*영어어문교육 13*권 3호 2007년 가을

연어 중심 어휘지도가 고등학생의 영어 독해력 향상에 미치는 영향

김낙복
(청운대학교)

Kim, Nahk-Bohk. (2007). Effects of collocation-based vocabulary instruction on improving English reading ability for high school learners. *English Language & Literature Teaching, 13*(3), 157-176.

Based on the consensus that vocabulary plays an essential role in improving reading ability, the present study investigates the effects of two different methods of English vocabulary instruction —the traditional wordlist-based vocabulary instruction (G1) and the collocation-based vocabulary instruction (G2)—on improving English reading ability for high school learners. First, the results of the collocation test revealed that G1 and G2 groups attained similar mean scores on the pretests; however, G2 significantly outperformed G1 on the post-test administered at the end of the learning activity. The results proved that students who learned vocabulary in a collocation-oriented setting had better retention through the lexical-chunking achieved by the collection method. Second, in terms of reading comprehension achieved on nationwide academic trial tests, the result was, after considering more tests, that G2 gained a significantly higher mean score on the third and fourth than G1 did, although the two groups yielded a similar mean score on the first and second test. The implication of these results is that collocation-based vocabulary activities had a more significant influence on reading skills than wordlist-oriented ones.

[wordlist-based vocabulary instruction/collocation-based vocabulary instruction/lexical chunks/reading ability, 어휘목록중심 어휘지도/연어중심 어휘지도/어휘적 뭉칫말/독해력]

I. 서론

외국어인 영어를 공부하면서 가장 많은 시간을 투입하는 부분은 아마도 어휘일 것이다. 그리고 다른 사람과 의사소통을 위해 학습한 어휘를 최대로 활용하려고 노력한다. 그러나, 실제에 있어 많은 학습자들은 영어 공부를 위해 어휘 학습에 투자하는 시간이 매우 많음에도 불구하고 여전히 독해력이 만족스럽지

못하다고 생각한다. 즉, 어휘학습 활동이 독해 활동에 비례적으로 전이되지 못하고 있기 때문이다. 결국, 지금까지의 영어 교수 학습의 주류는 어휘에 대한 이해 없이 언어의 네 기술에 대한 집중적인 관심과 지도가 있었다고 할 수 있다. 그 결과는 네 기술의 향상 역시 만족스럽지 못했다(이화자, 1996).

고등학교 영어교육 과정은 기본적으로 듣기와 독해가 주가 되는 대학수학능력시험을 대비하여야 하기 때문에 많은 시간을 듣기와 읽기에 할애하고 있는 실정이다. 고등학교에서는 이러한 현실적 상황을 감안하여 영어 독해력을 향상시켜야 한다는 대의명분이 충분히 있다고 본다. 그렇다면 어떤 방법으로 독해력을 향상시킬 것인가라는 물음에 해답을 찾아야 한다. 독해력을 향상시키는데 어떤 언어 요소가 가장 중요한 역할을 하는가? 즉, 독해에 영향을 미치는 요인 중 가장 큰 영향을 주는 요인은 무엇인가? 이 질문에 다양한 응답이 있을 수 있으나 대부분의 경우 어휘와 문법을 꼽을 수 있다.

최근, 영어교육의 초점이 그 동안 구조나 문법에 비해 상대적으로 소홀히 취급되었던 어휘에 대한 관심이 점차 증가하고 있다. Wilkins(1972)는 의사소통에 있어서 어휘의 중요성을 강조하면서 외국어 학습에 있어서 어휘력 신장의 필요성과 어휘력을 신장시킬 수 있는 효과적인 교수법이나 학습방법 개발의 필요성을 역설하였다. 더욱이 어휘력은 영어 학습에서 필수적이며 종합적인 의사소통능력을 향상시키는데 강력한 지표(predictor)로서(Kim, 2003) 언어 학습에 중요한 역할을 한다(McCarthy, 1990; Zimmerman, 1997). Clark(1993)과 Meara(1992)도 어휘가 언어 습득과 사용에 있어 가장 핵심적인 요소라고 강조한다. 이처럼 세부적인 언어능력에 대한 여러 논의를 통해 어휘의 중요성이 널리 인정되었음에도 불구하고, 외국어 교육 분야에서 어휘는 오랫동안 문법구조와 언어기능의 그늘에 가려 도외시되었고, 학습자들이 풍부한 어휘를 익히는데 도움을 줄 수 있는 방법론과 기법에 대한 언어 교사들의 관심은 적었다(Allen, 1983). 우리나라와 같은 EFL 상황에서도 어휘는 학습자가 언어의 네 기능을 효과적으로 학습하기 위한 기본적인 틀을 제공해 주는 언어 숙달도의 핵심 요소(Richards & Renandya, 2002)임에도 불구하고 어휘의 역할과 활용 방안에 대한 구체적인 연구와 논의는 심도있게 전개되지 못한 측면이 있다(김낙복, 2005a).

이와 같이 제2언어 습득 연구에서 독해력 향상을 위해서는 어휘의 역할이 중요하다고 강조되어 왔는데, 어떤 방법으로 어휘를 지도하여야 독해력 향상에 도움을 줄 것인가라는 의문이 생긴다. 어휘 지도 방법에 있어 크게 두 가지를 생각해 볼 수 있다. 한 가지는 전통적인 학습 방법으로, 지금까지 우리나라의 영어 어휘학습 지도는 주로 개별 단어에 대한 의미를 한국어와 일대일 등치(paired-translational equivalence)방식에 의해 이루어져 왔다(이화자, 1996). 다른 한 가지 방법은 어휘의 개념을 원자적인 개별 단어뿐만 아니라 두 단어 이상이 결합한 다단어 뭉칫말(multi-word chunks)의 형태까지 확장하고(Richards & Renandya, 2002), 어휘 학습 지도에 있어서도 연어(collocation)

와 같은 어휘적 뭉칫말(lexical chunks)[1] 을 지도하는 것이 의사소통적으로 효과적이며 이를 통해 다른 언어 기능도 효율적으로 지도할 수 있다고 주장한다(김낙복, 2005b; 김부자, 2006; Lewis, 1997; Woolard, 2000).

