



초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서의 학습자 오류 분석

이승민 (청주교육대학교)

Received: 14 January 2025
Revised: 22 January 2025
Accepted: 29 January 2025

Lee, Seungmin. (2025). An analysis of learner errors in speaking learning activities at the elementary English level. *Modern English Education*, 26, 17-35.

Keywords

speaking learning activity,
learner error, error analysis,
cognitive process
말하기 학습 활동,
학습자 오류, 오류 분석,
인지과정

Seungmin Lee

Professor
Department of English Language
Education
Cheongju National University of
Education
smlee88@cje.ac.kr
ISNI: 0000 0004 6469 972X

Abstract

Learner errors in English language learning arise from cognitive processes involved in communication and have significant implications for teaching and learning. This study examines the constructive role of errors from a developmental perspective, focusing on speaking activities at the elementary level in an EFL context. By analyzing errors, it identifies their underlying causes and explores learning patterns across three activity types: meaning-focused, form-focused, and communicative activities. The findings reveal that errors are natural outcomes of cognitive processes shaped by the unique characteristics of each activity type. These errors act as developmental markers, offering insights into dynamic learning patterns and guiding future learner development. Moreover, errors serve as comprehensible output, fostering interaction through feedback and output modification. Such interactions heighten learners' awareness of and sensitivity to the requirements of target expressions. This study emphasizes the importance of viewing errors not as negative evidence of learning deficiencies but as essential components of learning process. Errors enrich English learning by deepening existing knowledge and creating opportunities for growth. By leveraging the potential of errors, teachers can transform them into valuable tools for enhancing language acquisition and improving the overall learning experience.

서론

영어 학습 과정에서 학습자 오류(learner error)는 자연스럽게 나타나는데, 이러한 오류는 단순한 언어적 현상을 넘어서 영어 교수 학습에서 중요한 역할을 할 수 있다(James, 1998). 그렇다면 학습자 오류는 왜 나타나고, 영어 교수 학습에서 어떤 역할을 할 수 있을까? 발달적 관점에서 보면 오류는 의사소통을 위한 인지과정(cognitive process)의 산물로서 인지 과정에 따른 학습자의 영어 학습 양상을 보여주고 교수 학습을 위한 정보를 제공하며(Bialystok, 1990), 실제 영어 학습을 촉진할 수 있다(Mackey, 2012). 이 연구에서는 초등 영어 수준의 말하기 학습 과정에서 나타나는 학습자 오류에 주목하여 오류 분석을 통해 그 원인을 파악하고, 학습 양상을 보여주는 영어 학습 발달의 지표이자 실제 영어 학습을 촉진할 수 있는 오류의 긍정적 역할을 알아보았다(Selinker, 1992). 오류 분석이

이루어지기 전에는 오류가 학습 기회 부족이나 학습자 수준 때문에 나타나며, 표준어 사용에서 벗어난 현상만 강조하여 영어 학습을 방해하는 것으로 보았다(Corder, 1981). 이러한 관점에서는 오류를 학습 결손을 확인하는 수단으로만 보아, 오류 분석에는 관심을 두지 않고 학습 기회를 다시 제공하거나 학습자 수준을 고려하는데 중점을 두었다(Richards & Rodgers, 2001). 그러한 시도에도 불구하고 같은 오류가 반복되고, 특히 특정 유형의 오류가 주로 발생한다는 점에서 학습 기회 부족이나 학습자 수준만으로 오류를 설명하기에는 한계가 있었다(James, 1980). 이러한 흐름에서 학습자 오류에 대한 관심이 늘면서 이를 수집하여 체계적으로 분석하기 시작하였다(Ferris, 2011).

오류 분석 초기에는 오류의 원인으로 학습자의 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식에 주목하였다(Selinker, 1992). 일반적으로 선행 학습 지식은 긍정적 전이(positive transfer)와 일반화(generalization)를 통해 오류를 최소화하고 후속 학습을 촉진할 수 있다(Brown, 2007). 그런데, 영어 학습에서 모국어 관련 선행 학습 지식은 목표어로서 영어와의 언어적 차이에 의한 간섭(interference)으로 오류를 유발할 수 있다(James, 1980). 또한, 언어에는 규칙성과 함께 불규칙성이 일부 존재하는데, 이 때문에 목표어 관련 선행 학습 지식도 규칙의 과일반화(overgeneralization)를 통해 오류를 유발할 수 있다(Lightbown & Spada, 2013). 이러한 관점에서는 오류가 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식의 부정적 영향으로 나타나며, 오류 분석을 통해 영어 학습을 방해할 수 있는 모국어와 목표어 지식을 파악하는데 중점을 두었다(Richards & Rodgers, 2001). 한편, 오류 분석이 더욱 체계적으로 이루어지면서 오류의 긍정적 역할이 대두되었는데, 이러한 흐름에서 오류는 의사소통을 위한 인지과정의 산물로서 학습자의 학습 양상을 보여주며 이를 토대로 영어 학습을 위한 정보를 제공할 수 있고, 더 나아가 영어 학습을 위한 상호작용으로 이어져 실제 영어 학습을 촉진할 수 있다(James, 1998; Mackey, 2012).

최근 연구는 인지과정의 산물로서 오류에 주목하여 그 원인을 분석하고(Bialystok, 1990), 발달적 관점으로 교수 학습 측면에서 오류의 역할을 탐구하는 방향으로 발전하였다(Mackey, 2012). 특히, 학습 활동은 영어 학습의 주요 수단으로서 그 특성이 목표 표현에 대한 주의 집중과 인식 등 학습자의 인지 과정에 직접 영향을 미쳐 특정 유형의 오류를 유발할 수 있다(Schmidt, 1990). 구체적으로 영어 학습 활동은 자연스러운 학습 단계를 고려하면 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동으로 구분되는데(Brown, 2007), 각 활동의 특성이 편향적인 영어 사용을 유도하면서 활동 수행 중에 나타나는 오류 양상이 다를 수 있다(Bybee & Hopper, 2001). 또한, 최근에는 영어 학습 활동에서 문자 언어 활용이 강조되고 있는데(Hyland, 2016), 문자 언어 활용은 시각적 정보의 도움으로 목표 표현에 대한 인식 수준을 높여 그에 따른 오류 양상도 다를 수 있다(Nation & Macalister, 2021). 즉, 오류는 인지과정의 산물로서 인지과정에 직접 영향을 주는 학습 활동의 특성이 오류의 원인이 될 수 있다(Gass & Selinker, 2008). 또한, 오류 분석을 통해 학습 활동의 특성에 따른 학습 양상과 오류가 실제적인 영어 학습에 미치는 영향을 파악할 수 있다(Tomasello, 2003). 특히, 이 연구에서 관심을 두는 초등 영어 수준에서는 음성 언어 학습이 주가 되므로(Ministry of Education, 2015), 오류 분석을 통해 영어 말하기 학습 활동에서 오류의 주요 원인과 개별 학습 활동의 특성에 따른 학습 양상, 오류가 실제 영어 학습에 미치는 영향을 탐구하는 것은 매우 의미 있는 연구가 될 것이다.

논의를 요약하면 영어 학습 과정에서 나타나는 학습자 오류는 인지과정의 산물이자 영어 학습 발달 지표로서 구체적인 학습 양상을 보여주고 교수 학습을 위한 정보를 제공하며 실제 영어 학습을 촉진할 수 있다(James, 1998). 이 연구의 목적은 영어 학습의 주요 수단으로 인지과정에 직접 영향을 줄 수 있는 학습 활동에 주목하여, 의사소통을 위한 인지과정의 산물로서 오류의 긍정적인 역할을 탐구하는 것이었다. 구체적으로 오류 분석을 통해 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서 나타나는 오류의 주요 원인을 알아보고, 말하기 학습 활동으로서 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동의 특성에 따라 달라질 수 있는 오류 양상을 분석하며, 그러한 오류가 실제 영어 학습에 미치는 영향을 탐구하였다. 이와 관련된 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서 오류의 주요 원인은 무엇인가? 둘째, 영어 말하기 학습 활동의 특성에 따라 오류는 어떤 양상으로 나타나는가? 셋째, 영어 말하기 학습 활동에서 문자 언어 활용에 따라 오류는 어떤 양상으로 나타나는가? 넷째, 학습자 오류는 실제 영어 학습에 어떤 영향을 주는가? 이러한 연구를 통해 학습 결손에 따른 부정적 현상으로서 오류에 대한 편견에서 벗어나 발달적 관점으로 능동적인 인지과정의 산물로서 영어 교수 학습에 기여할 수 있는 오류의 긍정적인 역할을 이해할 수 있을 것이다.

이론적 배경

영어 학습과 오류

영어 학습 과정에서 학습자 오류는 흔히 나타나는데, 여기에서 오류란 무엇인가? 영어 학습 과정에서 나타나는 학습자 오류는 표층적, 결과 중심으로 보면 표준어에서 벗어난 영어 사용으로 의미와 형식의 불일치 현상이다(James, 1980). 예를 들어, ‘나는 어제 축구를 했다’라는 의미를 전달하려면 ‘I played soccer yesterday’라고 해야 하는데, ‘I play soccer yesterday’나 ‘I played baseball yesterday’라고 하면 의미와 형식이 일치하지 않아(했다 ≠ play, 축구 ≠ baseball) 오류가 된다. 오류는 우선적으로 형식에만 중점을 두어 ‘I play soccer yesterday’와 같은 비문법적 표현으로서 문법 오류(grammatical error)를 지칭할 수 있지만, 문법적 표현으로서 ‘I played baseball yesterday’와 같은 어휘 오류(lexical error)도 어휘적 의미를 전달하는데 있어서 중요한 오류이므로, 오류 판별시 의미와 형식의 일치 여부를 확인해야 한다(James, 1998). 한편, 오류와 실수(mistake)는 학습된 지식의 수준과 교수적 대응이 다를 수 있어 서로 구별할 필요가 있는데, ‘I play ... I played soccer yesterday’와 같이 표준어에서 벗어난 영어 사용이 있지만 외부의 도움 없이 스스로 수정이 가능하면 실수라 할 수 있다(Corder, 1981). 즉, 오류는 추가적인 지식 학습이 필요해서 명시적 또는 암시적 도움이 필요하지만, 실수는 주로 지식의 자동화와 관련되므로 스스로 수정할 수 있도록 다양한 활동을 통해 영어 사용 기회를 제공하는 것으로 충분할 것이다(Ferris, 2011).

영어 학습 과정에서 학습자 오류는 왜 나타나며, 영어 학습에 어떤 영향을 미칠까? 학습이란 새로운 지식을 배우고 익히는 것이라 볼 때, 영어 학습을 위해서는 목표 표현을 배우고 익히기 위한 입력(input)과 출력(output), 상호작용(interaction) 등의 기회가 필요하다(Mackey, 2012). 이러한 학습 기회가 충분하지 않으면 학습 결론에 따른 오류가 발생하므로, 이런 측면에서 보면 오류의 주요 원인은 학습 기회 부족이라 할 수 있다. 예를 들어, ‘I play soccer yesterday’와 같은 오류가 발생하는 원인을 주로 표준어로서 ‘I played soccer yesterday’에 대한 학습 기회 부족으로 보는 것이다. 이러한 관점에서 오류는 학습 실패를 경험하게 하고, 그에 따라 흥미와 자신감을 저해하면서 영어 학습에 부정적인 영향을 줄 수 있다(Dweck, 2006). 따라서 오류를 영어 학습을 방해하는 부정적인 현상으로 보면서 이를 적극적으로 방지하거나 수정하려고 했는데, 오류 분석에는 관심을 두지 않고 그 당시 패러다임으로 자극과 반응의 학습 원리를 강조한 행동주의(behaviorism)의 영향을 받아 ‘입력 = 출력’이 될 수 있도록 학습 기회를 반복하여 제공하는데 중점을 두었다(Lightbown & Spada, 2013). 즉, 충분한 학습 기회만 제공하면 학습 결론을 해결하여 부정적인 영향을 주는 오류를 방지하거나 수정할 수 있을 것으로 본 것이다.

