

고 정 민 교수지도
석사학위 청구논문

영어 유치원 7세 아동의
발화에 나타난 오류 분석

2012

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

박 은 정

영어 유치원 7세 아동의
발화에 나타난 오류 분석

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2012년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

박 은 정

인 준 서

박은정의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 논문에서는 언어 학습과정에서 필연적으로 생성되며 학습자의 학습 단계, 전략을 보여주는 중요한 역할을 하는 오류를 학습자가 목표어에 도달하기 전에 거쳐 가는 중간언어로 다루어 아동의 실제 발화에서 나타나는 오류의 유형을 분류, 분석하였다. 이러한 목적을 위하여 이 논문에서는 5세, 6세부터 몰입식 유치원의 조기 영어 교육을 받아온 7세 상, 하 두 반 아동 23명의 발화를 전사 분석하여 이들이 보인 오류를 총 21개 항목으로 분류하여 오류의 양상과 그러한 중간언어 생성의 기저로서 학습자가 사용한 전략과 원인 그리고 학습 기간의 정도에 따라 어떠한 차이를 보이는지 상세히 알아보았다. 분석 결과 다음과 같은 결과가 도출 되었다.

첫째, 언어 항목 별로 두 반 모두 빈도수는 다르나 오류 형태의 패턴이 체계적이며 유사한 중간언어 상의 오류 체계를 가지고 있으며 목표어 학습 기간이 두 반의 중간언어 양상을 질적으로 크게 변화 시키지는 않았다.

둘째, 하반에서 상반으로 갈수록 언어 간 전이 오류율보다 언어 내 전이 오류율이 더 높은 것으로 드러났다. 이는 목표어 지식이 축적되면서 모국어 보다는 목표어에 대한 의존도가 높아지는 것으로 해석할 수 있다.

학습이 진행될수록 목표어에 대한 의존도가 높아지기는 하지만 모국어에도 여전히 의존하고 있기 때문에 부정적 모국어 전이 현상이나 오류의 화석화 현상이 일어나지 않도록 두 언어 간의 차이점에 대한 의식적인 인식의 재고가 계속적으로 일어나도록 도와야 한다. 또한 제 2언어 학습에서 모국어의 영향은 불가피한 것임으로 긍정적 전이가 일어날 수 있는 환경의 조성 과 그러한 부분을 고려한 교사의 수업과 지도가 이뤄져야 한다. 각

단계에서 높은 오류수를 보인 항목에 해당하는 오류를 줄이기 위한 교수 학습 방법에 초점을 맞추어 학습자들을 이끄는 지침을 마련하는 기초 자료로 이 연구가 활용될 수 있을 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론.....	1
1. 연구의 필요성 및 목적.....	1
2. 연구 내용 및 제한점.....	2
II. 이론적 배경 및 선행연구.....	4
1. 중간언어가설.....	4
1) 중간언어의 특징.....	6
2. 오류분석이론.....	6
1) 오류의 정의.....	7
2) 오류의 중요성.....	8
3) 오류의 원인.....	9
4) 오류의 발달 과정.....	11
5) 오류분석의 절차.....	12
6) 오류분석의 한계.....	14
3. 국내 선행연구.....	16
III. 연구방법.....	19
1. 연구대상.....	19

2. 분석 방법.....	21
IV 연구 결과.....	23
1. 관사의 오류.....	23
2. 의문문 형성의 오류.....	26
3. 명사의 복수형 오류.....	28
4. 시제 오류.....	29
5. 소유격 오류.....	32
6. 부사 오류.....	34
7. 형용사 오류.....	36
8. 전치사 오류	39
9. 기수 서수 오류	40
10. 부정 의문문 응답 오류.....	41
11. 조동사 오류.....	42
12. 본동사 생략의 오류.....	46
13. 진행형 문장 구성의 오류.....	48
14. be동사 오류.....	49
15. to부정사 구문 오류.....	51
16. 동사 수일치 오류.....	53
17. 어휘의 오류.....	55

18. 접속사 문장의 오류.....	57
19. 문장 구성의 오류.....	60
20. which 구문 오류.....	62
21. 회피문형.....	63
V. 결론 및 제언.....	66
참고문헌	
ABSTRACT(영문초록)	

표 목 차

<표 목 차1.> 관사 오류의 분류.....	23
<표 목 차2> 의문문 형성 오류의 분류.....	26
<표 목 차3> 명사의 복수형 오류의 분류.....	28
<표 목 차4> 시제 오류의 분류.....	29
<표 목 차5> 소유격 오류의 분류.....	32
<표 목 차6> 부사 오류의 분류.....	34
<표 목 차7> 형용사 오류의 분류.....	36
<표 목 차8> 전치사 오류의 분류.....	39
<표 목 차9> 기수 서수 오류의 분류.....	40
<표 목 차10> 부정 의문문 오류의 분류.....	41
<표 목 차11> 조동사 오류의 분류.....	42
<표 목 차12> 본동사 생략 오류의 분류.....	46
<표 목 차13> 진행형 문장 구성 오류의 분류.....	48
<표 목 차14> be동사 오류의 분류.....	49
<표 목 차15> to부정사 구문 오류의 분류.....	51
<표 목 차16> 동사 수일치 오류의 분류.....	53
<표 목 차17> 어휘 오류의 분류.....	55
<표 목 차18> 접속사 오류의 분류.....	57

<표 목 차19> 문장 구성 오류의 분류.....	60
<표 목 차20> which 구문 오류의 분류.....	62
<표 목 차21> 조립식, 회피 문형 오류의 분류.....	63

그림 목 차

<그림목차1> 각 항목에 따른 상, 하반 오류 횟수와 비율.....	66
<그림목차2> 상, 하반 전체의 각 항목에 따른	67
언어 내 전이 오류와 언어 간 전이 오류의 횟수와 비율	
<그림목차3> 상반 오류 비율에 항목별 분포도.....	72
<그림목차4> 하반 오류 비율에 항목별 분포도.....	73
<그림목차5> 상, 하반 전체 오류 비율에 따른 항목별 분포도.....	74
<그림목차6> 동사 항목에 따른 상반과 하반의 오류 횟수와 비율.....	75
<그림목차7> 상반 동사 항목별 오류 분포도.....	75
<그림목차8> 하반 동사 항목별 오류 분포도.....	76
<그림목차9> 상, 하반 전체 동사 항목에 따른	76
언어 내 전이 오류와 언어 간 전이 오류의 횟수와 비율	
<그림목차10> 상반 동사 항목에 따른	77
언어 내 전이, 언어 간 전이 오류 분포도	
<그림목차11> 하반 동사 항목에 따른	77
언어 내 전이, 언어 간 전이 오류 분포도	
<그림목차12> 상, 하반 전체 언어 내 전이 오류와	78
언어 간 전이 오류의 횟수와 비율	
<그림목차13> 상, 하반 전체 언어 내 전이 오류와	
언어 간 전이 오류의 분포도	78

I. 서론

1 연구의 필요성 및 목적

그 동안 제 2언어 학습 시의 오류 분석에 관한 연구는 많이 이루어 졌으나 그 대상이 주로 초, 중, 고등학생을 대상으로 작문, 쓰기에 관한 연구가 대부분이라 조기 영어 교육을 받은 유치원 아동의 발화에 대한 연구는 거의 찾아보기 힘든 실정이다. 언어 교육에 있어서 결정적 시기 가설을 바탕으로 한 사교육 열풍으로 최근 영어 교육 연령이 점점 낮아지는 추세를 고려할 때 취학 전 아동을 대상으로 한 오류 분석은 매우 중요하며 이러한 교육을 받아온 아동 특히 7세 아동의 발화 오류 분석을 통한 오류의 양상과 특징, 교육 기간에 따른 변화 추이를 통해 어떠한 점에 유의하여 영어 지도를 하는 것이 좋을지 현 실정에 맞는 교육 방향을 설정하는데 도움이 될 수 있을 것이다. 또한 초등학교 영어 교육에 반영하여 오류율이 높은 항목에 대한 학습의 강화를 통해 영어 학습의 촉진과 더불어 부정적 오류의 화석화를 막으며 궁극적으로 의사소통 능력의 향상을 이루는데 영향을 미칠 수 있을 것으로 기대된다.

이러한 목적을 위하여 본 논문에서는 영어 조기 교육을 받으며 영어 환경에 노출되어왔던 7세 아동의 발화에 대한 오류를 분석하여 요즈음 영어를 시작하는 연령인 5세와 6세부터 영어 학습을 해온 아동의 발화에 각각 어떠한 오류의 양상과 전략, 원인을 갖는지 연구하였다.

본 논문은 지금까지 많이 나온 작문, 쓰기에 대한 오류 분석이 아닌 아

동의 발화를 토대로 한 오류 분석으로서 작문, 쓰기가 숙고의 과정을 통해 오류를 줄이고 문법의 옳고 그름을 판단하여 정답으로 갈 확률이 높은 반면 말하기의 자료는 즉흥적이며 다시 되돌릴 수 없고 비계획적으로 생성되기 때문에 알고 있는 문법적 지식을 대입해볼 겨를이 없다. 따라서 더 실제적이며 현실적인 오류의 분석이 가능하며 그 동안 거의 다루어지지 않았던 조기 영어 교육 하의 유치원 아동을 대상으로 한 연구라는 점에서 본 연구의 하나의 의의가 될 수 있다.

2. 연구 내용 및 제한점

본 논문의 구성은 다음과 같다 서론에서는 본 연구의 필요성 및 목적과 연구 내용, 제한점에 대해 설명하며 2장에서는 본 연구의 이론적 배경이 되는 중간언어, 오류분석, 오류에 대한 소개를 하였다. 3장에서는 연구 대상과 방법을 마지막으로 4장에서는 21개 각 항목에 대한 오류 양상을 분석 하였고 5장에서는 결론 및 제언을 하였다. 본 논문의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 조기 영어 교육을 받고 있는 학생을 대상으로 특정 유치원 내에서 한정된 수의 학생으로 진행된 연구로 본 연구 결과를 영어 학습을 하는 모든 아동과 7세 아동 전체로 확대 적용하기에는 한계가 있다.

둘째, 오류의 원인이 다양하게 있을 수 있으나 7세 아동이라는 점을 감안하여 언어 내 전이 오류와 언어 간 전이 오류로 한정하여 다른 원인들을 간과 할 수 있다는 한계점을 갖고 있다.

셋째, 개별 아동마다 언어 습득에 있어서 고유한 발달 양상과 오류 양상

을 가질 수 있기 때문에 그러한 면을 배제하고 본 논문의 결과를 확일적으로 모든 학습자에게 적용하는 것은 한계가 있을 수 있다.

Ⅱ.이론적 배경

1. 중간언어가설

외국어 이론에서 대조분석 이론이 학습자들의 목표어 학습과정의 많은 부분을 설명해 주지 못한다는 데 관심을 갖게 되면서 언어학자들은 모국어와 목표어 사이의 중간위치를 차지하는 외국어 학습자의 언어체계를 연구하게 되었다.

Selinker(1972)는 인간의 두뇌에는 잠재적인 언어습득의 구조가 바탕에 깔려 있어서 외국어 학습 시에 이를 활용하게 되는데 이러한 학습자의 발화는 목표언어의 구조와 일치하지 않으며 학습자의 모국어와도 전혀 다른 구조와 체계를 가지고 있다고 주장하였다. 중간언어란 이처럼 외국어 학습자가 한정되어 접하게 되는 언어 환경과 언어 자료를 토대로 학습자 스스로 구축하게 되는 독특하고 임시적인 언어 체계를 말하며 외국어 학습자가 모국어 및 목표 언어와 독립되어 있는 체계적인 지식을 얻게 되는 창조적인 과정으로 본다.

Nemser(1971)는 '근사체계'라는 용어를 사용하여 학습자의 언어가 목표 언어 체계로 목표 지향적 발달을 한다는 점을 강조하였으며 이는 학습이 진행됨에 따라 새로운 언어 요소들이 대량으로 투입되면서 수식 변경과 재구성의 과정을 거치기는 하지만 학습자의 발화는 구조적으로 조직화되어 일관성 있는 체계를 형성해 나간다고 보았다.

Corder(1981)는 '개인 특유의 방언'이라는 표현을 사용하여 의사소통을 목적으로 하는 학습자의 발화는 체계적이며 이러한 언어 체계를 설명하는데 필요한 규칙들은 목표어 체계에서 나오는 것이기 때문에 언어 학습자의 언어를 목표어에 대한 방언으로 규정하였으며 학습자 언어는 특정한 개인만의 것으로 학습자의 언어 규칙은 그 학습자만의 독특한 것으로 간주하고 있다.

모국어, 목표어, 중간언어는 서로 상호관계에 있으며 Selinker(1972)는 이러한 중간언어의 특성을 결정짓는 오류의 원인을 다음의 다섯 개 항목으로 분류하여 중간언어 체계가 형성되는 과정을 설명하였다.

- (1) 언어 전이(language transfer)—학습자의 모국어에서 오는 오류.
- (2) 목표어 훈련 전이(transfer of training)—학습 훈련 과정에서 오는 교재나 지도교사 등에 의한 일종의 유도적 오류.
- (3) 학습자 나름대로의 학습 전략(strategies of second language learning)—학습자가 복잡한 목표어 체계를 단순한 체계로 수정하여 이용하는 학습방법에서 기인하는 오류.
- (4) 제2언어 의사소통 전략(strategies of second language communication)—학습자가 목표어 화자와의 의사소통을 위해 그가 소유하고 있는 언어지식을 무엇이든 활용하는데서 오는 오류.
- (5) 목표어 규칙의 확대적용(overgeneralization of TL rules)—목표어 규칙의 확대 적용 및 경험부족으로 인한 그릇된 유추에서 오는 오류.

1) 중간언어의 특징

‘학습자 언어’라고도 불리는 중간언어는 다음과 같은 특징을 가지고 있다. (Ellis, 1985)

(1) 체계성(systematic): 어느 특정 단계에서 일정한 체계를 갖춘 자신만의 독특한 체계를 기초로 하여 수행되며 발화 시점까지 자신이 내재화한 체계를 기준으로 하나의 체계적인 구조를 형성한다.

(2) 변화성(dynamic): 학습자 언어의 체계는 계속 새로운 가설을 받아드리며 범위를 넓혀감에 따라 목표언어의 표준을 향해 발달해가며 유동적이고 자주 바뀐다.

(3) 다양성(variable): 중간언어는 고정된 것이 아니라 새로운 내용이 첨가 되거나 수정되기도 하며 문맥이나 상황, 환경에 따라 다양한 양상으로 나타난다.

(4) 단순화된 형태(reduced system both in form and function): 실제 목표어 구조보다 단순화된 형태로 나타나며 기능 또한 목표어보다 복잡, 정교하지 않고 단순하다.

2. 오류분석 이론

오류분석이론은 1970년대 초에 대조분석이론을 비판하면서 목표어 습득시 발생하는 오류들과 그 원인에 관심을 가지면서 생겨난 이론이다. 오류분석이론에서 오류는 학습자가 낯선 언어인 목표어를 내재화 하는 과정에

서 목표어에 대한 불확실한 지식과 복잡성으로 인해 발생하는 것으로써 오류를 언어를 배우는 단계에서 필연적으로 나타나는 창조적인 결과물인 동시에 학습자가 지금 어느 단계에 있는지 추측해 볼 수 있는 단서를 제공한다는 점에서 긍정적으로 보았다.

1) 오류의 정의

Corder(1967)는 오류(error)를 언어지식의 부족으로 학습자가 같은 실수를 반복 하는 것으로, 실수(mistake)는 학습자가 언어수행을 할 때 일시적이고 우연히 잘못된 것으로 스스로 자신의 잘못을 깨닫고 수정을 하는 것으로 오류와 실수를 구별하였다.

Hessein(1971)은 우연의 실수(slips), 실수(mistake) 그리고 오류(error)로 나누어 구별 하였다.

(1) 우연의 실수(slips): 학습자의 의도와는 달리 신체적 조건으로 인해 혀가 미끄러져 일어나는 것으로 언어를 발화하자마자 즉시 알아차릴 수 있는 것이다.

(2) 실수(mistake): 학습자가 규칙에서 벗어났다고 알려주면 스스로 교정을 할 수도 있지만 반드시 교정이 일어나는 것은 아니다.

(3) 오류(error): 학습자가 규칙에서 벗어났다고 지적을 받았음에도 어디를 벗어났는지를 알아차릴 수 없을 정도로 규칙에서 이탈된 상태를 말한다.

Brown(1980)은 언어수행상(performance) 범하는 잘못을 ‘실수(mistake)’로, 언어능력(competence)의 부족으로 인해 규범에서 벗어남으로 인해 발

생한 것을 ‘오류(error)’로 정의하였다.

결론적으로 오류는 학습자가 깨닫지 못하고 규칙에서 이탈한 상태로 실수와 구별되며 학습자의 과도기적인 과정을 보여주는 반복적으로 나타나는 현상으로써 학습자의 오류를 통해 언어 발달에 대한 정보를 제공해 준다는 점에서 중요하게 다루어져야 할 부분이다.

2) 오류의 중요성

Corder(1967)와 Selinker(1972)는 제2언어 습득의 과정을 목표어의 체계를 창조적으로 생산하는 과정으로 이해하였으며 Corder(1967)는 언어 학습 과정에서의 학습자 오류의 중요성을 처음으로 주장하였고, 오류는 언어 학습에 있어서 참으로 중요하고 가치 있는 정보라고 하며 다음의 세 가지를 주장하였다.

(1) 오류에 대한 체계적 분석은 교사로 하여금 학습자들이 얼마나 목표에 접근했는지를 알 수 있게 한다.

