

한국영어학회·한국교육과정평가원

2017년 추계 공동 학술대회

학술대회 자료집

일시: 2017년10월21일(토) 오전9:00 - 오후5:30

장소: 안양대학교사범대학(505동강의실308, 309, 312, 313호)

주최: 한국영어학회 한국교육과정평가원

후원: 안양대학교사범대학



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

한국영어학회/한국교육과정평가원 2017년도 추계 공동학술대회

주제: 우리 안의 영어(English in Korean Society)

일시: 2017년 10월 21일(토) 오전 9:00 ~ 오후 5:50

장소: 한양대학교 사범대학 (505동 강의실 308, 309, 312, 313호)

주최: 한국영어학회, 한국교육과정평가원

후원: 한양대학교 사범대학

시 간	순 서			
9:00-9:40	등 록			
9:40-9:50	개회식 (505-312호) 사회: 심창용 (경인교대) 개회사: 안성호 (한국영어학회 회장) 환영사: 백경숙 (프로그램위원장)			
9:50-10:00	축사: 한문섭 (한양대 사범대학장) 사회: 심창용 (경인교대)			
10:00-10:50	초청 특강 1 (505-312호) (E) 사회: 백경숙 (한양여대) Applying the 'WE Enterprise' to Expanding Circle ELT (Prof. James F. D' Angelo, Dept. of World Englishes, Chukyo University, Japan)			
10:50-11:00	휴식			
11:00-11:50	초청 특강 2 (505-312호) (K)사회: 지인영 (한국체대) 영어는 한국어에 얼마나 깊이 뿌리를 내리고 있나 -누리꾼들이 쓰고 있는 영어 차용 복합어 새말 분석- (이정복 교수, 대구대학교 국어국문학과)			
11:50-12:10	우수논문상 시상 사회: 황중배 (건국대)			
12:10-1:30	점심			
	Room 1 (505-312호)	Room 2 (505-313호)	Room 3 (505-308호)	Room 4 (505-309호)
	논문발표 1: 한국사회에서의 영어 사용 좌장: 유경애 (중앙대)	논문발표 2: 사회언어학적 관점에서의 영어 습득 좌장: 김지혜 (한국교원대)	논문발표 3: 비판적 교수법 좌장: 이문우 (한양대)	워크샵 1: 제1세션 Grammaticalization of Adpositions in English 좌장: 이혜원 (한국외대)
1:30-2:00:	심재형 (한국외대) (K) 언어경관(Linguistic Landscape)에서 나타나는 지역 정체성 : 안양권 3개 도시를 중심으로	김기택 (경인교대) (E) 다문화 아동의 이중언어 발달 연구: 언어입력 경험의 양을 중심으로	Ji Young Lee (Korea Polytechnic U.) (E) Reflections on the application of critical pedagogy to English speaking classes in the Korean EFL context	Organizer: 이성하 (한국외대) (K) 1. 이성하 (한국외대) On Grammaticalization of Prepositions in English: A Comparative and Typological Review 2. 예선희 (중앙대) Prepositional Topic Markers in English 3. 안규동 (한국외대) A Disjunctive Perspective on Grammaticalizations of English Complex Prepositions
2:00-2:30	정윤나 (연세대), 정채관 (KICE) (K) 남북한 중학교 영어 교과서 비교 분석 연구: 코퍼스 접근	한혜령 (서원대) (K) 한국인 학습자의 중간언어 관점에서 본 광고 속 영어	Young-Me Suh & Seomin Heo (Busan U. of Foreign Studies) (E) English reading instruction utilizing critical approach: A case study of Korean university students	
2:30-3:00	김형엽, 원호형 & 구분혁 (고려대) (K) 게임 번역에서의 외래어 사용에 대하여: 게임 '리그 오브 레전드' 를 중심으로	John Christopher (E) (Mapua Institute of Technology) Willingness to Communicate of Korean Learners in the Philippines: A Qualitative Inquiry,	장은영 (서울교대) & 이정아 (DGIST) (E) Towards critical multicultural education in Korea: Focus on bilingual education in multicultural studies	
3:00-3:10	휴식			
	논문발표 4: 아시아의 영어들 좌장: 홍경선 (제주대)	논문발표 5: 통사론 좌장: 김종복 (경희대)	워크샵 2: 교재 개발 좌장: 김인영 (한양여대)	워크샵 1 계속: 제2세션 좌장: 임수진 (한국외대)
3:10-3:40	정현성 (교원대) (E) Pronunciation of Korean speakers of English in English as a lingua franca context	최선주 & 박명관 (동국대) (K) Non-verbal sentential negation under VP ellipsis and Fragmenting in English.	김영우 (국제영어대학원대) (K) 내 책 출판을 위한 출판 프로세스 이해하기.	Organizer: 이성하 (한국외대) K 4. 백정혜 (삼육대) The Emergence of the Motivative Prepositions in English: With Reference to 'in need of' and 'by virtue of' 5. 김은미 (한국외대) On the Emergence of the Paradigm of Cause Markers from Prepositions 6. 이현숙 (장안대) On the Grammaticalization of Regarding 7. 이성하 (한국외대) Summary of the Workshop
3:40-4:10	Edward Quinto (E) (Mapua Institute of Technology) Sketching the Linguistic Landscape of an Urban Community in Southern Luzon, Philippines,	권준혁 & 박명관 (동국대) (K) Wh-islands : Cross-linguisitc perspectives from English, Korean, and Chinese		
4:10-4:20	휴식			
4:20-4:50	Keiko TSUCHIYA (Yokohama City U.) (E) Mediating in BELF(Business English as a Lingua Franca) Small Talk : A Lingual Capability	김재준 & 정원일 (동국대) (K) L2 processing of filled-gap effects in English: An ERP study.		
4:50-5:20	안계명(성호) & 이문우 (한양대) (E) From Freire to Fuller: Implications for the 21 st C Multicultural English Education in Korea	신정아, 서혜진, 김유래 (동국대) (K) Syntactic adaptation during L2 comprehension		
5:20-5:30	연구윤리교육 (정채관, KICE) 사회: 심창용 (경인교대)			
5:30-5:50	총회 (한국영어학회) 및 폐회식 (505-312호) 폐회사: 김선웅 (학술대회 조직위원장) 사회: 심창용 (경인교대)			

목 차

개회사 안성호 (한국영어학회 회장)

축 사 한문섭 (한양대학교 사범대학장)

초청 특강 1 (E) James F. D'Angelo (Dept. of World Englishes, Chukyo University, Japan)

Applying the 'WE enterprise' to expanding circle ELT 1

초청 특강 2 (K) 이정복 (대구대학교 국어국문학과)

영어는 한국어에 얼마나 깊이 뿌리를 내리고 있나: 누리꾼들이 쓰고 있는 영어 차용 복합어 새말 분석 12

논문발표 1 한국 사회에서의 영어 사용

심재형 (한국외대) (K)

언어경관(Linguistic Landscape)에서 나타나는 지역정체성: 안양권 3개 도시를 중심으로 36

정윤나 (연세대), 정채관 (KICE) (K)

남북한 중학교 영어 교과서 비교분석 연구: 코퍼스 접근 48

김형엽, 원호혁, 구본혁 (고려대) (K)

게임 번역에서의 외래어 사용에 대하여: 게임'리그 오브 레전드'를 중심으로 50

논문발표 2 사회언어학적 관점에서의 영어 습득

김기택 (경인교대) (E)

다문화 아동의 이중언어 발달 연구: 언어입력 경험의 양을 중심으로 58

한혜령 (서원대) (K)

한국인 학습자의 중간언어 관점에서 본 광고 속 영어 66

John Christopher (Mapua Institute of Technology) (E)

Willingness to communicate of Korean learners in the Philippines: A qualitative inquiry 72

논문발표 3 비판적 교수법

Ji Young Lee (Korea Polytechnic U.) (E)

Reflections on the application of critical pedagogy to English speaking classes in the Korean EFL context 77

Young-Me Suh, Seomin Heo (Busan U. of Foreign Studies) (E)

English reading instruction utilizing critical approach: A case study of Korean university students 88

장은영 (서울교대), 이정아 (DGIST) (E)

Towards critical multicultural education in Korea: Focus on bilingual education in multicultural studies 93

논문발표 4 아시아의 영어들

정현성 (교원대) (E)	
영어공통어(ELF) 관점에서 본 한국인의 영어발음	95
Edward Quinto (Mapua Institute of Technology) (E)	
Sketching the linguistic landscape of an urban community in Southern Luzon, Philippines	99
Keiko TSUCHIYA (Yokohama City U.) (E)	
Mediating in BELF (Business English as a lingua franca) small talk : A lingual capability	107
안계명(성호), 이문우 (한양대) (E)	
From Freire to Fuller: Implications for the 21st C multicultural English education in Korea	116

논문발표 5 통사론

최선주, 박명관 (동국대) (K)	
Non-verbal sentential negation under VP ellipsis and Fragmenting in English	129
권준혁, 박명관 (동국대) (K)	
Wh-islands : Cross-linguistic perspectives from English, Korean, and Chinese	138
김재준, 정원일 (동국대) (K)	
L2 processing of filled-gap effects in English: An ERP study	147
신정아, 서혜진, 김유래 (동국대) (K)	
Syntactic adaptation during L2 comprehension	150

워크숍 1 Grammaticalization of Adpositions in English (K)

이성하 (한국외대)	
On grammaticalization of prepositions in English: A comparative and typological review	153
예선희 (중앙대)	
Prepositional topic markers in English	156
백정혜 (삼육대)	
The emergence of the motivative prepositions in English	158
김은미 (한국외대)	
On the emergence of the paradigm of cause markers from prepositions	160
이현숙 (장안대)	
On the grammaticalization of <i>regarding</i>	163

워크숍 2 교재개발 (K)

김영우 (국제영어대학원대)	
내 책 출판을 위한 출판 프로세스 이해하기	167

연구윤리 교육 (K)

정채관 (한국교육과정평가원)	170
-----------------------	-----

[개회사]

존경하는 한국영어학회 회원 여러분,

금번 추계 학술대회에서는, 우리의 공동 관심사인 ‘영어’의 의미에 대하여 회원 여러분의 생각을 나눌 장을 마련하였습니다. 그래서 그 주제를 ‘우리 안의 영어’(English in Korean Society)로 정하였습니다. 이는 영어에 대한 전반적인 연구와 교육을 우리가 살아가는 이 사회적, 역사적 맥락과 관련하여, 총체적으로 접근할 때가 되었다는 판단에서입니다.

전체 회원을 대표하여, 초청에 응해 주신 초청 연사, James F. D'Angelo와 이정복 교수 두 분께 깊이 감사를 드립니다. 그리고 심재형 교수님을 비롯한 25분의 논문 발표자들에게, 워크샵을 제안하신 이성하, 김영우 교수님과 8분의 발표자들에게, 그리고 유경애 교수님을 비롯한 8분의 좌장들에게 깊이 감사를 드립니다.

또 학술대회가 가능하도록 재정적 지원을 아끼지 않으신 한국교육과정평가원과, 한양대학교 사범대학 한문섭 학장님께, 그리고 영어교육과 김성연 학과장님과 동료 교수님들, 그리고 김신일 씨를 비롯한 진행요원 여러분께 심심한 감사를 드립니다.

이 학술대회를 조직하기 위하여 김선웅 조직위원장, 백경숙 프로그램 위원장, 심창용 총무이사, 그리고 황종배, 정채관, 김인영, 이문우 연구이사들을 위시한 모든 상임이사님들이 물심 양면으로 수고를 아끼지 않으셨습니다. 머리 숙여 감사를 드립니다.

이러한 학술적 노력과 회원 여러분의 관심, 참여, 분발을 통하여 학회가 더욱 민주적으로 발전하며, 우리나라의 영어 관련 학문과 교육 발전에 이바지할 수 있게 될 것을 확신합니다. 오늘은 영어학과 영어교육의 이 축제를 충분히 즐기실 수 있기를 바랍니다. 감사합니다.

Dear KASELL Members,

In this Autumn Conference, we have set up a forum for you members to share your thoughts on the meaning of 'English', which is our common concern. We chose the theme of "English in Korean Society." It is due to our judgment that the time has come to approach the overall study and education of English holistically in its social and historical context in which we live.

On behalf of all members, I would like to express my sincere gratitude to the two invited speakers, Profs. James F. D'Angelo and 이정복, for their willing acceptance of our invitation; to Prof. 심재형 and the other 24 paper presenters; to Profs. 이성하 and 김영우, for organizing the workshops, and the 8 presenters therein, and to the 8 moderators including Prof. 유경애.

I also thank sincerely the Korea Institute for Curriculum & Evaluation and Prof. 한문섭 (Dean, College of Educ., HYU), who have been willing to financially support this Conference, and also to Prof. 김성연 (Chair, Dept. English Educ.) and other colleagues, and to Ms. 김신일 and other Conference staff.

