영어어문교육 *제31권* 2호 2025년 여름
https://doi.org/10.35828/etak.2025.31.2.117

Wh-의문문의 습득 순서 탐색

김용명
(국립경국대학교)

Kim, Yong-Myeong. (2025). Exploring the acquisition order of *wh*-questions. *English Language & Literature Teaching*, *31*(2), 117-134.

Based on the observed developmental trajectory of *wh*-question acquisition in learner language, this study proposes a developmental sequence for *wh*-questions, referred to as the Question-Sequence (Q-Sequence): SWQ (Subject *Wh*-Question) → AWQ (Adverbial *Wh*-Question) → OWQ (Object *Wh*-Question) → GWQ (Genitive *Wh*-Question), by revisiting previous studies on *wh*-questions (Kim, 2014; O'Grady, 1997). The Q-Sequence is theoretically supported by an analysis of the acquisition processes of *wh*-questions in terms of the concept of the developmental gap proposed by Kim (2005). Following this sequence enables learners to enhance their learnability while allowing teachers to facilitate their teachability. In order to explore the applicability of the sequence in classroom settings, the study suggests sentence construction tests, which consist of critical *wh*-questions representing each stage in the Q-Sequence. By implementing these tests, it is possible to diagnose not only which stage learners are in and what errors they tend to make, but also determine what structures should be presented to them in the next stage of the sequence, thus providing valuable insight into timely remedies and tailored teaching for learners. In conclusion, the Q-Sequence offers a potential answer to the question of which rules or structures to present to learners, when, and how.

[wh-questions/developmental sequence/learnability/teachability/sentence construction tests, *wh*-의문문/발달 단계/학습가능성/교수가능성/문장 구성력 테스트]

Ⅰ. 서론

가부 의문문(Yes/no question)은 문장의 전체 명제(proposition)에 대한 긍정 또는 부정의 응답을 요구하는 반면, *wh*-의문문(*wh*-question)은 문장의 전체 명제 중 특정 구성소(specific constituent)에 관한 정보를 의문화한다. 학습자들이 *wh*-의문문을 구성하기 위해서는 *wh*-의문사(*wh*-interrogative)가 문장에서 어떤 문법적 역

할(주어, 목적어, 전치사의 목적어 등)을 하는가를 파악해야 한다. 이와 같은 의문사의 문법적 기능과 의문사의 의미적 특성(유생 명사([+Human]) 또는 무생 명사([-Human]))에 따라 어떤 의문사(*who, which, what, whose* 등)를 선택할 것인가를 결정해야 한다. 또한 의문사의 문법적 기능에 따라 *wh*-이동(*wh*-movement)을 해야 하는지를 파악해야할 뿐만 아니라 이 이동이 주어-조동사 도치(subject-aux inversion, 이하 [+SAI])를 요하는지를 결정해야 한다. 이 같은 일련의 과정을 통해 어떤 유형의 의문문(주격 *wh*-의문문, 목적격 *wh*-의문문, 소유격 *wh*-의문문 등)을 구성할 것인가를 결정해야 한다. 이상의 논의에서 드러나듯이, 학습자이 *wh*-의문문을 습득하는 과정은 일종의 미로를 통과해가는 과정과 같다고 할 수 있다.

한편 형식 초점 교수법(form-focused instruction)에서는 "어떤 구조 또는 규칙을 언제 어떻게 학습자에게 제시해야 하는가?"를 탐색해오고 있다(Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2003; Lightbown & Spada, 1990; Nassaji & Fotos, 2011; Robinson, 1996). 또한 Pienemann (1998)의 교수 가능성 원칙(teachability principle)에 따르면, 의문문을 어떤 순서로 제시하는가에 따라 학습자들의 의문문 습득의 학습 가능성(learnability)에 영향을 줄 수 있다는 것이다. Kim(2014)은 의문문 습득 순서에 관한 선행 연구(Kim & Kwon, 2007; Larsen-Freeman & Long, 1991; Pienemann & Johnston, 1987; Vainikka & Young-Scholten, 1998)를 바탕으로, 의문문 발달 단계를 —서술 의문문 → *Do*/*Wh*-전치 의문문 → 주격 *wh*-의문문 → 가부 의문문 → *wh*-의문문—5 단계로 제시했다. 그러나 이는 일반 의문문의 발달 순서를 나타낸 것이며, 또한 *wh*-의문문 발달 단계를 지나치게 단순하게 구성하고 있어 복잡한 구조의 *wh*-의문문을 모두 포괄하지 못한다는 점에서 실제 교육 현장에 적용하기에도 한계가 있다.

이 같은 문제점을 해결하고 보다 체계적인 *wh*-의문문 습득 순서를 제시하기 위해, 본 연구는 의문문 습득에 관한 선행 연구(Kim, 2008, 2014; O'Grady, 1997; Pienemann, 1998; Stromswold, 1995; Vainikka & Young-Scholten, 1998)의 분석 결과를 토대로 *wh*-의문문의 습득 순서에 영향을 미치는 두 변인—*wh*-의문사의 문법적 기능과 *wh*-이동 간격—를 확인할 것이다. 또한 이와 같이 제안한 의문문 습득 순서의 결정적 두 변수에 따라 *wh*-의문문 습득 순서 Q-Sequence(Question-Sequence)—SWQ (Subject *Wh*-Question) → AWQ (Adverbial *Wh*-Question) → OWQ (Object *Wh*-Question) → GWQ (Genitive *Wh*-Question)—를 제안할 것이다. 이와 같이 설정한 Q-Sequence의 이론적 타당성을 검증하기 위해, 김용명(2005)가 제안한 발달 간극(developmental gap)의 개념에 따라 Q-Sequence 상의 각 단계(SWQ → AWQ → OWQ → GWQ)를 *wh*-의문문 습득 과정에 적용하여 그 타당성을 검증할 것이다. 이를 통해 학습자들이 Q-Sequence를 따라 *wh*-의문문을 학습하면 학습 가능성이 증진될 뿐만 아니라 교사들이 이에 따라 *wh*-의문문을 교수하면 교수 가능성도 촉진될 수 있음을 보여줄 것이다. 마지막으로 실제 교육 현장에 Q-Sequence의 적용 가능성을 탐색하기 위해, 김용명(2005)와 Kim(2008)이 제안

한 Flash-Window Method에 따라 Q-Sequence 상의 각 단계에서의 결정적 *wh*-구조로 구성된 문장 구성력 테스트(sentence construction tests)를 제안할 것이다. 이와 같이 구성한 문장 구성력 테스트를 실행하여 그 결과를 분석함으로써 학습자들이 현재 어느 단계에서 어떤 *wh*-의문문을 생성할 수 있는지를 진단할 수 있을 뿐만 아니라 학습자들에게 다음 단계에는 어떤 *wh*-의문문을 교수할 것인지 결정할 수 있을 것이다. 이를 통해 학습자에게 때에 맞는 처방과 맞춤식 교수(timely remedies and tailored teaching)에 대한 통찰을 제공할 수 있을 것이다. 결론적으로 말해, 본 연구에서 설정한 Q-Sequence는 어떤 구조를 언제 어떻게 학습자에게 제시할 것인가에 대한 가능한 답을 제공할 수 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. *Wh*−의문문

Wh-의문문은 전체 명제 중의 특정 정보에 대한 질문을 한다. 구체적으로 말해, 다음 (1a)는 (1b)를 전제한다. (1b)에서 *something*을 정보 격차(information gap) 또는 의문 초점(question focus)이라고 하며, 이를 *wh*-의문사 *what*으로 대체하면, (1a)의 *wh*-의문문이 된다.

