

영어교육 55권 1호 2000년 봄

복수언어 독서(Diglot Reader)방법이 영어 어휘습득에 미치는 영향

정 양 수
(여수대학교)

Jung, Yang-soo. (2000). The impact of diglot reader method on vocabulary acquisition. *English Teaching*, 55(1), 177-199.

The purpose of this study was to determine if the use of the Diglot Reader method is helpful in improving students' attitude toward learning English and their vocabulary acquisition. Thirty eight students placed in the experimental group used Diglot Reader, while 34 students placed in the control group used the lists of vocabulary to learn new vocabulary. To test the hypothesis of this study, a pre-test and post-test were recorded for each student on attitude and vocabulary learning. Results indicated that the experimental group using the Diglot Reader achieved higher scores than did the control group on the vocabulary test. The experimental group also showed more positive attitudes than the control group toward the learning English. This study suggests that in reading when students face unfamiliar words located in context, they can easily figure out and remember the meanings of new words. That is, learning from context played a major role in vocabulary growth. Even though word by word instruction has been a useful way to learn enormous number of words, learning words by inferring their meanings from context was found to be a most effective way to produce large scale vocabulary growth.

I. 서론

외국어를 성공적으로 배우는데 있어서 새로운 어휘의 습득이 매우 중요하다는 것은 대부분의 언어학자들에 의해 정설로 받아들여지고 있다. 또한 학습자들도 목표언어(target language)의 어휘를 많이 아는 것이 외국어 학습에 중요하다는 것을 느끼고 있으며 실제로 어휘를 학습하기 위해 많은 시간을 투자하고 있다. 그러나

Goodman(1985)과 Smith(1981)에 의하면, 많은 학자들이 외국어를 배우는 과정에 있어서 어휘습득의 중요성을 인식하고 있지만, 많은 외국어학습 프로그램들이 어휘를 잘 배울 수 있도록 학습자를 도와주는 노력은 상대적으로 미흡하다고 지적했다. 이들에 따르면, 어린이가 모국어(L1)를 배우는 경우, 어린이들은 언어가 실제로 사용되는 환경 속에서 필요한 어휘를 자연스럽게 접하면서 어려움 없이 습득할 수 있기 때문에 별도로 어휘를 가르칠 필요는 없다고 생각했다. 그러나 외국어(L2) 학습의 경우, 모국어의 어휘를 습득하는 어린이만큼 목표언어의 어휘를 일상 생활 속에서 접하면서 자연스럽게 배우는 것이 불가능하기 때문에 학습자들이 외국어 어휘를 잘 학습할 수 있도록 도와줄 필요가 있으며 때로는 어휘를 직접 가르칠 필요가 있다는 것이다.

현재까지 알려진 어휘습득의 가장 효과적인 방법의 하나는 독서를 하는 과정 중 문맥(context)상에서 어휘의 의미를 파악하는 것이다. 즉, 독서를 하는 중에 접하는 새로운 어휘의 의미를 그 단어가 위치하고 있는 문맥 속에서 파악할 때 그 어휘의 의미가 쉽게 유추될 뿐만 아니라 그 의미도 오랫동안 기억될 수 있다. 문맥상에서 문자언어(written language)를 접하는 학습자들은 교사나 사전 등의 도움 없이 새로운 단어의 의미를 잘 파악할 수 있게 된다. 외국어학습에 있어서 어휘의 경우 다른 분야와 비교하여 직접교수(direct instruction)가 미흡했던 것을 고려한다면 효과적인 어휘습득을 설명해줄 수 있는 그럴듯한 설명은 결국 문맥상에서 어휘의 의미를 파악하는 것이라 할 수 있다(Durkin, 1979; Jenkins & Dixon, 1983).

학습자들이 문맥상에서 새로운 어휘를 습득하는 것을 돕기 위해 Burling(1963)은 복수언어 독서법(Diglot Reader Method)이라 불리는 독서교재를 개발하였다. 이 교재의 몸통 부분은 학습자의 모국어로 쓰여졌지만, 학습자들이 배울 어휘는 목표언어(프랑스어)로 바꾸어져서 문맥상에서 규칙적으로 소개되었다. Burling(1963)에 따르면, 복수언어 독서 교재가 가진 장점은 바로 학습자의 모국어와 목표언어를 같이 사용하여 만들어졌다는 것이다. 이 교재에 사용된 모국어는 학습자들이 저자의 기본 생각을 잘 이해하기 위한 기본체제/framework) 또는 문맥(context)으로 사용되며 목표언어로 소개된 어휘는 문맥상에서 그 의미를 유추하게 해준다. 이 교재의 시작 부분은 주로 모국어가 많이 차지하며 적은 수의 목표언어로 기록된 어휘가 규칙적으로 그리고 지속적으로 소개된다. 따라서 교재의 후반부로 갈수록 소개되는 목표언어의 어휘가 많아지기 때문에 오히려 모국어가 차지하는 비중이 줄어들고 목표언어가 차지하는 비중이 점진적으로 늘어난다. 하지만 학습자는 교재를 이해하는데 전혀 어려움을 느끼지 못한다.

일상적인 독서과정 중, 학습자들이 문맥상에서 새로운 어휘의 의미를 잘 학습할 수 있다는 주장을 뒷받침하기 위한 많은 연구가 있었지만 복수언어 독서 방법의 효율성에 대해 과학적 실험에 근거한 증거는 드물다고 할 수 있다. Burling(1963) 역시

과학적 실험에 근거하여 학습자들이 복수언어 독서 교재를 사용하였을 때 프랑스어를 잘 배울 수 있다는 증거를 제시하지 못했다. Afarian(1987)은 학습자들이 어휘습득을 위해 복수언어 독서교재를 아주 재미있게 사용했는 것은 사실이지만 이것이 궁극적으로 성공적인 어휘습득과 연결된다고 결론지을 수 없다고 주장했다. 한편, Schatz와 Baldwin(1986)은 학습자들이 배우고자 하는 목표언어에 사전 지식이 전혀 없는 경우, 설사 학습자들이 문맥상에서 단어의 의미를 유추하도록 교육을 받았다 하더라도, 복수언어 독서교재의 사용은 어휘습득 향상에 그다지 큰 효과가 없었다고 보고하였다. 즉, 목표언어에 대한 사전지식 없이 새로운 단어를 배운다고 가정할 때, 단지 단어가 문맥상에 나타난다는 사실 하나 만으로 그 단어의 의미를 완벽하게 이해하는데 제약이 있다는 것이다. Schatz와 Baldwin의 연구결과는 문맥상에서 어휘를 효과적으로 학습할 수 있다는 주장에 역행한다고 볼 수 있다.

본 연구는 Burling의 복수언어 독서 방법이 학습자의 어휘습득에 실제로 도움을 주었는가를 파악하기 위해 실시되었다. 본 연구를 위해 복수언어 독서 교재가 개발되었으며, 이를 중학교 1학년 학생들로 하여금 실제로 8주 동안 사용하게 하였다. 본 연구는 주로 학습자들의 어휘습득 정도 그리고 복수언어 독서 교재가 영어학습에 미치는 학습자의 태도를 중심으로 이루어 졌다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 복수언어 독서법의 정의, 이론적 배경, 이에 대한 선행연구를 살펴보고 그리고 이중언어 독서법의 응용이라 할 수 있는 문맥상에서 단어의 의미를 파악하는 것에 대해 논하고자 한다.

