역 점수에 있어서도 중간 정도의 수준을 나타내었다. 어휘 지식이 아닌 다른 학습자 변인, 예컨대 학습자의 배경 지식이나 교육적 수준이 듣기 수행에 미치는 변인을 최대한 통제하기 위해 연구 대상을 같은 학교 같은 학년(3 학년) 여학생들로 통일하였다. 연구 목적과 연구 절차에 대해 설명을 들은 학생들 109 명 중 자발적으로 참여 의사를 밝힌 89 명이 연구에 참여하였으나, 답안을 완성하지 않은 학생 9 명을 제외하고 80 명의 답안이 분석에 사용되었다.

수용적인 어휘 지식 수준에 따라 어휘 지식 종류 상호간의 관계가 달라지는지를 알아보기 위해 수용적 어휘 지식 테스트 점수에 따라 학습자들은 3 개의 하위 그룹(상 30 명, 중 20 명, 하 30 명)으로 분류되었다. 세 그룹 중 상위 그룹과 하위 그룹만을 대상으로 분석을 실시하였는데 이는 전반적인 어휘 능숙도에 따른 차이를 분명히 하기 위함이었다. t-검증 결과(p=.000) 이들 두 집단의 어휘 수준은 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 이후의 분석을 진행할 수 있었다. 학습자들은 또한 그들의 독해 수준에 따라 어휘 지식이 미치는 영향이 달라지는지를 알아보기 위해 독해 수행 점수에 따라서도 앞선 방식과 같이 3 개의 하위 그룹으로 분류되었고 세 그룹 중 상위 그룹과 하위 그룹만을 대상으로 분석을 실시하였다. t-검증 결과(p=.000) 이들 두 집단의 독해 수행에서도 유의미한 차이가 나타났다.

2. 연구 도구

1) 어휘 지식 측정 도구

어휘를 안다는 것은 '아는 것'과 '알지 못하는 것'의 이분법적인 문제가 아니라 두 극단의 연속선상에 위치하는 것이다. 또한 어휘 지식은 단어의 최소한의 의미를 아는 것에만 국한되는 것이 아니라 단어의 여러 가지 측면에 대한 지식을 포괄한다. 따라서 현재까지 단어 지식의 정도와 단어 지식의 여러 가지 측면을 동시에 측정하는 도구가 존재하지 않으므로 본 연구에서는 서로 다른 측면의 어휘 지식을 측정하기 위해 각기 다른 측정 도구가 이용되었다. 각기 다른 도구로 측정이 될 경우 개별 학습자 내에서 서로 다른 어휘 지식들간의 상호 관련성 분석이 가능하다는 점도 장점으로 작용하였다. 이와 같은 이유로 어휘 지식의 세 가지 측면을 측정하기 위해 세 가지 각기 다른 도구가 사용되었다. 어휘 수준 테스트(the Vocabulary Levels Test, 이하 VLT) (Nation, 1983, 1990)가 어휘의 수용적 지식을 측정하기 위한 도구로 쓰였고, 어휘 수준 테스트의 산출적 버전(the Productive version of the Vocabulary Levels Test, 이하 PVLT) (Laufer & Nation, 1995)과 자유 작문(Free Composition, 이하 FC)은 각각 통제 산출적 지식과 자유 산출적 지식을 측정하는 도구로 사용되었다.

(1) 수용적 어휘 지식 테스트

학습자의 수용적 어휘 지식을 측정하기 위해 VLT 가 사용되었다. 기존의 VLT(Nation, 1983, 1990)는 어휘 빈도 수준에 따라 2,000, 3,000, 5,000, 대학 수준, 10,000 단어 수준의 총 5 개의 수준으로 나뉘어져 있으나, 본 연구에서는 2,000 단어 수준에 대한 지식만이 측정되었다. 그 이유는 제 7 차 교육과정에 명시된 어휘 기준에서는 영어 Ⅱ를 제외한 나머지 과정의 경우 최대 요구되는 어휘의 크기가 3,000 단어 미만이므로 3,000 단어 수준 이상의 어휘는 본 실험의 연구 대상인 고등학교 학습자에게는 다소 어려운 어휘 측정 시험이 될 수 있다는 점을 감안하였기 때문이다. VLT 는 부록 1 에서와 같이 오른쪽에 주어진 세 개의 설명과 관련 있는 단어를 왼쪽에 주어진 6 개의 보기 중에서 각각 고르는 시험 방식으로 학습자의 어휘 지식의 양을 측정하는 신뢰성 있고 경제적인 방법으로 인정받아왔다(Laufer, 1992; Laufer & Paribakht, 1998; Qian, 1999. 2002; Yu, 1996). 본 실험에서 측정하고자 하는 수용적 어휘 지식이 단어의 가장 흔하게 쓰이는 핵심적인 의미를 이해하는 것을 의미하므로 VLT 가 측정해내는 어휘의 양적 지식과 밀접한 관련이 있다는 점도 연구 도구 채택의 근거가 되었다. 따라서 본 연구는 Laufer 와 Paribakht(1998)의 연구에서와 같이 VLT 를 통해 수용적 어휘 지식을 측정하였다. VLT 는 총 30 개의 문항으로 구성되었고 문항당 배점은 1 점씩이었다.