In order to organize this Conference, Vice Presidents 김선웅 (Organizing Chair) and 백경숙 (Program Chair), Research Directors 황종배, 정채관, 김인영 and 이문우, and all the other executive directors did not spare their efforts. Thank you very much.

Through these academic efforts and you present members' interest, participation, and endeavors, KASELL will surely prosper more democratically and contribute to the advancement of English-related academic studies and education in our country. Today, I hope you will enjoy this festa of English linguistics and education. Thank you.

2017. 10. 21.

안계명(성호) 배상 AHN S.-H. Gyemyong
한국영어학회 회장 President, KASELL

초청특강



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

Applying the ‘WE Enterprise’ to Expanding Circle ELT

James D’Angelo, Ph.D.

This paper outlines the major accomplishments of the pluricentric paradigms of world Englishes, EIL, and ELF, and their relevance to new, less-nativist critical approaches to English language pedagogy. More specifically, the paper recommends that for universities in the Kachruvian ‘Expanding Circle’—contexts which were never colonized by Britain or the United States—to compete in the field of global higher education, we must develop an approach to English teaching which goes beyond a traditional 4-skills mentality. We must begin to implement English as a medium of instruction (EMI) programs at our local institutions, in order to provide a platform for our students to interact with those from all over the world. This is not possible for all proficiency level of students. Hence, the paper recommends creating separate ‘normal’ and ‘honors’ tracks. Yet in both cases, the curriculum should be informed by important insights from the ‘WE Enterprise’.

INTRODUCTION

Pluralistic approaches to English have become more widely known and researched since the emergence of the Kachruvian world Englishes (WE) model in the mid-1980s. WE paved the way to critically challenge a native-speakerist view of English, and subsequently, the paradigms of English as an International Language¹ (EIL) and English as a Lingua Franca (ELF) have shown concrete ways in which a more realistic view of the global use, and multilingual users, of English can inform pedagogy. The application of these theories goes beyond language study, to higher education in general. Especially important, in the growing field of ELF, is the view that university students in countries where English is not a native or official/second language, should be viewed as *Users* of English rather than *Learners* (Mauranen 2012). This argument is evidenced by the increasing globalization of universities worldwide, many of these in Expanding Circle contexts such as Austria, Finland, Italy, Korea, and Japan, where students are not studying English *per se* but are studying various academic disciplines *in* English, and lecturers from those contexts are conducting their classes in English. These universities still offer many courses in the local mother tongue, but have made a commitment to being part of the global competition to attract the best minds, and offer a broad range of coursework in the global lingua franca, English.

This paper will investigate the type of curriculum changes needed to both prepare expanding circle students to enter such globally-minded universities on exchange, and also how to meet the needs of exchange students who enter our universities, via offering strong content-oriented EMI programs. To achieve such a reframing of curricular policy, a critical assessment of the outdated but still dominant paradigms of ELT (EFL, native speakerism, the communicative method, etc.) is necessary to increase awareness of how to reform education in Asia and beyond to come into alignment with the reality of Global Englishes.

¹ In actuality, EIL work by Larry Smith and others preceded world Englishes, but was less discussed until a recent reinvigoration of the field by McKay, Sharifian, and Matsuda.

BACKGROUND

The main focus here is not on details of English language education itself. Rather, it is on how the “WE Enterprise” (D’Angelo 2015b, Bolton 2012, 2005)—in which English as an International Language (EIL) and English as a Lingua Franca (ELF) are viewed as related paradigms under the WE ‘umbrella’—has helped us reframe views on the use of language in many contexts and domains, including higher education. To summarize the main contributions of the WE Enterprise (hereafter WEE), it is very helpful to look at Kachru’s ‘Six Myths’ regarding English (Kachru 2005: 16-18; D’Angelo 2012: 291-292):

Myth 1: The Native Speaker Idealization Myth: the native speaker (usually a white middle class American) is the only expert of the correct variety.

Myth 2: The Native vs. Non-Native Speaker Interaction Myth: that most Expanding Circle speakers learn English to interact with Inner Circle idealized native speakers.

Myth 3: The Culture Identity (or Monoculture) Myth: that English is closely connected to British or American Culture, and that those cultures must be studied as an integral part of learning English.

Myth 4: The Exocentric Norm Myth: that the model of “correctness” comes from an Inner Circle variety. It denies the rich creativity of Expanding Circle English in the process of adaptation to the local context (Y. Kachru 2003).

Myth 5: The Interlanguage Myth: that non Inner Circle varieties are somehow deficient/sub-standard varieties, falling short of Native Speaker proficiency.

Myth 6: The Cassandra Myth: that the “Balkanization” of English as it spread around the world, spells the impending doom of the language.

While Kachru’s myths derive from the perspective of the WE paradigm, much of ELF and EIL research echoes the same potential fallacies in traditional NS-dominated approaches to ELT and SLA: what Canagarajah refers to as ‘West-based’ ELT (Canagarajah 2000). In the EMI-based international university, the majority of interlocutors will not be native speakers, a native model of English will not be stressed (Kalocsai 2014), and students and professors from many different non-native cultural backgrounds will be together using forms of ‘Educated English’ (D’Angelo 2015b, Kachru 2003, Bamgbose 1982). In such a global context, the depth of one’s knowledge and preparedness in the field of study, as well as one’s negotiation, accommodation, and meta-cultural competence skills (Sharifian 2009) will be much more important than native-like pronunciation and grammatical accuracy based on NS norms.

To further strengthen this argument, WE scholar S.N. Sridhar (D’Angelo 2011) eloquently lists off a dozen accomplishments of the WE paradigm (Sridhar 2010):

- WE looks at the sociolinguistic reality of English based on descriptive rather than prescriptive grammar.
- NNSs outnumber NSs, so NSs can no longer claim ‘ownership’ of ‘standard English.’

- Where English has some official role in various domains of society: codifiable, endonormative local standards develop (see Schneider 2007).
- Because English is 'equidistant' from all other local languages, such as in India, it provides a neutral language for all groups.
- The well-documented Outer Circle varieties are now widely recognized as 'legitimate.'
- The L1 is seen as an asset, rather than a source of 'interference.' English-knowing bi/multi-linguals have a language 'repertoire' to draw on, and employ code-mixing and code-switching as a linguistic resource.
- The culture/ethos of IVEs is not Inner Circle, but shows coloring of the local context.
- 'Tower of Babel' or 'Cassandra' fears that speakers of different IVEs will not be mutually comprehensible are unproven. Acrolectal/mesolectal speakers of local varieties succeed in international interactions.
- The *educated* local variety becomes the classroom model.
- The 'Kachru ethos' (Bolton 2005) shows inclusivity/fellowship for all users of English.
- WE proves the value of systemic/functional grammar whereby language changes to fit its actual uses.
- WE has shown that via bi-/multilingualism English is not a 'killer language.'

As with Kachru's myths, Sridhar was outlining his claims with reference to post-colonial Outer Circle varieties: yet the reference to global sociolinguistic reality, NNSs outnumbering NSs, the value of L1 and other languages as an asset for plurilingual users, cultural relativity, the importance of an 'educated' English, the importance of a functional view of language, and the general attitude of 'inclusivity' towards all users of English are crucial points in an EIL or ELF-informed view of language. The usefulness of the 'WEE' concept in which these paradigms are viewed as closely related and supportive of one another, is clear. While Kachru himself stressed to S. Mufwene that, "WE is not dependent on English being a global language' (D'Angelo 2004:31), in today's increasingly globalized world, English may in fact claim global status.

In the next section I will investigate the endeavors made in the Department of World Englishes (DWE) at Chukyo University in Nagoya, Japan to prepare our students to deal with and succeed in a global context.

PREPARING 'GLOBALIZED' STUDENTS

Here, various features of the curriculum of the DWE will be outlined, and looked at from a realistic perspective: demonstrating the successes and failures we have experienced, as well as the difficulties of implementing a new curriculum. WE research prior to the reemergence of EIL and development of ELF rarely looked at higher educationⁱ, since in Outer Circle contexts such as Singapore, India, East Africa, the Philippines, etc. it is assumed that all higher education takes place in English. There were few WE studies which looked at how to prepare Expanding Circle students to succeed in the context of greater mobility in higher education fostered by the ease of border crossing in the E.U., as well as the overall globalization of higher education. Thanks especially to work in ELF, many new insights can be gained into this phenomenon today (Mauranen 2012, Bjorkman 2013, Jenkins 2014, Vettorel 2014).

The Department of World Englishes

The DWE was founded in 2002, replacing the former Department of English Language and Literature. Dean Sanzo Sakai had participated in several summer programs at the East/West Center in Hawaii that were offered to Japanese and other Asian academics in the 1970s and '80s under the direction of Larry E. Smith. Smith's early work on English as an International Language and his collaboration with Braj B. Kachru in the development of the World Englishes paradigm was of considerable influence in Japan.

In that same year, world Englishes scholar and phonologist Paroo Nihalani, formerly of National University of Singaporeⁱⁱ, spent one year with us as visiting scholar, and through his influence, we hosted a Workshop in 2003 in which Braj and Yamuna Kachru gave papers, along with Takao Suzuki (Suzuki 1978), N. Honna (Honna 2008) and other leading figures.ⁱⁱⁱ Through the liaison with these important EIL/WEs scholars, our faculty became aware of the shortcomings of Native Speaker-ism, and the weakness of the dominant *Eikaiwa* (English conversation) model: based on Western influenced TESOL. Thanks to this input, we were able to envision EMI-based coursework as the path to develop a more practical/desirable ELT. Rather than native-like proficiency/'fluency', our goal became to develop 'Educated Japanese English': English that would be more effective in international business and academic settings. We developed a content-based stream which included classes such as Workshop, 2nd and 3rd year seminars in English, 'Language and Culture', 'Language Variation', 'New Management Trends' and 'Global Economic Trends'.

The program includes 4-skills classes such as Oral Communication, Presentation, Communicative Writing, and Reading, but our overall focus is different. One of the fundamental differences is to place less emphasis on grammatical accuracy and error correction, and more emphasis on developing students communication strategies, negotiation and accommodation skills, familiarity with English varieties, and ability to discuss wider topics with some degree of intellectual depth. We attempt to do this in as many classes as possible, although in actuality, many of the part-time non-Japanese faculty do not have adequate training in the pedagogical implications of WEE (D'Angelo 2012, D'Angelo 2015b).

There is also a certain lack of critical thinking capabilities and intellectual curiosity in Japanese students from those tiers of universities below the very top ranks (McVeigh 2002, D'Angelo 2002). This is however a complex issue, since the part-time teachers who prepare students are in the majority of cases not active researchers, and hence are not inclined to help the students structure their writing or presentations with use of good academic sources and referencing, a literature review, or methodology and data analysis.

Specifics of the DWE

Within the context of WEE, it is important for an Expanding Circle context to consider the overall needs of one's institution and students. At DWE, the majority of our students wish to use English in their careers, and Chukyo itself wishes to expand its number of international students. Planning for this requires an enlightened faculty who see the benefits of content-based coursework. Even within the DWE, there are faculty members who are resistant to overemphasizing English, since many students will also be required to be very proficient in Japanese in their future. As a result, of the 124 credits needed to graduate, 44 must be taken within the School of Liberal Arts, whose offerings are exclusively in Japanese (D'Angelo 2012). For our DWE majors, the following classes are offered in English:

- 21 required 1-credit classes in English skills
- The required Singapore Seminar and 15-day study tour
- Introduction to World Englishes class (with some Japanese language support)
- 2nd year seminars on England, the USA, the Philippines, France or Zambia
- Classes in New Management Trends, Global Economic Trends, Language and Culture, Language Variation

DWE students make significant progress in their TOEIC scores between the first and third year, with average scores rising from 540 to 620 in the second year, and to 695 in the third year. Usually several students are over 900, and as many as 20 of the 96 students per class-year exceed 800. Unfortunately, there are also a significant number of lower level students who remain mired in the 500s. Of special concern is the low level of reading scores. One possible cause may be that the reading curriculum currently stresses the concept of 'Extensive Reading', a very popular method among NS practitioners, which may promote fluency and automaticity, but does not prepare students for doing academic work overseas. A DWE student who went on one-year overseas study in Finland, in content classes in management and intercultural studies, expressed that the reading program had left him sorely underprepared for the lectures/reading materials he encountered there. He requested in an e-mail that the reading and first year seminar programs be more heavily laden with content-based work from the humanities (Nishii 2015).

For one-year overseas study, where the TOEFL is the measuring stick, in 2015 48 students at Chukyo scored over 500 on the paper-based TOEFL. While not all our students wish to spend a year overseas, the data reveals that roughly one-third of DWE students have it within their reach to do a content-based year abroad. If semester abroad students are factored in, in this upcoming Fall 2017, since our recent reorganization into 3 majors, for the 'World Englishes Career Major', a remarkable 35 out of 62 2nd year students will be going on semester or one-year study abroad!

