



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](#)

2010년 2월

교육학석사(영어교육)학위논문

영어 관계대명사 지도 방안:

한국인 고등학생 EFL 학습자를 중심으로

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

이 유 정

영어 관계대명사 지도 방안:

한국인 고등학생 EFL 학습자를 중심으로

Teaching English Relative Pronouns
for Korean EFL High School Students

2010년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

이 유 정

영어 관계대명사 지도 방안:

한국인 고등학생 EFL 학습자를 중심으로

지도교수 이 고 희

이 논문을 교육학석사(영어교육)학위
청구논문으로 제출함.

2009년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

이 유 정

이유정의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장	조선대학교 교수	인
-------	----------	---

심사위원	조선대학교 교수	인
------	----------	---

심사위원	조선대학교 교수	인
------	----------	---

2009년 12월

조선대학교 교육대학원

목 차

ABSTRACT	iv
I. 서론	1
II. 이론적 배경	3
2.1 관계대명사의 특성	3
2.1.1 관계대명사절의 유형 및 용법	3
2.1.2 유사관계대명사의 종류와 용법	12
2.1.3 복합관계대명사의 종류와 용법	17
2.2 관계대명사의 습득 이론	22
2.2.1 관계대명사 습득에 관한 학습자들의 문제	22
2.2.2 관계절 습득에 대한 가설	24
III. 연구 방법	30
3.1 연구 대상	30
3.2 사전 연구	31
3.3 연구 도구	32
3.4 연구 절차	32
3.5 자료 분석 방법	33

IV. 연구 결과	34
4.1 문법 인식과 문법 학습 현황에 대한 사전 연구 결과	34
4.2 관계대명사 오류에 대한 실험 연구 결과	37
V. 관계대명사의 효과적인 지도 방안	44
5.1 형태 초점 언어 교수법을 통한 관계대명사 지도 방안	45
5.2 과업을 통한 관계대명사 지도 방안	46
5.3 게임을 통한 관계대명사 지도 방안	51
5.4 시청각 매체와 인터넷을 활용한 관계대명사 지도 방안	52
5.5 지도 방안에 따른 학습 결과	54
VI. 결론	58
참고문헌	62
<부록>	67

표 목 차

<표1>	진단고사 성적에 따른 학급당 등급별 학생 분포도	31
<표2>	문법에 대한 일반적 지식	34
<표3>	문법에 대한 개별 학습 전략	35
<표4>	개인 및 학교 문법 수업 현황	36
<표5>	관계대명사의 오류 유형에 따른 오답률	39
<표6>	관계대명사의 종류에 따른 오답률	40
<표7>	관계절 유형에 따른 오답률	42
<표8>	관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법에 따른 오답률	43
<표9>	여러 가지 지도 방안에 따른 수업 후 설문 결과	54

ABSTRACT

Teaching English Relative Pronouns for Korean EFL High School Students

Lee, Yu-Jeong

Advisor: Prof. Lee, Ko-Hee, Ph.D.

Major in English Language Education

Graduate School of Education, Chosun University

The aim of this study is to explain difficulties of Korean high school students' use of English relative pronouns by the error analysis and then provide English teachers with effective ways of teaching them. Learning English relative pronouns is generally considered difficult for Korean EFL students, because Korean language and English language have different modification structures. English has post-modifying structure with relative clauses while Korean doesn't have post-modifying structure and relative clauses. So teachers have to acknowledge difficulties that students have when they learn English relative pronouns, and consider how to teach them more effectively.

In order to explain students' difficulties and analyze the reasons for

difficulties, some theories on the error analysis are reviewed. And then the characteristics of English relative pronouns from the current high school English textbooks are examined and then analyzed. For this study, 160 first-grade students at S high school in Gwangju were participated in the test that consisted of 37 questions about English relative pronouns. And then, their errors were divided into 3 parts: 1) a grammatically judgement task, 2) a gap-filling task, and 3) a task comparing restrictive with nonrestrictive function.

The results of the study are as follows:

First, the analysis of grammatically judgement task showed that the Korean EFL students have the most difficulty with the errors of inappropriate relative pronoun omission. Of the total 320 answers, the number of the wrong answers was 217 (67.8%). Students couldn't decide exactly the relationship between a relative pronoun and an antecedent because of the relative pronoun omission.

Second, *Whose* was ranked as the highest error rate and *who* as the lowest. It indicates that students have the most difficulty with *whose*. Because *whose* was used only 2 or 3 times in each high school English textbook so students were not familiar with it. This result showed that the less relative pronouns are used , the more mistake the students make in their use.

Third, this study also showed that the hierarchy of difficulties as follows:

OS>SS>OO>SO (>: more easy). This finding indicates that Korean EFL learners could consider the SO and OO types of relative clauses more difficult than the SS and OS types of relative clauses.

Last, the degree of students' understanding about restrictive relative pronoun was examined by analyzing the number of correct answer. The most participants said that this part was the most difficult even though they had high rate of correct answers (63%).

There are various ways to help Korean EFL learners acquire English relative pronoun effectively. One way is the form-focused communicative approach to pay careful attention to the language form. Second, task-based instruction using authentic materials are essential to present language forms and get rid of errors. Third, using interesting game is also efficient because it can reinforce students' motivation. Finally, using audio-visual materials, Internet and electronic bulletin boards can be useful multi-media coursewares. These ways will help teachers teach relative pronouns effectively and students reduce their difficulties. The most important thing is to teach relative pronouns in the meaningful context providing enough opportunities for students to practice them.

I. 서론

제 7차 영어과 교육 과정의 교육 목표는 음성 언어 기능과 문자 언어 기능을 골고루 갖춘 의사소통 능력의 신장에 있다. 즉, 우리의 영어교육은 자연스러운 의사소통 뿐 아니라 정확성 또한 강조하고 있음을 알 수 있다. 문법적 능력이 의사소통 능력의 한 요소임을 증명하는 여러 학자들이 있는데, Canale과 Swain (1980)은 의사소통 능력 속에 문법 능력을 포함시켜 문법적 능력이 의사소통의 한 요소임을 보여주고 있다. 또한 Ellis (1993)의 연구와 김영숙 외 (2004)의 연구에서는 문법 지도를 받은 학습자가 그렇지 못한 학습자에 비해 높은 학습 수준에 더 빨리 도달함을 증명함으로써 문법 학습의 당위성과 필요성을 설명하고 있다.

관계절 구문은 영어 문법 학습을 하는 과정에서 매우 중요하지만, 학습자가 많은 학습 부담을 느끼는 문법 사항 중의 하나이다. 그 이유는 첫째, 관계대명사에는 종류가 많고 용법이 다양하여 기억해야 할 부분이 많다. 이에 따라 정확한 개념 정리가 되어있지 않으면 오류를 범하기 쉽고, 또한 의사소통을 할 때 이러한 오류를 피하기 위해 의도적으로 관계대명사가 사용된 문장보다는 짧게 두 문장을 말하거나 'and', 'but' 등과 같은 간단한 접속사를 이용하여 말하는 경향이 있다. 둘째, 학습자들은 모국어에 없는 문법 구조를 매우 어려워한다. 영어에서는 일반적으로 관계절이 선행사의 뒤에 오고, 한국어에서는 이 둘의 순서가 바뀌어 관계절이 선행사의 앞에 온다. 또한 영어에서는 선행사와 관계절 사이에 관계절을 나타내는 표지를 사용하는 반면 한국어의 경우 관계절임을 표시하는 어떤 표지도 존재하지 않아 학생들은 관계절 학습에 어려움을 느끼게 된다.

이와 같은 이유들로 인하여 학습자들은 관계대명사 사용에 있어 오류를 범하기 쉽고, 관계대명사 사용을 회피하는 경향을 보인다. 따라서 관계대명사 용법을 분석 및 정리하여 효과적인 지도방안을 제시함으로써 영어를 외국어로 학습하는 한국인 학생들이 영어 관계대명사 용법을 올바르게 이해하고 활용하는 데 도움을 주고자 한다.

본 연구의 목적은 고등학교 1학년 학생들이 가장 많은 오류를 범하는 관계대명사의 종류와 관계대명사절의 유형에 대해서 알아보고 그 결과에 따른 효과적인 지도 방안을 모색하고자 함에 있다. 이 연구를 위해 제 1장에서는 서론으로서 연구의 필요성과 목적을 살펴본다. 제 2장에서는 이론적 배경으로서 관계대명사의 특성과 여러 학자들의 관계대명사에 대한 정의, 관계대명사절의 유형과 용법에 대해 간단히 정리한다. 그리고 관계대명사 학습에 대한 학습자들의 문제점과 관계절 습득에 관한 세 가지 가설을 살펴본다. 제 3장에서는 앞 장에서 살펴본 가설을 증명하기 위한 연구 방법에 대해서 이야기한다. 제 4장에서는 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 실제 설문 연구를 통해 학생들이 가장 많은 오류를 범하는 관계대명사의 종류와 유형을 알아보고 그 이유에 대해 생각해본다. 제 5장에서는 학생들이 어려움을 느끼는 관계대명사를 효과적으로 지도할 수 있는 몇 가지 방법을 제시하고 이에 따른 수업 후 학생들이 느끼는 효과성에 대해 살펴본 후, 마지막 6장 결론에서는 본연구의 결과를 간단히 정리하고 연구의 제한점과 이에 따라 앞으로 계속되어야 할 연구에 대해서 논한다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 관계대명사의 특성

관계대명사가 관계절 안에서 어떤 역할을 하고 있는지를 바르게 파악하고자, 이 장에서는 관계대명사의 유형 및 용법에 대해서 정리해 보고자 한다.

2.1.1 관계대명사절의 유형 및 용법

관계대명사절에는 관계사절의 수식을 받는 명사 또는 명사 상당어구인 선행사(head)와 관계사절 내에 비어있는 문법 요소인 공백(gap)이 존재한다.

(1) He is the man [whom I'd like to invite △].

(성문 기본 영어, p. 134)

관계대명사절 내에 비어있어 △로 표시된 부분이 공백이며, 공백이 표현하고자 하는 것과 같은 대상을 나타내는 명사가 선행사이다. 위 예문에서 관계대명사절이 주절의 명사 'the man'을 수식하므로 'the man'이 선행사가 되며 △로 표시된 부분은 선행사인 'the man'을 나타내는 명사 자리이므로 공백이다.

de Villers et al. (1971)에 따르면, 관계사절의 형태는 SS, SO, SP, OS, OO, OP, PS, PO, PP를 기본으로 한다. 이러한 9가지 유형별 형태에 따른 문장의 구조를 살펴보도록 한다.

A. Subject-Subject Relatives (이하 SS 형태라 칭함)

(2) The man [who △ told me about you last week] is over there.

(Grammar dimensions 3, p. 207)

위 예문에서 'the man'은 주절의 주어이면서 관계사절의 선행사 역할을 하고 있으며, 관계대명사도 관계사절 안에서 주어 역할을 하고 있다. 따라서 공백은 'told' 앞 주어의 위치에 나타나게 되므로 이 예문은 SS 형태의 관계사절이다.

B. Subject - Object Relatives (이하 SO 형태라 칭함)

(3) The man [whom you mentioned △ last week] is here today.

(Grammar dimensions 3, p. 207)

선행사의 역할은 주절의 주어이고, 관계대명사가 관계사절의 목적어 역할을 하는 형태의 문장을 말한다. 위의 예문 (3)에서 'the man'이 선행사로 주절의 주어 역할을 하고, 공백은 관계사절의 동사 'mentioned' 뒤 목적어 자리에 나타나기 때문에 이 예문은 SO 형태의 관계사절이다.

C. Object - Subject Relatives (이하 OS 형태라 칭함)

(4) She knows a girl [who △ can dance very well].

(Grammar dimensions 4, p. 142)

예문 (4)에 제시된 이 유형에서 선행사는 동사 'knows' 뒤에 따라 나오는 주절의 목적어 'a girl'이고, 공백은 관계사절의 동사인 'can dance' 앞 주어의 자리에 위치한다. 따라서 선행사가 목적어 역할을 하고, 관계대명사가 관계사절의 주어 역할을 하는 OS 형태의 관계사 절이다.

D. Object - Object Relatives (이하 OO 형태라 칭함)

(5) I read the book [which Kevin had recommended △].

(Grammar dimensions 3, p. 207)

선행사는 주절의 목적어 역할을, 공백은 관계사절의 목적어 역할을 한다. 위의 예문 (5)에서 선행사는 'the book'으로 주절의 목적어가 되며, 공백은 관계사절에 나오는 동사 'had' 뒤에 위치하게 된다. 따라서 예문 (5)은 OO 형태를 가지는 관계사 절이다.

E. Subject - Object of Preposition Relatives (이하 SP 형태라 칭함)

(6) The man [whom you told me about △ yesterday] is here to see you.

(Grammar dimensions 3, p. 207)

선행사는 주절의 주어 역할을 하고, 공백은 관계사절의 전치사의 목적어 역할을 한다. 위의 예문 (6)에서 선행사는 'the man'으로 주절의 주어가 되며, 공백은 관계사절에 나오는 전치사 'about' 뒤에 위치하게 된다. 따라서 예문(6)은 SP 형태를 가지는 관계사절이다.

F. Object - Object of Preposition Relatives (이하 OP 형태라 칭함)

(7) Toronto has a tall tower [that you can get a great view from △].

(Grammar dimensions 4, p. 142)

예문 (7)에서 선행사는 동사 'has' 뒤에 나오는 'a tall tower'로 주절의 목적어 역할을 하며, 공백은 관계사절의 전치사 'from' 뒤에 따라 나온다. 이 문장의 경우 OP의 형태의 관계사절이다.

G. Object of Preposition - Subject Relatives (이하 PS 형태라 칭함)

(8) I tried to get an autograph from the baseball player [who △ is besides the fence].

(Grammar dimensions 3, p. 210)

선행사는 전치사 'from' 다음에 나오는 'the baseball player'이므로, 주절에서 전치사의 목적어가 되고, 공백은 관계사절 내 동사 is의 주어가 된다. 따라서 이 문장은 PS 형태를 가지는 관계사절이다.

H. Object of Preposition - Object Relatives (이하 PO 형태라 칭함)

(9) He looked for the banker [whom he had met △ at the party].

(Grammar dimensions 4, p. 142)

예문 (9)에서 선행사는 주절의 전치사 'for' 뒤에 나오는 'the banker'로 주절에서 전치사의 목적어 역할을 하며, 공백은 관계사절 내 목적어 자리를 차지하고 있다. 따라서 이 문장은 PO 형태의 관계사절이다.

I. Preposition - Object of Preposition Relatives (이하 PP 형태라 칭함)

(10) She talked to the students [whom she was best acquainted with △].

(Grammar dimensions 3, p. 207)

선행사와 공백이 모두 전치사의 목적어 역할을 하는 문장이다. 위의 예문 (10)에서 선행사는 전치사 'to' 뒤에 나오는 'the students'로 주절에서 전치사의 목적어이며, 공백은 관계사절의 전치사 'with' 뒤에 위치한다. 따라서 이 문장은 PP의 형태를 가지는 관계사절이다.

