

의미적 관련성을 이용한 어휘 교육의 효과 연구

– 유의관계와 주제관계를 중심으로 –

이 민 우

Lee MinWoo. 2017. 3. 31. **The effectiveness of vocabulary teaching using semantically related words: Focusing on the synonymy and thematic relation.** *Bilingual Research* 66, 27-47. The purpose of this study is to investigate the effectiveness of presenting vocabulary in Korean language education. For this purpose, twenty Korean learners were presented with synonyms and topic related words in order, and then the results were compared and verified. As a result of statistical analysis on the evaluation, it was found that it is more effective to group them together or present them in random order rather than presenting synonyms together. Through this study, we confirmed that the interference effects due to similar meanings affect the actual vocabulary learning, and insisted that it is necessary to fully consider the interference effect in vocabulary education. (SungKyunKwan University)

【Key words】 Korean language education(한국어교육), Vocabulary education(어휘 교육), Vocabulary presentation(어휘 제시), Semantical relation(의미적 관련성), synonymy(유의관계), thematic relation(주제관계), Effect on vocabulary education(어휘교육의 효과), Method of vocabulary education(어휘교육 방법)

1. 서론

이 연구는 한국어교육에서 어휘를 어떻게 제시하는 것이 효과적인지 확인하기 위한 것으로 의미적인 관련성을 갖는 어휘를 함께 제시할 때의 교육적 효과를 파악하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 한국어 학습자들

에게 유의어와 주제 관련어 등을 순차적으로 제시하여 교육한 뒤 평가를 통해 교육의 효과를 통계적으로 비교 검증하였다.

어휘는 의사소통의 기본적인 도구일 뿐만 아니라 개념과 기억의 기본적인 단위로 이용되기 때문에 언어 교육에서 어휘 학습의 중요성은 대부분의 전문가가 인정하는 것이다. 이에 따라 전통적인 언어교육에서는 문법과 함께 어휘 학습을 가장 중요한 부분으로 생각해 왔으며, 최근에는 어휘부 이론을 바탕으로 문법보다 오히려 어휘를 더 중요하게 여기는 시각까지 나타나고 있다(한재영 외, 2010: 17). 또한 한국어교육에서도 어휘 중심의 한국어 교육 방법의 필요성을 제기하면서 언어 학습의 모든 단계에서 어휘를 중심에 두고 교과를 구성할 필요성(조현용, 2000)이 제기되기도 하였다.

이처럼 어휘에 대한 중요성이 강조되고 있는 것에 비하여 현실적인 어휘교육은 상대적으로 부족해 보인다. 교육 여건 상 현장에서 충분한 어휘 학습 시간을 제공하기 어려울 뿐만 아니라 한국어 교재에서도 다른 영역에 비해 어휘 제시가 빈약하여(이해영, 2006) 명시적인 학습활동을 하는 것 또한 어렵기 때문이다. 이러한 현실적 상황을 고려하면 한국어 교육 현장에서 학습자들이 효과적으로 어휘를 학습할 수 있도록 하는 방법을 찾는 것은 더욱 중요해진다.

하지만 이제까지 어휘교육에 대한 연구는 내용학에 치중되어 왔으며, 실제적인 교육과 관련된 연구 또한 의미관계를 이용하는 방법에 치우쳐 있었다(문금현, 2010). 물론 최근 들어 어휘 학습 전략 등과 같은 다양한 방식으로 연구가 확장되는 추세이기는 하지만 아직까지 이론적으로 제시되어 온 어휘교육 방법의 효용성을 진단하고 효과적인 방법을 제시하기 위한 실험 연구는 미흡하다고 할 수 있다(강현화, 2011).

다양한 대상과 분야로 확장되어 나가는 한국어교육의 현 상황에서 교육 이론의 발전과 실제적 교육 능력의 향상을 위해서는 그동안 이론적으로

제시되어 왔던 기존의 교육 방법들을 검증해 나가야 하며, 효과적인 교육 방안들을 찾아 이용하는 것이 매우 중요하다. 이에 이 연구에서는 한국어 어휘교육에서 가장 많이 이용하는 의미적 관련성을 이용한 어휘 제시 방법들이 교육에서 실제 효과가 있는지 확인하고자 한다.

2. 의미적 관련성을 이용한 어휘 제시 방법

어휘를 조직화하여 제시하는 방법은 여러 가지가 있지만 의미적 관련성을 이용하는 주요한 방식은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째는 주제에 따라 의미적으로 관련된 단어들을 묶는 것이고, 둘째는 유의, 반의 등과 같은 의미관계를 이용하는 것이다.

주제관계(Thematic Relation)는 하나의 특정한 주제와 관련된 단어들의 집합으로서 주제와 의미적으로 관련된 어휘를 모두 포괄한다. 그래서 상황이나 주제를 중심으로 구성된 교재들은 대부분 각 단원의 상황과 주제에 맞추어 조직화된 어휘가 제시되는 것이 일반적이다.

