

2012년 겨울학술대회

한국언어과학회

# 언어교육과 언어자료

Language Education and Language Data

2011년 2월 9일 (목요일) 09:30~19:00 **일시**  
부산외국어대학교 본관 5층 (A508/A609) **장소**

**주최**

$K^A_L S$  한국언어과학회

**주관**

부산외국어대학교 영어학부  
부산외국어대학교 대학원



• 2012 한국언어과학회 겨울학술대회 •

겨울 학술대회 일정			
09:30 ~ 09:50		등록 및 회원 가입 (본관 5층 A509호)	
09:50 ~ 10:00		개 회 식 (A508)	
특강 I 10:00 ~ 11:10	제목	코퍼스 언어학 특강 (A508) What Does Frequency Tell Us?: A case of corpus-based English writing analysis	
	발표자	남대현 (UNIST)	
	사회자	김신호 (영산대)	
	토론자	홍신철 (동아대)	
11:10-11:30		휴 식	
시간 \ 장소	A508 강의실	A609 강의실	
	어휘 /코퍼스언어학	통사/의미론	
	사회자: 정연창 (부산대)	사회자: 이원빈 (대전대)	
제1발표 11:30 ~ 12:00	제목	The <i>n-gram</i> analysis of Maritime English Corpus	A cartographic analysis of complex locative PPs in English and Korean
	발표자	홍신철 (동아대)	이숙희(숙명여대)
	토론자	남대현 (UNIST)	권기양 (영산대)
제2발표 12:00 ~ 12:30	제목	Communicability of the words used in the field of agriculture	Interactive Pair Work in Grammar-discovery Tasks: Focus on Form and Mutual Scaffolding
	발표자	박재익 (고신대)	한영주 (영산대)
	토론자	권선희 (부산외대)	권연진 (부산대)
12:30-13:30		오찬 및 이사회 (A508)	
13:30-14:00		총 회 (A508)	

특강 II 14:00 ~ 15:10	제목	영어교육 특강 (A508) Language Teaching Perspectives and the Current Trend in Teaching Grammar	
	발표자	이영식 (한남대)	
	사회자	전지현 (부산대)	
	토론자	김창호 (부산외대)	
15:10-15:20		휴 식	
시간	장소	A508 강의실	A609 강의실
		영어교육학	번역/음운/형태론
		사회자: 김병권 (영산대)	사회자: 박인진 (부산외대)
제3발표 15:20 ~ 15:50	제목	한국인 대학생 학습자의 영어 강제 지도에 관한 연구	Shifts of Evaluative Meaning in English-Korean News Translation on the Basis of Appraisal Theory
	발표자	강민경 (부산대)	서주희(부산대)
	토론자	박재익 (고신대)	김은일 (부경대)
시간	장소	A508 강의실	A609 강의실
제4발표 15:50 ~ 16:20	제목	A Study on the Effect of Self-determinational Motivations on English Reading Proficiency of College Students	영어의 지음변화와 강세의 순환성: 어휘음운론과 최적성이론의 비교
	발표자	지순정(인제대)	강민순 (부산외대)
	토론자	홍광희 (동아대)	박희현 (진주교대)
시간	장소	A508 강의실	A609 강의실
제5발표 16:20 ~ 16:50	제목	예비 유아 영어 교육 교사의 유아 영어 교육 교과 과정에 대한 인식 고찰	{-ness}와 {-ity}의 생산성소고
	발표자	방준(부산외대)	이용성 (부산외대)
	토론자	박혜정 (울산대)	신승훈 (영남대)
16:50 ~ 17:20		폐 회 식 (A508)	
17:30~ 19:00		리 셉 션	

# 목 차

## Ⅰ 특강 I

남대현 (UNIST)	What Does Frequency Tell Us? A case of corpus-based English writing analysis ..... 3
-------------	---

## Ⅰ 제1발표

홍신철 (동아대)	An <i>n</i> -gram analysis of the Maritime English ..... 17
이숙희(숙명여대)	Cartographic Decomposition of Korean Locative PPs ..... 25

## Ⅰ 제2발표

박재익 (고신대)	농사용 어휘의 소통의 문제 ..... 43
한영주 (영산대)	Interactive Pair Work in Grammar-discovery Tasks: Focus on Form and Mutual Scaffolding ..... 53

## Ⅰ 특강 II

이영식 (한남대)	Language Teaching Perspectives and the Current Trend in Teaching Gramma ..... 71
-----------	---

## Ⅰ 제3발표

강민경 (부산대)	한국인 대학생 학습자의 영어 강세 지도에 관한 연구 ..... 87
서주희(부산대)	Shifts of Evaluative Meaning in English-Korean News Translation on the Basis of Appraisal Theory ..... 91

## Ⅰ 제4발표

지순정(인제대)	자기결정성 동기가 대학생의 독해능력에 미치는 효과에 관한 연구 .... 109
강민순 (부산외대)	영어의 자음변화와 강세의 순환성 : 어휘음운론과 최적성이론의 비교 .... 123

## Ⅰ 제5발표

방준(부산외대)	예비영어교사의 유아교육학과 유아영어교육과정에 대한 인식 연구 .... 135
이용성 (부산외대)	{-ity}와 {-ness}의 생산성 소고 ..... 143









# What Does Frequency Tell Us?

## A case of corpus-based English writing analysis

Daehyeon Nam

(Ulsan National Institute of Science and Technology)

### 1. Introduction

The main purpose of the current research presented in this dissertation is to provide a better understanding of how corpus-based language learning can help improve the kind of vocabulary knowledge that college level ESL learners' can produce in writing. Based on the literature review on vocabulary learning and corpus-based language learning, as well as the proposed methodology outlined in the previous chapters, three research questions have been considered:

1. How does the use of online concordancer and thesaurus influence the quality of writing as indicated by lexical variations?
2. To what extent do corpus-based writing instructions change the learners' grammatical knowledge of adjective and preposition usage?

Sets of pre- and post-test style experiments were administered to answer these research questions. Two groups of Korean undergraduate students at a large Midwestern American public university participated in the research, with a total number of 21 participants. The subjects were randomly assigned to either the experimental group (n=10), in which the subjects used the online concordancer as a vocabulary reference tool, or to the control group (n=11), in which the subjects used the online thesaurus.

To answer the first research question, descriptive statistics of vocabulary usage in the students' writings were observed and analyzed, concerning the lexical usage changes and differences displayed in the students' writings after they used the vocabulary reference tools. After analyzing the descriptive statistics, a context of selected keywords were examined to compare qualitative differences among the writing samples. A keyword list was generated statistically by comparing the groups' writing samples against a reference corpus—the New York Times Corpus. This process allowed to eliminate high frequency function words and generated a list of keywords, which was mostly consisting of content words. The concordances of the writing excerpts were generated by statistically generated keywords and their closely neighboring words or *associated words*. This qualitative examination is designed to reveal the similarities and differences of the writings generated by the students, before and after they used the vocabulary reference tools. Therefore, the ESL students' writings were evaluated both quantitatively and qualitatively in a four-way comparison: by vocabulary reference tools, and also, according to their writings both before and after they used the reference tools.

To answer the second research question about potential changes in the subjects' grammatical knowledge, inappropriate preposition and adjective usages were counted based on their usages in the New York Times Corpus—all the instances of preposition and adjective usage were collected and analyzed. Mutual Information (MI) scores, which explain the strength of the relationship between two words, of any pair of two words used together in the New York Times Corpus were calculated to identify the appropriateness of how prepositions and adjectives are used in the reference corpus—then an MI score list of the New York Times Corpus was created. If an actual usage of the writing samples did not match the preposition and adjective usages present in the New York Times Corpus, then it was considered an inappropriate usage. For the words that were not included in the New York Times MI score list, a native speaker of English, who specializes in ESL writing, checked the appropriateness of the usages. Statistical significance tests were carried out to compare the error rates within and between the groups.

A careful statistical consideration was brought to the evaluation of writing samples with the type-token ratio analysis and grammatical error analysis. As stated in aforementioned research questions, the main purposes of the current research is to investigate how ESL writers benefit from the concordancer, a corpus-based vocabulary reference tool, compared to another vocabulary reference tool, the online thesaurus in producing vocabulary in their writing. To test the differences in writing quality between the groups of fixed effects, one using the concordancer and the other using the thesaurus, a statistical model that can test the differences in lexical diversity and grammatical error from two independent variables (i.e., the concordancer group and the thesaurus group) with multiple levels (i.e., seven topic writings) needs to be designed.

First, as a base statistical model, a repeated measures ANOVA model was adopted. The model was called for because of the mixed nature of the current study, which tested for mean differences between two groups, while subjects being under repeated measures. Then, to explain variation in dependent variables through a control of an extraneous variable, i.e., a covariate, was also considered. Therefore, a statistical model of repeated measures ANCOVA was employed to analyze the effects of using the concordancer and the thesaurus in the ESL learners' productive vocabulary knowledge in writing within a certain period of time. The statistical model allowed examining and comparing the means of lexical diversity and grammatical error for the concordancer group and the thesaurus group that are related to each other.

Covariates were introduced in the design for the statistical control of extraneous variables. There are two types of variable in the study: (1) a between-subject variable of the concordancer group and the thesaurus group; and (2) a within-subjects variable of seven topic writing engagements with the vocabulary reference tools. The results of the comparisons between the groups and within the groups were expected to answer how ESL learners benefit from corpus-based language learning in acquiring productive vocabulary knowledge in writing. For the statistical analysis, *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 13)* was used.

The null hypotheses of the research is that: (1) there is no differences of lexical diversity and grammatical error between the groups and between the interventions of the vocabulary reference tools; and (2) there is no interaction of the vocabulary reference tools for ESL writing performance (i.e., in increasing lexical diversity and reducing grammatical error) and the number of writing activities with the vocabulary reference tools in (Topic 1 writing through Topic 7 writing) as they relate to the type-token ratio and the number of grammatical errors per topic writing.

The attitude changes toward the vocabulary reference tools were measured quantitatively. A set of pre-

/post-questionnaires was administered to identify attitudes toward each tool before use, and changes in attitude which might have developed after using them. The ESL learners' attitude differences before and after using the concordancer and the thesaurus was tested through paired-samples t-tests. The questionnaire results were also analyzed within and between the groups.

## **2. Lexical Diversity: type-token ratio**

A total of 147 writing samples were collected and examined for the research. Since there were 11 subjects in the control group—the thesaurus group, each writing topic consisted of 11 different writing samples per writing topic. For the experimental group—the concordancer group, each topic writing consisted of 10 different writing samples, because there were 10 subjects in the group.

To have an overview of the vocabulary usage in the writing samples, the concept of a type-token ratio was introduced. In a word frequency list, tokens are individual occurrences of words. The number of tokens which appear in a text is equivalent to the total number of words. Types are the number of unique word forms, rather than the total number of words in the text. Therefore, as explained briefly in the previous chapter, the type-token ratio, “the average number of tokens per type” (Baker, 2006, p. 52) or the “ratio in percent [which exists] between the different words in a text and the total number of words” (Laufer & Nation, 1995, p. 310), can be calculated by the number of types divided by the number of tokens: this method is a way of investigating the lexical richness of the subjects' word usage—or the lexical variation—which appears in their writings. Type-token ratio information for each writing sample is calculated through the corpus analysis software *WordSmith Tools 5* (Scott, 2008).

According to Baker (2006), the type-token ratio is still useful when looking at relatively small text files under 5,000 words to characterize lexical diversity. However, the type-token ratio has been criticized for its simplicity, or its potential to mislead based on the inverse relationship of essay length and the number of different lexical items in an essay; this development can happen because it is easily affected by differences in text lengths (Engber, 1995; Laufer & Nation, 1995). Engber (1995) and Laufer and Nation's (1995) claims are important in corpus linguistic text analysis in using the type-token ratio for evaluating lexical diversity is in its sensitivity to the length of text as Bayeen (2008) states “the number of different word types depends on the number of tokens” (p. 204). Therefore to analyze the type-token ratio of the ESL writing samples, the text size of the baseline needs to be treated as a covariate.

Since the formula of the type-token ratio is the simple calculation of the number of types divided by the number of tokens and is expressed as a percentage, a text with a low type-token ratio contains word repetition, whereas a high type-token ratio suggests more diverse usage of words in a text. Along with the type-token ratio, the number of sentences and the average number of the words in a sentence are also expected to provide evidence of writing quality (Howerton et al, 1977). Table 1 below shows the type-token ratios of each subject over the seven writing topic writings. The examination of the table enables a significance test of group differences between the two groups' lexical diversities.

Table 1  
*Type-Token Ratio of the Individual Writing Samples*

Subject Group	Topic 1	Topic 2	Topic 3	Topic 4	Topic 5	Topic 6	Topic 7
CONC1	41.08	48.75	45.79	44.69	47.90	48.03	42.37
CONC2	59.67	61.27	64.00	60.34	67.72	53.85	62.07
CONC3	50.48	55.94	50.00	52.32	48.65	55.74	45.77
CONC4	54.72	53.29	57.23	48.88	47.19	53.44	54.35
CONC5	44.68	47.78	52.63	59.39	56.50	48.57	50.00
CONC6	54.19	54.59	48.47	53.07	48.23	54.60	52.99
CONC7	43.12	42.15	46.11	46.63	46.60	46.98	49.26
CONC8	40.38	49.39	38.64	46.03	37.25	37.25	35.14
CONC9	37.88	33.27	38.09	35.32	39.06	39.31	33.27
CONC10	39.37	46.85	36.76	44.53	42.48	39.92	47.29
Group average	46.56	49.33	47.77	49.12	48.16	47.77	47.25
Increment	N/A	2.77	1.22	2.56	1.60	1.21	0.69
THES1	32.94	42.58	44.95	42.86	41.79	47.48	40.57
THES2	43.11	55.88	43.79	44.94	50.20	44.49	41.95
THES3	42.28	49.67	40.99	50.14	36.67	43.74	37.72
THES4	44.81	56.44	42.82	45.43	47.20	39.54	41.59
THES5	45.64	54.43	49.56	47.53	50.82	53.81	49.18
THES6	46.91	49.10	51.84	46.99	55.41	51.57	51.28
THES7	41.32	41.77	42.27	42.70	40.37	46.83	36.99
THES8	44.81	45.67	40.96	50.00	46.53	44.44	45.70
THES9	39.90	44.41	40.62	39.41	40.96	37.91	34.28
THES10	63.97	71.31	70.49	63.19	76.00	60.00	84.21
THES11	41.03	43.17	42.43	47.13	40.09	46.89	36.25
Group average	44.25	50.40	46.43	47.30	47.82	46.97	45.43
Increment	N/A	6.16	2.18	3.05	3.57	2.73	1.18

*Note.* Suffixes CONC and THES in the subject ID denote the concordancer group and thesaurus group, respectively. The increment is calculated by subtracting the means of each topic writing type/token ratio of Topic 1 writing from the type-token ratios of the subsequent topic writings.

Based on the data in Table 1, repeated measures ANCOVA were conducted to examine the lexical diversity of using the concordancer and the thesaurus for ESL writing in the course of the seven topic writing sessions.

Table 2 summarizes the tests of within-subjects effects for type-token ratio. Two extraneous variables, covariates, were considered to control the effects from them: the number of tokens (words) of Topic 1 writing samples and the type-token ratio of Topic 1 writings. The former is, as explained earlier, the type-token ratio is highly sensitive to text size and the variance of text size of the writing samples should be controlled. The reason for the later is to set baselines for the comparisons within subjects and between groups in the pre-/post-test type research model.

Table 2

*Repeated Measures ANCOVA for Type-Token Ratio*

Source	SS	df	MS	F	Sig	$\eta^2$
Tests of within-subjects effects for type-token ratio						
Writing topic	165.484	5	33.097	2.039	.801	.107
Writing topic × Number of tokens of Topic 1	52.295	5	10.452	.644	.661	.036
Writing topic × Topic 1	225.202	5	45.040	2.774*	.023	.140
Writing topic × Group	34.004	5	6.801	.419	.834	.024
Error (Writing topic)	1379.905	85	16.234			
Tests of between-subjects effects for type-token ratio						
Number of tokens of Topic 1	64.095	1	120.124	1.724	.207	.092
Type-token ratio of Topic 1	2507.978	1	2507.978	35.988***	.000	.679
Group	17.668	1	17.668	.254	.621	.015
Error (Writing topic)	1184.702	17	69.688			

*Note.* Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity had not been violated. Covariates for Number of tokens of Topic 1 = 378.33, Type-token ratio of Topic 1 = 45.3471.

\* $P < .05$ , \*\* $< .001$

The results of the within-subjects effects indicate that there was no interactions between writing topic (across the writing sessions) and group,  $F(5,85) = .419$ ,  $MSE = 16.234$ ,  $p = .804$ . The results of between-subjects effects reports that that there was no significant difference of the type-token ratio between the concordancer group and the thesaurus group across the topic writings,  $F(1,17) = .254$ ,  $MSE = 17.668$ ,  $p = .621$ . Figure 1 illustrates an overview of how the type-token ratios of the ESL learners' writing for the concordancer group and the thesaurus group changed throughout the writing sessions.

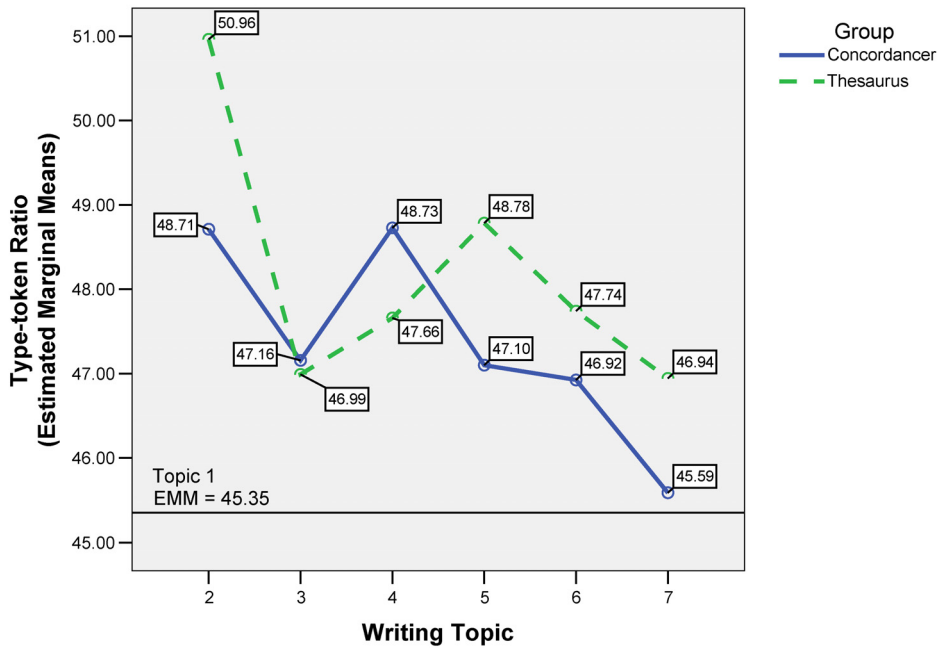


Figure 1. Comparison of the average type-token ratio. In estimated marginal means from Topic 2 to Topic 1. The reference line indicates the Estimated Marginal Mean for Topic1 = 45.35.

Although the statistical analysis of the interaction between the writing topic and group and no main effect of group in the tests of within-subjects effects, the plot pattern in Figure 1 shows that both groups may have gained lexical diversity at the early stage of topic writings, but their lexical diversity went back to when they had started writing with the vocabulary reference tools. As indicated in the results of the interaction between writing topic and group, the plot shows a parallel pattern for both groups. From the pattern of plot, it may be worth paying attention to the trends of the line for both groups. The comparison of the type-token ratio plots shows that the overall trends (slopes) for both groups are negative. It is interesting to witness the negative trends patterns for both the concordancer group and the thesaurus group. Possible explanations of the plot pattern will be further discussed in the discussion chapter.

### 3. Topic Coverage: keyness

To analyze the ESL writers' responses to the writing prompts, a series of text evaluations was conducted both quantitatively and qualitatively for the four writing sample corpora. The subjects' writing sample corpora, PRECONC, PRETHES, POSTCONC, and POSTTHES, have been analyzed by examining how subjects use vocabulary in their writing samples. The writing samples were analyzed within and between the groups to attest to any changes caused by the concordancer and the online thesaurus. For the keyness analysis of the current research, as explained below, the collected writing samples of Topic 1 and Topic 7 from the concordancer group and the thesaurus group were compiled as four distinctive corpora: PRECONC, PRETHES, POSTCONC, and POSTTHES, where PRE and POST denote the periods before and after the intervention, and CONC and THES

denote the concordancer or the thesaurus group.

Keyness, according to Scott and Tribble (2006), represents the “quality words may have in a given text or set of texts, suggesting that they are important, they reflect what the text is really about, avoiding trivia and insignificant detail.” (pp. 55-56). A keyness score is generated by comparing the word frequency list of a text against the word frequency list of a large reference corpus. A *Keyword* program within the *WordSmith Tools 5* (Scott, 2008) package allowed for the calculation and generation of lists of keywords for each writing. As a reference corpus, the New York Times Corpus was used to calculate the keyness scores of each corpus. Given that the four groups of writing samples were prompted by two virtually equal writing prompts, it is possible to assume that each of the writing samples would be likely to produce similar sets of keywords. Interestingly enough, the keyword list shows a variety of keywords in each of the writing samples from the groups. The keywords with a high keyness scores appear across the writing samples corpora: *students, Korea, English, America, Education, universities*, etc. Notice that these words are presented in the writing prompts for Topic 1 and Topic 7, which asked the subjects to write about reasons why Korean students are more and more often coming to the United States to continue their college degrees. Therefore, the high keyness words that are commonly found in the four corpora indicate that, regardless of whether subjects used each vocabulary reference tool, all of their writings are about the education in Korean and the United States.

For the purposes of simple classification, the keyword list in Table 3 can be divided into four sections from the top. For example, the keyword list of PRECONC consists of a first section which includes words related to the words *students* and *many*; it includes another section related to the words *studying to fluently*; a third section which is related to the words *system to reasons*, and so forth. In the full keyword list of the four writing sample corpora, it is not difficult to notice that the top 25% of the keywords consists of the words used in the writing prompts. Then, the next 25% of the keywords also includes words from the prompts, such as *studying, choose, reason, many, schools*. However, there are also other words included that were not used in the prompts, such as *language, their, powerful, culture, skill, diverse, punishments*, and so forth. Apparently, the rest of the keywords are not directly related to the words used in the prompts. These words might be the ones that the subjects used to explain and give reasons as to why many Korean students come to the U.S. for their study. Based on the observations of the keywords and the words included in the writing prompts, it is possible to say that the writings, in general, responded to what the subjects were asked to write about.

Table 3

*Number of Keywords in Pre- and Post-Writing Sample Corpora*

Corpus	Number of keywords
PRECONC	53(2)
PRETHES	53(1)
POSTCONC	40(2)
POSTTHES	70(2)

*Note.* Keywords are generated by *WordSmith Tools 5* with the log likelihood ratio tests of each word in each corpus against the New York Times Corpus. The numbers of negative keywords, which have an unusually infrequent occurrence in the text comparing to the reference corpus, are in parenthesis.

The changes of the number of keywords are also worth investigation. Table 3 shows the differences of the number of keywords before and after the ESL writers engaged in the writing sessions with the vocabulary reference tools, respectively: the pre-writings of PRECONC and PRETHES and post-writings of POSTCONC and POSTTHES. In Table 3, PRECONC and PRETHES have the same number of positive keywords, i.e., 53 keywords. Given that these writing samples were written without the assistance of either the concordancer or the thesaurus, the fact that the writings contain the same number of keywords can serve as a reference line for the writing comparison of lexical diversity—the ESL writers wrote about a similar topic with a similar vocabulary selection. However, the number of keywords in the POSTCONC decreased and the number of keywords in the POSTTHES increased. The number of keywords of the pre-writings changed after the concordancer group and the thesaurus group had used the assigned vocabulary reference, 40 for the concordancer group and 70 for the thesaurus group, respectively. There was about a 41% difference in the number of keywords between the two writings produced by the two groups.

The fact that the POSTCONC and the POSTTHES contain different numbers of keywords may suggest how each vocabulary reference tool uniquely affected the subjects' ESL writing capacity. The writings of the POSTCONC and the POSTTHES were written after a series of the subjects engaging with the concordancer and the thesaurus, both for their initial and revisionary writing practices. The POSTCONC and the POSTTHES were also written without the writing tools after these practices. Intuitively, the reduced number of keywords suggests a condensed word choice of writing to the topic, and the increased number of keywords suggests that more word choices diverged from the topic. Recall that the keywords are generated by statistical comparisons in terms of word frequency between the writing sample corpora and the reference corpus, the New York Times Corpus. Hypothetically, if a frequency list of a corpus is compared to itself, no keywords would produce because there is no difference between the frequency lists—keywords are produced when there are differences found between the frequency lists. Therefore, given the two writing samples, if one writing sample has more keywords than the other, the word frequency in the first writing differs from the reference corpora more than the second writing differs from it. If a writing sample has more keywords that differ, it is less likely to be similar to writing that would be produced by native speakers—the New York Times Corpus.

In Table 3, when the subjects wrote without the help of vocabulary reference tools, the number of keywords is the same—53 positive keywords both in the PRECONC and the PRETHES. After a series of writings using the vocabulary reference tools, the number of keywords in the POSTCONC decreased, while the one in the POSTTHES increased. As explained previously, this vocabulary usage difference after the subjects used the vocabulary reference tools suggests that the concordancer played a role in reducing the number of keywords and therefore making the writing more like that of a native speaker. The thesaurus, on the other hand, appears to have played a role in increasing the number of keywords in the writings. As one may expect from the function of the thesaurus, it may provide a variety of vocabulary choices for the ESL writers as compared to the learners who consulted the concordancer. The keyword comparison in Table 3 may be an answer to this expectation that there is more number of keywords in the POSTTHES than in the POSTCONC. The difference in the number of keywords may have been caused by different usages of the vocabulary reference tools: the thesaurus usage may have caused increased lexical diversity. Or inversely, it is also possible to infer that the concordancer may also have played a role in reducing the number of keywords, a factor which enabled the writings to remain more focused on the writing topics. At this point, it may be too early to claim which of the



two writing evaluation criteria, the lexical diversity or small number of keywords, is more important than the other in evaluating writing quality. The evidence in Table 3 provides possible explanation that the two vocabulary reference tools can contribute differently to ESL writing quality—thethesaurus provides lexical diversity and the concordancer provides a focused vocabulary selection in relation to writing topics.

Another way of evaluating ESL writing quality is to investigate what the writings are about and how the writings are close to assigned writing topics. The investigation of keywords in Table 3 is a more or less horizontal investigation because it counted the raw scores of the keywords in the four ESL writing sample corpora. Since the keywords are selected based on the keyness scores generated by the log likelihood ratio tests, there is an order of keyness scores. Therefore, to evaluate what the writings are about, it is useful to look at the list of keywords as representing the big picture that is as part of a hierarchical structure, in terms of the relationship between the order of the keyness scores and the words used in the writing prompts.

One can easily guess what the writings are about by comparing the keywords and the words in the prompts, because the subjects wrote to respond to the prompts. For example, the content words used in the Topic 1 prompt and the Topic 7 prompts, such as *Korean, students, attend, universities, school, attend, United States (U.S.), decide, choose, why, reason, details, explain, answer*. According to Culpeper (2009), proper nouns are one of the keyword groups in a text: “in fact, in fictional texts, they may be of some interest, as they relate to key aspects of the fictional world.” (p. 38, see also Scott, 2006). However Scott (2008) warned against using proper nouns as keywords: “a text about racing could wrongly identify as key, names of horses which are quite incidental to the story.” (p. 143). Among the keywords, *Korea, Korean, Koreans, America, American, United, States* are good examples of this observation.<sup>1</sup> These words can provide a piece of information that the writings are about something related to Korea and the U.S.

Among the total of 216 positive keywords in Table 3 there are certain keywords that need to be examined closely. The rationale of the examination is based on the observation of Culpepper (2009) of Shakespeare’s *Romeo and Juliet*. Presenting keywords for six characters’ speeches in Shakespeare’s play, Culpepper (2009) characterized three types of keywords mainly based on Scott and Tribble (2006) and Scott (2008): keywords as proper nouns, indicators of content, and indicators of the style of a text. It is not surprising that proper nouns can be keywords, especially when one thinks of a fictional text. This is also a possible assumption if the text is compared to a large general norm, for example, a reference corpus. There are keywords that relate to the text’s *aboutness* or a sketchy idea of the text. Culpepper (2009) presented a list of keywords in Romeo’s talk and two words, *beauty* and *love*, are keywords at the top of the list, as most people would guess. Based on Culpepper’s (2009) classification of the keywords, I selected the keywords that can represent what each writing sample corpora is about. The list of keywords is presented in Table 4 below.

<sup>1</sup> In the list, there are alphabets, such as *U* or *Sare* listed as keywords. This is a part of the word *U.S.* and the concordancer did not recognize *U.S.* as a one word, because it contains periods.

Table 4

*Selected Keywords of Pre- and Post-Writing Sample Corpora*

PRECONC	PRETHES	POSTCONC	POSTTHES
Students (58)	Students (99)	Students (77)	Students (106)
English (38)	English (63)	English (37)	English (56)
Education (36)	Education (23)	Education (42)	Their (53)
Reason (17)	Reasons (13)	Powerful (12)	Education (32)
Their (49)	Reason (15)	Because (21)	Reason (12)
Better (15)	They (49)	They (38)	They (46)
Reasons (8)	Better (15)	Most (19)	Therefore (7)
However (11)	Their (37)	Their (29)	High (17)
Therefore (5)	However (10)	Reason (6)	There (26)
Able (9)	High (14)		Better (12)
My (17)	Very (14)		Can (24)
			Reasons (6)

*Note.* The keywords are in descending order of keyness and the frequency of occurrence is given in parentheses.

To identify what the writings are about, I selected three words from each of the writing sample groups: *student*, *English*, and *reason(s)*. These three distinctive keywords appear over the four writing corpora in Table 4. These keywords can demonstrate rather directly what the writings are about. As embedded in the writing prompts, the subjects were asked to write why there are more and more Korean students coming to the U.S. and provide detailed examples to support their conclusions. The one that comes to the U.S., *student*, and the word that specifies a reason directly, *reason(s)*, are expected to explain the aboutness of the writings. The word *English* is selected for two reasons. On the one hand, it is not only a very high frequency word, but its keyness score for each writing sample is extremely high. On the other hand, and more importantly, *English* was not a word used in the writing prompt at all, unlike other high frequency or high keyness words. Therefore, a close examination of the keyword order can provide useful information about the writings. In the keyword list, there are many content words, mostly nouns, which were used in the writing unexpectedly, in comparison to the reference corpus. Since the subjects wrote why there are many Korean students coming to the U.S. to attend schools, the words *reason* and *reasons* can provide direct answers to the questions.

The aboutness implied from the order of the keywords can serve as an indicator of the writing quality in terms of the coverage of the assigned writing topic. The results of keyword order in Table 4 showed that, regardless of the types of vocabulary reference tool used, there was not much difference in the coverage of the writing topic between the group which used the concordancer and the group which used the thesaurus. Even though the ESL writers in the concordancer group and the thesaurus group might employ different vocabulary usages in their writings, they both covered almost the same topics across the four writing corpora by writing why many Korean students choose to attend schools or universities in the U.S. Therefore, the use of the concordancer and the thesaurus for ESL writings may not play a role in having a differing effect on the way that ESL writings cover a topic in a given writing prompt.

#### 4. Concoision

The writing quality, as indicated by lexical diversity, shows that there are differences and similarities between the writings of the concordancer group and the thesaurus group. Repeated measures ANCOVA for type-token ratio confirmed that there was no type-token ratio difference across the topic writing for both groups, i.e., no interaction. The analysis also confirmed that there was no type-token ratio difference between the concordancer group and the thesaurus group across the topic writing, i.e., no main effects. The results of the quantitative analysis of keywords and the qualitative analysis of keywords showed that all the writing samples in the pre- and post-writing, regardless of the type of vocabulary reference tools and the amount of experience with the tools, focus on the topic that the writing prompts ordered—the same highest keyness scored keywords appeared across the four writing sample corpora.

#### References

- Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. New York: Continuum.
- Culpeper, J. (2009). Keyness: Words, parts-of-speech and semantic categories in the character-talk of Shakespeare's Romeo and Juliet. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(2), 29-59.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing* 4(2), 139-155.
- Howerton, M. L. P., Jacobson, M. D., & Seldon, R. W. (1977, April). *The relationship between quantitative and qualitative measures of writing skills*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3). pp. 307-322.
- Scott, M. (2008). WordSmith Tools 5.0 [Computer software]. Liverpool, UK: Lexical Analysis Software.
- Scott, M., & Tribble, C. (2006). *Textual patterns: Keywords and corpus analysis in language education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bayeen, R. H. (2001). *Word frequency distributions*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.



## 제1 발표



# An *n*-gram analysis of the Maritime English

**Shin-Chul Hong**

(Dong-A University)

## 1. Introduction

An important linguistic feature of fluent language production is the use of multi-word expressions which are often called as lexical bundles or *n*-grams. For this reason, multi-word expressions have been investigated in order to discover naturally occurring patterns that can characterise text types or registers (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999; Hyland, 2007; Scott & Tribble, 2006; Stubbs, 2005). Their fundamental idea is that words collocate each other as a bundle (e.g., *in accordance with the, for the purpose of*) and these bundles are able to represent naturalness of native speakers' language use (Haswell, 1991). In particular, the bundles have been used to study variation of genres identifying their sensitivity which is typically shared in the community (Biber, 2006; Hyland, 2007). According to Haswell (1991), the use of lexical bundles in a particular community is considered to be fluent language use. For this reason, the purpose of the study focuses on investigating four-word bundles (4-gram) of the Maritime English which has not been examined so far.

## 2. Literature Review

The terminology of lexical bundles is often used as *n*-grams, clusters, or multi-word expressions. According to Biber et al. (1999, p. 990), a lexical bundle is defined as a recurring sequence of three or more words. It refers to orthographic word units in sequence. In some cases, words can collocate as separate words such as *reduce/expenditure* (see Table 1).

Figure 1. Co-occurring patterns of reduce/expenditure (British National Corpus)

1	inherent in departments. Given the government's commitment to control public	<b>expenditure</b>	and <b>reduce</b> taxation, her main troubles in the first term were
2	new democracies, it would be necessary to <b>reduce</b> some category of	<b>expenditure</b>	within the industrial countries. The obvious candidate is defence spending.
3	else has failed. Some programmes are 'stretched' to <b>reduce</b>	<b>expenditure</b>	in the estimates year. In the case of logistic programmes this
4	1957-58 were running at £1,700 million. His short-term measures to <b>reduce</b>	<b>expenditure</b>	brought the figure down to £1,420 million. He had every hope
5	supposed. The CEGB could rely on the Treasury to oppose the	<b>expenditure</b>	to <b>reduce</b> pollution which did most damage in remote Welsh hills,

Recent studies of lexical bundles are expanded to include both repeated sequence of words and separated word collocations (Cheng, Greaves & Warren, 2006). For this reason, there are different methodological traditions to define lexical bundles (see Table 1).

Table 1. Definitions of the terminologies<sup>1)</sup>

Lexical bundles /Cluster	repeated contiguous word sequence (e.g., <i>all over the world, as well as</i> )
n-gram	repeated contiguous sequence of <i>n</i> -word (3-gram: <i>at the moment</i> ; 4-gram: <i>with the requirements of</i> )
Skipgram	non-contiguous sequence of words using a skip distance <i>n</i> (e.g., 2-skipgram: <i>reduce word-A word-B expenditure</i> )
Concgram	co-occurring word patterns generated by the software "Concgram" whether or not they are contiguous (e.g., <i>the gravity of the offence, play~ role</i> )

In general, all kinds of co-occurring word patterns are considered to be 'phraseology'. However, its notion is not so simple if it can be extended to units of meaning. For example, all terminologies presented in the above tables focus on lexical items without taking into account of meaning (e.g., *of the ship or*). Among the definitions of the terminologies, the paper would like to adopt *n*-gram and its definition shown in Table 1 in order to avoid misunderstanding of later data analysis.

In spite of the complicated definitions, word bundles have been widely investigated on the basis of a variety of corpora (Charles, 2006; Granger & Meunier 2008; Hoey, 2005; Hyland, 2008; Stubbs, 2005). Hyland (2008) examines structures and functions of 4-word bundles (4-gram) in a corpus of research articles, Master's thesis and doctoral dissertations in four disciplines. The results of the study show that lexical bundles have distinctive features of the four different written academic texts. In the case of Biber, Conrad, and Cortes (2004), they analyse lexical bundles in two important university registers (classroom teaching and textbooks). In particular, they compare the bundles of the two registers with those of conversation and academic pros. The study insists that the lexical bundles used in the two registers play a role of demonstrating features of the two discourses even though they are not complete grammatical structures.

From the perspective of the previous studies, the researcher would like to explore 4-grams (4-word bundles) of the Maritime English focusing on the followings:

- ① To describe a full range of 4-grams of the Maritime English;
- ② To identify 4-grams of the Maritime English focusing on frequencies;
- ③ To classify formal characteristics of 4-grams on the basis of sub-genres of the Maritime English.

### 3. Methodology

The study is based on the Maritime English Corpus (MECO) which has been compiled 2010 (Hong & Jhang, 2010). The size of the corpus is one million words and it has 6 sub-genres: Journals, Media, Law, Set language, Textbooks, and Others (see Table 2).

1) These definitions are summarised on the basis of the articles (Cheng et al. 2006; Cheng, Greaves, Sinclair, & Warren, 2008).



Table 2. The size of each text genre (Hong &amp; Jhang, 2010, p. 973)

No.	Text genres	Size (word counts)
1	Journals	213,100
2	Media	177,162
3	Law	276,258
4	Set language	36,852
5	Textbooks	175,368
6	Others	152,099
Total		1,030,839

For the data analysis, a concordancer, Multi-Lingual Corpus Toolkit (MLCT) (Piao, 2009) is used to extract repeated sequences of 4 words (4-grams). Since the MECO has 683605 sequences of 4 words, only the sequences of 4-grams which has over 10 frequencies are selected for the study. In fact, there is no specific guideline for how many frequencies have to be significantly considered for 4-gram analysis. According to Biber et al. (1999: 990), they set a guideline for lexical bundles such as 10 times per million words.

Table 3. The categories of 4-grams in the MECO

No.	Categories	Examples
1	Noun Phrase (NP)	<i>the nature of the</i>
2	Prepositional phrase (PP)	<i>as a result of</i>
3	Passive	<i>is shown in figure</i>
4	Anticipatory- <i>it</i> (Ant- <i>it</i> )	<i>it is possible to</i>
5	<i>be</i> +NP/Adjective phrase (AP)/PP	<i>is one of the, is familiar with, was not in the</i>
6	Verb+NP	<i>comply with the provisions</i>
7	Modal	<i>shall keep out of</i>
8	- <i>ing</i>	<i>forming part of a</i>
9	<i>to</i> -infinitive ( <i>to</i> +R)	<i>to achieve its objective</i>
10	<i>wh</i> -+NP	<i>When the vessel is</i>
11	Conjunction	<i>and the prevention of</i>
12	NP+verb	<i>you are running into</i>
13	Others	<i>far as is necessary</i>

On the basis of this criterion, the researcher chooses and analyzes the sequences (4-grams) which occurs over 10 times in the MECO. The study adopts contrastive analysis between 4-grams in the MECO and those of Lob (Kennedy, 1998) which is also one million size of the reference corpus. On the basis of the above criterion, the study uses 13 sequence types (see Table 3).

#### 4. Results

The comparison between the Lob and MECO shows a quite different pattern in terms of frequencies of each category (see Tables 4 and 5). One of the distinctive differences is the frequencies of tokens and types in the two corpora. The MECO as specialised written texts has higher frequencies in tokens and types than the Lob as general reference texts.

Table 4. The frequencies of tokens and types (4-grams) in the Lob

	Categories	Token (%)	Type (%)	TTR*
1	NP	1261(32.74)	72(30.76)	5.70
2	PP	1687(43.80)	95(40.59)	5.63
3	Passive	52(1.35)	5(2.13)	9.61
4	Anti- <i>it</i>	95(2.46)	7(2.99)	7.36
5	<i>be</i> +NP,AP,PP	174(4.51)	12(5.12)	6.89
6	Verb+NP	42(1.09)	4(1.70)	9.52
7	Modal	85(2.20)	5(2.13)	5.88
8	<i>ing</i>	0	0	0
9	<i>to</i> +R	95(2.46)	6(2.56)	6.31
10	<i>wh</i> +NP	0	0	0
11	Conjunction	225(5.84)	17(7.26)	7.55
12	NP+verb	75(1.94)	6(2.56)	8
13	Others	60(1.55)	5(2.13)	8.33
	Total	3851(100)	234(100)	6.07

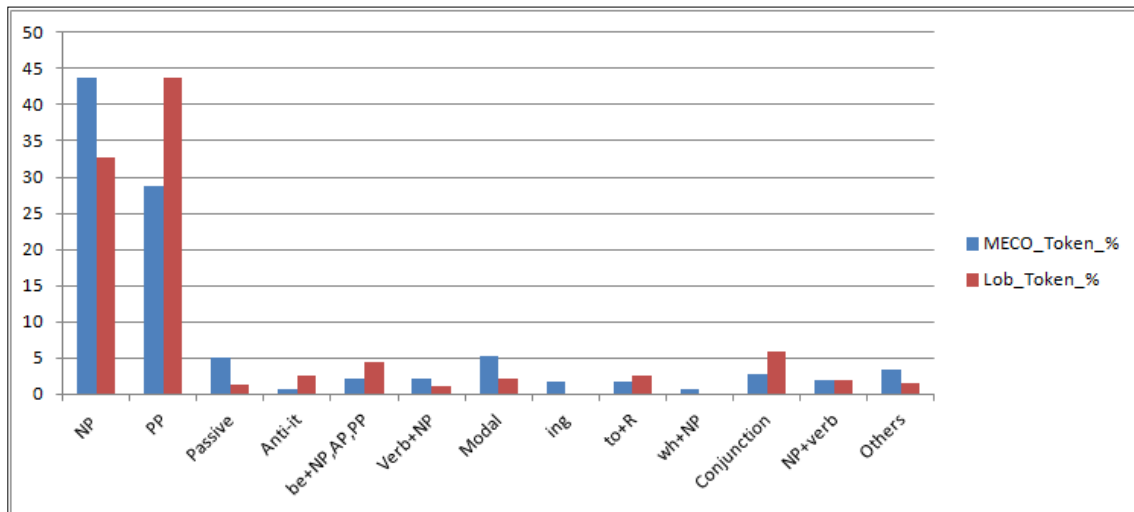
\*TTR: Type/Token ratio=Type No./Token No. × 100

In the case of tokens, the category of NP has the highest frequency in the MECO, but PP is the highest in the Lob (see Figure 2). The patterns of types are also different in the two corpora (see Tables 4 and 5, Figure 3).

