영어어문교육 *제23권* 2호 2017년 여름

영어출력능력을 위한 어휘의 생산적 학습: 단어결합체를 중심으로*

류 도 형
(국민대학교)

Ryu, Do-Hyung (2017). A study on productive learning of vocabulary to improve competence in English: With reference to word combinations. *English Language & Literature Teaching, 23*(2), 37-55.

When learning English as a foreign language, receptive learning tends to come first, followed by the practical application of productive learning. However, learners of a foreign language should be exposed to both receptive learning and productive learning simultaneously. Productive learning processes should not be used later than receptive learning. This study explores whether productive use of word combinations is more effective than input-based receptive learning. For the experiment, a productive activity using PowerPoint was designed by modifying an existing 'unscramble' activity using TED talks material. 82 Korean college students were divided into experimental and control groups, a productive learning group and a receptive learning group. They were taught in 24 class sessions for one semester. These two groups were assessed using three tests (two L1→L2 translation tests in mid-term and final tests, three delayed receptive tests, three output tests), and in open-ended reports from the experimental group students. The results showed that the experimental group outperformed the other group in acquiring word combinations productively. The findings of this study indicate that the students' productive use of word combinations tends to result in better memorization and the acquisition of productive and receptive vocabulary.

[word combinations/vocabulary learning/productive learning/productive competence/output activities, 단어결합체/영어어휘학습/생산적학습/출력능력/출력활동]

Ⅰ. 서론

대학 입시 형태가 절대평가로 변화하는 교육현장의 변화는 향후 사회적으로

* 이 논문은 2017학년도 국민대학교 교내학술연구비 지원에 의해 연구되었음.

의사소통의 중요성을 더욱 필요로 하게 만들 것이라고 볼 수 있다. 입시에서 직접적인 연관성이 떨어진다고 생각하는 경향 때문에 중등교육현장에서 영어교육의 흐름이 바뀌게 되고, 이런 경향이 학습자들의 영어학습량과 시간에 직접적인 영향을 끼치게 될 것이고, 이런 과정에서 다양한 부작용이 양산될 수 있을 지도 모른다(지은림, 2011). 그러나 결국 중요한 것은 사회에서 필요한 실제적인 영어사용 능력자를 배출하는 것이며, 대학이 이런 절대평가로의 전환시기에 결정적인 역할을 해야 한다는 것이다.

장기적인 안목으로 보면, 영어에 대해 거부감이나 선입견을 갖게 되는 경향이 다소 감소될 수 있는 가능성이 있다고도 예측할 수도 있다. 중등교육을 거쳐 온 학습자들은 주로 영어학습과 영어 자체에 대한 부정적인 시각을 갖고 있는 것으로 보인다(김신혜, 2013; 김지원, 2006; 김학수, 2006; 오마리아, 2007). 이런 과정을 겪은 후에 대학을 진학하고서도 지속되는 영어교육에 대해서, 학습자들이 영어를 재미있게 학습할 수 있는 방도를 찾기란 여간 어려운 것이 아니다. 따라서 이런 전환의 시기가 학습자들에게 부담을 덜해주고 영어학습에 대한 좋은 인식을 심을 수도 있으며, 대학의 영어교육이 중요한 역할을 맡을 수도 있을 것이다.

그렇다면 대학의 영어교육에 대한 재인식을 위해 어디에서 시작하는 것이 좋을 것인가를 고려해 봐야 한다. 과거 영어학습에 대한 선입견을 갖고 있는 새내기 대학생들이 거부감을 갖지 않도록 해야 하며, 기존의 중등교육과 유사한 방법으로 문법이나 어려운 내용에 치중되는 것도 지양해야 할 것이다.

따라서 학습자들이 수월하면서도 거부감없이 시작할 수 있는 영어학습으로 어휘를 바탕으로 하고자 한다. 그러나 어휘 학습이 가장 쉬워서 언어학습의 기본이라는 기초적인 전제가 아닌, 언어습득의 가장 핵심적인 열쇠로서 모국어 습득을 기반으로 한, 단어결합체(word combinations)의 습득을 그 출발로 삼아야 한다. 모국어를 습득할 때 아동은 문법이나 통사적 구조 보다도 의미 있는 어휘의 묶음인 단어결합체에 많은 비중을 두고 언어를 습득한다(Corder, 1973; Hakuta, 1974; Keller, 1979; Krashen & Scarcella, 1978; Pawley & Syder, 1983; Peters, 1983). 아동과 같이 선천적인 언어 구조를 파악할 수 있는 능력(language acquisition device)이 사라져버린 제 2외국어 학습자들이 효율적으로 접근해서 활용할 수 있는 대상으로써 단어결합체는 그 잠재력을 간과해서는 안된다(ALAmro, 2015; Lee & Muncie, 2006; Nation, 2013). 특히 최근 몇 연구를 통해서 생산적 연어 지식(productive collocation knowledge)에 대한 관심도 보여지고 있다(Chon & Lee, 2015; Lee, S., 2015).

따라서 성인인 대학생들이지만 영어 학습에 대한 인식을 새로이 하기 위해서 새로운 접근방법을 사용해야 할 것이고, 바로 이 시점에서 단어결합체 학습을 그 중심에 놓는 것이 가장 효율적일 수 있다고 사료된다. 그렇다면 어떻게 단어결합체를 모국어습득을 하는 아동처럼 효과 있게 접근할 것인가가 문제이다. 무엇이 먼저인가에 관한 진위를 떠나서 결국 아동은 언어를 습득하면서 이해학

습과 생산학습을 동시에 접하며, 언어를 사용한다는 것은 이해와 사용의 과정을 동시에 밟는 것이다. 외국어 학습 과정에서 무엇보다 중요한 것은, 사용모드로 가르치지 않으면 직접 사용할 수 있게 되기까지 많은 시간이 걸리므로, 가급적 사용하는 훈련을 빨리 시작해야한다는 점이다(Adams, 2003; Ellis, 2005; Mackey, Adams, Stafford, & Winke, 2010; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995; Uggen, 2012). 어휘의 암기가 언어습득의 기본인 것에는 어느 누구도 부정할 수 없는 전제이지만 어휘를 어떻게 학습해야 할 것이냐에 대해서는 의견이 분분하다. 그러나 이해모드로 입력된 어휘는 사용될 수 있는 사용모드로 전환되기 까지 너무 오래 걸린다는 것은 분명하다(DeKeyser, 2007; Dekeyser & Sokalski, 1996; Laufer & Goldstein, 2004; Ryoo, 2009).

