

# 초등영어 어휘 수준에 적합한 영어 아동문학 작품 탐색: 코퍼스 기반 연구

성민창<sup>1</sup> · 김은형<sup>2\*</sup> · 김기택<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>경인교육대학교, <sup>2</sup>서울대학교

## Children’s English Novels Lexically Appropriate for Korean Elementary School Students:

### A Corpus-Based Study

Min-Chang Sung<sup>1</sup>, EunHyoung Kim<sup>2\*</sup> & Kitaek Kim<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Gyeongin National University of Education, <sup>2</sup>Seoul National University

---

#### ABSTRACT

This study aimed to determine the number of word types that Korean elementary school students should know in order to comprehend English-language novels for children. We selected 14 novels that are educationally appropriate for Korean elementary school students and analyzed the word types and tokens in a corpus of the novels. The study assumed that the students knew the 800 elementary-level basic word types in the Korean national curriculum and other comprehensible word types (e.g., loanwords, proper nouns, numbers). We then analyzed the number of word tokens that would be comprehensible to the students. The results showed that 2,613, 3,211, and 4,729 word types covered 90%, 95%, and 98% of the total token frequency, respectively. Of these, 151, 749, and 2,267 word types were found to be incomprehensible to the target students. Based on these results, we discuss suitable lexical sizes for comprehending children’s English novels and the role of teachers in supporting their students while reading these novels.

**Keywords:** English-language novels for children, comprehensible input, elementary English education, token and type frequency, the 2015 revised Korean national curriculum of English

---

## 1. 서 론

우리나라 영어 학습자들은 주로 교실 상황에서 교과서를 중심으로 영어를 배운다.

---

<sup>†</sup> Corresponding authors: enhkim@snu.ac.kr, kitaek@snu.ac.kr



그러나 교실 상황에서의 교과서 입력만으로는 기대하는 영어 수준에 도달하기 충분하지 않은 경우가 많다. 이에 따라, 많은 영어 학습자들이 교과서 이외의 다양하고 풍부한 영어 입력에 노출되고자 노력하고 있다. 즉, 교과서 외의 다양한 영어 입력 자료로 다독(extensive reading) 또는 다청(extensive listening)을 시도한다. 그리고 그 대표적인 다독 자료 중 하나로 본 연구는 문학작품에 주목한다.

문학작품은 진정성(authenticity) 있는 입력 자료로서 여러 가지 장점을 가지고 있다. 첫째, 문학작품이 지니는 흥미로운 플롯과 주제, 그리고 생생한 캐릭터는 학생들이 제2언어 텍스트에 쉽게 접근해 자연스럽게 언어를 배우도록 유도한다(Lazar, 2010 [1993]). 둘째, 문학작품 속에 담긴 다양한 목소리와 관점들은 다층적 의미와 모호한 해석의 여지를 제시함으로써, 학생 개개인이 텍스트에 적극 반응해 자신만의 이해, 해석 및 추론을 시도할 수 있게 한다(Alemi, 2011). 그럼으로써 문학 텍스트는 학생들의 “인지적 발달과 비판적 사고”(Alemi, 2011, p. 179), “정서적 반응 및 창의성”을 고양한다(Di Martino & Di Sabato, 2014, p. 16). 그리고 이러한 문학작품 해석 과정은 교실 수업 환경에서 작품에 대한 토론을 통해 친구들과 함께 하는 “협력적 읽기” 활동으로 활용될 수 있으며(Sugimura, 2015), 이후 글쓰기 수업자료로 활용되어 의사소통 역량을 전반적으로 높이는 교육 매체가 된다. 나아가 문학작품은 제2문화를 생생하게 묘사하는 텍스트를 통해 학생들이 다양한 “문화와 사고방식”을 접하고 이해하도록 함으로써, 이들의 세계시민 역량을 효율적으로 제고한다(Takahashi, 2015 qtd. as cited in Teranishi et al, 2015, p. 37).

무엇보다 학습자가 “개인적으로 연관을 지을” 수 있는 텍스트가 언어 학습에 적극적인 참여를 유도한다는 점을 고려할 때(Kuze, 2015, p. 185), 아동, 청소년들이 공감할 만한 주제를 구체적이고 생생하게 다루는 아동문학<sup>1)</sup> 작품의 높은 언어교육적 효용 가치는 부인하기 어렵다. 즉 아동·청소년기에 겪을 수 있는 우정, 가족 관계, 성장통, 괴롭힘, 상상의 세계, 미래에 대한 꿈 등의 주제를 다루는 아동문학은, 언어를 배우는 학생들이 작중인물에 감정을 이입하고 작품의 전개와 주제에 적극 공감하며 자신의 의견을 발전시킬 수 있게 유도함으로써 언어교육적 효과를 드높인다. 학생들은 자신이 지닌 고민을 다른 문화에서는 어떤 “다른 사고방식”으로 대처하는지 “등장인물의 입장”에 이입해 함께 고민하며 텍스트에 반응하는 과정에서 “다양한 새 표현들”을 학습하게 될 뿐 아니라, “개인적 성장”도 도모하게 된다(Kuze, 2015, p. 190). 또한 아동문학은 단계별

1) 본 논문은 ‘브리태니카 백과사전’(Encyclopedia Britannica)에서 제시하는 대로, “아동문학”(children’s literature)을 “어린 사람들을 즐겁게 하거나 교육할 목적으로 제작된 글과 이에 수반된 그림을 담은 저작물”로서 “세계문학 고전, 어린이를 위해 쓰인 그림책 및 읽기 쉬운 이야기, 동화, 자장가, 우화, 민요 및 기타 구전 자료를 포함한 광범위한 작품을 포함한 장르”라고 정의한다. 또한 “그림책을 즐겁게 읽거나, 혹은 큰 소리로 읽어주는 이야기를 들을 수 있는 순간부터 아마도 14세나 15세에 이르는, 모든 잠재적, 실질적인 어린 문해력자들”을 “아동”(children)으로 간주한 같은 출처의 정의에 따라, 본 논문은 아동을 아동기 및 이른 청소년기의 학생들을 아우르는 용어로서 비교적 폭넓게 사용한다(Fadiman, 2023). 참고로 연구 분야별로 ‘아동’이 지칭하는 바가 다를 수 있는데, 일례로 일부 제2언어습득 연구에서는 사춘기 기준으로 아동과 어른을 구분하고 있다(Kim & Schwartz, 2022; Unsworth & Blom, 2010).

읽기교재(graded readers)가 지닌 단점—즉 주제와 내용 및 표현이 지나치게 어려운 정전(canon)을 과격하게 단순화시킴으로써, 원전의 “문화적 내용이 종종 축소되고 하찮게 되어 깊이가 사라지는” 상황—을 피할 수 있다(Caroli, 2008 qtd. as cited in Teranishi et al, 2015, p. 168). 그리하여 학생들은 보다 쉬운 영어와 내용으로 구성된 원전 텍스트를 통해, 자신의 고민 및 생활과 직접 맞닿아 있는 다른 나라 아동·청소년들의 이야기를 직접적으로 생생하게 접할 수 있다.

그러나 이러한 다양한 교육적 장점에도 불구하고, 아동문학 작품을 다독 교재로 활용하는 것에 대해 갖는 우려들 중 하나는 그 언어적 수준의 적절성에 있다. 적지 않은 수의 아동문학 작품들은 우리나라 교육과정에 제시된 각 학교급 어휘 수준을 넘어서는 어려운 어휘를 다수 포함하고 있다. 영어 학습자들이 제시된 텍스트 자료에 포함된 어휘를 상당한 정도 알고 있을 때에만 해당 자료를 이해할 수 있다는 점에서(Hu & Nation, 2000), 어려운 수준의 어휘를 상당수 포함하고 있는 일부 아동문학 작품들은 우리나라 학생들에게 언어적 수준 측면에서 다독 교재로 적합하지 않을 것이다. 바꾸어 말하자면, 아동문학 작품에 제시된 어휘들 중 상당수가 영어 학습자의 현재 영어 수준에서 이해가 능하지 않다면 이를 다독 자료로 활용하기는 어려울 것이다. 따라서, 아동문학 작품의 교육적 활용을 위해서는 영어 학습자의 현재 영어 수준에 적합한 아동문학 작품의 탐색이 선행되어야 한다.

본 연구는 아동문학 작품을 교육적으로 활용하기 위한 기초 연구로, 우리나라 영어 학습자들에게 언어적 수준에서 적합한 영어 문학작품을 탐색하는 데 초점을 둔다. 그 첫 번째 시도로, 초등학교급에서 적합한 아동문학 작품을 어휘 사용 양상의 측면에서 탐색하고자 한다. 동시에 목표로 하는 문학작품을 이해하기 위해 학생들이 초등영어교육과정 어휘 외에 추가로 배워야 하는 어휘의 규모를 제안하고자 한다. 더불어 각 작품을 수업에서 다룰 때 교사가 지도해야 할 어휘를 안내하고자 한다. 본 연구에서 탐구하고자 하는 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 작품들은 어떠한 어휘 사용 양상을 보이는가?
- 2) 초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 작품들을 이해하기 위해 필요한 어휘 규모 및 수준은 어떻게 되는가?
- 3) 초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 작품들을 다독 자료로 활용하기 위해 각 작품당 읽기 전 활동에서 어떠한 규모와 수준의 어휘를 지도해야 하는가?

## 2. 선행연구

### 2.1. 언어 입력의 이해 및 처리 가능성

이병민(2003)에 따르면 우리나라 초등학교 교실에서의 4년(3~6학년)간의 영어 학습

시간은 135.6시간에 불과하며, 초등학교 3학년에서 고등학교 3학년까지 10년간의 영어 학습시간도 730.5시간에 불과하다. 이러한 700여 시간은 기본적인 의사소통 능력을 획득하기에 충분한 시간으로 보기는 어렵다(Cummins, 1981). 그러나 우리나라 학교에서 영어 수업 시간을 크게 늘리는 것은 현실적으로 어렵다. 학교 수업 시간은 제한되어 있으며, 제한된 학습 시간 내에서 학생들은 영어뿐 아니라 다양한 교과를 학습해야 하고 창의적 체험 활동 등을 경험해야 한다.

