

숙달도 수준에 따른 구체도 효과: 문맥 가용성 이론의 관점에서

강혜란 (인제대학교)

Received: 13 July 2025
Revised: 16 August 2025
Accepted: 20 August 2025

Kang, Hae-Ran. (2025). The concreteness effects across proficiency levels: A context availability theory perspective. *Modern English Education*, 26, 364-382.

Keywords

concreteness effect,
context availability theory,
context, proficiency level,
vocabulary learning,
word concreteness
어휘 구체도, 구체도 효과,
문맥, 문맥 가용성 이론,
어휘 학습, 숙달도

Hae-Ran Kang

Instructor
Liberal Arts College
Inje University
kangal@inje.ac.kr

*This work was supported by
2022 National Research
Foundation of Korea Grant.

Abstract

This study examines how learners' proficiency levels influence the concreteness effect in vocabulary learning within the context availability theory. A total of 178 Korean EFL university students were divided into beginner, intermediate, and advanced groups. Participants completed vocabulary tasks under two conditions—isolated word and contextualized sentence—to assess the role of context. Immediate and delayed post-tests measured short- and long-term retention. Target words were categorized as concrete or abstract based on concreteness ratings, and a repeated-measures ANOVA tested main effects and interactions. Results showed a strong concreteness effect in both testing sessions, influenced by proficiency level. However, sentence-level contextual information did not significantly enhance learning, and even appeared to hinder performance in the immediate post-test, offering limited support for context availability theory in short-term memory. In the delayed post-test, a weak three-way interaction emerged: beginner and intermediate learners displayed reduced concreteness effects under the contextual condition, suggesting that context aided abstract word learning and partially supported the theory in long-term memory. Overall, the findings indicate that the concreteness effect is moderated by learner proficiency and that the benefits of contextual information depend on both lexical properties and individual learner characteristics.

서론

어휘 학습에 영향을 미치는 요인은 어휘 내 요인, 어휘 간 요인, 그리고 학습 경험과 관련된 요인으로 구분된다(Laufer, 1997). 이 중 어휘 내 요인은 어휘 자체의 특성을 의미하며, 음운적 특성(예: 발음의 용이성, 어휘 길이), 문법적 특성(예: 품사, 굴절어, 파생어), 의미적 특성(예: 어휘 구체도), 그리고 다의성(예: 다의어, 동음이의어) 등이 포함된다(Laufer, 1990). 이러한 어휘 관련 변수들(word-related variables)은 제2언어 어휘 습득뿐만 아니라 어휘 난이도(vocabulary difficulty)에도 영향을 미치며, 여기서 어휘 난이도는 학습 용이성과 관련된 개념으로, 특정

어휘를 습득하는 데 필요한 인지적 부담의 정도를 의미한다(Hashimoto et al., 2019). 또한, 선행 연구들(Crossley et al., 2011; Kim et al., 2018; Laufer & Nation, 1995)은 이러한 어휘 관련 변수들이 학습자의 숙달도 수준(proficiency level)에 유의미한 영향을 미치는 핵심 요인임을 보고하였다.

어휘 특성 중 하나인 어휘 구체도(word concreteness)는 어휘 지식(vocabulary knowledge)과 밀접한 관련이 있으며, 어휘 학습에 중요한 영향을 미치는 요인으로 보고된다(Puimège & Peters, 2019). 일반적으로, 어휘의 의미가 구체적일수록 추상적인 어휘보다 학습이 용이하며, 어휘의 이해, 인지, 그리고 회상 과정에서도 유리하게 작용한다(Brysbaert et al., 2014; Nelson & Schreiber, 1992; Schwanenflugel & Stowe, 1989). 이러한 경향은 구체도 효과(concreteness effect)로 알려져 있다. 다수의 연구(Crossley et al., 2011, 2016; de Groot & Keijzer, 2000; Hamilton & Rajaram, 2001; Peters & Daum, 2008; Puimège & Peters, 2019; van Zeeland & Schmitt, 2013)는 구체어가 추상어보다 어휘학습에서 더 큰 이점을 제공함을 실증적으로 제시하며, 구체도 효과를 뒷받침하고 있다.

구체도 효과는 처음에 이중 부호화 이론(dual coding theory; Paivio, 1986, 1991)에 의해 설명되었는데, 구체어는 언어적 부호와 시각적 이미지 부호 두 가지 형태로 처리되어 기억에 유리하다는 것이다. 그러나 이 이론은 어휘 자체의 특성에만 초점을 맞추고 있어, 실제 언어 사용 및 학습 상황에서 중요한 역할을 하는 문맥의 영향을 충분히 설명하지 못한다는 한계가 있다. 이중 부호화 이론의 이러한 한계점을 설명하기 위한 대안으로 제시된 것이 문맥 가용성 이론(context availability theory)이다. 이 이론에 따르면, 구체도 효과가 어휘 의미에 접근할 수 있는 문맥 정보의 가용성에 의해 좌우되기 때문에 문맥이 충분히 제공될 경우 추상어도 구체어와 유사한 수준으로 의미 접근이 가능해져 구체도 효과가 감소하거나 사라질 수 있다(Schwanenflugel & Shoben, 1985). 다수의 연구에서는 문맥 유무가 어휘 처리 속도와 기억에 미치는 영향을 다루며, 문맥 가용성 이론을 지지해 왔다(McFalls & Schwanenflugel, 2002; Schwanenflugel & Shoben, 1983; Schwanenflugel et al., 1988; van Hell & de Groot, 1998, 2008; Wattenmaker & Shoben, 1987). 이처럼 문맥 가용성 이론은 어휘 처리의 용이성(ease of lexical processing)을 설명하는데 주로 활용되어 왔으며, 특히 즉각적인 언어 처리 상황에서 구체어가 추상어보다 더 빠르고 정확하게 처리되는 현상에 초점을 맞춰 왔다. 그러나 실제 외국어 어휘 학습 현장에서는 학습자가 어휘의 의미를 능동적으로 이해하고 암기하는 의도적인 학습 상황이 일반적이므로, 이런 상황에서 문맥 정보의 제공이 구체어와 추상어의 학습과 기억에 어떤 영향을 미치는지를 살펴볼 필요가 있다. 따라서 문맥 가용성 이론이 즉각적인 처리와 반응의 범위를 넘어, 의도적 학습 환경에서도 유효하게 작동하는지를 검증하는 경험적 연구가 요구된다.

구체도는 학습자의 숙달도 수준과도 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다(Crossley et al., 2011, 2016; de Groot & Keijzer, 2000; de Wilde et al., 2019; Kim et al., 2018; Kyle & Crossley, 2015). 실제로 일부 연구에서는 학습자의 숙달도에 따라 구체도 효과의 양상이 달라지는 결과가 보고되었다(de Groot & Keijzer, 2000; de Wilde et al., 2019). 이러한 결과는 구체도 효과가 학습자의 숙달도 수준에 따라 다르게 나타날 수 있음을 시사한다. 그럼에도 불구하고, 기존 문맥 가용성 이론 기반 연구들은 대부분 단일 숙달도 수준의 학습자만을 대상으로 하였으며, 숙달도 수준의 차이가 문맥 정보 처리나 구체도 효과에 어떤 영향을 미치는지에 대한 실증적 검토는 부족한 실정이다. 따라서 숙달도 수준에 따른 구체도 효과의 변화를 보다 명확히 파악하기 위해서는, 다양한 숙달도를 반영한 실증적 연구가 필요하다.

이처럼 어휘 구체도는 어휘 학습과 밀접하게 관련된 중요한 요소임에도 불구하고, 구체도가 숙달도 수준에 따른 어휘학습에 미치는 영향을 직접적으로 조사한 연구는 많지 않다(de Groot & Keijzer, 2000). 특히, 문맥 가용성 이론의 틀 안에서 구체도 효과를 학습자의 숙달도 수준과 연계하여 실증적으로 분석한 연구는 드물며, 대부분 어휘 처리나 자유 회상과 같은 인지적 과제에 한정되어 있다. 이에 본 연구는 어휘 구체도와 문맥 제공 여부, 숙달도 수준 간의 상호작용이 어휘 학습에 미치는 영향을 분석함으로써, 기존 이론의 적용 가능성을 확장하고자 한다. 이러한 배경을 바탕으로 본 연구는 문맥의 제공 여부와 학습자의 숙달도 수준, 그리고 어휘 구체도 간의 관계를 어휘 학습의 맥락에서 실증적으로 검토하고자 하였다. 이를 위해 다음과 같은 세 가지 연구 질문을 설정하였다.

- 1) 숙달도 수준은 구체도 효과에 어떤 영향을 미치는가?
- 2) 문맥 제공 여부가 숙달도 수준에 따른 어휘 학습에 어떤 영향을 미치는가?
- 3) 문맥 제공 여부가 숙달도 수준에 따른 구체도 효과의 양상에 어떤 영향을 미치는가?

이론적 배경 및 선행연구

구체도 효과와 문맥 가용성 이론

어휘의 구체도는 해당 어휘가 지칭하는 대상(referent)이 감각적으로 경험될 수 있는 정도를 의미한다. 구체도가 높은 단어는 주로 눈에 보이거나 만질 수 있는 실체적 사물(material object)을 나타내는 반면, 구체도가 낮은 단어는 추상적인 개념이나 행위 등을 표현한다(Walker & Hulme, 1999). Brysbaert 외(2014)는 37,058개의 영어 단어와 함께 *cut off*와 같은 두 단어로 이루어진 표현 2,896개를 포함한 어휘 목록을 제시하였다. 이 목록에 포함된 모든 단어와 표현에는 각각 구체도 점수가 부여되었으며, 이 점수는 1점(매우 추상적인 의미)에서 5점(매우 구체적인 의미)까지의 5단계 척도로 나타났다. 예를 들어, 명사 어휘의 구체도 수준을 살펴보면, *belief*(1.19), *stress*(2.62), *price*(3.63), *rainbow*(4.57), *banana*(5)와 같이 구체성의 정도에 따라 점수가 달라진다(괄호 안은 해당 어휘의 구체도 점수이다).

*banana*처럼 실존하는 유형의 사물을 가리키는 구체어는 *belief*처럼 무형의 특성이나 상태를 나타내는 추상어에 비해 학습이 더 쉽고(Brysbaert et al., 2014; de Groot & Keijzer, 2000; Nelson & Schreiber, 1992), 이해, 인지, 기억 등 다양한 인지적 과정에서도 더 유리한 것으로 알려져 있다(Schwanenflugel & Stowe, 1989). 이러한 현상을 구체도 효과(concreteness effect)라고 한다.

구체도 효과는 이중 부호화 이론과 문맥 가용성 이론을 통해 설명될 수 있다. Paivio(1986, 1991)의 이중 부호화 이론에 따르면, 구체어는 언어적 처리 체계뿐만 아니라 시각적 이미지 체계에서도 저장 및 처리된다. 반면, 추상어는 오직 언어적 체계에서만 다뤄진다. 즉, 구체어는 언어 정보와 시각적 이미지라는 두 가지 형태로 기억에 저장되기 때문에, 추상어보다 더 쉽게 처리되고 회상될 가능성이 높다. 이로 인해 구체어는 문맥이 제공되지 않아도 빠르게 이해되고 처리될 수 있다. 이러한 관점에서 이중 부호화 이론은 구체어가 더 우세하게 처리되는 이유를 설명하는 데 유용하지만, 어휘 처리 과정에서 문맥 정보의 역할은 충분히 반영하지 못한다. 즉, 추상어가 풍부한 문맥과 함께 제시될 때 구체도 효과가 줄어들거나 사라지는 현상을 완전히 설명하지는 못한다는 한계가 있다.(Wattermaker & Shoben, 1987).