(2) 통제 산출적 어휘 지식 테스트

통제 산출적 어휘 지식을 측정하기 위해 사용된 도구는 Laufer 와 Nation(1995)이 만든 PVLT(부록 2)이다. PVLT 는 VLT 와 같은 빈도에 속하는 동일 어휘에 대한 지식을 측정하되 VLT 에서처럼 해당 어휘가 그대로 제시되어 있는 형태가 아니라 학습자가 문장 속에서 그 단어를 이끌어 낼 수 있는지의 여부를 시험한다. 따라서 PVLT 는 동일 수준 단어의 수용적인 지식이 아닌 산출적인 지식을 측정하는 도구로 사용되었고(Nation, 2001) 특히 단어의 통제 산출적 지식을 측정하는 도구로 사용되어 그 신뢰성을 인정받아온 도구(Laufer, 1998; Laufer & Nation, 1999)였기 때문에 본 실험의 도구로 채택되었다. PVLT 에서는 단어의 길이에 따라 단어의 첫 번째 알파벳, 혹은 두 번째나 세 번째, 또는 좀 더 많은 수의 시작 알파벳이 제시되고 학습자는 나머지 철자를 넣어 단어를 완성해야 한다. 단어의 일부분을 제시해 준 이유는 문맥에는 맞지만 목표어가 아닌 단어를 적는 것을 방지하기 위함이었다. 총 18 문항이었고 문항당 배점은 1 점씩이었다. 채점시 정확한 철자로 쓰여진 단어만 옳게 채점되었는데 이는 어휘를 표현적으로 올바르게 사용하는 능력은 철자에 관한 지식도 포함하기 때문이었다.

(3) 자유 산출적 어휘 지식 테스트

자유 산출적 어휘 지식을 측정하기 위해 사용한 방법은 FC 이다. 자유 작문 속에 나타난 어휘 중 중복되는 어휘를 제외한 어휘군(word family)의 관점에서 토큰(token) 수가 아닌 타입(type) 수를 계산하여 자유 산출적 어휘 지식으로 수량화하였다. 이는 작문 속의 어휘적 다양성을 광범위하게 어휘 지식의 양으로 확대 해석한 Laufer 와 Nation(1995) 연구의 문제점을 개선한 방식이며 또한 학습자가 매우 한정된 어휘를 가진 경우가 아니라면 학습자의 총체적인 자유 산출적 지식 측정이 현실적으로 불가능한 방법론적 제약을 극복하기 위한 대안이기도 했다. 타입수만으로 단어의 산출적 지식을 측정하는 방식의 또 다른 장점은 작문 시 문법과 같은 단어 이외의 측면에 대한 지식이 작문 평가에 미치는 영향을 배제할 수 있다는 것이었다.

작문 과제로는 두 개가 제시되었는데 그 이유는 실험 도구의 신뢰도를 확인하는 여러 가지 방법 중 하나가 동일 표본으로부터 두 개 이상의 데이터를 수집하여 두 데이터간의 상관관계를 알아보는 것이었기 때문이다. 또한 작문에 어려움을 느끼는 대부분의 학습자의 경우 작문을 했을 때 그 결과물의 길이가 짧아 그들이 산출적으로 사용할 수 있는 단어의 수가 훨씬 더 많음에도 불구하고 실제로 표현되는 단어의 수는 제한되는 경우가 많기 때문이었다. 이러한 사항을 염두에 두어 서로 다른 두 개의 친숙한 주제를 통해 가능한 많은 수의 어휘를 학습자로부터 끌어내고자 하였다. 정확하고 빠른 분석을 위해 학습자의 작문은 모두 컴퓨터에 입력되었다. 단, 고유명사는 단어로

간주되지 않아 입력에서 제외되었고 또한 의미적, 문법적 오류와 함께 쓰인 단어, 철자가 틀린 단어 역시 학습자가 충분히 알고 있다고 보기에는 부족함이 있으므로 분석에서 제외되었다(Laufer, 1998; Laufer & Nation, 1995). 이는 어휘를 올바르게 산출할 수 있는 능력이 철자나 해당 단어의 문법적 사항, 의미적인 연관 관계를 모두 포괄하는 것이었기 때문이다. 이는 전혀 영어 단어라고 볼 수 없는 단어만을 분석에서 제외한 Laufer(1998)의 연구와는 차별되는 점이었다.

(4) 독해 능력 조사 도구

본 연구에 참여한 대부분의 학습자가 대학수학능력시험을 준비하는 학생들이었기 때문에 이와 유사한 유형의 독해 문제를 측정도구로 사용해야 할 필요가 있었다. 그러나 이미 출제된 바 있는 대학수학능력시험 기출문제는 학습자가 이미 풀어봤을 가능성 및 그에 따른 연습의 효과를 배제할 수 없어 시험 도구로 적절하지 않았다. 따라서 유형은 같지만 노출빈도가 낮고 동시에 타당화 절차를 거친 검증된 독해 문제가 필요했다. 이러한 이유로 교육과정평가원이 주관하는 전국 고등학생 학업 성취도 평가 문제를 독해 능력 측정 도구(Reading Comprehension Test, 이하 RCT)로 사용하였다. 이 테스트는 총 30 문항으로 구성되었으며 5 지선다형 방식이었다(부록 4).

(5) 어휘 학습 전략 설문지

학습자의 어휘 학습 방법을 조사하기 위해 Oxford(1990)와 Schmitt(1997)의 어휘 학습 전략 목록을 이용하였다. 특히 Schmitt(1997)의 목록이 주로 사용되었으나 일부 전략은 추가되고 일부 전략은 삭제되었으며 일부 문항은 학습자의 이해를 돕기 위해 표현이 수정되는 등 예비 실험을 통해 보여진 한국인 학습자의 실정에 맞게 수정되었다. 또한 Schmitt(1997)는 어휘 학습 전략을 크게 2 가지 범주, 즉 발견 전략(discovery strategy)과 강화 전략(consolidation strategy)으로 나누고 각각의 범주를 다시 하위 범주로 구분하였으나 본 연구는 책략의 분류를 목적으로 두지 않았기 때문에 이와 같은 범주 구분 역시 고려되지 않았다. 또한 목록에 제시되지 않은 다른 어휘 학습 전략이 있을 경우를 대비하여 마지막에는 서술형으로 학습자가 개인적으로 사용하고 있는 다른 전략이 있는지를 물었다. 이렇게 하여 어휘 학습 전략 설문지(Vocabulary Learning Strategy Questionnaire, 이하 VLSQ)는 총 30 개의 문항으로 구성되었으며 학습자는 자신의 학습을 되돌아보면서 각 문항에 대해 5 점 척도로 답하였다. 1 번 척도에는 1 점, 5 번 척도에는 5 점을 부여하여 각각의 척도가 동간 척도로 간주되었다(부록 5).