관계대명사에 의해 유도되는 절은 두 가지가 있는데, 한 가지는 제한 관계절 (restrictive relative clause)이고 또 다른 한 가지는 비제한 관계절 (non-restrictive relative clause)이다. 전자는 선행사에 대하여 어떠한 제한이나 한정을 가하는 관계절이고, 후자는 선행사에 대하여 아무런 제한이나 한정을 가하는 것이 없이 보충적이며 서술적인 설명을 하는 관계절이다. 이러한 두 관계절의 정의에 대해 이전의 여러 문법학자들은 어떻게 구분하고 있는지 살펴보도록 한다.

Curme은 제한적 용법에 대하여 "Restrictive clause are quite closely linked to the antecedent in thought, so that they follow immediately without a pause, and hence are not usually set off by a comma." (1973, p. 167)라고 설명한다. 즉, 제한적 용법은 선행사와 관계절 사이가 매우 긴밀하여 쉼표가 없이 선행사를 직접 수식하는 용법임을 알 수 있다. 그 예를 들면 다음과 같다.

(11) a. Here is a lady who wants to see you.

(성문 기본 영어, p. 134)

b. I read the book that your professor wrote.

(Grammar dimension 3, p. 210)

c. The faculty admired the student whom they gave the award to.

(Grammar dimension 4, p. 210)

d. I had lunch with my sister who lives nearby.

(성문 기본 영어, p. 135)

Yule (1988, p. 182)은 제한적 관계대명사는 선행사의 지시대상을 정의하거나

제한하므로 ‘정의적(defining) 관계대명사’라고 불리기도 한다고 설명한다.

In all example discussed so far, we have been looking at restrictive relative clause. These are also called 'defining' relative clause because they define or restrictive of the antecedent noun. They help to identify or classify the person or thing being talked about.

Murcia와 Freeman (1999, p. 594)는 제한 관계절이 주절에 있는 선행사를 한정하거나 확인하는데 필요한 정보를 제공한다면, 비제한 관계절은 주절에 있는 선행사에 부가적인 정보를 더하는 것이라고 설명한다. 이들은 제한 관계절은 관계대명사절이 선행사의 내용을 제약하므로 통합 관계절(integrated clause)이라고 하고, 비제한 절은 관계대명사절이 선행사의 내용을 부가적으로 설명하므로 보충절(complementary clause)이라고 하기도 한다.

또 Quirk, Greenbaum, Leech and Svatrik (1985, p. 1258)은 제한 관계절과는 다르게 비제한 관계절에서는 콤마(comma)와 삽입구 등을 사용할 수 있는 형태상의 변별성이 나타난다고 한다.

Yule 역시 "In writing, a non-restrictive clause is usually marked by comma, dashes, or parentheses. ... In speaking, these non-restrictive clause would be marked by pause and a change in intonation." (1988, p. 82)라고 하여 글에서는 비제한적 관계대명사 앞에는 콤마(comma), 대쉬(dash), 괄호로 표시하고, 음성 발화에서는 잠깐 쉬어주거나 억양의 변화를 준다고 말한다. 그는 이러

한 차이를 다음의 예를 들어 설명한다.

(12) a. My friend, who's Japanese, is coming.

= My friend is coming and, by the way, she is Japanese.

b. My friend who's Japanese is coming.

= My friend who is Japanese, not my friend who's Chinese, is coming.

(12a)는 비제한적 관계절이 쓰인 문장으로 ‘내 친구가 와. 그런데 그 애는 일본인 이야.’라는 뜻을 포함하는 반면, (12b)는 제한적 관계절이 쓰인 문장으로 ‘중국인도, 미국인도 아닌, 일본인인 친구가 와.’라는 뜻을 가진다. (12a) 문장에서 화자는 ‘친구가 온다’는 것을 강조하고 있으나, (12b)의 문장에서 화자는 ‘일본인 친구가 온다’는 것을 강조하고 있다.

이렇듯 제한적 관계절과 비제한적 관계절은 콤마 하나의 차이로 서로 다른 뜻을 나타낼 수 있다. 이러한 예를 하나 더 살펴보도록 하겠다.

(13) a. She bought some milk which went bad.

b. She bought some milk, which went bad.

(EBS 기특한 영문법 즐겨찾기(1), p. 102)

예문 (13a)는 제한 관계절로서 콤마를 사용하지 않아, 'which went bad'가 선행사 'some milk'를 제한하고 있다. 즉, ‘그녀는 상한 우유를 샀다.’라는 의미로, 그녀가 이미 상한 상태의 우유를 샀다는 의미이다. 반면에 (13b)는 비제한 관계절로서 ‘그

녀는 우유를 샀고, 그 우유가 상해버렸다.’라는 의미로, 그녀는 상하지 않은 우유를 샀으나, 구입 후에 우유가 상한 것을 뜻하는 문장이다.

Huddleston과 Pullum (2002, p. 1059)은 제한 관계절에서는 오직 핵 명사구 (head noun phrase)를 선행사로 받을 수 있지만, 비제한 관계절에서는 핵 명사구 뿐만 아니라 특정구나 절 전체를 선행사로 받을 수도 있다고 말한다. 다음의 예를 통해 알아보도록 하겠다.

(14) a. I must do a lot of work which I don't like.

b. I must do a lot of work, which I don't like.

c.*I must do a lot of work, (which) I don't like.

d.*I must do a lot of work, that I don't like.

(POINT 수험 영문법, p. 152)

(14a)는 제한 관계절로서 주절의 목적어 'a lot of work'를 선행사로 취하는 문장으로서 ‘나는 내가 하고 싶지 않은 많은 일들을 해야 한다.’는 의미로, 내가 싫어하는 많은 일을 해야 한다는 것을 뜻한다. 그러나 (14b)는 콤마 앞 절 전체를 선행사로 받는 문장으로서 ‘나는 많은 일을 해야 한다. 그러나 나는 그걸 하고 싶지 않다.’는 의미로, 할 일이 많은데 일 하고 싶지 않다는 뜻이다. 그리고 제한 관계절에서 목적격 관계대명사는 생략 될 수 있으나, 비제한 관계절에서는 목적격 관계대명사일지라도 생략 될 수 없으므로 (14c)는 비문이다. 또, (14d)역시 비문인데, 그 이유는 관계대명사 중 'that'은 접속사적인 성격이 강하므로 비제한적 용법으로는 사용되지 않기 때문이다. 여기서 'that'이 접속사적 성격이 강하다는 의미는 보문소

(complementizer)의 성격이 강하다는 뜻이다.

위에서 살펴본 바와 같이, 관계대명사는 제한적 용법과 비제한적 용법으로 분류할 수 있다. 두 용법의 차이를 간단하게 정리하자면, 다음과 같다.

첫째, 형식상의 차이이다. 제한적 용법은 선행사와 긴밀한 관계에 있으므로 휴지(pause)나 콤마에 의해 문장이 분리되지 않으나, 비제한적 용법은 독립적인 성격을 띠므로 글에서는 콤마에 의해, 음성 발화에서는 휴지나 억양의 변화에 의해 분리된다.

둘째, 관계대명사의 생략가능성 여부이다. 제한적 용법은 목적격 관계대명사의 경우 생략이 가능하나, 비제한적 용법은 선행사에 대한 추가 설명을 하는 기능을 하므로 생략이 불가능하다.

셋째, 관계대명사의 선택이다. 관계대명사 'who'와 'which'는 제한적 용법과 비제한적 용법의 경우 모두 사용 될 수 있으나, 'that'은 접속사적 성격이 강하므로 비제한적 용법으로는 사용 될 수 없고 제한적 용법에서만 사용 될 수 있다.

2.1.2 유사관계대명사의 종류와 용법

지금까지 현대영어에서 자주 쓰이며 교과서에서 주로 등장하는 주요한 관계대명사의 용법을 살펴보았는데, 이 밖에도 관계대명사와 유사하게 쓰이는 유사관계대명사가 있다. 본래 접속사로 쓰이는 'as', 'but', 'than' 등이 일정한 선행사를 동반하여 관계대명사와 비슷한 역할을 할 때 이것을 유사관계대명사라고 한다. 그러나 이들은 지금까지 살펴본 일반 관계대명사에 비하면 어디까지나 제 2차적인 중요성을

지니는 관계대명사라고 할 수 있다. 그리고 한 가지 유의해야 할 것은 이들이 동반하는 선행사는 대체로 독특한 어귀로 구성되며 이러한 독특한 선행사를 동반함으로써 비로소 관계대명사적인 성격을 갖게 된다는 것이다. 그러나 문법적인 기능으로 보나 또는 뜻으로 보나 분명히 관계대명사라고 할 수 있다.

A. 관계대명사로 쓰이는 'as'의 용법

관계대명사로 쓰이는 'as'는 비교적 그 용법이 다양하다. 우선 가장 많이 쓰이는 경우를 보면 'such'나 'same'을 동반하는 선행사를 받는 경우이고, 때로는 'such'나 'same' 대신에 'as'나 'like' 또는 'so'가 오는 경우도 있다.

조성식 (1983, pp. 384-388)은 as는 일정한 선행사를 받을 뿐 아니라, 경우에 따라서는 앞에 오는 어구의 일부 또는 전부를 받는 수도 있는데, 이렇게 되면 동일한 용법을 가지고 있는 'which'의 용법과 유사하게 된다고 하였다. 다음 예문들을 통해 자세히 알아보도록 하겠다.

첫째, 'as'는 'such', 'same', 'as' 등이 앞에 오면 관계대명사의 역할을 한다.

- (15) a. Choose **such** friends **as** will benefit you.
b. I have **the same** trouble **as** you have.
c. **As** many men **as** came were caught.

(성문 종합 영어, p. 86)

예문 (15a)에서는 선행사가 'such'를, (15b)에서는 'the same'을, (15c)에서는 'as'를 포함하고 있기 때문에 유사관계대명사 'as'가 이들과 상관관계를 이루어 관계대명사 역할을 하며 사용 되고 있다.

(16) a. This is **the same** watch **that** I lost yesterday.

b. This is **the same** watch **as** I lost yesterday.

(POINT 수험 영문법, p. 153)

그러나 예문 (16)에서처럼 관계대명사 'that'과 유사관계대명사 'as'의 쓰임에 의해 문장의 의미가 달라진다. 즉, (16a)는 ‘이것은 내가 어제 잃어버린 바로 그 시계이다.’라는 의미로 동일물을 뜻하며, (16b)는 ‘이것은 내가 어제 잃어버린 것과 같은 종류의 시계이다.’라는 의미로 동일 종류를 뜻한다. 따라서 관계대명사 'that'과 유사관계대명사 'as'는 비슷한 특징을 가지고 있지만 서로 대치하여 사용할 수는 없다.

둘째, 'as'는 선행사로 앞, 뒤에 오는 절 전체나 그 일부를 받을 때 관계대명사의 역할을 한다.

(17) He is absent, **as** is often the case.

(성문 종합 영어, p. 86)

예문 (17)에서 'as'는 앞에 오는 절 전체 즉, 'he is absent'를 선행사로 받고 있다. 그런데 절 전체나 일부를 선행사로 받는 한정관계대명사 'which'와는 다음과 같은 차이가 있다.

(18) a. He was an American **as** I knew from his accent.

b. **As** was the custom with him, he went out for a walk after supper.

(성문 종합 영어, p. 86)

예문 (18a)에서는 'as'가 앞에 오는 절 전체를 선행사로 받고 있지만, (18b)에서는 as가 뒤에 나오는 'he went out for a walk after supper'를 선행사로 받고 있다. 'which'는 선행사가 항상 앞에 오지만 'as'는 선행사가 앞, 뒤에 모두 위치할 수 있기 때문에 유사관계대명사 'as'는 관계대명사 'which'로 대체할 수 없다.

B. 관계대명사로 쓰이는 'but'의 용법

일반적으로 접속사로 쓰이는 'but'이 부정적인 뜻(negative meaning)을 내포하여 관계대명사로 쓰이는 경우가 있다. 이 때, 대체로 부정적인 내용의 구문이 앞에 오고 'but'은 그 뒤에 위치하여 'who(which, that) ~ not'이라는 뜻의 이중부정이 된다.

(19) a. There is no man **but** loves his home.

= There is no man who does not love his home.

b. There is no rule **but** has an exception.

= There is no rule that (which) does not have an exception.

(POINT 수험 영문법, p. 153)

예문 (19a)에서 'but'이 동사 'loves'의 주어이고 선행사로 'man'을 받고 있으며,

(19b)에서는 'but'이 'has'의 주어이고 선행사로 rule을 받고 있으므로 관계대명사의 역할을 한다고 볼 수 있다.

C. 관계대명사로 쓰이는 'than'의 용법

Curme을 비롯한 몇 명의 전통문법학자들처럼 'as'나 'but'을 관계대명사로 인정하는 학자들은 있어도, 'than'을 관계대명사로 보는 학자들은 별로 많지 않을 것이다. 보통 'than'은 비교급을 유도하는 접속사라고 생각하지만 때에 따라서 이것을 관계대명사라고 간주하는 데에는 그럴만한 이유가 있다.

(20) a. He offers more **than** could be expected.

b. He has more books **than** are needed.

c. He spends more money **than** he earns.

d. Children should not have more money **than** is needed.

(An advanced English grammar, p. 390)

조성식 (1983, p.390)은 예문 (20a)에서 'more'가 일종의 선행사 역할을 하여 '기대하던 것보다도 더 많은 것을 그는 제공한다.'라는 뜻이 되어 'than' 이하가 관계절과 동등한 역할을 하고 있다고 간주되고 있다고 하였다. 예문 (20)에서 볼 수 있듯이 'than'이 관계대명사로 쓰일 때에는 언제나 선행사에 비교급이 온다.

2.1.3 복합관계대명사의 종류와 용법

관계대명사 'who', 'which', 'what' 등에 '-ever'가 붙은 형태는 복합관계대명사 (compound relative pronoun)로, 선행사 + 관계대명사의 문법 기능을 수행하며 보통 강조의 명사절이나 양보의 부사절을 유도한다. 복합 관계대명사의 종류로는 'whoever' (=anyone who / no matter who), 'whosever' (=anyone whose / no matter whose), 'whomever' (=anyone whom / no matter whom), 'whichever' (=anything which / no matter which), 'whatever' (=anything that / no matter what) 등이 있다.

