

설명과 경험이야기에 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구문발달 특성

김자성^a · 김정미^{b,§}

^a충남대학교 인문대학 부설 언어치료센터, ^b나사렛대학교 언어치료학과

§ 교신저자

김정미
나사렛대학교 언어치료학과 교수
충남 천안시 서북구 쌍용동 456-1
e-mail: jmkim@kornu.ac.kr
tel.: 041-570-1411

배경 및 목적: 아동들은 학령전기에 기본적인 구문습득을 완성한 이후에도 학령기와 청소년기를 거쳐 구문능력을 지속적으로 발달시킨다. 본 연구의 목적은 학령기 아동과 청소년들이 학년, 담화유형 그리고 언어양식에 따라 산출성, 구문복잡성 그리고 종속절유형별 사용률에 있어서 어떠한 발달양상을 보이는지 살펴보는 것이다. **방법:** 서울과 경기 및 충청지역에 거주하는 초등학교 4, 6학년과 중학교 2학년 학생들 총 60명을 대상으로 학교에서 흔히 겪는 또래갈등에 대한 짧은 글을 제시하였다. 아동들은 글을 읽고 말하기와 쓰기로 갈등 상황, 문제점, 해결방법 그리고 결과에 대해 묻는 질문에 대답함으로써 설명담화를 산출하고, 이와 유사한 경험에 대해 배경, 사건진개, 결과, 반응과 관련한 경험이야기담화를 산출하였다. 아동이 산출한 말하기와 쓰기자료를 전사한 후 학년은 집단 간 독립변인, 담화유형 및 언어양식을 집단 내 독립변인으로 하고, 전체 T-unit 수, 전체 낱말수, MLT-w, 절밀도, 종속절 유형별 사용률을 종속변인으로 하여 반복측정삼원분산분석을 실시하였다. **결과:** 분석결과, 산출성(전체 T-unit수, 전체 낱말수)과 구문복잡성(T-unit길이, 절밀도)는 학년이 올라감에 따라 증가하였으며 경험이야기보다 설명에서, 쓰기보다 말하기에서 더 높은 것으로 나타났다. 종속절 유형별 사용률 분석결과, 명사절, 관형절, 부사절 사용률은 학년이 올라감에 따라 증가하는 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 이러한 결과를 바탕으로 학년효과, 담화효과 및 언어양식효과 및 상호작용효과에 대해 논의하고 학령기 아동의 언어를 분석하는 데 있어서의 고려할 점을 제안하였다. 『언어청각장애연구』, 2011;16:540-558.

핵심어: 학령기, 청소년, 산출성, 구문복잡성, 담화유형, 언어양식, 종속절 유형별 사용, 설명, 경험이야기, 전체 T-unit수, 전체 낱말수, MLT-w, 절밀도, 명사절, 관형사절, 부사절

I. 서론

대부분의 아동들은 학령전기에 새로운 구문구조를 습득하고 우리말의 기본적인 구문습득을 완성하게 된다. 또한 아동들은 학령기와 청소년기를 통해 더 긴 문장 속에서 다양한 형태의 절로 자신의 추상적인 생각들을 표현하는 능력을 지속적으로 발달시켜간다(Nippold, Mansfield & Billow, 2007; Nippold et al., 2009). 구문은 문장의 구조적 기초이며, 구문능력은 화자로 하여금 수많은 아이디어를 표현하기 위해 무한대의 문장을 산출할 수 있게 해 준다. 이러한 창의적 표현은 종속절을 포함하는 복문사용을 통해 이

루어진다(Crystal, 1996, Nippold et al. (2009)에서 재인용). 학령기 아동들은 더 길고 다중 내포된 구문을 산출하기 위하여 구조들을 결합하는 능력을 발달시켜 종속절 유형별 사용률 또한 증가한다(Nippold, 2007). 각 유형의 종속절은 문장에서 특정한 기능을 담당하고 있어 유능한 화자는 각 유형의 종속절을 적절하게 사용함으로써 더욱 정교한 언어로 다양한 의사소통기능을 효율적으로 수행할 수 있게 된다(Nippold et al., 2009).

이와 같이 다양한 형태의 복문을 구사하는 학령기 아동들의 구문능력을 평가하기 위해서는 발화를 분석단위로 사용하는 학령전기와 달리 복잡한 구문 사용

* 본 연구는 이승환장학금(2010)의 지원을 받았다.

능력이 반영되는 T-unit을 기본단위로 사용한다. 학령기 아동의 구문발달 특성을 살펴본 선행연구에 따르면 학령기 이후 성인에 이르기까지 평균 T-unit 길이와, T-unit당 사용된 절의 수 즉 절밀도(clausal density)가 증가하였다(Hunt, 1965; 1970; Loban, 1976; Nippold et al., 2005; Nippold, Mansfield & Billow, 2007). 또한 종속절 유형별 사용에 있어서 아동의 연령이 증가함에 따라 명사절과 관계절 사용률이 증가하였다(Nippold et al., 2005; Nippold, Mansfield & Billow, 2007). 일반 학령기 아동을 대상으로 구문 능력을 살펴 본 국내 연구들에서도 대체로 일치하는 결과를 보여준다. 아동들은 학년이 올라감에 따라 T-unit당 낱말 수 또는 T-unit당 절의 수가 점진적으로 증가하였으며(권유진 · 배소영, 2006; 신수진 외, 2007; 안은주 · 김정미, 2010; 이지현, 2009; 임애리 외, 2008; 진연선 · 배소영, 2008), 종속절 사용률에서는 담화유형에 따라 다소 차이가 있으나 대체로 명사절과 관형사절, 부사절의 사용률이 증가하였다. 국내외 학령기 언어장애아동을 대상으로 한 연구에서도 비슷한 경향을 보였는데, 언어장애아동들은 일반 아동에 비해 구문 복잡성이 낮고, 종속절 하위 유형에서도 특히 명사절, 그리고 관형절의 사용률이 낮은 것으로 보고되었다(김정아, 2009; 이현정 · 김영태 · 윤혜련, 2008; Nippold et al., 2009; Scott & Windsor, 2000).

이와 같이 그동안 국내외에서 학령기 아동 및 청소년의 구문 발달과 관련하여 많은 연구들이 이루어져 왔음에도 불구하고, 각 연구마다 언어표본수집방법 및 담화유형과 언어양식이 달라 연구 결과를 비교하고 해석하는 데에는 어려움이 있다. 언어표본수집 방법, 담화유형, 언어양식, 그리고 주제에 따라서 아동의 수행이 달라지기 때문이다. 아동의 발화수집 시 인터뷰 양식은 자유놀이 상황보다 탈맥락화된 언어를 요구하여 더 진전된 구조의 언어를 산출하게 한다(Leadholm & Miller, 1992). 또한 이야기 다시 말하기 과제에서 그림이 맥락적 지지를 제공하는 경우, 언어장애아동과 일반아동 모두 메시지를 전달하기 위한 언어적 기술을 덜 사용하였으며, 청자가 이야기의 배경지식을 공유한다고 인식했을 때 아동들은 훨씬 단순하게 이야기하는 것으로 나타났다(Materson & Kamhi, 1991).

대화와 이야기의 담화유형에 따른 아동들의 구문 발달능력을 살펴본 연구들은 대화보다 이야기과제에서 대부분의 구문관련 측정치들이 높은 것으로 보고하였다(이지현, 2009; 진연선 · 배소영, 2008). 또한

일반아동과 언어학습장애아동을 대상으로 이야기와 설명담화과제에서의 아동들의 수행을 살펴본 연구(Scott & Windsor, 2000)에서, 전체 T-unit수는 이야기에서 더 나은 수행을 보였으나 T-unit당 낱말 수는 설명담화에서 더 높았다. 이에 대해 연구자들은 이야기는 설명담화에 비해 아동들에게 상대적으로 친숙하여 더 쉬웠을 것이며, 구문복잡성 측면에서 담화유형이 9세에서 12세 사이의 아동들에게 영향을 미치지 시작했다는 것으로 해석했다. 이 외에도 학령기 아동과 청소년을 대상으로 한 연구결과들은 대상자들이 이야기나 대화과제보다 설명담화에서 더 복잡한 구문을 산출하였다고 보고하였다(Nippold, 2007; Nippold, Mansfield & Billow, 2007).

학령기 아동의 구문능력은 말하기가 중심이 되어 평가하는 학령전기와 달리 말하기 뿐 아니라 쓰기를 통해 평가한다. 9세에서 12세의 학령기 일반아동과 언어학습장애 아동을 대상으로 한 Scott & Windsor (2000)의 연구에서는 쓰기보다 말하기에서 전체 T-unit의 수와 전체 낱말수 그리고 분당 낱말수와 같은 산출성 지표가 높게 나타났다. 이에 반해 구문 지출성 지표에서는 언어양식의 효과 즉 말하기와 쓰기 간 차이가 나타나지 않았다. 이에 대해 연구자들은 아동의 쓰기는 말하기보다 구문적으로 덜 복잡하나, 연령이 증가할수록 말하기와 쓰기에서의 구문복잡성에는 교차(crossover)가 일어나 성인에 이르면 결국 쓰기에서의 구문복잡성이 더 높아질 것이라고 설명하였다. 반면 우리나라 10대 초반 학생들의 말하기와 쓰기에서의 구문발달을 살펴 본 임애리 외(2008)의 연구에서는 연령과 담화유형에 따라 언어양식의 효과가 다르게 나타났다. 즉 10세에서 12세 시기에는 서술담화쓰기에서의 구문능력이 크게 발달하는 반면, 설명담화쓰기에서의 구문능력은 완만하게 발달한다고 보고하였다. 반면에 12세에서 14세 시기에서는 이러한 발달 패턴이 바뀌는 것으로 나타났다.