(1) a. ***What*** did John do?
b. John did ***something***

영어에서 *wh*-의문문의 유형은 의문사가 문장에서 어떤 문법적 기능을 하느냐에 따라 결정된다. 다음의 (2)의 예문을 살펴본다.

(2) a. ***Who*** wrote this book?
b. ***Where*** did you go last weekend?
c. ***Who(m)*** did you meet last night?
d. ***Who(m)*** did you go with to the party?
e. ***Who(m)*** have you sent the message to?
f. ***Whose home*** did you visit last night?

(2a)에서 보듯이, 의문사 *who*는 의문문에서 주어 역할을 하며, 이를 주격 *wh*-의문문이라 한다. (2b)에서 보듯이, 의문사 *where*는 의문문에서 부가사(adjuncts) 역할을 하며, 이를 부사적 *wh*-의문문이라 한다. (2c)에서 보듯이, 의문사 *who(m)*는 의문문에서 동사 *meet*의 목적어 역할을 하며, 이를 목적격 *wh*-의문문이라 한다. (2d)에서 보듯이, 의문사 *who(m)*는 전치사 *with*의 목적어 기능을 하며, 이

를 전치사 목적격 의문문이라고 한다. (2e)에서 보듯이, 의문사 *who(m)*는 *send*의 간접 목적어 기능을 하며, 이를 간접 목적격 의문문이라고 한다. 마지막으로 (2f)에서 보듯이, 의문사 *whose*는 소유 한정사(possessive determiner) 역할을 하며, 이를 소유격 *wh*-의문문이라고 한다.

2. 의문문 습득에 관한 선행연구

Larsen-Freeman과 Long (1991)은 네 단계의 의문문의 습득 순서—Rising intonation → Uninverted WH → Overinverion → Differentiation—을 제안했다. Pienemann과 Johnston (1987)은 5 단계(X, X+1, X+2, X+3, X+4)로 구성된 영어 발달 단계를 제안했다. 이에 따르면, X 단계에서 기본 구조 [S+V+O], X+1 단계에서 *do/wh*-전치 구조, X+2 단계에서 가부 의문문, X+3 단계에서 *wh*-의문문, X+5 단계에서 간접 의문문이 각각 습득된다는 것이다. Vainikka와 Young-Scholten (1998)은 통사적 관점에서 영어의 발달 단계를 제안했다. 그들에 따르면, 영어는 VP(동사구)—IP(굴절구)—CP(보문구) 순으로 습득되며, 이 습득 순서는 일종의 내포 관계에 있다는 것이다. 다시 말해, VP를 습득한 후에야 IP를, 그 다음에 CP를 습득할 수 있지만, 그 반대는 성립되지 않는 다는 것이다. Kim(2014)는 X-bar format에 따라 문장력 실현의 위계(force realization hierarchy)를 제안했으며, 이에 따르면, 의문문의 발단 단계는 'V(동사)-VP(동사구)-TP(시제구)-FocP(초점구)-CP(보문구)'로 구성되며, 내포 관계에 있다는 것이다. 김수연(2015)은 한국인 영어 학습자의 중간 언어에 나타나는 *wh*-의존관계와 섬 효과의 양상을 연구하였으며, 그 결과에 따르면, 학습자들은 *wh*-의문문 내에서 *wh*-의존관계의 거리가 멀어질수록 그 만큼 그 의문문을 습득하기가 어렵다는 것을 보여주었다. 조유현(2023)은 EFL 학습자의 *wh*-의문문 습득 양상을 연구하였으며, 그 결과에 따르면, O'Grady(1997)의 구조적 거리 가설에 따라 주어 의문사인 경우가 목적어나 부가어 의문사보다 더 쉽게 습득했다는 것을 보여주었으며, 습득 과정에서 생겨나는 오류는 조동사 관련 오류가 가장 많이 나타났으며, 비도치 오류가 그 뒤를 이었다는 것을 보여주었다.

Ⅲ. Q-Sequence

형식 초점 교수법(form-focused instruction)에서는 어떤 구조 또는 규칙을 언제 어떻게 학습자에게 제시해야 하는가를 탐색해오고 있다(Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2003; Lightbown & Spada, 1990; Nassaji & Fotos, 2011; Robinson, 1996). 또한 Pienemann(1998)과 Kim과 Kwon(2007)의 교수 가능성 원칙에 따르면, 실제 교실 상황에서 *wh*-의문문을 어떤 순서로 제시하는가에 따라 학습자들의 *wh*-의문문 습득의 학습 가능성에 영향을 줄 수 있다는 것이다. Kim(2014)은 *wh*-의문

문의 습득에 관한 선행 연구(Cazden외, 1975; Clahsen외, 1983; Kim, 2008; Kim & Kwon, 2007; Larsen-Freeman & Long, 1991; Pienemann & Johnston, 1987; Vainikka & Young-Scholten, 1998)를 토대로 의문문 발달 단계를 다음과 같이 5단계로 제시했다.

(3) Mini-developmental sequence of questions
I. Declarative yes/no questions, e.g. *You can play tennis*?
II. *Do/Wh*-frontings, e.g. **Do you met* her? **What you are doing* here?
III. Subject *wh*-questions, e.g. *What happened* at the party?
IV. Yes/no questions, e.g. *Can you play* tennis?
V. Object *wh*-questions, e.g. *What are you doing* here?

(3)에서 제시된 의문문 발달 단계는 일반 의문문에 대한 것이며, 더구나 *wh*-의문문은 두 단계—즉, (3c)의 주격 의문문과 (3e)의 목적격 *wh*-의문문—로만 제시되어 있어 지나치게 단순화되어 있다. 따라서 다양한 유형의 *wh*-의문문 발달 과정을 포괄하지 못할 뿐만 아니라, 이를 실제 교실 수업에 적용하는 데에도 한계가 있다.

