

정 소 우 교수지도
석사학위 청구논문

영작문 오류분석을 통한 학습자들의
문법인지도 분석

2007

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 영어교육전공
이 정 민

영작문 오류분석을 통한 학습자들의
문법인지도 분석

정 소 우 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2007년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

이 정 민

인 준 서

이정민의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____인

심사위원 _____인

심사위원 _____인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구는 7차 교육과정 학습자들의 영어문법에 대한 인지도를 알아보기 위해, 고등학교 2학년 학생 100명을 대상으로 하여, 우리말로 된 30문항을 영어로 작문하게 한 뒤 작문에서 나타나는 오류를 분석하였다. 오류 분석과 학습자 오류는 학습자가 목표를 향해서 얼마나 발전해 왔는지, 무엇을 더 학습해야 할 것인가를 교사에게 알려주며, 언어가 어떻게 학습되어지며 학습자가 어떤 전략을 사용하고 있는가를 이해하는 지표가 된다. 또한, 오류분석은 학습자의 학습과정에서 다음단계로 나아가는 방향을 제시할 수 있으므로 중요하다. 이와 같은 오류 분석을 토대로 학습자의 문법 인지도를 분석한 본 논문은 첫째, 7차 교육과정으로 학습한 학습자들의 문법인지도에 대한 현재 상태를 알아보고 오류의 유형을 살펴봄으로써 교육 내용의 구성에 방향을 제시하고자 한다. 둘째, 학습자 수준의 향상과 문법 항목별 인지도의 관계를 통해 학습되기 쉬운 문법항목을 알아보고자 한다. 셋째, 현행 7차 교육과정의 학습자와 앞선 6차 교육과정의 학습자의 오류율을 비교하여 시사점을 찾고자 한다.

이러한 본 논문의 구성은 다음과 같다. 1장에서는 연구의 필요성 및 목적을, 2장은 이론적 배경과 선행연구를 소개하였다. 3장에서는 연구 방법을 4장에서는 오류분석의 결과를 서술하였다. 5장은 학습자의 수준별 차이를 살펴보고, 6장은 지난 6차 교육과정의 학습자들의 오류와 본 논문의 결과의 오류를 비교하여 교육과정 변천에 따른 오류변화를 살펴보았다.

그 결과, 첫째, 학습자들은 14,900개 중 8,705개 즉, 58%의 오류를 보이고 있었으며 그 순서는 준동사, 관사, 부사, 동사, 전치사, 형용사, 어

순, 명사, 소유격 순이었다. 오류의 원인으로서는 언어내 전이가 57.67%, 언어간 전이가 42.33%로 나타났다. 둘째, 학습자들의 수준이 올라갈수록 문법인지도는 9가지 항목 모두 높아졌으며, 학습자 수준과 문법항목별 상관관계는 어순, 명사, 동사, 형용사, 전치사, 부사, 소유격, 관사, 준동사의 순으로 상관관계가 높을수록 학습이 이루어지기 쉬운 항목임을 나타낸다. 셋째, 6,7 차 교육과정의 학습자 간의 오류를 비교한 결과, 명사는 차이가 나타나지 않았으며 준동사, 형용사, 관사, 전치사, 소유격, 부사는 오류율이 더 높아졌고, 어순의 경우만 오류율이 줄어들었다. 7차 교육과정에서의 언어형식의 제시가 학습자의 오류를 줄이는데 기여하지 못한 것으로 보인다. 따라서, 학습자의 현재 수준을 고려하여 적절한 수준으로 유창성과 정확성을 겸한 의사소통능력을 길러 줄 수 있는 효과적인 교수방법이 모색되어야 할 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구목적	1
2. 연구의 필요성 및 의의	2
II. 이론적 배경 및 선행연구	6
1. 이론적 배경	6
1) 대조분석이론	6
2) 오류분석이론	7
3) 중간언어이론	8
2. 6차 교육과정에 따른 학습자의 영작문 오류 분석	9
III. 연구 방법	12
1. 연구목적	12
2. 연구 대상	12
3. 분석 방법 및 의의	13
IV. 연구 결과	15
1. 오류 분석 결과	15
2. 문법 항목별 오류 분석 결과	17
1) 명사	18
2) 동사	23
3) 부사	29

4) 전치사	32
5) 관사	35
6) 형용사	38
7) 소유격	42
8) 어순	45
9) 준동사	48
3. 오류의 원인별 분류	51
V. 학습자 수준별 오류 분석 결과	53
1. 분산분석	54
2. 다중비교	56
3. 상관관계 분석	59
VI. 6차, 7차 교육과정에 따른 학습자간 오류 분석 비교	61
VII. 결론 및 제언	68
참 고 문 헌	
ABSTRACT	

표 목 차

<표 IV-1> 문항별 오류분석	15
<표 IV-2> 문법항목별 분석결과 및 순위	17
<표 IV-3> 명사오류의 분류	18
<표 IV-4> 동사오류의 분류	23
<표 IV-4> 부사 오류의 분류	29
<표 IV-5> 전치사 오류의 분류	32
<표 IV-6> 관사 오류 유형	35
<표 IV-7> 형용사 오류의 분류	39
<표 IV-8> 소유격 오류의 분류	42
<표 IV-9> 어순 오류의 분류	45
<표 IV-10> 준동사 오류의 분류	48
<표 IV-11> 오류의 원인	51
<표 V-1> 학습자 수준별 평균비교 값	53
<표 V-2> 분산분석결과	55
<표 V-3> 다중비교결과	56
<표 VI-1> 6,7차 교육과정에 따른 학습자 오류 비교	62

그림 목 차

<그림 IV-1> 문법항목별 오류 순위 그래프	18
<그림 IV-2> 명사오류유형 비율	19
<그림 IV-3> 동사오류유형 비율	24
<그림 IV-4 > 부사오류유형 비율	29
<그림 IV-5> 전치사오류유형 비율	33
<그림 IV-6> 관사 오류 유형 비율	35
<그림 IV-7> 형용사 오류 유형 비율	39
<그림 IV-8> 소유격오류유형 비율	43
<그림 IV-9 > 어순오류유형 비율	45
<그림 IV-10> 준동사오류유형 비율	49
<그림 IV-11> 오류의 원인	52
<그림 VI-1> 정규분포곡선	65

I. 서론

1. 연구목적

의사소통능력의 향상은 외국어 학습에 항상 중요한 화두가 되어왔다. 우리나라는 제 6차 교육과정부터 영어교육의 목표를 의사소통능력의 향상에 두고 정확정보다는 유창성에 초점을 맞추어 교육했다. 이와 같은 상황에서 일부교사들 사이에서 의사소통능력 향상을 위한 영어교육에서는 별도로 문법을 가르칠 필요가 없다는 주장도 제기되었다. 그러나 90년대에, 의사소통능력이란 언어의 형태에 대한 학습을 기초로 의미와 기능에 대한 학습이 균형적으로 이루어져야 효과적으로 향상될 수 있다는 점이 부각되었다(Larsen-Freeman, 1991). 이에 따라, 의사소통 활동에 문법교육을 접목시키도록 시도하는 교수방법들이 등장하게 되었고, 의사소통 활동을 수행하면서 동시에 문법을 학습하도록 유도하는 형태초점 의사소통 접근방법(The Focus on Form Approach)이 언어의 정확성과 유창성을 동시에 향상시키는 효과적인 교수 학습 방법으로 평가받게 되었다. 이와 같은 흐름으로 우리나라에서도 문법 교육의 필요성을 인식하고, 제 7차 교육과정은 제 6차 교육과정과 같이 그 기본 목표는 의사소통능력향상에 두되, 의사소통에 필요한 언어형식을 제시하게 되었다.

이러한 7차 교육과정으로 학습한 학습자의 영작문을 통하여 현재 학습자들의 영어작문 능력과 문법인지를 확인해 보기위해 본 연구는 첫째, 7차 교육과정으로 학습한 현재 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 설문 평가한 영어작문능력 실태를 오류분석을 통해 살펴보고자 한다. 둘째, 학습

자의 수준이 향상될수록 영어 학습에 있어서 나아지기 힘든 문법영역에 대하여 알아본다. 셋째, 의사소통에 필요한 언어형식의 제시가 학습자의 영작문에서 오류를 줄이는데 기여한 바가 있는지를 확인하고자 6차 교육과정의 학습자와 7차 교육과정의 학습자의 영작문에서 나타나는 오류의 차이를 비교하고 시사점을 찾고자 한다.

2. 연구의 필요성 및 의의

과거 한국의 영어교육은 말하기나 쓰기와 같은 표현적 능력(Productive skills)보다는 듣기나 읽기와 같은 이해기능(Receptive skills)에 초점을 두었었다. 그러나 의사소통에 역점을 두면서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기능을 통합적으로 발달시키는 교육이 장려되었다. 하지만 실제 현장에서 쓰기 교육은 매우 소홀히 다루어지고 있는 것이 사실이다. 입시 위주의 교육 및 교사의 부족으로 학생들이 일정 시간을 할애하여 직접 쓰기 활동을 하게 되는 경우가 극히 드물다. 쓰기 능력은 단기간에 이루어지는 활동이 아니며, 많은 시간이 필요하므로 교실활동에서는 주로 배제되고 숙제로만 주어지는 경우가 대부분이다. 또한 쓰기능력이 입력만으로 얻어지는 것이 아님에도 불구하고 현재 우리나라 교실 상황의 학습자들은 여전히 언어 학습과 습득의 과정으로서 표현해 볼 수 있는 기회가 적다. Swain(1982)은 Krashen의 입력가설(Input Hypothesis)의 주장에서처럼 입력만으로는 언어능력의 일정 수준에 도달하기 힘들다는 점을 지적하면서 그의 출력가설(Output Hypothesis)에서 학습자의 언어능력이 일정 수준 이상이 되려면, 반드시 출력(output)하는 활동을 거쳐야 한다고 주장한다.

그러한 출력 활동이 학습자들로 하여금 자신들이 표현하고자 하는 것과 표현할 수 있는 것 사이의 차이를 발견할 수 있게 해주고, 새로운 규칙을 적용해 볼 수 있으면서 동시에 알맞게 수정하고 목표언어체계에 대해서 알고 있는 것을 능동적으로 보일 수 있다고 주장한다.

우리나라 영어교육계에서도 이와 같은 언어형식 및 영작교육의 필요성을 인식하여, 7차 교육과정에서부터 쓰기지도를 강화하여 왔다. 하지만 여전히 우리나라 학생들의 영작능력의 부재는 문제로 대두되고 있다. 한중임(2005)에 따르면, 현재 시행중인 7차 교육과정은 6차 교육과정에서 중시되었던 의사소통능력의 유창성뿐만 아니라 언어사용의 정확성도 함께 신장시키는 것을 목표로 하고 있지만, 7차 교육과정으로 학습한 대학교 1학년 학생들이 영어로 수행한 문자 채팅 파일을 살펴보는 과정에서 학생들이 대학생 수준이라고 하기에는 도저히 믿어지지 않을 정도로 심각한 문법적 오류로 가득 찬 내용으로 대화를 하고 있음을 묘사한다. 또한, 서울대학교와 일본의 소피아 대학에서 2003년 9월부터 12월까지 공동 실시된 연구를 통하여 한국의 고등학생들은 독해와 청해 능력에서는 일본과 중국학생들보다 우수하지만 영작실력에선 이들 두 나라 학생들에게 뒤처지고 있다는 점이 지적되었다¹.

이와 같은 지적을 고려해, 현재 시행중인 7차 교육과정에서의 학생들의 문법 인지도를 학생들의 작문에서 나타나는 오류를 통해 확인해 볼 필요가 있다. 7차 교육과정 해설서에서는 지금까지 학습자들은 ‘쓰기의 경우 문장단위의 글을 문법적으로 정확하게 영작할 수 있는 능력은 길렀으나 자기의 생각이나 느낌을 영어로 표현하는 능력은 기르지 못했다’며 의사소통능력을 중시하는 영어교육의 필요성을 강조하고 있다. 그러나 이러한 지적

1 코리아타임즈(2004). - 최중욱(2005).에서 재인용.

은 일선에서 대두되고 있는 학습자의 정확성 부족과 영어작문 능력의 부족에 대한 지적과는 상충되는 것으로 출발점 행동에 대한 잘못된 시각이 드러나고 있다고 볼 수 있다. 따라서 본 논문에서 보고자 하는 7차 교육과정으로 학습한 학습자의 문법인지도를 알아볼 필요성이 있다.

7차 교육과정으로 학습한 학습자들에 대한 오류를 연구한 선행연구들이 있지만 첫째, 오류의 선택에 있어서 학습자가 보여주고 있는 문장의 전체가 아닌 연구자가 학습자의 작문에서 일부만을 분석대상으로 삼았다는 제한점을 가지므로 본 연구에서는 학습자가 보이는 모든 어휘를 문법항목에 따라 분류하여 전체에 대한 오류를 분석함으로써 학습자 오류 및 전략에 대한 자료의 객관성을 높였다. 둘째, 학습자의 수준별 차이에 대해 각 문법항목별로 인지도에 어떤 차이가 있으며, 집단 간 차이는 어느 정도인지를 확인한 연구가 이루어지지 않아 본 연구에서 다루어 보고자 한다. 마지막으로, 6차 교육과정의 학습자와 현 시행중인 7차 교육과정의 학습자간 오류의 차이를 비교하고자 한다.

이 논문의 구성은 다음과 같다. 2장에서는 이론적 배경을 간략히 살펴보고, 3장에서는 연구방법과 분석 방법에 대해 소개할 것이다. 그리고 4장에서는 학습자의 오류 분석으로 현재 학생들의 영어작문 실력을 파악해 보고 그들의 오류에 어떠한 전략이 나타나는지를 살펴보려한다. 이를 통해 영어 작문 및 문법지도에 있어서 고려해야 할 사항을 확인해 보는 것은 의미가 있을 것이다. 그 다음 5장에서는, 학습자의 전체 수준이 상승함에 따라 각 문법항목별로 어떠한 진전이 있는가에 대한 상관관계를 알아볼 것이다. 이와 같은 상관관계는 본 연구에서 분류한 9가지 문법항목의 인지도가 학습자 수준이 나아짐에 따라 각각 어떻게 달라지는지를 지시해주며 그것은 교육내용의 선정에 중요한 참고 사항이 될 수 있다. 마지막으로 6장에

서는, 6차 교육과정에 따른 학습자와 7차 교육과정에 따른 학습자 간의 오류를 비교할 것이다. 교육과정의 개편에 따라 학습자의 오류율에 의미 있는 차이가 있는지를 기대해 볼 수 있으므로, 현재를 중심으로 교육과정의 개편 전과 후의 학습자 오류를 비교해 보는 것은 이후의 영어 교육과정개발 및 영어교육에 있어서의 쓰기지도에 시사점을 줄 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구

1. 이론적 배경

본 장에서는 오류분석에 대한 이론이 나오게 된 대조분석이론의 핵심을 살펴보고, 이 연구에서 다루고 있는 오류분석의 이론적 배경을 간략히 소개하려 한다. 또한, 학습자의 작문에서 나타나는 오류를 기술함에 있어서 발견되는 학습자의 언어체계에 초점을 맞추어, 그 발달 과정을 연구중심으로 둔 중간언어이론을 소개할 것이다.

1) 대조분석이론

대조분석가설(Contrastive Analysis Hypothesis)은 특정한 모국어의 문화형태나 의미 등이 외국어 학습에 영향을 끼친다는 가설로 1960년 이전까지 응용언어학의 주된 이론을 이루고 있었다. 대조분석으로 모국어(L1)와 목표어(L2) 사이의 보편성과 차이점을 찾아냄으로써 학습상의 어려운 점을 찾아 예측하고 미리 훈련시킬 수 있도록 한다는 것에 그 교육적 의의가 있다. 대조분석을 활용하는 예로써, Fries(1945)와 Lado(1957) 같은 학자들은 모국어와 목표어 사이의 차이점을 난이도 순으로 배열하고 차이점이 큰 것부터 학습시켰을 때 오류를 최소화할 수 있으므로 대조분석이 목표어의 학습에 용이하다는 것을 주장한다.