While not all students are capable of competing in an overseas EMI program, the numbers indicate that a large percentage of them *are*. More and more Japanese students may be reaching such a level in coming years. Yet it is mainly those majoring in English who can do this, whereas in a European university, those majoring in Management, Computer Science, or Environmental Sciences would also be able to do so (Kalocsai 2014).

In my 3rd year seminar class in 2016, there were eleven American exchange students, and ten Japanese students. The Japanese students were stunned by the degree to which the Americans openly debated one another, and actually began laughing at how outspoken they were. Murata and Iino (2014) support this observation at Waseda University's School of International Liberal Studies (SILS). The Japanese students—who are among the most highly proficient students in Japan—also are shocked at the outspokenness of their international classmates. The Japanese, very confident upon being accepted to the program, go through a period of culture shock, and gravitate towards the fringes of the classrooms, rarely speaking out. Only *after* they return from the mandatory sophomore year overseas, do they begin to feel comfortable expressing themselves in class. For Japanese students in general, this is a hurdle which must be overcome if they are truly to participate in international discussions.

ATTRACTING HIGH LEVEL INTERNATIONAL STUDENTS

At Chukyo, the lack of true EMI classes can pose problems for developing a high level of academic English, and also limits the number of EMI offerings to students from overseas. In terms of the coursework available to international students, the contents are mainly in the area of cultural studies. A program such as the Waseda SILS would have much more extensive offerings in EMI.

There are only approximately 20 international exchange students in attendance at Chukyo each semester. This does not include the 120 Chinese students who are also at Chukyo enrolled in normal degree programs in departments such as Economics, Law and Sports Science. The majority of the 20 international students are majoring in Japanese or have Japanese as a minor. Of these 20 international students, only a handful have the level of Japanese proficiency to take content lectures from other faculties in Japanese. Many of the EMI classes are taught by foreign part-time teachers who hold only a masters' degree. In addition, the Japanese students in these elective classes are of mixed proficiency, so the teacher is unable to use difficult reading materials. Whereas for a humanities class in the inner or outer circle, it would be common to have to read 20 to 40 pages of several textbooks per week, in Japan, the reading might consist of only two pages. Even at this reduced level, the lower half of the Japanese students in the DWE would complain that it is 'way over their head' in terms of academic vocabulary and sentence structure. For this reason, in my own doctoral work (D'Angelo 2015b), I recommended that a special 'honors' track be created within the DWE, and that only those students be allowed to register for classes with international students. Through such a measure, the international students would have a higher rate of satisfaction.

A crucial limit to the number of content classes offered in English is the lack of willingness by tenured Japanese professors to teach in English. This tendency was confirmed in a comprehensive study of the faculty at the University of Hiroshima, which is part of the Japanese Ministry of Education's "Global 30" program (Sponseller 2015). Although the professors were much more comfortable writing papers in English for international journals, and in presenting their work at international conferences, they hesitated to use EMI in their classes.

If however, Chukyo were to attract 50 or 100 international students expecting to study various disciplines in English, it would be necessary to offer a broader range of coursework. To do this, a strong figure at the top, such as the university President, would need to commit each department to providing a certain range of classwork in English. Chukyo currently has 12 departments, with each department broken into 2 or 3 sub-majors. If a commitment could be gotten from each sub major to offer 3 classes in English, one could add as many as 100 new content-based classes. The Japanese professors could be shown relevant data, such as from Holland, which demonstrates that although some international students do complain about the intelligibility of their professors, for the majority of students the professors' content knowledge is more important than the accuracy or pronunciation of their English (Lehtonen et al., 1999).

Sarah Kaur Gill (2004) outlined the importance of this issue. She stressed that if Malaysian universities are to compete, they must consider the challenge from places such as the Netherlands, where the majority of higher education is conducted in English. Quoting Wachter et al 2008, she mentioned that, "A university may lose out on attractiveness, if not endanger its existence, if the students opt to stay away as a reaction to an internationalization deficit."

According to Gill, at the University of Maastricht (also in Holland) as much as 50% of their student body is made up of international students. While this is the case at one or two specialized programs in Japan, for a second-tier level university such as Chukyo—currently ranked 113th out of 710 universities, it would not be a reality (UniRank). On a smaller scale, in certain classes advertised to international students, there could be a significant percentage of them in class. In such a case, the Japanese students would be challenged to put themselves forward in classroom discussions, and would have to handle a larger amount of academic reading. To be able to create this kind of setting in Japan, a two-track program is suggested (see D'Angelo 2015b). For those students who do study in content programs overseas, the minimum standard is 500 on the paper-based TOEFL test, and in many cases is as high as 550. For the local context, this standard could be slightly relaxed, to 470 on the TOEFL, or 720 on the TOEIC test. By creating an honors program, students who have the potential and interest would be pushed harder to become effective ELF 'users', and the international students would be more satisfied. One very intelligent exchange student from the USA was overheard to say to a newly arrived exchange student, "Whatever class you take here will be an ESL class." He was alluding to the essential fact that even for content-based classes, they by necessity take on a CLIL quality (Coyle 2010), due to their being open to the full range of DWE 2nd and 3rd year students.

To develop effective ELF users among Japanese university students, they need to be mixed in with highly proficient peers from other countries. A good example of this would be my own Language and Culture class, in which there were 40 Japanese students, mixed in with five American undergraduates, two French students, and two Italian masters students. While one of

the American undergraduate students was quite dominating in discussions, it was the two Italians who demonstrated a more sophisticated knowledge of the field and depth of analysis. By listening to their modest intelligent comments, and their clear but quite Italian pronunciation, the DWE students had an opportunity to see that not all international students behave like Americans.

The idea of becoming effective ELF users is not limited to the higher level students. While higher level students may benefit most from entering EMI programs overseas, many of our mid to lower level students, those who can achieve at least the modest TOEIC level of 500, go overseas on “semester” programs. These programs are more ESL/Skills Oriented, but the students—even those who go to the USA or Canada—end up mainly with friends from other Expanding Circle contexts such as Korea, China, Turkey, Greece, Saudi Arabia, Brazil, Thailand, etc. They are in fact learning to become effective ELF users with other non-native speakers, although at a more conversational, less academic level.

PRACTICAL SUGGESTIONS FOR DEVELOPING EFFECTIVE ELF USERS

This section includes practical recommendations for ELT curricular reform in Japan—and is pertinent to other Expanding Circle contexts (particularly *outside* of the Northern European context) as well. It also specifies below whether the recommendation applies to the higher level ‘honors’ type students, or to all students.

1. Raise students’ awareness of the global use of English, where NNSs outnumber NSs, as well as the rich variation of world Englishes. Make them aware that their L1 is an asset, rather than a source of ‘interference’. (All students)
2. Expose students to a wide range of English through YouTube and other resources, stressing the plurilingualism of NNS users, and their impressive language ‘repertoire’. (All students)
3. Prioritize negotiation/accommodation skills, and communication strategies (in cases of breakdown, repair strategies, etc.), over grammatical accuracy and native-like pronunciation. (All students)
4. Raise awareness that rather than knowing British or American culture, students should develop ‘meta-cultural competence’ (Sharifian 2009) and appreciate cultural diversity (All students)
5. Create opportunities to have more meaningful, ‘high stakes’ interaction with international students from around the globe, beginning with other Expanding Circle contexts, via formalized Skype-based activities.
6. Develop more academic reading skills, as well as increasing the amount of CLIL offerings as in Bayyurt and Sifakis 2013. (higher level students)
7. Encourage well-established international scholars among the local faculty to teach in English. (for honors track and international students)
8. In spite of their reticence (King 2013), create a safe environment for local students to put themselves forward to take part in group discussions. (crucial for higher level students)

9. Strengthen the writing component within EMI-based coursework, to teach students to do the documented research work that would be expected at the global university (All students, but more for higher level students)
10. Hire part-time staffers who are active researchers (and if possible, already somewhat WEE-aware) and who are able to train students in how to do presentation/essay work which is more well-documented academically-oriented. (Particularly for higher level students)
11. Develop teacher-training and awareness-raising programs for part- and full-time faculty which makes them aware of the advantages of a WEE-informed outlook; provides examples of classroom practices which focus on developing English 'users' rather than 'learners'.
12. Strengthen overseas study programs, particularly among other Expanding Circle partner institutions with strong EMI programs. (For higher level students)

CONCLUSION

It is clear from the example of Chukyo University that WEE—the World Englishes Enterprise—can provide key insights to enhance curriculum to better prepare our students for success overseas. By having a less native-speakerist (Houghton 2012), less mainstream ELT/EFL-informed focus, and setting goals for our students which will help them function as effective ELF users in their future professions, we can develop students who are much better equipped for what they will encounter in the real world. Such a critical posture in which questions the usefulness of outdated, deeply entrenched nativist approaches to English is essential.

Major obstacles need to be cleared, and it will require ongoing effort by WEE-aware scholars to help make this a reality. At the same time, universities which desire to compete globally must make a substantial effort to increase their content-based EMI coursework, and to prepare their own 'honors' students participate actively in such classes. By observing the successes and failures of our own efforts, and collaborating with colleagues in other Expanding Circle contexts who adopt a similar critical perspective, progress can be made. We must also act quickly, since in the global race for the best students, Japan or Korea may currently lag behind many of our European and other Asian competitors, and risk losing out in the long run. I hope this paper may help broaden the circle of scholars and teachers who better understand the reality of Global Englishes.

References

- Bamgbose, A. (1982) Standard Nigerian English: Issues of identification. In B. Kachru (ed.) *The Other Tongue: English across cultures*. Chicago: Illinois University Press.
- Bayyurt, Y. & N. Sifakis (2013) Transforming into an ELF-aware teacher: Insights from a self-education program. In P. Vettorel (ed.) *New Frontiers in Teaching and Learning English*. Cambridge: Cambridge Scholars.

- Bolton, K. (2012) *The World Englishes Enterprise*. Hong Kong, SAR: Keynote address, The 18th Conference of the International Association for World Englishes.
- Bolton, K. (2005) Where WEs stands: approaches, issues and debate in world Englishes. *World Englishes* 24(1), 69-84.
- Bjorkman, B. (2014) *English as an Academic Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter.
- Canagarajah, A. S. (2000) *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Coyle, D., et al. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- D'Angelo, J. (2002) World Englishes and Critical Thinking. *Journal of College of World Englishes* 1, 59-66.
- D'Angelo, J. (2004) Salikoko Mufwene on global English: Myths and facts. *Journal of College of World Englishes* 6, 29-32.
- D'Angelo, J. (2012) Curriculum and world Englishes: Additive language learning as SLA paradigm. In Low, E. and Hashim, A. (eds.) *English in Southeast Asia*. Amsterdam: John Benjamins.
- D'Angelo, J. (2015a) Nurturing EMI in broad-based Japanese Higher Education: The case of Chukyo University. In K. Murata (ed.) *WASEDA Working Papers in ELF*. Vol. 4, 219-228.
- D'Angelo, J. (2015b) A broader concept of world Englishes for educational contexts: Applying the 'WE Enterprise' to Japanese higher education curricula. PhD thesis, Vaal Triangle Library, North-West University.
- Gill, S. K. (2004) Personal communication, September 1, 2004.
- Honna, N. (2008) *English as a multicultural language in Asian contexts: Issues and Ideas*. Tokyo: Kuroshio.
- Houghton, S. (2012) *Native Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2014) *English as a Lingua Franca in the International University*. London: Routledge.
- Kachru, B. (2005) *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong: HKU Press.
- Kachru, Y. (2003) Context, Competence and Curriculum in World Englishes. First Conference on World Englishes in the Classroom. Chukyo University. Nagoya, Japan. Dec. 7.
- Kalocsai, K. (2014) *Communities of Practice and English as a Lingua Franca: A Study of Erasmus Students in a Central European Context*. Berlin: De Gruyter.
- King, J. (2013) *Silence in the Second Language Classroom*. Basingstoke: MacMillan.
- Lehtonen, T. et al. (1999) *English or not English, that is the question! Teaching through English at the University of Helsinki*. University of Helsinki Press.
- Mauranen, A. (2012) *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: CUP.
- McKay, S. (2002) *Teaching English as an International Language*. Oxford: OUP.
- McVeigh, B. (2002) *Japanese Higher Education as Myth*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- Nishii, Y. (2015) Personal Communication, while studying overseas in Finland.
- Sharifian, F. (ed.), (2009) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Sponseller, A. (2015) Poster Session on EMI at Hiroshima University. JALT College and University Education SIG Conference, Sugiyama University, Nagoya, Sept 26. 2015.
- Sridhar, S.N. (2010) Comments made during Q&A session at the 16th Conference of the International Association for World Englishes, July 25-27, Simon Fraser University.
- Suzuki, T. (1978) *Words in Context*. Tokyo: Kodansha International.
- UniRank (2017) Top Universities in Japan. Retrieved 26 July 2017 from www.4icu.org
- Vettorel, P. (2014) *English as a Lingua Franca in Wider Networking*. Berlin: DeGruyter.

