



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

자막영상을 활용한
한국어 어휘 교육 방안 연구

2016년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
이 수 잔 소 명
Susan Somyung Lee

자막영상을 활용한
한국어 어휘 교육 방안 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2016년 4월

서울대학교 대학원
국어교육학 한국어 교육전공
이 수 잔 소 명
Susan Somyung Lee

이수잔소명의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2016년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

영상매체가 언어 교육에서 하나의 교육제재로 자리매김함에 따라 언어 교육 현장에서 동영상 활용 수업이 자주 제공된다. 영상매체를 활용한 수업은 언어뿐만 아니라 비언어적인 측면과 문화까지 배울 수 있으므로 그 활용이 넓다. 따라서 어휘 교육도 언어 교육과 마찬가지로 기존에 교과서나 시각자료 등 정지된 자료보다 학습자의 이해를 증진할 수 있는 실제적인 자료(authentic material)로 자막영상(captioned video)을 활용하는 것이 효과적이다. 자막영상은 한국어 고급 어휘를 학습해야 하는 고급 학습자들에게 학습 부담을 줄이고 동시에 학습에 대한 흥미와 동기를 부여할 수 있기 때문이다. 본 연구의 목적은 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 고급 학습자의 태도를 검토하고 의도적 어휘 학습에 대한 효과를 밝힌 후, 그 결과를 바탕으로 가장 효율적인 교육 방안을 구현하는데 있다.

본고는 혼합방법연구(Mixed Methods Research)를 바탕으로 실험을 진행하였다. 고급 학습자 48명을 대상으로 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습에 대한 효과를 알아보기 위하여 실험 전과 후에 어휘 지식 평가를 하였고, 어휘 능력의 향상도를 측정하였으며 설문 조사와 인터뷰를 하였다. 고급 학습자 48명을 통제 집단인 무자막 그룹과 실험 집단 두 그룹, ‘한글 자막’ 그룹과 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 그룹으로 16명씩 나누었다. 사전·사후 평가의 점수 차이를 분석한 결과 이러한 점수의 차이는 우연적 변동이 아닌 영상을 시청한 결과에서 비롯된 것으로 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상이 피험자의 어휘 능력에 가장 효과적이었다. 흥미로운 점은 비록 사전·사후 평가 결과 ‘한글 자막과 어휘 주석’이 가장 효과적인 자막영상으로 나타났으나 설문 조사를 통해 피험자가 어휘 학습을 위해 ‘한글 자막’ 또는 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 비슷하게 선호한다는 것을 알 수 있었다. 그리고 설문 조사를 분석한 결과 피험자 대부분은 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 긍정적인 태도를 보였으며 피험자 인터뷰를 통해 피험자는 같은 자막영상을 두 번 시청하는 것보다 다른 자막영상을 번갈아 보는 것을 선호하는 것을 알 수 있었다.

이러한 분석 결과를 바탕으로 자막영상을 활용한 어휘 교육의 목적·목표를 설정하고 실험 결과를 바탕으로 한국어 어휘 교수·학습 방안을 설계하였다. 자막영상을 활용한 어휘 교수·학습 방안은 TTT 모형과 스템플스키(Stempleski,

1992)가 제안한 자막영상을 활용한 수업 모형 절차인 ‘비디오 시청 전 단계’ (previewing) - ‘비디오 시청 단계’ (viewing) - ‘비디오 시청 후 단계’ (postviewing)를 결합한 것이다.

본 연구는 고급 학습자들이 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대해 긍정적인 태도를 보인다는 것을 검증하였고 한국어 어휘 교육에 있어서 정지된 자료가 아닌 자막영상을 활용하면 더욱 효과적이며 특히 의도적 어휘 학습이 효과적이라는 것을 입증하였다는 것과 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육의 실제적인 수업 모형을 설계하였다는 데에 의의가 있다.

주요어 : 한국어 교육, 한국어 어휘 교육, 어휘 학습, 자막영상, 자막, 한글 자막,
의도적 어휘 학습, 고급 학습자

학 번 : 2014-22110

차례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구	3
2.1. 외국어 교육에서의 자막영상에 관한 연구	3
2.2. 한국어 교육에서의 자막영상에 관한 연구	5
3. 연구 대상 및 방법	7
II. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 이론적 접근	12
1. 자막영상 활용 및 어휘 교육의 관련성	12
1.1. 언어 습득 및 언어 학습의 개념	12
1.2. 우연적 어휘 학습 및 의도적 어휘 학습의 개념	13
1.3. 자막영상의 종류 및 개념	16
1.4. 입력으로서의 자막 개념	20
1.5. 이중부호화 이론으로서의 자막의 개념	21
2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 교육적 가치	23
2.1. 언어 교육에서 어휘 교육의 중요성	23
2.2. 문식성, 복합 양식 문식성 및 자막영상	25
2.3. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 의의	27
III. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 실제	29
1. 실험 방법	29
1.1. 실험 설계	29
1.2. 실험 대상	31
1.3. 실험 도구	33
1.3.1. 피험자 수준의 동질성 확인	33
1.3.2. 동영상 선정 기준	33
1.3.3. 어휘 지식 척도	36
1.3.4. 목표 어휘 선정	36

1.3.5. 설문 조사	38
1.4. 실험 절차	39
1.4.1. 예비 실험	39
1.4.2. 본 실험	39
1.4.3. 실험 자료 코딩	40
1.5. 실험 분석 방법	40
1.5.1. 어휘 지식 척도 채점 방식	40
1.5.2. 통계 분석 방법	42
1.6. 실험 추가 조사	42
2. 실험 결과	43
2.1. 학습자의 어휘 지식 척도 분석	43
2.1.1. 자막영상에 따른 사전·사후 평가 분석	43
2.1.2. 독립변수에 의한 분산 분석	47
2.1.3. 사후검정 분석	48
2.1.4. 실험 집단의 사후 평가 분석	49
2.2. 설문 조사 분석	52
2.2.1. 동영상의 사전 노출	52
2.2.2. 동영상의 적합성	53
2.2.3. 어휘 학습을 위한 자막영상 선호도	55
2.2.4. 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 태도	58
2.2.5. 한글 자막영상 유용성	61
2.3. 피험자 인터뷰	65
3. 소결론 및 논의	68
4. 교육적 함의 및 제언	69

IV. 자막영상을 활용한 어휘 교육 방안 71

1. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 목표	71
2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 내용	73
2.1. 자막영상을 활용한 어휘 형태 인식 신장	73
2.2. 자막영상을 활용한 어휘 이해 능력 신장	74

2.3. 자막영상을 활용한 어휘 사용 능력 신장	75
3. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 방법	76
3.1. 자막영상을 활용한 어휘 교육 모형	76
3.2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 실제	78
3.2.1. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 목적 · 목표	78
3.2.2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 내용과 방법	79
 IV. 결론	 90
 ※ 참고문헌	 93
※ 부록	101
※ English Abstract	111

표 차례

<표 I-1> 연구 목적에 따른 연구 방법	9
<표 I-2> 연구 자료의 수집 대상 및 방법	10-11
<표 II-1> 외국어 어휘 학습 모형(Hatch & Brown), 1995: 383) ·	15
<표 II-2> 정신 부호와 감각의 관계(Sadoski & Paivio, 2001: 45)	22
<표 II-3> 정신 부호와 감각의 관계 활용(Sadoski & Paivio, 2001: 45)	22
<표 II-4> 단어를 안다는 것에 관련하는 것(R: 수용적 지식, P: 생산적 지식) (Nation, 2013: 49; 김창구 역, 2012: 35)	24-25
<표 II-5> 자막영상을 활용한 어휘 교육의 장 · 단점	28
<표 III-1> 조사 대상의 국적 분포(단위: 명)	32
<표 III-2> 조사 대상의 성별 분포(단위: 명)	32
<표 III-3> 조사 대상의 TOPIK 분포(단위: 명)	32
<표 III-4> 조사 대상의 평균 연령 분포(단위: 세)	32
<표 III-5> 조사 대상의 한국어를 배운 기간(단위: 년)	33
<표 III-6> 조사 대상의 한국어에서 체류한 기간(단위: 년)	33
<표 III-7> <출출한 여자> 대본에 있는 어휘 분석	37
<표 III-8> <출출한 여자> 대본에 있는 어휘 분석	38
<표 III-9> 예비 실험과 본 실험 자료 코딩 기호 목록	40
<표 III-10> 어휘 지식 척도 채점 기준	41
<표 III-11> 인터뷰 대상의 성별 분포(단위: 명)	42
<표 III-12> 인터뷰 대상의 국적 분포(단위: 명)	42
<표 III-13> 무자막 사전 · 사후 평가 분석	44
<표 III-14> 한글 자막 사전 · 사후 평가 분석	45
<표 III-15> 한글 자막과 어휘 주석 사전 · 사후 평가 분석	46
<표 III-16> 자막영상에 따른 사후 평가 기술통계	48
<표 III-17> 자막영상에 따른 ANOVA 결과	48
<표 III-18> Tukey 사후검증 유의확률 결과	49
<표 III-19> 한글 자막 시청 후 사후 평가 분석	50

<표 III-20> 한글 자막과 어휘 주석 시청 후 사후 평가 분석	51
<표 III-21> 한국어 어휘 학습을 위한 자막영상 선호도	55
<표 III-22> 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 태도	58
<표 III-23> 무자막에 관한 피험자 자막영상 선호도	64
<표 III-24> 한글 자막에 관한 피험자 자막영상 선호도	64
<표 III-25> 한글 자막과 어휘 주석에 관한 피험자 자막영상 선호도 ...	64
<표 IV-1> 어휘 지식의 유형과 가장 효과적인 학습 방법 (Nation, 2013: 60, 김창구 역, 2012: 42)	72
<표 IV-2> 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육의 목적 및 목표	72
<표 IV-3> 구체어와 추상어의 예시	84

그림 차례

[그림 II-1] 무자막	16
[그림 II-2] 번역 자막	17
[그림 II-3] 한글 자막	18
[그림 II-4] 한글 자막과 어휘 주석 자막	19
[그림 II-5] 어휘에 집중하기(Vanderplank, 1990: 229	21
[그림 III-1] 실험 설계	31
[그림 III-2] 어휘 지식 척도(Paribakht & Wesche, 1993: 15) ...	36
[그림 III-3] 각 집단의 사전·사후 평가 점수 차이	47
[그림 III-4] 실험 집단의 사후 평가 변화에 따른 평균값	52
[그림 III-5] 실험에 사용된 동영상의 노출	53
[그림 III-6] 동영상의 적절성	53
[그림 III-7] 한글 자막 제시 현황	61
[그림 III-8] 한글 자막 제시 요구	63
[그림 IV-1] 자막영상을 활용한 어휘 교육 모형	78
[그림 IV-2] 사전 어휘 지식 능력 평가	79-80
[그림 IV-3] 자막영상을 활용한 어휘 교육 활동지	81-82
[그림 IV-4] 사후 어휘 지식 능력 평가	89

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 들어 외국어 교육뿐 아니라 한국어 교육에서도 어휘 교육¹⁾의 필요성이 제기되면서 그 어느 때보다 어휘 교육이 중요하다는 목소리가 높아졌으나 어휘 교육에 관한 연구가 상대적으로 소홀히 다루어지고 있다(한채영 외, 2010: 15). 비록 현재 어휘 교육이 큰 비중을 차지하지 않더라도 어휘²⁾는 학습자들이 정확하고 유창하게 언어를 구사하기 위한 기본적인 요소로 매우 중요한 분야이다.

긴 시간을 투자해야만 되는 학문 목적 어휘 혹은 특수 목적 어휘는 학습자가 일상 대화에서 흔히 접할 수 없으므로 우연히 습득하기보다는 의도적으로 암기하지 않으면 학습이 어렵다. 학습의 어려움은 고급 어휘를 학습하는 학습자에게 학습 부담(learning burden)³⁾을 주고, 이는 학습자의 동기를 저하하기 마련이다. 따라서 학습 부담을 덜어 주고 학습 동기를 부여할 방법으로 외국어 교육에서 자막영상(captioned video)⁴⁾을 활용한 어휘 교육이 활발히 진행된다는 점에 착안하여 본고에서는 한국어 어휘 교육의 또 다른 학습 제재로 자막영상을 선정하고 그 구체적인 교육 방안에 대해 연구하고자 한다.

1) 『한국어 교육학 사전』(429쪽)에 따르면 어휘 교육은 어휘의 의미와 기능에 대한 체계적인 이해와 함께 학습 단계, 학습자 수준 등을 고려한 교육 방안에 대해 구체적이고 실제적인 이해가 필요한 교육 영역이라고 하였다. 그리고 어휘 교육의 목표는 일반적으로 어휘력, 어휘 사용 능력, 어휘 능력 등으로 지칭되는 어휘와 관련된 능력의 신장이다(구본관, 2011).

2) Lexicon과 Vocabulary는 모두 어휘로 번역이 되지만 의미상의 차이는 있다. Lexicon은 언어학의 이론적인 서술 과정에서 사용되며, 사전이나 어휘집의 의미로도 사용된다. Vocabulary는 어휘력이라는 인간의 언어 능력을 구성하는 요소들의 집합을 나타낼 때 사용한다.

3) ‘학습 부담’이란, 그것을 학습하는 데 드는 노력의 양을 말한다. 그리고 단어를 안다는 것에 관련하는 측면 하나하나도 학습 부담의 원인이 될 수 있다. 학습 부담의 일반 원리는 학습자가 이미 잘 알고 있는 패턴과 지식을 더 많이 표상하고 있는 단어일수록 학습 부담이 가벼워진다는 것이다(Nation, 2013: 44, 김창구 역, 2012: 31).

4) 본고에서 자막영상이라고 일컫는 것은 모국어나 목표 언어로 자막 제작된 동영상 말한다.

자막영상을 활용함으로써 고급 학습자들은 듣기 능력 키울 수 있고 시각적으로 단어의 형태를 정확하게 파악할 수 있으므로 상대적으로 학습에 대한 불안감을 줄일 수 있다. 한편, 고급 한국어 학습자를 위한 실제 교수·학습 현장에서는 어휘보다는 문법 설명에 치중하며 어휘는 대부분 스스로 학습하거나 뜻풀이만 간단히 하고 넘어가 어휘를 외우야 하는 것은 학습자의 몫으로 남게 된다. 또한 상황 속에서 어휘를 학습하기 보다는 단원의 주제와 연관된 어휘를 제공하여 실제 사용하는 어휘로 이어지지 못하기도 한다. 따라서 지금 배우고 있는 어휘 학습 방법보다 자막영상을 활용한 어휘 교육 방법이 더 효과적일 것이라고 판단된다. 미국 내 제2 언어로서의 영어(English as a Second Language: ESL) 교육에서 자막영상을 활용한 수업이 긍정적인 효과를 거두고 있다는 연구 결과가 꾸준히 발표되고 있고 게다가 이러한 긍정적인 결과는 일정 학습자 군에 한정된 것이 아니라 전 연령층에 걸쳐 나타나고 있는 것으로 볼 때, 그 기대 효과가 높다고 할 수 있겠다.

또한, 자막영상, 대중매체, 영화 또는 드라마, 광고 텍스트가 영상 매체에 속하는데 영상매체를 활용하면 언어 외에 다른 측면까지 배울 수 있으므로 그 활용이 가능성이 더 높다. 김성현·김인철(2005)에서는 영화 또는 드라마를 활용하여 다양한 언어 학습을 연구한 결과, 이러한 대중매체는 학습자에게 비언어적인 요소까지 제공하며, 이를 통한 수업이 외국어 교육에서 가장 현실적이고 훌륭한 교재라고 강조하였다. 최해령(2015)에서는 광고 텍스트를 활용하면 학습자의 한국 문화 이해 능력을 신장시킬 수 있다고 강조하였다.

따라서 본 연구의 목적은 한국어 고급 학습자들이 자막영상을 활용한 의도적 교육에 대한 효과성을 검증하고, 그 효과를 최대화하기 위한 효율적인 교육 방안을 설계하는 데에 있다. 이에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 언어 학습자의 어휘 교육에서 자막영상은 어떻게 활용됐는가?

둘째, 자막영상을 활용한 어휘 교육이 한국어 고급 학습자에게 의도적 어휘 학습의 효과를 가져다주는가?

셋째, 학습자의 태도와 학습자의 요구 조건을 종합적으로 고려할 때 자막영상을 활용한 가장 효율적인 한국어 어휘 교육 방안은 무엇인가?

2. 선행 연구

본 연구를 수행하기 위해 크게 두 측면에서 선행 연구를 고찰하였다. 첫째는 외국어 교육에서의 자막영상에 관한 연구이고, 둘째는 한국어 교육에서의 자막 영상에 관한 연구를 검토를 검토하였다.

2.1. 외국어 교육에서의 자막영상에 관한 연구

외국어 교육에서 자막영상을 활용한 자막 제시와 관련된 연구의 역사는 깊다. 자막이 교육제재로서 잠재력이 있다는 것을 최초로 연구한 사람은 프라이스(Price, 1983)이다. 프라이스는 약 500명의 참여자에게 영어자막과 무자막⁵⁾으로 된 영상 4개를 보여 준 결과, 영어자막으로 시청한 참여자들의 이해력이 월등하다는 결과를 얻었다.

그 이후 ESL(English as a Second Language: 제2 언어로서의 영어)/EFL(English as a Foreign Language: 외국어로서의 영어)이나 영어미숙자(Limited English Proficiency: LEP)들을 위한 자막영상 연구가 1980년대부터 시작되었다. 스파노스·스미스(Spanos & Smith, 1990)에 의하면 영상과 같은 언어로 제시된 폐쇄자막(Closed Captioning)의 본래 기능은 청각 장애인을 위한 것이었으나, 점차 그 기능이 확대되어 최근에 이르러서는 청각에는 이상이 없으나 학습 발달이 더딘 학습자 및 제2 외국어 학습자에게까지도 좋은 교육제재로 사용하게 되었다. 이에 자막영상은 언어활동에 필요한 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 기능은 물론 문식성 관련 연구 분야에서까지 주목을 받는 소재가 되었다. 밴더플랭크(Vanderplank, 1991)에서는 자막은 모국어뿐 아니라 제2 언어 학습에도 유용하다고 주장하였다. 엘즈워스(Ellsworth, 1992)에서는 폐쇄자막이 제2 언어인 영어를 학습하는 학생들에게 외국어(목표어)로 발화할 때 겪는 두려움을 완화해주었고 그 결과 학습자의 수업 참여율이 증가하여 학습자가 더 쉽고 용감하게 영어를 배울 수 있도록 동기 부여에 이바지한다는 것을 발견하였다.

5) 본고에서 무자막(no subtitles)이라고 일컫는 것은 자막이 없는 동영상을 말한다.

외국어 교육에서 자막영상을 활용한 연구는 다양하게 이루어지고 있는데 연구 결과에 따르면 영어자막이 무자막보다 효과가 우수하다는 실질적인 증거는 충분히 논의되었다. 여러 논의를 통해 자막영상이 무자막보다 언어 습득, 언어 학습, 언어 발달에 도움이 된다는 것을 알 수 있었고(Baltova, 1999; Bean & Wilson, 1989; Markham, 1989; Neuman & Koskinen, 1992; Perez et al., 2014; Sydorenko, 2010 등) 학습자 태도에도 긍정적인 효과가 있다는 것을 알 수 있었다(Danan, 2004).

한편 본고에서 초점을 두고자 하는 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습(intentional vocabulary learning)에 관한 연구는 아직 많이 이루어지지 않았기 때문에 본 연구의 방향과 비슷한 논의들을 검토 대상으로 한다. 대부분 어휘에 관한 연구는 읽기 교육과 함께 다루거나 우연적 어휘 학습(incidental vocabulary learning)에 대하여 다루고 있다. 예컨대, 페레스·피터스(Perez & Peters, 2015)에서는 우연한 어휘 학습에서 영어자막 혹은 키워드자막을 제시할 경우 무자막보다 단어의 정확한 의미 파악을 더 잘하는 것을 입증하였다.

특정한 어휘에 관한 연구들로는 다음의 논의들이 있다. 버드·윌리엄스(Bird & Williams, 2002)와 가자(Garza, 1991)에서는 고급 학습자에게 목표 언어로 자막을 제시할 경우 새로운 단어 학습에 도움을 준다고 강조하였다. 마크햄(Markham, 1989)에서는 영어자막이 학습자들로부터 어휘 인식을 높여준다고 하였다. 뉴먼·코스키넨(Neuman & Koskinen, 1992)과 사이도렌코(Sydorenko, 2010)에서는 영어자막이 학습자들로부터 단어의 형태를 인식하는데 도움을 준다고 하였고 빈·윌슨(Bean & Wilson, 1989)에서는 자막영상이 어휘력에 도움이 된다고 입증하였다. 윈크 외(Winke et al., 2010)에서는 영어자막이 학습자들로부터 모르는 단어를 알아볼 수 있도록 도움을 준다고 하였다. 양·선(Yang & Sun, 2011)은 학문 목적 강의를 시청함으로써 저빈도 어휘와 학문 목적 어휘를 습득한 것으로 나타났다. 하지만 대부분의 연구가 우연적 어휘 학습 위주로 이루어졌다면 특이하게도 알로카일리(Aloqaili, 2014)는 자막의 종류, 사전 처리, 사전 평가 점수 등과 상관없이 자막은 의도적 어휘 학습에 긍정적인 효과를 가져다준다고 하였고 가니에(Garnie, 2013)는 참가자 닐(Neil)에게 8주 동안 실험을 진행한 결과 우연적 어휘 학습보다 의도적 어휘 학습이 효과적이라고 주장하였다. 또한, 밀턴(Milton, 2008)에서는 자막을 통한 의도적 어휘 학습이 이루어진다는 것을 입증하였다.

하지만 자막 사용이 언어 학습에서 도움보다 방해가 된다는 견해를 보이는 학자들도 있다. 메이어·모레노(Mayer & Moreno, 1998)에서는 그림과 단어들이 둘 다 시각적으로 제시되었을 경우 주의가 분산되고 과도한 정보로 인하여 오히려 학습자에게 인지 부담을 가져다준다고 하였고, 푸졸라(Pujola, 2002)에서는 멀티미디어로 제공된 자막이 듣기 능력 증진에 도움을 줬지만, 학습자가 못 알아듣는 내용을 접하면 느끼는 공황에 대한 예방 조치로 듣기보다 읽기에 의존한다는 것을 발견하였다. 타일러(Taylor, 2005)에서는 비록 초급 스페인어 학습자들의 의견으로 자막이 유용하다고 할지라도 실질적으로 자막이 영상에 대한 방해 요소로 작용한다는 결과를 얻었다.

이상의 논의를 통해 외국어 교육에서 영상매체를 활용한 연구가 꾸준히 진행되고 있다는 것을 알 수 있었다. 논의들을 살펴보면 자막이 언어 교육에서 유용하다는 주장과 그렇지 않다는 주장이 있었다. 하지만 이상의 논의들을 종합해 볼 때 전반적으로 자막이 무자막보다 언어 학습에서 방해가 된다는 연구보다 긍정적인 효과를 가져다준다는 연구가 더 많다는 것에 의의를 둘 수 있다.

2.2. 한국어 교육에서의 자막영상에 관한 연구

한국어 교육에서 자막영상을 활용한 연구들이 활발하게 진행되고 있지만 대부분 한국어 통합교육, 문화교육, 듣기, 말하기 교육을 중심으로 이루어지고 있다. 어휘 교육에 관한 연구는 외국어 교육에서와 마찬가지로 읽기에 포함되어 있어 아직 시작 단계에 있다. 자막영상을 활용한 어휘 교육은 그 내용이 학습자들에게 친숙하게 전달될 수 있고, 효율적으로 한국어 어휘 교육이 이루어질 수 있다는 점에서 그 중요성을 상기할 필요가 있다. 그리하여 영상매체 및 멀티미디어와 관련된 어휘 연구로는 경운재(2015); 김세용(2013); 김신정(2012); 니시야마(2014); 백승주(2011); 최윤정(2008); 포하엽(2013); 한국희(2013) 등을 검토 대상으로 한다. 이 연구들을 분류하면 다음과 같다.

첫째, 영상매체를 활용한 한국어 교육이 학습자의 어휘 습득에 미치는 영향이다. 김세용(2013)에서는 비록 대중매체는 언어 교실에서 문화적 활용가치와 어휘 습득에서 좋은 수업 자료이기는 하나 한국어 어휘를 영상매체로만 활용할 경우 학습자는 영상의 상황적 의미만을 한정적으로 습득하는 것으로 드러났다. 그

리하여 습득하고자 하는 어휘의 기본 의미뿐 아니라 확장된 쓰임새를 다양한 예를 통해 제시해야 한다고 하였다. 또한, 영상매체의 장시간 이용은 학습자가 적극적으로 학습하는 것에 대한 방해요인으로 적용하기 때문에 지양해야 한다고 하였다. 연구의 한계점으로 실험 집단이 많지 않았고 다양한 어휘를 실험하지 못한 것과 학습자 특성에 따른 이문화적 관점을 다루지 않았다고 하였다. 또 니시아마(2014)에서는 영화 자막이 우연적 한국어 어휘 습득에 긍정적인 영향을 미쳤고 자막을 활용한 한국어 수업이 학습자에게 학습 동기와 어휘 학습에 대한 자신감을 준다고 주장하였다. 연구의 제한점으로는 적은 수의 피험자, 짧은 실험 기간, 어휘를 평가하는 데 있어서 적은 양의 어휘가 선택되었다고 하였다.

둘째, 멀티미디어 어휘 주석을 활용한 어휘 학습이다. 경운재(2015)는 멀티미디어 어휘 주석을 활용하면 새로운 어휘 학습 효과가 있다는 것을 입증하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 적은 피험자의 수와 예비 학습 부족 및 어휘 유지율을 돕기 위한 사후 어휘 도구를 개발하지 못했다는 것을 한계점으로 꼽았다. 백승주(2011)는 한정된 수업 시간 내에 교사가 직접 교수하기 어려운 저빈도 어휘에 대하여 멀티미디어 환경에서의 읽기 중 어휘 주석 제공이 내용의 이해와 우연적 학습을 도모할 수 있음을 주장하였다. 또한, 그 기억 효과가 높아 학습자의 장기 어휘 보유력에도 도움이 될 수 있음을 시사하였다.

셋째, 영상매체를 활용한 한국어 어휘 교육 수업 모형을 제시하였다. 김신정(2012)은 한 시대를 반영하고 문화의 흐름을 엿볼 수 있는 광고를 활용한 어휘 수업 모형을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 축약형 어휘 수업 모형은 광고 길이가 짧고 광고 텍스트에서의 축약형으로 제시할 수 있는 어휘가 제한적이라는 한계가 있다. 최윤정(2007)에서는 중국인 중급 학습자를 대상으로 TV 광고를 활용한 한국어 어휘 교육의 전략 연구의 시발점이라는 데 의의가 있다. 하지만 연구자가 제시한 방안들을 실제 수업에 적용하지 못한 것은 한계이다. 포하엽(2013)은 중국인 학습자들을 위해 한국 예능프로그램을 활용하여 초급 및 중·고급별로 한국어 어휘력 신장 수업 모형을 각각 제안하였다. 그러나 이렇게 캡처한 예능 프로그램의 한글 자막과 중국어로 번역된 자막이 함께 파워포인트로 학습자에게 제시될 때 다음과 같은 문제가 있다. 우선 캡처한 예능프로그램의 한글 자막이 언어 규범적 문제점이 있을 수 있다. 다음으로 초급 학습자에게 제시한 수업 모형 ‘보기 단계’에서 중국어로 번역된 자막이 파워포인트로 함께 제시되기 때문에 초급 학습자에게 모르는 어휘에 대한 이해를 높여준

다는 점에서 적절할 수 있다. 하지만 중·고급 학습자에게 제시한 수업 모형으로 한글 자막과 중국어로 번역된 자막을 함께 제시할 경우 방해요소로 작용할 수 있다는 한계가 있다. 그리고 한국회(2013)에서는 학문 목적 학습자들의 필수적인 학술어휘 능력을 신장시키기 위해 EBS '지식채널e'를 활용한 교수안을 제시하였다. 주제와 소재에 제한이 없는 5분 정도의 단편·교양 프로그램인 EBS '지식채널e'의 자막을 통해 학술적 한국어 텍스트를 이해하고 습득할 수 있는 효율적 어휘 교수법을 제안하였다는 점에서 큰 의의를 갖는다. 하지만 EBS '지식채널e'라는 프로그램 특성상 해설자의 내레이션 없이 영상, 음향, 자막으로만 구성되었기 때문에 학습자가 모르는 어휘를 영상에서 읽을 때 그 어휘의 정확한 발음을 알 수 없다는 것과 문맥으로 어휘의 뜻을 틀리게 유추할 수 있다는 점에서 한계를 지닌다.

선행 연구를 검토한 결과 외국어 교육에서와 마찬가지로 지금까지 한국어 교육에서도 영상매체 및 멀티미디어를 활용한 어휘에 관한 연구가 많이 이루어지지 않았다. 영상매체를 활용한 한국어 교육이 어휘 습득에 효과가 있고 어휘 주석이 있으면 어휘에 대한 이해 기억에 도움이 되었다는 것을 확인하였다. 하지만 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 연구는 우연적 어휘 학습뿐 의도적 어휘 학습은 전무후무하다는 것도 알 수 있었다. 따라서 영상매체와 멀티미디어를 활용한 교육에 대한 관심은 증가추세이며 계속해서 연구들이 늘고 있다는 것에 주목하고 구체적으로 자막영상을 활용한 의도적 어휘 능력 향상의 효과를 밝히고, 이를 토대로 교육 방안을 제시하는 연구를 수행하고자 한다.

3. 연구 대상 및 방법

본고에서 주목하는 것은 한글로 된 자막영상을 활용한 우연적 혹은 의도적 어휘 학습의 효과, 한글 자막 제시 방법에 따른 학습의 효과, 그리고 이런 학습 방식에 대한 고급 학습자의 태도이다. 선행연구에서 검토한 바와 같이 자막영상을 활용한 언어 교육에서 나타나는 긍정적인 효과는 특정 언어 또는 일정 학습 자군에 한정된 것이 아니라 다양한 언어 그리고 전 연령층에 걸쳐 나타나고 있는 것으로 볼 때, 그 기대 효과가 높다고 할 수 있다. 이에 따라 II장에서는 자막영상의 활용한 어휘 교육의 이론적 접근을 검토하기 위하여 언어 교육과 관련

된 습득과 학습의 개념을 살핀 다음, 자막영상의 종류 및 개념, 입력으로서의 자막의 개념, 그리고 이중부호화 이론으로서의 자막의 개념을 정립하고 자막영상을 활용한 어휘 교육과 교육적 가치 및 그 의의에 대해 알아보았다.