대화나 이야기에 비해 설명담화에 대한 연구는 더욱 최근에 와서야 그 중요성이 부각되어 설명담화에 대한 연구는 그리 많지 않은 편이다. 현재까지 이루어진 설명담화에 대한 연구에서는 좋아하는 게임이나 스포츠의 전략과 규칙을 설명하게 하거나(이현정 · 김영태 · 윤혜련, 2008; Nippold et al., 2005), 정보를 제공하는 비디오를 보고 그 내용을 요약하는 과제(안은주 · 김정미, 2010; Scott & Windsor, 2000), 개인 간 갈등과 관련한 과제(Nippold, Mansfield &

Billow, 2007; Nippold et al., 2009)가 사용되어 왔다. Nippold, Mansfield & Billow (2007)는 이러한 과제들 중에서도 어떤 과제가 다른 과제보다 더 복잡한 구문의 사용을 효율적으로 드러내는지를 확인하고자 11세부터 25세의 피험자들을 대상으로 좋아하는 게임이나 스포츠에 대해 설명하도록 하는 과제와 또래갈등 상황에 대한 문제점과 해결책, 그러한 해결책에 대한 결과를 설명하도록 하는 과제에서 대상자들이 산출한 구문론적 복잡성을 비교하였다. 연구 결과, 두 과제 모두 모든 연령에서 유사한 T-unit 수를 산출하였고 연령이 올라감에 따라 구문 복잡성의 증가함을 보였다. 그러나 두 과제 사이에서는 또래갈등해결과제에서 모든 연령의 화자들이 더 높은 구문 복잡성을 보였고, 종속절 유형별 사용률에서 명사절 사용률이 높았다. 이에 대해 연구자들은 또래갈등해결과제가 설명담화를 유도하는 데에 효과적이라고 결론지었다.

이와 같이 학령기 아동의 구문능력을 살펴보는 연구들은 다양한 방식으로 이루어져 왔다. 학령기 아동을 위한 검사도구가 많지 않은 우리나라 현실을 감안할 때 이러한 연구에서 제시된 데이터는 언어장애아동을 평가하고 증재하는 데에 유용하게 사용될 수 있다. 그러나 우리나라에는 학령기아동에게 적절한 담화유형으로 말하기와 쓰기를 모두 포함하며 아동의 구문능력을 체계적이고 상세하게 보고한 연구는 없는 실정이다. 이현정·김영태·윤혜련(2008)의 연구는 대화과제와 설명과제를 사용하였지만 말하기만 살펴 보았으며, 안은주·김정미(2010)의 경우 설명담화에서의 쓰기만을 살펴보았다. 학령기 특히 고학년 아동의 언어평가에 있어서 설명담화와 쓰기에 대한 평가가 아동의 언어능력에 대한 유용한 정보를 제공한다. 대화나 이야기 그리고 말하기과제와 같이 언어적 부담이 적은 과제에서는 천정효과로 인해 아동 간 언어능력의 차이가 드러나지 않는 반면, 늦게 발달하는 설명이나 쓰기와 같이 언어적 부담이 높은 과제에서는 아동 간 차이가 뚜렷하게 나타날 수 있기 때문이다. 또한 연령, 담화유형 그리고 담화양식에 따른 아동들의 구문능력을 비교한 임애리 외(2008)의 연구에서는 종속절의 하위유형에 대한 보고가 포함되어 있지 않다.

본 연구는 학령기 아동 및 청소년의 구문발달특성을 살펴보기 위하여 선행연구에서 유용성이 입증된 또래갈등 과제를 사용하여 경험이야기와 설명담화과제에서 학년, 담화유형 그리고 언어양식에 따라 구문

능력을 나타내는 각 척도들이 어떠한 양상을 보이는지를 살펴보고자 한다. 연구의 문제는 다음과 같다.

- 1) 또래갈등해결과제를 사용하여 유도한 담화에서 산출성(전체 T-unit 수, 전체 낱말 수)은 학년, 담화유형 및 언어양식 간에 차이가 있는가?
- 2) 또래갈등해결과제를 사용하여 유도한 담화에서 구문 복잡성(MLT-w, 절 밀도)은 학년, 담화유형 및 언어양식 간에 차이가 있는가?
- 3) 또래갈등해결과제를 사용하여 추출된 담화에서 각 종속절(명사절, 관형사절, 부사절, 인용절) 유형별 사용률은 학년, 담화유형 및 언어양식 간에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울, 경기 및 충청 지역에 소재한 초등학교에 다니는 4, 6학년 학생과 중학교 2학년 학생(이하 8학년)으로 하였다. 학년별로 각 20명씩 선정하고 성비는 일대일로 일치시켰다. 대상자는 ① 부모나 교사에 의하여 언어능력이나 지적능력이 정상이라고 보고되었고 ② 시각 및 청각 등 감각장애나 행동장애 등을 나타내지 않으며 ③ 특수교육 또는 언어치료를 받은 적이 없고 ④ 『수용 및 표현어휘력 검사(REVT)』(김영태 외, 2009)(이하 REVT) 결과 수용 및 표현어휘력에서 모두 -1SD이상에 해당되었다. 연구대상자의 정보는 <표 - 1>과 같다.

<표 - 1> 연구대상자 정보

학년	성별(명)	평균생활 연령(SD)	수용어휘력 점수(SD)	표현어휘력 점수(SD)
4	남(n=10)	118.80(3.42)	121.80(16.78)	129.00(18.12)
학년	여(n=10)	118.00(3.74)	115.10(5.87)	123.80(19.87)
6	남(n=10)	142.50(3.17)	144.50(13.72)	157.30(14.15)
학년	여(n=10)	141.80(4.41)	152.50(13.92)	154.10(9.15)
8	남(n=10)	166.50(2.55)	164.90(8.54)	164.20(7.68)
학년	여(n=10)	165.10(3.66)	157.10(8.22)	158.00(9.08)

2. 연구절차

가. 검사 도구

본 연구에서 설명담화를 유도를 위해 사용한 과제는 Nippold, Mansfield & Billow (2007)의 '또래갈등 해결과제(Peer Conflict Resolution Task)'로 두 번의 예비실험을 통하여 연구자들이 수정·보완하였다. '또래갈등해결과제'는 아동들이 학교생활에서 겪을 만한 갈등 상황을 글로 제시하여 갈등 상황, 문제점, 해결방법, 결과에 대하여 4개의 질문으로 구성된 인터뷰절차를 통해 설명하도록 하는 것이다. 경험이야기를 유도하기 위해 사용한 과제는 '또래갈등해결과제'의 갈등 상황과 유사한 자신의 경험에 대해 이야기하도록 하였다. 경험이야기담화를 유도하는 절차도 경험이야기의 배경, 사건의 전개, 결과, 반응에 대한 4개의 질문으로 구성된 인터뷰절차에 의해 진행되었다. 연구에서 사용한 두 가지 갈등 상황은 <부록 - 1>에 제시하였다.

나. 자료 수집

연구자는 여러 색깔의 종이에 갈등 상황이 제시된 짧은 글을 인쇄하여 상자에 넣고, 아동에게 상자에서 그 중 하나의 종이를 선택하도록 하였다. 이러한 상황은 아동의 설명을 충분히 이끌어내기 위해 아동이 설명해야 할 갈등 상황과제 내용에 대해 연구자가 모르고 있다는 맥락을 제공하기 위해 설정하였다. 아동은 자신이 선택한 종이에 쓰인 글을 읽고 어떤 상황인지 연구자에게 자신의 말로 상세히 설명해 주도록 하였다. 아동이 잘 모르고 있다고 판단되는 경우에는 연구자가 아동에게 다시 한 번 읽어보고 상세히 설명해 주도록 하였다. 아동이 갈등상황을 설명한 다음에는 인터뷰 절차에 따라 제시된 갈등 상황에서의 문제점, 해결방법, 결과에 대하여 설명 말하기과제를 실시하였다.

한 가지 갈등 상황에 대한 설명 말하기과제가 끝난 다음에, 그 갈등 상황과 유사한 자기의 경험이야기 말하기과제를 실시하였다. 본 연구는 선행연구와 달리, 다른 담화유형에서 같은 주제를 사용함으로써 주제와 담화유형이 종속변인에 미치는 영향이 혼재되지 않도록 통제하였다. 두 개의 갈등 상황 중에서 한 가지 갈등 상황에 대해서는 말하기 과제를 먼저 실시하고, 나머지 갈등 상황에 대해서는 쓰기 과제를 먼저 실시하여 자료수집의 순서가 쓰기와 말하기과제에 미치는

영향을 배제하였다. 말하기 과제를 실시할 때는 EDIROL R-09 WAVE/MP3 Recorder를 이용하여 대상자의 발화를 녹음하였다. 자세한 담화 표본 유도 절차는 <부록 - 2>에 제시하였다.

3. 자료 분석

아동이 산출한 자료는 녹음 후 3일 이내에 전사하였다. 기본적으로 하나의 문장을 한 발화로 보았으나, 구어의 특성상 연결어미가 종결어미를 대신하여 쓰이거나, 하나의 발화가 문장으로 완전히 종결되지 않는 경우가 빈번하여 전사 시 억양의 변화, 내용의 전환, 휴지 등을 기준으로 발화를 나누었다. 자료수집과 전사가 끝난 후 전체 대상자의 녹음된 자료를 다시 들으며 대상자가 스스로 수정하거나 습관적으로 산출한 담화표지 등 분석에서 제외하여야 할 부분을 재확인하여 괄호로 안에 표시하였다. 다음으로 각 구문 척도를 산출하기 위하여 T-unit, 종속절, 낱말 분석을 실시하였다. T-unit 분석기준은 <부록 - 3>에 제시하였다.

가. 구문 복잡성

- (1) 평균 T-unit 길이: 전체 낱말 수/전체 T-unit 수
- (2) 절 밀도: (전체 주절의 수+종속절의 수)/전체 T-unit 수

나. 종속절 유형별 사용률

- (1) 명사절 사용률: 총 명사절 수 / 총 T-unit 수 × 100
- (2) 관형사절 사용률: 총 관형사절 수 / 총 T-unit 수 × 100
- (3) 부사절 사용률: 총 부사절 수 / 총 T-unit 수 × 100
- (4) 인용절 사용률: 총 인용절 수 / 총 T-unit 수 × 100

4. 신뢰도

신뢰도 평가는 연구자와 평가자 간의 일치율을 구하여 산출하였다. 제 1평가자는 제 1 연구자였고, 제 2평가자는 언어병리학을 전공하는 대학원생이었다. 신뢰도 측정에 앞서 분석에 관한 기준을 제시하고 충분히 숙지하도록 하였으며, 전체 자료의 10%를 무선 추출하

어 전사, 발화, T-unit, 종속절, 낱말 수에 대하여 계산하였다. 그 결과 전사 일치율은 98.61%, 발화구분 일치율은 94.06%, T-unit 분석 일치율은 94.38%, 종속절 일치율은 99.25%, 낱말 일치율은 98.42%였다.