이 같은 문제점을 해결하고 보다 체계적이고 단계적인 *wh*-의문문 습득 순서를 제시하기 위해, 본 연구에서는 *wh*-의문문 습득에 관한 선행 연구(Kim, 2008, 2014; O'Grady, 1997; Pienemann, 1998; Stromswold, 1995; Vainikka & Young-Scholten, 1998)를 분석하였다. 그 결과, *wh*-의문문 구성의 두 가지 핵심 요소는 *wh*-이동과 이에 따른 [+SAI]임이 밝혀졌다. 이에 따라 *wh*-의문문의 습득 순서에 영향을 주는 두 가지 결정적 변수를 제안한다.

(4) *Wh*-의문문 습득에 영향을 미치는 두 변인
a. *Wh*-의문사가 의문문에서 어떤 문법적 기능을 하는가?
b. *Wh*-이동에 따라 *wh*-이동 간격이 생겨나는가?

(4a)는 의문문 내에서 *wh*-의문사가 어떤 문법적 역할(주어, 목적어, 전치사의 목적어, 부가어)을 하느냐에 따라 *wh*-의문문의 습득 난이도가 달라진다는 것을 말한다. (4b)는 *wh*-의문사가 의문절 내에서 수행하는 문법적 역할에 따라 *wh*-이동 간격—*wh*-의문사 이동의 출발점(launching site, 't_i'로 표시되며, 이동 흔적'을 나타냄)과 도착점(landing site, '*i*'로 표시됨) 사이의 간격—이 크면 클록 *wh*-의문문 습득의 난이도도 높아진다는 것을 말한다.

이상에서 논의한 (3)의 의문문 습득의 선행 연구와 (4)의 *wh*-의문문 습득 순서에 영향을 미치는 두 변수를 토대로, 다음 (5)에서 보듯이, *wh*-의문문 습득 순서 'Q-Sequence'를 제안한다.

(5) Q-Sequence: SWQ → AWQ → OWQ [OVWQ → OPWQ → ODWQ] → GWQ
<SWQ = Subject *Wh*-Question, AWQ = Adverbial *Wh*-Question, OWQ = Object *Wh*-Question, OVWQ = Object of Verb *Wh*-Question, OPWQ = Object of Preposition *Wh*-Question, ODWQ = Object of Dative Verb *Wh*-Question, GWQ = Genitive *Wh*-Question>

다음에서는 (5)에서 제안한 Q-Sequence의 이론적 타당성을 *wh*-의문문에 대한 중간 언어 분석을 통해 논의하고자 한다. 구체적으로는, (4)에서 제시한 *wh*-의문문 습득에 영향을 미치는 두 가지 변인(*wh*-의문사의 문법적 기능과 *wh*-이동 간격)이 Q-Sequence 상의 각 단계에서 *wh*-의문문 구성에 어떻게 작용하는지를 살펴보고자 한다.

Ⅳ. Q-Sequence에 따른 *Wh*-의문문 습득 순서 분석

본 절에서는 학습자들이 어떻게 Q-Sequence 상의 각 단계에서 결정적 *wh*-의문문(SWQ → AWQ → OWQ → GWQ)을 습득하여 전 단계를 통과해가는지를 탐색할 것이다. 그렇다면, 학습자들이 Q-Sequence 상의 각 단계를 통과하도록 하는 동인(impetus)은 무엇인가? 이에 대해 Kim과 Kwon(2006)은 Færch와 Kasper (1986)와 White (1987)가 제안한 간극(gap)과 추진력(driving force)의 개념을 토대로 발달 간극의 개념을 제안하였다[1]. 그들에 따르면, 학습자들이 현재의 발달 체계(developmental system)를 활용하여 생성할 수 있는 IL(interlanguage) 구조를 '발달력(developmental forces)'이라고 하며, 또한 이들이 언어 환경에서 접하게 되는 TL(target language) 구조를 '발달자(developmental cue)'라고 하며, 발달력과 발달자 사이의 간극을 '발달 간극'이라 한다. 이 같은 개념을 토대로 학습자들은 *wh*-의문문 습득의 각 단계에서 왜 오류 구조를 생성하는지를 또 어떻게 자기 스스로 이 오류를 수정하여 Q-Sequence의 각 단계를 통과해가는지를 보여줄 것이다.

다음에서는 앞서 논의한 *wh*-의문문 구성의 두 결정적 요소(*wh*-이동과 [+SAI])와 (4)의 *wh*-의문문 습득에 영향을 미치는 두 변인(*wh*-의문사의 문법적 기능과 *wh*-이동 간격)에 따라 (5)의 Q-Sequence의 각 단계에서 결정적 의문문(SWQ → AWQ → OWQ [OVWQ → OPWQ → ODWQ] → GWQ)의 습득 과정을 차례로 논의하고자 한다.

---

[1] Færch와 Kasper(1986)는 제2언어 학습자의 산출물(output)과 제2언어 입력(input) 사이에 간극(gap)이 존재하고, 학습자가 이 간극을 습득의 간극으로 인식할 때에만 습득이 일어난다고 제안하였다. 이와 유사하게, White(1987)는 입력이 이해 가능한 것이 아니라 이해 불가능할 때에만 제2언어 학습자가 문장의 통사적 특징에 더 주의를 기울일 수 있다고 주장하였다.

1. SWQ(Subject *Wh*-Question)

SWQ(Subject *Wh*-Question)은 문장의 주어를 *wh*-의문사로 대체한 의문문을 말한다. 학습자들은 *wh*-의문문 습득의 초기 단계에는 아직 의문사 체계를 확립하지 못했기 때문에 다음 (6)와 같은 SWQ를 생성할 수 없지만, 언어 환경에서 이 같은 구조를 지속적으로 접할 수는 있을 것이다.

(6) a. ***Who*** did such a thing?
b. ***Who*** can answer the question?

이제 학습자들이 (6)와 같은 TL 구조를 토대로 SWQ를 구성하려고 시도는 하지만, 아직 이 구조를 습득하는 과정에 있으므로 다음 (7b)와 같은 오류 구조를 생성할 것이다.

(7) a. ***Who*** opened the window last night?
b. ******What did*** happened at the party?

(7)에서 보듯이, 학습자들은 SWQ를 습득해가는 과도기에 있으므로 (7a)와 같은 문법적 문장을 생성하기도 하지만, (7b)에서 보듯이, SWQ를 구성하는데 불필요한 조동사 *did*를 삽입하기도 한다. 이는 학습자들은 *wh*-의문사 다음엔 조동사가 필요하다고 생각하는 일종의 *wh*-의문문에 대한 과민성(hyper-correction)에서 기인된 것으로 보인다. 그러나 이들은 (7)에 대한 긍정 증거(positive evidence)로서 다음 (8)과 같은 반례(counterexample)를 언어 입력(input)에서 접하게 된다.