이중 부호화 이론이 지닌 한계는 이후 문맥 가용성 이론의 발전으로 이어졌다(Schwanenflugel & Shoben, 1983; Schwanenflugel et al., 1988). 이 이론은 어휘 이해가 문맥 정보(contextual information)에 대한 접근을 통해 더욱 원활해지며, 어휘의 처리와 기억 또한 이러한 문맥 정보에 의해 영향을 받는다고 본다. 특정 어휘가 사용된 구체적인 상황이나 개인적인 경험의 세부 장면이 쉽게 연상될수록, 그 단어는 문맥과 강하게 연결되어 있으며, 문맥적 접근 가능성(context availability)이 높다고 볼 수 있다. 이러한 문맥 가용성은 어휘의 성격에 따라 차이가 나는데, 구체어는 특정한 맥락과 강하게 연결되어 있어 문맥 정보에 대한 접근이 상대적으로 수월하다. 이는 구체어가 주로 제한된 문맥에서 사용되기 때문에, 해당 어휘가 나타났던 상황을 뚜렷하게 떠올리기 쉽기 때문이다. 반면에, 추상어는 다양한 맥락에서 폭넓게 사용되기 때문에 특정한 문맥과의 연관성이 약해지고, 그 결과 문맥 가용성 또한 낮아지는 경향이 있다. 예를 들어, 행복(happiness)이라는 추상어는 가족 여행, 생일 파티, 시험 합격 등 매우 다양한 상황에서 사용될 수 있어, 하나의 명확한 장면으로 연결되기 어렵다. 이처럼 추상어는 관련된 문맥이 넓고 분산되어 있어, 그 정보에 접근하는 것이 구체어보다 어려울 수 있다(Schwanenflugel et al., 1988; Taylor et al., 2019).

하지만 이러한 구체도 효과는 어휘와 함께 적절하고 풍부한 문맥 정보를 제공함으로써 완화될 수 있다. 즉, 추상어라고 하더라도, 그 어휘의 의미를 구체화해 주는 상세한 문맥정보(supportive contextual information)가 함께 제시되면, 해당 어휘에 대한 이해와 기억이 구체어 수준으로 향상될 수 있다. 이는 추상어의 낮은 문맥 가용성을 보완해 주며, 결과적으로 구체어와의 처리 속도나 기억 차이를 줄이는 데 도움이 될 수 있다.

문맥 가용성 이론 기반 선행연구

문맥 가용성 이론에 따르면, 문맥이 제공되지 않은 상황에서는 구체어와 추상어 사이에 문맥 가용성의 차이가 존재하기 때문에 구체도 효과가 발생한다. 하지만 추상어를 문맥과 함께 제공함으로써 문맥 정보에 대한 접근이 용이해짐에 따라 추상어에 대한 학습의 어려움이 사라져 구체도 효과가 사라질 것으로 기대한다. 최근 많은 연구들은 구체어와 추상어가 문맥 정보에 동일하게 접근할 수 있는 조건에서는 구체도 효과가 거의 나타나지

않거나 감소하다는 점을 보여주며, 문맥 가용성 이론의 타당성을 입증했다. 이러한 문맥 가용성 이론의 주장은 다양한 실험 방법을 통해 검토되어 왔으며, 실험 과제 유형에 따라 크게 어휘 처리(lexical processing) 중심의 연구와 자유 회상(free recall) 중심의 연구로 구분된다.

첫째, 어휘 처리를 중심으로 한 연구들은 어휘의 구체도 수준과 문맥 가용성이 어휘 처리 속도와 정확도에 어떤 영향을 미치는지를 탐구해왔다. 이러한 연구들은 주로 어휘 판단 과제(lexical decision task)를 사용하여, 참가자들이 어휘를 인식하고 판단하는 데 걸리는 시간과 정확성을 측정했다. 일반적으로 추상어는 구체어에 비해 인식 및 판단에 더 오랜 시간이 소요되는 경향이 있다(Bleasdale, 1987). 하지만, 구체어와 추상어의 문맥 정보를 동일하게 통제하거나, 목표 어휘와 함께 문장이나 단락 수준의 문맥을 함께 제공한 상황에서는 구체도 효과가 약해지거나 사라지는 것으로 보고되었다(Schwaneflugel & Shoben, 1983; van Hell & de Groot, 1998, 2008; Schwaneflugel et al., 1988). 이는 문맥 정보가 추상어의 의미 접근을 도와 구체도 효과를 감소시킬 수 있음을 시사한다.

둘째, 자유 회상(free recall)을 중심으로 한 연구들은 어휘를 문맥과 함께 제시한 후, 참가자들이 과제 수행 뒤 기억나는 어휘를 가능한 한 많이 회상하게 함으로써 명시적 기억(explicit memory)에 대한 구체도 효과를 조사하였다. Holmes와 Langford(1976)의 연구에 따르면, 구체어가 포함된 문장은 추상어가 포함된 문장보다 더 높은 회상률을 보였으며, 문장에 포함된 개별 어휘 역시 더 잘 기억되었다. 따라서 동일한 문맥적 조건에서도 구체어가 추상어보다 더 우수한 기억 효과를 보였다는 점에서, 문맥 정보만으로는 어휘 처리 및 기억에서의 구체도 효과를 완전히 설명하기 어렵다는 한계를 보여주었다. Wattenmaker와 Shoben(1987)의 연구는 단락 수준의 문맥 정보가 구체적 문장과 추상적 문장의 회상에 미치는 영향을 조사하였다. 연구 결과, 문장들이 의미적으로 연결된 일관된 문맥(coherent paragraph context)에서는 구체도 효과가 나타나지 않았지만, 문장들이 무작위로 배열된 비일관된 문맥(random paragraph context)에서는 구체도 효과가 관찰되었다. 이는 문장이 의미적 맥락이 풍부한 환경에서 제시될 경우, 문맥 정보가 추상어에 대한 보완 역할을 하여 구체도 효과가 감소하거나 사라질 수 있음을 보여준다. 위 두 연구는 회상 과제를 문장 단위로 설정했다는 점에서 공통점이 있는데, 이러한 방식은 어휘 수준에서의 구체도 효과를 직접적으로 측정하는 데 한계가 있다. 이는 문장 전체가 회상 단위로 설정될 경우, 개별 어휘에 대한 회상이나 인지적 처리를 분리하여 분석하기 어렵기 때문이다.

Taylor(2019)의 연구는 문맥 유무와 문장의 의미 제약(semantic constraint) 수준이 구체도 효과에 미치는 영향을 분석하였다. 연구 결과, 문맥이 없는 조건에서 더 많은 어휘가 회상되어, 문맥 정보가 오히려 기억을 방해할 수 있음을 시사하였다. 또한 의미 제약 수준이 높은 문맥은 보다 강한 의미적 단서를 제공하여 추상어의 의미 접근과 회상을 촉진할 수 있을 것으로 예상되었으나, 높은 의미 제약 조건에서도 구체도 효과는 사라지지 않았으며, 이는 문맥 가용성 이론을 뒷받침하지 못하는 결과로 해석된다. 이 연구는 문맥 정보를 의미 제약의 관점에서 세분화하고, 전체 문장이 아닌 문장 속 개별 어휘(구체어와 추상어)의 회상을 측정함으로써, 문맥 내 특정 어휘에 대한 기억 효과를 보다 정밀하게 파악했다는 점에서 의의가 있다.

문맥 가용성 이론에 대한 선행 연구들을 종합해 보면, 어휘 처리(lexical processing) 영역에서는 이 이론이 대체로 지지를 받고 있는 반면, 명시적 기억 회상(explicit memory recall) 측면에서는 그 효과가 제한적이며 일관되지 않다는 점이 나타난다. 특히 기존 연구들은 몇 가지 공통적인 한계를 내포하고 있다. 우선, 대부분의 연구가 문맥의 역할을 어휘 처리 속도나 자유 회상(free recall) 과제를 중심으로 검토해 왔다는 점이다. 이러한 접근은 문맥이 어휘 인식이나 즉각적인 회상에 어떤 영향을 미치는지를 파악하여 인지 처리 과정을 이해하는 데는 유용할 수 있지만, 학습된 어휘의 장기 기억이나 실제 학습 여부를 평가하는 데는 한계가 있다. 뿐만 아니라, 어휘 기억을 측정하는 방식으로 대부분 자유 회상 과제가 활용되었는데, 이때 학습자는 단서 없이 어휘를 떠올려야 하므로 인출 부담(retrieval load)이 크고, 실제로 어휘를 알고 있더라도 즉시 떠올리지 못하면 기억된 정도가 과소평가될 수 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해서는 기억된 어휘와 그 의미 간의 연결을 보다 정밀하고 신뢰성 있게 평가할 수 있는 단서 회상(cued recall) 방식의 필요성이 제기된다. 단서 회상은 예를 들어, 모국어(L1)를 제시하고 학습자가 목표어(L2)를 회상하거나, 그 반대로 L2를 보고 L1 의미를 떠올리게 하는 방식으로, 문맥이 어휘 학습과 기억에 미치는 영향을 보다 명확하게 확인할 수 있는 대안적 평가 도구가 될 수 있다.

기존의 일부 연구들(van Hell & de Groot, 1998, 2008)은 단서 회상 과제(cued recall task)를 활용하여 참가자들이 제시된 어휘를 번역하도록 하는 방식을 사용한 바 있다. 그러나 이들 연구는 어휘 번역 시의 반응 속도와 정확성 등 어휘 처리 과정에 초점을 맞추었을 뿐, 어휘의 학습 정도를 직접적으로 평가하려는 목적은 아니었다. 반면, 강혜란(2021)은 구체어와 추상어를 문장 과업과 함께 제시한 뒤, 단서 회상 형식의 어휘 시험을 직후와 2주 후 지연 조건으로 나누어 두 차례 실시하였다. 이 연구는 어휘를 인지적으로 단순히 처리하는 것에 그치지 않고, 어휘 학습

상황에서 문맥 활용 과업을 통한 구체도 효과를 단기 기억과 장기 기억의 관점에서 검토하고자 한 시도였다. 이와 같이 구체도 효과 연구에서도 어휘 처리에 따른 일시적인 반응이나 자유 회상 결과에만 의존하기보다는, 과업을 통해 실제로 어휘가 실제로 어느 정도 학습되었는지를 평가하는 접근으로의 변화도 필요해 보인다. 어휘를 순간적으로 인식하거나 떠올릴 수 있다는 사실이 반드시 해당 어휘가 학습자의 기억 속에 의미와 함께 저장되어 활용 가능한 상태로 남아 있다는 것을 보장하지는 않기 때문이다. 실제로 Tulving(1985)은 회상 가능성(retrievability)과 기억 내 저장(retention)의 차이를 강조하였다.

선행연구들의 두 번째 한계점은 학습자의 숙달도 수준(proficiency level)이 충분히 고려되지 않았다는 점이다. 대부분의 선행연구들은 단일 숙달도 수준의 학습자 집단만을 대상으로 연구를 진행하였다. 예를 들어, 일부 연구들은 숙달도가 높은 원어민 화자(native speakers)를 대상으로 실험을 수행했으며(Schwanenflugel & Shoben, 1983; Schwanenflugel et al., 1988, 1992), L2 학습자를 대상으로 한 연구에서도 대체로 숙달도가 높은 집단 또는 낮은 집단 한 가지 수준만 포함되어 있었다. 따라서 숙달도에 따른 구체도 효과의 차이를 검토하기 위한 체계적인 비교가 이루어지지 못했다는 한계가 있다. 최근의 여러 연구들은 구체도가 학습자의 숙달도 수준과 밀접하게 연관되어 있음을 보여주고 있다(Crossley et al., 2011, 2016, 2019; de Wilde et al., 2019; Kim et al., 2018; Puimège & Peters, 2019). 예를 들어, 숙달도가 낮은 학습자일수록 더 구체적인 어휘를 많이 사용하는 반면, 숙달도가 높은 학습자일수록 추상적인 어휘를 더 자주 사용하는 경향이 보고되었다. 특히 de Wilde 외(2019)의 연구에서는 숙달도와 구체도 간의 상호작용 효과가 확인되었는데, 숙달도 수준이 높은 학습자에게는 구체도 효과가 나타나지 않았던 반면, 초급 수준의 학습자들은 구체적인 어휘를 더 쉽게 학습하는 경향을 보였다. 이러한 결과는 구체도가 숙달도에 따라 어휘 학습에 미치는 영향이 다르게 작용할 수 있음을 시사하며, 따라서 문맥 가용성을 중심으로 한 구체도 효과 연구에서도 학습자의 숙달도 변인을 고려할 필요가 있음을 나타낸다.

