

## 한국 학생들의 영어 어휘 사용 능력 향상을 위한 어휘 지도 방안과 학습 전략

김 성 연  
(한양대학교)  
이 상 희  
(한양대학교)

**Kim, Sung-Yeon, & Lee, Sang-Hee. (2008). Learning strategies and instructional approaches for Korean EFL learners' productive vocabulary development. *English Language Teaching*, 20(4), 237-259.**

This study aims to investigate the effects of two different methods of collocation-based vocabulary teaching on students' vocabulary acquisition: a definition-based approach and a task-based approach. Fifty-seven middle school students participated in the study. One group of students was taught with a definition-based approach, while the other group was taught with a productive-task based approach. English vocabulary tests were designed to measure the difference in the students' vocabulary acquisition before and after the intervention. Questionnaires were also administered to the participants to examine their perceptions of vocabulary teaching and their vocabulary learning strategy use. The results indicated that the experimental group with the productive-task based approach showed a higher level of vocabulary knowledge than the control group who experienced the definition-based approach. Notable is that while both groups considered metacognitive strategies beneficial for their communicative use, it was found that the students used cognitive strategies in actual practice. This gap between the strategies they thought to be useful and the strategies they in fact used deserves close examination. Pedagogical implications are discussed.

### I. 서 론

어휘는 기본적인 의사소통을 하기 위해 없어서는 안 될 중요한 요소 중 하나이다. Nunan(1988)은 어휘 습득이 외국어 학습에 절대적으로 중요한 역할을 하므로 외국어를 공부하는 대다수의 학생들뿐만 아니라 교사들도 어휘 교수와 학습을

최우선 과제로 삼아야 한다고 주장하였다. 최근 언어 교수법의 초점이 의사소통 중심으로 바뀌면서 의미 전달에 핵심 역할을 하는 어휘의 중요성도 한층 부각되고 있고, 그 결과 어휘 교수·학습 방법에 대한 많은 연구가 진행되었다(Gairns & Redman, 1986; Huckin, Haynes & Coady, 1993; Lewis, 1993; McCarthy, 1990; Nation, 1990). Lewis(1997)는 새로운 어휘지도법 중 하나인 어휘접근법(Lexical Approach)을 제시하여 개별 낱말 단위가 아닌 어휘 구 단위 중심의 어휘지도 방법을 제시하며 어휘의 중요성을 강조하였다. 이러한 어휘접근법이 부각되면서 듣기와 읽기 시 요구되는 이해 어휘(receptive vocabulary)와 학습자가 발화와 작문에서 사용하는 표현 어휘(productive vocabulary)를 향상시키기 위한 학습 활동도 더욱 중요해졌다(이정원 & 김낙복, 2005).

어휘를 안다는 것은 단순히 형태와 의미만을 아는 것이 아니라 다양한 문장 내에서 어휘를 의미적, 문법적으로 적절히 사용하는 능력까지 포함하기 때문에 어휘를 유의미한 상황이나 문맥에서 사용할 수 있는 능력은 중요하다고 할 수 있다(Cook & Mayer, 1983; Paribakht & Wesche, 1997; Thornbury, 2002; Wallace, 1982). 그러나 이와 같이 어휘 사용 측면이 강조됨에도 불구하고 아직도 한국의 어휘 교육은 언어 기능 수업의 부분으로 이루어지고 있다(김부자, 2006). 일반적으로 많은 영어 교사들은 어휘를 말하거나 쓰기 등의 과업을 통해 표현, 사용하도록 유도하는 어휘 교수법보다는 주입식 교육 위주로 수업을 진행한다. 그러나 이러한 방법으로는 학습자의 어휘 지식이 이해 어휘를 습득하는 수준에 머물러 목표 단어를 읽거나 들었을 때 이해는 하지만 말하거나 쓰기 단계에서 활용할 수 있는 가능성은 기대하기 힘들다. 과거의 많은 연구들도 학습자들이 어휘를 인지하고 이해하는 수준에 초점을 두고 진행되어 어휘를 실제로 사용할 수 있는 능력에 관한 교수·학습방법에 관한 연구는 거의 전무하다.

이에 본 연구에서는 교사와 학생의 관점에서 어휘 사용능력을 향상시키는 데 효과적인 방안들을 모색해보고자 한다. 교사의 입장에서는 의사소통을 궁극적인 목적으로 보는 언어 교수 측면에서 어휘 사용 능력을 신장할 수 있는 방법을 고안해야 할 것이다. 구체적으로 어휘 교수 방법의 목표를 어휘 사용으로 정하고 이를 위해 교실에서 다양한 문맥과 상황을 제공해줌으로써 학습자들이 어휘를 연습할 수 있는 환경을 조성해야 할 것이다. 학습자 관점에서는 새로운 단어나 기존의 단어를 실생활의 말하기, 쓰기 등에 활용하기 위한 효율적인 어휘학습 전략들을 모색하고 이를 위한 구체적인 방안들을 마련해야 할 것이다. 따라서 본 연구는 어휘 사용 능력을 향상시킬 수 있는 어휘 지도 방안과 어휘 학습 전략에 대해 조사, 분석하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 어휘 지식

특정 어휘에 대한 지식을 가졌다는 것은 단순히 그 어휘의 의미를 아는 것 그 이상을 말한다. 어휘 지식은 단어를 아는 것(knowing a word)으로 단순히 단어의 형태와 의미를 아는 것에 그치지 않고 단어를 맥락에 맞게 적절하게 사용할 수 있는 지식까지 포함한다. 즉, 어휘지식은 의미(meaning)뿐만 아니라 어휘에 대한 용법(word use), 품사나 접사와 같은 어휘 정보(word information), 그리고 어휘 문법(word grammar)을 아는 것까지 포함한다(Harmer, 2001).

Nation(2001)에 의하면 어휘 지식은 형태, 의미, 사용 관련 지식으로 구성되어 있다. 형태 지식은 단어의 구어와 문어 형태 뿐 아니라 접사와 같은 형태적 부분들을 아는 것을 포함한다. 의미 지식은 형태와 의미를 짝지을 수 있고, 개념과 지식 대상을 알며, 연상되는 다른 단어를 아는 것을 말한다. 마지막으로 단어의 사용 지식은 그 단어가 어떤 문법적 기능을 하는지, 함께 사용되는 연어(collocation)는 무엇이 있는지 알 수 있을 뿐만 아니라, 어떤 상황에, 얼마나 자주 이 단어를 접하게 될 지에 대한 사용 제약까지 아는 것을 포함한다. 이렇게 구성 요소 측면에서 어휘 지식을 정의하는 관점은 학습자의 전반적인 어휘 지식을 파악하는 데 도움을 줄 뿐만 아니라, 세부적인 어휘 지도 목표와 기준을 제시함으로써 교사로 하여금 어휘 지식의 특정 요소에 대한 수업을 계획하고 실행하는 데 유용한 지침을 제공한다.

