

초등영어 학습자의 질적 어휘지식의 평가: 단어연상시험을 사용하여

이진경
대구가톨릭대학교

Lee, Jinkyong. (2008). The assessment of primary English learners' qualitative vocabulary knowledge by word-association test. *Modern English Education*, 9(3), 189-214.

This study aimed to assess the qualitative vocabulary knowledge of primary English learners by using word-association test. Since words are the basic building blocks of language, assessing the vocabulary knowledge is both necessary and straightforward. Specially assessing how well learners know specific words will reveal the process of vocabulary learning and some aspects of mental lexicon. Revised version of Read's (2000) word-association test was used for assessing 20 target words and their associates. Responses were categorized into three types-paradigmatic, analytic, and syntagmatic relationships. The results are as follows. First, the words in paradigmatic relationships with stimulus words showed higher rate of correct response than the cases of analytic and syntagmatic relationships. Secondly, the differences between good performers and poor performers arise from the degrees of explicitness of word meaning. Lastly, the frequency of words in the textbook was not influential on the contrary to the literature. In addition, the students' responses were affected by several factors like pronunciation, orthography and semantic properties of stimulus words. Pedagogical considerations for the development of syntagmatic word knowledge were briefly mentioned.

[qualitative vocabulary knowledge/paradigmatic, syntagmatic, analytic vocabulary knowledge/ word-association test/질적어휘지식/계열체적, 통합체적, 분석적 어휘지식/단어연상시험]

I. 서론

어휘 지식의 습득은 언어 능력 발달의 핵심적인 부분이다. 어휘 사용의 패턴이 문법이라고 보는 어휘중심적인 접근법을 굳이 언급하지 않더라도 어휘

의 습득은 목표언어의 체계는 물론 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기의 네 기능의 발달에 필수적인 요소이다. Cameron(2002)이 말한 대로 어휘에 대한 연구가 진행될수록 어휘지식이 문법과 밀접하게 관련되어 있음이 드러나고 있다. 이런 점에서 볼 때 어휘 발달의 과정과 특성을 탐구하는 것은 학습자가 도달한 수준을 파악하는 데 필요하고 이것은 어휘의 측정을 통하지 않고서는 가능하지 않은 과업이다.

그러나 어휘 지식의 평가에 관해서는 연구가 많이 되어 있지 않다. Read와 Capelle(2001)는 지금까지 어휘 평가의 방식은 어휘 지식을 언어 지식의 분리된 한 요소로서 취급하여 문법이나 담화 혹은 텍스트 안에서의 기능은 고려하지 않고 개별 어휘의 형식에만 초점을 둔 방식이라고 주장한다. 이와 같은 평가 방식은 기본적으로 학습자의 어휘 양은 측정할 수 있지만 학습자가 특정한 어휘를 어떻게 잘 알고 있는가에 대해서는 어떤 정보도 주지 못한다. Nation(1990)에 의하면 어휘 지식은 형식, 위치, 기능 그리고 의미로 구성된다. 따라서 한 어휘를 ‘안다’ 혹은 ‘알지 못 한다’로 평가할 수 없는 것이다. 학습자는 위의 네 가지 측면을 각각 다른 정도로 습득할 수 있다. 즉 어떤 단어를 ‘알고 있다’와 ‘모르고 있다’로 나누기 보다는 뜻은 아는데 형식을 모르거나 그 반대의 경우이거나 용법을 모르거나 등 다양한 층위가 있을 수 있는 것이다. 시간이 지남에 따라 습득한 어휘의 수가 늘어나는 것과 함께 각 어휘에 대한 지식이 더욱 풍부하게 확장되는 것이다. 어휘 지식의 질적인 측면에 대한 평가가 필요한 이유이다.

어휘 지식의 질적인 평가는 다음과 같은 측면에서 매우 유용한 정보를 제공한다. 우선, 얼마나 많은 어휘를 알고 있는가를 측정하는 것은 학습자의 전체적인 언어 능력에 대한 가늠을 할 수 있게 해주긴 하지만, 어휘 습득의 단계나 과정 등에 대해 교육적 함의를 얻을 수 없다. 그러나 어휘의 질에 대한 측정은 어휘 습득의 과정에 대한 추론적 이해가 가능하므로 어휘 지도나 어휘의 선정에 대해 많은 시사점을 얻을 수 있다. 예를 들어, 비모어화자는 모어화자와 다른 종류의 어휘 지식을 갖는다고 한다(Liu & Shaw, 2001). 어떤 부분에서 다른지 또한 어떤 종류의 결핍이 존재하며 어떤 요인들이 이와 같은 결핍에 작용을 하는가를 알아보는 방법은 얼마나 많은 어휘를 알고 있는가를 점검하는 방법으로는 가능하지 않다.

지금까지 국내에서 진행된 초등 영어 교육 분야의 어휘 관련 연구는 어휘 목록과 관련된 연구(김영숙, 1997; 김영태, 2002; 김인석, 정동빈 1999; 김택수, 2003; Seongshik Kim, 2004)와 어휘 지도 방식(김도영, 2001; 배경미, 2001; 임상봉, 1998; 허경환, 2000; 현태덕, 2005)에 관한 연구로 크게 나눌 수 있다. 어휘목록에 대한 연구는 학습부담의 경감이라는 취지에서 초등영어교육과정에서 제시되는 어휘의 수를 제한하는 것이 타당하다는 입장에 대해 학습자의 부담이라는 측면도 중요하지만 학습자가 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 어휘

의 수를 증대할 필요가 있다는 연구(김영숙, 1997), 그리고 제한된 수의 어휘를 제시한다면 모어 화자들의 언어 사용에서 빈도가 높은, 활용가능성이 높은 어휘를 제시해야 한다는 관점에서 기본 어휘 목록을 검토하고 새로운 목록을 제안하는 연구(김영태, 2002; 김인석, 정동빈, 1999; Seongshik Kim, 2004) 등으로 나눌 수 있다.

한편, 초등 영어 어휘 평가에 관한 연구는 거의 없다. 초등 영어 전반의 평가에 관한 연구도 많지 않은 상황에서 세부 영역에 해당하는 어휘 평가에 대한 연구가 없는 것이 놀라운 일은 아니다. 2007개정 교육과정에 제시된 초등 영어 교육의 목표가 일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 음성언어 위주의 기본적인 의사소통 능력 함양에 있으며, 학생들이 영어에 흥미와 자신감을 가지는 데 초점을 두고 있음을 고려하면 자연스러운 일이기도 하다. 이렇게 설정된 교육의 목표에 따라 초등학교의 경우 계량 평가는 하지 않기로 하였으며, 학습 활동 과정에서 자연스러운 관찰을 통하여 학습 의욕과 용기를 북돋워 주는 서술식 방법을 권장하고 있다. 초기 영어 학습자의 심리적 부담을 경감하여 영어에 대한 자신감을 잃지 않게 하려는 의도라고 하겠다.

그러나 Bachman(1990)이 말한 대로 평가의 목적은 성취의 정도를 알아보고 이후의 진로를 결정하는 것에만 있는 것이 아니라 언어 습득과 관련된 정보를 얻는 것도 포함된다. 어휘 지식의 평가는 어휘 학습의 결과에 대한 정보도 제공하지만 학습의 일부로서 과정에 대한 이해를 제공할 것이다.

이 연구에서는 초등학생의 어휘 지식의 질적인 측면을 평가함으로써 어휘 발달의 다층적 특성과 발달의 과정을 살펴 볼 것이다. 어휘지식의 질적인 분석을 통해 어휘 습득 과정의 일면을 들여다보고, 또한 개인 차이를 보이는 영역은 어떤 부분인가를 살펴보고자 한다. 질적인 분석이라 함은 단순하게 특정한 어휘의 의미를 알고 있는가를 넘어서 얼마나 깊이있게 이해하고 있는가를 알아보겠다는 것이다. 이와 같은 연구의 결과는 이후 어휘 지도 방법 뿐만 아니라 교재의 제작과 어휘 제시 방식에도 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대한다. 어휘 습득 과정에 대한 이해는 초등 영어 교과서에 제시된 어휘가 적절하게 선택되고 교수되는가에 대해서 점검할 기회를 제공함으로써 어휘목록의 타당성 여부와 어휘 지도 방식의 적절성 여부에도 일정한 교육적 함의를 제공해 줄 것으로 기대한다.

II. 이론적 배경

1. 어휘 지식의 구성

어휘 지식을 측정하기 위해서는 먼저 어휘 지식이 어떻게 구성되어 있는가를 논의해야 할 것이다. 단어의 여러 측면들과 단어를 안다는 것이 함의하는 여러 특성들이 서로 결합하여 어휘 지식의 구성과 측정에 관한 논의는 연구자에 따라 다양한 층위를 갖는다. 그러나 크게 보아 어휘 지식이 몇 개의 개별적인 특성으로 구성된다는 입장(separate trait paradigm)과 어휘부 전체를 하나로 보고 몇 개의 특성(global trait paradigm)으로 기술할 수 있다는 입장으로 구분할 수 있다.

