

2011년 겨울학술대회

한국언어과학회

언어이론과 인지과학의 상호교류적 접근

Interdisciplinary Approaches to Linguistic Theories and Cognitive Science

2011년 2월 17일(목) **일시**
부산대학교 국제언어교육원 **장소**

주최

K^A_LS 한국언어과학회

주관

부산대학교 언어정보학과

후원

한국연구재단
부산대학교
부산대학교 국제언어교육원

2011년 한국언어과학회 겨울학술대회 일정표

09:00 ~ 10:00	등록 및 회원가입
10:00 ~ 10:10	개회사 및 환영사(한국언어과학회 회장)

	시간	장소	201호 대강의실
특강 I		제목	한국어 중의성 정보처리와 뇌의 활동
	10:10	발표자	남기춘(고려대 심리학과)
	~	사회자	박상수(부산외대)
	11:10	토론자	송재균(인제대), 박기성(부산대), 양병선(전주대)

	시간	장소	201호 대강의실
특강 II		제목	의미표상의 체화된 인지접근
	11:10	발표자	이동훈(부산대 심리학과)
	~	사회자	양병곤(부산대)
	12:10	토론자	이용성(부산외대), 오세량(경상대), 전부미(영산대)

12:10 ~ 13:10	중 식
---------------	------------

	시간	장소	제 1발표장	제 2발표장	제 3발표장
			507호	402호	403호
제1세션		제 목	An analysis of English clefts from the perspective of gradience	An Analysis of the Cultural Content of High School and College English Textbooks	Teaching practicum of pre-service secondary English teachers: Theory into Practice
	13:10	발 표 자	김두식(경상대)	한영주(영산대)	김양희(부경대)
	~	사 회 자	박인진(부산외대)	김희경(동서대)	전지현(부산대)
	13:40	토 론 자	신용민(경상대) 이광호(경상대)	강후동(진주교대) 이민경(대구대)	서미선(한남대) 조영순(전남대)

13:40 ~ 13:50	휴식
---------------	-----------

시간		장소	201호 대강의실
특강 III 13:50 ~ 14:50	제 목	Linguistics and Cognitive Neuroscience	
	발 표 자	박순혁(부경대)	
	사 회 자	정연창(부산대)	
	토 론 자	정연진(동의대), 손광락(경북대), 박범식(동국대)	

14:50 ~ 15:00	휴 식
---------------	-----

시간		장소	제 4발표장 507호	제 5발표장 402호	제 6발표장 403호
제2세션 15:00 ~ 15:30	제 목	중세영어와 중세불어의 부정문	Baby talk, 수화언어(비음성언어) 그리고 언어능력(Language Faculty)	Preparing Bilingual Pre-Service Teachers for Bilingual Students in the US	
	발 표 자	한혜숙(부산외대)	김동국(영산대)	정영경(부경대)	
	사 회 자	김성봉(부산대)	김병권(영산대)	김은일(부경대)	
	토 론 자	이원빈(대전대) 김대익(영산대)	이화자(순천대) 정규태(한남대)	송정선(동아대) 한종임(이화여대)	

15:30 ~ 15:40	휴 식
---------------	-----

시간		장소	제 7발표장 507호	제 8발표장 402호	제 9발표장 403호
제3세션 15:40 ~ 16:10	제 목	한국 사교육 영어교사의 자질과 실태에 관한 고찰	한국어 모음 '에/애' 병합에 대한 의미 기능적 해석	An investigation of the effect of affective factors on performance on a computerized oral test	
	발 표 자	정상모(부산대)	박재익(고신대)	주미진(강원대)	
	사 회 자	김재윤(신라대)	김수정(창원대)	남정미(신라대)	
	토 론 자	류현주(부산외대) 권연진(부산대)	전홍식(영산대) 이상도(부산대)	최은영(강원대) 홍수민(서울시립대)	

16:10 ~ 16:20	휴 식		
---------------	------------	--	--

시간	장소	제 10발표장	제 11발표장	제 12발표장
		507호	402호	403호
제4세션 16:20 ~ 16:50	제 목	영어 논항교체구문의 영상도식과 교육적 활용	Exploring compliment responses among American undergraduates and Korean undergraduate learners of English	의사소통 행위로서 TV 자막 방송의 언어학적 고찰
	발 표 자	김원빈(부산대)	조운익(부산대)	이성범(서강대)
	사 회 자	허은진(부산대)	박희현(진주교대)	장세은(한국해양대)
	토 론 자	임규홍(경상대) 이두원(충주대)	허유희(부산외대) 김주식(동양대)	김희경(동서대) 이민경(대구대)

16:50 ~ 17:00	휴 식		
---------------	------------	--	--

시간	장소	제 13발표장	제 14발표장	제 15발표장
		507호	402호	403호
제5세션 17:00 ~ 17:30	제 목	The Parallel Movement Analysis of Copy Raising Construction	영어몰입과학수업이 중학생의 과학 및 영어성취도에 미치는 영향	L1 lemma mediation in processing L2 word pairs and sentences
	발 표 자	권기양(영산대)	이상우(부산대)	박혜정(부산대)
	사 회 자	김신호(영산대)	김진석(서울교대)	장은숙(한국재활복지대)
	토 론 자	황규홍(동아대) 김수태(신라대)	이서연(동아대) 박은수(경남대)	김경석(경기대) 나순덕(동아대)

17:30 ~ 18:30	질의 토의 및 총회		
---------------	-------------------	--	--

목 차

Ⅰ 특강 I	남기춘(고려대)	한국어 중의성 정보처리와 뇌의 활동	1
Ⅰ 특강 II	이동훈(부산대)	의미표상의 체화된 인지접근	7
Ⅰ 제1발표	김두식(경상대)	An analysis of English clefts from the perspective of gradience	23
	한영주(영산대)	An Analysis of the Cultural Content of High School and }College English Textbooks	45
	김양희(부경대)	Teaching practicum of pre- service secondary English teachers: Theory into Practice	49
Ⅰ 특강 III	박순혁(부경대)	Linguistics and Cognitive Neuroscience	59
Ⅰ 제2발표	한혜숙(부산외대)	중세 영어와 중세 불어의 부정문	63
	김동국(영산대)	Baby talk, 수화언어(비음성언어) 그리고 언어능력(Language Faculty)	75
	정영경(부경대)	Preparing Bilingual Pre- Service Teachers for Bilingual Students in the US	83
Ⅰ 제3발표	정상모(부산대)	한국 사교육 영어교사의 자질과 실태에 관한 고찰	93
	박재익(고신대)	한국어 모음 ‘에/애’ 병합에 대한 의미 기능적 해석	111
	주미진(강원대)	An investigation of the effect of affective factors on performance on a computerized oral test	115
Ⅰ 제4발표	김원빈(부산대)	영어 논항교체구문의 영상도식과 교육적 활용	125
	조운익(부산대)	Exploring compliment responses among American undergraduates and Korean undergraduate learners of English	137
	이성범(서강대)	의사소통 행위로서 TV 자막 방송의 언어학적 고찰	153
Ⅰ 제5발표	권기양(영산대)	The Parallel Movement Analysis of Copy Raising Construction	175
	이상우(부산대)	영어몰입과학수업이 중학생의 과학 및 영어성취도에 미치는 영향	187
	박혜정(부산대)	L1 lemma mediation in processing L2 word pairs and sentences	189

한국어 어절 중의성의 심성 표상양식

(Brain and Language: Representation and processing of lexically ambiguous Korean Eojeols)

남기춘

(고려대학교)

<Abstract>

Ambiguous words are defined as those words that have single grammatical form but have multiple meanings. Lexical ambiguities, Eojeol ambiguities, and phrasal ambiguities are the types of ambiguities that exist in the Korean language. Eojeol is the basic unit of phrases which are distinguished by the spaces inserted in a sentence. Eojeol can be simple word or composed of a noun and an affix. The first purpose of this study was to examine whether multiple meanings are activated even in syntactic-categorically ambiguous Eojeols. It was found that multiple meanings are activated by the syntactically and semantically ambiguous Eojeols. And also verb Eojeols are represented in the full form. The second study was carried out to examine the difference between the lexical ambiguity and metaphoric ambiguity in behavioral and fMRI studies. The right hemisphere was activated more for idiomatic ambiguity compared to lexical ambiguity. From this study, we could speculate that lexically and idiomatically ambiguous words are represented differently in the brain. In the third study, it examined whether ambiguous Korean words have one common lexical item or multiple lexical items. The fourth study examined the ambiguity advantage effect according to the number of objective meanings and subjective meanings. These results showed that subjective meanings had the most impact in lexical decision task. The last study investigated the cerebral neural activities related to the processing of Korean lexical ambiguity with magnetoencephalogram which investigated the neural activities involved in the processing of ambiguous words.

의미표상의 체화된 인지 접근

Embodied Cognition Approach for Semantic Representation

이동훈

부산대학교 인지광메카트로닉스 공학과

1

의미표상의 체화된 인지 접근

Contents

- ▶ **Where and How does our brain represent meaning?**
 - ▶ Intuitions from Brain Anatomy (Monkey's brain vs. Human brain)
 - ▶ Fundamental Cognitive functions in the Human cerebral cortex
 - ▶ Neural basis of semantic representations
 - ▶ Category-attributes dependent neural representations for objects
 - ▶ Somatotopic manner dependent neural representations for actions
- ▶ **Embodied Cognition Approach**
 - ▶ A Western Tradition for Cognition: Descartes' dualism
 - ▶ How is the EC approach different from the traditional theories?
 - ▶ Debates and issues
 - ▶ Supporting evidence from my research for the embodied cognition

▶ 2

의미표상의 체화된 인지 접근

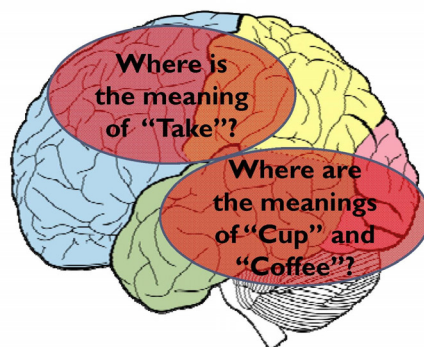
“Take a cup of coffee”



▶ 3

의미표상의 체화된 인지 접근

Where and How does our brain represent meanings of a word?

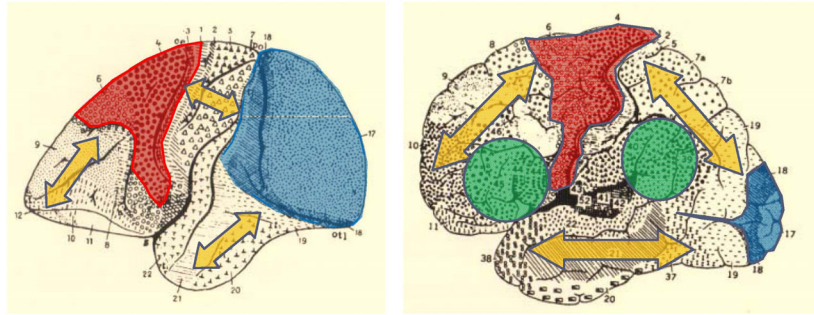


▶ 4

의미표상의 체화된 인지 접근

Intuitions from Brain Anatomy

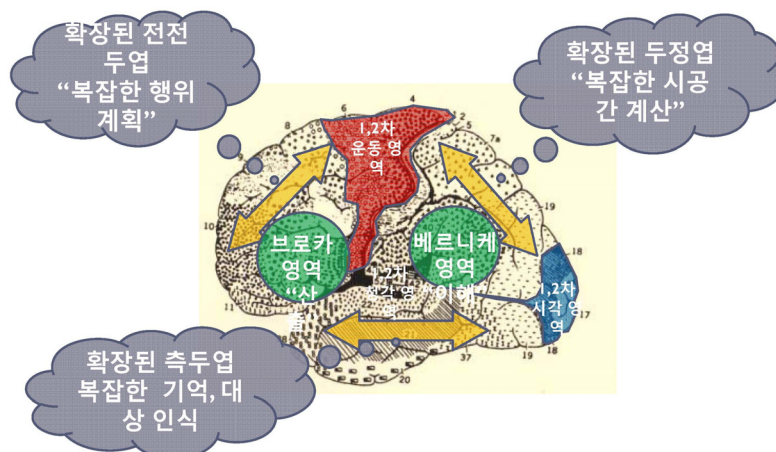
▶ Monkey Brain vs. Human brain



▶ 5

의미표상의 체화된 인지 접근

Fundamental Cognitive functions in the Human cerebral cortex



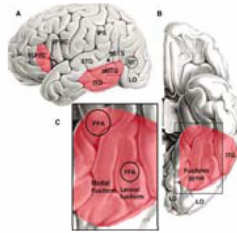
Our brain is always functioning (or processing) on something for perceptions and actions.

의미표상의 체화된 인지 접근

But, how does our brain store meanings of something?

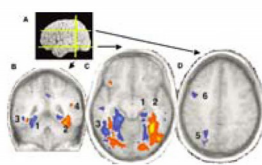
Neural Basis of Semantic Representations

Part 1. Category-attributes dependent representations for objects



Object Category Specific Neural Responses

- FFA(fusiform face area) – Kanwisher et al.(1997), McCarthy et al.(1997)
- PPA(parahippocampal place area)- Epstein and Kanwisher(1998)
- EBA(Extrastriate Body area) – Astafiev et al.(2004)



Category attribute-specific neural responses for object concepts

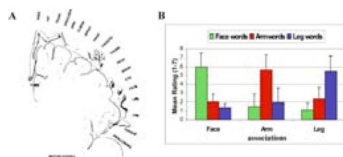
- Form: med. fusiform gyrus/ left IPL– Tools, lat. fusiform gyrus- Animals)
- Color:V4 (Chao & Martin, Nature, 2001)

▶ 7

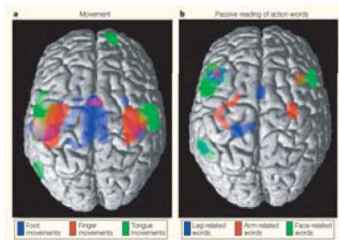
Ref. Alex Martin(2007), Annu. Rev. Psy.
의미표상의 체화된 인지 접근

Neural Basis of Semantic Representations

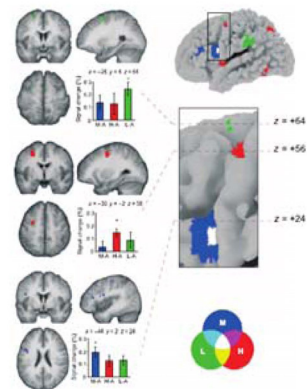
Part 2. Somatotopic manner dependent neural representations for actions



Hauk et al. (2004)
Passive reading single words indicating actions involved with different body-parts.



Tettamanti, et al. (2005) Listening to action-related sentences activates fronto-parietal motor circuits.

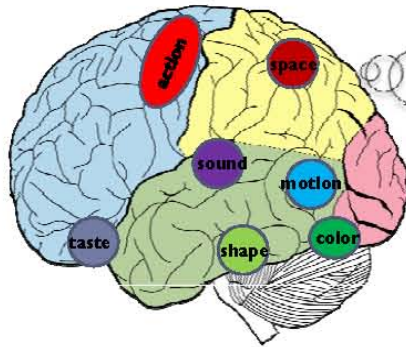


▶ 8

의미표상의 체화된 인지 접근

Neural Basis of Semantic Representations : Theoretical considerations

▶ Distributed Sensory-Motor Hypothesis



Based on these findings, semantic memory in the brain seem not to be represented in the **abstract symbolic system**, which is typically assumed. They seem to be distributed in the sensory and the motor cortex according to the ways of our perception and action.

**However, is this really true?
If not, how can we interpret those results in other ways?
If it really is, why does our brain like this? => We need a revolutionary theory**

▶ 9

의미표상의 체화된 인지 접근

Embodied Cognition Approach

▶ 10

의미표상의 체화된 인지 접근

A western Tradition for cognition : Descartes' dualism

"For example, if the fire A is close to the foot B, the small particles of fire, which as you know move very swiftly, are able to move as well the part of the skin which they touch on the foot. In this way, by pulling at the little thread cc, which you see attached there, they at the same instant open e, which is the entry for the pore d, which is where this small thread terminates; just as, by pulling one end of a cord, you ring a bell which hangs at the other end.... Now when the entry of the pore, or the little tube, de, has thus been opened, **the animal spirits flow into it from the cavity F**, and through it they are carried partly into the muscles which serve to pull the foot back from the fire, partly into those which serve to turn the eyes and the head to look at it, and partly into those which serve to move the hands forward and to turn the whole body for its defense"

Descartes, *On Man*, 1662



▶ 11

의미표상의 체화된 인지 접근

How is the EC approach different from the previous cognitive approach?

▶ 마음, 혹은 인지에 대한 서구 철학적 전통

- ▶ Rene Descartes' Dualism(심신 일원론): 몸과 마음은 분리되어 있고, 마음 혹은 정신이 신체를 움직인다.
- ▶ 정신, 혹은 마음은 생득적인 인간의 능력이며, 아마도 뇌에 아로 새겨져 있을 것이다.
- ▶ 뇌는 각각의 모듈화된 기능으로 분화되어 있다 - Jerry Fodor's Modularity of Mind
- ▶ 지식 표상의 고전적 모델: 필요-충분속성의 논리 집합
- ▶ 1960~70's 인지 혁명 이후: 지식(혹은 개념)에 대한 계산주의적 접근 (Computational Approach)
 - ▶ 수리-논리적 모형
 - ▶ 원형(prototype) 모형, 본보기(exemplar) 모형,
 - ▶ 의미 표상 모델: Symbolic Model(e.g., ACT-R) vs. PDP models

▶ 12

의미표상의 체화된 인지 접근

How is the EC approach different from the previous cognitive approach?

▶ 체화된 인지(Embodied Cognition)

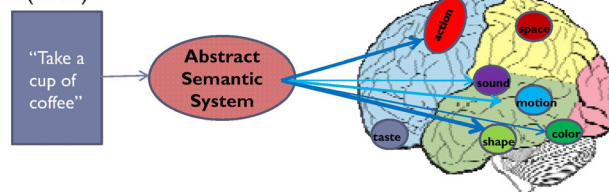
- ▶ 심신 일원론적 접근: Descartes' Error – A. R. Damasio.
- ▶ 몸과 마음은 분리되어 있지 않고, 우리의 지식(인지)은 환경과의 상호작용(즉, 감각-운동 경험)에 의해 형성된다.
- ▶ Robotics & Computer science에서의 교훈: 아무리 정밀한 계산 알고리즘을 개발해도, 로봇의 간단한 걸음조차 구현하기 힘들 -> 상황, 환경의 중요성.
- ▶ 어떤 상황에서, 어떤 자극에 대한 감각 경험과, 그것에 대한 반응(운동) 모두에 대한 경험이 우리 몸과 뇌에 기록된다.
- ▶ 'Understanding' of a concept is obtained by a necessary **Mental Simulation** of sensory-motor information.
- ▶ 대표적인 학자들 : Damasio 1989; Glenberg 1997; Barsalou 1999; Clark 1999; Gallese and Lakoff 2005: etc

▶ 13

의미표상의 체화된 인지 접근

Debates and issues

1. Are those neuroimaging results are not the consequence of a just mental imagination (or by-products from Pavlovian conditioning)? – Caramazza & Mahon(2009)



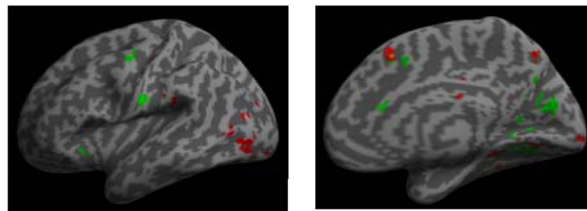
2. Do the semantic representations interact with a real time perceptual and motor processes?
3. If the semantic representations are established by body-experience, are they influenced by different experiences?

▶ 14

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ Are those neuroimaging results not merely the consequence of a voluntary mental imagination?
- ▶ No, 의미지식은 감각-운동 뉴런에 아로 새겨져 있다.
- ▶ Automatic Semantic Priming occurs in the sensory-motor cortex(Lee & Newman, submitted)



■ Semantic priming for Animal Name Targets
■ Semantic priming for Motion Verb Targets

▶ 15

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

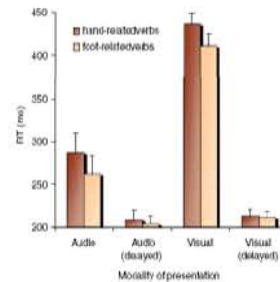
- ▶ Do the semantic representations interact with a real time perceptual and motor processes?
 - ▶ **Yes, 우리의 지식과 몸은 실시간으로 상호작용하며 발달한다.**
 - ▶ Action-sentence Compatibility Effect (ACE) -Glenberg and Kaschak (2002)
 - ▶ 실험 개요
 - ▶ “서랍을 닫다”/“서랍을 열다”/“서랍을 먹다” 와 같은 문장을 들려주고, 문장의 뜻이 가능한지 판단.
 - ▶ 가능할 경우, 앞에 있는 반응키를 몸 쪽으로 당기고, 틀릴 경우, 손잡이를 앞으로 민다.
 - ▶ “서랍을 닫다”와 “서랍을 열다”는 모두 맞는 반응 (손잡이를 몸 쪽으로 당김)
 - ▶ “서랍을 닫다”의 반응시간이 “서랍을 열다”의 반응보다 느림.
 - ▶ “서랍을 열다” 의 행위는 서랍을 몸 쪽으로 당기는 행위이므로, 반응을 위한 행위를 미리 준비시킨다.

▶ 16

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ 의미 지식과 몸은 실시간으로 상호작용한다.
- ▶ Sato et al(2008)
 - ▶ "손" 혹은 "발"로 행위 동사와 추상 동사 제시
 - ▶ 행위 동사의 경우 버튼을 누름
 - ▶ 손 행위를 지칭하는 동사의 경우, 버튼을 누르는 속도가 느려짐.



▶ 17

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ 의미 지식과 몸은 실시간으로 상호작용한다.
- ▶ 부산대학교 인지 심리학 실험실
- ▶ 실험참가자: 교양수업 수강생 22명
- ▶ 과제: 행위-그림 확인 과제

손과 관련없는 행위동사



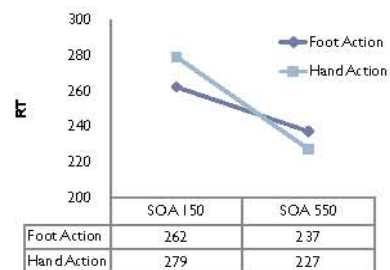
/달리다(run)/

손을 사용하는 행위동사



/그리다(draw)/

Picture-Word Verification



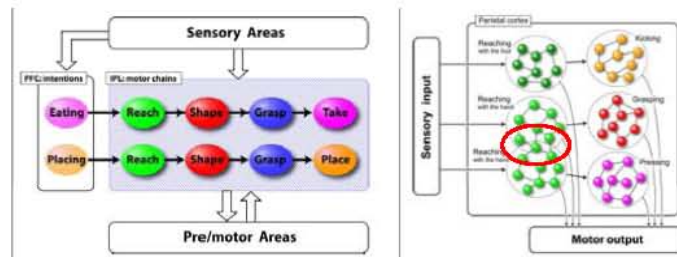
▶ 18

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

▶ 의미 지식과 몸은 실시간으로 상호작용한다.

- ▶ 어떻게 이런 것이 가능할까?
- ▶ 반응 행위를 위한 뉴런과 문장 혹은 동사가 나타내는 행위 지식에 반응하는 뉴런이 겹치기 때문.
- ▶ 반응 행위와 행위지식이 동시에 같은 뉴런의 발화를 요구할 경우 → 느려짐, 시간 차이가 있을 경우 → 빨라짐



Chersi et al. (2010) Sentence processing: Linking language to motor chains, *Front. Neurobot.* 4, 1-9

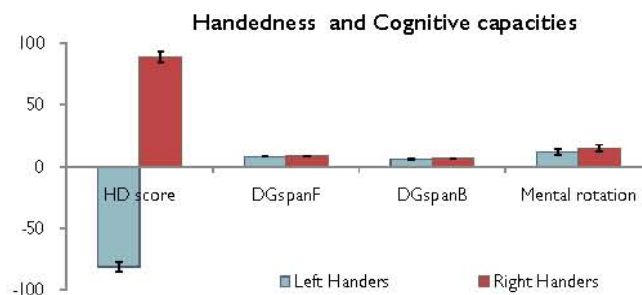
▶ 19

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

▶ 의미 지식은 환경과 상호작용하는 방식에 의해 달리 형성될 수 있다.

- ▶ 손잡이에 따라 행위 개념이 뇌에 다르게 표상되는가?
- ▶ 부산대학교 아미동 병원 3T MRI
- ▶ 25명의 왼손잡이, 24명의 오른손잡이 대학생

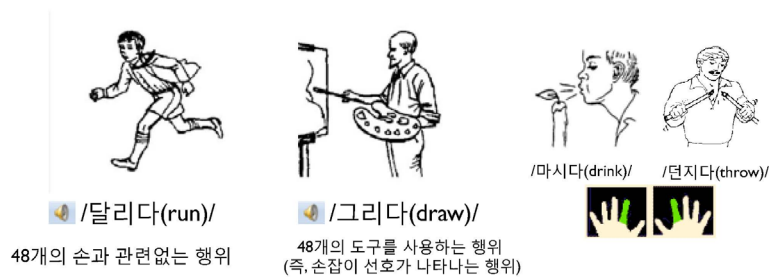


▶ 20

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ 의미 지식은 환경과 상호작용하는 방식에 의해 달리 형성될 수 있다.
- ▶ 손잡이에 따라 행위 개념이 뇌에 다르게 표상되는가?
- ▶ 과제: Picture-Word Verification task
 - ▶ 그림과 단어가 일치하는 경우에는 넘어가고, 틀린 경우에만 양손으로 버튼을 누름



▶ 21

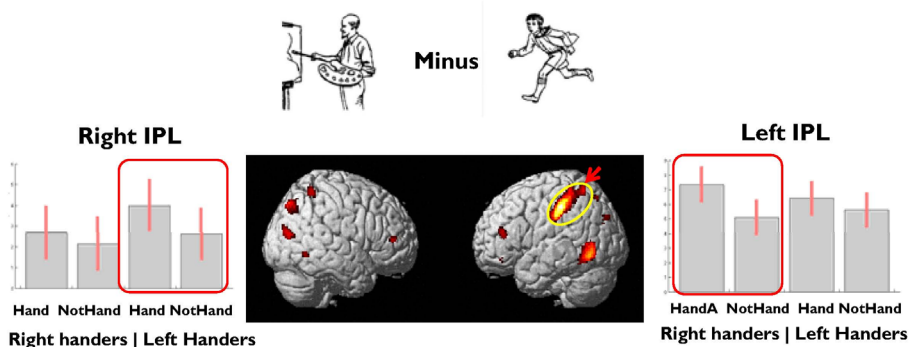
의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ 의미 지식은 환경과 상호작용하는 방식에 의해 달리 형성될 수 있다.
- ▶ 손잡이에 따라 행위 개념이 뇌에 다르게 표상되는가?

<도구를 사용하는 손행위 조건>

<도구를 사용하지 않는 행위 조건>





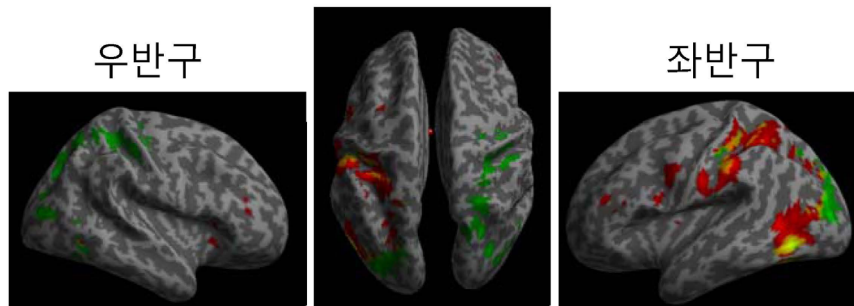
▶ 22

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- 손잡이에 따른 도구 사용 행위 개념의 대뇌 활성화 차이

 오른손잡이 24명의 반응
 왼손잡이 25명의 반응



▶ 23

의미표상의 체화된 인지 접근

Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ 의미 지식은 환경과 상호작용하는 방식에 의해 달리 형성될 수 있다.
- ▶ 물체를 인식하는 경우에도 손잡이가 영향을 미치는가?
- ▶ 과제: Picture-Word Verification task
 - ▶ 그림과 단어가 일치하는 경우에는 넘어가고, 틀린 경우에만 양손으로 버튼을 누름

48개의 동물 그림

48개의 인공물 그림



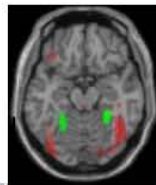
▶ 24

의미표상의 체화된 인지 접근

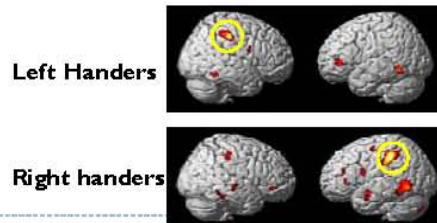
Evidence for the Embodied Cognition

- ▶ 의미 지식은 환경과 상호작용하는 방식에 의해 달리 형성될 수 있다.
- ▶ 물체를 인식하는 경우에도 손잡이가 영향을 미치는가?
- ▶ 물체의 인식은 시각적 특질에 의해 결정됨 (cf. Chao & Martin, 2000)
 - ▶ 동물의 경우, 복외측 하측두엽 활성화, 인공물의 경우, 복내측 하측두엽/두정하엽 활성화
 - ▶ Visual Agnosia(시각 실인증)의 경우, 범주 특경적인 손상을 보임(예, 얼굴실인증)
 - ▶ 복측 하측두엽은 일반적으로 What pathway라 불리며, 사물 범주에 따른 활성화
- ▶ 그러나, Hand tool을 인식하는 경우, 배측 how pathway에는 손잡이가 영향을 미침!!!

- ▶ ● < 동물 조건 minus 인공물 조건 >
- ▶ ● < 인공물 조건 minus 동물 조건 >



Hand tool > Animals



▶ 25

의미표상의 체화된 인지 접근

Summary And Conclusion

- ▶ Takehome messages
 - ▶ 의미지식은 주로 감각-운동 뉴런에 아로 새겨져 있다.
 - ▶ 의미 지식과 몸은 실시간으로 상호작용한다.
 - ▶ 의미 지식은 환경과 상호작용하는 방식에 의해 달리 형성될 수 있다.
- ▶ Future directions of research
 - ▶ Effects of sensory deprivations (eg. Hearing disorder patients)
 - ▶ Effects of environments (e.g., cultural effects)
- ▶ Any questions or suggestions?

▶ 26

의미표상의 체화된 인지 접근

Thank you!

▶ 27

의미표상의 체화된 인지 접근

참고도서

- ▶ 뇌과학의 함정(out of our heads), 2009 알바 노에 지음, 김미선 옮김.
- ▶ 안토니오 다마지오의 저작들: 데카르트의 오류(2001), 스피노자의 뇌(2007)
- ▶ Handbook of Cognitive Science, An Embodied Approach, 2008, Paco Calvo & Toni Gomila
- ▶ The Brain's Concepts: The Role of the sensory-motor system in conceptual knowledge, 2005, Gallese & Lakoff, *Cognitive Neuropsychology*, 21

▶ 28

의미표상의 체화된 인지 접근

제1 발표

An Analysis of English Cleft Sentences from the Perspective of Gradience

Doo-Shick Kim

(Gyeongsang National University)

1. Introduction

1.1. Fusions in Clefts & Relevant Data

<the absence of correlation between focus constituent & type of clefts>

- (1) a. **What** she is **is** pretty.
 b. ***It's** pretty **that** she is
 c. ?? **Is it** pretty that she looks?
 d. **How pretty** is it that she looks?
 e. It's pretty that Mary is, **more than anything else**.
- (2) a. **What** he is **is** a teacher.
 b. ***It's** a teacher **that** he is.
 c. ?? It was a teacher that I was.
 d. It was a teacher that I wanted to become **in those days**.
 e. It is a teacher that he is, **not a BUTCHER!** (Declerck 1983: 14).
 ➡ Questionable prototypicality of their status ⇒ Gradience between types of clefts

<the presence of referentiality of *it* (in clefts)>

- (3) What do you think of running him as a candidate? —
 a. **It** would be a good idea to do that.
 b. *To do that would be a good idea. (Bolinger 1977:72)
- (4) a. **Isn't it** a shame **that** they lost the game. (*It*-Extraposition)
 b. They lost the game. — Yes, so I hear. **Isn't it** a shame?
- (5) a. **It is** us **who** is calling.
 b. Who is calling — **It is** us. [Carlson 1985: 232]
- (6) a. If *anyone* can help us, **it's** John Ø. [Ø = 'that can help us.']
 b. **If** she was twenty-six and still unmarried, **it was** not from lack of suitors. (Declerck & Seki 1990. p.19: Premodified Reduced *It*-Clefts)
- (7) a. **It is because** workers today produce far more than those in the past **that** we have a higher standard of living.
 b. **Why** didn't he take the plunge? Was it that (=because) he didn't have the money [that he didn't take the plunge]? (Bolinger 1972:35)

c. But *why* is the topic so important? Apparently, **it is** the topic **that** enables the listener to compute the intended antecedents ... (Clark & Haviland 1977:49)

▣ b and c can be paraphrased as "The reason is that he didn't.../the topic enables ..."

[**Inferential Construction: It**-extraposition or *it*-cleft? (Cf. Delahunty 1982, 1995; Declerck 1992)

(8) (Man) Really? I've just started his class, and I don't like it at all. What made you change your mind about it?

(Woman) **It wasn't that** I changed my mind about it. **It's that** the class changed, and I liked it better later on. (Deborah 2005: 605, *Longman Preparation Course for the TOEFL test: next generation iBT*)

(9) It is not a matter of policy. . . . **It is that** the president who rose to his current high office because he had a story that warmed our hearts and an undeniable charisma, is losing the most important battle any politician can face at the moment -- the battle of likeability.

(10) An e-mail from a company spokesman was sent to The New York Times but, because of a technical problem at The Times, was not delivered. **It was not the case that** Google's e-mail "never arrived." (그건 ...라는 말은 아니었습니다.)

<the presence of additional *when/whose*-clause in clefts>

(11) a. (Jim) Well, in this diagram, you can see that the volcanic island has, um, worn down so far that it's below the level of the ocean. The coral has built up even further, so the coral's above the water, and the remains of the volcano are under water.

(Instructor) Yes, and **it's** at this stage **when** the ring of coral's called an atoll. The volcano has sunk, and there's a pool of water inside the atoll. (Deborah 2005: 597, *Longman Preparation Course for the TOEFL test: next generation iBT*)

b. She was very silent, but **when she spoke** **it was** with a pleasant voice, and her manners were natural. (W. S. Maugham, *The Moon and Sixpence*, 1966:77) [⇒ **it was** with a pleasant voice (**that** she spoke).]

(12) ... so that **it is** the cleft clause **whose status** is reported first in the case of *wh*-clefts as opposed to the other two kinds of clefts.) (Hedberg & Fadden 2007: 13) (⇒ Containing 'relative clauses')

▣ Vagueness of their status ⇒ **Gradience within it**-constructions & View of these as one of 'syntactic blendings'?

1.2. The Purpose of the Paper

♣ This paper deals with the gradient properties that lie within and between three types of English cleft sentences (i.e., *It*-clefts and *wh*-clefts) as sort of constructions.

♣ D.S. Kim (1986) suggested that *it*-clefts and *wh*-clefts are 'bidirectional' in that

each type of clefts runs opposite directions in terms of prototypicality of each own identifying functions and the current paper attempts to reinterpret the (non-)prototypical use of each cleft in terms of Aarts's (2004, 2007) two types of constructional gradience: 'subsective' (intra-categorical) and 'intersective' (inter-categorical).

- ♣ In this paper, those constraints that can be imposed for the correct generation and use of the two types of clefts in the discourse will be explained depending on a sum of cumulative gradient syntactic, semantic, discursal properties of copula, *it*, *that*, and *wh*-word, all of which their non-clefts lack, from the viewpoint of iconicity, prototypicality, and compositionality.

2. Previous Studies

2.1. Syntactic Treatments

- (a) Cleft Extraposition & Focus Placement ... Emonds (1976)
- (b) base-generated approach (Delahunty 1982, 1984)

2.2. Semantic Treatments

- (a) Focus-presupposition
- (b) Specificational vs. Predicational (Declerck 1984)
- (c) Focussing, Contrastiveness, Existential Implicature, Exhaustiveness/Uniqueness Implicature (Halvorsen 1978, Horn 1981)

2.3. Pragmatic Treatments for Discourse Functions

- (a) Thematicity (Theme-Rheme Structures) (Halliday 1985, Jones & Jones 1985, Collins 1991)
- (b) Informativity (Known/Given-New Information) (Chafe 1974, Prince 1978, 1992, Gundel 1977, 1985, 1988), Gundel et al 1993, Hedberg & Fadden 2007)
- (c) Topicality (Topic-Comment Structures: Gundel 1977, 1985, Hedberg & Fadden 2007) Or Topic Continuity (Declerck 1984)
- (d) Discourse-framing Functions (K.H. Kim 1995)

2.4. Interactional Models

- (a) A Multi-level Account (Syntactic-Semantic-Pragmatic: Delin 1990)
- (b) A Three-dimensional Account (Structural-Semantic-Discourse.Cognitive: Gomez-Gonzalez 2004)
- (c) Information packaging intersected by 4 factors: informativity, topicality, presupposition, and weight (Collins 2006)
- (d) Interaction of Referential Givenness ('Activated> ... >Informative') and Relational

Givenness ('Topic-comment') (Hedberg & Fadden 2007)

2.5. Gradience Models

- (a) Ross's (1987) examples of 'subsecutive constructional' gradience in *wh*-clefts
- (b) Aarts's (2004, 2007) Syntactic gradience
- (c) Sorace's (2004) Gradience at the Lexicon-Syntax Interface

3. Theoretical Frameworks for This Study

3.1. Grammatical Gradience

- ♣ The long dispute of the matter of linguistic categorization:
Aristotle's **strict categorization** (so-called *all-or-none* principle of categorization) vs. Russell's **vagueness**
- ♣ Three types of (linguistic) '**indeterminacy**' (Coates 1983: 14)
= **Gradience** + Ambiguity + Merger
... She used the term of '**gradience**' to account for the fuzziness of examples intermediate on the continuum of meaning between core and periphery, and even with continuously graded degrees of membership.
- ♣ Gradience in Grammar -> Degree of acceptability or Grammaticality: "the degree to which utterances are acceptable or grammatical, and the relationship between acceptability and grammaticality." (Fanselow *et al* 2006)
- ♣ Grammatical Indeterminacy: "**Gradience** in grammar is usually characterized as the phenomenon of blurred boundaries between two categories of form classes." (Aarts 2007: 34)
- ♣ **Semantic** gradience (Coates 1983) vs. **Syntactic** gradience (Aarts 2004, 2007)
Cf. **informational** gradience (e.g. Prince's (1981) 'Familiarity Scale'; Gundel's (1993) 'Givenness Hierarchy')

3.1.1. Subsecutive vs. Intersective Gradience

... Two kinds of gradience (Aarts 2004, 2007)

- a) **Subsecutive** gradience (SG= within categories/ **intra**-categorical) and
- b) **Intersective** gradience (IG= between categories/ **inter**-categorical)

♣ <SG vs. IG> in Classification

- a) Is *a penguin* less of a bird than a robin? ┌
- b) Is *a three-legged horse* a horse? └ SG
- c) Is *a tomato* a fruit or a vegetable? ┌
- d) Is *a van* a car or a truck? └ IG

♣ Examples of **subsecutive gradience**

a) Ross's (1973b: 141) **nouniness squish**: verb-adjective-noun continuum
 ----- **More Nouny** ----->
that> *for* > *to*> Q> Acc Ing> Poss Ing> Action Nominal> Derived Nominal> Noun

b) Aarts's (2007: 105-107) Adjective criteria
 ----- **less adjectival** -----
happy > *thin* > *alive* > *utter*

♣ Examples of **intersective gradience**

- a) Ross's (1972: 316) perceived squish between V, Adj and N:
Verb > Present participle > Perfect participle >
 Passive participle > **Adjective** > Preposition (?) > 'adjectival noun' > **Noun**
 { [+V/-N] > . . . > [+V/+N]> [-V/-N]> . . .> [-V/+N] }
- b) Between determinatives and adjectives (e.g. *many/much/little/few*)
 c) <coordinators - conjuncts - subordinators continuum> (Quirk et al 1985)
 d) Between complement and adjunct (Keizer 2004, Lee 2008)

3.1.2. **Constructional Gradience**

- ♣ As Aarts (2007: 171ff.) suggests, subjective and intersective gradience also involve '**constructional**' as well as lexical, phrasal, and clausal gradience in grammatical phenomena.
- ♣ This paper will use his loose definition of a **syntactic 'construction'**, which means a string of elements (words, phrase, etc.) that has a distinctive patterning which plays a role in different parts of the grammar.
- ♣ Ross's (1987) examples of '**subjective constructional**' gradience in *wh*-clefts
- (13) a. What Molly discovered was a Grand Unified Theory.
 b. Where Molly lived was in London.
 c. What Molly is is brilliant.
- (14) a. Was what Molly discovered a Grand Unified Theory?
 b. ?Was where Molly lived in London?
 c. ?*Is what Molly is brilliant?
 ■ The degree of acceptability in (12) is motivated by the degree of prototypicality of focal constituents in (11)

3.2. **Iconicity Hypothesis**

... Peirce 1932, 1940; Bolinger 1977; Haiman 1985; Givón 1985, Kim(1995:252-64), *inter alia*) :

♣ “One Form—One Meaning Principle”; “Form-Function Correlation”

=> Two independent properties (Isomorphism + Motivation). . .(Haiman 1985, Kim 1995: 263)

♣ Isomorphism: <Form : Meaning = 1 : 1>

♣ Motivation: <Form ⇔ Meaning>

(15) Veni vidi vici ‘I came, saw, vanquished’.

(16) In 1948, *human rights* became universal with the United Nations Declaration of Human Rights, which stated that "recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world." But

a) **it is only since the 1970s that the idea of animals having rights just as humans do has developed.** It started with an essay ... (*Weaving It Together* 4, Broukal 2004, p.211) (*It*-cleft)

b) **only since the 1970s has the idea of animals having rights just as humans do developed.** (Subject-Aux Inversion)

3.3. Prototypicality Hypothesis

. . . Three approaches to categorization:

① Platonic point of view of categorization:

② Wittgenstein’s Family Resemblance Theory

③ Prototype Theory (Rosch 1973, 1975; Lakoff 1973, 1982; Ross 1972, 1974; Givón 1982, *inter alia*)

a) “This allows for a non-discrete continuum space within as well as between categories.”

b) “Categories within the continuum-space are formed at *intersections* of a number of characteristic or typical features/properties.”

3.4. Principle of Compositionality (Frege 1952; Katz & Fodor 1963)

. . . “The meanings of sentence are compositional, i.e. that the meaning of the whole expression is a function of the meaning of the parts.” (Levinson 1983:191)

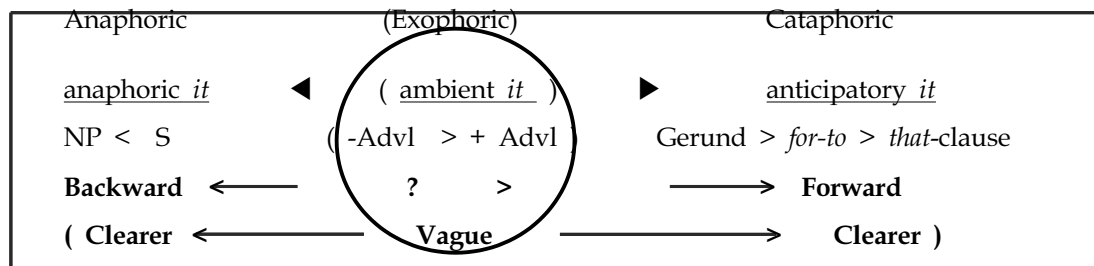
3.5. Cumulative Application of The Above Four Hypothesis for the distinction between Clefts and Non-clefts (Cf. Interactioplal Models; D. S. Kim 1986, 2008)

Level \ Types	Non-clefts	Clefts
Structural	a one-clausal structure	bi-clausal structure
Semantic	no copula	a copula
	No	referential properties of <i>it</i> , <i>that</i> , and <i>what</i>
Phonetic	prosodic focus	interaction of prosodic focus & structural focus
Discoursal	Given-New Structure or/and Topic-Comment Structure	Interaction of GNSs & TCSs
Distinctive Functions		A sum of individual differences

4. The Gradience Approach to It-Clefts and Wh-Clefts

4.1. The Referential Gradience of Pronoun It and It of It-clefts

4.1.1. The Referential Orientation and Gradience of Pronoun *It*



☑ Pronoun *it* has a **bi-polar meaning** in that when it is used anaphorically or cataphorically, it must be **in focus** (Linde 1979, McCarthy 1994, Gundel et al 1993, 2003) and thereby **most accessible** to the antecedent or postecedent, while as for an ambient *it*, it must be **vague** to its potent coreferent and thereby **least accessible**.

☑ **The Typicality of Referential Orientation of Three Kinds of *It***

... The **less prototypical** each *it*-construction, the **more bi-orientational** the reference to information related to *it*.

<Anaphoric *it*>

- (17) a. We got *some beer* out of the trunk and **it was** warm.
 b. A: "I'd like to *go to an exciting place*, like the Amazon or Mt. Everest."
 B: "Do you think *you will*?"
 A: "I doubt **it**, but maybe someday."

- (18) a. He realises all that he wishes for. It is called Kalpavrikshasiddhi. When he subdues all _____ desire, it is called Kamadhenusiddhi.
(<http://askbaba.helloyou.ch/prasnottaravahini/prasnottara14.html>)
b. She was very silent, but when she spoke it was with a pleasant voice, and her manners were natural. (W. S. Maugham, *The Moon and Sixpence*, 1966:77) [⇒ **it was with a pleasant voice (that she spoke).**]
(19) He died too young. It was a car accident, on September 30, 1955. **That** was a long time ago, but I still remember him. A lot of people do. ##. (*East.West* 1, p.33)

<Ambient *it*: Bolinger 1977:77-89>

- (20) a. **It's** hot. (vague)
b. **It's** hot in here. (more specific)
(21) a. **It's** a total mess after a flood.
b. *After a flood is a total mess.
(22) a. I hate **it** when she acts like that.
b. * I hate ϕ when she acts like that.
c. **What I hate is** when she acts like that. (p.87)

<Anticipatory *it/ It-extraposition*>

- (23) a. **It's** no use arguing with Father.
b. **It was** decided that the fourpence should be spent on some little treat for Nigger. (Anthony Burgess, *The Doctor is Sick*, 1972:186)
c. ... but I mean **it was** something terrible the way she went on with the boys. (Agatha Christie, *Nemesis*, 1973:163)
(24) **It** never should have happened. He went out and left the baby unattended. (Quirk et al 1985: 1462)

4.1.2. The **Anaphoricity** (Backward Referentiality) of **It** of *it-extraposition* and *It-cleft* and (Bolinger 1977, Gundel 1977, Kim 1986)

- (25) What do you think of running him as a candidate? —
a. **It** would be a good idea to do that.
b. *To do that would be a good idea. (Bolinger 1977:72)
(26) a. They lost the game. — Yes, so I hear. **Isn't it** a shame?
b. **Isn't it** a shame that they lost the game.
(27) a. **Why** ever should I do that? — **It is just that** we can't lay lands on it at the moment.
(⇒ **It is just because** we can't ...)
b. It is not a matter of policy. Nor is it even, as some of the president's advisors would have you believe, a matter of nasty partisan attacks funded by secret SLORC donations to the U.S. Chamber of Commerce. **It is that** the president who rose to his current high office because he had a story that warmed our hearts and

an undeniable charisma, is losing the most important battle any politician can face at the moment -- the battle of likeability.

c. **Why** are some people allergic to cats' fur?

It's not the cat's fur **that** causes allergies. **It's** a protein (FEL D1) in the cat's saliva.

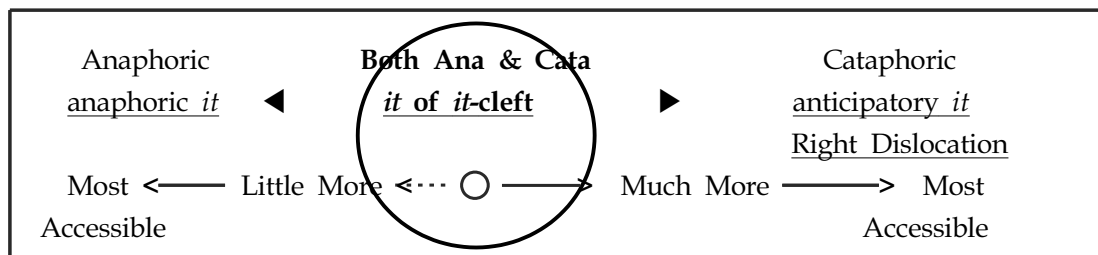
d. But **why** is the topic so important? Apparently, **it** is the topic **that** enables the listener to compute the intended antecedents ... (Clark & Haviland 1977:49)

4.1.3. The Referential Transparency Scale of *Pronoun It*

♣ Referentiality of *it* of *It*-clefts

- ① as **discontinuous definite description**: Hedberg (2000: 819, 906), Gundel (2002: 118)
- ② as **definite deictic**: Miller & Weinnert (1998), Borkin (1984)

(28) The Referential Transparency/Accessibility Scale of *It*



- ① *It*-clefts display degrees rightward and leftward in other orientations in terms of accessibility to the reference.
- ② *It* of *it*-cleft seems to behave very much like **ambient *it***, on the one hand, and like Anaphoric or Anticipatory *it*, on the other hand.
- ♣ Degrees of numbers measured by accessibility and distance from prototype **within types of *it*-clefts**

No. of Ex	Anaphoricity	it	Cataphoricity (connection to <i>that</i> -clause)	Degrees of Prototypicality
29	○		X	-0.5
30 & 31	X		○	0 (Prototype)
32 & 33	?		○	+0.5
34 & 35	○		○	+1

- (29) a. Suppose *P* is not sure *who is the culprit*, but suspects that **it is C**. (Leech 1983:81)
 [⇒ **it is C** (who is the culprit).]
- b. **If** she was twenty-six and still unmarried, **it was** not from lack of suitors. (Declerck & Seki 1990. p.19: Premodified Reduced *It*-Clefts)

- (30) a. <It Was 10 Years Ago Today, Matt Drudge Taught the Blogs to Play.>
 ##Bloggers are missing an important ten-year anniversary this coming week. **It was** ten years ago, on the evening of Saturday January 17, 1998, **that** Matt Drudge posted a story on his site -- which we can call ... (http://paul.kedrosky.com/archives/2008/01/14/it_was_10_years.html)
- b. ##**It's** with great honor and pleasure **that** I announce Halary Putnam. (Cf. Prince 1978:901)
- c. ##**It was** just a year ago **that** the city's major banks launched ... The Philadelphia Mortgage Plan ... to foster investment in older neighborhoods. (*PI*, 10/22/76, p.1K; Cf. Prince 1978:901)
- (31) (Jim) The coral has built up even further, so the coral's above the water, and the remains of the volcano are under water.
 (Instructor) Yes, and **it's** *at this stage* **when** the ring of coral's called an atoll. (Deborah 2005: 597, *Longman Preparation Course for the TOEFL test: next generation iBT*)
- (32) (Man) Really? I've just started his class, and I don't like it at all. **What** made you change your mind about it?
 (Woman) **It wasn't** **that** I changed my mind about it. **It's** **that** the class changed, and I liked it better later on. (Deborah 2005: 605, *Longman Preparation Course for the TOEFL test: next generation iBT*)
- (33) A: Game, set, and match. You lose again, Bill. And you look exhausted too. Come on, let's go for a swim in the pool.
 B: Well, I'm not so sure that a swim **is** **what** my body needs right now: **it's** *a long cool drink* **that** I need. (Collins 1991: 108, ex.30)
- (34) For inversion, **what is relevant is** the discourse-familiarity of the PVNP, while for *there*-sentences, **it is** *hearer-familiarity* **that** is relevant. (Birner & Ward 1993: 36)
- (35) a. **Why** are some people allergic to cats' fur?
It's not the cat's fur **that** causes allergies. **It's** a protein (FEL D1) in the cat's saliva.
 b. But **why** is the topic so important? Apparently, **it is** the topic **that** *enables the listener to compute the intended antecedents ...* (Clark & Haviland 1977:49)
 c. **Why** ever should I do that? -- **It is** just **that** *we can't lay hands on it at the moment.*
 (⇒ **It is** just **because** we can't ...)