VLT 와 PVLT 의 신뢰도는 쿠더-리차드슨 21 공식(Kuder-Richardson 21 formula)을 이용하여 계산되었는데 그 값이 각각 .81 과 .83 으로 나타나 어휘의 수용적 지식 및 산출적 지식을 측정하는 신뢰성 있는 도구로 간주할 수 있었다. FC 는 개별적인 문항으로 이루어진 시험이 아니기 때문에 문항 내적 일치도를

측정할 수는 없었지만 동일 학습자의 서로 다른 두 개의 작문에서 일관적인 결과(r=.65)를 나타내었으므로 적합한 측정도구로 간주할 수 있었다. RCT 의 경우에도 .87 의 높은 크론바크 알파값(Cronbach alpha)을 보여주어 독해 능력을 측정하는 도구로서의 신뢰성을 확인할 수 있었다. 설문 목록의 내적 신뢰도를 계산하기 위해 계산된 크론바크 알파값은 .72 로 나타났는데 이는 높지는 않지만 받아들일 수 있는 신뢰도였기 때문에 이후의 실험을 진행할 수 있었다.

3. 연구 절차

본 실험에 대한 간략한 소개가 이루어진 뒤 학습자의 어휘 지식 및 독해 능력 측정을 위한 세 번의 차시에 걸친 자료 수집이 실시되었다. 첫 번째 차시에서는 수용적 지식과 통제 산출적 지식에 대한 측정이 이루어졌고, 두 번째 차시와 세 번째 차시에서는 각각 자유 산출적 지식과 독해 능력에 대한 측정이 이루어졌다. 어휘 학습 방법에 관한 설문 조사는 세 번째 차시에 독해 능력 측정과 함께 행해졌다. VLT 와 PVLT 에서 측정된 단어는 서로 중복되는 어휘였으므로 간격을 두어 시험을 치를 경우 연습의 효과가 나타날 가능성이 있다는 판단 하에 같은 차시에 시험이 치러졌다. 그러나 같은 차시라 하더라도 VLT 는 PVLT 에 비해 단어에 대한 더 많은 정보가 드러나기 때문에 PVLT 를 치른 후에 VLT 를 치르도록 순서를 조정하였고 각각의 측정 도구 및 설문지에 대한 학습자의 이해를 돕기 위해 필요한 경우 부연 설명을 덧붙였다. 각 차시에 소요된 시간과 연구 절차를 요약하면 아래 표와 같다.

표 1
연구 절차

	측정도구	측정내용	소요시간
1 차시	PVLT, VLT	통제 산출적 어휘 지식, 수용적 어휘 지식	60'
2 차시	LFP	자유 산출적 어휘 지식	60'
3 차시	RCT, VLSQ	독해 능력, 어휘 학습 전략 설문지	60'

IV. 연구 결과 및 논의

1. 어휘 지식 테스트의 기술적 통계 분석

어휘 지식들 간의 관계를 알아보기 위해 세 가지 평가에 대한 산술적 분석이 이루어졌다. 먼저 VLT 와 PVLT 에 대한 평균 및 표준편차, 점수 범위를 살펴보면 아래 표 2 와 같다.

표 2

VLT 와 PVLT 의 기술적 통계 분석

측정도구	만점	평균(%)	표준편차	점수범위(%)	어휘군
VLT	30	23.01 (76.7%)	5.32	3-30 (10%-100%)	1530
PVLT	18	10.46 (58.1%)	4.27	0-18 (0%-100%)	1160

VLT 의 평균 점수는 23.01 로 최고 점수의 약 77%에 해당되는 수치였으며 PVLT 의 평균 점수는 10.46 으로 최고 점수의 약 58%에 그치는 수치였다. 이를 통해 PVLT 의 난이도가 높음을 알 수 있었고, 따라서 많은 학습자가 2,000 단어 수준의 어휘를 수용적으로 이해하는 것보다 통제 산출적으로 사용하는 것에 더 큰 어려움을 갖고 있음을 알 수 있었다. Laufer(1998)의 연구에서 적용된 환산 방법을 이용하여 이 수치를 어휘군 단위로 환산해 보았다. 환산 방법은 다음과 같다. 먼저 VLT 의 경우 평균값 23.01 은 2,000 단어 수준에서의 지식에 대한 값이므로 평균 값에 2,000 을 곱한 뒤 VLT 가 총 30 문항이었으므로 이 수치를 30 으로 나눈다(VLT: 23.01×2,000÷30=1,534). 같은 방식으로 PVLT 에 대한 수치도 계산하였다(PVLT: 10.46×2,000÷18=1,160). 그 결과 학습자는 약 1,530 단어를 수용적으로 이해 할 수 있었고, 이 중 1,160 단어 만을 통제 산출적으로 사용할 수 있음을 알 수 있었다.