James D'Angelo is professor and chair of the World Englishes and Business major at Chukyo University, where he teaches courses in World Englishes, Language Variation, and Language and Culture. He serves on the board of the Japan Association for Asian Englishes (JAF AE), and is editor-in-chief of the Routledge journal *Asian Englishes*, recently abstracted on Scopus and ESCI. His primary research interest lies in implementing WE/ELF-informed practices in higher education curriculum. His chapter, "The Status of ELF in Japan" appears in the Routledge Handbook of English as a Lingua Franca, just out this August. He holds an MBA from Boston University, an MA in Bilingual/ESL from UMASS/Boston, and a PhD from North-West University, South Africa.

Email : dangelo@lets.chukyo-u.ac.jp
Mobile phone number: +81 909 122 5610
Institution address : 101-2 Yagoto Honmachi Showa-ku Nagoya JAPAN
Home address : 5-27-2 Arata-cho Showa-ku Nagoya 466-0844 JAPAN

ⁱ Some exceptions were Malaysia and Hong Kong, which have more complicated language policy issues.

ⁱⁱ Where he was a colleague of Kachruvian scholar Edwin Thumboo, the poet laureate.

ⁱⁱⁱ In subsequent years, we were able to bring on Philippine scholar Danilo Dayag from De La Salle University for the 2006 academic year, and Indian scholar Anamika Sharma for the 2009/2010 academic years, further exposing our students to educated English users from Kachru's Outer Circle.

영어는 한국어에 얼마나 깊이 뿌리를 내리고 있나?

-누리꾼들이 쓰고 있는 영어 차용 복합어 새말 분석-

이정복 (대구대 국어국문학과)

1. 머리말

영어가 전 세계를 지배하는 21세기에 한국어 및 한국 사회에서도 영어의 위세는 대단한 수준이다. 영어를 공용어로 쓰자는 움직임이 나온 지 오래 되었고, 학생은 물론 온 국민이 영어 공부에 많은 시간과 돈을 투자하고 있다. 영어가 대학 입시와 취업은 물론이고 개인적 발전을 위한 중요한 도구로 인식된다. 이와 함께 상품 이름, 상호, 광고에서 영어 및 영어에서 들어온 외래어가 높은 빈도로 쓰이고, 새 정부 들어 마침내 ‘중소벤처기업부’라는 영어 차용 외래어가 들어 간 부처 이름이 생겨나는 등 공공 분야에서까지 쓰임이 크게 늘었다. <그림 1>, <그림 2>에서 알 수 있듯이 예전에 ‘중앙공원’이라고 한자어로 표현하던 말이 이제는 ‘센트럴파크’, ‘central park’로 바뀌어 쓰이고 있다. 또 한국어 어휘 체계에서 영어로부터 들어온 외래어와 차용어 비중이 올라가고 있으며, 한국어 화자들의 일상어 및 통신 언어 사용에서 영어와 영어 차용 표현이 높은 빈도로 자연스럽게 섞여 쓰이고 있다. 사회적 소통망(SNS)인 트위터에서 가져 온 아래 예문들은 현재 한국어 화자들이 외래어와 외국어를 얼마나 많이, 일상적으로 쓰고 있는지를 잘 보여 준다.

디자이너 줄리앙 맥도날드가 영국 맥도날드와 콜라보로 만든 시그니처 햄버거 박스 패키지라는데...보석함같자나^^!!

컴파니가 방금 파울한거 (파울 안 받음) 본인이 봤다면서 accidental 이라고 바로 말하면서 별거 아니라고 바로 말하는데 리플레이 보니까 컴파니 민거 맞는데 ㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋ 지니 할말 없어짐

AI 자동화에도 인간의 정교하고 감성적 수완 필요한 마이크로 업무 인력 수요는 늘다. 플랫폼 기반 온라인으로 일과 책임자 이어주는 휴먼 클라우드 베타열기업 속속 등장. 글로벌 디지털 프롤레타리아 시대로 간다.

이런 상황을 고려하여 이 연구에서는 사회적 소통망 누리꾼들이 쓰고 있는 영어 차용 복합어 새말의 쓰임을 구조 및 의미 면에서 구체적으로 분석하고, 나아가 그러한 차용 표현 사용의 사회문화적 의의와 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 태도를 파악해 보고자 한다. 누리꾼들은 ‘갑질마인드’, ‘플택계정’, ‘웹소설’처럼 고유어(한자어 포함)와 영어 바탕의 외래어나 외국어가 합쳐진 복합어를 새로 만들어 쓰는 일이 많은데, 이런 표현들은 영어가 한국어에서 단순히 외래어로 쓰이는 단계를 넘어 고유어에 가까워진 한국어 단어를 형성하는 과정에 적극 참여하는 것이다. 최근에 크게 늘어나고 있는 영어 차용 복합어는 한국어 사용에서 영어

가 외국어의 지위를 넘어 한국어 새말의 중요한 자원을 제공하는 바탕 언어로서 역할을 맡고 있음을 보여 준다. 한국어 역사에서 오랫동안 한자어가 그랬던 것처럼 이제는 영어가 한국어 어휘의 주요 구성 요소가 되고 있는 것이다.¹⁾ 고유어와 함께 한자어가 함께 쓰인 결과 점차 화자들의 의식에서 고유어와 한자어가 구별이 잘 안 되는 것처럼 영어 차용 복합어 새말의 수와 쓰임이 급격히 늘어나면서 영어가 한국어에서 한자어의 지위를 대신할 수도 있을 것이다.



<그림 1> 일상 공간의 외국어 사용 ①



<그림 2> 일상 공간의 외국어 사용 ②

여기서 제시하는 영어 차용 복합어 및 그것이 쓰인 문장은 2017년 8월부터 9월 사이에 필자의 트위터 계정을 통해 수집한 것이다. 실시간 트위터 게시글이나 트위터 검색 기능을 통해 영어 차용 복합어 자료를 수집하되 2017년에 작성된 게시글로 범위를 한정했다. 복합어 새말의 기준으로 국어사전에 실리지 않은 것을 조건으로 했는데, 그것을 구성하는 차용 표현은 사전에 실린 외래어나 차용어일 수도 있고 사전에 없는 외국어로서의 영어일 수도 있다.

2. 관련 선행 연구 및 용어 검토

이 연구와 관련되는 선행 연구 가운데서 외래어가 기존 한국어 요소와 결합되어 혼종어를 이루는 현상에 대한 연구, 새말 및 혼종어에 대한 연구를 살펴보기로 한다. 먼저 이신형(2009), 손혜옥·이수미(2011)은 외래어가 기존 한국어 요소와 결합되어 혼종어를 이루는 현상에 대한 연구들이다.

이신형(2009)는 외래어 사용을 한국어 표현의 다양화라는 긍정적 측면에서 ‘한제’ 외래어와 외래어 요소의 자생적 기능을 분석했다. 한제 외래어란 한국어 화자들이 기존 외래어나 외국어를 임의적으로 조합하여 만들어 쓰는 자생적 외래어를 가리키는데, ‘백미러, 엔진오일, 스킨십, 선텅, 아나듀서’ 등의 예를 들었다. 과거에 한자어처럼 영어를 이용한 자주적 어휘 창조가 매우 생산적으로 이루어지고 있다고 보았다. 또 ‘배꼽티, 깜짝쇼, 핸섬하다, 터프하다, 아동틱, 시골틱’ 등의 보기를 통해 외래어 요소가 혼종어를 만들고, 파생어의 어근으로 쓰이며, 어근형성 접미사로 쓰이는 등 한국어 문법 체계 내부로 깊숙이 들어와 있다고 했다.

1) 노명희(2006:39)에서도 “이제까지는 한자어가 조어력이 뛰어나 단어 형성의 언어재로 가장 많이 이용되어 왔으나 최근에는 한자어 못지 않게 신어에서 외래어의 사용이 급증한 것을 볼 수 있다”고 기술한 바 있다.

손혜옥·이수미(2011)은 ‘심플하다, 로맨틱하다, 스마트하다’와 같은 ‘영어+하다’류 외래어 형용사를 대상으로 한국어 안에서 정착 양상을 살펴보았다. 이런 표현들이 기존 한국어 표현과 어떠한 유의 관계를 형성하면서 쓰이는지를 신문 기사에 쓰인 자료를 중심으로 분석했다. 그 결과 ‘다이내믹하다, 디테일하다, 리얼하다’ 등은 기존 한국어 표현과 의미 차이가 거의 없는 유형이며, ‘그로테스크하다, 나이브하다, 스마트하다’ 등은 기존 표현과 유의 관계를 맺고 있는 유형이고, ‘드레시하다, 섹시하다, 스포티하다’ 등은 기존 표현과는 다른 의미를 갖는 유형이라고 기술했다. 이런 분석을 통해 이 연구는 외래어가 기존의 한국어 표현으로 채워지지 않는 독자적 의미 영역을 확보하고 있기 때문에 그것을 무조건 순화의 대상으로 보거나 기존어에 대한 잉여적 존재로 볼 수 없다는 생각을 강조하고 있다.

새말에 대한 연구가 많이 나와 있지만 그 가운데서 이수진·김예니(2014)가 참조할 필요성이 높다. 이수진·김예니(2014)는 2013년에 나타난 신어를 대상으로 추출 방법론과 형태·의미론적 특성을 다루었다. 신문, 잡지, 방송, 인터넷 매체 등에서 쓰인 227개의 신어를 대상으로 조어법 면에서 분포를 제시했다. 대부분의 신어는 복합어로 형성되며, ‘접미 파생’이 가장 큰 비중을 차지했고 그 다음으로 ‘합성’과 ‘축약’ 방식이 많았다고 보고했다. 원어에 따른 특성 면에서는 단일원어보다 복합원어, 곧 혼종어 비율이 높았고, 복합원어 가운데 한자어와 외래어가 결합된 유형이 가장 많았다. 눈에 띄는 점은 ‘고유어+외래어’, ‘한자어+외래어’, ‘고유어+한자어+외래어’와 같이 외래어가 포함된 복합어 새말이 36.8%를 차지한 것이다. 이는 2002년과 2003년의 경우 각각 24%, 19%인 것과 비교해서 크게 늘어난 수치임을 알 수 있다. 영어 등의 외래어가 한국어 새말의 형성에서 갈수록 중요해지고 있음을 뜻한다.

새말의 단어 형성 유형 가운데 ‘혼성어’에 대한 연구들이 늘어나고 있는데 이찬영(2016나), 광유석(2017) 등이 특히 눈에 띈다. 이찬영(2016나)는 혼성어를 ‘두 단어 중 일부 또는 전체를 절단한 후 이들을 결합하여 만든 새로운 단어’로 정의하고, 혼성어 형성어의 절단과 결합 양상, 음절 수 유지 경향, 혼성어의 형성 요인을 분석했다. 다수의 혼성어가 후행 형성어의 음절수를 유지하는데, 그것은 후행 형성어가 의미 및 분포의 핵이기 때문이라고 보았다. 이와 함께 혼성어 형성은 파생어와 합성어가 가지는 ‘의미 해석성’, 절단어나 두음절어가 가지는 ‘언어 경제성’의 효과를 취하는 단어 형성 방식이며, 화자의 표현론적 동기를 충족시켜 주는 과정으로 해석했다.

광유석(2017)은 ‘혼성어’의 개념과 범위, 형성 방식을 다루었다. ‘두 단어의 전체 혹은 일부를 이용하여 형성된 단어’를 ‘혼성어(blends)’라고 정의하고, 결합에 의해 형성된 혼성어와 대치에 의해 형성된 혼성어가 있다고 했다. ‘뇌+오피셜→뇌피셜’은 앞의 보기로, ‘역·역세권=포(켓몬 고):X X=포세권’은 뒤의 보기로 들었다. 또한 ‘두 단어 중 일부를 삭감하여 이들을 결합함으로써 새로운 단어를 형성하는 과정’을 ‘혼성’이라 정의하고, 혼성을 독자적인 조어기제로 인정하고 있다. 혼성은 기존 체계에서는 나타나기 어려운 불규칙한 단어를 창조적으로 형성하는 것이며, 혼성으로 형성된 불규칙한 단어는 유추를 통해 규칙적 단어로 변화할 수 있다고 보았다.

이 연구에서 쓰는 주요 용어로는 ‘외래어, 외국어, 차용어’와 ‘차용 표현’이 있다. ‘외래어’는 다른 언어에서 들어온 말로서 국어사전에 실림으로써 한국어의 어휘 체계에 편입된 단어들을 가리킨다. 이와 달리 ‘외국어’는 아직 외래어 단계에 이르지 못한 다른 언어의 비교적 낯선 표현을 뜻한다. ‘차용어’는 외래어 가운데 한국어에 완전히 동화되어 고유어처럼 바뀐 단어를 가리킨다.