4.2. Fusions in Cleft Constructions

4.2.1. The common use of Adverbial *that*-clause instead of *who/which*-clause in *it*-clefts

- (36) a. Why didn't he take the plunge? Was it that (=because) he didn't have the money [that he didn't take the plunge]? (Bolinger 1972:35)
- b. I will never forget the Sunday **when/ that** you first arrived. (Relative clause)
- c. Do you know anywhere **where/ that** I can get a drink! (Relative clause)

4.2.2. *It*-cleft's fused use of possessive relative pronoun (*whose*-)clauses & relative adverb (*where/when*-)clauses

- (37) ... so that **it is the cleft clause *whose status*** is reported first in the case of wh-clefts as opposed to the other two kinds of clefts.) (Hedberg & Fadden 2007: 13)
- (38) ... and **it's at this stage *when*** the ring of coral's called an atoll. The volcano has sunk, and there's a pool of water inside the atoll. (Deborah 2005: 597, *Longman ... TOEFL test: next generation iBT*)

4.3. The Specificity Gradience between Two Clefts

4.3.1. Cleft Sentences as Identifying Sentences

..... Gundel 1977, Declerck 1983a, D.S. Kim 1986

- (39) a. The bank robber **is** John Thomas. (Specification/ Identifying Sentence)
 b. John Thomas **is** the bank robber.
- (40) a. John **is a** teacher. (Predicational/ Attributive Sentence)
 b. *A teacher **is** John.

♣ It is A that B . What B is A .
 (value) (variable) (variable) (value)
 (Identified) (Identifier) (Identifier) (Identified)

- (41) a. **What** I don't eat **is** food for the dog. (명시적 or 서술적 해석)
 b. **It is** food for the dog **that** I don't eat. (명시적 해석)
 c. Food for the dog **is** **what** I don't eat. (명시적 해석) (Declerck 1983b: 11)

Spec Reading = 'The following I don't eat: food that is meant for dogs'
 ('내가 안 먹는 것은 바로 개 먹이다')

Pred Reading = 'What is left over from my meals is given as food for the dog'
 ('내가 안 먹는 것은 개한테 준다.')

- ♣ The sense of **identification** is closely related to the **exclusiveness implicature** resulting from picking out the one member (e.g. the person, thing, etc.) represented by the variable from a set and excluding the other candidate members not chosen.

♣ <It is ~ > vs. <He is ~ > : Gundel 1977, Declerck 1983a

- (42) a. There's someone at the door.-- **It/***He is a policeman. (명시적 확인문)
 b. I know the man in the photograph. **It/** *He is John! (")
 c. Who is Mr Arnou? -- **He/** *It is a Russian. (서술적 해석)
 d. What is your friend? -- **He/** *It is a teacher. (")

4.3.2. Referential Properties of *it* and *what*

	It	What
Inherent properties	In focus or broad references (e.g. object, place, person, animal, situation, activity, event, or refer to something abstract, or a group of things or people.)	something that is not known
Semantic Properties	Definite/Specific	Indefinite/Non-specific
Semantic Properties of Identifier	Specificational/Referential	Predicational/Attributive
Recoverability	Recoverable	Non-recoverable
References of Identified (Focus)	nominals and adverbials such as time, place, manner, circumstances	thing, quality, object, state, entity, item, etc.
Syntactic Categories of Identified (Focus)	NP, PP, AdvP, S	Nonagentive NP, S, VP, AP

♣ *It* can refer to an object, place, person, animal, situation, activity, event, or refer to something abstract, or a group of things or people.

♣ "Ambient *it* is more general than *things*." (Bolinger 1977:85)

♣ *What* has wider reference than *the thing* and refers to a thing, things-like, quality or nature, state, action, event, activity, statement etc.) but does not refer to a person. (☐ (45a))

(43) a. He mixes **what** is real with **what** is unreal. (= (?)the **thing/ quality/ object/ entity/ item** which)

b. **What/ ?The thing/time which** once took a century now took only ten months.

(44) I don't know **what** he is. (⇒ personality or character)

(45) a. **What** made me laugh **was** John. [John = non-agentive]
 (= **What** made me laugh? + **It was** John)

b. **The thing which** made me laugh was John.

c. **It's** John **that** made me laugh. [John =agentive or non-agentive]

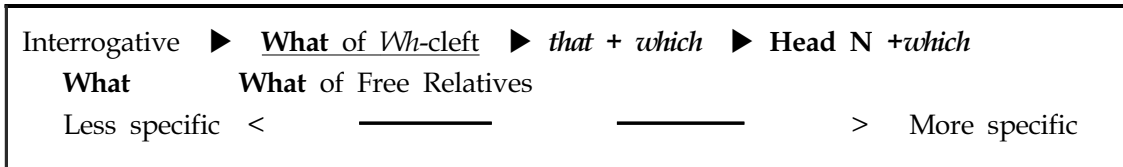
d. John made me laugh. [John =agentive or non-agentive]

♣ The **generality** of *it* needs to be further specified.

♣ The **relative vagueness** of the *it*-clefts can be particularized by adding related information about the focus.

- ♣ *It* of *it*-cleft embraces **nominals** and **adverbials** such as time, place, manner, circumstance, and whatever is obvious by the nature of reality or the implications of context. (However, "the reference [to a statement] is accomplished with *that* rather than with *it* or any other form." (Linde 1979:344) --> This is why *it*-clefts usually don't take *that*-clause as a focus.

4.3.4. Activation of the Identified/Focus as specific in *Wh*-clefts



- ▣ The above degrees show that whether the head noun is implicit or explicit depends on **how much activated the identified as specific** (or definite) information **was already** at the moment of speaking/writing.

(46) a. **What do you like best about living Canada?**

.....

What I like best about Canada is its sheer natural beauty. I've visited several countries all over the world and it's rare to find the raw, expansive nature you can find in Canada. (<http://www.funadvice.com/q/canada>)

b. **Susana, Appointment Coordinator**

I handle all office duties and patient coordination. I have worked with Dr. Berger since 1999. He is a nice guy and a great boss. **The thing I like best about** orthodontics is meeting people. I like that my job has a lot of variety that keeps me busy and is very rewarding. (<http://www.bergersbraces.com/team.html>)

(47) a. **Things I Like About** England - II

.....

Comments

.....

There are many things that I love about British culture, but one of them, basic consideration for others, has declined rather rapidly over the last decade. **The thing I like about** Portugal (and the Algarve especially) is that people there are as polite and considerate as we used to be in Britain many years ago. I'm hoping it stays that way! Hope you're enjoying Cornwall to the full. Beautiful place! (<http://www.backtalk.com/articles/things-i-like-about-england-ii/>)

- b. Waterloo Park is more family-oriented with the large controlled access splash pad, zoo, multiple playgrounds, sports fields, and wealth of picnic areas/shelters; whereas Victoria Park focuses on that regal Olmstead feel with lush green lawns, arching bridges, and the clock tower. **A thing I like about** Victoria Park is the amount of festivals they have, and I wish Waterloo Park did this more and was promoted. (<http://forum.skyscraperpage.com/archive/index.php/t-149210.html>)

- ♣ The reason that *wh*-clefts are more syntactically constrained than *it*-clefts is due to more restricted reference of interrogative and/or free relative *what* than that of *it*. : Focus constituents of *wh*-clefts are (non-agentive)NP/ AP/ VP/ S.

[Kim 2001]

- (48) a. **The following ϕ** is an **example** of an item which ... (Harris 1969: 46)
 b. 4. <? **Following**> is an unlabelled diagram of the left hemisphere. Choose four contrasting colors and color each lobe of the cortex. (O'Grady *et al* 1991: 359)
 c. **The following instance** is **one ϕ of many ϕ** I have found in the thrillers of Dick Francis. (Toolan 1988: 132)
 d. We might then proceed to reduce our list on the basis of **our answers to the following questions** :
 e. **What follows** are more detailed commentaries on the six structural parts or phases of this model. (Toolan 1988: 153)

[Kim 2006]

- (49) a. A surface is **that which** has length and breadth only. (that = 'hyperhym/superordinate' of *surface*)
 (Cf. The best surface is **one that** is neutral and non-glossy (one = 'a surface')
 b. The asterisk (*) lets the compiler know that the variable that follows is a pointer. There are three ways you can type the asterisk. These are

```

DataType* PointerName;
DataType * PointerName;
DataType *pointerName;
```

By default, it does not matter how you append the *, the compiler will know that **the thing that follows** is a variable. (<http://www.functionx.com/cpp/Lesson13.htm>)

- ♣ The expression "**what follows**" is used in the context in which it refers broadly to what succeeds the current paragraph, specifically to the paragraph(s) or section(s)/chapter(s) which succeed(s) the current paragraph containing the expression "what follows". This means that the distance between "what follows" and its contextual referent is much longer than the one between the other types of *follow*-phrases and their contextual referents. (Kim 2001: 12)

4.3.5. Specificity as a Criterion for Cleftability

A. Frequency in Cleftable Focus Elements

- ♣ Frequency Degrees of Syntactic Classes of Focus elements (Collins 1991: 56; Delahunty 1984)

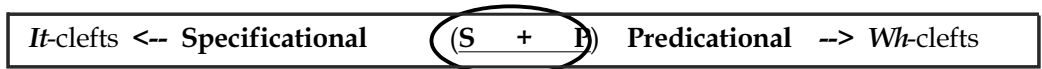
It-clefts: NP > PP > (?) AdvP/NP[-Agt]/S[+finite] > *AP > *VP[-finite]
Wh-clefts: *NP[+Agt] < *PP < *AdvP < NP[-Agt] < S < AP < VP[-finite]

- (50) a. **It was** Alex Greene **who** directed “The Miscreant.” (NP=[-V/+N])
 b. ***What** directed “The Miscreant” **was** Alex Greene.
- (51) a. **It was** with Fred **that** we went to the movies. (PP=[-V/-N])
 b. ***What** we went to the movies **was** with Fred.
- (52) a. **It was** only reluctantly **that** he agreed to swim the channel.
 b. ***What/?How** he agreed to swim the channel **was** only reluctantly.
 (AdvP=[-V/-N])
- (53) a. **What is** remarkable here **is** that have no longer evokes an effectual exercise of control. (S≠ [+V/+N])
 b. **It is** that have no longer evokes an effectual exercise of control **that** is remarkable here.
 Cf. ***It’s** that the world is round **that** I believe. (Akmajian 1970:167)
 c. **What** I hate **is** when she acts like that. (Adverbial)
 d. **It was** **when** I got pregnant that I finally started learning more about the pump. (Adverbial)
 (<http://nfb.org/legacy/vod/vod213/vodsum0616.htm>)
- (54) a. I wonder if **it was** <that they hadn’t room enough for them up in the house> **that** they put them out here in the woods.
 (Adverbial *That*-Clause)
 b. They put them out here in the woods **because/ *that** they hadn’t room enough for them up in the house
- (55) a. **What** I enjoyed **was** buying a new hat.
 b. **It was** buying a new hat **that** I enjoyed. (Verbal Noun= [+V/+N])
- (56) a. **What** John is **is** tall. (AP=[+V/+N])
 b. ***It is** tall **that** John is.
- (57) a. **What** they must do **is** propose an amendment to the resolution. (VP= [+V/-N])
 b. ***It is** propose an amendment to the resolution **that** they must do.
- (58) a. **What** Bill is doing **is** playing for time. (Verbal: [+V/-N])
 b. ***It is** playing for time **that** Bill is doing.
- (59) a. **It was** to buy shaving cream **that** Bill set out for the store. (Adverbial)
 b. ***It was** to buy a new hat **that** I wanted. (Verbal (complement))
 c. **What** Bill set out for the store *for* **was** to buy shaving cream. (Adverbial)

B. Gradience between Syntactic categories and between Ontological categories

Nominal	—	Adverbial	—	Propositional	—	Adjectival	—	Verbal
NP		PP/ AdvP		S		AP		VP
1st-order		2nd-order		3rd-order				
(person, thing, things-like)		(event, process)		proposition		(Lyons 1977: 442-45)		
[-V/+N]	<---	[-V/+N]	----	[+V/+N]	---	[+V/-N]	-->	[+V/-N]

- ❑ ❶ Whereas the focus constituents with [-V] tend to be easily cleftable in *it*-clefts, those with [+V] tend to be easily cleftable in *wh*-clefts.
- ❶ D.S. Kim (1986) has suggested that *it*-clefts and *wh*-clefts are 'bidirectional' in that each type of clefts runs opposite directions in terms of the following properties: "**It-cleft**는 원형적인 기능이 명시적인 확인(specifically identifying)이라면 **wh-cleft**는 그 원형적인 것이 서술적인 확인(predicatively identifying)이며 이 두 종류의 분열문이 서로 원형적인 기능에서 벗어나면 날 수 록 반대의 확인 기능을 갖게된다." (p.37)
- ❷ A merger of **Specificationally** Identifying & **Predicationally** Identifying Readings is displayed in between the above opposite ends, that is, in a propositional focus, as in (71) above and (75-82) below.



♣ The Conversibility of *Wh*-clefts to *It*-clefts can be made by means of **further specification** (e.g. modifying, questioning, negating, excluding, etc.)

- ❑ 명시적 환경조성(specification)의 요인들 . . .
- 1) (초점위치에) 수식어 (정도, 대조, 부정, 의문, 제한 등)첨가
- 2) (관계절속에) 시간/장소등의 무대설정
- 3) 미래보다는 과거
- 4) (관계절) 가상/믿음(non-factive) 보다는 실제/경험(factive)

- (60) a. **What** she is is pretty.
- b. ***It's** pretty **that** she is
- c. ?? **Is it** pretty that she looks?
- d. **How** pretty is it that she looks?
- e. It's pretty that Mary is, **more than anything else**.
- (61) a. ***It is** quite unhappy **that** Bill is. (Emonds 1976: 140)
- b. **It is** happy **that** we all most want to be.
- c. **It was** happy that he looked **when I saw him last**.
- d. **It wasn't** just happy that he appeared. **more like ecstatic**. (Delahunty 1984: 77)

- (62) a. ??It's haughty that he is.
 b. It's not haughty that he is, **it's just proud**.
- (63) a. ?It was **slowly** that Mary dressed to go out.
 b. It wasn't **only slowly** that Mary dressed, **but carefully too**. (Delahunty 1984: 80)
- (64) It was {*something/ **something new**} that he told me.
- (65) a. **What** he is **is** a teacher.
 b. *It's a teacher **that** he is.
 c. ?? **It was** a teacher that I was.
 d. It was a teacher that I wanted to become **in those days**.
 e. It is a teacher that he is, **not a BUTCHER!**

<contrastiveness effect: Kim 2009>

- (66) a. **It's John who** has murdered Fred.
 b. "X has murdered Fred" "X = John"
 c. **Contrast:** <선택된 John> vs. <선택되지 않는 나머지 가능한 살해범>
- (67) a. Sue is planning to buy a Camry, but **it's a Lenux that** I want.
 b. Sue is planning to buy a Camry, but **what I want** is a Lenux.
- (68) a. That was hard work. **What I need now** is a long cool drink.
 b. That was hard work. **#It's a** long cool drink that I need now. (Huddleston & Pullum 2002: 1426)
- (69) a. We know what *erectus* are; we know that . . . **What** we don't know **is just how** or when and perhaps, even if -- he emerged out of *Homo habilis*. (Reader's Digest, Nov. 1981, p. 139) (⇒ Topic Announcer)
 Cf. ??It is just how **that** we don't know.
- (70) a. **It's John's driving that** bothers me. (실제성)
 b. ***It was for John to go that** I wanted. (잠재성)
- (71) a. **It was** <that elephants have long memories> **that** Fred *remembered*. (사실성)
 b. ***It was** <that elephants have long memories> **that** Fred *thought*. (비사실성)

C. Cumulative Features of Specificity Gradience for Cleftability

Kinds	<i>It</i> -clefts <-----			-----> <i>Wh</i> -clefts	
	Entities			Qualities/ State/ Actions/ Activity	
Ontological categories	1st-order	2nd-order	3rd-order		
Cleftable constituents	Nominal ← Adverbial — Propositional — Adjectival → Verbal				
	NP	PP/ AdvP	S	AP	VP
	[-V/+N] <-----			-----> [+V/-N]	
Grammatical Functions	(NP) Argument-oriented			Predicate-oriented	
Identifying Readings	Specificational <---			----> Predicational	
Specificness	Specific <-----			-----> Non-specific	

5. Conclusions

1. **D.S. Kim (1986)** suggested that *it*-clefts and *wh*-clefts are 'bidirectional' in that each type of clefts runs opposite directions in terms of prototypicality of each own type of identifying functions. Now **the current study** has suggested that prototypicality and blended aspects should be determined by (a sum of) several types of **gradient properties**, including syntactic, semantic, logical, thematic, and discoursal ones.
2. I have suggested that the gradient syntactic status of focus elements, which are ontologically assumed, is the primary basis of other types of gradiences displaying the specificational-predicational contrast between two types clefts.
3. ***It*-clefts** display degrees rightward and leftward in other orientations in terms of accessibility to the reference in the iconic sense that *it* of ***it*-cleft** seems to behave very much like **ambient *it***, on the one hand, and like Anaphoric or Anticipatory *it*, on the other hand.
4. We have seen that the referential gradience of *it* of *it*-clefts is iconically analogous to that of pronoun *it* and that the referential gradience **within types of *it*-clefts** can be evaluated by degrees of numbers measured by referential accessibility and distance from prototype.
5. From the iconic and compositional perspectives, a specificational-predicational gradience is displayed between *it*-clefts and *wh*-clefts. The specificationally identifying sense of *it*-cleft, which does not exist for the corresponding non-cleft, is iconically generated from (NP)-argument-oriented *it (be)*, while the predicationally identifying sense of *what*-cleft, which the corresponding non-cleft lacks, is iconically displayed by predicate-oriented *what (+ be)*.
6. Based the cumulative features involved, a specificational-predicational scale in the two types of clefts can be displayed in terms of various features such as nominal-verbal gradience, referential accessibility, degrees of specificity, activation of the identified as specific, and value/contrastiveness of informational interaction.

References

- 김두식. 1986. 確認文으로서의 英語分裂文의 分析. 「언어와 언어학」 제12집. 한국외국어대학교 언어연구소. 33-49.
- 김두식. 1998. 담화상에서의 영어 copular sentence 비교. 1998년도 신영어영문학회 여름학술발표대회. 대구대학교.

- Aarts, Bas, David Denison, Evelien Keizer, and Gergana Popova (eds.) 2004. *Fuzzy Grammar: A Reader*. New York: Oxford University Press.
- Aarts, Bas. 2007. *Syntactic Gradience: The Nature of Grammatical Indeterminacy*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolinger, D. 1977. *Meaning and Form*. London: Longman.
- Borkin, Ann. 1984. *Problems in Form and Function*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Carlson, Lauri. 1985. *Dialogue Games: An Approach to Discourse Analysis*. Dordrecht/Boston/London: D. Reidel Publishing Company.
- Chafe, W. L. 1974. Language and Consciousness. *Language* 50:1. 111-33.
- Collins, P. C. 1991. *Cleft and Pseudo-cleft Constructions in English*. London: Routledge.
- Declerck, R. 1983a. 'It is Mr. Y' or 'He is Mr. Y' *Lingua* 59:2/3. 209-46.
- Declerck, R. 1983b. Predicational Clefts. *Lingua* 61:1. 9-45.
- Declerck, R. 1984. The Pragmatics of *IT*-Clefts and *WH*-clefts. *Lingua* 64: 2/3. 251-89.
- Declerck, R. 1988. *Studies on Copular Sentences, Clefts and Pseudo-clefts*. Leuven: Leuven University Press.
- Declerck, R. and Shigeki Seki. 1990. Premodified Reduced *It*-Clefts. *Lingua* 82. 15-51.
- Declerck, R. 1992. The Inferential *it is that*-construction and its congeners. *Lingua* 87. 203-230.
- Delahunty, G. P. 1982. Topics in the Syntax and Semantics of English Cleft Sentences. *IULC Syntax and Semantics IX*.
- Delahunty, G. P. 1984. The Analysis of English Cleft Sentences. *Linguistic Analysis* 13:2.
- Delahunty, G. P. 1995. Inferential Construction. *Pragmatics* 5:3, 341-364.
- Emonds, Joseph E. 1976. *A Transformational Approach to English Syntax: Root, Structure-Preserving and Local Transformations*. Academic Press, Inc.
- Fanselow, Gisbert, Caroline Fery, Matthias Schlesewsky, and Ralf Vogel. 2006. *Gradience in Grammar: Generative Perspectives* (Oxford Linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Geluykens, Ronald. 1988. Five types of Clefting in English Discourse. *Linguistics* 26, 823-841.
- Gundel, J .K. 1977. Where Do Cleft Sentences Come From? *Language* 53:3. 543-549.
- Gundel, J. K., Hedberg, N. and Zacharski, R., 1993, Cognitive status and the form of referring expressions in discourse, *Language* 69, 274-307.
- Gundel, Jeanette K., Michael Hegarty, and Kaja Borthen. 2003. Cognitive Status, Information Structure, and Pronominal Reference to Clausally Introduced Entities. *Journal of Logic, Language and Information* 12:3, 281-299.
- Gundel, Jeanette K. 2008. Contrastive perspectives on cleft sentences. In *Language and Cultures in Contrast and Comparison*, Gómez González, María de los Ángeles, J. Lachlan Mackenzie and Elsa M. González Álvarez (eds.), 69-87.
- Haiman, J. 1980. Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation. *Language* 56:3. 515-540.

- Hedberg, Nancy. 2000. The Referential Status of Clefts. *Language* 76:4, 891-920.
- Hedberg, Nancy and Lorna Fadden. 2007. The Information Structure of *It*-clefts, *Wh*-clefts and Reverse *Wh*-clefts in English. In Nancy Hedberg and Ron Zacharski (eds.), *The Grammar-Pragmatics Interface: Essays in Honor of Jeanette K. Gundel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Pragmatics & Beyond New Series, 49-76.
- Lambrecht, Knud. 2001. A framework for the analysis of cleft constructions. *Linguistics* 39, 463-516
- Lee, Pil-Hwan. 2008. On the Notion of Complement: To Advocate Fuzzy Grammar. *English Language and Linguistics* 25, 171-193.
- Levinson, Jim and Regina Weinert. 1998. *Spontaneous Spoken Language: Syntax and Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, Doo-Shick. 1995. *A Discourse-functional Analysis of Subject-Verb Inversion in English*. Seoul: Hankuk Publisher. [Keimyung University dissertation, 1995]
- Kim, Doo-Shick. 2001. "A look at the English verb 'follow,'" *Modern English Education* 2(2): 3-21.
- Kim, Doo-Shick. 2003a. Discourse Connection and the Choice of *This* or *That*. *Discourse and Cognition* 10:3, 1-30.
- Kim, Doo-Shick. 2003b. Remarks on 'Reduced' NPs. *Studies in Modern Grammar* 34. 141-170.
- Kim, Doo-Shick. 2006. Distinctive Properties of English Demonstratives in Written Discourse. *The Journal of Modern British and American Language and Literature* 24:4, 189-211.
- Kim, Doo-Shick. 2006. What's THAT? Read at the 2006 Winter Conference of The Discourse Cognitive Linguistics Society of Korea, Soongsil University, Seoul. 91-104.
- Kim, Doo-Shick. 2008. Gradience Within and Between English Cleft Sentences. Read at the 2008 Fall Conference of The Discourse Cognitive Linguistics Society of Korea, Hankook Univ. of Foreign Studies, Seoul. 53-76.
- Kim, Doo-Shick. 2009. Contrastiveness Effect and *It*-Clefts in English. Read at the 2009 Fall Conference of Korean Society for Language and Information, Daewoo Foundation Building, Seoul. 1-14.
- Kim, Kyu-hyun. 1995. WH-clefts and left-dislocation in English conversation: cases of topicalization. In Pamela Downing and Michael Noonan (eds.) *Word Order in Discourse*. 247-296. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Prince, E. P. 1978. A Comparison of *Wh*-Clefts and *IT*-Clefts in Discourse. *Language* 54:4. 883-906.
- Prince, E. P. 1981. Toward a Taxonomy of Given-New Information. In Peter Cole (ed.) *Radical Pragmatics*. 223-255. New York & London: Academic Press.
- Prince, E. P. 1992. The ZPG Letter: subjects, definiteness and information status. In Thompson, S. and Mann, W. *Discourse descriptions: Diverse analyses of a*

- fund-raising text*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. 295-325.
- Ross, J. R. 1987. Islands and syntactic prototypes. In B. Need, E. Schiller, and A. Bosch (eds.), *Papers from the Twenty-third Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago IL: CLS, pp. 309-20.
- Sorace, Antonella. 2004. Gradience at the Lexicon-Syntax Interface: Evidence from Auxiliary Selection and Implications for Unaccusativity. In Artemis Alexiadou, Elena Anagnostopoulou, and Martin Everaert (eds.) *The Unaccusativity Puzzle: Explorations of the Syntax-Lexicon Interface* (Oxford Studies in Theoretical Linguistics). 243-269. Oxford: Oxford University Press.
- Sornicola, Rosanna. 1988. *It*-Clefts and *Wh*-Clefts: two awkward sentence types. *Journal of Linguistics* 24. 343-379.

An Analysis of the Cultural Content of High School and College English Textbooks

Young-Ju Han

(Yongsan University)

ABSTRACT

Communication occurs in contexts and those contexts cannot be separated from culture. We therefore claim that culture needs to be included in language teaching and learning and raise issues about the cultural content of the tools which play perhaps the most important role in how culture is presented in EFL contexts: textbooks. In addition to the target culture, we stress the importance of including the source culture of the learner and the international culture as well. In the first half of the study we create a list of criteria for the analysis of cultural content in English textbooks based on the literature on evaluation of the cultural content in textbooks. We then analyze selected textbooks using those six criteria developed in order to find out to what extent cultural content are integrated in college English textbooks and whether there is any difference in cultural content between native speaker and Korean ELT writers. Our results show that even though its importance has been well recognized and a number of cultural items are presented, in general it seems to be challenging for textbook writers to include balanced information about culture covering those six features in the limited pages of textbooks. Regarding the third research question, there was not much difference in cultural content between materials written by native speakers and those written by Korean ELT writers. The study proposes that textbook writers develop their own checklist to make more informed and appropriate cultural choices before the textbook is written.

I. INTRODUCTION

Nowadays there is no question that culture teaching has become an accepted part of the language pedagogy and it is well recognized that language and culture are interrelated, that it is not possible to teach a language without culture, and that culture is the necessary context for language use.

Where the language is learnt as a foreign language as in Korea, the target language society is normally geographically and psychologically distant. Therefore, culture teaching is an assurance that real people in real places use the target language as a normal means of communication. In these cases, culture teaching offers the opportunity for a carefully planned introduction to the new environment and should help to overcome prejudices and stereotypes which can prevent learners from coming to terms with the reality of the target culture.

Nevertheless, as Nelson (1994) points out, culture is often neglected in language teaching/learning or presented as a supplementary diversion to language instruction. There is an emphasis on linguistic proficiency in language classes, and therefore culture is likely to remain in the background, even though cultural competence must be one part of teaching English along with linguistic competence.

We argue with Nelson that the teaching of culture should have a place within current language teaching, especially in EFL contexts like in Korea. At the same time the textbook is an essential element of English teaching and learning and plays a vital part in the everyday job of teaching and learning English. The importance of the textbook becomes even greater in EFL contexts where learners are exposed to English mainly through the textbook.

This paper critically examines the cultural content in EFL textbooks. The investigation consists of two parts. First, we create criteria for the analysis of cultural content in EFL textbooks and then analyze selected textbooks using those criteria in order to find out how and how much culture is integrated in EFL textbooks.

II. REVIEW OF LITERATURE

1. Defining Culture in Language Teaching

Views of the place of culture in language teaching may be broadly categorized according to whether the definition of culture rests on the outstanding achievements of the native speakers of a language or the particulars of their way of life. The first definition may be termed 'culture with a capital C' while the latter may be referred to as 'culture with a small c'. 'Deep culture' by Brooks (1964), 'anthropological or sociological culture' by Valette (1986), 'sociological culture' by Nelson (1994), and 'behavioral culture' by Hammerly (1982) all belong to the small c culture. This view of culture apparently occupies the mainstream in language teaching.

2. Approaches to Teaching Culture in English Teaching

The importance of teaching culture is well understood in language learning, especially when language is learned as a foreign language. However, in many cases the problem of cultural domination occurs in culture teaching: Indeed, 'being at the receiving end of a virtually one-way flow of information from Anglo-American centers, the host country runs the risk of having its own culture totally submerged' (Alptekin & Alptekin, 1984).

In response to this problem Cortazzi and Jin (1999) introduce three cultures: source culture, target culture, and international target culture and argue that all three should be included in EFL textbooks. That is, culture learning does not mean only the awareness of target culture but also the awareness of source culture and international culture, and they all have significant roles for intercultural communication. Prodromou (1992) maintains a similar view: "English (···) as the foremost medium of international communication at the present time, is called upon to mediate a whole range of cultural and cross-cultural concepts, to a greater degree than in the past" (p. 39).

III. CRITERIA FOR ANALYSIS

Based on the work on the textbook evaluation of cultural content by Nostrand (1978), Sterns (1993), and Byram, Morgan and Colleagues (1994), we selected some main themes of cultural content and created six analytic criteria of our own. We also included all the cultures as we discussed in *Approaches to Teaching Culture in English Teaching* for the investigation. The final matrix for the analysis was as follows:

	C1 (Source Culture)	C2 (Target Culture)	C3 (Int'l Culture)
Institutions			
Arts & Major Achievement			
Places & Histories			
Social Identities			
Individual Persons & Ways of Life			
Stereotypes & National Identities			

IV. RESEARCH QUESTIONS

- 1) To what extent is cultural content integrated in college English textbooks?
- 2) To what extent is cultural content integrated in high school English textbooks?
- 3) Are there any differences in cultural content between native speaker and Korean ELT writers?

V. DISCUSSION

The investigation of cultural content shows that the ten textbooks -- five by native

speakers and five by Korean writers -- we examined include a fairly good variety of cultural items in terms of the six criteria we developed. In general, the importance of culture in language teaching has been recognized by language teaching practitioners and this tendency has been reflected in the textbooks. Especially, in the latest 7th National Curriculum revision, culture has been an important issue added into the part of foreign language education. Korean writers seem to have well understood the importance of culture and to include culture in the textbook.

In terms of the three cultures, the target culture items predominate in the textbooks by both native speaker and Korean writers. Almost none of the source culture is addressed in the textbook written by native speaker writers. It is obvious that native speaker writers lack explicit resources of the Korean culture. On the other hand, as can be expected, more of the source culture items are represented in the textbooks by Korean writers. Including the source culture items is significant in that they are the only things that will offer learners of the source culture opportunities for output. Regarding the international culture, including much of its in-depth information might not be easy because of the lack of cultural knowledge, limitations of the textbook, and the narrow range of the way in which the learner's needs have been perceived by the author.

'Culture with a capital C' had been traditionally emphasized in language teaching. It is now arguably well recognized that 'culture with a small c' is as important as 'culture with a capital C' for language teaching and learning. The investigation of the incidence of each feature showed that the number of the first three features referred to as 'culture with a capital C' is larger than that of the last three features referred to as 'culture with a small c'. The unbalance between the two kinds of culture was more noticeable in the case of native speaker writers (206 to 109 items) than in the case of Korean writers (165 to 151 items).

In the process of developing the six criteria it was argued that the checklist included the topics the typical language learner is most likely to require. However, feature by feature investigation showed that some features such as *Institutions*, *Histories*, *Social Identities*, and *Stereotypes and National Identities* are hardly addressed. Again, it may be challenging for textbook writers to include balanced information about culture covering those six features in the limited pages of textbooks.

Particularly, the textbooks by Korean writers often present items of *Individual Persons and Ways of Life* in comparable manners that bring out similarity or differences of the target and the source cultures. Learners are made aware of the difference in the way of life practices, values, and day-to-day interactions to some extent. Although a variety of topics are covered, most items are about cultural products and practices but rarely addressed from cultural perspectives.

Teaching Practicum of Pre-Service Secondary English Teachers

Yanghee Kim

(Pukyong National University)

1. Introduction

With the emphasis of public English education, the Office of Education has tried to improve teachers' qualifications in varied ways, such as a short-term or long-term teacher training programs and the re-education of in-service teachers through the graduate school of English education. It is thought that universities with teacher training programs should nurture well-qualified and well-skilled English teachers to provide students with high-quality education that can result in fundamental improvement in English education (Na, 2006). For a high-quality education, a teaching practicum is an essential process in the professional development programs for English teachers; by applying theory into their teaching practices in real education settings, observing classes from more experienced teachers, and examining their acquired knowledge. In addition, professional development for English teachers facilitates the growth of the understanding of teaching and involves examining different dimensions of their own practice as a basis for reflective reviews (Akbari, 2007). Thus, the present study explored students' own teaching practice and how they are prepared for being well-equipped teachers, and provides the suggestions from the study findings.

2. Literature Review

2.1 Goals of a Teaching Practicum

Teaching practicum is a process of connecting theories pre-service teachers learned from universities with practices in real classroom settings and also of self-assessment as to whether they are well fit into the field of teaching (Heo & Kim, 2010). Also, a teaching practicum is a practical learning activity that pre-service teachers can evaluate their acquired knowledge and expertise in their area and foster reflective teaching practices (Kim, 1999; Lee, 2007). The roles of teachers in the classroom should be reconsidered to produce a continuous supply of high qualified teachers for their nation's classrooms through the teaching practicum. Darling-Hammond (2006) discusses the teacher's roles as: seeing teachers as adaptive experts; considering diagnosticians, knowledge organizers, skilled coaches who help students master complex information and skills; and seeing them preparing for human diversity and cognitive complexity, responding to the needs of individual students, and adjusting their teaching

based on student outcomes. It is believed that during the teaching practicum, their multiple roles should be acknowledged and reflected. Chun(1995) emphasizes the experiences of teaching practicum because pre-service teachers are able to experience the entities of educational settings and have opportunities to learn human relationships in schools. Nam(1998) defines the significances of teaching practicum—a process of meeting a lawful requirement in order to earn a teaching certificate, enhance professional knowledge to become a teacher, and nurture teaching abilities and skills by identifying situations and issues in educational environments and solving these issues.

2.2 Previous Studies on Teaching Practicum(s)

The previous studies on the teaching practicum have been done on varied topics: an analysis of teaching training programs and suggestions for more effective programs(Kim, 2006; Lee & Lee, 2008; Yang, 2003); a study on the curriculum for training pre-service secondary English teachers(Chang, Jung, & Choi, 2008); studies on the roles and abilities of prospective teacher's supervisor(Chang, et al., 2008); an investigation of perception and attitude to teaching practicum of pre-service teachers(Chung, 2008; Na, 2006); development and application of teacher training programs(Chang & Park, 2005; Park, 2007); and a study on pre-service teacher and supervising English teachers' perceptions of the teaching practicum(Heo & Kim, 2010).

3. Methodology

3.1 Research Questions

According to the previous studies described above, most of the studies have conducted surveys to draw the findings, and none of them heard pre-service teachers' inner voices of their experiences of teaching practicum, especially in Korean contexts. In that sense, the current study is a unique study because it collects these prospective teachers' deeper thoughts and insightful reflection in real teaching situations. The following research questions will address pre-service teachers' inner voices of their experiences of teaching practicum.

1. What have the pre-service secondary English teachers learned from their teaching practicum?
2. How were they prepared for becoming well-qualified teachers?

3.2 Participants

Nineteen students in the department of English Language and Literature at D university were enrolled in the course "Teaching Methods & Materials for English" and all of them were endorsing for the teaching certificate in English education of secondary schools. Among them, only eight students(participants in this study—2 males and 6 females) did a teaching practicum in 8 different middle schools in Busan. They observed classes for 2 weeks(from 3rd of May to 14th of May), and then they did real teachings for two weeks(from 17th

of May until 31th of May). Before teaching students, they had taken the course indicated above.

3.3 Data Collection

Data were collected by using multiple methods, including student teachers' reflection papers, email exchanges between the researcher (supervising faculty) and the student teachers, documents (such as lesson plans and materials), and researcher's visits to the contexts of student teaching. With regard to reflection papers, the student teachers were asked to write a two-page long reflection paper each week. This meant that each pre-service teacher had to submit four reflection papers in total through electronic mails. The researcher read their reflection papers every week, and gave them comments and tried to gain more information by asking questions. The student teachers were also required to turn in their lesson plans and materials they utilized for teaching. In addition, the researcher visited the settings where they were practicing teaching. Because of the time limit, 3 visits were done. Lastly, at the end of their teaching practicum, they were asked to pick one of the lessons they had done and present it to other pre-service teachers, giving them an opportunity to share their own experiences.

3.4 Data Analysis

First of all, each student's reflection papers were coded, and the numbers of codes for each student's reflection papers are shown in the following table. After the first coding, color coding to see main themes was conducted, and as a result, four main categories were drawn: two-week class observations; two-week teaching practices; educational suggestions; and other than three main themes. Within each theme, sub-themes were also derived. Table 1 depicts the process of data analysis.

4. Results and Discussions

Categories drawn from the data analysis

Two-week class observations	Two-week teaching practices	Echoes from teaching practices
Differentiated levels of English classes	Designing lesson plans	Forming identity as a teacher
Co-teaching	Class management	Establishing rapport with students

4.1 Two-Week Class Observations

4.1.1 Differentiated levels of English classes

During the two-week class observations, the students realized that the English classes in middle schools were classified into three different levels, such as high, middle, and low. The participants described that the English classes were differentiated regarding students' levels of proficiency, students' attitudes towards and perceptions on teaching, teachers' teaching styles, teaching and learning activities and strategies, degree of interest in English learning, and so forth. All of these differentiated English classes were delivered by Korean English teachers.

Mihyun said, "I did not know there are big gaps between students with regard to their levels. I need to prepare for these different students."

Hyojoo recounted that "my mentor teacher tried to motivate students to focus, but it was not that easy. The students in low level got easily lost their concentration and felt bored."

The deadly fallacy in leveled classes was that, according to Youhee, "teachers delivered English classes fit into each level, so the contents they dealt with were somewhat different. However, when the students were evaluated, there was no distinguished criteria. Thus, no way for low level students moves to higher level of English class. I felt sad about the reality."

4.1.2 Co-Teaching (lead and support)

The English classes with native English teachers were not leveled, but were collaborated with Korean-native English teachers. According to the pre-service teachers' reflection on the classes with native English teachers, it is believed that the students can be exposed to authentic target language with native English teachers; however, they showed more toward negative reactions and thoughts. The reasons were varied, but mostly the classes were not efficient because the students' gaps in English language proficiency were tremendously huge. Mihyun recounted that:

"The classes were mixed levels, and the students' proficiency levels were amazingly different so the classes were delivered only for high-leveled students. The low level students were quiet, even without making eye contacts with the teachers and they had no idea where they were supposed to look at. When I walked around the class if they were doing well, many students asked me to help them."

According to the pre-service teachers' reflection on the classes with native English teachers, it is believed that the students can be exposed to authentic target language with native

English teachers; however, they showed more toward negative reactions and thoughts. The reasons were varied, but mostly the classes were not efficient because the students' gaps in English language proficiency were tremendously huge. Mihyun recounted that:

"The classes were mixed levels, and the students' proficiency levels were amazingly different so the classes were delivered only for high-leveled students. The low level students were quiet, even without making eye contacts with the teachers and they had no idea where they were supposed to look at. When I walked around the class if they were doing well, many students asked me to help them."

Eunha criticized the classes with native speakers of English teachers. She narrated that:

"I believe students have an opportunity to be naturally exposed to authentic target language that is essential for language acquisition; however, I wonder this kind of class will be efficient if most of the students lose interest in English learning by not understanding the class and if they just chat with their peers."

4.2 Two-Week Teaching Practices

4.2.1 Designing Lesson Plans

The pre-service teachers in the present study learned about basic understanding of the design of lesson plans(including the definition of a lesson plan and basic principles of lesson planning) through the course "Teaching Methods & Materials for English" before their teaching practicum. The pre-service teachers realized that planning lessons was one of the major jobs to do during their training. The designs of lesson plans were varied; however, the common themes were found. One thing noticeable was that the pre-service teachers said they were influenced by their mentor teachers in the format of lesson plans. This is a good example of connecting the knowledge they learned in college with teaching practices. Minsoo told the importance of lesson planning that:

"I realized that lesson planning is very important when I teach. Well-designed lesson plans including detailed descriptions of contents helped me lead the class and allowed me to look at the overall flow of the lesson that I needed to deliver. I think it is a way to guide me to an effective instruction."

From the design of lesson plans, the pre-service teachers were taught how to proceed with teaching, but one thing they missed, one crucial element, was that most of them were not critical about; for example, why the lessons were planned in such a way, why they utilized group or pair activity, and what theoretical background was based on for the activity they used. There was a tendency that the pre-service teachers just naturally accepted the mentor teachers' ideas and expertise without much critical thoughts. For instance, when

Minsoo turned in his reflection paper, he was asked why he used pair or group work for the topic "different people, different customs." He responded in an email that "my mentor teacher just encouraged me to utilize pair or group activities as much as I can." This implies that he did not raise a question why they were utilized. It is considered that for the connection of theory and practice, multiple formal and informal communications between pre-service teachers and mentor teachers should be accomplished. Also, three-dimensional dialogues among pre-service teacher, mentor teacher, and supervising faculty are recommended to connect the pre-service teachers' acquired knowledge with practice.

4.2.2 Class Management

During the two-week teaching practices, the pre-service teachers faced difficulties in class management, including class time control and observation of students' responses to their teaching. They especially underwent struggles with class time control. Eunha narrated that "I failed controlling the class time so I didn't finish the parts that I was supposed to do. I failed it again so I felt so sorry for the students. Because of my failure of time control, I just explained the contents without checking whether the students understand or not." As a supervising faculty, I observed her class, realizing that she prepared teaching activities much more than was needed and tried to cover all of the materials she prepared. Because of this, she did not have time to look at the students' reactions to her teaching and did not check whether they understood the contents or not.

It was understandable for pre-service teachers not to manage the class well, but guidance for class management should be covered in the university course, and also their mentor teachers or supervising faculties need to give them insightful feedback on this issue. Inhee had also difficult time managing time and observing the students' reactions to her teaching. Before she prepared some activities for the unit "open up your heart," Inhee and I (as a supervising faculty) had a meeting to discuss what kinds of activities are appropriate for the unit. We exchanged ideas and then created some activities she could utilize. The next day, I visited her class and observed how she delivered her lesson to the students. After her instruction, we had another meeting to give her feedback and to hear her reflection on the lesson. Two issues we discussed were that she did not manage the pace between activities and also did not check her students' reactions to her lesson. Her mentor teacher also gave her feedback, saying that "your overall lessons were fine, but you tried to teach too much amount of contents in a class so you did not have time to look at your students whether they enjoy the activity and understand you." Since the pre-service teachers were in the process of teaching practices, it seemed to be natural for them to be immature to class management; however, they should be skilled and educated through multiple practices and experiences and by receiving critical feedback from their mentor teachers and supervising faculty. These are the ways to connect theory with practice. Unfortunately, there was no or limited opportunity to have regular meetings for each individual pre-service teacher.

4.3. Echoes from Teaching Practicum

4.3.1 Forming Identity as a Teacher

During the teaching practicum, the pre-service teachers were forming their own identity as a prospective teacher. The teaching training provided them with an opportunity to reflect themselves to who they are in the school setting and what they are supposed to be in the future. In the meantime of teaching training, they also experienced a variety of mixed emotions, such as pleased, confused, frustrated, and hopeful.

Mihyun recounted, "It was a first day of my teaching practicum. I was very excited to see my students. Finally, I had a chance to meet them and then introduced myself in front of them. I was very happy when they smiled at me."

Hyun also said, "I was shocked because their attitude to teachers has been changed compared to my generation. I realized that they are very individualized, meaning that they tried not to listen to teachers and resisted to my advice."

The pre-service teachers in this study revealed that they were frustrated with teachers' multiple workload. Inhee recounted:

"My mentor teacher dealt with many things, such as administrative work, preparation for the class, students' advice, and so on. It means that teachers do not have much time spending on materials development and class preparation. I realized that being a teaching in Korea is tough. I do not know whether I have to go for teaching."

After their teaching training, some of the students wanted to keep trying to be a teacher, but a few students decided not to become a teacher. Mihyun said:

"I realized that I like children during my teaching practicum, so I have been thinking about whether I can be a good teacher and whether I really want to be a teacher. I finally acknowledged that it was obvious that I like children, but I did not want to be a teacher. For me, teaching training gave me wonderful opportunity to lead to my firm decision for my future. Without this kind of training, I would not have known whether I want teaching or not."

4.3.2 Establishing Rapports with Students

During their teaching training, they realized that building relationships with their students and enhancing beliefs between teachers and students are strongly associated with students' positive and successful learning. The pre-service teachers in this study made a lot of efforts to establish rapports with the students. For example, Youhee recounted:

"I have never thought about talking about my problems with my teacher when I was in middle school, but the students here asked me to have conversations with me to share their concerns, which makes me realize the current situation of school. When I talked with my students, I felt happy because I seemed to help someone who needs advice. I think it is a good way to have relationships with students."

Sooji also expressed the significance of establishing rapport with the students. She recounted that:

"Woojin does not get along with any of his peers in the class. He was always alone. I felt that he has some wounds in his heart. He was building walls between the rest of the people in the class and himself. I intentionally approached him and helped him, but he kind of resisted to it. Since I knew his situation, I tried to talk with him to figure out what concerns he faces and also work with him by cleaning up the classroom together, writing a letter to him, giving him candies. A week after my efforts, he began talking to me. On the last day of teaching practicum, he asked me to take a picture with me and wrote a lovely letter by writing "thank you and I love you." I realized that my little efforts to build relationship with Woojin made him open his heart. I felt great. I really hope he smiles all the time and gets along with other peers."

5. Conclusions and Implications

- Since the students' English proficiency levels are different, teachers need to apply distinct learning activities and teaching methods and materials
- Supervising faculties should cover educational knowledge about the leveled class
- To make team teaching effective, native English teachers and Korean English teachers need to have regular dialogues to discuss lesson planning and teaching strategies and share information about their students
- Periods of time for teaching practicum should be extended
- Teaching practicum is necessary to figure out whether the pre-service teachers were given an opportunity to reflect themselves as a teacher and to evaluate if they are well fit into teaching
- Supervising faculties and mentor teachers should observe pre-service teachers' teaching; and then give them guidance and feedback.
- The repetitive and consistent feedback and mentorship from both supervising faculty and mentor teachers with expertise can help the pre-service teachers become well-qualified teachers

특강 Ⅲ

Linguistics and Cognitive Neuroscience

박순혁
(부경대학교)

별 첨

제2발표

중세영어와 중세불어의 부정문

한혜숙

(부산외대)

1. 머리말

본 발표는 중세영어 부정문과 중세불어 부정문의 중출부정 구조와 그 문법화를 논의한다. 부정어 변화 2단계인 [ne+V+not /pas] 형태는 부정요소가 동사 뒤에서 실현된다는 문미초점 원리를 반영한다.

Jespersen(1937: 9-11)이 통시적인 관점에서 분류한 부정어 변화단계(Negative Cycle)는 다음과 같다.

(1) Stage 1:

a. Old English(OE) : *ic ne secge / I neg say*

b. Old French(OF) : *jeo ne dis / I neg say*

Stage 2 :

a. Middle English(ME) : *I ne seye not / I neg say NEG*

b. Middle French(MF) : *je ne dis (pas) / I neg say (NEG)*

c. Classical French : *je ne dis pas / I neg say NEG*

Stage 3 :

a. Early Modern English(EModE) : *I say not / I say NEG*

b. Colloquial French : *je dis pas / I say NEG*

부정어 변화 2단계는 중세영어와 중세불어 시대에 중출부정이 이루어지던 시기를 나타내고 있다(Bennis 1997: 106). (1)의 2단계에서 ne는 NegP의 핵 자리에 있고 ne의 의미강화를 위해 도입된 [not/pas]가 NegP의 지정어 자리에 나타난다. 또한, not/pas는 NegP와 무관한 문장부사였다가 NegP의 지정어로 문법화되고, 다시 NegP의 핵으로 재분석되는 과정을 겪게 된다.

여기서는 중세영어 [ne+V+not]의 중출부정 통사구조가 ne의 소실에 따라 점차 [V+not]으로 실현되는 과정을 분석한다. 이와 더불어 어순 매개변인이 변화되면서 V2이 사라지고, not이 NegP의 핵으로 재분석되는 과정을 살펴본다.

고대불어에서는 [ne-pas] 중출부정 구문보다 ne 단독으로 문장부정에 참여하는 비율이 높았다. 그러나 중세불어 시대에는 중출부정이 보편화 되었지만, pas는 아직까지 수의적인 요소였다. 이와 같은 변화를 기초로 하여 여기서는 부정어 변화 2단계에 해당하는 중세불어에서 16세기경에 V2과 영주어가 사라짐에 따라 SVO 어순이 발달하는 과정을 검증하고, 중출 부정문을 표현하는데 있어서 [ne-pas] 구조뿐만이 아니라, [ne-point], [ne-rien] 등 다양한 중출부정 구조가 출현해서 현대불어까지 이어져 오는 현상을 살펴보고, 다양한 중출 부정문 중에서 [ne-pas]가 보편적인 부정구조로 발전하는 과정을 분석한다.

2. 중세영어

이 장에서는 1050년경부터 1500년경까지의 중세영어 부정문의 중출부정 구조와 문법화를 분석한다. 중세영어 부정문은 [ne-V-not] 구조인 부정어 변화 2단계에 해당된다. [ne+V+not]의 중출부정 형태는 부정요소 not이 동사 뒤에서 실현된다는 신정보의 문미초점 원리로 설명할 수 있다. 2단계에서 NegP의 핵인 ne는 약화되고, 부정의미를 보강하기 위해 문장부사인 not이 새로운 부정부사로서 NegP의 지정어 자리에 도입되어서 중출부정 구조가 성립된다.

중세영어의 이와 같은 중출부정은 부정어 일치에 의해서 단순부정의 의미를 나타낸다. 다음 (2)와 같은 중출부정의 통사구조를 살펴보자.

- (2) þæt *ne* seide he *noht* (Kentish Sermons 214.25 from Denison 1993: 141)
 that *not* said he *not*
 that he did not say

- (3) also *ne* accordeth *not* the people to that I schal seyn
 (Chaucer, Boece IV, prosa 4.219 from Mazzon 2004: 55)
 also *not* agreed *not* the people to what I shall say
 the people did not agree to what I shall say

예문 (2)는 *noht*의 위치가 인칭대명사 주어 뒤의 NegP 자리라는 사실을 시사해준다. 그리고 NegP의 핵인 *ne*의 의미약화를 보완하기 위하여 부정부사 *noht*를 추가하여 부정어 일치를 보여주고 있다.