한국어 어휘 교육에서 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습에 대한 연구는 아직 이루어지지 않았다. 따라서 그 효과를 검증하기 위해 III장에서는 국내 대학원에 재학 중인 외국인 한국어 고급 학습자로 한정하여 48명을 대상으로 혼합방법연구를 한 결과를 검토하고자 하였다. 실험에서는 총 48명을 통제 집단 한 그룹(16명)과 실험 집단 두 그룹(각 16명)으로 나누어 비교·분석하여 그 효과를 알아보았다. 통제 집단과 실험 집단에 있는 모든 피험자에게 실험에 대한 설명을 한 뒤 동의서를 받고 사전 평가를 한 후 동영상에 관한 내용을 짧게 설명하였다. 다음으로 통제 집단은 처치 없이 ‘무자막’으로 된 영상을 두 번 시청하게 하였다. 반면, 실험 집단은 영상을 보기 전 사후 평가가 시행되므로 ‘한글 자막’ 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’으로 된 영상 텍스트를 단어나 어휘 위주로 주목하며 보라고 제시한 뒤, 영상을 두 번 시청하게 하였다. 그런 다음, 통제 집단과 실험 집단에 있는 피험자에게 두 영상을 본 직후 종어로 된 사후 평가와 온라인 설문 조사를 하였다. 피험자의 설문 조사 48개를 분석한 후에 답변에 대한 세부 사항을 알아보기 위해 피험자 13명에게 면대면 인터뷰를 하였다.

마지막으로 IV장에서는 III장의 실험 분석 결과와 인터뷰를 바탕으로 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교수·학습 방안을 제시하였다. 상기한 내용을 연구의 목적에 따라 정리한 연구 대상 및 방법은 다음 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> 연구 목적에 따른 연구 방법

연구 목적		연구 대상 및 자료		연구 방법
II 장	개념 정립 및 이론, 장·단점, 의의 확인	자막영상을 활용한 교육과 관련된 선행 연구 검토		문헌 연구
III 장	자막영상을 활용한 연구 설계	연구 참여자	외국인 한국어 고급 학습자 48명	학습자 사전·사후 평가 결과 분석
	자막영상을 활용한 어휘 교육의 효과 검정	연구 자료	• 사전·사후 어휘 능력 평가 • 설문 조사	• 양적 연구: 학습자 48명 설문 조사 분석
	자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 고급 학습자의 태도 분석			• 질적 연구: 학습자 13명 면담 결과 분석
IV 장	자막영상을 활용한 어휘 교육의 목표, 내용, 방법 등 마련	III에서 도출한 가장 효과적인 자막 제시 방법, 설문 조사, 인터뷰 분석에 따라 교육 모형과 접목		

구체적인 자료 수집의 방법은 다음과 같다. 먼저 연구의 필요성을 확인하기 위해 예비 조사의 성격을 띠는 온라인 설문 조사를 외국인 한국어 학습자 9명에게 실시하였다. 이러한 사전 설문 조사를 통해 고급 학습자들의 자막영상을 활용한 한국어 교육에 대한 의견들을 수렴하여 자막영상을 활용한 어휘 교육의 필요성을 확인할 수 있었다. 본 실험에 앞서 예비 실험을 피험자 15명에게 실시하고 그들의 의견을 수렴하여 실험의 설계를 보완한 다음 본 실험을 하였다.

본 실험은 다음과 같은 순서로 진행하였다. 우선, 언어지식평가를 위해 종이로 된 사전 평가를 한 후 외국인 피험자 48명에게 영상매체를 시청하게 하였다. 그리고 바로 직후 종이로 된 사후 평가와 온라인으로 설문 조사를 시행하였다. 설문 조사는 피험자가 가진 자막에 대한 선호도, 한글 자막에 대한 태도, 그리고 학습자가 바라는 한글 자막 보편화에 대한 선호도로 구성되었다.

설문 조사 결과를 분석한 결과, 대부분의 외국인 한국어 고급 학습자들은 한국어 자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 긍정적인 반응을 보였다. 비록 현재 많은 한국 드라마나 영화와 같은 영상매체에서 한글 자막이 제공되고 있지 않은

실정일지라도 외국인 한국어 고급 학습자들은 앞으로 본인의 어휘 교육을 위해 더 많은 한국어 영상 콘텐츠가 한글 자막과 함께 제시되었으면 좋겠다고 하였다. 그리고 설문 대상자 중 13명을 선정하여 인터뷰하고 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육에 대한 추가적인 의견을 알아보았다.

이상에서 서술한 본고의 자료 수집 과정을 정리하면 다음 <표 I-2>와 같다.

<표 I-2> 연구 자료의 수집 대상 및 방법

구분	시기	내용	방법	대상
예비 조사	2015. 5.11-5.15	자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 학습자의 태도 파악	설문 조사 (온라인)	국내 대학원에 재학 중인 외국인 한국어 고급 학습자 9명
예비 실험	2016. 2.12-2.23	학습자의 언어지식평가 및 자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 학습자의 자막 선호도와 태도 파악	학습자 동의서/ 사전·사후 평가(지필 평가)	국내 대학원에 재학 중인 외국인 한국어 고급 학습자 15명 (여 12명, 남 3명) 미국 소재 대학교를 다니는 외국인 한국어 고급 학습자 1명 (여)
			설문 조사 (온라인)	
본 실험	2016. 2.29-4.15	학습자의 언어지식평가 및 자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 학습자의 자막 선호도와 태도 파악	사전·사후 평가(지필 평가)	국내 대학원에 재학 중인 외국인 한국어 고급 학습자 48명 (여 37명, 남 11명)
			설문 조사 (온라인)	

추가 조사	2016. 3.5- 4.15	자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 학습자의 심층적 태도 파악	인터뷰 (면대면)	국내 대학원에 재학 중인 외국인 한국어 고급 학습자 13명 (여 11명, 남 2명)
----------	-----------------------	---	--------------	---

II. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 이론적 접근

본 장에서는 자막영상을 활용한 어휘 교육의 이론적 접근을 통해 여러 개념을 정립하였다. 먼저, 자막영상의 활용과 어휘 교육의 관련성을 알아보기 위해 언어 습득 및 언어 학습의 개념과 우연적 어휘 학습 및 의도적 어휘 학습의 개념을 정립한 후, 자막 영상의 종류 및 자막의 개념을 살펴보았다. 다음으로 자막영상을 활용한 어휘 교육의 교육적 가치 및 그 의의를 확인하였다.

1. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 관련성

1.1. 언어 습득 및 언어 학습의 개념

언어 교육에서 언어 습득(language acquisition)과 언어 학습(language learning)을 혼용해서 사용할 때가 있으므로 다음과 같이 개념 정의를 하였다. 크라센(Krashen, 1982: 10)에 따르면 외국어습득이론(Second Language Acquisition)은 5개의 가설⁶⁾로 이루어졌는데 그중에 언어 습득·학습 가설(Acquisition-Learning Hypothesis)이라는 것은 성인 학습자가 외국어 능력을 개발하는 데 있어서 뚜렷하고 독립적인 두 개의 방법이 있다고 하였다. 첫 번째 방법은 '습득(acquisition)'이고 또 다른 방법은 '학습(learning)'이다. 언어 습득은 성인 학습자도 어린이의 언어 발달과 마찬가지로 잠재의식적인 과정을 통해 이루어지기 때문에 비록 정확한 문법적인 구조를 모르고 있더라도 의사소통을 할 때 어떤 문장의 옳고 그름을 판단할 수 있다고 하였다. 이와 반대로, 언어 학습은 외국어를 의식적으로 획득한 지식으로 언어에 대한 문법 규칙과 원칙을

6) 제2 언어 연구에서 외국어습득이론(Second Language Acquisition: SLA)에 관한 크라센의 감시장치 모형(Monitor Model)은 다음과 같이 5개의 가설로 이루어졌다.

1. 언어 습득·학습 가설(Acquisition-Learning Hypothesis)
2. 감시 장치 가설(Monitor Hypothesis)
3. 자연적 순서 가설(Natural Hypothesis)
4. 입력 가설(Input Hypothesis)
5. 감정 여과 가설(Affective Filter Hypothesis)

알고 의사소통을 하는 것이라고 하였다. 본고는 뚜렷한 목표를 갖고 외국어를 배우는 고급 학습자를 대상으로 하는 연구이기 때문에 언어 습득이 아닌 언어 학습의 관점을 취하는 견해다.

1.2. 우연적 어휘 학습 및 의도적 어휘 학습의 개념

언어 학습을 하는 데 있어서 제2외국어 교육학에서 다음 두 가지의 하위 관점이 있다. 첫 번째 관점은 ‘우연적 학습(incidental learning)’ 이고 또 다른 관점은 ‘의도적 학습(intentional learning)’ 이다⁷⁾. 이와 관련된 실증적인 연구사를 살펴보면 목표 언어(L2)에 대한 어휘 학습이 많으므로 우연적 어휘 학습과 의도적 어휘 학습 위주로 검토하였다.

우선 ‘우연적 어휘 학습’부터 살펴보기로 한다. ‘우연적 어휘 학습’의 개념은 학습자가 어휘를 배우겠다는 목적이 아닌 언어활동을 통한 부산물로 어휘를 학습하는 과정이다(Hulstijn, 2001: 271). 즉, 의도적인 목적 없이 문맥상의 의미를 이해하면서 목표 언어의 특징을 구별할 수 있다(Ellis, R., 1994). 하지만 스완본 · 드글로퍼(Swanborn & De Glopper, 1999)는 우연적 학습을 통한 어휘 유지율(retention rate)은 낮다고 하였고, 호스트 외(Horst et al., 1998), 허스틴(Hulstijn, 1992), 펠리서-산체스 · 스미트(Pellicer-Sanchez & Schmitt, 2010) 등에 논의에 따르면 학습자가 의도적으로 주의(attention)를 기울이지 않으면 어휘의 형태나 어휘에 대한 기억이 제한적이라고 하였다. 또한, 다독을 통한 우연적 학습은 장시간에 걸쳐 이루어질 뿐만 아니라 예측 불가능한 과정이

7) 우연적 학습(incidental learning)과 암시적 학습(implicit learning), 의도적 학습(intentional learning)과 명시적 학습(explicit learning)은 다른 개념이다. 암시적 학습과 명시적 학습의 개념은 심리학에서 유래된 것으로 핵심 구별 방법은 의식적인 조작(conscious operation)의 유무이다. 엘리스(Ellis, N., 1994b: 1)에 따르면 암시적 학습은 의식적 조작 없이 간단하고 자연스럽게 복잡한 자극이 있는 환경 속에서 기본 구조에 관한 지식을 습득하는 과정이고, 명시적 학습은 학습자가 구조를 찾기 위해 가설을 세우고 실험을 하여 더 의식적인 조작이라고 정의하였다. 다시 말해, 암시적 학습은 다독이나 듣기와 같은 활동을 통해 이루어지기 때문에 반복의 영향을 강하게 받고, 명시적 학습은 규칙 탐색 활동이나 규칙적용 활동을 이용할 수 있으므로 심적 처리의 질에 강하게 영향을 받는다고 하였다(Nation, 2001: 348; Shu et al., 1995; Schmidt, 1994; Ellis, N., 1994a; Coady, 1997a; Hatch & Brown, 1995: 368 등).

므로 제2언어를 학습하는 데 있어서 적합한지에 대한 질문들이 제기되었다. 호스트 외(Horst et al., 1998)에서는 우연적 어휘 학습의 효력이 과대평가 되었다고 하였고 구본관(2011)에 따르면 “개인이 특정 어휘를 안다고 하더라도 그 어휘의 음운, 형태, 통사, 의미, 화용 등 다양한 측면 중에서 어느 특정 지점에 머무르고 마는 경우가 많아서 어휘의 질적인 측면에서 의도적인 학습을 통한 보완이 필요하다.” 라고 하였다.

반면, ‘의도적 어휘 학습’의 개념은 학습자가 새로운 어휘에 대한 정보를 기억하겠다는 의지이다(Hulstijn, 2001: 271). 다시 말해, 학습자가 어휘의 다양한 측면들에 대한 정보를 유지하고 싶고 학습에 대한 의도적 목적이 있으면 반복과 암기 때문에 이루어진다(Schmitt, 1997). 고급 학습자일수록 외국어를 학습하겠다는 뚜렷한 목표가 있으므로 짧은 시간에 많은 양의 어휘를 학습하려면 우연적 어휘 학습보다 의도적 어휘 학습이 더욱 효과적이다. 그리하여 의도적 어휘 학습에서는 학습자가 외국어를 학습하려는 의도가 분명해서 기억에 대한 어휘 유지율이 우연적 학습보다 상대적으로 높다(Hulstijn, 1992; Vanderplank, 1990). 하지만, 모든 학자가 의도적 학습으로 어휘를 학습한다고 생각하지 않는다. 허킨 · 코디(Huckin & Coady, 1999)에 따르면 대부분 목표 언어의 어휘가 우연적 학습을 통해 이루어진다고 하였다.

지금까지의 논의들을 검토한 결과 학자들에 따라 어휘를 우연적 학습 혹은 의도적 학습으로 익힌다고 할 수 있다. 하지만, 성인 고급 학습자가 외국어를 배우고 싶다는 뚜렷한 목표가 있으면 우연적 어휘 학습보다 의도적 어휘 학습이 더 효과적인 것으로 나타났다. 따라서 이 논문에서는 ‘우연적 어휘 학습’보다 ‘의도적 어휘 학습’이 더 효과적이라는 견해를 취하는 바이다.

다음으로 의도적 어휘 학습 모형에 대해 알아보기로 한다. 해치 · 브라운(Hatch & Brown, 1995: 383)은 외국어 어휘 학습 모형을 5단계로 분류하였는데 본고는 이 어휘 학습 모형을 활용하여 의도적으로 어휘를 학습에 적용하면 효과적일 것으로 생각한다. 의도적 어휘 학습 모형은 ‘새로운 어휘 접하기’, ‘어휘 형태 이해하기’, ‘어휘 의미 이해하기’, ‘기억에 있는 어휘 어형과 의미 통합하기’, ‘어휘 사용하기’와 같이 5개의 단계로 이루어졌다. 이상을 정리하면 다음 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 외국어 어휘 학습 모형(Hatch & Brown, 1995: 383)

단계	내용
1단계	새로운 어휘 접하기 (Encountering new words)
2단계	어휘 형태 이해하기 (Getting the word form)
3단계	어휘 의미 이해하기 (Getting the word meaning)
4단계	기억에 있는 어휘 형태와 의미 통합하기 (Consolidating word form and meaning in memory)
5단계	어휘 사용하기 (Using the word)

1단계는 학습자가 책, TV, 신문, 라디오 등을 통해 새로운 단어를 접한다. 이 단계에서는 고급 학습자가 새로운 어휘의 관심이나 주의를 기울지 않으면 다음 학습 단계로 이어지지 않기 때문에 매우 중요한 단계이다. 이 단계에서는 자막영상을 활용하여 새로운 어휘를 교수·학습하려면, 동영상 시청 전에 교사는 학습자에게 어휘를 중심으로 의도적으로 주목하라고 처치를 내리는 것이 중요하다.

2단계는 학습자가 1단계에서 자막영상을 통해 접한 어휘의 형태를 시각적, 청각적, 혹은 복합적인 측면에서 단어의 명확한 이미지를 알고 이해할 수 있어야 한다. 고급 학습자는 다방면으로 새로운 어휘가 어떻게 발음이 되는지 청각적으로 들을 수 있고, 어떤 형태인지 자막영상을 통해 시각적으로 볼 수 있고, 어떤 상황에서 어떻게 사용되는지 문맥적으로 파악할 수 있다. 이 단계는 나중에 언급할 복합 양식 문식성과 관련이 있다.

3단계는 어휘 학습과 관련하여 가장 중요한 단계로 학습자는 어휘의 뜻을 정확하게 이해할 수 있어야 한다. 이 단계에서는 고급 학습자가 새로운 어휘를 이해하고 목표 언어인 한국어로 정확하게 그 어휘에 관해 설명할 수 있다.

4단계는 어휘의 형태와 의미의 관계를 통합해야 한다. 이 단계에서는 고급 학습자가 어휘의 형태를 명확하게 알고 그것에 따르는 어휘의 의미를 정확하게 알 수 있다.

마지막으로, 5단계는 학습자가 기억한 어휘를 사용할 수 있어야 한다. 1단계에서 4단계까지 어휘에 대한 이해 능력이었다면 5 단계는 어휘에 대한 사용 능력이다.

1.3. 자막영상의 종류 및 개념

자막영상의 종류는 많지만 본고에서 선정하고 연구자가 새롭게 제작한 자막을 포함하여 살펴볼 자막은 ‘무자막’ · ‘한글 자막’ · ‘한글 자막과 어휘 주석’이다. ‘무자막’ · ‘한글 자막’ · ‘한글 자막과 어휘 주석’을 검토하고 개념화하고자 한다.

영상을 볼 때 가장 흔히 볼 수 있는 자막은 자막이 제시되지 않는 ‘무자막’이다. 하지만 일반적으로 ‘자막’이라는 단어를 접했을 때 영상에 비치는 텍스트도 포함하여 생각하기 때문에 그것에 관해 더 알아보도록 한다. 무자막의 예시를 [그림 II-1]에서 확인할 수 있다.

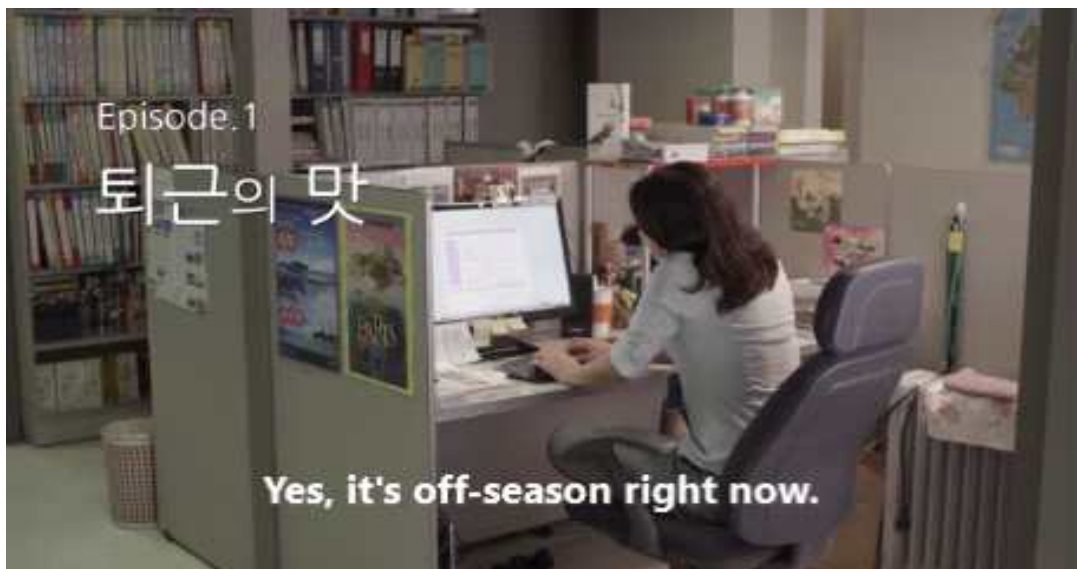


[그림 II-1] 무자막

『표준국어대사전』에서는 ‘자막’을 영화나 텔레비전 따위에서 관객이나 시청자가 읽을 수 있도록 화면에 비추는 글자라고 하였다. 또한, 표제나 배역, 등장인물의 대화, 설명 따위를 보여 주는 것으로 정의하였다. 이 정의는 다음 두 개의 개념을 포함하고 있다.

첫 번째 정의는 외국 드라마나 영화를 한국어(L1: 모국어)로 번역한 자막

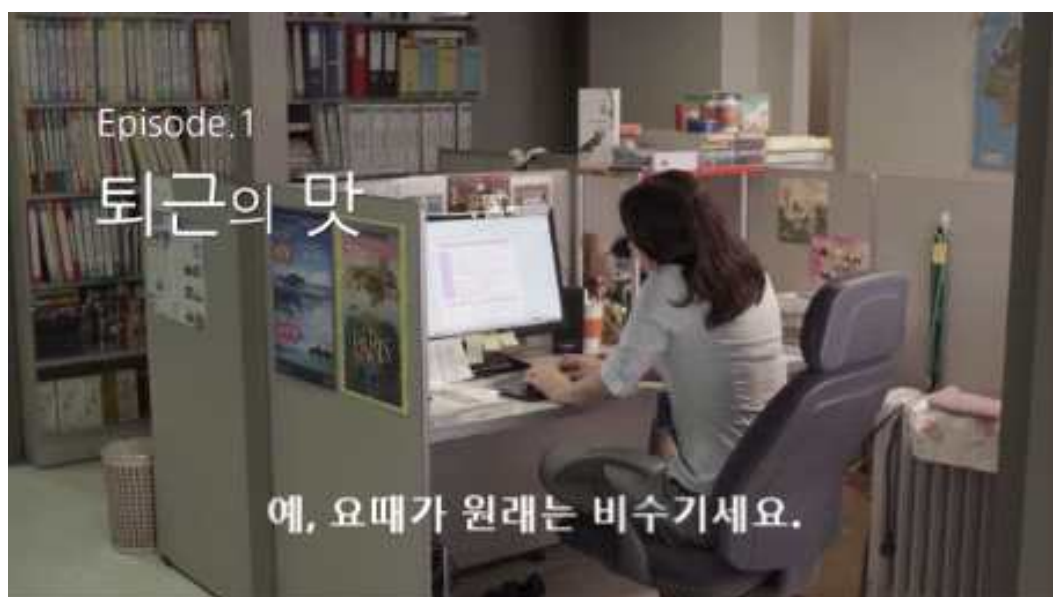
(standard subtitles; interlingual subtitles; L1 subtitles)의 개념이다. 번역 자막의 경우, 오디오는 목표 언어 혹은 영상에 나타나는 자막은 시청자의 모국어로 번역된 것이다. 번역 자막은 주로 초급 학습자에게 목표어를 학습하기 위한 좋은 듣기와 읽기 교육제재라고 볼 수 있다. 본고의 실험에서는 고급 한국어 학습자를 대상으로 하므로 이러한 형태의 자막을 사용하지 않았지만, 학습자의 모국어가 영어일 경우 그 예시를 [그림 II-2]에서 확인할 수 있다.



[그림 II-2] 번역 자막

두 번째 정의는 청각장애인을 위한 자막(Closed Captioning(CC): 폐쇄자막; bimodal subtitles; L2 subtitles)의 개념이다. 이와 같은 자막을 캡션(Caption)이라고도 하는데 오디오와 영상텍스트가 같은 언어로 제시되는 자막이다. 폐쇄 자막은 인위적으로 작동하지 않으면 보이지 않는 자막이다. 즉, 대부분의 공중파 방송에 제공되는 화면 왼쪽 위에 ‘청각장애인을 위한 방송’이라는 문구가 보이는 콘텐츠에 따라 송수신기 또는 디지털 텔레비전에 내장된 기능을 리모컨으로 작동하여 닫힌 자막을 켜야 볼 수 있으므로 ‘폐쇄자막’이라고 일컫는다. 번역된 자막과 다르게 캡션은 청각 장애가 있는 모국어 화자를 위해 화면에서 들리는 것까지 자막으로 처리하여 “전화벨 울림, 유리 깨지는 소리” 등과 같이 효과음을 괄호 안 지문으로 제공하는 것이 특징이다.

한국에서 이와 같은 자막은 사실상 번역자막과 거의 동일시되어 사용되고 있는데 그 이유는 ‘폐쇄자막’이라는 용어 및 개념이 많은 사람에게 낯설기 때문이다. 따라서 본고에서는 이와 같은 자막을 편의상 ‘한글 자막’이라는 용어를 사용하기로 하였다. 이와 같은 자막을 실험 참여자에게는 ‘한글 자막’이라고 설명하였고 본래의 목적으로 제작된 폐쇄자막과는 다르게 효과음과 부연 설명을 괄호 안 지문으로 제공하지 않았다. ‘한글 자막’은 [그림 II-3]과 같다.



[그림 II-3] 한글 자막

다난(Danan, 2004)과 마크햄 · 피터(Markham & Peter, 2003)에 의하면 캡션은 고급학습자에게 듣기와 빨리 읽기에 도움을 준다고 밝혔다. 그리고 스투어트 · 페투스(Stewart & Pertusa, 2004)와 자케이 · 라쉬밴드(Zarei & Rashvand, 2011)에서는 캡션이 번역된 자막보다 어휘력 신장에 효과적이고 어휘에 대한 학습자의 자신감을 북돋아 준다는 것을 밝혔다.

본고에서는 ‘한글 자막’ 외에 하나의 자막을 추가로 제시하였는데 이는 영상에 ‘한글 자막과 어휘 주석’을 함께 제시한 자막이다. 어휘 주석(gloss/annotation)은 외국어를 배우는 학습자의 이해를 돕기 위해 특정한 어휘에 대한 뜻풀이나 유의어를 첨가한 주석이다. 네이션(Nation, 2013: 238-239)에 따르면 ‘어휘 주석’의 장점은 다음과 같다. 첫째, 어휘 주석은

주석 없이는 학습자가 읽기에 너무 어려울 것 같은 텍스트도 사용할 수 있게 해 준다. 둘째, 어휘 주석은 주석을 달아 주지 않으면, 그 의미를 정확하게 추측할 수 없을지도 모르는 단어의 정확한 의미를 제공한다. 셋째, 어휘 주석은 읽기 과정을 거의 방해하지 않는다(또는 최소만 방해한다). 넷째, 어휘 주석이 단어에 주의를 집중시켜 학습을 촉진한다. ‘한글 자막과 어휘 주석’은 [그림 II-4]와 같다.



[그림 II-4] 한글 자막과 어휘 주석 자막

대부분의 어휘 주석 연구에서는 어휘 주석이 어휘 학습에 효과적이라는 연구 결과가 나왔다(헨스틴 외(Hulstijn et al., 1996); 야곱 외(Jacobs et al., 1994); 명(Myong, 1995); 와타나베(Watanabe, 1997; 경운재(2015); 백승주(2011); 이아람(2008)). 이 연구들을 바탕으로 실험 집단에 ‘한글 자막’ 이외에 ‘한글 자막과 어휘 주석’을 제시하여 어떤 자막이 효과적인지 알아보았다.

다음 제시되는 자막들은 매우 드물게 제공되고 있어서 본고의 실험에서는 사용하지 않았다. ‘반대로 된 자막(reversed subtitles)’은 학습자의 모국어(L1)로 더빙된 오디오에 목표어(L2)로 번역된 자막이다. ‘두 개의 언어 자막(bilingual subtitles)’은 목표어뿐 아니라 학습자의 모국어로 번역된 자막이 화면에 동시에 제공되는 자막이다. ‘두 개의 언어가 반대로 된 자막(bilingual

reversed subtitles)’은 모국어로 더빙된 오디오에 모국어 자막과 번역된 자막이 화면에 동시에 제공되는 자막이다(Katchen et al., 2001).⁸⁾

1.4. 입력으로서의 자막의 개념

연구자가 사전 학습 때 학습자에게 사후 평가가 있을 것이라는 ‘입력’이라는 처치를 내린 뒤 학습자가 의도적 학습을 하도록 하는 것에 대한 이론으로 크라센(Krashen, 1982: 10-31)의 외국어습득이론 중 ‘입력 가설(Input Hypothesis)’과 ‘정의적 여과 가설(Affective Filter Hypothesis)’을 살펴볼 수 있다.

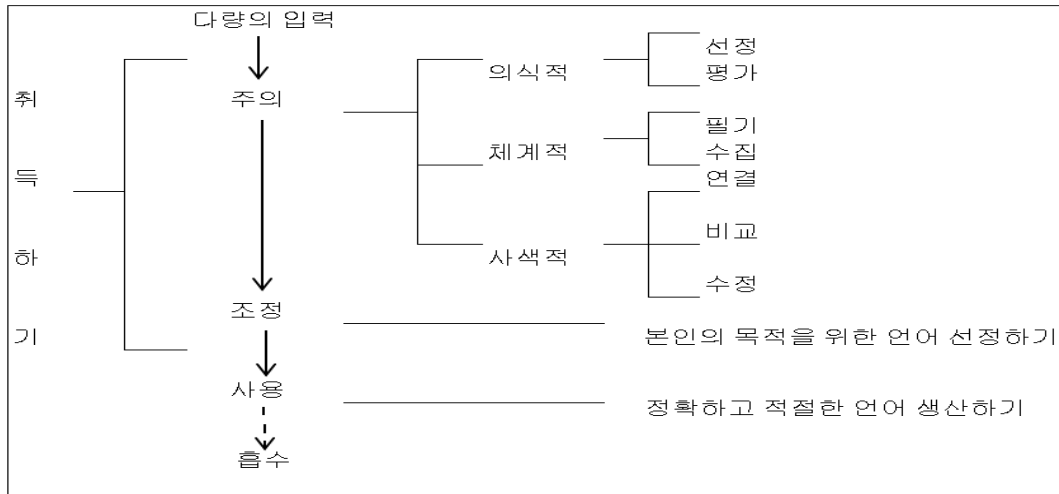
‘입력 가설’은 학습자의 학습이 최대한 효율적으로 이루어지게 하려고 제공되는 언어 입력에 대한 가설인데 이것에 의하면 학습자가 가진 언어지식 수준(i)보다도 한 단계 높은 수준(i+1)이어야 한다는 것이다. ‘정의적 여과 가설’의 ‘정의적 여과 장치’란 외국어 습득 과정에 영향을 미치는 학습자의 동기(motivation), 자신감(self-confidence), 불안감(anxiety)과 같은 정서적 변인들을 뜻한다. ‘정의적 여과 가설’에 의하면 학습자가 최상의 태도를 보이지 않으면 내용을 이해하더라도 습득으로까지 이어지지 못한다. 따라서 언어 교사는 학습자에게 이해 가능한 입력을 제공하고 학습자가 불안해할 상황을 최소화하여 학습자가 수업 내용을 이해하도록 해야 한다.

밴더플랭크(Vanderplank, 1990: 229)는 노출만으로 언어를 배울 수 없고 장기 기억을 위해서 입력을 받아들이는 태도와 주의가 필요하다고 하였다. 그리하여 [그림 II-5]에서 볼 수 있듯이 다량의 입력, 주의, 조정, 사용, 흡수라는

8) 캐친 외(Katchen et al., 2001) 참조.