어휘와 표현	생활과 느낌
<p>■ 알고 있는 표현에 ✓표를 하고 그 뜻을 말해 보세요.</p>	
<input checked="" type="checkbox"/> 적응하다	<input type="checkbox"/> 익숙해지다
<input type="checkbox"/> 잘 지내다	<input type="checkbox"/> 이해하다
<input type="checkbox"/> 긴장하다	<input type="checkbox"/> 불편하다
	<input type="checkbox"/> 낯설다
	<input type="checkbox"/> 즐기다

<그림 1> 세종한국어 4권 2과(26p)

예를 들어 국립국어원에서 편찬한 세종한국어는 단원마다 주제와 관련된 어휘에 대해 두 개의 의미 범주를 중심으로 학습하도록 구성되었는데, 외국 생활이 주제인 4권 2과의 경우 주제와 관련된 의미 범주 어휘로 <그림 1>과 같이 단어들을 제시하고 학습하도록 유도한다.

이처럼 주제를 중심으로 편찬된 교재의 경우 대부분 해당 주제를 중심으로 어휘가 제시되는 것이 일반적이다. 주제를 이용하여 어휘를 제시하는 것이 유용한 이유는 주제가 교육 내용과 직접적으로 관련될 뿐만 아니라 해당 주제와 관련된 사람들의 직접적인 경험과 자연스럽게 연결될 수 있기 때문이다.

하지만 이러한 방법은 몇 가지 이유로 문제가 될 수 있다. 우선 주제 관련 어휘들은 때때로 자유 연상을 통해 조직화되기도 하기 때문에 결합적, 계열적 어휘관계까지 포괄적으로 제시될 수 있다. 주제와 관련된 어휘들을 묶는 과정에서 연어, 상하위관계, 유의나 반의관계들이 자연스럽게 이용될 수 있기 때문이다.¹⁾ 또한 주제를 명확히 정하기 어려우며, 주제 속에서 어떤 낱말을 선택해야 할지 어렵기 때문에 어휘 선정에 어려움이 생긴다. McCarthy(2003: 139-140)는 이러한 문제점 때문에 주제를 이용하여 어휘를 제시할 때 신중해야만 한다는 점을 강조한다.

주제관계와 달리 의미관계(Semantic relation)는 보통 어휘관계(Lexical relation)로 다루어지며, 이들 집합은 어휘장을 구성하게 된다. 의미관계는 통합적 관계와 계열적 관계로 나뉘며, 각각 그 하위에 다양한 관계로 구분되지만 보통 의미관계라고 할 때에는 계열적 관계인 유의관계와 반의관계, 상하관계가 대표적이다. 이러한 의미관계는 구조화된 체계성을 보여줄 수 있기 때문에 전통적인 어휘 교육에서 핵심적인 방법으로 오랫동안 자연스럽게 이용되어 왔다(문금현, 2005).

현재 이용되는 교재들에서도 주제 어휘로 제시되는 것 이외에 교재 내에서 이러한 방식이 광범위하게 이용되고 있다. 특히 많은 교재들이 주제를 중심으로 어휘를 조직화하여 보여주지만 앞서 지적한 바와 같이 세부적인 부분에 있어서 의미관계가 포함되어 있는 경우가 많다.

1) 실제로 세종한국어 4권에서는 28차례 주제 중심 어휘를 제시하고 있는데, 이중 의미관계가 배제된 순수한 주제 관련어만으로 조직된 경우는 총 11차례뿐이다. 나머지는 유의어, 반의어, 하위어 등 의미관계로 묶인 단어들 섞여있다.

어휘와 표현 인물 묘사	
■ 알고 있는 표현에 ✓표를 하고 그 뜻을 말해 보세요.	
<input checked="" type="checkbox"/> 성실하다	<input type="checkbox"/> 불성실하다
<input type="checkbox"/> 착하다	<input type="checkbox"/> 믿음직하다
<input type="checkbox"/> 똑똑하다	<input type="checkbox"/> 책임감 있다
<input type="checkbox"/> 부지런하다	<input type="checkbox"/> 게으르다

<그림 2> 세종한국어 4권 1과(16p)

어휘와 표현 근황	
■ 알고 있는 표현에 ✓표를 하고 그 뜻을 말해 보세요.	
<input checked="" type="checkbox"/> (공부/취직 준비)는 잘 돼요?	<input type="checkbox"/> 네, 그럭저럭요.
<input type="checkbox"/> 요즘 어떻게 지내요?	<input type="checkbox"/> 요즘 신나요.
<input type="checkbox"/> 특별한 일 없어요?	<input type="checkbox"/> 정신없이 지내고 있어요.
<input type="checkbox"/> 별일 없어요.	<input type="checkbox"/> 늘 똑같지요, 뭐.
<input type="checkbox"/> 지루해요.	<input type="checkbox"/> 심심해요.

