creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

한국어 학습자의 관형사형 어미 지식 습득 양상 연구

2020년

김 빛 솔

교육학석사학위논문

한국어 학습자의 관형사형 어미 지식 습득 양상 연구

- 암시적·명시적 지식 측정 과제를 중심으로 -

2020년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

김 빛 솔

한국어 학습자의 관형사형 어미 지식 습득 양상 연구

- 암시적·명시적 지식 측정 과제를 중심으로 -

지도교수 김호정

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2020년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김빛솔

김빛솔의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2020년 7월

위 원 장 민 병 순 (인)

부위원장 구 본 관 (인)

위 원 김 호 정 (인)

국문 초록

본 연구는 외국어로서의 한국어 학습자들의 한국어 관형사형 어미에 대한 암시적·명시적 지식 습득 양상을 살피는 데 목적이 있다. 그간 제2언어 습득 분야에서는 학습자의 문법 지식을 어떻게 볼 것인가와 관련하여 활발한 논의가 있어 왔다. 그러나 한국어 교육 분야에서는 문법 지식을 복합적으로 설정하고 이를 규명하려는 시도가 많지 않았고, 본 연구에서는 이에 착안하여 암시적·명시적 지식 측면에서 학습자의 관형사형 어미 습득 양상을 살피고자 하였다.

Ⅱ장에서는 관형사형 어미와 제2언어 암시적·명시적 지식에 대한 이론적 토대를 구축하였다. 이를 위해 문헌 연구를 기반으로 하여 한국어 교육을 위한 한국어 관형사형 어미 체계를 설정하고 그 의미를 살폈으며, 어휘상과 관련지어 제2언어 시상 습득이 일어나는 순서와 양상을 고찰하였다. 또한 학습자의 암시적·명시적 지식에 대하여 그간의 연구사를 정리하였다. Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 내용을 바탕으로 하여 암시적 지식을 측정할 수 있는 과제로 학습자의 반응 속도에 기반한 자기 속도 조절 읽기 테스트(SPRT)를, 명시적 지식을 측정하는 과제로 문법성 판단 테스트(GJT), 오류 수정하기 과제(메타언어지식 테스트 1, MKT1)와 오류 설명하기 과제(메타언어지식 테스트 2, MKT2)를 설정하였다. 또한 한국어 학습자의 관형사형 어미 습득과 관련된 기존 연구를 검토하여, 한국어 학습자의 오류를 추출하고 이를 메타분석함으로써 학습자들이 어려워하는 시제, 상, 양태적 의미를 중심으로 문항을 구성하였다. Ⅳ장에서는 학습자와 모어 화자를 대상으로 실험을 실시한 결과를 제시하였다. 암시적·명시적 지식 모두에서 학습자들은 '-던'과 '-(으)ㄴ'을 어려워하였으며, '-(으)ㄹ'의 습득은 비교적 용이하게 하는 것으로 나타났다. 또한 '-(으)ㄴ'과 형용사 및 달성동사, '-는'과 상태동사 등 각 어미별로 특정 어휘상 용언과의 결합에서 습득이 보다 원활하게 일어났음을 확인할 수 있었다.

아울러 학습자들은 명시적 지식에서 더 높은 습득 정도를 보여, 명시적 지식을 암시적 지식보다 더 많이 습득하고 있는 것으로 나타났다. 다만 '-았을' 혹은 상태동사와 사용된 '-는'의 경우에는 명시적 지식은 잘 습득되지 않은 반면, 암시적 지식은 습득이 잘 이루어졌다고 볼 수 있었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 하여 '-(으)ㄴ'과 동사 결합형, '-(으)ㄹ'의 비현실 양태적 의미에 대한 교수가 강조될 필요가 있음을 제시하였다. '-던'의 경우 지속이나 진행의 의미 중 어느 쪽이 먼저 습득되는지 확인하고, 이를 기반으로 하여 교수 내용이 조정될 수 있음을 제시하였다. 마지막으로 암시적 학습 가능성이 확인된바 습득이 잘 되지 않는 항목에 대해서는 노출 빈도를 높일 필요성을 제시하였다. 또한 후속 연구에서 연구 방법론의 다양화와 학습자 모어를 고려한 연구, 어휘상과 관형사형 어미 결합형에 대한 교수법 고안이 필요함을 제시하였다.

* 주요어: 관형사형 어미, 어휘상, 암시적·명시적 지식, 제2언어 시상 습득, 자기 속도 조절 읽기 테스트(SPRT), 문법성 판단 테스트(GJT), 메타언어지식 테스트(MKT)
* 학번: 2018-28589

차례

I. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 선행 연구 ····· 5
2.1. 제2언어 문법 지식 연구 ····· 5
2.2. 한국어 학습자를 위한 관형사형 어미 교육 연구 ····· 9
3. 연구의 대상 및 방법 ····· 15
3.1. 연구 대상 ····· 15
3.2. 연구 방법 및 절차 ····· 16

II. 관형사형 어미 지식 습득 연구를 위한 이론적 배경 ·· 20
1. 한국어 관형사형 어미 습득에 대한 이론적 고찰 ····· 20
1.1. 한국어 관형사형 어미 체계 설정과 관련된 논의 ····· 20
1.2. 한국어의 시제와 관형사형 어미 ····· 22
1.3. 한국어의 상과 관형사형 어미 ····· 23
1.4. 한국어의 양태와 관형사형 어미 ····· 26
1.5. 한국어의 어휘상 ····· 27
2. 제2언어 시상 가설 ····· 33
3. 한국어 학습자의 암시적·명시적 지식에 대한 이론적 고찰 ····· 35
3.1. 암시적 지식과 명시적 지식의 정의 ····· 35
3.2. 암시적 지식과 명시적 지식의 관계 ····· 44
3.2.1. 무접점 가설 ····· 44
3.2.2. 강한 접점 가설 ····· 45
3.2.3. 약한 접점 가설 ····· 48
3.3. 암시적 지식과 명시적 지식의 측정 ····· 52

III. 관형사형 어미 지식 습득 연구 방법 ····· 61
1. 암시적 지식과 명시적 지식 측정 도구 ····· 61
1.1. 자가 속도 조절 읽기 테스트 ····· 61
1.2. 문법성 판단 테스트 ····· 61
1.3. 메타언어지식 테스트 ····· 62
2. 실험 절차 ····· 62
2.1. 문항 개발 절차 ····· 62
2.2.1. 학습자 오류 분석 ····· 63
2.2.1.1. 학습자 오류 분석 절차 ····· 63
2.2.1.2. 학습자 오류 분석 결과 ····· 66
2.2.2. 실제 문항 개발 ····· 79
2.2. 실험 대상 ····· 81
2.3. 실험 수행 절차 ····· 82
2.4. 데이터 분석 방법 ····· 83

IV. 관형사형 어미에 대한 암시적·명시적 지식 습득 양상 · 85
1. 암시적·명시적 지식 측정 결과 ····· 85
1.1. 과제 간 결과 비교 ····· 85
1.2. 명시적 지식 측정 결과 ····· 86
1.2.1. '-(으)ㄴ'에 대한 명시적 지식 측정 결과 ····· 100
1.2.2. '-는'에 대한 명시적 지식 측정 결과 ····· 104
1.2.3. '-(으)ㄹ'에 대한 명시적 지식 측정 결과 ····· 107
1.2.4. '-던'에 대한 명시적 지식 측정 결과 ····· 111
1.2.5. 소결 ····· 115
1.3. 암시적 지식 측정 결과 ····· 117
1.3.1. '-(으)ㄴ'에 대한 암시적 지식 측정 결과 ····· 126
1.3.2. '-는'에 대한 암시적 지식 측정 결과 ····· 127

1.3.3. '-(으)ㄹ'에 대한 암시적 지식 측정 결과 ····· 130
1.3.4. '-던'에 대한 암시적 지식 측정 결과 ····· 132
1.3.5. 소결 ····· 134
2. 관형사형 어미 습득에 대한 논의 ····· 136
2.1. 시제와 상 습득 측면에서의 논의 ····· 138
2.2. 암시적·명시적 지식 측면에서의 논의 ····· 142
3. 교육적 함의 ····· 146

V. 논의 및 결론 ····· 149

참고문헌 ····· 153
Abstract ····· 165

<표 차례>

<표 1> 피험자 국적별 인원 수 ····· 15

<표 2> 연구 개괄 ····· 18

<표 3> 관형사형 어미의 의미 ····· 27

<표 4> 벤들러(Vendler, 1967: 97-121)의 어휘상 분류 ····· 28

<표 5> 도티(Dowty, 1979: 55-60)의 동사의 특징 ····· 29

<표 6> 구본관 외(2016: 321)의 어휘상 분류 ····· 32

<표 7> 제2언어 학습자의 지식 유형 분류(Butzkamm, 1990) ····· 37

<표 8> 관형사형 어미 오류 메타분석 결과 ····· 66

<표 9> '-(으)ㄴ' 오류의 세부 양상 ····· 67

<표 10> '-는' 오류의 세부 양상 ····· 71

<표 11> '-(으)ㄹ' 오류의 세부 양상 ····· 74

<표 12> '-던' 오류의 세부 양상 ····· 77

<표 13> 문항 구성 ····· 80

<표 14> 어휘상별 사용 용언 ····· 81

<표 15> SPRT 문항 예시 ····· 81

<표 16> 피험자 국적별 인원 수 ····· 82

<표 17> 모어 화자의 과제별 Pearson 상관계수 ····· 85

<표 18> 한국어 학습자의 과제별 Pearson 상관계수 ····· 86

<표 19> 한국어 모어 화자의 어미 효과(MANOVA) ····· 87

<표 20> 한국어 모어 화자의 과제별 어미의 효과(MANOVA) ····· 88
<표 21> 한국어 학습자의 어미 효과(MANOVA) ····· 89
<표 22> 한국어 학습자의 과제별 어미의 효과(MANOVA) ····· 90
<표 23> 한국어 모어 화자의 어휘상 효과(MANOVA) ····· 91
<표 24> 한국어 모어 화자의 과제별 어휘상의 효과(MANOVA) ····· 92
<표 25> 한국어 학습자의 어휘상 효과(MANOVA) ····· 93
<표 26> 한국어 학습자의 과제별 어휘상의 효과(MANOVA) ····· 93
<표 27> 한국어 모어 화자의 어휘상, 어미 효과(MANOVA) ····· 95
<표 28> 한국어 모어 화자의 과제별 어휘상, 어미 효과(MANOVA) ·· 95
<표 29> 한국어 학습자의 어휘상, 어미 효과(MANOVA) ····· 98
<표 30> 한국어 학습자의 과제별 어휘상, 어미 효과(MANOVA) ····· 98
<표 31> 모어 화자의 대치 어미별 '-(으)ㄴ' 문항 정답률 ····· 101
<표 32> 한국어 학습자의 대치 어미별 '-(으)ㄴ' 문항 정답률 ····· 101
<표 33> '-(으)ㄴ' 정답 문항의 집단과 대치 어미 효과(MANOVA) ·· 102
<표 34> '-(으)ㄴ' 정답 문항의 과제별 대치 어미 효과(MANOVA) ·· 103
<표 35> 모어 화자의 하위 문항 유형별 '-는' 문항 정답률 ····· 104
<표 36> 한국어 학습자의 하위 문항 유형별 '-는' 문항 정답률 ····· 105
<표 37> '-는' 정답 문항의 집단과 문항 유형 효과(MANOVA) ····· 106
<표 38> '-는' 정답 문항의 과제별 문항 유형과 집단의
효과(MANOVA) ····· 107
<표 39> 모어 화자의 하위 문항 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 정답률 ····· 108

<표 40> 한국어 학습자의 하위 문항 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 정답률 ·· 108

<표 41> '-(으)ㄹ' 정답 문항의 집단과 문항 유형 효과(MANOVA) ·· 109

<표 42> '-(으)ㄹ' 정답 문항의 과제별 문항 유형과 집단의 효과(MANOVA) ····· 110

<표 43> 모어 화자의 하위 문항 유형별 '-던' 문항 정답률 ····· 111

<표 44> 한국어 학습자의 하위 문항 유형별 '-던' 문항 정답률 ····· 112

<표 45> '-던' 정답 문항의 집단과 문항 유형 효과(MANOVA) ····· 113

<표 46> '-던' 정답 문항의 과제별 문항 유형과 집단의 효과(MANOVA) ····· 114

<표 47> SPRT 민감도 평균 및 t-검정 ····· 118

<표 48> SPRT 민감도 평균 및 t-검정 ····· 119

<표 49> 어미별 SPRT 민감도 ····· 119

<표 50> SPRT에서 어미와 집단의 효과(two-way ANOVA) ····· 120

<표 51> 어휘상별 SPRT 민감도(one-way ANOVA) ····· 122

<표 52> SPRT에서 어휘상과 집단의 효과(two-way ANOVA) ····· 122

<표 53> 모어 화자의 SPRT에서 어미와 어휘상의 효과(two-way ANOVA) ····· 123

<표 54> 한국어 학습자의 SPRT에서 어미와 어휘상의 효과(two-way ANOVA) ····· 124

<표 55> 하위 유형별 '-(으)ㄴ' 문항 민감도 ····· 126

<표 56> '-(으)ㄴ' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA) ····· 127

<표 57> 하위 유형별 '-는' 문항 민감도 ····· 128

<표 58> '-는' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA) ····· 129

<표 59> 하위 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 민감도 ····· 131

<표 60> '-(으)ㄹ' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA) ····· 131

<표 61> 하위 유형별 '-던' 문항 민감도 ····· 133

<표 62> '-던' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA) ····· 133

<표 63> 한국어 학습자의 관형사형 어미 습득 양상 ····· 137

<그림 차례>

<그림 1> 실험 절차 ····· 17

<그림 2> 시제 측면에서의 시간 ····· 23

<그림 3> 상 측면에서의 시간(Comrie, 1985) ····· 24

<그림 4> 상적 대립의 분류(Comrie, 1976: 10) ····· 25

<그림 5> 명시적/암시적 지식과 선언적/절차적 지식의 차이 ····· 39

<그림 6> 암시적 지식과 명시적 지식의 특징 ····· 43

<그림 7> 문법 지식의 습득 과정(Jiang, 2007) ····· 44

<그림 8> 비알리스톡의 제2언어 습득 모형(Bialystok & Frolich, 1977) ·· 45

<그림 9> 난이도에 따른 교수의 필요성(DeKeyser, 2003) ····· 48

<그림 10> 약한 접점 가설에 따른 제2언어 습득 모형(R. Ellis, 1993) 50

<그림 11> 비알리스톡의 암시적, 명시적 지식 측정 조건(Bialystok, 1981) ····· 53

<그림 12> 앨리스의 암시적, 명시적 지식 측정 조건(R. Ellis, 2005) ··· 55

<그림 13> 움직이는 창 방식의 SPRT 화면 예시 ····· 58

<그림 14> 실험 문항 개발의 절차 ····· 63

<그림 15> 학습자 오류문 분석 절차 ····· 65

<그림 16> 데이터 코딩 과정 ····· 84

<그림 17> 한국어 모어 화자의 GJT 결과 ····· 96

<그림 18> 한국어 모어 화자의 MKT2 결과 ····· 97

<그림 19> 한국어 학습자의 GJT 결과 ····· 99

<그림 20> 한국어 학습자의 MKT2 결과 ····· 100

<그림 21> 어미, 집단에 따른 SPRT 결과 ····· 121

<그림 22> 모어 화자의 어미, 어휘상별 SPRT 결과 ····· 125

<그림 23> 한국어 학습자의 어미, 어휘상별 SPRT 결과 ····· 125

<그림 24> 하위 문항 유형별 '-는' 문항 민감도 ····· 130

<그림 25> 하위 문항 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 민감도 ····· 132

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

제2언어 학습자가 문장을 이해하고 산출하는 데 있어서, 문법 지식은 반드시 필요하다. 그런데 제2언어 학습자의 문법 지식은 단일하게 규정하기 힘들며, 학자마다 그리고 시기마다 이에 대한 다양한 관점들이 있어 왔다. 전통적인 문법 번역식 교수법에서는 언어 교수가 문법을 학습하는 것과 동일시되었고, 문법 지식의 필요성 역시 의문시되지 않았다. 그러나 20세기 후반에 들어서면서 문법 지식보다는 언어의 사용에 더 초점을 맞춘 교수법들이 등장하였다. 이에 따라 문법 교수의 역할에 대하여, 그리고 더 나아가 문법 지식이란 무엇인가에 대하여 활발한 논의가 이루어지게 되었다(Purpura, 2004:2). 1980년대 크라셴(Krashen, 1981, 1982)은 '습득(acquisition)'과 '학습(learning)'을 구분하였는데, 이 논의에 따르면 학습자가 실제 언어를 사용하는 데 있어서 필요한 지식은 자연스럽게 얻어진 지식, 즉 습득된 지식이다. 학습된 지식이란 의식적으로 배운 지식을 의미하는데, 실제 의사소통 과정에서 이는 단지 감시자(monitor)로서의 기능만 하게 된다. 비슷한 시기 비알리스톡(Balystok, 1979)은 크라셴의 습득, 학습된 지식과 유사한 개념으로 암시적 지식과 명시적 지식이라는 개념을 제시하였다. 이후 습득된 지식과 학습된 지식, 혹은 암시적 지식과 명시적 지식을 어떻게 규정할 것인가, 혹은 둘 사이에 어떠한 관계가 있는가에 있어서 꾸준한 논의가 있어 왔다(Hulstijn & Graaf, 1994; DeKeyser, 2003; R. Ellis 외, 2009 등). 명시적 지식은 암시적 지식으로 전이될 수 없다고 한 헐스타인(Hulstijn, 2002)와 달리, 슈미트(Schmidt, 1990)와 드카이저(DeKeyser, 2990), 스즈키와 드카이저(Suzuki & DeKeyser, 2017)는 의식적 학습이 문법 지식 습득에 필수적이라는 점에서 명시적 지식과 암시적 지식을 별도로 볼 수 없다고 하였

다. 앨리스(R. Ellis, 2003)는 명시적 지식이 암시적 지식으로 곧바로 전이되는 것은 아니며, 학습자의 중간언어 체계에서 자리를 잡은 이후에 암시적 지식으로 전환된다고 하였다. 위와 같은 논의들을 살펴보았을 때, 단일 학습자가 가지고 있는 단일 항목에 대한 지식이라고 할지라도 여러 차원에서 파악하는 것이 가능함을 알 수 있다. 더구나 실제 사용에 있어서도 암시적·명시적 지식 중 어느 하나만이 필요하다고 할 수 없는 시점에서, 학습자의 문법 습득을 연구할 때에는 특히 학습자의 지식을 다각적으로 측정하여 그 양상을 밝힐 필요가 있다.

한국어의 전성어미는 한국어 학습자들이 겹문장을 만드는 데 있어서 반드시 알아야 할 문법 항목이다. 이 중에서도 특히 관형사형 어미는 용언이 문장 내에서 관형어로 기능하게 해줄 뿐만 아니라, 시제, 상, 양태 등 학습자들이 어려워하는 문법적 의미를 함께 가지고 있다는 점에서 학습이 어려운 항목으로 언급되어 왔다. 관형사형 어미 중 '-(으)ㄴ', '-는', '-(으)ㄹ'은 초급에서, '-던'은 중급에서 교수됨에도 불구하고 고급 수준 학습자에게서까지 빈번한 오류가 발생한다(김수정·박덕유, 2017; 유승섭, 2010; 임선영·박소영, 2013). 복문 구성에서, 내포문의 시제는 반드시 주절의 시간이나 양태 표현과 일치하는 것은 아니다. 발화시와 사건시를 기준으로 시제가 결정되는 주절과 달리, 내포절에서는 주절의 사건시를 기준으로 하여 시제가 결정된다. 즉, 실제 사건이 일어난 시점이 과거일지라도 주절의 사건시와 관형절의 사건시가 일치할 경우, 관형절의 시제는 현재시제로 실현되는 것이다(고영근·구본관, 2018: 421). 따라서 '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던'은 학습자가 인식하는 사건시가 아닌, 주절시와의 관계에서 성립하기 때문에 적절한 어미의 사용이 복잡해진다. 그런데 관형사형 어미가 가지는 시간적 의미가 시제뿐 아니라 상적이기도 하다는 점(김수태, 2014b)에서 이러한 어려움은 배가된다. 비교적 최근에는 관형사형 어미가 양태와 관련된 의미를 가진다는 논의가 주를 이루어, '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ'을 '현실성(realis)'과 '비현실성(irrealis)'의 대립을 설정하기도 하였다(박재연, 2009, 2019; 임동훈, 2009). 따라서 관형사형 어미가

가지는 기본적 의미가 무엇이냐의 문제를 차치하더라도, 실제 이해와 산출에 있어서는 이 세 가지 관련 의미를 모두 적절히 파악할 수 있을 때 적절한 사용이 가능하게 된다. 이에 더하여 '-었을', '-었던'과 같이 '-았/었-'이 결합된 형태도 있어, 관형사형 어미의 학습은 더욱 어려워진다(서만, 2012).

위와 같은 문제의식에 착안하여, 본 연구에서는 관형사형 어미에 대한 학습자의 지식을 암시적·명시적 측면에서 복합적으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에는 실험군인 고급 학습자 30명과 대조군인 한국어 모어 화자 31명을 대상으로 하여 관형사형 어미에 대한 암시적·명시적 지식 측정 도구를 사용하였고, 두 집단 간의 비교를 통해 학습자의 습득 양상을 확인하였다.

사용된 측정 도구는 다음과 같은 네 가지이다. 첫째로 암시적 지식 측정 도구로서, 자기 속도 조절 읽기 테스트(Self-Paced Reading Test, 이하 약칭 SPRT)를 사용하였다. 둘째로 명시적 지식 측정 도구로서, 문법성 판단 테스트(Grammaticality Judment Test, 이하 약칭 GJT)와 두 가지 유형의 메타언어지식 테스트(Metalinguistic Knowledge Test, 이하 약칭 MKT)를 사용하였다. 다만 GJT는 반드시 명시적 지식만을 측정한다고 단언하기 힘들다는 점에서(R. Ellis 외, 2009; 김호정, 2018). 암시적 지식이 활성화될 가능성을 염두에 두고 분석을 진행하였다.

위와 같은 측정 도구를 선정한 이유는 다음과 같다. 첫째, 과제에 따라 내용 혹은 형식에만 집중하도록 함으로써, 서로 다른 종류의 지식을 측정하고자 하였다. 내용에 집중하도록 하였을 경우와 형식에 집중하도록 하였을 경우, 학습자들은 다른 인지 과정을 통하여 과제를 수행하게 되며 그 결과도 달라진다. SPRT에서는 의미에 초점을 둔 읽기 과정에서 관형사형 어미 처리에 어느 정도의 부담을 느끼는가, 또 형태 오류에 얼마나 민감하게 반응하는가를 확인하였다. MKT를 통해서는 정확한 형태로 관형사형 어미를 사용할 수 있는지, 그리고 관형사형 어미와 관련된 문법 지식을 얼마나 정확하게 언어화할 수 있는지를 확인함으로써 명시

적 지식에 접근하고자 하였다. GJT는 형태에 초점을 둔 도구라는 점에서 학습자의 명시적 지식을 활성화한다고 알려져 있다. 그러나 학습자가 정확히 어떠한 종류의 지식을 가지고 있는가를 파악하는 것은 매우 어려우며 직관에 따라 판단하는 것 역시 가능하다. 따라서 본 연구에서는 피험자들이 암시적 지식을 주로 활성화하여 GJT를 수행할 가능성을 열어두고 분석을 진행하였다.

둘째, 실시간 처리를 확인하는 온라인 과제와 시간과 무관한 오프라인 과제를 병행함으로써, 학습자들이 가지고 있는 서로 다른 유형의 지식을 측정하고자 하였다. 같은 정확성을 보이는 학습자라고 할지라도 문장을 이해하거나 산출하는 데 소요시간이 달라진다면 동일한 습득 정도를 보인다고 하기 어렵다. 따라서 학습자의 정확성 측정 과제와 읽기 반응 시간 측정 과제를 모두 실시하여 정확성과 처리 방식을 모두 살폈다. 읽기 시간 측정 시에는 SPRT 방법론을 사용하여, 어절별로 소요된 시간을 확인함으로써 본 연구에서 살펴보고자 하는 관형사형 어미 오류의 민감성을 확인하고자 하였다.

학습자들의 관형사형 어미 습득 양상은 관형사형 어미 자체의 특징을 면밀히 고찰하고, 이를 학습자의 지식을 여러 측면에서 측정하였을 때 비로소 제대로 파악될 수 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 관형사형 어미에 대한 한국어 학습자의 암시적·명시적 지식 양상을 어미별로 살펴본다.

둘째, 관형사형 어미에 대한 한국어 학습자의 암시적·명시적 지식 양상을 결합한 용언의 어휘상별로 살펴본다.

셋째, 관형사형 어미에 대한 한국어 학습자의 암시적·명시적 지식 양상을 어미와 어휘상별로 살펴본다.

2. 선행 연구

한국어교육 분야에서 관형사형 어미와 관련된 연구는 꾸준한 관심의 대상이 되어 왔다. 특히 학습자들의 모어나 오류 양상, 사용 양상 등을 분석하여 이를 교육에 반영하고자 하는 연구가 주로 실시되어 왔다. 이 절에서는 제2언어 학습자의 문법 지식과, 문법 지식의 측정에 관련하여 이루어진 기존의 논의를 살피고, 이를 기반으로 하여 한국어교육 분야에서 이루어진 관형사형 어미에 대한 연구들로는 무엇이 있었는지를 기술하고자 한다.

2.1. 제2언어 문법 지식 연구

지식이란 무엇인가에 대한 논의에서, 지식이란 더 이상 행동과 분리된 것으로 여겨지지는 않는다. 라일(Ryle, 1949: 15-30)은 정신이 신체와 분리되어 별도로 존재하는 것이 아니라고 하면서, '할 줄 아는 것(Knowing how)'와 '무엇에 대하여 아는 것(Knowing that)'을 구분하여 제시하였다. 이에 따르면 '할 줄 아는 것'과 '무엇에 대하여 아는 것'은 선후관계로 명확히 이분화되는 것은 아니지만, 그럼에도 불구하고 이 둘을 구분하는 것은 가능하다. 예컨대 체스를 둘 줄 아는 어린이가 반드시 경기 규칙을 모두 설명할 수 있는 것은 아니다. 마찬가지로, 영어 문법 이론을 섭렵한 외국의 학자라고 해도 실제 언어를 구사하는 데에 있어서는 어린아이와 유사할 수도 있다. 제2언어 학습자의 문법 지식 역시 두 가지 종류로 나뉘어 파악될 수 있다. 푸푸라(Purpura, 2004)에 따르면, 제2언어 학습자의 문법 지식 역시 언어에 대하여 아는 것과 언어로 무엇을 '할 수' 있느냐로 나뉜다. 문법 규칙에 대하여 명시적으로 제시하는 것이 학습자들의 의사소통 능력을 향상시킨다고 단언하기는 어려우며, 오히려 학습자들의 혼란을 가중시키고 불안감을 높일 수도 있다. 따라서 제2 교수·학습 상

황에서는 학습자들이 일련의 규칙을 외울 수 있느냐보다는, 실제 의사소통을 얼마나 잘 수행할 수 있느냐에 방점이 맞춰진다. 따라서 학습자가 가지고 있는 문법 지식을 측정하는 것 역시 학습자의 수행과 관련하여 이뤄지게 되며, 측정하는 방법 역시도 확인하고자 하는 지식이 무엇이냐에 따라 달라질 수 있다.

한편, 한국어 교육에서 학습자의 언어 습득 과정을 설명하기 위하여 가장 많은 관심을 받아 온 것은 대조분석가설과 중간언어가설이다. 대조분석가설은 두 언어 간의 대조를 통하여 교수 내용을 선정할 수 있다는 가설로서, 학습자의 모어와 목표어 간에 서로 다른 부분에서 학습의 난점이 생긴다는 것을 전제로 한다(Eckman, 1977; Wardhaug, 1970). 대조분석 가설은 다시 강한 대조분석 가설과 약한 대조분석 가설로 나뉜다. 강한 대조분석 가설은 두 언어 간의 차이점을 통해 학습자가 어려워하는 부분을 예측할 수 있다는 것이다(Lado, 1957). 반면 약한 대조분석 가설은 언어 전체의 체계를 모두 비교하여 난점을 예측하는 것은 매우 어려우며, 학습자들이 나타내는 오류를 설명할 때 모어와의 비교가 유용하다는 관점을 취한다(Wardhaugh, 1970).

중간언어 가설은 제2언어 학습자가 목표어를 학습하는 과정에서 자신만의 언어 체계를 형성한다는 것이다(Selinker, 1972). 이때 학습자의 중간언어는 정확한 형태와 잘못된 형태를 모두 포함하는데, 이 가설에 따르면 학습자의 정확한, 혹은 잘못된 산출은 단일 산출물이 아닌 학습자 언어 체계 전체 안에서 이해되어야 한다(Selinker, 1969). 학습자의 중간언어를 이해하기 위해 사용되는 대표적 방법은 오류분석이다. 코더(Corder, 1982)에 따르면 오류(error)는 단순히 잘못된 수행인 실수(mistake)와 구분되는 개념으로, 일정한 체계를 가진다. 따라서 오류를 분석하는 것은 학습자가 무엇을 아고 모르는지를 파악하도록 하여, 학습자의 중간언어 체계에 대한 정보를 줌으로써 교사와 연구자, 학습자 스스로에게 모두 유용한 정보를 제공할 수 있게 된다.

비교적 최근에는 학습자의 지식을 암시적 지식과 명시적 지식으로 나누

어 연구하기도 하였다. 비알리스톡(Bialystok, 1978)은 학습자의 언어 학습과 사용의 단계를 세 가지로 나누었는데, 입력, 지식, 출력이 각각에 해당하며 가운데 단계인 지식을 다시 암시적 지식과 명시적 지식으로 나눌 수 있다. 헐스타인(Hulstijn, 1994)는 명시적 지식이 암시적 지식으로 전이될 수 있느냐에 대한 질문을 제시하였다. 이후 과연 명시적 지식이 암시적 지식으로 전이되는가, 된다면 어떠한 방식으로 이뤄지는가에 대한 논의는 앨리스(R. Ellis, 2002, 2009), 드카이저(DeKeyser, 2003, 2009, 2017), 헐스타인과 그라프(Hultijn & Graaf, 1994), 헐스타인(Hulstijn, 2002) 등에 의하여 수십 년에 걸쳐 논의되어 왔다.

문법 지식이 어떠한가에 대한 연구 이외에, 어떻게 교수할 때 가장 효율적인 문법 지식 형성이 가능한가와 관련된 논의도 있었다. 최근에는 형태초점교수법(Focus on form)을 중심으로 한 논의가 활발하게 이뤄져 왔다. 형태초점교수법은 'Focus on Form*S*'와 'Focus on Form'으로 나눌 수 있는데, 전자는 교수요목에 기반하여 미리 특정 문법 항목을 선택하고 이를 체계적으로 가르치는 것을 의미하며 후자는 의미에 초점을 맞추어 의사소통 과제가 이루어지는 도중에 형태에 집중하게끔 하는 교수법이다(R. Ellis, 2002: 420). 의미 초점 교수법(Focus on meaning)이 원어민과 같은 정확성을 확보하는 데 한계가 있다면, 기존의 방식대로 문법에만 초점을 맞춘 Focus on Form*S*로 회귀하기보다는 과제 기반 교수 도중 형태에 주의를 집중시키는 Focus on form을 지향할 필요가 있다. 이때 형태에 주의를 집중시키는 방법은 명시성의 정도에 따라 여러 종류로 나뉜다(Long, 1998). 그런데 이때 형태와 의미 중 어느 것에 초점을 맞추는가의 문제는 어떠한 교수방법이 암시적 지식 혹은 명시적 지식을 형성하는가와도 밀접하게 닿아 있다. 암시적 교수에서는 목표어 의사소통을 통하여 경험적 맥락 안에서 학습이 이뤄지는 반면, 명시적 교수에서는 학습자들의 주의를 특정 항목으로 집중시켜 해당 항목이 학습된다. 그런데 암시적 교수만이 암시적 지식을 형성하는 것은 아니며, 명시적 교수가 오히려 암시적 지식을 형성하는 데 더 유용하다고 하는 주장도

있다(Basturkmen, 2018).

국내에서 학습자 지식이 무엇인가와 관련된 논의는 주로 모국어교육 분야에서 이루어져 왔다. 김광해(1995)에서는 문법을 '언어 지식'이라고 명명하고, 이를 단순한 지식의 목록이 아닌 탐구학습을 통해 학습자가 언어 지식을 스스로 터득하는 방법을 경험하도록 할 필요가 있음을 역설하였다. 따라서 여기에서의 언어 지식은 유동적이며, 변화 가능한 것이 된다. 학습자들은 문제를 정의하고, 가설을 설정하고, 가설을 검증하며, 결론을 도출하고, 새로운 작용에 적용하는 절차를 거치게 되는데 이 과정은 선형적인 것이 아니라 서로 반복되는 것이다. 민현식(2002)는 바흐만과 팔머(Bachman & Palmer, 1997)에 기대어 언어 능력을 함양하기 위해서는 언어 지식을 함양할 필요가 있다고 하였다. 그러나 이때 국어학적 지식이 중요하다 할지라도, 이를 학습자에게 맞추어 가공하고 재배열할 필요가 있고 하였다. 남가영(2007)에서는 '문법 인식 경험'의 하위 범주로 현상, 지식, 학습을 들고 있는데, 이때의 문법 지식이란 현상으로서의 문법 경험을 토대로 하되, 이를 전문적인 방식으로 체계화 및 구조화하여 지식으로서의 함의를 얻어 낸 것이다. 위의 논의를 살펴볼 때, 국어교육 분야에서도 문법 지식을 본래의 주어지는 지식에서, 학습자가 구성하는 지식으로 파악하는 움직임이 있었음을 알 수 있다.

외국어로서의 한국어교육 분야에서 지식의 유형과 그 전환 가능성을 논의한 초기 연구로는 김호정(2010)이 있다. 김호정(2010)에서는 문법 지식은 객관적으로 주어지는 것이 아니며, 학습자에 의해 구성된다고 보았다. 여기서는 기본적으로 앨리스(R. Ellis, 1993)의 입장과 유사하게 지식을 네 가지 유형으로 분류하여 제시하였으나, 이들이 별개가 아니며 상호 영향 관계가 있음을 명시하였다(김호정, 2010: 15). 이어 김호정(2018)은 한국어교육 분야에서 지식 측정을 위해 널리 쓰이는 문법성 판단 테스트(GJT) 개발을 위한 쟁점을 제시하였다. 이에 따르면 문법성 판단 테스트에서 '문법성'은 무엇인가, 또한 테스트의 '시간 제약', '과제 자극 유형', '테스트 양식', '문항 유형', '난이도' 등에 따라 어떠한 유형의 지식이 측

정되는가에 대한 고려가 필요하다.

2.2. 한국어 학습자를 위한 관형사형 어미 교육 연구

한국어교육 분야에서 관형사형 어미는 꾸준히 관심의 대상이 되어 왔다. 대조분석 가설에 입각하여, 학습자 모어와의 비교를 통하여 관형사형 어미 학습의 난점을 규명하고 교육 내용을 생성하고자 시도한 연구로는 이길섭(2012), 류력녕(2013), 장경희(2018) 등을 들 수 있다. 이길섭(2012)에서는 소설 원문과 번역문을 통하여 한영 관형사절을 대조하고, 양 언어 간의 유사점과 차이점을 고려한 교수 방안을 제시하였다. 여기서는 관형사형 어미의 시제, 일반명사구 보문, 의존명사구 보문으로 나누어 양 언어를 대조하였는데, 의존명사의 종류에 따라 번역 양상이 다르다는 점을 보인 것이 두드러진다. 류력녕(2013)은 선어말어미와의 결합 제약과 관형절의 종류, 결합하는 격조사를 중심으로 하여 한국어 관형사형 어미에 대응하는 중국어 표현을 살폈다. 장경희(2018)는 '것 같다'를 중심으로 하여 관형사형 어미별 중국어 대응 표현을 연구하였다. 여기에서는 중국어의 추측을 나타내는 양태 조동사를 '개연성 추측', '가능성 추측', '필연성 추측'으로 나누고, 각각에 대응되는 '것 같다' 표현을 살폈다. 이 연구는 병렬 말뭉치를 사용했다는 점에서 기존 연구와의 차이점이 있는데, '-(으)ㄴ/는/던 것 같다'는 근거가 뚜렷하거나 객관성이 강한 양태 조동사에, '-(으)ㄹ 것 같다'는 근거나 객관성이 약하거나 미래의 일을 추측하는 양태 조동사에 대응한다는 것을 밝혔다. 또한 '-(으)ㄴ/는/던 것 같다'는 추측 양태뿐 아니라 공손성 역시 표현한다고 하였다.

중간언어 가설에 따라, 학습자의 오류나 사용을 분석한 연구들도 있었다. 여기서는 다시 학습자의 중간언어를 모어를 기준으로 하여 분석한 경우와, 언어권과 무관하게 분석한 경우로 나눌 수 있다. 학습자 모어와의 대조분석을 통해 중간언어를 설명한 연구로는 안경화(2004), 최서원

(2010), 김보경(2012), 서만(2012), 궁뇌(2013), 케세마니 추티몬(2013). 딩티투히엔(2014), 나랑치멕(2015), 나지라(2016), 임선영·박소영(2013), 한송화(2015b), 허메이핑·홍종선(2016) 등을 들 수 있다. 안경화(2004)는 일본어권 학습자들의 언어 간 전이 오류를 13가지 유형으로 분류하였는데, 이 중 하나로 관형사형 어미와 명사 결합 구성이 포함되어 있다. 관형사형 어미 '-(으)ㄹ'과만 결합하는 '가능성, 기회, 정도, 권리, 시간, 때' 등을 '-는'과 결합시키는 오류가 발생하였다는 것이다. 최서원(2010)은 중국어권 학습자의 한국어 관형사형 어미 간 대치 오류를 분석하였는데, 중국어는 관계 표지의 기능을 '적(的)'이 담당하여 비교적 단순한 데 비해, 한국어 관형사형 어미는 시제, 서법, 상 등 복잡한 의미를 가지고 있기 때문에 오류가 잦으리라고 예상하였다. 이에 따르면 학습자들은 전체 사용 어절 중 약 8.5%의 관형사형 어미 간 대치 오류를 보였다. 오류율이 가장 높은 어미는 '-던'이었으며, '-는' 자리에는 '-(으)ㄴ'이, '형용사+-(으)ㄴ' 자리에는 '-았/었을'이, '동사+-(으)ㄴ' 자리에는 '-는'이, '-(으)ㄹ' 자리에는 '-는'이, '-던' 자리에는 '-는'이 가장 많이 대치된다고 하였다. 허메이핑·홍종선(2016)도 중국인 학습자의 관형절과 관형사형 어미 사용 양상을 보였는데, 관형사형 어미 오류 중에서는 대치 오류가 어미 종류와 무관하게 일관되게 나타났다. 중국어의 간섭 현상은 궁뇌(2013)과 임선영·박소영(2013)에서도 강조된다. 궁뇌(2013)는 한국어 관형사형 어미가 복잡하기 때문에 중국어 학습자들이 특히 번역 과정에서 상대시제를 제대로 판단하지 못하여 오류를 많이 보인다고 하였다. 임선영·박소영(2013) 역시 상대시제 오류에 주목하였다. 서만(2012)는 중국인 학습자를 대상으로 '-던'과 '-았/었던'의 오류를 분석하였는데, 숙달도가 높아질수록 정확도와 빈도가 증가함에도 여전히 회피가 잦고, '-(으)ㄴ'을 선호하는 경향이 강하다고 하였다. 김보경(2012)은 재미동포 학습자들의 구어와 문어 능력 불균형에 초점을 맞추어 서술어 오류를 연구하였으며, 이 중 일부로 관형사형 어미 '-(으)ㄴ/ㄴ/는'의 이형태와 어미 간 대치 오류를 제시하였다. 재미동포 학습자들은 품사에 따른 활용을 제대로 하지

못하여 '민감하는'과 같은 표현을 사용하며, 과거시제를 표현하는 데 있어서 '-았/었는'을 사용하는 등의 오류를 발생시킨다는 것이다. 케세마니(2013)은 태국어 접속소와 한국어 과거 관형사형 어미 '-(으)ㄴ, -던, -았/었던'을 대조하고, 태국인 학습자들의 오류를 분석하였다. 그 결과 태국인 학습자들은 '-(으)ㄴ'에서 높은 숙달도를 보였으나, '-(으)ㄴ'을 사용하는 이유를 설명하는 데는 어려움을 겪는다고 하였다. 또한 '-던'은 '-(으)ㄴ'에 비해서 제대로 사용되는 경우가 적으며, '-았/었던'은 정확성뿐 아니라 사용 빈도 역시 낮다는 점도 문제로 지적되었다. 딩티투히엔(2014)는 베트남인 한국어 학습자의 내포문 양상을 연구한 결과의 일부로 관형사절 사용 양상을 제시하였다. 이에 따르면 베트남인 학습자들은 그 숙달도가 높아지면서 관형절 사용 빈도도 함께 증가하며, 오류 빈도는 대체로 낮아지는 경향을 보인다. 대치 오류의 비율이 가장 높았는데, 관형사형이 아닌 다른 전성어미로 대치하는 오류는 1, 2학년때 주로 나타나며 복합문의 상대시제를 제대로 파악하지 못하거나 모국어의 품사를 한국어에 적용시켜 형용사와 동사를 제대로 구분하지 못하는 오류, '-았/었을'의 과거 추측의 의미를 제대로 파악하지 못해 생기는 오류 등은 3, 4학년들에게서도 찾아볼 수 있었다. 나랑치멕(2015)은 몽골인 학습자의 작문 오류를 분석하며, 그 중 한 항목으로 시제 오류를 들었다. 여기서는 모국어의 전이로 인하여 시제를 제대로 파악하지 못한 것을 주된 오류 원인으로 꼽았다. 나지라(2016)도 타지키스탄 학습자의 작문 오류 중 전성어미 오류의 일부로서 관형사형 어미를 제시하였는데, 용언의 품사, 시제, 활용, 다른 전성어미의 활용, 후행 명사의 성질 등에 따른 여러 유형의 오류를 제시하였다. 한송화(2015b)는 중국어권, 일본어권, 유럽어권으로 나누어 학습자의 관형절과 관형사형 어미의 오류를 분석하였다. 이에 따르면 일본어권, 중국어권, 유럽어권 순으로 관형사형 어미의 사용 빈도가 높으며, 일본어권 학습자들만이 숙달도 향상에 따른 관형사형 오류의 감소를 보인다고 하였다. 다만 일본어권 학습자들도 시제상과 관련된 오류는 다른 언어권 학습자들과 크게 다르지 않다는 점에서, 시제 및 상과

관련된 부분은 고급까지 교수해야 할 필요성을 제시하였다.