5. 통계적 분석

본 연구에서는 동일한 대상자에게 담화유형과 언어양식에 따른 4가지 과제를 실시하여 얻은 언어표본에서 구문 산출성, 구문 복잡성, 종속절 하위 유형별 사용률의 종속변수가 담화유형과 언어양식에 따라 학년 간에 어떠한 차이를 보이는지를 분석하고자 학년을 집단 간 변인으로, 담화유형과 언어양식을 집단 내 변인으로 하는 반복측정 삼원분산분석(Repeated ANOVA; 집단 × 담화유형 × 언어양식)을 실시하였다. 집단 간 변인에서 차이가 나타나는 경우는 Tukey HSD의 사후분석을 실시하였다. 통계적 분석은 SPSS for Windows 12.0을 이용하여 실시하였다.

를 실시한 결과, 전체 T-unit 수와 전체 낱말 수는 모든 담화유형과 언어양식에서 학년이 올라감에 따라 증가하였다(<표 - 2>, <표 - 3> 참조)

반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 전체 T-unit 수와 전체 낱말 수는 학년, 담화유형 및 언어양식에서 모두 주효과가 있는 것으로 나타났다($F_{(2, 57)} = 3.57, p < .05$; $F_{(1, 57)} = 82.97, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 93.78, p < .001$)(<표 - 4> 참조). 학년집단에 대한 사후분석에서 전체 T-unit 수는 4학년과 8학년 간에, 전체 낱말 수는 4학년, 6학년, 8학년의 모든 학년 간에 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서, 언어양식에 있어서는 쓰기보다 말하기에서 더 많은 T-unit과 낱말을 산출한 것으로 나타났다. 또한 전체 낱말 수에서는 담화유형과 언어양식 간에 유의한 상호작용효과가 있어 경험이야기보다 설명에서 말하기와 쓰기 간 전체 낱말 수의 차이가 더 컸다($F_{(1, 57)} = 11.41, p < .001$) (<그림 - 1>참조).

Ⅲ. 연구 결과

1. 산출성(productivity)

가. 전체 T-unit 수와 전체 낱말 수

설명과 경험이야기 담화 쓰기와 말하기에서 학년 별 전체 T-unit 수와 전체 낱말 수에 대한 기술통계

2. 구문 복잡성(syntactic complexity)

가. 평균 T-unit 길이(MLT-w)

학년 별 평균 T-unit 길이(MLT-w)는 학년이 올라감에 따라 증가한 것으로 나타났다. 모든 학년에서 쓰기보다는 말하기에서 전반적으로 높은 MLT-w를 보이고 있으나, 8학년은 경험이야기 말하기보다 쓰기에서 MLT-w가 더 높은 것으로 나타났다(<표 - 2>),

<표 - 2> 말하기과제에서 담화유형에 따른 구문척도들의 기술통계

구문척도	설명 말하기			경험이야기 말하기		
	4	6	8	4	6	8
1. 산출성						
전체 T-unit 수	32.35(6.37)	33.95(7.06)	34.05(7.97)	25.30(7.04)	28.50(9.80)	29.50(9.62)
전체 낱말 수	416.90(101.48)	520.90(124.40)	584.60(160.95)	246.85(73.46)	358.20(147.83)	412.45(135.53)
2. 구문복잡성						
MLT-w	12.93(2.37)	15.48(3.08)	17.38(3.54)	9.89(1.86)	12.61(2.61)	14.28(3.21)
절 밀도	2.85(0.46)	3.40(0.63)	3.82(0.81)	2.28(0.42)	2.72(0.52)	3.10(0.77)
3. 종속절사용률						
명사절사용률	6.04(4.52)	8.68(6.40)	11.89(8.87)	4.73(5.18)	5.39(5.60)	6.51(6.22)
관형사절사용률	62.26(20.60)	85.24(21.07)	109.74(47.22)	48.63(23.50)	57.21(24.36)	69.45(34.47)
부사절사용률	83.98(28.48)	106.85(31.90)	122.22(32.18)	56.51(22.04)	82.19(28.24)	107.31(43.78)
인용절사용률	25.49(7.69)	28.38(15.70)	23.17(8.75)	15.50(13.64)	20.69(12.88)	18.40(11.16)

<표 - 3> 쓰기과제에서 담화유형에 따른 구문척도들의 기술통계

구문척도	설명 쓰기			경험이야기 쓰기		
	4	6	8	4	6	8
1. 산출성						
전체 T-unit 수	21.50(6.04)	24.35(5.22)	25.25(7.75)	14.30(3.79)	17.85(4.54)	20.20(6.26)
전체 낱말 수	253.65(85.07)	329.30(84.40)	404.45(134.97)	132.10(47.83)	208.20(55.44)	286.05(91.40)
2. 구문복잡성						
MLT-w	11.77(2.19)	13.60(2.40)	16.04(3.07)	9.17(1.95)	11.76(2.04)	14.32(2.49)
절 밀도	2.48(0.44)	2.95(0.52)	3.47(0.78)	2.05(0.30)	2.53(0.42)	2.96(0.61)
3. 종속절사용률						
명사절사용률	13.42(8.76)	15.11(8.23)	16.89(12.65)	3.43(4.68)	7.27(9.33)	13.87(11.43)
관형사절사용률	47.59(21.04)	75.19(28.85)	102.09(42.81)	40.13(22.24)	46.45(23.35)	73.55(29.65)
부사절사용률	51.37(20.37)	70.06(22.10)	95.22(27.39)	42.10(14.79)	71.03(24.22)	80.14(29.79)
인용절사용률	24.69(8.39)	24.04(9.45)	21.39(12.32)	18.04(15.76)	17.97(11.23)	13.35(12.53)

<표 - 4> 각 구문척도에 대한 학년, 담화유형, 언어양식의 효과

구문척도	집단 간	집단 내	
	학년	담화유형	언어양식
1. 산출성			
전체 T-unit 수	8학년 > 4학년 ($F = 3.57^*$)	설명 > 경험이야기 ($F = 82.97^{**}$)	말하기 > 쓰기 ($F = 93.78^{**}$)
전체 낱말 수	8학년 > 6학년 > 4학년 ($F = 21.52^{**}$)	설명 > 경험이야기 ($F = 171.06^{**}$)	말하기 > 쓰기 ($F = 104.14^{**}$)
2. 구문복잡성			
MLT-w	8학년 > 6학년 > 4학년 ($F = 26.48^{**}$)	설명 > 경험이야기 ($F = 108.47^{**}$)	말하기 > 쓰기 ($F = 10.16^{**}$)
절 밀도	8학년 > 6학년 > 4학년 ($F = 20.82^{**}$)	설명 > 경험이야기 ($F = 111.87^{**}$)	말하기 > 쓰기 ($F = 18.89^{**}$)
3. 종속절사용률			
명사절사용률	8학년 > 4학년 ($F = 4.71^*$)	설명 > 경험이야기 ($F = 24.85^{**}$)	쓰기 > 말하기 ($F = 26.81^{**}$)
관형사절사용률	8학년 > 6학년, 4학년 ($F = 14.99^{**}$)	설명 > 경험이야기 ($F = 92.19^{**}$)	말하기 > 쓰기 ($F = 6.48^*$)
부사절사용률	8학년 > 6학년 > 4학년 ($F = 24.96^{**}$)	설명 > 경험이야기 ($F = 19.68^{**}$)	말하기 > 쓰기 ($F = 55.50^{**}$)
인용절사용률	4학년 = 6학년 = 8학년	설명 > 경험이야기 ($F = 25.78^{**}$)	쓰기 = 말하기

* $p < .05$, ** $p < .001$

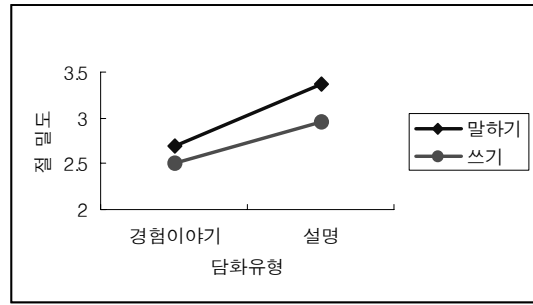
<표 - 3> 참조). 반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 학년, 담화유형, 언어양식에서 모두 주효과가 있는 것으로 나타났다($F_{(2, 57)} = 26.48, p < .05$; $F_{(1, 57)} = 108.47, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 10.16, p < .001$)(<표 - 4> 참조). 사후분석결과, 학년에 있어서 4학년, 6학년,

8학년 간에 모두 유의한 차이를 보였다. 담화유형에 있어서 경험이야기보다 설명담화에서 MLT-w가 더 높았으며, 언어양식에 있어서는 쓰기보다 말하기에서 MLT-w가 더 높은 것으로 나타났다. 또한 담화유형과 언어양식 간에 유의한 상호작용효과가 있어 경

험이야기보다 설명담화에서 말하기와 쓰기에 따른 MLT-w의 차이가 더 큰 것으로 나타났다($F_{(1, 57)} = 5.41, p < .001$)(<그림 - 2>참조).

나. 절 밀도(clausal density)

학년 별 절 밀도(clausal density)는 모든 담화유형과 언어양식에서 학년이 올라감에 따라 증가하였으며 경험이야기보다 설명에서, 쓰기보다 말하기에서 높은 경향을 보였다(<표 - 2>, <표 - 3> 참조). 반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 학년, 담화유형, 언어양식에서 모두 주효과가 있는 것으로 나타났다($F_{(2, 57)} = 26.48, p < .05$; $F_{(1, 57)} = 111.87, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 18.89, p < .001$)(<표 - 4>참조). 사후분석을 실시한 결과, 학년에 있어서는 4학년, 6학년, 8학년의 모든 학년 간에 유의한 차이를 보였다. 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서 절 밀도가 더 높았고 언어양식에 있어서는 쓰기보다 말하기에서 절 밀도가 더 높은 것으로 나타났다. 또한 담화유형과 언어양식 간에 유의한 상호작용효과가 있어 경험이야기보다 설명에서 말하기와 쓰기의 언어양식에 따른 절 밀도의 차이가 더 컸다($F_{(1, 57)} = 5.61, p < .05$)(<그림 - 3>참조).