그런데 입력과 출력, 상호작용 등의 학습 기회를 충분히 제공하더라도 일부 학습자들은 같은 오류를 다시 범하기도 하여 학습 기회 부족만으로 오류를 설명하기에는 한계가 있었다(James, 1998). 즉, 학습 기회를 충분히 제공하는데 오류가 왜 나타날까? 대안으로 학습의 주체로서 학습자에 주목하여 오류가 발생하는 원인으로 학습자 수준에 관심을 갖기 시작하였다. 여기에서 학습자 수준은 주로 목표 표현을 배울 수 있는 인지적 수준과 관련된다(Lieberman, 2000). 예를 들어, 인지적 수준을 고려할 때 구체적 사고 단계에 해당하는 초등학생들은 ‘I have been living here for three years’와 같이 다소 추상적인 의미를 전달하고 복잡한 형식으로 구성된 표현을 반복해서 배우더라도 오류를 계속 범할 것이다(Lightbown & Spada, 2013). 즉, 학습자의 인지적 수준을 크게 넘어서는 표현은 학습 기회를 반복하여 제공하더라도 학습이 일어나기 어려워서 오류를 범하는 것이다(Krashen, 1982). 이러한 관점에서든 오류를 영어 학습을 방해하는 부정적 현상으로 보면서 오류가 보여주는 유용한 정보에는 관심을 두지 않고 학습자 수준을 고려하여 학습을 유도하면서 오류를 방지하거나 수정하려고 하였다(James, 1998).

오류의 원인과 관련하여 학습 기회를 충분히 제공하거나 학습자 수준을 적절하게 고려하면 학습 결론을 해결하여 오류를 어느 정도 방지하거나 수정할 수 있을 것이다. 그런데 여전히 일부 오류는 수정하기 어렵거나 같은 학습자라도 학습 활동의 특성에 따라 오류가 다양한 양상으로 나타나기도 하여 학습 기회 부족이나 학습자 수준만으로 오류를 설명하기는 어려웠다(Corder, 1981). 예를 들어, 한국인 학습자는 모국어 사용의 영향을 받아 ‘I’m /prəm/ Korea’와 같은 발음 오류(/f/ → /p/)를 흔히 범할 수 있는데 이를 학습 기회 부족이나 학습자의 수준으로 설명하기는 어려울 것이다(Odlin, 1989). 또한, 같은 학습자가 영어 학습 활동으로서 형식 초점 활동에서는 그 특성상 언어 형식에 집중하면서 일시적으로 ‘I went swimming yesterday’와 같이 바르게 사용하더라도 이어지는 의사소통 활동에서는 형식보다는 의미 전달에 좀 더 관심을 두면서 ‘I go swimming yesterday’와 같이 오류를 범할 수 있다(Goldberg, 2006). 즉, 개별 학습 활동의 특성이 학습자의 인지과정에 영향을 미쳐 편향적인 영어 사용을

유도하면서 그러한 인지과정의 산물로서 나타나는 오류의 양상이 달라질 수 있는 것이다(Schmidt, 1990). 이러한 현상들이 보고되면서 영어 학습에서 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식의 영향과 인지과정의 산물로서 오류에 대한 관심이 증가하였고, 이를 수집하여 체계적으로 분석하면서 영어 교수 학습에 있어서 오류의 역할을 심도 있게 이해하기 시작하였다(Corder, 1981).

언어학 관점에서 오류 분석

전통적으로 오류 분석은 언어학의 한 분야로서 언어적 현상인 오류에 대한 관심에 기반하여 그 양상을 분류하고 원인을 파악하는 것이었다(James, 1980). 즉, 언어학 관점에서 오류 분석의 목적은 오류가 ‘어떤 양상으로, 왜 나타나는가’를 기술적 수준에서 알아보기 위한 것이다. 기존 관점의 영향을 받아 주로 학습 결손에 주목하여 오류 양상과 원인을 분석하였다. 이에 반해 응용언어학 관점에서는 오류의 교수 학습 활용 측면을 강조하여 주로 발달적 관점에서 오류의 역할을 알아보았다(James, 1998). 구체적으로 오류는 인지 과정의 산물이자 점진적 학습 발달에 따른 현상으로 오류 분석을 통해 구체적인 학습 양상을 파악하고, 오류가 영어 학습에 미치는 영향을 알아보고 교수 측면에 주는 시사점을 얻고자 하였다(Ferris, 2011). 이 연구에서는 두 관점을 포괄하여, 우선 초등 영어 수준의 말하기 학습 과정에서 나타나는 오류의 양상과 그 원인을 분석하고자 하였다. 그리고 이를 토대로 학습자의 학습 양상을 파악하여 후속 학습을 위한 정보를 제공하고, 오류가 영어 학습에 미치는 영향을 알아보고 교수 측면에서 시사점을 도출하고자 하였다. 이러한 목적을 달성하기 위해 두 관점을 포괄한 오류 분석은 ‘학습자 코퍼스 구축과 오류 판별 → 오류 분류와 원인 추론 → 학습 양상과 영어 학습에 미치는 영향 파악 → 영어 교수에 주는 시사점 도출’의 과정으로 이루어질 수 있다(Corder, 1981; James, 1998).

언어학 관점에서 오류 분석을 위해서는 우선 학습자들이 사용하는 영어를 수집하여 코퍼스(corpus)를 구축하고 오류를 판별해야 하며, 이는 오류 분석을 위한 원자료가 된다. 예를 들어, 두 학습자가 ‘S1: What did you yesterday? S2: I play soccer yesterday.’와 같이 영어를 사용했다면 이를 전사하고 표준어 사용과 비교하여 ‘do → ∅, played → play’와 같은 오류를 판별하는 것이다. 오류를 판별할 때에는 오류와 실수를 구별하여 실수는 제외하고, 문법 오류와 함께 어휘 오류도 포함할 필요가 있다(Corder, 1981). 이 때 학습자들이 사용하는 영어는 연구 목적에 따라 학습 과정에서 사용하거나, 장기적 측면에서 학습 결과로 나타나는 영어를 수집할 수 있다(Mackey & Gass, 2012). 예를 들어, 오류가 영어 학습 과정에서 어떤 양상으로 나타나고, 영어 학습을 위한 상호작용에 어떤 영향을 미치는지 알아보려면 학습자들이 학습 활동을 하면서 사용하는 영어를 수집하는 것이 바람직할 것이다. 이와 같이 오류가 포함된 코퍼스는 ‘NVivo(www.qsinternational.com)’와 같은 컴퓨터 기반 자료 분석 프로그램을 이용하면 다양한 기준에 따라 쉽게 분석할 수 있고, 오류와 관련된 언어적 맥락과 환경적 맥락을 파악하여 오류의 원인을 합리적으로 추론할 수 있다(Mackey & Gass, 2012).

오류 판별 후에는 개별 오류의 양상을 비교하고 의미 있는 유형을 추출하여 분류하는데, 언어학 관점에서는 주로 언어학적 수준에 따라 분류하고 보조적으로 표준어와의 불일치 양상에 따라 세분할 수 있다(James, 1998). 언어학적 수준에서 오류의 유형은 발음(철자), 어휘, 문장 수준 등으로 구분된다(Thornbury, 2001). 예를 들어, ‘나는 미식 축구를 했다’라는 의미를 전달하기 위해 사용한 ‘I played /putbo:l/’은 발음 오류(/f/ → /p/)이고, ‘I did football’은 어휘 오류(played → did)이며, ‘I football played’는 문장 오류(played football → football played)가 된다. 표준어와의 불일치 양상에 따른 오류는 생략(omission), 첨가(addition), 형태(misformation), 선택(misselection), 순서(misordering) 오류 등으로 구분된다(James, 1998). 예를 들어, ‘나는 수영하러 갔다’라는 의미를 전달하기 위한 ‘I swimming’은 생략 오류(went → ∅)이고 ‘I did went swimming’은 첨가 오류(∅ → did)이며, ‘I goed swimming’은 형태 오류(went → goed)이다. 또한 ‘I did swimming’은 선택 오류(went → did)이고, ‘I swimming went’은 순서 오류(swimming went → went swimming)이다. 한편, 이러한 언어학적 분류를 토대로 교수 학습 측면에서 의미 있는 기준을 추가로 설정할 수 있다(James, 1998). 예를 들어, ‘나는 어제 수영하러 갔다’라는 의미를 전달하기 위해 사용한 ‘I swimming yesterday’, ‘I go swimming yesterday’, ‘I goed swimming yesterday’는 모두 문장 수준의 오류지만 영어 학습 발달 단계(swimming → go swimming → goed swimming)와 그에 따라 달라질 수 있는 지도 방안을 고려하면 의미 있는 기준을 추가하여 구분할 필요가 있다(Dulay et al., 1982).

다음으로 오류의 양상과 함께 언어적, 환경적 맥락을 통해 오류의 원인을 추론하는데, 선행 연구에서는 학습 기회 부족, 학습자 수준, 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식, 의사소통 전략 사용 등에 주목하였다(James, 1998). 언어학 관점에서는 특히 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식에 주목했는데, 모국어와 목표어 지식의 부정적 전이로서 간섭에 의해 오류가 나타날 수 있다(Odlin, 1989). 특히 모국어 지식은 목표어와의 언어적 차이 때문에 언어간

오류(interlingual error)를 유발하고, 언어적 차이가 클수록 그러한 경향이 심화될 수 있다(James, 1980). 예를 들어, 한국어와 영어의 발음 차이로 인해 한국인 학습자는 ‘I went to the /mjʊdʒi:əm/’과 같은 발음 오류(/z/ → /dʒ/)를 흔히 범할 수 있다. 한편, 언어적으로 유사한 동족어(cognates) 학습(예: 영어 원어민이 독일어를 배울 때)에서 미묘한 차이를 구별해야 하기 때문에 언어간 오류가 자주 발생하고, 한국어와 영어처럼 언어적 차이가 비교적 큰 경우에는 오히려 간섭이 일어나지 않아 덜 발생한다는 주장도 있다(Selinker, 1992). 한편, 언어에는 규칙성과 함께 불규칙성이 일부 존재하는데 이 때문에 목표어 관련 선행 학습 지식을 확대 적용하면서 과일반화가 일어나 언어내 오류(intralingual error)를 유발할 수 있다(Lightbown & Spada, 2013). 예를 들어, 동사의 과거 시제를 나타내는 형태소 ‘ed’를 배운 후 이를 과일반화하면서 ‘I goed swimming’과 같은 문장 수준의 형태소 오류를 범할 수 있다.