마지막으로, 기존의 대부분 연구는 우연적 어휘 학습(incidental vocabulary learning) 상황에서 수행되었다. 그러나 한국과 같은 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서는 단순한 어휘 노출만으로는 효과적인 어휘 습득이 어려우므로, 제한된 수업 시간 내에서 어휘 학습의 효율성을 높이기 위해서는 의도적 어휘 학습(intentional vocabulary learning)이 요구된다. 의도적 학습은 학습자가 어휘 학습을 명확한 목표로 인식하고, 그 목표 달성을 위해 학습 과정에 적극적으로 참여하며 어휘에 주의를 기울이는 학습 방식이다(Huckin & Coady, 1999; Hulstijn, 2001; Nation & Webb, 2011). Schwanenflugel 외(1992)의 연구에서는 이러한 의도적 학습 상황에서 구체도 효과가 뚜렷하게 나타났으며, 이는 문맥 가용성 이론을 지지하지 않는 결과였다. 이것은 학습자가 학습 목표를 인식한 상태에서 구체어에 대해 전략적인 심상 전략(imagery strategy)을 보다 적극적으로 활용했기 때문으로 해석된다. 다시 말해, 구체도 효과는 어휘의 특성이나 문맥 유무뿐만 아니라, 학습자의 주의 집중도와 전략적 접근 방식에 따라 달라질 수 있음을 시사한다. 따라서 EFL 환경에서 제한된 학습 시간 내에 어휘 학습의 효과를 극대화하려면, 실제 교수·학습 상황에 부합하는 의도적 학습 조건 하에서 구체도 효과가 어떻게 발현되는지를 살펴보는 연구가 필요할 것으로 보인다.

연구 방법

연구 대상

부산 인근에 위치한 한 대학교의 재학생 178명이 연구에 참여하였다. 참가자들은 읽기와 쓰기를 중심으로 하는 영어 교양 수업의 학생들이었다. 이 중 여학생은 130명(73%), 남학생은 48명(27%)이었으며, 학년별로는 1학년이 107명, 2학년 24명, 3학년 26명, 4학년 21명이었다. 참가자들의 영어 숙달도 수준을 판별하기 위해 과업에 앞서 Nation과 Beglar(2007)의 어휘크기 테스트를 실시하였고, 그 결과에 따라 참가자들을 초급, 중급, 고급의 세 집단으로 분류하였다. 이때 숙달도 판단의 타당성을 높이기 위해, 참가자들의 토익(TOEIC) 점수도 함께 참고하였다. 본 연구 참여자들의 숙달도 수준에 따른 각 집단별 어휘 크기 및 토익 점수는 Table 1과 같다.

어휘 크기 시험은 총 80문항이고 한 문제를 1점으로 하여 최고점은 80점이다. 초급 집단은 어휘 크기 점수가 51점이상이면서 토익 점수가 500점 미만인 학생들로 구성되었고, 중급 집단은 어휘 점수가 52점-60점이면서 토익 점수가 500점-750점 이하인 참가자들, 그리고 어휘 크기 점수가 61점 이상이면서 동시에 토익 점수가 750점 초과인

학생들은 고급 집단에 포함되었다.

TABLE 1
Information of Research Participants

Proficiency Level	N	Mean (SD)	Vocabulary Size score	TOEIC score
Beginner	63	45.03 (3.39)	51 or below	below 500
Intermediate	63	55.33 (2.14)	52 to 60	500 to 750
Advanced	52	66.23 (5.91)	61 or above	above 750
Total	178	54.87 (9.46)		

연구 도구

어휘 크기 시험

연구 참가자들의 영어 숙달도 수준은 Nation과 Beglar(2007)가 개발한 어휘 크기 시험을 통해 판별하였다. 어휘 지식은 제2언어나 외국어 능력을 예측하는 데 가장 신뢰할 수 있는 지표 중 하나로 알려져 있으며(Stæhr, 2008), 해당 시험은 학문적 성취도(academic achievement), 읽기 및 쓰기 수행 능력, 그리고 전반적인 언어 숙달도를 예측하는 데에도 유용하다는 연구 결과가 제시된 바 있다(Laufer, 1997; Saville-Troike, 1984). 따라서 이 시험은 참가자들의 숙달도 수준을 구분하는 데 적절한 도구로 간주된다. 어휘 크기 시험은 최대 14,000단어 수준까지 측정 가능하며, 각 1,000단어 수준마다 10개의 단어가 간단한 예문과 함께 제시된다. 참가자는 보기 중 가장 적절한 의미를 선택하게 된다. 본 연구에서는 참가자 전원이 한국어를 모국어로 사용한다는 점을 고려하여 Nation(2015)의 한국어 번역판을 사용하였으며, 참가자들의 수준에 맞춰 1,000에서 8,000 단어 수준까지의 항목만을 연구에 사용하였다.

목표 어휘 선정

본 연구에 사용된 목표 어휘는 Brysbaert 외(2014)가 제시한 37,058개의 어휘에 구체도 점수를 부여한 어휘 목록에서 선정하였다. 어휘의 구체도 수준이 어휘 학습에 미치는 영향을 살펴보기 위해, 서로 다른 구체도 수준을 지닌 어휘들 가운데 구체어(구체도 3) 8개와 추상어(구체도 1) 8개를 선정하여 총 16개의 목표 어휘를 구성하였다. 어휘 선정 시에는 구체도 외의 다른 요인들이 학습 결과에 영향을 주지 않도록 품사, 사용 빈도, 길이 등 다른 어휘 특성들을 최대한 통제하였다. 일반적으로 의미가 구체적이고, 사용 빈도가 높으며, 길이가 짧고, 품사 상 명사일수록 어휘 학습이 용이하다는 점이 알려져 있으므로(Ellis & Beaton, 1993; Laufer, 1990), 이러한 요인들이 실험 결과에 미치는 영향을 최소화하고자 하였다. 따라서 모든 목표 어휘는 동사로 품사를 통일하였고, 사용 빈도는 K7에서 K10 수준에 해당하는 저빈도(low frequency) 어휘로 구성하였다(구체어: 평균 빈도 8, 추상어: 평균 빈도 7.6). 또한, 어휘의 길이는 철자 수 기준으로 7자에서 9자 사이로 유사하게 맞추었으며, 구체어의 평균 철자 수는 7.8자, 추상어는 8.3자였다. 본 연구에 사용된 목표 어휘 16개를 Table 2에 제시하였다.

TABLE 2
Target Vocabulary

Abstract Word (Concreteness 1)	tantalize	vindicate	contrive	implore	mortify	instigate	encroach	persevere
Concrete Word (Concreteness 3)	protrude	amputate	tarnish	sheathe	saunter	suffocate	detonate	perforate

어휘 목록 과업

어휘 목록 학습이란 어휘 목록을 활용해 어휘를 배우는 방식으로, 어휘를 문맥에서 분리하여 어휘 자체에 초점을

맞춘 직접적인 어휘 학습 방법이다(Nation, 2001). 하지만 어휘 목록 학습은 L2 형태와 L1 의미를 짝지어 제시하는 단순한 어휘 짝(word-pair) 형태부터, 목표 어휘가 실제로 사용된 예문이나 동의어, 반의어, 연어(collocation) 등과 같은 부가 정보를 함께 제공하는 다양한 형태로 이루어질 수 있다. 본 연구에서는 추가적인 문맥 제공 여부에 따라 과업을 두 가지 종류로 분류하였다. 두 과업 모두 크기는 어휘 목록의 형태로 제시되지만, 과업의 종류를 세분화하기 위해서 어휘 제시 방식의 차이(문맥 여부)에 따라 각각 목록 과업과 문맥 과업이라고 이름 지어 구분하였다. 연구에 사용된 두 가지 종류의 어휘 목록 과업 활동지에 대한 세부적인 내용은 Table 3에 제시하였다.

TABLE 3
Vocabulary List Task

	Task type	
	List	Context
Target vocabulary	concrete word 8 + abstract word 8	concrete word 8 + abstract word 8
Vocabulary presentation method	L2 form + L1 meaning	L2 form + L1 meaning + example sentence
Task activity	matching L2 forms with L1 meanings or L2 definitions	choosing the correct L2 word to complete the sentence
	choosing the correct L1 meaning or L2 form	reading example sentences aloud

두 과업은 각각 동일한 16개의 목표 어휘(구체어 8개 + 추상어 8개)를 기반으로 구성되었다. 두 과업 모두 어휘 목록의 형태로 제시되지만, 제시 방식에는 차이가 있다. 목록 과업에서는 목표 어휘의 영어 형태와 그에 해당하는 한국어 의미가 짝지어진 어휘 쌍이 제시되는 반면, 문맥 과업에서는 목록 과업과 동일한 어휘 정보에 더해 해당 목표 어휘가 포함된 간단한 예문이 한 문장씩 함께 제공된다. 즉, 문맥 과업에서는 학습자에게 어휘가 실제 문맥에서 어떻게 사용되는지를 보여주는 최소한의 문맥 정보가 제공되는 셈이다. 한편, 문맥이 지나치게 길거나, 낮은 빈도의 어휘가 많이 포함되어 있거나, 제공되는 정보량이 과도할 경우, 학습자가 목표 어휘에 집중하고 이를 기억하는 데 오히려 방해가 될 수 있다는 지적도 있다(Lawson & Hogben, 1996). 이에 따라 본 연구에서는 고빈도(high frequency) 어휘로 구성된 간결하고 이해하기 쉬운 문장 단위의 문맥을 제공함으로써, 문맥 정보의 제공이 어휘의 구체도 수준에 따라 학습에 어떤 영향을 미치는지를 보다 명확하게 검토할 수 있도록 하였다(Laufer & Shmueli, 1997).

문맥 과업에 사용된 예문들은 길이를 유사하게 맞추었고, 목표 어휘를 제외한 나머지 단어들은 대부분 K1 또는 K2 수준의 고빈도 어휘로 구성하였다. K2 수준의 단어에는 예문 옆에 한글로 주석을 달아 이해를 도왔다. K1 어휘는 사용 빈도가 가장 높아 참가자들이 쉽게 이해할 수 있기 때문에, 목표 어휘 외에는 생소한 단어가 없도록 하여 예문의 난이도가 어휘 학습 효과에 영향을 주지 않도록 하였다.

문맥 과업에 사용된 예문들은 목표 어휘에 대해 높은 의미 제약(high semantic constraint)을 갖도록 설계되었다. 의미 제약이란 문맥이 특정 단어의 출현을 얼마나 강력하게 암시하거나 유도하는지를 나타내며, 일반적으로 의미 제약 정도가 높으면 해당 어휘에 대한 예측 가능성이 증가한다. 예를 들어, 문장 *She was late for school, but she slowly to class.*에서 목표어휘 *saunter*(느긋하게 걷다)는 문맥상 매우 자연스럽게 강하게 예상되는 단어로, 이 문장은 *saunter*에 대해 높은 의미 제약을 제공한다. 본 연구에서는 목표 어휘에 대한 보다 풍부한 문맥 정보를 제공하기 위해서 높은 수준의 의미 제약을 제공하는 예문을 사용하였다. 문장 과업에 사용된 16개의 예문은 연구자뿐 아니라 영어교육 분야에 종사하는 두 명의 동료로부터 의미 제약 수준에 관한 피드백을 받아 일부 문장을 수정·보완하는 과정을 거쳐 최종적으로 완성되었다.