(2) 학습자의 오류는 연구자들에게 언어 학습이 어떻게 이루어지는지 그리고 어떻게 습득되는지에 대한 증거를 제공해주고, 학습자가 언어를 배우면서 어떤 전략과 절차를 사용하는지를 보여준다.

(3) 오류는 학습자가 언어를 배우기 위해 사용하는 장치(device)로 여겨 지는 것으로 학습자 자신에게 없어서는 안 되는 것이다. 이러한 관점에서 오류 분석의 중요성은 언어 교수(pedagogy)에 있어서도 교사 중심의 교수와 교재 개발에서 학습자 중심으로 변화하는데 큰 역할을 하였다 하겠다.

3) 오류의 원인

오류의 원인은 연구의 관점과 연구하고자 하는 목적에 따라 달라 질 수 있으며 여러 요인이 원인으로 작용하지만 여러 학자들의 오류의 원인에 대한 주장을 크게 3가지 항목으로 나누어 볼 수 있다.

1)언어 간 전이(Brown, 1980)

언어 간 전이란 처음에 배운 모국어의 영향으로 이후에 배우는 외국어 학습에 영향을 끼치는 것을 말한다. 이후에 배우는 외국어 학습에 도움을 주어 촉진적 역할을 할 경우를 긍정적 전이라고 하며 반대로 방해를 일으키는 경우를 부정적 전이라고 하였다. 외국어 학습 초기에는 모국어로부터 영향을 많이 받는 것이 특징이다. Taylor(1975)는 언어 간 전이에 의한 오류가 그 기원에 있어서 과잉일반화와는 매우 다르며 모국어의 구조 때문에 일어날 수 있는 목표 언어의 어떤 오류라고 정의 하고 있다.

2)규칙의 확대적용(Nemser, 1971)과 과잉일반화(Selinker, 1972)

목표어 자체 내에서 발생하는 오류로서 학습자가 이미 습득한 제 2언어 규칙들을 확대, 적용 하거나 사용 빈도가 낮은 규칙들을 생략시킴으로서 규칙을 일반화하려는 것을 말한다. 이러한 일반화가 지나치게 적용되어 생긴 오류를 규칙 확대에 의한 과잉 일반화라고 하며 목표어 자체 내에서 발생하는 오류의 대부분이 여기에 속하게 된다. 즉 목표어의 규칙이 적용 되지 않아야 할 곳에 적용되었거나 불완전하게 적용되었거나 목표어 에서의 구분을 완전히 이해하지 못한 경우를 이에 포함한다.

Taylor(1975)는 과잉 일반화에 대해서 학습자가 목표 언어 발화를 시도 할 때 부적절하게 목표 언어의 구문상의 규칙을 사용하는 하나의 과정일

수 있다고 보고 있다. 또한 외국어 습득의 초기에 모국어에 의한 간섭현상이 많이 생기지만 이 단계를 지나면 습득하고자 하는 목표어로 인한 규칙으로 더 많이 부딪히게 된다고 주장하였다.

Richards(1971)는 언어 내 오류를 발전적 오류(developmental errors)라고 하였으며, 조동사 'do'의 삽입을 일반 동사 의문문의 규칙을 확대 적용한 것이라고 보았다. Richards(1997)는 오류를 과잉일반화, 규칙 제한들에 대한 무지, 규칙의 불완전한 적용, 그릇된 가설의 설정이라는 관점을 가지고 크게 네 가지로 나누었다.

3) 단순화 'simplification':

3인칭단수 현재형 어미생략, 복수어미 생략, 관사의 생략 등 학습자가 목표어의 규칙을 제한적으로 적용하는 것에서 벗어나 그 적용범위를 늘리는 것으로써 학습자가 가능한 한 단순하고 포괄적으로 규칙을 적용하여 언어를 단순화 시키려는 현상을 단순화라고 한다.

Richards(1971)는 단순화 현상을 적은 수의 규칙을 가지고 최대한 적용범위를 넓히려는 심리적 작용이라고 하였다. 이 현상은 규칙의 확대적용에 의한 언어 내 오류처럼 제2언어로 학습하는 성인들에게나 영어를 모국어로 학습하는 사람들에게 나타나는 보편적 현상이며 단순화된 구조에서 복잡한 과정으로 이동한다. 학습자는 외국어를 습득할 때 복잡하지 않은 문법구조와 고정된 어순을 선호하고 복잡한 문법적 요소를 생략하려는 경향이 있다. 이런 단순화 현상은 모국어 전이나 언어 내 전이와 함께 오류를 발생시키는 원인이 되며 외국어를 습득하는 과정의 주요전략중의 하나이다.

4). 오류의 발달 과정

Corder(1973)가 제시한 초기 모델을 기초로 Brown(1994)이 정리한 오류를 4단계로 나누어 제시할 수 있다.

(1)체계 전 단계(pre-systematic stage)-임의적 오류단계로서 일관성이 없는 무작위적인 오류를 범하는 단계이다. 이 단계에서 학습자는 목표어에 대한 특정한 규칙체계를 가지고 있지 않으며 임의적 불규칙적인 발화를 하게 된다. 이때 일어나는 오류에는 규칙성이나 체계성이 보이지 않는다.

(2)출현 단계(emergent stage)-임시 규칙의 단계인데 오류가 점점 체계적으로 나타나게 되는 단계이다. 이 단계에서 학습자는 자신이 아는 영어 체계에 대한 지식을 바탕으로 나름대로 실험해 보고 부정확한 추측을 실행한다. 이때는 자신의 나름대로의 언어체계를 일관성 있게 발전시켜 나가는 단계이지만 아직은 규칙이 불규칙하며 퇴보현상(backsliding)이 일어나기도 한다. 퇴보 현상이란 학습자가 규칙을 습득하며 말하는 것이 아니라 용이하며 안전하다고 생각하는 자신의 중간언어 체계를 이용하여 의사전달을 시도하는 현상이다. 이때 학습자는 나름대로 구축해 나가는 언어 체계에 대한 자신감이 나타나서 교사의 조언을 무시하기도 한다. 또한 교사의 지적을 받아도 수정하지 못하는 현상이 나타나는 시기이다.

(3)체계적 단계(systematic stage)-학습자 언어의 체계가 완벽한 것은 아니더라도 좀 더 목표어의 체계와 유사하며 일관성 있게 규칙을 내재화 하는 단계이다. 자신의 제2언어 발화시 오류를 지적 받았을 때 오류를 인지하고 수정 할 수 있다는 점에서 두 번째 단계와는 다르다.

(4)안정화 단계(stabilization)-체계 후 단계(post-systematic stage)라고

도 불리며 이 과정에서는 오류를 거의 범하지 않지만 범하더라도 다른 사람의 지적이 스스로 수정(self correction)이 가능하며 작은 오류는 인지하지 못하고 수정이 되지 않아 학습자 언어 체계 안에 완전히 자리 잡는 화석화 현상(fossilization)을 보일 수도 있다.

5) 오류 분석의 절차

Corder(1974)는 다음의 5단계의 오류 분석 절차를 제시하였다.

(1) 학습자 언어자료의 수집(Collection of a sample of learner language)

이 단계에서는 학습자 언어의 어떠한 자료를 사용하며, 그 자료를 어떻게 수집할 것인지를 결정하게 된다. 수집 단계에서 중요한 점은 학습자의 오류가 다양한 요소의 영향을 받을 수 있다는 점이다. 즉, 학습자의 오류가 말하기와 쓰기에서 다른 오류를 보일 수 있으며 각자의 모국어에 따라 또 다른 오류를 보일 수 있다. 따라서 연구를 위해 잘 정의되어진(well-defined) 학습자 언어의 표본을 수집하는 것은 학습자가 어떠한 조건에서 범한 어떠한 오류인지를 명확히 진술하고 설명할 수 있게 하기 때문에 중요하다.

(2) 언어자료의 오류 파악(Identification of errors)

이 단계에서는 다음의 4가지를 중요하게 다루어야 한다. 첫째는 오류 식별을 위해 기준(norm)으로 삼을 목표어의 구체적 언어 설정이다. 둘째로는 앞서 오류의 정의에서 강조하였듯이 오류와 실수를 구별하는 것이 우선적으로 중요하다. Corder는 오류분석에서 철저한 연구를 위해 실수(mistakes)는 분석을 위한 데이터에서 반드시 제외되어야 한다고 주장하였다. 셋째는 명백

한(overt) 오류와 숨겨진(covert) 오류에 대한 것이다. 명백한 오류는 형식에 있어서 표준에서 명확히 벗어나므로 오류임을 쉽게 알아낼 수 있지만 숨겨진 오류는 발화된 문장 자체는 문법적으로 옳으나 그것이 우연히 맞게 사용된 경우일 수도 있고, 똑같은 표현을 응용했을 때는 오류를 범할 수도 있다는 것이다. 넷째는 오류 분석의 기준이 옳음(correctness)에 대해서 뿐만 아니라 적절함(appropriateness)에 대해서도 다루어져야 한다. 즉 규칙의 사용(rules of usage)에 대한 오류만이 아닌 언어사용의 규칙(rules of language use) 즉, 화용론(pragmatics)과 관련해서도 오류를 가려내는 작업을 해야 한다.

(3) 파악된 오류의 기술(Description of errors)

이 단계에서는 학습자 고유의 발화와 올바른 정정된 발화를 비교한다. 따라서 이 단계에서는 학습자 발화의 표면적 특성(surface properties)에 대해서만 묘사한다. 오류의 묘사에서는 Schachter와 Celce-Murcia(1977)가 강조하였듯이 각 오류의 빈도와 횟수의 제시도 중요하지만, 비교와 상관적인 묘사가 더욱 요구된다.

(4) 오류의 원인 설명(explanation of errors)

네 번째로 오류의 설명 단계는 제2언어 습득 연구에서 가장 중요한 부분으로 오류의 원인, 즉 왜 오류가 발생하였는가에 대한 답을 제시하는 부분이다. Taylor(1986)는 오류의 원인을 심리언어학적, 사회언어학적, 지식적, 담화구조로 설명하였다. 즉, 이것은 각각 목표어 지식 체계의 본성과 학습자가 발화에서의 언어 사용에서 느끼는 어려움, 학습자의 언어 능력을 사회적 맥락과 연관시켜 알맞게 맞춰 사용할 수 있는 능력, 학습자의 지식의 결여 그리고 정보를 일관된 문장에 구성할 수 있는 능력과 관련된 것을 말한다.

(5) 오류의 평가(Evaluation of errors)

마지막 단계인 오류의 평가는 누가 오류를 판단할 것인지, 어떠한 오류가 판단될 것인지 그리고 어떻게 판단할 것인지로 구성되어 있다. 오류 평가자는 오류를 포함한 문장을 이해할 수 있는지, 오류의 정도가 얼마나 심각한지 혹은 얼마나 부자연스러운지, 오류가 얼마나 기준에서 벗어나는지에 대한 답을 하게 된다.

6) 오류 분석의 한계

오류 분석은 오류분석을 통해 학습자 오류의 체계와 그 습득 과정을 밝혀내고자 했다는 점에서 제 2언어 습득 연구에 큰 도움을 주었지만 지나치게 오류에만 집중함으로써 학습자들의 올바른 발화를 놓친다는 점에서 비판을 받았다. 또한 오류의 평가 부분에서의 한계가 지적되었는데 이는 오류 평가자가 오류의 심각성, 이해 가능성, 용인가능성을 평가할 때 어떤 기준(criteria)을 사용하느냐가 분명하지 않다는 것이다. 오류의 평가는 오류가 발생한 상황에 의해 영향을 받는다. 즉, 같은 오류라 하더라도 누가, 어디서, 언제 그리고 어떻게 그 오류가 생긴 것인지에 따라 다른 평가가 내려질 수 있다는 것이다. 또한 지나치게 말하기와 쓰기로 표출된 언어 자료만 강조한다는 점도 단점이 될 수 있다.

많은 학자들의 연구(Ellis, 2000; Gass & Selinker, 2001; James, 1998; Schachter, 1974; Tarone, 1981)에서 오류 분석에서의 회피전략(strategy of avoidance)에 대해서 설명하지 못한 점이 나타났다. 그리고 오류분석은 학습 방법이나 교수 방법에 참고 자료로써 활용될 수는 있으나 이 이론으로 제 2 언어 학습의 총체적인 과정을 설명하기에는 부족하다는 점 또 그 오

류의 원인을 밝히는 과정에서 다양한 해석이 가능하므로 객관성을 확보하기 힘들다는 점에서 한계점을 가지고 있다.

3 국내 선행연구

김달영(2000)은 말하기에 관련한 오류분석 연구를 시행하였고 30명의 초등학교 6학년 학생으로 영어 구사력이 학급에서 상위에 속한 학생들에게 그림과 삽화로 된 48문항의 발화도출자료를 토대로 응답자의 발화를 녹음한 것을 분류 및 분석하였다. 영어 학습의 초기에 나타나는 오류를 규칙 과잉확대에 의한 오류와 모국어 전이에 의한 오류로 나누고, 전이에 의한 오류는 다시 발음상의 오류와 발음 외적인 오류로 나누었다. 연구 결과로 규칙의 과잉확대에 의한 오류는 55.5%, 전이에 의한 오류는 50.3%, 발음상의 오류는 35.9%로 규칙의 과잉확대에 의한 오류가 더 많았다. 학자들에 따르면 언어 학습 초기에는 규칙의 과잉확대에 의한 오류보다 모국어 전이에 의한 오류가 더 많다고 하였으나 본 연구에서는 상반된 결과가 나왔다. 이는 초등학생들이 언어 학습에서 모국어 규칙보다 외국어 자체의 규칙에 많이 의존하여 학습한다고 해석하였고 본 연구의 대상자가 초급단계에 있는 초등학생인 것을 감안할 때 영어자체 규칙의 인식이 매우 부족해서 나타난 현상으로 판단하였다. 빈도수 순으로 보면 동사의 부정확한 사용(89.9%), 복수형 어미(79.8%), 전치사(62.9%), 소유대명사 오류(60.0%), 불필요한 be동사 삽입(46.1%), 관사(42.9%), 단. 복수형 동사(34.9%)로 나타났다.

신동일(2005)은 대학생 발화시의 오류를 원인별로 분석해보고 오류를 문법 사항별로 관찰해서 발화시 오류를 범하는 부분의 빈도수를 측정해서 말하기 시험 평가의 변수가 되는 문법 영역의 정확성에서 문제가 되는 부분을 찾고자 하였다. 대상은 숙명여자대학교에서 시행하는 MATE라는 말하기 시험에 응시한 수험자 상급학생 5명, 중급 수험자 5명 총 10명의 발

화 녹음 자료를 분석 오류의 원인별, 수험자 수준별, MATE의 문항 task 별, 문법 사항별로 분석, 통계 처리 하였고 오류의 원인별 분석은 전이의 오류, 과일반화 오류, 모호한 오류 3가지로 분류 하였다. 연구결과 중급 수험자는 전이의 오류가 69.5%로 가장 많았고 다음은 모호한 오류 18.2%, 과일반화 오류 12.3% 순으로 나타났다. 상급 수험자는 전이의 오류가 72.4%로 가장 높았고 다음은 과일반화 오류 13.8%, 모호한 오류 13.5% 순으로 나타났다. 전체적으로 모든 수험자의 오류 분석 결과는 전이의 오류가 71%로 가장 높았고 다음은 모호한 오류 16.0%, 과일반화 오류 13.0%로 나타났다. 오류의 유형에서는 동사의 오류가 22.1%로 관사 사용의 오류 13.4%보다 높았고 이는 모두 한국어에는 없는 형태소여서 발생한 전이의 오류로 보았다.

이혜련(1996)은 자유 작문에서 학습자들의 중간언어 형태를 결정하는 요인이 무엇인지 오류의 관점에서 살펴보고 영어를 학습한 정도와 기간이 증가함에 따라 학습자들의 중간언어와 그들이 사용한 학습전략이 어떻게 달라지는지 살펴보는 연구를 하였다. 실험은 88명의 중학생, 44명의 고등학생, 32명의 대학생 등 총 164명을 선정, 각각을 편의상 초, 중, 고급반으로 분류하고 ‘가족 소개’ ‘편지글’ 등의 생활 주변과 관계되는 자유 작문을 토대로 분석하였다. 첫 번째 결과는 세 집단에 걸쳐 유사한 중간언어 양상을 발견하였으며 그러한 오류 항목들은 중간언어의 한 양상일 화석화 구조들과 단순화된 항목들을 포함하고 있었다. 두 번째 결과는 상대적인 비중에는 차이가 있지만 세 집단 모두 모국어에 의존하는 것은 확실하며 모국어는 분명히 학습자들의 중간언어 형태 결정에 영향을 주고 있다. 세 번째 결과는 학습자들이 전체적으로 모국어 전이 전략보다 과일반화 전략을 더 많이 사용하였다. 다섯 번째 결과는 학습의 정도가 많아짐에 따라 비례적으로 과일반화 전략에 대한 의존도의 비율이 증가하는 대신 모국어 전

이 전략에 대한 의존도의 비율은 감소하였다. 학습자들의 수준에 관계없이 모국어 의존도가 비교적 높게 나타나 부정적 모국어 전이 현상이 발생하지 않도록 두 언어 간의 차이점에 대한 인식을 심어 줄 필요가 있음을 확인시켜 주었다. 동시에 외국어 학습 상황에서 전이 현상은 불가피한 것이므로 긍정적 전이가 효과적으로 발생하도록 하는 교수 상황과 조건을 형성할 필요성에 대해서도 언급하였다.