그러나 이와 같이 어휘적 뭉칫말 방식의 어휘 지도 방법이 기존의 어휘 지도방식과 비교하여 독해력에 어떤 영향을 미쳤는지에 대한 연구는 아직 미흡한 실정이다. 따라서, 본 연구는 독해력 향상이 절대적으로 필요한 현재의 고등학교 수능체제에서, 두 가지의 어휘지도 방법이 실제로 학습자의 독해력에 미치는 영향을 살펴보고 그 교육적 함의를 찾아본 후, 효과적인 어휘 지도 방법을 제시해보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 영어 어휘지도 방법

그 동안 어휘와 관련된 연구는 주로 읽기 중에 발생하는 '부수적인 어휘 학습' (incidental vocabulary learning)에 관한 것들이었다(Nagy, 1997; Nation, 1990; Prince, 1996). 대부분의 교사들은 어휘를 가장 효과적으로 습득하는 방법은 읽기를 하면서 문맥 속에서 모르는 단어의 의미나 기능을 파악하는 것이라고 믿어왔다(Coady, 1993; Nation, 2001). 아마도 그러한 믿음에 바탕을 두고 있는 것은 학습해야 할 단어가 너무 많으므로 광범위한 읽기 활동을 통해 새로운 단어를 습득하는 것이 가장 바람직하다는 생각에서 나온 주장일 것이다. 이처럼, 외국어 학습에서 어휘는 언어 학습의 중요한 요소 중 하나로 여겨져 왔지만, 주된 언어활동으로 취급받지 못하고 다른 활동의 부수적인 부분으로 여겨져 온 결과 제2언어 습득(Second Language Acquisition: SLA) 연구에서는 소홀히 취급되어 왔다(이화자, 1996; Sinclair & Renouf, 1988).

그러나 1980년대 후반부터 본격적으로 어휘의 중요성이 많은 학자들에 의해 여러 측면에서 강조되었다. Nagy(1988)에 따르면, 어휘 지식을 증가시키는 것은 영어 교육과정의 기본적인 목적이며, 어휘력과 독해력간의 상관관계가 높다고 주장했다. 더 나아가 Carter와 McCarthy(1988)는 어휘에 대한 언어학적 연구의 발전, 심적 어휘에 대한 심리언어학적 연구, 의사소통 지향적 언어 교육의 흐름, 컴퓨터의 발달 등의 축적된 지식을 어떻게 어휘 교육과 연결시킬 것

[1] 언어학에서 연어에 대한 용어는 Palmer(1933)가 처음으로 사용한 이래 Firth(1957)가 "The word is known by the company it keeps"(p. 20)라고 단어간 결합 학습의 중요성을 설명하면서, 연어의 정의를 "Collocations of a given word are statements of the habitual or customary places of that word"(p. 181)라고 하여 연어의 습관성과 관습성을 언급하였다. 그 후 많은 언어학자들에 의해 연어는 어휘의 특성과 어휘 관계(lexical relations)를 설명하는데 중요한 언어 현상으로 다루어져 왔다.

인가에 대한 방법론적인 모색을 하였다.

1990년대 이후에, 많은 어휘 연구가들은 그 동안 가장 바람직한 어휘학습 방법으로 인식되어온 부수적인 어휘학습의 한계 및 문제점에 대해 언급하였다(Hulstijn, 1993; Parry, 1997). 실제로 어떤 특정 단어가 우리의 장기 기억 속에 보존되기 위해서는 최소한 10번에서 12번 정도 그 단어에 노출되어야 한다고 한다고 하는데(Saragi, Nation, & Meister, 1978), 읽기를 하면서 문맥 속에서 유추해냈다고 해서 그 단어의 의미를 완전히 알았다고 할 수 없을 것이다. 또한, 영어가 일상적인 의사소통 도구로 사용되지 않는 우리와 같은 EFL상황에서는 단지 문맥으로부터 모르는 단어의 의미를 추론하는 방식으로만 어휘를 습득하는 것은 상당히 비효율적인 방법이라는 점이다. 다시 말해, 영어에 대한 노출이 적은 EFL 상황에서는 부수적인 어휘 습득이 자연스럽게 일어나는 것을 기대하기 어렵다고 본다.

따라서, 많은 연구가들은 EFL 상황에서는 읽기를 통한 어휘 학습을 하되, 습득하고자 하는 목표 단어들을 체계적으로 가르치는 것이 부수적인 어휘 습득 방법보다 더 효율적인 방법이 될 수 있다는 점을 인식하기 시작하였다(Coady, 1997; Sökmen, 1997). 그래서 최근까지 부수적인 어휘 학습의 단점을 보완하려는 연구가 다양하게 이루어졌는데, 대부분은 읽기를 근간으로 하면서 좀 더 의도적으로 목표 어휘들이 원활하게 습득될 수 있도록 하는 방법을 모색한 연구들이었다.

한편, 송희심(2000)과 이소영(2001)은 고등학교 읽기 지도에서 문법 연습은 크게 줄었으나 단어는 여전히 강조되고 있다고 보고하고 있다. 그러나, 대부분의 교육현장에서는 전 시간에 차시 과제로 부과된 단어를 간단한 퀴즈나 쪽지시험 형식으로 확인하거나, 읽기 전 학습할 과제와 관련된 새로운 단어를 우리말로 설명해주거나 질의응답 식으로 확인하고, 읽기 중에는 단어나 표현 설명을 통한 문장별 해석을 하는 경우 낯선 단어나 표현이 나왔을 때 그 의미를 우리말로 설명하는 식이 대부분이라고 지적하고 있다. 이런 경우 대부분이 영어-한국어, 경우에 따라 한국어-영어의 일대일 대응방식이 사용된다. 이소영(2001)도 고등학교 교사들의 수업 관찰을 통해, 쪽지 시험을 치르게 하는 경우 교사가 단어와 숙어를 불러주면 학생들이 한국말 뜻을 종이에 써서 제출했다는 보고를 하고 있다. 또한 중학교 교사들 중 77%가 맥락을 제공하지 않은 채 새로운 단어를 설명하고 있다고 교사들의 응답 결과를 분석하고 있다(이소영, 2001; Jeongsoon Joh & Seonghee Choi, 2001). 이와 같은 분석 결과를 토대로 이소영(2001)은 어휘학습은 교사가 특정 단어를 가르칠 때 그와 관련된 배경지식을 제공하거나 그 단어가 사용된 문장이나 지문 속에서 단어의 의미를 추측해 보는 읽기 전략을 통해 이루어져야 한다는 관점에서, 교사들이 어휘지도의 중요성에 알맞게 단어 학습을 강조하고 있지만 효과적인 지도는 아니라고 지적하고 있다.

그러나, 한편에서는 단순히 읽기와 관련한 부수적인 어휘 학습과 개별 어휘

학습의 문제점과 한계를 지적하면서, 어휘적 접근방식에 의한 영어 학습의 방법과 유용성을 찾고자 하는 시도가 1990년대 초반부터 활발히 계속되고 있다(Benson, Benson, & Ilson, 1997; Hill, 2000; Lewis, 1993, 1997; Thornbury, 2002). 이 접근방식의 핵심은 기존의 어휘와 문법의 이분법적인 구분을 깨고 단순한 개별적인 어휘 학습을 넘어, 형태와 의미 및 기능을 통합한 어휘-문법 패턴(lexico-grammar patterns)을 지향한다는 점이다. 즉, Lewis(1997)와 같은 어휘론자(lexicologists)는 어휘지도에 있어서 기존의 개별단어 중심이 아니라 두 단어 이상이 결합하여 자주 쓰이는 연어와 같은 어휘적 뭉칫말을 지도함으로써 보다 생산적이고 효과적인 언어 지도를 할 수 있다고 주장한다.