<그림 3> 세종한국어 4권 1과(14p)

예를 들어 <그림 2>와 같이 세종한국어의 어휘 제시는 주제와 관련된 것으로 묶여있지만, 그 내부에서 ‘성실하다/불성실하다, 부지런하다/게으르다’와 같은 일반적인 반의어들로 조직화되기도 하며, <그림 3>처럼 ‘별일 없어요. / 늘 똑같지요, 뭐. / 지루해요. / 심심해요.’와 같은 유의 표현들로 조직화되는 양상을 보인다.

특히 유의 표현들은 다른 의미관계 표현에 비해 손쉽게 이용할 수 있을 뿐만 아니라, 유사한 의미들의 집합을 이용하는 것이 학습자들의 어휘 부담량을 줄이는 장치가 될 수 있다고 생각하여(이정희·서진숙, 2010) 어휘 확장을 위해 많이 이용해 왔다.²⁾

2) 세종한국어 4권의 어휘 제시에서도 유의적 표현을 중심으로 조직화된 경우는 총 8회이며, 유의어쌍이 이용된 경우도 5회로 가장 많은 이용을 보여준다.

유의어와 같은 의미관계를 이용하여 어휘 학습을 효과적으로 할 수 있으며 따라서 중요하게 다루어야 한다는 주장은 문금현(2011), 이정희, 서진숙(2010), 이민우(2012) 등 많은 연구자들에 의해 제기되어 왔다. 이들이 의미관계를 이용하는 어휘교육이 기억에 도움이 된다고 주장하는 것은 어휘들이 의미관계를 통해 저장되어 있다는 구조주의적인 가정에 따른 것이다.

그러나 이처럼 의미적 관련성을 이용하여 교육하는 방법에 대해 Nation(2000)은 부정적인 효과가 나타나므로 피해야 한다고 주장한다. 간섭효과(Interference Effect)로 인해 어휘 교육에 부정적인 결과가 나타난다는 Higa(1963), Tinkham(1993, 1997), Waring(1997) 등의 실험 결과를 근거로 어휘교육에 있어서 간섭효과를 줄이기 위해 어휘 제시에서 의미적 관련성을 이용하지 않도록 노력해야 한다는 것이다.

간섭효과란 어떤 항목의 학습 전후에 서로 유사하게 관련된 항목을 학습하는 경우 항목들 간의 구별이 약화되어 기억을 방해하는 현상(underwood, 1957)으로서 이로 인해 공통 요소와 상위 개념을 공유하는 비슷한 의미의 단어들을 동시에 알려 주면 학습자들이 배운 내용을 기억하는 데 부정적 영향을 준다는 것이다. 이러한 주장을 바탕으로 이루어진 많은 실험 연구에서 공통적으로 유의관계를 이용하여 어휘를 제시하는 경우가 그렇지 않을 때보다 학습이 더 어렵다는 결과를 보여주었다.

이와 관련하여 본 연구와 유사한 방법과 절차로 주제어와 유의어를 이용한 해외의 실험 연구에는 Hashemi & Gowdasiaei(2005)와 Khayef & Khoshnevis(2012) 등이 있다. 전자의 연구는 영어 학습자를 대상으로 100여 개의 단어를 교육하고 VKS를 이용하여 효과를 검증하였다. 이를 통해 적절한 주제에 맞추어 어휘관계를 조직화하여 제시하는 것이 의미적인 관련성 없이 제시하는 것보다 효과적이라는 결과를 보여주었다. 후자의 연구도 중급 영어 학습자를 대상으로 주제어군과 유의어군, 대조어군으로

나누어 실험하고 VKS를 이용하여 평가하였는데 즉시 테스트에서는 유의미한 차이가 없었으나, 지연 테스트에서는 주제어군 교육이 가장 높은 점수를 보여주었다.

국내에서도 이러한 연구 결과를 찾을 수 있다. 이민우(2015)는 간섭효과를 염두에 두고 유의관계와 반의관계로 어휘를 조직화하여 한국어 어휘 학습의 효과를 검증하는 실험을 하였는데, 이를 통해 의미의 대조성에 따라 어휘 교육 효과에 차이가 있다는 점을 밝혀내었다. 그의 실험은 유의관계를 이용하는 경우 의미 대조성이 낮아 간섭효과가 발생하며, 이로 인해 무작위나 반의관계를 이용하는 것보다 교육 효과가 매우 낮아진다는 것을 보여주었다. 또 그는 주제어로 어휘를 조직화하는 경우에도 유사한 의미들이 있다면 이로 인하여 간섭효과가 발생할 것으로 예측하였다.

이러한 결과를 고려할 때 대표적인 어휘 제시 방법인 주제어 이용과 유의어 이용에 대한 효과 검증의 필요성이 제기된다. 의미관계를 배제하고 순수한 주제 관련어들로 묶인 어휘의 경우 의미적 유사성이 높지 않으며, 이에 따라 대조성이 높아져 간섭효과 또한 낮아질 것으로 기대할 수 있다. 이와 달리 주제관계로 조직화하는 경우에도 유의관계가 중심이 된다면 간섭효과로 인하여 학습 효과가 떨어질 것으로 예상할 수 있다.