1. 복수언어 독서(Diglot Reader) 방법의 정의

이중언어 독서법(bilingual reader)이라 불리는 복수언어 독서방법은 외국어 학습에 있어서 학습자의 이해를 촉진하기 위해 학습교재의 내용을 모국어와 목표언어를 서로 혼합하여 사용하는 것을 의미한다. 외국어학습에 있어서 모국어와 목표언어를 혼합한 기법은 미시간 대학의 Robbins Burling에 의해 개발되면서 그 체계를 이루게 되었다. 우리는 외국어를 이제 막 배우기 시작한 학습자들이 외국어로 쓰여진 교재를 읽을 때 많은 좌절감을 경험하는 것을 자주 보게 되는데, Burling(1968)은 학습자들이 긴장감 혹은 좌절감을 주지 않는 교재를 가지고 외국어를 배울 수 있도록 하기 위해 복수언어 독서 방법을 이용한 독서교재를 개발하여 소개하였다. 그 후 그는 복수언어 독서 교재를 사용한 학습자들의 어휘 습득 정도를 파악한 실험결과를 정리하

여 다시 논문 한 편을 발표하였는데, 연구결과에 의하면 복수언어 독서교재를 이용한 학습자들은 14주 동안의 짧은 기간동안 많은 양의 어휘를 학습할 수 있었다고 보고하였다(Burling, 1978). 복수언어 독서 방법을 이용한 교재의 시작 부분은 주로 사물의 이름(name), 대명사(pronoun), 자주 사용되는 명사(noun)에 해당되는 영어 단어를 중심으로 프랑스어로 바꾸어 놓았으며, 교재의 후반부로 가면 갈수록 좀 더 어려운 프랑스 단어들이 교재 상에 소개되었다. 일단 영어 단어 대신에 소개된 새로운 프랑스 단어는 교재 끝까지 계속적으로 프랑스어로 소개되기 때문에 단계적으로 프랑스어가 차지하는 비중은 늘어나게 된다. 다시 말해서, 교재는 점진적으로 영어에서 프랑스어로 변화되어 가는 것을 의미하는데 이는 학습자들이 충분한 시간을 두고 각각의 새로운 단어의 의미를 내재화시킬 수 있는 강화요인으로 작용할 수 있으며 궁극적으로 보다 많은 어휘를 습득하게 해준다. 또한 학습자들은 점차적으로 새로운 프랑스 단어에 대한 별도의 설명이 없이 프랑스어로 쓰여진 교재를 별 어려움 없이 접하게 된다. 복수언어 독서 교재는 학습자의 모국어어를 주된 맥락으로 사용하고 중간 중간에 목표언어의 어휘가 규칙적으로 소개되기 때문에 학습자가 이 교재를 가지고 독서를 하는 동안 저자가 전달하고자 하는 주제를 이해하는데 어려움이 없으며, 또한 학습자는 전체 내용의 이해와 함께 문맥상의 실마리(contextual clues)에 의존하여 새로운 외국어 단어의 의미를 파악하는데 더 집중할 수 있기 때문에 어휘를 쉽게 학습할 수 있는 이점을 제공한다.

2. 복수언어 독서방법의 이론적 근거

학습자의 언어 숙달도(language proficiency)를 개발하기 위해서 말하기, 듣기, 읽기, 그리고 쓰기의 모든 영역이 모두 중요하다는 것은 알고 있지만, 최근에는 의사소통능력(communicative competence) 개발을 위해 듣기와 말하기 능력 개발이 외국어 학습에 보다 더 중요하다고 생각하기 때문에 읽기나 쓰기 능력의 개발을 위한 지도는 상대적으로 소홀히 하고있다. 그러나 Felix(1981)와 Sleight(1982)는 학습자가 외국어를 배우려는 목적이 매우 다양하다는 것을 고려하여야 하며, 따라서 어떤 학습자들은 말하기 능력 개발보다는 읽기나 쓰기 능력 개발에 더 많은 관심이 있기 때문에 항상 듣기나 말하기 능력 개발이 읽기나 쓰기 능력 개발보다 우선되어야 할 필요는 없다고 주장하였다. 많은 나라에서도 다양한 목적을 가지고 외국어를 교육을 시행하고 있다. 어떤 나라는 학습자들이 구어언어 능력을 개발하는데 외국어 교육의 초점을 두는 반면, 다른 나라들은 많은 양의 외국문서를 빠르게 읽고 획득할 수 있는 능력을 개발하는데 주안점을 두고 있다. 많은 나라의 경우에서 실제로 외국어를 능숙하게 구사할 수 있는 학습자는 드물지만 대부분의 경우 교육을 받은 많은 사람들은 외국어 문서를 읽고 획득할 수 있는 능력을 갖추고 있다. 이러한 능력은 교육을

받은 사람들이 꼭 갖추어야 할 요건이 되고 있으며 사실 외국어를 오랫동안 학습한 많은 학습자들이 그들이 갖고 있는 읽기 능력에 만족하는 경우가 많다. 따라서 외국어 학습의 다양한 목적과 학습자의 필요 사항을 고려해 볼 때, 구어언어 또는 문어언어 중 하나를 전적으로 우선되어 가르치고 중요시되어야 할 교육적 의미는 없다고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 Burling(1968, 1978)은 듣기나 말하기 능력의 개발은 어떤 학습자에게는 부차적인 목적이 될 수 있기 때문에 이러한 학습자들 돕기 위해 구어언어 능력의 개발을 최소화하면서 읽기 능력과 같은 문어언어 능력을 개발시킬 수 있는 교재를 개발하여 제공할 필요가 있다고 주장했다.

그러나 우리는 표현적 측면의 말하기 영역과 이해적 측면의 읽기 영역을 서로 분리하여 구별하는 것이 불가능하다는 것을 알고 있지만, 외국어능력에 대한 일상적인 관찰 결과에 의하면, 학습자가 갖고 있는 이해적 측면의 읽기 능력이 표현적 측면의 말하기 능력보다 상대적으로 뛰어나다는 것을 발견하게 된다. 특히 어른의 경우, 모든 경우에 해당되는 것은 아니지만, 어휘나 읽기 능력이 일관되게 말하기 능력보다 뛰어남을 발견하게 된다. 따라서 Burling(1968)은 언어사용의 표현적 측면과 이해적 측면을 분리하여 외국어를 가르친다면 보다 더 효율적으로 학습자의 필요 사항을 충족시킬 수 있는 외국어 교육이 될 수 있을 것이라고 주장했다.

한편, Jenkins, Stein 및 Wysocki(1984)와 Johnson(1982)은 언어를 구성하고 있는 하위요소들 즉, 음성, 통사구조, 어휘 그리고 문법 등은 상호간에 밀접하게 연관되어 있어서 서로 분리하여 가르칠 수 없다고 주장한다. 다시 말하면, 언어를 구성하는 이러한 요소들은 분리하여 따로 가르치는 것이 아니라 동시에 같이 교육시켜야 한다는 것이다. 즉, 단어는 그 단어의 발음과 같이 가르쳐야 하며, 문장의 문법적 구성 및 활용을 설명하기 위해서 문장의 구성요소인 단어에 대한 설명과 함께 가르쳐야 되며, 단어 또한 그 단어가 사용되는 문법적 맥락 속에서 가르쳐야 된다는 것이다. 이에 반하여, Burling(1968)은 언어를 구성하고 있는 문법, 어휘 그리고 음운 등은 어느 정도는 상호 연관되어 있음을 인정하지만, 한편으로 이제 막 배우기 시작한 학습자에게 새로운 언어의 어휘, 문법, 그리고 음운 등을 동시에 가르친다면 이는 학습자에게 때로 부담을 줄 수 있기 때문에, 어느 한 부분을 다른 부분에서 분리하여 학습자에게 가르쳤을 때 학습효과를 올릴 수 있다고 보았다. 만약, 학습자의 주 목적이 독서능력 배양에 있다면 음운이나 문법과 같은 언어의 다른 측면은 다른 시기에 학습할 수 있도록 조정함으로써 학습자가 외국어를 배우는데 너무 많은 심적 부담을 갖지 않도록 해주어야 한다는 것이다. 이런 취지에 따라 Burling(1968)은 복수언어 독서(Diglot Reader)라는 독서교재를 개발하게 되었다(부록 1 참조). 이 교재의 가장 큰 특징은 학습자의 모국어를 주된 맥락으로 사용하여 외국어의 어휘가 모국어 맥락 속에서 소개되어 학습될 수 있도록 했다는데 있으며, 학습자로 하여금 좀 더 편안하고 스트레스를 받지 않는 가운데 외국어 어휘를 효과적으로 습득할 수 있도록 개발

되었다는데 있다. 초기에는 학습자의 모국어가 차지하는 비중이 많지만 한번 소개된 외국어 어휘는 계속적으로 외국어로 소개되며 또한 점진적으로 소개되는 외국어 어휘가 많아지기 때문에 궁극적으로 교재의 후반부에서는 모국어보다는 외국어가 차지하는 비중이 많아지게 된다.