따라서, 우리와 같은 EFL상황에서 독해력을 향상시키는 방안의 하나로 생각할 수 있는 어휘 지도 방법은 Lewis(1997)가 제안한 연어와 같은 어휘적 뭉칫말을 바탕으로 하고, 읽기 지도는 Mikulecky와 Jeffries(2004)가 제시한 바와 같이 낱 단어의 분리된 읽기보다는 단어군을 하나의 사고단위(thought group)로 끊어 읽기 연습을 시킨다면, 의미 파악도 쉽고 속독을 향상시키는데도 도움이 되리라 생각한다. 이는 어휘 지도방식과 읽기지도간 유기적인 상호작용을 넓힐 수 있는 장점도 있고 현재와 같이 우리말과 영어의 일대일 암기방식의 어휘 지도방법의 한계를 극복할 수 있는 대안이 될 수 있다고 본다.

2. 어휘 지식과 독해력과의 관계

독해에 대한 정의는 시대와 학자에 따라 변화 발전하였다. 일반적으로 독해란 주어진 글을 읽고 그 내용을 이해하는 것이라고 정의할 수 있다. 그렇다면 글을 읽고 그 내용을 이해하는데 어휘 지식의 영향은 어느 정도일까? 이와 관련하여 독자의 어휘 수와 독해와의 관계에 관하여 많은 연구가 진행되었는데, 광범위하고 대표적인 연구는 Thorndike(1973)의 IEA(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)의 프로젝트라 할 수 있다. 이 연구에서는 15개국의 10세, 14세와 17세의 103,425명의 학생을 대상으로 독해 교육에 관한 조사 결과, 어휘 지식과 독해는 매우 밀접한 관계가 있음을 밝혔다. 어휘 통제에 있어 Nation(1990)은 학습자가 모든 언어 기술(language skills)을 다룰 필요가 있다면, 약 3,000개의 기본 단어(basic words)와 더 많은 수용적 어휘가 필요하다고 역설했다. 그리고 그는 읽기 자료에서 장르에 따라 다소 차이는 있으나 최빈도 단어 2,000개가 텍스트의 90% 정도 차지한다고 하면서 독자의 일반 어휘 지식은 주어진 글을 얼마나 잘 이해할 수 있는 가를 보여 준다고 주장하였다(Nation, 2001). 그래서 어휘의 발전은 읽기 기술의 발전과 밀접하게 연관이 있다(Stoller & Grabe, 1993). Knight(1994)는 읽기나 듣기에 있어 가장 방해되는 것은 빈약한 어휘력이라고 주장하였고, Coady와 Huckin(1997)도 의사소통을 하는데 가장 필요한 언어 요소가 어휘력이라고 어휘 지식의 중요성을 강조했다. 또한, 언어학습에서 어휘

력이 독해력을 결정하는 중요한 요소라는 주장도 있어 왔다(Chin, 2002; Dubin, 1989). Park(2004)도 어휘 사전 지도를 통한 어휘 지식이 독해에 도움을 준다는 점을 확인하였다.

반면에 단순한 어휘 교육이 독해력을 증가시키지 않는다는 주장도 있다. Nagy(1988)는 어휘 교육이 독해력을 증가시키지 못하는 이유로 개별 단어 지도는 많은 단어를 알게 할 수는 있을지 몰라도 깊이 있는 어휘 지식을 창출하지는 못한다고 주장한다. 이로 인해 어휘력이 독해력으로 전이되지 않을 수도 있다. Song(1999)은 문법이나 어휘지식보다는 독해전략 사용이 독해력 시험 수행에 크게 기여하였다고 보고하고 있다. 그러나 많은 학생들이 독해가 어려운 이유를 어휘 지식의 부족 때문으로 인식하고 있으며, 어휘가 독해에 있어 대단한 역할을 한다고 생각하고 있다. Nunan(1988)도 학습자뿐만 아니라 교사들도 어휘 습득을 외국어 학습에서 최우선 과제로 삼을 만큼 중요한 역할을 하는 것으로 인식하고 있다고 말한다. 실제로 학생들은 독해를 하면서 어휘가 뒷받침되지 않기 때문에 개별 단어 의미에 매여 있는 경우가 많고, 정상적인 독해 속도를 지연시키며 내용 파악에 어려움을 겪고 있는 상황이다. 이를 도외시하고 다독이나 독해 전략적 접근을 통해서 독해 능력을 기르라고 하는 것은 이론적으로는 맞을지 모르지만, 실제에 있어 독해를 하기 위한 기본 어휘능력이 부족하여 독해 자체가 불가능한 경우가 많은 상황에서는 설득력이 부족하다고 본다. 많은 학생들은 독해를 하면서 모르는 단어가 나오면 바로 사전(교재의 미니사전이나 주석을 포함)을 찾아 그 단어의 의미를 파악하고 독해를 계속해 나가는 경우가 많다. 이 경우 독해의 본질적인 문제에서 벗어나게 된다. 임병빈(1994)이 지적한 바와 같이 “고등학교 학생의 경우에 우수한 학생들 극소수를 제외하고는 대부분의 학생이 그들 수준에 해당하는 생소한 읽기 자료가 주어졌을 때 그 내용의 이해를 방해하는 커다란 요인이 다름 아닌 어휘 부족에서 온다(p. 72)”는 점은 독해 실상을 단적으로 대변해주고 있다.

한편, 정양수(2000)는 학습자들이 일상적인 독서과정 중 문맥상에서 새로운 어휘의 의미를 파악하는 지금까지의 연구와는 다르게 Burling(1968)이 제안한 복수언어 독서법(Diglot Reader Method)를 활용하여 중학교 1학년생 72명을 대상으로 8주간에 걸친 연구 결과, 학습할 어휘가 나열된 어휘 목록만으로 학습한 통제집단보다 복수언어 독서교재를 사용한 실험집단 학생들이 훨씬 더 많은 어휘를 습득했다고 보고했다. 그는 이와 같이 한국어가 교재의 몸통으로 사용되고 문맥 중간 중간에 영어 어휘가 규칙적으로 소개되는 복수언어 독서법은 교재내용에 대한 이해에 전혀 손상을 주지 않으면서 독서에 대한 흥미를 길러줄 뿐만 아니라 영어로만 쓰여진 교재로부터 오는 심적 긴장과 부담을 줄여줄 수 있다고 주장한다.