모국어 어휘 습득 분야의 Cronbach(1942)는 어휘 지식은 지시적 의미(referential meaning)이외에, 다른 단어와 구별을 위해 의도적으로 사용하는 의미, 그리고 다른 단어와의 관계 속에서 갖게 되는 의의(sense)관계, 예를 들어 계열체적 관계(동의어, 반의어, 하위어 등)와 통합체적 관계(언어적 제약)에 대한 지식을 포함한다고 한다. 이외에도 통사적, 형태론적 지식이 포함되어야 한다. Cronbach(Paribakht & Wesche, 1996, p. 11에서 재인용)는 이와 같은 어휘 지식의 다차원적인 측면을 고려하여 학습자가 어휘를 이해하였을 때 수반되는 행동을 다음과 같이 다섯 가지로 분류하여 제시하였다.

- ① 일반화 (Generalization): 단어의 의미를 정의할 수 있음.
- ② 적용 (Application): 단어의 적절한 사용을 선택할 수 있음.
- ③ 의미의 넓이 (Breadth of meaning); 단어의 다른 의미들을 기억해 낼 수 있음.
- ④ 의미의 정확성 (Precision of meaning): 모든 가능한 상황에 맞게 적용할 수 있음.
- ⑤ 이용가능성 (Availability): 단어를 표현의 영역에서 사용할 수 있음.

Cronbach는 당시의 어휘 시험이 ‘일반화’와 ‘이용가능성’에만 초점을 두고 있다고 비판하였다.

Dale(1965, p. 898)은 단어의 습득을 4개의 발달적 단계로 제시하였다.

- ① 이 단어를 본 적이 전혀 없다.
- ② 들어본 적은 있지만 무슨 뜻인지 모른다.
- ③ 맥락 속에서는 짐작할 수 있다 ~와 관계된 말이다.
- ④ 나는 이 단어를 안다.

Dale은 영어를 모국어로 하는 초등학교 5학년 학생들을 대상으로 한 연구에서 과업들을 사용하여 학습자가 속한 단계를 구별해 내었다. 예를 들어, 1 단계는 실제로 존재하는 단어와 만들어진 단어를 섞어서 제시하였을 때, 실

제로 존재하는 단어를 찾아내는 수준이다. 2단계와 3,4단계를 구분하는 과업은 단어의 정의를 내리는 것이다. 2단계에서는 단어의 정의를 내리지 못한다. 마지막으로 3단계와 4단계에 속한 단어를 구분하려면 단어의 정의가 맥락에 의존하는 정도를 살펴본다. 즉 3단계에 속한 단어는 특정한 맥락에 의해 정의되지만, 4단계에 속한 단어는 특정한 맥락에 관련짓지 않고 정의를 내린 경우이다. Dale은 이전의 전통적인 수용적 어휘와 표현적 어휘의 이분법은 어휘 지식이 정도에 따라 연속적으로 구분될 수 있음을 적절하게 포착하지 못한다고 주장하였다.

제2언어 어휘 연구의 분야에서도 어휘 능력을 어떻게 규정할 것인가를 두고 많은 연구가 진행되었다. Richards(1976)는 단어를 안다는 것은 그 단어를 마주칠 확률과, 같이 결합되는 단어를 아는 능력, 다양한 상황과 기능에 맞게 사용하는 능력, 통사적 특성에 대한 지식, 단어의 기저형과 도출형에 대한 지식, 다른 단어와 연합한 의미적 그물망에 대한 지식, 그리고 단어의 의미론적, 화용적 지식 등을 포함한다고 기술하였다. Richards(1976)의 분류는 많은 후속 연구에서 어휘 지식에 대한 틀로서 원용되고 있는데 이것은 Read(2000)가 논평한 대로 어휘 학습의 복합적인 특성을 잘 드러내고 있기 때문이라고 하겠다.

Nation(1990)은 서론에서 언급한 대로 어휘 지식이 형식, 위치, 기능, 그리고 의미로 구성되는 것으로 보고, 각각의 구성요소를 두 가지로 구분하였다. 형식은 구어와 문어로 구분하고, 위치는 문법적 패턴과 연어, 기능은 빈도와 적절성, 그리고 의미는 개념과 연합으로 나누었다. 또한 이 8가지의 하위 요소마다 수용적 측면과 표현적 측면으로 구분하여 제시하였다. 왜냐하면, 어휘를 사용할 수 있는 능력은 단지 이해만 하는 능력을 넘어선 확장된 지식을 요구하기 때문이다.

Meara(1996)는 Richards(1976)와 Nation(1990)의 분류처럼 어휘 지식이 여러 세부적 특성들로 구성된다고 보는 것은 점점 더 많은 요소들이 추가되기 때문에 실용적이지 않다고 지적하였다. Henriksen(1999) 역시 어휘 습득에 대한 연구의 수가 많아지면서 어휘 지식이나 사용을 논의함에 있어 용어의 명확성과 표준화가 필요하다고 주장하면서 3개의 차원으로 어휘능력을 구분하였다. 첫 번째는 어휘의 크기를 측정하는 부분적인-정확한 지식(partial-precise knowledge), 두 번째는 어휘 지식의 질적인 측면을 다루는 지식의 깊이(depth of knowledge), 그리고 세 번째 차원은 어휘 지식의 통제와 사용과 관련된 수용적-표현적 차원이다. Henriksen(1999)은 첫 번째와 두 번째 차원의 어휘 발달을 의미화 과정(semantization process)이라 부른다. 이 과정에서 학습자는 어휘 형식을 의미에 사상하고 다른 어휘와의 의미적 망(semantic network)을 구축해 나가는데 이러한 과정은 끊임없이 그리고 동시에 진행된다고 주장하였다. 어휘 발달 과정은 단순하게 어휘의 수가 늘어나는 것만이 아니라 의미

알고 있는 어휘의 또 다른 의미를 알게 되고 이에 따라 관련된 어휘와 조직적인 구조의 변화가 일어나는 과정을 포함한다는 것이다.

Read(2000)는 Henriksen(1999)의 분류가 어휘지식의 질적인 측면을 개념화하는 데 이전보다 나은 기반을 제공한 측면을 인정하였으나 수용적 지식과 표현적 지식을 포함시키는 것에는 동의하지 않았다. 우선 어휘 지식을 수용적 지식과 표현적 지식으로 구분하는 것은 개념화와 측정에 있어 문제가 있다고 주장한다. 개념과 관련된 단계에서의 어려움은 두 가지 종류의 어휘를 구분할 준거를 찾기 어렵다는 점을 들고 있다. 이에 대해 Melka(1997)는 수용적 어휘와 표현적 어휘를 하나의 연속선으로 생각할 수 있다고 하였다. 즉 처음에 단어를 접하였을 때는 수용적 단어였다가 점차 그 어휘에 대한 지식의 정도가 늘어나게 되면 표현적 지위를 획득하게 되는 것으로 가정한다. 그러나 Read는 수용적 어휘의 지위에서 표현적 어휘로 넘어가는 기점(threshold)을 정하기 어렵다는 점에서 연속선을 상정하는 것이 도움이 되지 않는다고 주장한다. 개념적 정의의 어려움은 곧 측정의 문제로 귀결된다. 그러므로 Read의 주장은 수용적/표현적 어휘 지식을 측정하려 하기 전에 먼저 이 두 용어에 대한 개념적 정의를 분명하게 할 필요가 있다는 것으로 요약할 수 있겠다.

Chapelle(1994)은 Bachman(1990)이 언어능력을 언어 지식과 지식을 수행할 능력으로 정의한 것을 기초로 어휘지식을 지식과 맥락에서 지식을 사용할 수 있는 능력으로 보고 다음과 같은 세 가지 구성요소를 설정하였다.

- ① 어휘 사용의 맥락(The context of vocabulary use);
- ② 어휘 지식과 기초적인 과정들(Vocabulary knowledge and fundamental processes);
- ③ 어휘 사용을 위한 초인지적 전략들(Metacognitive strategies for vocabulary use)

어휘 사용의 맥락은 언어학적인 맥락뿐만 아니라 화용적 맥락까지 포함한 개념이다. 어휘 지식은 Nation(1990)과 Richards(1976)의 어휘 지식에 포함되었던 어휘에 대한 세부적 지식과 다른 어휘와의 관계를 말하며, 기초적인 과정이란 어휘지식에 접근하는 과정을 말한다. 어휘사용을 위한 초인지적 전략은 Bachman(1990)의 언어 능력 가운데 전략적 능력에 해당되는 개념이다.