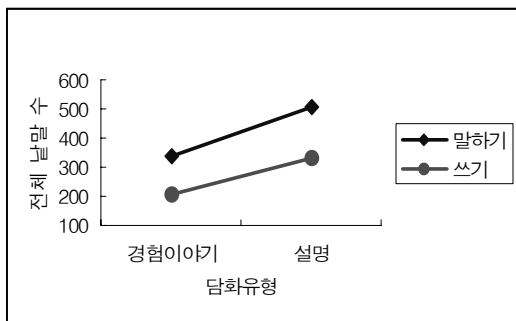


<그림 - 3> 절 밀도에 대한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과

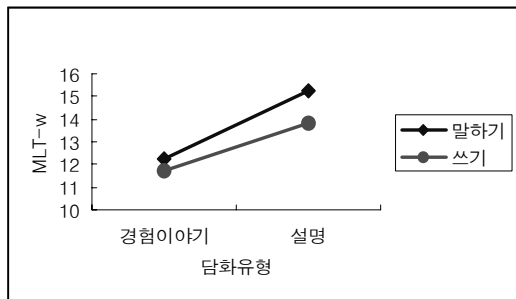
3. T-unit당 종속절 유형별 사용률

가. T-unit당 명사절 사용률

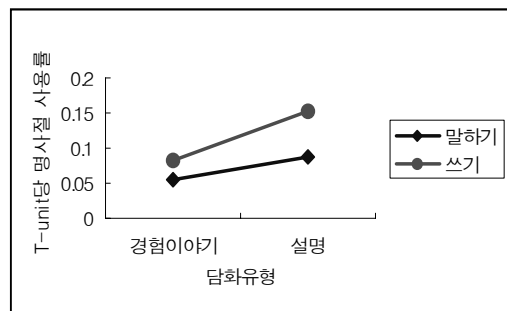
학년 별 T-unit당 명사절 사용률은 학년이 올라감에 따라 증가하였으며, 경험이야기보다 설명에서, 말하기보다 쓰기에서 더 높은 것으로 나타났다(<표 - 2>, <표 - 3> 참조). 반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 학년, 담화유형, 언어양식에서 모두 주효과가 있는 것으로 나타났다($F_{(2, 57)} = 4.71, p < .05$; $F_{(1, 57)} = 24.85, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 26.81, p < .001$)(<표 - 4>참조). 사후분석을 실시한 결과, 학년에 있어서는 4학년보다 8학년에서 유의하게 높은 T-unit당 명사절 사용률을 보인 것으로 나타났다. 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서, 언어양식에 있어서는 말하기보다 쓰기에서 T-unit당 명사절 사용률이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 담화유형과 언어양식 간에 유의한 상호작용효과가 있었는데, 경험이야기보다 설명담화에서 말하기와 쓰기에 따른 명사절 사용률의 차이가 더 큰 것으로 나타났다($F_{(1, 57)} = 5.67, p < .05$)(<그림 - 4>참조).



<그림 - 1> 전체 낱말 수에 대한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과



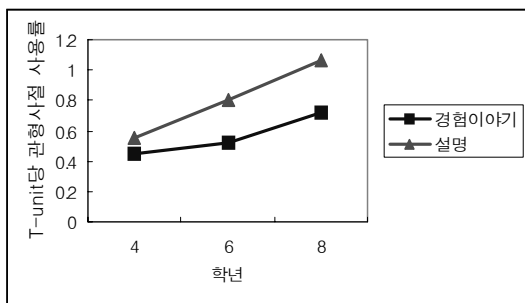
<그림 - 2> MLT-w에 대한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과



<그림 - 4> T-unit당 명사절 사용률에 대한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과

나. T-unit당 관형사절 사용률

T-unit당 관형사절 사용률은 학년이 올라감에 따라 높아졌으며 8학년의 설명담화에서는 평균적으로 T-unit당 하나 이상의 관형사절을 포함한 것으로 나타났다(<표 - 2>, <표 - 3> 참조). 반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 학년, 담화유형, 언어양식에서 모두 주효과가 있었다($F_{(2, 57)} = 14.99, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 92.19, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 6.48, p < .05$)(<표 - 4>참조). 사후분석결과, 4학년과 8학년, 6학년과 8학년 간에 유의한 차이를 보여 4·6학년은 8학년에 비해 T-unit당 관형사절 사용률이 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서 T-unit당 관형사절 사용률이 더 높았고 언어양식에 있어서는 쓰기보다 말하기에서 T-unit당 관형사절 사용률이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 T-unit당 관형사절 사용률에서 학년과 담화유형 간에 유의한 상호작용효과가 있어 4학년에서 8학년으로 학년이 올라갈수록 경험이야기와 설명의 담화유형에 따른 T-unit당 관형사절 사용률의 차이가 더 커지는 것으로 나타났다($F_{(2, 57)} = 7.92, p < .001$)(<그림 - 5>참조).

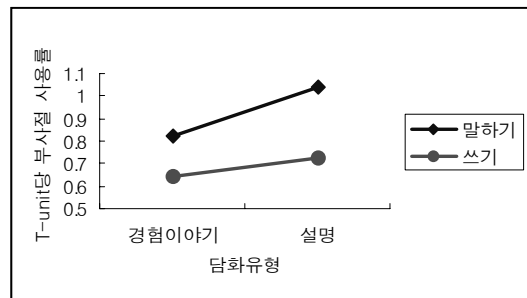


<그림 - 5> T-unit당 관형사절 사용률에 대한 학년과 담화유형의 상호작용효과

다. T-unit당 부사절 사용률

T-unit당 부사절 사용률은 학년이 올라감에 따라 모든 담화유형과 언어양식에서 높아지는 경향을 보였으며, 8학년의 말하기에서는 평균적으로 하나의 T-unit당 한 개 이상의 부사절을 포함한 것으로 나타났다(<표 - 2>, <표 - 3> 참조). 반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 학년과 담화유형, 언어양식에서 모두 유의한 주효과가 있었다($F_{(2, 57)} = 24.97, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 19.68, p < .001$; $F_{(1, 57)} = 55.50, p < .001$)(<표 - 4>참고). 사후분석을 실시한 결과, 학

년에 있어서는 4학년, 6학년, 8학년의 모든 학년 간에 유의한 차이를 보였다. 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서, 언어양식에 있어서는 쓰기보다 말하기에서 T-unit당 부사절 사용률이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 담화유형과 언어양식 간의 유의한 상호작용효과가 있어 경험이야기보다 설명에서 말하기와 쓰기 간의 T-unit당 부사절 사용률의 차이가 더 큰 것으로 나타났다($F_{(1, 57)} = 10.36, p < .001$)(<그림 - 6>참조).



<그림 - 6> T-unit당 부사절 사용률에 대한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과

라. T-unit당 인용절 사용률

학년에 따라 T-unit당 인용절 사용률은 각 과제마다 발달양상이 모두 다르게 나타났다(<표 - 2>, <표 - 3> 참조). 반복측정 삼원분산분석을 실시한 결과, 담화유형에서만 주효과가 나타났는데 경험이야기보다 설명에서 T-unit당 인용절 사용률이 높은 것으로 나타났다($F_{(1, 57)} = 25.78, p < .001$)(<표 - 4>참조). 변인들 간 유의한 상호작용효과는 나타나지 않았다.

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 4학년, 6학년, 8학년 학생들을 대상으로 학년, 담화유형(설명과 경험이야기) 및 언어양식(말하기와 쓰기)에 따라 산출성, 구문 복잡성, T-unit당 종속절 유형별 사용률에 차이가 있는지 살펴 보았다. 연구결과, 산출성(전체 T-unit 수와 전체 낱말 수)은 학년이 올라감에 따라 증가하였으며 경험이야기보다는 설명에서, 쓰기보다는 말하기에서 더 높은 것으로 나타났다. 또한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과로 경험이야기보다 설명에서 말하기와 쓰기의 언어양식에 따른 전체 낱말 수의 차이가 더 큰 것

으로 나타났다. 구문복잡성(MLT-w와 절 밀도)은 학년이 올라감에 따라 증가하였으며 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서, 언어양식에 있어서는 쓰기보다 말하기에서 높은 구문 복잡성을 보였다. 또한 담화유형과 언어양식의 상호작용효과로 경험이야기보다 설명에서 말하기와 쓰기의 언어양식에 따른 구문 복잡성의 차이가 더 큰 것으로 나타났다. 종속절 유형별 사용률에서 T-unit당 명사절 사용률은 학년이 올라감에 따라 증가하였으며 말하기보다는 쓰기에서 더 높았다. T-unit당 관형사절 사용률과 부사절 사용률도 학년이 올라감에 따라 증가하였으며 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서, 언어양식에 있어서는 쓰기보다는 말하기에서 더 높은 것으로 나타났다. 그러나 T-unit당 인용절 사용률은 학년과 언어양식 간에 유의한 차이가 없었으며 담화유형에 있어서는 경험이야기보다 설명에서 높은 것으로 나타났다.

1. 학년 효과

산출성(전체 T-unit 수, 전체 낱말 수), 구문 복잡성(MLT-w, 절 밀도), 종속절 유형별 사용률(명사절, 관형사절, 부사절)을 포함한 대부분의 지표에서 학년 효과가 나타났다. 학년 간 차이에 대한 사후 분석에서 산출성을 나타내는 전체 T-unit 수는 4학년과 8학년 간에만 차이를 보여 매우 점진적으로 증가한 반면, 전체 낱말 수는 4학년, 6학년, 8학년의 모든 학년 간에 차이를 보이며 큰 폭으로 증가하였다. 구문복잡성 또한 모든 학년 간 유의한 차이를 보여 학년이 올라감에 따라 증가한 것으로 나타났다. 이는 국내외의 선행연구와 대체로 일치하는 결과로, 11세, 17세, 25세의 연령 집단을 대상으로 설명담화에서 구문 능력을 살펴본 Nippold, Mansfield & Billow (2007)의 연구에서 연령차가 큰 집단 간에도 전체 T-unit 수에서는 유의한 차이가 없었으나 구문복잡성에서는 차이를 보였다. 또한 대상학년에서 다소 차이가 있으나 2학년, 4학년, 6학년의 설명쓰기 능력을 살펴 본 안은주·김정미(2010)의 연구에서도 전체 T-unit 수는 2학년과 4학년, 2학년과 6학년만 차이를 보인 반면, 전체 낱말 수는 2학년, 4학년, 6학년의 모든 학년 간에 유의한 차이를 보이며 학년이 올라감에 따라 증가하였음을 보고하였다. 또한 주제를 통제된 쓰기과제에서 4학년부터 12학년까지의 구문복잡성을 살펴 본 Hunt

(1970)의 연구에서는 T-unit 길이는 2년 터울의 학년 간에 꾸준히 증가한 반면, 절 밀도는 4학년에서부터 8학년까지 꾸준히 증가하였으나 8학년에서 12학년까지는 안정되었다고 하였다. 이러한 결과들을 종합해 보면, 전반적으로 초등학교 고학년 이후부터 전체 T-unit 수는 학년에 따라 큰 차이를 보이지 않으나 전체 낱말 수는 적어도 8학년까지는 2년 터울의 학년 간에 꾸준히 증가하고 구문복잡성 척도 또한 꾸준히 증가하는 것으로 볼 수 있다. MLT-w와 절 밀도가 어느 시기에서 더 민감한 척도인지 알아보기 위해서는 연령 범위를 보다 확대한 연구에서 살펴볼 필요가 있을 것이다.

