

언어학

제27권 제4호 · 2019년 겨울

The Linguistic Association of Korea Journal



대한언어학회

이 학술지는 2019년도 정부 자원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 출판되었음

대한언어학회

www.korling.or.kr

언어학

The Linguistic Association of Korea Journal

제27권 제4호
2019년 겨울

ISSN 2671-6283(Online)

대한언어학회 제13대 임원 및 상임이사 (2019. 1. 1. ~ 2020. 12. 31)

회 장 이 인(전주교대)

부 회 장 이종근(목포대), 구종남(전북대), 권영수(대구가톨릭대), 김양순(한밭대),
김종미(강원대), 김종복(경희대), 박명관(동국대), 양창용(제주대),
오관영(전남대), 유은정(서울대), 이광호(경상대), 이상오(호원대),
이예식(경북대), 이창학(공주교대), 이희철(전북대), 임채경(대구예술대),
장세은(한국해양대), 최영주(조선대)

총 무 이 사 심재우(전북대)

재 무 이 사 조기현(군산대)

학 술 이 사 김대영(전주대), 고영진(대진대), 김용하(안동대), 박시균(군산대),
송경안(전남대), 오미라(전남대), 우길주(부산교대), 이용훈(충남대),
정진완(전북대), 조세연(강원대), 최문홍(전남대)

편 집 이 사 안정근(전북대), 김종혁(전북대), 박혜숙(군산대), 신동진(전주대),
이보림(원광대), 조영순(전남대), 홍선호(서울교대), 황보영식(성결대),
Jocelyn Wright(목포대)

정 보 이 사 손현성(HELT Zone), 김선영(목포대), 박강훈(전주대), 인동(호남신학대),
이승한(초당대)

섭 외 이 사 고광운(연세대), 박남규(건양대), 배지영(공주대), 심규섭(세한대),
임상봉(진주교대), 최선희(전주대)

홍 보 이 사 김창수(건양대), 고재실(우석대), 김영철(공주교대), 오마리아(전주교대),
유문영(광주대), 이두원(한국교통대), 조윤경(목포대),
Ian Moodie(목포대), Jin Ming Hao(Yanbian Univ.),
Yin Xiaoteng(Binzhou Medical Univ.)

감 사 신근영(전남대), 김대영(전주대)

이 사 강석한(건국대), 강성관(광주대), 강희조(조선대), 구재명(광주교대),
김성식(전주교대), 김완호(원광보건대), 김태호(부산대), 김혜정(광주여대),
박기성(부산대), 박분주(대구가톨릭대), 서홍원(연세대), 리아순(경북대),
손중선(대구교대), 심창용(경인교대), 안병규(전남대), 안희돈(건국대),
엄홍준(계명대), 양현권(서울대), 오영일(서울과기대), 윤관희(대구대),
이숙향(원광대), 임윤경(원광대), 임희정(서울교대), 장소영(군산대),
정규태(한남대), 최인철(경북대), 최재혁(목포대)

◆ 연구윤리위원회

위 원 장 이종근(목포대)

위 원 김중복(경희대), 양병선(전주대), 엄철주(전남대), 이인(전주교대),
이희철(전북대), 조세연(강원대)

◆ 편집위원회

위 원 장 안정근(전북대)

○ 음성/음운/형태 분과위원장 : 정진완(전북대)

위원 : 강석한(건국대), 김종미(강원대), 신동진(전주대), 이숙향(원광대),
최재혁(목포대), Arto Anttila(Stanford U.)

○ 통사분과 위원장 : 김종혁(전북대)

위원 : 심창용(경인교대), 이광호(경상대), 조기현(군산대), 최인철(경북대),
홍선호(서울교대), Robert Van Valin (SUNY Buffalo)

○ 의미/화용 분과위원장 : 김대영(전주대)

위원 : 김태호(부산대), 박기성(부산대), 이희철(전북대), 조영순(전남대),
조윤경(목포대)

○ 응용/교육 분과위원장 : 심재우(전북대)

위원 : 김영철(공주교대), 박남규(건양대), 박분주(대구가톨릭대), 박혜숙(군산대),
우길주(부산교대), 임희정(서울교대), 장소영(군산대)

자 문 위 원 김수곤(전북대), 김동석(대구대), 류종택(호원대), 박효명(전남대),
윤석화(원광대), 이영현(조선대), 조학행(조선대), 이남근(조선대),
김재민(전북대), 이정식(원광대), 임경섭(동신대), 양병선(전주대),
엄철주(전남대)

◆ 학회산하연구회

연구회	대표	연락처	이메일
국어교육연구회	구종남(전북대)	063-270-3171	jnkoo@jbnu.ac.kr
통사-의미론 연구회	고재철(우석대)	063-290-1321	jskoh@mail.woosuk.ac.kr
음성음운연구회	정진완(전북대)	063-270-3205	atchung@hanmail.net
HPSG 연구회	채명희(조선이공대)	062-224-7584	mhchai@cst.ac.kr
RRG 연구회	박기성(부산대)	051-510-2043	kspark@pusan.ac.kr
로망스어연구회	김원필(조선대)	062-230-6909	wpkim@chosun.ac.kr
영문로마자표기법연구회	양병선(전주대)	063-220-2213	bsyang@jj.ac.kr

언어학

The Linguistic Association of Korea Journal

제27권 제4호 | 2019년 겨울

ISSN 2671-6283(Online)

목 차

K-Pop 노랫말의 음운 변화 현상 서근영 · 홍성규	1
김정은 시대의 북한 고급중학교 영어교과서 읽기 지문 내용 분석 주윤하 · 엄철주	21
한국어 선어말 어미 ‘-시-’의 사물 높임 현상과 공손 전략적 사용 최성화	37
영어능력으로 입학한 외국인유학생들의 한국어에 대한 태도변화 연구 최진숙	53
<i>Anyway</i> as an Unassociative Stance Marker in the American Television Talk Show, <i>Larry King Live</i> Jungyull Lee	67
Influences of a Native English Teacher and Roles of a Co-teacher on L2 Learners' Learning Styles Nayu Kim · Heechul Lee	79
On the Functions of the Simple Present Tense in <i>The Pilgrim's Progress</i> Sungkyun Shin	91
Teaching English through Vlogging and In-class Presentation: A Preliminary Comparative Study Yeismy Jasmin Lazo · Gina Kim	105

K-Pop 노랫말의 음운 변화 현상

서근영 · 홍성규*
(경희대학교)

Seo, Keunyoung & Hong, Sungkyoo. (2019). The phonological change phenomenon of K-Pop lyrics. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 1-20. K-Pop made an attempt to creatively mix and compromise various musical elements from all parts of the world; thus expanded itself to be the leading role in Hallyu, the Korean Wave. The hybrid form of K-Pop is presented not only in musical genre but also in lyrics and pronunciation. The fusion of K-Pop lyrics overcome hearing difficulty due to language difference for global audience and emerged as an exotic freshness to them. This paper closely examined the diction fusion of K-Pop when a chord changes into another, juxtaposing pronunciation system of Korean and English. Furthermore, the study is based on the juxtaposition of pronunciation system of Korean and English: types of diction change for rhythm, types of diction change for English pronunciation of Korean consonant and vowel, and types of diction change for English pronunciation of Korean lyrics in order to match the English lyrics and the rhyme. This research investigated the diction fusion phenomenon of K-Pop lyrics by comparing the pronunciation system of Korean and English; and thus, this research can be distinguished from any other original research result. The paper expects the diction fusion of K-Pop lyrics to be taken in various areas and this new Korean Wave to continue.

주제어(Key Words): 케이팝(K-Pop), 음운 변화(phonological change), 언어혼종(language hybridization), 노랫말 발음(lyrics diction), 이중언어(bilingual language)

1. 머리말

한류 확산의 과정에서 K-Pop의 위상은 한류 콘텐츠의 일부에서 한류의 주역으로 확장되었다. 표 1과 같이 K-Pop이 한류의 중심에 독자적인 대중문화 장르로 자리잡은 것은 K-Pop의 인기가 전 세계로 확산된 2000년대 후반 이후부터이다. 그 이전에는 아시아 국가들을 중심으로 <겨울연가>, <대장금>과 같은 드라마들이 한류 열풍의 중심이 되었으나 2000년대 후반 이후부터는 페이스북 북이나 트위터 등의 모바일 SNS의 발달과 함께 유튜브를 활용한 K-Pop의 유통이 활발해지면서 K-Pop은 한류 문화 확산의 선두가 되었다.

표 1. 한류 패러다임의 변화

	한류1기: 생성기	한류2기: 확산기	한류3기: 신한류기
기간	2000년대 초반 (1997~2002)	2000년대 중·후반 (2003~2006)	2000년대 후반 이후~현재 (2007~현재)
한류지역	중국, 베트남, 대만	중국, 일본, 대만, 동남아	중국, 일본, 대만, 동남아, 중앙아, 유럽, 미국, 중남미
수용층	중·장년 여성층		중·장년층, 10~20대
주요 콘텐츠	드라마, 음악	드라마, 음악, 게임	음악(K-Pop), 드라마, 게임, 영화, 만화, 한식 등

* 제1저자: 서근영, 교신저자: 홍성규

이수안(2002)은 기존의 한국 대중음악이 미국, 유럽 및 일본의 음악들로부터 직·간접적 영향을 받으며, 이들의 중심의 글로벌 문화 동질화의 수용체 역할을 담당한 반면, K-Pop은 단순한 수용체 역할에서 벗어나 다양한 로컬적 요소들을 혼합하여 초국가적 성격을 가미한 문화적 글로벌화의 전형임을 주장한다. 다시 말해 K-Pop은 세계 각지로부터 유입된 다양한 음악적 요소의 창조적 혼합과 절충을 시도함으로써 글로벌화를 주도하고 있는 것이다. K-Pop의 혼종적인 모습은 음악 장르뿐 아니라 K-Pop 노랫말의 언어 속에서도 나타난다. K-Pop을 글로벌 음악으로 부상시키려는 전략의 일환으로 노랫말에 한국어와 글로벌 통용어인 영어가 혼용됨으로써 K-Pop 노랫말의 언어는 이중언어로 자리잡았다. 이로써 K-Pop 노랫말의 한국어는 언어적 권력을 장악한 지배적인 언어로서만 기능하고, 외국어와 명확히 분리되는 모국어라 할 수 없게 되었으며, 노랫말의 한국어 발음 또한 표준어 발음과는 다르게 혼종적으로 발음되고 있다. K-Pop 노랫말의 언어혼종, 즉, 코드전환이 실현될 때에 삽입언어(embedded language)인 영어를 한국식으로 일명 콩글리쉬로 발음하는 것이 아니라 기저언어(matrix language)인 한국어를 언어 글로벌화 차원에서 영어식으로 발음하는 것이다. 이러한 현상을 단순히 한글의 순수성을 잃어 우리의 표준 발음법을 잃어버렸다는 차원으로 접근하는 것이 아니라 세계인을 대상으로 하는 K-Pop이 언어적 이질감으로부터 오는 청각적 제약을 해소시키고, 오히려 K-Pop 한국어 노랫말의 영어식 발음은 전 세계의 K-Pop 수용자들에게 이국적 새로움으로 받아들여졌다는 것이 논자의 입장이다.

따라서 본 연구는 노랫말의 언어혼종, 코드전환이 실현될 때에 기저언어인 한국어가 영어식으로 발음되어 발생하는 K-Pop 노랫말의 음운 변화 현상을 한국어와 영어의 음운체계 비교를 통하여 자세히 살펴보고, K-Pop 음악에서 실제로 들려지는 한국어 노랫말의 발음을 분석하고자 한다.

2. K-Pop 노랫말의 음운 변화 현상

2.1 K-Pop 노랫말의 언어선택 과정

음악의 해외 진출 과정에서 노랫말의 언어선택은 가장 어려운 선택일 수 있다. 모국어 노랫말을 선택할 경우, 언어적 이질감과 더불어 노랫말의 의미를 전달할 수 없게 되고, 노랫말 전달을 위해 외국어를 선택할 경우, 부정확한 발음으로 인해 외국인 청자들은 2차적인 언어적 이질감을 갖게 된다. 이는 모국어만으로 의사소통을 하는 사람이 외국어를 발음할 때에 내재된 모국어의 발음체계와 초분절 요소로 모국어 발음 중 유사한 음가를 차용하여 외국어를 발음하기 때문이다.

한국 대중가요는 한류 확산의 과정에서 노랫말 언어선택의 여러 시행착오 끝에 K-Pop을 글로벌 음악으로 부상시키려는 전략의 일환으로 노랫말에 한국어와 영어를 혼용하는 이중언어를 선택하였다.

2.2 K-Pop 노랫말의 발음 방식

K-Pop 가수들은 한국어와 영어를 혼용하여 가창할 때, 전 세계의 K-Pop 수용자들을 대상으로 가창한다. 따라서 삽입언어인 영어를 최대한 원어민처럼 발음하게 되면 영어의 초분절 요소가 발휘되어 음절 언어인 한국어를 발화할 때 영어처럼 강세 언어로 전이되는 과정을 겪으면서 한국어가 영어식으로 표현된다. 이처럼 한국어 노랫말이 영어식 발음법으로 변화함에 따라 두 언어 간의 발음체계와 운율차이는 점차적으로 좁아지게 되고, 이중언어로 노랫말이 발화되더라도 문장이 전체적으로 자연스럽게 들려지는 언어의 음성적 동조효과를 보이게 된다. 다시 말해, 현재 K-Pop에서 실현되고 있는 노랫말 발음의 방식은 영어는 최대한 원어민처럼 발음하고, 한국어 노랫말은 최대한 영어처럼 들리게 발음하는 것이다. 이렇게 한국어 노랫말을 영어식으로 발음하는 것은 한국어의 발음체계와 초분절 요소를 영어의 발음체계와 초분절 요소로 바꾼다는 것을 의미하며, 이로 인한 한국어 노랫말의 음운 변화 현상은 K-Pop 음악 전반에 나타나고 있다.

표 2. K-Pop 노랫말의 발음 방식

영어 발음 방식	영어가 모국어인 사람처럼 발음
한국어 발음 방식	영어처럼 들리게 발음 (영어의 발음체계와 운율요소로의 변화)

2.3 한국어와 영어의 발음체계

표 3. 한국어와 영어의 조음 방법 및 조음 위치별 자음 분류

조음방법		조음위치	양순음	순치음	치간음	치- 치경음 ¹⁾	치경음	경구개- 치경음	경구개음	연구개음	성문음
장 애 음	폐쇄음	한국어	경음	ㅂ		ㅍ				ㅍ	
			평음	ㅃ		ㅑ				ㅑ	
			기음	ㅍ		ㅑ				ㅑ	
	파찰음	영어	p, b				t, d			k, g	
		한국어	경음					ㅍ			
			평음					ㅑ			
			기음					ㅑ			
	마찰음	영어						f, ð			
		한국어	경음			ㅍ, ㅑ					ㅎ
			평음								
공 명 음	비음	한국어	ㅁ			ㄴ				ㅇ	
		영어	m				n			ŋ	
	유음	한국어				ㄹ					
		영어					l	r			
	전어음	한국어	w						j	w	
		영어	w						j	w	

표 3은 오은진(2015)이 조음방법 및 조음위치에 따라 한국어와 영어의 자음들을 분류한 것으로 K-Pop 노랫말의 음운 변화를 살펴보기에 앞서 한국어 노랫말의 영어식 발음을 이해하기 위한 한국어와 영어의 발음체계이다. 예를 들어 ‘내게로 다가와’라는 말을 거세게 발음하여 [내케로 닥가와]라고 발음하거나 된소리화시킴으로 [내케로 닥까와]라고 발음할 경우, 어색하게 들릴 순 있지만 노랫말의 의미를 파악하는데 어려움이 없다. ‘사랑해’의 /ㅅ/과 /ㅍ/은 마찰음이자 치조음으로 조음방법과 조음위치가 같기 때문에 ‘사랑해’를 [싸랑해]라고 발음하더라도 의미전달에는 어려움이 없다.

영어의 경우, 한국식으로 발음할 경우, 조음방법과 조음위치가 같더라도 전혀 다른 의미로 전달되거나 의미파악이 어려워진다. 예를 들어 영어의 /T/와 /D/, /P/와 /B/, /K/와 /G/는 조음방법과 조음위치가 같지만 ‘to’와 ‘do’, ‘pig’와 ‘big’, ‘kill’과 ‘gill’은 전혀 다른 의미를 가진다. 한국어는 자음이나 모음에 변화가 생겨도 조음방법이나 혀의 높이나 위치가 같다면 의미를 전달하는데 어려움이 없으나 영어의 경우, 하나의 음소라도 다르게 발음하면 의미전달에 문제가 발생한다.

3. K-Pop 한국어 노랫말의 음운 변화 분석 방법

3.1 분석 방식과 표기법

음운 변화를 살펴보려면, 음운 형태의 전·후 비교가 필요하다. 따라서 음운 변화의 분석을 위해 디지털 음원 스트리밍 서비스 사이트 ‘멜론(MelOn)’에 공개된 노랫말을 발췌하고, 이를 실제 발음에 입각하여 음소적 표기법으로 표기하였다. 음소적 표기는 기본적으로 표준발음 변환기²⁾를 활용하였으나 표준발음 변환기에 미등록된 단어를 입력하여 발음 결과를 제시하지 못할 경우에는 표준발음법 규정에 맞추어 직접 분석·표기하였다. 표준발음법 규정에 맞지 않게 발음되고 있는 K-Pop 발음 분석은 청각적 분석을 통하여 표기하였다. 단, 음운 형태 변화의 전·후를 살피기

1) 치-치경음이란 설첨이나 설단을 윗니와 윗잇몸(치경) 사이에 대어 내는 소리를 말한다.

2) 표준발음 변환기는 한글 맞춤법 규정의 표준 발음법 규칙에 따라 부산대학교 정보컴퓨터공학부 인공지능연구실과 (주)나라인포테크가 공동으로 개발하여 서비스하고 있다. <http://pronunciation.cs.pusan.ac.kr/>

위해 한글맞춤법에 의해 형태음소적으로 표기된 노랫말, 즉, 멜론에서 제공하는 노랫말을 기본으로 하여 음운론의 분류법에 따라 자·모음의 대치(교체)·축약·탈락·첨가로 표기하였다. 또한 이를 소리나는 대로 표기함으로써 실제 K-Pop 가수들의 발음을 확인하도록 하였다.

표준발음 변환기

변환결과

- 빨간색**으로 나오는 단어는 미들폭머이거나 철자 오류가 있어서 발음 결과를 바르게 제시하지 못할 수도 있습니다. 정확한 발음을 원하시면 오류를 수정한 후 다시 시도해 주십시오.
- 초록색**으로 나오는 단어는 띄어쓰기 오류가 있어 오류를 교정한 후 발음을 제시하니 참고하십시오.

[IPA란?](#) [\[IPA 테이블\]](#)

입력	표음법
오류 수정	표음법
변환 결과	표음뽀
IPA 결과	pʰʝoumpʰɔp

입력 어절	변환 결과	표준발음법 및 도움말
표음법	표음뽀	도움말

뒤로 창닫기

Copyright ©2001 AL Lab & Narainfotech

그림 1. 표준발음 변환기

위의 그림 1은 표준발음분석을 위해 활용한 표준발음 변환기이다. 긴 문장의 분석이 원활하지 않을 경우에는 부분적으로 단어를 분석하고, 이로 인해 앞·뒤 음소 간의 영향으로 변형되는 발음은 표준발음법 규정에 맞추어 직접 분석·표기하였다. 예를 들어 ‘표음법’만을 입력하여 변환을 하면 변환 결과는 [표음뽀]로 나오지만 단어 뒤에 조사 ‘으로’가 붙을 경우, [표음뽀으로]가 아닌 [표음뽀브로]고 표기한다.

표 4. 서태지와 아이들 ‘Come Back Home’의 발음 분석 표기법 예시

발음 변이 전 : 표준어 노랫말		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
형태음소적 표기	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
난 내 삶의 끝을 본 적이 있어	난 내 살메 꼬틀 본 저기 이써	난 냇 쏘미의 끝출 본 꺾이 있써	난 낸 썰메 끈출 본 찌기 일써

표 4는 분석한 발음의 표기법 예시로서 음운 변화를 살펴보기 위해 음운 형태 변형의 전·후를 구분하여 표기하였다. 변형되기 전인 표준어 노랫말을 형태음소적으로 표기하고, 이를 소리나는 대로 표기하여 음운 형태가 변형되기 전의 상태를 알도록 하였다. K-Pop 가수에 의해 변형된 발음은 직접 듣고 분석하여 표준어 노랫말에 대치·축약·탈락·첨가된 자·모음을 형태음소적으로 표기하고, 이를 소리나는 대로 표기함으로써 실제 가수가 표준어와 어떻게 다르게 발음하였는지 확인할 수 있도록 하였다. 위의 예시와 같이 서태지와 아이들은 ‘난 내 삶의 끝을 본 적이 있어’에서 ‘내’에 자음 /ㅅ/을 첨가함으로써 ‘냇’으로 발음하였으며, ‘삶’에 자음 /ㅅ/을 첨가하여 ‘쏘미’ [썰미]로 발음하였다. ‘적’에 자음 /ㅅ/을 첨가함으로써 ‘찌이’ [찌기]로 발음하였으며, ‘있어’의 ‘어’에 앞 음절의 종성 받침 /ㄴ/을 첨가하여 ‘있써’ [있씨]로 발음하였다. 자·모음의 대치·축약·탈락·첨가의 변화는 형태음소적 표기를, 발음의 변화는 표음적

표기를 비교하여 확인할 수 있다. 노랫말의 영어식 발음으로 인해 변형된 발음을 한국어로 표기하기 어려울 경우, 영어를 사용하여 표기하고, 이를 소리나는 대로 표기할 때에는 한국어로 표기하였다.

3.2 분석 곡의 범위

표 1 ‘한류 패러다임의 변화’에서 본 바와 같이 한류 성공의 마지막 단계는 세계 음악시장으로의 성공적 진출을 상징하는 미국 음악시장에서의 성공적 진출 여부이다. K-Pop이 여러 한류 콘텐츠 중에서 한류 문화 확산의 선두가 된 것도 세계 음악시장의 절반을 차지하는 미국의 음악시장에서 성공을 거두었기 때문이다.³⁾ 미국 음악시장에서의 성공 여부는 전 세계의 음악 수용자에게 영향을 미치는 미국의 빌보드 차트로 알 수 있다.

따라서 K-Pop의 발음 분석은 아시아, 유럽 국가 등에서 인기 있었던 K-Pop이 아니라 빌보드 차트에 진입한 이력이 있는 K-Pop 가수의 곡으로 범위를 설정한다. 발음법이라는 것은 특정 곡에서만 나타나는 것이 아니라 그 가수의 음악 전반에 나타나므로 빌보드 차트에 진입한 이력은 있지만 국내에서만 대중들에게 알려진 노래도 포함하여 분석한다.

빌보드 차트는 메인 차트 〈HOT 100〉, 〈빌보드 200〉와 서브 차트 〈클럽 댄스 플레이 차트〉, 〈월드 앨범 차트〉 등의 여러 차트가 있다. 〈HOT 100〉은 한 주의 최고 인기곡 100개를 소개하는 차트로 일시적인 유투브 조회수를 차트에 반영한 것이며, 〈빌보드 200〉은 앨범 판매량을 기준으로 순위를 평가한 것이다. 서브 차트의 경우, 미국 현지의 대중적 성과와는 관련성이 없다고 여겨지므로 메인 차트인 〈HOT 100〉, 〈빌보드 200〉에 진입한 K-Pop 가수들의 음악만을 분석한다. 표 5와 6은 각각 〈HOT 100〉, 〈빌보드 200〉에 진입한 가수와 곡명의 목록이다.

표 5. K-Pop 〈HOT 100〉 진입 앨범

연도	가수	곡명	최고순위
2009	원더걸스	Nobody	76
2012	싸이	강남스타일	2
2013	싸이	GENTLEMAN	5
2014	싸이	Hangover	26
2015	싸이	Daddy	97
2016	CL(2NE1)	Lifted	94
2017	방탄소년단	DNA	67
	방탄소년단	MIC Drop	28
	방탄소년단	FAKE LOVE	10
2018	블랙핑크	DDU-DU DDU-DU	55
	방탄소년단	IDOL	11
2019	블랙핑크	Kill This Love	41
	방탄소년단	작은 것들을 위한 시	8
	방탄소년단	Make It Right	95

위의 표 5와 아래 표 6과 같이 빌보드 차트에 진출한 K-Pop 가수는 원더걸스, 싸이, CL(2NE1), 방탄소년단, 블랙핑크, 보아, 빅뱅, 태티서(소녀시대), 지드래곤(빅뱅), 소녀시대, 2NE1, 엑소, 태양(빅뱅), 종현(샤이니), 제이홉(방탄소년단), NCT 127, RM(방탄소년단), TXT, 슈퍼M으로 팀 내 소속된 솔로 가수를 제외하고, 12팀이다. 본 논문은 한국어 노랫말의

3) 음악산업백서(2018)는 2017년 세계 음악산업 규모를 50,22억 달러로 산정하였고, 국가별 음악산업 규모에서 미국 음악산업 규모는 1872억 달러로 1위를 기록하였다.

발음을 분석하는 논문이므로 영어로 앨범을 발매한 원더걸스와 보아는 분석 대상에서 제외시키고, CL의 경우, 영어앨범으로 진입하였으나 <빌보드 200>에 진입한 2NE1의 멤버이므로 분석 대상에 포함시킨다.

따라서 K-Pop의 한국어 노랫말 발음 분석은 10팀의 국내·외 발매 곡 중 일부와 팀 내 빌보드 차트에 진출한 솔로 가수의 국내·외 발매 곡 중 일부를 선택하여 분석한다.

표 6. K-Pop <빌보드 200> 진입 앨범

연도	가수	앨범명	최고순위
2009	BoA	BoA	127
	빅뱅	Alive	150
2012	태티서(소녀시대)	Twinkle	126
	G-DRAGON	One Of A Kind	161
2013	G-DRAGON	Coup D'etat, Pt. 1	182
	소녀시대	Mr. Mr.	110
2014	2NE1	Crush	61
	EXO	Overdose	129
	태양(빅뱅)	Rise	112
2015	EXO	EXOdus: The 2nd Album	95
	방탄소년단	The Most Beautiful Moment in Life Pt.2	171
	방탄소년단	Young Forever	107
2016	방탄소년단	WINGS	26
	빅뱅	MADE	172
	방탄소년단	You Never Walk Alone	61
2017	G-DRAGON	KWON JI YONG	192
	EXO	The War: The 4th Album	87
	방탄소년단	LOVE YOURSELF: Her	7
	종현(샤이니)	Poet Artist	177
	제이홉(방탄소년단)	Hope World	38
	방탄소년단	LOVE YOURSELF: Tear	1
2018	BLACKPINK	SQUARE UP	40
	방탄소년단	LOVE YOURSELF: Answer	1
	NCT 127	NCT #127 Regular-Irregular	86
	RM(방탄소년단)	mono.	26
	EXO	DON'T MESS UP MY TEMPO	23
	TXT	The Dream Chapter: STAR	140
	BLACKPINK	KILL THIS LOVE	24
2019	방탄소년단	MAP OF THE SOUL: PERSONA	1
	NCT 127	NCT #127 WE ARE SUPERHUMAN	11
	방탄소년단	BTS WORLD	26
	슈퍼M	SuperM - The 1st Mini Album	1

4. K-Pop 한국어 노랫말의 발음 분석

4.1 여자 아이돌 가수

4.1.2 2NE1

표 7. 2NE1의 '내가 제일 잘 나가'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
내가 제일 잘 나가	내가 제일 잘 라가	내가 cheil jal-la-ga	내가 체일 잘 라가
내가 제일 잘 나가	내가 제일 잘 라가	내가 cheil jal-la-ga	내가 체일 잘 라가
내가 제일 잘 나가	내가 제일 잘 라가	내가 cheil jal-la-ga	내가 체일 잘 라가
제제 제일 잘 나가	제제 제일 잘 라가	cheche cheil jal-la-ga	체체 체일 잘 라가

표 8. 2NE1의 'Can't Nobody'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
갈만큼 가겠지	갈만큼 가겐찌	gal만큼 가겠g	가을만큼 가겐취
오늘 밤도 길겠지	오늘 밤도 길겐찌	오늘 뽀도 killget-chi	오늘 뽀도 길게치
분위기 타겠지	부늬기 타겐찌	분위기 tage-chi	부니기 타게취
졸졸 따라 올 테지	졸졸 따라 올 테지	졸졸 따라 올 테치	졸졸 따라 올 테치
난 참 바쁜 걸	난 참 밥쁜 걸	난 참 pop픈 girl	난 참 팍픈 걸

표 9. CL(2NE1)의 '나쁜 기집애'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
그래 나는 쎄	그래 나는 쎄	크래 나는 쎄	크래 나는 쎄
아주 사납게	아주 사납게	아주 싸납게	아주 싸납게
너 정도론 날	너 정도론 날	너 정포론 나	너 정포론 나
절대 감당 못해	절때 감당 못해	철대 감당 못해	철때 감당 몬테
질투 파윈	질투 파윈	칠투 파win	칠투 파윈
눈꼽만큼도 모르쥬	눈꼽만큼도 모르쥬	눈꼽만큼돔 모우르쥬우	눈꼽만큼돔 모우르쥬우
점쟁이도 내 맘속은	점쟁이도 내 맘쑈근	침쟁이도 낸 맘쑈옥은	침쟁이도 낸 맘쑈오근
못 맞추쥬	몬 맞추쥬	못 맞춷쥬우	몬 맞춷쥬우

4.1.3 블랙핑크

표 10. 블랙핑크의 'Kill This Love'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
천사 같은 Hi	천사 가튼 hi	천샤 깎은 hi	천샤 깎튼 hi
끝은 악마 같은 Bye	끄튼 앙마 가튼 bye	끝튼 악마 깎튼 bye	끝튼 앙마 깎튼 bye

매번 미칠 듯한 High 뒤엔 뺄어야 하는 Price 이건 답이 없는 Test 매번 속더라도 Yes 딱한 감정의 노예 얼어 죽을 사랑해	매번 미칠 드탄 high 뒤엔 배터야 하는 price 이건 다비 엄는 test 매번 속더라도 yes 따칸 감정에 노예 어러 주글 사랑해	맷뻘 밋칠 뜻한 high 뒤엔 뺄터야 하는 price 닉낀 답뻘 없는 test 맷뻘 속쩌라도 yes 딱칸 감정에 노예이 얼어 죽을 싸랑해이	맨뻘 민칠 뜯탄 high 뒤엔 뺄터야 하는 price 닉낀 답뻘 엄는 test 맨뻘 속쩌라도 yes 딱칸 감정 노예이 어러 주글 싸랑해이
--	--	--	---

표 11. 제니(블랙핑크)의 'Solo'의 노랫말 발음 분석

발음 변이전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
천진난만 청순가련 새집한 척 이젠 지쳐 나 귀찮아 매일 뭐해 어디야 밥은 잘 자 Baby 자기 여보 보고 싶어 다 부질없어 you got me like 이건 아무 감동 없는 love story 어떤 설렘도 어떤 의미도 네겐 미안하지만 I'm not sorry	천진난만 청순가련 새집한 척 이젠 지쳐 나 귀차나 매일 뭐해 어디야 바쁜 잘 자 Baby 자기 여보 보고 시퍼 다 부지럽써 you got me like 이건 아무 감동 엄는 love story 어떤 설렘도 어떤 의미도 네겐 미안하지만 I'm not sorry	천진난만 청쑤ka련 새집한 척 이젠 지쳐 나 귀찬나 매일 모해 어다 Pop은 찰자 Baby 차기 여보 보오고 썬어 타 푸우질없saw you got me like 이근 나무 감동 없는 love story 어떤 설렘도 어떤 의미dow 네겐 미안하지만 I'm not sorry	천진난만 청쑤ka련 새집한 척 이젠 지쳐 나 귀찬나 매일 모해 어다 팝은 찰자 Baby 차기 여보 보오고 씨퍼 타 푸우질업쏘우 you got me like 이근 나무 감동 엄는 love story 어떤 설렘도 어떤 의미dow 네겐 미안하지마랏 not sorry

4.1.3 소녀시대

표 12. 소녀시대의 'I Got a Boy'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
A yo GG yeah yeah 시작해 볼까 어머 애 좀 봐라 애 무슨 일이 있었길래 머릴 잘랐대 응 어머 또 애 좀 보라고 머리부터 발끝까지 스타일이 바뀌었어 왜 그랬대 궁금해 죽겠네 왜 그랬대 말해 봐봐 좀	A yo GG yeah yeah 시작개 볼까 어머 애 좀 봐라 애 무스 니리 이썬길래 머릴 잘랄때 응 어머 또 애 좀 보라고 머리부터 발끝까지 스타일이 바뀌어써 왜 그랜때 궁금해 죽겐네 왜 그랜때 말해 봐봐 좀	A yo GG yeah yeah 시작개 볼까아 어머 애 좀 봐라 yeah 무슨 일이 있었길래 머릴 자알랐대에 어어 어머 또 애 좀 보라꼬으 머릿부터 빨끝까지 style이 빠아뀌었써 왜 그래엤대 쿡금해 축겠네 왜 그랬대 말해 파파 좀	A yo GG yeah yeah 시작개 볼까아 어머 애 좀 봐라 yeah 무슨 일이 인썬길래 머릴 자알랄때에 어어 어머 또 애 좀 보라꼬으 머릴분떠 빨끝까지 style이 빠아뀌언써 왜 그래엔때 쿡금해 축겐네 왜 그랜때 말해 파파 좀

표 13. 소녀시대의 'Mr. Mr.'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
let's go	let's go	let's go	let's go

뭘 걱정하는데 넌 됐고 뭘가 또 두려운데 재고 또 재다 늦어버려 uh uh 우 워 매일 하루가 다르게 불안해져 가 앞서 가 주길 바래 그 누군가가 넌 모른 척 눈을 감는	뭘 걱정하는데 넌 뽕꼬 뭘가 또 두려운데 재고 또 재다 느저버려 uh uh 우 워 매일 하루가 다르게 부란해져 가 앞서 가 주길 바래 그 누군가가 넌 모른 척 눈을 감는	뭘 걱정하는데넌 넌 뽕go 뭘가 또 두려운데에 채go 또 채단 느으저버더어 uh uh 우 워 매일 하루가 다르게 부란해져 가야 앞서 카 주길 바래 큰 누군가가 넌 mou른 처억 눈을 감는	뭘 걱정하는데넌 넌 뽕꼬우 뭘가 또 두려운데에 채꼬우 또 채단 느으저버더어 uh uh 우 워 매일 하루가 다르게 부란해져 가야 앞서 카 주길 바래 큰 누군가가 넌 mou른 처억 눈을 감는
--	--	--	--

4.2 남자 아이돌 가수

4.2.1 방탄소년단

표 14. 방탄소년단의 'MIC Drop'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
핵심 섭외 일 순위 매진 많지 않지 이 class 가칠 만직 좋은 향기에 악천 반직	핵심 서브 일 수위 매진 만치 안치 이 class 가칠 만직 조은 향기에 악천 반직	핵심 섭외 ell snee 맏jean 마치 아찌 E class 까칠 마끼 좋은 향기에 악첼 빠직	핵심 서브 엘 쓰니 맨찌인 마치 아찌 이 클래스 까칠 마끼 조은 향기에 악첼 빠직

표 15. 방탄소년단의 'MIC Drop'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
누가 내 수저 더럽대 I don't care 마이크 잡음 금 수저 여럿 패 버럭해 잘 못 익은 것들 스테끼 여러 개	누가 내 수저 더럽때 I don't care 마이크 잡음 금 수저 여럿 패 버럭개 잘 몬 니근 건틀 스테끼 여러 개	누가 내 쑤저 더럽day I don't care Mic 잡음 곰 쑤저 여러 pay 버럭hey 짜 모 닉은 것들 s택끼 여러 gay	누가 내 쑤저 더럽데이 I don't care 마익 잡음 곰 쑤저 여러 패이 버럭헤이 짜 모 니근 건틀 스펙끼 여러 게이

표 16. 방탄소년단의 'IDOL'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
I'm proud of it 난 자유롭네 No more irony 나는 항상 나였기에 ... 뭘 어찌고 저찌고 떠들어대서 I do what I do 그니까 넌 너나 잘하셔	I'm proud of it 난 자유롭네 No more irony 나는 항상 나였기에 ... 뭘 어찌고 저찌고 떠들어대서 I do what I do 그니까 넌 너나 잘하셔	I'm proud of it 낫 zzai롭네 No more irony 나는 항상 나였기에 ... 뭘 엇쩍go 젓쩍go 떠들어으때썬으 I do what I do 근까 넌 너나 za라썬	I'm proud of it 낫 짜이롭네 No more irony 나는 항상 나여게에 ... 뭘 연쩍꼬 절쩍꼬 떠드러으때썬으 I do what I do 근까 넌 너나 자라썬

4.2.2 빅뱅

표 17. 지드래곤(빅뱅)의 ‘삐딱하게’의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
영원한 건 절대없어	영원한 건 절대업써	영원한 건 절때없어어	영원한 건 절때업써우
결국에 넌 변했지	결구게 넌 변헛찌	결국에 넌 변했찌	결국에 넌 변헛찌
이유도 없어	이유도 업써	이유또 없어우	이유또 업써우
진심이 없어	진심이 업써	진심미 없어우	진심미 업써우
사랑같은 소리파인 집어쳐	사랑가튼 소리파인 지버쳐	싸랑갠튼 sorry파인 째어쳐	싸랑갠튼 sorry파인 찌버쳐
오늘밤은 삐딱하게	오늘바문 삐따카게	오늘뻘은 삐딱하게	오늘뻘은 삐딱하게
내버려둬	내버려둬	내버렷thou	내버렷thou
어차피 난 혼자였지	어차피 난 혼자열찌	어차피 난 혼짜였지	어차피 난 혼짜열찌
아무도 없어	아무도 업써	아무또 없어우	아무또 업써우
다 의미없어	다 의미업써	타 의미없어어	타 의미업써우
사탕발린 위로 파인집어쳐	사탕발린 위로 파인 지버쳐	싸탕bal린 위로 파인 째어쳐	싸탕bal린 위로 파인 찌버쳐
오늘밤은 삐따카게	오늘밤은 삐따카게	오늘밤은 뻗따카게	오늘밤은 뻗따카게

표 18. 빅뱅의 ‘에라 모르겠다’의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
일단 시작부터 제일 센 걸로	일단 시작뿌터 제일 센 걸로	일단 시작붓트 즐 쎌 girl룻	일단 시작붓트 즐 쎌 걸룻
부탁해 바텐더	부타캐 바텐더	붓탁해 Bartender	분탁캐 Bartender
연속해 들이키고 나니	연소캐 드리키고 나니	연쑹해 뜰이키고 나니	연쑹캐 뜨리키고 나니
모두 다 예뻐	모두 다 예뻐	모오두 닷 예이뻐	모오두 단 예이뻐
보여 줘미 고여	보여 치미 고여	보엿shim미 꼬여	보연썸미 꼬여
these ladies so loyal	these ladies so loyal	these ladies so loyal	these ladies so loyal
그러다 널 처음 봤어	그러다 널 처음 봐써	그럴다 널 처으봣쓰	그럴다 널 처으봣쓰
geez girl love me tender	geez girl love me tender	geez girl love me tender	geez girl love me tender
난 씹씹하게 말을 걸어	난 씹씩카게 마를 거러	나 shick-shick하게 마르 켜어	나 씹씩카게 마르 켜러
넌 저기 시시한	넌 저기 시시한	넌 저기 shi-shi한	넌 저기 쉬쉬한
여자와는 달리	녀자와는 달리	년자와 달리	년자와 달리
틱틱 거러	틱틱 거러	thick-thick 꺼러	틱틱 꺼러
칙칙하던	칙칙하던	chick-chick하던	칙칙카던
분위기에 한 줄기 빛	부늬기에 한 줄기 빈	분위기에 한 줄기 beat	부늬기에 한 줄기 뷔인
설렘 정도가 지나쳐	설렘 정도가 지나쳐	썰렘 정도까 찌나쳐	썰렘 정도까 찌나쳐
마치 사춘기	마치 사춘기	맛찌 싸춘기	만찌 싸춘기

4.2.3 엑소

표 19. 엑소의 ‘Love Me Right’의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
우릴 비추는	우릴 비추는	후릴 뻐이쥬는	후릴 뻐이쥬는
달빛은 여전하지	달뻬즌 여전하지	탈뻬즌 여전하이지	탈뻬즌 여전하이지
네 궤도 안 헤매고 있어	네 궤도 안 헤매고 이써	네 궤도 van 헤매go 윳써	네 궤도 완 헤매고 윈써

난 아직 I can do this all night long baby 네가 없는 난 어딜 가도 반쪽짜리니까	난 아직 I can do this all night long baby 네가 얹는 난 어딜 가도 반쪽짜리니까	나안 하아직 I can do this all night long baby 네가 없는 나 너덜 가도 반쪽짜리닛까	나안 하아직 I can do this all night long baby 네가 얹는 나 너덜 가도 반쪽짜리닐까
---	---	---	---

표 20. 엑소의 'Monster'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
She got me gone crazy 왜 심장이 뛰니 넌 아름다워 나의 Goddess 단쳐있지 Yeah yeah 두드릴테니 날 들여보낼래 감춰진 스릴을 줄게	She got me gone crazy 왜 심장이 뛰니 넌 아름다워 나의 Goddess 다쳐있지 Yeah yeah 두드릴테니 날 드러보낼래 감춰진 스릴을 줄게	She got me gone crazy 웨 쉽잖이 뛰네요 넌 나름다워 나의 Goddess 단쳐있지 Yeah yeah 돏드릴테니 날 드러보낼래 감춰jean 쓰릴을 줄게	She got me gone crazy 웨 쉽잖이 뛰네요 넌 나름다워 나의 Goddess 단쳐있지 Yeah yeah 돏드릴테니 날 드러보낼래 감춰jean 쓰릴을 줄게

4.2.4 NCT 127

표 21. NCT 127의 'Cherry Bomb'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
Head shot Pop No talk 어딜 가나 숙이는 삶 주변 탐색하는 자들께 박수 Ay 너네 덕에 분명히 정신을 차렸네 쫓기는 거 싫어서 이젠 앞에서 말해	Head shot Pop No talk 어딜 가나 수기는 삼 주변 탐색카는 자들께 박수 Ay 너네 더게 분명히 정신을 차렸네 쫓끼는 거 시러서 이젠 아페서 말해	Head shot Pop No talk 어딿 까나 쑥이는 썸 주변 탐색하는 자드께 뽉수 Ay 넌네 덕에이 분며니 쟁신을 차렸네이 쫓끼는 께 쫘워써 위젠 앞페서 말해이	Head shot Pop No talk 어딘 까나 쑤기는 썸 주변 탐색하는 자드께 뽉수 Ay 넌네 게이 분며니 쟁신을 차련네이 쫓끼는 께 씨뤄써 위젠 압페서 말해이

표 22. NCT 127의 'Regular'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
원하는 것 get' em all 아직 없어 많은 buzz 도심 속의 주인공 CT 앞에 N 붙여 우린 won을 쫓지 않아 be the one one one Yeah 셀 수 없는 밤 난 주인공이 돼	원하는 건 get' em all 아직 업써 마는 buzz 도심 소게 주인공 CT 앞에 N 부쳐 우린 won을 쫓찌 아나 be the one one one Yeah 셀 쑤 얹는 밤 난 주인공이 돼	원하는 건 get' em all 아직 업써 마는 buzz 또심 쏘게 주원꼬웅 CT 앞페 N 부쳐 우린 won을 쫓지 않아 be the one one one Yeah 썰 쑤 얹는 뽀 나 주원공위 돼애	원하는 건 get' em all 아직 업써 마는 buzz 또심 쏘게 주원꼬웅 CT 압페 N 부쳐 우린 won을 쫓찌 아나 be the one one one Yeah 썰 쑤 얹는 뽀 나 주원공위 돼애

4.2.5 TXT

표 23. TXT의 '어느날 머리에서 뿔이 자랐다'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
거울 속에서 나를 멍하니	거울 소게서 나를 멍하니	꺼울 쏘게씨언 나를 멍하니	꺼울 쏘게씨언 나를 멍하니
보는 넌 내가 아냐	보는 넌 내가 아냐	보는 넌 내가 아냐	보는 넌 내가 아냐
어지러운 두통과	어지러운 두통과	(어치)lown 듯통과	(어치)lown 돈통과
something on my head	something on my head	something on my head	something on my head
이대로 도망치고 싶어	이대로 도망치고 시퍼	이대로 도망치꼬 썬퍼	이대로 도망치꼬 씹퍼
사라지고 싶어 저 멀리 구해줘	사라지고 시퍼 저 멀리 구해줘	사랏찌꼬 씹퍼 처 멀리 쿠해줘	사랏찌꼬 씹퍼 처 멀리 쿠해줘

표 24. TXT의 '9와 4분의 3 승강장에서 너를 기다려'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
나만 빼고 다	나만 빼고 다	나만 빼곳 따	나만 빼곤 따
행복한 것만 같아	행보칸 건만 가타	행복한 것만 가알야	행보칸 건만 가아타
우는 것보다	우는 건뽀다	우는 것뽏파	우는 건뽏파
웃을 때가 더 아파	우슬 때가 더 아파	웃을 때갓 떠 아아파	우슬 때갓 떠 아아파
맨날 참아보려 해도	맨날 차마보려 해도	맨날 참아뽏려 해엿또	맨날 차마뽏려 해엿또
버텨보려 해도	버터보려 해도	벳터보려 해엿또	뵤터보려 해엿또
그게 잘 안돼	그게 자 란돼	크게 찰 안돼	크게 찰 안돼
지금 내겐 네 손이 필요해	지금 내겐 네 소니 피료해	지금 내겐 네 쏘니 필요해	지금 내겐 니 쏘니 필요해

4.2.6 슈퍼M

표 25. 슈퍼 M의 'I Can't Stand The Rain'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
메말라 소리 없는	메말라 소리 엄는	메말라 소뤼 엄는	메말라 소뤼 엄는
외침을 달래본다	외침을 달래본다	왜애침을 딸래뽏다	왜애침을 딸래뽏다
심장의 거친 고통에	심장의 거친 고통에	썸장의 꺼친 꼬통에	썸장의 꺼친 꼬통에
귀를 대어본다	귀를 대어본다	퀴를 태이어본다	퀴를 태이어본다
끝도 없는 해매임의 끝에	끈또 엄는 해매이메 꼬테	끝도 엄는 햐매이메 꼬웃테	끈또 엄는 햐매이메 꼬은테
내가 있어주길 위해	내가 이써주길 위해	니잇가 잇써주길 위언해애	니인가 인써주길 위언해애
비가 아프지 않았던 날들에	비가 아프지 아난뽏 날드레	비가 아프지 아난뽏 날드레	비가 아프지 아난뽏 날드레
아름다웠던 널 다시 불러내	아름다윌뽏 널 다시 불러내	아름다윌뽏 널 닷시 불러내	아름다윌뽏 널 닷시 불러내

4.2.7 종현(샤이니)

표 26. 종현(샤이니)의 '빛이 나'의 노랫말 발음 분석

발음 변이 전 : 표준어		발음 변이 후 : K-Pop 발음	
노랫말	표음적 표기	형태음소적 표기	표음적 표기
빛이 빛이 나 너의 눈엔	비치 비치 나 너이 누넌	뽏취 뽏취 나 너에 눈넌	뽏취 뽏취 나 너에 눈넌

빛이 빛이 나 아주 아주 꽤 아주 아주 아주 꽤 아주 꽤	비치 비치 나 아주 아주 꽤 아주 아주 아주 꽤 아주 꽤	뻗취 뻗취 나 앓쭈 앓쭈 꽤애 앓쭈 앓쭈 앓쭈 꽤애 앓쭈 꽤애	비치 비치 나 앓쭈 앓쭈 꽤애 앓쭈 앓쭈 앓쭈 꽤애 앓쭈 꽤애
---------------------------------------	---------------------------------------	--	--

5. K-Pop의 한국어 노랫말의 자·모음 영어식 대체 발음표

모국어만을 언어로 사용한 사람은 외국어 발음시 모국어의 영향을 받게 되어 자신의 모국어 발음 중 유사한 음가를 차용하여 외국어를 발음하게 된다(황승경, 2012). 한국어가 모국어인 자가 ‘jesus’를 발음할 때에 한국어 발음 중 가장 유사한 음가, [쥐젇스]라고 발음하게 되는데, [dʒi:zas]와 [쥐젇스]는 조음의 위치는 같아 비슷하게 들릴 수 있겠지만 조음방법의 차이로 인해 음성적 차이가 발생한다.

한국어 노랫말을 영어식으로 발음하기 위해서는 한글 자음을 영어 자음처럼 바꾸어 발음하여야 하는데, K-Pop 가수들의 한국어 노랫말 발음을 분석한 결과, 각각의 다른 K-Pop 가수들이 여러 음악에서 한국어 노랫말을 발음하더라도 공통적이고, 반복적으로 사용하는 한글 자·모음의 영어식 대체 발음을 확인할 수 있었다. 대체 발음에 대한 설명은 음운론의 분류법을 활용하였다.

5.1 한글 자음의 영어식 대체 발음표

표 27. 한글 자음의 영어식 대체 발음표

한글 자음	ㄱ	ㄴ	ㄷ	ㄹ	ㅁ	ㅂ	ㅅ	ㅆ	ㅈ	ㅊ	ㅋ	ㅌ	ㅍ	ㅎ
영어식 발음	g, k	n, l, r	d, t, th[ð]	l, r	m	b, v, p	c, s, sh, th[θ]	j, z, ch		ch	k, q	t	f, p	h
된소리 발음	ㅃ		ㅅ			ㅍ	ㅆ	ㅈ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ	ㅊ

한국어 자음 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/, /ㅅ/은 가창자의 노랫말 표현 방식에 따라 거센소리인 /ㅋ/, /ㅌ/, /ㅍ/, /ㅈ/, 즉, 영어의 /k/, /t/, /p/, /tʃ/에 가까운 소리로 발음될 수도 있고, 영어의 유성자음인 /g/, /d/, /b/, /dʒ/ 소리에 가깝게 발음될 수도 있다.

자음 /ㄴ/은 /n/뿐 아니라 /l, r/로 발음되는 것을 확인할 수 있었다. 영어의 발음법은 한국어의 발음법에 비해 청각적으로 부드럽게 들린다. 이러한 소리를 유음이라고 하는데, /l, r/의 발음을 정확하게 할수록, 또는 /l, r/의 자음으로 대치·첨가하여 발음할수록 한국어 노랫말은 영어식으로 들려짐을 확인할 수 있었다. 따라서 한글 자음 /ㄴ/이 /l, r/로 대치되어 발음되거나 /l, r/의 자음을 첨가하여 발음하는 것은 영어식 발음을 위함임을 알 수 있다.

한글 자음 /ㄷ/은 영어 자음 /th/의 [ð]로 발음하기도 한다. 표 18를 살펴보면 ‘오늘밤은 뽀뽀하게 내버려 뒹’에서 ‘뒹’를 ‘though’로 변형·발음하여 영어처럼 들리도록 하였다.

한글 자음 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/, /ㅅ/, /ㅆ/는 짧은 리듬을 표현하고자 할 때 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/, /ㅅ/ 자음을 종성 받침에 첨가하거나 된소리 /ㅃ/, /ㅅ/, /ㅆ/로 대치하여 발음하고, 영어식으로 발음하고자 할 때는 무성자음인 /k/, /t/, /p/, /sh/, /ch/로 대치하여 발음하였다. 앞서 분석한 표 11를 살펴보면 ‘청순가련 새침한 척’에서 ‘가’의 /ㄱ/을 영어식으로 발음하기 위해 /k/로 대치하여 ‘카’로 발음하였으며, ‘순’과 ‘새’는 짧은 리듬을 표현하고자 초성 자음 /ㅅ/을 된소리 자음 ‘ㅆ’으로 대치하였다. 또한 ‘새’는 /ㅅ/을 종성에 첨가하여 ‘췌’으로 발음하여 ‘청순가련 새침한 척’을 [청순카련 췌침한 척]으로 발음하였다.

다시 말해 한글 자음의 영어식 대체 발음은 한글 자음의 대치·축약·탈락·첨가를 통해 생겨났으며, 한국어 노랫말의 영어식 발음은 한글 자음을 영어의 운율자질과 조음방법으로 바꾸어 발음할 때 가능한 것이다.

5.2 한글 모음의 영어식 대체 발음표

한국어의 21개의 모음 중에서 입술이나 혀가 고정되어 발음하는 단모음에는 /ㅏ/, /ㅓ/, /ㅗ/, /ㅜ/, /ㅡ/, /ㅣ/, /ㅑ/, /ㅕ/, /ㅛ/, /ㅟ/, /ㅛ/, /ㅟ/ 가 있으며, 이중모음에는 입술이나 혀의 모양이 변화하면서 발음되는 /ㅗㅓ/, /ㅓㅗ/, /ㅗㅜ/, /ㅜㅗ/, /ㅗㅙ/, /ㅙㅗ/, /ㅟㅙ/, /ㅙㅟ/, /ㅟㅙ/, /ㅙㅟ/ 등이 있다. /ㅟ/와 /ㅙ/는 발화시 이중모음처럼 조음기관이 움직이며 발음하지만 이중모음의 발음과는 조음기관의 움직임이 현저한 차이를 보이므로 일반적으로 단모음으로 구분하고 있다.

한국어 노랫말을 영어식으로 발음하기 위해 자음을 영어식으로 바꾸는 것 외에 한국어 단모음을 한국어 이중모음 중심으로 바꿔 발음하거나 혀의 높이가 높은 고모음 /ㅑ/, /ㅓ/, /ㅟ/를 첨가하여 발음하는 것을 분석을 통해 확인할 수 있었다.

5.2.1 한글 단모음의 영어식 대체 발음표

표 28. 한글 모음의 대체 발음표

한글 모음	ㅏ	ㅓ	ㅗ	ㅑ	ㅟ, ㅙ, ㅛ	ㅣ
대체 모음	ㅏ, ㅓ	ㅓ, ㅑ	ㅛ	ㅙ	ㅙ, ㅟ, ㅟ, ㅙ	ㅑ, ㅓ
	이중모음				단모음	

표 28를 살펴보면 모음 /ㅣ/를 제외한 단모음 /ㅏ/, /ㅓ/, /ㅗ/, /ㅑ/, /ㅟ/, /ㅙ/, /ㅛ/가 모두 이중모음으로 대체되어 발음되는 것을 알 수 있다. 모음 /ㅣ/는 이중모음 /ㅑ/ 또는 단모음 /ㅓ/로 대체 발음하는 경우가 많은데, 이처럼 단모음이 다른 단모음, 또는 이중모음으로 대체되어 발음될 경우, 영어식의 발음 효과가 나타난다. 예를 들어 ‘못 본 채’의 ‘채’를 [체]로 발음하게 되면, 한글 ‘채’가 영어 ‘change’의 [tʃe]처럼 들리는 것이다.

앞서 분석한 표 7를 살펴보면 ‘내가 제일 잘 나가 제제제일 잘 나가’에서 ‘제’의 자음은 /ㅈ/로 발음되고, /ㅟ/는 이중모음 /ㅙ/로 대치되어 [내가 체일 잘 라까 체체체일 잘 라까]로 발음되었다. ‘제’의 /ㅟ/가 /ㅙ/로 대치하여 발음함으로써 영어 ‘change’의 [tʃe]처럼 들리는 것이다.

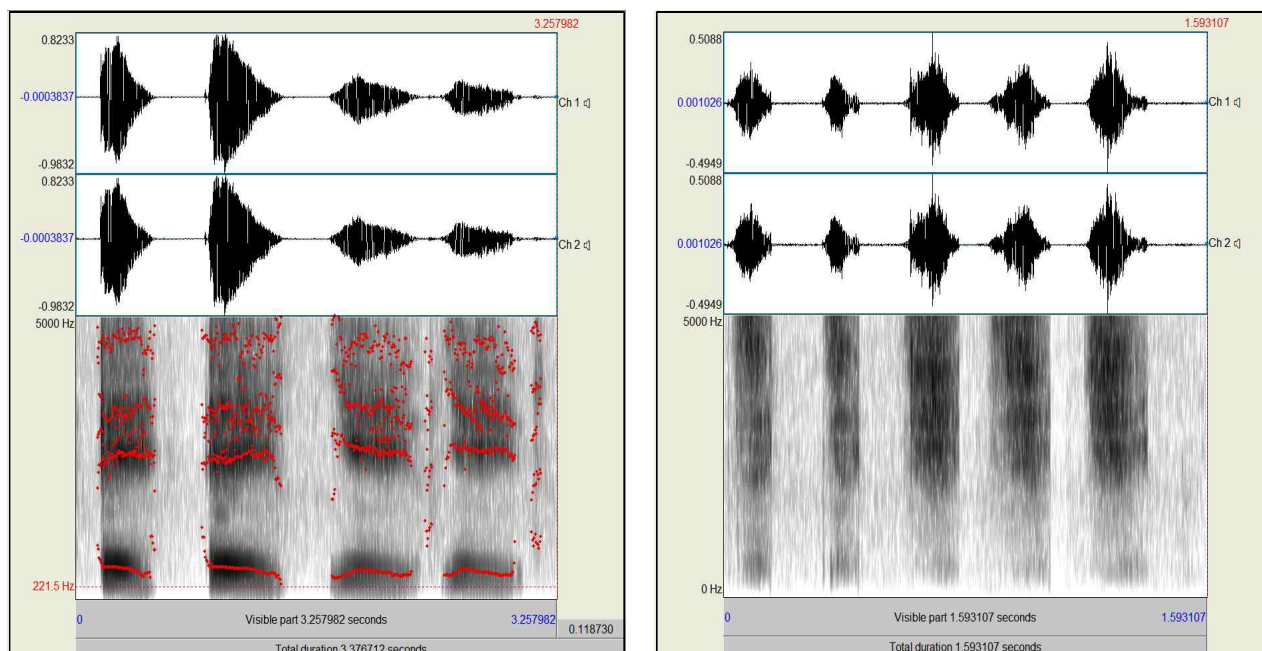


그림 2. (왼) /ㅟ/와 /ㅙ/, (오른) ‘제’와 ‘[tʃe]’의 스펙트로그램 비교

위의 그림은 한국어 노랫말을 영어식으로 발음하는 것이 실제로 외국인들에게 영어와 비슷하게 들릴 수 있는가를 알아보기 위해 음성 분석프로그램인 프라트(Praat)를 활용하여 스펙트럼과 음형대를 비교한 것이다. 우선 ‘제일’의 모음 /ㅟ/가 ‘change’의 [tʃe, 체], 모음 /ㅙ/로 대치하여 발음하였음을 확인하기 위해 모음 /ㅟ/와 /ㅙ/를 비교하였다. ‘제일’의 ‘제’

와 ‘change’의 [tʃe, 체]의 차이를 확인하기 위해 분석곡의 mr에 맞추어 ‘제일’의 ‘제’는 표준발음법대로 가창하여 음원을 추출하고, ‘change’의 [tʃe, 체]는 앞서 4장에서 분석한 K-Pop 발음표대로 가창하여 음원을 추출하여 스펙트럼과 음형대를 비교하였다. 그림 2를 통해 모음 /ㅈ/와 /ㅊ/, ‘제’와 ‘change’의 [tʃe, 체]의 차이점을 확인할 수 있었다.