또 다른 한편에서는 기존의 독해와 관련한 부수적인 어휘학습과 개별 단어중심 어휘학습 지도와는 다른 연구도 있었다. 이정원과 김낙복(2005)은 어휘적 접근방식에 기초하여 명시적이고 직접적인 연어 중심으로 어휘학습한 집단이

어휘 인식도 평가뿐만 아니라 통합적 읽기 평가인 추론적 규칙 빈칸 채우기(rational cloze test) 검사에서 개별 단어 중심으로 어휘학습한 집단보다 우수했다고 보고하고 있다. 이와 같은 어휘 학습과 사용에 대한 담화기반 활동이 그 동안 소홀히 다루어져 온 것은 사실인데(Celce-Murcia와 Olshtain, 2000), 영어 학습 초기부터 개별 단어를 넘어 연어와 같은 어휘적 뭉칫말로 어휘와 문법을 통합적으로 지도함으로써 의사소통적인 뭉칫말에 대한 인식을 고양시키고 독해 능력도 향상시킬 수 있을 것으로 기대한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상자 및 연구 기간

연구 대상자는 충남의 S시에 소재한 S고등학교 2학년 남학생 120명으로 통제군(G1)과 실험군(G2) 각각 60명이다. 연구 기간은 2006년 3월부터 2007년 3월까지 약 13개월간이다. 연구 대상자들은 사전 설문 조사에 참여했고, 이들에 대한 어휘 학습 지도는 교육과정에 따라 선정된 교과서에 수록된 단어에 중점을 두었다. 실험 집단 구성은 1학년 영어 성취도 평가 결과 평균이 비슷한 반을 두 반씩 한 집단으로 하고, 단어 목록 중심으로 어휘 학습 활동을 하는 통제군(G1)과 뭉칫말 중심으로 어휘 학습 활동을 하는 실험군(G2)을 표 1과 같이 분류하였다.

표 1
집단별 참가자들의 구성

집단	인원	학년	성별	어휘 학습 활동 유형
G1	60	2학년	남(60)	단어 목록 중심 활동
G2	60	2학년	남(60)	뭉칫말 중심 활동

2. 연구의 가설

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 가설은 다음과 같다.

1) 뭉칫말 중심으로 어휘학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘학습을 한 집단간 연어 평가에서 차이를 보일 것이다.

2) 뭉칫말 중심으로 어휘학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘학습을 한 집단간 영어 독해력에 있어 차이가 있을 것이다.

3. 어휘 학습 활동 방법 및 절차

연구 대상자들은 학기초에 수행 평가를 실시한다는 말과 함께 어휘 인식도를 알아보았다. 평가 방법은 교육부 지정 고교 필수 어휘 2,067단어[2] 중 초등과정 578개는 알고 있다고 간주하고 나머지 1,489개를 한 시간에 약 500 단어씩 방과후 학교활동 시간을 이용하여 학습자들이 학습한 기존의 방식으로 영어를 써주고 그에 대응한 한국어로 의미를 쓰도록 했다. 이 방법은 정의 중심 어휘 지도로 학생들이 개별 단어의 의미를 알고 있는지를 확인하는데 많이 활용되어 왔고 학생들도 익숙한 방법 중의 하나이다(이소영, 2001; 이화자, 1996). 인식도 결과에 따라, 100단어 기준으로 표 2와 같이 임의로 14등분하여 나누었다.

표 2
집단별, 차시별 어휘 인식도(단위: 60 명)

단어수 / 차시	집단	700 미만	700~799	800~899	900~999	1,000~1,099	1,100~1,199	1,200~1,299	1,300~1,399	1,400~1,499	1,500~1,599	1,600~1,699	1,700~1,799	1,800~1,899	1,900~2,067
1 차	G1	0	0	0	0	1	2	8	8	14	7	8	6	4	2
	G2	1	0	1	0	3	2	3	8	10	9	9	9	5	0
2 차	G1	0	0	0	0	0	0	0	6	12	19	9	4	4	6
	G2	0	0	0	0	0	0	0	0	9	12	15	5	8	11

표 2에서 보는 바와 같이 전반적으로 어휘 인식도가 낮게 나타났다. 1차 조사에서 1500개 이상 단어를 알고 있다고 응답한 학생이 G1은 27명, G2는 32명으로 5명의 차이에서, 2차 조사에서는 G1은 42명, G2는 51명으로 9명의 차이를 보여 G2가 G1보다 다소 높았다. 즉, 2차 조사에서 1차 때보다 두 집단 모두 어휘 인식도가 크게 향상되었음을 보여주고 있다. 그러나, 이와 같은 어휘 인식도 기초조사는 집단간 개별 단어에 대한 인식도 차이는 대략 알 수가 있으나 독해력과의 상관관계를 분명하게 알 수는 없다고 본다.

어휘학습 활동 방법은 통제군(G1)과 실험군(G2)으로 나누어 어휘 학습장을 활용해서 G1은 기존의 방식을 적용하여 주제별로 단어목록에 의한 어휘학습 활동을 하고, G2는 새로운 연어적 접근방식을 통해 뭉칫말 중심의 어휘학습 활동을 실시했다. 뭉칫말 활동을 하는 학습자는 주제별 어휘를 품사별로 분류하고 언어 자료 관찰을 통해 연어 구성 활동을 하였다. 주제 선정은 Gough(2001)가 제시한 100개 주제를 중심으로 학습자와 토론을 통해 50개로 통합하여 핵심 주제어(topic word)를 선정하였다.

어휘학습 활동 절차는 세 단계로 나누어 실시되었다. 각 단계별 내용은 다음

[2] 2006년 교육인적자원부가 고시한 개정 영어과 교육과정에서는 2,315개의 어휘로 구성된 기본 어휘 목록이 제시되었고, 그 중 초등 권장 어휘는 736개가 제시되었다.

과 같다.

1) 1단계: 고등학교 교육과정의 어휘 목록으로 제시되어 있는 2,067개 단어에 대한 개별 단어 인식도를 알아보고자 사전 평가를 실시했다. 이를 통해 학습자가 어휘를 학습하는 전통적 방법을 통해 기본 단어에 대한 인식을 파악하고자 하였다. 또한 1차 연어 평가와 독해력 평가를 실시하였다.