그러나 대조분석이론은 두 언어의 차이점 비교에만 초점을 맞추고 있기 때문에 외국어 학습의 과정 중 두 언어와는 상관없는 학습자만의 언어를 만들어내는 것에 대한 설명을 할 수 없으며, 학습에 영향을 미치는 원인들

에 대해 설명할 수 없다는 한계를 지닌다. 또한, 대조분석에 의한 언어 간의 차이가 반드시 학습상의 어려움을 야기하지 않는다는 점이 한계로 지적된다. 모국어에 존재하지 않는 목표어의 구조라고 하여 반드시 학습자에게 어려운 것이 아니며, 모국어에 대응구조가 존재하는 문장이라고 하여 반드시 학습자에게 쉬운 것은 아니기 때문이다.

2) 오류분석이론

60년대 중반이후 인지 심리학의 영향을 받아, 목표어 학습시 일어나는 오류가 외국어 학습자의 내면의 문법 발달을 나타내는 당연한 과정으로 여겨져 중요하게 다루어져 왔다. 학습자가 나름대로 체득한 목표어의 문법 체계로써 오류를 인식하고, 학습과정 중 자연스럽게 표현되는 것으로 그 중요성을 인정하는 것이다. 오류분석이론은 학습자가 어려워 할 내용을 미리 예측하여 학습시키는 대조분석이론과는 달리, 학습자의 오류를 통해 문제점을 발견하고, 과정상에 나타나는 오류의 분류를 통해 그 원인을 밝혀 교육에 적용하고자 하는 이론이다. 따라서, 연구자에 따라 분류하는 기준과 오류의 원인을 다양하게 설정하고 있는데, 그러한 오류의 분류와 오류의 원인을 종합해 보면 다음과 같다.

우선 오류의 분류에 있어서는 학자들에 따라 크게 세 가지 방법으로 구분할 수 있다. 첫째는 문법항목에 대한 분류로서, James(1977), Duskova(1969), Ghadessey(1976) 등과 같이 오류가 발생한 표현을 동사, 시제, 관사, 어순, 통사, 전치사, 어휘, 명사, 형용사, 부사, 부정사 등과 같은 문법항목을 기준으로 분류하는 문법적 분류방식이다. 두 번째는 오류의 형태에 대한 분류로서, Brown(1980)은 수학적 형태 범주에 따라 첨가, 생략, 대치, 재배열로 나누거나, 언어학적인 범주인 음운, 철자, 어휘, 문

법, 담화와 같이 분류하였다. 세 번째는 학습과정상의 위치를 파악하기 위한 분류로 Corder(1973), Brown(1980) 등의 체계전 오류, 체계적 오류, 체계 후 오류 와 같은 분류법이다. 이와 같이 오류의 분류는 연구자의 연구 목적이 문법별 오류 분석을 위한 것인지, 형태별 분류를 위한 것인지, 사회적 맥락을 살피기 위한 것인지, 학습과정상의 위치를 파악하기 위한 것인지 등의 다양한 목적에 따라서 그 분류방법은 달라질 수 있다.

다음으로, 오류분석이 목표어 학습에 의의를 가지는 것 중의 하나는 오류를 통해 그 오류의 원인을 밝힌다는 점이다. 오류의 원인이 어디에서 초래했는지를 알게 되면 정확한 의미전달을 위해 학습자에게 필요한 학습내용을 구성하는데 큰 도움이 될 수 있다. 여러 학자들은 오류의 원인에 대한 분류를 시도하고 있다. 사용하는 용어 간에 차이는 있지만 종합해보면 크게 다음과 같다. 모국어와 목표어 간의 간섭현상에 의한 오류(Inter-language errors)와 언어내에서 규칙을 습득하고 적용함에 있어서 규칙의 과잉적용이나 축소에 의한 언어내적인 오류(Intra-language errors)이다.

3) 중간언어이론

‘중간언어(Inter language)’ 이론은 오류분석이론과 그 맥락을 같이한다. 오류분석을 통해 연구하는 과정에서 학습자들이 모국어도 아니고 목표어도 아닌 오류로서의 제 2언어의 언어학적 표현을 하고 있음을 발견하게 된다. 연구자들은 그러한 학습자만의 체계적인 언어의 본질이 무엇인가를 설명하기 위해 중간언어라는 개념을 사용한다². 학습자만의 설명할 수 없

2 Nemser(1971)의 근사체계(approximative system), Selinker(1972)의 중간언어(Inter language), Corder(1981)의 특유의 방언(idiosyncratic dialect)은 각각 학습자의 언어체계를 지시하는 용어로 이 논문에서는 중간언어(Inter language)로 사용한다.

는 언어체계의 표현들의 변화를 시간이 지남에 따라 확인하면서 제 2언어 습득을 설명하고자 하는 이론이라고 할 수 있다.

이러한 중간언어이론에서는 중간언어가 목표어 체계를 향한 학습자 언어의 목표 지향적인 발달로 간주되어 중요하게 여겨진다. 즉, 지속적인 습득의 단계를 통해 보다 완전한 목표어 체계로 발달해 나가는, 체계적인 문법을 갖춘 학습자의 독특한 언어라고 할 수 있다. 그러나 중간언어가 반드시 목표언어의 긍정적인 습득으로 이끄는 열쇠가 되는 것만은 아니다. 그 예로써 외국어학습자 언어의 체계에서 화석화라는 개념이 등장한다. 화석화란, 학습자가 외국어 학습과정에서, 일정한 체계를 갖춘 자신만의 독특한 언어체계를 목표어로 발전시키지 못하고 머물러 있는 상태를 말한다. 중간언어의 발견은 이러한 체계를 습득으로 이끌어 줄 방법적인 측면을 모색할 수 있다는 점에서 외국어 학습연구에 중요하다고 할 수 있다. Ellis(1994)는 중간언어이론에서 중간언어를 발달시키기 위해 학습자들이 많은 학습전략을 사용한다고 주장한다. 그는 학습자들의 전략으로써 생략 오류를 설명한다. 생략은 학습자들이 아직 처리할 준비가 되지 않은 문법적 특징들을 무시함으로써 어떤 식으로든 그 학습 과업을 단순화시킨다는 것을 암시하는 지표라는 것이다. 또한, 규칙의 확대적용과 모국어의 전이 역시 중간언어에서는 학습자들이 사용하는 전략의 증거로 보고 있다.

2. 6차 교육과정에 따른 학습자의 영작문 오류 분석

우리나라 학생들의 영어 작문에 대한 연구는 학생들의 작문 오류분석에 초점을 맞추어 꾸준히 연구되어 왔다. 다음에서 소개하는 김미정(2001),

정재우(2002)의 논문은 Corder와 Richards 등의 오류분석 연구를 토대로, 학습자의 오류를 문법항목별로 분류하고 그 원인을 크게 언어내적인 측면과 언어 간의 간섭의 측면으로 나누어 분석한 것이다. 위 선행연구들은 6차 교육과정에 따라 학습한 고등학교 2학년 학생들의 작문에서 나타나는 오류에 대한 연구로, 본 논문의 연구대상이 고등학교 2학년 학생들이라는 점과 일치한다. 또한, 오류의 선택에 있어서 문항별 항목의 중복을 인정했다는 점, 오류의 분류에 있어서 본 연구에서 분류하고 있는 기준인 명사, 동사, 부사, 관사, 형용사, 전치사, 소유격, 어순 등의 9가지를 포함한다는 점의 공통점을 가진다.

본 연구가 7차 교육과정에 따라 학습한 학습자의 오류에 대한 연구이므로, 6차 교육과정에 따라 학습한 학습자의 오류분석을 한 선행 연구결과와 본 연구의 결과를 비교하여 교육과정의 변화에 따른 차이를 살펴보는 것은 영어교육에 큰 시사점을 줄 수 있다.

김미정(2001)의 연구에서는 총 4864개 중 오답은 1642개로 34%에 해당했다. 그 중 명사는 20%, 동사 51%, 부사 36%, 전치사 24%, 관사 44%, 형용사 14%, 소유격 16%, 준동사 21%, 어순 44%의 오류율이 나타났다. 대체로 동사와 관사, 어순에서 높은 오류율을 보이고 있다. 오류의 원인별 분류로는 모국어 간섭현상에서 오는 언어 간 오류가 35.7%, 목표 언어 내에서의 오류는 60.6%, 복합적인 경우가 3.7%로 나타났다.

정재우(2002)의 연구는 역시 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 평가한 영작문의 오류 분석으로, 6,000개의 응답 중 정답은 2,545개로 42.4%이며 오답은 3,143개(53%), 무응답은 312개(5%)이다. 그 중 명사는 61%, 동사는 48%, 부사는 42%, 전치사 51%, 관사 36%, 형용사 45%, 소유격 67%, 준동사 66%, 어순 74%이다. 어순에서 높은 오류율을 보이고 있다. 오류의 원인으로

로는 모국어의 간접현상에서 오는 오류가 평균 51.9% 이며 목표언어 내에서 규칙 확대나 축소에 기인한 오류는 평균 54.7%로 두 요인이 비슷하다는 결론을 보이고 있다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구목적

앞장에서는 이 연구에서 다루게 될 오류분석에 대한 이론적 배경과 선행연구들의 결과를 살펴보았다. 본 장에서는 학습자의 영작문에서 나타나는 오류 분석의 대상 및 연구 방법에 대해 간략히 살펴볼 것이다. 학습자의 오류 분석을 통해 연구하고자 하는 것은, 영작문 지도의 중요성이 여러 차례 강조되어 왔음에도 불구하고 학습자들의 영작능력이 많이 부족하다는 여러 지적에 따라 첫째, 오류분석을 통해 학생들의 작문 능력실태를 확인하고자 한다. 둘째, 학습자의 전체 오류가 줄어듦에 따라 각 문법항목은 어떠한 상관관계가 있는지를 살펴본다. 셋째, 6차에서 7차로의 교육과정 변화에 따른 학습자의 오류 변화를 살펴본다.

2. 연구 대상

이 연구의 조사 대상자는 서울시에 소재하는 M고등학교 2학년 평균 수준의 4개 반 100명의 학생들이다. 이 학생들은 초등학교부터 7차 교육과정에 의해 영어를 학습해 온 다양한 수준의 학습자로 본 연구의 조사를 위한 설문평가는 2006년 5월에 시행되었다.

연구를 위해 사용한 설문지는 30개의 우리말 문항을 영어로 작문하는 것으로 문항 선정에 있어서는 영어과 교육과정 국민공통 기본 교육과정 중

언어형식을 명시적으로 제시하고 있는 7-a부터 10-b까지의 교과서에서 10 단어 이내의 기본적인 문항을 선정하였다.

그 이유는 6차 교육과정 이후로 고등학교 1학년 쓰기지도에서 한 문장에 10단어 이내로 쓰게 명시되어 있기 때문이다. 또한, 영어교육의 방향이 복잡한 문장을 문법에 맞게 쓸 수 있는지에 학습의 초점을 두는 것이 아니라, 간단한 의사소통이 이루어지는 것을 목적으로 자신의 의사를 글로 표현할 수 있는가에 초점을 두고 있으므로 복잡한 문장을 어법에 맞게 쓸 수 있는가에 대한 오류 분석이 아닌, 10단어 내의 문장의 정확성에 초점을 두고 그 안에서의 오류를 분석하였다.

3. 분석 방법 및 의의

우리말로 되어 있는 30개의 문항을 학습자가 영어로 작문하게 한 뒤, 각 문항에서 나타나는 모든 어휘에 대한 품사를 분류하여 각 문법 항목별 오류율을 조사하였다. 기존의 연구들 중에는 각 문항별로 연구자가 확인하고자 하는 문법항목을 정해두고 설문을 하는 경우가 있지만, 본 연구에서는 학습자가 보여주고 있는 모든 표현이 의미가 있으며 그러한 모든 표현을 바탕으로 각 문법항목별로 학습자의 오류를 보다 정확히 측정할 수 있다고 판단하여 이와 같은 분석 방법을 선택하였다.

우선, 전체 문항별 오류율을 살펴보고 각 문항에서 나타난 오류의 분석을 토대로 문법 항목별로 분류하여 그 수와 유형을 살펴볼 것이다. 더불어 학습자의 수준에 따른 세부 항목의 오류율 및 오류의 원인에 있어서 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 학습자 집단을 상위권, 중위권, 하위

권의 세 집단으로 나누어 교차분석과 분산 분석의 방법으로 살펴보고 수준별 학습자들의 문법인지도에 대한 상관관계를 알아 볼 것이다. 그리고 본 연구의 목적에 따라 지난 6차 교육과정에 의한 학습자들의 오류에 대한 선행연구의 결과를 종합 분석하고 비울검정을 이용해 본 연구와 비교할 것이다.

IV. 연구 결과

1. 오류 분석 결과

다음의 오류 분석결과는 100명의 학생들에게서 나타나는 오류를 문항별, 문법 항목별로 나타낸 표이다. 모든 항목은 학생수와 총 항목수의 곱인 14,900개이다. 그 중 정답은 6,195개로 42%이며 오답은 8,705개로 58%이다.

<표 IV-1> 문항별 오류분석

번 호	평가문항	항목별 오류수								
		명사	동사	부사	관사	전치사	형용사	소유격	어순	준동사
1번	이 책은 잘 팔린다.	38	91	61						57
	This book sells well.									
2번	Jack은 아버지와 닮았다.	29	71						35	21
	Jack resembles his father.									
3번	나는 그 소식을 듣고 충격을 받았다	52	77		68	77				67
	I was shocked at the news.									
4번	나는 18살 소녀이다.	21	12		81		81			22
	I am a 18-year-old girl.									
5번	우리는 서울역에서 기차를 갈아탔다	51	88		84	73				60
	We changed the train at the Seoul station.									
6번	그 사람은 그 책을 쓴 저자이다.	67	69		49					81
	He is the author who writes the book.									
7번	컴퓨터 사용하는 법을 설명해주시겠어요?	40	69		78	85				70
	Would you explain to me how to use the computer?									
8번	너는 내가 누군지 알아?		28							64
	Do you know who I am?									
9번	민수는 영어보다 과학을 더 열심히 공부했다.	62	73	84						79
	Min-su studied science harder than English.									
10번	그는 그녀와 결혼할 것이다.	63	63			55				36
	He is going to marry her.									
11번	새로운 것이 없다.	68	82	87				64		69
	There is nothing new.									
12번	그 학생들은 똑똑해 보인다.	45	83		46			41		43

	The students look smart.									
13번	미국에 가 본 적이 있어? Have you ever been to America?	30	61		58			45		
14번	서울의 인구는 얼마일까? What is the population of Seoul?	30	94		97	88			93	
15번	나는 오랫동안 그녀를 알고 있다. I have known her for a long time.	58	82		64	61	47		55	
16번	나는 방금 숙제를 끝마쳤다. I've just finished my homework.	37	62				74		40	
17번	물을 많이 마시지 마라. Don't drink much water.	35	50	67			63		47	
18번	그녀는 5시에 일어난다. She gets up at 5 (o'clock).	67	72			49			32	
19번	나는 매일 아침을 먹고 등교한다. I go to school after breakfast everyday.	14	72	64		70			74	
20번	그녀는 큰 키로 유명하다. She is famous for her tall height.	90	46			69	49		43	
21번	그녀는 지금 피아노를 치고 있다. She is playing the piano now.	31	61	60	48				33	
22번	그는 우리 반에서 가장 키가 크다. He is the tallest in my class.	43	44		75	54	51	49	43	
23번	사람들은 귀신을 무서워한다. People are afraid of ghost.	51	84			86	74		57	
24번	그녀와 나는 좋은 친구다. She and I are good friends.	79	62				47		46	
25번	우리는 어제 저녁에 수영하러갔었다. We went swimming yesterday evening.	53	72	76					54 81	
26번	나는 어젯밤 그 사람을 만났다. I met the person last night.	58	57				73		52	
27번	식탁의 다리는 길다. The legs of the table are long.	40	76		79		54	84	58	
28번	그녀는 무엇을 해야 할지 모른다. She doesn't know what to do.		77						57 66	
29번	나는 늦게 일어났다. I got up late.		77	46					50	
30번	나는 일요일에 교회에 간다. I go to church on Sunday.	71	57			98			36	
	문법항목	명사	동사	부사	관사	전치사	형용사	소유격	어순	준동사
	항목수	38	30	8	14	11	11	4	30	3
	학생수	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	총합	3800	3000	800	1100	1400	1100	400	3000	300
	정답수	1975	988	245	331	477	452	228	1416	83
	정답률	52%	33%	31%	30%	34%	41%	57%	47%	28%
	오답수	1825	2012	555	769	923	648	172	1584	217
	오답률	48%	67%	69%	70%	66%	59%	43%	53%	72%

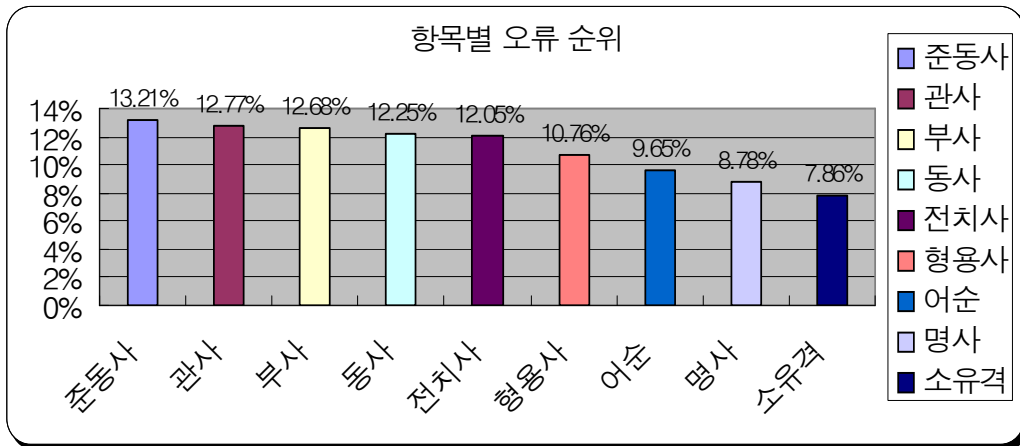
2. 문법 항목별 오류 분석 결과

다음은 각 문항에서의 오류를 문법 항목별로 나타낸 결과이다.

