

한국어 학습자의 이해 언어가 산출 언어에 미치는 영향*

남주연
(경희대학교)

<Abstract>

Nam, Juyeon. 2017. The effects of receptive language on productive language of Korean Learners. *Korean Semantics*, 58.
The purpose of this study is to find the effects of receptive language on productive language of Korean learners. This study have carried out receptive proficiency test, speaking task and writing task against 68 foreign 2-6 level learners. The receptive language was divided into vocabulary, grammar, reading and listening comprehension sections. The productive language was measured by the lexical and syntactic output shown in speaking and writing. The results showed strong correlations among proficiency across receptive language and productive language. The result of multiple regression analysis shows that the most important receptive language factor affecting the production language was grammar. In addition to grammar knowledge, oral production is influenced by listening comprehension, and written production is influenced by reading comprehension. This study tells us that grammar knowledge is essential to improve Korean production.

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2016S1A5B5A07919295).

핵심어: 수용적 언어(receptive language), 산출적 언어(productive language), 구어 산출(spoken production), 문어 산출(written production), 어휘 다양성(lexical diversity), 어휘유형(type), D 값(D-value), 문법 지식(grammar knowledge)

1. 서론

1.1. 연구 목적 및 필요성

제2언어 습득의 가장 중요한 요인은 학습자들에게 제공되는 언어 입력(input)과 출력(output), 그리고 상호작용(interaction)이다. 학습자들에게 제시되는 언어 입력은 주로 듣기와 읽기와 같은 수용적(receptive) 언어 지식을 통해 제공된다. 반면, 출력은 쓰기와 말하기 등의 생산적(productive) 언어 지식을 통해 나타난다(Nation, 2011). 일반적으로 학습자의 수용적 어휘는 생산적 어휘보다 더 폭넓은 것으로 알려져 있다(Gass & Selinker, 2008: 452).

그러나 학습자의 이해 정도가 반드시 산출로 직결되는 것은 아니다. 또 이해 언어가 구어와 문어 산출에 미치는 영향이 같다고 가정하기 어렵다. 그 이유는 구어와 문어 산출이 동일한 인지적 절차를 거치는 것이 아니기 때문이다. 구어는 산출 과정에서 문어보다 더 순간적이고 빠른 인지적 처리 과정(processing)을 거쳐야 한다. 그렇기 때문에 머뭇거리거나 이미 발화한 언어를 재수정하는 수행변인이 그대로 드러난다. 반면, 문어는 글을 읽는 독자와의 시간적, 공간적 거리 또한 구어보다는 멀어서 학습자가 쓰기를 하면서 천천히 자기 속도에 맞게 인지적 처리를 할 수 있고 출력의 속도 역시 조절할 수 있다. 이처럼 입력은 언어습득을 위한 필수 요소임에는 틀림없지만 출력은 학습자에게 실질적인 언어 사용의 기회를 제공하고, 언어를 통사적 구조로 처리하게 한다는 점에서 매우 중요하다(Swain, 1995).

뿐만 아니라 구어는 문어보다 더 짧은 구와 절 등을 사용하고 축약 표현을 많이 사용하며 생략과 반복 또한 빈번하다. 담화 상황에서는 발화가 겹치거나 중단되는 일도 다양하게 일어난다. 반면, 문어는 문장을 기본 단위로 하여

생성되므로 구어보다 짜임새 있는 문장을 산출하게 된다. 쓰기 과정에서는 구어처럼 재수정이나 반복이 쉽게 허용되지도 않아 담화의 구성과 수정에도 많은 주의를 기울여야 한다.

따라서 학습자들의 이해 언어가 구어와 문어 산출에 동일한 영향을 미친다고 보기 어렵다. 학습자가 구어와 문어 산출 과정에서 수용적 언어 지식을 어떻게 실현시키느냐에 따라 생산적 언어 지식으로 발전할 수도 있고 그렇지 못할 수도 있다. 그러므로 우리는 수용적 언어 지식과 생산적 언어 지식 사이의 관계에 대해 이해할 필요가 있다.

최근 제2언어 습득 연구자들은 언어의 정확성과 유창성뿐만 아니라 복잡성도 숙달도와 깊은 관계가 있음에 주목한다. Bulté & Housen(2012:29)는 언어의 복잡성(complexity)에 대한 40편의 실증적 연구를 검토한 결과, 언어의 복잡성은 크게 어휘적 복잡성과 문법적 복잡성으로 구분되었다고 하였다. Read(2000:203)는 ‘어휘의 풍부함(richness)’을 정교하고 다양한 어휘의 사용 정도라고 하였다. 이처럼 어휘의 다양하고 풍부한 정도는 학습자의 숙달도를 가늠할 수 있는 중요한 지표가 된다(Bulté & Housen, 2012). 또 Norris & Ortega(2009:563)는 제2언어 발달 초기 단계에서 학습자들이 대등접속을 통해 문장을 확장시키지만 중간 단계 이후에는 종속접속을 통해 통사 복잡성을 발달시킨다고 하였다. 학습자 언어의 통사적 복잡성은 어휘 다양성과 마찬가지로 언어의 정교함, 다양함, 그리고 언어적 깊이를 보여줄 수 있다.

따라서 한국어 학습자의 이해 언어 능력이 구어와 문어 산출에 어떤 영향을 미치는지 알아보고, 가장 많은 영향을 미치는 요인을 찾는다면 한국어 교육에 필요한 구인(construct)을 제안할 수 있을 것이다. 본고에서는 이를 설명하기 위해 총 14개국의 외국인 학습자 68명을 대상으로 한국어 숙달도를 구분하고 이해 언어와 산출 언어의 관계, 산출 언어에 영향을 미치는 이해 요인을 밝힐 것이다.

1.2. 선행 연구

1.2.1. 이해 언어와 산출 언어

1) 이해 능력과 산출 능력

언어를 이해하고 산출하는 과정은 무엇보다 제공되는 정보의 측면에서 차이가 있다. 이해 과정에서 청자는 입력의 음성 패턴을 해석하고 형식을 의미로 옮기는 반면, 산출 과정에서는 먼저 의미적 표상을 한 후에 그것에 상응하는 음운 형태를 찾아낸다(Cutting, 2009). 이 과정은 독자가 문자를 해석하고 산출하는 과정과도 유사할 것이다.

그런데 이해 과정과 산출 과정의 차이는 검색(retrieval)이 얼마나 요구되는 지와도 관계가 있다. 이해 수준에서는 어휘를 피상적이고 불완전하게 기억하고 있는 것만으로도 충분히 의미에 접근할 수 있지만(Huttenlocher, 1974), 산출할 때는 이보다 훨씬 더 구체화된 철자나 음운 형태를 검색해 내야 한다(Bock & Griffin, 2000). 이 과정에서 어휘 정보의 선택과 검색이 영향을 받는다(Gershkoff-Stowe & Hahn, 2013).

뿐만 아니라, 상대를 이해하고 이해시키는 능력은 대화 성공의 결정적인 요인인데, 이해를 위해서는 발음과 적절한 어휘, 그리고 문법적 활용 능력이 필요하다(Gass & Selinker, 2008). 학습자들이 지문에서 단어의 뜻을 모르면 읽기 이해 문제에 답하지 못하므로(Hawas, 1990), 어휘와 문법 지식이 이해에 있어 중요한 역할을 한다(Conrad, 1985; Barnett, 1986; Guarino & Perkins, 1986). 따라서 어휘와 문법 지식은 읽기와 듣기에 유의미한 영향을 줄 수 있다(Macartty, 2000).

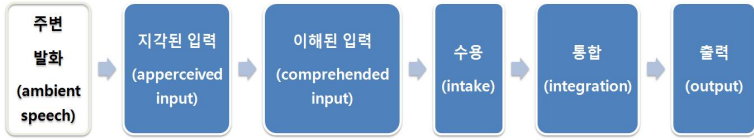
어휘는 통사적 관계를 결정하는 데에도 분명한 영향을 미친다(Altman, 1990). Ard & Gass(1987)은 어휘 정보가 초기 단계의 학습자들에게는 큰 역할을 하지 못하지만, 숙달도가 높아지면서 특정 어휘와 결합되는 구조를 학습하여 이를 적절하게 표현할 수 있게 된다고 하였다. Levelt(1989)는 머릿속의 어휘목록(lexicon)이 언어를 부호화하고 문장을 생성해 내는 중요한 원동력이

라고 하면서, 명확한 표현은 어휘로부터 온다고 하였다. 문법적인 형성 능력 역시 어휘로부터 전이된 능력으로 본 것이다.

이와 관련해, Teichroew(1982)는 어휘 지식을 단순히 수용적 어휘와 생산적 어휘로 양분할 수 없으며 인지하는 시작 단계에서부터 산출하는 마지막 단계까지 이어지는 연속체라고 보았다. 이해 단계에서부터 산출 단계까지 지속적으로 영향을 미칠 수 있음을 인정한 것이다.

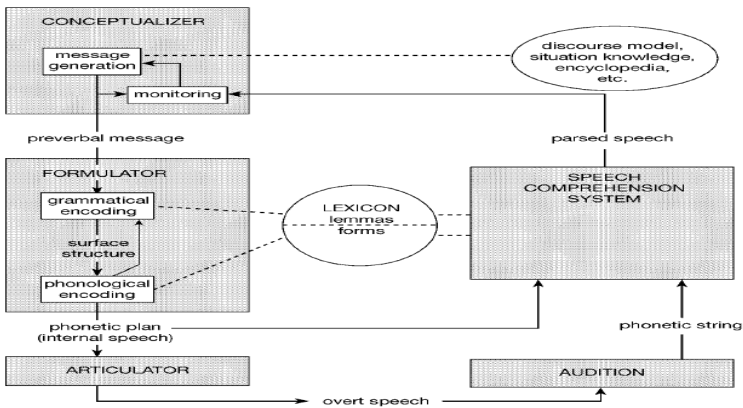
문법적 활용 능력은 Swain(1985:252)의 ‘출력 가설(output hypothesis)’에서 이미 그 중요성이 부각된 바 있다. Krashen(1985:80)가 언어습득을 위한 ‘이해 가능한 입력(i+1)’의 중요성을 주장한 데 이어, Swain은 입력 중심의 몰입교육을 받은 학생들에게서 문법적 능력이 뒤떨어진다는 것을 발견하고 ‘이해 가능한 출력(comprehensible output)’을 주장하였다. Swain에 의하면, 청자는 타인의 언어를 들을 때 통사적 구조를 사용하지 않고도 의미를 해석할 수 있지만, 화자는 출력할 때는 통사 구조에 맞게 단어를 배열해야 한다. Swain & Lapkin(1995)도 출력이 이해와 관계된 의미 처리 과정에서 통사 처리 과정으로 학습자를 움직인다고 하였다.