Table 5. The frequencies of tokens and types (4-grams) in the MECO

	Categories	Token (%)	Type(%)	TTR
1	NP	10290(43.69)	563(44.54)	5.47
2	PP	6780(28.78)	331(26.18)	4.88
3	Passive	1206(5.12)	61(4.82)	5.05
4	Anti- <i>it</i>	151(0.64)	10(0.79)	6.62
5	<i>be</i> +NP,AP,PP	486(2.06)	312.45()	6.37
6	Verb+NP	528(2.24)	30(2.37)	5.68
7	Modal	1232(5.23)	64(5.06)	5.19
8	<i>ing</i>	386(1.63)	20(1.58)	5.18
9	<i>to</i> +R	411(1.74)	25(1.97)	6.08
10	<i>wh</i> +NP	178(0.75)	11(0.87)	6.17
11	Conjunction	638(2.70)	38(3.00)	5.95
12	NP+verb	453(1.92)	33(2.61)	7.28
13	Others	813(3.45)	47(3.71)	5.78
	Total	23552(100)	1264(100)	5.36

Figure 2. The frequencies of tokens in the MECO and the Lob



In the analysis of each genre in the MECO, the patterns of tokens and types are similar in general (see Tables 6 and 7). NP has the highest frequency and PP has the second highest in token and types. An interesting feature in this regard is that the genre of *Law* has the highest in both tokens and types among the other ones.

Figure 3. The frequencies of types in MECO and Lob

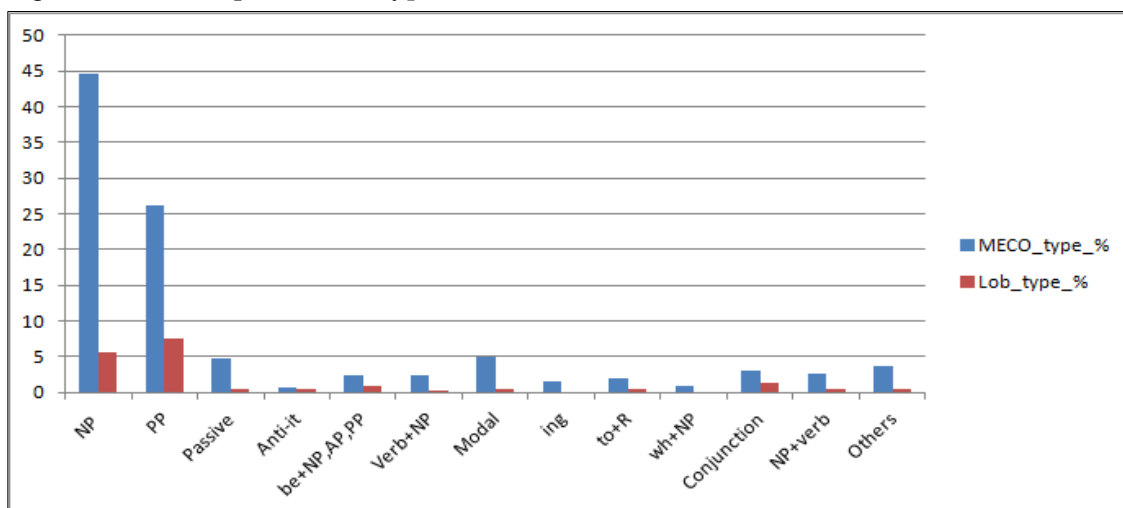


Table 6. The frequencies of tokens in each genre (MECO)

		Journal	Law	Media	Set language	Textbook	Others	Total
1	NP	538	4126	2273	0	807	239	7983
2	PP	259	2815	984	0	523	133	4714
3	Passive	56	631	37	0	31	0	755
4	Anti-it	10	10	0	0	11	0	31
5	be+NP,AP,PP	50	196	34	11	15	0	306
6	Verb+NP	22	313	12	0	27	20	394
7	Modal	40	897	23	0	0	13	973
8	ing	0	228	0	0	0	0	228
9	to+R	60	64	0	0	57	0	181
10	wh+NP	0	75	0	0	0	0	75
11	Conjunction	22	223	204	24	29	24	526
12	NP+verb	20	357	0	11	0	0	388
13	Others	53	506	11	0	0	0	570
	Total	1130	10441	3578	46	1500	429	17124

Table 7. The frequencies of types in each genre (MECO)

		Journal	Law	Media	Set language	Textbook	Others	Total
1	NP	44	225	114	0	47	19	449
2	PP	22	141	53	0	36	11	263
3	Passive	4	29	2	0	3	0	38
4	Anti-it	1	1	0	0	1	0	3
5	be+NP,AP,PP	5	11	2	1	1	0	20
6	Verb+NP	2	18	1	0	2	2	25
7	Modal	4	44	2	0	0	1	51
8	ing	0	11	0	0	0	0	11
9	to+R	5	4	0	0	3	0	12
10	wh+NP	0	4	0	0	0	0	4
11	Conjunction	2	14	8	1	3	2	30
12	NP+verb	2	28	0	1	0	0	31
13	Others	5	28	1	0	0	0	34
	Total	96	558	183	3	96	35	971

## 5. Conclusion

The 4-gram analysis of the Maritime English based on the MECO demonstrates how specialised texts are different from general native ones. A key difference is that the MECO has a wide range of 4-grams which are likely to indicate distinctiveness of the Maritime English. Another difference is that NP is the most commonly used 4-gram in the Law texts. From a perspective of language pedagogy, these kinds of features in the Maritime English need to be paid attention in that ESP learners can achieve native-like language use. According to Yorio (1989), one of the most difficult things for L2 learners is to acquire formulaic sequences of words which native speakers often use in their real communication. For this reason, ESP learners are able to raise their

language awareness of how re-occurring sequences of lexical bundles are used in their specialised community.

## References

- Biber, D.(2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written register*. Amsterdam: Benjamins.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson.
- Biber, D., Conrad, S. & Cortes, V. (2004). *If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks*. *Applied linguistics*, 25(3), 371-405.
- Charles, M. (2006). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines. *English for specific purposes*, 25, 310-331.
- Cheng, W., Greaves, C. & Warren, W. (2006). From n-gram to skipgram to Concgram. *International Journal of corpus linguistics*, 11(4), 411-433.
- Cheng, W., Greaves, C., Sinclair, J. M. & Warren, W. (2008). Uncovering the extent of the phraseological tendency: Towards a systematic analysis of Concgrams. *Applied linguistics*, 30(2), 236-252.
- Granger, S.& Meunier, F. (2008). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Haswell, R. (1991). *Gaining ground in college writing: Tales of development and interpretation*. Dallas: Southern Methodist University Press.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of language*. London: Routledge.
- Hong, S. C. & Jhang, S. E. (2010). The compilation of a Maritime English corpus of ESP learners. *Korean journal of English language and linguistics*, 10(4), 963-985
- Hyland, K. (2007). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purpose*, 27, 4-21.
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London: Pearson.
- Piao, S. (2009). Multi-Lingual Corpus Toolkit.
- Scott, M. & Tribble, C. (2006). *Textual patterns*. Amsterdam: Benjamins.
- Stubbs, M. (2005). The most natural thing in the world: Quantitative data on multi-word sequences in English, Paper presented at Phraseology 2005, Loubain-la-Neuve, Belgium, 13 October, 2005.
- Yorio, C. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In K. Hyltenstam K. & L. K. Olber (eds.) *Bilingualism across the lifespan* (pp. 55-72), Cambridge: Cambridge University Press.

**Appendix**

The list of commonly used 4-grams in the MECO and the Lob

	MECO_4-gram	Frequency	Lob_4-gram	Frequency
1	in accordance with the	165	the end of the	100
2	with the requirements of	160	at the same time	70
3	in the case of	122	for the first time	67
4	shall be provided with	101	at the end of	63
5	for the purpose of	86	in the case of	60
6	International Convention for the	86	in the form of	41
7	with the provisions of	82	On the other hand	40
8	in the event of	81	one of the most	38
9	the Gulf of Aden	81	as a result of	37
10	the International Maritime Organization	81	per cent of the	36
11	in the Gulf of	77	on the other hand	36
12	the provisions of the	77	the rest of the	35
13	piracy and armed robbery	75	the fact that the	35
14	armed robbery against ships	72	is one of the	35
15	complying with the requirements	71	was one of the	33
16	the International Convention on	68	on the part of	32
17	of the present Convention	66	a member of the	32
18	the 1976 Limitation Convention	66	a great deal of	30
19	and armed robbery against	65	the top of the	28
20	source of electrical power	65	from time to time	28

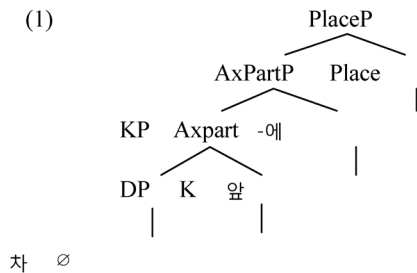
## Cartographic Decomposition of Korean Locative PPs

Sookhee Lee

(Sookmyung Women's University)

### 1. Introduction

This paper is about the decomposition structure of locative PPs in Korean. In this paper I focus on the internal structure of locative phrases associated with different kinds of phrasal modifiers and present a cartographic analysis of the locative postpositional system of Korean. Fine-grained syntactic structures of apositional phrases have been demonstrated in numerous recent studies of individual languages (Botwinik-Rotem 2008, den Dikken 2003, 2008, Koopman 2000, Kracht 2008, Pantcheva 2008, Svenonius 2006, 2008a, 2008b, Takamine 2006). Based on Koopman (2000), den Dikken (2003, 2008), and Svenonius (2006, 2008a) among them, a detailed structural architecture of Korean locative PPs has been elaborated in Lee and Hwang (2009) and Lee (2010). The structure is as follows.



(1) is the projection of Korean locative constructions with an AxPart (Axial Part). AxPart is a category which represents a distinct class of words expressing spatial place.<sup>1</sup> The locative expressions with AxPart like *cha aph-ey* 'in front of the car' or *cha an-ey* 'inside the car' give more definite meanings of location than the simple case without AxPart like *cha-ey* 'in the car'. Below AxPart is K for case.<sup>2</sup> Though it is manifested by a genitive marker in many languages, it is phonologically null in Korean. Some sentences with this kind of complex locative construction are given in (2).

<sup>1</sup> It is a category manifested by a set of relational words with meanings like 'front,' 'back,' 'top,' 'bottom,' 'side,' 'interior,' 'vicinity,' and so on. They are found in many languages like English, Persian, Hebrew, Korean, Japanese, and Spanish. See Lee (2010) for more detailed explanation of Korean AxParts.

<sup>2</sup> Some might think that K can sometimes be realized with a genitive case marker *-uy* and thus is not phonologically null. However, no genitive case is allowed in front of AxPart, while it can appear in front of an ordinary noun. This is actually one of the key differences which we can be based on to distinguish AxPart from N. In detailed discussion about this issue was made in my previous researches. So please refer Lee and Hwang (2009: 155 and footnote 9) and Lee (2010: 152 and footnote 5).

- (2) a. [교실 앞에] 학생들이 있다.  
b. [창 밖에] 눈이 내린다.

The internal structure of complex locative PPs gets more complicated when it includes various kinds of modifiers. The followings are examples with more complicated PPs.

- (3) a. [학교 정문에서 대각선으로 앞에] 큰 서점이 있다.  
b. [설악산 정상 100m 아래에] 산장이 있다.  
c. 큰 호수가 [우리 집 바로 뒤에] 있다.  
d. 상자를 [저기 내 책상 위에] 놓아라.

Diverse modifiers are deeply embedded in locative PPs in (3); for example, *taykaksenulo* 'diagonally' in (3a), *paykmilhe* 'a hundred meter' in (3b), *palo* 'right' in (3c), and *ceki* '(over) there' in (3d). In this paper, different cases of modification system of English and Korean locative PPs are inspected in depth. The diversities found in modification system of locative PPs is arranged as layered arrays of locative PP-internal categories. Lastly, I present a more detailed internal structure of Korean locative PPs and provide a syntactic account of the complex distribution of phrasal modifiers inside them.

## 2. Svenonius' (2008a, 2008b) structure and vector-based account

A layered complex structure proposed in Svenonius (2008a, b) for English locative PPs is like (4).<sup>3</sup>

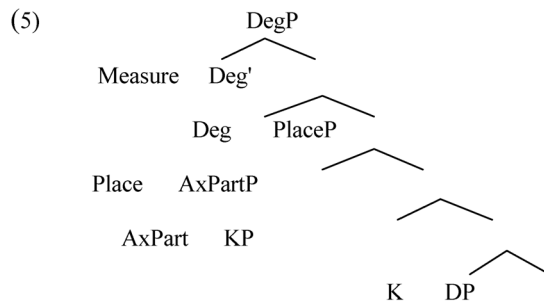
- (4) Deg - Place - AxPart - K - DP

(4) represents a hierarchical sequence of head categories which compose a locative prepositional phrase in English. DP in (4) denotes a Ground, which is the reference object for the location of a Figure; a Figure is the item located (Talmy 1978). Above DP is the category K for case, spelled out by a genitive marker as in many other languages. AxPart is a bit more grammaticalized or functionalized category like aspect or modality, which carries more spatial sense than its sense as N(oun) use (Jackendoff 1996, Svenonius 2006). Place corresponds to  $P_{Loc}$  in den Dikken (2006) and Loc in Svenonius (2008b), which is spelled out as a generalized locative preposition. Deg is the head which allows a measure expression in its specifier position.<sup>4</sup> Then, the decomposition is sketched as in (5).

<sup>3</sup>The basic assumptions for this structure are mostly from Koopman (2000) and den Dikken (2008).

<sup>4</sup>Distinguishing Projective prepositions from Bounded prepositions, Svenonius (2008b) assumes that measure expressions come in the specifier position of Deg. But I treat measure expressions as simple modifiers of AxPart in Korean locative PPs. Structural analysis of Korean locative PPs is given in section 4.





Based on Zwart (1997) and Zwart and Winter (2000), Svenonius (2008a) provides a vector-based account for locative PPs. The region occupied by the Ground is called Eigenplace (Wunderlich 1991).<sup>5</sup>AxPart is a mapping function from eigenplaces to regions which are normally subparts of those eigenplaces such as front, back, top, side, interior, or exterior. Place is a function which identifies vector spaces on the basis of those subparts (Kracht 2008). That is, Place can simply project vectors 'away' from the denotation of the AxPart phrases. Since vectors have direction and length, locative PPs may have additional structure for measure phrases and directional modifiers (data from Svenonius (2008b)).

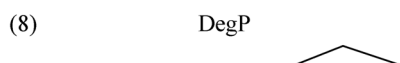
- (6) a. The lamppost is *three meters diagonally* in front of the house.  
 b. The crack is *twenty centimeters straight* below the window.

A directional adverb like *diagonally* or *straight* restricts the range of vector angles, and is introduced in a Place layer. Deg is a function from vector spaces to regions; it is a functional head which takes a vector-space denoting complement (PlaceP) and projects a region-denoting maximal projection (DegP). So Deg is where vector length is specified, if it is specified (Svenonius 2008a).

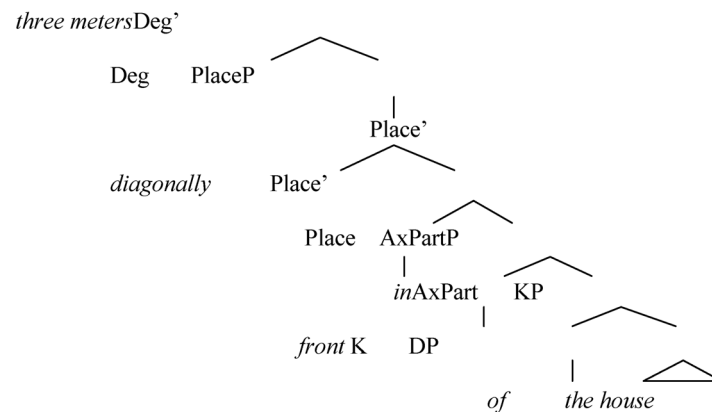
Furthermore, measure phrases and directional modifiers are rigidly ordered. Let us look at (7).

- (7) a. \*The lamppost is *diagonally three meters* in front of the house.  
 b. \*The crack is *straight twenty centimeters* below the window.

Based on the observation of this strict order restriction, Svenonius (2008a) makes a claim that Deg is a functor which introduces measure expressions, and its output category is different from the one with which directional adverbials combine. In his cartographic structure, vector length is specified at a particular height in a functional sequence, which is above the one at which directional angle is specified. A tree representation of (6a) then is something like (8), whose labels are adjusted based on what is proposed in Svenonius (2008a, b).



<sup>5</sup>Region is the notion which means a contiguous set of points in space (Nam 1995, Kracht 2002).



The directional adverbial *diagonally* is dealt with as a simple modifier of vector spaces in (8). The measure phrase *three meters* occurs in Spec of DegP and restricts the vectors defined by the meaning of *in front of the house* only to three meters in length.

Korean locative PPs can also carry directional adverbs or measure expressions, as shown in (9) and (10), respectively.

- (9) a. [창문 똑바로 위에] 벌레 한 마리가 있다.  
 b. [학교 정문 대각선으로 앞에] 큰 서점이 있다.
- (10) a. [설악산 정상 100m 아래에] 산장이 있다.  
 b. [경계선 2m 밖에서] 기다려라.

When a directional adverb and a measure expression come together in a sentence, the order of them is fixed, which is opposite to what is observed in (6) and (7).

- (11) a. [창문에서 똑바로 10cm 위에] 벌레 한 마리가 있다.  
 b. ??[창문에서 10cm 똑바로 위에] 벌레 한 마리가 있다.  
 c. [학교 정문에서 대각선으로 10m 앞에] 큰 서점이 있다.  
 d. ??[학교 정문에서 10m 대각선으로 앞에] 큰 서점이 있다.

The directional adverb *ttokpalo* 'straight' and *taykaksenulo* 'diagonally' must precede a measure expression, not vice versa. It is noticeable in (11) that the Ground DPs *changmoon* 'window' and *hakkyocengmoon* 'school gate' prefer to come with a source-denoting suffix '-eyse'. I will discuss this in section 4.

### 3. Modifiers in English and Korean Locative PPs

In this section I examine a various types of phrasal modification found in English and Korean locative PPs, comparing the orders and structural relationships of their internal modifiers. The close investigation into complex combinations of various modifiers leads us to the detailed decompositional structure which is presented in section 4.

### 3.1. Measure expressions

One widely accepted diagnostic for PlaceP is that it can be the complement of stative verbs expressing location, such as *remain* or *be located*. A recurring observation around PlaceP is the modification of a measure phrase in locative PPs. A set of relevant English data is given in (12).

- (12) a. We remained *sixty feet* in front of the palace.  
 b. The boat was located *one mile* inside the cave.  
 c. My clothes are *ten meters* below the bridge.  
 d. They found the dead miners *two miles* under the surface.

In (12), measure expressions appear in the very front position of locative PPs. A measure expression serves a function giving the length of vectors (Svenonius 2008a and 2008b). It is added into locative PPs, adding an interpretation of amount of physical distance.

Some Korean examples corresponding to (12) have been given in (10) in the preceding section. Measure expressions in general appear between the Ground DP(-K) and AxPart in Korean. The occurrence of a measure expression behind AxPart results in ill-formedness in Korean; the data in (13) below prove it.

- (13) a. \*[설악산 정상 아래 100m 에] 산장이 있다.  
 b. \*[경계선 밖 2m 에서] 기다려라.

Then the manifestations of constituent arrays of English and Korean locative PPs with a measure expression are like (14) and (15), respectively.<sup>6</sup>

- (14) **Measure** - Place - AxPart - K - DP (English)  
 (15) DP - K - **Measure**-AxPart - Place (Korean)

Measure expressions appear in the very front position in English locative PPs and in between the Ground DP and AxPart in Korean locative PPs.

### 3.2. Right and just

<sup>6</sup>Though phonologically null, individual functional categories like K, Place, and Path (above Place) is obligatory in hierarchical configuration of spatial PPs. See Svenonius (2006, 2008a) for further account.

Another expression being frequently used in front of PlaceP is an adverb like *right* or *just*.

- (16) a. Lee was standing *right* behind her.  
 b. The bicycle was *right* in front of my car.  
 c. The car spun *right* off the track.  
 d. The airplane flew *just* over the sea surface.

In (16), *right* and *just* are in the very beginning position of locative PPs, adding information about immediateness or completeness. Meanwhile, the Korean adverb *palo*, corresponding to English *right* or *just*, occurs between the Ground DP and AxPart. This position for *palo* seems to be the same as the one for measure expressions, as given in (15). Examples with *palo* are given in (17).

- (17) a. [우리 학교 바로 앞에] 서점이 있다.  
 b. 큰 호수가 [우리 집 바로 뒤에] 있다.  
 c. John 이 [내 자리 바로 옆에] 서 있다.

While *right* or *just* immediately precedes Place in English, *palo* comes in the position immediately preceding AxPart in Korean. It is allowed only in this position; for example, if it comes in front of Place as in English, the sentence seems extremely ungrammatical.

- (18) a. \*[우리 학교 앞 바로에] 서점이 있다.  
 b. \*큰 호수가 [우리 집 뒤 바로에] 있다.  
 c. \*John 이 [내 자리 옆 바로에] 서 있다.

The order difference between English and Korean captured from (16) and (17) can be organized as in (19) and (20).

- (19) *right*-Place - AxPart - K - DP (English)  
 (20) DP - K - *palo* - AxPart - Place (Korean)

Interestingly, however, it is also possible for the adverb *palo* to occur in a different position from the one shown in (20). Let us look at (21).

- (21) a. 그 서점은 바로 [우리 집 앞에] 있다.  
 b. 안경이 바로 [내 침대 밑에] 있었다.

In (21a) and (21b), *palo* is in the position preceding the whole PP, even before the Ground-denoting DP. In particular, the grammatical function of *palo* in (21) is distinctive from the one in (17). What is modified by *palo* in (17) is the AxPart itself, but in (21) is the whole PP. So it can be thought that *palo* in (17) is inside PPs but outside PPs in (21). In other words, it is a PP-internal modifier in (17), while being PP-external in (21).

### 3.3. *Just-Measure complex*

When *right* or *just* co-occurs with a measure expression in English sentences, the first must precede the second, meaning 'only' or 'exactly', as in (22). If they stand in opposite order, it causes ill-formedness, as shown in (23).

- (22) a. There is a big tree *just sixty feet* in front of our house.  
 b. The big lake is *just fifty feet* behind our house.
- (23) a. \*There is a big tree *sixty feet just* in front of our house.  
 b. \*The big lake is *fifty feet just* behind our house.

The same word order is found in Korean locative PPs. *Palo* comes right in front of a measure phrase, but not behind it.

- (24) a. [우리 아파트 바로 10층 아래에] 할머니가 사신다.  
 b. [내 자리 바로 5m 앞에] 큰 트럭이 있다.
- (25) a. \*[우리아파트 10층바로아래에] 할머니가사신다.  
 b. \*[내차 5m 바로앞에] 큰트럭이있다.

What is noticeable with respect to the position of *palo* is that while it is able to come right before AxPart in (17), it is impossible in (25). *Palo* modifies AxPart in (17), but it modifies only the measure expressions in (24), meaning 'only' or 'exactly'.<sup>7</sup> This grammatical and semantic distinction is relevant to the positional difference of *palo*.

The skeletons of locative PPs with Degree-Measure complex are then something like (26) and (27).

- (26) [*just-Measure*]- Place - AxPart - K - DP (English)  
 (27) DP - K - [*palo - Measure*] -AxPart - Place (Korean)

In both English and Korean, the degree adverbial modifiers, *just* and *palo*, come in the position immediately preceding a measure expression, composing *just-Measure complex*. But the locations of *just-Measure complexes* are different between English and Korean. They precede all other components of locative PPs in English, while located just in front of AxPart in Korean locative PPs.

### 3.4. Deictic modifier

<sup>7</sup>Some might think that the data in (25) are somehow acceptable. In that cases, however, *palo* is not understood to modify the measure expressions but the AxParts. The reversed order, *Measure-palo*, makes a sentence ungrammatical, or marginally acceptable with a different meaning at best.

(Over) *there* and (over) *here* also belong to a group of phrasal modifiers regularly appearing in locative PPs. They are considered to be deictic elements which are introduced higher up in locative PP structure. Some English examples are given below.

- (28) a. It is *over there* on the counter.  
 b. I put the gift box *over there* on the table.  
 c. Sit *over here* near the floor heater.  
 d. Come *here* inside the closet.

Deictic elements *there* and *here* are added to locative PPs, giving distal or proximal interpretation. That is, they do not specify the location of a Figure but rather express different degrees of proximity from a deictic center. Similarly, *ceki*'there' and *yeki*'here' are also quite available for expressing distal or proximal sense in Korean. They are located at the left end of locative PPs, where that deictic elements in English locative PPs appear. Let us look into the examples in (29).

- (29) a. [저기 식탁 옆에] 벌레 한 마리가 있다.  
 b. 상자를 [저기 내 책상 위에] 놓아라.  
 c. [여기 난로 옆에] 와서 앉아라.  
 d. 서류가 [여기 책상 서랍 안에] 있었다.

*Cekiandyekiin* (29) are not used to indicate specific locations of a Figure but just to give distal and proximal information from a deictic center. Their deictic function is more clear in the examples below.

- (30) a. 그 상자는 [저기 옷장 안에] 눈에 안 보이게 두었다.  
 b. [저기 우리 집 10km 밖에] 나가야 버스가 있다

No one may understand *ceki* in (30a) and (31b) to point to any physical places, since the locations indicated by locative PPs are not visibly seen in these examples. So the deictic function of *ceki* in these examples arouses no controversy. In sum, *ceki* and *yekiin* (29) and (30) are indwelling in locative PPs, being not locational adverbs independent from them.

Comparing (28) with (29), the hierarchical arrays of English and Korean locative PPs are as follows. It is interesting that Deix(is) stands in the highest position of locative PPs in both English and Korean.

- (31) **Deix- Place - AxPart - K - DP** (English)  
 (32) **Deix- DP - K - AxPart- Place<sup>8</sup>** (Korean)

<sup>8</sup>In the mean time, *ce*'this'and *i*'that' seem to play the same function as *cekiandyekido* in (29). Let us look at (i).

- (i) a. 그는 상자를 [옷장 저 밑에] 두었다.  
 b. [식탁 저 옆에] 벌레 한 마리가 있다.  
 c. ??[난로 이 옆에] 와서 앉아라.

Deix is the head of the layer in which a deictic expression like 'there' or 'here' is inserted. But English and Korean are different with respect to whether the deictic element is exactly in this head position. Linearly, anyway, deictic elements in locative PPs appear in the same position (i.e., the left end) in both languages. I will return to discussion about the positional difference of deictic elements in section 4.

### 3.5. Deix-Measure complex

In this section I look into data in which both a deictic element and a measure expression concurrently appear.

- (33) a. There is a big tree *over there one hundred feet* in front of our house.  
b. There is a squirrel up *there thirty feet* on the branch.

In (33), the measure expressions restrict vector space expressed by PlaceP in its length, and the deictic modifiers specify proximity from a deictic center. The linear order of these two elements is Deix-Measure, but not Measure-Deix. The Deix-Measure complex again comes in the position immediately preceding Place.<sup>9</sup>

Korean data corresponding to (33) are given in (34).

- (34) a. [저기]우리집 30m 앞에] 엄청큰나무가있다.  
b. [저기]식탁 30cm 옆에] 벌레한마리가있다.  
c. [여기]우리집 10m 뒤에] 큰웅덩이가있다.

Korean locative PPs also keep the 'Deix higher than Measure' order. The structural architectures of locative PPs with Deix-Measure complex are as follows.

- (35) **Deix - Measure-** Place - AxPart - K - DP (English)  
(36) **Deix - DP - K - Measure-** AxPart - Place (Korean)

Notice that the positions of Deix and Measure in (35) and (36) exactly coincide with what is observed in preceding sections. Consistently, Deix appears in the topmost position in both languages. In the mean time, measure is right ahead of Place in English and right ahead of AxPart in Korean.

---

The apparently demonstrative elements, *ce* and *i*, are not used with demonstrative meaning 'that' and 'this' respectively in (i). Instead, they express distal or proximal distance from a deictic center in pragmatic sense. Their location is right before AxPart. But this position seems not so much freely available for deictic elements as the left end position, as proved in (ic).

<sup>9</sup>Svenonius (2008b) takes Persian examples as evidences to insist that Deix is below Deg in structural hierarchy and speculates that measure elements occur in the specifier position of Deg (see Pantcheva (2008) on Deix elements in Persian.). Contrary to Svenonius' analysis, however, the comparison of (33) with (34) makes us speculate that Deix is rather above Deg in both English and Korean. I will apply this observation to the decompositional structure of Korean locative PPs in section 4.

### 3.6. *Right-Deix* complex

The occurrence of the adverb *right* is very common in front of deictic elements (*over*) *there* and (*over*) *here* in English, as illustrated in (37).

- (37) a. It is *right over there* in the aisle.  
 b. I put the gift box *right over there* on the shelf.  
 c. John is standing *right over there* by the counter.

The deictic elements occur at the left end of locative PPs, as investigated in section 3.4, and in that position can they be modified by *right*. Let us look into Korean examples given in (38).

- (38) a. 그 책은 [바로저기 테이블 위에] 있다.  
 b. 상자를 [바로저기 내 책상 위에] 놔두어라.  
 c. John 이 [바로저기 카운터 옆에] 서 있다.

*palo* corresponds to *right* in English, meaning 'exactly'. As in (37), it comes in the position immediately preceding deictic elements. So the positions for *right* and *palo* seem to be equivalent; it is right before Deix.

- (39) [***right*** - **Deix**]- Place - AxPart - K - DP (English)  
 (40) [***palo*** - **Deix**]- DP - K - AxPart - Place (Korean)

### 3.7. Summary and integration

The constituent arrays of English locative PPs investigated in preceding sections are summarized as in the table (41).

(41)

<i>English locative PPs</i>	
(14) Measure-	Place-AxPart-K-DP
(19) <i>right</i> -	
(26) [( <i>just</i> )-Measure]-	
(31) Deix-	
(35) Deix-Measure-	
(39) [( <i>right</i> )-Deix]-	

The table (41) shows that the core structure of English locative PPs is Place-AxPart-K-DP and all modifiers precede this core array of categories. The six modification instances given in (41) can be integrated as in (42a) and (42b).

- (42) a. [(***right***) - **Deix**] - [(***just***) - **Measure**]- Place - AxPart - K - DP  
 b. [(***right***) - **Deix**] - ***right***- Place - AxPart - K - DP



The consistent location of phrasal modifiers like *(just)*-Measure and *right* is right before Place, and *(right)*-Deix comes in the highest position among all constituents of the whole PP.

Meanwhile, the ordered categories in Korean locative PPs can be arranged as in (43).

(43)

Korean locative PPs				
(15)			Measure-	AxPart-Place
(20)		DP-K-	<i>palo</i> -	
(27)			[( <i>palo</i> )-Measure]-	
(32)	Deix-	DP-K-		
(36)	Deix -	DP-K-	Measure-	
(40)	[( <i>palo</i> )-Deix]-	DP-K-		

As in English, *(palo)*-Deix stands in the topmost position of the whole PP, and other modifiers like *(palo)*-Measure or *palo* itself are located between DP and AxPart. The constituent arrays with modifiers in (43) can be organized as in (44).

- (44) a. [(*palo*) - **Deix**] - DP - K - [(*palo*) - **Measure**] - AxPart - Place  
 b. [(*palo*) - **Deix**] - DP - K - *palo* - AxPart - Place

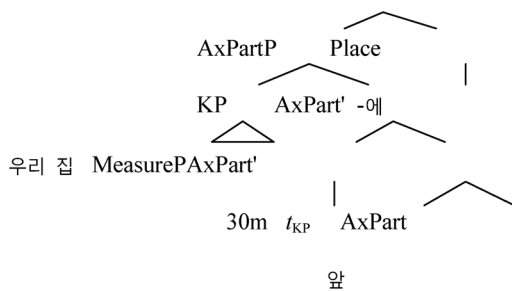
Following Koopman (2000) and den Dikken (2003, 2006), AxPart must raise to Place, forming a complex AxPart+Place. Since the incorporation is obligatory, nothing intervenes between Axpart and Place (see (13) and (18)).

#### 4. Cartographic structures of Korean locative PPs

In this section, I propose the detailed internal structure of complex locative PPs in Korean and discuss structural relationships and operations of PP-internal constituents to give a syntactic account of the complex distribution of phrasal modifiers. Though Svenonius (2008b) assumes Deg to be the highest head of English locative PP structure (see (5)), I present for Korean locative PPs a different structure in which Deg is deeply embedded as a modifier of AxPart. The structure is given in (45).<sup>10</sup>

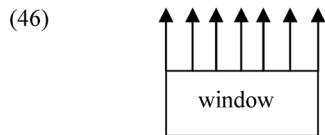


<sup>10</sup>In accordance with Kayne's (1994) antisymmetrical approach, many structural accounts in minimalist studies recently tend to assume that fundamental merge operations observe head-before-complement order and all head-final structures are derived as output of remnant phrasal movement. But I do not take this approach in this paper, since the theoretical issue of head parameter is still under debate. The structure (45) is based on the parametric assumption that Korean is basically a head-final language. An established theory in historical linguistic field is that Indo-European and pre-historical Germanic languages were head-final languages and head-initial word order of Modern English has been developed from a long history of grammatical change (Algeo and Pyles 2009, Culpeper 2005).



Differently from the English structure (5), the highest head category in Korean locative PP is Deix, which is optional. If Deix is present, *ceki* 'there' or *yeki* 'here' appears in its specifier position. The head category immediately below Deix is Place. This is where a locative suffix like *-ey* or *-eyse* is realized. The complement of Place is AxPartP. It may have a modifier like a measure phrase or the adverb *palo*'right'. KP is the complement of AxPart. Since K is null in Korean locative PPs, KP basically denotes a Ground.

Now I want to explain structural relationships of locative PP-internal constituents and syntactic operations involved in deriving the complex locative structure in (45). A spatial adposition in general involves a function from an eigenplace occupied by a Ground (KP) to another region in the sense of Nam (1995) and Svenonius (2008a, b). Especially with Projective adpositions like *above*, *in front of*, *outside*, etc., the Ground KP denotes the 'source' of vector projections. So the spatial phrase like *one meter straight above the window* can be illustrated as in (46).



In Korean spatial phrases with a Projective P is a KP movement involved. The movement of KP is to the specifier of AxPartP, which is below Deix but above a measure phrase. In this left edge position of AxPartP, the KP gets a semantic or output effect INT in the sense of Chomsky (2001). The particular semantic information given in this position is source (of vector projections) explained above. The KP is forced to move by the edge feature of AxPart and raised to its specifier position where INP is assigned. So the KP movement involved in deriving locative PPs is not driven by case feature or any other features like focus, topic, etc.

Considering that AxPart is a grammaticalized semi-lexical (or semi-functional) category (Lee 2010), it is plausible that it is the locus of an edge feature. It is similar to *v* which triggers Object Shift to its edge position (Lee and Cho 2003a, 2003b; Lee 2005; Lee 2006). Validity of the KP movement is thus independently supported by the location of the shifted objects in following examples.

- (47) a. John 이 [<sub>vP</sub> 책상을<sub>i</sub> 깨끗이<sub>t<sub>i</sub></sub> 닦] -었다  
 b. John 이 [<sub>vP</sub> 책상을<sub>i</sub> 3m 가량<sub>t<sub>i</sub></sub> 끌] -었다.

In (47) the objects have undergone leftward movement from the complement position directly preceding the verbal head to the edge position of vP. After movement, the object is not adjacent to its head and separated from it by an adverb or a measure expression in between. This is exactly what is found in spatial phrases with a measure expression or *palol*'right'. The KP movement is visible especially when AxPartP has a measure modifier expressing vector length.

In the first step, the KP movement is done only to the specifier of AxPartP, but not to any higher position. The AxPartP including the moved KP in its specifier can behave as an independent constituent in its distribution.

- (48) a. [<sub>AxPartP</sub> 내 방 바로 위] -가 Mina 방이다.  
 b. [<sub>AxPartP</sub> 우리 집 30m 밖] -은 전부 논밭이다.  
 c. 학생들이 [<sub>AxPartP</sub> 정문 5m 앞] -을 청소했다.

In (48) the AxpartPs, *nay pang palowuy* 'right above my room', *wulicipsamsipmithepakk* 'thirty meters outside our house', and *cengmwun o mitheaph* 'finve meters from the front of the gate', are located in the canonical subject and object positions. They are marked with structural case suffixes, *-ka* (nominative) and *-ul* (accusative), which suggests that nominal properties are somehow inhered in them. In this respect, it seems true that AxPart is in between lexical and functional categories, as mentioned above.

Then the KP moves further upward to specifier of PlaceP, where it receives source meaning again, the same kind of semantic effect as it gets in the specifier of AxPart. The movement is overtly seen when the PlaceP has a directional modifier. Let us reconsider the examples given in (11).

- (11) a. [창문에서 똑바로 10cm 위에] 벌레가 있다.  
 b. [학교 정문에서 대각선으로 10m 앞에] 큰 서점이 있다.

In accordance with Svenonius (2008b), I assume directional adverbs to be simple modifiers of Place, as illustrated in (8). The Ground KP moves over a directional modifier to the left edge position of PlaceP. In this position, K is often realized as the source marker *-eyse*.<sup>11</sup>

Finally, after the KP moved to the specifier of PlaceP, it does not proceed further movement upward, staying below Deix.

- (49) a. [저기 설악산 1000m 위] -가 온통 눈으로 덮혀 있다.  
 b. [저기 경계선 2m 밖] -은 우리 땅이 아니다.

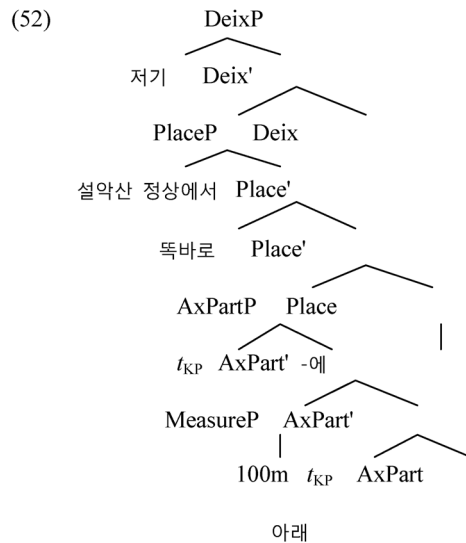
In (49) the KPs, *Selaksamandkyengkweysen*, stay between *ceki* and a measure expression. If they move more across *ceki* to its left, then the examples become very awkward.

<sup>11</sup>KP is the complement of AxPart but never shows structural case agreement, since AxPart has no structural case feature. It seems that K in Korean complex locative PPs is not the head for structural case realization. Morphophonological realization of case in a moved position is required only for structural case (Choi 2007). Thus KP moved to the specifier of PlaceP optionally carries the source-denoting suffix *-eyse*. This is indirectly supported by Bak (2008), contra Lee and Cho (2003a, 2003b) and Lee (2004, 2005), which also claims optional realization of object case feature in a moved position.

- (50) a. ??[설악산 저기 1000m 위]-가 온통 눈으로 덮혀 있다.  
 b. ??[경계선 저기 2m 밖]-은 우리 땅이 아니다.

In conclusion, the most complicated example like (51) may have the structure given in (52).

- (51) [저기 설악산 정상에서 똑바로 10m 아래에] 산장이 있다.



The example (51) includes a deictic element, a directional adverb, and a measure expression at the same time. The complex internal structure (52) involves the KP movement to the specifier of PlaceP.

### 5. Conclusion

In this paper I investigated a diversity of phrasal modification found in English and Korean locative PPs, comparing the orders and structural relationships of their PP-internal modifiers. Modifying elements investigated in this paper are deictic elements, measure phrases, and the adverbs *right* and *just*. In English, all of them are on the left of the core array [Place-AxPart-K-DP]. In Korean, measure phrases and the adverb *palo* come in between [DP-K] and [AxPart-Place] and deictic elements come on the left of [DP-K]. In contrast to Svenonius' (2008a, 2008b) account, Deix-related elements are analyzed to be above measure phrases in Korean locative PPs. Measure expressions and the adverb *palo* are just simple modifiers of AxPart.

Complexity of constituent arrays in Korean locative PPs has been explained based on the KP movement. The Ground KP can move to the specifier of AxPartP or to the specifier of PlaceP. The KP movement is triggered by the edge features of AxPart and Place, and the KP is assigned a semantic effect 'source' in their specifier positions. There, K is optionally realized as the source marker. [DP-K] is the complement of AxPart, and [(*palo*)-Measure] and *palo* itself are modifiers of AxPart. This AxPart-centered projection consists of contentful

words, and in that sense it seems to be the internal domain of locative PPs. Deix and Place are functional (or semi-lexical) categories which are layered above AxPartP as outer shells, and in that sense they seem to compose the extended domain of locative PPs.