게다가 EFL 환경에서는 영어를 사용할 수 있는 기회를 찾기 힘들고 교육으로 할당된 시간으로 국한되며, 자연스런 의사소통환경을 찾기 힘든 것은 뻔한 현실이다. 이런 환경에서는 빠르게 사용모드로 입력될 수 있는 환경을 조성해 주는 것이 가장 좋은 해결책이라고 할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 단어결합체를 언어습득의 가장 기본 단위로써 간주하고, 이를 사용모드로의 학습으로 즉 어휘의 생산적 학습(productive learning of vocabulary)으로 교육현장에서 적용시킬 수 있는 교수법을 제안하여, 이 방법을 수용적 학습과 비교하고자 한다. 단어결합체의 생산적 학습방법의 효율성을 보여주는 실험연구를 통해 다음의 연구문제를 설정하였다.

1. 생산적 학습 활동에 의한 단어결합체가 수용적(receptive learning)학습에 의한 것보다 장기기억에 도움이 되는가?
2. 단어결합체의 생산적 학습활동에 대한 학습자들의 반응은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

생산적 학습 활동은 주로 어휘 학습의 영역에서 수용적 학습에 대한 반대 의미로 연구되어 왔는데, 생산적 학습 활동은 생산적 어휘(productive vocabulary) 지식과 그리고 수용적 학습은 수용적 어휘(receptive vocabulary) 지식과 같은 개념이다. 또는 수용적 어휘 학습(receptive vocabulary learning)과 생산적 어휘 학습(productive vocabulary learning)은 각각 2언어에서 1언어로(from L2 to L1)의 단어학습과 1언어에서 2언어로(from L1 to L2)의 단어학습(Mondria & Wiersoma, 2004)으로 더 간단하게 간주되기도 했다.

어휘지식 자체의 구분으로 보던지 아니면 어휘를 학습하는 방법으로 보던지 중요한 것은 수용적 어휘 지식(receptive vocabulary knowledge)과 생산적 어휘 지식(productive vocabulary knowledge)의 구별은 의심할 여지가 없어 왔다(Melka, 1997; Griffin & Harley, 1996; Schneider, Healy, & Bourne, 2002; Waring, 1997)는 점이

다. 이렇게 다른 두 어휘 지식의 관계에서, 수용적 어휘 지식이 쉽게 생산적 어휘 지식으로 전환되지 못하거나 전환된다고 하여도 상당히 많은 시간이 걸린다는 것(Hatch & Brown, 1995; Laufer & Goldstein, 2004; Laufer & Paribakht, 1998; Ryoo, 2009)을 간과해서는 안된다.

Hatch와 Brown(1995)이 이를 잘 설명하였는데, 학습자가 일반적으로 새로운 어휘를 학습해서 의미와 형태를 알게 되면 기억 속으로 강화시키는 단계를 거쳐 어휘를 사용하게 되는 단계로 들어간다고 하였다. 그러나 이 마지막 단계에 이르는 것은 극소수이기 때문에 생산적 어휘 지식을 배양하기 위해 특별한 학습활동이 필요하다고 주장하였다.

어휘 지식의 종류로써, 수용적 어휘와 생산적 어휘가 완전히 따로 분리된 것인지, 아니면 수용적 어휘가 생산적 어휘로 변환되는 것인지가 중요한 것은 아니다. 학습자들이 생산적으로 사용할 수 있도록 가르쳐야 하는 것이 중요하다. 입력위주로 진행되는 교육과정은 수용적 어휘에 집중하여 불균형을 이루고 결국 영어를 사용하는 출력능력을 갖추지 못하게 될 수 있다. Golkova와 Hubackova(2014)의 주장처럼 수용적 지식과 생산적 지식은 둘 다 필수적이고 어느 한 가지가 부족하면 외국어 학습은 성공하기 힘들다. 수용적 어휘와 생산적 어휘의 이 두 가지 어휘 종류를 나누고 크기와 깊이(size and depth)를 비교하여 테스트 하는 연구들(Laufer, Elder, Hill, & Congdon, 2004; Makarchuk, 2010, 2013; Nation, 2007; Read, 2000, 2004; Schmitt, 2010; Zheng, 2011)은 이미 현재까지 많이 진행되어오고 있으나 이제 더 이상 측정하는 수준이 아닌 학습과 연계시켜서 발전시킬 수 있는 연구로 전환되어야 할 것이다.

Griffin과 Harley(1996), Schneider, Healy와 Bourne(2002) 그리고 Waring(1997)처럼 수용적 학습은 수용적 지식을 습득하는데 효과적이고 생산적 학습은 생산적 지식을 습득하는데 효과적이라는 분리된 학습 방법에 따른 분리된 어휘지식을 주장하는 학자들도 있다. 또한 Mondria와 Wiersoma(2004)처럼 수용적 학습과 생산적 학습을 섞어서 사용하는 혼합 방법(the combination method)이 크게 효과적이지 못하다고 주장하기도 한다. 그러나 어휘 지식을 생산적 지식과 수용적 지식으로 구분하는 연구는 많지만, 교수와 학습의 방법으로써 수용적 학습 활동과 생산적 학습 활동을 구분해서 비교하는 연구는 그리 많지 않다(Shahraki & Kassaian, 2011).