예문 (3)은 시제동사 앞에 *also ne*와 같은 초점화 요소가 올 수 있음을 보여주고 있을 뿐만 아니라, 접어기능을 가진 *ne*가 시제동사와 하나의 핵으로 포합되면서 CP 지정어 자리에 초점화 요소인 *also*가 왔다고 볼 수도 있다. 그리고 이 중출구조에서 일반명사구 주어가 *not* 뒤에 위치하는 것은 고대영어 어순과 같다.

또한, 동사 뒤에 부정 부사어가 오는 (4)와 같은 중출부정 구조도 많이 출현한다.

- (4) He *ne* foond *nevere* womman good (Henry 1978: 560)
 He *never* found a good woman

예문 (4)에서 *ne*는 동사 앞에 위치하고 인칭대명사 주어는 현대영어와 마찬가지로 문두에 자리 잡고 있다. 그리고 강조를 위해 *never* 같은 다른 부정 부사어가 함께 쓰여서 부정어 일치를 이루고 있다. NegP의 핵의 의미를 강조하기 위해 부정에 참여하는 부정부사의 보편적인 위치는 위의 예문에서처럼 [ne+V+nevere] 순서로 온다. 이와 같은 중출부정 구조는 중세영어에서 새로운 부정어가 사용되면서 시작되었다. 즉, [ne-ā-with (not at all)]의 형태로 시작되어 음운론적 변화를 거쳐 한 단어로 축약되어서 *nāht*와 *nōht*가 생겨나고, 이 부정어는 변이형인 *nought*와 함께 쓰이다가 not¹⁾으로 고정되었다. 결과적으로 *ne*에 비해 강세형인 이들 부정어는 *ne*의 의미약화를 보완하기 위해 도입되었던 것이다.

고대영어의 *ne*는 접어로서 정형동사의 V→v*→T→C이동을 따라 CP의 지정어 자리로 이동하

1) not은 ne-ā-with>nawiht, nowith>nauht, nawht>noht, nozt, nout>not, nat를 거쳐 전기현대영어 이후 n't로 축약된다.

여 V2을 유도하였다. 그러나 부정어 변화 2단계와 3단계 사이에 어순변화와 문법기능의 변화에 따라 중세영어의 *ne*는 점점 문장부정의 힘을 상실하고, 형태적으로 소멸되어 후기 중세영어 이후에는 *not*이 영어 부정문을 표시하는 대표적인 기능어로 자리잡게 된다. 처음에 NegP 지정어로 사용되던 부정어 *not* 역시 *n't*로 축약되는 단계에 이를 때 까지 계속 약화되었고, 문법화 과정을 거쳐 기능범주인 핵으로 변화되었다(Fischer et al. 2000: 86).

부정어 변화단계에서 *not*의 문법화의 원인 즉, *not*이 NegP의 지정어에서 핵으로 재분석되는 요인은 부정의미의 약화와 핵 우선원리(Head Preference Principle)²⁾ 때문이라 할 수 있다. 문법화는 시간이 흐름에 따라 내용어가 기능어, 어휘요소가 문법요소로 변화되어간다는 통시적 현상을 설명하는 이론이다(Meillet 1912: 385). 즉, 어휘요소에서 문법요소가 변화되어 나오는 것이다. 고대영어의 부정문인 [*ne-V*] 구조에서는 초점화에 따라 V2이 도출되었으나, 중세영어의 통사구조에서는 접어화와 V2 이동이 15세기경부터 점차 사라지면서 기저구조가 SOV에서 SVO로 재분석된다.

그러면 부정요소와 관련하여 중세영어 부정문의 유형을 살펴보자. 첫 번째 유형은 *not(noht)*이 유일한 문장 부정어로 쓰이는 구문이다. *noht*는 *no*를 대신하여 문장부정의 문법기능을 수행하게 된 새로운 부정요소로써 고대영어에서부터 [*ne...noht*]의 중출부정 구문으로 강조의 의미를 전달하고 있었다.

- (5) & space he *noht* wiþþ tunge (c1180 Orm. 224 from van Kemenade 1987: 186)
and spoke he not with tongue
and he did not speak out loud

예문 (5)에서는 인칭대명사 주어 뒤 동사 앞에서 *noht*이 단독으로 부정을 나타낸다. 중세영어의 부정어는 *ne*의 약화로 [*ne-noht*] 구조의 중출부정이 사용되다가 중세영어가 끝날 무렵에는 원래의 부정어인 *ne*는 완전히 사라지고, *noht*는 *not/nat*의 형태로 바뀌게 되고, 이 *not*이 핵으로 재분석된다(van Kemenade 1987: 186).

두 번째 유형은 예문 (6)처럼 아직까지 *ne*만 사용되고 있는 부정문이다.

- (6) thou *ne* woost what is the eende of thynges
(Boece I P6, 77 from Mazzon 2004: 58)

세 번째 유형은 (7)과 같은 부정어 일치 구문이다. 이러한 유형의 통사구조들은 단계적으로 변화되었기 때문에 *ne*에서 중출부정을 거쳐 *not*만 남게 된다.

- (7) a. *ne* go ðu *noht* (Vices and Virtues 105,13-14)
not go you not
b. I sall *never* ryvaye, *ne* raches vncowpyll At roo *ne* raynedere þat rynnes appone
erthe (Alliterative Morte Arthure, II. 3999 from Mazzon 2004: 55)

예문 (7a)에서 알 수 있듯이 고대영어와 중세영어는 명령문의 원형동사 다음에 2인칭 주어를 수의적으로 사용할 수 있었다. 그리고 부정 명령문에서는 [*ne-noht(ne-not)*] 유형이 쓰였다.

2) Gelderen(2004: 11)의 핵 우선원리는 "Be a head, rather than a phrase"를 핵심내용으로 정의된다.

(7a)의 *noht*는 *ne*에 비해서 강제형이기 때문에 *ne*의 의미약화를 보완하기 위해서 도입되었다. 예문 (7b)는 부정어 일치에 있어서 여러 부정어가 동시에 올 수 있지만 *nenohwer*(nowhere), *neuer*(never), *nan*(no) 등 다른 부정어가 있으면 [*ne-not*]은 잘 쓰지 않음을 보여주는 예다. (7b)가 보여주듯이 *ne* 이외에 *never*와 같은 다른 부정어가 있는 경우 *not*이 추가적으로 쓰이지 않았던 이유는 다른 부정어 때문에 *not*을 사용하여 부정을 강조할 필요가 없었기 때문이다(Jack 1978: 298, 306).

Denison(1993: 451)과 Strang(1970: 209)은 고대영어의 부정어 일치는 수의적 현상 이었고, 고대영어 말 이후 전기 현대영어 이전까지의 중세영어에서는 중출부정이 의무적인 규범이 될 정도로 보편화 되었다고 주장했다. 그러나 Jack(1978: 30)이나 Mossé(1952: 112)는 부정어 일치의 적용여부는 위에서 언급했듯이 통사적 요인에 의한 현상이기 때문에 의무적인 규칙은 아님을 강조했다. Chaucer가 Boethius의 *De Consolatione Philosophiae*를 번역한 Boece(1386)에는 같은 시기에 위의 세 가지 유형을 동시에 사용하기도 하였다(Jack 1978: 306).

중세영어는 위의 세 가지 부정문 유형이 자유롭게 교체되어 사용되었지만, 중출부정을 사용하는데 있어서는 어느 정도 체계적인 규칙성을 보이고 있다. 한편, 부정어 일치가 있는 문장에서 항상 *ne*가 다른 부정어를 앞서는 것이 아니라, 어떤 부정요소가 먼저 올 것인지 아닌지는 Neg1과 Neg2 사이의 통사적인 요인에 의해서 결정되었다(Jack 1978: 298). 그러나 문장 속의 *ne*와 *not*의 위치는 둘 다 동사 앞에 올 수 있는데 일반적으로 *not*은 *ne* 뒤에 위치한다(Laing 2002: 309-312). 다음 예문 (8)은 부정어일치를 보이고 있지만, 일반적인 [*ne-no*] 어순이 아니라 [*no-ne*] 어순으로 실현되고 있다(Mazzon 2004: 55).

- (8) *Wheþer hade he no helme ne hawbergh nauþer ne no pysan ne no plate...*
ne no schafte ne no schelde to schuue ne to smyte bot... (Grene Knight, I.233)

다음 예문 (9)는 후기 중세영어에도 부정어 일치가 유지되고 있음을 보여준다(Mazzon 2004: 58).

- (9) a. ...to whiche juggement they *nolden nat* obeye
 (Chaucer's Boece, Book I, P4, 117-118)
 b. ...certes,... thou *n'art nat* put out of it (ibid..., Book I, P5, 9-10)
 c. but he *not* by whiche path, ryght as a dronke man *not nat* by which path he may
 retourne (ibid., Book IV, P2, 86-87)

위의 예문들은 부정어 일치 문제에 있어서 두 개의 부정요소가 서로 밀접한 통사적 연관성을 드러내고 있지 않다는 점에서 특징적이다. 즉, 예문 (9a)는 부정어인 *nat*와 *nolden*이 동시에 동사 앞에 나타남을 보여주고 있다. (9b)는 *ne*와 동사가 분리되어 있고 그 사이에 *nat*가 위치하고 있다. (9c)는 등위접속사 *but* 뒤에서 *not*이 단독으로 쓰여서 부정을 표현하고 있고, *as* 뒤에서는 *not(ne wot)*과 또 다른 부정어인 *nat(not)*이 나란히 출현하고 있다.

다음의 표 (10)은³⁾ 중세영어부터 전기 현대영어로 이르기까지 1개의 부정어가 사용되는 빈도가 제일 높음을 보여준다(Mazzon 2004: 56). 그리고 15세기경에 *not*의 사용빈도가 증가함에 따라

3) 이 표는 Oxford Text Archive, Corpus of Middle English at the University of Michigan 등에서 제공된 출판 물을 토대로 텍스트의 절(Clause)에서 부정어가 나오는 숫자를 %로 계산한 수치이다.

ne의 사용이 거의 멈추었음을 보여준다. 또한, [ne.. not]의 사용이 후기로 갈수록 줄어들고 있는데, 특히 ne의 소멸로 중출부정의 사용이 급격하게 줄어들고 있다는 사실을 증명하고 있다. 이와 더불어 부정어 일치가 의무적인 규칙이 아님을 이표를 통해서 알 수 있다.

(10) 중세영어-전기 현대영어 부정문에서 부정요소가 사용된 갯수(Mazzon 2004: 56)

Docs	1 negator	ne+V/n -V	V+not	2 negs	ne+V +'not'	3 negs	4 negs	5+ negs
13-14 cc.	54	20	24	35	26	7	2	2
15 c.	80	2.5	46	14	12	4	1	1
16-18 cc.	86	4	47	11	10	2	0.5	0.5
poetry	71	10	27	22	16	4	1.5	1.5
prose	72	7	44	21	27	5	0.5	0.5
Theatre	89	1	54	9	17	1	0.5	0.5
North	84	3	44	12	12	3	0.5	0.5
Celtic	80	7	33	16	12	3	0.5	0.5
E. Midlands	78	4	49	15	10	4	1.5	1.5
W.Midlands	49	36	7	37	22	9	3	2
South&Kent	72	11	46	22	37	4	1	1
Overall	74	9	42	19	20	4	1	1

이번에는 고대영어의 성경과 중세영어의 성경에 나타난 부정문의 부정어를 비교해보자.

(11) *ƿā gewilnode hē his wambe gefyllan of ƿām bēancoddum ƿe ưaswȳn æton, and him man ne sealde* (Luke 15: 16 from Laing 2002: 309-312)

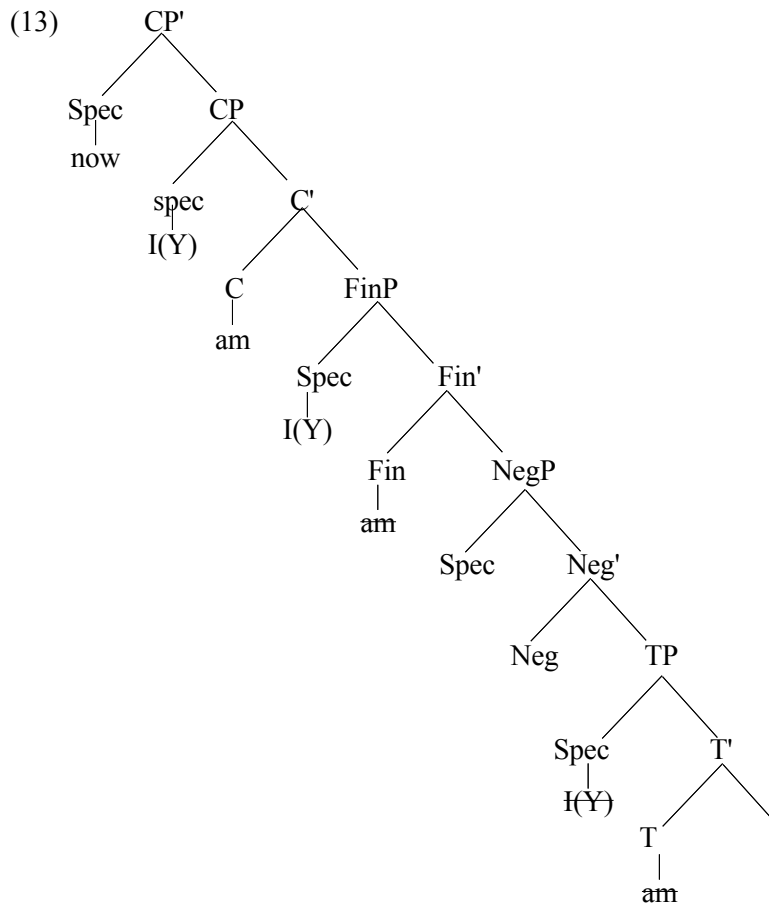
Then he wanted to fill his belly with bean-cod which the swine did eat, and no one gave to him

(12) and now Y am *not* worthi to be clepid thi sone

(Luke 15: 21 from Laing 2002: 309-312)

and now I am no longer fit to be called your son

예문 (11)은 후기 고대영어 시대의 성경이다. 부정어 ne는 동사 앞에 위치하나 내포절에서는 V2이 출현하지 않는다. 중세영어 시대의 성경인 예문 (12)에서는 not이 단독으로 부정을 표현하고 있는데, 현대영어와 마찬가지로 주어와 시제동사 뒤에 not이 위치하고 있다. (12)와 같은 통사구조는 (13)으로 나타낼 수 있다



통사구조 (13)에서 not은 고대영어의 부정구문과 달리 초점화를 통하여 문두로 이동할 수 없고, 주어와 시제 정형동사 뒤에 위치한다. 이렇게 동사가 not을 선행하는 이유는 전기 현대영어까지 동사는 [topic] 자질이나 [focus] 자질을 점검하기 위해 not 앞에 있는 C자리까지 명시적 이동을 했기 때문이다. 이 예문에서 부사 now는 화제화 요소로서 문두에서 출현하지만, 주어와 동사는 도치되지 않는다. 또한, not은 17세기경에 과거-현재동사의 문법기능 변화와 상관관계를 이루면서 NegP의 핵으로 문법화된다.

고대영어의 완전 굴절어미가 중세영어에서는 평준화 되면서 소실되는 변화를 겪고 있었다. 그러므로 중세영어에 이르러 단어들이 성, 수, 격에 따라 어미변화를 하는 정도가 고대영어에 비해 현격히 줄어들어 굴절형의 구별이 힘들어지게 되었다. 문장 속에서 구성성분의 위치가 비교적 자유로웠던 고대영어에서는 주어가 생략되어도 어미를 보고 격을 알 수 있었으나, 중세영어에서는 문장내의 위치로 격을 판단할 수밖에 없었고, 이에 따라 어순이 중요한 요인이 되었다. 즉, 중세영어는 많은 어미변화의 평준화로 인해 격을 구별하기 힘들어졌고, 이러한 원인으로 인해 SVO 어순으로 고정된다(Dickins and Wilson 1951: 108).

고대영어의 C는 일치자질(ϕ -feature)과 시제자질이 있어서 동사가 C까지 명시적 이동을 하고, V2이 이루어 졌다. 그러나 중세영어 시대인 1400년대에 영어어순 매개변인 값이 변화되어 C-핵중심 언어에서 V2이 사라진 T-핵중심 언어로 재분석 되었고, do-지원이 이루어지는 전기 현대영어에 이르러 추가적인 매개변인의 차이를 보이게 된다. 이와 같이 T-핵중심 언어가 된 영어는 1600년경까지 어휘동사가 T자리로 이동할 수 있었다.

- (14) if I *gave not* this accmpt to you (Roberts 2007: 57)
if I didn't give this account to you

예문 (14)는 1600년경까지는 통사구조가 *not*이 동사와 목적어 사이에 끼이는 현대불어 구조와 같다는 사실을 보여주고 있는데,⁴⁾ 이러한 사실로 이 시대 영어의 동사 역시 현대불어와 마찬가지로 T로 명시적으로 이동하고 있기 때문이다. 즉, 1600년경까지 영어와 현대불어의 어순 매개변인 값은 서로 동일하다는 것을 알 수 있다(Roberts 1999: 290).

지금까지의 논의를 요약하면 다음과 같다. 중세영어에 속하는 부정어 변화 2단계의 부정어 *ne*가 *not*과 함께 쓰여 [*ne+V+not*]의 중출부정의 통사구조를 형성하고 있었다. 그리고 후기 중세영어 이후 *ne*의 소실에 따라 [*V-not*]으로 실현되는 통사구조 변화를 겪고 있었다. 한편, *never*와 같은 부정요소들은 현대영어에서 주어와 동사가 도치하는 잔존 V2(residue V2) 어순의 부정구문으로 남게 되었다. 그러나 *ne*의 형태적 소멸과 더불어 어순이 변화되어 C-핵중심의 V2이 사라지고, *ne*의 의미약화로 *not*이 문법화를 겪으면서 NegP의 핵으로 재분석되고 있음을 알 수 있었다. 즉, 전기 중세영어에서 *not*은 NegP와 무관한 문장부사였다가 NegP의 지정어 자리에 오는 문장 부정어로 변화되고, 다시 NegP의 핵으로 바뀌는 문법화 과정을 겪고 있었다.

3. 중세불어

중세불어는 1300년경에서 1560년경까지이고, 고전불어는 1560년경에서 1794년 대혁명 시기까지를 일컫는다. 이 장에서는 중세불어의 V2이 16세기경에 소멸됨을 살펴보고, 부정어 변화 2단계의 부정요소 *ne*의 약화된 부정의미를 보장하기 위해 새로운 부정부사 *pas*가 NegP의 지정어 자리에 도입되어서 [*ne+V+pas*] 형태의 중출부정 구조가 확립되는 과정을 논의한다. 불어에서는 이와 같은 중출부정 형태가 현대까지 별 다른 변화 없이 지속되고 있다. 중출부정은 부정어 일치에 의해서 단순한 부정의 의미를 나타낸다. 의미약화를 보장하기 위해 사용된 *pas*는 문법화를 겪으면서 현대 구어체 불어에서 부정요소인 *ne*가 생략되고 중출부정 형태가 아닌 *pas*만으로 문장부정을 대신하게 됨으로써 부정어 변화 단계와 관련하여 영어와 유사한 순환과정을 겪는다.

예문 (15)를 통하여 중세불어부터 현대불어까지의 변화과정을 일별해 보자.

- (15) a. *je ne dis (pas)* : Middle french (Rowlett 1998: 90)
b. *je ne dis pas* : Classical French, Standard Written French
c. *je (ne) dis pas* : Present-day Standard Spoken French
d. *je dis pas* : Present-day Colloquial French
I don't say

통사구조 (15a)처럼 동사 뒤에 오는 성분인 *pas*는 부정의미를 강조할 때 수의적으로 사용되었기 때문에 16세기 말까지는 부정어 *ne*가 단독으로 부정을 나타내는 경우가 많았다(Posner 1985: 184). 그러나 (15b)에서 알 수 있듯이 고전불어 부정문의 *pas*는 수의적인 요소에서 의무적 요소로 변화되었기 때문에 반드시 발음되어야 하고, 현대불어 부정문에서도 중세영어와 마찬가지로 통사구조인 중출부정 구조로 실현되기도 한다. 중세불어의 부정어 *ne*는 시제동사 앞에 위치하고,

4) 예문(14)는 현대영어에서는 비문법적인 문장이다.

부정문에서 의무적으로 나타나는 요소였다. 그러나 현대불어의 일상회화에서는 ne가 수의적으로 쓰인다. 또한, (15d)에서 알 수 있듯이 동사 뒤에 오는 요소인 pas만으로 문장 부정을 나타내고 있는 부정어 변화 3단계에 이르러 문법화 과정을 겪으며 문장부정이 재분석되고 있음을 나타낸다 (Hopper and Traugott 1993: 397-398).

불어 부정문의 동시적 변화과정을 라틴어 변화를 포함해서 Jespersen의 부정어 변화 단계에 따라 살펴보자(Jespersen 1917: 4).

- (16) a. Old Latin : ne+V
- b. Middle Latin : ne+oenum+V
- c. Classical Latin : non+V
- d. Old French : nen+V
- e. Middle French : ne+V+(pas)
- f. Classical French : ne+V+pas

고대 라틴어의 문장 부정어인 ne는 (16a)처럼 동사 앞에 위치함을 나타낸다. (16b)에서 중세 라틴어 부정어인 ne의 의미강화를 위해 부정부사 oenum(one thing)이 동사 앞에서 문장부정에 참여해서 중출 부정문 구조가 된다. 고전 라틴어에서는 (16c)에서 알 수 있듯이 ne가 점차 소멸되고 non이 문장 부정어의 핵으로 자리 잡는다. 이러한 부정어 순환과정이 불어에도 똑같이 적용된다. 그러나 라틴어는 중출부정을 이루는 부정부사가 동사 앞에서 출현하지만, (16e)에서 pas는 동사 뒤에 출현해서 부정의 의미를 강화하고 있다. 이와 같은 어순차이는 라틴어는 OV언어이지만, 불어는 VO언어로 발전하게 되는데 영향을 미친다. (16e)에서는 ne의 의미의 약화를 강화하기 위해서 mie(crumb), pas(step), grain (grain), goutte(drop)과 같은 다른 부정부사들이 수의적으로 부정에 참여하여 중출부정을 이루게 된다. (16f)는 pas가 수의적 요소에서 의무적 요소로 고정됨을 보여준다.

다음 도표를 통해서 고대불어와 중세불어의 부정문을 비교해 보자.

(17) 고대불어와 중세불어 부정문의 부정요소 출현빈도⁵⁾

century	ne	pas	point	mie	Total
12 th	80%(76)	20%(19)			95
13 th	71%(221)	7%(23)	4%(12)	18%(57)	313
14 th	67%(201)	19%(57)	7%(21)	7%(21)	300
15 th	61%(122)	22%(44)	15%(30)	2%(4)	200
16 th	69%(241)	16%(56)	14%(49)	1%(3)	350
17 th	41%(270)	30%(201)	29%(190)		661
18 th	15%(103)	55%(379)	30%(203)		685
19 th	15%(83)	78%(421)	7%(37)		541
Total	1317	1200	542	85	3145

5) 각 작품에서 부정서술문이 출현한 횟수를 기준으로 작성하였다.

La Chanson de Roland : 12세기, *Merlin* : 13세기,
Les Quinze Joyes de Mariage : 14세기. *Le mystère de la passion* : 15세기,
Lettres Diverses en Oeuvres Complètes, Tome 1: 16세기,
Pensée (Pascal 1670) : 17세기,
Le Mariage de Figaro (Beaumarchais 1784) : 18세기,
Contes Choisis (maupassant 1880-1893) : 19세기

도표 (17)에서 알 수 있듯이 고대불어는 부정어 *ne* 단독으로 부정에 참여하는 비율이 제일 높고, 중출부정이 수의적 요소임을 나타낸다. 또한, 중세불어에서는 *ne*가 단독으로 쓰이지 않고, *pas*등의 부정요소의 출현이 증가함에 따라 [*ne-pas*] 등이 의무적인 통사구조가 되었다는 사실을 알 수 있다. 그리고 [*ne+V+mie*] 구조는 17세기 이후 중출부정문 구조에는 더 이상 출현하지 않게 되었다.

다음으로 중세불어의 V2를 살펴보자. 중세불어에는 V2의 특성이 어느 정도 변화되었지만, 모문절에서는 V2이 여전히 사용되고 있었다.

- (18) a. *Et aussi fis je de par vous* (S 104, 15 from Vance 1997: 266)
and *also* did I from by you
and I did likewise with respect to you.
- b. *Si suis je aussi bien armé* (S 290, 22 from Vance 1997: 267)
thus *am* I as well armed
Thus I am as well armed.

예문 (18)은 부정요소 *ne*가 아닌 접속사가 문두에 와도 인칭대명사 주어와 시제동사가 도치되는 구조이다. 이처럼 15세기경까지는 어순이 비교적 자유로웠는데, 16세기에 이르러 상황보어와 접속사가 문두에 올 때 (18b)와 같이 인칭대명사 주어는 대부분 동사 뒤에 위치하여 V2 어순이 실현되었다. 우리는 이미 고대불어는 V2 언어로서 정형동사가 문장에서 두 번째 놓이는 것이 보편적인 어순이었고, *si*, *et* 다음에 영주어로 실현됨을 보았다(Vance 1997: 268). 중세불어에서는 인칭대명사 주어가 생략되지 않고, 접속사는 V2절의 구성성분으로 생각하지 않는다. 즉, (18a)에서 등위접속사 *et*(and)가 문두에 위치하지만 V2의 내부결합에 참여하는 구성요소는 아니다. 예문 (18b)는 전형적인 V2구조이다.

한편, 주어가 없는 모문절에서 동사는 C자리로 명시적 이동을 하였으나, 16세기경의 중세불어 시기에는 V2이 사라지고 영주어가 사라짐에 따라 어순에 변화가 일어났다.

- (19) *J'ai pas su* (Soutet 1992: 90)
I do *not* known
I didn't know that

예문 (19)는 부정요소 *ne*가 생략되고 *pas*가 사용되어 문장부정을 나타낸다. 17세기부터 [*ne-pas*]가 부정을 나타내는 가장 보편적인 형태가 되었지만, 17세기 후반부터는 *ne*가 생략되고 *pas*만으로 부정을 나타내기 시작해서 20세기에 들어와서는 특히 구어체에서 이 용법이 일반화 되었다.

부정어 *ne*는 부사 *onques*, *ja*, *plus*등의 부사와 함께 사용되어서 부정을 강조하기도 한다.

- (20) *Ne creire ja le traïtor* (Ad., 280 from Cinque 2002: 127)
never believe in traitor

예문 (20)의 부정문은 *ne*가 부정문의 핵으로서 문두에서 실현되고 부사 *ja*가 동사 뒤에 위치해서 중출부정의 통사구조를 형성한다. 다음 예문 (21)은 18세기 작가 Voltaire가 Rousseau에게 쓴

편지로서 현대불어 어순을 보여준다(Soutet 1992: 80).

- (21) Il *n'est pas* Diogène, mais le chien de Diogène
 he isn't Diogène but the dog of Diogène

(21)에서와 같이 [ne-pas]를 써서 부정을 표현하는 것은 현대불어에도 그대로 지속되고 있다. 15세기의 작품인 *Farce à trois personnage:le savetier, le Sergent et la laitière*에 나타난 중출부정의 특징을 살펴보자(Receuil Treppere I, II: les farces. éd. Droz -Lewicka, 30).

- (22) Il *ne m'est point* chose propice
 (Farce à trois. personnage : 30-31 from wartburg 1968: 32)
 he *not* me is not arrange

예문 (22)에서처럼 이 시기에는 부정을 나타낼 때 [ne-point]을 사용하는 빈도수가 다른 부정형태보다 많았다. 점을 뜻하는 point은 지금도 명사로 쓰이고 있는데, 가능한 적은 양을 뜻하는 추상적 개념으로 쓰이다가 부정부사로서 부정문에 참여하고 있다. 현대불어에서도 [ne-point]으로 부정을 나타내고 있다.

- (23) De ce *ne* me soucye *pas*
 (Farce à trois personnage : 30-44 from wartburg 1968: 32)
 of it *not* me trouble not

위의 텍스트 *Farce à trois personnage*의 부정표현 중에서 가장 보편적인 중출부정 형태로 발전하게 된 예문 (23)과 같은 중출부정 표현 [ne-pas]를 사용한 횟수는 한번 뿐이었다. 이 시대의 다른 텍스트에도 중출부정을 나타낼 때 [ne-point] 뿐만이 아니라, [ne-rien], [ne-jamais] 등 다양한 부정형태가 사용되었다. 이와 같은 중출부정 구조는 과도기를 거쳐 17세기부터 [ne-pas]가 부정을 나타내는 가장 보편적인 형태로 재분석되었다.

4. 맺음말

중세영어 부정문과 중세불어 부정문은 ne의 약화된 부정의미를 보강하기 위해 [not/pas]가 negP의 지정어 자리에 도입되어서 중출부정의 통사구조를 이룬다. Jespersen의 부정어 변화 2단계인 [ne+ V+not/pas] 형태의 중세영어의 not과 중세불어의 pas는 NegP와 무관한 문장부사였다가 NegP의 지정어 자리에서 결합되어 문장 부정어로 변화되고, 다시 NegP의 핵으로 문법화 되는 과정을 겪고 있음을 알 수 있었다. 이런 현상은 핵 우선원리(head Preference principle)와 문미초점 원리로 설명할 수 있다.

중세영어 부정문은 세 가지 유형으로 실현됨을 알 수 있었다. 첫째로 not이 유일하게 문장부정으로 쓰이거나, 둘째로 ne만으로 문장부정을 나타내거나, 셋째로 [ne+V+not] 형태의 중출부정이 사용되었다. 그러나 부정어 변화 2단계와 3단계 사이에 어순변화와 문법기능의 변화에 따라 V2이 15세기경부터 점차 사라지면서 중세영어의 ne는 형태론적으로 소멸되어 not이 NegP의 핵으로 문법화 되었다. 중세불어의 V2 또한 16세기경에 소멸되는데, 동사 뒤에

오는 성분인 pas는 처음에는 수의적으로 사용되었지만, 고전불어 이후 현대불어 문어체에서 의무적으로 나타나는 요소로 변화되었다.

이처럼 중세영어와 중세불어의 부정부사가 단순부정에 참여하다가 NegP의 지정어로 문법화되고, 또다시 NegP의 핵으로 재분석되는 과정을 겪고 있음을 살펴보았는데, 중세영어 시대가 끝날 무렵인 부정어 변화 3단계에서 전기 현대영어의 ne는 완전히 소멸되고 not이 단독으로 문장부정에 사용되게 된다. 또한, 현대불어 구어체에서도 부정 요소인 ne가 생략되고 중출부정 형태가 아닌 pas만으로 문장부정을 대신하고 있는데, 이는 부정어 일치에 의해서 단순한 부정의 의미를 나타내는 중출부정 형태가 현대불어까지 별 다른 변화 없이 지속되고 있다는 것을 의미한다.

참고문헌

- 박상수. 2009. 동사이동의 재분석, Do-지원의 동인, 그리고 축약 부정조동사의 문법화. 「언어과학연구」 48: 159-179.
- Bennis, H. 1997. Getting Verb Placement. *Linguistics* 35: 1003-1028.
- Cinque, G. 2002. *Functional Structure in DP and IP*. Oxford: Oxford University Press.
- Denison, D. 1993. *English Historical Syntax*. London: Longman.
- Dickins, B. and R.M. Wilson. 1951. *Early Middle English Texts*. London: Bowes.
- Fischer, O., A, Van Kemenade, W, Koopman and W, Van der Wurff. 2000. *The Syntax of Early English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelderen, Elly van 2004. *Grammaticalization as Economy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Haegeman, L. 1995. *The Syntax of Negation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, B. 1978. *A Middle English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopper, P. J. and Elizabeth C. Traugott. 1993. *Grammaticalization*. Cambridge Text books in Linguistics. Cambridge University Press.
- Jack, G. B. 1978. Negative Adverbs in Early Middle English. *English Studies* 59: 295-309.
- Jespersen, O. 1937. Negation In English and Other Languages. Senjo Publishing (ed), *Selected Writings of Otto Jespersen*, 3-115. Tokyo: Senjo Publishing.
- Kemenade, A. van. 1987. *Syntactic Case and Morphological Case in the History of English*. Dordrecht: Foris.
- Laing, M. 2002. Corpus-Provoked Questions about Negation in Early Middle English. *Language Sciences* 24: 297-321.
- Mazon, G. 2004. *A History of English Negation*. London: Longman.
- Meillet, A. 1912. L'évolution des Formes Grammaticales. Repr. In A. Meillet. 1958. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Champion. 130-158.
- Mossé, F. 1952. *A Handbook of Middle English*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Pollock, J. Y 1989. Verb Movement, UG and the Structure of IP: *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Posner, R. R. 1985. Post-verbal Negation in Non-standard French: A Historical and Comparative View, *Romance Philology*, 39: 170-197

- Roberts, I. 2007. *Diachronic Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, I. and A. Roussou. 1999. A Formal Approach to Grammaticalization *Linguistics* 37.6: 1011-1041.
- Rowlett, P. 1998. *Sentential Negation in French*. Oxford: Oxford University Press.
- Soutet, O. 1992. *Etudes d'Ancien et de Moyen Français*. Paris: Universitaires de France.
- Strang, B. 1970. *A History of English*. London: Methuen.
- Vance, B. 1997. *Syntactic Change in Medieval French: Verb Second and Null Subjects*. Dordrecht: Kluwer.
- Wartburg, W. 1963. *Problèmes et Méthodes de la Linguistique*. Paris: P.U.F.

Baby Talk, 수화언어 그리고 언어능력(FL)

김동국

(영산대학교)

0. Two Issues

1) 언어습득과 관련하여, Baby talk는 1차적 언어경험 자료가 될 수 있는가?

① Baby talk를 포함한 수화언어는 인간의 수행체계 중 시각-인지체계 및 얼굴 운동 체계를 통하여 생성/표현된다. 반면 음성언어는 조음-청취체계를 통하여 언어표현을 생성된다.

: 라캉(Lacan, 1977)의 거울이론에 의하면, 유아는 부모의 시각(눈)에 비춰진 모습을 통하여 타자의 개념을 인식한다. 물론 이 이론은 자아의 형성과 관련된 정신분석학적 이론으로 “인간은 전체적인 것으로 구체화된 자신의 형성과 자신의 환영을 자신의 밖으로 투영된 형태로만 보게 된다”는 것이다. 본 발표에서 라캉을 언급한 이유 중의 하나는 라캉의 이론 자체보다는 유아가 가장 먼저 사물-부모를 인식하는 체계가 바로 시각-인식체계를 통하여 이루어진다는 것이다. 즉 아직 인간의 다른 인지체계가 발달하기 이전에 시각-인지체계를 통하여 타자와의 소통이 필요함을 인지한다는 것으로 해석될 수 있을 것이다.

② 모든 유아는 유아의 음성언어 습득이전인 -혹은 함께- 생후부터 약 8개월 정도 일정한 기간 동안에 그리 많지 않은 몇 개의 Baby talk를 쉽게 인지한다; (3).

③ 인지-신경과학적(Cognitive Neuroscience)인 측면에서, 언어능력을 포함한 많은 인지능력들이 두뇌의 특정부위에 국지화(localization)¹⁾되어 있다. 우리의 좌반구가 성대와 귀에 직접 관련이 있는 운동-감각 체계의 언어정보 처리와 연결되어 있기 때문에 언어능력은 이곳에 있다고 한다.

한편, 캘리포니아대 의대 정신신경과 Frank(1988)에 의하면, 손동작이 말할 때 단어를 빨리 떠올리게 도와준다는 사실과 청각 장애우들이 수화언어를 사용할 때 쓰는 뇌의 영역이 보통 사람들이 말을 할 때 쓰는 영역과 일치한다는 연구결과를 발표한바 있음.

④ 진화론적인 측면에서 인간의 언어는 몸짓(gesture, pantomaim)에서 초기 손 말(baby talk) 그리고 손 말 즉 수화언어(sign language) 혹은 입말 즉 음성언어(verbal language)의 단계로 진화되었다고 여겨진다.

1) 캘리포니아 대학교 의대 신경학과 Frank, W. 교수는 인류가 직립을 하게 되면서 손이 자유로워져 제스처 언어를 많이 쓰게 되었고, 이런 의사 소통기술의 발전이 뇌를 발달시키면서 결국 고급 음성언어가 탄생했다고 주장하고 있다(Frank, 1998). 또한 MIT의 Chomsky(2000)와 Steven Pink 교수의 유전자 돌연변이가 언어를 탄생시켰다는 주장이후, 2001년 영국과 독일의 과학자들은 FOXP2라는 언어 유전자에 13-20만 년 전에 돌연변이가 일어나면서 인류가 말을 할 수 있게 되었다고 주장하였다. 또한 최근에는 언어능력을 포함한 많은 인지능력들이 두뇌의 특정부위에 국지화(localization)되어 있다는 주장에 따라 두뇌의 국지화에 대한 연구가 더욱 세분화되어 진행되고 있다.

- Kendon(1991)은 상식적인 수준에서도 언어가 판토크림과 같은 몸동작에서 분화되어 나왔다고 믿었다. 김희섭(1996)이 지적하였듯이, 오늘날 말이 서로 통하지 않는 경우-서로 다음 모국어를 사용하는 사람사이에서-우리는 몸짓에 의존하여 최소한의 의사소통을 하고 있다. 이것은 마치 baby들이 양육자인 엄마와의 의사소통 시 사용되는 몸짓인 'baby talk'와 매우 유사하다.

⑤ 안창일(2004)에 의하면, Erikson은 의미 있는 사람으로부터 물질적, 정서적 보살핌을 통해 욕구를 적절히 충족시켰을 때 세상에 대한 신뢰를 구축할 수 있으며, 특히 생후 초기 1년 동안에 받은 경험은 전 생애에 영향을 미친다고 하였다. 아마 생후 초기 1년 동안에 받은 경험 중 가장 의미 있는 것은 양육자와의 의사소통을 위해 사용하는 baby talk가 될 수 있을 것이며, 이것은 언어능력을 활성화시키는 1차적인²⁾ 언어경험이 될 수 있다.

---> Expected Answer

정상적인 유아의 음성 언어습득과 마찬가지로 언어장애아의 수화 언어 습득 시, Baby talk는 중요한 언어경험 자료이다(1).

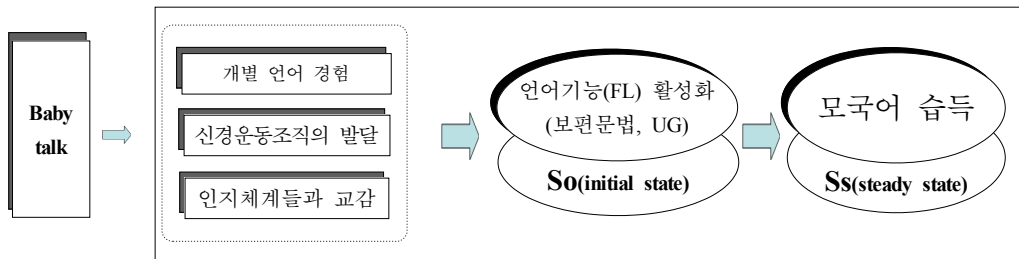
2) Chomsky(1995-2006)의 최소주의 언어이론의 입장에서, 음성언어의 접합면 출력조건과 마찬가지로, 언어장애아들이 사용하는 비음성언어인 수화도 언어라고 가정한다면, 이를 위한 별도의 접합면 필수조건도 필요한가? 필요하다면 어떻게 정의될 수 있는지?

---> Expected Answer

수행체계로서 조음-감지체계 가 발달하기 이전에 모든 인간은 자기가 요구하는 것을 시각 및 얼굴 운동 체계를 통하여 baby talk로 표면화 된다. 한편, 소리에 대한 언어경험을 접하지 못한 장애아의 경우, Baby talk는 필수적인 언어경험 자료이며, 수화언어는 음성언어가 요구하는 접합면 조건과는 다른 별개의 접합면 조건(7)이 필요할 것이다(개념적 필연성).

1. 언어습득과 Baby Talk³⁾

(1) 모국어 습득과정



2) 유아의 성장과정을 고려하여, 생후부터 약 7-8개월까지 사용되는 baby talk를 1차적 언어경험 자료라고 하며, 그 후 접하게 되는 음성언어 경험을 2차적인 것으로 구분하였음.

3) Baby talk의 "baby"는 생후부터-9개월까지의 유아를 일컫는다. 즉 갓 태어난 아이와 양육자인 엄마 사이의 의사소통에 사용되는 것을 baby talk라고 하며, 이러한 과정을 거친 baby는 8개월-10개월 정도가 되면, 음성언어를 습득하는 과정을 거치게 된다고 가정한다.

국립국어원의 신어 자료집(2004)에 의하면,

(2) 베이비 사인(baby talk)이란 아직 말을 하지 못하는 아기와 의사소통을 하기 위하여 서로 주고받는 몸짓이나 표정 따위의 신호 또는 말하는 근육이 충분히 발달하지 못한 아기가 낼 수 있는 자연스런 몸짓으로 정의하고 있다.

한편, 강주수(2009)에 의하면, 한국에서 주로 사용되는 baby talk는 다음과 같다.

(3)

소리	Baby Sign(Baby talk)	사용 시기	의사 소통만족도
짹짹	양손을 서로 부딪쳐서 소리를 내는 사인	생후 5개월 이전	아기는 즉각적인 반응과 점진적 모방을 함으로써 상호인지하고 있음을 표시함
짹 짹	양손의 주먹을 쥐었다가 폈다하는 하는 사인		
끈지끈지	오른 손 둘째손가락을 왼손 손바닥에 툭툭 부딪치는 사인		
도리도리	머리를 좌우로 흔드는 사인		
까꿍	얼굴을 가렸다가 얼굴을 내밀며 아기와 눈이 마주치는 사인	아이가 앉기 시작하는 생후 5개월 이후 ; 이 시기부터 뇌의 (장기)기억력이 발달하기 시작함	즉각적인 모방+기억된 모방
주세요	양손을 포개어서 표현하는 사인		

2. 비음성언어(수화)와 접하면 필수출력조건 ; 완전해석원리

김승국(1982)은 수화에 대하여 다음과 같이 언급하였다.

(4) 수화는 언급한 (음성)언어와는 달리, 농인사회에서 사용되는 비음성적 언어로서 생각이나 감정을 손의 운동으로 표현하는 시각-운동체계이다. 즉 (음성)언어처럼 형태(form)와 의미(meaning)와의 체계적인 관계를 유지한다. 형태는 공간과 손과 얼굴 표정 그리고 공간을 사용하여, 단어와 문법소를 가진 문법적인 문장(grammatical sentence)을 도출하며, 이들 형태는 각각 의미와 밀접한 관계가 있다.

김동국(2010)에 의하면, 언어능력과 수화사용과의 관계를 (7)과 같이 제시하고, 수화언어에 대하여 (5)와 같이 정의한다.

(5) 수화언어(sign language)는, 주로 청각 장애우들의 생각이나 감정을 표현하는 비음성언어로서, 손동작에 의한 수화단어(4)와 문법표현 등을 위한 비수지 기호를 조작(5)하여 도출되

4) 어휘 습득과 관련하여, 정상인의 경우, 조음 감지체계에 의하여 어휘부(lexicon)단어를 저장하고 기억하지만, 수화를 사용하는 장애우의 경우 어떻게 하는지를 살펴보아야 할 것이다. Klima and Bellugi(1979)에 의하면, 청각 장애우들의 뇌신경학적 그리고 심리언어학적인 면의 연구결과 청각 장애우들의 시각성

며, 이러한 수화는 수행체계인 시각 운동 체계에 의하여 해독(legible)되어야만 표출(externalization)된다.

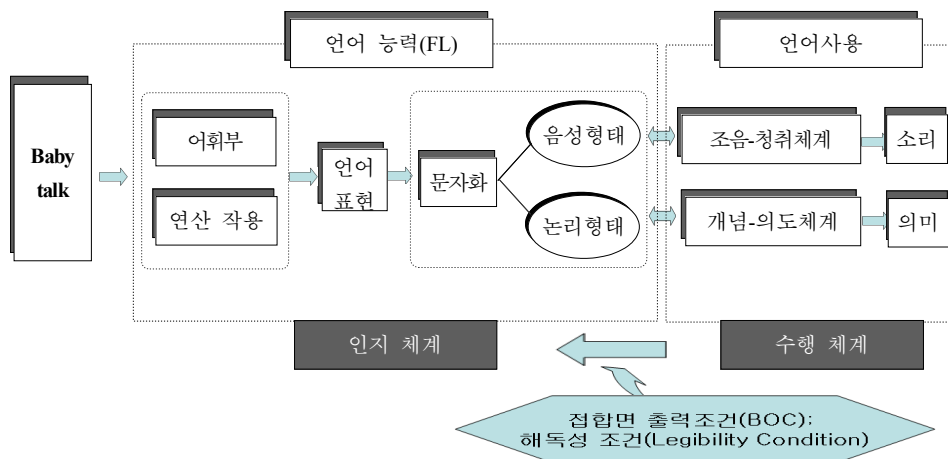
이러한 ‘수화언어’의 정의와 관련하여, baby talk란 인간의 조음-청각 운동 인식체계가 발달되기 이전인 생후부터 7-8개월 동안 먼저 생성 발달된 유아의 시각-인식체계에 의하여 주로 부모와 유아사이에 사용되는 수화의 한 종류로서, 언어능력의 활성화를 위해서 모든 인간이 반드시 거치는 언어습득의 한 단계로 이해되어야 할 것이다.

Chomsky의 최소주의 언어이론(1995-2006)은 인간의 두뇌/마음은 독립적인 인지영역을 형성하는 인지능력 모듈(module)들의 체계이며, 언어능력도 하나의 모듈을 형성한다고 가정하고 있다. 모듈이란 총체적 구조의 부분이 되는 독립적인 단위로서, 각 단위는 상호 작용을 하여야 하며 그 연결 통로를 접합면(interface)이라고 한다.

(6)의 도표는 인간의 (음성)언어사용(use of language)을 표시한 것이다. 인지체계로서 언어능력도 내적으로 연산체계(computation)와 어휘부(Lexicon)라는 독립적인 모듈로 이루어지며, 병합(merger)과 일치(agree)라는 연산 작용과 어휘선택(select)을 통하여 언어구조(linguistic structure)를 도출한다⁸⁾.

이렇게 만들어진 언어구조는 수행체계가 요구하는 접합면 필수조건인 완전해석원리(the principle of Full Interpretation, FI)를 충족시킬 수 있도록 문자화(Spell-out)되어야 한다.

(6) 언어능력과 (음성)언어사용(Language Use) :



(visuality)은 정상인의 것과 달라서 그들은 시각적인 큐(cues)를 이용하여 수화 어휘와 관련된 정보를 저장하고 기억해 낸다고 하였다.

5) 여기서 조작(operation or use)이란 음성언어의 도출과 관련한 어휘부와 통사부에 적용되는 연산작용(computation)과 같은 개념임.

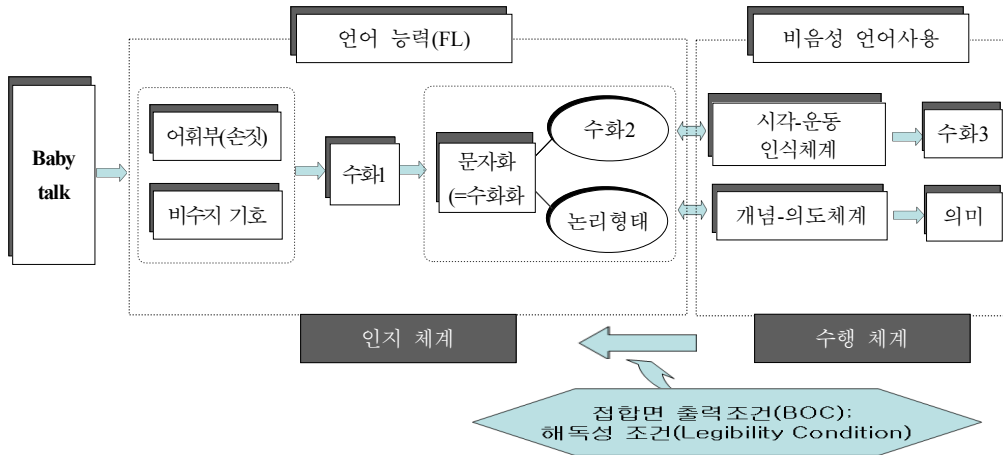
6) 인지능력(Cognition)이란 ‘What human beings know’에 관한 능력으로 언어, 수학, 과학, 예술, 얼굴인식 능력 등을 말한다.

7) Fordor(1983), Garfield(1987) 그리고 Chomsky(1995) 참조.

8) 언어 L의 언어표현이 언어수행체계에 의해 해독되기 위해서는 그 표현의 어휘 항목(lexical item)이 가지고 있는 자질(feature)중에 비해석성자질(uninterpretable)들을 제거해야만 완전해석원리를 준수한다고 설명하고 있다.

이러한 가정을 언어능력과 수화 표출과 관련하여 적용하면 다음과 같다.

(7) 언어능력과 (비음성)언어사용(Language Use) :



3. 결론

1) 모든 인간은 생후부터 약 7-8개월 까지 언어능력의 표출로서 baby talk을 통하여 주 양육자인 엄마와 의사소통을 하며, 이때 수화 정보 제공자-언어경험 제공자의 모국어에 대한 지식이 일차적으로 시각적으로 전달되어 각인되며, 그 이후 아이들의 조음-청각기능이 본격적으로 발달하여 언어능력을 활성화시키는 촉매역할을 한다. 한편 정상인의 경우, 이러한 baby talk(3)는 대개 생후 7-8개월이 지나면서 음성언어로 성장·발전된다. 따라서 Baby talk는 모든 인간이 음성언어를 발화할 수 있는 조음-감지 체계가 발달되기 이전에 시각체계와 얼굴 운동체계를 사용하는 1차적인 언어경험 자료로 간주 되어야 한다 ; 언어습득의 한 단계 (3)로 간주될 수 있을 것이다.

2) 수화언어도 생득적 언어능력에 의해 표출되는 인간의 언어로 간주되어야 한다. 청각으로 이해되고 음성으로 표현되는 음성언어뿐만이 아니라, 시각으로 이해되고 손 운동과 몸짓 얼굴표정으로 표현되는 소리에 대한 언어경험을 접하지 못한 장애우의 수화언어습득은 (음성)언어가 요구하는 접합면 조건과는 다른 별개의 접합면 조건이 필요하다. 즉, 적어도 시각 및 얼굴 운동체계가 요구하는 해독성 조건을 만족시켜야 한다(7).

참고문헌

강명윤, 김선웅, 문귀선, 박갑용, 안성호, 이숙희, 최기용. 1999. 「최소주의 이론의 이해」. 대우 학술총서 440 공동연구. 도서출판 아르케.
 강범모. 2006. 「언어」. 서울 한국문화사.