## References

- Bak, Jungsup. 2008. The pronunciation of case markers and left-dislocation construction in Korean, *Studies in Generative Grammar* 18.3, 415-438.
- Botwinik-Rotem, Irena. 2008. Why are they different? A case study of Hebrew locative PPs. In *Syntax and Semantics of Spatial P*, edited by Anna Asbury, JakubDotlacil, BeritGehrke, and Rick Nouwen, John Benjamins: Amsterdam.
- Choi, Kiyong. 2007. Non-occurrence of Structural Case Particles, *Studies in Generative Grammar* 17.2, 199-232.
- Chomsky, Noam. 2001. Derivation by Phase, In *Ken Hale: A Life in Language*, edited by M.Kenstowicz, MIT Press: Cambridge.
- denDikken, Marcel. 2003. On the syntax of locative and directional adpositional phrases, ms. CUNY.
- denDikken, Marcel. 2008. On the functional structure of locative and directional PPs. In *Cartography of Syntactic Structures, vol. 6*, ed. by Guglielmo Cinque and Luigi Rizzi, Oxford University Press: Oxford.
- Jackendoff, Ray. 1996. The Architecture of the Linguistic-Spatial Interface, In *Language and Space*, ed. by P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, and M. Garrett, MIT Press: Cambridge.
- Koopman, Hilda. 2000. Prepositions, postpositions, circumpositions and Particles: the structure of Dutch PPs. In *The syntax of Specifiers and heads*, ed. by Hilda Koopman, Routledge: London.
- Kracht, Marcus. 2002. On the semantics of locatives, *Linguistics and Philosophy* 25: 157-232.
- Kracht, Marcus. 2008. The fine structure of spatial expressions. In *Syntax and Semantics of Spatial P*, ed. by Anna Asbury, JakubDotlacil, BeritGehrke, and Rick Nouwen, John Benjamins: Amsterdam.
- Lee, Doowon. 2004. What is object shift triggered by? *Studies in Generative Grammar* 14.1, 157-166.
- Lee, Doowon. 2005. The peripheral movement of *nun*-marked nominals, *Studies in Generative Grammar* 15.4, 563-580.
- Lee, Sookhee. and Sunhae Hwang. 2009. On locative and directional phrases in Korean, *Studies in Generative Grammar* 19.1: 143-165.
- Lee, Sookhee. 2010. A note on the structure of Korean spatial phrases, *Studies in Generative Grammar* 20.1: 149-163.
- Lee, Wonbin and Sungeun Cho. 2003a. Argument scrambling and object shift, *Studies in Generative Grammar* 13.1, 39-60.
- Lee, Wonbin and Sungeun Cho. 2003b. Is scrambling EPP-driven? *Studies in Generative Grammar* 13.2, 331-342.
- Nam, Seungho. 1995. *The Semantics of Locative PPs in English*, doctoral dissertation, UCLA.

- Pantcheva, Marina. 2008. The place of PLACE in Persian. In *Syntax and Semantics of Spatial P*, ed. by Anna Asbury, JakubDotlacil, BeritGehrke, and Rick Nouwen, John Benjamins: Amsterdam.
- Son, Minjeong. 2006. Directed Motion and Non-Predicative Path P in Korean, *TromsøUniversity Working Papers on Language and Linguistics*, 33.2.
- Svenonius, Peter. 2006. The emergence of axial parts. In *Nordlyd, Tromsø Working Papers on Language and Linguistics. Proceedings of the 19th Scandinavian Conference of Linguistics* 31.2: 431-445.
- Svenonius, Peter. 2008a. Projection of P. In *Syntax and Semantics of Spatial P*, edited by AnnaAsbury, Jakub Dotlacil, BeritGehrke, and Rick Nouwen, John Benjamins: Amsterdam.
- Svenonius, Peter. 2008b. Spatial P in English, In *Cartography of Syntactic Structure, vol. 6*, ed. by Guglielmo Cinque and Luigi Rizzi, Oxford University Press: Oxford.
- Takamine, Kaori. 2006. Categorical properties of space expressions in Japanese. In *Nordlyd, Tromsø Working Papers on Language and Linguistics. Proceedings of the 19th Scandinavian Conference of Linguistics* 33.1.
- Talmy, Leonard. 1978. Figure and ground in complex sentences. In *Universals of Human Language*, ed. by Joseph H. Greenberg, vol. 4, Stanford University Press: Stanford.
- Wunderlich, Dieter. 1991. How do prepositional phrases fit into compositional syntax and semantics? *Linguistics* 29: 592-621.
- Zwarts, Joost. 1997. Vectors as relative positions: A compositional semantics of modified PPs, *Journal of Semantics* 14: 57-86.
- Zwarts, Joost. and Yoad Winter. 2000. Vector space semantics: a model-theoretic analysis of locative prepositions. *Journal of Logic, Language, and Information* 9: 169-211.

## 제2발표





# 농사용 어휘의 소통의 문제

## Communicability of the Words Used in the Field of Agriculture

박재익

(고신대학교)

이 연구는 농사와 관련된 언어 사용의 소통에 관련된 연구로서, 특히 농약병이나 농약 포장에 쓰인 낱말을 관찰함으로써 사용자에게 정확한 뜻을 소통시킬 수 있을지에 대한 의문점을 제기하고 개선책을 제시하고자 한다. 이를 위해 21세기 세종계획을 참조하고 피조사자의 이해 정도를 고찰하고 더 나은 소통을 위한 개선책을 제시하고자 한다.

### 1. 공공기관에서의 언어 소통 방해

현대 한국 사회에서의 언어 소통의 방해 요인은 여러 가지가 있으나 먼저 국가나 공공기관의 외래어 또는 외국어 사용의 빈번함이다.

- ① 국가균형발전위 'Go Region, Get Vision'  
 행자부 정부혁신관 명칭 iNOVISION,  
 로드맵을 명료하게 만들어 혼선이 발생하지 않도록... (청와대)  
 바우처 사업
- ② 서울의 '타운', 'Wow 서울'  
 SHIFT, 버블세븐  
 대구 DGFEZ (대구경북자유경제구역)  
 Coloful Daegu Festival,  
 DGB  
 웨어러블 컴퓨팅 패션쇼  
 전주시 등 지하도 '언더패스'  
 전국의 '스쿨존', '윈스톱서비스', '허브'
- ③ 그 외 임베디드 SW 개발, CMMI레벨 기준, TTA의 GS 인증대기기간, 컬러스터,..
- ④ 주식 상장사 이름 중 순 우리말은 '오뚜기 식품'

한글 단체의 조사결과에 따르면 조사대상자의 15%만이 말뜻을 이해할 수 있다고 답했다.

### 2. 농업 관련 언어의 소통 방해

우리말에서 모든 분야에서 20세기 초까지 쓰던 한문의 영향으로 한자어와 한문투의 어휘나 어법이 여전히 많이 쓰이고 있고, 분야별로 약간씩 한자 어휘나 한자의 사용이 줄어들고 있으나 농사용 어휘에서는 여전히 소통을 방해하는 요인들이 많이 남아 있다.

이러한 이유로 농사와 관련된 자료나 안내문, 지시문, 사용법 등이 농민들에게 잘 전달

되지 않는 예가 많다. 농약의 사용상의 불편도 있으며, 농약과 관련해서 중독 사고도 발생한다. 2012. 1. 7. 전남 함평에서의 사고로 1명이 숨지고 5명이 중태에 빠지는 사고가 있었다.

### 3. 어려운 농사용 어휘의 용례

2012년 2월 현재 대한민국의 농민의 수가 296만5천명으로 추산되고 있으며 이중 36.2%가 65세 이상으로 추정되고 있다. 어려운 낱말에 대한 쉬운말로의 풀이나 다른 개선책이 적극적으로 시행되지 않고 있으며 농협, 농어촌공사 등등의 정책 수립과 시행에 따라 농업에 대한 소통이 관료적이고 문어체적이다.

어려운 농사용 낱말에 대한 문제는 정부나 공공기관, 언어학자들의 무관심 때문에 개선되지 못하고 있다. 우리말 사용에 있어 사회 여러 분야에서 한자어의 사용이 줄어들고 있으나 농업 부분에서의 개선은 미미하다. 예를 들면, 21세기 세종계획 말뭉치에도 농업 관련 용례는 따로 분류하지 않았다. 2010년말 세종 말뭉치의 전문분야는 물리, 생물, 화학, 의학, 수학, 전산학, 전기전자공학, 기계공학, 산업공학, 화학공학에만 국한되었다.

이 연구에서는 농약 포장 43개, 씨앗 포장 2개, 포도포장 1개, 비료 포장 1개를 조사하였다. 표1은 대표적인 그림을 보여준 것이며, 표2는 임의로 150개 한자 어휘에 대해 21세기 세종 계획 말뭉치의 일반 어휘 용례를 찾아본 결과이다. 표3은 약이름, 표4는 작물이름, 표5는 잡초와 병충해 이름으로 위의 포장 자료에 나온 것으로 국한하였다.

#### ① 한문투의 문장

저성분비료 대비 획기적으로 절감할 수 있습니다.

농업과학기술원 작물별 시비처방기준에 의거 시비하시기 바랍니다.

연화 과실을 줄일 수 있다. (과실의 연화률)

착색단고추 근부관주처리시 20L당 10g을 희석하여

양액재배로 관수처리 시는 물 150L에 주당 100ml씩 근부에 관주처리 하십시오.

다량의 물로 씻어 내시기 바랍니다.

한번 물에 침지한 비료는 다음 사용 불가.

일발 처리 제초제

#### ② 고유어와 한자어를 한 곳에서 섞어 쓰는 경우

농약 살포 후 경운하거나 베고자 할 경우 안정한 효과가 발현될 수 있도록 10일 정도 지난 후...묘상: 못자리

약이 날리지 않도록 : 비산하지 않도록

숙잎 : 외엽

밭작물 : 수도작

모래논: 사질토양 : 고논 : 미숙논

#### ③ 불필요한 어려운 한자어

비선택성제초제, 수용성입제, 액상 수화제, 입상수화제, 수화제, 전착제, 유제

묘상에서는 약해의 우려가 있으므로 정식 후 본포에서 사용하십시오.

본 비료는 침지시키는 것이 좋으며 포도의 수세에 따라 ...14L 조정하여 사용. 결실비료, 비대비료: 수세에 따라 대단히 민감합니다. 저온 경우에는 절대 사용금지, 고농도와 사용 시기를 철저히 준수. 처리 후 20일 이내 정방처리 및 알숙음을 요함. 한번 물에 침지한 비료는 다음 사용 불가.

- ④ 모호한 우리말 약이름과 외국어투의 약이름  
주렁, 알커 포도, 딱심, 칼이오  
뉴원사이드, 에이플, 포리람, 알타코아

#### 4. 문제점과 개선책

다음은 한 피조사자에게 물어본 질문에 대한 반응을 바탕으로 제시한 문제점과 개선책이다.

- ① 한자어와 한문투의 말 때문에 어려움이 많거나 아예 사용법이나 지침을 읽지 않는다. 그래서 개인적으로 표시하여 사용한다. (표1 그림 4-9)
- ② 농사에 쓰는 우리말이 충분히 많다. 농사용 낱말책을 참고하여 농업관련 기관이나 회사들의 노력이 필요하다. 농작물과 해충과 병에 대한 우리말이 발달되어 있으므로 충분히 활용할 수 있다. (표4-5)
- ③ 어려운 한자어에 대한 풀이나 사용례를 그림이나 사진으로 보여 주거나 사전과 말뭉치에 반영한다. 쉬운 우리말 약이름을 만들어 이해나 기억을 쉽게 하도록 한다. 예를 들면, 표1 그림 1-2에서 보듯이 ‘흰빛잎마름병약’이라고 되어 있다.
- ④ 글자가 작아 읽지 못하는 경우도 많고, 쓰다 남은 농약, 비료, 재료에 대해 다시 쓰려면 기억나지 않는다. 이를 대비해 글자를 크게 하여 안내장을 주거나 관련된 책자를 만들 수 있다.

#### 5. 결론 및 추가 연구 과제

이 연구는 농사용 언어에서의 한자어 등의 사용이 언어 소통에 장애를 일으킬 소지가 있음을 확인하기 위한 기초 조사로서 이를 바탕으로 여러 피조사자를 대상으로 어휘에 대한 이해 정도를 조사하여 상세한 문제점을 확인하여 쉬운 낱말로 바꾸어 소통에 기여할 수 있도록 하는 추가적인 연구가 필요하다. 먼저 특정 어휘에 대한 이해 비율 확인, 약의 사용 방법과 해독 방법에 대한 이해 정도, 기타 요청 사항 등을 조사 채집하여 농업과 관련된 기관과 사업체에 건의하고 개선을 요구할 수 있을 것이다.

<표1> 그림 1-18





<표2> 어려운 낱말

어려운 낱말	21세기 세종계획 용례 수	뜻
갈반	0	갈색 반점
결구	0	배추 따위의 채소 잎이 여러 겹으로 겹쳐서 둥글게 속이 드는 일
결빙	3	물이 얼
경구투여	0	입으로 먹는
경엽	0	불꽃과 같은 삼복 더위
경엽	0	줄기와 잎을 아울러 이르는 말
경운하다	0	논밭을 갈고 김을 맴
고논	0	붓물이 가장 먼저 들어오는 물꼬가 있는 논
고사	1	나무나 풀 따위가 말라 죽음
공동	0	물체 속에 아무것도 없이 빈 것
과립	4	둥글고 잔 알갱이
과립비대축진	0	
과방	0	
과습	1	습기가 많이 생김
과실비대기		
관수	1	홍수 따위로 논밭과 작물이 물에 잠김
관주	0	물이 흘러 들어감
균형착색	0	골고루 색이 잘 들
교차저항성	0	
근경	1	뿌리처럼 보이는 줄기의 특수 형태를 이르는 말

어려운 낱말	21세기 세종계획 용례 수	뜻
근권	0	성장하는 뿌리가 물질을 섭취하고 저장함으로써, 결과적으로 구성 생물의 비율이 달라지는 등 다양한 변화를 일으키는 토양 환경
근부	0	식물의 뿌리부분
근연종	0	생물의 분류에서 유연관계가 깊은 종류
근피	0	나무뿌리의 껍질
근형	0	뿌리의 모양
기형과	0	기형으로 자란 열매
내성균	0	내성을 가지고 있는 균
내엽	0	속잎
내우성	0	비가 침투하지 않는 성질
냉암소	0	열과 빛을 동시에 차단할 수 있는 장소
냉조풍지	0	많은 양의 해수 입자와 한랭한 바람을 동반한 태풍이 부는 지역
녹병	0	식물의 잎이나 줄기에 녹균이 기생해서 생기는 병
로타리	0	기계로 밭갈기
만감류	0	귤의 한 종류
만파	0	늦게 씨를 뿌림
만파	0	논밭을 고르게 하는 데 쓰는 농기구
묘상	0	꽃, 나무, 채소 따위의 모종을 키우는 자리
무대재배	0	사과, 복숭아, 배 따위의 과실을 봉지를 씌우지 않고 가꾸는 방법
미량요소	0	양이 적은 요소
미숙논	0	새로 만든 논
미숙퇴비	0	완전히 썩지 않는 퇴비
미탁제	0	생장조절제
발현	60	속에 있거나 숨은 것이 밖으로 나타나거나 나타남
병해	2	병으로 인하여 입은 농작물의 피해
부동제		
부화억제	0	썩지 않도록 함
분진	4	티끌
비대비료	0	식물을 크게 성장하게 하는 비료
비대증진	0	크기가 커짐
비산	0	날아서 흩어짐
비육	0	가축을 살이 찌게 기름
비효	0	비료가 작물 따위에 미치는 효과
사질	1	모래 성분으로 된 토질
산아초	0	산이나 들에서 자라는 풀
살초효과	0	풀을 죽이는 효과
상토	0	농사짓기에 썩 좋은 땅
생장점	0	식물의 줄기나 뿌리 끝에 있으며 생장을 현저하게 하고 있는 부분
생장조정제	0	생장량을 조정해주는 약
성적 개선제	0	결과가 개선되게 하는 약품
섭식	0	음식물을 섭취함
소정량	0	정해진 량
소포제	0	
수세	0	물이 흘러내리는 힘이나 형세
수관	0	나무의 줄기와 잎이 많이 달려 있는 줄기의 윗부분
반포피	0	
수도작	0	물을 대어서 농사를 지음
수잉기	0	벼, 보리, 밀과 같은 곡식이 여물기위해 알이배는 시기

어려운 낱말	21세기 세종계획 용례 수	뜻
수화제	0	물에 녹기 어려운 농약을 물로 희석하기 위해 표면활성제를 농약과 같이 섞어 만든 것
숙근	0	여러해살이 뿌리
숙기	0	성숙기
습전	0	배수(排水)가 잘되지 않아서 항상 습기가 많은 논
시비	0	거름주기
식독	0	화합물의 독성이 음식물과 함께 섭취되어 위에 들어간 뒤 나타나는 증상
신엽	0	새잎
신장	0	발전
심식	0	식물의 종자. 종묘 등을 깊이 심음
십자화과	0	쌍떡잎식물의 한 과. 네 개의 꽃받침 조각과 네 개의 꽃잎이 십자모양을 이룬다
안자극성	0	자극적이지 않은
액아	0	겨드랑눈
약액	0	약으로 쓰는 액체
약충	0	불완전 변태를 하는 동물의 애벌레
연부병	0	
연화	6	단단한 것이 부드럽고 무르게 됨
엽면	0	식물의 잎면
엽수	0	잎 갯수
엽체	0	잎
예취	0	곡식이나 풀을 베
우점	0	먼저 자리를 차지하다
외엽색	0	겉잎의 색
육품종	0	
유묘	0	어린 모종
유제	0	농약의 주제를 용제에 녹여 유화제로 하고 계면활성제를 가하여 제조한 농약 제형을 일컫는 말
유탁성	0	
은발밀전	0	
이행성	0	옮아가는 성질
일발	3	활 또는 총포를 한 번 쏘는 일
일자인	0	서류 따위에 그날그날의 날짜를 찍게 만든 도장
입경	0	골재나 흙 입자의 지름
입상	0	날알이나 알갱이의 모양
입성	0	지상부의 생육이 지면에 직립하는 성질을 나타내는 것
입제	0	농약의 형태로 작은 입자로 된 농약
작물명	0	농작물의 이름
작물체	0	농작물
작용	0	어떠한 현상을 일으키거나 영향을 미침
기작	0	식물이 생리적인 작용을 일으키는 기본적인 원리
잔효성	0	남아 있는 효능
잠구	0	예부터 존재되고 있던 높은 곳으로, 그 후 그 위에 퇴적물이 퇴적되어 매몰된 언덕
재살포	0	다시 살포함
저독성	0	독성이 낮은
저장성	0	오래 보관하여도 상하지 아니하는 성질

어려운 낱말	21세기 세종계획 용례 수	뜻
적심	0	순지르기
전착제	0	농약을 효과적으로 살포하거나 해충에 잘 달라붙게 하기 위하여 섞는 물질
전층시비	0	같이서 농사짓기에 알맞게 된 논의 전층에 질소 비료가 섞여 들어가도록 비료를 주는 일
접처리	0	약제를 포장의 필요부위에만 처리하는 방법을 총칭하며 전면처리의 반대어로 사용
접촉독	0	약물의 접촉에 의해서 독작용을 일으키는 것
정식	0	옮겨서 정식으로 심음
제대		종이나 비닐로 된 포장용기
재배포장	0	재배작물을 포장함
제형	0	의약품을 사용 목적이나 용도에 맞게 적절한 형태로 만든 것
중기	31	처음과 끝의 가운데 시기
중록	0	잎의 한가운데를 세로로 통하고 있는 굵은 잎맥
중포살포	0	
증량제	0	양을 증가시킴
증접제		
지대면	0	
지상부	0	지상에 드러난 줄기와 이파리 부분
지성분비료	0	
과다엽	0	잎이 정상보다 많이 있음
착과기	0	열매가 열리는 시기
착과율	0	과실나무에 열매가 열리는 비율
착색	6	그림이나 물건에 물을 들어거나 색을 칠하여 빛깔이 나게 함
추비	0	가을에 주는 거름
추작	0	가을 재배
추과병	0	방소부족에 의하여 발생하는 사과와 배의 생리적 장애
춘지	0	봄에 자라는 가지
치밀	0	아주 곱고 촘촘하다
침지	0	물속에 담가 적심
침투이행성	0	스며들어가 옮겨가는 성질
폐사	3	쓰러져 죽음
포모	0	포도 모종
표면확산력	0	겉에서 퍼져가는 힘
표층시비	0	겉면에 거름주기
하제	3	설사가 나게 하는 약
혈액관류	0	피가 흘러들어 감
화분	0	꽃가루
황화	0	빛이 부족하여 식물의 세포가 엽록소를 형성하지 못함
화분생성증대	0	꽃가루가 많이 생김
화아	0	꽃눈
혼용	8	한데 섞어 쓰거나 어울러 씬
혼용가부표	0	한데 섞어도 되는지 안 되는지를 설명하는 표
흡기	2	기생균이 숙주로부터 양분을 빨아들이는 특수한 기관



<표3> 약 이름

참조	흰빛잎마름병약
우리말	근사미, 까리나, 논배미, 농용신, 더크리, 똑소리, 똑심, 만점, 명타자, 방법대, 알커포도, 옥시동, 주렁, 정밀디치, 지존, 초보매, 칼이오, 팡이탄, 홍이나,
외래어	그라목손, 뉴원사이드, 더스반, 데시스, 미래업에프, 바이코, 보가드, 슈터, 스토네트, 스미치온, 신젠타코리아, 아타라, 아프로밋사, 알타코아, 에이플, 유닉스, 유이란, 지오릭스, 타이포, 톱신엠, 페로팔, 포리람, 후론사이드,

<표4> 작물 이름

가지, 감귤, 감자, 고구마, 고사리, 고추, 당귀, 당근, 도라지, 들깨, 딸기, 마늘, 무, 미역, 배, 배추, 복숭아, 사과, 시금치, 쌀보리, 수박, 양배추, 양파, 오이, 옥수수, 유자, 울무, 참깨, 참외, 천궁, 콩, 토마토, 파, 호박

<표5> 벌레 잡초 병 이름

가루깍지벌레, 갈색무늬병, 감쪽지나방, 강아지풀, 개암나무, 거세미나방, 검둥근무늬병, 검은무늬병, 검은별무늬병, 검은점무늬병, 겹무늬씩음병, 굴굴나방, 굴진딧물, 그물무늬병, 깍지벌레, 꼬마배나무이, 꽃노랑총채벌레, 노린재류, 녹병, 담배가루이, 담배거세미나방, 담배나방, 더듬이병, 덩굴마름병, 독새풀, 둥근무늬낙엽병, 매실애기잎말이나방, 먹노린재, 멸강나방, 목화진딧물, 무테두리진딧물, 미국흰불나방, 밀거름, 바랭이, 배추흰나비, 벼멸구, 복숭아가루진딧물, 복숭아순나방, 복숭아혹진딧물, 부스럼상, 붉은별무늬병, 붉은테두리진딧물, 브라운벚취병, 뽕나무딱지벌레, 현사시나무, 양버즘나무, 사과굴나방, 사과혹진딧물, 새눈무늬병, 새, 선녀벌레, 소나무, 솔나방, 솔수염하늘소, 신쑥, 실새풀, 아메리카잎굴파리, 알락하늘소, 앞말이나방, 애매미충, 애멸구, 애무늬고리장님노린재, 여뀌, 열매꼭지나방, 열점박이잎벌레, 오리나무잎벌레, 오이총채벌레, 온실가루이, 은무늬굴나방, 이삭마름병, 이세리아깍지벌레, 잎곰팡이병, 잎마름병, 잎말이나방, 잎집씩음병, 자주날개무늬병, 작은뿌리파리, 잿빛곰팡이병, 잿빛무늬병, 제비쑥, 조명나방, 조팝나무진딧물, 진딧물, 진딧물류, 찔레수염진딧물, 청사초, 파밤나방, 포도쌍점애매미충, 피, 황철나무, 흑다리긴노린재, 흰가루병, 흰녹병, 흰불나방



# Interactive Pair Work in Grammar–discovery Tasks: Focus on Form and Mutual Scaffolding

**Young-Ju Han**

(Yongsan University)

## **Abstract**

This study investigated how learners perform a grammar-discovery task by focusing on two conditions thought to be important for L2 learning: focus on form and the interaction which takes place while learners solve problems in the task. Focus on form was defined by the occasions when learners are engaged in discussing the target structure and interaction was investigated in terms of scaffolding which occurred between learners during dyadic discussion. The analysis of the data showed that the learners were engaged in discussing the target structure but there was no positive link between the extent to which learners discuss the target form and gains in learning. All transcriptions of learners pair work displayed evidence of scaffolding in various forms, indicating that the learners approached the task with a collaborative orientation. The analysis further showed that members of the dyad engaged in co-construction of knowledge through collaboration with their peers. The results were discussed within the framework of sociocultural theory and pedagogical implications for L2 learning were suggested.

## **I. INTRODUCTION**

Grammar in second language acquisition (SLA) has made a comeback. Few teachers and researchers would disagree that more attention to grammatical accuracy is needed but less consensus exists as to how this might be best accomplished. One obvious, but nevertheless controversial, way is the teaching of explicit knowledge of grammatical rules in SLA. In response to empirical findings which indicate that a return to some type of formal instruction may be necessary after all (Genesee, 1987; Swain, 1985), several lines of research have emerged which are exploring ways to integrate grammar instruction with opportunities for meaningful communication (see Fotos, 1994). Fotos and Ellis (1991) and Ellis (1997) recommended a task-based approach to grammar instruction to provide learners with data for which they need to discover the rule interactively. Called a consciousness-raising task (Ellis, 1991) or a grammar-discovery task, it is communicative and has a second language (L2) grammar problem as the task content. While grammar-discovery tasks have yet not been widely investigated, research on grammar-discovery tasks has largely concentrated on whether they are

effective on gains in learning (Fotos, 1993, 1994; Fotos & Ellis, 1991; Sheen, 1992). There is therefore a need for research to investigate the process of performing such tasks. The growing body of research based on sociocultural theory (SCT) suggests that the study of dialogic interactions during task performance will provide a window on the transformation of the social interaction into the cognitive one of metalinguistic awareness. SLA research based on the sociocultural tradition offers new insight into learning processes. Given the relative infancy of the sociocultural perspective, there is a need for more studies in this area.

## II. THEORETICAL BACKGROUND

Recently, researchers have turned their attention to how learners in a task temporarily suspend attention to meaning in order to focus on form (Ellis, 2003). By switching attention to form during the performance of a task teachers can incorporate form-focused instruction into meaning-focused instruction. This line of task-based research has been motivated by developments in SLA theory that stress the importance for acquisition of conscious noticing of forms in the input. Form-focused tasks induce learners to pay conscious attention to forms in the input and that this noticing assists the process of interlanguage development. These tasks, while they can still be considered communicative, are designed to draw learners' attention to grammar and raise their awareness of linguistic forms.

A second line of research, relevant to this study, concentrates on the role of interaction. Interaction is seen to be a source of input to learners. Long's Interaction Hypothesis (1983) places a similar emphasis on the role of input but stresses the importance of the interactional modifications that occur in negotiating meaning in the discourse in order to understand and be understood by the interlocutor.

Brooks and Donato (1994) note that many of L2 studies of interaction have centered on estimating the amount of negotiation of meaning that takes place between the participants and investigating factors that may affect the quantity of these negotiations. They criticize such studies, arguing that when verbal interaction is reduced to, and represented as a set of figures and numbers that have been manipulated in some way, they exclude the important thing we are most interested in: the language itself and the activity of the learners. They maintain that in order to understand language learning that results through interaction, the focus of research needs to move beyond identifying sources of comprehensible input and negotiating meaning to looking qualitatively at what language learners are actually trying to achieve during such verbal interactions.

SCT based on the work of Vygotsky (1987) provides an alternative theoretical account of how L2 learning occurs as a result of interaction. The central concept of SCT is that human mental activity is a mediated process, in which symbolic, and socioculturally constructed artifacts, the most pervasive of which is language, play an

essential role in mental life of the individuals (Lantolf, 2000). The process is social in origin and its development in children proceeds from social, or intermental domain, to the individual, or intramental domain, as a consequence of the linguistically mediated interaction which arises between children and more experienced members of their sociocultural world. Although Vygotsky's work focused on the cognitive development of child, it is argued that it can be applied to L2 learning (Donato, 1994; Ohta, 1995; Swain & Lapkin, 1998). When L2 learners have the opportunity to interact with other users of the language, for example, a teacher, or another learner, they are able to carry out tasks in the language that they cannot perform by themselves. In this instance, other people help to mediate the task. In this way, knowledge that was once external is successively reconstructed as interpersonal and then intrapersonal.

This theoretical perspective has led to task-based studies that investigate scaffolding or what Swain (2000) referred to as collaborative dialogue, the supportive interactions that arise when learners communicate with others (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Donato, 1994; Swain & Lapkin, 1998). Donato (1994) demonstrated how groups of university students worked together and assisted each other to reach a higher level of performance. He referred to this as collective scaffolding. In such groups, members of the group as a whole built on the contributions of other members and collectively constructed an outcome that no single member envisaged at the outset of the collaboration.

The present study investigates how learners perform a grammar-discovery task by focusing on two conditions considered important for L2 learning: focus on form and interaction during the dialogue which takes place when learners work to solve linguistic problems in the task. SCT was employed for the analysis not only to lend an alternative perspective on the importance of interaction in L2 learning but also to provide a different approach to the analysis of such interactions.

### III. THE STUDY

#### 1. Participants

The participants of this study comprised of 16 adult learners of English in a language institute in Auckland, New Zealand. Their level of English was upper intermediate according to their scores on the placement test administered by the institute. Among the learners there were 5 males and 11 females with different first languages.

#### 2. Description of Instruments

##### 1) Target Grammatical Structure

The target structure chosen was psychological verbs. Learners have problems when

they use psychological verbs depending on the order of *experiencer* and *stimulus* (Burt, 1975). For example,

*The teacher likes hard-working students.*  
 (experiencer)            (stimulus)

However, the order is reversed with some specific verbs. For example,

*This lesson bores the students.*  
 (stimulus)            (experiencer)

When reverse psychological verbs are misused, learners make a sentence like:

*The students bored the lesson.*

where the sentence meaning is entirely obscured or changed.

## 2) Grammar-discovery Task : Presented in Appendix

### 3) GJ Test

In order to evaluate the learning that resulted from the task, a GJ test was designed for the target structure. The test consisted of 36 decontextualized sentences with the same number of correct and incorrect sentences. A total of 11 psychological verbs were used to make 22 target structure sentences. A total of seven different grammatical features were used to make 14 distractor sentences. The learners were required to discriminate between the correct and incorrect sentences and to provide the correct version of the ungrammatical sentences. Each of the ungrammatical sentences in the test contained only one error. Erroneous use of this structure contained sentences such as:

*\*The committee surprised his decision.*

### 3. Measures: GJ and EC Sections

In the GJ tests the learners were required to distinguish between the grammatical and ungrammatical sentences and correct the errors when they judged the sentence ungrammatical. Each learner was given two scores for each test: a score for judging the grammaticality of the sentences and a score for error correction (EC). For the purposes of the statistical analyses, the grammaticality judgment (GJ) and the EC scores of the GJ tests were treated as two separate scores.

## IV. DATA ANALYSIS AND RESULTS

**1. Research Question 1** - What is the extent to which learners are engaged in discussing the target structure during dyadic discussion and what relationship is there between the extent to which the learners discuss the target structure and the learning that results?

For research question 1 the occasions on which focus on the target structure was taking place were identified in the transcripts of the pair work. The focus on the target structure was operationalized as the occasions when the learners put the sentences with target structure into question and discussed them. These occasions were similar to 'noticing with metalinguistic awareness' (Leow, 1997) and 'elaborate noticing' (Kuiken & Vedder, 2002).

The discussion score was calculated as follows: each pair was given 2 points when linguistic problem solved correctly, 1 point when linguistic problem discussed but there was disagreement about problem solution, and 0 points when there was no discussion. The total possible discussion score was 22. Each pair was usually scored 2 or 0 and there was only one instance in Pair 1 when two learners in the pair did not agree on the solution.

The discussion score by each pair was calculated and identified as a percentage figure to show the extent to which learners are engaged in discussing the target structure. The data was then analyzed to examine if there was any relationship between the discussion score and gains in learning after the task performance. A correlation analysis was performed for this purpose. Only the scores of the target sentences not the distractor sentences in the GJ and EC sections were considered for the statistical analysis.

### 1) The Extent to Which Learners Are Engaged in Discussing the Target Structure

The discussion scores ranged from 15 out of 22 (68.18%) to 2 (9.09%) the average being 48.30%. While there is a large difference between pairs, all pairs discussed the first sentence in the task sheet probably because they needed to talk about two key terms of *experiencer* and *stimulus* to understand psychological verbs. The second mostly discussed occasion was when the learners corrected an incorrect sentence with the psychological verb, *worry*, probably because the learners had more difficulty with this verb.

### 2) The Relationship between the Discussion Scores and Gains in Learning

A correlation analysis was performed between a pair's discussion scores and their joint gains to examine if there is any relationship between the extent to which the learners are engaged in discussing the target structure and learning that results. There was no obvious effect that the extent to which learners discussed the target structure

had on gains in learning ( $p=.455$  for GJ gains and  $p=.561$  for EC gains). Table 1 presents the results.

**TABLE 1**  
**Discussion Scores, Pre-test Scores, and Gains in Learning**

Pair No.	Learner No.	Scores of Discussion (%)	Pre-test		Gains	
			GJ	EC	GJ	EC
1	L01	15(68.18)	13	0	-2	0
	L07		14	1	6	9
2	L02	14(63.64)	18	0	3	11
	L10		14	0	7	11
3	L03	12(54.55)	6	0	14	9
	L04		13	0	7	11
4	L05	8(36.36)	17	5	4	5
	L11		16	0	5	11
5	L06	10(45.45)	18	0	4	11
	L16		11	0	11	11
6	L08	14(63.64)	18	0	3	11
	L14		11	0	6	8
7	L12	10(45.45)	21	0	0	10
	L15		10	0	5	0
8	L13	2(9.09)	19	0	2	10
	L17		22	0	0	11

**2. Research Question 2** - What are the features of dyadic discussion when completing a grammar-discovery task? This investigation focused on the features of scaffolded assistance in pair work because this notion of scaffolding is of particular relevance to task-based learning.

Scaffolding refers to a joint process constructed on the basis of the learner's need. Help is generated as a joint effort and through the supportive condition created in social interaction by the novice and the expert. Through scaffolding the participants construct the ZPD and thereby foster learning.

The transcripts were analyzed for instances of such scaffolded assistance in pair work. There appeared to be evidence of scaffolding in the talk between all pairs of learners. The types of scaffolding were adapted from Mohamed (2001) and Ellis (2003). Learners scaffolded each other's performance via requests, explanations, and corrections. Table 2 lists the scaffolding strategies employed by pairs.



**TABLE 2**  
**Type of Scaffolding of the Pairs**

Type of Scaffolding	Pair 1	Pair 2	Pair 3	Pair 4	Pair 5	Pair 6	Pair 7	Pair 8
Correction	*	*	*	*	*	*		*
Explanation	*	*	*	*			*	*
Guided Support							*	
Information Request	*	*		*	*	*	*	*
Opinion Request		*	*		*	*	*	
Repetition			*			*		

Some examples are presented. One type of scaffolding that was evident in the data involved one learner requesting the opinion of the other. L14 often uses a tag question probably because the explanation on the task sheet is not clear to her. In this pair L8 takes on the role of expert and L14 that of novice.

#### Example 1

L14: I think that is experiencer of feeling so like person or thing, so I think *disappointed* is the experiencer, isn't it?

L8: *disappointed?*

L14: Yeah.

L8: No. (laugh) It must be *the news* or *Wendy's parents*.

L14: Ah, really.

Another strategy of scaffolding is correction. This feature is present in the talk of many pairs. Learners corrected each other's understanding and grammar. There was only one incident where one learner offered guided scaffolded support to her partner. Guided support refers to a situation where a knowledgeable participant provides help to the level needed by the novice by moving gradually, using prompts (Nassaji & Swain, 2000). Such guided support occurred in Pair 7.

#### Example 2

L15: I see. experiencer? Experiencer is the person ... hmm. Can I read this experiencer? (laugh)

L12: Yes, you can use this example.

L15: The experiencer is the person that experiences a feeling.

L12: (laugh) example. So what do you think is the experiencer?

L15: Aah.

L12: *the news* or *Wendy's parents*?

L15: *Wendy's parents*

L12: Yeah, stimulus *the news* is the stimulus. (pause)

L15: We have to do this one?

L15 keeps asking what she needs to do throughout the task. In the example above, she asks her partner if she can just read the explanation provided on the task sheet after being unable to figure out how to perform the task. L12 first states that L15 can use the example presented on the task sheet. She then asks L15 what she thinks the experiencer is and guides her to choose one from the two possible answers for the question. Through this guided question L15 was able to proceed the task.

### Example 3

L8: *parents*. Ah, *presents* (laugh) I'm sorry. It's *presents*. *The presents is stimulus*. *The presents satisfied the children*.

L14: *the children*. *The presents is the stimulus*, isn't it? And *the children* (pause) because ah ... because the meaning is different, isn't it?

L8: You can't use in this verb. If you want to use this form, you can't use it this form first. You should change *be + verb*.

L14: So *be + verb*.

L8: If you want to use this form of sentence this structure, *The students are ah were bored the lesson*.

Here the learners have actually scaffolded each other to the wrong sentence *The students are ah were bored the lesson* showing that scaffolding does not always lead the learners to formulate correct language.

Of eight pairs, there were five pairs where no dominant learner was observed. The type of interactions found in these pairs was close to that of 'collaborative' among the four patterns Storch (2002) identified. There was moderate to high equality (i.e. level of authority over the task) and moderate to high mutuality (i.e. level of engagement with each other's contribution) between learners in pair. Learners did not impose their opinion but were willing to offer and engaged with each other's idea.

In the other three pairs (Pairs 6, 7, 8) the pattern of interactions was an 'expert/novice relationship' (Storch, 2002), where one learner assumed or was afforded the role of expert and led the task. The expert sought to involve the novice in the interaction and provided assistance that would help the novice learn from the interaction. For example, L17 in Pair 8 dominated the talk but was not necessarily authoritarian and attempted to involve L13 in the task. L13's role was limited or passive but she sought assistance and accepted suggestions from L17.

## V. DISCUSSION

### 1. Research Question 1

The instances of discussion of the target structure in the transcripts demonstrate that learners 'attended to' the target structure, as Schmidt (1990) might say, during dyadic

dialogue. 'Attended to', in this study, meant discussed by the learners. It is clear from the examples that they were aware of the linguistic problem and that noticing of the target structure had taken place as a result of interaction when completing a grammar-discovery task. However, the learners varied in the extent to which they were engaged in discussing the target structure.

It is noteworthy that the extent to which learners were engaged in the discussion of the target structure did not seem to affect their gains in learning when a pair's gain scores were considered jointly. While it is assumed that having the opportunity to discuss rules is a strong factor in leading to higher gains in learning by way of drawing learners' attention to the linguistic properties, there appeared to be no obvious relationship between discussing the target structure and obtaining higher gains in learning. Pair 1, for example, was engaged in discussing the rule most of the occasions (68.18%). Nevertheless, it was Pair 1 who achieved the least gains in learning when both learners' total gain scores were considered. Similarly, although Pair 8 discussed the rule least of the occasions (9.09%), their total gains in learning as a pair was almost the highest in the case of EC score. Most learners showed improvement in learning following task performance. The gain scores of some learners (e.g. L12, L13, and L17 for GJ gains) are lower than others (e.g. L3) as the former achieved better results in the pre-test and had therefore less room to improve than those who had performed poorly in the pre-test.

The lack of relationship between the amount of discussion of the target structure and gain scores can be explained within the framework of SCT. Example 4 shows the work of Pair 8, who did not discuss very much but who improved their performance on the post-test.

#### Example 4

L17: The experiencer of a sentence is the person or thing that experiences a feeling.  
For example, in the sentence, *the boss disliked latecomers* the experiencer is *the boss* and ...

L13: *the boss*?

L17: Yeah.

L13: What is *latecomers*?

L17: *Latecomers* mean people who comes who come lately.

L13: Ah, OK, OK. (pause to read)

L17: How about stimulus?

L13: Stimulus, ah ...(pause) Could you tell me what experiencer is? Could you tell me what example?

L17: Ah ... for experiencer?

L13: and stimulus

L17 took turn explaining the *experiencer*. It was L13 who should have explained what

*stimulus* was. L13, instead, asked L17 to tell her about *experiencer* and *stimulus* as well. In the task sheet the learners were required to take turns to talk about *experiencer* and *stimulus* to their partner. L13's activity departs from the intended task. L13 constantly engaged L17 to explain the linguistic problem they had to deal with collaboratively. All throughout the discussion it was L17 who talked most of the time as evidenced by the amount of words uttered by L17 (724–75.89%) compared to that of L13 (230–24.11%). Their talk consisted of L17's long turn and their discussions in the obligatory occasions happened to focus on other structure than the target structure.

L13 was not willing to initiate and participate overtly in the dialogue and instead took on the role of novice. Some learners like L13 may have a non-interactive or passive approach to learning. Although L13 did not play an active role in explaining the target structure, she did have access to L17's correct explanation of the target structure, and it is this exposure to the correct explanation of the target structure that led them to achieve equal high gains in learning. This was in line with the study conducted by Dobinson (2001), although not conducted within the framework of SCT. His study found that learners could benefit from the interaction in the lesson without necessarily being involved in it. Covert participation in the interaction appeared as effective as overt participation in aiding learning. "Participation can be limited to covert participation or 'intra-action' and still be of benefit" (p. 206). This therefore suggests that the learner who plays an active role in the interaction does not necessarily learn more than the learner who works with him or her does. If learners work together on the task, they both reap the benefits of it regardless of who participates in a more active role.