Gass(1988)은 입력에서부터 출력으로 이어지는 제2언어 습득 과정을 5단계 모형으로 설명한 바 있다. 학습자 주변의 경험이나 기존의 지식을 통해 받아들여진 주변 발화(ambient speech)는 학습자의 지각을 통해 감지되고(aperceived input), 이것이 학습자에게 이해되는 과정을 거친다(comprehended input). 이렇게 이해된 입력은 비로소 학습자에게 수용되고 내재화된다(intake). Gass는 이 수용 단계에서 의미적 분석과 통사적 분석을 하게 되는데, 의미 단계의 분석보다 통사 단계의 분석이 더 유용하다고 주장한다. 이후 수용된 새로운 언어 지식은 학습자의 언어 발달 체계 안으로 통합되고(integration), 최종적으로 학습자가 출력할 때 자신의 언어 체계에 있는 언어를 선택적으로 사용하게 된다(output).



<그림 1> Gass의 제2언어 습득 모형(Gass, 1988:200)

한편, Levelt(1989)는 언어가 발화되고 이해되는 과정을 ‘음성산출 모형 (speech production model)’으로 설명하였다. 음성산출 모형에서는 화자가 발화하고 청자가 듣기까지의 과정을 다섯 단계로 구분한다. 화자가 전달할 메시지를 형성하는 ‘개념화 단계(conceptualizer)’를 거친 후, 이를 음운과 문법으로 부호화하는 ‘언어형성 단계(formulator)’를 거친다. 그 다음 조음기관에서 발화되는 ‘조음 과정(articulator)’이 일어난다. 이렇게 외현된 발화는 청자의 ‘청각(audition)’을 통해 ‘음성이해 체계(speech comprehension system)’로 들어오게 된다. 따라서 머릿속 어휘목록(lexicon)은 언어형성 단계와 음성이해 단계 모두에서 관여된다.



<그림 2> Levelt의 음성산출 모형(1989)

- 1) 정보를 두뇌에서 기억할 수 있는 형식으로 전환하는 것을 ‘부호화(encoding)’라고 하며, 머릿속에 저장된 어휘사전(mental lexicon)에서 정보를 인출하는 것을 ‘검색(retrieval)’ 또는 ‘상기(想起)’라고 한다. 정보를 검색할 때 이전의 경험을 재현하거나, 같은 경험임을 확인하거나, 이전 경험과 재구성하는 과정이 일어난다(윤강구, 2010).

이와 유사하게 Treiman et al.(2003)은 이해와 발화 과정에서 의미와 통사적 정보가 어떻게 전달되는지를 설명한다. 청자가 발화를 들 때는 빠른 속도로 음성을 자신의 어휘목록에 집어넣고, 단어가 확인되면 그 정보를 의미와 통사적 구조를 만드는 데 사용한다. 그리고 발화를 할 때는 다시 어휘 목록에서 단어를 선택하고 각 단어에 적절한 형태와 통사적 구조를 함께 불러들여 처리한다. 그리고 메시지를 표현하기 위해 활성화된 모든 경쟁 어휘들 중에서 가장 분명한 어휘를 선택한다. 화자가 적절한 어휘를 선택하지 못하면 통사적으로 잘 형성되어 있더라도 단락을 이해하기 어렵다(Gass & Selinker, 2008).

그리고 발화의 문법성은 청자의 의미 이해에도 중요한 영향을 미친다. Varonis & Gass(1982)의 연구에서 모어 화자는 비모어 화자의 발음을 들을 때 문법적인 문장을 좋은 발음이라고 판단했고, 비문법적 문장을 좋지 않은 발음이라고 판단했다. 발음뿐 아니라 문법성도 발화 이해에 영향을 미치게 한다는 것이다. 따라서 학습자가 모어화자의 언어를 이해하기 위해서는 이해 능력도 필요하지만 어휘와 문법을 적절하게 산출할 수 있는 능력도 필요하다.

이해와 산출 언어의 차이를 언급한 Alsakran(2011)은 아랍어권 학습자 68명에게 수용적 언어 지식과 생산적 언어 지식을 조사하였는데, 생산적 언어 지식은 수용적 언어 지식보다 훨씬 뒤떨어진다고 하였다. 이러한 연구에서 어휘뿐 아니라 언어 습득도 수용적 언어가 먼저 발달하고 그 후에 생산적 언어가 발달함을 알 수 있다.

이해 어휘 지식과 산출 어휘 지식의 차이를 알아본 김영은(2008)에서는 한국의 고등학생 80명을 대상으로 영어 어휘 습득의 관계를 연구하였다. 수용적 어휘 지식을 묻는 문항에서 평균 76.7%를 맞힌 학습자들은 통제적 산출 문항에서 평균 58.1%를 맞춰 수용적으로 이해하는 것보다 통제적으로 산출하는 데 더 큰 어려움이 있다고 하였다. 그러나 수용적 어휘 지식은 자유 산출 지식과는 유의미한 상관관계가 없었다. 이해 언어가 자유로운 산출로 이어지기까지는 상당한 시간이 걸리지만 제한적으로 산출하는 과정에는 영향을 미침을 알 수 있다.

한국어 학습자를 대상으로도 이해 능력과 산출 능력의 차이가 비교된 바 있다. 김진후(2016)에서는 일본인 학습자들이 한국어 관계절을 학습할 때 이해 능력과 산출 능력에 어떤 차이를 보이는지 살펴보았다. 그 결과, 이해 능력은 숙달도에 따라 U자형 발달 양상을 보여 중급 단계에서 관계절에 대한 이해도가 일시적으로 감소하였다고 보고하였다. 학습자의 언어 숙달도가 높아질수록 통사적 인지 능력이 향상되었다.

이유림(2016)에서는 한국어 학습자들의 이해 어휘 및 표현 어휘를 측정하고, 어휘 학습 전략과 어휘 능력이 어떤 관계가 있는지 연구하였다. 이 연구에서는 학습자들의 이해 어휘 점수(평균 71.30)는 표현 어휘 점수(평균 33.17)보다 훨씬 높아 이해 어휘의 양이 표현 어휘의 양보다 많았다고 보고하였다. 그러나 학업 성취도와 표현 어휘력 사이에는 상관관계가 없었다. 이와 같이 학습자들의 이해 어휘와 표현 어휘를 비교한 연구들이 일부 진행되고 있음에도 한국어 이해 능력과 산출 능력이 어떤 영향을 미치는지를 분석적으로 밝힌 연구가 없어 이에 대한 실증적 연구가 필요한 시점이다.

2) 구어 산출과 문어 산출

Gass & Selinker(2008)는 학습자가 쓰기 과정에서 산출할 수 있는 것과 말하기 과정에서 산출할 수 있는 것이 같지 않다고 하면서 출력된 인쇄물에서 이해할 수 있는 것과 구두 자극으로부터 이해할 수 있는 것 역시 동일하지 않다고 하였다. 그리고 서로 다른 장르에서는 서로 다른 문법적 정보가 사용될 수 있으므로 언어적 정보를 표현하기 위해 서로 다른 경로를 사용할 수 있어야 한다고 하였다.

구어와 문어 중 어떤 양식이 산출 결과 더 복잡한 문장을 형성하는가에 대한 논란도 있어 왔다(DeVito, 1965, 1966, 1967; Halliday, 1979). DeVito(1965, 1966, 1967)는 구어와 문어 산출을 비교하면서 문어에서 더 다양하고 어려운 어휘를 더 많이 사용했지만 문장은 단순했고, 더 많은 내용들을 집중해서 담았다고 하였다. 문어에서는 명사와 형용사를 더 많이 사용한 반면, 동사와 부사는 구어보다 더 적게 사용하였다고 하였다. 한편, Halliday(1979)는 구어에

서 어휘 밀도가 더 낮으면서 복잡한 문장을 더 많이 사용한다고 하였다. 반대로 문어는 높은 어휘 밀도를 가진 단순한 문장 구조를 많이 사용하였다고 하였다.

그러나 구어와 문어 산출의 차이를 양식의 차이로 볼 수 없다는 주장도 있다(Schafer, 1981; Beaman, 1984). Schafer(1981)에서는 구어와 문어의 차이가 말하기와 쓰기의 차이라기보다는 대화와 독백의 차이라고 보는 것이 더 유용하다고 하였다. Beaman(1984)는 구어와 문어의 대등결과 종속절을 연구했을 때 구어가 문어보다 어떤 면에서는 더 복잡하다고 하면서 구어와 문어의 통사적 복잡성의 차이는 진정한 구어와 문어의 차이라기보다는 담화 사용역이나 목적, 격식에서 오는 것이라고 주장하였다. 또, Biber(1987)에서는 구어와 문어 사이에 하나의 절대적인 차이는 없다고 결론지으면서 서술성이나 언급 대상의 명시성, 추상적 정보 등과 같은 몇 가지 관점에 따른 차이라고 언급한 바 있다. 따라서 자유로운 말하기와 쓰기 과제를 통해 구어와 문어의 언어 산출이 어떻게 다르게 나타나는지도 비교할 필요가 있다.

1.2.2. 어휘와 통사 발달의 측정

1) 어휘 발달의 측정

어휘 다양도 분석을 위해 일반적으로 사용해 온 방법은 ‘어휘산출(Token 수²⁾’와 ‘서로 다른 어휘유형(Type) 수’를 측정하는 것이다. 그리고 이 두 가지 측정값의 비율, 즉 ‘총 어휘산출 수에 대한 서로 다른 어휘유형의 비율(TTR: Type-Token Ratio)’로 어휘 다양도를 나타내기도 하였다. 또는 50개 또는 100개와 같은 평균 분할 TTR을 이용해 기준 어휘 수로 데이터를 분석하기도 하였다.