이러한 외래어, 외국어, 차용어를 모두 포괄하는 용어로 ‘차용 표현’을 쓰기로 하겠다. 국어

사전 등재 여부, 한국어에 동화된 정도, 화자들이 느끼는 낯설 정도와 관계없이 외국어에서 들어온 말을 모두 가리키는 말로 쓰는 것이다. ‘영어 차용 복합어’라고 하면 영어에서 빌려 쓰는 차용 표현이 포함된 복합어를 뜻한다. ‘영어 차용 복합어 새말’이란 영어 차용 표현이 포함된 복합어 가운데 아직 국어사전에 오르지 않은 새 단어를 가리킨다. 논리적으로 영어 차용 복합어 새말에는 ‘유머포텐셜’, ‘기프트콘’, ‘컵누들’처럼 둘 이상의 영어 차용 요소로만 결합된 복합어도 있지만 이 연구에서는 이런 유형은 제외하고 영어 차용 표현과 고유어, 한자어 등 기존 한국어 요소가 결합된 ‘혼종어’ 복합어만 다루기로 한다.

같은 차용 복합어라고 해도 영어 요소끼리 결합된 것은 화자들에게 아직도 외국어라는 느낌이 강한 반면 기존 한국어 요소와 영어 요소가 결합된 것은 좀 더 한국어에 가깝게 느껴지는 차이가 있다. 영어와 한국어 요소가 결합된 혼종 복합어는 외국어로서의 영어가 외래어 단계를 넘어 상당한 수준으로 ‘한국어화’가 진행된 것으로 평가할 만하다. 곧 이런 표현은 영어가 혼종 과정을 통해 한국어에 깊이 뿌리를 내리고 있는 단계인 것이다. 영어 차용어가 한국어에 정착되는 단계를 ‘curve’를 통해 설명하면, 처음에는 외국어로서 로마자 그대로 ‘curve’로 적거나 한글로 ‘커브’ 또는 ‘커부’라고 적는 단계를 거쳐 그것이 화자들에게 널리 쓰이고 익숙해지면 외래어로서 ‘커브’가 표준어로 사전에 오른다. 그 다음 단계에서 고유어 ‘길’과 결합되어 ‘커브길’이 생겨 쓰인다. ‘커브길’은 지역이나 세대에 따라 ‘카부길’, ‘가붓길’ 등의 변이형이 나오면서 어원에서 점점 멀어지며 완전한 고유어처럼 느끼는 경우도 나타난다. 최근 인터넷 공간에서 누리꾼들은 외국어 단계의 아주 낯선 영어 요소를 외래어 단계를 거치지 않고 바로 한자어나 고유어 요소와 결합하여 혼종 복합어로 만들어 씀으로써 영어 차용어가 한국어에 더 빠르게, 더 깊게 뿌리를 내리는 데 앞장서고 있다. 이런 점들을 고려하여 영어 차용 복합어 새말 가운데 영어 요소와 기존 한국어 요소가 결합된 표현들에 관심을 초점을 모으기로 한 것이다.

3. 영어 차용 복합어 새말의 구조와 의미

3.1 영어 차용 복합어의 구조

영어 요소를 기존 한국어 요소와 결합하여 만든 복합어는 형태론적으로 네 가지 유형으로 나눌 수 있다. 영어 및 한국어 요소 모두가 어기인 ‘합성어’, 두 요소 가운데 하나가 접사인 ‘파생어’, 두 요소의 일부가 절단 후 결합된 ‘혼성어’, 긴 단어나 구를 줄인 ‘줄임말’이 그것이다. 각 유형에는 어떤 표현들이 쓰이고 있는지 보기를 통해 살펴본다.

(1) 영어 차용 합성어의 쓰임 ①

가. 아 진차 넘 웃픈말이지만... 웬실히팬들 **자폭개그** 넘 웃겨.... 진차.....

나. 문득 떠오른건데 발더빙을 하면 오히려 **초월더빙**이 되는걸까요

나-1. 조로리 영화 더빙 애들에게도 욕 먹었다니 ㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋ얼마나 **발더빙**이었던 거야 ㅋㅋㅋㅋ

다. 헤엑 우리 이 정도로 **랜선친구** 아니잔아요 너무 랜선에 충실한 거 아임니까; 빨랑님이 오든지 내가 가든지 하자;;

라. 웬지 청와대가 **이니굿즈**를 안 만들고 평창올림픽에 이니를 모델로 쓸것 같다... 평창

올림픽 홍보도 되고... 문빠도 좋고 인가?

라-1. 내가 이프사를 바꾸고싶지만, 저**이니블루** 옷이 너무 대놓고 민주당원이라 안바꿈ㅋㅋ

라-2. 이렇게 국민의 마음을 살뜰히 헤아리고 살피주시니 그저 행복하고 감사할 따름입니다 ^-----^**이니피스**~

(1가)의 ‘자폭개그’는 ‘자폭(自爆)+개그(gag)’의 구성으로 한자어와 영어에서 차용한 외래어가 결합된 것이다. 남을 공격하려다가 오히려 자기에게 손해가 되는 발언을 가리킨다. (1나, 나-1)의 ‘초월더빙’, ‘발더빙’은 각각 ‘초월(超越)+더빙(dubbing)’, ‘발+더빙(dubbing)’의 합성어다. ‘초월더빙’은 더빙 수준이 아주 뛰어나다는 뜻이고, ‘발더빙’은 그 반대말이다. ‘발더빙’에서 ‘발’은 접두사처럼 쓰여 실력이 떨어지는 것을 가리키며, 관련 복합어로 ‘발연기’, ‘발번역’이 있다. (1다)의 ‘랜선친구’는 ‘[랜(lan)+선(線)]+친구(親舊)’의 합성어다. 합성어 ‘랜선’이 먼저 만들어지고 이어서 거기에 ‘친구’가 결합된 말이다. 인터넷을 통해 알게 되고 친구 관계를 유지하는 사람을 뜻한다.

(1라)의 ‘이니굿즈’는 가장 최근에 만들어진 표현인데, 문재인 대통령의 이름이 적힌 청와대의 대통령 기념품을 가리킨다. ‘이니+굿즈(goods)’의 구성에서 ‘이니’는 문재인 대통령 이름의 ‘인’ 자에 접미사 ‘-이’를 더하고 소리대로 쓴 애칭이다. 고유명사에 외래어를 결합하여 새로운 합성어를 만들어 낸 점이 인상적이다. 이와 비슷한 영어 차용 합성어 새말로는 (1라-1, 2)의 ‘이니블루’, ‘이니피스’가 있다. ‘이니+블루(blue)’는 문재인 대통령이 자주 입는 옷 색깔이나 민주당 상징 색으로 쓰이는 파란색을 가리킨다. ‘이니+피스(peace)’는 관련 표현 가운데서도 가장 최근에 만들어진 말인데 문재인 대통령 덕분에 마음의 평화를 느낀다는 뜻이다.²⁾ ‘이니굿즈’, ‘이니블루’, ‘이니피스’는 문 대통령과 그 지지자를 지지하고 상호 결속을 이끄는 기능을 가진 점에서 통신 언어 사용의 ‘유대 강화 동기’에 따라 만들어진 새말로 볼 수 있다.³⁾

(2) 영어 차용 파생어의 쓰임 ①

가. 이 몸과 **맛팔로우**를 하는 조건은 신선한 토마토 한 개...가 아니라, 간단한 멘션이란다.

가-1. 디엠으로 **맛팔**해달라고 하지쫘 마세요; 님이 재밌음 내가 진작에 팔로했셈
나. 판 겜도 그렇고 일반노트 트릴 나오는게 진짜 켄병이라 **고레벨** 진입이 너무 힘드네..
이건 기본기가 약해서 그런거 같은데

나-1. 소피 팀샤 **고렙**도 이썬니다.. 화이트켓 악세 제시하는분은 저거 다가져가셔도 돼..
다. 혁 그렇군요ㅠㅠㅠㅠ **스토커짓** 하는 놈들은 다 주어버려야합니다 (극단적) 아도니스으
으...(꼬오옥..)

라. 명절이라 **지방러**들 집 가고 여행 가는 사람도 있고 시간 안되는 사람이 대부분인데
그런 과제를 왜 준대요... 어이구 교수님ㅠ

마. 안철수가 지금 **개오바질**을 하는 것은 반문의 선봉장으로 각인되겠다는 계산 때문.

2) ‘이니피스’는 영어 ‘inner peace(이너피스)’를 참조해 만든 유추 표현으로 볼 수도 있다. ‘이니’ 자리에 발음이 비슷한 ‘이니’를 바꾸어 넣어 만들었다고 보는 것이다.

3) 통신 언어 사용 동기에는 경제적 동기, 표현적 동기, 오락적 동기, 유대 강화 동기, 심리적 해방 동기가 있다. 자세한 내용에 대해서는 이정복(2003)의 2장을 참조하면 된다.

(2)는 영어를 차용해 만든 명사 파생어로서 (2가)의 ‘맷팔로우’는 고유어 접두사 ‘맷-’과 외래어 어근 ‘팔로우(follow)’가 결합된 말이다. 이 말은 다시 (2가-1)의 줄임말 ‘맷팔’로 잘 쓰인다. (2나)의 ‘고레벨’은 ‘고(高)-레벨(level)’의 파생어며, 이는 다시 (2나-1)의 줄임말 ‘고렙’으로도 쓰인다. (2다)의 ‘스토커짓’은 ‘스토커(stalker)-짓’의 파생어로 외래어 어근에 고유어 접미사가 결합된 말이다. (2라)의 ‘지방러’는 ‘지방(地方)-러(<-er)’ 구성의 파생어다. ‘-러’는 ‘스토리텔러(storyteller)’와 같은 영어 단어의 끝음절 발음 ‘러’를 사람을 가리키는 한 단위의 접미사로 잘못 분석하여 한국어에서 새말을 만드는 파생 접미사로 활용하는 것이다. (2마)의 ‘개오바질’은 ‘개-[오바-질]’의 구성으로 ‘오바(over)-질’⁴⁾이 먼저 만들어진 후 의미를 강조하는 접두사 ‘개-’를 붙여 2차로 만든 파생어다.



<그림 3> 파생어 ‘고레벨’과 줄임말 ‘고렙’의 쓰임

영어 차용 파생어에는 다음 (3)과 같이 외래어 어근에 고유어 파생 접사 ‘-하다’를 붙여 동사나 형용사로 만든 표현들도 아주 많다.⁵⁾

(3) 영어 차용 파생어의 쓰임 ②

- 가. 소속사면 소속사가 알아서 **케어**하고 피디옐라고 그래야지 머하는거지 진짜
 나. 주시 이새끼들은 레몬에 스티커도 안태고 **슬라이스**하냐??? 세척하긴 한거냐
 다. IT취업및 창업강의 **드랍**하고싶다.... 전공교양이라 드랍도 못해... 아니 왜 정원이 40명인데 5분스피치를 준비하래...
 다-1. 엔진짜? 나 글구 3학점 교양 하나 **드롭**해서 시간표 꽤널널...
 라. **슬렌더**해서 까만 셔츠 입고 악세사리 잔뜩 끼우고 계단에서 이너바우어 하는 날카로

4) ‘over’의 외래어 표기는 ‘오버’지만 누리꾼들은 ‘오바’, ‘오바질’을 많이 쓰는 편이다.

5) 노명희(2009:15-16)에서는 ‘클리어하다’, ‘스피디하다’와 같은 보기를 단일어의 ‘어근 형성’으로 보았으나 여기서는 이런 구성을 외래어 어근과 고유어 접사가 결합된 점에서 파생어로 다룬다.

운 스모키 화장한 미남이 슬리데린이 아니라면 대체 누가 슬리데린을 하겠어요
 마. 알바비 들어왔다ㅏㅏㅏ 사장님 만원단위로 주셔서 672500원인데 68만원주심 **개쿨**
해

(3가~다)의 ‘케어하다’, ‘슬라이스하다’, ‘드랍하다/드롭하다’는 모두 동사로 파생된 것이고, (3라)의 ‘슬렌더하다’는 형용사로 파생된 것이다. 각각 ‘케어(care)’, ‘슬라이스(slice)’, ‘드랍/드롭(drop)’, ‘슬렌더(slender)’에 파생 접사 ‘-하다’가 결합되었다. ‘케어(care)’, ‘슬라이스(slice)’, ‘드랍/드롭(drop)’은 모두 영어에서 명사와 동사로 쓰이는 것인데 한국어 차용 과정에서는 동사의 기능이 사라지고 명사나 어근으로 쓰인다. ‘슬렌더(slender)’는 영어에서 본래 형용사지만 역시 한국어에서는 형용사 기능을 잃고 어근으로서 접사와 결합되어 형용사가 된다. (3마)의 ‘개쿨하다’는 ‘쿨(cool)-하다’라는 혼종 파생어에 접두사 ‘개-’가 덧붙여 만들어진 형용사다.