- 강주수. 2010. Baby Talks에 관한 연구. 대구대학교 석사학위 논문(진행중).
- 강주수, 손경화, 김동국. 2008. 「의료수어 I. II」. 하나출판사.
- 국립국어원 2004. 「신어자료집」.
- 김동국. 2010. Baby talk가 언어능력(FL)에 미치는 영향에 관한 소고. 「언어과학 17-1」. 45-60.
- 김승국. 1982. 한국수화의 심리언어학적 연구. 성균관대학교 박사학위논문.
- 김희섭. 1996. 한국 표준수화의 자연 언어성 고찰: 음운론을 중심으로. 「언어과학 3」. 25-42.
- 남기현. 2003. 한국수화의 통사적 수화공간과 지형적 수화 공간. 단국대학교 석사학위 논문.
- 안창일. 2004. 「임상심리학」. 시그마 프레스.
- 양동휘. 1996. 「최소이론의 전망」. 한국출판사.
- 윤병천. 2003. 한국수화의 비수지신호에 대한 언어학적 특성 연구. 대구대학교 박사학위논문.
- 장세은. 2008. 한국수화언어에서의 동사유형과 수분류사. 「언어과학 15-3」. 101-135.
- 황도순. 1994. 농학생 수화의 통사구조와 통사론적 특징. 「특수교육논집 1」. 1-30.
- Corballis, M. C. 1992. On the evolution of language and generativity. *Cognition* 44, 197-226.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1981, *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Prager.
- Chomsky, N. 1994. Bare Phrase Structure. *MIT Occasional Papers in linguistics* 5.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1998. *Minimalist Inquiries: The Framework* .MS. MIT.
- Chomsky, N. 1999. *Derivation by Phase*. Ms. MIT.
- Chomsky, N. 2000. *Beyond Explanatory Adequacy*. Ms. MIT.
- Chomsky, N. 2005. *On Phase*. Ms. MIT.
- Chomsky, N. 2006. *Approaching UG from Below*. Ms. MIT.
- Davis, H. and S. R. Silverman. 1978. *Hearing and Deafness*. N. Y. : Holt, Rinehart and Winston.
- Fabb, N. 1984. *Syntactic Affixation*. Ph.D. Diss. MIT.
- Fagan, S. M. 1992. *The Syntax and Semantics of Middle constructions; A Study with Special Reference to German*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, S. D. 1975. Influences on word-order change in American sign language. In C. N. Li, (Eds.), *Word Order and Word Order Change*, Austin : Univ of Texas Press.
- Fischer, S. D. and P. Siple. 1990. *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Chicago : University of Chicago Press.
- Fordor, J. A. 1983. *The Modularity of mind*. Cambridge, MIT Press
- Frank R. W. 1998. *The Hand : How its use shapes the brain, language, and human culture*. N. Y. : Mouton
- Garfield, J. L. ed. 1987. *Modularity in knowledge representation and natural-language*, Cambridge. MIT Press.
- Kendon, A. 1991. Some consideration for a theory of a language origins, *Man* 26, 199-221
- Klima, E. and U. Bellugi. 1979. *The signs of Language*. Harvard University Press.

- Lacan, J. 1977. *Ecrits ; a Selection*, Trans, Alan Aheridan, N.Y.: Norton
- Liddell, S. K. 1980. *American Sign Language Syntax*. N.Y. : Mouton.
- Stokoe, W. C. 1972. *The Study of Sign Language*. N. Y. : Mouton.

Preparing Bilingual Pre-Service Teachers for Bilingual Students in the US

Youngkyong Jong

(Pukyong National University)

1. Introduction

In the US with its rapidly changing demographic and large numbers of people that identify English as their second or third language, the role of bilingual education has been one of the most controversial, yet critical issues in the last few decades. While many different types of bilingual education programs have been implemented in diverse social settings, in order for any program to achieve its full purposes, various factors including sufficient funding, supportive state or government policy, well-trained teachers and staff, must be provided. In particular, in order to ensure that an adequate number of suitably trained language teachers are available at all levels, collaboration with institutions of higher education to provide a high level of training for current and future teachers is called for.

Since the majority of bilingual teachers are representatives of cultural minorities, the bilingual teacher preparation program studied here recruited bilingual para-professionals, currently employed by a school district of a city, as potential candidates for the bilingual teacher education program. Through the program, the selected candidates were educated and trained to become certified teachers who can work in bilingual schools, and this program was funded by Title VII of the United States Department of Education. Through a longitudinal and detailed investigation, this study aimed to delineate how a bilingual teachers preparation program set up a system to prepare bilingual para-professionals to have "the same quality of academic preparation as all teachers" and "to meet additional standards related to proficiency in non-English languages, cultural diversity and bilingual and second language pedagogy" (NABE:3).

2. Literature Review

2.1 Bilingual Education in the U. S.

Due to the flux of immigrants and refugees, bilingual education has existed for many centuries in the U.S. However, the field of bilingual education has been highly politicized and recent state and federal legislation represented by the Proposition 227

initiative or the No Child Left Behind Act (NCLB) is moving towards English mono-lingualism. Many people have worried that the discourse of NCLB is an English Only stance and the term 'bilingual' is being replaced by 'English language acquisition' (Katz 2004).

The fact that the nature of bilingual education has been highly politicalized and controversial works as a determining factor in the formation of the professional roles of bilingual teachers in the United States (Stritikus & Garcia 2000). As a result, how they are trained, how they view themselves, and what is envisioned for them were affected greatly. Bilingual programs and teacher preparation programs are necessary to fully develop linguistic, cultural, and intellectual resources bilingual children and teachers can bring to schools and societies (Cummins 2003).

2.2 Need of Bilingual Teachers and Teacher Preparation Programs

According to data from 2000 census, public schools in the U.S. have more According to data from 2000 census, public schools in US have more than 4.4 million students designated as English Language Learners (ELL) and this number is expected to increase (Crawford 2003). This trend led to a need for bilingual teachers who can play a role of connectors among bilingual students, their parents and the schools they attend. Bilingual teachers from culturally similar backgrounds can better relate to these students and help them stay in school. However, many bilingual teachers are limited in terms of languages they can speak, while more diverse bilingual students population enter school systems every year. Since NCLB was passed in 2001, bilingual programs and the number of bilingual teachers have been reduced all over the US along with the shift towards English acquisition only. Along with NCLB, the implementation of Proposition 227 in 1998 has resulted in the potential reduction of certified bilingual teachers, particularly in California. Thus, it is no surprising that there is a severe shortage of bilingual teachers nationwide amid a large and rapidly growing population of language minority students.

One common argument against bilingual education is the paucity of well-trained bilingual teachers. "Hiring qualified staff for American schools to meet the needs of school children with limited English proficiency is an educational problem that will profoundly influence life in America in coming decades" (Diaz-Rico & Smith 1994:1). There has been a call for collaboration between university schools of teacher education and school districts to provide a high level of training for current and future teachers (Diaz-Rice 1993).

The program studied in this paper is a bilingual teacher career ladder program, and by examining components of the program and how they were executed and implemented in the process of training pre-service bilingual teachers, the current study attempted to shed some light on bilingual teacher education. The following questions are addressed in this study:

- (1) How does a bilingual teachers preparation program prepare bilingual para-professionals to teach bilingual students in bilingual schools?
- (2) What are some suggestions and recommendations for building a successful and effective bilingual teacher preparation program?

3. Methodology

3.1. The participants and the Bilingual Teachers preparation program

The participants of this study were undergraduate international students who were pursuing a degree and certification in early childhood and elementary education at an urban University in the US. They were all bilinguals themselves and were also para-professionals working in the school district of the city. None of them were born in the U.S. and they came from all over the world including Vietnam, Mexico, Puerto-Rico and Russia for the purpose of settling down permanently. During the course of the current study, 7 students graduated from the program, and were hired as bilingual teachers in the city's public schools. At the time of the study, there were 30 students enrolled in the program including the 7 graduates.

3.2. Data Collection and Analysis

Qualitative study methodology was used in this research. Data was collected by interviews, and samples and documents from the program for two academic years. Including the seven graduates, all thirty students were interviewed. Each interview lasted for an hour and was recorded and later transcribed. To answer the research question thematic analysis was adopted to search for patterns or themes because it allows researchers to focus on identifiable themes and patterns of living and/or behavior of people in a social setting. Through the process of the data analysis, themes or categories that reflected the purpose of the study were obtained and the findings of this study were presented based on the themes. The main themes that emerged from the analysis were: (1) gaining confidence and knowledge: academic achievement;; (2) growth as teachers: professional development;; (3) collaboration between university, schools, and school district;; and (4) confusions of implementing some components.

4. Findings and Discussion

4.1 Gaining Confidence and Knowledge: Academic Achievement

One of the main goals the program set out to achieve was to provide support to the students so that they could be academically confident and gain experience in the field of

teaching. During the course of the data collection, the program produced 7 graduates, and 23 students were enrolled in T University under the program. After the graduation, the 7 graduates were all hired by schools in the city and worked as bilingual teachers. In the interview, most students identified the program's academic support and services tailored for them as a critical element that enabled them to continue or complete their study. In order to responding to the diverse nature of the student population, the program offered its students a teacher education curriculum by combining components of theory, application, and principles of teaching. Even though not everyone agreed, 26 out of 30 students in the program responded that they were able to relate their work experience in the elementary school system to the theory, methods, or strategies they learned at T University.

As part of the academic support, the program arranged for the students to take courses as a cohort so that they could rely on each other, while interacting and competing with other English-speaking native students. The program also offered courses designed for these students so they could acquire knowledge and information that they needed in a comfortable climate. In order to make sure that these students were on the right track toward their goal, they also received academic services in which an undergraduate academic advisor was designated to assist them in courses registration or completion of other requirements they were expected to do. One students recounted,

"The multicultural class that we took with Dr. Miguel got me back to the role of student and also to the things that I learn in schools, so I would be able to work with multiple children." (M, one of the graduates)

4.2. Growth as Teachers: Professional Development

Along with the academic support, the program encouraged the students' participation in various professional activities by sending them to a conference, inviting guest speakers to the campus, or providing them opportunities to be exposed to and talk with scholars and educators in the bilingual education field. The students also had a chance to attend conferences such as NABE with the program director and held a panel where they faculty and student perspectives on creating and sustaining a bilingual career ladder program were offered.

In addition, as a necessary component for graduation, T University required all students in the education program to pass the PRAXIS test, one of a series of American teacher certification exams written and administered by the Educational Testing Service, before they moved onto the second phase of their academic process. Once it was evident that most students in the program were struggling to prepare and pass the test, mainly due to their lack of knowledge of the test and language problem, the program offered training sessions to all students by providing excellent and knowledgeable instructors. One student emphasized the need of

help for the text:

"We needed help to pass the PRAXIS and learn class management skills. We were also despaired liked our future students and thought that this test was an obstacle designed to prevent us from ascending our career ladder. In this case, this program was excellent in that it provided us with the necessary help."

4.3. Collaboration between University, Schools, and School District

As explained earlier, this studied program is one type of the Bilingual Carrier Ladder Programs in which the target recruited participants were para-professionals who were working as bilingual teacher assistants, or school district personnel who wanted to be a teacher. Besides the fact that they themselves were bilinguals, one of the main reasons they were chosen as the candidates for the program was that they all wanted to stay in the city and work at a school in the school district after completing their study. One of the 7 graduates explained how she got help and support from the program and the school she worked in the course of getting her degree:

"The program has helped me immensely in completing my education. With the guidance of people in the program, and the support of the staff (administrators, teachers, etc) at S Elementary where I've been worked for past five years have been fully supportive of my journey of attending college. They were mentors as I looked toward their help in getting papers completed and finding resources for my assignment, etc." (M from Puertorico, graduate)

As M summarized, most students were working in a school environment while continuing their study, and they were able to receive tremendous support, guidance, and understanding from school administrators, staff, and other colleagues at work. While the program failed to provide them mentors outside their schools, they were able to received the help they needed from outside.

Another area that the programs director and administrators put great efforts into was the Faculty Linguistic Diversity Academy. Under the objective of creating a structure for infusing content of linguistic diversity, bilingualism and second language development into the undergraduate teacher education program at T University, the program offered faculty members in education at T University multiple opportunities to incorporate theoretical and practical knowledge about bilingualism in their discussion of teaching and learning. During the course of the study, 10 faculty members participated in seminars and lectures prepared

by the program, sharing their experiences and knowledge. In the written memoir, one faculty member evaluated her experience as a member of the meeting meaningful and positive:

"Although I already felt that I held a multicultural framework for teaching, I learned better ways to support bilingual children's literacy learning in mainstream classrooms. The readings I have done confirmed my belief that when schools give status to the minority literacy as a valued part of mainstream education, these links are strengthened with all-around benefits for self-esteem and learning. (Dr. C, associate professor of Elementary and Early Childhood Education)

As Dr. C wrote, although these professors held a firm framework of teachers education, surprisingly, they had little experience teaching and working with ESL or bilingual students. They agreed thus that by participating in the Faculty Linguistic Diversity Academy, they were able to expand level of their knowledge concerning L2 learners and acquire useful and applicable teaching strategies they can implement in their classes.

4.4. Confusions of Implementing Some Components

Due to an agreement between the school district and T University, until they received their B.A. or E.d.M, the program paid for all students' full tuitions and books, if they were able to maintain the required level of G.P.A. Thus all students were relieved from any financial burdens as long as they stayed in the program and worked hard.

While these types of financial supports are strong part of the program, however, it resulted in unexpected negative outcomes as well. That is, because they were given this financial help free, some students took it for granted, and did not make sufficient efforts to turn this helps into their own advantage. Some students did not participate in seminars or workshops, failed to show up for classes, continued to fail the PRAXIS test, or received a low grade. Motivation Thus achieving motivation when giving these type of financial supports, requires more strict conditions to be set in advance.

In addition, as part of the student support, the program pre-arranged a mentoring and peer support system for all students. Bierema and Merriam (2002) defined mentoring as a process of shared learning and growth that promotes mutual benefit, interaction and support for both parties. However, most students pointed out that their mentors were not helpful in assisting them with their academic program. It was mainly due to the unavailability of the assigned mentoring teachers.

Well, I think if they are going to have mentors, I don't know, it should have been maybe students or someone who really had the time. That when they call out to the group of people, they should ask the people if they really are going to go ahead and help. But like if those persons aren't going to be available and to check papers at that time, we don't have anyone to rely on. (M, from Vietnam)

As Miguel suggested, when any bilingual teacher preparation program sets up a mentor system, the availability of mentors should be checked first and then they should be arranged to help the future teachers. However, the program was unable to monitor whether the mentoring component worked effectively and above all, failed to sustain the contact time between mentors and mentees.

5. Conclusions

Table 1. STABLE 1. Summaries of the Program Components

Types of Supports	Details
Academic	Provide courses to take a cohort
	Provide class tailed for students' needs
	Provide academic counselor: help registration, G.P.A. monitoring
	Provide training sessions for PRAXIS test
	Provide private tutoring for math and writing
Financial	Create a library
	Pay tuition and for books
	Pay for conference attendance
	Pay for seminar or teacher training
Professional/ Career Development	Pay for PRAXIS test
	Invite guest speakers on campus
Others	Send them to conference or training/seminars hold faculty linguistic diversity academy

As shown in Table 1, the study found that a well designed bilingual teachers training program was able to produce well trained teachers through a collaboration between the university and the school district of a city.

First, the program offered its students a tailored academic curriculum that enabled the students to be equipped with the theoretical and practical knowledge to take classes as a cohort in theory, application, and principles of teaching as well as bilingual education. Second, the program emphasized the students' growth as teacher by promoting their professional development and career advancement through diverse activities, such as sending or

encouraging them to participate in conferences, or providing them opportunities to be exposed to and talk with scholars and educators in the bilingual education field. Third, through collaboration among schools, the university, and a school district, the program was able to arrange for the students to receive support, guidance, and understanding from school administrators, staff, and other colleagues at work while they earn their degree. That arrangement made it possible for the students to gain academic knowledge and build field experience at the same time. In addition, through a faculty linguistic diversity academy, the program was able to provide university faculty opportunities to not only recognize the need of ESL/bilingual students, but to re-confirm their existing information and knowledge on how to teach these students in their own classes. Lastly, the program provided financial support by paying the students' tuition and other expenses for the purpose of relieving the students from financial burden. However, along with the program's failure to provide and maintain a high-quality mentoring system, it resulted in some students' unmotivated academic performance and missing opportunities for professional development.

제3발표

한국 사교육 영어강사의 자질과 실태에 관한 고찰

정상모

(부산대학교)

1. 서론

본 연구는 사교육 영어 강사의 자질에 관한 조사를 통하여 사교육 현실을 살펴보고 자질요건들과 개선점이 무엇인지를 파악하기 위한 설문조사이다. 본 연구자는 사교육에 직접 종사해 오면서 사교육 영어 강사들의 많은 장점과 문제점들에 관한 연구의 필요성이 있음을 주지하였다. 언어학과 관련하여 외국어 교육은 조기에 실시할수록 효과가 크고, 또한 이 시기에 교사의 영향력이 크기 때문에 교사의 자격을 연구할 필요가 있다. 영어 전문 학원과 중, 고등부 대상 학원은 사교육 강사의 자질이 비교적 잘 갖추어져 있으나 일부 비전문 학원이나 초등부 대상의 소규모 학원 영어강사들의 자격은 심각하게 고려해야 할 수준이며 정부차원의 대책과 자격 기준이 명확히 마련될 필요가 있다. 이러한 사실이 본 연구의 강한 동기 요인이 되었다.

통계청(2009)에 따르면 2008년 초등학교 재적 비율이 99.0%, 중학생 재적 비율 93.2% 고등학생 재적 비율 90.0%로 나타났으며, 고등학교 졸업 후 대학 진학률은 1980년대 이후 계속 증가하여 2008년엔 70.5%에 달하였다. 이처럼 우리나라는 전 세계적으로 유례를 찾아보기 힘든 높은 교육열을 보이고 있다. 이와 더불어 사교육 현실을 살펴보면 OECD 회원국 중 GDP 대비 민간 교육기관에 대한 지출액이 1위를 차지하고 있다(재정 경제부, 2007). 통계청(2008)의 2007년 실태 조사에 의하면, 전국 272개 각급 초, 중등학교 학생 77%가 사교육에 참여하고 있으며, 사교육비 지출 중 영어 과목은 가장 큰 비중을 차지하고 있다(연상미, 김태형, 2010).

이러한 사교육의 큰 비중에도 불구하고 공교육 교사에 대한 연구는 활발히 진행되어 왔으나 사교육 강사에 대한 연구는 최근의 일부 연구, 영어과 수준별 수업에 관한 공교육과 사교육간의 교사와 학생의 인식 비교 연구(방경희, 2006), 공교육과 사교육 영어교사 역할에 대한 학생들의 인식 조사(연보라, 2008), 공교육 교사와 사교육 강사에 대한 인식이 영어 학습 동기에 미치는 영향(연상미, 김태영, 2010)등을 제외하곤 연구가 미흡한 상황이다. 특히, 사교육 영어 강사의 자질에 대한 분석, 공교육과 사교육 영어교사에 대한 중학생들의 태도 및 교사 기대 자질에 대한 연구(권아영, 2008)와 같은 사례들은 거의 없는 상태이다. 현재 대한민국 정부가 사교육 근절에 대한 강력한 정책을 펴고 있기 때문에 거론 자체가 민감할 수도 있으며 자료를 정확히 수집하고 분석하기 어려운 점도 일조를 하고 있다. 하지만 사교육 현상이 엄연히 방대하게 존재하고 그 중 영어가 큰 비중을 차지하고 있기 때문에 그리고 한국의 교육 현실에 비추어 볼 때 연구의 필요성이 크다 할 수 있다.

본 연구는 교사의 자질을 파악하기 위하여 기존의 공교육 교사의 자질에 관한 연구들을 기준으로 사교육 영어교사의 자질 기준과 연수 및 실태를 조사하고 이미 연구를 위해 작성되어 사용된 설문을 인용하고 일부 수정을 통하여 부산 시내에 소재한 사교육 기관인

전문 학원과 보습학원, 동래교육지원청의 자료를 토대로 설문 조사 방식을 통하여 사교육 영어 강사⁹⁾의 자질과 실태를 조사하는 것을 목표로 하였다. 위와 같은 조사를 하기 위하여 이들 사교육 현장에서 영어강사로 근무 중인 선생님들을 대상으로 하여 조영남(2000), Ken Bain(2004), Jocelyne Bahous(2006), 김희용(2007)의 교사의 자질에 대한 기준들을 근거로 작성한 설문지 조사를 실시하였다. 본 논문의 세부적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 한국 사교육 현장에서 아이들의 교육을 담당하는 영어 강사들의 자질은 충분 한가?
 둘째, 공교육 영어 교사에 대한 연수나 보수 교육 및 평가에 대한 다양한 방안들이 많이 있다. 그럼 사교육 영어 강사에 대한 연수나 보수 교육 및 평가에 대해 실행하고 있는 방안은?
 셋째, 사교육 영어 강사들의 자질 향상과 양질의 강사를 양성하기 위한 제도적 장치는 어떻게 마련할 수 있겠는가?

2. 공교육과 사교육 개념

공교육이란 좁은 의미로 볼 때 국가와 공공단체가 설립, 운영하는 국, 공립학교 교육을 지칭하며, 넓은 의미로 볼 때 국가가 교육의 공공성을 확보하고자하는 차원에서 관장하는 제도권 교육, 즉 국, 공, 사립의 각 급 학교 교육이 이에 포함된다. 사립학교 교육이 공교육의 범주에 드는 이유는 사립학교도 국가의 엄격한 통제와 관리 및 지원을 받고 있고 학교 교육의 공공성이 강조되고 있기 때문에 공교육의 범주에 포함시킬 수 있다 (방경희, 2006).

이에 대립되는 개념으로서 사교육은 국가나 지방자치단체의 통제와 지원을 받지 않고 학교 밖에서 개인적으로 행해지는 교육으로 정의 내릴 수 있다. 이런 경우 사교육은 학원 교습, 과외교습, 홈스쿨링과 같은 교육이라고 할 수 있다 (윤종혁, 2003). 일반적으로 사교육하면 우리가 흔히 떠올리는 형태가 학원이다. 사교육의 대표적 범주에 속하는 학원에 대해 좀 더 살펴보자. 학원 교육의 목적은 첫째, 사회 구성원을 대상으로 평생 교육 차원에 사회 교육의 이념을 실현하는데 있고 둘째, 학원교육을 통한 직업 교육의 충실과 예능 교육의 충실을 들고 있으며, 셋째, 학원 교육을 통한 진로지도의 구현을 들고 있다 (남현기, 1999). 한편 권이중(1992)은 학원의 역할로써 첫째, 교육 기회의 제공, 국민 교육열 해소와 인적 자원의 질적 향상 등에 기여를 하고 둘째, 빈부 격차로 개인 또는 집단 과외를 받지 못한 가난한 학생에게 교육기회 제공하며 셋째, 청소년 지도 및 육성에 기여하며 넷째, 학교 교육만으로는 부족한 국민들의 학습 욕구를 보충해주는 국민 교육의 보완적 기능을 수행하는 것이라고 했다 (방경희, 2006).

2.1. 공교육 영어교사와 사교육 영어강사의 자격기준

훌륭한 국민을 육성한다는 공공적인 목적을 위하여 국가 또는 지방자치 단체가 설립·운영하는 학교교육이 바로 공교육이다. 그러나 최근의 넓은 의미로는 공교육에 준하는 사립

1) 본 연구에서는 공교육영어 교사를 교육과학 기술부의 감독을 받는 공, 사립학교에서 학생들을 지도하는 자로 정의하고, 사교육 영어강사는 영리를 목적으로 하며 자율성을 지닌 사설 학원에서 학생들을 가르치는 자로 정의한다(연상미, 김태영. 2010).

학교의 교육도 공교육에 포함시키고 있으며, 일반적으로 공교육이란 용어는 과외와 학원과 같은 사교육과 구별하는 뜻으로 사용된다. 따라서 교육 기관에서 적법한 절차를 거쳐 교원으로서의 소정의 교육 과정을 이수하고 교원 자격증을 취득한 후 선발 절차(교원임용고사 등)를 거쳐 정식 임용을 받은 자를 공교육 영어 교사라 할 수 있다.

반면 사교육이란 개인적으로 비용을 지불하면서 입학시험준비를 하는 학원수업 및 과외수업이나 직업 기술을 가르치는 학원에서의 교육 등 학교 울타리 밖의 교육을 말한다. 즉, 개인이나 사법인 등이 베푸는 교육이다. 이와 같이 학교교육 이외의 기관에서 영어교육을 담당하고 있는 자를 사교육 영어 강사라 할 수 있다. 학교 교육은 당연히 기본적인 교육으로서, 선진 여러 나라에서는 모두 의무교육을 실시하고 있고, 우리나라에서도 일부 의무교육을 실시하고 있다. 반면 사교육은 어디까지나 필요한 개인의 선택에 관한 문제이므로, 당연히 의무 교육의 거론 대상도 아니며, 이에 대한 법률적, 사회적 제재 조항이 확실하지 않다. 다만 각 지자체 별로 평생 교육 제도의 틀 내에서 조례에 의해 사교육 기관과 강사에 대한 조항을 두고 있다. 따라서 사교육의 영어강사가 되는 자격 기준은 전문대졸 이상의 학력 제한 이외에는 전공에 대한 규정이나 자격 요건에 대한 규정이 없이 사설 교육 기관의 시설장이 임의적 판단에 의하여 채용하는 형식을 취하고 있다. 사교육에 대해 원론적으로 해석을 한다면, 학교 교육이 모두의 기대와 욕구를 완전히 충족시켜주지 못하거나 학교 교육의 테두리를 벗어나는 교육을 받고자 할 때 사교육의 필요성이 대두된다. 이 두 교육의 형태는 그 목적과 방법이 다를 수밖에 없다. 본 연구는 사교육 영어강사의 자질에 관한 조사와 실태 파악을 정확히 하여 바르지 못한 교육이념이나 자격 미달의 강사에 의한 희생이 없어야 한다는 취지를 강하게 담고 있으며 이를 보완할 방법을 강구하자는 것이다.

2.1.1. 공교육 영어교사 자격기준

- 1) 사범대학교 영어교육과 졸업.
- 2) 교직이수 과정이 개설 된 영어 영문과에서 교직과정 이수.
- 3) 대학원 영어교육과 진학 - 학부과정 동일계열 전공자에 한하여 교사자격 부여.
- 4) 2급 정교사 자격증 취득.
- 5) 국·공립 중·고등학교 임용시험을 거쳐 교사 발령(임용).
- 6) 사립 중·고등학교 별도의 채용 공고에 지원하여 합격 후 임용.
- 7) 유치원 및 초등학교에서는 영어교사를 따로 뽑지 않음. 초등학교는 일반적으로 초등교육을 전공한 선생님 중 한명이 영어전담을 하는 경우가 많음. 유치원 역시 비슷한 유형 임.

현재 우리나라에서 사범대, 교직과정, 교육대학원 세 과정중 하나를 마치지 않으면 아무리 유능한 학원 강사도, 미국서 교사를 지낸 사람도, 영문학 박사도 중, 고등학교에서 영어를 가르칠 수 없다. 하지만 원어민의 경우는 다르다. 원어민 영어교사의 자격은 '영어를 모국어로 하는 국가에서 학사 학위를 받은 자'이다.

2.1.2. 사교육 영어교사 자격기준

학원의 설립, 운영에 관한 법률 시행령 제12조 제2항 관련 사교육 강사 자격.

- 1) 초, 중등 교육법 제 21조의 규정에 의한 교원의 자격을 소지한자.
- 2) 전문대학 졸업자 및 이와 동등 이상의 학력이 있는 자.
- 3) 전공에 상관없음, 영어 실력에 상관없음.
- 4) 공부방의 영어 교사, 전공 영어 실력 상관없음.
- 5) 사교육 영어교사 자격에 대한 자격증이나, 인증제도 없음.

기간제 교사나 방과 후 교사는 공교육 영어 교사와 사교육 영어 교사의 범주를 넘나들 수 있다. 기간제 영어 교사는 영어2급 정교사 자격증 취득자를 대부분 채용한다. 방과 후 교사는 중·고등의 경우는 조건이 일반적으로 2급 정교사 자격증 소지를 원하나 경우에 따라 학교장 재량으로 채용할 수도 있다. 하지만 초등학교 방과 후 영어교사의 경우 자격 여부에 관하여 많은 논란의 소지가 있을 수 있다. 엄격한 기준 설립이 시급한 상황이다. 본 연구 논문에서는 이 부분에 대해 민감하게 반응을 보이는 바이다.

2.2. 사교육의 현실과 영어의 사교육 현황

사교육이라 함은 학원교습, 개인교습, 개인과외, 각종학습지등 학교 교육 이외의 교육 형태를 모두 포함하지만 본 연구는 주로 학원에 비중을 두어 사교육이란 용어를 다루기로 하겠다. 사교육은 장기간을 요하는 기본적인 학교 교육과정에서 공교육이 그 기능을 수행하기 어려운 부분을 개인의 필요에 따라 일시적 또는 단기적으로 요구되는 보조 교육과 특별한 소질과 기능을 연마하기 위해 요구되는 특별 교육의 형태이다.

(1) 사교육 시장 규모 실태

출처: 2009년 9월 한국교육개발원

구분	사교육시장 규모	학원시장 규모	영어 사교육시장 규모	영어 학원시장 규모
초등	10조 2,000억	6조 1,612억	6조 6,488억	3조 1,249억
중등	5조 6,000억	3조 1,584억	4조 9,462억	2조 5,716억
고등	4조 2,181억	1조 2,569억	2조 7,072억	1조 152억
총 규모	20조 400억	9조 4,588억	14조 4,423억	6조 6,578억

2009년도 초·중·고생 학부모가 지출한 사교육비는 20조 9,000억 원으로 전년 보다 4.3% 증가했다. 영어 사교육비가 타 과목에 비해 크게 늘어났고, 계층 간 사교육비 격차는 더 벌어졌다. 특히, 영어교육의 경우 공교육에 의한 학습 보다는 사교육 현장에서 영어의 기초 단계부터 교과진도 학습, 심화 학습의 단계에 이르기까지 전반적으로 이루어지고 있는 것이 피할 수 없는 사실이며 학생과 학부모 공히 선호도가 높은 것 또한 현실이다. 이는 2000년 4월 27일 과외교육(사교육) 전면 허용과 2001년 4월 7일 "학원의 설립, 운영에 관한 법률을 학원의 설립, 운영 및 과외 교습에 관한 법률"로 개정된 이후 시대별에 따른 요구에 공교육이 민감하게 대처하지 못하고 사교육의 발 빠른 움직임을 지켜보거나 후행할 수밖에 없었던 그리고 공교육의 교육 시스템 운영 규모와 방식 상 부득이한 부분이 있어 사교육 영어교육이 확대 발전할 수밖에 없었다. 하지만 최근에 정부와 교육 당국의 정책

과 투자로 인하여 공교육이 많은 부분이 개선되었으며 이런 노력의 결과로 사교육을 앞서 나가는 부분도 많이 있다. 하지만 여전히 시설과 콘텐츠 문제 실용적 즉, 현실적 대처 등 몇몇 측면 때문에 사교육 영어교육이 공교육 영어교육 보다 다소 선행한다는 사실을 피할 수 없는 현실이다. 구체적인 현황에 대하여 다음의 표를 살펴보자.

(2) 동래교육 지원청의 평생 교육 기관 현황

학 원	교 습 소	개인과의	평생교육시설	공익법인	계
1,281	1,176	547	30	44	3,078
전문외국어 학원: 175	영어교습소: 202				

출처: 동래교육지원청 (2010년 12월 31일 현재)

위의 동래교육 지원청의 자료에서 보듯이 전체학원 수중 전문외국어(영어)학원이 차지하는 비중이 13.6%이다. 이는 영어전문학원만을 파악한 것이므로 보습학원에서 영어를 가르치는 수치를 더하면 사교육 영어강사의 수는 적지 않음을 짐작할 수 있다. 여기에 교습소 중 영어를 교습하는 곳의 비율이 17%를 차지하는 것을 감안 하면 사교육 영어강사의 수는 더욱 더 많은 수가 있음을 짐작하여 알 수 있다. 따라서 영어교육에 막대한 영향을 끼치는 사교육의 영어 강사의 자질과, 영어 능력, 영어 교육 정도는 어떠한가를 연구해 보지 않을 수 없다. 특히 전문영어학원 보다는 방과 후나 일반 보습학원 또는 공부방 형태에서 이루어지고 있는 저 비용의 영어 사교육 실태와 영어 강사에 대한 자질과 실태에 관심을 기울이고 연구할 필요가 있다. 왜냐하면 이런 형태의 사교육 기관들은 재정 지원과 재정 자립도의 열악성과 사교육 설립·운영자의 기업 논리와 청년 실업의 심각한 문제가 맞물려 자칫, 학생들이 옳지 못한 학습법과 자격 미달의 영어 강사와 올바로 정립되지 않은 교사로서의 위치와 거기에 더하여 영어 지식의 부족으로 인하여 아이들의 영어 학습과 지식이 엉뚱한 쪽으로 흘러 잘못된 교육의 결과를 초래하지 않을까하는 염려에서 본 연구의 취지가 발생하였으며, 아울러 이러한 조사를 근거로 올바른 사교육 영어강사의 양성시스템과 체계적인 연수, 보수교육 시스템 준비, 자격 기준 등의 체계적인 분석과 준비가 필요하다.

2.3. 사교육 영어강사의 자질

사교육 영어강사에 대한 자질을 규정한 어떠한 조항도 규제 조항도 존재하지 않는 것이 현 실정이다. 따라서 본 연구는 현실적 제약 아래서 실천 가능한 대안으로서의 좋은 교사의 자질을 검토하였다. 교육 기본법 제 14조 에서는 교사의 자질에 대하여 다음과 같이 논하고 있다.

(3) 제 14조 (교원)

- 1) 교원은 교육자로서 갖추어야 할 품성과 자질을 향상시키기 위하여 노력하여야 한다.
- 2) 교원은 교육자로서의 윤리 의식을 확립하고, 이를 바탕으로 학생에게 학습 윤리를 지도하고 지식을 습득하게 하며, 학생 개개인의 적성을 계발할 수 있도록 노력하여야 한다.

2005년 11. 8일 신설된 이 조항의 특이점은 윤리 의식이 신설된 점이다. 이는 사회적 병폐 현상과 유기적인 연관성을 가지고 있다. 교육학 용어 사전에서는 인격적 통합과 지적 능력을 교사의 기본 자질로 규정한 것 외에 두 가지 내용을 분명히 하고 있다. 첫째, 교사의 기본 자질은 시대에 따라 그 강조점이 달라질 수 있다. 둘째, 시대가 요구하는 교사 자질이 교사 양성 교육의 핵심이다.

조영남(2000)의 '교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초연구'에 따르면 교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구에서 교사 자질을 7개 영역별로 나누어 설명하고 있다. 그 영역은 수업계획, 수업전략, 전문적 능력, 인성적 능력, 대인관계, 학급관리, 사무처리 이며, 각 각에 따른 하위 준거를 포함한 각 영역별 교사 자질로 ①수업계획 영역: 단원 내용의 확인, 학습자 진단 및 평가준비, 학습지도안 입안, 학습 자료준비 등, ②수업전략 영역: 동기 유발, 수업방법, 수업기법, 학생의 아이디어 활용, 학생 참여, 자료·자원 및 시설의 활용, 평가 등, ③전문적 능력: 지식습득, 자가발전, 품위유지 등, ④대인관계: 학생, 교직원, 학부모, 지역사회, 행정당국 등과의 관계 등, ⑥학급관리: 학생관리, 물적 관리 등, ⑦사무 처리: 학급 사무처리, 학교 업무처리 등을 들고 있다.

Ken Bain(2004)에 따르면 Ken Bain은 바람직한 교사자질로서, ①비판적 학습을 위한 자연스러운 환경을 조성하는 교사, ②주의를 집중시키고 그대로 유지할 수 있는 교사, ③과목이 아니라 학생에게 시작하는 교사, ④학습에 헌신하도록 유도하는 교사, ⑤교실 밖의 학습을 유도할 수 있는 교사, ⑥해당 학문과 연계된 사고를 유도할 수 있는 교사, ⑦다양한 학습 경험을 제공할 수 있는 교사를 들고 있다.

Jocelyne Bahous(2006)에 따르면 바람직한 교사의 자질로 ①자기가 맡은 과목에 대해 뛰어난 수준의 능력을 가지고 있는 교사, ②교과서 범위를 뛰어넘어 포괄할 수 있는 충분한 지식을 갖추고 있는 교사, ③교과서를 평가하고 보충자료 제공, 학과 계획을 효과적으로 할 수 있는 교사 등으로 정리했다.

김희용(2007)은 좋은 교사는 교사의 본질에 충실한 교사라는 전제하에 사회가 요구하는 교사의 자질을 법률적, 행정적, 학문적 규정 등을 통해 인격을 갖춘 교사, 전문성을 갖춘 교사, 미래 사회가 요구하는 역량을 갖춘 교사로 규정하였다. 인격을 갖춘 교사의 구체적 모습은 학생들과 강한 유대와 신뢰를 형성하고 있는 교사, 전문가적인 교사는 잘 가르치는 교사, 미래 사회가 요구하는 교사는 지도적인 교사로 설정하였다.

교사의 자질에 대한 기대는 교육기준에 따라, 유치원이나 중등학교, 고등학교 등 학교에 따라 또는 지역에 따라 그리고 특정 사회에 따라 차이가 있을 가능성이 많으며 특히 교육행정가가 기대하는 교사의 자질과 학부모가 기대하는 교사의 자질도 다를 것이며, 학생이 기대하는 교사의 자질 또한 다를 것도 분명하다. 이렇게 볼 때, 교사의 자질을 규명한다는 것 자체가 상당히 복잡적이라 생각한다. 본 연구에서는 바람직한 사교육의 영어 강사에 대한 자질로 김희용(2007)의 좋은 교사의 자질을 기준으로 하여 다음과 같이 정의해보기로 하겠다.

(4) 사교육 교사의 자질에 대한 제안

- 1) 인격을 갖춘 강사 - 학생과 더불어 생각하고 행동하며 신뢰를 받는 강사.
- 2) 전문성을 갖춘 강사 - 전문적인 학습능력과 재능을 겸비한 잘 가르치는 강사.
- 3) 미래사회가 요구하는 역량 있는 강사-미래의 역군을 교육하고 양성하는 지도적인

강사.

- 4) 학생에게 꿈과 희망을 주는 강사 - 인간으로서의 삶의 가치를 느끼게 하는 강사.

2.4. 사교육 영어강사의 양성과정 및 연수

공교육의 중등 영어 교사의 양성 과정은 사범대학에서 영어를 전공하거나 부전공한 학생들과 일반대학에서 교직과목을 이수한 학생들, 그리고 교육 대학원의 영어 교육 과정을 이수한 학생들이 교사 자격증을 취득하게 된다. 영어교육학과의 교육 목표는 영어지식과 영어교육학 지식을 바탕으로 하는 유능한 영어교사의 양성이다.

그렇다면 사교육 영어 강사 양성 교육 프로그램은 어떻게 운영되는가? 현재 사교육 영어 강사 전문 교육 기관은 딱히 존재 하지 않는 게 현실이다. 하지만 최근에 영어 강사의 수요가 증가함에 따라 수급을 조절하지 못하게 되자 일부 대형 학원들이 자체적으로 양성 프로그램을 운영하고 있다. 또한 각 지역별로 방과 후 초등 영어 강사를 양성하기 위하여 '한국 방과 후 교육 연합회'와 '사단법인 한국 방과 후 평생교육원'과 같은 사설(사단법인)단체들이 초등 영어 강사 프로그램을 운영하고 있다. 하지만 전문성의 결여와 조직력의 부재 그리고 갖추어지지 않는 커리큘럼에 의해 열악하게 운영되고 있는 것이 현실이다. 따라서 조직력과 전문 프로그램과 전문 인력을 갖춘 대학들이 나서서 평생교육의 일환으로 적극 양성교육과 주기적인 연수와 소양교육을 해 나간다면 유능한 사교육 전문 영어 강사들이 배출되어 영어를 배우는 아동들과 학습자들이 많은 혜택을 누릴 수 있을 것이다. 현재 일부 대학들이 평생 교육원 내에서 이러한 시스템을 운영 하고 있다. 하지만 이는 수강생들의 자발적인 참여로 이루어지는 학습의 형태이다. 본 연구자는 이를 정부와 교육당국이 제도화 하여 모든 사교육 영어 강사들이 공교육 프로그램에 의한 교원 자격을 취득하거나 일정 학력과 자격을 갖춘 자들이 의무적으로 양성 프로그램을 이수하도록 할 필요가 있다고 주장한다.

교사 연수는 교사가 학교 현장에서 학생들을 가르치는 과정 중에 요구되는 자질과 전문성을 함양하기 위해 꾸준히 교육을 받아야 함을 나타내는 말로서 학문적, 경제적, 사회적, 문화적, 정치적 변화 등에 따라 가속되는 교육의 발전 속에서 그에 발맞춰 교사의 질적 수준도 함께 발전 및 유지시키는데 그 목적과 필요성이 있다. 영어 교사 연수에 대한 주요 내용은 다음과 같다. 초, 중, 고 영어 담당교사 3년 주기 직무 연수의 60시간이상 실시, 의사소통 능력신장이 요구되는 교원 및 연수이수년도가 오래된 교사 우선 대상 선정, 이수여부보다 실제 영어구사능력을 평가할 수 있는 평가방식 도입, 소규모 반 평성을 통한 수준별로 차별화된 연수 프로그램 제공이다. 중점 교육 프로그램으로는 영어교수법 및 영어구사능력 향상 프로그램, 영어로 진행되는 영어수업(TEE)의 실제, 원어민 영어보조교사와의 협동수업 우수 사례, 교사의 말하기, 쓰기 지도 및 평가 전문성 함양 프로그램 등이다. 이처럼 공교육 영어교사에 대한 연수 프로그램은 제도화 되어 있어 지속적이고 안정적으로 이루어지고 있다. 하지만 사교육 영어 강사들은 최초에 강사 양성 프로그램도 부실하지만 연수에 대해서는 일부 학원들이 형식적인 자체 프로그램들과 교육청과 연계된 학원 연합회의 학원장 연수 프로그램이 1년에 한번 운영되는 형태가 고작이다. 이마저도 실질적인 강사나 원장들의 직무·학습 연수가 아닌 회원 정례 모임에 지나지 않는 실정이다. 사설 학원의 문제점은 학원의 설립, 운영자 및 강사의 자질과 전문성 그리고 사명감의 부족을 지적할 수 있다. 강사의 자질 향상과 전문성 강화 대책 마련에서 학원 강사의 자격은 양질의 강사 확보를 위해 원칙적으로 자격 기준을 강화하되 현실성을 반영

하여야 하며 또한 채용되어 현직에 있는 유자격 강사도 정기적으로 전문 연수 기관을 이용한 재교육이 이루어지도록 하는 제도적 장치가 마련되어야 한다. 따라서 양성과정 프로그램과 연계하여 전문성을 갖춘 대학들이 연수 프로그램을 운영하고 정부와 교육계가 이를 제도화 한다면 양질의 사교육 영어 강사들이 양성, 관리되어 아동들과 영어 학습자들에게 엄청난 영향을 끼쳐 지금보다 훨씬 더 나은 영어 교육이 이루어지리라 확신한다.

3. 연구방법

사교육 현장에서의 영어강사에 대한 현황과 자질과 능력에 대한 연구를 위하여 사전에 해당 시설 기관장의 허락을 구하고 해당 강사의 동의하에 해당 사교육 현장의 영어 교사들에게 설문지를 배부하여 조사 하고 그 결과를 분석하는 방식으로 진행하였음. 설문 방식은 강사들의 강의 경험과 강의능력에 대하여 평가하고 또한 교사의 자질에 관한 설문을 통하여 사교육 영어강사들의 학습에 대한 만족도와 근무 여건 등을 조사했다. 이와 같은 연구를 탐색하기 위하여 사교육 현장에 근무하는 200명의 영어강사를 선정 하였다. 설문취지는 1. 강사의 배경 2. 교사의 자질에 관한 질문 3. 사교육 영어강사로서의 본인에 관한 질문 4. 추가 질문으로 구성하였으며 특히, 3. 사교육 영어강사로서의 본인에 관한 질문의 항목을 본 연구의 취지에 맞추어 세부항목으로 인격을 갖춘 교사, 전문성을 갖춘 교사, 미래사회가 요구하는 역량 있는 교사, 사교육 영어강사의 자격요건과 연수 등으로 나누어 실시하였다.

3.1. 연구대상

부산광역시에 있는 영어전문학원, 보습학원에 근무 중인 영어강사들을 대상으로 하여 설문을 실시하였다. 본 연구의 실험 대상자는 학력 차이와 실력차이 등이 발생하는 집단들로 구성이 되었다. 학력은 학원 강사라는 특수성을 고려해 볼 때 전문대 졸에서 대학원 졸까지 비교적 다양하게 나타났으며 연령대 역시 20대 초반에서 40대 중반까지 다양하게 분포되었다. 본 연구에서는 부산시 소재 사교육 기관인 영어 전문 학원과 보습학원 등에서 영어교육을 담당하고 있는 200명의 사교육 영어 강사를 연구대상으로 선정하였으며, 연구대상의 개인적 특성은 <표 1>과 같다.

표 1. 연구 대상의 개인적 특성

특성	수준	빈도	비율
성	남	56	28.0
	여	144	72.0
근무처	영어 전문 학원	118	59.0
	보습 학원	82	41.0
학력	전문대 졸업	26	13.0
	대학교 졸업	148	74.0
	석사이상	26	13.0
영어능력인증 시험	유	139	73.9
	무	61	26.1
외국 체류기간	없다	77	38.5
	6개월 미만	25	12.5
	6개월 이상	46	23.0
	1년 이상	36	18.0
	2년 이상	16	8.0
근무기간	6개월 미만	16	8.0
	1년 미만	41	20.5
	2년 미만	25	12.5
	5년 미만	56	28.0
	5년 이상	62	31.0

3.2. 조사 도구

교사의 자질을 파악하기 위하여 기존의 공교육 교사의 자질에 관한 연구들을 기준으로 사교육 영어 강사의 자질 기준과 연수 및 실태를 조사하기 위해 설문지를 사용하였고, 조영남(2000), Ken Bain(2004), Jocelyne Bahous(2006), 김희용(2007)의 교사 자질에 대한 기준들을 근거로 설문지를 재구성하였으며, 설문지의 타당도와 신뢰도의 확보를 위하여 전문가 회의를 거쳐 내용 타당도를 제고하였다.

3.3. 자료 처리

수집된 자료들은 t-검정과 일원분산분석(One way ANOVA)을 통해 분석하였으며, 문제 해결의 검정을 위한 유의수준은 $\alpha < .05$ 로 설정하였다.

3.5 한계점

- 1) 부산시내 소재의 학원들에 대해 일일이 다 설문을 받고 분석할 수 없어 일부 소수 학원들을 선정했다는 한계점과 사교육 기관의 특수성으로 인하여 연구에 동의를 해준 일부 소수의 학원들에 대해서만 실시 할 수밖에 없었다.
- 2) 본 연구 설문 참가자들의 개인신상정보 문제로 인하여 자료가 공식적이지 못하고 설문 참여 사교육 영어교사의 설문참여 자료에만 의존할 수밖에 없었다.
- 3) 본 연구는 사교육 영어교사의 자질과 능력에 대한 선행연구가 거의 없었던 관계로 설문이나 자료 등이 어느 정도는 완전한 객관성을 확보하지 못했다는 점을 인정한다.

4. 연구 결과 및 논의

한국 사교육 영어 강사의 개인적 특성에 따른 자질의 차이를 알아본 결과 다음과 같이 나타났다.

1. 성별에 따른 사교육 영어 강사 자질의 차이를 알아보기 위하여 t-검정으로 분석한 결과 <표 1>과 같이 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 여자 보다 남자가 높은 것으로 나타났고, 전문성과 미래사회를 위한 역량 요인에서는 남자 집단과 여자 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 1. 성별에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
남	3.83(.60)	4.03(.43)	4.06(.47)
여	3.82(.50)	3.52(.50)	3.78(.48)
t	.177	7.159***	3.723***

***p<.001

2. 근무처에 따른 사교육 영어강사의 자질에 관한 차이를 알아보기 위하여 t-검정으로 분석한 결과 <표 2>과 같이 강사로서의 인격은 영어 전문 학원 보다 보습학원이 높은 것으로 나타났고, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량에서는 영어 전문 학원이 보습학원 보다 높은 것으로 나타났으며, 강사로서의 전문성 요인에서는 영어 전문 학원 집단과 보습학원 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 2. 근무처에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
영어	3.81(.53)	3.72(.52)	3.86(.54)
보습	3.83(.52)	3.56(.53)	3.85(.41)
t	-.259	2.079*	.043

*p<.05

3. 학력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 <표 3>과 같이 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 석사 출신의 강사가 가장 높게 나타났고, 다음으로 대졸 출신의 강사가 높은 것으로 나타났으며, 전문대를 졸업한 강사가 가장 낮은 것으로 나타났다. 또한 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두에서 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 3. 학력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

	자질		
	인격	전문성	미래 역량
전문대졸	3.39(.11)	3.00(.15)	3.48(.27)
대졸	3.86(.52)	3.73(.48)	3.86(.49)
석사	4.26(.42)	4.11(.39)	4.26(.43)
F	18.525***	31.749***	11.174***
사후검증	C>B>A	C>B>A	C>B>A

***p<.001

A=전문대졸, B=대졸, C=석사

4. 사교육 영어강사 자신의 영어 문법 능력의 지각에 따른 강사 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 <표 4>와 같이 강사로서의 인격 요인에서는 상위권의 강사 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 하위권, 중상위권, 중위권, 중하위권의 순으로 높게 나타났다. 그리고 강사로서의 전문성 요인과 미래 사회가 요구하는 역량 요인에서는 하위권의 강사가 가장 높게 인식하고 있는 것으로 나타났고, 다음으로 상위권, 중상위권, 중위권, 중하위권의 순으로 높게 나타났다. 또한 모든 요인에서 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 4. 문법능력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
하위권	4.20(.00)	4.20(.00)	4.50(.00)
중하위권	3.48(.22)	3.21(.27)	3.35(.29)
중위권	3.55(.41)	3.45(.51)	3.69(.44)
중상위권	3.95(.44)	3.81(.34)	4.00(.37)
상위권	4.43(.41)	4.15(.41)	4.26(.40)
F	39.468***	26.029***	26.578***
사후검증	E>D>C, B	A, E>D>C, B	A>D>C>B

***p<.001

A=하위권, B=중하위권, C=중위권, D=중상위권, E=상위권

5. 사교육 영어 강사 자신의 영어 말하기 능력의 지각에 따른 강사 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 <표 5>와 같이 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 상위권의 강사 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 중상위권, 중위권, 중하위권, 하위권의 순으로 높게 나타났으며, 강사로서의 인격 자질, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두에서 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 5. 말하기 능력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
하위권	3.30(.22)	2.86(.12)	3.53(.21)
중하위권	3.45(.37)	3.48(.61)	3.80(.54)
중위권	3.83(.45)	3.58(.42)	3.75(.53)
중상위권	3.95(.43)	3.92(.40)	3.94(.23)
상위권	4.25(.66)	4.03(.45)	4.18(.56)
F	16.683***	22.783***	6.640***
사후검증	E>D, C>B, A	E, D>C, B>A	E>D, B>A

***p<.001

A=하위권, B=중하위권, C=중위권, D=중상위권, E=상위권

6. 사교육 영어 강사 자신의 영어 듣기 능력의 지각에 따른 강사 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 <표 6>과 같이 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 상위권의 강사 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 중상위권, 중위권, 중하위권, 하위권의 순으로 높게 나타났으며, 강사로서의 인격 자질, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두에서 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 6. 듣기 능력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
하위권	3.45(.05)	2.80(.10)	3.40(.10)
중하위권	3.54(.23)	3.29(.29)	3.44(.32)
중위권	3.65(.54)	3.60(.59)	3.78(.60)
중상위권	3.92(.44)	3.79(.41)	3.98(.28)
상위권	4.25(.66)	4.03(.45)	4.18(.56)
F	11.974***	20.051***	14.610***
사후검증	E>D>B, A	E>C>B>A	E>C>B, A

***p<.001

A=하위권, B=중하위권, C=중위권, D=중상위권, E=상위권

7. 사교육 영어 강사 자신의 영어 읽기 능력의 지각에 따른 강사 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 <표 7>과 같이 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 상위권의 강사 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 중상위권, 중위권, 중하위권, 하위권의 순으로 높게 나타났으며, 강사로서의 인격 자질, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두에서 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 7. 읽기 능력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
하위권	0	0	0
중하위권	3.48(.25)	3.22(.26)	3.43(.35)
중위권	3.61(.37)	3.32(.47)	3.56(.47)
중상위권	3.84(.54)	3.83(.46)	4.00(.34)
상위권	4.12(.56)	3.94(.46)	4.10(.48)
F	13.208***	26.301***	23.467***
사후검증	E>D>3, B	E, D>3, B	E, D>3, B

***p<.001

A=하위권, B=중하위권, C=중위권, D=중상위권, E=상위권

8. 사교육 영어 강사 자신의 영어 쓰기 능력의 지각에 따른 강사 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 상위권의 강사 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 하위권, 중상위권, 중위권, 중하위권의 순으로 높게 나타났으며, 강사로서의 인격 자질, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두에서 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 8. 쓰기 능력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
하위권	4.00(.21)	3.90(.31)	4.15(.36)
중하위권	3.41(.20)	3.11(.27)	3.42(.24)
중위권	3.75(.45)	3.50(.44)	3.72(.51)
중상위권	3.92(.50)	3.85(.42)	4.01(.41)
상위권	4.23(.71)	4.18(.47)	4.21(.44)
F	14.397***	37.784***	21.468***
사후검증	E>D, C>B	E>A, D>C>B	E, A, D>C>B

***p<.001

A=하위권, B=중하위권, C=중위권, D=중상위권, E=상위권

9. 사교육 영어 강사의 영어 능력 인증 시험 유무에 따른 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회가 요구하는 역량 요인 모두 영어 능력 시험의 경험이 있는 강사 집단이 시험을 쳐보지 않은 집단 보다 높은 것으로 나타났고, 강사로서의 전문성 요인과 미래사회가 요구하는 역량 요인에서는 두 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 9. 영어 인증 능력 시험 유무에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
유	3.86(.57)	3.74(.52)	3.91(.53)
무	3.74(.41)	3.48(.52)	3.73(.37)
t	1.640	3.214**	2.640**

**p<.01

10. 영어를 모국어로 하는 나라에 체류한 기간에 따른 사교육 영어 강사의 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 <표 10>과 같이 강사로서의 인격 요인과 미래사회가 요구하는 역량 요인에서는 6개월 이상 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 1년 이상, 2년 이상, 없다, 6개월 미만 집단의 순으로 높게 나타났다. 그리고 강사로서의 전문성 요인에서는 6개월 이상 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 2년 이상, 1년 이상, 6개월 미만, 없다 집단의 순으로 높게 나타났다. 또한 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 10. 영어 모국어 나라에 체류한 기간에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
없다	3.68(.49)	3.44(.53)	3.65(.47)
6개월 미만	3.50(.35)	3.48(.42)	3.57(.34)
6개월 이상	4.08(.41)	3.95(.38)	4.13(.32)
1년 이상	4.01(.49)	3.80(.45)	4.12(.30)
2년 이상	3.83(.86)	3.86(.72)	3.90(.80)
F	8.507***	9.859***	14.697***
사후검증	C, D>B	C, E, D>B, A	C, E, D>A, B

***p<.001

A=없다, B=6개월 미만, C=6개월 이상, D=1년 이상, E=2년 이상

11. 학원에서 영어를 가르친 기간에 따른 사교육 영어 강사의 자질의 차이를 알아보기 위하여 일원분산분석(One way ANOVA)을 실시한 결과 강사로서의 인격요인에서는 2년 미만의 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 5년 이상, 5년 미만, 6개월 미만, 1년 미만의 순으로 높게 나타났다. 그리고 강사로서의 전문성 요인과 미래 사회가 요구하는 역량 요인에서는 5년 이상의 집단이 가장 높게 나타났고, 다음으로 2년 미만, 5년 미만, 6개월 미만, 1년 미만의 순으로 높게 나타났다. 또한 강사로서의 인격, 전문성, 미래사회를 위한 역량 요인 모두 집단 간의 통계적으로 유의한 평균 차가 있는 것으로 나타났다.

