영어 문법형태소 -*s*의 교수방법 연구
- 중학교 학습 부진 학생을 대상으로

유은영*·최문홍**

- 목 차 -

|국문초록|

초급 단계의 영어 학습자들 중 상당수는 동일한 형태의 접미사 -*s*가 3인칭 단수 주어-동사 일치에 사용되는 경우와 명사의 복수형에 사용되는 경우를 잘 구분하지 못하고 잘못 사용하고 있다. 본 연구는 중학교 학습 부진 학생들을 대상으로 1) 대다수 교과서에 제시된 순서대로 주어-동사 일치를 먼저 가르치고 복수형을 나중에 가르치는 방법, 2) 자연적인 습득 순서에 입각하여 복수형을 먼저 가르치고 그 다음 주어-동사 일치를 가르치는 방법, 3) 지표일치이론에 근거를 둔 연역적 설명 방법, 4) 명시적인 설명 없이 학생 스스로 규칙을 찾아내도록 하는 귀납적 방법을 적용해보고 어떤 교수법이 해당 문법의 습득에 가장 효과적인지를 알아보고자 했다. 주요 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 문법을 제시하는 순서는 학습결과에 크게 영향을 끼치지 않았다. 둘째, 변형도출이

* 전남대학교 사범대학부설중학교 교사.
** 전남대학교 영어교육과 교수

아닌 지표일치에 의거한 설명법은 다른 교수법과 비교해서 더 큰 효과를 거두지는 못했다. 셋째, 학생 스스로 규칙을 발견하도록 유도한 방법은 주어-동사 일치에 있어서는 특별한 점이 없었지만 명사 복수형에 있어서는 지속적인 효과를 보여주었다. 이는 비교적 단순하고 난이도가 낮은 문법을 지도할 경우에는 귀납적 방법이 효과적이며, 학습자의 발달 수준, 목표 문법의 추상성과 복잡성 등에 따라 적합한 교수방법이 상당히 다를 수 있음을 의미한다.

주제어 : 영어교육, 교과서 분석, 영문법, 문법 지도, 자연습득가설

I. 서론

교사는 자기 수업의 문제점을 비판적으로 고찰하고 스스로 해결할 수 있을 때 비로소 자율성과 전문성을 획득할 수 있다. 본 논문은 중학교 교사인 필자가 현장에서 직면한 문제를 해결하기 위해 직접 연구를 계획하고 실천에 옮긴 사례이다. 이런 유형의 연구는 더욱 효과적인 교육활동을 수행할 목적으로 교사 스스로 체계적인 변화를 시도하고 평가하며 숙고하는 과정의 일환이다(Costello, 2003; Hopkins, 2002; Merino와 Holmes, 2006; Mills, 2007).

중학교에서 영어 수준별 수업을 하다 보면 특히 하 수준의 학생들이 간혹 전혀 교사가 예상하지 못한 곳에서 어려움을 겪는다는 사실을 알게 된다. 물론 대부분의 하 수준의 학생들은 영어 자체에 대한 흥미가 거의 없고 전반적으로 영어에 대한 기초지식이 부족하여 수업 내용을 잘 이해하지 못한다. 특히 중학교 1, 2학년 학생들의 경우 동일한 형태

의 문법형태소 -*s*가 명사의 복수형 어미로 사용될 때와 3인칭 단수 주어와 함께 현재시제 동사의 굴절형으로 사용될 때를 잘 구분하지 못하여 잘못 사용하곤 한다. 예를 들어, 사물이 여러 개 일 때 ~s 를 붙여 flowers, desks 와 같이 만들어진 명사복수형과 주어가 He 나 She 같이 1명인 경우 plays 나 sings 같은 현재시제 동사형을 만들 때 상당히 혼란스러워 하였다. 본 연구는, 어떻게 하면 이 두 가지 문법을 구분지어 효과적으로 가르칠 수 있을 것인가란 의문에서 시작하게 되었다. 본격적으로 연구를 시작하기에 앞서 현행 교과서에 이 두 문법이 제시된 순서와 방법을 살펴보았다. 그 결과 주어-동사 일치가 전반부에 먼저 소개되고 명사 복수형은 부수적으로 소개되거나 아예 다루고 있지 않은 교과서가 많았다.

본 연구에서는 중학교 학습 부진 학생들을 대상으로 대다수 교과서에 제시된 순서대로 주어-동사 일치를 먼저 가르치고 복수형을 나중에 가르치는 경우와 자연적인 습득 순서에 입각하여 복수형을 먼저 가르치고 그 다음 주어-동사 일치를 가르치는 경우를 비교해 보고자 한다. 이와 더불어 지표일치이론을 기반으로 두 가지 목표 문법을 연역적으로 설명하는 지도법과 직접적인 설명 없이 학생 스스로 규칙을 찾아내도록 하는 귀납적 방법의 효과도 알아보고자 한다. 간추리면, 본 연구의 목적은 기초 영문법 학습에 어려움을 겪고 있는 중학생을 대상으로 영어 다기능 형태소 -*s*에 대하여 네 가지 다른 교수법을 개발하여 연구수업을 실시하고 각 교수법이 목표 문법의 학습 과정과 결과에 어떤 영향을 미치는지 알아보려는 데에 있다.

Ⅱ. 연구 배경

1. 교과서 분석

2013년 중학교 1학년부터 사용하는 2009 개정 교육과정에 따른 12종의 교과서에 문법이 어떤 순서로 제시되고 있는지 분석한 결과 거의 대부분이 *be*동사 다음에 일반동사를 다루면서 주어가 3인칭 단수일 때 동사의 현재형은 그 원형에 *-s*가 붙는다는 내용을 소개하고 있었다. 명사의 수는 대부분의 교과서에서 별개의 언어형식으로 분류되지 않고 그 단원의 다른 중심 문법(주로 There is/are 구문)을 설명할 때 추가되거나 일부 교과서의 뒷부분에 짧게 언급되고 있었다. 다음 표 1은 현재 가장 많이 사용되고 있는 중학교 1학년 교과서 3종에 있는 문법 항목과 그 제시 순서를 정리한 것이다(나머지 9종 교과서 분석 결과는 부록 1 참조).3개 교과서 모두 일반동사 3인칭 단수 일치가 교과서의 앞부분인 2단원에서 하나의 문법항목으로 소개된 반면, 명사복수형은 교과서의 중간 부문(5~6단원)에서 There is ~, There are~문형과 함께 소개되고 있다.