Type	Definition
Standard Subtitling	L2 audio with L1 subtitles
Bimodal Subtitling (Closed Captioning)	L2 audio with L2 subtitles
Reversed Subtitling	L1 audio with L2 subtitles
Bilingual Subtitling	L2 audio with L2 and L1 subtitles simultaneously
Bilingual Reversed Subtitling	L2 audio with L1 and L2 subtitles simultaneously
No Subtitling	L1 audio with no subtitles at all

과정을 통해 학습자는 새로 접한 어휘를 본인의 어휘로 만들 수 있다고 하였다. 이에 따라 본고에서는 자막영상이라는 친근한 매체로 학습자의 정서적인 변인들을 최적화시키고 본인의 수준보다 약간 어려운 영상을 시청하게 하였다.



[그림 II-5] 어휘에 집중하기(Vanderplank, 1990: 229)

1.5. 이중부호화 이론으로서의 자막의 개념

파비오(Paivio, 1969)에 따르면 언어적 부호화 시스템에서의 이중부호화 이론(Dual Coding Theory)은 언어에 이미지를 형상화하면 기억에 도움이 될 뿐만 아니라 이미지의 형상화를 통해 언어적 형태와 비언어적 형태를 함께 저장할 수 있다고 하였다. 비언어적인 부호화는 학습자가 추상적인 텍스트를 구체적으로 회상시킬 가능성을 내포하고 있다는 점에서 중요하다(Paivio, 1983; Clark & Paivio, 1991). 이중부호화 모형은 심상(imagery)이 언어적 부호화를 돕는데 효과적이며 서로 분리된 요소들이 모여 하나의 심상으로 통합되면 어떤 부분적인 실마리만 제공되더라도 전체적인 표상이 가능하도록 재활성화될 수 있다(Clark & Paivio, 1991). 다시 말해, 어떤 이미지에 대해 각기 다른 감각으로 언어적 형태와 비언어적 형태를 할 경우, 그 이미지를 떠올리는 데 도움을 준다는 것이다. 예를 들어, 커피라는 텍스트를 시각적으로 보고 그것을 후각적으로 냄새를 맡으면 더 효과적으로 단어를 기억할 수 있다는 것이다.

사도스키와 파비오(Sadoski & Paivio, 2001: 45)는 파비오의 이중부호화 이론을 읽기와 쓰기에 적용하였는데 읽기에 직접적으로 영향을 주는 신경심리학 증거가 있다고 여러 학자가 밝혔다(Holcomb, Kounios, Anderson, & West, 1999; Kounios & Holcomb, 1994; West, O'Rourke, & Holcomb, 1998, Sadoski & Paivio, 2001: 45-46 재인용). 시각 언어라는 언어적 형태를 쓰기, 청각 언어를 담화에 적용하였는데 <표 II-2>는 각색한 정신 부호와 감각 양상의 관계를 나타낸 것이다(Sadoski & Paivio, 2001: 45).

<표 II-2> 정신 부호와 감각의 관계 (Sadoski & Paivio, 2001: 45)

	정신 부호	
감각	언어적 형태	비언어적 형태
시각	시각 언어(쓰기)	시각 사물
청각	청각 언어(담화)	환경적인 소리

사도스키와 파비오(Sadoski & Paivio, 2001: 45)가 파비오의 이중부호화 이론을 읽기와 쓰기에 적용한 것처럼 연구자도 이중부호화 이론을 자막영상에 적용하면 효과적일 것이라고 보고 이중부호화 이론으로서의 자막의 개념을 정립하고자 하였다. 본고에서는 시각 언어를 ‘자막’ 으로, 청각 언어를 ‘영상에서 비추는 담화’ 라는 언어적 형태로 적용하였고, 시각 사물을 ‘영상’ 으로, 환경적인 소리를 ‘영상 배경 소리’ 로 각색하면 다음 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 정신 부호와 감각의 관계 활용 (Sadoski & Paivio, 2001: 45)

	정신 부호	
감각	언어적 형태	비언어적 형태
시각	시각 언어(자막)	시각 사물(영상)
청각	청각 언어 (영상에서 비추는 담화)	환경적인 소리 (영상 배경 소리)

2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 교육적 가치

2.1. 언어 교육에서 어휘 교육의 중요성

언어를 배울 때 언어의 기본이 되는 어휘를 익히는 것이 가장 중요하다. 그 이유는 어휘 없이는 본인의 생각을 표현할 수 없고 상대방이 표현하는 것을 이해할 수도 없기 때문이다. 하지만 어휘가 항상 중요시되지는 않았다⁹⁾. 역사적으로 언어 교수·학습에서 언어 습득은 학습자가 문법을 이해했을 때 일어난다고 믿었기 때문에 대부분의 언어 수업에서는 문법 번역식 중심의 교수법(Grammar-translation Method)을 채택하였다. 리처즈(Richards, 1976)는 어휘 교육에 대한 학자들의 관심이 문법 능력, 대조분석, 읽기와 쓰기에 비해 상대적으로 도외시된 이유는 언어이론 추세의 영향이라고 하였다. 즉, 문법 번역식 교수법이 성행하면서 그것과 관련된 언어 교육이 학습자에게 제공되었다.

그러나 어휘 학습의 어려움으로 인해 1990년대 초부터 국내외로 오랫동안 소홀히 여겨진 어휘 교육이 여러 학자 게언즈·레드만(Gairns & Redman, 1986: 1); 네이션(Nation, 1990: 1-2); 루이스(Lewis, 1993); 네이션(Nation, 1990); 매카티(McCarthy, 1990); 코디(Coady, 1993) 등의 연구 결과로 그 중요성이 입증되면서 어휘 교육에 대한 관심 또한 높아졌다. 게언즈·레드만(Gairns & Redman, 1986: 1)에서는 어휘는 교실에서 등한시되어왔지만 교사가 재미있고 다양한 읽기 교육제재를 제공함으로써 학습자가 효과적으로 어휘를 학습할 수 있다고 주장하였다. 네이션(Nation, 1990: 1-2)에 따르면 언어 교육에서 가장 중요한 것이 어휘로 체계적이고 원리적인 접근법이 필요하다고 주장하였다. 루이스(Lewis, 1993)는 외국어 학습자가 실제적인 외국어 자료에 노출되었을 때 빈도가 높은 어휘 덩어리를 발견하는 것을 배워야 한다고 하였다. 매카티(McCarthy, 1990: 김지홍 역, 2003: 5)에서는 낱말들(words)이 없다면, 제2언어(L2)에서의 의사소통은 일어날 수 없다고 하였다. 코디(Coady, 1993)에서는 어휘를 문맥적으로 습득하는 것이 중요하다고 주장하였다.

그렇다면 학습자가 어휘 교육을 통해 학습한 단어나 어휘를 안다는 것이 어

9) 어휘 학습은 언어교실의 중요한 일련의 목표들 중 하위목표의 하나에 지나지 않는다.

편 의미를 지니는지 살펴보기로 한다. 네이션(Nation, 2013: 49)은 학습자의 읽기·듣기와 같은 ‘수용적인(receptive)’ 지식과 말하기·쓰기와 같은 ‘생산적인(productive)’ 지식을 늘리기 위해 각각 적용해야 하는 구성요소들이 있어야 한다고 하였다. 가장 일반적인 층위에서 단어에 대한 지식은 형태(form), 의미(meaning), 사용(use)으로 분류할 수 있는데 그것을 정리하면 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 단어를 안다는 것에 관련하는 것(R: 수용적 지식, P: 생산적 지식)
(Nation, 2013: 49; 김창구 역, 2012: 35)

형태	구어	R	단어가 어떻게 들리는가?
		P	단어를 어떻게 발음하는가?
	문어	R	단어가 어떻게 생겼는가?
		P	단어를 어떻게 쓰는가?
	단어구성소	R	단어에서 어떤 구성소를 인식할 수 있는가?
		P	의미를 표현하는 데 단어의 어떤 구성소가 필요한가?
의미	형태와 의미	R	이 단어의 형태는 어떤 의미를 나타내는가?
		P	이 의미를 표현하는 데는 어떤 단어 형태를 사용할 수 있는가?
	개념과 지시대상	R	이 개념에는 무엇이 포함되는가?
		P	이 개념이 어떤 항목을 지시할 수 있는가?
	연상관계	R	이 단어는 어떤 단어들을 연상시키는가?
		P	이 단어 대신에 어떤 단어를 사용할 수 있는가?
사용	문법적 기능	R	이 단어는 어떤 패턴으로 출현하는가?
		P	이 단어를 어떤 패턴으로 사용해야 하는가?
	연어 관계	R	이 단어가 어떤 단어, 어떤 단어 유형과 함께 출현하는가?
		P	이 단어를 어떤 단어, 어떤 단어 유형과 함께 사용해야 하는가?

	사용제약 (사용역, 빈도 등)	R	언제, 어디에서, 어느 정도의 빈도로 이 단어를 만날 것이라고 기대하는가?
		P	언제, 어디에서, 어느 정도의 빈도로 이 단어를 사용할 수 있는가?

또한 어휘 교육은 학습자 중심의 전략 하나로 초·중·고급 학습자 모두가 중요하게 생각하는 것이지만 특히 고급 학습자나 학문 목적 학습자에게는 더욱 중요하다. 조현용(2000: 138-143)에서는 한국어 초·중·고급 학습자들을 대상으로 을 하였는데 그 결과에 따르면 전체 학습자의 50%가 의사소통 시 가장 어렵다고 여기는 원인(발음, 문법, 어휘)으로 어휘를 선택했고, 고급 학습자의 72%가 한국어 능력(발음, 문법, 어휘)에서 가장 중요하다고 여기는 부분을 어휘라고 답하였다.

2.2. 문식성, 복합 양식 문식성과 자막영상

문식성(literacy)이란 전통적인 관점에서는 단순히 인쇄된 문자 언어의 사용인 읽기와 쓰기 능력을 가리켰으나, 문식성들(literacies)이라는 복수의 개념으로 점점 그 개념이 확장되어 아주 다양하게 쓰이고 있다(New London Group, 1996). UNESCO는 “문식성은 다양한 문맥과 관련된 인쇄된 자료나 글로 쓰인 자료를 확인하고, 이해하고, 해석하고, 생산하고, 의사소통하고, 계산할 수 있는 능력을 말한다. 문식성은 개인이 자신의 목표를 성취하고 지식이나 잠재력을 개발하고, 좀 더 넓은 사회에 충분히 참여할 수 있게 해 주는 학습의 연속성을 포함하고 있다.”¹⁰⁾라고 정의하였다. 버킹햄(Buckingham, 2003: 4-5)에서는 문식성을 미디어와 관련하여 다음과 같이 정의하였다. 미디어 텍스트(media text)는 여러 종류의 ‘언어들’ 혹은 의사소통의 다양한 형식이라고

10) UNESCO Education Sector(2004: 13), The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. 2016년 4월 25일 검색
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.”

할 수 있는 이미지(정지된 이미지 혹은 동영상), 오디오(음향, 음악, 혹은 말), 그리고 문자 언어를 흔히 결합하는데, 문자뿐 아니라 이미지와 소리의 상징적인 체계와 관련하여 광범위한 능력을 키우는 것을 리터러시라는 형식으로 설명할 수 있다고 하였다. 윤여탁 외(2008: 9)에서는 리터러시를 읽고 쓰는 것을 넘어서는 문화적인 범주로까지 나아간다는 측면에서 ‘문해력(文解力/문식성(文識性),’ 까지를 고려해야 하고, 더 나아가 이제 문식성은 단순히 글을 해독하고 표시하는 것 이상의, 즉 읽기와 쓰기에 대한 태도와 기대, 생활 속에서 읽기와 쓰기 행동이 갖는 의미와 가치까지 포함하는 개념으로 변해가고 있으며, 새로운 매체가 계속해서 생성되는 오늘날에는 단순한 의미의 문식성 뿐만 아니라 확장된 개념의 문식성을 키우는 능력이 무엇보다 중요하다고 하였다.

확장된 문식성의 개념은 복합 양식 문식성(multimodal literacies)으로 현대 사회에 살아가는 학습자가 반드시 갖춰야 하는 능력이다. 복합 양식 문식성의 개념은 현대의 텍스트 생산자와 수용자들이 개별적인 언어 양식(문자 언어, 시각 언어, 음악, 영상 등)을 읽을 수 있어야 하는 것은 물론 이것들을 통합된 형식으로도 읽을 수 있어야 함을 의미한다(Burn & Leach, 2004, 윤여탁 외 2008:28 재인용). 그리하여 복합 양식 문식성의 필요성은 전통적으로 인쇄된 문자 이외의 화면에 보이는 문자를 해독하고 새로운 매체인 페이스북(Facebook), 트위터(Twitter), 인스타그램(Instagram), 카카오톡(Kakao Story) 등과 같은 소셜 미디어(social media)¹¹⁾ 사용의 확장으로부터 제기되었다.

따라서 학습자가 복합 양식 문식성을 기르기 위해서는 자막영상과 같이 실제적인 자료로 학습하는 것이 좋다. 학습자가 자막영상을 활용한 어휘 교육으로 학습할 경우, 단순한 의미의 문식성은 읽고 쓰는 능력뿐 아니라 영상을 보면서 내용과 음악을 듣고, 자막을 읽고, 비언어적인 요소와 한국 문화까지 배울 수 있는 복합 양식 문식성을 기를 수 있다.

11) 소셜 미디어는 트위터, 페이스북과 같은 소셜 네트워킹 서비스(Social Networking Service: SNS)에 가입한 이용자들이 서로 정보와 의견을 공유하면서 대인관계망을 넓힐 수 있는 플랫폼(platform)을 가리킨다. 2016년 4월 10일 검색 <http://terms.naver.com/>

2.3. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 의의

현재 한국 대표 지상파 3개국인 한국방송공사(Korean Broadcasting System: KBS), 문화방송(Munhwa Broadcasting Corporation: MBC), 서울방송(Seoul Broadcasting System: SBS)에서는 편성된 모든 프로그램에 폐쇄 자막을 제공하고 있고 방송법 개정에 따라 케이블과 위성방송사에서까지도 그 영역이 확대되고 있다. 폐쇄 자막은 청각 장애인을 위한 공공 편의를 주된 목적으로 하나, 그 사용 범위를 확대하여 비장애인들의 언어 및 교육제재로 활용한다면 그 잠재적 파급 효과는 기대할 만하다. 다시 말해, 폐쇄 자막을 한국어 어휘 교육에도 구축하는 방안을 모색하고 이를 적용한다면 외국인 학습자들의 한국어 능력 향상은 물론 기타 한국 문화 교육 영역에서까지 긍정적인 효과까지 거둘 수 있을 것이다. 그리하여 자막영상을 활용한 어휘 교육의 의의에 대해 인지적인 측면과 정의적 측면으로 분류하여 논의하도록 한다.

먼저 인지적 측면에서의 장점을 알아보기로 한다. 첫째, 자막영상은 실제적인 자료(authentic material)로 학습자가 실제 언어 상황과 최대한 가까운 화행을 듣고 시각적인 확인까지 할 수 있다. 다시 말해, 영상에 출연하는 사람들의 대화를 들으면서 눈으로 자막을 확인할 수 있어서 듣기 능력을 향상하는 데 도움을 준다. 밀러(2012)에서는 학습자들이 시각화된 새로운 어휘를 접할 때 어휘 형태를 파악할 수 있어 어휘 학습에 긍정적인 효과를 가져다준다고 주장하였다. 사도스키(2005)에서는 청각적·시각적 자료를 함께 제시할 경우 어휘 습득에 매우 효과적이라고 하였다. 둘째, 영상에 비치는 사람의 표정, 행동, 자세와 같은 비언어적인 요소를 배울 수 있다. 세쿠레스·토마셀로(1992)에서는 프랑스어를 배우는 영어권 학습자들에게 실험을 하였는데 이해과제에서 영상을 기반으로 지도받은 집단이 전통적인 방식으로 지도한 집단보다 더 좋은 결과를 냈다. 셋째, 학습자의 요구조건을 충족할 수 있는 한국 문화 교육과 비교 문화(cross culture) 교육까지 가능하다[이정희(1999); 최인자(2004) 등]고 하였다. 예를 들어, 이정희(1999)에서는 교사가 외국인 학습자들에게 한국 사람과 처음 만났을 때 어떤 종류의 대화 내용을 나누는지 물어봐서 본인 문화와 한국 문화와의 차이점에 대해 비교하여 설명하였다.

반면에, 인지적 측면에서의 단점을 알아보기로 한다. 학습자가 어느 정도 언어 능력을 갖추고 있어야만 자막에 대한 효과를 볼 수 있다(Taylor, 2005).

즉, 학습자가 영상을 시청하면서 인지적으로 자막을 읽을 수 없다면, 자막의 효율성은 떨어진다. 그리하여, 전반적으로 번역 자막은 초급 학습자에게 효과적이고 목표어와 같은 언어로 제공되는 자막은 고급 학습자에게 효과적이라고 한다(Danan, 2004).

다음으로 정의적 측면을 알아보기로 한다. 자막영상을 활용한 언어 수업은 학습자가 흥미와 동기를 유발할 수 있다는 연구[최인자(2004); 니시야마(2014) 등]와 영상에 제공되는 자막을 읽는 데 익숙하지 않은 학습자는 그것을 처리하지 못하여 자막에 대한 혜택을 받지 못하고(Danan, 2004) 오히려 학습자에게 학습 부담을 준다고 하였다. <표 II-5>은 이러한 내용을 정리한 것이다.

<표 II-5> 자막영상을 활용한 어휘 교육의 장·단점

	인지적 측면	정의적 측면
장점	<ul style="list-style-type: none"> • 대화 내용을 들으면서 시각적으로 확인할 수 있어 효과적이다. • 사람의 표정, 행동, 자세와 같은 비언어적인 요소를 배울 수 있다. • 한국 문화 교육과 비교 문화 교육까지 배울 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 부담을 줄일 수 있다. • 학습에 대한 흥미와 동기를 유발할 수 있다.
단점	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자가 어느 정도 언어 능력을 갖추고 있지 않으면 자막의 효율성은 떨어진다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자막을 읽는 데 익숙하지 않은 학습자에게 자막이 오히려 학습 부담으로 작용할 수 있다.

자막영상을 활용한 어휘 교육의 다양한 찬·반 이론들을 살펴본 결과 대체로 단점보다 장점이 더 많았다. 자막영상을 활용한 어휘 교육이 학습자에게 긍정적인 효과를 가져다주었을 뿐만 아니라 학습자가 어휘 학습에 대한 부담을 줄이고 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 도와주었다. 특히, 주목할 점은 자막영상을 활용하였을 때 어휘를 단순히 암기하는 것뿐 아니라 어휘 사용의 맥락과 화용적 특징 등을 자연스럽게 배울 수 있다는 점이다. 따라서 본고에서는 고급 학습자를 위한 한국어 어휘 교육에서도 이와 마찬가지로 긍정적인 효과가 있을 것이라는 가설 하에 이를 검증하고자 한다.

III. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 실제

1. 실험 방법

1.1. 실험 설계

본 연구에서는 혼합방법연구(Mixed Methods Research)를 바탕으로 실험을 진행하였다. 혼합방법 연구는 단일연구방법(Quantitative Research: 양적 연구¹²⁾; Qualitative Research: 질적 연구¹³⁾)보다 더 윤택한 정보를 얻을 수 있고 양적 연구에 질적 연구를 추가함으로써 연구의 타당성을 높일 수 있다(Dornyei), 2007: 173, 313). 존슨과 크리스찬슨(Johnson & Christensen, 2000)은 양적·질적 연구의 여러 연구방법을 결합하는 것은 효과적이라고 하였다¹⁴⁾. 이와 같은 학자들의 의견을 수렴하여 연구 단계는 양적 질문과 질적 질문 즉, 개방형 질문(open-ended question)과 폐쇄형 질문(close-ended question)으로 구성하였다.

실험은 일반적인 실험연구의 원칙들을 적용하였다. 실험연구는 변인 간의 관계를 밝히기 위한 여러 과학적 탐구 방법 중에서도 인과관계를 규명할 수 있는 가장 강력한 연구방법[갈 외(Gall et. al.)], 1999]으로 평가되는 것으로 하였다. 실험연구의 설계는 일반적인 처치나 표준화된 상태로 운영되는 통제 집단

12) 양적 연구는 물리학과 생물학에 의해서 주도되고 발전된 연구방법으로 전통적 방법 혹은 실증주의적 연구방법이라 불리기도 한다(김석우·박성욱(2015: 25)).

13) 질적 연구는 20세기 후반에 인류학자, 사회학자 등에 의하여 주도된 여러 연구유형을 통칭하여 부르는 명칭으로 내용분석, 질적사례연구, 문화기술지, 행위당사자연구, 근거이론, 역사연구 등이 이에 속한다(김석우·박성욱(2015: 28)).

14) 혼합방법연구의 장점은 다음과 같다.

첫째, 양적·질적연구를 병합하여 사용하는 것은 결과적으로 다양한 연구방법을 활용함으로써 복합적으로 자료를 수집할 수 있으며 그 결과 오류 가능성을 최대한 줄일 수 있다.

둘째, 두 가지 이상의 연구방법을 사용하여 같은 연구결과가 산출된다면 연구자는 결과에 대하여 더욱 확신을 가질 수 있다.

셋째, 연구방법에 따라 상반되거나 다른 결과가 도출되는 경우라도 그러한 이유를 찾기 위한 부가적인 연구의 필요성을 보여 줌으로써 연구의 확장을 가져올 수 있다는 것 등이다.

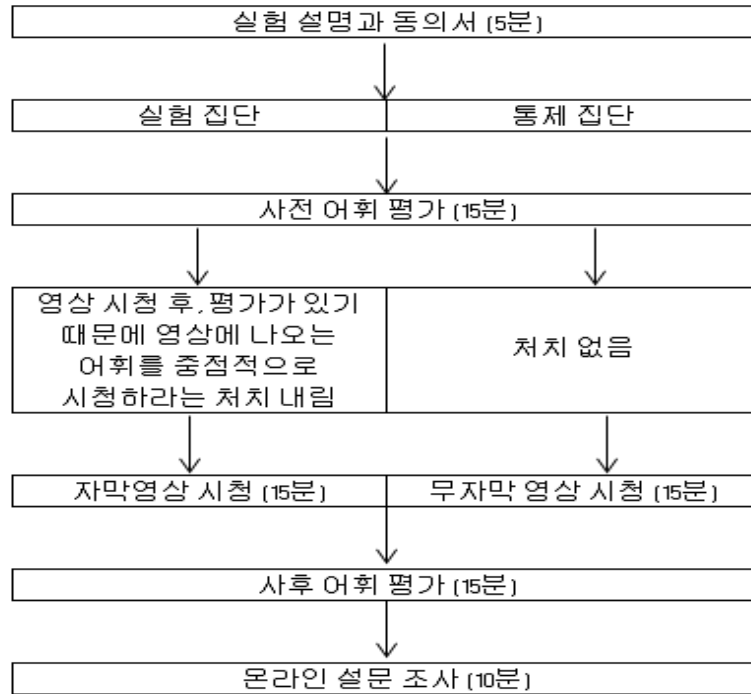
과 특별한 처치를 제공한 상태로 실시하는 실험 집단으로 분류하였다.

통제 집단은 아무런 처치 없이 무자막으로 영상을 시청하는 집단이다. 통제 집단에는 실험에 앞서 종이로 된 어휘 능력 평가를 하였으며, 평가는 파리바흐트·베셰(Paribakht & Wesche, 1993: 15)의 어휘 지식 척도(Vocabulary Knowledge Scale: VKS)를 참조하여 실시하였다. 사전 평가(pretest)가 끝난 후 연구자는 통제 집단에 있는 참가자에게 영상에 대해 간단한 설명을 하고 우연적 학습을 알아보기 위해 아무런 처치 없이 영상을 두 번 시청하게 하였다. 그런 다음 연구자는 참가자에게 종이로 된 어휘 능력 평가와 온라인상 설문 조사 작성 사이트인 서베이멍키(survey monkey)를 통해 설문 조사(survey)를 작성하게 하였다.

실험 집단인 경우 제시된 자막 형태가 달랐다. 한 개의 실험 집단에는 한글 자막으로 된 영상, 그리고 다른 한 개의 실험 집단에는 한글 자막과 어휘 주석이 있는 영상이 제공되었다. 실험 집단은 통제 집단과 마찬가지로 실험에 앞서 종이로 된 사전 평가(pretest)를 받았으며, 연구자는 통제 집단에 있는 참가자에게 영상에 대해 간단하게 설명하였다. 하지만 2개의 실험 집단에는 사후 평가가 있으니 영상을 시청할 때 단어나 어휘를 의도적으로 집중하며 주의하라는 처치를 하였다. 그다음 통제 집단과 마찬가지로 연구자는 참가자에게 종이로 된 사후 평가(posttest)를 실시하고, 서베이멍키를 통해 온라인으로 설문 조사(survey)를 하였다. 마지막으로 실험 결과를 토대로 몇몇 피험자를 인터뷰하였다.

영상을 보기에 앞서 실험참여의 의사를 밝힌 실험 집단 32명과 통제 집단 16명을 대상으로 실험에 관해 설명을 하고 참여자들의 동의서(consent form, [부록 2] 참조)를 받은 후 사전 평가를 하였다. 다음으로 두 집단 모두에게 영상에 대해 간단한 설명을 하고 영상을 두 번 시청할 것¹⁵⁾이라고 알렸다. 실험 집단에게는 사후 평가가 있을 예정이므로 영상텍스트에 나오는 단어나 어휘를 집중적으로 주의하라는 처치를 했지만, 통제 집단에게는 그와 같은 처치를 하지 않았다. 영상이 끝난 직후 두 집단 모두에게 사후 평가와 설문 조사를 진행하였다. 연구 절차는 [그림 III-1]과 같다.

15) 언어 학습에서 반복이 중요하다고 판단하여 피험자들이 내용을 이해할 수 있도록 동영상을 두 번 시청하게 하였다.



[그림 III-1] 실험 설계

1.2. 실험 대상

실험은 서울 소재 대학원에 재학 중인 외국인 한국어 고급 학습자 48명을 대상으로 2016년 2월 29일부터 2016년 4월 15일까지 진행하였다. 실험의 동질성을 확보하기 위해 준실험 설계(quasi-experimental design)¹⁶⁾를 하였다. 피험자의 국적(중국인/비중국인)¹⁷⁾, 성별, TOPIK 등급(5급 이상), 나이, 한국어를 배운 기간, 한국에서 체류한 기간 등과 같은 요소에 따라 실험에 참여 의사를 밝힌 피험자들을 보고 각 집단에 고르게 배치하였다. 외국인 한국어 고급 학

16) 준실험은 무선적으로 배치되지 않는 상태에서 행해지는 실험설계를 말한다(김석우·박성욱, 2015: 307).

17) 피험자를 중국인과 비중국인으로 분류한 까닭은 중국과 중국이 아닌 나라에서 영상매체를 제공하는 기본 방식이 다르기 때문이다. 중국에서는 모든 영상매체에 자막을 제공하기 때문에 엄연히 말하면 폐쇄자막의 개념이 아니다. 그리하여 중국인은 자막을 읽는 것에 익숙하다. 하지만, 비중국인 피험자들은 자막에 익숙한 사람도 있고 그렇지 않은 사람도 있으므로 그렇게 분류한 것이다.

습자의 국적은 중국 24명, 러시아 4명, 스리랑카 3명, 몽골 2명, 미얀마 2명, 우즈베키스탄 2명, 인도 2명, 일본 2명, 키르기스스탄 2명, 독일 1명, 슬로바키아 1명, 아제르바이잔 1명, 베트남 1명, 터키 1명 등으로 다양하게 이루어졌다. 최종 피험자의 정보는 <표 III-1>, <표 III-2>, <표 III-3>, <표 III-4>, <표 III-5>, <표 III-6>과 같다.

<표 III-1> 조사 대상의 국적 분포(단위: 명)

분류	중국인	비중국인	합계
무자막	8	8	16
한글 자막	8	8	16
한글 자막과 어휘 주석	8	8	16

<표 III-2> 조사 대상의 성별 분포(단위: 명)

분류	남	여	합계
무자막	4	12	16
한글 자막	4	12	16
한글 자막과 어휘 주석	3	13	16

<표 III-3> 조사 대상의 TOPIK 등급 분포(단위: 명)

분류	TOPIK 5	TOPIK 6	합계
무자막	3	13	16
한글 자막	3	13	16
한글 자막과 어휘 주석	4	12	16

<표 III-4> 조사 대상의 평균 연령(단위: 세)

분류	중국인	비중국인	평균
무자막	27.25	27.75	27.50
한글 자막	26.25	27.50	26.88
한글 자막과 어휘 주석	26.13	30.38	28.25

<표 III-5> 조사 대상의 한국어를 배운 기간(단위: 년)

분류	중국인	비중국인	전체
무자막	6.02	6.53	6.28
한글 자막	5.62	5.67	5.64
한글 자막과 어휘 주석	5.56	6.64	6.10

<표 III-6> 조사 대상의 한국에서 체류한 기간(단위: 년)

분류	중국인	비중국인	전체
무자막	3.09	2.82	2.96
한글 자막	2.96	3.23	3.09
한글 자막과 어휘 주석	1.65	2.42	2.03

1.3. 실험 도구

1.3.1. 피험자 수준의 동질성 확인

실험을 위해 사전 동질성 검사를 따로 하지 않고 참여자들을 TOPIK 시험 5급 이상의 외국인 한국어 고급 학습자들로만 선정하였다. 그 이유는 TOPIK이 국립국제교육원에서 주관하는 한국어 숙달도 평가 도구로 고급 학습자의 동질성을 확보할 수 있는 가장 신뢰할 수 있는 검사이기 때문이다.

1.3.2. 동영상 선정 기준

이정희(1999)와 김미숙(2009)에서 제시한 영화 선정 기준을 바탕으로 실험 동영상 선정 기준을 다음 여덟 가지로 정리하였다.

- 첫째, 저작권법을 위반하지 않은 동영상
- 둘째, 표준어(서울말)를 사용하고 정확하게 발화하는 동영상
- 셋째, 발화속도가 지나치게 빠르지 않은 동영상
- 넷째, 고급 학습자의 수준과 맞는 동영상

다섯째, 학습자의 흥미와 동기를 유발하는 동영상
여섯째, 폭력적이거나 선정적이지 않은 동영상
일곱째, 국가 간 민감한 내용을 다루지 않은 동영상
여덟째, 5-10분 길이의 동영상

기존의 영상매체를 활용한 한국어 교육 연구는 대부분 한국 드라마, 영화, 예능, 광고, 뮤직비디오 중심이었는데 이때, 저작권법을 위반한 경우가 많았다. 한류 콘텐츠가 많아지고 그 인기가 높아짐에 따라 많은 창작물이 저작권의 보호를 받고 있는데도 불구하고 영상을 활용한 한국어 교육은 저작권법에 따라 보호받는 저작물을 권한 없이 사용, 복제 및 배포하여 저작권 소유권자의 점유권을 침해한 경우가 대부분이었다. 다시 말해 창작물의 소유권을 가진 사람에게 허락을 받지 않고 영상매체를 수업시간에 사용해 왔다.