<표 IV-2> 문법항목별 분석결과 및 순위

문법항목	총 개수 학생수x문항수	오답수	항목별 오류율	전체오류에서 차지하는 비율	오류순위
명사	3800	1825	48.03	9%	8
동사	3000	2012	67.07	12%	4
부사	800	555	69.38	13%	3
관사	1100	769	69.91	13%	2
전치사	1400	923	65.93	12%	5
형용사	1100	648	58.91	11%	6
소유격	400	172	43.00	8%	9
어순	3000	1584	52.80	10%	7
준동사	300	217	72.33	13%	1
계	14900	8705	547.35	100%	

이 결과는 100명의 학생에게 30문항을 작문하게 한 것으로, 각 문항에서 나타나는 문법의 항목을 James(1977)의 오류 분류 기준을 참고하여 명사, 동사, 부사, 전치사, 관사, 형용사, 소유격, 어순, 준동사의 9가지로 분류하고 그에 해당하는 문항수와 학생수의 곱을 총 개수로 하여 오류율을 계산한 결과이다. 그 결과, 오류율이 높은 순위는 준동사-관사-부사-동사-전치사-형용사-어순-소유격의 순이며 그 순서를 도표로 나타내면 다음과 같다.



<그림 IV-1> 문법항목별 오류 순위 그래프

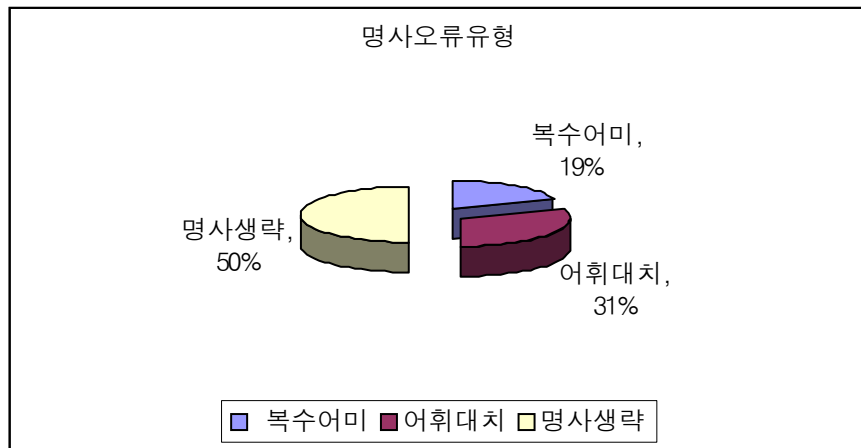
다음에서는 설문평가 답안에서 실제로 나타나고 있는 오류를 명사, 동사, 부사, 전치사, 형용사, 소유격, 준동사, 어순으로 문법항목을 분류하고, Brown(1980)의 오류 형태별 유형 분류기준을 토대로 하여, 각 항목에 해당하는 오류를 나타내는 형태에 따라 적합한 오류의 유형을 연구자가 임의로 분류하여 분석하였다. 오류의 기술에 있어서는 무응답은 제외한 오답만으로 분석하였다.

1) 명사

<표 IV-3> 명사오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	명사오류유형비율	언어내	언어간
복수어미	128	19%	v	
대치	174	31%		v
생략	303	50%		v
계(n=3800)	605	100%	19%	81%

총 명사의 개수 3800개 중 명사의 오류 1825개 (48%) 가운데 무응답을 제외한 실제 오류 605개에서 나타나는 오류를 크게 명사의 생략, 잘못된 명사의 사용, 복수어미의 부적절한 사용의 세 가지로 분류하였다. 그 비율은 각 명사생략 (50%), 어휘대치 (31%), 복수어미(19%)순으로 아래 그래프 <그림 IV-2>와 같다.



<그림 IV-2> 명사오류유형 비율

다른 문법항목과 비교하여 8순위에 해당하는 명사의 오류는 그 비율이 비교적 낮은 편이다. 명사에 나타난 오류의 가장 큰 원인은 학생들이 적절한 표현을 모르는 것이었다. 학생들이 보여주고 있는 오류를 살펴보면, 적절한 어휘를 모르는 경우 학생들은 비교적 일관된 몇 가지의 전략을 사용하고 있는 것을 볼 수 있다. 즉, 모르는 표현에 대해서는 회피하는 경향을 보이며 학습자 자신의 중간언어를 활용하여 다른 형태로의 의미전달을 시도하고 있다.

Hemmati(2001)가 분류하고 있는 어휘에 대한 쓰기 전략은 크게 성취전

략(Achievement strategies; Solve problem)과 축소전략(Reduction Strategies; Remove problem)으로 나뉜다. 전자는 목표어를 다른 말로 대체함으로써 이미 가지고 있는 발화자의 언어적인 지식을 사용하는 전략으로 볼 수 있고, 후자는 그의 용어에 따르면, 'deproblematize'하는 방법으로 모르는 어휘를 제거해버리는 전략이다.

본 연구의 결과물에서도 Hemmati(2001)의 분류와 같이 학생들이 명사를 써야 하는 경우에 위 두 가지 전략을 사용하고 있음을 확인해 볼 수 있다. 즉, 명사를 모르는 경우 해당 어휘를 생략하는 경우가 가장 흔히 나타나며, 형용사나 대명사 등의 부적절한 품사로 대체하는 경우와 쓰임이 올바르지 않은 명사로 대체하는 경우도 많이 보이고 있다. 명사의 오류 비율 중 '생략'이 50%를 차지하고 있는 것은 학생들이 어휘를 많이 모르고 있으며, 그에 따라 축소전략을 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 적절한 어휘에 대한 학습이 반드시 필요하다는 시사점을 얻을 수 있다. 또한 복수형 어미의 쓰임에서도 많은 오류가 있는 것으로 보아 복수형 어미의 쓰임에 대한 적절한 지도가 필요하다고 할 수 있다. 그러한 명사 오류의 예는 다음과 같다.

(5) We changed the train at the Seoul Station. (오류율: 51%)

- * We changed Seoul subway.
- * We subway Seoul.
- * We 갈아탔다 subway at 서울.
- * We train.
- * We are Seoul station.

(5)번 문항에서 나타나고 있는 명사의 오류는 기차를 subway 라고 대체하여 표현하는 경우가 31%로, 생략하는 경우에 뒤이어 가장 많았고, 잘 모

르는 표현에 대해 우리말로 쓴 경우도 13%에 해당한다. 그리고 기차나 서 울역 등이 잘 떠오르지 않는 경우 해당표현을 생략하는 것이 오류율 55%로 대부분을 차지하고 있다. 기본적인 기차 나 역 과 같은 어휘도 표현하는데 있어서 어려움을 겪고 있음을 볼 수 있다.

(6) The man is the author who wrote the book. (56%)

- * It is he who wrote the book.
- * There human this book writing.
- * He is the book of written.
- * The people is the book written.
- * He is book master.
- * The man is written that book.

(6)번에서 나타나는 오류는 *저자*라는 말을 모르는데서 오는 오류로 *author*라는 단어를 회피하는 전략을 사용하여 학생들 나름대로 전략적으로 글쓰기를 하는 것을 볼 수 있다. 그러나 그 단어만 회피하여 다른 방법으로 의미전달에 문제가 없으면 의사소통에 지장을 주지 않으므로 전체적 오류(global error)라고 볼 수 없겠지만 문장구조상 적절치 않아 반드시 오류에 대한 수정이 이루어져야 적절한 의사소통이 이루어질 수 있다.³ 예를 들면, 위에서 보여주고 있는 오류들의 대부분은 *author*를 포함하고 있지 않으며, 그 구조상 적절한 형태도 없다. 만약 주어진 정답 대신 *writer*를 사용했거나, *He writes the books.* 정도의 표현으로 의미전달이 가능하나 그렇게 적절히 사용한 경우는 찾아볼 수 없었다.

3 전체적 오류(global errors)는 문장의 전반적 구조를 침해하고, 처리하기가 어려워 이해하기가 매우 어렵다. 그 이유는 문장의 기본 구조가 잘못되었기 때문이다. 반면, 국부적 오류(local errors)는 문장내에서 하나의 구성구조에만 영향을 준다. 따라서 오류가 많아도 이해할 수 있는 경우는 국부적인 오류를 범한 경우라고 할 수 있다. (Ellis, 1998).

(14) What is the population of Seoul? (65%)

- * How much in Seoul man?
 - * How much Seoul people?
 - * What Seoul person?
-

(20) She is famous for her tall height. (90%)

- * She is famous for her tall.
 - * She is famous for tall.
 - * She is famous for big tall, tallest, taller.
-

(14)번은 인구에 해당하는 *population*, (20)번은 키에 해당하는 명사 *height*를 모르는데서 오는 오류가 대부분을 차지하고 있다. 잘 모르는 명사를 생략하고 있는 것을 볼 수 있다. 흥미로운 것은, 어법상 맞지 않지만 학습자가 알고 있는 최소한의 어휘를 활용하여 문장을 만들고 있다는 점이다. 예를 들면, (20)번에서, 전치사 뒤에 명사를 써야 하지만 적당한 명사가 떠오르지 않아 의미전달을 위해 형용사로 대신하여 사용하고 있는 것을 살펴볼 수 있다. 즉, *키가 크다*는 의미를 전달하기 위해 명사 대신에 형용사 *tall*을 쓰고 있다. 이것은 목표어 내의 형태를 모르는 것에서 오는 규칙의 간소화의 결과로 볼 수 있다. 이러한 학습자의 오류내용을 통해 현재 학습자가 알고 있는 표현과 의미전달정도를 알아 볼 수 있다는 점에서 중간언어의 한 단계로 파악할 수 있으며, 이에 따라 *height*, *weight*, *depth* 등의 명사형을 지도하는 것에 대한 필요성을 생각해 볼 수 있다.

(12) The students look smart. (45%)

- * The student look(s) smart.
-

(23) People are afraid of ghost. (51%)

* peoples are afraid of soul.

(24) She and I are good friends. (79%)

* She and I are good friend.

(12), (23), (24)번 문항에서는 모두 명사 복수형에 대한 오류가 나타나고 있다. (12)번과 (24)번의 경우는 명사에 -s를 붙이지 않는 오류가 각각 32%, 35% 로 많은 오류를 차지하고 있으며 (23)번의 경우는 *people*이 복수형임에도 불구하고 규칙을 과대 적용하여 -s를 붙이는 경우도 21%나 나타나고 있다. 명사의 복수형에 대한 규칙과 규칙의 적용에 있어서 많은 학생들이 혼동을 하고 있다는 것을 볼 수 있다.

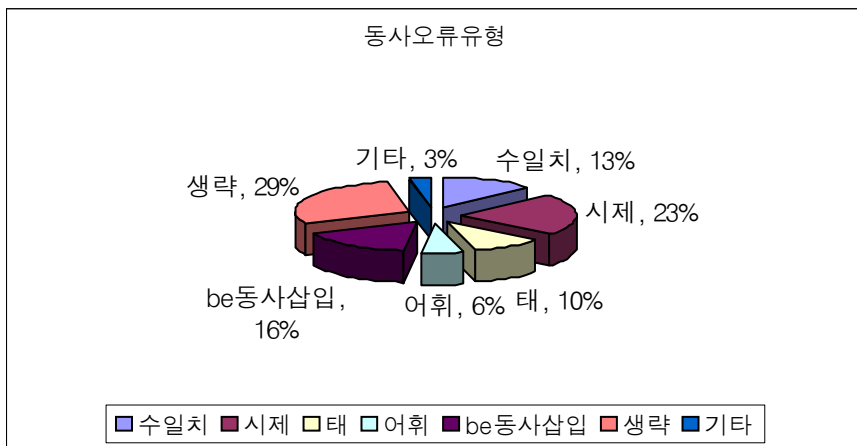
2) 동사

<표 IV-4> 동사오류의 분류

오류 유형	오답		오류의 원인	
	오답수	동사오류유형비율	언어내 전이	언어간 간섭
수일치	125	13%	v	
시제	197	23%	v	
태	85	10%		v
어휘대치	60	6%		v
be동사첨가	158	16%	v	
생략	266	29%	v	
기타	24	3%	v	
계(n=3000)	915	100%	84%	16%

동사의 오류는 수일치, 시제, 태, 어휘대치, be동사첨가, 생략, 기타의 7가지로 분류하여 오류를 분석하였다. 동사는 여러 선행연구에서와 이 연구에서 모두 학습자들이 오류를 많이 보이는 항목으로 동사 중에서도 어떠한

한 사항을 어려워하는지를 알아보고 그에 대한 해석을 하는 것이 무엇보다 중요한 의미를 가진다. 다른 항목에서와 같이, 생략, 대치, 첨가, 재배열의 분류로는 동사에서 나타나는 다양한 오류에 대한 해석과 기술이 불충분하다고 판단하여 연구를 위한 설문 문항의 동사부분에 대한 선정기준을 중심으로 이와 같이 분류하였으며 각 내용이 차지하는 오류의 비율은 다음과 같다.



<그림 IV-3> 동사오류유형 비율

동사에서도 명사의 경우에서와 같이 생략하는 비율이 29%로 가장 높은 것을 볼 수 있다. 이 역시 일종의 축소전략을 사용한 것으로 보이며, 전반적으로 시제에서 어려움을 겪고 있는 것으로 볼 수 있다. 또한, 특징적인 것은 본동사가 있어도 동사와 상관없이 주어 다음에 be동사를 삽입하는 경우가 16%나 된다는 점이다, 이에 관한 논의는 해당 오류를 살펴봄으로써 구체적으로 기술하기로 한다. 다음은 동사에서 나타나는 오류의 예이다.

(12) The students look smart. (83%)

- * The students look like smart.
 - * The student is looked like.
 - * The students are looked like.
 - * The students is look.
-

(12)번 문항에서는 *The students look like smart.* 라고 쓴 오류가 41%로 대부분을 차지하고 있다. *look like*를 ~처럼 보이다라는 하나의 의미덩어리로 생각하고 그 쓰임에 대한 학습은 진전이 되지 않은 상태라고 볼 수 있다. *look like* 다음에는 명사가 와야 하며 *look*은 보어를 취하는 동사로서 형용사가 와서 의미를 형성한다는 것을 모른다. 의미 단위의 학습에서 오는 정확성의 문제라고 볼 수 있을 것이다. 또한 *The students are looked~* 라든가, 명사의 수의 문제와 오류를 함께 수반하는 *The student is looked*등의 수동태로 표현하는 경우도 빈번하게 나타나고 있다.

(18) She gets up at 5 (o'clock). (73%)

- * She get up at 5
 - * She got up at 5.
-

(18)번에서는 수 일치에 관한 오류가 25%, 시제에 관한 오류가 5%, be동사를 삽입한 경우의 오류가 8% 등으로 나타나고 있다. 즉, 주어가 3인칭 단수임에도 -s를 붙이지 않는 경우가 가장 흔하게 나타나고 있으며 일반적인 습관에 관한 서술임에도 과거형으로 쓴 경우가 5%나 된다. 이 문항에서는 본동사 앞에 be동사를 삽입한 경우도 8%나 된다.