(4) 영어 차용 혼성어의 쓰임

가. 와 만트래 진심 사람이 어떻게 만트를 하지 **트잉여**다 말도안된다;;

나. 요즘 기레기들의 패악질을 보면 친한 트친도 떨어져나갈것 같은 반인륜적인 **패드립**이
 끓어오르는걸 무서운 힘으로 참는다

나-1. 마음놓고 **섹드립**칠수있는 관계가 되려면 반모부터 해야할거같다 그러므로 반모받아
 여

나-2. 작년에 503이 탄핵 위기에 몰렸을때 **개헌드립** 많이 나왔던 걸로 기억하는데 아베
 섹시가 똑같은 패턴을 쓰내 ㅈㅈ

다. 탐라의 중심에서 ㅈㅈ를 외치는 사람을 **섹무새**라고 하는게 아니고 매미라고 불러야
 하는거 안닌가.

다-1. 나는야 **섹스앵무새** 섹무새

라. 김명수 대법원장이 안초딩 고교 동문인데 그렇게 중허디 중한 관련 뉴스 탑이나? **개**
이버 새끼들 진짜!!!

라-1. 기레기와 **게이버** 다음 이 십새들 김광석으로 이명박 덮으려고 하는거 같아 존나 째
 집함

라-2. 현재 5위, **네이년**이 작업 못하게 우리가 꾸준히 오늘 하루는 검색합시다

(4)의 보기는 누리꾼들이 ‘혼성’ 방식에 의해 만들어 쓰는 복합어 새말이다. (4가)의 ‘트잉여’는 ‘트(위터)+잉여’의 구성으로 분석되는 혼성어며, 사회적 소통망인 트위터에서 빈둥거리며 많은 시간을 보내는 사람을 뜻한다. ‘트위터’에서 1음절로 절단된 ‘트’는 이미 ‘트통령’(트위터 대통령), ‘트친’(트위터 친구), ‘트친소’(트위터 친구 소개), ‘트페미’(트위터 페미니스트) 등 많은 복합어 새말의 어근으로 쓰이고 있다. (4나)의 ‘패드립’은 ‘패(륜)+(애)드립’ 구성의 혼성어로 윤리적으로 문제가 있는 발언을 가리킨다.⁶⁾ ‘패드립’과 함께 혼성어 ‘패륜+(애)드립’도 잘 쓰이는데, ‘패륜드립’은 ‘패드립’에 비해 언어 경제성에서 불리하지만 의미 해석에서는 유리하다. (4나-1)의 ‘섹드립’은 ‘섹(스)+(애)드립’의 혼성어다. ‘패드립’, ‘섹드립’이 구성 요소 모두에

6) ‘애드립’을 줄인 ‘드립’ 자체가 이미 “국정원이 만든 드립을 사용한 과거가 까이는게 불편하면 그만큼 사고체계가 동화되어 있기 때문입니다.”와 같이 독립된 줄임말로 쓰이는 점에서 누리꾼들의 관점에서는 ‘패(륜)+드립’ 구성으로 볼 가능성도 있다.

서 절단이 일어난 것과 달리 (4나-2)의 ‘개헌드립’은 ‘개헌+(애)드립’ 구성의 혼성어다. ‘개헌드립’이 ‘개드립’으로 줄어들지 않는 것은 이미 다른 뜻의 ‘개-(애)드립’ 구성이 있기 때문에 의미 충돌을 피하기 위해서다.⁷⁾ (4다)의 ‘섹무새’는 ‘섹(스)+(앵)무새’의 혼성어로 트위터에서 성 관련 게시글을 앵무새처럼 반복해서 올리는 사람을 뜻한다. (4다-1)처럼 ‘섹무새’의 뜻을 알 수 있도록 ‘섹스앵무새’를 쓴 누리꾼이 있지만 이 말은 거의 쓰이지 않고 혼성어 ‘섹무새’만 주로 쓰인다.

(4라)의 ‘개이버’는 ‘개+(네)이버’의 혼성어로, 한국의 대표적 인터넷 기업인 ‘네이버’에 대한 부정적, 비판적 태도를 드러내는 말이다. (4라-1)의 ‘게이버’는 ‘네이버’ 1음절 모음의 영향으로 ‘개이버’가 변형된 표기다. 따라서 ‘게이버’를 ‘ㄱ(개)+(네)이버’와 같이 음소 단위의 절단이 일어난 후 결합된 혼성어로 볼 수 있다. 이런 표현들과 비슷한 말로 (4라-2)의 ‘네이년’도 쓰인다. ‘네이(버)+년’의 혼성어인데, 비속어 표현 ‘네 이년’을 참조하여 만들어 낸 표현이다.

이러한 혼성어는 최근 만들어진 새말에서 비중이 높은 유형이다. 남길임·김덕호(2014:24)의 조사에 따르면, 2014년 새말의 조어법별 분포에서 혼성어가 26%로서 파생어 25.2%, 합성어 23%보다 더 높은 것으로 나타났다. 앞서 제시한 것처럼 파생과 합성의 일반적 조어법에 따른 새말도 많지만 혼성 방식에 따른 혼성어 새말이 가장 많은 것은 혼성 방식이 가진 여러 가지 장점이 있기 때문이다.⁸⁾ 이와 관련하여 이찬영(2016나:23)에서는 혼성어가 ‘의미 해석성’, ‘언어 경제성’과 함께 ‘단어성’까지 함께 갖는 “매우 효율적인 단어 형성 방식”이라고 보았다.

예를 들어 설명하면, (4가)의 ‘트잉여’는 합성 방식의 ‘트위터잉여’나 실제 잘 쓰이지는 않지만 그것의 두음절어 ‘트잉’과 비교할 때 ‘트잉’보다 의미 해석이 쉽고 ‘트위터잉여’에 비해 언어 경제성이 있다는 설명이다. ‘트잉여’는 ‘트위터잉여’와 ‘트잉’에 비해 단어로 받아들여지는 정도인 단어성도 높다고 본다. ‘트통령’, ‘패드립’, ‘개이버’와 같은 다수의 혼성어는 구성 요소 가운데 ‘후행 형성어’인 ‘대통령’, ‘애드립’, ‘네이버’와 음절 수가 같기 때문에 기억이나 의미 해석에서 유리하게 작용한다고 본다.⁹⁾ 이선영(2007:187)은 이러한 혼성어가 “후행 성분이 그 원래 단어가 가졌던 독자적인 의미를 그대로 표현하면서” 단어로 만들어지기 때문에 ‘두음절어’에 비해 새말로 정착하는 경우가 많다고 보았다.

혼성어의 형성에서 한 가지 더 주목할 점은 형성어의 절단 과정에서 외래어의 내부 구조가 완전히 무시되는 사실이다. 노명희(2012)에서는 외래어가 한국어에 정착하는 과정에서 품사적 변화가 나타남을 기술했고, 이찬영(2016나:6)은 “외국어 단어가 외래어로서 한국어에 정착되면 대부분 원래의 내부 구조가 반영되지 않아 단일어로 인식됨”을 지적했다. 트위터 누리꾼들은 ‘트잉여’에서 ‘트위터’를 ‘트’로 절단했는데 이는 영어 ‘twitter’의 내부 구조와 전혀 관련이

7) 김해연(2007:97)은 “과도한 생략은 회복가능성(recoverability)의 문제와 모호성(ambiguity)의 문제가 발생한다”고 하면서 “이를 피하기 위해서는 다른 단어와 구별할 수 있는, 대조관계를 이룰 수 있을 때까지 줄여야 한다는 제약”을 제시하고, 이를 ‘구별성의 동기(motivation of distinctiveness)’라고 했다. ‘개헌드립’이 ‘개드립’으로 줄어들지 않는 것은 바로 이런 동기에 따른 것이다.

8) ‘막(걸리)+(탁)배기’, ‘잎(담배)+(엽)초’, ‘뽕(부기)+(무)닭’과 같이 고유어나 한자어가 결합된 혼성어가 다수 있는데 이들을 《표준국어대사전》에서 ‘~의 잘못’ 또는 ‘~의 방언’으로 풀이하고 있는 것에 대해 박용찬(2008:114)는 “우리말에서 혼성어를 언어유희, 곧 말장난의 하나에 지나지 않는 것으로 파악한 것”과 관련지어 해석했다. 또 “그만큼 혼성을 우리말의 자연스러운 단어 형성 방식으로 보지 않았던 것”이라고 하면서 최근 들어 혼성어 새말이 크게 늘어난 상황을 고려하면 ‘혼성’을 새로운 단어 형성 방식으로 인정할 필요가 있음을 지적했다.

9) 이찬영(2016가:62)의 조사에 따르면 기존 형성어의 음절 수를 유지한 혼성어의 비율이 80% 정도로 높다.

(5가)의 ‘팩폭’은 (5나-1, 2)의 합성어 새말 ‘팩트(fact)+폭력(暴力)’ 또는 ‘팩트(fact)+폭행(暴行)’의 줄임말이다. 의미를 쉽게 전달하려는 누리꾼들은 4음절의 본말을 그대로 쓰고, 빠르고 효율적으로 언어를 쓰려는 누리꾼들은 줄임말 ‘팩폭’을 쓴다. (5나) ‘트친’은 (5나-1)의 합성어 ‘트위터(Twitter)+친구(親舊)’의 줄임말이고,¹¹⁾ (5다)의 ‘폭트’는 (5다-1)의 ‘폭풍(暴風)+트윗(tweet)’의 줄임말이다. (5다)에 함께 쓰인 ‘섹트’는 ‘섹스트윗’, ‘욕트’는 ‘욕설트윗’의 줄임말이다. 이러한 줄임말들은 앞선 연구에서 ‘두음절어’로 부르던 것으로, 본말의 두 구성 요소가 각각 첫음절로 줄어드는 규칙성을 보여 주는 점이 특징이다. (5라)의 ‘취트’는 ‘취해서 하는 트윗’의 줄임말이다. 일부 줄임말은 이처럼 여러 어절의 본말에서 불규칙하게 만들어지기도 한다.

(5마)의 ‘고퀄’은 ‘고(高)-퀄리티(quality)’라는 파생어를 짧게 줄인 말이며, 본말 ‘고퀄리티’와 줄임말 ‘고퀄’이 비슷한 빈도로 함께 쓰인다. (5바)의 ‘최애캐’는 (5바-1)의 ‘최애(最愛)+캐릭터(character)’의 줄임말이다. 만화, 애니메이션 등에 나오는 가장 아끼는 주인공을 뜻한다. (5사)의 ‘세컨’은 (5사-1)의 ‘세컨계’를 줄인 말이고, ‘세컨계’는 (5사-2)의 ‘세컨계정’을 줄인 말이며, ‘세컨계정’은 (5사-3)의 ‘세컨드계정’을 줄인 말이다. ‘세컨드계정’이란 평소 쓰는 기본 계정 외에 다른 용도로 쓰기 위해 추가로 개설한 트위터 계정을 가리키며, ‘부계정/부계’, ‘뒷계’라고도 한다. 계속 짧게 줄이다 보니 합성어의 뒷부분 ‘계정’은 완전히 떨어져 나가고 앞부분의 일부 ‘세컨’만 남아 본말의 전체 뜻을 유지하고 있다. 긴 형식이 여러 단계의 줄임말로 만들어지는 흥미로운 모습이다. 이러한 ‘고퀄’이나 ‘최애캐’, ‘세컨, 세컨계’는 본말에서 뒷부분이 절단되어 떨어져 나간 ‘절단어’ 형식의 줄임말들이다.

한편, 이정복(2013:47)에서는 사회적 소통망의 새말 형성에서 ‘줄임’ 방식이 가장 생산적으로 활용된다고 했다. “다른 방식에 비해 절차가 간단할 뿐더러 긴 내용을 짧은 형식으로 쉽게 줄일 수 있기 때문”에 누리꾼들이 잘 활용한다고 본 것이다. 이런 점에서 줄임말은 기본적으로 파생어나 합성어, 구와 문장을 짧게 줄임으로써 언어 경제성을 확보하려는 통신 언어 사용의 ‘경제적 동기’에서 나온 것으로 볼 수 있다. 이와 함께 기존에 없는 새로운 형식을 만들어 내어 은어(隱語)처럼 쓰면서 재미를 느끼는 ‘오락적 동기’도 줄임말 사용의 중요한 동기로 작용한다. ‘섹트’와 같은 줄임말은 ‘섹스’라는 말을 직접 드러내지 않은 채 점잖게 표현할 수 있는 점에서 은어적 기능이 있고, ‘고퀄, 팩폭, 트친’과 같은 줄임말은 본말에 대한 지식이 있어야 이해할 수 있다. 이런 점에서 누리꾼들이 만들어 쓰는 줄임말은 인터넷에서의 활동을 공유하는 누리꾼들끼리 어느 정도 비밀을 유지하면서 친목을 강화하기 위한 ‘유대 강화 동기’에서 나온 것으로 해석이 가능하다.