한편, 본 연구에서 활용한 웹 시리즈/18) 웹드라마의 경우, 최근 새롭게 생긴 매체로 아직 이를 활용한 연구가 이루어진 적이 없다. 그리고 웹드라마는 비교적 짧은 영상이어서 따로 편집하지 않아도 되고 온라인상에서 무료로 제공되는 콘텐츠이기 때문에 저작권법을 위반하는 일도 드물 것이다. 무엇보다도 웹드라마는 공중파에서 방영된 콘텐츠가 아니므로 학습자가 영상을 봤을 확률이 낮아 어휘 학습을 위한 신선한 교육제재라고 생각하였다. 인터넷 속도가 빨라지고 스마트폰의 급속한 보급으로 동영상이나 애니메이션 등을 실시간으로 재생하는 서비스(streaming service)가 일반화되면서 학습자들은 TV가 아닌 온라인으로 콘텐츠를 접할 기회가 많아졌다. 웹드라마는 5-20분 정도의 짧은 분량(running time)¹⁹⁾으로, 짧은 에피소드²⁰⁾에 다양한 소재를 다루는 등 기존 드라마와는 다른 특징을 보인다.

실험 동영상은 중 2014 대전드라마페스티벌 APAN(Asia Pacific Actors Network) 스타어워즈와 SNS 웹드라마 부문을 수상하고 미래창조과학부가 주

18) 웹 시리즈(web series)는 급부상 중인 새로운 매체인 웹TV의 한 부분으로 인터넷상이나 스마트폰으로 출시된 일련의 동영상 시리즈이다. 2016년 3월 9일 검색 https://en.wikipedia.org/wiki/Web_series

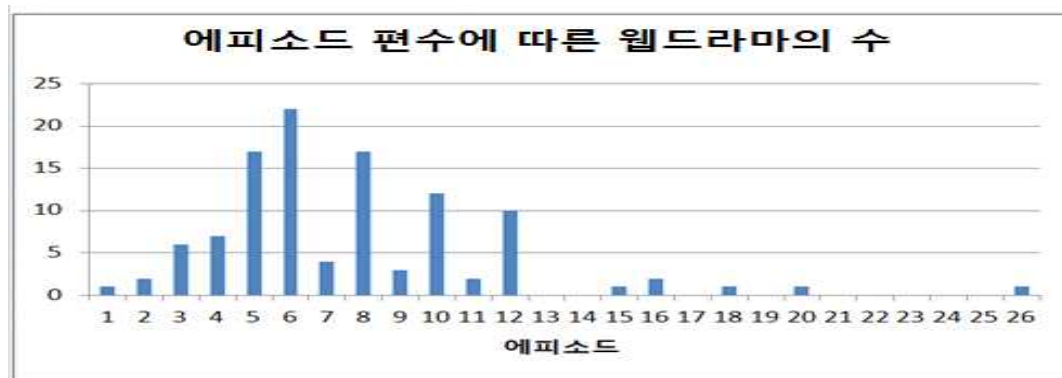
19) 방송 프로그램이나 영화의 상영 길이. 대개 분 단위로 측정된다.

20) 2016년 3월 9일 날짜로 109개의 웹드라마가 제작되었는데 그중 총 6부작이 제일 많았고(20%), 그다음으로 5, 8부작(16%), 10부작(11%), 12부작(9%)으로 그 주를 이루었다.

최한 2015 코리아 HD 어워즈 웹드라마 부문 작품상을 받으며 웹드라마로는 드물게 그 작품성을 인정받은 <출출한 여자> 웹 시리즈이었다²¹⁾. <출출한 여자>를 제작한 박관수 대표²²⁾에게 이메일로 연락해서 논문 주제와 실험에 대하여 설명을 한 후 실험 이외에 어떤 목적으로도 영상을 사용하지 않겠다고 했다. 박관수 대표는 허락하며 <출출한 여자>의 대본 및 자막 제작을 위한 고해상도 영상을 제공해 주었다.

<출출한 여자 1화> 동영상 편집 및 자막을 삽입하는 작업은 윈도 무비메이커(Windows Movie Maker)²³⁾로 제작하였다. 10분짜리 동영상 중 여자 주인공이 전 남자 친구를 회상하는 장면과 마지막에 요리를 복습하는 장면은 말이 너무 빨라 어휘 학습에 부적합하다고 판단하여 그 부분들을 편집한 결과 실험 동영상은 약 7분짜리 영상이 되었다. 전달받은 대본과 편집된 동영상의 대사가 많이 달라서 대본을 전사한 후 맞춤법과 띄어쓰기가 맞는지 최종점검을 마친 후 자막을 삽입하는 절차를 밟았다.

<출출한 여자 1화> - 퇴근의 맛'의 줄거리는 다음과 같다. 노처녀 '제갈 재영'은 최근에 오래 사귀던 남자친구랑 헤어졌다. 마음이 뒤숭숭한 와중에 재영은 후배의 실수에 대한 책임을 대신 떠맡게 되고 눈치 없는 상사 때문에 자신의 이별 이야기가 회사 전체에 소문나기까지 한다. 아주 긴 하루를 보내고 텅 빈 집으로 돌아와 허기진 배를 달래려 배달 음식을 시키지 않고 처음으로 요리에



21) 박관수 대표가 준 보도 자료의 내용을 근거로 정리한 내용이다.

22) 기린제작사 대표이사이다. 국내외에서 예술적으로 높은 평가를 받은 <사과>, <만추> 등의 극영화에서 프로듀서로 일했고 2013년 한국 웹드라마의 대표작으로 꼽히는 <미생 프리퀀>을 제작했다. <출출한 여자>, <모모살롱> 등 현재까지 7편의 웹드라마를 제작했고 <출출한 여자> 중국판의 제작을 준비 중이다.

23) 마이크로소프트 윈도(Microsoft Windows)의 영상 제작·편집 소프트웨어이다.

도전한다. 식사를 끝마치고 포만감을 느끼는 그 순간 전 남자친구에게 갑자기 문자 메시지가 도착한다([부록 1] <출출한 여자> - 1화 대본 참조).

1.3.3. 어휘 지식 척도

자막영상을 활용한 의도적 어휘 습득의 효과를 평가하기 위해 파리바흐트 · 베쉐(Paribakht & Wesche, 1993: 15)의 어휘 지식 척도를 실험 집단과 통제 집단에 사전 · 사후로 실시하였다([부록 3], [부록 4] 참조). 5단계의 설명으로 구성된 어휘 지식 척도는 특정한 단어에 대한 자기 자각의 수준을 포착하려는 시도이다. 그 5단계의 자가 진단 내용은²⁴⁾ 다음 [그림 III-2]와 같다.

- I. 이 단어를 본 적이 없다.
- II. 이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
- III. 이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은_____인 것 같다
(유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
- IV. 이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
- V. 이 단어로 문장을 만들 수 있다: _____

[그림 III-2] 어휘 지식 척도(Paribakht & Wesche), 1993: 15)

1.3.4. 목표 어휘 선정

사전 평가와 사후 평가에 선정된 목표 어휘는 고급어휘이다. 어휘 선정의 방

24) 파리바흐트 · 베쉐(Paribakht & Wesche, 1993: 15) 참조.

Vocabulary Knowledge Scale	
I. I have never seen this word.	
II. I have never seen this word before, but I don't know what it means.	
III. I have seen this word before, and I <u>think</u> it mean _____.	
(synonym or translation)	
IV. I know this word. It means _____.	(synonym or translation)
V. I can use this word in a sentence: _____.	

법에는 객관적, 주관적, 절충적인 방법이 있다. 객관적인 방법은 신뢰성이 있는 연구자의 등급별 혹은 학습용 어휘를 참고하여 선택하는 것이다. 이 방법의 단점은 선택한 자료의 특성에 따라 결과가 많이 달라질 수 있다는 것이다. 주관적인 방법은 연구자의 개인적인 이유와 판단으로 선정하는 것인데 그 원칙은 포하엽(2013)을 참조하였다. 포하엽(2013)에서 제시한 원칙으로는 ‘유용성의 원칙’, ‘시대성의 원칙’, ‘수준별의 원칙’이 있다. 주관적 방법의 단점은 개인차로 인한 객관도가 떨어진다는 것이다. 마지막으로 객관적인 방법과 주관적인 방법의 결점을 보완한 절충적인 방법이 있다. 본고에서는 이 중 절충적인 방법으로 목표 어휘를 선정하고자 한다.

우선 객관적인 방법으로 어휘를 선정한 기준은 다음과 같다. <출출한 여자 1화>의 대본과 김광해(2003)의 『등급별 국어교육용 어휘』 중 한국어 교육용 고급으로 간주하는 국어교육용 4등급에 해당하는 어휘, 조남호(2003)의 『한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서』 중, 중·고급으로 분류된 3단계인 C등급 어휘를 비교해 보았다. 주관적인 선정 방법으로는 김광해(2003) 목록과 조남호(2003) 목록에는 없지만, 연구자가 어렵다고 간주한 어휘를 기타로 분류하였다. 그리하여 절충적인 방법으로 총 45개의 고급어휘를 선정하였는데 조남호(2003)에서 제시한 C등급 어휘가 가장 많았고, 김광해(2003), 그리고 기타 순이었다. 그 분석 내용은 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> <출출한 여자> 대본에 있는 어휘 분석

	개수	백분율(%)
김광해(2003)	13 ²⁵⁾	28.89
조남호(2003)	23 ²⁶⁾	51.11
기타	9 ²⁷⁾	20.00
합계	45	100.00

25) 김광해(2003)의 고급어휘는 다음과 같다: 출출하다, 고객, 비수기, 변경하다, 무작정, 다이어트, 기마, 개그맨, 유행어, 허기지다, 허하다, 보송보송하다, 딱02.

26) 조남호(2003)의 C등급 어휘는 다음과 같다: 종종, 향의, 일단, 식사, 입맛, 굶다, 오히려, 근육, 근육, 매번, 자세, 거꾸로, 배려, 시들다, 아쉽다, 완성, 배다, 유지하다, 진지하다, 대충, 존중하다, 끼니, 심심하다, 관리하다.

27) 목록에는 없지만, 대본에 있는 어휘 중 연구자가 고급어휘라고 선정한 것은 다음과 같다: 발권하다, 양도, 포석, 제격, 투하, 감칠맛, 자작하다01, 미드, 이치.

45개의 어휘 중 연구자가 생각하기에 실험에 적합한 어휘 15개(33.33%)를 다음과 같이 최종 선정하였다. 첫째, 목록에 있는 고급 어휘가 영상에 골고루 배치되어 있어야 한다. 둘째, 텍스트가 많은 ‘한글 자막과 어휘 주석’이 학습자에게 학습 부담으로 작용할 수 있으므로 목록에 있는 어휘들이 대화 내용상에서 한꺼번에 출현하지 않도록 주의한다. 그러므로 초반에 상대적으로 많이 출현했던 조남호(2003) 어휘가 많이 선정되지 않았다. 즉, 학습 부담을 최소화하기 위해 어휘 주석을 띄엄띄엄 제시하다 보니 조남호(2003)의 어휘 목록에 있는 어휘가 상대적으로 채택이 덜 되었다. 최종 어휘 분석 내용은 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> <출출한 여자> 대본에 있는 어휘 분석

김광해(2003)	조남호(2003)	기타
고객	항의	발권하다
비수기	거꾸로	양도
변경하다	시들다	포석
기마	배다	제격
허기지다		투하
		이치

1.3.5. 설문 조사

본격적인 실험에 앞서 자막영상을 활용한 어휘 교육 연구이기 때문에 어휘를 학습하는 것에 대한 학습자들의 태도를 알아보기 위해 온라인상에서 서베이명키를 통해 설문 조사를 하였다. 설문지는 폐쇄형 질문(close-ended questions)과 개방형 질문(open-ended questions)으로 구성되었다. 폐쇄형 질문으로는 영상의 종류(무자막, 한글 자막, 한글 자막과 어휘 뜻풀이 주석), 현재 자막 제공 실태 유무, 어휘 학습을 위한 자막 선호도가 있었다. 또한, 참여자의 영상을 활용한 어휘 학습에 대한 태도를 알아보기 위해 리커트 척도(Likert Scale)를 도입하였다. 개방형 질문은 참여자의 어휘 학습을 위한 자막 선호도와 그 이유에 대해 알아보았다. 또한 참여자가 자주 접했던 자막과 어휘 학습을 위해 어떤 앞으로 어떤 자막이 제공되었으면 하는 질문도 사전 조사에 포함하여 한글 자막에 대한 실태도 알아보았다([부록 5] 참조).

1.4. 실험 절차

1.4.1. 예비 실험

예비 실험은 2016년 2월 12일부터 2016년 2월 23일까지 실시하였다. 예비 실험의 목적은 본 실험을 하기에 앞서 설계한 연구 도구들이 적합한지를 확인하고 문제가 있으면 수정이나 보완을 하기 위함이었다. 총 16명이 예비 실험에 참여하였는데 그중 5명이 중국인이었고 나머지 11명은 독일 3명, 베트남 2명, 대만 1명, 라오스 1명, 말레이시아 1명, 미국 1명, 키르기스스탄 1명, 터키 1명으로, 다양한 국적의 비중국인이었다. 성별은 남자 3명과 여자 13명으로 이루어졌다. TOPIK 수준은 5등급 5명, 6등급 10명과 대학교 외국어 수업에서 고급반 1명으로 이루어졌다. 예비 실험의 결과를 바탕으로, 참여자가 더 알기 쉽도록 사전·사후 평가지와 설문 조사 내용의 형식과 질문들을 수정하였다.

예비 실험 결과, 인지적인 측면에서는 피험자 16명 모두 사후 평가 점수가 사전 평가 점수에 비해 높았다. 정의적 측면에서 피험자들은 자막영상을 활용한 어휘 학습을 선호하였다. 또한, 모국어로 번역된 자막, 한글 자막, 혹은 한글 자막과 어휘 주석 등과 같은 자막영상을 활용한 어휘 교육에 대한 매우 긍정적인 태도를 보였다. 그 이유로는 자막이 읽기와 듣기, 내용 이해 등에 도움이 되었고 어휘의 형태를 알게 되어 오래 기억할 수 있었기 때문이라는 답이 많았다.

1.4.2. 본 실험

예비 실험을 통해 연구자는 실험을 진행하는 데 있어서 미숙했던 부분을 발견하였고, 이를 보완하여 본 실험을 원활하게 진행할 수 있었다. 자막영상이 외국인 고급 학습자의 어휘 학습에 어떤 효과가 있는지를 알아보기 위해 2016년 2월 29일부터 2016년 4월 15일까지 본 실험을 진행하였다. 실험은 통제 집단 16명, 실험 집단 두 그룹에 각각 16명(총 32명)을 대상으로 1시간씩 진행하였다²⁸⁾. 피험자에게 실험이 약 1시간 소요될 것이라고 미리 공지해서 그런지 실험이 오랜 시간이 걸렸는데도 불구하고 참여자들은 성심성의껏 실험에 참여해주었다.

28) 참여자들의 시간에 맞추다 보니 실험을 몇 차례에 걸쳐 진행하였다.

1.4.3. 실험 자료 코딩

연구자는 예비 실험과 본 실험의 사전·사후 평가 자료 코딩 기호를 다음 <표 III-9>와 같이 하였다.

<표 III-9> 예비 실험과 본 실험 자료 코딩 기호 목록

코딩 대상	코딩 기호	코딩 기호 의미
예비 실험 무자막	PNCC	Pretest No Closed Captioning
예비 실험 한글 자막	PCC	Pretest Closed Captioning
예비 실험 한글 자막과 어휘 주석	PCCA	Pretest Closed Captioning with Annotations
본 실험 무자막	NCC	No Closed Captioning
본 실험 한글 자막	CC	Closed Captioning
본 실험 한글 자막과 어휘 주석	CCA	Closed Captioning with Annotations

1.5. 실험 분석 방법

1.5.1. 어휘 지식 척도 채점 방식

사전·사후 평가에 사용한 어휘 지식 척도에 대한 산정기준은 베쉐·파리바흐트(Wesche & Paribakht, 1996: 29)²⁹⁾의 산정 기준을 조정한 로트·윌리엄즈(Rott & Williams, 2003)³⁰⁾의 것과 연구자가 추가로 조정한 것을 바탕으로

29) 베쉐·파리바흐트(Wesche & Paribakht, 1996: 29)에서는 어휘 지식 척도에 대한 산정기준을 다음과 같이 하였다. 어휘를 본 적이 없으면 1점, 어휘를 본 적이 있지만 뜻을 모르면 2점, 어휘를 본 적이 있고 어휘의 뜻을 비슷하게 썼을 경우 3점, 어휘의 뜻을 알고 정확하게 의미를 썼을 경우 4점, 단어의 뜻을 정확하게 쓰고 그 어휘로 문장을 정확하게 사용해서 썼을 경우 5점이다.

30) 로트·윌리엄즈(Rott & Williams, 2003) 참조.

하였다. 산정 기준을 정밀히 하여 더욱더 정확하게 피험자가 지닌 어휘에 대한 지식을 평가하고자 하였다. 기준에 따라서 연구자는 피험자가 제시된 어휘에 대해 ‘이 단어를 본 적이 없다’ 고 체크(√) 하였을 때 1점; ‘단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다’ 고 체크하였을 때 2점; ‘단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____인 것 같다’ 고 체크하고 단어의 뜻을 전혀 다르게 썼을 경우 단어가 익숙하지만 의미는 모른다고 간주하고 2점, 단어의 뜻과 비슷한 것을 썼을 경우 3점; ‘단어의 뜻을 안다’ 고 체크하고 단어의 뜻을 다르게 썼을 경우 단어가 익숙하지만 의미는 모른다고 간주하고 2점, 단어의 뜻과 비슷한 것을 썼을 경우 3점, 단어의 뜻을 정확하게 썼을 경우 4점; ‘단어의 뜻도 알고 문장으로 쓸 수 있다’ 고 체크하고 단어의 뜻을 전혀 다르게 쓰고 문장도 틀리게 썼을 경우 2점, 단어의 뜻과 비슷한 것을 쓰고 문장도 애매할 경우 3점, 단어의 뜻을 올바르게 쓰고 문장을 쓰지 않았을 경우 4점, 단어의 뜻도 맞게 쓰고 문장도 정확하게 썼을 경우 5점으로 처리하였다.

어휘 지식 척도의 최종 산정 기준은 다음 <표 III-10>과 같다. 목표 어휘는 15개이고 5점이 제일 높게 받을 수 있는 점수라면 사전·사후 평가의 가장 높은 점수는 75점이다.

<표 III-10> 어휘 지식 척도 채점 기준

자가보고 분류	가능한 점수	점수의 의미
1	1점	이 단어를 본 적이 없다.
2	2점	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
3	3점	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 _____인 것 같다.
4	4점	이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(유의어 혹은 뜻풀이)
5	5점	이 단어의 의미를 정확히 알고 문장을 쓸 수 있다.

어휘를 본 적이 없다고 체크했으면 1점; 어휘를 본 적이 있지만 뜻을 모른다고 체크했으면 2점; 어휘를 본 적이 있다고 체크하고 어휘의 뜻과 다른 것을 썼을 경우 2점, 비슷한 것을 썼을 경우 3점; 어휘의 뜻을 안다고 체크하고 다른 뜻을 썼을 경우 2점, 비슷한 것을 썼을 경우 3점; 정확하게 썼을 경우 4점이다.

자가보고 분류	가능한 점수	점수의 의미
1	1점	이 단어를 본 적이 없다.
2	2점	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
3	3점	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 _____인 것 같다.
4	4점	이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(유의어 혹은 뜻풀이)

1.5.2. 통계 분석 방법

본 연구의 통제 집단과 실험 집단 총 세 개 집단의 사전·사후 평가에 대한 차이를 알아보기 위해 변량분석(Analysis of Variance: ANOVA) 방법을 이용하여 F검정을 수행하였다. 그리고 사후 검정을 위해 모든 집단의 사례 수가 동수이고 평균치 간 일대일 짝 비교하고자 터키 검증(Tukey HSD Test)을 실시하였다.

1.6. 실험 추가 조사

참여자들의 사전·사후 평가에 대한 채점과 설문 조사에 대한 분석 결과를 토대로 연구자가 결과에 대하여 의문이 있는 부분을 추가로 좀 더 자세히 알아보기 위해 2016년 3월 5일부터 2016년 4월 15일까지 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰는 예비집단, 통제 집단, 실험 집단 등에 있는 참여자들로 다양하게 선정하였는데 여자 8명과 남자 5명에게 실시하였다. 인터뷰를 한 총 13명의 참여자는 중국인 6명과 비중국인 7명으로 구성되었다. 인터뷰에 참여한 참여자의 정보는 <표 III-11>, <표 III-12>와 같다.

<표 III-11> 인터뷰 대상의 성별 분포(단위: 명)

분류	남	여	합계
무자막	2	2	4
한글 자막	1	3	4
한글 자막과 어휘 주석	2	3	5

<표 III-12> 인터뷰 대상의 국적 분포(단위: 명)

분류	비중국인	중국인	합계
무자막	2	2	4
한글 자막	2	2	4
한글 자막과 어휘 주석	3	2	5

2. 실험 결과

2.1. 학습자의 어휘 지식 척도 분석

다음의 표와 그림은 통제 집단과 실험 집단이 영상을 시청하기 전과 후에 실시한 어휘 지식 척도에 관한 결과이다. ‘차이’는 영상을 시청한 후 실시한 사후 평가 점수와 영상을 보기 전 실시한 사전 평가 점수의 향상 혹은 감소를 계산한 것이다. 평균과 표준편차 계산은 각 통제 집단과 실험 집단에 시행되었다. 통제 집단과 실험 집단 간의 의도적인 처치 이전과 이후의 차이가 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위해 일원배치분산분석(One-way ANOVA)과 사후검정의 한 방법인 터키 검증(Tukey HSD Test)을 실시하였다.

2.1.1. 자막영상에 따른 사전·사후 평가 분석

자막영상 시청에 따른 사전·사후 평가를 분석한 결과에서 통계적으로 주목할 것이 크게 두 가지이다. 첫째, 통제 집단과 실험 집단 모두 자막영상을 활용한 사전·사후 평가 차이의 평균과 표준편차가 상당한 것으로 보아 자막영상에 따른 어휘 지식이 향상되었다는 것을 알 수 있었다. <표 III-13>, <표 III-14>, <표 III-15>는 자막영상을 활용한 어휘 학습 전과 후에 진행한 어휘 지식 평가의 평균과 표준편차이다(75점 만점). ‘무자막’ 사전 평가의 평균과 표준편차는 42.63, 9.80, ‘한글 자막’은 42.88, 11.80, ‘한글 자막과 어휘 주석’은 38.19, 10.31이다. ‘무자막’ 사후 평가의 평균과 표준편차는 48.50, 9.08, ‘한글 자막’은 52.75, 11.66, ‘한글 자막과 어휘 주석’은 57.56, 10.91이다. 자막영상을 활용한 사전·사후 평가 차이의 평균과 표준편차가 ‘무자막’은 5.88, 3.01, ‘한글 자막’은 9.88, 5.45, ‘한글 자막과 어휘 주석’은 19.38, 7.53이다. 둘째, 실험 집단의 평균을 비교하였을 때 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상으로 의도적인 어휘 학습을 하면 ‘한글 자막’보다 더 효과적인 것으로 드러났다.

<표 III-13> 무자막 사전·사후 평가 분석을 더 자세히 살펴보기로 하였다. 어휘에 대한 사전 평가 점수 분포가 75점 만점에 최저 점수가 20점이었고 최고

점수가 56점이었다. 피험자가 아무런 처치 없이 ‘무자막’ 으로 된 동영상을 2번 시청한 다음 사후 평가를 한 결과 가장 낮은 점수가 32점이었고 가장 높은 점수가 63점이었다. 따라서 사전·사후 평가 점수 점수가 적게는 0점에서 많게는 13점까지 차이를 보였다. 이로써 아무런 처치 없이 ‘무자막’ 으로 동영상을 시청하게 한 통제 집단에서 사전·사후 평가 점수의 차이가 나타난 것으로 보아 우연적 어휘 학습이 이루어진다고 볼 수 있다. 또한, 이 집단의 특이한 점은 학생번호 #5 같은 경우 사전·사후 평가의 점수가 달라지지 않았다는 것이다. 이것으로 고급 학습자가 영상매체를 반복적으로 시청했음에도 불구하고 문맥상 어휘의 의미를 유추할 수 없는 경우도 있다는 것을 알 수 있었다. 그리고 ‘무자막’, ‘한글 자막’, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 의 3개 집단 중 ‘무자막’ 으로 영상매체를 시청했을 경우가 어휘 학습에 대한 효과가 가장 낮은 것으로 나타났다.

<표 III-13> 무자막 사전·사후 평가 분석

집단	피험자번호	사전 평가	사후 평가	차이
통제 집단(무자막) [NCC]	NCC01	54	59	5
	NCC02	39	44	5
	NCC03	40	43	3
	NCC04	41	48	7
	NCC05	43	43	0
	NCC06	39	48	9
	NCC07	20	33	13
	NCC08	48	53	5
	NCC09	55	63	8
	NCC10	44	46	2
	NCC11	50	57	7
	NCC12	38	45	7
	NCC13	44	49	5
	NCC14	46	50	4
	NCC15	56	63	7
	NCC16	25	32	7
평균		42.63	48.50	5.88
표준편차		9.80	9.08	3.01

다음으로 <표 III-14> 한글 자막 사전·사후 평가 분석을 더 자세히 살펴보기로 하였다. 어휘에 대한 사전 평가 점수 분포가 75점 만점에 최저 점수가 25점이었고 최고 점수가 65점이었다. 피험자가 ‘한글 자막’으로 된 자막영상을 2번 시청한 다음 사후 평가를 한 결과 가장 낮은 점수가 34점이었고 가장 높은 점수가 72점이었다. 따라서 사전·사후 평가 점수 차이가 작게는 -1점에서 많게는 19점이었다. 이 집단의 특이한 점은 학생번호 #7 같은 경우, 사후 평가 점수가 오히려 사전 평가 점수보다 1점 낮아졌다는 것이다. 이것으로 고급 학습자가 영상매체를 반복적으로 시청했음에도 불구하고 때론 문맥상 어휘의 의미를 틀리게 유추하거나 아예 유추를 못 할 수 있다는 것을 알 수 있었다.

<표 III-14> 한글 자막 사전·사후 평가 분석

집단	피험자번호	사전 평가	사후 평가	차이
실험 집단 1 [CC]	CC01	39	51	12
	CC02	42	56	14
	CC03	41	54	13
	CC04	43	54	11
	CC05	40	58	18
	CC06	58	72	14
	CC07	65	64	-1
	CC08	62	70	8
	CC09	31	42	11
	CC10	52	64	12
	CC11	52	60	8
	CC12	36	42	6
	CC13	36	42	6
	CC14	29	34	5
	CC15	35	37	2
	CC16	25	44	19
평균		42.88	52.75	9.88
표준편차		11.80	11.66	5.45

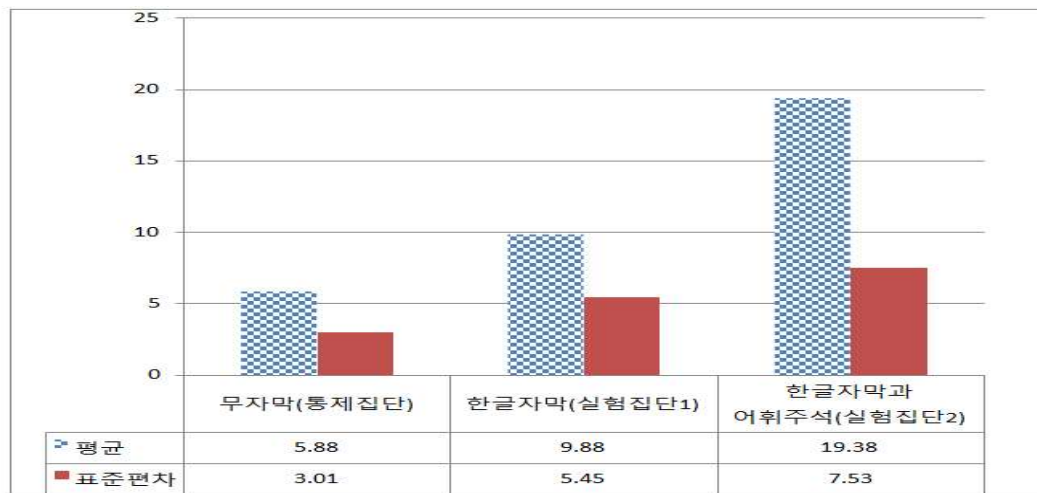
마지막으로 <표 III-15> 한글 자막과 어휘 주석 사전·사후 평가 분석을 더 자세히 살펴보기로 하였다. 어휘에 대한 사전 평가 점수 분포가 75점 만점에 최저 점수가 21점이었고 최고 점수가 58점이었다. 피험자가 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 으로 된 자막영상을 2번 시청한 다음 사후 평가를 한 결과 최저 점수가 31점이었고 최고 점수가 69점이었다. 따라서 사전·사후 평가 점수 차이가 적게는 6점에서 많게는 27점이었다. ‘무자막’, ‘한글 자막’, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 의 3개 집단 중 한글 자막과 어휘 주석 자막영상을 시청했을 경우가 어휘 학습에 대한 효과가 가장 높은 것으로 나타났다.

<표 III-15> 한글 자막과 어휘 주석 사전·사후 평가 분석

집단	피험자번호	사전 평가	사후 평가	차이
실험 집단 2 [CCA]	CCA01	57	63	6
	CCA02	34	60	26
	CCA03	44	69	25
	CCA04	36	57	21
	CCA05	33	46	13
	CCA06	34	60	26
	CCA07	48	64	16
	CCA08	31	56	25
	CCA09	40	66	26
	CCA10	40	67	27
	CCA11	30	57	27
	CCA12	25	37	12
	CCA13	21	31	10
	CCA14	35	56	21
	CCA15	45	67	22
	CCA16	58	65	7
평균		38.19	57.56	19.38
표준편차		10.31	10.91	7.53

[그림 III-3]을 통하여 ‘무자막’, ‘한글 자막’, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 의 의도적 어휘 학습에 관한 어휘 지식 사전·사후 평가 점수 차이의 평균

과 표준편차를 한 눈으로 볼 수 있는데, 세 집단 모두 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습에 대한 향상을 보인 것을 알 수 있다. 특히, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습을 했을 경우 가장 큰 폭으로 어휘에 대한 지식이 향상되었다는 것을 알 수 있었다.