2) 2단계: 학습자를 G1과 G2 두 집단으로 나누고, 2,067개 단어를 수행평가 과제로 부과한 후, G1은 어휘 학습장을 활용하여 전통적인 방식으로 영어와 한국어의 일대일 대응 관계에 입각해서 개별 단어를 주제별로 학습하도록 지도하고, G2는 어휘 학습장을 활용하여 단어목록에서 품사별로 명사, 동사, 형용사, 부사로 나누어 이들 단어간의 연어 관계, 즉 어휘 뭉칫말[3]을 구성하도록 지도했다. 또한 어휘 학습 활동 중에 두 차례의 독해력 평가를 실시했다.

3) 3단계: 학습활동에 대한 개별 단어 인식도 사후평가를 실시하고, 2차 연어평가 및 4차 독해력 평가와 추후활동을 위한 분석을 실시하였다.

4. 연구 도구 및 결과 분석 방법

1) 연구 도구

(1) 연어 평가

본 연구에서 활용한 어휘 인식도 검사의 일환인 연어 평가(collocation test) 형태는 학생들이 문장이나 대화문 및 텍스트 내에 제시된 기저어(base)를 선택지의 결합어(collocator)와 조합하여 어휘적 뭉칫말로 구성하는 원리를 이해하는지를 알아보고자 동일한 문제로 사전 평가와 실험 후 사후 평가를 실시하였다. 본 연구에서 사용한 연어 문제는 이정원과 김낙복(2005)이 개발한 문제를 재사용하였다. 그리고 어휘학습 활동 기간에는 개발한 문제와 같은 내용은 두 집단에게 가르쳐주지 않았다. 구체적으로 어휘적 연어의 네 가지 유형, 즉 명사+명사, 형용사+명사, 동사+명사, 동사+부사와 부사+형용사 연어 유형별로 각각 10문항과, 이 네 유형이 포함된 텍스트 내의 연어 20문항, 총 60문항으로 구성된 연어 평가는 문항당 1점씩 부여하였다. 평가는 두 차례 실시했는데, 실험 전에 사전평가와 실험 후에 사후평가를 실시하였다.

---

[3] 본 연구에서는 두 단어 이상의 낱 말이 결합하여 어휘적 뭉칫말로 쓰이는 연어 유형으로 명+명(예, contact lens, blood donor), 동+명(예, throw a party, take a course), 형+명(예, attached file, small world), 그리고 동+부/부+형(예, invite cordially, highly motivated)으로 네 가지를 활용하였다. 본 연구에서 활용한 교수 방법은 연어 상자 활용하기, 연어 짝맞추기, 연어 완성하기, 연어 게임, 언어 전환하기, 연어 격자, 오류 수정하기, 사전 활용하기, 주제어를 활용한 연어 연습하기와 같은 8가지를 활용하였다. 지면의 제약으로 자세한 교수 방법 내용은 김낙복(2005b) 참조.

(2) 독해력 평가

본 연구에서 사용한 독해력 검사지는 고등학교에서 학생들의 영어 숙달도(proficiency)를 측정하기 위해 주로 사용하는 전국연합 학력평가지를 활용하였다. 그 이유는 각 시도교육청과 교육과정평가원에서 연구 개발한 문제는 상당한 정도의 타당성과 신뢰성이 확보될 수 있기 때문이다. 어휘 학습 활동이 궁극적으로 독해활동에 어느 정도 영향을 주었는지 알아보고자 3개월 정도의 시차를 두고 3회에 걸쳐 실시한 후, 약 6개월 후 어휘학습 활동 결과의 파지력(retention)을 검사하기 위하여 후속평가(delayed test)를 실시하였다. 이는 단순히 어휘학습 활동 초기와 활동 직후에 학습자의 독해력뿐만 아니라 어휘학습활동 결과가 지속적으로 유지되고 있는지, 또한 학습자의 독해력에 얼마만큼 영향을 주고 있는지를 확인하기 위하여 실시하였다.

2) 결과 분석 방법

본 연구의 가설을 검증하고 연구 목적을 달성하기 위해 통제군(G1)과 실험군(G2)간의 연어 평가, 독해력 평가 결과를 SPSS version 12.0을 사용해서 비교분석했다. 가설 1인 집단간 어휘 인식도를 검증하기 위해 연어 능력의 유의성을 집단별, 차시별로 t검정으로 확인했고, 가설 2인 독해력 평가 결과가 집단간 유의한지, 어휘 인식도 검사(연어 평가)와 독해력 검사간의 상관 관계를 알아보았다. 유의 수준(P)은 .05($p < .05$)이다.

IV. 결과 분석 및 논의

1. 연어 평가 결과 분석

어휘 인식도 평가 도구 중 하나인 연어 평가는 명+명, 형+명, 동+명, 그리고 동+부/부+형의 네 개 영역과 텍스트 내 영역의 5개 하위 테스트(subtest)로 구성되었다. 네 개 영역별로 각각 10문항씩 40문항과 텍스트 내 연어는 20문항으로 5개 하위 테스트의 전체 문항은 60문항으로 60점을 부여하였다. 집단간 연어 평가 결과를 알아보기 위해 먼저 5개의 하위 테스트 점수의 총합을 사전 평가, 사후 평가에 따라 t검정으로 비교한 다음, 5개 하위 테스트를 각각 비교하여 집단간 유형별 연어 능력의 유의성을 검증했다.

표 3
집단별 연어평가 결과 (전체)

평가	집단	평균	표준편차	t	p
사전평가	G1	29.30	8.67	-.417	.677
	G2	29.93	7.94		
사후평가	G1	34.87	9.88	-5.551	.000
	G2	43.72	7.41		

집단간 차시별 연어 평가 결과(전체)는 표 3 과 같다. 사전 평가에서 G1 과 G2 간에는 표 3 에서 보듯이 유의한 차이가 나타나지 않았다(p = .677). 이러한 결과는 두 집단의 연어 능력이 동질 집단일 가능성을 의미한다. 그러나, 사후평가에서 두 집단은 유의한 차이를 나타냈다(p = .000). 이는 G2 가 G1 보다 연어 능력이 우수함을 의미한다. 다음으로 학습자의 유형별 연어능력이 향상되었는지 알아보기 위해 집단간 유형별 연어의 사전, 사후평가 결과 차이에 대한 t 검정을 실시한 결과, 표 4 와 같이 사전평가에서는 G1 과 G2 모두 하위 테스트에서 유의한 차이를 보여주지 못했지만, 사후평가에서는 유의한 차이를 나타냈다. 이와 같은 결과는 이전에 이정원과 김낙복(2005)의 연구 결과와 같음을 확인시켜 주었다. 이는 단어목록으로 어휘를 학습한 G1 보다 뭉칫말 중심으로 어휘를 학습한 G2 의 학생들이 연어 인식도에 있어서 향상을 보였음을 의미한다.