Jespersen (1933, p. 355)에 의하면 '-ever' 대신에 '-soever' 형태가 붙은 경우도 있었으나 오늘날은 거의 사용하지 않는 단어가 되어 버렸다. Zandvoort는 복합관계대명사에 대해 "Who, which and what, compound with - ever, are used as independent relatives. These compounds, which are very indiscriminate in meaning, many introduce noun clause and concessive adverbial clause." (1962, p. 167)라고 말하고 있다. 즉, 복합 관계대명사 'whoever', 'whichever', 'whatever'는 독립관계대명사 (independent relatives pronoun)로 선행사가 없다는 점에서는 일반 관계대명사 'what'과 같지만, 이들이 명사절뿐만 아니라 양보의 부사절도 유도한다는 점에서는 서로 다르다는 것이다. 이에 대하여 Kruisinga의 견해는 "The compound pronouns are used as independent relatives to open all sorts of noun-clauses and adverb-clauses. The addition of -ever serves to emphasize the indefiniteness of the pronouns, and often helps to make adverb clause concessive in meaning." (1931, p. 198)과 같다. 즉, 복합관계대

명사는 관계대명사 + 'ever'의 형태로서 명사절과 부사절을 유도하는 독립관계대명사로 사용되고 있으며 '-ever'가 붙으면 대명사의 비제한성(independent)을 강조하고 종종 부사절을 양보의 의미로 받는데 도움이 된다는 것이다. 이러한 복합관계대명사의 기능을 예문을 통해 구체적으로 알아보기로 하겠다.

A. 복합관계대명사 'whoever' (whosever, whomever)

첫째, 복합관계대명사 'whoever'는 명사절과 양보부사절을 유도하며, 명사절을 유도할 때는 'anyone who(that)'로 바꾸어 쓸 수 있고, 양보부사절을 유도할 때는 'no matter who'로 바꾸어 쓸 수 있다.

(21) a. **Whoever** wants to succeed in life must work hard. (명사절)

b. **Whoever** may come, he will be welcome. (양보부사절)

(성문 종합 영어, p. 86)

예문 (21a)는 'Anyone must work hard + He / She wants to succeed in life'의 두 문장을 'whoever'를 이용하여 한 문장으로 만든 것으로, 이 때 'whoever'는 명사절을 유도하므로 'Anyone who'로 대치가 가능 하며, (21b)의 'whoever'는 양보부사절을 유도하는 복합관계대명사로서 'No matter who'로 바꾸어 쓸 수 있다.

둘째, 복합관계대명사 'whosever'는 명사절과 양보부사절을 유도하며, 명사절을 유도할 때는 'anyone whose'의 뜻이고, 양보 부사절을 유도할 때는 'no matter

whose'의 뜻인데, 'whosever'는 오늘날 거의 쓰이지 않고 대신 'anyone whose', 'no matter whose'가 쓰인다.

(22) a. **Whosever** horse comes in first wins the prize. (명사절)

b. I will follow you, **whosever** house you may visit. (양보부사절)

(성문 종합 영어, p. 86)

예문 (22a)는 'Anyone's horse wins the prize + It comes in first'의 두 문장을 'whosever'를 이용하여 한 문장으로 만든 것으로, 이 때 'whosever'는 명사절을 유도하므로 'Anyone whose'로 대치가 가능 하며, (22b)의 'whosever'는 양보부사절을 유도하는 복합관계대명사로서 'no matter whose'로 바꾸어 쓸 수 있다.

셋째, 복합관계대명사 'whomever'는 명사절과 양보부사절을 유도하며, 명사절을 유도할 때는 'anyone whom'의 뜻이고, 부사절을 유도할 때는 'no matter whom'의 뜻이다.

(23) a. Give it to **whomever** you like. (명사절)

b. **Whomever** you may invite to dinner, I will be happy. (양보부사절)

(성문 종합 영어, p. 86)

예문 (23a)는 'Give it to anyone + You like him / her'의 두 문장을 'whomever'를 이용하여 한 문장으로 만든 것으로, 이 때 'whomever'는 명사절을

유도하므로 'anyone whom'으로 대치가 가능 하며, (23b)의 'whomever'는 양보부사절을 유도하는 복합관계대명사로서 'No matter whom'으로 바꾸어 쓸 수 있다.

B. 복합관계대명사 'whichever'

복합관계대명사 'whichever'는 명사절과 양보부사절을 유도하며, 명사절을 유도할 때는 'anything that'으로 바꾸어 쓸 수 있고, 양보부사절을 유도할 때는 'no matter which'로 바꾸어 쓸 수 있다.

(24) a. You may choose **whichever** you like. (명사절)

(POINT 수험 영문법, p. 152)

b. **Whichever** style of learning you choose, it is important to practice daily and not give up. (양보부사절)

(High school English (금성출판사), p. 22)

예문 (24a)는 'You may choose anything + You like it'의 두 문장을 'whichever'를 이용하여 한 문장으로 만든 것으로, 이 때 'whichever'는 명사절을 유도하므로 'anything that' 으로 대치가 가능 하며, (24b)의 'whichever'는 양보부사절을 유도하는 복합관계대명사로서 'No matter which'로 바꾸어 쓸 수 있다.

C. 복합관계대명사 'whatever'

복합관계대명사 'whatever'는 명사절과 양보부사절을 유도하며, 명사절을 유도할 때는 'anything that'의 뜻이며, 양보부사절을 유도할 때는 'no matter what'으로 바꾸어 쓸 수 있다.

(25) a. The children were allowed to do **whatever** they like. (명사절)

b. **Whatever** you may do, do it well. (양보부사절)

예문 (25a)는 'The children were allowed to do anything + They liked it'의 두 문장을 'whatever'를 이용하여 한 문장으로 만든 것으로, 이 때 'whatever'는 명사절을 유도하므로 'anything that' 으로 대치가 가능 하며, (25b)의 'whatever'는 양보부사절을 유도하는 복합관계대명사로서 'No matter what'로 바꾸어 쓸 수 있다.

지금까지 복합관계대명사를 살펴보았다. 복합관계대명사절은 명사적, 부사적 용법으로 사용되는데 명사적 용법은 복합관계대명사가 명사절을 유도하여 주어나 동사의 목적어나 전치사의 목적어로 사용되는 경우이고, 부사적 용법은 복합관계대명사가 양보의 부사절을 유도하는 경우이다. 또한 복합관계대명사는 모두 선행사를 포함하고 있는 비제한 관계대명사이기 때문에 관계대명사와는 달리 어떤 경우에도 생략할 수 없음을 알 수 있다.

2.2 관계대명사의 습득 이론

관계대명사의 습득 이론을 통해 습득의 난이도를 알아보고 학생들에게 효율적인 지도방안을 구체화 시키고자 한다. 먼저 학습자의 모국어 영향으로 인해 관계대명사에 대한 어려움을 겪고 있는 ESL/EFL 학습자들의 문제를 알아보고 다음으로 관계대명사의 습득 이론을 통하여 습득의 난이도를 체계화하고 지도방안을 구체화시켜 관계대명사의 교수학습에 도움을 주고자 한다.

2.2.1 관계대명사 습득에 관한 학습자들의 문제

Schachter (1974)는 관계절이 ESL/EFL 학습자들에게 주는 어려움을 세 가지 영역으로 분류 할 수 있다고 밝힌바 있다. 첫째, 선행사에 대한 관계절의 위치이다. 영어에서 관계절은 선행사 다음에 위치하게 되는 데 이러한 통사구조가 모든 언어에 해당되는 것은 아니다. 대부분 유럽에 위치한 나라의 언어들은 이러한 통사 구조를 가지고 있지만 한국과 일본에서 사용하고 있는 언어는 관계절이 선행사 앞에 위치하는 게 일반적이다. 이처럼 언어적 환경이 다른 학습자는 기본적인 어순의 차이에서 첫 번째 어려움을 느끼게 된다.

둘째, 관계절을 표시하는 방법이다. 영어는 관계절이 뒤따른 다는 것을 표시하기 위해서 관계대명사를 사용한다. 그리고 이와 유사한 구조를 가지고 있는 언어를 모국어로 하는 학습자는 관계대명사라는 개념이 영어를 학습하는 데 있어서 혼란의 대상이 되지는 않을 것이다. 그러나 한국어의 경우에는 관계절을 표시하는 어떤 방법도 존재하지 않기 때문에 한국어와 같은 언어적 환경에서 영어 및 영어와 유사

한 통사구조를 가진 목표어를 배우는 ESL/EFL 환경의 학습자들은 모국에 없는 관계대명사라는 특별한 요소를 부가적으로 학습해야하는 어려움이 있다.

셋째, 대명사적 대응형의 출현여부이다. 영어에서는 관계대명사가 내포문의 동일한 명사구를 대치한다.

(26) a. I picked up a man whom I thought to be honest.

b.*I picked up a man whom I thought him to be honest.

(성문 종합 영어, p. 82)

(26a)에서 관계대명사 'whom'은 내포된 문장인 'I thought him to be honest'에서 'him'을 대치한다. 그러나 한국어의 경우, (26a)의 문장을 직역했을 때 ‘나는 그를 선택했는데 나는 그를 정직하다고 생각한다.’이며 이때 선행사와 동일한 내포문의 목적격 명사는 대명사적 대응이라는 형태로 그대로 유지된다. 따라서 한국어를 모국어로 하는 언어화자들은 (26b)의 문장을 정문이라고 생각하고 발화하는 오해를 범할 수 있다.

위와 같이 ESL/EFL 환경의 학습자들은 모국어와 목표언어의 구조적인 차이에 의해 영어 관계대명사의 개념을 이해하고 습득하는 데 어려움을 가질 수 있다. 따라서 이러한 환경의 학습자들에게 효과적으로 영어 관계대명사를 지도하기 위해서는 학습자에게 가르쳐야 할 관계대명사를 난이도에 따라 체계화하고 상대적으로 어렵게 느끼는 난이도의 관계대명사에 대한 흥미를 높여야한다. 난이도 있는 관계대명사에 대한 학습자의 흥미를 유발하기 위해서는 실제로 영어를 모국어로 사용하는 환경에서 관계대명사가 어떻게 사용되고 있는지 그리고 어떠한 빈도로 사용

되는지를 교사가 파악하여 학습자들에게 적절하게 제시 할 수 있어야 한다.

2.2.2 관계절 습득에 대한 가설

관계절 습득에 대한 가설을 통해 관계절의 유형에 따른 습득의 난이도를 예측해 볼 수 있다. 여기서는 접근 가능성 가설(The Accessibility Hypothesis), 평행 구조 가설(The Parallel Function Hypothesis), 인지 난이도 가설 (The Perceptual difficulty Hypothesis)의 세 가지 가설을 살펴보고 이에 따른 학습자의 관계대명사 유형에 대한 습득 경향을 통해 학습자 중심의 교수 지도방안의 모델을 연구하고자 한다.

A. 접근 가능성 가설 (The Accessibility Hypothesis)

Keenan과 Comrie (1977)는 많은 언어의 문법적인 구조들을 비교함으로써 관계절의 보편적 속성과 습득 순서를 발견하고자 하였다. 그들은 50여개의 언어에서 관계절에 관련된 자료를 추출하여 분석한 결과를 바탕으로 그들은 어떤 기능을 하는 명사구가 관계대명사가 될 수 있는가를 연구했는데, 명사구 사이에는 명백한 관련성이 존재한다는 명사구 도달가능성 순위(Noun Phrase Accessibility Hierarchy)를 주장하였다. 그리고 이러한 접근성은 특정 언어에만 적용되는 것이 아닌 모든 언어가 가지고 있는 보편적인 특징이라는 것이다. 다음은 명사구 도달가능성 순위이다.

Noun Phrase Accessibility Hierarchy (명사구 도달 가능성 순위, NPAH)

SU > DO > IO > OP > GEN > OCOMP ¹⁾
(A>B는 A가 B보다 순위가 높다. A is more accessible than B)

Keenan과 Comrie는 이 명사구 도달 가능성 순위가 관계절을 형성하고 이해하는 데 있어서 용이성을 직접적으로 반영한다고 주장한다. 즉, 순위가 낮은 위치에 있는 명사구가 관계대명사가 되는 경우에는 그 관계절을 이해하기가 어렵고, 반대로 높은 위치에 있는 명사구가 관계대명사가 되면 그 관계절은 이해하기가 쉽고 하였다. 다음은 이러한 관계대명사의 형태들이다.

- (27) a. SU - This is the boy **who** helped me last night.
b. DO - This is the boy **whom** we saw last night.
c. IO - This is the boy to **whom** I taught English.
d. OP - This is the boy **about whom** I was speaking.
e. GEN - I know the man **whose** son is an actor.
f. OCOMP - I see the girl **than whom** I am taller.

다시 말해 이 순위 구조는 습득 순서에 있어서 도달 가능성이 가장 높은 SU의 기능을 하는 명사구가 있는 관계대명사는 가장 이해하기가 쉽고, 가장 낮은 위치에 있는 OCOMP 기능의 명사구가 있는 관계대명사는 이해하기 어려울 것이다. 예들

1) SU = Subject (주어) DO = Direct Object (직접목적어)
IO = Indirect Object (간접목적어) OP = Object of Preposition (전치사의 목적어)
GEN = Genitive (소유격) OCOMP = Object of Comparative (비교급의 목적어)

들어 한 학습자가 IO 관계대명사를 습득했다면 그 학습자는 SU와 DO 관계대명사 절의 습득이 용이하다는 것을 나타낸다.

B. 평행 구조 가설 (The Parallel Function Hypothesis)

평행구조가설(PFH)은 Sheldon (1974)이 처음 제안한 가설로 주절의 선행사와 삽입절의 관계대명사 사이에 문법적 기능 일치의 수단으로 관계대명사의 습득 순서를 설명하려한 것이다. 이 가설을 통해 Sheldon은 선행사의 문법적 기능과 관계대명사의 문법적 기능이 일치하지 않을 때 습득의 난이도가 높아지고 반면에 선행사의 기능과 그에 상호 연관된 관계대명사의 기능이 일치할 때 습득이 훨씬 더 쉬워진다고 예측했다.

평행구조가설의 습득 난이도

Subject-Subject(SS) & Object-Object(OO) > Subject-Object(SO) & Object-Subject(OS)

Sheldon은 이 가설을 주장하기 위해 영어가 모국어인 아동들을 대상으로 4가지 유형의 관계절에 대한 이해도를 알아보는 실험을 하였다.

- (28) a. SS : The dog **that** jumps over the pig bumps into the lion
b. SO : The lion **that** the horse bumps into jumps over the cat.
c. OS : The pig bumps into the horse **that** jumps over the cat.

d. OO : The dog stands on the horse **that** giraffe jumps over.

(Sheldon 1974, p. 273)

Sheldon은 아동들이 실험에서 SS와 OO관계절은 OS와 SO관계절보다 잘 이해하는 것을 발견했다. 그래서 그녀는 아동들이 관계대명사를 선행사와 똑같은 문법적 기능으로 해석한다고 주장했다. 즉 평행 기능을 가진 절들은 그 요소가 주어이든 목적어이든 두 절 모두에서 같은 역할을 하기 때문에 처리하기 더 쉽다는 것이다.

그러나 Doughty (1991)에 의하면 평행구조 가설은 모국어로서 영어를 배우는 아동들을 대상으로 연구한 것이기 때문에 제2언어 관계대명사 습득연구에서 적용하기엔 한계점이 있다고 하였다.