표 26에서 ‘빛이 빛이 나’는 [뽕취 뽕취 나]로 발음하였는데, 변화 과정을 살펴보면 자음 /ㅌ/이 된소리 /ㅍ/로 대체되었고, 모음은 /ㅣ/가 단모음 /ㅓ/로 대체되어 발음되었다. 이러한 발음 변형은 ‘빛이’가 영어 ‘beach’ [bi:tʃ]로 들리도록 하였다.

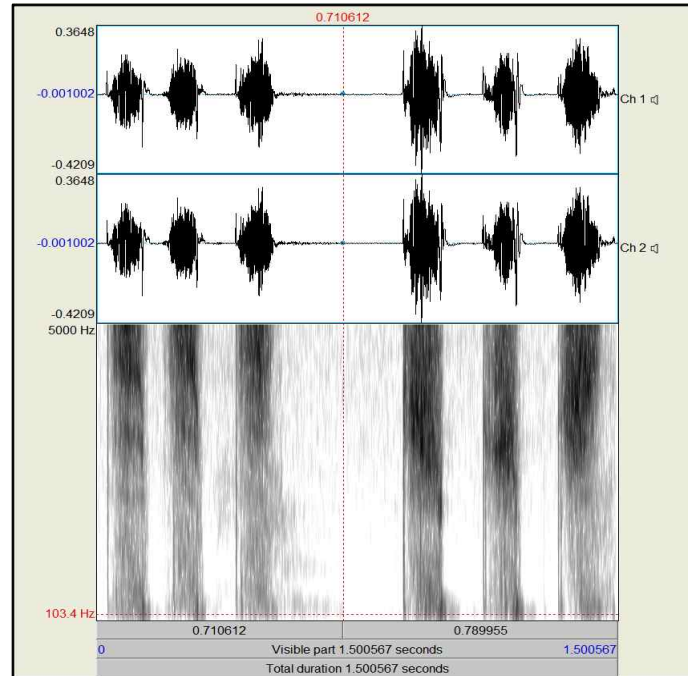


그림 3 ‘빛이’와 ‘beach’의 스펙트로그램 비교

그림 3은 종현의 ‘빛이 나’의 일부 노랫말 ‘빛이 빛이 나’를 mr에 맞추어 노래하여 ‘빛이’의 ‘이’ 부분만 편집한 것이다. 왼쪽 3개의 파형은 ‘빛이’를 표준발음법으로 발음하여 [비치]의 ‘치’ 부분을 편집하였고, 오른쪽 3개의 파형은 표 26의 K-Pop 발음 분석표대로 발음하여 ‘빛이’를 영어처럼 발음한 ‘beach, [뽕취]’의 [tʃ], 취 부분만 편집한 것이다. 분석 결과, 모음 /ㅣ/가 /ㅓ/로 대체되어 발음할 때에 포먼트가 더 진하고 넓게 나타남을 알 수 있었다.

5.2.2 모음 첨가를 통한 한글 모음의 영어식 대체 발음표

표 29와 같이 노랫말의 모음에 고모음을 첨가하여 발음할 경우, 영어식의 발음 효과가 나타난다. 예를 들어 ‘보내고’의 ‘고’를 [고우]로 발음하게 되면, 한글 ‘고’가 영어 ‘go’ [gou]처럼 들리는 것이다.

표 29. 모음 첨가를 통한 영어식 대체 발음표

한글 모음	위	와	오	어	오	어	에	웨	위
첨가 모음	모음 /ㅜ/ 첨가				모음 /ㅡ/ 첨가		모음 /ㅣ/ 첨가		
실제 발음	위우	와우	오우	어우	오으	어으	에이	웨이	위이

표 15를 살펴보면 ‘누가 내 수저 더럽대 I don’t care 마이크 잡음 금 수저 여럿 패 버럭해’에서 단모음에 모음이 첨가되어 발음되는 것을 확인할 수 있다. 단모음 /ㅈ/에 /ㅣ/를 첨가하여 ‘대’는 자음 /ㄷ/ 첨가와 함께 [때이], 영어로는 ‘day’ [deɪ]처럼 발음되었으며, ‘패’는 영어로 ‘pay’ [peɪ], ‘해’는 영어로 ‘hey’ [heɪ]로 발음되는 것을 확인할 수 있다.

표 16을 살펴보면 ‘떠들어대서’에서 ‘어’와 ‘서’에 모음 /ㅡ/와 /ㅣ/를 첨가하고, ‘대’와 ‘서’의 자음을 된소리 자음으로 대체하여 [떠들어어때써어]로 발음하였다.

표 17를 살펴보면 ‘이유도 없어 진심이 없어’에서 ‘없어’를 [업써우]로 발음한다. 음운철자법에 의해 [업써]가 맞지만 ‘없어’에 모음 /ㅜ/를 첨가하여 [업써우]로 발음한다. 모음을 첨가하여 발음함으로써 영어 ‘saw’의 영국식 발음 [səʊ]처럼 들리는 효과를 주었다.

한국어 노랫말의 영어식 발음 현상은 모든 노랫말을 영어로 바꾼다는 의미가 아니라 노랫말 안에서 음절 단위로 영어처럼 바꿔 발음하는 것이다. 따라서 외국인들이 K-Pop을 들을 때 곳곳에서 익숙한 발음이 들려짐으로 인하여 이국적인 언어이지만 이질감이 들지 않고, 이색적으로 들을 수 있는 것이다.

6. K-Pop의 한국어 노랫말 음운 변화의 유형

K-Pop 음악의 노랫말 발음 분석 결과를 바탕으로 한국어 노랫말의 3가지 음운 변화 유형을 도출할 수 있었다. 이 3가지 유형의 분류 기준은 발음이 변화된 동기이다. 유형의 분류는 어떠한 동기로 한국어 노랫말이 영어식으로 바뀌었는가를 기준으로 하였다.

발음 변화 유형의 첫 번째는 음악의 리듬을 표현하기 위한 음운 변화이고, 두 번째는 영어 노랫말과의 압운을 위한 음운 변화, 마지막으로 세 번째는 영어식 발음 표현을 위한 음운 변화이다. 이 3가지 유형은 발음 변화의 동기에 의해 자음이 대체되거나 첨가·탈락되어 자음 변형이 발생했으며, 모음의 경우, 고모음을 첨가하거나 단모음이 이중모음으로 대체됨으로 모음 변형이 발생하였다. 이 3가지 유형 속에서 이러한 자·모음의 변형은 한국어 노랫말이 영어식으로 들리지는 효과를 나타내었다.

6.1 리듬 표현을 위한 음운 변화

이 유형은 음절 끝에 다음 음절 초성을 받침으로 첨가하거나 자음을 첨가하여 된소리로 발음함으로써 짧은 음표를 표현할 때, 또는 모음을 첨가하여 발음함으로써 긴 음표를 표현할 때, 마지막으로 자음을 영어 자음으로 대체하여 발음함으로써 레이드 백(laid-back)⁴⁾이 표현될 때, 활용되는 유형이다.

6.1.1 자음 첨가를 통한 리듬 표현

특히 자음을 첨가하여 된소리로 발음하는 것은 리듬을 표현하고자 할 때 활용되는 가장 흔한 발음 변화 형태이다. 표 9를 살펴보면 ‘눈썹만큼도 모르죠’에서 ‘도’에 자음 /ㄱ/을 첨가하여 ‘돔’으로 발음함으로써 음절을 짧게 표현하였으며, ‘짐쟁이도 내 맘속은 못 맞추죠’에서 ‘내’에 자음 /ㄴ/ 첨가, ‘추’에 자음 /ㅅ/이 첨가되어 ‘넌’, ‘쫓’으로 발음한다. 이때 첨가된 /ㅅ/은 다음 음절 ‘죠’에 영향을 주어 ‘쫓’이 ‘쫘’로 발음되는데, 이는 자음의 종성 첨가가 뒤에 오는 초성과 대응하여 발음된 것이다.

표 10을 살펴보면 ‘끝은 악마 같은’에서 ‘끝은’은 [꼬튼]으로 발음하고, ‘같은’은 [가튼]으로 발음하는 것은 표준발음법 13항의 규정대로 홑받침이나 쌍받침이 모음으로 시작된 조사나 어미, 접미사와 결합되는 경우, 제 음가대로 뒤 음절 첫소리로 옮겨 발음한 것이다. 그러나 블랙핑크는 ‘끝은’과 ‘같은’에 각각 자음 /ㄷ/을 첨가하여 ‘끝든’, ‘같든’으로 변형하여 [꼬든, 간든]으로 발음하였다. 즉, 종성 받침 /ㄷ/이 뒤 음절 모음과 결합될 때, 옮겨 발음되지 않고, 첨가됨으로써 짧은 리듬과 음절의 강세를 표현함으로써 리듬감을 살리는 효과를 주었다. 마찬가지로 ‘매번’의 ‘매’에 자음 /ㅅ/을 첨가, ‘미칠’의 ‘미’에 자음 /ㅅ/을 첨가, ‘이건’의 ‘이’에 자음 /ㅇ/을 /ㄴ/으로 대체한 후, 자음 /ㅅ/을 첨가하여 ‘맷’, ‘밋’, ‘닛’으로 변형되어 짧은 리듬과 음절의 강세를 표현하였다.

위와 같이 자음 첨가를 통한 리듬감의 표현은 4장에서 분석한 빌보드 차트 진입 가수의 K-Pop 음악에서 모두 나타났다. 빌보드 차트에 진입한 K-Pop의 장르가 모두 댄스음악이므로 빠른 템포의 리듬감 표현을 위해 긴 음표와 대조를 이루는 짧은 음표의 표현을 노랫말의 발음 변형으로 표현한 것이다. 다시 말해 자음을 음절 종성에 첨가하여 짧은 리듬을 표현하고, 자음 받침의 첨가로 인한 뒤 음절의 경음화는 음절의 강세를 표현하여 댄스음악의 리듬감을 살리는 효과를 주었다.

4) 레이드 백(laid-back): 정박에서 약간 밀리게 연주하거나 가창하는 것을 말한다.

6.1.2 자음 대치를 통한 리듬 표현

한국어 자음 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/, /ㅈ/와 영어의 /g/, /d/, /b/, /dʒ/는 조음방법과 위치가 같아 서로 대립 구조를 이루어 대칭 자음으로 사용되지만 한국어 자음 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㅂ/, /ㅈ/은 성대의 진동이 없는 무성자음이고, 영어의 /g/, /d/, /b/, /dʒ/는 성대의 울림이 있는 유성자음으로⁵⁾ 공명 차이로 인한 소리의 질감과 언어의 리듬에서는 큰 차이점을 보인다.

표 30. 한국어와 영어의 공명도 차이

		한국어		영어
		모음	저모음	
고 · · · · 저	공 명 음	고모음	/ɪ, ʊ, ɪ, ʊ/	/ɪ, u, i, ʊ/
		반모음	전이음	/w, j/
		유음		/r, l/
		비음		/n, m, ŋ/
		장 에 음	유성마찰음	/v, ð, z, ʒ, dz, dʒ/
공 명 도	장 에 음		무성마찰음	/f, θ, s, ʃ, h/
		무성음	유성폐쇄음	/b, d, g/
			무성폐쇄음	/p, t, k/
			무성자음	/t͡ʃ, ʃ, ʒ, ʒ/을 제외한 모든 한글 자음
				/c, f, h, q, ch, sh/

공명도가 높은 음소가 많을수록 공명이 높은 음색을 갖게 된다. 영어는 한국어에 비해 성대를 진동시켜 발음하는 유성 자음이 많아 호흡이 많이 사용되어 상대적으로 공명도가 높고, 풍부한 울림이 생긴다. 반면, 한국어 자음의 대부분은 무성 자음이기 때문에 공명도가 낮아 언어의 톤이 영어에 비해 다소 높아 두 언어의 소리의 질감이 다르다. 이는 이중언어를 사용하는 재미교포의 경우, 한국어와 영어의 톤이 다르다는 것을 보면 알 수 있다.

언어의 리듬은 음악에서 더 두드러지게 나타난다. 예를 들어 한국어가 모국어인 자가 ‘Jesus’를 한국어 발음을 활용하여 영어가 모국어인 사람처럼 발음하려면 호흡의 흐름을 지연시켜 예비음 ‘을’을 사용하여 성대를 진동시키고, [(은)쥐이젯(스)]와 [(은)쥐이젯(스)]의 중간으로 발음해야한다. [쥐젯스]와 영어식 발음인 [(은)쥐이젯(스)], [(은)쥐이젯(스)]를 비교해보면 예비음 ‘을’을 첨가하여 발음하기 때문에 소리의 시작점이 뒤로 밀리고, [쥐]가 [쥐이]로 음절수가 증가하여 전체적으로 밀려서 발음된다. 이를 음악에서는 레이드 백이라 부르는데, 표 28과 같이 한글 자음을 영어 자음으로 변형할 때, 예비음 ‘을’ 또는 ‘은’을 첨가하여 발음하게 되면 한국어 노랫말이 영어식으로 발음될 뿐 아니라 자연스럽게 리듬 표현이 좋아질 수 있다.

6.1.3 모음 첨가를 통한 리듬 표현

모음을 첨가하여 발음하는 것은 표 30과 같이 영어식으로 발음될 뿐 아니라 음절 첨가로 인해 음절의 길이가 늘어남에 따라 음표를 길게 표현하는 효과를 주어 리듬 표현에 효과적이다.

표 13을 살펴보면, ‘바뀌었어 왜 그랬대’에서 ‘바’에 모음 /ㅏ/를 첨가, ‘랬’에 모음 /ㅐ/를 첨가하여 각각 ‘바아’, ‘래앓’으로 발음함으로써 음절의 길이가 늘어나 음표가 길게 표현되는 효과를 주었다.

이렇게 모음 첨가, 자음 첨가, 자음 대치 등 리듬 표현에 효과적인 발음 상태로 변형시키는 것을 통해 악상을 살리고, 음악의 장르 표현을 더욱 효과적으로 할 수 있으며, 목소리를 악기의 한 부분처럼 사용하여 편곡적인 효과를 나타낼 수 있다.

5) 유성자음과 무성자음의 차이는 발음 시 목 앞쪽 후두 부위에 손을 대어 성대의 뚜렷한 진동의 유무를 통해 확인할 수 있다.

6.2 영어 노랫말과의 압운을 위한 음운 변화

이 유형은 한국어와 영어 노랫말과의 압운을 위해 의도적으로 한국어 자음을 영어의 자음처럼 발음하거나 한국어 모음을 이중모음으로 바꾸어 발음하는 유형이다. 또한 노랫말의 자음을 아예 빼고 부르거나 노랫말의 모음과 아예 다른 모음으로 바꾸어 발음함으로써 영어 노랫말과의 압운을 맞추는 유형이다.

표 11을 살펴보면, ‘천사 같은 hi’ 끝은 악마 같은 bye 매번 미칠 듯한 high 뒤편 뻗어야 하는 price 이걸 답이 없는 test 매번 속더라도 yes 딱한 감정의 노예 얼어 죽을 사랑해에서 영어 노랫말 ‘hi, bye, high, price, test, yes’와 압운을 위해 한글 노랫말 ‘노예’의 ‘예’를 모음 /i/를 첨가하여 ‘예이’로 발음하였으며, ‘사랑해’의 ‘해’도 모음 /i/를 첨가하여 ‘해이’로 발음하였다.

표 13을 살펴보면, ‘let’s go’의 ‘go’와 압운을 맞추기 위해 ‘됐고’와 ‘재고’의 ‘고’에 모음 /u/를 첨가하여 영어 ‘go’ [goʊ]로 들리도록 발음하였다.

6.3 영어식 발음 표현을 위한 음운 변화 유형

이 유형은 발음 자체를 영어식으로 표현하기 위해 발음하는 것을 말한다. 목적이 영어처럼 들리기 위함이므로 앞서 제시한 표 27과 28, 29의 영어식 발음 대체표가 기본이 되어 발음 변화가 발생한다.

7. K-Pop 노랫말의 음운 규칙

표 31은 K-Pop 노랫말 분석을 통해 발견한 자·모음 변화 형태에 따라 달라지는 발음 변화들을 3가지 음운 변화의 원리로 구분하여 종합한 K-Pop 노랫말의 음운 규칙표이다. 이를 참고하여 한국어 노랫말을 영어식 발음으로 변형하여 노래할 수 있다.

표 31. K-Pop의 한국어 노랫말 음운 변화 유형과 음운 규칙

음운 변화 유형의 원리	자·모음 변화 형태
리듬 표현을 위한 음운 변화 유형	자음 첨가
	자음 대치
	모음 첨가
영어 노랫말과의 압운을 위한 음운 변화 유형	자음 대치
	자음 탈락
	모음 대치
영어식 발음 표현을 위한 음운 변화 유형	자음 대치
	모음 대치
	모음 첨가

표 31을 살펴보면 자음과 모음의 변화 형태는 자음 첨가, 자음 대치, 자음 탈락, 모음 첨가, 모음 대치 5가지이다. 자음 첨가와 대치를 통해 발음 변화를 할 경우, 표 27을 참고하고, 모음 첨가와 대치를 통해 발음 변화를 할 경우, 앞서 제시한 표 28, 29를 참고하여 영어식으로 한국어 노랫말을 발음할 수 있다.

8. 결론

K-Pop은 세계 각지로부터 유입된 다양한 음악적 요소의 창조적 혼합과 절충을 시도함으로써 한류 콘텐츠의 일부에서

한류의 주역으로 확장되었다. K-Pop의 혼종적인 모습은 음악 장르뿐 아니라 K-Pop 노랫말의 언어선택과 발음법에서도 나타난다.

논자는 세계음악시장의 수용자들에게 K-Pop이 받아들여진 중요한 요인을 K-Pop 노랫말의 언어 혼종과 영어식 퓨전 발음으로 보고, K-Pop 노랫말의 언어선택과 한국어 노랫말의 발음에 대해 살펴보았다.

이에 대한 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, K-Pop 노랫말의 발음 퓨전 현상은 세계인을 대상으로 하는 K-pop이 언어적 이질감으로부터 오는 청각적 제약을 해소시키고, 전 세계의 K-pop 수용자들에게 이국적 새로움으로 받아들여질 수밖에 없음을 발음 분석을 통해 확인할 수 있었다. K-Pop 가수들은 한국어와 영어를 혼용하여 가창할 때, 삽입언어인 영어를 최대한 원어민처럼 발음하게 되면서 영어의 초분절 요소가 발휘되고, 한국어를 발화할 때 영어처럼 강세 언어로 전이되는 과정을 겪게 된다. 이로써 한국어 노랫말이 영어식 발음법으로 변화함에 따라 두 언어 간의 발음체계와 운율차이는 점차적으로 좁아지게 되고, 이중언어로 노랫말이 발화되더라도 문장이 전체적으로 자연스럽게 들리는 언어의 음성적 동조효과를 확인할 수 있었다.

K-Pop 한국어 노랫말의 발음은 영어식으로 대체되는 발음으로 변형하여 발음할 때 두 언어 간의 발음체계와 운율차이가 좁혀짐으로 코드전환으로 인한 두 언어의 이질감이 줄어들 수 있다.

둘째, K-Pop 노랫말의 발음법이란 영어는 최대한 원어민처럼 발음하고, 한국어 노랫말은 최대한 영어처럼 들리게 발음하는 것이고, 한국어 노랫말을 영어식으로 발음하는 것은 한국어의 발음체계와 초분절 요소를 영어의 발음체계와 초분절 요소로 바꾸는 것임을 확인할 수 있었다.

셋째, 빌보드 차트에 진출한 K-Pop 가수들의 한국어 노랫말 발음 분석한 결과, 각각의 다른 K-Pop 가수들이 여러 음악에서 한국어 노랫말을 발음하더라도 공통적이고, 반복적으로 사용하는 한글 자음과 모음의 영어식 대체 발음을 도출하였으며, 발음 변화의 동기를 기준으로 한국어 노랫말의 3가지 발음 변화 유형을 도출하였다.

넷째, 발음 변화의 유형과 한글 자모음의 영어식 대체 발음표를 활용하여 한국어 노랫말을 영어식으로 발음하는 K-Pop 발음법을 제안하였다.

K-Pop 음악 속에서의 음운 변화 현상은 노랫말뿐 아니라 한국어와 한국어 발음에도 영향을 미치고 있다. K-Pop의 주 소비층인 10대, 20대들은 K-Pop 노랫말에서 사용하는 발음법으로 문자언어를 사용할 뿐 아니라 이미 음운 변형이 일어난 K-Pop 발음법을 활용하여 언어 축약을 함으로써 2차 변형된 그들만의 언어로 소통하고 있다. K-Pop 노랫말의 영어식 발음처럼 영어식으로 발음하도록 변형한 신조어가 많이 나타나고 있다. 이러한 현상을 단순한 언어파괴 현상으로 볼 것이 아니라 K-Pop처럼 글로벌한 한국어로 발음되는 현상으로 인식하고, K-Pop 노랫말의 변형된 발음을 활용하여 한국어를 배우고자 하는 전 세계인들에게 영어식 한국어로 한국어를 소개·교육하는 것은 한국어 발음에 대한 어려움을 해소할 것으로 보여져 이에 대한 많은 연구와 논의가 이루어지기를 바란다.

이 연구는 K-Pop 한국어 노랫말에서 나타나는 음운 변화 현상을 한국어와 영어의 발음체계 비교를 통하여 규명하였다는 점에서 기존의 연구 성과들과 구별될 수 있을 것으로 보여지며, 신한류의 지속화를 위해 K-Pop 노랫말의 음운 변화에 대한 연구가 여러 분야에 걸쳐 이루어지기를 바란다.

참고문헌

- 강희숙. (2016). K-Pop 노랫말의 코드 전환 양상 및 담화 기능. *호남문화연구*, 60, 193-226.
- 김가람. (2015). 대중가요(K-Pop)를 활용한 한국어 연음 현상 발음 교육 방안 연구. 석사학위 논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 김옥기. (2019). *한국어 원어민 영어 학습자와 영어 원어민 한국어 학습자의 초분절 요소 습득 경향 연구 (체류 경험 변수를 중심으로)*. 박사학위 논문, 건국대학교 대학원.
- 박준언. (2015). K-pop 노랫말들의 언어 혼종 (영어 변이형들과 코드전환 사용). *이중언어학* 61, 95-124.
- 박준언. (2014). K-pop 노랫말 코드전환의 기저언어 설정. *이중언어학* 54, 157-184.
- 서빛나래. (2018). 다양한 대중음악 장르의 표현에 따른 한국어 디션 방법에 대한 연구 (영어 자음과의 비교분석을 중심으로). 석사학위 논문, 단국대학교 문화예술대학원.
- 신영길. (2018). 뮤지컬 가창을 위한 가사의 음운론적 연구 (우리말 가사의 초분절음 분석을 중심으로). 석사학위 논문, 홍익대학교 공연예술대학원.

- 오은진. (2015). *외국어 음성 체계*. 서울: 한국문화사.
- 유미란. (2012). 한국 대중가요 가사 발음의 올바른 사용을 위한 연구. 석사학위 논문, 경희대학교 아트퓨전디자인대학원.
- 이수안. (2012). 유럽의 '한류'를 통해 본 문화혼종화 (K-pop 열풍을 중심으로). *한독사/과학논총*, 22(1), 117-146.
- 한국사회언어학회. (2012). *사회언어학 사전*. 소통
- 황승경. (2012). *뮤지컬 가창에서 한국어 발음의 음성학적 연구*. 박사학위 논문, 성균관대학교 일반대학원.
- 2018 음악산업백서. (2019). 한국콘텐츠진흥원.
- Flege, J. E. (1995). *Second language speech learning (theory, findings, and problems)*. Baltimore, MD: York Press.
- Jespersen, O. (1904). *Lehrbuch der phonetik*. B. G. Teubner.
- Trofimovich, P., & Baker, W. (2006). Learning second language suprasegmentals (effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech). *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 1-30.
- William, L. (1979). The modification of speech perception and production in second-language learning. *Perception and Psychophysics* 26(2), 95-104.

서근영

경기도 광주시 태봉로 86 태전우림필유아파트 101동 1603호
경희대학교 일반대학원 포스트모던음악과 겸임교수
전화: (031)797-0210
이메일: sky7club@naver.com

홍성규

서울시 종로구 평창동 492-32, 101호
경희대학교 포스트모던음악학과 교수
이메일: hong@khu.ac.kr

Received on November 9, 2019

Revised version received on December 30, 2019

Accepted on December 31, 2019

김정은 시대의 북한 고급중학교 영어교과서 읽기 지문 내용 분석

주윤하 · 엄철주*
(전남대학교)

Joo, Yunha & Uhm, Chul Joo. (2019). Content analysis of reading passages of North Korean high school English textbooks in the Kim Jong-un era. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 21–36. The purpose of this study is twofold: to examine the characteristics of reading passages' themes of the current North Korean High school English textbooks, and to find out the similarities and differences between North and South Korean textbooks in terms of the above characteristics. To this end, we analyzed three North Korean English textbooks and the related national curriculum which were revised in the Kim Jong-un era. The results show that topics such as science and environment were introduced most frequently in the English textbooks. In addition, various topics such as school life, foreign cultures and stories appeared in the reading passages in a balanced way. This confirms that North Korea attempts to teach English through themes of a wide range of topics. And some materials that support socialism and the Kim Jong-un regime were also found. Interestingly, compared to previous studies, no materials containing anti-American or anti-South Korean attitudes were found. Comparing the contents of two Koreas' English textbooks, we found that English textbooks in North Korea deal with themes similar to those in South Korea that follow the standards set forth in our curriculum. Through this study, we hope to understand a glimpse of reality, which is reflected in the textbooks, of North Korea's English education.

주제어(Key Words): 북한 영어교육(North Korea English education), 북한 고급중학교 영어교과서(North Korean High school English textbook), 남-북한 영어교육 과정(English National Curriculum in South and North Korea), 내용 분석(content analysis)

1. 머리말

최근 북미 회담과 남북한 정상회담이 진행되면서 향후 남북한 관계가 어떻게 진행될 지에 대해 관심과 이목이 집중되고 있다. 남북한 통일, 또는 전반적 교류 확대의 시대가 찾아온다면 평화라는 긍정적인 면과 함께 오랜 기간의 분단으로 생긴 문화 차이가 가져올 수 있는 혼란을 넘어서야하는 사회통합의 과제에 대해서도 생각해보지 않을 수 없다. 특히 북한과 달리 남한은 일상 언어생활 가운데 영어적인 표현과 상품 이름 등이 빈번히 사용되기 때문에 탈북 학생들이 남한의 기본적인 문화를 이해하는 데 어려움을 겪는 경우가 많고, 서구 문화권에서 들어 온 단위나 개념, 동화 이야기에 대한 문화적 이해가 부족한 점(이현주, 2015)을 볼 때, 남북한의 외국어 교육의 현황을 살펴보고 미래를 준비하는 것이 필요하다.

교과서는 교육과정을 구체화한 국가 수준에서 검증된 자료로서 학습자들에게 국가의 교육 이념과 정책을 제시하는 기능을 하므로 가치관이 확립되지 않은 청소년기의 학생들에게 그 내용은 매우 중요하다. 다가올 통일 시대를 대비하고 북한이탈주민들의 안정적인 정착을 위해서 북한의 교과서 분석을 통해 그들이 무엇을 어떻게 다루고 있는지 연구하고 이를 남한의 교과서와 비교해보는 것은 사회적 통합연구의 효율성 측면에서 가치가 크다고 판단된다. 이러한 관점에서 볼 때, 북한 영어교과서의 읽기 지문 내용 분석은 젊은 지도자의 통치하에 변화하고 있는 북한 교육의 방향을 파악할 수 있는 중요한 가늠자가 될 수 있다.

* 제1저자: 주윤하, 교신저자: 엄철주

Dulay, Burt 그리고 Krashen(1982)에 의하면 언어 교육은 교과서를 통해 학습자에게 새로운 언어 환경을 조성해줄 때 시작되며, 교과서의 적절한 소재 선택과 배열(sequencing)은 학습을 가속화하는데 필요한 요인이다. 교과서에 학습자의 관심을 끌고 호기심을 충족시키기에 적합한 자료가 많을수록 학습자의 내적 동기가 자극되어 학습을 안정적이고 지속적으로 가능하게 하며 보다 긍정적인 학습 태도를 지니게 한다(Dornyei, 1994). 또한 교과서의 소재에는 학생의 흥미와 배경지식이 충분히 반영되어야 하며(Dubin, Olshtain, 1986), 교사의 지도상의 이점이나 학생의 정서적 측면과 실용성 역시 고려되어야 한다(Fein, Baldwin, 1986). 이러한 기준은 북한의 영어교과서 내의 독해 지문 분석에서도 중요할 것이다.

앞서 언급한 바와 같이, 북한의 중등학교 영어교과서 역시 국가의 교육 방침과 목적에 따라 집필된다고 볼 때, 이를 구체적으로 분석해보는 것은 김정은 시대의 영어교육, 더 나아가 중등교육의 방향을 가늠해볼 수 있는 좋은 시도라 할 수 있다. 하지만 대부분의 선행연구들이 자료수집의 한계로 인해 북한의 영어 교육 정책이나 영어교과서 사용 어휘 분석, 말하기 과업유형의 단순 분석에 치중한 반면에 교과서의 소재 및 내용 분석에는 소홀히 하고 있다. 이에 본 연구는 김정은 시대 이후 2013년에 개정된 교육과정에 따른 고급중학교 영어교과서 3권의 소재 및 내용을 남한의 교과서와 비교 분석하고자 한다. 선행연구와의 비교를 통해 개정 전·후 변화를 살펴보고, 선행연구에서 다루지 않은 부가자료(supplementary reading) 분석도 포함하여 다음과 같은 연구문제에 답을 하고자 한다.

첫째, 김정은 정권의 고급중학교 영어교과서 읽기 지문과 부가자료에 나타나는 소재 및 내용적인 특징은 무엇이며 개정 전·후의 차이는 어떠한가?

둘째, 김정은 정권의 고급중학교 영어교과서의 읽기 지문 소재와 남한의 영어교육과정에 제시된 소재를 비교했을 때, 차이 및 변화의 양상은 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 북한의 영어교육과정 및 교수목표

북한은 김정은 집권 후, 전반적 12년제 교육강령을 통해 학제개편을 단행하고 교육과정을 개정하여 일부 교과목을 신설, 폐지, 통합하고 수업 시수를 조정하였는데, 특히 과학기술교육, 정보화교육 그리고 외국어교육에 중점을 두었으며 김정은 관련 정치사상 과목을 신설하여 체제 옹호를 도모하였다. 이에 따라 영어교육의 경우, 새로운 교과서를 발행하고 이수 시간을 늘려 그 위상이 강화되었다(조정아, 이교덕, 강호제, 정채관, 2015).

김정은 집권기의 교육부분에서 두드러지게 나타나는 세 가지 특징은 다음과 같다(조정아 외 3인, 2015). 첫째, 정보산업시대, 지식경제시대에 걸 맞는 인재로 창조형, 실천형 인재를 강조하고 있다. 둘째, 교육 정보화를 적극적으로 추진하고 있다. 셋째, 국제적 정책 기준에 입각한 제도 개선을 추진하고 있다. 북한은 또한 기존 6년제였던 중등학교를 2개로 분리하여 유·초·중·고의 4개 학교 급 체제로 학제를 개선하였는데 이는 직업 직전단계 또는 대학 진학 준비단계인 후기 중등교육의 고등학교 교육을 강화하려는 목적으로 보인다(김진숙, 2017). 북한과 남한의 교육과정을 비교한 내용은 표 1과 같다.

표 1. 남·북한 교육과정

북한	남한
취학 전 1년 유치원교육	취학 전 유치원 교육 자율 선택
소학교 5년	초등학교 6년
초급중학교 3년	중학교 3년
고급중학교 3년	고등학교 3년

북한의 교육강령은 남한의 교육과정에 해당하는 문서로 교육의 구조와 목적, 내용과 방법을 명시하였다. 교육 강령은 학교 전반의 총체적인 학업진행과정과 학년별 과목 및 시간 수를 규정하는 과정안과 학과목의 교수과정조직과 교수내용 및 교수방법을 규제하는 교육강령의 중요 구성부분인 교수요강으로 구성된다(김진숙, 2017). 교육과정은 국가 교육법과의 관련성, 전국 공통의 기준이자 지역 및 학교 수준 교육의 대표성 그리고 공식적이라는 측면에서 중요하다. 북한 영어교과서의 교육목적과 목표를 자세히 알기 위해서는 북한의 교육 과정을 들여다보아야 하지만 현실적으로 자료 수집이 어렵기 때문에 수집된 교육강령의 내용과 교과서의 내용을 바탕으로 살펴본다.

북한의 2013년 중등영어과 교육과정은 초급중학교와 고급중학교로 나뉜다. 본 연구의 분석 대상은 중등영어과 교육과정에서도 고급중학교를 대상으로 하고 있다. 고급중학교의 영어 교수 목표와 학년별 교수 목표는 다음 표 2와 3과 같다(배제이, 2015).

표 2. 고급중학교 영어 교수 목표

no.	교수목표
1	스스로 깨우쳐가는 자세로 영어를 학습하며 다른 학생과의 협력 학습, 발표 등을 통해 주도적으로 학습 목표와 방법 등을 조절한다.
2	일정 수준 이상의 일상생활 회화를 진행하며 여러 가지 형태의 말하기를 할 수 있는 능력을 소유한다.
3	복합문 구조의 문장을 읽고 이해하며 자기 견해와 함께 글로 쓸 수 있는 능력을 소유한다.
4	다른 영어권 나라에서 사용하는 언어 사용의 차이를 이해하고 적용한다.

표 3. 학년별 영어 교수 목표¹⁾

학년	교수목표
1	1. 지각적이며 적극적인 학습태도로 점차 자기 학습목표와 방법을 조정해 나가게 한다. 2. 요청, 사과 등 일상생활회화 10-12개 문장으로 타 학과목 연관 주제 본문 내용을 듣고 말하기를 한다. 3. 복합문구조문장 속으로 읽고 본문내용 파악, 35-50개 단어 복합문 문장 짓기, 영어 과외 도서를 사전 도움 없이 이해 능력을 소유한다. 4. 북한과 영어를 사용하는 다른 나라들 사이의 언어생활 차이를 알고 언어실천에 적합한 계기에 이용하게 한다.
2	1. 비교적 강한 학습의식, 열의를 가지고 협력활동, 학습과정과 결과 평가, 학습 방법을 개선해 나가게 한다. 2. 허락, 약속 등 일상생활회화 12-14개 문장으로 듣고 말하는 능력을 소유한다. 3. 복합문구조문장을 유창하게 읽기 통해 본문내용파악, 50-70개 단어 복합문 문장 짓기, 영어 과외 도서 이해 능력을 소유한다. 4. 위의 4번과 같음.
3	1. 영어 학습에 강한 자신심을 가지고 지속, 자각적 학습태도 유지, 명확한 학습 목표와 방법, 활동구현을 한다. 2. 충고, 확신 등 일상생활회화 14-16개 문장으로 타 학과목 내용주제 본문을 듣고 정보도출 후 목적에 맞게 그 내용을 말하는 능력을 가진다. 3. 복합문구조문장을 읽고 본문 내용을 파악한다. 70-100개 단어 문장 짓기, 영어 과외 도서 이해능력을 소유한다. 4. 위의 4번과 같음.

2.2 북한 영어교과서

고급중학교 영어교과서의 머리말은 교육과정과 김정은의 교시를 바탕으로 서술되어 있어 내용분석의 출발점으로 서 중요한 부분이다. 김정은 정권의 개정된 영어교과서를 대상으로 분석한 선행연구(유희연, 김정렬, 2018; 홍정실, 김정렬, 2019)는 개정 전과 개정 후의 교과서 머리말에 제시된 집필 방향이 다르다고 하였다. 이들은 개정 전 교과서의 머리말에 언급된 교과내용은 김일성과 김정일의 어린 시절 이야기와 문예 소설에 국한하여 사회주의 사상 체계를 공고히 하려고 했다고 말한다. 그러나 개정 후에는 다양한 방법으로 영어 학습을 할 수 있도록 하였으며, 김일성과 김정일에 대한 구체적인 언급을 하지 않고 일상생활 및 학교생활과 관련한 내용을 제시하였는데, 이는 김정은 정권에 들어서 나타난 큰 변화라고 강조하였다.

다음 표 4는 고급중학교 영어교과서 머리말의 일부이다. 북한 영어교과서의 머리말은 모두 ‘위대한 령도자 김정일 대원수님께서 다음과 같이 교시하시였다.’로 시작하고 ‘학생들은 고급중학교시기에 외국어에 정통할 높은 목표를 세우고 분초를 아껴가며 열심히 공부함으로써 경애하는 김정은원수님의 강성국가건설구상을 받들어나가는 믿음직한 혁명인재로 준비해나가야 할 것이다.’로 마무리된다. 해당 문구는 2, 3학년 교과서에서도 중복되어 나타나기 때문에 표에서는 제외하였다.

1) 배제이(2015)가 박사학위논문에서 제시한 학년별 영어 교수 목표를 본 연구에 적합하게 편집하였다.

표 4. 영어교과서 머리말²⁾

학년	교수목표
1	<p>위대한 령도자 김정일대원수님께서는 다음과 같이 말씀하시였다.</p> <p>《모든 과목 공부에 다 그러하지만 특히 외국어공부에서는 학생들이자신이 교과서를 비롯한 여러가지 교재를 많이 리용하면서 강의에서 배운것들을 익혀나가도록 하는 것이 중요합니다.》</p> <p>학생들이 고급중학교시기 기초과학분야의 일반지식과 함께 외국어를 소유하여야 미래의 유능한 인재로 될수 있는 과학리론적 기초를 튼튼히 닦을수있다.</p> <p>영어교과서는 고급중학교 1학년 학생들의 친근한 길동무, 다정한 벗이 되도록 학교생활들과 컴퓨터, 음악 등 흥미있는 내용들을 주제로 하였다. 그리고 외국어를 빨리, 정확히 소유하기 위한 중요한 방도로서 많이 읽고 많이 외우며 많이 써보고 많이 말해보는 원칙을 구현하는 방향에서 교과서를 구성하였다.</p> <p>학생들은 고급중학교시기에 외국어에 정통할 높은 목표를 세우고 분초를 아껴가며 열심히 공부함으로써 경애하는 김정일대원수님의 강성국가건설구상을 만들어나가는 믿음직한 혁명인재로 준비해나가야 할 것이다.</p>
2	<p>《외국어학습은 눈에 익히기도 하고 소리를 내어 류창하게 읽기도 하며 반복하여 써보기도 하고 다른 사람이 읽는것을 들어 보기도 하면서 여러가지 방법으로 하여야 합니다.》 ...</p> <p>우선 학생들의 학교생활과 가정생활, 우주와 환경, 동물 등 흥미있는 내용들을 주제로 한 언어자료들로 교과서를 구성하였다.</p>
3	<p>《외국어를 배우는 것은 우리 나라 혁명을 더 잘하기 위해서입니다. 모든 동무들은 이것을 명심하여야 합니다. 우리는 언제 어디서나 조선혁명을 위하여 공부한다는 입장을 가져야 합니다.》 <《김정일전집》 제 1권 218페이지></p> <p>고급중학교 3학년은 학생들이 사회 및 기초과학분야의 일반지식과 함께 외국어실천능력을 기본적으로 완성해나가는 매우 중요한 단계이다.</p> <p>고급중학교 3학년 영어교과서는 체육, 컴퓨터, 건강 등 흥미있는 내용들을 주제로 하고 부단한 숙련과 반복을 통하여 ...</p> <p>학생들은 영어학습에 대한 자신심을 가지고 여러가지 효과적인 학습방법들을 적극 구현해나감으로써 1학년과 2학년에 이어 더 높은 수준의 영어지식을 습득하고 실천능력을 키워나가야 한다.</p>

북한 영어교과서 선행연구를 살펴보면, 각급 학교의 명칭이 비슷하지만 계속 바뀌는 것을 알 수 있다. 북한의 학제는 1978년에 6년제 중등학교를 고등중학교로 개명하였다. 그리고 2002년에 고등중학교에서 중학교로 개칭하였다(통일부 통일교육원, 2014). 따라서 2002년까지 출판된 교과서에는 고등중학교로, 그 후에 출판된 교과서에서는 중학교로 칭하고 있다. 그리고 김정은 집권기에 2013 교육과정 개정을 통해 학제를 개편하면서 초급중학교(3년)와 고급중학교(3년)로 분리하였다(홍정실, 김정렬, 2019).

북한 영어교과서 읽기 지문에 대한 선행연구는 어휘 차원의 분석이 다수이며(김정렬, 김지영, 2017; 김정렬, 황서연, 2018a; 2018b; 김지영, 이제영, 김정렬, 2017a; 2017b; 유희연, 김정렬, 2019; 황서연, 김정렬, 2017) 내용 측면의 분석은 학위논문에서 주로 이루어졌다(김단술, 2017; 남은주, 2009; 안지민, 2012; 유명근, 2008; 이나리, 2011; 이재원, 2014; 이효선, 2017; 정소영, 2010). 박약우, 김진철, 고경석, 박기화 그리고 정국진(2000; 2001)은 통일 대비 교육과정 연구를 위해 전 학년 북한 영어 교과서를 다양한 측면에서 체계적으로 분석하였으며, 여러 학자들의 교재 분석 모형을 보완·수정하여 연구를 진행하였다. 다수의 선행연구가 박약우 외 4인(2000; 2001)의 연구를 근거로 이상화, 정치사상교육, 남한과 서구에 대한 왜곡과 비방, 공산주의 도덕, 과학 그리고 내용 중심 학습으로 지문의 소재를 나누어 분석하고 있다.

영어교과서 지문 분석에 관한 선행연구는 북한 교과서를 통시적으로 분석한 연구와 남·북한 교과서 비교 연구로 나눌 수 있다. 북한 교과서를 통시적으로 분석한 연구는 대부분 김일성과 김정일 시대의 교과서를 비교하였다. 정소영(2010)은 북한 고등중학교 1,2학년 교과서를 대상으로 분석하였고, 이나리(2011)는 고등중학교 3,4,5 학년 교과서에 대해 분석하였는데 읽기 지문이 타 교과와 통합적으로 구성되어있었으며 사회주의 교육 원리를 내세우는 북한의 교육이념을 알아볼 수 있었다고 하였다. 한편 안지민(2012)은 북한 교과서는 듣기 비중이 거의 없는 읽기 위주의 교과서라고 하였고, 읽기 지문의 소재가 매우 제한적이며 김일성, 김정일 이상화 및 찬양 그리고 과학관련 지문이 두드러진다고 하였다. 또한 왜 북한이 가장 최고인지를 설명하는 것에 주안점을 두는 것으로 보인다고 하였다. 다음으로 이재원(2014)은 교과서 지문을 북한 내부에 관련한 소재로 한정하여 연구하였는데 위에서 언급한 공통적 소재 외에도 세계 인구증가, 식량부족, 환경 문제 등의 소재도 등장하는 것을 밝혔다. 또한 경제 위기와 실리주의 추구, 외교 문제 그리고 세계화와 외부정보 유입 등을 언급하며 북한 교육사회가 실용영어 중심으로 바뀌고 있으며 북한 영어교과서 역시 이를 반영하여 변화하고 있다고 하였다.

2) 북한교과서에 작성되어 있는 한글은 모두 북한식으로 표기되어 있어 띄어쓰기와 철자가 우리말과 다르다. 본 연구에서는 북한의 영어교과서에 등장한 머리말을 한글서식으로 변환하는 것 보다 북한식으로 작성되어 있는 것을 그대로 제시하는 것이 더 적합하다고 판단하였다.

김정은 정권에 개정된 북한 영어교과서 연구에서 유희연과 김정렬(2018)은 북한의 2013 교육과정 개정 전·후의 영어 교과서 구성 체제를 비교하였다. 그러나 교과서의 외형 및 집필 방향의 변화, 개정 전·후의 머리말 및 구성 체제를 중심으로 하였기 때문에 머리말에 제시된 읽기 지문의 내용 변화에 대한 단순 분석 외에 구체적인 내용을 살피는 연구가 이루어지지 않았다. 홍정실과 김정렬(2019)은 2013년 개정 교육과정의 초급중학교 3학년과 고급중학교 3학년 교과서 2권을 대상으로 김일성, 김정일 집권기의 교과서의 내용을 비교하였다. 그 결과, 개정된 교과서에서는 일상 생활 소재가 많이 나타났으며, 통합형 교육으로 이루어지고 있다는 것을 확인하였다.

교과서 내의 다양한 소재분석 연구 외에 유명근(2008)과 이윤희(2015)는 교과서 내에서 다루고 있는 외국 문화 소재에 초점을 맞추어 분석하였다. 이들 연구에서도 김정은 정권 이전의 영어교과서에서는 자본주의와 미 제국주의에 대한 비판과 인종차별에 관한 부정적인 내용이 주를 이루었으며, 이를 통해 북한의 정치 체제를 정당화 한다고 하였다.

남·북한 교과서를 비교한 연구로 남은주(2009)는 김정일 정권의 영어교과서 소재와 문화를 남한의 교과서와 비교하며 교육부에서 제시한 소재를 기준으로 하였을 때, 남한의 교과서는 학생들의 생활과 밀접한 소재를 통해 학습자의 흥미를 유발하고자 하며 문화 학습을 언어 학습에 적극적으로 활용하고 있다고 하였다. 그러나 북한의 교과서는 학습 소재의 다양성이 부족하고 정치적 편향과 문화 왜곡 등이 관찰된다고 하면서, 이와 같은 특징이 탈북 학습자들이 남한 학습자들과의 영어 실력 차이를 느끼게 되는 이유라고 하였다. 이효선(2017)은 김정은 정권의 개정 초급중학교 1학년 교과서 1권을 남한의 영어교과서와 1권과 비교연구 하였는데 남한 교과서에서는 일상적인 소재 중에서도 인간의 가치관을 다루거나 동물, 환경에 대한 내용 등 다양한 소재를 다룬 반면, 북한은 이들에 대한 비중이 낮고 다른 학과목과 통합된 내용이 주를 이루었다. 하지만 이 연구는 교육과정 및 교과서 전체의 틀에 대한 일반적인 비교에 머물러 소재 내용에 대한 구체적 분석을 포함하고 있지 않다.

3. 연구방법

3.1. 분석대상

본 연구의 대상이 되는 김정은 집권 이후 개정된 고급중학교 영어교과서 3권의 목록은 다음 표 5와 같다. 고급중학교 영어교과서는 단원 수만큼 부가자료(supplementary)³⁾가 책의 뒷장에 수록되어 있다.

표 5. 북한 영어교과서 목록

교과서	발행 연도	본문 수	부가자료 수	저자
고급중학교 1	2013년	9	9	최죽송, 박철호, 오선해, 황철진
고급중학교 2	2014년	8	8	김명옥, 김혜영, 전원제, 리무일, 박철호
고급중학교 3	2015년	7	7	박철호, 오선해, 황철진, 리무일

3.2. 분석 기준

본 연구는 북한의 2013년 교육과정에 개정된 영어교과서의 각 단원에 실린 읽기 자료와 부가자료를 대상으로 분석한다. 교과서에 포함된 부가자료의 활용 방법을 명시한 북한 문서를 찾아볼 수 없었기에 본 연구에서는 본문과 부가자료의 내용을 각각 분석하여 두 지문의 연계성을 밝히고자 하였다.

북한 영어교과서의 소재 분류는 박약우 외 4인(2000; 2001), 배제이(2015)와 홍정실과 김정렬(2019)의 분석 기준을 참고하여 김정은 시대의 영어교과서 분석에 중점을 두는 연구 목적에 맞게 학교생활, 자연환경, 과학(자), 외국 문화, 동화, 우상화, 개인생활 그리고 기타의 8가지 항목으로 소재를 나누었다. 이러한 분류는 김정은 시대의 영어교과서가 체제 유지를 위한 사상적 내용에서 벗어나 다양한 내용을 담았고 영어를 통한 다른 교과와의 내용통합을 지향하였다는(유희연, 김정렬, 2018) 점을 고려하면 분석기준으로 타당하다. 다음으로 교육과학기술부(2015)의 영어과 교육과정을 기준으로 남·북 영어교과서의 소재 차이를 살펴보았다.

소재 분류의 정확성을 위해 영어교육학을 전공한 2인의 연구자가 각자 1차적으로 분류를 한 후, 서로 차이가 있

3) 본 연구에서는 박약우 외 4인(2011)을 참고해 부가자료라고 번역해 사용한다.

는 경우에는 논의를 통해 재분류하는 절차를 거쳤다.

4. 결과 및 논의

4.1 고급중학교 읽기 지문의 특징

본 연구에서는 고급중학교 영어교과서에 수록되어 있는 본문의 읽기 지문과 부가자료의 소재를 각각 분석해 특징을 살펴보고자 한다. 고급중학교 읽기 지문은 짧지만 지문의 내용이 한 개의 소재로만 이루어져 있지 않다. 그래서 주요 소재에 (O)를 표시하였고 부가적인 소재가 있는 경우에는 (△)를 표시하였다.

4.1.1 본문 소재 분류

고급중학교 영어교과서 본문의 읽기지문 소재를 학년별 단원으로 정리한 내용은 다음 표 6과 같다.

표 6. 본문 소재 분류⁴⁾

교과서	읽기 지문 제목	학교생활	자연환경	과학(자)	외국문화	동화	우상화	개인생활
1	1. I'm a Student at Senior Middle School	O		△				
	2. How I Learned English	O						
	3. People and Planet Earth		O					
	4. Music and films*				O			
	5. Energy in the Future			O				
	6. How to improve your memory			O				
	7. History of Length Units			O	△			
	8. Are you good at computer?	△		O				
	9. How Happy They Are!						O	
2	1. Strategies for Learning English	O						
	2. Heating System			O	△			
	3. Healthy Food*							O
	4. Satellites			O				
	5. A Young Winner	O					△	
	6. Small Islands in Danger		O					
	7. Same Gestures, Different Meanings				O			
	8. A Fairy Tale Comes True							O
3	1. Sporting Activities*				O		△	
	2. A visit to Dr Kim			O				
	3. How to make requests?	O	△					
	4. Cold weather care		O					
	5. Healthy trees		O				△	
	6. From liquid water into vapour			O				
	7. How his dream came true			O			△	

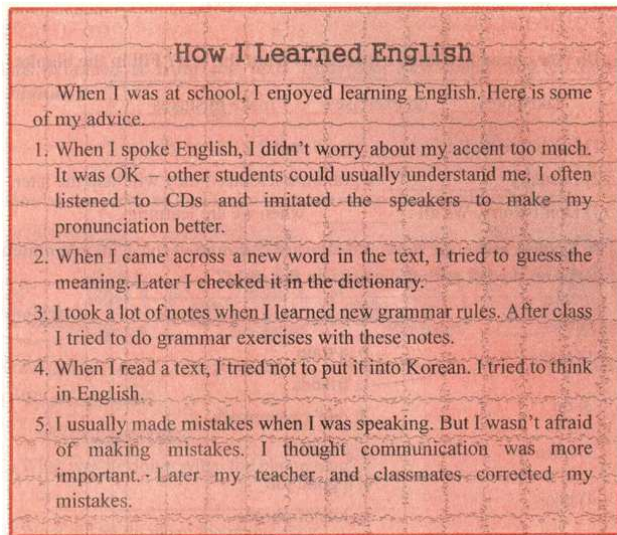
고급중학교 본문의 읽기 지문은 과학(자)와 자연환경에 대한 소재를 주로 다루고 있어 김정은 정권에서도 이어져 나타나는 특징인 것으로 보인다. 그리고 교과서의 머리말에서도 연속적으로 과학에 대한 내용이 언급되는데, 이는 공산주의 교육이념이 실제 생활에 필요한 지식을 중요하게 여기며 우리 생활 주변에서 일어나는 것에 대한 과학적 탐구를 강조하고 있기 때문이다(박약우 외 4인, 2001). 조정아 외 3인(2015)은 김정일 집권기에 외국어교육의 목적이 전쟁준비에서 과학기술 발전으로 변화한 것을 지적하였다. 이와 같은 영어 교과와 과학 지문의 주제통합은 북한이 영어교육을 중요하게 생각하는 배경에 과학 기술 수준의 세계화와 전민과학기술인재화를 통해 경제적 어려움을 타개하고 국가발전을 이루려는 북한의 국가 전략이라는 주장을 뒷받침 한다(정채관, 조정아, 2017).

다음으로는 학교생활에 관한 소재가 많이 등장하였는데 주로 학습방법에 대해 다루고 있다. 본 연구의 이론적 배경에서 제시한 표3의 고급중학교의 학년별 영어 교수 목표에 따르면 각 학년의 1번 항목에서 적극적인 학습태도와 학습방법을 가

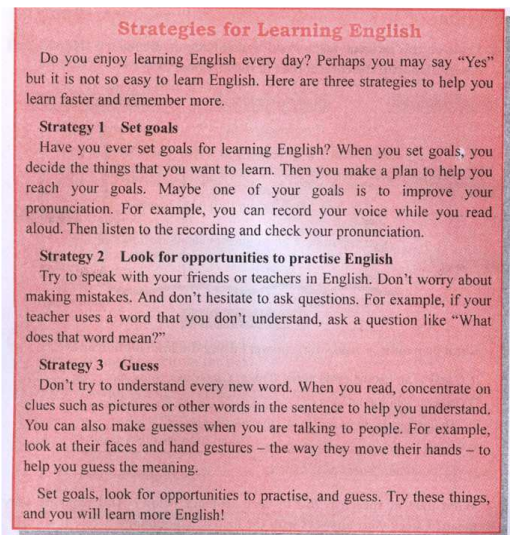
4) 본문의 읽기 제목은 북한 고급중학교 영어교과서에 표기 된 대로 작성하였다. 읽기 지문에 제목이 없는 경우는 단원명을 기재하였고 *표시 하였다.

질 것을 강조하고 있다. 이와 같은 북한의 교수 목표는 교과서에서도 나타나는 데, 고급중학교 2학년 교과서의 머리말에서는 김정은의 말을 인용하여 눈으로만 읽는 것 뿐 만 아니라 소리 내어 읽기(read aloud)라는 읽기 학습 방법을 제시하며 영어를 읽기 외에도 쓰기와 듣기, 말하기 등 다양한 방법으로 학습할 것을 권장한다. 그리고 고급중학교 1학년 교과서의 머리말에서도 많이 읽고 많이 외우며 많이 써보고 많이 말해보는 원칙을 제시하였고 고급중학교 3학년 교과서의 머리말 역시, 숙련과 반복을 통한 효과적인 학습방법을 적극적으로 활용할 것을 제안한다.

한편, 고급중학교 1학년과 2학년 교과서 읽기 지문에서도 다음의 그림 1과 같이 북한의 학습자들에게 학습방법을 제시하는 것을 확인할 수 있다.



〈고급중학교 1학년 교과서 2단원 읽기 지문〉



〈고급중학교 2학년 교과서 1단원 읽기 지문〉

그림 1 영어학습 방법을 다룬 읽기지문⁵⁾

고급중학교 1학년 교과서의 2단원 How I Learned English의 지문은 영어의 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기 외에도 발음과 피드백을 통해 영어를 전체적으로 학습해야 한다는 내용으로 한가지에만 치중하지 않는 통합적인 능력 향상을 강조한다. 남은주(2009)는 김정일 시대의 중학교 6학년 교과서 소재 중 영어 학습방법이 세 개 장에 걸쳐 소개되어 있다는 것을 밝혔는데, 학습방법 소개는 김정은 시대 교과서에서도 나타나는 특징으로 보인다.

북한의 교과서 머리말에서는 외국어에 정통할 높은 목표를 세울 것을 지속적으로 언급한다. 고급중학교 2학년 교과서의 1단원 Strategies for Learning English에서는 영어를 학습하는 데 있어 목표를 설정해야 하는 것이 첫 번째 전략으로 등장한다. 이와 같은 맥락에서 목표설정의 중요성을 이해할 수 있다. 해당 단원에서는 발음을 향상시키기 위해 소리 내어 읽고(read aloud) 녹음해 들어볼 것을 권장한다. 이처럼 영어표준발음에 대한 이해와 능력을 소유하도록 하는 것은(정채관, 2018) 북한교육계에서 국제화시대에 맞춰 영어 발음 이해도(intelligibility)를 고려하고 있으며 ‘글로벌 스탠더드’를 염두에 두고 있는 것으로 보인다(조정아, 2016). 그리고 고급중학교 교과서의 머리말과 해당 교과서 지문에서는 북한의 영어교육과정에서 학습자들에게 다양한 학습방법을 제시해 영어의 통합적 능력 향상을 키워야 하는 것을 강조하고 있다. 이는 통치자의 지침에 따라 영어교수의 전 과정에서 학생들이 학습방법을 따라하고 학습해야 하는 것이다(정채관, 2018). 그리고 김정일이 영어교육과 관련하여 발언한 내용을 그대로 실천해야 했던 상황(이병민 외 2인, 2005)이 김정은 정권에서도 이어져 오는 것을 확인할 수 있다. 또한 북한의 교육환경에서 학습자들이 접할 수 있는 영어 교재 및 도구들이 한정적이기 때문에 최대한 가지고 있는 자원을 활용하는 방향의 일환으로 추측된다.