그러나 기준 어휘 수로 측정한 TTR 분석 방법은 기준 어휘 수 내의 언어 자료에만 국한된 것이기 때문에 어휘 수의 기준을 넘어서 어휘의 반복 출현을 측정할 수 없다는 문제가 있다. Malvern & Richards(2002)는 연구자마다 서

2) 어휘산출은 ‘어휘구현’으로 칭하기도 한다.

로 다른 표준 분할 단위로 측정할 경우 서로의 분석 결과를 직접 비교하는 것이 어려우며, 분할 단위가 클수록 더 낮은 TTR을 보여준다는 점을 언급하였다. 박정은(2014)에서도 TTR의 단점을 보완하기 위해 숙달도별 연구와 D값을 활용한 어휘 분석의 필요성을 언급하였다.

D값(D-value)은 어휘가 더 다양한 성인의 TTR 곡선이 아동의 TTR 곡선보다 높게 나타난다는 점에 착안하여 TTR 곡선 그래프의 상대적 높이를 측정하는 것이다. D값은 CLAN 프로그램에서 'vocd' 명령을 통해 추출된다. MacWhinney(2013)에서도 D값은 어휘 샘플 수에 영향을 받지 않고 TTR의 결함을 해결할 수 있기 때문에 산출량이 서로 다른 언어 사용자들의 언어를 비교할 수 있다는 입장을 보였다. 남주연 김영주(2014)의 구어 어휘 연구에서도 TTR은 숙달도가 높을수록 낮아진 반면, D값은 숙달도가 높아질수록 유의미하게 향상되었다. 그러나 고급 학습자와 모어화자의 이야기 구술 과제에 나타난 D값이 거의 유사하여 하나의 산출 과제만으로 어휘 다양도를 비교하기에는 추가 연구가 필요하다고 하였다.

본 연구에서는 구어와 문어 산출 자료에서 어휘유형(Type) 수와 어휘산출(token) 수, TTR, 그리고 어휘 다양도를 나타내는 D값을 측정해 구어와 문어 산출의 어휘 분석 단위로 삼을 것이다.

2) 통사 발달의 측정

학습자가 사용할 수 있는 어휘의 수가 아무리 풍부하고 다양하더라도 그 어휘들을 통사적으로 연결하지 못하면 모어화자와 같은 원숙하고 깊이 있는 언어를 사용했다고 보기 어렵다. 따라서 학습자들은 다양하고 풍부한 어휘를 사용해야 할 뿐만 아니라 복잡한 구조의 문장을 정교하게 사용할 수 있어야 한다.

Wolfe-Quintero et al.(1998)은 학습자의 숙달도가 높아질수록 특정 단위의 산출 비율이 선형적으로 증가하였으므로 제2언어의 통사 발달을 단위당 산출 비율로 측정하는 것이 타당하다고 밝혔다. 흔히 학습자 언어의 통사적 발달은 문장이나 T-unit³⁾ 등의 단위 길이 안에 포함된 구나 절의 비율로 측정해

왔는데 T-unit은 Hunt(1965)가 제안한 것으로 하나의 독립절과 그 독립절에 종속된 모든 절을 하나의 단위로 보는 측정 방법이다.

그러나 T-unit은 문어 분석에 적합한 분석 단위여서 문장 성분의 생략이 빈번한 구어 분석, 특히 한국어 분석에서는 그대로 적용하기 어려운 점이 많다. 또한 숙달도가 낮은 학습자들의 언어는 발달 단계상 통사적인 확장이 일어나지 못해 T-unit의 측정이 유용하지 못하다는 견해도 있었다(Gaies, 1980; Ishikawa, 1995). 이러한 문제로 구어 측정에 문장 성분의 생략을 포함한 C-unit⁴⁾을 측정하거나(Loban, 1966), 의미 단위, 억양 단위, 통사 단위까지 함께 측정할 수 있는 AS-unit⁵⁾(Foster et al, 2000)을 측정하기도 한다(남주연, 2015).

여기에 통사적 발달을 보여주는 또 하나의 중요한 지표는 종속절(내포절)이다. 문장의 복잡성과 다양성을 설명한 김의수 김지혜(2010), 김의수 채문숙(2010)에서는 중국인 유학생과 영어 및 스페인어권 학습자들, 그리고 한국인 대학생들의 통사적 복잡성을 설명하는 데 내포문이 중요한 요인이 된다는 것을 보여 주었다.

숙달도와 언어 산출 간의 관계를 연구한 김영주 외(2013)에서는 구어보다 문어의 통사적 복잡성이 숙달도와 더 높은 상관관계를 보였다고 밝혀 구어와 문어의 통사적 발달에 차이가 있음을 밝혔다. 그리고 구어와 문어의 통사 발달을 연구한 남주연 외(2016), 남주연 김영주(2015)에서는 한국어 학습자의 문어 산출에서 통사적 발달을 보여주는 지표로 T-unit보다 문장이 적합하다고 하였고, 구어 산출에서는 AS-unit이 통사 발달을 효과적으로 보여줄 수 있다고 하였다. 그러나 구어에서는 AS-unit당 내포절 수($r=.559$)보다 절당 내포절 수($r=.681$)가 숙달도와 더 강한 상관관계를 보였다. 문어에서도 문장당 절 수($r=.510$)나 T-unit당 절 수($r=.464$)보다 절당 내포절 수($r=.550$)가 더 높은 상관성을 보였다. 따라서 본 연구에서는 두 산출 과제를 동일하게 측정하기 위해 절, 내포절, 절당 내포절의 단위로 측정하는 것이 가장 효과적일 것으로 보았다.

3) T-unit(Minimal Terminable unit, 최소 종결 단위)

4) C-unit(Communication Unit, 의사소통 단위)

5) AS-unit(Analysis of Speech Unit, 구어 발화 단위)

본 연구에서는 이와 같이 한국어 습득 연구에서 증명되어 온 다양한 측정 단위를 활용하여 학습자의 이해 언어가 산출 언어에 미치는 영향을 어휘와 통사적 측면에서 살펴보고, 그 상관관계를 알아보고자 한다.

1.3. 연구 문제

본 연구는 학습자의 이해 언어가 산출 언어에 미치는 영향을 알아보기 위해 이해 언어를 어휘, 문법, 듣기, 읽기로 구분하고, 산출 언어를 구어와 문어로 각각 구분하여 분석할 것이다. 그리고 이해 언어가 산출 언어의 어휘와 통사 발달에 어떤 영향을 미치는지 밝히고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

- 1) 한국어 학습자의 이해 언어 능력은 한국어 숙달도에 따라 어떤 차이가 나는가?
- 2) 한국어 학습자의 산출 언어는 한국어 숙달도에 따라 어떤 차이가 나는가?
- 3) 한국어 학습자의 이해 언어는 산출 언어와 어떤 관련이 있는가?
- 4) 한국어 학습자의 구어와 문어 산출은 이해 언어 능력 중 어떤 요인에 영향을 받는가?

2. 연구 방법

2.1. 연구 참여자

본 연구를 위해 2017년 3월부터 7월까지 서울과 경기 지역의 대학교에서 참여자를 모집하였다. 대학 기관의 언어교육원에서 한국어를 배우는 학습자와 대학교에서 교양 또는 전공으로 한국어를 학습하고 있는 학부생 총 68명을 모집하였다.

실험에 참여한 학습자들의 국적은 다양하였다. 총 14개 국가에서 온 학습

자들로 중국 24명, 미국 2명, 일본 12명, 베트남 13명, 인도네시아 5명, 몽골 4명, 홍콩 1명, 태국 1명, 페루 1명, 말레이시아 1명, 캄보디아 1명, 칠레 1명, 대만 1명, 미얀마 1명이 포함되어 있었다. 학습자들의 평균 나이는 22.59세 (최소 17세-최대 34세)였고, 성별 분포는 남자 12명, 여자 56명이었다.

2.2. 연구 도구

2.2.1. 이해 능력의 측정

실험에 참여한 총 68명의 한국어 학습자들은 국적과 학습 기간, 학습 배경이 모두 다양하였다. 한국에서의 학습 경험이 있는 학습자들도 있었지만 국외에서만 학습 경험을 가진 학습자들도 있었다. 이에 학습자들의 이해 언어 능력을 동일한 기준으로 알아볼 수 있도록 한국어 능력시험(TOPIK)을 활용한 숙달도 테스트를 실시하였다.

언어 영역은 어휘, 문법, 듣기, 읽기 총 네 가지 능력으로 측정하였으며, 초급(1-2급), 중급(3-4급), 고급(5-6급) 세 단계로 구분되어 있는 34회 이전의 TOPIK을 활용하였다.⁶⁾ 초급, 중급, 고급 수준으로 구분된 숙달도 테스트는 다시 급수별 난이도에 따라 1급, 2급, 3급, 4급, 5급, 6급의 문항으로 구분하였다. 기출 문제의 난이도가 급수별로 분리되지 않는 경우에는 급수별 난이도에 맞게 문항을 수정하였다.

최종 출제된 문제는 총 72문항이며, 영역별로는 어휘 24문항, 문법 24문항, 듣기 12문항, 읽기 12문항으로 구성되었다. 1급-6급까지 급수별로는 각각 12문항씩 포함되도록 하였다. 어휘와 문법은 각 1점, 듣기와 읽기는 각 2점씩으로 총점은 96점이 된다. 각 영역의 문항은 1급부터 6급까지 난이도 순으로 배치하였다.

6) TOPIK 1(초급)의 경우 34회 이전까지는 어휘와 문법, 듣기, 읽기, 쓰기 네 가지 영역으로 구분된 시험을 실시하였다. 그러나 35회 이후부터는 듣기와 읽기만으로 한국어 숙달도를 평가하고 있다(중고급은 쓰기 포함). 진정한 언어 숙달도를 평가하기 위해서는 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 네 영역을 모두 측정해야 하나 본 연구에서는 이해 언어가 산출 언어에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이므로 이해 언어 숙달도를 중심으로 결과를 분석하였다.

듣기와 읽기는 텍스트의 내용이 서로 겹치지 않도록 다양한 주제를 선정하였다. 듣기와 읽기도 4지선다형이지만 다소 긴 지문이 포함되어 있어 급수당 2문항씩 총 12문항으로 구성하였다. 듣기 지문은 TOPIK의 듣기 파일을 그대로 사용하였으며 두 번씩 들려주었다. 최종 평가 문제는 한국어 교육 경험이 10년 이상인 교사에게 안면타당도 검증을 하였고, 3명의 초중고급 한국어 학습자에게 모의평가를 실시하여 학습자의 숙달도에 적합함을 확인하였다. 실험에 참여한 급수별 학습자 수와 평균 점수는 다음과 같다.