표 4
집단간 유형별 연어평가 결과 비교

유형	평가	G1(n=60)		G2(n=60)		t	p
		평균	표준편차	평균	표준편차		
명+명	사전평가	3.85	1.58	3.87	1.57	-.057	.954
	사후평가	5.40	1.44	6.77	1.44	-4.482	.000
형+명	사전평가	4.17	2.00	3.97	2.02	.580	.587
	사후평가	5.42	1.93	7.33	2.12	-6.131	.000
동+명	사전평가	4.12	2.14	3.60	2.23	-1.296	.197
	사후평가	5.42	2.43	6.70	2.06	-3.119	.002
동+부/	사전평가	3.80	2.01	3.38	1.95	-.225	.822
부+형	사후평가	4.45	2.34	6.17	1.96	-4.358	.000
텍스트	사전평가	6.68	1.97	7.27	1.37	-2.011	.047
내의 연어	사후평가	7.14	2.14	8.39	1.31	-3.825	.000

한편, 사전평가에서 네 가지 연어 유형별 평균에 있어 G1은 형+명(4.17),

동+명(4.12), 명+명(3.85), 동+부/부+형(3.80) 순이었으나 G2의 경우에는 형+명(3.97), 명+명(3.87), 동+명(3.60), 동+부/부+형(3.38) 순이었다. 이와 같은 사전평가 결과는 G1과 G2 모두 사후평가에 이르기까지 그 평균의 순서가 바뀌지 않았다. 이와 같은 결과를 종합적으로 살펴볼 때, 학생들이 명사의 결합관계보다 동사의 결합관계에 어려움을 겪고 있고, 특히 동사 결합에서 동+명보다는 동+부/부+형 연어 유형에서 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 학생들이 주로 영어 학습 시에 사용하는 텍스트를 연어 분석한 결과, 동사+부사나 부사+형용사 연어 형태는 교과서에 극히 드물게 반영되어 있다는 지적(Kim, 2004)과 맥을 같이한다.

2. 독해력 평가 결과 분석

어휘학습의 궁극적인 목적은 총체적인 영어 의사소통능력(영어의 네 기술) 향상에 핵심 요인을 제공해 주며, 유창성과 정확성을 보다 더 확보하는데 있다. 따라서 어휘력이 다른 언어 능력에 얼마나 영향을 주었는지 알아볼 필요가 있다. 이를 위해 본 연구에서는 독해력 평가를 모두 네 차례에 걸쳐 실시했다. 실험 전, 실험 중, 실험 후 평가와 실험 후 평가 이후 6개월 정도 지나서 후속평가를 실시했다. 학교 내에서 실시하는 성취도 평가(achievement test)는 내신에 결정적 영향을 끼치기 때문에 학생들간의 단순비교는 자칫 논란을 일으킬 수 있어 본 실험에서는 비교하지 않았다. 그 대신에 학생들이 월별로 보는 독해력 평가에 있어 실험을 시작하기 전 3월 중순에 실시한 전국 학력평가를 사전검사로 하고, 실험 중 6월과 실험이 끝날 무렵인 10월에 실시한 학력평가 결과를 집단간 비교 분석하였다. 그런 후에 학생들이 어휘학습 효과가 실제로 독해에 영향을 지속적으로 주고 있는지를 확인하기 위하여 사후검사 후 6개월 이후에 후속검사를 실시하였다.

일정한 분량의 교육이 끝난 후에 교사가 지도한 내용을 학습자가 잘 학습했는지를 측정하기 위해 실시하는 성취도 평가는, 주로 교사 자신이 만든 테스트가 사용되며 이러한 테스트는 교사가 직접 지도한 내용을 충실하게 반영할 수 있다는 점에서 바람직하나, 학습자의 영어 전반에 걸친 독해력을 평가하는 데에는 한계가 있을 수 있다. 따라서, 학습자의 영어 전반에 걸친 독해력을 평가함으로써 집단간 어휘 인식도가 독해력에 어떤 영향을 주었는지를 입증하고자 하였다.

표 5는 실험 전후 집단별, 차시별 독해력 평가 결과이다. 영어 숙달도 평가 도구로 실시한 연합학력평가 중에서 듣기, 말하기 17문항 34점을 제외한 독해와 관계가 있는 66점을 만점으로 하였다. 표 5에서 보듯이 독해력에 있어 1차에서 3차에 걸쳐 G2와 G1의 차는 -2.32, 0.7, 1.87로 점점 그 차가 커졌으나 집단간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 주1회씩 8개월 정도의 짧은 투입기간으로 보아 어휘학습의 효과가 크게 나타나지 않았다고 보여진다.

표 5

집단별, 차시별 독해력 검사 분석 결과

평가	차시	집단	평균	표준편차	평균편차	t	p
독해력	1차	G1	40.02	11.36	-2.32	1.542	.124
		G2	37.70	11.90			
	2차	G1	35.27	10.08	0.70	-.506	.613
		G2	35.97	11.31			
	3차	G1	38.98	11.21	1.87	-1.357	.176
		G2	40.85	10.07			
	4차	G1	39.08	12.60	4.54	-2.866	.005
		G2	43.62	11.89			

하지만 차시가 진행되면서 집단간 평균차가 벌어지고 있음은 고무적인 결과라고 판단된다. 3차 평가 후 6개월 정도 지난 후 실시한 후속 평가에서는 집단간 유의한 차이를 보여주고 있다(p = .005). 이와 같은 결과는 어휘적 뭉칫말 학습 활동 효과가 학습자의 독해 활동에 긍정적인 영향을 주었다고 보여진다. 표 5에서와 같이 2차 평가에서 평균이 낮은 것은 아마도 한국교육과정평가원에서 실시한 모의 수능평가가 다른 연합학력평가에 비해 다소 높은 난이도에 기인한다고 생각한다.

표 6

집단별 어휘 인식도(연어)와 독해력간의 상관관계

	집단	독해 1	독해 2	독해 3	독해 4	연어 1	연어 2
독해 1	G1						
	G2						
독해 2	G1	.688**					
	G2	.894**					
독해 3	G1	.651**	.632**				
	G2	.852**	.837**				
독해 4	G1	.629**	.658**	.881**			
	G2	.781**	.728**	.867**			
연어 1	G1	.360**	.493**	.307*	.293*		
	G2	.473**	.432**	.549**	.548**		
연어 2	G1	.228	.344**	.233	.274*	.526**	
	G2	.288	.211	.192	.312	.583**	

*p < .05 **p < .01

다음으로 영어 어휘력, 독해력간의 상관 관계 분석을 통해 변수들간의 상호

관계를 살펴보았다. 어휘 인식도 평가로 실시한 연어 평가 및 독해력간 피어슨 상관관계(Pearson Correlation) 분석을 통해 변수 상호간의 관계를 알아보았다. 이는 반드시 인과관계는 아니더라도 어휘 인식도가 높은 학생이 독해력에서 우수할 것이라고 예측할 수 있음을 보여준다.