표 11. 강사 경력에 따른 사교육 영어강사의 자질의 차이

구분	자질		
	인격	전문성	미래 역량
6개월 미만	3.70(.36)	3.43(.56)	3.93(.41)
1년 미만	3.49(.51)	3.38(.64)	3.55(.62)
2년 미만	4.12(.58)	3.88(.33)	4.04(.43)
5년 미만	3.72(.45)	3.54(.36)	3.76(.32)
5년 이상	4.05(.46)	3.92(.50)	4.05(.45)
F	11.428***	10.725***	8.934***
사후검증	C, E>D, A, B	E, C>D, A, B	E, C>B

***p<.001

A=6개월 미만, B=1년 미만, C=2년 미만, D=5년 미만, E=5년 이상

6. 결론 및 제언

본 연구는 사교육 영어강사의 자질에 관한 조사를 통하여 사교육 현실을 살펴보고 강사들의 자질요건과 개선점이 무엇인지 파악하기 위하여 실시하였다. 강사의 자질 기준으로 조영남(2000), Ken Bain(2004), Jocelyne Bahous(2006), 김희용(2007)의 교사 자질에 대한 기준들을 근거로 아래와 같은 사교육강사의 기준을 연구결과를 토대로 제안한다. 한편 사교육 특성상 영리적 추구는 당연한 것이므로 본 결론에서는 명시하지 않았다.

- 1) 인격을 갖춘 강사 - 학생과 더불어 생각하고 행동하며 신뢰를 받는 강사.
- 2) 전문성을 갖춘 강사 - 전문적인 학습능력과 재능을 겸비한 잘 가르치는 강사.
- 3) 미래사회가 요구하는 역량 있는 강사-미래의 역군을 교육하고 양성하는 지도적인 강사.
- 4) 학생에게 꿈과 희망을 주는 강사 - 인간으로서의 삶의 가치를 느끼게 하는 강사.

위의 자질들을 근거로 설문조사를 실시하여 도출된 결론을 각 항목별로 간단히 정리하면 1. 성별에 따른 조사에서는 남자강사가 여자강사에 비해 인격, 전문성, 미래사회요구 모든 측면에서 앞서는 것으로 나타났다. 2. 근무유형에 따른 조사에선 보습학원 강사가 전문 학원 강사보다 인격에서 앞섰으며 전문성과 미래사회요구에선 전문 학원 강사가 앞서는 것으로 나타났다. 3. 학력에 따른 조사에서는 석사출신의 강사가 모든 면에서 앞섰다. 4. 자신의 영어문법능력지각에 따른 조사에서는 인격요인에서는 상위권> 하위권> 중상위권> 중위권> 중하위권> 순으로 나타났으며 전문성과 미래요인에서는 하위권> 상위권> 중상위권> 중위권> 중하위권 순으로 이 부분의 조사에서는 예상과 달리 하위권이 높은 수준의 결과를 보여주었다. 5. 말하기 6. 듣기 7. 읽기 8. 쓰기 능력에 관해서는 예상과 같이 모두 상위권> 중상위권> 중위권> 중하위권> 하위권 순으로 나타났다. 9. 영어능력인 증시험에서는 학력지수가 낮은 쪽은 응시경력이 없거나 대답을 회피하였다. 하지만 응답자의 통계에선 경력이 있는 강사가 응시경력이 없는 강사에 비해 모두 높게 나타났다. 외국 체류기간에서는 인격과 미래사회요구 부분에서는 6개월 이상> 1년> 2년> 없다> 6개월 미만 순이었고, 전문성부분에서는 6개월 이상 >2년 >1년> 6개월 미만> 없다 순으로

나타났으며 이 부분에서 특히 사항은 6개월 이상 1년 미만 사이의 강사들이 세부분 모두에서 높게 나타났다는 사실이다. 11. 강사의 경력에선 5년 이상 > 2년 미만 > 5년 미만 > 6개월 > 1년 미만 순으로 나타났다. 위의 자료 분석결과는 약간의 예외는 있었지만 연구 예상과 같이 전문대 그룹과 영어구사능력하위그룹이 대부분 모두 낮은 기록을 보여 이에 대한 대비가 필요한 것으로 드러났다. 다만, 사회적, 제도적, 여러 여건상 연수와 자격요건에 대해선 이번 연구에서 구체적인 자료를 분석하지 못하였다. 이 부분에 대하여 더 심도 깊은 연구와 분석이 필요하며 한 걸음 더 나아가 이 연구 결과를 바탕으로 기존의 연구 결과들과 비교하여 학생들과의 성취도와 연관성에 대하여 그리고 학생들의 인식평가 부분에 대한 인지도와의 비교 연구가 필요하다는 것을 제언으로 하고 싶다. 서론에서 제기하였던 연구문제에 관하여 살펴보면 다음과 같은 결과가 나왔다.

첫째, 한국 사교육 현장에서 아이들의 교육을 담당하는 영어 강사들의 자질은 충분한가?에 대한 결과를 보면 강사의 자질에 대해서는 전반적으로 예상보다 높게 나왔다. 이는 청년 실업문제와 학원 강사의 인식변화로 우수자들이 학원으로 많이 유입된 것으로 파악되어지고 있다. 하지만 자신의 영어구사능력에서 하위권에 머문 그룹에 대한 문제는 예상과 같이 심각했다. 인격, 전문성, 미래사회요구 모두에서 저조한 기록을 보여 연구문제 둘째의 심각성을 확인할 수 있었고 자격기준에 대한 논란의 여지가 충분하다.

둘째, 공교육 영어 교사에 대한 연수나 보수 교육 및 평가에 대한 다양한 방안들이 많이 있다. 그럼 사교육 영어 강사에 대한 연수나 보수 교육 및 평가에 대해 실행하고 있는 방안은? 항목에 대해서는 사교육영어강사 연수, 보수 교육에 관하여는 중하위권이하의 강사에 대한 자질과 전문성 확보 차원에서 학생과 학습자의 학습권 보장을 위해 반드시 필요한 것으로 드러났다. 특히, 하위권의 전문대 출신으로 초등영어교육담당강사에게 심각성이 강하게 드러났다.

셋째, 사교육 영어 강사들의 자질 향상과 양질의 강사를 양성하기 위한 제도적 장치는 어떻게 마련할 수 있겠는가? 의 영어 강사자질 향상과 강사양성 제도에 대한 결과는 최초 강사선발 시점부터 역량과 자질이 충분한 강사를 선발하여야하고 이후 지속적인 연수, 보수교육 프로그램이 필요하다는 결론을 도출할 수 있었으며 특히, 1년 미만의 강사에게 집중적인 재교육이 필요함을 확인할 수 있었다.

종합적으로 정리하면 강사의 개인적 특성에 따른 자질의 분류에 관한 설문을 통해서 볼 때 인격, 전문성, 미래사회요구역량 전반적인 측면에서 보습학원 영어강사보다는 전문 학원 영어강사들이 역량이 우위를 점유하는 것으로 볼 수 있었으며 또한 학력지수가 높은 집단들이 낮은 집단보다 대부분의 측면에서 우위를 점유하는 것을 볼 수 있었다. 특히, 전문성의 분야에서 학력 지수가 낮고 경력이 낮을수록 자신감의 결여와 수업에 대한 불안감으로 인하여 강사의 역할을 제대로 할 수 없음을 통계자료를 통하여 확인할 수 있었다. 따라서 영어 강사로서 제일 중요한 요소는 전문성 즉 잘 가르치는 강사임을 알 수 있었다. 학생과 학습자들의 올바른 학습권 보장을 위하여 정확한 그리고 규정된 사교육강사의 자질과 자격에 관한 기준이 제도화 되어야 할 필요가 있다. 특히, 영어 과목의 특성상 더욱 더 요구되는 사항이다. 또한 학력 지수가 낮고 경력이 낮은 영어강사들의 안정된 가르침을 위하여 그리고 전문가로서의 도약을 위하여 지속적이고 체계적인 연수 및 보수교육이 이루어져야만하고 이를 제도적으로 정착시켜 올바른 학습권과 가르칠 권리를 확보해야만 할 것이다. 이는 일부 전문학원의 강사들과 실력 있는 아동들과 학생들을 위해서

가 아닌 전 국민의 학습 평등권보장이라는 측면에서 그리고 학습적으로 소외된 계층이 나와서는 안 된다는 차원에서 적극 추진해야 할 과제라 본다. 인격을 갖춘, 전문성을 갖춘, 미래역량을 갖춘, 그리고 아이들을 사랑하는 진정한 교사와 강사들이 존재하는 한 아이들의 미래는 밝을 것이다.

참고 문헌

- 권아영. 2008. 공교육과 사교육 영어 교사에 대한 중학생들의 태도 및 교사의 기대 자질에 대한 연구. 한국 외국어 대학교.
- 권이중. 1992. 「입시산업과 학교교육」, 한국교육학회 . pp.75'~94
- 김회용. 2007. 「좋은 교사의 자질」, 교육철학, 제38의 집, pp.27~46.
- 남현기. 1999. 학교교육 만족도와 학원 보충학습간의 상관연구. 연세대학교 .
- 방정희. 2006. 영어과 수준별 수업에 관한 공교육과 사교육간 교사와 학생의 인식 비교 연구. 아주대학교.
- 윤종혁. 2003. 30년간 난무하는 경감대책들 속에서 더욱 튼튼해진 사교육. 교육개발. 2003년 통권 140호 . pp.29~33
- 연보라. 2008. 공교육과 사교육 영어교사 역할에 대한 학생들의 인식조사. 중앙대학교.
- 연상미, 김태영. 2010. 공교육 교사와 사교육 강사에 대한 인식이 영어 학습 동기에 미치는 영향. 영어교육연구. 제22권 4호. pp.185~209.
- 조영남. 2000. 「교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구」. 한국교사교육. 17권 3호
- Jocelyne, B. 2006. 「Teacher Competence: In service VS Pre-service Teachers」
- Ken, B. 2004. 「What the best college teachers do, Harvard University Press.

한국어 모음 '에/애' 병합에 대한 의미 기능적 해석

박재익

(고신대학교)

1. 에/애 병합 현상 (Merger of /e/ and /E/)

1.1. 발음에서의 병합

(1) 서울화자

David Silva & Wenhua Jin (2008)

계/개, 네/내, 배/배, 셈/셈, 테/테

e/E 고저 차이 height difference (F1): 14/63=22.2%

e/E 전후 차이 frontness difference (F2): 4/63=6.3%

(2) 경상도 방언

완전히 사라졌으며, 연장자의 경우 /e/의 경우 /i/로 바뀌어 사용되어 왔음.

메다-->미다, 게-->기, 배 째다-->비 째다 등

(3) 길림성과 요녕성 교포들의 말에 여전히 구별된다고 함. (Silva & Jin 2006, Jin 2008)

(4) 외국어로서의 한국어 학습자에게는 구분이 불가능할 정도임. (음가 자체와 교사의 발음)

1.2. 철자에서의 혼란

철자에서의 혼란을 가져오는 부분이 한국어 어휘의 여러 분야에서 찾아볼 수 있다.

(1) 안 '에'냐 바깥 '애'냐?

어이 '에'냐 아이 '애'냐?

'어'에 '이'냐 '아'에 '이'냐?

(2) 한자어의 경우

아버지께서 제 이름을 가꿈 섞어 쓰심 박제익/박재익, 朴在翼

이제인/이재인, 이제석/이재석 (친구 이름)

계재료 (교수)

게시판(게판)/계시판

숙제장/숙재장 (초등생)

제적 除籍 회원/ 재직在籍 회원; 제직諸職/ 재직在職 (교회)

회계/회개하라 천국이 가까왔느니라.

혜성/해성, 혜경/해경, 혜수/해수, 여자는 “혜” 남자는 “해”? 연예/연애

(3) 고유어의 경우

윤시네/윤씨네/윤시내 (가수 이름)

쌤/쌈/쌌? (선생님)

배개/베개/배게/배개

찌개/찌게, 덮개/덮게

(4) 외래어의 경우

메리/매리 merry/Mary, cf. 메리 (Merry) 크리스마스~매일 크리스마스

쌌 함 야뻬/쌌 함 야뻬?(창세기)

메기/매기, 앙드레/앙드레

간지스/겐지스/겐지스/간지즈/젠지즈/겐지즈 (Ganges ‘누른 모래 강’)

2. 의미상의 유사성과 모호성

2.1. 음운론적 분포 제약

(1) ‘에’와 ‘애’ 다음에는 받침 자음이 오는 동사 원형(용언 기본형)이 없다.

*CeC-, *CEC- 데다, 대다, *텍다, *댁다; 세다, 새다, *센다, *셴다, 메다, 매다, *멜다, *맬다,

...

모음 /e/와 /E/는 역사적 증거와 같이 /Oy/와 /ay/ 즉 상향식 이중 모음의 기능을 가지고 있다. 상향식 이중모음은 받침을 가지지 못한다 *CVGC *익, *귄, *닐, ...

‘에’와 ‘애’를 가진 어휘가 아주 제한적이고 받침이 없어서 청각적으로 최소대립어 형태소를 변별할 요소(환경)이 부족하다. 반면 다른 가까운 모음끼리의 비교에서는 변별할 요소가 많다. 예를 들면 /o/와 /u/는 분포가 다양하며 품사나 기능이 다른 예가 많다. 즉 형태소를 구분할 요소가 많다.

(예) 1. 고다, 2. 곧다, 3. 골다, 4. 굶다, 5. 곱다

1. ____, 2. 곧다, 3. 골다, 4. 굶다, 5. 곱다

위의 두 짝들을 비교하면 1에서는 /우/를 가진 동사가 없다. 2에서는 하나는 상태동사 하나는 동작동사, 3, 4은 둘다 동작동사로 길어도 같아 유사성이 있으나, 5에서는 모음 길이에 따라 여러 가지로 대조된다. ‘곱다’에서 첫음절이 짧으면 상태동사로 ‘손이 뻗뻗하다’의 뜻이 되고 ‘굽다’가 짧으면 상태동사가 되고, ‘굽다’와 ‘곱다’가 다같이 길면 하나는 상태동사 다른 하나는 동작동사가 된다.1)

1) 참고로 경상도의 연장자의 발음에서 찾아볼 수 있는 ‘이’와 ‘에’의 병합에서도, 비다<--베다, 디다<--데다, 시다<--세다 등은 기존의 ‘이’로 된 동사와 상충되는 경우가 거의 없다. (성조나 길이로 변별되는 경우가

참고로 경상도의 연장자의 발음에서 찾아볼 수 있는 '이'와 '에'의 병합에서도, 비다<--베다, 디다<--데다, 시다<--세다 등은 기존의 '이'로 된 동사와 상충되는 경우가 거의 없다. (성조나 길이로 변별되는 경우가 많음)

2.2. 형태소의 의미 구분 상실

(1) '개'와 '게'의 차이

찌개, 덮개, 마개, 날개, 꼭대기, 막대기, 기지개, 자개농장

무지개, 무지개 (물지개)

뭍쌀, 떡메, 지게, 무게, 걸게, 집계

(2) 한자어의 의미 상실

한자의 뜻을 가르쳐 주지 않으면 어느 뜻으로 쓰인 글자인지 구별하지 못함.

기제/기재? Mechanism

2.3. 기능과 의미가 혼동되는 형태소

(1) 어미의 기능과 위치의 유사성

그런데/그런대,

밥먹는데/밥먹는대, 잘됐데?/잘됐대

모르는 체/모른 체

(2) 동사의 의미의 유사성

헤어지다/헤어지다 (사람이 헤어지나 옷 씨실 날실이 서로 떨어지므로 헤어진다?)

밤을 세우다/새우다 (밤을 세워야 새는게 된다? 밤을 누이면, 밤에 누우면 못 샌다?)

손대다/손대다 (손을 대어서 데는 것이므로?)

어깨에 메다/ 팔에 매다 (몸에 밀착하는 것이나 묶는 것이 비슷함?)

목 멘다/ 목 맨다 (목이 막히니 목에 줄을 맨 느낌?), 멍에 메다/멍에 매다?

떼X/때X (많다는 뜻에 유사성?)

2.4. 의성어 의태어에서 구분이 사라짐

(1) 데걱, 데걱, 떼걱, 떼걱, 대각, 데걱데걱/대각대각

(2) 데구루루, 떼구루루, 대구루루

(3) 데그럭, 떼그럭, 대그락

(4) 데꾼하다, 떼꾼하다, 대꾼하다

(5) 텅경거리다/텅강거리다, 텅걸텅걸/텅갈텅갈, 텅그렁/텅그랑

(6) 텅텅, 땡땡/댕댕, 땡땡

(7) 꼬꼬떡, 데데거리다, 데끼, 떼끼, 때끼 이놈 (땡주놈)?

많음)

3. 결론

(1) 철자상에 혼동 덜 되는 경우의 미래

1. 세상/새상?
2. 제거/재거,
3. 체신부/채신부?
4. 세 개/세계/새개
5. 계집/계집, 계관(계시관)/개관

(2) 다른 비슷한 철자 또는 발음 오류에 적용할 수 있다.

학생으로서/학생으로써

학생이란 자격으로/학생이라는 자격을 가지고?

(3) 의미의 유사성과 모호성이 두 모음 병합에 영향을 많이 주고받는다.

참고문헌

Silva, David & Wenhua Jin. 2008. The Merger of Non-High Front Vowels in Korean: Mission Accomplished. Paper Presented at 2008 ICKL at Binghamton/Cornell University on June 26-28.

An investigation of the effect of affective factors on performance on a computerized oral test

Mi-jin Joo

(Kangwon National University)

I. Introduction

Because of some problems for implementing a Face-To-Face Interview (FTFI) in the situation especially where a large number of students have to take an exam in a short period of time: the problems of assessment, extrapolation, and practicality, there have been lots of efforts made in seeking and developing more practical test formats. One of them is a Computerized Oral Test (COT), which may allow teachers to administer an oral test in a shorter time with less effort. Students' attitudes and reactions are believed to be one of central issues involved in computerized language testing and thus such concerns must be addressed before employing a new type of a test. If the test is perceived negatively by teachers and students, it will not be accepted and simply will not be used no matter the advantages it has (Hughes, 1989). Similarly, if the test is received positively by students, it is believed that they are more likely to perform to the best of their ability. Therefore, I examined students' perceptions of and reactions to the COT and their influence on performance on the test, compared with those on the FTFI.

II. Design of the study

1. FTFI

One to one interviews were administered in a quiet classroom. The procedure began with a warm-up phase to establish rapport with the students and relax them. Following the warm-up, the students were presented with tasks: 'question and answer', 'picture description', 'role play' and 'narration'. The FTFI procedure ended with a wind-down phase to ease the students out of the testing situation. Each FTFI was tape recorded for later verification.

2. COT

To study the COT, the Oral Testing Software (OTS), which was designed to test speaking proficiency by Brigham Young University, was used (Brigham Young

University, <http://creativeworks.byu.edu/HRC>). The test is self-administered and uses computer technology to allow the student and computer to work together to produce ratable speech samples. While taking the test, the student hears test directions with the accompanying text and pictures in English (or in another target language, such as Korean or Spanish), and records his or her responses either on the hard drive or on a removable zip disk on the computer. The COT can provide a variety of response elicitation prompts (e.g., text, sound, graphics, video, or a combination). When taking the COT, the student passes through five phases: (1) registration (2) general instructions regarding the purpose of the test, instructions for proceeding through the test, and information on the times allotted for preparing to respond and for recording responses (3) the test recording and playback functions (4) the actual test: beginning with a warm-up, the test included 'question and answer', 'video description', 'role play' and 'narration' tasks (5) the end of the test.

For this study, there was a careful attempt to equate the two test formats (the FTFI and the COT) to avoid confusing variables and to get reliable data about the test taker attitudes and perceptions.

3. Questionnaire

The questionnaire for students contained three sections: (1) perceptions and attitudes (2) preferences (3) demographic information. In section one, Likert four point scales were used to collect data since they provide a statement that reflects a particular perception or opinion (Wiersma, 2000). In section two, most items give the respondents only three alternatives, 'COT, FTFI and same', to obtain their clear preferences and attitudes. A few items are open-ended to give freedom to the respondents to make any responses they wish and to prevent false opinion either by giving an insufficient range of alternatives from which to choose or by prompting them with acceptable answers (Vaus, 2002).

4. Semi-structured interview

Semi-standardized interviews, in which all interviewees are asked the same basic questions in the same order, were prepared to validate the questionnaires and obtain a depth of understanding of participants' attitudes toward the two oral testing formats. The interviews involved asking a few structured questions and then probing more deeply using open-ended questions to get additional information. In this data collection method the same initial questions were first asked, but different probing questions were asked based on the interviewees' answers.

5. Procedure

Participants in this study were 42 Korean university students in a university. 42 students taking an English conversation class were asked to take both tests (COT and

FTFI) as their mid-term exam: English conversation was a compulsory course for all freshmen. The students were divided into two groups, both of which would take both tests in the course of two testing sessions. The first group was assigned to take the COT first, and the second group to take the FTFI first. There were 7-day intervals between the tests.

The FTFI was individually administered to each student. The test lasted between 7 and 10 minutes each. The COT was group administered to all 42 students in a computer room. The COT lasted about 20 minutes. After experiencing the two tests, the students filled out the attitude questionnaire. Some were also interviewed after the questionnaire.

III. Results

Data from the attitude questionnaire were analyzed using the statistical software package SPSS 11.5. Nonparametric tests were chosen because the sample size was small and the data collected by the questionnaire was not continuous.

1. Students' attitudes and reactions

In order to investigate the students' attitudes, responses to the items on the questionnaire were analyzed using Wilcoxon, chi-square tests, and crosstabulations. Items 1-8 were on Likert four point scales ranging from (1) strongly agree to (4) strongly disagree. Significant p values from the tests were further investigated by calculating effect sizes using Cohen's d , phi (ϕ), and Cramer's V : Cohen's (1992) guidelines for interpreting Cohen's d suggest that effect sizes of .2 are considered small, .5 medium, and .8 large. On the other hand, Phi (ϕ) or Cramer's V is described as ranging from .1 (small effect) through .3 (medium effect) to .5 (large effect) (AcaStat Software, 2007). The results are presented below.

Table 1. Results on students' attitudes and reactions

Questionnaire item	Format	Median	Z	d
		(Min Max)		
7. It is a good test format as an exam.	FTFI	3 (2 4)	2.27*	0.51
	COT	3 (1 4)		
8. I could do justice to my ability.	FTFI	2 (1 4)	0.17	0.03
	COT	2 (1 4)		
9. The test had enough questions to assess my speaking ability.	FTFI	3 (1 4)	1.94	0.28
	COT	3 (2 4)		
10. I had sufficient time to think about the questions before I spoke.	FTFI	2 (1 4)	3.90**	1.07
	COT	3 (2 4)		
11. I had sufficient response time.	FTFI	3 (2 4)	0.93	0.19
	COT	3 (2 4)		
12. I was nervous while I was taking the test.	FTFI	2 (1 4)	3.94**	0.85
	COT	2.5 (1 4)		
13. Questions asked in the test were fair.	FTFI	3 (2 4)	0.75	0.04
	COT	3 (2 4)		

14. I had to wait for a long time before taking the test, and it made me tired.	FTFI	3 (1 4)	3.62**	0.69
	COT	3 (2 4)		
15. The test was easy to use.	FTFI	3 (1 4)	2.81**	0.43
	COT	3 (1 4)		

(*p<.05 **p<.01)

Table 2. Comparative results on Section three

Questionnaire item	N	FTFI	COT	Same	χ^2	ϕ
16. Which test made you feel more nervous?	42	67%(28)	21%(9)	11%(5)	9.76**	0.48
17. Which test do you want to take again as your exam?	42	55%(23)	35%(15)	10%(4)	1.68	0.20
18. Which test was more comfortable for you talking to a computer or to a person?	42	48%(20)	50%(21)	2%(1)	0.02	0.02
19. Which test was more difficult for you?	42	48%(20)	38%(16)	14%(6)	0.44	0.10
20. Which test was fairer?	42	19%(8)	57%(24)	24%(10)	8.00**	0.44
21. Which test do you prefer?	42	67%(28)	33%(14)	0%(0)	4.67*	0.33
	N	YES		NO		
22. During COT, were the voices on the computer clear?	41	91%(38)		7%(3)		
23. While undergoing COT, was it disturbing for you to have other test takers talking at the same time?	42	19%(8)		81%(34)		

(*p<.05 **p<.01)

Results indicate that the students showed significantly more positive attitudes to the COT in relation to 'preparation time'(Q10), 'nervousness'(Qs12, 16), 'tiredness'(Q14), 'practicality'(Q15) and 'fairness'(Q20). Although the students had more positive attitudes to the COT in terms of 'preparation time', 'nervousness', 'tiredness', and 'fairness', it seems that more students tend to think that the FTFI is a better test format(Q7) and finally prefer the FTFI(Q21) mainly because it better approximates real-life conversation, interacting with a person, and that interaction made them somewhat more comfortable.

2. Effect of affective factors on performance

In exploring the effects of attitudes on the test takers' performance on the FTFI and the COT, Spearman correlations were carried out to examine whether two variables, 'attitudes' and 'performance' on the FTFI and the COT, were associated, and further whether the misfits of the test taker facet were caused from the test takers' attitudes.

For the analysis, both the measures for the test takers on each item, corrected for differences in rater severity and the measures for the test takers, corrected for differences in item difficulty and rater severity (i.e., total measures) were used. The use of measures (or logit scores) which can compensate for the rater severity difference, would be more appropriate to increase measurement precision than the original raw scores.

No significant correlations were found between the attitudes to the COT and any

measures of the COT items suggesting that attitudes to the COT did not influence performance on the test. Thus only the results of the correlations between the attitude items regarding the FTFI and the measures of FTFI items are presented in Table 3 below.

Table 3. Correlations between FTFI attitude items and logit scores

Item	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8
Fluency	.037	.454**	.035	.075	.163	.487**	.164	.189
Grammar	.071	.432**	.038	.046	.104	.390*	.124	.234
Vocabulary	.090	.451**	.017	.021	.114	.413**	.211	.221
Intelligibility	.050	.254	.122	.144	.058	.267	.195	.022
Cohesion	.119	.574**	.165	.004	.165	.391*	.244	.136
Effectiveness	.080	.472**	.073	.029	.113	.416**	.106	.197
Total measures	.061	.454**	.186	.085	.003	.366*	.161	.112

*P<.05 **p<.01

Item 2 ('I could do justice to my ability') and item 6 ('I was nervous while I was taking the test') were significantly correlated with the measures of almost all the test items except only that of Intelligibility, indicating that these two attitude items were particularly influential on the test takers' performance on the FTFI. The measures of Cohesion and Fluency were more strongly correlated with attitudes. These results imply that the test takers performed better when they felt they could do justice to their ability and were less nervous in the FTFI.

In order to investigate if the misfitting test takers' inconsistent performance resulted to some extent from their positive or negative attitudes toward the tests, the misfitting test takers on each test (five from the FTFI and seven from the COT) were excluded from the data and the correlations with the attitudes were carried out again. No different results were found from the reanalysis with the edited data from the COT, but the results of the correlations using the edited data of the FTFI (Table 4) clearly showed that the significances were distinctively reduced compared to those in Table 3.

Table 4. Correlations between attitude items and logit scores using edited FTFI data

Item	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8
Fluency	.148	.329	.069	.187	.010	.410*	.137	.218
Grammar	.055	.356*	.072	.148	.089	.327	.097	.249
Vocabulary	.047	.371*	.053	.130	.082	.325	.165	.241
Intelligibility	.173	.210	.020	.190	.050	.183	.196	.043
Cohesion	.035	.518**	.087	.159	.062	.328	.311	.152
Effectiveness	.086	.365*	.092	.174	.098	.341*	.074	.260
Total measures	.036	.344*	.210	.041	.105	.185	.200	1.073

*P<.05 **p<.01

From the analyses, it can be concluded that the test takers' attitudes to the FTFI did affect their performance and made them perform inconsistently on the test and this led to the misfits. In summary, while there were not any meaningful relationships between attitudes to the COT and performance on the COT, more positive perceptions of the 'test validity' of the FTFI related to higher performance on the FTFI and particularly, more 'negative feelings' to the FTFI to lower performance on the FTFI. The performance on the FTFI was especially associated with the test takers' perceptions (doing justice to their ability) and with their feelings about nervousness. Eventually the effects of these attitudes appeared to lead to inconsistent performance of the test takers on the test. More specifically, the misfits seemed to be caused to some extent by the test takers' positive or negative attitudes. It was also noted that performance on Cohesion and Fluency were more strongly influenced by the perception of 'test validity' (or doing justice to their ability) and by 'negative feelings' (or nervousness) respectively.

IV. Conclusion

The findings of the current study suggested that the Korean students showed very favorable attitudes towards the CAOT (even though they preferred the FTFI after all), compared to previous studies showing much less favorable attitudes to a semi-direct test (i.e., a tape-based test) (e.g., Clark, 1988; Stansfield et al., 1990; Shohamy et al., 1993).

The students' concern with test validity was raised in this study as an important factor in their preference. It appeared that the students thought that the test looked more like an actual performance involving non-verbal communication, feedback and the reactions necessary for real life communicative situations and looked more authentic and a better learning tool for improving speaking ability. The students seemed able to separate their emotions and feelings about the tests from their evaluation of the validity of the test, consistently with the previous studies of face-to-face formats (Savignon, 1972; Brutch, 1979; Shohamy, 1982): in these studies, students reacted positively to a more communicative test and preferred the test even though it was difficult for them, presumably because of its higher face validity.

Finally, this study found that the students' attitudes toward the FTFI were associated with their performance on the test while there was no relationship between their attitudes toward and the performance on the CAOT. They performed better on the FTFI when they had more positive and less negative attitudes toward the FTFI, and their attitudes were some of the significant causes for the misfits of the test taker facet for the FTFI. This study therefore suggests that the Korean university students' attitudes to the FTFI are an important source of construct irrelevant variance in their speaking test performance on the FTFI.

Taking the findings of this study into account, it seems that if the test is to be used

for the assessment of overall oral ability, and a skilled interviewer is available, it may be more appropriate to use the FTFL. On the other hand, if scores are to be used for the assessment of achievement during or at the end of the course, or the test is needed to assess a large group of students in a short time frame, it may be better to administer the COT.

References

- Brown, J. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M. 1983. On Some Dimensions of Language Proficiency. In Oller, J. W. (ed.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Clark, J. L. D. 1979. Direct versus Semi-direct Tests of Speaking Proficiency. In Briere, E. J. and F. B. Hinofotis (eds). *New Concepts in Language Testing: Some Recent Studies*. Washington, DC: TESOL.
- Clark, J. L. D. 1988. Validation of a Tape-mediated ACTFL/ILR Scale-based Test of Chinese Speaking Proficiency. *Language Testing* 5, 187-98.
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenyon, D. M. and V. Malabonga. 2001. Comparing Examinee Attitudes toward Computer-assisted and Other Oral Proficiency Assessments. *Language Learning and Technology* 5, 60-83.
- Malone, M. 2000. Simulated Oral Proficiency Interviews: Recent Developments. ERIC digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics (ERIC Document No. ED 447 729).
- O'Loughlin, K. 2001. *The Equivalence of Direct and Semi-direct Speaking Tests (Studies in Language Testing 13)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. 1994. The Validity of Direct versus Semi-direct Oral Tests. *Language Testing* 7, 99-123.
- Song, M. J. 1994. A Study on Common Factors Affecting Asian students' English Oral Interaction. *English Teaching* 49. 191-219
- Stansfield, C., D. Kenyon, R. Paive, F. Doyle, I. Ulsh, and M. Cowles. 1990. The Development and Validation of the Portuguese Speaking Test. *Hispania* 73, 641-51.
- Vaus, D. D. 1987. *Surveys in Social Research*. London: Routledge.
- Weir, C. J. 1990. *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
- Wiersma, W. 2000. *Research Methods in Education: Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

제4발표

영어 논항교체구문의 영상도식과 교육적 활용을 중심으로

김원빈

(부산대학교)

1. 서론

일반적으로 동사는 동사에 따른 특정 논항 구조를 요구한다. 그리고 이와 같은 논항 구조는 가끔 변화를 겪기도 하는데, 논항 구조의 이러한 변화를 설명하는 언어적 현상을 교체(alternation)라 한다. 교체는 명제 내 논항이 삭제되거나 이동함으로써 일어나며 논항의 이동 시, 명사구가 전치사구가 되거나 또는 역으로 전치사구가 명사구가 되기도 한다. 또한 일부 전치사구가 새로운 전치사에 의해 도입될 수도 있다.

때로는 교체가 의미적 차이를 불러오기도 하는데, 이러한 경우 그러한 의미적 차이는 미묘해서 원어민이 아닌 제 2언어 습득자로서는 주의를 기울이지 않으면 간과하기가 쉽다. 특히나, 언어마다 논항교체구문의 쓰임이 상이하다보니 제 2언어 습득자로서 제 2언어의 논항교체구문 학습은 그 어려움이 더욱 가중된다고 할 수 있다. 영어의 경우, 논항교체구문이 체계적인 방식으로 교체 현상을 보이며 상황에 따라 두 문장이 사용되지만 한국어의 경우, 논항교체구문이 영어처럼 교체 현상을 보이지 않고 일반적으로 한 문장이 사용된다.

이와 같이 논항교체구문의 쓰임이 다를 뿐만 아니라, 통상 영어를 배울 때 영어 논항교체구문의 의미적 차이를 확실히 배우지 않기 때문에 우리나라 학생들이 영어 논항교체구문을 사용할 경우 원어민들과는 다른 사용 패턴을 보인다. 즉, 의미 차이가 존재하므로 상황에 맞게 구분하여 사용할 필요가 있는데, 의미 차이를 간과하다보니 분명히 서로 다른 상황에 대해서도 똑같은 한 문장을 사용하는 한계를 지니게 된다. 따라서 이러한 한계점을 보완할 수 있는 효과적인 교육 방식으로 ‘영상도식(image schema)’을 활용한 수업을 제안하고자 한다.

영상도식의 인지적인 측면을 이용하여 수업이 이루어졌을 때 기대할 수 있는 효과로서 학습의 효율성을 예측할 수 있다. 새로운 내용을 습득하는 데 요구되는 일정 시간이 있다면, 영상도식은 그러한 시간을 단축시켜줄 수 있으리라 본다. 즉, 새로운 내용이지만 그 내용과 관계되는 영상도식은 우리가 이미 무의식적으로 인지하고 있기 때문에 새로운 내용을 영상도식과 함께 학습하면 학습 시간을 최소한으로 줄여도 학습 효과를 볼 수 있을 것이라고 본다. 이 때, 영어의 모든 교체 현상을 다룰 수는 없으므로 교체 현상 중 논항의 이동과 관련된 여격 교체, 시도성 교체, 처소격 교체, 이 세 구문에만 한정하여 논의할 것이다.

실험 연구는 영상도식의 인지적 효율성 검증과 이러한 인지적 효율성이 수준별로 차이가 나는지 그리고 영상도식의 운동감각적 특성이 교육적으로 지니는 함의는 무엇인지 알아보는 데 초점을 두고자 한다. 인지적 효율성의 수준별 차이에 관해서는 학생들을 중상위권과 하위권으로 분류하여 어떤 레벨에서 영상도식의 인지적 효율성이 더욱 잘 나타나는지 알아볼 것이다. 영상도식의 운동감각적 특성이 지니는 교육적 함의에 관해서는 영상도식이 더욱 효과적으로 작용할 수 있도록 영상도식의 운동감각적 특성을 바탕으로 한 조건을 갖춘 사후평가 결과를 일반 사후평가 결과와 비교해 봄으로써 그러한 조건이 함축하는 교육적 의미를 밝혀 볼 것이다.

2. 영상도식과 영어 논항교체구문

2.1. 영상도식 이론

영상도식은 주로 공간, 사물 통제 및 지각적 상호작용을 통해 신체적 움직임의 단계에서 의미적 구조로 발현된다(Johnson 1987: 29). 다시 말해서, 영상도식은 반복적으로 일어나는 지각 및 운동 감각적 상호작용으로 인해 나타나는 역동적인 패턴으로서 공간적 구조를 개념적 구조에 사상하기 위해 지각적 경험을 간결하게 재구성한 것이다.

통상 영상도식의 정의를 위해 그 특징들이 고려되어져 왔는데, 영상도식의 여러 가지 특징 중 중요한 몇 가지만 살펴보자. 첫째, 영상도식은 선개념적(preconceptual)이다. 둘째, 영상도식은 세상과의 상호작용으로부터 도출된다. 셋째, 영상도식은 고유의 의미를 가진다. 넷째, 영상도식은 변형(transformation)이 가능하다. 다섯째, 영상도식은 운동감각적이다.

영상도식의 정의를 위해 이처럼 많은 특징들이 고려되어져 왔음에도 불구하고, 특징에 대해서 학자들마다 다른 견해를 가짐에 따라 특징식의 필요충분적인 특징이 아닌, 다양한 관점에서 영상도식이 다루어지고 있다. 전통적으로 영상도식은 심리학 및 철학 분야에서 주로 연구되었지만, 오늘날에는 인지발달 심리학이나 컴퓨터 및 신경과학과 같은 학문 분야에서도 연구되어지면서 영상도식의 정의가 더욱 구체화되고 있다.

영상도식을 체계적이고 조직적인 방식으로 나타낸 Langacker(1991)의 도식에서는 무대 모형(stage model)과 당구공 모형(billiard-ball model)을 이용하여 절의 의미를 나타내는데, 이러한 모형들은 여러 가지 언어 현상을 설명하는 데 쓰인다. 각 모형에 관해 간단히 언급하자면, 무대 모형은 사각형으로 표시하여 일종의 배경을 나타내며 당구공 모형은 당구공 모양의 원과 두 줄의 화살표로 표시하여 무대 참여자들 간의 상호작용을 나타낸다. 이 때, 두 줄의 화살표는 에너지의 흐름을 의미한다.

다음으로 Langacker의 도식에서 또 하나 간과해서는 안 되는 개념이 있는데, 그것은 바로 윤곽화(profileing)이다. 화자는 어떤 상황을 발화함에 있어서 수많은 선택을 할 수 있다. 즉, 화자는 한 상황에 대해서 어떤 부분에 초점을 두느냐에 따라 발화하는 문장을 달리할 수 있는데, 이는 화자가 자신의 개념적 체계와 인지과정을 통해 상황을 해석하여 발화하기 때문이다. Langacker가 제안한 해석(construal)의 한 유형으로는 윤곽화를 들 수 있다. 행동연쇄 내에서 화자는 연쇄의 어떤 부분을 윤곽화할 지 선택할 수 있다.

2.2. 영어 논항교체구문

2.2.1. 영어와 한국어의 논항교체구문 비교

영어의 여격 구문과 이중목적어 구문 사이에는 명백한 의미 차이가 존재한다. 두 구문의 의미상의 차이에 대해 Green(1974)은 소유관계와 소유권의 이전 속성의 개념으로 각각 설명하고 있다. Green(1974: 98)은 이중목적어 구문에서 간접목적어와 직접목적어 사이에는 이행적 관계인 소유관계가 존재해야 한다고 보았다. 즉, 이중목적어 구문에서 간접목적어는 직접목적어를 소유하는 의미로 해석되며 이러한 소유관계가 없을 때는 이중목적어 구문으로의 교체가 될 수 없다고 주장하였다. 다음의 예문을 보자.

- (1) a. I threw the ball to the 50-yard line.
b. *I threw the 50-yard line the ball.

- (2) a. I drew a picture for John.
 b. I drew John a picture.

이중목적어 구문인 (1b)에서는 간접목적어가 생물이 아니기 때문에 소유관계가 있을 수 없으므로 교체가 불가능하다. 하지만 (2b)의 경우, 간접목적어인 John이 그 그림을 소유하는 관계가 성립할 수 있으므로 교체가 가능하다.

그렇다면 한국어는 어떻게 사용되고 있는지 알아보자. 한국어는 영어처럼 여격 구문과 이중목적어 구문이 소유관계를 기준으로 교체되지 않는다. 한국어에서는 이중목적어 구문 자체가 매우 유표적이며, 부자연스러운 문장이기 때문에 영어와 같은 이중목적어 구문을 설정하지 않고, 보통 여격 구문만을 허용한다. 물론 일부 학자들은 한국어에도 역시 이중목적어 구문이 존재한다고 가정한다. 하지만 이러한 경우는 대부분 화용적인 이유이며 문체적인 요인과 결부되는 경우가 많다.

다음으로 시도성 교체구문의 의미 차이를 알아보자. 일반적으로 시도성 교체는 대개 '시도된(attempted)' 행위를 나타내는 동사를 포함한 구문이 전치사가 포함된 자동사적 통사구조로 교체되면서 일어나지만, 교체된 구문에서는 실제로 이 시도된 행위가 달성되었는지 알 수 없다(Levin 1993: 42). 다음의 예문을 보자.

- (3) a. Sally slapped/hit/kicked Mary.
 b. Sally slapped/hit/kicked at Mary. (Pinker 1989: 68)

(3a)에서는 Sally가 Mary에게 영향을 끼치는 것에 성공한 것을 의미하며 실제로 Sally가 Mary의 뺨을 때렸고, 쳤고, 발로 찼다는 의미이다. 반면에 (3b)의 전치사가 포함된 교체구문에서는 그러한 의미가 없다. 여기서 전치사 'at'은 단순히 대상에 대한 'toward'의 의미를 가진 경로를 나타내는 기능을 한다.

이러한 시도성 교체구문에 관하여 한국어의 경우 어떻게 쓰이고 있는지 알아보자. 한국어는 행위의 달성 여부에 따른 논항교체 현상을 보이지 않는다. 한국어에서는 전치사를 이용한 논항교체 현상을 아예 찾아 볼 수 없는데, 이는 한국어가 동사 중심의 언어로서 전치사가 발달되어 있지 않기 때문이다. 따라서 시도성의 의미를 나타내기 위해서는 '~하려고 시도하였다'와 같은 동사로 교체하여 나타낼 뿐이다.

Talmy(1991, 2000)는 경로를 의미하는 전치사의 발달 유무에 따라 동사틀(verb-framed) 언어와 위성틀(satellite-framed) 언어로 분류하였다. 위성틀 언어의 경우, 영어가 이에 해당되며 경로를 의미하는 전치사가 발달되어 있다. 하지만 한국어는 동사틀 언어에 속하는 언어로서 주로 동사로 모든 것을 나타낸다. 그러므로 한국어는 전치사를 이용한 논항교체를 보이지 않는다고 할 수 있다.

끝으로 처소격 교체구문의 의미 차이를 다음의 예를 통해 알아보자.

- (4) a. Irv loaded hay into the wagon.
 b. Irv loaded the wagon with hay.

(4b)문장의 전치사 변이형 처소격구문은 대개 의미적으로 어떠한 실체가 완전히 이동되었다는 것을 함의한다. 즉, (4b)에서는 건초가 완전히 마차로 이동되었다는 사실을 나타내지만 (4a)에서는

그러한 함의가 없다.

그렇다면 한국어의 경우, 처소격 교체구문이 어떻게 쓰이고 있는지 알아보자. 한국어는 영어와 같이 완료성의 의미 유무에 따라 처소격 교체현상이 나타나지 않는다. 물론 다음 (5)의 예와 같이 영어와 같은 처소격 교체의 의미적 차이를 인정하며 한국어도 영어의 처소격 교체현상과 유사한 쓰임을 보이고 있다고 주장할 수도 있다. 즉, (5b)는 벽 전체가 파란 페인트로 완전히 칠해져 있음을 의미하는 반면, (5a)는 그러한 의미가 없다는 것이다.

- (5) a. 철수가 파란 페인트를 벽에 칠했다.
- b. 철수가 파란 페인트로 벽을 칠했다.

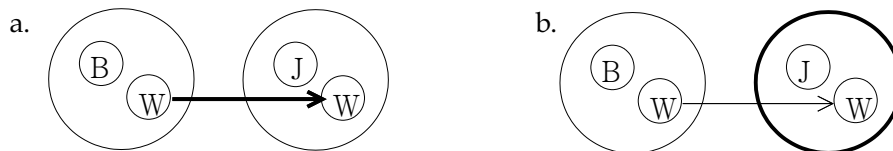
하지만 한국어에서 이러한 처소격 교체의 의미적 차이를 보이는 문장은 극히 제한적이며, 실제로 위의 두 문장을 그러한 의미적 차이에 주목하여 구분해서 사용하는 한국 사람은 없다는 점을 감안하면 한국어에서는 일반적으로 영어와 같은 처소격 교체현상이 없다고 볼 수 있다.

이와 같이 영어와 한국어의 논항교체구문 쓰임은 확연히 다르다. 영어의 경우, 의미적 차이에 따라 체계적인 방식으로 통사구조가 구분되는데 반해 한국어의 경우, 그러한 체계성을 보이지 않는다. 따라서 우리나라 학생들이 영어의 논항교체구문을 사용할 때에는 많은 주의가 요구된다고 할 수 있다.

2.2.2. 영어 논항교체구문의 영상도식

여격 교체구문의 영상도식은 Langacker의 영상을 그대로 이용하였다.

- (6) a. Bill sent a walrus to Joyce.
- b. Bill sent Joyce a walrus.

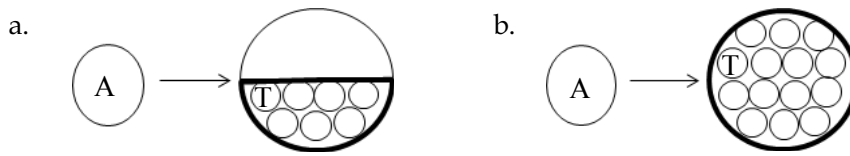


<그림 1> 여격 교체구문의 영상도식

Langacker에 의하면 (6)의 두 문장과 <그림 1>의 두 영상은 같은 모습으로 나타난 사건의 서로 다른 해석을 표현하는 것이다. (6a)와 (6b) 문장은 똑같은 상황을 구성하는데, 서로 다른 영상을 쓰기 때문에 의미의 차이가 나타난다는 것이다. (6a)에서 'to'는 해마가 간 '경로의 의미'를 부각시키므로 <그림 1a>에 표시된 것처럼 화살표가 더 현저하게 나타난다. 반면 (6b)에서는 'to'가 없고 동사 뒤에 나오는 두 명사구 사이의 '소유관계 이전의 의미'가 부각되므로 <그림 1b>에 표시된 것처럼 Joyce의 소유관계를 의미하는 큰 원이 현저하게 나타난다.

시도성 교체구문의 영상도식은 이기동(2003)을 참고로 하였으며, 영상도식 학습의 용이를 위해 약간의 수정을 가하였다. 다음 예문을 통해 시도성 교체구문의 영상도식을 알아보자.

- (7) a. He hit the ball.
- b. He hit at the ball.

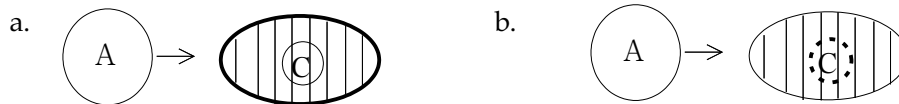


<그림 2> 시도성 교체구문의 영상도식

문장 (7b)의 도식에서는 행위자(A)의 시도가 피영향자의 일부에만 영향을 끼쳐 그러한 시도된 행위가 달성되었는지 알 수 없다는 의미를 강조하기 위해 접촉(C) 부분의 원을 점선으로 나타내었다.

처소격 교체구문의 영상도식은 Langacker의 도식을 토대로 임의로 그려보았다. 다음의 예문을 보자.

- (8) a. He loaded newspapers onto the van.
 b. He loaded the van with newspapers.



<그림 3> 처소격 교체구문의 영상도식

행위자(A)가 대상(Theme)을 목표지로 옮기는 사건으로서, <그림 3a>는 문장 (8a)에 해당되고, <그림 3b>는 문장 (8b)에 해당된다. 문장 (8b)에서는 신문을 밴에 완전히 다 실어서 밴이 신문으로 가득 찼다는 완료성의 의미를 나타내기 위해 그림에서 'T'라고 적혀진 원을 밴에 해당하는 큰 원에 다 채워서 전체 큰 원의 윤곽을 부각시켰다.

지금까지 실제 영어 수업에서 활용할 각 논항교체구문의 영상도식을 살펴보았다. 각 논항교체구문에 대해 두 개의 영상도식을 설정한 이유는 같은 사건임에도 불구하고 어떤 부분에 초점을 두느냐에 따라 해석이 달라지기 때문이다. 즉, 서로 다른 부분이 윤곽화되어 나타난 두 개의 영상도식은 그러한 의미적 차이를 반영한 결과이다. 그러므로 각각의 의미에 해당하는 영상도식들은 각 논항교체구문의 미묘한 의미적 차이를 잘 나타내고 있다.