그러나 적은 연구라도 다음의 명백한 경험적 실험 연구 두 가지가 생산적 학습활동의 효과를 증명하였다. 먼저, Shahraki와 Kassaian(2011)은 66명의 이란 학생들을 수용적 학습, 생산적 학습, 그리고 협상 상호작용(negotiated interaction) 학습의 3가지 그룹으로 나누어 어휘 학습을 실시하였다. 결과로 협상 상호작용 학습을 했던 학생들이 다른 두 그룹의 학생들보다 월등한 효과를 보여줬고 특히 장기기억에 유리했다는 결과를 보여줬다. 협상을 하면서 진행하는 출력 생산(output production) 활동이 가장 효과적으로 영향을 끼친다는 것이다. 또한 생산적 학습 집단이 어휘 지식의 습득에서 수용적 학습 집단보다 우월한 결과를

보였고, 수용적 어휘 지식뿐만 아니라 생산적 어휘 지식을 발전시키는 데에도 생산적 학습 활동이 훨씬 유리하다는 것을 증명하였다. 따라서 협상을 진행하는 상호작용활동이 가장 효과적이지만 한국과 이란과 같은 EFL 환경에서는 생산적 학습활동이 효율적인 최선책이라는 것을 알 수 있다.

두번째로 Webb(2005)은 어휘 지식에 관한 수용적 학습과 생산적 학습의 효과를 비교하였는데, 시간이 똑같이 주어지면 수용적 학습활동이 더 효과적이라고 하였다. 반면에 두번째 실험을 통해서 시간이 좀 더 주어지면 생산적 학습활동이 수용적 학습보다 훨씬 더 효과적일 수 있다는 것을 주장하였다. Webb(2009)은 어휘쌍(word pairs)에 대한 어휘지식을 좀 더 세분화하여 철자(orthography), 연상(association), 의미(meaning), 통사구조(syntax), 문법기능(grammatical function)에 대한 수용적 학습과 생산적 학습의 효과를 알아보았다. 이 연구에서도 역시 생산적 학습의 중요성을 인정하면서도 수용적 학습활동의 효과가 간과되어서는 안된다고 하였다.

그의 주장대로 수용적 학습활동과 생산적 학습활동을 모두 적절하게 교사와 교수학습 환경에 맞추어 사용하는 유연성이 필요한 것도 사실이다. 또한 그의 결론 대로 연구자가 어휘 지식을 어떻게 정의 내리고, 수용적 테스트나 생산적 테스트 중에 어떤 종류를 사용하느냐에 따라, 방법을 어떻게 쓰느냐에 따라 실험의 결과가 달라질 수 있는 것도 맞는 주장이다. 생산적 학습활동도 중요하고 수용적 학습활동도 중요하니 두 가지 방법을 교수자, 학습 목표, 환경에 따라 적절하게 사용하는 것이 중요하다는 것도 논리적이다. 어휘지식의 방대한 양을 습득하기에 수용적 학습활동이 더 효과적인 것도 맞다.

그러나 엄청나게 많은 어휘 지식을 알고 있어도 그 어휘를 적절한 상황에 맞도록 적시적지(適時適地)에 사용할 수 없다면 그 어휘지식을 안다는 것이 무슨 소용인지 고려해 봐야 할 것이다. 문법적인 지식을 모두 암기하고 있어서 문법시험에서 높은 점수를 받아도 문법적으로 영어문장을 발화할 수 없다면 그 언어 지식의 효용성은 의심받아 마땅하다. 머리 속에 가득 입력된 어휘와 문법지식이 실제 의사소통현장에서 제 기능을 발휘하지 못한다면, 지식의 입력이 입력으로만 그치고 출력으로 확대될 수 없다면 언어가 습득되었다고 할 수 없을 것이다.

언어 사용 능력 즉 활용 능력의 중요성을 간과할 수 없고, 이에 대한 노력을 연구자들과 교수자들은 그치지 말아야 할 것이다. 생산적 학습은 수용적 어휘 지식뿐만 아니라 생산적 어휘 지식도 함께 유도할 수 있고, 두 가지의 교차점(overlap)이 서로 학습을 도와주고 보조해 줄 수 있다(Mondria & Wiersoma, 2004). 이런 가능성을 기반으로 어휘 지식을 활용할 수 있는 적극적인 생산적 학습 활동에 대한 연구가 필요하다고 하겠다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 피험자 및 자료

본 실험에 참여한 피험자들은 수도권내 4년제 대학의 1학년 학생들로 교양영어 수강생들이다. 경영학과와 회계학과 학생들로 결측 자료를 제외하고 각각 42명, 40명이었다. 중국과 러시아 계열의 외국인 학생들이 포함되어 있었고 실험 수업에는 똑같이 참여하였으나, 실험 평가에는 제외하여 반영하지 않았다. 임의로 두 반을 실험집단과 비교집단으로 배정하였으며, 동질성 검사를 위해 사전평가를 시행하였다. 사전평가의 결과 두 집단 간의 유의미한 차이는 없으며 동질집단으로 드러났다. 사전평가는 토익 기출문제 2개의 독해 문제에서 발췌하여 30문항을 편집하였고 각 파트별로 골고루 포함되도록 하였다.

본 실험에서 사용한 자료는 TED Talks를 이용하여 통합적 기술(integrative skills)을 학습할 수 있도록 독해, 듣기, 영상 자료 등 다양한 활동과 자료로 이루어진 교재이다(Blass, Vargo, & Yeates, 2016). 교재의 TED Talks부분은 대중을 상대로 한 연설이므로 점잖고 학습에 적절한 수준의 영어였고, 독해 부분은 문어체식으로 되어 있기 때문에 교재의 영어는 한쪽으로 편중되지 않은 균형 있는 교재라고 볼 수 있다. 교재의 모든 활동을 전체 다루지는 못하였고, 독해부분과 TED Talks부분을 위주로 사용하였다. 두 집단 모두 같은 교재의 똑같은 자료를 이용하였다.

수업의 방식은 독해와 듣기, TED Talks영상 시청 및 학생 발표 등의 다채로운 수업을 진행하도록 하였는데, 효율적인 어휘학습 방안을 위한 연구이지만 어휘만을 따로 다루어 목록을 만들거나 어휘통제를 전혀 하지 않았다. 교재에 나온 모든 어휘를 그대로 익히도록 하였으며, 어휘를 관행처럼 따로 분리하지 않고, 한 단어가 아닌 두 단어 이상의 단어결합체로 학습하도록 하였다. 물론 연결지을 수 없는 어휘는 하나로 제시하였다. 이런 단어결합체들이 다양한 자료 속에서 쓰이는 양상에 초점을 맞추어서 학생들이 의미와 내용에 집중할 수 있도록 하였다.