<표 1> 이해 영역의 숙달도별 점수와 비율

	N	평균	표준편차	최솟값	최댓값	F	유의 확률
이해 숙달도 총점 (총 96점)	2급	12	25.42(a)	5.178	18	387.666	.000
	3급	19	40.47(b)	4.707	33		
	4급	12	58.25(c)	5.529	49		
	5급	9	72.89(d)	4.372	67		
	6급	16	87.38(e)	3.704	82		
	전체	68	56.28	23.040	18		

Scheffe 사후 검정 결과 유의수준 0.05에서 차이가 나는 집단은 a<b<c<d<e 집단으로 표시

이해 영역의 숙달도 집단은 전체 숙달도 사이에서 유의미한 차이를 보였으며($F=387.666$, $p=.000$), 각 숙달도별 평균 점수에 대해 Scheffe 사후 검정을 실시한 결과, 2급, 3급, 4급, 5급, 6급이 각각 유의확률 0.05 미만으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 따라서, 전체 숙달도뿐 아니라 각 급수 간의 등급 구분도 유의한 것으로 나타났다.

2.2.2. 산출 능력의 측정

한국어 학습자의 구어 산출 능력을 알아보기 위해 참여자들에게 비디오를 보여 주고 이야기하는 구술 과제를 실시하였다. 이야기 구술 과제는 학습자의 언어 발달을 평가하기 위해 널리 사용되고 있는 과제 유형이다. 스토리가 있는 10분짜리 애니메이션을 보고 참여자 1인당 한 대의 컴퓨터에 음성을 녹

음하는 방법으로 실시하였다.

구어 산출 과제에서 사용된 애니메이션은 주인공이 피자를 배달시키는 과정에서 일어난 재미있는 에피소드를 담고 있다. 비디오는 학습자의 모어 또는 한국어 숙달도에 영향을 받지 않도록 하기 위해 대화가 없는 무언극 형식을 선택하였다. 특정 장르의 산출 유형에도 영향을 받지 않도록 하기 위해 학습자가 본 비디오의 내용과 느낀 점, 생각 난 것 등을 자유롭게 말하도록 하였다. 학습자가 자신의 구어 산출 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 하기 위해 시간제한은 두지 않았으며, 비디오를 보는 동안 간단한 메모를 할 수 있도록 하였다.

문어 산출도 구어 산출과 유사한 과제 수행 방법으로 측정하였다. 10분짜리 애니메이션을 보고 이야기 쓰기 과제를 수행하도록 하였다. 문어 산출 과제의 내용은 주인공이 여권 사진을 찍는 과정에서 일어난 에피소드를 다룬 것이다. 학습자들에게 비디오를 보는 동안 메모를 할 수 있도록 하였으며, 시청한 후에는 줄거리와 느낀 점 등을 자유롭게 쓰도록 하였다. 문어 산출 역시 시간제한을 두지 않고 자신이 쓸 수 있는 만큼 쓰도록 하였다.⁷⁾

2.2.3. 산출 언어의 분석

1) 산출 어휘의 분석

학습자가 산출한 구어와 문어 자료는 재전사하여 어휘와 문법 요소로 구분하였다. 산출 어휘의 분석은 학습자가 얼마나 풍부하고 다양한 어휘를 산출할 수 있는지에 초점을 두었다. 따라서 산출 양을 알아볼 수 있는 어휘산출(어휘구현, Token) 수, 새로운 어휘의 사용을 알아볼 수 있는 어휘유형(Type) 수, 전체 산출에 대한 새로운 어휘유형의 비율을 알아보는 TTR, 산출 양에 관계없이 TTR의 상대적 다양도를 알아볼 수 있는 어휘 다양성(D값) 네 가지

7) 학습자는 언어 산출을 할 때 시간의 제한이나 지면의 제한을 둘 경우 제한된 시간이나 분량까지만 발화(기술)하는 경향이 있었다. 따라서 학습자들에게 할 수 있는 만큼의 발화나 쓰기를 하도록 권하였다. 그러나 정해진 산출 시간이나 분량이 없을 경우 동일한 기준으로 학습자의 유창성을 비교하기에는 어려움이 있을 수 있다.

를 측정하였다.

어휘의 1차 분석은 ‘형태소분석기’를 활용하였다.⁸⁾ 형태소 분석 후에는 품사와 어휘 형태에 맞게 수정 및 확인하는 과정을 거쳤다. 어휘 분석은 용언 활용이 포함되지 않은 어간형을 기준으로 하였고, 개별 어휘유형과 수는 표준국어대사전에 등재된 어휘를 기준으로 하였다. 어휘 다양성을 측정하기 위해 어휘 분석이 완료된 데이터는 CLAN⁹⁾ 프로그램에서 분석할 수 있도록 CHAT¹⁰⁾ 파일의 형태로 입력 형식을 수정하였다. CHAT 파일로 입력 후 Type, Token, TTR과 D값을 추출하였다.

어휘산출(Token) 수는 학습자가 얼마나 많은 어휘를 산출하는지를 보여주며, 새로운 어휘유형(Type)은 학습자가 하나의 텍스트에서 산출할 수 있는 어휘의 범주를 보여준다. 새로운 어휘유형은 산출 양이 늘어날수록 증가하다가 어느 정도 단계가 되면 더 이상 새로운 어휘유형을 사용하지 않고 산출 양만 증가하게 된다. 이러한 산출 양의 불균형을 다양성의 정도로 측정하게 한 것이 D값이다. 본 연구에서는 어휘산출 양과 어휘유형, TTR, 그리고 D값을 모두 측정하였다.

2) 통사적 산출의 분석

구어와 문어 자료는 연결어미와 종결어미, 전성어미를 중심으로 총 절 수와 정확한 절 수, 그리고 내포절 수를 측정하였다. 총 절 수는 학습자의 언어가 얼마나 유창한지를 보여준다. 또 정확한 절 수는 학습자가 얼마나 정확하게 문장을 사용하는지를 보여준다. 그리고 내포절은 통사적으로 안은 문장을 얼마나 확장시킬 수 있는지를 보여준다. 내포절 수는 통사적 복잡성과 관계가 있다. 한국어 학습자의 구어 복잡성을 연구한 남주연(2015)에서는 학습자

8) 형태소 분석기는 ‘21세기 세종계획 최종성과물(2010년 수정판)’에서 제공된 프로그램을 사용하였다. ‘지능형 형태소 분석기’는 ‘국립국어원 언어정보나눔터’에서 다운로드받을 수 있다.

9) CLAN program은 ‘CHILDES’ 웹 사이트에서 다운로드받을 수 있다.
(<http://childes.psy.cmu.edu>)

10) CHAT 파일은 CLAN 프로그램에서 언어 데이터를 분석할 수 있도록 만든 파일 형식이다. CLAN 프로그램에서 ‘freq’ 또는 ‘voed’ 명령문을 입력하면 Type, Token, TTR과 최적의 D값이 산출된다.

가 사용한 총 내포절 수가 숙달도와 $r=.562(p=.000)$ 의 상관성을 보였던 반면, 절당 내포절의 수는 $r=.681(p=.000)$ 의 상관성을 보여 절당 내포절의 수가 복잡성을 더 잘 보여줄 수 있다고 하였다. 그런데 숙달도가 낮을수록 정확하지 않은 절을 많이 사용하여 의미 전달에 실패하는 경우가 많았다. 이에 정확성과 복잡성을 포함한 지표로 절당 정확한 내포절 수를 측정하였다.

본 연구에서는 이해 언어와 산출 언어의 상관관계를 분석하기 위해 SPSS 23을 사용하였다. 숙달도와 언어 산출 결과를 비교하기 위해 일원분산 분석(ANOVA)을 실시하고, 등급 간의 차이를 확인하기 위해 scheffe 사후 검정을 실시하였다. 이해 언어와 산출 언어 사이의 상관관계는 pearson 상관계수로 측정하였다.

3. 이해 언어 능력과 산출 언어 능력

3.1. 이해 언어 능력의 발달

한국어 학습자들의 수용적 언어 지식, 즉 이해 언어 능력을 알아보기 위해 어휘, 문법, 듣기, 읽기의 네 가지 언어 영역을 측정하였다. 사지선다형으로 어휘, 문법, 듣기, 읽기 네 가지 영역을 측정한 결과, 각 영역은 전체 이해 등급 사이에서 유의미한 차이를 보였다($p=.000$). 특히 읽기 영역은 2급-6급의 모든 급수 사이에서도 유의미한 차이를 보였다(2급 a <3급 b <4급 c <5급 d <6급 e). 읽기 능력은 다른 이해 영역보다 숙달도에 따른 구분이 분명하게 드러났다.

이해 숙달도 등급을 기준으로 할 때 가장 발달이 느린 영역은 문법이였다. 문법 영역은 네 가지 영역 중에서 가장 낮은 점수를 기록해 초급에서 고급에 이르기까지 가장 어려움을 겪는 영역임을 알 수 있다. 어휘와 듣기 영역은 상대적으로 초급부터 빠른 발달 양상을 보였다. 특히 듣기 영역의 발달은 4급까지 매우 빠르게 발달하였다. 어휘 영역도 초급부터 중급까지 빠른 발달을 보였지만 5급에 이르러 발달 속도가 느려지는 경향을 보였다. 그러나, 읽기 영역의 발달은 5급과 6급에 이르러 매우 뚜렷한 성장세를 보였다.

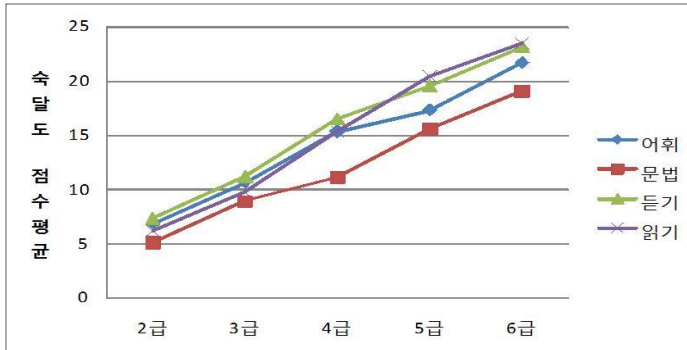
다음은 이해 언어 능력에 따른 집단 간의 차이가 영역별로 어떻게 발달하고 있는지를 보여준다.