어휘 시험지

목록 집단과 문맥 집단의 참가자들이 16개의 목표 어휘를 이용한 과업을 마친 후, 과업을 통해 어휘 지식이 얼마나 향상되었는지를 확인하기 위해 두 가지 유형의 어휘 시험(L1 적기, L1 고르기)을 제작하였다. L1 적기 시험에서는 주어진 목표 어휘 옆에 알맞은 한글 의미를 적도록 하여 산출적 어휘 지식을 측정하였고, L1 고르기 시험에서는 주어진 목표 어휘의 알맞은 의미를 보기에서 선택하도록 하여 수용적 어휘 지식을 측정하였다. Laufer와

Goldstein(2004)은 어휘의 형태와 의미 간의 지식을 네 가지 수준으로 구분하였는데, 이 중 산출적 지식은 가장 높은 난이도의 지식에 해당한다. 따라서 과업 이후 나타나는 미세한 어휘 지식 향상을 보다 정밀하게 측정하기 위해 본 연구에서는 산출적 지식(L1 적기)뿐 아니라 수용적 지식(L1 고르기)도 함께 평가하였다. L1 적기와 L1 고르기 두 유형의 어휘 시험 점수를 합산한 후 평균을 계산하여 본 연구에 활용하였다. 더불어, 어휘에 대한 장기 기억 효과를 확인하고자 2주 후에 지연 어휘 시험도 실시하였다. 또한, 목록 집단과 문맥 집단 모두 같은 어휘 시험에 참여하였다.

Table 4는 목록 집단과 문맥 집단의 직후 및 지연 어휘 시험에 대한 *Cronbach's alpha* 신뢰도 평균과 표준편차를 제시한 것이다. 직후 어휘 시험에서 목록 집단의 두 가지 유형의 시험(어휘 시험 A: L1 적기, 어휘 시험 B: L1 고르기)의 신뢰도는 각각 .91과 .93이었으며, 문맥 집단은 동일한 순서로 .90과 .91의 신뢰도를 보였다. 지연 어휘 시험의 경우, 목록 집단은 .86과 .87, 문맥 집단은 각각 .85와 .83의 신뢰도를 나타냈다.

TABLE 4
Reliability of the Vocabulary Test

	Immediate Vocabulary Test	Delayed Vocabulary Test
List A (writing L1)	.91	.86
List B (choosing L1)	.93	.87
Context A (writing L1)	.90	.85
Context B (choosing L1)	.91	.83

자료 수집 및 분석 방법

본 연구는 2024년 2학기부터 2025년 1학기에 걸쳐 실시되었다. 연구 참가자들은 읽기와 쓰기를 중심으로 하는 영어 교양 수업의 학생들이었고, 연구는 강의 중에 총 3회에 걸쳐 실시되었다. 본 연구의 자료 수집 절차는 Figure 1에 제시되어 있다. 첫 주에는 참가자들의 어휘 숙달도 수준을 파악하기 위해 어휘 크기 테스트를 실시하였고, 둘째 주에는 목록 과업과 문맥 과업을 무작위로 학생들에게 배부하여 과업을 수행하도록 하였고, 과업 수행 직후에 두 가지 유형의 직후 어휘 시험을 실시하였다. 그로부터 2주 후에는 목표어휘에 대한 장기 기억의 효과를 측정하기 위해서 참가자들이 두 가지 유형의 지연 어휘 시험에 응시하도록 하였다. 단, 시험에 대비한 사전 학습을 방지하기 위해 지연 어휘 시험에 대한 안내는 사전에 제공하지 않았다. 총 3회에 걸쳐 실시된 연구 과정 중 한 번이라도 참석을 하지 않은 5명의 학생들은 연구에서 제외하였고, 최종적으로 178명의 학생들로부터 자료를 수집하였다.

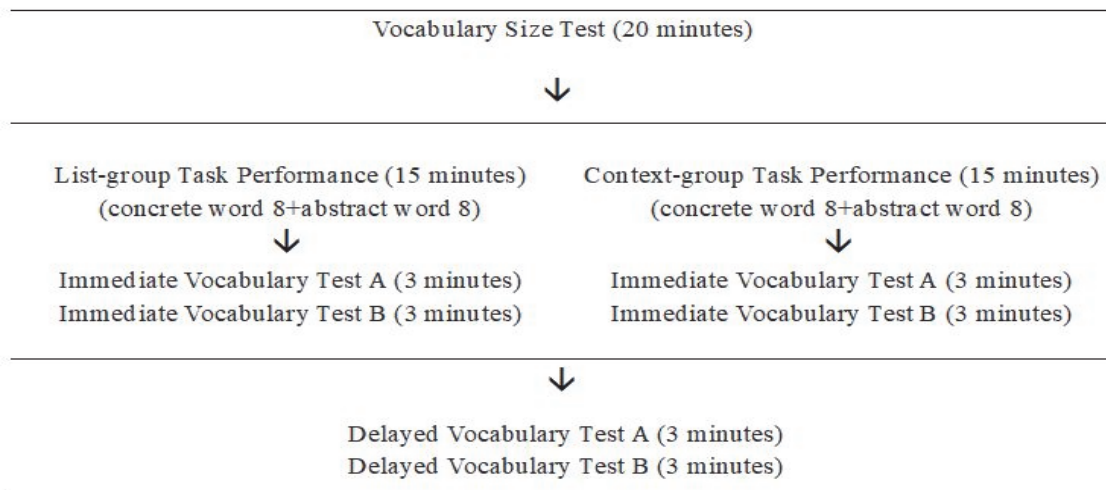


FIGURE 1
Procedure for Data Collection

과업 수행 직후와 2주 뒤에 실시된 어휘 시험은 각각 두 종류의 어휘시험(어휘 시험 A: L1 적기, 어휘 시험 B: L1 고르기)으로 구성되고, 네 가지 시험은 각각 16문항씩으로 구성된다. 한 문항은 목표 어휘 하나에 해당하고 각 1점씩으로 하여 만점은 16점이었다. 어휘 시험 A의 경우, 참가자가 작성한 답이 정답과 유사하거나 적절한 의미를 포함할 경우에는 0.5점의 부분 점수를 부여하여(Laufer, 2006; Laufer & Hulstijn, 2001), 학습자의 부분적인 어휘 지식도 반영되도록 하였다. 연구 문제에 대한 분석을 위해 모든 자료는 SPSS 30을 사용해 통계적으로 분석하였으며, 분석 시 유의수준은 .05로 설정하였다.

결과

Table 5는 숙달도 수준(초급, 중급, 고급)과 문맥 여부(목록, 문맥)에 따른 구체도별(구체어, 추상어) 직후 어휘 점수(어휘 시험 A+어휘 시험 B)의 평균과 표준편차를 나타낸다. 구체어의 직후 어휘 시험 점수는 추상어 점수보다 대체로 높고, 숙달도 수준이 높을수록 평균 어휘 점수도 높아지는 경향이 있다. 또한, 문맥이 제공된 경우보다 문맥이 제공되지 않은 경우의 점수가 대부분 더 높았다. 과업 수행 직후에 실시한 어휘 시험의 결과는 Table 5와 같다.

TABLE 5

Descriptive Statistics for the Immediate Vocabulary Test by Concreteness, Proficiency level, and Context

Proficiency Level	N	Task type	Concrete word Mean (SD)	Abstract word Mean (SD)
Beginner	31	List	6.74 (2.17)	6.63 (2.04)
	32	Context	6.14 (2.29)	5.26 (2.68)
Intermediate	28	List	7.26 (1.38)	7.34 (1.22)
	35	Context	7.52 (1.12)	7.13 (1.77)
Advanced	25	List	7.76 (0.54)	7.53 (0.80)
	27	Context	7.27 (1.15)	6.91 (1.08)

변수들 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해서, 구체도(2)는 개체-내 변수로, 숙달도(3)와 문맥(2)은 개체-간 변수로 설정하여 반복 측정 분산분석(ANOVA with repeated measures analysis of variance)을 실시하였고, 결과는 Table 6과 같다. 우선, 숙달도($F(2, 172) = 10.133, p < .001, \eta^2_p = .11$)에 대한 주 효과가 발견되었다. Scheffe 사후 검증을 통해 초급-중급($p < .001$)과 초급-고급($p < .001$) 사이의 유의미한 점수 차이가 발견되었지만, 중급-고급($p = .983$) 간의 점수 차이는 유의미하지 않았다(초급 < 중급 = 고급). 문맥($F(1, 172) = 3.796, p = .053, \eta^2_p = .02$)에 대한 주 효과는 나타나지 않은 반면(목록=문맥), 구체도에 대해서는 유의미한 주 효과가 발견되었고($F(1, 172) = 21.896, p < .001, \eta^2_p = .113$), 이는 직후 어휘 시험에서 구체어가 추상어보다 더 높은 점수를 보이며 구체도 효과를 보여주었다.

TABLE 6

Results of the Immediate Test by Concreteness, Proficiency Level, and Context

	df	F	p	η^2_p
Within-subject				
Concreteness	1	21.896	<.001	.11
Concreteness x Proficiency	2	6.536	.002	.07
Concreteness x Context	1	9.879	.002	.15
Concreteness x Proficiency x Context	2	1.600	.205	.02
Error	172			

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Between-subject				
Proficiency	2	10.133	<.001	.11
Context	1	3.796	.053	.02
Proficiency x Context	2	1.155	.318	.01
Error	172			

구체도와 문맥($F(2, 172) = 9.879, p = .002, \eta_p^2 = .15$) 사이에 나타난 상호작용 효과를 구체적으로 알아보기 위한 독립 *t*검정 결과 구체어의 경우에는 문맥이 어휘 학습에 유의미한 영향을 미치지 못했고($t(176) = .953, p = .342$, 목록=문맥), 추상어의 경우에는 문맥 제공이 오히려 어휘 학습을 방해하는 요소로 작용하였다($t(173.20) = 2.382, p = .018$, 목록>문맥). 구체도와 문맥 사이에 나타난 상호작용 효과를 구체도 효과의 관점에서 살펴보면, 목록 과업에서는 구체도 효과가 나타나지 않았지만($t(83) = -1.050, p = .297$), 문맥 과업에서는 구체도 효과가 나타났다($t(93) = -6.245, p < .001$). 일반적인 문맥 가용성 이론에서는 문맥 제공 시 추상어 학습이 용이해져 구체도 효과가 감소할 것으로 예측하지만, 본 연구에서는 문맥 과업에서 오히려 구체도 효과가 뚜렷하게 나타났다. 이는 제공된 문맥이 구체어 학습에 더 강한 지원을 제공했거나, 또는 추상어 학습에 대한 문맥의 영향이 제한적이었음을 나타내며, 이는 문맥 가용성 이론의 적용에 한계가 있음을 시사한다. 뿐만 아니라, 구체도와 숙달도 간에도 유의한 상호작용 효과가 관찰되었다($F(2, 172) = 6.536, p = .002, \eta_p^2 = .07$). 숙달도 수준에 따른 구체도 효과의 차이를 확인하기 위해 실시한 대응표본 *t*검정 결과, 초급($t(62) = -3.593, p < .001$)과 고급($t(61) = -3.660, p < .001$) 집단에서는 구체도 효과가 나타난 반면, 중급 집단에서는($t(62) = 0.000, p = 1$) 구체도 효과가 관찰되지 않았다. 이러한 결과는 숙달도가 구체도 효과에 영향을 미치는 중요한 요인임을 보여준다.

Table 7은 숙달도 수준과 문맥 여부에 따른 구체도별 지연 어휘 시험 점수(어휘 시험 A + 어휘 시험 B)의 평균과 표준편차를 나타낸다. 숙달도 수준에 상관없이, 구체어의 지연 점수는 추상어 점수보다 항상 높았고, 숙달도 수준이 높을수록 평균 어휘 점수도 항상 높았다. 문맥 제공 여부의 관점에서는 결과가 일정하지 않았다.