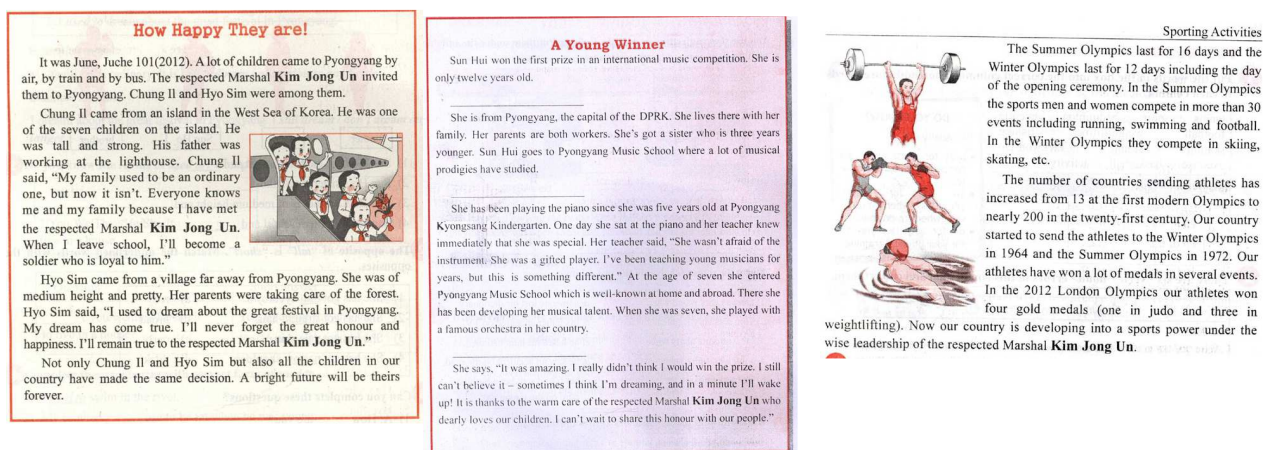
북한의 영어교과서 읽기 지문에 관한 선행연구(남은주, 2009; 안지민, 2012; 이나리, 2011; 이재원, 2014; 이윤희, 2015; 정소영, 2010)에서는 공산주의와 사회주의 체제를 유지하기 위한 수단으로써 남한과 서구에 대한 왜곡과 비방이 북한의 학생들에게 부정적인 영향을 끼칠 것이라는 우려를 보였다. 그리고 홍정실과 김정렬(2019)은 김일성 시대와 김정일 시대의 교과서 분석을 통해 미 제국주의 비판 및 북한 사상 옹호와 관련된 내용이 주를 이룬다는 공통점이 있다고 하였다. 그러나 본 연구에서는 김정은을 찬양하고 애국심을 고취하는 내용은 각 지문에서 1번씩 등장하였

5) 본 연구에서 사용한 북한 고급중학교 영어교과서는 스캔파일(pdf)이며, 연구에 제시된 북한 교과서 읽기 지문은 스캔파일에서 복사하였다.

으며 미 제국주에 대한 비판의 내용은 찾아볼 수 없었다. 또한 북한이 다른 문화에 대한 지문을 다루고 있으며 많은 범위를 다루는 것은 아니지만 문화적 요소를 다루고 있다는 점에서 개정 전의 교과서와 내용적 차이를 보인다.

다음으로 교과서에서 다루어진 나라별 문화 소재 및 인식 양상을 살펴보면, 정보전달의 소재로서 활용되는 것을 알 수 있다. 고급중학교 1학년 교과서의 7단원에서 'metre'에 대해서 설명하며 America에서는 'meter'라고 표기한다는 내용으로 일반적인 정보전달이 이루어졌다. 고급중학교 2학년 교과서의 7단원에서는 미국에서 검지의 다양한 제스처와 의미를 설명하고 고급중학교 3학년 교과서의 5단원에서는 미국의 인디언들 중에 약사는 중요한 인물이었다는 내용으로 미국에 대한 부정적인 시선을 찾아보기 힘들었다. 그리고 북한 교과서에서 중국은 등장하지 않았지만 일본은 고급중학교 3학년 교과서의 7단원에서 등장한다. 해당 지문에서는 북한의 이승기 박사(Ri Sung Gi)가 비날론(Vinalon)을 개발했지만 세계 2차 대전 당시 일본의 제국주의를 거절했기 때문에 감옥에 가서 국가와 인민을 위해 더 이상 연구를 하지 못했다는 내용이다. 이를 통해 미국과 남한에 대한 부정적인 시선보다는 오히려 일본의 사례가 부정적이며 학생들에게도 좋은 이미지를 주고 있지 않는 것으로 보인다.

북한 고급중학교 영어교과서의 머리말은 모두 '경애하는 김정은원수님의 강성국가건설구상을 받들어나가는 믿음직한 혁명인재로 준비해나가야 할 것이다.'로 끝을 맺는다. 김정일·김정은 부자 우상화가 주제통합측면에서 이어져 오고 있는 것은 북한 영어교육의 도달기준으로 과목교수를 통해 북한 학생들을 김정일 애국주의로 무장시켜야 한다고 명시한 부분에서도 확인가능하다(정채관, 2018). 또한 '위대한 령도자 김정은'을 'the respected Marshal Kim Jong Un'으로 번역하여 김정은을 우상화하는 내용이 다음의 그림 2와 같이 각 교과서의 읽기 지문에서도 확인된다.

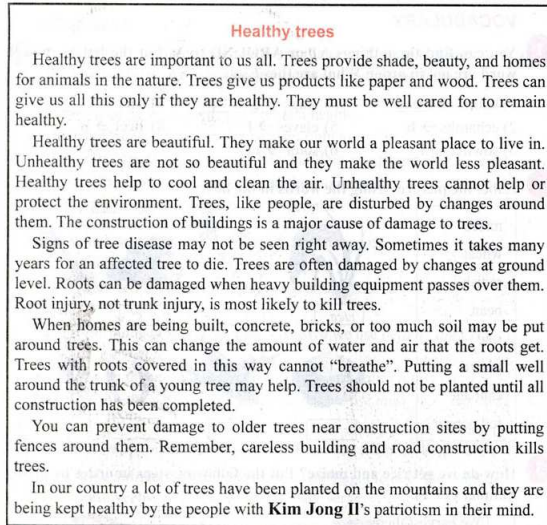


〈고급중학교 1학년 교과서 9단원 읽기 지문〉 〈고급중학교 2학년 교과서 5단원 읽기 지문〉 〈고급중학교 3학년 교과서 1단원 읽기 지문〉
그림 2 고급중학교 교과서 읽기 지문

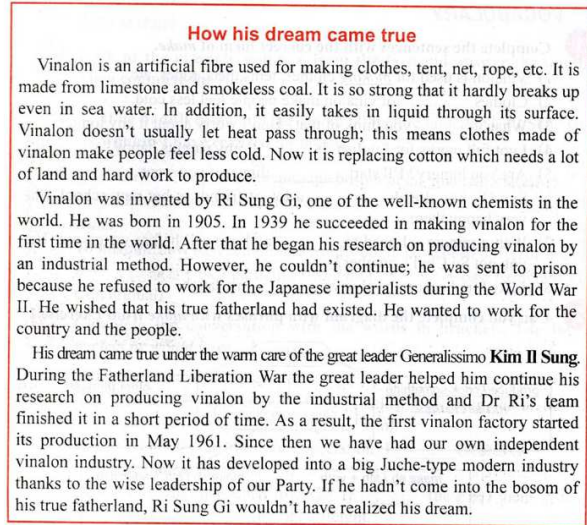
해당 단원의 내용을 살펴보면, 고급중학교 1학년 교과서의 9단원 How Happy They Are!에서는 많은 어린이들이 김정은에 의해 평양에 초대되었는데 이에 어린이들이 감동하여 남자 어린이는 군인이 되어 충성할 것이라 하며 여자 어린이는 김정은에게 영원히 진실(true)할 것이라고 말한다. 그리고 북한의 모든 어린이들이 같은 마음이며 밝은 미래가 그들을 기다리고 있다고 결론을 맺는다. 고급중학교 2학년 교과서의 5단원 A Young Winner은 Sun Hui의 부모님은 노동계층(workers)이지만 음악재능을 통해 세계 음악 대회에서 12살의 나이로 대상을 탔는데 이와 같은 영광을 어린이를 사랑하는 김정은의 따뜻한 보살핌(warm care) 덕분이라고 한다. 마지막으로 고급중학교 3학년 교과서의 1단원 Sporting Activities은 올림픽에 대한 내용인데 김정은의 현명한 리더십(wise leadership)하에 2012년 런던 올림픽에서 북한이 유도과 역도에서 4개의 금메달을 수상할 수 있었다고 한다. 이와 같은 소재는 북한이 의도적으로 학생들에게 국가에 대한 충성과 애국심을 고취시키기 위해 사용되었을 것으로 추측된다(홍정실, 김정렬, 2019).

김정은에 대한 언급이 나타난 각 지문의 내용들은 선행연구(남은주, 2009; 안지민, 2012; 이재원, 2014; 이윤희, 2015; 정소영, 2010)에서와 같이 북한이 우상화의 수단으로서 영어교과서의 역할을 강조하는 것이다. 김정은 이전의 교과서에서 우상화의 주된 내용은 북한 주민들이 김일성과 김정은 부자의 따뜻한 보살핌 속에서 더 이상 부러울 것 없이 살고 있고 항상 그들에게 충성하는 국민이 되어야 한다는 내용으로 영어 학습을 통해 김일성과 김정일에 대한 우상화를 세뇌시키려 한다. 김일성, 김정일의 우상화는 3학년 교과서에서만 1번씩 등장하는데, 주요 소재가 아닌 부가적인 소재로 등장한다.

다음의 그림 3은 이상화 내용이 포함된 읽기 지문이다.



<고급중학교 3학년 교과서 5단원 읽기 지문>



<고급중학교 3학년 교과서 7단원 읽기 지문>

그림 3 북한 영어교과서 지문의 이상화 내용

5단원은 자연환경에 대한 지문이 주요 소재로 건강한 나무(healthy trees)의 중요성과 미관상 아름다움에 대해 이야기한다. 그리고 북한에 심어진 많은 나무는 김정일의 애국심(Kim Jong Il's patriotism in their mind)에 의해 건강하게 관리되고 있다고 하며 읽기 지문의 마지막 단락에서 언급된다. 그리고 7단원은 비날론에 관한 내용으로 이승기 박사의 업적은 위대한 령도자 김일성의 따뜻한 보살핌 하에(under the warm care of the great leader Generalissimo Kim Il Sung)가능하였다고 한다. 두 지문에서 김일성과 김정일은 김정은 이전의 통치 권력의 위대함을 칭송할 때 등장하였다. 남은주(2009)는 고학년으로 올라갈수록 그들의 주체사상과 김일성, 김정일에 대한 이상화를 강화하는 방향으로 나아갔다고 하였는데, 본 연구에서도 1, 2학년 교과서보다 3학년 교과서에서 이상화의 내용이 강화되어 나타났다.

고급중학교 교과서의 머리말에는 학교생활, 컴퓨터, 음악, 우주와 환경, 동물, 체육 건강 등의 주제로 한 영어 읽기 자료들을 통해 북한의 학습자들이 흥미로운 내용으로 학습할 수 있도록 했다고 하였다. 그리고 초급중학교 영어교과서를 대상으로 한 연구(조정아 외 3인, 2015)에서는 과학 등 다른 교과 내용과 통합이 되었다는 결과를 보였는데 본 연구의 분석에서도 고급중학교 교과서에서 다양한 소재를 융합해서 내용중심의 영어교육을 하는 것으로 확인되었다. 또한 홍정실과 김정렬(2019)은 김정은 집권기의 고급중학교 3학년 교과서만을 대상으로 연구하였는데 내용주제 측면에서 주체사상 및 영도자 이상화에서 벗어나 일상생활 관련 내용이나 자연과학, 컴퓨터와 같은 내용통합적인 측면을 볼 수 있다고 하였다. 본 연구에서 1, 2학년 교과서를 함께 분석한 결과, 이는 3학년 교과서에서만 나타나는 특징이 아닌 김정은 정권에 들어서 고급중학교 교과서에서 전반적으로 개정된 특징으로 확인하였다.

4.1.2 부가자료 소재 분류

고급중학교 전 학년의 단원에서는 가정생활과 관련한 지문이 등장하지 않는다. 대신, 고급중학교 1학년 교과서에서는 말장난(pun)이나 익살스러운 지문을 읽기 자료로 활용하였다. 말장난과 익살스러운 지문은 고급중학교 1학년 교과서의 부가자료에만 등장하는 소재이기 때문에 기타의 항목으로 분류하였다.

다음의 그림 4는 기타의 항목으로 분류한 읽기 지문의 예시이다.

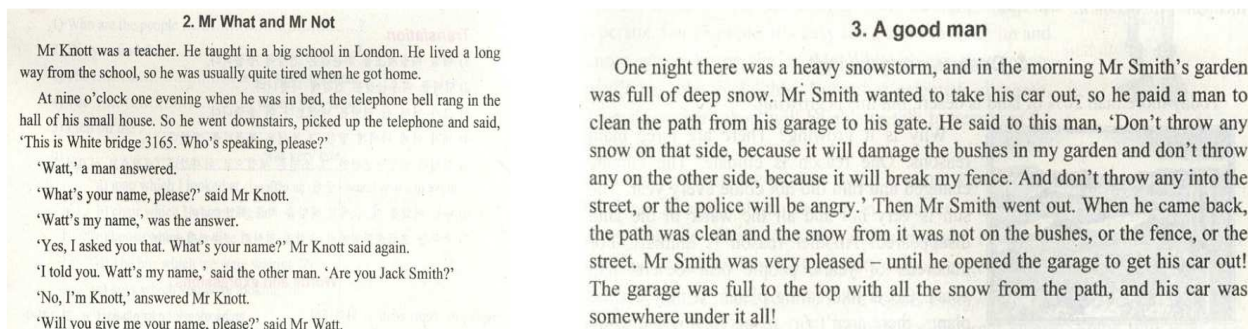


그림 4. 북한 고급중학교 1학년 영어교과서 부가자료 기타 분류 지문

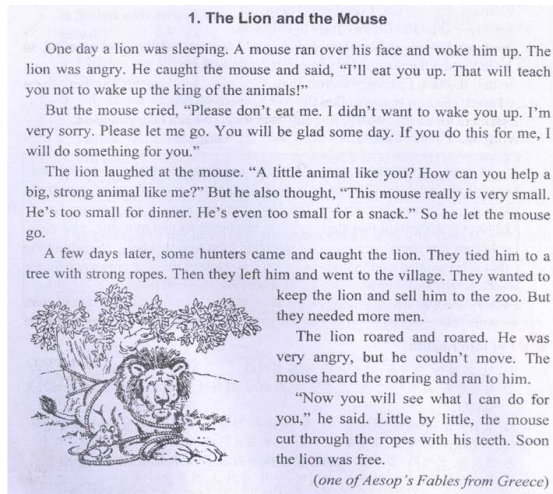
고급중학교 영어교과서 부가자료 지문은 본 연구의 분석 기준에 제시한 내용에 따라 해당하는 소재인 학교생활, 자연환경, 과학(자), 외국문화, 동화, 이상화 그리고 기타로 나누어 분석하였다. 학년별 단원으로 정리한 내용은 다음의 표 7과 같다.

표 7. 부가자료 소재 분류

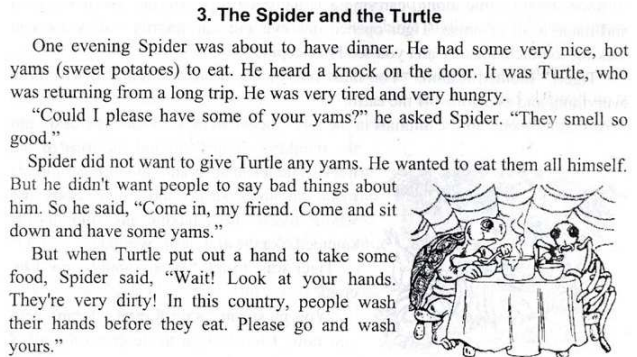
교과서	읽기 지문 제목	학교생활	자연환경	과학(자)	외국문화	동화	이상화	기타
1	1. No trouble with Greek							O
	2. Mr What and Mr Not							O
	3. A good man							O
	4. Secrets from trees		O					
	5. Deserts are growing!		O					
	6. Robots			O				
	7. Curlylocks and the three bears					O		
	8. Bamboo		△			O		
	9. Colour			O				
2	1. The Lion and the Mouse					O		
	2. The Boy and the Wolf					O		
	3. The Farmer, the Boy, and the Horse					O		
	4. Life in Space			O				
	5. Think of the Future!		O					
	6. Two Healthful Plants		O					
	7. Animals in Danger		O					
	8. How to Keep a Bird Diary		O					
3	1. Monkey Looks for Trouble					O		
	2. Tiger and the Big Wind					O		
	3. The Spider and the Turtle					O		
	4. The Mystery of the Universe			O				
	5. Medicine, Mind and Magic			O	△			
	6. Great Inventions			O				
	7. History of the Microscope			O				

본 연구 분석에 의하면, 고급중학교 부가자료의 소재는 과학과 동화에 편중되어 나타나는 경향이 있다. 그리고 본 문에서와 같이 과학과 자연환경을 다룬 소재가 많이 등장하였다. 이병민과 양현권, 권오현(2005) 또한 개정 전의 고급중학교 영어교과서의 본문 및 부가자료에서 과학이나 기술 분야를 다루고 있는 내용이 상대적으로 많은 비중을 차지한다고 하였다. 그러나 부가자료의 읽기 지문은 과학 및 자연환경과 관련한 지문을 제외하고는 본문 내용과의 연계성에서 다소 떨어지는 면이 있었다. 그리고 학교생활에 관한 내용과 이상화의 내용도 등장하지 않아 본문과 부가자료 읽기 지문이 차별성을 염두에 두고 구성한 것으로 확인되었다.

고급중학교 각 교과서의 부가자료에서는 이솝 우화 및 유럽의 동화가 등장한다. 다음의 그림 5는 동화로 분류한 읽기 지문의 예시이다.



〈고급중학교 2학년 교과서 부가자료〉



〈고급중학교 3학년 교과서 부가자료〉

그림 5. 북한 영어교과서 부가자료 동화 지문

김정은 정권의 교과서 부가자료에서도 우화를 찾아볼 수 있었는데, 현재 초급중학교에 해당하는 중학교 1학년부터 3학년의 자료와 고급중학교에 해당하는 4학년부터 6학년까지의 자료에 우화가 수록되어 있다. 흥미로운 점은 개정 전, 후 교과서 속 우화의 내용이 겹치지 않았다. 그리고 개정 전 교과서에 서구 문화권을 소개하기 위해 인용된 문학 작품들에는 의도적으로 자본주의의 모순점인 빈부격차나 인종차별 등을 중심소재로 삼고 있다는 문제점이 있었다(유명근, 2008). 그러나 김정은 정권의 교과서에서는 이념을 위해 문학작품을 인용한 읽기 지문은 등장하지 않았다.

부가자료에서는 본문에 등장하지 않았던 동화가 많이 등장하는데, 그 내용이 ‘곰 세 마리’와 ‘양치기 소년’과 같이 우리가 어렸을 적 읽던 동화와 유사하다. 영어 동화는 남한에서 초등학교에서 중학교 1학년 학습자를 대상으로 하는 연구에서 주로 활용된다. 반면, 북한에서는 남한의 고등학생에 해당되는 학습자들을 위한 교과서의 읽기 지문으로 등장하였는데, 동화 지문의 문장이 짧고 내용이 재미있어 학습자들에게 흥미로운 소재일 수 있다. 남한에서도 학습자들에게 동화를 가지고 영어를 교육시켰을 때, 인지적·정의적 영역의 신장에 효과적이었으며, 흥미도 신장에 긍정적인 영향을 주었다(김귀석, 이수경, 2009; 조규희, 2013; 하수지, 박기화, 2017; 홍명익, 하근, 2011; 황선희, 김지영, 2017). 이와 같은 맥락에서 북한 영어교과서 부가자료에 동화가 많이 등장하는 것은 북한이 학습자들의 읽기 능력 향상에 긍정적인 영향을 주려는 시도로 이해할 수 있다.

이처럼 동화와 기타로 제시한 부가자료의 지문들은 북한이 학습자의 인지적인 요소를 고려하여 영어교육을 하려는 시도로 보인다. 이러한 지문의 소재는 학습자에게 친숙하며 흥미를 유발하고 의사소통 능력을 키우는 데 도움이 되어야 하지만 나이에 적합한 소재를 사용하는 것도 중요하다. 그러나 고급중학교는 남한의 고등학교에 해당하며 교과서에 제시된 익살스러운 내용의 지문 및 동화가 남한에서 유치원 및 초등학교 저학년에 읽히고 있는 점을 감안했을 때, 남·북한 교과서 읽기 지문의 수준차이에 대한 연구가 필요할 것으로 보인다.

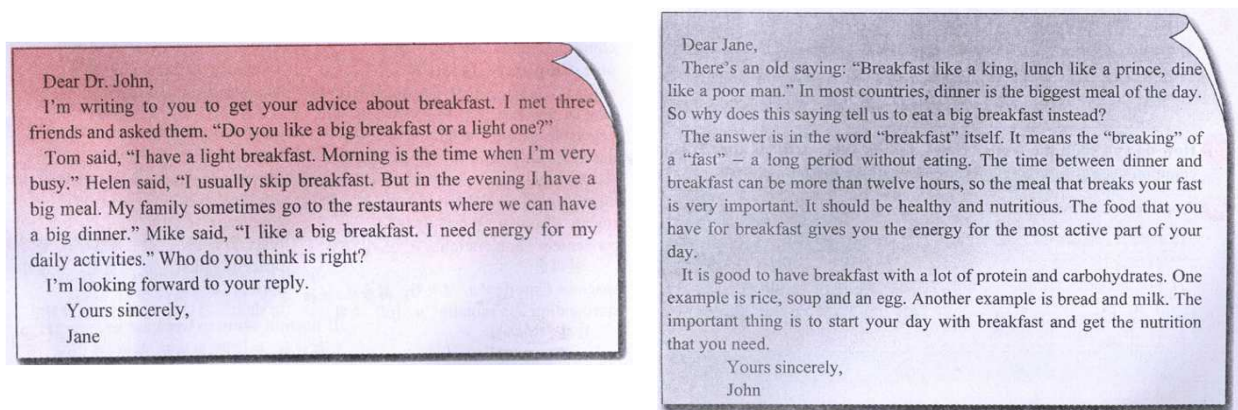
4.2. 남·북 영어교과서 소재 비교

본 연구에서는 위에 제시한 북한 영어교과서 소재 분류표를 토대로 남한 교육과정과의 비교해 개정된 고급중학교 교과서의 소재가 남한과 차이를 보이는지 알아보았다. 다음의 표 8은 남한 교과교육부(2015)에 명시된 소재 분류표를 기준으로 고급중학교 1, 2, 3학년의 교과서를 각각 비교한 것이다.

표 8. 남북 소재 비교

no.	남한 영어교과서 소재	고급중학교		
		1	2	3
1	개인 생활에 관한 내용		√	
2	가정생활과 의식주에 관한 내용			
3	학교생활과 교우 관계에 관한 내용	√	√	√
4	사회생활과 대인 관계에 관한 내용			
5	취미, 오락, 여행, 건강, 운동 등 여가 선행에 관한 내용			
6	동·식물 또는 계절, 날씨 등 자연 현상에 관한 내용		√	√
7	영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용		√	
8	다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용	√		
9	우리의 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용			
10	우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용		√	
11	공중도덕, 예절, 협력, 배려, 봉사, 책임감 등에 관한 내용			
12	환경 문제, 자원과 에너지 문제, 기후 변화 등 환경 보전에 관한 내용	√	√	√
13	문학, 예술 등 심미적 심성을 기르고 창의력, 상상력을 확장할 수 있는 내용	√		
14	인구 문제, 청소년 문제, 고령화, 다문화 사회, 정보 통신 윤리 등 변화하는 사회에 관한 내용			
15	진로 문제, 직업, 노동 등 개인 복지 증진에 관한 내용	√	√	
16	민주 시민 생활, 인권, 양성 평등, 글로벌 에티켓 등 시민 의식 및 세계 시민 의식을 고취하는 내용			
17	애국심, 평화, 안보 및 통일에 관한 내용	√	√	√
18	정치, 경제, 역사, 지리, 수학, 과학, 교통, 정보 통신, 우주, 해양, 탐험 등 일반교양을 넓히는 데 도움이 되는 내용	√	√	√
19	인문학, 사회 과학, 자연 과학, 예술 분야의 학문적 소양을 기를 수 있는 내용			

고급중학교에 등장하지 않는 남한 교과서의 소재는 19개 중 8개였다. 북한 교과서에서 나타나지 않는 소재에 대해서는 공동체를 강조하는 사회주의의 특징으로 이해할 수 있다. 그리고 북한이 과학 분야와 기초 교육을 중요하게 생각하기 때문에 그에 관한 내용을 우선으로 구성한 것으로 보인다. 또한 본 연구에서 제시한 고급중학교 교과서의 소재 분류의 결과에 따르면, 과학이나 우상화와 같은 소재만을 사용한 것이 아닌 개인에 관련된 내용부터 학교, 사회, 국가 그리고 다른 나라와의 관계에 대한 소재를 사용한 것을 확인하였다. 다음의 그림 6은 이에 대한 예시이다. 고급중학교 2학년 교과서의 3단원의 읽기 지문으로 건강한 음식을 먹어야 하고 아침식사를 해야 하는 중요성을 편지 형식으로 제시하여 학습자 개인의 건강의 중요성을 다루고 있다.

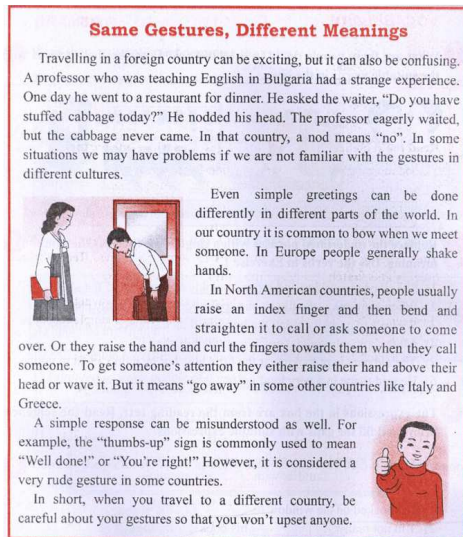


〈고급중학교 2학년 교과서 3단원 읽기 지문〉
그림 6. 북한 영어교과서의 내용통합 읽기 지문

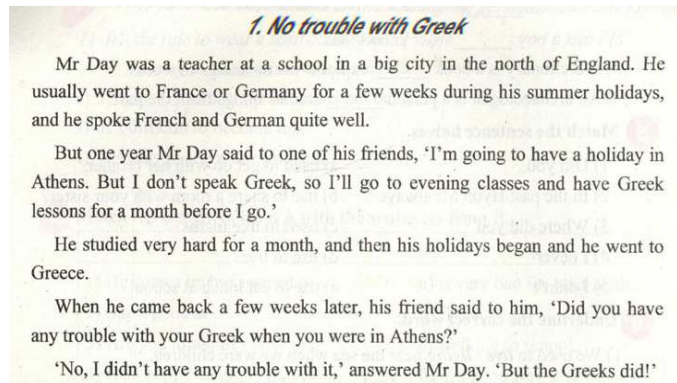
다음으로 남한 영어교과서 소재의 2번 항목에는 가정생활과 의식주가 있다. 앞서 언급된 고급중학교 2학년 교과서의 머리말에는 가정생활과 관련해 교과서에 구성했다고 언급되었다. 그러나 본 연구에서는 고급중학교 교과서의 읽기 내용에서 관련 내용을 찾아볼 수 없었다. 정소영(2010)은 김일성과 김정은 정권의 초급중학교 1, 2학년의 영어교과서를 분석하였는데 가정생활과 의식주에 관한 내용이 전체 내용의 23%를 차지한다고 하였다. 이를 두고 영어 학습 초기 단계에 저학년 교과서이기 때문에 나타나는 특징이라 하였는데, 본 연구의 대상이 고학년에 해당하는 고급중학교이기 때문에 가정생활과 의식주의 내용이 수록되지 않았을 것으로 추측된다.

고급중학교 교과서의 소재는 남한의 교육과정에 명시된 소재의 내용과 꼭 일치하는 것만은 아니다. 표시된 항목 중에서도 진로 문제, 직업, 노동 등 개인 복지 증진에 관한 내용에 관해서 개인 복지 증진은 아니지만 교과서에 진로 문제로 과학자가 되겠다고 하는 내용과 노동 하는 부모님의 직업에 대한 내용이 간략하게 언급된다. 이와 같은 내용은 북한에서 제시할 수 있는 진로 및 노동에 관한 내용으로 이해할 수 있다. 그리고 애국심, 평화, 안보 및 통일에 관한 내용에 대해서도 평화, 안보, 통일에 대한 내용은 나타나지 않지만 애국심을 강조하는 측면에서 김정은 및 통치 권력에 대한 우상화와 주체사상이 등장한다.

김일성, 김정일 정권에서 영어의 기능은 영어권 문화를 수용하고 나의 생각과 우리의 문화를 전하는 의사소통을 위한 매체가 아니었으며 단지 정해져 있는 내용을 나타내는 연습과 훈련을 위한 학습 대상으로서의 영어였다(박약우 외 4인, 2011) 그렇기 때문에 외국 문화를 전달하는 내용이 없었고, 있다 하더라도 왜곡된 모습으로 등장하였다. 그러나 김정은 정권에는 들어서 고급중학교 2학년 교과서 7단원에 제시된 영어 문화권에서 사용되는 ‘다양한 제스처와 의미’를 소개하는 의사소통 방식에 관한 내용과 고급중학교 1학년 교과서의 부가자료에 제시된 서양 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용으로 여름 방학기간이 길어서 외국으로 휴가를 가는 내용이 교과서에 수록되어 있는 것으로 보아 외국문화의 서술 내용이 이전과는 변화된 것을 알 수 있다(그림 7).



〈고급중학교 2학년 교과서 7단원 읽기 지문〉



〈고급중학교 1학년 교과서 부가자료〉

그림 7. 북한 영어교과서 외국 문화 관련 지문

5. 결론 및 제언

한 사회를 이해하기 위해서 우리가 가장 먼저 살펴보는 것 중 하나는 교육이며, 어떤 교육이 이루어지고 있는지를 보여주는 가장 대표적이고 객관적인 지표는 교과서이다. 남북한의 이질화가 심해지는 가운데 영어 과목은 현재 유일하게 가르치는 공통된 외국어 과목이다. 따라서 영어 교과서는 북한 중등 교육과정 변화의 방향을 잘 보여줄 수 있는 교과 중 하나(정채관, 조정아, 2017)인 동시에 남북한 교육의 유사점과 차이점을 쉽게 파악할 수 있는 분야이다. 하지만 김정은 집권 이후의 영어 교육에 대한 연구가 대체로 2013년 개정 교육과정에 따른 교과서의 외형, 서문, 구성 체계와 같은 전체적인 틀에 대한 연구와 어휘 중심의 코퍼스 분석에 머물러, 교과서 내용에 대한 심층 분석과 같은 영역의 연구가 부족하였다. 이에 본 연구는 김정은 정권에 개정된 고급중학교 영어교과서의 읽기 지문과 부가자료의 소재 및 내용적인 특징을 분석하였고 선행연구와 비교해 개정 전·후의 차이를 살펴보았으며, 남한의 교육과정에서 제시한 소재 분류표를 바탕으로 하여 남, 북한 교과서의 소재를 비교하였다.

연구의 결과, 북한의 학습자들은 김정은 정권에 개정된 고급중학교 영어교과서에서 내용통합적인 영어지문을 읽고 공부하고 있는 것으로 확인하였다. 특히, 과학과 자연환경에 대한 소재는 교과서 읽기 지문에서 전반적으로 많이 등장하는 소재였다. 이는 북한이 자연과학에 대한 내용을 중요하게 여기고 있기 때문이며 김일성, 김정일 정권에서 뿐만 아니라 김정은 정권에서도 이어지는 특징이기도 하다. 그리고 개정 전 교과서와의 공통점으로 통치 권력의 우상화에

대한 내용이 확인되었다. 그러나 남한과 미국을 비판하거나 왜곡된 이미지가 나타나지 않고 내용 전달에 초점을 맞춘 것으로 보이는데, 이는 청소년기에 유럽에서 교육받은 현 북한 통치자의 인식이 반영된 것으로 보인다.

또한, 부가자료의 내용을 살펴본 결과, 주요 소재가 자연환경, 과학 및 동화였고 이상화, 학교생활 그리고 개인생활에 대한 내용은 찾아볼 수 없었다. 본문의 주요소재가 학교생활, 자연환경 그리고 과학이었는데, 부가자료에도 이들이 포함되어 있지만 본문 내용과의 연계성은 찾을 수 없었다. 고급중학교 교과서 부가자료에는 동화나 익살스러운 소재가 활용되어 학습자들이 흥미를 가질 수 있도록 하였으며 인지적인 요소를 고려하고 있다는 것을 확인하였다. 하지만 동화와 같은 소재는 남한에서 초등학교 및 중학교 1학년에 해당하는 학습자들이 사용하는 교재에 등장하는 지문이어서 남·북한 학습자들이 사용하는 교과서에 수준 차이가 있는 것으로 보인다.

남한 교육과정에 제시된 소재와의 비교했을 때, 북한이 김정은 정권에 이르러 다양한 소재를 활용하여 읽기 지문을 구성한 것을 확인하였다. 북한은 사회주의 및 공산주의로 국가체제를 유지하고 있어서 남한에서 제시한 소재와 차이가 있었지만, 개정된 교과서에서 남한의 영어과 교육과정(교육과학기술부, 2015)에 제시된 소재와 공통부분들이 관찰되어 남·북한의 유사점을 확인할 수 있었다.

결론적으로, 교과서 분석을 통해 북한의 교육을 이해하고 통일 후의 교육 방향을 모색하는 것은 중요하고 의미 있는 일이다. 북한 교과서 특히, 영어 교과서에 대한 전문적인 연구가 양과 질 측면에서 부족한 현실을 고려할 때, 초급 중학교 영어교과서의 내용을 분석하고 본 연구의 결과와 비교하여 북한의 중등 영어교육의 현황을 파악하는 것과 같은 다양하고도 깊이 있는 연구가 앞으로 지속되길 바란다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2015). *영어과 교육과정*. 교육과학기술부.
- 김귀석, 이수경. (2009). 영어동화를 활용한 어휘 지도. *영어영문학* 21, 22(3), 157-186.
- 김단술. (2017). 북한의 영어교과서 분석: 중학교 1,2,3학년을 중심으로. 석사학위논문, 고려대학교.
- 김명옥, 김혜영, 전원제, 리무일, 박철호. (2014). *고급중학교 2*. 평양: 외국문도서출판사.
- 김정렬, 김지영. (2017). 북한 영어 교과서 특성 파악을 위한 코퍼스 구축. *영어영문학*, 22(2), 207-232.
- 김정렬, 황서연. (2018). 북한 제1중학교와 남북한 일반중학교 영어교과서 어휘분석. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 8(6), 223-231.
- 김정렬, 황서연. (2018). 북한 제1중학교 영어교과서 코퍼스 기반 어휘 분석. *학습자중심교과교육연구*, 18(3), 439-458.
- 김지영, 이제영, 김정렬. (2017). 코퍼스 기반 남북한 영어 교과서 어휘의 공시적 분석. *언어과학*, 24(2), 25-56.
- 김지영, 이제영, 김정렬. (2017). 북한 영어 교과서 어휘의 통시적 분석. *한국콘텐츠학회논문지*, 17(4), 331-340.
- 김진숙. (2017). 북한의 '전반적 12년제 의무교육'에 따른 학제와 교육과정 개편: 평가와 전망 - 새로운 교육강령 시행과 관련하여-. *북한법연구*, 17, 363-404.
- 남은주. (2009). 남·북한 영어교육 실태 비교 연구: 남·북한 중학교 영어 교과서 분석을 중심으로. 석사학위논문, 고려대학교.
- 박약우, 김진철, 고경석, 박기화, 정국진. (2000). 남북한 중등학교 영어과 교과서 비교분석 연구. *외국어교육*, 7(2), 163-194.
- 박약우, 박기화, 김진철, 고경석, 정국진. (2001). *북한 영어 교과서 분석*. 서울: 한국문화사.
- 박철호, 오선해, 황철진, 리무일. (2015). *고급중학교 3*. 평양: 외국문도서출판사.
- 배제이. (2015). *북한 영어교육 연구 -2000년대의 변화를 중심으로*. 박사학위논문, 북한대학원대학교.
- 안지민. (2012). 북한 영어 교과서 분석: 중학교 4,5,6학년 교과서를 중심으로. 석사학위논문, 인하대학교.
- 유명근. (2008). 북한 중학교 전학년 영어교과서 지문연구: 서구문화향목을 중심으로. 석사학위논문, 아주대학교.
- 유희연, 김정렬. (2019). 북한 2013 교육과정 개정 전·후 영어교과서 코퍼스 기반 비교: 고급 중학교를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 19(2), 603-622.
- 이나리. (2011). *북한 영어교과서 분석: 고등중학교 3·4·5학년 중심으로*. 석사학위논문, 건국대학교.
- 이병민, 양현권, 권오현. (2005). 북한 영어교육의 실상. *외국어교육*, 12(4), 267-297.

- 이윤희. (2015). 북한 일반 중등학교와 영재 중등학교 영어 교과서의 문화 내용 비교 분석. 석사학위논문, 서강대학교.
- 이재원. (2014). 2000년대 이후 북한 영어교과서 변화 연구: 중학교 1,2학년 영어교과서 중심으로. 석사학위논문, 경북대학교.
- 이현주. (2015). 탈북 학생들의 영어교육 증진 방안 연구: 영어교육 현장의 실체와 개선방향. *현대영어교육*, 16(3), 231-250.
- 이효선. (2017). 남·북한 중학교 영어과 교육과정 및 교과서 비교 분석: 중학교 1학년을 중심으로. 석사학위논문, 연세대학교.
- 정소영. (2010). 북한 중학교 영어 교과서 분석. 석사학위논문, 북한대학원대학교.
- 정채관, 조정아. (2017). 김정은 체제 북한 중학교 교육과정 연구: 총론과 영어과 교육과정을 중심으로. *외국학연구*, 39, 147-166.
- 정채관. (2018). 남북한 공통 영어과 교육과정 개발 연구. *외국어교육연구*, 32(4), 47-82.
- 조규희. (2013). 개작 영어동화를 활용한 어휘 중심 초등 영어수업의 효과 연구. *초등영어교육*, 19(4), 215-248.
- 조정아, 이교덕, 강호제, 정채관. (2015). 김정은 시대의 북한의 교육정책, 교육과정, 교과서. *통일연구원 연구총서*.
- 조정아. (2016). 김정은시대 북한의 교육정책. *월간북한*, 90-95.
- 최죽송, 박철호, 오선해, 황철진. (2013). *고급중학교 1*. 평양: 외국문도서출판사.
- 통일부 통일교육원. (2014). *북한이해*. 서울: 통일교육원 교육개발과.
- 하수지, 박기화. (2017). 어휘 학습전략을 활용한 영어 동화 수준별 수업이 초등학생의 영어 읽기 능력에 미치는 영향. *초등영어교육*, 23(2), 143-169.
- 홍명익, 허근. (2011). 인터넷 영어동화를 활용한 초등영어 읽기지도방안에 관한 연구. *현대영어영문학*, 55(1), 227-254.
- 홍정실, 김정렬. (2019). 북한 영어교과서의 통치 권력별 통시적 분석. *학습자중심교과교육연구*, 19(6), 599-619.
- 황서연, 김정렬. (2017). 북한 제1중학교 영어교과서 분석. *한국콘텐츠학회논문지*, 17(11), 242-251.
- 황선희, 김지영. (2017). 영어 동화를 활용한 과업 기반 만들기 활동이 유아의 어휘학습, 어휘기억, 흥미도에 미치는 영향. *영어어문교육*, 23(2), 103-130.
- Dornyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986) *Course design: Developing programs and materials for language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982) *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Fein, D., & Baldwin, R. (1986) Content-Based curriculum design in advanced levels of an intensive ESL program. *TESOL Newsletter*, 4(1), 1-3.

주윤하 · 엄철주

주윤하

61186 광주광역시 북구 용봉로 77
전남대학교 대학원 영어교육학과 대학원생
이메일: 188884@jnu.ac.kr

엄철주

61186 광주광역시 북구 용봉로 77
전남대학교 사범대학 영어교육과 교수
전화: (062)530-2440
이메일: cjuhm@jnu.ac.kr

Received on October 29, 2019

Revised version received on December 24, 2019

Accepted on December 30, 2019

한국어 선어말 어미 ‘-시-’의 사물 높임 현상과 공손 전략적 사용

최성화

(한국외국어대학교)

Choi, Sunghwa. (2019). The inanimate subject honorification of the pre-final ending '-si-' and its strategic usage related to the politeness theory. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 37-51. The main purpose of this study is to investigate the acceptability of the emerging phenomenon of the Korean pre-final ending '-si-', in which '-si-' seemingly respects inanimate subjects, with the experimental method widely used in the areas of experimental syntax. In experiment 1, participants rated the acceptability of various sentences, including inanimate subject sentences with or without the honorific marker '-si-'. Results in experiment 1 showed violation effect on the use of '-si-' in sentences with inanimate subjects comparing to human, respectable subjects. This result suggests the possibility that Korean speakers have not accepted this new usage of '-si-' as grammatical. We also tested the hypothesis that the inanimate subject honorific '-si-' is used for pragmatic reasons, specifically, face-saving motives in Brown and Levinson's politeness theory. In experiment 2, the acceptability of the use of '-si-' in inanimate subject sentences in face-threatening contexts is tested. The findings of this experiment show that the ungrammatical usage of the ending '-si-' is likely to be a strategic usage to preserve the face between conversation participants.

주제어(Key Words): 선어말 어미 ‘-시-’(pre-final ending ‘-si-’), 사물 주체 높임(inanimate subject honorification), 청자 높임(hearer honorification), 수용성 판단(acceptability judgement), 거절 화행(refusal speech act), 체면 위협 행위(face threatening act), 공손성(politeness)

1. 머리말

한국어의 ‘-시-’는 일반적으로 주어 혹은 주체를 높이는 문법적 요소로 알려져 있으나, 최근 들어 사물이 주어로 쓰인 문장에서 ‘-시-’가 사용되는 경우가 빈번히 관찰되고 있다. 이는 특히 상거래 상황에서 주로 발견되기 때문에 ‘백화점 높임 법’이라 불리기도 한다. 이에 대해서 규범적 입장에서는 잘못된 용법으로 여기고 제도하려는 노력을 기울이고 있지만, 이를 사용하는 입장에서 틀린 것으로 알고 있음에도 상대를 대우하기 위해 어쩔 수 없이 사용하는 경우가 많다.(민지혜, 2014) 이러한 용법이 쉽게 없어지지 않고 생명력을 가지고 있다는 점은 학자들의 관심을 이끌었고, 이런 현상을 설명하려는 시도들이 최근에 있어 왔다.(목정수, 2013; 박석준, 2002, 2004; 이두원, 2014; 이래호, 2012; 이수연, 2012; 이숙의, 2015; 이정복, 2006, 2010) 기존 연구들은 대체로 이것이 새로운 쓰임으로 한국어에 편입되고 있음을 인정하고 있지만 이것이 가진 문법성에 대해서는 다른 입장을 취하고 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 먼저 한국어 문장들에 대한 모어 화자의 수용성 판단을 이용해 사물 높임 ‘-시-’를 어떻게 받아들이는지 실험적으로 확인해보려고 한다. 기존의 연구에서 연구자 개인의 직관이나 이론적 설명에 따라 사물 높임 ‘-시-’가 가진 문법성을 제시하였으나 이러한 문법성 판단이 연구자에 따라 엇갈리고 있다. 따라서 한국인 화자가 어떻게 받아들이는지 실험적으로 확인해볼 필요가 있다. 물론, 기존에도 설문을 통해 수용성 판단을 확인하려는 시도들이 존재했으나 충분한 형식화를 통해 통계적 검증까지 이르지 못한 경우가 대부분이었다.(김은혜, 2016; 민지혜, 2014; 백수연, 2017) 본 연구에서는 이러한 한계를 인지하고 실험 통사론의 방법론을 적극적으로 차용하여 실험적으로 형식화된 수용성 판단 결과를 제시하고자 한다. 여기에 더해, 사물 높임 사물 높임 ‘-시-’가 쓰이게 된 하나의 원인으로 체면 위협의 완화라는 공손성 이론에 기반한 설명을 제시하고, 이것이 실제 한국인 화자들에게서 어떻게 나타나는지 살펴보는 두 번째 실험을 진행하였다.

본 논문의 구성은 다음과 같다. 제 2장에서는 그동안 사물 높임 ‘-시-’의 쓰임에 대해 학자들이 취한 입장을 살펴보고

이를 분류해보는 작업을 수행할 것이다. 또한, 실험적인 접근 방식으로 사물 높임 '-시-'를 설명하려는 시도가 있었는지도 확인해볼 것이다. 제 3장에서는 한국어 모국어 화자를 대상으로 실시한 두 개의 수용성 판단 과제에 대해서 설명하고 제 4 장에서는 수용성 판단 과제 결과에 대한 통계적 분석과 이에 대한 논의를 기술한다. 제 5장에서는 연구의 결과를 정리하고 추가적 논의를 제시한다.

2. 이론적 배경

2.1 사물 높임 '-시-'에 대한 논의

'-시-'의 의미와 기능을 기술하는 것은 쉬운 일이 아니다. '-시-'는 어휘적 의미가 두드러지지 않은 문법 형태소이며, 다른 어미들과 달리 '-시-'의 사용에 오용의 용례가 많아서 '-시-'의 정확한 문법 기술이 어려운데다, '-시-'와 밀접한 관련이 있는 이중 주어 구문 등의 문장 유형들에 대한 통사적 설명이 쉽지 않기 때문이기도 하다 (박석준, 2002).

그렇지만 기본적으로 '-시-'는 문장의 주어 혹은 주체라 불리는 대상을 높이는 기능을 하는 문법적 요소로 여겨져 왔다. 그래서 '-시-'는 문장의 주어를 판별하는 방법 중의 하나로서 이용되기도 한다. 그런데 비교적 최근에 이르러 주체 높임으로 설명하기 어려운 '-시-'의 쓰임이 많이 관찰되고 있는데, 그것이 바로 사물을 높이는 '-시-'이다.

- (1) a. 아메리카노 한잔 나오셨습니다.
- b. 총 금액이 삼 만원이세요.
- c. 엘리베이터는 저쪽에 있으세요.

(1)과 같은 예문들은 서술어의 직접적인 주어라, 상거래 상황에서 빈번하게 나타나는 사물이나 개념들이며, 주어가 사람과 직접적으로 연관된다고 보기도 어렵기 때문에 간접 존재 확장이라고 분석하기 어려운 경우들이다. 이러한 문장들은 비문법적인 예외현상이라고 여겨져 그동안 큰 관심을 받지 못했지만, 이러한 쓰임이 상거래 상황에서 지속적이며 빈번하게 있어왔기 때문에 2000년대 이후에 이를 설명하려는 여러 논의들이 나타났다. 이정복(2006), 박석준(2002, 2004) 이래호(2012), 이수연(2012), 이숙의(2015) 등을 비롯한 일군의 학자들은 이것이 비록 비문법적이긴 하지만, 화용적 요소로서 '-시-'가 이용되고 있다고 보는 반면, 목정수(2013), 이두원(2014) 등은 이것이 여전히 문법적으로 해석 가능한 영역 내에 있음을 지적한다.

이정복(2006)은 먼저 '-시-'의 사용에 작용하는 화자의 의도와 전략을 배제한 상태에서 '-시-'를 해석하게 되면 수많은 예외가 발생하는 것을 문제점으로 지적한다. 그래서 '-시-'를 분석하는 과정에서도 통사적 관점에서 높임 자질을 가진 언어 형식들의 내적 관계를 중심으로 바라보는 대신 사람 간의 관계를 바탕으로 화자의 높임 의지가 언어적으로 어떻게 표현되는지를 봐야 한다고 보았다.

그는 문장에는 주어로 나타나지 않더라도 화자가 높여 대우하고자 하는 '주체'가 존재하며, 이것은 발화 상황과 관련하여 화자가 주목하는 인물이자 화자의 높임 의지의 대상이라 하였다. 이정복(2006)은 이것을 가리켜 '상황 주체'로 명명하였다. 다시 말하면, '-시-'는 동작이나 상태, 상황의 주체를 높이는 기능을 가진 것으로 보고 이러한 설명을 사물 높임 '-시-'에도 적용한다. (1)과 같이 사물이 주어인 문장에서도 화자가 높여 대우하려는 '상황 주체'를 위해 '-시-'가 사용되었다는 것이다.

이정복(2006)은 문장에서 주어 성분과 연관되어 쓰이는 것이 '-시-'의 근본적인 기능은 아니며, '-시-'의 다양한 쓰임과 해석을 막는 장애물이 되어서는 안 된다는 입장을 취한다. 그러면서 '-시-'가 '언어형식'이 아닌 사람으로서의 '주체'를 높이는 '화용적 접사'라는 주장에 이른다.

박석준(2002, 2004)에서는 (1)과 같은 사물 높임 문장들을 문법적 오류로 처리하되, '-시-'의 기능이 화용적으로 확산되어 청자를 높이는 것으로 본다. 박석준(2002, 2004)은 '-시-'가 문장의 주어가 지칭하는 대상을 높이는 것이 아니라, 화자가 청자에 대해 존대하고 공경하는 태도를 드러내어 공손함을 전달하는 목적으로 사용되었다고 하였다. 특히 이렇게 사람이 아닌 대상을 높이는 경우가 청자와 대면한 상황에서 많이 발견되며, 이와 같은 용례가 대부분 청자를 초점으로 하는 의문문 형식을 취하고 있음을 지적하였다. 그러면서 그는 '-시-'가 사용되는 통사적 특성에 맞추어 이 현상을 설명한다. 즉, '-시-'가 사용되는 '주어-서술어' 구조가 '청자-청자를 향한 발화'로 확장되었다는 것이다.

이래호(2012)의 경우에는 주체 높임 '-시-'의 기능을 부인하지 않되, 이것이 청자를 높이는 방식으로 쓰임이 확대되었

다고 본다. 그는 먼저 '-시-'가 애초에 청자도 존대할 수 있다는 임흥빈(1985)의 주장을 인용한다. 임흥빈(1985)은 '-시-' 자체에는 청자를 존대하는 기능이 있으며 이것은 다른 많은 경우에서도 확인이 가능하다고 보았다.

이와 같이 청자를 존대한다고 보여지는 '-시-' 들은 특히 호격어를 상정할 수 있으며, 대면 상황에서만 발화가 가능한 문장들에서 잘 나타난다.

- (2) a. 어디십니까?
b. 영감님 댁은 이 근처이십니까?
c. 서울에서 곧장 내려오는 길이세요?
d. 선생님의 가정에 평화가 넘치시기를 기원합니다. (이래호, 2012, p. 152)

(2)에 나타나는 문장들은 주어를 상정하기 어렵거나 정상적인 주어-서술어 관계로 '-시-'의 쓰임을 설명하기 어렵다. 대신 호격어로 상정할 수 있는, '전화하신 분', '영감님', '선생님' 등이 궁극적으로 높임의 대상이 된다는 것이 이래호(2012)의 설명이다. 또한 이런 문장들의 특징은 청자와 직접 대면하는 상황에서만 쓰이는 문장들이며, 청자 존대의 '-시-'는 대면 발화가 아니면 쓰일 수 없다.

청자 존대의 또 다른 증거로 이래호(2012)는 상위문에서만 '-시-'가 실현되는 경우를 제시한다. 고객의 동작이나 상태를 기술하는 하위문에서는 '-시-'가 실현되지 않으며, '이 옷', '이것', '색깔' 등이 주어로 나타나는 상위문에서만 '-시-'가 실현되는 현상에 주목한다. 즉, '-시-'는 하위문에서는 주어를 높이기 위해서 사용되지 않았고, 상위문에서는 주어를 높인다고 볼 수 없기 때문에 결국 청자를 높이는 '-시-'의 쓰임으로 볼 수밖에 없다는 것이다.

이렇게 '-시-'가 청자 높임의 기능을 하는 것에 대해 그는 이것이 전략적 공손에서 비롯되었다고 본다. 먼저, 원활한 사회생활을 위해서는 상위자를 파악하는 것이 중요하며, 이것이 실패할 경우 낭패를 보게 될 가능성이 높다. 따라서 상위성 인식이 중요해지며, 그와 함께 이를 언어적으로 표시하는 상위성 표시가 중요하다. 또한, 이정복(1996)에서 나타난 '수혜자 공손 전략'을 인용하며 목적과 의도를 달성하기 위한 전략적 공손이 상대방을 지나치게 존대하는 언어적 공손으로 나타나 '-시-'의 과잉 사용이 나타났다고 본다.

이래호(2012)에 따르면 이러한 '-시-'의 확대는 언어 구조적인 관점에서도 볼 수 있다. 현대에 들어 청자 높임 등급이 단순해지고, '해요체'와 '합쇼체'가 비슷한 정도로 높임을 나타내는 상황에서 이보다 더 정도가 강한 높임이 필요한 경우에 마땅히 사용할 청자 대우 장치가 없다는 점이 문제가 되었다. 결국 화자들이 이를 극복하기 위해 새로운 방안을 강구하다 '-시-'를 그러한 장치로 끌어다 쓰게 되었다는 것이다.

이수연(2012)은 백화점 점원들의 발화를 직접 수집하여 이를 토대로 '-시-'의 사용 확대에 대한 논의를 진행한다. 먼저 사물 주체 높임의 사물 주체들은 그 자체로는 높임의 대상이 될 수가 없다는 점을 지적한다.

- (3) a. 이건 토마토세요.
b. *이건 토마토셔. (cf. 저분은 할아버지셔. (이수연, 2012, p. 84)

(3a)에서는 청자를 높이는 '-요-'가 사용되었기 때문에 사물을 높이는 '-시-'가 수용될 수 있지만, (3b)의 경우처럼 청자를 높이지 않는 반말의 어미가 사용된 경우에는 사물을 높이는 '-시-'가 수용될 수 없다는 것이다. 즉, (3a)의 '-시-'의 사용은 '이것은 토마토이다'라는 명제를 높이는 것이 아니라 청자를 높이는 것으로 이해된다.

이수연(2012)은 이러한 '-시-'의 쓰임 변화를 두 단계로 나누고 있다. 1단계는 '-시-'가 주체 높임으로 쓰이면서 높임 대상과 관계된 사태나 사물도 높일 수 있었던 것이, 2단계에서 들어서는 높임의 대상이 되는 청자와의 대화에 등장하는 사물이나 사태를 높이는 단계가 되었다는 것이다. 즉 '-시-'의 사용이 확대되었으나 이는 사물을 높이고자 하는 의도는 아닐 것이므로 청자를 높이려는 의도가 다른 대상에 전이되어 나타난 것으로 본다.

또한 이수연(2012)은 분석 대상이었던 점원들과의 대면 조사를 통해 실제 이런 높임법을 사용하는 화자들이 이를 부자연스러우며 불편하다고 느낀다는 점을 보여주었다. 실제로 6명 중 4명이 이러한 높임법 사용을 통해 고객의 항의를 받았다고 보고했으나, 친절함과 공손함이 기대되는 서비스 상황에서 어쩔 수 없이 이런 높임법을 사용하게 된다고 한다. 즉, 사물 높임 '-시-'는 문법성을 넘어서는 전략적인 사용인 것이다.

앞선 논의들과 다르게, 목정수(2013)와 이두원(2014)의 경우 '-시-'에 대한 논의를 다시 통사적 관점으로 회귀시킨다. 그들의 입장에서는 이것을 화용적 확산이 아닌 통사적 관점에서 적법하게 사용된 문법적 현상으로 분석할 수 있다고 보았다.

먼저 목정수(2013)의 경우 '-시-'의 청자 높임이라 보았던 현상에 대해서 주어 높임으로 볼 수 있다고 주장한다. 그는 기본적으로 '-시-'가 쓰인 이중주어 구문을 분석하면서 NP1, NP2, V 구조의 이중주어 구문에서 NP1을 주어로 보고 '-시-'가 이를 높인다는 관점을 취하고 있다. 따라서 그의 관점에서는 청자 높임으로 보이는 문장들에서도 실은 2인칭 (대)명사구 NP1이 생략되어 있으며 '-시-'가 높이는 대상은 바로 이 NP1인 것이다. 이것이 생략된 이유는 한국어에서 2인칭 대명사는 주로 의문문이나 명령문에서 실현되며 평서문에서는 잘 실현되지 않기 때문이라고 설명하고 있다.

(4) a. 길이 안 나오시면 좌회전하세요!

b. 그쪽으로 계속 가시면, (손님은) 길이 나오실 겁니다. 걱정하지 마시고 쪽 가세요. (목정수, 2013, pp. 88-90)

그는 (4a)와 같은 문장들에 사실은 대화 상대인 청자와 일치하는 2인칭 대명사가 생략되어 있고, 이것이 바로 존대의 대상이 된다고 보고 있다. 그에 따르면, (4a)는 다시 (4b)와 같은 식으로 분석될 수 있으며, 생략된 괄호 속 '손님'이 바로 '-시-'의 높임 대상이라는 것이다.

따라서 상황주체나 청자 높임을 도입한 기존 논의는 사라지고 실제로는 주어를 높이는 '-시-'만 남게 된다. 이로 인해, 단일한 문법적 기능을 지닌 '-시-'의 존재만 남게 되고, 비규범적이라 여겨졌던 언중들의 사물 높임 '-시-'의 사용이 실은 문법적인 쓰임이었다는 결론에 도달한다는 것이 그의 주장이다.

이두원(2014)의 경우, 영어의 청자 존칭에서 will you...? 와 would you...?의 차이점에 주목하여, '요'만을 사용하는 것은 영어의 will you...? 정도의 정중성을 표현하고, '-시-'를 병행해서 사용하는 것은 would you...? 정도의 정중성을 표현한다고 본다. 그 과정에서 사물을 높이는 '-시-'의 쓰임을 문법적으로 분석하여, 청자와 일치하는 것이 아니라 사물 주체와 존칭자질 일치치를 이루는 것으로 보았다.

구체적으로 '요'는 청자 존칭 어미로 쓰여 VocP의 핵이 되고, 청자를 가리키는 호격어는 VocP의 Spec이 되어 Spec-VocP의 존칭자질을 점검하여 방출된다. 마찬가지로 TP의 핵이 되는 '-시-'는 Spec-TP의 존칭자질 점검에서 존칭주어를 갖게 되는데, 사물 주체 높임에서는 사물주체가 그 일치치를 이루는 대상이 된다는 것이다. 즉, 이렇게 호격 높임말과 주체 높임말이 각각 지정어-핵 관계에서 존칭자질에 의해 점검 받을 때, 존칭이 극대화된다고 한다.