(13) Have you ever been to America? (61%)

- * Do you have been visit America?
- * Are you going to the U.S.A?
- * Did you have go to?
- * Have you ever gone to America?
- * Have you ever go to America?

(15) I have known her for a long time. (82%)

- * I know her for a long time.
- * I knows her for a long time.
- * I known her for a long time.
- * I have knowing her for a long time.

(16) I've just finished my homework. (62%)

- * I'm finished my homework.
- * I was finished my homework.
- * I have finish my homework.

(13), (15), (16)번에서는 현재완료시제에 대한 오류를 확인해 볼 수 있다. 세 문항에서 현재완료 시제를 잘못 사용하는 오류는 평균 68%정도가 된다. 현재완료시제를 과거시제로 쓰는 경우가 오류의 43%를 차지하며, 현재시제를 단순 현재시제로 쓰는 경우가 21%, be동사를 첨가하여 쓴 경우가 17%, have + 동사원형의 형태로 쓴 경우가 12%, 기타 오류로는 -ing를 붙이거나 분사형태로만 쓰는 경우 등이 7%에 해당한다.

(1) This book sells well. (91%)

- * This book is selled well.
- * This book sell well.
- * This book is sell well.
- * This is book very sell.
- * This book is sold well.

(2) Jack resembles his father. (71%)

- * Jack is resemble with the father.
 - * Jack resemble his father.
 - * Jack resembled his father.
-

(1)번과 (2)번 문항은 동사의 쓰임에 관한 오류를 확인해 볼 수 있다. (1)번의 *sell*은 수동의 의미와 능동의 의미에서 모두 일반 능동태의 형태로 쓰이기 때문에 수동태를 만드는 규칙을 확대 적용한 언어 내에서의 전이에 의한 오류를 예측해 볼 수 있는 문항이다. 결국, 수동태로 사용한 경우는 30%를 차지하며, 다양한 오류들을 찾아볼 수 있다. (2)번의 *resemble* 동사는 *-와 닮았다* 라는 의미를 가진 타동사이다. 그러나 우리말의 *-와*에 해당하는 표현에 근거하여 전치사 *with*를 동사 뒤에 쓴 경우는 18%나 된다. 또한, 현재시제로 써야 하는 두 문항 모두 주어와의 수일치 오류가 21%로 나타난다.

(30) I go to church on Sunday. (57%)

- * I am go to church on Sunday.
 - * I goes to church on Sunday.
 - * I'm going to church on Sunday.
-

(30)번 문항은 현재시제이며 주어가 I 이므로 학습의 초기단계에서 반복적으로 이루어지는 내용이라는 점에서 적은 오류율을 기대해 볼 수 있다. 그러나 학생들이 *go* 앞에 *be*동사를 첨가한 경우가 43%나 된다. 이와 같은 *be*동사의 첨가는 동사의 오류를 확인하는 과정에서 거의 모든 항목에 분포하는 오류이다. 따라서 이러한 한국어 학습자의 동사 사용에서의 *be*동사의 삽입에 대해서 연구해 볼 필요가 있다. 한국인 학습자의 *be*동사 삽입에 대하여 주제 표지어(topic marker)로 보는 연구들이 있다⁴. 즉, 우리말

~는 -이다. 에 해당하는 표현으로서 be동사를 이용한다는 것이다. 이에 해당하는 오류를 살펴보면, 대체로 학생들은 주어 뒤에 다른 동사가 어떤 것이 오는지에 상관없이 습관적으로 be동사를 사용하는 경향을 확인 할 수 있다. 이것은 주제 표지어(topic marker)외에도 초기의 학습 단계에서 be동사를 학습한 것이 다른 규칙을 적용할 때도 사라지지 않고 나오는 습관적인 일종의 화석화된 발화라고 생각해 볼 수도 있다.

(25) We went swimming yesterday evening. (72%)

- * We were go to swim yesterday evening.
- * We go swimmmed at the yesterday.
- * We are went to the swim.
- * We were going to swim yesterday evening.

(26) I met the person last night. (57%)

- * I'm meet the person last night.
- * I meet the person last night.
- * I'm met the person last night.
- * I was met the person last night.

(29) I got up late. (77%)

- * I get up late.
- * I'm wake up late.
- * I was wake up late.

(25), (26), (29)번 문항은 과거시제에 대한 학습자들의 오류를 확인해 볼 수 있다. 세 문항에서도 우리는 학습자들이 be동사를 삽입하고 있음을 확인해 볼 수 있는데 이와 같은 오류는 32%에 해당한다. 또한 과거시제로

4 한국인 학습자의 be동사 사용에 대해 연구된 것으로, 주제표지이론 (the topic-subject marker hypothesis, Hahn 2000, 2001.; Shin 2000, Ahn 2006)과 불완전 동사기능 범주론 (the incomplete verbal functional category hypothesis, Yang 2001, 2002, 2006)이 있다.

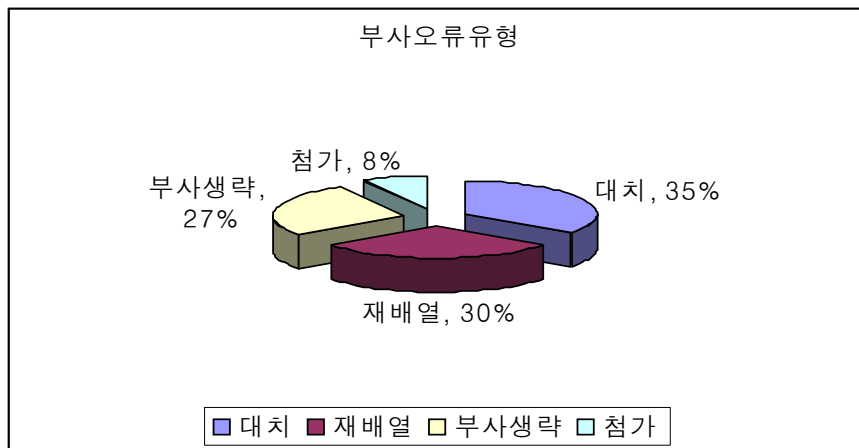
쓰지 않고 현재시제로 쓰는 경우가 42%로 과거시제에 대한 사용이 정확히 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다.

3) 부사

<표IV-4 > 부사 오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	부사오류유형비율	언어내	언어간
대치	105	35%	v	
재배열	86	30%	v	
생략	79	27%		v
첨가	24	8%	v	
계(n=800)	294	100%	73%	27%

설문 평가한 문항에서 나타난 부사의 총 개수 800개 중 오류 순위 3위에 해당하는 부사의 오류 555개 중 무응답을 제외한 실제 오류 294개에서 나타나는 오류를 살펴보면 위의 표와 같다. 부사는 Brown의 오류 분류 유형에 따라 생략, 첨가, 대치, 재배열로 분류하였으며 각 비율은 생략 27%, 첨가 8%, 대치 35%, 재배열 30%로 아래 그래프와 같다.



<그림 IV-4> 부사오류유형 비율

부사의 경우는 위치가 자유롭다는 생각 때문에 아무 곳이나 부사를 쓰는 경우의 재배열의 오류가 가장 많이 나타났다. 그러나 비교적 자유롭다고 해서 규칙을 배재하고 쓰는 경우는 여러 가지 오해를 불러일으킬 수 있는 문장이 되기 쉽다. 적절하고 알맞은 부사의 사용은 의미의 전달을 쉽게 해줄 수 있으므로 학습할 필요가 있다. 부사의 오류는 다음과 같다.

(1) This book sells well. (71%)

- * This book sells very much.
- * This book very sells.
- * This book sells better.
- * This book good sell.

(1)번에서 부사 *well*은 *good*이나 *very*등과 같이 *잘*, *매우*와 같은 우리말과 대응이 되는 빈번히 사용되어지는 어휘로의 대치가 27%로 나타나고 있다. 또한, 부사를 생략한 경우는 13%로, 이것은 쓰임이 정확치 않은 것에 대해서 회피하기 위한 하나의 전략으로서 생략한 것으로 볼 수 있다. 또한, (1)번 문항에서의 부사오류는 그 위치에 있어서도 32%가 잘못 쓰고 있음을 확인할 수 있었다. 즉, 대치, 생략, 재배열의 오류가 비슷하게 나타나고 있다.

(9) Min-su studied English harder than science. (60%)

- * Min-su studied hard English than science.
- * Min-su studied hard English rather than science.
- * Min-su studied most hard English than science.
- * Min-su studied hard more English than science.

(9)번 문항에서는 부사의 비교급에 대한 인지도를 확인할 수 있었다. 학생들은 부사의 쓰임을 생각하기 이전에 우리말의 *열심히 공부하다*에 해당하는 영어표현 *study hard*가 하나의 단어처럼 화석화 되어 있음을 알 수 있다. 그래서 동사 *study*뒤에 목적어를 써야 함에도 불구하고 *hard*를 동사의 뒤에 바로 쓰는 경향이 71%로 두드러지게 나타났다. 따라서, *hard*의 비교급을 제대로 사용하는 것에 앞서 *study hard*라는 표현이 너무 강하게 인식되어 있어 정확한 배열상의 문제가 많이 드러난다. 그리고 *hard*의 비교급에 있어서는 규칙의 잘못된 적용으로 앞에 *more*를 쓰는 경우도 21%로 상당히 높은 비율을 차지한다. 이처럼 (9)번 문항에서는 비교급을 사용할 때 표현하는 부사의 위치와 부사의 비교급에 대한 표현을 학생들이 대부분 정확히 알지 못한다는 점을 확인해 볼 수 있다.

(26) I met the person last night. (77%)

* I met the person on/at yesterday night.

* I met the person yesterday.

* I met the person at last night.

(26)번의 부사표현에서는 불필요한 전치사를 첨가한 경우가 23%를 차지한다. 사용한 전치사는 주로 *on*과 *at*이 많이 쓰이고 있다. 또한, *어젯밤에* 해당하는 *last night*라는 영어 표현이 있음에도 불구하고 *yesterday night*라고 쓰는 어색한 표현도 16%이다. 그리고 그 외에는 *yesterday*라고만 써서 자신이 알고 있는 범위 내에서만 표현하고 있다는 것을 알 수 있다. 복합적으로 전치사와 함께 잘못된 표현으로의 대처도 오류로서 많이 나타나고 있다.

(29) I got up late. (48%)

- * I was lately wake up.
- * I got up the late.
- * I am late wake up.
- * I got up lately.

(29)번 문항에서는 부사의 형태와 위치에 있어서 많은 오류를 확인할 수 있었다. 우리말의 부사에 해당하는 영어의 표현에 대체로 어미 -ly가 쓰인다는 규칙을 적용해 *late*에 -ly를 붙여 표현한 경우가 29%를 차지한다. 우리말 어순에 대응하여 *late*를 동사의 앞쪽으로 재배열한 경우의 오류가 59%로 가장 많이 나타나고 있으며, *at* 등의 전치사를 첨가한 경우도 14%이다.

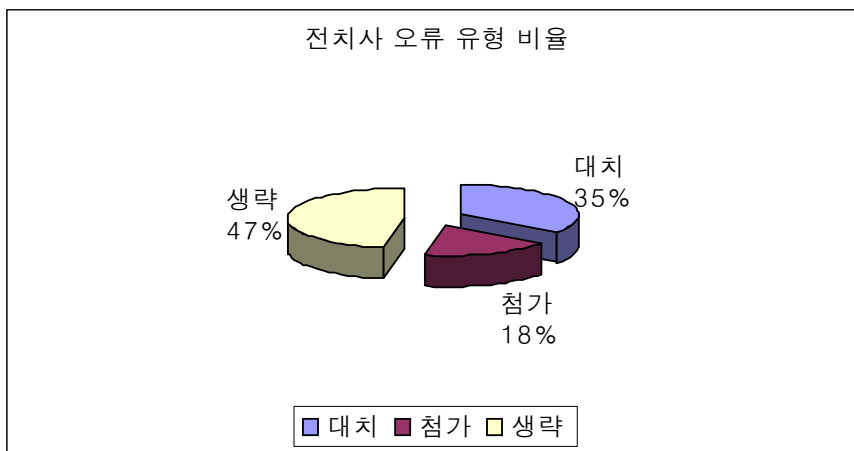
4) 전치사

< 표 IV-5 > 전치사 오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	전치사오류유형비율	언어내	언어간
대치	140	35%	v	
첨가	72	18%		v
생략	190	47%		v
계(n=1400)	402	100%	35%	65%

오류 순위 2위인 전치사의 오류는 무응답을 제외하고 402개의 오류가 나타나고 있다. 그러한 오류를 설문평가 답안에서 나타나는 오류를 기준으로 전치사의 대치와 첨가, 생략으로 나누어 오류를 분류한 비율은 위의 표와 같다. 다른 전치사로 대치한 경우가 35%에 해당하고, 전치사를 쓰지 않아야 할 곳에 첨가한 경우가 18%, 전치사를 생략한 경우가 47%이다. 주로

다른 전치사를 쓴 경우는 언어내의 규칙을 모르는 데에서 기인한 것으로 보고, 전치사가 필요 없는 곳에 썼거나 전치사를 쓰지 않은 경우는 우리말에 해당하는 전치사의 개념이 없기 때문인 것으로 보아 언어 간의 오류로 분류하였다. 전치사 오류유형의 비율은 다음과 같이 생략을 하는 경우가 가장 많았다.



<그림 IV-5> 전치사오류유형 비율

다음은 문항에서 나타나는 전치사 오류에 대한 설명이다.

(5) We changed the train at the Seoul station. (76%)

- * We changed the train in the Seoul station.
- * We changed the train of Seoul station.
- * We changed the train Seoul station.

(5)번 문항에서는 *at*대신에 *in*으로 대치한 경우가 33%, *of* 로의 대치가

21%, 생략이 19% 나타났다. 오류율이 76%에 달하는 것으로 보아, 학습자들은 장소에 따라 적절한 전치사를 사용하는 것이 대체로 익숙하지 않다는 것을 알 수 있다.

(15) I have known her for a long time. (64%)

* I have known her long time (a long, the long time).

* I have known her during the long time

(15)번 문항은 *for a long time*이 숙어적인 표현으로 학습되기 때문에 비교적 오류가 적다. 그러나 숙어적 표현으로 습득하지 못한 경우에는 다양한 형태로 오류를 보이고 있다. 특히, 오류로서 *during*과 혼용해서 쓰는 경우가 있었으며 전치사를 생략한 경우가 대체로 많다.

(30) I go to church on Sunday. (61%)

* I go to church at Sunday.

* I Sunday go to church.

* I go to church in Sunday.

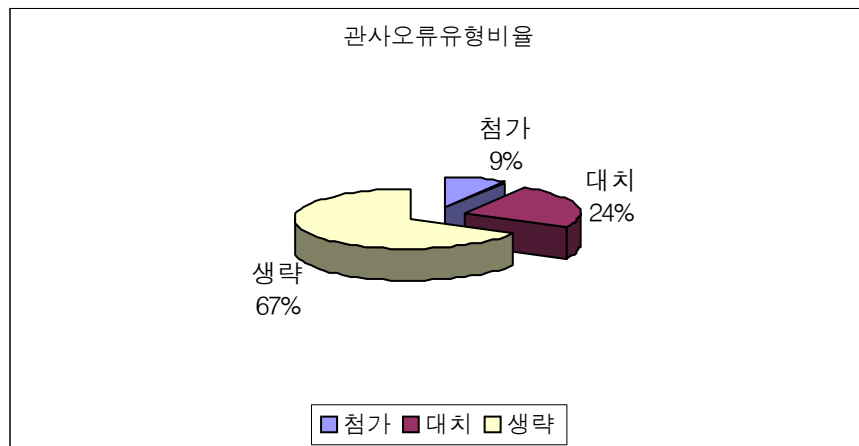
(30)번 문항에서는 요일 앞에 전치사 *on*을 써야 하는 기본적인 문법사항임에도 불구하고 많은 오류가 나타나고 있다. *on*대신에 *at*을 쓴 경우가 32% 생략한 경우는 19% *in*을 사용한 경우는 10%에 해당하며 기타 오류로는 *Sunday*를 아예 쓰지 않은 경우가 다른 부사어구로 쓴 경우가 있다.