표 1. 중학교 1학년 영어 교과서 문법 항목 분석

교과서	단원	문법
A	1	be동사(긍정, 부정, 의문문)
	2	**일반동사(긍정, 부정, 의문문) 3인칭 단수 현재**
	3	과거형, because
	4	동명사, to부정사 명사적용법, like/enjoy ~ing
	5	현재진행형, should
	6	There is~, There are~미래(be going to, will~)
	7	명령문, have to, must
	8	감탄문, to부정사 부사적 용법
	9	When, 과거진행형
	10	비교급, 최상급
	11	접속사(that), 빈도부사(always, usually)

교과서	단원	문법
B	1	be동사 (긍정문, 부정문, 의문문)
	2	**일반동사 3인칭 단수 일치**, 부정문, 의문문
	3	현재진행형, 비인칭주어 It
	4	to부정사 명사적 용법, will, be going to~
	5	There is ~, There are~조동사 can
	6	be동사의 과거형, 일반동사의 과거형, must, have to
	7	to부정사 부사적용법, 문장의 4형식
	8	비교급, 최상급
	9	조동사 should, 접속사 when
	10	부가의문문, 감탄문
C	1	be동사(긍정문, 부정문, 의문문)
	2	**일반동사 3인칭 단수 일치**, 부정문, 의문문
	3	현재진행형, will
	4	명령문, should
	5	과거형, 부정문
	6	There is~There are ~, look+형용사
	7	최상급, as 원급 as
	8	can+동사원형, 동명사
	9	조동사 must, to부정사 명사적 용법
	10	when, 부가의문문

교과서를 집필한 저자 몇 명과 면담한 결과 교과서 안에 소개된 문법은 특별히 정해진 기준이 있는 것이 아니라 각 단원이 목표로 하는 의사소통기능과 글의 내용에 따라 필요한 문법 사항을 선택적으로 사용하고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 영어 문법형태소의 습득에는 일관된 순서가 있다는 입장과는 어긋난 접근이다. Krashen(1977)은 영어를 모국어 또는 외국어로 습득하는 과정에서 문법형태소들이 다음과 같은 순서로 습득되고 있음을 발견하였다.

(1) 진행형 -*ing* → 복수형 → 연결사 *be* → 조동사 *be* → 관사 → 불규칙 과거형 → 규칙 과거형 → 3인칭 단수 주어-동사 일치 → 소유격 -*s*

이 순서에 따르면 복수형은 진행형 *-ing* 다음으로 가장 빨리 습득되고 주어-동사 일치는 훨씬 나중에 습득된다. Brown(1973)은 각 형태소의 문법적 복합성과 의미적 복합성이 형태소의 습득 순서와 높은 상관관계를 갖는다고 주장하며 14개 형태소의 평균 습득 순서를 다음과 같이 제시하였다.

(2) 현재진행형 *-ing*(Mommy running) → 전치사 *on* → 전치사 *in* → 복수명사 *-s*(two books) → 불규칙 과거형(Baby went) → 소유격 *'s* (Daddy's hat) → 비축약형 연결사 *be*(Annie is a nice girl) → 관사 (*the, a*) → 규칙적 과거형 *-ed*(She walked) → 3인칭 단수 주어-동사 일치 *-s*(She runs) → 3인칭 단수 불규칙 동사형(*has, does*) → 비축약형 조동사 → 축약형 연결사 → 축약형 조동사

Krashen의 순서와 비슷하게 복수 명사가 주어-동사 일치보다 훨씬 더 일찍 습득됨을 확인할 수 있다.

우리나라에서도 외국어로서의 영어 문법형태소 습득 연구가 꾸준히 진행되어 왔다(이현정, 2007; 송해성, 2003; 최지영, 2003 등). 예를 들어 김영숙(1986)은 중학교 3학년 학생들을 대상으로 영어의 기본 형태소 아홉 가지를 선정하여 말하기와 쓰기 두 가지 방법으로 습득 여부를 조사한 결과 중간에 한두 개 순서상의 차이는 있었으나 명사 복수형이 3인칭 주어-동사 일치보다 더 일찍 습득된다는 사실을 재확인하였다. 학생들은 말하기보다 쓰기에서 더 높은 습득 정도를 보였고, 형태소의 의미-통사적, 어형적 복잡성과 학습 난이도 사이에 뚜렷한 상관관계가 관찰되었다. 따라서 형태소 습득 순서에는 학습자의 모국어, 연령, 학습기간, 교수방법, 교재, 교사 등의 변인에도 불구하고 일정한 발달 순서가 있음이 입증되었다.

Kim(1985) 또한 11~12세의 어린이 다섯 명을 대상으로 형태소 습득 과정을 장기간 관찰한 결과 관사와 복수 외에는 Krashen(1977)이 제시한

습득 순서와 일치한다고 보고하였다. 이와 같은 맥락에서 한상호(1992)는 서로 다른 교재를 사용하는 중학생 209명을 대상으로 문법형태소 12개의 습득 여부를 조사하였는데 사용하는 교재에 따라 습득 정도에는 약간의 차이가 관찰되었으나 그 영향력은 크지 않다고 결론 내렸다. 교재 외에도 영어에 노출된 기간, 형태소의 도입 순서, 형태소 제시 빈도 또한 습득 순서에는 큰 영향을 끼치지 못한다고 했다. 제 7차 교육과정 시기에 출판된 교과서를 분석한 송해성(2003)은 중학생 139명을 대상으로 똑같은 내용의 쓰기 과제를 3차례에 걸쳐 사용하여 Krashen(1982)의 습득 순서와 교과서의 형태소 도입 순서 사이의 상관관계를 연구하였다. 그 결과 교과서의 형태소 도입 순서는 자연적인 습득 순서와 일치하지 않았으며 교과서의 형태소 도입 순서의 영향력은 시간이 지나면서 감소하였다. 이는 입력의 양이 적을 때는 교과서에 의한 학습 효과가 크지만 학습이 진행되고 입력의 양이 증가할수록 자연적인 발달 과정을 따르기 때문인 것으로 분석되었다.

위 내용을 종합해보면, 문법형태소 습득에는 자연적인 발달 과정이 있음을 알 수 있다. 자연습득가설에 의하면 각 문법형태소의 습득에는 일정한 순서가 있다. 이 습득 순서는 외부요인의 간섭에 크게 영향을 받지 않는다. 즉, 일정한 순서에 따라 그 항목을 학습할 단계가 되었을 때 원활한 학습이 가능한 것이다. 따라서 더 복합적이고 추상적인 개념인 주어-동사 일치가 명사의 복수 개념보다 먼저 제시되었을 때 학생들은 더 큰 혼동을 경험할 수 있다. 이와 관련하여 Pienemann 외(1988)과 Pienemann(1999)는 교수가능성가설(Teachability Hypothesis)을 통해 학습자들은 현재 발달 단계에서 바로 다음 단계의 과정을 가르칠 때 가장 잘 학습할 수 있음을 역설했다. 언어 능력의 발달은 순차적이고 단계적인 특징이 있으므로 교사는 학습자의 발달 단계를 정확히 파악하여 그 다음 단계를 목표로 삼는 것이 바람직하다. Pienemann의 연구는 문법 습득에 있어서의 발달 단계는 교육을 통해 바뀌거나 건너 뛸 수 있는 성격의 것이 아니며 교육은 목표 문법의 습득 속도와 정확성을 높이는

데에만 기여할 수 있음을 보여준다(Hulstijn와 Hulstijn, 1984).