Similarly, L12 and L15 in Pair 7 assumed a role of expert and novice respectively during dyadic discussion. Although they talked about the linguistic problem around the target structure (45.45% of the occasions), L15 did not achieve any gain in the EC while L12 achieved gains (10 points). Unlike L13 in Pair 8, L15 could not benefit from the talk. In the example below,

#### Example 5

- 1 L12: Yeah. I think there are some verbs belong to this theory so *disappoint, annoy, worry, bore, interest, satisfy, surprise* so maybe stimulus *disappoints* the experiencer but we want to use experiencer as subject the structure of sentence different from different so if I want to use I am experiencer *I was disappointed by my result.*
- 2 L15: But if we use *the result, The result is disappointed?*
- 3 L12: No. We can use *the result* but a little bit strange.
- 4 L15: Yeah, I think so.
- 5 L12: You want to use stimulate as the subject stimulate *disappoint* experiencer.
- 6 L15: *annoy*
- 7 L12: For example, *annoyed* or *annoys* present, principle or past.

- 8 L15: *I am annoyed*. How about stimulus?  
 9 L12: Maybe we can use present continuous in this situation. *This is annoying me now*. For example, *you annoy me*. *I am annoyed by you*.  
 10 L15: How about *always*?  
 11 L12: *always*? What is *always*?  
 12 L15: You said *this is annoying for me*. It means now.  
 13 L12: Now, yeah. *Always this annoys me*.  
 14 L15: Aah.

L12 explained the linguistic problem in turn 1. L15's response in turn 2 shows that she did not understand the explanation. L12 explained the target form in turn 5 again but L15 still did not attend to the target form. The talk then was not focused on the target structure and drifted away. L12, although she assumed a role of an expert in this pair, was unable to scaffold the task effectively for her novice partner. The two learners were engaged in discussion of the linguistic problem but L15 did not achieve as many gains as L12 because it was not effective.

When scaffolding failed to construct a ZPD for a learner, learning did not result (Nassaji & Swain, 2000). The excerpt was further in line with Swain and Lapkin (1998) who showed that peer-peer dialogue is not always effective. This therefore suggests that there will be occasions when the mediation provided by an expert language user is required to negotiate a learner's ZPD for the interaction to be more effective.

## 2. Research Question 2

Although learners varied in the extent to which they participated in pair work, they appeared fairly positively disposed to pair work. More importantly, the learners when working in pairs can scaffold each other's performance by using a variety of scaffolding strategies. Such scaffolding in the present study occurred either in a 'collaborative' pattern or an 'expert/novice relationship', whose pattern of dyadic interaction, Storch (2002) suggests, are more conducive to language learning than the other two patterns she identified. However, the researcher found that some pairs in the pilot study rarely focused on the same task and were not aware of the linguistic problem presented in the task. Thus pair work or group work could be less effective for language learning than is often claimed. Teachers and researchers will need to take every effort for pair work or group work to be effective for language learning to take place.

There was a mixed group of learners from European and Asian backgrounds in the study. The interaction between learners from European backgrounds (Pairs 1, 2, 5) took the pattern of 'collaborative' but the learners of three pairs (Pairs 6, 7, 8) who showed an 'expert/novice relationship' were all from Asian backgrounds. One pair of two learners from European and Asian backgrounds in the pilot study showed a 'dominant/passive' pattern. As Storch (2002) showed, the dominant participant in that

dyad took an authoritarian stance and the other adopted a more passive role. More importantly, the passive participant ended up with no gain in learning. Learners from Asian backgrounds are well known to have a more noninteractive or passive approach to learning. This seems to have some implications for pair or group allocation. While Kowal and Swain (1994) reported that heterogeneous group worked less effectively together, teachers or researchers will need to consider each learner's personality or learning style when assigning learners in pairs or small groups.

## REFERENCES

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Brooks, F., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63.
- Dobinson, T. (2001). Do learners learn from classroom interaction and does the teacher have a role to play? *Language Teaching Research*, 5(3), 189-211.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, NJ: Ablex.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 385-407.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28(2), 323-351.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2002). The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research*, 37, 343-358.
- Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leow, R. (1997). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language*

- Learning*, 47(3), 467-505.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Mohamed, N. (2001). *Teaching grammar through consciousness-raising tasks: Learning outcomes, learner preferences and task performance*. MA Thesis, Department of Applied Language Studies and Linguistics, University of Auckland.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Ohta, A. (1995). Theoretical issues in examining learner-learner interactions. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93-122.
- Sheen, R. (1992). Problem solving brought to task. *RELC Journal*, 23(2), 44-59.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119-158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Vygotsky, L. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1*. New York, NY: Plenum Press.

APPENDIX  
Grammar-discovery Task

Student A

Name: \_\_\_\_\_

A. Can you tell your partner about what the *experiencer* is?

- The *experiencer* of a sentence, is the person/thing that experiences a feeling.
- The *stimulus* of a sentence, is the person/thing that causes someone/something to feel something.

Example: *The boss disliked latecomers.*

(*experiencer*)                      (*stimulus*)

Talk with your partner.

Example: *The news disappointed Wendy's parents.*

In this example sentence, what is the *experiencer*? \_\_\_\_\_

What is the *stimulus*? \_\_\_\_\_

B. There are a group of verbs that require the order of *experiencer* and *stimulus* as in the example sentence below.

Example: *The news disappointed Wendy's parents.*

(*stimulus*)                                      (*experiencer*)

Here, *The news* is the *stimulus* not the *experiencer* even though it comes first in the sentence. *The news* causes the feeling, *disappoint* to the *experiencer*, *Wendy's parents*. The verbs which belong to this group are as follows.

disappoint, annoy, worry, bore, interest, satisfy surprise

C. Talk with your partner about this explanation until you are clear about it. Then give a summary of the explanation in your own words. \_\_\_\_\_

D. The following sentences are **all incorrect**. Correct the sentences following the example in 1, and then check them with your partner.

*Incorrect*

*Correct*

- The workers **annoyed** the new policy.      ex) *The new policy annoyed the workers.*
- Andy's mother **worried** his laziness. \_\_\_\_\_
- The students **bored** the lesson. \_\_\_\_\_
- The audience **interested** the presentation. \_\_\_\_\_
- The children **satisfied** the presents. \_\_\_\_\_

Talk with your partner why the sentences on the left are incorrect and why the sentences on the right are correct. \_\_\_\_\_



E. Working together with your partner, write a sentence of your own for each of the following verbs, with the correct order of *experiencer* and *stimulus*.

- | <i>(experiencer)</i> | verb      | <i>(stimulus)</i> |
|----------------------|-----------|-------------------|
| 1. ....              | love(d)   | .....             |
| 2. ....              | hate(d)   | .....             |
| 3. ....              | enjoy(ed) | .....             |
| 4. ....              | envy(ied) | .....             |

- | <i>(stimulus)</i> | verb           | <i>(experiencer)</i> |
|-------------------|----------------|----------------------|
| 1. ....           | surprise(d)    | .....                |
| 2. ....           | annoy(ed)      | .....                |
| 3. ....           | worry(ied)     | .....                |
| 4. ....           | disappoint(ed) | .....                |
| 5. ....           | interest(ed)   | .....                |



특강 II



# Language Teaching Perspectives and the Current Trend in Teaching Grammar

**Young Shik LEE**

(Hannam University)

## I. Changes of Language Teaching Perspectives

-> From three dimensions to five dimensions

### 1. Language-centered approach

- Language teaching principles based on linguistic theories
  - 1) Grammar-translation method: Traditional grammar
  - 2) Audio-lingual method: Structuralism
  - 3) Cognitive-code learning: Transformational-generative grammar
  - 4) The P-P-P lesson structure: Presentation - Practice - Production

### 2. Message-centered approach

- Linguistic Competence vs. Communicative Competence
- Communicative Language Teaching (CLT)
- Parallelism between linguistics & language teaching with a similar emphasis on language structures → moves towards a view of language as communication  
→ Shift of focuses in language teaching (Brumfit & Johnson 1979)

#### 1) From *form* (teaching the language as a formal system)

to *function & notion* (meaning) (teaching the language as a means of communication)

- 'Form is best learnt when the learner's attention is on meaning.'
- Discrepancy between what is grammatically signified and what is actually communicated
- Syllabus Design: grammatical syllabus vs. functional-notional syllabus

#### 2) From *usage* to *use*

"Usage is one aspect of performance, that aspect which makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules. Use is another aspect of performance: that which makes evident the extent to which the language user demonstrates his ability to use his linguistic rules for effective communication." (Widdowson 1978: 3)

3) From *sentence* (use of sentences in isolation)

to *discourse* (use of sentences in combination): cohesion vs. coherence

A: That's the telephone.

B: I'm in the bath.

A: O.K.

A: I'll go out for a walk.

B: It's going to rain outside.

4) From *accuracy* to *fluency*

- 'Talking off the tops of their heads' (W. Rivers 1983)

- 'Mistakes are not always a mistake.' (Morrow 1981)

- flawlessness (perfection) vs. communicative ease

5) Sociolinguistic concerns for language teaching

- language use in various social contexts

→ relating language teaching to extra-linguistic phenomena

- 'Rules learned consciously are not necessarily incorporated into the language system a person uses in communicating.'

6) Integration of different skills

- 'The whole is more than the sum of the parts.' (Morrow 1981)

- Content-based instruction; Theme-based instruction; Experiential learning, etc.

- task-based approach vs. language-based approach

7) Autonomy of language teaching from linguistics

- 'The partiality and relevance of linguistic descriptions' (Widdowson 1979)

*language analyst* vs. *language user*

- The perspective of language teaching is different from that of linguistics: "A shift has taken place from 'applying' linguistics directly to treating linguistics as a resource to be drawn on for the benefit of pedagogy with complete independence of mind." (Stern 1983)

- language as a system vs. language as a tool

8) A dynamic view of language teaching & diversity of its methodology

- Describing linguistic forms, not as a static object, but as a dynamic means of expressing intended meaning --> autonomous interaction in the language program

- 'Language learning involves acquiring a skill, not simply mastering a body of knowledge.'

- Classroom activities in CLT

- (1) Information-gap activities
  - (2) Task-completion activities
  - (3) Emphasis on pair and group work
  - (4) The push for authenticity
- 9) Process-Based Approaches (Richards 2006)
- (1) Content-Based Instruction (CBI)
  - (2) Task-Based Instruction (TBI)
    - Pedagogical tasks vs. Real-world tasks

- 10) Product-Based Approaches (Richards 2006)
- (1) Text-Based Instruction
  - (2) Competency-Based Instruction

### 3. Person-centered approach

- 1) The Monitor theory: 5 hypotheses of SLA (Krashen 1982)
- acquisition and learning hypothesis
  - natural order hypothesis
  - Monitor hypothesis
  - input hypothesis: comprehensible input
  - affective filter hypothesis --> motivation/self-confidence/anxiety

Zero option of no form-focused instruction

- 2) Two dimensional model of SLA (Brown 2007a)
- (1) controlled --> automatic
  - (2) focused --> peripheral
- 3) Humanistic approaches to language teaching (Brown 2007b)
- Total physical response
  - Silent way
  - Suggestopedia
  - Community language learning
  - Natural approach (Krashen & Terrell 1983)

- 4) Language learning styles and strategies (Oxford 1996)

#### Learning styles

- Sensory preferences:
  - visual, auditory, kinesthetic (movement-oriented), tactile (touch-oriented)
- Personality types:
  - extroverted vs. introverted

- intuitive-random vs. sensing-sequential
- thinking vs. feeling
- closure-oriented/judging vs. open/perceiving
- Desired degree of generality: global or holistic vs. analytic
- Biological differences: biorhythms, sustenance, location

Learning strategies: Input

- Cognitive strategies
- Metacognitive strategies
- Socioaffective strategies
- Memory-related strategies

Communicative strategies: Output

- Compensatory strategies
- Avoidance strategies
  
- Strategies-Based Instruction (SBI)
  
- Focus on the learner
  - Teaching should be subordinate to learning.
  - "It is the learner who learns the language." → Learner-centered approach
  
- Redefining the roles of language teacher
  - From *language instructor* to *acquisition facilitator & counselor*

#### 4. Technology-based approach

Use of computers in the language classroom (Sokolik 2001)

- Drills
- Adaptive Testing
- Corpora and Concordancing
- Computer Mediated Communication (CMC): e-mail, chat, MUDS (multi-user domains) & MOOS (multi-user domains object-oriented), video conferencing

What computers cannot do now, but what they can do in the future

- Machine translation
- Providing appropriate feedback to learners
- Voice recognition
- Scoring: PhonePass (speaking), e-rater (essay marking)

Developing language-learning materials with technology (Motteram 2011)

- Building a blog



- Virtual Learning Environments (VLEs)
  - Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)
- Interactive whiteboards (IWBs)

During the 1990s, the question of technology use changed

From: "Should the computer be used in language teaching?"

To: "How can the computer best be used in language teaching? (Chapelle, 2001: 1)

- Technology is not optional in language classrooms anymore.
- Technology is viewed not as a secondary or optional tool but as a critical tool that added value to language education (Warschauer, 1999).

Theories of Multimedia-Assisted Language Learning

- Programmed instruction theory
- Component display theory
- Interactive discovery learning theory
- Input hypothesis theory
- Information processing theory
- Engagement theory
- Integral MALL model

The hope that computers would be a panacea for those trying to learn second language has not been realized. --> Computers cannot replace human teachers.

Using technology to support contextualized language instruction

Today students in the language classroom no longer see technology simply a "means to an end" but as an end itself. (Warschauer & Kern 2000)

The main reason for using computers goes beyond "assisting language learning" (and "motivational value") to include equipping students for "real life skills" — within a global language context. (Jarvis 2005)

Three types of literacy: *native language*, *English*, and *computer*

Digital equity & divide (Solomon, et al. 2003)

## 5. Research-based approach (Nunan 1992)

- Research by outside experts to ensure objectivity

### 1) Language Classroom Research

- "Research on second language learning and teaching, all or part of whose data are derived from the observation or measurement of the classroom performance of

teachers and students” (Long 1980: 3)

- Research *centered* on the classroom; tries to investigate what happens in the classroom; treats the language classroom not just as the *setting for* investigation but as the *object of* investigation → Classroom processes become the central focus. (Allwright 1983: 191).

## 2) Teacher Research

- Research conducted by classroom teachers
- Often connected with the concept of teacher development & empowerment

## 3) Action Research (Burns 2010)

- Planning an action to address a problem, issue, or question in his or her own context
  - Systematic observation of the outcomes of the action
  - Reflecting on the outcome & planning a subsequent action  
(to seek local understanding and to bring about improvement in the context under study)
- Globalization of language classroom research ↔ Specific to local contexts
  - Free from methodological panacea
  - Language teacher as researcher

## II. The Current Trend in Teaching Grammar

### → *Form-Focused Instruction*

Over the centuries, second language educators have alternated between two types of approaches to language teaching: those that focus on *analyzing the language* and those that focus on *using the language*.

### 1. Traditional Instruction: Focus on Forms

#### 1) Basic principles

- Grammar as the main focus of instruction
- Grammar has to be taught first before students can engage in any meaningful communication.
- Language is a system of linguistic forms and functions: learners can ‘master’ it by studying these explicitly and ‘practice’ it repeatedly.
- Language is broken down into smaller pieces (e.g., words, grammar rules, functions), which are then presented to students one by one, step by step (e.g., infinitives for

today, relative clauses for next week).

-Learners' job, then, is to understand each piece of information as it is presented, memorize it, and then synthesize them flexibly for communication.

## 2) Typical methods for the traditional approach

Grammar-Translation Method (GTM)

*Unit of teaching:* grammar

*Ways of teaching:* explanation, exercises, translation

Audiolingual Method (ALM)

*Unit of teaching:* grammar

*Ways of teaching:* dialog memorization, pattern practice, drills

## 3) How effective is the traditional approach?

■ Can students really synthesize bits and pieces of language information they learned flexibly in communication?

→ *It is very difficult under real communicative circumstances to synthesize what they are taught in bits and pieces. The difficulty prompts many learners to either shift their learning ways completely or give up on language learning altogether.*

■ If students understand well what is taught, can they put that knowledge to effective use in communication?

→ *There is a difference in knowing about language (knowledge about language) and knowing how to use language (knowledge of language). The former is, in many cases, unusable in real communicative situations. We should not equate 'understanding' with 'acquisition.'*

■ If students are given plenty of drills, can they use the practiced form in real communicative situations? In other words, does "practice make perfect"?

→ *The effects of intensive practice declines quickly after the practicing ends. Learners often go back to their original state of their language competence some time after the practice ends.*

→ *Moreover, Second Language Acquisition research shows that it is impossible to change certain aspects of SLA (e.g., developmental sequences of grammatical forms).*

In many teaching situations, grammar teaching and communicative activities are separated both in time (students engage in communication somewhere else) and space (sometime later). What is the effect of this separation?

Most students come to treat grammar and communication as separate things and do not see them as integral part of language learning.

In short, SLA research has found no evidence to support a structural item-by-item, step-by-step approach. In fact, all studies have shown that language development is complex, takes time, and does not happen in a linear, additive fashion.

## 2. Communicative Approach: Focus on Meaning

### 1) Basic principles

- Language is a means of communication; Meaning, not form, should be the primary focus, because form serves the meaning, not vice versa.
- Language is a tool through which we come to understand the world.
- Learners profit not from study of language objects, but only from engaging in meaningful communication.
- Meaningful content is indispensable because it provides both a motivational and intellectual basis for language learning.
- Focusing on errors is counterproductive because it makes learners afraid of making mistakes, which makes them avoid communication, which in turn deprives them of opportunities for language learning.

### 2) Typical approaches used for focus-on-meaning

- Communicative Language Teaching (CLT)
  
- Content-based Language Teaching (CBLT)
  - Unit of teaching:* topic, subject content
  - Ways of teaching:* comprehensible input, comprehensible output, interaction
  
- Task-based Language Teaching (TBLT)
  - Unit of teaching:* task
  - Ways of teaching:*
    - comprehensible input, comprehensible output, interaction through task

### 3) The Monitor Theory (Krashen 1982)

- The Input Hypothesis:
  - Comprehensible input
  - Silent period
- The Monitor Hypothesis
  - Over-user
  - Under-user
  - Optimal user
- Zero option of no grammatical instruction

### 4) Lessons we learned from focus-on-meaning instruction

- Importance of comprehensible input

-Students are more motivated and engaged when they focus primarily on meaning than when they focus exclusively on forms.

-We shouldn't underestimate students' capacity to pick up and learn from contextualized meaningful comprehensible input.

### **5) Problems with purely communicative approaches**

-Based on theories which distinguish between language *acquisition* and language *learning*.

-The best way to learn English, either inside or outside a classroom, is not by treating it as an object for study but by experiencing it meaningfully, as a tool for communication.

This view may be acceptable for many ESL classrooms.

-However, such an approach is not useful by itself in EFL contexts.

When students receive only communicative lessons, with no instruction on grammar points, their level of accuracy suffers.

Adequate access to communicative use of English is usually not available.

In the EFL setting, formal grammar instruction is usually the norm.

-Although comprehensible input and communicative interaction contribute to successful communication, they do not always lead learners to more successful language acquisition.

-In fact, even in Canadian immersion programs, students still fail to achieve high levels of grammatical competence in some aspects of the target language.

-Students get by successfully with their incomplete knowledge of the language because they are rarely pushed to be more precise or more accurate.

-Remedial grammar courses are provided to immersion students. However, they do not often help the students to improve their accuracy in communication.

### **6) What do we need, then?**

We need instruction that integrates form and meaning rather than separate them completely.

### 3. Focus on Form Approach

-Need to teach grammatical form

-"Focusing on form" within a meaning-based or communicative approach

-Focusing on grammatical form during communicative interactions rather than forms in isolation

-A balance between grammar and communication

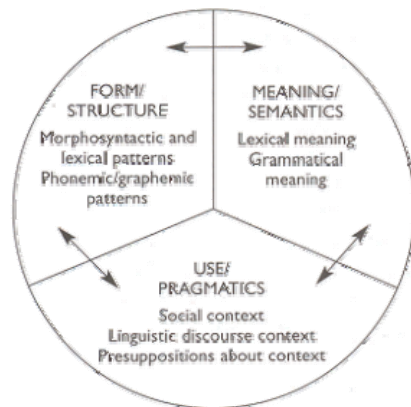
#### <Summary: Three approaches to foreign language teaching>

Focus on forms	Focus on form	Focus on meaning
<i>Get it right from the beginning</i> (grammar-based instruction) GTM, ALM  Structural syllabus  Teacher-centered approach External syllabus approach EFL approach?	<i>Get it right in the end</i> (content-based instruction, task-based instruction)    Learner-centered approach Internal syllabus approach	<i>Just listen &amp; read</i> (comprehension-based instruction) <i>Say what you mean &amp; mean what you say</i> (interaction-based instruction) Natural Approach, Immersion  Notional-Functional syllabus  Learner-centered approach Internal syllabus approach ESL approach?

### 4. Teaching Grammar

#### 1) A Three-Dimensional Grammar Framework (Larsen-Freeman, 2001)

-Grammatical structures not only have (morphosyntactic) form, they are also used to express meaning (semantics) in context-appropriate use (pragmatics).



- In the wedge of our pie having to do with structure, we have those overt lexical and morphological forms that tell us how a particular grammar structure is constructed and how it is sequenced with other structures in a sentence or text.
- In the semantic wedge, we deal with what a grammar structure means.
- Pragmatics: "the study of those relations between language and context that are grammaticalized, or encoded in the structure of a language."

## 2) Identifying the Challenge

We would like to underscore the fact that it would not be reasonable for the ESL/EFL teacher to present all of this information to students at once.

The framework does, however, help to organize the facts. Furthermore, by doing this, teachers can more easily identify where the learning challenge(s) will lie for their students.

<"**Grammaring**"> (Larsen-Freeman, 2006).

- Grammar teaching is not so much knowledge transmission as it is skill development.
- In fact, it is better to think of teaching "grammaring" rather than "grammar."
- Helping students to be able to use grammar skillfully
- A goal that requires significant practice

## 3) The Learning Process

However important and necessary it is for teachers to have a comprehensive knowledge of their subject matter, it is equally important for them to understand their students' learning process.

- ① Learners do not learn structures one at a time. Thus, learning is a gradual process involving the mapping of form, meaning, and use; structures do not spring forth in learners' interlanguage fully developed and error-free.
- ② Even when learners appear to have mastered a particular structure, it is not uncommon to find backsliding occurring with the introduction of new forms to the learners' interlanguage.
- ③ Second language learners rely on the knowledge and the experience they have. If they are beginners, they will rely on their L1 as a source of hypotheses about how the L2 works. In understanding this, the teacher realizes that there is no need to teach everything about a structure to a group of students; rather, the teacher can build upon what the students already know.

- ④ Different learning processes are responsible for different aspects of language. Being aware that different learning processes contribute to SLA suggests a need for the teaching process to respect the differences.

#### 4) The Teaching Process

Enabling the language students to use linguistic forms accurately, meaningfully, and appropriately

- (1) Noticing: to bring to students' attention some feature of grammatical structure.  
eg. recast, reformulate
- (2) Enhancing the input
  - to focus students' attention on grammar structures that operate at the discourse level of language, such as articles or verb tenses.
  - input flooding
- (3) Consciousness-raising task
  - The students can induce a grammatical generalization from the data they have been given.
- (4) The garden path strategy
  - Giving students information about structure without giving them the full picture
  - Leading them down the garden path
- (5) Input processing
  - Rather than working on rule learning and rule application, input processing activities push learners to attend to properties of language during activities where the structure is being used meaningfully.
- (6) Output production
  - Students' production plays a very important role in learning grammar.
  - It pushes students to move beyond semantic processing to syntactic processing.
- (7) Participation in collaborative dialogue
  - an interactive dialogue as both a cognitive tool and a means of communication which can promote grammatical development



## References

- Allwright, D. (1983). Classroom-centered research on teaching and learning: A brief historical overview. *TESOL Quarterly*, 17(2), 191-204.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd. ed.). White Plains, NY: Pearson.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (Eds.) (1979). *Communicative approaches to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, A. (2010). Action research. In Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.).
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M & Larsen-Freeman, D. (2006). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. (2nd ed.). Boston, MA: Thomson Heinle.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarvis, H. (2005). Technology and change in English language teaching (ELT). *Asian EFL Journal*, 7(4), 213-227.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-266). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2006). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Long, M. H. (1980). Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In Johnson, K. & Morrow, K. (Eds.), *Communication in the classroom* (pp. 59-66). London: Longman.
- Motteram, G. (2011). Developing language-learning materials with technology. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 303-327). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa, HI: University of Hawaii Press.
- Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.). (2010). *Continuum companion to research methods in applied*

- linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rivers, W. (1983). *Communicating naturally in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokolik, M. (2001). Computers in language teaching. In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 477-488). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Solomon, G., Allen, N., & Resta, P. (2003). *Toward digital equity: Bridging the divide in education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching English as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

### Grammar Workbooks

- Broukal, M. (2005). *Grammar: Form & function*. New York: McGrawHill.
- Conrad, S. & Biber, D. (2009). *Real grammar: A corpus-based approach to English*. White Plains, NY: Pearson.
- Earlbaum, S. (2005). *Grammar in context*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Hashemi, L. & Thomas, B. (2003). *Cambridge grammar for English exams: Self-study grammar reference and practice*. Cambridge University Press.
- Hashemi, L. & Thomas, B. (2003). *Cambridge grammar for first certificate: Self-study grammar reference and practice*. Cambridge University Press.
- Hopkins, D. & Cullen, P. (2007). *Cambridge grammar for IELTS: Self-study grammar reference and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thewllis, S. H. (2007). *Grammar dimensions: Form-meaning-use*. Boston, MA: Thomson Heinle.

## 제3발표



# 한국인 대학생 학습자의 영어 강세 지도에 관한 연구

강민경

(부산대학교)

## 제1장 서론

### 1.1. 연구의 필요성 및 목적

세계화 시대를 살아가는 우리들에게 제2언어의 학습이라는 것은 특별한 것이라기보다는 필수적인 것이 되어버렸으며 그 중에서도 세계적인 공용어로 널리 쓰이는 영어에 대한 관심과 학습의 열기가 단연 높다고 할 수 있다. 특히 요즘의 영어 교육은 자연스럽게 원활한 의사소통 능력을 위한 영어 말하기에 대한 부분이 중점적으로 다루어지고 있으며 그중에서도 원어민과 같은 발음을 하기 위한 영어 발음에 대한 교육과 연구가 끊임없이 이루어져오고 있다(e.g. 안지인, 장현성, 2005 ; 강성준, 2009).

지금까지 실시된 한국인들의 영어 강세에 대한 연구를 살펴보면 대부분의 연구가 강세 현상에 대한 규칙을 설명하고 한국인 학습자의 오류 분석에만 초점을 맞추면서 영어 강세 지도의 중요성을 언급만 했을 뿐 그에 따른 실질적인 강세 지도 및 결과를 제시한 연구는 드물었다(e.g. 박수양, 2001; 박순복, 2004; 이도경, 2005; 이지연, 2010 ; 박재희, 2011). 특히나 성인 학습자를 대상으로 한 영어 강세 지도의 연구결과는 찾아보기가 힘들었다. 따라서 본 논문에서는 음성분석 프로그램인 프라트(Praat)를 이용하여 한국식 발음이 화석화 되어버린 한국인 성인, 그 중에서도 대학생 학습자들이 발화한 영어 강세 중 2음절, 3음절, 4음절 영어 단어를 대상으로 한 제 1,2강세가 어떠한 오류 유형을 띠고 있는지 분석해보고 프라트를 이용해 이러한 오류에 대한 교정 지도를 실시하였을 때 나타나는 효과를 통해 기존의 연구에서 찾아보기 힘들었던 한국인 성인 학습자(대학생)들의 영어 강세 지도 효과에 관한 결과를 알아보고자 한다. 또한 이러한 결과를 통해 성인 학습자들의 영어 강세 인식 및 발음 능력, 그리고 더 나아가서는 영어 말하기 능력 신장을 기대해 보고자 한다. 그리고 프라트를 이용한 강세 지도를 통해 프라트의 음성분석 기능 뿐 아니라 발음에 있어서 효과적인 교육적 활용 방안도 마련해보고자 한다.

### 1.2. 연구문제

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1.2.1. 한국인 대학생들은 영어 강세를 올바르게 발음하는가?

1.2.1.1. 한국인 대학생 학습자가 제1음절 강세 단어와 제2음절 강세 단어를 발화할 때 올바르게 발음하는가?

1.2.1.2. 어느 음절에서 더 많은 오류가 발생하는가?

1.2.2. Praat를 사용한 영어 강세 지도에 효과가 발생하는가?

1.2.2.1. Praat를 사용해 강세 지도를 한 실험집단과 그렇지 않은 통제집단 간에 차이가 있는가?

1.2.2.2. 제1음절 강세 단어와 제2음절 강세 단어 중 어느 음절에서 더 큰 효과가 발생하는가?

## 제2장 이론적 배경 및 선행연구

### 2.1. 이론적 배경

2.1.1. 결정적 시기 가설(Critical Period Hypothesis)

2.1.2. 결정적 시기 가설을 반대하는 의견

### 2.2. 강세(Stress)

2.2.1. 강세의 정의 및 유형

2.2.3. 강세의 중요성

### 2.3. 영어 강세와 관련된 선행연구

## 제3장 연구방법 및 절차

### 3.1. 연구대상

본 실험은 부산 소재 전문대학의 1학년에 재학 중인 학생 총 40명을 대상으로 통제집단 20명과 실험집단 20명으로 나누어 실시되었다. 이들의 영어 능력 정도는 토익 점수 300-400점 사이의 초급실력으로써 이 대학에서 실시하고 있는 수준별 반 편성 교양영어회화의 초급반을 수강하는 학생들을 대상으로 선정하였다.

### 3.2. 실험자료

실험 자료는 내용어 중에서 2음절, 3음절, 4음절로 구성된 제1강세와 제2강세를 가지고 있는 명사, 동사, 형용사로 구성되었으며 단어는 학생들이 친근함을 느낄 수 있도록 교양 영어 수업시간에 쓰이는 영어회화 수업 교재인 *Wanna Talk 2* 에서 매 단원별로 10개씩, 총 70개를 수집하였다. 단어 선정은 수업 시간에 핵심적으로 다루어야 할 단어를 우선적 기준으로 하여 선정하였으며 강세 학습 시간 및 효과를 고려하여 매주 10개씩으로 그 개수를 제한하였다. 또한 사전실험과 사후실험에만 동일한 10개의 단어를 사용하고 매주 각기 다른 10개의 단어를 사용하였다. 그리고 학생들이 프라트를 이용하여 강세 학습을 할 때 표본으로 사용한 원어민 발음은 전 세계적으로 가장 보편적으로 쓰이고 있는 Oxford, Merriam-Webster, Longman의 인터넷 영어 사전 중

영어 발음 서비스를 제공하는 Merriam-Webster의 발음을 녹음하여 사용하였다. 또한 강세 학습 시에는 무료 음성분석 프로그램인 프라트 프로그램을 선정하여 사용하였다.

### 3.3. 연구방법

사전 실험은 2011년 9월 8일에 통제집단과 실험집단을 대상으로 10개의 주어진 단어를 발음하게 하여 녹음하였다. 사전 실험 후 실험집단을 대상으로 2011년 9월 15일부터 2011년 10월 20일까지 일주일에 1회, 50분씩 프라트를 이용하여 단어 강세에 대한 지도 및 훈련을 정해진 학습지도안에 따라 6주간 실시하였다. 그리고 실험집단을 대상으로 단어 강세에 대한 지도를 마친 후 마지막 8주차인 10월 27일에 다시 프라트를 이용하여 통제집단과 실험집단 참여자들을 대상으로 사전 실험에서 사용했던 단어를 다시 순서를 무작위로 바꾸어 제시하고 사전실험 때와 마찬가지로 학생들로 하여금 그것을 발음하여 녹음하였다.

### 3.4. 자료 분석

사후 단어 발화에 대한 실험결과 분석은 SPSS 프로그램을 통한 양적 분석과 프라트 음성분석 프로그램을 통한 질적 분석을 병행하였다.

## 제4장 연구결과 분석 및 논의

## 제5장 결론 및 제언

### 참고문헌

- 강성준 (2009). Praat를 이용한 학생들의 영어 발음 비교 분석. 목포대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박수양. (2001). 영어강세와 억양의 효율적 지도방안. 조선대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박순복. (2004). 한국인의 영어 강세 오류의 특징. *영어어문교육*, 10(3), 177-190. 한국영어어문교육학회.
- 박재희. (2011). 초등학교 영어 학습자의 문미 억양 연구. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 안지인, 정현성. (2005). 한국인 영어학습자들의 발음오류 분석. *교육연구*, 1(1). 대구대학교 사범대학 부설 교육연구소.
- 이도경. (2005). 영어 강세의 이론과 지도 방안. *언어과학연구*, 32, 233-250. 언어과학회.
- 이지연. (2010). 문자음성 제시에 따른 한국 고등학생들의 영어 단어 강세 인식 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press
- Flege, J. M. (1987). A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? *Applied Linguistics*. 8(2): 162-177.

- Gimson, A. C. (2008). *Gimson's Pronunciation of English* (7th ed.). Oxford University Press
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley Vivian C.
- Mackay, I. (1985). *Introducing Practical Phonetics*. Taipei: Crane Inc.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Prator, C. H. & Robinett, B. W. (1985). *Manual of American English pronunciation* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House.
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters



# Shifts of Evaluative Meaning in English–Korean News Translation on the Basis of Appraisal Theory

**Juhee Seo**

(Pusan National University)

## 1. Introduction

News articles reflect particular value-laden perspectives on the events being described although they are considered to report events in a neutral and objective way. By having news articles convey certain values than others, writers of the news articles try to influence how people look at the world and position readers to adopt particular views and perspectives. For example, one newspaper may depict an event as ‘an act of terrorism’, and another may describe the same event as ‘an act of valor’ or, even ‘a holy war.’ By choosing one expression over another, writers deliberately get involved in order to align the readers with a favored perspective (Kang, 2004).

With relation to translation, it is widely accepted that translation is a linguistic practice that involves transfer of material from one language to another, but news media translation is more than a simple transfer (Bielsa and Bassnett, 2008). What is at issue in this study is then to identify linguistic resources that construe peculiar attitudes and perspectives (i.e. resources for attitudinal meaning) in English news articles and how those linguistic resources are manifested in their Korean translations, and to investigate shifts of the resources of evaluative meaning in the target texts that differ from those in the source texts.

This study employs Appraisal Theory<sup>2)</sup> to identify resources of evaluative meaning in news media translation, which has been developed as an extension of Systemic Functional Linguistics (SFL) over the past twenty or so years. Appraisal Theory has been used as a systematic tool for analysing texts in a substantial amount of literature including Martin and White (2005), Martin and Rose (2007), Thomson, White and Kitley (2008), and White (2009). Among many types of news translation, this study selected news editorials, which are often categorized as ‘comments’ or ‘opinions’, because editorials are considered as the grounds in which authors use different linguistic resources to persuade and align their readers into particular view points (Martin and White, 2005).

---

2) In this study the words ‘appraisal’ and ‘evaluation’ or ‘evaluative’ are used interchangeably. However, when Appraisal starts with a capital letter, it exclusively refers to Appraisal Theory.

## 2. Theoretical Framework

The study adopts Appraisal Theory as its theoretical framework, which lies within the framework of SFL. Appraisal Theory concerns itself with interpersonal meaning, one of the three meanings in SFL that together form a distinctive meaning of a text<sup>1)</sup>. The interpersonal meaning is concerned with interaction between a speaker/writer and a listener/reader, as well as personal attitudes of the speaker/writer. It is these personal attitudes that Appraisal Theory deals with as its particular concern.

According to Martin (2000) and Martin and White (2005), Appraisal focuses on the interpersonal meanings contained in a text and how writers use lexical and grammatical resources within the text to negotiate social relationship with readers by positioning certain types of evaluation and stance. Within the framework of Appraisal Theory, semantic choices assessing feelings, things, and behavior are analysed respectively under the sub-categories of Attitude, Engagement, and Graduation.

### 2.1. Attitude

'Attitude' encodes values towards emotions, consisting of the three major regions of feelings which respectively are 'Affect', 'Judgment', and 'Appreciation.' 'Affect' consists of linguistic resources that indicate emotional responses towards an event including behavior, processes, and phenomena. 'Judgment' assesses human behavior by reference to a set of institutional norms about how people should and should not behave. Like 'Judgement,' 'Appreciation' can be considered as the institutionalization of feeling related to norms about how processes, performances and natural phenomena, rather than human behavior, are valued.

### 2.2. Engagement

Appraisal Theory explains 'Engagement' as a set of resources by which the writer's voice positions itself in regard to other textual voices and alternative positions in a given communicative context in order to 'engage' with those voices. 'Engagement,' in other words, includes evaluative uses of language through which writers accept a particular position or stance as well as devices they adopt to interact with putative or actual addressees/readers. Traditionally, such resources were dealt with under headings such as 'evidentiality,' 'modality,' and 'hedging.'<sup>2)</sup>

'Engagement' resources are characterized as dialogic, in that they are means for acknowledging, negotiating with, challenging, or aligning themselves with other voices and positions presented in all verbal communication. That is, 'Engagement' lies within a social dialogic perspective of communication, which is Bakhtin (1981)'s notion of

1) They are ideational, interpersonal, and textual meanings. See Eggins (2004) for more details.

2) See Biber and Finegan (1989) for more details on 'evidentiality', Halliday (1984) for 'modality', and Hyland (1998) for 'hedging.'

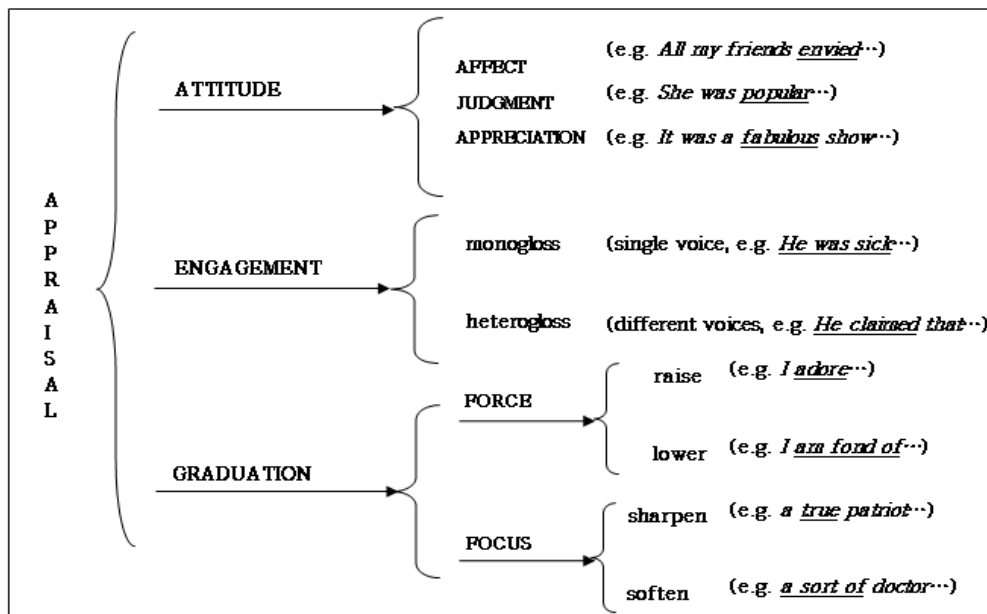
dialogism and heteroglossia that all language is in some way ‘dialogic.’ According to this perspective, utterances can be categorized by two-way distinction as monoglossic (i.e. a single voice appears as the source of evaluation) and heteroglossic (i.e. alternative voices are recognized in the text). This heteroglossic diversity in utterances is what the system of ‘Engagement’ is mainly concerned with.

### 2.3. Graduation

The sub-system of Appraisal that is to be discussed here is those concerned with up-scaling and down-scaling, namely ‘Graduation’, that is in other words referred to by other linguists as ‘Amplification.’<sup>3)</sup>

In the Appraisal Theory, meanings of ‘Graduation’ are operated across these two axes of scalability, ‘Force’ and ‘Focus.’ ‘Force’ involves the choice to raise or lower the intensity of gradable items whereas ‘Focus’ is the option of sharpening or softening an experiential boundary. By means of ‘Graduation’, attitudinal meanings express greater or smaller degrees of positivity or negativity and this gradability is a general property of values of ‘Affect,’ ‘Judgment’ and ‘Appreciation’ as well as the ‘Engagement’ system.

Appraisal is about attitudes that are “negotiated in a text, the strength of the feelings involved, the sources of values, and the ways readers are aligned in (Martin and Rose, 2007:25).” Appraisal is, therefore, a set of systems which gives language users choices with regard to how they appraise, grade and give value to social experience. <Figure 1> (adapted from Martin and Rose, 2007) below illustrates the system network of Appraisal with examples.



<Figure 1. An Overview of Appraisal Resources>

3) See Poynton (1996) for further details on ‘Amplification.’

### 3. Methodology

In order to excerpt data for the current study, *Newsweek International* and *Newsweek Korea* were singled out for analysis in this study due to a high quality of translation in *Newsweek Korea* that are uniformly found in most of its issues. As for data analysis, this study selected and examined 18 editorials containing key words ‘Obama’ and ‘Middle East’ from *Newsweek International* published online at [www.thedailybeast.com](http://www.thedailybeast.com) between January 16<sup>th</sup>, 2010 and June 19<sup>th</sup>, 2011 and translations containing ‘오바마 (Obama)’ and ‘중동 (Middle East)’ from the official website of *Newsweek Korea*, <http://magazine.joinmsn.com/newsweek/> published between Jan 26<sup>th</sup>, 2010 and June 29<sup>th</sup>, 2011. Collected data were analysed between June 23<sup>rd</sup>, 2011 and August 29<sup>th</sup>, 2011 by the researcher herself and two of her colleagues who have considerable knowledge on Appraisal Theory.