5) 관사

< 표 IV-6 > 관사 오류 유형

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	관사오류유형비율	언어내	언어간
첨가	42	9%	v	
대치	116	24%	v	
생략	331	67%		v
계(n=1100)	489	100%	33%	67%

영어의 어휘 중에서 정관사 *the*는 가장 많은 빈도를 보이고, 부정관사 *a*는 다섯 번째로 높은 빈도수를 보이지만⁵, 관사는 모국어에 가지고 있지 않은 외국어 학습자에게 있어서 가장 어렵게 여기는 문법항목 중 하나이며, 심지어 Master(1997)는 ESL 또는 EFL상황의 학습자가 관사를 습득하는 일은 불가능하다고 보고하고 있다. 본 연구에서는 관사의 오류에 대해서 정관사와 부정관사의 대치와 각 관사의 생략, 불필요한 곳에서의 첨가로 그 형태를 나누어 분류해보았다. 그 비율은 다음과 같이 생략(67%)한 경우가 가장 많으며 대치(24%), 첨가(9%)의 순이다.



<그림 IV-6> 관사 오류 유형 비율

5 The Brown Corpus에서 수집된 자료에 의한 어휘 빈도.

다음은 학습자의 영작문에서 나타난 관사 사용의 오류에 대한 설명이다.

(4) I am an 18-year-old girl. (81%)

- * I am 18 years old girl.
- * I am 18 years old.
- * I am a 18-year-old girl.

(4)번 문항은 명사 *girl*에 대한 부정관사가 필요하다. 그러나 대체로 관사를 생략하고 있다. 부정관사를 정관사로 대치하여 쓴 경우는 없었지만 81%의 학생들은 모두 관사를 사용하지 않고 있음을 알 수 있다. 가산명사에 관사가 수반된다는 영어의 특성을 잘 모르고 있음을 나타내 준다.

(15) I have known her for a long time. (64%)

- * I have known her during the long time.
- * I have known her long time.

(15)번 문항은 앞서 전치사의 영역에서도 다룬바와 같이, 숙어적인 표현으로 습득된 문구이므로 *for a long time*을 쓰는 것에 있어 *a*를 *the*로 쓴 경우는 없었다. 전체 표현을 생략하거나 위의 오류의 예와 같이 *long time*으로 쓰거나 전치사를 다른 것으로 쓰면서 관사도 함께 오류를 보이는 경우가 나타난다.

(12) The students look smart. (46%)

- * Students look smart.

(12)번 문항은 복수보통 명사 앞에 *the*를 써야 하는 경우에 대한 오류를 확인해 볼 수 있다. 비록 맥락은 제공되지 않았지만 우리말 문항에 그 학생들이라는 표현 때문에 특정한 학생들을 지칭하는 것으로 인식하고 *the*를 알맞게 쓴 경우가 많았다. 그리고 생략한 경우가 46%의 오류에 전체를 차지하는데 그 이유는 복수 보통 명사는 대체로 그 쓰임에 있어서 무관사 형태로 쓰이는 경우가 많으므로, 규칙의 확대적용에 의해 (12)번 문항에서도 생략하여 쓴 경우가 많은 것으로 보인다. 그러나 *a*를 쓴 경우는 없었다. 이것은 단수명사가 아닌 경우에는 부정관사를 쓰지 않는다는 것을 대체로 알고 있음을 나타낸다.

(21) She is playing the piano now. (48%)

* She is playing piano.

(21)번 문항은 명사 중 악기 앞에 *the*를 써야 하는 규칙을 알고 있는지를 확인해 볼 수 있는 문항이다. 여기서는 오류가 다른 문항에 비해 낮다. 오류의 형태로는 대체로 생략이며 부정관사를 사용한 경우는 없었다. 비교적 대다수의 학생들이 규칙을 알고 있음을 추측해 볼 수 있다.

(22) He is the tallest in my class. (57%)

* He is a tallest in my class.

* He is tallest in my class.

(22)번 문항은 형용사의 최상급 앞에 *the*를 쓰는 것에 대한 문법을 적용할 수 있는지를 알아 볼 수 있다. 여기서는 형용사가 주어에 대한 서술적 설명임으로 주어가 한사람이라는 생각에 부정관사 *a*로 대치한 경우가

나타나는 것으로 보인다. 또한 생략한 경우도 있다. 형용사의 최상급에 *the*를 써야 한다는 규칙은 형용사의 최상급 표현을 학습할 때 함께 제시되는 규칙이므로 *tallest*라는 형용사의 최상급 표현을 알맞게 썼다면 관사 역시 학습했을 것이라 예상할 수 있다. 그러나 그렇지 않은 경우로 보아 규칙을 배우지만 실제 출력에 있어서 자연스럽게 나오지 않았다는 것을 알 수 있다. 많은 출력활동을 통해 오류가 수정될 수 있을 것이라 생각된다.

(27) The legs of the table are long. (79%)

* Legs of table are long.

* Legs of the table are long.

(27)번 문항에서는 두 개의 관사 표현에 대한 오류를 살펴 볼 수 있다. 명사 앞에 모두 정관사 *the*를 붙여야 한다. *Legs*는 복수보통명사이지만 수식어구가 있으므로 *the*를 사용해야 하며 *table*은 단수 보통명사로 문장의 의미상 특정한 식탁을 지칭한다는 것을 생각할 수 있으므로 역시 정관사 *the*를 사용해야 한다. 그러나 둘다 생략한 경우가 62%로 가장 많이 나타났으며, *Legs*에만 쓴 경우는 20%, *a*를 혼용한 경우가 17%, *table*에만 관사를 사용한 경우는 3%에 해당하는 오류가 나타나고 있다.

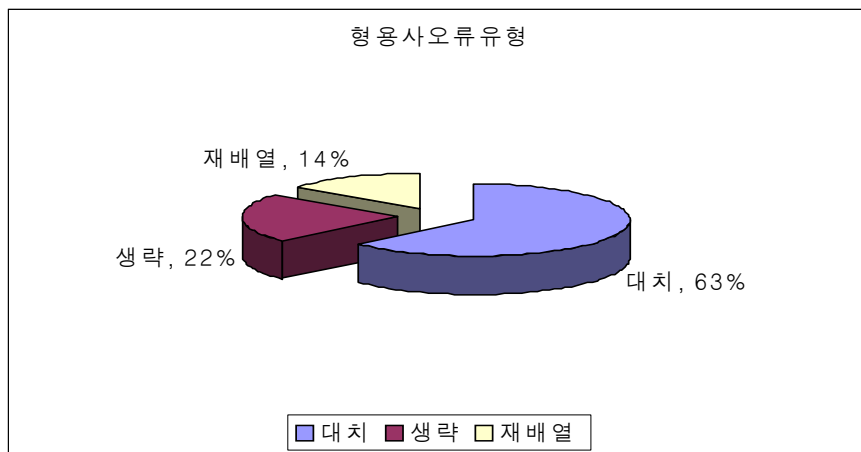
6) 형용사

형용사는 크게 한정용법과 서술용법으로 나누어 볼 수 있다. 본 연구에서 설문 평가한 문항에는 그러한 한정용법과 서술용법을 묻는 문항이 비슷한 비율로 제시되었다. 오류의 분류에 있어서는 형용사의 경우 세부적으로 주의해야 할 용법이 있으므로 오류를 형태별로 다음의 표와 같이 나누었다.

<표 IV-7 > 형용사 오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	형용사오류유형비율	언어내	언어간
대치	153	63%	v	
생략	54	22%	v	
재배열	35	14%		v
계(n=1100)	209	100%	85%	14%

전체 1,100개 중 정답수는 452개로 41%이며 오답수는 209개로 18%이다. 형용사는 우리말에서는 명사를 앞에서 수식하는 경우가 대부분이기 때문에 영작문에서 나타나는 배열상의 오류는 언어 간의 간섭에 의한 오류로 볼 수 있으며, 세부적인 용법의 경우에는 언어 내에서의 규칙의 일반화 및 축소에 의한 오류로 분류할 수 있다. 잘못된 어휘의 선택, 재배열, 형용사의 생략 등으로 나눈 비율은 아래의 그림 <그림IV-6 >과 같다.



<그림IV-7 > 형용사 오류 유형 비율

형용사 오류를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 수량 형용사의 쓰임 오류, 형용사의 비교급 오류, 서술적 형용사 오류 등으로 분류할 수 있으며, 그 실례는 다음과 같다.

(11) There is nothing new. (64%)

- * The new thing don't exist.
- * New is nothing.
- * nothing special.
- * nothing else.

(11)번 문항은 형용사가 *-thing*의 뒤에서 수식한다는 사항을 알고 있는지에 대한 학습자의 오류를 확인해 볼 수 있다. 이에 대한 오류는 64%로, 재배열의 오류(54%), 형용사를 잘못 사용한 경우 (27%), 생략한 경우(19%) 등의 오류를 보이고 있다.

(17) Don't drink much water. (79%)

- * Don't drink many water.
- * Don't drink water much.
- * Don't much drink water.
- * Don't drink water.

(17)번 문항은 수량형용사의 쓰임을 확인해 볼 수 있다. *water*가 셀 수 없는 명사라는 점을 알고 이에 대한 적절한 형용사를 알고 있는가를 확인해 볼 수 있다. 이와 같은 문법적 사항은 강조되어 가르쳐지는 내용이므로 학습자의 오류가 낮을 것을 기대해 볼 수 있지만, 실제 사용에 있어서는 79%에나 달하는 오류를 보이고 있다. 주된 오류는 *much*대신 *many*를 사용하

거나 *a lot of*에 대한 잘못된 적용 등이다. 즉, *a lot*만을 명사 앞에 쓰거나, *lot of*라고 형태를 잘못 쓴 경우인 대치의 오류가 17%에 해당한다. 또한, 역시 하나의 책략이라 할 수 있는 생략오류는 26%이며, 위치를 잘못 사용한 재배열의 오류는 16%이다.

(22) He is the tallest in my class. (51%)

- * He is most tall in our class.
- * He is the most taller.
- * He is very tall.
- * He is bigger tall at the our class.
- * He is best tall in our class.

(22)번 문항은 형용사의 최상급을 잘 사용하는지에 대한 것이다. 다른 문법에 비해 비교적 오류율이 낮지만 학습자들이 최상급을 사용하는데 어려움을 겪고 있다. *키가 크다*에 해당하는 형용사 *tall*과 최상의 의미인 *most*등을 학습자 나름의 방법으로 배치하여 의미를 전달하려는 시도가 보인다. 따라서 오류의 형태로는 대치의 오류가 70%이며, 생략 16%, 불필요한 *bigger* 등과 같은 첨가의 경우도 14%의 오류를 보이고 있다.

(23) People are afraid of ghost. (74%)

- * People scared ghost.
- * People are ghost fear.
- * People afraid ghost.
- * People are scared by ghost.

(23)번은 형용사의 서술적 용법을 제대로 표현하는지를 알아 볼 수 있다. *be afraid of*의 표현을 제대로 알고 사용한 경우는 26%이며, 오류의

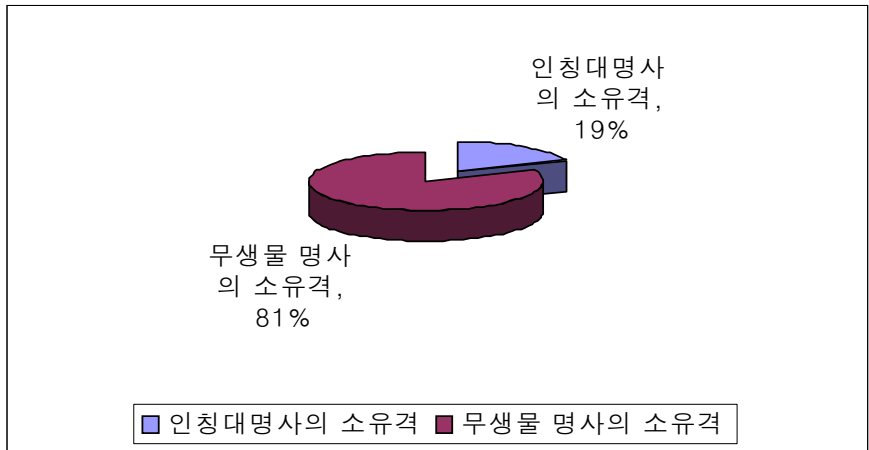
유형은 매우 다양하다. 여러 가지 어휘를 활용하여 의미전달을 시도하는 경우가 32%이며, 동사의 생략, 전치사의 잘못된 사용 등의 오류가 나타나고 있다.

7) 소유격

<표 IV-8 > 소유격 오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	소유격오류유형비율	언어내	언어간
인칭대명사의 소유격	96	19%		v
무생물 주어의 소유격	76	81%	v	
계(n=400)	172	100%	81%	19%

소유격은 가장 적은 오류가 나타난 항목으로 인칭대명사의 소유격의 경우에는 학습의 초기에 이루어지는 항목이기 때문에 그 오류가 비교적 적은 것으로 판단된다. 소유격 내에서의 오류의 유형 비율을 보면, 인칭대명사의 소유격은 19%이지만, 무생물 주어의 소유격의 경우와 같이 확장된 규칙의 적용에서는 81%의 높은 오류율을 보이고 있다. 따라서 학습자들이 비교적 초기 단계의 학습에서 이루어진 반복적인 항목에 관해서는 오류가 적다는 것을 확인해 볼 수 있다. 다음은 소유격 오류의 유형 비율을 그림으로 나타낸 것이다.



<그림 IV-8> 소유격 오류 유형 비율

다음은 위와 같이 두 가지로 나눈 소유격 오류의 예를 통해 구체적으로 학습자 수준을 확인해 보기로 하겠다.

(2) Jack resembles his father. (57%)

- * Jack resembles father.
- * Jack resembles the father.
- * Jack resembles him father.

(16) I have just finished my homework. (22%)

- * I have finished homework.

(22) He is the tallest in my class. (17%)

- * He is the tallest in class.
- * He is the tallest in the class.

(2), (16), (22)번 문항은 인칭대명사의 소유격을 사용해야 하는 경우의 오류를 확인해 볼 수 있다. 인칭대명사의 소유격의 경우는 영어학습의 가장 초기에 이루어지는 내용으로 오류가 다른 항목에 비해 현저히 낮은 것으로 보아 대부분 그 형태 및 사용에 대해서 잘 알고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 오류를 보이는 것은 (16)번 문항에서와 같이, 우리말에서는 나는 내 숙제를 했다 라는 표현보다는 나는 숙제를 했다와 같이 소유격을 쓰지 않는 경우가 선호되므로 영어에서도 이와 같이 인칭대명사의 소유격을 생략하는 경우의 오류가 많이 발생한다. 따라서 인칭대명사의 소유격에서는 생략의 오류가 대부분이다.

(27) The legs of the table are long. (76%)

- * Table leg is long.
- * The table's legs are long.
- * The leg is long.

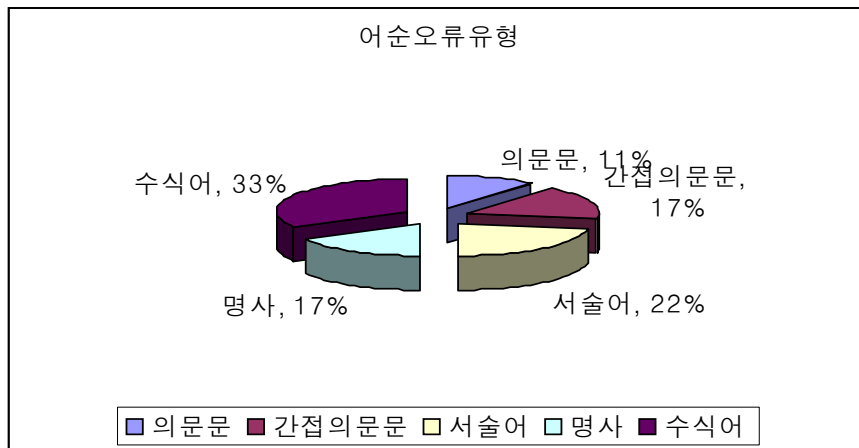
(27)번은 무생물의 소유격을 표현할 때는 of +명사 의 형태를 써야 한다는 것을 알고 있는지 확인해 볼 수 있는 문항이다. 이 문항에서 나타나는 소유격의 오류가 76%에 달하는 것으로 보아 대체로 그러한 용법에 대한 습득이 이루어지지 않았음을 알 수 있다. 사람 명사의 소유격 형태와 같이 *table's leg*라고 사용하여 규칙의 축소를 원인으로 볼 수 있는 오류가 43%이며, 전혀 소유격에 대한 표현 없이 어휘의 나열을 한 경우가 32%, 소유주체인 명사 *table*을 생략하여 표현한 경우도 25%이다.