[그림 III-3] 각 집단의 사전·사후 평가 점수 차이

2.1.2. 독립변수에 의한 분산분석 방법

자막영상 제시 방법에 따른 의도적 어휘 학습에 관해 통계적으로 유의미한지를 알아보기 위해 일원배치분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과, 각 집단의 독립변수인 ‘무자막’, ‘한글 자막’, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 간의 종속변수인 차이의 변이가 F값 24.189로 각 집단과 차이는 0.000으로 유의하였다. 다시 말해, 유의확률이 0.001보다 작은 값이므로 ‘무자막’, ‘한글 자막’, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 세 집단 모두 사전 평가 점수와 사후 평가 점수 간의 유의미한 차이가 있다는 것을 확인하였다. 그 결과는 다음 <표 III-16>, <표 III-17>과 같다.

<표 III-16> 자막영상에 따른 사후 평가 기술통계

	무자막	한글 자막	한글 자막과 어휘 주석	합계
평균	48.50	52.75	57.56	52.94
표준편차	9.08	11.66	10.91	10.55
최저점수	32	34	31	32.33
최고점수	63	72	69	68.00
사례 수	16	16	16	48

<표 III-17> 자막영상에 따른 ANOVA 결과

		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
사전 평가	집단 간	222.542	2	111.271	.978	0.384
	집단 내	5121.938	45	113.821		
	합계	5344.479	47			
사후 평가	집단 간	657.875	2	328.938	2.922	0.064
	집단 내	5064.938	45	112.554		
	합계	5722.813	47			
사전 · 사후 평 가 점수 차이	집단 간	1538.667	2	769.333	24.189	0.000*
	집단 내	1431.25	45	31.806		
	합계	2969.917	47			

*p < 0.001보다 작은 값이기 때문에 유의미하다.

2.1.3. 사후검정 분석

분산분석을 한 결과, 각 자막영상 제시에 따라 사전 · 사후 평가 점수의 차이는 유의한 관련성을 가지고 있다고 판정하였다. 그리하여 어떤 집단이 특정하게 어떻게 다른지를 알아보기 위한 사후검정(Post Hoc)으로 터키 사후검증(Tukey HSD Test)을 실시하였는데 그 결과는 <표 III-17>과 같다. <표 III-18>에서 볼 수 있듯이 각 집단의 사전 평가와 사후 평가 점수가 통계적으로 유의미하다는 것을 볼 수 있다. ‘무자막’ - ‘한글 자막’을 제외하고 ‘무자막’ - ‘한글 자막과 어휘 주석’ 그리고 ‘한글 자막’ - ‘한글 자막 어휘 주석’의 점수 차이가 유의미한 것으로 나타났다($p < 0.0005$). 즉, ‘무자막’과 ‘한글 자막과 어휘 주석’, ‘한글 자막’과 ‘한글 자막 어휘주석’ 자막영

상을 활용한 어휘 교육으로 인하여 사전·사후 평가 점수 차이가 컸기 때문에 이러한 점수의 차이는 우연적 변동(chance variation)이 아닌 자막영상을 시청한 결과라고 해석할 수 있다. 따라서 자막영상을 활용한 의도적 어휘 교육이 효과적이라는 것을 알 수 있었다.

<표 III-18> Tukey 사후검증 유의확률 결과

자막영상 (I)	자막영상 (J)	평균차 (I-J)	표준 오차 오류	유의 확률	95% 신뢰구간	
					하한값	상한값
무자막	한글 자막	-4.000	1.994	0.122	-8.83	0.83
	한글 자막 과 어휘 주석	-13.500*	1.994	0.000	-18.33	-8.67
한글자막	무자막	4.000	1.994	0.122	-0.83	8.83
	한글 자막 과 어휘 주석	-9.500*	1.994	0.000	-14.33	-4.67
한글 자막 과 어휘 주석	무자막	13.500*	1.994	0.000	8.67	18.33
	한글 자막	-9.500*	1.994	0.000	4.67	14.33

*평균차가 0.05수준에서 유의미하다.

2.1.4. 실험 집단의 사후 평가 분석

자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습이 어떤 영향을 끼치는지 알아보기 위해 실험 집단 두 그룹의 어휘 능력 사후 평가를 사전 평가와 비교하여 어휘에 관한 지식이 얼마만큼 달라졌는지 분석하였다. 피험자들의 의도적 어휘 학습을 통한 어휘 지식 향상을 ‘무개선’ (아무런 변화 없음), ‘인식’ (단어를 알아봄), ‘이해’ (단어에 대한 뜻을 앎), ‘사용’ (단어를 문장으로 쓸 수 있음), ‘개선 총합’ 과 같이 5가지로 분류하였는데 이는 <표 III-19>, <표 III-20>과 같다.

자막영상을 활용한 의도적 어휘 지식의 향상이 없는 ‘무개선’ 을 분석하였다. ‘무개선’ 은 평균적으로 ‘한글 자막’ 이 9.31, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 이 6.38 단어로 ‘한글 자막’ (표준편차: 2.600)이 더 높은 것으로 나타났다. 즉, ‘한글 자막’ 으로 자막영상을 시청한 실험 집단이 ‘한글 자막과 어

휘 주식' 을 시청한 실험 집단보다 어휘에 관한 지식이 낮다는 것을 의미한다. '한글 자막' 으로 된 자막영상을 두 번 시청했음에도 불구하고 어휘의 지식이 향상되지 않고 '무개선' 이 높은 것은 아무리 고급 학습자라도 영상매체로 새로운 어휘를 듣고 보는 것만으로는 그 의미를 문맥적으로 혹은 복합 양식 문식성으로 유추하기 어렵다는 것으로 보인다. 따라서 피험자가 영상매체를 연속으로 시청해도 어휘 지식이 향상되지 않았다는 것을 알 수 있었다.

<표 III-19> 한글 자막 시청 후 사후 평가 분석

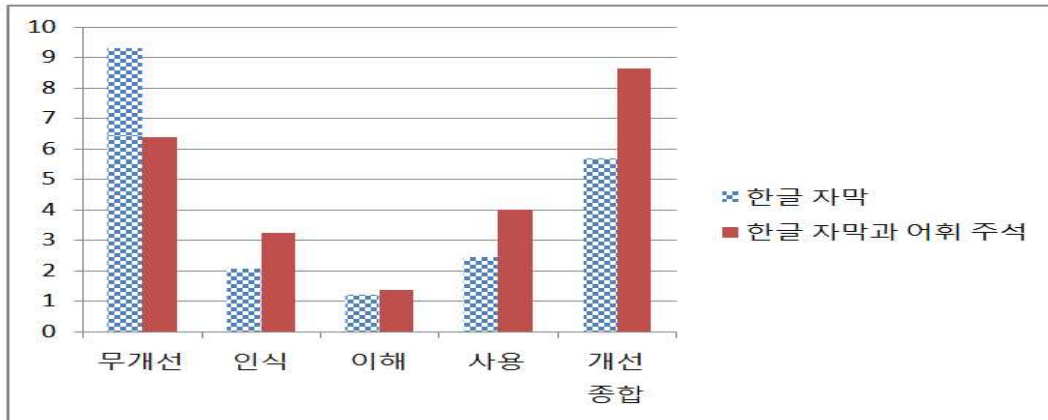
집단	학생번호	무개선	개선 (인식)	개선 (이해)	개선 (사용)	개선 총합
실험 집단 1 [CC]	CC01	8	2	0	5	7
	CC02	6	3	2	4	9
	CC03	9	2	1	3	6
	CC04	7	2	5	1	8
	CC05	8	1	1	5	7
	CC06	11	0	0	4	4
	CC07	15	0	0	0	0
	CC08	11	0	0	4	4
	CC09	7	7	0	1	8
	CC10	9	2	0	4	6
	CC11	11	1	2	1	4
	CC12	9	2	4	0	6
	CC13	9	3	3	0	6
	CC14	11	3	1	0	4
	CC15	13	1	0	1	2
	CC16	5	4	0	6	10
평균		9.31	2.06	1.19	2.44	5.69
표준편차		2.600	1.769	1.601	2.128	2.600

피험자 어휘 개선 중 '인식' 에 관한 어휘 지식 향상은 평균적으로 '한글 자막' 이 2.06(표준편차: 1.769), '한글 자막과 어휘 주식' 이 3.25(표준편차: 3.044) 단어, '이해' 에 관한 어휘 지식 향상은 평균적으로 '한글 자막' 이

1.19(표준편차: 1.601), ‘한글 자막과 어휘 주석’ 이 1.38(표준편차: 1.500) 단어, ‘사용’ 에 대한 피험자 어휘 지식 향상은 평균적으로 ‘한글 자막’ 이 2.44(표준편차: 2.128), ‘한글 자막과 어휘 주석’ 이 4.00(표준편차: 2.221) 단어로 나타났다. 이것으로 ‘한글 자막’ 보다 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막 영상이 피험자의 어휘 지식에 대한 ‘인식’ , ‘이해’ , ‘사용’ 에서 더 큰 효과를 가져다준 것을 확인할 수 있었다. 또한, 어휘 지식 개선에 관해 ‘인식’ , ‘이해’ , ‘사용’ 을 합제한 ‘개선 총합’ 과 ‘무개선’ 을 비교하였더니 피험자가 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 으로 의도적 어휘 학습을 하였을 경우(개선 총합: 8.63) ‘무개선’ (6.38)보다 유일하게 높았다는 사실이 주목할 만하였다. [그림 III-4]는 지금까지의 내용을 정리한 것이다.

<III-20> 한글 자막과 어휘 주석 시청 후 사후 평가 분석

집단	학생번호	무개선	개선 (인식)	개선 (이해)	개선 (사용)	개선 총합
실험 집단 2 [CCA]	CCA01	11	2	0	2	4
	CCA02	4	3	2	6	11
	CCA03	6	0	2	7	9
	CCA04	6	1	5	3	9
	CCA05	6	8	0	1	9
	CCA06	4	5	0	6	11
	CCA07	9	0	1	5	6
	CCA08	6	3	2	4	9
	CCA09	7	2	0	6	8
	CCA10	6	3	0	6	9
	CCA11	4	2	4	5	11
	CCA12	4	11	0	0	11
	CCA13	7	7	1	0	8
	CCA14	7	2	2	4	8
	CCA15	6	2	2	5	9
	CCA16	9	1	1	4	6
평균		6.38	3.25	1.38	4.00	8.63
표준편차		1.996	3.044	1.500	2.221	1.996



[그림 III-4] 실험 집단의 사후 평가 변화에 따른 평균값

2.2. 설문 조사 분석³¹⁾

2.2.1. 동영상의 사전 노출

피험자들이 사전에 <출출한 여자 1화>를 시청했는지 알아보기 위해 설문 조사를 하였다. <출출한 여자 1화>가 공중파나 케이블 방송에서 방영이 되지 않은 웹드라마이기 때문에 콘텐츠를 보지 않았을 확률이 높았지만, 확인 차 실시한 설문 조사였다. 그 이유는 신선한 콘텐츠로 학습해야 피험자의 관심을 사로잡을 수 있고 사전 평가를 보다 공정하게 할 수 있기 때문이다. 설문 조사 결과 모든

31) 피험자 코딩을 다음과 같이 한다.

예비 실험 무자막 피험자 [PNCC피험자 번호]	Pretest No Closed Captioning의 약자
예비 실험 한글 자막 피험자 [PCC피험자 번호]	Pretest Closed Captioning의 약자
예비 실험 한글 자막과 어휘 주석 피험자[PCCA피험자 번호]	Pretest Closed Captioning with Annotations 의 약자
본 실험 무자막 피험자 [NCC피험자 번호]	No Closed Captioning의 약자
본 실험 한글 자막 피험자 [CC피험자 번호]	Closed Captioning의 약자
본 실험 한글 자막과 어휘 주석 피험자[CCA피험자 번호]	Closed Captioning with Annotations의 약자

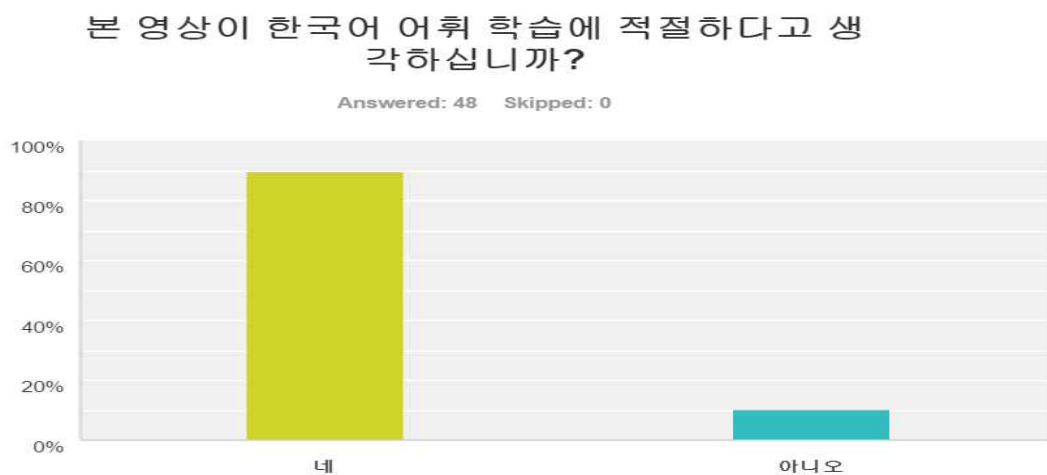
피험자가 <출출한 여자 1화> 동영상을 실험 전에 한 번도 본 적이 없다고 대답하였다. 그러므로 참여자들이 동등한 입장에서 실험에 참여하였다는 것을 확인할 수 있었는데 [그림 III-5]와 같다.



[그림 III-5] 실험에 사용된 동영상의 노출

2.2.2. 동영상의 적합성

피험자들에게 연구자가 선정한 <출출한 여자 1화>가 어휘 학습에 적절한지에 대해 알아보았더니 피험자의 89.58%(43명)가 적합하다고 응답하였고 10.42%(5명)가 적절하지 않다고 대답하였는데 [그림 III-6]과 같다.



[그림 III-6] 동영상의 적절성

영상이 부적절하다고 응답한 5명 중 4명은 ‘무자막’으로 영상을 시청하였고 1명은 한글 자막으로 시청하였다. 피험자 5명이 <출출한 여자 1화>가 어휘 학습에 부적절하다고 생각하는 이유를 동영상 선정 기준³²⁾과 비교하면 때 다음과 같다.

동영상 선정 기준 두 번째 항목인 표준어(서울말)를 사용하고 정확하게 발화하는 동영상이 아니었다.

- (1) 어휘 학습에서 단어를 뚜렷하게 들어야 효과적인데 영상에 회상장면이 있는데 중얼거리는 말투처럼 들려 영상에 나오는 내용을 이해하기가 어려웠다. [NCC06 설문 조사 중]

동영상 선정 기준 세 번째 항목인 발화속도가 지나치게 빠르지 않은 동영상이어야 하는데 그렇지 않았다.

- (2) 대화 내용이 너무 빨라 자막 없이 내용을 알아들을 수 없어 이해하기가 힘들다. [NCC05 설문 조사 중]

동영상 선정 기준 네 번째 항목인 고급 학습자의 수준과 맞는 동영상이 아니었다.

- (3) 영상에 출현하는 낯선 어휘가 많은데 여러 번 시청해도 그 의미를 문맥적으로 유추하기는 어렵다. [NCC04, CC09 설문 조사 중]

마지막으로, 동영상의 선정 기준과 상관없이 자막영상으로 활용한 어휘 교육이 책보다 효과적이지 않다고 답한 피험자의 의견은 다음과 같다.

32) 이정희(1999)와 김미숙(2009)에서 제시한 기준과 연구자의 추가적인 항목으로 이루어진 기준은 다음과 같다(35-36쪽 참조).

- 첫째, 저작권법을 위반하지 않은 동영상
- 둘째, 표준어(서울말)를 사용하고 정확하게 발화하는 동영상
- 셋째, 발화속도가 지나치게 빠르지 않은 동영상
- 넷째, 고급 학습자의 수준과 맞는 동영상
- 다섯째, 학습자의 흥미와 동기를 유발하는 동영상
- 여섯째, 폭력적이거나 선정적이지 않은 동영상
- 일곱째, 국가 간 민감한 내용이 아닌 동영상
- 여덟째, 5-10분 길이인 동영상

- (4) 자막영상으로 교수·학습할 경우 영상의 의미가 없어진다. 왜냐하면 영상은 영상 그대로 이해해야 하는데 단어나 어휘를 자막으로 가르치는 것보다 책으로 가르치는 것이 더 효과적이라 생각한다. 책으로 어휘를 공부할 경우, 어휘 설명과 문장들이 예시로 제시되었기 때문이다. [NCC14 설문 조사 중]

2.2.3. 어휘 학습을 위한 자막영상 선호도

<표 III-21>의 가중평균(weighted average)³³⁾의 숫자를 보면 알 수 있듯이 대부분의 피험자가 ‘한글 자막과 어휘 주석’ (3.94) 혹은 ‘한글 자막’ (3.92)을 선호한 것으로 나타났다. 또한, 소수의 피험자들이 ‘무자막’ (2.69) 혹은 ‘본인의 모국어로 번역된 자막’ (2.08)을 선호한 것으로 나타났다.

<표 III-21> 한국어 어휘 학습을 위한 자막영상 선호도

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	Total	Weighted Average
무자막	18.75% 9	27.08% 13	27.08% 13	20.83% 10	6.25% 3	48	2.69
한글 자막	8.33% 4	4.17% 2	8.33% 4	45.83% 22	33.33% 16	48	3.92
한글 자막과 어휘 주석	4.17% 2	6.25% 3	18.75% 9	33.33% 16	37.50% 18	48	3.94
본인의 모국어로 번역된 자막	41.67% 20	29.17% 14	16.67% 8	4.17% 2	8.33% 4	48	2.08

‘한글 자막과 어휘 주석’ 혹은 ‘한글 자막’을 선호한 피험자들의 답변에 의하면 이해 가능한 입력으로서의 자막이 어휘 학습에 도움이 된다고 해석할 수 있었다. 피험자가 지니는 언어지식 수준보다 한 단계 높은 내용이었지만 자막을 제공함으로써 피험자에게 정서적인 안정을 주어보다 효과적으로 어휘를 학습하는 것으로 확인할 수 있었다.

33) 가중평균은 N개의 수시의 평균값을 구할 때 중요도나 영향도에 해당하는 각각의 가중치를 곱하여 구한 평균값이다.

- (5) 시각적으로 학습하는 사람이기 때문에 무자막보다 ‘한글 자막’으로 제시된 영상을 시청했을 때 모르는 어휘를 눈으로 익힐 수 있고 그것을 오래 기억할 수 있어서 한국어 어휘 학습에 적합하다고 생각한다.
[PCC02 설문 조사 중]
- (6) 문맥적으로 유추하기 어려운 어휘를 사전의 도움 없이 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막을 통해 그 의미를 보다 빨리 알 수 있어서 한국어 어휘 학습하는 데 있어서 선호한다. [NCC10, CC14 설문 조사 중]
- (7) 모르는 단어와 어휘를 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막을 통해 알게 되어 영상에 전체적인 내용을 이해하는 데 도움이 된다. [CCA11 설문 조사 중]
- (8) 무자막으로 영상을 시청할 경우 수용적인 태도가 ‘한글 자막’이 제시됨으로써 모르는 단어를 기억하여 핸드폰으로 그 의미를 찾는 적극적인 태도로 바뀌게 되어 한국어 어휘를 학습하는 데 도움이 된다. [CC10 설문 조사 중]

‘무자막을 선호한다’에서 ‘전혀 그렇지 않다’라고 답한 사람이 9명, ‘그렇지 않다’고 답한 사람이 13명이다. 무자막 영상으로 어휘 학습을 할 경우 도움이 안 된다는 것이다. 피험자의 의견들에 의하면 영상으로 어휘를 학습하기 위해서는 추가적인 입력이 필요하므로 무자막 어휘 학습을 선호하지 않은 것으로 나타났다.

- (9) 무자막으로 된 영상을 볼 경우 모르는 어휘를 파악하는데 어려움을 겪는다. 그리고 영상을 처음 시청했을 때 모르는 어휘의 의미를 두 번 시청해도 알 수가 없어서 한국어 어휘 학습하는 데 도움이 안 된다고 생각된다.
[CC05 설문 조사 중]
- (10) ‘한글 자막’으로 영상을 시청할 때 모르는 단어나 어휘의 형태를 알 수 있고 문맥적으로 뜻을 유추할 수 있으며 그것을 어떤 상황에서 사용할 수 있는 것까지 알 수 있기 때문에 한국어 어휘 학습을 위해 효과적이라 생각한다. [PNCC01 설문 조사 중]

이와 반대로, 무자막을 선호한다고 응답한 참여자 3명의 답변은 인지적인 측면과 학습 전략 때문이라는 것을 확인할 수 있었다.

(11) 자막이 있으면 가끔 영상 내용을 듣지 않고 계속 자막 내용의 주의를 하며 읽기 때문에 무자막으로 어휘 학습을 하는 것을 선호한다. [CC08 설문 조사 중]

(12) 영상을 활용한 어휘 학습이 더욱 유용하기 위해서는 같은 방법으로 동영상을 두 번 보여주는 것보다 먼저 무자막으로 보여준 다음에 한글 자막을 제시하는 것이 좋다고 생각한다. [NCC06 설문 조사 중]

(13) 한국어를 처음 배울 때 무자막으로 배웠기 때문에 그 방식이 익숙하다. 또한 선생님들이 영어를 가르쳐줬을 때 주신 학습 전략 중에 책을 처음으로 읽을 때 무조건 사전 없이 그냥 읽으라고 하였다. 그렇게 하면 어느 정도 단어에 대한 지식이 생기고 내용을 이해할 수 있다고 하셨는데 아직도 그 영향을 받는 것 같다. 그래서 무자막으로 영상을 보면 단어의 뜻을 몰라도 어떤 의미인지 알 수 있고 어떻게 사용되는지를 알게 됨으로써 단어를 더 잘 기억하는 것 같아요. [CCA16 설문 조사 중]

‘본인의 모국어로 번역된 자막을 선호한다’에서 ‘매우 그렇다’고 응답한 참여자 4명의 의견은 효율성과 학습 부담을 줄여주기 때문에 선호한 것으로 보인다. 모국어로 번역된 자막으로 영상을 시청할 경우, 내용을 더 빠르게 이해할 수 있고 자막이라는 추가적인 입력이 있더라도 학습 부담을 줄여주는 것으로 파악할 수 있었다.

(14) 모국어로 된 번역 자막이 영상 내용의 이해도를 높여줘서 어휘 학습에 더 효과적이라고 생각된다. [NCC05, CCA01 설문 조사 중]

(15) 모르는 단어에 대한 어휘 주석이 제공되더라도 그 뜻풀이 속에 또 다른 모르는 단어가 있으면 결국 그 단어에 대한 의미도 모르고 이해도 못하기 때문에 차라리 모국어로 된 자막이 어휘 학습에 도움이 된다고 생각한다. [CCA12, CC15 설문 조사 중]

2.2.4. 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 태도

<표 III-22>에서 볼 수 있듯이 가중평균의 숫자를 보면 대부분의 피험자는 자막영상을 활용한 어휘 학습이 흥미롭다(4.25); 동기부여가 된다(4.17); 책보다 좋다(4.13); 학습 부담이 적다(3.73)는 의견을 비쳤다. 그리고 고급 학습자인데도 불구하고 자막영상을 활용한 어휘 학습이 방해가 된다(1.81)는 의견도 있었다.

<표 III-22> 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 태도

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다	Total	Weighted Average
▶ 흥미롭다	2.08% 1	2.08% 1	6.25% 3	47.92% 23	41.67% 20	48	4.25
▶ 동기부여가 된다	0.00% 0	2.08% 1	14.58% 7	47.92% 23	35.42% 17	48	4.17
▶ 학습 부담이 적다	2.08% 1	12.50% 6	16.67% 8	47.92% 23	20.83% 10	48	3.73
▶ 책보다 좋다	0.00% 0	4.17% 2	22.92% 11	29.17% 14	43.75% 21	48	4.13
▶ 방해가 된다	45.83% 22	37.50% 18	8.33% 4	6.25% 3	2.08% 1	48	1.81

‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 흥미롭다’라는 지문에서 48명 중 43명의 피험자가 ‘매우 그렇다’ (20명) 혹은 ‘그렇다’ (23명)라고 답변하였다. 이처럼 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 학습자의 태도는 압도적으로 호의적인 것으로 나타났다. 학습자가 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대해 이와 같은 호의적인 태도를 보인 까닭이 무엇인지 더 자세히 살펴보기로 하였다. 그리하여 ‘한글 자막과 어휘 주석’을 시청한 피험자 중 ‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 흥미롭다’라는 지문에서 ‘매우 그렇다’라고 대답한 1명의 답변을 분석해보았더니 인지적인 측면과 정의적인 측면 모두 포함되어 있었다.

- (16) 각종 한국 영화, 드라마, 예능 프로그램을 보는 것만으로도 흥미로운 데다가 자막까지 제공되니까 모르는 단어도 즉시 알 수 있어서 학습의 성취감이 있어서 좋았다. [CCA15 설문 조사 중]

이에 반하여, ‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 흥미롭다’라는 지문에서 ‘전혀 그렇지 않다’고 대답한 1명의 답변도 알아보았다. 이 학습자는 자막영상은 ‘이해 가능한 입력’으로서 부적합하여 결국 복합 문식성까지 떨어트리기 때문에 그것을 활용한 어휘 학습이 흥미롭지 않다는 것이다.

- (17) 영상을 볼 때 주인공이 무엇을 하는지 또 영상에 대한 내용을 알기 위해 집중해야 하는데 동시에 자막까지 있다면 물리적으로 심리적으로 모든 것을 하기에는 불가능하다. 더군다나 자막에 어휘 주석까지 제공된다면 뜻풀이를 읽고 이해하느라 그다음 내용을 10초 정도 잃게 되어서 주요 내용을 못 알아듣는다. 그리하며 매체 복합 문식성이 떨어진다. 너무 많은 것을 한꺼번에 해야 하므로 흥미롭지 않다. [NCC14 설문 조사 중]

‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 동기부여가 된다’라는 지문에서 48명 중 40명이 ‘매우 그렇다’ (17명) 또는 ‘그렇다’ (23명)라고 답변하였다. 그 이유에 대해 더 자세히 알아보기 위해 ‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 동기부여가 된다’라는 지문에서 ‘매우 그렇다’라고 대답한 1명의 답변을 살펴보았더니 다음과 같았다.

- (18) 동기 부여가 되는 이유는 ‘흥미롭다’와 연관된 것 같다. 만약에, 이렇게 한국어 어휘를 공부할 수 있다면 다독, 혹은 단어 외우기보다 한국 생활과 한국 문화까지 배울 수 있어서 훨씬 더 재미있을 것 같다. 동영상을 보면서 어휘도 배우는 일석이조의 효과라서 좋은 학습 방법인 것 같다. [CCA15 설문 조사 중]

반면에, ‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 동기부여가 된다’라는 지문에서 ‘그렇지 않다’고 대답한 1명과 인터뷰를 했는데 이중부호화 이론으로서의 자막의 개념과 복합 양식 문식성 측면에서 자막영상이 학습 방해로 가져다주는 요인이라고 하였다.

- (19) 자막으로 인해 학습자는 자유롭게 영상을 볼 수 없고 영상 내용을 이해하는데 방해가 된다. 학습자가 자막을 읽는 것에 익숙해져서 나중에는 자막 없이는 내용을 이해할 수 없게 되어 어휘 학습하는데 동기부여가 안 된다고 생각한다. 차라리 영상을 보기 전에 주요 어휘를 먼저 익히고 복습하는 방법으로 무자막으로 된 영상을 보게 하는 것이 어휘 학습에

대한 효율성을 높일 수 있다고 생각한다. [NCC14 설문 조사 중]

‘자막영상을 활용한 어휘 학습은 학습 부담이 적다’ 라는 지문에서 ‘전혀 그렇지 않다’ 고 대답한 피험자가 1명, ‘그렇지 않다’ 고 대답한 피험자가 6명이 있었다. 참고로 ‘그렇지 않다’ 고 대답한 피험자 6명 중 3명이 한글 자막으로 영상을 시청하였다. 그들의 의견들이 비슷하였는데 모두 정의적인 측면에서 자막영상이 학습 부담으로 작용한다고 하였다.

(20) 자막영상이 제공될 경우 전체적인 내용이 아닌 단어나 어휘에 집중하는 것 같아서 개인적으로 좋아하지 않는다. [CCA16 설문 조사 중]

(21) 영상이 모르는 어휘로 가득했는데 한글 자막을 보면서 어휘에 대한 의미를 문맥적으로 유추하려다 보니 어휘 학습하는데 부담으로 다가왔다. [CC03, CC09, CC15 설문 조사 중]

‘책보다 한글 자막으로 된 자막영상을 활용한 어휘 학습을 하고 싶다’ 에서 ‘그렇지 않다’ 고 대답한 참여자 2명의 의견은 다음과 같았다. 비록 소수 의견이었지만, 이를 통해 자막영상을 활용한 어휘 교육 교수·학습이 모든 고급 학습자들을 만족하게 할 수 없다는 것을 파악할 수 있었다.