교실 안에서 충분한 영어 학습 및 노출 시간을 확보하기 어려운 상황에서 본 연구는 학생 스스로 자신이 좋아하는 책을 선택하여 읽는 활동인 다독(Day & Bamford, 1998)에 주목한다. 다독을 통해 학습자들의 영어 노출 시간을 확대할 수 있기 때문이다. 아울러 다독의 학습 효과를 극대화하기 위한 방안으로 본 연구는 학습자 수준에 적합한 입력, 즉 이해가능한 입력(comprehensible input) 또는 처리가능한 입력(parsable input)에 주목한다. Krashen(1982)은 그의 입력 가설(input hypothesis)을 통해, 외국어 학습자가 자신의 현재 수준( $i$ )보다 조금 더 높은 수준( $i+1$ )의 입력, 즉 이해가능한 입력에 노출되는 것이 외국어 습득의 핵심 요소임을 주장하였다(Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1983). 예를 들어, 외국어 학습자는 자신의 수준에 맞는 책을 선택하고 이를 읽고 이해하는 과정에서 자연스럽게 외국어를 습득할 수 있다(Krashen, 1993, 2004). 이러한 학습자 언어 수준에 적합한 입력의 중요성은 학습자의 목표어 발달 과정에서 현재 수준에서의 처리 가능 여부를 강조하는 Piennemann(1998)의 처리 가능성 이론(Processability Theory)이나 Carroll(2001)의 입력의 처리 가능성(parsability)에 대한 논의에서도 찾아볼 수 있다. 다독을 활용한 교수법에서도, 학습자들의 수준에 적합한 입력의 중요성은 강조된다. Day와 Bamford(1998)는 학습자들이 자신의 현재 수준( $i$ )보다 조금 더 낮은 수준( $i-1$ )의 목표어 입력을 읽는 과정을 통해 읽기에 대한 자신감을 높이고 유창성을 향상시킬 수 있음을 강조하였다. Day와 Bamford가 주목하는 입력은 앞서 논의한 Krashen과는 그 수준에 있어 차별적이지만, 학습자가 제시된 입력의 의미를 이해할 수 있어야 한다는 점에서는 공통적이다.

학습자 언어 수준에 적합한 입력은 Long(1983)이 제안한 상호작용 가설(interaction hypothesis)을 통해서도 강조된다. Long은 상호작용의 효과 중 하나로 학습자 수준에서 이해가능한 입력을 제공할 수 있다는 점을 제시했다. 그는 상호작용의 과정에서 상대방이 이해하기 쉽도록 수정된 입력(modified input)을 제시하는 과정인 의미 협상(negotiation of meaning)의 과정이, 결과적으로는 학습자들에게 이해가능하지 않은 입력이 이해가능한 입력으로 되어가는 과정임을 논의하였다. 이러한 학습자 언어 수준에 적합한 입력의 중요성은 모국어 습득 연구에서도 확인할 수 있는데, 대표적으로 Snow와 Ferguson(1977)은 부모나 보호자가 아동에게 말할 때 사용하는 특별한 발화 형태인 아동지향 담화(child-directed speech)가 내용 어휘 비중이 높고, 평균 길이가 짧고 비교적 간단한 문장 구조를 사용하며, 속도도 느린 특징이 있음을 제시하였다. 이는 부모나 보호자의 말이 아동의 언어 수준에서 이해가능할 수 있도록 조정된 결과로 볼 수 있다.

## 2.2. 어휘 지식의 규모와 텍스트 이해

어휘는 영어 학습자가 제시된 영어 입력을 이해하는 데 필수적인 핵심 지식 중 하나이다(Nation, 2013). 이와 관련하여, 학습자가 제시된 텍스트를 스스로 이해하는 (unassisted comprehension) 데 필요한 어휘 지식의 규모에 대한 다양한 연구가 수행되어왔다. Hirsh와 Nation(1992)은 전체 어휘 구현(token) 빈도의 98% 이상을 이해할 수 있는 경우 학습자가 주어진 텍스트를 스스로 이해할 수 있다고 보았다.<sup>2)</sup> Hu와 Nation(2000)은 텍스트 내에서 실재하지 않는 단어(nonword)의 비중을 조절하는 방식으로 참여자가 제시된 텍스트를 이해하는 정도를 알아보는 실험을 통해 이를 검증하였는데, 실험 결과, 제시된 텍스트의 98% 이상의 어휘 구현 빈도를 알고 있을 때 참여자들은 텍스트의 내용을 대부분 이해할 수 있었음을 보고하였다.<sup>3)</sup>

반면 Liu와 Nation(1985)과 Laufer(1989)는 보다 완화된 기준인 95% 기준을 제시하였는데, 학습자들이 95% 이상의 어휘 구현을 이해한다면, 모르는 어휘의 의미를 맥락을 통해 추론하면서 지문을 스스로 이해할 수 있다고 보았다. 또 다른 연구에서는 보다 완화된 비율인 90% 기준을 사용했는데, 이들은 West(1953)의 General Service List에 포함된 2,000개의 단어에 초점을 맞추어 90% 기준을 제시하였다(Hirsh, 1993; Hirsh & Nation, 1992; Nation & Hwang, 1995). Webb과 Rodgers(2009)는 시각 입력에 의해 보조되는 영화의 경우는 텍스트로만 이루어진 자료에 비해 학습자의 의미 이해 정도가 높을 것임을 지적하며, 영화에 있어서는 90% 기준으로도 적절히 이해될 수 있음을 논의하였다.<sup>4)</sup> 본 연구의 분석 대상인 아동문학 작품 역시 그림 등 시각적인 정보가 상당히 제시된다는 점에서, 본 연구는 Hu와 Nation(2000)이 제시한 98% 기준에서부터 Webb과 Rodgers(2009) 등이 제안한 90% 기준까지도 학습자 스스로 이해할 수 있는 어휘 규모의 임계점으로 고려하고자 한다.

Nation(2006)은 이해에 필요한 어휘 규모와 관련하여 소설, 영화, 신문 등 장르별 차이를 분석하였다. 소설의 경우, 분석을 좀 더 세분화하여, 일반적인 소설과 단계별 읽기교재로 구분하여 분석하였다.<sup>5)</sup> 분석 결과, 일반적 소설의 경우 약 2,000개 이상의 고빈도 유형 어휘에 대한 지식으로 전체 어휘 구현 빈도의 약 88%를 이해할 수 있고,

2) 구현(token) 빈도는 어휘 출현 횟수를, 유형(type) 빈도는 어휘의 가짓수를 의미한다.

3) 한편 Carver(1994)와 Kurnia(2003)는 텍스트의 수준이 높을 경우, 98%보다도 더 높은 기준(예: 99%)이 적용되어야 함을 제시하였다.

4) 원문을 제시하면 아래와 같다: "Taken together, the research on comprehension and coverage indicates that coverage ranging from 90% to 99% is likely to provide adequate comprehension of movies" (Webb & Rodgers, 2009, p. 410).

5) 일반적인 소설로는 *Lord Jim*(저자: Joseph Conrad), *Lady Chatterley's Lover*(저자: D. H. Lawrence), *The Turn of the Screw*(저자: Henry James), *The Great Gatsby*(저자: F. Scott Fitzgerald), *Tono-Bungay*(저자: H. G. Wells)를 분석하였으며, 단계별 읽기교재로는 *The Picture of Dorian Gray*(Oxford Bookworms Series at Level 3)을 분석하였다.

약 4,000개 이상의 어휘 지식으로는 전체 어휘 구현 빈도의 약 95%를, 약 9,000개의 어휘 지식으로는 전체 어휘 구현 빈도의 약 98%를 이해할 수 있음을 보고하였다. 반면 단계별 읽기교재의 경우, 필요한 어휘의 규모가 훨씬 작았는데, 약 2,000개 이상의 고빈도 유형 어휘에 대한 지식만으로도 전체 어휘 구현 빈도의 약 97%를 이해할 수 있음을 보고하였다. Nation(2006)은 비록 아동문학 작품을 분석하지는 않았으나, 아동문학 작품이 대체로 일상적인 어휘를 많이 포함하는 경향이 있다는 점에서 단계별 읽기교재에서와 같이 텍스트를 이해하기에 필요한 어휘의 규모가 크지 않을 것으로 예상할 수 있다.

국내에서도 우리나라 영어 학습자들에게 제공되는 영어 입력 자료의 언어 수준을 코퍼스 분석 기법을 활용하여 분석한 연구가 수행되었는데(김기택, 성민창, 2019; 성민창, 김기택, 2021a, 2021b; 이연경, 정동빈, 2010; 이운, 2016; 장한길, 장우혁, 2018; 하옥이, 조운경, 2016), 이들 연구는 교과서, EBS 교재, 애니메이션 영화, 팝송 등을 대상으로 분석 자료에 제시된 영어 어휘 수준이 대상이 되는 영어 학습자에게 언어적 수준에서 적절한지를 살펴보았다. 일례로, 김기택과 성민창(2019)은 초등영어교육 현장에서 다칭 교재로 활용되고 있는 아동용 애니메이션 영화 20편을 대상으로 어휘적 수준에서의 적절성을 코퍼스 분석을 통해 살펴보았다. 그들은 대부분의 애니메이션 영화가 초등영어 어휘 수준에서 이해하기 어려운 수준임을 보고하였으나, *Finding Dory*의 경우는 상대적으로 초등 수준 어휘를 많이 포함하고 있다는 점에서 초등영어 다칭 교재로서의 활용 가능성을 논의하였다. 한편 본 연구의 대상이 되는 아동문학 작품의 경우에는 그 교육적 가치에도 불구하고 일부의 연구만이 코퍼스 분석 기법을 바탕으로 연구를 수행하였으며(정채관, 2022; 최종인, 홍선호, 2020), 본 연구에서와 같이 초등영어학습자를 대상으로 언어적 수준에서의 적절성을 탐구한 연구는 찾아보기 어려웠다. 다음 절에서는 본 연구의 초점인 문학작품과 관련하여 초등영어교육 맥락에서의 활용가능성 및 적절성에 관해 살펴보기로 한다.

