

# 한국어와 영어의 차이에 따른 입력처리 교수가 한국 중학교 학습자들의 wh-의문문 습득에 미치는 영향\*

조우영  
(전북대학교)

**Cho, wooyoung. (2024). The effects of processing instruction on Korean middle school students' acquisition process of English wh-questions based on differences between L1 and L2. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 32(1), 49-71.** This paper explores how Korean learners acquire English wh-questions and which syntactic rules are involved, and whether Input Processing Instruction (PI) can facilitate Korean students' acquisition of English wh-questions. The acquisition patterns of English wh-questions by 50 middle school students were measured through Grammaticality Judgement Test (GJT), and PI lessons were given to 25 out of the 50 students in four 15-minutes for two weeks. The major findings of this experimental study are as follows: (1) Korean middle school students preferred subject wh-questions over object ones both in simple and embedded clauses, and sentence complexity such as embedding depth and preposition stranding greatly influenced their judgements. (2) PI was effective in that students improved significantly in GJT after short-term lessons. This study concludes that Korean middle school students have not yet fully acquired syntactic properties of English wh-questions and thus PI can benefit L2 learners in the early stage of interlanguage development.

**주제어(Key Words):** wh-의문문(wh-questions), 입력처리교수법(Input Processing Instruction), 구조적 거리(structural distance), 문장 복잡성(sentence complexity) 제 2언어 습득(L2 acquisition)

---

\* 이 논문은 2023년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2023S1A5B5A16075850).

## 1. 서론

### 1.1. 연구 필요성 및 목적

의문사의문문은 생각을 전달하고 확인하는데 중요한 언어 기제이다. 이러한 필수적인 구문은 영어와 한국어가 서로 다른 언어체계를 가지고 있기 때문에, 한국인 학습자들이 영어를 처음 배울 때 혼란을 일으키며 실수를 많이 하는 부분 중 하나이다.

본 연구는 한국인 영어 학습자가 의문사의문문을 정확하게 사용하지 못하는 것에 착안하여, 의문사의문문의 이론적 배경인 의문사이동에 대해 논증해 보고 한국인 중학교 학습자가 영어 wh-의문문을 습득하는데 도움이 되는 방법을 고안하고자 한다.

의문사이동의 통사 규칙은 복잡하고 다양한 영어 구조에 적용되기 때문에, 한국인 학습자가 의문사이동의 모든 규칙을 숙달하는데 많은 시간이 소요된다. 따라서, 한국인 학습자의 규칙 습득을 도울 수 있는 방법이 있다면, 의문사이동을 포함한 모든 영어 구문의 습득에 도움이 될 것으로 기대된다.

의문사이동 L2 습득에 대한 이전 연구 결과의 공통점은 의문사이동 구문에 대한 문법적 판단 점수가 능숙도와 관련하여 증가했으며, 이는 학습자가 중급 수준을 넘어섰을 때 원어민과 유사한 수준의 이해를 보이기 시작한다는 것이다. 즉, L2 학습자가 어휘(Lexicon)에서 기능투사(Functional Projection)에 이르기까지 통사 구조를 점진적으로 구축한다고 결론지었다. 이러한 결론에서 초급 및 중급 학습자는 L2 습득의 초기와 중간 단계에서 원어민 화자와 동일한 의문사이동에 대한 통사적 표상(syntactic representation)을 가지고 있지 않다고 추론할 수 있다.

따라서, 한국인 학습자가 의문사이동의 통사 구조를 다루는 방법에 있어서 한국어와 영어의 통사적 차이에 따른 언어 처리 전략을 지도해야 할 필요성이 있다는 것을 알 수 있다. 이에 따라, 이 연구는 한국인 중학교 학생들의 영어 wh-의문문 습득 및 특정 제약조건을 조사하고 이러한 제약을 극복하는 데 도움이 되는 방법을 고안하는 것을 목표로 한다.

### 1.2. 한국어와 영어의 의문사의문문

한국어와 영어 의문문은 구조적으로 다른 모습을 가지고 있다. 한국어의 경우에는 (1a)에서와 같이 문장 서술어의 종결어미가 의문형으로 바뀌면 의문문이 된다. 하지만 영어에서는 (1a')에서처럼 주어와 문두에 나타나지 않고 조동사 다음으로 바뀌면 의문문이 된다. 특히, (1b,c)와 같은 복문 구조의 의문문에서 내포절을 포함하는 경우에, 영어는 핵선(head-first)의 어순을 가지는 반면에 한국어는 핵말(head-last)의 어순을 지니기 때문에, 문장의 구조가 더 복잡해져 어순의 차이가 더 커지게 되고, 그로 인해 제 2 언어습득 상의 오

류가 더 많이 발생하게 된다.

- (1) a. 영희가 홍시를 좋아하나요?  
a'. Does Yeonghee like ripen persimmons?  
b. 철수가 홍시를 좋아한다고 생각하세요?  
b'. Do you think that Cheolsu likes ripen persimmons?  
c. 철수가 영희가 홍시를 좋아한다는 것을 아세요?  
c'. Does Cheolsu know that Yeonghee likes ripen persimmons?

다음에서 한국어와 영어 의문사의문문의 구조를 비교해 보자.

- (2) a. 누가 홍시를 좋아하나요?  
a'. Who likes ripen persimmons?  
b. 영희는 무엇을 좋아하나요?  
b'. What does Yeonghee like?

의문사가 주어일 때, (2a,a')에서와 같이, 한국어와 영어에서 모두 의문사가 주어의 위치인 문장의 시작 부분에 나타났지만, 의문사가 목적어일 경우에는 그렇지 않다. 한국어에서는 (2b)에서처럼 의문사 *무엇을*이 이동하지 않고 원래의 위치에 있지만 영어에서는 의문사 *what*이 문두로 이동한다. 다음과 같은 경우에는 어떻게 되는지 살펴 보자.

- (3) a. 당신은 누구를 만난 후 런던에 갔어요?  
a'. \*Who(m) did you go to London after meeting?  
b. 당신은 파리로 가기 전 누구를 만났어요?  
b'. Who(m) did you meet before going to London?

영어에서 의문사는 문장의 가장 왼쪽으로 이동한다는 영문법 지식만으로는 (3a')는 영어에서 비문법적인 문장인 반면에 (3b')는 문법적인 문장이라는 사실을 설명하기 어렵다. 다음의 경우도 살펴 보기로 하자.

- (4) a. 당신은 영희가 누구를 지지할 것이라고 생각하세요?  
a'. Who do you think that Yeonghee will support?  
a''. Who do you think Yeonghee will support?  
b. 당신은 누가 영희를 지지할 것이라고 생각하세요?

- b'. \*Who do you think that will support Yeonghee?  
 b''. Who do you think will support Mary?