Burling(1968, pp. 126-129)은 복수언어 독서 기법을 소개하면서 복수언어 독서 교재의 장, 단점도 같이 지적하였는데 먼저 장점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째로 외국어 학습의 초기 단계부터 학습자의 연령이나 학력 수준에 맞는 교재가 선택되어 학습자의 모국어 맥락 속에서 규칙적으로 소개된 외국어 어휘를 학습할 수 있다. 둘째는 학습 초기에는 학습자의 모국어가 외국어보다 더 많은 비중을 교재에서 차지하기 때문에 100퍼센트 외국어로 작성된 문서를 읽을 때 접할 수 있는 좌절감을 최소화할 수 있기 때문에 독서 그 자체에 즐거움을 더해줄 수 있다. 셋째로 모국어 맥락 속에서 새로운 외국어 어휘의 의미를 유추하기 때문에 쉽게 어휘를 배울 수 있고 그 의미 또한 오랫동안 기억할 수 있으며, 넷째로 시간이 지남에 따라 점진적으로 소개되는 어휘가 많아지기 때문에 심적 부담 없이 많은 어휘를 완벽하게 학습할 수 있다. 다섯째로 시간이 지남에 따라 자신도 모르는 사이 모국어가 차지하는 비중이 줄어들고 목표언어가 차지하는 비중이 늘어난 교재를 이해하게 되는데 이는 학습자를 긍정적으로 강화시킬 수 있으며, 그리고 마지막으로 복수언어 독서 기법은 독서 및 어휘 능력을 증대시키고자 하는 학습자에게 유용하게 사용될 수 있으며 짧은 시간에 많은 양의 어휘학습을 가능하게 한다. 한편, 복수언어 독서 기법의 단점은, 첫째로 외국어 학습에 있어서 모국어와 목표언어의 혼합은 외관상 바람직스럽지 않으며 오히려 외국어 학습에 도움을 주지 못할 수 있으며, 둘째로 주로 단어의 의미 파악에 초점을 두기 때문에 단어의 올바른 발음이나 음운적 표현 등의 구어언어를 연습하는데 제약이 있으며, 셋째로 교재를 끝까지 학습하였다 하더라도 말하기 또는 쓰기 능력을 개발하는데 제약이 있으며, 그리고 마지막으로 구어언어 활용에 우선 순위를 두고 있는 외국어 학습자들에게 복수언어 독서기법은 올바른 학습 방법이 아니다. 위에서 살펴본 바와 같이, Burling의 기법은 학습자들이 많은 양의 목표언어 어휘를 완벽하게 습득할 수 있는 이점을 제공한다. 그렇다고 해서 어휘나 읽기 능력을 말하기 능력 보다 먼저 지도해야 한다고 주장하는 것은 아니다. 또한 외국어 학습에 있어서 읽기 능력의 개발을 원하는 학습자에게조차 말하기 능력 개발에 항상 우선 순위가 주어져야 한다고 주장할 근거도 없다. 다만, 학습자의 외국어를 배우는 특적이 무엇인지 우선 고려되어야 하며 이를 근거로 복수언어 독서 방법도 신중하게 선택 사용되어야 한다.

3. 선행연구

복수언어 독서기법을 이용한 교재 개발 및 그 효율성에 관한 연구는 미국 유타주

브리감 영 대학교를 중심으로 활발히 이루어졌다. 브리감 영 대학교 산하 선교사 훈련원은 전 세계로 선교사업을 떠나는 선교사를 훈련시키는 곳인데, 이 곳의 한가지 필수요건 중의 하나가 훈련기간 중에는 자신이 선교사업을 하기로 예정되어 있는 나라의 언어로 경전을 읽는 것이다. 그러나 이제 막 새로운 언어를 배우는 그들에게 완전히 외국어로 쓰여진 경전을 읽는 것은 매우 어려울 뿐만 아니라 많은 좌절감을 안겨주었다. 따라서 그들의 심적 부담을 덜어주면서 외국어 독서능력을 신장시키기 위해 복수언어 독서방법이 이용되었다.

복수언어 독서 방법을 이용한 첫 교재는 1987년 브리감 영 대학교 언어학과 교수인 Graham 박사에 의해서 개발되었는데 선교사 훈련원에서 스페인어를 배우는 선교사들이 처음으로 이용하였다. 당시, 교재의 효율성에 대한 공식적인 연구는 수행되지 않았지만 복수언어 독서 방법이 매우 독서능력 배양 및 어휘습득에 도움이 되는 것으로 나타났다. 첫 공식적인 연구로서 Afarian(1987)은 선교사를 중심으로 Graham 박사가 개발한 교재를 이용하여 스페인어 어휘습득 및 정의적 요인에 미치는 영향을 중심으로 연구를 수행했다. 선교사들은 정규 교과시간 이외의 자유시간 동안에 하루 최소 30분 정도 그리고 약 6주 동안 교재를 공부하도록 하였다. 연구 결과에 의하면, 복수언어 독서 교재를 이용한 선교사들이 그렇지 않은 다른 선교사를 보다 더 많은 어휘를 습득하였으며 비록 혁신적인 향상을 가져온 것은 아니지만 복수언어 독서 교재를 통해 발음, 문법, 그리고 쓰기 능력에도 많은 도움이 되었다고 보고하였다. Afarian연구의 한가지 독특한 발견점은 바로 교재 자체가 학습자에게 매우 흥미로웠다는 것이다. 학습자들은 교재를 매우 즐겁게 그리고 자신의 능력에 맞는 속도로 공부할 수 있었으며 무엇보다도 학습자들이 복수언어 독서교재를 통해서 실제로 외국어를 배우고 있다는 느낌을 가질 수 있었다고 보고하였다. 한편, 본 연구자도 한국어를 배우는 선교사들의 한국어 어휘습득을 돕기 위해 복수언어 독서 교재 개발에 착수하였는데 다음의 예문 (1)은 본 연구자가 개발했던 교재(부록 2 참조)중의 일부를 발췌한 것이다. 물론 Graham 박사가 개발한 교재와 똑 같은 형식을 취하고 있다.

(1) 주님(은) warns Lehi to depart out of the land of 예루살렘, because he 예언하다 unto the people concerning their 불경행위 and they seek to destroy his 생명. Lehi taketh three day's journey into 광야 with his 가족.	The Lord, Jerusalem prophesieth iniquity, life wilderness, family
---	---

위 교재 오른쪽의 주석난외(marginal glosses)란에 모국어로 의미를 표기할 것인가에 대해 Nelson(1995)은 주석난외란을 사용한 교재와 그렇지 않은 두 교재가 갖는 효율성에 관해 연구를 하였다. 연구결과에 의하면, 주석난외란의 사용이 직접적으로 어휘습득과는 별다른 관련이 없다고 보고하였다. 단지 주석난외란의 사용은 사전을

사용하지 않아도 되기 때문에 시간을 절약할 수 있다는 장점 때문에 학습자들이 선호한다고 지적하였다. 한편, Nelson은 단어가 반복되어 나타나는 횟수가 어휘습득에 결정적인 역할을 하였다고 보고하였다. 이 결과는 어휘습득에 있어서 단어가 반복되는 횟수보다 단어 자체의 중요성 그리고 담화에서 차지하는 단어의 비중이 어휘습득에 중요하다고 주장하는 Brown(1992)과 Yun(1989)의 연구 결과와는 서로 상치한다고 할 수 있다. 하지만 필자는 복수언어 독서 교재의 주 특징이 같은 단어가 계속적으로 반복된다는 점을 고려해 볼 때 반복되는 단어의 횟수가 어휘 습득에 어느 정도 중요한 역할을 담당하고 있음을 지적하고 싶다.