### 2.3. 초등영어교육과 문학작품

많은 논문들이 지적하듯, 교과서를 통한 영어교육은 교육과정을 준수하기 위해 그 소재와 언어형식, 어휘 수, 문장과 글의 길이 등, 여러 측면에서 상당한 제약과 통제를 받을 수밖에 없다(최은수 외, 2017, p. 168). 그렇기에 교과서를 통한 언어교육 활동에서 학생들의 흥미도는 떨어지기 쉽다. 구체적으로 김솔 외(2017)는 초등영어교사들의 인식을 조사하면서, 교육과정에 기초한 교과서가 의사소통능력에만 초점을 두기에, 영어교육의 효율을 위해 그에 대한 보완책이 필요하다는 교사들의 의견을 밝힌 바 있다(p. 71). 실제로 영어교육에서 교과서에만 의존할 경우, 학생들이 “맥락에서 벗어나 고립된 언어”(Lambrou, 2015, p. 302)와 “조작된 언어와 인위적인 내러티브”(Lazar, 2015,

p. 98)만 접하게 되기에, 이처럼 제한된 텍스트에만 의존한 영어교육이 필연적으로 언어적, 문화적, 감정적, 인지적 한계를 지닐 수밖에 없을 것이다.

그러한 의미에서 교과서에만 의존하는 영어교육에 대한 대안책으로 문학작품이 제시되고 있는데, 일례로 조현희(2013)는 교과서의 정형화된 언어가 제공하지 못하는 언어적 다양성과 풍부함을 아동문학 작품을 통해 보강할 수 있다고 주장하면서, 문학 텍스트를 읽은 학생 독자가 저자, 텍스트, 다른 독자와 적극적으로 대화하고 토론하면서 언어의 의미를 구성하고 확장해나가는 창의적 언어활동에 참여하는 영어교육 사례를 제시하였다. 또한 아동문학을 활용한 초등영어교육의 효과를 메타분석한 최은수 외(2017)의 논문도, 아동문학 텍스트를 통한 영어교육이 학습의 흥미와 동기를 고양할 뿐 아니라, 특히 어휘와 읽기 활동 측면에서 학습효과를 높였음을 입증한 최근의 연구 결과들을 보여주었다(p. 189). 이러한 맥락에서 김혜리(2009)는 아동문학을 “실제적인 언어로 가득한 훌륭한 교실 영어의 자원”이자 “다양한 교실활동을 이끌어낼” 주요 텍스트로 꼽고 있으며(p. 286), 그러한 이유로 교사교육을 위한 중요한 자료로서 아동문학을 적극 추천하였다. 또한 박기화(2015)는 보통 동시, 노래, 단편, 그림책, 스토리텔링 위주로 진행되는 교과서 밖의 초등영어교수법에서 한 단계 벗어나, 다소 어려울 수도 있는 장편 아동문학을 교과 성취수준이 상대적으로 우수한 학습자를 위한 수준별 학습 및 자기주도학습을 위한 언어교육 활동으로 활용해보는 실험적 시도를 함으로써, 장편 아동문학 작품의 학습이 초등학생의 인성 발달, 문화 이해, 창의성, 사고력 개발 및 자기주도 학습 역량까지 충분히 고취시킬 수 있음을 보여주었다. 또 다른 흥미로운 시도로서 김은현과 박혜림(2022)은 다문화 아동문학을 활용해 초등영어교육과 다문화교육을 통합하는 예비교사교육을 시도하면서, 다문화에 대해 예비교사들과 아동들이 가진 인식과 태도가 다문화 아동문학 읽기 활동을 통해 긍정적으로 바뀌었음을 제시하였고, 이로써 아동문학이란 교육 자료가 학습자의 영어학습뿐 아니라 다문화 역량과 같은 중요한 사회통합적 가치도 효율적으로 함양하는 교육 매체임을 보여주었다.

이러한 연구 결과들에서 볼 수 있듯이, 초등영어교육에서 문학작품의 활용은 기본적으로 교과서의 언어와 콘텐츠가 지니는 문화, 감정, 언어, 소재상의 제약과 한계를 극복하기 위한 중요한 대안으로 자리매김했으며, 무엇보다 문학작품은 어휘와 읽기 능력 향상에 핵심적으로 도움이 된다는 사실이 여러 연구를 통해 보고되었다. 또한 초등영어교육에서 문학 텍스트를 활용함으로써, 학생 주도의 토론 활동을 통해 이들의 적극적인 언어 의미 구성 작업을 유도해낼 수 있고, 다문화의 이해와 같은 중요한 사회적 역량을 고취시킬 수 있으며, 수준별 학습 및 자기주도 학습을 진행할 수 있고, 나아가 초등영어교사의 재교육까지 효율적으로 시행할 수 있음이 제시되었다.

그러나 이처럼 초등영어교육에서 문학작품의 활용 의의가 충분히 보고되고 논의되어 왔음에도 불구하고, 김혜리(2009)와 김솔 외(2017)가 지적하듯, 문학작품은 여전히 공교육보다는 학부모가 주도하는 사교육이나 개인적 의지 수준에서만 활용되는 측면이 뚜렷

하며, 공교육의 교실 현장에서 문학 텍스트를 구체적으로 활용할 커리큘럼이나 교육 방식은 아직도 제대로 갖춰지지 않은 상황이다. 그러한 주된 이유 중의 하나는, 김혜리 (2009)가 언급하듯 아동문학이 원래 영어 원어민 아동을 대상으로 하는 텍스트이기에 같은 나이의 한국 아동에게는 다소 어려운 영어로 표현되어 난이도 조절이 쉽지 않고, 나아가 교사들 자체가 아동문학 작품을 접한 경험과 지식이 지극히 개인적으로만 제한 되어 있어서, 공교육 교실에서 문학작품을 적극 활용하기에는 아직 경험과 지식이 충분치 않은 경우가 많다는 데 있다. 그러므로 아직 사교육과 개인적인 활용에만 갇힌 문학 작품을 공교육 현장에서도 능숙하게 활용할 수 있도록, 적극적인 교사 재교육을 통한 텍스트 개발 및 교수법 고안이 우선적으로 시행될 필요가 있다.

본 연구는 이러한 필요성을 바탕으로 공교육과 연계하여 다독 교재로 활용가능한 문학작품을 탐색하고자 하며, 동시에 교사가 이러한 문학작품을 공교육에서 활용하고자 할 때 고려해야 할 점(예: 읽기 전 학습에서 필요한 추가 어휘 학습의 규모 및 수준)을 제시하고자 한다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 분석 대상

분석 대상 선정에는 아래의 네 가지 기준이 적용되었다:

**가. 단어 수준 및 책 유형:** 미국 독서능력 평가지수인 Lexile 800L 이하, 혹은 미국 6학년에 해당하는 학년지수인 AR 6 미만으로 단어 수준을 설정해 작품을 선정했다. 이는 한국 초등학교 6학년 학생에게 당연히 어려운 어휘 수준을 지닌 자료들까지 포함하는 기준이다. 그러나 Lexile과 AR지수의 기준을 지나치게 낮게 설정할 경우 유치원 수준의 단순한 내용만 지닌 작품들이나 매우 유아적인 그림책만 선정될 가능성이 있어서, 어휘 수준을 다소 높게 잡더라도 초등학교 고학년이 공감할 만한 스토리를 지닌 작품들이 선정될 수 있게끔 하였다. 그 결과 초등학생들에게 주로 권장되어 오던 그림책 (picture books)보다는, 그림보다 글이 많은 챕터북(chapter books)<sup>6)</sup>이 더 많이 선정되었다. 물론 이와 같이 다소 높은 어휘 수준과 챕터북 유형이 다독 활동에 불편을 초래할 수 있더라도, 학생들이 단순하고 진부한 아이디어보다는, 좀 더 발전된 스토리의 텍스트를 경험하고 공감 영역을 확장하면서 이야기 플롯과 주제에 대해 적극 논의하고 토론에

6) 챕터북은 보통 “5-10세 [영어 원어민] 아동을 대상으로, 몇 천 단어에서 2만 단어를 망라하는 길이를 지닌 책”으로서, “더 길고 보다 발전된 이야기에 접근하는 관문”이 되는 유형의 책으로 정의된다(Penguin Random House, 2021).



참여하여 영어교육의 효과를 높일 수 있는 텍스트를 접해볼 수 있다는 장점에 주목하여, 단순 내용의 그림책보다는 챕터북을 선정하였다. 그리하여 단어 수준과 책 유형에 따른 어휘의 어려움을 수준별 학습이나 교사의 도움으로 수업 시간에 해결하는 읽기 활동으로 소화가능한 작품들까지 적극적으로 포함해 보고자 하였다.

**나. 작품성 혹은 대중성:** 주로 미국의 아동문학상이라 할 뉴베리상(Newbery Medal), 혹은 전미도서상(National Book Award) 등의 권위 있는 문학상을 수상했거나, 미국 교사 협회(The National Education Association) 선정 100대 추천 아동도서에 포함되었거나, 아동문학 도서로서 온라인 판매 상위에 랭크된 작품들을 선정하였다.