오류의 원인을 학습 기회 부족, 학습자 수준, 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식의 간섭으로 보는 관점에서는 오류가 영어 학습을 방해하는 현상이라는 점을 강조하면서 그 원인에 주목하여 오류를 방지하거나 수정하려고 하였다(Dulay et al., 1982). 이러한 오류의 경우 일반적으로 학습자는 자신이 표준어에서 벗어난 영어를 사용했다는 것을 모른다. 반면에 학습자가 오류라는 것을 알면서도 올바른 표현을 모르기 때문에 의사소통을 위해 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식을 전략적으로 사용하기도 하는데, 이러한 경우에 오류의 원인은 의사소통 전략 사용이라 할 수 있다(Bialystok, 1990). 예를 들어, 학습자가 틀린 표현이라는 것을 모르고 ‘I goed swimming’과 같은 오류를 범했다면 오류의 원인은 과일반화로서 목표어 관련 선행 학습 지식의 영향일 것이다. 반면에 ‘goed’가 오류라는 것을 알면서도 올바른 표현인 ‘went’를 모르기 때문에 의미 전달을 위해 선행 학습 지식을 전략적으로 사용했다면 오류의 주요 원인은 의사소통 전략 사용이 된다. 이와 같이 의사소통 전략으로 사용한 오류는 학습자가 오류라는 것을 알고 있으므로 올바른 표현에 대한 내적 요구와 이후에 피드백으로 제공될 경우 그에 대한 인식을 더욱 높여 영어 학습을 촉진할 수 있다(Schmidt, 1990). 따라서 오류의 원인을 추론할 때에는 오류가 발생한 언어적, 환경적 맥락과 함께 의사소통을 위해 전략적으로 오류를 사용했는지를 알아볼 필요가 있다(Mackey & Gass, 2012).

응용언어학 관점에서 오류 활용

오류는 언어학의 분석 대상으로서 단순한 언어적 현상을 넘어서 영어 교수 학습에서 중요한 역할을 할 수 있다(James, 1998). 이와 관련하여 응용언어학 관점에서는 교수 학습 측면에서 오류의 활용을 강조하여 오류 분석을 통해 학습자의 영어 학습 양상을 알아보고, 오류가 영어 학습에 미치는 영향을 파악하며 영어 교수에서 시사점을 도출하는데 중점을 둔다(Ferris, 2011). 이를 위해 응용언어학적 관점에서는 우선 오류를 의사소통을 위한 인지과정의 산물로 보고, 주요 원인으로 학습자의 인지과정에 직접 영향을 줄 수 있는 변인들에 주목한다(Ellis, 2009). 특히, 학습 활동은 영어 학습의 주요 수단으로서 그 특성이 인지과정에 영향을 주어 편향적인 영어 사용을 유도하면서 특정 유형의 오류를 유발할 수 있다(Goldberg, 2006). 즉, 인지과정에 영향을 주는 학습 활동의 특성이 오류의 주요 원인이 될 수 있는 것이다(Tomasello, 2003). 구체적으로 영어 학습 활동은 자연스러운 학습 단계를 고려하면 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동으로 구분되는데(Brown, 2007), 각 활동의 특성에 따라 이를 수행하면서 나타나는 오류의 양상이 다를 수 있다. 예를 들어, 의미 중심 활동은 의미 중심의 영어 사용을 유도하면서 어휘 오류는 상대적으로 덜 나타나는 반면에, 문법 오류는 더 나타날 수 있다. 또한, 최근에는 영어 학습 활동에서 문자 언어 활용이 강조되고 있는데 각 활동에서 문자 언어 활용 유무에 따라 오류의 양상도 달라질 수 있다(Hyland, 2016; Nation & Macalister, 2021). Hyland(2016)에 의하면 문자 언어 사용은 문자 언어로 전달되는 목표 표현에 대한 시각 정보를 추가적으로 제공하면서 목표 표현에 대한 인식 수준을 높여 오류를 줄일 수 있다.

응용언어학 관점에서 오류는 영어 학습 발달을 나타내는 지표로서 활용할 수 있다. 즉, 오류는 학습자의 학습 양상을 보여주며, 이를 토대로 영어 학습을 위한 정보를 제공할 수 있다(James, 1998). 예를 들어, 학습 활동의 특성에 따라 달라지는 학습 양상은 ‘학습 활동의 특성 → 인지과정 → 학습 양상’이고 ‘학습 양상 = 오류 양상’이라는 관점에서 오류 양상을 통해 구체적으로 파악할 수 있다(Schmidt, 1990). 전통적인 ‘입력 → 출력’의 관점에서 보면 단순히 부자연스러운 오류가 없어야 학습이 일어났다고 할 수 있을 것이다(Richards & Rodgers, 2001). 즉, ‘나는 어제 수영하러 갔다’라는 의미를 전달하기 위해 오류 없이 ‘I went swimming yesterday’라고 했다면 목표 표현에 대한 학습이 일어난 것이다. 그런데 이러한 기준으로는 최종 결과로서 학습의 유무만을 판단할 수 있으며, 학습이 어느 정도 일어나고 있는지 과정으로서 그 양상을 파악하기는 어렵다. 목표 표현을 학습하는 과정에서는 ‘I swimming yesterday’, ‘I go swimming yesterday’, ‘I goed swimming yesterday’와 같은 오류들이 흔히 나타나는데(Corder, 1981), 이러한 오류들은 발달 과정(swimming → go swimming → goed swimming)으로서 학습 양상을

보여주는 지표라 할 수 있다(James, 1998). 즉, 오류는 발달적 관점에서 학습자의 중간 언어(interlanguage)가 목표 표현에 얼마나 가까워지고 있는지를 보여주므로, 오류 분석을 통해 학습이 어느 정도 일어났고 어떤 측면이 부족한가를 구체적으로 알 수 있는 것이다(Selinker, 1992).

다음으로 오류는 실제 영어 학습에 어떤 영향을 미치고, 그에 따라 교수 측면에서 오류를 어떻게 활용할 수 있을까? 오류 분석이 체계적으로 이루어지기 전이나 분석 초기에는 오류는 비정상적이며 바람직하지 않은 현상으로 의미를 전달할 수 없어 의사소통을 단절시키고, 그 결과 ‘오류 → 의사소통 단절 → 영어 학습 방해’의 악순환을 일으켜 영어 학습을 방해하는 것으로 보았다(James, 1998). 이러한 관점에서 오류는 의미 전달을 방해하며 영어 학습을 위한 상호작용 기회를 막아 영어 학습이 이루어지지 않게 하고, 그 결과 학습에 대한 실패를 경험하게 하여 영어 학습에 대한 흥미와 자신감을 저해하면서 부정적인 영향을 줄 수 있다(Dweck, 2006). 따라서, 효과적으로 영어 학습이 이루어지려면 오류의 원인을 제거하여 오류를 방지하거나 수정하는 것이 필요하다고 보았다(Dulay et al., 1982). 이러한 주장과 관련하여 오류가 영어 학습의 핵심인 상호작용을 방해하여 영어 학습에 부정적인 영향을 미치는가는 실제적인 자료를 바탕으로 검증이 필요하다.

오류가 영어 학습에 부정적 영향을 미치더라도 그 정도는 상호작용을 얼마나 방해하는가에 따라 다를 것이다(Mackey, 2012). 이러한 점에서 중대한 오류(global error)는 주요 의미를 전달할 수 없고 그 결과 영어 학습을 위한 상호작용으로서 오류 수정을 위한 피드백을 제공받기 어려워 영어 학습에 매우 부정적인 영향을 줄 것이다. 반면에 사소한 오류(local error)는 의사소통 상황과 언어적 맥락을 고려하여 어느 정도 의미를 전달할 수 있고, 오류 수정을 위한 피드백을 제공받기 쉬워 상대적으로 덜 부정적인 영향을 줄 것이다(Ellis, 2009). 예를 들어, ‘나는 어제 축구를 했다’라는 의미를 전달하기 위해 ‘I soccer’라고 하면 중대한 오류로서 의미를 전달하기 어렵고, 대화 상대자도 어떤 의미를 전달하려고 했는지 짐작할 수 없어 오류 수정을 위한 피드백을 제공하기 어려울 것이다. 반면에, ‘I play soccer yesterday’라고 하면 사소한 오류가 있더라도 어느 정도 의미를 전달할 수 있고, ‘Oh, you played soccer yesterday’와 같은 피드백을 제공받아 오류를 수정할 수 있을 것이다. 이와 같이 영어 학습에 미치는 영향을 알아보기 위해서는 오류가 상호작용을 얼마나 방해하는지를 파악할 필요가 있다.

오류 분석이 체계적으로 이루어지면서 오류는 점진적 학습 발달 과정에서 나타나는 자연스러운 현상으로 ‘학습(i) → 오류 → 학습 발달(i+1)’과 같이 영어 학습을 촉진할 수 있다는 주장이 제기되었다(Ellis, 2009). 즉, 오류는 학습 양상을 보여주는 것을 넘어서 영어 학습을 위한 상호작용을 촉진하면서 긍정적인 역할을 할 수 있다. 구체적으로 자유로운 의사소통과는 달리 영어 학습 상황에서는 학습 내용이 정해져 있어 오류를 범하더라도 어느 정도 의미를 전달할 수 있고 오류 수정을 위한 적절한 피드백을 제공받을 수 있다. 예를 들어, 교사의 질문 ‘What did you do yesterday?’에 대해 학습자가 ‘I go swimming’이라고 하더라도 학습 내용을 알고 있으므로 ‘Oh, you went swimming yesterday’와 같은 피드백을 쉽게 제공할 수 있을 것이다. 또한, 오류는 인지 과정을 자극하여 목표 표현에 대한 요구와 인식을 높이면서 영어 학습을 더욱 촉진할 수 있다(Selinker, 1992). 구체적으로 학습자가 오류를 범하고 이를 오류로 인식하면 올바른 표현에 대한 내적 요구가 늘고 이에 대해 피드백이 제공되면 오류를 범하기 전보다 목표 표현에 더 주목하면서 학습할 수 있다(Schmidt, 1990). 특히, 학습자가 전략적으로 오류를 사용하는 경우에는 의사소통을 위한 노력으로 오히려 영어 사용에 대한 흥미와 자신감을 높이며, 표준어 사용에 대한 다양한 가설을 세우고 피드백을 능동적으로 모니터링하면서 점진적으로 목표 표현을 학습할 수 있다(Bialystok, 1990). 한편, Ellis(2009)에 의하면 오류는 이전 학습을 촉진하는 수단을 넘어서 목표 표현에 대한 진정한 학습의 출발점이다. 예를 들어, 학습자가 학습 초기에는 ‘I went swimming yesterday’와 같이 일시적으로 바르게 사용하다가도 학습이 진전되면 ‘I goed swimming yesterday’와 같은 오류를 범할 수 있는데, 이후에 형식에 초점을 두면서 오류를 수정하면 더 이상 오류를 범하지 않게 된다. 즉, 오류를 범함으로써 목표 표현인 ‘went’에 대한 진정한 학습이 일어났다고 보는 것이다.