TABLE 7

Descriptive Statistics for the Delayed Vocabulary Test by Concreteness, Proficiency level, and Context

Proficiency Level	<i>N</i>	Task type	Concrete word	Abstract word
			<i>Mean (SD)</i>	<i>Mean (SD)</i>
Beginner	31	List	1.91 (1.26)	1.36 (1.44)
	32	Context	2.00 (1.08)	1.64 (1.20)
Intermediate	28	List	3.47 (1.57)	2.08 (1.51)
	35	Context	3.11 (1.08)	2.23 (1.55)
Advanced	25	List	4.85 (1.74)	4.42 (2.04)
	27	Context	5.09 (2.02)	4.04 (2.06)

변수들 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 알아보기 위해서, 반복 측정 분산분석을 실시한 결과를 Table 8에 제시하였다. 지연 어휘 시험에서도 숙달도에 대한 주효과는 통계적으로 유의하였다($F(2, 172) = 54.849, p < .001, \eta_p^2 = .39$). Scheffe 사후 검증을 통해 집단 간 숙달도에 따른 차이를 비교한 결과, 수준 간 모든 비교에서 유의미한 차이가 발견되었다($p < .001$, 초급<중급<고급). 지연 어휘 시험에서는 직후 어휘 시험과 마찬가지로 문맥에 따른 유의미한 점수 차이가 발견되지 않았고($F(1, 172) = .001, p = .976, \eta_p^2 = .00$), 문맥과 숙달도 사이의 상호작용 효과도 나타나지 않았다($F(2, 172) = .175, p = .839, \eta_p^2 = .00$). 이것은 문맥을 제공하는 것이 숙달도 수준에 따른 어휘 학습에 유의미한 영향을 미치지 못했다는 것을 의미한다. 다시 말해, 모든 숙달도 집단에서 문맥 제공의 효과가 나타나지 않았다는 것을 나타낸다. 하지만 구체도에 대한 주효과는 통계적으로 유의하게 나타났다($F(1, 172) = 57.907, p < .001, \eta_p^2 = .25$). 이는 참가자들이 추상어보다 구체어에서 더 우수한 수행을 보여 구체도 효과가 있음을 보여주었다.

TABLE 8
Results of the Delayed Test by Concreteness, Proficiency Level, and Context

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Within-subject				
Concreteness	1	57.907	<.001	.25
Concreteness x Proficiency	2	3.955	.021	.04
Concreteness x Context	1	.017	.897	.00
Concreteness x Proficiency x Context	2	2.557	.080	.03
Error	172			
Between-subject				
Proficiency	2	54.849	<.001	.39
Context	1	.001	.976	.00
Proficiency x Context	2	.175	.839	.00
Error	172			

또한, 구체도와 숙달도 간에 유의미한 상호작용 효과도 확인되었다($F(2, 172) = 3.955, p = .021, \eta^2_p = .04$). 대응표본 *t*검정을 통해 숙달도 수준별 구체도 효과를 살펴본 결과, 초급($t(62) = -3.207, p = .002$), 중급($t(62) = -6.129, p < .001$), 고급($t(51) = -3.550, p < .001$) 모든 수준에서 구체도 효과가 관찰되었으며, 특히 중급 집단에서 구체어와 추상어 간 점수 차이가 가장 크게 나타났다. 이러한 결과는 구체도 효과가 숙달도에 따라 차별적으로 나타나며, 숙달도가 중간 정도일 때 구체도 효과가 가장 뚜렷하게 나타났다는 것을 의미한다.

구체도, 숙달도, 문맥 사이의 상호작용 효과($F(2, 172) = 2.557, p = .080, \eta^2_p = .030$)는 통계적으로 유의하지 않았다. 하지만, *p*값이 유의수준 .05에 매우 근접하였으며, 효과 크기($\eta^2_p = .030$) 또한 완전히 무시할 수 없는 수준이므로 약한 상호작용 경향성이 존재할 가능성도 배제할 수 없다. 따라서 지연 어휘 시험에서 숙달도 수준에 따른 구체도 효과가 문맥 여부에 따라 어떻게 달라지는지를 알아보기 위해 독립 *t*검정을 실시하였고 Table 9는 그 결과를 보여준다. Table 9에 제시된 바와 같이, 숙달도와 문맥 여부에 따라 구체도 효과의 양상이 달라지는 경향이 관찰되었다.

TABLE 9
The Concreteness Effect Moderated by Context and Proficiency Level

	Beginner	Intermediate	Advanced
List	Abstract < Concrete	Abstract < Concrete	Abstract = Concrete
Context	Abstract = Concrete	Abstract < Concrete	Abstract < Concrete

초급 집단에서는 목록 조건, 즉 문맥이 제공되지 않은 경우에서만 구체도 효과가 나타났으며($t(30) = -3.592, p = .001$), 문맥이 제공되었을 때는 이러한 효과가 소멸되었다($t(31) = -1.534, p = .135$). 이는 제공된 문맥이 추상어의 학습을 용이하게 하여 구체성 효과가 드러나지 않았을 가능성을 보여준다. 중급 학습자는 문맥의 유무에 관계없이 구체어에 대한 더 높은 기억 성과를 보였으며($t(27) = 13.942, p < .001, t(34) = -3.458, p = .001$), 이는 구체성 효과가 비교적 안정적으로 작동했음을 의미한다. 고급 집단에서는 초급과 반대로 목록 조건에서는 구체성 효과가 나타나지 않았고($t(24) = -1.941, p = .064$), 문맥이 제공된 경우만 구체어의 기억률이 높아지는 양상이 관찰되었다($t(26) = -3.025, p = .006$). 이는 구체도 효과가 숙달도 수준에 따라 다양한 형태로 나타나며, 문맥 제공이 숙달도에 따라 상이한 영향을 미친다는 점을 시사한다. 특히 초급 집단에서는 문맥 제공이 추상어 학습의 어려움을 완화시켜, 목록 과업에서 관찰된 구체도 효과가 문장 과업에서는 사라졌다. 따라서 문맥 가용성 이론의 타당성은 초급 집단에서 뚜렷하게 확인되었다.

논의

직후 및 지연 어휘 시험에서 나타난 여러 가지 결과들을 연구 질문의 관점에서 논의하고자 한다. 본 연구의 첫 번째 연구 과제는 숙달도 수준이 구체도 효과에 미치는 영향을 조사하는 것이었다. 직후 및 지연 어휘 시험 모두에서 구체도 효과가 나타났고 숙달도 수준에 따른 어휘 점수 차이도 통계적으로 유의미했으며, 구체도와 숙달도 사이에 상호작용 효과도 관찰되었다. Figure 2는 직후 및 지연 시험에서 숙달도 수준에 따라 구체도 효과가 어떻게 달라지는지를 시각적으로 보여준다.

초급 및 고급 집단의 학습자들은 직후 시험뿐만 아니라 지연 시험에서도 구체도 효과가 지속적으로 유지되었다. 그러나 중급 집단의 경우, 직후 어휘 시험에서는 구체어와 추상어 간의 차이가 뚜렷하게 나타나지 않아 구체도 효과가 관찰되지 않았으며, 오히려 지연 시험에서는 구체도 효과가 가장 크게 나타났다. 이러한 결과는 중급 학습자들이 직후 시험에서는 구체어와 추상어 모두를 비교적 잘 학습했지만, 2주라는 시간이 지나면서 특히 추상어에 대한 기억이 급격히 감소했기 때문일 수 있다. 중급 학습자는 초급자에 비해 어휘 지식과 학습 전략이 어느 정도 발달해 있지만, 고급 학습자처럼 개념적 깊이나 추상성에 대한 처리가 완전하지 않을 수 있다. 이로 인해 추상어의 의미를 충분히 정교화하지 못하고, 의미적 처리가 표면 수준에 그쳤을 가능성이 있다. Craik와 Lockhart(1972)의 깊이 처리 이론에 따르면, 의미 중심의 깊이 있는 처리가 이루어질수록 장기 기억에 효과적인데, 중급 학습자의 경우 구체어는 깊이 있게 처리되었지만, 추상어는 상대적으로 얕은 수준에서 처리되었을 가능성이 있다. 이러한 결과는 중급 학습자가 구체어와 추상어를 처리하는 방식에서 뚜렷한 차이를 보이며, 추상어 의미에 대한 깊이 있는 처리가 아직 안정적으로 정착되지 않은 발달적 과도기 단계에 있을 가능성을 보여준다.

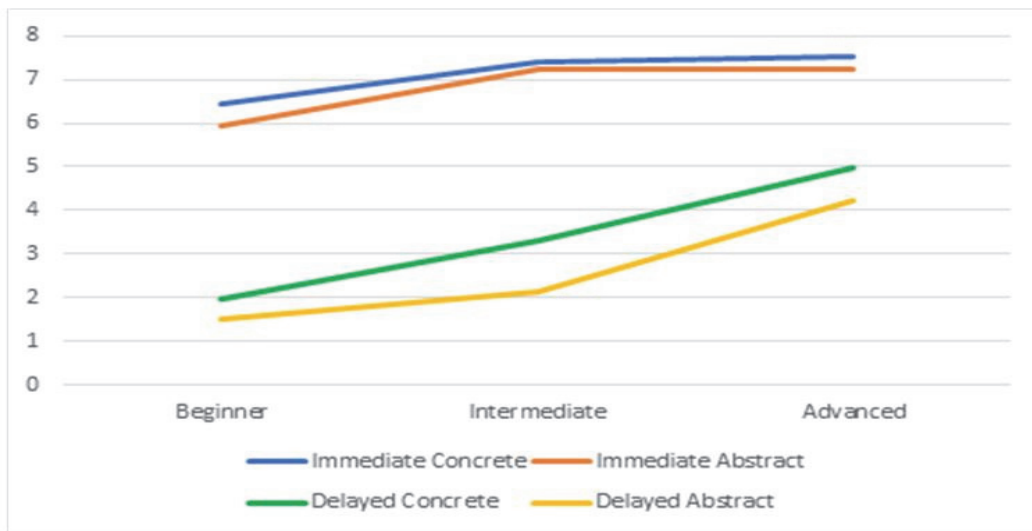


FIGURE 2

Proficiency-related Patterns in the Concreteness Effect

두 번째 연구 질문은 문맥 여부가 숙달도 수준에 따른 어휘 학습에 미치는 영향이 어떤지 알아보는 것이었다. 직후와 지연 시험 모두에서 문맥의 효과 및 숙달도와 문맥의 상호작용 효과는 발견되지 않았다. 즉, 모든 숙달도 수준에서 목록과 문맥 과업 점수가 동일하였고, 이것은 문맥이 어휘 학습에 긍정적인 영향을 미치지 못했다는 것을 의미한다. 연구를 수행하기 전에 연구자는, 비록 직후 시험에서는 문맥의 효과가 뚜렷하게 나타나지 않더라도 지연 시험에서는 문맥이 어휘 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예상했다. 이는 어휘가 문맥에서 따로 제시되는 상황과는 달리, 문맥 과업의 경우 함께 제시된 문맥이 목표 어휘와 의미적으로 더 강하게 연결되어 장기 기억 형성에 도움을 줄 것이라고 기대했기 때문이다. 특히 깊이 처리 가설(depth of processing hypothesis)에 따르면, 학습자가 어휘를 단독으로 처리하는 것보다 의미적 맥락 안에서 처리할 때 더 깊은 인지적 처리가 이루어져, 시간이 지난 후에도 더 잘 기억될 가능성이 높다고 보기 때문이다(Craik & Lockhart, 1972). 하지만 본 연구에서는 어휘 학습

시 문맥을 제공하는 것은 단기 기억뿐만 아니라 장기 기억 측면에서도 효과적이지 않았다.