오류분석에 관한 대부분의 논문들이 쓰기, 작문에 관해서 연구 하였지만 상대적으로 말하기, 발화에 관한 연구는 적었다. 이는 말하기에 비해 작문에 관한 연구의 자료 수집이 더 용이하며 더 객관적이고 정확한 결과의 도출이 가능하기 때문일 것이다. 또한 초등학교 이상의 학습자를 대상으로 하는 연구는 많으나 유치원 아동을 대상으로 한 발화, 작문 연구는 많지 않았으며 더구나 말하기에 대한 7세 아동의 연구는 찾을 수가 없었다. 따라서 본 연구는 말하기와 쓰기 논문을 모두 참고 하여 진행되었다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 실험 대상은 영어 유치원 7세 상반, 하반을 대상으로 진행되었다. 상반은 여자 5명과 남자 6명 총 11명이며 하반은 여자 6명과 남자 6명 총 12명으로 전체 23명의 아동을 대상으로 연구되었다. 상반의 경우 5세 때부터 영어 유치원을 다니기 시작하여 총 2년 이상 한 유치원에서 영어 학습을 해오고 있으며 모두 입학 전에 다른 경로를 통한 영어 학습 경험은 없다. 하반의 경우 6세 때 영어 유치원을 다니기 시작하여 총 1년 이상 한 유치원에서 영어 학습을 해오고 있으며 입학 전에 소수의 학생만이 일반 유치원의 특별 활동과 가정학습을 통해 간단한 단어와 알파벳을 인지 할 수 있을 정도의 수준을 가지고 있었고 대부분은 해당 유치원에서 영어를 처음 접하였다.

아동 언어 학습에 있어서 영어 유치원에서의 1년이라는 기간의 차이는 목표어 입력의 양에 있어서 큰 차이를 가져올 것으로 예측, 도출되는 오류 분포에 대한 결과에 있어서도 두 반의 차이가 있을 것으로 보고 두 반을 연구 대상으로 정하였다. 또한 요즈음 다섯 살의 연령대에 영어 학습을 시작하는 경향이 높음으로 이때의 목표어 노출 환경이 6살에 노출된 학습자와 오류에 있어서 어떠한 차이가 있는지 두 연구 대상을 통해 비교해 볼 수 있다.

본 연구가 시행된 영어 유치원은 오전 9시20분부터 오후 2시까지 하루에 4시간 이상 영어 환경에 노출되어 영어 학습을 하게 되고 7세반의 경우 유치원 내에서는 영어로만 말하도록 지도 되고 있다. 하루 일과는 크게

학습시간, 쉬는 시간, 점심시간으로 이루어져 있으며 주제중심 수업으로 다른 학습 위주의 유치원에 비해 상대적으로 자유로운 분위기에서 수업이 이루어지며 수업에 사용되는 모든 교재는 학원 본부에서 제공된 것으로 진행된다.

해당 유치원은 원어민 교사 한명과 한국인 교사 한 명이 파트너를 이뤄 총 2명의 교사가 한 반을 맡게 된다. 캐나다 출신의 상, 하반 원어민 교사는 20대 중반의 백인 여성이며 각각 영어교육과 교육학을 전공하였으며 2012년 2월 한국에 와서 3월부터 이 유치원에서 아이들을 가르치고 있다. 상, 하반 한국인 교사는 모두 30대 중반의 여성으로 TESOL 석사학위를 취득하였으며 각각 미국과 캐나다에서의 체류 경험이 있으며 3년 이상 이 유치원에서 근무해왔고 원어민 교사와의 자유로운 의사소통이 가능하다.

수업은 해당 주제에 대한 이론적인 설명과 주제와 관련된 책읽기, 영어 작문, work sheet 완성과 같은 학습 활동 그리고 phonics, 수학, 체육, 미술 수업으로 이루어져 있다. 영어 언어 자체에 대한 학습이 아닌 동물, 자연과 같은 다양한 주제에 대한 몰입교육을 통해 자연스럽게 영어에 대한 학습이 이루어지며 교사와 동료 학생과의 지속적이고 자유로운 상호작용을 통한 영어에 노출된 환경 속에서 영어를 학습하는 주제중심 통합식 교육의 형태를 띠고 있으므로 영어 말하기 연구를 하기에 더 적합한 환경일 것으로 판단하였다.

2 분석 방법

본 연구는 2012년 4월중 총 2주간에 걸쳐 하루에 20~30분의 시간동안 7세 상, 하반의 하루 일과 중 발화의 양이 상대적으로 많은 학습 활동 시간, 쉬는 시간의 일부를 동영상으로 녹화하고 이를 전사하여 스크립트를 만들어 각 발화를 분석하였다. 촬영 당시에는 맛(taste)에 대한 주제로 수업이 진행되고 있었으며 데이터 분석 시에는 그 언어 자체만이 아닌 상황을 함께 고려하여 상황, 맥락에 이탈되는 오류도 포함 하였다. 분류된 21개의 각 항목의 오류는 그 오류의 생성 원인, 특징들과 부연 설명을 통해 자세히 제시 하고자 하였다. 또한 문장에서 여러 오류가 관찰되었을 경우 각 오류 항목 모두로 나누어 세부적으로 분석하였으며 표면적으로는 오류가 없는 형태일지라도 맥락 적, 상황적으로 오류가 있을 경우 오류로 처리 하여 분석 하였다.

분류 방법에 있어서 James(1977)는 오류 형태를 시제, 부정사, 주어, 동사의 일치, 변형, 어휘(명사, 동사, 형용사 등) 및 관사 등 7가지로 분류 하였고 전해경(1985)은 언어학적 오류 원인인 모국어 전이 전략과 목표어 자체 항목간의 전이 전략인 과일반화 전략을 사용한 오류로 분류 하였다. Etherton(1977)은 오류에 대한 이상적인 분류 방법의 추구는 시간적인 낭비이며 그런 시간이 있다면 그것은 다음의 오류 분류 시에 참고하는데 도움이 된다고 분류 방법의 다원론을 주장하였다.

위의 분류 방법론을 참고하여 전체 오류를 21개의 하위 항목으로 나누고 각각의 오류를 모국어의 간섭에 의한 언어 간 전이의 오류와 목표어 내에서 목표어 규칙의 복잡성과 불규칙성, 규칙의 과일반화, 목표어 지식

의 부족으로 인한 언어 내 전이 오류로 크게 두 가지로 그 원인을 분류하여 살펴보았다. 이를 통해 각 항목 오류의 표층 구조를 생성하게 한 기저 과정을 알아보며 발견된 오류 문장, 문형을 예시로 제시하여 실제로 어떻게 발화로 나타났는지 이해를 돕고자 하였다.

마지막으로 전체 21개 각 항목의 오류들을 도표로 수량화, 도식화 하여 상, 하반 각각에서 차지하는 오류의 비율과 전체 오류에서 차지하는 오류율을 비교하였으며 각 항목을 언어 내 전이, 언어 간 전이로 분류하여 도표로 제시 하였다. 동사 항목들은 따로 정리하여 각각의 오류율과 전체에서의 오류율을 비교, 제시하였으며 전체적인 시각에서 표, 그래프를 통해 각각의 발생 비율 정도와 집단 간의 분포 변이 상황 등을 살펴보았다.

IV. 연구 결과

1. 관사의 오류

<표 목 차1.> 관사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
관사 생략	3	50%	8	66.7%	12	66.7%
관사 첨가	1	16.7%	4	33.3%	5	27.8%
관사 오용	2	33.3%	0	0%	2	11.1%
전체	6	100%	12	100%	18	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	3	42.9%	3	27.3%
하반	4	57.1%	8	72.7%
총합	7	100%	11	100%

	상반	하반
관사 생략	1. Healthy food is juice. (The healthy food is juice.) 2. Potato is vegetable? (A potato is a vegetable?) 3. But here is marker. (But here is a marker.)	1. This is bird (This is a bird.) 2. Here is spiderman. (Here is a spiderman.) 3. That is not robot. (That is not a robot.) 4. You was baby. (You are a baby.) 5. I made mini top robot again. (I made a mini top robot again) 6. Who is teacher? (Who is the teacher?)

		7.You are prince and she is princess. (You are a prince and she is a princess.) 8.Because 식혜 little bit sour. (Because 식혜 is a little bit sour.)
관사 첨가	1.You can play the card (You can play cards, you can play a card game)	1.I play a card. (I will play cards.) 2.Victory, you can play the card (Victory, you can play cards.) 3.Teacher, I go to the Jeju. (Teacher, I went to Jeju) 4.This is a water. (This is water.)
관사 오용	1.A Lemon juice is very sour and yummy. (The lemon juice is very sour and yummy.) 2.I draw a apple. (I draw an apple)	없음

관사의 오류에서 상, 하반 모두 생략의 오류가 가장 높았고 첨가, 오용의 순으로 나타났다. 상반으로 갈수록 관사의 오류가 적게 나타났으나 상, 하반 전체로 보았을 때는 관사의 오류가 높은 오류율을 보였다. 하반에서는 관사라는 항목이 없는 모국어의 영향으로 생략이나 첨가와 같은 오류가 발생하나 상반에서는 관사에 대한 학습이 조금씩 강화된다 하여도 7세 아동에게 적합한 관사의 사용은 매우 어려운 부분이며 목표어 항목들 간의 간섭으로 인한 관사 오용도 이 단계에서 나타나며 혼란을 보이고 있다.

모국어에서 관사는 특별히 존재하지 않는 개념으로 보통 ‘이것은 새다.’라고 하지 ‘이것은 하나의 새다.’라고 하지 않는 것처럼 국어 구조에 없는

부정관사(a, an)와 정관사(the)의 누락 오류는 모국어의 무관사 형태를 그대로 취하는 언어 전이 즉 모국어의 간섭으로 인한 오류로 볼 수 있다. 반면, 첨가나 오용의 경우에는 목표어 규칙을 확대 적용하여 불필요한 관사를 첨가하거나 목표어 지식의 부족으로 정관사(the)와 부정관사(a, an)를 혼용하여 잘못된 관사를 사용하는 언어내적인 오류로 볼 수 있다.

상, 하반 관사 생략의 경우는 모국어 구조의 영향으로 인한 관사 생략의 오류 예문들이다.

관사 첨가에서 상반 ‘You can play the card’와 하반 ‘I play a card’, ‘Victory, you can play the card’의 경우 카드 게임을 하면서 관사의 오용이 나타나고 있는데 ‘카드 게임을 하다’에 해당하는 영어 표현 즉 ‘I play cards, I play a card game’이라는 목표어를 정확히 알지 못하여 card앞에 습관적으로 a, the를 확대 적용하였다. 이는 악기 이름 앞에 붙는 정관사 the (ex: play the violin) 표현과의 혼동으로 인한 구조로도 볼 수 있다.

상반 관사 오용의 ‘A Lemon juice is very sour and yummy’는 이미 언급된 것은 정관사 ‘the’로 받는다든 목표어 규칙을 내제화하지 못하여 생성된 표현으로서 목표어 규칙을 완벽히 습득하지 못한 7세 아동에게는 흔히 보이는 오류 중에 하나이다. ‘I draw a apple’은 모음으로 발음되는 명사 앞에서 a를 an으로 나타내는 규칙에 오류를 보인 문장이다. 관사 자체에 대한 개념 파악조차 이루어지지 않은 7세 아동에게 a, an은 매우 어려운 항목으로서 지속적인 오류를 보일 것으로 예측된다.

하반 예문 ‘Teacher, I go to the Jeju’에서는 지명, 인명 등 하나밖에 없는 고유명사에는 관사를 붙이지 않는 목표어 지식의 부족으로 인한 관사의 습관적인 과잉확대로 볼 수 있다. ‘This is a water’는 셀 수 없는 명사 앞에는 관사를 붙이지 않는 관사의 용법상의 규칙을 정확히 알지 못하고

습관적으로 확대하여 사용한 오류이다.

2. 의문문 형성의 오류 (어순의 오류)

<표 목 차2> 의문문 형성 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
의문문 형성의 오류	4	100%	2	100%	6	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	2	50%	2	100%
하반	2	50%	0	0%
총합	4	100%	2	100%

	상반	하반
의문문 형성의 오류	1. Teacher, write sweet in where? (Where do I write "sweet"?) 2. My house is where, Cindy? (Where is my house, Cindy?) 3. You are how many? (How many cards do you have?) 4. Write this are here? (Where do I write this?)	1. You can do like this? (Can you do like this?) 2. Write this are here? (Where do I write this?)

한국어에서는 서술문 끝에 억양을 올림으로써 의문문을 만들 수 있지만 영어에서는 주어와 동사를 도치 시켜서 '의문사+동사+주어'의 형태로 의문

문을 만든다. 이러한 모국어의 간섭으로 대부분의 오류에서 한국어 어순 그대로 영어 표현을 만들고 뒤에 억양만 높여서 의문문을 만드는 것을 볼 수 있다.

상반 ‘Teacher, write sweet in where?’와 하반 ‘Write this are here?’는 목표어의 ‘where do/does +주어 + 본동사’ 구문 생성 규칙의 어려움으로 목표언어 내에서 오류가 나타난 문장들이다. 그 외 문장은 한국말 그대로 영어로 옮긴 표현이며 이것은 국어에서 특별한 도치 없이 문장 끝에 ‘~까?,~니?’만 덧붙이는 모국어 언어 습관에서 기인한 것이다.

하반 ‘You can do like this?’는 you can do it과 like this를 혼합하여 생성된 표현으로서 과일반화를 보인 언어 내적인 오류이다. 의미전달 중심으로 의사소통하는 7세 아동에게 복잡한 의문문 표현은 상반 아동에게도 많이 나타나는 오류이다. “Do you have~”와 같이 통째로 외워진 표현 외에는 의문문을 만드는 규칙을 이해하고 내재화하기 전까지는 선생님의 오류 수정의 효과가 크지 않으며 어순의 오류를 보이는 의문문은 아동의 시간에 따른 지적발달, 언어 발달 과정과 비례해서 발달하는 특성이라고 할 수 있다.

3.명사의 복수형 오류

<표 목 차3> 명사의 복수형 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
명사의 복수형	5	100%	1	100%	6	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	빈도	횟수	빈도
상반	0	0%	5	100%
하반	1	100%	0	0%
총합	1	100%	5	100%

	상반	하반
명사의 복수형 오류	1.I draw two strawberry. (I draw two strawberries) 2.Here all lion. (Here are all lions) 3.Here is five card. (Here are five cards) 4.You give three card. (You give three cards) 5.You can get all of it. (you can get all of them.)	1.I'm just five color. (I have just five colors.)

모국어 간섭으로 인한 명사의 복수형 오류는 상반에서 더 높게 나타났다. 복수명사에 복수형 어미의 탈락은 발견되었으나 단수의 의미에 복수형 어미를 확대, 적용해 사용한 과일반화는 7세 아동에게는 발견되지 않았다.

영어에서는 단수 명사를 복수 명사로 표시할 때 복수형 어미‘-s’를 붙인다. 그러나 국어에서는 특별히 수적인 개념을 강조하지 않는 이상 복수형 어미를 붙이지 않으며 선택적이다. “여기 다섯 장의 카드가 있다”라고 하지 “여기 다섯 장의 카드들이 있다”라고 “-들”이라는 복수어미를 붙이지 않으며 복수어미를 붙이지 않았다고 해서 문장을 이해하기 어렵다거나 어색한 문장이 되지 않으며 오히려 더 자연스럽게 들리며 단수, 복수의 의미는 문맥을 통해 파악될 수 있다.

이렇듯 국어는 복수형 어미를 항상 사용하지 않아도 되나 영어는 단수, 복수의 확실한 형태 표현이 필수적이며 중요하다. 오류 예문에서 보듯 strawberry, lion, card, color는 모두 복수어미가 붙지 않아서 생긴 오류이다. 이것은 복수형 어미가 필수적이 아닌 한국어 언어 구조가 영어를 학습할 때에도 영향을 끼쳐 복수명사 어미가 생략된 모국어의 간섭 현상으로 볼 수 있다.

4.시제 오류

<표 목 차4> 시제 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
과거 대신 현재	7	70%	2	66.7%	9	69.2%
현재 대신 과거	1	10%	0	0%	1	7.7%
미래 대신 현재	2	20%	1	33.3%	3	23.1%
전체	10	100%	3	100%	13	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	빈도	횟수	빈도
상반	10	76.9%	0	0%
하반	3	23.1%	0	0%
총합	13	100%	0	0%

	상반	하반
과거대신 현재로	1.James look at me. (James looked at mine.) 2.My daddy is in my house because my grandma go to the work. (My daddy is in my house because my grandma went to the work.) 3.My daddy go. (My daddy went.) 4.I win. (I won.) 5.He take a case. (He took a case.) 6.Min-Ji early come to school. (Min-Ji came to school early.) 7.You are win (you won.)	1.Cindy eat all this all. (Cindy ate all of this.) 2.She eat all this all. (She ate all of this.)
현재대신 과거로	1.Who did here? (Whose name do I write here?)	
미래대신 현재로	1.Teacher, I go to the Jeju. (Teacher, I will go to Jeju) 2.I'm sitting here. (I will sit here.)	1.I'm not eat (I will not eat.)

시제의 오류 중에는 과거 대신 현재를 사용한 오류율이 상, 하반 모두 가장 높았고 상반에서는 오류 중에서 가장 높은 오류 항목으로 나타났다. 현재완료, 과거완료 등의 시제는 아직 입력되지 않은 시제라 7세 아동의 발화에서는 나타나지 않았다.