<표 2> 이해 등급별 이해 언어 능력의 발달

이해 언어 능력	N	평균	표준 편차	최솟 값	최댓 값	F	유의 확률
어휘 (총 24점)	2급	12	6.83(a)	2.48	4	122.128	.000
	3급	19	10.63(b)	1.64	7		
	4급	12	15.33(c)	2.19	12		
	5급	9	17.33(c)	2.45	14		
	6급	16	21.69(d)	1.35	19		
	전체	68	14.28	5.65	4		
문법 (총 24점)	2급	12	5.08(a)	1.31	4	87.880	.000
	3급	19	8.89(b)	2.98	5		
	4급	12	11.08(b)	1.56	9		
	5급	9	15.56(c)	1.74	12		
	6급	16	19.06(d)	2.18	15		
	전체	68	11.88	5.44	4		
듣기 (총 24점)	2급	12	7.33(a)	3.45	2	85.878	.000
	3급	19	11.16(b)	2.77	6		
	4급	12	16.50(c)	2.11	14		
	5급	9	19.56(c)	2.96	16		
	6급	16	23.13(d)	1.26	20		
	전체	68	15.35	6.30	2		
읽기 (총 24점)	2급	12	6.17(a)	1.99	2	134.764	.000
	3급	19	9.79(b)	2.30	6		
	4급	12	15.33(c)	3.23	10		
	5급	9	20.44(d)	2.96	14		
	6급	16	23.50(e)	0.89	22		
	전체	68	14.76	6.92	2		

Scheffe 사후 검정 결과 유의수준 0.05에서 차이가 나는 집단은 a<b<c<d<e 집단으로 표시

따라서 네 가지 이해 영역 중 이해에 가장 어려움을 겪는 영역이 문법임을 알 수 있는데, 이는 이해 능력이 산출 능력에 어떤 영향을 미치는지 살펴보기 위해 주목해야 할 부분이다.



<그림 3> 이해 숙달도에 따른 이해 언어 능력의 발달

3.2. 이해 언어와 산출 어휘의 관계

본 연구는 이해 언어와 산출 언어의 관계를 알아보기 위해 어휘, 문법, 듣기, 읽기 능력이 구어와 문어 산출에 어떤 영향을 미치는지 알아보았다. 어휘는 어휘산출(Token), 어휘유형(Type), TTR, 어휘 다양성(D) 네 가지 지표로 측정하였다.

<표 3> 이해 숙달도별 산출 어휘 평균

이해 언어	구어 산출				문어 산출			
	어휘유형 Type	어휘산출 Token	유형-산출 비율 TTR	다양성 D	어휘유형 Type	어휘산출 Token	유형-산출 비율 TTR	다양성 D
2급(n=12)	33.58	83.92	.436442	17.1125	27.67	42.67	.692783	29.4067
3급(n=19)	50.42	111.95	.477884	27.0267	54.53	97.16	.603937	44.0463
4급(n=12)	60.17	139.67	.450417	31.6275	64.67	119.25	.598217	53.1010
5급(n=9)	104.89	259.78	.430844	45.2667	119.44	249.67	.493311	64.0622
6급(n=16)	101.19	221.31	.480769	55.3894	121.25	223.81	.550694	77.5400
전체(n=68)	68.32	157.19	.460176	36.4530	75.87	141.43	.591437	58.1698

학습자가 산출한 어휘산출(Token) 수와 새로운 어휘유형(Type) 수를 비교

해 보면, 5급에서 유독 모든 산출 양이 급격히 증가한 것을 알 수 있다. Swain(1995)은 학습자가 출력 과정에서 자동성과 가설 검증의 기회를 가진다고 하였는데, 본 연구에서 학습자들은 5급 수준에 이르러 본격적으로 어휘 양을 늘리면서 자신의 언어에 대한 가설 검증을 시도한다는 것을 알 수 있다.

어휘산출 수를 비교해 보면, 4급과 5급 사이에서 구어는 두 배 가까이 증가하였고(139→259), 문어는 두 배를 훨씬 넘게 증가하였음을 알 수 있다(119→249). 그러나 6급에 이르러서는 오히려 산출 양이 감소하였다. 따라서 어휘 산출이 눈에 띄게 증가하는 시기는 고급 단계가 시작되는 5급 수준임을 알 수 있다.

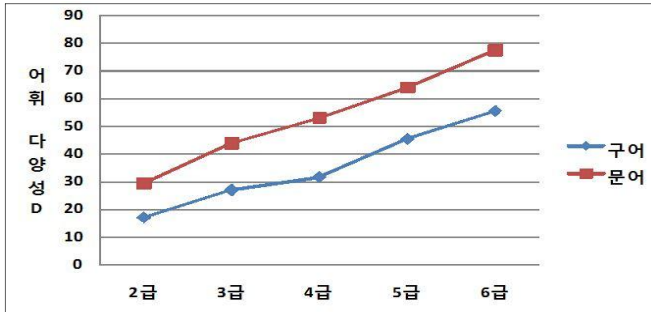
Horowitz & Newman(1964)에서는 대학생들에게 동일한 주제로 구어와 문어 산출을 하도록 하였는데, 학생들은 구어를 더 쉽게 사용했으며 구어에서 단위 시간당 더 많은 언어를 산출했다고 하였다. 또 구어에서는 반복도 더 많았다고 하였다. 본 연구에서도 문어보다 구어의 산출(token) 양이 더 많았는데 초급에서는 구어의 산출이 훨씬 더 많았다가 점차 그 격차는 좁혀져 5-6급에 이르러서는 구어와 문어의 산출 양이 유사해졌다.

이 연구 결과에서 이해 숙달도에 따른 구어와 문어의 발달 차이는 매우 중요한 의미를 남긴다. 어휘의 산출 양으로 볼 때 초급과 중급에서는 구어를 중심으로 증가하지만, 고급 수준으로 갈수록 문어를 통해 증가함을 보여주기 때문이다. 한편, 새로운 어휘유형(type)에 있어서는 2급에서 구어의 어휘유형 수가 더 많았지만 고급으로 갈수록 문어에서 새 유형을 더 많이 산출하였다. 즉, 초급에서는 구어를 통해 다양한 어휘를 많이 사용하지만 고급에서는 문어로 다양성을 증가시켰다.

어휘유형과 어휘산출 수의 비율을 나타낸 TTR은 숙달도가 높아질수록 낮아졌다. 산출 양이 증가할수록 TTR이 감소한 것이다. 이는 기존의 연구들에서 TTR이 산출양의 증가를 반영하지 못한다는 증거를 다시 한 번 확인시켜 주는 것이었다.

숙달도와 산출 어휘의 상관관계를 살펴본 결과, 숙달도는 어휘 다양성(D) 및 어휘유형(Type)과 강한 상관관계를 보였다. 특히 구어에서는 D값($r=.760$, $p=.000$)과, 문어에서는 어휘유형 수($r=.832$, $p=.000$)와 높은 상관성을 보였다.

문어에서는 어휘유형 수만으로도 학습자의 어휘 수준을 파악하는 효과적인 지표가 될 수 있음을 말해 준다. 문어에서도 TTR은 숙달도와 음의 상관관계($r=-.428, p=.000$)를 보여 숙달도가 높아질수록 새로운 어휘유형보다는 어휘산출 수를 증가시켜 텍스트 양을 늘리고 있음을 보여준다.



<그림 4> 이해 숙달도별 산출 어휘의 다양성

따라서 본 연구 결과, 학습자의 어휘 다양성(D)은 구어와 문어 모두 숙달도가 증가할수록 일관되게 높아지지만 구어에서는 D값이, 문어에서는 어휘유형이 숙달도와 더 높은 상관관계가 있음을 알 수 있다.

특히 읽기는 문어의 어휘유형과 매우 높은 상관관계가 있었다($r=.801, p=.000$). 읽기가 문어적 특성이 가장 많이 반영된 영역이라는 점에서 문어 어휘와의 연관성도 다른 영역보다 더 강한 것으로 보인다. 본 연구에서 사용한 쓰기 과제는 전개된 스토리가 있었으나 내용과 느낀 점, 생각하는 바를 자유롭게 쓰도록 하였다는 점에서 형식이 제한되지 않은 자유 글쓰기에 가깝다. 이러한 쓰기 과제에서 독해 능력과 어휘유형이 매우 강한 관련이 있음을 보여준다. 따라서 한국어 독해 능력은 자유로운 쓰기 과제 수행과 관련이 있으며, 특히 독해 능력이 뛰어난 학습자는 새로운 어휘를 더 많이 사용하여 쓰기 과제를 수행할 수 있다. 구어의 어휘 다양성과 이해 능력과의 관계는 읽기와 어휘뿐 아니라 문법, 듣기와도 유의미한 관계가 있었다. 문법 점수가 높은 학습자일수록 새롭고 다양한 어휘를 사용하는 비율이 높아졌다.

<표 4> 이해 영역과 산출 어휘의 상관관계

		구어 산출				문어 산출			
		어휘 유형 Type	어휘 산출 Token	유형- 산출 비율 TTR	다양성 D	어휘 유형 Type	어휘 산출 Token	유형- 산출 비율 TTR	다양성 D
어휘	상관계수	.677**	.548**	.110	.747**	.784**	.700**	-.348**	.672**
	유의확률	.000	.000	.372	.000	.000	.000	.004	.000
	N	68	68	68	63	68	68	68	54
문법	상관계수	.648**	.500**	.215	.763**	.797**	.736**	-.441**	.561**
	유의확률	.000	.000	.078	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	63	68	68	68	54
듣기	상관계수	.681**	.581**	-.017	.687**	.773**	.713**	-.434**	.524**
	유의확률	.000	.000	.894	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	63	68	68	68	54
읽기	상관계수	.660**	.563**	.058	.691**	.801**	.756**	-.398**	.593**
	유의확률	.000	.000	.639	.000	.000	.000	.001	.000
	N	68	68	68	63	68	68	68	54
숙달도 총점	상관계수	.703**	.580**	.091	.760**	.832**	.767**	-.428**	.624**
	유의확률	.000	.000	.463	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	63	68	68	68	54 ¹⁾

** . 상관관계가 0.01 수준에서 유의함(양측).

한편, 학습자 언어의 산출 양을 가늠할 수 있는 어휘산출(token) 수의 경우, 구어에서는 이해 지식과의 관련성이 적었지만($r=.500-581$), 문어에서는 그 관련성이 높았다($r=.700-756$). 다시 말해, 어휘, 문법, 듣기, 읽기 지식이 많다고 해서 반드시 말하기를 길고 유창하게 하는 것은 아니지만, 글쓰기에서는 더 긴 텍스트를 완성한다고 할 수 있다.