2. 실험 방법

한 학기의 수업에서 중간고사와 기말고사를 제외하고 12회의 수업을 진행하였고, 10 unit으로 구성된 교재의 내용을 모두 다루었다. 다른 영어학습 교재와 마찬가지로 환경, 과학, 학습, 사회 등 다양한 주제에 관한 TED Talks 연설과 그와 관련된 독해자료로 구성되어 있다.

실험집단과 비교집단 두 집단 모두 수업을 실시하면 2개의 부분을 학습하였다. 첫째는 TED Talks부분이고 두 번째는 독해 부분이다. 첫째로, TED Talks 동영상을 시청하고 나서, 그 챕터를 맡은 4~5명의 한 그룹은 이에

관련된 발표를 하였다. 20분 이내로 시간을 제한하여 단어소개 및 문법 사항, 어려운 문장 해석 등을 위주로 각 그룹은 준비해 온 내용을 발표하였다. 학생들의 발표 후에는 내용에 대한 보충을 하고 이해를 도왔으며, 학생들이 빼거나 잘못 전달한 어휘의 의미 및 활용에 대해 수정하고 보완하였다. 문법 설명에 너무 치중되지 않도록 하여, 학생들이 지루해 하거나 어려워하는 내용을 가급적 간단히 다루었다.

다음으로는 독해 부분을 다루었다. 독해 부분에서는 내용을 전체적으로 독해할 시간을 주고 나서 교재의 관련 문제를 풀도록 하였다. 이 부분은 조별 발표를 하지 않았고, 교수자가 직접 해석해 주지 않고 학생들에게 스스로 독해하도록 하였으며 질문으로 유도해서 내용의 이해에 오류가 발생하지 않도록 하였다.

이와 같은 전체 수업 과정에서 실험집단과 비교집단은 공통된 활동과 다른 활동으로 어휘학습을 진행하였다. 전체 수업과정은 다음과 같다.

표 1

집단 별 수업방법

	실험집단	비교집단
TED Talks	1) TED Talks 시청	
	2) 조 발표 및 보충설명	
	3) 생산적 학습 활동	3) Quizlet
독해	4) 개별 독해	
	5) 듣고 문제풀이	
	6) 생산적 학습 활동	6) Quizlet

TED Talks 학습 단계에서 두 집단 모두 1)번 동영상 시청과 2)번 조 발표 및 보충설명이 끝나면 각 집단 별 활동을 하였다. 실험집단에서는 3)번 생산적 학습활동을 하였는데, 이는 본 연구를 위해 개발된 방식이다. 교수자가 파워포인트 프로그램을 이용하여 본문 텍스트의 중요 어휘들을 제시해 놓은 것으로, 전체 내용의 전개에 중요한 어휘들을 흩어서 섞어 놓은 것이다. 이를 이용하여 학습자들은 파워포인트에 제시된 어휘들의 순서를 텍스트의 내용에 맞추어 연결하되, 제시된 영어 어휘들을 그대로 이용하여 영어로 발표하도록 하였다.

활동에 활용된 파워포인트의 어휘들은 단어 하나로만 된 것이 아니고 텍스트의 내용과 직접 연결되는 두 단어 이상의 단어결합체들로 이용하였다. 슬라이드에는 단어가 하나로 제시되어도 발표할 때는 전체적으로 영어 문장을 말하지 못하더라도, 꼭 구(phrase)로 라도 말하도록 하였다. 제시된 단어결합체들은 짧은 문장으로 제시되기도 하였다. 본문의 길이에 따라서는 한번 활동이 끝난 부분도 한번 더 심화활동으로 반복하기 위하여 좀 더 세세하게 텍스트

내용상의 단어결합체들을 새롭게 이용해서 슬라이드로 반복제시하기도 하였다.

다음은 실험집단에서 제시된 생산적 학습 활동을 위한 예로 교재의 unit 7의 TED Talks 연설 내용(*Your body language shapes who you are*, Cuddy, 2012)의 마지막 부분이다. 본 연구의 생산적 학습 활동은 영어교육 현장에서 흔히 사용되는 '순서 찾기 활동(unscramble)'에서 착안하여 연구자가 이용한 것이다. 본문 내용에 등장한 순서로 단어결합체를 나열하는 것으로, 단어결합체뿐만 아니라 내용을 제대로 이해해야만 풀 수 있으므로, 집중해서 조별 활동에 이용하기에 적절 하였다. 또한 나중에 조별 활동을 끝내고 나서 생산적 활동으로 본문의 내용을 순서대로 말해보도록 하는 데에도 적절하게 이용할 수 있었다.

그림 1

생산적 학습 활동을 위한 자료



위 그림에서 보여지는 숫자 순서는 처음에는 제시하지 않았고 조활동이 모두 끝나고 발표시간에 제시해주었다. 처음에는 숫자없이 단어결합체로만 되어있는 슬라이드를 학생들이 보고 조활동을 통해 토론하면서 순서를 정하는 것이다. 섞어 놓고 순서를 찾는 순서 찾기 활동은 기존에 익숙한 학습자 중심 활동이지만, 본 연구에서의 생산적 학습 활동은 텍스트의 내용을 조 활동을 통해 조원들과 적극적으로 이해하고 나서 이해한 내용을 학급학생들에게 말해보게 하는 것이다. 생산적 학습활동은 다음과 같은 절차를 갖는다.

표 2

생산적 학습 활동

1)	그룹활동(4~5학생)	텍스트 이해와 토론
2)	파워포인트 슬라이드 제시	
3)	그룹활동	순서 찾기
4)	조 발표(전원 참여)	슬라이드 단어결합체를 이용하여 영어로 릴레이 설명하기

실험집단이 생산적 학습활동을 하는 부분에서 비교집단은 퀴즈렛(Quizlet) 앱을 사용하여 단어결합체 학습을 진행하였다. 퀴즈렛은 영어어휘학습 부분에서 가장 많이 사용되는 앱으로써 빔프로젝트를 이용하여 플래시 카드, 학습하기 등을 전체 학생들을 대상으로 시행해서 교수한 뒤에 각자 핸드폰의 앱으로 받아쓰기 등을 이용하여 학습하도록 했다. 비교집단의 수업은 입력위주로 진행되는 단어결합체의 학습을 대표하도록 하였으며 이는 실험집단의 생산적 학습활동과 확연한 비교치를 제공해 줄 것이라고 판단하였다. 따라서 입력 역시 기존의 수동적 수업방식 보다는 적극적으로 입력을 주도할 수 있는 방식을 이용하기 위하여 퀴즈렛 프로그램을 이용하였다.