상반과 하반 공통적으로 과거와 미래시제를 현재시제로 잘못 쓴 오류가 보이고 있다. 언어를 학습할 때 현재시제부터 시작하게 되어 과거시제에 대한 인식이 형성되기 전까지는 의미 위주로 의사소통을 하게 되므로 시제는 특별히 신경 쓰는 부분이 되지 못하고 현재형의 기본적인 형태에만 의존하여 발화를 하게 된다. 이것은 목표어를 시작할 때 배운 현재형을 모든 형태에 적용하려는 과잉일반화로 분류할 수 있으며 학습자가 시제에 있어서 현재형의 중간언어를 보이는 경향을 볼 수 있다.

7세 아동에게 시제는 상호작용에 있어서 의미 위주의 의사소통 중심적인 상황에서 중요하게 인식되지 않는 잉여적인 부분으로서 정확한 시제의 구분은 다른 여러 시제에 대한 개념의 내재화가 자연스럽게 이루어지는 어느 시점에서 보일 수 있는 발달로 정의할 수 있고 그 전까지는 시제의 오류가 계속적으로 나타날 것으로 예측된다.

국어에서는 ~했다, ~했었다, ~할 것이다, ~해왔다 등의 비교적 간단한 어미로 시제를 표현하나 영어는 완료형, 진행형 등 다양한 시제 형태가 있다. 특히 eat-ate-eaten 등의 불규칙 동사들은 영어가 모국어가 아닌 화자에게는 의식적으로 학습해야 하는 부분이다. 따라서 아동은 현재시제를 과잉 사용한 후에 어느 단계에 이르러선 목표어 규칙의 복잡성으로 인한 계속적인 오류를 범하면서 자기 나름의 체계 안에서 오류를 점차 줄여 나가면서 시제에 대한 내재화가 이루어질 것이다. 이러한 과정에서 교사는 학습자의 시제 오류에 대한 수정을 통해 잘못된 시제로 화석화 되지 않도록

유도하며, 학습자가 시제에 대한 의식적인 인식이 이루어질 수 있도록 계속적인 교사의 주의가 요구된다.

5.소유격 오류

<표 목 차5> 소유격 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
소유격	4	100%	1	100%	5	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	빈도	횟수	빈도
상반	2	100%	2	66.7%
하반	0	0%	1	33.3%
총합	2	100%	3	100%

	상반	하반
소유격 오류	1. Teacher, I think Jaden look at me. (Teacher, I think Jaden looked at mine.) 2. This is one house. This is together house. (This is our house. This is our house.) 3. We are time (Our turn). 4. Who did here? (Whose name do I write here?)	1. This is Tom pencil. (This is Tom's pencil)

소유격 오류는 상반이 하반보다 높게 나타났으며 그 원인으로는 모국어의 간접과 목표어 내에서의 오류 둘 모두의 영향에 기인한 것으로서 상반

임에도 소유격 항목은 7세 아동에게는 아직 어려운 항목임이 드러났다.

상, 하반 모두 소유격의 탈락, 생략 오류는 보이나 첨가된 과잉 일반화는 나타나지 않고 있다.

국어에서는 소유격 표현이 필수적이지 않으며 소유격은 '~의'로 단순하게 표현된다. 그러나 영어에서는 이중 소유격, 소유 대명사 등 다양한 소유격 형태가 있으며 7세 아동은 복잡한 목표어의 이러한 규칙들을 완전히 익히지 못하여 오류를 많이 범하게 된다.

상반 'Teacher, I think Jaden look at me' 는 '내 것을' 이라는 의미 자체만을 생각하여 'mine' 대신 'me'라고 잘못 말하였고 소유격에 대한 개념 획득이 이루어 지지 않은 상태에서 교실에서 익숙한 표현인 'look at me'를 그대로 사용하였다. 'This is one house. This is together house.'도 마찬가지로 '우리'라는 표현에 적합한 단어에 대한 목표어 지식의 부족으로 our 대신에 '하나, 함께' 라는 비슷한 의미의 대체 단어를 사용함으로써 오류를 보이고 있다.

여기서 우리는 7세 아동에게 소유격 'our'의 개념이 형성되기 전 그들 내부적으로 여러 다양한 중간언어를 만들고 시도해봄으로써 최종 소유격 표현에 도달하는 것을 볼 수 있다. 그리고 흥미롭게도 이러한 대체 표현이 동료 학습자에게는 전혀 어색하지 않으며 의사 전달에 있어서 전혀 문제가 되지 않는 것을 볼 수 있다. 언어를 배우는 학습자에게 이러한 중간언어는 언어 학습에 대한 적극적인 시도의 과정으로서 중간언어의 중요성을 보여준다고 할 수 있다.

'We are time'은 '우리 차례다'를 '우리 시간이다'라는 모국어 그대로 번역한 모국어 전의에 의한 오류이다. 'Who did here?'는 소유대명사 'Whose'에 대한 목표어를 습득하지 못하고 익숙한 'who'를 확대 사용한 목표어

내에서의 오류이다. 하반 ‘This is Tom pencil.’는 ‘이것은 Tom 연필이다’라는 모국어식 사고의 영향으로 ‘s가 탈락된 오류이다.

6.부사 오류

<표 목 차6> 부사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
부사	5	100%	5	100%	10	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	4	44.4%	1	100%
하반	5	55.6%	0	0%
총합	9	100%	1	100%

	상반	하반
부사 오류	1.This is together house. (This is our house.) 2. so so so so hard (so hard, extremely hard) 3. so so so so easy (so easy, extremely easy) 4.I only watching. (I'm just watching.) 5.Min-Ji early come to school. (Min-Ji came to school early.)	1.I little bit, teacher, I little bit (I drank a little bit) 2.S1:Red a dark color? S2:Yeah, little bit dark (Yeah, a little bit dark) 3.Maybe I will make a ship. (I will make a ship.) 4.Maybe I can eat more. (I can eat more.)

		5.This maybe 김치식혜. (This is 김치식혜.)
--	--	---------------------------------------

부사의 오류는 모국어 어순대로 부사를 넣어 생성한 언어 간 전이 오류와 부사에 대한 지식 부족으로 맞지 않는 부사를 사용하거나 부사 사용 규칙에 어긋난 부적절한 위치에 부사를 넣는 언어 내 전이 오류로 분류할 수 있다.

‘This is together house’는 교실에서 ‘together’라는 단어를 많이 쓰고 접하는 상황 때문에 ‘우리의 집’이라는 의미를 ‘together house’라는 부사로 자연스럽게 대치 시켰으나 이는 부사 어휘(together)와 소유격 의미의 어휘(our) 목표어에 대한 정확한 지식 부족으로 야기된 오류이다.

‘so so so so hard’, ‘so so so so easy’는 형용사 어휘의 내용을 강조하고 싶어서 so를 여러 번 붙인 형태를 보였으나 이는 so의 정확한 용법을 알지 못하고 여러 번 반복하면 의미가 강조될 거라는 판단 하에 생성된 언어 내 전이 오류이다. ‘I only watching.’은 문맥적으로 ‘just’라는 의미의 부사를 넣어야 할 곳에 문맥과 맞지 않는 ‘only’를 잘못 넣어 목표 어휘 지식의 부족으로 오류를 보였다. ‘Min-Ji early come to school.’은 ‘민지가 일찍 학교에 왔어’라고 모국어 어순으로 발화하여 잘못된 위치에 부사를 넣은 모국어의 간섭으로 인한 오류이다.

하반 ‘I little bit, teacher, I little bit’, ‘S2:Yeah, little bit dark’는 마찬가지로 교실 내에서 많이 듣고 접하는 little bit의 의미는 알고 있으나 정확한 표현은 내재화 하지 못하여 a를 탈락시킨 little bit이라는 오류를 보였다. 그러나 실제 발화에서 ‘a’의 소리, 발음은 거의 들리지 않고 little bit만 정확히 들리는 특성 때문에 아이들의 입력 기제 안에서 ‘a’는 생략된 little

bit만 입력되어 이 표현의 사용에 있어서는 항상 little bit으로만 발화되고 있다.

‘Maybe I will make a ship.’, ‘Maybe I can eat more.’, ‘This maybe 김치식혜.’는 문맥과 상황을 고려했을 때 굳이 maybe를 넣을 필요가 없는 문장임에도 maybe를 여러 발화에 시도해본 목표언어의 과잉 일반화가 나타났다. 다양한 부사 표현은 이 단계에서는 아직 많이 보이고 있지 않다.

7. 형용사 오류

<표 목 차7> 형용사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
형용사	6	100%	2	100%	8	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	5	83.3%	1	50%
하반	1	16.7%	1	50%
총합	6	100%	2	100%

	상반	하반
형용사 오류	1.You are too big! (You have too many toys.) 2.Every count that! (Everybody, count that!) 3.Jun-ho, faster, more faster (much, even, still, far faster) 4.I love rainy (I love rainy days.)	1.This is more fast than your. (This is faster than yours.) 2.I full. (I'm full.)

	5. Here our one house. (Here is our house.) 6. Like this is one house Ok? (This is our house.)	
--	---	--

형용사 오류는 상반에서 높게 나타났으며 상반 전체 오류 중에 세 번째의 오류순위를 보였다. 상반 아이들의 발화에서 의견 표현 시 형용사 관련 어휘와 구문을 많이 사용하지만 목표어 규칙의 복잡성과 규칙의 정확한 내재화가 이루어 지지 않아 많은 오류가 나타나고 있다.

형용사 오류는 목표어 지식의 부족으로 인한 적절하지 않은 형용사의 사용, 형용사의 비교급, 최상급의 잘못된 형태, 형용사대신 부사의 사용, 어순 오류 등의 언어내적인 오류와 한국어 어순으로 형용사를 잘못 배열한 언어 외적인 오류로 구분할 수 있다.

상반 ‘You are too big!’에서는 ‘너는 장난감을 많이 갖고 있잖아’라는 표현에서 ‘많다’를 ‘크다’인 ‘big’으로 잘못 대치하였고 ‘big’이라는 형용사의 의미를 정확히 파악하지 못하고 확대 적용한 것으로 볼 수 있다. ‘Every count that!’은 ‘모두 그걸 세어봐’라는 한국어 의미 그대로 발화하면서 생긴 오류이다. ‘every’ 즉, ‘모두, 모든’이라는 모국어 의미의 간섭이 오류를 이끌었다.

‘Jun-ho, faster, more faster’에서 비교급의 형태로 faster은 잘 발화하였지만 비교급을 강조하기 위해서 앞에 붙여지는 much, even, still, far에 대한 목표어 규칙은 익히지 못해서 3음절 이상의 단어에만 붙이는 more를 씌으로써 오류를 발생하였다. 유치원에서 아이들이 무엇인가를 더 요구할 때 ‘more please’라는 표현을 자주 쓰는데 이러한 영향으로 ‘더’라는 표현

이 요구되는 상황에서 익숙한 'more'로 대치시켜 사용하는 것을 볼 수 있다.

매일 아침 아이들은 그날의 날씨에 대해 교사와 얘기하면서 rainy가 '비 오는 날씨'라는 개념은 정확히 획득 하였다. 그러나 '비오는 날씨를 좋아한다.'라는 응용된 의미에 적합한 목표어의 표현은 내재화 하지 못하여 days가 탈락된 'I love rainy'라고 발화하여 목표어 내에서의 오류를 보였다.

'Here our one house', 'Like this is one house Ok?'는 '우리의 집이다'를 강조하기 위해서 '하나의, 한 개의'라는 뜻의 'one'을 사용하였으나 이것은 학습자의 지식 체계 내에서 소유격 'our'를 내재화하기전의 중간언어으로써 목표어의 정확한 지식 부족으로 인한 과잉 일반화로 볼 수 있다. 특히나 'Like this is one house Ok?'는 교실 내에서 많이 입력된 '이와 같이'의 'like this'와 'this is one house'가 잘못 결합되어 생성된 문장이기도 하다.

하반 'This is more fast than your.'는 형용사의 비교급과 최상급은 어미에 '-er, -est'를 붙이고 3음절 이상의 형용사의 경우에는 'more, most' 붙이는 형용사 규칙의 복잡성과 어려움으로 인해 생긴 언어 내적인 오류이다. 'I full'은 '나는 배부르다'로 해석되는 한국어 구조에 영향을 받아 'hungry'라는 형용사를 동사로 인지하여 be동사를 탈락시킨 모국어의 간섭으로 인한 오류이다.

8. 전치사 오류

<표 목 차8> 전치사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
전치사 생략	2	66.7%	0	0%	2	66.7%
전치사 삽입	1	33.3%	0	0%	1	33.3%
전체	3	100%	0	0%	3	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	3	100%	0	0%
하반	0	0%	0	0%
총합	3	100%	0	0%

	상반	하반
전치사 생략 오류	1. Then you sit... you sit me. (You should sit beside/by me.) 2. Jason, you live together Victory. (Jason, you live together with Victory.)	없음
전치사 삽입 오류	1. Write sweet in where? (Where do I write 'sweet'?)	없음

전치사의 오류는 상반에서만 발견되었고 이는 상대적으로 의미 전달에 집중한 하반의 발화시 전치사는 아직 고려되지 않는 항목으로서 전치사 사용 자체에 익숙지 않음을 볼 수 있다. 또한 오류는 모두 목표어 항목간의 간섭으로 인해 발생한 것으로 나타났다.

상반 전치사 생략 오류는 문맥적으로 ‘~옆에’ 라는 의미의 전치사가 sit 과 함께 그리고 ‘~와 함께’ 라는 전치사가 together와 함께 쓰여야 한다는

목표어 지식 부족으로 언어 내적인 오류를 보였다. ‘Write sweet in where?’ 는 ‘~속에’라는 의미를 강조하기 위해서 in이 불필요하게 삽입된 과잉일반화의 오류이다.

9. 기수 서수의 오류

<표 목 차9> 기수 서수 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
기수, 서수	1	100%	0	0%	1	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	1	100%
하반	0	0%	0	0%
총합	0	0%	1	100%

	상반	하반
기수 서수의 오류	1.Today is April twenty five.	없음

하반에서는 아직 기수, 서수의 개념을 다루지 않아 입력되지 않은 항목이기 때문에 상반에서만 모국어 간섭으로 인해 낮은 비율로 발생하였다.

영어 학습 초기 단계에서 많이 보이는 오류로써 국어는 날짜를 기수로 표현 하지만 영어는 서수로 표현 한다. 여기서의 한국어 표현법 그대로 적용한 모국어 전이에 의한 오류로 볼 수 있다. 숫자에 대한 목표어 인식 자체가 어려운 연령임으로 더 어려운 수준인 서수에 대한 학습은 7세 아

동에게 부담을 가중시켜 기수, 서수에 대한 학습이 완전히 이루어지지 않은 상황에서 혼동에 의해 많이 보일 수 있는 오류이다. 이는 학습이 진행될수록 목표어 지식 축적으로 인해 줄어들 가능성이 높은 오류이다.

10. 부정 의문문 응답 오류

<표 목 차10> 부정 의문문 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
부정 의문문 응답오류	1	100%	0	0%	1	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	1	100%
하반	0	0%	0	0%
총합	0	0%	1	100%

	상반	하반
부정 의문문 오류	1. You don't this? No, I need. (You don't need this? yes, I need.)	없음

한국어에서는 '너 이거 필요 없니?'라는 질문에 긍정일 경우 '아니, 필요해' 즉 'no, I need' 라고 답하고 부정일 경우 '응 필요 없어' 즉 'yes, I don't need'로 답한다. 그러나 영어에서는 부정문으로 질문할 경우 긍정의 대답이면 yes로 부정일 경우는 no로 답해야 하며 이러한 모국어와 목표어 간의 차이로 인해 오류가 나타났다. 성인 학습자에게도 자주 나타나는 오류로써 질문의 부정어에 집중하여 한국식으로 잘못 대답하는 오류는 의문사의 부정어에 대한 의식적인 지각이 있어야 하고 따라서 7세 아동에게는

매우 부담이 되는 항목 중에 하나라고 볼 수 있다.

11.조동사 오류

<표 목 차11> 조동사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
의문문 형성	6	46.1%	2	50%	8	47.1%
조동사 생략	5	38.5%	0	0%	5	29.4%
조동사 삽입	2	15.4%	2	50%	4	23.5%
전체	13	100%	4	100%	17	100%

	언어 내적인 오류		언어 외적인 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	8	80%	5	71.4%
하반	2	20%	2	28.6%
총합	10	100%	7	100%

	상반	하반
의문문 형성의 오류	1.You can do like this? (Can you do like this?) 2.I did a name? (Do I write a name?) 3.You like lemon juice? (Do you like lemon juice?) 4.Write sweet in where? (Where do I write sweet?) 5.Teacher, why you say Ah-Ah? (Teacher, why did you say Ah-Ah?)	1.Teacher, Su-Min play this? (Can Su-Min play this?) 2.You want to play with me? (Do you want to play with me?)

	6. Why you have two~ (Why do you have two~)	
조동사 생략 오류	1. Then you sit... you sit me. (You should sit beside/by me.) 2. You live together. (You should live together.) 3. You give three card (You should give me three cards.) 4. I give three then you give three to me. (Because I gave you three cards, you should give me three cards.) 5. I'm share, you give three card (Because I'm sharing, you should give me three cards.)	없음
조동사 삽입의 오류	1. No, I don't do silly. (No, I am not silly) 2. You are doing last I said. (You were the last I said.)	1. I want to do cinderella. (I want to play cinderella.) 2. We do musical (We perform musical.)