Clarke(1988)는 학습자의 모국어 문맥상에서 외국어 어휘를 소개하면서 점진적으로 그 비중을 더해 가는 기법은 학습자가 전체의 내용에 대한 이해력을 손상시키지 않으면서 외국어를 배울 수 있는 장점이 있다고 지적했다. 또한 독서 중에 너무 자주 사전을 이용하는 것도 학습자가 좌절감을 느낄 수 있는 요인이 될 수 있기 때문에 복수언어 독서 교재에서 사전을 이용하지 않는 점은 학습자가 교재의 내용에 대한 이해에 좀 더 집중할 수 있다고 했다. Carrell과 Eisterhold(1988)는 학습자와 교재간에 능동적인 교류를 강조하였는데 복수언어 독서교재에서의 학습자의 모국어와 목표언어의 혼합은 학습자가 전체내용의 이해에 집중하면서 문맥상의 실마리를 이용하여 새로운 단어의 의미를 유추할 수 있는 장점을 제공한다고 지적했다.

Silver(1997)는 선교사 훈련원에서 스페인어를 배우는 선교사를 대상으로 그리고 Jung(1998)은 브리감 영 대학교의 한국어 첫 입문과정에 등록하여 한국어를 배우는 학부 학생들을 대상으로 복수언어 독서교재가 스페인어와 한국어 어휘 습득에 어떤 효과를 가지고 있는지에 대한 연구를 하였다. 두 연구에서 공통적으로 발견된 복수언어 독서교재의 장점은, 첫째로 초기 학습자들이 목표언어 교재를 독서할 때 느낄 수 있는 심리적 부담감, 좌절감, 그리고 실망감 등이 현저하게 줄어들었으며, 둘째로 많은 어휘를 짧은 시간에 학습할 수 있었으며, 셋째로 어휘습득 자체 뿐만 아니라 그들의 독서능력에도 많은 발전이 있었으며, 그리고 마지막으로 계속적인 같은 단어의 반복은 새로운 단어의 습득에 도움을 주었다.

4. 복수언어 독서기법의 응용: 문맥 상에서의 어휘 습득

일상적으로 우리가 어떻게 어휘를 습득하는가에 대한 질문에 대해 Sternberg(1987)는 우리가 알고 있는 많은 양의 어휘는 직접 가르침을 받아서 배운 것이 아니며 또한 사전을 직접 펼쳐보으로써 배운 것이 아니라고 말한다. Sternberg에 따르면, 우리가 알고 있는 많은 양의 어휘들은 그 단어들이 사용되는 맥락 속에서 자연스럽게 접하면서 습득된 것이라고 주장한다. Stanovich와 Cunningham(1992) 역시 어휘를 습득하는 가장 좋은 방법은 일상적인 독서과정 중에서 문맥상에 나타난 어휘의

의미를 파악하는 것이라고 했다. 한편, af Trampe(1985)에 따르면, 기계적인 암기를 통해서 또는 모국어의 비슷한 형태나 의미를 가진 단어와 연관시켜 외국어 어휘를 습득하는 것은 유의적 맥락에서 어휘를 학습하는 것 보다 그 효과가 적다고 지적했다. 만약 학습자가 모국어의 어떤 유사한 의미나 형태를 가진 단어와의 연관만을 통해서 새로운 단어의 의미를 파악하려 한다면 그 단어가 가진 완전한 의미를 파악하지 못한다는 것이다. 한 예로, Jung(1998)은 그의 연구에서 아래(2) 문맥상에 나타난 "house of Israel" 을 한국어로 번역하는데 따른 문제점을 제시하였다.

(2) Yea, even father spake much concerning the Gentiles, and also concerning the *house of Israel*, that they should be compared like unto an olive-tree, whose branches should be scattered upon all the face of the earth. (Nephi, 10:12)

이를 문자 그대로 번역한다면 "이스라엘의 집"으로 번역이 되겠지만 이는 문맥상 그 의미가 맞지 않는다. 문맥상의 의미를 고려해 볼 때, 이는 "이스라엘의 민족 또는 백성"으로 번역됨이 옳다. 어휘의 의미를 파악하는데 그 어휘의 주위를 둘러싸고 있는 문맥이 매우 중요한 역할을 하고 있음을 단적으로 보여주는 예라 할 수 있다. 따라서 독서를 하는 과정 중 유의적 문맥상에서 어휘를 습득하는 것이 매우 효과적이며 가장 이상적인 방법임을 보여준다.

유의적 맥락이 학습에 어떤 효과가 있는가를 파악하려는 노력의 일환으로 Nay, Herman 및 Anderson(1985)은 유의적 맥락이 어휘습득에 갖는 함축성에 대해 연구를 수행하였다. 연구에 참여한 8학년(우리나라 중학교 2학년에 해당) 학생들에게 설명식(exposition) 또는 이야기식(narrative)으로 개발된 교재중의 하나를 이용하게 했다. 실험 결과에 의하면 두 집단 모두 유의적 맥락이 어휘 습득에 효과가 있음을 나타내었다. 이 연구에서 발견된 특징중의 하나는 유의적 맥락은 학습자로 하여금 어휘의 일반적 의미를 유추할 수 있도록 할 뿐만 아니라 그 단어의 심층적인 의미가 지 파악할 수 있도록 도와준다는 것이다.

한편, Sternberg(1987)는 많은 어휘들이 유의적 맥락 속에서 습득되는 것은 사실이지만 단지 새로운 어휘를 문맥 속에서 단순히 접하는 것 만으로는 불충분하다고 지적했다. 다시 말하면 일상적인 독서만으로 성공적인 어휘습득을 보장하지 않는다는 것이다. 여기에서 어휘 습득의 가장 중요한 요인은 학습자가 독서 경험을 얼마나 많아 가졌느냐에 달려 있지 않고 독서 경험을 통해 얼마나 많은 의미를 그리고 얼마나 정확하게 의미를 유추할 수 있는가에 달려 있다고 보았다. 즉, 어휘 습득을 위해 많은 시간을 투자한다 하더라도 이는 성공적인 어휘 습득을 위해 큰 도움을 주지 못한다는 것이다. 문맥상에서 어휘의 의미를 유추하면서 내재화 할 때 그 의미 또한 오래 기억되기 때문에 성공적인 어휘 습득의 비결은 학습자가 얼마나 많이 그리고

얼마나 정확하게 새로운 어휘의 의미를 문맥상에서 유추할 수 있는가에 달려 있다. Sternberg는 문맥상에서 어휘를 유추하는 과정을 통해 성공적인 어휘 습득에 영향을 미칠 수 있는 여러 변인들을 다음과 같이 목록화하였다.

- 1) 전체적으로 얼마나 많은 새로운 단어들이 나타났는가?
- 2) 새로운 단어가 나타난 주위 맥락이 어떻게 구성되어 있는가?
- 3) 전체 의미를 이해하는데 새로운 단어의 의미는 얼마나 중요한 역할을 하는가?
- 4) 새로운 단어의 의미를 이해하기 위해 주위 맥락은 얼마나 많은 도움을 주는가?
- 5) 일정 지면에 소개되는 새로운 단어의 빈도가 너무 많지 않은가? (새로운 단어의 빈도가 너무 많으면 전체적 의미를 파악하는데 어려움이 있다.)

한편, Coady(1992)는 유의적 맥락 속에서 어휘 습득을 촉진시키기 위해 학습자들이 손쉽게 사용할 수 있는 인지적 전략을 소개하였는데, 먼저 새로운 단어 또는 그 의미가 모호한 단어를 인지한 후, 그 단어가 소개된 문맥을 중심으로 의미를 파악하려는 노력을 하며, 마지막으로 파악된 단어의 의미는 반복을 통해 완전히 내재화시킨다. Coady가 제안한 전략은 학습자 측면에서 새로운 어휘의 의미를 파악하기 위해 어느 정도 노력을 하여야 함을 의미하지만, 무엇보다도 새로운 어휘가 소개되는 주위 문맥이 어휘의 의미를 유추하는데 매우 중요한 역할을 담당하고 있음을 나타낸다. Jacobs, Dufon 및 Hong(1994)은 Coady의 견해를 지지하면서 인지적 전략을 사용하여 문맥상에서 어휘의 의미를 유추한 실험집단이 그렇지 않은 집단에 비해 단어의 의미를 더 오랫동안 기억하였음을 보여주었다. 한편, Nay, Herman 및 Anderson(1985)은 문맥상에서 어휘의 의미를 유추하는데 영향을 줄 수 있는 3가지 요인으로, 학습자가 문어언어를 접할 수 있는 기회 정도, 교재의 질, 그리고 학습자가 독서 과정 중에 접하는 새로운 단어의 의미를 문맥상에서 유추하고 기억할 수 있는 능력을 꼽았다. 앞에서 제시한 3가지 요인 중 Daneman과 Green(1986)은 세 번째의 문맥상에서 새로운 단어의 의미를 유추할 수 있는 학습자의 능력이 어휘 습득에 매우 중요한 역할을 한다고 주장했다. 또한 그들은 학습자들이 사용하는 교재 역시 어휘 습득에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이 된다고 지적했다.