두번째의 독해 부분에서도 마찬가지로 실험집단은 생산적 학습활동을 통해 내용의 입력과 출력을 하도록 하였고, 비교 집단도 내용의 이해를 한 뒤에 퀴즈렛 앱을 사용해서 단어결합체 학습을 하였다. 4)번 개별 독해 시간에는 15~20분 가량의 시간을 주고 독해하도록 하고, 교사는 독해활동에 개입하지 않도록 하였다. 독해가 끝나면 교재에 포함된 듣기자료를 들려주고 듣기 문제와 독해 문제를 풀도록 지도해서 5)번 활동을 하도록 하였다. TED Talks 부분과 마찬가지로 독해활동이 모두 끝난 후에는 독해에 등장했던 단어결합체들을 각각 생산적 학습활동과 퀴즈렛을 이용하여 학습하도록 시간을 할당하였다.

3. 평가

생산적 학습활동의 효과를 알아보기 위해서 본 연구에서 사용한 평가는 단어결합체 종합 암기 테스트와 출력 테스트, 그리고 장기기억의 효과를 알아보기 위한 지연 테스트(delayed test)이다. 또한 참여했던 실험집단 피험자들의 의견을 알아보기 위한 간단한 보고서 평가를 시행하였다.

먼저, 단어결합체 암기 테스트는 배운 어휘들에 관련된 문제로써 중간고사와 기말고사 시에 독해나 문법 등의 다른 문제들 속에 포함시켜서 30문항씩 시행하였다. 한 학기 동안 학습했던 단어결합체를 잘 입력해서 이해하고 암기하고 있는가를 알아보기 위한 시험이다. 두 집단 모두에게 단어결합체의 암기를 항상 독려하였고, 성적에서도 가장 배점이 크다고 늘 강조하였다.

둘째로 암기 지연 테스트는 매 학습 후 1주일이 경과한 후에 치른 테스트이다. 입력위주의 학습을 한 비교 집단과 생산적 학습 활동에 주력한 실험 집단의 단어결합체의 학습결과를 평가하기 위한 것이다. 또한 입력위주와 출력위주의 학습 방법이 장기기억에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보기 위해서 시행된 것이다. 물론 장기기억을 학습 후 일주일로 정의할 수 있는가에 대해서는 논란이 있을 수 있다. 그러나 어학 학습을 경험한 적이 있는 학습자라면 단어 암기 후 7일이 지나고도 기억이 남아있는 것은 장기기억의 완성은 아니더라도 장기기억의 가능성이 있다고 간주해야 할 것이다. 또한 대학교 1학년이 아무리 필

수 학점의 비중이 크다고 하여도 영어학습 의지와 동기 면에서 다소 취약한 것을 고려하면 암기 지연 테스트의 결과는 신뢰할 수 있는 결과라고 봐야겠다. 암기 지연 테스트는 20개의 문항으로써 학습했던 단어결합체를 국어의 의미로 제시하고 영어로 적는 유형이고, 총 3회 시행하였다.

셋째로 단어결합체의 출력 테스트는 단어결합체를 생산적으로 출력할 수 있는가를 알아보기 위한 시험이다. 이는 학습 후 바로 다음 시간에 이전에 배웠던 TED Talks나 독해에서 학습했던 단어결합체를 사용해서 텍스트의 내용을 영어로 말하도록 하는 것이다. 수업이 일주일에 2회로 배정된 블록형태라서 3일의 간격이 벌어져 있었다. 수업 진행에 있어서 많은 시간을 할애할 수 없었기 때문에 10개의 유닛 중에 3개의 유닛 만을 이용해 3회 시행하였다. 또한 한 학생 당 한번의 기회 밖에 주어질 수 없었다. 과목의 평가시험으로 점수를 배정하지는 않았고, 추가 보너스 점수를 제공한다고 공고하였다. 이 때에 영어는 완전한 문장이 아니더라도 국어와 영어를 동시에 사용하도록 해서 학습자들이 편안하게 내용을 말해볼 수 있도록 하였다. 단, 국어를 많이 사용하면 점수가 낮다고 경고하였으며, 영어 사용에 오류가 많아도 전혀 상관없이 편안하게 발표할 수 있도록 하였다. 5점만점으로 점수를 계산하고, 단어결합체를 많이 사용하고 내용을 빠짐없이 잘 전달하는 것을 기준으로 삼았다.

실험 집단뿐만 아니라 비교 집단도 출력테스트를 시행하였는데, 해보지 않았던 활동이라 진행이 어려운 경우가 많아서 관련 유닛의 TED Talks나 독해의 내용과 연상되어 떠오르는 단어결합체들을 말해보도록 하였다. 비교 집단은 수업을 출력활동으로 진행하지는 않았으나, 단어결합체의 입력 상태가 출력으로 발휘될 수 있는지를 알아보기 위하여 출력테스트를 실험 집단과 똑같이 시행하였다.

마지막으로 보고서 평가는 실험 집단에게만 시행하였다. 마지막 수업 시간에 학습자들이 한 학기 동안 진행해 온 생산적 학습 활동에 대해 전반적인 느낀 점과 효과 등에 대한 것을 적도록 하였다. 본 연구에서 사용된 전체 평가 항목은 다음과 같다.