8) 어순

<표 IV-9 > 어순 오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	어순오류유형비율	언어내	언어간
의문문	114	11%	v	
간접의문문	176	17%	v	
서술어	229	22%		v
명사	178	17%	v	
수식어	343	33%		v
계(n=3000)	1,040	100%	45%	55%

어순은 문장의 구조이므로 학습자의 문법인지를 파악하기 위한 오류 분석에 있어서 핵심적이고 중요한 항목이라 할 수 있다. 우리말은 조사의 역할에 의해서 어순이 고정되어 있지 않고 자유롭지만, 영어의 경우는 어순이 잘못된 경우는 전체적인 오류라고 할 수 있으므로 의미 전달에 큰 지장을 초래하게 된다. 본 연구의 설문 문항에 대한 학습자의 영작문에서 나타난 오류를 바탕으로 어순의 형태를 위와 같이 의문문, 간접의문문, 서술어, 명사, 수식어로 나누어 그 수와 비율을 살펴보았다. 다음은 어순 오류의 유형 비율을 그림으로 나타낸 것이다.



<그림 IV-9> 어순오류유형 비율

다음에서는 각 문항에서 나타나는 어순 오류를 학습자의 오류를 통해 살펴 보겠다.

(8) Do you know who I am? (64%)

* Do you know who am I?

* Who am I you know?

(8)번 문항에서는 간접 의문문의 어순에 대한 오류를 확인해 볼 수 있다. 우선, 의문사 다음에 주어와 동사의 순서로 알맞게 사용한 경우가 예상보다 많이 나타났으며, 그 규칙을 일반 의문문과 혼동하여 의문사 동사 주어의 순서로 사용한 경우가 40%에 해당했다. 그 외에는 전혀 의문문이나 간접 의문문과 상관없는 어순으로 학습자의 언어체계에 따라 아무렇게나 출력된 경우가 많았으며 이러한 경우에는 의미 전달이 전혀 되지 않는 경우가 많다. 어순은 우리말의 영향을 많이 받아 확실히 모르는 경우는 아는 단어를 우리말의 의미에 따라 배열하는 오류가 많음을 확인해 볼 수 있었다.

(13) Have you ever been to America? (45%)

* Have you America go?

* Did you America go?

(13)번 문항은 의문문의 어순에 대한 오류를 알아볼 수 있다. 우선, 의문문에 동사를 먼저 쓴다는 규칙은 대체로 알고 있으나 그 외에 명사의 위치나 조동사와 본동사의 위치 등 정확하게 사용하는 데에 있어서는 어려움을 겪고 있다. 따라서 질문이기는 하지만 그 의도 및 내용전달에 있어서

의사소통에 지장을 초래할 수 있으므로 보다 많은 학습과 연습이 필요하다.

(5) We changed the train at the Seoul station. (60%)

* We train changed Seoul station.

(5)번은 평서문에서 서술어와 목적어 수식어 등의 위치를 제대로 잘 쓰고 있는지를 알아보았다. 우선, 주어의 위치는 대체로 알맞게 쓰고 있으나 우리말에서 목적어가 먼저 나오는 것이 전이되어 동사 앞에 목적어를 쓴 경우가 32%에 해당했고, 수식어구가 목적어와 위치를 바꾼 경우도 17%에 해당해 전혀 영어의 기본적인 어순을 맞추고 있지 않고, 생각나는 어휘의 나열 정도로 문장을 표현한다는 것을 볼 수 있다. 따라서, 문장이 길어지거나 전달내용이 많아질수록 어순에 어려움을 느낀다는 것을 예측해 볼 수 있다.

(17) Don't drink much water. (47%)

* Don't water drink much.
* Don't drink water much.
* Don't much drink water.

(17)번에서는 대체로 부정어를 맨 앞에 위치시키는 오류는 거의 나타나지 않으나 동사와 목적어, 수식어의 위치를 잘못 쓴 오류가 많이 나타난다. 동사와 목적어의 위치를 바꿔 쓴 경우는 38%이며, 수식어의 위치를 잘못 쓴 경우가 41%, 알맞은 문장 성분을 쓰지 않고 생략한 경우, 즉 동사나 목적어를 쓰지 않은 경우가 21%에 해당한다.

(9) Min-su studied science harder than English. (79%)

- * Min-su studied hard English than science.
- * Min-su studied hard English rather than science.
- * Min-su studied most hard English than science.
- * Min-su studied hard more English than science.

(29) I got up late. (50%)

- * I late got up.

(28), (29)번에서는 수식어의 위치가 잘못된 경우가 대부분의 오류를 차지하고 있다. 위의 두 문항의 부사의 오류는 부사 오류를 기술함에 있어서 다루었으므로 생략하기로 한다.

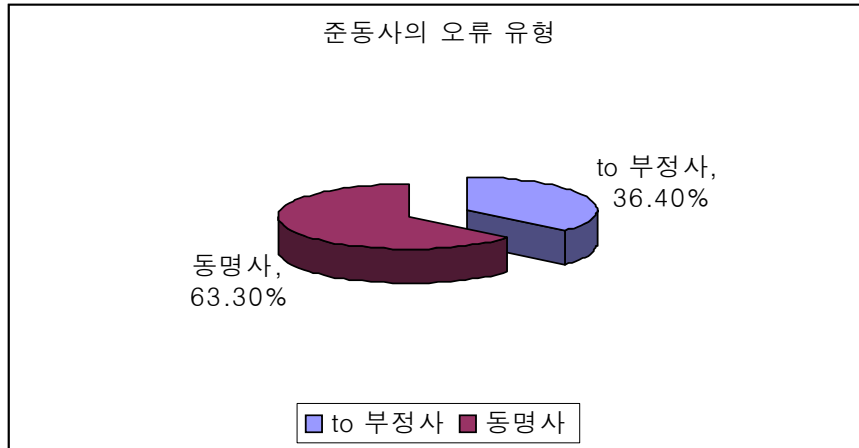
9) 준동사

<표 IV-10> 준동사 오류의 분류

오류 유형	오답		오류 원인	
	오답수	준동사오류유형비율	언어내	언어간
TO부정사	47	37%		v
동명사	41	63%	v	
계(n=300)	88	100%	63	37

준동사는 9가지 항목 중 가장 높은 오류율을 보이고 있다. 그 중에서도 동명사의 오류가 63.3%로 높게 나타난다. 이와 같이 준동사의 오류율이 높은 이유는 동사에 대한 완전한 습득이 이루어지지 않은 상태에서 학습자가 상위의 문법지식을 습득하는 데 어려움을 겪는 것으로 볼 수 있다. to부정사와 동명사의 적절한 쓰임은 필수적일 뿐만 아니라, 각각의 동사마다 쓰임이 다르고 용법이 여러 가지가 있기 때문에 효과적인 방법으로 교수되어야 할 항목이다. 따라서 다음의 오류를 살펴보고, 학습자들이 현재 도달해

있는 수준과 그 시사점을 찾아보아야 할 것이다.



<그림 IV-10> 준동사오류유형 비율

to부정사와 동명사의 오류를 각각 한 문항씩 살펴보면 다음과 같다.

(7) Would you explain to me how to use the computer? (70%)

- * Would you explain the computer used?
- * Would you mind me explaining to use the computer?
- * Would you explain me how use computer?
- * Would you explain me how to used the computer?

(7)번 문항은 의문사 + to부정사의 쓰임을 알아보는 것이다. 오류율은 70%로 생략을 한 경우가 42%, to 부정사 뒤에 동사원형 쓰지 않은 경우가 30%이며, to를 사용하지 않은 경우가 22%, 기타 의문사를 쓰거나 동사의 배열이 잘못된 경우가 8%이다. 오류에서 *how to used*, *how use*등과 같은 오류가 많이 보이고 있다는 것은 의문사와 to 부정사를 쓰는 용법에 관하

여 배운 적은 있으나 연습이나 표현할 기회가 없어서 직접 사용해보지 않아 정확히 표현하기 힘든 증거를 보인다. 그것은 만약 배운 적이 없는 내용이라면 사용하는 방법에 해당하는 우리말의 대응표현을 찾거나 주어를 다시 사용하는 것과 같은 오류를 보일 것을 예상할 수 있지만, 그렇지 않고 정답인 *how to use*와 비슷한 형태의 오류를 보인다는 것으로 미루어 알 수 있다. 오류를 수정해 주거나 몇 차례 연습을 거치게 되면 쉽게 오류를 줄일 수 있는 사항으로 예측된다.

(25) We went swimming yesterday evening. (81%)

- * We went to swim yesterday evening.
- * We went to swimming yesterday evening.
- * We are go to the swimming yesterday evening.
- * We are go swimmied at yesterday swimming.
- * We went swim yesterday evening.

(25)번은 동명사에 관한 오류를 확인 할 수 있다. 오류율은 81%로 매우 높다. 이와 같은 높은 오류는 학습자들이 *go swimming*과 같은 표현을 모른다는 것이다. 따라서 동명사를 써야 할 자리에 *to*부정사로 쓴 경우는 37%이며, *went*와 *swimming*사이에 *to*를 쓰는 경우가 33%이다. 이것은 학습자들에게 *went to* 라는 표현이 화석화되어서 *went to*를 쓰고 그 뒤에 수영한 것을 표현하는 *swim*이나 *swimming*을 사용한 것으로 예측할 수 있다. *-하러 가다*와 같은 표현은 자주 쓰이는 표현이므로 이러한 오류를 참고하여 오류에 대해 인식하게 하고 올바른 표현법을 가르치는 것이 필요하다.

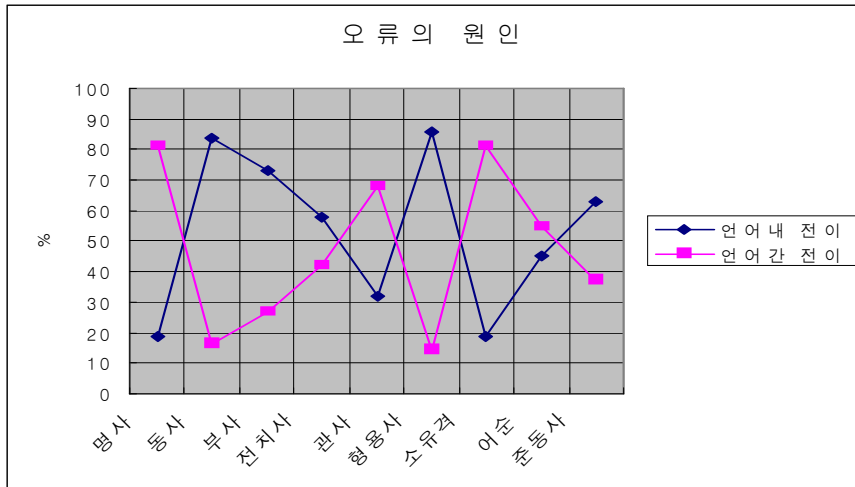
3. 오류의 원인별 분류

위의 결과를 토대로 오류의 원인에 따라 언어내의 전이와 언어간 전이로 나누어 분류하면 다음 표와 같다.

<표 IV-11> 오류의 원인

문법항목	언어내 전이	언어간 전이	계
명사	19	81	100
동사	84	16	100
부사	73	27	100
전치사	35	65	100
관사	33	67	100
형용사	86	14	100
소유격	81	19	100
어순	45	55	100
준동사	63	37	100
계	519	381	900
오류율	57.67%	42.33%	100

위와 같이 오류의 원인은 언어내 규칙을 잘 모르는 경우가 57.67%, 언어간의 전이에 의한 오류가 42.33%로 나타났다. 이 결과로 보아 학습자들은 영어 문법을 잘 모르고 있다는 점과 그것을 알고 적용하는데 어려움이 있으며, 우리말과 영어의 표현상의 차이를 인식하지 못하고 우리말 표현대로 어휘를 혼용하여 사용하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 오류의 주원인은 학습자들이 문법 규칙의 부재와 어휘력의 부족 및 영어식 사고방식의 결핍 등으로 정리해 볼 수 있다. 다음은 오류의 원인을 나타낸 그래프이다.



<그림 IV-11> 오류의 원인

위 그래프에서 보는 바와 같이 각 문법 항목별로 오류의 원인의 분포가 고르지 않다. 언어 간 간섭에 의한 오류가 많이 나타나는 항목은 명사, 관사, 소유격 등으로 우리말에서 잘 쓰이지 않는 관사나 무생물 주어의 소유격, 명사 등에서 그 분포가 많이 나타남을 볼 수 있다. 반면, 언어내의 규칙의 확대나 축소에 의한 오류는 형용사, 동사, 준동사, 부사 등으로 규칙의 쓰임이 복잡하거나 예외가 많은 문법항목인 경우임을 알 수 있다. 따라서, 이와 같은 오류의 원인을 문법항목별로 참고하여, 강조해야 할 것과 내용의 구성에 반영한다면 정확성 신장을 위한 보다 효율적인 교수요목을 구성할 수 있을 것이다.

V. 학습자 수준별 오류 분석 결과

앞장에서 살펴본 학습자의 영작문에서 나타나는 오류를 수준별로 살펴 보기 위해 연구대상자 100명을 전체 오류의 수를 기준으로 상, 중, 하의 세 집단으로 나누었다. 그 다음 각 집단에 따라 본 연구에서 분류한 9가지의 영어 문법항목의 인지도에 어떤 차이가 나타나는지를 알아보려 한다. 그에 대한 귀무가설은 다음과 같다.

* 귀무가설 (H_0) : $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3$

(수준 그룹별 <상=1, 중=2, 하=3> 영어문법인지도는 동일하다.)

다음 표는 학습자 수준별 기술통계량이다.

<표 V-1> 학습자 수준별 평균비교 값

문법 항목	그룹	N	평균	표준편차	표준오차	평균에 대한 95% 신뢰구간		최소값	최대값
						하한값	상한값		
명사	1	30	32.30	3.239	.591	31.09	33.51	24	37
	2	30	21.00	4.518	.825	19.31	22.69	12	29
	3	40	8.48	4.518	.714	7.03	9.92	0	19
	합계	100	19.38/38	10.794	1.079	17.24	21.52	0	37
동사	1	30	19.63	4.429	.809	17.98	21.29	11	28
	2	30	9.00	2.804	.512	7.95	10.05	4	16
	3	40	3.23	1.981	.313	2.59	3.86	0	9
	합계	100	9.88/30	7.520	.752	8.39	11.37	0	28
부사	1	30	4.80	1.186	.217	4.36	5.24	2	7
	2	30	2.43	1.251	.228	1.97	2.90	0	5
	3	40	.70	.648	.103	.49	.91	0	2
	합계	100	2.45/8	1.987	.199	2.06	2.84	0	7
관사	1	30	6.33	2.123	.388	5.54	7.13	2	10
	2	30	3.27	1.721	.314	2.62	3.91	0	9

	3	40	1.00	1.109	.175	.65	1.35	0	4
	합계	100	3.28/14	2.756	.276	2.73	3.83	0	10
전치사	1	30	8.90	2.023	.369	8.14	9.66	5	13
	2	30	5.10	1.845	.337	4.41	5.79	1	8
	3	40	1.65	1.477	.234	1.18	2.12	0	6
	합계	100	4.86/11	3.490	.349	4.17	5.55	0	13
행용사	1	30	8.00	1.414	.258	7.47	8.53	5	11
	2	30	4.97	1.829	.334	4.28	5.65	2	9
	3	40	1.58	1.357	.214	1.14	2.01	0	4
	합계	100	4.52/11	3.086	.309	3.91	5.13	0	11
소유격	1	30	3.77	.774	.141	3.48	4.06	2	4
	2	30	2.47	.937	.171	2.12	2.82	1	4
	3	40	1.03	.698	.110	.80	1.25	0	2
	합계	100	2.28/4	1.393	.139	2.00	2.56	0	4
어순	1	30	24.53	2.726	.498	23.52	25.55	19	29
	2	30	15.00	2.901	.530	13.92	16.08	10	20
	3	40	5.75	2.753	.435	4.87	6.63	0	13
	합계	100	14.16/30	8.308	.831	12.51	15.81	0	29
준동사	1	30	1.73	.868	.159	1.41	2.06	0	3
	2	30	.87	.776	.142	.58	1.16	0	2
	3	40	.13	.335	.053	.02	.23	0	1
	합계	100	.83/3	.943	.094	.64	1.02	0	3

위의 기술통계량에는 각 문법항목별 그룹의 평균점수가 나타나 있다. 평균점수를 살펴본 결과, 모든 9가지 항목은 그룹이 상, 중, 하로 갈수록 평균점수가 낮아지는 것을 확인 할 수 있다. 이는 앞에서 이미 설정한 귀무가설과 부합하지 않는다. 즉, 집단이 하에서 상으로 갈수록 문법 인지도가 높아진다. 따라서 분산분석을 통해 이들 세 그룹간의 유의한 평균차이가 있는지 살펴보려고 한다.