### 2. 이해 어휘와 표현 어휘

Nation(2001)은 어휘 지식을 이해를 위한 지식(receptive knowledge)과 표현을 위한 지식(productive knowledge)의 두 가지 유형으로 구분하여 설명하며 각 유형에 맞는 지도와 학습이 필요함을 시사하고 있다. Meara(1990)에 의하면 이해 어휘는 듣거나 읽기 자료에 제시된 이해 가능한 어휘이고 표현 어휘는 언어 수행자가 실제 말하거나 쓰기에서 사용할 수 있는 어휘이다. Richards와 Schmidt(2002)는 모국어 화자들의 경우 대략 100,000개 정도의 이해 어휘를 알고 있지만 실제 10,000개에서 20,000개 정도의 표현 어휘만 사용할 수 있다고 밝히고 있다. 이를 통해 모국어 화자들도 실제로 알고 이해하고 있는 어휘보다 훨씬 적은 수의 어휘를 사용함을 알 수 있다.

한편, Laufer(1998)는 어휘 지식을 이해 어휘(understanding vocabulary)/수동적

어휘(passive vocabulary)와 표현 어휘(expressive vocabulary)/능동적 어휘(active vocabulary)로 구분하고 수동적 어휘 지식은 단어의 쓰임이나 핵심적인 의미를 이해하는 데 필요한 지식으로, 능동적 어휘는 문맥에 맞는 단어를 기억해서 쓸 수 있는 통제 능동적 어휘(controlled active vocabulary)와 작문에 직접 사용할 수 있는 자유 능동적 어휘(free active vocabulary)로 세분화하여 설명하고 있다. 많은 학자들에 의해 어휘 지식의 개념이 달리 정의되고 있지만 본 연구에서는 말하기나 쓰기 등에서 실제로 사용할 수 있는 어휘 지식을 ‘표현 어휘’라 칭하며 듣기나 읽기에서 이해할 수 있는 어휘 지식을 ‘이해 어휘’라는 용어로 대표해서 사용하기로 하겠다.

Nation(2001)을 포함해 많은 연구들은 이해 어휘 지식과 표현 어휘 지식을 동일하지 않은 개념으로 보고 분리하고 있다. 그렇다면 어휘 지식을 표현에 사용하기 위해서는 어떠한 노력과 방법이 필요할까? Nation(2001)이 주장한 바와 같이 학습자는 음성적, 문어적 형태와 의미 요소를 알아야 할 뿐만 아니라 사용과 관련된 지식도 있어야 어휘 지식을 표현에 활용할 수 있다. 한편, 원명옥(2003)은 친숙도가 높은 어휘, 다시 말하면 사용 빈도가 높고 학습자의 두뇌 사전 속의 다른 어휘와 많은 연결을 가진 어휘가 표현 어휘가 될 가능성이 높다고 했다.

Laufer(1998)도 다빈도 어휘는 의사소통에 의해 활성화 되거나 연습이 되기 때문에 이해 어휘에서 표현 어휘로 변화되기 쉽다고 하였다. 한편 자주 사용되지 않는 어휘는 노출과 연습 부족으로 인해 이해 어휘 수준에 머물러 있게 되며 이해 어휘가 표현 어휘로 전환되는 데는 오랜 시간이 소요되거나 표현 어휘로 전환되지 않거나 한다고 밝히고 있다. 이는 이해 어휘가 표현 어휘로 전환되기 위해서는 노출과 반복 연습이 중요함을 말해준다.

한편 김영숙(2002)은 학습자의 수준에 따라 어휘 지도를 달리 해 줄 것을 강조했다. 구체적으로 표현 어휘가 의사소통을 용이하게 해주므로 학습자의 초기 단계에는 표현 어휘 중심으로 가르치고 상급 단계로 올라갈수록 이해 어휘의 비율을 높이는 것이 바람직하다고 제안하였다. 결론적으로 표현 어휘 지식의 확장을 위해서는 말하기, 쓰기를 통한 반복 학습과 노출, 연어 중심의 어휘 학습 등 다양한 학습 활동을 학습 목적에 따라 적절하게 사용해야 하며 학습자의 단계도 고려해야 함을 알 수 있다.

### 3. 어휘 학습 전략

효과적이고 구체적인 학습 행동이나 학습 전략을 학생들에게 가르침으로써 외국어 학습자의 자율성을 증대시키고 궁극적으로 학생들의 외국어 능력 향상에

기여할 수 있다는 주장이 제기되면서 학습전략에 대해 활발한 연구가 진행되어오고 있다(Oxford, 1990). 선행연구 중 학습전략에 관한 다수의 연구들(Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990)은 성공적인 언어 학습자들이 그렇지 않은 학습자들보다 특정 학습 전략을 더 효율적으로 사용한다고 설명하고 있다. 따라서 교사는 학생들이 스스로 학습을 주도할 수 있도록 돕고 언어 능숙도 향상도를 도모하기 위해서 학습 전략에 관심을 두고 지도할 필요성이 있다고 하였다.

학습전략은 학자에 따라 다르게 분류되고 있는데 Oxford(1990)는 학습 전략을 직접전략과 간접전략으로 분류하고 있다. 직접전략의 하위범주에는 기억 전략(memory strategy), 인지 전략(cognitive strategy), 보상 전략(compensation strategy)이 있으며 간접전략에는 상위인지 전략(meta-cognitive strategy), 정의적 전략(affective strategy), 사회적 전략(social strategy)등이 포함된다.

한편 어휘학습 전략은 Schmitt(1997)의 분류에 따라 발견 전략(discovery strategy)과 강화 전략(consolidation strategy)으로 나뉘고 하부영역에 다음 전략들이 포함된다.

- (1) 결정 전략(determination strategy): 학습자들이 단어의 뜻을 모를 때 다른 전문가의 도움 없이 언어 구조에 관한 지식이나 문맥, 참고 자료 등을 이용하여 그 의미를 유추해내는 전략
- (2) 사회적 전략(social strategy): 학습자들이 모르는 단어를 다른 사람에게 물어 보거나 협동하여 단어의 의미를 추론해 내는 전략
- (3) 기억 전략(memory strategy): 심상(image)활용이나 그룹화 등을 통해 새로운 어휘와 전에 배웠던 지식을 연관시킴으로써 어휘를 기억하는 전략
- (4) 인지 전략(cognitive strategy): 반복 연습이나 기계적 연습을 통해 어휘를 학습하는 전략
- (5) 상위 인지 전략(meta-cognitive strategy): 전반적인 학습 과정을 개관하여 자신의 학습 방법에 대한 계획을 세우고 모니터하며 평가하는 전략 (pp. 207-208)

Schmitt(1997)는 중 결정 전략과 사회적 전략은 주로 새 어휘의 의미를 발견하는데 많이 쓰이며, 기억 전략과 인지 전략, 상위 인지 전략 등은 배운 어휘를 강화하는데 효과적이라고 보았다. 또한 학습자는 이러한 어휘 학습 전략들을 개별적으로 쓰는 것이 아니라 여러 가지 전략을 동시에 사용해서 어휘를 학습한다고 하였다.