3.2 영어 차용 복합어의 의미

앞에서 살펴본 영어 차용 복합어 새말을 그것이 기존 한국어 표현과 어떠한 의미 대응 관계를 보이는지 관점에서 두 가지 유형으로 나눌 수 있다. 새로운 차용 표현이 기존 한국어 표현에 없는 새로운 의미를 도입하는 경우와 기존 한국어 표현의 의미와 겹치는 경우가 그것이다.

11) ‘트위터친구’와 같은 구성의 영어 차용 복합어 새말로는 ‘페이스북(Facebook)+친구’가 있고, 그 줄임말은 ‘페친’이다. 보기: 선생님이 학생얼굴이랑 이름을 외운다고요 막 페이스북친구도 거는데 제가 맘이 약해서 썬플릿까지 / 이번 추석에 보름달이 보이는곳에 거주 하시는 페친들께서는 자유당,바른당 해체등 적폐청산을 함께 빌어 봅시다!

(6) 기존 한국어 표현에 없는 새로운 의미 도입 ①

가. 스브 **웹소설** 키워드 맘에 들길래 봤더니 이건 씨발 여주가 남주를 잡고 사는게 아니라 여주의 우당탕탕 욕아기 아님?

나. 팬카페에도 엽서나눔글 올리고 싶은데 뭔가 활동안하고 **눈팅**만해서 올리기 부끄럽다 ((<

다. 제일 웃겼 던 놈은 내 **프사** 고양이 엿을 대 프사 너야 ? ㅋㅋ 보냈 던 놈

다-1. 앙스타 **플사** 걸고 개소리좀하지마 애들아..... 그니까 자꾸 팬덤 이미지가 개가 되잖아.....

라. 방치해둔 **자작캐릭터**가 잘나와서.... 올려봤습니다!

라-1. 뒷계에 설정본도있습니다. **관캐**나 **엔캐** 하실분도 환영합니다.

라-2. 꿈에서 **고록**받은건 뭘까여 겁나 설레써

(6)의 영어 차용 복합어들은 기존 한국어 표현이 없는 새말이다. 컴퓨터와 인터넷이란 새로운 정보통신 기술을 바탕으로 소통하고 시간을 보내는 일이 늘어나면서 관련 대상이나 상황을 표현하는 인터넷 언어문화 영역의 새말들이 많이 만들어졌고, 그 다수는 영어에서 차용한 외래어가 들어 있는 것이다. (6가)의 ‘웹소설’은 ‘웹(web)+소설(小說)’의 합성어로 인터넷 공간에 올려서 읽도록 한 소설을 뜻한다. (6나)의 ‘눈팅’은 ‘눈+(채)팅’의 혼성어로 다른 사람의 글에 답을 하지 않고 읽기만 하는 행위를 가리킨다. 이 말이 처음 만들어진 1990년대에는 주로 대화방에서 말없이 읽기만 하는 행위를 뜻하는 것이었지만 지금은 게시판, 카페, 블로그, 사회적 소통망, 카카오톡 같은 메신저 등 인터넷 전반의 언어 사용에서 소통 없이 읽기만 하는 행위를 뜻하는 말로 쓰임이 넓어졌다. (6다)의 ‘프사’도 초기에는 사회적 소통망에서 자기소개를 위해 올리는 사진을 가리켰지만 지금은 블로그나 카카오톡 등 메신저 프로그램에서도 쓰이고 있다. ‘프사’는 ‘프(로필)+사(진)’의 줄임말이며, (6다-1)처럼 ‘플사’로도 줄여 쓴다.



<그림 4> 새말 ‘관캐’, ‘앤캐’의 쓰임

(6라)의 ‘자작캐릭터’는 ‘스스로 창작한 캐릭터’의 뜻으로 누리꾼 스스로 만든 만화나 소설의 주인공을 뜻한다. 인터넷 카페, 블로그, 사회적 소통망을 이용하여 그림과 글을 통해 사람이나 동물 등의 주인공을 만들어 내어 다른 사람이 만든 캐릭터와 역할극을 하며 교류하는 동호회 누리꾼들이 쓰는 새말이다. ‘자작캐릭터’는 ‘자캐’라는 줄임말로 더 잘 쓰이며, 관련 표현으로는 (6라-1, 2)의 ‘관캐’(관심캐릭터), ‘앤캐’(애인캐릭터), ‘고록’(고백로그) 등이 있다. 모두 인터넷을 바탕으로 한 새로운 문화 교류 활동에서 누리꾼들의 필요에 따라 만들어진 새로운 의미를 가진 새말들이다.

(7) 기존 한국어 표현에 없는 새로운 의미 도입 ②

가. 두 트친님을 소개시켜 드렸는데 따님들 이름이 같다. 신기해라.

나. 구글서칭 레알 무섭네.. 검색결과로 들어가보니 플텍계정이길래 저장된 페이지로 보니까 타래글까지 다 보여...

다. 벌써 실트 1위입니다. 이 해시태그에 화력 집중해주세요!

라. 와! 오늘 하루 종일 답멘 못 드린 멘션, 늦었지만 모두 답멘션 드렸다!!!!

마. zzzzzㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋㅋ나 누군지도 모르고 블락하니까 맞블락한거 존나 웃김

바. 나 ㅇㅣㄱㅣ 어제 보고 리트윗 ㅎㅏ ㄹ라 그랬는데 다른 말 쓸 힘이 없어서 오늘 ㅎㅏ ㄹ라구 참음

바-1. 탐라 사람들 추석에 돈 많이 받기를 바라며 다 돈 짬을 알티하고 있다

(7)의 영어 차용 표현들은 사회적 소통망 트위터 이용과 관련된 것으로 역시 기존 한국어 표현에 없는 의미를 표현하는 말들이다. (7가~라)의 복합 명사 ‘트친, 플텍계정, 세컨계정, 실

트, 답멘, 답멘션'과 (7마~바-1)의 파생 동사 '블락하다, 맞블락하다, 리트윗하다, 알티하다'가 모두 트위터 이용 과정에서 쓰게 되는 일종의 전문용어다. 그런데 본래 영어 기반의 트위터에서는 '트위터친구'나 '트친'을 쓰지 않고 '팔로워'라고 표현하는데 한국 누리꾼들이 '트위터친구'와 그 줄임말 '트친'을 만들어 쓰는 것이다.

구체적으로 (7나) '플텍계정'은 '플텍(←프로텍트 protect)+계정(計定)'의 합성어로 친구 관계의 이용자에게만 공개되는 비밀 계정을 가리킨다. (7다) '실트'는 '실시간(實時間) 트렌드(trend)'라는 트위터 용어의 줄임말이다. (7라)의 '답멘'은 '답(答)+멘션(mention)'의 줄임말로써 다른 이용자의 '멘션'에 답장으로 보내는 트윗글을 가리킨다. (7마)의 '블락(block)-하다'¹²⁾는 다른 사람이 게시글을 읽지 못하도록 특정 계정의 접근을 차단하는 것이며, '맞블락하다'는 두 이용자가 서로 차단하는 것을 말한다. (7마, 마-1)의 '리트윗(retweet)하다'와 '알티(rt←retweet)하다'는 다른 사람의 게시글(트윗)을 자신의 구독자들에게 전송하여 퍼트리는 것을 가리킨다. 트위터라는 사회적 소통망을 한국어 화자들이 이용하면서 관련된 수많은 영어 차용새말들이 한국어 안에 만들어져 쓰이고 있는 것이다.

(8) 기존 한국어 표현에 없는 새로운 의미 도입 ③

가. 조작질하고 **갑질마인드**를 가진 것들이 누가 더 쓰레기인가 싸우는건가?

가-1. **슈퍼**일이면서 언제나 **슈퍼갑**의 걱정만하는 그런 사람들이 또 있겠지?

나. 대학원 안기—르거예요!!!!나한테 **열정페이** 주면서 이것저그 | 스 시킬 셈이지!!?!???!!?

다. 나 예전에 내가 **트랜스남성** 인줄알았잔아 ㅋㅋ 티터 귀어 뽕때문에 ㅋㅋ

다-1. 일부 귀어운동가들이 저런 사건의 가해자가 **트랜스여성**인척 하는 **시스남성**이 아니냐 하나본데, 알면 그 **시스남성** 같아보이는 놈들 좀 쫓아내라.

(8) 표현들은 사회적으로 새롭게 형성된 개념과 관련된 영어 차용 복합어 새말로 한국어에 새로운 의미를 도입하고 있다. (8가)의 '갑질+마인드(mind)'는 '갑(甲)-질'이라는 파생어가 만들어진 후 그러한 행동을 하려는 마음의 태도를 가리키는 말로서 2차적으로 만들어 낸 합성어다. '갑질'이 우월적 지위에 있는 사람이 약자에게 부당하거나 무례하게 요구하고 행동하는 것을 뜻한다면 '갑질마인드'는 그러한 마음의 태도를 가리키는 말이다. (8나)의 '열정페이'는 '열정(熱情)+페이(pay)'의 합성어로 인턴이나 아르바이트생에게 일을 시키고 정당하게 돈을 지급하는 대신 일에 대한 열정 또는 경험의 기회로 삼으라고 한다는 뜻이다. 젊은이들에 대한 노동 착취를 고발하는 새말인데, 취업 경쟁이 심해지면서 거의 공짜로 부려 먹으려는 잘못된 노동 관행을 비판하는 표현이다. '갑질'이나 '갑질마인드', '열정페이' 모두 기존의 한국어에 없었던 새로운 의미를 표현하는 새말이다.

(8다, 다-1)의 '트랜스남성, 트랜스여성'은 성 소수자를 가리키는 새말이다. '트랜스남성'은 '트랜스(trans)+남성(男性)', '트랜스여성'은 '트랜스(trans)+여성(女性)'의 합성어로 볼 수도 있고, 각각 영어 'trans man', 'trans woman'의 번역 차용어로 볼 수도 있다. '트랜스남성'은 '남성 정체성을 가진 트랜스젠더', '트랜스여성'은 '여성 정체성을 가진 트랜스젠더'를 가리킨다. '시스남성'은 '시스젠더(cisgender)'를 바탕으로 만들어 낸 말로 자신의 성별과 성 정체성이 일치하는 남성을 가리킨다. 줄여서 '시스남'이라고 하며, 여성에 대해서는 '시스여성', '시스녀'가 쓰인다. 이와 같이 성 소수자나 성 정체성 관련 말들도 대부분 기존 한국어에 없던

12) 'block'의 규범적 외래어 표기는 '블록'이지만 누리꾼들은 미국식 발음을 바탕으로 '블락'을 쓴다.

것으로 새말을 통해 새로운 의미를 표현한다.

(9) 기존 한국어 표현의 의미와 겹침 ①

- 가. ㅎㅎ 모르셨구나!!!! 예파타 이벤즈음에 나온 mv모드인데 전에 있던 3D모드보다 화질도 조아지구 이런저런 효과가 들어가서 뮤비가 좀더 **고퀄리티**로 보이는 모드예요!
- 가-1. ? 유튜브 1080p에서 최고품질로 뽑은 움짤보다 트위터 720p에서 **고품질**로 뽑은 움짤 화질이 더 좋은거 실화야?ㅠㅠㅠㅠ 파일 크기때문에 올릴 수가 없다
- 나. 으...으아아... 아침에 파프리카 **슬라이스하다**가 엄청 귀여운걸 발견해버림..ㅠㅠ
- 나-1. 선드라이 토마토를 잘게 **썰어서** 같이 비벼주면 두 배로 맛있을 듯
- 나-2. 친구말대로 양파**잘라서** 버무리고 냅뒀더니 찐기 빠지고있어 나완전행복해짐
- 다. 김경호 몸매 존나 **슬렌더하고** 스키니진 잘어울리네
- 다-1. 조선 여자치고 키가 크고 **날씬한** 몸매, 가름하고 가는 눈!
- 다-2. 대현이 몸 알쌍하고 **호리호리한**거 너무 좋은 사람. 춤출때 너무 예뻐.