언어권과 무관한 사용이나 오류를 살핀 연구로는 유승섭(2010), 김형주(2014), 한송화(2015a), 주월랑(2019) 등이 있다. 유승섭(2010)은 '-(으)ㄹ 때, -었을 때'의 오류가 잦음을 지적하며, '-(으)ㄹ'과 결합하고 '-는'과 결합하지 못하는 명사들의 습득이 어려움을 제시하였다. 김형주(2014)는 관형사형 어미의 과거시제 오류율이 특히 높음을 지적하며, 이 중 '-(으)ㄴ'과 '-는'을 구분하지 못한다고 하였다. 한송화(2015a)는 관형사형 어미의 형태 오류는 숙달도가 높아질수록 줄어들지만, 시제와 관련된 '-던' 오류는 중급 이후에도 자주 나타난다고 하였다. 주월랑(2019)는 결혼이주여성의 관형사형 어미와 관형절 사용 양상을 분석하였는데, 관형사형 어미는 현재시제 '-는'이 동격 관형절에서 사용되는 경우가 대부분이며 다른 관형사형 어미나 관형절은 초급 수준에서 더 나아가지 못하고 하여 현행 결혼이주여성을 위한 교육과정에 개선이 필요함을 보였다.

이상의 오류 연구들은 학습자들이 어려워하는 부분을 제시하였다는 데서 큰 의의가 있으나, 오류의 원인을 정확히 분석하지 못하거나 설문 문항 제작에 있어서 엄밀하지 못하였다는 한계점을 가지고 있다. 예컨대 서만(2012)에서 제시된 '중간고사 끝나고 (왔던) 식당', '언니가 결혼식때 (입었던) 옷'은 각각 '온 식당', '입은 옷'으로 바꾸어도 잘못된 번역이라고 하기 어렵다. 즉, 관형사형 어미를 잘못 사용해도 전달하고자 하는 의미에 약간의 차이는 있을지언정 문법성 자체가 변화하지는 않는다는 것이다. 김보경(2012)은 '-(으)ㄴ/ㄴ/는' 오류에서 '같아는데'를 '같은데'로 수정하여, 'ㄴ데'에서의 '-았/었-' 결합 가능성과 관형사형 어미 '-는'에서의 '-았/었-' 결합 불가능을 제대로 설명하고 있다고 하기 어렵다. 나랑치멕(2015)와 나지라(2016) 역시 여러 오류 중 하나로 관형사형 어미를 소개하고 있다 보니 각 오류에 대한 원인을 단일하게 들고 있다는 한계가 있다. 다만 오류분석 결과를 종합하였을 때, 대치 오류가 많이 나타나며 숙달도가 높아질수록 관형사형 어미 사용에 익숙해진다는 점을 알 수 있었다. 한송화(2015b)에서는 일본어권 학습자를 제외하고는 오류율에

유의미한 차이가 없다고 하였으나, 사용 빈도가 높아지고 있다는 점에서 숙달도에 따른 습득을 보이고 있는 다른 연구들과 궤를 같이한다고 볼 수 있다. 다만, 숙달도가 높아짐에도 시간 의미와 관련된 오류가 지속해서 발생한다는 점에서, 관형사형 어미 간 시제, 상, 양태적 의미 차이를 교수할 필요성이 있을 것으로 보인다.

교수법을 고안한 연구들로는 정대현(2008), 이상숙(2010), 성지연(2012) 등이 있다. 정대현(2008)은 입력 강화 기법 중 본문강화와 입력 간소화를 이용한 관형사형 어미 교수의 효과를 입증하였다. 주의력 자원은 무한하지 않기 때문에, 이를 효율적으로 분배할 필요가 있다는 것이다. 기존의 논의에서 언급되었다시피 학습자의 관형사형 어미 오류는 전 급수에 걸쳐 나타나지만, 기존과 같이 명시적 지식을 제안하기만 하는 방식으로는 한계가 있음을 지적하면서 입력 강화의 필요성을 제시하였다. 이상숙(2010)은 관형사형 어미 교육에서 상대시제와 부정시제, 머리명사 교육의 부족을 지적하며 '-(으)ㄴ, 는, 을'의 교육 방안을 제시하였다. 상대시제는 절대시제로 쓰인 관형사절의 쓰임에 익숙해졌을 때 모문과 관형절 내 시제가 다른 경우를 제시하여 줌으로써 교수하고, 이를 통해 상에 대한 인식도 증진시킬 수 있다고 하였다. 다만 이때 서법, 상, 양태 개념은 최소한으로 제시하여 학습자의 부담이 지나치게 늘어나지 않도록 해야 함을 언급하였다. 또한 부정시제는 그 의미를 '사람의 습관이나 반복적인 행위', '일반적인 사실이나 변하지 않는 사실', '사람·사물의 성격이나 속성', '계획된 미래' 네 가지로 크게 나누어 제시해 혼란을 어느 정도 방지할 수 있으리라고 하였다. 머리명사는 '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ'과 결합하는 머리명사를 함께 교수할 필요가 있음을 주장하였다. 성지연(2012)은 명사절과 관형사절 내포문 교육의 중요성을 언급하며, 내용 측면에서는 오류분석에 국한되고, 형태초점교수법의 측면에서는 입력 강화에 국한된 연구 동향을 비판하였다. 또한 이에 착안하여 관형절에서는 '-는, 은, 을' 대립, '-는, -다는'의 대립, '-(으)ㄴ, -던'의 대립 관계에 초점을 맞출 필요가 있음을 제시하고, 명시적 교수인 PPP 방식보다 의식 고양

(Consciousnes raising) 과제를 통한 형태초점 교수가 더 효과적임을 밝혔다.

이상의 연구들에서 보이다시피, 관형사형 어미는 습득이 까다로운 문법 항목 중 하나라고 할 수 있으며 어느 부분에서 학습자들이 난점을 겪는가 역시 기존 연구를 통하여 상당수 밝혀진 바 있다. 그럼에도 불구하고 단순한 평가 도구를 사용하거나 학습자들의 산출 결과물만을 확인하였다는 점에서, 학습자들이 모어 화자와 유사한 종류의 지식을 사용함에도 오류가 발생하는지 아니면 규칙을 적용하는 과정에서 난점을 겪는 것인지를 확인하지 못하였다는 한계를 가지고 있다. 따라서 학습자들이 어떠한 형태로 지식을 가지고 있는지, 그리고 이 지식은 모어 화자와 유사한 것인지로 나아가 학습자의 습득에 대한 이해를 심화할 필요가 있을 것이다.

3. 연구의 대상 및 방법

3.1. 연구 대상

관형사형 어미에 대한 문법 지식의 양상을 살펴보기 위하여, 본 연구에서는 서울 소재 대학의 언어교육원, 학부, 대학원에 재학 중인 TOPIK 5, 6급 이상의 고급 학습자 30명을 대상으로 하여 실험을 실시하였다. 이 중 특정 국적의 피험자 비율을 50%로 제한하여, 학습자의 모어가 실험 결과에 미치는 영향을 줄이고자 하였다. 또한 대조군으로 서울 소재 대학의 학부 및 대학원에 재학 중인 한국어 모어 화자 32명을 대상으로 실험을 실시하였다. 이 중 연구 대상에 맞지 않는 피험자 1명을 제외하고 31명을 분석 대상으로 삼았다. 피험자 정보는 다음 <표 1>과 같다

<표 1> 피험자 국적별 인원 수

국적	참가 인원 (명)
중국	15
인도네시아	3
카자흐스탄	2
그 외 (대만, 미국, 브라질, 말레이시아, 이란, 몽골, 홍콩, 일본, 미얀마, 영국)	각 1
한국	31
계	30

3.2. 연구 방법 및 절차

본 연구에서는 SPRT와 MKT, GJT를 사용하여 관형사형 어미에 대한 학습자의 지식을 측정하였다. 학습자의 명시적 지식을 측정하는 과제로는 두 종류의 MKT가 사용되었으며, 암시적 지식을 측정하는 도구로는 SPRT가 사용되었다. GJT는 명시적 지식을 측정하는 도구로 상정되었으나, 명시적 지식이 없더라도 직관에 의존하여 문법성을 판단할 수 있다는 점에서 암시적 지식이 측정될 가능성을 열어 두였다. 암시적 지식 측정 방법으로 SPRT를 채택한 이유는 SPRT가 실시간으로 학습자의 반응 시간을 측정한다는 점에서 무의식적으로 발생하는 인지적 부담을 포착하고, 따라서 암시적 지식에 접근 가능한 방식으로 여겨지기 때문이다(Keating & Jegerski, 2015:2). MKT는 틀린 부분을 올바르게 고치는 유형과 그 이유를 서술하는 유형 두 가지로 나누어 실시함으로써, 학습자가 통제된 상황에서 제대로 산출을 할 수 있는가와 정확하게 규칙을 기술할 수 있는가 두 가지 요소를 모두 확인하였다(Clapham, 2001: 40). 학습자가 실험 항목을 눈치채거나, 실험을 통해 해당 문법 항목에 익숙해짐으로써 결과에 영향을 미치는 것을 막기 위하여 실험은 <그림 1>과 같은 순서로 진행되었다.

<그림 1> 실험 절차

학습자 오류 메타분석

↓

실험 문항 항목 선정

↓

실험 문항 수 결정 및 문항 제작

↓

온라인 의미초점도구(SPRT)를 이용한 암시적 문법 지식 측정

↓

오프라인 형태초점도구(GJT, MKT)를 이용한 문법 지식 측정

↓

자료 분석

↓

실험 결과 도출

본 연구의 개괄은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 개괄

연구 목적		연구 대상 및 내용	연구 방법
Ⅱ장	한국어 관형사형 어미의 특성 이해	- 한국어 관형사형 어미의 개념 - 관형사형 어미의 시제, 상, 양태적 특성	문헌연구
	한국어 학습자의 관형사형 어미 오류 분석	- 선행 연구 내 학습자 오류 메타분석	메타분석
	학습자의 문법 지식의 종류와 양상 검토	- 제2언어 습득이론 - 암시적 지식과 명시적 지식	문헌연구
	제2언어 학습자의 문법 지식 측정 도구 검토	- 연구 도구의 개념 및 설계 원리	
Ⅲ장	연구 대상 선정	- 실험군: TOPIK 5급 이상의 고급 학습자 - 대조군: 한국어 모어 화자	통계 분석 자료 분석
	연구 도구 설계 및 자료 수집	- 연구 도구 설계 - 자료 수집 및 분석	
Ⅳ장	학습자의 관형사형 어미에 대한 암시적·명시적 지식 분석	- 학습자의 명시적 지식 양상 분석 - 학습자의 암시적 지식 양상 분석 - 명시적 지식과 암시적 지식 간의 관계 설정	통계 분석 자료 분석

II장에서는 논의의 배경 설정을 위하여 제2언어 학습자의 문법 지식이란 무엇이며 어떠한 특징이 있는가, 또한 목표 항목인 한국어 관형사형 어미의 특성은 어떠한가를 파악하여 학습자들이 어려움을 겪는 부분에 대한 논의의 바탕을 마련할 것이다. 이를 위주로 하여 선행연구에서 드러난 학습자의 오류를 메타분석하여 오류가 자주 발생하는 부분을 재확인하고, 이를 기반으로 하여 연구 도구를 마련하고자 한다. III장에서는 연구 대상을 설정하고, 실험 도구의 제작과 실험 절차를 제시할 것이다. 고급 학습자들의 한국어 문법 지식 측정을 위한 실험 도구 제작 과정에서 고려한 사항들을 제시하고, 이러한 측정 도구를 활용하여 수집한 결과의 분석 방안을 기술하고자 한다. IV장에서는 실험 결과를 바탕으로 하여 학습자의 암시적, 명시적 지식 양상을 분석하고, 이 둘 간의 관계를 설명하고자 하였다. 이를 통하여 학습자들이 한국어 관형사형 어미에 대하여 지식의 유형별, 혹은 어미의 형태별로 어떠한 습득 정도를 가지고 있는지 드러냄으로써 추후 교육 내용의 마련과 교수 방안 설정에의 시사점을 제시하고자 한다.

II. 관형사형 어미 지식 습득 연구를 위한 이론적 배경

1. 한국어 관형사형 어미 습득에 대한 이론적 고찰

1.1. 한국어 관형사형 어미 체계 설정과 관련된 논의

관형사형 어미는 한국어에서 관형절이 만들어질 때, 형태적으로 결합되는 어미이다(박형진, 2016). 한국어의 관형사형 어미는 '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던'으로 설정되곤 하지만(구본관 외, 2016) 학자에 따라서 1개에서 4개까지 그 종류를 다르게 설정하기도 한다. 또한 견해에 따라 각 어미의 의미에 대한 기술도 상이하다.

우선 관형사형 어미를 '-(으)ㄴ' 1개로 설정한 김봉모(1992)에서는 관형어에 해당하는 성분을 '매김말'이라고 칭하며, 국어 매김말의 매김표지를 '-(으)ㄴ, -의, ∅' 세 가지로 정의하였다. 이 중 풀이씨 매김말 표지로는 '-(으)ㄴ'이 있으며, '-는'은 때매김 형태소의 '-느-'와 매김표지인 '-(으)ㄴ'으로 분석된다고 하였다. 이에 따르면 '-던'도 마찬가지로 '-더-'와 '-(으)ㄴ'으로 분석될 수 있다. 이 논의에서 '-(으)ㄹ'은 매김표지가 아닌 시제를 나타내는 표지이며, '-(으)ㄹ'은 '-겠-'의 변이형으로, 매김표지 '-ㄴ'이 실현되지 않는 까닭은 국어에서 'ㄹ'과 'ㄴ'이 연이어 소리나지 않는다는 특성 때문으로 파악되었다.

남기심(1978: 41-42)은 국어 문장 종결형의 상과 관형사형의 상이 다르다고 하며, 관형사형 어미를 '-ㄹ', '-는', '-던' 3가지로 파악하였다. 여기에서 '-ㄹ'은 미확인법, '-는'은 지속법, '-던'은 중단법의 역할을 담당하게 된다. 동사 뒤에서의 '-ㄴ'은 별도로 설정하지 않고 '-았-+-는'의 변이형으로 보았으며, 형용사 뒤에서의 '-ㄴ'은 '-는'의 변이형으로 보았다. '-

던'은 종결형의 '-더-'와 '-었었-'에 해당하는 것으로, '-더-'에 있는 통사적 제약이 없다는 점에서, '-더-'와 '-ㄴ'으로 분리할 근거가 없기 때문에 별도의 관형사형 어미로 설정되었다.

관형사형 어미를 시간의 관점에서 분류한 위의 논의들과는 달리, 신현숙(1982)에서는 관형사형 어미 '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던'을 우선 [실현]을 기준으로 하여 [+실현]인 '-(으)ㄴ, -는, -던'과 [-실현]인 '-(으)ㄹ'로 먼저 구분하였다. 이후 다시 '-(으)ㄴ, -는, -던'을 [+완성]인 '-(으)ㄴ', [-완성, -거리]인 '-는', [-완성, +거리]인 '-던'의 의미 자질로 분석하였다. 그런데 이때의 [실현]은 '언어 사용자의 평가나 판단으로 생각하는 영역(ground)에서의 관계를 나타내 주는 것'으로, 현실 세계를 반영한다기보다는 화자의 인식이 반영되었다는 점에서 시상보다는 양태에 가까운 자질이라고 할 수 있다. 신현숙(1982)에서 [실현]의 의미 자질을 기준으로 한 분류는 문숙영(2009)과 박재연(2009, 2019)에서도 찾아볼 수 있다. 문숙영(2009)에서는 '-(으)ㄴ/-(으)ㄹ'의 대립을 과거와 미래로 보기 어렵다고 판단하며, '현실 관형사형 어미 : 비현실 관형사형 어미'의 대립을 설정하였다. 박재연(2009)에서도 현실성을 기준으로 하여 관형사형 어미 '-(으)ㄴ/-(으)ㄹ'을 설명하고자 하였다. 위와 같은 논의를 살펴볼 때, 관형사형 어미를 설정하는 데에는 이견이 있지만, '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던' 모두가 해당 범주 안에서 논의되고 있음을 알 수 있다. 설령 관형사형 어미를 한 개 혹은 두 개로 설정하는 경우에도 결합형의 형태로 '-는, -던'의 시간적 의미를 함께 기술하고 있기 때문이다(김봉모, 1992; 문숙영, 2009). 또한 한국어 학습자들이 '-는, -던'을 분리된 형태로 교수받지 않는다는 점에서, 본 논의에서는 '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던'을 모두 관형사형 어미의 범위에 포함시켜 논의를 진행하고자 한다.

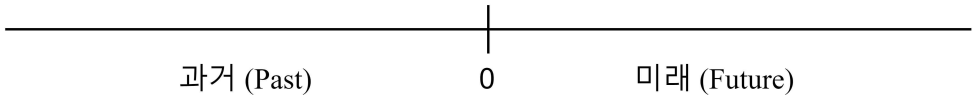
관형사형 어미의 의미는 시제, 상, 양태 혹은 서법 범주와 모두 이야기되어 왔다는 점에서 개별 관형사형 어미의 의미를 설정하기 이전에 관련 범주를 먼저 검토할 필요가 있을 것이다. 한국어의 시제, 서법, 상은 엄밀히 구분하기가 까다롭다. 남기심(1978)에서 지적한 바와 같이 '-았-'은

과거시제로 파악될 수도 있으나, '-었었-'과 같이 복합어미로 사용될 경우 상적 속성도 가지기 때문이다. 또한 '-더-'와 '-겠-'과 같은 형태는 시제로 파악되기도 하지만 양태(법)과 관련된 의미도 가지고 있다. 고영근(2004: 134)에서는 이를 어미의 위치에 따라 동일한 형태임에도 다른 문법 범주를 표현한다고 설명하였다. 본고에서는 관형사형 어미 혹은 관형사형 어미와 다른 선어말어미의 결합형이 표현하는 의미를 중심으로 하여 관련 범주를 검토하고자 한다.

1.2. 한국어의 시제와 관형사형 어미

시제(tense)란 '시간의 위치를 문법적으로 표현한 것'(Comrie, 1985: 9)라고 정의할 수 있다. 그런데 콤리(Comrie, 1985)에 따르면 시간이란 모든 문화에서 공통적으로 받아들여지는 것이 아니며, 모든 언어에서 시제가 동일하게 실현되지도 않는다. 언어에 따라서 사건의 시간적 위치가 비교적 더 정확하거나 덜 정확할 수 있으며, 상황을 시간 위에 위치시키는 방법도 다양하다. 첫째 기준에서, 몇몇 언어들은 '오늘'과 '현재'를 구분하지 않을 수 있다. 둘째 기준에서, 사건의 시간적 위치는 어휘복합표현(lexically composite expression), 어휘 항목(lexical items), 문법 범주(grammatical categories) 등으로 표현된다. 이 중 시제는 문법 범주로 표현된 사건의 시간적 위치로, 동사에서 실현된다. 시제는 기준점을 가지고 사태를 지칭한다는 점에서 직시적(deictic) 특징을 가지며, 이러한 직시의 기준을 중심으로 하여 과거와 미래로 양분된다. 또한 시제는 단일한 의미만을 가지는 것이 아니며, 언어에 따라서는 공손성이나 현재 반사실 등 다른 의미를 포함하기도 한다. 시제의 측면에서 언어에 반영된 시간을 도식화하면 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 시제 측면에서의 시간



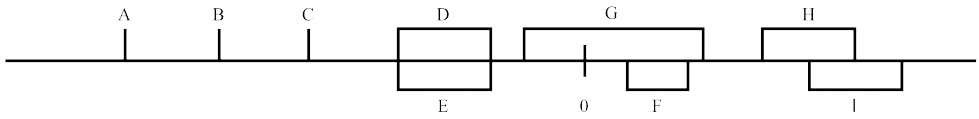
한국어는 대개 과거, 현재, 미래의 세 시제 범주를 갖는 것으로 파악된다. 고영근(2004: 10-11)에서는 한국어 시제를 규정하는 데 필요한 시점을 '사건시', '발화시', '경험시' 세 개로 두고, 이에 따라 종결형과 비종결형에서 실현되는 시제를 과거, 현재, 미래 세 가지로 설정하였다. 이에 따르면 시제는 발화시를 기준으로 한 것과 경험시를 기준으로 한 것 두 종류로 나뉠 수 있으며, 각각에서 별도로 과거, 현재, 미래형을 설정하는 것이 가능하다. 관형사형과 관련하여 이 논의에서는 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ'이 나타내는 시제적 속성을 달리 보고 있는데, '-(으)ㄴ'은 '-았-, -겠-'이 결합하지 못한다는 점에서 그 자체로 시제 혹은 상적 속성이 있다고 보고, '-(으)ㄹ'은 '-았-, -겠-'이 결합 가능하다는 점에서 시제 형태소가 시제를 표현한다고 보는 것이다. 여기서는 '-(으)ㄴ'을 부정법으로 보고, 형용사와 지정사 '이다'에서는 무표적으로 현재시제를, 동사에서는 과거시제를 실현한다고 하였다. 구본관 외(2016)에서도 한국어의 시제를 발화시와 경험시를 기준으로 과거, 현재, 미래 3개로 설정하였다.

1.3. 한국어의 상과 관형사형 어미

상이란 '상황의 내부 구조를 바라보는 관점'으로 정의될 수 있다(Comrie, 1976). 콤리(Comrie, 1976:2-3)에 따르면 상과 시제는 모두 시

간과 관련된 범주이지만, 시제가 현재를 중심으로 하여 사건이 일어난 시점을 가리키는 것과 달리 상은 사건의 내부 구조를 다룬다는 점에서 차이가 있으며, 대표적으로는 러시아어를 비롯한 슬라브어에서 완결상과 비완결상의 대립을 볼 수 있다. 시제와 마찬가지로 상 역시 문법 범주를 통해 실현된다. 즉, 시간을 현재를 기준으로 하여 분류한 시제와 달리, 상의 측면에서는 사건이 <그림 3>과 같이 보다 복잡한 모습을 보인다.

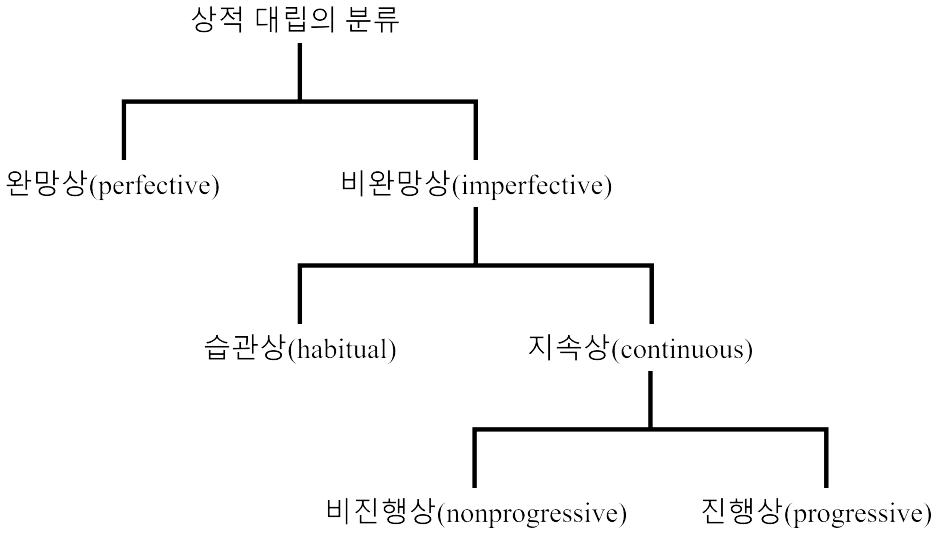
<그림 3> 상 측면에서의 시간(Comrie, 1985)



0을 현재로 두고 보았을 때, 사건 A, B, C, D, E는 과거시제, F, H, I는 모두 미래시제이다. 그러나 A, B, C와 비교하였을 때 D와 E는 동일하게 과거일지라도 동일한 시간을 점유하고 있다는 점에서 차이가 있다. 또한 G의 시작점은 F에 선행하여 있음에도, 동일 구간을 점유하고 있으며 그 사건의 끝점은 F보다 후행한다는 점에서, 시제로 표현하지 못하는 시간 범주가 있다는 것을 알 수 있다. 이를 담당하는 것이 상적 표현이 된다.

콤리(Comrie, 1976)에 따르면 대표적인 상 범주로는 완결상(perfective)과 비완결상(imperfective)의 대립을 들 수 있다. 완결상이란 사건의 내부 국면을 명시적으로 지시하지 않는 것이며, 비완결상이란 사건의 내부 국면을 명시적으로 지시하는 것이다. 그런데 완결상과 달리, 비완결상은 몇몇 언어에서는 하위 범주를 가진다는 것이 특징적이다.

<그림 4> 상적 대립의 분류(Comrie, 1976: 10)



비완결상의 하위범주로는 습관상과 지속상을 들 수 있으며, 지속상의 하위범주로는 다시 비진행상과 진행상을 들 수 있다.

그러나 모든 언어에서 완결상과 비완결상이 대비되는 것은 아니다. 문숙영(2014)에 따르면, 모든 언어에서 완결상과 비완결상이 명확히 대립되는 것은 아니며, 완결상을 가지고 있다고 하는 경우에도 동사 파생으로 이것이 표시되는 슬라브어계열과 굴절로 표시되는 로맨스어 간에 차이가 있다고 하였다. 한국어에서는 '-았-'이 과거를 지시하지 않는 용법이 있어 완결상으로 논의되기도 하지만, 그렇다고 해서 '-았-'을 완결상의 표지로 설정하기 어렵다고 하였다.

물론 한국어교육 분야에서는 여러 논의들이 완결상, 혹은 완료상과 비완결상, 혹은 비완료상의 대립을 설정하고 있다. 고영근(2006)에서는 기존에 완결상(perfective)과 완료(perfect)를 분류한 것은 단순히 끝남과 결과 지속을 함의한다는 점에서 차이가 있지만, 끝남에 중점을 둔다면

크게 다르지 않다고 보아 이를 하나로 묶어 완료상(perfect)으로 설정할 수 있다고 하였다. 그리고 완료상을 나타내는 형태로는 '-어 있다, -고 있다2, -어 버리다, -고서, -어서' 등을 들었다. 여기서는 미완료상의 하위 범주로는 진행상과 예정상을 들었다. 남신혜(2018)에서도 상의 범주를 완료상과 미완상으로 나누고, 완료상의 하위 범주를 결과상과 종결상, 미완상의 하위 범주를 진행상과 연속상, 방향성 진행상으로 설정한바 있다.

국어학적으로도 한국어교육학적으로도 한국어의 상 체계를 설정하는 데에는 논란이 있으나, 이는 하나의 형태소가 반드시 하나의 의미만을 고정적으로 가진다기보다는 상을 표현하는 문법 형태의 원형적 의미를 파악하기 위한 것이다. 월리스(Wallace, 1982)에서 언급한 바와 같이 과거 시제 형태소가 사용되었다고 하더라도, 이것이 시제가 아닌 양태나 상 등 다른 의미를 가질 수 있다. 한국어에서도 '-았-'의 의미를 보조 동사에 준하는 상 의미로 파악하는가 하면(목정수, 2000), 기본 의미를 과거 시제로 설정하면서 과거 시제보다는 상적으로 파악해야 하는 용례를 제시하는 경우(김천학, 2017)도 있다. 관형사형 어미의 상적 의미는 박진호(2011)에서 언급한 대로, 과거형 어미에서만 완결상 '-(으)ㄴ'과 비완결상 '-던'의 대립이 있다.[1)]

1.4. 한국어의 양태와 관형사형 어미

'-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ'은 각각 현실성, 비현실성의 대립을 가져, '-(으)ㄴ'은 화자가 현실 세계에 있다고 생각하는 것을, '-(으)ㄹ'은 그렇지 못한 것을 지시하며 이는 과거 사태를 지시할 때 '-(으)ㄴ' 대신 '-었을'이 사

1) 언급한바와 같이 상은 '완료상, 완결상, 완망상', '미완료상, 비완결상, 비완망상' 등이 연구자의 견해에 따라 혼재되어 쓰이고 있다. 본 논의에서는 사건의 내부 국면이 드러냐느냐 그렇지 않으냐에 초점을 맞추었으므로 '완결상'과 '비완결상'이라는 용어를 택하고, 영어 번역에서는 'perfective'와 'imperfective'를 각각 '완결상'과 '비완결상'으로 번역하였다.

용되는 것에 대한 설명이 될 수 있다(박재연, 2019), '-던' 역시 상적 의미 차이뿐 아니라, 양태적 측면에서도 '-(으)ㄴ'과의 차이가 논의된 바 있다. 송재목(2007)에서는 '-더-'를 한국어 증거성 표지의 하나로 들고 있으며, 박진호(2011)에서도 '-더-'의 의미를 의외성과 증거성으로 보고 있다. 즉, '-(으)ㄴ'이 단순한 과거의 사실을 나타내는 것과 달리 '-던'은 정보의 출처가 화자가 경험한 것이라는 점에서 차이가 생긴다. 이상을 통해 시제, 상, 양태의 측면에서 관형사형 어미의 의미를 정리해 보면 <표 3>와 같다.

<표 3> 관형사형 어미의 의미

	'-(으)ㄴ'	'-는'	'-(으)ㄹ'	'-던'
시제	과거	현재	미래	과거
상	완결	비완결	완결	비완결
양태	현실성	현실성	비현실성	현실성/증거성

1.5. 한국어의 어휘상

본 연구에서는 한국어의 어휘상을 논의에 포함시켰다. 발도비 할리그와 레이놀드(Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995)에 따르면 영어 L2 학습자들은 어휘상에 따라 단순 과거 시제 사용 양상이 달라진다고 하였으며, 박선희(2011)에 따르면 한국어 학습자들 역시 시상 습득에서 어휘상의 영향을 받는다. 어휘상이란 동사에 의해 표현되는 사건성의 자질과 관련된 의미적 부류로, 끝점이나 한계점 혹은 경계의 여부와 관련된다(Filip, 2012). 문법상과 다르게, 어휘상은 어휘 자체의 동작상적 특징이며 동사를 의미적 특수성에 따라 분류한다는 점에서 수직적 동사 분류이기도 하

다(고영근·구본관, 2018: 430-431). 벤들러(Vendler, 1967: 97-121)에서는 동사가 과거, 현재, 미래를 구분하는 것 이외에도 더 세부적인 시간 개념을 표시한다고 하였다. 우선 동사가 나타내는 행위가 시간적으로 지속되는 경우에, 이는 끝점이 정해져 있느냐에 따라 그 행위가 동질하냐 그렇지 않느냐로 구분된다. 예컨대 누군가 30분 동안 '달리'거나 '걸'었다고 하면, 이는 30분간 쉬지 않고 이 행위가 일어났다는 것을 의미하며 이 행위는 30분 동안 동질하다. 그런데 누군가 '1마일을 걸었다' 혹은 '편지 한 통을 썼다'라고 한다면, 이 행위는 해당 시간동안 지속된다고 할지라도 매 순간 동질하지 않으며 논리적으로 필연적인 끝점을 향해 가는 것이다. 한편, '알다(knowing)'와 같은 동사는 해당 시간 동안 그 과정이 일어나는 것이 아니라, 이보다는 해당 시간 동안 그것이 사실이냐 아니냐에 따라 구분된다. 또한 끝점이 정해져 있는 동사의 경우에도, 해당 시간 동안 계속 지속되느냐에 따라 구분된다. 예를 들어 세 시간 동안 '(편지를) 쓰'는 행위는 세 시간동안 계속되는 것이지만, 세 시간만에 '도착하'는 행위는 도착하는 데 걸린 시간이 세 시간이라는 것이지, 도착하는 행위가 그 기간 동안 지속되었다는 것이 아니다. 이를 기반으로 하여, 첫째, [종결성(telic)]에 따라 동사를 분류할 수 있다. 동사가 나타내는 끝점이 정해져 있느냐에 따라 그 상적 의미가 달라진다는 것이다. 둘째, [지속성(continuous)] 혹은 [순간성(punctual)]에 따라서 동사를 분류할 수 있다. '(편지를) 쓰다'와 '도착하다'는 모두 끝점이 정해져 있지만 동작이 지속되느냐에 있어서는 차이가 있다. 셋째, [상태성(state)]에 따라서도 동사를 분류할 수 있다. 언급된 시간 동안 해당 동사의 과정이 이뤄지는지 혹은 해당 동사의 상태가 유지되는지에 따라서 '알다'와 '달리다'와 같은 동사 간에 상적 차이가 생기게 된다. 위의 세 자질에 따라 동사를 동작동사(activity verb)와 달성동사(achievement verb), 완성동사(accomplish verb)와 상태동사(state verb)로 분류할 수 있으며, 이를 표로 나타내면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 벤들러(Vendler, 1967: 97-121)의 어휘상 분류

어휘상	자질	예시
동작동사 (activity verb)	[-순간성, -상태성, -종결성]	walk, write
달성동사 (achievement verb)	[+순간성, -상태성, +종결성]	reach, win
완성동사 (accomplishment verb)	[-순간성, -상태성, +종결성]	run a mile, write a letter
상태동사(state verb)	[-순간성, +상태성, -종결성]	know, think

다만 위와 같은 분류가 절대적인 것은 아니다. 벤들러(1967: 97-121) 스스로도 언급했듯, 'Are you smoking?(담배 피우고 있니?'과 'Do you smoke?(담배 피우니?)'에서 사용된 'smoke'는 전자는 동작, 후자는 상태를 나타낸다는 점에서로 서로 다르다. 또한 'to know(알다), to think(생각하다), to understand(이해하다)'와 같은 동사들 역시 과정을 나타낼 때도 있고 상태를 나타낼 때도 있기 때문이다. 'think'와 같은 동사도 대개는 상태를 나타내지만, 간혹 완성동사로 쓰이기도 한다.

도티(Dowty, 1979)에서는 기본적으로 벤들러(Vendler, 1967: 97-121)의 어휘상 분류를 지지하며 동사의 종류를 동작동사, 완성동사, 상태동사, 상태동사로 나누고 구체적인 설명을 덧붙였다. 여기서는 각 동사를 구분할 수 있는 방법을 제시하였는데, 이는 <표 5>와 같다.

2) '존이 그림을 그리는 것을 멈추었다.'라는 문장에서, 그림이 모두 그려졌다고 볼 수는

<표 5> 도티(Dowty, 1979: 55-60)의 동사의 특징

어휘상 구분	특징
[상태성]에 따른 차이	진행상에서는 비상태성 동사만이 사용된다.
	‘강요하다(force)’나 ‘설득하다(persuade)’와 같은 술어에는 비상태성 동사만이 사용된다.
	‘의도적으로(deliberately)’나 ‘조심스럽게(carefully)’와 같은 부사와는 비상태성 동사만이 사용된다.
	의사분열문에서는 비상태성 동사만이 사용된다.
	동작동사나 달성동사가 단순현재시제로 사용될 때는 습관적 의미를 갖는다.
동작동사와 완성동사의 차이	완성동사는 ‘동안(for)’보다는 ‘만에(in)’이 결합한 부사구와, 동작동사는 ‘동안(for)’이 결합한 부사구와 공기한다.
	‘한 시간 동안(for an hour)’과 ‘한 시간 만에(in an hour)’이 사용된 문장은 ‘한 시간이 걸렸다(It took ~ an hour to V, 혹은 S spent an hour ~)’는 문장으로 바뀔 수 있다. 그러나 동작동사에서 ‘한 시간’은 행위가 일어나기까지의 시간을 의미한다.
	동작동사에서의 ‘for’은 해당 시간동안 그 행위가 일어났음을 의미하지만, 완성동사에서는 그렇지 않다.
	진행상에 사용되었을 때 완성동사는 그 행위가 끝나지 않았음을 포함한다.
	‘멈추다’와 사용되었을 때, 동작동사는 그 행위가 일어났음을 포함하지만, 완성동사는 그렇지 않다.[2]
	대개 완성동사만이 ‘멈추다(finish)’와 같은 술어와 공기할 수 있다.

	‘거의(almost)’는 완성동사에 사용되었을 때는 행위가 일어날 뻔 했지만 일어나지 않았음, 행위가 일어났으나 종료되지 않았음 두 가지 의미를 가지지만 동작동사에서는 전자의 의미만 가진다.
	‘동안(for)’부사구는 동작동사에서는 행위가 반복된 기간만을 의미하지만, 완성동사에서는 행위가 연속된 기간과 반복된 기간이라는 모호성을 가진다.
달성동사	완성동사는 ‘동안(for)’과 ‘만에(in)’모두와 공기하는 경우가 있으나, 달성동사는 대개 ‘동안(for)’과 공기하면 어색하다.
	달성동사는‘시간이 걸리다(take)’와 주로 공기하고, ‘시간을 쓰다(spend)’와 쓰이면 어색하다.
	‘만에(in)’과 사용되었을 때, 완성동사는 제시된 시간 동안 그 행위가 일어났음을 수반하지만, 달성동사는 그렇지 않다.
	완성동사와 달리, 달성동사는 ‘끝나다/끝내다(finish)’와 공기하면 어색하다.
	동작동사와 완성동사와 달리, 달성동사는 ‘멈추다(stop)’와 공기하면 어색하다.
	완성동사와 달리, 달성동사에서는 ‘거의(almost)’가 모호성을 발생시키지 않는다.
	의미적으로 달성동사와 사용되기 어려운 부사들이 있다. 주의하여, 신중하게, 조심성 있게, 양심적으로, 공손하게 등.

그러나 도티(Dowty, 1979: 181-187)에서는 위의 기준에 대하여 문제점을 제기하고 있기도 하다. 첫째로, 상태의 변화에 걸리는 시간이 긴가 짧

없다. 그러나 ‘존이 걷는 것을 멈추었다.’라는 문장에서는 존이 실제로 걷는 행위가 일어났다(Dowty, 1979: 57).

은가에 대해서 구분하기가 어렵다. ‘문을 닫는 데 한 시간이 걸렸다.’라고 하면, 실제로 문을 닫는 행위가 한 시간 동안 이뤄졌다고 보기는 어렵다. 그러나 ‘잠에 드는 데 한 시간이 걸렸다.’라고 한다면, 이는 한 시간의 마지막 순간에 일어난 것인지, 한 시간에 걸쳐 일어난 것인지 구분하기 어렵다. 둘째로, 상태의 변화가 둘 이상의 연속적 단계를 가지지 않을 수도 있다. 쿠키를 몇 입에 걸쳐 베어 먹을 경우 이는 둘 이상의 연속적 사건을 포함하지만, 한입에 꿀꺽 삼킬 경우에는 하나의 사건만을 포함하게 된다. 셋째로, 완성동사와 달성동사의 구분에서, 벤들러는 대개 비행위주 동작만을 예로 들었으나, 행위주 동사들은 ‘의도적으로’와 같은 부사와 결합하여도 어색하지 않다. 마지막으로 부차적인 사건을 수반하느냐에 따라 완성동사와 달성동사가 구분될 수 있다. 결과 사건을 수반할 때는 변화의 여러 단계나 행위주에 무관하게, 부차적 사건을 수반하는 “한정적 간격(definite interval)” 술어를 완성동사, 그렇지 않은 술어를 달성동사로 부를 수 있다.