조동사의 오류는 상반에서 두 번째로 가장 높은 순위를 보였다. 이는 상반으로 올라가면서 다양한 형태의 발화를 시도하면서 조동사를 활용한 의문문이나 문장을 만들지만 모국어의 간접과 목표어의 정확한 내재화가 이루어지지 않아 많은 오류를 보이며 특히 상대적으로 의문문 문장에서 높은 오류율을 보이고 있다.

영어는 조동사와 본동사를 각각 구별하여 사용하나 국어는 조동사와 본동사를 구분하지 않으며 조동사에 대한 개념이 없다. 이러한 모국어 영향으로 본동사를 '-하다'라고 해석하여 조동사에 대한 필요성을 느끼지 못한

학습자는 본동사 하나만으로 서술부를 완성하려고 한다. 또한 다양한 용도로 쓰이는 조동사 'do'의 용법이 한국어에는 없고 '~을 하다'의 동사로만 존재하기 때문에 do를 일반적인 동사로 확대 해석하여 본동사를 생략하는 모국어 전이로 인한 오류를 보였다.

상, 하반 공통적으로 7세 아동에게 조동사와 조동사를 사용하는 의문문 형식 등의 개념은 매우 어렵고 복잡한 개념으로서 지속적인 시도와 오류, 실수와 같은 과정의 반복을 거치면서 발전해 나갈 것이며 완전히 내재화 되기까지는 상당한 시간이 소요될 것으로 예측된다.

하반은 상반에 비해 조동사 사용 자체가 상대적으로 적었다. 이는 상반으로 갈수록 다양하고 복잡한 문장을 발화하면서 조동사의 쓰임이 많아지지만 하반은 상대적으로 단순한 문장의 사용으로 조동사가 쓰이는 문장의 수가 적게 나타났다.

한국어는 동사가 있는 문장을 의문문으로 만들 때 주어와 동사를 도치시키거나 조동사와 같은 다른 동사를 첨가하지 않고도 평서문 문장 끝의 억양을 올림으로써 간단하게 의문문으로 바꿀 수 있다. 이러한 모국어 구조의 영향으로 의문문을 한국어 어순으로 잘못 발화하거나 조동사를 생략하는 모국어 전의로 인한 오류가 나타났다. 이것은 상반 'You like lemon juice?' 'Write sweet in where?' 'Teacher, why you say Ah-Ah?' 'Why you have two~'예문을 통해서도 드러난다.

반면 여러 다양한 조동사의 쓰임과 의미 자체를 알지 못하여 문맥적으로 조동사를 써야 할 상황에서 알맞은 의미의 조동사 삽입이 일어나지 않은 목표어 내의 오류도 관찰되었다.

상반 'You can do like this?'에서는 의문문 형성 시에 '(의문사)+조동사+주어+본동사'의 목표어 규칙을 정확히 습득하지 못한 학습자가 can의 위

치에 오류를 보이고 문장 끝의 억양만 올림으로써 의문문을 생성하였고 교실에서 많이 입력되는 'you can do'와 'like this' 두 문장을 어떠한 규칙 없이 임의대로 연결하여 발화한 것으로 유추해 볼 수 있다. 'I did a name?' 도 마찬가지로 의문문 형성 시에 보이는 오류이나 이 문장에서는 단순한 어순의 오류만이 아닌 did를 write과 대응시켜 본동사를 생략한 오류를 보이고 있다. 동사가 하나로 통일되는 한국어 구조의 영향으로 나타난 오류로 볼 수 있다.

상반 조동사 생략 오류에서는 의미상 '~해야만 한다.' 라는 의미의 조동사가 쓰여야 하나 7세 아동이 사용할 수 있는 조동사가 can 또는 do 정도로 한정되어 있고 적합한 의미의 단어(should, must, have to)를 알지 못하여 본동사만을 사용한 목표어 지식 부족으로 인한 언어 내적인 오류를 보였다.

상반 'No, I don't do silly.'는 '어리석게 행동하지 않는다.'에서 행동하다를 'do' 조동사로 대응시켜 be동사 대신 do 동사가 쓰였다. 이는 형용사는 be동사와 함께 쓰이는 목표어 항목을 내재화 하지 못한 학습자가 영어 문장에서 많이 쓰이는 조동사 'do'를 단순히 '하다'라는 행동적 의미의 상황에 확대 적용한 과일반화로 볼 수 있다. 'You are doing last I said'는 문맥상 '마지막 순서였다' 라는 의미의 문장을 만들고자 하나 ~하는 중 이다 라는 진행형과 마지막 이라는 last를 넣어 '마지막에 하고 있다'는 문장을 생성하면서 적합하지 않은 상황에까지 do를 확대 적용하였다.

하반 'I want to do cinderella.', 'We do musical'은 play와 perform이라는 목표어 어휘에 대한 지식의 부재로 인한 오류로도 볼 수 있으나 7세 아동에게 '하다'라는 개념이 'do' 동사로 단순화 되고 통일되어 발화 속에서 나타나는 특징을 보여주고 있다. 이는 축척되는 목표어 어휘의 양이 늘

어나면서 그 오류도 줄 것으로 예상된다.

하반의 do 생략 오류가 보이지 않는 결과를 통해 하반에서는 의사소통 상황에서 입력이 많은 do를 무엇인가 하는 모든 상황에 과잉해서는 쓰이나 생략되지는 않는다는 것을 볼 수 있다. 즉 하반의 부족한 동사 표현이 조동사'do'로 대치되어 사용됨을 볼 수 있다.

12. 본동사 생략의 오류

<표 목 차12> 본동사 생략 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
본동사 생략	4	100%	2	100%	6	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	4	100%
하반	2	100%	0	0%
총합	2	100%	4	100%

	상반	하반
본동사 생략의 오류	1.I don't rocket. (I don't have a rocket.) 2.You don't this? (You don't need this?) 3.You don't this? No, I need. (You don't need this? Yes, I need)	1. I little bit. (I drank a little bit.) 2. I did a name? (Do I write his name?)

	4. Who did here? (Whose name do I write here?)	
--	---	--

상, 하반 공통적으로 본동사 생략 오류가 많이 나타났다. 특징적인 것은 상반의 경우 모국어의 간접으로 인해 조동사 뒤에서 본동사가 생략되는 경우가 대부분이었으며 하반에서는 목표어 지식의 부족으로 오류가 나타나는 오류 원인의 확연한 차이를 보였다.

앞에서도 언급되었듯이 영어는 조동사 다음에 문장의 의미를 결정짓는 본동사가 뒤에 따라 올 수 있지만 국어는 조동사를 본동사로 취급하여 두 동사 항목에 대한 구분이 없다. 특별히 동사를 구분 짓지 않기 때문에 동사표현에 있어서 모국어의 간단한 구조에 익숙한 학습자가 조동사, 본동사를 구분하여 정확히 표현한다는 것은 7세 아동에게는 어려운 항목이다. 따라서 ‘하다’로 해석되는 의미는 ‘do’로 단순화 하여 표현하는 것을 볼 수 있다. 상반의 예문은 이러한 특징이 반영된 오류로써 모국어 전의로 인해 본동사는 생략되고 do동사로 대치된 오류이다. 의문문 발화시에 본동사를 생략하지 않도록 유도하여 오류를 수정해 나갈 수 있도록 지도하는 것이 필요 할 것이다.

하반 ‘I little bit’ 은 ‘마시다’라는 영어 동사의 어휘 지식의 부족으로 생략되었고 ‘I did a name?’는 ‘내가 그의 이름을 쓰나요.’에서 ‘쓰다’가 ‘did’로 대치되어 사용되었다. 이는 조동사 ‘did’의 적합한 의미와 쓰임새에 상관 없이 교실내의 의사소통 상황에서 많이 접하여 익숙한 ‘do’를 과 일반화한 오류이다.

13. 진행형 문장 구성의 오류

<표 목 차13> 진행형 문장 구성 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
진행형 문장 구성	3	100%	2	100%	5	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	3	60%	0	0%
하반	2	40%	0	0%
총합	5	100%	0	0%

	상반	하반
진행형 문장 구성의 오류	1.I am a seeing. (I am watching.) 2.Everybody is not play with me. (Everybody is not playing with me.) 3.I'm share. (I'm sharing.)	1.I make a ship. (I'm making a ship.) 2.You and you is ballet 추른다. (You are doing ballet.)

상반 'I am a seeing'에서 지각동사 see는 진행형으로 쓸 수 없는 목표어 지식의 부족으로 인한 오류이며 'Everybody is not play with me.', 'I'm share'는 영어의 진행형 규칙을 발화에 적용하는 어려움에 기인하여 v-ing 대신에 본동사 형태를 그대로 사용한 오류이다.

상반은 진행형 규칙이 어느 정도 습득되었으나 정확한 적용이 어려워 오류가 생성되었으나 하반은 진행형 규칙에 대한 개념과 내제화가 아직

이루어지지 않아 동사 제시를 통한 의미 전달 위주로만 발화가 이루어지고 있다. 하반 'I make a ship' 은 원래 학습한 동사원형(make)의 형태를 확대 사용하여 단순화한 과일반화로 볼 수 있다. 'You and you is ballet 추른다'역시 문맥적으로 '발레를 하는 중이다'라는 의미를 전달하고 싶지만 진행형 규칙에 대한 목표어 지식의 부족으로 'is ballet 추른다'라는 표현으로 잘못된 문장을 만든 목표언어 자체에서 오는 오류이다.

14. be 동사 오류

<표 목 차14> be동사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
be 생략	3	60%	3	60.0%	6	60.0%
be 삽입	1	20%	0	0%	1	10.0%
be동사 시제 오류	1	20%	0	0%	1	10.0%
be-have 혼용	0	0%	2	40%	2	20.0%
전체	5	100%	5	100%	10	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	3	60.0%	2	40%
하반	2	40.0%	3	60%
총합	5	100%	5	100%

	상반	하반
be동사 생략 오류	1.Here our one house. (Here is our house.) 2.Here all lion. (Here are all lions.)	1.식혜 little bit sour. (식혜 is a little bit sour.) 2.Red a dark color? (Is red a dark color?)

	3.I make a ship. (I'm making a ship.)	3.I only watching. (I'm just watching.)
be동사 삽입 오류	1.you are win.(you won.)	없음
be동사 시제 오류	1.I'm sitting here. (I will sit here.)	없음
be-have혼 용 오류	없음	1.I'm just five color. (I have just five colors.) 2.I have a prince. (I am a prince)

상반 'Here our one house', 'Here all lion'에서 here+is/are, there+is/are 구문은 모국어에는 없는 형태로써 '여기', '거기'라는 의미만을 생각하여 '있다'라는 개념은 here, there속에 내포되고 be동사는 잉여적인 자질이 되어 탈락되는 오류를 보였다. 이는 우리말과의 현격한 표현방식의 차이에서 오는 오류라고 할 수 있다. here, there 구문을 익힌 후에는 여러 상황에 적용해보면서 뒤에 오는 명사의 수와 be동사의 일치에 있어서 오류를 범할 가능성이 많음을 예측 해 볼 수 있다.

상반 'I make a ship', 하반 'I only watching'은 문맥으로 보아 진행형 문장이어야 하나 학습자는 의미 전달로써 make와 watching이라는 동사만 생각하여 be동사를 잉여적인 자질로 보고 생략하게 되는데 이는 목표어 규칙의 복잡성으로 인한 잉여적인 자질의 축소로 단순화된 오류이다.

영어에서 be동사는 다양한 형태로 존재하며 영어 문장에서 많이 쓰이는 다목적 동사라고 할 수 있다. 이러한 쓰임새가 많은 be동사를 초기 학습자는 의사소통 과정에서 영어의 모든 형태에 적용하여 사용하려는 시도가 자주 나타난다. 그러나 be동사의 다양한 활용 규칙과 형태에 대해 정확히

내재화 하지 못한 학습자는 목표언어의 복잡성과 내부적인 간섭으로 인해 이탈된 형태의 be동사 삽입 오류를 보이게 된다. ‘you are win’에서도 불필요한 be동사의 삽입이 일어났다. 상반 ‘I’m sitting here.’에서 현재 진행형은 학습 초기에 배우게 되는 형태로 진행형에 대한 완전한 습득이 이루어지지 않은 상황에서 여러 발화에 적용한 과일반화의 오류이다.

국어는 특별히 동사를 쓰지 않더라도 주어와 형용사만으로도 문장이 성립되나 영어는 주어와 동사는 문장을 이루는 핵심 요소로써 필수적이다. 따라서 모국어에 익숙한 학습자는 슬프다, (맛이)시다, 화난다, 어둡다 등의 형용사를 동사의 개념으로 인식하여 따로 be동사를 쓸 필요를 느끼지 못하고 하반 ‘식혜 little bit sour’와 같이 생략하는 오류를 보였다. ‘Red a dark color?’ 예문도 ‘빨간색이 어두운 색이니?’라는 한국어 어순 그대로 발화하면서 형용사를 서술부로 여겨 be 동사를 생략한 오류이다.

상반은 have의 ‘가지다’라는 의미가 정확히 획득되어 have와 관련한 오류가 거의 나타나지 않지만 하반은 be동사와 have동사의 혼동으로 인한 ‘I’m just five color.’, ‘I have a prince.’의 목표언어 내의 오류가 나타났다.

15. to 부정사 구문 오류

<표 목 차15> to부정사 구문 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
to 부정사	0	0%	4	100%	4	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	0	0%
하반	4	100%	0	0%
총합	4	100%	0	0%

	상반	하반
to 부정사 구문 오류	없음	1.I want just make a cat (I just want to make a cat.) 2.I want just make a dog. (I just want to make a dog.) 3.We don't need to cat. (We don't need a cat.) 4.I don't wanna milk. (I don't want to drink milk.)

특정적으로 부정사의 오류는 하반에서만 나타났다. 이는 상반의 경우 유치원 내에서 교사나 주위 친구들과의 상호작용에서 입력되는 want to의 빈도수가 높다보니 자연스럽게 want to, wanna에 대한 목표어가 어느 정도 적합하게 이루어지지만 상대적으로 부정사 구문의 입력이 적은 하반에서는 이 구문의 습득이 완전히 이루어 지지 않아 오류가 발생함을 볼 수 있다. 이를 통해 영어의 자연스러운 노출로 인한 높은 빈도의 입력기제가 아동 언어 학습에 있어서 중요함을 상징적으로 보여주고 있다.

문장에서 보어와 목적어의 위치에서 동사를 명사로서의 기능으로 바꾸기 위해서 동사 앞에 'to'를 삽입하는 to부정사의 복잡한 형성 규칙은 원형의 형태에 익숙한 7세 아동에게는 아직 어려운 개념으로서 실제 발화에서 이러한 요소들을 생략하고 중간언어로서 단순한 원형의 형태를 확대 적용하여 'I want just make a cat', 'I want just make a dog' 예문과 같

이 표현하는 것을 볼 수 있다.

‘We don’t need to cat.’은 학습자가 ‘need to’ ‘~해야만 한다’라는 표현과 ‘need’ ‘필요하다’를 혼동하여 ‘need to’ 라는 목표어 항목을 과잉으로 사용한 경우이다. 이는 need와 관련해서 목표어 내의 여러 형태들의 간접으로 초래된 오류이며 ‘I don’t wanna milk’는 ‘want to+동사원형’이라는 목표어 규칙에 대한 지식 부족으로 drink가 생략된 내적인 오류이다.

16.동사 수일치 오류

<표 목 차16> 동사 수일치 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
3인칭 단수 어미 생략	0	0%	1	20%	1	20%
be 동사	0	0%	4	80%	4	80%
전체	0	0%	5	100%	5	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	0	0%
하반	5	100%	0	0%
총합	5	100%	0	0%

	상반	하반
3인칭 단수 어미 생략	없음	1.Everybody get a eight card.
be 동사 수일치 오류	없음	1.You was baby. (You are a baby.) 2.Who is magic people? (Who are magicians?)

		3.You and you is ballet 추른다. (You are doing ballet.) 4.Where is many people? (Where are many people?)
--	--	--

be동사 오류는 모두 하반기에서만 발견되었으며 상대적으로 오류를 보이지 않았던 상반기는 동사의 수 일치에 대한 내재화가 일어나고 있다고 볼 수 있다. 하반기는 특히 동사 수 일치에 대한 의식적인 학습이 요구된다.

영어 동사의 경우 주어에 따라서 동사의 형태가 변하게 되는데 1, 2인칭 주어의 경우 동사 어미의 변화가 없으나 3인칭 단수 현재 시제일 경우 동사 어미에 ‘-(e)s’가 붙게 된다. 이러한 복잡한 목표어 규칙은 아직 인지되지 않은 항목으로서 학습 초기에 배웠던 1,2인칭 동사 어미의 불 변화 상태를 대표적인 동사의 형태로 인식하여 3인칭 단수 현재(everybody)의 어미에도 1,2인칭 동사 규칙(get)을 확대 적용한 과일반화 현상과 어미에 ‘(e)s’가 탈락되는 규칙의 단순화 오류가 나타났다.

하반기의 경우 주어에 따라서 바뀌는 be동사 형태 변화는 초기 학습자에게는 매우 어려운 항목으로써 목표어 규칙의 복잡성으로 인해 많이 나타나며 예문에서 보이듯 be동사의 단수형태(is, was)가 7세 아동에게 be동사의 중간언어으로써 작용하여 주어에 따른 변형 없이 익숙한 단수 형태를 확대 일반화한 오류를 볼 수 있다.