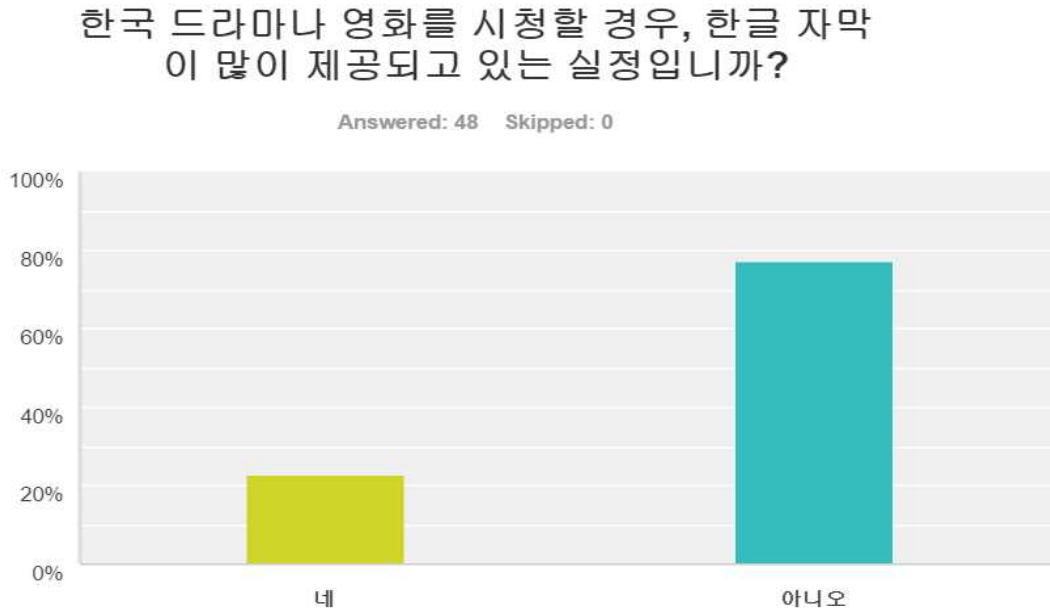
(22) 개인적으로 TV를 거의 보지 않기 때문에 자막영상으로 어휘 학습하는 것보다 책으로 하는 것을 더 좋아한다. [CCA05 설문 조사 중]

(23) 책으로 학습할 경우 더 빨리 단어나 어휘를 익힐 수 있다. [NCC14 설문 조사 중]

‘자막영상을 활용한 어휘 학습이 방해가 된다’ 라는 지문에서 ‘매우 그렇다’ 고 대답한 피험자 1명의 의견은 다음과 같았다.

(24) 영상을 보면서 영상텍스트까지 읽으려다 보니 너무 복잡해서 자막영상으로 하는 어휘 학습에 대한 흥미가 떨어진다. [CCA03 설문 조사 중]

2.2.5. 한글 자막영상 유용성



[그림 III-7] 한글 자막 제시 현황

[그림 III-7]에서 볼 수 있듯이 77.08%의 사람들이(48명 중 37명) 현재 한국 드라마나 영화를 시청할 때 한글 자막이 제공되지 않는다고 답변하였다. 자막영상이 제공되지 않는다고 생각한 이유 중 하나는 학습자들이 자막에 접근하는 방법을 몰랐기 때문이었다. 가령, 한글 자막을 시청하기 위해서는 리모컨으로 자막을 켜야 해야 하는데 학습자들은 그 사실을 몰랐거나 TV가 아닌 인터넷이나 앱을 통해 폐쇄 자막을 제공하는 프로그램이 있다는 것을 모르는 경우가 많았다.

그러나 한국에서도 미국과 마찬가지로 한글 자막을 제공해야 하는 법에 따라 청각장애인을 위한 방송을 제공하는 프로그램이 증가하여 예전보다 자막 접근성이 많이 쉬워졌다. 방송통신위원회의 보도 자료에 의하면 2011년 7월 방송법 개정으로 방송사업자의 장애인방송 제공이 의무화되었다³⁴⁾. 청각장애인을 위한 자막방송일 경우, 현재 중앙지상파방송사는 모든 프로그램에 대해 해당 서비스를 제공하고 있으며, 지역지상파방송사는 2015년부터 전체 프로그램의 100%,

34) 2016년 4월 25일 검색, 방송통신위원회 홈페이지: <http://www.kcc.go.kr/>

유료방송사(케이블방송, 위성방송 등)는 2016년까지 70%를 편성·제공해야 한다는 방침이다. 모든 방송사업자가 모든 프로그램을 대상으로 한글 자막을 제공하고 있지 않지만, 단계적으로 방송 편성 비율을 확대해 나가고 있는 과도기 과정에 있는 것이다.

그러나 이와 같은 방송법이 있더라도 실제로 폐쇄 자막으로 프로그램을 보는 일은 어렵다. 한국방송공사(Korean Broadcasting System: KBS) 같은 경우는 실시간으로 방송이 되는 프로그램이 아니면 저작권 및 기술적인 한계로 ‘청각 장애인을 위한 자막 방송’인 ‘한글 자막’이 제한적으로 제공이 되거나 다시 보기 서비스로는 ‘한글 자막’이 아예 제공되고 있지 않은 실정이다³⁵⁾.

그리고 한국영화를 한글 자막으로 보는 방법도 있는데, 바로 시청각 장애인들도 영화를 감상할 수 있도록 기존 영화에 자막이나 해설을 입혀 제공하는 ‘배리어 프리(barrier free)’ 영화가 그것이다. 이와 같은 영화가 한국에서도 2012년부터 정부의 지원으로 제작되어 60개의 영화관에 도입이 되어 상영되고 있다³⁶⁾. 그러나 아직 배리어 프리 영화를 상영하는 영화관이 많지 않고 외국인 한국어 학습자들도 이처럼 한글 자막이 제공되는 한국영화가 있다는 사실을 모르고 있다. 한국에서 배리어 프리 영화는 아직 초기 단계이나, 앞으로는 더 많이 제공될 것으로 전망된다.

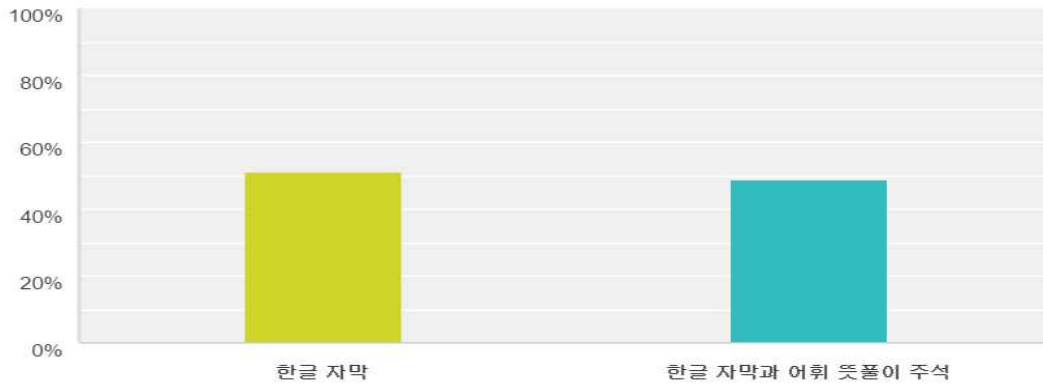
외국인 고급 학습자들은 한국어 콘텐츠에 한글 자막이 제공되지 않는다고 생각할 수도 있겠지만, 앞에서 살펴본 바와 같이 그 실체는 맞는 부분도 있고 그렇지 않은 부분도 있다. 그러므로 한글 자막 보급이 늘어나는 추세에 따라 이것을 활용한 어휘 교육의 교수·학습을 확대해 나간다면 고급 학습자에게 인지적인 측면과 정의적인 측면에서 효과적인 것으로 생각한다.

35) KBS 장애인 서비스 웹 접근성 정책 참조. 2016년 3월 11일 검색 <http://able.kbs.co.kr/guide/wanotice.html>

36) KBS 뉴스 시청각장애인도 최신 영화를... ‘배리어 프리’ 기사 참조. 2016년 4월 20일 검색 <http://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=3266560&ref=>

앞으로 한국어 어휘 학습을 위해 더 많은 한국
드라마나 영화에 어떤 한글 자막이 제공되었으
면 합니까?

Answered: 47 Skipped: 1



[그림 III-8] 한글 자막 제시 요구

앞서, 피험자의 어휘 지식을 평가하기 위해서 사전·사후 검사를 한 결과 ‘무자막’, ‘한글 자막’ 과 ‘한글과 어휘 주석’ 의 3개 집단 중 ‘한글과 어휘 주석’ 으로 제공된 자막영상을 시청한 피험자의 점수가 가장 큰 폭으로 증가하였다. 그럼에도 불구하고 [그림 III-8]에서 알 수 있듯이 어휘 학습을 위해 ‘한글 자막’ 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 으로 자막영상이 제공되었으면 하는 답변이 비슷하게 나타난 것을 확인할 수 있었다. 48명 중 24명(50.00%)이 ‘한글 자막’ 이 한국 드라마나 영화에 제공되었으면 좋겠다고 하였고 23명(47.917%)이 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 이 제공되었으면 좋겠다고 답변하였다. 유일하게 1명이(2.083%) ‘무자막’ 으로 어휘 학습하는 것이 효율적이라고 답변하였다. 결국, 1명을 제외한 외국인 한국어 고급 학습자들은 어휘 학습을 위해서 ‘무자막’ 이 아닌 ‘한글 자막’ 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 선호한다는 것을 확인할 수 있었다. 앞으로 피험자들이 한국어 어휘 학습을 위해 제작되었으면 하는 자막영상을 더 자세하게 <표 III-23>, <표 III-24>, <표 III-25>와 같이 정리하였다.

<표 III-23> 무자막에 관한 피험자 자막영상 선호도(단위: 명)

분류	무자막	한글 자막	한글 자막과 어휘 주석	전체
중국인	0	6	2	8
비중국인	1	7	0	8
합계	1	13	2	16

<표 III-24> 한글 자막에 관한 피험자 자막 선호도(단위: 명)

분류	무자막	한글 자막	한글 자막과 어휘 주석	전체
중국인	0	3	5	8
비중국인	0	3	5	8
합계	0	6	10	16

<표 III-25> 한글 자막과 어휘 주석에 관한 피험자 자막 선호도(단위: 명)

분류	무자막	한글 자막	한글 자막과 어휘 주석	전체
중국인	0	2	6	8
비중국인	0	3	5	8
합계	0	5	11	16

어휘 학습하는 데 있어서 앞으로 더 많은 한국어 콘텐츠가 ‘한글 자막’으로 제공되었으면 하는 피험자 1명의 의견을 인터뷰를 통해 알아보았다. 피험자는 수용적인 자세가 아닌 적극적인 자세로 어휘 학습을 하기 위해서는 ‘한글 자막’이 ‘무자막’ 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’보다 더 적합하다고 하였다. 그 이유는 ‘한글 자막과 어휘 주석’까지 제공되는 자막영상은 너무 많은 양의 입력으로 인해 학습자가 학습 부담을 느끼는 것뿐 아니라 어휘 주석으로 제공된 뜻풀이는 일시적으로 특정 어휘의 의미를 알 수 있더라도 장기 기억으로 보존이 안 된다는 것이었다. 그의 의견은 다음과 같다.

(25) 장기 기억을 위해서는 어휘 주석이 있는 것보다 한글 자막만 제시된 영상들이 더 많이 제공되었으면 좋겠다. 그 이유는 동영상 시청할 때 수용적인 어휘 학습의 자세를 취하고 있다가도 모르는 어휘가 출현하면 적극적으로 애플리케이션(app)이나 인터넷으로 검색하여 뜻을 알아쓰는 내 것으로 만들 수 있다. 하지만 어휘 주석이 제시되면 계속해서 수용적인 어휘 학습의 자세만 취할 것 같아 결국 모르는 어휘를 내 것으로 만들 수 없다고 생각한다. 그리고 어휘 주석이 있어서 모르는 어휘를 다시 보는 것이 아니라 뜻풀이만 보게 되어 결국 모르는 어휘를 내 것으로 만들지 못한다. 또한, 어휘 주석까지 있는 자막영상은 너무 많은 정보량이 화면에 제공되어 학습 부담으로 느낄 수 있고 그 결과 학습에 대한 흥미를 떨어트릴 수 있기 때문이다. [CC10 설문 조사 중]

어휘 학습하는 데 있어서 앞으로 더 많은 한국어 콘텐츠가 ‘한글 자막과 어휘 주석’으로 제공되었으면 하는 피험자 1명의 의견을 인터뷰를 통해 알아보았다. 피험자는 ‘한글 자막과 어휘 주석’으로 어휘를 학습할 경우 단기간에 많은 양의 어휘를 학습할 수 있고 더 나아가 어떤 상황에서 그 어휘를 사용할 수 있는 것까지 알 수 있어서 효율적이라고 하였다.

(26) ‘한글 자막’이 제공된다고 하여 모르는 어휘를 올바르게 문맥적으로 유추할 수 없기 때문에 어휘 주석까지 있는 한글 자막이 어휘 학습하는 데 있어서 도움이 된다고 생각한다. 그리고 어휘 주석이 있다 보니 어휘 학습하는데 효율적이다. 그 많은 어휘를 일일이 검색하는 것보다 뜻풀이가 제공되다 보니 짧은 시간에 많은 어휘를 학습할 수 있고 그 어휘를 맥락상 사용할 수 있어서 좋다. [CCA15 설문 조사 중]

2.3. 피험자 인터뷰

실험 방법을 개선하기 위한 목적으로 2016년 3월 5일부터 2016년 4월 15일까지 피험자 인터뷰를 진행하였다. 이는 설문 조사 분석의 응답에서 몇몇 사항들을 확인하고, 연구의 문제점 및 보완점을 알아보기 위한 목적이었다. 인터뷰 대상자는 예비 실험과 본 실험에 참여한 피험자이었다. 총 13명을 인터뷰하였는데 비중국인 7명(독일 1명, 러시아 1명, 몽골 1명, 미얀마 1명, 베트남 1명, 스리랑카 1명, 일본 1명 등 다양한 국적)과 중국인 6명으로 이루어졌다. 피험자들

의 인터뷰를 통해 발견한 점은 다음과 같다.

첫째, 모든 피험자가 교실에서 자막영상을 활용한 한국어 어휘 학습을 할 경우 연속으로 같은 방식으로 제시하는 것을 좋아하지 않았다. 고급 학습자이다 보니 의도적 어휘 학습을 위해 같은 자막영상을 반복적으로 시청하는 것은 효율성이 떨어진다고 생각하였다. 따라서 자막영상을 다른 방식으로 제시해야 학습자 스스로가 지속적인 관심을 갖고 어휘를 학습할 수 있고 자막이라는 추가적인 입력을 통해 더 많은 정보를 얻어 어휘를 학습하는 데 도움이 된다고 하였다. 그리하여 학습자들은 ‘무자막’으로 된 영상을 보여준 다음 ‘한글 자막’으로 된 영상을 보여준다거나 혹은 ‘한글 자막’ 영상으로 보여주고 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 보여줘야 어휘 학습에 가장 효과적이라고 생각하였다.

연구자의 질문: 같은 자막영상으로 어휘 학습하는 것을 어떻게 생각하십니까?

- (27) 고급 학습자를 위한 어휘 교육이라면 같은 동영상을 두 번 보는 건 효율적이지 않아요. 처음에 한글 자막과 어휘 주석으로 공부했으면 그다음엔 한글 자막 또는 자막 없이 공부하는 게 좋아요. 그래야 더 많은 정보를 얻고 흥미도 잃지 않고 공부할 수 있어요. 똑같은 동영상을 두 번 보니까 재미없었어요. [CCA15 인터뷰 중]
- (28) 자막영상을 활용한 어휘 학습이라면 처음에 한글 자막으로 공부하다가 두 번째는 한글 자막과 어휘 주석으로 공부했으면 사후 평가 때 더 좋은 점수를 받았을 텐데 한글 자막으로만 공부해서 아쉬웠어요. [CC16 인터뷰 중]
- (29) 무자막으로 어휘 학습하는 건 어려워요. 처음으로 접한 어휘가 많은데 자막이 없으니까 나중에 그 단어가 무슨 뜻인지 찾아보고 싶어도 어떻게 쓰는지 잘 몰라요. 만약에, 학습자에게 무자막으로 영상 보여주고 그 다음에 한글 자막으로 보여주면 새로운 어휘를 익히는 데 도움이 될 것 같아요. [NCC06 인터뷰 중]

둘째, 피험자들은 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습을 했음에도 불구하고 마무리로 새로운 어휘가 나오면 교사가 그것을 설명해주기를 바랐다. 피험자

가 교사의 지도를 제안한 이유는 자막영상에서 모르는 어휘를 의도적으로 학습해도 그 어휘에 대한 다양한 의미와 정확한 쓰임새를 모르기 때문(Huckin & Coady, 1999)이라고 분석할 수 있었다.

연구자의 질문: 자막영상으로 어휘 학습하는 것을 어떻게 생각하십니까?

(30) 자막영상으로만 어휘 학습하는 건 한계가 있는 것 같아요. 자막이 빨리 지나가기도 하고 한글 자막과 어휘 주석 같은 경우는 단어의 한 가지 뜻밖에 제공되지 않아서 만약에 어휘가 여러 뜻을 가지고 있으면 다 파악 못 할 것 같아요. 그리고 선생님께서 어휘에 대한 여러 상황을 설명해주시면 그 어휘에 대한 뜻을 오래 기억할 수 있는데 이렇게만 어휘 학습을 하면 부족할 것 같아요. [CC11 인터뷰 중]

(31) 자막영상은 어휘 학습하는데 좋은 것 같은데 이걸로는 부족하다고 생각해요. 한글 자막영상은 어휘 형태를 파악하는 데 좋고 한글 자막과 어휘 주석은 어휘의 의미를 파악하는 데 좋지만 한글 자막과 어휘 주석 영상 같은 경우는 너무 많은 텍스트가 있어서 그것을 다 읽고 이해하는데 시간이 부족했어요. 그래서 선생님이 자막영상을 본 다음에 어휘를 설명 해주시면 장기 기억에 도움이 될 것 같아요. [CCA04 인터뷰 중]

(32) 무자막으로 어휘를 학습할 수 없어요. 사전·사후평가 때 같은 답을 썼어요. 모르는 어휘가 나왔을 때 중국어로 번역된 자막이 제공이 되거나 선생님께서 설명해주면 더 효과적일 것 같아요. [NCC05 인터뷰 중]

셋째, 피험자들은 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습 이외에도 추가적인 활동을 원하였다. 이것은 학습자들이 새로운 어휘에 대한 모둠 활동 혹은 쓰기·말하기 활동을 통해 더 장기적으로 어휘를 기억하고 싶어서라고 분석할 수 있었다. 밴더플랭크(Vanderplank, 1991)에서는 학습자가 메모하기 혹은 이해 과제와 같은 의식적인 학습 전략을 통해 정확하게 어휘를 생산하지 않으면 그 어휘에 관해 장기적으로 기억을 못 한다고 하였다. 따라서 새로운 어휘에 대한 장기적인 기억을 위해서는 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습 다음으로 추가적인 활동이 있어야 함을 알 수 있었다.

연구자의 질문: 자막영상으로 어휘 학습하는 것을 어떻게 보완했으면 좋겠습니까?

(30) 자막영상으로 어휘 학습하는 것에서 끝나지 말고 어휘에 대한 사용까지 공부했으면 좋겠어요. 사후 평가 때 어휘를 문맥적으로 유추해서 의미를 파악할 수 있었지만, 그 어휘로 문장을 쓸 수 없었어요. 그래서 자막영상을 본 다음에 어휘를 사용해서 말하거나 아니면 쓰는 활동이 있었으면 좋겠어요. [CC01 인터뷰 중]

(31) 러시아에서 무자막으로 된 동영상으로 공부했었는데 어휘에 대한 지식을 더 알기 위해서는 추가적인 활동이 있어야 할 것 같아요. 예를 들면, 선생님께서 학습자에게 자막영상을 보여주기 전에 학생들에게 모르는 어휘가 있으면 적게 한다거나 아니면 자막영상을 보고 얼마나 내용을 이해했는지 알아보기 위해 학생들에게 몇 가지 질문한 다거나 뭐 이런 걸해야 할 것 같아요. 또는 영상에 나오는 어떤 상황에 대한 어휘를 갖고 글쓰기를 하거나 아니면 짝이랑 새로운 어휘를 대화해야 그 어휘를 기억할 수 있을 것 같아요. [CCA16 인터뷰 중]

3. 소결론 및 논의

지금까지 혼합방법연구를 통하여 자막영상을 활용한 어휘 교육의 실재를 살펴해보았는데 분석 결과와 관련지어 다음과 같이 논의해 보고자 한다.

첫째, 자막영상을 활용한 한국어 어휘 학습에 대한 한국어 고급 학습자의 태도는 긍정적이었다. 설문 조사를 분석한 결과 피험자 1명이 이중부호화 이론으로서의 자막의 개념과 복합 양식 문식성 측면에서 자막영상이 학습 방해를 한다는 우려도 있었지만, 학습자 대부분은 자막영상을 활용한 어휘 학습이 흥미롭다, 동기부여가 된다, 책보다 좋다, 학습 부담이 적다는 의견을 비쳤다. 이와 같은 피험자의 의견에 따라 교과서나 시각자료 등 정지된 자료가 아닌 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육의 새로운 접근이 필요하다고 할 수 있겠다.

둘째, 자막영상을 활용한 의도적 어휘 교육이 고급 학습자에게 우연적 어휘 교육보다 학습 효과가 높다. 통제 집단과 실험 집단 모두 자막영상을 활용한 사전·사후 평가 차이의 평균과 표준편차가 상당한 것으로 보아 자막영상 시청에 따라 자막영상에 어휘 지식이 향상되었다는 것을 확인할 수 있었다. 특히, ‘한

글 자막과 어휘 주석'을 활용한 의도적 어휘 학습을 했을 경우 가장 큰 폭으로 어휘에 대한 지식이 향상되었다. '한글 자막과 어휘 주석'은 학습자에게 효과적으로 새로운 어휘를 제시하였기 때문에 학습자는 어휘를 인식할 확률이 높고 이는 어휘에 대한 이해와 사용 능력까지 이어질 수 있으므로 결과적으로 어휘 향상에 도움을 준 것으로 해석할 수 있다. 이와 같은 결과는 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습을 통해 학습자의 어휘 유지율과 숙달도까지 높아진다는 스미트(Schmitt, 2008)의 연구 결과와 일맥상통한다고 볼 수 있다.

셋째, 한글 자막 제시 방법에 따라 어휘 학습의 효과가 다르게 나타났다. 실험 집단의 평균을 비교하였을 때 '한글 자막과 어휘 주석' 자막영상으로 의도적인 어휘 학습을 하면 '한글 자막'보다 더 효과적인 것으로 나타났다. 하지만, 피험자의 인터뷰를 통해 비록 '한글 자막과 어휘 주석'이 가장 효과적인 어휘 학습 방법일지라도 학습자는 흥미가 떨어지는 이유로 같은 방법으로 영상을 두 번 시청하는 것을 원치 않았다는 것을 알 수 있었다. 처음에 '무자막'으로 된 영상을 보여준 다음 '한글 자막' 혹은 '한글 자막'을 시청한 후, '한글 자막과 어휘 주석'을 보는 것을 더 선호하는 것으로 나타났다. 따라서 자막영상을 활용한 의도적 한국어 어휘 교수·학습 방안은 이와 같은 학습자들의 요구조건을 반영하도록 해야 할 것이다.

4. 교육적 함의 및 제언

서론에서 밝힌 바와 같이 본 연구의 목적은 한국어 고급 학습자들이 자막영상을 활용한 의도적 어휘 교육에 대한 효과성을 검증하고, 그 효과를 최대화하기 위한 효율적인 교육 방안을 설계하는 데에 있다. 지금까지의 실험 분석 결과를 바탕으로 교육적 함의를 도출하고 이에 따르는 제언을 통해 IV장에서 고급 학습자에게 자막영상을 활용한 의도적 한국어 어휘 교육 방안을 설계하고자 한다. 자막영상을 활용한 어휘 교수 학습 방안의 필요조건은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 어휘 학습의 어려움을 해소하기 위해서는 학습에 대한 흥미를 줄 수 있고 디지털시대에 사는 학습자에게 부합하는 어휘 교육이 이루어져야 한다고 본다. 매키·호(Mackey & Ho, 2008)는 멀티미디어 자료가, 메이어·모레노

(Mayer & Moreno, 2002)는 애니메이션이, 볼러·위도즈(Voller & Widdows, 1993: 342)는 영화와 같이 접근성이 쉽고 실제적인 자료(authentic material)가 문맥적으로 풍부한 자료가 기존에 교과서나 시각자료 등 정지된 자료보다 학습자의 이해를 증진하기 위해 유용하다고 하였다.³⁷⁾ 그리고 박선희(2006)에서는 영화는 학습자의 관심과 흥미를 끌 수 있는 효과적인 매체라고 하였다. 본고에서는 5-20분 분량의 짧은 영상인 웹드라마를 선정하였는데 그 이유는 편집이 따로 필요 없고 무료로 제공되는 온라인 콘텐츠로 저작권법을 위반하지 않기 때문에 어휘 학습을 위한 신선한 교육제재라고 판단하였다. 따라서 웹드라마를 활용한 새로운 방식의 어휘 교수·학습이 이루어진다면 효과적일 뿐 아니라 학습자에게 흥미와 동기를 가져다줄 것으로 판단된다.

둘째, 고급 학습자가 더욱 더 정확하게 고급 어휘를 인식할 방법이 고려되어야 할 것이다. 실험 집단 두 그룹의 사전·사후 평가를 비교하면 학습자는 ‘한글 자막’보다 ‘한글 자막과 어휘 주석’으로 제시된 어휘를 더 많이 인식한 것으로 나타났다. 이는 새로운 어휘가 어휘 주석으로 따로 제시되었을 때 학습자가 그 어휘를 인식할 수 있는 확률이 높았다고 해석할 수 있다. 결국, 어휘 지식을 향상하는 첫 번째 구성요소인 어휘 형태를 더욱더 인식할 수 있도록 학습지를 제공함으로써 도움이 될 것으로 기대된다.

셋째, 고급 학습자에게 자막영상을 활용한 의도적 학습을 시키되 교사의 지도가 보완되어야 할 필요가 있다. 고급 학습자는 ‘한글 자막’으로 자막영상을 반복적으로 시청해도 문맥상 어휘의 의미를 유추할 수 없는 때도 있고, ‘한글 자막과 어휘 주석’은 하나의 뜻만 제공이 되므로 학습자는 새로운 어휘에 대한 추가적인 뜻풀이와 어휘 사용 용법에 대해 더 자세히 알고 싶어 했다. 이런 점에서 교사는 자막영상을 활용한 의도적 학습과 추가적인 활동을 통해 학습자가 새로운 어휘를 장기적으로 기억할 수 있도록 도와야 한다. 자막이라는 입력과 어휘를 위주로 영상을 시청하라는 교사의 처치로 인해 학습자는 단기기억으로 새로운 어휘를 학습할 수 있었다. 하지만 학습자가 새로운 어휘를 오래 기억하기 위해서는 어휘 ‘형태’ 인식뿐만 아니라 어휘 ‘이해’ 능력과 어휘 ‘사용’ 능력을 신장할 수 있는 한국어 어휘 교수·학습 방안이 필요하다.

37) "Feature films on video are an easily available and contextually rich source of authentic material which can be exploited in the language classroom." (Voller & Widdows, 1993: 342)

IV. 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육 방안

III장에서 자막영상을 활용한 의도적 한국어 어휘 학습이 고급 학습자에게 학습 효과를 가져다주고 학습에 대한 긍정적인 태도를 보인 것을 확인할 수 있었다. IV장에서는 그 효과를 바탕으로 효율적인 어휘 교수·학습 방안을 설계하고자 한다. 구체적이고 명확한 교육 내용과 방법을 마련하기 위해서는 한국어 어휘 교육의 목표를 설정하고, III장에서의 효과검증과 피험자들의 인터뷰를 토대로 교육 내용과 방법을 보완하고 설계할 것이다. 그런 다음 한국어 교육 현장에서도 적용할 수 있는 어휘 교육 방안을 마련한다.

1. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 목표

자막영상을 활용한 어휘 교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 목적과 목표를 구별해서 세워야 한다. 교육의 목적과 목표를 혼용해서 사용하는 경우가 많은데 그것은 층위에 따라 구분될 수 있다. 민현식(2003)에 따르면 서구 교육과정에서 목적과 목표를 구분하는 데 목적(goal)은 교육과정에 대한 철학과 학습자가 도달해야 할 일반적 수준을 일컫는다면 목표(objectives)는 목적을 언어 능력 차원으로 구체화하는 과정에서 구체적으로 계량화한 성취목표를 기술한 것이라고 하였다. 즉, 교육목적은 일반적 방향을 제시하고 교육목표는 구체적 행동 결과를 제시하여 학습자의 도달 목표를 분명히 제시하여야 한다고 하였다. 브라운(Brown, 2007: 71; 권오량·김영숙 역, 2012: 174)에 따르면 종합목표(goals)는 소망하고 달성 가능한 프로그램 목적과 지향점에 관한 일반적 진술이고 목표(objectives)는 그 개념과 맥락에서 모두 종합목표보다 훨씬 구체적이라고 하였다. 리처즈(Richards, 1999: 3-8)에서는 목표는 행동 목표(behavioral objectives), 기술 목표(skill-based objectives), 내용 목표(content-based objectives), 그리고 숙달도 목표(proficiency scale)를 포함해야 한다고 하였다.

본 연구는 어휘 교육에 관한 것이므로 교육 목적과 목표가 궁극적으로 어휘 능력 향상에 맞게 이루어져야 한다. 네이션(2013: 60; 김창구 역, 2012:42)에서는 어휘 지식의 다양한 유형과 가장 효과적인 학습 방법을 표 <IV-1>과 같

이 보이며, 학습은 형태(form), 의미(meaning), 사용(use)의 영역에서 이루어져야 한다고 하였다. 따라서 어휘 교육은 이 세 가지 영역에서 명시적이고 반복적으로 교수·학습되어야 효과적이라는 것을 알 수 있다.

<표 IV-1> 어휘 지식의 유형과 가장 효과적인 학습 방법
(Nation, 2013: 60, 김창구 역, 2012: 42)

유형		학습 유형	활동
형태		주목하기 등의 암시적 학습	반복 읽기를 통한 단어와의 빈번한 접촉
의미		강력한 명시적 학습	이미지, 상세화, 의식적 추론을 이용한 깊은 처리
사용	문법, 연어	암시적 학습	반복
	사용제약	명시적 학습	명시적 지도와 피드백

본고에서 네이션(Nation, 2013: 60)의 단어에 관한 지식을 수용하여 고급 학습자 대상으로 자막영상을 활용한 어휘 교육의 목적과 목표를 구분해서 다음 <표 IV-2> 같이 설정하고자 한다.

<표 IV-2> 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육의 목적과 목표

목적	학습자는 의도적 어휘 학습을 통해 학습 부담을 줄이고 고급 어휘력을 신장시킬 수 있다.
목표	1. 어휘 형태를 인식한다. 2. 어휘 의미를 이해한다. 3. 어휘를 사용하여 문장을 쓸 수 있다.