표 3
평가 항목

	평가 종류	형태	횟수
1	종합 암기 테스트	지필시험: 입력	2회: 학기중 / 학기말
2	암기 지연 테스트	지필시험: 입력	3회: 학습 후 1주일 후
3	출력 테스트	말하기시험: 출력	3회: 학습 후 3일 후
4	보고서 평가	개방형질문	1회: 학기말

Ⅳ. 결과 분석

1. 종합 암기 테스트

생산적 학습의 효과를 평가하기 위해 학습했던 전체 단어결합체를 종합적으로 평가하여 암기 입력 상태를 보고자 한 평가이다. 중간 고사와 기말 고사의 문항은 전체 50개였고, 문법과 독해, 듣기 문제들 속에 단어결합체 문제를 30개 섞어서 포함시켰다. 두 집단 모두 단어결합체 어휘문항은 똑같았으며 다른 순서로 배열시켰다. 따라서 30점 만점 점수의 평균으로 비교된 독립표본 t 검정의 통계 결과는 다음과 같다.

표 4
종합 암기 테스트 결과

	실험 (n=42)		비교 (n=40)		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
학기중	19.62	7.21	18.08	6.14	1.04
학기말	23.64	5.22	17.81	8.45	3.73***
차이 변화	4.02	4.72	-.26	4.86	4.04***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

실험집단과 비교집단의 결과를 비교하면, 비교집단은 약간의 하락을 보이지만 실험집단은 상승한 것을 가시적으로 알 수 있다. 실험집단과 비교집단의 중간 결과가 유의미한 결과를 보이지 않고 있는 것을 보면, 실험의 초기에 학습자들이 아직 학습방법에 완전히 익숙하지 못한 결과인 것으로 판단된다. 또한 두 집단의 사전평가 결과와 더불어서 동질집단임을 알 수 있다.

두 집단간 학기말의 결과는 ***p< .001 수준에서 유의미한 결과를 보였다. 실험 처치가 종료된 후이기 때문에 실험집단에서 확실한 효과를 보인 것으로 사료된다. 또한 학기말과 학기중의 변화 양상을 살펴보면 비교집단은 오히려 떨어졌으나 실험집단은 상승 차이가 크다는 것을 알 수 있다. 이는 단어결합체의 암기 결과만을 비교했을 때 실험집단이 더 많은 어휘를 기억하고 있음을 알 수 있다.

2. 암기 지연 테스트

생산적 학습을 시행했을 때와 단순 입력학습을 시행했을 때의 결과를 비교하

기 위하여 암기 지연 테스트를 실시하였다. 총 실험기간 동안 3회를 실시하였으며, 학습한 내용을 1주일이 지난 후 수업시작 전에 테스트하였다. 암기 지연 테스트에 대해서 학생들에게 학기의 시작에 미리 공지하였으나 학생들이 미리 미리 지난 시간의 학습 어휘를 복습하였는지는 장담할 수 없다.

대학 1학년 생들의 영어학습에 대한 동기를 바탕으로 추정해 보면 미리 복습하여 암기 지연 테스트를 대비하고 준비한 학생들이 없었을 것이다. 두 집단간 점수의 통계 비교를 위하여 매 회 20문제로 통일하여 문제를 출제하였다. 20개의 문제 중에 맞은 개수로 하여 평균을 내었다. 20점 만점의 점수의 평균으로 3회 실시했던 암기 지연 테스트의 결과는 다음과 같다.

표 5
암기 지연 테스트 결과

	실험 (n=42)		비교 (n=40)		t값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
지연 1	8.71	3.14	5.03	2.57	5.79***
지연 2	10.31	3.25	5.88	2.88	6.52***
지연 3	11.86	3.67	6.33	3.60	6.87***
지연 1+2+3	30.88	9.20	17.22	8.37	7.01***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

실험집단의 피험자들은 일주일이 경과한 후에도 상당히 많은 어휘를 기억하고 있었다는 것을 알 수 있다. 총 3회의 지연 테스트에서 회가 거듭하면서, 큰 차이를 보이고 있지는 않으나 점진적인 상승을 보여주고 있다. 이러한 생산적 학습활동을 습관화할 수 있다면 학습자들의 어휘 학습량이 상당히 늘어날 수 있을 것이다.

실험집단과 비교집단을 비교하면 실험집단의 생산적 학습활동이 두드러지게 효과적임을 알 수 있다. 입력위주의 학습으로 진행했던 비교집단의 피험자들은 일주일 후에는 많은 단어를 기억하지 못하였다. 단어결합체의 중요성과 중간고사와 기말고사에서 많은 배점을 차지하고 있다는 독려에도 불구하고 동기가 부족한 일학년 피험자들은 단어 학습을 따로 하고 있지 않다는 것을 극명하게 보여주고 있다.

퀴즈렛처럼 흥미가 있다고 할 수 있는 어휘학습 도구를 이용하고 서도 저조한 결과를 보여주는 것을 보면 수용적 입력 학습의 한계를 보여주는 결과라고 볼 수 있다. 수용적 입력 학습이 생산적 능력 향상으로 전환되는 데에 시간이

더 걸리고 확답할 수 없다면 생산적 학습을 동시에 진행하는 것이 필요하다고 하겠다.

3. 출력 테스트

생산적 학습을 시행한 결과가 생산적 능력의 향상에 도움을 주는지 알아보기 위하여 출력 테스트를 시행하였다. 전체 3회를 시행하였고 각각 5점 만점으로 점수를 산정하였다. 두 집단 모두에게 시행하였는데, 입력학습으로 진행된 비교집단의 결과는 입력학습이 출력학습으로 확장될 수 있는 지의 가능성을 보여주는 것이기 때문에 살펴 볼 필요가 있었다. 5점 만점 점수의 평균으로 3회 실시했던 출력 테스트의 결과는 다음과 같다.

표 6
출력 테스트 결과

	실험 (*n*=42)		비교 (*n*=40)		*t*값
	평균	표준편차	평균	표준편차	
출력 1	2.17	1.01	1.68	.85	2.36*
출력 2	2.71	.77	1.63	.86	6.00***
출력 3	3.21	1.13	2.03	.92	5.19***
출력 1+2+3	8.09	2.58	5.32	2.30	5.11***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

실험집단의 학습자들은 생산적 학습활동을 통해 수업시간에 전체 학생들 앞에서 발표를 하게 되므로 부담감은 있지만 긴장감 있는 수업시간을 보냈다고 보여진다. 반복적으로 영어를 말하면서 단어결합체를 익히기 때문에 3일이 지난 후에 출력해보게 하는 출력 테스트에서 좋은 결과를 보였다고 보여진다.