**다. 내용:** 아동·청소년기, 즉 성장기에 공감할 만한 내용들, 예를 들어 우정(예: *Charlotte's Web*, *Flora and Ulysses*, *Pippi Longstocking*, *Wonder*), 삶과 죽음(예: *The Little Prince*, *Pippi Longstocking*), 역경을 이겨내는 용기(예: *A Single Shard*, *Where the Mountain Meets the Moon*, *Holes*, *Wonder*), 성장(예: 위의 14 작품 모두 해당됨), 가족 관계 및 소속감(예: *Flora and Ulysses*, *Dear Mr. Henshaw*, *Fantastic Mr. Fox*, *Holes*, *Pippi Longstocking*, *The Vanderbeekers of 141st Street*, *Wonder*), 역사(예: *Judy Moody Declares Independence*, *Holes*), 동물(예: *Charlotte's Web*, *Flora and Ulysses*, *Pippi Longstocking*, *The Little Prince*, *The Magic Finger*), 학교 교실 상황 및 학창시절(예: *Judy Moody Declares Independence*, *Frindle*, *Dear Mr. Henshaw*, *Wonder*), 부패한 어른들에 대한 비판(예: *The Little Prince*, *Fantastic Mr. Fox*, *Frindle*, *Pippi Longstocking*, *The Magic Finger*), 집단 따돌림(*Wonder*) 등의 주제가 담겼거나, 문화적 다양성(예: *A Single Shard*, *Where the Mountain Meets the Moon*)을 충분히 드러내거나, 인종, 혹은 장애에 대한 사회적 편견을 깨고 공감과 포용을 제시(예: *Holes*, *Wonder*)하는 내용을 지닌 작품들을 선별해 선정하였다. 즉 아동·청소년기의 학생들이 이야기의 주제와 플롯에 적극 공감해 해당 영어 표현들을 보다 친숙하게 느낄 수 있는 내용의 작품들을 우선 선택하였다.

**라. 접근성 및 활용성:** 작품 선정에 있어서 그림을 활용하여 활자 텍스트의 의미를 추론하거나 토론해 보는 언어교육 활동이 가능한 작품들, 즉 그림과 활자 텍스트의 복합 양식을 통해 학생들의 접근도를 높일 수 있는 작품들을 우선적으로 선별하였다. 그리고 영화, 혹은 드라마로 연출되어 대중적으로 잘 알려진 작품들도 우선 선별 대상이 되었다. 그러나 아동·청소년기와 관련하여 상당히 흥미로운 주제를 지닌 작품일 경우, 그림이 없거나 영화화되지 않아도 선정을 고려해 보았다.

이러한 기준을 바탕으로 14편의 아동문학 작품을 선정하였으며, 그 결과는 표 1에 제시되어 있다.

표 1. 분석 대상: 14편의 아동 영문학 작품

연번	작품명	저자명	작품 개요
1	<i>A Single Shard</i>	Linda Sue Park	고려 시대 도자기 마을에 살던 소년 목이가 그토록 바라던 도공으로 성장하는 내용으로서, 고려청자라는 우리의 아름다운 예술과 역경을 딛고 일어서는 아동의 성장 스토리가 잘 어우러져 있다.
2	<i>Charlotte's Web</i>	E. B. White	소녀 Fern, 아기돼지 Wilbur, 거미 Charlotte의 우정 이야기로서, 이들의 진지한 소통과 서로를 위한 고귀한 희생이 감동적으로 다가온다.
3	<i>Dear Mr. Henshaw</i>	Beverly Cleary	소년 Leigh가 자신이 좋아하는 작가와 6년간 나누었던 편지들과 그가 쓴 일기 형식으로 구성된 소설로서, 이혼가정 아동의 고통과 외로움, 아빠에 대한 그리움과 성장 이야기가 잘 녹아있다.
4	<i>Fantastic Mr. Fox</i>	Roald Dahl	여우이자 가장인 Fox씨가 그의 영리함과 친구들과의 협력을 통해 자신을 잡으려는 사악한 농부 3명의 제약을 통쾌하게 이겨내고서 가족, 친구들과 함께 살아갈 발판을 만드는 내용이다.
5	<i>Flora and Ulysses</i>	Kate DiCamillo	부모의 이혼 속에 냉소적으로 변한 소녀 Flora가 우연히 다람쥐 Ulysses의 목숨을 구해주고 서로 친구가 되면서, 시를 쓰는 이 다람쥐의 초능력으로 그녀와 갈등을 빚던 엄마와 화해하고 마음을 열면서 따뜻한 아이로 성장하는 내용이다.
6	<i>Frindle</i>	Andrew Clements	학생 Nick이 펜을 Frindle이라고 바꿔 부르면서 이 신조어의 사용을 막으려는 선생님의 의지를 꺾고 이 단어를 사전에까지 등재시키는 이야기로서, 교실 상황의 유쾌함과 아이의 창의성이 생생하게 묻어난다.
7	<i>Holes</i>	Louis Sachar	우연히 누명을 쓰고 소년원으로 이송된 Stanley가 조상의 일과 자신의 현재 불운이 맞닿아 있음을 파악하고서 가족에 얽힌 저주를 용기 있게 풀어내는 아동소설이자 추리소설로서, 인종차별, 빈곤, 노숙 등의 사회문제까지 잘 다뤄낸 수작이다.
8	<i>Judy Moody Declares Independence</i>	Megan McDonald	기발하면서도 영똥한 소녀 Judy의 15권 시리즈 중 한 권으로, 미국 독립의 역사와 Judy의 발랄한 일상이 흥미롭게 어우러진다.
9	<i>Pippi Longstocking</i>	Astrid Lindgren	주근깨 많은 빨강머리 괴력 소녀 Pippi가 속물적인 어른들에게 발랄함과 순수함으로 맞대응하면서, 안전한 이웃 친구들 및 동물들과 함께 하는 당찬 어린이의 일상을 유쾌하게 보여준다.
10	<i>The Little Prince</i>	Antoine de Saint-Exupéry	지구별로 온 어린 왕자가 사막에 불시착한 조종사와 친구가 되어 대화를 나누면서, 순수를 잃고 왜곡되어버리는 어른들의 세계를 비판적으로 고찰하고, 순수, 사랑, 인생에서 중요한 것들, 성장의 의미에 대한 고민을 진지하게 담아낸다.
11	<i>The Magic Finger</i>	Roald Dahl	어른들의 부당함과 잔인함에 화가 났을 때 요술 손가락으로 어른들을 혼내고 잘못을 일깨워주는, 영똥하고 발랄하면서도 정의로운 한 소녀의 통쾌하고도 흥미진진한 환상 이야기이다.
12	<i>The Vanderbeekers of 141st Street</i>	Karina Yan Glaser	뉴욕 할렘을 배경으로, 집주인이 임대 계약 연장을 거부하자 세입자인 가족들이 회의를 하며 이야기가 시작되는데, 집을 사수하려는 가족들의 필사적인 노력 속에 따뜻한 가족애가 돋보이는 이야기이다.

표 1. 계속

연번	작품명	저자명	작품 개요
13	<i>Where the Mountain Meets the Moon</i>	Grace Lin	중국 전통 민담에 기초한 환상 소설이자 영웅담으로서, 어린 소녀 Minli가 가족과 마을을 구하기 위해 떠나는 영웅적 여정을 중국 문화의 아름다운 배경 속에 다채롭고 환상적으로 그려낸다.
14	<i>Wonder</i>	R. J. Palacio	얼굴이 일그러진 장애를 타고난 Auggie가 집에서 벗어나 학교에 다니기 시작하면서 불거진 학교에서의 괴롭힘을, 그가 가족들의 사랑과 친구들과의 우정으로 극복해 나가며 Auggie와 그의 가족 및 주변 친구들 모두 성장해가는 이야기이다. 장애, 집단 괴롭힘, 우정, 가족애, 성장의 주제가 각 인물들의 다각적인 시선을 통해 진지하면서도 흥미롭게 다뤄진다.

### 3.2. 분석 절차

14편의 아동문학을 각각 다른 텍스트 파일로 저장하여 약 410,000 단어 규모의 코퍼스 데이터베이스를 구축하였다. 텍스트 파일에는 본문만 들어가도록 저자명과 작품명 등을 삭제하였고, 각 파일의 이름은 간결한 분석을 위하여 1에서 14까지의 번호로 저장되었다(예: 1.txt).

작품별 어휘 사용 양상은 2015 개정 영어과 교육과정의 어휘 분류 기준을 따라 분석하였다. 어휘 분석에는 MS Excel, Wordsmith 등 다양한 프로그램이 활용되었는데, 그 중 KICE Word Lister 2015(주형미 외, 2016)가 가장 중요한 역할을 수행하였다. 이 프로그램은 영어 교과서의 어휘 사용 적절성을 검사하기 위하여 개발되었는데, 2015 교육과정의 어휘 지침을 기준으로 텍스트의 어휘 분포 양상을 분석한다. 2015 교육과정의 기본 어휘 관련 지침에 따르면, 하나의 대표형에 여러 개의 변화형이 속한다(예: 대표형 eat = eat, eats, ate, eating). 그리하여 KICE Word Lister 2015는 변화형의 빈도를 합산하여 기본 어휘 대표형의 빈도를 도출한다(예: eat 5회, eats 3회, ate 2회 = 대표형 eat 10회).

각 어휘 대표형은 교육과정의 지침에 따라 9개 범주 중 하나로 분류되는데, 우선 교육 과정에 제시된 3,000개의 기본 어휘를 3개 수준 범주로 구분한다: 초등권장, 초등권장 외, 고등 진로선택 및 전문교과 I. 그리고 교과서에 등장하여도 새로운 어휘로 간주하지 않는 어휘를 5개 범주로 구분한다: 감탄사호칭, 고유명사, 외래어, 기수서수로마자숫자, 알파벳-문자. 마지막으로 교육과정에 수록되지 않은 어휘를 미확인 어휘로 분류한다.