C. 인지 난이도 가설 (The Perceptual Difficulty Hypothesis)

Kuno (1974)가 제안한 인지난이도 가설(PDH)은 인간의 인지 처리과정에 관한 발달적인 제한의 논증에 근거를 두고 있다. 인간의 단기기억의 한계로 인해 문장의 가운데 내재되는 관계절은 문장의 흐름에 따라 이해하는 인지적 과정을 방해 할 수 있다는 것이다. 즉, 주절에서 인간의 인지 처리 과정은 제한적 관계대명사의 삽입이 주절의 중간에 위치할 때 방해를 받는다는 것이다. 그래서 인지난이도 가설에서 가정 중요한 핵심은 관계절의 위치이고, 그 위치에 따라 관계절이 삽입된 문장의 습득에 영향을 미치게 된다는 것이다.

Kuno는 관계절의 난이도를 예측하여 실험한 결과 아래와 같은 모형을 구축했다.

- (29) a. SS : The girl **who** speaks Basque is my cousin
 b. SO : The man **whom** you met is my teacher.
 c. OS : I know the girls **who** speaks Basque.
 d. OO : I know the place **that** you mentioned.

예문 (29a)는 관계절의 주어가 주절의 주어와 동일한 경우이고, (29b)는 관계절의 목적어가 주절의 주어와 동일한 경우이다. 그리고 (29c)는 관계절의 주어가 주절의 목적어와 동일한 경우 (29d)는 관계절의 목적어가 주절의 목적어와 동일한 경우이다. Kuno는 OS와 OO 경우 즉, 주절의 목적어를 수식하기 위해 관계절이 문장 끝에 오는 경우와 관계절이 주절의 주어 다음에 위치하는 문장 중앙에 삽입되는 경우를 비교해 보았다. 즉 관계대명사의 습득 순서가 관계대명사 절이 주절의 중간에 삽입되는지, 오른쪽 혹은 왼쪽에 삽입되는지에 따라 결정되어진다. 가장 큰 어려움은 관계대명사 절이 중간에 삽입되었을 때 발생한다. 그것은 주절이 관계대명사절의 처리 과정에서 관계대명사 절이 중앙에 위치함으로 학습자들이 어려움을 느낀다는 것이다. 반면에 관계대명사 절이 오른쪽에 위치했을 때, 즉 주절의 목적어가 관계대명사절에 의해 수식 되었을 때 어려움을 덜 느낀다는 것이다.

실험 결과 Kuno는 다음과 같은 결과를 얻었다.

인지난이도 가설의 습득 난이도

Object-Subject(OS) & Object-Object(OO) > Subject-Subject(SS) & Subject-Object(SO) OS (53%) - OO (35%) - SS (6%) - SO (4%) - 기타 (2%)
--

Kuno (1974)가 내린 결론은 관계대명사절 삽입의 위치를 명시한 것이다. 그러므로 관계대명사절이 문장 내에 삽입되어진 것이 학습자가 문장을 이해하는데 있어서 이해력을 감소시키는 원인이 될 수 있다는 것이다. 즉 관계대명사화된 NP의 부적절한 위치가 선행사와 관계대명사 사이에서 일어나는 인지의 어려움을 발생하게 한다는 것이다.

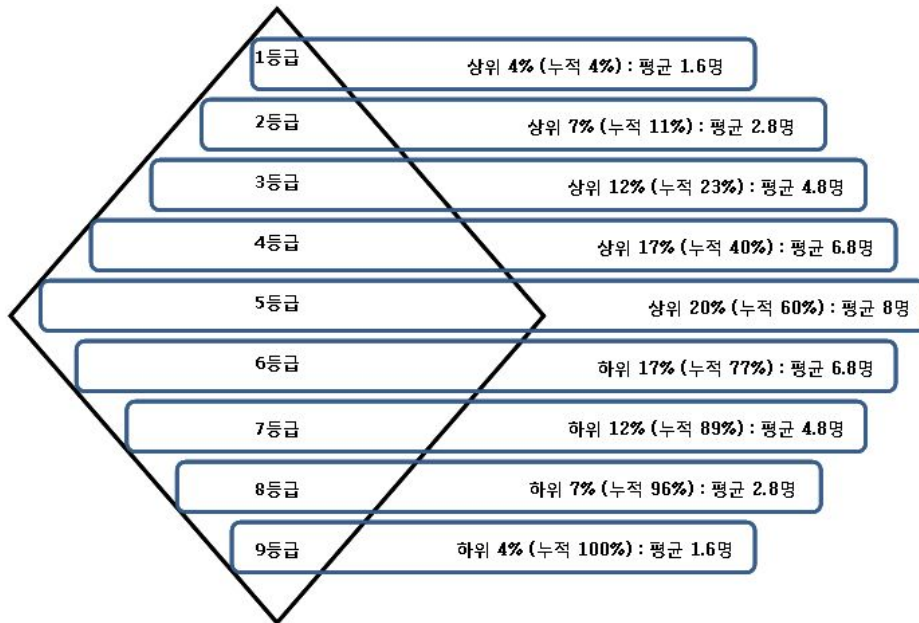
위의 관계절 습득 가설들은 교수학습 과정에서 관계대명사를 보다 쉽게 이해할 수 있도록 해줄 것이며, 이러한 가설에 의하여 본 연구의 실험자에 대한 관계절 학습 효과를 검증하면 학습의 결과를 일반화할 수 있게 되고 수업 방법에 따른 학습의 구조화를 가능하게 해줄 것이다. 그리고 외국어로 영어를 배우는 고등학생을 대상으로 하는 실제적인 조사와 연구는 우리나라 고등학생들의 관계절 습득에 대한 경향을 쉽게 파악할 수 있게 해줄 것이며 연구 결과는 수업 방법의 효율성과 학습 부담을 주는 관계대명사 구문에 대한 보다 체계적인 지도방안과 교수학습 계획을 수립하게 할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구는 광주광역시에 위치한 S고등학교 1학년 학생을 대상으로 이루어졌다. 이 연구에 참가한 연구 참여자들은 남학생 두 반, 여학생 두 반으로 총 네 개의 반이며, 각 반은 40명으로 구성되어, 남학생 80명과 여학생 80명, 총 160명이 이 연구에 참가하였다. 반 편성은 아래 <표2>에서와 같이 학생들의 입학 당시의 진단고사 성적에 따라 1등급에서 9등급까지 균등하게 이루어져있다. 1등급은 상위 4%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 1.6명, 2등급은 상위 7%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 2.8명, 3등급은 상위 12%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 4.8명이다. 4등급은 상위 17%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 6.8명이며, 5등급은 상위 20%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 8명이다. 그리고 6등급은 하위 17%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 6.8명, 7등급은 하위 12%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 4.8명, 8등급은 하위 7%에 해당하는 학생들로 학급당 평균 2.8명, 9등급은 하위 4%에 해당하는 학생들로 평균 1.6명이다. 그러므로 이 연구는 상, 중, 하위권의 학생들이 고루 분포해 있는 집단에서 시행되었다고 할 수 있다. 그러나 실험학교인 S고등학교의 지역적인 특성과 학군을 고려해 볼 때, 전체 연구 참여자들의 영어 능숙도는 타 학교에 비해 그리 높지 않음을 예상할 수 있다.

<표1> 진단고사 성적에 따른 학급당 등급별 학생 분포도



3.2 사전 연구

본 연구에 앞서 연구 참여자들의 문법에 대한 일반적 인식과 문법 학습 현황을 파악하기 위해 3개 영역 7개 문항으로 구성된 사전 설문 조사를 실시하였다. 이 설문지의 첫 번째 영역은 문법에 대한 일반적인 인식을 묻는 영역으로 문항 수는 2문항이며, 두 번째 영역은 문법을 학습할 때 사용하는 개별 학습 전략에 대해 묻는 영역으로 문항 수는 3문항이다. 마지막으로 세 번째 영역은 개인 및 학교 문법 학습 현황에 대해 묻는 영역으로 2문항으로 구성하였다.

3.3 연구 도구

본 연구에서 사용된 도구는 관계대명사에 대한 학생들의 능력을 측정하기 위해 공통영어 교과서와 학력평가 기출문제에서 사용된 예문을 활용하여 총 37문항으로 이루어진 검사지를 제작하였으며, 문항 유형은 세 가지 유형으로 구성하였다. 첫 번째 영역에서는 문장 내 관계대명사의 쓰임이 옳은지 그른지를 문법적으로 판단 하도록 하는 15문항을 제작하였으며, 두 번째 영역에서는 관계대명사의 알맞은 쓰 임을 알아보기 위해 관계대명사 'who', 'whom', 'whose', 'which', 'that', 'what' 중 가장 알맞은 관계대명사를 빈칸에 채워 넣어 완전한 문장을 만들도록 18문항을 제 작하였다. 그리고 세 번째 영역에서는 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법 의 이해여부를 알아보기 위해, 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법이 쓰인 네 문장의 적절한 해석을 물었다.

각 영역에 대한 문항 예문은 (30)~(32)와 같으며, 총 문항은 <부록>에 제시하였다.

3.4 연구 절차

연구의 대상자들은 주어진 35분의 시간 동안 세 가지 영역의 검사지를 모두 작 성하도록 통제되어졌으며, 각 영역별로 시간은 제한하지 않았다. 또한 검사의 목적 을 정확히 이야기하고, 이 검사의 결과와 성적의 반영은 전혀 상관이 없음을 명확 히 밝혔다. 검사를 시작하기 전에 문제 해결 방법에 대해 한국말로 간단하게 설명

하였으며, 철자의 오류는 없다고 알려주었다.

3.5 자료 분석 방법

사전 연구는 ‘문법에 대한 일반적 인식, 문법에 대한 개별 학습 전략, 개인 및 학교 문법 수업 현황’의 세 가지 영역으로 나누어 총 연구 참여자 160명의 응답을 퍼센트로 환산하였다.

그리고 세 가지 유형으로 이루어진 본 연구 중, 첫 번째 검사 유형은 문법성 판단 영역으로 모두 15문항이며, 각 문항의 배점은 3점씩으로 하여 총 45점 만점으로 이루어졌다. 두 번째 검사 유형은 빈칸 메우기 영역으로 모두 18문항이며, 각 문항 당 2.5점을 배점하여 총 45점 만점으로 구성되었다. 마지막으로 세 번째 검사 유형은 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법에 관한 문항으로 모두 2문항이며, 각 문항 당 5점을 배점하여 총 10점 만점으로 구성하였고, 세 영역의 총점은 100점 만점이 되도록 하였다.

이러한 사전 연구와 본 연구를 거쳐 연구 참여자들에 대해 파악하고 여러 가지 방법을 통해 관계대명사를 지도한 후 어떠한 방법이 가장 효과적인지를 설문을 통해 정리하였다. 문항은 모두 9문항으로 구성되어 있으며, 연구 참여자들에게 9문항 중 5문항을 골라 답하도록 한 후, 연구 참여자 160명의 응답을 퍼센트로 환산하였다.

IV. 연구 결과

4.1 문법 인식과 문법 학습 현황에 대한 사전 연구 결과

연구에 앞서 연구 참여자들의 문법에 대한 일반적 인식과 문법 학습 현황을 조사한 결과 다음과 같은 결과를 얻었다.

<표2> 문법에 대한 일반적 인식

설문 내용	문항	전체	
		응답수	%
1. ‘문법을 안다는 것’이 의미하는 바가 무엇이라고 생각하나요?	① 해당 문법의 기능을 안다.	68	42.5
	② 해당 문법이 쓰인 문장의 뜻을 안다.	41	25.6
	③ 해당 문법 사항을 묻는 문제를 풀 수 있다.	51	31.9
	합계	160	100
2. 문법 학습을 어렵게 하는 요인은 무엇이라고 생각하나요?	① 한국어에는 없는 문법 항목이 많으므로	82	51.3
	② 외워야 할 문법 규칙의 양이 많으므로	30	18.7
	③ 문법에 대한 막연한 부담감 때문에	48	30
	합계	160	100

<표2>에서 볼 수 있듯이 문법에 대한 일반적인 인식을 묻는 두 문항의 질문

중 ‘문법을 안다는 것’이 의미하는 것으로, 42.5%의 학생들은 ‘해당 문법의 기능을 아는 것’이라고 대답했고, 25.6%의 학생들은 ‘해당 문법이 쓰인 문장의 뜻을 아는 것’이라고 대답했다. 이는 학생들이 문법 지식과 읽기 능력은 상관관계가 없는 서로 다른 별개의 영역이라고 생각하고 있음을 알 수 있다. 또, 31.9%의 학생들이 ‘해당 문법 사항을 묻는 문제를 풀 수 있는 것’이라고 답함으로써, 시험 문제 해결을 위해 문법 공부를 하고 있음을 보여주고 있다.

또한 문법 학습이 어려운 요인으로 51.3%의 학생들이 ‘한국어에는 없는 문법 항목’ 때문이라고 답해, 문법 지도 시 이에 대한 효과적인 지도 방법이 필요함을 알 수 있다.

<표3> 문법에 대한 개별 학습 전략

설문 내용	문항	전체	
		응답수	%
3. 평소에 문법은 어떤 방법으로 공부하나요?	① 교과서나 참고서를 이용한다.	113	70.6
	② 문맥이나 상황을 이용한다.	7	4.4
	③ 선생님이나 친구들의 도움을 받는다.	40	25
	합계	160	100
4. 공부한 문법 규칙을 오랫동안 기억하기 위해 여러분이 주로 사용하는 방법은 무엇인가요?	① 자주 써본다	63	39.4
	② 소리 내어 읽어본다.	21	13.1
	③ 마음속으로 자주 읽어본다.	25	15.6
	④ 나만의 학습장을 만들어 외운다.	47	29.4
	⑤ 영어로 문장을 만들어본다.	4	2.5
	합계	160	100

<표3>의 결과와 같이 영어 문법 개별 학습 전략으로 ‘교과서나 참고서 이용’에 70.6%, ‘자주 써보기’에 39.4%의 학생들이 응답한 것을 볼 때 학생들은 기계적 암기에 의존한 문법 학습을 하고 있음을 알 수 있다.