본 연구에서는 중학교 교과서의 문법 제시 순서대로 가르치는 교수법과 여러 선행연구에서 주장하는 자연적 문법 습득 순서에 따라 가르치는 교수법을 실제 문법수업에 적용해 보고 그 결과를 비교, 분석해 보고자 한다.

2. 문법형태소 교수방법

영문법에서 일치란 일반적으로 한정사와 명사, 주어와 동사, 그리고 대명사와 선행사와 같은 두 요소가 수나 인칭, 또는 성의 자질에 따라 형태적으로 일치함을 뜻한다. 여러 학자들이 일치에 대한 다양한 정의를 내렸는데 그 중 Quirk 외(1985)에 따르면 일치는 폭넓게 두 구성소 간의 관계로 정의되며 두 요소 중 하나가 특정한 자질을 가지면 다른 요소도 역시 그 자질을 가져야 하는 관계를 일컫는다.

Kim(2004)은 제약기반이론의 틀에서 혼성적 분석을 통해 영어의 한정사-명사 일치는 형태통사적인 일치로, 주어-동사 일치와 대명사-선행사 일치는 의미적인 지표(index) 일치로 설명할 수 있다고 하였다. Pollard와 Sag(1994)가 제시한 지표 일치는 지표라고 부르는 도식적인 의미 정보를 이용한 접근법으로서 순수하게 의미적 또는 통사적으로 일치 현상을 분석할 때 발생할 수 있는 문제들을 비켜갈 수 있다. 이 지표라는 것은 수, 인칭, 성의 속성 값을 지니며 일치 여부를 결정하는 역할을 한다. 주어-동사의 일치는 주어의 지표값과 동사가 선택한 명사구의 지표값 사이의 속성을 공유하고 있다. 예를 들어 *A girl runs*라는 문장에서 주어 *A girl*은 동사 *runs*와 3인칭과 단수라는 두 개의 일치된 지표를 공유하고 있다. 만약에 동사 *runs*가 서로 양립할 수 없는 지표값을 지닌 주어와 결합한다면 *Girls runs*와 같은 비문법적인 문장이 생성될 것이다. *They, the students*와 같은 주어는 3인칭, 복수라는 지표를 가지고 있으므로 *are, have*와 같이 동일한 지표를 공유하는 동사와 일치한다.

Stemberger와 MacWhinney(1986)는 사용 빈도가 높은 규칙적 굴절 형태소가 하나의 독립된 형태로 저장되어 있는지, 아니면 형태부 규칙에 따라 어근형태와 굴절접사로 분리되어 있는지에 대하여 코퍼스를 기반으로 한 심리언어학적 연구를 수행하였다. 사용 빈도가 높은 굴절형태소들은 빈도가 낮은 굴절형태소들에 비해 자연 발화에서 오류 발생률이 현저히 낮은 것으로 드러났는데 이는 빈도가 높은 굴절형의 활성화 정도가 더 크기 때문인 것으로 설명하고 있다. 규칙적 굴절이 생성되기 위해서는 개별적으로 저장된 형태에 직접적으로 접근하는 방법과 어간에 굴절규칙을 적용하여 도출하는 두 가지 방법이 있는데 이 둘은 항상 함께 작동하지만 빈도가 높은 굴절형의 경우 개별적 형태 중심으로 접근하는 첫 번째 방법이 더 빨리 적용된다는 것이다. 한국 학생들은 대개 학교 문법에서 영어의 일치 현상을 생성 규칙을 가정한 알고리즘으로 학습한다(이상연, 2007). 즉, 동사의 원형에 주어의 인칭과 수에 따라 -*s*라는 접미사를 붙이는 변형생성을 전제한 설명에 익숙해져 있다. 이와는 달리 주어와 동사의 고유한 문법적 자질이 서로 일치하는가 아니면 일치하지 않는가를 점검하는 자질점검이론에 기초한 문법 설명이 어떤 학습 결과를 낳는지 알아보고자 했다.

명시적 문법지도는 교사가 언어 형태 및 관련 규칙을 학생들에게 직접적으로 설명하는 지도법이다. 우리나라에서와 같이 영어를 외국어로 학습하는 상황에서 흔히 사용되는 지도법으로서 학습자가 단기간에 집중적으로 문법을 배울 수 있다는 장점이 있다. 학습자가 일상적인 주의력으로는 쉽게 파악하기 어려운 규칙을 교사가 설명하고 학습자는 연습을 통해 그 규칙을 내재화하는 방법이다. 암시적 지도법은 그 반대로 문법에 관한 설명 없이 의미 있는 의사소통활동을 통해서 자연스럽게 목표 문법을 습득하도록 지도하는 방법이다. 가르치고자 하는 형태를 강화하여 제시하거나 수업시간에 사용 빈도수를 높여 학습자로 하여금 목표 형태에 집중하도록 유도하는 방법으로서 학습자 스스로 규칙을 발견하게 한다. 그러나 암시적 지도법은 복잡하고 불규칙한 문법에 있어서는

교사와 학생 모두에게 비효율적인 방법이 될 수도 있다.

의사소통중심 수업에서 학습자가 자연스럽게 언어 형태에 주의를 기울이도록 만드는 다양한 수업 기법들 중 명시적 방법과 암시적 방법이 절충되어 특히 성취도가 부진한 학생들에게 적합하다고 생각한 기법은 목표 형태 강화(input enhancement)와 의식 높이기(consciousness raising)이다. Doughty와 Williams(2009)는 교실 상황과 목표 형식에 따라 적절하게 활용될 수 있는 수업 기법을 지도 방식의 명시성 정도에 따라 열한 가지로 분류하였다. 그 중 제시할 언어를 조작하는 기법으로 목표 형태 쇄도(input flood)와 목표 형태 강화가 있는데, 먼저 목표 형태 쇄도는 가장 암시적으로 접근하는 기법으로서 목표 형태나 구문에 대하여 언어학적 설명 없이 다양한 방법으로 충분한 양의 예문을 집중적으로 제시하여 학습자가 무의식적으로 목표 형태에 주목하게끔 만든다. 두 번째로 목표 형태 강화는 교사가 명시적으로 규칙을 설명하는 대신 제시할 언어를 다양한 방법으로 가공하여 학습자로 하여금 목표 형태에 주의를 집중하도록 유도하는 방법이다. 읽기 자료의 경우 목표 형태를 이탤릭체, 볼드체, 확대, 밑줄 긋기, 색상 등으로 표시하여 두드러지게 할 수 있고, 구어의 경우 과장되게 발음하거나 상대적으로 느리게 말함으로써 학습자의 주의를 끌 수 있다. 본 연구를 위해 주목한 또 하나의 교수기법은 Rutherford와 Sharwood (1985)가 제안한 의식 높이기이다. 교실에서 의사소통중심 수업이 이루어지는 동안 학습자로 하여금 제공받은 자료를 통해 스스로 언어의 형식적 특징을 찾고 이와 관련된 산출 과업을 완수하도록 하는 방법이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구를 위하여 대도시 소재 남녀공학 중학교에서 수준별 수업 하반에 속한 학생들 중에서 1차 실험 대상자 세 반과 2차 실험 대상자 한 반을 추가로 조직하였다. 처음에는 1차 연구수업의 세 집단과 2차 연구수업의 한 집단, 총 4집단 당 30명씩 120명으로 시작하였으나 학기 중에 몇몇 학생들이 개인적인 이유로 평가에 참여하지 못하게 되어 자료 분석 대상자의 수는 총 113명으로 확정되었다.