본 연구는 KICE Word Lister 2015의 이와 같은 어휘 범주를 연구 목적(=초등영어 학습자용 문학작품 탐색)에 맞게 표 2와 같이 재구조화하였다. 먼저 교육과정 기본 어휘의 3개 수준 범주는 그대로 활용하되, 범주 이름을 보다 직관적이고 간결하게 수정하였다(예: 고등 진로선택 및 전문교과 I → 고교 전문/선택). 다음으로 새로운 어휘로 간주하지 않는 5개의 어휘 범주(예: 외래어, 고유명사)를 통합하여, “기타 이해가능 어휘”로

재구조화하였다. 마지막으로 미확인어휘는 미수록 고등 어휘와 비영어 어휘로 구분하였고, 비영어 어휘는 분석에서 제외하였다.

표 2. KICE Word Lister 2015 어휘 범주의 재구조화

범주	설명	예시	재구조화된 범주
초등권장	초등과정에서 사용하기를 권장하는 800개의 기본 어휘	have, way	초등 권장
초등권장의외	중등학교 일반과정에서 사용하기를 권장하는 1,800개의 기본 어휘	real, happen	중등 일반
고등 진로선택 및 전문교과 I	진로 선택 및 전문 교과에서 사용하기를 권장하는 400개의 기본 어휘	slight, thread	고교 전문/선택
감탄사·호칭/고유명사/외래어/수/알파벳·문자	감탄사, 호칭, 고유 명사, 기수, 서수, 흔히 사용되는 외래어, 알파벳 등 (새로운 어휘로 간주하지 않음)	oh, William, box, two	기타 이해가능
미확인어휘	교육과정에 수록되지 않은 어휘	basin, canteen	미수록 고등
		bourgeoisic	비영어 어휘

한편, KICE Word Lister 2015는 참조 어휘 목록에 입각하여 텍스트의 어휘를 분석하기 때문에, 참조 어휘 목록에 없는 어휘의 경우 분석의 정확도를 보장하기 어려웠다. 예를 들어, Tree-car는 1번 작품의 주인공 이름인데, 이를 고유명사가 아닌 미확인 어휘로 분류하였다. 어휘 분석의 정확도를 높이기 위하여, 미확인 어휘로 판정된 어휘들을 대상으로 아래와 같이 추가적인 분석을 실시하였다.

우선 문학작품에는 등장인물과 지명 등 다양한 고유명사가 빈번하게 사용됨을 고려하여, 각 문학작품에 사용된 고유명사를 파악하였다. 이를 위해, Lancaster University에서 운영하는 CLAWS web tagger(<https://ucrel.lancs.ac.uk/claws>)를 활용하여 14개의 텍스트 파일을 대상으로 품사 태깅(POS Tagging)을 실시하였다(예: boy → boy\_NN1). 이후 코퍼스 분석 프로그램인 Wordsmith 8.0의 검색 기능을 활용하여, 각 작품에서 고유명사 품사 태깅(=NP1, NP2)을 가진 단어들을 추출한 뒤, 이에 해당하는 미확인 어휘들을 “기타 이해가능 어휘”로 재분류하였다. 더불어 수차례에 걸친 수동 및 반자동 검토를 실시하여, 미확인 어휘로 분류되어 있던 600여 개의 어휘를 올바른 어휘 범주로 수정·분류하였다.

위의 과정으로 수합된 작품, 어휘, 빈도 등의 정보는 MS Excel Spreadsheet로 데이터베이스화되었고, MS Excel의 피벗 분석과 필터 기능 등을 활용하여 정량적으로 분석하였다. 우선 아동문학 작품의 어휘를 전반적으로 파악하기 위하여, 어휘의 유형 빈도(=단어 종류)와 구형 빈도(=단어 수)를 분석하였다. 그리고 전체 단어 수의 약 90%를 차지하

는 상위 1,100개의 어휘를 100개씩 11개 구간으로 구분하여, 각 구간의 작품 분포와 빈도를 분석하였다.

다음으로 14개의 문학작품에 사용된 어휘의 난이도를 파악하고자, 어휘 범주별(예: 초등 권장, 중등 일반) 빈도를 산출한 뒤, 이해와 관련된 네 개의 구현 빈도 기준(예: 80%, 90%, 95%, 98%)(Hu & Nation, 2000)을 초등영어 수준의 어휘로만 충족할 수 있는지 분석하였다. 만약, 초등영어 수준의 어휘만으로 해당 기준을 충족하지 못한다면, 기준 충족을 위해 추가로 학습해야 할 상위 수준의 어휘는 얼마나 되는지 분석하였다. 어휘 난이도에 대한 분석은 아동문학 코퍼스 전체를 대상으로 먼저 실시한 뒤, 개별 작품 단위로도 실시하였다. 이를 통해, 아동문학 전반에 필요한 어휘 규모와 각 작품에 필요한 어휘 규모를 확인하였다.

## 4. 결 과

### 4.1. 문학작품의 어휘 분포

우리나라 초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 14편의 어휘 분석 결과, 10,079개의 영어 어휘 유형이 총 409,497번 사용되어 어휘의 풍부함을 나타내는 척도인 유형-구현 비율(type-token ratio: TTR)이 2.46%로 낮게 나타났다(표 3 참조). 유형-구현 비율이 100%에 가까울수록 어휘 사용이 다양하고 비반복적인데, 분석된 아동문학의 유형-구현 비율은 매우 낮았으므로 적은 수의 어휘를 반복적으로 사용하는 영어 입력 자료로 분류할 수 있다. 개별 어휘 유형은 평균적으로 2.85편의 작품(20.4%)에서 사용되었다. 예를 들어 “tiger”는 3편의 작품에서 총 113회 사용되었고 “vivid”는 3편의 작품에서 총 3회 사용되었다. 물론 14편 작품 모두에 사용된 어휘(예: the)도 있고, 1편에만 사용된 어휘(예: Tree-ear)도 있다.

표 3. 아동문학 14편의 어휘 분포

유형 빈도	구현 빈도	유형-구현 비율(TTR)	평균 어휘당 작품 수
10,079	409,497	2.46%	2.85

어휘 분포의 구체적 양상을 파악하기 위하여, 전체 구현 빈도의 약 90%를 설명하는 1,100개 고빈도 어휘(구현 빈도 369,242[90.2%])를 100개씩 11개 구간으로 나누어, “범위”와 “빈도”를 기준으로 분석하였다. 여기서 “범위”는 구간별 100개의 어휘가 사용된 평균 작품 수를 의미하고, “빈도”는 전체 구현 빈도(=409,497)에서 100개 어휘의 구현 빈도가 차지하는 비율을 의미한다. 11개 구간의 범위와 빈도는 도표 1과 같은 분포 양상

을 보였다.

우선, 범위 분석 결과를 살펴보면, 첫 번째 구간의 최고빈도 100개 어휘들은 14편의 작품 대부분(13.36편; 95.4%)에서 사용된 것으로 밝혀졌다. 두 번째 구간(빈도 순위 101~200)에서 아동문학 작품 등장 비율은 조금 감소하였으나, 여전히 88.7%(평균 약 12편)로 높게 나타났다. 후속 구간으로 갈수록 어휘가 등장하는 작품의 비율이 점진적으로 감소하였다.

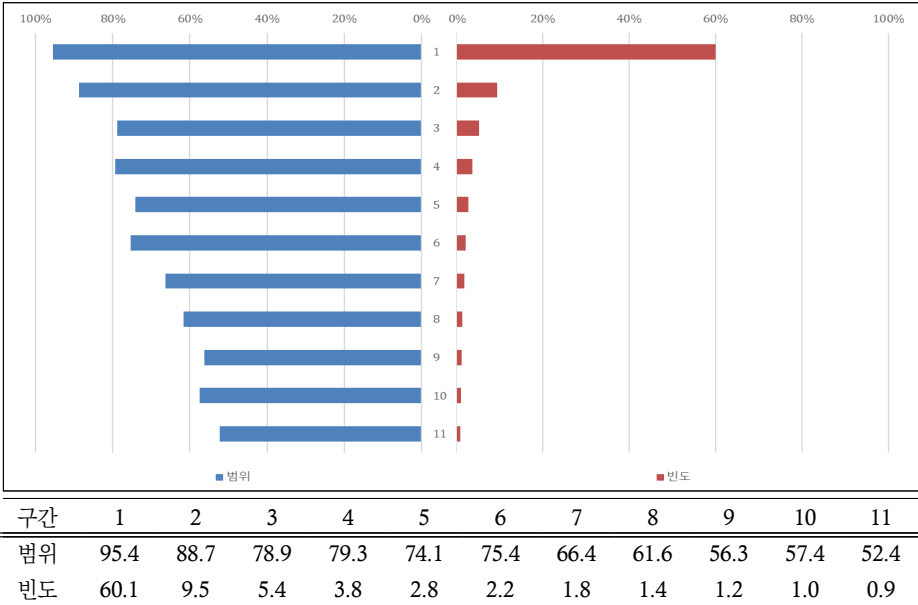


그림 1. 어휘 구간별 범위(작품 비율)와 빈도(구현 빈도 비율)

반면, 빈도의 변화를 살펴보면, 첫 번째 구간(빈도순위 1~100)과 두 번째 구간(빈도 순위 101~200) 사이에서 큰 폭의 감소가 확인되었다. 첫 번째 구간의 어휘들은 총 구현 빈도가 245,924였는데, 이는 전체 어휘 구현 빈도의 60.1%에 해당한다. 반면, 두 번째 구간의 어휘들은 총 구현 빈도가 39,032로서, 전체 어휘 구현 빈도의 9.5%에 그치고 있었다. 두 어휘 구간 사이에서 나타난 급격한 구현 빈도 감소는 코퍼스 데이터에서 흔히 나타나는 특징으로서, 지프의 법칙(Zipf's law: Zipf, 1935)으로 불린다.

그림 1에 제시된 두 그래프는 각각 범위와 빈도의 변화 양상을 대조적으로 제시한다. 범위(=작품 수)는 전 구간에 걸쳐 그래프의 길이가 점진적으로 감소하는 모습을 보였으나, 빈도 그래프는 초반 구간에서 급격한 감소를 보인 뒤 후반부 구간에서는 두드러진 길이 변화를 보이지 않았다.