(5) a. 아버님, proi 어서 오세요.

b. ??아버님, 서울 다녀왔어요?

c. 손님, 커피 나오셨습니다.

d. ?? 손님 커피 나왔습니다. (이두원, 2014, pp. 213-217)

그러면서 그는 (5)과 같은 예문을 제시하는데, (5a)에서 호격과 동지시된 공대명사(pro, null pronominal)가 주어로 쓰일 때, '-시-'가 그 공대명사와 주체 존칭 일치치를 이루어 청자에 대한 정중성을 극대화시키며, 반대로 (5b)와 같이 '-시-'가 쓰이지 않으면 수용성이 떨어진다는 점을 지적한다. 사물 주체 높임도 이와 비슷한 설명을 적용하여, 사물주체 존칭에서 (5d)는 수용적이지 않으며 정중성과 친절함이 격하되는 비문이 되지만, (5c)와 같이 '-시-'가 사용되면 청자 존칭을 극대화한다고 보았다.

2.2 사물 높임 '-사-'에 대한 실험적 연구

그러나 이런 여러 논의에도 불구하고 '-시-' 어미의 비규범적 용법에 대해 실험적인 검증을 시도한 사례는 많지 않다. 민지혜(2014), 김은혜(2016), 백수연(2017) 정도를 찾을 수 있다. 세 논문은 '-시-'에 대한 담화 분석을 시도했다는 점이 공통적인 특징으로, 이를 통해 구체적으로 어떤 장소와 맥락에서 어떤 형태로 사물 높임 '-시-'가 사용되었는지를 보여주고 있다. 여기에 더해 세 논문 모두 설문을 통한 일종의 수용성 판단 과정을 실시하고 있는데, 모두 몇 가지 문제점을 포함하고 있다.

민지혜(2014)의 경우, 먼저 담화 사례를 분석하여 사물 높임 '-시-'의 사용이 실제 어떻게 일어나는지를 확인하였다. 그 후, 자료를 네 가지의 양상으로 유형화한 후 이 유형에 맞는 문장들을 선별하여 사물 높임 '-시-'에 대한 인식을 묻는 설문을 진행하였다. 이 연구의 독특한 점은 설문 대상을 실제 서비스업 종사자로 한정하여, 사물 높임 '-시-'에 대한 인식을 확인하였다는 점이다. 주목할 점은 서비스업 종사자들은 사물 높임 '-시-'에 대해서 매우 높은 비율로 부정적 인식을 갖고 있으나 고객을 대우하기 위한 전략으로 사용된다는 응답이 많았다. 이를 토대로 민지혜(2014)는 서비스업 종사자들은 고객에

대한 친절을 의무화해야 한다는 인식을 갖고 있으며, 양질의 서비스를 제공한다는 느낌을 고객에게 전달하여 브랜드 가치를 높이는 전략으로서 사물 높임 '-시-'의 사용을 의도하고 있다고 보았다.

김은혜(2016)의 경우, 먼저 담화 분석을 통해 사물 높임 '-시-'의 문장 사례들을 찾아내었다. 각 백화점, 대형마트, 재래시장에서 수집한 400여 어절 크기의 전사 자료를 바탕으로 사물 높임 '-시-'가 사용된 어절을 조사하였는데, 백화점에서는 20여 어절의 사물 높임 '-시-'의 사용이 관찰되었지만, 대형마트와 재래시장에서는 거의 관찰되지 않았다. 또한 사물 높임 '-시-'의 사용은 주로 '해요제'와 결합하는 것으로 보고하였다. 이는 담화분석을 하고 있는 다른 두 논문에서도 비슷하게 관찰되는 결과이기도 하다.

그 후, 김은혜(2016)에서는 문장들을 사용하여 50명의 한국어 모어 화자들을 대상으로 수용성 판단과 불쾌감 정도의 판단을 살피는 설문을 진행하였다. 이에 따르면, 한국어 화자들은 대체적으로 사물 높임 '-시-'의 사용에 대해 부자연스럽다고 느꼈으나, 부자연스러움에 비례한 불쾌감을 느끼지는 않았다.

백수연(2017)의 경우, 먼저 담화분석을 통해 사물 높임 '-시-'와 함께 주로 쓰이는 술어 구성을 유형화하였다. 그는 일반적인 술어, '~이다' 술어, 존재 술어, '~가 맞다' 술어로 네 유형으로 분류하였으며, 여기에 더해 '-시-'의 중첩이 사용되는 것을 관찰하여 상행위 담화의 특징으로 분석하였다.

이러한 관찰 결과들을 토대로 네 가지 다른 형태적 조건을 구성하고 다시 각 조건 내에서 '-시-'의 중첩, 단일한 사물 높임 '-시-'의 존재, 사물 높임 '-시-'가 없는 것의 세 조건을 구성하여 한국어 모어 화자에게 친숙성, 공손성, 수용성을 판단케 하였다. 이는 관습화될수록 공손한 표현이 된다는 불손성 이론 내의 한 가설을 한국어 어미 '-시-'에 대해서 확인해보려는 실험으로, 실험 결과 대체로 친숙도가 높은 문장의 경우 공손하다고 평가한다는 결론을 도출하였다.

김은혜(2016)를 비롯한 일련의 실험적 연구에서 한국어 화자들은 이러한 사물 높임 '-시-'의 문장들을 비수용적으로 받아들이는 것을 볼 수 있었고, 민지혜(2014)의 연구에서는 이러한 문장들을 직접 발화하는 판매원들이 사물 높임 '-시-' 부정적 태도를 보이는 것을 알 수 있었다. 하지만, 위 연구들의 문제점은 제대로 형식화된 실험을 진행하지 못하였고, 통계적 유의성을 제시하지 못해, 한국어 화자의 사물 높임 '-시-'에 대한 수용성에 대해 결론을 내리기 어렵다는 점에 있다.

따라서, 실제로 한국어 모어 화자들이 이러한 사물 높임 '-시-'를 어색하다 느낌에도 쓰고 있는 것인지, 아니면 적법하게 사용되고 있는 용법인지 형식적 실험을 통해 확인해볼 필요성이 존재한다. 따라서 본 연구의 첫 번째 실험에서는 한국어 모어 화자들의 수용성 판단 실험을 통해 이들이 사물 높임 '-시-'를 어떻게 받아들이는지 알아보려 한다.

2.3 체면 보존 모형과 사물 높임 '-시-'

앞선 실험적 연구들에서는 주로 사물 높임 '-시-'가 수용적이지 않다는 결과들이 제시되었다. 수용적이지 않음에도 불구하고 이러한 사물 높임 '-시-'가 빈번하게 쓰이고 있다면 그 쓰임에는 다른 이유가 존재함을 의미한다. 이에 대해서는 앞의 여러 논의에서 지적되었듯이 화용적 이유에 의해서 쓰였을 가능성이 있다. 특히, 현대 한국어에서 해요제나 합쇼체가 비슷한 강도로 상대를 높이는 천장 효과가 있는 상황에서는(이레호, 2012) 청자를 더욱 높여야 하는 경우에 새로운 종류의 장치가 요구될 것이며, 그것이 사물 높임 '-시-'의 쓰임으로 나타났을 수 있다. 그렇다면, 청자를 더욱 높여야 하는 이유가 무엇인지가 문제가 되는데, 여러 가능성 중 하나는 이것이 체면 위협을 완화하려는 전략에서 비롯되었다는 것이다 (백수연, 2017; 이수연, 2012).

사물 높임 '-시-'의 쓰임에서 우리가 주목해야 할 점은 이러한 쓰임이 주로 상거래 상황에서 나타난다는 것이다. 상거래 상황에서는 물건을 판매하려는 목적을 가진 점원과 원하는 물건을 독립적으로 구매하려는 고객이 서로 충돌하며 체면 위협 행위(face-threatening act)가 발생할 가능성이 높다. 이수연(2012)은 상거래 행위가 본질적으로 체면을 위협하는 행위이며, 이와 관련하여 보상전략이 존재한다고 보았다. 점원의 경우 더 많은 수익을 위해 고객에게 구매를 권유하게 되는데, 이 과정에서 자유롭게 상품을 선택하고자 하는 상대방의 소극적 체면을 위협하기 되기 때문이다. 그렇다면 비규범적인 사물 높임 '-시-'는 체면 위협 행위로 인한 체면 손상을 완화하기 위한 전략으로서 사용되었을 가능성이 크다.

한편 백수연(2017)은 담화분석을 통해, 카페에서 음료를 주문하는 종류의 담화 사이에서도 체면 위협 행위가 없을 때는 '-시-'가 사용되지 않다가 거절 화행을 통해 체면 위협 행위가 발생하는 경우 사물 높임 '-시-'가 사용되는 것을 보여주었다.

(6) A : 주문 도와드릴까요?

B : 아메리카노 따뜻한 거 하나요 큰 사이즈로

A : 큰 사이즈로 3800원 입니다, 앞쪽에 서명 한번 해 주세요 영수증 드릴까요?

B : 네

A : 진동벨로 알려드릴게요

(7) A : 자몽 플랫치노를 따뜻하게 해 주실 수 있어요?

B : 아뇨 그렇게 안 되세요

A : 아 그럼 자몽 주스랑 아메리카노 주세요

B : 혹시 차가운 거 안 드실려고 하시는 거예요?

A : 네

B : 근데 이것도 냉동이어가지고 차가워요

A : 아 그럼 라떼 따뜻한 걸로 주세요

B : 라떼 따뜻한 걸루요- 아메리카노랑 라떼 따뜻한 거 맞으시죠, 앞쪽에 서명 한번 해주세요 영수증 드릴까요?

(백수연, 2017:43-44)

예를 들어, (6)과 같이 결정된 음료를 주문하는 상황에서는 이미 구매자가 원하는 것이 정해져 있고 직원이 구매를 촉진하기 위해 고객을 설득할 필요가 없기 때문에 다른 판매 행위와 다르게 고객의 체면을 위협하지 않으므로 사물 높임 '-시-'가 나타나지 않았다. 반면, 판매자가 음료를 따뜻하게 해달라는 구매자의 요청을 거절하여 상대방의 소극적 체면을 위협하는 (7)의 대화 상황에서는 사물 높임 '-시-'가 나타나는 것을 볼 수 있었다. 즉, '-시-'를 사용하여 체면 위협 행위를 완화하고 있는 것이다.

이러한 논의의 맥락에서 거절 화행과 같은, 체면 위협 행위가 발생하는 화용적 맥락에서는 한국어 화자가 사물 높임 '-시-'의 사용을 더 수용적으로 받아들일 것이라는 가설을 세울 수 있었다. 따라서 본 연구의 두 번째 실험에서는 거절 화행에 의한 체면 위협 행위가 맥락으로서 존재하는 경우 사물 높임 '-시-'의 실현이 더 수용적으로 받아들여지는 지를 확인해보려고 한다.¹⁾ 만약 체면 위협 행위 문맥이 있는 조건과 문맥이 없는 조건 사이에 통계적으로 유의미한 수용성 차이가 있다면 사물 높임 '-시-'의 사용은 화용적 원인에 의해 영향을 받는다고 볼 수 있을 것이다.

3. 연구 방법

3.1 실험 1: 사물 높임 '-시-'의 수용성 판단 과제

3.1.1 실험 참여자

피험자는 한국어를 모국어로 하는 만 20세에서 29세 사이의 한국인 성인 남녀 43명이었으며, 남자 22명, 여자 21명으로 구성되어 있다. 피험자를 20대로 한정된 것은 20대가 카페나 패밀리 레스토랑 등의 서비스업 이용이 많고, 온라인 등의 상거래를 자주 이용하는 표본 집단으로 생각되었기 때문이다. 또한 국립국어원에서 2010년도에 발표한 "표준화법에 관한 국민의 국어사용 실태 조사"에 따르면 10대, 20대가 40대 이상보다 사물 높임 '-시-'를 사용한 표현을 더 자주 접한다는 점도 고려하였다.(이창덕, 2013)

3.1.2 사용된 문장 시료

주어 형태와 '-시-' 존재 여부에 따라 6가지의 문장 종류로 실험 조건을 구성하였다. 주어 형태에 따른 세 조건과(높임 주어, 비 높임 주어, 사물 주어) '-시-'의 존재 여부에 따른 두 조건을 조합하여 총 6가지 조건에 따라 실험 문장을 만들었으며, 실험 문장의 예는 (8)과 같다.

(8) a. 높임 주어 문장 조건

1) 실제 수용성 판단 실험에서 피험자들의 수용성 판단은 여러 요인에 의해 영향을 받는다. 문장 처리 능력이나 유추능력 등을 포함하여 다양한 문맥 요인에 영향을 받으며, 문맥에 의해 수용성 판단이 달라진다는 연구 결과가 존재한다 (Bernardy, Lappin, & Lau, 2018; Keller, 2000; Nagata, 1988; Schütze, 2016; Sprouse, 2007; 이상근, 2017).

- a1. 아침에 회사에 갔던 아버지가 돌아왔어요.
- a2. 아침에 회사에 갔던 아버지가 돌아오셨어요.
- b. 비 높임 주어 문장 조건
 - b1. 건넌방에서 잠들었던 아기가 일어났어요.
 - b2. 건넌방에서 잠들었던 아기가 일어나셨어요.
- c. 사물 주어 문장 조건
 - c1. 아까 주문하신 아메리카노가 나왔어요.
 - c2. 아까 주문하신 아메리카노가 나오셨어요.

실험문장들은 모두 부사어와 서술어로 구성된 내포절이 상위절의 주어를 수식하는 형태로, '-시-'와 주어의 일치여부는 상위절에서 시험되도록 구성되어 있다. (8a)의 경우 상위절의 주어가 높임 자질을 포함하는 '아버지'와 같은 명사로 구성되어 있다. 따라서 (8a)는 서술어에 '-시-'를 포함하는 것이 자연스러운 문장들이며, 따라서 '-시-'가 서술어에 나타났을 때 수용성이 감소되지 않을 것으로 예측되는 문장들이다. (8b)의 경우 상위절의 주어가 높임 자질을 포함하지 않는 주어이며 따라서 서술어에 '-시-'가 포함되면 수용성이 떨어지는 구성을 취하고 있다. (8c)의 경우 상위절의 주어가 구체적인 사물이나 추상적인 개념으로, 높임의 대상이 되지 않는 명사로 구성되어 있으며 이를 통해 사물 주어 높임의 수용성을 확인하는 실험 조건 문장들이다. 이 세 조건의 문장들은 각각 다시 '-시-'를 포함하는지 여부에 따라 두 종류로 나누어지게 된다.

마지막으로 본 연구에서 사용된 문장들은 모두 해요체로 끝나는 문장으로서, 해요체를 사용한 이유는 문혜심(2009)에 따르면 상행위 상황에서 가장 많이 쓰는 상대 높임이 합쇼체와 해요체이며, 그 중에서도 해요체가 37.8%로 가장 많이 쓰이기 때문이다 (이래호, 2012, p. 161 재인용).

3.1.3 문장 자극의 제시

어휘적 차이가 수용성 판단에 미치는 효과를 최소화하기 위해 가능한 어휘 항목 구성이 일치하게 하되, 동일한 피험자에게 같은 문장을 제시하지 않도록 다양한 문장을 만들었다.(조용준, 2015) 따라서 각 조건당 16개의 문장을 만든 뒤, 이것을 라틴방격법(Latin square design)을 이용하여 4개의 리스트에 각각 4개씩 나누어 제시하였다. 따라서 한 리스트에는 총 24개의 실험 문장(조건당 4문장씩 6조건)이 제시되었으며, 실험 문장의 2배인 48개의 채움 문장(filler sentences)을 추가하여 총 72개의 문장을 한 피험자에게 제시하였다. 이 72개의 문장은 다시 의사 무작위화(pseudo-randomization) 하였으며, 같은 조건의 문장이 연이어 노출되지 않도록 조정되었다. 채움 문장 중 5개의 문장은 연습 문장으로서 맨 앞에 제시하되, 척도상 1점에서 7점 사이에 걸쳐 척도를 시험할 수 있게 하여 고정 효과 항목(anchoring item)의 역할을 수행하게 하였다. 이는 척도 편향을 최소화하는 역할을 한다.(Schütze & Sprouse, 2014) 이 연습문장들은 따로 고지하지 않고 실험의 일부로서 제시하였다.

3.1.4 실험 절차

실험은 리커트 척도법을 이용하였으며, 7점 리커트 척도를 사용하였다. 척도를 짝수로 할 것인지 홀수로 할 것인지에 대해서는 여러 논의가 있으나 본 실험에서는 수용성 판단이 항상 이분법적으로 한쪽을 선택하는 종류의 것이 아니라 인지적으로 중간값이 존재하는 연속체(continuum)로서의 측정값임을 가정하고 홀수 리커트 척도를 사용하였다. 또한 Bard, Robertson, & Sorace (1996)에 따르면 피험자들은 수용성을 5단계 이상으로 구분할 수 있기 때문에, 5단계의 척도로는 충분치 않다는 판단 하에 7점의 리커트 척도를 사용하였다.

피험자들은 각 문항에 따라 하나의 문장을 읽고, 등간격으로 제시된 1점부터 7점 사이의 값 중 피험자의 판단에 따라 점수를 선택하도록 하였다. 점수 중 1점, 4점, 7점 위에는 각각 '매우 부자연스럽다', '보통이다', '매우 자연스럽다'의 표시가 나타나도록 하였다. 이는 그림 1에 제시된 것과 같이 행렬식 질문 형태로 피험자에게 제시되었다. 또한 안내문에서 문장을 보고 자연스럽게 떠오르는 대로 점수를 매기되 이미 점수를 매긴 이전 답안을 고칠 필요가 없음을 명시하였다.

Q1. 문장을 읽고 자연스러운 정도에 체크해주세요.

	매우 부자연 스럽다	<--	--	보통 이다	--	-->	매우 자연 스럽다
	1	2	3	4	5	6	7
오늘 대학로에서 연극을 보았다.	●	●	●	●	●	●	●
나는 학교에서 프린트물이 자주 출력됐다.	●	●	●	●	●	●	●
십년 째 경기 불황이 지속되고 있었다.	●	●	●	●	●	●	●
풍경을 무심코 나는 쳐다보았다.	●	●	●	●	●	●	●
진욱이가 책에게 읽었다.	●	●	●	●	●	●	●
예전에 같이 학교다니던 친구가 찾아왔어요.	●	●	●	●	●	●	●
나는 수업시간에 공책에 낙서를 했다.	●	●	●	●	●	●	●
우진이가 학교에 갈게요	●	●	●	●	●	●	●
가격에 추가 할인이 적용됐어요.	●	●	●	●	●	●	●
나는 오늘 학생용 교통카드를 구입했다.	●	●	●	●	●	●	●

그림 1. 피험자에게 제시된 설문지 예시

3.2 실험 2: 체면 위협 행위에 따른 사물 높임 '-사-'의 수용성 변화

3.2.1 실험 참여자

피험자는 한국어를 모국어로 하는 만 20세에서 29세 사이의 한국인 성인 남녀 47명이었으며, 남자 23명, 여자 24명으로 구성되어 있다.

3.2.2 사용된 문장 시료

Face-threatening act(FTA) 문맥 존재 여부와 '-시-' 존재 여부에 따라 4가지 문장 종류로 실험 조건을 구성하였다. 문맥 여부에 따른 두 조건과(비 문맥, FTA 문맥) '-시-'의 존재 여부에 따른 두 조건을 결합하여 총 4가지 조건에 따라 실험 문장을 만들었으며, 실험 문장의 예는 (9)와 같다.

(9) a. 비 문맥 문장 조건

- a1. 아까 주문하신 아메리카노가 나왔어요.
- a2. 아까 주문하신 아메리카노가 나오셨어요.

b. FTA 문맥 문장 조건

- b1. 고객: 이 옷 스몰 사이즈로 주세요.
점원: 매장에 찾으시는 사이즈가 없어요.
- b2. 고객: 이 옷 스몰 사이즈로 주세요.
점원: 매장에 찾으시는 사이즈가 없으세요.

(9a)의 경우 실험 1에서 사용된 (8c)와 동일한 문장들로 상위절의 주어가 높임의 대상이 되지 않는 명사로 구성되어 있으며 이를 통해 사물 주어 높임의 수용성을 확인한 문장들이다. 반면, (9b)의 경우, FTA 문맥을 포함하는 문장으로 상대방의 요구나 요청에 대해 거절하는 문장들이며, 동시에 사물 주어를 높이는 문장들로 구성되어 있다. 이 두 조건의 문장들은 다시 '-시-'를 포함하는지 여부에 따라 두 종류로 나누어지게 된다. 이때, 문맥이 포함된 실험 조건에서는 점원의 발화에 해당하는 부분에 밑줄을 표기하고 피험자가 이에 대해서만 수용성 판단을 하게 했다.

3.2.3 문장 자극의 제시

각 조건당 16개의 문장을 만든 뒤, 이것을 라틴방격법을 이용하여 4개의 리스트에 각각 4개씩 나누어 제시하였다. 따

라서 한 리스트에는 총 16개의 실험 문장(조건당 4문장씩 4조건)이 제시되었으며, 실험 문장의 3.5배인 56개의 채움 문장을 추가하여 총 72개의 문장을 한 피험자에게 제시하였다. 그 밖의 제시 방법은 첫 번째 실험과 동일하게 하였다.

3.2.4 실험 설계 및 절차

7점 리커트 척도를 사용하였으며 기타 방법은 첫 번째 실험과 동일하되, 안내문에서 문맥과 함께 두개 이상의 문장이 제시되는 경우, 밑줄이 그어진 마지막 문장에 대해서만 수용성 판단을 하도록 안내하였다.

4. 연구 결과

4.1 실험 1: 사물 높임 '-사-'의 수용성 판단 과제

실험 후, 각 피험자의 수용성 판단 점수는 척도 과제에서 발생할 수 있는 척도 편향을 줄이기 위해, 분석하기 전 z-점수 변환을 하여 표준화하였다.(Schütze & Sprouse, 2014) 이에 대한 기술 통계량을 표 1에 제시하였고, 그림 2와 그림 3에는 '-시-'의 주어 일치 위반 효과를 보기 위해 z-점수 변환된 수용성 판단 표준화점수를 y축으로 하는 그래프에 각 조건의 점수와 표준 오차 막대를 제시하였다.

표 1. 표준화된 수용성 판단 점수의 기술통계량

		평균	표준편차	N
높임 주어	'-시-' 없음	0.17	0.75	43
	'-시-' 있음	0.60	0.67	43
비 높임 주어	'-시-' 없음	0.65	0.72	43
	'-시-' 있음	-1.16	0.43	43
사물 주어	'-시-' 없음	0.50	0.72	43
	'-시-' 있음	-0.76	0.73	43

기술 통계량을 보면, 높임 자질을 가진 주어가 있을 때는 '-시-'가 없는 경우, 0.17, 있는 경우에 0.60으로 둘 다 양수인 값을 보이며 상대적으로 높은 수용성을 보이지만, 비 높임 자질을 가진 주어가 있을 때는 '-시-'가 없는 경우 0.65에서, '-시-'가 있는 경우 -1.16으로 크게 감소하는 것을 볼 수 있다. 사물 주어인 경우에도 비 높임 주어와 비슷한 패턴을 보인다. '-시-'가 없는 경우 0.50에서 '-시-'가 있는 경우 -0.76으로 수용성이 상당히 감소하였다.

그러나 실험 통사론 연구에서 중요한 것은 절대값의 차이가 아니라 대답쌍의 상대적인 수용성 차이를 비교해보아야 하며, 특히 이 실험과 같은 형태의 2x2 설계의 경우, 통사적 위반 효과는 상호작용(interaction) 효과가 존재하는지 여부를 통해 확인된다. 즉, 상호작용 효과의 존재 여부를 통해 '-시-' 자질의 불일치에 의한 통사적 위반 효과를 확인할 수 있다.

이러한 상호작용의 효과의 존재 여부는 그림 2와 그림 3의 그래프 형태에서 확인할 수 있다. 즉, 그래프 상에서 높임 주어 문장의 선 그래프와 비 높임 주어 문장의 선 그래프가 평행하다면, 비 높임 주어 문장들의 수용성이 매우 낮다 해도 이것은 높임 문장과 비 높임 문장 조건들 간의 차이이지, '-시-'와 주어의 불일치로 인한 위반 효과가 존재한다고 하기 어렵다. 그러나 '-시-'와 주어의 불일치로 인한 효과가 존재하는 경우에는 상호작용 효과가 존재하게 되고 이로 인해 그래프 상에서 두 조건의 선 그래프가 평행하지 않고 기울기가 달라지거나 서로 교차하는 형태를 취하게 된다.

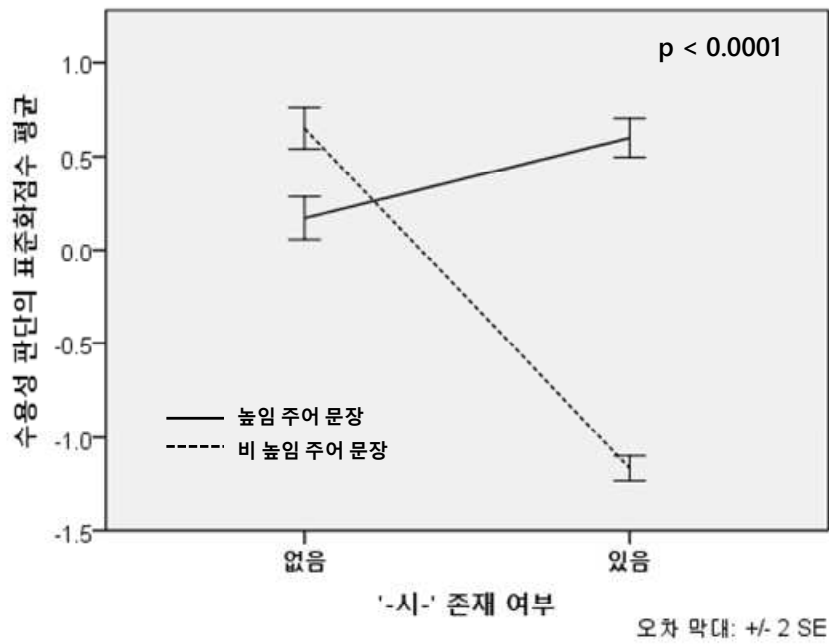


그림 2. 높임 주어 조건과 비 높임 주어 조건의 수용성 판단 비교

그림 2에서 높임 주어 조건과 비 높임 주어 조건 사이에 상호작용이 존재하는 그래프 형태를 보이고 있으므로 높임 주어 문장과 비 높임 주어 문장 사이에 '-시-' 불일치로 인한 위반 효과가 존재할 것임을 예측할 수 있다. 이는 비 높임 주어 문장에 '-시-'를 썼을 때 비문으로 보는 문법성 판정과도 일치한다.

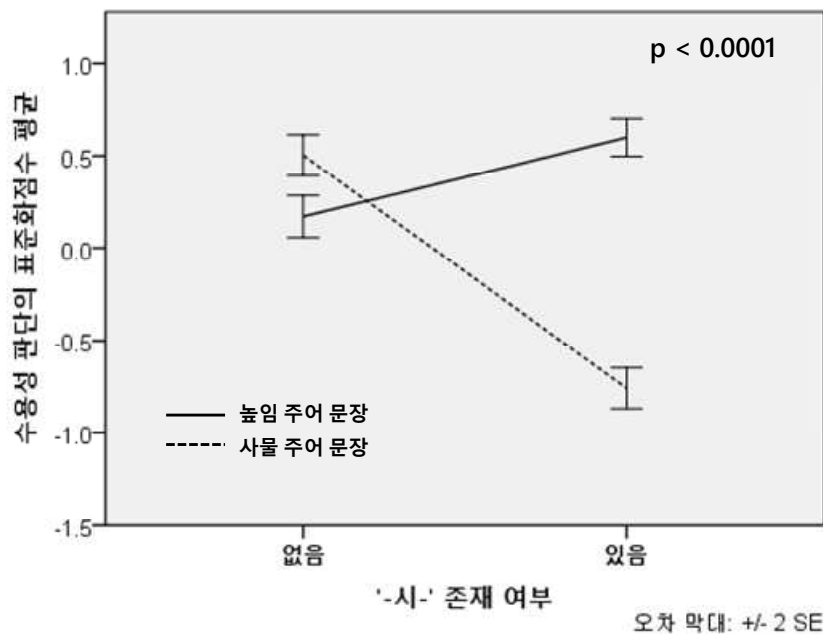


그림 3. 높임 주어 조건과 사물 주어 조건의 수용성 판단 비교

다음으로 그림 3을 보면 그래프 형태 상 마찬가지로 높임 주어 조건과 사물 주어 조건 사이에 상호작용이 존재하는 것으로 보인다. 즉, 사물 주어 문장에 '-시-'가 쓰이는 것은 주어와 '-시-'의 불일치로 인해 통사적 위반 효과가 존재할 것이

라고 예상할 수 있다.

이러한 상호작용 효과에 대해 통계적 유의성을 확인하기 위해 선형 혼합효과 모형(Linear mixed effect model)을 이용하여 통계적 분석을 시도하였다. '피험자'와 '항목(item)'을 무작위 요인(random factor)으로 하고 '주어 유형'과 '주체 높임'(-시-'의 존재 여부)를 고정 요인(fixed factor)으로 하여 통계적 검정을 실행하였다. 각 고정 요인 및 상호작용의 계수(coefficient), 표준 오차, 95% 신뢰구간이 표 2와 표 3에 제시되었다.

표 2. 높임 주어 조건과 비 높임 주어 조건의 수용성 판단 점수의 혼합 효과 모형 분석 결과

	<i>b</i>	SE	<i>p</i>	95% CI	
절편	-0.07	0.08	0.391	-0.22	0.09
주어 유형	0.24	0.04	0.000**	0.17	0.31
주체 높임	1.55	0.11	0.000**	1.33	1.77
주어 유형 * 주체 높임	-1.12	0.05	0.000**	-1.22	-1.02

* $p<0.05$ ** $p<0.0001$

표 3. 높임 주어 조건과 사물 주어 조건의 수용성 판단 점수의 혼합 효과 모형 분석 결과

	<i>b</i>	SE	<i>p</i>	95% CI	
절편	-0.16	0.12	0.162	-0.39	0.06
주어 유형	0.33	0.07	0.000**	0.19	0.48
주체 높임	2.12	0.16	0.000**	1.79	2.44
주어 유형 * 주체 높임	-1.69	0.11	0.000**	-1.90	-1.48

* $p<0.05$ ** $p<0.0001$

표 2에 따르면, 높임 주어 조건과 비 높임 주어 조건에서 '주어 유형'과 '주체 높임' 사이에 상호 작용 효과가 존재함을 확인할 수 있다. ($b=-1.12$, $t(687.9)=-22.49$, $p<0.0001$) 표 3의 높임 주어 조건과 사물 주어 조건에서도 마찬가지로 '주어 유형'과 '주체 높임' 사이에 상호 작용 효과가 존재한다. ($b=-1.69$, $t(720.8)=-15.76$, $p<0.0001$)

실험 결과 사물 높임 '-시-'의 경우 주어와 '-시-'의 높임 자질 불일치에 의한 위반 효과가 존재하며, 한국어 모어 화자들은 사물 높임 '-시-'를 수용 가능하지 않다고 보는 것으로 나타났다. 따라서 사물 높임 '-시-'를 문법적으로 옳은 것으로 바라보는 논의들(목정수, 2013; 이두원, 2014)이나 언중이 이를 상당히 받아들이고 있다는 의견(곽숙영, 2009; 이창덕, 2013)을 다시 생각해볼 필요가 있다.

목정수(2013)의 경우 '-시-'의 청자 높임이라 보았던 현상에 대해서 주어 높임으로 볼 수 있다고 주장하였으며, 따라서 사물 높임 '-시-'의 쓰임들을 언중들이 실제로는 그것의 기능에 따라 적절히 사용하고 있다고 보았다. 한편, 이두원(2014)의 경우, 사물 높임 '-시-'가 무생물 주어와 존칭자질 일치를 이루어 청자 존칭의 정중성을 극대화한다고 주장하였다. 그러나 실제 한국어 화자들에 대한 수용성 판단 결과는 한국어 화자들이 사물 높임 '-시-'를 수용적이지 않다고 판단하고 있으며, 통상적 위반 효과가 존재하므로 사물 높임 '-시-'는 주어를 높이는 현상이 아닌 다른 현상일 가능성을 고려해야 한다.

또한, 이창덕(2013)이나 곽숙영(2009)의 분석처럼 한국어 화자들이 사물 높임 '-시-'를 인정하고 받아들이고 있다기 보다는, 오히려 민지혜(2014)나 김은혜(2016) 등 기존의 수용성 판단 실험 연구에서 살펴본 것과 같이 한국어 화자들이 이를 비수용적으로 받아들이는다고 볼 수 있다. 수용성 판단에 관한 기존의 실험적 연구들은 비록 실험 설계나 형식성에서 문제가 있었으나 본 논문의 실험 결과와 일치하는 결과를 보이고 있다.

4.2 실험 2: 체면 위협 행위에 따른 사물 높임 '-사-'의 수용성 변화

실험 후, 각 피험자의 수용성 판단 점수는 척도 과제에서 발생할 수 있는 척도 편향을 줄이기 위해, 분석하기 전 z-점 수 변환을 하여 표준화하였다.(Schütze & Sprouse, 2014) 이에 대한 기술 통계량을 표 4에 제시하였고, 그림 4에는 FTA

문맥 제시에 의한 효과를 보기 위해 z-점수 변환된 수용성 판단 표준화점수를 y축으로 하는 그래프에 각 조건의 점수와 표준 오차 막대를 제시하였다.

표 4. 표준화된 수용성 판단 점수의 기술통계량

		평균	표준편차	N
문맥 없음	'-시-' 없음	0.56	0.80	47
	'-시-' 있음	-0.76	0.87	47
FTA 문맥	'-시-' 없음	0.46	0.80	47
	'-시-' 있음	-0.26	0.74	47

기술 통계량을 보면, 문맥이 없는 사물 주어 높임의 경우, 앞선 실험 결과와 유사하게 '-시-'가 없는 경우 0.56에서, '-시-'가 있는 경우 -0.76으로 수용성이 상당히 감소하는 것을 볼 수 있다. 한편 FTA 문맥이 함께 제시된 문장 조건의 경우, '-시-'가 없는 경우 0.46에서 '-시-'가 있는 경우 -0.26으로 수용성이 감소하였지만, 수용성이 감소 정도가 줄어든 것을 볼 수 있었다.

그러나 앞선 실험에서 이야기했듯, 실험 통사론 연구에서 중요한 것은 절대값의 차이가 아니라 대립쌍의 상대적인 수용성 차이를 비교해보아야 하며, 특히 이 실험과 같은 형태의 2x2 설계의 경우, 상호작용 효과가 존재하는지 여부를 통해 문맥 차이에 의한 효과가 존재하는지 여부를 판단할 수 있다. 그림 4에서 비 문맥 조건과 FTA 문맥 조건 사이에 상호작용이 존재하는 그래프 형태를 보이고 있으므로 둘 사이에 FTA 문맥에 의한 효과가 존재할 것임을 예측할 수 있다.

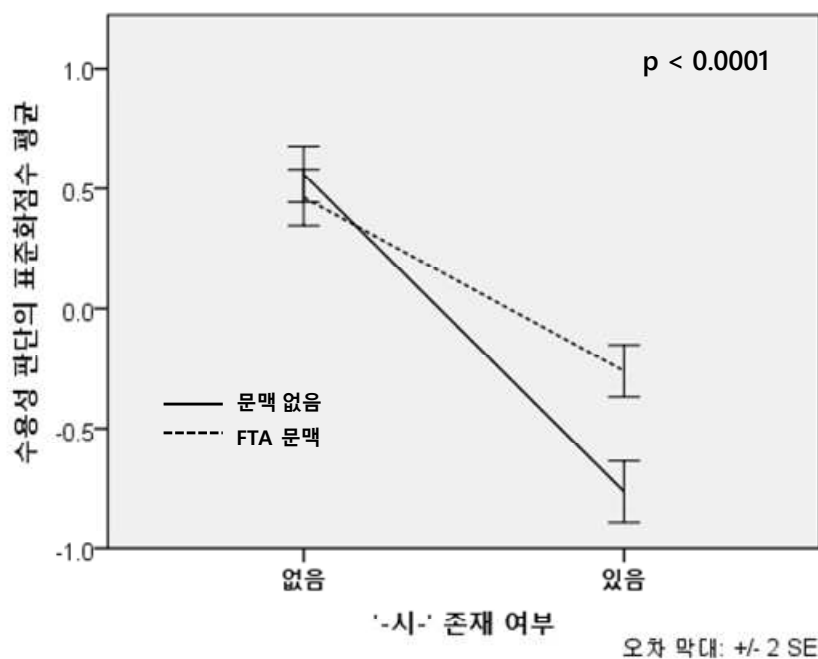


그림 4. 표준화된 수용성 판단 점수 평균

이러한 상호작용 효과에 대해 통계적 유의성을 확인하기 위해 선형 혼합효과 모형을 이용하여 통계적 분석을 시도하였다. '피험자'와 '항목'을 무작위 요인으로 하고 '문맥(FTA 문맥 존재 여부)'와 '주체 높임('-시-'의 존재 여부)'를 고정 요인으로 하여 통계적 검정을 실행하였다. 각 고정 요인 및 상호작용의 계수, 표준 오차, 95% 신뢰구간이 표 5에 제시되었다.

표 5. 수용성 판단 점수의 혼합 효과 모형 분석 결과

	<i>b</i>	SE	<i>p</i>	95% CI	
절편	0.56	0.06	0.000**	0.45	0.67
문맥	-0.10	0.08	0.223	-0.25	0.06
주체 높임	-1.32	0.08	0.000**	-1.48	-1.16
문맥 * 주체 높임	0.60	0.12	0.000**	0.37	0.83

* $p<0.05$ ** $p<0.0001$

표 5에 따르면, '문맥'과 '주체 높임' 사이에 상호 작용 효과가 존재함을 확인할 수 있다. ($b=0.60$, $t(767.0)=5.17$, $p<0.0001$) 이는 FTA 문맥이 존재하는 경우 사물 높임 '-시-'의 낮은 수용성이 완화되는 효과가 나타나고 있음을 의미한다. 따라서, 사물 높임 '-시-'가 체면 위협을 완화하기 위한 전략으로서 쓰이는 경우, 한국어 화자들에게 더 자연스럽게 느껴지는 것으로 보인다.

이러한 실험 결과는 백수연(2017)의 담화 분석에서 나타난 결과와 일치한다. 문맥이 존재하지 않는 사물 높임 '-시-'에 대해서 낮은 수용성을 보인 것에 비해, 거절 문맥에서는 '-시-'에 대한 수용성이 높아졌으며, 이는 FTA를 완화하려는 공손 효과가 수용성 판단에 작용한 것으로 보인다. 즉, 이것은 체면이 손상된 상황에서 상대의 체면을 보존하기 위해 더 공손한 표현이 요구됨에도 불구하고 현대 한국어에 더 높은 청자 높임이 존재하지 않음으로 인해 사물 높임 '-시-'가 사용되었을 가능성을 함의한다.

5. 결론 및 제언

본 연구에서는 소위 백화점 높임법이라 불리는 '-시-'의 비규범적 사용에 대해 실험통사론의 형식적인 방법론을 이용하여 한국인의 수용성 판단을 살펴보았다. 우선 고객 응대 상황에서 자주 볼 수 있는 사물 높임 '-시-'를 사용한 문장들을 선정하여, '-시-'를 사용한 정문과의 비교를 통해 한국인의 수용성 판단을 살펴보았고, 수용성이 낮음에도 불구하고 쓰이는 현상을 설명하기 위해 화용적 맥락을 사용한 두 번째 실험을 진행하였다. 지금까지 사물 높임 '-시-'의 쓰임에 대해 이론적 논의는 많았지만, 형식적인 실험적 방법론을 이용한 연구가 진행된 적이 없다는 점에서 본 논문의 의의가 있다.

본고에서 사물 주어라 부르는, 높임 자질이 없는 주어가 쓰인 문장에 '-시-'를 사용하는 것은 전통적인 분석에 따르면 문법적으로 옳지 않으며, 따라서 지양해야 할 것으로 여겨져 왔다. 그 결과 여러 미디어 매체를 통해, 대중들의 '-시-'에 대한 언어습관을 교화하려는 규범적인 움직임이 존재해왔다. 그러나 근래에 들어, 이에 대해 관심을 가진 여러 학자들에 의해 상황주체(이정복, 2006, 2010)나 청자 높임으로의 화용적 확산(박석준, 2002, 2004; 이래호, 2012; 이수연, 2012; 이숙의, 2015)으로 설명하는 시도가 나타났으며, 한편으로는 이를 반박하며 통사론적 분석으로 회귀하려는 시도(목정수, 2013; 이두원, 2014) 또한 존재하였다. 따라서 이를 확인하는 실험적 연구의 필요성이 존재하였으나, 기존의 몇몇 실험적 연구에서는 형식화되지 못한 실험으로 인해 검증의 한계가 존재하였다. 따라서 본 연구에서는 Schütze & Sprouse(2014)에서 제시한 방법론을 사용하여 사물 높임 '-시-'의 쓰임에 대한 한국인 화자의 판단을 살펴보았으며, 그 분석의 결과는 다음과 같다.

먼저 규범적인 '-시-'의 쓰임을 사물 높임 '-시-'의 쓰임과 비교한 첫 번째 실험을 진행하였을 때, 사물 높임 '-시-'가 쓰인 문장에서는 '-시-'에 의한 통사적 위반 효과가 존재하는 것으로 나타났다. 이는 전통적인 통사론적 분석과 일치하는 결과로 한국인 화자들에게는 사물 높임 '-시-'가 문법적이지 않은 요소일 가능성을 확인할 수 있었다. 그렇다면, 이러한 사물 높임 '-시-'가 통사적 위반 효과에도 불구하고 많이 쓰이는 이유를 확인할 필요가 있었는데, 이에 대해서는 이수연(2012)의 분석과 같이 체면 위협과 같은 화용론적 원인일 가능성이 있었다. 이러한 가설을 확인해보기 위해 두 번째 실험에서는 사물 높임 '-시-'를 사용한 문장 조건들을 비교하되, 체면 위협 행위(FTA) 문맥의 존재여부를 달리하여 수용성 판단을 확인해보았다. 그 결과 화용적 문맥에 의한 효과가 존재하며, 사물 높임 '-시-'에 의한 수용성 감소가 완화되는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 본 연구는 사물 높임 '-시-'의 사용이 화용적 확산에 의한 쓰임이자 체면 위협을 완화하는 기제로서 작용할 가능성을 제시한다.

본 연구는 이처럼 형식적 실험을 통해 한국인 화자의 사물 높임 '-시-'에 대한 판단을 살펴보았다는 의의를 가지지만,

몇 가지 한계점 또한 존재한다. 먼저, 문맥이 수용성 판단에 영향을 미친다는 연구의 전제가 완전하지 않다는 점이다. 문맥이 수용성 판단에 영향을 준다는 연구도 존재했지만, 문맥이 영향을 주지 않는다는 연구(Sprouse, 2007) 또한 존재하였으며, 본 실험과 같이 화용적 조건을 문맥적 변인으로 한 선행 연구는 찾기 어려웠다. 따라서 본 실험의 결과를 재확인하는 추가적 실험들이 필요할 것으로 생각된다.

두 번째로는 이정복(2006)에서도 지적되었듯 경어법과 관련된 현상은 사회언어학적 관점에서의 연구의 필요성이 존재한다. 예를 들어, 나이와 같은 변인들을 고려할 수 있을 것이고 실제로 나이의 경우 예비실험에서 통계적 차이를 보이는 것으로 생각되었으나 본 실험의 한계로 인해 그것까지 고려하기는 어려웠다. 또한, 본 연구에서는 20대로 한정하여 연구를 진행하였는데, 이 표본이 전체 한국인을 대표할 수 있는지에 대해서도 확인이 필요하다. 따라서, 사회언어학적 변인들을 고려하여 표본을 선정한 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.

참고문헌

- 김은혜. (2016). 한국어 선어말 어미 '-시-'의 사물 존재 기능. *사회언어학*, 24(1), 91-113.
- 목정수. (2013). 선어말어미 '-시-'의 기능과 주어 존재. *국어학*, 67, 63-105.
- 민지혜. (2014). '-시-'의 확대 사용 양상에 대한 문법 교육적 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 박석준. (2002). *현대국어 선어말어미 '-시-'에 대한 연구*. 박사학위 논문, 연세대학교 대학원.
- 박석준. (2004). 선어말어미 "-시-"의 문법외적 용법에 관하여. *한말연구*, 14, 201-220.
- 백수연. (2017). 한국어 주체존대 선어말어미 '-시-'의 공손 전략과 그 유용적 확장: 판매 담화 분석을 중심으로. 석사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 이두원. (2014). 영어의 청자존칭을 통해 본 사물주체존칭. *인문과학연구*, 42, 201-223.
- 이래호. (2012). 선어말 어미 '-시-'의 청자 존재 기능에 대한 고찰. *언어학연구*, 23, 147-166.
- 이상근. (2017). 실험통사론의 형식적 연구방법에 대한 고찰. *생성문법연구*, 27(2), 395-429.
- 이수연. (2012). 서비스업 종사자들의 언어 사용 양상. *어문연구*, 71, 79-97.
- 이숙의. (2015). 높임 선어말 어미 '-시-'에 대하여. *한국어학*, 66, 215-244.
- 이정복. (1996). 국어 경어법의 말 단계 변동 현상. *사회언어학*, 4(1), 51-81.
- 이정복. (2006). 국어 경어법에 대한 사회언어학적 접근. *국어학*, 47, 407-448.
- 이정복. (2010). 상황 주체 높임 "-시-"의 확산과 배경. *언어과학연구*, 55, 217-246.
- 이창덕. (2013). 현대 국어 비인칭 존재 현상과 그 교육적 대응 방안에 대하여. *한국초등국어교육*, 53, 275-299.
- 임홍빈. (1985). {-시-}와 경험주 상정의 시점. *국어학*, 14, 287-336.
- 조용준. (2015). *한국어 실험통사론의 모색*. 박사학위 논문, 건국대학교 대학원.
- 홍종선, 박숙영, 권용문, 문혜심, 이은희. (2009). *국어 높임법 표현의 발달: 국어 문법의 탐구 2*. 서울: 박문사.
- Bard, E. G., Robertson, D., & Sorace, A. (1996). Magnitude estimation of linguistic acceptability. *Language*, 72(1), 32-68.
- Bernardy, J.-P., Lappin, S., & Lau, J. H. (2018). The influence of context on sentence acceptability judgements. *Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Volume 2: Short Papers), 456-461.
- Keller, F. (2000). *Gradience in grammar: Experimental and computational aspects of degrees of grammaticality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Edinburgh.
- Nagata, H. (1988). The relativity of linguistic intuition: The effect of repetition on grammaticality judgments. *Journal of Psycholinguistic Research*, 17(1), 1-17.
- Schütze, C. T., & Sprouse, J. (2014). Judgment data. In D. Sharma & R. J. Podesva (Eds.), *Research methods in linguistics* (pp. 27-50). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schütze, C. T. (2016). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Berlin: Language Science Press.
- Sprouse, J. (2007). *A program for experimental syntax: Finding the relationship between acceptability and grammatical knowledge*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.

최성화

02450 서울특별시 동대문구 이문로 107

한국외국어대학교 일반대학원 언어인지과학과 대학원생

이메일: shchoi707@gmail.com

Received on October 29, 2019

Revised version received on December 19, 2019

Accepted on December 25, 2019

영어능력으로 입학한 외국인유학생들의 한국어에 대한 태도변화 연구*

최진숙
(영산대학교)

Choi, Jin-Sook. (2019). Attitude changes toward Korean among international students who entered into the university based on English proficiency. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 53–66. This study sets out to investigate whether English skills-based international students' attitudes toward Korean have changed after studying Korean language over the last one semester. Twenty-eight international students who entered into the university based on English skills participated in two questionnaire surveys in March and September 2019, respectively. The results showed that their attitudes toward Korean changed positively, particularly in the interest in learning Korean and favoritism of Korean people. In addition, the fear of learning Korean had been weakened over the last six months, which can be a good sign in improving Korean proficiency. The degree of exposure to Korean, Korean people and Korean culture, including the number of students who had a part-time job increased. When the level of English skills was applied to the attitude changes as a variable, the attitudes toward Korean did not change proportionally as per the level of English skills. However, it was noticeable that attitudes of the group in the highest level of English skills changed in the most positive degree. Looking at the results of this study, it is possible to suggest that the attitudes can change positively after taking a Korean language study, which is likely to affect the degree of exposure to Korean, Korean people and Korean culture. In addition, the results of the study may strengthen the belief that the international students who entered into the university based on English skills are able to complete their studies in Korea successfully as long as they are learning Korean language in the university.

주제어(Key words): 외국인유학생(International students), 한국어에 대한 태도변화(attitude change toward Korean), 영어능력(English proficiency)

1. 연구목적과 필요성

최근 한국의 대학들은 2020년을 기준으로 학령인구 절벽을 맞이하면서 입학자원을 외국인유학생으로 채우기 위해 유학생 유치에 총력을 기울이고 있다(이현진, 2019). 그 결과 현재 한국에 있는 외국인유학생 수는 14만 명을 넘어가고 있고(교육통계, 2018), 아시아는 물론 중앙아시아까지 번진 한류 열풍으로 인해 한국으로 공부하러 오는 유학생 수는 앞으로 더 늘어날 것으로 전망되고 있다. 지금까지 외국인유학생들이 한국에 있는 대학에 입학하려면 일정한 한국어능력이 필요한데, 일반적으로 한국어능력시험(TOPIK: Test of Proficiency in Korean) 성적을 제시하여 왔다. 그러나 최근의 많은 연구결과들(박미숙 외, 2014; 박순영, 2015; 주동범 & 김향화, 2013; 안위 & 최영, 2016; 최진숙, 2015, 2016; 최현실, 2018)은 한국어능력시험으로 입학한 외국인유학생들 대부분이 한국어능력 부족으로 많은 어려움을 겪고 있다고 보고하고 있다. 이러한 상황에서 교육부는 외국인유학생들의 한국대학으로 입학 지원 자격을 한국어능력 시험 성적뿐 아니라, 영어능력시험(TOEFL 550, CBT 210, IBT 80, TEPS 550, IELTS 5.5 이상 또는 그에 상응하는 국가공인영어능력평가 시험성적) 성적으로도 입학이 가능하도록 하였다. 따라서 한국어능력 없이 영어능력으로만 한국의 대학에 입학하는 유학생들은, 한국어능력으로 입학한 유학생들에 비해 유학생생활에 적응하고 한국어능력을 향상시키는 과정에서 보다 많은 어려움이 따를 수밖에 없다. 이처럼 최근 영어능력시험 성적으로 한국에 있는 대학에 입학하고 있는 유학생들을 보면서, 교육현장에서는 영어사용 국가가 아닌 한국에서 영어능력성적으로 입학생을 유치하는 것이 상식적이지 않다는 비판이 있는 것도 사실이다. 또한 영어능력시험성적으로 입학한 외국인 유학생들이 자신의 유학목적을 달성하고 한국에서의 유학생생활을 성공적으로 마칠 수 있

* 이 논문은 2019학년도 영산대학교 교내연구비의 지원에 의하여 이루어진 것임.

을지에 대한 의문도 제기되고 있다. 그러나 영어능력시험 성적으로 입학했다고 해서 이들 외국인 유학생들이 수업매개 (medium of instruction)를 영어로 하는 교과목만을 수강하는 것은 아니다. 대학은 영어능력시험으로 입학한 유학생들의 한국어능력을 향상시키기 위해 전공 교과과정에 한국어능력 향상 프로그램도 제공하고 있고, 따라서 영어능력시험 입학 유학생들도 한국어수업을 수강하고 있는 상황이다. 한국으로 공부하러 온 이상, 한국어능력을 향상시키는 것은 너무 당연한 것이고, 한국어능력은 학업을 위해서도 시간제근로를 위해서도, 나아가 한국에서의 유학생생활을 성공적으로 마치기 위해서라도 반드시 필요하기 때문이다.

이러한 상황에서, 본 연구는 영어능력시험 성적으로 입학한 유학생들이 접한 한국어라는 새로운 언어 환경에서 그들의 유학생생활에 가장 영향을 미치는 요인이 한국어능력이라고 보고 있다. 따라서 영어능력입학 유학생들의 한국어능력 향상 가능성을 확인하기 위해 본 연구는 그들의 한국어에 대한 언어태도 변화를 조사하려고 한다. 즉, 한 학기 동안의 한국어 수업을 변수로 하여, 한국어 수업 전의 태도와 한국어 수업 후의 태도가 어떻게 변화하였는지 측정하여 한국어수업으로의 노출이 그들의 태도 변화에 어떻게 영향을 미쳤는지 분석하고자 한다. 나아가 본 연구에서는 입학할 때 제시한 영어능력시험 성적이 이러한 한국어에 대한 태도 변화에 변수가 될 수 있는지 검증하고자 한다. 이러한 영어능력 변수와 한국어에 대한 태도와의 관계 분석은 외국인유학생들이 입학 시 제시하는 영어능력 수준이 한국어능력 향상과 관련하여 어떤 결과를 가지고 올 수 있을지 예측할 수 있기 때문이다. 본 연구에서 제시하게 되는 한국어에 대한 태도 변화에 대한 결과는 영어능력으로 입학한 유학생들의 한국어환경에서의 적응상황을 보여 줄 수 있을 뿐 아니라, 한국어능력 없이 영어능력만을 가지고 입학했어도 한국어학습을 통한 한국어능력 향상의 잠재력을 판단하게 해줄 것이다. 나아가 언어태도 변화에 대한 연구를 통해 영어능력으로 입학한 유학생들에게 한국어능력을 향상시키는데 어떤 어려움이 있고 문제점이 있는지 알아보고 영어능력으로 한국에 있는 대학에 입학하는 것이 타당한지 논의해볼 수 있을 것이다. 최근 영어능력시험성적으로 입학하는 유학생들이 늘어나고 있지만 이들에 대한 연구가 아직 활발하게 이루어지지 않고 있는 것이 사실이다. 따라서 새로운 언어 환경에 놓인 외국인유학생들이 새로운 언어에 대해 어떤 태도를 가지고 있는지 알아보는 언어태도연구는 꼭 필요하다고 볼 수 있다.

2. 언어태도 변화 연구

2.1. 정의

2.1.1. 한국어에 대한 태도

본 연구에서 ‘한국어에 대한 태도’란 본 연구에 참여한 연구대상자들이 한국어 수업으로의 노출을 통해 한국어와 관련해서 본 연구에서 제시된 모든 항목에 대해 보여준 총체적인 태도를 의미한다. 한국어와 관련해서 제시된 항목들에는, 한국어에 대한 호감, 한국어에 대한 필요 인식, 한국어 사용의 편리성, 한국어학습의 흥미, 한국어 학습의 두려움, 한국인들에 대한 느낌, 한국문화에 대한 호감 등 한국어, 한국인 및 한국문화에 대한 태도들이 포함된다. 이러한 태도들은 인식적(cognitive) 및 감정적(affective) 요소들을 포함하는 ‘다면구조’(multi-layered structure)(Baker, 1993)로서 본 연구에서 측정 가능한 것이라고 정의한다. 일반적으로 태도를 측정할 때 외적인 관점(behavioristic view)과 내적인 관점(mentalic view)이 있는데(Fasold, 1985), 행동으로 측정해야 하는 외적인 관점(behavioristic view)은 상황에 따라 행동자체가 변하기 쉽고, 따라서 일관성을 보장받을 수 없기 때문에 사회언어학에서는 외적인 관점은 배제하고 있다. 그러나 인식적(또는 정신적) 및 감정적(또는 심리적) 요소 등을 포함해서 ‘다면구조’로 나타나는 내적인 관점(mentalic view)을 주의해서 관찰하고 연구하는 것이 사회언어학 연구에서 일반적이라고 볼 수 있다(최진숙, 2012). 본 연구에서는, 측정한 한국어에 대한 태도평점이 높으면, 한국어에 대한 태도가 긍정적이고 반대로 태도평점이 낮으면 태도가 부정적이라고 평가한다. 나아가 본 연구에서는 한국어능력에 영향을 미치는 한국어사용 빈도 및 한국인 및 한국문화로의 노출 정도를 알아보기 위한 항목들 또한 언어태도 조사에 포함하고 있다. 노출도가 높으면 한국어성취도가 높을 수 있고, 반대로 노출도가 낮으면 한국어성취도가 낮을 것이라고 평가한다. 또한 ‘한국어에 대한 태도’ 평점을 조사시점이 다른 특정한 상황에서 반복 측정한 결과, 이미 측정된 이전의 태도평점과 다르면 ‘한국어에 대한 태도’에 변화가 있다고 본 연구에서는 정의한다.

2.1.2. 한국어수업

본 논문에서의 ‘한국어수업’이란 외국인 유학생들의 한국어능력향상 프로그램의 하나인 Y대학교에서 전공과목으로 개설해 놓은 한국어교과목, ‘한국어 연습과 활용’을 의미한다. 본 교과목에서는 기본적으로 한국어능력을 향상시킬 수 있는 한국어 강사의 강의와 함께 한국어로 말하기, 듣기, 읽기 및 쓰기 등 여러 가지 활동이 진행된다. 나아가 ‘한국어수업’에서는 한국어를 이해할 수 있도록 도우는 한국어문법과 독해내용이 포함되어 있는 한국어교재가 사용되고, 이러한 한국어교재를 통해 한국어를 이해하는 활동과 이해한 내용을 표현하는 활동은 물론 나아가 과제제출 등 한국어학습과 관련된 모든 활동들이 ‘한국어수업’에 포함된다. 본 연구에서의 ‘한국어수업’은 영어능력성적으로 입학한 외국인유학생들만 수강하게 되어 있으며, 학습자의 한국어능력을 고려하여 한국어를 가르치는 강사가 수업내용 및 난이도를 조정할 수 있도록 되어 있다. 본 연구에서 다루는 ‘한국어수업’은 한 학기에 15주 일주일에 3시간씩 진행되었다.