한편, 본 연구와 동일한 학년집단을 대상으로 서술담화와 설명담화에서의 구문발달을 연구한 임애리 외(2008)의 연구 결과에서는 두 가지 담화유형 모두 말하기에서는 4학년, 6학년, 8학년 간에 구문 복잡성의 차이가 나타나지 않았으며 쓰기에서만 학년 간의 차이가 있었다고 하였는데, 이는 다음과 같은 요인에서 기인하였을 것으로 사료된다. 첫째, 담화를 유도하는 과제의 내용과 양식의 차이에 기인하는 것으로 여겨진다. 본 연구에서 사용된 과제는 또래갈등과제로 구조화된 인터뷰양식으로 유도되었으며, 임애리 외(2008)의 연구에서는 '홍부와 놀부'와 '피구'에 대해서 자발적으로 말하고 쓰게 하였으며 어려워하는 경우 제시어를 제공하였다. Nippold (2007)에 따르면, 아동 및 청소년, 성인들은 약간 복잡(intricate)하고, 개인적으로 관심이 높은 것을 설명할 때, 더 복잡한 문장을 사용하게 된다. 또한 본 연구에서 사용한 과제는 질문에 대답하는 형식으로 진행되었는데 Nippold, Mansfield & Billow (2007)는 인터뷰 질문에 들어있는 특정한 질문들이 다양한 절의 사용을 촉진하는 것 같다고 보고하였다. 본 과제의 이러한 특성들이 대상자들로 하여금 복잡한 구문을 사용하도록 유도한 반면, 임애리 외(2008)에서 사용한 과제는 후기 학령기 아동과 청소년의 구문적 복잡성의 차이를 보여주기에는 과제의 내용이나 유도방법이 적절하지 않았을 가능성이 있다. 둘째, 구문복잡성 산출 방법에 따른 차이로 임애리 외(2008)의 연구에서는 평균 T-unit 길이를 산출함에 있어 어절을 단위로 하였다. 우리말에서는 다양한 격조사 및 보조사가 사용되며 특히 보조사는 특정한 의미기능을 하고 있어, 학년이 올라감에 따라 자신의 생각을 더욱 정확하게 전달하기 위해 다양한 보조사를 더 많이 사용하는 것으로 보인다. 따라서

어절로 분석하는 경우 다양한 조사사용의 차이가 반영되지 않았을 것이다. 셋째, 임에리 외(2008)의 연구에서 분석한 T-unit 의 총수는 각 대상자들의 구문복잡성을 살펴보기에는 다소 불충분하였을 가능성이 있다. 선행연구에서는 중간 부분의 T-unit 10개를 선택하여 분석하였으나 본 연구에서 분석한 전체 T-unit 의 수는 각각의 담화에서 평균적으로 설명에서는 21~34개였고, 경험이야기에서는 14~29개였다. 결론적으로 학령기 아동과 청소년 그리고 성인을 대상으로 구문능력을 살펴보기 위해서는 적절한 과제 선정, 연령에 민감한 분석단위 선택 그리고 충분한 T-unit 수 확보 등에 대한 고려가 필수적이라고 하겠다.

종속절 유형별 사용률에서는 인용절을 제외한 각 종속절 유형별 사용률은 대체로 학년이 올라감에 따라 증가하였으나, 각 종속절 유형별로 학년에서 나타나는 발달양상은 다르게 나타났다. 명사절 사용률은 다른 종속절에 비해 사용률이 매우 낮고 4학년과 8학년 간에만 차이를 보여 점진적으로 증가하는 데 비해, 부사절 사용률은 종속절 중에서 가장 높았고, 4학년, 6학년, 8학년의 모든 학년 간에 차이를 보이며 증가하는 양상을 보였다. 한편 관형사절 사용률은 부사절 다음으로 사용률이 높았으며, 4학년과 8학년, 6학년과 8학년 간에서 유의한 차이를 보였는데 발달적으로 볼 때 중학생들이 사고능력이 높아지면서 좀더 정교화되고 정확한 표현을 추구한 결과일 것으로 사료된다. 관형사절 사용률은 학년과 담화유형의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다. 즉 관형사절 사용률은 4학년의 경험이야기와 설명에서 각각 44.38%, 54.93%이었으나, 8학년의 경험이야기와 설명에서는 71.50%, 105.92%였다. 학년이 올라갈수록 경험이야기보다 설명담화에서 체언을 분명하게 제한하는 관형사절을 많이 사용함으로써 더욱 자세한 정보를 전달하는 정교한 구문을 사용하는 것으로 볼 수 있다. 영어권 연구에서는 명사절과 관계절 사용이 연령이 증가함에 따라 높아짐을 보고하였으며(Nippold et al., 2005; Nippold, Mansfield & Billow, 2007) 국내 선행연구에서도 담화유형과 언어양식에 따라 조금씩 차이가 있지만 명사절, 관형사절, 부사절 사용률은 대체로 학년이 올라감에 따라 증가하는 발달적 경향을 나타냈다(안은주 · 김정미, 2010; 이지현, 2009; 진연선 · 배소영, 2008).

그러나 이전의 선행연구들에서 종속절 하위 유형에 따른 분석 기준은 연구자마다 다소 차이가 있어 지금까지의 연구결과들이 충분히 비교·분석되지 못한

측면이 있다. 구문발달과 관련한 국내 선행연구에서 연구자마다 조금씩 다른 종속절 분석 기준을 적용한 몇 가지 문제에 대해 정리해 보면 다음과 같다. 첫째, 관형사형 어미 + 의존명사 ‘것’을 명사절로 볼 것인지, 관형사절로 볼 것인지에 대한 문제이다. 명사절에 대한 기준은 한국어학, 언어학, 언어발달을 연구하는 각 연구자들에 따라서 다르게 적용되고 있다. ‘관형사형 어미’ + 의존명사 ‘것’이 결합된 형태를 관형사절로 처리하는지 또는 명사절로 처리하는지의 기준에 따라 명사절과 관형사절 사용률은 매우 다른 결과를 가져올 수 있다. 구문분석과 관련한 선행연구에서 이현정 · 김영태 · 윤혜련(2008)은 의존명사 ‘것’에 실질적인 의미가 없는 경우는 명사절로, ‘것’이 특정한 사물을 지시할 때는 관형사절로 분석하였다. 그 외 대부분의 연구에서는 ‘관형사형 어미’ + 의존명사 ‘것’을 관형사절로 분석하였다(권유진 · 배소영, 2006; 이지현, 2009; 안은주 · 김정미, 2010; 진연선 · 배소영, 2008). ‘것’에 실질적인 의미가 있는지 여부에 따라 절 분석을 달리한 이현정 · 김영태 · 윤혜련(2008)의 연구에서조차 평균생활연령 7세 9개월과 9세 일반 아동의 T-unit 당 명사절 사용률은 각각 2.50%, 5.67%로 관형사절이나 부사절에 비해 현저하게 낮았다. 한편 3세, 5세, 7세와 성인의 자발화에 나타나는 구문구조 발달양상을 연구한 장진아 외(2008)의 연구에서는 ‘관형사형 어미’ + 의존명사 ‘것’을 명사절로 분석하였다. 장진아 외(2008)의 연구는 문장을 단위로 분석하였으며, 각 종속절의 유형별 비율을 나타내고 있다. 따라서 다른 연구에서의 결과와 직접적인 비교는 어렵지만 명사절 비율이 전체 내포문 중에서 7세에서는 36%, 성인에서는 무려 48%에 이르는 것으로 나타났으며 이렇듯 명사절 사용이 두드러지는 결과는 ‘-것/거’의 높은 사용에 기인한다고 하였다. 관형사형 어미 + 의존명사 ‘것’을 관형사절로 분석한 본 연구에서도 명사절은 전반적으로 낮은 사용률을 보이며 4학년과 8학년 사이에서 매우 점진적으로 증가하는 반면, 관형사절 사용률은 6학년과 8학년 간에도 유의한 차이를 보이면서 보다 뚜렷하게 증가하는 것으로 나타났다. 분석의 기준을 달리하여 ‘관형사형 어미’ + 의존명사 ‘것’을 명사절로 분석하였다면, 명사절 사용률의 증가가 더욱 현저하게 드러났을 가능성을 배제할 수 없다. 그러나 이러한 형태가 명사절의 기능을 대신할 수 있다고 하여 명사절로 처리한다면, 이와 유사하게 명사형 어미 + (의존명사)조사가 부사어로 기능하는 경우(~기 때

문에, ~口/음으로 등)도 부사절로 분석하는 것이 타당할 것이다. 따라서 종속절 분석에서는 조사와 어미에 의해 형성되는 한국어의 통사구조의 특징을 충분히 고려하여 일관적인 분석의 기준을 세우는 것이 필요하다.

둘째, 종속접속문의 처리에 있어서, 본 연구에서는 모든 종속접속문을 모두 부사절로 포함시켜 분석하였다. 선행연구에서는 종속접속문과 부사절을 따로 분석한 경우(안은주·김정미, 2010)도 있고 종속접속문을 부사절로 포함하여 분석한 경우(권유진·배소영, 2006; 이현정·김영태·윤혜련, 2008; 이지현, 2009; 진연선·배소영, 2008)도 있었다. 한국어는 교착어로 연결어미가 매우 발달하여 어린 아동에서부터 성인에 이르기까지 다양한 연결 관계의 종속접속문을 사용하고 있으므로 이러한 종속접속문을 부사절과 별개로 분석하는지 부사절에 포함시켜 분석하는지에 따라 부사절 사용률은 매우 큰 차이를 보인다. 종속접속문과 부사절을 따로 분석한 안은주·김정미(2010)의 연구에서 6학년의 설명쓰기에서 나타난 부사절 사용률은 11.81%에 불과하였으나, 종속접속문 사용률은 47%에 이르고 있다. 그러나 종속접속문을 부사절에 포함시킨 연구에서 만 9세 아동의 설명 말하기에 나타난 부사절 사용률은 49.50%였으며(이현정·김영태·윤혜련, 2008), 5학년의 이야기 다시말하기에 나타난 부사절 사용률은 65.5%에 달하고 있다(이지현, 2009). 따라서 연령별로 어떤 분석기준이 아동의 구문능력을 좀더 민감하게 측정해내는지에 대한 연구가 필요하다.