구간별 어휘를 초등영어 교육과정을 기준으로 추가 분석한 결과(표 4 참고), 첫 번째

구간에서 초등 권장 어휘가 가장 많았으며(89개), 열 번째 구간에서 초등 권장 어휘가 가장 적었다(28개). 반면 중등 일반, 고교 전문/선택, 미수록 고등 어휘 등은 후반부 구간으로 갈수록 많아지는 경향을 보였다. 그러나 교육과정에 수록되어 있지 않은 고등 어휘는 1,100개의 고빈도 어휘 중 26개(2.2%)에 불과하였다. 이러한 결과는 우리나라 교육과정이 전반적으로 고빈도의 어휘를 적절하게 포함하고 있으며, 특히 초등학교급에 최고빈도의 어휘들을 배정하고 있음을 의미한다.

**표 4. 어휘 빈도 구간별 어휘 수준 분포**

구간	초등 권장	기타 이해가능	중등 일반	고교 전문/선택	미수록 고등	합계
1	89	6	5			100
2	74	13	12		1	100
3	62	13	23		2	100
4	61	15	24			100
5	55	13	29		3	100
6	52	9	39			100
7	49	11	36	1	3	100
8	36	16	41	2	5	100
9	39	18	38	2	3	100
10	28	13	51	2	6	100
11	33	15	47	2	3	100
합계	578	142	345	9	26	1,100

#### 4.2. 문학작품 전반을 이해하기 위한 어휘 규모와 수준

교육과정의 어휘 분류 기준을 참고하여, 14개 문학작품에 사용된 전체 어휘의 수준별 유형 및 구형 빈도를 분석하였다. 결과는 표 5와 같다.

우선 초등 권장 어휘의 경우, 889개의 어휘가 총 314,302번 사용되어 0.28%라는 매우 낮은 유형-구형 비율(TTR)을 보였다. 이는 초등 권장 어휘가 문학작품에 매우 반복적으로 활용되고 있음을 의미한다. 유형-구형 비율은 어휘 수준이 올라감에 따라(예: 초등 권장 → 중등 일반 → 고교 전문/선택 → 미수록 고등) 함께 증가하는 모습을 보였으며, 이는 우리나라 교육과정이 어휘 수준을 적절하게 반영하고 있음을 보여준다.

다음으로 기타 이해가능 어휘의 유형 빈도는 1,573으로 세 번째로 높게 나타났는데, 크게 두 가지 원인을 확인하였다. 먼저 14편의 문학작품에는 다양한 인물과 장소가 등장

하는데, 대부분 고유명사로 간주되기에 기타 이해가능 어휘로 분석되었다. 더불어 문학 작품은 수(예: two, twenty-two)와 감탄사(예: Oh, Yuck)의 활용이 다양하고 빈번하였는데, 이들 어휘 역시 기타 이해가능 어휘로 분류되었다.

**표 5.** 14개 문학작품에 사용된 어휘의 수준별 유형 및 구현 빈도

구분	초등 권장	기타 이해가능	중등 일반	고교 전문/선택	미수록 고등	합계
유형 빈도	889 (8.82%)	1,573 (15.61%)	1,633 (16.20%)	269 (2.67%)	5,715 (56.70%)	10,079
구현 빈도	314,302 (76.75%)	28,201 (6.89%)	48,218 (11.77%)	2,256 (0.55%)	16,520 (4.03%)	409,497
TTR	0.28%	5.58%	3.39%	11.92%	34.59%	2.46%

다음으로 초등영어 학습자가 14편의 문학작품 모두를 이해하는 데 필요한 어휘 규모를 파악하기 위하여, 네 개의 구현 빈도 기준(80%, 90%, 95%, 98% 이상)으로 어휘 구성 양상을 조사하였다. 초등영어 학습자가 이해가능한 어휘(초등 권장 어휘 & 기타 이해가능 어휘)만으로 각 구현 빈도 기준을 충족할 수 있는지, 만약 그렇지 않다면 추가로 알아야 할 고빈도 어휘가 얼마나 되는지 분석하였다. 그 결과는 표 6과 같다.

우선 전체 구현 빈도의 80%는 초등영어 학습자가 이해가능한 617개 유형(1. the ~ 617. brush)의 어휘만으로 충족할 수 있었다. 사실 이 결과는 표 5에서 이미 드러난 내용으로, 초등 권장 어휘의 구현 빈도 비율과 기타 이해가능 어휘의 구현 빈도 비율을 합치면 83.6%로서 80% 기준을 초과하였다.

**표 6.** 14편의 문학작품을 이해하기 위해 필요한 어휘 규모와 수준

구현 빈도 기준	유형 빈도						최종 어휘 유형 (빈도, 범위)
	초등 수준 어휘		상위 수준 어휘			합계	
	초등권장	기타 이해가능	중등 일반	고교 전문/선택	미수록 고등		
80% (472,732)	506	111				617	brush (47회, 8작품)
90% (531,824)	889	1,573	144		7	2,613	slip (76회, 8작품)
95% (561,369)	889	1,573	624	35	90	3,211	furious (18회, 7작품)
98% (579,097)	889	1,573	1,282	149	836	4,729	silverware (4회, 2작품)



다음으로 전체 구현 빈도의 90% 기준을 충족하기 위해서는, 초등영어 수준을 상회하는 151개 유형의 어휘가 추가로 필요하다. 그 중, 중등 일반 수준의 어휘가 144개 (95.4%)를 차지하고 있었다. 어휘 규모만을 고려할 때 144개의 어휘는 초등영어 학습자에게 과도한 부담으로 보일 수 있으나, 주로 고빈도 어휘들로 구성되어 초등영어 학습자에게 익숙할 것으로 예상되는 어휘가 다수 포함되어 있었다(예: let, loud, lot). 따라서 초등영어 학습자는 중등 일반 수준의 어휘(예: slip)를 일부 보완함으로써 14편의 아동문학 작품을 어느 정도 이해할 수 있을 것으로 기대된다.

반면, 95% 혹은 98% 등 보다 엄격한 어휘 기준을 적용하였을 때, 초등영어 학습자가 추가로 학습해야 할 어휘가 각각 749개(예: furious)와 2,267개(예: silverware)에 이르렀다. 이는 초등영어 학습자에게 요구하기에 바람직하지 않은 규모의 학습량에 해당한다. 따라서 본 연구는 14편의 작품으로 다독 프로그램을 실시한다면, 구현 빈도 90% 기준으로 어휘의 기초 지식(예: 144개의 중등 일반 어휘)을 다지고, 이후 각 작품별로 필요한 고빈도의 어휘를 추가로 학습하는 방안을 제안한다.

#### 4.3. 개별 문학작품을 이해하기 위한 어휘 규모와 수준

각 작품의 어휘 수준별 유형 빈도는 표 7과 같다. 예를 들어, 1번 작품인 *A Single Shard*는 총 2,638개 유형의 어휘를 사용하고 있었는데, 그 중 초등영어 학습자가 이해할 수 있을 것으로 기대되는 어휘는 총 716개(27.1%: 초등 권장 609개, 기타 이해가능 107개)에 해당하였다. 14편의 작품 대부분에서 초등영어 학습자 수준의 어휘가 전체 어휘 유형의 절반에 미치지 못하였는데, 예외적으로 8번과 11번 작품에서는 초등 수준의 어휘가 절반을 넘었다. 두 작품 중, 11번 작품인 *The Magic Finger*는 초등영어 수준의 어휘 비율이 69.8%로 가장 높았는데, 해당 작품은 전체 유형 빈도가 503개로 가장 낮은 작품이었다.

영어 학습자의 작품 이해와 관련하여 각 작품의 어휘 수준별 구현 빈도를 분석하였고, 그 결과는 표 8과 같다. 1번 작품을 제외하고, 모든 작품에서 초등 수준의 어휘가 구현 빈도의 80% 이상을 차지하고 있었다. 상위 수준 어휘의 경우, 모든 작품에서 “중등 일반 어휘”의 비중이 가장 높았다. 2번 작품인 *Charlotte's Web*을 예로 들면, 초등 수준의 어휘가 26,475회(82.4%) 사용되었고, 상위 수준 어휘의 전체 빈도 5,668 중 중등 일반 어휘가 절반 이상(=3,721)을 차지하였다. 구현 빈도에서 초등 수준 어휘의 비율이 가장 높은 작품은 11번 *The Magic Finger*로서 초등 수준의 어휘가 전체 구현 빈도의 약 90%를 차지하였다.