3. 의미적 관련성을 이용한 어휘 제시의 효과

3.1. 실험 목적 및 방법

이 실험은 한국어교육에서 의미적 관련성을 이용한 어휘 제시의 효과를 확인하기 위하여 주제 관련 어휘를 유의관계로 묶어 제시할 때와 이를 배제한 주제어만으로 묶어 제시할 때 어휘 교육의 결과가 차이가 있는지 파악하기 위한 것이다. 이를 위해 본 연구는 ‘유의관계와 주제관계를 이용한

어휘 제시는 교육 결과에 차이가 있는가?’라는 연구 과제를 설정하고 실험을 진행하였다.

이 연구에 이용한 실험은 2015년도 2학기에 A대학의 실제 학문목적 한국어 수업 과정 내에서 학습자들의 동의를 얻어 실시하였다. 실험은 모두 동일한 교수의 지도하에 주1회 50분, 4차례에 걸쳐 실시하였으며, 실험에 참여한 학습자 수는 총 20명이었다. 이들은 모두 한국어 중급 단계를 마친 학문목적 한국어 학습자이며, 나이는 대학 1학년생으로 20대 초반이었다. 국적은 중국인 학습자가 다수였으나 이외에 우즈베키스탄, 몽골, 일본, 말레이시아 등 다국적으로 구성되어 있었다.

실험을 시작하기 전에 학습자들의 사전 어휘 능력을 검사하고자 어휘력 평가를 실시하였다. 이 평가는 국가 공인 한국어 능력 평가인 TOPIK의 고급 문제에서 어휘 능력을 평가하는 15개의 문제를 선별하여 구성한 문제지를 이용하였다. 이에 따라 개인별 어휘 능력을 10점 이상은 ‘상’, 5~9점은 ‘중’, 4점 이하는 ‘하’로 등급을 나누어 분석에 이용하였다.

실험에 이용한 어휘는 학문목적 한국어 교육을 위해 1주 총 5차시로 구성되는 해당 주차 학습 주제와 관련된 어휘로서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 통합적 학습을 위한 어휘였다(<표 1> 참조). 실제적인 실험 환경을 위하여 단어들을 수업에 이용하는 학습 교재에 제시하였으며, 어휘 수업 시간에 교재에 제시된 단어들을 따로 정리하여 수업에 이용하였다.

<표 1> 실험 주차별 학습 주제와 목표

주차	학습주제	학습 내용
1	나의 이상형	자신이 닮고 싶은 사람에 대해 이야기하고 쓰기
2	나의 주변	주변의 소외된 사람들에 대해 이야기하고 쓰기
3	우리 동네	자신이 사는 지역의 문제에 대해 이야기하고 쓰기
4	내가 속한 사회	현대 사회의 문제에 대해 이야기하고 쓰기

어휘 수업은 각 주차의 3차시 수업 내용으로 편성하였으며 10분 제시, 20분 연습, 20분 평가로 구성하여 한번에 10개의 단어를 학습하도록 하였다(<표 2> 참조).

<표 2> 교수 절차

단계	내용	시간
도입 및 제시	어휘 목록 제시 각 단어에 대한 정의적 설명 및 사용 방법 예시	10분
연습	단어를 이용한 문장 만들기	20분
평가	VKS 평가	20분

어휘 제시는 기본형으로 제시하되 명사 형태와 함께 ‘하다’나 ‘되다’가 결합하여 동사나 형용사로 사용되는 경우 이러한 사용이 가능하다는 것을 포함시켜 설명하였다(<표 3> 참조).

<표 3> 제시 방법 예시

회차	제시 방법	제시 어휘	제시 예
1	유의쌍	비범(하다), 특출(하다), 실천(하다), 실행(하다), 도출(하다), 끌어내다, 돋보이다, 두드러지다, 본뜨다, 모방(하다)	비범extraordinary: 보통 수준보다 훨씬 뛰어남 특출prominent: 특별히 뛰어남. - 그는 평범해 보이지만 알고 보면 비범한 인재이다. - 그는 어려서부터 자질과 품성이 특출하고 남달리 똑똑했다.
2	유의군	기피(하다), 꺼리다, 피하다, 멀리하다, 회피(하다), 도피(하다), 등지다, 배척(하다), 따돌리다, 삼가다	기피evade: 꺼리거나 싫어하여 피함. - 경기가 나빠지자 기업들은 투자를 기피하고 있다. - 그가 술자리에서 몇 번 술주정을 하고 난 뒤부터 사람들은 그를 기피하기 시작했다.

3	무작위	강화(하다), 공공, 모색(하다), 점검(하다), 정비(하다), 조합, 침체(되다), 파악(하다), 해소(되다), 향상(되다)	강화strengthen: 세력이나 힘을 더 강하고 튼튼하게 함. - 정부는 권력 강화에만 관심을 두었지 국민들의 삶에는 신경을 쓰지 않았다. - 지역 발전을 위해서는 구성원들의 협력을 강화해야만 한다.
4	주제어	빈곤(하다), 실업, 불황, 공해, 불평등(하다), 교통난, 고물가, 빈부격차, 자원고갈	<현대 사회의 문제> 빈곤poverty: 가난하여 살기가 어려움. - 많은 나라가 경제적 빈곤에서 벗어나려고 노력하고 있다. - 이상적인 사회는 범죄와 빈곤이 없는 사회이다.