한국어를 대상으로 한 분류는 구본관 외(2016: 320-322)에서 확인할 수 있다. 여기에서는 [상태성], [순간성], [완성성] 자질에 따라 동사를 네 가지로 분류하고, 다시 과정동사에서 의미적으로 형용사에 더 가까운 심리동사를 분리하여 총 다섯 가지 분류 체계를 제시하였으며, 이는 고영근·구본관(2018: 440)에서도 이어지고 있다. 이는 다음 <표 6>와 같다.

<표 6> 구본관 외(2016: 321)의 어휘상 분류

어휘상	자질	예시
상태동사	[+상태성, -순간성, -완성성	높다, 낮다, 작다
과정동사	[-상태성, -순간성, -완성성]	걷다, 읽다, 울다

완성동사	[-상태성, -순간성, +완성성]	닫다, 눕다, 먹다
순간동사	[-상태성, +순간성, +완성성]	죽다, 차다, 잡다
심리동사	[-상태성, -순간성, -완성성]	믿다, 느끼다, 알다

본 연구에서는 과정동사와 심리동사 간에 상적 자질의 차이가 없다는 점에서, 둘을 반드시 구분하지 않고 논의를 진행하고자 한다. 다만 심리동사의 활용이 다른 동사와는 다르다는 점에서(구본관 외, 2016: 321) 실제 문항 설계시에는 심리동사를 포함시키지 않았다. 또한 제2언어 시상 가설에서 상황의 끝점이 강조된다는 점에서 순간동사, 과정동사보다는 달성동사와 동작동사라는 표현을 사용하였다.

2. 제2언어 시상 가설

시제 형태소와 상은 한번에 습득되는 것이 아니라, 일정한 순서를 가지고 순차적으로 습득된다. 그런데 이 순서는 시제 혹은 상 형태소와 어휘상 별개로 이뤄지는 것이 아니라, 서로 영향을 받는다(Bardovi-Harlig, 2000). 앤더슨(Anderson, 1991, Bardovi-Harlig, 2000: 218에서 재인용)은 어휘상 동사별로 스페인어 과거 완결상와 비완결상의 확장을 보였는데, 이에 따르면 완결상은 달성동사에서 처음 등장하고, 이후 완성동사와 동작동사를 거쳐서 상태동사에서 가장 마지막에 등장한다. 반면 비완결상은 상태동사에서 처음 등장하여, 동작동사와 완성동사를 거쳐서 달성동사에서 마지막에 등장한다. 시라이와 쿠로노(Shirai & Kurono, 1998)도 부분적으로 이 결과를 지지한다. 제2언어로 일본어를 배우는 중국인 학

습자를 대상으로 한 이 연구에서, 학습자들에게서는 비완결상 표지인 '-테 이-'가 동작동사와 가장 높은 빈도로 결합하였고, 사건성 표지인 '-타'는 달성동사와 가장 높은 빈도로 결합하였다. 슬라바코바와 몬트룰(Slabakova & Montrul, 1999)가 스페인어 학습자를 대상으로 한 연구에서도, 학습자들은 달성동사와 과거 완결상 표지를 가장 먼저 습득하였다. 이 연구에서는 비완결상은 상태동사가 아닌 완성동사에서 가장 먼저 습득되었다고 할 수 있으나, 여전히 달성동사와 비완결상 간 결합의 습득이 늦게 일어난다는 것은 유의미했다. 아윤과 샐러베리(Ayoun & Salaberry, 2008)는 L2 영어 학습자들을 대상으로 한 연구에서 동작동사의 습득이 가장 어렵다는 것과, 동작동사와 과거 진행의 결합이 선호된다는 점, 종결성이 있는 동사와 현재 완료의 결합이 선호된다는 점을 밝혔다. 반면 맥마누스(McManus, 2013)은 프랑스어 학습자들의 구어 발화를 분석하여, 숙달도가 증가하여도 어휘상과 문법상 혹은 시제의 결합이 다양해지기보다는, 상태 상황유형과 비완결상의 결합, 혹은 종결성이 있는 상황유형과 완결상의 결합을 선호한다고 하였다. 즉, 모어 화자와 달리 고급 학습자들에게서는 특정 상황 유형과 특정 문법상 결합을 강하게 선호한다는 것이다. 이러한 결과를 바탕으로, 맥마누스(McManus, 2013)는 시상 습득 순서를 노출 빈도로 설명하기 어려울 수 있음과, 영상 보고 말하기라는 특정 방법론이 선호됨으로 인하여 기존 시상 습득 연구들의 결과가 일치하게 나왔을 수 있음을 시사하였다.

시상 가설은 한국어에도 부분적으로 적용될 수 있다. 우선 루시언 브라운과 연재훈(2010)에서는 진행형 '-고 있다'가 달성동사와 결합할 때 비교적 늦게 습득된다는 점에서 시상 가설과 일치하지만, 동작동사보다 완성동사와 결합하였을 때의 정답률이 더 높다는 점에서는 시상 가설과 일치하지 않는다고 하였다. 또한 상태동사와 '-고 있다'의 습득이 거의 일어나지 않았다고 하면서, 그 이유를 '-고 있다'가 가지고 있는 지속의 의미가 영어에는 없기 때문이라고 하였다. 이지혜(2016)에서는 '-았-'의 사용이 학습자들에게서는 [-종결성]. [-순간성] 동사에서 잘 일어나지 않는

다고 하였으며, 이는 모어 화자에게는 해당되지 않는다고 하였다. 김혜진(2017)에서는 그리스인 한국어 학습자들의 과거형 습득에서 완성동사와 달성동사에서 과거형의 정답률이 가장 높았음을 보였다.

이를 기반으로 하였을 때, 관형사형 어미와 어휘상 용언간의 결합에 있어서 다음과 같은 두 가지 가설을 세울 수 있다. 첫째, 비완결상 표지인 '-는, -던'에서는 상태동사와 동작동사의 정답률이 비교적 높을 것이며, 완성동사와 달성동사의 정답률은 비교적 낮을 것이다. 둘째, 완결상 표지인 '-(으)ㄴ, -(으)ㄹ'에서는 완성동사와 달성동사의 정답률이 비교적 높을 것이며, 상태동사와 동작동사의 정답률은 비교적 낮을 것이다.

3. 한국어 학습자의 암시적·명시적 지식에 대한 이론적 고찰

3.1. 암시적 지식과 명시적 지식의 정의

제2언어 습득 분야에서 암시적 지식과 명시적 지식에 대한 논의는 비알리스톡과 프롤리흐(Bialystok & Frohlich, 1977)에서 시작한다. 해당 연구에서는 제2언어로 프랑스어를 공부하는 토론토 지역 고등학생들을 대상으로 설문조사와 프랑스어 성취도 시험을 실시하였고, 학습자의 특성이 제2언어 능력 발달에 미치는 영향을 알기 위하여 그 결과를 분석하였다. 그 결과 학습자의 제2언어 학습 과정은 입력, 지식, 출력 세 수준으로 구성됨을 제시하였는데, 이때 입력이란 언어 교실 등 형식적 교육 환경과 원어민과의 교류 등 의사소통 환경을 의미하며 출력이란 제2언어의 생산과 이해로 구성된다. 지식은 기타 지식, 명시적 지식, 암시적 지식으로 분류될 수 있다. 기타 지식은 세계에 대한 일반적 지식과 목표 언어 이외의 언어에 대한 지식을 의미하며, 명시적 지식은 목표 언어의 형식

적 특성에 대한 의식적 지식, 암시적 지식은 제2언어의 무의식적 숙달을 의미한다. 비알리스톡(Bialystok, 1978)은 명시적 지식과 암시적 지식에 대한 보완된 설명을 제시하고 있다. 명시적 언어 지식은 총 세 가지 기능을 하는데, 첫 번째는 언어에 대한 새로운 정보를 받았을 때 완충제 역할을 하는 것이다. 교실을 비롯하여 다른 명시적 상황에서 접하는 새로운 단어, 혹은 어휘 항목들은 처음에는 명시적 언어 지식으로 표현된다는 것이다. 두 번째는 항상 명시적으로 저장되는 정보도 있다는 것이다. 원어민조차도 특정 문법 규칙이나 단어를 올바르게 사용하기 위해서는 의식적인 주의가 필요한 때가 있는데, 특히 간단한 규칙의 경우 명시적 형태로 저장된다고 하였다. 세 번째는 명시적 명료화 체계로서 명시적 지식이 필요함을 들고 있다. 암시적 언어 지식으로 표현된 정보를 의식적, 혹은 명시적으로 만들 때 이러한 종류의 체계가 사용된다. 암시적 언어 지식은 저절로 일어나는 이해나 생산 과제에 필요한 목표어 정보를 포함하는 작동 시스템이라고 할 수 있다. 이렇듯 지식의 원천을 두 가지로 구분하며, 비알리스톡(Bialystok, 1978)은 이 둘의 구분은 내용이 아닌 기능 측면에서 정의되어야 함을 주장하였다. 즉, 암시적 지식은 유창성과 연관되어 있고, 명시적 지식은 목표어의 효과적 사용을 담보하지는 못한다는 것이다.

버츠캄(Butzkamm, 1990)은 암시적 지식, 명시적 지식과 관련된 용어들을 정리하여 제시하였다. 이는 다음 <표 7>과 같다.[3)]

3) 이 구분이 매우 정확한 것은 아니다. 일례로, 명시적이면서 암묵적인 지식도 존재할 수 있다. 비알리스톡(BIalystok, 1981)에서 제시하였듯 명시적 지식은 항상 언어화될 수 있는 것이 아니기 때문이다. 마찬가지로 2절에서 설명할 접점 가설을 고려해 볼 때, 의식 고양이 반드시 명시적 지식과만 관련된다고 볼 수는 없다. 비알리스톡(Bialystok, 1978)에서 암시적 지식이 기능적 실천과 관련된다고 하였으나, 드카이저(DeKeyser, 2003) 등에서는 자동화된 명시적 지식 역시 사용에 도움이 될 수 있다고 한다. 절차적 지식과 선언적 지식은 암시적, 명시적 지식에 교차한다는 점에서(R. Ellis. 1993), 이 역시도 동일한 개념으로 보기는 어렵다. 다만, 버츠캄(Butzkamm, 1990)에서 제시된 <표 7>은 연관성이 높은 용어들을 제시해 주고 있다는 점에서 이 절에서 제시하였다.

<표 7> 제2언어 학습자의 지식 유형 분류(Butzkamm, 1990)

암시적 지식	명시적 지식	
암묵적 지식(tacit knowledge)	의식적 지식(conscious knowledge)	
직관(intuition)	통찰과 유추(insight and analogy)	분석(analysis, Rivers, 1964))
무의식적 동일화(subconscious assimilation, Palmer)	의식 고양(consciousness raising, Sharewood-Smith, 1981)	
직관적 발견(intuitive heuristics, Chomsky)	언어 인식(language awareness, Hawkins, 1981)	
기능적 실천(functional practice)	형식적 실천(formal practice)	
기호-의사소통 딜레마(the code-communicationdilemma)		
의미 초점(focus on message)	형태 초점(focus on form)	
유창성(fluency)	정확성(accuracy)	
자연적 접근법(natual approach)	이성적 접근법(rational appraoch, Howatt, 1984)	
우연적 학습(incidental learning)	의식적 학습(intentional learning)	
할 줄 아는 것(knowing how)	무엇에 대하여 아는 것(knowing that)	
비정형적 기능(ratiomorphic faculties)	이성적 기능(rational faculties)	
절차적 지식(procedural knowledge)	선언적 지식(declarative knowledge)	

앨리스(R. Ellis, 1993)은 명시적 지식을 분석적, 추상적, 설명적 지식으로 정의하였으며, 암시적 지식을 정형적 지식과 규칙 기반 지식으로 분류하였다. 명시적 지식은 분류되고 묘사될 수 있다는 점에서 분석적이며, 실제 언어 행동의 일반화를 포함한다는 점에서 추상적이다. 또한 문법이 실제 의사소통에서 사용되는 방식에 대해 어느 정도 객관적인 설명을 제시한다는 점에서 설명적이기도 하다. 암시적 지식 중 정형적 지식은 덩어리 표현과 같은 것들로, 미리 만들어져 일부로 분석되지 않았다는 점에서 정형적이다. 규칙 기반 지식은 내면화된 채 머릿속에 숨겨져 있는 규칙들을 의미한다. 암시적, 명시적 지식과 구분되는 지식의 종류로는 선언적 지식(declarative knowledge)와 절차적 지식(procedural knowledge)이 있다. 선언적 지식이란 일련의 사실에 대한 지식으로, 라일(Ryle, 1949)의 'knowing that'과 유사하며 절차적 지식은 어떻게 무엇을 하는지에 대한 지식으로 라일의 'knowing how'와 유사한 것이다. 이는 암시적, 명시적 지식과 다르며 암시적, 명시적 지식 각각이 선언적, 절차적 지식으로 나뉠 수 있다. 이를 나타내면 <그림 5>와 같다. 그런데 암시적 지식이 실제 수행을 통해서만 나타난다는 점 때문에, 암시적 지식의 형성에 관해서는 이견이 생기게 된다. 이때 명시적 지식이 타입 D 지식, 즉 암시적, 절차적 지식으로 바뀌는 것이 불가능하다는 입장이 무접점 가설에 해당한다. 반면 강한 접점 가설은 명시적 지식이 연습을 통해 암시적 지식으로 바뀔 수 있다는 것이며, 약한 접점 가설은 학습자들이 새로운 지식을 중간언어 체계에 적응시킬 준비가 되었을 때 타입 A 지식이 타입 C 지식으로 바뀌며, 이것이 다시 타입 D 지식으로 바뀐다는 것이다.

<그림 5> 명시적/암시적 지식과 선언적/절차적 지식의 차이

	선언적(Declarative)	절차적(Procedural)
명시적 (Explicit)	***유형 A(Type A)*** 제2언어 항목에 대한 의식적 지식	***유형 B(Type B)*** 학습, 생산, 의사소통 전략에 대한 의식적 지식 학습자들은 명시적 지식을 쉽고 빠르게 사용할 수 있다.
암시적 (Implicit)	***유형 C(Type C)*** 제2언어 항목에 대한 직관적 지식	***유형 D(Type D)*** 학습, 생산, 의사소통 전략을 적용할 수 있는 능력 학습자들은 직관적 지식을 유창하게 사용할 수 있다.

앨리스(R. Ellis 1993)에 따르면 출력에 직접적으로 관여하는 것은 암시적 지식이지만, 명시적 지식 역시도 학습자의 언어 체계에서 중요한 역할을 한다. 첫째, 명시적 지식은 준비가 되었을 때 간접적으로 암시적 지식으로 전이될 수 있다. 둘째, 명시적 지식은 입력이 암시적 지식으로 전환되는 데 필요한 '알아차리기(noticing)'의 자원 역할을 한다. 셋째, 논란이 있는 암시적 지식으로서의 전이를 차치하더라도, 명시적 지식은 감시자로서의 역할을 한다.

헐스타인(Hulstijn, 1994)은 제1언어와 제2언어 습득 과정을 7가지로 정리하였는데, 이는 다음과 같다.

① 연령에 관계 없이, 모어 화자의 유창한 언어 사용은 암시적 지식에 기반한다.

② 대부분의 모어 화자들은 학교에서 배운 일부를 제외하면 모어에 대해 아주 적은 명시적 지식을 가지고 있다.

③ 습득의 과정에 대해서 알려진 것은 거의 없지만, 보호자들이 어린 아이들에게 문법 규칙을 가르치지 않는다는 점에서 암시적 지식은 명시적 지식을 통해 습득되는 것은 아니다.

④ 모어 습득 과정에 대해 알려진 것은 거의 없지만, 우리는 아동의 제1언어 습득이 언어 형태, 형태를 통해 표현되는 의미, 그리고 형태와 의미 간의 관계에 대한 모종의 "주의 집중"을 필요로 한다고 가정한다(Levelt, Sinclair & Jarvella, 1987). 이러한 주의 초점은 종종 오류 탐지 기제(error-detecting devices, Clark & Hecht, 1983; Marshall & Norton, 1978)에 의해 야기된다.

⑤ 제1언어의 경우와 마찬가지로, 유창한 제2언어 사용은 해당 언어의 암시적 지식에 기반한다. 이 암시적 지식과 관련된 행동은 언어 사용의 유창성이다.

⑥ 유창성은 연속적이지 않은(=평행한) 처리로 특징된다. 암시적 지식을 입력으로 받아 산출로서 유창한 행동을 보이는지에 대해서는 알려진 바가 거의 없다. 그러나, 현재 심리언어학 이론들은 이 과정이 평행적 처리를 통해서 특징된다고 주장한다. 읽기에서 단어 인식과 관련해, 레이너와 폴라섹(Rayner & Pollatsek, 1989:108)은 "평행적 처리는 자동화된 처리의 표식이다"라고 하였다. 이는 단어 인식만이 아니라 다른 여러 산출, 수용 언어 스킬에서도 그러하다(Levelt, 1989: 20-22).

⑦ 능숙하고 자동화된 언어 사용은 평행하고 누적적인 처리이며(Levelt, 1989: 24) 규칙의 빠르고 연속적인 적용이 아니다. 예를 들어, 이는 순서도를 매우 빠른 속도로 따라가며 개별 단계를 밟으며 특정한 조건들을 모두 고려하는 것이 아니다. 평행적 처리는 어떻게 정보가 처리되는지, 어떻게 이 과정들이 감시되는지를 모른 채 일어나는 현상적 경험이다.

앨더슨, 클래팜과 스틸(Alderson, Clapham & Steel, 1997)은 메타언어지식과 명시적 지식을 구분하여, 명시적 지식이 반드시 메타언어지식과 일치하지는 않는다고 하였다. 메타언어지식은 언어 주의(Language awareness)의 일부로, 언어에 대한 지식을 의미하는데 언어적 규칙을 명

시하는 데 필요한 종류의 지식이다. 반면 주어진 자료에서 규칙을 찾아내는 방식으로 얻은 명시적 지식은 메타언어지식과 반드시 일치하지는 않는다. 즉, 언어에 주의를 기울여 얻은 지식이라고 하여도 언어로 항상 설명할 수 있지는 않다는 것이다. 7개월 간 영어 모어 화자인 프랑스어 학습자 대학생들을 대상으로 하여 총 4차례, 메타언어지식과 언어 적성, 영어 숙달도 평가를 실시한 결과 숙달도에 영향을 미치는 것은 메타언어지식보다는 주어진 자료를 보고 규칙을 귀납적으로 학습하는 언어 적성과 더 밀접하게 연관되어 있음을 밝혔다. 이 연구에서는 또한 프랑스어 실력이 떨어진 학생은 없으나, 몇몇 학생들에게서는 메타언어지식의 감퇴가 확인되었다고도 보고하였다.

한과 앨리스(Han & R. Ellis, 1998)은 암시적 지식과 명시적 지식을 접근 가능성(accessability)과 주의(awareness)라는 두 가지 기준으로 구분할 수 있다고 하였다. 암시적 지식은 유창성과 관련된 언어 수행을 통해서, 명시적 지식은 통제된 노력을 통해서 확인될 수 있다는 것이다. 이에 따르면 암시적 지식은 분석되지 않았고, 주의 집중 없이도 활성화되지만, 명시적 지식은 분석적이고 모형에 기반하며 언어에 대한 통찰과 관련된다. 또한 한과 앨리스(Han & Ellis, 1998)는 명시적 지식과 메타언어지식을 구분하기도 하였다. 이러한 구분에 따라 각 유형의 지식을 측정할 수 있는 테스트를 개발하고, 이를 일반적인 숙달도 시험인 TOEFL과 SLEP와 비교한 결과 SLEP는 암시적 지식과 명시적 지식 모두와 관련되었고, TOEFL은 주로 명시적 지식의 일부인 분석적 지식과 관련된 것으로 드러났다. 메타언어지식은 두 시험 중 어느 것과도 뚜렷하게 관련되지 않았다.

드카이저(DeKeyser, 2003)는 암시적 지식과 명시적 지식을 구분하고 있으나, 두 지식이 이분화되지는 않았을 수 있음을 제시하고 있다. 명시적 지식 역시 의사소통적으로 많이 사용되고, 충분히 자동화된 뒤에는 학습자들이 규칙에 대한 지식을 잃어버릴 수 있다는 점에서 명시적·절차적 지식이 암시적으로 습득된 지식과 구분되기 어렵다고 하였다.

로어(Roehr, 2004)는 학습자의 연령에 따라 명시적 지식이 제2언어 습득에 관여되는 정도가 다를 수 있다고 하며, 27명의 제2언어로서의 독일어 학습자들을 대상으로 하여 언어 숙달도와 언어 학습 전략, 메타언어지식을 측정하였다. 빈칸채우기와 다지선다형 문항으로 구성된 언어 숙달도 평가와, 규칙 혹은 관련 문법 범주를 제시하도록 한 메타언어지식 테스트 간에는 약한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 그러나 틀린 부분을 옳게 고치거나 설명을 제시하도록 한 메타언어지식 테스트 결과는 숙달도 평가 결과와 긍정적 상관관계를 보인 반면, 관련된 범주의 이름을 제시하도록 한 메타언어지식 테스트 결과와 숙달도 평가 간의 상관관계는 나타나지 않았다. 로어(Roehr, 2004)는 이 결과를 토대로 앨더슨 외(Alderson et al., 1997)를 지지하며, 메타언어지식의 교수적 필요성을 재고할 수 있다고 하였다. 그러나 메타언어적 지식이 숙달도에 직접적인 영향을 미치지 않는다고 하여도, 교수의 필요성이 없다고 단언하기는 힘들다. 메타언어지식의 정도와 학습 능력 간의 관련성이 있을 수 있기 때문이다. 앨더와 만와링(Elder & Manwaring, 2004)에서도 메타언어적 지식과 대학에서의 중국어 학습 간의 상관관계를 연구하였다. 해당 연구에서는 미국 소재 대학 학습자들을 대상으로, 두 섹션에 걸쳐 학습자들의 메타언어지식을 측정하였다. 첫 부분에서는 담화의 일부에 대하여 첫째, 부사, 동사와 같은 메타언어적 술어를 연결시키도록 하였고, 둘째, 문장에서 주어와 술어, 주제와 설명 부분을 명시하도록 하였다. 두 번째 부분에서는 문장의 오류를 고치고, 이를 설명하도록 하였다. 이를 학습자들의 듣기, 말하기 기말 시험 점수와 비교한 결과 대학 첫 학기 학생들에게서는 유의한 상관관계가 나타나지 않았으나, 4학기를 마친 학생들에게서는 유의미한 상관관계가 드러났다. 개별 임상 연구가 주는 함의는 제한적이지만, 이 연구에서는 언어를 '의사소통적으로' 배운 학습자 집단과 대학 수준에서 처음 배운 집단 간의 학습 배경 차이가 메타언어에 의존하는 방식의 차이로 이어질 수 있음을 시사하고 있다.

앨리스(R. Ellis. 2005)는 암시적 지식과 명시적 지식의 특징을 <그림

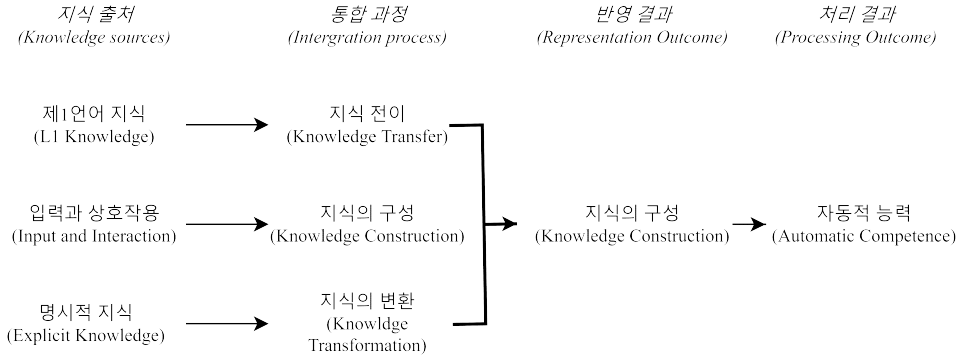
6>와 같이 '인식(awareness)', 지식의 종류, 체계성(systematicity), 접근 가능성(accessibility), 제2언어 지식의 사용, 자기 보고, 학습 가능성(learnability)로 정리하였다.

<그림 6> 암시적 지식과 명시적 지식의 특징

특징	암시적 지식(Implicit knowledge)	명시적 지식(Exlplicit knowledge)
인식(Awareness)	언어 규범에 대한 직관적 지식	언어 규범에 대한 의식적 지식
지식 유형 (Type of knowledge)	규칙과 부분들에 대한 절차적 지식	규칙과 부분들에 대한 선언적 지식
체계성(Systemacity)	변화가 가능하지만 체계적인 지식	변칙적이고 비일관적인 지식
접근성(Accessibility)	자동화된 처리를 통해서 접근	통제된 처리를 통해서 접근
제2언어 지식 사용 (Use of knowledge)	유창한 수행 중 지식에 접근	계획하는 데 어려움을 겪으며 지식에 접근
자기 보고 (Self-report)	언어화 불가능	언어화 가능
학습 가능성 (Learnability)	결정적 시기에만 가능할 수 있음	연령과 무관

지앙(Jiang, 2007: 3)도 드카이저(DeKeyser, 2003)과 마찬가지로 암시적 지식과 명시적 지식을 구분하기보다는, 언어 처리에서 자동적으로 사용되는 지식을 '통합적 지식(integrated knowledge)'로, 그렇지 못한 지식을 '비통합적 지식(nonintegrated knowledge)'로 새로이 정의하였다. 제2언어 교수학습이 학습자의 자연스럽고 효율적은 언어 사용을 지향한다는 점에서, 명시적 지식의 중요성은 이것이 통합적 지식으로 이어지느냐의 문제와 직결되어 있다고 하였다. 따라서 여기에서는 암시적 지식과 명시적 지식을 구분하는 대신, 통합된 지식과 그렇지 못한 형태의 명시적 지식을 구분하여 제시하였다. 지앙(Jiang, 2007)에서 제시한 제2언어 지식 습득의 과정은 <그림 7>과 같다.

<그림 7> 문법 지식의 습득 과정(Jiang, 2007)



그러나 모든 종류의 지식이 통합된 지식으로 변환되는 것은 아니다. 자기속도조절 실험을 통해 중국인 영어 학습자들의 문법 지식을 검증한 결과, 단어의 범주화는 통합된 지식으로 변환되었으나 복수 형태소는 그렇지 못한 것이다. 이러한 결과를 바탕으로 지앙(Jiang, 2007)은 지식의 변환에 대한 더 설명력 있는 모형의 필요성을 주장하고 있다.

3.2. 암시적 지식과 명시적 지식의 관계

3.2.1. 무접점 가설

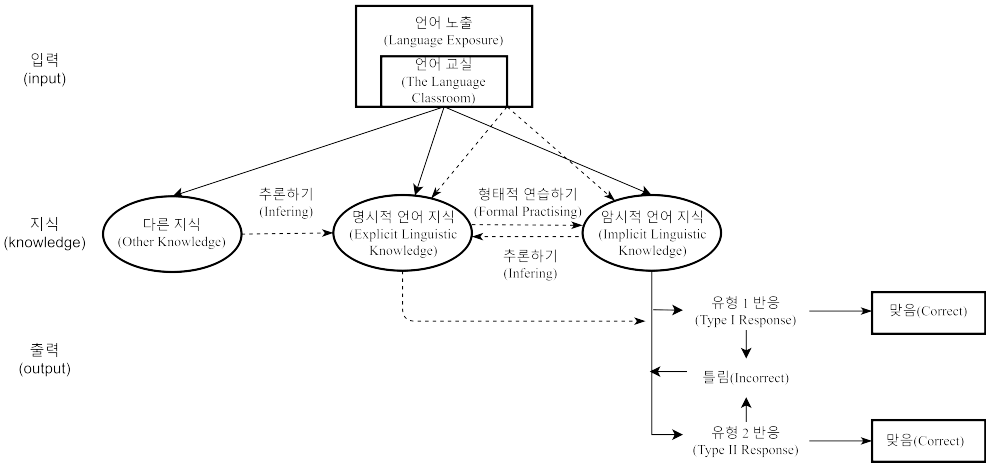
무접점 가설은 명시적 지식이 암시적 지식으로 전이되지 않는다는 가설이다. 이는 크라셴(Krashen, 1981, 1989)이 대표적으로, 의도적으로 학습된 지식은 무의식적으로 습득된 지식과 질적으로 다르다는 것이다. 헐트타인(Hulstijn, 1992) 역시 어휘 습득에서 각주보다 추론의 효과가 더 좋다고 하며 암시적 습득을 지지하였으며, 레버 외(Reber et al., 1985) 역시 규칙을 말하지 못하여도 알고 있는 문법 항목들이 있다고 하였다. 그

러나 슈미트(Schmidt, 1990) 등이 학습을 위해서는 반드시 주의집중이 필요하다고 하면서, 크라셴이 말하는 무의식적 지식의 습득이 가능한 것인가에 대하여 의문이 제기되었다.

3.2.2. 강한 접점 가설

초기 비알리스톡과 프롤리흐(Bialystok & Frolich, 1977)에서 제시된 모형은 명시적 지식은 연습(Practising)을 통해 암시적 지식으로 전이된다는 점에서 강한 접점 모형에 해당한다고 할 수 있다. 여기에서 제시된 제2언어 습득 모형은 다음 <그림 8>과 같다.

<그림 8> 비알리스톡의 제2언어 습득 모형(Bialystok & Frolich, 1977)



학습자들이 명시적 지식을 습득하는 방법은 크게 세 가지로 볼 수 있다. 하나는 공식적인 언어 교실에서의 학습을 통한 것이며, 다른 하나는 기타 지식에서의 추론을 통한 것, 마지막으로는 암시적 지식에서의 추론을 통한 것이다. 이때의 추론은 학습자가 이용할 수 있는 언어적, 혹은 비언어적 데이터에 기반한 의미 도출 과정을 의미한다. 추론은 기타 지

식 혹은 암시적 지식에서 목표어와 관련된 정보를 도출하여 명시적 언어 지식, 즉 학습자의 언어 지식을 형성하는 기제로서 기능한다. 한편 명시적 지식은 연습(Practising)을 통하여 암시적 지식으로 전이될 수 있는데, 이는 사용을 통한 '자동화'를 포함한다.

슈미트의 초기 연구(Schmidt, 1990, 1993)은 암시적 지식과 명시적 지식 간의 관계를 명시하지는 않았으나, 명시적 학습이 암시적 학습보다 언어적 지식 형성에 있어 우위를 차지한다고 보았다는 점에서 강한 접점 가설과 맥을 같이 한다. 제2언어 학습에 대해 의식적 학습, 우연적 학습, 암시적 학습 세 가설을 제시하면서 우연적 학습과 의식적 학습을 암시적 학습에 비해 확실한 것으로 들고 있다. 여기에서는 의식(consciousness)와 주의(awareness)가 구분하였는데, 의식은 주의의 일부로, 지각(perception), 알아차리기(understanding) 이상의 이해(understanding)에 필요하다. 지각이란 외부 사건에 대한 내부 표상을 만드는 것이며, 알아차리기는 지각된 것 중 일부에 집중하는 것을 의미한다. 이해란 알아차린 것을 바탕으로 사고하는 것을 의미하는데, 이 과정에서 의식이 작용한다는 것이다. 의식은 또한 의도(intention)와도 구분되는데, 일상적으로 두 단어가 유의어로 사용되는 것과 달리, 여기서는 무의식적으로 의도된 것과, 의도치 않게 의식하게 된 것을 구분하고 있다. 슈미트(Schmidt, 1990)에 따르면 의식되지 않은 학습은 잠재적 학습을 의미하는데, 학습이 일어나기 위해서는 주의집중과 섭취(intake), 처리과정을 거쳐야 한다는 점에서 이는 사실상 가능하지 않다. 따라서 학습을 위해서는 의식적 과정을 거쳐야 한다는 것이다. 이는 반드시 의도된 과정을 거쳐야 하는 것이 아니며, 자발적으로 일어날 수도 있다는 점에서 모든 학습이 의도적이어야 함을 의미하지는 않는다. 반면 암시적 학습의 경우 규칙을 학습하는 것보다는 빈도나 확률에 따라 정보를 저장한 것이라고 하며, 가능하다고 할지라도 의식적 학습과는 질적으로 다르다고 하였다. 슈미트(Schmidt, 1993)에서도 이에 대해서 다루고 있다. 여기서의 우연적 학습이란 의사소통 등 다른 활동을 하는 중 부산물로서 문법을 배우게 되는

것인데, 아동의 경우 이것이 두드러지며 성인의 경우에도 역시 가능하다고 하고 있다. 그러나 이것이 의도적 학습만큼 효과적인 것은 아니므로, 의도적 문법 교수가 여전히 필요하다는 입장이다. 암시적 학습에 대해서는 우연적 학습보다 더 회의적인데, 설령 암시적 학습이 가능하다고 할지라도 기존의 증거들(Reber, 1989, 1992)이 방법론적 한계로 인하여 증거로서 기능을 하지 못한다는 것이다. 따라서 암시적 학습이 일어났다는 증거는 사실상 없으며, 언어 지식을 위해서는 명시적 학습이 필요하게 된다.

드카이저(DeKeyser, 2003)에서도 슈미트가 언급한 방법론적 한계를 지적하고 있다. 인공문법 실험에서 암시적 지식을 측정하였다고 하여도, 측정된 지식이 정말 암시적인지, 혹은 암시적 학습을 통해 습득된 것인지를 확인할 수 없다는 것이다. 이에 더하여, 실험실 환경에서 행해진 연구들은 물론 스캇(Scott, 1989, 1990)이나 밴패턴과 오이케논(VanPatten & Oikkenon, 1996), 레빈(Levin, 1969)역시도 암시적 학습에 비해 명시적 학습의 효과가 우위에 있음을 보였다는 점에서 암시적 학습에 회의적인 입장을 보이고 있다. 드카이저(DeKeyser, 2003)는 난이도에 따라 교수의 필요성이 달라질 수 있다고 하며, 난이도별 문법 항목 교수의 필요성을 <그림 9>와 같이 제시했다.

<그림 9> 난이도에 따른 교수의 필요성(DeKeyser, 2003)

규칙의 난이도(Rule difficulty)	*교수의 역할(Role of instruction)*
매우 쉬움	유용하지 않음(필요하지 않음)
쉬움	명시적 지식 학습 과정 촉진
중간	최종적 성취 확장
어려움	알아차리기의 확률을 높여 추후의 명시적 습득을 강화함
매우 어려움	유용하지 않음(효율적이지 않음)

결국 너무 쉽거나 너무 어려운 항목은 교수할 필요가 없으나, 그 중간에 있는 항목들의 경우 명시적 지식 교수가 효과가 있다는 것이다.

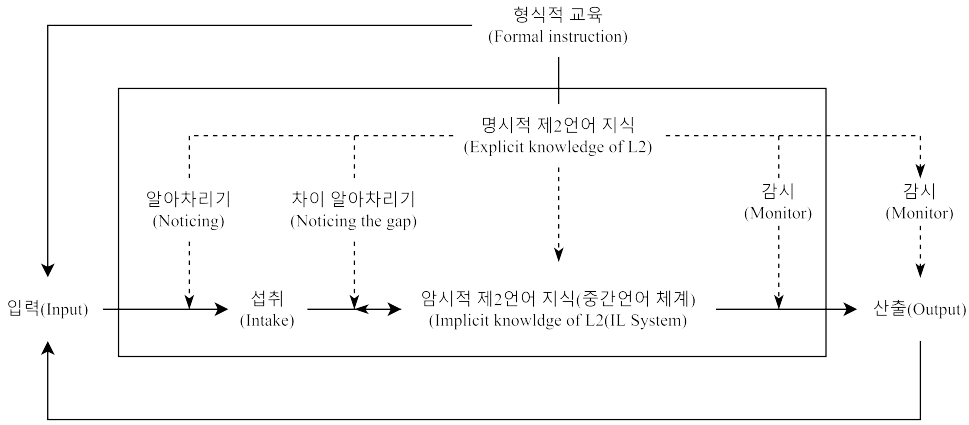
3.2.3. 약한 접점 가설

형태 교수를 통한 명시적 지식이 암시적 지식으로 전이된다고 하여도, 전이의 가능 여부가 학습자의 특성이나 중간언어 발달 체계, 혹은 문법 항목의 특성에 따라 달라질 수 있다고 본 연구들도 있다. 초기의 연구인 저우(Zhou, 1989)는 공식적 교수를 통해 중국인 중학교 학생들에게 영어 피동과 시제를 교수하였다. 이때의 교수는 총 두 집단으로 나뉘어져, 첫 집단에서는 형태에 초점을 맞추어 학습자들일 문법적 자질과 규칙을 분명히 하도록 하였고, 두 번째 집단에서는 명시적 설명 없이 학생들이 일반화를 하게끔 하였다. 총 246개의 문항을 통해 오류를 탐지할 수 있는

지, 오류를 수정할 수 있는지, 문단이나 대화를 완성할 수 있는지를 통해 학습자의 문법 지식 습득을 측정한 결과 두 집단 모두에서 사전 시험에 비해 사후 시험의 성적이 향상되었다. 그런데 두 집단을 비교하였을 때, 시제의 사후 시험에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았으나 피동의 사후 시험에서는 명시적 교수 집단의 성적이 더 높았다. 이에 기반해 여기서는 형태적, 의미적으로 쉬운 문법 항목이 명시적 교수의 효과가 더 높다고 주장하고 있다.

앨리스(R. Ellis, 1993)에서도 약한 접점 가설을 지지한다. <그림 II-6>에서는 학습자의 언어 체계를 도식화하여 제시하였는데, 이때 암시적 지식은 입력과 명시적 지식 두 통로를 통하여 모두 생성된다. 이 그림에서 입력은 알아차리기 과정을 통해 직접 암시적 지식으로 형성되는 반면, 명시적 지식은 간접적으로만 암시적 지식으로 변환된다. 그런데 알아차리기 과정에서는 명시적 지식이 관여한다는 점에서, 공식적 교수는 명시적 지식을 통한 변환이 아니라 자연스러운 학습 환경에서도 필요한 것이 된다.

<그림 10> 약한 접점 가설에 따른 제2언어 습득 모형(R. Ellis, 1993)



앨리스(N. Ellis., 2002a)에서는 암시적, 명시적 학습을 중점에 두고 언어 처리에서 빈도의 효과를 논의하였다. 문법 습득은 노출 빈도와 확률적인 학습과 관련되어 있다고 하였다. 그러나 무접점 가설의 지지자들과 달리, 앨리스(N. Ellis, 2002a)에서는 슈미트(Schimdt, 1993)의 알아차리기나 명시적 교수 역시 학습을 촉진할 수 있다고 하였다. 여기서는 인간은 암시적 기억(implicit memory)을 가지고 있으며, 이로 인해 무의식적으로도 사물을 범주화한다고 하였다. 그런데 이때 노출 빈도가 높은 항목에서 더 쉽게 범주화가 일어나며, 이러한 종류의 학습은 음운, 철자, 어휘, 형태통사, 관용표현 등 언어 전 범위에서도 마찬가지이다. 앨리스(N. Ellis, 2002a)는 암시적 지식과 명시적 지식을 이분하여 제시하지는 않았으나, 명시적으로 얻어진 지식이 일정한 자동화 과정을 거쳐 습득된다고 보는 입장에서 약한 접점 가설과 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 앨리스(N. Ellis. 2002b)에서는 일반 심리학 분야의 '암시적 기억'과 '명시적 기억' 개념을 통해 언어 학습에 미치는 빈도의 영향을 보다 세세히 설명하였다. '명시적 기억'은 알아차리기를 통해 입력되는 지식이 선언적으로 저

장되는 곳이지만, 알아차리기가 되었다고 모두 명시적 지식으로 저장되는 것은 아니다. 아침 식사로 무엇을 먹었는가, 혹은 강아지의 이름이 무엇인가와 같은 질문에 답해야 할 때는 명시적 기억에 의존하게 된다. '암시적 기억'은 인간이 기존에 겪었던 것과 비슷하거나 동일한 자극을 받아 이를 처리해야 하지만, 기존 사건을 의식적으로 회상할 필요가 없는 경우에 활성화되는 지식이다. 이는 저글링을 하는 것과 같이 절차적인 기술들을 포함한다. 이러한 두 가지 기억은 분명히 구분되며 학습은 두 가지 기억 모두를 통해 일어날 수 있다고 본다. 복잡하고 모호한 지식들은 명시적 지식이 효율적이지만, 간단한 규칙은 잦은 노출을 통해 암시적으로도 학습될 수 있다는 것이다(N. Ellis, 2002b: 306). 이때 명시적으로 교수된 지식은 처음에는 명시적 지식으로 저장되지만, 한번 학습되고 나면 암시적으로 변한다. 비록 앨리스(N. Ellis, 2002a, b)가 암시적 학습의 가능성을 열어두고 있지만, 여기에서는 명시적 교수나 명시적 지식이 암시적 지식으로 이어질 수 있다는 점에서 두 분리된 종류의 지식 사이에 접점이 있음을 제시하고 있다.