이와 같이 영어 학습에서 중요한 역할을 할 수 있는 오류를 교수 측면에서는 어떻게 활용할 것인가? 이와 관련하여 오류가 영어 학습에 부정적인 영향을 미친다고 보는 관점과 긍정적인 역할을 한다고 보는 관점에 따라 오류 활용에 대한 접근법은 다를 수 있다. 전자의 관점에서는 그 당시 패러다임으로서 자극-반응의 학습 원리를 강조한 행동주의의 영향을 받아 오류 발생 자체를 막기 위해 목표 표현을 반복해서 학습하였다(Richards & Rodgers, 2001). 그럼에도 오류가 발생한 경우에는 교사가 직접 명시적으로 수정하였는데, 이 경우에도 오류의 유형이나 원인에 관계없이 ‘입력=출력’이 되도록 올바른 표현을 제시하고 연습하는데 중점을 두었다. 또한, 선형 학습(linear learning)의 원리에 따라 의미와 형식을 분리하여 다루었으며, 오류 수정에서는 주로 언어 형식을 강조하였다(James, 1998). 이 접근법에서는 오류를 단순히 학습 결손을 확인하여 추가적인 학습이 필요한가를 판단하는 근거로

활용하였으며, 학습자는 스스로 학습할 기회를 제공받지 못하고 구조화된 학습 환경에서 수동적인 역할에 머물렀다(Ellis, 2009).

후자의 관점에서는 오류를 학습 발달 과정에서 나타나는 바람직한 현상으로 여겨 기존 영어 학습을 심화할 뿐만 아니라 새로운 학습 기회를 제공하는 수단으로 활용하였다(Selinker, 1992). 따라서 오류를 방지하려는 과도한 노력을 하지 않고, 오류가 발생하더라도 학습자의 인지 과정을 자극하면서 스스로 수정하도록 하였다. 이러한 측면에서 교사는 적절한 도움을 제공하여 학습자들이 능동적으로 오류를 탐구하고 문제를 해결하도록 유도하였다(James, 1998). 또한, 오류 수정에서도 유의미 학습이 이루어지도록 형식에 초점을 두지만 의미와 연계하여 다루었고, 추가적인 학습 기회로도 활용하였다(Richards & Rodgers, 2001). 예를 들어, ‘I goed swimming yesterday’를 목표 표현인 ‘went’로 수정하면서, 목표 표현을 확장하여 ‘went camping, went hiking, went fishing’을 함께 제시할 수 있을 것이다. 최근에는 오류를 진정한 영어 학습의 출발점으로 삼아 의도적으로 오류를 유도하면서 목표 표현에 대한 인식을 높여 학습을 촉진하려는 시도가 있다(Ellis, 2009). 예를 들어, ‘go’의 과거형 ‘went’를 배울 때 이를 바로 제시하기 보다는 ‘T: I play soccer. (yesterday) → S: I played soccer yesterday., T: I clean my room. (yesterday) → S: I cleaned my room yesterday., T: I go swimming. (yesterday) → S: I goed swimming yesterday.’와 같이 오류를 유도한 후 올바른 표현(I went swimming yesterday)을 제시하면서 목표 표현에 대한 인식을 더욱 높이는 것이다. 이러한 접근법에서는 오류를 영어 학습 기회로 적극 활용하였으며, 이를 위해 교사는 학습자가 능동적으로 오류를 분석하고 문제를 해결하면서 학습 효과를 높일 수 있도록 적절한 도움을 제공하였다(Ellis, 2009).

연구 방법

연구 대상

영어 학습과정에서 나타나는 학습자 오류는 인지과정의 산물로서 학습 양상을 보여주는 발달적 지표이자 실제 영어 학습을 촉진하는 역할을 할 수 있다(James, 1998). 이 연구에서는 영어 학습의 주요 수단으로 인지과정에 직접 영향을 줄 수 있는 학습 활동에 주목하여, 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서 나타나는 오류의 주요 원인과 교수 학습에서 오류의 긍정적인 역할을 알아보았다. 이 연구를 위해 표 1과 같이 ○○시에 있는 A와 B초등학교의 5-6학년 4개 학급에서 연구 참여에 동의한 교사 2명과 학생 80명이 정규 영어 수업의 4차시(160분) 동안 말하기 교수 학습 활동을 수행하면서 사용한 영어(한국어 포함)를 수집하여 코퍼스를 구축하고 오류를 분석하였다. 연구 대상으로 5-6학년을 선정한 이유는 초등 영어 수준에서 ‘I played soccer yesterday, I’m going to study English tomorrow’와 같이 비교적 복잡한 표현을 다루고 언어 형식을 분석적으로 익히면서 다양한 오류가 나타날 수 있는 시기이며, 그러한 점에서 오류를 통해 학습 양상과 영어 학습에 미치는 영향을 파악할 수 있기 때문이었다. 또한, 5-6학년 학생들은 영어 문자 언어 활용이 가능한 시기로 문자 언어 활용이 오류 발생과 영어 학습에 미치는 영향을 알아볼 수 있을 것으로 기대하였다.

TABLE 1
Subjects of the Study

School	Grade	Number of classes	Number of teachers	Number of students	Number of periods	Corpus size
A	5th	1(CA5)	1(TA5, TA6)	20(SA501-SA520)	1 (40 minutes)	5,872 words
	6th	1(CA6)		20(SA601-SA620)	1 (40 minutes)	5,965 words
B	5th	1(CB5)	1(TB5, TB6)	20(SB501-SB520)	1 (40 minutes)	5,772 words
	6th	1(CB6)		20(SB601-SB620)	1 (40 minutes)	5,812 words
Total		4	2	80	4 (160 minutes)	24,421 words

연구에 참여한 학생들이 영어 말하기 학습 활동 수행에 필요한 목표 표현을 사전에 듣기 중심 수업을 통해 얼마나 학습하였는지 알아보고 5학년과 6학년 두 집단(CA5 - CB5, CA6 - CB6)의 선행 학습 수준을 비교하기 위해 듣기 중심 수업 직후에 사전 평가를 실시하였으며, 그 결과는 표 2와 같다. 이 평가에서는 표 3에 제시된 학습 내용과

관련하여 주요 의미를 전달하는 어휘 12개(내용어 24개)를 음성 언어 이해 수준(예: /visit/ → 방문하다, /grandfather/ → 할아버지)으로 알고 있는가를 확인하였다. 그 결과를 보면 5학년과 6학년은 말하기 학습 활동 수행 전에 각각 평균 17.3개(71.9%)와 17.6개(73.4%)의 어휘를 이해 수준으로 알고 있었으며, *t*-검정 결과를 보면 5학년 두 집단(CA5-CB5)과 6학년 두 집단(CA6-CB6)에서 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

TABLE 2
Levels of the Students' English Pre-Learning

Grade	Class	Number of students	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
5th	CA5	20	17.4(72.6%)	5.36	0.188	38	0.426
	CB5	20	17.1(71.2%)	4.71			
6th	CA6	20	17.7(73.9%)	4.55	0.161	38	0.437
	CB6	20	17.5(72.8%)	5.27			

**p* < .05

학습 내용과 활동

오류 분석을 위한 코퍼스 구축을 위해 표 3의 학습 내용(5학년 - 경험 묻고 답하기: What did you do yesterday? I played soccer., 6학년 - 계획 묻고 답하기: What are you going to do tomorrow? I'm going to study English.)을 다루면서 나타난 교사-학생, 학생-학생의 상호작용을 녹화(교실 앞뒤에 캠코더 2대 설치) 또는 녹음(짜음 이루어 휴대폰 사용)하였다. 해당 영어 수업은 각 단원의 2차시 말하기 중심 수업이며, 1차시 듣기 중심 수업에서는 따라 말하기 수준의 활동이 있었지만 주로 이해 수준으로 목표 표현과 어휘들을 학습하였다. 이어지는 말하기 중심 수업에서는 듣기 중심 수업에서 학습한 어휘들을 활용하여 다양한 활동들을 수행하면서 목표 표현을 말하는데 중점을 두었고, 목표 표현과 관련된 형식 학습도 분석적으로 이루어졌다. 말하기 중심 수업은 표 4와 같이 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동으로 이루어졌는데, 이는 초등학교생들의 영어 말하기에 대한 인지적 부담을 고려하여 '의미 → 형식 → 의사소통(의미+형식)' 단계로 자연스럽게 발전할 수 있도록 한 것이다(Brown, 2007).

사전 평가 결과를 바탕으로 어휘 학습 수준을 고려하여 의미 중심 활동에서는 우선 6개의 어휘를 활용하여 목표 표현 말하기 활동을 하였는데, 주요 의미를 전달하는 내용어(예: play soccer)에 집중할 수 있도록 그림 카드를 활용하였다(Nation, 2013). 예를 들어, 교사가 'What did you do yesterday?'라고 물으면 학생들은 그림 카드를 선택하여 '(축구하는 그림) I played soccer'와 같이 말하도록 하였다. 이 과정에서 어휘 오류를 범하면 올바른 표현을 강조하여 제공하였고, 문법 오류에 대해서는 명시적으로 수정하지는 않았다. 형식 초점 활동에서는 6개의 어휘를 추가하고 목표 표현과 관련된 언어 형식을 강조하여 분석적으로 말하는 활동을 하였는데, 형식에 집중할 수 있도록 그림 카드는 활용하지 않았다(Nation & Macalister, 2012). 또한, 어휘 오류를 범하면 자연스럽게 제시하되 강조하지는 않았으며, 문법 오류에 대해서는 명시적으로 수정하였다. 의사소통 활동에서는 목표 표현을 복습한 후 의사소통에 중점을 두어 12개의 어휘를 자유롭게 활용할 수 있도록 정보차 활동(information gap activity)을 수행하였다. 한편, 영어 말하기 활동에서 문자 언어 활용의 영향을 알아보기 위해 A초등학교에서는 음성 언어 중심으로 활동을 수행하였고, B초등학교에서는 문자 언어를 보조적으로 적극 활용하였다. 문자 언어를 활용한 수업에서는 목표 표현과 어휘를 음성 언어와 함께 문자 언어로 제시하였으며, 특히 형식 초점 활동에서는 언어 형식에 밑줄을 그어 인식 수준을 높일 수 있도록 하였다(Nation & Macalister, 2021). 다만, 오류 분석을 위한 학생 중심 활동(표 4의 *표시 활동)에서는 문자 언어를 보고하지 않도록 문자 언어 없이 활동을 수행하였다.

TABLE 3
Learning Contents

Grade	Function and expression	Vocabulary	Language form
5th	Asking and answering about experiences:	play soccer, watch a movie,	I(S)+play(V)+soccer(O).
	What did you do yesterday?	visit my uncle, eat chicken,	I <u>played</u> soccer. I <u>ate</u> chicken.
	I played soccer.	read a book, ride a horse, etc.	

Grade	Function and expression	Vocabulary	Language form
6th	Asking and answering about plans: What are you going to do tomorrow? I'm going to study English.	study English, go fishing, do my homework, plant trees, meet my friend, cook dinner, etc.	I(S)+study(V)+English(O). I <u>am going to study</u> English.