### 4. Results

When source texts and target texts were compared, the total number of words (TW) used in the target texts was substantially reduced whereas the total number of appraisal resources (TA) in the target texts showed only a small decrease as compared to the total number of words and appraisal resources used in the source texts. The source texts were written with a total number of 10,426 words but the target texts were written with 7,157 words, showing a 31 percent decrease. In terms of Appraisal resources including Attitude and Graduation resources, the number of TA used in source texts were 1,054 whereas the number of TA used in the target texts were 955, showing only 9 percent decrease. Details are displayed in <Table 1> below:

Source Text	Attitude			Graduation	TA	TW
	Affect	Appreciation	Judgment			
Numbers	155	317	268	314	1,054	10,426
% TA	15%	30%	25%	30%		
% TW	1%	3%	3%	3%	10%	
Target Text	Attitude			Graduation	TA	TW
	Affect	Appreciation	Judgment			
Numbers	136	289	264	266	955	7,157
% TA	14%	30%	28%	28%		
% TW	2%	4%	4%	4%	13%	
Change	Attitude			Graduation	TA	TW
	Affect	Appreciation	Judgment			
Numbers	-19	-28	-4	-48	-99	-3,269
% TA	-1%	0%	3%	2%	-9%	
% TW	1%	1%	-1%	1%	3%	-31%

<Table 1. Numbers of Words and Appraisal Resources in ST and TT>

As displayed in <Table 1>, even though there is a difference between the overall number of appraisal resources in the source texts and the number of the resources in the target texts, the percentage of each appraisal resource in the target texts was not lower but higher than the percentage of the resources in the source texts.

More detailed account of the data will be given in the following section where specific examples of source and target texts will be compared and contrasted in parallel based on different translation methods that were identified in both source and target texts. Resources for attitudinal meaning and Graduation in the data are coded into general categories of Appraisal annotations such as Affect (marked as boxed), Appreciation (marked as **bold**), Judgment (marked as *italics*), and Graduation (marked as shaded background).

#### 4.1 Resources for Evaluative Meaning in Translation

This section will show several examples of resources that encode Attitude and Graduation explicitly in the source texts that are relevant for translation and the translation of those resources expressed in the target text. <Table 2> below displays such resources that inscribe or encode Attitude and Graduation and examples that were identified in the source texts. Italics refer to the instances of data whereas underlined instances point to the particular resource(s) highlighted.<sup>4)</sup>

	Resources	Instances
Attitude	attribute in a relational clause	<i>The Israeli, meanwhile, are dismayed...</i>
	epithet in a nominal group	<i>coherent grand strategy</i>
	nominalized process as head noun in a nominal group	<i>colossal failure</i>
	nominalized quality as head noun in a nominal group	<i>alarming geopolitical instability</i>
	attributinal items within embedded clause post-modifying a head noun	<i>an Ipad 1 that is twice as powerful</i>
	lexical verb construing attitude	<i>he didn't succeed</i>
Graduation	verbal group complex built from: a) hypotactic enhancement b) paratactic extension	a) <i>Pakistani intelligence failed to protect the Army itself</i> b) <i>give real help and now trying to conceal it</i>
	intensifier applied to a quality	<i>highly prominent</i>
	intensifier applied to a verbal process	<i>sharply reduced it</i>
	repetition	<i>Finally, finally</i>
	figurative	<i>the BLS speak with a forked tongue</i>

<Table 2. Grammatical Resources in the Inscription of Explicit Attitude and Graduation>

4) It should be noted that the range of resources that realize explicitly inscribed Attitude and Graduation is not restricted to those shown above because the purpose of <Table 2> is to present an overview of the most commonly found resources.

As seen in <Table 2>, by applying Appraisal framework, a variety of grammatical resources construing Attitude and Graduation were identified in the data. Resources of Attitude and Graduation in the source texts and the translation of those resources in the target texts will be compared and contrasted in the examples below that show the resources were translated without shifts in their evaluative meanings:

- (1) a. ST (*Newsweek International*, Mar. 20, 2011)  
The results of his indecision have been unhappy.
- b. TT (*Newsweek Korea*, Mar. 30, 2011)  
그가 보인 우유부단함의 결과는 불행했다.  
The result of indecision he had shown was unhappy. (My translation)

As extract (1a) displays a negative Affect resource ‘unhappy’, the translator of extract (1b) expressed the equivalent attitudinal meaning by using the Korean word ‘불행(meaning unhappy or unhappiness).’

- (2) a. ST (*Newsweek International*, Apr. 3, 2011)  
But Clinton was far from a *passive observer*.
- b. TT (*Newsweek Korea*, Apr. 13, 2011)  
하지만 클린턴은 수동적인 관찰자가 아니었다.  
But Clinton wasn’t a *passive observer*. (My translation)

In both (2a) and (2b), Clinton is described as ‘a passive observer’ which is used as a negative Judgement resource that evaluates the Subject of the sentence. Other examples below display the attitudinal meanings were conveyed without change in the process of translation:

- (3) a. ST (*Newsweek International*, Jan. 16, 2011)  
And yet the country has rocked along, growing, on the whole and over time, **more prosperous, healthier, and safer**.
- b. TT (*Newsweek Korea*, Jan. 26, 2011)  
하지만 미국은 난관을 헤쳐나가 전체적으로 그리고 시간이 지날 수 록 **더 번창하고 건강하고 안전해졌다**.  
But America has gotten over obstacles and become, on the whole and over time, **more prosperous, healthier and safer**. (My translation)

Excerpt (3a) shows a number of resources of Appreciation as well as resources of Graduation. In (3a), ‘the country (i.e. America)’ is evaluated positively by means of Attitudinal resources such as ‘prosperous,’ ‘healthy’ and ‘safe’ that construe positive appraisal, and Graduation resources such as comparatives amplify the attitudinal meanings of ‘prosperous,’ ‘healthy’ and ‘safe.’ Those attitudinal meanings are further intensified when the resources with related meanings are put together to form a prosody. Excerpt (3b), which is the Korean translation

of (3a), shows that such resources are realized in the target texts without shifts in attitudinal meaning being made.

In the following section, examples will show that shifts occurred in the process of translating resources for attitudinal meaning and Graduation from the source texts to the target texts.

#### 4.2 Shifts of Resources for Evaluative Meaning

According to the data, shifts in the translation of resources of evaluative meaning were caused by the three most notable translation methods, namely, omission, addition, and modulation.<sup>5)6)</sup> Among the three methods, omission was the most frequently used translation strategy in the data. According to previous research, in the case of *Newsweek Korea*, omission is an important part of editing in that translation from English into Korean usually involves an increase in the number of words whereas space allocated for a translated text is limited (Kang, 2004; Kim, 2006).

Addition, on the other hand, was not as frequently found as omission but more frequently than modulation in the present analysis. Several examples of the use of addition are shown in the following section to demonstrate clear shifts in attitudinal meanings in target texts.

Modulation in this study refers to a translation method which involves variation of the message obtained through a change in resources of evaluative meaning. In this paper, data analysis showed modulation as the least occurring translation method that caused shifts in the news media translation as compared to omission and addition. Nonetheless, a number of examples that show the use of modulation in the process of translation were discovered in the target texts.

<Table 3> below displays the respective numbers of Attitudinal and Graduation resources on which shifts occurred in the process of translation. It shows a great number of Graduation resources were omitted and added in the translation process whereas only a small number of Attitudinal resources were omitted and added. In terms of modulation, on the contrary, a great number of attitudinal resources were modulated while only one Graduation resource was modulated in the data.

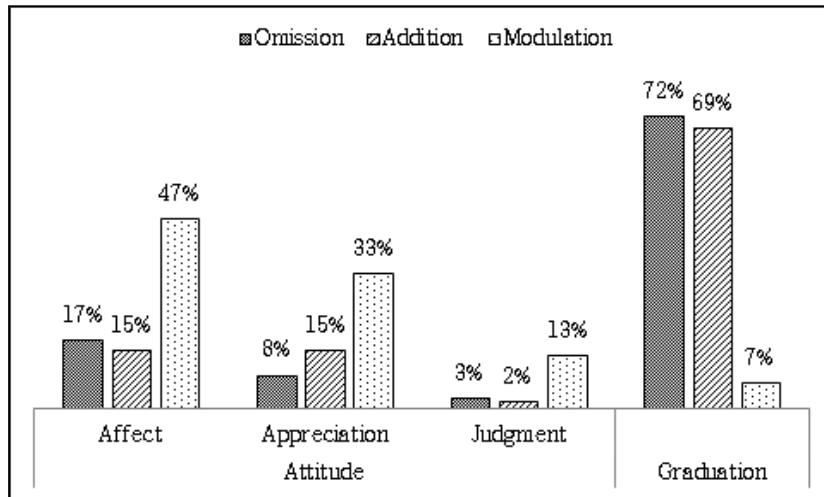
5) In this study 'modulation' follows the same notion used by Vinay and Darbelnet (1995) that refers to a method which is used in the process of translation to approximate non-parallel source and target language categories. It should not be confused with the term 'modulation' used in SFG. In SFG, modulation is a type of modality that concerns the degree of proposals (obligation and inclination) on the scale between positive and negative polarity. (Matthiessen *et al.* 2010)

6) Following Kang (2004) and Kim (2006), this study adopts 'modulation' among the translation methods identified by Vinay and Darbelnet (1995) as well as two additional methods 'omission' and 'addition' identified by Nida (1964).

	Attitude			Graduation	Total
	Affect	Appreciation	Judgment		
<b>Omission</b>	12	6	2	51	71
<b>Addition</b>	7	7	1	33	48
<b>Modulation</b>	7	5	2	1	15
<b>Total</b>	26	18	5	85	134

<Table 3. Resources of Attitude and Graduation according to Translation Methods>

<Table 3> above shows the numbers of Attitude and Graduation resources that were omitted, added and modulated. <Figure 2> below displays the proportional distribution of the resources that are omitted, added and modulated respectively.



<Figure 2. Overall Distribution of Resources of Attitude and Graduation>

As seen in <Figure 2>, relatively a small amount of Affect, Appreciation and Judgment resources was omitted and added whereas a considerable number of Graduation resources was omitted and added, which can be interpreted that Graduation resources, which are generally involved in up-scaling and down-scaling, were left to the translator's discretion to a greater extent than the resources of attitudinal meaning. Or else, it is simply a stylistic difference between English and Korean.

#### 4.2.1 Omission

Among three most notable translation methods that render shifts in translation, omission was the most frequently used method in the process of translation according to the data.

<Figure 2> above displays Graduation resources as the most omitted resources whereas relatively a small number of Attitude resources were omitted in the data analysis. As shown above, 72 percent of omission was found in Graduation. Among the overall resources of attitudinal meanings, however, Affect resources took 17 percent of omission, Appreciation 8 percent and Judgment only 3 percent.



Examples of each evaluative resource that were omitted in the process of translation will be provided below.

#### 4.2.1.1 Attitude

In overall target text corpora, a small number of linguistic resources construing Attitude in source texts was omitted in the process of translation.

Examples that show omissions of Affect resources in target texts include the followings:

- (4) a. ST (*Newsweek International*, Feb. 27, 2011)  
 ...a book for which Lenin himself ("great Lenin" to Reed) wrote an **enthusiastic** preface.
- b. TT (*Newsweek Korea*, Mar. 9, 2011)  
 레닌 자신이 이 책의 ∅ 서문을 직접 썼다 ('위대한 레닌'이 리드 에게).  
 Lenin himself wrote a ∅ preface of this book ('great Lenin' to Reed).  
 (My translation)

In (4a), the source text writer evaluates the preface Lenin wrote with a positive Affect resource 'enthusiastic.' However, the resource with attitudinal meaning is omitted in the process of translation as shown in (4b), giving a more objective tone to the target text.

#### 4.2.1.2 Graduation

Shifts in Graduation are also identified in this study through omission. On the contrary to the resources for attitudinal meaning in the source texts, only a small number of which were omitted in the translation process, a great number of Graduation resources were dropped. Among a number of Graduation resources in source texts, many resources that construe Force, which involves in intensifying and amplifying attitudinal meaning, were not found in the target texts. Excerpts below demonstrate an example of omission of a Graduation resource:

- (8) a. ST (*Newsweek International*, Jan. 30, 2011)  
**Finally, finally**, the people feel confident that they can do something good...
- b. TT (*Newsweek Korea*, Feb. 9, 2011)  
**마침내**, ∅ 사람들은 무엇인가 좋은 일을 할 수 있고, ... 확신한다.  
**Finally**, ∅ people are confident that they can do something good...(My translation)

As shown in (8a), the source text writer repeated 'finally' to intensify the evaluation of the following proposition. However, (8b) doesn't show repetition of 'finally' as a Graduation resource is dropped in the process of translation, giving no amplifying effect to the target text.

#### 4.2.2 Addition

As mentioned above, among three most notable translation methods that render shifts in translation, addition was the second most frequently used method in the process of translation according to the data.

<Figure 2> above displays Graduation resources as the most added resources whereas relatively a small number of Attitude resources were added in the data analysis. As shown above, 68 percent of addition was found in Graduation resources. However, among the resources of attitudinal meanings, Affect resources took 15 percent of addition, Appreciation 15 percent and Judgment only 2 percent. Examples of evaluative resources that were added in the process of translation will be provided below.

##### 4.2.2.1 Attitude

According to the data, resources that construe Judgment, which is one of the subcategories of Attitude, were added in the target texts even though such resources did not appear in the source texts. One of the examples is displayed below:

- (10) a. ST (*Newsweek International*, Feb. 13, 2011)  
 ...Obama was an *unusually parochial politician* prior to his election, judging by *his scant public pronouncements* on foreign-policy issues.
- b. TT (*Newsweek Korea*, Feb. 23, 2011)  
 대통령이 되기 전까지 대외정책 문제에 관한 그의 얼마 안되는 공개적 언급으로 판단할 때 유달리 *편협한 지역주의 정치인*이었다.  
 Before elected as President, judging by *his few public statements* on foreign-policy issues, (he) was an *unusually narrow-minded parochial politician*.  
 (My translation)

In translation of (10a), it is observed that a negative Judgment resource ‘편협한 (narrow-minded)’ is added in the process of translating, which is not found in the source text. By adding this Judgment resource, the translator who wrote (10b) gave more negative assessment to ‘그 (he)’ in the target text.

##### 4.2.2.2 Graduation

As seen above, only a small number of resources for attitudinal meaning were added in the translation process to cause shifts in meaning. In target texts, however, it was identified that a large number of Graduation had been added. Examples are displayed below:

- (11) a. ST (*Newsweek International*, Feb 13, 2011)  
 America had a new president, Barack Obama, but Mubarak knew about U.S. presidents.
- b. TT (*Newsweek Korea*, Feb. 23, 2011)

미국에선 버락 오바마가 새벽처럼 등장해 대통령이 됐지만 무바라크는 미국 대통령들에 관해 **누구보다 잘** 알았다.

In America Barack Obama emerged like a morning star and became president but Mubarak knew about U.S. presidents **better than anyone else** did. (My translation)

Extract (11b) displays that a Graduation resource ‘누구보다 잘 (better than anyone else)’ is added in the translation process even though such resources are not found in (11a). As the resource is added, the judgment of capacity on Mubarak is intensified the target text.

### 4.2.3 Modulation

According to the data, modulation was the least used translation method and only a small number of resources of Attitude and Graduation were modulated in the process of translation. Nonetheless, examples show clear shifts in the meaning of those resources. Contrary to the two translation methods explained above, it is the resources for attitudinal meaning that modulation occurred most frequently in the translation process. As shown in <Figure 2> above, 93 percent of modulation occurred in Attitude resources whereas only 7 percent of modulation was found in Graduation resources even though Graduation resources were most frequently omitted and added in the data. Among the overall attitudinal resources, resources construing Affect were modulated most (47 percent), followed by Appreciation (33 percent) and Judgment resources (13 percent) as displayed above.

#### 4.2.3.1 Attitude

The example below shows an Affect resource is modulated into an Appreciation resource.

(12) a. ST (*Newsweek International*, Feb. 13, 2011)

Today, it means choosing between a **daunting** list of objectives.

b. TT (*Newsweek Korea*, Feb. 23, 2011)

지금으로선, ...여러 가지 **어려운** 목표 중에서 하나를 택해야 한다는 뜻이다.

For now,... it means choosing one among **difficult** objectives. (My translation)

Extract (12a) evaluates ‘a list of objectives’ as ‘daunting’, a negative Affect of insecurity, which is modulated to ‘어려운 (difficult)’ to construe Appreciation of complexity with a negative connotation in (12b).

#### 4.2.3.2 Graduation

In this study, modulation of Graduation resources was the least used and only one instance was found in the data, which is displayed below:

(13) a. ST (*Newsweek International*, Feb. 6, 2011)

The real flash point would occur if a cascade of political turmoil cut production from major suppliers.

b. TT (*Newsweek Korea*, Feb. 16, 2011)

하지만 정치 혼란의 도미노 현상으로 주요 산유국의 생산 차질이 생긴다면 문제가 심각해진다.

But, due to a domino effect of political turmoil, if (oil) production of major suppliers goes wrong, the problem gets serious. (My translation)

The writer of excerpt (13a) used a lexical metaphor ‘a cascade of’ as an intensification token construing a degree of vigour, which is a sub-category of Graduation, to graduates the entity ‘political turmoil.’ The translator of (13b) also intensified the meaning of ‘political turmoil’ by using a lexical metaphor ‘도미노 현상 (a domino effect).’ However, the lexical metaphor in (13b) conveys a higher degree of vigour than the lexical metaphor used in (13a).

## 5. Conclusion

This study has adopted Appraisal Theory to explore how resources of evaluative meaning that have relevance for translation are expressed in the source texts, how the resources of evaluative meaning are shifted in the process of translation and realized in the target texts by using a limited number of source and target texts.

On the basis of the Appraisal framework, different types of grammatical resources that encode Attitude and Graduation were identified in the source texts. As shown in <Table 2> above, the resources inscribing Attitude include attribute in a relational clause, epithet in a nominal group, nominalized process or quality as head noun in a nominal group, attributinal items within embedded clause post-modifying a head noun, and so on, and the grammatical resources that construe Graduation were intensifiers applied to a quality or a process, repetition and so on. Based on the identified resources, it is feasible to use Appraisal Theory in analysing resources with evaluative meaning in news media translation.

When source texts and target texts were compared, the total number of words used in the target texts was substantially reduced whereas the total number of appraisal resources in the target texts showed only a small decrease as compared to the total number of words and appraisal resources used in the source texts. As displayed in <Table 1> above, while the total number of words were reduced by 31 percent, the total number of Appraisal resources was reduced by only 9 percent. Even though the overall number of evaluative resources was reduced, the percentage of each appraisal resource in the target texts was not lower but higher than the percentage of the resources in the source texts.

According to the data, most of Appraisal resources in the source texts were realized in the target texts without shifts in evaluative meaning having been made in the translation process. Translation shifts in evaluative meaning, however, occurred as those Appraisal

resources were omitted, added or modulated. Among these three most frequently used translation methods, omission, addition and modulation, omission occurred in more than a half of the resources of evaluative meaning, addition came in second whereas modulation took place least as shown in <Table 3> and <Figure 2> above.

Among the evaluative resources, the data show Graduation resources were the most frequently omitted and added whereas Attitude resources were most frequently modulated in the process of translation. Specific examples of the omission of Attitude resources from the data displayed that the target texts sounded more objective than the source texts. When Attitude resources were added, they not only made the target text sound more subjective but also brought an effect that amplified the attitudinal meaning. When the resource for attitudinal meaning were modulated, the data showed that they were changed from one Attitude resource to another (e.g. from Affect to Appreciation), which was caused mainly by the change of the evaluated entity or proposition when it was translated from the source language to the target language.

According to the data, omission and addition of Graduation resources did not change the attitudinal meaning on the whole but they respectively lessen and strengthen the degree of intensification. In terms of modulation of Graduation resources, the example above showed a lexical metaphor used to graduate and intensify the attitudinal meaning of a given resource in the source text was also realized as a lexical metaphor in the target text. However, the lexical metaphor in the target text was modulated to convey a higher degree of vigour in the target text than the lexical metaphor in the source text.

A number of reasons can be taken into consideration to explain what causes the shifts of resources of evaluative meaning in the process of translation. Broadly speaking, omission and addition occur most frequently in the translation process as a result of universal features of translation, namely, Explicitation, Simplification, Avoidance of Repetition and so on, as suggested by Baker (2008). Possible reasons that cause shifts in translating evaluative resources include linguistic differences between English and Korean as well as stylistic differences between the original writer and the translator because translational shifts result from the choices taken by the translator which accumulate over a whole text (Leuven-Zwart, 1989; 1990). Differences between the source text writer's and translator's ideologies can also lead to translational shifts (Lefevere, 1992a). The 'translator's voice' can also be taken into consideration in discussing causes for shifts in news media translation because the translator intervenes and mediates resources of evaluative meaning which may change the ideology and viewpoints presented by the writer of the source texts (Herman, 1996)<sup>7</sup>.

By attempting to apply Appraisal Theory to news media translation and to explain shifts that occurred in translating evaluative resources, the study also revealed a number of limitations. Firstly, employing only a small number of source and target text corpora makes it difficult to generalize the findings of the study. Secondly, although this study employed Appraisal

7) According to Hermans (1996), the translator's voice is the translator's discursive presence that appears discernible in certain cases in the translated texts which intervenes for the benefit of the implied reader of the target text.

Theory to explain resources of evaluative meaning in source texts and the theory is being widely adopted in analyzing journalistic discourse, it needs to be studied more vigorously in relation to translation studies. Another limitation with this study is that it is confined to only one genre, that is news media texts.

Future areas of development are many. It can be discussed further in future research what aspects in news media translation contribute to producing shifts in evaluative language in the translation process in more details. It will also be interesting to compare and contrast resources of evaluative meaning in both source and target texts to examine what effects shifts in resources of evaluative meaning in news media translation can bring to the target readers and how ideology is at work, and how the translator's voice intervenes and mediates the viewpoints of source texts. While this paper explored shifts in general categories of resources of evaluative meaning, more interesting results may be brought out by examining the data through more specific areas of Appraisal framework in a future study.

## References

- Baker, M. 2008. *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2<sup>nd</sup> Edition. London/New York: Routledge.
- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Trans. by Emerson C., & Holquist, M. Austin: University of Texas.
- Biber, D. & Finegan, E. 1989. Styles of Stance in English: Lexical and Grammatical Marking of Evidentiality and Affect. *Text* 9.1, 93-124.
- Bielsa, E., & Bassnett, S. 2008. *Translation in Global News*. London: Routledge.
- Eggs, S. 2004. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Pinter.
- Halliday, M. 1984. Language as Code and Language as Behaviour: a Systemic-Functional Interpretation of the Nature and Ontogenesis of Dialogue. In Fawcett, R., Halliday, M. A. K., Lamb, S. M., & Makkai, A. (eds.) *The Semiotics of Language and Culture, Vol 1: Language as Social Semiotic*. London: Pinter, 3-35.
- Hermans, T. 1996. The Translator's Voice in Translated Narrative. *Target* 8.1, 23-48.
- Hyland, K. 1998. *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: Benjamins.
- Kang, J. 2004. Evaluation of South Korea in News Media Translation: A Critical Perspective. *Discourse and Cognition*, 11.1, 1-30.
- Kim, J. 2006. *Translation Shift Aspect in News*. M.A. Dissertation, Suk-myung Women's University.
- Lefevere, A. 1992a. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Frame*. London/New York: Routledge.
- Leuven-Zwart, K. M. van. 1989. Translation and Original: Similarities and Dissimilarities, I. *Target*, 1.2, 151-181.
- Leuven-Zwart, K. M. van. 1990. Translation and Original: Similarities and Dissimilarities, II. *Target*, 2.1, 69-95.
- Martin, J. 2000. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In Hunston, S., &

- Thompson, G. (eds.) *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 142-175.
- Martin, J. & Rose, D. 2007. *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. 2<sup>nd</sup> Edition. London/New York: Continuum.
- Martin, J. & White, P. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C., Teruya, K. & Lam, M. 2010. *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum.
- Nida, E. 1964. *Toward a Science of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Poynton, C. 1996. Amplification as a Grammatical Prosody: Attitudinal Modification in the Nominal Group. In Berry, M., Butler, C., Fawcett, R., & Huang, G. (eds.) *Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations*. Norwood, N.J.: Ablex, 211-227.
- Thomson, E. A., White, P. & Kitley, P. 2008. "Objectivity" and "Hard News" Reporting across Cultures: Comparing the News Reports in English, French, Japanese, and Indonesian Journalism. *Journalism Studies* 9.1, 212-228.
- Vinay, J. P. & Darbelnet, J. 1995. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Trans. and ed. by Sager, J. C. & Hamel, M. J. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- White, P. 2009. Media Power and the Rhetorical Potential of the "Hard News" Report - Attitudinal Mechanism in Journalistic Discourse. *VAKKI*, 36, 30-49.





## 제4발표



# 자기결정성 동기가 대학생의 독해능력에 미치는 효과에 관한 연구

지순정

(인제대학교)

The purpose of this study is to investigate the effects of motivation on English reading proficiency of college students, employing the perspective of Self-Determination Theory(SDT) on motivation. Four hundred and nineteen college students participated in the study. Regarding the questions on whether there exist any preferred types of self-determinational motivations for each English reading proficiency group and on which self-determinational motivation is the most important to enhance English reading proficiency, this study revealed that intrinsic regulation among self-determinational motivations was the most preferred one for all proficiency groups, having a positive correlation with English reading proficiency, and that the most influential self-determinational motivation on English reading proficiency is amotivation, which had a negative effect on it.

Regarding the relation between self-determinational motivations and grades or gender, this study showed that both introjected and identified regulations affected more strongly sophomore students' reading proficiency, compared with those of the other two grades (juniors and seniors), and that female students showed stronger intrinsic regulational motivation use than male students. The results of this study are expected to be utilized as a basic framework for developing a more learner-centered and self-directed English reading program by providing an understanding of the causal relationship between Korean college students' English learning motivations based on SDT and reading proficiency.

## 1. 서론

최근 세계화 시대와 발맞추어 한국 영어교육은 문법이나 독해보다는 일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 말하기 의사소통 능력의 함양에 중점을 두고 있다. 이와 같은 경향은 실용성과 유창성이 강조되는 의사소통능력중심의 언어 기능에 초점이 맞춰진 우리나라의 7차 교육과정에서도 잘 나타나 있다. 그러나 이러한 변화된 영어교육의 경향 때문에 독해교육이 상대적으로 소홀히 취급되고 있는 것이 사실이다.

한국과 같은 EFL(English as Foreign Language) 상황에서 영어를 배우는 학습자들은 학교 현장에서의 여러 가지 여건 때문에 말하기보다는 독해 영역 수업에 더 치중할 수밖에 없다. 비록 학교 수업에서 의사소통 위주의 수업을 한다 해도 실제 생활에서 영어를 사용하는 일이 거의 없으므로 사실상 학습자들의 의사소통능력 신장은 학교 교육만으로는 한계가 있다. 이러한 현실에서 영어 독해 능력은 외국어를 습득할 수 있는 가장 유용한 투입자원이라고 생각되어 영어교육에서 독해의 중요성이 다시 주목받고 있다(Grabe 2009).

독해의 중요성에 대한 인식과 독해능력 강화의 필요성에 근거하여 다양한 측면에서 영어독해

연구가 진행됐다. 영어독해 교재의 효율성(임혜정 2009), 영어교사와 독해능력의 관계(정숙경 2008), 영어독해모형(조현철 2003), 또한 영어교육의 방향이 교사중심에서 학습자 중심으로 변화됨에 따라 영어독해에 영향을 미치는 학습자 요인(나이, 성별, 적성, 태도, 신념, 불안심리)에 대한 연구도 활발히 이루어져 왔다(이성원·이은지 2004, 함순애 2005, 이정아 2009). 이러한 학습자 요인 중 학습자들의 자율성과 자기 주도적 학습을 증진할 수 있는 요인으로 최근 동기와 전략에 대한 연구의 중요성이 다시 주목받았는데 이는 최근 사이버학습이나 원격학습(distance learning)의 효율성이 학습자의 동기와 전략과 연관관계가 있다는 연구에서 기인하였다(Dörnyei 2001).

동기는 성공적인 외국어 학습에 필수적인 학습자 요인으로 영어교육에서 매우 중요한 역할을 한다. 영어 학습에서 동기의 중요성은 1990년대 이후 EFL 환경에서 학습자 자신이 얼마나 자신의 행위에 대한 조절이나 통제를 할 수 있다고 생각하는가? 즉, 과제를 선택하고 수행할 때 얼마나 자율성이 보장되고 지각하느냐에 따라 개개인의 동기 종류가 결정된다고 주장하는 자기 결정성 이론의 등장으로 더욱 그 중요성이 두드러지고 있다(Dörnyei 2001).

동기 요인이 학습자의 영어독해능력을 촉진하는 데 영향을 준다는 점은 이미 많은 연구를 통해 밝혀졌지만(Gardner & Lambert 1972), 자기 결정성 동기와 영어독해능력과의 관계 연구는 미비한 실정이다. 더욱이 이미 선행된 자기 결정성 동기와 영어독해능력과의 관계 연구들이 주로 중고등학생을 대상으로 시행되었기에, 영어 학습 정도가 학습자 자율에 의해 결정되는 대학생으로 한 연구가 시급하다. 따라서 본 연구에서는 대학생들을 대상으로 자기 결정성 동기유형들과 독해능력 간의 상관관계를 분석함으로써 자기 결정성 동기가 독해 능력에 어떠한 영향을 미치는가를 밝히는 데 연구 목적을 둔다. 구체적 연구 질문들은 다음과 같다.

1. 자기 결정성 동기유형이 독해 능력에 따라 차이가 있는가?
2. 자기 결정성 동기유형 중 독해능력에 가장 영향을 미치는 유형은 무엇인가?
3. 자기 결정성 동기유형이 학습자 요인(예: 학년, 성별)에 따라 차이가 있는가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1 자기결정성 이론

동기는 성공적인 학습을 위한 요인 중 하나로 행동을 유발하고 방향을 제시하며 유지하는 내적 상태라고 정의되어 왔다. 동기는 제2언어학습을 시작하게 하는 일차적 원동력이며, 지루하고 장기적인 학습 과정을 지속시켜주는 추진력을 제공한다(Dörnyei 1998). Gardner와 Lambert(1972)는 통합적 동기와 도구적 동기를 제시하였고, 실증적 연구결과를 토대로 통합적 동기를 가진 외국어 학습자가 장기적인 측면에서 언어학습에 더 성공적임을 주장하였다. 그러나 Gardner의 동기모델은 ESL(English as a Second Language) 학생이나 이중 언어 사용자를 대상으로 개발되어 EFL 환경에도 적용될 수 있는가에 대한 의문이 제기되어 EFL 환경에서의 학습 동기에 대한 연구의 필요성이 대두하였다(Schmidt et al., 1996, Dörnyei 1990). 이러한 맥락에서 언어학습 동기의 역동적 차원과 교육적 적용이라는 두 가지 측면을 모두 충족시키는 자기 결정성 이론(Self-Determination Theory: SDT)이 최근 영어교육연구자들의 주목을 받게 되었다.

자기 결정성 이론은 내재적 동기 이외에 외재적으로 동기화된 행동이나 가치가 자아에 내면화

되는 과정에 초점을 맞춘다. 즉, 영어 학습자들이 외재적으로 동기화된 행동이나 가치를 자아에 내면화할 수 있도록 유도함으로써 영어 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 가능성을 제시한다. 개인의 행동은 자율성 혹은 자기 결정적 기능을 나타내는 정도에 따라 조절되며, 그 조절 수준에 따라 외재적 동기에서부터 내재적 동기까지 선형적으로 유형화될 수 있고 내재적 동기로 유형화될수록 자율성이 높아진다. 즉 행동의 원인이 자기 결정적일수록 내재적인 동기가 유발된다(Deci & Ryan, 1985). 그러나 내재적 동기와 외재적 동기들의 관계는 단순히 대립적으로 경계가 분명히 구분되는 것이 아니라 자기 결정성에 따라 연속선상에 위치한다.

자기 결정성 이론은 인지적 평가이론(Cognitive Evaluation Theory: CET)과 유기적 통합이론(Organismic Integration Theory: OIT)으로 구성되어 있다. 인지적 평가이론은 외부환경(external consequences)이 내재적 동기(internal motivation)에 미치는 영향에 관한 이론으로 내재적인 동기에 주요 관심을 두고 내재적 동기를 촉진하거나 저해하는 환경에 연구의 초점을 맞추고 있다. 인지적 평가이론에 의하면 학습자들은 알맞은 사회 환경적 조건에 처해 있을 때 내재적인 동기가 촉발되고, 유능성(competence), 자율성(autonomy), 관계성(relatedness)의 기본적인 욕구가 만족될 때 내재적인 동기가 증진된다고 본다. 인지적 평가 이론은 내재적 동기가 자기 결정적이고, 수행에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여주고 있으나 내재적인 동기가 유발되지 않는 일상생활에서의 다양한 동기에 대해서는 설명하고 있지 않다(Ryan, Kuhl & Deci 1997, Ryan & Deci 2002).

유기적 통합이론은 외재적 동기의 내면화에 초점이 맞추어져 있다. 자기 결정성은 내재적 동기의 중요한 요인이기는 하나 내재적 동기만이 자기 결정적 동기의 유일한 유형이 아니며, 실제로 사람들의 행동이 전적으로 내재적으로 동기화 되어 있는 경우는 드물다고 주장한다(Ryan & Deci 2000). 외재적 동기는 개인이 지각하는 상대적인 자율성 정도에 따라 달라지기 때문에 자기조절의 정도에 따라 다양한 외재적인 동기들이 존재한다. 즉, 자기 결정성의 조절 정도에 따라 외재적 동기는 외적 조절(external regulation), 부과된 조절(introjected regulation), 확인된 조절(identified regulation), 통합된 조절(integrated regulation) 등으로 단계가 나누어질 수 있다. 외적 조절은 외재적 동기 중에서 가장 낮은 자율성을 갖는 상태로 외적 제약에 의해서 행동하는 것을 의미한다. 외적 조절은 타인에 의해 통제되는 것인데 반해 부과된 조절은 조절의 힘이 개인 내부에 있다. 부과된 조절은 행동에 대한 조절을 막 내면화시키는 단계로 자기 자신의 의지가 개입되거나 자기 결정적이지는 않다. 따라서 부과된 조절에 의해 행동을 하는 사람들은 대상에 대한 내재적 동기를 잃는 경향이 있다. 외적 조절에서 행동의 지속성이 부족한 것과는 달리 부과된 조절은 부분적으로 내재화되어 있어서 좀 더 행동을 오래 유지하게 한다. 확인된 조절은 외적 조절이나 부과된 조절과 대조적으로 내면화의 깊은 수준에 도달해 있는 상태이며, 내재적 동기와 밀접하게 관련된다. 통합된 조절은 외재적인 동기의 가장 자율적인 형태로 확인된 조절이 자신의 일부로 받아들여진 가치, 목표, 욕구와 통합될 때 나타난다. 조절이 내재화되면서 개인은 자신의 가치나 정체성의 다른 측면들과 조화를 이루는 조절을 함으로써 그러한 행동의 조절을 완전히 수용한다(Ryan & Deci 2002). 따라서 학습자들은 외적인 동기 요인들의 개입이 있다 하더라도 어느 정도 자기 결정성을 가질 수 있으며 동기들의 관계도 단순히 대립적이라기보다는 상호 작용하면서 공존하는 것으로 볼 수 있다.

인지적 평가이론과 유기적 통합이론을 바탕으로 자기 결정성 이론은 자기 결정성과 인과소재가 전혀 없는 '무동기', 점차 자기결정성과 내적 인과 소재가 더 강해지는 '외재적 동기(외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절)', 그리고 '내재적 동기(내적 조절)로 학습자들의 동기가 구성되며 이 세 가지 동기는 자기 결정성 정도에 따라 연속선상에 위치한다고 주장한다

(Ryan & Deci 2002). 자기 결정성 이론은 다양한 언어학습 지향성을 포함할 수 있는 포괄적 특성이 있으며, 연속체 선상에 존재하는 동기들이 자기 결정의 강도와 수준에 따라 변화하는 역동적인 개념으로 제2언어 학습에서 동기의 영향을 실증적이며 타당하게 평가할 수 있는 이론적 틀을 제시한다(Ryan, Kuhl, & Deci 1997, Dörnyei 1998; Ryan & Deci 2002).

## 2.2 자기 결정성 이론에 따른 동기가 독해능력에 미치는 영향에 관한 선행연구

이미봉(2003)과 안혜진(2004)은 자기 결정성 동기유형과 학업 성취도 간의 관계를 주제로 연구하였다. 이미봉(2003)은 서울소재 중고생 1·2학년 학생 382명을 대상으로 한 연구에서 자기 결정성 동기 유형 중 학업 성취율을 의미 있게 설명하는 변인은 확인적 조절과 내적 조절로, 확인적 조절은 학업성취의 22%를, 내적 조절은 학업성취의 24%를 설명해준다고 보고하였다. 중학교 301명을 대상으로 한 안혜진(2004)의 연구 결과도 동기 유형 중 확인된 조절이 학업성취와 가장 높은 유의한 상관관계를 보였으며, 자기 결정성 동기 중 외적 조절은 학업성취에 부적인(음의 상관관계) 직접효과를 나타냈다.

정지영(2008)은 강원도 W시 소재 00여자 고등학교 2학년 네 학급을 선정해 총 140명을 대상으로 한 연구에서 상위인지 전략을 사용할 때 영어 학업성취 수준이 높아지고, 자기 결정성이 높은 동기 유형일수록 동기의 내면화 정도가 높아 학업 성취도가 높아진다고 보고하였다. 한순미(2004) 또한 대학생들을 대상으로 자기 결정성 이론에 따른 학습 동기 변인들과 인지 전략 변인들의 학업성취에 대한 상대적 설명력을 조사한 결과, 내재적 동기와 심층적 인지전략이 학업성취와 관련성이 가장 높은 것으로 나타났다고 보고하였다. 이옥주(1998)는 남·여 중·고등학생을 대상으로 영어 학습 동기, 학습전략사용 및 학업성취 간의 관계를 조사한 결과 학습자의 자율적 동기와 사회적 동기에 따라 학업성취에 차이가 있음을 제시하면서, 자율적 동기는 사회적 동기와 달리 피드백 여부에 상관없이 높은 학업성취를 보인다고 하였다. 이러한 점에서 자율적 동기와 학업성취는 높은 상관관계를 맺는다는 것을 알 수 있다.

성별이나 학년에 따른 자기 결정성 동기의 변화에 관한 연구결과도 보고되었다(이은주 2000, 심우엽 2001). 이은주(2000)는 초등학생 3, 4, 5, 6학년 313명을 대상으로 학습 동기 변화를 연구한 결과 학년이 올라갈수록 내재적 동기는 계속 하락하는 것으로 나타났다. 그리고 대체로 3학년과 4학년은 비슷한 동기 수준을 유지하였으나 5학년에서 크게 하락하였으며, 6학년에서 다시 크게 하락하였다. 또한, 성별 차이에서는 일반적으로 여학생이 남학생보다 높은 수준의 학습 동기를 나타냈으며, 이러한 성별 차이는 학년이 올라갈수록 커지는 것으로 나타난다고 밝혔다. 초등학교부터 대학생까지 1,472명을 대상으로 한 심우엽(2001)의 연구에서도 학년이 올라갈수록 내재적 동기는 감소하는 데 비해 외재적 동기와 무동기는 증가한다고 하였고, 내재적 동기는 중3까지는 남학생과 비교하면 여학생이 많이 감소하는 성별의 차이를 나타냈음을 보고하였다.

한편, 중학교 3학년 학생 650명을 대상으로 한 임지현과 류지현(2007)의 연구는 학생들의 외재적 동기가 학업 성취에 정적인 영향을 주는 반면, 내재적 동기가 학업 성취에 부적으로(음의 상관관계) 유의미한 영향을 준다고 보고하여 자기 결정성 동기가 학업성취에 이바지하지 않는다고 하였다. 또한, 김아영과 오순애(2002)의 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 2학년 학생 675명을 대상으로 한 자기 결정성 이론에 따른 학습 동기유형 분류체계의 타당성 연구에서도 자기 결정성 이론에 따른 동기의 다섯 가지 유형들 가운데 학업성취도에 유의미한 설명력을 지니는 것은 확인된 조절과 무동기로 나타났으며, 외재적 동기의 일부인 확인된 조절이 내재적 동기보다 학업성취를 강하게 예측하는 것은 입시 위주의 교육 상황들을 전반적으로 보여준다고

주장하였다.

이상의 선행연구를 살펴본 결과, 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다. 먼저, 대부분의 연구에서 자기 결정성이 높은 동기 유형일수록 동기의 내면화 정도가 높아 학업 성취 수준, 자기조절 학습능력과 같은 학업 요인들에 대해 높은 반응 점수를 나타냈다. 그러나 이와는 반대로 외재적 동기가 오히려 학업 성취에 높은 상관을 보이며, 내재적 동기는 부적 상관을 보인다는 것이다. 이러한 연구결과는 특히 중, 고등학교 학생을 대상으로 한 연구에서 나타나고 있는데 학생들의 외적 동기가 학업 성취에 정적인 영향을 주고, 내적 동기는 학업 성취에 부적으로 유의미한 영향을 주어 자기 결정성 동기가 학업성취에 이바지하지 않는다고 보고하고 있다. 이는 우리나라 학생들이 처한 특수한 상황, 즉, 과중한 입시위주의 학습 부담하에 있는 학생들을 대상으로 한 연구에서 주로 나타나는 것으로 생각한다. 마지막으로 상기와 같이 자기결정성 동기유형과 독해능력과 관련된 연구결과를 검토해본 결과, 대부분의 연구가 주로 중·고등학생을 대상으로 한 연구가 주를 이루고 있음을 알 수 있었고 대학생을 대상으로 자기 결정성 동기이론에 바탕을 둔 독해 능력에 관한 연구는 아직 많이 연구되지 않고 있음을 알 수 있었다.