지금까지 논의한 어휘 지식의 분류에서 공통되는 인식은 어휘 지식은 위에서 살펴본 여러 차원의 연속선상에 놓일 수 있는 매우 복합적인 현상이라는 것이다. 개별적 특성에 의한 어휘 지식을 기술하는 입장은 세부적인 모든 측면을 연구하고 측정할 것을 제안하고, 전체적인 접근 모형에서는 어휘 능력의 전반적인 상태를 두 가지(Read, 1993, 2000) 혹은 세 가지(Henriksen, 1999)나 네 가지(Chapelle, 1994) 차원에 의해 기술할 수 있다고 주장한다. Zareva,

Schwanenflugel, Nikolova(2005)은 어휘 지식의 넓이와 깊이라는 두 가지 차원에 의한 기술은 경험적으로나 실용적인 측면에서 타당성이 입증되었으나, 세 가지 혹은 네 가지 준거에 의한 어휘 지식의 기술은 효용성이라는 측면에서 경험적인 입증이 필요하다고 주장하였다.

2. 질적인 어휘 지식과 측정 방법

1) 어휘 지식의 깊이 (Depth of Lexical Knowledge)

인간의 두뇌에 저장되어 있는 어휘부는 최소한 크기와 깊이라는 두 가지 차원에서 논의될 수 있다. 얼마나 많은 어휘를 알고 있는가라는 질문의 답이 될 수 있는 것이 어휘 지식의 크기에 해당이 된다면 특정한 어휘를 얼마나 많이 알고 있는가의 답으로 기능할 수 있는 것이 어휘 지식의 깊이라고 하겠다. 즉 어휘 지식의 질 혹은 깊이는 어휘부 전체라기보다는 개별 어휘 항목에 관한 것이다.

Meara와 Wolter(2004)는 어휘 지식의 깊이라는 개념을 설명함에 있어, 각 개별적인 어휘를 하나의 막대로 표시하고 어휘마다 학습자가 습득한 지식의 정도가 다른 것을 막대의 길이로 표시한다면 어휘부 전체는 팬파이프와 같은 막대그래프로 기술할 수 있다고 하였다. 그러나 이와 같은 모형의 설정은 개별 어휘들이 관련어휘들과 서로 의미적 그물망을 이루고 있음을 보여주지 못하는 한계를 갖는다고 인정한다. 결국, 어휘 지식의 차이는 개별 어휘들이 갖는 의미적 그물망 위의 매듭의 수에서 비롯된다고 주장하였다(Meara, 1997).

Schoonen과 Verhallen(2008)은 초등학생을 대상으로 한 연구에서 학습이 진행됨에 따라 어휘 지식이 질적으로 풍부해지는 것을 'bird'를 예로 들어 설명하고 있다. 처음에 학습자는 구체적인 사물로서 'bird'만을 인식하지만, 차츰 의미할당(meaning assignment)이 확장되고 다른 단어와의 관계를 이해하게 되면서 통합체적 관계(bird-nest, bird-fly, bird-egg)와 계통체적 관계(bird-animal, bird-sparrow)까지 습득하게 된다는 것이다. 특히 계통체적 관계는 위계적인 특성을 갖는데 위계 관계에 대한 이해는 일반화와 추상화를 가능하게 하여 의미적 그물망과 어휘지식을 질적으로 발달시키는 데 필수적이라고 Schoonen과 Verhallen은 주장한다. 다시 말하면, 어휘 지식이 발달함에 따라 한 단어를 특정한 맥락에 한정해서 받아들이고 사용하는 것에서 나아가 탈맥락화하게 된다는 것이다. 형식적인 정의나 상위어가 실례를 들거나 기능을 설명하여 어휘의 의미를 제시하는 것 보다 언어 발달의 상위 단계인 것과 같은 맥락이다.

그러나 이와 같은 어휘 지식의 질적인 향상은 의미적 그물망의 확장에서

보듯 실질적으로 어휘 수의 증가에 영향을 받게 된다. Vermeer(2001)의 지적 대로 어휘의 크기와 어휘지식의 깊이는 언뜻 대립되는 개념처럼 받아들여지지만 한 단어의 정확한 의미와 용법은 그 단어를 분류하고 범주화하는 데 필요한 다른 단어들에 대한 지식에 기초한다. 예를 들어, 'cup'은 받침이 있는 것인 반면 'mug'는 받침이 없는 용기이고 'glass'는 투명한 것이라고 구별할 수 있게 되는 것은 단어 수의 증가에 힘입은 것이라고 할 수 있다. 이런 식으로 어휘 지식의 깊이와 크기는 발달에 있어 상호 관련되어 있다고 하겠다 (Laufer, Elder, Hill & Condon, 2004; Laufer & Nation 1995; Qian, 1999).

2) 측정 방식

Read(2000)는 어휘 지식을 측정하고자 하여 시험지를 구상할 때 고려할 사항으로 세 가지를 제시하였다. 첫 번째는 어휘 측정만을 위한 독립적인 시험 인가(discrete) 혹은 다른 능력을 측정하는 시험의 일부로 어휘가 삽입된 형태 인가(embedded)에 관한 것이다. 분리형 시험의 경우, 빈도수가 높은 어휘들을 사용하여 어휘의 크기를 측정하고자 할 때 사용하는 것으로 Nation(1990)의 어휘수준시험(Vocabulary Levels Test)이 해당된다고 하였다. 삽입형 시험의 예로는 제2언어로 영어를 배우는 학습자를 위한 작문 개요(ESL Composition Profile; Jacobs, Zingraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981)를 들 수 있는데 작문능력의 일부로 어휘 사용의 범위와 적절성을 평가하는 것이다.

두 번째 준거는 시험에 사용된 어휘가 선택적(selective)인가 아니면 포괄적(comprehensive)인가 하는 것이다. 전자는 시험 제작자가 측정의 초점으로 특정한 어휘를 선택하는 경우를 말하며 Paribahkt와 Wesche(1996)의 어휘지식척도(Vocabulary Knowledge Scale)가 여기에 해당된다. 반면에 포괄적 준거를 사용할 경우엔 학습자가 주어진 과업에 사용한 모든 내용어를 평가의 대상으로 한다. 말하기 평가에 사용된 총 어휘에서 내용어의 비율을 평가하는 어휘밀도지수(Lexical Density Index; O' Loughlin, 1995)가 여기에 해당된다.

마지막으로 Read(2000)가 제시한 준거는 어휘 시험에서 맥락의 역할에 관한 것이다. 맥락독립적(context-independent)인 시험은 단어의 의미를 알아내는 데 맥락적 정보를 사용할 수 없는 경우이며, 맥락의존적(context-dependent)인 시험의 경우 맥락적 정보를 활용할 수 있게 하는 시험이다. TOEFL 시험의 독해부분에 삽입된 어휘 시험이 맥락독립적이라고 한다면, C-test(Singleton & Little, 1991)는 맥락의존적 시험의 예이다.

Read(2000)는 그러나, 위의 준거들이 실제 시험에 적용될 때는 평가의 목적과 설계에 따라 다양한 정도로 실현이 되기 때문에 이분법적으로 구별하기 보다는 연속선의 개념으로 받아들이는 것이 타당하다고 주장한다. 어휘 지식

의 질적인 평가에 주로 사용되는 방법은 다음의 세 가지이다.

(1) 어휘지식척도(Vocabulary Knowledge Scale)

Paribakht와 Wesche(1996)의 어휘지식척도는 두 가지 척도로 구성되어 있다. 하나는 학습자로부터 응답을 유도해내기 위한 것(그림 1)이고 다른 하나는 이 끌어낸 응답을 점수화하기 위한 척도(그림 2)이다.

<p>self-report categories</p> <p>I I don't remember having seen this word before.</p> <p>II I have seen this word before, but I don't know what it means.</p> <p>III I have seen this word before, and I <u>think</u> it means _____ (synonym or translation)</p> <p>IV I <u>know</u> this word. It means _____(synonym or translation)</p> <p>V I can use this word in a sentence: _____(write a sentence) (If you do this section, please also</p>
--

그림 1. 어휘지식 유도 척도.

그림 1의 범주 I 은 단어를 전혀 인지하지 못하는 경우이고 범주 II는 단어를 인지하기는 하나, 뜻을 모르는 경우이다. 범주 III과 IV는 수험자가 얼마나 단어의 의미를 확실하게 알고 있는가에 따라 구분이 되며, 두 가지 경우 모두 단어의 의미를 어느 정도 이해하고 있는지 유의어나 등가어를 제공하여야 한다. 범주 V는 수험자로 하여금 단어를 사용하여 문장을 구성하게 하여 수용적 지식이 표현적 지식으로 전이되는가의 여부를 확인하고자 하는 것이다.