TABLE 4
Learning Activities

Activity	Objective	Activity	Use of written language
Meaning-focused	To speak key expressions focusing on meaning	To repeat key expressions focusing on meaning To ask and answer using key expressions * To ask and answer using key expressions in pairs	
	To speak key expressions focusing on form	To repeat key expressions focusing on form To ask and answer using key expressions * To ask and answer using key expressions in pairs	Presenting key expressions in written form
Communication	To communicate using key expressions	To review key expressions * To do an information gap activity in pairs	

오류 분석

오류 분석을 위해 의미 중심, 형식 초점, 의사소통 활동에서 나타난 교사와 학생 상호작용, 학생과 학생의 상호작용(표 4의 *표시 활동으로 부록 참고)을 전사하였다. 학생들이 범한 오류에 대한 분석 범위는 각 수업의 목표 표현과 관련된 오류로서, 초등 수준의 기초적인 영어 학습이라는 점을 고려하여 주요 의미를 전달하는데 필요한 어휘와 문법 형식(통사 형식, 형태소 형식)으로 한정하였다. 즉, 목표 표현과 관련 없는 오류와 목표 표현과 관련되지만 발음 오류 등은 제외하였다. 예를 들어, 목표 표현 'I played soccer'에서 주요 어휘는 'PLAY SOCCER'이고, 문법 형식으로서 통사 형식은 'I(S)+play(V)+soccer(O)', 형태소 형식은 'play+ed'로서 이와 관련된 오류를 대상으로 빈도 분석을 하였다. 오류 분석 범위에 속한 학년별 주요 어휘와 문법 형식(통사 형식, 형태소 형식)의 수는 표 5와 같다.

TABLE 5
Scope of Error Analysis

Grade	Vocabulary	Grammatical forms		Total
		Syntactic forms	Morphological forms	
5th	12	6	6	24
6th	12	6	6	24

목표 표현의 표준어 사용과 비교하여 오류를 판별한 후에 오류의 유형은 일차적으로 언어학적 수준(어휘 오류, 문법 오류: 통사 오류, 형태소 오류)으로 나누고 추가적으로 오류와 관련하여 교수 학습 측면에서 의미 있는 기준을 추출하여 더욱 세분하였으며, 표준어와의 불일치 양상(생략, 첨가, 형태, 선택, 순서)은 보조 자료로 활용하였다(James, 1998; Thornbury, 2001). 예를 들어, 5학년 '경험 말하기'와 관련하여 'I play soccer'와 'I eat chicken'은 모두 문법 오류로서 형태소 오류(played → play, eat → ate)에 해당한다. 그런데, 오류 분석 결과 규칙 동사(예: played, visited)와 불규칙 동사(예: ate, made)의 형태소 오류 수의 차이가 크면 교수 학습에 중요한 시사점을 제공할 수 있으므로, 형태소 오류를 규칙 동사와 불규칙 동사로 나누어 더욱 세분할 필요가 있다. 이 연구에서는 오류 분석을 위해 컴퓨터 기반 자료 분석 프로그램인 'NVivo(www.qsinternational.com)'를 사용하였는데, 이 프로그램은 오류 분석을 위한 편리한 기능들을 제공한다. 우선 그림 1과 같이 오류가 포함된 코퍼스를 불러와서 개별 오류에 그 유형을 표시하는 태깅(tagging)을 할 수 있으며, 유형을 선택하면 태깅된 모든 오류들을 보여주므로 서로 비교하여 분류가 맞는지 검토할 수 있다. 또한, 일차적으로 분류된 오류들을 재검토하여 유형을 수정하거나 교수 학습

측면에서 의미 있는 새로운 유형을 추가하면서 상위 또는 하위 유형을 생성할 수도 있는데 이 때 태깅된 오류들은 자동적으로 재배치 된다. 또한, 오류가 발생하는 언어적 맥락과 환경적 맥락을 볼 수 있어 이들을 함께 고려하여 오류의 원인을 합리적으로 추론할 수 있다.

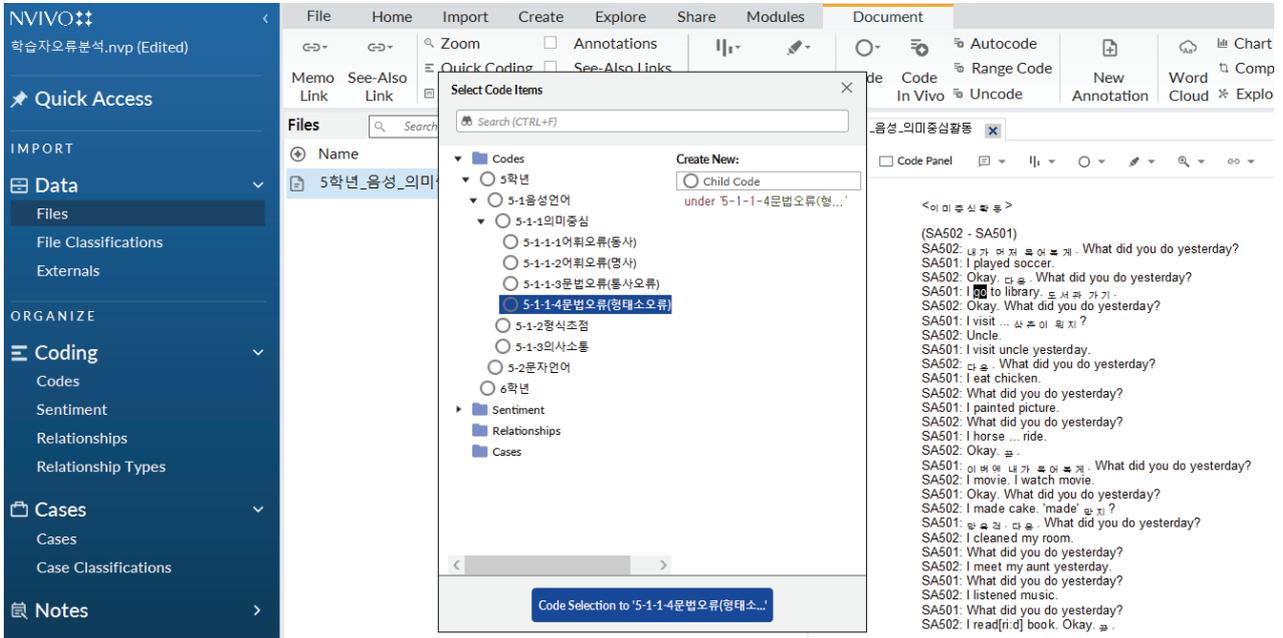


FIGURE 1
Tagging and Classification of Error Types using NVivo

이와 같이 분류된 오류는 영어 학습 발달 지표로서 활동의 특성에 따라 다르게 나타날 수 있는 학습 양상을 파악하는데 중요한 정보를 제공한다(James, 1998). 즉, ‘학습 양상 = 오류 양상’이라는 관점으로 오류 양상을 통해 활동의 특성에 따른 학습 양상을 구체적으로 파악할 수 있는 것이다(Schmidt, 1990). 예를 들어, 의미 중심 활동에서 오류 양상으로 어휘 오류가 문법 오류보다 적게 나타난다면, 이를 통해 학습 양상으로 문법 학습에 비해 어휘 학습이 더욱 촉진되고 있다는 것을 알 수 있을 것이다. 이를 통해 문법 관련 학습이 좀 더 필요하다는 후속 학습을 위한 정보도 얻을 수 있다. 또한, 오류는 실제 영어 학습을 촉진할 수 있다(Ellis, 2009). 이와 관련하여 영어 학습을 위한 상호작용을 중심으로 오류가 실제 영어 학습에 미치는 영향을 분석하였다. 즉, 영어 학습의 핵심이 상호작용이라는 관점에서 오류가 영어 학습을 위한 상호작용에 미치는 영향을 분석하고, 이를 통해 영어 학습에 미치는 영향을 파악하고자 한 것이다(S. Lee et al., 2022; Mackey & Gass, 2012). 우선 오류가 의미를 전달하기 어렵다면 의사소통이 중단되어, 영어 학습에 부정적인 영향을 미칠 것이다(Dweck, 2006). 또한, 오류가 의미를 어느 정도 전달하더라도 상호작용이 이어지지 않으면 영어 학습이 이루어지기 어려울 것이다(Mackey, 2012). 반면에, 오류가 의미를 전달하는데 어느 정도 도움이 되고, 오류에 대해 영어 학습을 위한 상호작용이 이어진다면 영어 학습을 촉진할 수 있을 것이다. 또한, 오류로 인해 목표 표현에 대한 요구와 인식 수준이 더욱 높아진다면 이 또한 후속 학습에 도움이 될 수 있다(Schmidt, 1990). 따라서 본 연구에서는 오류가 영어 학습에 미치는 영향을 ‘의사소통을 위한 의미 전달에 도움이 되는가’, ‘영어 학습을 위한 상호작용으로 이어지는가’, ‘목표 표현에 대한 요구와 인식 수준을 높이는가’ 측면에서 알아보았다. 그리고 오류 분석 결과를 종합하여 영어 교수 측면에 주는 시사점을 도출하였다.

연구 결과 및 논의

말하기 학습 활동과 오류 양상

오류는 인지과정의 산물로서 인지과정에 직접 영향을 주는 학습 활동의 특성이 오류의 주요 원인이 될 수 있고, 오류 양상을 통해 각 특성에 따라 달라지는 구체적인 학습 양상을 파악할 수 있다(Schmidt, 1990; Tomasello, 2003). 이와 관련하여 이 연구에서는 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동으로서 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동에서 5학년 ‘경험 묻고 답하기(What did you do yesterday? I played soccer.)’와 6학년 ‘계획 묻고 답하기(What are you going to do tomorrow? I’m going to study English.)’ 표현을 학습하면서 학생과 학생의 상호작용(표 4의 *표시 활동)에서 나타난 오류 양상을 언어학적 수준(어휘 오류, 문법 오류: 통사 오류, 형태소 오류)에 의해 분석하였으며, 오류의 빈도와 목표 표현 대비 오류의 비율은 표 6에 제시되어 있다. 이를 통해 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서 나타나는 오류의 주요 원인과 각 활동의 특성에 따라 달라지는 구체적인 학습 양상을 파악하였다.

TABLE 6
Error Frequency by Learning Activity Type(Oral Language Only)

Grade	Activity type	Lexical errors			Grammatical errors				
		Verb(6)	Noun(6)	Total(12)	Syntactic errors(6)	Morphological errors			Total(12)
						Regular(3) be going to(6)	Irregular(3) Infinitive(6)	Total(6)	
5th	Meaning-focused	2.15(35.8%)	0.90(15.0%)	3.05(25.4%)	2.35(39.2%)	1.40(46.7%)	1.75(58.3%)	3.15(52.5%)	5.50(45.8%)
	Form-focused	1.85(30.8%)	1.55(25.8%)	3.40(28.3%)	2.00(33.3%)	1.10(36.7%)	1.55(51.7%)	2.65(44.2%)	4.65(38.8%)
	Communication	1.95(32.5%)	1.25(20.8%)	3.20(26.7%)	2.15(35.8%)	1.28(42.5%)	1.68(55.8%)	2.95(49.2%)	5.10(42.5%)
6th	Meaning-focused	1.85(30.8%)	1.05(17.5%)	2.90(24.2%)	2.30(38.3%)	3.05(50.8%)	1.60(26.7%)	3.25(54.2%)	5.55(46.3%)
	Form-focused	1.70(28.3%)	1.60(26.7%)	3.30(27.5%)	2.05(34.2%)	2.90(48.3%)	1.30(21.7%)	2.80(46.7%)	4.85(40.4%)
	Communication	1.75(29.2%)	1.35(22.5%)	3.10(25.8%)	2.15(35.8%)	3.00(50.0%)	1.40(23.3%)	3.10(51.7%)	5.25(43.8%)