### 3. 연구방법

#### 3.1 연구 대상

본 연구는 경남 김해 지역에 소재하고 있는 한 4년제 대학교의 교양영어 수강 재학생 419명(남: 235명, 여: 184명)을 연구의 대상 집단으로 선정하였다. 교양영어 과목 중 영어독해는 2, 3, 4학년 대상으로 시행되므로 본 연구대상에서 1학년 학생들은 제외되었다(2학년(123명), 3학년(99명), 4학년(197명)). <표 1>은 2010년 9월에 시행된 토익(TOEIC) 독해영역 점수 결과(원점수를 2배로 환산함)로 419명의 점수 분포를 나타내고 있다.

< 표 1 > 독해 점수의 빈도 분포

구분 (점수)	900점 이상	800~ 900	700~ 800	600~ 700	500~ 600	400~ 500	300~ 400	300점 이하	합 계
인원 (명)	4	16	44	55	106	115	70	9	419
점유율 (%)	1	3.8	10.5	13.1	25.3	27.4	16.7	2.2	100

연구 참여자 419명 중 국외어학 연수경험이 있는 학생은 참여자의 10% 미만이었으며(41명), 전공은 14개의 세부전공으로 나누어질 수 있으나 공학계열과 인문계열 전공이 76%를 차지하고 있었다. 참여자들의 연령대는 21-30세이며 평균연령은 23.2세이다.

419명의 연구 참여자들을 독해점수 분포도 상 뚜렷한 점수 간 간격이 생기는 점수를 바탕으로 상·중·하 그룹으로 나누었다(상 그룹(730점 이상), 중 그룹(470-725), 하 그룹(465 이하)). 상·중·하 그룹 간의 독해성적이 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 ANOVA를 사용하였다.

&lt;표 2&gt; ANOVA를 사용한 그룹별 독해능력 분석

	하 그룹	중 그룹	상 그룹	
n	148	172	99	
평균	349.57	591.90	817.36	
표준편차	83.38	75.45	64.25	
Source	df	ss	ms	F
Between groups	2	3463127	2673156.331	460.578

<표 2>의 ANOVA 결과는 F가 460.578이며  $p < .05$ 에서 유의미한 차이가 있음을 보여주고 있다 ( $p = .000$ ). 다시 말해, 세 그룹은 독해점수 평균에 통계적으로 중요한 차이를 보여주므로 각기 독립된 그룹임을 알 수 있다. 세 그룹 중 어느 그룹이 이러한 차이를 주도하는지를 알아보기 위해 사후 검증을 Tukey를 이용하여 실시한 결과 상·중·하 그룹 각각이 상대방 그룹과 독해점수에서 차이가 있음을 알 수 있었다( $p = .000$ ).

### 3.2 연구측정도구

본 연구에서는 (1) 영어 독해 능력 (2) 자기 결정성 이론에 따른 학습 동기유형 설문지를 연구도구로 사용하였다.

#### 1) 영어 독해능력

영어 독해 능력 측정을 위해 연구는 2010년 9월에 실시하여 419명의 설문대상자가 모의 TOEIC 시험을 응시하고 받은 점수 결과를 기준으로 했다. 영어독해 능력을 수준별로 구분하기 위해 토익 독해점수를 기준으로 하여 상 그룹(730점 이상), 중 그룹(725 -470), 하 그룹(465 이하)으로 나누었다. 이때 토익 점수에서 청해 점수를 뺀 나머지 독해점수를 2배 수하여 총점이 990점이 되도록 맞추어서 사용하였다. 이처럼 독해 원점수를 두 배로 하여 사용하였을 때 점수 분포도에서 상·중·하 그룹의 구분이 명확히 나타났으며, 통계상에서도 뚜렷한 차이를 보여주고 있다(4장 분석 부분 참조).

#### 2) 자기 결정성 이론에 따른 영어 학습 동기 설문지

자기 결정성 이론에 따른 영어 학습 동기 측정도구는 김아영(2002)에 의해 타당성이 검증된 한국형 자기조절 척도(K-SRQ-A)를 기초로 하여 Noels, Pelletier와 Clement(2000)에 의해 타당성이 검증된 언어학습 경향성 척도(Language Learning Orientations Scale)를 참고로 하여 수정·보완하여 설문지를 작성하였다.

김아영(2002)의 척도는 한국 학생을 대상으로 하지만 특정 교과목이 아닌 일반적 학습 동기의 측정을 위한 것이고, Noel 등(2000)의 척도는 영어를 모국어로 하는 불어학습자를 대상으로 제작된 것이므로, 한국 영어학습자들의 동기를 측정하기에는 한계가 있다. 따라서 한국 대학생의 실정에 맞도록 수정·보완하여 문항을 만들었다.

자기 결정성이론(Ryan & Deci 2000)에서는 무동기, 외재적 동기(외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절), 내재적 동기(내적 조절)로 구성되어 있다. 그러나 기존의 선행연구를 살펴보면 통합된 조절은 가설적인 개념으로는 존재하지만, 실증적 연구에서는 인접한 동기유형들 특히 확인된 조절과 분리 측정이 어려운 것으로 나타났으므로(김아영 2002) 본 논문에서는



확인된 조절과 통합된 조절을 하나의 유형으로 간주하였다.

이에 따라 본 연구에서 사용된 설문지는 자기 결정성 동기 유형(무동기, 외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 내재적 동기)에 따라 총 35문항으로 구성되어 있으며, 문항 제작 후에는 각 문항이 구성 개념과 내용 영역을 잘 반영하고 있는지 확인하기 위해 전문가 3명에게 검토를 받아 수정·보완하였다. 여러 차례의 검토를 통해 최종 문항들은 무동기 3문항, 외적 조절 6문항, 부과된 조절 3문항, 확인된 조절 16문항 및 내재적 조절 7문항으로 구성되었다.

각 동기 유형에 속한 문항의 예를 <표 3>에 제시하였다. 문항의 순서에 따른 영향을 배제하기 위하여 총 35문항을 순서대로 나열하지 않고 무작위로 배정하였으며, 이들 각 문항에 대하여 응답자들은 Likert scale 5점 척도를 사용하여 ‘전혀 아니다.’ (1점), ‘조금 아니다.’ (2점), ‘보통이다.’ (3점), ‘조금 그렇다.’ (4점), ‘매우 그렇다.’ (5점) 중 하나를 선택하였다.

<표 3> 동기 유형별 문항 수, 문항의 예 및 내적 일치도

동기유형	문항수	$\alpha$	문항의 예	
무동기	3	.6309	(12번) 영어 수업 중 이루어지는 여러 활동에 관심이 없다.	
외재적 동기	외적조절	6	.6396	(3번) 영어가 학교 필수과목이므로
	부과된조절	3	.6088	(5번) 외국인이 영어를 물었을 때 대답 못하면 창피하므로
	확인된조절	16	.8673	(23번) 나중에 남보다 더 나은 삶을 살기 위해서
내재적동기 (내적조절)	7	.8427	(34번) 새로운 영어표현을 배우는 것이 재미있다.	

본 설문지의 각 문항의 신뢰성은 Cronbach  $\alpha$ 를 이용하여 점검하여 보았다. 그 결과 무동기 .639, 외적 조절 .6396, 부과된 조절 .6088, 확인된 조절 .8673, 내적 조절 .8427로 모든 유형의  $\alpha$  값이 .6보다 큰 것을 알 수 있었다. 이는 높은 내적 일치도에 해당하는 것이므로 각 동기유형에 있는 문항들은 신뢰성이 있다고 할 수 있겠다.

### 3.3 연구절차

대학생들의 독해능력과 자기 결정성 동기와의 관계에 관한 본 연구를 시행하기 전에 예비연구가 먼저 이루어졌다. 먼저 대상은 교양영어로 TOEIC을 수강하는 여러 반 중에서 한 개의 반의 학생들이었는데 총 20명이 참여했으며, 2010년 3월부터 5월에 걸쳐 이루어졌다.

문헌 고찰을 통해 작성된 본 논문의 측정도구인 자기 결정성 이론에 따른 영어 학습 동기 설문지의 신뢰도와 타당도 검토는 참여한 20명 학생을 대상으로 2010년 4월 셋째 주에 시행되었다. 소요시간은 10분~15분 정도였다. 이런 결과를 바탕으로 영어교육 혹은 언어학을 전공하고, 본교에서 영어를 가르치고 있는 전문가 3명의 검토를 통해 어색한 문항을 수정하고, 또 부적절한 표현이 있는지 확인·보완함으로써 설문지를 완성하였다.

본 연구는 2010년 가을학기에 시행되었다. 9월 첫째 주에 교양영어 관련 6명의 교사에게 연구목적과 과정을 설명하고 설문지 배부를 위한 연구가이드 라인을 제공하였다. 관련 교사들은 수강 학생들에게 연구 참여가 강제적이 아님을 피력하였다. 자발성을 바탕으로 모집된 연구

참여자들에게 교양영어 관련 6인의 교사들은 예비연구를 통해 완성된 설문지를 배부하였다. 설문지 배부는 수업 시간 내에 이루어졌으며 20분의 시간이 소요되었다. 수업계획에 차질 없이 설문지 배부를 시행했기에 배부된 설문지 수거는 10, 11월 두 달이 소요되었다. 연구 참여자들은 2010년 9월에 교양영어프로그램 필수항목으로 시행되었던 모의 TOEIC 시험 결과는 12월까지 제출하도록 요청받았다.

### 3.4 연구 분석방법

본 연구에서 수집된 자료는 통계프로그램 SPSS 12.0을 사용하여 분석하였다. 설문지의 신뢰도와 타당도는 Cronbach  $\alpha$  계수를 이용하여 내적 일치도를 검증하였으며, 자기 결정성 동기 자료는 네 가지 분석이 시행되었다. 먼저, 동기별 상관분석이 시행되었으며 독해능력별 상중하 그룹의 동기유형별 차이 분석, 학년별 동기유형의 차이, 그리고 동기유형과 성별 간의 관계가 분석되었다. 동기유형과 독해능력별 그룹, 그리고 학년과의 관계는 ANOVA(일원 배치분석)를 통해 분석하였고, 동기유형들과 성별 간의 관계는 t-test를 통하여 분석하였다. 그리고 독해 능력과 동기 유형 간의 상관분석은 다중회귀분석을 통해 이루어졌다. ANOVA 분석에 대한 사후 검증은 Tukey의 프로그램을 사용하였다.

## 4. 연구결과 및 논의

본 논문의 <연구과제 1, 2, 3>과 관련하여 먼저 전체학생들의 동기유형에 대하여 기술통계분석을 하였다. 그 결과는 아래 <표 4>에 제시되어 있다. <표 4>는 전체 학생들의 동기유형들의 평균값을 보여 준다.

<표 4> 전체학생의 동기유형 평균분석

동기유형		n	평균	표준편차	최소값	최대값
무동기		419	2.00	0.68	1.00	5.00
외 재 적 동 기	외적조절	419	3.54	0.63	2.00	5.00
	부과된 조절	419	3.31	0.71	1.00	5.00
	확인된 조절	419	3.93	0.49	2.00	5.00
내재적 동기 (내적 조절)		419	3.69	0.67	2.00	5.00

첫 번째 동기유형인 무동기와 관련하여 <표 4>에서 볼 수 있듯이 참여자들은 무동기부분에서 평균이 2.00으로 '그렇지 않다.'를 평균(3.00) 이하로 선택한 것을 알 수 있다. 즉, 영어를 배우는 데 있어서 동기 없이 배우느냐에 답한 학생들이 '그렇지 않다.'라고 응답을 한 것을 알 수 있었는데, 이것으로 보아 전체학생들이 영어를 공부하는 데 있어 일련의 동기가 필요함을 보여 주고 있다. 두 번째 유형인 외적 조절 동기와 관련하여 전체 학생들은 외부에서 오는 즉, 환경적

요인 등이 평균값 3보다 큰 3.54로 작용하고 있음을 보여 주었다. 이는 다소 자신의 의지가 모자라 자기 결정성이 낮다는 것을 보여 주고 있다. 세 번째 유형인 부과된 조절은 행동에 대한 조절을 초기에 내면화시키는 단계로(김아영·오순애 2002) 자기 자신의 의지가 개입되거나 자기 결정적이지 않는 것을 일컫는다. 부과된 조절에서는 평균값이 '보통'을 의미하는 3.31로 나타났다. 즉, 영어를 배우는 데 있어서 "남들보다 뒤쳐지지 않거나 창피함을 당하지 않기 위해 배우느냐?"와 같은 질문항목들에 학생들이 '보통'이라고 응답한 것을 알 수 있다. 네 번째 유형인 확인된 조절은 평균이 3.93으로 매우 긍정적으로 나타났으며 다섯 가지 동기유형 중에서 가장 높은 평균 수치를 보여 주었다. 어떤 일이나 행동에 개인적인 중요성이나 부여된 목표에 들어맞게 되어 가치가 있다고 판단되면 학습자들이 스스로 선택하여 행동을 취할 것임을 시사하고 있다. 마지막 유형인 내재적 동기에서는 평균이 3.69로 확인된 조절보다 0.24만큼 낮은 수치를 보여 주고 있다. 확인 조절 유형과 더불어 내재적 동기유형의 높은 통계수치는 학생들이 영어를 배우는 데 있어 자율적으로 자기 결정하여 재미와 만족감을 취한다는 것을 의미한다.

본 연구의 분석결과, 다섯 가지 동기 유형 중에서 확인된 조절이 가장 높고 이어서 내재적 동기(내적 조절), 외적 조절, 부과된 조절, 무동기 순으로 나타났다. 확인된 조절과 내적 조절에서의 높은 평균값은 자기결정성 이론에서 학습자들이 자율성을 바탕으로 자기 주도적인 영어 학습을 하고 있음을 보여주는 결과로 볼 수 있다.

#### 4.1 독해능력에 따른 그룹 간에 자기 결정성 동기유형의 차이

<표 5>는 독해 능력별 동기유형에 대한 분석 결과를 보여준다.

<표 5> 그룹 별 동기유형 사용비교분석

Group		상	상-중 차이	중	중-하 차이	하	하-상 차이	F	p
		평균							
무동기		1.79	-0.12	1.91	-0.35	2.26	0.47	6.67	0.0016
외 재 적 동 기	외적조절	3.43	-0.07	3.50	-0.18	3.68	0.25	2.09	0.1267
	부과된 조절	3.14	-0.22	3.36	0	3.36	0.22	1.47	0.2332
	확인된 조절	4.00	0.06	3.93	0.1	3.85	-0.16	1.07	0.3449
내재적 동기 (내적조절)		3.85	0.11	3.74	0.23	3.51	-0.34	3.27	0.0405
평균		3.724	0.002	3.722	0.096	3.626	-0.098		

<표 5>에서 알 수 있는 바와 같이 능력별에 따른 다섯 가지 동기유형별 분석 중 무동기와 내재적 동기(내적 조절) 유형이 독해능력과 유의미적 관계를 맺고 있다. 상 그룹의 무동기 평균은 1.79, 중 그룹 1.91, 하 그룹은 2.26으로 무동기는 상 그룹에서 하 그룹으로 갈수록 높아진다. 이는 상 그룹 즉, 독해능력이 높을수록 영어를 배우는 동기가 더 강하다는 것을 알 수 있다. 상 그룹과 중 그룹 사이의 차이는 -0.12이고, 중 그룹과 하 그룹 사이의 차이는 -0.35이며 상 그룹과 하 그룹의 차이는 -0.47이다. 무동기와 독해능력 사이에는 반비례현상이 일어나고

있음을 알 수 있는데, 이런 결과는 독해능력이 높을수록 무동기는 낮아지고 있음을 보여주는 것이다.

내재적 동기(내적 조절)유형을 분석해 보면 이 동기유형은 유의 확률이 0.0405로  $p < 0.05$ 의 범주 안에서 존재하고 있기 때문에 유의미한 관계를 보여주고 있다. 상 그룹에서는 3.85, 중 그룹 3.74, 하 그룹은 3.51을 나타내고 있다. 내적 조절유형은 과제 자체에 대한 고유한 관심이나 행위를 하는 그 자체가 즐겁고 재미있으므로 행동을 취하게 되는 것을 의미하는데 최고의 자기 결정성을 갖는 동기 유형으로 자율적, 자기 결정적 행동의 원형이라고 한다(Ryan & Deci 2000). 따라서 전체적으로 상·중·하 그룹이 평균이상의 지수를 갖고 있어서 자기 결정성이 높으며, 상 그룹으로 갈수록 내재적 동기(내적 조절) 유형이 더 높아짐을 알 수 있다. 이것은 학습자가 영어 학습하는 동기에 있어 상 그룹일수록 자신의 만족감과 흥미로 말미암아 영어를 배운다는 것을 알 수 있다.

#### 4.2 독해 능력에 가장 큰 영향을 미치는 자기결정성 동기 유형

<연구과제 2: 독해능력에 가장 큰 영향을 미치는 자기결정성 동기유형>을 분석하기 위하여 다중회귀분석이 실시되었다. 아래의 <표 6>은 동기유형들과 독해 능력과의 관련성에 관한 다중회귀분석 결과이다.

<표 6> 독해능력과 동기유형들 간의 다중회귀분석

동기유형	독해 능력				
	Correlation	Coefficient $\alpha$		Sig. F	
		R square	%		
무동기	-0.2266	0.05134	5.13	0.0031	
외재적 동기	외적조절	-0.1743	0.03038	3.03	0.0238
	부과된 조절	-0.2038	0.041534	4.15	0.0080
	확인된 조절	0.1059	0.011215	1.12	0.1717
내재적 동기 (내적 조절)	0.2181	0.047568	4.75	0.0045	

<표 6>은 동기 유형 중 확인된 조절만 제외하고 나머지 동기 유형들(무동기, 외적 조절, 부과된 조절, 내재적 동기)이 독해 능력에 영향을 미치는 것을 보여 주고 있다. 또한, 독해능력에 영향을 미치는 네 가지 동기유형 중 무동기의 영향이 가장 크다는 것을 보여준다.

무동기의 경우 무동기와 독해 능력 간의 유의확률은 0.0031로 통계적으로 유의한 관계를 가진다는 것을 볼 수 있다. 또한, 상관계수 값이  $-0.2266$ 으로 음의 상관관계를 맺는다는 것을 알 수 있는데 이는 무동기가 클수록 독해 능력이 낮아진다는 사실로 미루어 무동기가 작을수록 독해 능력이 향상된다는 것을 의미한다. 그리고 결정계수 R square 값이 0.05134이므로 무동기유형이 독해 점수변동의 5.13%를 설명하는 것임을 알 수 있다. 외적 조절유형은 유의확률이 0.0238로  $p < 0.05$  범주 아래에 존재하기에 통계적으로 유의한 관계를 맺는다는 것을 볼 수 있고, 상관계수 값이  $-0.1743$ 으로 음의 상관관계를 맺는다는 것을 알 수 있다. 즉, 외적 조절이 작아질수록 독해점수가 올라간다는 사실을 암시한다. 그리고 R square값이 0.03038로 외적 조절의 영향력이 독해 점수의 3.03%를 설명함을 알 수 있다.

부과된 조절 유형은 역시 유의 확률이 0.0080으로  $p < 0.05$ 의 범주 아래에 있기 때문에 통계적으

로 유의한 관계를 맺음을 알 수 있다. 상관계수 값이  $-0.2038$ 로 음의 상관관계를 맺는다는 사실로 미루어 부과된 조절이 작아질수록 독해 점수가 올라간다는 사실을 알 수 있다. 그리고 결정계수 R square 값이  $0.041534$ 로 부과된 조절은 독해 점수에  $4.15\%$ 의 영향력을 가진다. 내재적 동기(내적 조절)는 독해 능력과의 유의 확률이  $0.0045$ 로  $p < 0.05$ 의 범주 아래에 있다. 따라서 통계적으로 유의한 관계를 맺는다는 것을 볼 수 있다. 상관계수 값이  $0.0475$ 로 양의 상관관계를 맺는다는 것을 알 수 있는데 이는 내재적 동기가 클수록 독해 점수가 올라간다는 사실을 암시한다. 그리고 결정계수 R square 값은  $0.047568$ 로 내재적 동기는 독해 점수 변동의  $4.75\%$ 를 설명함을 알 수 있다.

연구 결과, 전체적으로 무동기, 외적 조절, 부과된 조절 유형은 음의 상관관계로, 작아질수록 독해 능력이 올라간다는 것을 알 수 있고, 반면에 내재적 동기(내적 조절)는 독해 능력과 정적인 관계를 맺으므로, 클수록 독해 능력이 향상된다는 사실을 알 수 있다.

### 4.3 자기 결정성 동기유형과 학습자 요인

<연구과제 3: 자기 결정성 동기유형과 학습자 요인과의 관계>를 분석하기 위해 ANOVA를 사용하였다. 먼저 학년별 자기 결정성 동기유형의 차이를 살펴보았다. <표 7>은 학년별 자기 결정성 동기유형 사용을 분석한 것이다.

<표 7> 학년별 동기유형 분석(2학년: 123명, 3학년: 99명, 4학년: 197명)

Grade		2	2-3 차이	3	3-4 차이	4	4-2 차이	F	p
		평균							
동기유형									
무동기		1.87	-0.19	2.06	0.03	2.03	0.16	1.04	0.3553
외재 적	외적조절	3.70	0.21	3.49	0.01	3.48	-0.22	1.91	0.1508
	부과된조절	3.53	0.37	3.16	-0.1	3.26	-0.27	3.34	0.0378
동기									
확인된조절		4.10	0.22	3.88	0.03	3.85	-0.25	4.02	0.0198
내재적동기 (내적 조절)		3.77	-0.01	3.78	0.17	3.61	-0.16	1.19	0.3074
평균		3.83	0.218	3.61	0.014	3.59	-0.23		

학년에 따른 동기유형을 살펴보면 부과된 조절유형의 유의 확률이  $0.0378$ 로  $p < 0.05$ 의 유의수준 범주 아래에 존재하는 것을 볼 수 있다. 이 유형에서는 2학년 학생의 경우에  $3.53$ , 3학년  $3.16$ , 4학년  $3.26$ 으로 2학년 학생의 경우에 3-4학년보다 부과된 조절 동기 유형을 많이 사용하고 있음을 알 수 있다. 확인된 조절 유형도 지수가  $0.0198$ 로 유의미한 의미가 있다. 전반적으로 2학년이  $4.10$ , 3학년은  $3.88$ , 4학년의 경우는  $3.85$ 로 나타났다. 이런 결과로 미루어 보아 학년이 올라갈수록 확인된 조절이 더 낮아짐을 알 수 있다. 이것은 학년이 낮아질수록 어떤 일이나 행동이 개인적인 중요성이나 부여된 목표에 들어맞아 가치가 있다고 판단되면 스스로 선택하는 행동을 하는 자기 결정성이 더 높다는 것을 보여준다. 반면 <표 7>은 학년이 올라갈수록 자기 결정성 동기사용 정도가 더 낮아지는 결과를 보이고 있는데, 이는 고학년이 될수록 취직 등의 환경적 요인에 더 민감하기 때문이라고 생각되며 이런 결과는 임지현과 류지현(2007)의 연구에서도 나타나고 있다. 성별에 따른 자기 결정성 동기유형의 차이도 또한 분석되었다. <표 8>은

성별에 따른 자기 결정성 동기유형분석 결과이다.

<표 8> 성별에 따른 동기유형 사용비교 분석(남: 235, 여: 184)

동기유형		Gender			T	p
		남	남-여 차이	여		
무동기		1.98	-0.04	2.02	0.38	0.6974
외재적동기	외적 조절	3.54	-0.01	3.55	-0.14	0.8912
	부과된 조절	3.28	-0.08	3.36	-0.73	0.4671
	확인된 조절	3.88	-0.11	4.00	-1.51	0.1321
내재적 동기(내적 조절)		3.60	-0.22	3.82	-2.12	0.0354
평균		3.658	-0.082	3.74		

성별에 따른 동기유형을 살펴보면 동기유형 중 자기 결정성이 가장 높은 동기유형인 내재적 동기(내적 조절)의 유의 확률이 0.0354로  $p < 0.05$  유의수준 범주 아래에 있어 통계적으로 유의미함을 알 수 있다. 내재적 동기유형에서 여자 학습자가 3.82, 남자 학습자가 3.60으로 0.22 차이의 수치를 보이고 있는데, 이런 결과는 영어를 배우는 이유에서 여성은 자신의 만족감이나 흥미 때문에 남성의 경우보다 조금 더 높다는 것을 의미한다고 할 수 있다.

### 5. 결론 및 제언

본 연구는 자기 결정성 동기 유형과 대학생들의 독해 능력과의 관계를 그 연구목적으로 한다. 대학생들의 자기 결정성 동기유형을 분석하여 본 결과, 다섯 가지 동기 유형 중에서 확인된 조절이 가장 높고 이어서 내재적 동기(내적 조절), 외적 조절, 부과된 조절, 무동기 순으로 나타났다. 확인된 조절과 내재적 동기(내적 조절)에서의 높은 평균값은 자기 결정성 이론에서 학습자들이 자율성을 바탕으로 자기 주도적인 영어 학습을 하고 있음을 보여주는 결과로 볼 수 있다.

독해능력에 따른 그룹 간의 자기 결정성 동기유형의 차이를 분석하여 본 결과, 전체적으로 상·중·하 그룹이 평균이상의 지수를 갖고 있어서 자기 결정성이 높으며, 상 그룹으로 갈수록 내재적 동기유형 사용이 더 높아짐을 알 수 있었다. 이것은 학습자가 영어 학습하는 동기에 있어 상 그룹일수록 자신의 만족감과 흥미로 말미암아 영어를 배운다는 것을 의미한다.

자기 결정성 동기유형 중 독해능력에 가장 영향을 미치는 유형에 관한 것으로 무동기, 외적 조절, 부과된 조절 유형은 음의 상관관계로, 작아질수록 독해 능력이 올라간다는 것을 알 수 있었고, 반면에 내재적 동기(내적 조절)는 상관계수가 .2181로 독해 능력에 정적인 관계를 맺으므로, 내재적 동기사용이 클수록 독해 능력이 올라간다는 사실을 알 수 있었다. 독해 능력에 가장 큰 영향을 미치는 것은 음의 상관관계를 갖는 무동기인 것으로 나타났으며 전반적으로 자기 결정성 동기유형들이 독해 능력에 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다.

학습자 요인 중 하나인 학년에 따른 동기유형의 차이를 살펴본 결과, 부과된 조절유형에서 유의미한 관계가 발견되었다. 이 유형에서는 2학년의 경우에 3.53, 3학년 3.16, 4학년 3.26으로 2학년 학생의 경우에 3·4학년보다 더 높다는 것을 알 수 있었다. 확인된 조절 유형도 유의미 지수가 0.0198로 유의미한 의미가 있는 것으로 나타났다. 전반적으로 2학년이 4.10, 3학년은

3.88, 4학년의 경우는 3.85로 나타났다. 이런 결과로 미루어 보아 학년이 올라갈수록 확인된 조절이 더 낮아짐을 알 수 있었다. 또 다른 학습자 요인인 성별에 따른 동기유형을 살펴보면, 내적 조절유형에서 학습자가 여자가 3.82, 남자가 3.60으로 0.22 차이의 수치를 보이고 있어 여자가 남자보다 더 높은 수치를 나타내고 있다. 이런 결과는 영어를 배우는 이유에 관해 여성이 자신의 만족감이나 흥미가 남성보다 조금 더 높다는 것을 의미한다고 볼 수 있겠다.

동기는 성공적인 영어 학습에 필수적인 학습자 요인이다. 특히 EFL 환경에서 영어 학습은 학습자 자신이 얼마나 자신의 행위에 대한 조절 또는 통제능력이 있느냐에 따라 그 성과가 결정된다. 자신의 행위에 대한 조절과 통제는 과제를 선택하고 수행할 때 얼마나 자율성이 보장되느냐에 달려 있고, 이에 따라 학습자 개인의 동기 정도가 결정된다(우현진, 2009). 본 연구결과에 근거하여 독해교육에 관하여 다음과 같이 제안한다. 첫째, 영어독해 능력 향상을 위해 교수자는 학습자들이 외재적으로 동기화된 행동이나 가치를 자아에 내면화할 수 있도록 유도해야 한다. 또한, 학생들이 무동기 상태가 되지 않도록 끊임없이 학생들이 내적 및 외적 동기화가 되도록 지도하여야 한다. 더욱이 영어 학습 자체에 대한 자율적 동기를 부여할 수 있는 교육환경을 조성해 줌으로써 학습자들이 자기 주도적 학습이 되도록 하여 학습에 대한 외적 가치를 내면화하게 하는 것이 필요하다고 하겠다. 둘째, 교수자는 독해수업에서 학습자들과의 토론을 통해 전략의 효과적인 예시방법을 주고, 학습자 자신이 스스로 독해과제를 계획하고 점검하고 자기 평가를 하게 하고 어려움이 있을 때 그 문제점을 파악하고 의견을 교환하여 학생 스스로 해결해갈 수 있게 도와준다. 이때 교수자는 지나친 주장을 삼가고 조언자로서 다가가는 것이 바람직하다고 생각된다.

영어 학습에서 자기 결정성 동기의 영향과 관련하여 자기 결정성 동기가 학습전략과는 어떻게 관련이 되는지에 대한 연구가 추후 필요하다. 실제로 국내와 같이 영어실력이 진학이나 취업과 같은 사회적 성공으로 이어지는 환경에서 동기와 학습전략과의 관계를 분석하여 더욱 효과적인 영어독해 학습지도를 제시할 수 있다면 실제로 교육현장을 담당하고 있는 교수들뿐만 아니라 학습자들에게도 많은 도움을 줄 수 있을 것이다. 자기 결정성 동기의 효과와 관련된 보다 많은 연구가 수행되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 김아영. 2002. "자기 결정성 이론에 따른 학습 동기 유형의 분류", 「교육심리연구」 16(4), 169-187.
- 김아영, 오순애. 2002. "자기 결정성 이론에 따른 학습 동기 유형의 분류", 「교육심리연구」 16(4), 169-187.
- 심우엽. 2001. "연령에 따른 학습동기의 변화", 「초등교육연구」 14(3), 19-44.
- 안혜진. 2004. "자기결정 동기, 인지전략, 학업성취와의 관계연구", 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미봉. 2003. "자기결정 동기와 자기조절 학습이 학업성취에 미치는 영향", 연세대학교대학원 석사학위 논문.
- 이성원 · 이은지. 2004. "한국중학생들의 성격과 성별이 영어전략사용과 학업성취도에 미치는 영향", 「영어어문교육」 59(2), 269-292.
- 이옥주. 1998. "영어 학습 동기, 학습전략사용 및 학업성적간의 관계", 계명대 학교 대학원 박사학위논문.
- 이은주. 2000. "초등학생들의 학습동기의 변화", 「초등교육연구」 14(1), 47-66.

- 이정아. 2009. “듣기전략사용 선호도가 TOEIC 듣기 성취도에 미치는 영향과 매개변인과의 관계”, 「영어어문교육」 15(4), 345-364.
- 임지현 · 류지현. 2007. “초등학생의 학년과 성별에 따른 자기 결정성 수준이 학업 성취도에 미치는 효과”, 「교육방법 연구」 19(2), 163-181.
- 임혜정. 2009. “고등학생의 영어성취도와 읽기과제의 난이도가 독해전략사용에 미치는 영향”, 「현대영어교육」 10(3), 242-266.
- 우현진. 2009. “한국중학생들의 영어 학습 동기와 듣기전략 사용이 영어 듣기 능숙도에 미치는 영향(자기결정성 이론에 기초하여)”, 「이화교육논총」 17, 171-192.
- 정숙경. 2008. “대학영어 독해수업의 효과적인 교수방법을 위한 행동연구”, 영어교육 20(2), 243-272.
- 정지영. 2008. “동기변인과 자기조절능력이 영어 학습에 미치는 영향”, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 조현철. 2003. “자유적 학업 동기, 학습전략 및 학업 성취 간 관계의 구조 방정식 모형분석”, 「교육학연구」 41(2), 225-251.
- 한순미. 2004. “학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계”, 「교육심리연구」 18(1), 329-350.
- 함순애. 2005. “한국대학생들이 학습스타일이 영어 학습 전략사용과 성취도에 미치는 영향”, *Foreign Languages Education* 12(1), 295-332.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. 1990. “Conceptualizing motivation in foreign-language learning”, *Language Learning* 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. 1998. “Motivation in second and foreign language learning”, *Language Teaching* 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Longman.
- Gardner, R. & Lambert, R. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: moving from theory to practice*, New York: Cambridge University Press.
- Noels, K. Pelletier, L. & Cle'ment, R. 2000. Why are you learning a second language? “Motivational orientations and self-determination theory”, *Language Learning* 50, 57-85.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychology* 55, 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. 2002. “An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective,” In Ryan, R. M. and Deci, E. L. eds. *The Handbook of Self-Determination Research*, New York: University of Rochester Press.
- Ryan, R. Kuhl, J. & Deci, E. 1997. "Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development", *Development and Psychopathology* 9, 701-728.
- Schmidt et al., 1996. “Foreign language motivation: Internal structure and external connections”. In R. Oxford (eds.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.



# 영어의 자음변화와 강세의 순환성 : 어휘음운론과 최적성이론의 비교

강민순

(부산외국어대학교)

영어에는 음운변화와 강세변화의 요인이 많이 있다. 그 중에서도 접사가 첨가되었을 때 일어나는 음운변화와 강세의 변화가 특히 많이 있다. 그런데 이러한 접사화로 인한 모든 음운변화가 동일하지 못하고 불투명성을 일으키는 예들이 있다. 같은 전설고모음으로 시작하는 접사를 붙였는데 마찰음화와 연구개음 연화 현상을 일으키는 단어도 있고 그렇지 못한 단어도 있다. 그리고 음절구조는 동일한데 표면형에서 서로 다른 강세구조를 가지는 단어들도 있다. 이러한 현상들은 과거 어휘음운론에서는 규칙에 의한 도출로 설명하였다. 각 접사의 종류에 따라 첨가되는 시기와 음운변화 규칙이 적용되는 영역이 정해져 있어 불투명성을 일으킨다는 것이다. 그리고 강세 불투명성의 경우도 강세 규칙이 순환적용되어 접사 첨가 이전 단계에서 강세를 가진 음절이 그 다음 단계로 강세를 그대로 승계하여 강세를 유지한다고 설명한다.

본 논문에서는 위에서 제시한 자음변화의 불투명성과 강세 구조의 불투명성을 모두 접사가 가진 운율하위범주화 정보가 다름으로 인한 것으로 보고 운율하위범주화 제약을 이용하여 최적성이론으로 분석한다. 마찰음화와 연구개음 연화의 경우 접사는 모두 자신이 붙을 여간으로 IDWD(Borowsky 2000)을 요구한다. 따라서 IDWD-suffix라는 제약을 설정하고 이들 접사의 첫소리의 지속성자질이 일치되도록 Agree(cont)라는 제약을 설정하고 최적형을 얻기 위해 IDWD-suffix  $\gg$  Agree(cont)의 서열을 가지도록 한다. 강세 불투명성의 경우도 이들 접사의 운율하위범주화 정보가 다르기 때문에 서로 다른 Subcat을 설정하여 중음절 두 개로 이루어진 음보는 안된다고 하는 \*(HH)와 강세충돌을 방지하는 \*StressClash라는 제약을 설정하여 Subcat, \*(HH)  $\gg$  \*StressClash의 서열로 최적형을 이끌어낸다.

## 1. 서론

영어에서는 접사첨가에 따라 음운변화를 달리하는 경우가 많다. 이것은 Siegel(1974)의 접사분류를 기반으로 하여 어휘음운론이 발전하면서 접사의 종류에 따라서 그 첨가 시기가 다르고 음운변화규칙이 적용되는 영역이 다르기 때문이라고 설명한다. 그러나, 이후 어휘음운론에 관한 여러 가지 문제점이 발견되면서 규칙-적용-도출에 의한 음운분석이 아니라 제약의 서열에 따라 표면형이 결정된다고 설명하는 최적성이론이 대두되었다. 따라서 본 논문에서는 최적성이론을 분석방법으로 삼아 여러 가지 음운변화현상 중에서 특히 접사가 붙었을 때 나타나는 마찰음화와 연구개음 연화현상, 동일한 음운구조를 가지면서 서로 다른 강세구조를 가지는 경우의 예를 어휘음운론과 비교하여 어떻게 설명이 되는지 살펴본다. 먼저 2장에서는 각각의 예를 어휘음운론의 관점에서 살펴보고 3장에서는 최적

성이론으로 분석한다. 그리고 4장에서는 이를 종합적으로 논의하고 결론을 내린다.

## 2. 어휘음운론 분석

먼저 어휘음운론의 개요를 간략히 살펴본다. Siegel(1974)의 접사분류를 기반으로 하여 발전한 어휘음운론은 기존의 어휘부 내에 음운부를 포함하지 않는 분석방식에서 벗어나, 어휘부에 음운부와 형태부를 두고 이들이 계층유순가설(Stratum Ordering Hypothesis, Mohanan 1982)에 의해 서로 상호작용하는 층위로 구성되어 있다고 본다. 즉 접사분류에 따라 접사첨가가 일어나는 시기가 다르기 때문에 음변화가 일어난다고 보고 단어형성 과정에서 나타나는 음운현상을 설명하였다(Kiparsky 1982, 1985, Mohanan 1982). (1)과 (2)는 각각 접사분류와 어휘음운론의 모형이다.

### (1) Siegel(1974)의 접사분류

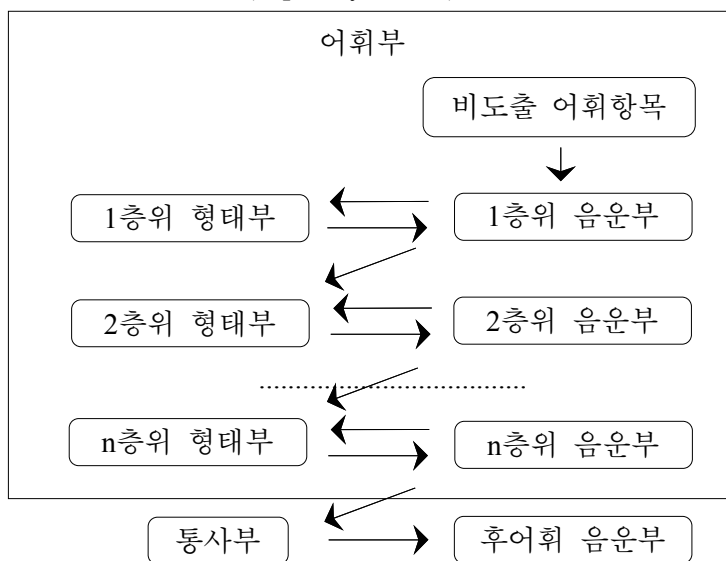
I 중 접미사: +ion, +ity, +ate, +ic, +al, +ous, +ive, +en, +y, +en

I 중 접두사: sub+, de+, in+, re+, con+, pre+, en+, be+, para+, dis+

II 중 접미사: #y, #ly, #like, #some, #ish, #ness, #less, #ed, #ing, #hood, #al

II 중 접두사: re#, un#, sub#, non#, de#, semi#, anti#, pro#, electro#

### (2) 어휘음운론의 흐름도(Kiparsky 1982b)



그리고 계층영역가설(Stratum Domain Hypothesis, Mohanan 1982)이 있어 음운규칙의 적용영역은 각 계층에 의해 명시된다. 이렇게 해서 1군접사는 1층위에서 2군접사는 2층위에서 각각 첨가되고 각각의 음운변화규칙들이 적용이 되는데 이들 중에는 같은 모양의 입력형을 가지는데도 서로 다른 표면형을 갖는 단어들이 있다. 이것을 마찰음화와 연구개음연화를 통해서 살펴본다. 또한 동일한 입력형을 가지지만 표면형에서 서로 다른 강세구조를 가지는 단어를 어휘음운론에서 순환성(cyclicity)으로 어떻게 설명하는지 살펴본다.

## 2.1 마찰음화

(3)은 같은 형태의 접사 {-y}가 첨가되었을 때 표면형에서 나타나는 마찰음화의 불투명성을 보이는 예들이다(Marchand 1969).

### (3) a. 1군접사 -y

democra[t] - democra[s]y	presiden[t] - presiden[s]y
aristocra[t] - aristocra[s]y	diploma[t] - diploma[s]y
plutocra[t] - plutocra[s]y	adjacen[t] - adjacen[s]y
laten[t] - laten[s]y	secre[t] - secre[s]y
delica[t]e - delica[s]y	vacan[t] - vacan[s]y
intima[t]e - intima[s]y	accura[t]e - accura[s]y
illitera[t]e - illitera[s]y	priva[t]e - priva[s]y
obstina[t]e - obstina[s]y	legitima[t]e - legitima[s]y

### b. 2군접사 -y

migh[t] - migh[t]y	dir[t] - dir[t]y
guil[t] - guil[t]y	mis[t] - mis[t]y
dus[t] - dus[t]y	hear[t] - hear[t]y
faul[t] - faul[t]y	frui[t] - frui[t]y
gou[t] - gou[t]y	mea[t] - mea[t]y

어휘음운론에서는 1군접사는 1층위에서, 2군접사는 2층위에서 첨가되고 마찰음화 규칙은 1군접사 첨가 이후에 괄호삭제가 일어난 다음 2층위에서 적용되기 때문에 서로 다른 표면형을 가진다고 설명한다. 이를 presiden[t] - presiden[s]y와 guil[t] - guil[t]y의 예로 설명하면 다음과 같다.

### (4) a. 마찰음화 규칙: t → s/\_\_\_\_\_

#### b. 규칙 적용

	president	guilt
1층위		
접사첨가	[president][y]	
BEC	[presidenty]	
2층위		
접사첨가		[guilt][y]
마찰음화	[presidensy]	[guilt][y]
BEC		[guilty]
표면형	[presidensy]	[guilty]

## 2.2 연구개음 연화

연구개음 연화는 연구개 파열음 /k/나 /g/ 다음에 전설고모음 /i/나 중모음/e/가 뒤따라 올 때 각각 설정음 /s/나 /ʒ/로 변하는 현상이다. 그러나 똑같이 전설고모음 /i/로 시작하는 하는 모음이 붙어도 이러한 음변화를 일으키지 않아 불투명성을 보이는 예도 있다.