그러나 기존의 어휘 학습 전략 연구는 어휘의 사용보다는 학습과 관련해서 이루어졌다. 어휘를 안다는 것은 형태, 의미 관련 지식과 함께 용법에 대한 지식까

지 포함하는 것으로(Harmer, 1983; Nation, 2001) 이해 어휘뿐 아니라 표현 어휘를 강화할 수 있는 방안을 연구하는 것이 시의적절하고 매우 필요하다. 같은 맥락에서 학습자의 어휘 사용과 관련된 전략을 연구하는 것도 중요한 의미가 있다. 이에 본 연구는 학습자의 표현 어휘를 강화할 수 있는 과업을 설계하여 이를 수업에 적용하고 학생들의 어휘 사용 능력에 미치는 영향 및 어휘 학습 전략을 조사, 분석하고자 한다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 문제

본 연구의 목적은 한국의 중학교 1학년 학생들이 영어 말하기나 쓰기에서 실제로 사용할 수 있는 표현 어휘 지식을 향상시키기 위한 어휘 지도 방안과 어휘 학습 전략을 고찰, 조사하는 데 있다. 본 연구의 목적을 구체화하여 연구 문제로 제시하면 다음과 같다.

- 1) 어휘 지도법의 차이가 학습자의 어휘 사용능력에 어떤 영향을 미치는가?
- 2) 학습자들은 어휘 지도와 어휘 학습에 대해 어떻게 인식하고 있는가?
- 3) 학습자들이 주로 사용하는 어휘학습 전략과 어휘 사용을 위해 효과적이라고 생각하는 전략 간에는 어떤 차이가 있는가? 어휘 지도법의 차이가 어휘 사용 전략에 대한 인식에 어떤 영향을 미치는가?

#### 2. 연구 대상

본 연구는 경기도 성남시에 소재한 학원에서 영어를 배우는 중학교 1학년 학생들을 대상으로 실시되었다. 초기에 수강 인원은 65명이었으나 그 중 57명이 어휘 사용 능력 시험을 보았고 53명이 어휘학습에 대한 인식 및 학습전략 관련 설문조사에 참여하였다.

수업 전 학생들을 대상으로 실시한 간단한 기초 구두 조사 결과에 의하면 대부분의 학생들은 초등학교 1학년에서 2학년 사이에 영어 공부를 시작하였고 다른 중학생들에 비해 선행학습은 비교적 잘된 상태로 확인되었다. 또한 학생들은 학원에서 2개월에 한 번씩 자체적으로 실시하는 배치평가 결과 전체 8단계 중 2단계~5단계 과정에 배치되었는데 이는 학생들의 영어 능력이 중상 수준임을 말해준다.

### 3. 연구 도구

#### 1) 목표 어휘

본 연구는 언어 중에서도 <동사+명사> 연어를 목표 어휘로 선정하였다. 어휘는 캠브리지 출판사의 ‘English Collocations in Use’와 옥스포드 출판사의 ‘Oxford Collocations’를 참고하여 비교적 빈출도가 높다고 판단된 <동사+명사> 연어 목록을 교육과학기술부가 제시한 기본 어휘 목록(2007년)에서 벗어나지 않는 범위에서 선정하였다. 수업은 화제(topic) 중심으로 진행되었는데 목표 어휘를 예시하면 다음과 같다.

◆ 학습 주제 : money

◆ 목표 어휘 : make money, open/close an account, balance an account, save money, make a fortune, waste money

#### 2) 집단 선정 및 동질성 검증을 위한 어휘능력 평가

단계별로 한 반씩 총 4반(2단계~5단계)을 실험 집단과 통제 집단으로 나누고 두 집단의 동질성을 검증하기 위해 어휘 능력 평가를 실시하였다. 문제는 영어 학력 인증 평가 중 하나인 IET 국제영어대회 기출 문제 중 어휘 20문항과 Nation(1993)의 1000단어 수준 어휘 평가 A와 B중 비교적 난이도가 쉬운 문항 5개를 수정, 보완하여 객관식 문항 총 25개로 재구성하였다.

#### 3) 어휘사용능력 평가지

어휘사용능력 평가는 Laufer와 Nation(1999)의 표현 어휘 평가 형식을 빌려 총 50문항을 구성하였고 문제를 풀 수 있는 시간으로 총 20분을 주었다. 문제의 형식은 문맥을 볼 때 앞의 주어진 철자를 보고 적절한 연어 표현을 완성하는 것으로 1-10번까지는 동사를 완성하는 문제, 11-20번까지는 명사를 완성하는 문제, 그리고 21-50까지는 동사와 명사를 완성하는 문제로 구성하였다. 문항을 예시하면 다음과 같다.

◆ Complete the underlined words.

1. He w\_\_\_\_\_ a medal in the 2004 Olympic games.
2. A: May I t\_\_\_\_\_ your or\_\_\_\_\_ ?  
B: Yes, please. I'll have a cheeseburger and french fries.

#### 4) 설문지

설문지 중 어휘 학습 전략에 관한 문항은 Schmitt(1997)와 Park(2001)의 연구를 바탕으로 구성하였다. 특히 Schmitt(1997)가 분류한 다섯 가지 전략 중에서 한국 중학생들의 사용 빈도가 높다고 보고된 하위 항목을 중심으로 설문지를 설계하였다(조미선, 2006; Park, 2001).

설문지는 총 21개 문항으로 1-6번까지는 어휘 학습과 교수법에 대한 전반적인 인식과 평가에 대한 항목으로 구성되었으며, 7-21번까지는 학생들이 어휘 학습을 위해 주로 사용하는 전략과 어휘사용능력 향상에 도움이 된다고 생각하는 전략을 조사하기 위해 구성되었다. 설문 문항에 대한 응답의 범위는 ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘그저 그렇다’(3점), ‘그렇다’(4점), ‘매우 그렇다’(5점)로 5점 리커트(Likert) 척도가 사용되었다.

### 4. 연구 절차

#### 1) 어휘 선정

실험을 위해 동사와 명사 결합 연어 중에서 목표 어휘를 선정하였다. 그 이유는 최근 어휘 지도법에서 연어가 중요한 요소로 대두되고 있기 때문에 기존의 개별 단어 중심 학습이나 한국어와 영어의 일대일 등치 방식에 익숙해져 있는 학생들에게 연어 중심의 학습을 경험하게 하고자 함이었다. 최근 연구 동향을 살펴보면 Lewis(2000)는 문장은 개별적인 단어들보다 더 많은 연어들로 구성되고 있다고 제안하며 성공적인 언어 표현을 위해서는 연어 습득이 필요하다고 하였다. 이는 낱개의 단어보다는 연어를 중심으로 지도하는 것이 어휘 학습에 더 효과적이라는 것을 시사한다. 그 중에서도 특히 동사와 명사 결합 연어는 말과 글에서 가장 많은 부분을 차지하는 중강도 연어 결합(*medium-strength collocations*)<sup>1)</sup>이기에 (Hill, 2000) 학습자들의 의식적인 관심을 유발할 수 있다고 판단되어 이를 선정하였다.

#### 2) 실험집단과 통제집단 선정

집단 간 비교를 위해 사전 평가 성적을 고려하여 실험 집단과 통제 집단을 선정하였다. 3 단계와 5 단계 두 반을 실험 집단으로, 2 단계와 4 단계 두 반을 통제 집단으로 정하고 실험 전에 어휘 평가를 실시해서 독립표본 *t*검정을 사용하여

1) 명사에 따라 결합하는 동사들이 어느 정도 결정되어 함께 쓰이는 표현(예: hold a conversation, make a mistake, have an operation)



여 두 집단의 동질성을 검증하였다. 표 1에 제시되어 있는 바와 같이 통제 집단의 평균은 83.72점, 실험집단의 평균은 82.48점으로 집단 간 평균 차이를 검증한 *t*검정에서 그 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 통해 집단 간의 동질성이 확인되었다.