학습자가 사용하는 교재의 질과 어휘 습득의 신장간에 직접적인 관련성에 관해 많은 연구가 되어 있지는 않다. 다만, 어휘 습득을 도울 수 있는 좋은 방법은 학습자들이 좋은 교재를 많이 읽도록 하는 것이 정설로 받아들여지고 있다. Nay, Herman 및 Anderson(1985)은 좋은 교재가 갖추어야 할 두 가지 특징으로 단어특성(word properties)과 문맥특성(context properties)을 분리하여 설명하였는데, 단어특성은 문맥상에 개별적 단어가 갖고 있는 속성을 의미하는 것이라 할 수 있다. 문맥을 통한 새로운 단어의 학습은 빈칸에 적절한 단어를 삽입하여 완벽한 의미의 문장을

만드는 Cloze 기법을 이용한 학습과 어느 정도 상관이 있다고 할 수 있는데 이는 학습자가 이미 알고 있는 단어가 될 수도 있고 아니면 문장의 전 후 관계를 파악하여 유추되는 의미의 단어를 선택하는 것을 뜻한다. 그러나 때때로 학습자가 알고 있는 의미와는 전혀 다른 개념을 뜻할 수도 있기 때문에 문맥상에서 어휘의 의미를 파악하는 것이 불가능한 경우가 있기 때문에 이를 위한 직접적인 교수(direct instruction)가 필요하기도 하다. 단어특성은 3가지의 하위 특성에 의해 결정된다. 첫째는 단어의 난이도(word difficulty)이다. 이는 학습자에게 너무 어려운 단어는 아무리 유의적인 문맥상에 나타나도 하더라도 학습자에게 학습하기 어렵다는 것인데 Jenkins와 Dixon(1983)은 문맥상에서 어휘의 습득은 단어의 난이도와 직접적인 관련이 있다고 했다. 둘째는 담화의 일부분(part of speech)으로 단어의 품사를 지칭한다. 즉, 단어의 품사에 따라 습득 정도가 다를 수 있음을 의미한다. Gentner(1982)에 의하면, 초기 단계에서는 기능어(function word)보다 내용어(content word) 습득이 훨씬 빠르고 쉬우며 또한 명사에 해당되는 단어가 동사보다 습득 정도가 빠르다는 것이다. 셋째로 형태론적 투명도(morphological transparency)로 이는 단어의 외관상에서 유추될 수 있는 의미를 뜻한다. 또한 주위 문맥과 잘 융합되어 단어의 의미를 유추할 수 있는 용이성도 이에 포함될 수 있는데 Nagy와 Anderson(1984)은 위 모든 것을 근거로 의미를 유추할 수 있는 학습자의 능력과 어휘습득 간에 밀접한 관련이 있다고 했다. 한편, 문맥특성은 새로운 단어의 자체 특성뿐만 아니라 그 단어가 나타나는 주위 문맥이 어떤 특성을 가지고 있는가에 따라 어휘 습득 정도가 달라 질 수 있음을 의미한다. 문맥의 특성을 결정짓는 하위특성으로 다음 3가지가 있는데, 첫째로 문맥의 지원 여부(strength of contextual support)로 주위 문맥이 얼마만큼 새로운 단어에 대한 의미를 암시적으로 내포하고 있는가를 뜻한다. Beck, McKeown 및 McCaslin(1983)은 주위 문맥의 지원도가 새로운 어휘의 의미파악 정도를 결정한다고 보았다. 둘째로 독서수준(readability)으로 문장의 길이와 관련이 있다. 그리고 마지막으로 새로운 단어의 밀도(density of hard words)인데 이는 특정 문장 내에 얼마나 많은 어려운 단어가 밀집되어 나타나는가를 뜻한다. Sternberg와 Powell(1983)은 어려운 단어가 밀집되어 나타나는 주위 맥락의 특성 역시 어휘습득 정도를 결정짓는다고 보았다.

Nation(1982)은 문맥에 의존하지 않고 단지 어휘 목록만을 이용하여 많은 양의 어휘를 습득할 수 있다고 주장했다. 그에 따르면, 어휘 목록만을 이용한다면 학습자는 1시간에 약 30개 정도의 어휘를 학습할 수 있다고 했다. 그러나 짧은 시간에 많은 어휘를 학습하는 반면 단어의 의미는 오랫동안 기억하지 못했다고 지적했다. 한편, 학습자에게 어떻게 어휘를 제시할 것인가에 대해 Melton(1970)은 많은 어휘를 한번에 제시하는 것 보다 어느 정도 간격을 두고 반복해서 어휘를 제시했었을 때 학습효과가 두 배 정도 뛰어났다고 주장했다. 이를 뒷받침해 주는 또 다른 연구로서, Bloom

과 Shuell(1981)은 배우고자 하는 어휘를 한번에 모두 연습한 학습자 보다 어느 정도 간격을 두고 어휘를 조금씩 연습한 학습자들이 의미를 기억하는데 약 35 % 정도 더 학습효과가 있음을 발견했다. 이들에 의하면, 학습자가 어휘의 의미를 어느 정도 시간이 지난 후에도 기억해 낼 수 있다는 것은 미래 학습에 대해 2가지 장점으로 작용한다고 했다. 첫째, 학습자는 의미를 기억해낸 어휘와 그렇지 못한 어휘에 대해 다른 태도를 보일 것이다. 따라서, 학습자가 어휘의 의미를 기억해 낸다면 이는 학습자에게 학습에 대한 긍정적 강화요인이 될 것이며 의미를 기억하지 못한 어휘에 대해서는 학습자가 미래 학습을 위해 좀 더 많은 주의를 기울일 수 있다는 것이다. 둘째, 어느 정도의 반복적인 연습을 통해 어휘의 의미를 기억하는 것은 궁극적으로 어휘의 의미를 장기적으로 기억할 수 있도록 해준다. 단어를 직접 접함과 동시에 그 단어에 대한 의미도 역시 기억해 낼 수 있기 때문에 규칙적인 반복 연습은 어휘의 의미를 오랫동안 기억하는데 도움을 준다는 것이다.

III. 연구방법

복수언어 독서교재의 어휘습득에 대한 효과를 알아보기 위해 실험집단에 속한 학생들은 복수언어 독서 교재를 가지고 영어공부를 하였고, 반면에 통제집단에 속한 학생들은 배울 어휘만 수록되어 있는 어휘목록만을 가지고 영어공부를 하였다. 실험 전과 후의 측정방법을 사용하여 어휘습득 정도를 서로 비교하였다.

1. 실험대상

본 실험을 위해 여수지역 중학교 1학년에 재학중인 72명의 학생이 참여하였다. 이들 모두 본 실험이 실시되기 전에는 공식적으로 학교에서 영어수업을 받아본 적이 없었다. 그러나 사전 실험조사 결과, 약 32%(26명)에 해당되는 학생들이 겨울방학동안 사설 학원에서 영어수업을 들은 적은 있었다. 38명의 학생은 실험집단에 배정되었고 나머지 34명의 학생은 통제집단에 배정되었다. 실험 초기부터 영어권의 국가에서 3개월 이상 거주한 적이 있는 학생들은 본 실험에 참여하지 않았다. 실험집단에 속한 학습자들은 “아더왕의 모험(The Adventure of King Arthur)” 그리고 “아라비안 나이트(Arabian Night)”를 근거로 하여 제작된 복수언어 독서교재를 사용하여 독서를 하면서 문맥상에서 어휘를 습득하도록 한 반면, 통제집단에 속한 학습자들은 단지 학습할 어휘가 나열된 어휘 목록만을 가지고 학습하도록 했다. “아더왕의 모험”과 “아라비안 나이트”의 두 문학작품이 선택된 이유는 위 두 작품이 학습자들에게 널리 알려져 있으며 학습자들이 전체적인 줄거리를 잘 알고 있기 때문에 보다 흥

미롭게 어휘학습에 참여할 수 있으리라 생각하기 때문이다. 다음 표 1은 피 실험집단에 대한 정보를 정리한 것이다.