(5) a. /k/ ~ /s/

critic - criticism          electric - electricity  
 medical - medicine      opaque-opacity

b. /g/ ~ /ʒ/

analogous - analogy          legal - legislate  
 fungus - fungi                  rigor - rigid

c. /k/ ~ /k/

traffic - trafficking          panic - panicky  
 garlic - garlicky              physic - physicky          black - blackish

(5c)는 /k/ 뒤에 /i/로 시작하는 접사가 붙어도 그대로 표면형에서 /k/를 가진다. (5a-b)의 경우는 1군접사가 붙은 경우이고 (5c)는 2군접사가 붙은 경우이다. 따라서 이것도 어휘음운론에서는 규칙적용의 순서의 차이로 설명하는데 electricity와 trafficking으로 표면형의 차이를 살펴본다. 이때 연구개음화 규칙도 2층위에서 일어난다.

(6)	electricity	trafficking
1층위		
접사첨가	[electrik][ity]	
BEC	[electrikity]	
2층위		
접사첨가		[traffik][ing]
연구개음연화	[electrisity]	[traffik][ing]
BEC		[traffiking]
표면형	[electrisity]	[traffiking]

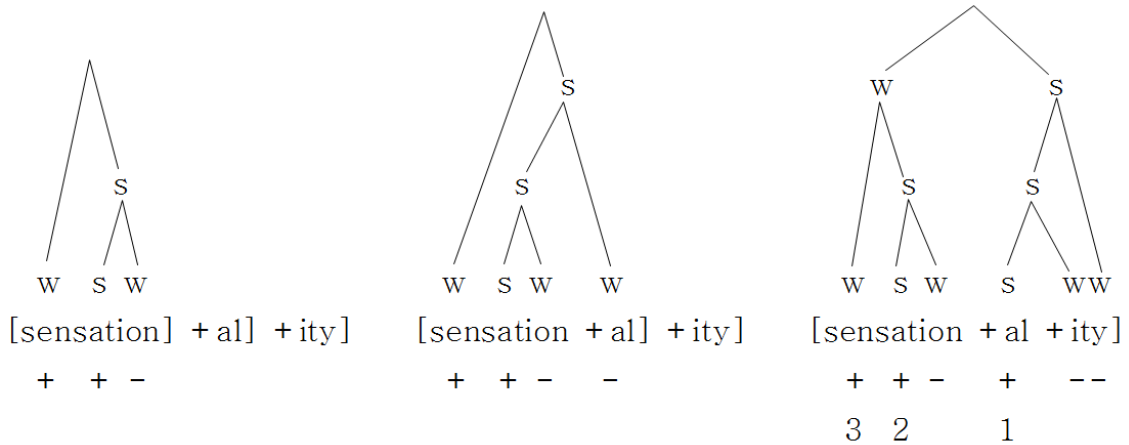
이렇게 하여 1군접사인 {-ity}는 마찰음화가 일어나기 전인 1층위에서 첨가가 이루어지고 괄호삭제가 일어난 다음 마찰음화가 일어나 표면형에서 [electrisity]를 가진다. 반면 {-ing}는 2군접사이기 때문에 2층위에서 괄호삭제가 일어나기 전에 마찰음화가 일어나 표면형에서 [traffiking]를 가진다.

## 2.3 강세 불투명성(condensation과 compensation)

condensation과 compensation은 동일한 음운구조를 가지고 있으나 서로 다른 강세를 지닌다. 전자는 [còndensátion]이고 후자는 [còmpensátion]의 강세구조를 가진다. 이것을 어휘음운론에서는 접사가 붙기 이전의 단계에서 지니고 있는 강세구조를 그 다음 단계로 넘

어갈 때 그대로 지니고 가기 때문이라고 설명한다. 이것을 Kiparsky(1979: 422)는 강세할당 규칙도 순환적(cyclic)이라고 보고 *sensationality*의 강세구조를 다음과 같이 설명하였다.

(7) Assignment of metrical structure is cyclic. (Kiparsky 1979: 422)



즉, *condénse*에서 주장세를 가진 부분이 *condénation*에서 약강세를 유지하고 *còmpensâte*에서 처음부터 [e]에 강세가 없었기 때문에 그 다음 단계에서도 여전히 강세를 가지지 못하여 *còmpensátion*이 된다고 설명한다. 그러나 그렇지 못한 예외적인 단어가 너무 많이 보이므로 본 논문에서는 강세구조도 순환성의 문제라기 보다 파생시키는 접사가 요구하는 것으로 본다. 따라서 *condensation*과 *compensation*도 이들이 서로 다른 강세의 표면형을 보이는 것도 접사가 요구하는 운율하위범주화 제약이 다르기 때문으로 설명한다.

### 3. 최적성이론 분석

#### 3.1 마찰음화

Borowsky(2000)는 영어에서 유성동화 현상은 1층위에서는 역행동화가 일어나지만, 2층 위에서는 순행동화가 일어나는 것에 주목하고, 이와 같이 동일 언어 내에서 서로 다른 환경에서 동화의 방향이 서로 다르게 나타나는 것은 (8)과 같은 단어충실성제약으로부터 기인한다고 보았다.

(8) IDWD: Do not change features of the WORD. (Borowsky 2000:6)

IDWD는 “Identity in the Word”의 축약형으로 단어영역에서 조화자질(harmonizing features)과 위치자질(place features)은 일치(identity)해야 한다는 것이다. 여기서는 같은 전설고모음인 [i]로 시작하는 접사가 붙었을 때 서로 다른 표면형을 가지는 마찰음화를 설명하기 위해 특정접사(2군접사)는 IDWD를 지키는 단어에 첨가되어야 한다는 다음과 같은 제약을 제안한다.

(9) IDWD-suffix: 특정접사(2군)는 단어의 자질을 바꾸지 않은 단어에 붙어야 한다.

그리고 [t]가 마찰음화가 되게 하기 위해서 필요한 제약으로 Agree(cont)를 제안한다.

(9) Agree(Cont): {-y} 앞의 분절음이 {-y}의 지속성 자질과 일치한다. (한현주 2000)

이들 제약으로 서열을 정하면 다음과 같다.

(10) IDWD-suffix ≫ Agree(Cont)

(11) a. president + y

president +y	IDWD-suffix	Agree(cont)
i . presiden[t]y		*
√ ii . presiden[s]y		

b. guilt + y

guilt +y	IDWD-suffix	Agree(cont)
√ i . guil[t]y		*
ii . guil[s]y	*	

따라서 (a)는 명사형을 만드는 1군접사 [-y<sub>N</sub>]가 붙었으므로 상위에 있는 IDWD-suffix에 해당되지 않으므로 위반하지 않았고 그 다음에 위치한 Agree(cont)를 지킨 (ii)가 최적형이 된다. 그러나 (b)는 형용사형을 만드는 2군접사 [-y<sub>A</sub>]가 자신이 붙을 여간으로 IDWD를 지킨 단어이어야 하므로 IDWD-suffix를 지킨 (i)이 최적형이 된다.

### 3.2 연구개음 연화

연구개음 연화에서도 마찰음화와 같은 제약과 서열로 설명할 수 있다.

(10) a. electric +ity

electric +ity	IDWD-suffix	Agree(cont)
√ i . electri[s]ity		
ii . electri[k]ity		*

b. traffic + ing

traffic +ing	IDWD-suffix	Agree(cont)
i . traffi[s]ing	*	
√ ii . traffi[k]ing		*

여기서도 마찬가지로 접사는 자신이 붙을 여간으로 IDWD를 준수하는가 그렇지 않은가

하는 것으로 표면형의 불투명성을 설명할 수 있다. 1군접사인 {-ity}는 자신이 붙을 어간으로 IDWD를 요구하지 않지만 2군접사인 {-ing}는 자신이 붙을 어간이 IDWD를 준수할 것을 요구한다. 따라서 (10a)에서는 IDWD에서 자유로운 (i)이 최적형이 되고 (10b)에서는 (ii)가 최적형이 된다.

이상에서처럼 마찰음화와 연구개음 연화 현상이 같은 제약과 같은 서열로 최적형을 선택할 수 있다.

### 3.3 강세 불투명성(condensation과 compensation)

본 절에서는 앞서 어휘음운론에서 강세규칙이 순환적용됨에 따라 표면형에서의 강세구조를 달리 했던 condensation과 compensation을 최적성이론으로 풀어본다. 여기서도 마찬가지로 이들 두 단어의 강세구조를 달리 결정하는 요인 중 중요하게 작용하는 것은 이들 단어들이 가진 접사들의 운율하위범주화 제약이다. (11)은 {-ation}과 {-ion}이 첨가된 예들이다.

(11) a. {-ation}	b. {-ion}
(còn)(dèn)(sá)tion	(còm)pen(sá)tion
(sèn)(sá)tion	(àc)ti(vá)tion
(tèmp)(tá)tion	(còn)(side)(rá)tion
(fòr)(má)tion	(àc)(tion)

먼저 {-ation}는 자신이 주장세를 가지면서 음보에 붙어야 한다는 특징이 있다. 그러나 {-ion}은 음보에 붙어야 한다는 특징은 같지만 자신이 주장세를 가지지는 않는다. {-ion}은 자신이 어간으로 요구하는 음보는 모두 하나의 중음절로 이루어진 (H)이다. 따라서 이 두 접사의 운율하위범주화 제약은 다음과 같이 설정할 수 있다.

- (11) a. {-ation}의 Subcat
  - i. Align(Suffix, Left, Foot, Right)(=Align-to-Foot)  
Suffix must be added to a foot.
  - ii. Align(Suffix, Left,  $\sigma'$ , Left)(=Align-in- $\sigma'$ )  
Suffix must be aligned in the head syllable of a prosodic word.
- b. {-ion}의 Subcat
  - i. Align(Suffix, Left,  $\sigma'$ , Right)(=Align-to- $\sigma'$ )  
Suffix must be added after the head syllable of a prosodic word.

그리고 이들을 분석하기 위해 다음과 같은 제약들과 서열이 요구된다.

- (12) a. Ft-Bin: 음보는 2모라여야 한다(이용성 1998).
- b. \*NoClash: 강세충돌을 피하라.
- c. Subcat  $\gg$  Ft-Bin  $\gg$  \*NoClash

(13) a. condensation

condense + ation	Subcat	Ft-Bin	*NoClash
√ i . (còn)(dèn)(sà)tion			*
ii . (cón)(dèn)(sà)tion	*{Align-in-σ'}		*
iii . (còn)(dén)(sà)tion	*{Align-in-σ'}		*
iv . (cón)den(sà)tion	*{Align-in-σ'}	*	
v . (cón)den(sà)tion	*{Align-to-FT}		
vi . (còn)den(sà)tion	*{Align-to-FT}		
vii . (cònden)(sà)tion		*	

b. compensation

compensate + ion	Subcat	Ft-Bin	*NoClash
i . (còm)(pèn)(sà)tion			*
ii . (cóm)(pèn)(sà)tion	*{Align-to-σ'}		*
iii . (còm)(pén)(sà)tion	*{Align-to-σ'}		*
iv . (còm)pen(sà)tion	*{Align-to-σ'}	*	
v . (cóm)pen(sà)tion	*{Align-to-σ'}		
√ vi . (còm)pen(sà)tion			
vii . (còm)pen(sà)tion		*	

#### 4. 결론

이상과 같이 어휘음운론에서 규칙에 의한 도출로 설명하던 접사 앞 자음의 불투명성과 강세의 순환성을 최적성이론으로 분석해보았다. 마찰음화와 연구개음 연화 현상을 두 개의 서로 다른 규칙으로 설명하였으나 최적성이론에서는 접사가 가진 운율하위범주화 특성으로 하나의 제약으로 설명이 가능함을 보였다. 그리고 강세 구조 또한 그 접사 불기전 단계와는 상관없이 해당 접사가 가진 운율하위범주화 제약으로 결정됨을 알 수 있다.

#### 참고문헌

- 이용성. 1998. Prosodic Subcategorization and Sympathy in Cluster Simplification in English. *Papers in Language and Literature* 13: 77-95. Research Center for Linguistics and Literature. 부산외국어대학교.
- 한현주. 2000. 영어의 음운적 불투명성 연구. 연세대학교.
- Borowsky, T. 2000. Word-faithfulness and the Direction of Assimilations. *Linguistic Review* 17.
- Chomsky, N. and M. Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York:Harper and Row.
- Marchand, H. 1969. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*:



A Synchronic-Diachronic Approach. Monchen: Verlag C.H. Beck.

Kiparsky, P. 1979. Metrical Structure Assignment is Cyclic. *Linguistic Inquiry* 10. 421-441. 1982a. Lexical phonology and morphology. *Linguistics in the Morning* 1, 3-91. Seoul:Hanshin.(1982a)

Siegel, D. 1974. *Topics in English Morphology*. Doctoral dissertation, MIT. Published by Garland Press, New York, 1979.



## 제5발표



# 예비영어교사의 유아교육학과 유아영어교육과정에 대한 인식 연구

방 준

(부산외국어대학교)

## 1. 서론

앞으로 세상에서 영어 중요한 언어가 될 것이라는 것에 이견을 달리할 사람은 없는 것 같다. 이러한 영어의 중요성에 따라 우리나라 유아 교육계에서 영어 교육의 실시 여부에 대한 논쟁을 벌이고 있다. 많은 논쟁에도 불구하고 이미 많은 사립 유치원에서는 영어 교육을 시행하고 있는 실정이다. 좌승화, 천희영, 선현아, 최미현 (2003)에 따르면, 전국 사립 유치원 1020곳 중에서 76.3%에 해당하는 871곳이 영어교육을 하고 있는 것으로 나타났다. 더욱이 이러한 유아교육기관에서의 영어교육이 해마다 증가하는 있는 실정이다. 더욱이 광혜린 (2010)은 2000년대부터 유아영어교육을 실시하는 유아교육기관이 꾸준히 증가하여 최근 2010년에는 90%이상 유아교육기관에서 영어를 가르치고 있는 것으로 보고하였다.

이러한 유아영어교육에 대한 증가 추세로 인해 기존 유아교육학과가 설치되어 있는 대학에서도 이미 유아영어교육에 교과목을 설치, 개설하고 있다. 강민자와 최지영 (2010)의 전국 유아영어교육 교과목 개설 실태에 의한 분석에 따르면, 전국 유아교육을 만족 시키는 165개 대학 중에서 9.7%인 16개 대학에서 유아영어교육 교과를 설치 운영하고 보고하고 있다.

따라서 이 연구는 유아교육학과가 설치되어 있는 대학에서 유아영어교육을 받고 있는 예비유아영어교사 유아영어교과에 대한 인식을 고찰하는 것이다. 또한, 유아영어 교과목을 설치하고 있는 대학들이나 앞으로 이러한 과정을 설치, 개설할 대학들의 교과과정 방법을 제언하고자 한다. 이러한 연구 목적으로 성취하기 위해서 두 가지 연구 문제를 가지고 연구를 시작코자 한다. 첫째, 예비 유아영어교사로서 자신들의 유아영어 교육과정에 대해 어떠한 인식을 가지고 있는가? 둘째, 유아교육학과 유아영어 과정이 효과적인 예비 유아영어교사를 길러내기 위해 어떻게 개선되어야 하는가?

## 2. 문헌 연구

현실적으로 많은 사설유치원에서 유아영어교육이 이루어지고 있다. 하지만, 많은 수의 유치원이 외부 기관의 영어프로그램에 의존, 그곳에서 파견된 영어교사들이 중심으로 수업이 이루어지고 있다. 심미연 (2009)은 유아교육을 실시하고 있는 유아교육기관중 86%의 유아교육기관들이 외부에 도입 출판사 프로그램이나 외부 영어강사가 개인적으로 준비한 프로그램으로 유아영어교육이 이루어지고 있음을 밝히고 있다.

외부 기관이 유아영어교육을 담당함에 따라 많은 연구들 (양옥승, 김영실, 김진경, 2001;

한경숙, 2002)은 이러한 유아영어교육의 문제점들을 지적하였다. 먼저, (양옥승, 김영실, 김진영, 2001)은 유치원 교과과정과 따로 분리 되어 유치원 교사와 영어 교사 간의 협의가 전혀 이루어지지 않음과 한국인 영어교사와 외국인 영어교사 유아를 통솔하지 못함을 지적하였다. 또한, 한경숙 (2002)은 영어교사들은 유아를 대하는 법과 적절한 언어사용 및 주의 집중, 유아를 대하는 방법에 가장 큰 문제점으로 지적하였다. 가장 심각한 문제 중에 하나로서 유아영어교육을 담당하는 교사들이 유아교육을 전공하지 않은 것을 지적하였다. 비 유아교육전공 영어교사들이 영어교육과 유아교육의 자격을 동시에 갖춘 경우가 매우 드물어 효과적인 유아영어교육을 위해서 유아발달에 근거한 영어교육이 진행되지 않음을 지적하였다 (남영필, 2002; 신순희, 2004; 최혜정, 2006). 일부 외부강사들을 제외하고는 유아교육이 아닌 영어 관련 또는 일반학과 출신들이 많다. 유아를 대상으로 영어교육을 실시하는 교사임에도 불구하고 유아발달과정이나 유치원 교육과정에 대해 이해하지 못하고 유아 영어 교육에 임하고 있다.

유아교육을 전공한 교사가 영어교수능력을 갖추어 영어전담교사와 밀접한 연계를 갖추어 수업 계획에서부터 사후적용까지 정규과정과 통합된 교육을 제공하는 것 또한 유아 영어 교육 정착의 한 방향이 될 것이다. 이렇게 하기 위해서는 현직 유아교사들을 위한 지속적인 영어교육연수도 필요하지만 그에 앞서 유아교사 양성대학에서부터 유아 영어에 관한 교육을 받고 나올 수 있도록 학과 개설을 하는 것이 더욱 근본적인 대책이 될 것이다. 하지만, 대학 및 유아영어교육자 양성프로그램들 또한 문제점을 가지고 있는 것이 사실이다. 먼저, 유아영어지도를 할 교사를 직전 교육 및 지속적인 현직 교육이 충분하지 못하다. (이영환, 한영숙, 정남숙, 2001)은 유아 영어 교육을 담당하는 교사의 50% 이상이 교사 교육을 제대로 받지 못함을 지적하였다.

유아교육기관에서 교사가 영어교육을 직접 실시하는데 어려움을 겪는 이유 중 가장 큰 이유로 유아교육이 대학의 교사 교육 과정에 포함되어 있지 않고 있다. 최지영과 강민자 (2010)의 대학의 유아영어 교육 실태 조사에 따르면, 유아교육을 담당하는 대학 165대 중 9.7%만이 유아영어 교육과정 개설 유아영어 교과목이 설치 된 대학 중 개설 학점이 3학점이 가장 많고, 유아 교육 교과목의 수업은 이론을 위주로 이루어지고 있다고 보고 한바 있다.

많은 유아영어교육에 대한 연구에도 불구하고 구체적인 유아영어교육을 담당하게 될 예비유아영어교사들의 교과과정에 대한 인식 연구는 거의 없었다. 대부분의 연구가 유아 영어과정의 개설된 과목에 대한 분석 연구한 것을 위주로 하였다. 본 연구는 유아영어교육 과정을 대한 예비 유아영어교사들의 인식을 살펴봄으로서 유아영어교육과정을 어떻게 효과적으로 시행, 개설할 것인가에 대한 제언을 하고자 한다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1 연구 참가자

현재 유아영어교육학과에서 유아영어 교과과목을 수강하고 있는 87명으로 대상으로 하였다. 이 중 5명을 선별하여 심층연구를 실시하였다.

### 3.2. 연구 절차

이 연구는 2011년 8월 30일부터 12월 30일 까지 4개월간에 걸쳐서 시행되어진 것이다. 다양한 자료를 얻기 위해 다중 데이터를 얻는 방법을 사용하였다. 먼저, 87명 전원을 상대로 open-ended 설문지, 자유토론, 그리고 수업참관을 통해 데이터를 수집하였다. 구체적으로 말하자면, 먼저, 유아 영어 교육 과목 수강자 87명을 대상으로 open-ended 설문지를 가지고 자신들이 수강하는 과목에 대한 설문 조사를 실시하였다. 또한, 학기 초, 학기 중, 학기말 3회에 걸쳐서 수업 참관을 실시하였다. 수업 참관 중에 학생들이 과목이나 현재 학습하고 있는 교수법등에 대한 생각을 들었을 수 있었다. 마지막으로, 학기 중과 학기말에 2회에 걸친 자유 토론에서 예비 유아영어교사들의 교과목이나 앞으로의 교과목 개설 방향등에 대한 토론이 이루어 졌다.

1차 설문지 작성을 완성한 다음 설문지 결과 분석을 통해 흥미 있는 답변을 해준 5명을 상대로 심층면접을 실시하였다. 심층 면접은 각 대상자들을 상대로 2회 실시하였다. 1회 면접 시간은 50분에서 60분 정도로 실시하였다. 또한, 학기가 계속되는 동안 blog를 개설하여 수시로 연구 참여자들이 개설 과목에 대한 의견이나 앞으로의 어떤 과목들을 개설해야 되는지에 대한 의견을 표명할 수 있도록 하였다. 데이터 모음의 결과를 아래와 같다.

	1 A	2 B	3 C	4 D	5 E
저널 작성	2회 작성	1회 작성	무	1회 작성	1회 작성
심층 인터뷰	10/22/2011	10/22/2009 11/26/2011	10/22/2011 11/26/2011	10/22/2011 11/26/2011	10/22/2011 11/26/2011
스카이프인터뷰	11/29/2011	무	무	무	무

## 4. 발견점

### 4.1 다양한 유아영어교수법의 필요성

유아 영어 과정을 통해 다양한 교수 방법을 학습함으로써 예비 교사로서 장래에 영어를 가르칠 때 좀 더 흥미로운 방법으로 가르칠 수 있게 된다.

저희가 지금 당장 회화를 배우기보다는 아이들에게 영어를 어떻게 어떤 방식으로 가르치느냐가 중요한 거 같아요. 회화는 자신이 난중이라도 유학을 갔다가 와서 배울 수 있는 것이기 때문에... 또한 저희가 원어민 교사랑 수업을 듣는다고 해서 회화 실력이 많이 늘 수 있는 것도 아니고 ...우선은 아이들에게 영어를 어떻게 가르쳐야 하는 것인가에 대해 배우는 것이 중요한 것 같아요.

(B와의 인터뷰, 10/22/2011)

유아 영어 교육이라는 과목을 배우기 전에는 유아에게 영어를 가르칠 때 “어떻게 어떤 수준으로 아이들을 가르쳐야 할까? 발음도 좋지 않은데, 어떡하지? 잘 가르칠

수 있을까?” 라는 막연한 두려움이 들었다. 하지만 유아 영어 교육 첫 수업을 들으면서 그 막연한 두려움은 말끔히 사라졌다. 그저 딱딱한 형식의 전형적인 수업이라 생각했지만 유아영어 수업이 거의 놀이 형태의 수업으로 진행된다는 것을 알게 되었다. 또한 다양한 교수 방법을 배울 수 있었다. (학기말 설문지, 2011/12/1)

#### 4.2 한국 실정에 맞는 교수법

예비유아영어교사가 배우는 교수방법이 외국 상황에서 개발된 것이고 또 그들의 상황에 맞는 교수 방법이다 보니 우리나라 실정에는 현실적으로 잘 맞지 않는 것이 많이 있다.

그 교수법들은 온전히 외국에서 하는 거잖아요. 그것을 또 우리나라 안으로 들고 와서 우리나라 아이들에게 가르칠 경우 어떤 식으로 가르칠 것인지 바뀌어서 교사가 스스로 개발하는 거죠. 어떻게 조금 더 바꾸고 이래야지 그러면 우리 아이들한테 좀 더 이해가 쉽겠다. 같은 외국교수법을 그대로 들고 오면 안 맞을 수도 있잖아요. 확실히 문화도 다르고. (D와의 인터뷰, 11/26/2011)

#### 4.3 유아들에 맞는 교수법

현재 유아영어과정에 배우는 영어교수법은 전부 초등학교 영어의 교수법이다. 이러한 교수법이 어린이집이나 유치원에 다니는 학생들에게 맞을 수 있지만 대부분은 그렇지 못한 것이 사실이다. 그러므로 좀 더 유아들에게 맞는 영어교수법을 배우는 것이 좋을 것 같다.

나는 영어학원을 빨리다니던 편이다. 그래서 초등학교 입학 하고 나서도 챗트를 들으면 ‘아, 이거구나’ 하고 알아들었다. 하지만 아이들은 그렇지 않다. 아이들은 단어를 먼저 배우는 것이 아니고 노래를 먼저 틀어준다. 초등학생 같은 경우에는 챗트를 틀어주면 이 부분의 문장이 왜 이렇게 만들어지는지 문장 구성에 대해서 알지만 유아의 경우엔 이 문장이 왜 이렇게 되는지, 이 문장과 단어의 뜻이 무엇인지 잘 모른다. 챗트가 재미는 있겠지만, 그 챗트의 가사가 정확히 어떤 뜻인지는 잘 모를 것 같다. 이런 점이 맞지 않는 것 같다고 생각한 것이다. (E와 인터뷰, 11/26/2011)

학생들은 언어를 배울 때 각기 다른 특징을 가진다. 그러므로 선생님들도 각자의 개성을 가진 학생들을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 것을 교과과정에서 배우기를 원한다.

아이들이 똑같은 주제를 가지고 똑같은 나이인데도 잘하는 아이가 있고 못하는 아이 있듯 차별이 있다. 주제를 하여 예시도 있고, 현장에서 이러한 경험도 있었다. 라는 선생님들의 경험이 적혀있으면 좋겠어요. (A와의 인터뷰, 10/26/2011)

너무 많은 시간을 교수법에 너무 많은 의존에 대한 불만도 있었다.

때로는 교수 방법이 범람하는 이 시점에서 교수법만으로 가지고 영어를 가르칠 수



있는 한계가 있다. 또한 장기적으로 교수법이 학생들에게 관심과 흥미를 계속 줄 수 있을지에 대해서는 의심점이 많다. (학기 초 설문지 조사, 9/31/2011)

#### 4.4 현장위주의 수업

예비 유아 영어 교사들은 많은 영어 교수법에 대해서 배웠지만 막상 현장에서 영어를 가르치기에 많은 두려움을 가지고 있었다. 왜냐하면, 자신들이 배운 교수법을 실습하거나 현장에서 어떻게 활용되는지 살펴볼 시간이 없었기 때문이다.

각각의 여러 교수법과 활동법을 배웠었는데 그것이 실제 현장에서 어떻게 사용되고 있는지 아이들은 어떻게 받아들이고 있는지 구체적인 실제 사례도 수업 내용에 있으면 좋을 것 같다. 그렇게 되면 그 때 그때 상황에 따라 어떤 교수법을 사용하는 것이 적절한지 어떤 활동을 해야 적합한지도 알 수 있을 것 같다. (학기말 설문지, 2011/12/1)

대부분의 학생들이 자기들이 학습한 이론을 수업 시간중이나 현장에서 실습을 하기를 원하고 있다. 하지만, 실습 시간이 많이 부족한 나머지 제대로 배운 내용과 자기들이 준비를 내용들을 시연하지 못하는 경우가 많은 것으로 나타났다.

아이들에게 즐거운 방법으로 영어 교육을 할 수 있는 많은 방법이 있다는 사실은 알게 되었지만 그 구체적인 방법은 수업 시간에 배웠음에도 불구하고 지금은 잘 기억나지 않는 것이 사실이다. 내가 직접 만들어 보고 활동했던 것들은 기억이 나는데 다른 아이들이 만들었던 작품들과 활동들은 잘 기억이 나질 않는다. (학기말 설문지, 2011/12/1)

#### 4.5 문화를 체험하는 과정

언어를 학습하는 것은 언어 그 자체만 관련되지는 않는다. 언어를 학습하고 이해하기 위해서는 그 언어와 관련 되어진 모든 것을 이해해야만 그 언어의 학습이나 이해가 용이해 질 수 있다. 그 측면에서 영어 학습에도 영어 그 자체뿐만 아니라 영어를 사용하는 사회의 문화의 이해도 중요한 일면이다.

영어만 하는 것 보다는 상대방의 문화를 아는것도 중요하기 때문이에요. (만약 영어를 아주 잘한다고 해서 상대방이 좋아하지는 않아요.) 또한 영어만 공부하기 보다는 문화도 함께 배우는 것이 영어에 대한 흥미유발에 좋은 것 같아요. 저도 다른나라의 문화에 대해 배울때에는 재미있었어요. 또한 문화에 대해서 배우고 있으면 그 나라에 직접 가보고 싶은 생각이 많이 들어요. 그냥 단순히 영어만 공부하는 것 보다는요. (A와의 인터뷰, 11/26/2011)

#### 4.6 우리말의 발달 과정 고려

유아 시기는 영어를 배울 뿐만 아니라 모국어를 배우는 시기이기 때문에 모국어 배제한 영어 학습은 모국어와 영어 학습에 부정적인 영향을 줄 수 있다.

모국어에 먼저 익숙해진 다음 영어를 가르치는 것이 좋다. 모국어에 빨리 익숙해질수록 그 문법 구조에 따른 논리력이나 수리력도 또한 개발되기 때문이다. 영어만 잘 하는 어린이를 만들겠다고 모를까 논리력, 수리력, 사회성 지능 등 여러 가지 지적 능력에 대한 폭 넓은 개발이 필요한 어린이에게는 모국어를 일찍 습득하고 잘 하는 것이 가장 중요한 기초 체력이 되는 것이다. 결국 모국어의 개념이 몸에 익혀질 때 영어로 많은 소리를 들려주어서 영어도 익숙해지면 어린 아이에게 영어를 가르치는 것은 많은 해가 되지 않을 것이라고 생각한다. (학기말설문조사, 2011/12/01)

## 6. 논의 및 결론

현재 유아교육학과에서 유아영어교육과정은 제공함으로서 예비유아영어교사에게 앞으로 유아영어를 가르칠 때 활용할 수 있는 점들 학습할 수 있다. 하지만, 앞으로의 더 효율적인 유아영어교육을 위해서 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 예비 영어교사들은 수업시간에 배운 내용들을 실습을 통해서 많은 것을 배울 수 있다. 하지만 현실적으로 교과과정상 실습에 충분한 시간을 할애되지 않아 실습이 원활하게 이루어지지 않고 있다. 그러므로, 유아 교육 학과는 예비 유아 영어 교사들에게 좀 더 많은 실습 시간 배정해야 한다.

예비 유아 영어 교사들은 수업 시간에 배운 내용이 어떻게 현장에서 활용되고 있는지에 대해서 알아야 할 필요가 있다. 교과과정 중에 직접 유아영어교육에 이루어지고 있는 유치원을 방문하여 유아영어교육이 현장에서 어떻게 이루어지고 있는가를 참관을 할 수 있는 시간도 필요하다. 여의치 않을 경우 현장에서 수업을 하고 있는 유아 영어 교사를 초대하여 직접적으로 수업이 행해지는 것에 대한 내용을 듣고 질문을 할 수 있는 기회를 마련해야 할 것이다.

현재의 유아영어교육학과에서 시행되고 있는 대부분의 교육방법이 초등학생들의 영어 교육방법론과 동일한 것이 많다. 유아 언어의 발전이나 인지 발달이 초등학생과는 다르기 때문에 유아영어교육방법도 초등학생의 영어 교육 방법과는 달라야 한다. 따라서, 현재의 유아 영어교육학과는 유아교육에 맞는 유아영어교육방법을 개발하여야 한다.

현재의 유아영어교육교사를 양성하는 과정에서는 영어를 어떻게 가르칠 것인가에 초점을 맞추고 있다. 하지만, 그 언어를 사용하는 나라나 사람들의 문화나 사회를 이해를 못할 시에는 그 언어를 이해하거나 습득하기가 어려워진다. 그러므로, 앞으로 유아들에게 영어를 가르칠 선생님들은 영어권 나라에서 어학 능력을 키우기 위한 노력과 더불어 그 나라의 문화 경험을 할 수 있는 기회가 아주 중요하다. 따라서 앞으로의 유아영어교육과에서는 미래의 유아 영어 교육 선생이 될 학생들에게 영어권 국가에서 문화를 체험해 볼 수 있는 과정을 마련하는 것이 시급하다.

모국어를 배울 시기에 너무 영어 학습만 강조하다 보면 모국어에 대한 중요성이나 정체성의 혼란을 겪을 수도 있다. 그러므로, 유아 영어 교육을 담당하는 프로그램은 유아의 영어 학습 발달뿐만 아니라 모국어의 발달 과정에 대해서 연구 학습할 수 있는 과정들이 개설이 되어져야 한다.

## 참고 문헌

- 곽혜린. (2010). *조기 영어교육의 실태 및 교사와 학부모의 인식*. 성결대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강민자, 최지영. (2011). *현직교사의 유아영어교육에 대한 인식 및 유아교사 양성대학의 유아영어 교과목 개설 실태 연구*. *어린이 미디어 연구*, 9(1), 309-332.
- 남영필. (2002). *취학 전 아동의 조기영어교육실태*. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 양옥승, 김영실, 김진경. (2001). *유아영어교육의 적합성*. 한국교육개발원.
- 신순희. (2004). *비 유아교육전공 영어교사의 유아영어지도에 대한 관심 및 실태 연구*. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 심미연. (2009). *유아교육과정과의 통합 측면에서 본 유아영어교육의 실태 분석*. 아주대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 좌승화, 천희영, 선현아, 최미현. (2002). *유아영어교육의 지도방법과 교재에 관한 국내 연구의 경향 및 분석 내용*. *유아교육논총*, 12, 17-35.
- 최혜정. (2006). *유아영어교사 양성과정과 연수교과목 개발을 위한 요구분석*. 대구카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 한경숙. (2002). *유치원의 영어특별활동에 대한 실태분석*. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.



## {-ity}와 {-ness}의 생산성 소고

### 이용성

(부산외국어대학교)

#### <요약문>

본고는 WordNavigator.com을 검색하여 -ity와 -ness로 끝나는 단어 6633개 가운데에서 {-ity}와 {-ness}가 실제 접사로 쓰인 6490개의 단어를 정리해 보고 이러한 단어목록에서 어떠한 연구과제가 주어질 수 있는지를 살펴보았다. 실제 단어를 관찰하여 보니 이론적인 예상과 맞지 않는 부분이 몇군데 발견되었다. 이론적으로는 가능한 접사결합형태, \*{-ish}{-ity}, \*{-ate}{-ity}가 존재하지 않는 것, {-ous}뒤에 {-ity}가 붙은 단어가 매우 제한적이라는 것, 그리고 {-ness}가 그 어간이 형용사로만 제한된 것이 아니라 타 품사도 수용한다는 사실을 알게 되었다. 이러한 관찰은 기존의 어휘형태론의 입장으로는 설명하기 어려운 부분이다. 하지만 Fabb(1988), Hay & Plag(2004) 등 어휘형태론의 문제를 극복해 보려는 시도를 한 접사이론과 생산성을 단순한 수치가 아닌 어형성에 관여하는 제약과 이들의 상호작용으로 설명하고자 하는 최적성 이론의 접근방식을 도입할 경우 이러한 문제 가운데 많은 부분이 수용되고 설명될 수 있는 가능성이 있음을 보였다.

### 1. 서론

이 글에서는 두 개의 접사 {-ity}와 {-ness}를 비교하여 이들의 분포와 생산성에 대하여 살펴보고자 한다. 먼저 자료는 이러한 접사들을 포함하는 단어를 WordNavigator.com에서 추출하여 정제한 후에 실제로 이들의 분포와 분포상의 특이점 그리고 이러한 특이점이 나타나게 되는 요인 등을 규명하고자 한다. 실질적으로 이러한 연구가 모든 접사의 저변에서 일어나게 되면 이를 통해서 접사의 특성을 살펴볼 수 있고, 또 접사화과정에 생겨나는 여러 가지 문제를 규명하고 또 해결함으로써 형태론 연구의 저변을 확대하고 형태론과 주변 언어연구 분야와의 관련성을 살펴보는데 의의가 있을 것으로 본다. 그러한 차원에서 본고의 제안은 형태론 연구의 새로운 가능성과 새영역을 제시할 수 있을 것으로 본다. 생산성(productivity)에 대하여 여러 가지 이견과 상충하는 주장이 있다.

#### (1) 생산성에 관한 주장

- a. the frequency of the output words. (Bauer 2001: 25)
- b. the number of available bases (Lieber 1981: 114-115)
- c. the proportion of words actually used to the number of words potentially created by a particular process. (Aronoff 1976)
- d. the possibility of forming new words. (Bauer 2001: 25)
- e. the probability of new forms occurring (Harris 1951: 374-375, Aronoff 1983: 163)
- 
- f. the number, and the nature of constraints involved in word formation for each affix or base. (Fabb 1988)

(1a)는 특정 접사를 지닌 단어가 실제로 몇 개가 존재하는가를 통해서 비교해 보는 것이다. 이 연구에서 목표로 삼은 {-ity}, {-ness}의 경우를 보면 {-ity}({-ety}를 포함)가 붙어 있는 단어는 2154개, 그리고 {-ness}가 붙어 있는 단어를 보면 4336개가 있다. 피상적으로 보면 {-ity}보다 {-ness}가 두 배의 생산성이 있다고 할 수 있을 것이다. 하지만 이러한 단순한 숫자는 이 두 접사의 특징과 분포에 대하여 배울 수 있는 것이 없다.

(1b)의 경우에도 가능한 어기 (available bases)를 정의 하는데 어려움이 있다. 단순어에 이들의 접사가 붙는 경우를 보면 {-ity}는 452개, {-ness}는 896개로서 (1a)에 의거한 생산성의 수치와 근접하게 맞는 것은 사실이지만 그 외에도 {-able}, {-ible},{-uble}, {-al/-ar}, {-ic}, {-id}, {-ish}, {(i)an}, {-ive}, {-ior}, {-ile}, {-ine}, {-ose}, {-ous}, {-ate}, {-ed}, {N-en}, {V-en}, {-ing}, {-ful}, {-y}, {-ate}, {-less}, {-ly} 등과 같은 접사가 붙은 단어의 경우에도 {-ity}, {-ness}가 첨가가 되므로 {-able}이 붙은 단어 전체를 하나의 어기로 보는 경우와 {-able}이 붙은 단어 전체의 숫자를 감안하여 총계를 내는 경우가 각각 다른 결론을 보일 수 있다. 또한 전체적인 수치에 의존하지 않고 {-ity} 또는 {-ness}에 선행하는 접사 하나만을 연구대상으로 할 때와 연구 결과는 분명히 다르다. 예를 들어 보자. 본고의 연구대상인 6490개의 단어 중에는 {-able} 뒤에 {-ity}가 붙은 단어가 575개, {-ness}가 붙은 단어가 370개이다. 만일 이들 자료만을 연구 대상으로 한다면 {-ness}보다 오히려{-ity}가 더 높은 생산성을 보인다는 결론을 얻게 되는 것이다.

(1c)의 비례적인 접근 방식도 부분적으로는 의미가 있다고 볼 수 있다. 위에서 언급한 바와 같이 전체의 단어 중에서 able로 끝나는 단어의 비율, 그리고 그 {able}로 끝나는 단어에서 {-ity}, {-ness}가 붙는 상대적인 비율을 계산해 본다면 사실 생산성이란 단순한 수치가 아니라 앞에 있는 접사와의 상호작용임을 알 수 있기 때문이다.

(1d)와 (1e)는 사실상 같은 내용으로 이해된다. 특정 접사가 새로운 단어를 만들어 내지 못한다면 그 접사가 붙은 단어가 아무리 많다하더라도 실제로는 생산성이 없는 단어라는 것이다. 하지만 이러한 연구는 새로운 단어(new words)에 대한 정의 또는 새로운 단어가 될 가능성 (probability of new words)를 정의 하는데 생산성의 문제가 다시 거론되므로 순환적인 논리에 빠질 위험이 있다.

(1f)는 이전의 방식과 사뭇 다른 접근방식이다. 어떤 접사가 붙은 단어가 많이 있다는 것, 즉 생산성이 높다는 것은 그 접사가 붙는 환경에 대한 제약이 상대적으로 적기 때문이라는 관점에서 보는 것이다. 즉 {-ity}가 붙은 단어가 전체적으로는 {-ness}가 붙은 단어보다 적은 것은 사실이지만 {-ness}는 {(i)an}, {-al/ar}, {-ior} 뒤에서는 오히려 {-ity}보다 생산성이 떨어진다. 이는 상술한 접사가 {-ity}를 선호하는 조건이 있거나 {-ness}를 배척하는 조건이 있는 것으로 이해할 수 있다.

이상적으로 말하면 (1f)는 모든 접사는 주어진 제약을 준수하는 한에서는 100%의 생산성을 가진다는 것이다. 문제는 주어진 제약이 무엇인지를 규명하는 것이며 이러한 제약/조건이 규명이 생산성 연구의 초점이 되어야 한다는 입장이다. 본고에서도 이러한 입장을 취하여 다양한 접사의 상호작용과 경쟁관계를 연구하고 이들이 지닌 음운적, 통사적, 의미적인 제약을 찾아 규명하며 이러한 제약의 상호작용을 살펴보는데 그 목적이 있다.

## 2. 자료정리

먼저 WordNavigator.com에서 -ity로 끝나는 단어와 -ness로 끝나는 단어를 정리한 결과 -ity로 끝나는 단어는 2185개, -ety로 끝나는 단어는 78개 그리고 -ness로 끝나는 단어는 4370를 얻었다. 그러나 그 중에서 ity나 ness가 원하는 접사의 연속체가 아닌 경우를 제거하면 그 수가 줄어든다. (2)의 통계수치를 보면 그 차이를 알 수 있다.

### (2) 전체단어와 선별단어의 비교

	전체 단어	선별 단어
{-ness}	4370	4336
{-ity}	2185	2134
{-ety}	78	20
합계	6633	6490

선별단어는 -ity, ness로 끝나는 단어에서 이들이 실제 {-ity} 또는 {-ness}라는 접사의 구현이 아닌 경우와 철자 변이형 등을 제거하였기 때문이다. 정제된 단어는 다음과 같다.