앨리스(N. Ellis, 2005)에서는 통합작업공간이론(Global workspace theory)와 관련하여 보다 본격적으로 암시적 지식과 명시적 지식 간의 관계를 논한다. 이에 따르면 주의집중이 가능한 양은 한정적인데, 따라서 인간의 사고는 상당량의 무의식적 부분을 가지고 있다. 이때 무의식적 역할을 담당하는 부분이 바로 암시적 지식에 해당하며, 이들은 각기 모듈화되어 협력적으로 역할을 수행한다. 그러므로 언어 학습과 언어 사용 역시 대부분 무의식적이다. 그러나 명시적 학습은 단어와 구조의 빠른 학습을 가능하게 하며, 명시적 지식은 연습을 통해 그 자신에 대한 접근을 용이하게 하고, 언어 구조를 스키마화하며, 청킹을 통해 유창성을 증진시키고, 자동화를 가능하게 한다는 점에서 이익이 있다. 이때의 자동화는 인지적 단계(cognitive stage)와 결합 단계(associative stage)를 거쳐 기술이 빠르고 자동화된 상태를 의미한다. 즉 이에 따르면 아주 단순히 말했을 때 언어 학습은 외적으로 도움을 받은 주의 집중, 내적으로 동기

화된 주의 집중, 명시적 학습, 명시적 기억, 암시적 학습, 암시적 기억과 자동화 및 추상화를 거쳐 일어난다.

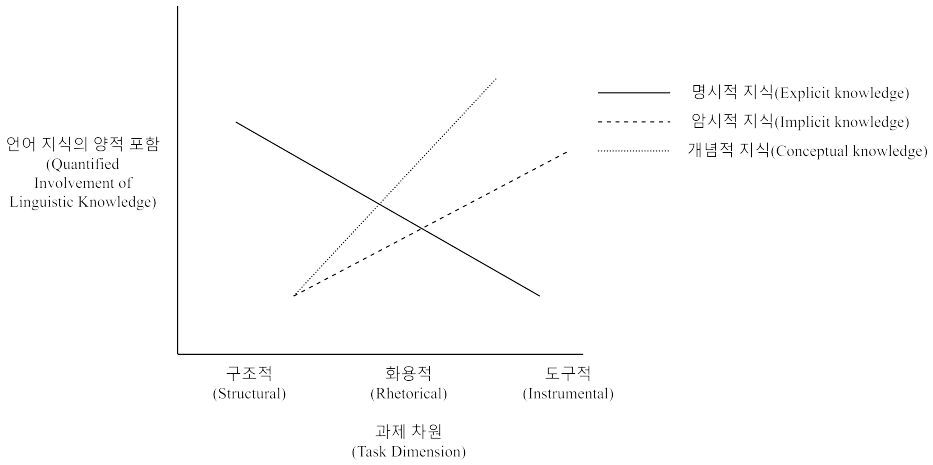
3.3. 암시적 지식과 명시적 지식의 측정

비알리스톡과 프롤리흐(Bialystok & Frolich, 1977)의 논의에서는 학습자의 응답 방식을 두 가지로 구분함으로써 암시적 지식과 명시적 지식의 활성화 정도를 다르게 파악하였다. 이에 따르면 유형 1 응답은 즉각적이며 자동적인 것으로, 주로 암시적 지식에 의해 발생한다. 반면 유형 2에 해당하는 응답은 의도적이며 지연된 것으로, 주로 명시적 지식과 관련이 되어 있다. 크라셴(Krashen, 1976)은 모니터링 작동의 두 가지 조건으로 충분한 시간과 형태에 대한 주의를 들고 있는데, 명시적 지식은 모니터링과 관련된다는 점에서 유형 2 응답을 명시적 지식과 관련지을 수 있다는 것이다. 그런데 이러한 응답 방식만으로는 암시적 지식과 명시적 지식을 정확히 측정하기 어렵다는 점에서, 명시적 지식 사용을 유도하기 위해서는 오류 유형 식별과 동시에 그 규칙을 말하는 과제를 제안할 수 있다고 하였다. 또한 암시적 지식 사용 유도를 위해서는 규칙보다는 인상에 의해 판단을 하도록 하며, 이를 위해 시간 제약이 활용될 수 있음을 제시하였다. 이러한 기준은 비알리스톡(Bialystok, 1978)으로도 이어져, 명시적 지식의 판정 기준은 학습자가 규칙을 설명할 수 있는가로 설정될 수 있으며, 암시적 지식의 판정 기준은 문장의 정확성에 대한 직접적 근거가 없더라도 문장의 '인상' 또는 '느낌'에 따라 판단하는 것으로 설정될 수 있다고 하였다.

기존 논의에 기반하여 비알리스톡(Bialystok, 1979)는 암시적 지식과 명시적 지식을 판단할 수 있는 조건 두 가지를 제시하였다. 첫 번째는 시간 제약에 따른 것으로, 시간 제약이 없는 상황에서 학습자의 과제 수행이 눈에 띄게 향상된다면 해당 학습자는 명시적 지식에 의존하고 있다고 파악할 수 있다. 두 번째는 문법성에 따른 것으로, 학습자가 비문을 추가

적으로 분석하는 과정에서 명시적 언어 지식이 개입하기 때문에 비문을 판정할 때에는 명시적 지식이 더 개입된다는 것이다. 한편 비알리스톡(Bialystok, 1981)은 명시적 지식의 판정 기준에서 자신이 제시하였던 언어적 명료화(Bialystok & Frolich, 1977; Bialystok, 1978)를 제외하고 있는데, 명시적 지식은 학습자가 언어 지식을 공식화하는 데 필요하지만 반드시 명료화된 규칙의 형태로 저장되지는 않는다는 것이다. 여기서는 언어적 명료화를 대신하여 명시적 지식의 판단 기준을 총 세 가지로 제시하고 있다. 추상적 구조를 다른 맥락에 전이시킬 수 있는가, 반응을 결정하는 구조가 명백하고 정당화되는가, 확신성을 보유하는가가 이에 해당한다. 또한 암시적 지식은 도구적으로 사용되며, 문법성 판단 자체는 암시적으로 이뤄질 수 있지만 이러한 판단을 타당화하고, 문장을 수정하는 데에는 명시적 지식이 개입한다고 하였다. 비알리스톡(Bialystok, 1981)에서 제시한 측정 도구와 활성화되는 지식 간의 관계는 다음 <그림 11>과 같다.

<그림 11> 비알리스톡의 암시적, 명시적 지식 측정 조건(Bialystok, 1981)



가스(Gass, 1983)는 숙달도가 서로 다른 학습자들에게 문법성 판단 테스트를 수행토록 하여, 이때의 지식이 암시적 지식에서 명시적 지식으로 점진적으로 변화해 감을 밝혔다. 숙달도가 비교적 낮은 학습자들은 적절한 문법성만을 판단하는 능력을 가지고 있지만, 숙달도가 높아질수록 특정 세부 사항을 식별하고 수정할 수 있는 능력으로 이동해 간다는 것이다.

한과 앨리스(Han & R. Ellis, 1998)에서는 총 다섯 가지 도구를 사용하여 이 중 어떤 것이 암시적 지식 혹은 명시적 지식을 측정하는지 확인하고자 하였다. 여기에서는 구어 산출 테스트, 문법성 판단 테스트, 인터뷰와 일반적 숙달도를 측정하는 TOEFL(Test of English as a Foreign Language), SLEP(Secondary Level Proficiency Test)을 총 48명의 피험자를 대상으로 실시하였다. 이 중 TOEFL과 SLEP는 각각 26명, 46명에게만 실시되었다. 문법성 판단 테스트는 시간 제한이 있는 것과 없는 것으로 구분되었으며, 인터뷰는 메타언어지식을 확인하기 위해 사용되었다. 각 시험 점수를 요인분석을 통해 검증한 결과 각 테스트는 명시적 지식 혹은 암시적 지식 측정을 위해 독립적으로 사용될 수 있다고 드러났다. 시간 제한이 없는 문법성 판단 테스트와 메타언어테스트는 명시적 지식에, 구어 산출 테스트와 시간 제한이 있는 문법성 판단 테스트는 암시적 지식에 더 많은 영향을 받은 것이다.

앨리스(R. Ellis. 2005)는 암시적 지식과 명시적 지식의 특징에 기반하여, 각각을 측정할 수 있는 기준을 <그림 12>와 같이 제시하였다. 그리고 이 7개의 기준 중 인식 수준, 시간 제한, 주의 집중, 메타언어지식 네 가지의 지식을 검증하기 위하여 모방 과제, 구어 산출 과제, 시간 제한이 있는 문법성 판단 테스트, 시간 제한이 없는 문법성 판단 테스트, 메타언어 테스트를 개발하여 실시하였다. 21명의 모어 화자와 91명의 영어 학습자들을 대상으로 실험을 실시한 결과, 시간 제한이 없는 문법성 판단 테스트의 비문과 메타언어지식 테스트는 규칙의 사용을 촉진하는 것으로 드러났다. 반면 모방 과제, 구어 산출 과제, 시간 제한이 있는 문법성 판

단 테스트는 암시적 지식에 더 많이 의존하는 것으로 나타나, 과제 유형에 따라 측정되는 지식의 유형이 달라짐을 통계적으로 검증하였다.

<그림 12> 앨리스의 암시적, 명시적 지식 측정 조건(R. Ellis, 2005)

기준	암시적 지식(Implicit knowledge)	명시적 지식(Exlplicit knowledge)
인식의 정도 (Degree of awareness)	직관(feel)에 따라서 답변	규칙(rule)에 따라서 답변
가용 시간 (Time available)	시간이 제한됨	시간이 제한되지 않음
주의의 초점 (Focus of attention)	주로 의미에 초점	주로 형태에 초점
체계성(Systemacity)	일관적 답변	변하는 답변
확실성(Certainty)	답변에 확실성이 높음	답변에 확실성이 낮음
메타언어지식 (Metalinguistic knowledge)	필요하지 않음	메타언어지식 사용이 독려됨
학습 가능성 (Learnability)	조기 학습이 선호됨	늦은, 형태 초점 교수가 선호됨

그러나 앨리스(R. Ellis, 2005)가 제시한 방법들 역시 암시적 지식 혹은 명시적 지식을 분명히 측정한다고 하기 힘들다. 일례로, 지앙(Jiang, 2007)에서는 기존 지식 측정 도구들이 가지고 있는 문제점을 제시하며 자기 속도 읽기 조절 테스트(SPRT)를 사용하였다. 제2언어 습득 분야에서 학습자의 암시적 문법 지식을 측정하기 위해 자주 사용되는 자유 발화, 문법성 판단 테스트, 시간 제한이 있는 테스트 모두 명시적 지식의 개입 가능성을 배제할 수 없다는 것이다. 이에 대한 대안으로 이용되는 이중과제의 경우 명시적 지식의 개입 가능성을 낮출 수는 있으나, 두 번째 과제의 난이도를 조절하기 어렵다는 새로운 문제가 발생한다. SPRT는 단어를 하나씩 보여준다는 점에서 일반적인 읽기와 유사하면서도 단어 당 읽기 시간을 측정할 수 있도록 하는 동시에, 앞 단어가 사라졌기

때문에 문장 전체를 모니터링 할 기회가 줄어든다는 점에서 통합적 지식을 측정할 수 있다는 것이다.

최근에는 학습자의 지식을 측정하기 위하여 단어 감시 과제(Word mornitoring task), 자가 속도 읽기 조절 테스트(Self-paced reading test, SPRT) 등 학습자의 행동을 관찰하는 심리언어학적 방법도 활용되고 있다. 이 중 자가 속도 읽기 조절 테스트는SPRT는 1970년대 고안된 이후, 1980년대부터 제2언어 분야에서도 활발히 사용되고 있다(Jegerski, 2013: 20). SPRT를 사용하는 이유는 연구마다 다양하게 나타나지만, 크게 지식을 연구하기 위해서와 학습자의 문장 처리 과정을 연구하기 위해서로 나뉜다. 지식을 연구하는 경우 '자동화된 지식'이나 '명시적이지 않은 지식', '암시적 지식'을 연구하기 위한 것이 주된 목적이며 처리 과정을 연구하는 경우에는 실시간 처리나 촉진 효과, 처리의 난이도 등을 연구한 사례가 잦다(Marsden 외, 2018: 10-11). 스즈키(Suzuki, 2017)는 암시적 지식 측정 도구로서 SPRT의 타당성을 검증하였으며, 바피 외(Vafaee et al., 2017)에서는 GJT의 타당성을 검증하기 위하여 암시적 지식 측정 도구로서 SPRT를 사용한바 있다. 지앙(Jiang, 2007)에서도 통합 지식, 자동화된 지식을 측정하기 위한 방법으로 SPRT를 제안하였다. 위의 연구에서는 일관되게 명시적 지식을 측정하는 오프라인 과제와 비교하여, SPRT과제를 수행할 때에는 학습자들이 다른 양상을 보였음을 보여 주고 있다.

SPRT는 피험자가 스스로 각 부분 당 속도를 조절하며 읽는 실험 방식이다. 피험자가 버튼을 누를 때마다 새로운 단어 혹은 구가 하나씩 화면에 나타나고, 피험자는 다음 단어와 구를 볼 때까지 자신이 필요한 만큼의 시간을 쓸 수 있다. 예를 들어, '오빠는 카페에서 공부를 하거나 친구를 만나요.'라는 문장은 '오빠는', '카페에서', '공부를', '하거나', '친구를', '만나요.'로 나뉘어 제시된다. 이때 제시되는 각각의 부분을 '구역(region)'이라고 하며, 측정하고자 하는 문법 항목이 포함되거나 오류가 나타나는 부분을 목표 구역(critical region), 목표 구역 이후의 구역을 목표 후 구

역(post critical region) 혹은 넘침 구역(spillover region)이라고 한다. 넘침 구역이라고 부르는 이유는 목표 구역에서 제시된 문법 항목의 영향이 그 이후 구역에서 반응 시간으로 나타나는 현상인 넘침 현상(spillover effect)가 있기 때문이다.

SPRT에서 구역을 보여주는 방식은 두 가지가 있는데, 하나는 새로운 구역이 제시될 때 앞의 구역이 남아 있는 누적식 방식이고, 다른 하나는 새로운 구역이 제시될 때 앞 단어가 사라지는 움직이는 창 방식이다(Jegerski, 2014, 21-23; Keating & Jegerski, 2015, 3). 누적식 방식의 경우 피험자들이 각 단어를 빠르게 읽고 마지막에 문장을 처리하는 경향이 나타남에 따라(Ferreira & Henderson, 1990, 9), 움직이는 창 방식이 더 선호되고 있다. 움직이는 창 방식에서 문장이 제시되는 방식은 <그림 13>과 같다.

<그림 13> 움직이는 창 방식의 SPRT 화면 예시

SPRT의 목적은 다양한데, 예거스키(Jegerski, 2014)에서는 SPRT가 모호성, 변칙, 거리에 따른 문장 처리의 어려움을 연구하기 위하여 사용된다고 하며 학습자의 문법적 지식을 온라인으로 확인하거나 학습자의 처리 행동 자체를 연구하는 도구로 사용될 수 있음을 제시하였다. SPRT에서는 연구 주제에 따라서 다른 종류의 문장을 자극으로 제시한다. 모호성을 연구하는 경우 모호한 문장과 모호하지 않은 문장 간의 차이를 비교하거나(국지적으로 모호한 이른바 가든 패스 문장의 경우), 한 쪽으로 해석할 수 없게 하거나 한 쪽으로만 해석할 수 있는 문장 간의 차이를 비교한다(전체적으로 모호한 문장의 경우). 변칙을 확인할 때에는 문법적으로 오류가 있는 문장과 그렇지 않은 문장 간의 반응 시간을 확인한다. 거리에 따른 문장 처리 연구의 예시로는 wh-구에 나타나는 공백과 채움에 관한 연구가 있다. (Keating & Jegerski, 2015)

문장 제시 방식과 연구 목적에 따른 문장 유형을 제외하고도, SPRT 설계시에는 이해 질문과 목표 항목이 제시되는 구역인 목표 구역의 위치를 고려해야 한다. 마슨(Mardsen, 2018)에 따르면, 다수의 SPRT는 이해 질문을 동반하여 시행된다. 그런데 이때 이해 질문은 문장의 문법성을 판단하도록 요구하는 경우, 혹은 문장의 내용을 이해하였는지를 확인하는 경우 등으로 차이가 있다. 또한 이해 질문을 단순히 제시하여 학습자의 주의를 집중시키기만 하는 경우, 이해 질문을 제시하여 통계 분석 시 오답을 제거하거나, 특정 수준을 넘기지 못한 학습자의 데이터를 제거하는 경우, 혹은 SPRT를 사용한 문법성 판단 테스트 등에서와 같이 질문의 답변이 실험의 목적을 위하여 사용되는 경우 등 다양하다. 그러나 애런슨, 스카보로우(Aaronson, Scarborough, 1976)에서 제시된 바와 같이 문장을 읽고 답하는 질문이 형태에 초점을 둔 것이냐, 이해에 초점을 둔 것이냐에 따라서 학습자의 반응 양상이 달라진다. 또한 동일하게 이해에 초점을 둔 질문이라고 할지라도, 목표 문형을 이해해야 하는 질문 유형, 문장의 내용을 세부적으로 이해해야 하는 내용, 문장의 내용을 단순하게만 이해해도 되는 유형 사이에서 반응 양상의 차이가 나타났다(Lim,

2017). 본 연구에서는 마슨 외(Marsden et al., 2018)의 논의를 받아들여, 문장 읽기 후 제시되는 이해 질문을 문장의 내용과 관련된 것으로 설정하였다. 문장의 문법과 관련된 후속 질문을 제시할 경우 피험자들이 문법에 집중하여 읽기를 수행할 수 있어, 명시적 지식이 개입될 가능성이 더 커지기 때문이다.

둘째로, 측정하고자 하는 문법 항목이 제시되는 목표 구역(critical region)을 설정하여야 한다. 피험자들이 문장을 읽을 때, 목표 구역을 처리하면서 부담을 느끼는 경우 이는 목표 구역뿐 아니라 이후 따라 오는 한 개 내지 두 개의 단어의 반응 시간에도 영향을 미친다. 이를 넘침 현상(spillover effect)이라고 하는데, 이러한 현상으로 인하여 반응 시간을 분석할 때는 목표 구역과 그 이후 한두 개의 단어를 추가로 분석해야 하며, 같은 이유로 목표 구역 이후에는 항상 같은 단어가 나오는 것이 좋다(Keating & Jegerski, 2015, 6). 오류와 관련된 연구에서도, 학습자들은 오류가 처음 등장한 구역의 다음 구역에서 정문에 비해 반응 속도가 지연된다(Vafaee 외, 2017).. 또 하나는 마무리(wrap up)와 관련된 것인데, 문장의 가장 끝 단어는 대개 문장 의미를 처리해야 하기 때문에 다른 단어들에 비하여 처리 시간이 더 오래 걸린다는 것이다(Keating & Jegerski, 2015, 21).

III. 관형사형 어미 지식 습득 연구 방법

1. 암시적 지식과 명시적 지식 측정 도구

1.1. 자가 속도 조절 읽기 테스트(SPRT)

본 연구에서는 자가 속도 조절 읽기 테스트(Self-paced reading test, SPRT)를 사용하여 학습자의 암시적 지식을 측정하였다. 본 연구에 사용된 SPRT는 목표 구역을 모두 세 번째 제시된 곳으로 맞추고, 이후 두 개의 구역에 대한 읽기 시간의 평균을 분석 대상으로 삼았다.

SPRT는 과제 설계에 유의할 경우 제2언어 습득 분야에서 암시적 지식 측정 방법으로 유용하게 사용될 수 있는 과제 유형이다. 물론 과제가 문어로 제시되며, 시간 제약이 없다는 점에서 명시적 지식을 측정할 우려가 있다는 우려가 있다(Marsden 외, 2018). 그러나 기존 연구에서 암시적 지식을 위하여 활발히 사용된바, SPRT 반응 시간을 통하여 학습자들의 오류에 관한 민감도를 측정하고자 한다.

1.2. 문법성 판단 테스트

본 연구에서는 명시적 지식 중 분석적 지식을 측정하기 위하여 문법성 판단 테스트(Grammaticality Judgment Test, GJT)를 이용하였다. II장에서 논한 바와 같이, GJT가 측정하는 유형의 지식이 무엇인가에 대해서는 논란이 있으나, 본 연구에서는 시간 제한이 없는 문어 형태의 문법성 판단 테스트를 이용함으로써 학습자의 명시적 지식에 접근하려고 하였으나(R. Ellis 외, 2009) 여전히 피험자들이 직관에만 의존하여서도 수행 가능한 과제라는 점에서 암시적 지식이 측정될 여지도 남겨 두었다.

1.3. 메타언어지식 테스트

명시적 지식 중 학습자의 메타언어지식을 측정하기 위하여 본 연구에서는 메타언어지식테스트(Metaliguistic Knowledge test, MKT)를 사용하였다. 여기에서 사용된 MKT는 총 두 가지로, 학습자들에게 오류문이라고 판단되는 문장을 옳게 고치는 유형 하나(MKT1), 해당 오류에 대한 설명을 제시하도록 하는 유형 하나(MKT2) 두 가지를 채택하였다. 앨더슨, 클래팜과 스틸(Alederson, Clapham & Steel, 1997)은 메타언어 지식 측정을 위하여 문법적으로 틀린 부분을 고치고, 이에 대한 규칙을 명시하도록 하였다. 로어(Roehr, 2004)도 유사한 연구 방법을 사용하였는데, 앨더슨, 클래팜과 스틸(Alderson, Clapham & Steel, 1997)과 달리 첫 섹션에서는 관련된 문법 범주를 제시하도록 하고, 두 번째 섹션에서는 틀린 부분을 고치고, 관련된 교육문법 규칙을 제시하도록 하였다. 앨더와 만와링(Elder & Manwaring, 2004)에서는 오류 수정 유형이 관련된 문법 범주 제시나 오류 설명 유형에 비해 숙달도를 더 잘 예측한다고 보고하기도 하였다.

2. 실험 절차

2.1. 문항 개발 절차

본 연구에서는 실제 문항을 개발하기에 앞서, 학습자들이 관형사형 어미 습득에서 겪는 어려움의 양상을 파악하고자 오류분석을 진행하였다. 이후 이를 토대로 하여 오류 분석 결과 및 한국어 어휘상을 반영한 문항 개수를 설계하고, 각 측정 도구의 특성에 맞추어 문항을 수정하였다. 개발한 도구를 한국어 모어 화자 중 비전공자 한 명과 전공자 한 명에게

검토 받아, 문장의 문법성이 잘못 파악되지 않았는가를 검토하고 수정하였다. 비전공자 검토자는 서울 소재 4년제 대학을 졸업하였으며, 전공자 검토자는 서울 소재 4년제 대학에서 국어교육을 전공하고 현재 한국어교육 석사과정에 재학 중이다. 이를 그림으로 나타내면 <그림 14>와 같다.

<그림 14> 실험 문항 개발의 절차

학습자 오류의 수집

⇩

측정 도구 별 문항 수 및 유형 설계

⇩

자극 제시 문장 제작

⇩

1차 검토(비전공자) 및 수정

⇩

2차 검토(전공자) 및 수정

2.2.1. 학습자 오류 분석

2.2.1.1. 학습자 오류 분석 절차

본고에서는 한국어 학습자들이 관형사형 어미와 관련하여 겪는 습득의 양상을 파악하고자, 기존 연구에서 나타난 학습자들의 관형사형 어미 오류를 메타분석하였다. 우선 한국교육학술정보원(RISS)에서 '한국어교육'으로 검색을 수행하고, 결과 내 검색 기능을 활용하여 '관형사형 어미'를 재검색하여 학술지 논문 35편, 학위 논문 81편을 1차 선정했다. 이후 학술지 논문 중 중복되는 것 9편을 제외하였다. 다시 '한국어교육' 검색 결

과 중 결과 내 검색을 통해 '관형절'을 검색하여 학술지 논문 중 기존 결과와 중복되지 않는 논문 12편을 추가했다. 이 중 한국어교육 분야 외의 학술지논문 7편, 학위논문 2편, 원문을 제공하지 않는 학위논문 1편을 제외했다[4]. 110편의 선정된 연구물 중 실제 학습자 오류가 나온 54편에서 학습자의 관형절과 관련되어 언급된 오류 1224개를 추출하고, 이 중 관형사형 전성어미 오류로 보기 힘든 것과 오류 문장으로 보기 힘든 것들을 제외해 총 904개의 오류를 분석했다. 전성어미별로 오류를 분류하고, 이를 다시 대치, 첨가, 누락, 형태 오류로 분류하였다. 이후 다시 검색 DB에서 '한국어교육'으로 검색을 수행하고, 결과 내 검색 기능을 활용하여 '관형사절'을 검색하여 관련 분야 중 누락된 학술지 논문 3편, 학위 논문 4편을 다시 검토하였다. 이 중 학습자 오류가 나타난 논문 5편에서 오류 37개를 추가하였다.[5] 이를 그림으로 나타내면 <그림 15>와 같다.

4) 2019년 5월 11일 기준

5) 해당 키워드 추가는 논문 심사 과정에서 심사위원의 피드백을 반영한 것이다. '한국어교육'과 '관형사절'이 조합된 검색은 2020년 5월 23일 수행하였으나, 기존 논문 선정 과정과의 일관성을 유지하기 위하여 2019년 5월까지 발표된 논문만을 포함하였다.

<그림 15> 학습자 오류문 분석 절차

1차 키워드 활용 검색(한국교육학술정보원)	“한국어교육” → 결과 내 검색 → “관형사형 어미”	학술지 논문 35편 학위논문 81편
⇩		
중복 논문 제외	학술지 논문 9편 제외	학술지 논문 26편 학위논문 81편
⇩		
2차 키워드 활용 검색(한국교육학술정보원)	“한국어교육” → 결과 내 검색 → “관형절”	학술지 논문 38편 학위논문 81편
⇩		
한국어교육 분야 외 논문, 원문 미제공 논문 제외	학술지 논문 7편 제외 학위논문 3편 제외	학술지 논문 31편 학위논문 78편
⇩		
실제 학습자 오류 제시 논문 선정	-	학술지, 학위논문 54편
⇩		
학습자 오류 추출	-	1224개 문장
⇩		
관형사형 어미 관련 오류 문장 선정	-	927개 문장
⇩		
관형사형 어미 별 오류 분류 및 오류 분석	-	대치, 첨가, 누락, 형태 오류
⇩		
“관형사절”키워드 활용 누락 논문 추가 및 재분석	학술지 논문 7편, 학위 논문 2편 추가	37개 문장 추가 총 964개 문장

2.2.1.2. 학습자 오류 분석 결과

학습자의 오류를 관형사형 어미별로 분류한 결과 '-(으)ㄴ' 오류는 386개, '-는' 오류는 225개, '-(으)ㄹ' 오류는 245개, '-던' 오류는 108개로 나타났다. 그러나 분석 대상이 된 자료가 오류문만을 대상으로 한다는 점에서, 학습자의 실제 사용을 확인하지 못했기 때문에 이를 학습의 난이도로 바로 설명하기는 어렵다. 오류의 빈도만을 고려하여 '-(으)ㄴ'의 습득이 더 어렵다고 단정하기보다는, 학습들이 '-(으)ㄴ'을 더 자주 사용하고, '-던'을 덜 사용할 가능성을 배제할 수 없는 것이다. 이를 표로 나타내면 <표 8>와 같다.

<표 8> 관형사형 어미 오류 메타분석 결과

어미	'-(으)ㄴ'	'-는'	'-(으)ㄹ'	'-던'	계
오류 개수	386	225	245	108	964

이후 각 어미별 세부 오류를 '대치, 누락, 첨가, 오형태'로 분류하였다. '-(으)ㄴ'과 관련된 오류는 대치, 형태, 누락, 첨가 순으로 나타났다. 구체적인 양상은 다음 <표 9>와 같다.

<table>
<tr><th colspan="8">-(으)ㄴ</th></tr>
<tr><th>오류 유형 1</th><th>개수</th><th>오류 유형 2</th><th>개수</th><th>오류 유형 3</th><th>개수</th><th>오류 유형 4</th><th>개수</th></tr>
<tr><td rowspan="7">대치</td><td rowspan="7">306</td><td rowspan="5">관형사형 어미 내</td><td rowspan="5">227</td><td rowspan="2">는</td><td rowspan="2">149</td><td>시상, 양태</td><td>85</td></tr>
<tr><td>품사</td><td>64</td></tr>
<tr><td colspan="2">‘-(으)ㄹ’과 대치</td><td>50</td></tr>
<tr><td colspan="2">‘-던’과 대치</td><td>19</td></tr>
<tr><td colspan="2">‘-다는’과 대치</td><td>9</td></tr>
<tr><td rowspan="2">관형사형 어미 외</td><td rowspan="2">79</td><td rowspan="2">기타 어미/조사와의 대치</td><td>(으)ㄴ → 타 어미/조사</td><td>64</td></tr>
<tr><td>타 어미/조사 → (으)ㄴ</td><td>15</td></tr>
<tr><td rowspan="2">첨가</td><td rowspan="2">4</td><td colspan="5">관형절 첨가</td><td>2</td></tr>
<tr><td colspan="5">시제 형태소 첨가</td><td>2</td></tr>
<tr><td>누락</td><td>21</td><td colspan="5">관형사형 어미 누락</td><td>21</td></tr>
<tr><td colspan="7">오형태</td><td>55</td></tr>
<tr><td colspan="7">계</td><td>386</td></tr>
</table>

‘-(으)ㄴ’ 오류를 살펴본바, 대치 오류가 306개로 가장 많았으며 첨가 오류가 4개, 누락 오류 21개, 오형태 오류가 55개로 나타났다. 대치 오류에서는 관형사형 어미 간 대치가 227개, 관형사형 어미 외 기타 어미와의 대치가 79개로 관형사형 어미의 기능보다 각 어미 간의 의미 차이를 파악하는 데 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 오류의 세부 양상은 다

음과 같다.

우선 '-(으)ㄴ'과 '-는' 간의 대치는 149개로, 가장 높은 비율을 보였다. '-(으)ㄴ'은 형용사와 결합하여 현재 및 과거시제를 표현하며, 동사와 결합하였을 때에는 과거시제를 표현하고 '-는'은 동사와만 결합하여 현재 시제를 표현한다. 따라서 학습자들이 형용사에 '-는'을 결합한 경우, 이는 각 어미가 가지고 있는 시제의 의미를 제대로 습득하지 못했을 가능성뿐 아니라 해당 용언의 품사를 구분하지 못했기 때문일 수도 있다.

(1) ㄱ. 앤디 씨는 가족에 대해 *민감하는(√민감한) 편이다.

(김보경, 2012)

ㄴ. 나는 항주에서 출발해서 남경에서 *도착하는(√도착한) 것은 바로 밤에 10시이었다.

(성지연, 2010)

ㄷ. 한국 라디오를 *들을(√들은) 덕분에 듣기 실력이 좋아졌어요.

(위햇님, 2009)

ㄹ. 한국 라디오를 열심히 *듣던(√들은) 덕분에 듣기 실력이 좋아졌어요.

(위햇님, 2009)

ㅁ. 부담이 돼서 그냥 한국에서 *만들었던(√만든) 가방을 사 버렸어.

(한송화, 2015b)

ㅂ. 갈등은 의사소통이 부족해서 *생긴(√생긴다는) 얘기를 많이 들었다.

(유경옥·박덕유, 2018)

(1ㄱ)은 재미동포 학습자가 산출한 오류로, '민감하다'의 품사가 형용사임에도 '-는'을 결합하여 비문이 되었다. (1ㄴ)은 중국인 학습자의 오류이며, 도착한 시점이 과거이기 때문에 과거시제를 나타내는 '-(으)ㄴ'을

썼어야 함에도 '-는'을 쓴 것으로, 어미의 시상 의미를 제대로 파악하지 못한 것으로 볼 수 있다. (1ㄷ)은 일본인 학습자의 오류로, '덕분'이라는 명사가 주로 '-(으)ㄴ'과 함께 사용된다는 것을 몰랐던 것으로 보인다. (1ㄹ)은 일본인 학습자의 오류로, '-(으)ㄴ'이 쓰여야 할 자리에 '-던'이 사용된 오류이다. (1ㄹ)의 학습자는 사후 인터뷰에서 '-던'을 '-(으)ㄴ'보다 가까운 과거를 지칭한다고 알고 있었던 것으로 보고되었다(위햇님, 2009: 50), '-(으)ㄴ'과 '-던'은 모두 과거시제를 실현하지만, '-던'은 미완의 의미를 실현한다는 점에서 상적인 차이가 있다(김보인, 2015). 따라서 과거에 일시적으로 일어났거나, 이미 완료된 사건에 대해서는 '-던'보다는 '-(으)ㄴ'이 자연스럽다. (1ㅁ)은 '-었던'과 '-(으)ㄴ'을 대치한 오류이다. '-었던'은 '-던'과 달리 과거에 완료된 경험이나 일회적 경험을 의미하는데(남주연, 2012), '만들었던'이나 '돌아가셨던'은 모두 현재까지 영향을 미치고 있으므로 '-었던'보다는 '-(으)ㄴ'이 적절하다고 할 수 있다. (1ㅂ)은 중국인 학습자의 오류로, 사실성을 전제했을 때만 사용할 수 있는 짧은 관형절의 특징을 제대로 파악하지 못해 생겼다고 볼 수 있다(유경옥·박덕유, 2018).

관형사형 어미 간 대치만큼 많지는 않았으나, 타 어미와의 대치 오류와 첨가 오류, 누락 오류도 일부 나타났다.

(2) ㄱ. 한국어 듣는 중인데 *더워(√더울) 것 같아요.

(김보경, 2012)

ㄴ. 대학의 역할은 수업 *이수한(√이수를) 통해서 교양과 지식을 습득하는 역할이다.

(양명혜, 2018)

ㄷ. 친구하고 어제 내가 *만났은(√만난) 사람에 대해서 이야기했어요.

(위햇님, 2009)

ㄹ. 왜 내가 많이 안 *잤(√잔) 의유는

(한송화, 2015a)

ㅁ. 라디오를 *듣은(√들은) 그 밤에 계속 잠이 안 왔다.

(장전하, 2010)

(2ㄱ)은 관형사형 어미 '-(으)ㄴ'이 와야 할 자리에 다른 어미가 온 경우이며, 학습자들이 관형사형 어미의 의미뿐 아니라 기능을 이해하는 데에도 어려움이 있음을 보여준다. (2ㄴ)은 관형사형 어미 첨가 오류로, '이수'라는 명사 뒤에 바로 조사를 붙여야 할 것을, 조사를 누락시키고 관형사형 어미를 첨가하였다. (2ㄷ)는 '-(으)ㄴ'이 가지고 있는 과거시제의 의미를 이해하지 못해 '-았-'과의 결합 제약을 숙지하지 못하여 발생한 오류이다. (2ㄹ)은 관형사형 어미가 누락된 오류이다. 관형사형 어미의 첨가와 누락 오류는 관형사형 어미의 의미뿐 아니라 기능도 제대로 습득하지 못한 것이라고 할 수 있다. 다만 한송화(2015a)에서 언급하였듯 이러한 오류는 초급 학습자들을 위주로 하여 나타났다. 그러나 팅티투히엔(2014)에서 지적하였듯, 이들이 화석화되었을 때는 고급 학습자들에게서도 나타날 수 있다는 점에서 이를 주의하여야 할 것이다. (2ㅁ)은 오형태이다.

'-는' 오류는 총 220개로, '-(으)ㄴ' 오류와 마찬가지로 관형사형 어미 간 대치 오류가 174개로 가장 많았다. '-는' 오류의 유형별 개수는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> ‘-는’ 오류의 세부 양상

<table>
<tr><td colspan="8">는</td></tr>
<tr><td>오류 유형</td><td>개수</td><td>오류 유형</td><td>개수</td><td colspan="3">오류 유형</td><td>개수</td></tr>
<tr><td rowspan="6">대치</td><td rowspan="6">193</td><td rowspan="4">관형사형 어미 내</td><td rowspan="4">174</td><td colspan="3">‘-(으)ㄴ’과 대치</td><td>124</td></tr>
<tr><td colspan="3">‘-(으)ㄹ’과 대치</td><td>32</td></tr>
<tr><td colspan="3">‘-던’과 대치</td><td>5</td></tr>
<tr><td colspan="3">‘-다는’과 대치</td><td>13</td></tr>
<tr><td rowspan="2">관형사형 어미 외</td><td rowspan="2">19</td><td rowspan="2">기타 어미/조사</td><td rowspan="2">19</td><td>는 → 타 어미/조사</td><td>13</td></tr>
<tr><td>타 어미/조사 → 는</td><td>6</td></tr>
<tr><td rowspan="3">첨가</td><td rowspan="3">8</td><td colspan="5">관형사형 어미 첨가</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="5">시제 형태소 첨가</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="5">기타 전성어미 첨가</td><td>2</td></tr>
<tr><td>누락</td><td>4</td><td colspan="5">관형사형 어미 누락</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="7">형태</td><td>19</td></tr>
<tr><td colspan="7">계</td><td>220</td></tr>
</table>

‘-는’에서도 관형사형 어미 내 대치 오류가 가장 많이 발견되었다.

(3) ㄱ. 회사에 *다니신(√다니시는) 아버지가 매우 바쁘신다

(장전하, 2010)

ㄴ. 고향에 *간(√가는) 버스에서 친구를 만났다.

(전욱기, 2014)

ㄷ. 한국에서 *취직할(√취직하는) 것은 내 소원이다.

(장춘뢰, 2010)

ㄹ. 먼저 내가 *좋아하던(√좋아하는) 노래를 다 공부 할 것이다.

(양명혜, 2018)

(3ㄱ, ㄴ)는 '-는'이 쓰여야 할 자리에 '-(으)ㄴ'이 쓰인 예시이다. (3ㄱ)은 '회사에 다니는' 일이 현재에 일어나고 있기 때문에 '-는'을 쓰는 것이 적절하다. (9ㄷ)은 사건시 자체는 과거이지만, 주절 시제와 일치하기 때문에 현재시제로 표시하는 것이 적절하다. (3ㄷ) 역시 '-는'의 현재시제를 제대로 파악하지 못해 '-(으)ㄹ'을 잘못 사용한 것이며, (3ㄹ)은 '-는' 대신 '-던'을 사용한 오류이다. '-는' 대신 '-던'을 사용한 오류의 예시는 많지 않았으며, (3ㄹ) 역시 반드시 비문이라고 하기는 어려울 것으로 보인다. 다만, '-던'이 가지고 있는 [회상] 혹은 [미완료]의 의미로 인하여, 현재에도 좋아하고 있는 노래를 나타내는 (9ㄹ)에서는 '-는'을 쓰는 것이 더 자연스럽다.

'-는'에서도 기타 어미와의 대치, 혹은 누락과 첨가 오류가 등장하였다.

(4) ㄱ. 한국에서 *오는(√오기) 전에 부모님께 많이 걱정했어요.

(한송화, 2015b)

ㄴ. 한국어로 이메일을 *쓰고(√쓰는) 방법을 배우고 싶어요.

(위햇님, 2009)

ㄷ. 내 좌우명은 나에게 *없다(√는) 것이다.

(장전하, 2010)

ㄹ. 요즘 *쉬(√쉬는) 신간에 저는 반 친구와 같이 한국말로 이야기해요.

(한송화, 2015b)

ㅁ. 저는 …(중략)…아이를 가져서 한국에서 *생활했는(√생활하는) 데 불편해서…(후략)

(나랑치멕, 2015)

(4ㄱ)은 명사형 어미 '-기' 대신 '-는'을 사용한 오류이며, (4ㄴ)은 '-는' 대신 연결어미 '-고'를 사용한 오류이다. (4ㄷ)은 베트남 학습자, (4ㄹ)은 2급 학습자의 누락 오류이며, 오류이다. 이 역시도 관형사형 어미의 기능이 아직 불안정해 생긴 오류로 볼 수 있다(한송화, 2015a). (4ㅁ)은 '-는'에 시제 형태소 '-았-'이 첨가된 오류이다. 과거시제를 나타내기 위해서 '-았-'을 사용하였으나, '-었는'이 불가능하다는 점에서 오류가 발생하였다.

'-(으)ㄹ'과 관련된 오류는 총 245개로, 마찬가지로 대치 오류가 가장 많았으며 형태, 누락, 첨가 오류의 순이었다. '-(으)ㄹ' 오류의 유형별 사례 수는 다음 <표 11>와 같다.