우선, 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서 나타나는 오류의 주요 원인은 무엇일까? 오류의 주요 원인이 학습 기회 부족이면 오류 빈도는 높은 수준에서 시작하여 활동들을 수행하면서 점차 감소할 것이다. 그런데 분석 결과를 보면 ‘형식 초점 활동 → 의사소통 활동’과 같이 학습 기회가 더 제공되었음에도 문법 오류(5학년 4.65 → 5.10, 6학년 4.85 → 5.25)는 오히려 증가하였다. 다음으로 학습자 수준이 문제라면 오류 빈도는 높은 수준에서 시작하여 일정하게 유지되었을 것이다. 그런데, 어휘 오류의 경우 비교적 높지 않은 수준(5학년 3.05 → 3.40 → 3.20, 6학년 2.30 → 2.05 → 2.15)에서 어느 정도 변화가 있었다. 또한, 모국어와 목표어 관련 선행 학습 지식의 간섭이 일어난 경우에는 구체적인 오류의 양상으로 확인할 수 있다(James, 1980). 영어 학습에서 한국어 지식의 간섭은 언어간 차이로 인해 주로 어휘 오류에서 선택 오류나 통사 오류에서 순서 오류로 나타날 수 있는데 ‘I did soccer yesterday’와 같은 선택 오류나 ‘I’m going to English study’와 같은 순서 오류는 많지 않았다. 목표어 관련 선행 학습 지식의 간섭은 주로 규칙의 과일반화로 나타나는데 ‘I goed fishing yesterday’와 같은 과일반화에 의한 형태 오류도 드물었다. 한편, ‘I’m going to make ... 정원이 영어로 뭐지?’와 같이 모국어로서 한국어를 의사소통 전략으로 사용하는 경우는 흔히 나타났지만 오류의 원인은 아니었다. 이러한 결과로 볼 때 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서는 학습 기회 부족이나 학습자 수준, 모국어나 목표어 관련 선행 학습 지식의 영향, 의사소통 전략 사용이 오류를 일으킬 수는 있지만, 주요 원인은 아니라고 할 수 있을 것이다.

반면에, 학습 활동의 특성이 오류의 주요 원인이라면 말하기 학습 활동으로서 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동의 특성을 반영하여 오류의 양상이 일관되게 나타날 것이다. 학습 활동별 오류 빈도를 보면, 의미 중심 활동에서는 어휘 오류(5학년 3.05, 6학년 2.90)가 문법 오류(5학년 5.50, 6학년 5.55)보다 적었다. 형식 초점 활동에서도 어휘 오류(5학년 3.40, 6학년 3.30)가 문법 오류(5학년 4.65, 6학년 4.85)보다 적었으나, 의미 중심 활동에 비해 어휘 오류는 늘었고 문법 오류는 줄었다. 의사소통 활동에서도 어휘 오류(5학년 3.20, 6학년 3.10)가 문법

오류(5학년 5.10, 6학년 5.25)보다 적었는데, 학습 기회가 더 제공되었음에도 형식 중심 활동에 비해 문법 오류는 늘었다. 그렇다면 왜 이러한 경향이 나타났을까? 우선 의사소통의 본질은 주요 의미를 전달하는 것으로 모든 활동에서 정도 차이는 있지만 의미가 우선시된다(Brown, 2007). 그러한 점에서 학생들은 자연스럽게 주요 의미를 전달하는 어휘에 집중했을 것이고, 문법은 상대적으로 소홀히 하여 모든 활동에서 어휘 오류가 문법 오류보다 적었을 것이다. 그럼에도 개별 활동의 특성이 편향적인 영어 사용을 유도하면서 상대적으로 특정 오류를 더 많이 유발할 수 있는데(Schmidt, 1990), 의미 중심의 영어 사용을 강조한 의미 중심 활동에서는 어휘 오류가 가장 적었고, 문법을 강조하여 분석적으로 다룬 형식 초점 활동에서는 어휘 오류는 늘어난 반면에 문법 오류는 줄었다. 의사소통 활동에서는 학습 기회를 추가로 제공하였지만 의미 중심의 영어 사용을 강조하고 목표 표현을 변형해서 사용 하여(예: I played soccer yesterday → I played soccer last Monday) 인지적 부담이 증가하면서 형식 중심 활동에 비해 문법 오류가 늘었다. 이 결과를 종합하면 초등 영어 수준의 말하기 학습에서는 인지과정에 직접 영향을 주는 개별 학습 활동의 특성이 특정 오류의 주요 원인이라 할 수 있을 것이다(Bybee & Hopper, 2001). 또한 이를 통해 오류가 인지 과정의 산물이라는 것을 알 수 있다(Schmidt, 1990).

다음으로 오류 양상은 학습 활동의 특성에 따른 학습 양상을 보여주고, 후속 학습을 위한 정보를 제공하는가? 영어 말하기 학습 활동으로서 의미 중심 활동에서는 의미 중심 영어 사용을 강조하고, 형식 초점 활동에서는 형식을 강조하여 분석적으로 다루며, 의사소통 활동에서는 다시 의미 중심 영어 사용을 강조하면서 그 특성에 따라 의미 중심의 어휘 학습이나 형식 중심의 문법 학습을 상대적으로 더 촉진하거나 저해할 수 있을 것이다. 표 6과 뒤에 제시한 그림 2의 개별 학습 활동에 따른 오류 양상을 보면 이러한 학습 양상을 구체적으로 파악할 수 있다. 또한 이를 토대로 각 활동 후에 어떤 학습이 더 필요한가에 대한 후속 학습 정보도 얻을 수 있다. 예를 들어, 표 6의 의미 중심 활동에서 나타난 오류 양상을 보면 어휘 오류(5학년 3.05, 6학년 2.90)가 문법 오류(5학년 5.50, 6학년 5.55)보다 적었는데, 이를 통해 의미 중심 활동에서 학습 양상으로서 어휘 학습이 상대적으로 더 촉진된다는 것을 파악할 수 있다. 이를 통해 문법 관련 학습이 좀 더 필요하다는 후속 학습을 위한 정보도 얻을 수 있을 것이다. 또한, 그림 2를 보면 말하기 학습 활동으로서 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동을 수행하면서 그 특성에 따라 편향적으로 영어를 사용하면서 학습 양상이 어떻게 역동적으로 변하는지를 오류 양상의 변화를 통해 파악할 수 있다. 학습 양상이란 학습이 어떻게 일어나는가를 의미하는데, 과정으로서 학습 양상과 후속 학습을 위한 정보를 발달 지표로서 오류 양상을 통해 구체적으로 파악할 수 있는 것이다(Schmidt, 1990).

오류의 분류는 언어학적 수준을 기본으로 하지만 교수 학습 측면에서 의미 있는 기준을 추가할 수 있다(Dulay et al., 1982). 이러한 점에서 ‘경험 말하기’와 ‘계획 말하기’에서 주요 의미를 전달하는 어휘는 ‘I played soccer’와 ‘I’m going to study English’와 같이 동사(verb)와 명사(noun)로 구성되어 있는데, 오류의 양상을 보면 동사 오류가 명사 오류보다 많아 표 6과 같이 어휘 오류를 동사 오류와 명사 오류로 구별하였다. 이는 목표 표현에서 명사가 동사보다 의미를 전달하는데 더 중요한 역할을 하고, 동사는 ‘played’나 ‘be going to study’와 같이 문법과 더 관련되어 같은 내용어라도 학습 난이도가 다를 수 있기 때문에 풀이된다(Laufer, 2001; Nation, 2013). 또한, 문법 오류로서 형태소 오류의 경우 ‘경험 말하기’에서는 ‘I eat chicken’과 같은 불규칙 동사 오류가 ‘I play soccer’와 같은 규칙 동사 오류보다 많았고, ‘계획 말하기’에서는 ‘I going to study English’와 같은 ‘be going to’ 사용 오류가 ‘I’m going to studying English’와 같은 ‘동사 원형’ 사용 오류보다 많아 추가적으로 구별하였다. ‘경험 말하기’에서 불규칙 동사 오류가 더 많은 이유는 ‘play → played’와 같이 간단한 종속 형태소만 익히면 되는 규칙 동사와는 달리 불규칙 동사는 ‘eat → ate’와 같이 전체적으로 다른 형태소를 익혀야 하는 부담이 있기 때문일 것이다(Nation & Macalister, 2021). 또한, ‘계획 말하기’에서는 ‘be going to’ 사용 오류가 더 많았는데, 이는 동사 부분이 주요 의미를 전달하는데 중요한 역할을 하여 집중하게 되고 원형으로만 사용하면 되는 반면에, ‘be going to’는 3개의 기능어로 구성되고 음성 언어의 경우 연음이 되어 인식도 어려워 학습 부담이 상대적으로 크기 때문일 것이다(Thornbury, 2001). 그 예로서 ‘I going to study English’와 같이 ‘am’이 생략된 ‘be going to’ 사용 오류가 매우 빈번하게 나타났다. 이와 같이 교수 학습 측면에서 의미 있는 기준을 추가하여 오류 양상을 분류하면 학습 활동에 따른 역동적인 학습 양상을 더욱 심도 있게 이해할 수 있고, 그에 따라 교수 방안을 마련하는데에도 도움이 될 것이다(James, 1998).

문자 언어 활용과 오류 양상

영어 말하기 학습 활동에서 문자 언어 활용은 음성 언어와 함께 문자로 전달되는 시각적 정보의 추가적인 도움으로 목표 표현에 대한 인식 수준을 더욱 높여 오류를 줄이면서 영어 학습을 촉진할 수 있다(Hyland, 2016). 이와 관련하여

문자 언어 활용에 따른 학습 양상도 오류 분석을 통해 구체적으로 파악할 수 있다(James, 1998). 이 연구에서는 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서 문자 언어 활용이 학습 양상에 미치는 영향을 알아보기 위해 문자 언어 활용 수업에서는 목표 표현과 어휘를 문자 언어로 제시하였고, 특히 형식 초점 활동에서는 목표 형식에 밑줄을 그어 형식에 대한 인식 수준을 높일 수 있도록 하였다(Nation & Macalister, 2021). 문자 언어를 활용한 수업의 학생간 상호작용에서 나타난 오류를 음성 언어만 사용한 수업과 비교한 결과는 표 7에 제시되어 있다. 이 결과를 보면 연구에 참여한 학년별 학생 수와 목표 표현 수의 한계로 *t*-검정 결과를 보면 두 수업에서 유의한 차이가 나타나지는 않았다. 다만, 수업별 구체적인 오류의 양상을 보면 그 경향 및 문자 언어 활용 효과의 가능성을 파악할 수 있을 것이다. 그러한 점에서 문자 언어를 활용한 수업에서 나타난 오류의 구체적인 양상을 분석한 결과는 표 8에 제시되어 있다. 아울러, 음성 언어만 사용한 수업과 문자 언어를 활용한 수업에서 개별 활동별 어휘 오류와 문법 오류의 비율은 그림 2에 제시되어 있다.