표 1. 각 집단의 어휘 사전평가 점수

집단	인원	평균 (100점 만점)	표준편차	<i>t</i> 값	유의도
실험집단 (3, 5단계)	29	82.48	6.54	-.798	.428
통제집단 (2, 4단계)	28	83.72	4.98		

### 3) 실험집단과 통제집단의 지도 절차와 방법 비교

실험 집단의 수업 전개 과정은 Lewis(1997)가 제안한 어휘 지도 절차를 반영하였다(표 2 참조). Lewis(1997)가 제안한 수업 절차를 실험 집단에 적용한 이유는 연어를 중심으로 한 어휘 지도법이 어휘접근법에서 가장 중요시되고 있는 부분이기 때문이었다. 또한 실험집단은 동사와 명사의 연어를 중심으로 어휘 사용 지식을 향상시키기 위한 활동 중심으로 수업을 진행하였다.

통제 집단은 Seal(1991)의 어휘 지도 절차를 바탕으로 하여 수업을 진행하였다. 이 어휘 지도 절차는 우리나라 교실 상황에서 가장 흔하게 행해지는 형태로서 의미 전달, 이해 점검, 정리의 과정으로 전개된다. 그리고 정리 단계에서는 대부분 연습 문제 풀이 위주로 진행되었다. 통제 집단의 경우 정의 중심의 어휘 교수법이 사용되었고 목표 어휘와 모국어 뜻풀이의 일대일 등치 방식에 중점을 두었다. 이를 바탕으로 각각의 집단에 실행한 수업 절차 및 활동들을 살펴보자면 표 2와 같다.

표 2. 집단별 어휘 지도 절차

수업 순서	실험 집단	수업 활동	통제 집단	수업 활동
도입	도입	인사 및 출석점검 동기유발	도입	인사 및 출석점검 동기유발
전개	관찰 중심 학습 유도	<교사> -동사목록과 명사목록을 따로 제시해 학생들이 관찰을 통해 알맞게 연결할 수 있도록 유도함 <학생> -워크시트나 플래시카드를 보고 어울리는 동사와 명사 연결하기	의미 전달	<교사> -<동사+명사>언어를 모국어로 의미전달 <학생> -교사의 언어에 대한 의미 설명을 워크시트에 모국어로 필기
	수업 지원 및 모니터링	<교사> -수업이 원활히 진행될 수 있도록 참여를 도움 <학생> -그룹 활동, 짝 활동, 게임 등을 통해 연결된 동사와 명사가 다른 학생들과 맞는지 확인	이해 점검	<교사> -질문을 통한 이해 점검 -목표어를 제시하고 모국어로 대답하게 함 <학생> -교사가 목표어를 말하면 모국어로 의미를 말함
정리	언어 사용 환경 제공 및 교정	<교사> -학생들이 제시한 동사+명사 조합에서 틀린 것이 있을 때 고쳐줌 -여러 가지 유의미한 상황들이나 활동들을 제시해 학생들이 언어를 사용해 볼 수 있는 환경을 제공함 <학생> -선생님과 함께 어울리는 언어 쌍 확인 -활동들을 해 봄으로써 배운 언어를 사용해 봄  ◎ 활동의 예 -그림보고 이야기 완성하기 -목표 언어를 가지고 문장이나 대화문 만들어 발표하기 -들은 이야기를 다시 이야기해 보기(4/3/2 테크닉) -모국어의 뜻을 주고 목표 어휘가 무엇인지 답하게 하기 -역할극 -되도록이면 시간을 짧게 주고 활동을 시행하게 함2)	문제 풀이	<교사> 워크시트를 통해 문제 제시하고 학생들이 풀 수 있게 함  <학생> 학습한 언어와 관련된 문제를 풀  ◎ 활동의 예 -목표어를 제시하면 뜻을 모국어로 답하게 하기 -언어 중 어울리지 않는 단어 찾기 -틀리게 쓰인 언어쌍 찾기 -사지선다형 문제

2) 학습된 지식을 모니터 하는 데 필요한 조건 중 하나가 충분한 시간이라고 한 Krashen과 Terrell(1983)의 모니터 가설에 따라 시간 제약을 주었다. Nation(2001)도 유창성(fluency) 향상을 위한 조건으로 빨리 수행할 수 있도록 유도하는 것을 제안한 바 있다.

4) 어휘사용능력 평가 및 설문 조사

학생들을 대상으로 약 2개월간의 연구 수업을 실시한 후 학생들이 배운 어휘를 실제 표현에 사용할 수 있는 지식(productive vocabulary)으로 전환했는지 살펴보기 위한 사후 평가를 실시하였다. 학생들의 어휘 지식이 표현에 활용되는지 확인하기 위해 20분이라는 시간 제약을 주고 시험을 보도록 하였다. 또한 실험이 끝난 후 수업에 대한 평가, 어휘 지도와 학습에 대한 학생들의 인식과 학생의 어휘 학습 전략을 알아보려고 설문 조사를 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 어휘 교수법의 차이가 학습자의 어휘 사용에 미치는 영향

어휘 교수법의 차이가 학습자의 어휘 사용에 어떤 영향을 미치는지 조사하기 위해 연구 수업 후 어휘사용능력 평가를 실시하였다. 어휘사용능력 평가는 총 50문항으로 구성되어 있으며 채점 기준은 문제당 2점으로 총 100점 만점으로 환산하였다. 그리고 <동사+명사> 연어는 맞았으나 비문법적으로 쓴 답과 두 개의 빈칸 중 하나만 맞은 경우는 1점을 주어 채점하였다

표 3. 각 집단의 어휘사용능력 평가 점수

집단	인원	평균 (100점 만점)	표준편차	t값	유의도
실험집단	29	81.24	7.45	2.101	.040
통제집단	28	77.43	6.16		

\* p<.05

집단 간 평균값 차이를 살펴본 결과 실험 집단의 성적은 평균 81.24점, 통제 집단은 77.43점으로 집단 간 점수 차이는 3.81점이었다. 점수 차가 통계적으로 유의한지 보기 위해 t검정을 실시한 결과 유의도(p)가 .04로 나타나 p<.05 수준에서 실험 집단과 통제 집단의 점수 차가 유의한 것으로 나타났다. 이는 사전검사 결과에서는 동질하게 밝혀졌던 두 집단이 교수법(intervention) 적용 후 사후 검사에서 실험 집단이 통제 집단보다 어휘사용능력이 더 높아졌음을 나타낸다. 이는 실험 집단에 사용된 표현 과업(productive task) 중심의 어휘 교수법이 어휘사용능력을 신장하는 데 도움이 되었음을 보여준다.