1차 대상 선정 시 1학년은 3월 초 진단평가, 2학년은 전 학년도 영어 성적 기준으로 각 학급별 하위 5명씩을 골라 집단을 구성하였다. 이렇게 조직된 세 집단이 목표 문법에 대하여 비슷한 수준의 실력을 지녔는지 알아본 결과 표 1에서 보듯이 세 집단의 수업 전 능력에는 유의한 차이가 없는 것으로 확인되었다.

표 2. 세 집단의 사전평가 결과

문법항목	집단	사전평가(83명)		유의확률
		평균	표준편차	
주어-동사 일치	1. 교과서순서	2.482	1.477	.188
	2. 자연순서	1.828	1.227	
	3. 지표일치	1.963	1.454	
명사 복수형	1. 교과서순서	4.482	1.341	.282
	2. 자연순서	4.379	1.374	
	3. 지표일치	3.852	1.895	

2차 실험을 위해 1차와 동일한 방식으로 1, 2학년 학생들 중 직전 학기 영어성적을 기준으로 하위 5명씩을 뽑아 총 30명을 모집하였다. 1차 실험에서는 명시적으로 문법을 지도한 반면, 2차 실험에서는 학생들 스

스로 규칙을 찾는 귀납적 방법을 적용했다. 학생들이 목표 문법과 관련된 정보를 미리 접하지 않게 할 목적으로 사전평가는 실시하지 않았다. 학생들이 사전평가를 통해서 앞으로 배울 문법을 짐작하게 된다면 귀납적 학습이 제대로 이루어지지 않을 수 있기 때문이다. 또한 네 번째 반에 소속된 학생들의 대부분은 연구자가 2년에 걸쳐 영어를 가르쳐 온 학생들이었으므로 그들의 수준을 정확하게 파악하고 있다는 점 또한 사전평가를 생략하게 된 배경으로 작용하였다.

2. 연구수업 설계

본 연구는 특히 초급 수준의 중학생들이 어려워하는 형태소 -*s*의 두 가지 기능인 명사 복수형과 주어-동사 일치에 대해 교과서 순서, 자연 습득 순서, 지표 일치, 귀납적 학습의 총 네 가지 교수법을 적용해보고 각각의 학습 효과를 비교할 목적으로 계획되었다. 상당수의 학생들은 주어가 3인칭 단수일 때 동사에 -*s*를 붙이는 방법을 배우고 난 후 지시하는 대상이 여러 개일 때 명사 뒤에 -*s*를 붙인다고 설명하면 매우 혼란스러워했다. 복수형의 경우 우리말에 -들과 같은 유사한 개념과 형태소가 있고 선행 연구에서 밝혀진 것처럼 자연적인 발달 과정에서 가장 일찍 습득되는 형태소 중 하나이다. 따라서 문법 제시 순서를 달리 했을 때 나타나는 학습 효과를 비교해 보면 교육과정 설계에 필요한 사실적 증거를 얻을 수 있을 것이라고 기대했다.

중학교 교과서에 수록된 문법 항목은 국가수준 교육과정에서 제시된 의사소통기능을 중심으로 의사소통에 있어서 기본적으로 필요한 언어형식을 예시문의 형태로 소개하고 있다. 앞서 살펴보았듯이 거의 대부분의 교과서에서 주어-동사 일치가 1학기 전반부에 등장하고 명사 복수형은 교과서 중간 또는 후반부에 간략히 언급되고 있다. 보통 영문법 해설서에는 주어가 3인칭 단수이고 현재 시제일 때 동사 원형에 -*s*가 붙는다는 설명이 나온다. 이는 인칭, 수, 주어, 원형이라는 문법적 개념에 대한

이해와 주어의 인칭과 수가 먼저 결정된 후 그에 따라 동사의 형태가 결정된다는 일련의 도출 규칙을 전제한 설명 방식이다. 영어 모국어 화자들이 문장을 만들고 발화할 때 과연 그와 같은 형태통사적 도출 규칙을 따르는지는 밝혀진 바가 없다. 그렇다면 한 가지 대안으로 명사 단수형과 복수형, 동사 원형과 *-s*가 붙은 굴절형 각각이 고유한 속성을 지닌 개별 형태로 존재하다가 통사부에서 서로 결합할 때 동시적으로 자질 점검이 발생한다는 가설을 생각해 볼 수 있다.

교과서 순서와 자연 순서에 이어 세 번째 지표일치 교수법은 각 구성소가 지닌 성, 수, 인칭, 상과 같은 의미형식적 자질을 문법적 관계 성립의 지표로 보고 공통 지표를 지닌 요소들끼리 서로 일치한다는 이론에 근거를 두었다. 이는 먼저 명사와 동사에 각각 *-s*가 붙은 형태와 붙지 않는 형태가 존재함을 설명한 후 각 형태들의 지표가 일치하는지를 점검하게 하는 방법이다. 다시 말하면, 명사 복수형은 복수형 동사와 일치하고 명사 단수형은 단수형 동사와 일치하는 일반적인 원리를 제시하는 것이다. 일치에 참여하는 모든 구성소가 동일한 지표를 공유해야만 문법적인 문장이 생성될 수 있다. 명사의 단수형과 복수형은 서로 지표값이 다르므로 각자 단수와 복수의 지표가 일치하는 동사와 함께 쓰여야 한다. 또한 3인칭 단수 주어와 그 외의 주어는 각각 동일한 지표를 가진 동사와 짝을 이루어야 한다. 따라서 3인칭 단수 주어일 때 3인칭 복수 동사를 만나거나 1인칭 단수 동사를 만나면 문법적으로 틀리게 된다.

앞의 방법들이 규칙을 먼저 명시적으로 제시하고 그 규칙에 근거하여 구체적인 용례를 학습하도록 한 반면, 네 번째 교수방법은 주어진 예를 보고 학습자 스스로 규칙을 찾아내도록 하는 귀납적 방법을 시도했다. 암시적 교수법과 명시적 교수법을 비교한 기존 연구들에서 언어 자료를 있는 그대로 제공한 경우보다 두 방법을 적절히 융합하였을 때 학습 효과가 더 높았다는 결과를 참고하였다(Alenan, 1995; VanPatten, 2004). 학생들의 수준을 고려하여 순전히 암시적인 방법보다는 목표 형태에 밑줄을 그어 학습자가 주의를 기울일 수 있도록 하는 입력 강화와

의식 높이기 기법을 혼합하여 사용하였다. 실제 수업에서는 명사 복수형과 3인칭 단수 현재형이 뒤섞인 여러 예문들을 학생들에게 제시하고 공통으로 존재하는 규칙을 짝활동을 통해 찾도록 하였다.