이는 학습자의 수용적 어휘 지식이 통제 산출적 어휘 지식보다 더 크다는 기존의 연구 결과를 재차 확인해 준다. 또한 어휘군의 관점에서 분석했을 때 PVLT 점수는 VLT 점수의 약 76% (1160÷1530×100)에 해당되었고, 이는 학습자가 자신의 어휘 지식 중 76%를 통제된 산출적 어휘 지식으로 사용할 수 있다는 사실을 보여주었다. 이 수치는 Fan(2000)의 연구에서 조사된 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식 간의 간격 69.4%보다 다소 높은 수치였다. Fan(2000)의 연구에서 주목할 만한 점은 수용적 어휘 지식이 높은 학습자 집단 중 일부의 경우 두 지식간의 비율이 평균에도 못 미치는 53%에 그쳤고, 반면 수용적 어휘 지식이 낮은 학습자 집단의 경우에도 76%라는 평균을 상회하는 수치를 보여준 경우가 있다는 점이다.

두 개의 FC 분석에서 나타난 평균 타입수 및 타입수의 범위는 아래 표와 같다.

표 3

FC 의 기술적 통계 분석

측정도구		평균 타입수	타입수 범위
FC	FC1	162	41-323
	FC2	181	33-371

앞서 두 개의 작문 과제를 제시한 이유가 실험 도구의 신뢰도를 확인하기 위해 동일 표본으로부터 두 개 이상의 데이터를 수집하고 두 데이터간의 상관관계를 알아보고자 함이었다고 밝혔다. 이를 위해 첫 번째 작문 과업인 FC1 과 두 번째 작문 과업인 FC2 의 타입수에 대한 상관관계를 피어슨(Pearson) 상관계수를 통해 계산하였는데 그 결과는 r=.81(p=0.001)로 나타나 두 과업 사이에 높은 상관 관계 및 그에 기인하는 측정 도구의 신뢰도를 간접적으로 확인할 수 있었다. 또한 두 개의 작문 과업에서 나타난 타입수를 합산하여 자유 산출적 어휘 지식 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누어 본 결과 두 집단 사이에는 유의미한 차이가 있었다(p=.000). 이와 같이 자유 산출적 어휘 지식 능숙도별로 학습자를 나눌 수 있다는 사실을 통해서도 타입수 계산 방식의 신뢰도를 증명할 수 있었다. 두 작문 과업에 대한 평균 타입수는 166.5 이었고 이후의 분석에서는 두 과업에 나타난 평균 타입수를 개인별로 합산하여 개개 학습자의 고유한 FC 점수로 간주하였다.

2. 어휘 지식간의 관계

본 연구의 첫 번째 연구 문제는 세 종류의 어휘 지식간에 어떤 관계가 존재하며 그 관계가 어휘 능숙도에 따라 달라지는가를 알아보는 것이었다. 아래 표는 어휘 지식들간의 관계를 알아보기 위해 VLT, PVLT, FC 점수에 대해 피어슨 상관 관계 분석을 실시한 결과를 보여준다.

표 4
어휘 지식간의 상관 관계

	VLT	PVLT	FC
VLT	1		
PVLT	.61*	1	
FC	.33	48*	1

*p<.05

VLT 는 PVLT 와 비교적 높은 상관(r=.61) 관계를 보였고 그 수치 역시 통계적으로 유의미했다. Fan(2000)의 연구에서는 그 관계가 뚜렷하게 나타나지 않았으나 본 연구에서는 Laufer(1998)에서와 같이 강한 상관 관계가 보여졌다. 그러나 FC 는 VLT 및 PVLT 와 낮은 상관 관계(r=.33, r=.48)를 나타냈다. 비록 PVLT 와 FC 의 상관이 통계적으로 유의미한 수치였으나 상관 계수를 해석하는 기준(Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000)에 비추어 보았을 때 그 상관은 강하지

않았다. 특히 FC 와 VLT 의 상관은 세 지식간의 상관 중 그 정도가 가장 낮았다. 이는 주어진 단어를 인식하고 유도된 환경에서 그 단어를 산출해 낼 수 있는 학습자라 하더라도 아무런 자극이 없는 상황에서 자유 의지로 더 많은 단어를 사용하는 것은 쉬운 일이 아니라는 사실을 보여주었다.

세 지식 사이의 연관 관계를 능숙도별로 살펴보기 위해 VLT 성적을 기준으로 중간 20 명을 제외한 상위 30 명 집단과 하위 30 명 집단으로 학습자를 분류하였다. VLT 성적을 기준으로 학습자 집단을 분류한 것은 수용적 지식과 산출적 지식의 간격을 더 분명하게 파악할 수 있도록 하기 위함이었다.

표 5

VLT 능숙도별 어휘지식테스트의 기술적 통계 분석

VLT 능숙도	측정도구	만점	평균(%)	표준편차	점수범위(%)
상 (30 명)	VLT	30	25.8(86%)	4.33	23-30(76.7%-100%)
	PVLT[a]	30	15.3(51%)	5.01	11-30(36.7%-100%)
	FC[b]	30	13.7(45.7%)	2.56	11-30(30%-100%)
하 (30 명)	VLT	30	12.2(40.7%)	3.78	3-17(10%-56.7%)
	PVLT[a]	30	8.5(28.3%)	4.94	0-9(0%-30%)
	FC[b]	30	6.8(22.7%)	2.83	1-9(3.3%-30%)