1. 분산분석

다음은 분산분석의 결과이다. 여기서 F값은 집단 간 차이가 우연에 의한 것인지 실질적인 의미가 있는 것인지를 알아보는 값으로 클수록 실질적

인 의미가 있음을 나타낸다.⁶ 이와 같이 분산분석을 실시한 이유는 위에서 살펴본 기술통계량에서의 집단 간 평균이 동일하지 않아, 집단 간 평균차이가 유의한지를 검정하기 위한 것이다.

<표 V-2> 분산분석결과

		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
명사	집단-간	9843.285	2	4921.643	282.105	.000
	집단-내	1692.275	97	17.446		
	합계	11535.560	99			
동사	집단-간	4648.618	2	2324.309	237.339	.000
	집단-내	949.942	97	9.793		
	합계	5598.560	99			
부사	집단-간	288.183	2	144.092	136.271	.000
	집단-내	102.567	97	1.057		
	합계	390.750	99			
관사	집단-간	487.627	2	243.813	89.402	.000
	집단-내	264.533	97	2.727		
	합계	752.160	99			
전치사	집단-간	903.540	2	451.770	144.865	.000
	집단-내	302.500	97	3.119		
	합계	1206.040	99			
형용사	집단-간	716.218	2	358.109	153.199	.000
	집단-내	226.742	97	2.338		
	합계	942.960	99			
소유격	집단-간	130.352	2	65.176	102.285	.000
	집단-내	61.808	97	.637		
	합계	192.160	99			
어순	집단-간	6078.473	2	3039.237	390.489	.000
	집단-내	754.967	97	7.783		
	합계	6833.440	99			
준동사	집단-간	44.402	2	22.201	49.269	.000
	집단-내	43.708	97	.451		
	합계	88.110	99			

6 F통계량 수식 $F = \frac{\sum n_i (y_i - y_{..})^2 / (I - 1)}{\sum \sum (y_{ij} - y_{..})^2 / (\sum n_i - I)}$, $(I - 1, \sum n_i - I)$ 의 F 분포를 따른다.

그 결과 모든 9가지 문법항목의 경우 F통계량 값의 유의확률이 모두 0.000으로 유의 수준 5% 하에서 매우 유의하다. 그러므로 우리가 처음에 세운 귀무가설 (H_0) : $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ 을 기각할 수 있으며, 수준별 집단 간의 차이가 유의함을 확인 할 수 있다, 즉, 모든 항목에 있어서 수준별로 영어문법의 인지도에 차이가 있음을 확인할 수 있다. 이와 같이, 분산분석 결과를 통해 ‘학생들의 수준별 차이가 영어문법 인지도에 영향을 미치지 않는다.’ 는 귀무가설이 기각됨을 알 수 있었다. 따라서 학생들의 영어문법 인지도의 평균이 그룹별로 차이를 나타냄을 보였다.

2. 다중비교

다음은 각 집단의 상, 중, 하 그룹이 그룹 간에 얼마만큼의 차이가 나는지를 알아보기 위해 다중비교를 실시한 결과이다.

<표 V-3> 다중비교결과

종속변수	(I) 그룹	(J) 그룹	평균 차이(I-J)	표준오차	유의확률	95% 신뢰구간	
						하한값	상한값
명사	1	2	11.300(*)	1.078	.000	8.62	13.98
		3	23.825(*)	1.009	.000	21.32	26.33
	2	1	-11.300(*)	1.078	.000	-13.98	-8.62
		3	12.525(*)	1.009	.000	10.02	15.03
	3	1	-23.825(*)	1.009	.000	-26.33	-21.32
		2	-12.525(*)	1.009	.000	-15.03	-10.02
동사	1	2	10.633(*)	.808	.000	8.62	12.64
		3	16.408(*)	.756	.000	14.53	18.29
	2	1	-10.633(*)	.808	.000	-12.64	-8.62
		3	5.775(*)	.756	.000	3.90	7.65
	3	1	-16.408(*)	.756	.000	-18.29	-14.53
		2	-5.775(*)	.756	.000	-7.65	-3.90
부사	1	2	2.367(*)	.266	.000	1.71	3.03

		3	4.100(*)	.248	.000	3.48	4.72
	2	1	-2.367(*)	.266	.000	-3.03	-1.71
		3	1.733(*)	.248	.000	1.12	2.35
	3	1	-4.100(*)	.248	.000	-4.72	-3.48
		2	-1.733(*)	.248	.000	-2.35	-1.12
관사	1	2	3.067(*)	.426	.000	2.01	4.13
		3	5.333(*)	.399	.000	4.34	6.32
	2	1	-3.067(*)	.426	.000	-4.13	-2.01
		3	2.267(*)	.399	.000	1.28	3.26
	3	1	-5.333(*)	.399	.000	-6.32	-4.34
		2	-2.267(*)	.399	.000	-3.26	-1.28
전치사	1	2	3.800(*)	.456	.000	2.67	4.93
		3	7.250(*)	.427	.000	6.19	8.31
	2	1	-3.800(*)	.456	.000	-4.93	-2.67
		3	3.450(*)	.427	.000	2.39	4.51
	3	1	-7.250(*)	.427	.000	-8.31	-6.19
		2	-3.450(*)	.427	.000	-4.51	-2.39
형용사	1	2	3.033(*)	.395	.000	2.05	4.01
		3	6.425(*)	.369	.000	5.51	7.34
	2	1	-3.033(*)	.395	.000	-4.01	-2.05
		3	3.392(*)	.369	.000	2.47	4.31
	3	1	-6.425(*)	.369	.000	-7.34	-5.51
		2	-3.392(*)	.369	.000	-4.31	-2.47
소유격	1	2	1.300(*)	.206	.000	.79	1.81
		3	2.742(*)	.193	.000	2.26	3.22
	2	1	-1.300(*)	.206	.000	-1.81	-0.79
		3	1.442(*)	.193	.000	.96	1.92
	3	1	-2.742(*)	.193	.000	-3.22	-2.26
		2	-1.442(*)	.193	.000	-1.92	-0.96
어순	1	2	9.533(*)	.720	.000	7.74	11.32
		3	18.783(*)	.674	.000	17.11	20.46
	2	1	-9.533(*)	.720	.000	-11.32	-7.74
		3	9.250(*)	.674	.000	7.57	10.93
	3	1	-18.783(*)	.674	.000	-20.46	-17.11
		2	-9.250(*)	.674	.000	-10.93	-7.57
준동사	1	2	.867(*)	.173	.000	.44	1.30
		3	1.608(*)	.162	.000	1.21	2.01
	2	1	-.867(*)	.173	.000	-1.30	-.44
		3	.742(*)	.162	.000	.34	1.14
	3	1	-1.608(*)	.162	.000	-2.01	-1.21
		2	-.742(*)	.162	.000	-1.14	-.34

* 평균 차이는 .05 수준에서 유의합니다.

위의 다중 비교 결과를 보면, 상집단과 중집단, 중집단과 하집단, 상집단과 하집단으로 비교된 수치를 확인할 수 있다. 각 두 집단 간 평균 차이를 문법항목별로 보면 다음과 같다.

명사의 경우	1집단과 2집단의 평균차이는 11.300, 1집단과 3집단의 평균차이는 28.825, 2집단과 3집단의 평균차이는 12.525,
동사의 경우	1집단과 2집단의 평균차이는 10.633, 1집단과 3집단의 평균차이는 16.408, 2집단과 3집단의 평균차이는 5.775
부사의 경우	1집단과 2집단의 평균차이는 2.367, 1집단과 3집단의 평균차이는 4.100, 2집단과 3집단의 평균차이는 1.733,
관사의 경우	1집단과 2집단의 평균차이는 3.067, 1집단과 3집단의 평균차이는 5.333, 2집단과 3집단의 평균차이는 2.267,
전치사의 경우	1집단과 2집단의 평균차이는 3.800, 1집단과 3집단의 평균차이는 7.250, 2집단과 3집단의 평균차이는 3.450,
형용사의 경우	1집단과 2집단의 평균차이는 3.033, 1집단과 3집단의 평균차이는 6.425,

2집단과 3집단의 평균차이는 3.392,

소유격의 경우 1집단과 2집단의 평균차이는 1.300,

1집단과 3집단의 평균차이는 2.742,

2집단과 3집단의 평균차이는 1.442,

어순의 경우 1집단과 2집단의 평균차이는 9.533,

1집단과 3집단의 평균차이는 18.783,

2집단과 3집단의 평균차이는 9.250,

준동사의 경우 1집단과 2집단의 평균차이는 0.867,

1집단과 3집단의 평균차이는 1.608,

2집단과 3집단의 평균차이는 0.742,

위의 결과를 보면 상, 중, 하 집단 간 평균 차이가 의미 있게 나타나고 있으며 대부분 그 차이는 비슷하다.

3. 상관관계 분석

5.2장에서는 학생들의 수준별로 문법적으로 차이가 난다는 것을 알아보았다. 5.3장에서는 그러한 학생들의 수준별 차이가 각 문법항목별로는 어느 정도의 영향을 미치는지를 알아볼 필요가 있다. 즉, 모든 항목이 수준이 나아짐에 따라 동등한 수준으로 나아지는지, 혹은 문법항목별로 수준이 나아지는 정도에 차이가 있는지, 그렇다면 그 차이는 어느 정도인지를 알

아볼 필요가 있다. 이를 알아보기 위해 교차분석을 시행해 보았다. 교차분석은 각 문법항목별로 진행하였으며, 9가지 문법항목이 학생 수준에 있어서 어떠한 영향을 주는지 알아보기 위한 것이다. 그 결과를 종합하여 Pearson의 R값으로 제시하면 다음과 같다.

<표 V-4> 상관관계 분석결과

	명사	동사	부사	관사	전치사	형용사	소유격	어순	준동사
Pearson의 R	.923	.899	.856	.802	.865	.871	.823	.943	.709
n=100									

R값은 두 변인간의 상관계수로서 학습자의 수준과 각 항목의 정답수 간의 상관관계를 나타낸다. 그 값이 1에 가까울수록 강한 양의 상관관계를 보이는 것이다. 즉, 전체 정답률이 상승할수록 그에 해당하는 문법항목에 대해 인지도가 상승한다는 것을 보여준다. 따라서 9가지 항목 모두 전체 수준의 상승에 따라 인지도가 높아지는 것을 확인할 수 있으며 그 중 어순의 경우는 R값이 .943으로 가장 크므로 가장 학습이 잘 이루어지는 항목이라는 것을 알 수 있다. 준동사의 경우는 R값이 .709 이므로 학습자 수준이 올라가면, 인지도가 상승하기는 하지만 다른 항목에 비해 더디게 학습이 이루어진다는 것을 의미한다. 따라서 학습이 잘 이루어지는 순서는 다음의 어순-명사-동사-형용사-전치사-부사-소유격-관사-준동사이다.

VI. 6차, 7차 교육과정에 따른 학습자간 오류 분석 비교

과거의 우리나라 영어교육은 문법 교육에 너무 치중한 나머지 음성언어나 문자언어로 의사소통을 할 수 있는 능력을 기르지 못했다는 많은 지적을 받았다. 이와 같은 문제점을 해결하기 위해 6차 교육과정의 영어교육은 문법 중심이 아닌 의사소통 중심의 교육과정으로 대전환을 시도했다. 그래서 영어교육의 목표도 의사소통 능력을 기르는 데 두었으며 내용도 개념, 기능 교수요목을 근거로 구성되었다. 그러나 6차 교육과정은 기능 중심의 교육과정이 과연 최선인가 하는 문제점과, 문법 교육을 하는 것을 배제하는 것이 올바른가에 대한 문제점이 대두되었다. 진정한 의미의 의사소통능력이란 정확성과 유창성을 겸해야 한다. 정확성을 기르기 위해서는 문법을 정확히 아는 것은 필수적이다. 그런 의미에서 7차 교육과정은 기본 목표는 의사소통 중심의 교육과정에 두었으나, 그에 따른 문법교육의 필요성을 인식하여 의사소통에 필요한 언어형식을 제시하게 되었다.

따라서, 우리는 학습자의 영작문에서 나타나는 오류를 통해 6차 교육과정에 비해 의사소통에 필요한 언어형식을 제시한 7차 교육과정이 얼마나 학습자의 오류율을 줄여줄 수 있는지 혹은, 이전의 6차의 교육과정이 더 효과적인지에 대한 실상을 확인할 필요가 있다.

본 장에서는 두 교육과정 간 차이를 살피기 위해, 비율검정으로 앞에서 분류한 문법항목 9가지에 대한 비교분석을 실시하였다.

$p1 = 6차\ 교육과정에\ 따른\ 학습자\ 오류율$

$p2 = 7차\ 교육과정에\ 따른\ 학습자\ 오류율$

귀무가설은 ‘6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다.’ 라고 설정하고, 대립가설은 ‘6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 있다.’ 라고 설정한다. 즉, 귀무가설 $H_0 : p_1 = p_2$, $H_1 : p_1 \neq p_2$ 이라고 설정하고 양측검정을 실시할 수 있다.

우선, 검정을 할 수 있는 검정통계량은

$$Z = \frac{\hat{p}_1 - \hat{p}_2}{\sqrt{\hat{p}(1-\hat{p})(n_1^{-1} + n_2^{-1})}} \quad (\text{여기서, } \hat{p} = \frac{X_1 + X_2}{n_1 + n_2}) \quad \text{이다.}$$

이 검정통계량을 각 항목별로 구해보면 다음과 같다.

<표 VI-1> 6,7차 교육과정에 따른 학습자 오류 비교

문법항목	명사	동사	부사	전치사	관사	형용사	소유격	준동사	어순	계
6차 오류율	0.47696	0.50042	0.38618	0.36900	0.4	0.375	0.35446	0.45866	0.63271	0.44480
교육 오류수	994	1175	397	431	320	348	302	233	410	4610
과정 총합	2084	2348	1028	1168	800	928	852	508	648	10364
7차 오류율	0.48026	0.67066	0.69375	0.69909	0.65928	0.58909	0.43	0.72333	0.528	0.58422
교육 오류수	1825	2012	555	769	923	648	172	217	158	8705
과정 총합	3800	3000	800	1100	1400	1100	400	300	3000	14900
Z값	-0.2420	-12.590	-13.058	-15.739	-11.800	-9.608	-2.5695	-7.3174	4.85577	-21.832

(※ 모든 검정은 유의수준 $\alpha = 0.05$ 하에서 검정되었다. Z의 유의수준 $\alpha = 0.05$ 의 기각역은 $|Z| \geq 1.96$ 이다. 여기서 기각역이란 검정 통계량 값이 기각되는 범위이다.)

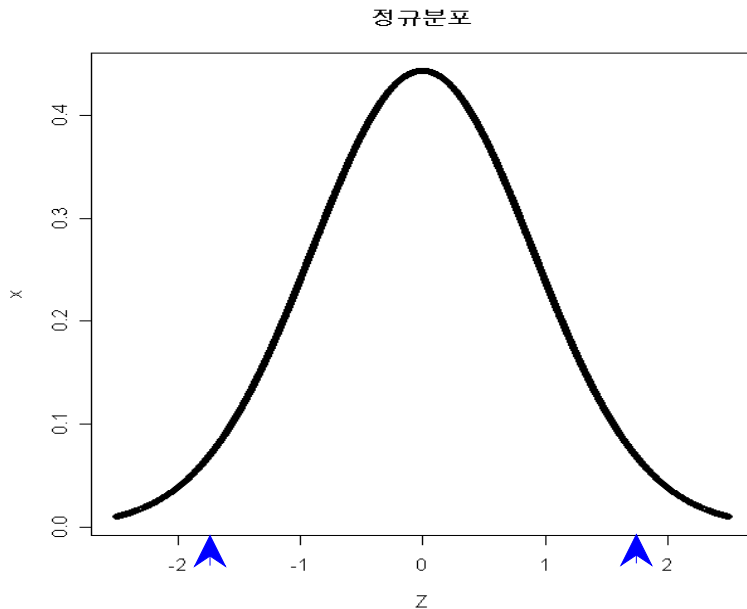
위의 표에서 보여주고 있는 검정통계량을 항목별로 분석해 보면 다음과 같다.