(8) W*hat happened at the party?*

(9) a. ***Something*** *happened at the party?*
b. ***What*** *happened at the party?*
c. [$_{\text{FocP}}$ ***What***$_i$ t_i *happened*] *at the party*]]?

이제 학습자들은 발달력으로서 (7)의 IL 구조와 발달자로서 (6)와 (8)의 TL 구조 간의 상호작용을 통해 발달 간극을 메워나갈 것이다. 이를 부연 설명하면, (7b)과 (8)의 상호 대조를 통해, SWQ를 구성하려면, (9)의 분석에서 보듯이, 학습자들은 (8)은 (9a)를 전제하며, 의문 초점이 주어 *something*에 주어져 있다는 것을 인식할 것이다. 이에 따라 (9b)에서 보듯이, 의문 초점인 *something*을 주격 의문사 *what*으로 대체하여 SWQ를 생성할 것이다. Haegeman과 Guéron (1999)과 Radford(2016)는 주격 의문사 *what*가 문두, 정확하게는 FocP(focal phrase)로 이동하는 것을 진공(vacuous movement)이라 한다. 이상의 논의에서 드러나듯이, SWQ

는 *wh*-의문사의 진공 이동을 전제하므로 의문사의 출발점과 도착점 간에 이동 간격이 없고, [+SAI]도 일어나지 않는다. 이런 점에서 SWQ는 Q-Sequence 상의 모든 *wh*-의문문 중에서 가장 쉬게 또 가장 먼저 습득되며, (5)의 Q-Sequence 상에서 시작점에 둔다.

2. AWQ(Adverbial *Wh*-Question)

AWQ(Adverbial Wh-Question)은 문장에서 부가사를 *wh*-의문사로 대체한 의문문을 말한다. 학습자들은 현재까지의 가용 가능한 발달 체계를 활용하여 앞서 논의한 다음 (10)과 같은 문장의 주어를 *wh*-의문사로 대체하는 SWQ를 생성할 수 있다. 그러나 이들은 아직 조동사 체계(aux-systems)를 확립하지 못한 상태에 있으므로, Kim과 Kwon(2006)이 언급한 바와 같이, 소위 '의사소통 딜레마(communication dilemma)'에 빠질 수밖에 없다. 다시 말해, 이들이 실제 의사소통 상황에서는 *wh*-의문문을 사용해야 하는 빈도수는 높지만, 아직 조동사 체계를 확립하지 못해, 진정한 의미에서 *wh*-의문문을 생성할 수는 없다. 이런 상황에서 이들은 조동사 체계를 확립될 때까지 다음 (11)과 같은 과도기에 해당하는 *wh*-전치 구조에 의존하여 잠정적으로 *wh*-의문문의 기능을 수행할 수밖에 없다.

(10) a. ***What*** scared you last night?
b. ***Who*** appeared on the concert?

(11) ***When*** you ***can finish*** your project?

(11)의 IL 구조가 보여주는 것은 학습자들이 (10)의 SWQ 구성 과정을 (11)의 AWQ 구성에 그대로 유추 적용하여, *wh*-의문사 *when*을 문두에 첨가하지만, 주어 조동사를 도치([+SAI])하지 못하고 있다는 것이다. 그러나 이들은 (11)에 대한 긍정 증거로서 다음 (12)과 같은 반례를 언어 환경에서 접할 수 있을 것이다.

(12) ***When*** *can you* finish your project?

(13) a. You can finish your project ***sometime*** (→***when***)
b. [$_{FocP}$ ***When***$_i$ [$_{SVO}$ you can finish your project] ***t***$_i$]?
c. [$_{FocP}$ *When*$_i$ ***can***$_j$ [$_{SVO}$ you ***t***$_j$ finish your project] t_i]?

이제 학습자들이 조동사 체계를 서서히 확립해감에 따라 (10)과 (11)와 같은 발달력과 (12)와 같은 발달자 간의 상호작용을 통해 발달 간극을 메꾸어갈 것이다. 이를 부연 설명하면, 학습자들은 AWQ를 구성하려면, (13a)에서 보듯이,

의문 초점에 해당하는 *sometime*을 의문사 *when*으로 대체하고, (13b)에서 보듯이, 이를 [SVO…]를 가로질러 문두로 이동해야 한다는 것을 인식할 것이다. 또한 (13c)에서 보듯이, 이들은 *when*-이동이 [+SAI]를 촉발한다는 것을 지각하고, 주어 뒤에 있는 조동사 *can*을 주어 앞으로 도치할 것이다. 이상의 논의에서 드러나듯이, AWQ는 *wh*-의문사 이동이 있으며, 이로 인해 [+SAI]가 작동되어야 한다는 점에서 SWQ 다음에 습득된다.

3. OWQ(Object *Wh*-Question)

OWQ(Object *Wh*-Question)은 문장에서 동사의 목적어, 전치사의 목적어, 수여동사의 직접 또는 간접 목적어 기능을 하는 논항을 의문사로 대체하여 구성한 의문문을 말한다. 학습자들은 *wh*-의문문 체계의 습득 과정에서 다음 (14)에서 보는 바와 같은 OWQ를 언어 환경에서 접하고, 이를 토대로 이 같은 구조를 구성하려고 시도하지만, 아직 이 구조를 습득하는 과정에 있으므로 다음 (15)과 같은 IL 구조를 생성하는 경향이 있다.

(14) a. ***Who*(*m*)** *did John meet at the park*?
b. ***Who*(*m*)** *did she talk to at the party*?
c. ***What*** *did he give her at the party?*

(15) a. ***What*** *you are* watching on TV?
b. ***Who*(*m*)** *she will* go to the party?
c. ***To who*** have you shown your love?

(15)의 IL 구조는, (15a)과 (15b)에서 보듯이, 학습자들이, *wh*-의문문에서 [+SAI]를 작동시키지 못하고 있으며, (15c)에서 보듯이, 전치사와 인접한 목적격 의문사 *whom*은 주격 *who*로 대체될 수 없다는 통사적 제약(syntactic constraints)을 인식하지 못하고 있다는 것을 보여준다. 그러나 (15)과 같은 오류 구조에 대한 긍정 증거로서 다음 (16)과 같은 반례를 언어 입력에서 접할 것이다.

(16) a. ***What*** *are you* watching on TV?
b. ***Whom*** *will she* go with to the party?
c. ***To Whom*** *have you* shown your love?