[a]: PVLT 를 30 점 만점으로 환산한 점수

[b]: FC 를 30 점 만점으로 환산한 점수

VLT 능숙도별로 각 어휘 지식간의 비율을 계산한 결과는 위 표와 같다. VLT 능숙도가 높은 집단의 경우 VLT 와 PVLT 간의 간격이 59.3%(15.3÷25.8 ×100)였다. 반면 VLT 능숙도가 낮은 집단의 경우 PVLT 는 VLT 의 69.6% (8.5 ÷12.2×100)로 나타났다. 따라서 두 지식 사이의 간격은 평균 64.5% ((59.3+69.6)÷2)였다. 이는 수용적 지식과 통제 산출적 어휘 지식간의 비율을 계산한 Fan(2000)의 연구에서 보여진 비율 69.4%와 다소 비슷한 수치였다. 그러나 여기서 주목할만한 점이 있다. 그것은 두 지식 사이의 간격이 학습자의 VLT 능숙도가 높을수록 커진다는 사실이었다. 이를 통해 즉 VLT 능숙도가 높다고 하여 반드시 PVLT 능숙도가 높다는 것은 아니라는 점을 확인할 수 있었다. VLT 와 FC 와의 간격도 같은 방식으로 계산되였다. 그 결과 상위 집단과 하위 집단의 두 점수 사이의 간격이 각각 53.1% (13.7÷25.8×100)와 55.7% (6.8÷12.2×100)로 나타나 VLT 와 PVLT 사이의 간격에서 만큼의 큰 차이는 아니지만 여전히 상위 집단의 경우 그 간격이 더욱 큼을 확인할 수 있었다. VLT, PVLT, FC 점수에 대한 분석 결과를 통해 전체적인 어휘량을 늘려가는 과정에서 어휘의 수용적 지식은 커가는 반면 통제 산출적 지식이나

자유 산출적 지식은 수용적 어휘의 성장을 따라가지 못한다는 사실을 알 수 있었다. 이 결과는 다음 절에서 살펴보게 될 학습자의 어휘 학습 전략과도 관련이 있어 다음 절에서 다시 한 번 논의하기로 한다.

표 6

VLT 능숙도별 어휘 지식간의 상관 관계

VLT 능숙도	측정도구	VLT	PVLT	FC
상 (30 명)	VLT	1		
	PVLT	.53*	1	
	FC	.27	.54*	1
하 (30 명)	VLT	1		
	PVLT	.62*	1	
	FC	.40*	.49*	1

*p<.05

세 지식 간의 관계를 다른 각도에서 살펴보기 위해 VLT 점수를 기준으로 능숙도 집단별로 피어슨 상관 관계가 각각 계산되었다(표 6). VLT 능숙도가 높은 집단의 경우 VLT 와 PVLT 및 FC 와의 상관(r=.53, r=.27)이 VLT 능숙도가 낮은 집단(r=.62, r=.40)에 비해 상대적으로 낮았다. 이 수치를 통해 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식 사이의 간격은 수용적 어휘 지식이 늘어남에 따라 커진다는 사실을 다시 한 번 확인할 수 있었다. 이러한 결과를 Laufer(1998)는 어휘 사용의 빈도수와 관련지어 설명하였다. 수용적 어휘 지식이 적은 경우에 그 소수의 어휘 지식은 주로 산출적 표현에서 꼭 필요한 빈도수가 높은 어휘들인 경우가 많다. 이러한 단어를 반복적으로 사용하는 과정에서 하위 수준의 학습자들은 이 어휘들의 산출적 사용을 강화하게 된다. 한편 수용적 어휘 지식이 늘어남에 따라 학습자는 덜 자주 사용되는 어휘까지 학습하게 되는데 빈도수가 낮은 어휘를 사용하지 않고서도 의미 전달 목적의 의사소통을 할 수 있는 경우가 많기 때문에 새로 학습된 어휘는 수용적 어휘 지식으로만 남게 된다. 결론적으로 어휘 지식이 증가함에 따라 산출적으로 쓰이지 않는 어휘의 수가 늘어나 양자 사이의 간격이 벌어지게 된다는 설명이다.

특히 EFL 환경과 관련지어 격차의 원인을 모색해볼 수도 있다. 발화의 기회가 많아 그 격차가 더 작을 가능성이 존재하는 ESL 상황과는 달리, 우리와 같은 EFL 상황에서는 의미 전달 목적의 의사소통 기회가 적고 일상 생활에서 어휘의 산출적 사용이 강요되지(pushed) 않으며 영어를 접하는 주된 경로인 교실 학습 상황에서조차 산출 발화 지향적 학습 방식의 빈도가 낮다. 이러한

환경적 조건 및 학습 방식이 자유 산출적 지식에 대한 비율을 낮추는 것이라고도 해석해볼 수 있다. 두 지식간의 낮은 상관에 대한 또 다른 가능한 설명은 학습자가 가진 어휘 중 일부가 자유 산출적으로 쓰이려면 훨씬 많은 수의 어휘에 대한 수용적 지식을 가지고 있어야 하기 때문이라고도 할 수 있다.

3. 어휘 지식과 독해 수행의 관계

어휘 지식과 독해 수행과의 관계를 알아보기 위해 먼저 RCT 테스트에 대한 성적을 분석하였고 분석 결과는 아래 표와 같다.

표 7

RCT에 대한 기술적 통계 분석

측정도구	만점	평균(%)	표준편차	점수범위(%)
RCT	30	22.04(73.5%)	2.86	2-30(6.7%-100%)

본 연구의 목적 중 하나는 RCT 와 어휘 지식간의 관계를 알아보고자 함이었기 때문에 RCT 점수에 따라 독해 능력이 높은 학습자 집단과 독해 능력이 낮은 학습자 집단으로 분류되었다. 앞서 어휘 능숙도에 따른 학습자 분류에서 사용되었던 방식에서와 같이 상위와 하위 각 30 명의 학습자만이 각각의 능숙도 집단으로 분류되었고 중간의 20 명은 포함되지 않았다. 이렇게 분류된 상위 그룹과 하위 그룹의 독해 점수에는 통계적으로 유의미한 차이가 있어(p=.000) 이후의 분석을 진행할 수 있었다. 아래 표는 각 어휘 지식의 점수를 RCT 능숙도별로 비교한 결과를 보여준다.