<표4> 개인 및 학교 문법 수업 현황

설문 내용	문항	전체	
		응답수	%
5. 여러분이 영어를 공부할 때 가장 중요하다고 생각하는 분야는 무엇인가요?	① 말하기	21	13.1
	② 듣기	28	17.5
	③ 읽기	30	18.8
	④ 쓰기	3	1.9
	⑤ 어휘	43	26.8
	⑥ 문법	35	21.9
	합계	160	100
6. 학교나 학원에서 경험한 문법 학습 방법은 무엇인가요?	① 문법 규칙을 설명하고 반복하여 암기한다.	105	65.6
	② 문맥이나 상황을 이용한다.	38	23.8
	③ 게임이나 퍼즐을 이용한다.	17	10.6
	합계	160	100
7. 가장 효과적인 문법 학습 방법은 무엇이라고 생각하나요?	① 문법 규칙을 설명하고 반복하여 암기하기	29	18.1
	② 소그룹으로 주어진 과제나 문제 해결하기	45	28.1
	③ 게임을 이용하여 문법 규칙에 익숙해지기	74	46.3
	④ 영자 신문 활용 하기	12	7.5
	합계	160	100

<표4>에서 볼 수 있듯이 학생들은 영어 학습에 있어 비중을 두는 분야로 쓰기 (1.9%)를 제외한 모든 영역에 고루 응답하였는데, 쓰기 영역은 시험에서 다루지 않는 영역이므로 학생들이 등한시 하는 것으로 분석된다. 그리고 학생들이 학교나 학원에서 접한 문법 수업 중 65.6%의 수업이 기계적인 반복에 의존하는 문법 학습이었음을 나타내었다. 그러나 학생들은 게임이나 소그룹 활동을 통한 문법 수업을 원하고 있음을 알 수 있다. 이에 따라 다음 5장에서는 설문 내용 7번의 네 가지 학습 방법에 따른 지도 방안과 그 효과에 대해 살펴보도록 하겠다.

4.2 관계대명사 오류에 대한 실험 연구 결과

4.1과 같은 사전 설문 조사를 거친 후 3장의 연구 방법을 토대로 학생들의 관계대명사 이해정도에 대해 실험하였다.

첫 번째 유형인 문법성 판단 영역에서는 15개의 문항 중 8문항이 비문법적이며 비문법적인 문장들은 네 가지 가능한 오류, 즉 선행사와 관계대명사의 잘못된 위치의 오류 (errors of non-adjacency of head noun and relative pronoun), 대명사 보유의 오류 (errors of pronoun retention), 잘못된 관계대명사의 오류 (errors of incorrect relative pronoun), 부적절한 관계대명사 생략의 오류 (errors of inappropriate relative pronoun omission)를 범하고 있는 문장들이다.

네 가지 가능한 비문법적인 오류의 예는 (30)에 주어진 것과 같다.

(30) a. The man told me to come today whom I saw. (잘못된 위치의 오류)

- b. The girl who she serves in the shop is my cousin. (대명사 보유의 오류)
- c. The stairs what leads to the cellar are slippery. (잘못된 관계대명사의 오류)
- d. This is a laptop computer _____ has just come onto the market.
(부적절한 관계대명사 생략의 오류)

이 영역에서는 관계대명사 오류의 유형에 따른 난이도를 분석하고자 하였으며, 검사지에서 다루었던 관계대명사의 네 가지 오류 유형에 따른 문항은 다음 예문 (31)과 같고, 응답 현황은 <표5>과 같다.

(31) a. He saw a poor farmer who was harvesting his grapes.

(High school English (천재교육), p. 99)

b. *The man who you met is my father.

(EBS 포스 영어 구문 투어, p. 72)

c. 'A hare-brained idea' refers to an idea that sounds unrealistic or foolish.

(High school English (천재교육), p. 50)

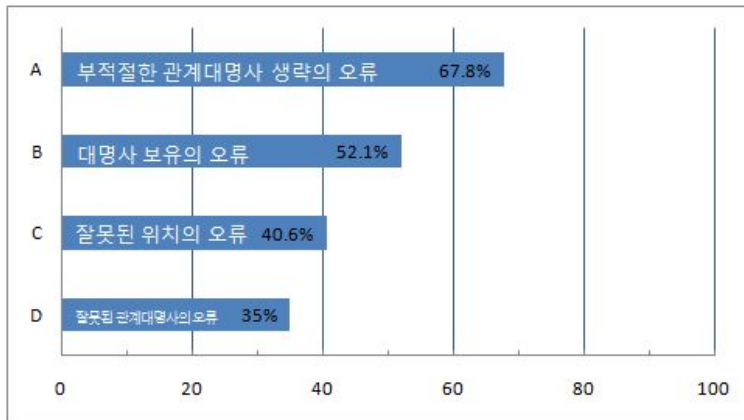
d. *One of them kept laughing, that annoyed me.

(EBS 포스 영어 구문 투어, p. 72)

e. That is what we want to know right now.

(EBS 포스 영어 구문 투어, p. 72)

<표5> 관계대명사의 오류 유형에 따른 오답률



<표5>에서 볼 수 있듯이, 학생들이 문법성 판단에 가장 큰 어려움을 겪고 있는 오류 유형은 부적절한 관계대명사 생략의 오류이며, 이러한 유형의 오류가 쓰인 비문법적인 문장을 문법적이라고 판단하거나 무응답한 학생은 총 응답수 320개 (해당 오류가 쓰인 2문항 * 학급당 학생 수 40명 * 4학급) 중 217개 (67.8%)였다. 이 유형과 다른 유형의 차이점은 관계대명사가 생략되어 선행사와의 문법적 관계를 판단할 수 없다는 것이다. 즉, 학생들은 관계대명사가 생략되지 않은 문장보다 관계대명사가 생략된 문장의 문법성을 판단하거나 문장 구조를 파악하는데 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

두 번째 유형인 빈칸 메우기 영역에서는 아래 예문 (32)와 같이 주어진 빈칸에 알맞은 관계대명사 'who', 'whom', 'whose', 'which', 'that', 'what' 중 가장 적절한 관계대명사를 선택하여 문장을 완성하도록 하였다.

(32) a. A king had a son _____ felt sad every day.

(High school English (천재교육), p. 101)

b. A child _____ parents are dead is called an orphan.

(성문 종합 영어, p. 82)

c. Everything _____ caught my daughter's eyes amused her.

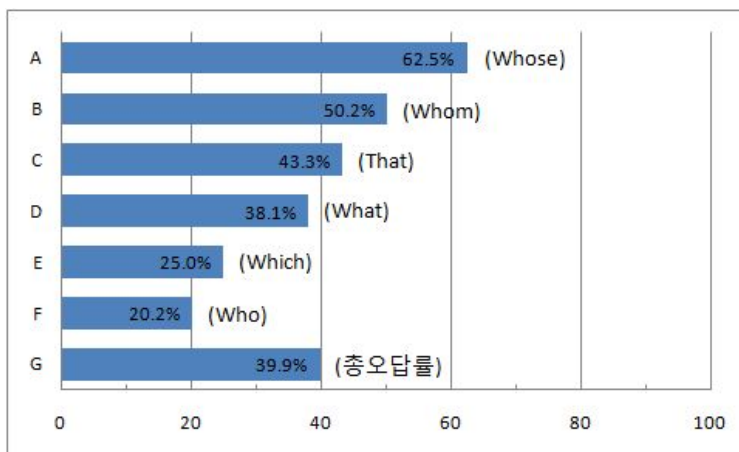
(셀파 기본 영어, p. 140)

d. I could not understand _____ he said.

(셀파 기본 영어, p. 141)

이는 학생들이 가장 많은 오류를 범하는 관계대명사의 종류와 원인을 분석하기 위함이며 그 결과는 다음과 같다.

<표6> 관계대명사의 종류에 따른 오답률

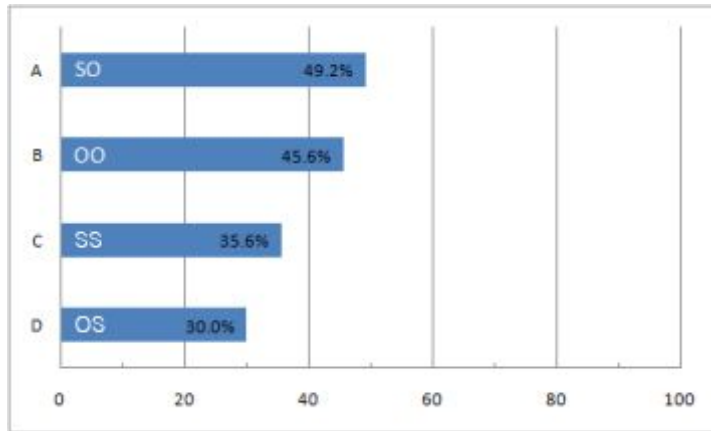


<표6>의 결과에서 볼 수 있듯이, 학생들이 가장 많은 오류를 범한 관계대명사는

'whose'이며, 'whose' 대신에 다른 관계대명사를 써 넣거나, 무응답한 학생은 총 응답수 480개 (해당 관계대명사가 쓰인 3문항 * 학급당 학생 수 40명 * 4학급) 중 300개 (62.5%)였다. 해당 학교에서 사용하는 교과서의 문장 중 관계대명사 'whose'를 포함하고 있는 문장은 2문장뿐이며, 학력평가 시험문제나 대학수학능력 시험 문제에서도 'whose'의 쓰임을 묻는 문제는 지금까지 거의 출제된 바 없다. 그 결과 학생들은 관계대명사 'whose'가 쓰인 문장을 많이 접하지 못했고, 따라서 그 쓰임과 용법을 정확하게 이해하지 못함을 짐작할 수 있었다. 이와 반대로, 관계대명사 'who'와 'that'은 교과서에서 가장 많이 쓰이는 관계대명사로 학생들의 이해도도 매우 높음을 알 수 있다. 또한 관계대명사 중에 선행사를 포함하는 관계대명사 'what'에 대해서는 학생들이 답을 찾는데 어려움을 겪을 것으로 예상하였으나 예상과는 달리 높은 정답률을 보여주고 있는데, 이는 교과서에서 'what'의 등장이 상대적으로 높기 때문인 것으로 추측된다. 즉, 교과서와 시험에서의 관계대명사 종류별 사용 빈도와 학생들의 이해 정도가 정적 상관관계를 띄고 있음을 알 수 있다.

또, 이 영역에서는 앞 장 (2.1.1 관계대명사절의 유형 및 용법 참조)에서 설명한 아홉 가지 유형의 관계절 중 고등학교 공통 영어 교과서에서 주로 다루고 있는 SS, SO, OS, OO의 네 가지 유형을 사용하여 이 유형 중 학생들이 가장 어려움을 느끼는 유형을 파악하였다. 관계절의 유형에 따른 검사결과를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표7> 관계절 유형에 따른 오답률



위 표를 살펴보면 학생들은 OS - SS - OO - SO 의 순으로 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있고, 이는 Kuno의 가설 중 관계대명사절의 삽입에 따른 습득 난이도 (OS - OO - SS - SO)와 완전히 일치하지는 않지만 어느 정도는 일치함을 보여 준다. 즉, 학생들은 주어와 동사 사이에 관계대명사절이 삽입되어 문장 이해에 어려움을 느끼기도 하지만 관계대명사절 내에서 목적격 관계대명사의 쓰임에 더 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있다.

마지막으로 세 번째 영역인 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법에 관한 문제는, 이러한 용법들이 쓰인 영어 문장과 각 문장에 대한 올바른 해석을 찾아 서로 연결하도록 하였다.

(33) a. There were few prisoners who escaped without serious injury.

b. There were few prisoners, who escaped without serious injury.

(셀과 기본 영어, p. 142)

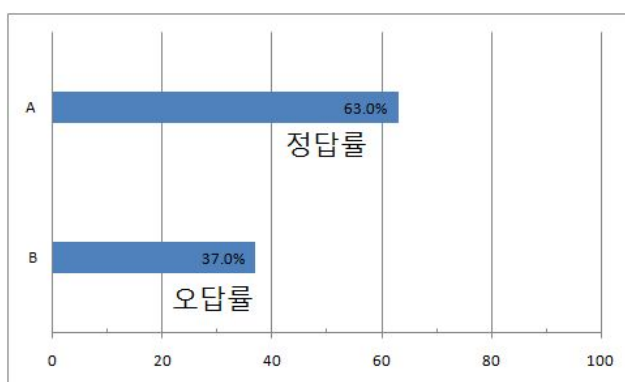
c. I must do a lot of work which I don't like.

d. I must do a lot of work, which I don't like.

(POINT 수험 영문법, p. 152)

이 영역의 검사에 대한 오답률은 <표8>와 같다.

<표8> 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법에 따른 오답률



위 <표8>에서 보듯이 이 영역에서의 오답률은 앞서 시행되었던 두 영역과 비교했을 때 비교적 낮지만, 학생들은 이 영역을 가장 어렵다고 답했다. 이는 예문 (33)의 문제들이 비슷한 유형이므로 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법의 미묘한 의미 차이를 모르더라도, 두 문제를 비교한 후 정답을 짐작하여 문제를 풀었음을 알 수 있다. 공통영어 교과서에서 관계대명사의 비제한적 용법을 포함하고 있는 문장은 두 문장뿐이며, 이 비제한적 용법의 두 문장은 제한적 용법으로 쓰여도 큰 의미 차이가 없는 문장들이었다. 결국 두 번째 영역에서 검증 했듯 교과서에서의 사용 빈도가 학생들의 이해 정도에 큰 영향을 미치고 있음을 다시 한 번 알 수 있다.

V. 관계대명사의 효과적인 지도 방안

현재 제7차 개정 교육과정에 따른 영어과 교과서를 살펴보면 관계대명사에 대한 학습은 중학교 2학년부터 시작되고 있다. 하지만 관계대명사의 오류분석을 통해 알아본 결과, 수년간 관계대명사를 학습해오고 있음에도 불구하고 아직 많은 고등학생들이 관계대명사에 대한 정확한 이해가 부족함을 알 수 있었다. EFL 학습자가 외국어를 학습할 때 모국어에 없는 문법 항목이나 모국어와는 다른 문법 항목은 매우 어려워하며 이에 대한 습득도 늦다. 한국 학생들이 영어의 관계절 학습 시 어려움을 겪는 이유도 이와 같다. 영어의 관계절과 한국어는 기본 언어 구조에서부터 차이가 있다. 영어에서는 명사를 수식하는 수식어구(관계절)가 명사 뒤에 위치하는 후치수식인 반면, 한국어에는 영어의 관계절 속에 포함되어 있는 관계대명사에 해당하는 구체적인 낱말이 없고, 명사를 수식하는 수식어구가 반드시 명사 앞에만 위치하는 전치 수식 구조의 언어이기 때문에, 한국 학생들은 영어의 관계절과 같은 후치 수식의 표현에는 익숙하지 못하다. 이렇듯 많은 학생들이 어려움을 느끼고 있는 관계대명사를 학생들에게 효율적으로 이해시키고자 몇 가지 방안을 제시하고자 한다.

첫째는 관계대명사의 형태에 초점을 둔 관계대명사 교수 학습이며, 둘째는 과업을 통한 관계대명사 학습이다. 셋째는 게임을 통한 관계대명사 학습이며, 마지막으로 시청각 매체와 인터넷을 활용한 관계대명사 학습이다.