(4a,a'')에서 의문사가 내포절의 목적어 위치에서 빠져 나갔지만, (4b',b'')에서는 의문사가 주어 위치에서 이동해 나갔다. 하지만 위의 경우에 (4b')의 영어 문장만 비문법적인 문장이 된다. 그 이유는 영어에서 내포절 목적어가 상위절 앞으로 의문사이동할 때는 내포절 앞에 접속사 *that*을 쓸 수 있지만, 내포절 주어가 문두로 이동할 때는 *that*을 쓸 수 없기 때문이다. 또한, 다음의 경우도 살펴 보도록 하자.

- (5) a. 당신은 철수가 무엇을 어떻게 고쳤다고 생각하세요?  
 a'. What do you think how John fixed?  
 b. 당신은 철수가 어떻게 무엇을 고쳤다고 생각하세요?  
 b'. \*How do you think what John fixed?

(5a,b)는 문법적으로 올바른 문장이지만, (5a',b')는 그렇지 않다. 한국어에서는 (5a,b)가 둘 다 문법적이지만, 영어에서는 (5a')만 문법적인 문장이 된다. 이런 문제는 다른 의문사의문문에서도 나타난다.

- (6) a. 영희는 그들이 누구를 선출해야한다고 주장하나요?  
 a'. Who(m) does Yeonghee claim that they must elect?  
 b. 영희는 그들이 누구를 선출해야한다는 주장을 하나요?  
 b'. Who(m) does Yeonghee make the claim that they must elect?

한국어의 경우 문장 (6a, b)는 둘 다 문법적인 문장이지만, 영어의 경우에는 (6a',b')는 모두 비문법적인 문장이다.

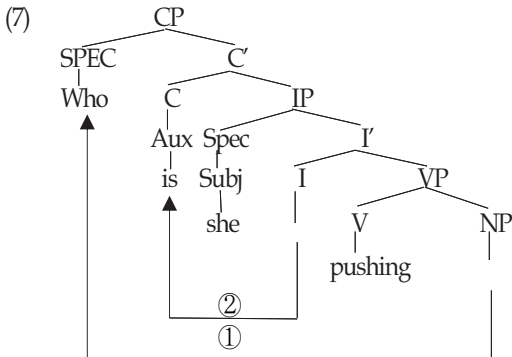
지금까지 살펴 본 한국어 문장과 그에 상응하는 영어 문장들을 비교해 볼 때, 이러한 문법적 대조는 한국어와 영어의 통사론적 차이 때문에 발생하는 것이다. 이처럼, 영어 의문사의문문 형성에 관여되는 통사 원리를 모른 채 영어를 학습하면 많은 오류를 범할 수 있는 것이다.

2장 이론적 배경에서는 영어 wh의문문의 통사적 특성을 설명하고, wh의문문에 관련한 기존 실험 연구를 소개하고 제 2언어 습득 관점에서 실험결과가 어떻게 해석되는지 살펴볼 것이다. 3장에서는 본 논문에서 밝히고자 하는 한국인 영어 학습자의 wh의문문 처리에 있어 과연 동일한 양상이 나타나는지를 알아보기 위한 실험의 연구 방법을 서술한다. 4장에서는 연구 결과를 제시할 것이며, 마지막 5장에서는 연구 목적에 대한 결과를 분석하겠다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 영어 wh의문문의 통사적 특성

영어의 wh의문문 습득에 관한 생성문법의 구조주의적 접근에서는 의문문의 습득을 통사적 이동 규칙을 습득하는 것으로 아래 (7)과 같이 설명한다.



(8) [CP Who<sub>i</sub> [C [C is<sub>j</sub>] [IP she t<sub>j</sub> pushing t<sub>i</sub>?]]]

Wh의문문은 wh-어가 굴절소절(inflectional phrase, IP)내의 원래 위치에서 보문소절(complementizer phrase, CP)의 지정어 위치로 이동한다(①의 이동). 조동사 *is*는 IP내의 최초 위치, 즉 IP의 핵 위치에서 CP의 핵 위치로 상승한다(②의 이동). 다시 말해서, 위 (8)의 문장 구조는, 수형도 (7)에서 살펴 보듯이, wh-이동 규칙과 주어-조동사 도치, 두 개의 이동 규칙으로 문장 (8)의 구조를 설명할 수 있다.

이처럼, wh의문문의 경우, 의문사 이동(wh-movement)과 주어-동사 도치(subject-auxiliary inversion)와 같이 어순이 바뀌는 문제는 한국인 학습자가 영어 wh의문문을 습득하는데 어려움을 겪을 것으로 예상되는 현상들 중의 하나이다. 이외에도 영어 wh의문문은 wh-이동에 관한 여러 가지 제약들로 인해 한국인 영어 학습자들에게 학습이 어려운 구문의 하나로서 이에 대한 지도가 필요하다.

### 2.2. 선행연구

#### 2.2.1. 주어 vs. 목적어 선호도

영어 모국어 화자들에 대한 선행연구로, Stromswold(1995)는 12명의 영어를 모국어로 사용하는 아동을 대상으로 1,2~2,6세에 시작하여 2,3~6,0세까지 진행한 연구에서, 평균 63%

의 어린이가 주어의문문을 목적어의문문보다 선호한다고 보고했다.

표 1. 주어의문문과 목적어의문문 정답수

의문문 유형	주어 유형	목적어 유형	둘 다
wh의문문 전체	3	5	4
who의문문	4	6	1
what의문문	0	8	4
which의문문	0	5	1

또한, Track and Ingram(1977)은 20명의 3;0~5;5세 아동이 주어의문문을 선호하며, 목적어의문문은 모든 연령대에서 50%를 상회한다고 보고했다.

#### 연구 1. Track & Ingram 1977

대상: 20명(남 10명, 여 10명)씩 5그룹의 연령대로 나뉜 100명의 어린이들

그룹 A; 3;0-3;5      그룹 B; 3;6-3;11      그룹 C; 4;0-4;5

그룹 D; 4;6-4;11      그룹 E; 5;0-5;5

문장 유형: (유형별 6 문형)

who 주어: Who is helping the boy?

who 목적어: Who is the boy helping?

과제: 사진에서 묘사된 사건에 대해 wh의문문으로 대답하기

표 2. 이해 과제의 결과(백분율)

유형	연령별 그룹					평균
	A	B	C	D	E	
주어	72	82	72	90	83	80
목적어	52	55	60	60	55	56

더 나아가, Wilhelm and Hanna(1992)의 연구에서 11명의 3;4~4;4세 아동은 주어의문문에 대한 선호도를 보였는데, 생산과제에서 더 어린 아이들의 경우에 주어의문문과 목적어의문문 모두 저조하게 수행했고 성공률이 절반도 채 되지 않았다. 나이가 많은 아이들의 경우에는 목적어의문문에서 성공률 50%에 불과했지만, 주어의문문에서는 정확도 70%로 비교적 잘 수행했다.

연구 2. Whillhelm & Hanna 1992

대상: 11명의 3;4~4;4세 어린이들 (남 6명, 여 5명)

문장 유형: (유형별 3 문형)

who 주어: Who is helping the boy?

who 주어: What is pushing the boy?

who 목적어: Who is the boy helping?

who 목적어: What is the boy pushing?