**표 7. 각 작품의 어휘 수준별 유형 빈도**

작품	초등 수준 어휘			상위 수준 어휘				합계
	초등 권장	기타 이해가능	소계(%)	중등 일반	고교 전문/선택	미수록 고등	소계(%)	
1	609	107	716(27.1)	890	99	933	989(72.9)	2,638
2	624	214	838(34.4)	737	71	787	808(65.6)	2,433
3	564	174	738(49.9)	390	25	325	415(50.1)	1,478
4	431	66	497(44.2)	330	36	261	366(55.8)	1,124
5	568	180	748(34.5)	710	82	625	792(65.5)	2,165
6	556	196	752(48.1)	521	36	256	557(51.9)	1,565
7	659	264	923(35.9)	835	76	737	911(64.1)	2,571
8	513	202	715(52.1)	318	18	322	336(47.9)	1,373
9	610	194	804(40.9)	583	54	523	637(59.1)	1,964
10	495	95	590(39.0)	574	48	301	622(61.0)	1,513
11	320	31	351(69.8)	101	2	49	103(30.2)	503
12	721	375	1,096(30.3)	1,025	113	1,386	1,138(69.7)	3,620
13	637	95	732(30.1)	794	87	818	881(69.9)	2,431
14	719	542	1,261(37.2)	927	95	1,110	1,022(62.8)	3,393

**표 8. 각 작품의 어휘 수준별 구현 빈도**

작품	초등 수준 어휘(%)			상위 수준 어휘(%)				합계(회)
	초등 권장	기타 이해가능	소계	중등 일반	고교 전문/선택	미수록 고등	소계	
1	72.7	4.8	77.4	16.7	0.8	5.0	22.6	33,883
2	74.7	7.7	82.4	11.6	0.6	5.4	17.6	32,143
3	81.6	5.5	87.1	9.2	0.4	3.2	12.9	18,075
4	76.9	5.8	82.8	11.9	0.8	4.6	17.2	9,579
5	74.8	8.4	83.2	11.3	0.7	4.7	16.8	32,314
6	76.9	9.6	86.5	10.9	0.3	2.3	13.5	16,165
7	75.8	8.0	83.8	12.1	0.6	3.4	16.2	47,035
8	71.9	11.9	83.9	11.2	0.4	4.5	16.1	11,108
9	78.8	6.9	85.7	10.3	0.5	3.4	14.3	25,864
10	81.8	1.8	83.6	12.3	0.6	3.6	16.4	16,946
11	81.1	8.6	89.7	8.5	0.1	1.7	10.3	3,716
12	71.5	10.3	81.8	12.3	0.6	5.3	18.2	46,795
13	78.7	4.0	82.7	12.1	0.6	4.7	17.3	42,528
14	80.6	5.9	86.5	10.5	0.3	2.7	13.5	73,346

표 9는 초등영어 학습자가 작품별 어휘 구현 빈도의 90% 혹은 95%를 이해하기 위하여 추가로 학습할 필요가 있는 어휘 규모를 보여주는데, 추가 학습 부담이 가장 적은 작품부터 나열하였다. 우선 95% 기준을 충족하기 위해서는 11번 작품을 제외하고는 모두 130개 이상의 어휘를 학습할 필요가 있는 것으로 나타났는데, 이는 초등영어 학습자에게 너무나도 과중한 학습량으로 보인다. 따라서 14편의 작품을 초등영어 읽기 자료로 활용하기 위해서는 90% 기준을 따르는 것이 현실적으로 가능해 보인다.

90% 기준에 입각하여 각 작품을 분석한 결과, 5편의 작품(3, 6, 8, 11, 14번)이 초등영어 맥락에서 다독 활동에 적용가능한 작품으로 보인다. 이는 각각 다음과 같다: *Dear Mr. Henshaw*(저자: Beverly Cleary), *Frindle*(저자: Andrew Clements), *Judy Moody Declares Independence*(저자: Megan McDonald), *The Magic Finger*(저자: Roald Dahl), *Wonder*(저자: R. J. Palacio). 그 외 작품에서는 추가 학습 어휘가 50개를 초과하여, 챕터 단위 등의 여러 차시 분할 수업이 전제될 경우에 활용이 가능할 것으로 기대된다. 한편 추가 어휘 학습 부담이 가장 적은 11번 작품(*The Magic Finger*)을 초등영어 지도에 활용할 때, 구현 빈도 90%와 95% 기준을 충족하기 위해 필요한 상위 수준 어휘 목록과

표 9. 작품별 이해를 위해 필요한 상위 수준 어휘 유형 규모

작품	90% 기준을 위한 추가 학습 어휘				95% 기준을 위한 추가 학습 어휘			
	중등 일반	고교 전문/선택	미수료 고등	합계	중등 일반	고교 전문/선택	미수료 고등	합계
11	1			1	21		1	22
3	15		1	16	111	6	15	132
6	23		1	24	175	1	11	187
14	26			26	207	4	28	239
8	30	1	4	35	141	3	35	179
9	49	1	3	53	215	11	39	265
4	52	1	6	59	166	10	30	206
10	50		12	62	210	12	30	252
7	53	2	8	63	255	14	36	305
5	70	4	9	83	257	14	66	337
13	78	2	9	89	291	12	50	353
2	83	3	19	105	324	17	59	400
12	183	6	17	206	560	32	137	729
1	191	6	22	219	476	30	91	597

빈도, 그리고 이들 어휘가 사용된 예시 문장은 아래와 같다.

- 90%: then(26)
- 95%: instead(4) hear(4) bit(4) allow(4) wild(5) laugh(5) bang(5) shall(6) other(7)  
whole(8) tiny(8) own(8) once(8) even(8) stick(9) wing(11) happen(11)  
gun(14) nest(16) shoot(17) then(26) dear(9)
- 예시 문장
  - (1) *Then* Mr Gregg *heard* the noise of *wings* flying low over his head, ...
  - (2) The *guns* were all pointing right up at the *nest*.

## 5. 논의 및 결론

본 연구는 아동 청소년 문학작품을 대상으로 우리나라 교육과정에 제시된 초등어휘를 기준으로 언어적 수준에서의 이해가능성을 탐색하였다. 분석 대상이 된 아동 청소년 문학작품에 사용된 어휘와 우리나라 교육과정의 초등 수준 어휘 간의 관련성을 살펴보고, 다독 교재로 이러한 문학작품을 활용할 경우 추가로 학습이 필요한 어휘 규모 및 종류를 알아보았다. 앞서 제기한 연구 질문을 중심으로 분석 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫 번째 연구 질문인 “초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 작품들은 어떠한 어휘 사용 양상을 보이는가?”와 관련하여, 본 연구는 우선 전반적인 유형 빈도와 구현 빈도를 분석하였다. 그 결과, 두 빈도 정보 간의 비율(TTR)이 2.46%로 매우 낮게 나타났고, 이는 분석된 문학작품이 어휘를 매우 반복적으로 활용하는 장르임을 보여 준다. 이후 전체 구현 빈도의 약 90%를 차지하는 상위 1,100개 유형의 어휘를 100개 어휘 구간 단위로 분석한 결과, 작품 분포는 점진적으로 감소하는 반면(예: 1~3구간, 95.4→88.7→78.9), 구현 빈도는 첫 구간이 전체의 절반 이상을 차지하고 두 번째 구간에서 급격히 비중이 감소하는 모습을 보였다(= 60.1→9.5). 구간 단위 분석에서 나타난 이러한 결과는 영어교육에 두 가지 시사점을 제공한다. 먼저 고빈도 어휘들이 여러 작품에서 반복적으로 사용된다는 점은 문학작품 다독 교육을 통해 영어 어휘 학습과 활용이 반복 및 심화될 수 있음을 시사한다. 예를 들어, 초등영어 학습자는 한 작품에서 습득한 어휘 지식을 다른 작품의 새로운 맥락에 적용하면서 어휘의 폭과 깊이를 키울 수 있을 것이다. 다음으로 10,079개의 어휘 중 100개의 어휘가 문학작품 14편의 전체 어휘 빈도 중 60% 이상을 설명한다는 것은 학습 초기에 습득한 영어 어휘의 중요성을 시사한다. 실제로 100개의 어휘 중 대부분이 초등영어 권장 어휘에 해당하였는데, 이러한 기초 어휘를 성공적으로 학습하는 것이 영어 사용에서 매우 중요한 요소이다. 가령 100개의 최고빈도 어휘를 모른다면, 나머지 9,979개의 어휘를 모두 알고 있어도, 작품에 쓰인 모든

단어(구현 빈도) 중 40%밖에 이해할 수 없다.

두 번째 연구 질문인 “초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 작품들을 이해하기 위해 필요한 어휘 규모 및 수준은 어떻게 되는가?”와 관련하여, 본 연구는 14편의 문학작품에 사용된 어휘를 크게 초등 수준 어휘(초등 권장, 기타 이해가능[예: 감탄사, 고유명사])와 상위 수준 어휘(중등 일반, 고교 전문, 미수록 고등)로 구분하였다. 그리고 입력 이해와 관련된 네 개의 구현 빈도 기준(80%, 90%, 95%, 98%)을 초등 수준 어휘로만 충족할 수 있는지, 없다면 어떠한 규모의 상위 수준 어휘가 추가로 필요한지 분석하였다. 분석 결과, 초등 수준의 어휘만으로 80%의 기준을 충족할 수 있었고, 90% 기준을 충족하기 위해서는 151개의 상위 수준 어휘가 추가로 필요했는데 대부분이 중등 일반 어휘에 해당하였다. 다른 두 개 기준(95%, 98%)을 충족하기 위해서는 너무 많은 수의 상위 수준 어휘가 필요하기에, 초등영어 학습자에게 적용할 수 있는 어휘 기준은 구현 빈도의 80%와 90%일 것이다. 만약 최소한의 이해만이 요구되는 교육 상황이라면, 교사는 구현 빈도의 80%를 기준으로 설정하고 별도의 상위 수준 어휘를 학습하지 않고도 문학작품을 활용할 수 있을 것이다. 반면 일정 수준의 내용적 이해가 요구되는 교육 상황이라면, 교사는 90%를 기준을 설정하고 151개의 상위 수준 어휘를 읽기 전 활동을 통해 사전 지도할 수 있을 것이다. 그리고 삽화 및 단어 색인 기능이 풍부한 교재를 활용함으로써 초등영어 학습자의 부족한 어휘 지식을 보완하고 보다 높은 수준의 이해도를 달성할 수 있을 것이다.

세 번째 연구 질문인 “초등영어 학습자에게 적합한 아동문학 작품들을 다독 자료로 활용하기 위해 각 작품당 읽기 전 활동에서 어떠한 규모와 수준의 어휘를 지도해야 하는가?”와 관련하여 본 연구는 각 작품의 어휘 난이도를 분석하고 구현 빈도의 90%와 95% 기준을 충족하기 위해 필요한 상위 수준 어휘의 규모를 분석하였다. 그 결과, 추가로 필요한 상위 수준 어휘가 50개 미만인 작품이 구현 빈도 90% 기준에서는 5편이었으나, 구현 빈도 95% 기준에서는 1편(*The Magic Finger*)이었다. 초등영어 교사는 이와 같은 결과를 활용하여 아동문학 다독 수업을 설계할 수 있다. 예를 들어, 어휘 난이도가 가장 낮은 *The Magic Finger*를 가장 먼저 읽으면서 후속 작품에서도 활용도가 높은 어휘를 미리 학습하도록 유도할 수 있다. 이후 90% 기준을 큰 부담 없이(예: 50개 미만의 추가 어휘) 충족하는 다른 네 편의 작품을 어휘 난이도 순으로 순차적으로 수업에서 활용할 수 있을 것이다.