따라서 이해 언어가 산출 어휘에 미치는 영향은 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 어휘뿐 아니라 문법, 듣기, 읽기 이해 능력도 어휘 산출에 유의미한 영향을 미친다. 둘째, 이해 지식이 많은 학습자일수록 말할 때 산출 수에 비례하여 다양한 어휘를 많이 사용한다. 쓰기에서는 새로운 어휘를 더 많이 사용하는 것으로 자신의 언어 능력을 표현한다.

11) CLAN 프로그램에서 측정할 수 있는 어휘 다양성(D)의 최소 어휘 수는 50token이다. 따라서 50개 이하의 어휘 수를 산출한 학습자의 D는 결측값으로 측정되었다.

3.3. 이해 언어와 통사적 산출의 관계

다음은 학습자의 숙달도와 통사적 산출 능력 사이에 어떤 관계가 있는지 알아보고자 한다. Izumi(2003)은 학습자의 숙달도가 출력 자극과 관계가 있다고 하면서, 낮은 숙달도의 학습자는 한 마디 발화를 하는 데에도 많은 노력을 기울여야 하기 때문에 발화하는 동안 문법적 부호화를 충분히 처리하지 못한다고 하였다. Bygate(1999) 역시 낮은 숙달도의 학습자들이 인지적인 노력의 대부분을 어휘 항목을 검색하는 데 쓰기 때문에 문법적인 처리를 하는 데 어려움이 있다고 말한다. 이처럼 낮은 숙달도의 학습자들은 출력 과정에서 문법적인 처리를 하는 데 어려움이 있다는 연구 결과들이 보고된 바 있다.

본 연구에서는 학습자의 통사적 산출 능력을 알아보기 위해 총 절 수와 유의미한 절을 함께 측정하였다. 유의미한 절은 학습자가 최종적으로 산출하기 전에 여러 번 반복해서 발화했거나 수정하기 전에 사용한 무의미한 절을 제외한 절을 말한다. 정확성과 복잡성을 함께 측정하기 위해 유의미한 정확절과 절당 정확한 내포절 수도 함께 측정하였다.

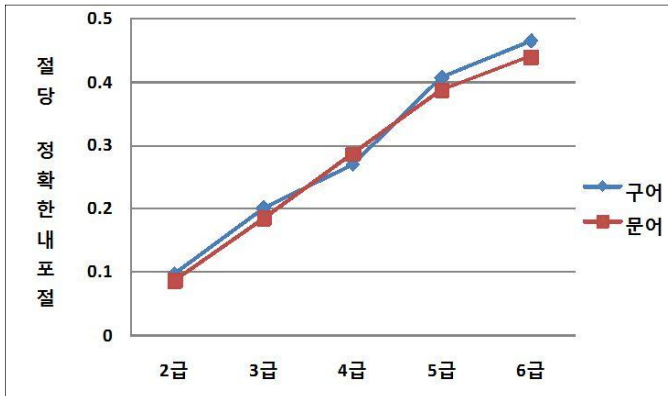
<표 5> 이해 숙달도별 통사적 산출

	구어 산출				문어 산출			
	총 절 수	유의미한 정확절 수	유의미한 내포절 수	절당 정확한 내포절	총 절 수	유의미한 정확절 수	유의미한 내포절 수	절당 정확한 내포절
2급(n=12)	21.42	9.42	3.83	0.10	11.33	5.42	2.75	0.09
3급(n=19)	30.63	16.84	10.84	0.20	28.89	14.05	12.47	0.19
4급(n=12)	37.92	24.17	13.75	0.27	38.58	21.58	19.67	0.29
5급(n=9)	70.78	55.22	34.44	0.41	78.89	54.00	43.00	0.39
6급(n=16)	56.38	46.13	29.94	0.47	68.75	51.88	39.69	0.44
전체(n=68)	41.66	28.79	17.74	0.28	43.50	28.04	22.47	0.27

2급 학습자는 전체 구어 산출에서 유의미한 내포절을 약 3.8개 산출하였지만, 문어에서 약 2.7개밖에 산출하지 못했다. 그러나 3급에서는 구어와 문어

에서 각각 10.8개와 12.5개의 내포절을 산출하였다. 4급까지는 내포절의 사용에 큰 변화가 없다가 5급에 이르러 내포절의 사용이 급증하는 것을 볼 수 있다. 흥미로운 점은, 5급 학습자(구어 34.4개, 문어 43개)가 6급 학습자(구어 29.9개, 문어 39.7개)보다 내포절을 더 많이 산출하였다는 것이다. 이는 5급 학습자들의 어휘산출에서 볼 수 있듯이 단순한 산출 양의 증가로 인한 양적 증가임을 알 수 있다. 정확성과 복잡성을 함께 측정한 절당 정확한 내포절 수는 5급(구어 0.41개, 문어 0.39개)에서 6급(구어 0.47개, 문어 0.44개)으로 점차 증가하였기 때문이다.

따라서 단순한 내포절의 사용보다는 정확성에 근거한 복잡성의 측정이 학습자의 언어 발달을 더 잘 보여줄 수 있다고 할 수 있다. 이는 한국어 학습자의 숙달도가 발달할수록 통사적 정확성과 복잡성이 동시에 증가한다는 것을 알 수 있다.



<그림 5> 이해 숙달도별 절당 정확한 내포절 수

그러나 이해 숙달도와 의 관계에서 구어와 문어의 차이는 있었다. 숙달도와 통사적 산출 지표의 상관관계를 살펴보면, 구어에서는 절당 정확한 내포절 수가 가장 밀접한 상관관계가 있었지만($r=.768$, $p=.000$), 문어에서는 유의미한 정확절 수($r=.812$, $p=.000$)와 유의미한 내포절 수($r=.826$, $p=.000$)가 더 강한 상관관계를 보였다. 이해 언어 능력이 구어의 정확한 통사적 문법 사용에도 영

향을 미치며, 문어의 정확한 절과 복잡한 통사적 문법 사용 각각에도 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

<표 6> 이해 영역과 통사적 산출의 상관관계

		구어 산출				문어 산출			
		총 절 수	유의미 한 정확절 수	유의미 한 내포절 수	절당 정확한 내포절	총 절 수	유의미 한 정확절 수	유의미 한 내포절 수	절당 정확한 내포절
어휘	상관계수	.579**	.670**	.685**	.734**	.729**	.754**	.780**	.739**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
문법	상관계수	.528**	.639**	.673**	.749**	.750**	.794**	.781**	.710**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
듣기	상관계수	.595**	.665**	.682**	.738**	.743**	.751**	.766**	.698**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
읽기	상관계수	.599**	.679**	.681**	.696**	.776**	.782**	.803**	.683**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68
숙달도 총점	상관계수	.609**	.701**	.718**	.768**	.792**	.812**	.826**	.745**
	유의확률	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	68	68	68	68	68

** . 상관관계가 0.01 수준에서 유의함(양측).

구어에서 이해 언어와 가장 높은 상관관계를 보인 지표는 절당 정확한 내포절 수였다 ($r=.696-.749$, $p=.000$). 이는 정확성과 복잡성을 모두 포함한 절당 정확한 내포절 수가 이해 능력과 가장 큰 연관성이 있음을 보여준다. 따라서 이해하는 어휘가 많고 문법 이해 지식이 많을수록, 그리고 청해력과 독해력이 높을수록 구어에서 정확하면서도 복잡한 절로 문장을 구사할 수 있음을 뜻한다. 그러나 구어에서는 이해 능력과 총 절 수 사이에서 높은 상관성이 나타나지 않았다($r=.528-.599$)

반면, 문어에서는 유의미한 내포절의 수가 이해 영역과 높은 상관관계를 보였다($r=.766-.803$, $p=.000$). 어휘력이 높고, 청해력과 독해력이 높을수록 문

어에서 더 많은 내포절을 산출한 것이다. 문법에 대한 이해력은 문어의 내포절 수와도 높은 상관성이 있었지만 정확한 절 수($r=.794, p=.000$)와 더 큰 상관관계가 있었다.

한편, 구어와 문어의 총 절 수를 비교해 보면, 이해 언어 지식이 많은 학습자들은 구어보다 문어에서 더 많은 절을 사용하고 더 정확한 절을 사용하였으며, 또 더 많은 내포절을 사용하는 경향이 있었다. 문어는 글쓰기를 끝냈을 때 어휘와 절의 반복 및 수정이 이미 완료된 상태였기 때문에 어휘와 절을 산출 양 자체가 산출 능력과 직결되었을 것으로 보인다. 따라서 이해 언어가 통사적 언어 산출에 미치는 영향은 구어보다는 문어에서 더 크다는 것을 알 수 있다.

또 구어에서는 어휘와 마찬가지로 통사적 구조의 반복과 수정이 빈번했는데 이해 능력이 높은 학습자는 상대적으로 더 정확한 내포문을 사용하는 경향이 있었다. 다시 말하면, 이해 지식이 부족하면 반복이나 수정을 반복하여도 정확한 내포절을 사용하기 어렵다는 것이다.

이상으로 이해 언어와 통사적 산출의 관계에 대해 살펴보았다. 구어에서는 어휘의 다양성(D)과 절당 정확한 내포절 수가 숙달도와 매우 밀접한 관계가 있었고, 문어에서는 새로운 어휘유형과 정확한 절 수, 내포절 수가 높은 상관관계가 있었다. 따라서 학습자의 이해 언어 능력이 구어와 문어 산출의 정확성과 언어 사용량, 그리고 복잡성 모두에 정적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 즉, 이해 언어 숙달도가 높아질수록 구어와 문어 모두 언어의 사용과 함께 정확성 및 복잡성이 향상된다는 것이다.