그림 2의 점수화 척도에 따라 범주 I 과 범주 II는 각각 1점과 2점을 받게 되고 수험자가 단어를 알고 있거나 사용할 수 있다고 하였으나 실제로 잘못 알고 있거나 사용하였을 경우에도 2점이 부여된다. 수험자가 적절한 유의어나 번역어를 제공하였을 때는 3점을, 맥락에 맞게 사용하였으나 문법적으로 잘못된 경우에 4점을 받게 된다. 5점을 받는 경우는 형태나 기능면에서 모두 적절한 경우이다.

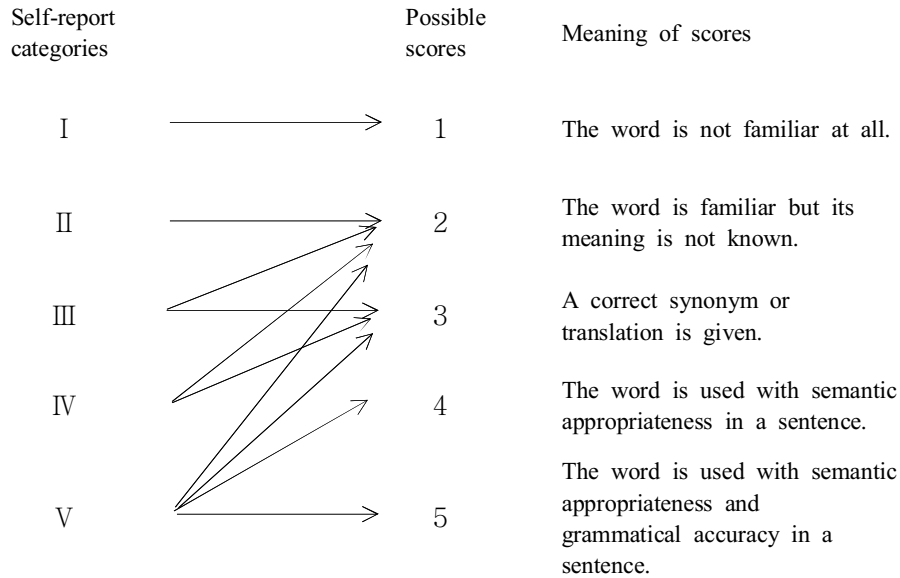


그림 2. 어휘지식척도의 점수화 척도.

Paribakht와 Wesche(1996)는 어휘지식척도는 일반적인 어휘 지식의 측정이 아니라 읽기 활동의 결과 습득하게 된 어휘의 발달 경로를 추적하기 위한 것이라고 말하고 있다. 위에서 논의한 Henrikse(1999)의 어휘 지식의 3가지 차원에서 어휘지식척도를 검토하면, 범주 I 부터 IV까지는 ‘부분적-정확한’ 차원과 관련되며, 범주 V는 ‘지식의 깊이’와 ‘수용적인-표현적인’ 차원 둘 다와 관련된다고 할 수 있다(Read, 2000). Henriksen(1999)도 같은 맥락에서 어휘지식척도가 어휘 지식에 접근하는 경로나 과정까지 포함하고 있기 때문에 어휘 지식의 깊이만을 측정한다고 보기 어렵다고 주장한다.

또 다른 문제점으로 Read(2000)가 지적하는 것은 두 가지 이상의 의미를 갖는 단어의 지식을 단일한 척도에 의해 측정하기 어렵다는 점이다. 학습자에 따라 단어를 사용하여 문장을 형성해 낼 수는 없지만, 그 단어의 각기 다른 두 가지 의미를 이해하고 적절한 유의어를 제시할 수 있는 경우도 있을 것이다. 즉 어휘지식척도는 어휘지식의 다층적 특성과 어휘 발달 과정의 다양한 경로를 반영하지 못하는 듯 보인다.

(2) 면접(Interview)

참여자들에게 몇몇 단어를 제시하고 여러 측면의 지식을 이끌어내기 위해

개방형의 질문들을 하는 절차이다. 예를 들어, 소리를 내어 읽어 보게 하고 단어의 뜻을 설명하게 한다거나 관련 어휘들을 말하게 하는 등, 형식적인 정의는 물론 기능적인 측면을 비롯하여 다양한 질문이 가능하다. 이렇듯 참여자의 어휘 지식의 질적인 측면을 질문을 주고받음으로써 직접적으로 알아내는 장점이 있는 반면, 학습자 한 명 한 명을 심도있게 면담하기 위해서는 많은 시간이 소요되는 단점이 있다. Schoonen과 Verhallen(2008)의 표현대로 ‘노동집약적(labour-intensive)’이며, 피면접자가 할 수 있고 하고자 하는 것만 표현으로 유도해 낼 수 있기 때문에 실험적 통제가 전혀 되지 않는 것도 제한점이라고 하겠다.

(3) 단어 연상 시험(Word-association Test)

단어 연상 시험은 머릿속의 사전이 어떻게 구성되어 있는가를 파악하기 위해 가장 일반적으로 사용되는 방법이다. 시험을 주관하는 사람은 참여자들에게 단어를 제시하고 각 단어를 듣고 머리 속에 떠오른 첫 번째 단어를 말하도록 하는 방법이다. 그러나 흥미롭게도 모어화자를 대상으로 한 단어 연상 시험과 비모어화자를 대상으로 한 단어 연상 시험의 결과가 달랐는데, 모어화자들의 경우 서로 유사한 패턴의 응답을 도출한 반면, 비모어화자들의 경우에는 그 반응의 패턴이 매우 다양하고 안정적이지 못했다는 것이다(Read, 2000). Read는 이와 같은 문제를 해결하기 위해 학습자들에게 한정된 반응어를 제시하고 그 가운데서 관련되는 어휘를 고르게 하는 연상 시험지를 개발하였다. 즉, 한 단어를 제시하고 다른 일련의 단어들을 함께 제시한 후 학습자로 하여금 선택하게 하는 방식이다.

개방형 연상 시험과 달리 선택형 연상시험의 준비에는 다른 고려 사항이 있다. 즉 반응어로 제시하는 관련 어휘를 어떤 준거에 의해 선택할 것인가 하는 것이다. Read(2000)은 제시어와 연상어의 관계를 다음 세 가지로 제시하였다. 첫째는 계열체적 관계로 두 단어가 유의어거나 한 단어가 다른 단어보다 일반적인 의미로 쓰이는 관계를 말한다. 예를 들면, *edit*와 *revise*, *abstract*와 *summary*의 관계가 여기에 해당된다. 둘째로는 통합체적 관계로 두 단어가 구에서 나란히 사용되는 관계이다. *edit film*, 혹은 *team sport* 등이 예가 될 수 있다. 셋째는 분석적 관계이다. 연상어가 제시어의 사전적 정의의 한 부분을 나타내는 경우이다. 예를 들면, *team*과 *together*, *edit*와 *publishing* 등의 관계가 여기에 해당된다고 기술하고 있다(그림 3 참조).

반응어의 제약 이외에 제시어를 어떻게 선택할 것인가도 중요한 문제이다. Read(2000)는 우선 빈도를 고려할 것을 제안한다. 즉, 학습자들이 어느 정도는 습득하고 있을 것으로 예상되는 빈도수가 높은 단어이면서 동시에 그 빈도와 유용성 때문에 잘 습득할 필요가 있는 단어를 선택해야 한다는 것이다.

<i>edit</i>			
arithmetic	film	pole	publishing
revise	risk	surface	text
<i>team</i>			
alternative	chalk	ear	group
orbit	scientists	sport	together

그림 3. Read (1993)의 단어 연상 시험

또한 제시어들은 어떤 맥락도 없이 단독으로 제시된다. 이렇게 맥락을 제거해야 하나의 제시어에 대한 여러 반응어를 동시에 시험할 수 있기 때문이다. 이와 같이 하나의 제시어에 관련 연상어들을 제한된 범위에서 선택하게 하는 방식은 개방형 질문의 경우 겪게 될 다양한 반응어들에 대한 해석의 문제를 해결해 주는 측면이 있으며, 학습자들의 심리적 부담을 덜어주기도 한다(Read, 1993).

어휘 지식을 구성하는 요소를 기술하는 것과 실제적으로 이 요소들을 측정하는 것은 실행가능성이라는 측면에서 매우 다른 문제이다. 이는 어휘 지식이 매우 복잡하고 다양한 종류의 지식으로 이루어져 있는 데 기인한다. 어휘 지식의 질적인 측정은 어휘에 대한 관심이 증가하면서 여러 가지 방식으로 시도되어 왔으나 아직 시작단계에 머물러 있다고 할 수 있다(Henriksen, 1999).