표 8

RCT 능숙도별 어휘지식테스트의 기술적 통계 분석

RCT 능숙도	측정도구	만점	평균(%)	표준편차	점수범위(%)
상 (30 명)	VLT	30	23.6(78.7%)	2.34	21-30(70%-100%)
	PVLT[a]	30	17.5(58.3%)	3.38	12-30(40%-100%)
	FC[b]	30	14.4(48%)	2.10	12-30(40%-100%)
하 (30 명)	VLT	30	13.1(43.7%)	3.12	3-16(10%-53.3%)
	PVLT[a]	30	7.9(26.3%)	3.44	0-9(0%-30%)
	FC[b]	30	6.6(22%)	2.06	1-3(3.3%-30%)

[a]: PVLT 를 30 점 만점으로 환산한 점수

[b]: FC 를 30 점 만점으로 환산한 점수

전반적으로 독해 능숙도가 높은 학습자일수록 VLT, PVLT, FC 의 점수가 독해 능숙도가 낮은 학습자의 VLT, PVLT, FC 각각의 점수에 비해 높았다. 이를 통해 어휘 지식과 독해 수행 사이에는 밀접한 관련성이 있음을 확인할 수 있었으며 그 관계를 좀 더 자세히 알아보고자 피어슨 상관 계수를 계산하여 RCT 점수와 어휘 지식간의 관계를 살펴보았다.

표 9

RCT 와 어휘지식테스트간의 상관 관계

	VLT	PVLT	FC
RCT	.61*	.52*	.55*

*p<.05

RCT 는 VLT, PVLT, FC 세 가지 테스트와 모두 강한 정적 상관이 있었으며 그 상관 관계는 통계적으로 유의미했다. 이를 통해 어휘의 지식은 그것이 수용적 어휘 지식이든 산출적 어휘 지식이든 간에 독해 수행에서 중요한 요소임을 알 수 있었다. 이는 어휘 지식이 독해 수행에서 중요한 역할을 한다는 여러 학자의 연구 결과(de Bot, Paribakht & Wesche, 1997; Hirsh & Nation, 1992; Laufer, 1989, 1992, 1996; Qian, 1998, 1999, 2002)와도 일치하는 것이었다. 여기서 주목할 점은 RCT 가 독해라는 수용적 언어 능력을 측정하는 테스트였음에도 불구하고 산출적 어휘 지식을 측정한 FC 와 상관이 높았다는 점이다. 이는 산출적 어휘 지식은 단어에 대한 빠르고 정확한 인식을 가능하게 함으로써 그것이 비록 독해와 같은 수용적 언어 영역에서라 할지라도 전체적으로 입력 자료의 처리 속도와 정확성을 높이기 때문인 것으로 보인다.

각 어휘 지식의 역할이 독해 능숙도에 따라 달라지는 가를 알아보기 위해 RCT 능숙도 그룹별로 각 어휘 지식과 RCT 와의 상관 관계를 조사하였다.

표 10

RCT 능숙도별 RCT 와 어휘지식테스트간의 상관 관계

	RCT 능숙도 상 (30 명)	RCT 능숙도 하 (30 명)
VLT-RCT	.64*	.57*
PVLT-RCT	.50*	.49 *
FC-RCT	.53*	.56*

*p<.05

위의 표에서 보여지는 바와 같이 RCT 능숙도별로 나누어 각각의 상관관계를 알아본 조사에서도 세 가지 어휘 지식 각각이 독해 성취와 밀접한 관련이 있음을 확인할 수 있었다. 특히 VLT 및 PVLT 와의 상관은 RCT 능숙도가 높은 그룹의 경우 RCT 능숙도가 낮은 그룹에 비해 공통적으로 높았다. 이를 통해 어휘의 의미를 인식하고 이해하는 능력 및 유도된 환경에서 단어를 산출해 낼 수 있는 능력이 뛰어난 학습자가 독해 수행에서도 더 우수한 성취도를 보임을 알 수 있었다. 다만 FC 와 RCT 와의 상관은 RCT 능숙도가 낮은 학습자 집단에게서 더 높게 나타났는데, 이는 독해 수행 성취도가 높은 학습자라 하더라도 어휘 지식을 자유 산출적으로 사용하는 것에는 익숙하지 못한데서 기인한 결과로 보인다.

4. 어휘 지식과 어휘 학습 전략의 관계

VLSQ 를 통해 조사해 본 결과 학습자들에 의해 주로 많이 쓰이는 어휘 학습 전략은 모국어 등가어 찾기, 이중언어 사전의 사용, 단어장 참고, 철자 연습, 발음 연습, 반복적 필기 등이였다. 이는 학습자들이 추측(guessing), 이미지 사용(imagery), 핵심어 기법(keyword technique)과 같은 심층적인 과정을 필요로 하는 전략보다 단순한 의미 암기, 메모, 반복과 같은 기계적인 전략을 주로 사용한다는(Fan, 2000)의 연구와 유사한 결과였다. 그러나 본 연구의 주된 목적은 빈번히 사용되는 어휘 학습 전략 조사에서 더 나아가 산출적 어휘 지식과 연관성이 있는 전략들을 찾아 수용적 어휘 지식과의 간격을 좁히고 또한 독해 수행에도 도움을 주는 전략을 찾아보기 위한 것이었다. 이를 위해 산출적 어휘 지식 점수와 각각의 어휘 학습 전략 간의 상관 관계를 피어슨 상관 계수 분석을 통해 알아보았다. 30 개의 어휘 학습 전략 중 아래 5 개 전략만이 통계적으로 유의미한 정적인 상관 관계가 있는 것으로 드러났다.