TABLE 7
Error Frequency by Learning Activity Type(Oral Language Only vs. Use of Written Language)

Grade	Activity type	Number of students	Lexical errors(12)			Grammatical errors(12)		
			<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
5th	Oral	20	3.22	0.354	0.36	5.08	0.442	0.33
	Oral + Written	20	3.00			4.61		
6th	Oral	20	3.10	0.608	0.27	5.22	1.309	0.09
	Oral + Written	20	2.69			3.24		

* *p* < .05

TABLE 8
Error Frequency by Learning Activity Type(Use of Written Language)

Grade	Activity type	Lexical errors				Grammatical errors			
		Verb(6)	Noun(6)	Total(12)	Syntactic errors(6)	Morphological errors			Total(12)
						Regular(3) be going to(6)	Irregular(3) Infinitive(6)	Total(6)	
5th	Meaning-focused	1.60(26.7%)	1.25(20.8%)	2.85(23.8%)	2.25(37.5%)	1.35(45.0%)	1.70(56.7%)	3.05(50.8%)	5.30(44.2%)
	Form-focused	1.70(28.3%)	1.50(25.0%)	3.20(26.7%)	1.70(28.3%)	0.85(28.3%)	1.35(45.0%)	2.20(36.7%)	3.90(32.5%)
	Communication	1.60(26.7%)	1.35(22.5%)	2.95(24.6%)	2.00(33.3%)	1.13(37.5%)	1.50(50.0%)	2.63(43.8%)	4.63(38.5%)
6th	Meaning-focused	1.40(23.3%)	1.09(18.2%)	2.49(20.8%)	2.00(33.3%)	2.40(40.0%)	1.20(20.0%)	2.80(46.7%)	4.80(40.0%)
	Form-focused	1.53(25.5%)	1.40(23.3%)	2.93(24.4%)	1.55(25.8%)	1.45(24.2%)	0.90(15.0%)	1.60(26.7%)	3.15(26.3%)
	Communication	1.45(24.2%)	1.20(20.0%)	2.65(22.1%)	1.75(29.2%)	1.85(30.8%)	1.10(18.3%)	2.10(35.0%)	3.85(32.1%)

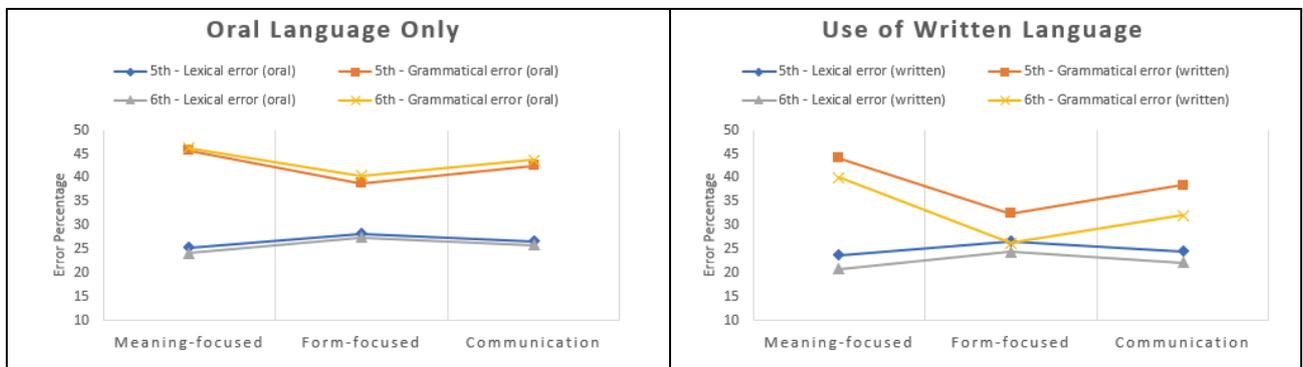


FIGURE 2
Error Percentage by Learning Activity Type

표 8의 결과를 표 6과 비교하면, 문자 언어를 활용한 수업의 이해 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동에서 모두 어휘 오류(5학년 3.05 → 2.85, 3.40 → 3.20, 3.20 → 2.95, 6학년 2.90 → 2.49, 3.30 → 2.93, 3.10 → 2.65)와 문법 오류(5학년 5.50 → 5.30, 4.65 → 3.90, 5.10 → 4.63, 6학년 5.55 → 4.80, 4.85 → 3.15, 5.25 → 3.85)가 줄었음을 알 수 있다. 문자 언어를 활용하면서 문법 오류가 어휘 오류보다 더 많이 줄었는데 음성 언어만 사용한 수업과 비교하여 5학년에서 어휘 오류는 1.8%(26.8% → 25.0%), 문법 오류는 4.0%(42.4% → 38.4%), 6학년에서 어휘 오류는 3.4%(25.8% → 22.4%), 문법 오류는 10.7%(43.5% → 32.8%) 감소하였다. 아울러, 활동별 문법 오류를 비교하면 문자 언어를 활용한 경우 5학년의 이해 중심 활동은 1.6%(45.8% → 44.2%), 형식 초점 활동은 6.3%(38.8% → 32.5%), 의사소통 활동은 4.0%(42.5% → 38.4%), 6학년의 이해 중심 활동은 6.3%(46.3% → 40.0%), 형식 초점 활동은 14.1%(40.4% → 26.3%), 의사소통 활동은 11.7%(43.8% → 32.1%) 감소하여 형식 초점 활동에서 감소폭이 가장 크게 나타났다. 이러한 결과를 보면 문자 언어 활용은 목표 표현 학습을 더욱 촉진할 수 있는데, 특히 형식 초점 활동에서 문법 학습에 가장 도움이 되는 경향을 알 수 있다. 즉, 말하기 학습 활동에서 문자 언어 활용에 따라 학습 양상이 달라질 수 있는데, 그림 2에 제시한 오류 양상의 변화를 통해 구체적으로 파악할 수 있다(Ferris, 2011).

한편, 문자 언어 활용은 시각적 정보를 추가로 제공하여 목표 표현에 대한 인식을 더욱 높일 수 있지만 그 효과는 학생들이 문자 언어를 얼마나 알고 있는가에 따라 달라질 수 있다(Tompkins, 2010). 즉, 문자 언어를 활용하더라도 학생들이 알지 못하면 그 효과는 미비할 것이다. 그러한 점에서 보면, 문자 언어를 활용한 경우 5학년에서는 어휘 오류가 1.8%, 문법 오류가 4.0% 감소한 반면에, 6학년에서는 어휘 오류가 3.4%, 문법 오류가 10.7% 감소하여 6학년에서 감소폭이 더 크게 나타났다. 이러한 결과는 전반적으로 6학년 학생들의 문자 언어 지식이 5학년보다 더 많기 때문으로 풀이된다. 한편, 학생들이 문자 언어를 완전히 알지 못하더라도 보조적 활용만으로 음성 언어로 목표 표현, 특히 문법 형식을 인식하게 하는데 도움을 줄 수 있다(Nation & Macalister, 2021). 예를 들어, 학생들이 ‘played’를 문자 언어로 알지 못하더라도 ‘I played soccer yesterday’와 같이 문자 언어를 제시하고 ‘ed’를 가리키면서 강조하면 더 쉽게 인식하여 관련 오류를 줄일 수 있을 것이다. 이러한 점 또한 영어 교수 학습에 중요한 정보를 제공할 수 있는데, 오류 분석을 통해 그러한 경향을 구체적으로 파악할 수 있다. 초등 영어 수준의 말하기 활동에 따른 오류와 문자 언어 활용에 따른 오류를 분석한 결과를 요약하면, 오류는 인지 과정의 산물로서 인지 과정에 직접 영향을 주는 학습 활동의 특성이 오류의 주요 원인이라 할 수 있고, 발달 지표로서 개별 활동의 특성에 따른 학습 양상과 그 변화를 파악하고 후속 학습에 필요한 중요한 정보를 제공할 수 있다.

오류가 영어 학습에 미치는 영향

영어 학습 과정에서 오류는 의사소통을 위한 노력으로 영어 학습을 위한 상호작용으로 이어져 영어 학습을 촉진할 수 있다(Ellis, 2009). 이와 관련하여 영어 학습의 핵심을 상호작용으로 보고, 오류가 영어 학습을 위한 상호작용에 미치는 영향을 분석하였다. 여기에서는 대표적인 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용을 근거로 제시하였다. 우선, 의사소통을 위해서는 목표 표현을 사용하여 어휘적 의미와 문법적 의미를 전달해야 하는데 특히 어휘적 의미가 중요하다(Thornbury, 2001). 즉, 문법 오류를 범하면 주요 의미는 전달 수 있어 의사소통이 가능하지만, 어휘 오류는 의사소통이 단절될 수 있다(Nation, 2013). 자유로운 의사소통에서는 중대한 오류를 범하면 의미를 전달하기 어렵고 그 결과 영어 학습에도 도움이 되지 않는다. 또한, 대화 내용이 정해져 있지 않아 사소한 오류라도 의미를 전달하는데 한계가 있고, 특히 문법적 의미를 전달하기는 더욱 어려울 것이다. 이에 반해, 초등 영어 수준의 말하기 학습 활동에서는 목표 표현이 간단하고 소수로 정해져 있어, 중대한 오류를 범하더라도 의미를 전달하는데 큰 어려움은 없는 것으로 나타났다. 특히, 교사와 학생들의 상호작용에서는 오류로 인해 의사소통이 단절되는 경우는 거의 없었고, 특히 어휘 오류의 경우에도 어휘적 의미를 전달할 수 있었다. 정확히 표현하면, 학생들이 의미를 전달했다기보다는 제한적인 의사소통 상황이라 전달하려는 의미를 교사가 알 수 있었던 것이다.

그 예로서 아래에 제시한 교사(TA5)와 학생(SA5)의 상호작용을 보면, 교사의 질문에 대해 학생이 ‘I ... movie’, ‘I ride ...’와 같이 내용어가 생략된 오류를 범했음에도 어휘적 의미와 함께 문법적 의미까지 전달할 수 있었다. 자유로운 의사소통에서는 이러한 오류, 특히 ‘I ride ...’와 같이 명사가 생략된 오류는 어휘적 의미를 전달하기 매우 어려웠을 것이다. 학생 간 상호작용에서도 오류로 인해 의사소통이 단절되는 경우는 많지 않았다. 예를 들어, SA505과 SA506의 상호작용에서 SA506이 문법 오류를 범했어도 문법적 의미를 전달할 수 있었다. 또한, SA611과 SA612의 상호작용에서도 SA611이 내용어가 생략된 어휘 오류를 범했음에도 어휘적 의미를 전달할 수 있었다. 즉, 목표 표현이 소수로 정해져 있는 초등 영어 말하기 학습 활동에서는 오류를 범하더라도 의사소통을 위한 의미를

어느 정도 전달할 수 있음을 알 수 있다. 이러한 오류는 의미를 전달할 수 있는 이해가능 출력의 역할을 하면서 영어 학습에 도움을 줄 수 있다(Mackey, 2012).

(5학년 음성 언어 사용: 의미 중심 말하기)

TA5: What did you do yesterday? SA5: (영화 보기 그림 선택) I ... movie. TA5: Oh, you watched a movie.

TA5: What did you do yesterday? SA5: (말 타기 그림 선택) I ride 뭐지? TA5: Okay. You rode a horse.

(5학년 음성 언어 사용: 의사소통 활동)

SA505: Monday, what did you do? SA506: I make cake. SA505: Okay. 케이크 만들었고.

SA505: Tuesday, what did you do? SA506: I watch movie. SA505: Okay. 영화 봤고.