<표 11> '-(으)ㄹ' 오류의 세부 양상

<table>
<tr><td colspan="6">(으)ㄹ</td></tr>
<tr><td>오류 유형 1</td><td>개수</td><td>오류 유형 2</td><td>개수</td><td>오류 유형 3</td><td>개수</td></tr>
<tr><td rowspan="6">대치</td><td rowspan="6">188</td><td rowspan="4">관형사형 어미 내</td><td rowspan="4">170</td><td colspan="2">'-(으)ㄴ'과 대치</td><td>78</td></tr>
<tr><td colspan="2">'-는'과 대치</td><td>87</td></tr>
<tr><td colspan="2">'-던'과 대치</td><td>2</td></tr>
<tr><td colspan="2">'-다는'과 대치</td><td>3</td></tr>
<tr><td rowspan="2">관형사형 어미 외</td><td rowspan="2">18</td><td rowspan="2">기타 어미/조사와의 대치</td><td>(으)ㄹ → 타 어미/조사</td><td>14</td></tr>
<tr><td>타 어미/조사 → (으)ㄹ</td><td>4</td></tr>
<tr><td rowspan="2">첨가</td><td rowspan="2">14</td><td colspan="4">관형사형 어미 첨가</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="4">시제 형태소 첨가</td><td>13</td></tr>
<tr><td rowspan="2">누락</td><td rowspan="2">21</td><td colspan="4">관형사형 어미 누락</td><td>12</td></tr>
<tr><td colspan="4">시제 형태소 누락</td><td>9</td></tr>
<tr><td colspan="6">형태</td><td>22</td></tr>
<tr><td colspan="6">계</td><td>245</td></tr>
</table>

'-(으)ㄹ'과 관련해서도 관형사형 어미 간 대치 오류가 가장 많이 나타났다.

(5) ㄱ. 잡은 사람가 다음 *결혼한(√결혼할/결혼하는) 사람입니다.

(한송화, 2015a)

ㄴ. 지금은 만약에 간다면 광장시장에서 길거리 음식을

*맛보는(√맛볼) 것입니다.

(나랑치멕, 2015)

ㄷ. 학교에 *오는(√올) 때가 제일 많이 걷는다.

(유승섭, 2010)

ㄹ. 저녁에 *먹던(√먹을) 빵 어디에서 살까요?

(위햇님, 2009)

(5ㄱ, ㄴ)은 관형사형 어미의 시제를 제대로 사용하지 못해 각각 '-(으)ㄴ'과 '-는'을 잘못 사용한 예시이다. (5ㄷ)의 학습자는 의존명사 '때'가 주로 '-(으)ㄹ'과 함께 사용됨을 몰랐던 것으로 보인다. '-(으)ㄹ'과 '-던'을 대치한 오류는 거의 발견되지 않았다. 이는 '-(으)ㄹ'과 '-던'이 시제의 측면에서도 미래와 과거로 다르고, '-(으)ㄴ'과 달리 '-던'은 학습자들의 사용 빈도가 낮다는 점과 의미가 유표적이라는 점에서 기인한 것으로 보인다.

한편, '-(으)ㄹ' 역시도 관형사형 어미가 아닌 다른 어미들과의 대치 양상 및 누락, 첨가 오류를 보였다.

(6) ㄱ. 선생님과 부모님은 나에게 어떻게 항행할지를 가르쳐 *주기(√줄) 뿐이다.

(반이접, 2017)

ㄴ. 저녁에 *먹었어(√먹을) 빵 어디에서 살까요?

(위햇님, 2009)

ㄷ. 이 식당은 음식 양이 *적(√적을) 뿐만 아니라 값도 비싸요.

(위햇님, 2009)

ㄹ. 내가 집에 *갈(√갔을) 때 집에 아무도 없었다.

(유승섭, 2010)

ㅁ. *슬펐을(√슬플) 때 친구와 함께 얘기할 수 있다.

(최서원, 2009)

ㅂ. 저는 학교에 처음 *올(√왔을) 때 아직 아무도 모르는 아이이었다.

(유가, 2017)

ㅅ. 룸메이트는 늦게 자는 사람인데 너무 시끄러워서 더 이상 같이 *살을(√살) 수가 없다.

(장전하, 2010)

(6ㄱ, ㄴ, ㄷ)은 '-(으)ㄴ'에서 나타난 기타 어미와의 대치 오류 및 누락, 첨가 오류의 일부와 유사하게, 관형사형 어미의 문법적 기능을 제대로 파악하지 못해 적절한 관형절을 구성하지 못한 사례이다. 반면 (6ㄹ, ㅁ, ㅂ)은 관형사형 어미의 의미를 제대로 이해하지 못한 사례이다. (16ㄹ)은 이미 집에 도착한 상황이기 때문에 과거의 의미를 나타내는 '-았-'을 포함해야 하며, (6ㅁ)은 주절시제에 맞추어 '-었을' 대신 '-(으)ㄹ'을 사용하는 것이 적절하다. (6ㅂ)은 주절시제가 과거이지만, '학교에 온' 사건이 완료된 이후를 지칭하기 때문에(유현경, 2009) '왔을'이 더 적절하다. (6ㅅ)은 오형태이다.

'-던'의 오류 개수는 총 108개로 다른 관형사형 어미에 비해 많지 않았으며, 관형사형 어미 외 기타 어미와의 대치와 첨가, 누락 오류가 많지 않다는 특징을 보인다. 이는 '-던'이 중급 항목이라는 점에서 관형사형 어미의 기능을 어느 정도 습득한 이후 사용되기 때문이라고 할 수 있으며, '-던'의 사용이 적다는 점에서 형태나 첨가 오류가 적은 이유를 추측해볼 수 있다. '-던' 오류의 하위 유형별 개수는 다음 <표 12>와 같다.

<표 12> '-던' 오류의 세부 양상

<table>
<tr><td colspan="7">던</td></tr>
<tr><td>오류 유형</td><td>개수</td><td>오류 유형</td><td>개수</td><td colspan="3">오류 유형</td></tr>
<tr><td rowspan="4">대치</td><td rowspan="4">79</td><td rowspan="3">관형사형 어미 내</td><td rowspan="3">77</td><td colspan="2">'-(으)ㄴ'과 대치</td><td>40</td></tr>
<tr><td colspan="2">'-는'과 대치</td><td>35</td></tr>
<tr><td colspan="2">'-(으)ㄹ'과 대치</td><td>2</td></tr>
<tr><td>관형사형 어미 외</td><td>2</td><td>기타 어미/조사와의 대치</td><td>던 → 타 어미/조사</td><td>2</td></tr>
<tr><td rowspan="2">첨가</td><td rowspan="2">6</td><td colspan="4">관형사형 어미 첨가</td><td>0</td></tr>
<tr><td colspan="4">시제 형태소 첨가</td><td>6</td></tr>
<tr><td rowspan="2">누락</td><td rowspan="2">19</td><td colspan="4">관형사형 어미 누락</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="4">시제 형태소 누락</td><td>18</td></tr>
<tr><td colspan="6">형태</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="6">계</td><td>108</td></tr>
</table>

'-던' 대신 다른 관형사형 어미가 사용된 오류는 (7)과 같다.

(7) ㄱ. 나는 자기 전에 침대에 앉아서 낮에 *본(√보던) 소설책이 계속 보는 습관이 있다.

(장전하, 2010)

ㄴ. *부자인(√부자였던) 철수가 파산했어요.

(장미, 2015)

ㄷ. 그곳은 옛날에 외국 사람이 식민지 대 *사는(√살던)

곳이었어요.

(최서원, 2009)

ㄹ. 내일 노래자랑에서 제가 어릴 때부터 자주 *부를(√부르던) 노래를 부를 거예요.

(임선영, 2013)

(7ㄱ)은 과거의 지속적인 사건을 회상하는 것이기 때문에, 맥락상 '-던' 혹은 '-었던'을 쓰는 것이 자연스럽다. 반대로 (7ㄷ)은 현재와 단절된 사건이므로, '-었던'이 자연스럽다. '-(으)ㄴ'과 '-던, 었던'은 모두 과거시제를 지칭하지만 '-던'이 [미완, 회상] 등의 의미를, '-었던'이 [단절, 완료] 등의 의미를 가진다는 점에서 학습자들의 혼란이 있는 것으로 보인다. (7ㄷ)은 '-던' 대신 '-는'이 사용된 오류이며 (7ㄹ)은 '-던' 대신 '-(으)ㄹ'이 사용된 오류이다. '-던' 대신 '-(으)ㄹ'이 사용된 오류는 총 2회로 많지 않았다.

'-던'은 '-(으)ㄹ'에 비해, 시제 형태소가 누락되거나 첨가된 오류가 많다는 것이 특징적이다.

(8) ㄱ. 저 동새가 베가 고바서 제 *먹었던(√먹던), 음식을 먹었어요.

(한송화, 2015a)

ㄴ. 지난번에 *가던(√갔던) 다방이 분위기가 좋던데요.

(추준수, 2007)

'-던'과 '-었던'의 의미를 비교해 보면, '-었던'은 '던'에 비하여 과거에 완료된 경험이나 과거의 일시적 경험을 의미한다(남주연, 2012). 따라서 과거의 일시적 경험이 아닌, 지속적 경험을 나타내야 하는 (8ㄱ)은 '-던'이, 일회적 경험을 나타내야 하는 (8ㄴ)은 '-었던'이 더 적절하다.

위 분석 결과, 학습자들은 관형사형 어미 간 대치 오류를 가장 많이 보이고 있으며, '-(으)ㄴ, -는, -(으)ㄹ, -던'의 순서로 잦은 오류가 등장하

였다. 그러나 이는 학습자들이 단순히 '-(으)ㄴ'과 관련하여 가장 많은 어려움을 겪고 있단는 것을 의미하지는 않는다. 한송화(2015b)에서 나온 바와 같이, 학습자들은 '-던'의 습득에 가장 많은 고충을 겪고 있으며, 이는 위와 같은 오류 분석 결과의 수치를 그대로 받아들이기가 어려움을 의미한다. 다만 대치 오류가 많다는 점에서, 관형사형 어미의 첨가나 누락, 타 어미와의 대치보다는 관형사형 어미 간의 대치에 초점을 맞추어 연구를 진행하였다. 아울러 관형사형 어미 간 대치는 관형사형 어미의 시제, 상, 양태적 의미를 제대로 파악하지 못한 것으로 볼 수 있는데, 이와 관련하여 '-았/었-'과의 결합을 논의할 수 있기 때문에 '-았/었-'이 결합한 '-었을', '-었던'도 문항 구성에 포함하기로 하였다.

2.2.2. 실제 문항 개발

자극 문장을 설계하는 데 있어서는 2.2.1.에서 논의된 학습자의 오류와 II장에서 논의된 한국어의 어휘상을 반영하였다. 학습자들의 오류를 분석한 결과, 첫째, 관형사형 어미의 누락이나 첨가보다는 관형사형 어미 내 대치가 많이 나타났다. 둘째, '-던'과 '-(으)ㄹ'의 경우 '-었'을 첨가하거나 누락하는 경우가 있었고, '-(으)ㄴ'과 '-는'이 '-었'과 결합하지 못한다는 것을 충분히 숙지하지 못한 사례도 드러났다. 셋째, 학습자들은 '-(으)ㄴ'에서 더 많은 오류를 나타냈으나, 이는 반드시 '-(으)ㄴ'을 가장 어려워한다고 보기는 어렵다. 이상의 내용을 반영하여, 본 연구에서는 관형사형 어미 간 대치 오류와 시제 형태소의 첨가 및 누락을 고려하여 문항을 설계하였고, '-(으)ㄴ, 는, 을, 던' 간의 문항 수는 골고루 분포되도록 하였다. 또한 각 어미별로 동작동사, 완수동사, 달성동사, 상태동사를 모두 포함시켰다. 상태동사는 동사와 형용사를 모두 포함하였다. 다만 '-는'은 형용사와 결합하지 못한다는 점에서 문항 개수를 축소하고 '-(으)ㄴ' 문항을 늘리는 방식으로 개수를 소폭 조정하였다. 또한 학습자가 목표 항목

을 눈치채는 것을 막기 위하여, 전체 문항의 약 33%에 해당하는 42문항을 관형사형 어미가 사용되지 않은 가시료(假試料, filler)로 추가하고, 목표 비문의 비율이 25%를 넘지 않도록 하였다. 문항 유형은 SPRT와 GJT(MKT1, 2)에 동일하게 적용하였으나, 실제 제시 문장은 다르게 구성되도록 하였다. 문항의 구성은 다음 <표 13>와 같다.

<표 13> 문항 구성

문항 유형			문항 수	유형별 합계
목표 비문	대치	'-(으)ㄴ'	17	57
		'-는'	12	
		'-(으)ㄹ'	14	
		'-던'	14	
	시제형태소 누락	'-았던'	1	2
		'-았을'	1	
	시제형태소 첨가	'-았던'	2	6
		'-았을'	2	
		'-았는'	2	
목표 정문	'-(으)ㄴ'		6	
	'-는'		4	
	'-(으)ㄹ'		6	
	'-던'		5	
가시료			42	
계			128	

본 연구에서는 어휘상 역시 실험 문항에 반영되었기에, 문항에 어휘상이 골고루 반영될 수 있도록 하였다. '-(으)ㄴ'에는 비문에 동작동사, 완성동사, 달성동사가 각 3개씩, 형용사는 4개가 포함되었으며 정문에는 각 어휘상이 1개씩 포함되었다. '-는'에는 형용사를 제외한 나머지 동작동사, 완성동사, 달성동사가 비문에 3개, 정문에 1개씩 포함되었고 '-(으)ㄹ'과 '-던'에는 비문에서 동작동사와 완성동사, 달성동사가 각 3개씩, 형용사는

2개씩 포함되었고, 정문에서는 각 어휘상이 1개씩 포함되었다. 시제 형태소 첨가와 누락은 문항 수가 많지 않아 어휘상을 별도로 설정하지 않았다. 용언의 어휘상 분류는 II.1.5.에서 언급한 도티(Dowty, 1979)를 참고하여 설정하였다. 사용된 용언은 다음 <표 14>와 같다.

<표 14> 어휘상별 사용 용언

어휘상	동작동사	완성동사	달성동사	상태동사	형용사
사용 용언	달리다 노래하다 움직이다 춤추다	만들다 건너가다 지나다 처리하다	끝나다 도착하다 이기다 나타나다 태어나다	화나다 모자라다 안되다 어울리다 모르다	착하다 어리다 간단하다 두껍다 궁금하다

또한 SPRT의 경우 반응 시간이 측정된다는 점에서, 총 6개 구역으로 나누어 각 구역별로 균일한 음절이 분포되도록 하였다. SPRT 문항의 구역별 음절수는 다음 <표 15>와 같다.

<표 15> SPRT 문항 예시

구역	1	2	3 (목표 구역)	4 (목표 후 구역 1)	5 (목표 후 구역 2)	6
음절 수	3	4	3	3	3	3
예시	지난번	경기에서	달리는	사람은	선물을	받았다.

2.2. 실험 대상

본 연구에서는 한국어 고급 학습자 30명과 대조군인 한국어 모어 화자 32명을 대상으로 연구를 진행하였다. 관형사형 어미 -(으)ㄴ/는/(으)ㄹ'은 초급 문법 항목에 포함되지만, '-던'은 중급에 해당한다는 점에서 학습자들이 해당 문법을 모두 학습하고, 어느 정도 기간 이상 내면화할 수 있도록 고급 학습자로 피험자를 한정하였다. 한국인 모어 화자들은 서울 소재 대학의 학부 또는 대학원에 재학 중이다. 한국어 모어 화자로 모집되었으나, 모국어가 영어라고 답한 피험자를 제외하고 총 비원어민 30명, 원어민 31명의 데이터를 분석하였다. 비원어민 피험자의 국적은 다음 <표 16>과 같다.

<표 16> 피험자 국적별 인원 수

국적	참가 인원 (명)
중국	15
인도네시아	3
카자흐스탄	2
그 외 (대만, 미국, 브라질, 말레이시아, 이란, 몽골, 홍콩, 일본, 미얀마, 영국)	각 1
한국	31
계	30

2.3. 실험 수행 절차

실험은 총 두 부분으로 나뉘어 진행되었다. 학습자들이 문법 항목에 집중하는 것을 막기 위하여, 의미에 초점을 맞춘 과제인 SPRT를 먼저 실

시하였다. 이후 형태에 초점을 맞춘 과제인 GJT와 MKT1, 2를 함께 실시하였다. SPRT의 설계 및 데이터 수집은 Superlab 5.0을 이용하였으며, 데이터는 컴퓨터로 수집되었다. GJT와 MKT1, 2는 동일한 자극 문장을 사용하였으며, 하나의 인쇄된 시험지에 답을 적도록 하였다. 학습자의 개인정보는 SPRT와 GJT 사이에, GJT 시험지 앞면에 수집하였다.

2.4. 데이터 분석 방법

목표 문항과 관련 없이, 모든 데이터에 대한 반응이 기록되었다. SPRT에서는 학습자의 구역별 반응 시간과 이해 질문에 대한 정확도가 수집되었으며, GJT에서는 학습자의 문법성 판단이, MKT1과 2에서는 학습자가 오류를 수정한 내용과 오류에 대한 설명이 수집되었다. 수집된 데이터를 Excel 2016을 통하여 <그림 16>과 같이 코딩하였다. 각 문항에 대하여 목표 어미, 어휘상, 목표 어미별 하위 오류 유형을 번호로 부여하고, 학습자에 대하여 집단과 고유번호를 입력한 후 GJT, MKT1, MKT2, SPRT의 데이터를 입력하였다. 그 이후, 목표 자극만 추출하여 국어교육과 교수로 재직 중인 2인에게 문항을 다시 검토받아, 명확히 정문 혹은 비문이라고 보기 어려운 문항 6개를 삭제하였다. 전체 128개 문항 중 목표 문항은 85개였으며, 이중 삭제된 6개 문항을 제외하고 79개 문항에 대하여 통계적 검증을 진행하였다. 통계적 검정에는 SPSS 25 소프트웨어가 사용되었으며, 유의수준 5%에서 분석을 진행하였다.

<그림 16> 데이터 코딩 과정

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1	집단	피험자 번	문항 번호	목표 어미	대치 어미	어휘상	문법성	GJT 답변	GJT 채점	GJT 점수	MKT1 답변	MKT1 채점	MKT1 점수	MKT2 답변	MKT2 채점	MKT2 점수	SPRT_regi	SPRT_regi	SPRT_critic	SPRT_spill	SPRT_spill	Sprt_wrap	Sprt_누적	내용 이해
2	1	1	1	1	2	1	1	0	1			1			1		1219	2795	1097	569	735	534	6949	0
3	1	1	2	1	2	2	1	0	1			1			1		1455	1183	655	917	825	493	5528	0
4	1	1	3	1	2	3	1	1	0		끝난 뒤에	0			1		3323	796	841	1047	1073	1047	8127	0
5	1	1	4	1	2	4	1	0	1			1			1		715	897	1344	992	1556	559	6063	0
6	1	1	5	1	2	5	1	0	1			1			1		730	871	937	1103	654	831	5126	0
7	1	1	6	1	2	5	1	0	1			1			1		1153	1013	568	1375	841	463	5413	0
8	1	1	7	1	3	1	1	0	1			1			1		730	1319	3630	544	766	619	7608	0
9	1	1	8	1	3	2	1	1	0		건너간	0		방금 전에: 과거	0		1132	927	1984	1243	948	1455	7689	0
10	1	1	9	1	3	3	1	1	0		한	0		과거	0		1097	1803	715	730	690	1621	6656	0
11	1	1	10	1	3	4	1	1	0		모자라는	0			1		1294	765	861	720	670	453	4763	0
12	1	1	11	1	3	5	1	1	0		간단한	0			1		534	846	1077	1365	841	660	5323	1
13	1	1	12	1	4	1	1	0	1			1			1		1773	951	796	649	776	669	5614	0
14	1	1	13	1	4	2	1	1	0		지난	0			1		2065	926	1244	831	1243	731	7040	0
15	1	1	14	1	4	3	1	2	1		많아졌다	1			1		1083	6621	932	564	720	649	10569	0
16	1	1	15	1	4	4	1	1	0		방에서	1		에서 나갔다	1		961	680	972	730	1637	518	5498	0
17	1	1	16	1	4	5	1	1	0		두꺼운	0			1		841	1112	1043	770	881	705	5352	0
18	1	1	17	2	1	1	1	2	1			1			1		1646	791	846	700	1314	2628	7925	0
19	1	1	18	2	1	2	1	0	1			1			1		1597	1535	1289	861	669	595	6546	0
20	1	1	19	2	1	3	1	1	0		하는	0		매일	0		2311	2271	1752	610	1006	1219	9169	0
21	1	1	20	2	1	4	1	1	0		어울리는	0			1		1768	2190	806	1359	836	947	7906	0
22	1	1	21	2	3	1	1	0	1			1			1		579	1284	1713	1293	755	1365	6989	0
23	1	1	22	2	3	2	1	2	1		건너가는	0			1		1222	2845	730	735	876	937	7345	0
24	1	1	23	2	3	3	1	2	1		나타나는	0			1		926	1486	987	1415	1294	1762	7870	0

GJT와 MKT1, MKT2는 각 문항에 대한 점수를 0과 1로 채점한 후, 각 피험자의 문항 유형별 점수를 이용하여 분석하였다. MKT1에서는 오류를 바르게 고쳤을 경우, 이외에 문제가 없는 부분을 부가적으로 수정하였어도 정답으로 채점하였다. MKT2에서는 정확한 용어를 사용하지 않았어도 관련된 의미를 적절히 제시하였을 때는 정답으로 채점하였다.[6] SPRT에서는 각 피험자가 해당 문항의 목표 후 구역을 읽는 데 걸린 시간을 이용하여 분석을 실시하였다. 목표 후 구역은 목표 구역 이후 두 개 구역을 설정하고, 이 둘의 평균치를 이용하여 계산하였다. 이때 정문에 비하여 비문에서 읽기 시간이 얼마나 지연되는지를 확인하고자, 비문 읽기 시간에서 정문 읽기 시간을 뺀 값을 이용하였다.

6) 예를 들어, MKT1에서는 '너에게 어울린 옷을 찾으려고 헤맸다'를 '어울릴 옷을 찾아서'로 쓴 답변도 정답으로 처리하였고, MKT2에서는 '시제가 틀렸다'와 같이 관련 범주를 제시하거나, '-(으)ㄹ 수 있다', '-(으)ㄹ 만하다'라고 쓴 경우, 혹은 'future tense'라고 쓴 경우에도 정답으로 처리하였다.

IV. 관형사형 어미에 대한 암시적·명시적 지식 습득 양상

1. 암시적·명시적 지식 측정 결과

1.1. 과제 간 결과 비교

본격적인 분석에 들어가기에 앞서, 각 과제의 신뢰도를 Chronbach-α 계수를 통하여 확인하였다. SPRT에서 문항별 읽기 시간에 대한 Chronbach-α 값은 0.991이었고, GJT는 0.920, MKT1과 MKT2는 각각 0.948과 0.967로, 네 과제 모두 신뢰할 만한 것으로 나타났다. 이후 각 과제가 측정하는 지식의 유형을 다르게 설정한바, Pearson 상관계수를 이용하여 각 과제 간 상관관계를 밝히고자 하였다. 모어 화자와 한국어 학습자로 나누어, 과제별 결과를 Pearson 상관계수를 이용하여 나타낸 결과는 다음 <표 17>, <표 18>과 같다.

<표 17> 모어 화자의 과제별 Pearson 상관계수

변수	n	M	SD	GJT	MKT 1	MKT 2	SPRT
GJT	31	0.89	0.08	-			
MKT 1	31	0.86	0.14	.60**	-		
MKT 2	31	0.71	0.14	.59**	.67**	-	
SPRT	31	-192.90	52.67	-.35	-.49**	-.52**	-

<표 18> 한국어 학습자의 과제별 Pearson 상관계수

변수	n	M	SD	GJT	MKT 1	MKT 2	SPRT
GJT	30	.70	0.12	–			
MKT 1	30	.66	0.14	.96**	–		
MKT 2	30	.47	0.24	.52**	.56**	–	
SPRT	30	−411.82	109.65	.06	.06	.45*	–

<표 17>과 <표 18>에서 확인할 수 있는 것과 같이, 한국어 학습자와 모어 화자 모두에게서 GJT와 MKT1, MKT2 간에는 95% 신뢰수준에서 유의미한 상관관계가 나타났다. 그러나 모어 화자에게서 SPRT는 GJT와 유의미한 수준의 상관관계가 나타나지 않았으며, 한국어 학습자에게서는 이러한 양상이 더 두드러져 MKT2를 제외한 나머지 과제와는 유의미한 상관관계가 나타난다고 보기 어려웠다. 따라서 본 연구에서는 GJT와 SPRT는 각기 다른 유형의 지식을 측정한다고 보고, GJT와 MKT1, MKT2가 측정하는 지식을 명시적 지식, SPRT가 측정하는 지식을 암시적 지식으로 상정하고 분석을 진행하였다.

1.2. 명시적 지식 측정 결과

한국어 학습자의 관형사형 어미에 대한 명시적 지식 양상을 확인하기 위하여, GJT와 MKT1, MKT2의 결과를 분석하였다. 세 과제 간 상관관계가 확인되었으므로, 먼저 어미를 독립변수로 한 다변량분산분석

(MANOVA)을 실시하였다. 먼저 모어 화자에게서 어미를 독립변수로, 정답률을 종속변수로 한 다변량분산분석 결과를 실시하였고 다음 <표 19>, <표 20>과 같은 결과를 얻었다.

<표 19> 한국어 모어 화자의 어미 효과(MANOVA)

효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	p	부분에 타제곱
Pillai의 트레이스	0.11	8.45	9.00	2028.00	0.00	0.04
Wilks의 람다	0.89	8.56	9.00	1640.49	0.00	0.04
Hotelling의 트레이스	0.12	8.61	9.00	2018.00	0.00	0.04
Roy의 최대근	0.08	16.79	3.00	676.00	0.00	0.07

분석 결과, Box의 동일성 검정 결과에 따르면 모어 화자는 어미별로 분산 구조가 동일하다고 하기 어려웠다(F=6.89, p=.00). 따라서 위의 효과 추정 값 중 Pillai의 트레이스 값을 채택하였으며, 이에 따르면 한국어 모어 화자들은 어미에 따라 정답률이 달라진다고 할 수 있다(F=8.45, p=.000). 또한 <표 20>에 따르면 GJT(F=8.55, p=.00), MKT1(F=9.2, p=.00), MKT2(F=14.25, p=.00)에서 어미의 효과는 모두 유의미한 것으로 나타났다.

<표 20> 한국어 모어 화자의 과제별 어미의 효과(MANOVA)

	'-(으)ㄴ'		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-던'		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
GJT	0.91	0.18	0.85	0.23	0.90	0.18	0.80	0.23	8.55	3	0.00
MKT1	0.74	0.24	0.62	0.31	0.74	0.25	0.71	0.27	9.17	3	0.00
MKT2	0.93	0.13	0.88	0.19	0.92	0.14	0.82	0.22	14.25	3	0.00

세 과제에서 모두 어미의 주효과가 확인되었으므로, 각 과제별 결과를 사후검정을 통하여 확인하였다. Levene의 검정 결과 GJT는 F(3, 676)=9.82, p=.000으로, MKT1은 F(3, 676)=8.63, p=.00으로, MKT2는 F=(3, 676)=26.08, p=.00으로 세 과제 모두에서 분산 구조가 동질하다고 하기 어려웠고, 이에 따라 Dunnett T3 사후검정을 실시하였다. 그 결과 GJT에서는 '-던'의 정답률이 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ'보다 유의미하게 낮았음을 확인할 수 있었으며, 나머지 어미 간에는 유의미한 정답률 차를 확인하기 어려웠다. MKT1에서는 '-는'의 정답률이 '-(으)ㄴ, -(으)ㄹ, -던'보다 유의미하게 낮았으며, 나머지 어미들 간에는 유의미한 정답률의 차이가 나타나지 않았다. MKT2에서는 '-(으)ㄴ'의 정답률이 '-는', '-던'보다 유의미하게 높았으며, '-던'은 '-(으)ㄴ, -(으)ㄹ'보다 통계적으로 유의미하게 점수가 낮았다.

다음으로는 한국어 학습자를 대상으로 하여, 어미가 독립변수인 다변량 분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 21>, <표 22>

와 같다.

<표 21> 한국어 학습자의 어미 효과(MANOVA)

효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
Pillai의 트레이스	0.11	8.08	9.00	1974.00	0.00	0.04
Wilks의 람다	0.89	8.32	9.00	1596.68	0.00	0.04
Hotelling의 트레이스	0.12	8.50	9.00	1964.00	0.00	0.04
Roy의 최대근	0.11	23.13	3.00	658.00	0.00	0.10

한국어 모어 화자와 마찬가지로, 한국어 학습자들도 Box의 동질성 검정을 만족시키지 못하여(F=2.590, p=.000) 어미별 정답률 간 분산구조가 동일하다고 하기 어려웠다. 따라서 Pillai의 트레이스 값을 채택하였고, <표 21>과 같이 한국어 학습자의 정답률에 어미가 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다(F=8.08, p=.00). 또 <표 22>의 결과에 따르면 이러한 어미의 영향은 GJT(F=20.44, p=.00)와 MKT1(F=16.07, p=.00), MKT2(F=19.48, p=.00)의 정답률에서 모두 유지되었다.

<표 22> 한국어 학습자의 과제별 어미의 효과(MANOVA)

	'-(으)ㄴ'		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-던'		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
GJT	0.64	0.27	0.70	0.29	0.77	0.25	0.55	0.28	20.44	3	.00
MKT1	0.48	0.31	0.47	0.34	0.61	0.32	0.38	0.30	16.07	3	.00
MKT2	0.68	0.25	0.73	0.27	0.80	0.23	0.60	0.26	19.48	3	.00

한국어 학습자들의 사후분석에는 LSD 모형이 사용되었는데, 학습자들의 경우 GJT에서는 F(3, 658)=2.18, p=.09, MKT1에서는 F(3, 658)=1.586, p=.19, MKT2에서는 F(3, 658)=2.465, p=06으로 Levene의 검정을 만족시켰기 때문이다. LSD 사후분석 결과 한국어 학습자들은 GJT, MKT1, MKT2 모두에서 동일한 양상을 보였다. 우선 '-(으)ㄴ'의 정답률이 '-(으)ㄹ'보다 유의미하게 낮고, '-던'보다 유의미하게 높았다. 또한 '-는'의 정답률은 '-(으)ㄹ'보다 유의미하게 낮았고, '-던'보다 통계적으로 유의미하게 높았다. '-(으)ㄹ'은 다른 세 어미보다 모두 유의미하게 정답률이 높았고, '-던'은 다른 세 어미보다 모두 유의미하게 정답률이 낮았다.

한국어 학습자와 모어 화자는 모두 관형사형 어미의 종류에 따라 정답률에 영향을 받았으며, 기술적으로는 '-(으)ㄹ'의 정답률이 가장 높고 '-던'의 정답률이 가장 낮았다. 그러나 모어 화자는 과제에 따라 어미의 영향이 달라진 것과 상반되게, 한국어 학습자는 이러한 영향이 세 과제에 걸쳐 유지되었다. 또한 한국어 모어 화자는 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ' 사이에 통계적으로 유의미한 정답률 차이가 없었던 것과 달리, 한국어 학습자에

게서는 '-(으)ㄴ'의 정답률이 '-(으)ㄹ'보다 통계적으로 유의미한 수준으로 낮게 나타났으며, 기술적으로는 '-(으)ㄴ'이 '-는'보다 정답률이 낮다는 것도 확인할 수 있었다.

어휘상을 독립변수로 하여 모어 화자 데이터를 분석한 다변량분산분석(MANOVA) 결과는 다음 <표 23>과 <표 24>와 같다.

<표 23> 한국어 모어 화자의 어휘상 효과(MANOVA)

효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
Pillai의 트레이스	0.12	6.64	12.00	1746.00	0.00	0.04
Wilks의 람다	0.88	6.90	12.00	1543.83	0.00	0.05
Hotelling의 트레이스	0.14	7.12	12.00	1736.00	0.00	0.05
Roy의 최대근	0.11	19.93	4.00	582.00	0.00	0.12

어미에서와 마찬가지로, 어휘상을 기준으로 하였을 때에도 Box의 동질성 검사를 만족시키지 않아(F=4.691, p=.000) 집단의 분산 구조가 동일하다고 하기 어려웠고, Pillai의 트레이스 값을 채택하였다. 그리고 <표 23>과 같이, 어휘상이 정답률에 영향을 주는 것을 확인할 수 있었다(F=6.64, p=.00). 또한 <표 24>와 같이, 어휘상이 정답률에 끼치는 영향은 GJT(F=9.85, p=.00), MKT1(F=15.54, p=.00), MKT2(F=14.53, p=.00) 세 과제 모두에서 유의미하다고 할 수 있었다.

<표 24> 한국어 모어 화자의 과제별 어휘상의 효과(MANOVA)

	행위		달성		완성		상태		형용사		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
GJT	0.88	0.17	0.91	0.17	0.90	0.17	0.77	0.24	0.85	0.22	9.85	4	0.00
MKT1	0.78	0.21	0.79	0.21	0.75	0.22	0.60	0.26	0.67	0.27	15.54	4	0.00
MKT2	0.90	0.14	0.94	0.11	0.92	0.14	0.80	0.22	0.87	0.19	14.53	4	0.00

어휘상이 정답률에 미치는 영향이 세 집단 모두에서 유의미하였으므로, 사후검정을 위하여 Levene 동질성 검정을 실시하였다. 그 결과 GJT는 F(4, 582)=7.689, p=.00, MKT1은 F(4, 582)=5.834, p=.00, MKT2는 F(4, 582)=19.294, p=.00으로 세 과제 모두 분산의 동질성을 확보하지 못하여, Dunnett T3 사후검정을 실시하였다. GJT에서는 상태동사가 사용된 문항의 정답률이 다른 어휘상 용언이 사용된 문항의 정답률보다 유의미하게 낮았으며, 나머지 문항 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. MKT1에서는 동작동사의 정답률이 상태동사, 형용사보다 유의미하게 높았고, 달성동사의 정답률도 상태동사, 형용사보다 유의미하게 높았다. 완성동사는 상태동사보다 정답률이 높았다. 또한 상태동사는 동작동사, 완성동사, 달성동사보다 유의미하게 정답률이 낮았고 형용사는 행위동사와 완성동사보다 유의미하게 정답률이 낮았다.

다음으로는 한국어 학습자를 대상으로 하여 어휘상을 독립변수로 하는 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였고, <표 25> 및 <표 26>과 같은 결과를 얻었다.

<표 25> 한국어 학습자의 어휘상 효과(MANOVA)

효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
Pillai의 트레이스	0.04	2.42	12.00	1701.00	0.00	0.02
Wilks의 람다	0.96	2.43	12.00	1485.14	0.00	0.02
Hotelling의 트레이스	0.04	2.43	12.00	1691.00	0.00	0.02
Roy의 최대근	0.03	5.58	4.00	567.00	0.00	0.04

<표 26> 한국어 학습자의 과제별 어휘상의 효과(MANOVA)

	행위		달성		완성		상태		형용사		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
GJT	0.67	0.26	0.68	0.29	0.74	0.23	0.59	0.28	0.64	0.27	5.44	4	0.00
MKT1	0.51	0.30	0.50	0.34	0.52	0.31	0.42	0.29	0.48	0.32	2.05	4	0.86
MKT2	0.70	0.24	0.73	0.25	0.76	0.22	0.63	0.27	0.67	0.26	4.34	4	0.00

한국어 학습자들 역시 Box의 동일성 검정을 만족시키지 못했고

(F=3.787, p=.000), Pillai의 트레이스 값을 사용하여 <표 25>에 나와 있는 것과 같이 어휘상이 정답률에 유의미한 영향을 미침을 확인하였다(F=2.42, p=.00). 그러나 모어 화자와는 달리, 한국어 학습자들은 GJT(F=5.44, p=.00)와 MKT2(F=4.34, p=.00)에서만 어휘상의 영향이 유의미하였고 MKT1에서는 어휘상의 영향이 유의미하다고 보기 어려웠다(F=2.05, p=.86).

GJT와 MKT2에서 GJT는 F(4, 567)=4.72, p=.00, MKT2는 F(4, 567)=3.472, p=.00으로 Levene 검정을 만족시키지 못하였고, 이에 따라 Dunnett T3 사후검정을 실시하였다. GJT와 MKT2 모두에서, 행위동사와 달성동사, 형용사가 사용된 문항에서는 다른 어휘상 용언이 사용된 문항과 통계적으로 유의미한 정답률의 차이가 난다고 보기 어려웠다. 그러나 완성동사는 상태동사보다 정답률이 유의미하게 높았다.

이상을 종합하여 두 집단 모두에서 어휘상이 정답률에 영향을 준다는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 모어 화자 집단에서 형용사가 동작동사, 완성동사보다 유의미하게 정답률이 낮았고, 동작동사와 달성동사, 완성동사는 상태동사 형용사보다 유의미하게 정답률이 높았던 것과 달리 한국어 학습자 집단에서는 완성동사와 상태동사 간에만 유의미한 정답률 차가 있었다.

다음으로는 어휘상과 어미를 모두 독립변수로 하고, 정답률을 종속변수로 하는 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 이는 어휘상과 어미가 서로 상호작용하며 정답률에 영향을 주는지, 즉 어떤 어미가 쓰였느냐에 따라 어휘상이 어미에 미치는 영향이 달라지는지 혹은 반대로 어떤 어휘상이 쓰였느냐에 따라 어미가 정답률에 미치는 영향이 달라지는지를 확인하기 위함이었다. 우선 모어 화자의 응답을 분석한 결과는 <표 27>, <표 28>과 같다.

<표 27> 한국어 모어 화자의 어휘상, 어미 효과(MANOVA)

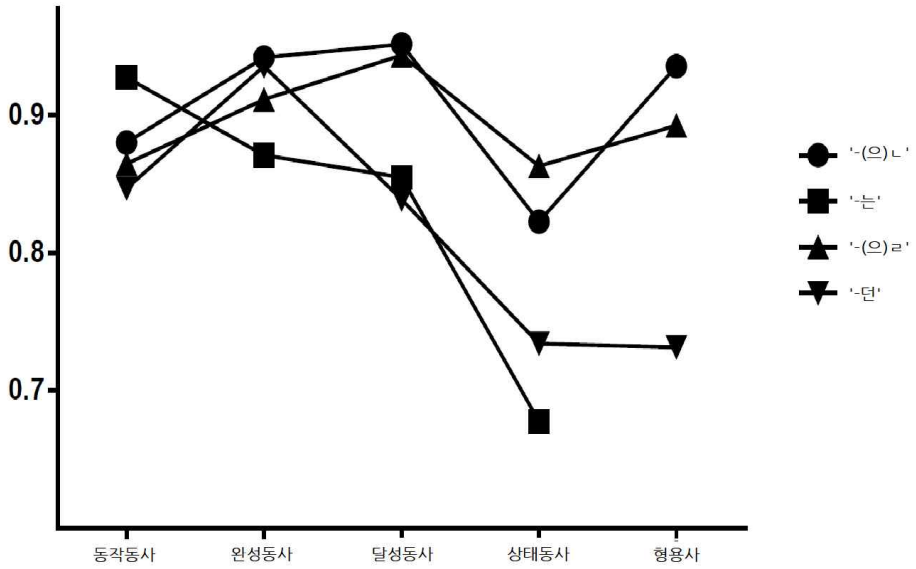
효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
Pillai의 트레이스	0.15	2.68	33.00	1704.00	0.00	0.05
Wilks의 람다	0.86	2.76	33.00	1668.24	0.00	0.05
Hotelling의 트레이스	0.17	2.84	33.00	1694.00	0.00	0.05
Roy의 최대근	0.14	7.385	11.00	568.00	0.00	0.13

<표 28> 한국어 모어 화자의 과제별 어휘상, 어미 효과(MANOVA)

	과제	F	p	효과크기(부분에타제곱)
어미*어휘상	GJT	2.52	0.00	0.05
	MKT1	1.16	0.31	0.02
	MKT2	3.92	0.00	0.07

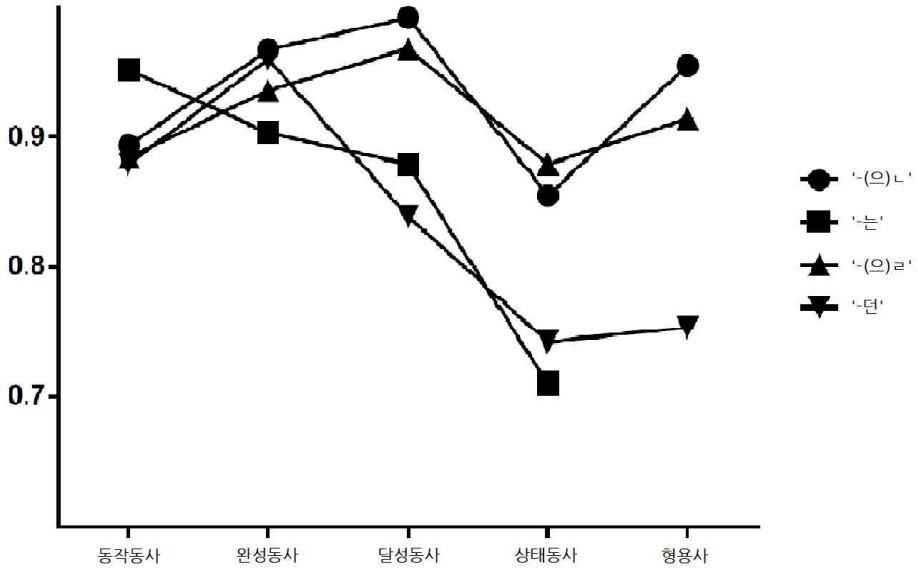
<표 27>에 따르면 어휘상과 어미의 상호작용효과는 유의하였으며 (F=2.68, p=.00), <표 28>과 같이 이러한 상호작용효과는 MKT1을 제외한(F=1.1.6, p=.31) GJT(F=2.52, p=.00), MKT2(F=3.92, p=.00)에서만 유의미하였다. 모어 화자의 어미와 어휘상의 상호작용을 도식화하면 다음 <그림 17> 및 <그림 18>과 같다.