목표 문법 자체가 비교적 난이도가 낮은 것들이었으므로 평가 또한 학생들의 수준에 맞추어 두 항목을 제대로 구별할 수 있는지에 초점을 두고 제작하였다. 사전평가는 괄호 안의 두 답지 중 앞뒤 문맥상 알맞은 답 고르기 10문항, 문법성을 판단하여 '예/아니오'로 답하기 4문항, 우리말 해석을 주고 주어진 두 개의 보기 중 정답 고르기 6문항으로 구성되었다. 문맥상 알맞은 답 고르기 문항은 주어-동사 일치 6문항과 명사 복수형 4문항, 문법성 판단 문항은 주어-동사 일치 3문항과 명사 복수형 1문항, 해석을 제시하고 답을 고르는 문항은 주어-동사 일치 2문항, 명사 복수형 4문항이었다. 우리말 해석을 함께 제공하였으며 문법성 판단에서 '아니오'라고 답한 경우에는 그 이유를 설명하도록 요구했다. 직후평가와 사후지연평가는 문항의 순서와 어휘만 다르고 내용과 형식은 같았다.

3. 연구 절차

본 연구는 연구 주제 선정과 연구 계획 수립, 관련 문헌 및 선행 연구 조사, 실험 수업, 결과 분석 순으로 진행되었다. 연구 계획 단계에서는 동일 형태소 *-s* 가 명사 복수형과 3인칭 단수 주어-동사 일치에 사용되는 경우에 주목하여 연구 주제를 선정하고 중학교 1학년 영어교과서를 수집하여 분석하였다. 실험 전 단계에서는 연구 대상을 선정하고 관련 연구들을 참고하여 세 가지 교수법(교과서 순서, 자연 순서, 지표 일치 설명)을 개발하였다. 각 교수법에 따른 수업 자료를 제작하여 총 3차시에 걸쳐 연구수업을 실시한 후 4차시에 직후평가를, 8주 후에 사후지연평가를 실시하였다. 2차 연구수업도 동일한 기준으로 학생들을 선정하고 귀납적 방법을 통해 수업을 진행한 후 직후평가에 이어 8주 후 사후지연평가를 실시하였다.

IV. 결과 및 논의

1. 1차 연구수업

각 실험집단의 주어-동사 일치에 대한 사전, 직후, 사후지연평가 결과는 다음 표 3과와 같다. 세 집단 모두 사전평가와 비교하여 직후평가 성적이 크게 향상되었다. 두 달 뒤 실시한 사후지연평가에서는 세 반 모두 성적이 하락하였으나 사전평가 성적보다는 더 높았다. 교과서순서반의 경우 직후평가 성적의 상승폭은 자연순서반과 비슷한 수준이었으며 사후지연평가에서의 하락폭이 세 집단 중 가장 컸다.

표 3. 주어-동사 일치에 대한 사전, 직후, 사후지연평가 결과

	사전		직후		사후지연	
	평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
교과서순서(27명)	2.482	1.477	6.370	1.735	3.597	1.803
자연순서(29명)	1.828	1.227	5.759	1.976	3.276	1.811
지표일치(27명)	1.963	1.454	5.185	1.665	3.037	1.765

세 반 모두 성적이 하락한 사후지연평가에서는 지표일치반의 성적 하락폭이 가장 낮았다. 학생들의 성적 변화에 작용한 시간과 집단의 효과가 통계적으로 유의한 수준인지 알아본 결과 시간의 효과는 유의하였으나(F(2, 160) = 155.558, 유의확률 = .000) 교수방법의 차이는 유의한 영향을 끼치지 못한 것으로 확인되었다(F(2, 80) = 12.129, 유의확률 = .079). 시간과 집단의 상호작용 효과 또한 유의하지 않았다(F(4, 160) = .730, 유의확률 = .573).

동일한 방식으로 명사 복수형에 대한 세 집단의 성적 변화를 살펴보았다. 주어-동사 일치에서와 같이 명사 복수형에서도 세 집단 모두 직후평가에서 성적이 크게 향상되었고 두 달 뒤 실시한 사후지연평가에서는 직후평가 성적에 비해 하락하였다. 직후평가에서 세 집단의 점수 상승폭

은 서로 비슷하였고 사후지연평가 점수는 소폭 하락하였으나 직후평가 점수와 큰 차이를 보이지는 않았다. 명사 복수형의 평가 결과는 사전, 직후, 사후지연평가 모두에서 주어-동사 일치보다 더 높았다.

표 4. 명사 복수형에 대한 사전, 직후 사후지연평가 결과

		사전		직후		사후지연	
		평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
명사복수	교과서순서(27명)	4.482	1.341	8.037	1.675	7.111	1.368
	자연순서(29명)	4.379	1.374	7.931	1.791	6.483	2.081
	지표일치(27명)	3.852	1.895	7.519	1.673	6.482	2.517

시간의 경과에 따른 세 집단의 점수 변화폭은 서로 비슷하였다. 평가 결과에 작용하는 시간의 효과는 유의하였으며(F(2, 160) = 147.147, 유의확률 = .000), 교수법의 효과는 유의하지 않았다(F(2, 80) = 1.240, 유의확률 = .295). 다시 말해서, 문법의 제시 순서를 바꾸든 전통적인 방법과는 다른 방법을 설명하든 성적에 있어서의 차이는 크지 않았다. 시간과 집단의 상호작용 효과 또한 유의수준에 미치지 못했다(F(4, 160) = .427, 유의확률 = .789).

2. 2차 연구수업

1차 실험의 명시적 교수법과는 달리 2차 실험에서는 학생 스스로 문법을 찾게 하는 귀납적 교수법을 실시하였다. 1차 실험과 동일한 기준으로 학생 30명을 뽑아 네 번째 집단을 만들고 3차시에 걸쳐 연구수업을 실시한 후 4차시에 직후평가와 두 달 뒤 사후지연평가를 실시하였다. 그 결과는 아래 표 4와 같다.

표 5. 귀납적 교수법 집단 직후 및 사후지연 평균 비교

		직후		사후지연	
		평균	표준편차	평균	표준편차
귀납적 교수법	주어-동사 일치	6.067	1.617	3.900	1.882
	명사 복수형	6.467	1.432	7.533	1.925

귀납적 교수법을 실시한 집단의 직후평가와 사후지연평가를 비교한 결과 1차 실험 때와 비슷하면서도 다른 점을 발견하였다. 주어-동사 일치의 경우 사후지연평가 성적이 직후평가 성적보다 더 하락하였는데 이는 1차 실험에서와 유사한 양상이었다. 수업 직후 실시한 평가에 비해 2개월이라는 시간적 간격을 두고 시행된 사후지연평가의 성적이 더 낮은 것은 자연스러운 현상이다. 그러나 명사 복수형의 직후평가와 사후지연평가는 흥미로운 결과를 보여주었다. 시간이 경과함에 따라 오히려 성적이 더 향상된 것이다. 이는 문법의 특성과 교수방법 사이에 밀접한 관련이 있음을 시사한다.