셋째, 인용절의 처리와 관련한 문제이다. 인용절의 분류는 통사적 기준에 의한다기보다는 다른 사람(혹은 화자 자신)의 말이나 생각을 읊기 위해 사용된다는 기능적인 특수성으로 인해 따로 다루어지고 있다(고영근·구본관, 2009). 인용절의 통사적 성격은 명사절과 부사절사이에서 구분이 모호하며 경계가 뚜렷하지는 않다. 뿐만 아니라 인용절은 ‘고 하는’이 줄어든 형태인 ‘라는’의 어미를 사용하여 관형사절로 쓰이기도 한다. 학령기 아동 및 청소년을 대상으로 하는 구문관련 연구들 중에서는 인용절을 제외하고 분석한 경우(이현정·김영태·윤혜련, 2008; 진연선·배소영, 2008)도 있었고, 인용절을 명사절에 포함시켜 분석한 경우(김정아, 2009)도 있어 선행연구와 비교하여 고찰하는데 어려움이 있었다. 언어표본분석을 통해 결과를 도출하는 연구는 많은 시간과 노력을 요구한다. 그러나 앞에서 기술한 바와 같이 종속절과 관련된

일관된 분석 기준이 없어 연구결과들을 비교하는 데 어려움이 있었다. 또한, 분석 기준에 따라 결과가 달라질 수 있으므로 연구에서의 결과들을 임상적으로 적용함에 있어서도 주의를 기울여야만 한다. 따라서 학령기 언어장애 및 일반 아동과 청소년의 구문 발달과 관련한 연구에서 보다 타당하고 신뢰성 있는 연구결과를 도출하고, 그러한 결과를 임상에서 적용하기 위해 종속절 분석 기준을 포함하는 구문 분석 기준의 마련이 매우 시급한 과제이다. 향후 언어병리학분야에서는 분석의 일관성, 발달적 특성을 고려하여 보다 유용한 분석 기준이 무엇인지에 대한 논의가 필요할 것으로 보인다.

2. 담화유형 효과

산출성, 구문 복잡성, 종속절 유형별 사용률을 포함한 모든 척도는 경험이야기보다 설명에서 유의하게 높은 것으로 나타났다. 경험이야기와 설명에서의 구문 복잡성을 비교한 선행연구가 없어 직접적인 비교는 어려우나, 본 연구에서의 결과는 초등학교 고학년 이상의 학생들에게는 이야기(narrative)보다 설명(expository) 담화가 더욱 발달된 언어구조를 나타낼 것이라는 Hadley (1998)의 주장을 지지하고 있다. 그러나 언어학습장애아동, 생활연령일치아동, 언어연령일치아동을 대상으로 일반적으로 사용되는 10개의 언어수행척도가 집단, 담화유형(이야기, 설명) 및 언어양식(말하기, 쓰기)에 따라 어떠한 차이를 보이는지를 살펴본 Scott & Windsor (2000)의 연구결과는 본 연구에서의 결과와 몇 가지 구문 척도에서 차이가 있었다. 우선, 선행연구에서는 설명보다 이야기에서 더 많은 T-unit 수와 전체 낱말 수를 나타내어 본 연구의 결과와는 차이가 있었다. 이는 두 가지 관점에서 생각해 볼 수 있다. 첫째, 이야기와 설명담화를 추출하기 위한 과제에서 주제가 통제되었는지의 여부가 영향을 미친 것으로 여겨진다. Scott & Windsor의 연구에서는 설명담화와 이야기담화를 추출하기 위하여 아동들에게 비디오필름을 보고 요약하도록 하였다. 설명담화 비디오는 사막 기후에서 식물과 동물의 적응에 관한 내용이었고, 이야기 비디오는 한 소년과 부모사이의 갈등에 관한 것이었다. Scott & Windsor는 ‘이야기’라는 담화유형과 ‘부모와의 갈등’이라는 주제의 친숙성으로 이야기요약에서 더 많은 T-unit을 산출하였을 것으로 해석하였다. 그러나 본 연구에서는 이러

한 주제의 친숙성의 차이에 의한 영향을 배제하기 위해 설명과 경험이야기 모두 '또래와의 갈등'에 대하여 산출하도록 주제를 통제하였다. 둘째, 이야기 담화의 성격에 따른 차이일 것으로 생각할 수 있다. 선행연구에서 사용한 이야기(narrative)는 비디오 필름을 보고 요약하는 일종의 '이야기 다시말하기'(story retelling)였으나, 본 연구에서는 대상자들이 직·간접적으로 경험한 또래와의 갈등에 관한 이야기(personal experience narrative)를 자발적으로 산출하는 것이었다. 즉, '경험이야기'라는 담화의 특수성으로 인해 경험이야기산출에서 각 대상자들은 과거의 경험을 떠올려 적절한 이야기 구조에 맞게 재구성하여야 하는 인지적 부담을 지게 되는 경향이 있었다. 따라서 주제의 친숙성을 통제한 반면, 경험이야기 산출에서 가중된 인지적 부담으로 인해 경험이야기보다 설명에서의 더 높은 산출성을 나타낸 것으로 해석할 수 있다.

한편, 본 연구에서와는 달리 Scott & Windsor의 연구에서 구문 복잡성을 나타내는 MLT-w와 절 밀도에 대한 담화유형의 효과가 반대로 작용하였던 점이 매우 특이하다. 즉, 선행연구에서는 MLT-w는 이야기보다 설명에서 높았으나, 절 밀도는 설명보다 이야기에서 더 높은 것으로 나타났다. 이에 대해 연구자들은 일반적으로 성인들은 이야기에서보다 설명에서 더 긴 문장을 사용하지만 이러한 담화유형의 효과가 9세에서 12세 사이의 아동들에게 작용하기 시작하는 것으로 해석하였다. 본 연구에서는 4학년에서 8학년 사이의 아동들은 MLT-w와 절 밀도가 모두 설명에서 더 높은 것으로 나타났으나, 담화유형의 효과로 설명과 이야기에서 구문복잡성이 반대로 작용하게 되는 연령대가 언제인지를 알아보기 위해서는 대상자의 범위를 더 어린 연령으로 확대하여 살펴보는 것도 필요할 것으로 보인다.

3. 언어양식 효과

산출성과 구문 복잡성에 대한 언어양식의 효과는 쓰기보다 말하기에서 더 높은 것으로 나타났다. Scott & Windsor (2000)의 연구에서 산출성은 쓰기보다 말하기에서 더 높은 것으로 나타나 본 연구와 일치하였으나, 구문복잡성 측면에서 MLT-w와 절 밀도는 언어양식에 따른 차이가 없는 것으로 나타나 본 연구의 결과와 차이를 보였다. 이러한 결과에 대해 연구자들은 어린 아동의 쓰기는 말하기보다 구문적으로 덜 복

잡하지만 연령이 증가함에 따라 결국 쓰기에서 더 복잡해지는 교차가 일어난다는 관점(Gillam & Johnston, 1992)으로 해석하였다. 이와 관련하여 본 연구에서도 그러한 교차의 영향을 확인하기 위해 개별 대상자들 각각의 쓰기와 말하기과제에서 나타난 구문복잡성의 차이를 살펴보았다. 쓰기보다 말하기에서 더 높은 구문 복잡성을 나타낸 통계적 결과에도 불구하고 각 대상자들의 쓰기와 말하기에서의 MLT-w의 차이를 개별적으로 살펴보았을 때, 통계적 결과와는 다소 다른 양상을 관찰할 수 있었다. 각 학년별로 설명이나 경험 이야기 중 한 가지 담화유형에서라도 쓰기에서 더 높은 MLT-w를 보인 대상자는 4학년에서 11명, 6학년에서 6명, 8학년에서 11명이었으며, 경험과 설명 모두 쓰기에서 더 높은 MLT-w를 보인 대상자는 4학년에서 4명, 6학년에서 4명, 8학년에서 5명이었다. 즉 학년에 따라 30%~55%의 대상자는 적어도 한 가지 담화유형에서는 말하기보다 쓰기에서 더 높은 구문 복잡성을 보였다. 비록 본 연구의 결과로 쓰기에서 더 높은 구문 복잡성이 나타나는 교차가 4학년에서 8학년 사이의 학생들의 자료에서 통계적으로 증명되지는 않았으나, 개별 대상자들의 결과는 이 시기의 학생들은 이미 그러한 교차의 영향을 받고 있음을 보여준다.

종속절 유형별 사용률에서는 종속절 하위 유형에 따라 조금 다른 양상을 나타내고 있다. 관형사절 사용률과 부사절 사용률은 쓰기보다 말하기에서 더 높은 것으로 나타났으나, 명사절 사용률은 말하기보다 쓰기에서 더 높은 것으로 나타났다. 명사절 사용률이 쓰기에서 더 높았던 것은 명사절이 다른 종속절에 비해 문어적 속성을 지녔기 때문일 것으로 사료된다. 따라서 말하기보다는 쓰기에서 더 많이 나타났을 것이다.