- 명사의 경우, $Z = -0.2420$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 하지만 명사의 경우 Z 값이 -0.2420 로 기각의 범위 안에 들지 못하므로 귀무가설을 기각할 수 없다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율에 차이가 없음을 알 수 있다.
- 동사의 경우, $Z = -12.590$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 따라서 동사는 Z 값이 -12.590 로 기각의 범위 안에 들어가므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.
- 부사의 경우, $Z = -13.058$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.
- 전치사의 경우, $Z = -15.739$ 이므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.
- 관사의 경우, $Z = -11.800$ 이다. 마찬가지로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.

- 형용사의 경우, $Z = -9.608$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 Z 값이 -9.608 로 기각의 범위 안에 들어가므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.
- 소유격의 경우, $Z = -2.5695$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 Z 값이 -2.5695 로 기각의 범위 안에 들어가므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.
- 준동사의 경우, $Z = -7.3174$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 Z 값이 -7.3174 로 기각의 범위 안에 들어가므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수값으로 나왔으므로 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.
- 어순의 경우, $Z = 4.85577$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 Z 값이 4.85577 로 기각의 범위 안에 들어가므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 양수 값으로 나왔으므로 6차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.

▪ 전체 총합의 경우에는, $Z = -21.832$ 이다. 유의수준 0.05하에서 검정통계량 $|Z| > 1.96$ 이면 6차 교육과정과 7차 교육과정에 의한 학습자 오류율은 차이가 없다는 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 Z 값이 -21.832 로 기각의 범위 안에 들어가므로 귀무가설을 기각할 수 있다. 그러므로 6차와 7차의 교육과정에 의한 오류율의 차이가 있음을 알 수 있고, Z 값이 음수 값으로 나왔으므로, 전체 오류수에 대해서 7차의 교육과정에 의한 오류율이 크다는 것을 알 수 있다.

다음은 정규분포 그림이다. -1.96 보다 작은 값의 범위, 1.96 보다 큰 값의 범위가 유의수준 0.05에 해당되는 것이다.



<그림 VI-1> 정규분포곡선

즉, 위 그래프를 통해 Z값이 의미하는 바를 살펴보면 다음과 같다. 각 항목별로 구한 Z값이 위 정규분포 곡선에 표시된 화살표 값 ± 1.96 과의 거리가 멀수록 오류율에 차이가 크다는 것을 의미한다. 또한 수치가 양의 값으로 클수록 7차 교육과정이 효과적인 것이다. 따라서, 차이가 없다는 결과가 나온 명사를 제외한 동사, 부사, 전치사, 관사, 형용사, 소유격, 준동사의 경우는 Z값이 음수이므로 6차 교육과정에 따라 학습한 학습자의 오류율이 오히려 낮다는 것을 알 수 있다. 또한, 그 값이 전치사-부사-동사-관사-형용사-준동사-소유격 순이므로 소유격은 그 차이가 비교적 적으며 전치사는 7차 교육과정에 의한 학습자의 오류가 훨씬 크다는 것을 의미한다. 그러나, 어순의 경우에는 양의 값이 나왔으므로 7차 교육과정에 의한 학습자의 오류가 줄어들었음을 의미한다. 어순의 오류율이 의미 있는 차이를 보이며 줄어들었다는 것은 의사소통 능력의 향상 측면에 있어서는 긍정적인 결과라고 생각해 볼 수 있다. 7차 교육과정에서 제시하고 있는 ‘의사소통에 필요한 언어형식’의 제시방법을 살펴보면, 세부적인 문법사항을 가르치는 것보다는 문장단위로 문장구조의 맥락에서 이루어지고 있다. 7차 교육과정 해설서에서 제시한 ‘의사소통에 필요한 언어형식’의 예는 다음과 같다.

 He is sleeping right now.

I was studying when they came.

She will be coming soon.

They have moved into a new house.

He had already left when we arrived there.

I will have finished my homework by the time you come.

이처럼 7차 교육과정에 의한 학습자는 전체적인 문장구조를 학습한 결과로서 큰 덩어리라고 할 수 있는 어순의 경우는 오류가 줄어들었으나, 문장 내에 있는 세부적인 문법사항들에 있어서는 학습이 제대로 이루어지지 않았다는 것을 반영한다.

7차 교육과정에서는 6차 교육과정에서 제외시켰던 문법사항에 대한 보완으로, 언어형식을 제시하였으므로 문법 교육이 더 강화되었을 것이라는 짐작을 할 수 있다. 또한, 쓰기지도에 대한 중요성에 대한 인식이 높아졌으므로 7차 교육과정의 결과가 나올 것이라는 예상을 할 수 있으나 본 장에서의 결과는 이와 어긋난다. 일선에서 7차 교육과정 이후로 학생들의 정확성이 오히려 부족하다는 언급들을 입증하는 결과이다. 따라서 우리는 왜 7차 교육과정에서 학생들의 정확성을 신장시키는 데에 효과적인 결과를 이끌어내지 못했는가에 대해서 고찰해 볼 필요가 있다. 이와 같은 점을 고려하여, 영어를 가르치는 데 있어서 학습자들이 정확한 표현으로 의사소통할 수 있는 능력을 기르기 위한 효과적인 방안이 연구되어야 할 것이다.

VII. 결론 및 제언

본 연구에서는 현재 시행중인 7차 교육과정에 따른 학습자 중에서 고등학교 2학년 학생 100명에게 설문 평가한 영작문의 오류를 분석한 자료로 학습자의 문법인지도를 알아보았다.

첫째, 전체 14,900개 중 오류는 8,705개인 58%로 높게 나타났으며, 그 순서는 준동사-관사-부사-동사-전치사-형용사-어순-명사-소유격 순이다. 학습자들은 해당 어휘를 잘 몰라 생략하는 오류를 가장 많이 보이고 있으며, 오류의 형태로서 대치와 재배열과 같이 자신들의 언어 체계 내에서 의미를 전달하려는 시도를 하고 있음을 확인할 수 있었다. 오류의 원인으로 는 목표어 내의 규칙을 잘 모르는 경우와 규칙을 확대 적용하는 오류가 전체 오류의 57.67%이며, 영어식 사고방식의 결여와 우리말의 간섭에 의한 오류도 42.33%를 차지해 언어내적인 요인과 언어 간의 요인이 비슷하게 학습자의 오류의 원인이 되고 있음을 알 수 있었다.

둘째, 학습자를 상, 중, 하 그룹으로 나눈 수준별 문법인지도 분석에서는, 학습자의 수준이 향상됨에 따라 본 연구에서 제시한 문법항목 9가지에 대한 인지도가 모두 높아진다는 결과를 얻을 수 있었다. 그 중에서도 문법항목이 동등한 수준으로 나아지는지, 차이를 보이며 나아지는지를 확인하기 위해 학습자 수준과 문법인지도 간의 상관관계를 분석한 결과, 어순의 경우가 학습자 수준의 상승과 인지도 간에 상관관계가 가장 크며, 준동사는 양의 상관관계에 있으나 문법항목 중 가장 더디게 학습이 이루어지는 항목임을 확인할 수 있었다.

마지막으로, 7차 교육과정에서 언어형식의 제시가 학습자의 문법인지도

상승에 기여한 바가 있는가를 알아보기 위해 연구한 지난 6차 교육과정의 학습자의 오류와 비교한 연구에서는, 명사는 의미 있는 차이가 나타나지 않았으며 동사, 전치사, 관사, 부사, 형용사, 소유격, 준동사의 경우는 오히려 오류율이 더 높아졌음을 확인했다. 어순의 경우만 오류가 줄어든 것으로 보아 의사소통 능력의 전체적 맥락의 측면에서는 긍정적이지만 학습자의 정확성을 신장시키는 방법에 있어서 많은 연구가 이루어져야 할 것이라는 과제를 얻을 수 있었다.

이와 같이 7차 교육과정으로 학습하고 있는 학습자들의 영작문의 오류 분석을 통해 문법인지도를 분석해 본 결과, 학습자들은 10단어 이내의 간단한 문장들을 작문하는 데 있어서도 큰 어려움을 겪고 있으며 정확성의 측면에서 문제가 심각함을 알 수 있었다. 최근, 의사소통 능력의 중요한 요소로서 정확성을 인식하는 흐름 속에서 형태초점 접근법을 효과적인 방안으로서 주장하고 있다. 또한, 박기화(2005)는 현행 교육과정에서 제시하는 목표 기준의 불명확성을 지적하며 도달 가능한 학습자의 영어능력을 고려한 성취기준을 낮춰야 할 필요성을 주장하고 있다. 이병민(2003)도 우리나라 상황에서 목표 수준에 도달하기 위해서는 교육과정에 제시된 시간이 부족하다는 점을 지적하며 적정성의 문제도 영어 학습자의 부족한 능력의 원인으로 보고 있다. 즉, 할당된 학습시간에 비해 지나치게 높은 수준의 결과를 원하기 때문에 공교육만으로는 언어습득에 한계가 있다는 지적이다. 따라서 사회에서 요구하는 수준과 달성 가능한 목표 수준을 적절히 설정하여 교실상황에서 효과적이고 원활히 이루어질 수 있도록 방안을 찾는 것이 시급하다.

본 연구의 결과를 토대로 다음과 같이 제언해 볼 수 있다. 첫째, 차후의 연구에서는 유창성을 강조함과 동시에 학습자의 정확성 신장을 간과하

지 않도록 교수요목을 설정하고 그에 따른 효과적인 교수방법을 연구해야 한다. 이와 같은 정확성과 유창성을 겸한 의사소통능력 신장에 대한 방법적인 측면을 연구함에 있어서 효과적인 교수-학습 방법을 찾는 것은 단기간에 이루어질 수 있는 연구가 아니다. 그 효과를 검증하는 데 있어서 상당한 시간과 시행착오가 따를 것이라 생각된다. 따라서 본 연구에서와 같은 학습자의 실태를 토대로, 적정한 교수학습 방안을 고안하여 보다 장기적이고 체계적으로 학습자들의 변화를 연구하고, 진정한 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 영어 교수방법에 대한 연구가 활발히 이루어져 실제 교실에 적용되어야 할 것이다. 둘째, 학습내용의 구성에 있어서 습득 순서 및 난이도를 고려하여 학습자가 어려워하는 부분이나 복잡하고 예외가 많은 규칙 등에 있어서는 더 많은 산출활동을 통해 충분히 연습을 할 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다. 또한, 수준별 학습을 통해 학습자가 현재 머물러 있는 체계에서 발전해 갈 수 있도록 지도해야 한다. 마지막으로, 학습자의 출발점 행동에 대한 정확한 판단으로 보다 세밀하고 적용 가능한 교육과정의 검토가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

< 교과서 >

- 김성곤 외. 2004. *High School English*. 서울 : (주)두산.
- 김충배 외. 2001. *Middle School English 1. 2. 3*. (주)중앙교육진흥연구소.
- 신정현 외. 2004. *High School English*. 서울 : (주)시사영어사.
- 이병민 외. 2001. *Middle School English 1. 2. 3*. (주)천재교육.
- 이병민 외. 2004. *High School English*. 서울 : (주)천재교육.
- 장영희 외. 2001. *Middle School English 1. 2. 3*. (주)두산동아.
- 교육부. 1997a. *중학교 교육과정해설(V)*.
- 교육부. 1997b. *중학교 제7차 교육과정*. [별책3].
- 교육부. 1997c. *외국어과 교육과정(I)*.
- 교육부. 1997d. *고등학교 교육과정해설 - 11외국어(영어)*.
- 김미정. 2001. *오류분석을 통한 영어 쓰기 지도*. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박기화. 2005. 7차 영어과 교육과정 성취기준의 적정성 연구: 말하기, 쓰기를 중심으로. *영어교육연구*, 17(4): 229-250.
- 이병민. 2003. EFL 영어 학습 환경에서 학습시간의 의미. *외국어교육*, 10(2): 107-124.
- 정재우. 2002. *고등학교 영어 쓰기 과정에서 오류분석*. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최종욱. 2005. 한국 고등학생들의 영작 능력 실태 및 영작능력 신장 방안 연구. *영어영문학연구*, 47(3): 333-349.

- 한중임. 2005. 대학교 영어학습자의 문자채팅영어의 정확성 및 형태초점 상호작용에 관한 사례연구. *한국멀티미디어언어교육학회*, 8(2): 262-287.
- Ahn, Sung-Ho. 2006. The grammar of verb *Be* in early Korean EFL interlanguages. *Studies in Generative Grammar*, 16(4): 769-782.
- Brown, H. 1980. The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly* 11:365-372.
- Corder, S. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-59.
- Corder, S. 1973. The elicitation of interlanguage. In Svartik, J.(ed.) *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup.
- Duskova, L. 1969. On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics* 7: 11-36.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ghadessy, M. 1976. An error analysis of the writings of Iranian freshman students learning English-A pilot study, *IRAL* 14. 75-81.

- Hahn, Hye-ryeong. 2000. Are young learners more sensitive to UG? A longitudinal study of early EFL syntax. *English Teaching* 55,4.
- Hahn, Hye-ryeong. 2001. The status of 'be' in developing learner language. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 5: 241-252.
- Hemmati, F. 2001. *Vocabulary Problems in the EFL Writing of Iranian Students: Taxonomies and strategies*. Ph.D. thesis, University of Essex, Essex.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Larsen-Freenan, D & M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Master, P. 1997. A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system. Ph.D. Dissertation. UCLA.
- Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-23.
- Richards, J, 1971. Error analysis and second language strategies. *Language Sciences* 17: 12-22.
- Shin, Jung-Sun. 2000. Functional category acquisition by Korean EFL learners: The role of UG in foreign language. Seoul National University doctoral dissertation.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied*

- Linguistics* 10: 209-31.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1995. Problems in output and the cognitive process they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16:371-391.
- Yang, Hyung-Kwon. 2001. Categorical properties of Korean EFL learners' "be". *Korean Journal of English Language and Linguistics* 1: 59-80.
- Yang, Hyung-Kwon. 2002. Korean EFL learners' acquisition of English inflectional features. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 2: 227-248.
- Yang, Hyung-Kwon. 2006. Functional Projections in Korean ESL Learners' interlanguage syntax. *The SNU Journal of Education Research*, 15.

ABSTRACT

*An Analysis of Students' Grammar Knowledge
through Error Analysis of English Writing*

Lee, Jeong-min.

Department of English Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

Directed by Prof. Chung, So-woo.

This thesis analyzes errors in the writing samples collected from 100 high school students in order to investigate the students' grammar knowledge of the 7th Korean curriculum.

Error analysis has a significant role because it gives teachers an idea of how students have improved in their language skills and what they still need to learn. Errors also indicate how a language is acquired, and what strategies students are using to express themselves in the target language. Moreover, studies can suggest effective ways to learn from error analysis.

In this regard, firstly, this thesis suggests directions for organizing English education contents based on analysis of the surveyed writing errors. Second, this study establishes a relationship

between the level of students' accuracy and the cognition of individual grammar categories. It will give an accurate assessment of the degree of difficulty in English grammar learning. Third, this study compares the rate of students' grammatical errors that have occurred under the 7th Korean curriculum with those under the 6th Korean curriculum.

The result of the analysis is as follows: First, the rate of the whole errors was 58%. The highest rate of errors were recorded in the use of gerunds and infinitives. The lowest rate was recorded in the use of possessives. (The ranking is as follows: gerund and infinitives, articles, adverbs, verbs, prepositions, adjectives, word-order, the possessives). Of the causes for the errors, inter-lingual transfer (57.67%) was more prevalent than intra-lingual transfer(42.33%). Second, the more students improved English ability, the higher all the nine grammatical categories were learned, respectively. The rate of Pearson's statistics value is the highest in word-order use. It means word order is easier to be learned than other aspects of grammars. Finally, in the results of the comparison in the change of curriculum, the rate of correct use of nouns had not changed, the rate for correct use of gerunds, infinitives, adjectives, articles, prepositions, possessives, and adverbs had decreased, with the only improvement having occurred in word-order use. Based on these results, this study suggests effective teaching methods for communicative skills focused on both accuracy and fluency.