과제: 두 명의 실험자가, 한명은 가려진, 두 명의 참가자의 행동을 묘사한 그림을 어린이에게 제시한 후, 아이들은 (who목적어 문형에 대해) 다음과 같은 지시를 받음.

실험자 I (사진을 가리키며): The monkey is pushing someone, and I know who.

실험자 II: 누구인지 알아내기 위해 질문을 만들 수 있습니까?

실험자는 두 명의 어린이가 예문들을 따라하는 것으로 시작. 단 한 명의 어린이(가장 어린 아이)만 참여를 거부하거나 기대되는 바를 이해하지 못함.

표 3. 발화 과제의 결과(백분율)

유형	연령별 그룹	
	3;4-3;6 (5명의 어린이)	4;1-4;7 (5명의 어린이)
주어 wh	12 (40%)	21 (70%)
목적어 wh	13 (43.4%)	15 (50%)

더욱이, Yoshinaga(1996)의 연구에서 23명의 2~4세 아동이 대부분 주어의문문을 선호했을 뿐만 아니라, 장거리 wh의문문에서도 17명의 3~4세 아동이 각각 75%와 51%의 비율로 목적어의문문보다 주어의문문을 생성하는 데 훨씬 더 성공적이었다.

이처럼, 주어의문문이 목적어의문문보다 습득이 쉬운 이유는 Yoshinaga의 분석에서 목적어의문문은 주어-동사 도치를 겪고 영어의 기본 SVO 어순에서 벗어나 어린 학습자가 이해하는 것을 더 어렵게 만들기 때문이다.

(9) a. Subject wh question:

**Who is helping Mary?**

subject ↑ verb object

uninverted aux

b. Object wh question

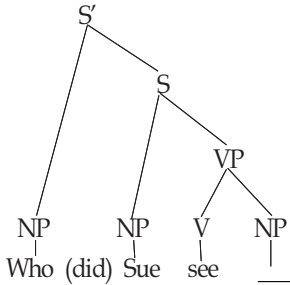
**Who is Mary helping?**

object ↑ subject verb

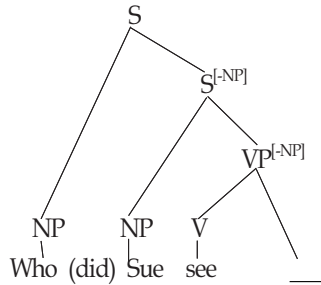
inverted aux

또 다른 요인은 Hilderbran(1987)의 분석에서 공백과 일치하는 의문사 사이의 '거리(distance)'가 처리난이도를 증가시키기 때문이다.

(10) 이동 분석:



자질-전달 분석:



이와 관련된 일반화는 (11)에서와 같이 공식화될 수 있다.

(11) 내포 깊이 가설 (depth of embedding accounts)

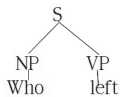
공백과 연관된 요소 사이의 XP 범주(S, VP 등)의 수에 따라 구조의 복잡성이 증가한다 (A structure's complexity increase with the number of XP categories (S, VP, etc.) between a gap and the element with which it is associated).

주어 선호를 설명하면서 O'Grady(1988)는 구문론적인 설명을 제공한다. 그는 wh의문사와 그 공백 사이에 XP 범주(S, VP 등)의 수가 많을수록 구조의 연산 복잡성이 증가한다고 주장한다. 즉, 목적이 wh의문문에서 wh의문사와 그 공백사이의 관계는 S(또는 IP) 경계와 VP 경계 모두에 걸쳐 확장되는 반면, 주어 wh의문문에서는 S 경계에 걸쳐서만 확장된다. 따라서, 두 이론에서 모두 위 (10)과 같은 목적어의문문의 복잡성 등급은 2이다.<sup>1)</sup>

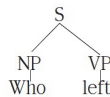
1) 이 점에 대한 논의는 이동(movement) 분석(Chomsky 1986a)과 자질전달(feature-passing) 분석(Gazdar, 1981)에서 찾을 수 있다.

(i) a. wh어가 주어 위치에 있으므로 공백이 없다. 복잡성 등급 = 0:

이동 분석

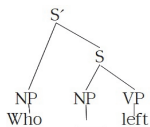


자질전달 분석

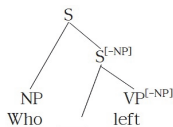


b. wh어가 문장-전(pre-sentential) 위치에 나타난다. 복잡성 등급 = 1:

이동 분석



자질전달 분석



이동 이론에서 wh어가 문장의 시작 위치로 이동하는 도중에 거쳐야 하는 XP의 수를 세어 복잡성을 결



위의 분석으로 (12)-(14)의 문장들을 포함하여 다른 광범위한 문장의 상대적인 난이도에 대해 알 수 있다.

- (12) What [<sub>S</sub> will Sue [<sub>VP</sub> say \_\_\_]]? complexity rating = 2
- (13) What [<sub>S</sub> will Sue [<sub>VP</sub> talk [<sub>PP</sub> about \_\_\_]]? complexity rating = 3
- (14) What [<sub>S</sub> will Sue [<sub>VP</sub> read [<sub>NP</sub> a book [<sub>PP</sub> about \_\_\_]]]? complexity rating = 4

이처럼, wh의문사와 그 공백 사이의 거리가 문장의 상대적인 난이도의 차이를 예측해 준다. 따라서, 처리 난이도는 공백과 그 채움어(filler) 사이의 거리에 따라 증가한다.

Hildebrand의 연구는 이러한 차이가 통사적 발달에서 나타나는지 여부를 밝힌다. 표 7의 결과는 유형 I이 4세의 경우 83%, 6세의 경우 94%의 성공률로, 유형 II (4세 아동의 경우 46% 정답률)와 유형 III 구조(31% 정답률)보다 쉬운 구조임을 확인한다.

연구 3. Hildebrand 1987

대상: 48명의 어린이들: 4세 12명, 6세 12명, 8세 12명, 10세 12명

과제: 다양한 유형의 범주 내에서 공백을 포함하는 문장을 모방. 테스트 문장은 모두 길이가 거의 같음.

문형: 유형 I (4 token): S와 VP 내부의 공백

What [<sub>S</sub> did the little girl [<sub>VP</sub> hit \_\_\_ with the block today]]?

유형 II (4 token): S, VP, 그리고 PP 내부의 공백

What [<sub>S</sub> did the little boy [<sub>VP</sub> play [<sub>PP</sub> with \_\_\_] behind his mother]]?

유형 III (3 token): S, VP, NP, 그리고 PP 내부의 공백

What [<sub>S</sub> did the boy [<sub>VP</sub> read [<sub>NP</sub> a story [<sub>PP</sub> about \_\_\_ ] this morning]]?