## 2. 어휘 교수·학습에 대한 학습자 태도

어휘교수·학습에 대한 학습자 태도를 파악하기 위해 설문 조사를 실시하였다. 설문지의 전체 문항 중 1-6번 문항은 어휘 교수·학습에 대한 인식을 조사하기 위해 구성되었다. 어휘 교수·학습에 대한 인식은 어휘 수업에 대한 평가, 어휘 학습에 대한 태도, 어휘 지도방법 등의 3가지 영역을 다루고 있었다.

### 1) 어휘 수업에 대한 평가

실험 집단과 통제 집단 학생들을 대상으로 총 16차에 걸쳐 실시한 어휘 수업에 대한 평가 결과를 요약하면 표 4와 같다.

표 4. 어휘 수업에 대한 평가

설문 번호	내용	실험집단			통제집단		
		평균	표준 편차	비율 (%)	평균	표준편 차	비율 (%)
5	본 어휘 수업이 기존의 어휘교수·학습에 비해 도움이 된 정도	4.23	0.86	80.77	3.37	0.93	40.74
6	본 어휘 수업이 해당 어휘의 말하기·쓰기 사용에 도움이 된 정도	4.08	0.24	76.92	3.00	0.88	29.63

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

학생들의 어휘 수업에 대한 만족도는 표 4와 같이 실험 집단과 통제 집단 간 차이가 큰 것으로 나타났다. 특히 실험집단의 경우 기존 어휘학습에 비해, 동사, 명사 연어 중심 어휘 지도법에 만족하는 정도가 평균 4.23점으로 약 80%의 응답자가 만족을 표현했다. 반면, 통제집단은 평균점수가 3.37점이며 약 40%의 응답자만이 만족한다고 응답했다. 이는 통제집단의 경우 기존의 어휘 수업 방식과 크게 차별화되지 않은 수업을 했기 때문으로 이해된다.

이와 같은 양상의 결과는 수업을 통해 어휘사용능력 향상에 도움을 얻었느냐는 질문에서도 나타났다. 통제 집단의 경우 응답자 중 30%가 수업이 어휘사용능력 향상에 도움이 되었다고 답한 반면 실험 집단은 77%가 그렇다고 응답하였다. 실험 집단은 그룹 활동, 짝 활동 등을 통해서 학습한 어휘를 말하거나 쓰기에서 사용할 수 있는 기회를 가졌던데 반해 통제 집단은 워크시트를 통해 이해 어휘 지식을 측정하는 문제들을 주로 풀었기 때문에 학생들의 관점에서 수업이 어휘

활용 측면에 큰 영향을 주었다고 생각하지 않았던 것으로 이해된다.

2) 어휘 학습에 대한 태도

한편 어휘 학습 및 어휘 사용의 중요성에 대한 학생들의 태도는 다음과 같이 나타났다.

표 5. 어휘학습에 대한 인식

설문 번호	내용	실험집단			통제집단		
		평균	표준 편차	비율 (%)	평균	표준 편차	비율 (%)
1	어휘 학습에 대한 중요성 인식	3.92	0.93	69.23	3.85	0.86	70.37
2	어휘 사용에 대한 중요성 인식	4.46	0.65	92.31	3.56	0.75	55.56

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

우선 학생들은 그룹에 무관하게 어휘 학습에 대해서는 모두 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 한편 어휘 사용의 중요성에 대해서는 실험 집단은 평균 4.46, 통제집단은 3.56으로 나타났으며 어휘 사용이 중요하다고 응답한 비율은 각각 92.31%와 55.56%로 나타나 비교적 큰 차이를 보이고 있다. 이는 실험 집단의 학생들이 수업 중 말하기, 쓰기 활동을 수행하며 학습한 어휘를 문맥에 맞게 사용함으로써 어휘 사용의 중요성에 대한 인식이 더욱 강화된 것으로 해석된다.

3) 어휘지도방법과 중요성에 대한 학습자 의견

실제 영어 수업 시간에 선생님들이 어떤 방법으로 어휘 지도를 실시하고 있는지 알아보기 위해 학생들의 관점을 조사하였다. 교사들의 어휘 지도 방법에 관한 문항은 실험, 통제 집단의 구분이 불필요하다고 생각되어 전체 응답자를 대상으로 분석하였다.

표 6에 요약되어 있는 바와 같이 교사들이 가장 많이 사용하는 어휘지도 방법은 영어 단어의 의미를 한국어로 설명하는 것으로 나타났다. 전체 응답자 51명 중 31명의 학생들이(58.49%) 한국어로 영어 단어 뜻풀이하는 것을 교사의 어휘 지도 방법으로 선택하였다. 이는 아직도 교실 상황에서 뜻풀이 위주의 정의 중심 교수법(definition-based teaching)이 많이 사용되고 있음을 보여주는 결과이다. 놀라운 것은 32%의 응답자가 어휘 학습을 거의 하지 않는다고 답한 사실이다. 한편, 문맥

속에서 단어 의미를 유추하는 교수법의 사용도 저조하였고(7.6%), 그룹 활동을 통해 문장 만들기를 연습하는 활동은 하지 않는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 우리나라의 어휘 교수법이 아직도 어휘를 이해하는 수준으로만 가르칠 뿐 과업이나 활동을 통해 어휘를 사용하는 수준으로 진행되지 못하고 있음을 나타낸다.

표 6. 학교수업에서의 어휘 지도 방법

설문 번호	내용	학생 수 (명)	비율 (%)
3	어휘에 대한 학습은 거의 하지 않음	17	32.08
	교사가 영어 단어의 뜻을 한국말로 설명	31	58.49
	비디오나 그림카드 등을 이용해 어휘 의미 파악	1	1.89
	글을 읽으며 문맥 안에서 단어의 뜻 추측	4	7.55
	그룹 활동을 통해 어휘를 가지고 문장 만들기	0	0.00

실제 학생들의 관점에서 어휘 지도 방법의 중요성은 높은 것으로 나타났다. 표 7에 제시된 바와 같이 실험 집단(평균값 4.15)과 통제 집단(평균값 3.78)의 학생들 모두 교실 수업에서 진행되는 어휘 학습 활동이 어휘 습득에 영향을 미치는 중요한 요소라고 인식하는 것으로 나타났다.

표 7. 어휘지도방법의 중요성

설문 번호	내용	실험집단			통제집단		
		평균	표준 편차	비율 (%)	평균	표준 편차	비율 (%)
4	어휘지도방법에 대한 중요성 인식	4.15	0.73	80.77	3.78	1.05	66.67

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

이와 같은 결과는 빈도 분석 결과 높은 지지율에서도 확인된다. 이같이 높은 응답 비율은 실제 교실 상황에서 어휘를 뜻풀이 중심으로 가르치는 것에서 벗어나 보다 다양한 지도 방안 및 활동을 개발, 구안할 필요성을 암시한다.

### 3. 어휘 학습 채택과 어휘 사용 채택

설문지 문항 중 7~21번의 15개 항목은 학생들의 어휘 학습 채택을 조사하기 위해 구성되었다. 학생들이 주로 사용하는 어휘 학습 채택을 묻는 문항에서의

응답 평균값, 표준편차, 동의율 등의 결과를 요약하면 표 8과 같다. 우선, 학생들이 주로 사용하는 어휘 학습 전략을 분석해 본 결과, 입으로 소리 내어 반복하기, 반복해서 써 보기 등의 인지 전략이 많이 사용되는 것으로 나타났다. 학생들이 어휘 학습 시 인지 전략을 많이 사용하는 것은 다른 선행 연구에서도 확인된 결과이다(조미선, 2006; Park, 2001).