(6학년 음성 언어 사용: 의사소통 활동)

SA612: What are you going to do Monday? SA611: I going to picnic. SA612: ('소풍가기'로 씀)

SA612: What are you going to do Thursday? SA611: I going to homework. SA612: ('숙제하기'로 씀)

오류가 의미를 어느 정도 전달해도 피드백과 출력 수정 등 영어 학습을 위한 상호작용이 이어지지 않으면 영어 학습을 촉진하는 정도는 한계가 있을 것이다. 자유로운 의사소통에서는 주요 의미 전달이 중요하고 상대방에 대한 배려로 어휘 오류에 대한 피드백은 제공될 수 있지만, 문법 오류에 대한 피드백은 거의 제공되지 않는다(Ellis, 2009). 그 결과 어휘 학습에는 도움이 될 수 있지만 문법 학습은 이루어지지 않을 것이다. 이에 반해 초등 영어 말하기 학습 활동에서는 교사와 학생의 상호작용에서는 어휘 오류와 문법 오류에 대한 피드백이 대부분 제공되었다. 또한, 피드백의 도움으로 출력 수정도 대부분 이루어졌다. 그 예로서 TA6과 SA6의 상호작용을 보면, SA6의 'I'm going to tree'의 어휘 오류와 또 다른 SA6의 'I going to make garden'의 문법 오류에 대해 교사의 피드백이 제공되었고, 일부 사소한 오류가 있지만 출력 수정이 이루어졌다. 물론 이러한 상호작용만으로 학습이 이루어졌다고 할 수는 없지만 점진적 학습 발달 측면에서 분명히 도움이 될 것이다. 한편, 오류를 트리거로 이어지는 상호작용이 장기적 관점에서 영어 학습을 촉진하는가는 후속 연구가 필요하다.

(6학년 음성 언어 사용: 의미 중심 말하기)

TA6: What are you going to do tomorrow, SA6? SA6: (나무심기 그림 선택) I'm going to tree.

TA6: Okay. Plant trees. Plant trees. What are you going to do tomorrow? SA6: I'm going to plant tree.

(6학년 음성 언어 사용: 형식 초점 말하기)

TA6: What are you going to do tomorrow? SA6: (정원 만들기 그림 선택) I going to make garden.

TA6: Okay. 'I' 뒤에 'am'을 넣으세요. I'm going to make a garden. SA6: I'm going to make garden.

학생 간의 상호작용에서도 이러한 양상이 나타났다. 예를 들어, SA509과 SA510의 상호작용을 보면 SA510의 'I visited ...'의 어휘 오류에 대해 피드백이 제공되었고, 'I visited aunt'와 같이 출력 수정이 이루어졌다. SA603과 SA604의 상호작용에서도 SA603의 'I going to go fishing'에 대해 피드백이 제공되었고, 'I'm going to go fishing'과 같이 출력 수정이 이루어졌다. 한편, 학생 간의 상호작용에서는 오류에 대한 피드백과 출력 수정이 교사와 학생의 상호작용에 비해 자주 일어나지는 않았다. 그 예로 SA611과 SA612의 상호작용에서는 SA612의 어휘 오류에 대해 피드백이 제공되지 않았고, SA515와 SA516의 상호작용에서도 SA516의 문법 오류에 대해 피드백이 제공되지 않았다. 여기에서 피드백이 제공되지 않은 이유는 학생들이 목표 표현을 모를 수도 있고, 개별 활동의 특성에 따라 의미 중심의 편향적인 영어 사용 때문일 수도 있을 것이다.

(5학년 음성 언어 사용: 의미 중심 말하기)

SA509: What did you do yesterday? SA510: (고모 방문하기 그림 선택) I visited 고모가 뭐더라?

SA509: Aunt. SA510: Okay. I visited aunt.

(6학년 음성 언어 사용: 형식 초점 말하기)

SA604: What are you going to do tomorrow? SA603: (수영하기 그림 선택) I going to go swimming.
SA604: I'm, I'm going to go swimming. S603: I'm going to go swimming.

(6학년 음성 언어 사용: 의사소통 활동)

SA611: What are you going to do Saturday? SA612: I going to fishing. SA611: ('낚시하러 가기'로 씀)

(5학년 음성 언어 사용: 형식 초점 말하기)

SA515: What did you do yesterday? SA516: (말 타기 그림 선택) I ride horse.
SA515: Okay. 말 타기. SA516: 응.

영어 학습을 위한 상호작용에서 목표 표현에 대한 요구와 인식 수준이 높아지면 더욱 효과적일 것이다. 이러한 점에서 오류를 범하고 이를 인식하면 목표 표현에 대한 요구와 인식 수준을 높여 영어 학습을 더욱 촉진할 수 있다(Schmidt, 1990). SA517과 SA518의 상호작용을 보면, SA517이 오류를 범하고 이를 인식하면서 목표 표현에 대한 요구(영화가 뭐더라?)가 높아졌고 SA502가 피드백을 제공하자 이를 적극적으로 인식(아 movie)하여 출력 수정이 이루어졌다. SB607과 SA608의 상호작용에서도 SA608이 오류를 범하고 인식한 후에 SA607이 피드백을 제공하자 이를 적극적으로 인식하여 출력 수정이 이루어졌다. 한편, 문자 언어를 활용하면 문자로 전달되는 시각적 정보의 추가적인 도움으로 목표 표현에 대한 인식 수준을 더욱 높일 수 있다(Hyland, 2016). 그 예로서 SB607과 SA608의 상호작용을 보면, 이전 교사와 학생의 상호작용에서 교사가 'I am going to'를 문자로 제시하면서 'I' 다음에 'am'을 빠뜨리면 안 된다는 것을 강조했는데, 이를 인식하여 SB607이 피드백으로 제시한 것이었다.

(5학년 음성 언어 사용: 의미 중심 말하기)

SA517: What did you do yesterday? SA518: (영화 보기 그림 선택) I watched ... 영화가 뭐더라?
SA517: 영화? movie. SA518: 아 movie. SA517: 응. SA518: 그럼 I watched movie. Thank you.

(6학년 문자 언어 활용: 형식 중심 말하기)

SB607: What are you going to do tomorrow? SB608: (친구 만나기 그림 선택) I going to meet friend.
SB607: I going to 아냐. SB608: 뭐라고? SB607: I going to 아니라고. 아까 'I' 뒤에 'am'이 빠지면 안 된다고 했잖아.
SA608: 아 맞다. I'm going to. 다시 할게. I'm going to meet friend. SB608: Good!

요약 및 결론

영어 학습 과정에서 나타나는 오류는 인지과정의 산물로서 학습자의 학습 양상을 보여주고, 실제적인 영어 학습을 촉진할 수 있다. 이 연구에서는 영어 학습 초기인 초등 영어 수준에서 발달적 관점으로 오류의 긍정적 역할을 탐구하였다. 구체적으로, 초등 영어 수준의 말하기 학습 과정에서 나타나는 오류에 중점을 두고, 오류 분석을 통해 오류의 주요 원인을 알아보고 말하기 학습 활동으로서 의미 중심 활동, 형식 초점 활동, 의사소통 활동의 특성에 따른 학습 양상을 분석하여 후속 학습을 위한 정보를 제공하며, 그러한 오류가 실제 영어 학습에 미치는 영향을 탐구하였다. 연구 결과를 요약하면, 초등 영어 수준의 말하기 학습 과정에서 나타나는 오류는 인지과정의 산물로서 영어 학습 발달 지표이며, 이해가능 출력으로서 피드백과 출력 수정 등의 영어 학습을 위한 상호작용으로 이어질 수 있고, 목표 표현에 대한 요구와 인식 수준을 높여 실제적인 영어 학습을 촉진할 수 있다. 다만, 학생들 간의 상호작용에서는 개별 학습 활동의 특성이나 목표 표현에 대한 지식 부족으로 한계가 있을 수 있다. 한편, 문자 언어를 보조적으로 활용하면 시각적 정보의 도움으로 목표 표현에 대한 인식을 더욱 높일 수 있으므로 적극 활용할 필요가 있다. 이에 기반하여 영어 교수 관점에서 시사점을 중심으로 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 영어 학습 과정에서 나타나는 학습자 오류는 의사소통을 위한 노력으로 자연스러운, 더 나아가 영어 학습을 촉진하는 바람직한 현상이다. 따라서 영어 학습 과정에서 학생들이 오류를 범하더라도 학습 결손으로 보기보다는 점진적 영어 학습 발달 지표로 볼 필요가 있다. 그러한 점에서 학생들이 오류를 범하는 것을 두려워하지 말고

적극적으로 영어를 사용하도록 유도해야 할 것이다. 둘째, 학습 활동은 영어 학습의 주요 수단이지만 특성에 따라 학습 양상은 달라질 수 있다. 이러한 학습 양상은 오류 분석으로 파악할 수 있고 후속 학습 정보도 얻을 수 있다. 여기에서는 영어 말하기 학습을 예로 구체적인 방법과 오류 분석 결과를 제시하였다. 더 나아가 다양한 영어 학습 현상을 이해하려면 인지과정의 산물로서 오류에 관심을 갖고 이를 수집하여 다양한 관점에서 분석할 필요가 있다. 셋째, 오류가 교수 학습 측면에서 중요한 역할을 할 수 있지만, 오류 자체가 영어 학습에 도움이 되는 것은 아닐 것이다. 즉, 오류에 대해 어떻게 대응하고 이를 활용하느냐가 더 중요할 것이다. 이러한 측면에서 교사는 오류에 대해 적절한 도움을 제공하면서 학생들이 능동적으로 오류를 탐구하고 문제를 해결하도록 유도해야 할 것이다. 또한, 오류를 통해 기존 영어 학습을 심화하고, 새로운 학습 기회를 제공하는 수단으로도 활용할 필요가 있다.

References

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Blackwell.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Bybee, K., & Hopper, P. (2001). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. John Benjamins Publishing.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Ellis, R. (2009). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing*. Routledge.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Pearson Education.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Laufer, B. (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16(3), 44-54.
- Lee, Seungmin., Kim, Jinyoung., Kim, Hyewon., Kang, Sugyeong., & Son, Hyejin. (2022). Effects of collaborative writing activities on writing learning at the elementary English level. *Modern English Education*, 23(1), 42-55.
- Lieberman, D. (2000). *Learning: Behavior and cognition*. Wadsworth.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford University Press.
- Mackey, A., & Gass, S. (2012). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Wiley-Blackwell.
- Ministry of Education. (2015). *Elementary school curriculum*. Ministry of Education.
- Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P., & Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Longman.
- Thronbury, S. (2001). *Uncovering grammar: How to help grammar emerge*. Macmillan Education.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Pearson Education.

Appendix

Speaking learning activities: 5th grade

(Meaning-focused activity) Imagine the activities in the pictures as something you did yesterday. Ask and answer in English.



(Form-focused activity) Imagine the activities in the pictures as something you did yesterday. Ask and answer in English.



(Communicative activity) Imagine the activities in the table as something you did last week. Ask and answer in English.

A	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
I	eat chicken	play soccer	ride a horse	go to the library	visit my uncle	paint a picture
My partner						
B	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
I	make a cake	watch a movie	read a book	listen to music	clean my room	meet my aunt
My partner						

Speaking learning activities: 6th grade

(Meaning-focused activity) Imagine the activities in the pictures as something you will do tomorrow. Ask and answer in English.



(Form-focused activity) Imagine the activities in the pictures as something you will do tomorrow. Ask and answer in English.



(Communicative activity) Imagine the activities in the table as something you will do next week. Ask and answer in English.

A	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
I	do my homework	walk the dog	plant trees	read a book	take pictures	have a picnic
My partner						
B	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
I	study English	draw a picture	make a garden	cook dinner	meet my friend	go fishing
My partner						

* The images were generated using ChatGPT.