표 4. 모방 과제의 결과(백분율)

유형	4세	6세	8세	10세
I	83	94	97	100
II	46	80	86	97
III	31	78	89	89

Hildebrand의 연구에서 밝혀진 오류 유형에서 특히 흥미로운 점은 유형 II 및 III 패턴에 대한 아동 오류의 84%가, (15)에서와 같이, 문장을 재구성하여 PP 내에서 공백이 더 이

정한다. 비이동 이론에서는 [-NP] 자질이 XP에 나타나는 횟수를 세어 복잡성을 결정한다.

상 발생하지 않도록 하여, *it*와 문두의 *wh*어 사이의 거리를 줄인다는 사실이다.

(15) 문형 II의 재구성:

What [<sub>S</sub> did the [<sub>VP</sub> play [<sub>PP</sub> with \_\_\_]]? -> What [<sub>S</sub> did he [<sub>VP</sub> play \_\_\_]]?

요컨대, Hildebrand의 연구 결과는 언어습득 장치가 공백과 일치하는 *wh*의문사 사이의 '구조적 거리'에 민감하고, 개입하는 XP의 수가 증가하면 더 큰 어려움을 초래한다는 의견과 일치한다.

### 2.2.2. 장거리 *wh*의문문

앞서 살펴 본 바에 따르면, 문두에 *wh*의문사가 내포절의 공백과 연결되는 패턴은 습득 초기 단계에서 특히 어려울 것으로 예상할 수 있다.

de Villiers, Roeper 그리고 Vainikka(1990)의 실험연구는 논항 *wh*의문문인 (16)과 같은 문장의 중의성(ambiguity)을 활용한다. 여기서 *who*는 모문동사 *ask* 또는 내포문동사 *help*의 목적어로 해석될 수 있다.

#### 연구 4. de Villiers, Roeper & Vainikka 1990

대상: 3;7-6;11세 어린이 25명(남 12, 여 13)

문형: (유형별 2가지)

*wh* argument: Who did the girl ask [to help]?

*wh* adjunct: When did the boy say [he hurt himself]?

과제: 그림으로 설명된 이야기(아래 참조)를 들은 후 *wh*의문문에 답하기

(16) Who [did the girl ask \_\_\_ [to help \_\_\_]]?<sup>2)</sup>

↑	↑
interpretation 1:	interpretation 2:
object of <i>ask</i>	object of <i>help</i>

2) 위 (16)과 (17)의 질문과 함께, 각각 (i)와 (ii)의 이야기에서 제시되었다.

- (i) Kermit and Cookie Monster were baking. Big Bird came in and wanted to help someone. He wanted to do his favorite kind of baking, but he didn't know who he should help. So he asked Bert if he could help Kermit. *Who did Big Bird ask to help?*
- (ii) The boy loves to climb trees in the forest. One day he slipped and fell to the ground. He picked himself and went home. That night when he had a bath, he found a big bruise on this arm. He said to this Dad, "I must have hurt myself when I fell this afternoon." *When did the boy say he hurt himself?*

또한, Roper & de Villiers는, 부가어 wh의문문의 경우에, *when*이 사건을 말하는 시간이나 다친 사건의 시간에 대해 물을 수 있는 (17)과 같은 테스트 문장의 잠재적인 중의성을 활용한다.

(17) When [did the boy say [he hurt himself \_\_\_] \_\_\_]?

↑            ↑

interpretation 1:    interpretation 2:

when asks about    when asks about

the time of the    the time of the

hurting            saying

표 5. 장거리 연구의 결과

문장 유형	장거리(LD) 해석	비-장거리(non-LD) 해석
wh 논항	32	68
wh 부가어	44	50

아이들이 'Bert'라고 대답한다면 *who*를 *ask*의 목적어로 대하고 있음을 유추할 수 있다. 반면에, 'Kermit'이라고 대답하면 *who*를 내포절동사 *help*(‘장거리’(LD) 해석)의 목적어로 분석했다고 추론할 수 있다.

또한, 문법 원리에 어긋나더라도 가장 최근에 들은 절에 ‘연관되지 않은 요소(unassociated elements)’를 연결하는 경향이 있었다. 이러한 경향은 자극 문장의 길이와 복잡성에 민감한 어린 아이들에게서, 나이가 많은 아이들보다, 더 자주 나타난다고 볼 수 있다. 다시 말해서, 더 어린 아이들이 자극 문장 처리를 완료할 때까지 모문동사를 기억하는 데 어려움을 겪을 수도 있다.

이러한 결과에서 알 수 있듯이, 어린이들은 wh의문사가 덜 깊게 내포된(less deeply embedded) 공백과 연관되어 있는 해석을 선호했지만 분명히 내포절의 공백에도 연결할 수 있었다.

내포 깊이(embedding depth)와 관련하여, (18)의 문장들에서 나타나는 대조를 살펴보자.

- (18) a. 내포절 주어 공백:  
 Who [s do you [vp think [s \_\_\_ saw Mary]]]? 복잡성 등급 = 3
- b. 내포절 목적어 공백:  
 Who [s do you [vp think [s Mary saw \_\_\_]]]? 복잡성 등급 = 4

위 (18)의 문장들은 도치(둘 다 모절에 있음) 및 표준 어순(둘 다 따르지 않음) 측면에서 유사하지만, wh어와 관련된 내포 깊이 측면에서 다르다. 즉, wh어는 첫 번째 경우에 3개의 XP 경계절점으로, 두 번째 경우에는 4개의 XP 경계절점으로 분리된다.

Stromswold(1995)는 그녀가 연구한 12명 중 11명의 어린이가 내포절의 직접목적어 위치에서 wh의문사를 추출하여 이중절(biclausal) 의문문을 생성하는 것을 관찰했다. Crain과 Thornton(1991)은 'that-흔적 효과(that-trace effect)'를 테스트하기 위해 고안된 실험에서 아이들이 목적어 공백보다 주어 공백이 있는 내포절을 생성하는 데 어려움을 겪었다고 보고한다. 절이 보문소(complementizer)로 시작하면 주어 추출이 차단된다. 더욱이, 이중절 문장의 많은 보충절은 부정사(infinitival)이며, 이 경우 내포절 주어는 명확하지 않으므로 의문문을 생성할 수가 없다.

Yoshinaga(1996)는 17명의 3세와 4세된 어린이들로부터 의문문에서 이중절 주어와 목적어를 추출하기 위해 발화작업을 사용했다. 아이들은 목적어 의문문보다 주어 의문문을 만드는 데 훨씬 더 성공적이었고(75% vs. 51%), 이는 공백이 내포 깊이에 비례하여 불리하다는 Stromswold의 의견과 일치한다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 연구 질문

본 연구는 중학생 영어 학습자를 대상으로 wh의문문에 대한 이해도를 측정하여 평가하고 입력처리 교수를 활용한 문법 교육이 한국인 영어 학습자의 목표언어 문법 규칙 습득에 미치는 영향을 알아 보고자 한다. 이를 위한 연구 질문은 다음과 같다.

1. 한국인 중학교 학습자의 영어 wh-의문문에 대한 이해도와 습득 난이도에 영향을 미치는 요인은 무엇인가?
2. 명시적 문법교수의 일종인 입력처리 교수는 중학교 학습자의 영어 wh-의문문 습득을 용이하게 하는가?