표 6은 집단별 어휘 인식도, 독해력간의 상관관계를 보여주고 있다. 독해력 평가와 연어 평가간에는 유의한 상관관계를 보여주고 있다. 이와 같은 상관 관계는 G1, G2 집단 모두 비슷한 경향을 보여주었다. 또한, 대부분의 평가 요소 상호간 $p < .01$ 수준에서 유의한 상관관계를 나타내고 있다. 우리는 여기에서 어휘학습을 집중적으로 지도한 결과 G1, G2 두 집단 모두 어휘력과 독해력이 향상되었다는 점에 주목할 필요가 있다. 즉, 어휘력과 독해력간에 밀접한 상관관계가 있다고 보여진다. 특히, 어휘-문법적이며 의사소통적인 뭉칫말 학습은 자연스럽게 의미단위가 제공되기 때문에 개별 단어를 기계적으로 암기하는 방법보다 독해력을 신장시키는데 보다 효과적일 수 있다고 본다.

3. 논의

본 연구에서는 개별 단어 중심의 어휘학습과 뭉칫말 중심의 어휘학습 중 어느 방법이 보다 더 독해력에 영향을 주는지 알아보았다. 연어평가를 통해 집단간 어휘 인식도를 비교해 본 결과, 뭉칫말 방식으로 어휘학습을 한 G2의 연어 성적이 사전 평가에서는 G1과 비슷하였으나 사후 평가에서 G1보다 향상도가 높은 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 학습활동을 위한 과제와 활동과정에서 전통적인 방식에 의한 단어 목록을 통해 어휘학습을 한 G1보다 어휘결합 원리를 통해 어휘적 뭉칫말 중심으로 어휘를 학습한 G2의 연어 능력이 우수함을 입증하였다. 즉, 사후 평가를 통해 뭉칫말 중심 어휘학습을 한 집단이 개별 단어 중심의 어휘학습을 한 집단보다 어휘 파지력(retention)이 우수하였음을 확인하였다. 이런 맥락에서 살펴볼 때, G1보다 G2가 어휘 학습 활동과정에서 입력 언어 자료에 대해 보다 의식적 주목을 함으로써 연어 인식도 평가 결과가 우수했을 것으로 본다. 따라서, 이와 같은 G1과 G2의 연어 인식도 분석 결과, 본 연구의 첫 번째 연구가설인 '뭉칫말 중심으로 어휘학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘학습을 한 집단간에 연어 평가에서 차이를 보일 것이다' 의 가설이 채택되었다.

다음으로 어휘력이 독해력에는 어떤 영향을 주는지를 알아볼 필요가 있다. 현재 고등학교에서는 독해력 신장이 매우 중요한 영어학습 과업이므로 수능을 준비하는 학생들에게 어휘력이 독해력에 얼마만큼의 영향을 주는지에 대해 알아보았다. 독해력 평가에서 G1, G2 두 집단 모두 사후평가에서 사전평가 성적보다 평균이 점차 높았으나 G2가 더 높은 것으로 나타났으며 후속평가에서 그 차이는 유의한 결과를 나타냈다. 따라서 이와 같이 독해력에 있어 성적 향상이 이루어진 원인을 규명해 보고자 어휘력, 독해력간의 상관관계를 통해 살펴본

결과, 전반적으로 어휘 인식도 평가도구로 실시한 연어평가와 학습자의 독해력 간 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

이와 같은 연어 평가와 독해력 평가 결과로 확인할 수 있는 것은 지금까지 전통적으로 원자적인 단어 중심의 어휘지도를 받은 집단보다 뭉칫말 중심의 어휘학습을 한 학생의 독해력이 보다 더 향상되었다. 또 연어 중심의 뭉칫말 자체가 하나의 의미단위와 사상단위를 구성하기 때문에 개별 단어로 학습한 학생보다 독해에 보다 효과적이라는 점을 시사해준다고 본다. 이는 Mikulecky와 Jeffries(2004)가 지적한 바와 같이 단어를 하나씩 분리하여 읽으면 이해하기가 어려운데 의미단위로 끊어 읽으면 사고처리가 쉬워져 전체 의미 파악도 더 쉬울 수 있다는 주장과 맥을 함께 한다. 이로써 본 연구의 두 번째 연구 가설 '뭉칫말 중심으로 어휘학습을 한 집단과 단어 목록 중심으로 어휘학습을 한 집단간 영어 독해력에 있어 차이가 있을 것이다' 도 채택되었다.

결론적으로 뭉칫말 중심 어휘학습을 통한 영어 학습활동은 효과가 있었다고 말할 수 있다. 어휘력(vocabulary strength)은 독해력을 결정하는 중요한 요소이며(Chin, 2004) 영어의 네 기술을 잘할 수 있는 기초를 제공해준다는 점에서(Richards & Renandya, 2002; Zimmerman, 1997) 수업시간에 비중 있게 다루어 주어야 한다. 또한 개별 단어의 의미에 중점을 두기보다는 두 단어 이상이 함께 결합하여 뭉칫말을 구성하는 연어적 접근이 어휘 인식도 뿐만 아니라 독해력 향상에도 효과가 있다는 점을 본 연구 결과는 시사해준다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 그 동안 개별 단어 중심의 어휘 학습 활동이 독해력 향상에 크게 기여하지 못했다는 점을 착안하여, 어휘 지도 방법과 독해력 향상 활동간 통합적인 지도 방안을 찾고자 시도하였다. 따라서, 본 연구에서는 11학년(고2)을 대상으로 전통적인 방식으로 개별 단어 목록 중심으로 어휘를 학습하는 집단(G1)과 두 단어 이상이 뭉칫말을 구성하는 결합 원리를 통해 어휘를 학습한 집단(G2)간의 어휘 인식도 평가로 개별 단어 검사와 연어 평가를 실시하였다. 또한, 그와 같이 서로 다른 어휘 지도 방법이 영어 독해력에 어느 정도 영향을 주고 있는가를 입증하고자 양적 분석을 통해 두 집단간 차이를 비교 분석하였다.

어휘중심 교수학습 활동 결과, 두 집단 모두 어휘 인식도 평가에서 향상을 보였으나 G2가 G1보다 유의한 향상을 나타냈다. 연어 평가에 있어 집단간 사전 평가에서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으나 사후평가에서는 유의한 차이가 있음을 보여주었다. 또한 연어 평가 결과가 학습자의 영어 독해력에 긍정적인 영향을 주고 있음을 입증했다. 따라서 향후 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 뭉칫말 중심 어휘학습이 언어의 다른 기술인 듣기, 말하기, 그리고 쓰

기에 구체적으로 적용되는 후속 연구를 기대한다.