### (3) 선별단어에 포함되지 않는 단어

#### a. 모습은 같으나 접사로 볼 수 없는 단어를 제거함

(inner)city, (be)pity, charity, entity, comity, jequirity  
harness, (eye/ear)witness, inverness.

#### b. 영미 철자의 변이형은 하나로 간주함

favorable ~ favourable    neighborliness ~ neighbourliness  
blamable ~ blameable      clubability ~ clubbability  
drivability ~ driveability    fetidness ~ foetidness  
fullness ~ fulness            gamyness ~ gaminess  
likableness ~ likeableness    wooliness ~ woolliness

#### c. i(e)ty로 끝나지만 i(e)t-y, 또는 i(e)-ty로 분석되는 경우

orbit-y                    polit-y                    privit-y                    probit-y,  
proximit-y                circuit-y                    ubiquit-y                    rabbit-y  
safe-ty                    subtle-ty nice-ty                    nine-ty

#### d. ness로 끝나지만 n-ess로 분석되는 경우

lion-ess                    patroness                    python-ess                    sexton-ess  
titan-ess                    govern-ess                    canon-ess                    champion-ess,

#### e. Webster 사전에 등재되지 않은 단어

fogramity                    biscuity                    furacity                    gratillity  
moyity                    perjinkity perseity                    waeness

(3)에 제시한 단어는 대표적인 것만을 선별한 것으로 전체적으로 볼 때 6633개의 단어에서 143개의 단어가 제외된 것이다. 선별된 단어 6490개를 선행하는 접사에 따라서 분류해 보면 다음과 같다.

## (4) 선행접사에 따른 분류와 통계

		ity	ness	both
a)	{-able}	575	370	261
b)	{-ible}	176	85	84
c)	{-uble}	7	7	7
d)	{-al}	324	162	89
e)	{-ar}	80	8	6
f)	{-ic}	158	17	4
g)	{-id}	57	45	41
h)	{-ish}	0	159	0
i)	{(i)}an	6	0	0
j)	{-ive}	114	294	61
k)	{-ior}	10	0	0
l)	{-ile}	69	15	15
m)	{-ine}	30	9	7
n)	{-ose}	44	8	8
o)	{-ous}	52	468	47
p)	{-ate}	0	79	0
q)	N{-en}	0	2	0
r)	V{-en}	0	18	0
s)	{-ed}	0	345	0
t)	{-ing}	0	130	0
u)	{-ful}	0	173	0
v)	{-y}	0	620	0
w)	{-less}	0	190	0
x)	{-ly}	0	153	0
y)	∅	452	896	64
	합계	2154	4336	

(4)의 도표에서 (4a)부터 (4x)까지는 선행하는 접사를 표기한 것이며 이들 접사는 변이형이 아닌 원형을 사용하였다. 예를 들어 *verbose~verbosity*에서 보듯 {-ose}의 형태가 {-ity} 앞에서는 -os-의 형태로 나타난 것을 표기한 것이며 실제로 \**verboseity*가 아니라는 점이다. 이는 e로 끝나는 (4a), (4b), (4c), (4j), (4l)에 공히 적용되는 것이다. 그리고 마지막 (4y)는 선행하는 접미사가 없는 경우 즉 비파생어나 접두사가 첨가된 단어를 포함한다. 이러한 통계는 우리에게 여러 가지 연구 과제를 제공한다.

먼저 (4a)에서 (4p)까지는 Siegel (1974)의 접사분류에 따르면 1군 접사에 속하는 것으로 같은 1군 접사인 {-ity}앞에 많이 나타날 것이 예견된다. 하지만 그 가운데에서도 {-ness}의 형태가 상당수 포착이 되며 네 번째 열의 both에서 보듯 하나의 접사에 {-ity}와 {-ness}가 같이 쓰이는 것도 상당수 나타나는 것을 알 수 있다. 이 가운데 특이한 점은 (4h), (4j), (4o) 그리고 (4p)이다. 이들은 라틴계의 1군접사이면서도 그 뒤에 {-ity}보다는 {-ness}형을 더 많이 취한다. 특히 {-ish}와 {-ate} 뒤에는 {-ity}가 붙은 단어가 하나도 없다는 것은 중요한 연구대상이 아닐 수 없다. 이에 대해서는 다음 절부터 자세히 논하도록 한다. 두 번째로 눈에 띄는 것은 (4p)에서 (4x)의 접사 뒤에는 {-ity}가 첨가되는 단어가 하나도 없다는 점이다. 이는 단순히



Siegel의 접사 분류에 따라서 이들 접사가 2군 접사이기 때문에 뒤에 1군 접사인 {-ity}가 오지 못한다는 말로 일반화가 되지 않는다. 그 이유는 (4p)의 {-ate}와 (4v)의 {-y}는 강세를 변화시키는 접사로서 분명 1군에 속하기 때문이다. 이러한 관찰을 통하여 (4)를 통해서 얻을 수 있는 연구과제는 다음과 같다.

(5) 자료정리에서 나타난 특이점

- a. {-ish}, {-ate}, {-y}는 1군 접사인데 그 뒤에 {-ity}가 첨가되지 못하는 이유는 무엇인가?
- b. {-ity}와 {-ness}가 혼재하는 이유는 무엇인가?
- c. {-ous}뒤에 {-ity}가 첨가되는 경우가 상대적으로 적은 이유가 무엇인가? ((4o) 참조)
- d. {-ness}가 상대적으로 많은 이유는 무엇인가?

다음 절에서부터는 (5)에서 제시한 연구 과제를 하나씩 살펴보기로 한다. 이를 통해서 접사화의 공식성과 통시성을 살펴보고 이러한 연구과제에 대한 답을 모색할 수 있는 방향을 제시해 본다.

### 3. 최종 접사와 {-ness}

Plag(1999)와 Hay & Plag(2004)에서는 이전의 연구를 종합하여 접사가운데에는 그 뒤에 다른 접사를 허용하지 않는 최종접사(closing suffix)가 있음을 입증하였으며 Aronoff & Fuhrhop(2002)는 이러한 입장을 더욱 강화하여 특정 접사는 그 앞에도 그 뒤에도 다른 접사를 허용하지 않는 단일접사(monosuffix)제약을 받는 접사가 있음을 제시하였다. 이 두 주장의 공통점은 기존의 1군, 2군 접사의 분류는 올바른 접사화를 설명할 수 없다는 것이다. 우선 Hay & Plag가 제시한 최종접사를 살펴보자.

(6) 최종접사 (closing suffixes)

- a. 어떤 접사는 그 뒤에 다른 접사를 허용하지 않는다.

N-hood, N-ful]<sub>N</sub>, A-ity, N-dom, N-ly

- b. 대부분의 2군 접사가 여기에 속한다.

\*kindnessful      \*goodnessless      \*personalityhood

영어의 접사가운데에는 최종접사로 분류 표기된 접사가 있는데 이들은 그 뒤에 다른 접사를 허용하지 않는다는 특징이 있다. (6b)에서 예시한 단어인 kindnessful을 살펴보자. 어휘형태론의 입장에서 보면 {-ness}와 {-ful}은 모두 2군 접사이며 {-ful}은 명사에 첨가될 수 있으므로 X-ness의 형태에 붙을 수 있어야 한다. 그러나 영어에는 이러한 형태를 가진 단어가 존재하지 않는다. 어휘형태론에서는 이 문제에 대하여 잠잠할 수 밖에 없지만 접사이론(Affixal Theory)를 바탕으로 한 최종접사 제약하에서는 {-ness}가 최종접사이기 때문에 그 뒤에 {-ful}은 물론 {-ly}, {-hood}, {-less}등 명사를 어간으로 취할 수 있는 일체의 다른 접사도 역시 허용하지 않는다는 것을 알 수 있다. 이를 보다 자세히 이해하기 위해서는 이러한 최종 접사의 예외적인 모습부터 살펴보아야 한다.

## (7) {-ness}의 특별한 지위

“-ness is an exception to the monosuffix constraint, albeit the only one in the language.” Aronoff & Fuhrhop (2002: 474)

여기서 제시한 단일접사제약 (monosuffix constraint)라는 것은 하나의 접사밖에 첨가될 수 없다는 강한 제약으로 이러한 제약은 당연히 최종접사에 적용될 수 있는 것이다.<sup>8)</sup>

이제 Hay & Plag(2004: 580)를 보면 {-ish}는 그 뒤에 {-ness}외에는 붙지 못한다. 이는 {-ish}가 1군인가 2군인가에 관계없이 이 접사가 최종접사임을 보이는 것이며 최종접사이기 때문에 그 뒤에 {-ity}와 같은 다른 형태의 접사가 첨가될 수 없고 다만 {-ness}와 같은 최종 접사의 예외가 되는 접사만이 올 수 있는 것임을 알 수 있다. 이러한 {-ish}의 분포는 (4h)를 설명해 준다. {-ish} 뒤에 {-ity}가 붙지 못하는 것은 {-ish}가 최종접사이기 때문이다.

이렇게 Siegel을 중심으로 한 어휘형태론에서의 1군/2군의 구별을 포기하면 우리는 쉽게 {-ed}, {-ing}, {-ful}, {-y}, {-less}, {-ly}등의 접사가 최종접사 또는 단일접사로서 그 뒤에 {-ness} 이외의 다른 형태소가 붙지 못함을 설명할 수 있는 것이다. 또한 문제가 되는 {-ate} ((4p)의 경우)도 이를 최종접사로 처리하여 무리 없이 설명할 수 있다.<sup>9)</sup>

이러한 관찰은 기존의 어휘형태론에서 내세운 접사의 분류에서 Pesetsky(1979), Kiparsky(1982), Sproat(1992), Hoeksema(1987) 등 여러 학자들이 이미 관찰하고 지적한 괄호 매김역설(bracketing paradoxes)의 모순 외에도 생산성에 관련된 불가능한 결합인 \*{-ate}{-ity}, \*{-y}{-ity}, \*{-ish}{-ity}의 부재를 설명할 수 없다는 문제를 안고 있음을 드러내며 동시에 이러한 모순은 1군/2군 접사의 구분을 포기하고 실질적인 데이터와 실험형태론을 바탕으로 한 접사이론으로 대치되어야 함을 보인다.

#### 4. {-ity}와 {-ness}의 특징과 의미분화

이제는 {-ity}와 {-ness}가 같이 쓰이는 경우를 살펴보자. (4)의 4번째 열을 보면 both로 표기되어 하나의 동일 어간에 {-ity}와 {-ness}가 같이 나타나는 것을 볼 수 있다. 그러나 형태론에서는 동의어가 만들어 지는 것을 피하는 동의어저지현상이 있다. Aronoff & Fuderman(2005: 219)는 이를 다음과 같이 요약한다.

## (8) 동의어 저지 (Synonymy Blocking)

“If you already have a perfectly good expression for something, don’t invent another one.” (Aronoff & Fuderman, 2005: 219)

이러한 저지현상은 파생에 대한 제약이다. jail~prison과 같이 비파생어의 동의어 존재는 흔하

8) 실제로는 {-ness} 이외에도 부사형을 만드는 {-ly}도 최종접사제약(단일 접사제약)의 예외로 보인다. 그러나 Aronoff와 Fuhrhop (2002: 482)는 {-ly}를 또 다른 예외로 보지 않고 파생접사가 아닌 굴절 접사로 보려한다. (“adverbial -ly is an inflectional suffix.”). 하지만 이러한 가정은 무리가 있는 것으로 보인다. 본고의 논의와 직접 관련은 없지만 {-ness}와 {-ly}는 일종의 부가접사 (appendix)로 볼 수 있다.

9) 이때의 {-ate}는 어간에 붙어 형용사를 만드는 접사를 뜻한다. negotiate, mediate, chromate, designate등에서 보이는 동사파생 접미사 {-ate}와 다른 것이다.

게 발견된다. 다만 과생과정에서 이미 잘 알려진 단어가 있는데 그 단어와 동일한 의미를 지니는 단어를 다시 만드는 것을 막는 것이다. steal은 도둑질하다"는 의미인데 이를 \*stealer로 만들면 thief의 의미와 완전히 동일해 지는 경우에 이를 금지한다는 것이다.<sup>10)</sup>

Marchand(1969:250, 271)은 {-ity}와 {-ness}가 공히 "state, quality, condition"을 뜻한다고 하였다. 이 말을 그대로 받아들이면 {-ity}가 붙으나 {-ness}가 붙으나 같은 말이 될 가능성이 있다. 만일 그러하다면 ability와 ableness는 같은 의미를 지니게 되고 그렇다면 생산성이 높은 것으로 인지되며 기존의 2군접사에 속하는 {-ness}가 붙은 ableness는 ability에 의해 저지가 되어야 한다. 그러나 이 두 단어가 실제로 존재한다. 이를 설명할 수 있는 방안으로는 {-ity}와 {-ness}가 의미가 다르다고 보는 방법이다. 실제로 ability란 "능력"을 말하는 것이며 ableness는 "~를 할 수 있는 상태나 조건"을 말한다. 그렇다면 이에 대한 자세한 분화와 특성을 살펴보아 그 의미의 차이를 찾아보아야 할 것이다.

(9) {-ity}와 {-ness}가 혼재하는 경우

ability ~ ableness	activity ~ activeness
tediosity ~ tediousness	elasticity ~ elasticness
acceptability ~ acceptableness	accidentality ~ accidentalness
locality ~ localness	luminosity ~ luminousness

(9)의 자료를 관찰해 보면 실질적으로 이들의 의미가 같다고 보기 어렵다. activity와 activeness를 보면 activity는 행위 자체를 의미하며 activeness는 활기찬 상태를 뜻하는 것으로 그 뜻이 구별되며 the activeness in the activity와 같은 표현을 동어반복(tautology)로 볼 수 없기 때문에 양자를 동일시할 수 없다는 것이다. 이 문제의 해결의 힌트는 Jespersen(1961: 315)에서 찾아 볼 수 있다.

(10) Jespersen's observation on {-ness}

In *Old English*, -nes is the suffix most usually attached to *adjectives* and *past participles* to form *substantives* expressing a **state or condition**. (Jespersen 1941:315)<sup>11)</sup>

위의 인용문에서 중요하다고 판단되는 부분인 "a state or condition"을 굵은 활자로 표기하였다. {-ness}의 전신인 고대영어의 {-nes}는 본디 "상태"나 "조건"을 의 추상명사를 만드는 접미사라는 것이다. Jespersen은 {-ness}에 관해 Marchand의 설명에서 자질(quality)을 포함시키지 않았다. 이는 {-ity}는 자질(quality)의 의미를 부여하지만 {-ness}는 그러한 의미부여가 없다는 것이다. 이를 확장하여 일반화하면 다음의 의미 분화를 가정할 수 있다.

10) stealer가 야구용어로 "도루를 하는 사람"의 의미로는 적법한 단어가 된다. 또한 Rainer (1988)는 동의어 저지 조건으로 생산성(productivity)와 빈도수(frequency)라는 변수가 있어서 저지를 당하는 단어는 생산성이 높은 단어(productive words)이며 저지하는 단어는 자주 쓰이는 단어(frequent words)라는 추가적인 제한을 설정하지만 본고의 논의와는 직접 관련이 없다.

11) 이 예문에서 보이는 이탤릭체는 원문에 약어로 적어 놓은 부분을 편의를 위해 풀어서 쓴 부분이다.

(11) {-ity}와 {-ness}의 의미차이

- a. {-ity}는 자질(quality), 속성(property)의 의미를 부여한다.
- b. {-ness}는 조건(condition), 상태(state)의 의미를 부여한다.

(11)은 결국 {-ity}는 내재적인 속성 (inner property)을 그리고 {-ness}는 외재적인 조건 (surrounding condition)을 뜻하는 것이다. 이러한 (11)의 정의에 따르면 (9)의 예에서 {-ity}와 {-ness} 형이 존재하는 경우를 쉽게 설명할 수 있다. ability란 내재적인 능력을 말하는 것이요, ableness는 무언가를 할 수 있는 상태로 내재적인 능력이 아니라 일시적, 잠정적, 환경적, 조건적 가능성을 뜻한다는 것이다. 이러한 구별을 통해보면 (4b)에서 {-ible} 접사가 붙는 것 가운데 {-ity}형이 존재하지 않고 {-ness}형만 존재하는 유일한 단어인 irrehensibility와 같은 단어에서 {-ity}가 존재하지 않는 이유를 의미적으로 설명할 수 있을 것이다. blamelessness를 뜻하는 이 단어는 “흠이 없다”는 것이 사람의 내재적인 속성으로 보기에는 철학적으로 종교적으로 문제가 있기에 irrehensibility라는 단어가 존재하지 않는다는 설명이 가능하다.

또한 이러한 의미적인 접근은 (4)에 제시한 자료를 타당성있게 설명한다. (4)는 {-ive}뒤에 붙는 접사에 대한 통계인데 라틴어간의 {-ive}에 {-ity}가 붙은 접사의 수는 114개인 반면 {-ness}가 첨가된 접사는 그 두배가 넘는 294개로서 {-ive}뒤에서 {-ness}가 오히려 더 생산성이 뛰어난 모습을 보인다. 심지어 {-ity}가 붙은 단어가 있음에도 불구하고 {-ness}가 혼재하는 경우가 {-ity}가 붙은 어간의 반 이상 (61개)이 됨을 알 수 있다.

이러한 현상은 크게 두 가지에서 기인한다. 먼저는 {-ive}접사화의 특징이다. {-ive}가 붙을 수 있는 어간에는 {-ion}이 붙는다. 다음의 예를 보라.

(12) {-ion}과 {-ive}의 관계

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| adoption - adoptive     | abstraction - abstractive |
| ablution - ablutive     | abortion - abortive       |
| abstention - abstentive | action - active           |

WordNavigator.com을 조사해 보면 {-ion}으로 끝이 나는 4538개의 단어 중에 절대 다수가 동일어간에 {-ive}를 붙여 형용사를 만들거나 {-ion}을 첨가하여 명사를 만든다. {-ive}로 끝나는 단어는 {-ity}가 붙어서 명사가 되기도 하지만 실제로 {-ive}를 떼고 {-ion}을 붙이는 경우가 대다수이기 때문이다. 물론 필요에 따라서 action~activity와 같이 하나의 동사어간에 {-ion}을 첨가하거나 또는 {-ive}와 {-ity}를 첨가하는 두 가지 경우가 존재하기도 하지만 이 경우는 분명한 의미의 차이가 있기에 동의어 저지의 대상이 아닌 것으로 볼 수 있다.

본고의 논의에 더 가까운 두 번째의 이유는 {-ive}접사의 의미와 관련이 있다. Marchand (1969:253)는 {-ive}가 “characterized by..”의 의미가 있다고 설명한다. 어떠한 사물의 속성이라기보다는 그 사물의 외적인 특징을 정하는 의미인 것이다. inventive, admistrative, attentive에서 보듯 사물의 고유속성을 말하기 보다는 제한적 조건적인 상태를 말하는 것이다. 그러나 creative, connective, active, directive처럼 내적인 특징을 설명하는 경우에는 creativity, connectivity, activity 또는 directivity라는 명사를 만들어 낼 수 있는 것이다.

보다 깊은 이해를 위해서는 이들 접사의 역사를 살펴보아야 한다. Jespersen (1961)의 설명을 참고하면 고대영어에서 -nes의 형태만이 존재하다가 {-ity}형이 라틴어와 함께 유입이 되면서 두 접사의 사용영역이 달랐지만 역사적인 흐름을 통해 두 접사가 만나게 되었고 라틴어와 비라틴어의 구별이 흐려지면서 {-ity}의 영역에 {-ness}가 들어오면서 의미분화를 일으켰음을 알 수 있다.

이러한 차이로 인해서 초기 라틴계 접사인 {-ity}는 (11a), (11b)의 의미를 다 지니는 확장성을 보이는데 그러한 이유로 비파생어에서는 상대적으로 {-ity}가 (11b)의 의미를 안정적으로 취한다는 사실(4y)의 비파생어간에서 {-ity}접사가 붙은 432개의 단어 중에 {-ness}가 혼재하면서 의미분화를 일으킨 경우가 64개의 단어에서 밖에 보이지 않는 것이라 할 수 있다. 또한 비파생어에서도 {-ness}가 붙은 경우 라틴어의 영향과 상관이 없이 {-ness}가 내재적인 속성이라는 의미영역을 가지고 있었기에 narrowness, nearness, muteness가 외적인 조건과 내적인 속성의 의미를 다 지니게 되는 것이다. 그러나 오늘날 {-ness}의 확장은 이러한 의미적인 확장만이 아니라 어간에 대한 확장도 보이는데 이 부분에 대하여서는 6절에서 논의하기로 한다.

## 5. {-ous}의 탈락현상

전반적으로 (4a)에서 (4)의 도표에서 (4i)와 더불어 시선을 끄는 또 하나의 데이터는 (4o)에 보이는 {-ous}뒤에 {-ity}가 붙는 경우가 매우 적다는 것이다. Wordnavigator.com에 {-ous}로 끝나는 단어의 수가 2628개인데, (물론 대부분의 단어가 최근에 만들어진 것이기는 하다) 이 중에 {-ity}를 붙여 명사로 만들 수 있는 단어의 수가 52개 밖에 되지 않는다는 것은 아무리 의미적인 특성을 고려한다고 해도 납득이 잘 되지 않는 점이 있다. 이 데이터를 관찰해 보면 몇 가지 특징적인 현상을 볼 수 있다. 우선 가장 먼저 눈에 띄는 것이 동의어저지이다. Aronoff (1976)의 저지에 대한 설명을 살펴보자.

### (13) 동의어 저지의 예시

명사	X-ous(형용사)	X-ity(명사)
*	various	variety
*	curious	curiosity
*	tenacious	tenacity
glory	glorious	*
space	spacious	*
fury	furious	*12)

X-ous의 형태를 가진 형용사 뒤에 {-ity}를 붙여 명사를 만드는 경우를 살펴보면 매우 체계적인 공백을 볼 수 있다. X-ity의 명사형을 가진 것은 단순어로서의 명사가 없으며, 단순어로서의 명사가 있는 glory, space, fury같은 단어는 X-ity형태의 명사형이 없다. Aronoff(1976)는 \*gloriosity가 존재하지 않는 것은 이미 glory라는 단어가 있으며 \*gloriosity는 glory와 같은

12) WordNavigator.com에는 furiosity라는 단어가 등재되어 있다.

의미를 지니기 때문이라는 것이다. 그리고 {-ous}가 고유적 속성이나 특징을 나타내는 추상명사에 붙어서 형용사를 나타내는 것이므로 이러한 단어에 -ity를 붙이면 의미적으로 동일한 단어가 만들어지므로 동의어 저지현상에 의해 존재하지 않게 된다는 것이다. 결론적으로 명사에 {-ous}가 첨가되면 그 뒤에 {-ity}가 붙을 가능성이 거의 없으며 구속어간에 {-ous}를 붙이면 그 뒤에 {-ity}가 첨가되어 추상명사를 도출해 낼 수 있음을 보인다. 이는 또한 추상명사에 {-ous}를 붙이고 그러한 조건이나 상태를 나타내는 {-ness}를 붙이는 것이 상대적으로 자유롭다는 의미이기도하다.

하지만 여전히 그것만으로는 설명하지 못하는 부분이 있다. 다음의 예를 보자.

(14) {-ous}{-ity}의 결합

a. {-ous}와 {-ity}가 결합된 단어의 예시

(cúri)ous-(cùri)(ósi)ty	(fábu)lous-(fàbu)(lósi)ty
(ámo)rous-(àmo)(rósi)ty	(áni)mous-(àni)(mósi)ty
me(tícu)lous-me(tìcu)(lósi)ty	(cári)ous-(càri)(ósi)ty
(dúbi)ous-(dùbi)(ósi)ty	(géne)rous-(gène)(rósi)ty

b. {-ous}와 {-ity}의 결합에서 {-ous}가 탈락된 단어의 예시

- veracious - \*veraciosity (veracity)
- assiduous - \*assiduosity (assiduity)
- atrocious - \*atrociosity (atrocidity)
- congruous - \*congruosity (congruity)
- caducious - \*caduciosity (caduity)
- ingenuous - \*ingenuosity (ingenuity)
- edacious - \*edaciosity (edacity)
- enormous - \*enormosity (enormity)
- fatuous - \*fatuosity (fatuity)
- furocious - \*farociosity (ferocity)
- continuous - \*continuosity (continuity)

먼저 (14b)의 첫 예인 veracious~veracity의 부분에 대한 형태론적인 설명이 필요하다. WordNavigator.com에 등재된 단어중에 -acious로 끝나는 형용사는 45개인데 그중에서 -aciosity의 형태를 가진 단어는 오직 하나 graciosity 뿐이다. 또한 이 단어는 {grace}라는 명사에서 파생된 것으로 추정된다. 이 단어의 경우를 제외하고 나머지의 경우는 veracious, voracious, loquacious, curvacious, feracious, tenacious등 많은 단어의 경우에서 보이듯이 {-ous}가 첨가된 것이 아니라 {-acious}가 첨가된 것이라는 관찰을 할 수 있다. 따라서 -acious/-acity의 교체는 {-ous}의 탈락과는 무관한 형태적인 변이형태로 보아야 한다.

이러한 형태론적인 부분을 제외하고 나면 (14a)에서 가장 두드러진 현상은 {-ous}의 탈락이 강세와 밀접한 관계가 있다는 것이다. {-ous}뒤에 {-ity}가 붙어서 -osity의 형태를 가지게 되는 (14a)의 예가 지닌 분명한 공통점은 {-ouse}가 붙은 형용사에서 강세있는 음절은 그 뒤에 {-ity}가 붙은 명사에서도 여전히 강세가 보존된다는 사실이다. 이는 {-ous}가 사라지는 경우는

필시 강제보존(stress preservation)과 관련이 있을 것임을 암시한다. 먼저 {-ous}접사의 일반적인 특징을 살펴보자. {-ous}는 형용사형을 만든다. 따라서 이 형용사형 뒤에는 형용사에 붙어서 다른 품사를 파생하는 접사가 첨가될 수 있을 것으로 생각해 볼 수 있다. 그러나 실제의 예를 보면 {-ous}는 그 뒤에 {-ness}를 제외한 다른 접사를 허용하지 않는다.<sup>13)</sup>

(15) {-ous}와 다른 접사와의 결합

- a. \*{-ous}{-ize}
- b. \*{-ous}{-ful}
- c. \*{-ous}{-ish}
- d. \*{-ous}{-hood}
- e. \*{-ous}{-th}
- f. \*{-ous}{-ate}
- g. \*{-ous}{ist(ic)}

결국 형용사를 어간으로 하는 접사 가운데 유일하게 {-ity}와 {-ness}만이 {-ous}에 첨가될 수 있다는 것이다. (7)에서 설명한 바와 같이 {-ness}는 최종접사의 뒤에도 첨가될 수 있는 부가 접사 (각주1 참조)임을 감안한다면 {-ous}를 최종접사로 설정하는 것이 무리가 없음을 알 수 있다.

다만 이러한 최종접사 제약은 절대적인 것이 아니어서 예외적인 현상이 나타난다는 것이다. 논의를 위해 다음의 관련강세 제약을 소개한다.

(16) 관련제약

- a. 강제보존 제약  
Paradigm Uniformity (Stress) (=PU(stress)) (Raffelsiefen 2005 참고)  
파생관계에 있는 단어들은 동일한 강세를 지닌다.
- b. 접사 하위 범주화 제약  
Prosodic subcategorization (Lee 1999)  
{-ity} 는 강세음절에 부가된다.
- c. 강세충돌 제약  
NoAdjHead (Pater 1994)  
인접한 두 개의 강세음절을 피하라
- d. 최종접사 제약  
Embedded {-ous}  
X와 Y가 음성내용을 가지는 경우 X{-ous}Y는 허용되지 않는다.

(14)에서는 영어의 강세관련 제약가운데 본고의 논의에 필요한 세가지 제약을 소개하였다. {-ity}는 강세있는 음절에 붙는다. 다시 말해서 접사 {-ity}가 붙으면 그 앞에 있는 음절에 강

13) WordNavigator.com의 역순사전을 조사한 결과 (15)의 결합은 일체 나타나지 않으며 오직 jealousy가 보일 뿐이다. 이러한 단 하나의 예외는 본고에서는 추후 연구과제로 남겨둔다.

세가 배정된다. 그러나 영어에는 강제충돌 회피현상이 있다. 나란히 있는 두 개의 음절이 모두 강세를 받는 강제충돌을 피하는 (15c)의 제약으로 소개하였다.

이제 이들을 바탕으로 {-ous}의 특성을 살펴보자. {-ous}는 뒤에 다른 접사가 붙으면 탈락하는 특성이 있다. 이를 (16d)에서 Embedded {-ous} 제약으로 설정하여 {-ous}가 일종의 최종접사임을 가정한다. 하지만 모든 최종접사가 그러하듯 {-ly}, {-ness}와 같은 부가접사는 당연히 뒤에 올 수 있다는 것을 전제로 한다. 이렇게 관점을 바꾸어 볼 때 우리는 (14b)의 탈락현상을 설명할 필요가 없다. (16d)로 인해 {-ity}가 붙으면 탈락이 되는 것이 당연하다. 이제 문제는 (14a)의 자료에서 {-ous}가 탈락이 되지 않는 이유를 설명해야 한다.

이를 *á*morous의 예를 들어 설명해 보자. 여기에서 {-ous}를 탈락시키고 {-ity}를 첨가하면 \*amórité가 된다. 이 불가능한 단어 \*amórité의 문제는 바로 강세에 있다. 만일 (*á*mó)rité에서 처럼 강세를 제1음절에 두게 되면 {-ity}를 강세음절에 붙이려는 (16b)의 제약을 어기게 된다. 그렇다고 강세를 옮겨서 a(mó)rité로 하면 (16b)의 하위범주화 제약은 만족시키지만 (16a)의 Paradigm Uniformity를 어긴다. *á*morous-amórité가 서로 강세패턴을 달리하기 때문이다. (*à*)(mó)rité와 같이 양쪽에 다 강세를 배정하면 강세보존제약과 접사하위범주화 제약을 준수하기는 하지만 그와 동시에 더 심각한 문제가 발생한다. 첫음절이 경음절(light syllable)인데 단독으로 음보를 구성하여 강세를 가진다는 것이 영어의 강세제약에 위반하며 설령 이를 인정한다고 해도 (16c)에서 언급한 강제충돌을 위반하게 되어 표면형으로 나타날 수 없게 된다. 따라서 (L L)x-ous나 (H)x-ous의 형태에서만 {-ity}첨가가 되는 경우 {-ous}가 강세와 관련된 제약을 준수하기 위한 수단으로 살아남게 되는 것이다.

이러한 현상은 {-ous}가 탈락되는 경우에도 찾아 볼 수 있다. *enórmous* - *enórmity*의 경우를 살펴보자. 만일 {-ous}가 탈락되지 않는다면 *enórmócity*가 되어 강제충돌이 일어나거나 *énormócity*가 되어 Paradigm Uniformity가 위반되는 것을 알 수 있다. 그러나 이렇게 {-ous}를 탈락시켜 더 나아지는 경우가 아니라도 {-ity}가 붙어서 어차피 강세가 바뀌는 경우, 강제충돌이 일어나는 경우에는 여지없이 {-ous}가 탈락된다. 이를 통해 {-ous}도 일종의 최종접사라는 점과 또한 최종접사제약이 절대적이 아니라는 것을 알 수 있으며 이에 대한 추가연구가 요구된다.<sup>14)</sup>

## 6. {-ness}의 확장 적용

마지막으로 자료 정리에 나타난 것은 {-ness}가 급격히 확장되고 있다는 사실이다. 교과서적인 분석에 의하면 {-ness}는 형용사에 붙어서 명사를 도출하는 것으로 그 여간은 형용사이어야 한다. 하지만 자료를 살펴본 결과 다음과 같은 특이사항이 발견된다.

### (17) {-ness}가 붙은 특이한 단어

#### a. 명사 + {-ness}

14) 이러한 관찰을 더 확대하면 앞에서 형태론적인 변이현상으로 규정한 *-á*cióus/*-á*city의 교체현상도 강세를 중심으로 설명할 수 있는 가능성을 보인다. *vorácious*의 명사형으로 \**vorációcity*가 아닌 *vorácity*가 나타나는 경우, \**vorációcity*와 *vorácity*가 모두 강세보존, 하위범주화, 강제충돌에 관한 제약을 지키고 있으나 표면형인 *vorácity*는 Embedded {-ous} 제약을 준수하는 반면에 \**vorációcity*는 이를 어기므로 최적성이론의 접근 방식을 도입할 때 보다 일반화된 설명이 가능해 질 수 있을 것이다.



- |          |            |           |
|----------|------------|-----------|
| ironness | orangeness | rankness  |
| seedness | thingness  | wasteness |
| oneness  | twoness    | planeness |
- b. 부사 + {-ness}
- |              |             |           |
|--------------|-------------|-----------|
| farawayness  | foreverness | hereness  |
| outness      | seldomness  | thereness |
| togetherness | wellness    | thusness  |
- c. 형용사의 비교급/최상급 + {-ness}
- |             |             |            |
|-------------|-------------|------------|
| sickness    | worseness   | betterness |
| dearestness | nearestness |            |
- d. 불변화사 + {-ness}
- |             |            |          |
|-------------|------------|----------|
| whatness    | whereness  | thisness |
| betweenness | towardness | allness  |

이 외에도 goneness, lostness 등 {-ness}가 동사원형만 아니면 모든 어간에 붙는다는 특이점을 발견하였다. 물론 이러한 점은 이미 Marchand (1969), Jespersen (1961) 등의 시대에서부터 이미 기록으로 많이 나타난다. 특히 Marchand(1969:272)는 {-ness}가 (17)의 경우는 물론이요 (18)에서 보이는 것 처럼 복합어와 구에 까지 붙을 수 있음을 보인다.

(18) 복합어/구 + {-ness}

- a. 복합어 + {-ness}
- |                 |                   |                       |
|-----------------|-------------------|-----------------------|
| wrongheadedness | short-sightedness | kindheartedness,      |
| square-toedness | tongue-tiedness,  | straight-forwardness, |
| watertightness  | outrightness,     | overniceness          |
- b. 구 + {-ness}
- |                      |                     |              |
|----------------------|---------------------|--------------|
| matter-of-courseness | matter-of-factness, | used-upness, |
| well-to-doness       | up-to-dateness      |              |

이러한 관찰은 {-ness}의 생산성이 더욱 높아지는 것이요, 다시 말해서 {-ness}를 제한하는 하위범주화 제약이 완화되어 그 기저가 형용사만이 아니라 명사, 부사에 이르기까지 확장되는 것을 보인다. 실제로 가상의 단어를 연상하여 deskness, inkness, computerness, treeness 등을 설정하고 Google에서 검색해 본 결과 사전에 등재는 되지 않았지만 이들 명사가 모두 실제 사용됨을 발견하였으며 이 경우 명사에 {-ness}가 붙어서 조건이나 상태를 뜻하는 추상 명사로 쓰이는 것을 알 수 있었다. 이러한 관찰은 (4)에서 실제로 사전에 등재된 {-ness}의 형태가 모든 형용사에 확대된 것은 아니지만 생산과정이 급격히 늘어나며 beautifulness, universalness와 같이 사전에 없는 단어조차 자연스럽게 받아지는 것이다.<sup>15)</sup>

{-ness}의 확장은 비단 하위범주화 규정의 약화에만 있는 것이 아니다. {-ness}의 고유의 의

15) 개인적으로도 사전에 등재되지 않은 keyness, aboutness와 같은 단어가 새로이 만들어져서 코퍼스언어학의 전문용어로 쓰이는 것을 발견하였다. 이와 아울러 공교롭게도 동사의 원형에 {-ness}가 붙는 경우가 없다는 것도 또한 연구의 대상이 될 수 있을 것이다.

미는 상태(state)나 조건(condition)을 나타내는 추상명사를 만드는 것이지만 의미적으로 적용이 확장되어 보통/물질명사를 만들기도 한다. Marchand(1969: 273)에서는, smiriness(기름), swartness(잉크), wilderness(광야), gumminess(고무진액)과 같은 예를 들어 이러한 경우를 보이며 심지어 witness(증인)도 이러한 예에 속한다고 한다.

## 7. 결론

본고에서는 {-ity}와 {-ness} 두 접사가 붙은 단어의 목록과 이들의 분석을 통하여 몇가지 연구주제를 제시하고 이를 해결할 수 있는 방향을 보였다. 기존의 어휘형태론에서는 {-ity}와 {-ness}가 각각 1군과 2군에 속하는 서로 다른 접사라는 것 외에는 이들의 상호작용이나 이들 접사의 개별적인 특성에 대한 연구는 충분히 뒷받침 되지 못하였다. 자료를 보며 {-ish}, {-ate} 그리고 {-y}와 같은 1군접사로 끝나는 단어에 {-ity}가 붙은 단어가 없다는 것을 확인하였는데 이러한 부재현상은 이들 세 접사가 Hay & Plag(2004)에서 관찰한 최종접사의 개념을 도입하여 설명할 수 있음을 보였다. 이들 접사가 최종접사이기 때문에 그 뒤에 {-ity}라는 다른 접사를 허용하지 않는 것이다. 그러나 {-ness}는 최종접사의 예외인 부가접사로서 그들 자신이 최종접사로 그 뒤에 다른 것을 허용하지는 않지만 다른 최종접사의 뒤에 붙을 수 있음을 보였으며 이를 통해서 {-ish}, {-ate}, 그리고 {-y}가 첨가된 어간에는 {-ness}가 첨가될 수 있음을 보였다. 또한 이러한 {-ness}의 특징은 {-ity}와의 의미 분담을 통하여 {-ity}를 대신하여 첨가될 수도 있으며 {-ity}형과 {-ness}형이 혼재하는 경우는 사실상 분명한 의미변화를 전제한 것임을 보였다. 또한 주어진 자료에서 {-ous}{-ity}의 결합이 현격히 적은 것을 발견하였는데 이는 {-ous}가 최종접사로서 뒤에 다른 접사가 첨가되지 못하지만 최종접사라는 제약 자체도 상대적인 것이어서 {-ous}가 남아 있으므로 다른 강제관련제약을 만족시킬 수 있는 경우에는 최종접사임에도 불구하고 {-ity}앞에 존재할 수 있음을 보였다. 마지막으로 {-ness}의 의미영역이 확대되는 것과 하위범주화 제약이 일반화 되는 과정 심지어는 {-ness}가 추상명사를 넘어서 보통명사 물질명사를 파생하는 접사로 쓰임도 찾아 볼 수 있었다. 이러한 분야는 기존의 어휘 형태론에서는 문제가 될 수도 없으며 설령 문제가 된다고 해도 해결할 방법이 없는 것이다. 하지만 자료검증과 실험을 바탕으로 한 Fabb (1988), Hay & Plag(2004)등의 접사이론에서는 이를 해결할 수 있는 실마리를 제공함을 보였다. 또한 본고의 실험적인 연구를 통해 이론적인 체계내에서의 자료 부재를 극복하고 실제 단어를 분석하고 이를 관찰해 봄으로써 형태론 연구의 새지평을 열 수 있는 가능성을 제시하였다.

## 참고문헌

- Aronoff, Mark. (1976) *Word Formation in Generative Grammar*. MIT Press, Cambridge, Mass.  
 Aronoff, Mark (1983) Potential words, actual words, productivity and frequency. *Proceedings of the 13th International Congress of Linguistics*, 163-171.  
 Aronoff, Mark & Kirsten Fudeman (2005) *What is Morphology*. Blackwell Publishing, Oxford.  
 Aronoff, Mark and N. Fuhrhop. 2002. Restricting suffix combinations in German and English: Closing suffixes and the monosuffix constraints. *Natural Language and Linguistic Theory* 20:

451-490.

- Bauer, Laurie. (2001) *Morphological Productivity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Harris, Zellig. (1951) *Methods in Structural Linguistics*. University of Chicago Press, Chicago.
- Hay, Jennifer and Ingo Plag (2004) What constrains possible suffix combinations? On the interaction of grammatical and processing restrictions in derivational morphology. *Natural Language & Linguistic Theory* 22: 565 - 596.
- Hoeksema, Jack. (1987) Relating word structure and logical form. *Linguistic Inquiry* 17: 177-183.
- Jespersen, Otto. (1961) *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI: Morphology*. George Allen & Unwin Ltd, London. [reprinted in 1974]
- Kiparsky, Paul. (1982) From Cyclic Phonology to Lexical Phonology. In H. van der Hulst and N. Smith, eds., *The Structure of Phonological Representations, Part II*, 131-175. Dordrecht: Foris Publications.
- Lee Yongsung (1999) Extrametricality in English. Indiana University Working Papers in Linguistics I: Optimal green ideas in Phonology: 37-55. Indiana University, Bloomington.
- Lieber, Rochelle (1981) *On the Organization of Lexicon*. Doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass [also distributed by IULC]
- Marchand, Hans (1969) *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation: A Synchronic-Diachronic Approach*. University of Alabama Press, München.
- Pater, Joe (1994) Optimality and optionality: Syllable weight effects in English secondary stress. Ms., McGill University.
- Pesetsky, David (1979) Russian morphology and lexical theory. Ms., MIT, Cambridge.
- Plag, Ingo (1999) *Morphological Productivity: Structural Constraints in English Derivation*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Raffelsiefen, Renate (2005) Paradigm uniformity effects versus boundary effect. In Downing, Laura J., T. Alan Hall, and R. Raffelsiefen (eds.) *Paradigms in Phonological Theory*, 211-262. Oxford University Press.
- Rainer, Franz (1988) Toward a theory of blocking. In Geert Booij and Jaap van Marle (eds.) *Yearbook of Morphology 1988*, 155-185. Kluwer, Dordrecht.
- Siegel, Dorothy. (1974) *Topics in English Morphology*. Doctoral Dissertation, MIT. [Published by Garland Press, New York, Outstanding Dissertations in Linguistics, 1979.]
- Sproat, Richard. (1992) Unhappier is not a bracketing paradox. *Linguistic Inquiry* 23: 347-352.