17. 어휘의 오류

<표 목 차17> 어휘 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
어휘	5	100%	5	100%	10	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	5	62.5%	0	0%
하반	3	37.5%	2	100%
총합	8	100%	2	100%

	상반	하반
어휘의 오류	1.I have to eat juice. (I have to drink juice.) 2.I come to here. (I change to here.) 3.Teacher, Jessie is looking. (Teacher, Jessie is cheating.) 4.We need to get eight. (We need to have eight cards.) 5.I am a seeing. (I am watching.)	1.Who is magic people? (Who are magicians?) 2.I'm no panty too. (I'm not wearing, either.) 3.No panty. (no underpants.) 4.Do I need to eat this? (Do I need to drink this?) 5.I'm not eat. (I will not drink.)

7세 아동이라는 점을 감안할 때 어휘에 대한 지식 부족으로 인한 오류로써 학년이 높아감에 따라 지속적인 학습에 의해 어휘 지식의 축적으로 오류가 줄어들 것으로 예상된다. 그러나 어휘에 있어서 한국어식으로 잘못

만들어진 어휘의 노출로 부적절한 어휘의 화석화가 이루어 지지 않도록 주의가 필요하다.

어휘의 오류는 상, 하반 공통적으로 높은 빈도의 오류를 보이는데 이는 7세 아동의 목표어 어휘 지식의 한계로 표현하고자 하는 단어와 대체되어 사용되는 어휘의 부적절 성으로 인해 높은 오류를 보이는 항목 중에 하나이다. 또한 어휘의 오류는 학습자가 자신의 언어체계 안에서 어휘에 대한 학습을 어떠한 방식으로 하는지 보여주는 중간언어로서 흥미롭게 볼 수 있는 부분이다.

상반 'I have to eat juice'와 하반 'Do I need to eat this?', 'I'm not eat'은 drink를 '먹다'라는 'eat'으로 잘못 표현한 오류로써 학습 시에 'drink'보다 먼저 배운 'eat'을 적합지 않은 곳까지 확대 적용한 것이다. 이는 아동의 언어 학습 체계 내에서 '마시다'와 '먹다'에 대한 정확한 구별이 이루어 지지 않은 상태에서 음식과 관련해서 함께 쓰였던 익숙한 단어인 'eat'을 중간언어로서 과잉일반화한 것이다.

상반 'I come to here', 'Teacher, Jessie is looking' 문장은 자리를 옮기다와 베끼다 에 해당되는 change와 cheat라는 해당 목표어를 알지 못하여 생긴 오류이다. 'We need to get eight.'은 get이라는 어휘를 익힌 후에 의미가 비슷한 get과 have를 혼동하여 부적절한 상황에서도 과잉해서 쓰고 있는 목표어간의 간섭으로 인한 과잉일반화의 오류이다.

'I am a seeing'은 한국어에서는 '보다'라는 하나의 단어로 표현되는 것이 영어에서는 see-watch-look과 같이 상황에 따라 다른 어휘로 쓰이게 된다. 이 문장에서 지각동사인 see는 진행형으로 만들 수 없다는 목표어 항목의 규칙을 습득하지 못한 학습자는 '보다'라는 의미만을 집중하여 익숙한 단어인 'see'로 잘못 사용한 오류를 보였다.

하반 ‘who is magic people?’역시 마법사들에 해당하는 ‘magicians’라는 어휘가 습득되지 않아 학습자의 언어 체계 안에서 많이 접하여 이미 알고 있는 magic이라는 단어를 people과 조합하여 의미를 전달하고자한 중간언어이다.

‘I’m no panty too’, ‘No panty’ 에서 부정의 의미인 no와 잘못된 한국어 표현인 panty를 써서 발화한 모국어 간접으로 인한 오류이며 ‘7세 아동은 팬티를 입지 않고 있다’를 ‘no panty’라는 중간언어로 인식하고 있음을 볼 수 있다.

18.접속사 문장의 오류

<표 목 차18> 접속사 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
접속사	4	100%	0	0%	4	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	1	100%	3	100%
하반	0	0%	0	0%
총합	1	100%	3	100%

	상반	하반
접속사 문장의 오류	1. I give three then you give three.. to me. (Because I gave you three cards, you should give me three cards.)	없음

	<p>2. One more time for win, you can get all of it. (If you are a winner for next game, you can get all of it.)</p> <p>3. I'm share..you give three card. (Because I'm sharing, you should give me three cards.)</p> <p>4. We need to get eight, because so many people. (We need to have eight cards because of so many people.)</p>	
--	---	--

접속사 오류는 더 복잡한 문장을 쓰기 시작한 상반에서만 관찰되었고 모국어 간섭으로 인한 오류율이 더 높게 나타났다.

접속사에 관련된 오류는 좀 더 복잡하고 어려운 문장을 시도하는 상반에서만 나타났다. 두 문장을 연결하여 한 문장으로 만드는 목표어 규칙 획득이 이루어지지 않아 한국어 그대로 직역하여 영어 문장으로 만드는 오류를 보이고 있다.

한국어는 when, after 등의 시간적인 의미를 갖는 독립된 형태의 접속사가 존재하지 않기 때문에 모국어 체계에 익숙한 학습자는 자연스럽게 접속어를 생략하고 발화를 하게 된다. ‘내가 너에게 3장을 주면 너도 나에게 3장을 줘야해’라는 의미의 문장을 ‘내가 너에게 3장의 카드를 주기 때문에 너도 나에게 3장의 카드를 줘야한다.’라고 굳이 하지 않으며 자연스러운 한국어 문장에서는 특별히 because라는 독립된 접속어가 필수적인 요소가 아니기 때문에 모국어 구조의 영향으로 학습자는 because를 탈락시킨 문장을 만들게 된다. 7세 아동에게는 이러한 접속사가 포함된 구문의 형태는

상당히 어렵고 복잡한 문장이기 때문에 문장을 구성하는 데에 있어서도 거의 모든 곳에서 오류를 발생시키게 된다. 그래서 동사의 시제나 '접속사 +S+V, S+V'의 접속사 구성 형태까지 신경 쓰지 못하고 의미전달 위주의 중간언어를 보이게 된다.

'One more time for win, you can get all of it.'은 '다음 게임에서 니가 이기면' 이라는 의미를 학습자는 'one more time' 즉 '한 번 더' 라는 의미에 '다음 게임에'라는 의미를 대치 시켜서 위의 문장으로 발화하였다 마찬가지로 한국어에서 '다음 경기에서 니가 이기면 모두 다 가질 수 있어'라고 말하지 '만약 다음 경기에서 니가 이기면 모두 다 가질 수 있어'라고 필수적으로 'if'의 의미를 붙이지 않는 모국어 구조의 영향으로 이 문장에서도 접속사는 생략되었다. 흥미로운 점은 이러한 불완전한 발화임에도 불구하고 아이들 상호간의 의사소통에는 전혀 문제가 없다는 것이다. 이러한 문장들을 통해 7세 아동의 언어 체계 안에서 적합한 어휘나 구문 대신에 어떠한 다른 형태의 대치되는 표현이 사용되는지 살펴봄으로써 아이들의 중간언어를 고찰 해 볼 수 있다.

'I'm share..you give three card'도 역시 모국어의 영향으로 because가 생략되었고 'We need to get eight, because so many people.'에서는 접속사가 쓰였으나 접속사 뒤에 명사가 올 때는 because of 로 표현되는 목표어 규칙을 알지 못하여 잘못 쓴 오류를 보였다. 이는 절(clause)에서 써야 할 because를 구(phrase)에서도 확대해서 사용한 과일반화의 오류이다.

19.문장 구성의 오류

<표 목 차19> 문장 구성 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
문장 구성	0	0%	5	100%	5	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	0	0%
하반	5	100%	0	0%
총합	5	100%	0	0%

	상반	하반
문장 구성의 오류	없음	1.What toy? what play? (What toy can I play?) 2.I'm no panty too. (I'm not wearing underpants, either.) 3.Four blue, no three blue boys...in here. (Here are three boys who wear blue T-shirt) 4.Tom is there! (Look at Tom!) 5.I want more. (May I have some more please?)

문장 구성의 오류는 하반에서만 나타났으나 전체 하반 오류 중에 3번째로 높은 오류율을 보였다. 이는 하반 아동의 의사소통 과정에서 정확한 문장 형성이 어려운 이유로 의미 전달 위주로 알고 있는 단어나 구문의 배

열만 일어났기 때문이다. 또한 상반 문장 구성 오류가 나타나지 않았음을 통해 어휘 항목과 마찬가지로 지속적인 목표어 학습이 이루어지면서 시간이 갈수록 그 오류가 줄어드는 항목으로 볼 수 있다.

‘What toy? what play?’에서는 의문문 만드는 형태 즉 ‘의문사+조동사+주어+본동사~’에 대한 목표어 규칙의 복잡성으로 인해 ‘어떤 장난감으로 놀 수 있나요?’를 ‘어떤 장난감?’ ‘어떤 놀이’라는 단순화된 표현으로 대체하여 어려운 표현은 피하려는 오류를 나타냈다. ‘I’m no panty too’는 ‘be+~ing’로 나타내는 진행형 규칙과 ‘하의속옷’에 해당하는 ‘underpants’라는 어휘 그리고 선행하는 부정적 내용에 이어지는 부정문의 문미에 써서 ‘~도 또한 아니다’라는 ‘either’이라는 복합적인 목표어 지식의 부족으로 인해 단순한 형태로 잘못 표현된 오류이다.

‘Four blue, no three blue boys...in here’는 ‘(여기) ~가 있다’에 해당하는 ‘here is/are’의 표현과 관계대명사 ‘who’에 대한 목표어 지식의 부족으로 ‘파란색 티셔츠를 입은 3명의 남자 아이들이 있다’라는 문장을 ‘three blue boys’ 즉 ‘3명의 파란 남자아이들’로 잘못 발화한 문장이다. 이는 학습자의 관계대명사가 포함된 문장을 어떻게 형성하는지 중간언어의 표층 구조를 살펴 볼 수 있는 예문이다.

‘Tom is there!’는 ‘Tom을 봐봐!’라는 문장을 표현하는데 있어서 명령문의 형태에 대한 목표어 지식의 부족으로 ‘Tom이 있다’라는 다른 내용의 문장으로 잘못 발화한 오류이다. 이는 교실 내에서 많이 입력되는 ‘(something) is there’라는 구문 형태의 과잉 일반화로도 볼 수 있다.

‘I want more’는 문맥적으로나 표면적으로 문제가 없는 문장이나 ‘May I have some more please?’라는 이미 배운 완전한 문장이 있음에도 학습자가 임의적으로 문장을 단순화하여 표현한 오류이다. 이는 목표어 문장

형태의 복잡성으로 인해 초보 학습자에게 쉽게 인지되지 못하고 학습자 언어 체계 내에서 자기 나름의 중간언어로 발화 된 것으로 볼 수 있다.

20. which구문 오류

<표 목 차20> which 구문 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
which 구문	0	0%	1	100%	1	100%

	언어 내 전이 오류		언어 간 전이 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	0	0%
하반	0	0%	1	100%
총합	0	0%	1	100%

	상반	하반
문장 구성의 오류	없음	1. Teacher, juice and water is what good? (Which is better food, juice or water?)

하반에서만 언어 간 오류로 인해 발생하였다. 낮은 오류율을 보였으나 which에 대한 정확한 입력과 학습을 통한 목표어 도달이 이루어 질 수 있도록 학습이 요구되는 항목이다.

전형적인 모국어 전이로 인한 오류이다. ‘jus와 물중에 무엇이 좋나요?’라는 한국어 어순 그대로 발화한 오류이며 ‘which’ 의문대명사에 대한 개념 획득이 일어나지 않은 7세 하반 아동에게는 아직 어려운 구문이다.

21.조립식, 회피 문형

<표 목 차21> 조립식, 회피 문형 오류의 분류

	상반		하반		전체	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
조립식 문형	0	0%	10	55.6%	10	55.6%
회피 문형	0	0%	8	44.4%	8	44.4%
전체	0	0%	18	100%	18	100%

	언어 내적인 오류		언어 외적인 오류	
	횟수	비율	횟수	비율
상반	0	0%	0	0%
하반	0	0%	18	100%
총합	0	0%	0	100%

	상반	하반
조립식 문형	없음	1.It is 식혜. 2.very cute but..잘못 만들었어. 3.This maybe 김치 식혜. 4.Eric, you know what? 변신 중. 5.You and you is 발레 추른다.
회피문형	없음	1.치마를 만들면 되. 2.다른 친구들은 못하잖아. 3.이제 끝이야 끝. 4.빨리 만들면 되. 5.우리 이걸로 만들자. 6.잘하면 두 개 줄게. 7.신데렐라 공연. 8.하얀색 팬티

조립식 문형과 회피 문형 모두 모국어 개입으로 한국어 그대로 표현한 모국어 전이 오류이다.

상반에서는 이 항목의 오류가 없음을 통해 학습이 이루어지면서 영어로 말하기가 자연스러워지고 공식적인 한국말 사용은 일어나지 않음을 알 수 있다. 따라서 아동이 영어 시도에 대한 부담을 갖지 않고 자발적으로 사용해볼 수 있는 환경의 조성과 영어 발화에 대한 교사의 지속적인 유도를 통해 목표어 발화가 더욱 촉진되어 목표어 척도에 더 빨리 도달 할 수 있을 것으로 볼 수 있다.

상반은 영어 학습이 축적되면서 영어로 발화하는 것이 자연스러워지고 영어에 대한 흥미가 높아지면서 유치원 내에서는 영어로 발화하고자 하는 적극적인 시도에 의해 한국어는 거의 사용되지 않고 있다. 반면 모국어의 영향을 많이 받는 하반에서는 의사소통과정에서 적절한 영어 표현을 찾지 못하여 한국어와 영어를 조립해서 사용하거나 아예 영어로 표현하는 것을 회피하고 한국어로만 발화하고자 하는 경향을 보이고 있다.

‘It is 식혜’에서 실제 영어 발화시에도 ‘식혜’ 어휘 그대로 쓰지만 학습자는 ‘식혜’라는 단어가 영어로도 있을 거라고 생각하고 그에 대응하는 영어 어휘 대신 한국말로 그대로 표현한 것이다. ‘very cute but..잘못 만들었어.’도 의미적으로는 문제가 없으나 학습자의 입장에서는 김치와 식혜에 대한 영어 어휘대신 그대로 한국어로 발화한 문장이다. 그 외의 문장에서도 변신 중, (발레를) 추다, 연습장, 합체, 발레 공연, 심판, 빨리 라는 의미를 사용하여 자신의 의사를 나타내는 과정에서 영어와 한국어를 결합한 조립식 문형을 생성하여 우리말을 영어로 그대로 옮기는 우리말 전이 현상을 나타냈다.

이는 제 2언어 학습 초기에 학습자가 의사소통에 대한 적극적인 의지로

목표어 발화를 시도하면서 이미 학습한 내용 이외의 표현에 대해서도 스스로 생성하여 발화하는 하나의 특징으로 볼 수 있다.

회피 문형은 영어로 발화하는 것이 회피되고 의사소통을 위해 목표어 발화 시도 없이 한국어 그대로 사용한 모국어 전이 오류들이다. 이러한 상황에서는 학습자로 하여금 불완전 하여도 계속 목표어로 시도할 수 있도록 key word를 제시해주는 등의 교수자의 적절한 개입이 필요하다. 그로써 초급 학습자가 쉽게 포기하지 않고 목표어에 대한 다양한 시도를 통해 영어에 대한 흥미를 잃지 않고 지속적인 학습이 이루어질 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

<그림목차1> 각 항목에 따른 상, 하반 오류 횟수와 비율

항목		수준	상반		하반		전체	
			횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
1	관사		6	7.6%	12	15.6%	18	11.5%
2	의문문 형성		4	5.1%	2	2.6%	6	3.8%
3	명사 복수형		5	6.3%	1	1.3%	6	3.8%
4	시제		10	12.7%	3	3.9%	13	8.3%
5	소유격		4	5.1%	1	1.3%	5	3.2%
6	부사		5	6.3%	5	6.5%	10	6.4%
7	형용사		6	7.6%	2	2.6%	8	5.1%
8	전치사		3	3.8%	0	0%	3	1.9%
9	기수, 서수		1	1.3%	0	0%	1	0.6%
10	부정의문문 응답		1	1.3%	0	0%	1	0.6%
11	동사	조동사	13	16.5%	4	5.2%	17	10.9%
12		본동사 생략	4	5.1%	2	2.6%	6	3.8%
13		진행형 문장	3	3.4%	2	2.6%	5	3.2%
14		be동사	5	6.3%	5	6.5%	10	6.4%
15		to 부정사	0	0%	4	5.2%	4	2.6%
16		동사 수일치	0	0%	5	6.5%	5	3.2%
17	어휘		5	6.3%	5	6.5%	10	6.4%
18	접속사		4	5.1%	0	0%	4	2.6%
19	문장 구성		0	0%	5	6.5%	5	3.2%
20	which 구문		0	0%	1	1.3%	1	0.6%

21	조립식 회피 문형	0	0%	18	23.4%	18	11.5%
	총 합계	79	100%	77	100%	156	100%

<그림목차2>.상, 하반 전체 각 항목에 따른 언어 내 전이 오류와
언어 간 전이 오류의 횟수와 비율

항목		오류 원인		언어 내 전이 오류				언어 간 전이 오류			
				상반		하반		상반		하반	
		횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율		
1	관사	3	6.1%	4	9.8%	3	10.0%	8	22.2%		
2	의문문 형성	2	4.1%	2	4.9%	2	6.7%	0	0%		
3	명사 복수형	0	0%	1	2.4%	5	16.7%	0	0%		
4	시제	10	20.4%	3	7.3%	0	0%	0	0%		
5	소유격	2	4.1%	0	0%	2	6.7%	1	2.8%		
6	부사	4	8.2%	5	12.2%	1	3.3%	0	0%		
7	형용사	5	10.2%	1	2.4%	1	3.3%	1	2.8%		
8	전치사	3	6.1%	0	0%	0	0%	0	0%		
9	기수, 서수의 오류	0	0%	0	0%	1	3.3%	0	0%		
10	부정 의문문 응답	0	0%	0	0%	1	3.3%	0	0%		
11	동사	조동사	8	16.3%	2	4.9%	5	16.7%	2	5.6%	
12		본동사 생략	0	0%	2	4.9%	4	13.3%	0	0%	
13		진행형 문장	3	6.1%	2	4.9%	0	0%	0	0%	
14		be 동사	3	6.1%	2	4.9%	2	6.7%	3	8.3%	
15		to 부정사	0	0%	4	9.8%	0	0%	0	0%	
16		동사 수일치	0	0%	5	12.2%	0	0%	0	0%	
17	어휘	5	10.2%	3	7.3%	0	0%	2	5.6%		
18	접속사	1	2.0%	0	0%	3	10.0%	0	0%		

19	문장 구성	0	0%	5	12.2%	0	0%	0	0%
20	which 구문	0	0%	0	0%	0	0%	1	2.8%
21	조립식, 회피 문형	0	0%	0	0%	0	0%	18	50.0%
	총 합계	49	100%	41	100%	30	100%	36	100%

Corder는 학습자가 학습 과정에서 생성하는 오류의 중요성에 관해서 교사에게는 학습자가 언어 습득 과정에서 목표어를 향해 현재 어느 정도의 단계에 와 있는지를 알려줌으로써 앞으로 학습자에게 무엇을 가르쳐 줄 것인가를 말해주며, 언어학자들에게는 학습자들이 어떠한 방법과 과정을 통해서 언어를 습득하는가를 알려주고, 자신에게는 목표어를 학습하기 위해 사용하는 기제(device)로서 작용한다고 언급한다.