표 6 목표 문법에 대한 집단별 사후평가 결과 비교

		직후		사후지연	
		평균	표준편차	평균	표준편차
주어-동사 일치	교과서 순서	6.370	1.735	3.597	1.803
	자연 순서	5.759	1.976	3.276	1.811
	지표 일치	5.185	1.665	3.037	1.765
	귀납적 학습	6.067	1.617	3.900	1.882
명사 복수형	교과서 순서	8.037	1.675	7.111	1.368
	자연 순서	7.931	1.791	6.483	2.081
	지표 일치	7.519	1.673	6.482	2.517
	귀납적 학습	6.467	1.432	7.533	1.925

주어-동사 일치의 경우 네 집단 모두 직후평가에서는 비슷한 수준으로 성적이 상승하였고 사후지연평가에서는 성적이 다소 하락하였다. 시간에 따른 성적 변화는 모든 집단에서 예외 없이 관찰되었으나 교수법

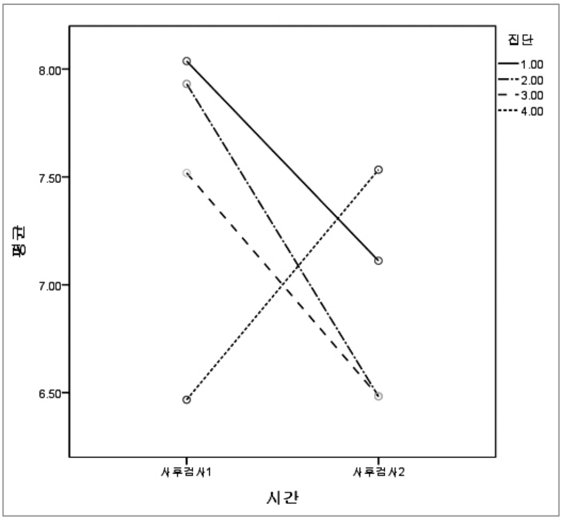

그림 1. 명사복수형에 대한 집단별 사후평가 결과 비교

에 따른 차이는 크지 않았다. 그러나 명사 복수형의 경우 귀납적 교수법은 1차 연역적 교수법과는 확연히 다른 결과를 초래했다. 명사 복수형 습득에 작용한 시간과 교수법의 효과를 이원배치 분산분석으로 확인한 결과, 시간과 집단의 상호작용 효과가 유의한 것으로 드러났다($F(3, 109)$ = 9.425, 유의확률 = .000). 명사 복수형을 귀납적 학습법으로 배운 학생들은 직후평가보다 두 달 뒤에 실시한 사후지연평가에서 더 높은 성적을 받았기 때문이다. 1차 실험에서 세 집단 모두 사후지연평가 성적이 직후평가 성적보다 낮았던 점에 비하여 특기할 만한 사실이다. 이를 도표로 제시하면 <그림 1>과 같다.

귀납적 학습을 한 학생들이 직후평가 때보다 사후지연평가 성적이 더 높다는 사실은 함의하는 바가 크다. 연역적 방법이 교사 중심으로 문법을 전달하고 학생들은 수동적으로 받아들이는 수업이었다면 귀납적 방법은 학생의 자율성과 자기주도적 학습에 초점을 둔 방법으로서 새로운 지식의 내재화와 지속적인 보유에 도움이 되었다고 볼 수 있다. 똑같은 귀납적 학습법을 실시하였으나 주어-동사 일치 습득에는 별 효과가 없었다는 사실도 주목할 부분이다.

V. 결론

본 연구는 영어의 형태소 *-s*가 명사 복수형과 3인칭 단수 주어-동사 일치로 사용되는 경우를 교과서에 제시된 순서와 자연 습득 순서, 각 품사 간에 공유하는 정보를 일치시키는 지표 점검, 학습자 스스로 규칙을 발견해내도록 유도하는 귀납적 교수법을 실시한 후 사전평가, 직후평가, 사후지연평가 결과를 비교하여 학습 부진 학생들에게 가장 적합한 문법 지도 방법을 찾고자 하였다. 결과적으로 두 가지 목표 문법을 학생들에게 가르치는 순서는 학습 결과에 큰 영향을 끼치지 않았다. 교과서 순서와 자연 순서 모두 직후 및 사후지연평가에서 비슷한 수준의 성적 향상을 보여 목표 문법 습득에 긍정적인 영향을 끼친 것으로 나타났다. 통용되는 설명 방법과는 다른 관점에서 접근해 본 지표일치 교수법은 사전평가에 비해 직후 및 사후지연 평가에서 유의한 성적 향상을 이끌어냈다. 그러나 다른 교수법과 비교하여 학습 결과적 측면에서 뚜렷한 장점을 증명하지는 못했다. 학생 스스로 문법규칙을 찾도록 유도한 귀납적 방법은 주어-동사 일치에서는 다른 교수법과 비교하여 특별한 점을 관찰할 수 없었지만 명사 복수형에서는 직후평가보다 사후지연평가 성적이 더 높게 나타나는 예상 밖의 결과가 나왔다. 이는 학습자 스스로 규칙을 찾는 귀납적 방법이 학습한 내용을 정착시키고 장기간 유지할 수 있도록 한다고 볼 수 있다. 귀납적 방법이 주어-동사 일치보다 명사 복수형 학습에 더 큰 효과를 보였다는 점은 문법에 따라 적절한 교수방법이 서로 다름을 의미한다. 즉, 복수형과 같이 단순한 문법에서는 귀납적 학습법이 효과적일 수 있으나 일치와 같은 통사적인 개념을 다룰 때에는 다른 방법이 필요하다.

본 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 비교적 단순하고 난이도가 낮은 문법을 지도할 경우에는 귀납적 방법이 효과적이다. 그러나 모든 경우에 귀납적 방법이 적용될 수 있는 것은 아니다. 목표 문법의 중요성, 규칙성, 추상성, 복잡성, 자연 상태에서의 습득 순

서 및 발달 과정 등을 고려하여 체계적인 교수요목의 설계와 각 교수요목에 적합한 교수방법의 개발이 함께 이루어져야 한다. 또한, 학습자의 수준에 따라 필요로 하는 문법과 학습이 발생할 수 있는 조건이 다를 수 있음도 주지해야 할 사실이다. 학생들의 개인차나 교실 내외적 환경에는 교사가 통제할 수 없는 요인이 분명 존재한다. 그러나 교사 스스로 자기 수업의 개선을 위하여 관습화된 교수법의 단순 응용에서 벗어나 학생들의 학습 필요와 과정을 지속적으로 살피고 수업연구를 통해 새로운 대안들을 제시한다면 머지않아 학교교육 전반에 실질적인 변화를 가져올 수 있게 될 것이다.

|참고문헌|

김영숙,「한국 학생들의 영어습득도와 습득순위에 관한 연구: 인칭대명사와 기본형태소를 중심으로」중앙대학교 석사학위논문, 1986.