5.1 형태 초점 언어 교수법을 통한 관계대명사 지도 방안

학습자들은 관계대명사가 포함된 문장의 구조를 어려워하고 심지어 이상하게 느끼기도 한다. 두 문장을 관계대명사를 이용해 맞게 연결해놓고서도 이상하다는 느낌을 받는다. 주어와 동사 사이에 관계대명사절이 삽입되어 주어와 동사 사이가 물리적으로 멀리 떨어지기 때문에 이상하다고 느끼기도 하고, 또한 문장의 구조를 잘 파악하지 못하기 때문에 그렇기도 하다. 그런데, 알맞은 관계대명사를 이용하여 두 문장을 한 문장으로 고치는 것에도 어려움이 있지만, 영어에 능숙하지 못한 학습자가 이렇게 고쳐진 문장을 보았을 때에도 삽입된 관계대명사절로 인해 주어와 동사를 파악하는데 어려움을 겪어 바로 해석을 할 수 없다. 이와 같은 학습자들은 많은 독해연습을 통해서 한 문장을 한 번에 볼 수 있는 눈을 길러주어야 한다.

Celce Murcia와 Larsen Freeman (1983)이 제시한 관계절의 교수방법을 토대로 한 관계대명사 지도 방안에 대해 알아보도록 한다. 먼저 아래와 같이 주절 안의 괄호 속에 내포된 문을 학생에게 보여준다.

(34) a. The students (the students arrived late) missed the announcement.

⇒ The students who arrived late missed the announcement.

b. The bus (the bus is supposed to leave at 10) was delayed.

⇒ The bus which is supposed to leave at 10 was delayed.

예문 (34a)에서 주절의 주어 'the students'와 괄호 안의 내포절에 있는 명사구 'the students'가 가리키는 대상이 동일하다는 사실을 가르쳐준다. (34b)에서도 주

절의 주어 'the bus'와 괄호 안의 내포절에 있는 명사구 'the bus'가 가리키는 대상이 동일하다는 것을 알려준다. 이렇게 반복되는 명사구를 예문 (34a)에서는 관계대명사 'who'와, 예문 (34b)에서는 'which'와 대치되는 것을 보여준다. 그리고 같은 종류의 문장을 학습자가 스스로 만들어 볼 수 있도록 많은 예문과 충분한 시간을 주어서 학습자 스스로 이러한 관계절의 쓰임을 충분히 이해할 수 있도록 한다. 의사소통 중심 교육법으로는 목표어 수준의 정확성에 도달하기 어렵고 형태의 지도가 없다면 학습자의 중간 언어 속에서 화석화(fossilization)의 우려가 있다. 따라서 한국어에 없는 문법 항목인 관계대명사에 관한 규칙 설명은 효과적일 수 있다.

5.2 과업을 통한 관계대명사 지도 방안

관계절 형성에 대한 사항을 학습자가 어느 정도 이해하게 되면, 이러한 문법 사항에 익숙해지기 위해 관계대명사를 찾는 많은 연습이 필요하다. 앞서 살펴본 지도 방안이 관계대명사에 대한 규칙을 배우는 과정이라면, 이번에는 학습자들이 과업을 직접 수행하면서 관계대명사를 내재화 할 수 있는 지도방안을 제시하고자 한다.

과업에 대해 Long (1985)은 학습자들이 제 2언어로 행할 실생활의 활동이라고 정의했고, Candlin (1987)은 문제 해결을 위한 목적 지향적인 활동으로 단순한 과업에서 복잡한 과업 순으로 제시해야하며, 학습자가 가지고 있는 기존의 지식과 새로운 지식을 연결해줄 수 있는 것이어야 한다고 주장했다. Breen (1987)은 언어 학습을 촉진시키는 목적을 가지고 있는 일련의 모든 작업 계획들을 과업이라 정의

하며, 앞의 두 학자들보다 좀 더 포괄적인 의미의 개념을 제시하였다.

Nunan (1999)은 과업은 일련의 순서를 가지고 제시되어야 한다고 하였다. 일반적인 과업의 순서는 듣기나 읽기 활동 중심의 이해적인 과업(receptive task)에서 시작하여 말하기나 쓰기 활동 중심인 표현적인 과업(productive task)으로 나아간다. 혹은 배운 문법 항목의 반복적인 연습과 같은 재생적인 과업(reproductive task)에서 배운 것을 응용해보는 창조적인 과업(creative task) 순으로 제시한다. 이러한 Nunan의 과업 제시 순서에 따른 지도방안을 살펴보겠다.

학생들을 소그룹으로 나누어서 아래 예문 (35)와 같은 읽기 자료를 제공하고, 자료를 읽으면서 문장 속에 내포된 관계대명사절을 찾아 괄호로 표시하고 선행사는 밑줄을 그어 선행사에 따른 관계대명사를 파악하게 한다. 마지막으로 관계대명사가 생략된 관계절을 찾도록 한다.

(35) The prince was so sad that he always looked like he was about to cry. In the palace, workers took care of his every need. Cooks prepared the tastiest dishes for him.

...

Delighted with this simple solution, the king set out on a journey to find a truly happy man (whose shirt would make his son happy). He traveled to a nearby town where there lived a priest (who cheered and comforted everyone (Δ he met)). Because the priest was known to be a happy man, the king went directly to his home.

...

The king shook his head and said to himself, "This man's shirt will not do. He is not truly happy. If he were truly happy, he would want no more than (what he already has). The king moved on to another land where there lived a ruler (whose kingdom was peaceful and whose people were satisfied). The visiting king was welcomed with a royal feast. At the dinner, the king said to the ruler, "You seem to be a happy man. What makes you so?" The ruler replied, "I have everything ($\triangle$ I could possibly want) and I truly want no more. Yet late at night as I fall asleep, I worry about losing all that I have worked so hard to gain."

(High school English (천재교육), pp. 96-98)

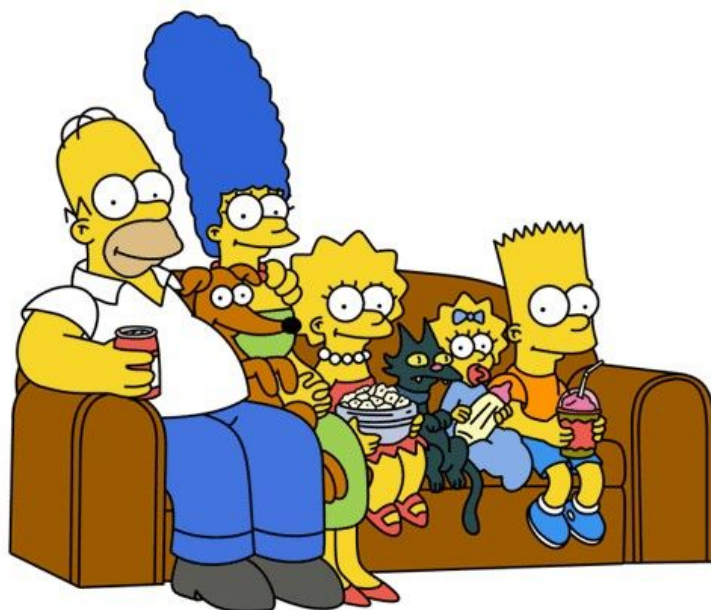
이와 같은 읽기 활동 중심의 이해적인 과업을 통해서 학생들은 관계대명사절에 대해 익숙해질 수 있다.

이해적인 과업 활동 후, 관계대명사를 이용한 몇 가지 말하기 연습 활동을 통해 표현적인 과업을 제시한다. 예를 들어, 아래의 예문 (36)처럼 관계대명사 'who'를 이용하여 학급 친구들의 특징을 설명하는 문장을 만들게 한 후 그 학생이 누군지 알게 한다.

- (36) a. The student who likes playing soccer is _____.
 b. The student who is good at math is _____.
 c. The student who is the tallest boy is _____.

이 활동을 통해 학생들은 친구들에 대한 이야기를 함으로써 친구들과 더 친밀감을 느끼는 동시에 어렵지 않게 관계대명사 'who'의 역할을 이해하게 된다. 무엇보다도 이 활동을 학생들이 잘 아는 대상으로 하기 때문에 내적인 동기유발이 되므로 유의미적이라고 할 수 있다. 예문 (36)과 같은 어렵지 않은 예문을 통해 주격 관계대명사 'who'의 쓰임을 연습하고 나면, 목적격 관계대명사 'whom' 그리고 'whose', 'which', 'that', 'what'의 다른 관계대명사가 쓰인 문장도 연습한다. 이러한 활동을 통해 학생들은 관계대명사절이 쓰인 문장을 듣고 이해하는 능력을 기르는 동시에 말하는 능력 또한 연습할 수 있다.

그림을 제시하고 이를 관계대명사를 이용하여 설명하는 것도 관계대명사를 더 쉽게 접근하는 데 유용한 방법이다. 학생들에게 다음과 같은 그림을 보여주면서 그림의 일부분에 대해서 관계대명사를 사용하여 간단한 문장으로 묘사하도록 한다.



(<http://www.thesimpsons.com> 인용, 05. 17. 2009)

- (37) a. It looks like a family that consists of a father, mother and three children.
- b. There is a couch which five people and two animals are sitting on.
- c. A man who sits on the left holds a can.
- d. A baby who sits between a boy and a cat is the youngest.

이와 같은 과업들을 통해 듣기, 읽기 그리고 말하기에 대한 연습이 이루어진 후에 마지막으로 관계대명사절을 포함한 문장을 이용하여 글을 쓰도록 권유한다. 언어의 네 가지 기능 즉, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 중에서 쓰기는 제 2언어 학습자뿐만 아니라 모국어 화자들도 가장 어려워하는 기능이므로 과업 순서 중 가장 나중에 이루어지도록 한다. 이 활동은 초보자보다는 중급자 이상의 학습자에게 알맞은 과업으로, 학생들은 이 과업을 통해 자신이 이해한 것을 글로 나타내면서 내재화 하는데 큰 도움을 얻을 수 있다. 구체적인 활동은 다음과 같다.

저널 쓰기 과업(journal writing)으로 학습자들에게 그 날의 학습 내용이나 있었던 일들을 일기 형식으로 쓰도록 한다. 이 때 관계대명사를 사용한 문장을 반드시 몇 개 이상 사용하도록 하는 등의 명확한 지시를 준다. 다 쓴 글에 대해서는 학생들이끼리 동료 수정을 한 후 마지막으로 교사의 피드백을 받게 한다. 이러한 관계대명사절을 이용한 글쓰기는 관계대명사에 대한 문법적인 학습과 말하기를 통한 연습의 결과를 종합적으로 표현하는 과정이 된다.

5.3 게임을 통한 관계대명사 지도 방안

외국어로서 영어를 성공적으로 습득하기 위해서는 자연스럽게 영어에 접근할 수 있는 환경에 많이 노출되어야 하고 언어를 배우는 흥미도가 지속되어야 한다. 이러한 이유 때문에 영어 교육에서 게임을 활용하게 되면 몇 가지 효과가 있다. 놀이로서 게임이 주는 즐거움과 경쟁으로서 게임이 주는 긴장감은 학습자의 동기를 강화한다. 또한 게임을 하는 동안 학습자는 언어의 형태적 측면뿐만 아니라 내용적 측면까지 관심을 기울이게 되므로 이러한 게임을 영어 학습에 활용하는 것은 효과적이다.

Celce Murcia와 Larsen Freeman은 관계대명사를 연습할 수 있는 다음과 같은 게임을 제시한다. 교사나 학생이 머릿속에 생각하고 있는 사람이나 물건을 알아맞히는 스무고개 게임(twenty Questions)으로, 질문에는 제한 관계절이 포함되어 있도록 교사가 규칙을 제시한다. 이 때 질문의 형식에 대해서는 다음과 같은 틀을 제시해준다.

(38) a. Are you thinking of someone who ...?

b. Is this something that ...?

c. Is it a place where ...?

d. Is this a person who / whose ...?

위와 같은 게임을 통해서 학생들은 관계대명사를 직접 말하면서 사용해야 하고

그 과정에서 선행사에 따라 어떤 관계대명사를 사용해야하는지에 대한 규칙을 내재화할 수 있게 된다. 또한 이러한 게임은 자신과 관련 있는 사람이나 장소 혹은 사물을 이용하므로 학습자들의 동기와 흥미를 유발할 수 있다.

5.4 시청각 매체와 인터넷을 활용한 관계대명사 지도 방안

고급 단계 학습자들은 영어로 된 신문이나 방송 사이트들에서 제공하는 자료를 활용하여 관계대명사를 학습할 수 있다. 이러한 자료들은 구성주의 교육이론에서 중시하는 진정성있는 자료(authentic material)로 영어 학습의 주된 자료로 이용될 수 있을 것이다. 관계대명사 교수 학습을 위해서 아래의 예 (39)처럼 방송사와 신문사 사이트에서 관계대명사를 포함한 문장이 쓰인 기사를 찾아내어 그 기능과 유형을 살펴보도록 하는 등의 활동을 할 수 있다.

(39) Other pop groups, including now disbanded g.o.d. and Fin.K.L, and the still running Shinhwa, Girls' Generation and Super Junior, have already pursued individual careers in the entertainment business. Big Bang, having colorful members who each hold their own specific talent, have joined this 'trend' and started to heighten their individual image, which will hopefully contribute to the team as a whole.

('Big Bang Members Branch Out as Soloists', The Korean times, 07. 14. 2008)

이와 같은 관계대명사에 관한 자료를 교사가 미리 정하여 학습자들에게 안내할 경우 학급의 통제가 잘 이루어지며 수월하게 학습목표에 도달 할 수 있다는 장점이 있는 반면, 전체 학생이 동일한 학습활동을 하게 되므로 다양한 자료를 이용한 개별 학습은 불가능하게 된다는 단점이 있다. 반면, 학생이 관심 있는 주제에 대해서 스스로 자료를 선정하여 찾아오게 할 경우 학생에게 많은 자율권을 보장하여 동기 부여가 되고, 자발적인 참여와 개별학습이 가능하다. 하지만, 학급의 통제나 강의 중 생기는 일들을 교사가 미리 예측하고 대처하기는 어렵다는 단점이 있다. 그러므로 인터넷 자료를 활용하여 관계대명사 지도 시 학습자의 수준과 특성에 따라 두 가지 방법을 적절히 활용하는 교사의 능력이 필요하다.

Stephen (1999)은 인터넷을 활용한 학습에서 게시판에 이용할 것을 이야기 한다. 다양한 의견을 인터넷상의 게시판을 통해 제시하고 학급의 구성원들이 이에 참여하는 형태로 의사소통을 진행하는 것이다. 이때 게시판은 학생들은 관계대명사를 사용한 문장으로 자신의 글을 게시하고 다른 학생들의 영작을 읽고 공유하는 곳으로, 이러한 활동을 통해 단순한 영작 뿐 아니라 토론 형식을 취함으로써 학습자의 인지적 능력을 향상시킬 수 있다. Backer (1999)는 영어 학습에 있어서 게시판과 같은 비 동시적인 방식이 아닌 동시적인 방식인 채팅이나 MOO(Multi User Object Oriented)를 이용할 수 있다고 하였다. 게시판이나 채팅, MOO를 이용한 방법들은 학습자로 하여금 관계대명사 사용을 능숙하게 해줄 뿐만 아니라 쓰기 기술, 여러 사고 능력 그리고 담화 맥락 파악 능력까지 함께 길러 줄 수 있는 통합적인 방법이라 할 수 있다.