담화유형과 언어양식의 상호작용효과는 산출성에서는 전체 낱말 수에서, 구문 복잡성에서는 MLT-w와 절 밀도 모두에서 유의한 것으로 나타났다. 또한 종속절 유형별 사용률에서는 명사절 사용률과 부사절 사용률에서만 담화유형과 언어양식의 상호작용효과가 유의한 것으로 나타났다. 본 연구의 결과에서 담화유형과 언어양식에 따른 각각의 텍스트에서 살펴본 전체 T-unit 수는 경험이야기 쓰기를 제외하고 학년 간 유의한 차이를 보이지 않은 반면 전체 낱말 수는 모든 텍스트에서 학년 간에 차이를 보이며 증가하였다. 이러한 측면에서 본 연구에서의 전체 낱말 수는 산출성만이 아니라 구문 복잡성을 반영하는 것으로도 볼 수 있다. 즉, 구문복잡성은 경험이야기보다 설명에

서 더 높았고 쓰기보다 말하기에서 더 높았으나, 경험 이야기에서 쓰기과 말하기 간의 차이에 비해 설명에서 쓰기과 말하기 간의 차이가 더욱 커진다는 것으로 이해할 수 있다. 종속절 유형별 사용률에서는 명사절 사용률과 부사절 사용률에서만 담화유형과 언어양식의 유의한 상호작용효과가 있었으나 언어양식에 따라 두 가지 종속절 유형별 사용률은 상반되는 결과를 보였다. 즉, 명사절 사용률과 부사절 사용률은 모두 경험 이야기보다 설명에서 더 높았고 경험이야기에서보다 설명에서 말하기와 쓰기 간의 차이가 더 커지는 것으로 나타났으나, 명사절 사용률은 쓰기에서 더 높았고, 부사절 사용률은 말하기에서 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 담화유형이 언어양식에 따른 구문 복잡성과 종속절 유형별 사용률의 차이에 영향을 준다는 것을 나타내므로 학령기에서 언어양식에 따른 구문 복잡성이 다르게 나타나는지 대해 살펴보기 위해서는 담화유형의 맥락을 고려해야 함을 시사한다.

본 연구에서는 지금까지의 국내 선행연구에서 주로 초등학교 학생들을 중심으로 이루어지던 대상 학년의 범위를 중학교 2학년까지 확대하여, 학교 환경에서 중요성이 부각되는 다양한 담화유형과 언어양식의 맥락에서 구문 척도들의 차이를 살펴보았다 또한 다양한 담화유형과 언어양식의 맥락을 고려함에 있어 학령기에서 중요한 관심사인 '또래갈등'으로 주제를 한정하여, 주제의 친숙성이나 난이도에 따른 차이를 배제할 수 있었다. 뿐만 아니라, 연구에서 사용한 분석 기준을 상세히 기술함으로써 후속연구에서 그러한 분석기준에 대한 논의를 가능케 하며 임상적 적용의 가능성에 더욱 접근하였다는 데 의의가 있다. 특히 학령기 아동 및 청소년들에게 실시할 수 있는 표준화된 검사도구가 현저하게 부족하여 언어표본분석을 통한 준거참조적 평가에 의존할 수밖에 없는 우리나라의 실정에서는 각 연구자들이 연구에서 사용한 분석기준을 자세히 밝혀 문제점을 도출해내고 합의를 이루어 가는 과정이 반드시 필요할 것으로 여겨진다. 또한 본 연구에서는 대상자들이 산출한 담화를 구문 능력에 한정하여 살펴보았으나 구문 복잡성 분석만으로 아동의 언어능력을 알아내는 데에는 한계가 있다. 따라서 후행연구에서는 이러한 미시구조(microstructure) 뿐만 아니라 거시구조(macrostructure) 측면에서의 담화 분석을 실시하여 학령기 아동 및 청소년들의 의사소통능력에 대한 질적인 분석을 실시할 필요가 있다. 담화분석에서 이루어져야 할 내용들로는 의도한 내용을

얼마나 정확하고 효율적으로 전달하였는지, 각 담화 유형의 구조에 따른 내용의 구성은 어떠한지, 담화에 나타난 명제의 수는 어떠한지 등이 포함될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 고영근·구본관(2009). 『우리말 문법론』. 경기: 집문당.
- 권유진·배소영(2006). 이야기 다시 말하기 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기 능력. 『언어청각장애연구』, 11(2), 72-89.
- 김영태·홍경훈·김경희·장혜성·이주연(2009). 『수용·표현 어휘력검사(REVT)』. 서울: 서울장애종합복지관
- 김정아(2009). 언어발달장애 청소년의 과제유형에 따른 이야기 담화능력 비교. 이화여자대학교 대학원 석사 학위논문.
- 신수진·박은숙·이기학·배소영(2007). 초등 저학년 아동의 학년에 따른 이야기 산출 능력. 『언어청각장애연구』, 12(1), 16-31.
- 안은주·김정미(2010). 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명 담화 쓰기 비교. 『언어청각장애연구』, 15(3), 321-336.
- 이지현(2009). 학령기 아동의 구문 발달: 대화 및 이야기 과제를 중심으로. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사 학위논문.
- 이현정·김영태·윤혜련(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성: 대화와 설명 담화를 중심으로. 『언어청각장애연구』, 13(1), 103-121.
- 임애리·박은숙·김향희·서상규(2008). 10대 초반 학생의 담화에서 나타난 구문 발달. 『언어치료연구』, 17(2), 17-33.
- 장진아·김수진·신지영·이봉원(2008). 자발화에 나타난 구문구조 발달 양상. 『말소리』, 68, 17-32.
- 진연선·배소영(2008). 발화수집유형과 학년을 고려한 초등 학생의 문법 능력. 『언어치료연구』, 17(2), 1-16.
- Gillam, R., & Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303-1315.
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29(3), 132-147.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. National Council of Teachers of English Research Report no. 3. Champaign, III.:National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1, Serial No. 134).
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1992). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Masterson, J. J., & Kamhi, A. G. (1991). The effects of sampling conditions on sentence production in normal, reading-disabled, and language-learning disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 549-558.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(5), 1048-1064.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*(2), 179-188.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairment: A follow-up investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology, 18*(3), 241-249.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(2), 324-339.

* 본 논문은 제 1저자의 석사학위 논문(2011)을 요약한 것임.

<부록 - 1> 또래갈등해결과제

갈등 상황 1. 모둠 활동

태양이네 반 선생님은 모둠별로 '과학의 날'에 전시할 과제를 만들라고 말씀하셨다. 태양이네 모둠은 모두 다섯 명이다. 모둠 아이들 중에서 시우는 모둠활동에서 자기가 해야 할 일을 늘 하지 않고, 태양이는 언제나 자기 고집대로만 하려고 하여 모둠활동이 제대로 되지 않을 때가 많았다. 이번에도 모둠 아이들 중에서 두 명은 과학상상그리기 협동화를 하자고 하였지만 태양이는 물로켓을 만들자고 고집을 부렸다. 그래서 모둠아이들은 할 수 없이 같이 물로켓을 만들기로 하였다. 그러나 태양이는 그 후에도 모둠아이들의 생각을 무시하고 계속 자기 마음대로 물로켓을 만들려고 하였으며 시우는 준비물도 가져오지 않고 모둠활동에도 참여하지 않았다. 모둠아이들은 이번에도 과제를 제대로 만들지 못하게 될까봐 몹시 걱정이 된다.

갈등 상황 2. 왕따 당하는 친구

태양이는 학기 초에 선생님께 급식비지원 신청서를 냈다. 그런데 옆에서 그걸 본 친구들이 그 날 이후로 태양이를 쩌따라며 따돌리기 시작했다. 시우는 태양이와 작년에도 같은 반이었는데 태양이가 재미있고 활발한 친구는 아니지만 착한 친구라고 생각한다. 어제는 미술시간에 태양이가 색종이를 안 가져와서 빌려주었다. 그런데 쉬는 시간에 다른 아이들이 모여들어 태양이에게 준비물을 빌려주거나 같이 놀면 시우도 왕따를 시키겠다고 했다. 시우는 태양이가 조금 불쌍하지만 태양이에게 잘 해주거나 같이 놀면 자기도 왕따가 될까봐 어찌해야 할지 모르겠다.

<부록 - 2> 인터뷰 절차

1. 설명담화 유도 인터뷰 절차

- (1) 이 이야기에서 드러난 상황이 무엇인지 나는 잘 몰라. 그러니까 네가 할 수 있는 한 자세하게 설명해 줘.
- (2) 이 이야기에서 가장 주된 문제가 뭐라고 생각하는지, 그렇게 생각하는 이유를 들어 네 생각을 설명해 줘.
- (3) 그러면 너는 이 이야기에서 드러난 문제를 어떻게 해결하는 것이 가장 좋다고 생각하니? 그렇게 생각하는 이유를 들어서 네 생각을 설명해 줘.
- (4) 그렇게 해결했을 때, 결과는 어떨지 그리고 이 이야기에 나온 아이들은 각각 그 결과로 어떻게 느꼈을 지에 대해서 네 생각을 설명해 줘.

2. 경험이야기담화 유도 인터뷰 절차

- (1) 이 이야기와 비슷한 일을 경험하거나 아니면 네 주위에서라도 본적이 있을 거야. 언제 있었던 일이고 어떤 일이었는지 생각해서 자세하게 이야기 해 줄래?
- (2) 그러면 그 때 일에서는 어떤 문제가 있었는지 자세하게 이야기 해 줘.
- (3) 그래서 어떻게 되었는지 자세하게 이야기 해 줘.
- (4) 그럼 그 일에서 결과는 어떻게 됐는지, 그리고 그 때 너랑 그 애(또는 그 애들)는 어떻게 느꼈는지에 대해서 자세하게 이야기 해 줘.