(15)의 IL 구조와 (14)와 (16)의 TL 구조를 상호 대조해보면, 오류의 근원은 *wh*-의문문의 통사적 복잡도(syntactic complexity), 즉, *wh*-의문문이 기본 구조([S+V+O])인가, 전치사 구조([S+V+PC])인가, 수여동사 구조([S+V+DO+ to/for+IO]/[S+V+IO+DO])인가에 따라 의문문 구성의 난이도는 다를 것이며, 이에 따라

wh-이동 간격에도 차이가 있게 된다. 또한 *wh*-의문문 구성에 통사적 변이형(syntactic variants)이 있는가(예, stranding pattern과 pied piping), 이에 따른 통사적 제약이 있는가에 따라 의문문 구성의 난이도에 차이가 있을 것이다. 이 같은 전제에 따라, OWQ 내에서 mini *q*-sequence—OVWQ(object of verb *wh*-question) → OPWQ(object of preposition *wh*-question) → ODWQ(object of dative verb *wh*-question)—를 설정한다. 다음에서는 이 mini *q*-sequence를 차례로 논의할 것이다.

먼저 OVWQ(Object of Verb *Wh*-Question)의 습득 과정을 살펴본다.

(17) a. ***What*** *are you* watching on TV?
b. Y*ou are* watching ***something***(→***what***) on TV.
c. [$_{FocP}$ ***What***$_i$ [$_{TP}$ you are [$_{VP}$ ***watching*** t_i] on TV]]?
d. [$_{FocP}$ *What*$_i$ ***are***$_j$ [$_{TP}$ you ***t***$_j$[$_{VP}$ watching t_i] on TV]]?

이제 학습자들은 조동사 체계를 확립함에 따라 발달력으로서 (15a)의 IL 구조와 발달자로서 (16a)의 TL 구조의 상호작용을 통해, (17)의 분석에서 보듯이, OVWQ도 (13)에서 논의한 AWQ와 동일한 방식, 즉, *wh*-이동과 [+SAI]를 통해 구성할 수 있다. 그러나 (17)의 OVWQ와 (13)의 AWQ 구성 과정의 차이점은 *wh*-이동으로 인해 기본 어순 [S-V-O]에 어순 변화가 있느냐에 있다. Pienemann과 Johnston (1987), 김용명(2005), 그리고 Kim과 Kwon(2006)에 따르면, 영어 구조 습득의 난이도는 그 구조가 기본 어순에서 얼마나 벗어나느냐(deviating) 달려있다는 것이다. 이를 이해하기 위해 예문 (18)을 살펴본다.

(18) a. [$_{FocP}$ ***When***$_i$ [$_{TP}$ you can ***finish*** your project] ***t***$_i$]?
b. [$_{FocP}$ ***What***$_i$ [$_{TP}$ you are [$_{VP}$ ***watching*** t_i] on TV]]?

(18a)에서 보듯이, AWQ의 경우, 의문사 *when*은 동사 *finish*로부터 의미역을 부여받지 않는 부가사이므로 FocP로 이동을 해도 [S-V-O]의 기본 어순에는 어떠한 영향을 주지 않는다. 반면, (18b)에서 보듯이, OVWQ의 경우, 의문사 *what*은 동사 *watch*의 논항이므로 FocP로 이동함으로써 [S-V-O]의 기본 어순이 '깨져(breaking)' 기본 어순에 변화가 생겨난다. 이에 따라 *wh*-이동 간격에도 차이가 있다. 이를 부연 설명하면, (18a)의 AWQ의 경우, 부가 의문사 *when*이 문두로 이동하더라도 동사 *finish*의 의미권(semantic area) 밖에 있으므로 TP(tense phrase) 구조의 내부를 분석(parsing)할 필요가 없다. 따라서 의문사 *when*은 한 개의 통사적 범주 TP를 거쳐 FocP로 이동한다. 그러나 (18b)의 OVWQ의 경우, 의문사 *what*은 동사 *watch*의 의미권 안에 있으므로 이를 이동하려면 TP 구조의 내부를 분석해야 한다. 따라서 의문사 *what*은 두 개의 통사적 범주 VP와 TP를 거쳐 FocP로 이동한다. 이런 점에서 OVWQ는 AWQ 다음에 습득된다.

다음에서는 OPWQ(Object of Preposition *Wh*-Question)의 습득 과정을 살펴본다.

(19) a. ***Whom*** *will she go with to the party*?
b. She will go with ***someone*(→*whom*)** *to the party*.
c. [$_{FocP}$ ***Who*(*m*)**$_i$ [$_{TP}$ she *will* [$_{VP}$ go [$_{PP}$ with t_i] *to the party*]]]?
d. [$_{FocP}$ ***Who(m)***$_i$ *will*$_j$ [$_{TP}$ she t_j [$_{VP}$ go [$_{PP}$ ***with*** t_i] *to the party*]]]?
e. [$_{FocP}$ [***With whom***$_i$]$_k$ *will*$_j$ [$_{TP}$ she t_j [$_{VP}$ go [$_{PP}$ t_i]$_k$ *to the party*]]]?

학습자들은 (15b)와 (16b)의 상호 대조를 통해, (19)의 분석에서 보듯이, OPWQ도 앞서 논의한 (17)의 OVWQ와 동일한 방식으로 구성할 수 있다는 것을 인식할 것이다. 그러나 (17)의 OVWQ와 (19)의 OPWQ의 *wh*-의문문 구성 과정에는 통사적 복잡도, 이에 따른 *wh*-이동 간격, 통사적 변이형의 유무에 따른 차이가 있다. 이를 부연 설명하면, (17)의 OVWQ는 기본 구조 [S+V+O]에서 동사의 목적어를 *wh*-의문사로 대체하는 반면, (19)의 OPWQ는 전치사 구조 [S+V+PC]에서 전치사의 목적어를 *wh*-의문사로 대체한다. 따라서 *wh*-이동 간격에 차이가 있다. 구체적으로 말해, (17)의 OVWQ에서 의문사 *what*은, (17c)에서 보듯이, 두 개의 통사적 범주, VP, TP를 가로질러 FocP로 이동하는 반면, (19)의 OPWQ에서 의문사 *whom*은, (19c)에서 보듯이, 세 개의 통사적 범주, PP, VP, TP를 가로질러 FocP로 이동한다. 더구나 OPWQ은, (19d)와 (19e)에서 보듯이, 두 유형의 의문문 구성이 가능하다. 다시 말해, (19d)에서 보듯이, 전치사 *with*는 뒤에 남겨둔 채 의문사 *whom*만 FocP로 이동할 수도 있고, (19e)에서 보듯이, 전치사 *with*와 의문사 *whom*이 함께 FocP로 이동할 수도 있다. 전자를 전치사를 뒤에 좌초시킨다는 의미에서 'stranding pattern'이라고 하며, 후자를 전치사가 의문사를 뒤따라간다는 의미에서 'pied piping'이라고 한다. 이상의 논의에 따르면, OPWQ는 mimi *q*-sequence 상에서 OVWQ 다음에 습득된다고 할 수 있다.