#### 3.2. 연구 대상

본 연구는 중학교 학습자의 목표 문법 규칙 습득과 입력처리 교수가 문법 학습에 미치는 영향을 알아보기 위해, 지방 소재의 H중학교 2학년 중 2개 반을 선정하고 실험군과 통제군으로 각각 1반씩을 배정하였다. H중학교는 남녀공학으로 영어 수준별 수업을 시행하고 있으며, 학급당 25~30명으로 구성되어 있다. 실험군과 통제군은 수준별 수업에서 학급 편성

시 평균이 가장 비슷한 2개 학급을 선정했고, 2개 학급 총 60명 중 실험군 1개 학급 25명과 통제군 1개 학급 25명인 총 50명을 대상으로 한다.

### 3.3. 실험수업

입력처리 교수는 전통적인 문법 번역식 수업과 비슷하지만 차이점이려면 문법 규칙을 연역적으로 설명하는 것이 아니라 의사소통 활동 가운데 특정 규칙에 대한 정보를 명시적으로 전달해 주는 것이다. 학습자가 모국어와 목표어 사이의 차이점을 인식하고 목표어 처리 과정을 변경하도록 유도하는 이 기법은 학습 활동의 도입, 전개, 또는 정리 부분에서 학습자가 혼동하는 언어 구조에 대해 직접적으로 설명하며 언어 처리 과정을 수정하는 법을 명시적으로 지적해 주는 보다 직접적인 제 2언어 교수 방법이다.

입력처리 교수를 활용한 문법 교육이 목표언어의 문법 규칙 습득에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험수업에서 다루는 목표구조는 주어 wh-의문문과 목적어 wh-의문문, 좌초된 전치사를 포함한 wh-의문문, 논항 wh-의문문과 부가어 wh-의문문, 장거리 wh-의문문 등의 문법사항으로 네가지 범주(category)로 나뉘며, 구성은 표 6과 같다.

표 6. 4차시 실험수업에 대한 목표 구조

문법 사항	문장 유형
Category 1	(1) What [S ___ is [VP pushing the boy ___]]?
	(2) What [S ___ is the boy [VP pushing ___]]?
Category 2	(3) What [S ___ did the girl [VP hit ___ [PP with the block]]?
	(4) What [S ___ will the boy [VP play ___ [PP with ___]]?
	(5) What [S ___ will the girl [VP read ___ [NP a book [PP about ___]]?
Category 3	(6) Who [S did the girl [VP ask to help ___]]?
	(7) When [S did the boy [VP say he hurt himself ___] ___]?
Category 4	(8) Who [S do you [VP think ___ [S ___ saw Mary]]?
	(9) Who [S do you [VP think ___ [S Mary saw ___]]?

실험수업은 통제군에게는 전통적인 영어 수업과 유사한 형태로 평소의 영어 수업을 제공하고, 실험군에게는 통제군과 동일한 수업을 제공하지만 수업의 전개와 정리 부분에서 영어의 wh이동과 조동사 이동과 관련된 문법 정보를 제공한다. 다음 표 7은 실험수업에서 wh-이동 구문에 대한 특정 제약 조건, wh-유인조건(wh-attraction), 전치사 좌초(P-stranding), 논항 vs. 부가어(argument vs. adjunct) wh의문문, 보문소 조건(complementizer condition) 등을 중학생이 이해하기 쉽게 설명한 것이다.

표 7. 실험수업에서 사용한 wh-이동 규칙

Category No.	구문 규칙
1. wh-이동	영어에서 의문사는 절 내에서 문두로 이동한다.
2. 전치사 좌초	전치사구 내의 의문사는 문두로 단독으로 이동하여 전치사만 제자리에 남아 있을 수 있다.
3. 논항 vs 부가어	what, who, where와 같은 논항의문사는 문장의 필수 요소이면서 비교적 간단한 단어만을 대체하는 반면, 부가어의문사는 문장에 표현된 사건 전체에 대한 시간, 방법, 이유를 묻는다.
4. 장거리 wh-이동	상위절이 의문문이고 think류의 동사(say, think, believe, suppose, expect, hope, suggest, guess)를 포함하는 경우, 의문사는 하위절을 넘어 문두로 이동한다.

실험수업은 범주별로 각 1차시, 총 4차시로 구성되며 각 차시에는 명시적 정보(Explicit Information; EI)와 구조화된 입력(Structured Input; SI)이 포함된다. EI 섹션에서는 wh-이동의 구문 규칙을 다룬다. SI 섹션에서는 한국인 영어 학습자가 wh-이동 구문을 처리하도록 유도하는 세 가지 SI 활동이 포함되어 있다. 정답과 오답이 있는 지시적(referential) SI활동에서 학습자는 의미를 파악하고 활동을 수행하기 위해 표 7의 구문 규칙을 활용해야 한다. 이와 달리, 정서적(affective) SI활동에서 학습자는 자신의 의견, 신념 또는 기타 정서적 반응을 표현하고 현실 세계에 대한 정보를 처리하는 데 참여한다. 하지만, 정서적 SI활동을 수행할 때 활동에 포함된 목표 구조의 의미를 파악하기 위해, 위 표 7의 구문 규칙을 참고해야 한다. 마지막으로 담화적(discourse) SI활동은, 문장에 기반한 지시적 SI활동과 정서적 SI활동과 달리 담화에 기반하며, 학습자가 보다 풍부한 맥락에서 목표 구조를 처리할 수 있도록 한다. 이는 모두 학습자가 전치된 의문사가 어디서 유래되었는지 확인할 수 있는 기회를 제공하기 위한 것이다. 즉, 실험수업에서 SI활동의 주요 목표는 한국 영어 학습자가 전치된 의문사의 원래 위치를 감지할 수 있는 처리 전략을 습득하도록 돕는 것이다.

### 3.4. 실험 절차

실험수업은 방과후 수업 시간을 활용하여 2주에 걸쳐 일주일에 두 번씩 총 4차시에 걸쳐 실시되었다. 실험그룹은 동일한 문법 내용을 학습하며 수업 시간도 각 차시가 40분으로 동일하지만 수업에 사용된 문법 학습 자료와 활동에 차이가 있었다. 학생들은 실험 1주일 전 사전평가(pre-test)를 받았고, 4차시 의문사 수업이 끝난 직후 사후평가(post-test)를 실시했다. 실험군과 통제군의 수업은 모두 H중학교 영어 수준별 수업 담당 교사가 진행했다. 입력처리 교수는 VanPattern(2017)의 연구를 바탕으로, 이진화(2009)와 김미사(2019)가 제시한 과제 유형 중 일부를 중학교 수준에 맞게 변형하여 사용했다.

## 4. 연구 결과 및 논의

이 장에서는 중학교 영어 학습자의 wh-이동 구조에 대한 이해도와 입력처리 교수가 wh-이동 규칙을 습득하는 데 얼마나 효과적인지 조사하기 위해, 문법성 판단 테스트 점수를 분석한다.