현재 개정교육과정을 살펴보면, 초등영어교육의 목표는 영어에 대한 흥미와 관심을 가지고 일상생활에서 사용하는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것이라고 명시하고 있다. 이에 맞게 평가에 대한 지침도 학습활동과 평가를 연계하여 실시하고 결과보다 과정에 중점을 두어 평가할 것과 인지적인 영역보다 정의적인 영역에 초점을 둘 것을 권장하고 있다. 어휘가 기본적인 의사소통의 핵심을 이룬다는 점과, 결과보다 과정에 무게를 두는 평가의 지침을 고려할 때, 초등학교에서 어휘 지식의 질적인 평가는 매우 적절하고 필요한 평가 방식이라고 할 수 있다.

따라서 이 연구에서는 영어를 배운지 4년 이상 된 초등학교 6학년 학생들의 어휘 지식의 깊이를 측정하고자 한다. 구체적인 연구 문제로 설정된 내용은 다음과 같다.

1. 계열체적, 통합체적, 분석적 지식 가운데 가장 먼저 발달한다고 할 수 있는 것은 무엇인가?
2. 정답률이 높은 학습자와 낮은 학습자의 어휘지식은 어떤 차이를 보이는가?
3. 습득이 빠른 (정답률이 높은) 어휘의 특성을 발견할 수 있는가?

Ⅲ. 연구의 방법

1. 어휘의 선택과 검사지의 작성

어휘 지식의 크기를 측정할 때는 대부분 시험 대상 어휘의 수가 많게 마련이지만 질적인 어휘 지식의 경우 어휘 수가 제한적 일 수밖에 없다. 제한된 수의 어휘를 대상으로 지식의 깊이를 측정할 때 해당되는 어휘를 어떻게 선택할 것인가가 더욱 문제가 된다. 이 연구에서 질적인 어휘의 선정에 대해 고려한 준거는 다음 두 가지 이다. 첫째는 학교 교육을 받은 학습자의 어휘 지식을 측정하는 것이므로 교육과정의 기본어휘목록을 근간으로 하였다. 교육과정은 초등학교에서 500단어 정도의 새로운 어휘를 학습할 것을 권장하고 있으며, 736개의 어휘를 초등학교에서 사용하도록 기본어휘목록에 제시하고 있다.

다른 한 가지 어휘를 선택할 때 고려한 사항은 개별 어휘 항목의 의미적 그물망에 있는 관련 어휘들 역시 기본어휘목록에 포함되어 있는가 하는 것이었다. 따라서 기본어휘목록에 제시된 어휘 가운데 명사, 형용사, 동사 20개를 일차적으로 선택하고 각 제시어에 대해 통합체적, 계열체적, 혹은 분석적 관계를 형성하는 관련 어휘들을 두 개씩 선택하도록 하여 문제를 구성하였다. 다섯 개의 선택지 가운데 두 개를 고르는 형식이므로 결국 사용된 어휘는 100개였으며, 이 어휘들도 모두 기본어휘목록에 포함되어 있는 것으로 구성하였다.

Read(2000)는 시험할 어휘를 맥락 속에 제시하는 것이 바람직하다고 하였으나 이 경우에 사실 어휘 지식을 측정하는 것인지 추론능력을 측정하는 것인지 분명하지 않다는 주장도 있다(Laufer et. al, 2004). 또한 어떤 상황에서나 맥락화한 문제 유형이 가능한 것은 아니다. 초등학생 영어 학습자처럼 언어 학습의 초기에 있는 경우에는 맥락으로 제시할 수 있는 어휘들의 수가 많지 않기 때문에 자연스러운 문장의 형성이 어려울 수 있다.

이 연구에서는 Wesche와 Paribahkt(1996)의 어휘지식척도와 Read(2000)의 단어연상시험을 결합한 형태의 시험 유형을 사용하였다. 제시어를 맥락없이 단독으로 제시하고 관련어휘를 찾게 하였으며, 또한 제시어를 알고 있는가 하는 것을 스스로 판단하게 하여 뜻은 알지만 관련어휘를 모른다거나 혹은 뜻은 정확하게 모르지만 관련어휘는 아는 등 지식의 정도를 세분하여 측정할 수 있도록 하였다. 이 방법은 참여자들이 추측으로 문제를 풀 수 있는 여지를 줄이는 측면도 있다. 참여자들이 초등학교 학생들인 만큼 보기 문제를 유

형별로 제시하여 교사의 설명과 함께 연습한 후 본 문제를 풀게 하였다.(그림 4 참조).

다음 굵은 글씨체의 단어와 서로 뜻이 통하거나 관계가 되는 단어를 2개씩 고르시오.

apple
 ① paper ② fruit ③ button ④ grape ⑤ river
 나는 이 단어를 안다. () 뜻은 _____이다.

watch
 ① look ② hit ③ TV ④ talk ⑤ pull
 나는 이 단어를 안다. () 뜻은 _____이다.

그림 4. 연습용 문제의 예.

2. 시험 참여자

시험에 참여한 학생들은 서울의 강북지역에 위치한 초등학교의 6학년생 30명이다. 참여한 학생들의 영어 학습과 관련된 특성을 파악하기 위해 몇 가지 사항을 질문지를 통해 알아보았다. 30명 가운데 24명은 방과 후 학원에 다니면서 영어를 공부하고 있었고 나머지 학생 가운데 3명은 학습지를 통해서, 1명은 부모님과 함께 영어공부를 한다고 응답했고 2명은 따로 공부하지 않는다고 응답하였다. 3학년부터 영어를 교과목으로 배우게 되나 30명 가운데 12의 학생들은 6,7세에 영어를 처음 배우기 시작하였다고 응답하였다. 외국에 나가 공부를 한 경험이 있는 학생은 한 명도 없었으며, 영어를 좋아하는 정도를 1에서 10까지의 숫자로 표현하게 했을 때 아래의 표와 같이 응답하였다. 참여자들의 영어학습과 관련된 특성을 표로 정리하면 다음 표 1과 같다.

표 1

시험 참여자들의 영어학습과 관련된 특성

문항	영어를 시작한 나이			방과 후 학습형태			영어를 좋아하는 정도			
	5세이전	5~8세	9~10세	학원	학습지	기타	1~3	4~6	7~9	10
응답수	2	10	18	24	3	3	2	11	11	6

3. 평가 절차

이 연구를 통해 측정하고자 하는 것이 어휘 지식의 크기가 아니라 개별 어휘에 대한 지식의 정도이므로 테스트 전체 결과에 대해 점수를 매기거나 하지는 않고 제시된 어휘마다의 반응 양상을 범주화하였다. 일단 단어의 의미를 안다고 응답한 경우를 3개의 범주로 구분하였다. 제시한 단어의 의미가 맞고 두 개의 관련어휘도 맞게 고른 경우 A, 단어의 의미는 맞았으나 관련어휘는 한 개만 맞는 경우 B, 단어의 의미는 맞으나 관련어휘 두 개가 모두 틀린 경우를 C로 구분하였다. 단어의 의미를 알지 못한다고 응답한 참여자의 반응을 역시 3 가지 유형으로 구분하였는데, 제시한 단어의 의미가 틀렸음에도 불구하고 관련어휘는 모두 맞은 경우 D, 단어의 의미가 틀리고 관련어휘는 한 개만 맞은 경우 E, 그리고 의미도 틀리고 관련어휘도 모두 틀리게 고른 경우는 F를 부여하였다. 그리고 무응답의 경우는 G로 분류하였다.

이십개의 문항이 2개의 관련 어휘문항을 포함하고 있으므로 실제적으로 관련 어휘에 대한 문제는 모두 40개이다. 그러나 제시어와 선택지를 구성하는데 있어서의 제약 때문에 계열체적, 통합체적, 분석적 관계가 고루 측정되지 못하고 각각 11문항, 9문항, 20문항으로 구성되었다. 분석은 각 어휘마다 A 유형의 빈도를 점검하고 그 결과를 백분율로 표시하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 연구문제 1의 결과 및 논의

그림 5는 전체 30명 참여자의 반응 유형을 빈도로 나타낸 것이다. 50.6%의 반응이 A에 속한 것을 볼 수 있다. B 범주에 속하는 응답이 103개 (17%), C 유형이 13개인 것을 보면 제시된 단어를 안다고 응답한 경우라도 관련 어휘를 찾는 것은 별개의 문제임을 알 수 있다. 반면 D, E, F 유형 (각각 36, 54, 23번의 빈도)은 제시어의 의미를 알지 못하나 관련 어휘 문제에 응답한 경우로 단어의 의미를 뚜렷하게 알지 못한 상태에서 관련 어휘는 모두 혹은 일부를 맞출 수 있음을 보여준다. 특히 D 유형의 경우, 5개의 선택지 중에 2개를 맞게 고르는 일이 우연이라고 하기에는 쉽지 않은 일임을 감안하면 단어의 뜻은 명시적으로 표현할 수 없지만 해당 제시어의 부분적인 의미나 관계있는 단어는 선별할 수 있는 정도의 어휘 지식을 가지고 있다고 해석할 수 있다. 이렇듯 머릿속의 어휘 지식은 매우 복잡하고 다층적인 성격을 띠고 있다는 것을 추측할 수 있다. 응답인 G 유형은 모두 69개의 사례가 있었다.