2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 내용

자막영상을 활용한 의도적 한국어 어휘 교육을 통해 어휘 능력을 신장하기 위한 교육 내용은 (1) 자막영상을 활용한 어휘 형태 인식, (2) 자막영상을 활용한 어휘 이해 능력 신장, (3) 자막영상을 활용한 어휘 사용 능력 신장으로 구성된다. 이는 III장에서의 효과검증 결과와 피험자의 인터뷰를 바탕으로 도출한 교육 내용을 체계화하였다.

2.1. 자막영상을 활용한 어휘 형태 인식

자막을 활용한 효율적인 어휘 학습을 진행하기 위해서는 먼저 학습자가 어휘 형태를 바르게 인식할 수 있도록 하는 어휘 교육이 이루어져야 한다. 해치·브라운(Hatch & Brown, 1995: 383)의 외국어 어휘 학습 모형의 1단계인 새로운 어휘 접하기와 마찬가지로 자막영상을 활용한 의도적 한국어 어휘 교육이 이루어지기 위해서는 학습자가 새로운 어휘에 대한 형태를 인식할 수 있도록 도와야 함을 앞서 살피었다. 또한, 네이션(Nation, 2013: 49)은 단어를 안다는 것과 관련하여 어휘에 대한 형태를 구어, 문어, 단어구성소로 구분하여 학습자에게 인식시킬 수 있어야 한다고 하였다. 이는 학습자가 어휘 형태를 인식하지 못하면 어휘 의미를 파악할 수 없고 더 나아가 어휘 사용으로 연결될 수 없기 때문에 어휘 학습에서 필수적인 첫 단계라고 할 수 있다.

하지만 학습자가 자막영상을 활용한 어휘 학습에서 어휘 형태를 인식하는 데 어려움이 있다. 왜냐하면, 한국어의 음운현상으로 인하여 학습자가 무자막으로 된 영상을 시청할 경우 새로운 어휘 형태를 듣기로만 인식하기 힘들 수 있고, 복합 양식 문식성의 차원에서 자막영상은 자막과 영상이 함께 제공되므로 학습자가 영상에만 주목하고 영상만 이해한다면 어휘 학습이 제대로 이루어지지 못할 수 있기 때문이다.

이와 같은 문제들을 최소화하기 위해서 교사의 역할이 중요하다. 교사는 자막영상을 시청하기 전 학습자에게 영상에 대한 간단한 설명과 함께 영상에 어떤 상황이나 맥락에 있는 어휘를 주의 깊게 보라고 처치를 내려야 한다. III장에서 교사의 처치를 받은 실험 집단 두 그룹의 어휘 지식 사전·사후 평가 점수가 교

사의 처치를 받지 못한 통제 집단보다 높았다는 것에서 이를 확인하였다. 또한, 실험 집단의 사후 평가를 분석한 결과 학습자는 ‘한글 자막’ 보다 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 으로 어휘 학습할 경우 어휘 형태를 더 많이 인식한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 ‘한글 자막’ 또는 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 이 제공하는 부가적인 입력을 통해 학습자는 단어의 소리, 단어의 발음, 단어의 생김새, 단어의 구성소 등과 같은 단어의 형태 요소를 ‘무자막’ 영상보다 정확하게 파악할 수 있다고 해석할 수 있다. 그리고 학습자는 자막영상을 반복적으로 시청하기 때문에 새로운 어휘에 대한 형태를 더욱더 인식할 수 있게 됨을 알 수 있다.

2.2. 자막영상을 활용한 어휘 이해 능력 신장

고급 학습자에게 자막영상을 활용하여 새로운 어휘 형태를 인식한 다음 어휘의 의미를 파악할 수 있는 어휘 교육이 제시되어야 한다. 그리하여 학습자는 ‘한글 자막’ 으로는 낯선 어휘에 대한 의미를 문맥적으로 혹은 복합 양식 문식성으로 유추할 수 있고, ‘한글 자막과 어휘 주석’ 으로 뜻풀이로 알 수 있다. 그러나 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 은 간결한 뜻풀이 혹은 유의어를 제공하기 때문에 학습자가 어휘의 제한적인 의미만을 아는 경향이 있다. 이 문제를 해결하기 위해 교사는 학습자가 어휘의 정확한 의미를 파악할 수 있도록 하는 것이 중요하다.

고급 학습자를 위한 한국어 어휘 교육이므로 어휘에 대한 정확한 의미뿐 아니라 어휘의 의미망을 확장하여 어휘 이해 능력을 신장시킬 수 있어야 한다. III 장 피험자 인터뷰에서 피험자는 새로운 어휘에 대해 교사의 지도를 받고 싶어 하였던 것처럼 교사는 학습자에게 명시적으로 어휘에 대한 설명과 어휘의 의미를 이해시켜야 한다. 하지만 고급 학습자를 대상으로 한 어휘 교육은 어휘에 대한 의미를 단순히 안다는 것에서 끝나는 것이 아니라 어휘 의미 관계에 따른 유의어³⁸⁾, 반의어³⁹⁾, 다의어⁴⁰⁾, 동음이의어⁴¹⁾ 등과 같이 확대되어야 하고, 어휘

38) 유의어는 뜻이 서로 비슷한 말을 일컫는다.

39) 반의어는 뜻이 서로 정반대되는 관계에 있는 말로 한 쌍의 말 상이에 서로 공통되는 의미 요소가 있으면서 동시에 서로 다른 한 개의 의미 요소가 있어야 한다.
예) ‘남자’와 ‘여자’, ‘위’와 ‘아래’, ‘오다’와 ‘가다’

에 대한 용법과 쓰이는 상황도 가르쳐야 한다고 본다. II장에서 네이션(Nation, 2013: 49)이 단어를 안다는 것과 관련하여 학습자는 어휘에 대한 의미를 형태와 의미, 개념과 지시대상, 연상 관계로 분류하여 알아야 한다고 하였고, 한재영 외(2010: 158)에 따르면 학습자들이 사전의 뜻풀이로만 어휘의 쓰임을 받아들이는 경향이 있으므로 어휘 용법이 환경과 상황에 따라 의미가 다를 수 있고 뉘앙스 차이도 있다는 것을 알게 해 줘야 한다고 하였다.

그리고 교사는 고급 학습자들에게 어휘에 대한 정확한 의미와 확장된 의미까지 파악하게 한 다음 더 나아가 자막영상의 전체적인 내용까지 이해할 수 있도록 어휘 교육을 진행해야 한다. 이것이 정지된 자료가 아닌 자막영상을 활용한 어휘 교육의 특성이라고 할 수 있겠다. 결국, 고급 학습자가 어휘의 의미, 확장된 어휘의 의미, 복합 양식 문식성까지 아우를 수 있는 이해 능력을 키울 수 있는 교육이 이루어져야 한다.

2.3. 자막영상을 활용한 어휘 사용 능력 신장

고급 학습자에게 어휘에 대한 형태를 인식시켜주고 어휘에 대한 의미를 파악시켜주는 것에서 그치는 것이 아니라 어휘를 사용할 수 있게끔 하는 어휘 교육이 진행되어야 한다. II장에서 네이션(Nation, 2013: 49)이 단어를 안다는 것과 관련하여 학습자는 어휘에 대한 사용을 문법적 기능, 연어 관계, 사용제약으로 구분하여 알아야 한다고 하였다. 우선, 어휘에 대한 바른 사용을 위해서는 단어의 품사와 문법 기능을 알아야 한다. 다음으로 단어 연쇄(word sequence)에 따르는 연어 관계를 앎으로써 유창한 언어 구사를 할 수 있다. 마지막으로, 단어 대부분은 사회언어학적인 요인에 의한 사용제약을 받지 않지만, 문화에 따르는 제약이 따를 수 있다(네이션, 2013: 84). 자막영상의 활용 특성상 학습자가 비언어적인 측면과 문화까지 배울 수 있으므로 문화적인 제약도 인식할 수도 있다. 그러나 전반적으로 어휘 사용의 문법적 기능,

40) 다의어는 두 가지 이상의 뜻을 가진 단어이다.

예) ‘다리’는 원래 ‘사람이나 짐승의 몸통 아래에 붙어서 몸을 받치며 서거나 걸거나 뛰게 하는 부분’을 가리키지만, ‘책상 다리’, ‘지겟다리’처럼 ‘물건의 하체 부분’을 가리킨다고 하는데, 이러한 단어를 일컫는다.

41) 동음이의어는 소리는 같으나 뜻이 다른 단어이다.

언어 관계, 사용제약은 교수·학습해야 한다.

네이션(Nation, 2013: 60)에서는 ‘사용’이라는 어휘 지식의 유형과 가장 효과적인 학습 방법으로는 교사의 명시적 지도와 피드백이라고 하였다. 따라서 교사는 학습자의 어휘 사용을 장려하기 위해 글쓰기나 의사소통 활동이 필요하다. 이에 자막영상에서 주어진 상황을 바탕으로 학습자에게 글을 쓰게 하거나 제시된 고급 어휘를 상황 맥락에 맞게 구사하게 해서 교사의 피드백을 받음으로써 학습자가 올바르게 정확한 어휘 사용을 할 수 있도록 하는 것이 중요하다.

3. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 방법

3.1. 자막영상을 활용한 어휘 교육 모형

고급 학습자가 의도적으로 고급 어휘를 학습할 경우 단순히 수용적인 측면에서뿐 아니라 생산적인 측면에서도 학습이 이루어져야 더 효과적인 어휘 교육이 이루어진다고 할 수 있다. 본 연구에서는 이해와 사용의 측면에서 외국인 고급 학습자들의 어휘 능력 향상을 위해 TTT 모형⁴²⁾과 스템플스키(Stempleski, 1992)가 제안한 동영상 활용 수업 모형을 기반으로 한국어 어휘 교수·학습의 방법을 설계하고자 한다.

TTT 모형은 ‘과제1’ - ‘교수’ - ‘과제2’의 형식으로 구성된 모형이다. 먼저, 학습자가 교사의 도움 없이 과제나 시험을 완료하는 것이다. 그런 후, 교사는 과제나 시험의 결과를 관찰하면서 학습자가 어려워하는 것을 파악하여 그것을 목표어로 교수하는 것이다. 마지막으로, 학습자에게 또 다른 과제나 시험을 내는 형식의 모형이다. 디아도리(Diadori, 2012: 47)에 따르면, 폭넓은 언어 능력을 지니는 집단이나 교사가 연습할 자료에 대한 학습자의 언어 지식을 파악

42) 손버리(Thornbury, 1993)의 문법 교육 모형이다. 전형적인 문법 수업 모형인 PPP Presentation(제시) - Practice(연습) - Produce(생산)의 대응하기 위해 의사소통 접근을 지지하는 사람들이 과제 기반(task-based) TTT 모형을 제안하였다. TTT 모형은 Task(과제1) - Teach(교수) - Task 2(과제2)로 구성된 모형이다(Thornbury, 2000: 128-129, 민현식, 2003: 134 재인용). TTT 모형은 Test - Teach - Test로도 알려져 있다.

하지 못했을 때 TTT 모형으로 가르친다면 성공적으로 교수할 수 있다고 하였다. 학습자는 또 다른 시험이나 과제를 통해 새로운 어휘나 문법을 학습하는 것이다.

다음으로 스템플스키(Stempleski, 1992)의 동영상 활용 수업 모형은 영상 ‘시청 전 단계’ (previewing) - ‘시청 단계’ (viewing) - ‘시청 후 단계’ (postviewing)로 구성된 모형이다. 동영상 시청 전 단계는 교사가 동영상의 내용을 학습자에게 미리 제공하여 학습자로 앞으로의 내용을 예측할 수 있도록 준비해줌으로써 새로운 어휘에 대한 두려움을 줄이고 동영상에 관한 관심을 유발하며 학습자의 사전 지식을 동원하여 준비시킨다. 학습자는 교사에게 영상에 대한 간략한 설명을 듣고 질문을 할 수 있다. 시청 단계는 학습자는 자막영상을 집중하면서 반복적으로 동영상을 봄으로써 새로운 어휘나 어떤 상황에서의 어휘 사용과 영상에 대한 전반적인 내용 파악을 하는 단계이다. 시청 후 단계는 시청 직후는 모둠 활동을 통해 시청한 내용을 토의·토론을 하거나 역할극, 쓰기 활동, 혹은 영상과 관련된 읽기 등과 같이 다양한 활동을 할 수 있다.

자막영상을 활용한 어휘 교육과 관련하여 코스키넨 외(Koskinen et al., 1993)에서는 다음과 같은 일곱 가지 제안을 하였다.

- 첫째, 자막영상을 틀 장비에 대해 익혀 수업 진행에 차질이 없도록 한다.
- 둘째, 교육적이고 학습자들이 관심을 갖고 있는 프로그램을 선택한다.
- 셋째, 영상을 미리 보고 약 5분 이내로 필요한 부분을 선택한다.
- 넷째, 영상에 출현하고 학습자들이 눈여겨볼 어휘를 인쇄해서 수업시간에 배포한다.
- 다섯째, 자막영상을 시청하기 전, 학습자들에게 영상 내용에 대해 소개한다.
- 여섯째, 어휘 사용을 격려하기 위해 자막영상을 반복적으로 시청하고 영상과 관련된 책이나 잡지와 같은 인쇄물을 읽게 하여 학습효과를 높인다.
- 일곱째, 영상 라이브러리를 구축하여 학습자가 수업 시간외에 영상을 시청할 수 있게 하고 영상과 관련된 책과 보충 자료도 함께 온라인상 업로드한다. 또한 동료 교사에게도 공유하여 서로 수업에 도움이 될 수 있도록 한다.

위에서 눈여겨볼 점은 일곱 개의 제안 중 다섯 번째를 제외하고 모두 교사가

수업 전에 준비해야 하는 것들이다. 교사가 사전에 준비해야 할 것은 어휘 교육에 적합하고 학습자들이 흥미를 느낄 수 있는 5분 정도의 자막영상을 선정하여 수업에 활용할 수 있는지를 알아보기 위해 영상을 미리 시청해야 하고, 영상과 관련된 보충자료를 찾고, 교수할 어휘에 대한 인쇄물을 제작하고, 수업 중에 활용할 영상을 동료 교사와 온라인상 공유하고, 수업 전에 자막영상 활용을 차질 없이 진행하기 위해 장비를 확인하는 것이다. 이렇듯, 자막영상을 활용한 언어 수업은 교사가 사전에 준비를 많이 해야 한다는 것을 알 수 있다.

교사는 사전 준비를 모든 완료한 다음, 자막영상을 활용한 어휘 교육을 할 수 있다. 자막영상을 활용한 의도적 어휘 교육의 내용과 방법은 TTT 모형과 자막영상을 활용한 수업 모형을 결합하였는데 도식으로 표현하면 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 자막영상을 활용한 어휘 교육 모형

3.2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 실제

3.2.1. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 목적 · 목표

고급 학습자에게 흥미와 동기를 가져다주는 동시에 효과적인 방식의 어휘 교수·학습 지도안은 새로운 매체인 웹드라마의 자막영상을 활용한 것이다. <출출한 여자 1화>는 여자 주인공의 일과를 다룬 내용이다. 초반부에는 회사 생활이 다루어졌다면 후반부에는 퇴근하고 집에서 저녁을 요리해서 먹는 이야기를 소재로 한다. 웹드라마 <출출한 여자 1화> 자막영상을 활용한 어휘 교육의 학습 목적은 학습자는 의도적 어휘 학습을 통해 학습 부담을 줄이고 고급 어휘력을 신장시킬 수 있을 것이다. 학습 목표는 다음 두 가지이다. 첫째, 회사 업무 수행에 필요한 어휘 형태를 인식하여 연결해서 어휘 의미를 알 수 있다. 둘째, 회사와 관련된 단어나 어휘를 이해하고 정확하게 사용할 수 있다.

3.2.2. 자막영상을 활용한 어휘 교육의 내용과 방법

(1) 시험1

‘시험1’ 단계는 고급 학습자에게 자막영상을 시청하기에 앞서 학습자가 자막영상과 관련된 어휘에 대해 얼마만큼 알고 있는지를 평가하기 위해 사전 어휘 능력 평가를 진행한다. 고급 학습자에게 진행하는 어휘 지식 평가이므로 어휘는 고급 어휘를 선정하여 평가한다. 사전 어휘 지식 능력 평가의 예는 다음 [그림 IV-2]와 같다.

본 평가는 단어에 대한 본인의 능력을 측정하는 언어지식평가입니다.
 다음의 단어를 보고 단어에 대한 본인의 지식과 가장 가까운 번호에 ✓ 표시하십시오.

① 이 단어를 본 적이 없다.
 ② 이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
 ③ 이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____인 것 같다(유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ④ 이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(아래의 예시처럼 유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ⑤ 이 단어로 문장을 만들 수 있다. (아래의 예시처럼 단어를 사용한 문장을 적으시오)
 (만약에 ⑥번 항목을 선택할 경우, ④번 항목도 함께 ✓ 표시하십시오.)

예시:

금융기관	①	②	③	④ ✓ 은행 같은 곳	⑤ ✓ 내 친구가 금융기관에서 일하는데 연봉이 꽤 높다.
------	---	---	---	----------------	------------------------------------

	이 단어를 본 적이 없다	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은-----인 것 같다	이 단어를 안다. 뜻은 ---- 이다.	이 단어로 문장을 만들 수 있다.
1. 고객	①	②	③	④	⑤
2. 비수기	①	②	③	④	⑤
3. 함의	①	②	③	④	⑤
4. 변경	①	②	③	④	⑤
5. 기마	①	②	③	④	⑤
6. 발권하다	①	②	③	④	⑤

[그림 IV-2] 사전 어휘 지식 능력 평가

(2) 시청 전 단계

‘시청 전 단계’는 준비 단계라고 할 수 있다. 우선, 교사가 고급 학습자에게 자막영상과 관련된 내용을 소개하여 학습자가 앞으로 시청할 내용과 어휘에 대해 예측할 수 있도록 환경을 조성한다. 그다음에, 교사는 학습자에게 활동지를 배포한다. 활동지는 자막영상과 관련된 고급 어휘와 자막영상에 관한 내용을 이해했는지를 알아보기 위한 질문들로 구성되어있다. 활동지의 예시는 [그림 IV-3]과 같다. 마지막으로, 학습자에게 어휘에 주의를 기울이며 시청하라는 것과 활동지에는 없지만, 본인이 모르는 어휘를 활동지에 추가로 적게 하여 최대한 활용하라는 처치를 내린다.

【고급 어휘】

1-6번은 어휘에 대한 뜻풀이 혹은 유의어를 쓰십시오.

1. 고객:

2. 비수기:

3. 항의:

4. 변경:

5. 기마:

6. 발권하다:

7-9번은 빈칸에 들어갈 어휘가 무엇인지 쓰십시오.

7. 티켓에 영문 이름 써 있는데 그걸 어떻게 나한테 _____를 해?

8. _____로 하면 뭐겠어?

9. 남자가 나중에 자지가 잘 될 것 같으니까 헤어지자고 _____을
깎아놓은 거...

【자막영상과 관련된 내용 파악하기】

10. 주인공 ‘제갈재영’은 어디에서 근무를 하고 있습니까?

① 은행 ② 학교 ③ 관광 회사 ④ 미용실 ⑤ 광고 회사

11. ‘제갈재영’은 한국 높임법이 잘못 사용되고 있는 것을 알고 있다.

① 네 ② 아니요

12. ‘제갈재영’은 점심시간 때 무엇을 하고 있습니까?

① 회사 동료들과 점심 식사를 하고 있다.

② 회사 동료들과 수다를 떨고 있다.

③ 외근 업무를 보고 있다.

④ 회사 일 때문에 출장 중이다.

⑤ 후배의 실수로 업무 해결을 하고 있는 중이다.

13. ‘제갈재영’은 최근에 남자친구와 헤어졌습니까?

① 네 ② 아니요

[그림 IV-3] 자막영상을 활용한 어휘 교육 활동지

(3) 시청 단계

동영상 ‘시청 단계’는 교사가 고급 학습자에게 자막영상을 보여 주어 학습자가 전체적인 내용과 낯선 어휘에 대한 형태와 의미를 인식시킬 수 있도록 한다. III장에서 Tukey 사후검증 유의확률 결과에 의하면 ‘무자막’과 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상 그리고 ‘한글 자막’과 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상 순으로 시청하면 유의했다. 따라서 교사는 시청 단계에서 학습자에게 ‘무자막’으로 된 영상을 보게 한 다음 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 시청하게 하거나 혹은 ‘한글 자막’ 그 후에 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 시청하게 한다. 그리하면 학습자는 효과적으로 어휘 형태를 인식하고 어휘 의미와 연결하여 어휘 지식을 강화할 수 있다.

(4) 교사의 지도

‘교사의 지도’ 단계는 교사가 고급 학습자와 함께 활동지에 있는 고급 어휘를 구체어⁴³⁾와 추상어⁴⁴⁾로 분류하며 함께 검토한다. 그 이유는 학습자가 ‘한글 자막’ 자막영상으로 구체어를 문맥적으로 유추할 수 있고 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상으로 어휘에 대한 의미를 알 수 있지만 어려운 개념의 구체어나 추상적인 개념의 추상어는 학습자가 자막영상을 시청하더라도 복합 양식 문식성으로도 어휘의 뜻을 파악하지 못할 수가 있다. 그러므로 교사의 지도가 필요하다. 학습자는 이해하기 어려운 구체어와 추상어에 대해 질문을 하고 교사가 어휘를 설명함으로써 학습자의 이해에 도움을 주도록 한다. 구체어와 추상어의 예시는 다음 <표 IV-3>과 같다.

43) 구체어란 직접적, 간접적인 대상물이나 쉽게 떠오르는 시각적 이미지가 있는 어휘로, 제시된 어휘가 지시하는 대상물을 쉽게 떠올릴 수 있어 이해와 기억 보유에 유리하다(Schwanenflugel & Akin, 1994; 이윤경·허상아, 2013에서 재인용).

44) 구체적인 시각적 이미지가 없는 말을 추상어라고 한다(이윤경·허상아, 2013).

<표 IV-3> 구체어와 추상어의 예시

구체어	추상어
거꾸로	이치
고객	
기마	
변경하다	
허기지다	

이처럼 어려운 개념의 구체어나 추상어는 반드시 교사의 지도가 필요하다. 따라서 교사는 학습자가 모르는 어휘에 관해 설명 중심 어휘 지도를 한다. 또한, 교사는 활동지에 있는 영상에 관한 전체적인 내용을 이해했는지를 알아보기 위하여 학습자에게 질문한다.

(5) 시청 후 단계

동영상 ‘시청 후 단계’는 교사의 지도 단계의 연장선이라고 볼 수 있다. 교사가 고급 학습자에게 다양한 어휘 활동을 하게 함으로써 자막영상으로 수용적으로 어휘 지식을 학습하였다면 생산적인 사용을 기르도록 한다. 생산적인 어휘 사용을 통해 학습자는 새로운 어휘에 대한 어휘 능력이 강화되고 유창성을 높일 수 있으며 장기간 어휘를 기억하는 데에 도움이 된다. 그리하여 고급 학습자는 다양한 어휘 활동으로 어휘의 이해 능력뿐 아니라 사용 능력까지 갖추게 된다. 다양한 어휘 활동에는 의사소통을 통한 토의·토론, 모둠 활동, 혹은 역할극 등이 있고 또는, 영상에 있는 내용과 관련하여 새로운 어휘를 이용하여 글을 쓰는 활동이 있다.

① 토의 및 토론

교사는 자막영상과 관련한 토의·토론 주제를 선정하여 고급 학습자가 그 주제에 맞게 새로운 어휘에 대한 반복적인 노출로 어휘 학습을 할 수 있게 한다. 그렇게 하면 학습자는 낯선 어휘의 의미를 정확하게 파악하고 토의·토론에 임하면서 어휘를 오래 기억할 수 있는 어휘 학습을 하게 된다. 원활한 토의·토론을 위하여 교사는 토의·토론에 대해 간단히 설명한다. 학습자들이 이를 확실히 이해했다고 하면 교사는 선정한 주제를 학습자에게 얘기해준다. 그리고 주제와 관련된 기사를 배포하여 읽게 하고 조별로 학습자들을 정해서 서로의 의견을 약 15분간 주고받게 한다. 토의·토론이 끝나고 교사는 학습자들에게 피드백을 준다. 추가로 교사는 학습자에게 수업 시간 때 토의·토론에 관한 글쓰기를 써 오게 할 수 있겠다.

② 모둠 활동

고급 학습자를 대상으로 하는 어휘 교육이므로 새로운 어휘를 익히는 것뿐 아니라 어휘의 확장이 필요하다. 그리하여 앞선 교사의 지도 단계로 어휘의 정확한 의미를 구축한 상태에서 어휘 관계에 따른 유의어, 다의어, 동음이의어 등에 관한 학습을 모둠 활동으로 진행한다. 그러면 학습자의 어휘력 신장은 물론 어휘 능력을 강화하는 데에 도움이 될 것으로 본다. 모둠 활동을 통해 어떤 조가 더 빨리 활동지에 있는 어휘와 관련된 유의어, 다의어, 동음이의어를 찾는지를 시합하게 한다. 학습자들은 자치 어렵거나 따분하게 생각될 수 있는 어휘 학습을 흥미롭게 적극적으로 참여할 수 있을 것이다.

유의어

예) 고객:

항의:

변경하다:

【정답】

고객: 손님, 상인

항의: 반발, 반대

변경하다: 수정하다, 고치다

반의어

예) 비수기 <->

거꾸로 <->

허기지다 <->

【정답】

비수기 <-> 성수기

거꾸로 <-> 바로

허기지다 <-> 배부르다

다의어

예) 시들다: 「1」
「2」
「3」
「4」

포석: 「1」
「2」

【정답】

시들다: 「1」 꽃이나 풀 따위가 말라 생기가 없어지다.
「2」 몸의 기력이나 기운이 빠져서 생기가 없어지다.
「3」 기세가 약해지다.
「4」 기술이나 재능 따위가 피어나지 못하고 빛을 잃어 스러져 가다.

포석: 「1」 「운동」 바둑에서, 중반전의 싸움이나 집 차지에 유리 하도록 초반에 돌을 벌여 놓는 일.
「2」 앞날을 위하여 미리 손을 써 준비함.

동음이의어

예) 배다01:

배다02:

【정답】

배다01: 스며들거나 스며 나오다.

배다02: 배 속에 아이나 새끼를 가지다.

③ 역할극

교사는 자막영상과 관련한 내용을 고급 학습자가 역할극에 참여함으로써 어휘를 직접 사용하게 하여 학습하도록 한다. <출출한 여자 1화>는 회사 생활과 요리에 관한 내용으로 구성되었다. 따라서 교사는 학습자들에게 한국 회사에서의 직장 생활 혹은 요리 프로그램에 출연하여 요리를 만드는 과정을 연기하게 하여 새로운 어휘를 익히도록 한다. 이와 같은 역할극을 통해 효과적인 어휘 학습이 이루어질 수 있도록 한다.

④ 글쓰기

교사는 학습자에게 자막영상과 관련된 내용과 새로운 어휘를 활용하여 글을 쓰게 한다. 학습자는 글쓰기 활동으로 생산적인 어휘를 사용함으로써 어휘 지식 능력을 강화할 수 있다. 또한, 학습자는 의사소통으로 익힌 어휘를 다시 글을 쓰는 활동으로 장기 기억에 도움이 될 수 있다. 네이션(Nation, 2001: 183-185, 한재영 외, 2010: 281-282 재인용)에서 제시한 글쓰기 활동으로는 읽고 문장 완성하기, 바꿔 쓰기(Paraphrase)⁴⁵⁾, 빈칸 채우기 등이 있다.

45) 바꿔 쓰기는 학습자가 문장을 읽고 그 문장을 다르게 표현하되 원문의 내용과 같게 다시 쓰는 것이다.

(6) 시험2

‘시험2’ 단계는 학습자가 새로운 어휘를 학습하였는지를 확인하기 위해 사후 어휘 능력 평가를 한다. 사후 어휘 지식 능력 평가는 사전 어휘 능력 평가 양식과 같다. 사후 어휘 지식 능력 평가의 예는 다음 [그림 IV-4]와 같다.

본 평가는 단어에 대한 본인의 능력을 측정하는 언어지식평가입니다.
 다음의 단어를 보고 단어에 대한 본인의 지식과 가장 가까운 번호에 ① 표시하십시오.

① 이 단어를 본 적이 없다.
 ② 이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
 ③ 이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____인 것 같다(유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ④ 이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(아래의 예시처럼 유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ⑤ 이 단어로 문장을 만들 수 있다. (아래의 예시처럼 단어를 사용한 문장을 적으시오)
 (만약에 ⑥번 항목을 선택할 경우, ④번 항목도 함께 ① 표시하십시오.)

예시:

금융기관	①	②	③	④ ① 은행 같은 곳	⑤ ① 내 친구가 금융기관에서 일하는데 연봉이 꽤 높다.
------	---	---	---	----------------	---------------------------------------

	이 단어를 본 적이 없다	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____인 것 같다	이 단어를 안다. 뜻은 _____이다.	이 단어로 문장을 만들 수 있다.
1. 고객	①	②	③	④	⑤
2. 비수기	①	②	③	④	⑤
3. 항의	①	②	③	④	⑤
4. 변경	①	②	③	④	⑤
5. 기마	①	②	③	④	⑤
6. 발권하다	①	②	③	④	⑤

[그림 IV-4] 사후 어휘 지식 능력 평가

V. 결론

본 연구의 목적은 따라서 고급 학습자들이 자막영상을 활용한 의도적 한국어 어휘 교육에 대한 효과성을 검증하고, 그 효과를 최대화하기 위한 효율적인 교육 방안을 설계하는 데에 있다. 그래서 우선, 언어 학습자의 어휘 교육에서 자막 영상은 어떻게 활용되었는지 검토하고 다음으로, 자막영상을 활용한 어휘 교육이 한국어 고급 학습자에게 의도적 어휘 학습의 효과를 가져다주는지 알아보았으며, 마지막으로 학습자의 태도와 학습자의 요구 조건을 종합적으로 고려할 때 자막영상을 활용한 가장 효율적인 한국어 어휘 교육 방안을 도출하였다.

먼저 자막영상을 활용한 어휘 교육이 외국인 고급 학습자에게 의도적 어휘 학습의 효과를 가져다주는지는 알아보고, 한글 자막 제시 방법에 따라 어휘 학습의 효과가 다르게 나타나는지를 살펴, 자막영상을 활용한 한국어 어휘 학습에 대한 학습자의 태도를 종합적으로 분석한 다음, 그것을 바탕으로 교수·학습 내용 및 교육 방안을 구축하였다.