5.5 지도 방안에 따른 학습 결과

아래 <표9>는 앞에서 제시한 네 가지 지도 방안에 따라 관계대명사 수업 후 학생들의 반응을 살펴보기 위해 실시한 설문 결과이다. 이는 수업에 투입된 학습활동이 관계대명사를 학습하는 데 기여하는지 또한 미비점은 무엇인지를 점검하여 수업의 효율성을 높이는데 도움을 얻고 관계대명사 학습에 적절하게 활용하기 위함이다.

<표9> 여러 가지 지도 방안에 따른 수업 후 설문 결과

설문 내용	문항	전체	
		응답수	%
1. 어떤 학습 방법이 가장 효과적이었나요?	① 규칙 설명에 중점을 둔 수업	24	15
	② 과업을 통한 수업	55	34.4
	③ 게임을 통한 수업	69	43.1
	④ 영자 신문과 인터넷을 활용한 수업	12	7.5
	합계	160	100
2-1. (1번의 ①을 선택한 학생만 해당) 규칙 설명에 중점을 둔 수업이 효과적인 이유는?	① 짧은 시간에 많은 내용을 정확히 학습할 수 있어서	20	83.3
	② 가장 흔히 사용하는 방법이라 익숙해서	4	16.7
	③ 가장 기억에 오래 남아서	0	0
	합계	24	100
2-2. (1번의 ①을 선택하지 않은 학생만 해당) 규칙 설명에 중점을 둔 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 지금까지 많이 해오던 식상한 방법이므로	42	30.9
	② 짧은 시간에 너무 많은 내용을 다루고 있어서	31	22.8
	③ 교사 주도의 수업이라 학생의 참여도가 낮으므로	63	46.3
	합계	136	100

설문 내용	문항	전체	
		응답수	%
3-1. (1번의 ②를 선택한 학생만 해당) 과업을 통한 수업이 효과적인 이유는?	① 다양한 문맥 속에서 문법 규칙을 학습 할 수 있어서	11	20
	② 문법 규칙 학습 중에 말하기와 쓰기 학습 까지 동시에 이루어져서	4	7.3
	③ 소그룹 활동을 통해 학생 참여도와 흥미가 높아져서	40	72.7
	합계	55	100
3-2. (1번의 ②를 선택하지 않은 학생만 해당) 과업을 통한 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 계속해서 같은 규칙의 반복을 통해 문장을 만드는 연습이 지루해서	25	23.8
	② 영어로 말하거나 글쓰기에 대한 부담감 때문에	62	59.1
	③ 다른 친구들이 수업을 주도해서	18	17.1
	합계	105	100
4-1. (1번의 ③을 선택한 학생만 해당) 게임을 통한 수업이 효과적인 이유는?	① 학생 참여도와 흥미가 가장 높아서	57	82.6
	② 문법 규칙 학습 중에 말하기와 듣기 학습 까지 동시에 이루어져서	10	14.5
	③ 스무고개 게임을 통해 학급 친구들에 대해 잘 알게 되어서	2	2.9
	합계	69	100
4-2. (1번의 ③을 선택하지 않은 학생만 해당) 게임을 통한 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 계속해서 같은 규칙의 반복을 통해 문장을 만드는 연습이 지루해서	29	31.9
	② 영어로 말하기에 대한 부담감 때문에	55	60.4
	③ 다른 친구들이 수업을 주도해서	7	7.7
	합계	91	100

설문 내용	문항	전체	
		응답수	%
5-1. (1번의 ④를 선택한 학생만 해당) 영자신문과 인터넷을 통한 수업이 효과적인 이유는?	① 관심있는 내용의 신문기사가 읽기 자료로 제공되어서	5	41.7
	② 문법 규칙 중 학습 중에 읽기와 쓰기 학습 까지 동시에 이루어져서	2	16.6
	③ 다른 수업에 비해 선생님과 1:1 상호작용이 많아서	5	41.7
	합계	12	100
5-1. (1번의 ④를 선택하지 않은 학생만 해당) 영자신문과 인터넷을 통한 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 읽기 자료로 제공 된 신문 기사에 대한 선행 지식이 부족해서	43	29.1
	② 기본 어휘가 부족하여 영자 신문 읽는 것에 대한 부담감 때문에	72	48.6
	③ 영어로 글쓰기에 대한 부담감 때문에	33	22.3
	합계	148	100

여러 가지 지도 방안에 따른 수업 후 실시한 효과성 조사에서 대부분의 학생들은 ‘게임을 통한 수업’과 ‘과업을 통한 수업’에 매우 긍정적인 반응을 보였다. 대부분의 학생들이 효과적이었다고 답한 ‘게임을 통한 수업’과 ‘과업을 통한 수업’의 공통점은 나머지 두 방법에 비해 학생 참여도가 높다는 장점이 있다는 것이다. 따라서 학생들의 참여도가 높아질수록 학생들이 느끼는 효과성과 만족도도 높아진다는 것을 알 수 있다.

이와 비교했을 때 학생들은 ‘규칙 설명에 중점을 둔 수업’과 ‘영자신문과 인터넷을 활용한 수업’은 효과성이 덜하다고 답했다. ‘규칙 설명에 중점을 둔 수업’은 기

계적인 학습을 통해 문법 지식을 습득하는 것만 강조해서 학생들에게 인지적 부담감을 주며, ‘영자신문과 인터넷을 활용한 수업’은 기본 어휘 및 내용에 대한 선행 지식이 부족하여 수업을 이해하는 데 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 기본 어휘가 절대적으로 부족한 학습자는 문맥을 통한 의미추론 활동에 어려움을 겪고 좌절하게 된다는 Kelly (1990)의 견해와 관련지을 수 있다. 학생들이 흥미를 가지고 학습 활동에 적극 참여하기 위해 교사 주도의 설명식 지도 방안은 지양하고, 관계대명사가 사용된 쉽고 재미있는 자료에 접근시켜 지도하는 방안이 효과적이라 하겠다.

V. 결론

이 연구는 EFL 학습자들의 관계대명사 학습 시 발생할 수 있는 오류분석을 통해 학습자들이 관계대명사를 어느 정도 이해하고 있는지 알아보고, 이러한 어려움을 느끼는 관계대명사의 효과적 지도 방안에 대해서 알아보고자 하였다. 이를 위해 고등학교 1학년 학생 160명을 대상으로 연구하였으며, 그들의 오류분석 결과는 다음과 같았다.

첫째, 학습자들은 네 가지 가능한 오류, 즉 선행사와 관계대명사의 잘못된 위치의 오류, 대명사 소유의 오류, 잘못된 관계대명사의 오류, 부적절한 관계대명사 생략의 오류 중에서 부적절한 관계대명사 생략의 오류를 가진 문장을 가장 어려워하는 것으로 나타났다. 선행사와 관계대명사 사이가 적절하게 잘 쓰였는지에 따라 문장의 정문 여부를 파악하는 단계에서, 관계대명사가 생략된 문장은 문법성을 판단하거나 문장 구조를 파악하는데 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

둘째, 학습자들은 관계대명사의 쓰임 중 소유격 관계대명사인 'whose'와 목적격 관계대명사인 'whom'의 사용에 가장 많은 오류를 범하며, 이에 비해 주격 관계대명사인 'who'와 'that'의 사용에는 많은 오류를 범하지 않는 것으로 나타났다. 직접적인 원인으로는 교과서, 학력평가 및 수학능력시험문제에 등장한 문장 중 소유격 관계대명사 'whose'를 포함하고 있는 문장은 거의 찾아보기 힘들어 이에 따른 정확한 이해를 하지 못하고 있음을 알 수 있다. 또, 이러한 결과는 주격 > 목적격 > 소유격 순의 명사구 도달 순위를 따른다는 Keenan과 Comrie (1977)의 이론과도 일치한다고 볼 수 있다.

셋째, 학생들은 주절의 주어 바로 다음에 삽입된 관계대명사절을 이해하는데 어려움을 겪기도 하지만 그보다 먼저 관계대명사절 내의 목적격관계대명사의 쓰임에 더 어려움을 느낀다. 즉, 학생들은 OS - SS - OO - SO 유형 순으로 관계대명사절의 파악에 어려움을 느끼며, 이는 Kuno (1974)가 제시한 관계절 습득의 난이도 예측(OS - OO - SS - SO)과 완전히 일치하지는 않지만 어느 정도 일치하는 결과라고 볼 수 있다.

넷째, 학생들은 관계대명사의 제한적 용법과 비제한적 용법의 의미의 차이를 파악하는데 큰 어려움을 겪고 있다. 고등학교 1학년 교과서에 관계대명사의 제한적 용법을 포함한 문장은 극히 적으며 이는 교과서에서의 사용빈도가 학생들의 이해 정도에 큰 영향을 미치고 있다는 것을 다시 한 번 보여주는 결과이다.

중학교 2학년 때 관계대명사에 대해 처음 학습하여 그 이후로 몇 년간 계속 학습하였으나, 여전히 많은 학생들은 관계대명사의 개념을 정확하게 이해하지 못하는 오류를 범하고 있다. EFL 학습자가 외국어를 학습할 때 모국어에 없는 문법 항목이나 모국어와는 다른 문법 항목은 매우 어려워하며 이에 대한 습득도 늦기 때문이다. 이러한 학생들의 관계대명사 사용에 대한 오류를 줄이고 명확한 이해를 돕기 위한 효과적인 지도방안 몇 가지를 제시하였다.

첫째, 형태에 초점을 둔 교수법을 이용하여 관계대명사를 효과적으로 지도할 수 있다. 이는 학습자들이 언어 형태에 주의 집중을 기울이도록 규칙설명과 언어 입력 강화를 통해 관계대명사를 가르치는 것이다. 이러한 형태 초점 교수법을 통해 한국어에 없는 관계대명사에 관한 정확한 문법 규칙을 설명 할 수 있으며, 외국어 학습 시에 나타날 수 있는 화석화를 막을 수 있다.

둘째, 과업 중심 교수법을 이용하여 학습자들의 흥미를 유발하면서 관계대명사의

문법규칙을 내재화시킬 수 있다. 과업은 일련의 순서를 가지고 제시해야한다. 즉, 듣거나 읽기 활동 중심의 이해적인 과업에서 시작하여 말하거나 쓰기 활동 중심인 표현적인 과업의 순서로, 혹은 배운 문법 항목의 반복적인 연습과 같은 재생적인 과업에서 배운 것을 응용해보는 창조적인 과업 순으로 제시하는 것이 효과적이다. 구체적인 활동으로는 학습자들이 흥미를 느끼는 자료의 읽기 활동, 학급친구들의 특징을 설명하는 말하기 활동, 주어진 그림을 묘사하도록 하는 말하기 활동 그리고 저널 쓰기 활동 등이 있다.

셋째, 게임을 통하여 학습자들에게 흥미를 지속시키며 자연스럽게 실제 관계대명사 사용 환경에 노출시킬 수 있다. 게임을 통하여 학습자는 언어의 형태적 측면뿐 아니라 내용적 측면까지 관심을 기울이게 된다. 대표적인 활동으로는 스무고개 게임이 있는데, 이 게임을 통해 문법규칙을 반복적으로 이야기하며 학습자 스스로 내재화할 수 있게 된다.

마지막으로 시청각 매체와 인터넷을 활용하여 관계대명사의 사용을 심화시킬 수 있다. 구체적인 활동으로는 신문이나 방송 자료를 활용한 읽기 활동이나, 인터넷 게시판이나 채팅, MOO를 이용한 쓰기 활동이 있다. 이러한 활동들은 구성주의 입장에서 중시하는 진정성 있는 자료를 활용한 지도방안이지만 고급단계의 학습자들에게만 적합한 방법이기도 하다.

이 네 가지의 지도 방안 중에서 대부분의 학생들은 ‘게임을 통한 지도 방안’과 ‘과업을 통한 지도 방안’이 매우 효과적이라고 답했으며, 이에 비해 ‘형태 초점 언어 교수법을 통한 지도 방안’과 ‘시청각 매체와 인터넷을 활용한 지도 방안’은 덜 효과적이라고 답했다. 즉, 학생들은 자신들의 참여도가 높은 지도 방안이 학습에 있어서 효과적이라고 느끼며, 자신들의 참여도가 낮은 지도 방안이나 다른 지도 방

안에 비해 어려운 자료를 제공하는 지도 방안은 덜 효과적이라고 느끼고 있음을 알 수 있다.

본 논문에서 연구한 결과 한국인 고등학생 EFL 학습자들은 관계대명사를 학습할 때 소유격 관계대명사의 사용에 많은 오류를 범하며, SO 유형의 문장과악에 가장 어려움을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 그리고 관계대명사 지도 시 ‘게임을 통한 지도 방안’과 ‘과업을 통한 지도 방안’이 효과적인 것으로 나타났다. 그러나 본 연구는 광주광역시에 소재한 특정 고등학교 1학년 학생만을 실험 대상으로 하였으므로 그 결과를 일반화 하는 데 무리가 있고, 연구 설문지에 응답한 연구 참여자 중 무작위적 선택에 따른 정답도 포함 될 수 있다는 점을 감안했을 때 객관성이 부족할 수 있다는 한계가 있으므로 본 연구 주제에 대한 더욱 정확하고 객관적인 결과를 위해 앞으로 많은 연구가 행해질 필요가 있다.

언어마다 문법규칙이 다르기 때문에 학습자들은 자신의 모국어와 다른 언어를 배우는데 어려움을 겪는다. 한국어에는 관계대명사라는 문법 사항이 존재하지 않으므로 한국인 EFL 학습자들은 관계대명사절 구문 사용 시 많은 실수를 저지르고 어렵다고 생각하여 말을 하거나 글을 쓸 때 관계대명사를 이용한 문장을 꺼려하는 경향이 있다. 이렇듯 학습자들이 어려움을 겪는 문법사항을 지도할 때 유의해야할 점은 문법을 위한 문법이 아닌 실제 의사소통에서 활용할 수 있도록 말하기와 듣기 자료를 활용하여 효과적으로 지도해야 한다는 것이다. 따라서 학습자들이 어려워하고 오류가 많이 발생하는 이러한 부분들을 지도할 때 학습자들의 흥미를 불러일으키고 동시에 문법규칙을 내재화시킬 수 있도록 여러 활동들을 통하여 더욱 쉽고 체계적으로 지도할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강대철 외. (2004). *High school English*. 서울: 금성출판사.
- 김귀석 · 안길순. (2003). Acquisition of the English Definite Article by Korean Speakers. *영어 연구*, 15(4), 69-95.
- 김귀석 · 이수경. (2009). 영어동화를 활용한 어휘 지도. *영어영문학* 21, 22(3), 157-184.
- 김덕기 외. (2008). *High school English*. 서울: 천재교육.
- 김동찬. (2006). *영어 관계 대명사절의 특성과 학습 지도 방안*. 부산외국어대학교 석사학위 논문.
- 김민식. (2007). *영어 능숙도에 따른 관계 대명사 습득에 관한 연구*. 조선대학교 석사학위 논문.
- 김오성. (2000). *POINT 수험영문법*. 서울: 신아사.
- 김필교. (2007). *효과적인 영어 관계대명사의 지도 방안 연구*. 상명대학교 석사학위 논문.
- 송성문. (1996). *성문 종합 영어*. 서울: 성문출판사.
- _____. (2003). *성문 기본 영어*. 서울: 성문출판사.
- 안길순. (2002). *영어 관계사절에 대한 통사 및 억양 구조 학습 연구*. 전북대학교 박사학위 논문.
- 육상태 외. (2009). *셀파 기본 영어*. 서울: 천재교육.
- 이에리. (2005). *고등학생들의 영어 관계대명사 사용에 따른 오류유형의 분석*. 동아대학교 석사학위 논문.