첫 번째 연구 질문은 영어 문법 학습을 본격적으로 시작하는 단계에 있는 한국 중학교 1학년 학습자의 wh-의문문에 대한 이해도를 살펴 보고 습득 난이도에 영향을 미치는 요인을 알아보는 것이다.

표 8의 결과는 실험문형에 대한 전체적인 정답률이다.

표 8. 전체 정답수와 정답률(%)

문형	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6①)	(6②)	(7①)	(7②)	(8)	(9)
실험그룹	18	16	1	5	11	7	18	7	18	13	8
백분율(%)	72	64	4	20	44	28	72	28	72	52	32
통제그룹	19	16	8	12	12	10	15	7	18	12	9
백분율(%)	76	64	32	48	48	40	60	28	72	48	36

위 표 8의 결과들을 바탕으로 한국 중학교 학습자의 wh-의문문 습득에서 주목해야 할 네 가지 특성이 있다. 첫째, 주어와 목적어 wh의문문(카테고리 1)과 관련하여, 한국 중학교 학습자는 L1 습득의 경우에서와 같이 주어 wh의문문을 목적어 wh의문문에 비해 더 쉽게 익힐 수 있다.

표 9. 주어와 목적어 wh-의문문(C1)의 정답률

문형	(1)	(2)
실험그룹	72%	64%
통제그룹	76%	64%

다음으로, 좌초된 전치사를 포함한 wh-의문문(카테고리 2)과 관련하여, 중학교 학습자의 습득 난이도가 내포 깊이(embedding depth) 뿐만 아니라 전치사 좌초현상(preposition stranding) 등 문장의 복잡성(sentence complexity)과 밀접한 연관이 있음을 알 수 있다.

표 10. 좌초된 전치사를 포함한 wh-의문문 (C2)의 정답률

문형	(3)	(4)	(5)
실험그룹	4%	20%	44%
통제그룹	32%	48%	48%

셋째, 논항 wh-의문문과 부가어 wh-의문문(카테고리 3)과 관련하여, (문항 6-7)은 문장에서 축출된 wh-의문사를 통해 논항 wh-의문문과 부가어 wh-의문문을 해석할 때 나타나는 의미적 모호성을 포착하기 위한 시험 문형이다. 즉, 문법성을 판단하는 것보다 중학교 학습자가 wh-의문사의 원래 위치와 그 의미를 정확히 일치시키는 가를 살펴보는 것이다. 아래 표 11에서 볼 수 있듯이, 논항과 부가어 wh-의문문에서 의문사의 파생위치와 구문 해석 사이에서 상당히 혼동하고 있음을 나타내며 장거리 해석(LD)과 국부 해석(Non-LD) 각각 28~60%와 60~72%로 국부해석에 치우친 양상을 보여준다.

표 11. 논항과 부가어 wh-의문문 (C3)의 정답률

문형	(6①)	(6②)	(7①)	(7②)
실험그룹	28%	72%	28%	72%
통제그룹	40%	60%	28%	72%

마지막으로, 장거리 wh-의문문(카테고리 4)과 관련하여, 한국 학습자는 주절과 내포절로 구성된 복문에서도 주어 wh-의문문 선호 현상을 나타내는 것으로 보인다.

표 12. 장거리 wh-의문문 (C4)의 정답률

문형	(8)	(9)
실험그룹	52%	32%
통제그룹	48%	36%

지금까지 영어 문법 학습을 본격적으로 시작하는 단계에 있는 한국 중학교 2학년 학습자의 영어 wh-의문문 습득에서 주어 wh-의문문 선호현상을 단문과 복문에서 살펴보았다. 실험연구의 결과, 중학교 학습자는 wh-의문문 습득에서 주어 wh-의문문을 목적어 wh-의문문보다 더 쉽게 습득하며, 제 1언어 습득의 경우에서와 같이 공백과 채움어 사이의 구조적 거리에 영향을 많이 받는다는 것을 알 수 있었다. 더욱이, 중학생들은 내포 깊이 뿐만 아니라 전치사 좌초현상 등 문장의 복잡성에 크게 영향을 받는 것으로 보인다.

두 번째 연구 질문은 명시적 형식-중심 수업의 일종인 PI가 한국 중학교 학습자들이



wh-이동을 습득하는 데 도움이 될 수 있는지 여부이다. 2주간 15분씩 4차시의 짧은 실험수업 기간을 고려하면 이 질문에 대한 대답은 긍정적인 것 같다.

다음에서는 PI 수업이 한국 영어 학습자가 구문규칙을 습득하는 데 얼마나 효과적인지 조사하기 위해 중학교 학생들이 수행한 wh-의문문에 관한 문법성판단테스트 점수를 분석한다. 결과를 한눈에 살펴 보기 위해, 사전·사후테스트에서 실험그룹과 통제그룹 간의 평균 문법성판단테스트 점수를 비교한다.

다음 표는 통제그룹과 실험그룹에 속한 각 25명의 학생들이 완료한 문법성판단테스트의 평균 점수를 보여준다.

표 13. 통제그룹의 사전·사후테스트 결과 비교

문형	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6①)	(6②)	(7①)	(7②)	(8)	(9)
사전테스트	19	16	8	12	12	10	15	7	18	12	9
백분율(%)	76	64	32	48	48	40	60	28	72	48	36
사후테스트	22	20	10	14	14	11	14	6	19	13	15
백분율(%)	88	80	40	56	56	44	56	24	76	52	60

위의 표 13에서 볼 수 있듯이, 통제그룹의 평균점수는 사전테스트에서 12.5점(50%), 사후테스트에서는 14.3점(57.2%)으로 1.8점(7.2%)정도만 개선되었다. 예상대로 내포절과 좌초된 전치사가 포함된 목표구조에서는 한국 중학교 학습자들이 더 어려움을 겪은 것으로 보인다.

표 14. 실험그룹의 사전·사후테스트 결과 비교

문형	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6①)	(6②)	(7①)	(7②)	(8)	(9)
사전테스트	18	16	1	5	11	7	18	7	18	13	8
백분율(%)	72	64	4	20	44	28	72	28	72	52	32
사후테스트	25	23	16	18	19	12	13	0	25	22	20
백분율(%)	100	92	64	72	76	48	52	0	100	88	80

위 표 14의 결과는 짧은 기간의 PI수업 이후 실험그룹의 중학교 학습자들이 wh-이동 구문에 대한 문법성 판단 테스트(GJT)에서 유의미한 수준으로 향상된 것을 나타내준다. 실험그룹의 평균 GJT 점수는 사전테스트에서 11점(44%)인데 반해 사후 테스트에서는 17.5점(70%)으로 PI수업 후 6.5점(26%)가량 향상되었다.

종합적으로 통제그룹과 실험그룹의 사후테스트 점수를 독립표본 t 검정으로 비교해 본 결과, 실험그룹의 정답률이 유의미하게 향상되었음을 알 수 있었다.