결론적으로 교육 현장에서 상당한 시간을 투입하여 어휘를 가르치고 독해에 중점을 두며 수업을 하지만 실제로는 학생들의 독해력이 가장 낮은 것으로 나타났다는 점(한국교육과정평가원 연구자료 ORH 2004-2)에 주목할 필요가 있다. 이는 교사들과 교과서 개발자들도 학생들이 듣기나 읽기의 텍스트에서 문맥을 통해 자동적으로 어휘를 학습할 것이라는 신념 하에 직접적인 어휘 교수를 소홀히 해왔다는 점(Coady, 1993; Kim, 2003; Nation, 2001)과 원자적인 단어 중심의 어휘학습이 독해 능력으로 전이되지 못하고 있다고 점을 반증해준다. 따라서, 듣기나 읽기에 따른 부수적이거나 암시적인 어휘 지도 보다는 듣기나 읽기 후, 또는 그 전에, 즉, 듣기와 읽기 지도와 병행하여 어휘 중심 교수법으로 연어와 같은 어휘적 뭉칫말을 직접적이고 명시적으로 지도할 필요가 있다. 다시 말해, 학습자에게 영어 자료에서 어휘 항목의 핵심인 두 단어 이상이 결합하여 다단어 단위(multi-word units)로 하나의 개념조각을 이루는 다양한 연어쌍(collocational pairs)에 대한 의식을 고양시킬 필요가 있다. 이에, 본 연구에서는 연어적 접근 방식을 통해 어휘학습 활동을 전개하여 그 효과를 알아보고 교육적 시사점을 찾아보았으며, 독해력에 유의미한 영향을 주는지도 살펴보았다. 이와 같은 결과는 현장 교실 상황에서 보다 효과적이고 의미있는 어휘지도를 통한 효율적인 독해 지도 방안을 찾는데 도움이 될 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

김낙복. (2005a). 어휘 지도 방법이 어휘 학습전략 사용과 정의적 측면에 미치는 효과. *영어어문교육, 11*(3), 89-112.

김낙복. (2005b). 영어 연어의 고찰과 교수 방법에 관한 연구. *외국어교육, 12*(2), 141-165.

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

송희심. (2000). 한국의 영어 읽기교육 연구에 대한 고찰. *영어교육, 55*(4), 367-388.

이소영. (2001). 고등학교의 영어 읽기 지도 현황. *영어교육, 56*(4), 243-263.

이정원, 김낙복. (2005). 연어 중심 어휘 지도가 영어 어휘 발달에 미치는 영향. *영어교육, 60*(2), 111-135.

이화자. (1996). 중·고등학생의 영어 어휘력 신장을 위한 효율적인 교수방법. *영어교육, 51*(2), 77-105.

임병빈. (1994). *영어교육론*. 서울: 형설출판사.

정양수. (2000). 복수언어 독서(Diglot Reader) 방법이 영어 어휘습득에 미치는 영향. *영어교육, 55*(1), 177-199.

한국교육과정평가원. (2004). *우리나라 학생의 학력수준은 어떠한가: 국가수준의 학업성취도 평가와 기초학력 진단평가 결과를 중심으로* (연구개발자료 ORM 2004-2). 서울: 한국교육과정평가원.

Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.

Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1997). *The BBI dictionary of English word combinations*. Philadelphia: John Benjamins.

Burling. R. (1968). Some outlandish proposals for the teaching of foreign languages. *Foreign Language Learning, 18*, 61-75.

Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chin, Cheongsook. (2002). Context, semantic mapping, and word lists: Effectiveness on EFL learner's vocabulary growth. *English Teaching, 57*(4), 245-266.

Chin, Cheongsook. (2004). EFL learner's vocabulary development in the real world: Interests and preferences. *English Teaching, 59*(2), 43-58.

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

Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it all in context. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 273-288). Cambridge: Cambridge University Press.

Coady, J., & Huckin, T. (Eds.). (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dubin, F. (1989). The odd couple: Reading and vocabulary. *ELT Journal, 19*, 497-513.

Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory 1930-1955. *Studies in linguistic analysis*, *special volume*, 1-32. Philological Society. Oxford: Blackwell.

Gough, C. (2001). *English vocabulary organizer: 100 topics for self-study*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). London: Language Teaching Publications.

Hulstijn, J. H. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal, 77*, 139-147.

Joh, Jeongsoon., & Choi, Seonghee. (2001). Towards innovative reading instruction in English classrooms: A study of middle school students. *English Teaching, 56*(1), 3-29.

Kim, Nahk-Bohk. (2003). An investigation into the collocational competence of Korean high school EFL learners. *English Teaching, 58*(4), 225-248.

Kim, Nahk-Bohk. (2004). A collocational analysis of high school English textbooks and suggestions for collocation instruction. *English Language & Literature Teaching, 10*(3), 41-66.

Knight, S. (1994). Dictionaries use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal, 78,* 285-299.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, U.K.: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. London: Language Teaching Publications.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Meara, P. (1992). Vocabulary in a second language. *Reading in a Foreign Language, 9*, 761-837.

Mikulecky, B. S., & Jeffries, L. (2004). *Basic reading power* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Nagy, W. E. (1997). On the role of context in first-and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heine & Heine Publishers.

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

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

Palmer, H. E. (1933). *Second interim report on English collocation*. Tokyo: Kaitakusha.

Park, G. (2004). The effects of vocabulary preteaching and providing background knowledge on L2 reading comprehension. *English Teaching, 59*(4), 193-216.

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

Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal, 80*, 478-493.

Richards, J., & Renandya, W. A. (Ed.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saragi, I., Nation, I. S. P., & Meister, G. F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System, 6*(2), 72-78.

Sinclair, J., & Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 140-160). London: Longman.

Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Song, Mi-Jeong. (1999). Reading strategies and second language reading ability: The magnitude of the relationship. *English Teaching, 54*(3), 73-95.

Stoller, F. L., & Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In H. Thomas, H. Margot & C. James (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 24-45). NJ: Ablex Publishing.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Longman.

Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical study*. NY: John Wiley and Sons.

Wilkins, W. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Woolard, G. (2000). Collocation-encouraging learner independence. In M.

Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 28-46). London: Language Teaching Publications.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/Secondary/Tertiary

김낙복
청운대학교 인문사회과학대학 영어과
305-764 충남 홍성군 홍성읍 남장리 산 29번지
Tel: (041) 688-2585 / C.P.: 011-9808-8480
Fax: (041) 688-0096
E-mail: knpokel@yahoo.co.kr

Received in Jul., 2007
Reviewed in Aug., 2007
Revised version received in Sept., 2007