표 1
피 실험자 정보

	실험집단	통제집단
남학생과 여학생의 비율	21 : 17	20 : 14
“아더왕의 모험”을 전에 읽은 경험	2.3번 읽음	2.9번 읽음
“아라비안 나이트”를 전에 읽은 경험	2.1번 읽음	1.8번 읽음

2. 실험도구

1) 복수언어 독서 교재

중학교 학생을 대상으로 우리나라 말로 개작되어 이야기책으로 나온 “아더왕의 모험”과 “아라비안 나이트”를 근거로 하여 복수언어 독서 교재가 개발되었다(부록 3 참조). 복수언어 독서 교재는 이제 막 영어를 공부하기 시작하는 중학교 1학년 학생을 주 대상으로 하여 좀 더 단순화된 교재를 학습자에게 제공함으로써 영어학습에 대한 심적 긴장감과 좌절감을 덜어 주기 위해서, 사전(dictionary)의 도움 없이 교재를 사용할 수 있도록 하기 위해서, 그리고 학습자로 하여금 교재내용의 이해에 초점을 맞추고 모국어 문장에 사이에 규칙적으로 소개되는 새로운 단어의 의미를 맥락상에서 유추하면서 어휘를 습득할 수 있도록 도움을 주고자 본 교재가 개발되었다.

이야기 속에서 단어가 얼마나 자주 반복되어 나타나느냐에 기초하여 내용어를 중심으로 단어가 선정되었고 이들 단어는 한국어 대신 영어로 바꾸어 이야기책 속에서 소개되었다. 처음에는 적은 수의 영어 단어가 소개되었고 점차 교재 후반으로 갈수록 많은 영어 어휘가 소개되었다. 영어와 한국어의 통사적 차이 때문에 초기에는 한국어 통사구조에 충실하였지만 후반부에서 3개나 4개의 어휘로 구성된 구(phrase)를 표기할 때는 가능한 영어 통사구조에 충실하려고 했다. 예를 들어 “호수의 여인”을 표기할 경우, 초기에는 “호수의 lady”로, 그리고 “lake의 lady”로, 궁극적으로 “the lady of the lake”로 표기했다. 한번 영어로 소개된 단어는 교재 끝까지 영어로 표기되어 나타나며 바로 주 교재 옆에 난외주석란(marginal glosses)에 단어의 한국어 뜻을 표기하였다. 가능한 소개된 모든 단어의 뜻을 난외주석란에 그 뜻을 표기하려고 했지만 10번 이상 반복되어 나타난 단어의 경우 10번 이후부터는 그 뜻을 난외주석란에 표기하는 것을 생략하였다. 복수언어 독서교재를 통해 학습자들이 배울 단어는 총 88개이며 이들 어휘는 현재 학습자들이 정규 영어시간에 사용하고 있는 영

어교재의 어휘와 약 25%(23개 단어) 중복되어 나타난다.

2) 태도 측정도구

영어학습에 대한 학습자의 태도를 측정하기 위해 설문지가 개발되었는데 10개 항목으로 구성되어 있다. 설문지는 전에 본 연구자가 미국 유타주 브리검 영 대학교 재학시 한국어로 과전하기 위해 선교사 훈련원에서 한국어를 배우고 있는 미국인 선교사를 대상으로 한국어 복수언어 독서교재를 이용하여 그들의 한국어 어휘 습득을 돕기 위한 연구를 수행하는 중에 개발되었다(Jung, 1998). 각 항목 당 Lickert의 5점 등급(1: 매우 싫음, 5: 매우 좋음) 기법을 사용하였는데 모두 10개 문항에 걸쳐 50점 만점으로 학습자의 태도를 측정했다. 본 실험을 위해 그 때 개발된 설문지를 사용되었는데 물론 중학교 학습자의 수준에 맞게 문장이나 어휘선별 등의 수정이 있었다. 설문지는 실험 전(pre-test)과 실험 후(post-test) 측정방식으로 2번 실시되었다(부록 4 참조).

3) 어휘 측정도구

학습자가 얼마나 많은 어휘를 학습하였는가를 측정하기 위해 개발되었다. 실험 전과 실험 후 측정방식을 사용하였다. 실험 전과 후 측정에서 같은 어휘를 평가하지만 실험 후 측정에서는 실험 전과 비교하여 문항 배열을 약간 바꾸어 개발하였다. 모두 40문항으로 개발되었으며 서로 연결하기(matching), 빈칸 채우기(fill in the blanks), 단답식(short answers), 그리고 선다형(multiple choices) 방식을 사용하였다.

3. 실험 과정

전에 영어를 사용하는 국가에서 3개월 이상 체류한 적이 없는 중학교 1학년을 대상으로 38명의 학습자는 실험집단에 배정되어 복수언어 독서교재를 이용하여 어휘를 학습하였으며 34명의 학습자는 통제집단에 배정되어 복수언어 독서교재를 사용하는 대신 어휘목록만을 가지고 어휘를 학습하도록 했다. 1999학년도 1학기 초에 각 학습자에게 복수언어 독서교재 복사본 1부 또는 어휘목록 복사본 1부 그리고 이를 어떻게 이용할 것인가에 대한 지시문이 주어졌으며 정규 영어시간 이외에 학습자가 편리한 시간을 선택하여 일주일에 2번, 한번에 30분 정도로 8주 동안 사용하게 하였다. 학습자의 편의를 위해 영어시간이 있는 날에 사용토록 하였으며 실험집단이나 통제집단의 학습자들이 1주일 단위로 학습해야 할 분량을 표시하였다. 복수언어 독서교재에 의한 영어학습에 대한 학습자의 태도 변화와 함께 어휘습득에 미친 영향

을 측정하였다. 이를 위해 실험 전과 실험 후의 측정 방식을 사용하였다.

4. 자료분석 방법

본 연구의 주 관심은 복수언어 독서 교재의 사용이 학습자 태도와 어휘습득에 어떤 영향을 미치는가를 파악하는데 있다. 이를 위해 필자는 먼저 실험집단과 통제집단의 실험 전과 후의 학습자 태도와 어휘 평가결과를 비교하였으며, 이를 통해 실험 집단과 통제집단이 실험 전과 비교하여 실험 후의 결과가 각각 의미있는 향상을 보였는지 파악하였다. 이를 검증하기 위해 통계적으로 실험 전과 후의 평균을 비교하는 방법(paired t-tests)을 사용하였다. 한편, 학습자 태도와 어휘학습에 있어서 실험 집단과 통제 집단을 상호 비교하였을 때 두 집단 간에 의미있는 차이가 있었는지 알아보았다. 이를 검증하기 위해 통계방법으로 실험 전 측정결과를 공변량(covariate)으로 사용하여 공변량분석(ANCOVA)을 사용하였다. 영어학습에 대한 학습자의 태도와 어휘 능력에 있어서 실험 전 측정의 결과 실험집단과 통제집단 간에 유의적 차이는 발견되지 않았다(태도: $t = 1.2, p > .05$; 어휘: $t = 1.4, p > .05$).

IV. 결과 및 논의

대체적으로 복수언어 독서교재가 학습자의 영어학습에 태도와 어휘습득에 대해 긍정적인 결과를 보여 주었는데 이를 영어학습에 대한 태도와 어휘습득에 미치는 영향으로 나누어 구체적으로 논하고자 한다.

1. 복수언어 독서방법이 영어학습에 대한 태도에 미치는 영향

복수언어 독서 교재를 사용한 학습자와 단지 어휘 목록만을 사용한 학습자들의 실험 전과 후의 영어 학습에 대한 태도 변화를 비교하였다. 두 집단 모두 영어 학습에 대해 긍정적인 태도 변화를 보여 주었으며, 표 2는 학습자들의 실험 전과 후의 태도 변화 정도를 요약한 것이다.