표 15. 통제그룹과 실험그룹의 사후테스트 점수 결과 비교

그룹	통제그룹		실험그룹		t	유의확률
	평균	표준편차	평균	표준편차		
사후테스트	57.45	18.52	70.18	29.14	-1.22	.263

PI수업 후 실험그룹의 문법성판단테스트는 주로 C1과 C3의 테스트 범주에서 향상되었다. 특히, C3와 관련하여, 문항 6(논항 wh의문문)에서는 적당히 향상되었지만 문항 7(부가어 wh의문문)에서는 유의미하게 향상되었다. 아울러, C2와 C4에 대해서는 PI수업의 효과가 상대적으로 미미했다. C2는 중학교 학습자가 처리하기 어려운 좌초된 전치사를 포함하는 wh-이동 구문이고 C4는 공백과 채움어 사이의 구조적 거리가 있는 장거리 wh-의문문 구문이다.

다음에서는 문법성판단테스트 항목 9개 각각에서 실험그룹이 얼마나 향상되었는지 살펴 보겠다.

카테고리 1(문항1~2)과 관련하여, 실험그룹의 정답률은 크게 향상되었다. O'Grady의 구조적 거리 원리가 학습자들의 문법적 판단에 영향을 끼치는 것 같다. 하지만 PI수업은 주어와 목적어 wh-의문문에 대한 정확한 판단을 향상시킬 수 있으며 구조적 거리에 의한 영향을 감소시킬 수 있었다.

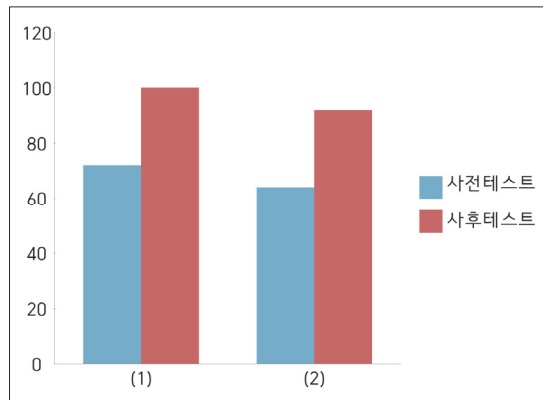


그림 1. 주어 wh의문문과 목적어 wh의문문

카테고리 2(문항 3~5)와 관련해서는, 9개의 테스트 항목 중 좌초된 전치사를 포함한 wh-의문문을 다시 검토해 볼 가치가 있다. 전치사 좌초현상이 있는 wh-의문문은 C2의 문항 4~5가 포함된다.

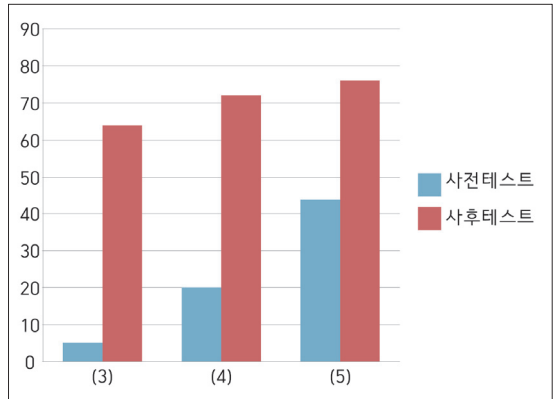


그림 2. 좌초된 전치사를 포함한 wh의문문

위의 그림 2에서 분명히 알 수 있듯이, 실험그룹은 문항4~5에 대한 문법성판단테스트에서 수행도가 낮았으며(약 5~20%), 모두 문장 마지막에 좌초된 전치사가 포함되어 있다. 이는 중학교 학습자가 좌초된 전치사를 포함한 wh-의문문을 처리하기가 더 어렵다는 것을 다시 확인시켜 준다. 그러나 사전테스트 및 사후테스트에서 실험그룹은 일반적으로 항목 3과 항목4(72~76%)에서 문법성판단점수가 개선되었음에서 불구하고, 항목4에서는 여전히 낮은 수행도(64%)를 보였다. 다시 말해서, 중학교 학습자는 내포 깊이, 즉 문장의 복잡성 뿐만 아니라 문장의 끝부분에 좌초된 전치사를 처리하는데 많은 어려움을 겪었던 것 같다.

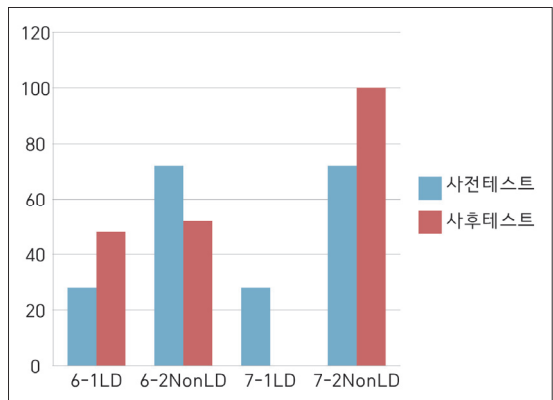


그림 3. 논항 wh의문문과 부가어 wh의문문

흥미롭게도, 카테고리 3(문항 6~7)에서는, 위의 그림 3에서 나타나듯이, 실험그룹의 사후 테스트 평균점수가 문항6의 논항 wh-의문문에서 장거리 해석(LD)과 국부 해석(Non-LD)이

50% vs. 50%인데 비해, 문항 7의 부가어 wh-의문문에서는 각각 0% vs. 100%로 국부 해석에 치중된 양상을 보여주었다. 카테고리2와 3의 결과들을 종합해 볼 때, 한국 중학교 학습자는 구조적 거리에 영향을 크게 받을 뿐만 아니라, 제 1언어습득에서 영어 화자가 이미 습득했다고 가정되는 모든 wh-이동 규칙을 아직 습득하지는 못했다는 것을 보여준다.<sup>3)</sup>

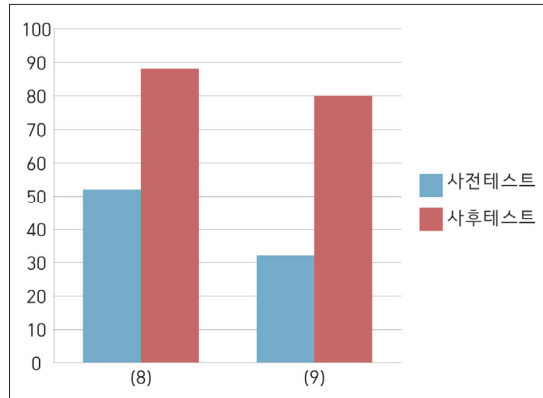


그림 4. 장거리 wh-의문문

마지막으로, 카테고리 4(문항 8~9)와 관련하여, 위의 그림 4에서 명확하게 알 수 있듯이, 정답률이 80%에서 88%가량으로, 실험그룹이 장거리 wh-의문문에 대한 문법성 판단에서 상당한 개선을 달성했다는 것이 가장 주목할 만하다. 사전 테스트의 정답률이 32~52%정도인 것으로 보아, 개선된 결과는 PI수업에 따른 것으로 보인다. 따라서, 장거리 wh-이동에 대한 명시적인 지식이 PI수업의 긍정적인 효과로 중학교 학습자의 향상된 정답률로 이어졌다고 말할 수 있다.