어휘 지식의 크기를 측정하는 시험이라면, A, B, 그리고 C 유형 모두 제시

어의 의미를 알고 있다는 점에서 하나의 범주로 다루어지고 나머지 유형은 고려의 대상이 아니었을 것이다. 그러나 지식의 정도라는 관점에서 보면 뜻을 아는 것은 어휘 지식의 한 부분일 뿐이다. 개별 어휘 하나하나가 각기 다른 정도의 발달 상태에 있는 발달 과정적인 관점이 언어 학습자의 어휘 지식에 대한 보다 정확한 이해가 될 것이다. 매우 잘 알려진 단어가 있는가하면 거의 잘 알려지지 않은 단어가 있을 수 있다. 이렇듯 학습자는 다양한 정도로 단어들을 알고 있다고 생각할 수 있다. 하나의 제시어에 대한 각기 다른 참여자의 반응을 한 학습자의 발달 과정으로 유추하여 본다면, 어휘 지식은 F유형부터 A유형에 이르기까지 연속선을 이루며 점진적으로 발달해 간다고 할 수 있을 것이다.

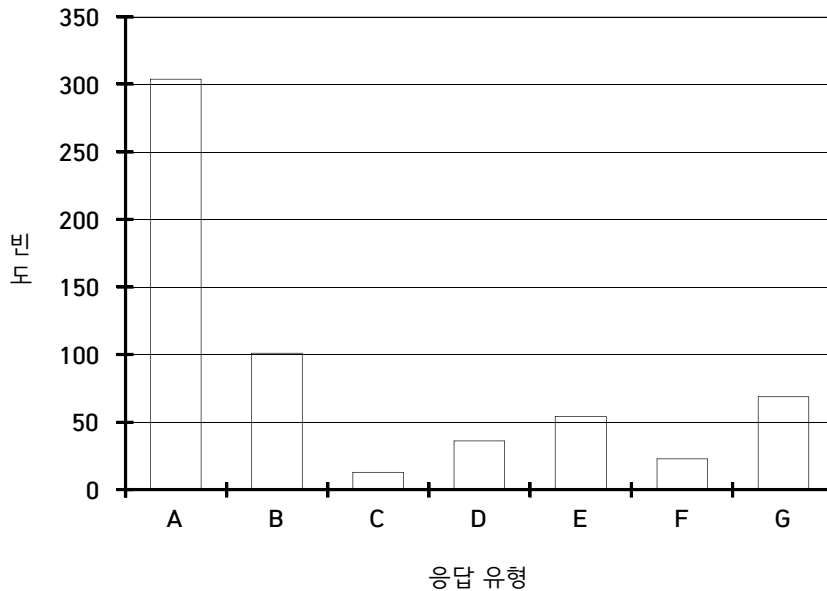


그림 5. 참여자 전체의 응답 유형별 빈도.

어휘 지식의 종류에 따른 습득의 순서에 관한 선행 연구 결과는 일관적이지 않다. Wolter(2001)는 어휘부가 매우 잘 알려진 중심 어휘(core vocabulary)와 알려진 정도에 따라 여러 층위를 갖는 주변 어휘(peripheral vocabulary)로 구성된 것으로 가정할 수 있다고 하였다. 이와 같은 모형에서는, 특정한 단어와 다른 단어가 맺는 관계는 특정한 단어가 중심 어휘에 얼마나 근접해 있는가에 의해 결정된다고 주장한다. 따라서 계열체적 관계는 중심부에 가까이 있는 어휘들 사이에 형성이 되며, 통합체적 관계는 중심에서 조금 벗어난 단어와 맺게 된다는 것이다. 그렇다고 하여 중심 어휘들이 계열체적 관계만을 형성한다는 의미는 아니며, 계열체적 관계가 가장 강하게 형성된다고 한다.

Wolter(2001)의 영어 모어 화자를 대상으로 한 단어 연상 실험에서는 언어 능력이 발달할수록 반응어가 통합체적 관계와 음운적 관계에 있는 경우가 줄어드는 반면, 계열체적 관계에 있는 어휘가 늘어난 것으로 나타났다. 다시 말하면, 통합체적 관계에 있는 어휘 지식이 계열체적 관계에 있는 어휘 지식보다 먼저 발달한다는 것이다. 더 나아가 제2언어를 배울 때 모국어에서의 어휘 사용을 참조하게 되나 모국어와 제2언어에서 반응 양상이 다른 것은 어휘 지식의 크기 차이라고 하였다.

그러나 Fitzpatrick(2007)은 지금까지 단어 연상 시험을 사용하여 어휘부의 조직과 발달을 탐구하려는 연구의 결과들은 일관성이 없으며, 제2언어 학습자들의 반응 양식과 모어화자들의 반응양식을 비교하는 것 자체가 모어 화자들의 동질적인 반응 양식을 전제한 것으로 문제가 있다고 주장한다. Fitzpatrick는 개인마다의 반응 양상은 일관성이 있어 한 개인이 모국어와 제2언어에서 보이는 반응을 비교하는 것이 오히려 타당하다고 말한다.

이 연구에서 사용한 단어 연상 시험은 주관식이 아니라 선택형이었기 때문에 위의 두 연구 결과와 동등하게 논의 할 수는 없지만 분석 결과 드러난 어휘 지식의 종류에 따른 반응을 살펴보면, 계열체적 어휘 지식의 정답률이 가장 높고 통합체적 어휘 지식의 정답률은 상대적으로 낮다(표 2 참조). 이 결과는 Wolter(2001)의 주장과 상반되는 것으로 모국어 습득 상황과 다른 환경적 요인이 작용하였음을 짐작할 수 있다.

표 2

어휘 지식의 종류에 따른 정답률

어휘관계의 종류	문항수	참여자×문항 수	맞는 응답의 수	정답률
계열체적 관계	11	330	271	82%
통합체적 관계	9	270	178	66%
분석적 관계	20	600	420	70%

통합체적 지식의 발달에 관해서는 연구자들의 의견이 매우 상반된다. 위에서 한 번 언급한 Wolter(2001)를 비롯해서 Piper와 Licester(1980), Soderman(1993)은 계열체적 지식이 통합체적 지식보다 더 나중에 발달한다고 주장하였다. 그러나 Wolter(2006)에서는 통합체적 지식은 기존의 모국어 체계에서 갖고 있는 개념 체계의 변화와 수정을 요구하므로 통합체적 지식이 더 나중에 발달하게 된다고 수정하였다. 이것은 모국어와 제2언어의 학습상황이 확연하게 다른 데 기인하는 것으로 볼 수 있다. 모국어 습득에서 계열체적 관계에 있는 지식은 의도적으로 가르치거나 배우려 하는 상황에서 발달하게 되나 통합체적 지식은 일상적인 언어 사용을 통해 습득하게 되어 있기 때문이다. 그러

나 제2언어 학습상황에서는 그와 같은 차이가 상쇄되지만 개별 어휘를 독립적으로 제시하는 방식이나 교재를 통해서는 통합체적 어휘 지식이 발달하기 어려운 것은 분명하다.

2. 연구문제 2의 결과 및 논의

정답률이 높은 참여자와 그렇지 않은 참여자의 어휘 지식의 차이는 우선 응답 유형의 수에서 찾을 수 있다. 표 3에서 상단의 5명은 상위 득점 참여자이고 하단의 5명은 하위 득점 참여자이다. 표에서 확인할 수 있듯이 상위 참여자들은 응답 유형이 A와 B 유형에 집중되어 있다. 즉 참여자가 인지하고 있는 어휘의 수가 많다는 의미이다. 반면에 하위 득점 참여자의 경우 A 유형에서 G 유형까지 다양하게 분포되어 있다. 이러한 분포는 제시어에 대한 어휘 지식이 부분적이며 확실하지 않은 상태에 있음을 나타낸다고 할 수 있다. 즉, 이들 하위 그룹 참여자들의 어휘 지식은 뜻을 모르거나, 뜻은 알지만 동의어나 반의어를 모르거나 혹은 연어 관계에 있는 단어를 모르는 등 상위 그룹 참여자들에 비해서 상대적으로 발달의 도중에 있는 것으로 보인다. 무엇보다도 하위 그룹 참여자들은 제시어의 의미를 정확하게 알고 있지 못하는 경우가 많은 것을 확인할 수 있다. 제시어의 의미에 대한 명시적인 지식이 관련 어휘의 학습에 중요하게 작용한다는 것을 짐작할 수 있다.