표 8. 학습자가 주로 사용하는 어휘 학습 전략

어휘 학습 전략	번호	문항 내용	평균	표준 편차	비율 (%)
결정 전략	7	모르는 단어가 나오면 영한사전 이용	3.21	0.97	32.08
	8	모르는 단어가 나오면 영영사전 이용	2.92	1.05	26.42
	9	사전에서 단어를 찾을 때 다른 의미, 예문 등을 꼼꼼히 읽음	3.06	1.18	33.96
사회적 전략	10	교사에게 한국어 뜻을 물어봄	3.11	1.09	35.85
	11	교사에게 단어가 어떻게 쓰이는 지 예를 물어봄	2.77	1.10	22.64
	12	그룹 활동을 통한 학습과 활동	1.83	1.07	13.21
기억 전략	13	단어를 이미지화 해 기억	3.23	1.05	35.85
	14	배운 단어를 이용해 문장으로 만들어 보는 연습	2.64	1.27	28.30
	15	단어와 어울려 쓰이는 다른 단어도 찾아 학습	3.09	1.11	28.30
	16	신체 활동을 통한 학습	2.25	1.21	16.98
인지 전략	17	단어 학습 시 입으로 소리 내어 반복	3.57	0.91	49.06
	18	단어 학습 시 반복해서 써봄	3.49	1.05	49.06
	19	단어장 만들기	3.55	1.14	50.94
상위 인지 전략	20	단어 학습 시 영어로 된 매체 활용	2.00	1.11	13.21
	21	단어 학습 시 정기적으로 복습해 줌	2.66	1.18	24.53

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

특히, 과반수 학생들이 인지 전략 중 ‘단어장 만들기’를 자주 사용한다고 응답했는데 이는 조미선(2006)의 연구 결과와 다르다. 조미선(2006)의 연구에서 ‘단어장을 만들어 학습하기’에 대해 중학생 응답자의 비율이 낮았던 것은 시중 서점에서 판매되는 단어집이 많고 따로 정리하는 것이 번거롭기 때문이었다. 하지만 본 연구에서 이 전략의 사용 비율이 높게 나온 이유는 영어 수업을 담당하는 교강사가 학생들에게 단어장을 만들어 모르는 단어를 기록하도록 독려했기 때문인 것으로 이해된다.

한편 학습자들이 주로 사용하는 어휘 학습 전략과 어휘의 사용을 위해 효과적이라고 생각하는 전략 간에는 어떤 차이가 있는지 보기 위해 학생들이 어휘 사용에 효과적이라고 생각하는 어휘 학습 전략을 조사하였다. 흥미롭게도 학생들이

실제 사용하는 책략은 인지 책략이 우세한데 반해 학생들이 어휘 사용에 효과적이라고 생각하는 어휘 학습 책략은 학습한 단어를 활용해 문장을 만들어보는 기억 책략이나 상위인지 책략이 우세한 것으로 나타났다. 여러 가지 유형의 어휘 학습 책략 중 학습자의 응답 비율이 높게 나온 것을 선택하여 제시하면 표 9와 같다.

**표 9. 어휘 사용에 효과적이라고 생각하는 어휘 학습 책략**

어휘학습 책략	설문 번호	질문	평균	표준 편차	비율 (%)
기억책략	14	배운 단어를 이용해 문장으로 만들어 보는 연습	3.17	1.03	35.85
상위인지 책략	20	단어 학습 시 영어로 된 매체 활용	3.15	0.86	33.96
	21	단어 학습 시 정기적으로 복습해 줌	3.25	0.78	33.96

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

요약하면 50%의 응답자가 어휘를 학습할 때 인지 책략을 주로 이용한다고 대답한 표 8의 결과와는 달리 어휘 사용과 관련해서 많은 학생들이 상위인지 책략이 효과적이라고 인식하는 것으로 나타났다. 이는 한국 학생들의 나이가 증가하고 인지 능력이 향상됨에 따라 상위인지 책략 사용 빈도가 높아졌다고 밝힌 Park(2001)의 연구 결과를 반영한다. 즉, 학생들은 단순히 어휘를 인지하는 수준이 아니라 사용하는 단계에서 상위인지 책략이 다른 책략들보다 더 유용하다고 평가하고 있는 것으로 이해된다.

표 10은 학생들이 실제 사용하는 책략과 말하기와 쓰기 등 어휘 사용에 효과적이라고 생각하는 책략에 대한 학습자 반응을 상위 5위까지 비교해 놓은 것이다. 표에 제시된 바와 같이 학생들이 사용하는 어휘 학습 책략과 어휘 사용에 효과적이라고 보는 책략 간에는 큰 차이가 있었다. 학생들이 실제 사용하는 어휘 학습 책략은 단어를 이미지화해서 기억하는 기억 책략, 교사에게 모르는 단어의 뜻을 물어보는 사회적 책략, 단어를 반복 연습하는 인지 책략 등이었다. 한편, 어휘 사용에 효과적이라고 인식한 어휘 학습 책략은 상위인지 책략이나 배운 단어를 활용해 문장을 만들어 보는 기억 책략인 것으로 나타났다.

한편, 어휘 교수법의 차이가 어휘 사용 책략에 대한 인식에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위해 학습자의 응답을 실험 집단과 통제 집단으로 나누어 분석하였다(표 11 참조). 흥미롭게도 말하기, 쓰기 활동의 과업을 통해 어휘를 학습한 실험 집단 학생들은(61.54%) 배운 단어를 이용해 문장을 만들어 연습하는 책략을 통제



표 10. 어휘 학습 전략과 어휘 사용에 효과적인 학습 전략

순 위	어휘 학습 전략			어휘 사용에 효과적인 학습 전략				
	전략	평균	표준 편차	비율	전략	평균	표준 편차	비율
1	17. 입으로 소리 내어 반복	3.57	0.91	49.06	21. 정기적 복습	3.25	0.78	33.96
2	19. 단어장 만들기	3.55	1.14	50.94	14. 배운 단어를 이용해 문장 만들기 연습	3.17	1.03	35.85
3	18. 반복해서 써봄	3.49	1.05	49.06	20. 영어로 된 매체 활용	3.15	0.86	33.96
4	13. 이미지로 기억	3.23	1.05	35.85	17. 입으로 소리 내어 반복	2.81	0.71	11.32
5	10. 교사에게 한국어 뜻을 물어봄	3.21	0.97	32.08	12. 그룹 활동을 통한 학습과 활동	2.79	0.97	18.87

집단 학생들에(11.11%) 비해 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 그룹 활동을 통한 학습 전략과 관련해서도 실험 집단 학생들의 응답 비율이 높아 유사한 패턴의 결과가 나왔다. 특기할만한 사항은 영한사전 사용 비율은 통제 집단이 높는데 반해 영영사전 활용 비율은 실험집단이 더 높게 나온 것이다. 또한 사회적 전략과 관련해서 교사에게 한국어 뜻을 묻는다고 응답한 비율은 통제 집단이 더 높게 나왔지만, 교사에게 단어의 용례를 묻는다고 답한 비율은 실험집단이 더 높은 것으로 나타났다.