2.2. 언어태도변화 선행연구

일반적으로 특정한 언어를 학습하게 되면 그 학습언어에 대한 특정한 태도가 형성된다. 인간이 특정한 사물이나 언어에 직접적으로 접촉하는 경험은 어떠한 형태로든 인간의 생각에 영향을 미치기 때문에 이러한 특정한 태도 형성은 자연적인 것이라 볼 수 있다(최진숙, 2012). 그런데 이러한 특정한 언어태도를 통해 학습하는 언어의 성취도 및 언어능력을 예측해 볼 수 있기 때문에 많은 언어학습 현장에서 언어태도 연구는 꾸준히 진행되어 왔다(최진숙, 2012; Choi, 2005; Gardner, 1985; Loulidi, 1990). 그리고 이러한 언어태도는 특정한 변수가 투입되었을 때 어떻게 변화하는지에 대한 언어태도 변화 연구 또한 사회언어학에서는 매우 의미 있는 연구로 보고 있다(Fasold, 1985). 특정한 언어에 대한 태도가 특정한 변수에 따라 변화된다면, 그리고 그 변수가 조절 가능한 것이라면 사회언어학 연구에서 매우 주목해야 할 부분이 되기 때문이다. 먼저 학습언어에 대해서 가졌던 태도가 학습언어능력 및 학습언어 성취도에 매우 깊은 영향을 미친다고 주장한 언어태도 연구들(최진숙, 2012; Choi, 2005; Loulidi, 1990; Tremblay, Goldberg & Gardner, 1995)을 살펴보자. 이들 연구들은 언어 학습현장에서 특정한 언어를 학습하기 전에 언어태도를 조사했는데, 일정기간 동안 특정한 언어를 학습하게 한 후 언어태도를 다시 조사 분석한 결과, 언어학습 전에 형성되었던 특정한 태도는 학습언어 능력과 학습언어성취도와 매우 밀접한 관계가 있다는 것을 확인했다. 예를 들어, 히브리어를 배우는 캐나다 학생들의 언어태도를 연구한 Tremblay, Goldberg & Gardner(1995)는 히브리어에 긍정적인 태도를 가지고 있던 연구대상자들이 히브리어 수업에 노출 된 후 히브리어의 유창성이 훨씬 높아졌고, 히브리어에 대한 학습 의욕도 매우 높게 나타난 것을 발견했다. 따라서 이들 연구에서 언어학습전에 가지고 있는 긍정적인 언어태도는 언어능력 및 언어성취도에 깊은 영향을 미칠 수 있다는 결론을 제시했다. 이러한 결론은 영어 학습 현장에서 영어능력이 상대적으로 낮은 연구대상자들을 대상으로 언어태도를 조사한 최진숙(2002)의 연구결과가 뒷받침해주고 있다. 이 연구 결과에 따르면, 영어능력이 낮은 연구대상자들의 영어에 대한 태도에서 영어를 배우고자 하는 의욕은 물론, 영어 학습에 대해 큰 관심을 가지고 있지 않았고, 무엇보다 이 연구의 참여자들은 영어에 대해 긍정적인 감정이나 태도를 보이지 않았다. 따라서 특정한 언어에 대한 태도와 언어능력이 서로 깊은 관계가 있고, 나아가 학습자의 언어태도가 언어능력은 물론 학습자의 언어성취도에 영향을 미칠 수 있다고 이 연구는 주장하고 있다.

이처럼 언어태도와 언어능력이라는 두 변수가 서로 깊은 관계가 있다는 것은, 반대로 특정한 언어의 능력 또한 언어태도에 영향을 미칠 수 있다는 것을 암시해준다. 최근에 진행된 최진숙(2017)의 연구는 한국어능력으로 입학한 외국인유학생들을 대상으로 한 학기동안 영어수업에 노출시킨 후 그들의 영어에 대한 태도변화를 조사 분석하였다. 그 결과, 영어에 대한 전체적인 태도변화분석에서 학기 초 측정한 태도평점에 비해 학기 말에 측정한 태도평점이 상당히 향상되어서 태도에 긍정적인 변화가 있다는 것을 발견하였다. 그러나 무엇보다 이 연구에서 연구대상자들의 한국어능력과 언어태도가 명확하게 같이 움직인다는 것을 확인했다. 즉, 연구에 참여한 연구대상자들의 영어에 대한 태도는 그들의 한국어능력에 따라 정확히 다르게 나타났는데, 한국어능력이 높은 연구대상자일수록 영어에 대한 태도가 매우 긍정적으로 변화한 반면, 한국어능력이 낮은 연구대상자들은 큰 태도 변화를 보이지 않거나 오히려 부정적인 언어태도변화를 보였다. 따라서 이 연구는 한국어능력이 영어에 대한 태도 변화에 중요한 변수가 될 수 있고, 영어로의 노출을 높이면 영어에 대한 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있다고 강조하고 있다.

그렇다면 일정한 기간 동안 학습언어로의 노출이 학습언어에 대한 태도를 변화시킬 수 있는지, 나아가 어떻게 변화시키는 지 학습현장에서 학습자들을 대상으로 연구한 선행연구결과들을 주목할 필요가 있다. 본 연구에서 학습언어로의 노출도를 학습언어에 대한 태도변화에 중요한 변수로 보고 있기 때문이다. 위에서 이미 언급되었듯이, Tremblay, Goldberg & Gardner(1995)의 연구는 히브리어라는 특정한 언어로의 노출이 히브리어에 대해 긍정적인 태도를 가지게 하고 히브리어 능력도 향상시켰다고 보고 있다. 나아가 Knuver & Brandsma(1993)의 연구 또한 학습언어로의 노출이 매우 중요한 변수

가 될 수 있다고 강조하고 있다. Knuver & Brandsma(1993)는 영어를 사용하는 212명의 초등학생들을 대상으로 네덜란드어 수업을 듣게 한 후, 네덜란드어 학업성취도와 언어태도와의 관계를 2년 동안 지속적으로 연구해왔다. 그 결과, 네덜란드어 수업을 시작할 때 네덜란드어에 좋은 태도를 가지고 있던 학생들이 2년 후 태도를 다시 측정했을 때 네덜란드어 학습에 대해 보다 긍정적인 태도는 물론, 이 학생들의 언어성취도가 높아졌음을 확인할 수 있었다. 이 연구자들은 언어태도를 알고 있으면 학습하는 언어의 성취도 결과를 예측할 수 있기 때문에, 언어성취도를 높이려면 언어태도 변화를 측정하여 언어태도를 긍정적으로 변화시키는 것이 중요하다고 강조하고 있다. 즉, 학습현장에서의 언어태도변화 측정은 보다 효과적인 언어학습으로 전환할 수 있는 기회를 가질 수 있을 뿐 아니라, 이러한 과정을 통해서 언어 능력을 향상시킬 수 있는 가능성을 더 높일 수 있다는 의미가 된다. 무엇보다도, 이 연구는 학습자가 가지고 있는 부정적인 태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있는 것은 학습언어로의 노출이 가장 중요하고 확실한 방법이라고 제안하고 있다.

더 나아가, 언어를 학습할 때 자연적으로 생길 수 있는 학습언어에 대한 두려움 또한 일정 기간 동안 학습 언어에 노출 되면 감소할 수 있다는 연구결과들은 본 연구의 수행에 매우 중요하다. 학습언어에 대한 두려움과 관련된 연구들(오희정 & 이은희, 2011; 최진숙, 2015; Gardner, Day & MacIntyre, 1992)중에 먼저 최진숙(2015)의 연구결과를 살펴보자. 최진숙(2015)은 영어강의에 많은 두려움을 가지고 있던 84명의 대학생들을 대상으로 한 학기 동안 영어강의 및 영어 학습에 노출 시킨 후 영어에 대한 두려움 변화를 측정하였다. 그 결과, 학기 초에 나타났던 영어에 대한 두려움과 어려움이 학기 후에 현저하게 낮아진 것을 확인할 수 있었다. 그러나 이 연구에서 주목할 만한 결과는 영어 학습 한 학기 후 영어 학습에 대한 두려움의 정도가 영어능력이 가장 낮은 그룹에서는 오히려 더 증가했다는 것이다. 이러한 두려움 증가와 관련하여, 언어학습 현장에서 다른 학습자들에 비해 상대적으로 언어능력이 낮은 경우, 학습활동에 적극적인 참여가 어렵고 따라서 학습결과도 상대적으로 좋지 않기 때문에 언어학습에 보다 큰 두려움을 가질 수 있다고 이 연구는 주장하고 있다. 나아가 이 연구는 영어능력이 높은 학생들에게 영어강의를 통해 영어 학습을 강화시키고, 영어능력이 낮은 학생들에게는 영어강의를 제한적으로 시행하는 것이 좋다고 제안하고 있다. 이 연구결과를 바탕으로, 비슷한 언어능력 수준을 가진 학습자들이 하나의 언어수업에 참여하는 것이 학습의 효율성을 높일 수 있고, 따라서 비슷한 한국어능력 수준을 가진 외국인유학생들이 같은 한국어수업에 참여해야 한다는 주장이 가능해진다.

위의 연구결과를 뒷받침해주고 있는 Gardner, Day & MacIntyre(1992)의 연구 결과 또한 언어학습에 대한 두려움은 일정기간 언어학습으로의 노출의 양을 높여주면, 그 두려움은 낮아질 수 있다고 보고하고 있다. Gardner, Day & MacIntyre(1992)의 연구에 참여한 대부분의 언어학습자들이 가지고 있던 언어학습에 대한 두려움은, 통제가 가능한 언어학습 현장에서 학습언어를 직접 접촉하게 하고 직접 사용하도록 하면서 일정기간 학습언어에 노출이 된 후 두려움의 정도가 많이 낮아졌다는 것을 알 수 있었다. 이처럼 언어 태도 변화를 측정할 때, 언어학습에 대한 두려움 변화 또한 반드시 확인해야 할 중요한 부분인데, 언어학습에 대한 두려움은 언어학습에 부정적인 영향을 미칠 수 있고, 나아가 언어성취도에도 깊은 관계가 있기 때문이다(Gardner, 1985). 즉, 학습현장에서 학습자의 언어성취도를 높이려면 학습자가 가지게 되는 언어학습에 대한 두려움을 낮추는 것이 필요하다.

지금까지 위에서 발표된 많은 언어태도 변화 연구에서 주장하고 있는 것은 학습하는 언어의 노출의 양을 늘리면 긍정적으로 변화할 수 있으며(Loulidi, 1990), 이러한 노출의 양은 언어학습 환경에서는 학습언어능력에 매우 깊은 영향을 줄 수 있다는 것이다(Miller, 2000). 그러나 이러한 주장들과 함께 반드시 노출의 양에 따라 태도에 긍정적인 변화가 생긴다고 보기 어렵다는 논문 결과들도 있다. 즉, 언어태도를 변화시키는 요인으로 노출의 양(quantity)보다 노출의 질(quality)이 중요하고(Gardner, 1985), 단기간의 노출의 양은 언어태도를 긍정적으로 변화시킬 수 있지만, 장기간의 노출은 중립적인 태도로 변화할 수 있다는 연구결과(Choi, 2005)도 있다. 먼저 한국의 초등학생들을 대상으로 10년 동안 언어태도 연구를 진행한 연구결과들(최진숙, 2011; Choi, 2005)을 보면, 처음 조사(1997년)에서는 초등학생들의 영어에 대한 태도는 매우 긍정적이었음에도 불구하고 두 번째 조사(2004년)에서는 이러한 긍정적인 태도가 부정적으로 변화했다는 것을 발견했다. 더 나아가, 중요한 발견은 세 번째 조사(2011년)에서는 그들의 영어에 대한 태도가 크게 변화하지 않은 채, 언어태도가 중립적으로 변했다는 것이다. 이러한 결과는 단기적으로 영어 학습에 노출되었을 때는 긍정적인 태도가 형성되는 것이 일반적이지만, 장기적으로 노출되면 학습언어에 대한 태도는 부정적으로 변할 수 있고 나아가 더 장기적으로 노출이 될 경우, 학습언어에 대해 특정한 태도가 형성되지 않을 수 있다는 가능성을 제시하고 있다. 따라서 언어태도 중립의 가능성은 학습언어와 학습언어로의 노출도와의 관계 연구에 보다 더 객관적이고 신뢰도 높은 연구방법을 사용하여 밝혀내야 할 필요가 있어 보인다. 언어를 학습하는 현장에서 언어성취도에 매우 중요한 정보가 될 수 있기 때문이다.

나아가 언어태도 형성은 언어학습 현장에서 노출의 양보다는 학습자들이 언어학습과 관련해서 겪는 경험이 더욱 중요하다는 연구결과도 주목할 만하다. 영어를 배우는 일본학생들의 언어태도 변화를 연구한 Stagich(1998)는 학습언어에 대한 태도를 변화시키려면 학습하는 양보다는 학습의 질이 중요하다는 연구결과를 발표하였는데, 이 연구자는 언어학습이 이루어

지는 수업에서 학습의 질을 강화하려면 학습자들을 문화적 활동에 참여시켜야한다고 강조하고 있다. 학습언어와 관련된 문화체험은 학습자들의 언어태도에 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 그러나 이러한 긍정적인 언어태도로 변화시키는 요인은 교수자의 역할(Mantle-Bromley, 1995) 및 교수법(박상옥, 2009)이라고 지적하는 연구결과들도 목표언어에 노출된 환경에서 언어를 배우는 학습자들에게 적용할 수 있는 선행연구들이다. 이상과 같은 선행연구들을 바탕으로, 본 연구는 일정 기간 동안 한국어 학습에 노출되어 있던 연구대상자들의 언어태도 변화를 측정하고, 나이가 언어학습에 대한 두려움도 한국어 학습에 노출 된 후 어떻게 달라졌는지 조사 분석할 것이다.

3. 연구방법

3.1. 연구대상자

본 연구를 위해 Y대에 영어성적으로 입학한 우즈베키스탄 유학생 28명(남학생 21명, 여학생 7명)이 두 번의 설문지조사에 참여했다. 연구대상자 모두 현재 비즈니스를 전공하는 2학년 학생들이며 입학했던 2018년 1학기부터 전공과목에 포함되어 있는 한국어수업을 수강해왔다. 본 연구기간 중인 2019년 1학기에는 한국어 수업인 ‘한국어 연습과 활용’ 과목을 이수했다. 본 교과목을 이수한 연구대상자들 28명의 평균 점수는 78.32(100점 만점)로 집계되었다. 본 연구에 참여한 연구대상자들은 대학을 입학 할 때 국제 영어능력 시험인 IELTS(International English Language Testing System)의 성적을 제시했으며, 모두 입학자격성적인 5.5(9.0점 만점)이상의 영어능력을 소지하고 있다. 연구대상자들이 입학 시 제시한 영어능력 성적에 따른 언어태도 변화를 분석하기 위해서 본 연구에서는 IELTS 성적에 따라 28명의 연구대상자들을 세 그룹으로 나누었다. 이들은 각각 집단 E1(14명, IELTS 5.5): 집단 E2(9명, IELTS 6.0): 집단 E3(5명, IELTS 6.5)다. 연구대상자들은 모두 한국에서 거주한지 1년 반 정도 되었고, 기숙사 및 학교 근처에서 거주하고 있다.

3.2. 설문조사

본 연구는 연구대상자들의 한국어에 대한 태도 변화를 측정하기 위해 양적 조사지인 설문지를 사용하였다. 설문지 전체 구조 및 내용은 최진숙(2017)의 연구와 기존의 선행연구들에 대한 리뷰(review)를 기반으로 제작되었다. 연구대상자들은 영어성적으로 입학했어도 그들의 모국어가 영어가 아니기 때문에 설문지 항목을 영어로 이해하는데 제한이 있을 수 있고, 한국어 또한 한국에 거주한 지 1년 반 정도 밖에 되지 않았기 때문에 질문을 이해하는 데 어려움이 있을 수 있다. 따라서 설문지의 질문을 충분히 이해할 수 있도록 설문지는 한국어와 영어가 함께 표기 되었다. 그럼에도 불구하고 설문지 조사의 객관성과 신뢰성을 높이기 위해 설문지의 질문내용을 얼마나 이해하는지 외국인유학생들의 이해도에 대한 검증이 필요했다. 따라서 한국에 거주한지 1년 반 되는 국적이 다른 외국인유학생들(인도네시아 3명, 베트남 2명)을 대상으로 실제 설문지 조사를 진행하기 전에 시험조사(pilot test)가 이루어졌다. 시험조사 결과를 바탕으로 외국인유학생들이 이해하기 어려운 질문내용은 수정하고 보다 정확한 답을 얻어내기 위한 질문 순서 등을 변경한 후, 실제 설문지조사를 위한 최종 설문지가 만들어졌다. 또한 외국인유학생들을 대상으로 하는 설문지조사이기 때문에 연구조사 절차과정의 객관성과 타당성을 확보하는 것이 중요했다. 따라서 연구자가 직접 설문지조사를 진행하였으며, 연구대상자들이 설문지의 모든 질문을 정확히 이해할 수 있도록 각각의 질문을 한국어 및 영어로 해석해주었다. 더불어 연구자는 연구대상자 28명 모두에게 한명씩 설문지 조사의 목적과 본 설문지결과는 본 연구 외에 사용되지 않는다는 것을 설명하였다. 본 연구의 목적인 연구대상자들의 한국어에 대한 태도 변화를 알아보기 위해 학기 초인 2019년 3월에 첫 번째 설문지 조사가 진행되었고, 두 번째 설문지조사는 한학기가 지난 2019년 9월에 첫 번째 설문지 조사에 참여했던 연구대상자들을 대상으로 같은 설문지 조사가 이루어졌다. 설문지 내용은 부록 1에 첨부하였다.

4. 연구결과 및 논의

4.1. 한국어에 대한 태도변화

먼저 지난 6개월 동안 연구대상자들의 한국어에 대한 태도에 어떤 변화가 있었는지 알아보기 위해 3월과 9월에 진행된

설문지조사 결과를 비교 분석해 보았다. 그 결과, 아래 표 1과 같이 나타났다.

표 1. 한국어, 한국인 및 한국문화에 대한 태도변화(N=28)

항목	3월	9월
한국어 대한 느낌	3.54	3.75
한국어의 미래에 대한 필요성	4.32	4.37
한국어학습에 대한 관심	4.25	4.58
한국어 사용의 편안함	3.74	3.76
한국어학습에 대한 두려움	2.37	2.04
한국인에 대한 느낌	4.06	4.14
한국문화에 대한 호감	4.03	3.94

(매우 긍정적 5, 매우 부정적 1)

먼저 위의 표 1를 전체적으로 살펴보면, 대부분의 항목에서 태도 평점이 향상되었다는 것을 알 수 있다. ‘한국어의 미래에 대한 필요성’ 및 ‘한국어 사용의 편안함’은 각각 0.05와 0.02 포인트로 소폭 상승한 반면, ‘한국어에 대한 느낌’ 및 ‘한국인에 대한 느낌’은, 각각 0.21과 0.11포인트로 상대적으로 좀 더 큰 폭의 상승을 보이고 있다. 특히 ‘한국어학습에 대한 관심’에 대한 항목의 평점은 상승 폭이 0.33(4.25 vs 4.58) 포인트로 한국어에 대한 태도 변화에서 가장 큰 폭으로 상승했다. 그러나 위의 표 2에서 가장 관심을 끄는 항목의 변화는 ‘한국어 학습에 대한 두려움’이다. 이 항목은 두 설문지 조사의 결과에서 ‘한국어학습에 대한 관심’이 큰 폭으로 상승한 만큼 정확히 같은 폭으로 0.33 포인트 감소했다. 이렇게 큰 폭으로 감소했다는 것은 한 학기의 한국어수업을 마치면서 연구대상자들의 한국어학습에 대한 두려움이 많이 낮아졌다는 것을 암시해 주고 있다. 그러나 한 학기 동안의 한국어 수업에도 불구하고 ‘한국문화에 대한 호감’에 대한 언어태도는 오히려 더 부정적으로 변했다는 것을 알 수 있다. 3월의 조사에서 나타난 태도 평점 4.03에 비해, 6월의 조사에서 측정된 태도평점은 3.94로 0.09포인트 낮아진 태도변화가 나타난 것이다.

위의 표 1의 결과들을 분석해 보면, 한 학기동안 한국어수업에 노출된 후 한국어에 대한 전반적인 태도가 긍정적으로 변화했다고 판단할 수 있다. 일반적으로 언어학습 현장에서 특정한 언어로의 노출이 되면 특정한 언어에 대한 태도가 긍정적으로 변화한다는 기존의 선행연구들(Gardner, 1985; Loulidi, 1990; Miller, 2000)의 결과를 뒷받침해주고 있다. 그리고 6개월은 언어학습에서 단기간으로 볼 수 있기 때문에, 단기간의 학습언어로의 노출은 일단 긍정적인 태도로 바꿀 수 있다는 연구결과(Choi, 2005)와도 본 연구의 결과는 일치하고 있다. 따라서 본 연구에서는 목표언어에 장기간 노출되었을 때 언어에 대한 태도가 중립적으로 변화할 수 있다는 연구결과(최진숙, 2011)는 확인하기 어려웠다. 그럼에도 불구하고 본 연구결과는 언어학습에 대한 두려움은 학습하는 언어로의 노출이 높아질수록 두려움도 낮아진다는 위의 선행연구들(오희정 & 이은희, 2011; 최진숙, 2012; Gardner, Day & MacIntyre, 1992)의 결과와 일치하고 있다. 위의 표 2의 결과가 설명하고 있듯이, 한국어 학습에 대한 두려움은 다른 항목보다 처음부터 매우 낮은 평점(2.37)을 보였음에도 불구하고 6개월 후 상대적으로 매우 큰 폭으로 감소해서 더욱 낮은 평점(2.04)으로 나타났기 때문이다. 이처럼 다른 항목에 비해서 태도 평점이 낮은 것은 한국어 학습에 대한 두려움은 높지 않다는 것을 의미한다.

그러나 연구대상자들의 ‘한국문화에 대한 호감’은 한 학기동안의 한국어수업이 향상시키지 못했다. 이처럼 한국문화에 대한 태도 평점이 향상되지 않고 더 낮아진 이유는 한국어수업 내용과 관계가 있을 수 있다는 추정은 가능하다. 즉, 현재 한국어 수업을 하는 교육현장에서는 한국어 능력을 향상시키기 위한 기술(skills)적인 부분, 즉, 듣기, 읽기, 쓰기 말하기 등 한국어라는 언어자체에 초점을 맞추고 있다고 볼 수 있다. 이는 언어능력향상을 명확히 확인하고 제시할 수 있는 있는 한국어능력시험인 토픽(TOPIK: Test of Proficiency in Korean)성적을 향상시키기 위해서다. 따라서 수업현장에서 한정된 시간 내에 한국문화를 같이 병행하는데 한계가 있을 수 있다. 그러나 언어능력을 향상시키는데 목표언어 문화에 노출시키고 학습자가 목표 언어의 문화와 접촉하는 것이 언어태도 변화에 영향을 미칠 수 있는 요인이라고 강조한 연구결과들(Mantle-Bromley, 1995; Statich, 1998)을 주목할 필요가 있다. 즉, 본 연구결과에서 나타난 ‘한국문화에 대한 호감’에 대한 태도를 향상시키기 위해서는 한국어 수업에 문화 활동을 포함시키고 학습자들이 직접 한국어문화 체험을 할 수 있는 문화관련 프로그램을 강화하는 방안을 논의할 필요가 있다.

4.2. 한국어, 한국인, 한국문화로의 노출도 변화

다음은 학습언어 능력과 매우 깊은 관계가 있는 한국어, 한국인 및 한국문화로의 노출도가 한 학기 동안 한국어수업 후에 어떻게 변화했는지 분석하였고 그 결과는 아래 표 2에 제시되었다.

표 2. 한국어, 한국인 및 한국문화로의 노출도 변화(N=28)

항목	3월	9월
한국어 사용 빈도	4.08	4.33
한국인들과의 접촉빈도	3.39	3.85
한국문화(영화, 음악, 음식 등)와의 접촉빈도	3.88	4.16

(매우 자주: 5, 전혀: 1)

위의 표 2를 보면, 놀랍게도 모든 항목에서 노출도가 늘어났음을 알 수 있다. ‘한국어사용빈도’는 4.08에서 4.33으로 0.25 포인트 높아졌으며, ‘한국인들과의 접촉빈도’는 3.39에서 3.85로 무려 0.46포인트 증가했다. 이러한 결과는 지난 한 학기 동안의 한국어수업이 한국어능력 향상으로 유도했고 따라서 연구대상자들은 보다 한국어를 자주 사용하였고 한국인과의 대화도 많아졌다고 볼 수 있다. 나아가 위의 표 2에서 지난 한 학기 동안 ‘한국문화에 대한 호감’에 대한 태도평점이 오히려 감소했음에도 불구하고 위의 표 2에서의 ‘한국문화와의 접촉’ 빈도는 3.88에서 4.16으로 0.28 포인트 높아졌다. 이와 같은 결과는 한국문화에 대한 호감과 별개로 한국문화와의 접촉은 보다 활발히 이루어졌다는 것을 의미하고 따라서 태도와 접촉빈도는 각각 독립적으로 움직이고 있다고 볼 수 있다.

또한 위의 표 2에 나타난 노출도 변화와 관련하여 논의할 수 있는 것은, ‘한국어사용빈도’ 및 ‘한국인들과의 접촉빈도’의 평점 상승의 변화는 연구대상자들의 시간제근로(part-time job)와 관계가 있을 수 있다는 것이다. 아래 표 3를 보면, 시간제 근로를 하는 연구대상자들이 지난 6개월 동안 22%늘어났고, 평균근로시간도 일주일에 2시간 증가한 것을 알 수 있다. 즉, 시간제근로를 하는 동안 한국인과의 접촉과 한국어 사용이 빈번해졌다. 따라서 한국어, 한국인, 한국문화로의 노출도 향상은 연구대상자들이 시간제근로에 더 많이 참여했고 시간제근로 시간도 더 늘어남에 따른 결과라고 볼 수 있다.

표 3. 시간제근로 여부 및 평균 근로시간 변화

항목	3월	9월
시간제 근로 여부	71%(20명)	93%(26명)
평균근로시간	16.5시간/일주일	93%(26명)

그리고 위의 낮아진 ‘한국문화에 대한 호감’ 평점(4.03→3.94)과 늘어난 ‘한국문화의 접촉빈도’ 평점(3.88→4.16)이 함께 움직이지 않는 이유는, 한국어 수업 및 시간제근로로 인한 접촉을 통해 한국어사용이 더욱 많아졌음에도 불구하고 한국 문화에 대해서는 큰 호감을 가지고 있지 않기 때문으로 풀이된다. Gardner(1985)에 따르면, 특정한 언어에 대한 접촉도가 높아지면 이에 호감도 높아지고, 그 문화에 대한 호감도 높아진다. 그의 주장을 본 연구에서 보면, 연구대상자들이 가지고 있는 영어능력을 향상시키는 과정에서 형성된 영어문화에 대한 태도가 한국문화에 대한 호감으로 아직 대체되지 않았다고 추정해 볼 수 있다.

4.3. 영어능력별 한국어에 대한 태도 변화

이제 위의 한국어에 대한 태도와 한국어로의 노출도가 대학 입학 시 연구대상자들이 가졌던 영어능력에 따라 어떻게 변화되었는지 분석해보자.

표 4. 입학 시 영어능력별 한국어에 대한 태도변화 (N=28)

그룹	A		B		C		D		E		F		G
	3월	9월	3월	9월	3월	9월	3월	9월	3월	9월	3월	9월	
E1	3.63	4.01	4.33	4.11	4.34	4.29	3.89	3.86	4.00	4.13	3.67	3.51	+0.05
E2	3.51	3.25	4.12	4.08	4.41	4.48	3.84	3.89	4.03	4.08	4.42	3.80	-0.30
E3	3.48	3.98	4.51	4.92	4.01	4.98	3.50	3.52	4.15	4.21	4.00	4.50	+2.46

(매우 긍정적 5, 매우 부정적 1)

E1: IELTS 5.5, E2: IELTS 6.0, E3: IELTS 6.5, A: 한국어에 대한 느낌,
B: 한국어의 미래에 대한 필요성, C: 한국어학습에 대한 관심, D: 한국어사용의 편리함,
E: 한국인에 대한 느낌, F: 한국문화에 대한 호감, G: 전체항목 평점차이

위의 표 4는 3월과 9월에 조사한 각 항목의 태도평점 결과들을 영어능력에 따라 종합적으로 제시하였다. 먼저 입학 시 영어능력별 태도변화의 전체평점을 보면, 세 그룹 중 영어능력이 가장 낮은 E1 그룹이 0.05포인트 긍정적으로 변화한 반면, 영어능력이 중간에 속하는 E2그룹은 전체항목 태도 평점에서 오히려 0.30 포인트 감소했다. 그리고 영어능력이 가장 높은 E3그룹의 전체 항목 평점은 무려 2.46포인트가 향상됨으로써 지난 한 학기 동안의 한국어 수업으로 가장 큰 긍정적인 변화를 보이고 있다. 더욱 놀라운 것은, E3그룹은 모든 항목들, ‘한국어에 대한 느낌’(3.48→3.98), ‘한국어의 미래에 대한 필요성’(4.51→4.92), ‘한국어학습에 대한 관심’(4.01→4.98), ‘한국어사용의 편리함’(3.50→3.52), ‘한국인에 대한 느낌’(4.15→4.21), ‘한국문화에 대한 호감’(4.00→4.50)에서 긍정적인 태도변화를 보인 것이다. 특히 ‘한국어학습에 대한 관심’의 태도변화 평점은 0.97포인트나 상승하여 모든 그룹의 모든 항목들 중에서 가장 큰 폭의 태도변화를 보였다. 이러한 결과를 바탕으로, 영어능력성적이 높은 유학생들이 한국어수업에 노출되면 한국어에 대한 가장 긍정적인 태도를 보일 수 있고, 따라서 입학 시 영어능력이 낮았던 유학생들보다 한국어능력도 빨리 향상시킬 수 있다는 가능성을 논의해 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 위의 표 5의 결과를 가지고 입학 시 유학생들이 가졌던 영어능력이 언어태도변화에 중요한 변수가 될 수 있다고 결론내리기는 어렵다. 이미 언급되었듯이, 세 그룹 중 영어능력이 가장 낮은 E1그룹 긍정적인 태도변화(+0.05)를 보였지만, 중간정도의 영어능력을 가지고 있는 E2그룹이 전체항목 언어태도변화 평점에서 부정적인 차이(-0.30)를 보였기 때문이다.

영어능력별 언어태도에 대해 보다 깊이 들여다보기 위해 각 항목별로 분석해 보면, ‘한국어에 대한 느낌’은 3월 태도조사에서 정확히 영어능력이 낮은 학생들일수록 언어태도 평점이 높았다(3.63-3.51-3.48). 그러나 9월에는 영어능력이 제일 높은 E3그룹(+0.50)과 제일 낮은 E1그룹(+0.38)에서만 언어태도가 향상되었고, E2그룹(-0.26)은 향상되지 못했다. 즉, 처음에 가졌던 영어능력 변수는 6개월 후에는 영어능력별로 태도가 형성되지 않았기 때문에 영어능력에 따라 태도가 변화했다고 볼 수 없다. 이러한 결과는 위에서 이미 논의된, 영어능력이 가장 높은 E3 그룹이 가장 큰 긍정적인 변화(+2.46)를 보였고 다음이 중간 영어능력 그룹이 아닌(-0.30) 가장 영어능력이 낮은 그룹이 긍정적인 변화(+0.05)를 보여준 전체 항목 평점 결과와 일치하고 있다. 그러나 ‘한국어학습에 대한 관심’ 항목을 보면, 9월 태도조사에서 정확히 영어능력별 태도 평점이 다르다는 것을 알 수 있다(4.29-4.48-4.98). 나아가 이 항목의 태도평점 변화 차이도 정확히 영어능력별로 나타나고 있는데, 즉 영어능력이 가장 낮은 그룹인 E1그룹은 -0.05포인트 차이를 보여 태도가 긍정적으로 변하지 않은 반면, 상대적으로 E1그룹보다 영어능력이 높은 E2그룹은 +0.07포인트, 가장 영어능력이 높은 E3그룹은 무려 +0.97포인트 상승했다. 이러한 결과는 영어능력이 높은 그룹일수록 한국어학습에 대해 관심이 높아질 수 있다는 가능성을 제시하고 있다. 또한 ‘한국인에 대한 느낌’(E:4.00-4.03-4.15) 3월 조사 및 ‘한국문화에 대한 느낌’(F: 3.51-3.80-4.50) 9월 조사에서 정확히 영어능력에 따라 태도가 다르게 나타나고 있다는 것도 위의 표 5.에서 주목할 만하다. 결국 위의 표 5의 결과를 바탕으로, 연구대상자들이 대학 입학 시 제시한 영어능력이 한국어로의 노출 후 태도변화 변수로 작용할 수 있다고 결론내리기는 어렵지만, ‘한국어 학습에 대한 관심’에 대한 태도 변화는 분명 영어능력이 중요한 변수가 될 수 있다고 본 연구는 제안하고 있다.

다음은 ‘한국어학습에 대한 두려움’은 6개월 사이에 어떻게 변화하였는지 그룹별 분석한 결과를 아래 그래프 1.에서 확인할 수 있다.

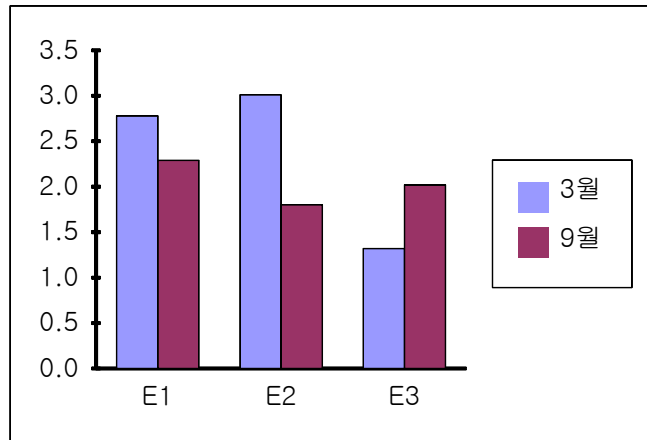


그림 1. 영어능력별 한국어학습에 대한 두려움 변화 (N=28) (5: 매우두려움, 1: 전혀)

위 그래프 1을 보면 영어능력이 가장 낮은 E1그룹에서 ‘한국어학습에 대한 두려움’은 2.78에서 2.29로 0.49포인트로 낮아졌고, 영어능력이 중간인 E2그룹은 3.01에서 1.80으로 1.20포인트나 떨어졌다. 이처럼 E2그룹은 3월 조사에서 세 그룹 중 두려움이 가장 높았는데, 9월 조사에서 가장 많이 두려움이 낮아진 것이다. 그러나 의외의 결과는 영어능력이 가장 높은 E3그룹에서 나타났다. 이 그룹은 3월 태도조사에서 세 그룹 중 가장 낮은 한국어학습에 대한 두려움(1.32)을 보여 주었는데, 9월 태도조사에서 오히려 2.02로 0.7포인트 상승했다. 여전히 E1그룹(2.29)보다는 낮은 두려움 평점이지만, 3월 조사에서 보여준 매우 낮은 두려움은 6개월 후 반등했다고 볼 수 있다. 일반적으로 언어학습에서 ‘두려움’이 장애가 될 수 있다는 연구결과들(Gardner, Day & MacIntyre, 1992; 최진숙, 2012)에 따르면, E1과 E2그룹은 앞으로 한국어능력 향상의 가능성이 높아진 반면, E3그룹은 더 높아진 두려움으로 한국어능력 향상에 어려움을 느끼게 된다고 볼 수 있다. 그러나 영어능력이 가장 높은 E3그룹이 3월 태도조사에서 영어능력이 상대적으로 낮은 다른 그룹들(E1, E2)보다 가장 낮은 언어학습의 두려움을 보여준 것은 상대적으로 영어능력이 낮은 그룹보다 한국어학습에 가장 자신감을 가지고 있었다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 E3그룹에서 6개월 후 한국어 학습에 대한 두려움이 더 높아진 것에 대해 본 연구에서는 정확한 원인을 제시할 수 없다. 위의 그래프 1에 나타난 결과를 요약하면, 영어능력이 높은 연구대상자들이 상대적으로 영어능력이 낮은 연구대상자들과 비교해서 언어학습 후 두려움을 더 많이 낮출 수 있다고 할 수 없다. 그러나 영어능력성적으로 입학하는 외국인유학생들은 대학에서 요구하는 일정한 수준의 영어능력을 갖추기만 한다면, 한국어수업을 통해 한국어학습에 대한 두려움은 낮출 수 있다고 본다.

‘한국어학습에 대한 두려움’ 변화에 이어 연구대상자들이 입학할 때 제출한 영어능력에 따라 한국어, 한국인 및 한국문화로의 노출도가 어떻게 변화하였는지 비교 분석하였다. 그 결과는 아래 표 5에 제시하였다.

표 5. 한국어, 한국인 및 한국문화로의 노출도(N=28)

그룹	A		B		C		G
	3월	9월	3월	9월	3월	9월	
E1	3.80	4.63	3.66	3.75	3.10	3.88	+0.05
E2	3.94	3.98	3.00	3.80	4.51	4.11	+0.44
E3	4.51	4.39	3.50	4.01	4.50	4.98	+0.87

(매우 자주: 5, 전혀: 1)

E1: IELTS 5.5, E2: IELTS 6.0, E3: IELTS 6.5, A: 한국어 사용 빈도,
B: 한국인들과의 접촉빈도, C: 한국문화(영화, 음악, 음식 등)와의 접촉빈도,
G: 전체항목 평점차이

위의 표 5에서 제시한 3월과 9월에 진행된 두 설문지 조사에 의한 노출도 변화를 보면, 세 그룹 모두에서 3월에 비해

9월에 노출도가 향상되었음을 확인할 수 있다. 그러나 놀랍게도 영어능력이 상대적으로 가장 낮은 E1그룹에서 가장 큰 노출도 향상(1.70)을 보이고 있고, 그 다음에 E3그룹이 0.87포인트 상승, 마지막으로 E2그룹이 0.44포인트 태도평점 변화를 나타내고 있다. 따라서 한국어, 한국인 및 한국문화로의 노출도 변화의 폭은 일정기간 한국어수업 후 영어능력에 따라 비례적으로 변할 수 있다고 결론내기는 어렵지만, 입학 시 영어능력이 가장 낮았던 그룹이 가장 큰 노출의 변화를 가졌다는 것은 중요한 결과이다. 입학 시 영어능력은 입학 조건보다 크게 높지 않아도 한국어수업으로 인해 노출도를 크게 향상시킬 수 있는 가능성을 보여주었기 때문이다. 또한 위의 표 6에서 주목할 만한 것은, 전체적으로 노출도 변화의 가장 큰 폭은 E1그룹에서 나타났지만, ‘한국어 사용빈도’는 3월 조사에서 정확히 영어능력별 노출도가 높았다는 것이다(3.80-3.94-4.51). 즉, 한 학기 수업 전에는 영어능력이 높은 학생일수록 한국어를 보다 자주 사용했는데, 한 학기 후에는 영어능력이 낮은 E1그룹에서 한국어사용이 늘어난 것이다. 또한 E1그룹에서 한국어능력 향상도 가장 큰 폭으로 반등했을 가능성이 있다.

그러나 위의 표 5에서 가장 관심을 끄는 항목은 ‘한국인들과 접촉빈도’이다. 이 항목은 3월 조사에서 영어능력에 따라 노출도가 움직이지 않았다(3.66-3.00-3.50). 그러나 9월 조사결과, 영어능력이 높은 E3그룹에 가장 높은 노출도가 측정되었고, 영어능력이 낮은 E1그룹에서 가장 낮은 노출도가 나타났다(3.75-3.80-4.01). 즉, 세 그룹 모두 지난 6개월 동안 ‘한국인들과의 접촉 빈도’가 증가했고, 영어능력에 따라 이러한 한국인들과 접촉도가 다르게 나타났는데, 정확히 영어능력이 높은 그룹일수록 한국인과 접촉하는 빈도가 높았다. 나아가서, ‘한국문화와의 접촉빈도’ 또한 9월 조사결과를 보면 영어능력별 접촉빈도가 정확히 비례하고 있다는 것을 알 수 있다(3.88-4.11-4.50). 이러한 결과들은 영어능력별 노출도 변화 폭은 일정하지 않았지만, 영어능력이 높을수록 한국어, 한국인, 한국문화로의 노출도가 높을 수 있다는 가능성을 논의할 수 있다. 그러나 무엇보다 위 표 6이 제시해주는 것은, 영어능력별 전체항목들 중, 두 항목(E3그룹의 ‘한국어사용빈도’(4.51-)>4.39)와 E2그룹의 ‘한국문화와의 접촉빈도’(4.51-)>4.11))를 제외한 세 그룹의 모든 항목 평점이 6개월 후 증가했다는 것이다. 즉, 영어능력과 상관없이 일정 기간의 언어학습은 학습언어와 관련된 학습언어사용자 및 학습언어 문화로의 노출도를 향상시킬 수 있다는 것을 검증해보았다. 또한 언어를 학습하는 환경에서 학습언어로의 노출도는 학습언어능력과 매우 깊은 관계가 있는데(Miller, 2000), 영어능력성적을 갖춘 모든 연구 참여자들은 새로운 언어인 한국어학습에 노출되면, 한국어 사용빈도가 높아지고 한국인 및 한국문화와의 접촉도 향상은 물론 한국어능력 또한 향상될 수 있다는 예측이 가능해졌다.

5. 요약 및 결론

본 연구의 목적은 한국대학에 영어능력성적으로 입학한 외국인유학생들의 한국어에 대한 태도가 한국어수업에 6개월 동안 노출 된 후 어떻게 변화했는지 조사하기 위한 것이다. 두 번의 언어태도조사 분석 결과는 다음과 같다. 먼저 한국어에 대한 태도평점은 지난 6개월 동안 전체적으로 향상되었다. 특히 한국어 학습에 대한 관심과 한국인에 대한 관심은 다른 모든 항목들의 평점보다 큰 폭으로 증가한 것으로 나타났다. 또한 한국어능력 향상과 깊은 관계가 있는 한국어학습에 대한 두려움은 3월 언어태도 조사결과에 비해 9월 언어태도조사 결과에서 많이 낮아졌다는 것이 확인되었다. 나아가 9월 언어태도조사에 나타난 한국어, 한국인 및 한국문화에 대한 노출도 또한 지난 3월 조사에 나타난 결과에 비해 모든 항목에서 높아졌다. 이와 같은 노출도 향상은 한국인과의 접촉이 가장 활발히 일어나는 시간제 근로를 하는 연구대상자들이 늘어났고 시간제 근로시간이 6개월 전에 비해 증가한 것을 통해서도 확인되었다. 본 연구는 언어태도 변화 조사와 함께 연구대상자들이 입학할 때 제시한 영어능력시험 성적에 따라 이러한 한국어에 대한 태도가 어떻게 다른지 분석해 보았다. 그 결과, 한국어에 대한 태도변화는 영어능력 중간그룹에서 영어능력이 가장 낮은 그룹보다 부정적인 태도변화를 보였기 때문에, 입학 시 제출한 영어능력은 언어태도 변화의 폭과 같이 움직인다고 볼 수 없다. 그러나 영어능력이 상대적으로 가장 높은 그룹이 다른 두 그룹에 비해 매우 큰 차이를 보이며 변화 폭이 긍정적으로 나타났다는 것은 주목할 만하다. 나아가 한국어학습에 대한 두려움은 영어능력이 중간인 그룹에서 가장 큰 폭으로 감소되었으며, 한국어, 한국인 및 한국문화로의 노출은 세 그룹 모두 향상되었지만, 영어능력이 상대적으로 가장 낮은 그룹에서 노출도가 가장 크게 증가했다.

이러한 본 연구의 결과들을 바탕으로 종합해보면, 한 학기 동안 한국어수업으로의 노출이 한국어에 대한 태도를 변화시켰다고 조심스럽게 결론내릴 수 있다. 본 연구에서 정의한대로 한국어에 대한 태도평점이 높을수록 한국어에 대한 태도가 긍정적이라고 본다면, 연구대상자들의 태도는 긍정적으로 변화했다고 평가할 수 있다. 뿐만 아니라, 한국어 수업으로 인해 한국어의 사용 빈도는 물론 한국인 및 한국문화로의 노출도를 향상시킬 수 있다는 결론도 가능해진다. 그리고 이러한 긍정적인 태도 변화와 노출도 향상은 위의 많은 선행연구들을 통해 한국어능력을 향상시킬 수 있다는 가능성을 보여주고 있다.

는 것을 알 수 있다. 즉, 본 연구에 참여한 연구대상자들은 한국어능력 없이 영어능력만을 가지고 입학했어도 한국어학습을 통한 한국어능력 향상의 잠재력을 보여준 것이다. 따라서 본 연구는 영어능력으로 입학한 외국인유학생들이 한국어수업에 지속해서 노출된다면, 한국어에 대한 긍정적인 태도변화로 한국어능력을 향상시킬 수 있다는 가능성을 제시할 수 있다. 또한 입학 시 영어능력은 대학에서 요구하는 일정수준을 갖추었다면 한국어수업을 통한 언어태도 변화에는 큰 영향을 미치지 않는다고 볼 수 있다. 물론 영어능력이 가장 높은 그룹에서 전체적인 한국어에 대한 태도가 가장 긍정적으로 변화한 것은 사실이지만, 한국어학습에 대한 두려움 및 한국어로의 노출도 변화는 영어능력이 상대적으로 낮은 그룹에서 나타났기 때문이다. 무엇보다 본 연구에서 발견된 중요한 결과는, 영어능력으로 입학하는 유학생들이 일정기간의 한국어수업을 받은 후 한국어에 대한 태도가 긍정적으로 바뀌었다는 것이고, 이러한 태도변화는 영어로 입학한 유학생들이 한국어능력을 향상시켜 한국어환경에 적응하고 한국에서의 유학생생활을 성공적으로 마칠 수 있다는 예측이 가능해졌다는 것이다.

물론 이러한 결론을 일반화시키기에는 본 연구에 한계점이 있다. 본 연구대상자들은 한국거주 우즈베키스탄 유학생들이기 때문에 이러한 특정그룹의 연구결과를 다른 국가그룹에게 적용하는 것은 보다 논의가 필요하다. 또한 본 연구에 참여한 연구대상자 수가 28명으로 모집단이 크지 않고, 나이가 영어능력별 세 그룹으로 집단을 나누었을 때, E3그룹의 연구대상자는 5명에 불과하기 때문에 객관성이나 타당성에서 의문을 가질 수 있다. 그러나 본 연구의 연구대상자들은 연구기간동안 연구자의 수업에 참여했을 뿐 아니라 정기적인 상담을 통해 연구자에 의한 관찰(observation)이 가능했다. 이로 인해 본 연구결과와 관찰조사 결과의 일관성(consistency)을 확보할 수 있었고, 한국어에 대한 태도 변화 또한 연구대상자들과 직접적인 대화를 통해 확인함으로써 본 연구 결과의 신뢰도를 높였다. 이제 본 연구결과가 신뢰성을 가진다면, 아래와 같은 제안이 가능하다. 일반적으로 한국어능력으로 입학하는 외국인유학생들도 이미 많은 연구결과들(박미숙 외, 2014; 박순영, 2015; 주동범 & 김향화, 2013; 안위 & 최영, 2016; 최진숙, 2015; 최현실, 2018)이 보고 했듯이 한국어능력부족으로 많은 어려움을 겪고 있다. 한국대학에 영어로 입학하는 유학생들 또한 한국어로 입학하는 유학생들처럼 처음에는 한국어 부족으로 많은 어려움을 겪는 것이 사실이지만, 한국어 수업을 통해 한국어 능력을 향상시키고 한국어환경에 보다 많은 노출을 시도한다면 한국에서의 학업은 큰 문제가 없을 것으로 예측된다. 따라서 학령인구 절벽으로 입학자원에 어려움을 겪고 있는 한국대학들은 영어능력 기반 외국인유학생들도 보다 적극적으로 유치할 필요가 있다고 본다. 다만 대학은 한국어 프로그램을 보다 강화하고 효율적인 한국어 교수법등을 도입하여 영어능력 기반 유학생들의 한국어능력을 적극적으로 향상시키고, 대학 입학 후 불편함 없이 학업으로의 적응을 유도하기 위해 영어환경 인프라(행정시설 및 영어를 사용하는 행정인력 등)를 구축하는 것이 중요하다고 본 연구는 제안한다.

참고문헌

- 교육통계. (2018). *고등교육기관 외국인유학생수*. Retrieved from <http://kess.kedi.re.kr/index>,
- 박미숙, 홍유나, 김영순. (2014). 외국인대학원생의 학교생활적응에 관한 연구: 스트레스 및 적응과정을 중심으로. *외국어로서의 한국어교육*, 40, 109-140.
- 박순영. (2015). *외국인유학생의 대학생활 적응에 관한 연구*. 박사학위논문, 전북대학교.
- 안위, 최영. (2016). 재한 중국인 유학생의 한국어능력과 학업성취도 간의 상관관계 연구. *외국어로서의 한국어교육*, 44, 195-222.
- 오희정, 이은희. (2011). 영어강의에 대한 대학생의 태도와 영어강의의 효과. *영어교육연구*, 22(4), 211-229.
- 이현진. (2019). 외국인 유학생 15만명 시대...캠퍼스에 부는 '다문화'바람. *한국대학신문*, 2019년 3월 18일.
- 주동범, 김향화. (2013). 국내 외국인유학생의 문화적응 스트레스가 대학생활 적응에 미치는 영향. *비교교육연구*, 23(1), 123-145.
- 최진숙. (2017). 한국거주 외국인유학생들의 한국어능력별 영어에 대한 태도 변화. *사회언어학*, 25(3), 327-349.
- 최진숙. (2016). 외국인유학생들의 영어능력과 한국어능력과의 관계 분석. *언어학*, 24(4), 219-234.
- 최진숙. (2015). 중국유학생들의 한국어능력과 시간제근로와의 관계분석. *언어학*, 23(2), 115-131.
- 최진숙. (2012). 영어강의에 대한 대학생들의 태도변화 연구. *언어학*, 20(3), 137-155.
- 최진숙. (2011). 초등학생들의 언어태도 변화 연구. *Linguistic Research*, 28(2), 431-450.
- 최진숙. (2002). 영어능숙도가 낮은 학습자들의 영어에 대한 태도. *외국어연구*, 22, 129-144.
- 최현실. (2018). 외국인유학생의 한국 대학생활 적응에 대한 연구. *인문사회과학연구*, 61, 71-93.

- Baker, C. (1993). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Choi, J. S. (2005). Changing attitudes to English and English speakers. *English Language Teaching*, 17(2), 1-24.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(2), 197-214.
- Knuver, A. W. M., & Brandsma, H. P. (1993). "Cognitive and affective outcome in school effectiveness research". *School Effectiveness and School Improvement*. 4, 189-204.
- Loulidi, R. (1990). Attitudes towards foreign language learning in Protestant and Catholic schools in Northern Ireland. *Language Culture and Curriculum*, 3(3), 227-238.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitude and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- Miller, J. M. (2000). Language use, identity, and social interaction: Migrant students in Australia. *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 69-99.
- Stagich, T. (1998). Cultural context and meaning in foreign language learning. *General Linguistics*, 36(1-2): Spring-Summer, 71-79.
- Tremblay, P.F., Goldberg, M. P., & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27(3), 356-370.

최진숙

10. How much do you like Korean culture (e.g. food, movies, fashion, music)?

(한국문화 (예, 음식, 영화, 패션, 음악 등)를 얼마나 좋아하나요?)

Very much __ : __ : __ : __ Not at all
(매우 좋아함) 5 4 3 2 1 (매우 싫어함)

최진숙

612-743 부산시 해운대구

영산대학교 글로벌학부 교수

전화: 051)540-7092

E-mail: jinachoi1@naver.com

Received on November 15, 2019

Revised version received on December 30, 2019

Accepted on December 30, 2019

Anyway as an Unassociative Stance Marker in the American Television Talk Show, *Larry King Live*

Jungyull Lee
(Chodang University)

Lee, Jungyull. (2019). *Anyway* as an Unassociative Stance Marker in the American Television Talk Show, *Larry King Live*. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 67–77. The aim of this study is to investigate the idea that the pragmatic marker¹⁾ (henceforth PM) *anyway* is oriented to attributes of spoken language and reciprocal actions, paying special attention to how its use is embedded in the circumstance of the turn-sequences through which the host and his guests exhibit exceptional orientations in the American television talk show (henceforth ATTS) *Larry King Live*. Throughout the analysis in regard to the sequences of chaining of the PM *anyway*, it was found that the use of *anyway* exhibits multifunctionalities, which for both host and guests were found in the roles of the unassociative stance marker. This marker ordinarily has the multifunctional discursive functions to cease, concede, resume, digress, append, intensify, renounce, terminate, and dissent from a topic in a stalemate. In terms of the issue of imbalance in the use of *anyway*, the tokens of *anyway* were largely found in the utterances of the guests, rather than those of the host. It may be speculated that the equilibrium of power in the ATTS tends to be slanted toward the guests. The multifunctionalities of *anyway* between the participants connote unassociative stances in their correlations since they may use *anyway* to signal that they do not intend to continue to utter, take, or hold the floor any longer with respect to disturbing or avoidant circumstances.

Key Words: agglutinative, *anyway*, institutional talk, multifunctionality, position, pragmatic marker (PM), unassociative stance marker

1. Introduction

There has been a great deal of attention in spoken discourse with reference to the analysis of larger dialogic and sequential contexts. PMs are regarded as a meaningful linguistic field by dealing with how spoken language is used with reciprocal actions between speaker and hearer. PMs are consonant with mileposts in actual discourse and articulation of participants' stances; i.e., they can be utilized as main keys in order to analyze and anticipate participants' thoughts or stances. They are significant factors of speech acts which carry out multiple discursive functions in spoken language. In this way, this study attempts to explore the idea that the PM *anyway* in institutional talk, the ATTS, composed of speech interchanges between the two parties of the host, Larry King; and his guests with particular aims and functions under specific environments, seems to have multifarious discursive roles with a particular type of stance in agglutinative circumstances. This ATTS was mainly aired from CNN's Los Angeles studios. The host Larry King interviewed businesspeople, celebrities, and politicians. Larry King announced that *Larry King Live* would end its run on June 29th, 2010. The last-aired episode of his show was then broadcast on December 16th, followed by another episode on the battle against cancer on December 18th, 2010. Hence, the last, most recently aired transcripts for the year of 2010 are

1) Pragmatic markers (PMs) are "a class of short, recurrent linguistic items that generally have little lexical import but serve significant pragmatic functions in conversation" (Andersen 2001: 39). Following Aijmer & Simon-Vandenberg (2009), the four primary properties below can be utilized to ascertain PMs: (i) PMs do not have an effect on the truth conditions of an utterance (ii) The propositional content of an utterance is not included in PMs (iii) PMs are relevant to the speech context or circumstance rather than to the circumstance under argument (iv) PMs are related to expressive and emotive rather than cognitive, denotative, or referential. Thus, PMs are adjustable and discourse-organizational components with a great deal of heterogeneous roles.

chosen for this study. As a kind of the institutional talk, the ATTS shows multiple distinct conversational characteristics compared to other kinds of institutional talk. For instance, the ATTS constitute a type of turn-sequence through which the host and the guests express a number of noticeable broad tendencies. Namely, the host is in charge of organizing the show in order to acquire various types of information from the guests, whereas the guests are to set forth their views or evade the host's questions. For the goal of investigating the use of the PM *anyway* in the ATTS, this current study takes up the following research questions for consideration:

- (i) Is the PM *anyway* frequently used in the ATTS? If so, why is it utilized so often, and by whom?
- (ii) What are the multifunctionalities of the PM *anyway* in the ATTS?
- (iii) What type of stance does the PM *anyway* convey in the ATTS?

Although the pragmatic roles of *anyway* have been discussed, based on various corpora, few studies analyze how the two parties in the turn-sequences employ *anyway* in the institutional talk, specifically the ATTS. This study pays special attention to discursive functions of *anyway* as a specific stance marker in agglutinative circumstances.

2. Previous Work

The PM *anyway* has been discussed from disparate perspectives in the literature, with a typical event being Altenberg's (1986) classic analysis on PMs. He analyzed dissimilarities of *anyway* in spoken and written forms. In his study, for example, *anyway* is exceedingly "style-sensitive" and its uses "thus reflect the situational conditions under which speech and writing are produced" (Altenberg 1986: 13). In addition, *anyway* is used as a dismissive function: "instead of serving as a mere reason for the state of affairs expressed in S1, it dismisses this as irrelevant or unimportant" (Altenberg 1986: 31). From syntactic, phonetic, semantic, and sociolinguistic-analytic perspectives, Ferrara (1997) made an in-depth investigation in terms of syntactic positions, intonations, semantic information, and sociolinguistic variations of *anyway*. On the other hand, he did not address the issues of its discourse functions as a PM in depth. With regard to the connections between the positions and discourse functions of *anyway*, *anyway* has mainly been discussed pertaining to returning to a previous topic as a resumptive marker (Bublitz 1988; Fraser 1996; Lenk 1995; Owen 1985). It signals a resumption of the previous or main topic after a digression or a diversion. Fraser (1996) also suggested that *anyway* may play the role of conversational management in order to adjust the flow of the discourse. It can also function as a mitigation marker to reduce the loss of face. Similar to the findings presented by Fraser's work, Huddleston & Fairhurst (2013), based on the spoken component of the South African version of the International Corpus of English (ICE), observed that *anyway* was found to play the roles of conversation-management marker, interjection marker, and a mitigation marker as a PM. According to Quirk et al. (1985), *anyway* occurs in divergent positions in a clause, which can combine with other conjunctions such as *but* or *so* and thus be used to signal a concession. Altenberg (1986) and Ferrara (1997) also mentioned its different positions. The majority of previous researchers, on the other hand, elaborated on discourse roles of *anyway* at the beginning of the utterance. For example, Lenk (1998) observed that *anyway* functions to establish coherence in initial position. Haselow (2012) discussed that *anyway* plays a role of dealing with common ground with respect to the sets of beliefs shared by the participants. According to Haselow's framework, "final positioning of the particle would require the hearer to store a high amount of information in working memory before the type of link between the turn constructional unit (TCU) and the preceding discourse unit is indicated and the utterance can be fully processed (Haselow 2013: 391 - 392)." Eriksson (1997) stated that *anyway* plays the role of setting a boundary or a frame in discourse: the purpose of the core meaning of *anyway* in initial position is to mark a transition. Park (2010), based on common telephone conversations, investigated the use of *anyway* as a sequence-closing device in a stand-alone TCU and a TCU initial component instead of final position, where it plays a function of moving past a stalled sequence. Aijmer (2016), based on the corpora collected within the International Corpus of English (ICE), analyzed the two positions (the

left and right peripheries) and stand-alone use instead of medial position, where *anyway* in the left periphery signals continuation of the topic, *anyway* in the right periphery signals a mitigation, and *anyway* in stand-alone use signals to close an inconclusive argument. Throughout the preceding observations of *anyway*, *anyway* was found in initial, final, and stand-alone positions and it implies heterogeneous functions in their positions.