3.4. 이해 언어가 산출 언어에 미치는 영향

3.4.1. 이해 언어가 구어 산출에 미치는 영향

이해 능력 중 어떤 요인이 구어 산출에 가장 큰 영향을 미치는지 알아보기 위해 이해 영역과 상관성이 높았던 어휘와 통사적 지표들을 기준으로 삼았다. 다중회귀분석 결과, 구어의 어휘 산출 능력을 설명할 수 있는 유의미한

이해 능력은 문법 영역인 것으로 드러났다($F=85.018, p=.000$). 문법 이해 능력은 구어 어휘 산출 능력의 57.5%(수정된 R제곱=.575)를 설명할 수 있는 것으로 나타났다. 여기서 주목할 점은 어휘 지식보다는 문법 지식이 구어 산출에 더 중요한 영향을 미친다는 것이다. 다양한 어휘를 사용하여 의사를 표현할 수 있는 능력은 문법에 대한 이해력이 높을 때 가장 잘 표현될 수 있다는 의미이다.

문법 능력은 어휘뿐 아니라 통사적 산출 능력에도 중요한 영향을 미쳤다. 구어의 통사적 산출(절당 정확한 내포절 수)에 대해서는 문법 이해 능력과 듣기 이해 능력이 59.3%(수정된 R제곱=.593)($F=49.763, p=.000$)의 설명력을 가지는 것으로 나타났다. 또, 정확하면서도 복잡하게 통사적 구문을 산출할 수 있는 구어 능력은 듣기(베타=.375)에도 영향을 받았지만 듣기보다는 문법 능력(베타=.438)에 더 많은 영향을 받았다.

<표 7> 이해 언어가 구어 산출에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	VIF	R 제곱	수정된 R 제곱
		B	표준 오차	베타					
구어 어휘 다양성(D)	(상수)	4.765							
	문법	2.566	.278	.763	9.221	.000	1.000	.582	.575
구어 절당 정확한 내포절 수	(상수)	-.040							
	문법	.014	.004	.438	3.146	.002	3.189	.605	.593
	듣기	.010	.004	.375	2.694	.009	3.189		

이러한 결과를 볼 때, 구어 산출에 가장 많은 영향을 미치는 이해 능력은 문법임을 알 수 있다. 한국어에서 문법 영역은 주로 조사와 어미로 연결되다는 점을 고려할 때 정확한 조사와 어미의 이해가 결국 어휘 및 통사 산출에 중요한 영향을 미친다는 것을 말해 준다. 이미혜(2009)에서는 문법 교육이 의사소통의 목적을 달성하는 데 중요한 기능을 담당하며, 문법을 통해 효율적인 표현 기능을 향상시킬 수 있다고 하였다. 또 문법 교육은 말하기나 쓰기에

서는 정확하게 표현하도록 돕고, 읽기나 듣기에서는 정확하게 이해하도록 돕는다고 하면서 그 역할을 강조한 바 있다. 본 연구에서도 문법의 정확한 이해가 말하기의 어휘뿐 아니라 통사적 표현력까지 향상시키는 데 중요한 역할을 한다는 것을 확인할 수 있었다.

Brown(2006)에서는 적절하게 문법에 초점을 맞추기 위해 문법을 유의미하고 의사소통적인 맥락에 포함되도록 하고, 의사소통적인 언어 속에서 정확성을 증진시킬 수 있도록 해야 한다고 하였다. 또, Ellis(2006)에서는 문법만 분리하여 지도(Focus on Forms)하든 의사소통 활동에 통합하여 지도(Focus on Form)하든¹²⁾, 문법을 가르칠 때 이해에 기반을 둔 문법과 출력에 기반을 둔 문법 모두에 관심을 기울여야 한다고 하였다.

본 연구에서도 어휘력의 향상이 구어의 어휘 산출을 늘리기는 하지만 문장과 맥락 안에서 문법에 대한 이해를 바탕으로 할 때 구어의 어휘 산출 능력이 향상된다는 사실을 확인하였다. 또 문법적인 이해 능력이 보다 복잡한 문장 구조를 정확하게 사용하는 데에도 중요한 영향을 미친다는 사실을 확인하였다. 따라서 어휘는 통사적 구조 안에서 제시되어야 하며, 어휘뿐만 아니라 문법을 이해하고 산출하는 과정에서도 반드시 문맥 안에서 확인하고 연습하는 과정이 필요하다고 할 수 있다.

3.4.2. 이해 언어가 문어 산출에 미치는 영향

이번에는 이해 언어가 문어 산출에 미치는 영향을 알아보기 위해 문어 산출과 상관성이 높았던 어휘유형(Type)과 유의미한 내포절 수로 영향력을 분석하였다. 문어에서는 어휘 다양성(D)보다 어휘유형이 더 상관성이 높았다. 통사적 산출 역시 문어에서는 유의미한 내포절 수가 더 높은 상관성을 보였다.

12) 형태를 중심으로 한 형태 중심 교육(Focus on Forms)은 문법 항목을 체계적으로 학습하여 언어 체계를 완성하도록 교수하는 방법이다. 반면, 형태 초점(Focus on Form)은 의미에 중점을 두면서 형태적 정확성을 보완하기 위한 방법이다(Long & Robinson, 1998).

<표 8> 이해 언어가 문어 산출에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화		표준화	t	유의 확률	VIF	R 제곱	수정된 R 제곱
		계수	계수	계수					
		B	표준오차	베타					
문어	(상수)	-3.308							
어휘유형 (Type)	읽기	2.746	.841	.445	3.265	.002	3.851	.686	.677
	문법	3.251	1.071	.414	3.036	.003	3.851		
문어	(상수)	-10.003							
내포절 수	읽기	1.292	.355	.505	3.642	.001	3.851	.676	.666
	문법	1.128	.452	.346	2.498	.015	3.851		

이해 언어가 문어 산출에 미치는 영향을 회귀분석한 결과, 문어의 어휘유형은 읽기 및 문법 이해 능력에 유의미한 영향을 받고 있었으며($F=71.018$, $p=.000$), 읽기와 문법 두 영역이 어휘 산출에 대해 67.7%의 영향력을 미치는 것으로 나타났다(수정된 R제곱=.677). 여기서 읽기 능력(베타=.445)과 문법 능력(베타=.414)이 어휘 산출에 미치는 영향력은 거의 유사하였다. 즉, 문장 구조를 이해하고 조사와 어미의 의미기능을 이해하여 독해를 잘하는 학습자가 글쓰기에서도 더 다양한 어휘유형을 많이 사용할 수 있음을 뜻한다. 이는 많은 연구에서 읽기가 쓰기 능력 향상에도 도움을 준다는 연구 결과를 뒷받침하는 것이다. Krashen(1993)은 확장적 읽기(extensive reading)가 읽기 능력뿐 아니라 언어학적 능력과 어휘 및 쓰기 능력을 향상시키는 핵심적 요소가 된다고 하였다.

문어의 통사적 산출, 즉 내포절 수에 중요한 영향력을 미치는 요인 역시 읽기와 문법 능력이었다($F=67.705$, $p=.000$). 구어에서는 듣기가 통사적 산출에만 영향을 미친 반면, 문어에서는 읽기가 어휘와 통사적 산출 모두에 영향을 미쳤다. 읽기와 문법 능력은 문어의 통사적 산출 능력의 66.6%를 설명할 수 있었다. 그 중에서 문법(베타=.346)보다는 읽기(베타=.505)가 더 많은 영향을 미쳐 문어에서는 독해력이 문어 산출에도 매우 중요한 영향을 준다는 것을 확인할 수 있었다.

이러한 연구 결과를 종합해 보면 다음과 같다. 첫째, 어휘와 문법, 듣기와

읽기 네 가지 이해 영역 중에서는 문법 능력이 구어와 문어의 어휘 및 통사적 산출 능력 모두를 설명할 수 있는 강력한 요인이다. 둘째, 구어 산출에서는 문법 이해 능력과 더불어 듣기 능력이 뒷받침될 때 정확성과 다양성, 복잡성을 함께 향상시킬 수 있다. 셋째, 문어 산출에서는 문법 능력과 읽기에 대한 이해 능력이 동반될 때 다양성과 언어 사용 양, 그리고 복잡성을 더 많이 향상시킬 수 있다. 특히 읽기는 쓰기에서 문장을 확장시키는 능력에 많은 영향을 미치므로 쓰기에서는 읽기를 통한 교육이 반드시 필요하다 하겠다.

4. 결론

본 연구는 한국어에 대한 어휘와 문법의 이해가 구어 산출과 문어 산출에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위한 것이다. 중국, 미국, 일본, 베트남 등의 한국어 학습자 68명을 대상으로 숙달도 평가를 실시하고, 2-6급의 학습자들을 대상으로 이해 언어와 산출 언어를 측정하였다.

첫 번째 연구 문제는 한국어 학습자의 수용적 언어 지식이 이해 숙달도에 따라 어떻게 달라지는지 알아보는 것이었다. 어휘산출 수는 초기에 구어가 문어보다 더 많았지만 고급 수준(6급)에 이르러서는 차이가 거의 없어졌다. 그러나 다양한 어휘 사용의 상대적 다양도를 나타내는 D값은 2급에서 6급까지 구어와 문어 모두 지속적으로 상승하였다.

두 번째 연구 문제는 학습자의 산출 언어가 이해 숙달도에 따라 어떻게 달라지는지 알아보는 것이었다. 산출 언어는 어휘와 통사적 측면에서 구분되었다. 숙달도가 높아질수록 구어의 어휘 다양성(D)은 유의미하게 높아진 반면, 문어에서는 새로운 어휘유형이 양적으로 증가하는 경향을 보였다. 통사적 산출에서는 구어가 절당 정확한 내포절의 수와 가장 높은 상관성을 보였다. 반면, 문어는 정확한 절의 사용보다 유의미한 내포절 수와 더 밀접한 관계가 있었다.