뿐만 아니라, 직후 시험 추상어의 경우에는 목록 과업 점수가 문맥 과업 점수보다 높아서 문맥이 어휘 학습에 오히려 부정적인 역할을 하였다. 이것은 문맥이 어휘 학습에 부정적인 영향을 미쳤던 Cofer(1968)와 Taylor 외(2019)와 일치하는 결과이다. Cofer(1968)의 연구에서는 명사를 어휘 목록 형태로 제시했을 때보다 문장 속에 포함시켜 제시했을 때 어휘 기억이 더 낮았으며, 이는 학습자가 목표 어휘뿐만 아니라 주변 어휘 또는 문맥의 전반적 의미에 주의가 분산되기 때문에 목표 어휘를 기억하는 데 방해가 되었을 가능성을 암시한다. Taylor 외(2019)의 연구에서도 목표 어휘와 함께 제시된 문맥의 의미 제약 수준이 높을수록 오히려 어휘 회상 점수가 낮게 나타나는 현상이 관찰되었다. 의미 제약이 높은 문맥이 제공된 경우, 학습자가 해당 어휘를 보다 쉽게 문맥 속에서 이해하고 처리할 가능성이 높다. 하지만 동시에 문맥 자체가 너무 풍부하거나 예측 가능성이 높아지면서 학습자가 개별 목표 어휘에 집중하기보다는 전체 문맥에 의존하게 되어, 정작 목표 어휘에 대한 깊은 인지적 처리와 장기적인 기억 저장에는 상대적으로 방해가 되었을 가능성이 있다. 반면, 목록 과업이나 의미 제약이 낮은 문맥 조건에서는 제공된 문맥이 없거나 풍부하지 않아서, 목표 어휘를 이해하고 처리하는 데 학습자들의 인지적 노력이 상대적으로 더 많이 요구되기 때문에, 오히려 목표 어휘에 더 집중하고 의미를 내재화할 기회가 많아졌을 가능성이 있다. 이 두 연구에서처럼 본 연구에서도 문맥이 부정적인 역할을 한 것은 문맥 속에 함께 사용된 다른 어휘들 때문에 주의가 분산되었거나, 높은 수준의 의미 제약을 가진 문맥이 제공됨으로써 목표 어휘보다는 문맥 자체에 의존하게 된 결과일 가능성이 있다.

문맥이 어휘 학습에 긍정적인 영향을 주지 못한 또 다른 이유는 본 연구에서 실시된 어휘 평가 방식의 특성과 관련이 있을 수 있다. 학습 단계에서는 목록 과업과 문맥 과업이라는 두 가지 조건이 적용되었으나, 평가 단계에서는 모든 조건에서 문맥 단서 없이 개별 어휘의 의미를 기억하거나 인식하도록 요구하는 방식으로 어휘 지식을 측정하였다. 그러나 어휘 지식은 여러 하위 요소로 구성되어 있으며(Laufer, 1997; Nation, 2001), 어휘를 ‘안다’는 것은 단어의 형태(form), 의미(meaning), 사용(use) 등 다양한 측면에 대한 지식을 가지고 있음을 의미한다(Nation, 2013). 따라서 문맥을 통해 학습된 어휘의 ‘사용’ 측면은 본 연구의 평가 방식만으로는 충분히 측정되지 않았을 가능성이 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해, 학습자가 문맥 속에서 목표 어휘를 사용하거나 해석하도록 요구하는 문장 완성 과제(sentence completion task)를 활용했다면, 문맥 학습의 효과를 보다 정확하게 평가할 수 있었을 것이다. 예를 들어, *The parents ____ the police to find their lost child.*와 같은 문장 완성 문항은 학습자가 *implore*(애원하다)라는 단어를 실제 문맥 속에서 올바르게 인식하고 사용할 수 있는지를 평가할 수 있으며, 어휘의 의미와 사용 능력을 통합적으로 측정하는 데 도움이 될 수 있다. 하지만 본 연구의 평가 방식은 학습자가 실제 상황에서 어휘를 적절하게 활용하는 능력을 충분히 평가하지 못했을 수 있다. 다시 말해, 어휘 지식의 일부 요소만을 측정함으로써, 문맥 속에서 어휘의 의미를 파악하고 활용하는 실제 사용 능력을 놓쳤을 가능성이 있다.

본 연구의 세 번째 연구 과제는 문맥 제공 여부가 숙달도 수준에 따른 구체도 효과의 양상에 어떠한 영향을 미치는가를 조사하는 것이었다. 이 세 번째 연구 과제는 문맥 가용성 이론을 기반으로 구체도 효과를 검증할 수 있는 가장 직접적인 질문이었다. 두 번째 연구 질문에서 문맥이 어휘 학습에 미치는 영향을 조사함으로써, 문맥 가용성 이론에서 주장하는 문맥의 역할을 부분적으로는 검증해 볼 수 있다. 하지만 문맥 가용성 이론에서는 문맥 자체의 역할보다는 구체어에 비해 추상어에 문맥이 미치는 영향이 커서 그 결과 구체도 효과가 제거되거나 감소되는 현상에 더 초점을 맞춘다. 따라서 두 번째 연구 질문이 구체도와 상관없이 문맥 자체의 역할을 조사하는 것이었다면, 세 번째 질문에서는 문맥이 구체도 효과에 어떤 영향을 미치는지 알아보고 숙달도에 따른 양상을 조사함으로써 문맥 가용성 이론을 직접적으로 검증할 수 있다.

우선, 직후와 지연 어휘 시험에서는 상이한 결과 양상이 나타났다. 직후 시험에서는 구체도, 숙달도, 문맥 제공 여부 간의 삼원 상호작용 효과가 통계적으로 유의하지 않았다. 반면, 지연 시험에서는 이 세 변인 간의 약한 상호작용 효과가 관찰되었다. 직후 시험에서는 세 변인 간의 복합적 상호작용은 확인되지 않았으나, 문맥과 구체도 간의 이차 상호작용은 유의미하게 나타났다. 보다 구체적으로 살펴보면, 목록 과업에서는 구체어와 추상어 간의 점수 차이가 거의 없었던 반면, 문맥 과업에서는 구체어가 추상어보다 더 높은 점수를 기록하는 경향이 확인되었다. 다시 말해, 목록 조건에서는 구체도 효과가 드러나지 않았으나, 문맥 조건에서는 구체어가 상대적으로 더 유리하게 작용하여 오히려 문맥 과업에서 구체도 효과가 더욱 뚜렷하게 나타났다. 이러한 결과는 문맥이 어휘 학습을 촉진한다는 문맥 가용성 이론의 예측과는 상반되며, 오히려 문맥이 학습을 방해할 수 있음을 시사한다. 특히 추상어 학습에서는 문맥 조건보다 목록 조건에서 더 높은 점수가 나타나, 문맥이 추상어 학습에 부정적인 영향을 미쳤다는 점이 부각되었다. 이러한 경향은 숙달도 수준에 관계없이 전반적으로 나타났으며, 앞서 논의한 두 번째 연구 질문의

해석과도 일맥상통한다. 즉, 제공된 문맥 내의 다른 단어들이 목표 어휘 학습을 방해했거나(Cofer, 1968), 높은 의미 제약을 지닌 풍부한 문맥이 학습자의 주의를 개별 어휘보다는 전체 맥락 이해에 더 집중하게 만들었거나(Taylor, 2019), 혹은 문맥 과업을 통해 습득한 어휘 활용 능력이 실제 시험에서는 제대로 측정되지 못했을 가능성 등이 이러한 결과의 원인일 수 있다. 특히 직후 시험에서는 문맥 제공이 어휘 학습에 부정적인 영향을 미치는 경향이 더욱 뚜렷하게 나타났는데, 이는 제한된 시간 내에 참가자들이 목표 어휘뿐 아니라 문맥 전체를 함께 처리하고 이해해야 했기 때문에, 학습자의 주위가 목표 어휘에서 분산되어 핵심 어휘에 집중하는 데 필요한 처리 자원이 부족(limited processing resources)했거나, 개별 어휘에 대한 깊이 있는 의미 처리가 충분히 이루어지지 않았을 가능성이 있다.

지연 어휘 시험에서는 구체도, 숙달도, 문맥 세 변수 사이에 상호작용 효과가 조금 나타났다. Figure 3은 지연 시험에서 문맥 제공 여부에 따른 구체도 효과가 숙달도 수준에 따라 어떻게 달라지는지를 구체적으로 보여준다. 초급 집단에서는 목록 과업으로 학습했을 때 구체도 효과가 나타났지만, 문맥 과업에서는 그 효과가 사라졌다. 이는 문맥이 추상어 학습의 어려움을 완화시켜 주었으며, 문맥 이용 이론을 지지하는 결과로 해석될 수 있다. 중급 집단의 경우에도, 목록 과업과 문맥 과업 모두에서 구체도 효과가 관찰되었으나, 문맥 조건에서는 그 효과가 다소 감소하는 양상을 보여, 문맥 정보가 추상어의 의미 접근을 도와 구체어와의 처리 격차를 줄였음을 시사한다. 즉, 초급 집단에서는 문맥이 제공되었을 때 구체도 효과가 완전히 사라졌고, 중급 집단에서는 그 효과가 감소하였다는 점에서, 두 집단 모두 문맥 가용성 이론의 예측과 일치하는 경향을 보였다. 초급과 중급 학습자는 어휘 지식이 비교적 제한적이고 새로운 어휘를 독립적으로 처리하는 데 어려움이 있어, 문맥이 이를 보완해 주었을 것으로 예상된다. 즉, 문맥 제공이 구체어에는 큰 영향을 주지 않았지만, 추상어의 학습을 촉진함으로써 두 어휘 유형 간의 차이를 줄이는 데 결정적인 역할을 했다고 해석할 수 있다.

또한, 직후 시험에서는 문맥이 구체도 효과를 없애거나 줄여주지 못했는데, 지연 시험에서 초급과 중급 참가자들에게서 이런 현상이 나타난 것은, 문맥이 초기 학습에는 크게 도움이 되지 않았지만 시간이 지나면서 추상어에 대한 의미 기억을 강화하는 역할을 했기 때문일 수 있다. 즉, 시간이 흐름에 따라 문맥이 기억 단서로 작용하면서, 추상어의 회상과 이해에 대한 장기 기억에 긍정적인 영향을 미쳤기 때문일 가능성이 있다. 특히 2주 후에 실시된 지연 어휘 시험에서 문맥과 함께 추상어를 학습한 경우에 구체어와의 수행 차이를 보이지 않았다는 점에서, 문맥 제공이 추상어의 이해와 장기 기억에 실질적인 도움을 주었음을 시사한다. 이러한 결과는 문맥 기반 어휘 학습이 숙달도 수준이 비교적 낮은 초급 또는 중급 학습자의 장기 기억에 특히 효과적일 수 있음을 보여준다.