표 11

FC 와 유의적 상관을 갖는 어휘 학습 전략목록

전략번호	어휘 학습 전략	사용빈도		상관관계
		평균	순위 (총 30 개)	
3	L1 등가어 확인	4.4	2	.68*
5	영영 사전 사용	2.2	24	.61*
13	유사어, 반의어 연상	2.8	19	.50*
15	새 단어를 포함한 문장 만들기 연습	3.1	15	.48*
24	새 단어를 반복적으로 쓰는 연습	4.3	3	.43*

*p<.05

전략 번호 3 번의 의미 단순 암기 전략은 일견 산출적인 어휘 지식 신장과는 직접적으로 관련이 적은 책략인 듯 보였지만 산출적 어휘 지식과 높은 상관을 나타내었다. 또한 기계적인 어휘 학습 전략이라고 간주되는 반복적인 쓰기를 통한 연습 전략 역시 산출적인 어휘 지식과 정적인 관련이 있었다. 이는 양적 어휘 지식의 신장이 결국은 질적 어휘 지식의 신장과 관련이 있다는 선행 연구(Lars, 2005; Vermeer, 2001)의 결과로 설명될 수 있다. 이 결과는 연상 전략과 같은 고차원적인 전략이 반드시 높은 어휘 능숙도와 관련 있는 것은 아니며 반복과 같은 기계적인 전략이 낮은 어휘 능숙도와 관련 있는 것이 아니라는 Fan(2003)의 연구 결과와도 통한다. 15 번 전략이 유의한 상관을 가진다는 결과는 산출 연습이 부분적으로 습득된 구조를 유창하고 정확하게 생산적으로 사용할 수 있도록 만든다고 지적한 Schmidt(1995) 및 김부자(2006)의 연구 결과와 일치한다. 또한 이는 어휘를 개별 단어 수준에서가 아니라 연어를 중심으로 문장에서 사용이 가능하도록 지도했을 때 어휘력이 신장된다고 지적한 연구 결과(김낙복, 2005)와도 부합한다.

이들 5 개 전략의 사용 빈도 평균은 2.8 에서 4.4 까지의 범위에 있었으며 특히 5 번, 13 번, 15 번의 세 전략의 평균 사용 빈도는 2.7((2.2+2.8+3.1)÷3)인 것으로 나타나 산출적 어휘 지식과 높은 상관을 갖는 이들 책략들을 학습자들이 실제로는 많이 사용하지 않는 것으로 드러났다. 이러한 사실은 이들 책략들의 전체적인 순위(24 위, 19 위, 15 위)에서도 나타난다.

그러나 새로운 어휘를 학습할 때 학습자로 하여금 출력(output)을 하도록 연습을 시키면 학습자는 더 많은 인지적, 정신적 노력으로 언어를 더 깊이 처리하는 기회를 가질 수 있게 된다. 이는 해당 어휘가 자유 산출에서 나타날 기회를 높이며 더 나아가 의사소통 목적을 만족시키고 학습자의 중간언어를 발전시킨다(Swain, 1995)는 연구를 참고로 할 때 이들 책략에 대한 강조가 필요할 것이다. 산출적인 어휘 지식을 신장시키고 동시에 독해 수행에도 도움을 주는 이들 전략들이 교수-학습 환경에서 더욱 장려되어 수용적 어휘 중 많은 어휘가 산출적으로도 사용될 수 있도록 해야 할 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 산출적 어휘 지식을 통제 산출적 어휘 지식과 자유 산출적 어휘 지식으로 세분하여 수용적 어휘 지식과의 관계를 살펴보고자 하는 목적에서 출발하였다. 이를 위해 세 가지 어휘 지식 각각을 측정하여 상호간의 관계를 능숙도별로 비교하였다. 그 결과 수용적 어휘 지식의 양이 산출적 어휘 지식에 비해 월등히 많고 두 지식 사이의 간격은 전반적인 어휘 지식의 성장이나 수용적 어휘 지식의 성장과 함께 커진다는 사실을 확인할 수 있었다. 또한 각 지식이 독해 수행과 어떤 관련성이 있는지를 알아보기 위해 독해 성취도와의

상관 관계를 조사하였는데, 수용적 언어 영역이라고 볼 수 있는 독해 수행에서도 산출적 어휘 지식의 역할이 큰 것으로 나타났으므로 수용적 어휘 지식과 함께 산출적 어휘 지식 성장의 필요성을 확인할 수 있었다. 마지막으로 독해 성취도와 높은 상관이 있으나 어휘의 양적 발전만큼 성장하지 못해 불균형한 발전 양상을 보이는 산출적 어휘 지식을 신장시킬 수 있는 어휘 학습 전략을 조사해 보았다.

학습자의 어휘 학습 전략을 조사하는 방법으로 자기 보고 형식을 취하였다는 점과 연구에 참여한 학습자가 대전 지역의 고등학생 80 명으로 제한되었다는 점은 본 연구의 한계점으로 지적될 수 있다. 따라서 이 점을 보완한 후속 연구가 필요할 것으로 보이며 학습 환경에 따라 어휘 지식들간의 격차가 달라지는지, 혹은 그 간격을 좁힐 수 있는 환경적 요인이나 학습 방식은 무엇인지에 관한 후속 연구도 이루어져야 할 것이다. 아울러 어휘 지식 사이의 간격이나 어휘 지식과 독해 수행간의 관계는 수치적으로 정확하게 나타날 수 있는 사항이 아니라 학습자에 따라 변인이 존재할 수 있는 사항이므로 이후의 연구는 집단적인 연구가 아닌 개별적인 사례 연구도 포함되어야 할 것이다.