마지막으로 ODWQ(Object of Dative Verb *Wh*-Question)의 습득 과정을 살펴본다.

(20) a. ***Whom*** have you shown your love ***to***?
b. You have shown your love to ***someone*(→*whom*)**.
c. [$_{FocP}$ ***Who*(*m*)**$_i$ [$_{TP}$ you have [$_{VP}$ shown [$_{NP}$ your love [$_{PP}$ to t_i]]]]]?
d. [$_{FocP}$ [***To whom***$_i$]$_k$ ***have***$_j$ [$_{TP}$ you t_j [$_{VP}$ shown [$_{NP}$ your love [$_{PP}$ t_i]$_k$]]]]?
e. ***To who** have* you shown your love?

학습자들은 (15c)의 IL 구조와 (16c)의 TL 구조의 상호 대조를 통해, (20)의 분석에서 보듯이, (20)의 ODWQ도 (19)의 OPWQ와 동일한 방식으로 구성된다는 것을 인식할 것이다. 이에 따라 이들은, (20c)의 분석에서 보듯이, 전치사 *to*의 간접 목적어를 의문사 *who(m)* 대체하고, 이를 FocP로 이동하여, standing pattern을 구성한다. 한편 (20c)의 분석에서 보듯이, standing pattern에서는 *who*와 *whom* 둘 다 가능하지만, (20d)와 (20e)의 비교에서 드러나듯이, pied piping에서는 *whom*만이 가능하다는 것을 인식할 것이다. 이상의 논의에서 드러나듯이, OPWQ와

ODWQ 모두 *wh*-의문문의 두 변이형, 즉, stranding pattern과 pied piping을 허용한다는 점은 동일하지만, OPWQ와 ODWQ의 통사적 복잡도 및 이에 따른 *wh*-이동 간격에는 차이가 있다. 다시 말해, OPWQ는 전치사 구조 [S+V+PC]에서 전치사의 목적어를 의문사화하는 반면, ODWQ는 수여 동사 구조 [S+V+DO+to/for+IO]/[S+V+IO+DO]에서 직접 또는 간접 목적어를 의문사화한다. 이에 따라 *wh*-이동 간격도 차이가 있다. 구체적으로 말해, (19)의 OPWQ에서 의문사 *whom*은, (19c)에서 보듯이, 세 개의 통사적 범주, PP, VP, TP를 가로질러 FocP로 이동하는 반면, (20)의 ODWQ에서 의문사 *whom*은, (20c)에서 보듯이, 네 개의 통사적 범주, 즉, PP, NP, VP, TP를 가로질러 FocP로 이동한다. 따라서 ODIQ는 mini *q*-sequence 상에서 가장 늦게 습득된다고 할 수 있다.

4. GWQ(Genitive *Wh*-Question)

GWQ(Genitive *Wh*-Question)는 다른 의문문과 달리 '소유 한정사(possessive determiner)+N'의 구조에서 소유 한정사(예, *my, your, our, their* 등)를 *whose*로 대체하여 구성된 *wh*-의문문을 말한다. 학습자들은 *wh*-의문문 체계의 습득 과정에서 다음 (21)에서 보는 바와 같은 GWQ를 언어 환경에서 접하고, 이를 토대로 GWQ를 구성하려고 시도하지만, 아직 이 구조를 습득하는 과정에 있으므로 다음 (22)과 같은 오류를 생성하는 경향이 있다.

(21) a. ***Whose brother*** *is a famous chef?*
b. ***Whose child*** broke the window?

(22) ***Whose his drawing*** did you **show** your teacher?

(22)에서 IL 구조는 학습자들이 소위 '소유격 보유(possessive retention) 현상'을 보이고 있다. 그러나 IL 구조로서 (22)에 대한 반례로서 다음 (23)과 같은 TL 구조를 언어 입력에서 접할 것이다.

(23) ***Whose drawing*** did you **show** your teacher?

(24) a. You shown your teacher John***'s***(→***whose***) ***drawing***.
b. [$_{FocP}$ [***Whose drawing***]$_i$ [$_{TP}$ you [$_{VP}$ show [$_{NP}$ your teacher] ***t***$_i$]?
c. [$_{FocP}$ [*Whose drawing*]$_i$ ***did***$_j$ [$_{TP}$ you ***t***$_j$ [$_{VP}$ show-***en***$_j$ [$_{NP}$ your teacher] t_i]]]?

(25) a. ***Whose child t***$_i$ broke the window? (SWQ)
b. ***Whose advice***$_i$ did you ***follow t***$_i$? (OVWQ)
c. ***Whose sister***$_i$ did you ***talk with t***$_i$ at the party? (OPWQ)

d. ***Whose friend***$_i$ did you ***send*** the invitation ***to*** t_i? (ODWQ)
e. ***Whose story***$_i$ did you ***tell*** your friends t_i? (ODWQ)

이제 학습자는 발달력으로서 (22)의 IL 구조와 발달자로서 (21)과 (23)의 TL 구조 간의 상호작용을 통해, GWQ를 구성하려면, (24a)에서 보듯이, 의문 초점인 *John's drawing*에서 *John's*를 *whose*로 대체하고, 이를 핵명사 *drawing*과 함께 FocP로 이동해야 한다는 것을 인식할 것이다. 이에 따라 이들은, (24c)에서 보듯이, *do*-삽입에 따라 [+SAI]를 작동하여 마침내 GWQ를 구성할 것이다. 이상의 논의가 시사하듯이, GWQ의 의문사 *whose*는 앞서 논의한 다른 *wh*-의문사와 달리 복합 의문사의 특성을 가지며, 그 문법적 기능 또한 비한정성을 갖는다. 이를 부연 설명하면, 다른 *wh*-의문문에서 *wh*-의문사는 단일 명사구나 전치사구를 대체하는 단일 의문사이지만, GWQ에서 의문사는 소유 한정사를 대체하여 '*whose*+N' 구조를 갖는 복합 의문사의 특성을 갖는다. 또한 다른 의문문에서 *wh*-의문사의 문법적 기능이 한정적이다. 다시 말해, 의문사가 주어를 대체하면, 주격 의문문, 목적어를 대체하면, 목적격 의문문, 부가사를 대체하면 부사적 의문문만을 구성한다는 것이다. 그러나 GWQ에서 의문사 *whose*는 소유의 의미를 지니지만, 그 기능은 비한정적이다. 다시 말해, 소유 한정 의문사 *whose*는, (25)에서 보듯이, Q-Sequence 상에서 GWQ에 선행하는 모든 의문문을 포함(subsume)한다는 것이다. 따라서 앞서 논의한 OWQ와 마찬가지로 GWQ 내에 mini *q*-sequence—SWQ → OWQ [OVWQ → OPWQ → ODWQ] →GWQ—를 설정할 수 있다. 학습자의 관점에서 보면, GWQ를 습득한다는 것은 Q-sequence 상에서 GWQ 앞에 있는 모든 의문문을 습득해야 한다는 것을 전제한다. 이런 점에서 GWQ는 Q-sequence 상에서 최종점에서 습득된다.