실험은 주제와 관련된 어휘 목록을 조직화하는 방법을 달리하여 4차례 실시하였다. 특히 주제어를 제시할 때 유의어가 함께 이용되는 양상을 고려하여 첫 번째 수업은 5종류의 각기 다른 유의어쌍을, 두 번째는 모두 유의적 관련성을 갖는 유의어군으로 구분하여 제시하였다. 세 번째는 의미적 관련성이 없이 무작위로 구성된 단어군을 이용하여 수업을 하였고, 마지막은 유의적 관련성이 없는 주제 관련어만으로 구성된 단어군을 이용하였다.

이러한 방식으로 매 차시 <표 3>에서 제시한 바와 같이 10개의 단어, 총 40개의 단어를 교육하였다. 1차시에는 10개의 단어들을 5개의 개별적인 유의어쌍으로 제시한 후 정의적 설명과 예문을 통해 설명하였으며, 설명이 끝난 후 각각의 단어를 이용하여 문장을 만드는 연습을 실시하였다. 2차시에는 유의적 관련성을 지닌 10개의 유의어들을 제시하였으며 교수 방법과 연습, 평가는 1차시와 동일했다. 3차시는 유의적 관련성이나 주제를 고려하지 않고 무작위로 구성된 10개의 단어들을 제시하였으며 이후 설명과 연습은 앞서의 교육 방법과 동일하게 진행하였다. 마지막 4주차에는 엄밀하게 선별한 주제어로 제시하여 동일한 방법으로 교육과 평가를 실시하였다. 이때 3주차와 4주차에 실시한 무작위 그룹과 주제어 그룹은

의미관계를 완전히 배제한 채 교육하였다.

어휘 제시와 연습이 끝난 직후 20분 간 학습 어휘에 대한 즉시 평가를 실시하였다. 어휘 지식 평가는 Paribakht & Wesche(1997)이 설계한 VKS(Vocabulary Knowledge Scale)³⁾ 측정 도구를 이용하였다. VKS 즉 어휘지식척도는 자기보고와 어휘시험이 결합된 것으로 학습자들이 인식하는 어휘지식의 단계를 다섯 단계로 나누어 측정한다. 어휘에 대해 전혀 모르는 단계부터 형태인식, 의미추측, 의미인식, 사용까지 다양하게 확인할 수 있기 때문에 의미를 알고 사용할 수 있는지 확인하기 위한 실험처치에서 어휘 지식의 초기 발달상황을 추적하기에 적합하다.(Wesche & Paribakht, 1996: 33)

이후 전체적인 학습 내용과 관련된 쓰기 과제에 학습 어휘의 출현 빈도를 확인해 보았다. 쓰기 과제는 주차별 교육 이후 일주일간의 과제 기간을 주고 이루어졌는데, 이를 통해 학습 어휘의 실제 사용 양상을 확인해 보고자 하였다. 최종적인 실험 결과는 EXCEL로 정리하고 SPSS를 이용하여 통계분석을 실시하였다.

3) VKS 측정 도구(Paribakht & Wesche, 1997)

1. 나는 이 단어를 전혀 본 적이 없다.()
I have never seen this word.
2. 나는 이 단어를 전에 봤지만, 무슨 의미인지 모른다.()
I have seen this word before, but I don't know what it means.
3. 나는 이 단어를 전에 봤고, 의미는 ____라고 생각한다.
I have seen this word before, and I think it means. (synonym or translation)
4. 나는 이 단어를 안다. 의미는 ____이다.
I know this word. It means. (synonym or translation)
5. 나는 이 단어를 이용하여 문장을 만들 수 있다.
I can use this word in a sentence:

3.2. 실험 결과 및 논의

실험집단 내에서 개인적으로 가지고 있는 기존 어휘력이 실험에 영향을 미칠 것을 고려하여 실험 결과 분석은 어휘력을 고려한 공분산분석(ANCOVA)을 이용하였으며, 이에 따른 결과는 다음과 같다.

<표 4> 기술통계량

제시방법	평균	표준편차	N
유의쌍	3.0200	.73169	20
유의군	3.2526	.69151	19
무작위	3.8222	.69414	18
주제군	3.6800	.82755	20
합계	3.4364	.79437	77

실험 결과 무작위 제시가 가장 높은 점수를 보였으며, 주제어군이 다음, 유의어쌍으로 제시했을 때가 가장 낮은 점수를 보였다(<표 4> 참조). 이러한 결과는 이민우(2015)의 실험에서 유의쌍과 유의군 모두 효과가 낮았던 결과와 유사했다.

<표 5> 오차 분산의 동일성에 대한 Levene의 검정

F	df1	df2	유의확률
.888	3	73	.452

종속 변수: 성적

실험 결과에 대한 분산의 동질성 검정 결과는 동질적인 것으로 나타났으며(<표 5> 참조), 이들 평가 점수의 차이가 통계적으로 유의미한 것인지에 대해 효과를 검증한 결과는 다음과 같다.