이현정,「초등학생들의 형태소 습득순서와 습득순위가설과의 상관관계 연구」, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.

이상연,「영어의 일치 현상에 대한 한국인 영어 학습자의 인식 연구」, 동국대학교 석사학위논문, 2007.

송해성,「중학교 1학년 영어 교과서의 영어 형태소 도입 순위와 자연적 순서 가설과의 상관관계 연구」.『영어어문교육』9(1), 2003.

최지영,「한국 EFL 초등학생들의 영어기본형태소 습득에 관한 연구: 6학년 학생들을 중심으로」, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003.

한상호,「중학생의 영어 형태소 습득」,『영어교육』43, 1992.

Alenan, R. Input enhancement and rule representation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, Honolulu: University of Hawaii Press., 1995.

Brown, R., *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.

Costello, P. J. M. *Action research*. New York: Continuum, 2003.

Doughty, C., & Williams, J., *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

Higgs and Clifford., The push toward communication. In T. V. Higgs. (Ed.), *Curriculum, competence and the foreign language teacher* Skokie, IL; National Textbook Company, 1982.

Hopkins, D., *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham, England: Open University Press, 2002.

Hulstijn, J., & Hulstijn, W., Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning, 34*, 1984.

Kim, I.-D., A study of language input to second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alberta, Edmonton., 1985.

Kim, J.-B., Hybrid agreement in English. *Linguistics, 394*, 2004.

Krashen, S., Some issues relating to the Monitor Model. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '77*. Washington, DC: TESOL, 1977.

Krashen, S., *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

Krashen, S., & Terrell, T. D., *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

Mills, G. E., *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc, 2007.

Pienemann, M., *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

Pienemann, M., Johnston, M., & Brindly, G., Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition, 10*(2), 1988.

Pollard, Carl & Ivan Sag., *Head-Driven Phrase Structure Grammar*. Chicago: The University of Chicago Press and Stanford: CSLI publications, 1994.

Rutherford, W., & Sharwood Smith, M., Consciousness-raising and universal grammar. Applied *Linguistics, 6*, 1985.

Stemberger, J. P., & MacWhinney, B., Frequency and the lexical storage of regularly inflected forms. *Memory & Cognition, 14*(1), 1986.

Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, & Jan Svartvik., *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London:

Longman, 1985.
VanPatten, B., *Processing instruction: Theory, research, and commentary.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates, 2004.

|부록 1|

중학교 1학년 영어 교과서 문법 항목 분석

교과서	단원	문법
D	1	be동사(긍정문, 부정문), 일반동사(긍정문, 부정문)
	2	일반동사 의문문, 현재진행형
	3	조동사 can, will, 명령문
	4	There is ~, look+형용사, 동명사
	5	be동사 과거형, 일반동사 과거형
	6	tell+간접목적어+직접목적어, to부정사 명사적 용법
	7	be going to~, 접속사 that
	8	비교급, when
	9	최상급, have to
	10	to부정사 부사적 용법, 전치사 on

교과서	단원	문법
E	1	일반동사 3인칭 단수 일치, 부정문
	2	일반동사 의문문, 의문사
	3	일반동사 과거형, to부정사 부사적 용법
	4	현재진행형, look+형용사
	5	There was~, have to
	6	can/can't, be going to~
	7	give+간목+직목, 접속사 that
	8	비인칭 It, when
	9	may, much/many
	10	동명사, one~ the other~

교과서	단원	문법
F	1	be동사(긍정문, 부정문, 의문문)
	2	일반동사(긍정문, 부정문), There are~
	3	명령문, 일반동사 의문문
	4	일반동사 과거형, 의문사 how
	5	조동사 can, 현재진행형
	6	will, 동명사
	7	to부정사 명사적 용법, 조동사 should
	8	when, to부정사 부사적 용법
	9	비교급, because
	10	명령문, 조동사(must, may)

교과서	단원	문법
G	1	be동사(긍정문, 부정문, 의문문) 일반동사 3인칭 단수 일치
	2	be동사(부정/의문), 일반동사(부정/의문)
	3	현재진행형, There is~
	4	조동사 may, 명령문/부정명령문
	5	must, 과거형
	6	조동사 will, give+간목+직목
	7	to부정사 명사적 용법, look+형용사
	8	부가의문문, because
	9	비교급, 최상급
	10	when, 접속사 that

교과서	단원	문법
H	1	be동사 긍정문, There are~
	2	조동사 can, 일반동사 3인칭 단수 일치
	3	현재진행형, when
	4	과거형, 부정명령문
	5	to부정사 명사적 용법, 빈도부사(always)
	6	be going to~, must
	7	will, 부가의문문
	8	enjoy ~ing, should
	9	to부정사 부사적 용법, give+간목+직목
	10	비교급, 최상급

교과서	단원	문법
I	1	be동사 긍정문, 일반동사 긍정문
	2	be동사 의문문, 일반동사 의문문, 의문사 who
	3	명사의 복수형, 주격/소유격 인칭 대명사
	4	현재진행형, next to
	5	There is~, 명령문
	6	be동사 과거형, 감탄문
	7	조동사 will, 부가의문문
	8	to부정사 명사적 용법, 동격
	9	빈도부사(always), sound+형용사
	10	send+간목+직목, when

교과서	단원	문법
J	1	be동사 긍정문, 소유격 인칭대명사
	2	일반동사 긍정문, 의문문
	3	일반동사 3인칭 단수 일치, 의문문
	4	현재진행형, 조동사 can
	5	look+형용사, have to
	6	be going to~, There are~
	7	to부정사 명사적 용법, will
	8	must, look+형용사
	9	give+간목+직목, 접속사 that
	10	should, because
	11	when, may

교과서	단원	문법
K	1	be동사 현재/과거, 부정문, 의문문
	2	일반동사 3인칭 단수 일치, 의문문, 부정문
	3	명령문/부정명령문, 조동사 will, can
	4	명사의 복수형, 조동사 can
	5	look+형용사, 일반동사 과거형
	6	사역동사 make, when, while
	7	비교급, because
	8	최상급, to부정사 부사적 용법
	9	enjoy 동명사, to부정사 명사적 용법
	10	접속사 that, something red

교과서	단원	문법
L	1	There are~, be동사(긍정문, 부정문, 의문문)
	2	일반동사 3인칭 단수 일치, 부정문, 의문문
	3	조동사 can, 의문사 what
	4	현재진행형, 부가의문문
	5	be동사 과거형, 일반동사 과거형
	6	조동사 will, 명령문
	7	when, to부정사 부사적 용법
	8	비교급, should
	9	to부정사 형용사적 용법
	10	send+간목+직목, 접속사 that
	11	If 용법, finish~ing

|부록 2|

[사전평가]

♣ 다음 빈 칸에 알맞은 말을 <보기>에서 골라 쓰시오.