앞서 논의하였듯 아동문학 작품은 양질의 다독 교재로서 그 교육적 가치가 높으며, 적절히 활용될 경우, 우리나라 초등학생 영어 능력 발달에 효과적인 교재로 자리매김할 수 있다. 그러나 코퍼스 분석 결과에서 보여주듯, 상당수의 아동문학 작품은 학습자의 현재 어휘 수준으로는 제시된 내용을 스스로 이해하는(unassisted comprehension) 것이 쉽지 않아 보인다. 따라서 아동문학 작품이 초등학생에게도 이해가능한 입력이 될 수 있도록 교사의 적극적인 개입이 필요해 보인다. 교사는 우선적으로 초등 영어학습자 수준에 언어적 수준에서 적절한 아동문학 작품을 선택하여야 하며, 선택한 작품에 대해

서도 읽기 전 어휘지도(예: 95% 기준을 위해 추가로 필요한 어휘 제시 등)나 적절한 학습 전략(예: 맥락이나 그림 정보를 바탕으로 어휘 유추하며 읽기 등)을 안내하여 학생들의 부족한 어휘 능력을 보완시킬 수 있을 것이다.

본 연구는 몇 가지 제한점이 있다. 첫째, 본 연구는 영어 아동문학 작품의 언어적 수준의 적절성을 판단함에 있어서 어휘 측면만을 고려하였다는 점에서 한계가 있다. 언어 수준의 적절성을 판단함에 있어 어휘의 중요성만큼 통사, 형태, 음운과 같은 문법적 지식도 중요하다. 예를 들어, 쉬운 어휘들이 사용되었더라도 기능어의 비율이 높고 문장이 길고 복잡하다면 초등학생들이 이해하기 쉽지 않을 것이다. 따라서 영어 아동문학 작품의 언어적 수준의 적절성을 판단하기 위해서는 작품에 사용된 언어형식의 수준 역시 탐구될 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 영어 아동문학 작품의 언어적 수준의 적절성을 판단함에 있어 대상이 되는 학습자로 우리나라 교육과정을 충실히 이수하여 교육과정에 제시된 초등 어휘를 모두 익힌 6학년 수준의 초등학생을 가정하였다. 따라서 교육과정 초등 어휘를 일부만 익힌 6학년 학생이나 저학년의 학생에게도 제시된 아동문학 작품을 다독 교재로서 활용가능한지는 후속 연구를 통해 논의될 필요가 있다.

## References

- 교육부. (2015). *영어과 교육과정*. 교육부.
- 김기택, 성민창. (2019). 초등영어 학습자 어휘 수준에 적합한 영어 애니메이션 영화 탐색. *영어학*, 19(4), 837-857.
- 김술, 남혜림, 최수미, 차용석, 조규희, 이동환. (2017). 문학작품을 활용한 초등영어교육에 대한 교사들의 인식 연구. *초등영어교육*, 23(1), 55-83.
- 김은현, 박혜림. (2022). 다문화 아동문학을 활용한 초등영어와 다문화의 통합 교육: 예비교사 교육을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 22(19), 177-198.
- 김혜리. (2009). 아동문학 활용 초등영어 교사교육 프로그램 내용 개발에 대한 연구. *외국어교육*, 16(2), 267-292.
- 박기화. (2015). 초등영어교수에서 장편 아동문학 작품의 활용. *학습자중심교과교육연구*, 5(6), 343-365.
- 성민창, 김기택. (2021a). 2015 개정 영어과 교육과정 초등 수준 어휘 목록을 활용한 영어 애니메이션 영화의 어휘 사용 분석. *영어학*, 21, 87-109.
- 성민창, 김기택. (2021b). 우리나라 초등영어교육에 적합한 팝송 탐색: 언어 수준과 내용 분석. *영어학*, 21, 450-471.
- 이병민. (2003). EFL 영어학습 환경에서 학습시간의 의미. *외국어교육*, 10(2), 107-129.
- 이연경, 정동빈. (2010). 초등영어교과서와 단계별 영어읽기 책 어휘의 관련성 조사를 위한 코퍼스 기반 분석. *영어영문학연구*, 36(2), 289-315.
- 이윤. (2016). 초등영어 교과서 읽기 텍스트의 어휘 난이도. *외국어교육*, 23(1), 221-242.
- 장한길, 장우혁. (2018). 코퍼스를 기반으로 한 고등학교 영어 교과서 읽기·듣기 자료의 어휘 분석.

- 언어연구, 34(2), 261-286.
- 정채관. (2022). 코퍼스 기반 영미 아동청소년 영문학 공통핵심어 개발 연구. *외국어교육연구*, 36(4), 271-301.
- 조현희. (2013). 초등 영어 읽기 수업에서 토론을 통한 아동문학 텍스트의 대화적 이해. *신영어영문학*, 54, 227-249.
- 주형미, 진경애, 김미경, 김성혜, 정채관, 박상복. (2016). 2015 개정 교육과정에 따른 영어 교과용 도서 개발 및 검인정 심사를 위한 어휘 사용 지침 적용 방안 연구. *ORM 2016-26-3*. 한국교육과정평가원.
- 최은수, 이창희, 이상기. (2017). 아동문학을 활용한 초등 영어교육의 효과: 메타분석. *영어교육*, 72(2), 167-194.
- 최종인, 홍선호. (2020). 아동 문학 코퍼스 기반 2015 영어과 교육과정 및 초등 영어교과서 어휘 분석. *초등영어교육*, 26(1), 153-173.
- 하옥이, 조윤경. (2016). 중학교 영어 교과서와 국가수준 학업성취도 평가의 읽기 지문 비교 분석: 어휘 난이도 및 이독도를 중심으로. *외국어교육*, 23(3), 191-213.
- Alemi, M. (2011). The use of literary works in an EFL class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 177-180.
- Carroll, S. E. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. John Benjamins.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-437.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 11(2), 132-149.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2014). *Studying language through literature: An old perspective revisited and something more*. Cambridge Scholars Publishing.
- Fadiman, C. (2023, March 17). Children's literature. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/childrens-literature>
- Hirsh, D. (1993). *The vocabulary demands and vocabulary learning opportunities in short novels*. Unpublished master thesis, Victoria University, Wellington, New Zealand.
- Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Kim, K., & Schwartz, B. D. (2022). Learnability in the acquisition of the English *tough* construction by L1-Korean adult and child L2 learners. *Second Language Research*, 38(2), 259-287.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. (1993). The case for free voluntary reading. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 72-82.

- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Heinemann.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Kurnia, N. (2003). *Retention of multi-word strings and meaning derivation from L2 reading*. Unpublished doctoral dissertation, Victoria University, Wellington, New Zealand.
- Kuze, K. (2015). Using short stories in university composition classrooms. In M. Teranishi, S. Yoshifumi & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 182-194). Palgrave Macmillan.
- Lambrou, M. (2015) Pedagogical stylistics in an ELT teacher training setting: A case study. In M. Teranishi, S. Yoshifumi & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the efl classroom* (pp. 298-319). Palgrave Macmillan.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lazar, G. (2015). Playing with words and pictures: Using post-modernist picture books as a resource with teenage and adult language learners. In M. Teranishi, S. Yoshifumi & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 94-111). Palgrave Macmillan.
- Liu, N., & Nation, I. S. P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16, 33-42.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P. (2013). Vocabulary size in a second language. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 6674-6677). Wiley-Blackwell.
- Nation, I. S. P., & Hwang, K. (1995). Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23, 35-41.
- Penguin Random House. (2021, June 1). *How to write a children's middle grade book*. <https://penguin.co.uk/articles/company-article/how-to-write-a-children-s-middle-grade-book>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Snow, C., & Ferguson, C. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press.
- Sugimura, H. (2015). The first step towards a critical perspective: The practice of evidence-based explanation of a literary text in book clubs In M. Teranishi, S. Yoshifumi & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 248-258). Palgrave Macmillan.



- Takahashi, K. (2015). Literary texts as authentic materials for language learning: The current situation in Japan. In M. Teranishi, S. Yoshifumi & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 26-37). Palgrave Macmillan.
- Teranishi, M. (2015). Teaching English novels in the EFL classroom. In M. Teranishi, S. Yoshifumi & K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 167-180). Palgrave Macmillan.
- Teranishi, M., Yoshifumi, S., & Wales, K. (2015). *Literature and language learning in the EFL classroom*. Palgrave Macmillan.
- Unsworth, S., & Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. In E. Blom & S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 201-222). John Benjamins.
- Webb, S., & Rodgers, M. P. (2009). The lexical coverage of movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407-427.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Longman.
- Zipf, G. K. (1935). *The psycho-biology of language: An introduction to dynamic philology*. Psychology Press.

성민창  
조교수  
영어교육과  
경인교육대학교  
13910 경기도 안양시 만안구 삼막로 155  
E-mail: mcsung@ginue.ac.kr

김은형  
부교수  
사범대학 영어교육과  
서울대학교  
08826 서울시 관악구 관악로 1  
E-mail: enhkim@snu.ac.kr

김기택  
부교수  
사범대학 영어교육과  
서울대학교  
08826 서울시 관악구 관악로 1  
E-mail: kitaek@snu.ac.kr

접수일자 : 2023. 3. 2  
수정본 접수 : 2023. 4. 19  
게재결정 : 2023. 4. 20