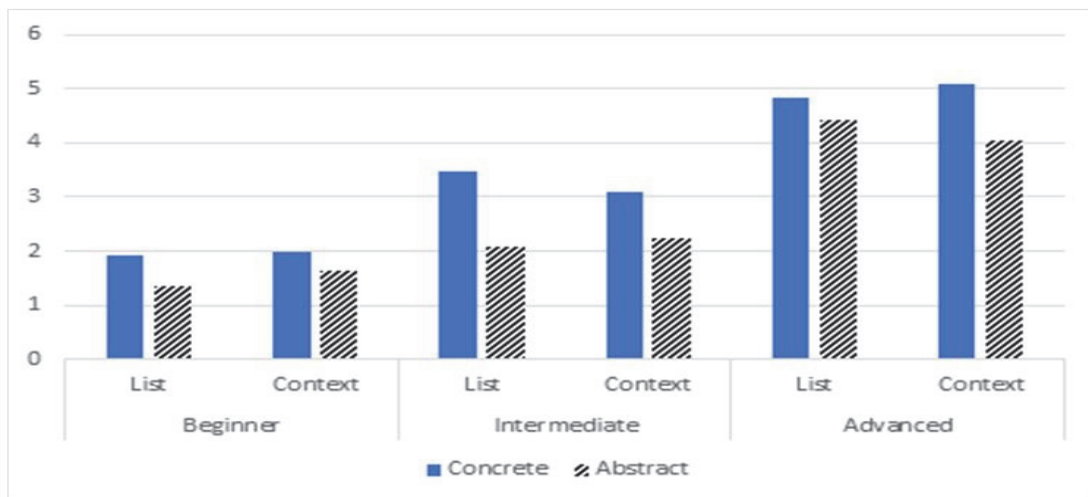


FIGURE 3
The Pattern of Concreteness Effect Moderated by Context and Proficiency Level

반면, 고급 집단에서는 목록 과업에서는 구체도 효과가 나타나지 않았으나, 문맥 조건에서는 오히려 구체도 효과가 뚜렷하게 나타났다. 문맥 과업에서 구체어 점수는 더 높았고 추상어 점수는 더 낮았다. 이는 초급 및 중급 집단과는 정반대의 양상이며, 숙달도 수준이 높은 학습자에게 문맥 제공이 구체어 학습에 더 긍정적인 영향을 주었음을

의미한다. 이러한 결과는 문맥 가용성 이론과는 일치하지 않는 면이 있으며, Schwanenflugel 외(1992)의 연구와도 유사한 맥락을 가진다. 해당 연구에서는 참가자들이 평가가 예정되어 있다는 사실을 인식한 상태에서 의도적 학습이 이루어졌으며(Hulstijn & Laufer, 2001), 구체어와 추상어가 동일한 문맥 조건에서 제시되었음에도 불구하고 구체도 효과가 강하게 나타나 문맥 가용성 이론을 지지하지 못했다. 연구자들은 이 결과를 참가자들이 평가를 염두에 두고 보다 적극적으로 구체어에 대한 상상 전략(imagery strategy)을 활용한 것으로 해석하였다. 이는 의도적 학습 환경에서는 단어의 특성이나 문맥 유무뿐만 아니라, 학습자의 주의 집중과 전략적 학습 방식이 구체도 효과에 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

본 연구에서도 역시 의도적 학습 상황에서 학습자의 전략 사용이 개입되었을 가능성이 있으며, 이러한 전략 사용은 숙달도 수준에 따라 다르게 나타나, 결과적으로 장기 기억에 미치는 영향이 상이했을 수 있다. 어휘 학습 전략의 활용은 학습자의 어휘력 및 전반적인 숙달도 수준과 밀접하게 관련되어 있으며, 어휘력이 높은 학습자일수록 다양한 전략을 더 자주 사용하고, 특히 인지 전략과 상위 인지 전략을 효과적으로 활용하는 경향이 있다(Fan, 2003). 이들은 또한 전략을 언제, 어떻게 적용해야 하는지에 대해서도 더 잘 이해하고 있는 것으로 나타났다(Gu & Johnson, 1996). 따라서 고급 집단에서만 독특한 구체도 효과 양상이 나타난 것은 이들이 가진 풍부한 어휘 지식과 전략적 학습 능력과 관련이 있을 가능성이 높다. 고급 학습자의 경우, 문맥 속에서 구체어를 접할 때 기존 지식과의 연합 형성이나 상상 전략을 보다 효과적으로 활용했을 가능성이 있으며, 이로 인해 문맥 제공이 구체어 학습에 더 강한 긍정적 영향을 미쳤을 수 있다. 이는 고급 학습자들이 문맥 정보를 전략적으로 활용하고, 어휘의 의미를 보다 정교하게 통합할 수 있는 능력을 갖추고 있음을 시사한다.

한편, 고급 집단 참가자들은 문맥 조건에서 추상어의 점수가 감소하는 경향을 나타냈다. 즉, 문맥 속에서는 구체어를 보다 효과적으로 학습하였지만, 추상어에 대한 학습은 상대적으로 효과적이지 못했음을 의미한다. 이는 고급 학습자들이 문맥을 통해 단어의 의미를 빠르게 유추할 수 있는 능력을 갖추고 있기 때문에, 풍부한 문맥 속에서 추상어의 의미를 신속히 파악하는 과정에서 오히려 정교한 의미 처리가 생략되었을 가능성이 있다. 결과적으로 고급 집단에서는 추상어의 학습이 피상적인 수준에서 이루어졌고, 장기 기억으로의 전이에는 부정적인 영향을 미쳤을 수 있다.

이처럼 학습자의 숙달도 수준과 어휘의 특성에 따라 문맥의 효과가 다르게 작용하였다. 초급과 중급 학습자에게 문맥은 추상어의 의미 이해를 도와 구체어와의 차이를 없애거나 줄이는 데 효과적이었으며, 이는 이들이 문맥에 의존해 어휘를 처리하는 경향을 반영한다. 반면, 고급 집단은 문맥 속에서 추상어보다 구체어를 보다 효과적으로 학습하였다. 이것은 숙달도 수준이 높은 학생들의 전략 사용 가능성을 암시한다. 결과적으로, 동일한 문맥 조건이라 하더라도 학습자의 수준과 어휘의 성격에 따라 문맥이 학습에 미치는 효과는 상이하게 나타날 수 있다는 중요한 교육적 시사점을 제공한다. 따라서 본 연구 결과를 해석할 때에는 문맥 가용성 이론만을 일방적으로 적용하기보다는, 학습자의 인지적 노력과 전략적 접근을 함께 고려하는 통합적 관점이 필요하다. 본 연구에서는 학습자의 전략 사용 여부를 직접 측정하거나 통제하지 못하였기 때문에, 숙달도 수준에 따른 전략 사용 차이가 결과에 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 후속 연구에서는 어휘 학습 전략의 사용 여부와 문맥의 상호작용을 보다 체계적으로 분석하여, 문맥 가용성 이론과 전략적 학습 요소 간의 관계를 심층적으로 탐색할 필요가 있다.

결론 및 제언

본 연구는 숙달도 수준에 따른 문맥 역할과 구체도 효과 양상을 문맥 가용성 이론을 중심으로 조사하였다. 연구 질문에 따른 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

1) 숙달도 수준은 구체도 효과에 어떤 영향을 미치는가?

직후 및 지연 어휘 시험 모두에서 구체도와 숙달도에 따른 점수 차이가 유의미하게 나타났으며, 이는 두 변인이 어휘 학습에 있어 중요한 영향을 미친다는 것을 보여준다. 세 집단 모두 전반적으로 구체도 효과를 보였으며, 이는 구체어가 추상어보다 학습이 용이하다는 기존 연구와도 일치한다(Crossley et al., 2011, 2016; de Groot & Keijzer, 2000; Peters & Daum, 2008; Puimege & Peters, 2019; van Zeeland & Schmitt, 2013). 그러나 구체도와 숙달도 간에는 상호작용 효과가 나타났고, 숙달도 수준에 따라 구체도 효과의 양상이 다르게 나타났다. 초급과 고급 집단에서는

두 시험 모두에서 구체도 효과가 안정적으로 유지된 반면, 중급 집단은 직후 시험에서는 차이가 없었으나 지연 시험에서는 오히려 가장 뚜렷한 구체도 효과를 보였다. 이러한 결과는 중급 학습자가 학습 초기에는 구체어와 추상어를 모두 잘 암기했지만, 시간이 지나면서 특히 추상어에 대한 기억이 급격히 감소했기 때문일 수 있다. 중급 학습자는 초급자의 미숙함과 고급자의 성숙함 사이에 있는 발달적 과도기 단계에 있으며, 어휘의 의미 정교화나 추상 개념 처리 측면에서 아직 불안정한 상태일 가능성이 있다. 이로 인해 추상어의 장기 기억이 상대적으로 더 취약해져, 지연 시험에서 구체도 효과가 더욱 뚜렷하게 나타났을 수 있다. 이러한 결과는 문맥 제공 여부와 숙달도 수준에 따라 구체도 효과의 양상이 달라질 수 있음을 시사하며, 어휘 학습의 효과를 극대화하기 위해서는 학습자의 숙달도에 따라 구체도와 문맥 활용 방식이 달라져야 할 필요가 있음을 보여주는 근거가 된다.

2) 문맥 제공 여부가 숙달도 수준에 따른 어휘 학습에 어떤 영향을 미치는가?

직후 및 지연 시험에서 문맥의 효과는 유의하지 않았고, 숙달도와 문맥 간 상호작용도 나타나지 않았다. 즉, 모든 숙달도 수준에서 목록 과업과 문맥 과업의 점수 차이는 없었으며, 특히 직후 시험에서는 추상어의 경우 문맥 조건보다 목록 조건에서 더 높은 점수가 나타나 문맥이 오히려 부정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 이것은 문맥이 어휘 기억에 부정적인 역할을 했던 Cofer(1968)와 Taylor(2019)의 결과와 일치한다. 이러한 현상은 제공된 문맥이 목표 어휘에 대한 주의 집중을 방해했거나, 높은 의미 제약의 문맥 제공으로 어려운 추상어가 너무 쉽게 이해되면서 어휘를 처리하려는 인지적 노력이 상대적으로 감소하여 어휘에 대한 깊이 있는 처리를 저해했기 때문일 수 있다. 또한, 본 연구의 시험이 문맥 단서 없이 개별 어휘를 평가하도록 구성되어 있었기 때문에(L1 적기, L1 고르기), 문맥에 의존해 학습된 어휘의 경우 효과적으로 회상되지 못했을 가능성도 제기된다. 과업 단계에서는 문맥을 활용한 학습이 포함되었지만, 평가 단계에서는 모두 문맥 없이 개별 어휘의 의미만을 측정하였기 때문이다. 어휘 지식은 형태, 의미, 사용 등 다양한 측면을 포함하므로(Nation, 2013), 본 연구의 평가 방식은 문맥 속 어휘 사용과 관련된 어휘 지식을 충분히 반영하지 못했을 가능성이 있다.

문맥 가용성 이론 기반 연구들 대부분은 구체어와 추상어를 문맥과 함께 제공함으로써, 추상어에 대한 문맥 정보가 활성화되어 추상어 학습이 보다 용이해지고 그 결과 구체도 효과가 감소되거나 사라지는 연구 결과를 보여주었다(McFalls & Schwanenflugel, 2002; Schwanenflugel & Shoben, 1983, van Hell & de Groot, 2008, Wattenmaker & Shoben, 1987). 하지만 본 연구에서는 문맥 가용성 이론을 지지하지 못하였는데, 이것은 과제 유형의 차이 때문이라고 설명해 볼 수 있겠다. 기존 문맥 가용성 연구들은 주로 어휘의 즉각적 처리나 자유 회상 과제에 초점을 두었으며, 명시적이고 의도적인 어휘 학습 상황에서 구체도 효과를 검증한 사례는 드물었다. 본 연구는 어휘 학습 중심의 과제를 통해 문맥 가용성 이론을 검토했기 때문에, 이론이 적용되는 방식에 차이가 있었을 가능성이 있다. 이러한 접근의 차이가 본 연구에서 문맥 가용성 이론이 뚜렷하게 지지되지 않은 이유로 해석될 수 있다. 따라서 문맥 가용성 이론을 의도적 어휘 학습과 같은 상황에 그대로 적용하는 데는 한계가 있으며, 학습자의 인지 처리 과정과 전략적 요소를 함께 고려하는 보다 통합적인 검증이 필요할 것으로 보인다. 본 연구는 문맥 가용성 이론의 적용 범위를 재검토하고 확장하는 시도를 했다는 점에서 중요한 시사점을 제공한다.

3) 문맥 제공 여부가 숙달도 수준에 따른 구체도 효과의 양상에 어떤 영향을 미치는가?

본 연구의 직후 시험에서는 문맥이 어휘 학습에 유의미한 영향을 미치지 못했거나 오히려 부정적인 영향을 미쳤고, 뿐만 아니라 구체도 효과를 감소시키거나 없애지 못하면서 전반적으로 문맥 가용성 이론을 지지하지 못하였다. 하지만 지연 어휘 시험에서는 숙달도 수준과 문맥 조건에 따라 구체도 효과의 양상이 다르게 나타나면서, 어휘 학습의 장기 기억 측면에서는 조금 다른 양상을 보였다. 초급과 중급에서는 문맥이 제공된 경우 구체도 효과가 없어지거나 감소하면서 문맥 가용성 이론을 지지하였고, 고급에서는 그 반대의 양상을 보이면서 문맥 가용성 이론을 지지하지 못했다. 즉, 장기 기억에서는 숙달도 수준의 차이에 따라 문맥 가용성 이론을 부분적으로 지지하였다.