본 연구를 통해 수용적 어휘 지식이 높은 그룹이라 하더라도 수용적 지식과 산출적 지식간의 간격은 수용적 지식이 낮은 그룹만큼 혹은 더 크게 존재함을 알 수 있었다. 그러나 수용적 언어 기능이라 할 수 있는 독해 성취에서조차 산출적 지식과의 상관이 높게 나타났고 또한 말하기와 쓰기 같은 산출적 언어 기능의 역할이 최근 더욱 강조되고 있으므로 산출적 지식을 신장시키기 위한 어휘 학습 전략의 사용 및 교수-학습 방법 개선의 필요성에 대한 시사점을 본 연구를 통해 생각해 볼 수 있었다.

참 고 문 헌

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

김부자. (2006). 의사소통 능력을 높여주는 어휘 지도에 대한 연구: 동사를 중심으로. *영어어문교육, 12*(1), 131-158.

Aitchison, J. (1994). *Words in the mind.* Oxford: Blackwell.

Channell, J., (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 83-96). London: Longman.

Clark, E. J. (1993). *The lexicon in acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

de Bot, K., Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(3), 309-329.

Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal, 31*(2), 105-119.

Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (2000). *Research method in the social sciences*, 6th Edition. New York: Wadsworth.

Griffin, G. F., & Harley, T. A. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics, 17*(4), 443-460.

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning, 46*(4), 643-697.

Haastrup, K., & Henriksen, B. (2000). Vocabulary acquisition: Acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 221-240.

Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language, 8*(2), 689-696.

Lars, S. J. (2005). *Vocabulary knowledge and listening comprehension in English as a foreign language: An empirical study employing data elicited from Danish EFL learners*. Unpublished doctoral dissertation, Copenhagen Business School, Denmark.

Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & L. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. B éjoint (Ed.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Basingstoke: Macmillan.

Laufer, B. (1996). The lexical threshold of second language reading comprehension: What it is and how it relates to L1 reading ability. In K. Sajavaara & C. Fairweather (Eds.), *Approaches to second language acquisition* (pp. 55-62). Jyväskylä.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary: Same or different? *Applied Linguistics, 19*(2), 255-271.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics, 16*(3), 255-271.

Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing, 16*(1), 33-51.

Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning, 48*(3), 365-391.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.

Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines, 5*(1), 12-25.

Nation, I. S. P. (1990). *Learning and teaching vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 62-82). London: Longman.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Kuper, I. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly, 19*(2), 285-296.

Oxford, R. I. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Qian, D. D. (1998). *Depth of vocabulary knowledge: Assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, ON.

Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review, 56*(2), 282-307.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning, 52*(3), 513-536.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly, 10*(1), 77-89.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-60). Honolulu: University of Hawaii Press.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhoffer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics: *Studies in honour of Henry Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics, 22*(2), 217-235.

Waring, R. (1997a). A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners. *Immaculata* [occasional papers of Notre Dame Seishin University, Okayama], *1*, 53-68.

Waring, R. (1997b). A study of receptive and productive learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature, 21*(1), 94-114.

Yu, L. (1996). *The role of cross-linguistic lexical similarity in the use of motion verbs in English by Chinese and Japanese learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, ON.

부록 1

수용적 어휘 지식 테스트 (VLT, 문항 1~2)

* 오른쪽에 주어진 설명에 어울리는 단어의 번호를 왼쪽에서 찾아 쓰시오.

1 copy		1 accident	
2 event	__end or highest point	2 debt	__loud deep sound
3 motor	__this moves a car	3 fortune	__something you must pay
4 pity	__thing made to be like another	4 pride	__having a high opinion of yourself
5 profit		5 roar	
6 tip		6 thread	

부록 2

통제 산출적 어휘 지식 테스트 (PVLT, 문항 1~5)

* 아래 (예)처럼 밑줄 친 단어를 완성하시오.

(예) He was riding a bicycle.

1. They will restore the house to its orig____state.
2. Each room has its own priv____bath and WC.
3. The to____number of students at the university is 12,347.
4. They met to ele____a president.
5. Many companies were manufac_____computers.

부록 3

자유 산출적 어휘 지식 테스트(FC)

* 다음 주제에 대한 글을 영어로 쓰시오.

1. 내가 가장 감명 깊게 본 영화나 드라마의 내용과 감상
2. 나의 학교 생활

부록 4

독해 능력 테스트(RCT, 문항 1)

* 다음 글의 주제로 가장 적절한 것은?

When cars first came out, people wanted strong cars. They thought cars that wouldn't crush were safest. The basic idea was that a strong car could protect people better than a weak car. However, the idea of safe cars is quite different nowadays. The design focuses on a reduction of the energy involved in a crash. The more energy the car absorbs, the less energy its passengers' bodies receive. Many modern cars are designed with this idea in mind. A well-designed car may look terrible after a crash, but it is actually safer.

① change of ideas about safe cars ② steps to prevent car accidents
③ dangers of driving a sports car ④ difficulties of designing a car
⑤ ways to increase energy efficiency

부록 5

어휘 학습 방법 조사 설문지 (VLSQ)

* 다음 어휘 학습 전략을 읽고 자신이 해당하는 번호에 표시하세요.

순	어휘 학습 전략	1 사용않음	2	3 ↔	4	5 항상사용
1	품사를 분석하여 공부	1	2	3	4	5
2	접사와 어근을 분석하여 공부	1	2	3	4	5
3	L1 등가어 확인	1	2	3	4	5
4	이중언어 혹은 전자사전 사용	1	2	3	4	5
5	영영 사전 사용	1	2	3	4	5
...	...	...	...	...	...	...
29	그림 카드 작성하여 단어 연습	1	2	3	4	5
30	사용하는 다른 전략:( )	1	2	3	4	5

예시 언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

김영은
대전대학교 영어영문학과
300-716 대전시 동구 용운동 96-3
Tel: (042)280-2220
Email: khjsyj6@hanmail.net

Received in July, 2008
Reviewed in August, 2008
Revised version received in September, 2008