Corder가 언급한 것처럼 언어 학습 과정에서 반드시 나타나는 오류는 학습자의 중간언어 체계를 알 수 있는 지표가 되며 중간언어에서 나타나는 오류는 단순한 시행착오가 아닌 학습이 진행되고 있는 발전적인 과정으로서 중요한 역할을 한다.

본 연구는 영어 유치원에 다니며 조기영어교육을 받아온 7세 아동의 자연스러운 발화시 학습 기간에 따라서 자주 범하는 오류는 무엇이며 수적, 질적인 양상은 어떠한지 또한 과잉 일반화, 단순화, 언어 전이 등의 학습자가 취하는 학습 전략은 무엇이며 조기영어교육의 시작 시점에 따른 차이는 무엇인지 알아보고자 하였다. 이렇게 도출된 결과를 토대로 오류의 순위를 통해 각 단계에서 더 많이 다루어져야 할 부분은 무엇인지 어떠한 요인이 오류를 생성하는지에 대한 분석을 통해 좀 더 효율적인 학습 방향으로 이끄는 적절한 교수 계획과 교사의 학습 전략을 위한 기초 자료로서의 역할을 하고자 하였다.

연구 결과를 살펴보면 상반에서는 조동사와 시제 항목에서 하반에서는 조립식, 회피문형과 관사의 항목에서 월등히 높은 오류율을 보였다. 오류 원인별 발생률을 살펴보면 하반은 언어 내 전이로 인한 오류(53.2%)가 언어 간 전이 오류(46.8%)보다 높게 나타났으며 상반은 언어 내 전이 오류(62.0%)가 언어 간 전이 오류(38.0%)보다 높게 나타나서 상, 하반 모두 목표어 내에서의 오류가 높은 것을 확인 할 수 있다. 이는 학습기간이 늘어나면서 모국어 의존도와 목표어 의존도가 달라짐을 반영한다.

항목별로 살펴보면 상반은 시제가 20.4%로 하반은 부사, 동사 수일치, 문장 구성 항목이 12.2%로 언어 내 전이 영향을 가장 많이 받았으며 언어 간 전이에서는 상반이 명사 복수형, 조동사가 16.7%로 높은 순위를 보였고 하반은 조립식 회피문형이 50.0%로 높은 순위를 보였다. 이를 토대로 시제, 부사, 동사 수일치, 문장 구성 항목에 대한 목표어 학습은 강화하고 명사 복수형, 조동사, 조립식 회피문형 항목에 있어서는 외국어 구조식으로 사고하게 하는 훈련을 통해 오류수를 줄일 수 있을 것이다.

동사를 살펴보면 상반은 조동사(16.5%), 하반은 be동사(6.5%)가 가장 높은 오류 항목을 나타냈으며 상, 하반 전체로 보았을 때 언어 내 전이에 의한 오류율이 더 높게 나타났다.

이러한 결과를 토대로 교실 학습 상황에서 교사의 수업 지도 시 상반에서는 조동사와 시제 항목에, 하반에서는 조립식 회피문형과 관사의 항목에 집중하여 오류의 발생을 낮추도록 이러한 결과를 반영할 수 있으며 시제, 부사, 동사 수일치, 문장 구성 항목은 목표어의 복잡함과 불규칙성, 과일반화와 지식의 부족으로 야기된 오류임으로 이 항목들은 인지적이고 반복적인 훈련과 의식적이고 강화된 학습을 통해 오류를 줄일 수 있을 것이다. 또한 명사 복수형, 조동사, 조립식 회피문형 항목은 모국어와의 차이와 간

접으로 인해 야기된 오류임으로 두 언어 간의 차이점을 분명히 인식시켜 주며 외국어 구조식으로 사고하는 습관을 기르는 훈련을 통해 오류를 낮출 수 있을 것이다.

위의 연구 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출 할 수 있다.

첫째, 5살, 6살에 각각 영어 학습을 시작한 상반과 하반에서 질적, 수량적으로 중간언어의 오류 양상이 학습 기간에 따라 어떠한 차이를 보이는지 알아보고자 하였는데 학습자의 영어 수준과 학습 기간에 상관없이 상, 하반 모두 빈도수는 다르지만 질적으로 유사한 중간언어 체계를 갖는 것으로 드러났다. 상반에서는 동사 수일치, to 부정사, 문장구성, which구문, 회피 문형 하반에서는 접속사, 전치사, 부정 의문문 응답, 기수 서수 항목을 제외한 모든 항목에서 비슷한 오류 체계와 형태를 보였다.

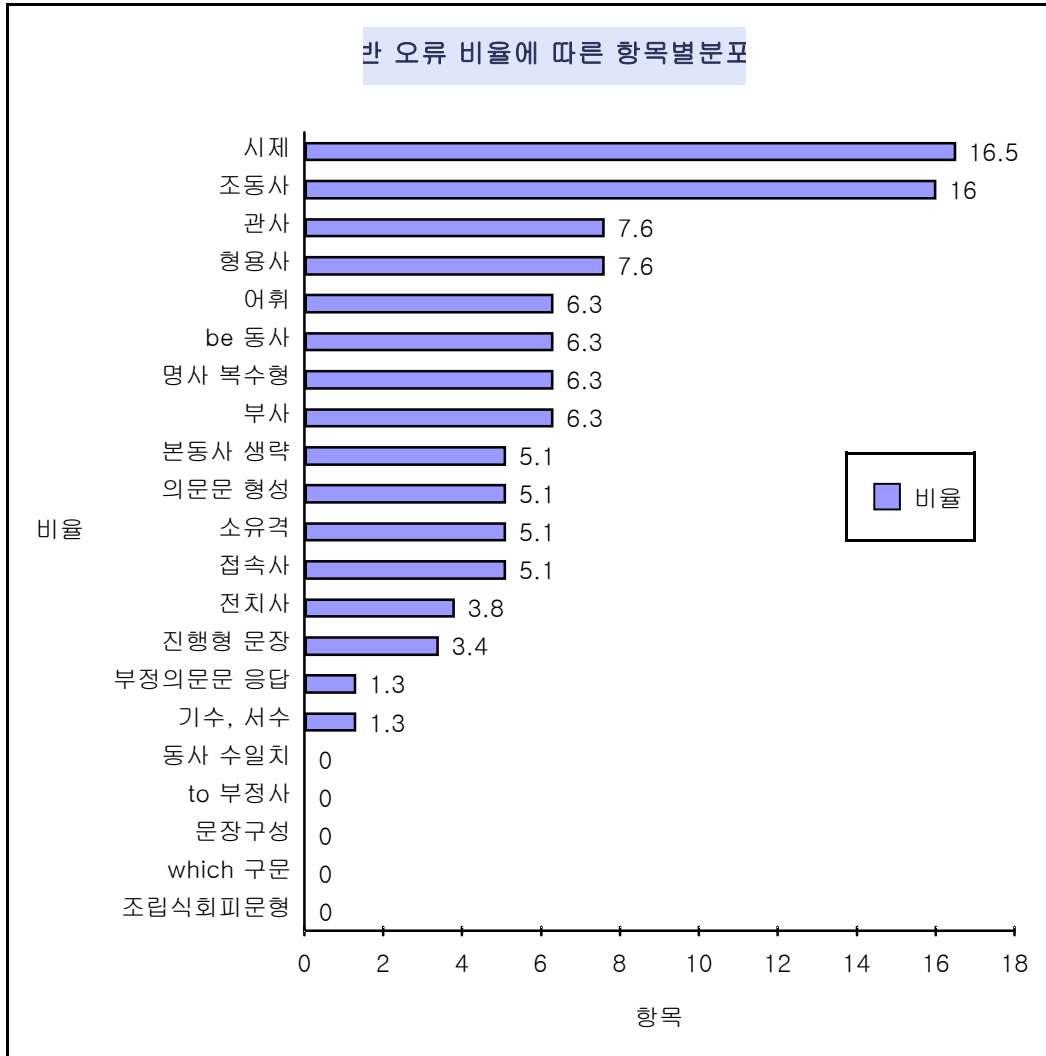
이러한 결과를 통해 조기영어교육의 시작 시점에 있어서 상, 하반 학습 기간에 상관없이 언어를 배우는 과정에서 오류는 비슷한 양상으로 발생하였지만 목표어 의존도에서 차이를 보였다. 즉 아동의 목표어 학습 기간 동안 오류는 계속적으로 발생하지만 더 일찍 목표어 학습을 함으로써 아동의 사고 구조가 목표어 구조에 포섭되어 목표어에 대한 의존도를 점점 높임으로써 '외국어 구조식으로 사고하기'를 촉진 시킬 수 있다. 따라서 영어 조기교육을 통해서 언어 학습 상의 과도기적 현상인 중간언어는 계속적으로 나타나나 사고 구조는 영어식으로 바뀌어가면서 일시적인 '학습으로서의 영어 습득'이 아닌 '모국어와 같은 언어로서의 영어'를 체득해 나가는 이점을 갖는 데서 영어조기교육의 의의를 찾을 수 있다.

둘째, 하반에서 상반으로 갈수록 언어 간 전이 오류율보다 언어 내 전이 오류율이 더 높은 것으로 드러났다. 이는 목표어 지식이 축적되면서 모국어 보다는 목표어에 대한 의존도가 높은 것으로 해석할 수 있다. 이것은

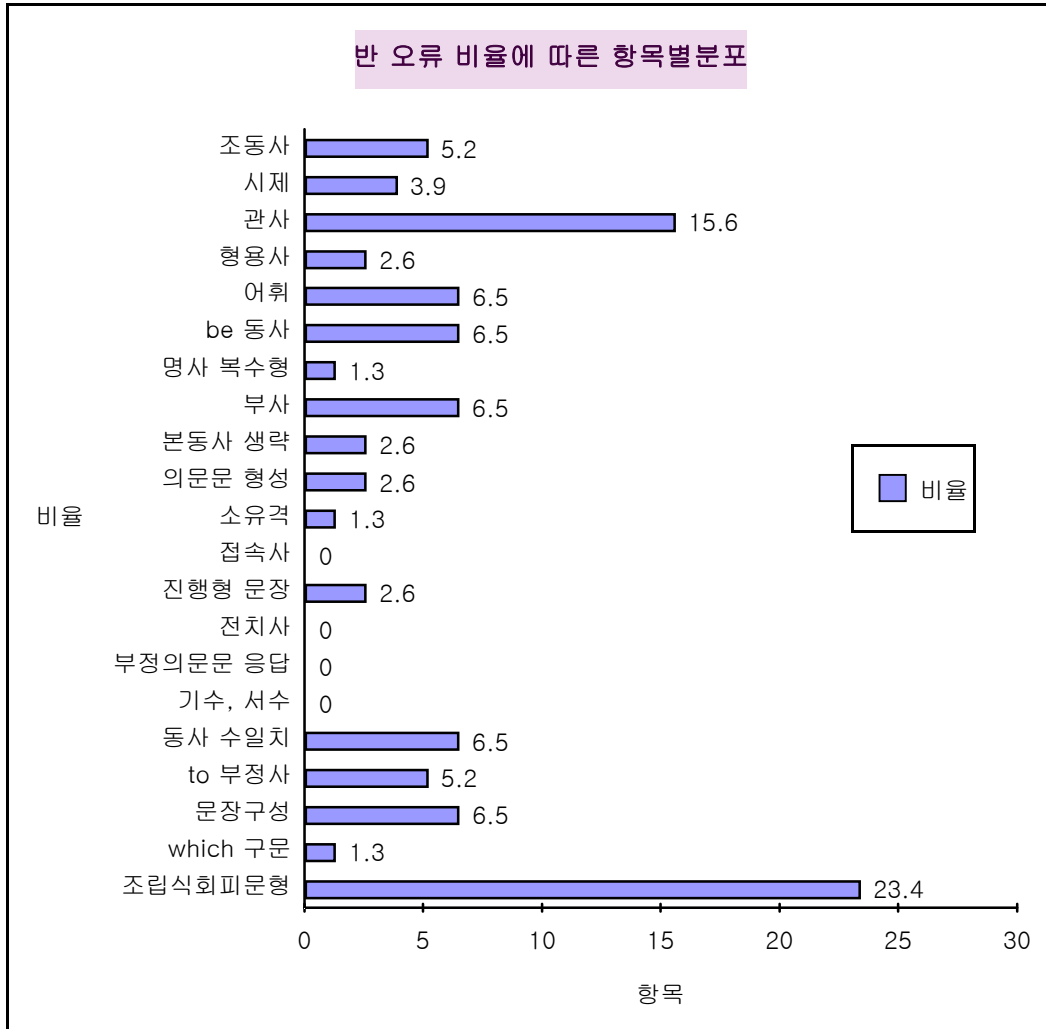
학습자가 새로운 학습을 할 때 기존 지식에 의존하여 학습한다는 Ausbel(1967)의 주장과 목표어에 대한 학습이 진행될수록 모국어의 영향은 줄어들고 목표어에 대한 의존도는 높아진다는 Taylor(1975)의 주장을 뒷받침 하는 결과라고 볼 수 있다.

상, 하반기에서 40% 전 후의 언어 간 전이 오류를 통해서 알 수 있듯이 목표어와 모국어의 학습이 동시에 일어나는 연령에서 두 언어의 동시적 학습에 의한 혼동이나 혼란으로 야기된 오류는 분명히 발생하며 의사소통 과정에서 이미 익숙한 모국어에 의존하는 모국어 전이는 불가피한 현상이다. 이러한 상황을 고려하여 교사는 긍정적 전이의 최대화와 부정적 전이의 최소화가 이뤄질 수 있는 학습 환경을 조성하며 다양한 학습 전략을 모색하여 모국어가 제 2외국어 학습에 있어서 긍정적인 역할을 할 수 있도록 유도하여야 한다. 이로써 오류의 분류, 분석을 통해 파악된 학습자의 중간언어를 효과적인 학습과 책략을 통해 최종적으로 목표언어 체계로 잘 도달하여 점차적으로 정확한 의사소통이 이루어 질 수 있도록 하면서 동시에 조기영어교육에 대한 의의를 고찰해 보는 데에서 본 연구의 취지를 들 수 있다.