하지만 이와 같이 제안한 영어 논항교체구문의 영상도식은 어디까지나 '제안'이므로, 검증과정이 요구된다고 할 수 있다. '영상도식'이라는 것이 결국은 눈에 보이지 않는 추상적인 개념이기때, 앞서 제안한 영어 논항교체구문의 영상도식이 각 논항교체구문의 영상도식이라고 간주할 수 있는 명확한 근거가 필요하다고 본다. 따라서 영어 논항교체구문의 영상도식이 실질적으로 영어 논항교체구문의 영상도식으로서 작용할 수 있는지 그 현실성을 판단하기 위해 영어권과 비영어권 화자를 대상으로 간단한 인지적 테스트를 실시해 보았다.

설문지는 총 6문항으로, 내용은 영어로 작성하였다. 설문지에는 여격 교체구문 2문장, 시도성 교체구문 2문장, 처소격 교체구문 2문장과 각각의 문장 아래 의미를 써놓고, 각 문장에 해당하는 그림을 선택하는 문제로 구성하였다. 이 때 그림에 관해서는 어떠한 정보도 주지 않고 단순히 참여자의 직관으로 그림을 선택하도록 하였다. 예를 들어, 여격 교체구문 2문장 아래 쓰인 의미 차이를 읽고 나서 4개의 그림 중 해당하는 그림을 선택하는 문제였다.

설문지의 내용이 전부 영어로 쓰여진 점을 감안하여, 참여자들은 모두 영어를 읽고 이해할 수 있는 사람을 대상으로 하였다. 참여자는 영어권 화자 50명(미국인 25명, 캐나다인 12명, 영국인 5명, 뉴질랜드인 3명, 파키스탄인 3명, 호주인 1명, 필리핀인 1명), 비영어권 화자 50명(중국

인 27명, 독일인 5명, 일본인 2명, 터키인 2명, 핀란드인 2명, 러시아인 1명, 우즈베키스탄인 1명, 베트남인 1명, 방글라데시인 1명, 투르크메니스탄인 1명, 멕시코인 1명, 이란인 1명, 체코인 1명, 세네갈인 1명, 수단인 1명, 인도네시아인 1명, 브라질인 1명)으로 100명이 설문지에 참여하였다.

이와 같이 영어권, 비영어권으로 구분한 이유는 영어권 화자의 경우 모국어 화자로서 영어 논항교체구문을 실제로 사용하는 사람이기에 더욱 정확한 영어 논항교체구문의 영상도식을 확인할 수 있으리라 보았기 때문이며, 비영어권 화자의 경우 제 2언어 습득자로서 영어권 화자와 같은 결과가 나오는지 즉, 각 논항교체구문의 영상도식에 관해 문화 간 차이는 없는지 알아보기 위해서였다.

또한 비영어권 화자 간에는 차이가 없는지 알아보기 위해 위에서 언급한 비영어권 화자의 중국인 27명에 추가로 중국인 23명을 조사하여 중국인 50명의 설문 결과를 한국인 50명과 비교해 보았다.

설문지 결과, 영어권 그룹, 비영어권 그룹, 비영어권 중 한국인 그룹, 중국인 그룹, 이 네 그룹에 대해 각 그룹의 모든 참여자들 반 이상이 위에서 제안한 영어 논항교체구문의 영상도식을 선택하였다. 이는 위에서 제안한 영상도식이 영어 논항교체구문의 영상도식으로서 어느 정도 타당하다는 것을 입증한다고 할 수 있다.

3. 실험 연구

3.1. 실험 설계

실험에 앞서 영상도식의 교육적 활용 가능성을 미리 판단해 보고자 부산시 금정구에 소재하는 D학원의 중학생 14명을 대상으로 간단한 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사 대상은 학교 영어성적을 기준으로 상·중·하위권의 학생들이 고루 분포할 수 있도록 하였고, 수업은 일주일에 세 번만 수업하였다. 이와 같이 짧은 시간을 계획한 이유는 수업 내용의 간략성과 영상도식의 인지적 특성 때문이었다. 즉, 단순한 이미지가 아닌, 많은 참여자들의 인지적 테스트를 거쳐 나온 인지적 결과물이므로 영상도식의 인지적 효율성을 따져보기 위해서는 가급적 실험 기간이 짧은 것이 좋다고 판단하였다.

예비 조사 결과, 영상도식을 활용하여 수업한 반의 성적이 그렇지 않은 반보다 점수가 높게 나왔으며, 대부분 하위권 학생의 성적이 많이 향상되었다. 이러한 예비조사의 결과를 토대로 영상도식의 효과성을 좀 더 명확하게 알아보기 위해 두 가지 실험 목적에 초점을 두고 본 실험을 계획하였다. 두 가지 실험 목적은 첫째, 영상도식의 인지적 효율성이 수준별로 차이가 나는지 즉, 어떤 레벨에서 더욱 효과적인지를 알아보는 것이다. 둘째, 영상도식이 효과적으로 작용할 수 있도록 영상도식이 지닌 운동감각적 특성에 따른 조건을 갖추었을 때 인지적 효율성에 차이가 있는지 그리고 이러한 조건이 의미하는 바는 무엇인지 알아보는 것이다.

3.2. 실험 대상 및 방법

실험은 부산시 사하구에 소재하는 C학원의 중학생 60명을 대상으로 시행하였다. 실험 대상은 학교 영어성적을 기준으로 중상위권(80~90점) 학생 30명, 하위권(69점 이하) 학생 30명을 선정하여 중상위권 학생을 각 15명씩 두 그룹으로 분류하고, 하위권 학생들을 각 15명씩 두 그룹으로 분류하였다. 이와 같이 분류한 이유는 예비 조사에서 밝혀진, 하위권 학생들에게 영상도식이

더욱 효과가 있었다는 사실을 확인하기 위해서였다. 영어 논항교체구문의 의미적 차이를 단순 설명으로만 지도한 중상위권 그룹을 통제반 A(15명), 하위권 그룹을 통제반 A'(15명)으로 하고, 영상도식을 이용하여 지도한 중상위권 그룹을 실험반 B(15명), 하위권 그룹을 실험반 B'(15명)으로 분류하였다.

수업 진행은 파워포인트를 제작하여 통제반의 경우 각 논항교체구문에 사용된 전치사의 의미가 적힌 파워포인트를, 실험반의 경우 각 논항교체구문의 영상도식이 그려진 파워포인트를 띄워놓고 의미차이를 설명하는 식으로 진행하였다.

사후평가는 두 번에 걸쳐 실시하였는데, 첫 번째 사후평가는 간단한 의미적 차이를 기술하는 3문항과 자연스러운 문장과 어색한 문장 O/X구분을 묻는 17문항, 총 20문항으로 구성되었고, 두 번째 사후평가는 논항교체구문과 관련된 동영상이나 영화 속 일부 장면을 보고 학생들이 영작하는 방식으로 실시되었다. 이 때 문항 수는 총 10문항으로 학생들이 중학생인 점을 감안하여, 영작할 단어를 문제 아래에 순서 없이 배열해 놓았다. 수업일로부터 일주일 후 1차 사후평가를 실시하였고, 1차 사후평가일로부터 일주일 후 2차 사후평가를 실시하였다. 수업 기간은 예비 조사와 마찬가지로 일주일동안 진행하였다.

3.3. 실험 결과 분석

3.3.1. 수준 별 인지적 효율성의 차이

중상위권 통제반 A와 실험반 B의 1, 2차 사후평가 분석 결과는 다음과 같다.

- 1차 사후평가 -

집단유형	문항수(N)	정답평균(M)	표준편차(SD)	t-value	유의도(p)
통제반	20	13.2	2.54	-0.2	0.84
실험반	20	13.4	2.64		

- 2차 사후평가 -

집단유형	문항수(N)	정답평균(M)	표준편차(SD)	t-value	유의도(p)
통제반	10	5.6	2.53	-1.16	0.27
실험반	10	6.6	2.64		

<표 1> 중상위권 통제/실험반 1, 2차 사후평가 결과 분석 표

1, 2차 사후평가 모두 유의도 0.05수준으로 t-검증을 실시한 결과, $p > 0.05$ 로 나타나 두 집단 간에는 유의미한 차이가 없다고 할 수 있다. 따라서 중상위권 통제반 A와 실험반 B의 1, 2차 사후평가 분석 결과, 중상위권 학생들에게는 영상도식의 활용이 큰 차이를 일으키지 않는다는 것을 알 수 있다.

다음으로 하위권 통제반 A'와 실험반 B'의 1, 2차 사후평가 분석 결과는 다음과 같다.

1차 사후평가 -

집단유형	문항수(N)	정답평균(M)	표준편차(SD)	t-value	유의도(p)
통제반	20	11.33	3.06	-1.1	0.29
실험반	20	12.67	3.5		

집단유형	문항수(N)	정답평균(M)	표준편차(SD)	t-value	유의도(p)
통제반	10	4.73	1.98	-2.82	0.01
실험반	10	6.33	2.5		

2차 사후평가 -

<표 2> 하위권 통제/실험반 1, 2차 사후평가 결과 분석 표

1차 사후평가는 유의도 0.05수준으로 t-검증을 실시한 결과, $p > 0.05$ 로 나타나 두 집단 간에는 유의미한 차이가 없다고 할 수 있다. 하지만 2차 사후평가는 유의도 0.05수준으로 t-검증을 실시한 결과, $p < 0.05$ 로 나타나 두 집단 간에는 유의미한 차이가 있는 것으로 드러났다. 따라서 하위권 학생들의 2차 사후평가를 토대로 영상도식 활용 수업이 단순 설명식 수업보다 효과가 높으며, 이러한 효과는 하위권 학생들에게 나타난다는 것이 입증되었다.

3.3.2. 운동감각적 특성에 의한 인지적 효율성의 차이

영상도식의 운동감각적 특성에 의한 인지적 효율성의 차이가 나타나는지 알아보기 위해 본 실험에서는 사후평가를 1, 2차로 구분하여 실시하였다. 어떤 한 사건에 대한 영상도식이 형성되려면, 그 사건과 관련하여 시각, 촉각 등 여러 가지 감각을 통한 신체적 경험이 필요하다. 따라서 그러한 사건의 시각적 경험은 관련 영상도식이 더욱 효과적으로 작용할 수 있는 촉매제로 기능할 것이라고 판단하여, 이를 알아보기 위해 1차 사후평가는 아무런 시각적 자극 없이 적혀진 문맥만 읽고 문제를 해결하도록 구성하였고, 2차 사후평가는 동영상을 보고 문제를 해결하도록 구성하였다. 1, 2차 사후평가 결과는 시각적 자극이라는 조건이 갖추어진 2차 사후평가 결과가 1차 사후평가 결과에 비해 훨씬 좋을 것이라고 예상하였다.

결과는 예상대로 2차 사후평가 성적이 더 좋게 나타났다. 하위권의 2차 사후평가에서만 통제반과 실험반 간에 유의미한 차이가 나타났다는 점을 감안하면, 아무런 동적(dynamic) 자극이 없는 1차 사후평가는 영상도식이 작용하지 않았음을 알 수 있다. 이러한 결과를 통해, 영상도식이 작용하기 위해서는 그러한 영상도식과 관련된 신체적 경험을 시각적으로 확인할 수 있는 동적 자극이 있어야 한다는 점이 밝혀졌다.

그렇다면 영상도식이 작용하기 위해서는 동적 자극이 필요하다는 이와 같은 조건이 의미하는 교육적 함의는 무엇인가? 본 실험의 2차 사후평가 결과는 그 함의가 높다고 할 수 있다. 왜냐하면 영상도식을 활용한 수업이 언어 산출(language production)에 그 효율성이 적용된다는 것을 시사하기 때문이다.

언어 산출의 과정 중 발화가 이루어지는 과정까지만 살펴보면 첫째, 화자는 먼저 머릿속에 개념을 가진다. 둘째, 그러한 개념을 언어 형태로 부호화한다. 이 때 개념에 적절하게 대응하는 언어 형태를 찾는 과정을 거치게 된다. 셋째, 언어 형태로 부호화된 것을 실제 발화를 위해 말(speech)로 부호화한다. 여기서 한 가지 제기되는 의문점은 발화가 이루어지는 데 가장 첫 번째로 요구되는 개념이라는 것이 어떻게 발생하느냐라는 것이다. 개념을 발생시키기 위해서는 서술적 지식(declarative knowledge)이 요구된다. 서술적 지식은 이미 말해진 것과 같은 담화 기록(discourse record)에 관한 정보뿐만 아니라, 세상의 일반적 경험에 관한 백과사전적 지식(encyclopedic knowledge)과 대화자나 의사소통적 문맥과 같은, 상황에 대한 지식을 포함한다.

특히, 서술적 지식 중 백과사전적 지식은 화자가 세상에 대해 겪는 경험을 중요시한다. 화자가

어떠한 상황을 경험해야 만이 그러한 상황과 관련된 문장을 발화할 수 있다는 것이다. 화자가 어떠한 상황을 경험하고 나면 그러한 상황과 관련된 개념을 생성되고, 그러한 개념을 문장으로 발화하려 할 때 개념에 적절하게 대응하는 문장을 찾아서 발화하게 되는 것이다. 그런데 이러한 언어 산출 조건이 2차 사후평가에서 영상도식이 작용하는 조건과 일맥상통한다. 2차 사후평가에서 관련 동영상을 보는 것은 화자가 경험하는 상황으로 간주할 수 있으며, 동영상을 보고 영작하는 과정은 화자가 그러한 상황에 대응하는 문장을 찾아서 발화하는 과정에 해당된다고 볼 수 있다. 따라서 영상도식의 운동감각적 특성이 지니는 교육적 함의는 영상도식을 활용한 수업이 언어 산출에 효과적으로 작용할 수 있다는 것이다.

3.4. 검토 및 논의

시각자료가 교육에 미치는 긍정적 효과를 봤을 때, 중상위권에서도 통제반과 실험반 간에 유의미한 차이가 나타나야 하는데, 하위권의 2차 사후평가에서만 그러한 차이가 나타났다. 중상위권의 통제반과 실험반 간에 1, 2차 사후평가 결과의 차이가 크지 않았던 것은 아마도 수업 내용이 용이하여 그러한 결과가 나왔으리라 생각된다. 하위권의 2차 사후평가에서 유의미한 차이가 나타난 점을 감안했을 때, 실험 기간이 짧아 영상도식의 효율성이 나타나지 않았다고 보는 것은 근거가 없어 보인다. 그렇다면 하위권의 1차 사후평가에서는 통제반과 실험반 간에 유의미한 차이가 나타나지 않은 이유는 무엇인가? 마찬가지로 하위권의 2차 사후평가에서 유의미한 차이가 나타났다는 점을 감안하면, 실험 기간이나 내용의 용이함 때문은 아닌 것으로 생각된다. 따라서 하위권의 1차 사후평가에서 실험반과 통제반 간에 유의미한 차이를 보이지 않은 것은 영상도식이 동적인(dynamic) 자극에 의해 작용한다는 것을 보여주는 단편적인 예라고 할 수 있을 것이다. 다시 말해서, 영상도식이 신체적 경험을 바탕으로 형성된다는 점을 미루어, 영상도식은 관련 경험과 유사한 동적 정보가 있어야 작용한다는 것이다.

이러한 실험 연구를 통해 영상도식의 인지적 효율성은 검증되었지만, 이것이 영구적으로 학생들에게 영향을 끼칠 수 있는지 즉, 영상도식의 인지적 파급효과가 얼마나 지속될지는 의문사항이다. 뿐만 아니라, (예비조사를 포함하여) 74명이라는 적은 수의 연구 대상자와 부산이라는 지역적인 제한으로 인해 연구 결과의 일반화에 어려움이 있다. 따라서 이러한 한계점이 보완되고, 실험에서 활용한 영상도식 외에 각 전치사 하나하나에 해당하는 영상도식의 연구가 이루어져 추가적인 영상도식이 제안되어진다면 더욱 정확한 실험 결과를 얻을 수 있을 것이다. 이는 추후 연구 과제로 남겨놓으며, 본 연구는 영상도식의 교육적 활용가능성을 타진한 초석적인 연구라는 점에 큰 의의를 두고자 한다.

4. 결론

실험 연구를 통해 영상도식을 활용한 수업은 단순히 설명으로 이루어지는 수업보다 효율성이 높으며, 이러한 효율성은 하위권 학생들에게 효과가 크다는 점이 밝혀졌다. 이는 하위권의 2차 사후평가를 통해 나온 결과로서, 전체 10문항에 대한 정답 평균점수는 통제반이 4.73점, 실험반이 6.33점이었다. 이처럼 실험반이 통제반보다 1.6점 높은 것으로 나타났으며 유의도 0.05수준으로 t-검증을 실시한 결과, $t=2.82$, $p<0.05$ 로 나타나 통제반과 실험반 간에는 유의미한 차이가 있는 것으로 드러났다.

위의 검토 및 논의에서 영상도식 수업의 효율성이 수준별 차이를 보인 이유를 내용의 용이함

때문이라고 보았다. 물론 이와 같은 이유도 작용했겠지만, 사실 시각자료 활용 교육의 효과는 일반적으로 상위권에 비해 하위권 학생들에게 더욱 잘 나타난다고 한다. Mayer(2001)에 따르면, 그림과 언어가 함께 제시되는 멀티미디어 자료는 선행 지식수준이 높은 학습자보다 낮은 학습자에게 더 유용하다. 뿐만 아니라, 시각적 표상과 언어적 표상의 연결을 통해 의미 있는 학습이 이루어진다는 멀티미디어 학습의 인지이론에 따르면, 선행 지식수준이 높은 학습자는 언어로부터 적절한 정신적 이미지를 형성할 수 있지만 선행 지식수준이 낮은 학습자는 언어만으로 이미지 표상을 형성할 수 없다. 따라서 중상위권의 통제반과 실험반 간에 1, 2차 사후평가 결과의 차이가 크지 않았던 것은 결국 시각자료의 긍정적 효과가 하위권 학생들에게 더욱 유용하게 작용했기 때문이라고 할 수 있다.

다음으로 영상도식의 운동감각적 특성이 지니는 교육적 함의를 알아보기 위해 사후평가를 유형별로 1, 2차 구분하여 실시한 결과, 하위권의 1차 사후평가에서는 통제반과 실험반 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 2차 사후평가에서만 그러한 차이가 나타났다. 이는 영상도식이 작용하기 위해서는 동적 자극이 필요하다는 것을 보여준다고 할 수 있다. 이와 같은 영상도식의 작용 조건은 언어 산출 조건과 일치성을 보이므로 영상도식은 결국 언어 산출과 연관된다고 볼 수 있다. 따라서 영상도식의 운동감각적 특성이 지니는 교육적 함의는 영상도식이 언어 산출에 유용하게 작용할 수 있다는 점이다.

앞으로 이러한 연구 결과를 토대로 영상도식에 관한 추가 연구가 이루어져, 영상도식이 보다 적극적으로 영어 교육에 활용되기 바란다. 영상도식이 언어 산출에 유용하게 작용할 수 있다는 점은 제 2언어 습득자로서 영어를 학습하는 한국 학생들에게 영상도식이 분명 효율적인 학습방안이 될 것이라는 것을 시사한다. 따라서 영어 교육에 미칠 영상도식 활용 수업의 긍정적 효과를 기대해보며, 영상도식을 활용한 수업 모형의 개발은 추후 과제로서 남겨둔다.

참 고 문 헌

- 이기동. 2003. The Conative Construction in English. 「담화와 인지」 10.3, 165-186.
- Green, G. 1974. *Semantics and Syntactic Regularity*. Bloomington: Indiana University Press.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar 2: Descriptive Applications*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alternation: A Preliminary Investigation*. Chicago: Chicago University Press.
- Mayer, R. 2001. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. 1989. The Learnability and Acquisition of the Dative Alternation in English. *Language* 65.2, 203-257.
- Talmy, L. 1991. Path to Realization: A Typology of Event Conflation. *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 480-519.
- _____. 2000. *Toward a Cognitive Semantics 2: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

<부록> 문화 간 영상도식 비교 조사 평가지

A Cross-Cultural Comparison of Image Schemas

1. What is your sex? ()
2. Where are you from? ()
3. How old are you? ()
4. Choose one of four pictures which corresponds to each sentence and fill in the blank.

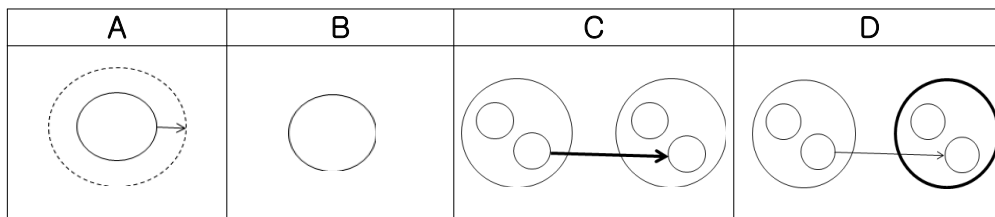
* Note a meaning difference between two sentences.

① Bill sent a package to Joyce. ()

▶ The above sentence means it's not certain whether Joyce received the package or not.

② Bill sent Joyce a package. ()

▶ The above sentence means it's certain that Joyce received the package.



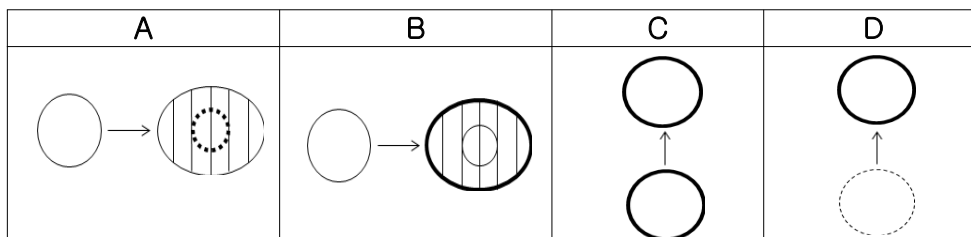
5. Choose one of four pictures which corresponds to each sentence and fill in the blank. * Note a meaning difference between two sentences.

① He hit the ball. ()

▶ The above sentence means it's certain that he hit the ball.

② He hit at the ball. ()

▶ The above sentence means it's not certain whether he hit the ball or not.



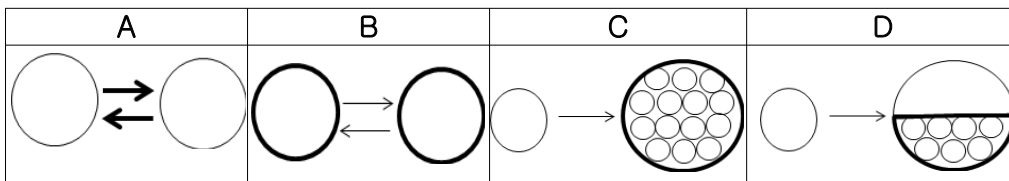
6. Choose one of four pictures which corresponds to each sentence and fill in the blank. * Note a meaning difference between two sentences.

① He loaded newspapers onto the van. ()

▶ The above sentence means the van has room so it's possible to load anything else onto the van.

② He loaded the van with newspapers. ()

▶ The above sentence means the van is filled with newspapers so van doesn't have any room for anything else.



*** Thank you ***

Exploring compliment responses among American undergraduates and Korean undergraduate learners of English

Woonik, Joe

(Pusan National University)

Abstract

This study examines compliment responses (CRs) among American undergraduates and Korean undergraduates with high English proficiency. The data was gathered through the instrument of written discourse complement tasks (DCTs), with four situational settings: appearance, character, ability, and possession. A total of 120 undergraduates from both countries participated in the study from mid-December until late December, 2010. The findings demonstrate that even Korean undergraduates with high English proficiency have a high tendency of using fewer *Accept* strategies, and more *Evade* and *Reject* strategies than the American undergraduates do. This means that the Korean undergraduate participants use an indirect approach in response to compliments, preferring modest strategies to CRs, which is because of cultural influences; their counterparts, on the other hand, prefer using direct CRs. This indicates that the participants from both cultural backgrounds use different compliment protocols, and CRs in both cultures vary in meaning respectively.

Keywords: Compliment response; American undergraduate; Korean undergraduate; Discourse complement task; cultural background

1. Introduction

The compliment as a speech act¹⁾ is a discourse device that, as a positive politeness strategy utilized here and there between interlocutors, strengthens interpersonal relations in daily life (Brown & Levinson, 1987; Tang & Zhang, 2009; Yoko, 2003; Yu, 2003). In previous research, many linguists and sociologists have heavily conducted studies on requests and refusals, while researches on the differences of compliment responses (hereafter, CRs) among languages in interlanguage speech acts were less common (Chang, 2010). Moreover, cross-cultural comparisons on politeness strategies have been highlighted by only a few sociologists (Brown and Levinson, 1978, 1987; Gu, 1990; Herbert, 1986; Hill, 1997; Kasper, 1990; Matsuura, 2004; Tang & Zhang, 2009). The results of these efforts have not always produced consensus on politeness and compliments. From not only a sociolinguistic perspective, but also from that of pragmatics, a clear explanation has been lacking, for from one culture to another, there are different ways of communication and understanding; compliments generally perform a positive role, but in some other cultural areas a compliment may be considered as something negative. This can be understood that compliments in every single cultural belt can function as a spectrum, showing different aspects dependent on light. For example, to participate in a back-to-school party, you have to be well dressed, and as you get there, one of your

friends says, You are looking very dandy today! In this situation, the remark You are looking very dandy today! could carry a positive meaning in one cultural belt; whereas, in a different cultural belt it could be negative. Therefore, in order to eliminate communication conflicts between speakers and addressees, and to achieve successful communication between cultural regions, it is significant to study CRs much wider and further. Towards addressing this need, and operating on the premise that in terms of its communicative function, language is under the influence of culture (Barnlund & Araki, 1985; Yoko, 2003), this study is based on an analysis of cultural factors. From this perspective, it can be implied that American undergraduate and Korean undergraduate with high English proficiency each could articulate their responses to compliments differently. Thus, this paper is not to investigate the developmental order of responses to compliments among subjects from different cultures, but rather to examine differences in CRs between two groups, using four scenarios (based on *appearance*, *character*, *ability* and *possession*). To administer data collection, Discourse Completion Tasks (hereafter, DCTs) was adopted. In a similar way, looking at data collected through the DCT format, this research adopted it to obtain results, and implemented in a relatively short period of time. By doing an analysis of compliments comparing interlanguage speakers, this study intends to identify how differences in responses to compliments are influenced by culture.

The research questions include:

- (1) When responding in English to compliments, are even Korean undergraduate learners with high English proficiency affected by their L1?
- (2) Compared to the responses, do both groups really take different approaches to compliments?

After this data is analyzed, the findings will contribute towards offering the importance of the cultural role to speech acts and helping interlocutors from different cultural backgrounds understand each other, lowering the communicative conflicts among interlocutors in communication.

2. Literature Review

Generally, one of the important functions of compliments is that they strongly increase solidarity between speakers and addressees (Holmes, 1984, 1988a; Scolle and Scolle, 2001; Searle, 1969). As the relationship between interlocutors is maintained through this positive pragmatic interaction, compliments perform the role of social lubricant (Holmes, 1988a; Chen, 1993; Matsuura, 2004). Given these positive aspects, compliments and responses to compliments can be analyzed through politeness theory. Hobbs (2003) defines a compliment as follows: A compliment is a speech act which explicitly and implicitly bestows credit upon the addressee for some possession, skill, characteristic, or the like, that is positively evaluated by the speaker and addressee (p. 249). Compliments are common in every culture, and strengthen the solidarity

between speaker and addressee (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1988; Brown & Levinson, 1987; Holmes, 1988; Tang & Zhang, 2009). While compliments are quite positive speech acts, they are very sensitive to social and individual variables (Spolsky, 2000). The variables such as age, gender, ethnicity, educational background, and social status have considerable influence on the act of giving compliments and the response among interlocutors, e.g. student vs. students or student vs. teacher. Tang and Zhang (2009) find that, compared to English speakers, Chinese speakers used far fewer combination strategies. Likewise, in her study, Matsuura (2004) states that American speakers accept compliments easily and directly, whereas Japanese speakers have a strong tendency to refuse or evade compliments.

Interestingly, in his research, Yu (2003) also demonstrates that there are indeed some general common concepts and politeness and compliment responses between different cultural groups, pinpointing that the issues of speech act universality should not be overlooked. As every individual dwells in different cultural boundaries, it is vital to equip oneself with a high understanding of other cultures in communication, which can lower mutual misunderstanding and solidify relations among interlocutors as well (Knapp, Hopper, & Bell, 1984). Other previous research with regard to compliment response strategies also demonstrate that as responding to compliments is one of the most common discourse activities in daily life, it is imperative to map the concept of politeness strategies in different cultures, because a compliment can always be treated as a compliment in every culture: it can sometimes trigger conflicts among speakers and addressees in case they do not understand what it is (Herbert, 1989; Lee, 1990; Lewandowska-Tomaszczyk, 1989).

Halliday's (1973) functional view of language proposes an overall, systemic theoretical explanation enabling analysis of gender differences in language use. Other researchers' theories, namely, Brown and Levinson's Politeness and Face Theory (1995), Leech's Politeness Principle (1983), and Gu's Politeness Principle (1990), explain politeness in speech acts in greater detail, from slightly different perspectives.

2.1 Overview of politeness theory

Scollon and Scollon et al. (2001) state, as a technique and act of communication, politeness performs a positive role. Building upon Brown and Levinson's (1978) politeness model, Scollon and Scollon (2001) categorized three politeness systems: *Solidarity*, *deference*, and *hierarchy*. These systems are based primarily on whether there is a power difference (+P or -P) and on the distance between interlocutors (+D or -D) (Ellis, 2008). In social and verbal interactions, its numerous positive roles may be visible or invisible. Lakoff (1990) explains politeness as follows: politeness is a system of interpersonal relations designed to facilitate interaction by minimizing the potential for conflict and confrontation inherent in all human interchange (p. 30).

2.2 *Brown and Levinson's politeness and face theory*

Brown and Levinson (1987) by and large distinguish between two sorts of politeness: positive politeness and negative politeness. The theory of politeness says that complimenting, as a positive politeness strategy, transfers the complimenter's noticing of and attending to the complimentee's interests and needs (Chen, 1993). The researchers explain politeness strategies as a way to save the hearers' face, which refers to the respect that every individual want to keep for him/herself in the public; whereas, Face Threatening Acts (FTAs) are behaviors that encroach on the hearer's need to maintain self-esteem.

2.3 *Leech's politeness principle*

Grice (1975) divides the Cooperative Principle into four conversational maxims²⁾ focusing on 'how people use language.' By contrast, in his Politeness Principle, Leech (1983) categorizes six maxims³⁾, namely, tact, generosity, approbation, modesty, agreement, and sympathy and asserts that communication is mutually polite and cooperative. Conclusively, the six maxims state that all maxims are to take the following approaches: denigrate self and maximize counterpart.

2.4 *Gu's Politeness Principle*

In his research on CRs in the East Asian cultural belt, with its roots in Confucianism, and on the region's politeness principle, Gu (1990) provides a thorough account. Based on Leech's Politeness Principle, Gu categorizes the Politeness Principle into the four maxims: self-denigration, address, tact, and generosity (Chen, 1993). Among those maxims, this study is concerned with the subject of self-denigration, of which the two submaxims are to (a) denigrate self and (b) elevate other. According to this maxim, denigrating others is considered to be impolite or ill-mannered, and boasting about oneself is considered to be arrogant and self-conceited (Gu, 1990).

3. Methodology

3.1 *Participants*

A total of 120 undergraduate students participated in this study. The participants consisted of two independent groups: 60 American undergraduates currently enrolled in colleges in the United States, and 60 Korean undergraduate with high English proficiency. The rationale behind selecting these two groups is because it is useful to discern whether even the Korean undergraduates with high English proficiency are culture-dependent in responding to compliments in English. To lessen the heterogeneity of English proficiency among participants, the Korean undergraduates selected for the study include only those whose English scores

of TOEIC test are in the upper range between 800 ~ 900. The Korean participants have been receiving instruction in English since their third grade of elementary school, and have been continuously exposed to English instruction at school for at least 9 years.

Table 1: Participants

	American undergraduates		Korean undergraduates	
	Male(30)	Female(30)	Male(30)	Female(30)
Country of birth	United States		South Korea	

3.2 Instrument design

Since this study investigates the most frequently-used CRs in undergraduates' life, the scenarios complimenting appearance, help, ability and possession - are constructed based on them, the participants can reply to each question naturally. In addition, there are no interrupting factors to directly or indirectly influence their responses to compliments, as their social status, as students, are equal to each other. Each situation presents all respondents with a detailed description of the compliment situation as follow.

Table 2: four scenarios for the discourse complement task questionnaire

Category	Speaker- hearer	Compliment situation
1.	friend - friend	Appearance: You have dressed up for a party.
2.	friend - friend	Character: You have spent the whole day helping a friend.
3.	friend - friend	Ability: You have successfully completed a class presentation.
4.	friend - friend	Possession: You have bought a brand-new computer.

3.3 Data collection

This study was conducted from a cross-sectional approach, using DCTs, and data was collected based on DCTs concerning four scenario settings: *appearance*, *character*, *ability* and *possession* (see Appendix). As mentioned above, DCTs are very useful because when it is necessary to obtain results that match the purpose of this study, they allow sufficient data to be collected, and can be implemented in relatively short period of time (Chang, 2010; Yu, 2003). Golato and Andrea (2003) remark that DCTs are better suited to the study of 'what people think they would say' than to the study of 'what people actually do say' in a given speech setting (p.111). In addition, Beebe and Cummings (1996) stress that DCT is a good approach to study psychological factors that are likely to affect speech and performance and ascertaining the canonical shape of speech acts in the minds of speakers of that language (p.80). DCTs concerning four scenario topics were distributed to American undergraduates and Korean undergraduates and then collected after all their responses to each question were written.

3.4 Data Analysis

In this section, the use of CRs is categorized into two parts: macro level CRs and micro level CRs. Under the macro level, three-way classifications of CRs *Accept*, *Reject* and *Evade* was used for data analysis (Holmes, 1988, 1993), and the macro level *Accept* includes *Appreciation token*, *Agreeing utterance*, *Downgrading/qualifying utterance*, and *Return compliment*. data analysis (Holmes, 1988, 1993), and the macro level *Accept* includes *Appreciation token*, *Agreeing utterance*, *Downgrading/qualifying utterance*, and *Return compliment*. In case of *Reject*, it contains *Disagreeing utterance*, *Question accuracy*, and *Challenge sincerity*. The last *Evade* entails *Shift credit*, *Informative comment*, and *Request reassurance*. Building on the data gathered, this study compare differences of the compliment responses from the two groups, and focus on cultural analysis of different concept of compliment responses. With regard to the four scenarios - appearance, character, ability and possession - the findings make it possible we see the specific distribution of CRs as follows.

Table 3: Holmes' CR categories

Macro level CRs	Micro level CRs	Examples
Accept	Appreciation token	"Thanks"; "Thank you"; "Cheers"; "Yes"; "good"
	Agreeing utterance	"I know"; "I am glad you think so"; "I did realize I did that well"; "Yeah, I really like it."
	Downgrading/ qualifying utterance	"It's nothing"; "It was no problem"; "I enjoyed doing it"; "I hope it was ok"; "I still only use it to call people"; "It's not bad"
	Return compliment	"You're not too bad yourself"; "Your child was an angel"; "I'm sure you will be great"; "Yours was good too"
Reject	Disagreeing utterance	"Nah, I don't think so"; "I thought I did badly"; "Nah, it's nothing special"; "it is not"; "Don't say so"
	Question accuracy	"Why?"; "Is it right?"; "Really?"
	Challenge sincerity	"Stop lying"; "Don't lie"; "Don't joke about it"; "You must be kidding"; "Don't, come on"
Evade	Shift credit	"That's what friends for"; "You're polite";
	Informative comment	"No worries"; "My pleasure"; "It wasn't hard"; "You can get it from (store name); "It's really cheap"
	Request reassurance	"Really?"

3.4.1 The general pattern of CR strategies

At a macro level, the following figure demonstrates that the both groups prefer *Accept*, *Evade*, and *Reject* in order. Interestingly in this study is that the participants from both groups prefer *Accept* strategies most regardless of cultural differences, but it is noticeable to see there are large percentage gaps between both groups, particularly in *Accept*, shown in figure 1 below. As shown, Korean undergraduates use more *Reject* and *Evade* than the American undergraduates do. At the same time, this figure illustrates there will be different uses between

both groups.

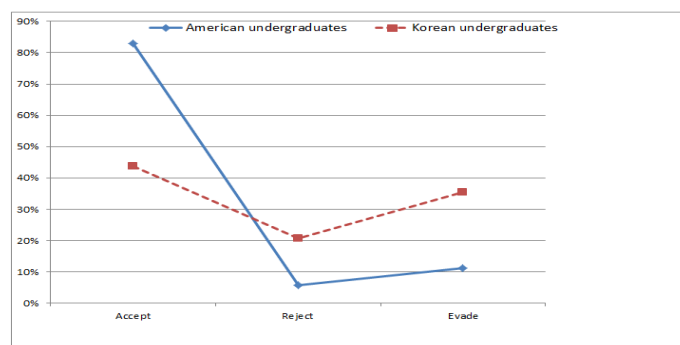


Fig. 1. Macro-pattern in *Accept*, *Reject*, and *Evade*

3.4.2 CRs for appearance compliments

Figure 2 demonstrates that both groups prefer *Accept strategy* more than the other two strategies. Interestingly, American undergraduates apply more *Evade strategies* than *Reject strategies* as Korean undergraduates do, even though there are big percentage differences.

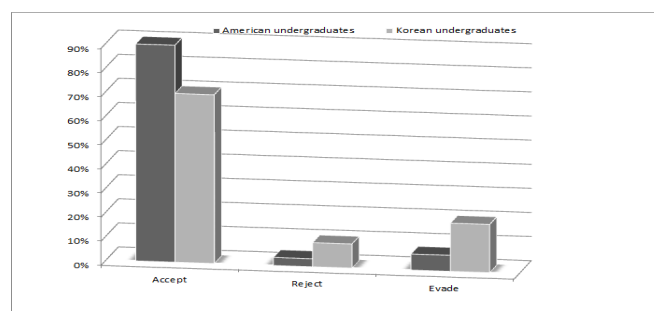


Fig. 2. The macro-pattern of CRs to appearance compliments

With regard to appearance compliments, at the micro level, figure 3 demonstrates that both groups similarly prefer using *Appreciation token* and *Return compliment* to others. In particular, Korean participants significantly use more *Request reassurance* than American participants do, whereas, American participants use less *Disagreeing utterance* and *Request reassurance* than Koreans do. Another remarkable feature in figure 3 is neither group takes *Agreeing utterance*, *Downgrading* and *Question accuracy* noticeably.

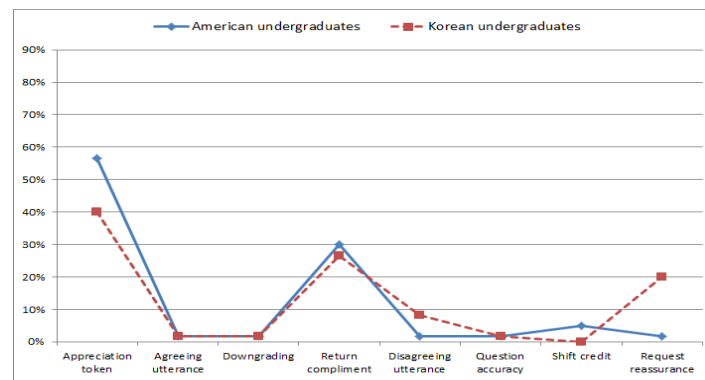


Fig. 3. The micro-pattern of CRs to appearance compliments

3.2.2 CRs for character

At the macro pattern of character compliments, figure 4 demonstrates that American participants make sharp use of *Accept* strategy to character compliments rather than Korean participants do; whereas, Koreans use more *Evade* strategy than Americans do. More interesting is Americans take less *Reject* strategy even to character compliments.

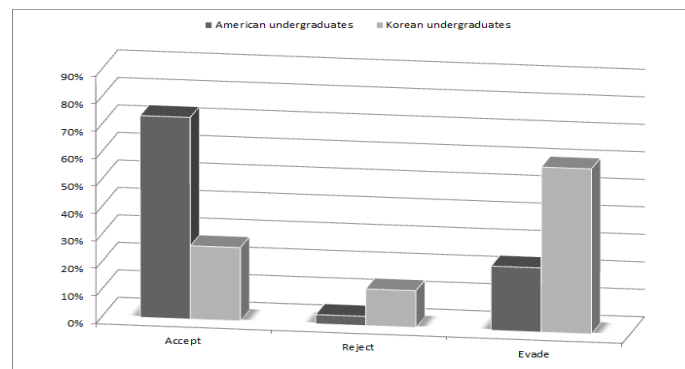


Fig. 4. The macro-pattern of CRs to character compliments

Figure 5 shows us marked differences between both groups. American undergraduates make much use of *Appreciation token*, *Return compliment* and *Shift credit*; whereas, Korean undergraduates use *Shift credit* and *Return compliment* more. Compared between appearance compliments and character compliments, the figure demonstrates both groups sharply use *Shift credit* to character. Interestingly, Korean participants use *Appreciation token* least compared among the four settings.

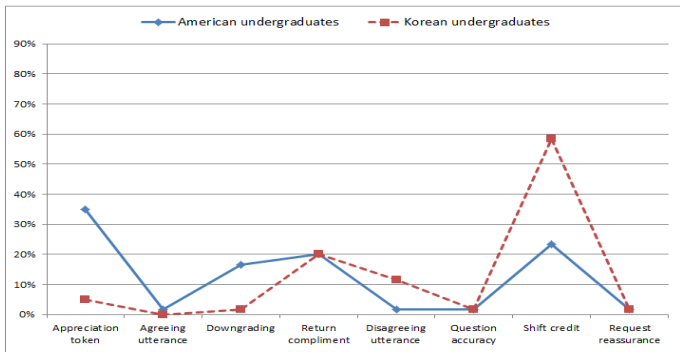


Fig. 5. The micro-pattern of CRs to character compliments

3.2.3 CRs for ability

Like other figures above, American undergraduates most frequently use of *Accept* strategy and use least *Evade* strategy; whereas, Korean undergraduates use *Reject* strategy a bit more than *Accept* to ability compliments and least use *Evade* like Americans do.

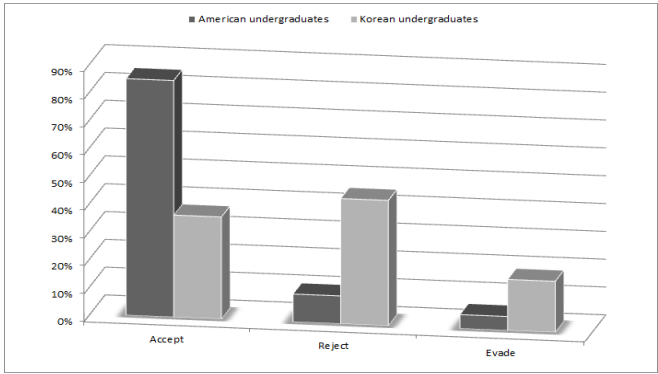


Fig. 6. The macro-pattern of CRs to ability compliments

American undergraduates, as expected, make much use of *Appreciation token* at the micro-pattern level applying ability compliments; while, Korean undergraduates use *Disagreeing utterance* most. Interestingly, Americans use return compliment similarly to appearance, character, and ability compliments. Both groups show using markedly different gaps in *Appreciation token* and *Disagreeing utterance*.

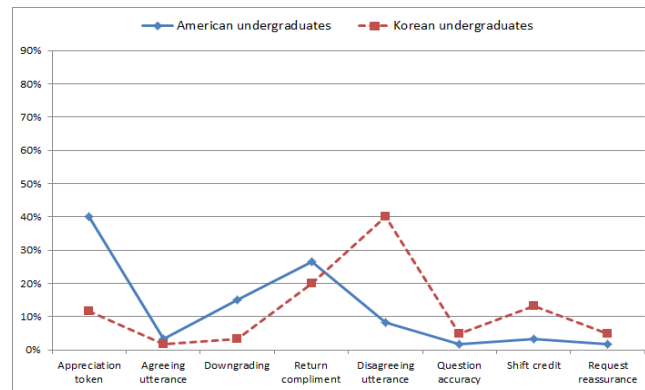


Fig. 7. The micro-pattern of CRs to ability compliments

3.2.4 CRs for possession

Likewise, American undergraduates frequently use *Accept strategy*, followed by *Evade* and *Reject strategy*, which is almost similar to their appearance and character compliments, but Korean undergraduates use *Evade* most, followed by *Accept* and *Reject strategy*, which is similar to their appearance and character compliments.

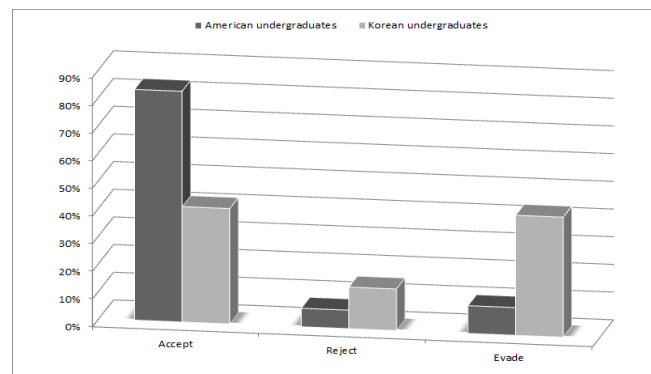


Fig. 8. The macro-pattern of CRs to possession compliments

Figure 9 shows American undergraduates use *Appreciation token* most, followed by *Downgrading* and *Request reassurance*, and they rarely use others. However, Korean undergraduates prefer *Request reassurance* most, followed by *Shift credit* and *Appreciation token*. Their preference of *Request reassurance* is more adopted in possession compliments than in the rest.

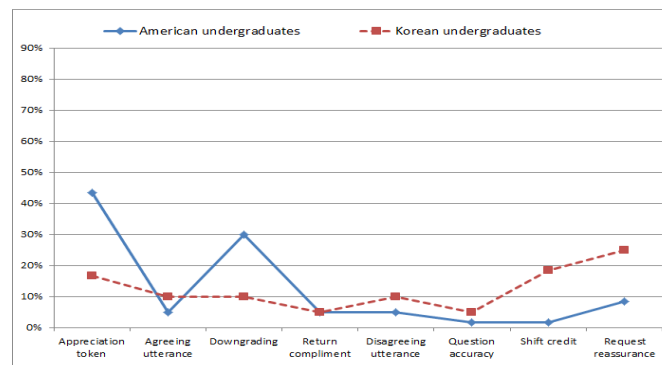


Fig. 9. The micro-pattern of CRs to possession compliments

4. Findings and discussions

As shown above, both groups, in the four settings, take significantly different strategies when responding to compliments. American undergraduates make much use of *Accept strategy*, whereas, Korean undergraduates show they, in general, prefer using *Evade* and *Reject strategies* in the three settings, except for appearance compliment. This implies that even Korean undergraduates with high English proficiency are greatly influenced by their L1, when responding to compliments. As seen in the appendix, as questioned: When complimented from a peer, do you consider applying negative responses as self-humiliation? almost 85% of the American undergraduates replied Yes, I do. In other words, applying negative or indirect strategies could be viewed as hypocritical (or dishonest) responses when complimented by a peer. This demonstrates they tend to prefer taking positive approaches when complimented and somewhat, concurs with other previous research on CRs in the literature review.

On the other hand, it appears that, even Korean undergraduates with high English proficiency are under great influence of Korean culture when responding to compliments. The result shows they even tend to accept modesty strategies when complimented, since considering modesty the most significant factor as their self-image. It implies that their L1 strongly affects their English expressions in compliment settings, suggesting their CRs can be or are closely linked to overall Confucian collectivism. In Korean culture, their modesty strategies such as *Evade* and *Reject strategies* seem to be a tool of self-effacement in responding to compliments. For such reasons, they make frequent use of *Evade* and *Reject strategies* in the four scenarios, rather than taking an *Accept strategy* positively.

As seen in figure 1 of Macro-pattern, the American participants demonstrate their high tendency of positive responses: *Accept* (85%), *Evade* (10%), and *Reject strategy* (5%); on the other hand, the Korean participants show their high modesty strategies: *Accept* (45%), *Evade* (37%), and *Reject strategy* (22%). This clearly implies that CRs vary from one cultural belt to another regardless of their proficiency of English. To sum up, the following table shows clearly both groups' strategy preferences.

Table 4: Overall four settings and most preferred CR strategies

	Appearance		Character		Ability		Possession	
	American	Korean	American	Korean	American	Korean	American	Korean
Accept	***	***	***		***		***	
Reject						***		
Evade				***				***

The following table shows overall distribution of CRs in number, revealing that American undergraduates prefer using more *Accept strategies* than Korean undergraduates do.

Table 5: Overall distribution of CRs

Macro CRs	Micro CRs	American UG	Korean UG
Accept	Appreciation token	105	44
	Agreeing utterance	7	8
	Downgrading utterance	38	10
	Return compliment	49	43
	Subtotal	199	105
Reject	Disagreeing utterance	10	42
	Question accuracy	4	8
	Subtotal	14	50
Evade	Shift credit	20	54
	Request reassurance	8	30
	Subtotal	28	84
	Total	241	239

This research is limited in one-on-one private interlocutions with American undergraduates and Korean undergraduates with high English proficiency. Future studies should, therefore, investigate if there are percentage differences in responses to compliments when conversations are taking place with larger groups of people in public places. Also, response results between Korean male and female participants could be explored, since the result can play a vital role as a lubricant in communication among interlocutors in different cultures. In addition, it is also significant to figure it out whether or not modesty strategies of Korean undergraduate participants to compliments are also commonly used in other Korean groups in order to discern if culture greatly impacts on their CRs regardless of English proficiency.

Appendix

Survey on compliment responses

Thank you very much for participating in this survey. Any information you provide will be confidential and used only for research purposes. The purpose of this Discourse Completion Task (DCT) is to examine whether or not native English speakers and Korean university student learners of English show differences in their responses when they receive compliments from others.

1. American undergraduate 2. Korean undergraduate
3. Sex: male female
4. Instrument Discourse Completion Task

Four scenarios in which you receive compliments are described below. As a participant in the study, you should imagine yourself in these four situations and truthfully write down the answers you would be most likely to give in each scenario. Read below.

(1) Scenario 1: Appearance

Your department is holding a small party to welcome incoming freshmen. You have dressed up for the event. As you arrive at the party, one of the faculty members says: Hey, you're looking very dandy today! Your outfit really suits you.

You answer: _____

(2) Scenario 2: Character

You have just spent the whole day helping your friend move to another place. When it is done, your friend says: Thank you! You are such a helpful person.

You answer: _____

(3) Scenario 3: Ability

You have just completed a class presentation. Afterwards, your close mate says: Wow, well done! That was brilliant! I hope I can do their presentations the way you did.

You answer: _____

(4) Scenario 4: Possession

You have bought a brand-new notebook computer. As you are using it, your friend notices that it is a new one. Your friend expresses envy, saying: Wow, how smart this is! My computer is not as fast as this one, and doesn't have as many cool features. It looks awesome.

You answer: _____

Please tick your answer.

When complimented from a peer, do you consider applying negative responses as self-humiliation?

- Yes, I do. No, I don't.

THANK YOU FOR YOUR SINCERITY

End-notes

1) Overview of speech act theory.