<보기> love, make, study, play, teach

1. I __________ my family.
2. They __________ baseball with their friends.
3. We __________ cake in the kitchen.

♣ 다음 ( )안에서 알맞은 말을 고르시오.

1. Tom and I are good friends. I (like, likes) him and he (like, likes) me.
2. Do you (play, plays) soccer?
3. They don't (drink, drinks) milk, but you (drink, drinks) milk a lot.
4. He (love, loves) computer games.
5. She (play, plays) the piano.
6. We have many (chair, chairs).
7. Mary and John (go, gos, goes) to library.
8. There is a (book, books).
9. They will (study, studys) English.
10. He can (swim, swims).

♣ 다음 문장의 밑줄 친 부분이 문법적으로 옳은 것인지 (O, X)중 표시하고 잘못 된 것은 바르게 고치시오.

1. Are they your <u>boxes</u>? (O, X)
2. My parents <u>knows</u> a lot about the flower. (O, X)

3. They has six pencils. (O, X)

4. Mr. Lee am my English teacher. (O, X)

5. Are you a student? (O, X)

♣ 우리말뜻에 맞게 다음 ( )안에서 알맞은 말을 고르시오.

1. There are two (apple, apples). (사과가 2개 있다)
2. Tom and Jerry are good (student, students).
   (톰과 제리는 좋은 학생들이다)
3. A dog has four (leg, legs). (개는 다리가 4개이다)
4. I have a (pen, pens). (나는 펜을 1개 가지고 있다)
5. This doll is (my, mine). (이 인형은 나의 것이다)
6. Here is (you, your) desk. (여기 너의 책상이 있다)

♣ 자연스러운 대화가 되도록 알맞은 단어를 <보기>에서 골라 쓰시오.

<보기> What Who When Where

1. A: _______________ is that? B: It is my mom.
2. A: _______________ is this? B: It is a melon.
3. A: _______________ is your sister?
   B: She is in the classroom.
4. A: _______________ do you eat dinner?
   B: I eat dinner at 7.
5. A: _______________ does he live?
   B: He lives in London.
6. A: _______________ is your hobby?
   B: My hobby is playing soccer.

[사후평가]

♣ 다음 (　)안에서 알맞은 말을 고르시오.

1. Tom and I are good friends.
   I (like, likes) him and he (like, likes) me.
2. There are 4 handsome (man, mans, men).
3. They don't (drink, drinks) milk,
   but you (drink, drinks) milk a lot.
4. He (love, loves) computer games.
5. She (play, plays) the piano.
6. We have many (chair, chairs).
7. Mary and John (go, gos, goes) to library.
8. There is a (book, books).
9. 봉수 (do, does) his homework.
10. We buy three (apple, apples).

♣ 다음 문장의 밑줄 친 부분이 문법적으로 옳은 것인지 (O, X) 중 표시하고 잘못 된 것은 바르게 고치시오.

1. Are they your <u>boxes</u>? (O, X)
2. My parents <u>knows</u> a lot about the flower. (O, X)
3. They <u>has</u> six pencils. (O, X)
4. My friend <u>helps</u> me. (O, X)

♣ 우리말뜻에 맞게 다음 (　)안에서 알맞은 말을 고르시오.

1. There are two (apple, apples). (사과가 2개 있다)
2. Tom and Jerry are good (student, students).
   (톰과 제리는 좋은 학생들이다)

3. A dog has four (leg, legs). (개는 다리가 4개이다)

4. I have a (pen, pens). (나는 펜을 1개 가지고 있다)

5. 5 (baby, babies) (smile, smiles).
(5명의 아기들이 웃는다)

6. He (study, studies) English. (그는 영어를 공부한다)

[지연사후평가]

♣ 다음 ( )안에서 알맞은 말을 고르시오.

1. They don't (drink, drinks) milk,
but you (drink, drinks) milk a lot.

2. She (love, loves) computer games.

3. He (play, plays) the piano.

4. John and Mary (go, gos, goes) to library.

5. Tom and I are good friends.
I (like, likes) him and he (like, likes) me.

6. 봉수 (do, does) his homework.

7. There are 4 handsome (man, mans, men).

8. They have many (chair, chairs).

9. We buy 3 (apple, apples).

10. There is a (book, books).

♣ 다음 문장의 밑줄 친 부분이 문법적으로 옳은 것인지 (O, X) 중 표시하고 잘못 된 것은 바르게 고치시오.

1. Are they your <u>balls</u>? (O, X)

2. My friend <u>helps</u> me. (O, X)

3. They <u>has</u> six pencils. (O, X)

4. My parents <u>knows</u> a lot about the flower. (O, X)

♣ 우리말뜻에 맞게 다음 ( )안에서 알맞은 말을 고르시오.

1. Tom and Jerry are good (student, students).
   (톰과 제리는 좋은 학생들이다)
2. A cat has four (leg, legs). (고양이는 다리가 4개이다)
3. There are two (apple, apples). (사과가 2개 있다)
4. Five (baby, babies) (smile, smiles).
   (5명의 아기들이 웃는다)
5. I have a (pen, pens). (나는 펜을 1개 가지고 있다)
6. He (study, studies) English. (그는 영어를 공부한다)

<Abstract>

Teaching the English Grammatical Morpheme -*s* to Low-achieving Middle School Students: A Teacher Report

Yu, Eun-young·Choe, Mun-hong

This article addresses how to teach English grammar to low-achieving middle school students. The grammar in focus is the morpheme -s which functions as the nominal plural marker and also as the third-person singular subject-verb agreement marker. Since the same form has two apparently disparate functions, many beginner-level students have difficulty in understanding and internalizing the form-function connections. Furthermore, most current textbooks present the two morphemes in the order opposed to that of natural acquisition. One hundred thirteen students were divided into four groups and taught the target forms in four different conditions: textbook order, natural order, metalinguistic explanation based on index-agreement theory, and inductive learning. It was found that variation in the order of presentation did not make a significant difference; both helped the learners acquire the forms to a similar extent. The alternative explanation of agreement as index matching between two constituents was as effective as the traditional conception of agreement as a morphosyntactic process of affixation. Finally, usage-based inductive learning, which prompted students to

discover rules on their own, was particularly effective in the long-term retention of noun plurals, but not of subject-verb agreement.

Key Words : natural acquisition, plural maker, third person singular subject verb agreement marker, inductive learning

이 논문은 2015년 9월 17일 투고되어 2015년 10월 19일 심사 완료하였으며, 2015년 10월 26일 게재 확정되었음.