실험집단의 학습자들은 영어 단어결합체를 사용하는 것이 부족해도 테스트를 어떻게든 완수하려는 태도를 보였다. 그러나 비교집단 학습자들은 전반적으로 영어 단어결합체를 사용하지 않고 국어를 더 많이 사용해서 임했는데, 이는 단어결합체를 직접 말하면서 사용하는 학습에 익숙하지 않았고, 사용하지 않았기 때문에 기억력에 차이를 보인 것으로 분석된다. 이러한 실험집단과 비교집단의 출력 테스트 결과는 1회만 제외하고는 유의도 ***p<.001 수준에서 유의미한 결과를 보였다.

4. 보고서 평가

생산적 학습활동에 참여했던 실험집단만을 대상으로 개방형 질문의 보고서 평가를 시행하였다. 개방형 보고서는 설문 결과보다도 예상하지 못했던 결과를 알아볼 수 있기 때문에 가치가 있다고 볼 수 있다. 한 학기 동안의 활동에 대한 느낌, 효과, 도움의 정도 등의 인식에 대해 자유롭게 기술하도록 하였다. 너무 간단하게 기술하면 분석하기 힘들기 때문에 시간을 10분 이상 할애하여 적절한 양으로 써낼 수 있도록 분량면에서만 통제하였다. 보고서 분석 결과 실험집단의 피험자들이 공통적으로 언급하고 있는 사항을 정리한 결과는 다음과 같다.

표 7
실험집단 보고서 결과

공통사항	내용
◆ 선호도	처음에는 너무 싫었지만 익숙해졌다. 말해야 하는 것이 귀찮았지만 자꾸 하니까 나아졌다. 영어공부 너무 싫은데, 조금 재미있는듯 해진다.
◆ 학습방법	말하면서 하니까 단어가 수업 시간 중에 활동하면서 아예 암기가 된다. 영어로 말하게 하는 것이 처음에는 낯설었는데, 하니까 할만 하고 도움이 되는 것 같다 계속 이 방법을 써서 공부해야겠다.
◆ 기억효과	암기의 요령이 생기는 것 같다. 기억이 잘 난다. 복습을 잘 안하는데도 기억나는게 몇 개 있다.

확실히 영어학습에 대해 부정적인 시각이 많았고 선호도 면에서 상당히 떨어지는 전제 의식을 볼 수 있었다. 그러나 이에 대해서 긍정적으로 선회하는 경향을 보이고 있었으며 좀더 지속하면 영어에 대한 인식을 상당히 바꿀 수 있을 것으로 예상된다.

생산적 학습활동에 대해서도 크게 두 가지 사항을 볼 수 있었는데, 말을 해서 입으로 영어를 사용한다는 점과 암기가 잘 된다는 점에서 효과적으로 생각한다는 것을 알 수 있었다. 먼저 암기를 학습자들이 너무 싫어한다는 것을 알 수 있었는데, '암기 능력이 결국은 영어 능력'이라고 말할 정도로 단정하였으며, 영어가 싫은 큰 이유 중에 하나가 암기 활동이었다. 기존 교육에서는 아직도 주입식 암기과목이라는 개념이 뿌리깊게 박혀 있기 때문에, 언어 학습에서 당연한 과정이 학습자 당사자들에게 부정적으로 오도된다고 보인다.

영어를 사용해서 학습을 한 경험이 거의 전무하기 때문에 학습자들은 처음에 굉장히 낯설어 했으며 하기 싫어했다. 이 정도로 영어 학습자들이 영어 사용을

두려워하는 상황은 타당하지 못하다고 할 수 있다. 영어교육현장에서 영어 사용을 연습할 수 없는 현 상황은 수영을 동영상으로 배울 수 있다는 것과 마찬가지의 비상식적 환경이지만, 현재까지도 비일비재한 일이다. 원어민이 아니더라도 국내 교사들이 수업방식에의 변화만 준다면 얼마든지 생산적 학습을 유도할 수 있을 것이고, 이에 대한 연구가 필요하다고 하겠다.

Ⅴ. 결론

선천적인 결함인 EFL환경의 문제점을 극복하기 위해서는 학습의 방법에 전환이 이루어져야 한다. 환경에 극적인 개혁을 일으켜서 ESL과 같은 환경으로 전환시키는 것이 빠른 효과를 볼 수 있도록 해주겠지만 혁신적이고 변혁적인 방법은 그에 따른 부작용이 클 뿐만 아니라 비용효율성이 적다. 시험을 목적으로 한, 시험이 이끄는 영어교육 행태가 바뀌려는 시점에서 실현가능하고 효율적인 다양한 학습방법들이 변화에 동참해서 선도해 나가야 한다.

본 연구에서는 단어결합체를 기반으로 생산적 학습 활동을 실시했을 때 입력위주의 수용적 학습 활동보다 더 나은 효과를 보이는지를 알아보았다. 일반적인 어휘지식의 습득에도 도움이 되었지만 장기기억에 있어서도 특히 효과적으로 비교집단과 큰 차이를 보였다. 단어결합체의 암기 결과와 장기 기억의 결과가 확연히 향상되었음이 나타났고, 보고서 분석을 통해서는 학생들이 생산적 활동에 대해서 긍정적으로 태도를 가지게 되었다는 것을 분명히 알 수 있었다. 단어결합체의 생산적 학습활동에 대해서는 학습자들이 처음의 부담감과 기피현상을 나중에는 긍정적인 생각의 전환으로 바꿀 수 있었다는 것으로 나타났다. 상당히 많은 학습자가 영어를 사용하면서 학습하지 못하고 있다는 것을 알 수 있었다. 특히나 제일 간단할 수 있는 입으로 소리를 내어 읽거나 말하면서 하는 학습 마저도 거의 경험이 없는 상황이라는 것을 보고서를 통해 파악할 수 있었다.