3. The Data

The data utilized for this article come from the transcripts of the ATTS entitled *Larry King Live*, hosted by Larry King on CNN from 1985 to 2010. A total of 111 tokens of the ATTS were examined during the 2010, the most recently-aired year. All transcripts were taken from the website.²⁾ *Larry King Live* was CNN's most watched and longest-running program, with over one million viewers every night it was broadcast. Mostly aired from CNN's Los Angeles studios, the show was at times broadcast from CNN's studios in Atlanta, New York or Washington, D.C., where Larry King attained national prominence during his years as a radio interviewer for the Mutual Broadcasting System. He interviewed one or more prominent individuals, generally celebrities, politicians, and businesspeople.

This study focused on the sequential locations and stances of the PM *anyway* within the reciprocal actions, noting where it occurred in initial, medial, final, or freestanding location and how it signaled a stance by the interlocutors between the host and the guests in regard to what preceded and followed it.

4. Discussion

4.1. Who utilizes the PM *anyway*?

Both quantitative and qualitative observations were conducted with the intention of presenting the use of *anyway* in connection with the interlocutors' stances and the correlations of discourses on the turn-sequences. Throughout the analysis of one quantitative observation, a remarkable disequilibrium was found in the use of *anyway* between host and guests. This disproportion in the use of *anyway* by both parties is shown in Figure 1.

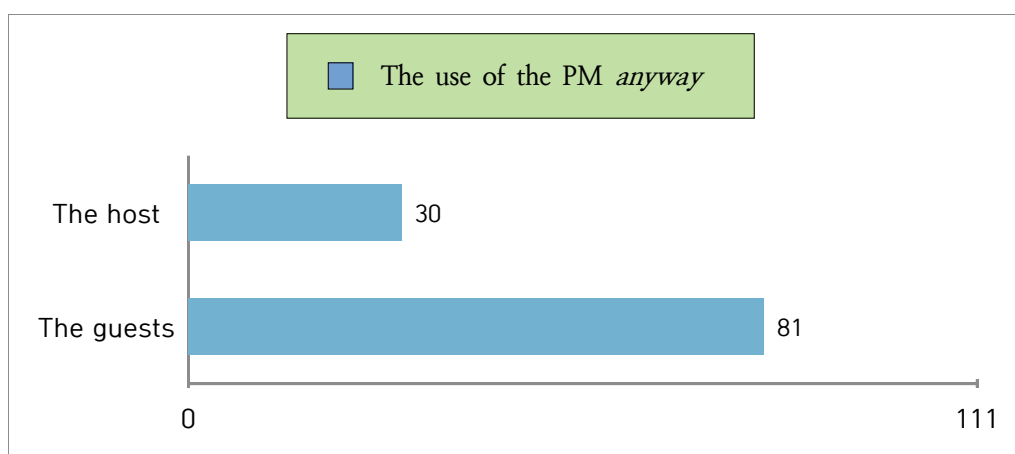


Figure 1. Imbalance in the use of the PM *anyway* between the host and the guests

Figure 1 shows a diagram of the noticeable disequilibrium in the use of the PM *anyway* by the host and the guests -- of the total of 111 tokens, 30 were made by the host, Larry King, whereas 81 were made by the guests. The usage of

²⁾ The website is accessible at <http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/lkl.html>

this PM by the guests accounted for approximately 73% (81 out of 111 *anyways*), which was approximately 2.7 times as often as the PM *anyway* 27% used by the host. Even though *anyway* was employed by both the two parties, the frequency of *anyway* utilized by each party did not appear to be analogous. This observation brings up the question of why it is the circumstance that the guests frequently use *anyway* much more than the host. This issue may be connected to the fact that the equilibrium of leverage between the two parties tends to be slanted towards the guests in the turn-sequences. It is intriguing to note that although the host takes on a role in regulating, producing, and being in charge of the reciprocal actions and the guests of the show because of the characteristics of the ATTS or Larry King's position, the guests overwhelmingly have the right to take or hold the floor in their turn-sequences, and also to contravene sequences in order to renounce, dismiss, close, change, or digress from a topic relevant to several questions by the host since the questions can be uncomfortable or sensitive. The host, on the other hand, simply assumes a role in making inquiries in the first pair part, i.e., it is the guests who have a more significant bearing on the interactions.

4.2. Where is the PM *anyway* located?

Table 1 below presents the frequency of the PM *anyway* in disparate positions. The locations vary in initial, medial, final, and freestanding positions on the part of the two parties, the host and the guests.

Table 1. Frequency of the PM *anyway* in its position

Position	Initial	Medial	Final	Freestanding	Total
Frequency	46 (41%)	24 (22%)	32 (29%)	9 (8%)	111 (100%)

Based on my dataset, a total of 46, 24, 32, and 9 cases of its locations were found respectively. *Anyways* in initial and final positions occurs more frequently than in medial and freestanding positions. As shown in previous studies (Bublitz 1988; Fraser 1996; Haselow 2012, 2013; Lenk 1995, 1998; Owen 1985; Park 2010), most of the tokens of *anyways* appear in initial position. Thus, *anyways* in initial position of an utterance or a TCU has been intensively focused on. In contrast to the findings of Aijmer (2016), where the two locations of the PM *anyways* such as right periphery (RP) and left periphery (LP) were utilized in spoken discourse, the findings of this study suggest that *anyways* also appears in medial position. Based on qualitative observations, the following section will discuss multifunctionalities of the PM *anyways* as a specific type of stance marker in each position.

4.3. What does *anyways* do in the ATTS?

The main aim of the present study is to explore the idea that the PM *anyways* as an unassociative stance marker can be related to multiple discursive functions. In this section, I will hypothesize that *anyways* is used disparately in the disparate locations including initial, medial, final, and freestanding positions, and examine this hypothesis on the basis of relevant excerpts between the host Larry King and the guests in the ATTS. The roles of *anyways* found in my dataset are summarized in Table 2. To analyze these interlocutors' stances utilizing *anyways* towards the other party in the context of the ATTS, in which each party may establish an antagonistic link or a compatible link and attempt to abdicate embarrassing or adversative questions or alleviate relational confrontation with each other, the effect of this stance marker is considered to be far-reaching.

Table 2. The two parties' stances with regard to the use of the PM *anyways*

Stance	Host	Guest	Total
Associative	1	5	6
Unassociative	12	60	72
Neutral	14	19	33
Total	27	84	111

The distribution shown in Table 2 demonstrates that the use of *anyway* includes 6, 72, and 33 tokens respectively; it is evident that *anyway* is frequently employed as an unassociative stance marker, whereas the incidence of *anyway* as an associative stance marker is quite low in the ATTS. On the basis of the preceding analysis, this study concerns itself with how *anyway* as an unassociative stance marker plays multifunctional roles in disparate types of reciprocal actions in the ATTS. The unassociative stance variously positioned by *anyway* constitutes cessation, concession, continuation, digression, disagreement, dissension, increment, intensification, renunciation, stalemate, and termination. Of all the kinds of *anyways* utilized by both parties, as for its continuation, *anyway* in initial position is used to resume a topic after interference. A clear example of this is shown below in (1).

- (1) 1 KING: A little history of this film -- how did this unusual script come to you?
2 GIBSON: It was sent to me by the writer via the director. He said he had written it for me. I had
3 my doubts. They usually like to flatter you on these matters.
4 KING: They lie?
5 GIBSON: No. Yes, OK, they lie.
6 KING: When he said he had you in mind, it sure looks like he did from the film.
→ 7 GIBSON: *Anyway*, this lying bastard sent me the script. And before I knew it, I kind of liked it.
8 I found it really intriguing, very well-written. And he's a very clever guy so much that
9 I'm actually --
(Larry King Live) (Mel Gibson Before the Controversy - Aired July 16, 2010 - 21:00 ET)

Larry King and Mel Gibson are discussing how Mel Gibson got his script from the film. Larry King's utterances in lines 4 and 6 are followed by two deviations, where he asks Mel Gibson whether the writer and the director lie, after which King utters his thought about the writer. In line 7, Mel Gibson utilizes *anyway*. It is important, however, to pay attention to Mel Gibson's following utterance, as in "*Anyway*, this lying bastard sent me the script. And before I knew it, I kind of liked it. I found it really intriguing, very well-written. And he's a very clever guy so much that I'm actually --" in lines 7-9. *Anyway* is used by the guest in order to continue the theme of the narrative. *Anyway* continues to get back on the apposite track after a concise digression by Larry King and Mel Gibson expresses an unassociative stance with his emotional agglutination in terms of the writer: i.e., he is taking an unassociative stance by utilizing the PM *anyway*.

Anyway in initial position is employed by the two parties as a channel to mark how discourses are arranged into topics or reach an agreement to cease discourses. The host Larry King can utilize *anyway* to conclude the conversation. In (2) below, the unassociative stance prefaced by *anyway* marks the termination of the discourse.

- (2) 1 REAGAN: Business and industry right now are scared to death of Washington, D.C. That's why
2 they're not creating jobs, because they don't know when the next shoe will drop.
3 KING: Last time I checked, it's (INAUDIBLE)
4 REAGAN: No, I didn't say anything about aid.
5 KING: You just seem angry about it.
6 REAGAN: You know, people -- listen, Reagan.com, you'll find out a lot.
7 HILL: You seem pretty angry, Michael.
→ 8 KING: *Anyway*, we're going to take a break. When we come back, we'll talk about your
9 safety next.
(Larry King Live) (Interview with T. Boone Pickens: Is Tea Party Racist? - Aired July 19, 2010 - 21:00 ET)

Michael Reagan is talking about the detrimental effects on business and industry of Washington, D.C. He is getting

sensitive and angry, dealing with emotional thoughts. Consecutively, Larry King and Hill utter, as in “You just seem angry about it.” and “You seem pretty angry, Michael.” in lines 5 and 7. Throughout the analysis of the two interlocutors’ utterances considering an important key in lines 8 and 9, *anyway* suggests that the host plans to end the conversation on the identical topic and plays the role of concluding the talk underway in an unexpected manner, since the ongoing topic does not seem likely to come to an agreement. In addition, when *anyway* functions as a topic-ceasing marker, it combines with some comments marking a switchover to a new topic. *Anyway* implying an unassociative sense functions as a cessation device in order to terminate a sequence.

The unassociative stance of *anyway* can be considered to function to mark disagreement in discourse, where both sides have opposing opinions or thoughts. Each party in the ATTS uses *anyway* with a forthright disagreement. *Anyway* in medial position plays a role in signaling opposition, which in turn expresses a stalemate in interaction. Consider excerpt (3), in which the host bluntly disagrees with Akio Toyoda, whose Toyota company will make all-out efforts with reference to the victims’ funerals and hospital costs.

- (3) 1 KING: Back with our remaining moments with Akio Toyoda. Will Toyota, Mr. Toyoda, will
 2 Toyota company pay for the victims’ funerals and hospital costs and the like?
 3 TOYODA: That relates to some of the legal matters going forward. We would like to do our
 4 utmost efforts.
 → 5 KING: Well, we’re seeing that obvious -- *anyway*, your critics back home say you didn’t
 6 act quickly enough to deal with this problem. You should have been involved sooner.
 7 A lot of people in Japan are saying that. Are they right? Should, in retrospect, should
 8 you have acted sooner?
 (Larry King Live) (Interview with Akio Toyoda: Trainer Drowned by Killer Whale at
 Sea World - Aired February 24, 2010 - 21:00 ET)

It can be conjectured that an unassociative stance of Akio Toyoda’s opinion is uttered by Larry King, as in “Well, we’re seeing that obvious -- *anyway*, your critics back home say you didn’t act quickly enough to deal with this problem. You should have been involved sooner. A lot of people in Japan are saying that. Are they right? Should, in retrospect, should you have acted sooner?” in lines 5–8. Larry King discussed his thought disparately. In this way, the host expresses an unassociative stance of reciprocal action toward the guest by receiving the other party’s utterance. Medial *anyway* signals an unassociative stance with the other party.

As for medial position of *anyway*, *anyway* can be utilized to indicate disdain or assert something as an indisputable certainty. *Anyway* takes on contemptuous power: it signals a strengthening of a previous factor. Excerpt (4) is a case in point.

- (4) 1 KING: Congressman King, Holder says New York City is still under consideration as a trial
 2 venue for Khalid Shaikh Mohammad. What do you think of that?
 3 P. KING: I think it’s absolutely wrong. This trial does not belong in New York. I don’t believe
 → 4 it belongs in a civilian court, *anyway*, but it certainly doesn’t belong in New York.
 (Larry King Live) (Who is Faisal Shahzad? - Aired May 4, 2010 - 21:00 ET)

P. King does not agree with Larry King’s question in terms of Congressman King, Holder’s utterance related to New York City. Unceasingly, the guest produces *anyway* and insists on his opinion during on-record discourse creation, as in “I think it’s absolutely wrong. This trial does not belong in New York. I don’t believe it belongs in a civilian court, *anyway*, but it certainly doesn’t belong in New York.” *Anyway* in medial position augments the turn intensification or rectification what has just been uttered; i.e., medial *anyway* marks an unassociative stance with an intensifying function.

As to *anyway* located in final position, *anyway* can be comprehended in another manner, to address a stalemate in

correlation. In (5), the host is asking about whether the American top model Tyra Banks is happy with the way she looks upon looking in the mirror. Tyra Banks, however, does not answer the question right away and she digresses from the main point, by saying “I’ve -- OK, I might be doing a little TMI -- do you know what TMI is? Too much information. I always feel...” It is meaningful to analyze Larry King’s following utterance of “Well, give it to me *anyway*.” in line 4. In such a response, it becomes clear that final *anyway* is uttered at this moment by the host in order to signal a stalemate and deal with digression of the sequence. In addition to this, the discourse exchange is linked with reaching an agreement before the guest wanders from the main topic or changes to a new sequence. *Anyway* signals that the host seems to be willing to conclude the digressed sequence and return to the main discourse if the guest contemplates re-taking the floor; i.e., final *anyway* is employed to terminate a digressed topic after arranging a sequence.

- (5) 1 KING: When you look in the mirror, are you happy with the way you look?
2 BANKS: I’ve -- OK, I might be doing a little TMI -- do you know what TMI is? Too much
3 information. I always feel...
→ 4 KING: Well, give it to me *anyway*.
(Larry King Live) (Encore: Interview with Tyra Banks - Aired January 3, 2010 - 21:00 ET)

Another final *anyway* can play a role in marking a concessive device, which seems to have analogous to other lexical items such as *albeit*, *although*, *even if*, *even though*, or *though*, etc. Excerpt (6) shows the unassociative stance of *anyway* related to a concession function. Larry King and J. Edwards, for instance, are talking about J. Edwards’ unhealthy eating habits. It can be speculated that unaffirmative thoughts of his unhealthy eating habits are uttered by J. Edwards when he says “Yes. Like I knew I was hurting myself because I knew that this stuff wasn’t good for me, but I was eating it *anyway*.” in lines 9 and 10. J. Edwards is discussing his thoughts on his unhealthy eating habits, after which the turn reverted to the host, who asks “Did you ever say to yourself, I -- I’m overweight and I don’t like this, I’d like to change this? Did you ever think you were doing something hurting yourself?” in lines 7 and 8. The guest adds a concessive linguistic device to his utterance by utilizing *anyway* at the end of his clause. It can be paraphrased as “even though I knew I was hurting myself because I knew that this stuff wasn’t good for me, I was eating it.” In lines 9 and 10, if his utterance is clearly observed, final *anyway* implying an unassociative stance is quite interesting because *anyway* can be replaced by concessive connections such as *albeit*, *although*, *even if*, *even though*, or *though*, etc, which indicates a concept that proposes the opposite of the leading part of the utterance.

- (6) 1 KING: Justin, what would you eat in a typical day? Take me through a typical day,
2 Justin. You get up in the morning, what would you eat for breakfast?
3 J. EDWARDS: For breakfast, I’d like -- sometimes gravy and biscuits or bacon or eggs or
4 something like that. And for lunch, sometimes it’d be corn dogs or I’d have like
5 a bologna salad sandwich. And for dinner, sometimes it would be Hamburger
6 Helper or chicken nuggets or corndogs.
7 KING: Did you ever say to yourself, I -- I’m overweight and I don’t like this, I’d like
8 to change this? Did you ever think you were doing something hurting yourself?
9 J. EDWARDS: Yes. Like I knew I was hurting myself because I knew that this stuff wasn’t good
→ 10 for me, but I was eating it *anyway*.
(Larry King Live) (Ryan Seacrest & Jamie Oliver Wage War on Obesity;
Congress Passes Final Version of Health Care Bill - Aired March 25, 2010 - 21:00 ET)

With reference to the discursive function of increment, final *anyway* plays a role in furnishing with additory utterances.

In excerpt (7) below, *anyway* signals an increment in order to include a complete utterance, which means that final *anyway* is stimulated by what has been said in the preceding utterance. In lines 1–3 of excerpt (7), after asking the guest about whether the Tea Party movement could be damaged if the Tea Party’s senatorial candidate Christine O’Donnell is the best known, Marc Lamont Hill casts doubt on the Tea Party senatorial candidate’s thoughts and on expectations regarding the party senatorial candidate, rather than associating with the other conversational party’s opposing stance. The context of excerpt (7) requires consideration in order to observe whether “And she’s not going to win the election *anyway*,” in line 9 implies an unassociative, associative, or neutral stance. Throughout the analysis in terms of his utterance and sequential context, the sequence that is being terminated here is the sequence in which the guest to the reciprocal action indicate his reservation and negative thoughts; i.e, Hill, who articulates his unassociative stance, utilizes *anyway* at the end of the utterance and it seems to replenish something clarifying what has been previously uttered.

- (7) 1 KING: Marc, is this -- Marc, is it an isolated incident? Could it damage the Tea Party
 2 movement in a sense that I guess she’s the best known Tea Party Senatorial candidate,
 3 isn’t she? (LAUGHTER)
 4 HILL: I hope that she’s the best the Tea Party has to offer. Right now she is the face of the Tea
 5 Party. And that is an enormous victory sign for the left, at least for the Democratic Party
 6 coming up in November. I don’t think this is a gaffe, though. You know, it’s not a gaffe.
 7 She just simply didn’t know the right answer. I don’t think, though, that she’s stupid
 8 necessarily. She just doesn’t know enough to be a senator. She’s not qualified to be a
 → 9 senator. And she’s not going to win the election *anyway*.
 (Larry King Live) (Are Democrats in Trouble? - Aired October 19, 2010 - 21:00 ET)

Lastly, the freestanding use of *anyway* frequently occurs in the ATTS. As in the case of all the preceding excerpts (1)–(7), excerpts (8) and (9) are also related to unassociative stances of *anyway*, which connote agglutinative circumstances. *Anyways* in freestanding use can be used as either a topic-ceasing marker or a renunciation marker in the turn-sequences, where the host converses with the guests on agglutinative, disconcerted, or misapprehensive topics. Freestanding *anyways* has a discursive function of terminating or renouncing a topic between the two parties in the ATTS since there might be discourse hardships or they do not intend to continue the discourse. Freestanding *anyways* does not exceptionally link with other clauses, being utilized as a topic-closing marker or a renouncement marker, and then these two markers can perform the function of signaling a transition to a new topic because one of the parties intends to conclude the preceding discourse. *Anyways* as a topic-closing marker is demonstrated in excerpt (8) from my dataset. Consider (8):

- (8) 1 KING: What do they do at the NSA?
 2 SYKES: Basically, they collect intelligence. Yeah. They didn’t get much from me. You know.
 3 KING: Adjacent to the CIA?
 4 SYKES: Yes, CIA, they’re more with people, you know. Yeah. And NSA is more with --
 5 KING: NSA is equipment.
 6 SYKES: Yeah.
 → 7 KING: And you were a procurement officer. It sounds raunchy. *Anyways* --
 8 SYKES: Raunchy? I wasn’t buying hookers.
 (Larry King Live) (Interview With Wanda Sykes - Aired August 25, 2010 - 21:00 ET)

The two parties are talking about people working at the NSA. A misapprehension and disconcertedness in the discourse are caused by Larry King’s utterance about Wanda Sykes’ occupation relevant to NSA, as in “And you were a procurement officer. It sounds raunchy.” in line 7. Right after this, freestanding *anyways* is uttered by Larry King in line 7, and then the other party, Wanda Sykes expresses this eeriness, by saying “Raunchy? I wasn’t buying hookers.” in line 8. Throughout the analysis, Larry King attempts to take an unassociative stance toward the other party’s utterance.

Freestanding *anyway* as a renouncement marker is used when the host and the guests cannot stay on the right track in the turn-sequences. Freestanding *anyway* has the pragmatic function of renouncing a topic, where the parties do not reach an agreement on undesirable or compromising questions. It signals that they do not contemplate taking or holding the floor in order to resume the agglutinative discourse. Excerpt (9) is a case in point, where freestanding *anyway* as a renouncement marker occurs in a stalemate. The two parties, Larry King and Terry Fator start talking about Terry Fator's unfavorable throat condition and his regular physician, Dr. Kirkomen, then Larry King, attempt to change the topic they have been discussing to a new one related to Terry Fator's contract from "America's Got Talent" in lines 5 and 7. It seems to be embarrassing for the guest to answer the host's dysphemistic question in terms of his contract fee, as in "And it's \$10 million a year for 10 years, is that true?" in line 9. After the blunt question, Fator does not continue to discuss the topic. "I'm not supposed to talk money, so I -- that's what I've heard." in line 10 is uttered by Terry Fator. It is important, however, to look into Larry King's following utterance, as in "The amazing Terry Fator. When we come back, we'll meet his lovely wife and how he nabbed her (INAUDIBLE). *Anyway...*" in lines 11 and 12. Freestanding *anyway* is produced by Larry King to propose that the disconcerted topic can be renounced in the turn-sequences because Terry Fator does not want to talk about it any longer. It signals renunciation and termination of the current topic in the agglutinative circumstance.

- (9) 1 KING: You have worked through laryngitis?
2 FATOR: Mm-hmm. Everything. I have the best voice doctor in the world. He lives in Dallas,
3 Texas, and he is unbelievable. His name is Dr. Kirkomen (ph). He works with Mick
4 Jagger and Axl Rose and he worked with...
5 KING: You got...
6 FATOR: ... Luciano Pavoratti.
7 KING: From "America's Got Talent," you got the Mirage contract?
8 FATOR: I did, yes.
9 KING: And it's \$10 million a year for 10 years, is that true?
10 FATOR: I'm not supposed to talk money, so I -- that's what I've heard.
11 KING: The amazing Terry Fator. When we come back, we'll meet his lovely wife and how he
→ 12 nabbed her (INAUDIBLE). *Anyway...*
13 KING: ... we'll be right back. Don't go away.
(Larry King Live) (Interview with Terry Fator; What You Never Knew about Mickey
Mantle - Aired December 4, 2010 - 21:00 ET)

With regard to each position of *anyway*, the specific circumstances have been expounded in company with the appropriate excerpts in detail in this section. The use of the PM *anyway* in the turn-sequences may be considered as a stratagem utilized by both the two parties in order to attain the goal of ceasing, renouncing, dissenting, punctuating, or digressing from a topic in agglutinative environments. During the live television broadcast, some contentions, inquiries, or thoughts used by Larry King to gain multifarious kinds of information from his guests can be inappropriately uninformed, embarrassing, or hard-hitting, and re-questions or opinions by the guests to abstain from these questions or opinions from the host can be also agglutinative or dysphemistic; i.e., these circumstances could be linked to supervening events. In this regard, it is evident that the two parties in the turn-sequences are taking an unassociative stance by utilizing the PM *anyway* in their correlations.

5. Conclusion

This article has paid attention to multifunctional devices of the PM *anyway* in the institutional talk, *Larry King Live*. Three types of classes are suggested, which consist of unassociative, associative, and neutral stance. Of all the occurrences

of these three categories, the unassociative stance is predominantly used by the guests in the ATTS: the unassociative stance of *anyway* is spotlighted with reference to the multifunctionalities and the diverse locations. The findings of this study seem to be consonant with the findings of the previous study that looked at *anyway* as a stand-alone TCU and a TCU initial device (Park 2010): speakers utilize *anyway* to cast the current sequence as an impasse (cf. Park 2010). Throughout the analysis, with reference to the multifunctionalities of *anyway*, this study suggests that the use of *anyway* by the participants as an unassociative stance marker performs multifarious discursive functions including cessation, concession, continuation, digression, disagreement, dissension, increment, intensification, renunciation, stalemate, and termination as a characteristic of the ATTS in order to evade agglutinative environments or express their unassociative stances.

With regard to the issue of disproportion in the use of *anyway*, why are the tokens of *anyway* predominantly found emerging from the guests, rather than the host? The elucidation of this line of the inquiry may be linked with the fact that the equilibrium of force in the ATTS tends to be mainly concerned toward the guests in order to take or hold the floor in the turn-sequences. The host Larry King can at times procure information from the guests or break the turn-sequences to manage the show. It remains, however, the guests who actually wield the power or authority to set forth their opinions, or conclude, digress, and renounce from a topic which they do not want to talk about any longer since questions by the host may be uninformed, dysphemistic, or embarrassing; i.e., the guests in the ATTS have greater force in their reciprocal actions.

Deepening our functional linguistic comprehension concerning multifunctionalities of the PM *anyway* in institutional surroundings, this article provides functionalists with discourse analytic work and nuanced guidance. Given that *anyway* as an unassociative stance marker plays multifunctional roles in the ATTS, *by the way* as a PM seems to be consonant with *anyway*'s behaviors in some ways. Analyzing this issue of *by the way* will elaborate on multifunctionalities in spoken language, based on multifarious corpora or multiple institutional settings for future studies.

References

- Aijmer, K., & Simon-Vandenberg, A. M. (2009). *Pragmatic markers*. In J. O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 1–29). Amsterdam: John Benjamins.
- Aijmer, K. (2016). *Pragmatic markers as constructions. The case of anyway*. In G. Kaltenböck, E. Keizer, & A. Lohmann (Eds.), *Outside the clause. Form and function of extra-clausal constituents* (pp. 29–58). Amsterdam: John Benjamins.
- Altenberg, B. (1986). *Contrastive linking in spoken and written English*. In G. Tottie & I. Backlund (Eds.), *English in speech and writing* (pp. 13–40). A symposium. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersen, G. (2001). *Pragmatic markers and sociolinguistic variation: A relevance-theoretic approach to the language of adolescents*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bublitz, W. (1988). *Supportive fellow speakers and cooperative conversations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eriksson, M. (1997). *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Ferrara, K. (1997). Form and function of the discourse marker *anyway*: Implications for discourse analysis. *Linguistics*, 35, 343–378.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6, 167–190.
- Haselow, A. (2012). Subjectivity, intersubjectivity and the negotiation of common ground in spoken discourse: Final particles in English. *Language and communication*, 32, 182–204.
- Haselow, A. (2013). Arguing for a wide conception of grammar: The case of final particles in spoken discourse. *Folia Linguistica*, 47, 375–424.
- Huddleston, K., & Fairhurst, M. (2013). The pragmatic markers *anyway*, *okay*, and *shame*: A South African

- English corpus study. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 42, 93–110.
- Larry King Live. (2010). Larry king live official website at <http://transcripts.cnn.com/TRANSCRIPTS/lkl.html>
- Lenk, U. (1995). *Discourse markers and conversational coherence*. In B. Wårvik, S. K. Tanskanen, & R. Hiltunen (Eds.), *Organization of discourse: Proceedings from the Turku conference* (pp. 341–352). Turku, Finland: University of Turku.
- Lenk, U. (1998). *Marking discourse coherence: Functions of discourse markers in spoken English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Owen, M. (1985). The conversational functions of *anyway*. *The Nottingham Linguistic Circular*, 14, 72–90.
- Park, I.-H. (2010). Marking an impasse: The use of *anyway* as a sequence-closing device. *Journal of Pragmatics*, 42, 3283–3299.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Jungyull Lee

Assistant Professor

Department of Culture Teaching, Chodang University

380, Muan-ro, Muan-eup, Muan-gun, Jeollanam-do, 58530, Republic of Korea

Phone: +82-61-450-1227

Email: brianlee@cdu.ac.kr

Received on October 26, 2019

Revised version received on December 26, 2019

Accepted on December 27, 2019

Influences of a Native English Teacher and Roles of a Co-teacher on L2 Learners' Learning Styles*

Nayu Kim · Heechul Lee**

(Chonbuk National University)

Kim, Nayu & Lee, Heechul. (2019). Influences of a native English teacher and roles of a co-teacher on L2 learners' learning styles. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 79–89. The purpose of this study is to analyze English learning styles of Korean high school students participating in a native English teacher's class, and to discuss the roles of a co-teacher in improving the effectiveness of a native English teacher's class. In this study, the learning styles of students were verified through a confirmatory factor analysis based on a structural equation model (SEM). The students who participated in the native teacher's class showed four learning styles: *active participation*, *goal orientation*, *systematic control*, and *sustainable interaction*. Considering these four styles, the co-teacher should continuously provide feedback to the native English teacher's lesson plan and materials so as to make students' desire of the class properly sustained and improve the effectiveness of English learning. In addition, a co-teacher should discuss classroom English convincingly with a native English teacher. It improves a students' understanding of a native English teacher's speaking, while encouraging students to share the goals of class with him or her, overcome cultural differences and internalize a positive emotional bond in the class.

Key Words: native English teacher, co-teacher, English learning styles, SEM

1. Introduction

A native English teacher takes a significant role for students who learn English as a foreign language (EFL). He or she creates students' learning experiences that are more than textbooks, and also makes conditions for students to immerse in learning English (Hong & Jeong, 2006). In particular, given the fact that the primary purpose of an English class is to improve English communication skills, participating in a native English teacher's class is a meaningful opportunity to improve authentic English skills to students (Borich, 2014). As reflected in these perspectives, many native English teachers are deployed at each school in Korea, and they have performed many English classes. Korean students are growing through various relationships with native English teachers directly and indirectly from elementary through high school (Hong & Jeong, 2006).

Various studies related to these circumstances have been carried out, as native English teachers have been distributed nationwide and many English classes have been conducted by them (Park, 2011). These studies are mainly focused on the educational effects of them, the relationship with academic achievement of students, and the co-teaching way with Korean English teachers (Kim, 2014). However, there are relatively few studies on students that are influenced by their class, especially the learning styles of L2 students. It is evident that the students who are exposed to their class constantly have been influenced on various cognitive or emotional domains. Moreover, the experience like that leads them to differentiate themselves from other students in English

* This research was supported by "Research Base Construction Fund Support Program" funded by Chonbuk National University in 2019.

** The first author is Nayu Kim and the corresponding author, Heechul Lee.

learning and their willingness to participate in class (Park, 2011). In addition, it is noticeable for a co-teacher to advise a native English teacher in order to increase the effectiveness of the class and raise the degree of the student's satisfaction on English learning, and in some cases, he or she directly intervenes in the class. Considering these conditions, analysis of both perspectives on a native speaker and a co-teacher and research on students participating in the class can reveal the meaningful implication of enhancing English teaching and learning (Kim, 2014).

The investigation of students in this context includes not only changes in students' achievement before and after a native English teacher's class, improvement in self-efficacy toward English learning, but also alteration in attitudes toward English learning (Medgyes, 1992). The student's attitudes toward the class are discussed in various ways, but it is the learning styles that are directly related to how a student develops English communication skills through the class and solves problems found in the learning process. Systematically investigating the English learning styles of the students in a native English teacher's class provides practical help to both a native teacher and a co-teacher (Kim, 2014). To find out the English learning styles of a student in a native English teacher's class, this study sets up the following research questions: 1) What are the English learning styles that students who participate in English classes of a native English teacher have? 2) What does a co-teacher need to do to maximize the effectiveness of a native teacher's class, reflecting the features in English learning styles?

2. Theoretical Background

2.1 The Influence of a Native English Teacher

A native speaker is a person who speaks in his or her native language when he is born (Shim, Lee & Eom, 2016). The legal status of a native English teacher in Korea is a teacher who provides help to a Korean English teacher. The position is a temporary job, a special employee, and a practitioner of international affair (Shim, et al., 2016). Davies (1991) suggested that a native speaker led to an intuitive, fluent and immediate discourse capable of acquiring the first language in childhood and accepting the idiomatic grammar of the language. There are many aspects of the educational impact of such a native speaker. Shim et al. (2016) supported the use of a native English teacher and argued that the most important measures in terms of English education was the placement of a native English teacher in each school. In addition, a native speaker's class was able to eliminate the fear and repulsion of foreigners, to make them speak English confidently, to experience various kinds of communication, and to motivate them to speak English (Kim & Park, 2000, Kim & Lee 2005). Shim et al. (2016) insisted that the advantages that a native English teacher had in his or her class were as followed. First, a native English teacher had a good understanding of English culture along with English, so he or she easily conveyed not only the literal meaning of language, but also the contextual, cultural and metaphorical meaning to students. Second, a native English teacher had the ability to deal with improvisational and fluent discourse, expressions of dullness, stuttering, predictions of the words to be followed and clear details. Third, a native English teacher had a pragmatic and strategic ability to use English and have intuitive knowledge of English because he or she had natural pronunciation and intonation of English. In a study on the characteristics of a native language teacher, Li (2005) explained that a native teacher is attractive to learners with the fluency in the target language, various class activities and free atmosphere in the classroom. In the study of native English teacher's class conducted by Kim and Han (2009) and Ryoo (2007) on the communication ability of middle school students, the students of the experimental group who participated in a native English teacher's class showed a significant difference from the English conversation certification test, which proved that his or her English class is effective for improving communication ability. Park (2011) investigated the satisfaction of elementary and junior high school students of the native English teacher's class. As a result, elementary students showed higher satisfaction in terms of contents and effects of the classes than middle school students did, and rural group showed higher satisfaction than urban

group. He argued that by placing a native English teacher on each school, he or she motivated students to study English, understand culture, and reduce fear of English use.

A study of the relationship between a native English teacher's class and students' motivation and emotion was conducted by Kim, Moon and Yoon (2013). They analyzed the level of motivation and anxiety among secondary school students in a native English teacher's class. They identified correlations between learners' motivation in a native speaker's instruction and anxiety. In addition, the effects of the native English teacher's class on the affective domain of elementary school students were investigated by Ryu (2003). Moreover, some researches showed that as the grade increases and the English abilities improve, the preference for a native English teacher increases (Lasagabaster & Sierra, 2002; Liu & Zhang, 2007).

There is a study of students' perception of a native English teacher and the change in English achievement. According to Jeon (2015), learners recognized the advantages of a native English teacher's fluent, natural English ability, and tolerant and free classroom atmosphere, otherwise lack of passion, responsibility and knowledge of Korean culture. Yeo (2012) studied the students' perceptions and attitudes to a native professor and a Korean professor. The most important qualities to them are ability to operate and understand the lecture. Joo (2017) argued that it was desirable to assign native speakers appropriately in consideration of the preferences of learners and the characteristics of native speakers. She suggested that a Korean English teacher, a co-teacher would be good when it comes to learning the correct pronunciation or expression, or if students wanted to experience the culture and attitudes of English speaking people through native speakers, a native speaker would be more appropriate.

2.2 Learning Style and Learning Style Inventory

The knowledge-based society requires professionals who can not only find systematic expertise but also have ability to create knowledge to solve problems. In order for students to meet these social demands, both instructors and learners should understand the learning characteristics of individual learners and improve their learning ability and effectiveness. It is difficult to understand the necessity of individual instruction of the learner in the education because each learner has different ability, condition, cultural background and various learning styles. The learning style is a particular way in which a person accomplishes a task and refers to an individual tendency that is consistent and somewhat permanent (Brown, 2000). The task is an educational task. In other words, students use what they learn through learning and memorizing in school outside the school (Brown, 2000).

Kolb (2005) argued that learning takes place through changes in experience and knowledge, and this process is called "concrete experiences", "reflective observation", "abstract conceptualization", "active experimentation." "Concrete experience" is the process of physically sensing and emotionally immersing in a specific behavior, and "reflective observation" is the process of seeing a "concrete experience" that is related to what a learner has gained through the experience. Also, the concept of "abstract conceptualization" is the process of integrating theory and concepts into the whole learning process through intensive thinking. Learning through these "abstract conceptualizations" is called "deep learning" to understand facts and emotions, and integrate them with previously acquired knowledge. The "active experiment" is the process of applying a concept formed by a learner to the accumulated experience, the result of a review of the experience, and the behavior in a particular situation or situation. Kolb and Kolb (2005) developed Learning Style Inventory (LSI) based on this theory to accomplish the following two purposes. First, the LSI was developed as an educational tool to enhance understanding of learning process and behavior. By enhancing the understanding of how they learn, they can strengthen the supervisory control over the learning process and allow them to choose the learning method that best suits them in various learning situations. They recommended using this test as a tool to understand the learning, not as a test. Second, this instrument was developed to be used as a tool for research on experiential learning theory. They explained that this instrument should not be used for student selection, placement, career guidance or selective treatment because it is not a tool developed to predict an individual's behavior.

3. Research Method

3.1 Subjects

One hundred four high school students participated in the study. They all attended a regular high school located in Jeollabuk-do. Participants were boys and had 5 hours of English classes per week. Students had an English conversation class once a week out of five classes, and the class was taught by a native English teacher. During the semester, the students consistently had participated in the classes of native teacher. Students' English achievement level was intermediate, who were distributed from level 4 to 6 (mean 5.3, SD 1.23) on the results of nationally conducted English proficiency assessment in 2017, when this study was proceeded. The assessment was considered as the universal scale that classified the students in respect to their English ability in high school. None of the students had stayed in English speaking countries for more than six months.

3.2 Instrument

The questionnaire as an instrument was composed of twenty items in order to identify the characteristics of the students' learning styles. Of the twenty items, eight items that did not show significant results in the exploratory factor analysis were removed, which had the value of less than .7 in reliability test, and the data were processed around the remaining twelve items. The Based on Kolb's (2005) LSI, each item was revised to meet the cognitive and emotional features of Korean high school students in a native English teacher's class.. Each item was designed in Korean to reflect students' cognitive and affective traits and is useful for identifying the unique learning styles of each student. Each item in this instrument is composed of five steps of Likert scale. LSI consisted of a variety of items that could systematically identify students' learning styles and provided clues to analyze learning styles from various aspects in consideration of students' cognitive and emotional characteristics. They were coded as 5 points for "very agree" and 1 point for "not at all." The purpose of the study and the data utilization plan were explained in advance so that the students responded to the questionnaire precisely.

Table 1. Item

No.	Item	Mean	SD
1	I like to do my homework without helping others	3.63	.78
2	I want the teacher to tell me exactly what he expects from his class.	3.80	.68
4	I ask the teacher when I judge the importance of the learning contents.	3.28	.93
5	I think that the contents of the teacher's class are always important.	3.73	.83
7	I learn a lot in class with my own ability.	3.23	.89
8	I do homework by following the teacher's instructions exactly.	3.75	.83
9	I feel confident in my English ability.	3.51	.95
12	The teacher in class should supervise students.	2.86	1.02
16	I like highly organized and structured lessons.	3.32	.93
18	Students should be informed precisely about what is being presented in the test.	3.88	.80
19	I try to understand myself what I do not understand well.	3.78	.84
20	I want the teacher to summarize the lesson on the board.	3.76	1.01

3.3 Data Analysis

The results of the students' responses to each question were coded into the Excel program, and the input values were processed by the SPSS program for reliability test. The SPSS program is a statistical package that performs both uni-variate and multi-variate statistics and is used extensively in quantitative data studies. Data confirmed to be reliable were analyzed in the Amos program for confirmatory factor analysis for a structural equation model (SEM). The Amos is a program used to analyze the factors that confirm the validity of the structure by applying the designed, hypothesized or assumed factor structure to the data. The program identifies

each factor and its measurement variables, measurement residuals (measurement error), and verifies the model. Confirmatory factor analysis is used to predict the relationship between factors according to the already established theories, to establish hypotheses, and to prove whether they are statistically significant or not (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

4. Results and Discussion

4.1 Structural Equation Model (SEM)

Based on the results of the questionnaire on the styles of English learning, it was hypothesized that students who were consistently taught by a native English teacher had four English learning styles as showed in Figure 1. These four styles were classified as *active participation*, *goal orientation*, *systematic control*, and *sustainable interaction* whose names were designed based on the meaning and effect of each item. For example, item 12 “The teacher in class should supervise students” and item 16 “I like highly organized and structured lessons” were directly related to the characteristics of *control* and *system* in the class, so the learning style collected by those items was named *systematic control*.

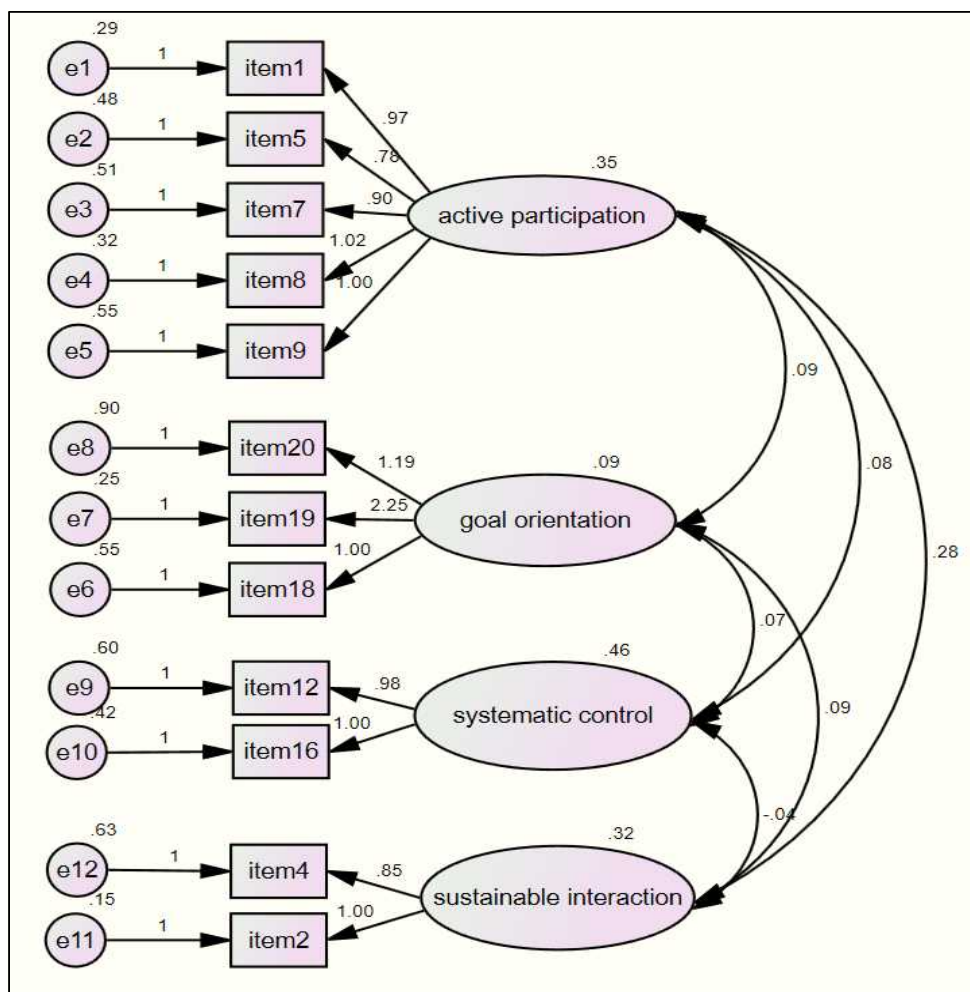


Figure 1. Structural Equation Model of English Learning Styles

First, the students showed the type of learning to actively participate in class to maximize the effectiveness of a native speaker's class (*active participation*). The students liked to solve the tasks assigned by the native teacher

by themselves and positively recognized the importance of the contents delivered by her. In addition, the students worked hard to improve the effectiveness of the native teacher's teaching with their own efforts, and did their homework by following correctly the teachings of the native teacher on the basis of self-confidence. This style of learning came from the favor of the students to the native teacher. Direct contact with a native speaker who speaks English as a native language installed a positive awareness of the lesson and encouraged active participation of the students.

Second, the students had a *goal orientation* in the English class of a native English teacher. They preferred to have a native English teacher summarize the lesson on the board and be told exactly what the assessment was related to. This style reflected the attitude that students valued high English class by a native speaker and the opportunity studying English with her. Since the number of students who participated in classes with a native English teacher was smaller than the number of a Korean English teacher's class, students were concerned about the opportunity to obtain and utilize as much information as possible in each class. In particular, since the result of the formative test conducted by the native English teacher was a quite different one from the results obtained from the Korean English teacher's class or the regular test in the school, it was evident that the students were engaged in her class and evaluation in a fairly positive attitude. This kind of learning style came from the scarcity of a native speaker. Recently, many native English teachers were in middle and high schools in Korea, but in reality there were few opportunities for students to continue to participate in English classes with native speakers for more than one semester. Thus, students had the desire to make use of this new opportunity and experience, and this commitment led to the internalization of learning objectives.

Third, students tended to respond positively to a native English teacher's control (*systematic control*). They cooperated with lesson procedure by a native English teacher and strived to observe instruction of him or her. This style was due to the limitation of communication between a native teacher and the students. The students recognized that they could not communicate fully with a native English teacher in English based on their favorable feelings toward her. Even though such a phenomenon sometimes was expressed by the sense of helplessness and avoidance of class contents depending on the case, students were actively involved in her class if the native teacher designed lesson plans based on the active responses of the students. In other words, students took precautions to comply and cooperate with the teacher's instructions as much as possible, taking into account the fact that fully understandable parts of the native teacher's utterances may be very limited, and responded correctly to trivial control and direction from the teacher.

Fourth, the students engaged in a positive relationship through active communication with her when participating in a native English teacher's class (*sustainable interaction*). The students wanted the native English teacher to tell students exactly what they expected in the class and asked for help from the teacher when prioritized the importance of the learning content. Through these performances, the students tried to grasp what the native-language teacher wanted and to communicate with her wish. This learning style implied that the student's perception of a native English teacher was different from a Korean English teacher. While the students regarded a Korean English teacher as formal and strict, they had a somewhat more flexible view of a native English teacher. In other words, the native English speaker was a teacher who taught English to students and had a status as an informal learning facilitator at the same time. Therefore, students were more interested in approaching a native English teacher than a Korean English teacher, made a strong bond with her, and realized their desire to participate in class.

4.2 Fit Measures

In order to test the fitness of the SEM on the English learning styles of the student in a native English teacher's class, the following various indices were analyzed. The regression weights were investigated as showed in Table 1, including value of estimate, S.E., and C.R.. The C.R. was statistically significant when greater than ± 1.96 (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). This SEM was good considering that the smallest C.R. value was

2.312 (item 20 ← *goal orientation*) and the largest value was 5.727 (item 8 ← *active participation*).

Table 1. Regression Weights

Item		Learning Style	Estimate	S.E.	C.R.	P
item8	<---	active participation	1.018	.178	5.727	***
item7	<---	active participation	.895	.181	4.950	***
item5	<---	active participation	.779	.167	4.661	***
item1	<---	active participation	.965	.168	5.734	***
item4	<---	sustainable interaction	.845	.189	4.482	***
item12	<---	systematic control	.984	.340	2.891	.004
item19	<---	goal orientation	2.251	.865	2.601	.009
item20	<---	goal orientation	1.191	.515	2.312	.021

In standardized regression weights, the causal relationship was determined based on the magnitude or sign of the value of the estimate. As showed in Table 2, item 1 (.731) was the most closely related to *active participation* and item 5 (.554) was the least relevant. Item 2 was highly correlated with *sustainable interaction* and its value was .826. Item 16 was closely related to *systematic control* (.722).

Table 2. Standardized Regression Weights

Item		Learning Style	Estimate
item9	<---	active participation	.625
item8	<---	active participation	.729
item7	<---	active participation	.598
item5	<---	active participation	.554
item1	<---	active participation	.731
item4	<---	sustainable interaction	.513
item12	<---	systematic control	.651
item18	<---	goal orientation	.373
item19	<---	goal orientation	.800
item20	<---	goal orientation	.351
item16	<---	systematic control	.722
item2	<---	sustainable interaction	.826

In covariance as showed in Table 3, all values were positive except for *sustainable interaction* and *systematic control*. Particularly, the correlation between *active participation* and *sustainable interaction* was high (.280), and the correlation between *systematic control* and *goal orientation* was low (.073). The results of the covariance analysis showed that the positive attitudes of the students to the native English teacher's class were closely related to the positive bond with a native English teacher, which meant that the correlation between *active participation* and *sustainable interaction* was stronger than one between *systematic control* and *goal orientation*.

Table 3. Covariance

Learning Style		Learning Style	Estimate	S.E.	C.R.	P
active participation	<-->	sustainable interaction	.280	.063	4.426	***
active participation	<-->	systematic control	.081	.058	1.402	.161
active participation	<-->	goal orientation	.087	.041	2.137	.033
sustainable interaction	<-->	goal orientation	.088	.039	2.217	.027
systematic control	<-->	goal orientation	.073	.041	1.775	.076
sustainable interaction	<-->	systematic control	-.035	.055	-.638	.523

When the value of variance in SEM was examined, it was judged statistically significant when the estimate

value was not negative. In this study, all estimate values were showed as positive, with the highest value being .897 and the lowest value being .089 as showed in Table 4. These results showed the validity of confirmatory factor analysis in this study, which was statistically significant.

Table 4. Variances

Learning Style	Estimate	S.E.	C.R.	P
active participation	.353	.109	3.252	.001
sustainable interaction	.316	.082	3.829	***
systematic control	.455	.185	2.463	.014
goal orientation	.089	.056	1.596	.110
e5	.550	.088	6.271	***
e4	.322	.058	5.555	***
e3	.510	.080	6.394	***
e2	.483	.074	6.554	***
e1	.287	.052	5.542	***
e11	.147	.059	2.493	.013
e12	.633	.097	6.549	***
e10	.419	.162	2.592	.010
e9	.599	.168	3.561	***
e6	.552	.083	6.613	***
e7	.254	.141	1.798	.072
e8	.897	.134	6.698	***

Squared Multiple Correlations (SMC) values in SEM meant R^2 in multivariate statistics. The closer this value was to 1, the higher the explanatory power. In general, if the SMC value was more than .4, the variable was interpreted as a good explanation of the variance of the measured variables (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). As was showed in Table 5, item 19 (.640), item 12 (.424), item 16 (.521), item 2 (.682), item 1 had proper values, and item 20 (.123) and item 18 (.139) had relatively low values. This model was considered roughly meaningful considering that six out of the 12 variables had significant SMC values.

Table 5. Squared Multiple Correlations (SMC)

Item	Estimate	Item	Estimate
item20	.123	item2	.682
item19	.640	item1	.534
item18	.139	item5	.307
item12	.424	item7	.357
item16	.521	item8	.532
item4	.263	item9	.391

The CMIN meant the Chi-square value. In this study, the value was 139.144 and the CMIN/DF value divided by Degree of Freedom (DF) was 2.899 as showed in Table 6. The model applied in this study was statistically significant, since it was good if the CMIN/DF value was less than or equal to 2 or 3 (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

Table 6. CMIN & DF

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	30	139.144	48	0	2.899

In order to determine accurately the fitness of this model, fit measures including RMR, GFI, CFI and IFI indices were additionally reviewed as showed in Table 7. The Root Mean Square Residual (RMR) was less than

0.05 or closer to zero, which was considered more appropriate (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). The RMR value in this study was verified to be .079 but not perfectly suited. The Goodness-of-Fit Index (GFI) value was better than .9 and closer to 1 (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010), and the value in this study was .808 in this study, which was considered significant at. In addition, the Comparative Fit Index (CFI) of more than .9 and closer to 1 was good (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). In this study, the value was .738, which was not very high but was considered acceptable. Moreover, in the Incremental Fit Index (IFI), the more than .9, and the closer to 1 it was, the higher the fitness of the model was.

Table 7. RMR, GFI, CFI & IFI

Model	RMR	GFI	CFI	IFI
Default model	.079	.808	.738	.751

In general, there were some criteria to judge the suitability of SEM, but there were no specific standard to follow. In other words, it did not mean that a model satisfies all of the indices mentioned above. Since some of the indices met the criteria of the model perfectly, the final acceptance was determined by the distribution of the overall indices (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

5. Conclusion and Implication

In this study, the characteristics of the English learning styles of high school students participating in the class of a native English teacher were verified through SEM. As a result of the study, the students showed four English learning styles of *active participation*, *goal orientation*, *systematic control*, and *sustainable interaction* while participating in a native English teacher's class. Each style of English learning focused on the willingness of students to actively participate in the class, the efforts to maximize the effectiveness of the class, the positive response to a native English teacher and the formation of positive human relationships. These learning styles were attributed to the students' expectation and satisfaction with the native teacher and the scarcity and novelty of her class as mentioned above.

Based on these results, it is necessary to think about the role of Korean English a co-teacher who provided help to a native English teacher. First, the co-teacher needed to give continuous feedback to the native English teacher about her lesson plan in order to provide opportunities for the active participation of the students in the class. A co-teacher should make sure that the triggers that provided students with the opportunity to express their opinions, and make cooperative learning procedures in the native teacher's lesson plan. Students' activities that were unintentionally presented without planning could limit effectiveness of her class and make the whole lesson unbalanced.

Second, a co-teacher should assist a native English teacher to clarify the learning objectives and to produce the relevant learning materials. If a native English teacher's class was only focused on English speaking, the leaning content would become weak, which caused the students' satisfaction to deteriorate. It was critical to design lessons with a clear sense of purpose that was as systematic as the English lessons taught by a Korean English teacher. In addition, a co-teacher should make efforts to encourage a native teacher to prepare for meaningful materials, and to review his or her materials so that the students used continuously them without being disposable.

Third, a co-teacher should continuously discuss the native English teacher's classroom English so that the students responded accurately to the native teacher's utterance. It was important to give advice to a native English teacher so that students understand his or her utterance in easy-to-express ways, and to provide the tips about expressions that were sensitive to certain students. In addition, it was necessary for a co-teacher to provide

support for effective communication of a native teacher and students by constantly teaching them English expressions when a native English teacher's utterance was not understood clearly.

Fourth, a co-teacher should create conditions for students and a native teacher to make positive relationships. To this end, a co-teacher needed to constantly provide feedback to help their students understand the intentions of a native teacher, and to appreciate the misuse of non-verbal communication means and discontinuity of communication due to cultural differences. In Particular, excessive attention to a native teacher and immoderate desire to participate in his or her class could be negatively influenced on some cases.

This study focused on the characteristics of English learning styles of high school students participating in a native English teacher's class. Research on a middle school student and an undergraduate was also needed for in-depth study of learning styles in a native English teacher's class. In addition, if multi-variate statistics and qualitative research were performed with the SEM used in the present study, it was possible to comprehensively understand a native English teacher's class and the students' cognitive and emotional features in it.

References

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Borich, G. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Boston: Pearson Education.
- Chun, S. Y. (2015). Native English-speaking teachers and Korean English teachers: A qualitative analysis of Korean university students' beliefs. *Studies in Foreign Language Education*, 29(3), 181–204.
- Clayton, M. (2000). Foreign teaching assistants' first test: The accent. *Christian Science Monitor*, 92(14), 198–215.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh UP.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Hong, S. S., & Jung, Y. S. (2006). A study on the roles and responsibilities of native English teachers for the effective english education. *Modern Studies in English Language & Literature*, 150(3), 137–164.
- Joo, M. R. (2017). A comparative study of the effects of NEST and non-NEST on learners' English achievement in TOEIC classes. *English 21*, 30(2), 117–139.
- Kim, B. Y., Kang, M. K., & Yoon, S. J. (2013). A study of learners' motivation and anxiety in co-teaching class. *Secondary English Education*, 7(2), 49–78.
- Kim, D. J., & Park, J. S. (2000). Pedagogical effects of team teaching with native speakers: An experiment to compare alternative teaching models. *Foreign Language Education*, 7(1), 97–121.
- Kim, J. R., & Han, H. J. (2009). The effects of co-teaching between English teachers and native assistant teachers on elementary students' English communicative ability. *English Language Teaching*, 21(3), 183–202.
- Kim, K., & Lee, C. H. (2005). The effects of team teaching on elementary school students' affective domains and the directions for effective team teaching. *Primary English Education*, 11(2), 133–171.
- Kim, M. H. (2014). Korean college students' perceptions of non-native English teachers. *Foreign Languages Education*, 21(1), 29–57.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory*. Philadelphia: Hay Group.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness*, 11(2), 132–142.
- Li, J. (2005). On the teaching characteristics of foreign teachers and management of foreign teachers' teaching. *Journal of Guangxi University*, 27, 59–60.
- Lim, S. Y., Lee, B. C., Choi, H. S., Ahn, M. S., & Lee, W. I. (2012). Development of the Kolb LSI 3.1 Korean version. *Practical Engineering Teaching Method*, 4(1), 30–44.

- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-49.
- Park, E. S. (2011). A study of Korean elementary and middle school students' satisfaction about English classes taught by native speakers of English. *Modern Studies in English Language & Literature*, 55(4), 91-110.
- Rye, S. H. (2003). The effects of team teaching with a native English teacher on the affective domain of elementary school students. Unpublished master's thesis, Konkuk University, Seoul, Korea.
- Ryoo, S. M. (2009). Comparison of learner satisfaction between teaching English by a Korean teacher and co-teaching with a native teacher. Unpublished master's thesis, Konkuk University, Seoul, Korea.
- Shim, J. W., Lee, H. C., & Eom, M. H. (2016). The study of high school students' satisfaction with their native speaker teacher. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 24(1), 95-112.
- Yeo, K. H. (2012). A study on university students' perceptions and attitudes toward native English speaking teachers and non-native English speaking teachers. *The Journal of British and American Linguistics and Literature*, 105, 275-301.

Nayu Kim

Lecturer

Department of English Education, Chonbuk National University

664-1 Deokjin-gu, Jeonju, Jeollabuk-do, Korea

Phone: +82-63-723-3654

Email: kimnayu98@naver.com

Heechul Lee

Professor

Department of English Education, Chonbuk National University

664-1 Deokjin-gu, Jeonju, Jeollabuk-do, Korea

Phone: +82-63-270-2719

Email: hlee@chonbuk.ac.kr

Received on November 15, 2019

Revised version received on December 30, 2019

Accepted on December 30, 2019

On the Functions of the Simple Present Tense in *The Pilgrim's Progress*

Sungkyun Shin

(Kangwon National University)

Shin, Sungkyun. (2019). On the functions of the simple present tense in *The Pilgrim's Progress*. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 91–103. Contrary to Pascal's (1965) claim, the simple present tense (SP) in the narrative told in the preterit in *The Pilgrim's Progress* signifies more than experiences of daily affairs, and we may categorize the SP in *Pilgrim's Progress* into three types: first, SP describing eternal truths, timeless statement, or generics, focusing on eternal truths, such as eternal dwelling in Heaven with the eternal God, the eternal invitation to all human beings from the eternal God, and being alert and on guard as a true pilgrim shown in "true pilgrimage," awakened from spiritual slumber. Second, the SP is also used as the historical present (HP), to convey a vivid description of a certain past event, giving the reader a feeling of being there as an observer, such as conveying the threat of Giant Despair through the use of SP forms like *getteth* (gets), *goes*, *falls*, and *beats*, and thereby warning against falling into true despair. Finally, SP also describes an ordinary life in the sense that John Bunyan's main purpose is to describe what an ordinary person (an everyman figure) is likely to experience daily in the trials and adventures encountered traveling from his/her home, the worldly city, to the heavenly kingdom. The excellence of Bunyan's writing lies in his success evoking in his readers the daily reality of the story he presented as his dreams by employing SP with three types of function.