표 2
실험 전과 후의 실험집단과 통제집단 간의 태도에 대한 비교 (최대치 = 50)

	실험 전 측정		실험 후 측정		향상도
	평균	표준편차	평균	표준편차	
실험집단	22.4	5.3	41.8	2.9	+ 19.4
통제집단	24.1	6.7	35.2	4.4	+ 11.1

표 2에서 보는 바와 같이, 실험, 통제집단 모두가 실험 전과 비교하여 긍정적인 태도 변화를 보여 주었으며 이는 통계적으로 유의적인 향상을 보였다(실험집단: $t = 8.3, p < .01$; 통제집단: $t = 6.8, p < .01$). 그러나 향상도 정도를 서로 비교해 볼 때, 복수언어 독서교재를 사용한 실험집단이 그렇지 않은 통제집단에 비해 훨씬 더 긍정적인 태도 변화를 보여 주었다. 이는 복수언어 독서교재가 영어 학습자의 긍정적인 태도 형성에 많은 기여를 하고 있음을 보여주는 것이라 할 수 있다. 한편, 실험집단과 통제집단 간의 영어학습에 대한 태도 차이를 상호 비교하였을 때 실험집단이 통제집단보다 훨씬 영어학습에 대해 긍정적인 태도를 보여 주었다 ($F(1,70) = 17.45, p < .01$). 이는 복수언어 독서교재가 학습자에게 학습자의 정의적 요인에 매우 긍정적으로 작용하여 단순히 어휘목록만을 가지고 영어 어휘를 학습한 학습자에 비해 영어학습에 대해 보다 긍정적인 태도를 갖도록 도움을 주었음을 의미한다.

2. 복수언어 독서 방법이 어휘습득에 미치는 영향

실험집단과 통제집단의 실험 전과 후의 어휘습득 정도를 비교하였다. 그 결과, 두 집단 모두 실험 전에 비교하여 모두 긍정적인 향상을 보여 주었다. 다음 표 3은 학습자의 어휘시험의 결과를 정리한 것이다.

표 3

실험 전과 후의 학습자의 어휘습득에 대한 실험집단과 통제집단 간의 비교 (최대치 = 40)

	실험 전 측정		실험 후 측정		향상도
	평균	표준편차	평균	표준편차	
실험집단	10.4	3.5	31.8	2.2	+ 21.4
통제집단	9.9	4.7	24.5	4.1	+ 14.6

향상 정도를 서로 비교해 본 결과, 실험집단과 통제집단 모두 통계적으로 유의미한 향상을 보여주었다(실험집단: $t = 13.4, p < .01$; 통제집단 $t = 8.2, p < .01$). 그러나 실험 전과 비교한 향상 정도는 실험집단에 속한 학습자들이 훨씬 더 많은 어휘를 습득한 것으로 나타났다. 실험집단과 통제집단 간의 어휘습득을 비교한 결과, 복수언어 독서교재를 사용한 학습자들이 그렇지 못한 학습자들 보다 훨씬 더 많은 어휘를 습득하였음을 보여 주었다 ($F(1, 70) = 43.22, p < .01$). 이는 복수언어 독서 교재가 학습자의 어휘습득에 큰 도움이 될을 의미한다.

V. 결론 및 시사점

중학교 1학년 학생들은 이제 막 영어를 정규 교과목의 일부로 학습하기 시작하였기 때문에 처음부터 영어 그 자체에 많은 지식을 갖고 있지는 않았다. 하지만 8주 동안 복수언어 독서교재를 사용하는 동안 큰 어려움은 없었으며 교재가 널리 학생들에게 알려진 “아더왕의 모험” 그리고 “아라비아안 나이트”를 기초로 만들어졌기 때문에 오히려 더 재미있게 영어학습을 할 수 있었다고 보고되었다. 또한 본 실험은 정규 교과목 이외의 교과 활동으로 행해졌기 때문에 학생들은 성적 그 자체에 심적 부담이 적었다. 따라서 성적을 올리기 위한벼락치기 공부 등과 같은 비 정상적인 방법은 사용되지 않았다. 성적에 대한 심적 부담이 적기 때문에 편안하게 어휘 습득에 집중할 수 있었고 또한 영어학습에 대한 긍정적인 태도를 길러줌과 동시에 많은 양의 어휘를 습득할 수 있도록 해주었다.

본 연구의 결과에 의하면 복수언어 독서교재를 사용하였을 때 어휘 습득에 많은 도움이 되었음이 발견되었는데 이는 독서를 하는 중에 새로운 단어를 접했을 때 문맥상에서 어휘의 의미를 유추하는 것이 어휘를 학습하고 그 의미를 오랫동안 기억하는데 매우 중요한 역할을 하였다고 할 수 있다. 물론 단어 하나 하나씩 설명을 하면서 많은 양의 단어를 직접 학습할 수 있지만 문맥상에서 새로운 단어의 의미를 유추하는 방법이 궁극적으로 더 많은 어휘를 습득할 수 있도록 했다.

아무리 쉬운 영어로 쓰여졌다 하더라도 만약 이제 막 영어를 시작한 중학교 1학년 학생들이 100% 영어로 쓰여진 교재를 접한다면 분명 심적 긴장과 부담 그리고 좌절감을 맛보았을 것이다. 하지만 복수언어 독서교재에서는 한국어가 교재의 몸통으로 사용되고 문맥 중간 중간에 영어 어휘가 규칙적으로 소개되었기 때문에 교재내용에 대한 이해에 전혀 손상을 주지 않으면서 독서에 대한 흥미를 길러줄 뿐만 아니라 독서능력 개발과 함께 어휘를 손쉽게 습득할 수 있도록 해주었다. 영어로 쓰여진 독서교재는 학습자에게 심적 부담을 주기 쉬운데 복수언어 독서 교재는 이 문제를 어떻게 해결할 수 있을 것인가에 대해 하나의 실마리를 제공해 준다. 즉, 교재 전체 내용에 대한 이해도를 손상시키지 않으면서 문맥상에서 새로운 단어의 의미를 유추하도록 하는 것인데 시간이 지남에 따라 모국어 보다 영어가 차지하는 비중이 많아지기 때문에 궁극적으로 어려운 교재도 별 어려움 없이 이해할 수 있다는 것이다. 점진적으로 소개되는 단어의 수가 증가하기 때문에 학습자에게 많은 부담을 주지 않는 등 학습자의 정의적 측면에 많은 도움을 준다. 특히 복수언어 독서교재는 이제 막 영어를 시작한 학습자에게 어휘를 손쉽게 습득할 수 있는 또 다른 방안을 제공해 주기 때문에 앞으로 아주 다양하게 학습현장에서 사용될 수 있을 것으로 기대된다.

하지만, 미래 연구에서 좀 더 오랜 실험기간을 두고 더 많은 학습자가 참여한 실험을 통해서 복수언어 독서 교재에 대한 효율성이 고찰되어야 할 필요가 있으며, 또한

이제 막 영어를 학습한 초보자뿐만 아니라 중급이나 고급 수준의 학습자에게도 사용될 수 있는 교재개발과 함께 그 효율성도 같이 고찰되어야 한다. 그리고 정규 교과정의 교재뿐만 아니라 그 외 다양한 학습현장에서 교재가 사용되어 효율성에 대한 결과를 미래 연구에서는 통합할 필요가 있다. 그리고 영어와 한국어는 동사와 목적어의 위치가 근본적으로 서로 다르기 때문에 한국어 중간 중간에 영어를 삽입하는 것이 어렵고 외관상 이상하게 보이기도 했는데 이에 대한 교재의 효과적인 개발방안에 대해서도 광범위한 노력이 있어야겠다.