표 11. 집단 간 어휘 사용 학습 전략 비교

어휘 학습 전략	전략	실험 집단			통제 집단		
		평균	표준 편차	비율 (%)	평균	표준 편차	비율 (%)
결정 전략	영한사전 이용	1.77	0.91	7.69	1.93	1.07	11.11
	영영사전 이용	2.35	1.02	15.38	1.74	0.76	0.00
사회적 전략	교사에게 한국어 뜻을 물어봄	1.46	0.65	0.00	2.00	1.07	14.81
	교사에게 단어의 용례를 물어봄	2.38	1.06	15.38	2.33	0.78	7.41
	그룹 활동을 통한 학습과 활동	3.00	1.02	26.92	2.59	0.89	11.11
기억 전략	배운 단어를 이용해 문장 만들기 연습	3.81	0.75	61.54	2.56	0.89	11.11

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

한편, 어휘 사용에 효과적인 학습 전략에 대한 그룹별 응답의 순위를 매겨 요약한 결과는 표 12와 같다. 평균이 같은 경우에는 비율(%)이 높은 전략을 더 높은 순위로 설정하였다. 표에 제시된 바와 같이 학생들이 어휘 사용에 유용하다고 인식하는 전략은 집단별로 차이가 있었는데 실험 집단의 경우 배운 단어를 이용해 문장으로 만들어 보는 연습이 평균 3.81점, 동의율 61.54%로 가장 우세한 것으로 나타났다. 이는 학생들이 수업 중에 배운 단어를 중심으로 그룹 활동이나 짝 활동 형태로 문장으로 말하기, 역할극 등을 수행할 수 있도록 수업이 설계, 진행되었기 때문으로 여겨진다. 하지만 통제 집단에서는 문장 중심의 말하기 활동이 수업 중에 활용되지 않았기 때문에 학생들이 이 전략을 중요하다고 인식하지 않았던 것으로 분석된다.

또한 실험 집단 학생들 중 20%는 ‘단어와 어울려 쓰이는 다른 단어를 찾아 학습’하는 전략을 어휘 사용에 효과적인 전략으로 꼽았다. 이는 실험 집단 학생들은 수업 시간에 말하기, 쓰기 활동과 연계된 연어 활용 어휘 학습을 경험했던데 반해 통제 집단의 학생들은 그와 같은 기회를 제공받지 못했던 때문으로 해석된다. 통제 집단의 응답 내용을 살펴보면 정기적 복습, 반복 학습, 단어장 만들기 등과 같이 전통적인 어휘 학습 활동과 관련된 전략이 많은 것이 특징이다.

표 12. 어휘 사용 학습 전략에 대한 집단별 응답 순위

순위	실험집단				통제집단			
	전략	평균	표준 편차	비율	전략	평균	표준 편차	비율
1	14. 배운 단어를 이용해 문장 만들기 연습	3.81	0.75	61.54	20. 영어 매체 활용	3.22	0.89	37.04
2	21. 정기적 복습	3.42	0.70	38.46	21. 정기적 복습	3.07	0.83	29.63
3	20. 영어 매체 활용	3.08	0.84	30.77	17. 입으로 소리 내어 반복	2.81	0.56	7.41
4	12. 그룹 활동을 통한 학습과 활동	3.00	1.02	26.92	19. 단어장 만들기	2.78	0.58	7.41
5	15. 단어와 어울려 쓰이는 다른 단어를 찾아 학습	3.00	0.75	19.23	12. 그룹 활동을 통한 학습과 활동	2.59	0.89	11.11

\* 비율(%): ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’를 선택한 응답 비율

## V. 결 론

본 연구는 우리나라 중학교 1학년 학생들이 말하거나 쓰기에 사용할 수 있는 어휘를 향상시킬 수 있는 지도 방안과 학습 전략에 대해 조사하고자 실시되었다. 구체적으로 어휘 지도 방법에 따라 학생들의 표현 어휘 향상에 차이가 있는지, 학생들이 주로 사용하는 영어 어휘 학습 전략과 어휘 사용에 효과적이라고 생각하는 학습 전략 간에는 어떤 차이가 있는지, 어휘 교수 방법에 따라 학습자의 인식에 차이가 있는지 등을 중심으로 살펴보았다.

연구 결과를 요약하면 발견 학습(discovery learning), 표현 과업 위주의 수업 모형이 적용된 실험 집단의 학생들이 뜻풀이 및 문제풀이 중심으로 어휘 수업이 진행된 통제 집단의 학생들보다 표현 어휘 지식 또는 어휘사용능력에 있어 더 높은 증가를 나타냈다. 즉, 실험 집단에서 실시한 교수·학습 활동(예: 목표 언어를 문장에서 사용해 보기, 상황에 따라 역할극을 함으로써 목표 어휘 사용하기, 한국어로 된 뜻을 두고 영어로 말해보게 하기 등)이 표현 어휘 지식의 습득에 더욱 효과적인 것으로 나타났다. 이는 교사들이 어휘 수업을 할 때 단순히 단어와 의미를 제시하는 것에서 벗어나 어휘의 사용 측면에 역점을 두고 학생들이 효과적인 어휘 학습을 할 수 있도록 지원할 것을 암시한다. 김영숙(2002)의 제안에 따라 학습자의 수준이나 연령을 고려하여 그에 맞는 어휘 교수·학습 활동을 구안하여 제시하는 것이 필요할 것이다.

어휘에 대한 인식과 어휘 학습 전략을 조사한 설문조사에서는 실험 집단의 학생들이 통제 집단에 비해 수업을 보다 긍정적으로 평가하고 있었으며 수업을 통해 배운 어휘를 말하거나 쓰기에 사용하는 것이 중요하다고 인식하고 있었다. 이는 제한된 학습 활동 위주의 전통적 어휘 교수·학습 활동만을 고집하기 보다는 표현 과업(productive task)과 연계된 다양한 유형의 활동을 구안, 제공하는 것이 학습자 관점에서 더 유용하고 효과적인 수업이 될 수 있음을 암시한다.

한편, 어휘 학습 전략과 관련해서는 ‘소리 내어 반복하기’, ‘단어장 만들기’, ‘반복해서 써보기’ 등의 인지 전략을 학생들이 주로 사용하는 것으로 밝혀졌다. 이는 Park(2001)에서 제안된 바와 같이 우리나라 영어교육이 행동주의 학습이론의 영향을 받아 패턴 드릴과 반복 연습 위주로 이루어졌기 때문이다. 그러나 학생들이 특정 어휘 학습 전략만을 사용하는 것은 바람직하지 않다. 따라서 교사는 어휘를 지도함에 있어 학생들이 다양한 어휘 학습 전략을 활용하고 자신에게 맞는 전략을 찾아 스스로 학습할 수 있도록 연습시킬 필요가 있다.