Key Words: function, the simple present tense, historical present, *The Pilgrim's Progress*

1. Introduction

The Pilgrim's Progress, a Puritan conversion narrative by the English writer John Bunyan in the form of religious allegory, published in two parts in 1678 and 1684, is a symbolic vision of the good man's pilgrimage through life. At one time second only to the Bible in popularity, *Pilgrim's Progress* is the most famous allegorical story still in print. It was first published during the reign of Charles II and was largely written while its Puritan author was imprisoned for offenses against the Conventicle Act of 1593 prohibiting religious services conducted outside the jurisdiction of the Church of England. *Pilgrim's Progress*, which has some of the qualities of a folktale, is written in homely yet dignified biblical prose that anticipates the 18th-century novel as a work characterized by its humor and realistic portrayals of minor characters.

The book contains many examples of the simple present tense (SP) or of the historical present (HP) in the narrative told in preterit tense, as observed by Pascal (1965: 13–16). Concerning the SP or HP, *Pilgrim's Progress* has great significance in that, according to Pascal's (1965: 6) suggestion, the use of the SP or HP by a gifted writer like Bunyan is anything but arbitrary. In this paper, I will analyze all the examples of SP or HP in *Pilgrim's Progress* and explain the characteristics of its use of the SP and HP in the preterit narrative. The paper consists of an introduction, theoretical background, actual analysis of the SP and HP examples in *Pilgrim's Progress*, and conclusion.

2. The Simple Present Tense and Historical Present in English

2.1. The Simple Present Tense and its Psychological Aspects

The Pilgrim's Progress contains many unexpected cases of SP in the preterit narrative as in the following:

- (1) "I was a-dreaming last night that I saw him. Oh that my soul was with him! He dwelleth(dwells) in the presence of the King of the country." (p. 12)

The SP in English has a variety of usages according to Quirk et al. (1985: 179–184) as follows¹⁾:

- (2) a. Present continuous event: I live in an apartment.
b. Habitual present indicates a whole sequence of events, repeated over the given period: I go to school on foot.
c. Instantaneous present "refers to a single action begun and completed approximately at the moment of speech, such as commentaries": Kim passes the ball to Park... Park shoots!,
d. demonstrations and other self-commentaries: I pick up the apple with a brochette, dip it into the batter, and lower it into the hot fat.
e. Special exclamatory sentences (with initial adverbials): Here comes the defeated! Down you come.
f. Performatives: I apologize, I thank you for your encouragement.
g. SP in fictional narratives and in stage directions: The boy enters. The girls immediately pretend to be studying hard.
h. SP refers to general timeless statements, or so-called 'eternal truths': "Honesty is the best policy." The moon moves round the earth.
i. Simple present referring to the future: The plane leaves for New York at seven o'clock tonight. When she comes here, we will tell her about the good news
j. With verbs of communication (Here, it is suggested that although the Book of Genesis was written quite a long time ago, it still 'teaches' us at the present time): The Bible of Genesis describes the terrible fate of Sodom and Gomorrah.

The above usages of SP can be categorized into four main types:²⁾

- (3) a. Present continuous (Stative) and Characteristic
b. Habitual
c. Instantaneous
d. Generic (timeless statements, general truths)

Concerning the psychological aspects of SP, as discussed in Shin (2019a: 3–8; 2019b: 6–9), according to Chomsky (2006: 1) and Radford (2016: 5), when we study the grammatical competence of a natural language like English, we are studying a cognitive system internalized within the mind/brain of a native speaker of English that is the product of a "cognitive organ which is shared among human beings and in crucial respects

1) For more information on SP, see also Shin (2019a: 2–3), Fludernik (1992: 1, 12, 18–20), Wolfson (1978: 215), Wolfson (1979: 168), Schiffrin (1981: 61), McKay (1974: 248), Kiparsky (1968: 51), and Pascal (1965: 13–16).

2) I adopt this idea from English Cafe
<https://www.englishcafe.jp/englishcollege/etense2/e1-2-1.html>.
(Retrieved 22/04/2019). Also refer to Shin (2019: 3–4).

unique to them” (Chomsky 2006: 1). Generative linguists’ ultimate goal is a complete description of Chomsky’s I-language (i.e., internalized knowledge of the grammar of the language), through which native speakers become proficient in English. Also, according to Chomsky (1986: 22), “a grammar of a language is a theory of the I-language . . . under investigation,” “uncovering the internalized linguistic system, I-language possessed by native speakers of English – i.e., we are attempting to characterize a mental or psychological state (a state of competence, and thus linguistic knowledge).”

Concerning linguistic sounds, as discussed in (Shin 2016: 168–169; 2019a: 3–8; 2019b: 6–9) and Algeo and Butcher (2014: 35), a psychological sound considered the “same sound,” which is called a phoneme, is really a group of similar sounds termed the allophones of the phoneme. According to this assumption, the phoneme is a psychological entity, an abstract sound unit internalized in the native speaker’s brain/mind. Regarding the abstractness of the language system, especially syntactic structure, as discussed in Shin (2016: 168–177; 2019a: 3–8; 2019b: 6–9), the following sentence (4) has an ambiguity conveyed by the following pair of sentences in (5):

- (4) An angel rolled back the stone from the tomb gently
- (5) a. An angel rolled back the stone gently from the tomb
b. An angel gently rolled the stone from the tomb

According to Radford (2009: 342–352), to explain the ambiguity of (4) shown in the pair of sentences in (5), we have to assume a VP shell/split VP analysis with abstract light verb and underlying structures, where in (5a) *gently* modifies the verb *roll*, whereas in (5b), *gently* modifies the abstract light verb, yielding a subtle difference in meaning between (5a) and (5b): (5a) means that the rolling motion itself was gentle, whereas (5b) means that the action that caused the rolling motion to begin was gentle. The above explanation demonstrates that English syntax must assume even abstract and psychological light verbs and that the language’s sound system and syntax have psychological and abstract structures.

English tense presents the same issue. As discussed in Shin (2019a: 3–8; 2019b: 6–9), we can hypothesize that tense is a psychological or mental entity like phonemes and null constituents, which are psychologically internalized abstract units of language that exist in the native speaker’s brain/mind. As suggested by Higuchi (1996: 92), the English SP “describes the imperfective process and describes the imperfective image at the speaker’s/writer’s present.” McKay (1974: 248) also points out that “while in the so called ‘present’ verbs ... the actions are as process.” In agreement with these opinions of SP, I assert that SP is the psychological present tense describing the unfinished present process of the speaker’s/writer’s psychology and mind as discussed in Shin (2019a: 3–8; 2019b: 6–9). Thus, the four usages of SP mentioned above can be integrated into one typical and representative usage of SP as follows³⁾:

- (6) SP is the psychological present tense describing the unfinished present process of the speaker’s/writer’s mind and psychology.

2.2. The Historical Present Tense in English

Quirk et al. (1985: 181–182) explain that HP⁴⁾ consists of using SP verbs to describe an event that took place in the past: like *Joshua with the Israelites crosses the Jordan River on foot.*⁵⁾ According to our

3) Refer also to Shin (2019c: 5).

4) As for HP, refer to Shin (2019a; 2019b), Steadman (1917), Palmer (1965), Leech (1971), Jespersen (1965/1909–1949), Huddleston, Pullum (2002), and Curme (1931).

psychological definition of SP, English HP is just one usage of SP. English HP, signifying the psychological present tense, is used when the past event is conceived of happening now to the speaker or writer even if the actual events happened in the past. In the original text of the New Testament, the Greek presents very frequent examples of HP. According to Enos (1981: 282), Leung (2008: 704), O'Rourke (1974: 585–590), and BibleVerseStudy.com,⁶⁾ HP uses verbs in SP to indicate an action that took place in the past, as mentioned above. When in an historical narrative a Greek writer wished to convey his readers a vivid description of a certain event, he/she would use an SP verb to express this, which would give the reader the feeling of being there as an observer. This verbal form is used frequently in the Gospels (especially in *Mark* and *John*) and is normally translated as an English SP. Note the *Authorized King James Version* (AV) reading of John 4.5: *Then cometh (comes) Jesus to a city of Samaria, which is called Sychar, near to the parcel of ground that Jacob gave to his son Joseph*. The *New Authorized King James Version* (NKJV) translates the above underlined verb, not in the modern present tense as *comes*, but in the past tense as *came* with no indication of the change. Examples may be found in Matthew 4.5,6,8,10, and 11 (the temptation of Christ); Matthew 19.18 and 20; Mark 1.30, 11.27, 14.17, 15.21, and 22; Luke 8.49; and John 4.5,18,38. These are but a few examples of this change in the NKJV.

The purpose of using the HP is in some cases to emphasize a memorable past event and make it more vivid. For example, Matthew in the Gospel according to Matthew wrote that the rich young man *says* (instead of *said*) to Jesus:

- (7) a. “Matthew 19: 18. λεγει⁷⁾ αυτω ποιας ο δε ιησους ειπεν το ου φον ευσεις ου μοιχευσεις ου κλεψεις ου ψευδομαρτυρησεις 19. τιμα τον πατερα σου και την μητερα και αγαπησεις τον πλησιον σου ως σεαυτον 20. λεγει αυτω ο νεανισκος παντα τα αυτα εφυλαξαμην εκ νεοτητος μου τι ετι υστερω”

- b. Matthew 19: 18. He saith (says) unto him, Which? Jesus said, Thou shalt do no murder, Thou shalt not commit adultery, Thou shalt not steal, Thou shalt not bear false witness, 19. Honour thy father and thy mother: and, Thou shalt love thy neighbour as thyself, 20. The young man saith (says) unto him, All these things have I kept from my youth up: what lack I yet?

Another example concerns the ruler of the synagogue who came to Jesus to plead with him to heal his daughter, when someone *comes* (instead of *came*) from his house:

- (8) a. “Luke 8: 49. ετι αυτου λαλουντος ερχεται τις παρα του αρχισυναγωγου λεγων αυτω οτι τεθνηκεν η θυγατηρ σου μη σκυλλε τον διδασκαλον”

5) According to Higuchi (1996: 66), there are other examples of the simple present not describing an actual event taking place at the present moment:

- (a) A beaver builds dams. (generics)
- (b) Andy walks to center stage and sits on the sofa. (stage direction)
- (c) That night Cinderella goes to the ball in the clothes. (summary)
- (d) First you slice potatoes and onions and sprinkle with cheese, salt, and pepper. (recipe)
- (e) You go down this road as far as the market, and turn right. (direction)
- (f) He takes a shower now. (habitual practice)

6) Retrieved July 1, 2019 from <http://www.bibleversestudy.com/index.htm>

7) Underlining and parenthesizing are mine to draw attention and emphasize.

- b. "Luke 8:49. While he yet spake, there cometh (comes) one from the ruler of the synagogue's house, saying to him, Thy daughter is dead; trouble not the Master."

According to Enos (1981: 284–287), a number of hypotheses have been advanced to explain the use of the Biblical HP, especially Mark's as follows:

- (9) a. Vividness: it is stated that the use of the HP lends 'vividness' to a narrative.
 b. Immediacy: in employing the historical present the presentness, or the present significance, of the events narrated is emphasized.
 c. Lack of literary Sophistication: it has been thought that the use of HP is simply a mark of lack of education and literary sophistication.
 d. Aramaism or Semitism: it has been argued that the large of HP in Mark are the result of a more or less mechanical translation from an Aramaic original.
 e. Zero Tense: Kiparsky (1968: 33f) explains certain HPs in Greek and other Indo-European languages as being past tenses which have gone a conjunction–reduction transformation, 'which optionally reduces repeated occurrences of the same tense to the present.'⁸⁾

3. The Analysis of the Simple Present Tense and the Historical Present in *The Pilgrim's Progress*

Bunyan's allegory follows the established tradition of narratives being told in the preterit tense. According to Pascal (1965: 13–14), in the narrative of Part I of *Pilgrim's Progress*, there is only one occasion on which SP is used, as follows:

- (10) "THE PILGRIMS IN A DUNGEON: Now, Giant Despair had a wife, and her name was Diffidence. So, when he was gone to bed, he told his wife what he had done; to wit, that he had taken a couple of prisoners and cast them into his dungeon for trespassing on his grounds. Then he asked her also what he had best to do further to them. So she asked him what they were, whence they came, and whither they were bound; and he told her. Then she advised him, that when he arose in the morning, he should beat them without any mercy. So, when he arose, he getteth him agrievous crab-tree cudgel, and goes down into the dungeon to them, and there first falls to abusing them as if they were dogs, although they never gave him a word of distaste. Then he falls upon them, and beats them fearfully, in such sort that they were not able to help themselves, or to turn them upon the floor."

"This done, he withdraws and leaves them there to sorrow over their misery and to mourn under their distress. So all that day they spent their time in nothing but sighs and bitter grief. The next night she, talking with her husband about them further, and understanding that they were yet alive, did advise him to tell them to make away with themselves. So, when morning was come, he goes to them in a

8) Enos (1981) also mentions discourse-oriented hypotheses, which I neglect to discuss because of the lack of space:
 a. Marker of paragraph beginning: scholars have long noted that historical presents tend to come at the beginning of paragraphs as a prominence marker, especially here, for the portrayal of Jesus Christ as an exalted ruler of authority.
 b. Marker of Climax: The shift from a past tense to HP is a common device for marking the peak or climax of a discourse or embedded discourse.
 c. The Historical Present of Verbs of Speaking: it has long been noted that the employment of HP with verbs of speaking is distinct in Mark from the historical present of other verbs to highlight Jesus' authority.

surly manner, as before and, perceiving them to be very sore with the stripes that he had given them the day before, he told them that....” (p. 128–129)

The narrative continues in the preterit, and after a short conversation between Christian and Hopeful, goes on:

(11) HOPEFUL CHEERS CHRISTIAN:

“With these words, Hopeful at present did calm the mind of his brother; so they continued together in the dark that day, in their sad and doleful condition. Well, towards evening, the giant goes down into the dungeon again, to see if his prisoners had taken his counsel. But, when he came there, he found them alive; and truly, alive was all;” (p. 130)

Then the preterit takes over again. The day leads to another bed-time discussion between Giant and Giantess, and the next morning’s visit again introduces SP:

- (12) “So when the morning was come, the giant goes to them again, and takes them into the castle-yard and shows them as his wife had bidden him. “These,” said he, “were pilgrims, as you are, once, and they trespassed in my grounds as you have done; and when I thought fit, I tore them in pieces; and so within ten days I will do you. Go, get you down to your den again.” (p. 131)

This is his last visit to the prisoners, for on this night they make their escape; and this is the last time SP makes its appearance. It is to be noted that the use of the SP in this episode is calculated. It is used only for the giant, and solely for certain of his actions. It starts with *getteth him a cudgel and goes to them* and is used for his first beating. It is later used only for him repeatedly going to them, not for his arguments with them.

With regard to SP, Pascal (1965: 14) claims that these SPs in *Pilgrim’s Progress* are not HP by saying “it does not make the action more ‘present’, i.e. more dramatic,” and “Bunyan’s use of the present tense in his narrative, ... has little or nothing of the ‘historic present’ about it,” and Pascal (1965: 16) rather proposes that SP describes “the action with the familiar every-day of the readers,” and “Bunyan’s usage recalls a familiar situation by using the familiar tense and manner.” Furthermore, he claims that SP in *Pilgrim’s Progress* “links up the action with the familiar every-day of the readers” and “SP is not so much a temporal closeness as a closeness of familiarity.” In other words, Pascal asserts that SP in *Pilgrim’s Progress* is not HP but SP, used to describe domestic and everyday affairs.

However, Pascal’s claim does not explain many other examples of the SP in *The Pilgrim’s Progress*. Let us consider the following example:

- (13) “Chr. Then Christiana replied, I have been sorely afflicted since my husband’s departure from me, but especially since he went over the river. But that which troubleth me most is my unkind treatment of him when he was under his distress. Besides, I am now as he was then: nothing will serve me but going on pilgrimage. I was a-dreaming last night that I saw him. Oh that my soul was with him! He dwelleth in the presence of the King of the country;”

“he sits and eats with Him at His table; he has become a companion of immortals, and has a house now given him to dwell in, to which the best palaces on earth, if compared, seem to me but as a dunghill.” (p102)

This passage does not describe the familiar everyday lives of the readers. Rather, it pictures the eternal life of

Christian and the saved people in Heaven with the eternal God. The SP in this passage is not about our daily experiences but about the heavenly life in the future, as described in the following passage in the Bible:

(14) Revelation 21: 1–4

“1. Then I saw a new heaven and a new earth, for the first heaven and the first earth had passed away, and there was no longer any sea. 2. I saw the Holy City, the new Jerusalem, coming down out of heaven from God, prepared as a bride beautifully dressed for her husband. 3. And I heard a loud voice from the throne saying,

“Now the dwelling of God is with men, and he will live with them. They will be his people, and God himself will be with them and be their God. 4. He will wipe every tear from their eyes. There will be no more death or mourning or crying or pain, for the old order of things has passed away.”

The Bible passage above describes the New Jerusalem, the Heavenly Kingdom, where “*Now the dwelling of God is with men, and he will live with them. They will be his people, and God himself will be with them and be their God. 4. He will wipe every tear from their eyes. There will be no more death or mourning or crying or pain, for the old order of things has passed away.*” Similarly, in the passage “He dwelleth (dwells) in the presence of the King of the country”:

“he sits and eats with Him at His table; he has become a companion of immortals, and has a house now given him to dwell in, to which the best palaces on earth, if compared, seem to me but as a dunghill.”

Now the husband of Christiana, Christian, dwells in the presence of the eternal God, sitting and eating with Him at His table; he has become a companion of immortal saints. Pascal’s claim cannot explain this passage, which describes not every day life but eternal heavenly life.

If we accept this interpretation of eternal truth being expressed by SP, we can interpret the phrase “*has also sent for me*” and “*a letter which invites me*” as the eternal heavenly invitation from the eternal God to Christiana and all other human beings, as in the following passage:

(15) “The Prince of the place has also sent for me, with promises of entertainment if I shall come to Him; His messenger was here even now, and has brought me a letter which invites me to come.” “And with that she plucked out the letter, and read it, and said to them, “What now will you say to this?” (p. 102)

Here, the invitation is first to Christiana (an everyman figure), but also to everyman in the past, present, and future. Christiana rejected it at first, while her husband Christian accepted it and went off to travel from their home, “the City of Destruction, to the Celestial City.”

Moreover, in the following passage, we do not find a description of everyday life, but rather of habitual activities and, furthermore, the eternal characteristics of Mercy (personified here):

(16) “So, the next time he comes, he finds her (Mercy) at her old work, a-making of things for the poor. Then said he, “What! always at it?” “Yes,” said she, “either for myself or for others.” “And what canst thou earn a day?” quoth he. “I do these things,” said she, “that I may be rich in good works, laying up in store for myself a good foundation against the time to come, that I may lay hold on eternal life.” “Why, prithee, what doest thou with them?” said he.” “Clothe the naked,” said she. With that, his countenance fell. So he forbore to come at her again. And when he was

asked the reason why, he said that “Mercy was a pretty lass, but troubled with too much working for others.” (p.227)

Here, personified Mercy is always working for the poor to lay hold of eternal life. The SP serves to describe not ordinary, familiar daily life but the characteristic habitual life of Mercy.

In the next passage, Mrs. Timorous shows her habitual characteristics implied by her name *Timorous*, which means showing or suffering from nervousness, fear, or a lack of confidence, and easily frightened, as in the phrase “a timorous voice”:

- (17) “So Mrs. Timorous returned to her house, and Christiana betook herself to her journey. But when Timorous was got home to her house, she sends for some of her neighbors; to wit, Mrs. Bat's-eyes, Mrs. Inconsiderate, Mrs. Lightmind, and Mrs. Know-nothing. So, when they were come to her house, she falls to telling of the story of Christiana and of her intended journey. And thus she began her tale:” (p 184)

Mrs. Timorous sends for some of her neighbors, who are similar to her in lacking the courage and being apprehensive and faint-hearted to travel to the heavenly City. She is criticizing Christiana for her heavenly travel.

In the following passage, another characteristic of eternal truth is highlighted by SP:

- (18) a. INTERPRETER'S ALLEGORIES “When the Interpreter had done, he takes them out into his garden again, and had them to a tree, whose inside was all rotten and gone, and yet it grew and had leaves.” Then said Mercy, “What means this?” “This tree,” said he, “whose outside is fair, and whose inside is rotten, is that to which many may be compared that are in the garden of God, who with their mouths speak high in behalf of God, but indeed will do nothing for Him; whose leaves are fair, but their heart good for nothing but to be tinder for the devil's tinder-box.” (p.114)
- b. Matthew 21: 18. “Early in the morning, as he was on his way back to the city, he was hungry. 19. Seeing a fig tree by the road, he went up to it but found nothing on it except leaves. Then he said to it,” “May you never bear fruit again!” “Immediately the tree withered.”
- c. James 2:26. “As the body without the spirit is dead, so faith without deeds is dead.”

The SP in this passage describes the eternal truth warning against a false outer appearance without inner maturity or activities, and people without true deeds and activities. In Matthew 21:18, the fig tree with no fruit except leaves was cursed and withered away. According to James 2:26, true faith requires deeds and actions. In the above allegories, the tree whose inside was all rotten but has outer growth and leaves signifies people whose mouths speak highly of God but who do nothing for Him.

The SP in the following passage also warns against fretting, being discouraged, and complaining:

- (19) THE ENCHANTED GROUND. p. 296. p. 193-4 “The way also was here very wearisome through dirt and slabbiness. Nor was there on all this ground so much as one inn or victualling-house, therein to refresh the feebler sort. Here, therefore, was grunting, and puffing and sighing. While one tumbleth over a brush, another sticks fast in the dirt; and the children, some of them, lost their shoes in the mire. While one cries out, “I am down!” and another, “Ho! where are you?” and a third, “The bushes have got such fast hold on me, I think I cannot get away from them.” Then they came at an arbor, warm, and promising much refreshing to the pilgrims; for it was finely wrought above head, beautified with greens, furnished with benches and settles.

"It also had in it a soft couch, whereon the weary might lean. This, you must think, all things considered, was tempting; for the pilgrims already began to be foiled with the badness of the way; but there was not one of them that made so much as a motion to stop there. Yea, for aught I could perceive, they continually gave so good heed to the advice of their guide, and he did so faithfully tell them of dangers, and of the nature of dangers when they were at them, that usually, when they were nearest to them, they did most pluck up their spirits, and hearten one another to deny the flesh." (p. 296)

This passage reminds the readers of the Israelites, who always complained and grumbled in the desert over trivial difficulties, troubles, and problems, as in the following Bible verse:

- (20) "Numbers 21: 4. They traveled from Mount Hor along the route to the Red Sea, to go around Edom. But the people grew impatient on the way; 5. they spoke against God and against Moses, and said," "Why have you brought us up out of Egypt to die in the desert? There is no bread! There is no water! And we detest this miserable food!"

The typical characteristic of hospitality implied by the name Gaius, who is well-known for his hospitality and entertainment in the Bible (III Epistle of John 1–8), is emphasized by the SP in the following passage:

- (21) ENTERTAINED BY GAIUS. "Great. We will be content with what thou hast in the house; forasmuch as I have proved thee, thou art never without that which is suitable. Then he went down and spake to the cook, whose name was Taste—that which—is—good, to get ready supper for so many pilgrims. This done, he comes up again, saying," "Come, my good friends, you are welcome to me, and I am glad that I have a house to entertain you in; and, while supper is making ready, if you please, let us entertain one another with some good talking together." "So they all said," "Content." (p. 269)

Here, Gaius is entertaining the pilgrims with tasty food to welcome them to his house, which is highlighted by SP.

The following passage may be interpreted as the usage of HP to emphasize the actions of *running* and *piercing* by Mr. Great-heart, making them vivid in the minds of the readers. However, it also may be interpreted as indicating habitual activities of spiritual warfare required on the part of Christians:

- (22) "Then they sat down to rest them; but Mr. Great-heart betook himself to prayer. Also the women and children did nothing but sigh and cry all the time that the battle did last. When they had rested them, and taken breath, they both fell to it again; and Mr. Great-heart with a blow fetched the giant down to the ground. "Nay, hold, and let me recover," quoth he. So Mr. Great-heart fairly let him get up: so to it they went again; and the giant missed but little of breaking Mr. Great-heart's skull with his club."
"Mr. Great-heart seeing that, runs to him in the full heat of his spirit, and pierceth him under the fifth rib. With that the giant began to faint, and could hold up his club no longer." (p. 244)

To resist the giant, representing an evil spirit or the Devil, Christians are supposed to strive their best, which is an eternal truth.

Similarly, we find the eternal truth or habitual actions of "spiritual alertness" in the following passage:

- (23) a. "Then they got up and went forward. Now, a little before them stood an oak; and under it,

when they came to it, they found an old pilgrim fast asleep. They knew that he was a pilgrim by his clothes, and his staff, and his girdle. So the guide, Mr. Great-heart, awaked him; and the old gentleman, as he lifted up his eyes, cried out, "What's the matter? what are you, and what is your business here?" "Great. Come, man, be not so hot; here are none but friends. Yet the old man gets up, and stands upon his guard, and will know of them what they are. Then said the guide, "My name is Great-heart; I am the guide of these pilgrims, that are going to the Celestial Country." (p. 245)

- b. I Peter 5:8. "Be self-controlled and alert. Your enemy the devil prowls around like a roaring lion looking for someone to devour. 9. Resist him, standing firm in the faith, because you know that your brothers throughout the world are undergoing the same kind of sufferings."

Use of the phrase "true pilgrimage," in the same passage, "*And by this also I know that thou knowest what true pilgrimage is; for all others do think that we are the soonest overcome of any,*" indicates that being on guard and alert is required on the part of Christians and pilgrims. The old pilgrim fast asleep is awakened from his spiritual sleep and arises to stand upon his guard, whereby he begins to carry himself as a true pilgrim.

The SP in the following passage may be interpreted as HP emphasizing the action of coming, or, it may be interpreted as the eternal truth that the Bible teaches that not doing right deserves death, eternal death, and eternal hell:

- (24) a. "Now, just as Feeble-mind and Gaius were thus in talk, there comes one running, and called at the door, and said, that" "About a mile and a half off there was one Mr. Not-right, a pilgrim, struck dead upon the place where he was, with a thunderbolt." (p. 269)
- b. Revelation 21: 8. "But the cowardly, the unbelieving, the vile, the murderers, the sexually immoral, those who practice magic arts, the idolaters and all liars -- their place will be in the fiery lake of burning sulfur. This is the second death."

According to the above, Revelation 21:8, those who do not do right go to the fiery lake of burning sulfur (eternal hell), and the death of Mr. Not-right struck dead with a thunderbolt warns the readers of the biblical truth.

The SP in the following passage is also interpreted as eternal truth in that despair, doubt, fear, and so on always come to us followed by diffidence, a lack of courage, faith, or trust. It may be interpreted also as being in HP to describe the actions as living pictures, making the readers see the coming of Giant Despair followed by his wife Diffidence before their eyes like movies:

- (25) "So Mr. Great-heart, old Honest, and the four young men went to go up to Doubting Castle, to look for Giant Despair. When they came at the castle gate, they knocked for entrance with an unusual noise. At that, the old giant comes to the gate, and Diffidence his wife follows." Then said he, "Who and what is he that is so hardy as after this manner to disturb the Giant Despair?" (p. 270)

Even though the SP in *Pilgrim's Progress* has characteristics of eternal truth, timeless statements, or generics, and HP emphasizes past memorable events, making them more vivid, the SP here also has the characteristics of domestic and everyday affairs, as claimed by Pascal (1965: 15), "written in a more and racy style," as in the following examples he adduces:

- (26) (=15) a. "So Mrs. Timorous returned to her house, and Christiana betook herself to her journey. But when Timorous was got home to her house, she sends for some of her neighbors; to wit,

- Mrs. Bat's-eyes, Mrs. Inconsiderate, Mrs. Lightmind, and Mrs. Know-nothing. So, when they were come to her house, she falls to telling of the story of Christiana and of her intended journey. And thus she began her tale:" (p, 184)
- b. "When the Interpreter had done, he takes them out into his Garden again, and had them to a Tree ..." (p. 204)
 - c. When Mr. Brisk is courting Mercy:(14) "So, the next time he comes, he finds her (Mercy) at her old work, a-making of things for the poor. Then said he, "What! always at it?" (p. 227).
 - d. When Gaius the innkeeper entertains the pilgrims: (19) "Then he went down and spake to the cook, whose name was Taste-that which-is-good, to get ready supper for so many pilgrims. This done, he comes up again, saying, "Come, my good friends, you are welcome ..." (p. 259).
 - e. "Now, just as Feeble-mind and Gaius were thus in talk, there comes one running, and called at the door, and told. ..." (p. 269).

Pascal (1965:15-16) suggests that all theses examples of SP inserted in a narrative told in the preterit are not examples of HP, noting that the verbs in SP are "all much-used, simple words, *sends, falls to, takes, finds, and comes*; and that the actions they indicate are all usual, the actions one would expect to happen in that situation." "The present tense here links up the action with the familiar every-day of the readers... and gains positively by its associations with the experience of the readers...." "the narrative impinges on our daily experience and builds on its associations." This may be true in one respect, in that Bunyan's main purpose may be to describe what an ordinary person (an everyman figure) is likely to experience daily during his trials and adventures traveling from his/her home, "the City of Destruction, to the Celestial City."

4. Conclusion

Based on the above discussion of the SP and HP in *Pilgrim's Progress*, contrary to the arguments of Pascal (1965) and other scholars, I conclude that the SP in *Pilgrim's Progress* expresses more than the experience of daily affairs and may be categorize into three types:

First, the SP in *Pilgrim's Progress* describes eternal truths, timeless statements, or generic propositions, all of which emphasize and focus on aspects of eternity, such as eternally dwelling in Heaven with the eternal God, as in, "*He dwelleth in the presence of the King of the country; he sits and eats with Him at His table; he has become a companion of immortals, and has a house now given him to dwell in, to which the best palaces on earth, if compared, seem to me but as a dunghill.*" Another example is found in *a letter which invites me to come* referring to the eternal invitation to all human beings from the eternal God. Another eternal truth is the need to be alert and on guard: "*Yet the old man gets up, and stands upon his guard, and will know of them what they are.*" In "true pilgrimage," being on guard is required of Christians and pilgrims. The old pilgrim fast asleep in *Pilgrim's Progress* is awakened from his spiritual slumber and arises to stand upon his guard, whereupon he begins to behave as a true pilgrim.

Second, the SP in *Pilgrim's Progress*, contrary to the claim of Pascal (1965), is used as HP to emphasize a vivid description of a certain past event, giving the reader a feeling of being there as an observer. The occasions of use of SP in the narrative of Part I of *Pilgrim's Progress*, as observed by Pascal (1965: 13-14), is better interpreted as HP rather than everyday life experiences. Bunyan must have intended his readers to feel the threat of Giant Despair by the use of SP as HP like *getteth (gets), goes, falls, and beats*, thereby warning them against falling into real despair. The author's usage of HP in

Pilgrim's Progress, as discussed above, shows his “true degree of literary elegance and expertise or evidence of a highly sophisticated mastery of effective communication and style,” to quote the words with which Enos (1981: 282) praised St. Mark's use of HP. *Pilgrim's Progress* has some of the qualities of a folktale, written in homely yet dignified biblical prose, and it anticipates the 18th-century novel in its humor and realistic portrayals of minor characters. The book went through several editions and attained immediate popularity within a few years of its initial publication. It was translated into some 200 languages and remained a favorite for the following two centuries. Even Ralph Vaughan Williams notably composed a 1951 opera based on *Pilgrim's Progress*. The popularity of this masterpiece is not exceptional, but rather only to be anticipated.

Finally, as claimed by Pascal, SP also describes the everyday life of ordinary people. This is true in one respect, given that Bunyan's main purpose might have been to describe what an ordinary person (an everyman figure) is likely to experience daily during the trials and adventures as he/she travels from his/her home, “the City of Destruction, to the Celestial City.” The excellence of Bunyan's writing is that he succeeds in evoking in his readers the daily reality of his story, which is presented as the author's dreams of the trials and adventures of an ordinary person traveling from his/her home, “the City of Destruction, to the Celestial City.” Bunyan proves himself to be a writer of a “true degree of literary elegance and expertise or evidence of a highly sophisticated mastery of effective communication and style” in homely yet dignified biblical prose. As discussed in the above, the analysis of the SP in *Pilgrim's Progress* shows that it has three functions: first, to describe eternal truths, generics, or timeless statements; second, as HP to describe an event that took place in the past, giving it more vividness; and finally to describe present continuous (stative), characteristic, and daily activities. Just as the abstract entity of phoneme is manifested as different allophones depending on context, so the abstract SP is manifested in different functions depending on context.

References

- Algeo, J., & Butcher, C. A. (2014). *The origins and development of the English language*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Bunyan, J. (1678). *The pilgrim's progress* (Part I). Published 2014. Minneapolis: Desiring God. www.desiringGod.org
- Bunyan, J. (1684). *The pilgrim's progress*. (Part II). J. B. Wharey, revised by R. Sharrock. (1960). Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2006). *Approaching UG from below*. Unpublished paper. MIT.
- Curme, G.O. (1931). *Syntax*. Boston: D.C.Heath and Company.
- Enos, R. (1981). The use of the historical present in the Gospel according to St. Mark., *Linguistic Association of the Southwest Journal*, 3(4), 281–298.
- Fludernik, M. (1992). The historical present tense in English literature: An oral pattern and its literary adaptation. *Language and Literature*, 17, 77–107.
- Higuchi, M. (1996). The simple present tense used as historical present in English. <https://core.ac.uk/download/pdf/147423602.pdf>
- Horner, B. (2003). *The pilgrim's progress – Accurate revised text*. Bunyan Ministries. Lindenhurst: Reformation Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K.. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jespersen, O. (1965/1909–1949). *A Modern English grammar on historical principles*. Copenhagen: George Allen & Unwin.
- Kiparsky, P. (1968). Tense and Mood in Indo-European. *Foundations of Language*, 4, 30–57.
- Leech, G. (1971). *Meaning and the English verb*. London: Longman.
- Leung, M. M. (2008). The narrative function and verbal aspect of the historical present in the Fourth Gospel. *JETS*, 51(4), 703–720.
- McKay, K. L. (1974). Further remarks on the 'Historical' present and other phenomena. *Foundations of Language*, 11, 247–251.
- O'Rourke, J. J. (1974). The historic present in the Gospel of John. *Journal of Biblical Literature*, 93(4), 585–590.
- Palmer, F. R. (1965). *A linguistic study of the English verb*. London: Longman.
- Pascal, R. (1965). The present tense in *The Pilgrim's Progress*. *MLR*, LX, 13–16.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, J., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London and New York: Longman.
- Radford, A. (2009). *Analysing English sentences: A Minimalist approach*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2016). *Analysing English sentences* (2nd ed.). Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1981). Tense variation in narrative. *Language*, 57(1), 45–62.
- Shin, S. (2016). Chomsky's fallacies of merge mutation(s) with respect to abstractness of English. *Studies in Linguistics*, 39, 163–187.
- Shin, S. (2019a). A diachronic study of the simple present tense in English: Focusing on the present perfect progressive. Paper presented at the Spring Conference of ELSOK on June, 2019.
- Shin, S. (2019b) A diachronic study of the historical present in English. Paper presented at the Spring Conference of JELLA and JWJL in 2019.
- Steadman, J. M. Jr. (1917). The origin of the historical present in English. *Studies in Philology*, 14(1), 1–46.
- Wolfson, Nessa. (1978). A feature of performed narrative: the conversational historical present. *Language in Society*, 7, 215–237.
- Wolfson, Nessa. (1979). The conversational historical present alternation. *Language*, 55, 168–182.
- The Historical Present. Retrieved April 22th, 2019 from <https://learningenglish.voanews.com/a/everyday-grammar-reported-speech-and-historic-present-tense/4010017.html>
- EnglishCafe. Retrieved April 22th, 2019 from <https://www.englishcafe.jp/englishcollege/etense2/e1-2-1.html>

Sungkyun Shin

Professor

Department of English Language and Literature

Kangwon National University

1 Kangwon Dahag-gil, Chuncheon, Gangwon, 24341. S. Korea

Phone: +82-33-250-8148

Email: skshin@kangwon.ac.kr

Received on October 26, 2019

Revised version received on December 24, 2019

Accepted on December 30, 2019

Teaching English through Vlogging and In-class Presentation: A Preliminary Comparative Study

Yeismy Jasmin Lazo · Gina Kim*

(Soonchunhyang University · Hoseo University)

Lazo, Yeismy Jasmin & Kim, Gina. (2019). Teaching English through vlogging and in-class presentation: A preliminary comparative study. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(4), 105–116. This case study aims to find out the differences between in-class presentation and vlogging by comparing the scores of the five presentation assignments by high school students in South Korea. The findings revealed that the vlogging group showed higher presentation grades as the study progressed in the categories of grammar, elocution and speed, eye contact, and non-verbal communication compared to their peers who did presentations in class. However, the confidence scores were higher for the in-class presentation group in the beginning but ended up the same for both groups in the last assignment. To find out the student's perceptions about presenting in class and vlogging, a survey was administered. All the participants regardless of the groups they were in said that they feel more confident after the presentation assignments and thought their English speaking skills have improved after the oral presentations. The students in the vlogging group seemed to prefer using cell phones to record their presentations and the in-class presentation group seemed to like giving presentations to a live audience except one student who said she prefers vlogging. Therefore, this study suggests using both methods in an English class or giving options to students to choose the form of presentation but suggests that vlogging may have better results.

Key Words: technology in class, smart learning, oral presentation, in class presentation, vlogging

1. Introduction

Recently, the syllabi of many educators are incorporating technology as a learning tool in the ESL and EFL classroom. Especially in an EFL setting, there is a larger need for authentic teaching material since there is less chance of input or interaction outside the classroom. This is because most English language learners aim to achieve communicative language skills. Wang (2003) reported that 84% of the participating EFL freshmen students in the study chose 'speaking' as the skill that needed most improvement.

It is generally agreed upon that opportunities should be given to students for oral presentations to motivate and enhance speaking skills. Grez, Valcke, & Roozen (2009) states that social cognitive theory can be used to support the development of students' oral presentation performance and the first stage in the development is the observation of a social model. In other words, complex human behaviors such as oral presentation skills are learned by observation through modeling (Bandura, 1986).

Many believe that implementing technology in the classroom provides visual information and is more student-centered (Lee & Park, 2008). Blogs were and still is being created and written by individual users to create their personal online space. Then, as people notices the effectiveness of blogs for collaboration projects, they started to be used as collaborative, social web tools and adopted in education (Jung, 2018). More recently, one of the most

* The first author is Yeismy Jasmin Lazo and the corresponding author, Gina Kim.

popular technologies adopted in the English classroom is video blogs(vlogs) which consist of people speaking in front of a camera filming themselves. Although there is this recent trend implementing the use of vlogs for educational purposes, research on incorporating vlogs or vlogging in the ESL and/or EFL classroom is still quite rare.

Research questions for this preliminary study are as follows: 1) What are the differences in five presentation scores between students giving in-class presentations versus students that presented through vlogging? 2) What are the student perceptions on the presentation methods that they were assigned to?

2. Literature Review

2.1 Technology in the Classroom

Brinton (2001) terms media tools as “important motivators” in language because media materials lead to authenticity to the classroom, reinforcing the direct relationship between the outside world and the classroom. Today, the learning process is characterized by being informed and entertained through a combination of complementary signals which easily respond to our senses. Clifton and Mann (2011) saw that as a result: the engaging of conversation and commentary has shown to raise motivation. June, Yaacob, & Kheng (2014)’s study on YouTube videos in the classroom showed that the students were able to visualize the lecture and remember more due to student interest. Also, YouTube stimulated students’ critical thinking skills and using videos was an easier way to collaborate and socialize with classmates. Hsu et al. (2008) concluded that audio blogs in their study were effectively used as an e-portfolio tool to collect and archive students’ speaking performance stating that audio blogs facilitates instructor-student communication and works as an instructional tool to conduct formative and summative assessments. In Sun (2009)’s study, 46 Taiwanese college students were each asked to upload 30 voice blogs as an out-of-class activity for additional opportunities to increase their oral proficiency. Findings showed that the students perceived the improvement of oral communication skills as the biggest benefit of voice blogging. Furthermore, they viewed voice blogging as a useful means of self-presentation, information change, and social networking. Therefore, incorporating technology is no longer a necessity but it is a demand from the students for teachers to provide a more up-to-date lesson(Clifton and Mann, 2011).

2.2 What is a Vlog?

The word “vlog” originates from the words “video blog” and is “a form of blogging for which the medium is video” (Gao, Tian, Huang, and Yang, 2010:15). The difference between a blog and a vlog is that blogs communicate through written words whereas vlogs use spoken words to communicate their thoughts and opinions as the user faces the camera towards them and talks to the YouTube audience. This means that the content is produced through a video, rather than text. The point of a vlog is to self-express towards a wide audience through media. According to Gao et al., (2010), the word “vlog” is just one of many terms to describe the action of making self-created visual content. Other words include video-cast, Online TV, and vidcast. The act of making a vlog is called vlogging, and the person who makes the vlog is called a vlogger. One of the most common types of vlogs is a conversational vlog which “presents a monologue setting in which vloggers display themselves in front of the camera and talk”(Aran, Biel, & Gatica-Perez, 2014, p. 1). In Korea, a vlog is called v-log.

2.3 Reported Benefits of Vlogging

Exposure to vlogging in the classroom has shown an improvement on various areas of English-speaking development such as Shih’s (2010) study combining vlogs with the traditional face to face training. 82% of student’s first vlog scored very poorly exhibiting “grammatical errors, poor pronunciation, bad camera angles, background noise, speaking too quickly, articulation, content nervousness, and dull facial expressions” (Shih, 2010, p. 888).

However, all of those students improved in those areas at the end of the study. Other benefits discovered were the advantage of students viewing their speeches again and identify their own mistakes later to revise them and improve the quality of their speech. In addition, students also had access to their peer's videos which was a visual representation of their peer's strengths, weaknesses, and they learned from their peer's mistakes. Hung's (2011) study presented similar reoccurring benefits within students during an exploration of audiovisual application in the classroom. These were "visual representation, relief from time constraints, self-evaluation, professional development, wider audiences, peer learning, and technical capability (Hung, 2011, p. 1).

Moon (2016)'s study explored the effects of a video-recording English speaking task model on Korean learners. The learning model, a form of mobile learning, was developed to facilitate the learners' output practice applying advantages of a smartphone and Text-to Speech. The results showed the positive effects of the speaking task on the domain of pronunciation, speaking, listening, writing in terms of students' confidence, as well as general English ability. Also, Jang (2015) proposed that vlogging using smart phones and the use of YouTube is a timely and needed teaching method for foreign language classrooms in South Korea.

3. Methods and Procedures

3.1 Participants

The participants of this study were ten high school students attending an all-female high school in South Korea. The selection of participants came from a pool of students enrolled in an advanced English program in which they were chosen as they were in the top ten percentile rank from all the students. Out of the ten students, five participants were placed in the in-class presentation group to perform their presentations in the classroom with an audience. The other five students were placed in the vlogging group where they were to create their own vlogs by filming themselves performing their presentation in front of a camera.

3.2 Data Collection and Analysis

The participants were given five speaking assignments with the same topics as Table 1 shows. The in-class presentation group gave the presentations in front of nine classmates and the presentation was recorded by a camera. The vlogging group students showed their pre-recorded video to the nine students.

The assignments were done bi-weekly. Both the in-class presentation group and the vlogging group followed the same experimental protocol. The students voted on the topic order they wished to present and the first presentation topic was about their favorite beauty product.

Table 1. Topics for Presentation Assignments

Assignment number	Presentation Topics
#1	What is your favorite beauty product?
#2	What do you want to major in and why?
#3	If you were stranded in an island, what three things would you take?
#4	Who is your family?
#5	Who are you?

A native professor of English was hired as a grader for the presentation assignments. A scoring rubric which was created by the researcher based on two rubrics named *Student Oral Language Observation Matrix* from San Jose Area Bilingual Consortium (2018) and *Oral Presentation Grading Rubric* by the International Reading Association (2013) was given to the grader. The rubric was a 5-point scale and had scoring categories for grammar, eye

contact, elocution & speed, non-verbal cues, and confidence (Appendix A). Vlogs and video recordings were given and exact transcription of every participants' presentations was provided to the grader for accurate grading. The researcher cross checked the score results and did not have any conflicting opinions. After receiving the scores, a T-test was administered to find out the two groups' differences.

Also, a survey was administered to examine the participant's perceptions about the presentation assignments. The survey questions included overall opinion, how much time they spent practicing for the presentations and whether they thought they improved though the task and lastly their preferences between in-class presentation or vlogging.

4. Results

4.1 Presentation Scores

The presentations were scored in five main categories: grammar, eye contact, elocution & speed, non-verbal cues, and confidence. The below figures show the results by comparing the vlogging group and in-class presentation group in each category.

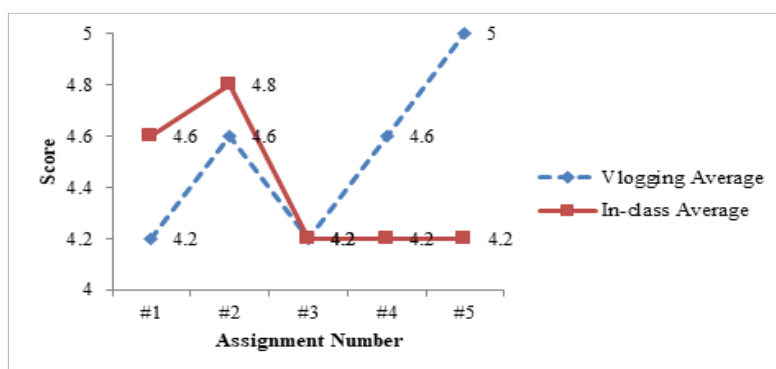


Fig. 1. Grammar Score Average

Figure 1 shows the results for grammar scores. For the first and second assignments, the in-class presentation group scored higher than the vlogging group by an average of 0.4 and 0.2 but for assignments 4 and 5 the vlogging group got higher scores by 0.4 and 0.8. The vlogging group got perfect 5 points for the last assignment for Grammar.

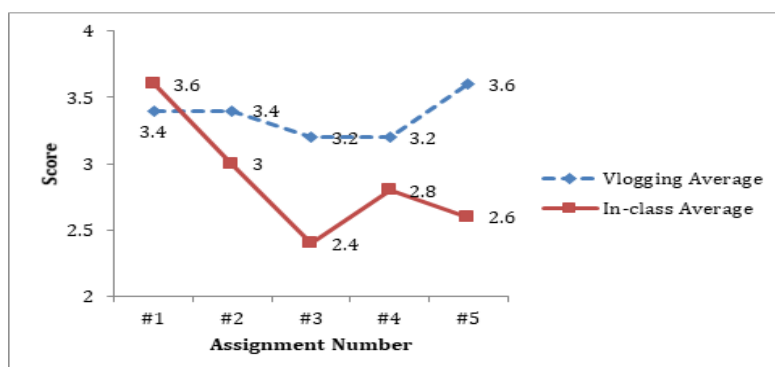


Fig. 2. Eye Contact Score Average

Figure 2 shows the score for students using direct eye contact with the audience or camera while giving the

presentations. The vlogging group's eye contact score average remains the same for the first two assignments (3.4) and then drops slightly for the next two (3.2) and for the fifth assignment goes up to 3.6. As for the in-class presentation group, there is a sharp decrease in eye contact scores from assignment #1 to #3 and for the fifth assignment is 2.6 which is one average point less than the vlogging group.

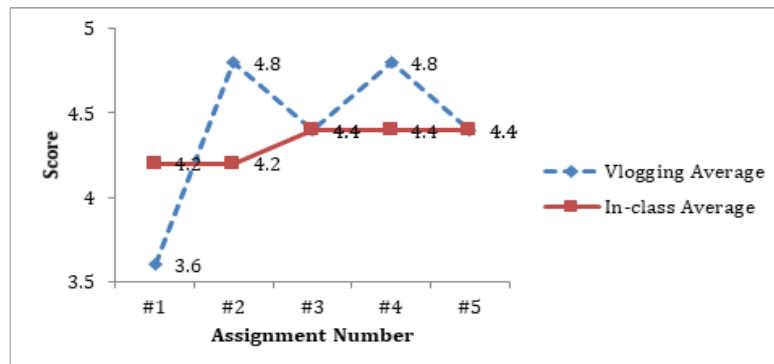


Fig. 3. Elocution and Speed Score Average

In Figure 3, the results for elocution and speed scores are given. For assignment #1, the in-class presentation group scored 4.2 whereas the vlogging group scored 3.6 but for assignment #5, both groups scored 4.4. The in-class presentation group showed a little progress going from 4.2 to 4.4 but the vlogging group got rather high scores for assignments #2 and #4 with 4.8 out of 5.

The scores for non-verbal cues are shown in Figure 4. The average scores are quite similar for both groups. However, it is worth noticing that the in-class presentation group got higher scores for only assignment #1 and for the rest, the vlogging group got higher marks.

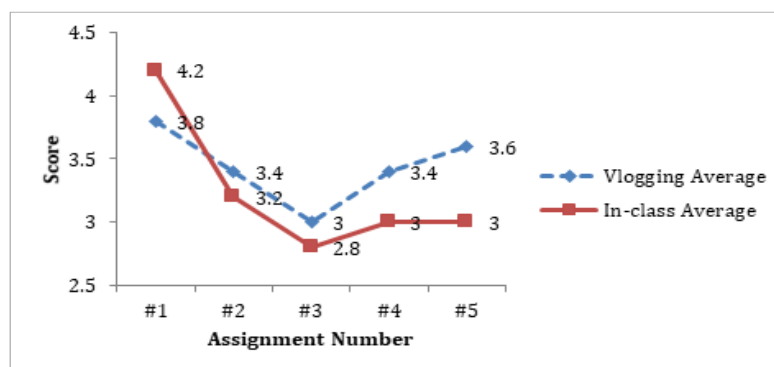


Fig. 4. Non-Verbal Cues Score Average

In Figure 5, the results of scores for confidence is given. In the first assignment, the in-class presentation group exhibited a higher score of 4.2 compared to the vlogging group's 3.0. However, both groups averaged the same for the final assignment which shows that the confidence level ended on equal levels. It is worth mentioning that the confidence score gradually increased for the vlogging group.

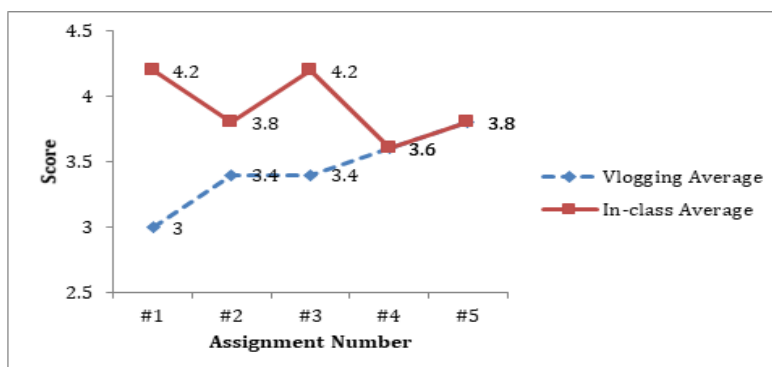


Fig. 5. Confidence Score Average

The overall scores were calculated by adding up the average scores of all the categories and presented in Figure 6. The results show that the in-class presentation group averaged a higher score of 20.8 points in the first assignment compared to the 18 points scored by the vlogging group. However, the in-class presentation group showed a sharp drop to 18.2 for the third assignment and remained at 18 for the next two assignments. On the other hand, the vlogging group scores went up from 18.2 to 19.6 and then to 20.4 from assignments #3 to #5.

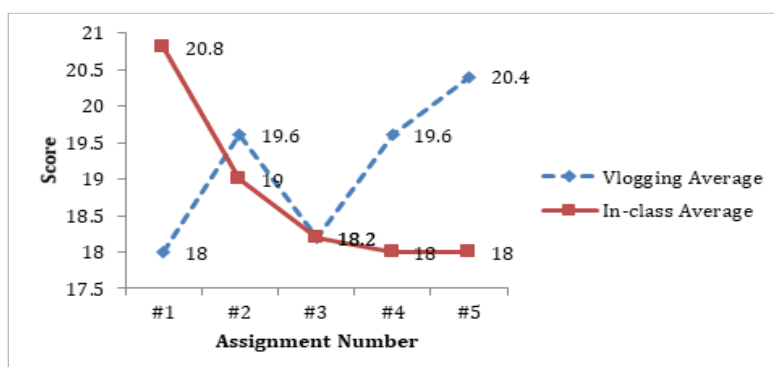


Fig. 6. Overall Assignment Score Average

In conclusion, the vlogging group showed a higher score in the sections of grammar, eye-contact, elocution & speed, and non-verbal cues compared to the in-class presentation group at the end of the oral presentation assignments.

T-tests were administered to investigate the two groups' differences. As Table 2 shows, significant difference was only found for assignment 5.

Table 2. T-test Results on Presentation Assignments

Assignment	Group	N	Mean	SD	t	p
1	In-class presentation	5	20.8	2.17	2.256	.504
	Vlogging	5	18.0	1.73		
2	In-class presentation	5	19.0	0.71	-.583	.576
	Vlogging	5	19.6	2.19		
3	In-class presentation	5	18.0	1.87	-.156	.880
	Vlogging	5	18.2	2.17		
4	In-class presentation	5	18.0	0.71	-1.725	.123
	Vlogging	5	19.6	1.95		
5	In-class presentation	5	18.0	1.22	-3.207	.012
	Vlogging	5	20.4	1.14		

(p<.05)

4.2 Perception Survey Results

Table 3 shows the students' opinion on the oral presentations. Both the in-class presentation group and the vlogging group expressed that the assignments were enjoyable and that it was helpful in improving English skills.

Table 3. Overall Student Opinion

Question: What is your overall opinion on the assignments?		
In-class Group	Student 1	I developed my writing and speaking skills a lot.
	Student 2	I think it was just for me!
	Student 3	It was really fun and made me think about a lot of interesting topic.
	Student 4	(I like) Presenting in front of the children (students)
	Student 5	(I like) Presenting my opinions in front of other class friends.
Vlogging Group	Student 6	The ability to speak English has increased.
	Student 7	It was good to be able to practice speaking.
	Student 8	It helped me to practice the presentation and overall it was much more natural to stand in front of the camera.
	Student 9	I was able to practice speech and write a variety of text.
	Student 10	Not bad, it was great.

Table 4 shows the amount of time the students spent on average to practice for the assignments. Interestingly, the students in the vlogging group spent more time. When averaged, the in-class presentation group spent about 19 minutes to prepare when the vlogging group spent about 67 minutes per presentation.

Table 4. Practice Time

Question: How long did you practice?		
In-class Group	Student 1	30 seconds ~ 1 minute
	Student 2	5 ~ 7 minutes
	Student 3	25 minutes
	Student 4	30 minutes
	Student 5	30 minutes
Vlogging Group	Student 6	5 minutes
	Student 7	30 minutes
	Student 8	40 minutes ~ 1 hour
	Student 9	1 hour
	Student 10	3 days (1hour each day)

To the question, “Do you feel more confident after your presentation assignments?”, all the participants answered “yes”. Also, when asked “Do you feel like your English speaking skills improved after presentations?”, all students said “yes”. There was no difference between the two groups.

Table 5. Presentation Method Preference

Question: Do you prefer vlogging assignments over the in-class presentation method? Please explain.		
In-class Group	Student 1	Vlogging with a cell phone because it is less nervous.
	Student 2	I will choose presenting in class because I can look my pose well and I don't have my cell phone.
	Student 3	I think presenting in class is much easier than vlogging with a cell phone.
	Student 4	Presentation is more fun.
	Student 5	Presenting because I love presenting in front of other people.
Vlogging Group	Student 6	Yes. I was more confident than usual because there was no audience.
	Student 7	It is better(method) to feel different and less burdened than the previous presentation.
	Student 8	Yes, because in front of many people, the camera is less tense than in front of it.
	Student 9	Yes, these days, cell phones are very common in the digital age.
	Student 10	Cell phone because I can be alone. I feel more comfortable and less scared when I'm alone.

The survey results for presentation method preference is shown in Table 5. All the students in the vlogging group said that they preferred presenting and recording in front of a camera. Four out of five students answered that they preferred in-class presentation in front of an audience.

5. Discussion

Five presentation topics were given to ten female high school students in South Korea as speaking assignments. Half of them were asked to give in-class presentations and the other half vlogging using cell phones. The presentations were rated in 5 categories and the results showed that the in-class presentation group's average scores decreased in areas of grammar, eye contact, non-verbal cues, and confidence as the assignments progressed but the elocution & speed score rose. For the vlogging group, grade averages elevated in grammar, eye contact, elocution & speed and confidence but not for non-verbal cues. However, the non-verbal cue scores for the vlogging group were higher than the in-class presentation group's.

For grammar score improvement in the vlogging group (Figure 1), it could be estimated that since the average presentation practice time (Table 4) was 67 minutes, the students in the vlogging group might have self-corrected their mistakes as they watched and listened to themselves on the video. Also, non verbal cue scores tended to drop for the in-class presentation students and this could be explained by the dullness of having the same none students as audience. It is thought that less stimulus and excitement was felt by the students in the in-class presentation group.

The results of this study can be compared to the results of Shih (2010)'s study where students improved their English-speaking skills in various sections such as "enunciation, articulation, facial expressions, posture, and gestures" (Shih, 2010:895). Shih (2010) suggests that use of vlogging is a respectful addition to the EFL class as it gives the students the independence, opportunity to view their own performances, and the motivation to memorize and not make mistakes.