<그림 17> 한국어 모어 화자의 GJT 결과



<그림 17>에서 보이는 것과 같이, 한국어 모어 화자는 GJT의 상태동사와 형용사 문항의 정답률에서 비교적 큰 차이를 보였다. 어미로는 '-는'의 정답률 편차가 비교적 큰 것을 확인할 수 있었다. 특히 상태동사의 '-는'과 '-던'의 정답률이 떨어지는 것을 볼 수 있었으며, 형용사에서는 '-(으)ㄴ', '-(으)ㄴ'과 '-던' 간에 정답률 차이를 확인할 수 있었다.

<그림 18> 한국어 모어 화자의 MKT2 결과



<그림 18>에서는 MKT2에서도 상태동사와 형용사의 정답률이 낮다는 점을 확인할 수 있었다. '-는'과 '-던'의 정답률이 상태동사와 형용사에서 낮은 경향은 GJT와 MKT2에 걸쳐 유지되었다.

다음으로는 한국어 학습자의 어미와 어휘상의 상호작용을 마찬가지로 다변량분산분석(MANOVA)을 사용하여 분석하였다. 그 결과는 다음 <표 29>와 <표 30>과 같다.

<표 29>를 통해 한국어 학습자들 역시 어떤 어휘상이 사용되었느냐에 따라서 어미가 정답률에 주는 영향이 달라짐을 알 수 있었다(F=2.03, p=.01). 또한 <표 30>에서 확인할 수 있는 것과 같이, 이러한 영향은 GJT와 MKT2에서만 통계적으로 유의미하고, MKT1에서는 통계적으로 유의미하다고 보기 어려웠다.

<표 29> 한국어 학습자의 어휘상, 어미 효과(MANOVA)

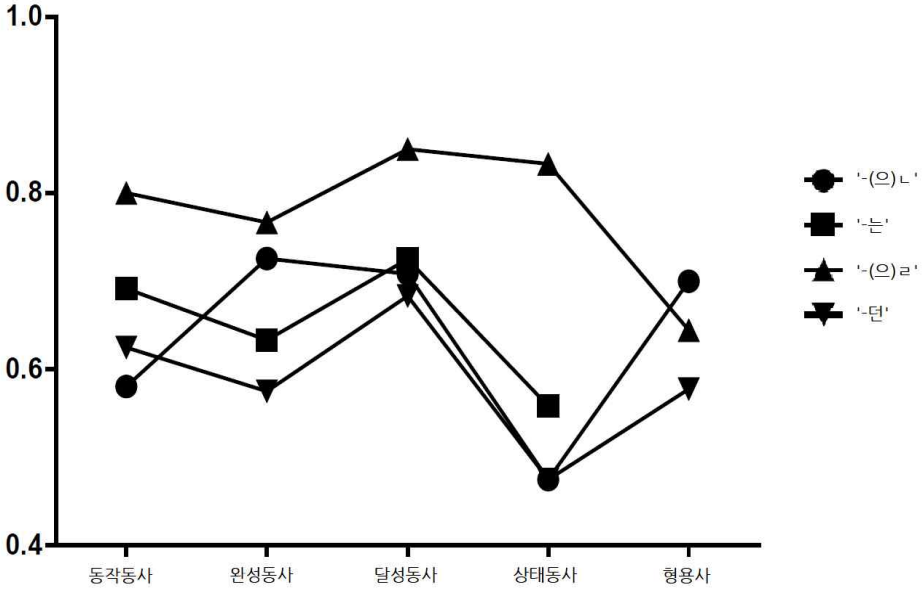
효과	값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
Pillai의 트레이스	0.12	2.03	33.00	1659.00	0.01	0.04
Wilks의 람다	0.89	2.04	33.00	1624.05	0.00	0.04
Hotelling의 트레이스	0.12	2.05	33.00	1649.00	0.00	0.04
Roy의 최대근	0.08	3.89	11.00	553.00	0.00	0.07

<표 30> 한국어 학습자의 과제별 어휘상, 어미 효과(MANOVA)

	과제	F	p	효과크기(부분에타제곱)
어미*어휘상	GJT	2.60	0.00	0.05
	MKT1	0.67	0.77	0.01
	MKT2	3.26	0.00	0.06

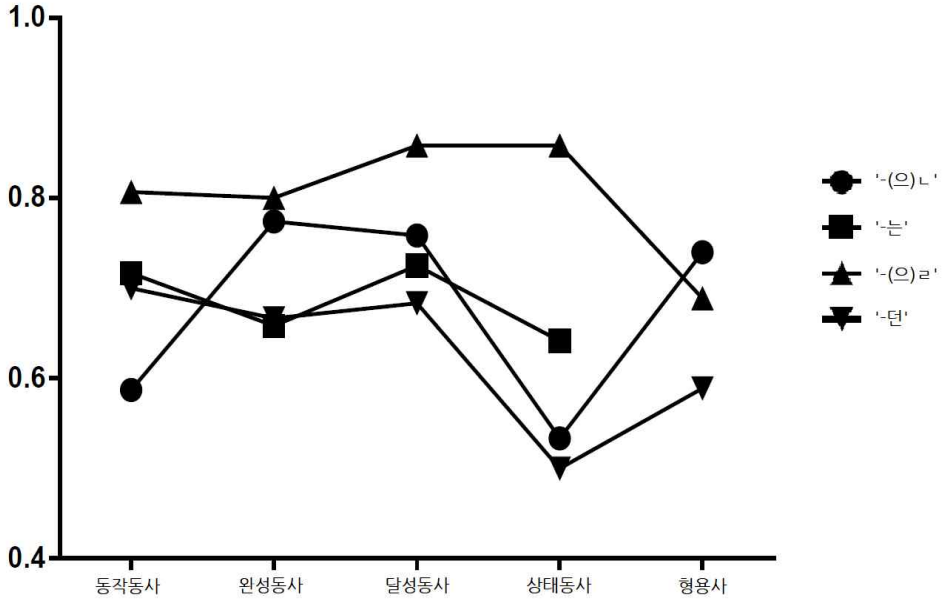
이를 바탕으로 하여 한국어 학습자의 어미와 어휘상에 따른 정답률을 도식화하면 <그림 19>와 <그림 20>과 같다.

<그림 19> 한국어 학습자의 GJT 결과



<그림 19>는 한국어 학습자들의 GJT 결과를 나타낸 것이다. 한국어 학습자들은 모어 화자와 유사하게 상태동사에서 정답률 차이가 나타났으나, 상태동사와 동작동사에서 '-(으)ㄴ'의 정답률이 낮았다는 것과 형용사에서 어미별로 정답률이 크게 달라지지 않았다는 것이 한국어 모어 화자들과 달랐다. 또한 형용사를 제외하고는 '-(으)ㄹ'의 정답률이 높은 수준으로 유지되었다는 것 역시 모어 화자와의 차이점이었다.

<그림 20> 한국어 학습자의 MKT2 결과



한편 <그림 20>에서 나타난 바와 같이, MKT2에서도 GJT와 유사한 경향을 확인할 수 있었다. GJT에서와 마찬가지로 '-(으)ㄹ'의 정답률은 형용사를 제외하고는 비교적 높게 유지되었으며, 상태동사와 동작동사에서는 '-(으)ㄴ'의 정답률이 낮아지며 비교적 정답률 차이가 크게 벌어졌다. 한편 GJT와 달리 동작동사에서 '-던'과 '-는' 간의 정답률 차이가 줄어, '-(으)ㄹ'과 '-(으)ㄴ' 간의 정답률 차이가 더 두드러졌다.

1.2.1. '-(으)ㄴ'에 대한 명시적 지식 측정 결과

전반적인 어휘상과 어미의 영향을 살펴본 데 이어, 목표 어미별로 나누어 세부 문항 유형별 정답률을 살펴보았다. 우선 '-(으)ㄴ'이 어떤 어미와 대치되었느냐에 따라 정답률을 살펴보았다. '-(으)ㄴ'의 대치 어미별 정답률은 다음 <표 31> 및 <표 32>와 같다.

<표 31> 모어 화자의 대치 어미별 '-(으)ㄴ' 문항 정답률

	정문		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-던'	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.92	0.14	0.94	0.09	0.94	0.12	0.88	0.16
MKT1	0.97	0.08	0.89	0.20	0.90	0.21	0.90	0.19
MKT2	0.97	0.08	0.63	0.27	0.77	0.23	0.59	0.33

<표 32> 한국어 학습자의 대치 어미별 '-(으)ㄴ' 문항 정답률

	정문		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-던'	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.74	0.29	0.67	0.24	0.78	0.18	0.57	0.26
MKT1	0.69	0.28	0.66	0.25	0.73	0.23	0.63	0.27
MKT2	0.69	0.28	0.43	0.34	0.54	0.37	0.25	0.28

정답률에 대치 어미와 집단이 미치는 영향을 확인하기 위하여, 이를 위하여 집단과 대치 어미를 독립변수로 두고, '-(으)ㄴ' 문항에 대한 과제별 정답률을 다변량분산분석(MANOVA)을 통해 확인하였다. 이때도 Box의 동일성 검정을 만족하지 못하여, Pillai의 트레이스 값을 채택하였

고, 그 결과는 <표 33> 및 <표 34>와 같다.

<표 33> '-(으)ㄴ' 정답 문항의 집단과 대치 어미 효과(MANOVA)

효과		값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
대치 어미	Pillai의 트레이스	0.277	8.006	9.000	708.000	0.000	0.092
집단	Pillai의 트레이스	0.313	35.587	3.000	234.000	0.000	0.313
대치 어미 *집단	Pillai의 트레이스	0.053	1.428	9.000	708.000	0.172	0.018

<표 33>에서 나타난 것과 같이, 대치 어미와 집단은 모두 정답률에서 주효과를 보였다. 즉, 한국어 학습자 집단과 모어 화자 집단의 '-(으)ㄴ' 정답 문항에 대한 정답률은 통계적으로 유의미하게 달랐고(F=8.006, p=.000), 또 어떠한 어미와 대치되었느냐에 따라서도 정답률이 달라졌다(F=35.59, p=.00). 그러나 대치 어미와 집단 간의 교호작용은 통계적으로 유의미하다고 보기 어려웠고(F=1.428, p=.17), 따라서 한국어 학습자와 모어 화자들에게서 '-(으)ㄴ'이 어떤 어미와 대치되었느냐에 따라서 정답률이 달라지는 양상이 다르다고 하기 어렵다고 할 수 있다.

<표 34> '-(으)ㄴ' 정답 문항의 과제별 대치 어미 효과(MANOVA)

	대치 어미			집단			대치 어미*집단		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p
GJT	5.32	3.00	0.00	81.04	1.00	0.00	2.09	3.00	0.10
MKT1	7.22	3.00	0.00	88.53	1.00	0.00	2.32	3.00	0.08
MKT2	24.04	3.00	0.00	52.79	1.00	0.00	0.67	3.00	0.57

<표 34>는 과제별로 대치 어미와 집단이 미치는 영향을 확인한 것이다. 대치 어미의 주효과는 GJT(F=5.32, p=00), MKT1(F=7.22, p=.00), MKT2(F=24.00, p=.00)에서 모두 유의미하였고, 집단의 주효과도 GJT(F=81.40, p=.00), MKT1(F=88.53, p=,00), MKT2(F=52.79, p=.00)에서 모두 유의미하였다. 그러나 대치 어미와 집단의 교호작용은 GJT(F=2.09, p=.10), MKT1(F=2.32, p=.08), MKT2(F=0.67, p=.57)에서 모두 유의미하지 않아, 어떠한 어미와 대치되었느냐에 따라 '-(으)ㄴ' 문항의 정답률이 달라지는 양상은 집단별로 달라진다고 보기 어려웠다. LSD 사후검정 결과 GJT와 MKT1에서는 '-(으)ㄴ' 자리에 '-던'이 쓰인 문항의 정답률이 다른 어미와 대치된 문항 혹은 정문보다 유의미하게 정답률이 낮았다. 다른 어미들 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 다만 MKT2에서는 정문, '-(으)ㄹ'과 대치된 문항, '-는'과 대치된 문항, '-던'과 대치된 문항 순으로 정답률이 높았다.

1.2.2. ‘-는’에 대한 명시적 지식 측정 결과

다음으로는 ‘-는’ 정답 문항에 대하여, 하위 유형별로 정답률을 살펴보았다. ‘-는’ 하위 문항별 정답률은 다음 <표 35> 및 <표 36>과 같다.

<표 35> 모어 화자의 하위 문항 유형별 ‘-는’ 문항 정답률

	정문		‘-(으)ㄴ’		‘-(으)ㄹ’		‘-던’		‘-았-’ 첨가	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.99	0.04	0.87	0.18	0.71	0.26	0.87	0.18	0.94	0.17
MKT 1	0.99	0.04	0.84	0.24	0.68	0.28	0.82	0.24	0.90	0.24
MKT 2	0.99	0.04	0.48	0.32	0.52	0.28	0.66	0.28	0.39	0.42

<표 36> 한국어 학습자의 하위 문항 유형별 '-는' 문항 정답률

	정문		'-(으)ㄴ'		'-(으)ㄹ'		'-던'		'-았-' 첨가	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.83	0.21	0.51	0.34	0.61	0.27	0.79	0.29	0.88	0.28
MKT 1	0.83	0.21	0.49	0.34	0.58	0.31	0.71	0.30	0.88	0.28
MKT 2	0.83	0.21	0.27	0.33	0.36	0.37	0.40	0.41	0.48	0.46

'-(으)ㄴ'과 마찬가지로, '-는' 역시 하위 문항별로 정답률의 차이가 있는지를 확인하기 위하여 집단과 하위 문항 유형을 독립변수로 하는 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 이번에도 Box의 공분산 검정을 만족하지 못하여(F=2.494, p=.00), Pillai의 트레이스 값을 채택하였고 그 결과는 <표 37> 같다. 하위 문항 유형의 효과(F=12.56, p=.00)와 집단의 효과(F=10.86, p=.00), 하위 문항 유형과 집단의 상호작용효과(F=2.44, p=.00)가 모두 유의미하였다. 이를 과제별로 재확인한 결과는 <표 38>과 같다.

<표 37> '-는' 정답 문항의 집단과 문항 유형 효과(MANOVA)

효과		값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
문항 유형	Pillai의 트레이스	0.44	12.56	12.00	885.00	0.00	0.15
집단	Pillai의 트레이스	0.10	10.86	3.00	293.00	0.00	0.10
문항 유형 *집단	Pillai의 트레이스	0.10	2.44	12.00	885.00	0.00	0.03

<표 38>에 나타난 바와 같이, 문항 유형과 집단의 주효과, 상호작용 효과는 과제에 상관없이 유지되었다. 즉, '-(으)ㄴ' 정답 문항과 달리 '-는' 정답 문항에서는 하위 문항 유형에 따라 정답률이 달라지는 양상이 한국어 학습자와 모어 화자 간에 차이가 있음을 의미한다. 따라서 모어 화자와 한국어 학습자별로 나누어, 문항 유형에 따른 정답률 차이를 확인하였다. Dunnett T3 사후검정 결과 모어 화자는 GJT, MKT1에서 정문과 시제 형태소 첨가 문항 사이에는 유의미한 차이가 없었으며, 대치 오류 문항은 정문 혹은 시제 형태소 첨가 문항보다 전반적으로 낮은 정답률을 보였으나 대치 오류 문항 간에는 정답률에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. MKT2에서도 대치 오류 문항에 대한 정답률이 비교적 낮았고, 이들 간에 유의미한 차이가 없었으나 시제 형태소 첨가 문항이 정문보다 유의미하게 정답률이 낮아졌다는 점은 달랐다.

<표 38> '-는' 정답 문항의 과제별 문항 유형과 집단의 효과(MANOVA)

	문항 유형			집단			문항 유형*집단		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p
GJT	15.89	4.00	0.00	31.33	1.00	0.00	4.29	4.00	0.00
MKT1	15.12	4.00	0.00	24.79	1.00	0.00	3.34	4.00	0.01
MKT2	26.03	4.00	0.00	13.51	1.00	0.00	2.64	4.00	0.03

한국어 학습자들은 GJT는 F(4, 145)=.591, p=.18, MKT1은 F(4, 145)=1.564, p=.19로 Levene 검정의 가정을 만족시켜 LSD 사후검정을, MKT2는 F(4, 145)=9.662, p=.00으로 Levene 검정의 가정을 만족시켜 Dunnett T3 사후검정을 실시하였다. 그 결과 세 과제에 걸쳐 정문의 정답률이 가장 높고, 시제 형태소 첨가 문항이 그 뒤를 잇는 것은 모어 화자와 유사하였다. 그러나 GJT에서는 '-(으)ㄴ'과 대치된 문항의 정답률이 '-던'과 대치된 문항에 비하여 정답률이 유의미하게 낮았다는 것은 모어 화자와의 차이점이었다.

1.2.3. '-(으)ㄹ'에 대한 명시적 지식 측정 결과

'-(으)ㄹ' 정답 문항의 하위 문항 유형별 정답률은 <표 39> 및 <표 40>과 같다.

<표 39> 모어 화자의 하위 문항 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 정답률

	정문		'-(으)ㄴ'		'-는'		'-던'		'-았-' 첨가		'-았-' 누락	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.95	0.09	0.85	0.19	0.88	0.18	0.97	0.09	0.94	0.17	0.94	0.25
MKT1	0.95	0.09	0.83	0.25	0.85	0.24	0.94	0.19	0.89	0.25	0.90	0.30
MKT2	0.81	0.16	0.43	0.38	0.50	0.42	0.52	0.44	0.48	0.43	0.65	0.49

<표 40> 한국어 학습자의 하위 문항 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 정답률

	정문		'-(으)ㄴ'		'-는'		'-던'		'-았-' 첨가		'-았-' 누락	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.81	0.16	0.76	0.19	0.78	0.23	0.88	0.21	0.83	0.27	0.63	0.49
MKT1	0.81	0.16	0.73	0.24	0.78	0.24	0.83	0.29	0.83	0.27	0.50	0.51
MKT2	0.81	0.16	0.43	0.38	0.50	0.42	0.52	0.44	0.48	0.43	0.23	0.43

정답률의 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위하여, 집단과 하위 문항 유형을 독립변수로 하는 다원분산분석(MANOVA)을 실시하였

다. 이때도 Box의 동일성 검정을 만족시키지 못하여(F=4.849, p=.00), Pillai의 트레이스 값을 채택하였다. 그 결과는 <표 41>과 같다.

<표 41> '-(으)ㄹ' 정답 문항의 집단과 문항 유형 효과(MANOVA)

효과		값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
문항 유형	Pillai의 트레이스	0.20	4.98	15.00	1062.00	0.00	0.07
집단	Pillai의 트레이스	0.12	16.53	3.00	352.00	0.00	0.12
문항 유형 *집단	Pillai의 트레이스	0.09	2.26	15.00	1062.00	0.00	0.03

<표 41>에서 확인할 수 있는 바와 같이, 문항 유형의 주효과(F=4.90, p=.00), 집단의 주효과(F=16.53, p=.00)와 문항 유형과 집단의 상호작용 효과(F=2.26, p=.00)는 모두 유의미한 것으로 나타났다. 이를 과제별로 확인한 결과는 <표 42>와 같다.

<표 42> '-(으)ㄹ' 정답 문항의 과제별 문항 유형과 집단의 효과(MANOVA)

	문항 유형			집단			문항 유형*집단		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p
GJT	3.27	5	0.01	32.41	1	0.00	1.92	5	0.09
MKT1	4.22	5	0.00	27.13	1	0.00	3.55	5	0.00
MKT2	12.77	5	0.00	37.36	1	0.00	3.06	5	0.01

<표 42>에서 확인된 바와 같이, 문항 유형의 주효과는 GJT(F=3.27, p=.01), MKT1(F=4.22, p=.00), MKT2(F=12.77, p=.00)에서 모두 유의미하였으며 집단 역시 GJT(F=32.41, p=.00), MKT1(27.13, p=.00), MKT2(F=37.36, p=.00)에서 모두 유의미하였다. 그러나 문항 유형과 집단의 교호작용은 MKT1(F=3.55, p=.00), MKT2(F=3.06, p=.01)에서만 유의미하고 GJT에서는 통계적으로 유의미하다고 보기 어려웠다. 따라서 GJT는 두 집단을 합하여, MKT1과 MKT2는 두 집단을 분리하여 사후검정을 실시하였다. GJT는 F(5, 360)=19.014, p=.00으로 Levene의 검정을 만족시키지 못하여 Dunnett T3 사후검정을 이용하였다. 이때 '-(으)ㄴ'과 대치된 문항의 정답률이 '-던'과 대치된 문항의 정답률보다 유의미하게 낮았으며, 나머지 문항 유형 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. MKT1은 모어 화자 집단에서는 하위 문항 유형별로 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 한국어 학습자 집단에서는 정문 및 시제 형태소 첨가 문항과 비교하여, 시제 형태소 누락 문항의 정답률이 유의미하게 낮았다. 또한 모어 화자들은 MTK2에서 정

문의 정답률이 다른 모든 하위 문항 유형의 정답률보다 높았다. 비문 중에서는 시제 형태소 첨가 문항의 정답률이 '-(으)ㄴ' 혹은 '-는'과 대치된 문항보다 더 높았고, 다른 유형 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 한국어 학습자들도 MKT2에서 정문의 정답률이 가장 높은 것은 동일하였으나, 비문 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

1.2.4. '-던'에 대한 명시적 지식 측정 결과

'-던' 정답 문항에 대한 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 정답률은 <표 43> 및 <표 44>와 같다.

<표 43> 모어 화자의 하위 문항 유형별 '-던' 문항 정답률

	정문		'-(으)ㄴ'		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-았-' 첨가		'-았-' 누락	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.97	0.09	0.70	0.26	0.87	0.16	0.83	0.18	0.66	0.42	0.97	0.18
MKT1	0.97	0.09	0.65	0.28	0.84	0.19	0.79	0.23	0.66	0.42	0.94	0.25
MKT2	0.96	0.10	0.54	0.31	0.77	0.20	0.76	0.25	0.40	0.44	0.74	0.44

<표 44> 한국어 학습자의 하위 문항 유형별 '-던' 문항 정답률

	정문		'-(으)ㄴ'		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-았-' 첨가		'-았-' 누락	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GJT	0.67	0.26	0.41	0.28	0.63	0.26	0.81	0.20	0.47	0.39	0.40	0.50
MKT1	0.67	0.26	0.31	0.30	0.48	0.33	0.77	0.21	0.38	0.36	0.37	0.49
MKT2	0.67	0.26	0.17	0.26	0.33	0.34	0.47	0.36	0.20	0.34	0.17	0.38

정답률의 차이가 통계적으로 유의미한지 확인하고자, 집단과 하위 문항 유형을 독립변수로 두고 다변량분산분석(MANOVA)을 실시하였다. 여기서도 Box의 동일성 검정을 만족시키지 못해(F=4.322, p=.000), Pillai의 트레이스 값을 채택하였다.

<표 45>에서 볼 수 있는 것과 같이 문항 유형의 주효과(F=7.67, p=.00). 집단의 주효과(F=44.08, p=.00), 문항 유형과 집단의 교호작용(F=3.07, p=.00)은 모두 유의미하였다. 이러한 경향이 과제별로도 유지되는지를 확인한 결과는 <표 46>과 같다.

<표 45> '-던' 정답 문항의 집단과 문항 유형 효과(MANOVA)

효과		값	F	가설 자유도	오차 자유도	유의 확률	부분에 타제곱
문항 유형	Pillai의 트레이스	0.29	7.67	15.00	1062.00	0.00	0.10
집단	Pillai의 트레이스	0.27	44.08	3.00	352.00	0.00	0.27
문항 유형 *집단	Pillai의 트레이스	0.12	3.07	15.00	1062.00	0.00	0.04

<표 46>과 같이, 문항 유형의 주효과는 GJT(F=10.68, p=.00), MKT1(F=12.27, p=.00), MKT1(12.27, p=.00), MKT2(F=21.13, p=.00)에서 모두 유의미하였다. 또한 집단의 주효과 역시 GJT(79.77, p=.00), MKT1(F=96.07, p=.00), MKT2(F=115.95, p=.00)에서 모두 유의미하였으며, 집단과 문항 유형의 상호작용 역시 GJT(F=6.02, p=.00), MKT1(F=5.06, p=.00), MKT2(F=2.65, p=.02)로 모두 유의미한 수준인 것으로 나타났다. 따라서 각 과제의 정답률을 집단별로 나누어, 사후검정을 실시하였다.

<표 46> ‘-던’ 정답 문항의 과제별 문항 유형과 집단의 효과(MANOVA)

	문항 유형			집단			문항 유형*집단		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p
GJT	10.68	5	0.00	79.77	1	0.00	6.02	5	0.00
MKT1	12.27	5	0.00	96.07	1	0.00	5.06	5	0.00
MKT2	21.13	5	0.00	115.95	1	0.00	2.65	5	0.02

Dunnett T3 사후검정 결과, GJT에서 모어 화자들은 정문의 정답률이 ‘-(으)ㄴ’ 대치 문항, ‘-(으)ㄹ’ 대치 문항, 시제 형태소 첨가 문항보다 더 높았다. 대치 오류 간에는 ‘-(으)ㄴ’ 대치 문항의 정답률이 ‘-는’ 대치 문항보다 유의미하게 낮았으며, 시제 형태소 누락 문항은 ‘-(으)ㄴ’ 대치 문항, ‘-(으)ㄹ’ 대치 문항, 시제 형태소 첨가 문항보다 정답률이 높았다. 반면 한국어 학습자들은 정문의 정답률이 ‘-(으)ㄴ’ 대치 오류 문항과 비교했을 때만 유의미하게 높았다. 시제 형태소 첨가 문항과 누락 문항은 ‘-(으)ㄹ’ 대치 오류 문항보다 정답률이 유의미하게 낮았고, 둘 간에는 유의미한 차이가 있다고 보기 어려웠다. 대치 오류 간에는 ‘-(으)ㄴ’이 사용된 문항이 ‘-는’, ‘-(으)ㄹ’이 사용된 문항보다 유의미하게 정답률이 낮았고, ‘-는’이 사용된 문항도 ‘-(으)ㄹ’이 사용된 문항보다 유의미하게 정답률이 낮았다.

MKT1에서도 모어 화자들은 정문과 시제 형태소 첨가 문항의 정답률이 상대적으로 높았다. 대치 문항 중에서 ‘-(으)ㄴ’ 대치 문항의 정답률이 ‘-는’보다 더 낮은 것도 유사하였다. 시제 형태소 누락 문항은 정문과

시제 형태소 첨가 문항보다 정답률이 유의미하게 낮았으며, 대치 오류 문항과는 유의미한 차이가 없었다. 한국어 학습자들은 MKT1에서도 정문과 '-(으)ㄹ'과의 대치 오류의 정답률이 높았다. 다른 문항 유형 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 보기 어려웠다.

MKT2에서도 모어 화자들은 정문과 시제 형태소 첨가 문항의 정답률이 높은 경향을 보였다. 다만 '-(으)ㄴ' 대치 오류 문항의 정답률이 '-는' 뿐 아니라 '-(으)ㄹ' 대치 오류 문항보다도 유의미하게 낮았다는 점은 GJT와 MKT1과의 차이점이었다. 또한 시제 형태소 첨가 문항도 '-는' 혹은 '-(으)ㄹ' 대치 오류 문항보다 정답률이 유의미하게 낮았다. 한국어 학습자는 GJT와 MKT1과 유사하게, 정문과 '-(으)ㄹ' 대치 문항의 정답률이 높았으며, '-(으)ㄹ' 정답 문항보다는 정문의 정답률이 유의미하게 높았다.

1.2.5. 소결

이상 관형사형 어미에 대한 명시적 지식 양상을 살펴본바, 몇 가지 특징을 확인할 수 있었다.

첫째, 한국어 학습자는 '-던', '-(으)ㄴ', '-는', '-(으)ㄹ' 순으로 정답률이 낮았으며, 이러한 정답률 양상은 세 과제에서 모두 공통적으로 드러났다. 반면 한국어 모어 화자는 과제별로 정답률 양상이 달라졌다. GJT와 MKT2에서는 '-던'의 정답률이 낮았으며, MKT1에서는 '-는'의 정답률이 낮았던 것이다. 또한 네 어미 모두에서 한국어 학습자들은 모어 화자보다 낮은 정답률을 보였다.

둘째, 각 어미별 정답률은 어떤 어휘상 용언과 결합하였느냐에 따라 달라졌다. 한국어 학습자 집단과 모어 화자 집단의 차이가 두드러지는 부분을 기술하여 보면, '-(으)ㄴ'은 상태동사, 동작동사와 결합한 경우에 정답률이 낮았다. '-던'은 동작동사와 완성동사에서의 정답률이 낮았다. '-(으)ㄹ'은 형용사를 제외하고 나머지 네 어휘상 용언과의 결합에서 정답

률이 높게 유지되었으나, 형용사와의 결합에서는 정답률이 낮았다. 다만 두 집단 모두에서 MKT1에서는 어미별 정답률이 결합한 용언의 어휘상에 영향을 받는다고 하기 어려운 것으로 나타났다.

셋째, '-(으)ㄴ' 문항에서 한국어 학습자 집단은 하위 유형별로 정답률이 달라졌으나, 정답률 차이의 양상이 모어 화자 집단과 다르다고 하기 어려웠다. '-(으)ㄴ' 문항에서 한국어 학습자들은 '-던'과 대치된 문항의 정답률이 가장 낮았고, 정문 혹은 '-(으)ㄹ'과 대치된 문항의 정답률이 상대적으로 높았다. 다만 이러한 양상이 모어 화자와 통계적으로 유의미하게 다르다고 보기는 어려웠다. 따라서 학습자들이 반드시 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ'의 차이를 가장 잘 구분한다고 할 수는 없으며, '-(으)ㄴ'과 관련하여서는 전반적으로 습득의 정도가 낮다고 할 수 있다.

넷째, '-는' 문항에서 학습자들은 '-(으)ㄴ'과 대치된 문항의 정답률이 낮았다. GJT와 MKT1, MKT2에서 한국어 학습자와 모어 화자 집단은 모두 정문과 시제 형태소 첨가 문항의 정답률이 가장 높았다. 그러나 GJT에서, 한국어 학습자들은 '-는' 대신 '-(으)ㄴ'이 대치된 문항의 정답률이 '-는' 대신 '-던'이 대치된 문항의 정답률보다 낮았다. 이는 모어 화자에게서는 나타나지 않은 현상으로, 학습자들이 '-는'과 '-(으)ㄴ'을 구분하는 것을 어려워할 수 있음을 시사한다.

다섯째, MKT1의 '-(으)ㄹ' 문항에서 학습자들은 시제 형태소 누락 문항의 정답률이 낮았다. 이는 하위 문항별로 유의미한 정답률 차이가 나타나지 않은 한국어 모어 화자 집단과 상반되는 결과이다. 반면 MKT2에서 한국어 모어 화자 집단은 시제 형태소 첨가 문항의 정답률이 높았으나, 한국어 학습자들은 비문의 하위 유형 간 유의미한 정답률 차이가 없었다. MKT2의 정답률이 전반적으로 낮다는 것을 감안할 때, 한국어 학습자들이 하위 유형별로 정답률 차이를 보이지 않았다는 것은 문항에 무관하게 오류를 제대로 설명하지 못하였다는 것으로 보는 것이 적절하다. 한국어 모어 화자들은 시제 형태소 첨가 문항을 적절히 설명할 수 있었음에도 학습자들은 그러하지 못했던 것이다.

여섯째, '-던' 문항에서 한국어 학습자들은 정문의 정답률이 높다고 하기 어려웠다. 이는 '-(으)ㄴ', '-는' '-(으)ㄹ'에서 정문의 정답률이 비문보다 높았던 것과 상반되는 결과로, 학습자들은 '-던'에서는 비문을 제대로 판별하는 것뿐 아니라 정문을 제대로 판별하는 것에도 어려움을 겪음을 의미한다. 또한 비문 중에서는 '-(으)ㄴ'과 대치된 문항의 정답률이 낮은 것과 시제 형태소 첨가 문항의 정답률이 낮았다. 이는 한국어 모어 화자들이 시제 형태소 누락 문항보다 첨가 문항에서 정답률이 높았던 것과 상반된다. 또, 학습자 집단에서 '-(으)ㄹ'과 대치된 오류의 정답률이 비교적 높았다.

1.3. 암시적 지식 측정 결과

다음으로는 SPRT 결과를 분석하여 한국어 학습자의 암시적 지식 양상을 확인하였다. SPRT에서 비문의 처리가 더 오래 걸렸다는 것은 학습자들이 형태에 집중하고 있지 않은 상황에서도 비문에 민감하게 반응하였다는 것을 의미한다. 즉, 문법적인 지식을 의식적으로 동원하지 않았다는 점에서 SPRT의 비문 처리에 소요된 시간은 곧 암시적 처리, 혹은 더 나아가 암시적 지식 양상을 반영하게 된다(Marsden 외, 2018). 따라서 본 연구에서도 비문 반응 시간에서 정문 반응 시간을 뺀 민감도를 이용하여 분석을 진행하였다. 집단별 민감도의 평균과, 이것이 0과 유의미하게 다른지를 확인한 일표본 t-검정 결과는 다음 <표 47>과 같다.[7)]

7) 본 연구에서 민감도는 (비문 반응 시간)-(정문 반응 시간)으로 계산되었으므로, 비문과 정문의 반응 시간에 차이가 없을 경우 민감도는 0이 된다. 본 연구에서는 우선적으로 민감도가 0보다 큰지를 확인하여 피험자들이 비문에 민감하게 반응하는지를 확인하였고, <표 48>과 같이 비문에 민감하게 반응하였음을 확인할 수 있었다. 일부 문항에서는 모어 화자들의 민감도가 0보다 작은 음수의 값을 보이기도 하였으나, 이는 자극으로 제시된 문장의 영향으로 판단하고 모어 화자와 한국어 학습자의 반응 양상이 다른가를 기준으로 하여 분석하였다.

<표 47> SPRT 민감도 평균 및 t-검정

	N	M	SD	t-test	
				t	p
모어 화자	31	-192.89	52.67	-20.39	0.00
한국어 학습자	30	-411.82	109.65	-20.57	0.00

<표 47>과 같이, 모어 화자와 한국어 학습자들은 모두 정문에서 평균적으로 시간을 더 소요하는 것으로 나타났다. 이는 피험자들이 비문에 민감하게 반응하지 않았음을 의미한다. 그러나 '-(으)ㄴ'과 동작동사의 결합, '-(으)ㄴ'과 완성동사의 결합, '-는'과 달성동사의 결합 등 동일한 어미 내에서 동일한 어휘상이 사용되었을 때의 반응 시간을 비교하였을 때는 비문에서 모어 화자의 반응 지연 현상이 나타났다. 동일한 어미와 어휘상이 사용된 문항별로 민감도를 계산하고, 이를 일표본 t-검정을 통해 검증한 결과는 <표 48>과 같다.

이를 어미와 어휘상별로 나누어 살펴보았을 때는 비문에서 지연 현상이 나타난다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 사용된 어미와 결합한 어휘상이 동일한 문항 내에서는 비문에 반응하는 시간이 더 오래 걸린다는 것이다.

<표 48> SPRT 민감도 평균 및 t-검정

	N	M	SD	t-test	
				t	p
모어 화자	525	18.50	211.22	2.01	.045
한국어 학습자	512	34.50	521.76	1.50	.135

<표 48>에서 확인할 수 있는 바와 같이, 모어 화자들은 비문에서 더 오랜 시간을 소요하여 비문에 민감하게 반응하고 있지만 한국어 화자들은 그러하지 못함을 알 수 있다.

다음으로는 이러한 비문에서의 지연 현상이 어미별로도 유지되는지를 확인하고자 하였다. 집단별, 어미별 반응 시간에 대한 기술통계는 <표 49>와 같으며, 이것이 통계적으로 유의미한지 확인하기 위하여 실시한 이원분산분석(two-way ANOVA) 결과는 <표 50>과 같다.

<표 49> 어미별 SPRT 민감도

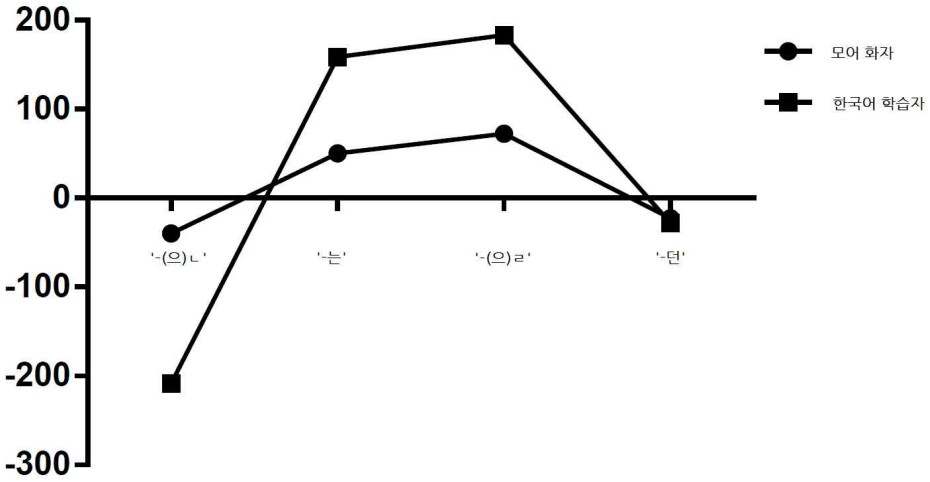
	'-(으)ㄴ'		'-는'		'-(으)ㄹ'		'-던'	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
모어 화자	-39.81	277.05	50.16	141.03	72.20	174.96	-22.92	215.85
한국어 학습자	-208.43	536.34	158.38	453.50	183.21	404.61	-28.27	598.37

<표 50> SPRT에서 어미와 집단의 효과(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
집단	32876.00	1.00	32876.00	0.36	.63	.00
어미	10795574.25	3.00	3598524.75	24.942	.00	.07
집단*어미	3313441.81	3.00	1104480.60	7.66	.00	.02

<표 50>와 같이, 집단의 주효과(F=0.36, p=.63)은 통계적으로 유의미하지 않았으며 어미(F=24.942, p=.00)의 주효과는 통계적으로 유의미하였다. 즉, 전체 문항을 대상으로 하였을 때는 집단에 따라 민감도가 달라진다고 하기 어려웠다. 그러나 집단과 어미의 교호작용 역시 통계적으로 유의미하여(F=7.66, p=.00), 어미별로 나누어 민감도를 확인하였을 때는 집단에 따라 그 양상이 달라진다는 것을 알 수 있었다. 이를 도표로 나타내면 <그림 21>과 같다.

<그림 21> 어미, 집단에 따른 SPRT 결과



모어 화자들은 한국어 학습자에 비해 어미별로 민감도가 크게 달라지지 않았다. 그러나 한국어 학습자들은 어미별로 민감도가 더 많이 변화하였다. '-는'과 '-(으)ㄹ'에서는 더 민감하게 반응하였고, '-(으)ㄴ'과 '-던'에서는 그러하지 못하였다.

사용된 어휘상에도 영향을 받는지를 확인하기 위하여, 마찬가지로 어휘상별로 정답률을 확인하였다. 어휘상별 민감도는 <표 51>과 같고, 이를 통계적으로 검정한 이원분산분석(two-way ANOVA) 결과는 <표 52>와 같다.

<표 51> 어휘상별 SPRT 민감도(one-way ANOVA)

	동작동사		완성동사		달성동사		상태동사		형용사	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
모어 화자	50.68	187.77	24.21	188.32	45.79	230.97	20.03	193.17	-113.54	237.79
한국어 학습자	38.56	449.77	112.92	531.46	64.69	425.99	153.89	520.57	-371.28	627.25

<표 52> SPRT에서 어휘상과 집단의 효과(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
어휘상	10201771.08	4.00	2550442.77	17.56	0.00	0.06
집단	7753.07	1.00	6760.48	.053	0.82	0.00
집단 *어휘상	3291640.71	4.00	822910.18	5.67	0.00	0.02

<표 52>에서 보이는 바와 같이, 어휘상의 주효과(F=17.56, p=.06)와 집단과 어휘상의 교호작용(F=5.67, p=.00)은 유의미하였다. 집단의 주효과(F=.053, p=.082)가 유의미하지 않았으나, 어휘상의 영향이 집단에 따라 달라진다는 것이다.