세 번째 연구 문제는 이해 언어와 산출 언어가 어떤 관계에 있는지 알아보는 것이었다. 숙달도와 마찬가지로 어휘, 문법, 듣기, 읽기는 모두 구어의 어

휘 다양성(D)과 높은 상관관계를 보였고, 문어에서는 어휘유형(type) 수와 더 높은 상관성을 보였다. 또 이해 언어와 통사적 산출과의 상관관계에서는 구어가 절당 정확한 내포절 수와 강한 상관성을 보인 반면, 문어는 내포절 수와 높은 상관성을 보였다. 문어는 유의미한 내포절의 양적 산출과 더 깊은 관련성이 있는 것으로 드러났다.

마지막으로 이해 언어가 산출 언어에 미치는 영향을 알아보기 위해 구어와 문어의 산출 능력에 미치는 요인을 분석하였다. 구어는 어휘 다양성과 절당 정확한 내포절 수를 중심으로, 문어는 어휘유형과 내포절 수를 중심으로 분석하였다. 그 결과, 모든 산출 능력에서 문법 능력이 중요한 요인으로 작용하였다. 구어의 어휘 산출(다양성)에 대해 문법 이해 능력이 57.5%의 설명력을 보였고, 통사적 산출(정확한 내포절)에 대해서는 문법과 듣기 능력이 59.3%의 설명력을 보였다. 한편, 문어에서는 어휘와 통사적 산출 모두에서 읽기와 문법 능력이 중요한 요인이 되는 것으로 나타났다. 읽기와 문법 능력은 문어 산출의 66.6%를 설명해 주었다.

따라서 한국어에서 문법 이해 능력이 구어와 문어 산출에 매우 중요한 요인이 되므로 교육 현장에서는 말하기와 쓰기 교육 모두에서 문법 영역과의 관련성을 반드시 고려하여야 할 것이다. 80년대 이후 외국어 습득과 언어 교육은 의미와 기능, 그리고 언어의 사용에 초점을 둔 의사소통 교수법을 지향해 왔다. 그러나 형태적 정확성을 담보하지 않는다면 의사소통 발달에 한계가 올 수 있다는 문제점 역시 제기되어 왔다. 이에 최근의 언어 교육은 완전한 의미 중심을 지향하는 교육(Focus on Meaning)에서 형태에 초점을 둔 교육(Focus on Form)으로 그 방향점을 전환해 왔다. 본 연구는 한국어 교육에서 이러한 형태적 초점이 언어 산출에 얼마나 중요한지를 보여주는 또 하나의 근거가 될 것이다. 더불어 본 연구를 통해 말하기를 듣기 교육과 연계하는 것, 그리고 쓰기를 읽기 교육과 함께 병행하는 것이 효과적임을 확인하였으므로 문법과 말하기, 그리고 문법과 쓰기 기능을 함께 연계하여 교육할 것을 제안한다.

본 연구는 한국어 학습자의 어휘와 통사적 산출 능력을 집중적으로 분석하여 산출 언어 발달에 가장 중요한 영향력을 미치는 이해 요인이 문법 능력

임을 밝혔다. 따라서 이 연구를 토대로 이해 능력과 산출 능력을 연계할 수 있는 다양한 과제 활동과 교육 과정이 제안되기를 기대한다.

참고문헌

- 김영은(2008), “수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식, 어휘 학습 전략의 관계”, 「영어어문교육」 14(3), 한국영어어문교육학회, pp.283-306.
- 김영주·남주연·이선진·이선희(2013), “한국어 숙달도와 산출 능력 간의 상관관계 연구”, 「국어국문학」 164, 국어국문학회, pp.209-244.
- 김의수·김지혜(2010), “중국어권 학문 목적 학습자 구어 문장의 통사적 특징과 한계”, 「우리어문연구」 36, 우리어문학회, pp.243-291.
- 김의수·채문숙(2010), “SVO 언어권 한국어 학습자들의 작문에 나타난 문장의 복잡성과 다양성 연구”, 「한국언어문학」 75, 한국언어문학회, pp.85-112.
- 김진후(2016), “일본어권 학습자의 한국어 관계절 습득 연구”, 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문.
- 남주연(2015), “한국어 학습자의 구어 복잡성 연구 : 통사 및 어휘 복잡성을 중심으로”, 경희대학교 박사학위 논문.
- 남주연·김영주(2014), “한국어 학습자의 구어에 나타난 어휘 다양성 측정”, 「한국어 의미학」 45, 한국어의미학회, pp.69-97.
- 남주연·김영주(2015), “한국어 학습자의 구어 산출에 나타난 통사 복잡성 발달”, 「한국어교육」 26(1), 국제한국어교육학회, pp.59-87.
- 남주연·김양희·김영주(2016), “L2 한국어 문어 산출에서의 통사 복잡성 측정”, 「한국어 의미학」 51, 한국어의미학회, pp.21-56.
- 박정은(2014), “한국어 고급 학습자의 작문 분석을 통한 어휘의 다양성 연구”, 경희대학교 석사학위 논문.
- 윤강구(2010), “제2언어로서 일본어의 이해와 사용 : 언어 처리의 심리적인 과정을 통해서”, 「일본어교육연구」 54, 한국일본어교육학회, pp.161-178.
- 이미혜(2009), “한국어 문법 교육의 목표 - 국어 문법 교육과의 차별성”, 「문법교육」 10, 한국문법교육학회, pp.241-261.
- 이유림(2016), “한국어 학습자의 어휘 학습 전략과 표현 어휘력 향상에 미치는 효과 연구”, 경희대학교 박사학위 논문.
- 조아라(2011), “한국어 어휘 능력에 따른 다문화 가정 아동과 일반 가정 아동의 이야기 산출 및 이해 능력”, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- Alsakran, R. A. (2011). *The productive and receptive knowledge of collocations by*

- advanced Arabic-speaking ESL/EFL learners*, Doctoral dissertation, Colorado State University.
- Altmann, G. (1990). Cognitive models of speech processing: an introduction. In G. Altmann, (Ed.), *Cognitive Models of Speech Processing: Psycholinguistic and Computational Perspectives* (pp.1-23). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ard, J & Gass, S. (1987). Lexical constraints on syntactic acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp.234-255.
- Barnett, M. A. (1986). Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: Importance and interaction. *Modern Language Journal* 70, pp.343-349.
- Bock, K. & Griffin, Z. M. (2000). Producing words: How mind meets mouth. In L. R. Wheeldon (Ed.), *Aspects of language production* (pp.7-47). London: Psychology Press.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). Longman.
- Bulté, B. & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I., (Eds.). *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp.21-46). PA: John Benjamins.
- Bygate, M. (1999). Task as context for the framing, reframing and unframing of language, *System* 27, pp.33-48.
- Clark, H. & E. Clark (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Conrad, L. (1985). Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7, pp.59-72.
- Cutting, J. C. (2009). Comprehension and production. In S. Dominiek, J. Ostman, & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp.110 - 125). Amsterdam: John Benjamins.
- DeVito, J. A. (1966). Psychogrammatical factors in oral and written discourse by skilled communicators. *Speech Monogr* 33, pp.73-76.
- DeVito, J. A. (1967). A linguistic analysis of spoken and written language. *Cent. States Speech J.* 18, pp.81-85
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), pp.83-107.
- Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21(3), pp.354-375.
- Gaies, S. J. (1980). T-unit analysis in second language research: Applications,

- problems and limitations. *TESOL Quarterly* 14. pp.53-60.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9, pp.198-217.
- Gershkoff-Stowe, L. & Hahn, E. R. (2013). Word comprehension and production asymmetries in children and adults. *Journal of experimental child psychology* 114(4), pp.489-509.
- Guarino, R. & Perkins, K. (1986). Awareness of form class as a factor in ESL reading comprehension. *Language Learning* 36, pp.77-83.
- Halliday, M. A. K. (1979). Differences between spoken and written language: some implications for literacy teaching. In *Communication Through Reading. Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference*, (Ed. G. Page, J. Elkins, B. O'Connor, (pp.37-52). Adelaide, SA: Aust. Read. Assoc.
- Hawas, H. M. (1990). Vocabulary and reading comprehension: An experimental study. *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 87-88, pp.43-65.
- Horowitz, M. W. & Newman, J. B. (1964). Spoken and written expression: an experimental analysis. *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 68 pp.640-647.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana, IL: National Council of teachers of English.
- Huttenlocher, J. (1974). The origin of language comprehension. In R. L. Solso (Ed.), *Theories in cognitive psychology: The Loyola Symposium* (pp.331-368). Potomac, MD: Lawrence Erlbaum.
- Ishikawa, T. (1995). Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing* 4, pp.51-70.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics* 24(2), pp.168-196.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22, pp.1-75.
- Loban, W. (1966). *The language of elementary school children*. (Research Report no.1). Champaign, Ill: National Council of Teachers of English.

- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Macartty, F. (2000) Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish, *Applied Language Learning* 11, pp.323-348.
- MacWhinney, B. (2013). The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk, Part 1: The CHAT Transcription Format(CHAT Manual), <http://childes.psy.cmu.edu> (Electronic Edition).
- Malvern, D. D. & Richards, B. J. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity, *Language Testing* 19(1), pp.85-104.
- Nation, I. S. P. (2011). *Learning Vocabulary in Another Language* (13th Eds), Cambridge University Press.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics* 30(4), pp.555-578.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, B. J. & Malvern, D. D. (1997). Quantifying lexical diversity in the study of language development. *Reading : The University of Reading New Bulmershe Papers*.
- Richards, B. J. & Malvern, D. D. (2000). Accommodation in oral interviews between foreign language learners and teachers who are not native speakers. *Studia Linguistica* 54, pp.260 - 271.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin. (1995). Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards second language learning, *Applied Linguistics* 16, pp.371-391.
- Teichroew, F. M. (1982). A study of receptive versus productive vocabulary. *Interlanguage Studies Bulletin* 6, pp.3-33.

- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Treiman, R., Clifton, C., Jr, Meyer, A. S. & Wurm, L. H. (2003). Language comprehension and production. *Comprehensive Handbook of Psychology 4* : Experimental Psychology (pp. 527-548). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Varonis, E. & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition* 4, pp.114-136.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

남주연

경기도 용인시 기흥구 덕영대로 1732

경희대학교 한국어학과

446-701

전화번호: 031-201-2239

전자우편: namjuyeon@hanafos.com

원고 접수일: 2017. 11. 20.

원고 수정일: 2017. 12. 27.

게재 확정일: 2017. 12. 28.