- 전춘배. (1999). *세 가지 다른 교실수업지도에 따른 영어 관계절 학습 효과에 관한 연구 : 한국의 한 외국어 고등학교 1학년 학생을 중심으로*. 한남대학교 박사학위 논문.
- 정윤자. (2002). *고등학교 공통영어 교과서에 사용된 관계대명사에 관한 연구*. 경기대학교 석사학위 논문.
- 조성식. (1983). *영문법 연구 (1)*. 서울: 신아사.
- _____. (1984). *An advanced English grammar*. 서울: 고려대학교 출판부.
- 한순복 외. (2008). *EBS 기특한 영문법 즐겨찾기*. 서울: 한국교육방송공사.
- 한순복 외. (2008). *EBS 포스 영어 구문 투어*. 서울: 한국교육방송공사.
- Backer, J. A. (1999). *Multi-user domain object oriented (MOO) as a high school procedure for foreign language acquisition*. (ERIC Document Reproduction No. 447 702)
- Breen, M. P. (1987). Learner contribution to task design. In C. N. Candlin & D. F. Murphy (Eds.), *Lancaster practical papers in English language education*, 7. Language learning tasks. London: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2000). *Principle of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- _____. (2001). *Teaching by principle (2nd Ed.)*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1890). The theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In C. N. Candlin & D. F. Murphy (Eds.), *Lancaster practical papers in English language education*, 7. Language learning tasks. London: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book*. Rowley, MA: Newbury House.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book*. Boston: Heinle & Heinle.
- Curme, G. O. (1947). *Syntax*. Boston: Heath and Company.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quaterly*, 27, 91-113.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press.
- Jespersen, O. (1933). *Essential of English grammar*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- Kelly, S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Kruisinga, E. (1931). *A handbook of present-day English*. Gronigen: Noordhoff.

- Kuno, S. (1974). The position of relative clauses and conjunctions. *Linguistic Inquiry*, 5, 117-136.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hylltenstam & M. Pieneman (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition multilingual matters* (pp. 27-48). Rowley, MA: Newbury House.
- Nesfield, J. C. (1949). *English grammar past and present*. London: Macmilan and Co.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1973). *A concise grammar of contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- _____. (1990). *A student's grammar of the English language*. London: Longman.
- Quirk, Greenbaum, Leech and Svatrik (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Sheldon, A. (1974). The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. In C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 272-281). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

- Sonnenschein, E. A. (1916). *A new English grammar*. London: Oxford.
- Stephen, C. (1999). The use of WebCT for a highly interactive virtual graduate seminar. *Computer Assisted Language Learning*, 12, 4, 371-380.
- Stephen, H. (2002). *Grammar dimensions 3*. Boston: Heinle & Heinle.
- Yule, G. (1988). *Explaining English grammar*. Oxford University Press.
- Zandvoort, R. W. (1962). *A handbook of English grammar* (2nd Ed.). London: Longmans, Green and Co., Ltd.

<부 록 I>

- 문법 인식과 문법 학습 현황에 대한 사전 연구 조사 설문지 -

이 설문지는 교육대학원 영어교육 전공 관련 논문을 쓰기 위한 설문지입니다. 설문지의 내용은 영어 문법 학습에 관련된 것으로 설문지의 문항을 잘 읽고 자신에게 해당하는 보기 하나만 골라 답해주시요. 설문조사의 결과는 논문 이외의 다른 목적으로 사용하지 않을 것입니다. 감사합니다.

설문 내용	문항
1. ‘문법을 안다는 것’이 의미하는 바가 무엇이라고 생각하나요?	① 해당 문법의 기능을 안다.
	② 해당 문법이 쓰인 문장의 뜻을 안다.
	③ 해당 문법 사항을 묻는 문제를 풀 수 있다.
2. 문법 학습을 어렵게 하는 요인은 무엇이라고 생각하나요?	① 한국어에는 없는 문법 항목이 많으므로
	② 외워야 할 문법 규칙의 양이 많으므로
	③ 문법에 대한 막연한 부담감 때문에
3. 평소에 문법은 어떤 방법으로 공부하나요?	① 교과서나 참고서를 이용한다.
	② 문맥이나 상황을 이용한다.
	③ 선생님이나 친구들의 도움을 받는다.
4. 공부한 문법 규칙을 오랫동안 기억하기 위해 여러분이 주로 사용하는 방법은 무엇인가요?	① 자주 써본다
	② 소리 내어 읽어본다.
	③ 마음속으로 자주 읽어본다.
	④ 나만의 학습장을 만들어 외운다.
	⑤ 영어로 문장을 만들어본다.

설문 내용	문항
5. 여러분이 영어를 공부할 때 가장 중요하다고 생각하는 분야는 무엇인가요?	① 말하기
	② 듣기
	③ 읽기
	④ 쓰기
	⑤ 어휘
6. 학교나 학원에서 경험한 문법 학습 방법은 무엇인가요?	① 문법 규칙을 설명하고 반복하여 암기한다.
	② 문맥이나 상황을 이용한다.
	③ 게임이나 퍼즐을 이용한다.
7. 가장 효과적인 문법 학습 방법은 무엇이라고 생각하나요?	① 문법 규칙을 설명하고 반복하여 암기하기
	② 소그룹으로 주어진 과제나 문제 해결하기
	③ 게임을 이용하여 문법 규칙에 익숙해지기
	④ 영자 신문 활용 하기

<부 록 II>

- English Grammar Test -

이 설문지는 교육대학원 영어교육 전공 관련 논문을 쓰기 위한 설문지입니다. 설문지의 내용은 영어 문법에 관련된 것으로 아는 대로 답해주시면 감사하겠습니다. 총 세 영역으로 이루어져 있으며 제한시간은 35분입니다. 문장을 생각하는데 너무 많은 시간을 허비하지 말고, 문제를 읽고 바로 판단하십시오. 설문조사의 결과는 논문 이외의 다른 목적으로 사용하지 않을 것입니다. 감사합니다.

[Part I]

다음 문장들을 잘 읽고, 문법적으로 맞으면 O, 그렇지 않으면 X 표시를 하시오.

1. The man told me to come today whom I saw. ()
2. The girl who she serves in the shop is my cousin. ()
3. The stairs what leads to the cellar are slippery. ()
4. This is a laptop computer has just come onto the market. ()
5. Neighbors and friends agreed to make contributions for dancers could dance for the entire five hours. ()
6. One of them kept laughing, that annoyed me. ()
7. Scientist invented a device that it can freeze water instantly. ()
8. The books belong to me which he lent you. ()
9. I don't like novels which end in tragedy. ()
10. He was first put on ice 50 years ago because of Alzheimer's disease, which was incurable at that time. ()
11. He saw a poor farmer who was harvesting his grapes. ()

12. 'A hare-brained idea' refers to an idea that sounds unrealistic or foolish. ()
13. That is what we want to know right now. ()
14. I want to complain about the cellphone about I bought here. ()
15. It is a language whose speakers live mostly in a country close to Korea. ()

[Part II]

다음 문장들의 밑줄 친 부분에 들어갈 가장 적절한 관계대명사를 써넣으시오.

1. A king had a son _____ felt sad every day.
2. A child _____ parents are dead is called an orphan.
3. He has a dog _____ barks furiously.
4. Everything _____ caught my daughter's eyes amused her.
5. I could not understand _____ he said.
6. The mountain _____ top is covered with snow is Mt. Halla.
7. Yesterday, I met a man _____ works with your brother.
8. He always does _____ he believes to be right.
9. The thing _____ you say doesn't make any sense to me.
10. The woman _____ gives me tennis lesson is from Brazil.
11. The first thing _____ you have to do is to consider whether you are fit for it or not.
12. We must rehabilitate those _____ we send to prison.

13. I expected to see something _____ you might see in an action movie.
14. The car _____ I bought last month isn't very good.
15. Do you always say exactly _____ you're thinking?
16. Truman's family and the other people _____ he meets are all characters in the world's most popular TV series.
17. The girl _____ I spoke to was his sister.
18. We helped a woman _____ car had broken down.

[Part III]

다음 영어 문장들에 해당하는 옳은 해석을 찾아 번호를 쓰시오.

1.

- ① 중상을 입지 않고 탈출한 죄수들은 거의 없었다.
- ② 죄수들은 거의 없었는데 그들은 중상을 입지 않고 탈출했다.

- a. There were few prisoners who escaped without serious injury. ()
- b. There were few prisoners, who escaped without serious injury. ()

2.

- ① 나는 많은 일들을 해야 하지만 그걸 하고 싶지 않다.
- ② 나는 내가 하고 싶지 않은 많은 일들을 해야만 한다.

- c. I must do a lot of work which I don't like. ()
- d. I must do a lot of work, which I don't like. ()

<부 록 Ⅲ>

- 실험 연구 결과 설문지 -

이 설문지는 교육대학원 영어교육 전공 관련 논문을 쓰기 위한 설문지입니다. 설문의 내용은 영어 관계대명사 수업 방법에 관련된 것으로 설문지의 문항을 잘 읽고 자신에게 해당하는 보기 하나만 골라 답해주십시오. 설문조사의 결과는 논문 이외의 다른 목적으로 사용하지 않을 것입니다. 감사합니다.

설문 내용	문항
1. 어떤 학습 방법이 가장 효과적이었나요?	① 규칙 설명에 중점을 둔 수업
	② 과업을 통한 수업
	③ 게임을 통한 수업
	④ 영자 신문과 인터넷을 활용한 수업
2-1. (1번의 ①을 선택한 학생만 해당) 규칙 설명에 중점을 둔 수업이 효과적인 이유는?	① 짧은 시간에 많은 내용을 정확히 학습할 수 있어서
	② 가장 흔히 사용하는 방법이라 익숙해서
	③ 가장 기억에 오래 남아서
2-2. (1번의 ①을 선택하지 않은 학생만 해당) 규칙 설명에 중점을 둔 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 지금까지 많이 해오던 익숙한 방법이므로
	② 짧은 시간에 너무 많은 내용을 다루고 있어서
	③ 교사 주도의 수업이라 학생의 참여도가 낮으므로
3-1. (1번의 ②를 선택한 학생만 해당) 과업을 통한 수업이 효과적인 이유는?	① 다양한 문맥 속에서 문법 규칙을 학습 할 수 있어서
	② 문법 규칙 학습 중에 말하기와 쓰기 학습까지 동시에 이루어져서
	③ 소그룹 활동을 통해 학생 참여도와 흥미가 높아져서
3-2. (1번의 ②를 선택하지 않은 학생만 해당) 과업을 통한 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 계속해서 같은 규칙의 반복을 통해 문장을 만드는 연습이 지루해서
	② 영어로 말하기나 글쓰기에 대한 부담감 때문에
	③ 다른 친구들이 수업을 주도해서

설문 내용	문항
4-1. (1번의 ③을 선택한 학생만 해당) 게임을 통한 수업이 효과적인 이유는?	① 학생 참여도와 흥미가 가장 높아서
	② 문법 규칙 학습 중에 말하기와 듣기 학습까지 동시에 이루어져서
	③ 스무고개 게임을 통해 학급 친구들에 대해 잘 알게 되어서
4-2. (1번의 ③을 선택하지 않은 학생만 해당) 게임을 통한 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 계속해서 같은 규칙의 반복을 통해 문장 만드는 연습이 지루해서
	② 영어로 말하기에 대한 부담감 때문에
	③ 다른 친구들이 수업을 주도해서
5-1. (1번의 ④를 선택한 학생만 해당) 영자신문과 인터넷을 통한 수업이 효과적인 이유는?	① 관심있는 내용의 신문기사가 읽기 자료로 제공되어서
	② 문법 규칙 중 학습 중에 읽기와 쓰기 학습까지 동시에 이루어져서
	③ 다른 수업에 비해 선생님과 1:1 상호작용이 많아서
5-1. (1번의 ④를 선택한 학생만 해당) 영자신문과 인터넷을 통한 수업이 효과적이지 않은 이유는?	① 읽기 자료로 제공된 신문 기사에 대한 전함 지식이 부족해서
	② 기본 어휘가 부족하여 영자 신문 읽는 것에 대한 부담감 때문에
	③ 영어로 글쓰기에 대한 부담감 때문에

저작물 이용 허락서

학 과	영어교육	학 번	20078048	과 정	석사
성 명	한글: 이 유 정 한문: 李 瑜 菁 영문: Lee, Yu-jeong				
주 소	광주광역시 북구 운암동 운암산 아이파크 106동 402호				
연락처	010-6504-8002 E-MAIL: ibbunzizibe@hanmail.net				
논문제목	한글 : 영어 관계대명사 지도 방안: 한국인 고등학생 EFL 학습자를 중심으로 영문 : Teaching English Relative Pronouns for Korean EFL High School Students				

본인이 저작한 위의 저작물에 대하여 다음과 같은 조건 아래 조선대학교가 저작물을 이용할 수 있도록 허락하고 동의합니다.

- 다 음 -

1. 저작물의 DB구축 및 인터넷을 포함한 정보통신망에의 공개를 위한 저작물의 복제, 기억장치에의 저장, 전송 등을 허락함
2. 위의 목적을 위하여 필요한 범위 내에서의 편집·형식상의 변경을 허락함.
다만, 저작물의 내용변경은 금지함.
3. 배포·전송된 저작물의 영리적 목적을 위한 복제, 저장, 전송 등은 금지함.
4. 저작물에 대한 이용기간은 5년으로 하고, 기간종료 3개월 이내에 별도의 의사표시가 없을 경우에는 저작물의 이용기간을 계속 연장함.
5. 해당 저작물의 저작권을 타인에게 양도하거나 또는 출판을 허락을 하였을 경우에는 1개월 이내에 대학에 이를 통보함.
6. 조선대학교는 저작물의 이용허락 이후 해당 저작물로 인하여 발생하는 타인에 의한 권리 침해에 대하여 일체의 법적 책임을 지지 않음
7. 소속대학의 협정기관에 저작물의 제공 및 인터넷 등 정보통신망을 이용한 저작물의 전송·출력을 허락함.

2009년 10월 23일

저작자: 이 유 정 (서명 또는 인)

조선대학교 총장 귀하