다음으로는 이러한 어휘상의 영향이 사용된 어미에 따라 달라지는지를 확인하기 위하여, 집단별로 나누어 어미와 어휘상을 독립변수로 한 이원

분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과는 <표 52>와 <표 53>과 같다.

<표 53> 모어 화자의 SPRT에서 어미와 어휘상의 효과(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
어미	1519770.62	3.00	506590.21	13.27	0.00	0.07
어휘상	1623372.50	4.00	405843.13	10.63	0.00	0.08
어미*어휘상	1165068.93	9.00	129452.10	3.39	0.00	0.06

<표 53>에서 확인할 수 있는 바와 같이, 모어 화자에게서는 어미(F=13.27, p=.00), 어휘상(F=10.63, p=.00), 어미와 어휘상의 교호작용(F=3.39, p=.00)이 모두 유의미하였다. 따라서 모어 화자는 어미와 어휘상에 따라 민감도가 달라지며, 이러한 민감도의 차이는 어휘상과 어미 각각뿐 아니라 어떠한 어휘상과 어미가 함께 쓰였느냐에 따라 달라진다고 할 수 있다.

다음으로는 한국어 학습자들의 어휘상과 어미별 민감도의 차이를 이원분산분석(two-way ANOVA)을 통해 확인하였다. 그 결과는 <표 53>과 같다.

<표 54> 한국어 학습자의 SPRT에서 어미와 어휘상의 효과(two-way ANOVA)

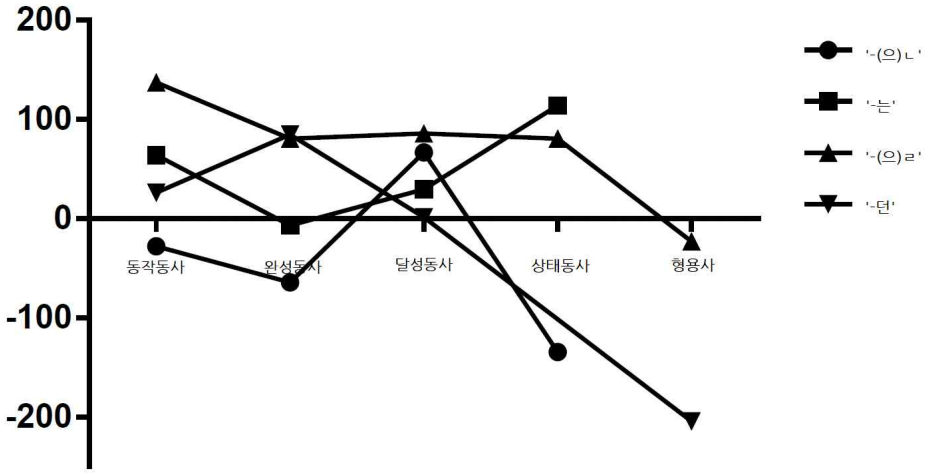
	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
어미	17292003.78	3.00	5769667.927	28.00	0.00	0.15
어휘상	16530968.35	4.00	142557.99	20.08	0.00	0.14
어미 *어휘상	7861556.559	9.00	1624084.51	4.24	0.00	0.08

<표 54>에 따르면, 한국어 학습자 집단에서도 어미의 주효과(F=28.00, p=.00)와 어휘상의 주효과(F=20.08, p=.00), 어미와 어휘상의 교호작용(F=4.24, p=.00)은 모두 유의미하였다. 즉, 한국어 학습자들 역시 어떤 어미가 어떤 어휘상과 결합하였느냐에 따라 민감도에 영향을 받는다는 것이다.

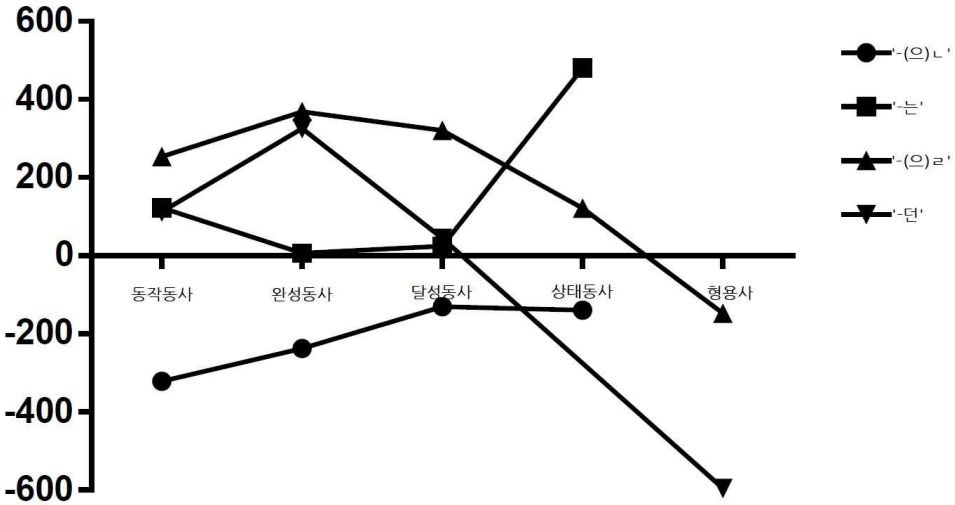
한국어 모어 화자와 학습자의 어미, 어휘상별 민감도를 그림으로 나타내면 <그림 22>와 <그림 23>과 같다.[8)]

8) '-(으)ㄴ'과 형용사의 결합, '-던'과 상태동사의 결합은 문항에 포함되어 있었으나, 사후 문항 검토 과정에서 정문으로 제시된 문장이 적합하지 않다는 의견이 있어 분석에는 포함되지 않았다.

<그림 22> 모어 화자의 어미, 어휘상별 SPRT 결과



<그림 23> 한국어 학습자의 어미, 어휘상별 SPRT 결과



모어 화자와 한국어 학습자는 '-(으)ㄴ'의 민감도에서 차이를 보임을 알 수 있었다. 모어 화자가 달성동사와 '-(으)ㄴ'의 결합에서 비문에 가장 민감하게 반응하였던 것과 달리, 한국어 학습자는 달성동사에서도 '-(으)ㄴ'에 민감하게 반응한다고 보기 어려웠다. 다음으로는 '-(으)ㄹ'과 상태동사의 결합에서 두 집단 간 차이가 드러났다. 모어 화자들은 '-(으)ㄹ'과 상태동사의 결합에서 '-는'과 상태동사와의 결합과 유사한 수준으로 민감하게 반응하였으나, 한국어 학습자들은 '-는'과 상태동사의 결합에 비해 '-(으)ㄹ'과 상태동사의 결합에서 그 민감도가 떨어진 것이다.

1.3.1. '-(으)ㄴ'에 대한 암시적 지식 측정 결과

다음으로는 각 어미별 하위 유형에 따라서 민감도를 통해 암시적 지식 양상을 확인하였다. '-(으)ㄴ'의 하위 유형별 민감도는 다음 <표 55>와 같다.

<표 55> 하위 유형별 '-(으)ㄴ' 문항 민감도

	'-는' 대치		'-(으)ㄹ'대치		'-던'대치	
	M	SD	M	SD	M	SD
모어 화자	5.40	110.06	-54.85	122.75	-52.53	136.11
한국어 학습자	-132.64	231.55	-242.82	316.29	-230.05	254.70

평균의 차이가 통계적으로 유의미한지 확인하기 위하여, 집단과 하위 문항 유형을 독립변수로 하여 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시

하였다. 그 결과는 다음 <표 56>와 같다.

<표 56> '-(으)ㄴ' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
문항 유형	271372.19	2.00	135686.10	3.12	.047	0.3
집단	1288474.85	1.00	1288474.85	29.59	.00	0.14
문항 유형*집단	21140.57	2.00	10570.28	.35	0.79	.00

<표 56>에 따르면, 하위 문항 유형의 주효과(F=3.12, p=.047)와 집단의 주효과(F=29.59, p=.0.00)는 유의미하였으나, 문항 유형과 집단 간의 교호작용(F=0.35, p=.79)는 유의미하다고 보기 어려웠다. 즉, 두 집단 모두 문항 유형에 따라 민감도가 달라지지만 민감도가 달라지는 양상은 집단 간에 차이가 있다고 보기 어렵다는 것이다. 문항 유형 간 민감도의 차이를 LSD 사후분석을 통해 확인한 결과 '-(으)ㄴ' 대신 '-는'이 사용되었을 때 '-(으)ㄹ'이나 '-던'이 사용된 경우보다 더 민감도가 높은 것으로 나타났다. 이를 종합해 보면 한국어 학습자들은 모어 화자보다 민감도가 떨어져 '-(으)ㄴ'에 대하여 모어 화자 수준의 암시적 지식을 가지고 있다고 보기 어렵다. 그러나 모어 화자와 유사하게, 한국어 학습자들도 '-(으)ㄴ'이 '-는'과 대치된 오류에서 '-(으)ㄴ'이 '-(으)ㄹ' 혹은 '-던'과 대치된 오류에서보다 더 민감하게 반응하였다고 할 수 있다.

1.3.2. '-는'에 대한 암시적 지식 측정 결과

다음으로는 '-는'이 정답인 문항에서, 하위 문항 유형별로 어떻게 민감도가 달라지는지를 살펴보았다. '-는' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도는 다음 <표 57>과 같다.

<표 57> 하위 유형별 '-는' 문항 민감도

	'-(으)ㄴ' 대치		'-(으)ㄹ' 대치		'-던'대치		'-았-' 첨가	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
모어 화자	85.29	107.04	38.55	106.44	26.63	83.29	13.49	102.18
한국어 학습자	105.25	228.77	273.18	287.24	96.70	235.12	59.13	265.35

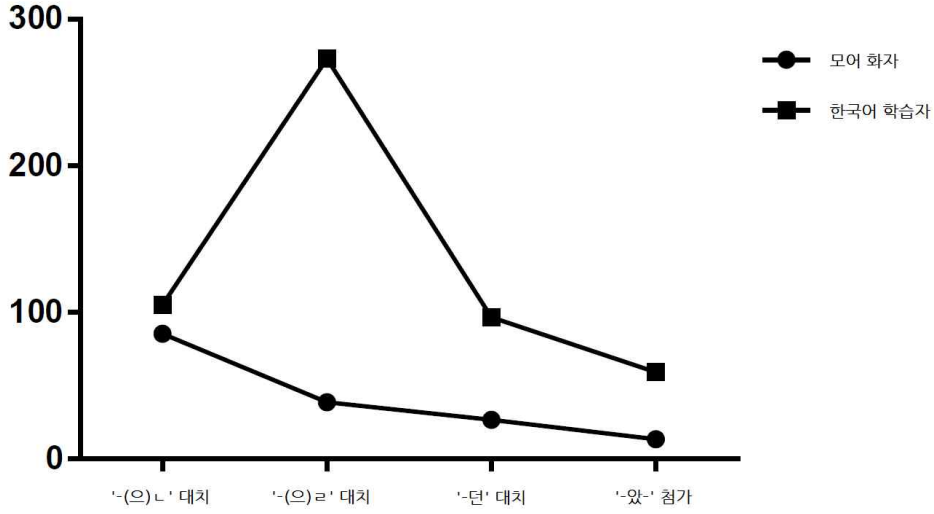
위와 같은 평균의 차이가 통계적으로 유의미한가를 확인하기 위하여 하위 문항 유형과 집단을 독립변수로 하는 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과는 <표 58>과 같다.

<표 58> '-는' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
문항 유형	489221.09	3.00	163073.70	4.39	0.01	0.05
집단	522622.30	1.00	522622.30	14.08	0.00	0.06
문항 유형 *집단	143124.759	3.00	143124.76	3.86	0.01	0.05

<표 58>에 따르면 '-는' 정답 문항에서, 집단의 주효과(F=14.08, p=.00)와 문항 유형의 주효과(F=4.39, p=.01), 집단과 문항 유형의 교호작용(F=3.96, p=.01)은 모두 통계적으로 유의미한 수준이었다. 즉 두 집단 모두 하위 문항 유형별로 정답률이 달라지며 이러한 차이의 양상은 집단별로 달라진다는 것이다. 교호작용을 그림으로 표현하면 <그림 24>과 같다.

<그림 24> 하위 문항 유형별 '-는' 문항 민감도



<그림 24>에 따르면 모어 화자들은 하위 문항 유형에 크게 영향을 받지 않지만, 한국어 학습자들은 '-(으)ㄹ'과 대치된 문항에서 다른 문항 유형에 비해 더 민감하게 반응함을 알 수 있었다.

1.3.3. '-(으)ㄹ'에 대한 암시적 지식 측정 결과

'-(으)ㄹ' 정답 문항의 하위 문항 유형별 정답률은 다음 <표 59>과 같다.

<표 59> 하위 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 민감도

	'-(으)ㄴ' 대치		'-는'대치		'-던'대치		'-았-' 첨가		'-았-' 누락	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
모어 화자	105.76	192.40	57.28	110.38	24.61	77.96	88.77	130.86	54.38	68.36
한국어 학습자	284.72	244.35	183.57	175.61	16.88	158.02	293.55	303.48	234.59	193.96

<표 59>에 나타난 평균 차이가 통계적으로 유의미한지 확인하기 위하여 집단과 하위 문항 유형을 독립변수로 한 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였고, <표 60>과 같은 결과를 얻었다.

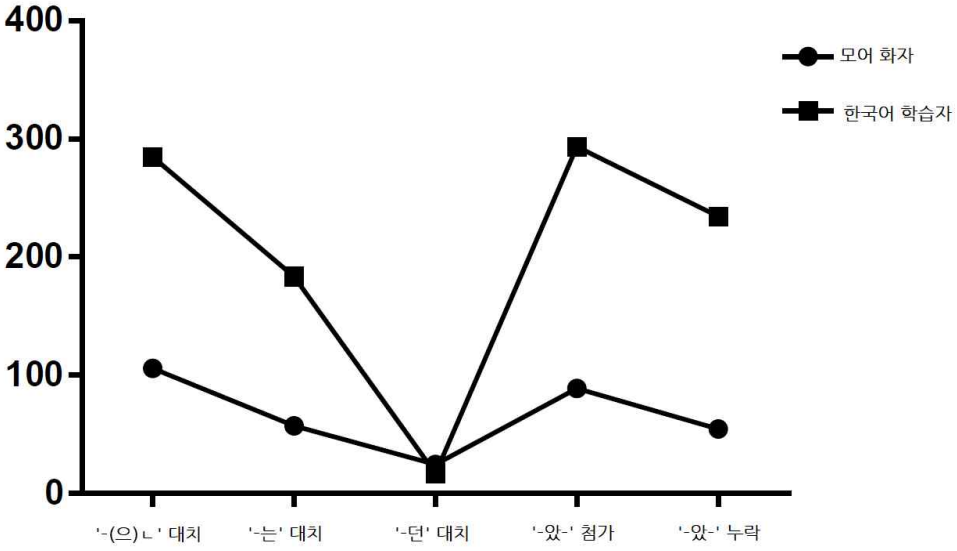
<표 60> '-(으)ㄹ' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
문항 유형	1229105.53	4.00	307026.38	9.61	.00	.115
집단	1320333.04	1.00	1420333.04	44.46	.00	.131
문항 유형 *집단	446444.65	4.00	111611.16	3.49	.01	.045

<표 60>에 따르면 문항 유형의 주효과(F=9.61, p=.00), 집단의 주효과

(F=44.46, p=.00), 문항 유형과 집단의 교호작용(F=3.49, p=.01)은 모두 유의미하였다. 따라서 한국어 학습자들과 모어 화자들은 모두 문항 유형에 영향을 받음을 알 수 있었다. 이를 도표를 통해 나타내면 <그림 25>와 같다.

<그림 25> 하위 문항 유형별 '-(으)ㄹ' 문항 민감도



<그림 25>에서 확인할 수 있는 바와 같이, 한국어 모어 화자들은 문항 유형에 크게 영향을 받지 않는 반면 학습자들은 '-던'과 대치된 문항에서 민감도가 크게 떨어짐을 알 수 있었다.

1.3.4. '-던'에 대한 암시적 지식 측정 결과

마지막으로, '-던' 정답 문항에 대한 하위 문항 유형별 정답률을 분석하였다. '-던' 정답 문항에 대한 집단별 평균, 표준편차와, 집단과 문항 유형을 독립변수로 한 이원분산분석(two-way ANOVA) 결과는 다음 <표

61> 및 <표 62>와 같다.

<표 61> 하위 유형별 '-던' 문항 민감도

	'-(으)ㄴ' 대치		'-는'대치		'-(으)ㄹ' 대치		'-았-' 첨가		'-았-' 누락	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
모어 화자	-27.12	213.07	10.38	182.39	57.06	149.25	41.27	171.35	4.07	121.25
한국어 학습자	108.90	359.90	-53.13	344.68	5.93	243.89	109.49	296.20	111.31	455.72

<표 62> '-던' 정답 문항의 하위 문항 유형별 민감도(two-way ANOVA)

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분에 타제곱
문항 유형	326515.23	4.00	81628.80	1.10	.36	0.02
집단	118141.95	1.00	118141.95	1.60	.36	0.01
문항 유형*집단	511577.10	4.00	127894.38	1.73	.14	0.02

'-던' 정답 문항에서, 문항 유형의 주효과(F=1.10, p=.36), 집단의 주효과(F=1.60, p=.36), 문항 유형과 집단의 교호작용(F=1.73, p=.14)는 모두 유의미하다고 보기 어려웠다. 달리 말해 '-던'은 집단에 따라서, 그리고 문

항 유형에 따라서 민감도가 달라진다고 보기 어려웠다.

1.3.5. 소결

이상 SPRT 결과를 통하여 관형사형 어미에 대한 암시적 지식 양상을 분석하였다.

그 결과 첫째, 한국어 학습자와 모어 화자 집단 모두 어미에 따라 민감도가 달라졌다. 두 집단 모두 '-는'과 '-(으)ㄹ'에서는 비문을 읽는 데 오랜 시간을 소요하여 높은 민감도를 보였다, 그러나 '-(으)ㄴ'과 '-던'에서는 비문을 읽는 데 정문보다 더 오랜 시간이 걸린다고 하기 어려워, 민감도가 낮았다. 즉 이는 '-는'과 '-(으)ㄹ'에서 암시적 지식이 더 잘 습득되었고, '-(으)ㄴ'과 '-던'에서는 상대적으로 덜 습득되었음을 의미한다. 그러나 집단과 어미 간 교호작용이 유의미하였으므로, 어미가 민감도에 미치는 영향이 두 집단에서 동일하다기보다는 한국어 학습자 집단에서 더 컸음을 알 수 있었다. 즉, 두 집단 모두에서 '-는'과 '-(으)ㄹ'에서 높은 민감도를, '-(으)ㄴ'과 '-던'에서 비교적 낮은 민감도를 보였을지라도 '-는'과 '-(으)ㄹ', 그리고 '-(으)ㄴ'과 '-던' 간 민감도의 차이는 한국어 학습자 집단에서 더 크게 나타난 것이다. 이는 한국어 모어 화자들에 비하여 한국어 학습자들이 어미별 민감도에서 차이가 크며, 달리 말해 암시적 지식의 습득 정도가 다름을 의미한다.

둘째, 한국어 학습자는 '-(으)ㄴ'과 달성동사, '-(으)ㄹ'과 상태동사의 결합에서 민감도가 낮아졌다. 모어 화자가 '-(으)ㄴ'과 달성동사가 사용된 문항에서 민감도가 높게 나타났던 것과 달리, 한국어 학습자들은 '-(으)ㄴ'이 달성동사와 사용된 경우에도 민감도가 높지 않았다. 또한 한국어 학습자들은 '-(으)ㄹ'과 상태동사가 결합한 경우 다른 어휘상이 사용된 문항에 비하여 민감도가 낮았는데, 이러한 차이는 한국어 모어 화자에게서는 나타나지 않았다.

셋째, 한국어 학습자는 '-(으)ㄴ'에서 상대적으로 민감도가 낮아, '-(으)

ㄴ'에 대한 암시적 지식을 잘 습득했다고 하기 어려웠다. '-(으)ㄴ'의 하위 문항별로 민감도의 차이도 나타났다. '-(으)ㄴ' 대신 '-는'이 쓰인 오류에서 민감도가 더 높게 나타난 것이다. 그러나 이러한 민감도의 차이가 모어 화자와 학습자 간에 유의미하게 다르다고 하기 어려워, 학습자들이 '-(으)ㄴ'과 '-는'을 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ', '-던'보다 더 잘 구분한다고 하기는 어려웠다. 따라서 명시적 지식에서와 마찬가지로, 암시적 지식 측정 과제인 SPRT에서도 하위 유형별로 민감도에 차이가 있을지라도 학습자들이 '-(으)ㄴ'에 대해서는 전반적으로 낮은 습득 정도를 보인다고 할 수 있다.

넷째, 한국어 학습자는 '-는' 대신 '-(으)ㄹ'이 쓰인 문항에서 민감도가 높았다. '-는' 문항에서 한국어 모어 화자는 하위 문항 유형별로 민감도에 유의미한 차이를 보이지 않은 것과 달리, 한국어 학습자들은 '-는' 대신 '-(으)ㄹ'이 대치된 문항에서 민감도가 높았다. 이는 학습자들이 '-는'과 '-(으)ㄹ'의 차이에 가장 민감하게 반응하고 있음을 보여준다.

다섯째, 한국어 학습자들은 '-(으)ㄹ' 대신 '-던'이 사용된 문항에서 민감도가 낮았다. '-(으)ㄹ'은 '-는'과 함께 오류에 대한 민감도가 높은 어미였지만, '-(으)ㄹ' 대신 '-던'이 대치된 문항에서는 다른 오류 유형에 비해 민감도가 크게 낮아졌다. 이는 한국어 모어 화자들이 '-(으)ㄹ' 오류에서 하위 문항 유형별로 민감도가 크게 달라지지 않은 것과 대비된다. 이를 통해 학습자들이 '-(으)ㄹ'과 '-던'의 차이를 습득하는 데 어려움을 겪는 것으로 보인다.

여섯째, 한국어 학습자들은 '-던'을 잘 습득하지 못한 것으로 나타났다. 본 연구 결과, 한국어 학습자들은 '-(으)ㄴ', '-는', '-(으)ㄹ'의 민감도에서 집단의 주효과가 모두 유의미하게 나타났다. 그러나 '-던'에서는 집단의 주효과가 유의미하다고 보기 어려워, 모어 화자와 학습자 집단 간에 민감도에 차이가 있다고 보기 힘들었다. 그러나 '-는'과 '-(으)ㄹ'의 경우 한국어 모어 화자보다 학습자들의 민감도 값이 유의미하게 높은 점, 명시적 지식에서 학습자들의 '-던' 습득 정도가 가장 낮았던 점, '-(으)ㄴ',

‘-는’, ‘-(으)ㄹ’의 하위 오류 유형 중 ‘-던’과 대치된 오류는 모두 민감도가 낮은 편에 속했다는 점, 비문과 정문에 무관하게 한국어 학습자들은 문장 읽기에 더 긴 시간을 소요한다는 점 등을 고려할 때, ‘-던’의 습득이 모어 화자에 준하게 일어났다고 보기는 어렵다. 따라서 모어 화자와 별개로, 학습자들이 문장을 읽고 이해하는 과정에서 ‘-던’의 정문과 비문 간 차이를 인지하지 못한 결과라고 보아야 할 것이다.

2. 관형사형 어미 습득에 대한 논의

이상 한국어 학습자의 관형사형 어미와 관련된 실험 결과를 정리하면 <표 63>과 같다.

<표 63> 한국어 학습자의 관형사형 어미 습득 양상

명시적 지식	암시적 지식
- '-던', '-(으)ㄴ', '-는', '-(으)ㄹ' 순으로 정답률이 낮음. 모어 화자에 비해 '-(으)ㄴ'의 정답률 순위가 낮음.	- '-는'과 '-(으)ㄹ'에서 민감도가 높음.
- '-(으)ㄴ'과 상태동사, 동작동사의 결합에서 정답률이 낮음. - '-(으)ㄹ'과 형용사의 정답률이 낮음. - '-던'과 상태동사, 동작동사, 완성동사 결합에서 정답률이 낮음.	- '-(으)ㄴ'은 달성동사를 비롯한 모든 어휘상 용언에 민감도가 낮음. - '-(으)ㄹ'과 상태동사에서 민감도가 낮음. - '-는'은 상태동사에서 민감도가 높고, 동작동사, 완성동사, 달성동사에서 민감도가 낮음.
- '-(으)ㄴ'은 정답률이 낮았으나, 하위 유형별 정답률 차는 모어 화자와 다르다고 보기 어려움.	- '-(으)ㄴ'은 민감도가 낮았으나, 하위 유형별 민감도 차는 모어 화자와 다르다고 보기 어려움.
- '-는'이 '-(으)ㄴ'과 대치된 문항의 정답률이 '-는'이 '-던'과 대치된 문항의 정답률보다 더 낮음.	- '-는' 대신 '-(으)ㄹ'이 사용된 문항의 민감도가 다른 하위 문항 유형의 민감도에 비해 높음.
- '-(으)ㄹ' 문항에서 시제 형태소 결합 문항의 정답률이 낮음.	- '-(으)ㄹ' 대신 '-던'이 사용된 문항에서 정답률이 낮음.
- '-던'은 정문과 비문에 무관하게 정답률이 낮았으며, 비문 중에서는 '-(으)ㄴ'과의 대치, '-았-' 첨가 문항의 정답률이 낮음.	- '-던'은 민감도가 떨어짐.

본 연구는 어휘상과 시상 습득 간에 관련성이 있다는 시상 가설과 부분적으로 일치하는 결과를 보였다. 또한 암시적·명시적 지식과 관련하여, 암시적 지식과 명시적 지식은 상당 부분 유사한 결과를 보였으나 일부 차이점이 드러나기도 하였다.

2.1. 시제와 상 습득 측면에서의 논의

제2언어 시제 습득에서, 학습자들이 기본형 혹은 현재형을 먼저 습득하고, 이후 과거형을 습득한 이후 마지막으로 미완료와 미래형을 습득한다는 연구 결과가 보고되어 왔다(Bardlvi-Harlig, 2000). 또한 앤더슨(Anderson, 1991, Bardovi-Harlig, 2000: 218에서 재인용)의 시상 가설에 따르면, 완결상은 달성동사에서 처음 등장하여 완성동사, 동작동사, 상태동사의 순으로 확장된다. 반대로 비완결상은 상태동사에서 처음 등장하고, 동작동사, 완성동사, 달성동사 순서로 확장된다. 이를 바탕으로 하여 한국어 관형사형 어미의 습득 순서를 예상해 볼 수 있다. 첫째, 시제 측면에서는 현재형인 동사 '-는'과 형용사 '-(으)ㄴ'이 먼저 습득되고, 이후 과거형인 동사 '-(으)ㄴ', '-던'이, 마지막으로 미래형인 동사 '-(으)ㄹ'이 습득될 것이다. 둘째, 어휘상을 고려하였을 때 비완결상인 '-는', '-던'은 상태동사와 결합하였을 때 습득이 용이하고, 달성동사와 결합하였을 때 습득된 정도가 낮을 것이다. 반면 완결상인 '-(으)ㄴ', '-(으)ㄹ'은 달성동사와 결합하였을 때 습득 정도가 더 높을 것이고, 상태동사나 형용사와 더 나중에 습득될 것이다.

우선 시제와 관련하여 위의 가정과 본고의 연구 결과를 비교해 보았다. 그 결과 첫째, 기본형 혹은 현재시제를 먼저 습득한다는 가설과는 부분적으로 일치하였다. 학습자들은 '-(으)ㄴ'보다 '-는'에서 소폭 높은 정답률과 민감도를 보였으며, '-(으)ㄴ'이 기본형으로 쓰이는 형용사에서는 '-(으)ㄴ'의 정답률과 민감도가 높아지는 양상을 보이기도 하였다. 둘째, 현재시제 이후에는 과거시제가 습득되고, 그 이후 미래시제가 습득된다

는 가설과는 일치하지 않았다. 학습자들은 '-(으)ㄹ'에서 '-는'보다도 높은 정답률과 민감도를 보였기 때문이다. 따라서 '-(으)ㄹ'의 습득이 왜 용이한지와 '-(으)ㄴ'의 습득이 왜 용이하지 못한지에 대한 설명이 필요하다.

'-(으)ㄹ'은 기존 한국어교육분야 연구에서도 습득이 쉬운 것으로 나타나 왔다(최서원, 2010; 한송화, 2015b; 허메이핑·홍종선, 2016). 그렇다면 타 언어와 달리 한국어 관형사형 어미에서는 미래의 의미를 가진 형태가 먼저 습득된다고 볼 수 있으며, 이는 시상 가설로는 설명하기 어려운 부분이다. 골드슈나이더와 드카이저(Goldschneider & DeKeyser, 2001)는 제2언어 문법 항목의 습득 순서에 영향을 미치는 요인을 빈도, 음운론적 현저성, 의미론적 복잡성, 형태음운론적 규칙성, 통사적 범주 다섯 가지로 제시하였다. 이 중 의미론적 복잡성은 형태와 의미 사상(mapping)에 어려움을 가중시킬 수 있다. 예를 들어 3인칭 단수 '-s'의 경우 인칭, 수, 시제, 상을 모두 고려해야 하기 때문에 어려워진다는 것이다. 한국어 관형사형 어미에서 '-(으)ㄹ'은 비현실성과 미래시제를 표시하는 유일한 것이기 때문에, 학습자들은 의미와 형태 사상에서 복잡한 과정을 거치지 않아도 된다. 이는 품사, 시제, 양태 혹은 상을 고려해야 하는 '-는', '-(으)ㄴ', '-던'과 다르다. 따라서 의미적으로는 과거나 현재보다 미래가 더 습득하기 어려울지라도, '-(으)ㄹ'의 의미와 형태를 연결짓는 것이 크게 어렵지 않아 '-(으)ㄹ'의 습득이 용이하게 일어났다고 할 수 있다.

'-(으)ㄴ'의 습득이 어려운 것 역시 형태와 의미 사상 문제와 관련지어 생각해볼 수 있다. '-(으)ㄴ'의 습득 정도가 낮은 것은 제2언어 습득 이론뿐 아니라 기존 한국어교육 분야의 선행연구와도 불일치하는 것인데, 기존 한국어교육 분야의 선행 연구에서, '-(으)ㄴ'은 사용률이 높고 오류율이 낮은 것으로 보고되어 왔기 때문이다(최서원, 2010; 허메이핑·홍종선, 2016). 그런데 '-(으)ㄴ'을 제대로 사용하기 위해서는 품사와 시제를 먼저 고려해야 하고, 그 이외에도 '-던'과의 구분을 위해 상과 양태를 고려해야 한다. 따라서 그 의미가 복잡해지기 때문에, '-(으)ㄴ'의 습득 정

도가 낮은 것도 자연스럽다고 할 수 있다. 이에 대해서는 상과 관련하여 후술하도록 하겠다.

이상 시제 측면에서 관형사형 어미 습득을 살펴본 결과, 한국어 관형사형 어미는 미래, 현재, 과거 순으로 습득 정도가 높았다. 이는 현재, 과거, 미래 순으로 습득이 일어난다고 보는 제2언어 습득 연구와 불일치하는데, 이는 미래시제의 습득이 어려울지라도 의미 사상이 '-(으)ㄴ'보다 '-(으)ㄹ'에서 용이하기 때문이라고 할 수 있다. 앞서 II장에서 관형사형 어미를 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ' 두 가지로 설정하는 관점을 검토하였는데, 학습자들도 '-(으)ㄹ'을 더 용이하게 습득한다는 점에서 이는 관형사형 어미를 두 가지로 나누는 관점에 부합한다고 할 수 있다.

다음으로는 상과 관련하여 본고의 연구 결과를 살펴보고자 한다. 시상 가설에 따르면 완결상 형태인 '-(으)ㄴ'과 '-(으)ㄹ'은 달성동사와, 비완결상 형태인 '-는'과 '-던'은 상태동사와 먼저 습득이 일어날 것으로 예측할 수 있다. '-(으)ㄴ'은 명시적 지식에서는 형용사와 결합하였을 때 높은 정답률을 보여 예상과 달랐으며, 암시적 지식에서는 달성동사에서 민감도가 높아져 예상과 일치하였다. 또한 '-(으)ㄹ'은 암시적 지식에서 상태동사와 결합했을 때 민감도가 낮아져, 예상과 일치하는 결과를 보였다. 따라서 상 측면에서의 완결상 습득은 '-(으)ㄴ'과 형용사의 습득을 제외하고는 대체로 예상과 일치하는 양상을 보였다. 그런데 위에서 기술된 의미적 복잡성에 따르면, '-(으)ㄴ'이 형용사에서 습득이 더 잘 일어나는 것은 자연스럽다고 할 수 있다. 형용사와 결합한 '-(으)ㄴ'은 현재와 과거를 모두 나타내기 때문에, 동사에서보다 고려해야 할 점이 줄어들기 때문이다. 따라서 형용사를 제외하고는 시상 가설과 일치하는 양상을 보인다고 할 수 있다.

비완결상 형태인 '-는'은 명시적 지식에서 결합한 용언의 동작상에 따라 정답률이 유의미하게 달라진다고 하기 어려웠다. 암시적 지식에서는 상태동사에서 민감도가 높고, 동작동사, 완성동사, 달성동사에서 민감도가 비교적 낮아 시상 가설을 따른다고 할 수 있다. 한편 '-던'은 상태동

사, 동작동사, 완성동사와 결합하였을 때 정답률이 낮았고, 민감도는 결합한 용언의 어휘상에 따라 유의미하게 달라진다고 보기 어려웠다. 이는 '-던'이 상태동사와 결합하였을 때 가장 습득 정도가 높고, 달성동사와 결합하였을 때 가장 정답률이 낮으리라는 예상과 상이한 결과이다. 이는 '-던'이 가지고 있는 상적 의미를 기준으로 하여 설명될 수 있다. 비완결상이라고 할지라도 그 하위 범주에 따라 습득 양상이 달라질 수 있기 때문이다. 예컨대 진행상이 있는 언어에서, 진행상은 상태동사가 아닌 동작동사에서 먼저 나타나고 완성동사를 거쳐 달성동사로 확산된다고 알려진 바 있다(Bardovi-Harlig & Comajoan-Colome, 2020). 비완결상이라고 할지라도 그것이 가지는 의미에 따라 습득에 있어 다른 양상을 보일 가능성이 있는 것이다. '-던'의 상적 의미는 주로 지속이나 진행의 의미로 파악된다(강계림, 2013; 고영근·구본관, 2018: 425). 비완결상의 하위 범주에는 지속, 진행, 습관 등 여러 범주가 있음에도 완결상과 비완결상 간의 대립에 비해서 비완결상의 하위 국면상 간 비교는 지금껏 많이 이뤄지지 않았다(Bardovi-Harlig & Comajoan-Coloae, 2020). 한 형태의 진행의 의미가 특히 [-상태성] 동사와, 지속의 의미가 특히 [+상태성] 동사와 결합하였을 때 주로 나타난다면(Mair, 2012), 한국어 학습자들이 '-던'의 의미 중에서 지속의 의미보다 진행의 의미를 더 잘 습득한다고 볼 수 있는 것이다.[9]

마지막으로, 형용사와 '-(으)ㄹ' 결합에서 습득 정도가 낮다는 것과, '-았을'의 습득 정도가 낮다는 점에 비추어 학습자들은 시제에 비해 양태적 의미 습득 정도가 낮다고 할 수 있다. '-(으)ㄹ'은 형용사와 결합하였을 때는 과거와 미래의 의미로만 기능을 파악하기 어려우며, 비현실 양태적 의미로 인하여 결합하는 피수식 명사 역시 제한된다(유현경, 2009;

9) 비완결상 범주 내의 상 습득 순서를 다룬 연구로는 마틴스와 피나란다-누니스(Martins & Pinharanda-Nunes, 2020)이 있다. 여기서는 포르투갈어를 L2로 배우는 만다린과 광둥어 L1 학습자들이 습관상보다 지속상과 진행상을 더 먼저 습득함을 보였다. 진행상과 지속상 간의 차이는 아니지만, 한국어에서도 '-고 있-'의 진행상, '-고 있-'의 결과 지속상, '-어 있-'의 결과 지속상 간 습득 정도가 다름을 보인 연구가 있다(Ryu, Horie & Shirai, 2015).

임동훈, 2009; 김수태, 2014). '-(으)ㄹ'의 이러한 비현실 양태의 특징으로 인하여, 형용사와 결합한 '-(으)ㄹ'의 습득이 더 어려워지는 것이다. '-았을'과 '-았던'의 습득 정도가 낮았던 것도 이와 유사한 이유로 볼 수 있다. 본 연구의 MKT1에서, 학습자들은 '-았-'이 첨가된 오류에 비하여 '-았-'이 누락된 오류를 제대로 수정하지 못하였다. 이는 과거를 나타내는 '-았-'과 미래를 나타내는 '-(으)ㄹ'이 충돌할 때 '-았-'이 잘못 사용되었음을 인지하는 것보다, 비현실성을 나타내는 '-(으)ㄹ'이 '-았-'과 함께 사용되어야 하는 경우를 더 어려워함을 의미한다.

2.2. 암시적·명시적 지식 측면에서의 논의

다음으로는 위의 시제와 상 습득 양상을 바탕으로 하여, 암시적·명시적 지식 측면에서 학습자의 관형사형 어미 습득 양상을 분석하였다. 학습자들은 대체로 명시적 지식과 암시적 지식에서 유사한 양상을 보였다. '-(으)ㄹ'에서 정확도와 민감도가 가장 높았고, 다음으로는 '-는'과 '-(으)ㄴ' 순으로 정확도와 민감도가 높았으며, '-던'에서 정확도와 민감도가 가장 떨어지는 등 암시적·명시적 지식에서 대체로 유사한 경향을 보였다. 다만 습득의 양상을 관형사형 어미별, 결합한 용언의 어휘상별, 오류 유형별로 나누어 보았을 때 명시적 지식에서 암시적 지식보다 더 많은 습득이 일어났음을 알 수 있었다. 접점 가설에 따르면 학습자들은 명시적 지식을 암시적 지식으로 전이시키게 되는데, 본 연구의 결과는 명시적 지식에서 암시적 지식보다 더 많은 습득이 일어났다는 점에서 접점 가설과 부합하는 측면이 있다.

우선 시상 가설의 습득 순서에 따르면 학습자들은 달성동사, 완성동사, 동작동사, 상태동사 순으로 완결상과 과거의 의미를 가진 '-(으)ㄴ'을 습득하리라고 예상할 수 있었다. 본 연구 결과 명시적 지식에서는 완성동사나 달성동사와 결합하였을 때에 비해, 상태동사와 동작동사의 정답률이 낮은 것을 확인할 수 있었다. 반면 암시적 지식에서는 모든 어휘상에

서 민감도가 낮았다. 따라서 이는 명시적 지식에서는 습득의 중간 단계에 있으며, 암시적 지식에서는 습득의 초기 단계에 있는 것으로 해석하는 것이 가능하다. 또한 완결상과 미래의 의미를 가진 '-(으)ㄹ'은 달성동사에서 처음 습득되고, 완성동사와 달성동사를 거쳐 상태동사에서 습득되리라고 예상한바 있다. 본 연구 결과 명시적 지식에서는 형용사에서 정답률이 낮았고, 암시적 지식에서는 상태동사에서 민감도가 낮았다. 문항의 문제로 인하여 형용사와 결합된 경우 '-(으)ㄹ'의 암시적 지식을 적절히 측정하지 못하였다는 점을 감안하면, 이 결과 역시 시상 가설과 접점 가설에 부합한다. 마지막으로 '-던'은 비완결상과 과거의 의미를 가지고 있으므로, 시상 가설에 따라 상태동사에서 먼저 습득이 일어나고, 이후 동작동사, 완성동사, 달성동사 순으로 습득이 일어나리라고 예상하였다. 연구 결과에 따르면 명시적 지식에서는 상태동사와 동작동사와 완성동사에서 정답률이 낮았고, 달성동사에서는 비교적 정답률이 높아 시상 가설과 상충하였다. 그러나 암시적 지식에서는 어휘상에 무관하게 정답률과 민감도가 낮았다. 비록 시상 가설에 위배된다고 할지라도, 암시적 지식에서 습득이 일어나지 않은 항목이 명시적 지식으로는 습득되었다고 할 수 있는 것이다.