부정확한 어휘 지식, 특히 부정확한 의미는 어휘 제시 방식과 관계가 있어 보인다. 교실 수업 상황에서 단어의 의미를 분명하게 제시하지 않고 그림이나 맥락 속에서의 유추를 통해 의미를 파악하게 한다면, 의미를 잘못 받아들일 가능성이 있다(Cunningham, 2005). 따라서 목표어에 대한 투입이 제한적인 우리나라와 같은 영어 학습 상황에서는 직접적으로 분명하게 의미를 제시하는 것이 정확한 의미 파악에 도움이 될 뿐만 아니라 이후의 학습에서 맥락 속에 제시된 어휘의 습득에 중요한 기초를 제공할 수 있다.

질적인 지식의 발달에는 양적인 어휘 지식이 중요하게 작용한다는 점을 고려하면 현재 기본어휘목록에 제시된 어휘를 최대한 활용하여 통합체적 관계와 계열체적 관계 혹은 분석적 관계에 있는 어휘를 하나의 덩어리(chunk)로 동시에 제시하면 학습의 부담은 줄이면서 학습가능성을 증대할 수 있을 것이라 생각된다. 즉 기본어휘목록의 수를 늘리는 것이 아니라 현재의 범위 내에서 같이 결합해서 활용할 수 있는 관련어들을 반복적으로 제시하는 것이 개별어휘를 독립적으로 제시하는 것보다 실제적인 어휘의 수를 증대시키는 방법이 될 것이다.

표 3

정답률이 높은 집단과 낮은 집단의 반응 유형

참여자 번호	A유형	B유형	C유형	D유형	E유형	F유형	G유형
2	17	3					
17	17						3
23	18	2					
28	16	4					
32	19	1					
8	1	3		1	11	4	
9	2	5	1	4	6	2	
14	5			6	7	2	
20	5	5	3			1	6
21	1	7	4			2	6

어휘 지식의 질적인 측면을 들여다보면, 다음 그림 6과 같다. 그림의 수평 축의 왼쪽부터 5개의 막대가 상위 그룹의 점수를 나타내고 나머지가 하위 그룹의 점수를 나타낸다. 상위 그룹 학생들은 상대적으로 통합체적 관계에 있는

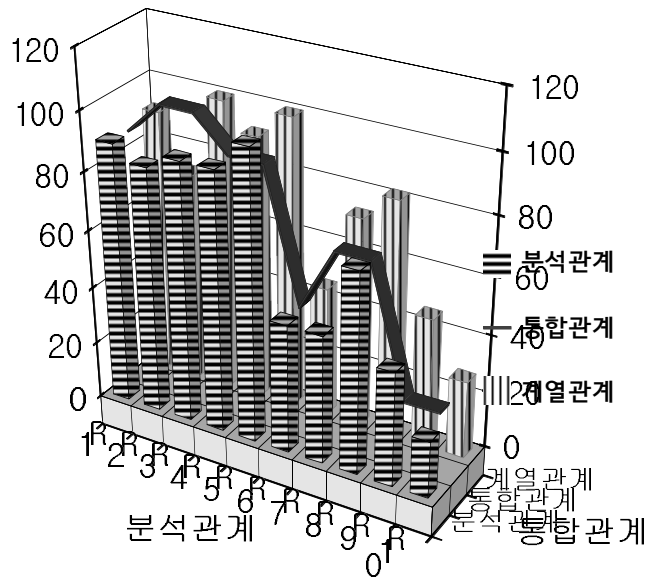


그림 6. 정답률이 높은 집단과 낮은 집단의 어휘지식의 차이.

3. 연구문제 3의 결과 및 논의

정답률이 높은 어휘들의 특성을 알아보기 위해 제시어에 따른 A유형의 수를 살펴보면 다음 표 4와 같다.

표 4
제시어에 따른 A 유형의 수

A유형의 수	제시어 (반응어)
4~5	bath (water, take), bicycle (two, ride)
6~10	spend (money, use), send (receive, mail), test (pass, difficult), ill (hospital, sick)
11~15	travel (far, go), glad (happy, feeling)
16~20	win (game, lose), listen (hear, sound), ask (answer, question), black (dark, color), autumn (summer, season), pants (clothes, skirt), day (date, calendar)
21~25	big (large, size), excellent (good, wonderful), arm (leg, body), giraffe (zoo, monkey), baseball (play, bat)

A 유형은 위에서 기술했듯이 제시어의 뜻도 알고 관련어휘도 모두 맞게 선택한 경우이다. 제시어에 따른 반응의 차이를 가져오는 것으로 우선 교과서를 통해 얼마나 자주 노출이 되었는가 하는 빈도를 생각할 수 있다. 어휘 학습에서 빈도는 학습 과정에 영향을 미치는 가장 중요한 요인이다. 즉 다른 조건이 동일하다면 발생 빈도가 높은 순서대로 습득된다고 할 수 있다(Laufer & Nation, 1999; Laufer & Paribahkt, 1998). 그러나 이 연구에서는 겉으로 드러난 빈도의 영향을 찾아보기 어려웠다. 김영태(2002) 연구에서 제시한 초등학교 교과서에 수록된 내용어휘의 빈도표를 참고로 하여 비교한 결과, *day*(15위)와 *big*(46위)을 제외하곤 고빈도 순위 50위 이내에 속하는 단어가 없다. 오히려 정답률이 매우 높은 *excellent*(2회 이하)와 *pants* (1회 이하)의 경우 매우 빈도가 낮은 어휘군에 분류되어 있다. 이러한 결과는 시험에 참여한 학생들이 학교 수업 혹은 교과서만을 통해서 영어에 노출된다기 보다는 방과 후에 학원이나 다른 학습 매체를 통해서도 영어를 접하고 있는 현실을 감안하면 쉽게 이해가 된다. 그러므로 빈도가 영향을 미치지 않는다고 결론을 내리기 보다 교과서에 제시된 빈도만을 가지고 빈도의 영향을 논할 수 없다고 하겠다.

정답률이 낮은 *bath/take*나 *bicycle/ride*, *send/mail*, *test/pass* 등의 경우, *baseball/play*이나 *win/game*과 현저히 다르게 참여자들이 통합체적 관계에 있

는 단어를 찾는데 어려움을 겪은 것으로 보인다. 이들 어휘들이 고립된 채로 제시되었기 때문일 수도 있고 혹은 연어의 형태로 제시되었다 하더라도 교사나 혹은 학습자 자신이 주의를 기울이지 않고 지나쳤을 가능성도 있다.

Mobarg(1997)는 전통적인 구조 중심의 수업의 효과는 투입과 빈도에 의해 좌우되나, 통합체적, 어휘 중심적 접근은 교수 (instruction)와 교과서에 의해 그 효율성이 좌우된다고 하였다. 이에 맞는 시험의 방식도 구조 중심일 경우, 통계적인 시험 방식이 적절하나 어휘 중심일 경우, 교수 활동에 근거한 시험이 적절하다는 것이다. 우리의 초등학교의 영어수업은 구조 중심이라고 볼 수 없지만 어휘 중심이라고 하기도 어렵다. 다만 통합체적 지식의 발달을 위한 인식과 노력이 필요한 것은 분명하다.

이 밖에 어휘의 특성에 따라 오류의 양상이 달랐는데 정리하면 다음과 같다. 첫째, 철자의 혼동에서 오는 오류들로 *ill*을 *will*로, *glad*를 *glue*로 인식하는 경우가 있었다. 또한 *send*를 *sand*로 인식하여 ‘모래’라고 뜻을 적은 참여자는 무려 8명이나 되었다. *glad*를 *grade*로 *travel*을 *trouble*로 받아들여 ‘막히다’라고 뜻을 적은 학습자도 있었으며 *spend*를 *send*로 인식하여 ‘보내다’라고 적은 경우도 있었다. Seongshik Kim(2004)연구에서도 음운적 형태와 표기를 연결하지 못하는데서 오는 어려움을 학습의 어려움 가운데 하나로 들고 있는데 이 연구에서도 가장 많은 오류가 여기에 해당된다. Halliwell(1992)이 말한 대로 어린 학습자들은 의미를 머리로 인식한다기보다 감지(perceive)한다고 보는 것이 적절할 것이다. 따라서 개별 어휘의 의미를 정확하게 알지 못하지만 주변적인 정보를 활용해 메시지를 이해하는 능력이 성인에 비해 뛰어나다고 한다.

둘째, 의미의 혼동에서 오는 오류가 있었다. Laufer(1997)는 어휘 학습에 영향을 미치는 요소로 발음가능성(pronounceability), 철자, 길이, 형태적 요소, 동형이의어(synformy), 문법, 그리고 의미적 요소 등을 들었는데 Laufer의 분류에 의하면 의미적 요소에 의한 오류라고 하겠다. 예를 들면, *spend*를 ‘돈’이라고 응답하거나 *test*를 ‘어려운’, *ill*을 ‘환자’로 응답하는 경우이다. 또한 *baseball*을 ‘배구’, *pants*를 ‘반바지’로 응답한 경우가 있었다. 계열체적 관계에 있는 단어와 혼동한 경우로 *ask*를 ‘대답’이라고 응답한 참여자도 있었다.