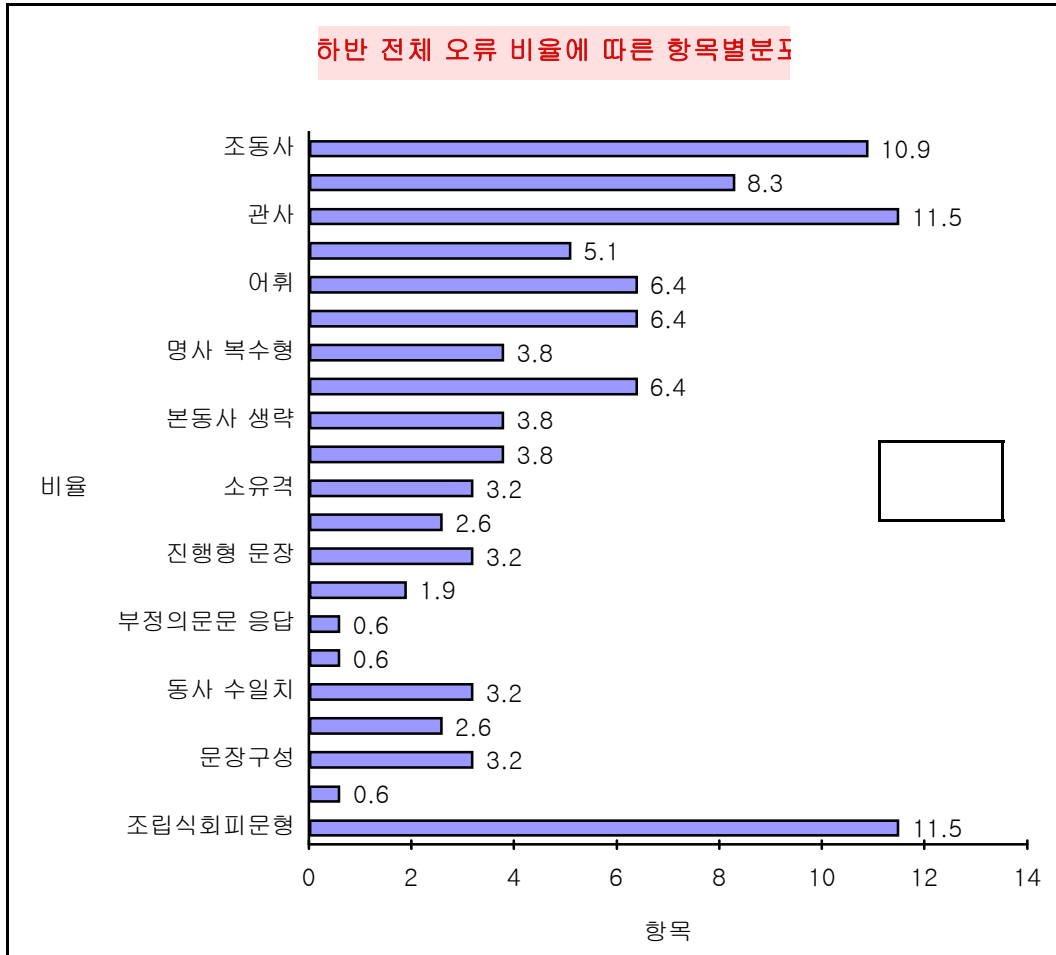
<그림목차3> 상반 오류 비율에 따른 항목별 분포도



<그림목차4> 하반 오류 비율에 따른 항목별 분포도



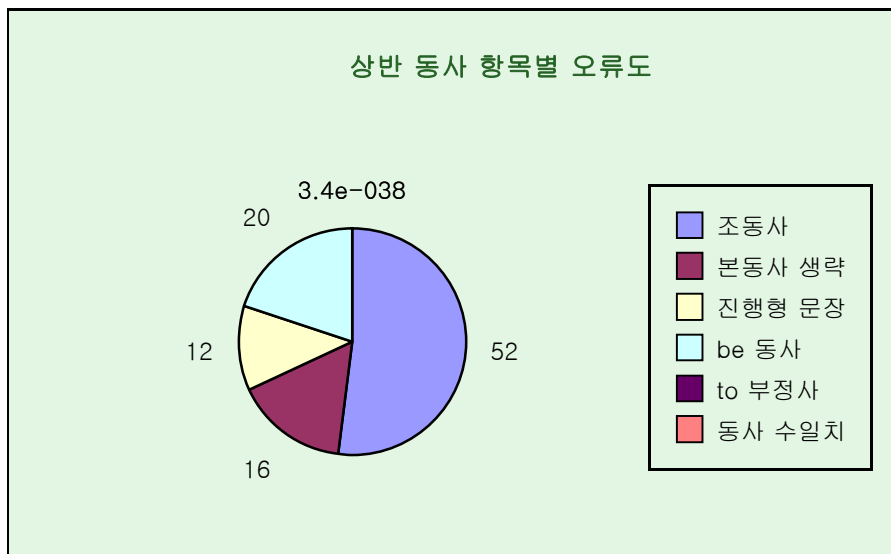
<그림목차5> 상, 하반 전체 오류 비율에 따른 항목별 분포도



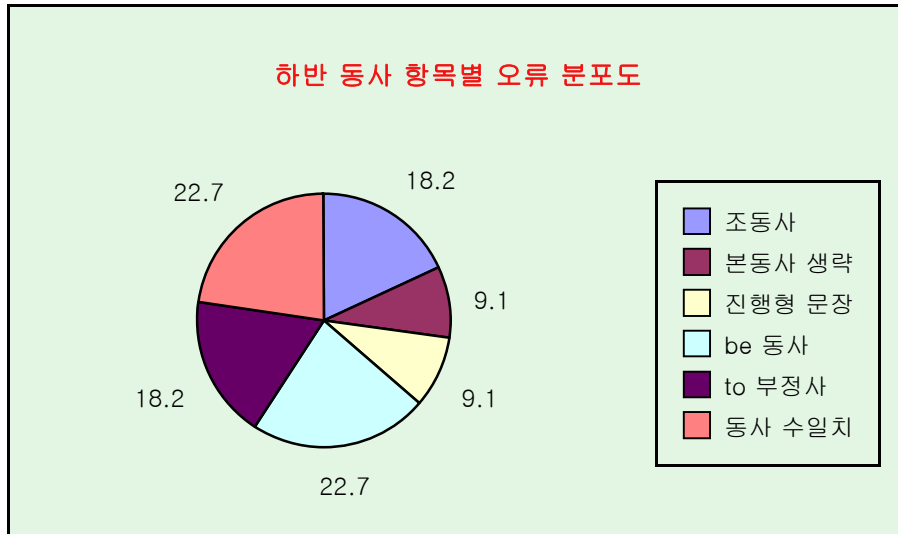
<그림목차6> 동사 항목에 따른 상반과 하반의 오류 횟수와 비율

항목		상반		하반		전체		
1	동사	조동사	13	52.0%	4	18.2%	17	36.2%
2		본동사 생략	4	16.0%	2	9.1%	6	12.8%
3		진행형 문장	3	12.0%	2	9.1%	5	10.6%
4		be동사	5	20.0%	5	22.7%	10	21.3%
5		to 부정사	0	0%	4	18.2%	4	8.5%
6		동사 수일치	0	0%	5	22.7%	5	10.6%
전체			25	53.2%	22	46.8%	47	100%

<그림목차7> 상반 동사 항목별 오류 분포도



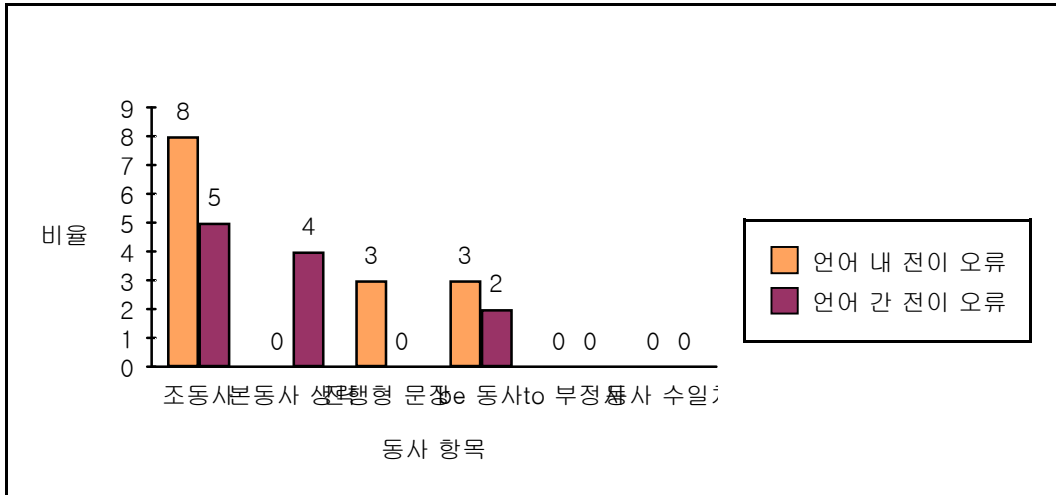
<그림목차8> 하반 동사 항목별 오류 분포도



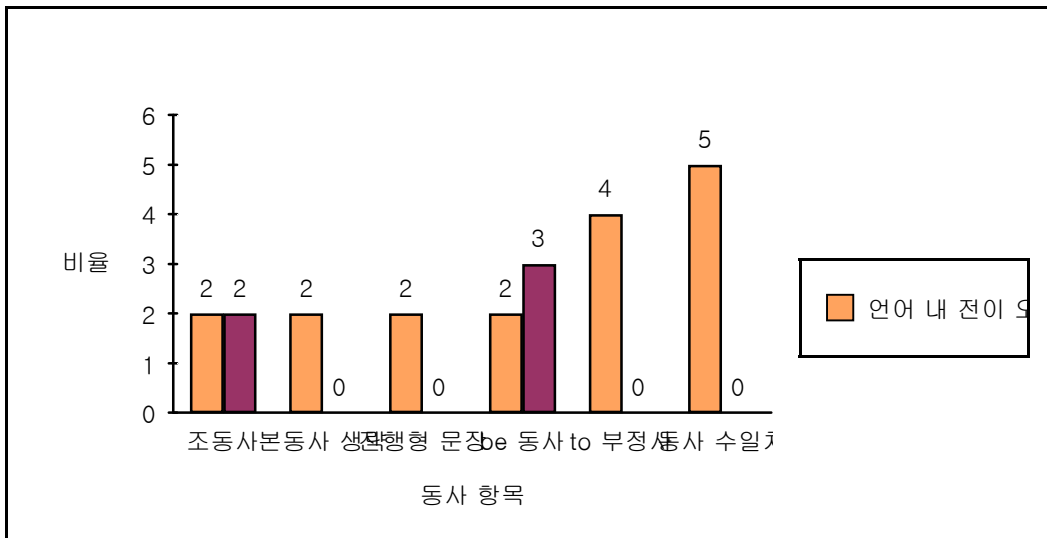
<그림목차9> 상, 하반 전체 동사 항목에 따른 언어 내 전이 오류와 언어 간 전이 오류의 횟수와 비율

항목		수준	상반				하반			
			언어내전이		언어간전이		언어내전이		언어간전이	
			횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
1	동사	조동사	8	57.1%	5	45.5%	2	10.5%	2	40.0%
2		본동사 생략	0	0%	4	36.4%	2	10.5%	0	0%
3		진행형 문장	3	21.4%	0	0%	2	10.5%	0	0%
4		be 동사	3	21.4%	2	18.2%	2	10.5%	3	60.0%
5		to 부정사	0	0%	0	0%	4	21.1%	0	0%
6		동사 수일치	0	0%	0	0%	5	26.3%	0	0%
		전체	14	100%	11	100%	19	100%	5	100%

<그림목차10>.상반 동사 항목에 따른 언어 내 전이, 언어 간 전이 오류 분포도



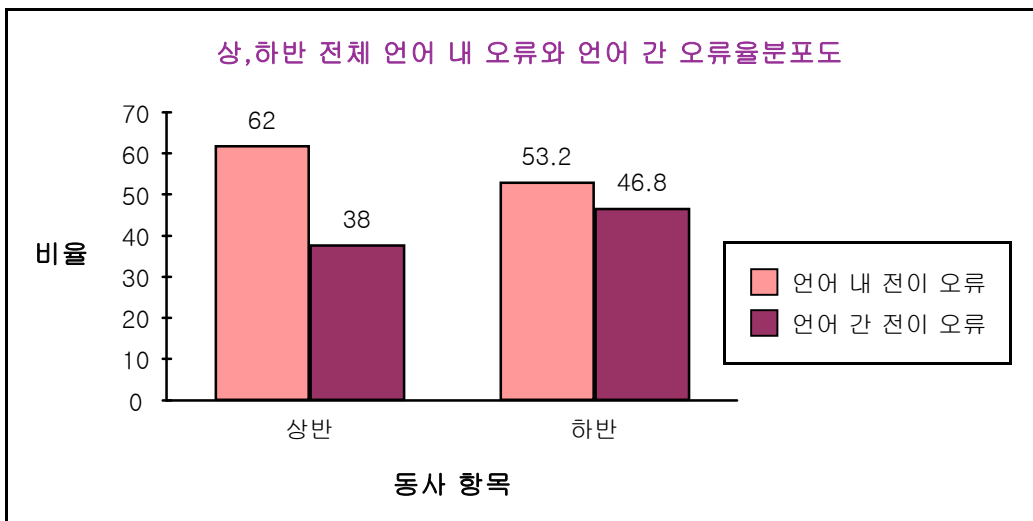
<그림목차11>하반 동사 항목에 따른 언어 내 전이, 언어 간 전이 오류 분포도



<그림목차12>.상, 하반에 따른 내적인 오류와 외적인 오류의 횟수와 비율

수준 오류 원인	상반		하반		총 합계	
	횟수	비율	횟수	비율	횟수	비율
언어 내 전이	49	62.0%	41	53.2%	90	57.7%
언어 간 전이	30	38.0%	36	46.8%	66	42.3%
총 합계	79	49.4%	77	50.6%	156	100%

<그림목차13> 상, 하반 전체 언어 내 전이 오류와 언어 간 전이 오류 분포도



참고 문헌

- 김달영. (2000) 초등학교 학생들의 영어 발화에 나타난 오류 분석. 대구 교육대학교
- 곽인화. (2011) 한국 고등학생들의 영어 동사 'Do' 활용에서 나타나는 오류 연구. 인천대학교 일반 대학원
- 노선경. (2010) 안정 상태 L2 영어 학습자의 말하기 오류 분석 : 부자연스러운 표현 오류와 의사소통. 한양대학교 대학원
- 송인희. (2003) 초등학교 학생들의 영어 발화 오류에 관한 질적 연구. 청주대학교
- 이혜련. (1996) 영어 학습자 중간언어의 오류에 관한 연구. 한국 교원대학교
- 이평용. (2002) 오류분석을 통한 영어 의사소통능력 시장 방안 연구. 청주교육대학교 교육대학원
- 임동선. (2001) 한국어-영어 이중 언어사용아동의 품사별 오류유형 분석. 연세대학교 대학원
- 이정민. (2007) 영작문 오류분석을 통한 학습자들의 문법 인지도 분석
- 전영주. (1998) 영어 학습자의 오류 분석에 관한 연구. 원광대학교 대학원 석사학위 논문
- 정미연. (2011) 조기영어교육을 받은 어린이의 영작문에 나타난 오류분석. 건국대학교 교육대학원
- 전혜경. (1985) The study of lanterlanguage theory. 영어교육, 29,30, 459-485.
- 박은진. (2005) 영어 말하기 시험에서 관찰된 오류 원인과 유형분석. 숙명여자대학교 교육대학원
- 하순덕. (2000) 초등학생의 영어음소 습득 과정 중 발생하는 중간언어의

오류 유형 및 원인 분석 연구. 부산교육대학교 교육대학원

- 한상호. (1997) 한국 아동의 영어 발화에 나타난 전이와 과일반화 현상, *영어 교육 연구*, Vol.- No.7
- Ausubel, D. (1967). *Language theory and classroom practice*. Toronto: The Ontario Institute for studies in education.
- Brown, H (1994). *Principles of language learning and teaching*, (3rd ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc, 165
- Corder, S. (1967). *The significance of learner's errors*. IRAL, 5, 161-179
- Corder, (1973), *Introducing applied linguistics*. Great Britain: Penguin.
- Corder, S. P. (1974). *The significance of learner's error*. IRAL, 5(4), 161-170.
- Corder, S (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (1985). *Sources of variability in interlanguage*. Applied Linguistics, 6, 118-131.
- Ellis, R. (Eds.). (2000). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam John Benjamins.
- Etherton. A. (1977) *Error analysis: problem and producers*. English language teaching journal 32.

- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hussein, A. H. I. (1971). *Remidial English for speakers of Arabic psycholinguistics approach*, TX: The University of Texas at Austin Press.
- James, C. (1977). *Judgements of error gravities*. *English Language Teaching* 31.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use : Exploring error analysis*. Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
- Nemser, W. (1971). *Approximative systems of foreign language learners*. *IRAL*, 9, 115-123.
- Richards, J. C. (1971). *A non-contrastive approach to error analysis*. *English Language Teaching*, 25, 204-219.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *IFAL*, 10, 209-231.
- Schachter, J. (1974). *An error in error analysis*, *Language Learning*, 24, 205-214.
- Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategy by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning*, 25, 73-107.
- Tarone, E. (1981). *Some thoughts on the notion of communication strategy*. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285-295.

Taylor, G (1986). *Errors and explanations*. *Applied Linguistics*, 7, 144-166.

ABSTRACT

Error Analysis of the Speech of 7 years old

Who attend English Kindergarten

Park, Eun Jung

Department of English education

Graduate school of education

Sungshin Women's university

Directed by Prof. Go, Jung-Min

The purpose of this study is to investigate errors and classify them as an inter language aspect of 7 year old students who are learning English as a second language in the EFL classroom situation. This thesis examines the underlying strategies of various errors and analyze how the inter language and the adopted strategies change depending on how much they have been learning and the length between the two classes of the higher level and the lower level which started learning at a different point of time.

The result of the analysis is as follows:

The two groups of students showed similar inter language patterns and systemic errors' aspect even if their English proficiency was not the same. Regardless of their period of learning, many of the linguistic error items were overlapped and also the system of interlanguage was qualitatively. similar.

Errors can be divided into two parts, target language errors and mother tongue transmission and target language errors. At this age, it is obvious that students are greatly affected by their mother tongue, however, as their proficiency increased, the reliance on the native language decreased and the reliance on language transfer relatively increased

This means that the more students learn about the target language by accumulating the knowledge of the new language, the more students tend to rely on the target language. That is, students think in the second language way. Although learners are affected by target language transfer, the native language transfer is still influential. Therefore, to minimize the negative transfer, a teacher should emphasize the differences between the native language and the target language. Furthermore, to maximize positive transfer, It's important for teachers to provide students with the effective learning conditions and situations. Also teachers can reflect this analysis results of each error item to have a effective class by concentrating a high frequency errors.