Speech act theory (Austin 1962; Searle, 1969) aims to explain how speakers use language to accomplish their intentions, and how listeners infer the intended meaning. Austin (1962) defines “speech act” as any act that involves speaking words, and categorized speech acts into five categories, according to linguistic function: representatives (e.g., assertions, claims, and reports); directives (e.g., suggestions, requests, and commands); expressives (e.g., apologies, complaints, and thanks); commissives (e.g., promises, threats, and offers); and declaratives (e.g., decrees and declarations). Based on the notion of illocutionary force, Austin (1962) divides explicit performative verbs into five categories: verdictives, exercitives, commissives, behabitives, and expositives. In this study, 'compliment' belongs to the group behabitives, that is to say, expressing one's attitude towards something.

2) (1) Maxim of quality (2) Maxim of quantity (3) Maxim of relation (4) Maxim of manner

3) Leech's Six Maxims (a) Tact maxim (in impositives and commissives): (i) Minimize cost to other (ii) Maximize benefit to other (b) Generosity maxim (in impositives and commissives): (i) Minimize benefit to self (ii) Maximize cost to self (c) Approbation maxim (in expressives and assertives): (i) Minimize dispraise of other (ii) Maximize praise of other (d) Modesty maxim (in expressives and assertives): (i) Minimize praise of self (ii) Maximize dispraise of self (e) Agreement maxim (in assertives): (i) Minimize disagreement between self and other (ii) Maximize agreement between self and other (f) Sympathy maxim (in assertives): (i) Minimize antipathy between self and other (ii) Maximize sympathy between self and other

References

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Barnlund, D., & Araki, S. (1985). Intercultural encounters: The management of compliments by Japanese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 9-26.
- Beebe, L.M., & Cummings, M. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: how data collection method affects speech act performance. In: Gass, S., Neu, J. (eds.), *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, Y. (2010). 'I no say you say is boring': The development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Science*, 32, 408-424.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49-75.
- Chen, S. (2003). Compliment response strategies in Mandarin Chinese: Politeness phenomenon revisited. *Concentric: Studies in English and English literature and Linguistics*, 29(2), 157-184.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition (ed)*. New York: Oxford University Press.
- Golato & Andrea. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recording of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90-121.

- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*, 3. New York: Academic Press.
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14, 237-257.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Herbert, R. K. (1986). Say Thank you or something. *American Speech*, 61 (1), 76-88.
- Herbert, R. K. (1990). Sex-based differences in compliment behavior. *Language in Society*, 19, 201-224.
- Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Hobbs, P. (2003). The medium is the message: Politeness strategies in men's and women's voice mail messages. *Journal of Pragmatics*, 35(2), 243-262.
- Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8, 345-365.
- Holmes, J. (1988a). Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Anthropological Linguistics*, 28, 485-508.
- Holmes, J. (1988b). Paying compliments: A sex-preferential positive politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12, 445-65.
- Holmes, J. (1993). New Zealand women are good to talk to: An analysis of politeness strategies in interaction. *Journal of Pragmatics*, 20(2), 91-116.
- Kasper, G. (1990). Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of Pragmatics*, 14, 193-218.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language Learning*, 52 (Suppl.1).
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. (1995). *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Matsuura, H. (2004). Compliment-giving behavior in American English and Japanese. *JALT Journal*, 26(2), 147-170.
- Scollon, R., & S. Scollon. (2001). *Intercultural Communication: A Discourse Approach (eds)*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Tang, C., & Zhang, G. (2009). A contrastive study of compliment responses among Australian English and Mandarin Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 41, 325-345.
- Yoko, U. (2003). Japanese compliment responses: A comparison to American English Norms. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 2, 116-128.
- Yu, M.C. (2003). On the universality of face: Evidence from Chinese compliment response behavior. *Journal of Pragmatics*, 35(10), 1679-1710.

의사소통 행위로서 TV 자막 방송의 언어학적 고찰

이성범

(서강대학교 영문과)

1. 들어가기

이 연구는 의사소통 행위로서 TV 자막 방송을 언어학적으로 살펴보는 데 그 목적이 있다. 원래 TV 자막은 방송의 화면을 볼 수는 있으나 소리를 들을 수 없는 청각 장애우들을 위해 방송 중 오디오로 나오는 내용을 문자로 시각화한 일종의 공공적 용도의 텍스트이다. 그러나 TV 자막은 이제 단순히 청각 장애우들 뿐 아니라, 원음이 분명치 않아 이해하기 어렵거나 외국어로 되어 있어 번역이 필요한 경우에도 사용되고 있으며 더 나아가 원음도 분명하고 번역도 필요 없지만 보다 어법에 맞는 발화를 제시하기 위해서 또는 시각적으로 흥미를 유발하거나 자극적인 화면 구성을 위해서도 사용되고 있으며, 광고 및 방송 안내, 프로그램의 설명이나 요점 부각 등을 위해서도 사용되는 등, 모든 시청자들을 상대로 방송의 효과를 높이는 도구로 널리 쓰이고 있다. 즉 TV 자막은 본래의 공적인 목적과 방송사의 제작, 편집상의 목적이라는 서로 다른 목적을 위해 사용되고 있다.

기술적으로도 TV 자막은 TV 방송 초기 환등기의 원리와 비슷하게 거울의 반사를 활용하여 자막 슬라이드를 만드는 FSS(Flying Spot Scanner) 방식에서 벗어나 일반 PC에 TV 신호용 출력카드를 결합한 CG(Character Generator)의 도입으로 신속하고도 다양하게 자막을 만들 수 있게 됨에 따라 오늘날은 거의 모든 방송 프로그램에서 사용되고 있다고 해도 과언이 아니다. 50분짜리 방송에 자막이 1000장 이상 들어가는 경우도 허다할 정도로 자막은 이제 보편화되었다. 이에 따라 TV 자막이 갖는 순기능과 역기능에 대해서는 방송학자들 사이에서 논란이 분분하지만, 여기서는 자막의 화용적 측면에만 초점을 맞추기로 한다. 또한 TV 자막은 상업 메시지(CM)나 방송사의 공지 사항이나 뉴스 특보 전달 등과 같은 용도로도 사용되지만 이런 종류의 자막은 이 연구에서는 제외하고 대신 프로그램 출연자들의 발화에 기초한 텍스트로서의 TV 자막으로 논의의 범위를 제한하기로 한다.

TV 자막이 원래의 목적대로 청각 장애우들의 시청 편의를 위해서 제공되는 것이라면 원칙적으로 출연자들의 발화를 원음 그대로 전사하여 옮기는 것이 그 취지에 맞겠지만, 실상은 이에 그치지 않고 일반 시청자들의 정확한 언어 사용을 촉진하기 위한 규범적 도구로서 방송사의 의도를 반영하기 위해, 더 나아가 방송의 흥미를 유발하거나 관심을 집중시키기 위한 제작진의 의도를 반영하기 위해, 자막의 출처인 원발화를 수정하거나 왜곡하기도 한다. 특히 방송의 성격에 따라 자막이 출연자들 발화의 원음을 옮기는 전사(轉寫) 충실도에서 차이가 있는데, 본 연구에서는 한국방송(KBS)의 대표적인 교양 프로그램인 [인간극장]에서의 방송 자막과, 같은 방송사의 또 다른 대표적인 예능 프로그램인 [박2일]에서의 방송 자막을 비교 분석함으로써 자막 방송의 동기와 의의 및 일반적 의사소통 방식으로서의 자연적 대화와의 차이점 등에 대해 탐구해 보고자 한다.

2. TV 자막 방송의 특성

실제 프로그램에서 TV 자막 실태를 살펴 보기에 앞서 자막 방송의 일반적 특성에 대해 알아 보자. 자막 방송은 TV라는 매체를 사이에 두고 그 자막의 내용이 되는 원래 발화를 한 발화생산자(utterance producer)와 그 자막을 보면서 발화 메시지를 받아들이는 발화수신자(utterance recipient)를 연결한다는 점에서 일반적인 의사소통의 구조와 유사하다. 그러나 TV 자막 방송은 일상적인 대화와 같은 언어적 의사소통과 몇 가지 점에서 차이가 있다. 우선 발화의 최초 생산자로부터 나온 메시지가 수신자인 시청자들로 직접 전달되지 않고 중간에 자막을 만들어 화면에 띄우는 일을 맡은 방송 작가나 스태프 등을 거쳐 간접적으로 메시지가 전달된다는 점이다. 이 과정에서 자막 담당자는 대개 자신의 판단에 따라 원 출연자들의 발화 내용을 수정하거나 일부 가감할 수도 있고 때로는 아예 삭제할 수도 있는 권한을 갖고 있는데 이 권한은 의사소통 과정의 양 끝에 있는 출연자들이나 시청자들이 명시적으로 그 작가나 작가가 속한 방송사에 허락한 것이 아님에도 불구하고 대부분 묵시적 동의하에 일방적으로 행사되고 있다. 자막을 담당하는 방송 작가는 자신의 역할에 대해 PD의 감독을 받지만 정작 메시지의 입력자인 출연자나 수신자인 시청자들로부터 직접적인 간섭이나 피드백을 받지 않는 게 보통이다. Bakhtin(1986)은 화자와 청자 사이에 또는 저자와 독자 사이의 특별한 관계들과 연결되는 언어 사용의 방식으로 문체(style), 모드(mode), 소리(voice) 등을 들고 있는데 자막 방송의 메시지는 그 전달 방식 때문에 발화생산자, 즉 출연자들의 voice를 거쳐 발화수신자, 즉 시청자들에게 옮겨가는 과정에서 자막 담당자의 voice로 변질되어 시청자들은 그 voice에 의해 영향을 받을 가능성이 있다. 이 점은 방송 자막이 갖는 사회적 영향력에 비해 이를 담화공동체가 효율적으로 관리할 수 없는 결과를 낳기 때문에 거시화용적 관점에서 주목해야 할 부분이다.

의사소통 과정에서의 소리(voice)와 관련하여 Thomas(1986)에 의하면 말을 하는 사람(producer of talk)은 단일하지 않고 그 말의 메시지와 관련하여 몇 가지 유형으로 나눌 수 있다고 한다. 즉 말을 하는 사람에는 자신의 뜻을 자기 스스로 말하는 사람인 화자(speaker) 외에도, 누군가가 이미 말한 것을 하나도 바꾸지 않고 그대로 옮겨 다른 사람에게 말하는 사람인 대독자(spokesperson)와 자신이 이해한 범위 내에서 객관적으로 말을 옮기는 전달자(reporter)가 있으며, 더 나아가 자신의 해석을 가미하여 말을 바꾸어 옮기는 대변인(mouthpiece)이 있다고 한다. 예를 들어 다음 예문에서 a)를 말하는 사람은 화자인 반면, b)는 대독자, c)는 전달자, d)는 대변인의 역할을 각각 수행하고 있다.

- a) [교수가 수업 중에] 학생 여러분, 이번 중간고사는 take-home입니다.
- b) [조교가 학생들 앞에서] “이번 중간고사는 take-home입니다.”
- c) [한 학생이 다른 학생들에게] 애들아, 이번 중간고사는 집에 갖고 가서 풀어오는... 거 뭐더라.. 아.. 떼이폼이래, 떼이폼.
- d) [실망한 표정으로 옆 친구에게] 헐, 이번 중간고사는, 환장하게도, 테이크홈이라는군.

위의 예에서 본 말하는 사람의 분류는, 그 사람이 그 말의 직접적인 출처인지 아닌지, 그리고 그 말을 어떻게 전하고 있는지에 따라 구분한 것이다. 즉 사람들은 의식적이든 무의식적이든 자신의 발화에서 그 발화에 대한 생산자로서 자신의 역할을 표시할 때가 많다. 방송의 예를 들면, 텔레비전의 프로그램 진행을 맡은 사회자들은 일반인들의 말과 가끔

구별되는 어투를 사용하는 것을 볼 수 있다. TV 사회자가 방송이 시작되기 전 방청객들에게 프로그램이 시작하면 휴대폰을 모두 꺼 줄 것을 요청했다고 하자. 그런 맥락에서 사회자가 “지금부터 시작하도록 하겠습니다.”라고 말한다면 이는 ‘휴대폰을 꺼 주십시오’를 화용적으로 함축할 수 있다. 그런데 같은 상황에서 사회자는 아까와는 조금 다르게 “지금부터 시작하겠습니다”라고도 말할 수 있고 이 발화 역시 ‘휴대폰을 꺼 달라’는 동일한 화용적 함축을 유발할 수 있다. 그러나 이 두 발화는 화용적으로 차이가 있는데 “시작하도록 하겠습니다”로 표현된 발화는 그와 같은 화용적 함축 외에 화자인 사회자가 전적으로 자신의 권한이나 의지로 시작을 선언하는 것이 아니라 정해진 대본이나 연출자의 지시 또는 위임에 따라 프로그램이 시작됨을 말한다는 것을 상위화용적으로 함축하는 반면 후자는 화자 자신이 보다 직접적인 권한을 갖고 있음을 함축한다. 즉 Thomas(1986)의 분류를 적용할 때, “-도록 하겠습니다”라는 형태를 사용한 방송 사회자는 자기의 의지를 자유롭게 발화하는 화자라기보다는 누군가가 이미 말했거나 정해놓은 것을 그대로 옮겨 다른 사람에게 말하는 대독자의 역할을 수행하고 있음을 상위화용적으로 함축한 것이라고 볼 수 있다. 반면에 “시작하겠습니다”라는 형태를 사용한 사람은 자신이 발화 내용에 전적으로 책임을 질 수 있는 화자의 역할을 수행하고 있다는 것은 비명시적으로 함축하고 있다. 후자는 “시작하도록 하겠습니다”의 “...하도록 하겠습니다”형과 “시작하겠습니다”의 “...하겠습니다”형은 의미적으로 차이가 없는 개인적 언어 습관이나 개인 방언(idiolect)에 불과하다고 생각할지 몰라도 이 둘은 사용하는 맥락이 다르며 같은 개인에 의해서라도 쓰임새가 구별된다. 예를 들어 누군가의 집에 초대되어 밥을 먹을 때는 “잘 먹겠습니다”라고 해야 적절하지 “잘 먹도록 하겠습니다”는 적절하지 못하다. 전자는 지금 바로 발화자가 주체적으로 먹는다는 뜻이 있지만 후자는 시간이 경과하거나 조건이 맞으면 그때 잘 먹겠다는 뜻으로서 화자의 전적인 의지가 아니라 다른 요인을 고려한다는 함축이 전달된다.

이와 같은 발화생산자의 유형은 필연적으로 그 발화에 대한 책임과 연결된다. 이 글에서 우리가 관심을 갖는 TV 자막 방송의 경우 원 출연자들은 그 발화에 대해 자신의 발화에 대해 전적으로 책임을 갖는 화자로 보아야 하지만, 정작 시청자들은 이 화자들의 발화 외에도 방송에 제시되는 자막에도 관심을 갖게 되는데 이 자막은 그것을 작성한 방송 작가의 의도에 따라 원래 발화와 거의 차이 없이 객관적으로 전달될 수도 있고, 때에 따라서 원래 발화를 수정하거나 가감하여 작가의 의도가 보다 더 부각될 수도 있다. 따라서 TV 자막을 쓴 사람은 화자에 대한 대독자일 수도 있지만, 전달자 또는 대변인이 될 수도 있고 그에 따라 그 발화에 대한 책임 부담이 달라질 수 있는데, 이는 각 방송의 제작 의도나 성격에 달려 있다. 발화의 생산자 유형 중에서 직접 그 발화를 자기의 의도대로 자기가 선택한 어휘로 말한 화자의 책임은 상대적으로 매우 높지만, 반면에 대독자나 전달자는 책임 부담이 상대적으로 낮다. 그럼에도 불구하고 TV 자막을 만든 사람이 다른 사람이 말했거나 써 준 내용을 그 사람의 허가나 인지를 거쳐 앵무새처럼 전달한 대독자로 보든지 아니면, 원래 화자의 허가나 인지는 없더라도 이를 객관적으로 보도한 전달자 및 원문에 자기의 감정과 의견을 가미해서 옮긴 대변인으로 본다고 해도 그 말에 대한 책임이 없다는 것을 볼 수 없다. 그 이유는 TV라는 사회적 영향력이 엄청난 매스미디어에서 여과 없이 방송된 그 발화를 통해 불특정 다수인 시청자들은 어떤 식으로든 영향을 받은 것이 사실이기 때문이다.

TV 자막 방송의 최종 타겟인 시청자들 역시 몇 가지 유형으로 나누어 생각해 볼 수 있다. 예를 들어 Goffman(1981)은 청자의 역할 개념을 다음과 같이 세분하고 있다.

- a) 화자가 알지 못하는 사이 그의 말을 우연히 듣는 사람, 즉 우연 청자(overhearers)
- b) 화자가 직접 말을 건네지는 않았지만 허가를 받은 청자(listeners ratified but not addressed by speaker), 즉 주변 청자(side participants)
- c) 화자가 직접 말을 건네는, 허가를 받은 청자 (listeners ratified and addressed by speaker), 즉 중심 청자(addressees)

그런데 Bell(1984) 및 Clark(1996)는 Goffman의 청자 구분을 수정하여 a)화자가 직접 말을 건네는 대상으로서의 중심 청자(addressee), b) 화자가 직접 말을 건네지는 않지만 대화의 참여자로서 화자가 인정하는 주변 청자(side participant), c)화자가 직접 말을 건네지도 않고 화자가 인정하는 대화참여자도 아니지만 화자가 자신의 말을 들을 수도 있을 거라고 생각하는 구경꾼(bystander), 및 d)화자가 인정하지도 않을 뿐 아니라 그의 존재를 모르는 청자, 즉 도청자(eavesdroppers)가 있다. Clark(1996)는 이들의 차이는 화자가 대화에서 부담하는 책임의 양으로 설명할 수 있다고 하는데 다음 표-1에서 아래로 내려갈수록 화자가 책임을 덜 느끼는 대화참여자이다.

표-1. 청자의 유형 (Clark 1996: 14를 일부 수정한 것)

	Known	Ratified	Addressed	화자가 갖는 책임
Addressee	+	+	+	가장 크다
Side Participant	+	+	-	보통
Bystander	+	-	-	별로 없다
Eavesdropper	-	-	-	전혀 없다

즉 화자는 물론 말하는 당사자로서 자신의 말에 완전한 책임을 지며, 그 다음으로는 중심 청자를 위해 화자는 발화 내용을 설계하고 자기 말을 어느 정도 이해했는지 면밀히 모니터링할 책임을 지닌다. 또한 주변 청자 역시 화자가 신경을 쓰기는 하지만 중심 청자보다는 덜 책임을 느끼며, 구경꾼은 이보다 더 책임을 느끼고, 마지막으로 도청자에게는 발화와 관련해 화자는 아무런 책임을 느끼지 않는다. 법원에서 흔히 도청된 테이프 등을 증거자료로 인정하지 않고 오히려 도청자에게 불법성을 묻는 것도 이러한 이유에서라고 볼 수 있다. 문제는 TV 자막 방송을 만드는 방송 작가가 시청자들을 어떤 유형의 청자로 생각하는가 하는 점이다. 만약 그 작가가 시청자들을 자신들이 만드는 발화 메시지의 중심청자(addressee)로 생각한다면 그 작가는 시청자들에 대해 가장 큰 책임을 느끼게 되지만 시청자들을 자기와 직접 대화하는 중심청자가 아닌 주변 청자쯤으로 생각한다면 중심청자의 경우보다 책임감을 덜 느낄 수도 있다.

자막의 또 다른 특성으로 모드의 변환을 들 수 있다. 자막의 중심 내용을 구성하는 최초 발화생산자들의 발화는 그들의 입으로 표현되는 입말이었지만 방송 화면에는 담당 작가의 손을 거쳐 글말의 형태로 표시된다는 점에서 일정한 모드로 진행되는 일반 대화와 차이가 있다. 입말과 글말은 말이라는 공통 요소에도 불구하고 매우 다른 특성을 갖는데, 일반적으로 사람들은 글말보다는 입말에 더 친근감을 느끼고 즉각적으로 반응하며 영향

도 더 많이 받는다. 또한 입말은 관계지향적이고 탈문법적 성격이 강하다. 반면에 글말은 같은 내용의 입말에 비해 보다 주지적이고 정형적인 경향이 있고, 비구어적이며 보수적인 성향을 지닌다. 또한 글말은 주제지향적이고 문법을 지키려는 성격이 강하다. 따라서 같은 메시지를 입말에서 글말로 옮기는 과정은 이런 서로 다른 두 가지 양식이 교차하는 과정이라고 볼 수 있다. 즉 Bakhtin(1986)의 용어에 따르면 TV 자막 방송은 언어 메시지의 전달 mode가 의사소통 과정 도중에 달라지는 매우 특이한 경우라고 할 수 있다. 그런 점에서 방송 자막에 쓰인 텍스트는 Johansson(2002)이 말하는 “대표화된 담화(represented discourse)”나 “보도된 말(reported speech)”과는 다른데 방송 작가는 자신이 그 텍스트를 창작하거나 사실 보도를 하기 위해 쓴 것이 아니어서 그 내용에 대해 책임은 출연자가 온전히 지니는 것으로 생각하며, 시청자들 역시 그 자막을 쓴 작가는 “쓰기” 행위를 한 것이 아니라 “받아 적기” 행위를 한 것으로 생각하는 경향이 있다. 그러나 이는 모든 TV 자막에 해당되는 것이 아니라는 점을 아래 논의에서 밝히도록 하겠다.

마지막으로 TV 자막 방송은 형식적으로나 내용적으로 일종의 다성적 성격을 띠게 된다. 원래 다성적이란 용어는 Bakhtin이 문학 작품을 분석할 때 쓴 것으로서 그는 하나 이상의 다양한 의식이나 목소리들이 완전히 독립된 실체로 존재하는 문학이나 예술 작품을 다성적 작품이라고 한다. 이 경우 작중 인물은 단순히 스토리텔러인 작가의 의도에 의해 조정되는 수동적인 객체가 아니라 작가와 나란히 공존해 있는 능동적인 주체이다. 뿐만 아니라 다성성의 경우 작품에 표현된 관념이나 이데올로기는 발화생산자로서 작가 자신의 것이라기보다는 예술적으로 형상화된 관념의 이미지나 이데올로기의 이미지이다. Bakhtin의 문학적 다성성과는 일치하지 않지만, TV 자막 방송을 다성적이라고 할 수 있는 것은 그 방송에 나온 원래 발화생산자와 그것을 조정하거나 힘을 가진 자막 방송 작가의 존재 때문이라다. 시청자는 오디오로 들리는 출연자의 원래 언어 사용을 듣는 것 외에도 PD나 방송 작가의 주관에 의해 영향을 받은 자막이라는 또 다른 언어 사용을 거의 동시에 보면서 이에 수동적으로 따르게 되며 이 두 가지가 상이할 경우 비교도 할 수 있고 재미를 느낄 수도 있지만 자칫 혼란에 빠질 위험성도 있다. TV 방송에서 출연자의 원래 발화와 방송 자막이 일치하지 않는 경우는 방송 자막을 만든 작가의 의도가 개입된 결과로 볼 수 있다. 즉 출연자 자신은 방송 촬영이 끝난 후 자막 생성과 같은 편집에 참여하지 않는 것이 보통이며 자막은 그 방송의 목표를 결정하는 PD의 감독과 지시를 받아 방송 스태프가 혼자 만들어 올리는 것이 모든 방송사마다 관행이기 때문이다. 그렇다면 그런 스태프로 하여금 이런 차이를 만들도록 한 이유나 동기에는 어떤 것들이 있을까? 우리는 이런 동기를 다음과 같이 세 가지로 나눈다.

1. 언어적 동기: 출연자들이 사용한 언어 표현이 갖고 있는 발음, 구문, 의미 등에서 부정확하거나 불분명한 부분을 고치는 것. 이런 언어적 동기에 의해 달라지게 되는 것은 다음과 같다.
 - 1) 불명확한 발음
 - 2) 생략된 부분의 복원
 - 3) 중의적 표현의 사용
 - 4) (지시 대상 등에서) 애매하거나 난해한 표현의 사용
 - 5) 비문법적인 표현이나 문장의 사용

2. 사회적 동기: 출연자들의 말에 사회적으로 적절치 않다고 생각되는 부분을 고치는 것. 자막 방송에서 특히 많이 고려되는 사회적 동기에는 다음과 같은 것들이 포함된다.
 - 1) 부적절한 존대어 사용
 - 2) 사회적으로 용인성이 떨어지는 비속어나 은어, 방송 금기어의 사용
 - 3) 방언의 (지나친) 사용
 - 4) 무분별한 외국어나 외래어의 남발
 - 5) 성적 차별이나 정치적 논란을 초래할 소지가 있는 등 사회적으로 민감하다고 생각되는 소재나 주제를 언급하는 것

3. 방송적 동기: 언어적으로나 사회적으로 문제가 없지만 방송의 효과를 높이거나 시청자들의 흥미와 관심 집중을 유발하기 위해 손대는 것. 이에에는 다음과 같은 것들이 포함된다.
 - 1) 내용 강조나 요점 부각
 - 2) 재미있다고 생각되는 부분의 반복
 - 3) 출연자들에 대한 설명이나 상황 또는 사건의 배경 설명
 - 4) 기타 방송사에서 추가하고자 내용의 삽입
 - 5) 실시간 방송시 시청자들의 반응 전달

이런 점들을 고려하여 다음 절에서는 방송 자막의 실제 예를 살펴 보기로 하자.

3. [인간극장]의 경우

[인간극장]은 KBS의 대표적인 교양 프로그램으로서 우리 주위에서 볼 수 있는 평범한 사람들의 잔잔한 일상적 애환을 사실적으로 다루고 있는데, 매회 자막을 많이 사용하고 있다. 예를 들어 지난 2010년 7월 1일에 방송된 [인간극장] “태훈씨 말(馬)을 사다”의 4부에 보면 다음과 같은 발화들이 나온다. (아래 내용 중 왼쪽은 출연자들이 말한 것을 본 연구자가 그대로 옮겨 적은 것이고 오른쪽은 출연자의 말을 방송사에서 자막으로 만들어 화면에 올린 것을 적은 것임. 때에 따라서는 양쪽이 일치하는 곳도 있지만 약간씩 다르거나 아예 한 쪽은 있는데 다른 쪽은 없는 경우도 있음)

실제발화	자막
지연: 가기 싫은가 봐, 눈 봐	(축제장에) 가기 싫은가 봐, (말) 눈 봐.
(어) 발에 밟힌다. 왜 그러지. 개가...가기 싫은가 봐.	발에 밟힌다. 왜 그러지. (말이 축제장에) 가기 싫은가 봐.
가기 싫은 이유가 있어. 원가. 우리가 모르는 원가 있는 거야. 저 눈 봐.	가기 싫은 이유가 있어. 원가. 우리가 모르는 원가 있는 거야. 저 눈 봐.
거기 조심해서 가요. 풀이 깊어서 배앓 있을까 봐 무서워.	거기 조심해서 가요. 풀이 깊어서 뱀이 있을까 봐 무서워.
그 나무가 튼튼해요?	그 나무가 튼튼해요?

슬슬 짐 갔다...밥 먹고, 짐을 부려야지.	슬슬 밥 먹고, 짐을 꾸려야지.
태훈: 어디 가서 밥을 먹어?	어디 가서 밥을 먹어?
[장소가 바뀜]	
손님: 애가 100사이즈?	이게 치수 100짜리예요?
지연: 이거 어른꺼예요.	
손님: 근데 고무줄이 너무 짱장한 것 같어.	고무줄이 너무 짱짱한 것 같아요.
지연: 이게 공장에서 나오는 거는 이렇게 해서 짱 다려지거든요.	이게 공장에서 나오는 거는 이렇게 해서 짱 다려지거든요.

이 대본의 첫 부분에 나오는 여자 주인공인 지연의 원래 발화는 “가기 싫은바 봐, 눈 봐. (어) 발에 밟힌다. 왜 그러지. 개가...가기 싫은가 봐.”인데 실제 방송 자막에는 “(축제장에) 가기 싫은가 봐, (말) 눈 봐. 발에 밟힌다. 왜 그러지. (말이 축제장에) 가기 싫은가 봐.”로 표기되어 있다. 이는 주인공이 축제를 앞두고 자기 집에 들어온 말을 측은한 눈으로 보면서 말하는 장면인데, 대부분의 시청자들은 이 발화가 일어나고 있는 장면을 비디오로 생생히 보기 때문에 “가기 싫어하는” 주체가 말이라는 것을 알 수 있다. 그런 발화 맥락의 도움을 받기 때문에 주인공은 굳이 “말이”라는 주어와 “축제장에”라는 장소 표현이 생략 되었어도 그 발화를 이해하는 데에 큰 어려움을 느끼지 않는다. 그럼에도 불구하고 방송에서는 생략된 주어 “말이”와 장소 표현 “축제장에”를 괄호로 표시하여 제시하고 있다. 이는 생략 요소의 복원이 문맥과 직접 맥락에 도움을 받아 비교적 쉽게 일어날 수 있는 예이다. 이처럼 생략 요소의 복원이나 의미 보충이 일어났을 때 사용되는 괄호는 이 표현이 실제 발화에서는 생략되었음을 나타내는 일종의 상위언어적 기호이다. 반면에 같은 프로그램의 5부에 나온 다음 발화는 원 발화자인 교장선생님이 생략한 것으로 추정되는 ‘체험장 운영하신다는’ 말을 자막에서 괄호 안에 넣어 복원하여 제시하고 있는데 이러한 의미 보충은 단순히 문맥이나 직접 맥락만으로는 복원이 어렵고 종합적인 맥락의 재구성이 있어야 가능한 예가 된다.

원문: “생각보다 젊으신... (1.0) 말씀은 들었습니다.”

자막: “생각보다 젊으시네요. (체험장 운영하신다는) 말씀은 들었습니다.”

또 다른 사례를 들면 이 방송의 후반부에 등장하는 주인공의 친정어머니는 손주들에게 다음과 같이 말한 것을 방송 자막으로는 다음과 같이 표시했다.

원문: “할머니가 계곡에도 데리고 가고 백스코에도 데리고 가고 할 테니까 응?”

자막: “할머니가 계곡에도 데리고 가고 백스코(부산 전시 컨벤션센터)에도 데리고 갈 테니까”

이 둘을 비교해 보면 자막에는 원문에 없던 (부산 전시 컨벤션센터)라는 문구가 들어 있는데 이는 실제 발화 현장에서는 발화되지 않았고 그 말을 듣는 손주들도 이해를 하지

못한 기색이 역력했다. 이렇게 자막을 쓴 작가는 아마도 시청자들의 이해를 돕기 위해 이런 특수한 표현을 풀어쓰으로써 의사소통 과정에 의미 있는 역할을 자임한 것으로 볼 수 있다. 전국의 시청자를 대상으로 하는 방송 프로그램인 만큼 이 장면을 본 많은 사람들이 “백스코”가 무엇인지 잘 모른다고 가정할 때, 이를 괄호 안에 넣어 설명해 준 것은 시청자들의 이해를 돕는 데 도움이 될 것으로 본다. 다만 언어적 동기에서 비롯된 자막 표시는 방송 내내 일관성이 필요한데 이는 이것이 텍스트 이해의 가장 기본적인 요소이기 때문이다. 실제로 대부분의 프로그램에서 의미 보충은 임의적으로 일어나고 있어 일관적이지 못하다. 또한 방송 자막이 지나치게 복잡하거나 길어질 경우 그 효과가 감소할 것은 분명하기 때문에 의미 보충에는 적절한 기준이 필요하다고 본다.

이 부분에서 두 번째로 찾을 수 있는 언어적 동기에 의한 자막 표시는 주인공의 “슬슬 짐 갔다...밥 먹고, 짐을 부려야지”라는 발화에서이다. 이 발화는 실제 장면을 영상으로 보는 시청자들도 제대로 이해하기 어려운 비문법적인 문장인데 아마도 주인공이 “짐을 가져와서 내려놓는” 일과 “밥 먹는”일을 동시에 생각하면서 선후 관계를 미처 정하지 못한 상태에서 발화가 일어난 것으로 보인다. 따라서 자막에서는 “슬슬 밥 먹고, 짐을 꾸려야지”로 요약 수정해서 제시하고 있다. 이는 문장의 문법성을 살려주는 동시에 텍스트의 이해도를 높이는 결과를 낳기 때문에 방송 자막이 가질 수 있는 효과적인 의사소통 기능의 예라고 볼 수 있다. 즉 시청자들은 주인공의 발화를 듣고 순간적으로 이해가 안 될 수 있지만 바로 화면에 적힌 자막을 보고 그 뜻을 제대로 이해하게 된다. 여기서는 출연자의 말을 자막이 문법적으로 정비한 것 외에도 정확하지 못한 의미 표현을 수정하고 있음에 주목할 만하다. 즉 출연자는 “짐을 부려야지”라고 했지만 실제로는 “짐을 챙겨서 축제장에 갖고 가야지”라는 의도였는데 이를 자막에서는 “짐을 꾸려야지”로 다소 의미적으로 축소되기는 했지만 “부려야지”에 비해 정확한 의미를 나타내는 것으로 적절하게 대처했다. 단어의 의미뿐 아니라 발음도 수정되기도 하는데 다음과 같은 것들이 그 대표적인 예이다.

원문	--->	자막
배앰		뱀
드릴께요		드릴게요
잠귀도		잠가도
이루		이리
맨날		만날
줄려고		주려고
살라맨		사려면
말라몬		말려면
마라		말아라

다만 ‘뱀’은 누구나 ‘뱀’으로 발음한다는 것을 알고 있지만 주인공 여자가 ‘배앰’으로 불 필요하게 길게 발음한 것은 거기에 어떤 의도가 있었던 것으로 해석될 수 있다. 즉 여자

는 뱀을 극히 싫어한다는 마음을 표시하다 보니 은연중에 또는 의식적으로 뱀을 길게 발음한 것으로 볼 수 있는데 이런 차이는 발음의 정확성 문제라기보다는 뱀에 대한 이의 (connotation)를 표현한 것으로 보아 원문대로 적는 것이 더 타당했을 거라고 본다. 다만 이런 발음 교정 과정에서 가끔 방송사 측의 실수도 보이는데 이는 자막 제작에서 크게 유의해야 할 점이 아닐 수 없다. 발음 뿐 아니라 일부 단어를 교체하는 과정에서 어법을 고려한 사례도 종종 보인다. 다음 예를 보면

원문: “박수 한번 쳐 줍시다.”

자막: “손뼉 한번 쳐 줍시다.”

“박수”라는 단어에는 이미 의미상으로“(손을) 치다”가 있기 때문에 엄밀히 말하면 ‘박수하다’가 맞고 ‘박수 치다’는 어법상으로 맞지 않기 때문에 ‘박수’ 대신 ‘손뼉’이란 단어를 사용하고 있다. 또한 다음 예의 ‘적령과정’처럼 일부 전문적이거나 자주 쓰이지 않는 단어를 보다 쉬운 단어로 바꾸어 시청자들의 이해를 도모하는 경우도 보인다.

원문: “인제 그 적령과정을 거쳐서 이렇게 해 놓은 거예요.”

자막: “거르는 과정을 거쳐서 이렇게 만들어 놓은 거예요.”

또한 매우 드문 경우지만 간혹 촬영 도중 카메라에 잡히거나 방송에 나오게 되는 PD 자신의 말도 교정되는데 “엄청 바쁘시네요”는 “정말 바쁘시네요”로 자막에 수정되어 나왔다. 강한 정도를 나타내는 말이 많지만 구어에서 가장 많이 쓰이는 것은 “너무”인데 이는 실상은 정도가 지나친 것을 가리키는 부정의 뜻을 갖고 있던 것이 단순히 정도가 큰 것을 나타내는 말로 전이되고 있는 과정의 말이다. 그런데 현대 한국어에서 이 말이 엄청난 인기를 끌게 되어 많은 사람들이 “굉장히”나 “매우” 대신 “너무”를 그런 뜻으로 사용하고 있음에도 불구하고 [인간극장] 뿐 아니라 대부분의 방송 프로그램에서 이 ‘너무’라는 단어는 거의 100% ‘정말’로 바뀌어서 자막에 내보내고 있다. 즉 변화되는 어법과 아직까지 표준적으로 인정되는 어법 사이에서 방송사들은 보다 보수적인 자세를 취하고 있음을 알 수 있다. 이런 보수성을 엿볼 수 있는 또 다른 부분이 아래 대화에서 나와 있다:

원문: [친정엄마] 내 핏집 딱 때려치우고 타악 아 봐 줄게.

자막: 내가 핏집 그만두고 아기 봐 줄게.

원문: [친정엄마] 발 들어봐. 발. 똥은 어떻게 하나?

자막: 발 들어봐. 발. (말) 변은 어떻게 치우니?

원문: [시아버지] 홀라당 벗었네. 오줌 샀어? 어어어. 잘 했어.

자막: 홀랑 벗었네. 오줌 샀어?

위 세 가지 예에서 “딱 때려치우고”와 “홀라당”과 같은 속어적 표현을 ‘그만두고’라든지 ‘홀랑’으로 바꾼 것은 어느 정도 이해가 되는 부분이라고 할 수 있다. 그런데 말의 배설물을 보고 “똥”이라고 표현한 것을 “(말) 변”이라고 자막에 올린 것은 이해하기 어려운 과

영 교정으로 보아야 한다. “똥”이란 물론 누구나 싫어하고 생각하고 싶지 않은 대상물이지만 그 말 자체는 비어나 속어가 아니다. 특히 가족들 사이에서 허물없이 대화를 나누는 장면에서 이를 갑자기 생소하기 짝이 없는 “(말) 변”으로 옮긴 것은 표현 자체도 어색하지만 시청자들이 이들 부녀 사이의 관계를 자칫 오해하거나 부자연스럽게 생각할 수 있기 때문에 이는 프로그램의 이해에 도움이 되지 않는다. 반면에 시아버지의 발화에 나온 같은 배설물을 뜻하는 “오줌”은 자막에도 그대로 “오줌”으로 표기했는데 오줌이 똥보다 혐오도가 낮기 때문일지는 몰라도 하나는 일상생활에서 거의 쓰이지 않는 유식한 단어인 “변”으로 바꾸고 하나는 그것보다 훨씬 덜 유식해 보이는 단어로 남겨 놓는 것은 시청자들의 혼란을 가중시킬 수 있다. 방송에서 사용될 수 없는 단어에 대해 Pinker(2007)는 다음과 같이 말한다:

어떤 표현들이 욕설, 저주, 신성모독, 외설, 음란, 천박함, 불경스러움, 비속어, 악담 혹은 모욕적 언사로 불리든 아니든, 또는 더러운 4자어나 금기어로 불리든 아니든, 혹은 나쁘고, 조잡하고, 노골적이고, 더럽고, 속되고, 저속하고, 추잡하고, 상스러운 언어로 불리든 그렇지 않든 간에, 이러한 표현들은 인간 본성의 창으로서의 언어에 관심이 있는 어느 누구에게라도 많은 수수께끼를 제기한다. 그러한 발언에 대한 두려움과 혐오는 그 자체의 개념에 의해 유발된 것이 아닌데 그 이유는 그것들이 의미하는 신체 기관과 활동은 수백 개의 품위 있는 동의어를 갖고 있기 때문이다. 그것들 중 많은 것이 부끄럽지 않은 동물, 행동, 그리고 심지어 사람에 대한 이름과 동음이의어이기 때문에 그런 두려움과 혐오가 단어의 소리에 의해 유발된 것이라고 할 수도 없다. (Pinker 2007: 325)

언론과 표현의 자유가 잘 지켜지는 미국에서도 방송에서의 언어 사용 문제만큼은 매우 엄격한 잣대를 들이밀고 있어서 연방통신위원회와 방송국의 검열이 공공연히 벌어지고 있다. 미국 텔레비전에서 절대 말할 수 없는 단어는 7가지인데 모두 성과 배설과 관련된 단어들로서, 대변, 소변, 성교, 여성의 성기, 가슴, 구강성교를 하는 사람, 그리고 오이디푸스적 욕망을 실행에 옮기는 사람들에 대한 비학술적 명칭들이 그것이다. 이런 단어들 중 일부는 세월이 지나면서 금기어 목록에서 해제되기도 한다. 예를 들어 여성의 가슴을 뜻하는 tits는 이제 미국의 청정전파법(Clean Airwaves Act)의 열외가 될 정도로 깨끗한 단어가 되어서 뉴욕 타임스(The New York Times)와 같은 권위 있고 까다로운 신문에 실릴 수 있을 정도라고 한다. 법이나 규정은 어떤든 문제는 이 단어가 시사토론이나 뉴스 시간에 나온 것이 아니라 단란한 가정에서 친정엄마가 딸에게 별다른 뜻 없이 말의 배설물을 가리키기 위해 쓴 것이라는 점이다. 그런 상황에서 엄마가 느닷없이 “말 변”이라고 했다면 그것은 오히려 더 부자연스러운 표현이 되었을 것이다. 이런 어휘 선택이 자막을 실제 자막을 만드는 작가의 권한이 아니라면, 또는 이런 표현이 나오면 작가는 방송 내용과 무관하게 반드시 점잖은 표현으로 고쳐야 하는 의무가 있다면, 이는 단순한 교열을 넘어선 검열 행위로 보아야 하는데 이 점은 시청자들을 포함한 TV 담화 공동체에서 적절한 합의를 요하는 부분이라고 할 것이다. 다른 보다 민주화된 선진국의 예를 보더라도 전체적인 흐름은 사회적 의사소통의 금기를 줄이는 방향으로 나가는 것이 보다 언로가 개방된 사회의 한 증표가 될 것이다.

또 다른 예를 보면 어떤 손님이 물건을 가리키면서 마치 사람인 것처럼 “애가 100사이즈?”라고 말한 것을 자막에서는 “이게 치수 100짜리예요?”로 고쳐 처리했는데 흔히 물

건과 사람을 구별하지 않는 구어적 표현인 ‘애’를 보다 문법적이고 문어적인 ‘이것’으로 바꾼 것은 언어적 동기에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 반면에 같은 발화에서 주인공과 초면이면서도 나이가 별로 많지 않은 손님이 다짜고짜 “100사이즈?”나 “짱장한 것 같어.”라는 비경어체를 사용한 것을 “치수 100짜리예요?”라든지 “짱장한 것 같아요.”라는 경어체로 바꾼 것은 사회적으로 민감한 언어 사용법인 존대법의 원칙에 충실하고자 하는 제작진의 의도가 엿보이는 대목이다. 또한 외래어인 “사이즈” 대신에 한국어인 “치수”를 사용한 것이라든지 다음 발화에서 주인공이 외래어를 쓴 것을 자막에서는 모두 한국어로 바꾼 것 등은 언어사회적 동기에서 비롯된 것이다.

원문: “어, 양이 아주 리얼하죠?”

자막: “양이 아주 진짜 같죠?”

원문: “어, 비누를 만드는 데, 헤어용으로 쓸 수 있는...”

자막: “비누를 만들 때 머리 전용으로 쓸 수 있는 (비누를 만들 때 써요.)”

그런데 같은 방송에서 주인공의 딸이 아빠에게 “저거 사고 싶어”라고 말한 것은 “저거 사고 싶어요”라고 수정했는데 이는 불과 한 음절을 첨가한 것이라고 할 수 있어도 그 의미는 매우 심각한 것이다. 즉 아직 어린 딸이 마치 한국어의 존대법을 다 알고 있는 듯이 예의바르고 공손하게 아빠에게 말하는 것처럼 착각을 일으킨다. 그럼으로써 이 부녀 사이는 모범적인 어법을 교환하는 사이로 비춰질 수는 있으나 이들의 실제 관계를 왜곡하는 결과를 초래할 수 있다. 예를 들어 나중 부분에 보면 딸이 아빠한테 “나, 그때 골 넣는 장면까지 봤는데”라고 애교를 떨면서 말하는 장면이 나오는데 이 발화는 TV에서 “나, 그때 골 넣는 장면까지 봤는데”로 고쳐서 제시하고 있어서 그런 정감적인 느낌을 없애고 있다. 특히 만일 청각 장애우가 그 자막만을 보고 이 대화를 이해한다고 하면 그 장애우는 모든 발화가 마치 존대법을 철저히 지키고 있는 것으로 오해할 소지가 있다. 즉 정상적인 시청자 외에 말을 듣지 못하는 시청자는 자막에 크게 의존해서 모든 것을 이해하게 되는데 등장 인물들 사이의 사회적 상호작용과 상위화용적 지각(metapragmatic awareness)을 단적으로 보여주는 존대법 표현을 있는 그대로 제시하지 않고 제작진이나 방송 작가의 규범적 판단에 따라 자의적으로 고친 것은 실제 세계를 이해하는 데 장애요인이 될 수도 있다는 점에서 신중할 필요가 있다. 그런 비슷한 사례가 방송에 적합한 언어에 관한 논쟁인데 [인간극장]이란 프로그램은 전국 각지의 평범한 이웃들의 진솔한 삶을 각색하지 않고 그대로 여과 없이 방송하는 프로그램으로 알려져 있다. 그렇기 때문에 아나운서나 기자들처럼 표준화된 어법을 구사하거나 정확하고 표준적인 발음을 하지 못하는 경우도 흔히 등장하게 되는데 이들이 하는 비표준적인 발화는 그들 정체(identity)의 일부이기 때문에 이를 자막 처리할 때 완전히 표준 어법으로 바꾸는 것은 바람직하다고 볼 수 없다. 설령 그런 여과되지 않은 비표준적인 발음이나 어법이 등장한다고 해도 시청자들은 이 방송의 맥락이 뉴스나 보도 프로그램과는 다르다는 것을 충분히 잘 알고 있기 때문에 크게 영향을 받을 것으로 생각되지 않는다. 그럼에도 불구하고 [인간극장]에서는 등장 인물들이 사투리를 구사할 때마다 이를 표준말로 고쳐서 자막 처리했다. 예를 들어

원문: 아 키우는 거 이거이거 너이 키우는 것도 힘든데.

자막: 아이들 네 명 키우는 것도 힘든데.

원문: 70만 원 했는가 보다. 그자?

자막: 70만 원 벌었나 보다. 그렇지?

원문: 아 가진 사람이 집에 가만히 있어도 같긴데.

자막: 아이 가진 사람이 집에 가만히 있어도 힘들 텐데.

원문: 양이 몇 학년에 나오드노?

자막: 양이 몇 학년 (교과서)에 나와?

사투리는 비록 비표준어이기는 하지만 그 사람의 떼어버릴 수 없는 일부로서 부산에서 오랫동안 살아온 할머니가 자식들과 대화할 때 부산 사투리를 쓰는 것은 하등 이상하거나 문제될 것이 없으며 자신이 자연스럽게 배우고 평생을 사용한 언어를 사용하는 것은 그 할머니의 언어적 권리(linguistic rights)이다. 그러나 이 방송에서는 이를 모두 표준말로 바꿔 버리는 일종의 “만행”을 범하고 있는데, 굳이 이 자막 방송 작가가 Philipsen(1992)이 말하는 “언어차별주의자(linguicist)”는 아닐지라도 이런 과잉 교정이 프로그램과 출연자들의 진정한 이해에 도움이 될 지 고려할 필요가 있다. 더군다나 우리 이웃들의 진솔한 이야기를 담는 것을 목적으로 하는 프로그램이라면 그런 편협한 교육적, 규범적 사고에 매몰되어서는 그 목적을 스스로 부정하는 것이 될 것이다.

실제 출연자들의 발화와 방송 자막 텍스트의 괴리를 불러오는 마지막 요인으로서 방송적 동기를 들 수 있다. 이는 앞에서 본 언어적 동기나 사회적 동기와는 무관하게 그 방송 프로그램에 대한 시청자들의 주의를 집중하게 하고 방송의 효과를 높이기 위해 그래픽을 동원한다든지 특정 출연자의 발화를 강조해서 반복 처리한다든지 자막 자체가 움직이거나 커지게 해서 그 말에 대해 기억하기 쉽게 한다든지 하는 제작진의 의도가 깃든 것이다. 이는 시사 프로그램이나 교양 프로그램에서는 별로 자주 사용되지 않는 기법이며 실제로 우리가 조사한 [인간극장]의 이 에피소드에서는 보이지 않았다, 대신 같은 한국방송의 간판 예능 프로그램으로서 황금시간대 다른 방송사의 연예 프로그램과 치열한 시청률 경쟁을 벌이고 있는 [1박2일]에서는 이런 동기에 의한 자막 연출이 자주 눈에 띄었는데 다음에서는 이에 대해 알아보자.

4. [1박2일]의 경우

[1박2일]은 앞서 본 [인간극장]과는 성격이 전혀 다른, KBS의 대표적인 인기 연예 프로그램으로 [인간극장]의 경우 주 시청자가 중장년이며 평범한 보통 사람들 또는 어려운 곤경에 있는 사람들의 가족적인 소재를 많이 다루고 있는 데 비해 [1박2일]은 주 시청자가 [인간극장]에 비해 훨씬 젊고 등장 인물들도 이웃 사람처럼 평범하지 않고 가장 대중적인 인기를 많이 받고 있는 연예인들로서 그들의 일거수일투족은 즉각적인 반향을 불러일으키고 특히 십대 청소년들은 이들을 자신들의 우상이나 롤모델처럼 인식하는 경우가 많이

있다. [1박2일]은 재능이 많은 출연자들이 국내외 명소를 돌아다니면서 별책을 정해 놓고 각종 게임을 하는 과정에서 유머러스한 말이나 동작으로 시청자들의 웃음을 유발하는 것이 주된 내용으로 되어 있다. 물론 그 과정에서 단순한 웃음 뿐 아니라 감동을 자아내는 장면들이 나오기는 하지만 그 주된 기획 의도는 이른바 “버라이어티 정신”으로 무장한 젊은이들의 활기 있고 재밌는 모습을 통해 건강한 웃음을 주는 것이라고 할 수 있다.

그런데 이런 특성을 가진 [1박2일] 역시 TV 자막을 많이 활용하고 있다. [1박2일]에 등장하는 출연자들은 [인간극장]의 출연자들과는 달리 이미 작가들이 써 놓은 대본을 참고하여 PD의 지시에 따라 연기하는 배우에 가깝다. 물론 이 경우에도 흔히 ‘애드 립(ad lib)’이라고 하는 대본 벗어나기가 용인되고 어찌 보면 그런 재치 있는 일탈이 더 기대되기도 하지만, 기본적으로는 짜 놓은 대본의 각본에 따라 행동하고 말하도록 되어 있다. 아울러 [1박2일]의 출연자들은 “여섯 색깔 매력남”이란 자체 홍보 문구에서도 알 수 있듯이 저마다의 개성을 갖고 있는 것으로 가정되어 있어서 그런 자신들의 이미지 관리 차원에서 발화의 방향이나 내용까지 미리 결정되어 있는 경우가 많다. 따라서 [1박2일]의 출연자들은 서로에게 경쟁자이자 전체 프로그램의 성공을 위한 조력자라고 할 수 있는데 자신들의 목소리를 시청자들에게 더 많이 전하기 위해 노력하며, 그 과정에서 일관성 있는 주제에 대한 주고받기로 이루어지는 정상적인 대화와는 달리, 중간에 말 자르기라든지, 화제 돌리기, 돌발적 발화 등이 빈번하여 호흡이 가쁘게 진행되는 경우가 많다. 따라서 고전적인 대화 분석(CA)의 관점에서 보면 [1박2일]에서 출연자들이 나누는 대화는 선호되는 인접쌍(preferred adjacent pairs)들로 이루어지는 정상적 대화라기보다는, 전이가 적합한 곳(transition relevant point)이 아닌 곳에서 불쑥 다른 발화를 치고 나오는 등, 출연자들 사이에 예측불가능할 정도로 발언권을 다투며, 비선호적인 연결(sequence)로 이루어지는 중구난방의 비정상적 대화들이 빈번하다.

이러한 [1박2일]도 앞서 본 [인간극장]의 경우처럼 자막이 아주 많이 제공되는데 [인간극장]과 비교해서 가장 두드러지게 다른 점은 청각 장애우들의 이해를 돕기 위해 자막이 출연자들의 말을 충실히 옮겨 적는 비율이 현저히 떨어진다는 것이다. 예를 들어 다음 부분에서 보면 강호동의 이른바 “오프닝 멘트”는 무려 167 음절이나 쓰인 비교적 긴 글이었는데 실제 자막에는 거의 3분의 1 수준인 64 음절로 대폭 줄어들었다. 뿐만 아니라 실제 강호동이 말하지 않은 “여섯 색깔 매력남”이라든지 “입수하던”과 같은 단어를 자막에 올렸는데 이는 물론 강호동의 발화 내용을 보면 추론이 가능한 것이지만 자막 담당 작가가 받아 적기에만 충실한 중간 전달자로서의 역할보다 더 많은 역할을 수행하려는 것을 엿볼 수 있다.