명시적 지식이 암시적 지식으로 전이된다고 가정할 때, 학습자들이 관형사형 어미 간 차이를 어떤 순서로 습득하는지도 살펴볼 수 있었다. '-는' 습득을 보면, 학습자들은 명시적 지식에서 '-(으)ㄴ'과의 구분을 가장 어려워하였다. 한편 암시적 지식에서는 '-(으)ㄹ'과 대치된 오류에서 다른 오류보다 더 민감하게 반응하였다. 즉, '-는'을 습득하는 과정에서 '-(으)ㄹ'과의 차이를 가장 먼저 습득하고, '-(으)ㄴ'과의 차이를 가장 나중에 습득한다고 볼 수 있는 것이다. 또한 '-던'의 명시적 지식 습득에서, 학습자들은 '-(으)ㄴ'과의 차이와, '-았던'의 정답률이 낮았다. 반면 암시적 지식에서 '-던'은 전반적으로 민감도가 떨어져, 명시적 지식에서 일부 습득이 되었다고 할지라도 이것이 암시적 지식에서는 습득되지 않았음을 알 수 있었다.

다만 본 연구의 결과에서는 명시적 지식보다 암시적 지식이 먼저 습득된다고 볼 수 있는 측면도 있었다. 이는 명시적 학습을 통해 명시적 지식이 형성되고, 이것이 암시적 지식으로 전이된다는 전이 가설로 설명하기 어려운 것이며, 오히려 무의식적 과정을 거쳐 암시적 지식이 바로 형성된다는 암시적 학습(implicit learning)과 더 가깝다(Reber, 1989). 본 연구에서는 비완결상과 현재의 의미를 가진 '-는'은 상태동사에서 먼저 습득되고, 이후 동작동사를 거쳐 완성동사와 달성동사에서 습득되리라고 예상하였다. 그러나 앞서 언급한 바와 같이 명시적 지식에서는 상태동사나 동작동사가 먼저 습득된다고 보기 어려웠다. 반면 암시적 지식에서는 상태동사와 결합하였을 때 민감도가 더 높아, 학습자들이 '-는'과 상태동사의 결합을 암시적 지식에서 먼저 습득한다고 볼 수 있었다. 또한 '-(으)ㄹ'의 명시적 지식 측정 결과, 학습자들은 '-았을'을 가장 어려워하는 것으로 나타났다. 하지만 '-(으)ㄹ'의 암시적 지식 측정 결과에서 학습자들은 '-았을'에서도 높은 민감도를 보였고, 오히려 '-던'과의 대치에서 낮은 민감도를 보였다. 즉 전반적으로는 명시적 지식이 암시적 지식보다 더 많은 항목에서 습득되었지만, 각 어미의 세부적 의미에서는 명시적 지식으로는 잘 습득되지 않았음에도 암시적 지식으로는 습득이 일어난 부분들이 있는 것이다.

암시적 학습은 학습자가 의도적이거나 명시적으로 학습을 하지 않는 상황에서 일어나며, 주의 집중을 수반한다고 보기 어렵다는 특징이 있다(Shanks, 2005: 202-220). 그런데 슈미트(Schmidt, 1990)에 따르면 의도하지 않은 학습은 가능하지만, 의식을 수반하지 않는 학습이 있다고 보기는 어렵다. 이러한 학습은 의식을 수반하지 않는다기보다는 학습자들이 기저 규칙보다 단순히 익숙한 형태를 기억하는 것에 가깝다고 할 수 있다(Schmidt, 1990; Shanks, 2005). 또한 셍크스(Shanks, 2005: 202-220)에서는 그간 암시적 학습의 증거로 제시되었던 것들 역시 실험 환경의 영향일 수 있음을 지적하였다. 암시적 학습을 지지하는 연구들은 명시적 학습 과제를 수행한 학습자들보다 암시적 학습 과제를 수행한 학

습자들이 더 높은 습득 정도를 보였음을 증거로 제시하고 있다. 그런데 이러한 결과는 학습자들이 명시적으로 학습하지 못하였기 때문이 아니라, 해당 과제에서 명시적 지식에 접근(access)하지 못했기 때문이라는 것이다.

위와 같은 논의를 고려한다면, 본 연구의 결과 역시 암시적 학습의 결과로 보기 어렵다. 본 연구에서는 중급 수준 이하의 제한된 수의 단어만을 사용하였기 때문에, 학습자들이 해당 용언과 '-는'이 결합한 형태에 노출되어 빈도를 기준으로 하여 과제를 수행하였을 가능성이 있기 때문이다. 특히 한국어 교수 현장에서는 동사와 형용사의 구분은 명시적으로 강조되지만, 형용사와 성격이 비슷한 상태동사의 특징까지 교수되지는 않는다. 따라서 학습자들은 규칙을 적용해 수행한 GJT나 MKT에서 습득 정도가 낮은 것으로 드러난 것이다. 따라서 학습자들이 '-는'과 상태동사의 결합을 암시적 지식으로 먼저 단정짓기는 어려우며, 암시적 지식을 습득했을 가능성과 단순히 노출 빈도와 확률에 의존하여 과제를 수행하였을 가능성 두 가지를 모두 열어 둘 필요가 있다.

'-았을' 역시 명시적 지식에서는 습득 정도가 낮게 나타났으나, 암시적 지식에서는 특별히 습득 정도가 낮다고 하기 어려웠다. 이 역시도 실제로 암시적 학습이 일어났을 가능성이 있으나, SPRT 수행 과정에서 빈도에 의존하여 익숙한 형태에 빠르게 반응하였을 가능성도 있다. 특히 교실 상황에서 '-(으)ㄹ'이 미래시제로 주로 교수된다는 점에서, '-았을'에서 '-(으)ㄹ'의 양태적 의미를 습득하였다기보다는 '-았을'에 노출되어 해당 형태에 익숙하거나, '-았을' 자체를 가정을 나타내는 표현으로 암기하였기 때문에 민감하게 반응하였을 수 있다.

암시적·명시적 지식 습득을 어미와 결합한 용언의 어휘상, 오류로 나누어 보았을 때 학습자들은 명시적 지식에서 암시적 지식보다 더 많은 항목을 습득한 것으로 나타났다. 이것이 반드시 명시적 지식이 암시적 지식으로 전이된 것이라고 보기는 어렵다. 그러나 명시적 지식과 별도로 암시적 지식이 습득된다는 특별한 증거가 발견되지 않았다는 점에서, 해

당 연구는 접점 가설에 부합한다고 할 수 있다. 다만 상태동사와 '-는'의 결합, 그리고 '-았을'의 결합에서는 암시적 지식이 먼저 습득되는 것으로 나타났다. 그러나 이 역시도 암시적 학습의 결과로 단언하기는 어려웠다. 해당 과제의 특성상 난이도가 통제된 제한된 수의 용언만이 사용되어, 학습자들이 노출 빈도에 의지하여 규칙을 습득하지 못한 형태의 오류에도 민감하게 반응하였을 가능성이 있기 때문이다.

3. 교육적 함의

이상의 논의를 종합하여 네 가지 교육적 함의를 도출하였다.

첫째, '-(으)ㄴ'이 동사와 쓰였을 때에 대한 교수가 강화될 필요가 있다. 본 연구에서 '-(으)ㄴ'은 형용사와 사용되었을 때는 습득이 잘 된 것으로 나타났으나, 동사와 사용되었을 때는 습득 정도가 낮았다. 이는 형용사의 관형사형은 '-(으)ㄴ', '-(으)ㄹ', '-던' 3가지 어미 중 하나와 결합하여 만들어지기 때문에 '-(으)ㄴ', '-는', '-(으)ㄹ', '-던' 4가지 어미가 사용되는 동사의 관형사형보다 더 습득이 쉽기 때문으로 볼 수 있다. 시상 가설에 따르면 완결상인 '-(으)ㄴ'은 형용사와 사용되었을 때 가장 나중에 습득이 일어날 것으로 예상되지만, 형태와 의미를 연결짓는 것이 더 쉬울 때에는 시상 가설에 부합하지 않는 습득 양상이 나타난 것이다. 따라서 '-(으)ㄴ'과 동사 결합에 대하여 더 많은 연습 기회를 제공하여 자동화를 촉진할 필요가 있다.

둘째, '-(으)ㄹ'의 비현실 양태 의미를 교수할 필요가 있다. '-(으)ㄹ'은 다른 어미에 비하여 습득 정도가 높았지만, 형용사와 사용되었을 때는 습득이 잘 되지 않은 것으로 나타났다. 이는 학습자들이 '-(으)ㄴ'과 형용사의 결합형을 원활히 습득한 것과 대비되는 결과로, 학습자들이 형용사에는 '-(으)ㄹ'보다 '-(으)ㄴ'을 결합시키는 것을 선호함을 알 수 있다. 또한 '-(으)ㄴ'과 형용사 결합형 습득에서와 달리, '-(으)ㄹ'과 형용사 결합형 습득은 체계가 더 단순함에도 더 잘 이뤄지지 못했다는 점에서 교

육적 처치가 필요하다. 본 연구에서는 이를 학습자들이 '-(으)ㄹ'을 단순히 미래의 의미로만 파악하고, 비현실성이라는 양태적 의미를 제대로 습득하지 못하였기 때문으로 보았다. 따라서 학습자들이 '-(으)ㄹ'이 시제의 의미를 뚜렷이 드러내지 않는 경우에도 '-(으)ㄹ'을 사용할 수 있도록 양태적 의미 역시 교수되어야 한다. 본 연구에서는 '-았을'의 습득 정도도 낮은 것으로 나타났는데, 이 역시도 '-(으)ㄹ'을 미래의 의미로만 파악하여 생긴 문제로 볼 수 있다.

셋째, 교실 내에서 명시적 교수와 암시적 교수가 모두 필요하다고 할 수 있다. 본 연구에서, 학습자들은 전반적으로 명시적 지식을 먼저 습득하고 이후 암시적 지식을 습득하는 것으로 나타났다. 이는 명시적 지식이 암시적 지식으로 전이된다는 접점 가설에 위배되지 않는 결과이다. 그러나 '-는'과 상태동사의 결합, 혹은 '-았을'의 경우 명시적 지식이 아닌 암시적 지식이 먼저 습득된 것으로 나타났다. 학습자들이 명시적 지식 측정 과제에서 상태동사와 형용사를 구분하는 것을 어려워하거나, '-았을'의 문법성을 정확히 판단하고 설명하는 것을 잘 하지 못하는 경우에도 암시적 지식 측정 과제에서는 오류에 민감하게 반응한 것이다. 교실에서 동사와 형용사의 구분은 강조되지만, 그럼에도 불구하고 형용사와 의미가 비슷한 상태동사와 형용사의 구분을 어려워할 가능성이 있다. 또한 앞서 언급한 바와 같이 '-(으)ㄹ'의 양태적 의미를 제대로 습득하였다고 보기는 어려웠다. 따라서 교실에서 교수받지 않은 내용을 학습자들이 노출을 통하여 습득하였다고 볼 수 있다. 비록 이것이 규칙이 아니라 단순히 자신에게 익숙한 것을 선호하여 나타난 결과라고 할지라도, 이러한 암시적 지식은 당장 명시적 지식을 사용하기 어려울 때에 유용하게 쓰일 수 있다. 따라서 교실에서 명시적으로 교수되기 어려운 항목에 대해서는 노출 빈도를 늘려 충분한 입력을 제공하는 암시적 교수 역시 대안이 될 수 있다.

넷째, '-던'에 대한 교수가 강조될 필요가 있다. '-던'은 '-(으)ㄴ', '-(으)ㄹ', '-는'보다 늦게 교수되고, 또 '-(으)ㄴ'과 '-던'이 모두 과거를 나타낸

다는 점에서 '-던'의 습득이 어려운 것은 자연스럽다고 할 수 있다. 다만 본 연구에서, '-던'은 비완결상임에도 불구하고 상태동사보다 달성동사에서 더 먼저 습득이 일어나는 양상을 확인할 수 있었다. 하나의 형태가 결합하는 용언의 어휘상에 따라 다른 상적 의미를 가질 수 있다고 한다면(Mair, 2012) 이는 '-던'이 가지고 있는 상적 의미 중 어느 하나가 먼저 습득될 수 있음을 보여주는 것이다. '-던'의 상적 의미는 '습관', '지속', '진행' 등 다양하게 논의되어 왔는데(남주연, 2012) 이러한 의미들이 동시에 습득되는 것이 아니라, 순차적으로 습득될 수 있다고 할 수 있다. 따라서 학습자들이 어떠한 의미를 먼저 습득하는지를 파악하고, 이를 기반으로 하여 교수 내용을 조정하는 것이 가능할 것이다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 한국어 학습자의 관형사형 어미 습득 양상을 암시적·명시적 지식의 측면에서 살펴보았다.

이를 위하여 II장에서는 한국어의 관형사형 어미에 대한 특성과 제2언어 시상 가설 및 암시적·명시적 지식에 대하여 고찰하였다. 먼저 한국어의 관형사형 어미의 의미를 시제, 상, 양태 세 가지로 파악하고, 시제에서는 현재, 과거, 미래의 3시제 체계를, 상에서는 완결과 비완결의 의미를, 양태에서는 [현실성], [비현실성], 그리고 [증거성]을 설정하였다. '-(으)ㄴ'은 과거 시제와 완결상, [현실성]의 표지이며, '-는'은 현재 시제와 비완결성, [현실성]의 표지이고, '-(으)ㄹ'은 미래 시제와 완결상, [비현실성]의 표지이며, '-던'은 과거 시제와 비완결상, [현실성] 표지인 동시에, [증거성]의 의미도 갖는 것으로 보았다. 제2언어 시상 가설은 비완결상은 [-종결성, +상태성] 용언에서 먼저 습득되고, 이것이 [-종결성, -상태성] 용언을 거쳐 [+종결성, +지속성, -상태성] 용언으로 확산된 이후 최종 단계에서 [+종결성, -지속성, -상태성] 용언에서도 실현되며, 완결상은 반대의 순서를 거친다고 가정하고 있다. 따라서 본 연구에서는 한국어의 관형사형 어미도 이러한 순서를 따른다고 가정하고, 실험을 통해 이를 확인하였다. 또 제2언어 지식을 암시적·명시적 지식으로 나누고, 이 둘 간에 접점이 있는가에 대한 논의를 정리하여 한국어 관형사형 어미에서도 두 유형의 지식 습득에 차이가 있는지를 확인하고자 하였다.

III장에서는 학습자의 지식 양상을 확인하기 위한 연구 방법을 설계하였다. 명시적 지식 측정 도구로는 문법 지식을 의식적으로 활성화하도록 하는 GJT와 MKT1, MKT2를, 암시적 지식 측정 도구로는 내용에 초점을 맞추고 반응 시간을 확인하는 SPRT를 채택하였다. 또 기존 연구물에 나온 학습자의 오류를 메타분석하여 빈출 오류 유형을 선정하고, 각 어미와 어휘상별 균형을 맞추어 실제 문항을 설계하였다.

IV장에서는 III장에서 설계한 도구로 지식을 측정한 결과를 바탕으로

하여, 학습자의 지식 양상을 살펴보았다. 그 결과 학습자들은 첫째, 어미를 기준으로 하였을 때는 '-던'과 '-(으)ㄴ'의 정답률이 낮았고, '-(으)ㄹ'은 비교적 정답률이 높았다. 그러나 형용사와 결합하였을 때는 '-(으)ㄴ'의 습득이 '-(으)ㄹ'의 습득보다 더 잘 일어나, 시제와 관련해서는 미래 시제가, 양태와 관련해서는 현실성 양태가 비교적 원활히 습득됨을 알 수 있었다. 둘째, 학습자들의 관형사형 어미 습득 순서는 전반적으로 시상 가설을 따르는 것으로 나타났다. 완결상 '-(으)ㄴ'은 형용사를 제외하고는 달성동사와 완성동사에서 더 높은 습득 정도를 보였으며, '-(으)ㄹ' 역시도 형용사에서 습득 정도가 낮아져 시상 가설과 일치하였다. 비완결상 '-는' 역시 상태동사에서 먼저 습득된다고 볼 수 있어 시상 가설에 부합하였다. 다만 '-던'은 비완결상임에도 달성동사와 먼저 습득되어 비완결상의 하위 범주 중 어느 하나가 먼저 습득될 수 있는 가능성이 제시되었다. 마지막으로 암시적·명시적 지식을 비교하였을 때, 학습자들은 대체로 명시적 지식을 암시적 지식보다 더 많이 습득한 것으로 나타났다. 그러나 '-았을'이나 상태동사와 결합한 '-는' 등에 대해서는 암시적 지식은 있으나 명시적 지식을 갖고 있지 못한 것으로 보였다.

본 연구는 한국어 학습자들이 어려워하는 문법 항목인 관형사형 어미를 다루면서, 기존 연구에서 단순히 형용사와 동사로만 분류하였던 것에 세부적인 어휘상 분류를 추가하였다는 것에 의미가 있다. 또한 학습자의 지식을 단편적으로 보지 않고, 암시적·명시적 지식 두 측면에서 고찰하여 습득의 양상을 보다 구체적으로 밝히고, 제2언어 습득 분야에서 통용되는 시상 가설이 한국어의 관형사형 어미에서는 어떻게 드러나는지를 관찰하였다는 것에서도 의미가 있다.

그러나 본 연구는 제한된 피험자를 대상으로 하였고, 실험 연구의 특성상 문항의 유형과 수도 충분히 확보하지 못하였다는 한계가 있다. 이로 인하여 제한된 수의 용언만을 사용하였으며, 다른 내포절 유형에서의 시상 습득이나 주절의 시제, 서법과의 관련성 역시 다루지 못하였을 뿐 아니라 학습자 모어의 영향도 완벽히 통제하였다고 하기 어렵다. 또한 학

습자의 자연스러운 산출물을 사용하지 못하고, 통제된 상황에서 시행된 연구라는 점에서 MKT1을 제외하고는 학습자의 산출을 매우 제한적으로밖에 확인하지 못하였다는 한계를 가지고 있다. 마지막으로 교육적 함의를 제시하였으나 이를 실험을 통해 확인하지 못했다는 점에서도 후속 연구가 필요하다. 이러한 한계점을 바탕으로 하여, 이후 연구 방안을 제시하고자 한다.

첫째, GJT, MKT, SPRT 이외에도 다양한 실험 방법론을 이용하여 학습자들의 지식에 접근할 필요성이 있다. 본 연구에서는 GJT와 MKT1, MKT2에서 어미의 영향이나 세부적인 정답률 양상이 달라진 부분이 있었다. 즉, 명시적 지식을 어떻게 측정하느냐에 따라 그 양상이 달라질 수 있다는 것이다. 또한 SPRT 역시 문어 과제라는 점에서, 아이트래킹이나 단어 감시 과제 등 자극 제시 방법을 청각, 시각으로 이원화하거나 자가 속도 조절 듣기(Self-paced listening) 등 구어 자극을 활용한 연구를 통해 암시적 지식에 보다 엄밀히 접근할 필요가 있다. 아울러 말뭉치나 작문 과제, 혹은 구어 산출 과제를 병행하여 실험 연구가 가지고 있는, 통제된 요소만을 확인할 수 있다는 한계를 보완할 필요도 있다.

둘째, 다른 시상 형태소의 습득과 관련하여 관형사형 어미가 논의될 필요가 있다. 그간 한국어의 시간 표현 연구는 주로 종결어미나 보조용언을 중심으로 하여 이뤄져 왔으며, 시상 가설 역시도 주절 동사에서의 활용형을 중심으로 연구되었다. 그런데 이것이 관형절에서도 적용될 수 있었다는 점에서 주절에서의 시상 습득과 관형절에서의 시상 습득, 혹은 다른 내포문 유형에서의 시상 습득이 어떠한 관련을 맺는지 살펴보는 것이 가능할 것이다.

셋째, 학습자의 모어를 고려하여 연구가 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 피험자 중 중국인 학습자의 비율이 높았으나 언어권의 특성과 관련지어 분석하지 못했다는 한계가 있다. 학습자의 모어가 미치는 영향이 없다고 단정하기 어려운 상황에서, 학습자의 모어를 고려하여 연구를 설계할 경우 더욱 풍부한 논의와 실용적인 교육 방안 도출이 가능할 것이다.

참고문헌

고영근(2004), 한국어의 시제 서법 동작상, 탑출판사.

고영근(2006), 동작상에 대한 이해, 한국어학 30, 1-30.

고영근, 구본관(2018), 우리말 문법론, 집문당.

구본관 외(2016), 한국어 문법 총론 I, 집문당.

궁뇌(2013), 중국인 학습자를 위한 관형사형 어미 교육 연구, 부산대학교 대학원 석사학위논문.

김광해(1995), 언어 지식 영역의 교수 학습 방법, 국어교육연구 2, 209-254.

김보경(2012), 재미동포 학습자들의 서술어 오류 연구, 상명대학교 대학원 박사학위논문.

김보인(2015), '(았)던'의 의미와 일본어 대응표현에 관한 연구, 일본문화연구 54, 25-43.

김봉모(1992), 국어 매김말의 문법, 태학사.

김혜진(2017), 외국어로서의 그리스어와 한국어 습득에서의 과거 시상 형태 발달, 한글 316, 301-326.

허메이핑·홍종선(2017), 한국어 학습자를 위한 관형사형 어미 교육 연구, 교육문화연구 23(1), 551-583.

김수태(2014) 관형사형 어미 '-(으)ㄹ'에 대하여, 언어과학 21(2), 1-24.

김수태(2016), 관형사형 어미 '-는'에 대하여, 언어과학 23(1), 31-52.

김천학(2017), 어휘상 유형에 따른 '-었-'의 결합 양상 고찰, 국어학 81, 115-144.

김형주(2014), 오류분석을 통한 관형사형 어미 교육 방안, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

김호정(2010), 한국어 학습자의 문법 지식 의미 재고, 언어과학연구 55, 1-28.

김호정(2018), 한국어 학습자의 문법 지식 측정을 위한 문법성 판단 테스트 개발의 쟁점과 과제, 국어교육연구 41, 417-455.

나랑치멕(2015), 몽골인 한국어 학습자의 작문 오류 분석 연구, 경희대학교 대학원 석사학위논문.
나지라(2016), 타지키스탄 한국어 학습자의 글쓰기에 나타난 오류 양상 연구, 계명대학교 대학원 석사학위논문.
남기심(1978), 국어문법 시제문제에 관한 연구, 탑출판사.
남가영(2007), 문법교육의 본유적 경험 구조에 대한 일고 - '문법 인식 경험'의 세 차원을 중심으로 -, 어문연구 35(1), 491-515.
남신혜(2018), 한국어 사적 표현문형의 용언 결합 양상 연구 - 보조용언 및 보조용언 상당 구성을 중심으로 -, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
남주연(2012), '던'과 '-었던'의 의미 차이, 한국어 의미학 38, 27-56.
딩티투히엔(2014), 베트남인 한국어 학습자의 작문에 나타나는 내포문의 오류 양상 연구, 영남대학교 대학원 석사학위논문.
루시언 브라운, 연재훈(2010), 한국어 학습자들의 동사 시제상 습득에 관한 실험적 연구: 진행형 "-고 있다"를 중심으로, 한국어교육 21(1), 151-173.
류력녕(2013), 한국어 관형절과 중국어 명사 수식절의 대응에 관한 연구, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
목정수(2000), 선어말어미의 문법적 지위 정립을 위한 형태·통사적 고찰, 언어학 26, 137-165.
문숙영(2009), 한국어의 시제 범주, 태학사.
문숙영(2014), 상 범주의 의미와 종류에 관한 몇 문제, 진단학보 120, 129-158.
민현식(2002), 국어 지식의 위계화 바안 연구, 국어교육 108, 71-129.
송재목(2007), 증거성(evidentiality)과 주어제약의 유형론, 형태론 9(1), 1-23.
박재연(2009), 한국어 관형사형 어미의 의미 기능과 그 문법 범주, 한국어학 43, 151-177.

박재연(2019), 한국어 어미의 의미, 집문당.
박진호(2011), 시제, 상, 양태, 국어학 60, 289-322.
박진호(2011), 한국어에서 증거성이나 의외성의 의미성분을 포함하는 문법요소, 언어와 정보사회 15, 1-25.
박형진(2016), 한국어 관형사절 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
반이접(2017), 외국인의 '이다' 구문 사용 능력 연구 - 학부 외국인과 한국인의 글쓰기 자료 분석을 중심으로 -, 경희대학교 대학원 석사학위논문.
서만(2012), 한국어 과거 회상 관형사형 어미 '-던'과 '-았던'의 교육 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
서희정(2018), 한국어 학습자의 문장 구조 다양화를 위한 관형절 내포문 사용 양상 연구, 이중언어학 72, 87-121.
성지연(2010), 한국어 학습자의 내포문 사용 오류 연구 -대치 오류를 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 35, 51-74.
신현숙(1982), 관형형 어미의 의미분석: /-은/, /-는/, /-던/, /-을/, 상명대학교논문집 10, 93-116.
안경화(2004), 日本語圈 한국어 학습자의 言語間 轉移 誤謬 연구, 어문연구 123, 471-492.
양명혜(2018), 형태 초점 접근법을 적용한 한국어 문법 교수?학습 방법 연구 :중국인 학습자를 대상으로, 인하대학교 대학원 박사학위논문.
여윤희(2013), 한국어 사실 인식 표현의 교수·학습 방안 연구: '-ㄴ 줄'과 '-ㄴ 지' 구성을 중심으로, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
위햇님(2009), 일본어권 학습자의 중간언어 변이에 따른 관형사형어미 교육 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
유가(2017), 중국인 학습자의 한국어 시간 표현 교육 연구, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
유경옥, 박덕유(2019), 한국어 관형절 내포문 교육 연구, 어문연구 46(4), 453-492.

유승섭(2010), 한국어 관형사형 어미의 형태적 오류와 교육 방안 - '-(으)ㄹ 때/-었을 때'를 중심으로 -, 한글 287, 73-108.
유현경(2009), 관형사형 어미 '-(으)ㄹ'에 대한 연구, 어문학 104, 57-81.
유호(2015), 관형사절을 활용한 한국어 복합문 구성 능력 연구 - 학부 외국인 글쓰기 자료 분석을 중심으로 -, 경희대학교 대학원 석사학위논문.
이길섭(2012), 한영 대조분석을 통한 한국어 관형사절 교수방안 연구, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
이상숙(2010), 한국어 학습자를 위한 관형사형 어미 교육 방안, 한국언어문학 72, 43-66.
이지혜(2016), 한국어 학습자의 '시제와 상' 습득 양상 연구 : 구어를 중심으로, 2016 한국언어문화교육학회 제23차 추계 전국학술대회, 270-279.
임동훈(2009), '-(으)ㄹ'의 문법 범주, 한국어학 44, 55-81.
임선영(2013), 한국어 관형절 상대시제 교육 방안 연구 - 중국인 한국어 학습자를 대상으로 -, 부산대학교 대학원 석사학위논문.
임선영, 박소영(2013), 한국어 관형절 상대시제 교육 방안 연구 - 중국인 학습자를 대상으로 -, 한국어 교육 24(3), 239-267.
장경희(2018), 관형사형 어미에 따른 한국어 추측 표현 '-(으)ㄹ 것 같다'의 중국어 대응표현 연구, 한중인문학연구 59, 219-244.
장미(2015), 중국인 학습자를 위한 한국어 관형사형 어미의 효율적인 교육 방안, 인천대학교 대학원 석사학위논문.
장전하(2010), 중국어권 한국어 학습자의 어미 오류 분석 연구, 충남대학교 대학원 석사학위논문.
장춘뢰(2010), 중국인 학습자를 위한 관형사형 어미의 교육방안 연구, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
전욱기(2014), 한국어 관형사형 어미 교육방안 - 초·중급 중국인 학습자를 대상으로, 세한대학교 대학원 석사학위논문.

정대현(2008), 입력강화를 통한 한국어 문법 형태 습득 및 본문 이해 양상 연구 :관형사형 어미를 중심으로, 연세대학교 대학원 박사학위논문.

케세마니 추티몬 (2013), 숙달도에 따른 태국인 학습자의 관형사형 어미 사용 양상, 이화여자대학교 석사학위논문.

최서원(2009), 한국어 관형사형 어미 교육 방안, 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

최서원(2010), 한국어 관형사형 어미 대치 오류 분석 - 중국어권 학습자를 중심으로 -, 외국어로서의 한국어교육 35, 157-186.

추준수(2007), 중국인의 한국어 학습에 나타난 오류 분석 :조사와 어미를 중심으로, 신라대학교 대학원 석사학위논문.

팜홍프엉(2016), 베트남 고급 학습자의 글쓰기에 나타난 한국어 관형사절 사용 양상에 관한 연구, 리터러시 연구 18, 189-222.

한송화(2015a), 한국어 학습자의 관형절과 관형사형 어미 사용 양상 연구 - 관계관형절과 동격관형절을 중심으로 -, 문법교육 24, 211-243.

한송화(2015b), 한국어 학습자의 관형사형 어미의 사용 양상 연구 - 언어권과 숙달도에 따른 차이를 중심으로 - , 국어교육학연구 50(4), 496-525.

한송화(2015c), 국어 학습자의 관형절 사용과 관형 기능에 대한 인식, 한국사회언어학회·담화인지언어학회·고려대학교 민족문화연구원 공동학술대회 발표문, 289-301.

화자의(2017), 한·중 과거시제 비교 연구, 전주대학교 대학원 석사학위논문.

허메이핑, 홍종선 (2016), 중국인 학습자의 한국어 관형절 내포문 사용 양상 연구, Journal of Korean Culture 33, 115-148.

Aaronson, D. & Scarborough, H.(1976), Performance Theories for Sentence Coding: Some Quantative Evidence, Journal of

Experimental Psychology: Human Perception and Performance 2(1), 56-70.

Alderson, J., Clapham, C. & Steel, D. (1997), Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency, *Language teaching research* 12, 93-121.

Ayoun, D. & Salaberry, R.. (2008), Acquisition of English tense-aspact morphology by advanced French instructed learners, *Language learning* 58(3), 555-595.

Badovi-Harlig, K. & Reynolds, D. (1995), The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect, *TESOL Quarterly* 29(1), 107-131.

Bardovi-Harlig, K. & Comajoan-Colome, L. (2020), The aspect hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: A state-of-the-scholarship review, *Studies in second language acquisition* 2020, 1-31

Basturkmen, H. (2018), Explicit versus implicit grammar knowledge, in *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, J. Liontas, M. DelliCarpini and TESOL international organization (Eds.), Wiley Blackwell.

Bialystok & Frohlich(1977), Second Language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study, Year One, The modern language center.

Bialystok, E. (1978), A theoretical model of second language learning, *Language learning* 28(1), 69-83.

Bilaystok, E. (1979), Explicit and implicit judgment of L2 grammaticality, *Language learning* 29(1), 81-103.

Bialystok, E. (1981), The role of linguistic knowledge in second language use, *Studies in second language acquisition* 4(1), 31-45.

Butzkamm, W. (1990), Five hypotheses about language learning and teaching, *Die Neueren Sprachen* 89(3), 264-278.

Clapham, C. (2001), The assessment of metalinguistic knowledge in *Studies in language testing,* C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. Mcnamara & K. O'Loughin (Eds.) 33-45, Cambridge university press.

Corder, S. (1982), 중간언어와 오류분석, 신승용, 김지민, 이순영 (2011), 박이정.

Comrie, B. (1976) Aspect: An introduction to the study of verbal aspectand related problems, Cambridge University Press.

Comrie, B. (1985) Some theoretical and methodological preliminaries, in Tense 1-35, Cambridge University Press.

DeKeyser, R. (2003), Implicit and explicit learning, in The handbook of second of language acquisiton(C. Doughty & M. Long Eds.), 313-348.

DeKeyser, R. (2009), Cognitive-psychological process in second language learning, in The handbook of language teaching(M. Long & C. Doughty Eds.), Wiley-blackwell: UK, 119-138.

DeKeyser, R. (2017), Knowledge and skill in SLA, in The routledge handbook of instructed second language acquisition, S. Loewen & M. Sato (Eds.), 15-32.

Dowty, D. (1979), Word Meaning and Montague Grammar, Springer.

Eckman, F. (1977), Markedness and the contrastive analysis hypothesis, Language learning 27(2), 315-330.

Elder, C. & Manwaring, D. (2004), The Relationship between Metalinguistic Knowledge and Learning Outcomes among Undergraduate Students of Chinese, Language Awareness 13(3), 145-162.

Ellis, N. (2002a), Frequency effects in language processing - A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition, SSLA 24, 143-188.

Ellis, N. (2002b), Reflectoins on frequency effects in language processing, SSLA 24, 297-339.

Ellis, N. (2005), At the interface- Dynamic interactions of explicit and implicit language, SSLA 27, 305-352.

Ellis, R. (1993), The Structural Syllabus and Second Languae Acquisition, TESOL Quarterly 27(1), 91-113.

Ellis, R., Basturkman, H. & Loewen, S. (2002), Doing focus-on-form, System 30, 419-432.

Ellis, R. (2003), The structural syllabus and second language acquisition, TESOL Quarterly 27(1), 91-113.

Ellis, R. (2005), Measuring implicit and explicit knowledge of a second language - A psychometric study, SSLA 27, 141-172.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J. & Reinders, H. (2009), Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching,

Ferreira, F. & Henderson, J. (1990), Use of verb information in syntactic parsing: Evidence from eye movements and word-by-word self-paced reading, Journal of experimental psychology 16(4), 555-568.

Filiip, H. (2012), Lexical aspect in *Oxford handbook of tense and aspect*, R. Binnick (Ed.), 721-751.

Gass, S. (1983), The development of L2 intuitions, *TESOL Quarterly* 17(2), 273-291.

Gonzales, P. & Hernandez, L. (2018) Inherent Aspect and L1 Transfer in the L2 Acquisition of Spanish Grammatical Aspect, The

modern language journal 102(3), 611-625.

Goldschneider, J. & DeKeyser, R. (2001), Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determination, *Language learning* 51(1), 1-50.

Han, Y. & Ellis, R. (1998), Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency, *Language teaching research* 2(1), 1-23.

Hulstijn, J. (1992), in *Vocabulary and applied linguistics,* P. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), 113-125, Macmillan.

Hulstijn, J, (2002), Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge, *Second language research* 18(3), 193-223.

Hulstijn, J. & Graaf, R. (1994), Under what circumstances does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? *A research proposal, AILA review* 11, 97-112.

Jegerski, J.(2014), Self-paced Reading, in Research Methods in *Second Language Psycholiguisitics*, Jegerski J. & VanPatten, B. (Eds.), NY: Routledge.

Jiang, N. (2007), Selective Integration of Linguistic Knowledge in Adult Second Language Learning, *Language Learning* 57(1), 1-33.

Keating, G. & Jegerski, J. (2015), Experimental designs in sentence processing research, *Studies in second language acquisition* 37, 1-32.

Krashen, S. (1976), Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning, *TESOL Quarterly* 10(2), 157-168.

Krashen, S. (1981), Bilingual education and second language

acquisition theory, in *Schooling and language minority students: A theoretical framework,* Office of bilingual bicultural education (Ed.) 51-79, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Krashen, S. (1982), Principles and practice in second language acquisition 11(2), 129-158.

Krashen, S. (1989), We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for input hypothesis, Modern language journal73(4), 440-463.

Lado, R. (1957), Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers, University of Michigan.

Lim, J. (2017), Syntactic ambiguity and task influence by Korean learner of English, *Language research* 53(2), 321-341.

Long, M. (1998), Focus on form in task-based language teaching, *University of Hawaii working papers in ESL* 16(2), 35-49.

Marsden, E., Thompson, S. & Plonsky, L. (2018), A methodological synthesis of self-paced reading in second language research, *Applied psycholinguistics* 39(5), 861-904.

Martins, C. & Pinharanda-Nunes, M. (2020), The lexical aspect hypothesis - Off-line evidence from Chinese learner of European Portugese as L2, in *Linguistic Approaches to Portuguese as an Additional Language*, K. Molsing, C. Perna & Ibanos, A. (Eds.), John Benjamin publishing company.

McManus, K. (2013), Prototypical influence in second language acquisition: What now for the Aspect Hypothesis, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 51(3), 299-322.

Purpura, J. (2004), Assessing Grammar, Cambridge.

Schmidt, R. (1990), The role of consciousness in second language

acquisition, *Applied linguistics,* 129-158.

Schmidt, R. (1993), Awareness and second language acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.

Selinker, L. (1969), Language transfer, *General linguistics* 9(2), 67-92.

Selinker, L. (1972), Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3), 209-231.

Shanks, D. (2005), Implicit learning, in *Handbook of cognition*, K. Lamberts, R. Goldstone(Eds.), SAGE publications.

Shirai & Kurono (1998), The acquisition of Tense Aspect marking in Japanese as a second language, *Language learning* 48(2), 245-279.

Slabakova, R. & Montrul, S. (1999), Aspectual Tenses in Spanish L2 Acquisition: A UG Perspective, in *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition,* Y. Shirai & R. Salaberry (Eds.), 2-25, Benjamins.

Suzuki, Y.(2017), Validity of new measures of implicit knowledge: Distinguishing implicit knowledge from automatized explicit knowledge, *Applied Psycholinguistics* 38, 1229-1262.

Suzuki, Y. & DeKeyser, R. (2017), The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: insights from individual differences in cognitive aptitudes, *Language learning* 67(4), 747-490.

Reber, A. S., Allen, R., & Regan, S. (1985). Syntactical learning and judgment, still unconscious and still abstract: Comment on Dulany, Carlson, and Dewey. *Journal of Experimental Psychology*: General, 114(1), 17 - 24.

Roehr, (2004), Exploring the role of explicit knowledge in adult second language learning: Language proficiency, pedagogical grammar and language learning strategies, *CRILE working papers* 59, 1-22.

Ryle, G. (1949), The concept of mind, Routledge.

Ryu, J., Horie, K. & Shirai, Y. (2015), Acquisition of the Korean imperfective aspect markers -ko iss- and -a iss- by Japanese learners: A multiple-factor account, *Language learning* 65(4), 791-823.

Vafaee, P., Suzuki, Y. & Kachisnke, I.(2017), Validating grammaticality judgement tests: Evidence from two new psycholinguistic measures, *Studies in Second Language Acquisition* 39, 59-95.

Vendler, Z. (1967), Verb and times, In *Linguistics in Philosophy*, Cornell University Press, 97-121.

Wallace, S. Figure and ground: The interrelationship of linguistic categories, In *Tense-Aspect:Between semantics & pragmatics*(P. Hopper Ed.), John Benjamins publishing company, 201-223.

Wardhaugh, R. (1970), The contrastive analysis hypothesis, *TESOL Quarterly* 4(2), 123-130.

Watanabe, K. (2003), The development of continuous aspect, *Historical linguistics 2003*, 301-315.

Zhou, Y. (1989), The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners, *CHUK papers in linguistics* 1, 70-104.

Abstract

Investigating Korean L2 learner's acquisition of relative clause ending - an experimental study on implicit/explicit knowledge

The purpose of this study is to figure out how second language learners acquire relative clause ending of Korean. Though many previous SLA studies discussed the types and characteristics of learner knowledge, KSL/KFL studies mostly viewed learner's knowledge as a single type. In this regard, this study tried to find out how learners acquire Korean relative clause ending in the aspect of implicit/explicit knowledge.

In chapter Ⅱ, this study set the theoretical background by summarizing the previous researches on Korean relative clause, SLA aspect theory and implicit/explicit knowledge of Second language. In Chapter Ⅲ, the methods to measuring implicit knowledge and explicit knowledge were designed. Self-paced reading was chosen for the measuring method for implicit knowledge in that it measures the reaction time during sentence reading. Grammaticality judgement test(GJT) and two type of metalinguistic knowledge tests(MKT) were chosen to measure explicit knowledge. MKT1 was to correct the error and MKT2 was to explain the error. Test stimulus were based on learners' frequent error types. Example sentences on previous researches were meta analyzed to find out these error types. It was shown that learners have trouble on acquiring tense, aspect, and

modal meaning of the ending, thus the design of the questions of this study was mostly focused on asking these meanings of relative clause endings. The result and analysis of the experiment were presented in chapter IV. Learners had difficulty on acquiring '-don' and 'un', and they acquired '-ul' easier than other endings in terms of both implicit and explicit knowledge. It also turned out that learners acquire certain relative clause ending better when they are used with certain aspectual verbs, such as '-un' and achievement verb and '-nun' and state verb. It was shown that learners acquire explicit knowledge better than implicit knowledge. However, for some cases like '-nun' and state verb and '-atul', implicit knowledge was acquired first.

Based on the results, this study suggests three suggestions for the educational field. 1) the combination of '-un' and verb, and modal meaning of '-ul' should be more emphasized in the classroom. 2) Among various aspectual meaning of '-don', it should be figured out that whether process is acquired faster, or continuous is. 3) This research suggested the possibility of implicit learning, even though it is just based on familiarity rather than rules. Thus, for some of the items which are hard to be taught in the classroom, providing more input would be helpful. For future research, 1) diverse and more precise methods should be used. 2) Learner's L1 should be considered. 3) The teaching methods should be specified with empirical research.

* Key words: Relative clause ending, Korean, verb aspect, implicit/explicit knowledge, SLA aspect theory, self-paced reading, grammaticality judgment test, metalinguistic knowledge test
* Student number: 2018-28589