Ⅴ. Q-Sequence의 실제 교육에 적용 가능성 탐색

이상에서 Q-Sequence 상의 각 단계를 *wh*-의문문의 습득 과정에 적용하여 그 타당성을 검증하였다. 이제 어떻게 Q-Sequence를 실제 교실 상황에 적용하여 학습자의 학습 가능성을 촉진시키고 교사의 교수 가능성을 높일 것인가의 문제를 탐색해보자. 김용명(2005)은 Flash-Window Method에 따른 문장 구성력 테스트를 제안했다. 이를 구체적으로 살펴보면, 먼저 Q-Sequence 상의 각 단계의 결정적 *wh*-의문문 목록(critical *wh*-question sets)을 구성한다. Miller(1956)의 마법의 수(magic number)에 따라 이 같이 구성한 *wh*-의문문은 한 문장에서 의미 단위(thought group)의 수가 '7±2'를 초과하지 않도록 구성하며, 또한 의문문 구조는 초중학교 교육과정에 포함되므로 영어과 교육과정(교육부, 2022)의 중학교 1-3학년 어휘 수 1500개 내의 어휘를 사용하여 *wh*-의문문을 구성함으로써, 학습자들이 어휘 수준과 문장 길이가 *wh*-의문문 습득에 미칠 수 있는 영향을 최소화하

고자 하였다. 이렇게 구성된 결정적 구조 목록은, 다음 그림 1에서 보는 바와 같이, 문장 구성력 테스트를 구성한다.

그림 1
Wh-의문문 구조의 문장 구성력 테스트

Window 1: [예비단계] [예비 지시어]: **다음에 제시 될 문장을 자세히 읽으시오.** (3초 후, 커서 나타나, 2초간 깜박거린 후, 다음 문장 이어짐.) John kissed Mary last night. (2초 후, 이 화면은 사라짐.)
Window 2: [실행단계] [실행 지시어]: **다음에 제시 될 문장에서 *Mary*를 *Who*(*m*)으로 대체시켜, *wh*-의문문으로 구성하시오.** (2초 후, 커서 나타나, 2초간 커서 깜박거린 후, 다음 문장 이어짐.) John kissed *Mary* last night? ↓ Who(m) (4초 후, 이 화면은 사라짐.)
Window 3: [완성단계] [완성 지시어]: **마음속으로 구성한 문장을 제공한 답지에 쓰시오.** (15초 후, 이 화면이 사라짐)
Window 4: 쓰기 종료를 알리는 부저음과 함께 약 10초간 음악을 들려준 후, 부저음으로 다음 문제 시작을 알림.

문장 구성력 테스트는, 그림 1에서 보는 바와 같이, 먼저 제시된 문장을 일정 시간 동안 읽은 뒤, 주어진 시간 내에 지시에 따라 해당 문장을 마음속으로 다른 구조로 변형하고, 이를 기억하여 쓰게 하는 형식의 테스트이다. 이 유형에서는 문제에서 요구하는 답을 얻기 위해, 학습자가 제시된 문장을 다른 구조로 변형할 수 있어야 하며, 변형에 따라 생겨나는 문법적 변화—예를 들어 어순의 변화, 특정 문법 요소의 삽입 또는 대체 등—를 수행할 수 있어야 한다. 또한 그에 따라 동사의 어형도 변화시킬 수 있어야 한다. 문장 구성력 테스트에 적용할 수 있는 문법 구조에는 *wh*-의문문, 수동태 등의 구문이 있다.

또한 Flash-Window Method에 따른 문장 구성력 테스트는, 그림 1에서 보는 바와 같이, 순서화된 몇 개의 창(window)으로 구성 되어 있으며, 플래시(flash) 기

능을 이용하여, 각 창은 일정한 시간이 경과하면, 자동적으로 사라지고, 다음 창이 뜨도록 미리 프로그램화되어 있다. 이와 같이 일정한 시간이 경과하면, 제시된 창이 자동적으로 사라짐에 따라 주어진 문장의 단순 모방 효과를 방지할 수 있으며, 또한 학습자들의 지속적인 주의 집중을 유도할 수 있으므로 소위 문법의 모니터 역할을 완화할 수 있다. 무엇보다도 실시간 테스트(real-time/on-line test)가 가능하므로 학습자의 자연적 반응(spontaneous response)을 유도해낼 수 있다.

이 같은 절차에 따라 구성된 문장 구성력 테스트는, 그림 1에서 보는 바와 같이, 세 단계—예비 단계, 실행 단계, 완성 단계—로 구성된다. 예비 단계에서는 모니터 화면에 제시되는 문장을 약 2-3초 동안 주의해서 읽는다. 실행 단계에서는 화면의 지시에 따라 주어진 문장을 정해진 시간 동안(약 3-4초) 마음속으로 변형하여 새로운 구조의 문장으로 구성한다. 마지막 완성 단계에서는 이 화면이 사라짐과 동시에 마음속으로 구성한 문장을 미리 제공한 답지에 그대로 쓰게 한다(지시어, 영어 문장 읽기, 영어 문장 변형하기, 쓰기 등에 부여한 시간 할당 및 문장 구성력 테스트의 구체적 실행 방법 및 점수화 절차 등에 관한 상세한 논의는 김용명(2005, pp. 90-93 참조). 이상의 절차와 방법에 따라 Q-Sequence 상의 각 단계의 결정적 *wh*-의문문으로 문장 구성력 테스트(20-30개의 문항)를 구성한다.

Ⅵ. 결론 및 시사점

본 연구에서는 *wh*-의문문의 습득 순서에 영향을 미치는 두 변인—(a) *Wh*-의문문사가 의문문에서 어떤 문법적 기능을 하는가? (b) *Wh*-이동에 따라 *wh*-이동 간격이 생겨나는가?—를 제안했다. 이 두 변인에 따라 *wh*-의문문 구조를 분석하여 다음 (7)에서 보는 바와 같은 Q-Sequence를 설정하였다. 이를 학습자들이 *wh*-의문문을 습득하는 과정에 적용하여 Q-Sequence의 이론적 타당성을 검증하였다.