According to the results of the perception survey in this study, all the students regardless of the group thought that the oral presentation assignments were helpful and useful. The participants answered that they gained confidence through the experience. However, there was a difference in the time they spent for practicing. In-class presentation group admitted to spending less than 30 minutes per assignment. Students in the vlogging group invested more time in doing their performance and had the opportunity to fix or re-record their presentations. Lastly, the vlogging group students seemed to prefer vlogging as a method of oral presentation, but four students out of five in the in-class presentation group said they like presenting in front of their peers.

The limitation of this study is that the sample was small as a total of ten female students participated. It is suggested that future studies include a larger sample of students including male students to find out the difference between in-class presentation and vlogging in effectiveness and preference. Also, the limitation of the study is that only one evaluator rated the presentations.

This study suggests that EFL students gain confidence through oral presentation experience. The students who are asked to give oral presentation by vlogging may invest more time in practicing and therefore show better results in areas such as grammar, eye contact, elocution & speed, and confidence. It might benefit the students to give them options from in-class presentations or vlogging since the students preferences could vary.

References

- Aran, O., Biel, J., & Gatica-Perez, D. (2014). Broadcasting oneself: Visual discovery of vlogging styles. *IEEE Transactions on Multimedia*, 16(1), 201–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brinton, D. (2001). The Use of Media in Language Teaching. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 459–475.

- Clifton, A., & Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? *Nurse Education Today*, 31(4), 311–313.
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T., & Yang, Q. (2010). Vlogging: A survey of video-blogging technology on the Web. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 42(4), 15.
- Grež, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers and Education*, 53, 112–120.
- Hung, S. (2011). Pedagogical applications of vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 736–746.
- Hsu, H., Wang, S-K., & Comac, L. (2008). Using audio blogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 181–198.
- Jang, B. (2015). Etude sur l' Application de Smart-Learning pour l' enseignement d' une langue étrangère. *The Journal of Linguistic Science*, 72, 377–396.
- June, S., Yaacob, A., & Kheng, Y. (2014). Assessing the use of YouTube videos and interactive activities as a critical thinking stimulator for tertiary students: An action research. *International Education Studies*, 7(8), 56–67.
- Jung, S. (2018). Research trends in using blogs for second/foreign language learning and teaching. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 21(4), 57–81.
- Lee, E., & Park, M. (2008). Student presentation as a means of learning English for upper intermediate to advanced level students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(1), 47–60.
- Moon, D. (2016). Development and evaluation of an English speaking task using Smartphone and Text-to-Speech. *Journal of the Institute of Internet, Broadcasting and Communication*, 16(5), 13–20.
- Shih, R. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883–897.
- Sun, Y. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88–1–3.
- Wang, Y. (2003). Communication-orientation in freshman English curriculum: A new response. *Proceedings of the 12th Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. Taipei, Taiwan: Crane. 588–598.
- International Reading Association. (2013). *Oral presentation rubric*. Retrieved from <http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson-416/OralRebric.pdf>
- San Jose Area Bilingual Consortium. (2018). *Student oral language observation*. Retrieved from <http://www.cal.org/twi/EvalToolkit/appendix.solom.pdf>

Appendix

PRESENTATION GRADING RUBRIC

	1 < 10% accurate in that domain / minimum requirement not met, or no attempt	2 > 30% accurate in that domain / minimum requirement met	3 > 50% accurate in that domain / average, passing grade	4 > 75% accurate in that domain / above average skills	5 > 90% accurate in that domain / excellence
Grammar	Ex: Presenter used incorrect sentence structure in all of presentation. Grammar errors in most of presentation.	Ex: Presentation structured incorrectly with grammatical errors.	Presenter used simple sentence structure with a few grammatical errors.	Presenter used good sentence structure with few grammatical errors.	Presenter had no grammatical errors.
Eye Contact	Student fails to make eye contact with camera or audience completely Ex: Looking at notes, wall, back of room.	Student appeared to be reading notes most of the time and/or had little eye contact.	Use of direct eye contact with audience/ camera, but still returns to notes.	Consistent use of direct eye contact with audience or camera and returns to notes a few times.	Student maintains excellent eye contact with the whole room or camera. Student does not look at notes.
Elocution & Speed	Student mumbles and speaks too low or too high. Audience unable to understand presentation due to too many pronunciation mistakes. Student spoke too fast or too slow.	Occasional mumbling during the presentation. Unstable speed. Student goes from slow/fast to normal speed vice versa.	Student's voice is clear with okay pronunciation. Speed staggers at first, but student balances the speed	Students voice is clear with good pronunciation. Student's volume was good for most of the presentation. Student spoke at a steady speed with very little pauses	Student uses a clear loud voice, no mumbling, and loud enough to be heard. Student spoke at a steady speed that was understandable throughout the whole presentation.
Non-Verbal Cues	Student exhibits bad posture, no hand movements, no body movement, and no other cues. Student is distracted.	Student exhibits some bad posture, few hand movements, and a few cues. Student has awkward gestures or movements that distract the audience.	Some of student's gestures supported the speech and some gestures distracted the speech.	Student exhibits good posture, hand gestures, and other non-verbal cues.	Student exhibits perfect posture, hand gestures, and non-verbal cues which maintains the audience attention.
Confidence	Shows absolutely no interest in topic presented. Speaker appears very uneasy and insecure, fidgets during entire presentation, long pauses, or stumbles on words. There is no energy in the presentation.	Shows some negativity toward topic presented. Speaker is mostly standing in one place. There is little energy in the presentation.	Speaker seems neutral about their presentation. Some pauses, but able to correct themselves. Shows small signs of being nervous.	Few pauses and little fidgeting. Shows little signs of being nervous and smiles constantly.	No signs of nervousness, little to no pauses, and student is very enthusiastic.

Lazo, Yeismy Jasmin

Assistant Professor

Department of College English

Soonchunhyang University

22, Soonchunhyang-ro, Sinchange-myeon, Asan

Chungman 31538

Tel: (041) 530-1114

Email: mesiljas@gmail.com

Kim, Gina

Associate Professor

Department of English Language & Literature

Hoseo University

12, Hoseodae-gil, Dongman-gu, Cheonan

Chungman 31066

Tel: (041) 560-8184

Email: prof.ginakim@gmail.com

Received on August 5, 2019

Revised version received on December 26, 2019

Accepted on December 30, 2019

언어학 투고규정

제1장 사용 언어

제1조 『언어학』의 사용 언어는 한국어와 영어로 한다.

제2장 논문의 연구윤리위원회 규정 준수 및 게재 신청과 심사

제2조 『언어학』의 투고 자격은 원칙적으로 우리 학회 회원에게 주어지며, 한 사람의 필자는 한 해에 두 번까지 『언어학』에 논문을 게재할 수 있다.

제3조 논문은 대한언어학회 연구윤리위원회 규정을 준수하여 작성하여야 하며 제출된 논문은 3인 심사위원의 심사를 거쳐 게재를 결정한다.

제4조 『언어학』에 논문 투고 시 공동연구자를 포함한 모든 연구자는 논문투고신청서에 연구자의 소속과 직위(저자 정보)를 정확하게 밝혀야 하며, 논문 심사 후 게재 가능으로 판정 받아 논문최종본을 제출할 때 공동연구자를 포함하여 모든 연구자는 논문최종수정본에 연구자의 소속과 직위(저자 정보)를 정확하게 기재하여야 한다.

제3장 발간 일정

제5조 『언어학』은 1년에 4번 발행한다. 그 가운데 한 번은 국제지로 발행할 수 있으며 이때 사용언어는 영어이다.

제6조 발간일과 원고 마감일은 다음과 같다.

- (1) 봄호의 발간일은 3월 31일, 원고 마감일은 12월 31일이다.
- (2) 여름호의 발간일은 6월 30일, 원고 마감일은 3월 31일이다.
- (3) 가을호의 발간일은 9월 30일, 원고 마감일은 6월 30일이다.
- (4) 겨울호의 발간일은 12월 31일, 원고 마감일은 9월 30일이다.

단, 상기 원고 마감일까지 투고된 논문의 편수가 적정 수 이하일 경우에는 원고를 추가 접수할 수 있다.

제7조 논문의 투고 시 학회 회원이 아닌 경우 먼저 학회에 입회원서를 내고 학회 입회비와 연회비(또는 평생회비)를 학회 재무이사에게 납부한 후 논문을 투고한다. 이미 학회 회원으로 등록되어 있는 경우에는 심사료를 재무이사에게 납부한 후 논문을 투고한다. 논문 게재료는 출판사 편집본이 나온 후 논문 쪽수를 확인한 후 바로 납부한다.

제8조 모든 논문의 심사료는 60,000원으로 최초 논문투고 시 바로 납부하며, 심사 후 게재료는 일반 논문은 200,000원, 연구비 수혜 논문은 300,000원으로 게재확정 후 출판사 편집본이 나온 후 납부한다. 참고문헌을 포함하여 원고의 길이가 20쪽을 넘을 때는 초과 1쪽 당 게재료 1만원을 추가로 납부한다. '수정 후 재심' 또는 '게재불가' 판정의 논문을 재심 받을 경우 '수정 후 재심' 혹은 '게재불가' 판정 1건당 재심 심사료 2만원을 추가로 납부한다. 해외 거주 학자는 회원, 심사 및 게재료 규정의 예외가 될 수 있다. 대학원생 단독으로 투고하는 논문의 경우 심사료 규정의 예외가 될 수 있다.

제4장 원고의 제출 방법

제9조 원고는 학회 온라인 논문투고 및 심사관리시스템(JAMS)을 통해 제출한다. 원고를 제출하기 전에 심사 및 게재료를 재무이사에게 납부하고, 그 결과를 원고 제출과 동시에 편집위원장에게 알린다.

제10조 국내 투고 원고는 '한글 2005' 이상으로 작성한다. 해외 투고 원고는 '마이크로소프트 워드 2007' 이상으로 작성해서 낼 수 있다.

제11조 논문초록은 영어로 작성하고 논문의 내용을 전체적으로 전달할 수 있도록 적절한 표현으로 내용을 이해하기 쉽도록 작성하되 그 길이는 주제어를 포함하여 200 단어 이상 250 단어 이하로 한다.

제12조 투고 논문의 논문작성양식은 별도로 제시하는 ‘언어학 논문작성 안내’를 따른다.

제5장 원고의 발행 및 저작권

제13조 편집위원회는 투고된 논문을 편집위원회 규정에 의해 심사하여 게재 여부를 결정하고, 게재 확정된 논문을 학술지 『언어학』에 게재하여 발행한다.

제14조 본 학술지에 투고하는 자는 이 규정에 따라 게재된 논문의 저작권을 대한언어학회에 양도하여야 한다. 논문 투고자는 논문 투고 시 학회 온라인 논문투고 및 심사관리시스템(JAMS)을 통해 투고논문과 함께 저작권 활용 동의서(저작권 양도 확인서)를 제출하여 본 학술지에 게재되는 논문의 저작권 활용에 동의하여야 하며, 연구윤리서약서, KCI 문헌 유사도 검사 결과 확인서 등도 함께 첨부하여 제출하여야 한다. 『언어학』에 게재된 논문의 경우, 대한언어학회가 학회 홈페이지를 통한 논문공개, 한국연구재단을 통한 논문 공개 등 논문의 공개 및 출판, 판매 등의 권한을 가지며, 게재된 논문의 저작권 일체는 대한언어학회에 귀속된다.

부칙

제15조 이 규정은 1996년 11월 2일부터 시행한다.

이 규정은 1999년 5월 8일부터 시행한다.

이 규정은 2001년 5월 12일부터 시행한다.

이 규정은 2002년 1월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2003년 1월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2003년 5월 17일부터 시행한다.

이 규정은 2004년 5월 22일부터 시행한다.

이 규정은 2005년 11월 20일부터 시행한다.

이 규정은 2007년 5월 17일부터 시행한다.

이 규정은 2011년 1월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2012년 9월 30일부터 시행한다.

이 규정은 2013년 2월 25일부터 시행한다.

이 규정은 2013년 7월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2017년 5월 27일부터 시행한다.

이 규정은 2018년 9월 29일부터 시행한다.

언어학 논문작성 안내

『언어학』에는 아래에 제시된 원고 작성 방법에 따라 작성된 원고, 표, 그림만을 실는다. 이 작성방법을 따르지 않은 원고는 심사에 회부하지 않는다.

투고논문 원고의 용지 설정 방법은 다음과 같다. 상단 메뉴 바 [쪽 - 편집 용지]에서 A4를 선택하고, 용지의 여백은 위쪽/아래쪽 각 20mm, 왼쪽/오른쪽 각 20mm, 머리말 10mm, 꼬리말 0mm로 설정한다. 각 쪽의 머리말, 쪽수 등은 편집위원회에서 삽입한다. 논문의 서체는 나눔명조, **나눔명조 ExtraBold**, 나눔고딕, **나눔고딕 ExtraBold**를 사용하여 작성한다.

논문 제목 Paper Title

☞ 한/영 **나눔명조 ExtraBold 16pt**, 줄 간격 150, 가운데 정렬
〈두 줄 띄기〉

홍길동 Gildong Hong*

☞ 한/영 **나눔고딕 Extrabold 10pt**, 줄 간격 150, 가운데 정렬
(대한대학교 Daehan University)
☞ 한/영 **나눔고딕 9pt**, 줄 간격 150, 가운데 정렬
〈두 줄 띄기〉

Hong, Gildong. (2019). Paper title. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 28(1), 000–000. The abstract is a brief and comprehensive summary of the paper. It should be written with the limit of 200 to 250 words in one paragraph. Readers usually decide whether to read the rest of your paper right upon looking at the abstract. Thus, it is desirable you provide sufficient information about your findings although the length is limited.**

☞ **나눔명조 9pt**, 줄 간격 150, 장평 100%, 자간 -7, 좌우 여백 10pt, 양쪽 정렬:

저자, (연도), 논문 제목 나눔고딕 Extrabold 9pt

〈한 줄 띄기〉

주제어(Key Words): 에이피에이 스타일(APA style sheet), 페이지 크기(page size), 표(table), 그림(figure), 포맷(format)
또는

Key Words: APA style sheet, paper size, table, figure, format***

☞ **나눔명조 9pt**, 줄 간격 150, 장평 100%, 자간 -7, 좌우 여백 10pt, 양쪽 정렬

주제어(Key Words) 또는 Key Words 나눔고딕 Extrabold 9pt: 두 줄일 경우 첫 줄 내어 쓰기 48

〈두 줄 띄기〉

1. 머리말 Introduction

☞ 한/영 **나눔고딕 13pt**, 장평 100%, 자간 -7, 줄 간격 150, 문단 아래 간격 10, 왼쪽 정렬

* 2명의 공저자인 경우 ‘하균 · 홍길동’과 같이 한 줄로 제시하고 가운데 점으로 연결하며, 반드시 각주에 제1저자가 누구이며 제2저자(또는 교신저자)가 누구인지 밝힌다. 영어로 작성한 논문인 경우 2명의 저자를 &로 연결한다(예시: Gyun Heo & Gildong Hong). 3인 이상 다수의 공저자인 경우 논문 기여도에 따라 순서대로 이름을 제시하며, 저자 각주에는 제1저자와 제2저자(또는 교신저자)까지만 제시한다. 영어로 작성한 논문의 경우 저자 각주는 다음과 같이 제시한다.

‘The first author is Gyun Heo and the second author (or the corresponding author), Gildong Hong.’ 또는

‘Gyun Heo is the first author and Gildong Hong, the second author.’

** 200 내지 250 단어 이내로 작성하되, 저자, (연도), 논문 제목, *학술지 이름*, *계재 권* (호), 계재 쪽 수 등은 참고문헌 목록 작성 요령과 동일하다. 논문 제목은 APA 양식에 따라 첫 단어만 대문자로 시작하고, 두 번째 단어부터는 고유명사 이외의 모든 단어를 소문자로 표기한다. *학술지 이름*과 *계재 권* 수는 기울림체(이탤릭체)로 호 수는 보통 서체로 표기한다.

*** 우리말 논문인 경우 예시와 같이 우리말과 영문대역어를 함께 제시하고, 영어 논문인 경우에는 영어로만 제시한다. 영어 주제어를 제시할 때 고유명사인 경우를 제외하고는 소문자로 제시한다.

☞ **나눔명조 8pt**, 줄 간격 140, 좌우 정렬, 각주와 각주 사이는 띄지 않음.

이 글은 대한언어학회 학술지 *언어학*에 실리는 원고의 양식을 보여준다. 투고된 모든 논문은 이 양식에 맞춰 작성되어야 한다. 제시된 양식에 맞지 않게 작성된 채로 투고된 논문은 반려될 수 있다.

☞ 한/영 나눔명조 10pt, 장평 95, 자간 -7, 줄 간격 150, 양쪽 정렬, 들여쓰기 15
 <두 줄 띄기>

2. 본문 양식 Format of Main Text

2.1 쪽 여백과 정렬 Margin and Alignment

☞ 한/영 나눔고딕 Extrabold 10pt, 장평 100%, 자간 -7, 줄 간격 150, 문단 아래 간격 10, 왼쪽 정렬

단원의 영문 제목은 대문자로 시작한다. 한글의 F7을 누르고 여백을 다음 표 1과 같이 맞춰준다. 여백을 맞춰주면 본문의 크기는 표 2와 같이 될 것이다. 표 번호와 제목은 표 위에 가운데 정렬로 제시하며, 표의 맨 위선은 두 줄 보통 실선, 나머지 줄은 한 줄 실선으로 작성하고, 좌우 선은 지운다. 표 번호와 제목은 나눔고딕 8pt, 장평 100%, 자간 -7, 개체 간격 3mm로 설정하고 가운데 정렬로 배치한다. 표 내용은 나눔명조 9pt, 장평 95%, 자간 -7, 들여쓰기 1.5pt, 줄 간격 150, 가운데 정렬로 설정하여 작성한다. 표와 표 사이 및 표와 본문 사이는 한 줄 띄어 작성하되, 표 제목과 표가 분리되지 않도록 해야 한다.

<한 줄 띄기>

☞ 한/영 나눔고딕 8pt, 장평 100%, 자간 -7, 줄 간격 150, 가운데 정렬, 개체와의 간격 3mm

표 1. 원고의 여백 Table 1. Margin of Page

위/아래여백	머리/꼬리여백	좌우 여백
20mm	10mm/0mm	20mm

☞ 한/영 나눔명조, 9pt, 장평 95%, 자간 -7, 들여쓰기 1.5pt, 줄 간격 150, 가운데 정렬

표 2. 본문의 크기 Table 2. Size of Main Body

폭	길이	쪽 당 줄 수	줄 간격
17cm (6.69 inch)	24.7cm (9.72 inch)	34 lines	150%

그림 번호와 설명은 그림 아래에 가운데 정렬로 제시하고, 그림과 설명이 분리되지 않도록 한다.

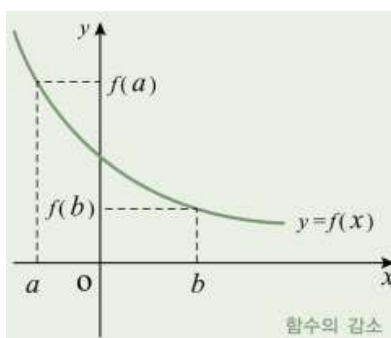


그림 1 실험 결과

2.2 표와 그림 Tables and Figures

위의 표 1에서처럼 표의 제목은 표 상단에 표 번호와 함께 쓴다. 표 번호는 한 칸 띄어쓰기를 하고, 번호 뒤에 마침표를 붙인다. 본문에서 표를 인용할 때에는 ‘표 1’과 같이 띄어쓰기를 하되 양쪽에 아무 표시도 하지 않는다. 표 이외의 모든 이미지는 그림으로 처리한다. 그림의 번호와 설명은 위 ‘그림 1’과 같이 그림 아래에 가운데 정렬로 제시하며, 그림을 본문에서 인용할 때는 표의 경우와 동일하다.

2.3 문단과 예문 Paragraphs and Examples

문단은 세 문장 이상이 필요하다. 한 문단을 끝내고 새로운 문단을 시작할 때에는 빈 줄을 두지 않는다. 예문과 본문 사이에 빈 줄을 두지만 예문과 예문 사이에는 빈 줄이 없다. 예문의 작은 번호는 a. b. c. 등으로 표기하며, 본문에서 예문을 인용할 때에는 (1a), (1b), (1c) 등과 같이 표기한다.⁴⁾

〈한 줄 띄기〉

(1) 예시문과 예시문 사이에는 빈 줄을 두지 않는다.

a. 예시문 1

b. 예시문 2 ☞ 나눔명조 10pt, 본문 문단의 들여쓰기에 맞춰 정렬

2.4 각주 Footnote

각주와 각주, 각주의 본문 사이, 각주의 예문 사이는 띄지 않는다. 다만 각주 본문의 문단 위아래에 1mm의 간격을 둔다. 각주의 예문 번호는 (i), (ii)와 같이 하며, 하위 예문 번호는 a. b. c. 로 한다. 예문이 하나만 있을 때에는 번호를 주지 않는다.⁵⁾

2.5 본문에서 인용 자료 표기 Citation in the Main Text

본문에서 참고문헌을 인용하는 상황은 여러 가지가 있어서 자세한 설명이 필요하다. 다음은 대표적인 몇 가지 예이다.

(1) 필자와 년도: Charlotte and Emily Bronte were polar opposites, not only in their personalities but ... writing (Taylor, 1990).

(2) 필자의 이름이 본문에 언급된 경우: According to Irene Taylor (1990), the personalities of Charlotte. . .

(3) 필자의 이름과 연도가 본문에 언급된 경우: 괄호 정보 필요 없음.

(4) 직접인용: Emily Bronte “expressed increasing hostility for the world of human relationships” (Taylor, 1988, p. 11).

(5) 두 저자는 본문에서 and로 연결되나 괄호에 인용할 때는 & 사용: Selection theory has been used to explore patterns of various insect mating (Alcock & Thornhill, 1983). In addition, Alcock and Thornhill (1995) also demonstrated that ...

(6) 셋 이상 저자: Patterns of byzantine intrigue have long plagued the politics of college administration (Douglas et al., 1997).

(7) 기관이 저자: Retired officers retain access to all of the university's recreational facilities (Columbia University, 1987).

(8) 출처가 여럿인 경우

a. Multiple works by the same author: (Gould, 1987, 1989)

b. Multiple works published in the same year by the same author: (Bloom, 1987a, 1987b)

c. Multiple authors (Gould, 1989; Smith, 1983; Tutwiler, 1989)

본문에서 다른 저자의 글을 있는 그대로 인용할 때에는 **양쪽 들여쓰기**로 하며 본문 또는 인용문 뒤에 출처의 쪽수까지 밝히 준다.

The more conservative Bantu languages typically have 5 or 6 productive singular/plural noun class or gender pairs, plus a few classes with no alternation. ... Most Bantu languages and many other languages also have a 'mass noun' or 'liquid' class which generally exhibits no singular/plural pairing (Demuth et al., 1986, pp. 455-456).

4) 이 편집규정은 27권 4호부터 적용된다.

5) 각주의 크기는 8포인트이고 줄 간격은 140로 한다. 각주와 각주 사이에는 1mm의 간격을 둔다. 각주의 본문과 예문 사이에는 1mm의 간격을 둔다.

(i) 각주의 예문 번호는 로마자 소문자로 한다.

(ii) a. 예문과 예문 사이에는 빈 줄을 넣지 않는다.

b. 각주에는 원칙적으로 표나 그림을 넣지 않는다.

☞ 본문과 동일한 서체로 하며 좌우 여백 15로 설정한다.

2.6 참고문헌의 양식 Form of References

참고문헌에는 원칙적으로 실제로 인용한 자료만을 포함해야 한다. APA 양식에서는 참고문헌에서 학술지(잡지) 이름의 경우에만 각 주요 낱말의 첫 글자를 대문자로 하고 단행본 저서나 학위논문의 경우에는 첫 번째 단어를 제외하고는 모두 소문자로 기재한다는 점에 유의해야 한다. 한국인의 이름이 한글일 때는 모두 쓰지만, 영어이름인 경우에는 첫 글자만 쓰는 것을 원칙으로 한다. 한국어 문헌과 영어 문헌이 같이 있는 경우 한국어 문헌이 앞에 온다. 자세한 것은 실제 예를 참고하기 바란다. 참고문헌에 한국인의 이름이 로마자로 기재되는 경우 Hong, G.-D.처럼 성이 아닌 이름은 이니셜만 기재한다.

2.7 MS Word로 논문을 작성할 경우

흔글 프로그램 사용이 어렵거나, 외국에 체류 중일 때, 영어로 작성하는 논문의 경우 MS Word를 사용하여 작성할 수 있다.

3. 결론 Conclusion

논문의 마지막에는 저자의 연락처 및 논문의 접수 및 게재 승인 날짜를 쓴다. 이 지침서에 명기되지 않은 사항은 APA 형식을 따르는 것을 원칙으로 한다. 서체 및 글자 크기와 속성을 요약한 표를 제시함으로써 결론을 대신한다. 이 논문양식이 『언어학』 논문 작성에 도움이 되기를 바란다.

〈한 줄 띄기〉

표 3. 글자의 서체 및 크기와 속성

논문제목		이름	소속	Abstract	1.	1.1	본문	각주	참고 문헌	
서	체	나눔명조 Extrabold	나눔고딕 ExtraBold	나눔고딕	나눔명조	나눔명조	나눔고딕 ExtraBold	나눔명조	나눔명조	나눔고딕 Extrabold;나눔 명조
크	기	16	10	9	9	13	10	10	8	10
여	백				좌우 10	문단아래 10	문단아래 10			
들여쓰기		0	0	0	0	0	0	15	0	0
내어쓰기		0	0	0	0	0	0	0	10	25
줄 간 격		150	150	150	150	150	150	150	140	150
줄 띄 기		2줄		1줄	2줄	1줄	1줄			
정	렬	가운데	가운데	가운데	양쪽	왼쪽	왼쪽	양쪽	양쪽	제목 가운데; 문헌목록 양쪽

〈두 줄 띄기〉

참고문헌 References³⁾

3) 우리말 논문의 경우 “참고문헌”, 영어로 작성한 논문의 경우 “References”로 표기한다. 본문의 끝에서 두 줄 띄 후 바로 이어서 제시한다.

☞ **나눔고딕 ExtraBold 13pt**, 장평 100%, 자간 -7, 줄 간격 150, 문단아래 10, 가운데 정렬

〈단행본〉

온누리. (1998). *앵글로색슨족의 역사와 언어*. 서울: 들꽃출판.

Alvarez, A. (1970). *The savage god: A study of suicide*. New York: Random House.

Author1, A. A., & Author2, B. B. (n.d.). *Book title*. City, ST, Country: Publisher.

☞ New York, Seoul, Amsterdam 등 유명한 도시의 경우 도시 이름만 기재 가능. 연도를 모를 때는 (n.d.)로 표기한다.

Publication manual of the American Psychological Association (4th ed.). (1994). Washington, D.C.: American Psychological Association.

☞ 저자 없는 경우 책명을 맨 앞에 제시한다.

Creech, P. J.(1975). *Radiology and technology of the absurd* (3rd ed.). Washington, DC: Houghton-Miffl.

☞ 판수가 바뀐 경우 책명 다음에 ‘(2nd ed.)’과 같이 기울임체가 아닌 보통체로 표기한다.

Fox, W., Lion, W., & Lears, J. (Eds.). (1993). *The power of culture: Critical essays*. Cambridge, MA: MIT Press.

☞ 복수 편저자 단행본의 경우 두 명의 저자 이름 뒤에 ‘(Eds.)’와 같이 표기한다.

Laplace, P. S. (1951). *A philosophical essay on probabilities* (F. W. Truscott & F. L. Emory, Trans.). New York: Dover. (Original work published 1814)

☞ A translated work and/or a republished work: When you cite this work in text, it should appear with both dates: Laplace (1814/1951).

☞ 참고문헌 **목록**: 나눔명조 10pt, 양쪽 정렬, **내어 쓰기 25**, 줄 간격 150

〈단행본에 실린 논문〉

김대한. (1999). 아시아의 사회언어학 연구동향. 이의오(편). *사회언어학 연구* (pp. 634-670). 서울: 푸른 기와.

Author1, A. A., & Author2, B. B. (2000). Paper title. In C. Author3, D. Author4, & E. Author5 (Eds.), *Book title* (pp. 110-145). City, ST: Publisher Name.

☞ 3명 복수 편저에 포함된 복수 필자 논문의 예시

Author1, A. A., & Author2, B. B. (2000). Paper title. In C. Author3 & E. Author4 (Eds.), *Book title* (pp. 110-145). City, ST: Publisher Name.

☞ 2명 복수 편저에 포함된 복수 필자 논문의 예시

Author1, A. A. (1973). Article (or Chapter) title. In B. B. Author2 (Ed.), *Book title* (pp. 160-180). City, ST: Publisher.

☞ 단수 편저자 단행본의 논문 또는 장을 참고한 경우 단행본 책명 다음에 ‘(pp. 160-180)’과 같이 참고한 문헌의 게재 쪽 수를 표기한다.

Law, P. (2000). The DP/PP adjunction asymmetry. In A. Alexiadou, A. Meinunger, & C. Wilder (Eds.), *The syntax of relative clauses* (pp. 161-199). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

〈학술지에 실린 논문〉

이어도. (2002a). 술어 명사의 의미 구조. *언어학*, 3(2), 19-40.

이어도. (2002b). 서술 명사의 기준과 의미 구조. *언어*, 7(3), 121-138.

☞ 같은 해에 출판된 두 번째 논문의 예시

Author, A. A. (1975). Article title with lower-case. *Journal Title*, 13(2), 161-175.

☞ 논문 제목은 첫 단어와 고유명사만 대문자로 표기 나머지 단어는 모두 소문자로 표기; 정기간행물 명칭은 주요 단어의 첫 글자를

모두 대문자로 표기하고 바로 뒤에 쉼표(.)를 붙이며 권수(vol. number)까지를 이탤릭체로 표기한다.

Face, T. L. (2001). *Focus and early peak alignment in Spanish intonation*. To appear in *Probus*, 13.

☞ 학술지에 게재 예정인 논문의 예시

Park, M.-K. (2001). Subject-less clefts in Korean: Towards a deletion analysis. *Language Research*, 37(4), 715-739.

〈영어로 작성한 논문에 인용된 한글 논문〉

Hong, G.-D. (2002). Sonbae goso-ro eollon gildeurigi ('Silencing media with libel suit'). *Eollon Yeonhab*, 3(2), 19-40.

☞ 영어로 작성한 논문에 인용된 한글 논문의 제목은 한글 로마자 표기법에 따라 표기하고, 논문 이름의 옆에는 영어 번역을 덧붙인다.

〈학위논문〉

Hagstrom, P. A. (1999). *Decomposing questions*. Unpublished doctoral dissertation, MIT, Cambridge, MA.

☞ 출판되지 않은 박사학위 논문의 경우 학위논문 제목은 단행본과 같이 취급하여 이탤릭체로 표기한다. 학교명에 주 이름이 나와 있지 않은 경우 도시와 주 이름을 명기하고 구두점은 모두 생략한다.

Almeia, D. M. (1990). Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations. Unpublished master's thesis, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

☞ 출판되지 않은 석사학위 논문 제목은 보통 서체를 쓰며, 미국 이외 국가 소재 대학인 경우 도시, 주, 국가 이름을 명기한다.

Darling, C. W. (1976). Giver of due regard: the poetry of Richard Wilbur. *Dissertation Abstracts International*, 44(02), 221A. (University Microfilms No. AAD44-8794)

☞ Dissertation Abstract에서 출판된 학위 논문의 예시

〈학술대회 발표논문〉

Hualde, J. I. (2000). *Intonation in Spanish and the other Ibero-Romance languages: Overview and status questions*. Paper presented at the 30th Linguistic Symposium on Romance Languages, Gainesville, Florida, 24-27 February.

〈학술대회 발표논문집〉

Kim, S.-W. (1989). The QP status of wh-phrases in Korean and Japanese. In *Proceedings of WCCFL VIII*, 358-372.

〈출판되지 않은 유인물〉

King, A. A. (2000). *Asking questions*. Unpublished manuscript.

〈인터넷 자료〉

Author, A. A., & Author, B. B. (Date of publication). Title of article. *Title of journal*, volume number(issue number if available). Retrieved month day, year, from <http://Web address>.

☞ An example of an article in an Internet Periodical

Author, A. A., & Author, B. B. (Date of publication). *Title of article*. Retrieved month date, year, Retrieved from <http://Web address>.

☞ An example of a non-periodical Internet Document

Author, A. A., & Author, B. B. (Date of publication). Title of article. In *Title* (chapter or section number). Retrieved from <http://Web address>.

☞ An example of part of non-periodical Internet Document

OSU-N Writing Lab. (2000). *APA style guide: The documentation style of the APA*. Retrieved January 15, 2000, from <http://www.newark.ohio-state.edu/~osuwite/apa.htm>

〈A book or article with no author or editor named〉

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10th ed.). (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure. (1993, July 15). *The Washington Post*, p. A12.

*NOTE: For parenthetical citations of sources with no author named, use a shortened version of the title instead of an author's name. Use quotation marks and italics as appropriate. For example, parenthetical citations of the two sources above would appear as follows: (*Merriam-Webster's*, 1993) and ("New Drug," 1993).

부록

부록은 참고문헌 끝에서 페이지를 달리하여 제시하며, 필요한 경우 표와 그림을 포함할 수 있다. 우리말로 기술한 논문에서 부록이 여럿인 경우 ‘부록 1. 부록 제시 요령’, ‘부록 2. 부록의 위치’, 등과 같이 표기하고 영어로 기술한 논문인 경우 ‘Appendix A. How to present appendixes’, ‘Appendix B. Where to place appendixes’ 등과 같이 표기하며 왼쪽 정렬로 제시한다.

〈두 줄 띄기〉

홍길동

☞ 나눔고딕 ExtraBold 10pt, 줄 간격 150, 왼쪽 정렬

12345 서울시 종로구 종로1가 1번지

대한대학교 인문대학 영어영문학과 조교수 ☞ 저자의 직위를 밝힌다.

전화: (02)123-4567

이메일: honggd@daehan.ac.kr ☞ 나눔명조 10pt, 장평 95, 자간 -7, 줄 간격 150, 왼쪽 정렬

또는

Gildong Hong

Assistant Professor ☞ 저자의 직위를 밝힌다.

Department of English Language and Literature

College of Humanities, Daehan University

1 Jongro 1-ga, Jongro-gu

Seoul 12345, Korea

Phone: +82-2-123-4567

Email: honggs@daehan.ac.kr

〈한 줄 띄기〉

Received on January 11, 2020

Revised version received on February 12, 2020

Accepted on March 31, 2020

☞ 나눔명조 10pt, 장평 95, 자간 -7, 줄 간격 150, 왼쪽 정렬

이 논문작성 안내는 1996년 11월 2일부터 시행한다.

이 논문작성 안내는 2017년 5월 27일부터 시행한다.

이 논문작성 안내는 2018년 9월 29일부터 시행한다.

이 논문작성 안내는 2019년 10월 1일부터 시행한다.

편집위원회 규정

제 1장 총칙

제 1조 본 위원회는 대한언어학회 편집위원회(이하 '위원회')라 부른다.

제 2조 본 위원회는 대한언어학회 회칙 제6장에 따라 학회 내에 둔다.

제 2장 구성

제 3조 **구성:** 위원회는 30명 내외로 구성하며, 편집위원장(이하 '위원장'), 편집간사, 분야별 분과위원장 및 편집위원(이하 '위원')을 둔다.

제 4조 **자격:** 위원의 자격은 다음과 같다.

제1항 위원은 연구 실적이 지난 5년 동안 1년 평균 100% 이상으로, 국제학회 또는 전국규모의 학회에서 학술 활동이 활발한 학자로서, 음성·음운, 통사, 의미·화용, 응용·교육 등 세부 전공 영역별로 논문을 심사할 수 있는 전문가를 선정함을 원칙으로 한다.

제2항 위원은 대학 및 이에 준하는 연구기관에 재직 중인 전문가로 전국적인 분포를 고려하여 선정한다.

제 5조 **임기:** 위원장의 임기는 2년, 위원의 임기는 4년으로 하며, 교체 시 위원 수의 절반 이상을 유임시키는 것을 원칙으로 한다.

제 6조 **선발 절차:** 위원은 다음의 절차를 거쳐 선발한다.

제1항 위원장: 위원장은 대한언어학회 회장이 추천하여 총회의 인준을 받아 선발한다. 위원장은 상임이사회의 편집이사를 겸하고, 학회지 편집, 논문 심사의 공정성, 학회지 발간에 관한 모든 책임을 지고 위원회를 이끈다.

제2항 분과위원장: 분과위원장은 편집위원 중에서 음성·음운, 통사, 의미·화용, 응용·교육 등 세부 전공 영역별로 1명씩 위원장과 협의하여 회장이 선발한다.

제3항 위원은 부회장, 편집위원장, 총무이사, 학술이사, 편집이사의 직책을 가진 임원이 회장에게 추천한다.

제4항 회장은 위원 후보의 연구경력을 검토하고 위원장과 협의하여 위원을 선발한다.

제5항 회장은 위원으로 선발된 이에게 그 사실을 알리고 위촉장을 보낸다.

제 3장 기능

제 7조 위원회는 대한언어학회의 학술지 『언어학』(*The Linguistic Association of Korea Journal*)의 체제, 발간 횟수, 분량, 논문심사의 기준과 절차 및 투고 규정을 정한다. 단 논문심사 기준 이외의 규정은 상임이사회의 인준을 거쳐야 한다.

제 8조 위원장은 분과위원장과 협의하여, 학회에 접수된 논문을 심사할 위원을 위원 또는 각 세부 전공 영역의 전문가 중에서 선정하여, 투고된 논문의 심사를 이들에게 의뢰하고, 위원회는 심사결과를 참조하여 논문 게재 여부를 최종 의결한다.

제 4장 회의

제 9조 위원장은 매년 4회 학술지 발간에 맞추어 정기적으로 편집회의를 개최하고, 특별한 사유가 있을 경우 위원장은 임시 편집회의를 소집할 수 있다.

제 10조 위원장은 매년 4회 정기적으로 발행하는 학술지 외에도 언어학에 관련된 도서를 기획 및 발간하는 데에 관련된 제반 사항을 논의하기 위하여 편집회의를 소집할 수 있다.

제 11조 편집회의는 편집위원장과 편집위원회 영역별 분과위원장 과반수의 출석으로 성립되며, 출석 위원 과반수의 찬성으로 의결한다. 단, 인터넷 통신으로도 회의와 의결이 성립될 수 있다.

제 5장 논문 심사 기준

- 제 12조 **내용의 적절성과 창의성 및 연구윤리위원회 규정 준수**: 『언어학』에 투고된 논문은 언어학의 세부적인 학술 영역에 대한 독창적인 연구로 국내외 타 학술지에 게재되지 않은 새롭고 참신한 내용이어야 하며 대한언어학회 연구윤리위원회 규정을 준수하여야 한다.
- 제 13조 **형식성**: 『언어학』에 투고된 논문은 본 학술지 투고 규정에 적합한 형식을 갖추어야 한다.
- 제 14조 **논문의 구성 및 연구방법**: 투고된 논문은 언어학 연구에 적합한 논리성과 내용전개방식을 갖추어야 하며, 연구 설계, 기존 이론의 비판, 자료의 분석, 자기주장의 제시 등의 과정에서 적절한 연구방법론의 형식을 갖추어야 한다.
- 제 15조 **우수논문 시상**: 학회의 논문 심사 기준에 의한 심사에서 우수하다고 선정된 논문에 대해서는 정기총회에서 우수논문상을 줄 수 있다.
- 제 16조 **보고서 양식**: 제12조와 제13조, 제14조의 심사기준에 대한 구체적인 심사영역과 심사내용을 편집위원회 양식 제1호(심사 결과 보고서)에 명시한다.

제 6장 논문 심사 절차

- 제 17조 **발행**: 『언어학』은 3월 31일, 6월 30일, 9월 30일, 12월 31일 연4회 발간하며, 연1회에 한하여 국제학술지를 발간할 수 있다.
- 제 18조 **논문 접수**: 『언어학』에 실릴 원고는 발행 예정일 3개월 전까지 학회 온라인 논문투고 및 심사관리시스템(대한언어학회 JAMS)을 통해 투고되어야 한다. 『언어학』에 논문 투고 시 공동연구자를 포함한 모든 연구자는 논문투고신청서에 연구자의 소속과 직위(저자 정보)를 정확하게 밝혀야 하며, 논문 심사 후 게재 가능으로 판정 받아 논문최종본을 제출할 때 공동연구자를 포함하여 모든 연구자는 논문최종수정본에 연구자의 소속과 직위(저자 정보)를 정확하게 기재하여야 한다. 이와 관련하여 편집위원회는 학술지를 발간할 때 게재되는 논문의 저자 정보를 확인하고 집적하여 관리하여야 한다. 위원장은 원고를 받는 대로, 온라인 논문투고 및 심사관리시스템 또는 이메일로 투고자에게 접수 사실을 확인시킨다. 투고 규정이나 작성 요령을 지키지 않은 원고는 접수하지 아니한다.
- 제 19조 **심사 의뢰**: 위원장은 접수된 논문에 대하여 논문 투고 양식 준수 여부 등에 대한 논문 1차 심사를 거쳐 영역별 분과위원장과 협의를 거쳐 3명의 심사위원을 선정하여 심사의뢰서와 투고 논문을 온라인 논문투고 및 심사관리시스템을 통해 보낸다. 편집위원회는 논문 투고자와 동일 기관에 소속된 편집위원 및 심사자에게는 심사를 의뢰할 수 없다.
- 제 20조 **심사 및 보고**: 논문 심사는 투고된 논문의 논문투고양식 준수 여부 등을 확인하는 1차 심사와 논문 내용을 심사하는 2차 심사로 진행된다. 논문 심사는 재심까지 허용하고, 아래 규정한 특별한 경우에만 삼심을 진행한다.
- 제1항 투고된 논문에 대해 1차 심사로서 위원장은 다음의 사항을 확인한다.
- 가) 투고된 논문의 주제와 내용이 학회지의 성격에 부합하는지 여부
 - 나) 논문 투고양식의 준수 여부
 - 다) 위의 두 가지 요건을 충족하지 못했을 경우에는 2차 심사에 회부하지 않고 JAMS 상에서 ‘접수거부’로 처리한다.
- 제2항 1차 심사를 통과한 논문에 대해 2차 심사를 위해 위원장은 영역별 분과위원장과 협의를 거쳐 투고논문 1편당 3명의 심사위원을 선정하여 심사의뢰서와 투고 논문을 심사위원들에게 보낸다. 심사위원은 논문을 심사하고, 다음(제3항~제4항)과 같은 방법으로 위원장에게 보고한다.
- 제3항 심사위원은 배당된 논문을 심사하여, ‘게재’, ‘수정 후 게재’, ‘수정 후 재심’, ‘게재 불가’의 4등급으로 판정한다.
- 제4항 심사위원은 투고논문에 대한 심사평, 판정 및 수정요구 사항을 ‘심사결과보고서’에 맞게 구체적으로 작성하여 편집위원장에게 통보한다.
- 제5항 위원장은 심사위원 3인의 심사결과보고서를 접수하면 아래 제21조에서 규정한 평가점수의 합에 따라 논문 투고자에게 심사결과를 통보하되 ‘게재’와 ‘게재 불가’에 대해서는 편집회의를 통해 최종 판정한다. 심사위원 3인의 심사 결과, 평가점수의 합이 ‘수정 후 게재’나 ‘수정 후 재심’으로 판정 받은 논문에 대해 위원장이 투고자에게 논문 수정 후 제출을 요구하면 투고자는 편집위원회에서 지정한 기한 내에 수정논문을 제출하여야 한다.
- 제6항 초심에서 ‘수정 후 재심’ 판정을 받은 논문이 재심에서도 평가점수의 합으로 ‘수정 후 재심’ 판정을 받을 경우

삼심을 허용하지 않고 편집회의에서 '게재 불가'로 판정하는 것을 원칙으로 한다. 재심에서 심사위원 3명 중 1명만 '게재불가' 판정을 내리고 심사위원 2명은 '수정 후 게재' 이상의 판정을 한 경우에만 삼심을 허용한다.

제7항 초심이나 재심에서 심사위원 3인의 심사 결과, 평가점수의 합이 '게재 불가'로 판정 받은 논문에 대해서는 특별한 사유가 없는 한 편집회의의 의결을 통해 '게재 불가'로 판정한다.

제 21조 편집 회의

제1항 위원장은 편집회의를 소집하고 심사위원이 보내 온 심사 내용을 검토한 후 게재 여부에 대한 판정을 한다. 심사위원 3인의 심사 결과는 "게재(4점), 수정 후 게재(3점), 수정 후 재심(1점), 게재 불가(0점)"와 같이 점수로 환산하여 평가점수의 합이 11점 이상이면 '게재', 7-10점이면 '수정 후 게재', 3-6점이면 '수정 후 재심', 2점 이하이면 '게재 불가'로 판정을 한다. 그 밖의 명시되지 않은 모든 사항은 편집위원회에서 결정한다.

제2항 평가점수의 합으로 '수정 후 재심'으로 판정 받은 논문에 대해 투고자가 특별한 사유 없이 심사결과통보서에서 정한 수정논문 제출 기한을 90일이 경과하도록 제출하지 않을 경우 편집회의에 안건으로 상정 후 '게재불가'로 판정할 수 있다.

제 22조 결과 통보

제1항 위원장은 논문심사 판정 결과를 투고자에게 1주일 안에 송부한다.

제2항 심사 결과에 이의가 있을 경우 투고자(제1저자)는 심사 결과를 통보 받은 후 30일 이내에 이의를 제기할 수 있다. 위원장은 이의가 제기된 논문에 대해 새로운 심사위원 3명을 선정하여 60일 이내에 재심사하고 그 결과를 투고자(제1저자)에게 즉시 통보할 의무를 가진다.

제 23조 게재 제한

제1항 게재하기로 결정된 논문 또는 이미 게재된 논문일지라도, 다른 학술지에 게재된 적이 있거나 무단 도용 사실이 발견된 논문은 위원회의 의결을 거쳐 게재를 취소하고, 해당 필자에게는 일정기간 동안 논문 게재를 제한한다.

제2항 다음 사항 중 어느 하나라도 해당되는 경우 논문 게재를 제한한다.

가) 본 학회의 연구윤리위원회 규정을 준수하지 않은 경우

나) 심사위원의 지적사항이나 수정요구사항을 정당한 사유 없이 수정하거나 보완하지 않았을 경우

다) 수정 또는 보완한 내용이 미흡하여 게재에 부적합하다고 판단되는 경우

제3항 학회지 지면의 효과적인 배정을 위하여 동일인이 3회를 연속해서 논문을 게재하는 것을 금한다.

제 24조 심사 및 게재료: 투고 시에는 학회지의 원고작성 양식에 맞추어 편집된 원고와 함께 심사료(60,000원)를 학회에 입금한다. 심사 후 논문 게재가 확정되면 수정된 논문과 함께 게재료(일반논문: 200,000원+초과 쪽당 1만원, 연구비 수혜 논문: 300,000원+초과 쪽당 1만원)를 학회에 입금한다. 단 해외 투고 논문과 대학원생이 단독으로 투고한 논문은 심사료 규정의 예외가 될 수 있다.

제 25조 원고의 투고와 심사에 대한 자세한 사항은 대한언어학회 '언어학 투고규정'으로 따로 정한다.

부칙

제 26조 시행일자: 이 규정은 1996년 11월 2일부터 시행한다.

이 규정은 1999년 5월 8일부터 시행한다.

이 규정은 2001년 5월 12일부터 시행한다.

이 규정은 2002년 1월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2003년 5월 17일부터 시행한다.

이 규정은 2004년 5월 22일부터 시행한다.

이 규정은 2005년 11월 20일부터 시행한다.

이 규정은 2007년 5월 17일부터 시행한다.

이 규정은 2011년 1월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2012년 1월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2013년 2월 25일부터 시행한다.

이 규정은 2013년 7월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2017년 5월 27일부터 시행한다.

이 규정은 2018년 5월 1일부터 시행한다.

이 규정은 2018년 9월 29일부터 시행한다.

대한언어학회 연구윤리위원회 규정

본회 회원은 학술 연구자로서 준수해야 하는 학문적 양심, 도덕적 의무, 그리고 사회적 책무를 성실하게 이행해야 한다. 그리고 자신의 연구가 진리 탐구라는 학문의 본래 목적에 부응하고 공헌할 수 있는 것을 보람으로 삼는다.

회원은 학문 연구를 수행함에 있어서 정직하고 공정하게 행동하여야 할 뿐만 아니라, 제반 법령을 준수하여 더불어 살아가는 사회의 일원으로서 모범을 보일 수 있어야 한다. 이러한 목표의 수행을 위하여 회원으로서의 행동 규범을 규정하므로, 연구 윤리를 준수하여 신뢰받는 연구자로서의 역할을 다 할 수 있어야 한다.

1조(용어의 정의) 이 규정에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

- 1) “연구 부정행위”라 함은 「연구윤리 확보를 위한 지침(교육부 훈령 제153호)」 제12조(연구 부정행위의 범위)에서 정한 “위조”, “변조”, “표절”, “부당한 저자표시”, “부당한 중복게재”, “연구 부정행위에 대한 조사 방해 행위”, “그 밖에 각 학문분야에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어나는 행위”를 말한다.
- 2) “위조”라 함은 자료나 연구결과를 허위로 만들고 이를 기록하거나 보고하는 행위를 말한다.
- 3) “변조”라 함은 연구와 관련된 자료, 과정, 결과를 사실과 다르게 변경하거나 누락시켜 연구가 진실에 부합하지 않도록 하는 행위를 말한다.
- 4) “표절”이라 함은 이미 이루어진 자신이나 타인의 아이디어, 연구 과정, 연구 결과 등을 적절한 출처 표시 없이 연구에 사용하는 행위를 말한다.
- 5) “부당한 저자 표시”는 연구내용 또는 결과에 대하여 학술적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 저자 자격을 부여하지 않거나, 학술적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
- 6) “부당한 중복게재”라 함은 자신이 이미 발표한 자료나 연구결과를 정당한 승인 또는 인용 없이 다시 발표하는 행위를 말한다.

2조(회원 및 편집위원회의 의무)

- 1) 본회 회원은 학문 연구자로서의 책무를 성실하게 이행해야 하며, 연구를 수행함에 있어 규범을 준수하여야 한다.
- 2) 본 학회 학술지 『언어학』에 논문을 투고할 때 투고자는 투고논문과 함께 연구윤리 자가점검 항목 확인을 필한 연구윤리서약서, KCI 문헌 유사도 검사 결과 확인서를 첨부하여야 한다. 해외 투고자의 경우 학회에서 인정하는 논문표절방지시스템을 활용하여 표절 검증 절차를 필할 수 있다. 인간대상연구의 경우, 기관생명윤리위원회의 연구 승인서를 제출하는 것을 원칙으로 한다.
- 3) 학술지 편집위원회는 논문 투고자와 동일 기관에 소속된 편집위원 및 심사자에게는 심사를 의뢰할 수 없다.

3조(위원회의 설치) 본회 회원의 규범 준수와 성실 의무를 심사하기 위하여 본회 내에 학술 연구윤리위원회를 설치한다.

4조(위원회의 구성) 위원회에 다음과 같은 임원을 둔다.

1. 위원장 : 1인
2. 위원 : 10인 이내
3. 간사 : 1인

5조(위원의 선출) 위원회의 위원은 관련 분야 회원 중, 회장의 제청과 이사회의 승인을 받아 위촉한다. 위원장은 위원회에서 호선한다.

6조(위원회의 임무) 위원회는 회원의 학술연구윤리의무의 위반 행위를 심사하여 그 처리 결과를 이사회에 보고한다.

7조(윤리 위반 사례) 위원회의 심사에 부의할 위반 사례는 다음과 같다.

- 1) 연구 결과의 도덕성과 관련된 사항

- (1) 자신 또는 타인의 연구 결과를 도용하여 새로운 연구 결과로 위조, 변조, 표절한 경우
 - (2) 자신의 연구 결과를 드러내기 위하여 기존의 연구를 의도적으로 폄하하거나 은폐한 경우
 - (3) 기타 연구의 개시와 과정, 결과에 있어 심각한 도덕적 결함이 있다고 판단한 경우
 - (4) 연구 결과의 도덕성 판정은 연구의 진행 및 결과의 정직성과 효율성, 객관성을 기반으로 하여 결정한다.
- 2) 회원으로서의 품위와 관련된 사항
- (1) 일반 국민에게 요구되는 법률이나 규정을 위반하여 사법적 제재를 받은 경우
 - (2) 연구비의 부정 집행 등 연구자로서의 윤리를 위반하여 물의를 일으킨 경우
 - (3) 회원의 품위와 관련된 판정은 일반 국민과 학계의 자정 요구에 준하되, 여론의 개입 등 부당한 전제에 의하여 결정하지 않는다.

8조(심사 절차) 위원회의 심사는 다음과 같은 절차를 따른다.

- 1) 위원회의 심사 개시는 위원회, 또는 회장의 심사 요청에 의하여 이루어진다. 심사 요청이 접수되면 위원장은 즉시 위원회를 소집해야 한다.
- 2) 위원회는 제기된 안전에 대한 논의를 통하여 자체 내의 심사 또는 외부 심사위원의 참여 여부 등 해당 안전의 심사 절차를 결정하되, 심사의 진행에 영향을 끼칠 수 있는 위원은 심사에서 제외한다.
- 3) 위원회는 연구자의 연구 결과에 대한 충분한 검토를 거쳐 연구윤리위반 여부를 결정한다. 위원회는 필요시 해당 연구자, 제보자, 문제가 제기된 논문의 심사위원 등을 면담 조사할 수 있다.
- 4) 위원장은 위원 과반수의 참석과 참석 위원 과반수의 찬성으로 안전의 처리를 결정하며, 해당 연구자와의 협의를 통하여 그 결과에 대한 본인의 소명 기회 부여를 검토한다.
- 5) 본인의 소명은 심사위원회의 비공개회의를 통하여 이루어진다. 위원장은 해당 연구자에게 심사 경과를 충분히 설명하고, 소명을 위한 요청 자료를 준비하여 회의에 참석하도록 통보한다.
- 6) 심사위원장은 해당 연구자의 소명 이후 심사위원회 결정의 번복 여부를 최종 결정하여 이사회에 보고한다. 번복 여부의 결정은 위원 과반수의 참석과 참석위원 과반수의 동의로 이루어진다.
- 7) 심사위원은 해당 회원의 신분이나 진행 사항 등을 외부에 공개해서는 안 된다.

9조(심사 결과의 보고) 위원회는 심사 결과를 즉시 이사회에 보고하여야 한다. 보고서에 다음 각 호의 사항이 반드시 포함되어야 한다.

- 1) 심사의 위촉 내용
- 2) 심사의 대상이 된 부정행위
- 3) 심사위원의 명단 및 심사 절차
- 4) 심사 결정의 근거 및 관련 증거
- 5) 심사 대상 회원의 소명 및 처리 절차

10조(징계) 위원회는 심사 및 면담 조사를 종료한 후 징계의 종류를 결정한다. 징계의 종류에는 다음과 같은 것들이 있으며, 중복하여 처분할 수 있다.

- 1) 제명
- 2) 논문의 직권 취소 및 인용 금지
- 3) 학회에서의 공개 사과
- 4) 회원으로서의 자격 정지

11조(후속 조치) 이사회는 심사위원회의 보고서를 검토한 후 학술지에 게재된 논문이 연구부정행위로 판정이 될 경우, 다음과 같은 조치를 취한다.

- 1) 회장은 이사회의 결정에 따라 심사위원회의 결정을 즉시 시행한다.
- 2) 해당 논문에 대한 철회 사실과 사유를 명기하여 학회 학술지와 학회 홈페이지에 공개하고 이를 보존 조치한다. 학회 홈페이지의 논문목록에서 문제의 논문을 삭제한다.
- 3) 위반사항의 경중에 따라, 해당 회원의 논문투고를 최소 3년 이상 금지하고, 논문저자의 소속기관과 한국연구재단에 징

- 계의 세부적 사항을 통보한다. 연구비 지원을 받아 작성된 논문의 경우 해당 연구지원기관에 세부 사항을 통보한다.
- 4) 심사 결과가 합리성과 타당성에 문제가 있다고 판정할 경우, 이사회는 심사위원회에 재심, 또는 보고서의 보완을 요구할 수 있다. 이사회의 요구는 구체적인 이유를 적시한 서류로서만 이루어진다.

12조(행정사항)

- 1) 이 규정에 명시되지 않은 사항은 위원회의 결정에 따라 시행한다.
- 2) 윤리규정의 수정은 본 학회 회칙 개정 절차에 준하여 시행한다.
- 3) 간사는 위원회의 회의 내용을 반드시 문서로 작성하여 이사회에 보고한다.
- 4) 학회는 위원회의 원활한 운영을 위하여 필요한 재정적 지원을 해야 한다.

부칙

- 13조(시행일자) 이 규정은 2007년 5월 17일부터 시행한다.
이 규정은 2017년 5월 27일부터 시행한다.

언어학

제27권 4호

발행일 | 2019년 12월 31일

발행인 | 이 인

발행처 | 대한언어학회

주 소 | 전북 전주시 덕진구 백제대로 567
전북대학교 사범대학영어교육학과

안정근 편집위원장
linguistics1988@gmail.com

ISSN 2671-6283 (Online)

The Linguistic Association of Korea Journal

Volume 27 Number 4, December 2019

ISSN 2671-6283(Online)

Table of Contents

The Phonological Change Phenomenon of K-Pop Lyrics Seo Keunyoung · Hong Sungkyoo	1
Content Analysis of Reading Passages of North Korean High School English Textbooks in the Kim Jong-un Era Joo Yunha · Uhm Chul Joo	21
The Inanimate Subject Honorification of the Pre-final Ending '-si-' and Its Strategic Usage Related to the Politeness Theory Choi Sunghwa	37
Attitude Changes toward Korean among International Students Who Entered into the University Based on English Proficiency Choi Jin-Sook	53
<i>Anyway</i> as an Unassociative Stance Marker in the American Television Talk Show, <i>Larry King Live</i> Jungyull Lee	67
Influences of a Native English Teacher and Roles of a Co-teacher on L2 Learners' Learning Styles Nayu Kim · Heechul Lee	79
On the Functions of the Simple Present Tense in <i>The Pilgrim's Progress</i> Sungkyun Shin	91
Teaching English through Vlogging and In-class Presentation: A Preliminary Comparative Study Yeismy Jasmin Lazo · Gina Kim	105

This journal was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government(MOE).