사실 생산적 학습 활동을 어떻게 주도하고 가르쳐야 할지 막연한 것도 사실이다. 교사들도 성장과정에서 생산적 학습활동을 통해 학습하지 못했기 때문에 교수현장에서 하고 싶어도 하기 힘들 것이다. 실제 현장에서 영어로 의사소통을 하며 성장한 일부 학생들과 교사의 괴리감도 커져 있다. 사용현장에서 벗어난 언어교육은 지지부진한 답보상태가 지속될 수 밖에 없을 것이다. 제대로 된 말하기 학습방법도 보편적이지 못하고, 듣기와 독해 위주로 가르치다 보면 문법 중심의 학습으로 어느새 흘러 넘어가기 쉽다. 영어 평가에 대한 국가의 정책이 어떻게 변화하게 될 것인가 와는 별도로 영어를 부담없이 사용할 수 있는 생산적 학습으로의 전환은 반드시 행해져야 할 것이다. 따라서 국내 교수자들이 수월하게 가르칠 수 있고 EFL상황에서도 영어의 현실적응능력을 키울 수 있는 효율적인 생산적 학습활동이 필요하므로 이에 대한 개발이 시급하다고 하겠다.

그동안의 중등교육 영향력 아래에서 영어지식을 확대하는 것이 전부로 여겨왔던 영어학습자들은 이제 새롭게 출발선을 설정할 수 있는 계기를 맞이하기 직전이다. 이들은 기존의 영어교육과 다른 것을 원하고 있고, 여러가지 ICT 도구들을 이용하는 멀티미디어 방식 마저도 많이 식상해 있을 정도이다. 보고 입력시키는 것에서 벗어나 활용하고 출력하는 패러다임의 전환으로 재빠른 탈바꿈이 필요하다. 이를 충족시키기 위한 연구가 계속되어서 출력 능력을 촉진시킬 수 있는 생산적 학습 활동에 대한 연구들이 활성화될 수 있는 기틀이 마련되어야 할 것이다.

참고문헌

김신혜. (2013). 한국 대학생 영어학습자들의 학습동기와 정체성에 관한 연구. *외국어교육, 20*(2), 29-55.

김지원. (2006). 영어교육의 문제점과 효과적인 학습방법. *영어어문교육, 12*(3), 167-186.

김학수. (2006). 오럴 프레젠테이션을 통한 영어수업모형. *영어어문교육, 12*(1), 159-181.

오마리아. (2007). 한국인 대학졸업자 2인의 영어학습자 자율성: 평가 대비용 영어활동과 외국에 대한 호기심 충족을 위한 영어활동. *외국어교육, 14*(4), 229-253.

지은림. (2011). *중, 고교 내신 절대평가 도입 추진 방향과 과제.* (현안보고. OR 2011-02-1). 한국교육개발원.

Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: Implications for IL development. *Language Teaching Research, 7*(3), 347-376.

ALAmro, M. (2015). The importance of raising awareness of collocational knowledge in ESL/EFL classrooms. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation, 9*(6), 2239-2243. Retrieved from December 5, 2016, from the World Wide Web: https://waset.org/Publication/the-importance-of-raising-awareness-of-collocational-knowledge-in-esl-efl-classrooms/10003324

Blass, L., Vargo, M., & Yeates, E. (2016). *21st century reading: Creative thinking and reading with TEDTalks 2*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Chon, Y. V., & Lee, S. W. (2015). L2 collocational knowledge by congruency and writing proficiency of EFL university learners. *English Language and Literature Teaching, 21*(1), 49-74.

Corder, P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Baltimore, MD: Penguin Books.

Cuddy, A. (2012). *Your body language shapes who you are.* Retrieved from

https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are?language=ko

DeKeyser, R. M. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

DeKeyser, R. M., & Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning, 46*(4), 613-642.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 27*, 305-352.

Golkova, D., & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 477-481.

Griffin, G., & Harley, T. A. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics, 17*, 443-460.

Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning, 24*, 287-297.

Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Keller, E. (1979). Gambits: Conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics, 3*, 219-238.

Krashen, S., & Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in second language acquisition and performance. *Language Learning, 28*, 283-300.

Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing, 21*(2), 202-226.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning, 54*(3), 399-436.

Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning, 48*(3), 365-391.

Lee, S. H., & Muncie, J. (2006). From receptive to productive: Improving ESL learners' use of vocabulary in a postreading composition task. *TESOL Quarterly, 40*(2), 295-320.

Lee, S. W. (2015). Korean EFL learners' productive collocation knowledge and its relationship to their writing proficiency. *English Language & Literature Teaching, 21*(4), 59-84.

Mackey, A., Adams, R., Stafford, C., & Winke, P. (2010). Exploring the relationship between modified output and working memory capacity. *Language Learning, 60*(3), 501-533.

Makarchuk, D. (2010). Receptive and productive recall vocabulary size and depth in South

Korea. *Foreign Languages Education, 17*(3), 51-83.

Makarchuk, D. (2013). University freshmen's EFL receptive and productive recall vocabulary knowledge and use. *English Teaching*, *68*(4), 217-239.

Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mondria, J., & Wiersoma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing* (pp. 79-100). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Nation, P. (2007). Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge. In H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Eds.), *Modeling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 35-43). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pawley, A., & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London: Longman.

Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Read, J. (2000*). Assessing vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 209-227). Amsterdam: John Benjamins.

Ryoo, Y. (2009). Effects of two types of vocabulary practice: Receptive and productive. *Foreign Languages Education, 16*(1), 79-99.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Schneider, V. I., Healy, A. F., & Bourne, L. E., Jr. (2002). What is learned under difficult conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention and transfer. *Journal of Memory and Language, 46*, 419-440.

Shahraki, S. H., & Kassaian, Z. (2011). Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 2165-2171.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they

generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics, 16*, 371-391.

Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. *Language Learning, 62*(2), 506-540.

Waring, R. (1997). A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature, 21*(1), 94-114.

Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 27*, 33-52.

Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *The RELC Journal, 40*(3), 360-376.

Zheng, Y. (2011). Exploring Chinese EFL learners' vocabulary depth knowledge: The role of L1 influence. *The Journal of Asia TEFL, 8*(3), 191-219.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): College/Adult, Secondary

류도형
국민대학교 교양대학
02707 서울특별시 성북구 정릉로 77
Email: dohyryu@kookmin.ac.kr

Received in April 14th, 2017
Reviewed in May 26th, 2017
Revised version received in June 5th, 2017