<표 6> 개체 간 효과 검정

중속 변수:점수

소스	제 I 유형 제공합	자유도	평균 제공	F	유의 확률	부분 에타 제공	비중심 모수	관측 검정력 ^b
수정 모형	13.645a	4	3.411	7.158	*.000	.285	28.630	.993
절편	909.262	1	909.262	1907.901	*.000	.964	1907.901	1.000
어휘 능력	5.589	1	5.589	11.728	*.001	.140	11.728	.922
제시 방법	8.055	3	2.685	5.634	*.002	.190	16.903	.934
오차	34.314	72	.477					
합계	957.220	77						
수정 합계	47.958	76						

a. R 제공 = .285 (수정된 R 제공 = .245)

b. 유의수준 = .05(를) 사용하여 계산

이 실험에서 어휘 능력과 제시 방법에 따른 결과의 차이가 있는지 확인한 결과 학습자들의 어휘 능력에 유의미한 차이가 있었으며, 이를 고려한 제시 방법에 따른 결과 차이 또한 유의미한 것으로 드러났다(<표 6> 참조).

<표 7> 대응별 비교

종속 변수: 점수

(I) 제시방법	(J) 제시방법	평균차(I-J)	표준오차	유의확률 ^a	차이에 대한 95% 신뢰구간 ^a	
					하한값	상한값
유의쌍	유의군	-.209	.221	.347	-.651	.232
	무작위	-.796*	.224	.001	-1.243	-.349
	주제군	-.660*	.218	.003	-1.095	-.225
유의군	유의쌍	.209	.221	.347	-.232	.651
	무작위	-.586*	.227	.012	-1.039	-.134
	주제군	-.451*	.221	.045	-.892	-.009
무작위	유의쌍	.796*	.224	.001	.349	1.243
	유의군	.586*	.227	.012	.134	1.039
	주제군	.136	.224	.547	-.311	.583
주제군	유의쌍	.660*	.218	.003	.225	1.095
	유의군	.451*	.221	.045	.009	.892
	무작위	-.136	.224	.547	-.583	.311

a. 다중비교에 대한 조정: 최소유의차 (조정하지 않은 상태와 동일)

*. 평균차 .05 수준에서 유의

<표 8> 일변량 검정

종속 변수: 점수

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱	비중심 모수	관측 검정력 ^a
대비	8.055	3	2.685	5.634	.002	.190	16.903	.934
오차	34.314	72	.477					

a. 유의수준 = .05(를) 사용하여 계산

제시에 따른 각각의 차이를 다중 비교한 결과 유의쌍과 유의군으로 제시한 두 경우 유의미한 차이는 없었으며, 무작위와 주제어군 둘 사이에서도 또한 유의미한 차이는 없었다. 하지만 유의쌍과 유의군으로 제시한 경우는 무작위와, 주제어군으로 제시한 경우와 비교했을 때 유의미한 차이를

보여주었다. 다시 말해 유의관계를 이용하여 제시하였을 때, 무작위로 제시하거나 주제어군으로 제시한 경우에 비해 통계적으로 낮은 점수를 보여준 것이다. 다중 비교에 있어서 각 학습자의 기존 어휘능력을 고려한 검정 결과 또한 제시 방법에 따라 차이가 있음을 보여주었다.(<표 7>, <표 8> 참조)

이처럼 어휘지식 측정에서 무작위 제시(3.82)와 주제어 제시(3.68)가 유의쌍 제시(3.02)와 유의군 제시(3.25)에 비해 더 효과적이었다는 점을 통계적으로 확인할 수 있었다. 이는 의미관계를 배제한 주제어 제시가 무작위 제시와 마찬가지로 간섭효과의 영향을 받지 않는다는 것을 보여주는 것이며, 주제와 관련된 어휘를 제시하는 경우에도 유의관계를 이용하게 되면 간섭효과로 인해 어휘 학습에 부정적인 영향을 미친다는 것을 알려주는 것이다.

이러한 학습 결과가 실험에 사용된 어휘의 난이도에 영향을 받았을 가능성을 고려하여 교육에 이용된 어휘의 난이도를 측정하여 비교하였으며, 제시되는 단어들의 난이도 차이에 대해 통계적으로 검증을 시도하였다. 난이도는 의미나 형태 등을 이용해 다양하게 측정할 수 있지만 가장 쉽고 단순하게 이러한 기준들을 포괄적으로 아울러 객관적으로 판단할 수 있는 기준으로 사용 빈도를 기준으로 삼았다. 단어들의 난이도 위계화는 각 단어들의 출현 빈도와 이에 따른 빈도 순위를 기준으로 매 5,000번마다 등급화하여 이를 기준으로 이용하였다.