참 고 문 헌

- Afarian, K. (1987). *The effect of the Burling reader method: A study of initial Spanish acquisition and affective factors*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University, Provo, UT.
- af Trampe, P. (1985). The importance of knowing about words. In S. Backman & G. Kjelder (Eds.), *Papers on language and literature* (pp. 354-361). Goteberg: ACTA University Gothoburgensis.
- Beck, I., McKeown, M., & McCaslin, E. (1983). All contexts are not created equal. *Elementary School Journal*, 83, 177-181.
- Bloom, K. C., & Shuell, T. J. (1981). Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second language vocabulary. *Journal of Educational Research*, 74, 245-248.
- Brown, C. (1992). Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 263-286). Norwood, NJ: Ablex.
- Burling, R. (1968). Some outlandish proposals for the teaching of foreign languages. *Language Learning*, 18, 61-75.
- Burling R. (1978). An introductory course in reading French. *Language Learning*, 28, 105-128.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Esky (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. A. (1988). The short-circuit hypothesis of ESL reading. In P. L. Carrell,

- J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 114-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1992). Research on EFL/ESL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex.
- Daneman, M., & Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, 25, 1-18.
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Felix, P. (1982). The bilingual method or the 'Manipravalam' way of learning a foreign language Report of a piece of developmental research. *CIEFL Bulletin*, 17(2), 35-49.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, thought and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, K. (1985). Unity in reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.) (pp. 813-840). Newark, DE: International Reading Association.
- Jacobs, G., Dufon, P., & Hong, F. (1994). L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their Effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading*, 17, 19-28.
- Jenkins, J., & Dixon, R. (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 237-360.
- Jenkins, J., Stein, M., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21, 767-787.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503-516.
- Jung, Y. S. (1998). *The development of the Book of Mormon Diglot Reader: Validation of Burling's Diglot Reader method*. Unpublished department project, Brigham Young University, Provo, UT.
- Nagy, W., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nation, I. S. P. (1982). Beginning to learn a foreign language vocabulary: A review of the research. *RELC Journal*, 13, 15-36.
- Nelson, C. (1995). *The effects of marginal glossing and frequency of appearance*

- on learning Spanish vocabulary*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University, Provo, UT.
- Schatz, E., & Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of Word meanings. *Reading Research Quarterly*, 4, 512-533.
- Silver, M. (1997). *The effect of The Book of Mormon Diglot Reader: A study of the vocabulary acquisition, reading comprehension, and the reduction of negative affective variables in missionaries*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University, Provo, UT.
- Sleight, G. H. (1982). *Adaptation of the Burling Reading Model for teaching ESL/EFL students: A rationale, sample text, and case study*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University, Provo, UT.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading* (3rd ed.). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20, 51-68.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R., & Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Yun, Z. (1989). *The effect of part of speech on the acquisition of vocabulary from context*. Unpublished master's thesis, Brigham Young University, Provo, UT.

부록 1

Ce livre (book) a unobjet tres limite: celui d'indiquer brievement les concordances qu'on observe entre les diverses langues indoeuropeennes et les conclusions qu'on en peut tirer (draw).

Il n'est pas destine aux personnes qui savent (know) la grammaire comparee des langues indo-europeenes:elles n'y trouveraient (find) ni une idee nouvelle ni un fait nouveau. Il presente seulement un apercu (sketch) de la structure de l'indo-europeen. telle que la grammaire comparec l'a revelee.

La connaissance (knowledge) du sanskrit est utile pour avoir une vue meme superficielle

du sujet, et ceux qui voudraient (wish) pousser (to push) un peu avant (ahead) ces etudes ne sauraient (know) s'en dispenser non plus que de celle du grec: mais elle n'est pas necessaire pour lire (read) le present ouvrage, (work) et, bien qu'on ait du (needed) naturellement citer des faits (facts) empruntes (borrowed) aux diverses langues de la famille, on s'est efforce (forced) de rendre l'expose (exposition) intelligible a tout lecteur (reader) qui a etudie (studied) le grec.

부록 2

THE FIRST BOOK OF NEPHI REIGN AND MINISTRY

An account of 리하이 and his 아내 Sariah and his four 아들(들), being called, (beginning at the eldest) Lamem, Lemuel, Sam, and 니파이, 주님(께서) warns 리하이 to depart out of the land of 예루살렘, because he 예언(하다) unto the people concerning their iniquity and they seek to destroy his 생명. He taketh three day's 여행 into 광야 with his family. 니파이 taketh his brethren and returneth to the land of 예루살렘 after 기록 of the Jews. The account of their sufferings. The take the daughter of Ishmael to 아내. They take their 가족(들) and depart into 광야. Their sufferings and afflictions in 광야. The course of their 여행. They come to the large waters. Nephi's 형제(들) rebel against him.	Lehi, wife. sons Nephi, the Lord, Lehi Jerusalem, prophesieth Life Journey, wilderness, Nephi Jerusalem record Wife, families the wilderness travel brethren
--	--

부록 3

한편, prince는 princess를 빼앗긴 줄도 모르고 훌륭한 꽃마차를 가지고 garden으로 달려갔습니다. 그러나 princess는 온데 간 데 없었습니다. prince는 넓은 garden을 이리저리 헤매며 찾아 보았지만 princess는 보이지 않았습니다. 어쩌면	왕자, 공주. 꽃밭. 공주. 왕자, 꽃밭 공주
---	---------------------------------------

그 페르시아의 scholar가 와서 wooden horse를 타고 princess를 잡아갔는지도 모른다. wooden horse를 부릴 줄 아는 person은 그 자 뿐이니까.. prince의 머리에 문득 그런 생각이 스쳐갔습니다. 용감한 prince는 다른 country에서 어렵게 데려온 princess를 잃은 채 그대로 있을 수만은 없었습니다. prince는 우선 palace로 돌아가서 아버지인 사부르 king에게 이 사실을 알렸습니다. “저는 princess를 찾으러 떠날 생각이오니, 부디 허락하여 주십시오. 어떤 어려움이 있더라도 꼭 princess를 찾아야 할 것입니다. 찾을 때까지는 돌아오지 않겠습니다.” prince는 결국 king의 허락을 받아 정치없는 방황의 길에 올랐습니다. princess의 행방을 알 수 없는 prince는 답답한 마음으로 발길 닿는 대로 길을 걸었습니다. 가는 곳마다 person들을 붙잡고 monster 같은 노인과 예쁜 princess와 검은 wooden horse에 대해 물어 보았습니다. 하지만 아는 person은 하나도 없었습니다. 그러는 사이에 어느덧 prince는 공주의 country에 도착했습니다. 그러나 그곳 person들 역시, king이 princess를 잃어버려 매일 걱정하고 있다는 것 외에 다른 story는 알지 못했습니다.

학자, 목마
공주, 목마
사람
왕자
왕자, 나라
공주
왕자, 궁궐
왕
공주,

공주
왕자, 임금님

공주, 왕자

사람, 괴물
공주, 목마
사람
왕자
나라
사람, 임금님, 공주
이야기

부록 4

다음 설문조사는 여러분이 영어를 배우는데 어떻게 느끼는가를 측정하는데 그 목적이 있습니다. 총 10개의 질문이 있으며 각 질문을 잘 읽고 여러분의 느낌을 잘 나타내고 있는 것 1개를 선택하여 표시하여 주시기 바랍니다. 또한 정직하게 답변하여 주시기 바랍니다.

- A. 주어진 교재를 가지고 영어공부를 시작할 때 나의 느낌은?
 5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

- B. 주어진 교재를 가지고 영어공부를 하는 동안 나의 느낌은?
 5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

- C. 주어진 교재를 가지고 영어공부를 마칠 때 나의 느낌은?
 5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

D. 만약 나에게 이번과 똑 같은 교재로 영어를 공부할 수 있는 기회가 주어진다면 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

E. 현재 내가 영어를 공부하는데 사용하고 있는 방법에 대한 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

F. 주어진 교재를 계속해서 사용한다면 미래에 나의 영어실력을 발전시킬 수 있는 가능성에 대한 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

G. 주어진 교재를 가지고 영어를 공부한 후 영어단어를 많이 알게 되었는가에 대한 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

H. 현재 나의 영어단어 실력에 대한 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

I. 주어진 교재에서 영어단어가 소개되는 방식에 대한 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다

J. 주어진 교재에 대한 나의 느낌은?

5. 매우 좋다 4. 좋다 3. 그저 그렇다 2. 좋지 않다 1. 매우 좋지 않다