II장에서는 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육과 관련된 개념을 범주화하고 이론을 검토하였다. 다음으로 자막영상을 활용한 교육적 가치 및 그 의의를 살펴해보았다. 자막영상을 활용한 많은 연구를 검토한 결과, 의도적 어휘 학습보다 우연적 어휘 학습 연구가 많았고 몇몇 학자들이 자막영상을 활용한 어휘 교육에서 의도적인 주의 없이는 어휘를 기억할 수 없다는 것을 밝혔다. 반면에 자막영상을 활용한 언어 교육을 반대하는 연구자들도 있었지만 전반적으로 논의들을 종합하였을 때 자막영상이 무자막보다 언어 습득, 언어 학습, 언어 발달 등에 긍정적인 효과를 불러일으키고, 그 효과는 일정 학습자 군에 한정된 것이 아니라 다양한 언어 그리고 전 연령층에 걸쳐있다는 확인할 수 있었다.

III장에서는 자막영상이 고급 학습자에게 우연적 혹은 의도적 학습에 영향을 주는지 알아보기 위해 ‘무자막’ 으로 영상을 시청하게 하여 우연적으로 어휘 학습을 하도록 하는 통제 집단과 ‘한글 자막’ 그리고 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 으로 자막영상을 시청하게 하여 의도적으로 어휘 학습을 하도록 하는 실험 집단 2개, 총 3집단에 효과검증을 실시하였다. 실험을 분석한 결과 주목할 것은 다음 3가지이다. 첫째, ‘무자막’, ‘한글 자막’, ‘한글 자막과 어휘 주석’의 어휘 지식 사전·사후 평가 점수 차이의 평균과 표준편차가 모두 상당한 것

으로 나타났다. 둘째, 자막 제시 방법에 따른 어휘 능력을 일원배치분산분석(One-way ANOVA)으로 실시한 결과, 0.000($p < 0.001$)으로 유의함이 밝혀졌다. 셋째, 사후검정의 한 방법인 터키 검증(Tukey HSD Test)을 실시하였는데 평균 차이가 음의 값이므로 매우 유의미한 것으로 나타났다. 그러므로 사전 평가와 사후 평가 점수의 차이는 우연적 변동(chance variation)이 아닌 자막영상을 시청한 결과라고 해석할 수 있었다. 다시 말해, 무자막 영상보다 ‘한글 자막’ 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’ 자막영상을 활용한 어휘 교육을 하였을 때가 학습자의 사후 어휘 평가 점수에 긍정적인 효과를 가져다준다는 것으로 나타났다.

사전·사후 어휘 능력 평가 이외에 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육에 대한 학습자의 태도를 설문 조사한 결과, 피험자 대부분이 ‘무자막’과 모국어로 번역된 자막보다 ‘한글 자막’ 혹은 ‘한글 자막과 어휘 주석’을 선호한 것으로 나타났다. 자막영상을 활용한 어휘 학습에 대한 태도로는 ‘흥미롭다’, ‘동기부여가 된다’, ‘책보다 좋다’의 응답도 있었지만 ‘학습 부담이 된다’는 응답도 꽤 많이 나타났고 소수의 의견으로 자막영상이 방해가 된다는 의견도 있었다. 피험자들이 한글 자막 혹은 한글과 어휘 주석을 거의 비슷하게 선호하였는데 사후평가의 점수로 ‘한글 자막과 어휘 주석’이 아주 높은 점수로 향상한 것으로 드러났다.

학습자들의 설문 조사를 바탕으로 인터뷰하였고, 그들의 응답과 실험 결과를 종합적으로 분석한 것을 바탕으로 보완한 자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육 교수·학습 방안을 마련하였다. 이는 TTT 모형과 스템플스키(Stempleski, 1992)가 제안한 자막영상을 활용한 수업 모형 절차인 ‘비디오시청 전 단계’(previewing) - ‘비디오 시청 단계’(viewing) - ‘비디오 시청 후 단계’(postviewing)를 결합하여 설계하였다.

이 논문의 의의는 자막영상을 활용한 의도적 어휘 학습이 이루어진다는 것을 입증하였다는 것과 그 결과를 기반으로 교육 내용을 구안하고 한국어 어휘 교수·학습 방안을 구축하였다는 점이다. 고급 학습자는 자막영상이라는 신선한 방법으로 새로운 어휘를 접할 뿐만 아니라 반복적인 노출로 어휘 형태를 인식하여 어휘를 이해하고 어휘를 사용함으로써 어휘 능력을 향상할 수 있을 것이다. 또한, 한국어 어휘 교육도 책이나 교과서와 같은 정지된 자료가 아닌 영상을 통해서도 이루어질 수 있다는 점과 고급 학습자를 대상으로 자막영상을 활용한 의

도적 고급 어휘 학습이라는 점에서 본고의 의미도 찾을 수 있을 것이다. 그러나 본 연구는 언어권별, 국가별, 성별 등에 따라 피험자를 고르게 다루지 못하였다는 점과 적은 수의 피험자와 짧은 실험 기간과 같은 한계가 있어 다음에 이를 보완하는 연구가 과제로 남는다.

참 고 문 헌

I. 국내 자료

『교육심리학용어사전』, 학지사.

『표준국어대사전』

『한국어교육학 사전』 (2014), 서울대학교 국어교육연구소. 서울: 하우.

II. 국내 논문 및 단행본

강정구(1996), 『현대학습심리학』, 서울 문음사.

강현화(2013), 「한국어 어휘교육 연구의 이론과 실제」, 『언어와 문화』, 한국 언어문화교육학회, 9(3), 1-38쪽.

경윤재(2015), 「멀티미디어를 활용한 어휘 주석이 우연적 한국어 어휘 학습에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위 논문.

구본관(2011), 「어휘 교육의 목표와 의의」, 『국어교육학연구』, 40(1). 국어교육학회, 27-59쪽.

김광해(2003), 『등급별 국어교육용 어휘』, 박이정.

———(2008), 『어휘 현상과 교육』, 박이정.

김미숙(2009), 「영화를 활용한 한국어 듣기 수업 연구」, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김세용(2013), 「대중매체를 이용한 한국어 교육이 학습자의 어휘 습득에 미치는 영향」, 한국외국어대학교 석사학위 논문.

김석우·박상욱(2015), 『교육연구방법론』 2판, 학지사.

김성현·김인철(2005), 「영어교육에 있어서 비디오 매체의 활용」, 『영어교육』, 53(4), 195-222쪽.

김신정(2012), 「광고를 활용한 한국 문화어휘 교육방안 연구」, 경희대학교 석사학위 논문.

니시아마(2014), 「영화 자막이 한국어 학습자들의 우연적 어휘 습득에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위 논문.

- 민현식(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어교육』, 12(2), 국제한국어교육학회, 107-141쪽.
- 박선희(2006). 「영화를 활용한 한국어 고급반 프로젝트 수업」. 『이중언어학』, 30, 179-207쪽.
- 백승주(2011), 「영상매체 어휘 주석과 학습자 인지 양식이 우연적 한국어 어휘학습에 미치는 영향」, 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 신명선(2008a), 『의미, 텍스트, 교육』, 한국문화사.
- 윤여탁 외(2008), 『매체언어와 국어교육』, 서울대학교출판문화원.
- 이정희(1999), 「영화를 통한 한국어 수업 방안 연구」. 『한국어 교육』, 10(1), 221-240쪽.
- 조현용(2000), 『한국어 어휘교육 연구』, 박이정.
- 최윤정(2007), 「TV광고를 활용한 한국어 어휘 학습 방안 연구: 중국인 중급 학습자를 대상으로」, 부산외국어대학교 석사학위 논문.
- 최인자(2004), 「대중매체를 활용한 한국어 교육 방법-텔레비전 드라마를 중심으로」, 『어문학교육』, 28, 267-286쪽.
- 최지현 외(2007), 『국어과 교수·학습 방법』, 역락.
- 최해령(2015), 「광고 텍스트를 활용한 한국문화교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문.
- 포하엽(2013), 「예능프로를 활용한 한국어 어휘력 신장 방안 연구」, 세한대학교 석사학위 논문.
- 한국희(2013), 「학문목적 한국어 학습자를 위한 영상매체활용 어휘교육 연구 - EBS '지식채널e'를 중심으로」, 한성대학교 석사학위 논문.
- 한재영 외(2010), 『한국어 어휘 교육』, 태학사.

III. 국외 논문 및 단행본

- Aloqaili, G. (2014). *Learning vocabulary from subtitled videos: An investigation into the effectiveness of using subtitled videos for intentional vocabulary learning in Saudi Arabia with an exploration of learners' perspective*. University of Southampton Master's Dissertation.

- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 31–48.
- Bean, R., & Wilson, R. (1989). Using closed-subtitled television to teach reading to adults. *Reading Research Instruction*, 28(4), 27–37.
- Bird, S. A., & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23, 509–533.
- Brown, H. D. (2007), *Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman. (권오량 · 김영숙 역, 2012) 『원리에 의한 교수 – 언어 교육에의 상호작용적 접근법 (제3판)』 피어슨에듀케이션코리아.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education*. Cambridge, Polity Press.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (pp. 3–23) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Coady, J. (1997a). L2 Vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 225–237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta: Translator's Journal*, 49(1), 67–77.
- Diadori, P. (2012). *How to Train Language Teacher Trainers*. New

- Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (1994a). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 11, 37–56.
- Ellis, N. C. (1994b). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mechanisms. In Ellis, Nick (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London.: Academic Press, 211–282.
- Ellis, R. (1994). Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: A review essay. *Applied Language Learning*, 5, 1–32.
- Ellsworth, T. (1992). Integrating subtitled video into your teaching. *English Teaching Forum*, 5.
- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnie, M. (2013). Intentional vocabulary learning from watching DVDs with subtitles: A case study of an 'average' learner of French. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(1), 21–32.
- Garza, T. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239–258.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A Review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 319–333.
- Hulstijn, J. H. (1992). *Retention of Inferred and Given Word Meanings*:

- Experiments in Incidental Vocabulary Learning*. In P.L.J. Arnaud & H. Bejoint (Eds). *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 113–125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 258–286.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. MA: Allyn & Bacon.
- Koskinen, P. et al. (1993). Captioned video & vocabulary learning an innovative practice in literacy instruction. National Reading Research Center.
- Katchen, J., Lin, L., Fox, T., & Chun, V. (2001). Developments in digital video. *Japan Association for Language Teaching*.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of the ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Mackey, T. P., & Ho, J. (2008). Exploring the relationships between web usability and students' perceived learning in web-based multimedia (WBMM) tutorials. *Computers & Education*, 50(1), 386–409.
- Markham, P. (1989). The Effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students. *Educational Technology*, 29(10), 39–41.
- Markham, P., & Peter, L. (2003). The influence of English language and Spanish language captions on foreign language listening/reading comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(3), 331–341.
- Mayer, R. E., and Moreno, R. (1998). A Split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in

- working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 312–320.
- Mayer, R. E., and Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87–99.
- McCarthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
(김지홍 역, 2003) 『Vocabulary 어휘』 서울: Panmun Book Co., Ltd.
- Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *Language Learning Journal*, 36(2), 227–238.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. (김창구 역, 2012) 『I.S.P Nation의 외국어 어휘의 교수와 학습』 서울: 소통.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 241–263.
- Paribakht, TS & Wesche, MB (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9–29.
- Perez, M., & Peters, E. (2015). Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study. *The Modern Language*, 99(2), 308–328.
- Perez, M., Peters, E., Clarebout, G. & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental learning. *Language, Learning and Technology*, 18(1), 118–141.
- Price, K. (1983). Closed-captioned TV: An untapped resource. *MATSOL Newsletter*, 12, 1–8.
- Pujola, J. (2002). CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia

- program. *ReCALL*, 14(2), 235–262.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77–89.
- Richards, J. C. (1999). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Rott, S., & Williams, J. (2003). Making form–meaning connections while reading: A qualitative analysis of word processing. *Reading in a Foreign Language*, 15(1).
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221–238.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Shu, H., Anderson, R.C., & Zhang, H. (1995). Incidental learning of word meanings while reading: A Chinese and American cross–cultural study. *Reading Research Quarterly*, 20, 76–95.
- Singleton, D. (1999a). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spanos, G., & Smith J. (1990). Closed captioned television for adult LEP literary learners. *ERIC Digest*. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literary Education.
- Stempleski, S. (1992). Teaching communication skills with authentic video. In S. Stempleski & P. Arcario (Eds), *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting and Producing Video for the Classroom* (pp. 7–24). Alexandria, Va: TESOL Inc.
- Stewart, M. A., & Pertusa, I. (2004). Gains to foreign language while viewing target language closed–captions films. *Foreign Language*

- Annals*, 37(3), 438–443.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50–73.
- Taylor, G. (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video. *Foreign Language Annals*, 38(3), 422–427.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs*. UNESCO Education.
- Vanderplank, R. (1990). Paying attention to the words: Practical and theoretical problems watching television programmes with unilingual subtitles. *System*, 18(2), 221–234.
- Vanderplank, R. (1991). A very quiet revolution: Teletext subtitles and language learning. *TESOL Video News*, 2(2), 9–10.
- Voller, P., & Widdows, S. (1993). Feature films as text: A framework for classroom use. *ELT Journal*, 47(4), 342–353.
- Wesche, M., & Paribakht, T. (1996). Assessing vocabulary knowledge: depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13–40.
- Zarei, A. A., & Rashvand, Z. (2011). The effect of interlingual and intralingual, verbatim, and nonverbatim subtitles on L2 vocabulary comprehension and production. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 618–625.

[부록 1] <출출한 여자> - 1화 대본

♪ 출.출하다보니 불타는 가슴 ♪
♪ 출.출하다보니 바싹탄 멘탈 ♪
♪ 허리업 출근 위장 출출 섹시 파이어 ♪
♪ 뜨끈할 때 드세요 식기 전에 드세요 ♪
♪ 가슴을 열고서 나이트 나와 함께 ♪
♪ 아 ↗ 아 ↗ 아 ↗ ♪

<출출한 여자> - Episode 1. 퇴근의 맛

재영

예, 고객님의 예약일이? 예, 요때가 원래는 비수기세요. 현지 투어 프로그램 때문에 종종 트러블이 발생하세요. 아, 예, 저, 예, 저도..., 예, 예, 저도 이 높임법이... 예, 말이 안 되는 걸 아는데... 예, 이렇게 또 안 하면 항의하는 고객님들이 종종 생기세요. 예, 제가 일단 변경해 드렸고요, 예약번호 한번 받아 적으시겠어요? 예, SY5164세요. 감사합니다.

완표

주임님, 식사 안하세요?

재영

그냥 입맛이 없어서.

완표

아, 다이어트 하시는구나! 아, 근데 무작정 굶는 다이어트는 몸에 오히려 독이 되고요. 제가 좋은 거 알려 드릴게요. 이게, 어, 그냥 보면서 따라하면 되는 운동인건데. 이렇게 딱 기마 자세를 하시고.. 이 허벅지 근육을 키우셔야 돼요. 허벅지 근육을. 허벅지 근육을 그냥 말 근육으로 말버지...

재영

아니 완표 씨, 지금 그게 중요한 게 아니라 왜 매번 바우처 발권할 때마라 이런 문제가 생겨? 그것 때문에 지금 밥도 못 먹고 있는데...

완표

아, 맞다, 저 뭔지 알아요, 주임님, 저 대신에 컴플레인 받은 거죠? 그죠? 아, 미리 말씀드렸어야 했는데 정말 죄송합니다. 제가 사과하는 의미로다가 제가 가진 얼리버드 티켓 두 장 있잖아요, 그거 남자친구랑 같이 여행 가시라고 제가 보내드리고 싶은데...

재영

아니, 무슨, 티켓에 영문 이름 써 있는데 그걸 어떻게 나한테 양도를 해?

최과장

완표 씨, 완표 씨. 이리 와 봐. 이리 와 봐. 이리 와 봐. 이리 와 봐.

최과장

그 재영 주임 얼마 전에 남자 친구랑 헤어졌잖아. 같이 살다시피 하던 남자랑! 개그맨 있잖아. 유행어 딱 하나 있는, 수색역 가자, 어? 거꾸로 하면 뭐겠어?

재영

아, 과장님! 왜 쓸데없는 소릴 하고 그래요. 다 들리거든요!

최과장

들렸어? 난 안 들릴 줄 알았지. 말 나온 김에 그 왜 헤어졌겠어? 왜, 어? 재영 씨가 찼겠어? 남자가 나중에 자기가 잘 될 것 같으니까 헤어지자고 포석을 깔아놓은 거...

재영

과장님, 그만하세요! 네?

최과장

그래, 그만해야지. 재영 주임이 왜 다이어트를 하겠어? 다이어트를? 새로운 사람을 만나기 위해서 다이어트를 한다는 건데 왜 눈치 없이 껴 끼치고 말이야. 화났잖아? 배려 좀 하고 살자, 우리. 어? 같은 사무실 쓰면서 말이야 거 눈치 없이 아이구 참, 완표 씨 정말 눈치 없이. 할 말이 없다 내가 정말.

재영(V.O)

아.. 허기져. 치킨 시켜 먹을까? 아니다.
혁권이도 가끔 내 생각하겠지? 에이, 정신 차리자!

재영(V.O)

정신 차리자! 배고파서 그런 거야. 허기지니까 마음도 허해지는 거야.

재영(V.O)

밥부터 해먹자. 시든 파에 계란 하나. 냉장고도 누가 방 뺀 것 같네. 아, 맞다. 햇반 하나 있었지? 어디 있더라? 일단 햇반을 덥히고 시들시들한 야채를 살릴 땐 볶음밥이 제격! 양파 껍질을 벗겨서... 왜 안 버리고 씻느냐고? 이게 육수를 진하게 만들거든. 이거 나 칼 질 하는 거 봐라. 내가 뭐 언제 요리를 해 봤어야 알지. 혁권이 다 해줬는데. 아, 햇반, 햇반.요때 바로 냉동실로! 한편, 국물이 좀 아쉬우니까 무가 있으면 좋겠지만 대신 살짝 구운 파를 넣으면 나름 감칠맛이 난단 말이지. 밥 다 식었겠다. 밥을 투하! 양파 껍질 이때 꺼내주시고 내가 믿었던 굴소스 그리고 치킨파우더. 밥이 살짝 자작해질 만큼 굴소스를 뿌리고 볶아 가지고 국물은 치킨 파우더를 뿌리면. 자, 내가 어디서 본 건 있으니까. 완성!이라고 하기에는 뭔가 좀 모자란 듯 뭐가 없나? 계란 프라이!

재영

잘 먹겠습니다! 잘 먹자!

재영(V.O)

음, 처음 요리한 것 치곤 나쁘지 않네? 굴소스만 넣었는데 간이 잘 났어. 국물은 살짝 일본 라면 간단 말이지. 아, 맛있다. 그래, 이게 어디야. 맛있는 것 해먹고 보송보송한 이부자리가 있고 그냥 딱 이정도만 유지하면 살만할 텐데...

아냐 몸이 고장 날 거잖아. 화장실에서 힘주는 것도 힘든 일이 되겠지. 그렇게 늙기 전에 다시 수색역에 갈 수 있을까? 이러다 새로 누구 만나서 수색역도 못 가보고 몇 날 미드나 보고 누워 있는 거 아냐? 어제 먹은 밥이 내일을 배부르게 하진 않잖아. 그래, 혁권이라도 이런 생각들로 힘들겠다. 힘들면 연락하지. 나를 배려하느라고. 그래, 혁권이는 그만큼 진지했어. 술 먹고 대충 ‘자니’ 이런 거 보내던 애들이랑은 비교가 안 돼.

자신을 갖자. 그래 내가 나를 존중해야 돼. 지금 여자로서의 나는 좋은 식사를 막 끝낸 것과 같은 이치야. 그래, 다음의 좋은 끼니를 기대해야지. 맥주 스톱. 입이 심심하다고 굳이 군것질거리를 찾지 말자. 남들 눈 때문이 아냐, 내가 나를 관리해야지. 나는 이미 최고의 백반을 먹었으니까! 어, 뭐지?

(혁권 문자)

.... 자니?

[부록 2] 실험 참여 동의서

안녕하십니까?

저는 서울대학교 대학원 국어교육과 한국어 교육 전공 석사 과정 이수잔 소명입니다. 본 연구는 ‘자막영상을 활용한 한국어 어휘 교육’에 관한 것입니다. 다음 기재한 내용을 자세히 읽고 동의서에 서명해주시기 바랍니다.

1. 나는 연구자에게 실험의 절차에 대한 충분한 설명을 들었다.
2. 나는 이 실험에 대하여 자발적으로 동의하여 해당 실험에 필요한 평가지, 설문 조사 및 인터뷰에 성실하게 참여한다.
3. 내가 제공한 개인 정보와 평가지 및 설문 조사 내용은 연구 목적 이외에는 어떠한 자료로도 사용되지 않는다는 비밀 보장을 받는다.

이름: _____

서명: _____ 날짜: _____

연구에 참여해 주셔서 감사합니다!

* 궁금한 것이 있으면 연락주시기 바랍니다.

이수잔소명: 010-****-****

[부록 3] 사전 어휘 능력 평가

사전 평가지

1 이름: _____	1 국적: _____
1 성별: 남 / 여 (동그라미 표시하십시오)	1 나이(한국 나이): _____
1 한국어능력시험(TOPIK)을 본 적이 있습니까? 네 / 아니요 (동그라미 표시하십시오) (TOPIK을 본 적이 있다면) 몇 급입니까? _____ 급 (TOPIK을 본 적이 없다면) 학교/학원/기관에서 몇 급(초·중·고) 반까지 공부했습니까? _____ 급	
1 한국어 공부를 몇 년 동안 했는지 써 주십시오. ()년 ()개월	
1 한국에서 체류한 기간이 몇 년인지 써 주십시오. ()년 ()개월	

본 설문지는 단어에 대한 본인의 능력을 측정하는 언어지식평가입니다. (총 15단어)

다음의 단어를 보고 단어에 대한 본인의 지식과 가장 가까운 번호에 1 표시하십시오.

- ① 이 단어를 본 적이 없다.
 ② 이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
 ③ 이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____인 것 같다(유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ④ 이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(아래의 예시처럼 유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ⑤ 이 단어로 문장을 만들 수 있다. (아래의 예시처럼 단어를 사용한 문장을 적으시오)
 (만약에 ⑤번 항목을 선택할 경우, ③번 항목도 함께 1 표시하십시오.)

예시:

금융기관	①	②	③	④ 1 은행 같은 곳	⑤ 1 내 친구가 금융기관에서 일하는데 연봉이 꽤 높다.
------	---	---	---	----------------	---------------------------------------

평가 시간은 15분 정도 소요됩니다. 설문에 응해주신 여러분께 진심으로 감사드립니다.

	이 단어를 본 적이 없다	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____인 것 같다	이 단어를 안다. 뜻은 _____이다.	이 단어로 문장을 만들 수 있다.
1. 고객	①	②	③	④	⑤
2. 비수기	①	②	③	④	⑤
3. 함의	①	②	③	④	⑤

	이 단어를 본 적이 없다	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은 _____ 인 것 같다	이 단어를 안다. 뜻은 _____ 이다.	이 단어로 문장을 만들 수 있다.
4. 변경	①	②	③	④	⑤
5. 기마	①	②	③	④	⑤
6. 발견하다	①	②	③	④	⑤
7. 양도	①	②	③	④	⑤
8. 거꾸로	①	②	③	④	⑤
9. 포석	①	②	③	④	⑤
10. 허가하다	①	②	③	④	⑤
11. 시들다	①	②	③	④	⑤
12. 제격	①	②	③	④	⑤
13. 투하	①	②	③	④	⑤
14. 배다	①	②	③	④	⑤
15. 이치	①	②	③	④	⑤

[부록 4] 사후 어휘 능력 평가

본 설문지는 단어에 대한 본인의 능력을 측정하는 언어지식평가입니다. (총 15단어)

다음의 단어를 보고 단어에 대한 본인의 지식과 가장 가까운 번호에 ✓ 표시하십시오.

- ① 이 단어를 본 적이 없다.
 ② 이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.
 ③ 이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은_____인 것 같다(유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ④ 이 단어를 안다. 뜻은 _____이다(아래의 예시처럼 유의어 혹은 뜻풀이를 적으시오).
 ⑤ 이 단어로 문장을 만들 수 있다. (아래의 예시처럼 단어를 사용한 문장을 적으시오)
 (만약에 ⑥번 항목을 선택할 경우, ④번 항목도 함께 ✓ 표시하십시오.)

예시:

금융기관	①	②	③	④ ✓ 은행 같은 곳	⑤ ✓ 내 친구가 금융기관에서 일하는데 연봉이 꽤 높다.
------	---	---	---	----------------	------------------------------------

평가 시간은 15분 정도 소요됩니다. 설문에 응해주신 여러분께 진심으로 감사드립니다.

	이 단어를 본 적이 없다	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은_____인 것 같다	이 단어를 안다. 뜻은 _____이다.	이 단어로 문장을 만들 수 있다.
1. 고객	①	②	③	④	⑤
2. 비수기	①	②	③	④	⑤
3. 함의	①	②	③	④	⑤
4. 변경	①	②	③	④	⑤
5. 기마	①	②	③	④	⑤
6. 발권하다	①	②	③	④	⑤

	이 단어를 본 적이 없다	이 단어를 본 적이 있지만 의미는 모른다.	이 단어를 본 적이 있고 내가 생각하기에 뜻은-----인 것 같다	이 단어를 안다. 뜻은 ---- 이다.	이 단어로 문장을 만들 수 있다
7. 양도	①	②	③	④	⑤
8. 거꾸로	①	②	③	④	⑤
9. 포석	①	②	③	④	⑤
10. 허기지다	①	②	③	④	⑤
11. 시들다	①	②	③	④	⑤
12. 제격	①	②	③	④	⑤
13. 투하	①	②	③	④	⑤
14. 배다	①	②	③	④	⑤
15. 미치	①	②	③	④	⑤

[부록 5] 설문 조사

사후 설문 조사

영상을 본 후, 영상매체를 활용하여 어휘를 학습하는 것에 대한 본인의 생각과 태도를 알아보기 위한 설문조사입니다. 설문 시간은 15분 정도 소요됩니다. 설문에 응답하신 내용은 연구 목적 이외에는 어떠한 자료로도 사용되지 않으며, 비밀 보장을 약속드리오니 솔직하고 성실한 답변 부탁드립니다. 설문에 응해 주신 여러분께 진심으로 감사드립니다.

연구자 이수잔소명 드림

1. 방금 본 영상을 전에 시청한 적이 있습니까? (✓ 표시하십시오)

네 (횟수:) 아니요

2. 방금 본 영상이 적절하다고 생각하십니까? (✓ 표시하십시오) 그 이유를 적으시오.

네 아니요

3. 방금 본 영상의 종류를 체크하십시오.

무자막(자막 없음) 한글 자막 한글 자막과 어휘 뜻풀이 주석

4. 한글 자막 제시 선호도 (✓ 표시하십시오). 그 이유를 적으시오.

무자막(자막 없음) 한글 자막 한글 자막과 어휘 뜻풀이 주석 본인 모국어로 번역된 자막

5. 일반적인 태도 (본인이 생각한 것과 가장 알맞은 것을 체크하십시오)

번호	설문내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
①	영상매체를 활용한 한글 자막으로 어휘 학습하는 것은 흥미롭다.					
②	영상매체를 활용한 한글 자막으로 어휘 학습하는 것은 동기부여가 된다.					
③	영상매체를 활용한 한글 자막으로 어휘 학습하는 것은 학습 부담이 적다.					
④	책보다 영상매체를 활용한 한글 자막으로 어휘 학습을 하고 싶다.					
⑤	영상매체를 활용한 한글 자막으로 어휘 학습하는 데 있어서 방해가 된다.					

①에 대한 이유를 간략하게 적으시오.

②에 대한 이유를 간략하게 적으시오.

③에 대한 이유를 간략하게 적으시오.

④에 대한 이유를 간략하게 적으시오.

⑤에 대한 이유를 적으시오.

6. 자막을 활용한 어휘 학습이 효과적으로 생각합니까? 그 이유에 대해 써 주십시오.

7. 한국 드라마나 영화를 시청할 경우, 한글 자막이 많이 제공되고 있는 실정입니까? (✓ 표시하십시오)

네	아니요
---	-----

8. 앞으로 한국어 어휘 학습을 위해 더 많은 한국 드라마나 영화에 어떤 한글 자막이 제공되었으면 합니까? (✓ 표시하십시오) 그 이유에 대해 써 주십시오.

한글 자막	한글 자막과 어휘 뜻풀이 주석

* 나중에 전화 인터뷰(약 10분)를 하기 위해 연락해도 됩니까?

네 / 아니요 (동그라미 표시를 해 주십시오) '네'라고 답했을 경우, 핸드폰 번호를 써 주십시오.

핸드폰: _____

Abstract

Utilizing Captioned Videos for Korean Vocabulary Learning and Teaching

Susan Somyung Lee

Korean Language Education as a Foreign Language
Department of Korean Language Education
Graduate School of Education
Seoul National University

Foreign language programs have integrated video into their curricula based on empirical research results that indicate video improves learners' communication skills as well as provide non-verbal cues and culture context. Similarly, vocabulary instruction needs to utilize authentic materials such as captioned videos not only to enhance learners' vocabulary learning but also to provide interest and motivation while reducing the learning burden of those who are intimidated by advanced lexicon. Therefore, the purpose of this study is to investigate the effectiveness of intentional vocabulary learning by utilizing captioned videos, and analyzing the results to design the most useful method in teaching vocabulary to advanced Korean language learners.

In order to conduct this study, mixed methods research was selected. Mixed methods research comprised of pretest, posttest, survey, and interviews which were performed on a total of 48 advanced learners of the Korean language. When analyzing the test score gains between the pretest and posttest, both the control group and experimental groups showed a significant increase in vocabulary knowledge. Also, statistical data indicated that utilizing captioned video as a means to intentional vocabulary learning was effective and the most effective method was closed captioning with vocabulary annotation. However,

according to the interviews conducted, learners preferred watching a combination of the Korean captioned videos - No Closed Captioning, Closed Captioning, Closed Captioning with vocabulary annotation - instead of consecutively watching the same type of video to enhance their Korean language lexical competence. Also, the survey and interviews revealed that learners had a positive attitude towards vocabulary learning through captioned videos.

Based on the overall analysis and implications of the study, educational goals and objectives were established as well as an effective lesson plan combining the Test – Teach - Test (TTT) Model and Stempleski(1992)'s video lesson were designed for advanced learners of Korean.

*** Key Words: Advanced Korean Language Learners, Captioned Video, Closed Captioning, Intentional Vocabulary Learning, Korean Language Education, Subtitles, Video Instruction, Vocabulary Learning**

*** Student Number: 2014-22110**