<표 9> 실험 어휘 난이도 등급

제시	등급	어휘	제시	등급	어휘	제시	등급	어휘	제시	등급	어휘
유의쌍	4	비범하다	유의군	2	기피하다	무작위	1	강화	주제군	1	빈곤
	4	특출하다		2	꺼리다		1	공공		1	실업
	1	실천		1	피하다		1	모색		2	불황
	1	실행		3	멀리하다		1	점검		1	공해
	2	도출하다		2	회피하다		1	정비		1	불평등
	2	끌어내다		2	도피하다		1	조합		5	교통난
	2	돋보이다		2	등지다		1	침체		1	고물가
	2	두드러지다		2	배척하다		1	파악		3	고령화
	3	본뜨다		2	따돌리다		1	해소		3	빈부격차
	1	모방하다		2	삼가다		1	향상		2	자원고갈

각 그룹에 속하는 어휘들을 살펴보면, 유의쌍은 1등급에서 4등급까지 다양했으며 유의어군은 1, 2, 3등급에 분포하지만 대부분 2등급에 속했다. 무작위 그룹은 모두 1등급에 속해 가장 난이도가 낮았다. 난이도 편차가 가장 심한 그룹은 1등급에서 5등급까지 다양하게 분포한 주제어군이였다.(<표 9> 참조)

이와 같이 등급화한 어휘 난이도를 통계적으로 비교하기 위하여 등급에 따라 점수를 부여하여 분석하였다. 점수는 1등급 어휘를 10점으로 두고 2등급은 9점, 3등급은 8점과 같이 등급별로 1점씩 차감하여 계산하였다. 각 주차별 어휘의 난이도 평균 점수와 이에 대한 검증은 다음과 같았다.

<표 10> 실험 어휘 난이도 차이 비교

	제시방법	N	유의수준 = 0.05에 대한 부집단	
			1	2
Tukey HSDa	유의쌍	10	8.8	
	유의군	10	9.0	9.0
	주제군	10	9.0	9.0
	무작위	10		10.0
	유의확률		.960	.083
동일 집단군에 있는 집단에 대한 평균 표시				

a. 조화평균 표본 크기 10.000(를) 사용

어휘 난이도는 유의쌍 그룹이 8.8로 가장 높았고, 무작위 그룹이 10으로 가장 낮았다. 하지만 ANOVA 다중 비교 검증을 통해 확인한 결과는 유의쌍 그룹 어휘와 무작위 그룹 어휘 사이에만 통계적으로 유의미한 난이도 차이가 발견되었으며, 그 외에 나머지 각각의 어휘 난이도는 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.<표 10> 참조)

이처럼 무작위 선정 어휘가 어휘 난이도가 가장 낮았다는 점을 고려할 때 사실상 주제어군 제시의 효과가 가장 높았다고 추정할 수 있다. 이러한 양상은 추후 이루어진 작문 과제 분석에서도 확인할 수 있다.

<표 11> 작문 과제의 학습 어휘 출현 빈도

제시방법	출현 횟수	
	빈도	유형
유의쌍	2	2
유의군	3	3
무작위	3	3
주제군	14	8

주제군 제시가 어휘의 학습과 기억에 있어서는 무작위 제시와 큰 차이 가 없는 것으로 보이지만, 실제 활용에 있어서는 상당한 차이를 보여준다.

<표 11>에서 보는 것처럼 주제군을 이용하여 어휘를 학습한 경우 다른 경우와 달리 유형과 빈도 모두 높다. 특히 학습한 10개의 어휘 가운데 8개의 어휘가 작문에 이용되는 모습을 볼 수 있는데 이는 다른 그룹의 경우 2개 내지 3개의 어휘만 한정적으로 이용되는 것과 비교할 때 상당히 높은 사용 수치이다.

무작위로 제시한 경우에는 어휘를 기억하고 있더라도 해당 주제와 관련성이 떨어지기 때문에 활용성이 떨어진다. 이와 달리 유의관계의 경우 제시한 단어들에 해당 주제와 관련된 것들이므로 유형은 적더라도 여러 학생이 사용할 수 있을 것으로 기대되지만 실제로는 거의 사용하지 못하는 모습을 보여준다. 이러한 양상은 주제어를 중심으로 어휘를 제시하는 것이 효과적이라는 실험의 결과를 더욱 강화시켜준다.

사실 주제어 제시가 유용한 이유는 전체적인 학습 내용과 연관되며, 이후 주제와 관련된 다양한 학습 활동에 직접적으로 이용될 수 있기 때문이다. 이를 통해 볼 때 주제와 밀접하게 관련된 어휘 학습이 수업 활동과 연계되면서 더욱 큰 효과가 발휘되며 이러한 과정에서 장기기억으로까지 전이될 가능성이 더 높아질 것으로 기대된다.