셋째는 단어의 의미를 주변적 상황에서 추측하여 정확하지 않은 의미로 인식하는 경우이다. 예를 들어, *ask*를 ‘손들다’ 혹은, ‘말하다’라고 응답한 참여자가 각각 2명이 있었는데 이 경우가 여기에 해당된다. *excellent*를 ‘정확한’, *ill*을 ‘약’이라고 응답한 참여자도 2명이 있었다.

지금까지 살펴본 대로 질적인 지식의 차이를 가져오는 제시어의 특성은 한마디로 정리하기 어렵다. 빈도가 중요하게 작용하는 것은 분명하나 학습자마다의 다양한 영어학습 상황에서 오는 차이가 교과서에 제시된 빈도의 영향을

축소시킨 듯 하다. 경우에 따라서는 빈도보다 개별 어휘의 발음이나 철자적 혹은 의미자질적인 특성이 어휘 학습 과정에 더 큰 영향을 끼치는 것처럼 보인다.

위에서 논의한 다양한 학습자의 오류를 보면, 어떤 어휘가 어떤 학습상의 어려움을 초래하는가에 대한 자료를 수집하는 것이 어휘 지도를 위한 교재의 구성이나 교수 방법의 고안을 위해 필요하다는 것을 알 수 있다. 이와 같은 작업을 위해서는 어휘 지식의 다양한 측면을 측정하고 그 결과를 축적하는 과정이 선행되어야 할 것이다.

V. 결론

Givon(1979)은 언어 발달은 어휘에서 문법으로의 점진적 이동이라고 하였다. Cook(1991)은 언어학습의 초보단계에 있는 학습자일수록 어휘가 중요하게 작용한다고 하였다. 어휘에 대한 연구가 늘어날수록 어휘의 중요성이 새롭게 관심의 초점이 되고 있다. 이런 상황에서 지금까지 평가의 대상에서 제외되어 온 초등학생들의 어휘지식을 질적인 측면에서 측정해 보았다. 참여 학습자의 수와 목표어휘의 수가 많지 않아 일반화의 한계는 인정한다 하더라도 몇 가지 관점에서 의의가 있다고 생각한다.

무엇보다도 어휘 지식의 크기가 아니라 깊이를 측정하고자 시도하였다는 점이다. 지금까지 논의한 바와 같이 어휘 습득의 과정은 매우 복잡하여 예측하기 어려운 요인들을 포함하고 있으며, 그 결과 어휘 지식은 다층적인 구조를 가지고 있다. 이와 같은 학습의 과정과 결과를 파악하고 진단하기 위해서는 어휘 지식의 다양한 양상을 반영하는 다양한 측정 방식이 필요하다고 하겠다. 그동안 어휘 지식의 크기에 비중을 두어 측정하였던 것이 우리 영어교육의 특성 중의 하나였으며 편향된 측정방식은 곧 불균형한 어휘 지식의 습득을 초래하였다고 할 수 있다. 학습의 초기 단계에 있는 초등학교 학생들을 대상으로 한 질적인 어휘 지식의 측정은 그런 점에서 새로운 관점과 시사점을 제공해주리라 생각한다.

또한 초기 학습자인 초등학생의 경우에도 과정 중심의 평가가 가능하며 이와 같은 질적인 영역에 대한 평가가 이후의 학습과 교수 활동에 도움이 되리라는 예측이다. 초등영어의 중요한 목표인 기초적인 의사소통능력의 발달에는 구조보다 어휘에 대한 지식이 필수적이다. 영어에 대한 관심과 흥미를 해하지 않는 범위에서 평가가 이루어진다면 어휘 지식의 다양한 측면에 맞는 교재의 개발과 교수 방식의 고안에 도움이 될 것이다.

마지막으로 상대적으로 학습이 어려운 통합체적 지식에 대한 주의를 환기

하는 측면이 있다. 어떤 어휘라도 고립되어 단독으로 사용되는 것이 아니라 다른 어휘와 함께 쓰인다는 것을 학습의 초기 단계에서부터 인식하게 하는 것이 어휘 지식의 질적인 향상을 위해서 뿐만 아니라 언어 능력의 발달을 위해서도 필요하다는 생각이다. 물론 계열체적 관계나 분석적 관계에 있는 어휘도 똑같이 중요하지만 이들 어휘들은 어휘 지식의 크기가 커지면서 자연스럽게 습득하게 된다는 점이 다르다. 그러나 통합체적 관계에 있는 어휘는 어휘의 수가 늘어난다 하더라도 의도적으로 초점을 두어 가르치지 않으면 습득하기 어렵다는 점에서 교수의 역할이 절대적으로 필요한 영역이라 하겠다.

참고문헌

- 김도영. (2001). *의미장(semantic field)을 이용한 초등영어 어휘지도 방안 연구*. 석사학위논문. 춘천교육대학교, 춘천.
- 김영숙. (1997). 초등영어 기본 어휘에 관한 제안. *초등영어교육*, 3, 5-17.
- 김영태. (2002). 초등영어 어휘 분석. *영어교육연구*, 7, 49-75.
- 김인석, 정동빈. (1999). 초등영어 교육을 위한 새로운 어휘 목록의 제시에 관한 연구. *초등영어교육*, 5, 105-140.
- 김택수. (2003). 초등학교 영어교재 어휘분석. *언어학*, 11, 1-18.
- 배경미. (2001). *초등영어 어휘 지도 방안: 전체, 부분관계 그림과 연상기법을 중심으로*. 석사학위논문. 공주대학교, 공주.
- 임상봉. (1998). 초등학교 영어 어휘 학습과 지도에 관한 소고. *초등영어교육*, 4, 87-110.
- 허경환. (2000). *어휘 지도 방안 연구: 초등영어 어휘 분석을 중심으로*. 석사학위논문. 청주교육대학교, 청주.
- 현태덕. (2005). 영어 어휘지도의 실제. *현대문법연구*, 39, 217-246.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language. *Language Teaching Research*, 6, 145-73.
- Chapelle, A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10, 157-87.
- Cook, V. (1991). Universal grammar and the learning and teaching of second language. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cronbach, J. (1942). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *Journal of Educational Research*. 36, 206-217.

- Cunningham, A. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary* (pp.45-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42, 895-901.
- Fitzpatrick, T. (2007). Word association patterns: Unpacking the assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 17, 319-331.
- Givon, T. (1979). From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy. In T. Givon (Ed.) *Syntax and semantics (Vol. 12): Discourse and syntax* (pp. 81-112). New York: Academic Press.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. MA: Newberry House.
- Kim, Seong-shik. (2004). Word learnability in primary school English textbooks. *Primary English Education*, 10(2), 237-261.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Condon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202-226.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Laufer, B. & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, 33-51.
- Laufer, B. & Paribakht, T. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Liu, E., & Shaw, P. (2001). Investigating learner vocabulary: A possible approach to looking at ESL/EFL learners' qualitative knowledge of the word. *IRAL*, 39, 171-194.
- 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.

- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmidt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 109-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P., & Wolter, B. (2004). V_Links: Beyond vocabulary depth. In D. Albrechtsen, K. Haastrup, & B. Henriksen (Eds.), *Angles on the English speaking world (Vol. IV): Writing & vocabulary in foreign language acquisition* (pp. 85-97). Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmidt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mobarg, M. (1997). Acquiring, teaching and testing vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 7, 201-222.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Heinle & Heinle.
- O' Loughlin, K. (1995). Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing*, 12, 217-237.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Piper, H., & Leicester, F. (1980). Word association behavior as an indicator of English language proficiency. In Educational Resources Information Center (ERIC) documents. [online]. Available: Accession number ED227651.
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of breadth and depth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-308.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J., & Chapelle, C. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18, 1-31.
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25,

211-236.

- Singleton, D., & Little, D. (1991). The second language lexicon: Some evidence from university-level learners of French and German. *Second Language Research, 7*, 61-81.
- Soderman, T. (1993). Word associations of foreign language learners and native speakers: The phenomenon of a shift in response type and its relevance for lexical development. In H. Ringbom (Ed.), *Near-native proficiency in English* (pp. 91-182). Abo, Finland: Abo Akademi.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics, 22*, 217-234.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition, 23*, 41-69.
- Wolter, B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics, 27*, 741-747.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P., & Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, 27*, 567-595.

이진경

대구가톨릭대학교 영어교육과

712-702 경북 경산시 하양읍 금락1리 330

Tel: (053) 850-3126/ HP: 011-9369-7837

Email: jinlee@cu.ac.kr

Received in October 1, 2008

Reviewed in October 14, 2008

Revised version received in December 10, 2008