한편, 학생들이 어휘를 말하거나 쓰기에 사용하는 데 효과적이라고 생각하는

학습 책략에 대해서는 ‘정기적인 복습’과 ‘배운 단어를 이용해 문장으로 만들어 보는 연습’ 등을 꼽았다. 또한 ‘영어 매체 활용’도 효과적인 전략으로 인식하는 것으로 나타났다. 이는 최근 문법 위주의 탈 문맥적 교수 방법보다 의사소통 중심의 실용주의적 학습이 강조됨에 따라 학생들이 무조건 단어장을 암기하고 반복 연습하는 것 보다 다양한 매체를 통해 어휘에 자연스럽게 노출이 될 때 어휘 사용에 도움이 된다고 인식하고 있는 것을 나타낸다. 어휘 사용에 효과적이라고 생각하는 전략과 관련해서 실험 집단과 통제 집단의 반응은 다르게 나타났다. 실험 집단은 ‘배운 단어를 이용해 문장 만들기 연습’, ‘정기적인 복습’, ‘영어매체 활용’, ‘그룹 활동’ 등에서 높은 평균을 보인데 반해 통제 집단은 ‘소리 내어 반복 학습’, ‘단어장 만들기’, ‘영어매체 활용’, ‘정기적 복습’ 등을 꼽았다. 이는 수업 시간에 어떠한 방법으로 어휘를 교수하느냐에 따라 학생들의 학습 책략에 대한 인식도 달라질 수 있음을 보여준다. 즉 실험 집단의 경우 학생들이 그룹 활동을 통해 목표 어휘를 문장으로 만들어 보는 과업을 자주 수행하면서 이와 같은 책략을 더욱 중요하게 인식하게 된 것을 알 수 있다. 이에 비해 통제 집단은 어휘 사용 책략에 대한 인식이나 중요성이 부족한 것으로 나타났다.

우리나라와 같은 EFL 학습 환경의 학생들은 배운 어휘를 유의미한 상황에서 사용해 볼 기회가 많지 않다. 따라서 실제 말하거나 쓰기에 사용할 수 있는 표현 어휘를 향상시키기 위해서는 교실 환경에서 이를 촉진해 줄 수 있는 지도 방안을 마련해야 할 것이다. 그러나 대부분의 교실 환경에서는 기능 위주로 영어 수업이 이루어지고 있어 교사나 학생들이 어휘 지도의 중요성을 잘 인식하지 못하고 있다. 따라서 어휘를 다른 언어 기능의 부속으로 다루기보다는 따로 시간을 확보하여 명시적으로 교수함으로써 학생들에게 어휘의 중요성을 인식시킬 필요가 있다.

또한 기존의 어휘 수업이 교사의 의미 설명 중심으로 이루어져 학생들은 단지 의미를 받아 적기만 하는 수동적인 방식이었다면 학생들의 표현 어휘지식을 향상시킬 수 있는 과업 중심의 학습자 주도적인 수업을 설계할 필요가 있다. 즉, 학생들에게 의미를 추측하게 하고 어울리는 어휘들을 연결해 보게 하고 문장을 만들어 보게 함으로써 어휘 습득을 촉진시켜야 할 것이다.

또한, 교실 상황이지만 적절한 상황과 문맥을 제공하고 학습자가 이에 반복적으로 노출될 수 있도록 유도해야 할 것이다. 또한 낱개의 단어 위주보다는 언어 중심의 어휘 지도를 실행할 것을 제안한다. 학생들에게 언어 목록을 주고 어울리는 쌍을 찾게 하여 이를 사용할 수 있도록 유도한다면 어휘사용능력 향상에 많은 도움이 될 것이다.

뿐만 아니라 교사는 학습자가 교실에서 어휘 사용을 시도해 볼 수 있도록 다양한 어휘 학습 활동을 개발, 활용해야 할 것이다. 예를 들어 본 연구에서 활용된 역할극을 통해 어휘 사용해보기, 문장으로 말해보기, 그림을 보고 설명하기, 이야기 꾸미기 등의 표현 과업을 교실에서 적극적으로 활용해야 할 것이다. 또한, 학생들에게 다양한 어휘 학습 전략을 사용할 수 있고 연습할 수 있는 기회를 주어야 할 것이다. 대부분의 학생들이 제한된 범위의 학습 전략을 사용하는 것을 볼 때 다양한 전략을 소개하고 이를 연습하게 할 필요가 있다.

마지막으로 어휘란 단순히 하나의 개별적인 의미를 지니는 것이 전부가 아니라 다른 낱말들과의 상호 관계, 그리고 문맥과 상황 속에서 그 가치가 인정되는 것임을 학습자들에게 주지시켜야 할 것이다. 즉 단순히 영어 단어에 대한 한국어 뜻을 이를 반복적으로 암기하는 어휘 학습에 그치는 것이 아니라 유의미한 상황과 문맥 속에서 어울리는 단어들을 서로 연결하고 문장을 만들어 봄으로써 더 높은 단계의 표현 어휘 지식을 습득하도록 해야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 김부자. (2006). 의사소통 능력을 높여주는 어휘 지도에 대한 연구: 동사를 중심으로. *영어어문교육*, 12(1), 131-158.
- 김영숙. (2002). *초등영어 어휘 교육*. 서울: 한국문화사.
- 원명옥. (2003). 제2언어로서의 영어 어휘 교수와 학습연구의 최근 동향. *영어교육연구*, 15(4), 247-275.
- 이정원, 김낙복. (2005). 언어 중심 어휘 지도가 영어 어휘 발달에 미치는 영향. *영어교육*, 60(2), 111-135.
- 조미선. (2006). 중학교 학습자의 영어 어휘 학습 전략 연구. *Studies in English Education*, 11(1), 99-124.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cook, L. K., & Mayer, R. E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. In M. Pressley & J. Levin (Eds.), *Cognitive strategy research* (pp. 87-131). New York: Springer Verlag.
- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. New York: Vambridge University Press.

- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69). London: Language Teaching.
- Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (Eds.). (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach*. New York: Pergamon.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-41
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical Approach: Putting theory into practice*. London: Language Teaching.
- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 126-154). Hove, UK: Language Teaching.
- McCarthy, M (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6(2), 150-154.
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth and use. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 115-134). Amsterdam: John Benjamins.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary*

- acquisition* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, J. E. (2001). Korean EFL learner's vocabulary learning strategies. *English Teaching*, 56(4), 3-30.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seal, B. D. (1991). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) (pp. 296-311). Boston: Heinle & Heinle.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Longman.
- Wallace, M. (1982). *Teaching vocabulary*. London: Longman.

교육단계(Applicable levels): 중등교육(secondary education), 대학교육(tertiary education)  
주제어(Key words): 어휘 지도, 연어(collocation), 정의 중심 교수법(definition-based approach),  
표현 과업 중심 지도법(productive-task-based approach), 이해어휘(receptive  
vocabulary), 표현 어휘(productive vocabulary)

김 성 연(책임)  
한양대학교 사범대학  
영어교육과  
(133-791) 서울 성동구 행당동  
Tel: (02) 2220-1141  
E-mail: sungkim@hanyang.ac.kr

이 상 희(교신)  
한양대학교 사범대학  
영어교육과  
(133-791) 서울 성동구 행당동  
Tel: (02) 2220-1140  
E-mail: faith0430@hanmail.net

Received in September, 2008

Reviewed in October, 2008

Revised version received in November, 2008