4. 결론

이 연구는 어휘를 제시할 때 조직화하는 방식에 따라 교육 효과가 다르다는 것을 확인한 것이다. 이민우(2015)는 유의어 학습의 결과를 토대로 주제어 제시까지도 의미적 관련성으로 인하여 학습 효과가 낮을 것으로 예상했지만, 실제 실험 결과는 달랐다. 주제와 관련된 어휘 제시에서 유의어를 이용하는 것은 그의 실험과 마찬가지로 낮은 학습 결과를 보였지만, 유의적 관련성을 배제한 주제어 제시는 오히려 효과가 높았다. 이러한 결과는 유의관계 어휘 학습에서 간접효과를 보여주는 것이며 주제어 제시에서 유의관계를 이용하는 것에 주의해야 할 필요성을 말해준다.

또한 주제를 중심으로 어휘를 조직화하는 것은 어휘 확장에 도움을 줄 뿐만 아니라 주제와 관련된 표현에 손쉽게 이용될 수 있기 때문에 학습자들의 활동에도 도움이 된다는 점을 확인할 수 있었다. 따라서 간접효과를 고려하여 주제어를 중심으로 어휘를 제시할 때에 유의관계를 되도록 피하는 것이 좋으며, 주제와 밀접히 관련된 어휘들을 선별하는 데 초점을 두어야 할 것이다. 특히 주제어를 이용하는 경우 다양한 학습 활동과 연계될 때 사용이 높아질 것으로 예상되는 바 이를 위해서는 주제와 관련된 사용에 중점을 둔 어휘 제시가 중요하다고 할 것이다.

이 연구는 고급 단계 학습자만을 대상으로 하였으며, 지연테스트를 실시하지 않았다는 점에서 일정 부분 한계가 있다. 이후 초급과 중급 단계에서도 동일한 결과가 나타나는지 확인할 필요가 있으며 장기적인 측면에서 어휘 학습의 효과를 검증하는 연구가 보완될 필요가 있다. 향후 다양한 실험 연구를 통해 교육 방법에 대한 검증이 충분히 이루어지기를 기대한다.

<참고 문헌>

- 강현화(2011). 한국어 어휘 교육 연구방법론 동향 분석, <이중언어학> 47호, 이중언어학회, 453쪽~479쪽.
- 국립국어원(2012). 세종한국어 4권, 하우.
- 문금현(2005). 외국인인을 위한 한국어 의미 교육의 현황과 전망, <한국어의미학> 16호, 한국어의미학회, 143쪽~177쪽.
- 문금현(2010). 한국어 어휘 교육의 현황과 과제, <언어와 문화> 6, 한국언어문화교육학회, 109쪽~135쪽.
- 문금현(2011). 어휘장을 활용한 한국어 어휘 교육, <우리말교육현장연구> 5권 2호, 우리말교육현장학회, 7쪽~47쪽.
- 이민우(2012). 반의 관계를 이용한 한국어 교육 방안, <이중언어학> 49, 이중언어학회, 219쪽~242쪽.
- 이민우(2015). 의미관계를 이용한 어휘교육의 효과 연구, <한국어교육> 26권 4호, 국제한국어교육학회, 165쪽~191쪽.

- 이정희·서진숙(2010). 효과적인 한국어 어휘 교육을 위한 자료 개발의 실제, <이중언어학> 42, 이중언어학회, 195쪽~219쪽.
- 이혜영(2006). 한국어 교재를 위한 어휘 및 문법 학습 활동 유형, <외국어로서의 한국어교육> 31, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 25쪽~56쪽.
- 조현용(2000). 한국어 어휘교육 연구, 박이정.
- 한재영 외(2010). 한국어 어휘 교육, 태학사.
- Hashemi, R.H. & Gowdasiaei, F.(2005). An attribute-treatment interaction study: lexical-set versus semanticallyunrelated vocabulary instruction. *Regional Language Centre Journal* 36 (3), 341쪽~361쪽.
- Higa, M.(1963). Interference effects of intralist word relationships in verbal learning, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 170쪽~175쪽.
- Khayef, E. & Khoshnevis, I.(2012). The Effect of Thematic versus Semantic Clustering of English Vocabulary, *Journal of Basic and Applied Scientific Research* 2 (5), 5007쪽~5016쪽.
- McCarthy, M.(1990). *Vocabulary*. Oxford University Press, Hong Kong.
- Nation, I.S.P.(2000). Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines, *TESOL Journal* 9, 6쪽~10쪽.
- Paribakht, T.S., & Wesche, M.(1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 174쪽~200쪽.
- Tinkham, T.(1993). The effect of semantic clustering on the learning of second language vocabulary, *System* 21, 371쪽~380쪽.
- Tinkham, T.(1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary, *Second Language Research* 13, 138쪽~163쪽.
- Underwood, B.J.(1957). Interference and forgetting, *Psychological Review*, 64, 49쪽~60쪽.
- Waring, R.(1997). The negative effects of learning words in semantic sets: a replication, *System* 25, 261쪽~274쪽.
- Wesche, M., & Paribakht, T.S.(1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13쪽~40쪽.

이민우(Lee MinWoo)
성균관대학교 학부대학
서울시 종로구 성균관로 25-2
전화번호: 02-760-0091
전자우편: meanwoo@gmail.com

접수일자: 2017년 1월 30일
심사(수정)일자: 2017년 3월 10일
게재확정: 2017년 3월 17일