직후 시험 결과를 구체적으로 정리해보면 다음과 같다. 구체도, 문맥, 숙달도 사이에 상호작용은 나타나지 않았지만, 문맥과 구체도 사이의 상호작용은 유의미하게 나타났는데, 목록 조건에서는 구체어와 추상어 간 점수 차이가 거의 없었던 반면, 문맥 조건에서는 구체어가 더 높은 점수를 기록하는 경향이 두드러졌다. 이는 구체도 효과가 문맥 과업에서 오히려 더 강하게 나타났음을 의미하며, 문맥이 학습을 도와주기보다는 방해 요인으로 작용했을 가능성을 제시한다. 이런 현상은 모든 숙달도 집단에서 전반적으로 나타났다. 이처럼 직후 시험에서 문맥

제공이 어휘 학습에 부정적인 영향을 준 것은 제한된 시간 안에 학습자들이 문맥과 목표 어휘를 동시에 처리하면서 주의가 분산되고, 목표 어휘에 대한 충분한 의미 처리가 이루어지지 않았기 때문일 수 있다.

지연 시험에서는 구체도, 숙달도, 문맥 여부 간의 약한 상호작용 효과가 나타났다. 즉, 숙달도 수준에 따라 구체도 효과의 양상이 다르게 나타났다. 초급 집단은 목록 조건에서만 구체도 효과가 나타났고, 문맥 조건에서는 구체도 효과가 사라져 문맥이론을 지지하는 결과를 보였다. 또한, 중급에서는 목록과 문맥 과업 모두에서 구체도 효과가 나타났으나, 문맥이 제공된 경우에 구체도 효과가 조금 감소하는 경향을 보였다. 이는 문맥 제공이 추상어에 대한 이해를 촉진하고, 해당 정보를 장기적으로 유지하는 데 실질적인 기여를 했음을 의미한다. 이러한 결과는 추상어 학습 시 문맥을 활용한 어휘 학습 방식이 초급과 중급 학생들의 어휘 장기 기억 향상에 특히 유용할 수 있음을 시사한다. 하지만 고급 집단은 문맥이 제공된 조건에서 구체어에 대해 더 높은 학습 성과를 보였고, 반면 추상어에 대해서는 오히려 학습 성과가 감소하였다. 이는 문맥이 추상어 학습에 도움을 준다는 문맥이론의 예측과는 일치하지 않으며, 오히려 구체어에 대한 문맥의 촉진 효과를 시사하는 결과이다. 이러한 경향은 Schwanenflugel 외(1992)에서 주장한 바와 같이, 학습자가 의도적 학습 상황에서 심상적 전략을 이용해 구체어를 처리했을 가능성으로 설명될 수 있다. 본 연구에서도 이러한 전략적 접근으로 인해 고급 집단의 구체도 효과가 오히려 강화되었을 가능성이 있다. 이처럼 어휘 학습 전략 사용은 학습자들이 성공적인 어휘 학습을 하는 데 매우 중요한 요소이며(Oxford, 1990), 숙달도 수준에 따라 어휘 학습 전략의 사용 양상과 효과가 달라질 수 있음을 보여준다. 또한, 동일한 문맥 조건이 주어지더라도, 학습자의 숙달도 수준과 어휘의 특성에 따라 문맥이 어휘 학습에 미치는 영향은 달라질 수 있다는 점에서 중요한 교육적 함의를 지닌다.

본 연구의 시사점은 다음과 같다. 어휘 학습 중심의 과제를 통해 학습된 어휘가 단기 기억과 장기 기억에 어떻게 유지되는지를 동시에 평가함으로써, 문맥 가용성 이론의 적용 가능성을 확장하려는 시도를 하였다. 또한, 숙달도 수준이 구체도 효과에 유의미한 영향을 줄 수 있는 주요 요인임을 밝혔다는 점에서 교육적 시사점이 크다. 특히, 학습자의 숙달도에 따른 맞춤형 문맥 활용 방안의 중요성을 강조하며, 효과적인 어휘 교육 방안 마련에 유용한 근거를 제공하였다. 마지막으로, 한국 학생들을 대상으로 하여 구체도 효과 및 구체도 효과와 숙달도 사이의 상호작용 관계를 조사한 연구는 거의 없다는 점에서, 한국 대학생의 어휘 교육 및 평가에 실질적인 기초 자료를 제공한다는 점에서 의의가 크다.

그럼에도 불구하고 본 연구에는 몇 가지 제한점이 있다. 첫째, 연구에 사용된 문맥은 모두 높은 의미 제약을 지닌 짧은 문장으로 구성되어 있어, 다양한 유형의 문맥(예: 낮은 의미 제약을 지닌 문장, 긴 글 문맥 등)에 대한 일반화에는 제약이 있다. 둘째, 어휘 지식은 형태, 의미, 사용 등 다양한 측면으로 구성되지만, 본 연구에서는 목록 과업과 문맥 과업 모든 조건에서 문맥 단서 없이 개별 어휘의 의미 인식이나 회상 능력에만 초점을 맞추어 측정하였다. 이로 인해 문맥 속에서 어휘를 이해하고 활용하는 능력은 평가되지 못했을 가능성이 있으며, 문장 완성 과제 등 사용 측면을 포함한 평가가 병행되었다면 문맥 학습의 효과를 보다 정확히 파악할 수 있었을 가능성이 있다는 점에서 평가 도구 구성에 한계점이 있다. 셋째, 학습자의 어휘 학습 전략 사용 여부를 직접 통제하거나 측정하지 못해, 전략 활용에 따른 학습 효과 차이를 분석하지 못했다는 점도 중요한 한계로 남는다. 이러한 점들은 후속 연구에서 보다 체계적으로 고려되어야 할 부분이다. 향후 연구에서는 다양한 문맥 조건을 포함하여 문맥 유형에 따른 학습 효과의 차이를 분석하고, 어휘의 형태, 의미, 사용 등 어휘 지식의 다면적인 측면을 포괄하는 평가 방식을 통해 학습 효과를 보다 정교하게 측정할 필요가 있다. 또한 질적 연구 방법을 통해 학습자의 전략 사용 여부나 인지적 요인을 통제하거나 측정함으로써, 문맥 가용성과 구체도 효과 간의 관계를 보다 명확하게 이해할 수 있을 것이다.

References

- Bleasdale, F. A. (1987). Concreteness-dependent associative priming: Separate lexical organization for concrete and abstract words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(4), 582–594.
- Brysaert, M., Warriner, A. B., & Kuperman, V. (2014). Concreteness rating for 40 thousand generally known English word lemmas. *Behavior*, 46, 904–911.
- Cofer, C. N. (1968). Free recall of nouns after presentation in sentences. *Journal of Experimental Psychology*, 78(1), 145–152.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Crossley, S. A., Kyle, K., & Salsbury, T. (2016). A usage-based investigation of L2 lexical acquisition: The role of input and output.

- The Modern Language Journal*, 100(3), 702–715.
- Crossley, S. A., Salsbury, T., McNamara, D. S., & Jarvis, S. (2011). Predicting lexical proficiency in language learner texts using computational indices. *Language Testing*, 28(4), 561–580.
- Crossley, S. A., & Skalicky, S. (2019). Examining lexical development in second language learners: An approximate replication of Salsbury, Crossley & McNamara (2011). *Language Teaching*, 52(3), 385–405.
- de Groot, A. M. B., & Keijzer, R. (2000). What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50, 1–56.
- de Wilde, V., Brysbaert M., & Eyckmans, J. (2019). Learning English through out-of-school exposure: How do word-related variables and proficiency influence receptive vocabulary learning? *Language Learning*, 70(2), 349–381.
- Ellis, N. C., & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43(4), 559–617.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222–241.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679.
- Hamilton, M., & Rajaram, S. (2001). The concreteness effect in implicit and explicit memory tests. *Journal of Memory and Language*, 44(1), 96–117.
- Hashimoto, B. J., & Egbert, J. (2019). More than frequency? Exploring predictors of word difficulty for second language learners. *Language Learning*, 69(4), 839–872.
- Holmes, V. M., & Langford, J. (1976). Comprehension and recall of abstract and concrete sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15(5), 559–566.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181–193.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 56–78). Cambridge University Press.
- Hulstijn, J., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539–558.
- Kang, Hae-Ran. (2021). The effects of task types and word concreteness on vocabulary learning by Korean university students at different proficiency levels: Involvement load hypothesis. *Foreign Languages Education*, 28(4), 77–103.
- Kim, Minkyung., Crossley, S. A., & Skalicky, S. (2018). Effects of lexical features, textual properties, and individual differences on word processing times during second language reading comprehension. *Reading and Writing*, 31, 1155–1180.
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2015). Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, finding, and application. *TESOL Quarterly*, 49(4), 757–786.
- Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? - Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28(4), 293–308.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, description, acquisition and pedagogy* (pp. 140–155). Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 149–166.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399–436.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307–322.
- Laufer, B., & Shmueli, L. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89–108.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, 46(1), 101–135.
- McFalls, E. L., & Schwanenflugel, P. J. (2002). The influence of contextual constraints on recall for words within sentences. *The American Journal of Psychology*, 115(1), 67–88.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2015). Vocabulary size test (bilingual Korean version). <https://www.wgtn.ac.nz/labs/about/staff/paul-nation#vocab-tests>.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9–13.
- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Heinle.
- Nelson, D. L., & Schreiber, T. A. (1992). Word concreteness and word structure as independent determinants of recall. *Journal of Memory and Language*, 31, 237–260.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.

- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. Oxford University Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.
- Peters, J., & Daum, I. (2008). Differential effects of normal aging on recollection of concrete and abstract words. *Neuropsychology*, 22(2), 255–261.
- Puimège, E., & Peters, E. (2019). Learners' English vocabulary knowledge prior to formal instruction: The role of learner-related and word-related variables. *Language Learning*, 69(4), 943–977.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199–219.
- Schwanenflugel, P. J., Akin, C., & Luh, W. M. (1992). Context availability and the recall of abstract and concrete words. *Memory & Cognition*, 20(1), 96–104.
- Schwanenflugel, P. J., & Stowe, R. W. (1983). Differential context effects in the comprehension of abstract and concrete verbal materials. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), 82–102.
- Schwanenflugel, P. J., & Stowe, R. W. (1989). Context availability and the processing of abstract and concrete words in sentences. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 114–126.
- Schwanenflugel, P. J., & Shoben, E. J. (1985). The influence of sentence constraint on the scope of facilitation for upcoming words. *Journal of Memory and Language*, 24(2), 232–252.
- Schwanenflugel, P. J., Harnishfeger, K. K., Stowe, R. W. (1988). Context availability and lexical decisions for abstract and concrete words. *Journal of Memory and Language*, 27, 499–520.
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139–152.
- Taylor, R. S., Francis, W. S., Borunda-Vazquez, L., & Carbajal, J. (2019). Mechanisms of word concreteness effects in explicit memory: Does context availability play a role? *Memory & Cognition*, 47, 169–181.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 26(1), 1–12.
- van Hell, J. G., & de Groot, A. M. (1998). Disentangling context availability and concreteness in lexical decision and word translation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A(1), 41–63.
- van Hell, J. G., & de Groot, A. M. (2008). Sentence context modulates visual word recognition and translation in bilinguals. *Acta Psychologica*, 128(3), 431–451.
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41(3), 609–624.
- Walker, I., & Hulme, C. (1999). Concrete words are easier to recall than abstract words: Evidence for a semantic contribution to short-term serial recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(5), 1256–1271.
- Wattenmaker, W. D., & Shoben, E. J. (1987). Context and the recallability of concrete and abstract sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(1), 140–150.