<부록 - 3> T-unit 분석기준

1. 종속절을 포함하는 주절을 하나의 T-unit으로 분석한다.
2. 우리말과 구어의 특성 상 담화상황에서 의미적으로 허용가능하게 주어 생략된 경우는 하나의 T-unit으로 인정한다. 예: 다숨이와 미래에게 잘못을 이야기 해주는 것이 좋겠다.(T-unit 1개) 그래야 잘 되니까(T-unit 1개) 다수결로요 (주어와 서술어가 모두 생략되어 T-unit으로 인정하지 않음)
3. 대등적으로 이어진 문장 (1) 나열(고, 며), 선택(든지, 거나), 대조(지만, 는데)등의 연결어미를 사용하고, 선행절과 후행절이 의미적으로 대등한 경우 T-unit을 분리한다. 예: 미래라는 아이는 아예 참여를 하지 않고/ 다숨이는 자기 고집대로만 하려고 했었어요(T-unit 2개) (2) 대등적 연결어미를 사용하였더라도 선행절과 후행절이 의미적으로 대등하지 않은 경우는 하나의 T-unit 으로 본다. 예: 그러나 다숨이는 모두 친구들의 생각을 무시하고 계속 자기 마음대로 물로켓을 만들려고 했다.(T-unit 1개) (3) 하나의 주어에 여러 개의 서술어가 대등적으로 이어진 경우 하나의 T-unit으로 분석한다. 예: 미래는 준비물도 안 가져오고 모둠활동에 참여하지 않았다.(T-unit 1개) (4) 표층구조에서 주어 생략되고 대등적으로 이어진 경우는 T-unit을 분리하여 분석한다. 예: 싸워서 반성문도 쓰고/ 모둠활동도 잘 못했어요.(T-unit 2개)
4. 종속적 연결어미가 반복되어 단순히 나열된 경우. (1) 종속적 연결어미를 사용하였더라도 단순히 나열한 경우는 T-unit을 분리한다. 예: 근데 미래는 다숨이는 일 년 전에 친구였는데/ 미래는 다숨이를 착한 친구라고 생각했는데/ 미래는 다숨이가 준비물을 안 갖고 오거나 좀 어려운 상황이 있으면 미래는 잘 도와줬어요.(T-unit 3개) 중학교 1학년 때 새내울 축제 기간쯤에 도덕과제가 나갔는데/ 모둠과제를 했는데/ 효에 대한 관련 자료를 만들어야 돼요.(T-unit 3개)
5. 복잡한 문장 1) 주절이 하나인 경우 ① 대등적 접속문의 후행절에 전성어미나 인용절표지가 붙어 주절에 내포되는 경우 예: {다숨이는 활발하고 발랄한 친구는 아니고 착한 친구라고} 생각했다. {그리고 이쁜 척 한다던지 귀여운 척 한다고} 놀렸다.(T-unit 1개) ② 대등적으로 이어진 후행절에 종속적 연결어미가 붙어 주절의 종속절(부사절)이 되는 경우. 예: {모든 친구들 중에서 미래는 자신이 할 일을 안 하고, 다숨이는 고집대로만 하려고 해서} 모둠활동이 잘 안 된다. (T-unit 1개) {다숨이가 다른 친구 말도 들어 주고 점점 자기 생각을 바꾸면} 좋을 것이다.(T-unit 1개) 2) 주절이 둘 이상인 경우: 예: {만약 두 친구가 적극적으로 참여하여 만들기를 할 때} [기분도 좋을 것이고], [{선생님께 잘 만들었다고} 칭찬도 받을 수 있을 것이다.](T-unit 2개) [[왜냐하면 다숨이도 그 아이들의 친구니까] 그 친구들과하고 놀고 싶을 것이고] 그리고 [[짚따를 당한다면은] {다숨이는 친구들과 어울리지 못해서} {나중에 커서도} 사람들과 잘 못 어울릴 것 같아요.](T-unit 2개)
6. 그 외의 경우. (1) 쓰기에서 종속적 연결어미를 사용하지 않고 comma로 연결되거나 하나의 문장이 comma로 연결되어 명사처럼 사용된 경우 하나의 T-unit으로 분석한다. 예: 그 때의 나의 모둠은 4명, 2명은 성실하지만 한 명은 태만하고 게으르며 공부를 하지 않는 아이였다.(T-unit 1개) 이처럼 반에서 똥똥하다, 모습이 다르다, 장애인이다, 시험점수가 낮다, 아이큐가 평균보다 낮다 등의 이유로 왕따를 시킨다.(T-unit 1개) (2) 여러 문장이 인용된 경우는 하나의 T-unit으로 분석한다. 예: 사회에 관해서 내야 되는데 서로 이것을 내자 저것을 내자 하다가 시간이 다 되고(T-unit 1개)

<부록 - 4> 종속절 분석기준

<p>종속절의 정의: 1개의 서술어와 주어, 목적어, 보어, 조사를 사용한 부사어 등 필수적인 논항을 포함하는 단위로 주절에서 하나의 성분절로 사용되는 절을 종속절이라 한다.</p>
<p>1. 명사절: 명사형 어미 ‘-고/-음, -기’종결어미 ‘-느냐, 는가, 는지, 르까,’ 등의 문장을 취하여 명사처럼 주어, 목적어, 보어로 사용되는 절. 예: <u>모둠원들은 할 수 없이 물로켓을 만들기로 했어요.</u> <u>미리 어떻게 정할지</u> <u>그걸</u> <u>그 방법을 정해놔야 될 거</u> <u>같애요</u></p>
<p>2. 관형사절: 관형사형 어미 <u>ㄴ, 는, 을, (던)</u> 을 취하여 관형사와 같은 역할을 하는 절. 예: <u>결국엔</u> <u>우빈이를 놀린</u> <u>아이들이</u> <u>혼이 나서</u> <u>그 문제가</u> <u>깔끔히</u> <u>없어졌다.</u> <u>막 달려오고</u> <u>하니</u> <u>괴물이</u> <u>따라오는</u> <u>느낌이</u> <u>든다.</u></p>
<p>3. 부사절: 부사형 어미를 사용하여 부사와 같은 자격으로 내포되는 종속절. 예: <u>다숨이를 달래서</u> <u>모둠원들과</u> <u>같이</u> <u>하게</u> <u>만들어요.</u> <u>모둠 친구들은</u> <u>이번 활동도</u> <u>못하게</u> <u>될까봐</u> <u>몹시</u> <u>걱정이</u> <u>되는</u> <u>이야기다.</u></p>
<p>4. 인용절: -라고, -고, -하고 가 붙어서 다른 사람(혹은 화자 자신)의 말이나 생각을 직/간접적으로 인용하는 절. 예: <u>그 친구를</u> <u>이해하고</u> <u>놀리지</u> <u>않는</u> <u>것이</u> <u>좋을</u> <u>거라고</u> <u>생각해요</u> ※ 다른 사람(혹은 화자 자신)의 말이나 생각을 직/간접적으로 인용하였으나 인용격표지가 생략된 경우에는 인용격표지를 넣어도 자연스러운 경우에만 인용절로 인정함. 예: <u>결국</u> <u>선생님이</u> <u>병준이만</u> <u>빼놓고</u> <u>하라[인용](고)</u> <u>그래서[부사]</u> <u>명단에서</u> <u>병준이의</u> <u>이름만</u> <u>제외했습니다.</u> cf: <u>아이들이</u> <u>선생님을</u> <u>끌어당겨서</u> <u>자기들을</u> <u>흔냈다며(부사절)</u> <u>그</u> <u>애한테</u> <u>뭐라고</u> <u>했다.</u></p>

ABSTRACT

Characteristics of Syntactic Ability of School-age Children and Adolescents in Expository and Narrative Tasks

Ja Seong Kim^a · Jung-Mee Kim^{b,§}

^a Speech-Language Center, Chungnam University, Daejeon, Korea

^b Department of Communication Disorders, Korea Nazarene University, Cheonan, Korea

[§] Correspondence to

Prof. Jung-Mee Kim, PhD,
Department of Communication
Disorders, Korea Nazarene
University, 456, Ssangyong-dong,
Cheonan, Korea
e-mail: jmkim@kornu.ac.kr
tel.: +82 41 570 1411

Background & Objectives: Children continuously develop syntactic ability through adolescence. The present study aimed to examine syntactic abilities of children and adolescents in spoken and written expository and narrative discourses. **Methods:** Sixty typically developing 4th and 6th grade elementary students and 8th grade junior high students were recruited from Seoul, Kyonggido and Chungchugnamdo. After the students read two passages which included a peer conflict situation occurring in a school setting, they produced spoken and written discourse in expository and narrative form. The spoken and written materials were analyzed according to the total number of T-units and TNW, MLT-w, clausal density and percentage of subordinate clauses per T-unit. **Results:** Productivity measures including total number of T-units and TNW were significantly different by grade, genre and mode. Syntactic complexity as measured by MLT-w and clausal density were also significantly different in grade, genre, and mode, and there was an interaction effect between genre and mode. The percentage of subordinate clauses per T-unit including nominal clause, relative clause and adverbial clause were significantly different by grade, genre and mode. **Discussion & Conclusion:** Based on the results, the group effect, genre effect, and mode effect are discussed in the present study, and suggestions as to what should be considered before analyzing spoken and written materials are given. (*Korean Journal of Communication Disorders* 2011;16:540-558)

Key Words: school age children, adolescents, syntax, spoken, written, expository, narrative, total number of T-units, TNW, Mean Length of T-unit (MLT-w), percentage of subordinate clauses per T-unit, nominal clause, relative clause, adverbial clause

REFERENCES

- Ahn, E. J., & Kim, J. M. (2010). The expository writing abilities of school-aged children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 15(3), 321-336.
- Gillam, R., & Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303-1315.
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29(3), 132-147.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. National Council of Teachers of English Research Report no. 3. Champaign, III.:National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1, Serial No. 134).
- Jang, J. A., Kim, S. J., Shin, J. Y., & Lee, B. W. (2008). A study on syntactic development in spontaneous speech. *Malsori*, 68, 17-32.
- Jin, Y. S., & Pae, S. (2008). Grammatical ability of school-aged Korean children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 17(2), 1-16.
- Kim, J. A. (2009). *Narrative discourse abilities of adolescents with language disorder: Story generation and story retelling*. Unpublished master's thesis. Ewha womans University,

* This work was supported by the Lee Seunghwan Scholarship.

- Seoul.
- Kim, Y., Hong, K. H., Kim, K. H., Chang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive and Expressive Vocabulary Test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Ko, Y. H., & Ku, B. G. (2008). *Urimal grammatical theory*. Gyeonggi: Jimmundang.
- Kwon, Y., & Pae, S. (2006). Three measure of narrative discourse ability for Korean school-aged children in a story-retelling task. *Korean Journal of Communication Disorders*, 11(2), 72-89.
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1992). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Lee, H. J., Kim, Y., & Yoon, H. R. (2008). Characteristics of syntactic complexity in school-aged children with Specific Language Impairment: A comparison of conversation and expository discourses. *Korean Journal of Communication Disorders*, 13(1), 103-121.
- Lee, J. H. (2009). *Syntactic development of school-aged children in conversation and story retelling task*. Unpublished master's thesis. Korea Nazarene University, Cheonan.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Masterson, J. J., & Kamhi, A. G. (1991). The effects of sampling conditions on sentence production in normal, reading-disabled, and language-learning disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 549-558.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048-1064.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 179-188.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairment: A follow-up investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 241-249.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Shin, S. J., Park, E. S., Lee, K. H., & Pae, S. (2007). Analysis of narrative production abilities in lower school-age children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 12(1), 16-31.
- Yim, A. R., Park, E. S., Kim, H. H., & Seo, S. K. (2008). Grammatical development of discourse of pre-teens. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 17(2), 17-33.

* This paper was summarized from the master's thesis of the first author(2011)