## 5. 결론 및 제언

이 논문에서는 이제 문법 학습을 시작한 중학교 영어 학습자를 대상으로 wh-의문문에 대한 이해도를 측정하여 평가하고 입력처리 교수를 활용한 문법 교육이 한국 중학생들의 목표언어 문법 규칙 습득에 미치는 영향을 알아보고자 하였다.

3) 이는 영어의 기능범주 CP와 논항구조에 대한 제약(constraints)에서 비롯된 것으로 보인다(Radford 2009). wh-이동 구문 습득은 궁극적으로 기능범주 CP와 그 자질들(C의 가장자리와 시제 자질)의 습득이라고 할 수 있다(Radford 2009). 하지만 이 논의는 본 논문의 범위에서 벗어나므로 차후의 연구 과제로 남겨두겠다.

이를 위하여, 우리나라 중학교 2학년 학생 50명을 2그룹으로 나누어 영어 wh-의문문에 대한 이해도를 조사하였다. 그리고 PI수업을 받는 실험그룹과 전통적인 수업을 받는 통제그룹으로 분류하여 입력처리교수(PI)가 목표언어 문법 규칙 습득에 다른 학습효과를 도출하는지 검증하고자 했다.

이러한 실험을 통해 본 결과, 중학생 영어 학습자들은 제 1 언어 습득의 경우에서와 같이 단문과 복문에서 모두 주어 wh-의문문을 목적어 wh-의문문보다 더 쉽게 익힐 수 있었다. 또한, 한국 중학교 학습자들은 구조적 거리 뿐만 아니라 문장의 복잡성에 크게 영향을 받았다. 마지막으로, 중간언어 발달의 초기 단계에 있는 중학생들은 영어 CP 구조 및 논항 구조 등은 아직 습득하지 못한 상태라는 것을 알 수 있었다.

PI수업 후 실험그룹은, 논항과 부가어 wh-의문문 해석의 경우를 제외하고, 주어와 목적어 wh-의문문에서 단문과 복문에서 모두 적당히 향상되었고, 좌초된 전치사를 포함한 wh-의문문과 장거리 wh-의문문에서는 인상적으로 향상되었다. 따라서 PI수업은 기간이 짧은 점을 고려하면 상당히 효과적이었다고 주장할 수 있다.

따라서, 한국 중학교 학습자는 초기의 중간언어 발달과정에서 영어의 wh-이동 규칙을 완전히 습득하지 못한 것으로 보이며, 영어 wh-의문문과 같은 특정 유형의 문법에 대한 입력처리 교수(PI)가 L2 학습자들의 중간언어 학습에 도움이 될 수 있는 걸로 판단된다.

이 실험연구는 제 2 언어습득에 관한 연구로서 다음과 같은 효과와 활용방안을 기대할 수 있다.

첫째, 영어 wh-의문문과 관련하여 한국인 EFL 학습자들, 특히 중학생을 대상으로 한 PI 연구는 거의 없는 실정이다. 이에 따라, L2 습득에 관한 서로 다른 관점의 이론들과 연구 결과들이 교수법 설계에 문제를 야기할 수 있는 가능성을 고려해 볼 때, 본 연구의 결과는 한국인 학습자들의 영어 wh-의문문의 습득과 특정 제약 조건을 파악하여 교육용 자료로 제공하여 활용할 수 있다.

둘째, PI에 의해 학습자가 갖게 되는 명시적 문법 지식은 입력처리 환경에서 문법 구조에 집중하고 언어처리 전략을 변경하도록 할 수 있도록 도와주므로, L2 문법 습득과 향상에 도움이 될 수 있다.

셋째, COVID-19로 인한 Zoom, Google Classroom, EBS Online Class, Cyber Campus, Smart Learning Management System 및 기타 교육수단을 통한 온라인 교육 상황에서, 교수자가 메타버스(Metaverse; 새로운 사회적 상호작용 공간)에서 수업 자료를 개발하고 활용하는 데 시사점을 제공해 줄 것이다.

다시 말해서, 영어 교육이 개별적 학습 형태로 변모되어가는 추세에서 다양한 PI 활동의 개발은 흥미있는 새로운 학습 방법이 될 수 있다.

## 참고문헌

- 김미사. (2019). EFL 환경에서 문법 유형에 따른 입력처리 교수의 효과 차이 영어 의문사와 관계대명사 학습을 바탕으로. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.
- Kang, H.-S. (2013). Constraints on the Acquisition of English Constructions with Wh-movement by Korean Learners of English. M.A diss., The Graduate School Sookmyung Women's University.
- Lee, J.-H. (2009). A subject-object asymmetry in the comprehension of wh-questions by Korean learners of English. *Applied linguistics*, 31(1), 136-155.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Crain, S., & Thornton, R. (1991). Recharting the course of language acquisition: Studies in elicited production. In *Biological and behavioral determinants of Language development*, ed. N. Krasnegor, D. Rumbaugh, R. Schiefelbusch, and M. Studdert-Kennedy, 321-37. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- de Villiers, J., Roeper, T., & Vainikka, A. (1990). The acquisition of long-distance rules. In *Language processing and language acquisition*, ed. L. Frazier and J. de Villiers, 257-97. Dordrecht: Kluwer.
- Hidebrand, J. (1987). The acquisition of preposition stranding. *Canadian Journal of Linguistics*, 32, 65-85.
- O'Grady, W. (1998). *Syntactic Development*. University of Chicago Press.
- Stromswold, K. (1995). The acquisition of subject and object wh-questions. *Language Acquisition*, 4, 5-48.
- Tyack, D., & Ingram, D. (1977). Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language*, 4, 211-24.
- Wilhelm, A., & Hanna, K. (1992). On the acquisition of Wh-questions. *Calgary Working Papers in Linguistics*. 15, 89-98.
- Yoshinaga, N. (1996). *WH questions: A comparative Study of their Form and Acquisition in English and Japanese*. Ph.D diss., University of Hawaii at Manoa.
- Thornton, R. (1990). Adventures in long-distance moving: The acquisition of complex wh-questions. Ph.D diss., The University of Connecticut.
- VanPatten, B. (2017). Situating instructed language acquisition: Facts about second language acquisition. *Instructed Second Language Acquisition*, 1, 92-109.

**조우영**

54896 전라북도 전주시 덕진구 백제대로 567번지

전북대학교 인문학연구소 학술연구교수

전화: (063) 270-3598

이메일: chowooyoungkr@hanmail.net

Received on February 13, 2024

Revised version received on March 24, 2024

Accepted on March 31, 2024