실제발화	자막
은지원: 뭐야 이게 진짜....아이...	투덜 vs 까불
강호동: 멍	멍...
자 정색, 정색	정색!
자, 샷방, 샷방	샷방~, 샷방~
버라이어티한 매력을 패키지로 묶어서 여러분의 안방까지 전달해 드릴 것을 약속을 드립니다.	여섯색깔 매력남
함께 있으면 심심하지 않은 오합지졸 사나이들의 인간냄새 땀냄새나는 버라이어티 1박~2일!	함께 있으면 심심하지 않은 오합지졸 6男 여행기 1박2일
2010년 말이죠. 우리 종민군이 돌아오고, 박찬호 선수랑 팔봉산에서 얼음을 깨면서 신년 다짐을 했던 게 엇그제 같은데 벌써 땀이 비 오듯이 내리는 계절이 돌아왔습니다. 야, 여름의 한가운데 서있는데요.	종민이 돌아와서 얼음물 입수하던 게 엇그제 같은데 어느덧 여름
은지원: 완전 우리나라가 동남아 날씨가 돼버렸어요. 동남아 날씨. 예, 막 습하고	우리나라가 동남아 날씨가 돼버렸어요.
이수근: 필리핀 갔을 때, 막 습한... 가보진 않았는데요.	필리핀 갔을 때의... ...가보진 않았는데요.
강호동: 그나저나 저분이 또 오셨습니다. 나영석 PD가 진행에 보이지 않고, 무시무시한 토감독님, 이명한 감독님이 어렵게 1박2일을 방문해주셨는데요. 어쩐 일로 1박2일을 방문해 주신 겁니까?	그나저나 저분이 또 오셨습니다. 누구? 토나올 때까지 찍는다는 간만에 이명한 PD 등장

[1박2일]에서 단순한 전달자나 대독자에 머물지 않는 TV 자막 방송 작가의 적극적인 역할은 다음 부분에서도 확실히 드러난다. 이 부분은 출연자들의 말보다 행동이 더 많은 부분인데 자막은 원래 오디오를 보충하는 수단이지만 이 경우는 마치 운동 경기를 실황 중계 하듯 사건 묘사에 치중하고 있다. 실제로 이명한PD의 말이나 은지원의 말은 아예 자막으로 옮기지도 않고 있고 이승기의 말은 텍스트 그대로 전달하는 대신 전달자 자신의 말로 풀어서 옮기고 있다.

실제발화	자막
(탕)	탕
이명한PD: 저 11시 방향에 깃발하나 보이시죠.	갑자기 스타트 총소리
	자동 반응 달리기!
	현재 1등 승기
	그런데...
	깃발 뺏아가는?
은지원: 갖고 오는게 아냐. 갖고 오는게 아냐.	그냥 반환점일 뿐인데...
	(이수근) 나는 이거라도...
	몽 1등
	그런데 갑자기 돈은 왜? 일단 써라?
	왜 잘해주는 거냐고 왜... 왜 시작부터 돈주고 잘해주냐고! 어떻게 하려고 그래!
이승기: 일단 화부터...	의심나면 화부터 내고 보는
이명한PD: 여러분들에게 30분 시간을 주겠습니다.	30분의 시간을 드리겠습니다.
마음대로 쓰면 됩니다. 사드시고, 뭐 사고 싶은 거 있으시면 사시구요. 예, 30분 후에 이 자리에 다시 집합합니다.	이곳은 고속도로 휴게소

위의 예에서 볼 수 있듯이 이 프로그램에서의 TV 자막은 원래 발화를 충실히 전사하는데 그치지 않고 자막 담당자의 주관이나 평가가 가미되어 아예 새로운 텍스트를 만드는 창작 쪽에 가깝다고 할 수 있다. 또한 [1박2일]의 자막들은 자막이 쓰이는 3가지 동기 중에서 언어적 동기나 사회적 동기보다는 방송적 동기에서 비롯된 것이 압도적으로 많은데 우선 이 에피소드에 나온 자막들 중 언어적 기능이나 사회적 기능을 수행하기 위해 쓰인 예를 보면 다음과 같다.

원문: “토감독님, 이명한 감독님이”

자막: “토나올 때까지 찍는다는 간만에 이명한 PD 등장”

강호동이 “토감독님”이라고 한 것은 제작진과 출연진만이 아는 단어로 일반 시청자들에게는 생소한 용어이다. 따라서 이를 자막에서 “토나올 때까지 찍는다는 이명한 PD”라고 풀어쓴 것은 시청자들의 이해를 돕기 위한 것으로 볼 수 있다. 또한 다음 대화에서 “크로스워드”에 대한 이승기의 대답이 의미적으로 완전하지 않다고 생각되어 “십자”라는 말을 붙여 보충 설명하고 있다.

원문: [감독] “신문에 보면 크로스워드라고 있죠?”

[이승기] “낱말 퀴즈”

자막: “크로스워드?”

“십자 낱말풀이”

대신 같은 에피소드에서 은지원의 “옆에 호치케스로 찍었어”란 발화에서의 “호치케스”는 특정 상표명이 제품명으로 굳어진 것인데 이는 [인간극장] 같으면 적절한 한국어 어휘로 바꾸었겠지만 [1박2일]에서는 그런 시도는 없이 이 발화는 아예 자막 처리를 하지 않고 넘어가고 있다. [1박2일]은 비단 이 발화 뿐 아니라 거의 모든 출연자들의 발화에서 나오는 외래어에 대해 매우 관대한 태도를 보여주고 있어서 거의 바꾸는 경우가 없다. 예를 들어 “오우케이(OK)”라든지 “콜!(Call)”, “버라이어티(variety)”, ‘리얼 어드벤처(real adventure)”, “찬스(chance)”, “리액션(reaction)”, “엠씨(MC)” 등과 같은 외래어휘들이 자주 사용되는데 자막에서는 이를 한국어로 고쳐 다는 경우는 거의 발견되지 않는다. 외래어에 대한 [인간극장]과 [1박2일]의 이런 대조적인 태도는 두 프로그램의 성격과 주시청자층의 차이에 기인하는 것으로 보인다. 즉 [인간극장]은 일반적인 서민들이 주로 등장하는 교양프로그램으로 출연자들의 말에서 외래어의 사용이 상대적으로 덜 빈번하며, 시청자들도 나이가 많은 고연령층을 포함하여 비교적 고루 분포한 반면, [1박2일]은 주로 젊은 층에게 인기 있는 유명 연예인들이 출연하는 오락프로그램으로서 출연자들 자신이 외래어휘에 대해 거부감이 없거나 일부러 익살스럽게 외래어를 사용하기를 좋아하는 경향을 보인다. 뿐만 아니라 [1박2일]은 주시청자들이 [인간극장]에 비해 젊고 외래어에 대해 보다 개방적인 생각을 갖고 있기 때문에 이런 차이가 자막 방송에서도 그대로 반영되는 것으로 생각할 수 있다.

또한 [1박2일]에서는 [인간극장]과 비교해 볼 때 발음상으로 비표준적인 발화를 교정하여 옮기는 자막이 거의 보이지 않는다. 이 에피소드에서도 “형 꺼네, 내 꺼네, 아널 꺼 아냐, 내 꺼예요!, 밥두요?, 남겨 주세요” 등은 각기 “형 거네. 내 거네, 아널 거 아니야, 내 거예요!, 밥도요?, 남겨 주세요” 등으로 고쳐져서 자막으로 올릴 만한데도 “내 거예요!” 하나만을 제외하고는 교정되어 있지 않다. 또한 [인간극장]에서는 비어나 속어는 거의 예외 없이 품위 있는 표현으로 바뀌어서 자막에 올린 반면, 이곳 [1박2일]에서는 그런 노력이 보이지 않는다. 예를 들어 중간에 잠시 카메라에 잡힌 어떤 시민이 한 다음 발화는 속어인 “열라게”를 포함하고 있어서 다음처럼 교정될 수 있다.

원문: [시민] “수근이 열루 갔어. 라면 하나 들고 열라게 도망갔어.”

가능한 교정: “수근이는 여기로 갔어. 라면 하나 들고 부리나케 도망갔어.”

실제 자막: “라면 하나 들고”

그러나 [1박2일]의 자막 담당 작가는 그런 자막의 사회적 동기에 의한 교정 따위는 아랑곳 하지 않고 “라면 하나 들고”라는 시민 발화의 일부분만을 하이라이트 하듯 보여주고 있다. 실제로 시민의 발화 내용에서 중요한 것은 “여기로 부리나케 도망갔다”는 점인데도 이 부분보다 희화적으로 보일 수 있는 “라면 하나 들고”를 선택해서 기사 제목 뽑듯 자막을 달았다. 이는 자막의 언어적 동기나 사회적 동기보다는 유머선동적 기능이라는 방송적 동기에 더 초점을 맞춘 결과로 보아야 할 것이다. 또 다른 예를 들면 강호동이 “제작진 좀 찻찻할 겁니다”라는 다소 속어적 표현을 쓰고 있는데 자막에는 이를 다른 고상한 표현으로 바로잡기보다는 “혹서기 대비 캠프를 의심!”이라는 제작진의 놀라는 반응을 적었다. 그렇다면 이 프로그램에서 자막은 출연자들의 말을 보여주는 것 뿐 아니라 출연자들의 말에 대한 논평(comment)의 기능까지 수행하게 된다.

또한 [1박2일]에서 자막은 때때로 발화의 주제를 요약해서 정리하는 제목처럼 제시되는데 이수근이 시침을 떼고 “아냐. 호동이 형께 니꺼라니까. 이거 참치 아냐”라고 말하자 “끝까지 거짓말”이라고 한다든지, 이에 대해 강호동이 “아니 이거 종민. 수근이하고 나하고 3천원하고 천원 섞어서 라면 샀다. 근데 종민이가 종민이 라면을 수근이가 들고 도망갔어”라고 길게 설명하자 설명의 텍스트를 축어적으로 옮기는 대신 “자초지종 설명해주는 호동”이라고 간단하게 요약, 정리하고 있다. 대신 출연자들의 말이 거의 없이 움직이는 장면만 나오는 경우에는 오디오 공백을 우려해서인지 출연자들의 움직임을 마치 중계방송 하듯 세세하게 표현하는 자막들을 계속 삽입하고 있는데 이 점은 앞서 본 [인간극장]에서는 거의 볼 수 없다. 더 나아가 [1박2일]에서는 다음과 같이 출연자들의 말을 방송 제작진이 대꾸하거나 의문을 제기하는 등 서로 대화하는 듯한 자막도 있는데 이는 [인간극장]에서는 거의 사례를 찾아볼 수 없다.

원문: “자꾸 김C형 생각나게 하려고 하는 게임이예요.”

자막: “퀴즈에 강했던 김C”

원문: “김씨 있잖아요, 김종민”

자막: “김C가 여기에? 김종민!”

원문: “애들아 우리 할 수 있다는 걸 보여주자. 우리가 김C 없다하더라도 우리가 지적 능력이 있다는 것을 좀 보여줍시다.”

자막: “똑똑한 호동만 믿고...”

원문: “아, 몽걸이. 아 스프 넣었어요.”

자막: “그런데 이때 벌써 스프 투입! 곧 끓을 텐데...”

그런데 [1박2일]이나 [인간극장] 모두 발화가 지니는 화행의 힘을 조절하는 약화사(downtoner)라든지, 동의를 간접적으로 구하는 유인사(cajoler), 상대방과의 관계를 의식하여 함축 전달의 힘을 누그러뜨리는 회피사(hedge), 상대방의 주의를 은근하게 이끌어 요구의 대상을 최소화하는 유화 부사(softening adverbial) 등은 자막에서 빼어버리는 경우가 잦다. 예를 들어 “근데, 음, 저기, 있잖아, 인제, 어, 쯤, 그냥, 그자?” 등과 같은 표현들은 실제 출연자들은 발화했지만 자막에는 생략되는 경우가 많다.

또 한 가지 주목할 것은 앞에서 본 [인간극장]에서는 표준말이 아닌 출연자의 발화는 모두 표준말로 바뀌 보여주었지만, [1박2일]에서는 그런 예는 전혀 보이지 않았다. 예를 들어 [인간극장]의 출연자와 같은 부산 출신인 강호동의 “가서 아이스크림이라도 하나 사 목자”라는 발화에 나온 “목자”라는 사투리는 “떡자”로 고치지 않았으며 발화와는 동떨어지게 “이왕 받은 돈 먹는게 남는 것”이란 제작진의 논평성 자막이 올라갔다. 어차피 강호동이란 사회자는 역센 부산 사투리가 트레이드마크처럼 된 개그맨이기 때문에 이를 자막에서 억지로 바꿀 이유를 느끼지 못했을 것으로 짐작된다. 즉 “여섯 색깔 매력남”을 강조하는 프로그램인 만큼 각자의 개성을 최대한 보여주는 것이 방송의 인기에 더 도움이 될 것으로 본 듯하다.

이상에서 본 [1박2일]의 자막은 [인간극장]의 자막과 여러 면에서 차이가 있다. 모두에서도 보았듯이 TV 자막은 본래 청각 장애우의 시청을 돕는다는 공익성의 취지로 도입된 것이지만 방송사에서는 이를 프로그램의 성격에 맞추어 새로운 의도로 활용하고 있다. 그런 점에서 [1박2일]의 자막 담당 작가는 Bakhtin(1986)의 용어인 자신의 voice를 최대한 살리고 있으며 단순히 전사하는 역할에서 벗어나 적극적으로 출연자들의 행위를 설명하고 요약, 정리하며 나름대로 논평까지 하는 반면 [인간극장]의 작가는 자신의 voice를 최소화하여 작품의 개입에 최소화하려 노력하고 있다. 따라서 [1박2일]의 자막 담당 작가는 출연자들과 버금가는 또 다른 목소리로서 프로그램에 참여하면서 자막 제공의 언어적 동기나 사회적 동기보다는 방송적 동기에 치우치는 모습을 보여주었다는 점에서 방송적 동기는 거의 없이, 자기 자신을 결코 프로그램의 전면에 부각시키는 법 없이, 언어적 동기와 사회적 동기에서만 자막을 만들고 올린 [인간극장]의 작가와 대비된다고 하겠다. 마지막으로 Habermas(1984, 1987)는 사회적 담화와 관련하여 언어 사용의 두 가지 양상을 구별하는데, 첫째는 상호 이해를 생산해내는 데 주목적을 두는 ‘의사소통적(communicative)’ 언어 사용이고 둘째는 다른 이들에게 무엇인가를 하게끔 하는 데 주목적을 두는 ‘전략적(strategic)’ 언어 사용이 그것이다. 여기서 살펴 본 [인간극장]과 [1박2일]의 자막은 두 가지 언어 사용을 모두 보여주지만, [인간극장]의 자막은 일차적으로 시청자들의 이해를 증진하는 데 목적을 두는 의사소통적 언어 사용의 특성이 강하면서도 그와 동시에 표준적이고 문법적인 언어 사용을 권장한다는 부수적인 목표도 갖고 있기 때문에 전략적인 언어 사용의 측면도 있다고 본다. 반면에 [1박2일]의 자막은 상호 이해를 높이려 하기보다는 우선적으로 시청자들의 주의 집중과 흥미도를 높이기 위한 목적을 갖는 또 다른 의미의 전략적 언어 사용이 더 많이 보인다고 볼 수 있다.

5. 맺기

지금까지 우리는 한국방송의 대표적인 두 프로그램에 나타난 TV 자막 방송을 비교, 검토해 보았다. 공적 담화로서 TV 자막 방송은 그 구조나 형식 뿐 아니라 내용과 기능 면에서 철저히 다름 만한 가치가 있다. 이는 TV 자막이 우리가 의식하든 의식하지 않든 대중매체로 이루어진 담화공동체의 구성원들 중 중요한 집단인 시청자들에게 미치는 영향이 매우 크기 때문이다. 언어의 공공성과 관련하여 Bakhtin(1986)은 구심적 언어와 원심적 언어를 구별하고 있다. 구심적 언어란 계급조직적 특성과 동질성을 강조하는 언어이다. 대부분의 사회에서 지배 계층은 자신의 기득권과 현상 유지를 위해 언어를 획일화하고 중앙집권화하고자 시도한다. 반대로 원심적 언어는 언어를 단일화하려는 모든 시도를 패러

다하고 비판하고 파괴한다. 원심적 언어와 구심적 언어 사이에는 끊임없는 갈등과 긴장이 존재하며, 바로 이런 갈등과 긴장으로 인해 언어는 역동성을 지닌다. 위에서 본 [인간극장]의 TV 방송 자막은 구심적 언어를 지향하려는 태도를 보여주는 반면, [1박2일]은 보다 자유롭고 때로는 과격적이며 또 때로는 지나치다고 생각될 만큼 주관적인 언어 사용을 통해 원심적 언어의 경향을 보여준다. [인간극장]에서의 방송 자막은 원음을 가급적 그대로 전사하려고 하되 표준어의 사용과 금기어나 방송 부적격어의 봉쇄에 주의를 기울이는 교열자 또는 더 나아가 검열자의 양상을 보이는 반면, [1박2일]에서는 방송 자막이 원음을 그대로 옮기기보다는 작가의 해석이 가미되거나 보다 시청자의 집중과 흥미를 유발할 수 있는 보다 자유로운 주석 달기의 기능을 보이고 있어 (제2의) 창작자 또는 편집자의 양상을 보이고 있다. Bakhtin(1986)에 의하면 언어가 현실 속에서 실제화된 스피치는 언어적 규범의 추상적 체계가 아니라 발화 안에서 수행되는 언어적 상호작용의 사회적 사건이라고 주장하는데 [인간극장]이든 [1박2일]이든 자막 담당자들이 규범을 앞세워서 실제 발화를 수정하거나 검열한다면 그 결과는 정반대로 사회적 사건으로서의 언어적 상호작용을 언어적 규범의 추상적 체계로 환원하려는 것이 될 수 있다. Bakhtin(1986)은 또한 어느 한 작가의 의도가 변형되거나 왜곡 또는 희석되는 현상을 굴절(perelom)이라고 하는데, 이는 빛이 다른 성질의 매질을 통과할 때 꺾이는 것을 은유한 것으로서 TV 자막 방송은 일종의 굴절을 수반한다고 볼 수 있다. 즉 원래 발화자의 의도는 시청자에게 전달되기 전에 이미 TV 방송사 또는 그 방송사 소속의 자막 담당 작가라는 이른바 “점령된 영역”을 통해 다양한 앵글로 분산된다. 원래 발화자의 언술은 다른 목소리에 의해 굴절되며 시청자들은 원 발화자의 목소리와 함께 이런 굴절된 말을 동시에 받아들여지게 되는데 이런 굴절 현상은 [인간극장]이나 [1박2일] 모두 공통적으로 엿볼 수 있었다. 다만 그런 굴절의 동기는 서로 다르게 나타나, [인간극장]에서는 주로 언어적, 사회적 동기가 우세한 반면, [1박2일]에서는 보다 방송적인 동기가 더 강한 것으로 나타났다. 모든 형식에서 장르적 골격을 굳건히 하고 현존하는 규범을 더욱 공고히 하고자 하는 경향을 Bakhtin(1986)은 성전화(聖典化) 현상이라고 하는데, 성전화는 다성성을 희석시키는, 즉 단일한 목소리를 촉진하는 과정이다. 성전화 현상을 조장하는 권위주의적 언술은 의사소통 참여자들 사이에 거리감을 유지하고 일정한 표현을 금기시하며 문맥과의 유희를 허용하지 않는다. 성서를 비롯한 경전들은 가장 대표적인 권위주의적 언술에 해당되는데 그런 정도까지는 아닐지 몰라도 우리가 앞에서 본 [인간극장]의 자막 방송 사례는 일부 그런 반이어성 경향을 보이고 있다. 권위주의적 언술의 반대 개념은 [내적으로 설득력 있는 언술]인데 이는 고정화되거나 이상화된 형태의 언술로부터 자유롭게 자기 자신의 말과 제스처 등으로 다시 되풀이할 수 있는 말인데, [1박2일]의 자막 담당자는 그런 경향을 보여주고 있다고 볼 수 있다. 마지막으로 이 연구에서 다루지 못한 것은 현대 TV 방송은 자막 외에도 화면을 구성하는 중요 요소로서 컴퓨터 그래픽(CG)이 있는데 CG 역시 시청자들에게 일정한 메시지를 독특한 방식으로 전달할 수 있는 기호로 볼 수 있다. 또한 자막과는 구별되는 내레이션(narration) 역시 대화나 자막에 못지않게 TV 방송의 의사소통 과정에서 중요한 요소로서 상위화용론 등에서도 앞으로 많은 연구가 필요한 부분이라고 생각된다.

참고 문헌

- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barker, C. and Galasinski, D. 2001. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London: Sage.
- Bell, A. 1984. Language style as audience design. *Language in Society* 13: 145-204.
- Brown, G. 1995. *Speakers, listeners and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffi, C. 1994. Metapragmatics. In A. Kasher, ed., *Encyclopedia of language and linguistics*. 2461-5. Oxford: Pergamon Press.
- Carbaugh, D. 2005. *Cultures in conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clark, H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Goffman, I. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Habermas, J. 1984. *The Theory of Communicative Action: Vol. 1. Reason and the "Rationalization of Society* (T. McCarthy, trans.). Cambridge: Polity.
- _____. 1987. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press.
- Johansson, S. 2002. Towards a multilingual corpus for contrastive analysis and translation studies. In S. Johansson and S. Oksefjell, eds., 47-59.
- Langer, R. 2002. Talk on TV: Sequentiality meets intertextuality and interdiscursivity. In A. Fetzer and C. Meierkord, eds., *Rethinking sequentiality: Linguistics meets conversational interaction*. 181-206. Amsterdam: John Benjamins.
- Lee, S. 2007. Metapragmatics of speech and its interactions with pragmatic inferences. *Discourse and Cognition* 14.2: 117-136.
- Lucy, J. ed. 1993. *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*.
- Philipsen, G. 1992. *Speaking culturally: Explorations in social communication*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Pinker, S. 2007. *The Stuff of Thought*. New York: Viking.
- Thomas, J. A, 1986. *The Dynamics of Discourse: A Pragmatic Analysis of Confrontational Interaction*. Doctoral dissertation, Lancaster University.

제5발표

Copy Raising Construction and Parallel Movement

Kiyang Kwon

(Youngsan Univ.)

1. Introduction

- ◆ Copy raising(CR) is the name of the operation by which a DP is moved to the superordinate clause from a subordinate clause, leaving a copy (usually, a pronoun with the person, number, and gender agreement with its antecedent), instead of a trace, in its original position, but this copy behaves exactly the same as the trace left by the ordinary raising case with respect to its interpretational properties.

2. Properties of CR Construction

- ◆ First, CR constructions involve that a raising verb takes a non-expletive subject and a complement containing an obligatory pronominal copy of the subject.
 - (1) a. James seems like **he** has found the cake.
b. *James seems like she has found the cake.
- ◆ Second, CR constructions exhibit an alternation between non-expletive and expletive subject, as in (2a-b), similar to the alternation between subject-to-subject raising and finite complementation in (3a-b).
 - (2) a. James seems like **he** adores the cake.
b. It seems like James adores the cake.
 - (3) a. James seems to have found the cake.
b. It seems that James has found the cake.
- ◆ Third, although subject-to-subject raising alternates with *that*-clauses as in (4a), CR examples alternate with complements introduced by *like* or *as if/as though* clauses, as in (4b).
 - (4) a. It seems *that* James has found the cake.
b. James seems *like/as if/as though* he adores the cake.

- ◆ Fourth, CR predicates are actually ambiguous between a thematic and a non-thematic. Consider that subjects of CR predicates can be non-thematic.

- (5) a. *John seems like there is no tomorrow.
b. John eats like there is no tomorrow.

(i) According to Kaplan-Myrth(2000), the ungrammaticality of (5a) shows that the NP *John* does not receive a θ -role from the CR predicate, or anywhere else. Note that no such violation occurs in (5b) where the matrix verb *eat* assigns an external role to *John*. Thus, it is clear that CR verbs have non-thematic subjects, when the pronominal copy is in the embedded subject position, based on the contrast in (5a-b).

(ii) The following examples in (6-7) support the claim that the matrix subject positions of CR are non-thematic. Only DPs can be assigned θ -roles from their predicates. As shown in (6-7), however, the bracketed elements in the subject positions are not DPs: PPs in (6a) and (7a), and APs in (6b) and (7b). Thus, the non-DP CR subjects *under the bed* and *sickeningly sweet* illustrates that the subject position of CR predicates is non-thematic.

- (6) a. [Under the bed] is an unoriginal place to hide.
b. [Sickeningly sweet] is how Calvin likes his cereal.

- (7) a. [Under the bed] seems like **it** is an unoriginal place to hide.
b. [Sickeningly sweet] seems like **it's** how Calvin likes his cereal.

(Davies & Dubinsky 1998)

(iii) In addition, CR verbs can take expletives or parts of idiom chunks in their subject positions, which is shown in examples (8-9), respectively.

- (8) a. %There seems like there's a lot of garbage in the driveway.
b. * There seems like a lot of garbage is in the driveway.
c. It seems like a lot of garbage is in the driveway.

- (9) a. %The cat seems like **it** is out of the bag.
b. %The shit seemed like **it** hit the fan.

It is clear that the matrix CR subject positions are non-thematic since expletives such as *there* and *it* do not bear any θ -roles. Like expletives, parts of idiom chunks such as *the cat* and *the shit* in (9) are not associated with thematic roles. The data shown in (8-9), therefore, provide strong evidence that CR verbs have non-thematic subjects.

- ◆ Meanwhile, there occur some cases in which CR subject positions can be thematic position. First, Potsdam & Runner (2001) indicate that CR subjects are thematic in cases of (10).

- (10) a. *There seems like John expects **there** to be an election.
 b. *The other foot appears like the shoe is on **it**.
 c. *Under the bed seems like an unoriginal place to hide will be **it**.

In (10), we can note that expletive in (10a), idiom pieces in (10b), and non-DP in (10c) are impossible in cases where the copy pronoun in the complement is in non-subject position. The ungrammaticality in (10) shows that the subject position of CR predicates is necessarily thematic. Expletive and the like in (10) cannot appear in the subject position of CR predicates since they will receive a θ -role.

(ii) Fujii(2005), following Potsdam & Runner(2001), argues that CR subject is non-thematic only if the copy pronoun occurs as the highest subject in the *like/as*-complement. However, if the copy pronoun occurs in any other position, the CR subject is assumed to be thematic. To prove this argument, Fujii(2005) notes that picture-NPs as CR subjects only allow reconstruction for binding if the copy pronoun is in the highest subject position in the finite clause complement to *like/as if/as though*.

- (11) a. [Stories about each other_i]_j seem like [**they**_j have frightened John and Mary_i]
 b. *[Stories about each other_i]_j seem like John and Mary_i **them**_j
- (12) a. [Pictures of his_i mother]_j seem as if [**they**_j will make every boy_i aggravated]
 b. *[Rumours about his_i mother]_j seem as if Bill expects **them**_j to make every boy_i aggravated.

The binding contrasts between (a) examples and (b) examples in (11-12) show that CR subjects only allow reconstruction for binding if the copy pronoun is in the highest subject position as in (11a) and (12a) under the assumption that the movement chain allows reconstruction of the picture-NP in its base position.

3. Previous Analyses of CR constructions

◆ The Movement Analysis (Ura 1998)

Ura(1998) argues that CR predicates have a non-thematic subject position and that only subject in the complement clause can raise to the subject position of CR predicates.

matrix subject position after the embedded clause with its subject pronoun is formed and propose that an A-chain is formed between the two base-generated DPs prior to assignment of a single θ -rule at LF. Thus, all features (EPP, Case, and ϕ -features) of the matrix and embedded T are independently checked in the matrix and embedded clauses by two DPs.

- (15) a. **Two**_i people **seem** t_i to have won the lottery. [+ambiguous]
 b. It **seems** that two people have won the lottery. (seem > two)
 c. **Two** people are such that they seem to have won the lottery. (two > seem)
- (16) a. **Two** people **seem** like they have won the lottery. [-ambiguous]
 b. \neq It **seems** that two people have won the lottery. (seem > two)
 c. $=$ **Two** people are such that they seem to have won the lottery. (two > seem)

In (15), the Subject-to-Subject Raising example is ambiguous between the wide scope reading of a strong quantifier *two* and the matrix verb *seem*. This means that the wide scope reading of the matrix verb *seem* in (15c) can be captured at the position of the trace in (15a). However, such an ambiguity is not present in CR, since (16a) is unambiguous. The wide scope reading of a strong quantifier *two* can be captured only in the main clause. Given this, Potsdam & Runner (2001) argue that under the base-generation analysis of CR, the DP cannot be interpreted in the embedded clause and point out that the interpretational differences between SSR and CR subject can be evident in favor of a base-generation account. However, Potsdam & Runner's (2001) proposal seems to be tilted to the representational analysis.

◆ The CP-Predication Analysis (Landau 2009)

Landau (2009) suggests that properties of CR constructions can be explained by the CP-predication operation and argues that the pronominal copy in CR constructions is not necessary only if the matrix subject is thematic. Furthermore, Landau (2009) proposes that if (i) a non-thematic subject of CR verb must be licensed by predication, (ii) the clausal complement is turned into a predicate by merging with a null operator, and (iii) the pronominal copy is the variable required by operator.

Before we investigate the CP-predication analysis of CR constructions, let's consider the Landau's (2009) basic assumptions. First, Landau (2009) assumes that CPs can be used as non-natural predicates when they involve null operator constructions, as shown in (17).

- (17) a. This essay is difficult [_{CP} OP_i to understand t_i]
 b. They bought a dog [_{CP} OP_i to play with t_i]
 c. This tea is too hot [_{CP} OP_i to drink t_i]
 d. He left with some memories [_{CP} OP_i to cherish t_i]

It is clear that if the gap is formed by movement, then the CP can be turned into a predicate by the operator-gap dependency. Given this observation, Landau(2009) assumes that natural language can provide a proper tool to turn a CP into a predicate with the aid of two operations: (i) merger with a null operator as in (18b) and (ii) the realization of overt pronoun unless the language possesses suitable null pronouns, as in (18c).

- (18) a. [_{CP}] : proposition
 b. [_{CP} OP_i t_i] : predicate $\lambda x. P(x)$
 c. [_{CP} OP_i pronoun_i] : predicate $\lambda x. P(x)$

According to Landau(2009), the bracketed complement in (18a) can generally function as a proposition. In (18b), the operator-variable pair may be the outcome of movement, in which case the variable would be an unpronounced trace. In (18c), operator-pronominal copy pair can enter into the binding relationship. Given this assumption, Landau(2009) argues that copy-containing CPs can become predicative, when they have to contain the merger of a null operator, as in (18b) and a pronominal copy for it to bind, as in (18c). Second, Landau(2009) assumes that CR constructions are governed by the Psource-Copy Generalization(PCG) as follows:

- (19) The Psource-Copy Generalization (PCG)
 A copy is not necessary only if the subject is a Psource.

In order to understand the concept of Psource, consider (20).

- (20) a. Harry looked to me [like he was drunk].
 b. It looked to me [like Harry was drunk].
 c. I saw Harry.

Roger(1972) claims that (20a) does but (20b) does not entail (20c), suggesting that the subject of a CR construction be understood as the perceptual source (Psource) of the subject. Furthermore, Asudeh & Toivonen(2007) assume that the CR subject is a perceptual source, maintaining that the sentence *Tom seem like he's cooking* is infelicitous in a context where *Tom* is not perceived. In this respect, Landau(2009) argues that CR examples whose subject can be construed as a Psource allow a copy-less complement and that CR examples whose subject cannot be construed as a Psource require a copy in their complement.

- (21) Context: *I read about the nutritional merits of Tibetan food, and remark:*
 a. It *sounds*₁ [like Tibetans are healthier than us].

Context: I read about the nutritional merits of *tsampa*, the Tibetan flour, and remark:

b. *Tsampa sounds*₂ [like Tibetans are healthier *(eating it)].

Context: My friend tells me about the nutritional merits of Tibetan food. I respond:

c. You *sounds*₃ [like Tibetans are healthier than us].

In (21), we can notice that each CR verb appears in three types of the CR subject: an expletive as in (21a), a non-Psource DP as in (21b), and a Psource DP as in (21c). Landau(2009) argues that two assumptions in (18-19) can explain the contrast between (21b) and (21c). Since *Tsampa* in (26b) is not a possible Psource for *sounds*₂, it cannot be licensed through direct θ -assignment by *sounds*₂. Therefore, it must be licensed by some predicate. The *like*-complement, however, is intrinsically propositional, as shown in (21a). Moreover, CPs are not natural predicates, so a null operator must be merged to the *like*-complement in order to turn it into a predicate. This is why the pronominal variable is necessary in the complement of (21b). In contrast, *You* in (21c) is semantically licensed by receiving the Psource θ -role of *sounds*₃. Predication is not needed, a null operator is unnecessary, and hence a copy is not needed either. In conclusion, *sound*₁ and *sounds*₂ take non-thematic subject but *sound*₃ takes a thematic subject, which is assigned the θ -role Psource. A Psource interpretation for the CR subject indicates that it is thematic, whereas a non-Psource interpretation indicates it is not. Thus, Landau(2009) concludes that the PCG accounts for apparent inconsistencies in the obligatoriness or non-obligatoriness of a pronominal copy in CR examples.

However, Landau's(2009) analysis seems to have the following problem. In principle, we hope CPs could have been like DPs, PPs, APs, or VPs in being able to function as predicates without the aid of a null operator. In practice, they are not. If the restriction of predication must be specific to CP, then we should explain why this restriction is involved in only CP, except other lexical categories.

◆ The Parallel Movement Analysis(Kwon & Lee 2010)

In the previous section, we have noted that CR examples are ambiguous between a thematic and a non-thematic reading for the subject. To capture this property of CR constructions, we will propose new type of analysis of CR constructions, based on the parallel movement in Chomsky(2008). We assume that the complement clause of CR verb seems to be CP headed by the zero complementizer, as shown in (22b).

(22) a. It seems like [_{CP} James is in trouble].

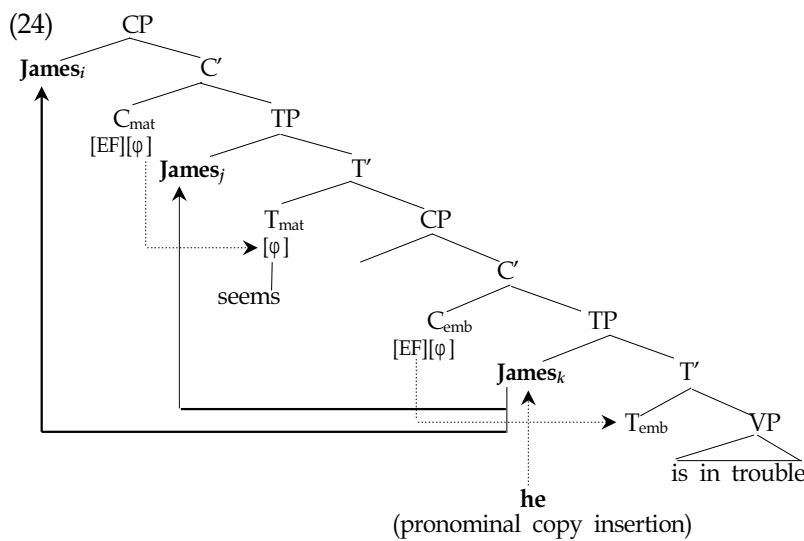
b. James_i seems like [_{CP} ϕ he_i is in trouble].

According to Postdam & Runner(2001) and Asudeh(2002), there is distributional evidence for analyzing *like* as a preposition taking CP complement, headed by the zero complementizer. Furthermore, Landau(2009) argues that in CR examples in Hebrew, the PP headed by the preposition *ke'ilu* 'as if', followed by the standard finite

complementizer *še-* 'that', as shown in (23).

- (23) *nir'e ke'ilu (še-)lo mil'u et ha-hora'ot šel Gil.*
 looks as if (that-)not followed.3pl ACC the.instructions of Gil
 'It look like they didn't follow Gil's instructions.'

Thus, we assume that the complement clause of CR verb in (23b) is a CP headed by the zero complementizer. Now let's consider the process of parallel movement analysis of CR constructions. The parallel movement application in CR constructions (23b) can be seen in (24).



In the embedded clause of (24), we assume that T_{emb} does not inherit uninterpretable ϕ -feature from C_{emb} but only inherits EF from C_{emb} . Given this, we propose that CR subject *James* in base position can be moved to [Spec, T] of the embedded clause by the inherited EF from the embedded C_{emb} . Furthermore, we notice that the moved CR subject in [Spec, T] still has an unvalued ϕ -feature, and therefore can be raised to the matrix clause. In the matrix clause of (24), we assume that T_{mat} inherits uninterpretable ϕ -feature from C_{mat} , but, EF remains at C_{mat} . Thus, the CR subject *James* is raised to [Spec, T_{mat}] of the matrix clause from [Spec, T] of the embedded clause. Simultaneously, the EF of C_{mat} forces the CR-subject *James* to be moved to [Spec, C_{mat}] of the matrix clause from [Spec, T_{emb}] of the embedded clause. As mentioned in section 2, CR subjects are actually ambiguous between a thematic and non-thematic reading. To explain the duality of CR subjects, we suggest that the non-thematic use of CR subjects is possible in case that the copy in [Spec, T_{mat}] of the matrix clause can be pronounced at PF component among three copies [*James_i*, *James_j*, *James_k*] of CR subject in (24). The thematic use²⁾ of CR subjects is available in case that the copy in

2) We may conjecture that the thematic use of CR subject in [Spec, C] of the matrix clause may be related with the topic property of CR subject. This possibility opens up further studies.

According to Ura(1998), the meaning of the idiom in (27a) can be preserved in (27b) even after a part of the idiom undergoes the alleged copy raising. This indicates that the position of CR subject is a thematic position. From these observations, we conclude that the parallel movement application can explain dual properties between a thematic and non-thematic reading and the observation on A-property of CR subject.

4. Conclusion

References

- Asudeh, A. 2002. Richard III. In M. Andronis, E. Debenport, A. Pycha, and K. Yoshimura (eds.), *CLS 38: The Main Session*, vol. 1. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, 31-46 .
- Asudeh, A. 2004. *Resumption as Resource Management*. Doctoral dissertation. Stanford University.
- Asudeh, A, and I. Toivonen. 2007. Copy Raising and Its Consequences for Perceptual Reports. In A. Zaenen, J. Simpson, T. H. King, J. Grimshaw, J. Mailing and C. Manning (eds.), *Architectures, Rules, and Preferences: Variations on Themes by Joan W. Bresnan*. Stanford, CA: CSLI Publications, 49-67.
- Browning, M. 1987. *Null Operator Constructions*. Doctoral dissertation. MIT.
- Chomsky, N. 1977. On Wh-movement. In P. Culicover, T. Wasow and A. Akmajian (eds.), *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 71-132.
- Chomsky, N. 1993. A Minimalist Program for Linguistic Theory. In K. Hale & S. J. Keyser (eds.), *The View from Building 20*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1-52.
- Chomsky, N. 2000. Minimalist Inquiries: The Framework. In R. Martin, D. Michaels, & J. Uriagereka (eds), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, 89-155.
- Chomsky, N. 2004. Beyond Explanatory Adequacy. In A. Belletti (ed.), *Structures and Beyond*. Oxford: Oxford University Press, 104-131.
- Chomsky, N. 2007. Approaching UG from Below. In U. Sauerland and H.-M. Gartner (ed.), *Interfaces + Recursion =Language?.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1-29.
- Chomsky, N. 2008. On Phases. In R. Freidin, C. P. Otero, and M. L. Zubizarreta (eds.), *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud*. Cambridge, MA: MIT Press, 133-166.
- Chung, S. 1978. *Case Marking and Grammatical Relations in Polynesian*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Davies, W. D., and S. Dubinsky. 2004. *The Grammar of Raising and Control: A Course in Syntactic Argumentation*. Oxford: Blackwell.

- D'éprez, V. 1992. Raising Constructions in Haitian Creole. *Natural Language and Linguistic Theory* 10, 191-131.
- Fujii, T. 2005. Cycle, Linearization of Chains, and Multiple Case Checking. In S. Blaho, L. Vicente, and E. Schoorlemmer (eds.), *Proceedings of Console XIII*. Student Organization of Linguistics in Europe, University of Leiden, 39-65.
- Heycock, C. 1994. *Layers of Predication*. New York: Garland.
- Jespersen, O. 1924. *The Philosophy of Grammar*. Chicago: University of Chicago Press (1992).
- Kaplan-Myrth, A. 2000. The Movement Rule Formerly Known as Richard. Ms. Yale University.
- Kwon, K. & W. Lee 2010. Notes on Copy Raising Constructions in English. *Journal of Language Sciences* 17-3, 179-200.
- Lappin, S. 1984. Predication and Raising. In C. Jones and P. Sells (eds.), *Proceedings of NELS 14*. Amherst, MA: GLSA, 236-52.
- Landau, I. 2009. Predication vs. Aboutness in Copy Raising. Ms. Ben Gurion University
- McCloskey, J, and P. Sells. 1988. Control and A-chains in Modern Irish. *Natural Language and Linguistic Theory* 6, 143-189.
- Moore, J. 1998. Turkish Copy-Raising and A-Chain Locality. *Natural Language and Linguistic Theory* 16, 149-189.
- Postal, P. 1974. *On Raising*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Potsdam, E. and J. T. Runner. 2001. Richard Returns: Copy Raising and its Implications. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston, and S. Neuvel, (eds.), *CLS 37: The Main Session*, vol. 1. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, 453-468.
- Rogers, A. 1972. Another Look at Flip Perception Verbs. In *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 303-315.
- Rogers, A. 1973. *Physical Perception Verbs in English: A Study in Lexical Relatedness*. Doctoral dissertation. UCLA.
- Rogers, A. 1974. A Transderivational Constraint on Richard? *Papers from the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 551-58.
- Ura, H. 1998. Checking, Economy, and Copy-Raising in Igbo. *Linguistic Analysis* 28, 67-88.
- Williams, E. 1987. NP Trace in Theta Theory. *Linguistics and Philosophy* 10, 433-447.

영어몰입과학수업이 중학생의 과학 및 영어성취도에 미치는 영향

이상우 · 남정희

(부산대학교)

과학은 모든 나라에서 국가성장의 동력이라 여기고 육성시키고자 하는 핵심요소이며 우리나라에서도 과학교육활성화를 위해 여러 가지 방안을 연구하고 적용시키고 있다.

이와 더불어 국제화, 정보화 시대의 의사소통 수단으로 영어 또한 중요성이 부각되고 있으며 이제 영어는 단지 여러 교과목들 중의 하나의 의미를 넘어 사회적 큰 관심분야로 여겨지고 있는 실정이다. 하지만 사회의 영어교육에 대한 욕구를 공교육에서 충분히 뒷받침하지 못함으로써 영어사교육시장의 엄청난 팽창을 초래하였고 조기유학이나 해외영어연수 등을 통해 공교육 하에서의 영어교육의 한계를 충족시키고 있는 현실이다. 문제는 이로 인한 사교육비과다로 교육기회의 불평등이 심화되고 기러기야빠 등의 가족문제와 조기유학이나 외국영어연수 학생들이 귀국 후 겪는 학교에서의 부적응 현상 등과 겹쳐 심각한 사회적 문제를 확대 재생산하고 있는 현실이다.

이에 대한 해결책으로 지금껏 수많은 정책적 방안이 제시되었으나 큰 효과를 보지 못하고 있었다. 그런 와중에 일반교과목의 수업도 모국어가 아닌 영어로 진행하여 영어노출기회를 확대하고자 하는 영어몰입교육정책이 2008년도의 대통령인수위기간에 제안되어 큰 논란이 된 적이 있다. 사실 일반교과목의 내용을 영어를 이용하여 수업하는 것에 대한 연구는 영어교육학자들에 의해 그 이전부터 점진적으로 진행되고 있었으나 학문적 연구를 통한 검증이 다양하게 진행되지는 못한 상황이었다.

더욱이 일반교과교육과정 내에서 진행하려했던 영어몰입수업임에도 불구하고 영어능력상승을 위한 도구적 의미에서 영어교육학적 접근에만 관심을 둔 채 영어몰입수업이 일반교과수업의 본래 목표인 일반교과목의 성취도에는 어떠한 영향을 미치는지에 대한 일반교과교육학적 검증이 이루어지지 않은 상태에서 정책이 시행된다면 그 과정에서 발생하는 시행착오들과 문제점들은 학생들의 학업성취도뿐만 아니라 더 나아가 사회문화적 문제로까지 확대되어 계층 간 갈등을 더욱 유발하고 국가경쟁력에도 영향을 미칠 수 있는 것이다.

위와 같은 필요성에 의해 동일시수의 정규과학수업에서 적용이 가능한 영어와 한국어의 이중언어를 사용한 몰입식 교육 또 다른 표현으로는 내용·언어통합교육(CLIL)인 영어몰입과학수업을 이중언어가 가능한 내국인 교사가 진행한 영어몰입과학수업이 중학생의 과학 및 영어성취도에 어떤 영향을 미치는지 알아보려고 하였다. 그 결과 출제언어별 과학성취도와 영어성취도에 집단간 유의미한 차이가 발생하지 않았으나 두 집단 모두 한글로 출제한 과학성취도보다 영어로 출제한 과학성취도의 점수가 더 낮았으며 이 점수차이는 집단간 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 이를 통해 영어몰입과학수업이 과학성취도에 유의미한 차이를 나타내지 않고 일반영어성적에 유의미한 효과를 나타내지도 않는 것으로 나타났다. 출제언어별 과학성취도의 분석을 통해 동일한 내용의 문제라도 영어로 된 문항이 한글로 된 문항보다 성적이 낮았으며 영어몰입과학수업이 그 차이를 줄여주는데 유의미하게 기여하지 못했음을 알 수 있다.

각 집단 내에서 성취도간 상관관계를 분석한 내용 중 의미 있는 내용은 다음과 같다. 영어몰입과학수업을 진행한 실험집단에서는 영어성취도와 한글로 출제한 과학성취도사이에는 상관

관계가 없으나 영어성취도와 영어로 출제한 과학성취도사이에는 정적상관관계를 가진다는 사실이 통계적으로 분석되었다는 것이다. 반면 한국어로만 과학수업을 진행한 비교집단에서는 영어성취도와 한글로 출제한 과학성취도 사이에 상관관계가 없을 뿐만 아니라 영어성취도와 영어로 출제한 과학성취도사이에서도 상관관계를 가지지 않았다. 이는 일반중학교학생들에 비해서 영어능력이 매우 우수한 국제중학교 학생들임에도 불구하고 영어몰입과학수업을 진행한 후 과학성취도문항을 영어로 출제한다면 학생의 영어성취도 순위에 따라 영어로 제시된 과학성취도순위가 변경될 수 있다는 것을 의미한다. 반면 일반적 과학수업을 진행한 국제중학교 학생들은 과학성취도 문항을 영어로 출제해도 영어성취도순위에 따라 영어로 제시된 과학성취도순위가 변경되지 않았다. 이는 과학수업을 이중언어로 진행한 후 과학성취도문항을 영어로 출제한다면 영어능력에 의해 과학성취도순위가 변경될 수 있다는 것을 의미한다. 이는 영어학습기회의 불평등이 매우 심각한 수준인 우리나라의 현 상황에서 매우 주의 깊게 살펴보아야 할 사항이다. 이 밖에도 영어몰입과학수업의 준비과정에서 수업내용면이나 교사의 외국어능력면에 있어 매우 많은 준비시간이 소요되는 등 어려운 점이 많다. 세계화시대에 의사소통의 수단으로 영어의 중요성이 점점 더 강조되면서 공교육 하에서 영어교육의 기회를 확대하여 영어교육의 격차를 줄일 수 있는 방안들 중 하나로 제시된 일반교과교육과정내의 몰입수업적용이 본래의 의도대로 결과가 나올 수 있다면 좋겠지만 제도시행여부에 앞서 언어교육자들뿐만 아니라 일반교과교육자들과의 협력을 통하여 이 분야의 다양한 융합적 연구들을 토대로 더욱 치밀하고 논리적으로 분석되고 검증되어야 할 것이다.

L1 lemma mediation in processing L2 word pairs and sentences

Hyechong Park

(Pusan National University)

Abstract

Prior studies have reported that L1 lemma mediation is valid in processing L2 words. On the other hand, this finding has been criticized from a methodological point of view. Therefore, this study investigates L1 lemma mediation by comparing how intermediate and advanced Korean users of English respond to the decontextualized word pairs and contextualized sentence completion items. A two-part lexical judgment questionnaire, which consists of decontextualized word association pairs and contextualized sentence completion items, was distributed to the nine research participants. And the following recall sessions were conducted with the participants to examine their perceived similarity of the word pairs. Findings from the first part of the questionnaire, the word association task, portray that the same translation pairs seem to be more semantically related in comparison to different translation pairs. This result can validate the prior findings regarding the effect of L1 lemma mediation of L2 processing. However, in the sentence completion task, advanced Korean users of English showed low reliability on the same translation pairs and they tended to choose one word for the same translation pairs. These results imply that L1 mediation may not operate in the contextualized word processing for advanced users. Further recall sessions also suggest that L1 lemma mediation may be much stronger in the decontextualized word association task and for intermediate level users of English, while the advanced level users may access L2 lexicon more conceptually.

Prior studies have reported that L1 lemma mediation is valid in processing L2 words (Jing, 2002, 2004; Kwon, 2005). On the other hand, this finding has been criticized from a methodological point of view (Vespoor, 2008). According to the criticism, though L1 lemma mediation has been captured, it is mainly based on a difference in reaction time of the decontextualized lexical judgment test. Therefore, this study investigates L1 lemma mediation by comparing how intermediate ($n=3$) and advanced Korean users of English ($n=3$) respond to the decontextualized word pairs and contextualized sentence completion items. Due to the contradictory findings and the methodological development in cross-linguistic studies (Fitzpatrick, 2007; Jarvis & Pavlenko, 2008), native speakers of English ($n=3$) were also recruited for the study in order to determine the strength of the semantic relations of the word pairs.

A two-part lexical judgment questionnaire, which consists of twenty decontextualized word association pairs and ten contextualized sentence completion items, was distributed to the nine research participants. And the following recall sessions were conducted with the participants to examine their perceived similarity (Jarvis & Pavlenko, 2008; Kellerman, 1977) of the word pairs. The first part of the questionnaire covers ten same translation word pairs and ten different translation pairs; these questions asked the participants' perception regarding semantic overlap of the noun pairs. Participants showed their semantic judgment through a six-point Likert scale. The second part of the questionnaire consists of ten sentence completion questions; these items asked the participants to choose either the same or the different translation pairs.

Findings from the first part of the questionnaire, the word association task, portray that the same translation pairs ($M=4.87$, $SD=.75$) seem to be more semantically related in comparison to different translation pairs ($M=4.52$, $SD=.58$). This result can validate the prior findings regarding the effect of L1 lemma mediation of L2 processing (Jing, 2002, 2004; Kwon, 2005). However, in the sentence completion task, advanced Korean users of English showed low reliability (Cronbach's $\alpha = -.275$) on the same translation pairs and they, like the intermediate group participants, also tended to choose one word for the same translation pairs [$\chi^2(1, 0.05)=8.58$, $P < .001$, two-ways]. These results imply that L1 mediation may not operate in the contextualized word processing for advanced users. Further recall sessions also suggest that L1 lemma mediation may be much stronger in the decontextualized word association task and for intermediate level users of English, while the advanced level users may access L2 lexicon more conceptually.