(5) Q-Sequence: SWQ → AWQ → OWQ [OVWQ → OPWQ → ODWQ] → GWQ

이와 같이 이론적으로 입증된 Q-Sequence의 실제 교육 현장 적용 가능성을 탐색하기 위해, Q-Sequence의 각 단계에서 결정적인 *wh*-의문문을 Flash-Window Method에 따른 문장 구성력 테스트에 적용하였다. 이를 바탕으로 각 단계에 맞는 일련의 문장 구성력 테스트를 구성하고 실제로 교실 상황에서 시행할 것을 제안하였다. 문장 구성력 테스트의 시행 결과를 분석하면, 학습자들이 현재 어느 단계에 있는지, 즉 현재 어떤 유형의 *wh*-의문문을 생성할 수 있는지와 어떤 오류를 범하는지를 진단할 수 있을 것이다. 또한 다음에 어느 단계로 나아가야

하는지, 즉, 어떤 *wh*-의문문을 학습하고 교수해야 하는지와 학습자가 어떤 오류를 범할 가능성이 있는지를 예측할 수 있을 것이다.

(7)의 Q-Sequence는, Pienemann(1998)이 언급한 바와 같이, 위계적 내포 관계(implicational relations)에 있다. 다시 말해, Q-Sequence 상의 상위 단계는 하위 단계의 의문 체계, 결정적 의문 구조, 오류 양식(error patterns) 등을 포함할 수 있지만, 그 역은 성립하지 않는다는 것이다. 여기서 교수 가능성 원칙, 즉, "학습자가 현재 도달해 있는 단계 바로 다음 단계의 구조나 규칙 체계를 학습자에게 제시해야 한다"는 원칙을 이끌어 낼 수 있다(Kim & Kwon, 2006, p. 136). 이와 같이 Q-Sequence의 내포적 관계 및 교수 가능성 원칙으로부터 형식 초점 교수(Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2003; Lightbown & Spada, 1990; Nassaji & Fotos, 2011; Robinson, 1996)가 해결해야 할 문제, 즉, "어떤 구조 또는 규칙을 언제 어떻게 학습자에게 제시해야 하는가?"에 대한 가능한 답을 이끌어 낼 수 있다. 먼저 "언제 가르칠 것인가?"에 대한 가능한 답은 학습자의 현재 단계보다 한 단계 다음 단계일 것이다. "어떤 규칙 또는 구조를 가르칠 것인가?"에 대한 답은 현재 단계보다 한 단계 다음 단계의 결정적 구조나 규칙을 제시하라는 것이다. 마지막으로 "어떻게 가르칠 것인가?"에 대한 답은 IL 구조와 TL 구조 간의 발달 간극을 통해 학습자들이 스스로 오류를 진단하고 이를 수정할 수 있게 도와주는 것이다.

결론적으로 말해, Q-Sequence 상의 각 단계를 따라 학습자들이 *wh*-의문문을 습득해간다면, 자신들의 학습 가능성을 높일 수 있을 것이며, 이에 따라 보다 쉽게 각 단계를 통과해 나갈 것이며, *wh*-의문문 체계를 보다 빨라 확립할 수 있을 것이다. 그러나 Q-Sequence에서 벗어난다면, 학습 가능성은 낮아질 것이며, 이에 따라 오류 구조를 생성할 가능성도 높아질 것이다. 역으로 교사가 Q-Sequence에 따라 *wh*-의문문을 교수한다면, 교수 가능성은 높아질 것이며, 이에 따라 보다 효과적으로 *wh*-의문문을 교수할 수 있을 것이다. 따라서 Q-Sequence와 이에 따른 문장 구성력 테스트는 '때에 맞는 진단과 맞춤식 교수'를 제공할 수 있을 것이다. 후속 연구에서는 이를 검증할 실험 연구의 필요성이 있다.

참고문헌

교육부. (2022). *영어과 교육과정.* 교육부 고시 제 2022-33 호 [별책 14].

김수연. (2015). *한국인 영어 학습자의 Wh-의문문 습득 연구: 섬 효과를 중심으로*[미출간 석사학위 논문]. 세종대학교.

김용명. (2005). *외국어로서 영어 습득에 작용하는 병행 발달 순차 모형 (parallel developmental sequence)*[미출간 박사학위 논문]. 서울대학교.

조유현. (2023). *한국인 초기 EFL 학습자의 Wh-의문문 습득 양상: 의문사 유형에 따른 비대칭성을 중심으로*[미출간 석사학위 논문]. 교원대학교.

Cazden, C., Cancino, E., Rosansky, E., & Schumann, J. (1975). *Second language acquisition in children, adolescents and adults.* National Institute of Education.

Clahsen, H., Meisel, J., & Pienemann, M. (1983). *Deutsh als zweitsprache: Derspracherwerb auslandisher arbeiter* [German as a second language: The language acquisition of foreign workers]. Gunter Narr.

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

Ellis, R. (2003). T*ask-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Færch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language acquisition. *Applied Linguistics, 7*, 257-74.

Haegeman, L., & Gueron, J. (1999). *English grammar: A generative perspective*. Blackwell Publishers Ltd.

Kim, Y-M. (2008). Validation of the common metric scale (CMS). *English Language & Literature Teaching, 14*(1), 21-44.

Kim, Y-M. (2014). A Q-Sequence on the Local and the Economy Principle. *Korean Journal of Linguistics, 39*-3, 549-573. https://doi.org/10.18855/lisoko.2014.39.3.006

Kim, Y-M., & Kwon, O. (2006). What mechanism operates on interlanguage development of Procedural Knowledge?: SPM Functions. *English Teaching, 61*(1), 111-134.

Kim, Y-M., & Kwon, O. (2007). A parallel developmental sequence in second language acquisition. In F. Mansouri (Ed.), *Second language acquisition research: Theory-construction and testing* (pp. 239-275). Cambridge Scholars Press.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* Longman.

Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 429-488.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity of processing information. *Psychological Review, 63*, 81-97.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. Routledge.

O'Grady, W. (1997). *Syntactic development*. University of Chicago Press.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.

Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the developmental of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying second language acquisition research* (pp. 45-141). National Curriculum Resource Center.

Radford, A. (2016). *Analysing English sentences* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Robinson, P. (1996). *Consciousness, rules, and instructed second language acquisition*. Peter Lang.

Stromswold, K. (1995). The acquisition of subject and object *wh*-questions. *Language Acquisition*, *4*(1-2), 5-48. https://doi.org/10.1080/10489223.1995.9671658

Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1998). The initial state in the L2 acquisition of phrase structure. In S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O'Neil, (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 17-34). Lawrence Erlbaum.

White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics, 8*, 95-110.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능수준(Applicable Levels): Secondary

김용명(교수)
국립경국대학교 사범대학 영어교육과
36729 경상북도 안동시 경동로 1375 (송천동)
Email: mencius@anu.ac.kr

Received : April 15, 2025
Reviewed : May 29, 2025
Revised version received : June 25, 2025