(9)는 차용 표현과 기존 한국어 표현의 의미가 겹치는 경우로, (9가)의 새말 ‘고퀄리티’는 만화, 게임 등의 화질이나 줄거리 수준이 높음을 가리킬 때 주로 쓰는데 누리꾼들은 같은 맥락에서 같은 의미를 갖는 (9가-1)의 기존 한국어 표현 ‘고품질’도 흔히 쓴다. (9나)의 ‘슬라이스하다’는 ‘썰다’ 또는 ‘자르다’와 의미가 같다. (9다)의 ‘슬렌더하다’는 (9다-1, 2)의 ‘날씬하다’, ‘호리호리하다’와 의미가 겹친다. ‘고퀄리티’, ‘슬라이스하다’, ‘슬렌더하다’ 등의 영어 차용 복합어 새말은 이미 한국어에 있는 표현과 의미가 같거나 겹치지만 외국어를 통해 전문적이고 세련되며 신선한 느낌을 표현하려는 ‘표현적 동기’에서 만들어 낸 표현이다.

(10) 기존 한국어 표현의 의미와 겹침 ②

- 가. **문프** 실컷 이용해먹고 뽐뽐하게 후원금 모집 트윗 하기만 해봐요 ㅋㅋㅋ
- 가-1. 누가보면 우리나라 대통령 트럼폰줄 알겠다 네.이버 메인에 **문통** 관련기사는 거의 없고 이틀에 한번씩은 트럼프가 다 장악.
- 나. 음... 이해인 수녀님 시집, **이니굿즈**로 등극될 것 같네요.
- 나-1. 혹시 저 컵 **문재인 대통령 기념품** 컵 아님? (이니 굿즈에 미쳐있다 -_-:)

(10가)의 차용어 새말 ‘문프’는 기존의 한국어 표현인 (10가-1)의 ‘문통’과 지시 대상이 같다. 두 말 모두 문재인 대통령을 가리키며, 따라서 기본 의미가 서로 겹친다. 그런데 누리꾼들은 ‘문통’보다 ‘문프’를 더 많이 쓰고 있다. ‘문통(文統)’은 ‘박통(朴統), 전통(全統), 노통(盧統)’에 이어지는 말로서 한국어 화자라면 누구나 ‘문재인 대통령’의 줄임말임을 쉽게 알 수 있다. 이와 달리 ‘문프’는 ‘문재인 프레지던트(president)’의 줄임말로, 국어사전에도 실리지 않은 영어 단어의 일부만 들어 있어 ‘문통’보다 의미 해석성이 크게 떨어진다. 누리꾼들이 익숙한 구조에 뜻이 쉬운 ‘문통’ 대신 낯선 새말 ‘문프’를 더 즐겨 쓰는 것은 ‘박통’, ‘전통’에서 느껴지는 부정적 의미를 피하려는 의도 때문이다. 곧, ‘박통’이나 ‘전통’에서 느껴지는 강한 독재자 이미지가 전염될 수 있는 ‘문통’ 대신 ‘촛불민심’으로 뽑은 민주주의 대통령에게 ‘문프’라는 새 가리킴말을 씌으로써 부정적 평가를 받는 전임 대통령과 차별화하려는 누리꾼들의 언어 사용 전략이 파악된다.



<그림 5> 전략적 새말 ‘문프’의 쓰임

(10나)의 ‘이니굿즈’도 (10나-1)의 ‘문재인 대통령 기념품’과 지시 의미가 같다. ‘문재인 대통령 기념품’이 길어서 불편하다면 단순히 ‘대통령 기념품’이라고 해도 된다. 그럼에도 누리꾼들은 문 대통령의 애칭 ‘이니’와 영어 차용어가 결합된 새말 ‘이니굿즈’를 만들어 더 활발히 쓰고 있다. 이 또한 ‘문프’와 마찬가지로 정치적 동기의 언어 사용 전략에 따라 만들어진 것으로 생각된다. ‘대통령 기념품’이라는 기존 표현이 가진 격식적이고 권위적이며, 수동적인 느낌에 비해 ‘이니굿즈’는 마치 유명 연예인들의 팬들이 구입하는 연예인 관련 기념품이나 애장용품처럼 친근하고 편안하면서도 열렬한 느낌을 준다. 본래 ‘굿즈(goods)’는 “연예인이나 스포츠 팬을 대상으로 디자인한 상품을 일컫는다. 셔츠나 가방, 머그컵, 인형, 식품, 가전제품 등 갖가지 상품의 형태로 기획·판매되며 머천다이즈(merchandise)라고도 부른다”(에듀윌 시사상식).¹³⁾ 유명 정치인들을 연예인처럼 따르는 ‘팬덤 정치 문화’가 이미 선거 과정에서도 나타난 것처럼 대통령 기념품에 대한 지지자들의 열광적 태도가 ‘이니굿즈’라는 새말 복합어를 통해 잘 나타나고 있다.¹⁴⁾

4. 영어 차용 복합어 새말의 사회문화적 의의와 누리꾼들의 태도

앞 장에서 누리꾼들이 쓰는 영어를 차용한 복합어 새말들의 구조와 의미를 살펴보았다. 여기서는 먼저, 영어 차용 복합어 새말의 사용에서 보이는 특징 및 그것이 갖는 사회문화적 의의가 무엇인지에 대해 몇 가지로 나누어 생각해 보기로 하겠다.

13) <http://100.daum.net/encyclopedia/view/201XXX1706093>

14) 2017년 대통령 선거 과정에서 나타난 ‘팬덤 정치 문화’에 따른 누리꾼들의 호칭어 및 경어법 사용에 대해서는 이정복(2017나)를 참조할 수 있다.

첫째, 영어 차용 복합어 새말의 다수는 인터넷을 바탕으로 한 동호회 등의 교류 활동 과정에서 누리꾼들의 필요에 따라 만들어진 표현이며, 영어 기반의 새로운 기술 문화가 한국어에 영어 차용어를 크게 늘이는 계기로 작용했다고 평가된다. 컴퓨터, 인터넷, 휴대폰 등의 정보통신 기술을 중심으로 이루어진 오락과 소통 문화에서 쓰는 말은 그러한 기술의 근원 언어가 영어인 점에서 한국 누리꾼들 또한 영어 표현을 자연스럽게 접하는 일이 많고, 영어나 영어 차용 표현을 사용하는 것이 익숙하게 된다. 이런 상황에서 많은 누리꾼들은 인터넷 공간의 교류에서 필요한 새로운 의미를 표현할 때 영어 요소와 한국어 요소를 결합하는 것에 거부감이 별로 없는 것으로 보인다.

둘째, 영어가 가진 위세적 기능 때문에 한국 사회 자체의 현상이나 기존 한국어에 있는 말을 영어 차용어를 이용한 새말로 표현하는 경우도 있었다. ‘갑질마인드’와 ‘열정페이’와 같은 말이 그 보기인데, ‘갑질마인드’는 한국인들이 계약 관계를 권력 관계처럼 잘못 인식하고 행동하는 부정적 현상을, ‘열정페이’는 한국 자본주의 문화가 가진 정의롭지 못한 착취 관행을 비판하는 말이다. 이러한 사회 현상을 가리키는 의미와 표현이 한국어에 없어서 새말을 만들더라도 영어 차용어를 굳이 이용해야 할 필요는 없다. ‘갑질마인드’를 ‘갑질자세’나 ‘갑질태도’로 만들어도 의미 전달에 어려움이 없어 보인다. ‘열정페이’ 또한 ‘열정임금’이나 ‘무임금 착취’ 정도로 표현할 수 있다. 그럼에도 ‘갑질마인드’, ‘열정페이’가 만들어져 쓰이는 것은 한국어 화자들에게 영어가 갖는 위세적 기능이 작용한 결과로 보인다.

더욱이 ‘고품질’을 ‘고퀄리티’로, ‘썰다’나 ‘자르다’를 ‘슬라이스하다’로 표현하는 것은 한국 사회에서 영어 사용의 위세적 동기가 극대화된 결과로 볼 있다. 앞서 살펴본 것처럼 이런 차용어 새말들은 기존 한국 표현과 의미 차이가 거의 없다. 같거나 비슷한 뜻을 전달할 수 있음에도 기존 한국어 표현 대신 영어 등에서 들어온 외래어를 쓰면 더 눈에 띄고 멋져 보이며, 고급스럽게 생각된다는 한국 누리꾼들의 의식적, 무의식적 가치 판단이 영어 차용어 새말 만들기에 작용한 것이다.

셋째, 기존 한국어 표현이 있는 경우라도 정치적 동기에 따라 영어 차용 새말을 전략적으로 만들어 쓰는 모습이 확인되었다. ‘문프’와 ‘이니굿즈’의 경우 문재인 대통령을 전임 대통령과 차별화하는 한편 지지자들의 유대 강화를 꾀하기 위해 영어 차용 복합어로 만든 새말이다. 대통령 별명을 애칭 ‘이니’로 쓰고, ‘프레지던트’, ‘굿즈’와 같은 외국어가 들어 간 복합어를 만들어 써도 누리꾼들의 반응이 아주 긍정적이다. 나라를 대표하는 대통령과 관련해서 외국어가 섞인 표현을 쓴다고 비판하는 사람도 찾기 어렵다. 그만큼 한국 사회, 특히 인터넷 공간에서 영어 등 외국어, 외래어를 대하는 한국어 화자들의 태도가 열려 있다는 뜻으로 이해하는 것이 가능하다.

넷째, 영어 차용어 복합어 새말의 쓰임을 통신 언어 사용 동기 면에서 볼 때 경제적 동기, 표현적 동기, 오락적 동기, 유대 강화 동기가 두루 작용한 것으로 판단된다. 새말 복합어 가운데 구성 요소의 형식이 절단되는 혼성어와 줄임말이 특히 많은데, 이는 필연적으로 길어질 수밖에 없는 복합어의 길이를 크게 줄임으로써 언어 경제성을 확보하기 위한 누리꾼들의 노력 결과다. 누리꾼들은 같은 의미의 한국어 표현이 있음에도 전문적이고 세련되며 신선한 느낌을 표현하려는 표현적 동기에서 낯선 외국어나 외래어를 섞어 만든 복합어 새말을 적극적으로 쓰고 있었다. ‘고퀄’, ‘팩폭’ 등 의미 해석이 쉬운 본말을 짧게 줄여 은어처럼 쓰면서 재미를 느끼는 점에서 줄임 방식의 복합어 새말 사용에는 오락적 동기도 작용한다. ‘문프’, ‘이니굿즈’는 문재인 대통령 지지자들 사이에서 유대 강화를 위해 만들어 쓰는 새말이고, ‘트친, 플택계정, 실트, 폭트’, ‘블락하다, 알티하다, 팔로우하다’와 같은 트위터 이용 관련 표현들은 트위터 누

리꾼들의 유대 강화에 기여하는 말들이다. ‘관개, 앤개, 고록’ 같은 말은 그림이나 글 창작 동호회 회원들 사이에서 은어처럼 쓰이며 같은 취미를 가진 누리꾼들이라는 자부심을 심어 준다. 이와 같이 새말의 다수는 인터넷 동호회나 특정 커뮤니티 사이트에서 회원들의 공감도를 높이고 서로 간의 유대를 강화하기 위해 만들어 낸 것이 많은 것이 사실이다.

이러한 영어 차용 복합어 사용에 대해 누리꾼들은 어떤 생각을 하고 있는지를 살펴보고자 한다. 영어 차용 복합어 새말에 대한 직접적 태도 표출은 찾기 쉽지 않고 대신 외국어나 외래어 사용과 관련하여 자신의 태도와 의견을 드러낸 게시글은 다수 찾을 수 있다. 아래에서 제시하는 누리꾼들의 게시글은 트위터 검색창에서 ‘외래어, 외국어’를 넣어 찾은 것들이다.

(11) 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 긍정적 태도

가. 물론 우리나라 고유의 말을 오래 간직하면 좋겠지만 외래어 외국어를 쓴다고 우리나라의 정체성이 없어지거나 이상해지는건 절대 아님 그리고 기술이 점점 발달하고 지구촌이 이미 현실이 된 사회에서 색깔은 섞여서 하나가 되는게 당연한거다 (@Lim***)

나. "사회관계망서비스"가 뭐야~ 이젠 'SNS'를 외국어 아닌 외래어로 취급해도 되겠구만, 굳이 저 어렵고 와닿지도 않는 단어를 쓰네. (@Jom***)

나-1. 폼난다, 간지난다, swag. 이런 느낌은 외래어, 외국어로 표현하는 게 꽤 당연해 보인다. (@aut***)

다. 단체 이름조차 순우리말이 아닌 국립국어원이 뭘 자꾸 순화한다고 그러는지. 외래어는 외래어대로 외국어는 외국어대로 그냥 쓰자고. 사람들이 안 쓰는 말은 차츰 사장되겠지. 멀쩡히 쓰는 말 쓰지 말라고 욕박지르지 좀 마. (@b_***)

다-1. 국립 국어원 참... ㅋㅋㅋㅋㅋㅋ 너무 한글로 바꾸는 데 집착하는듯요. 이미 정착된 외국어는 외래어로 강 분류해서 쓰면 되는 걸... (@_He***)

다-2. 가끔씩 이렇게 말다듬기를 하는게 필요한가 싶을때가 있다. 물론 콩글리쉬는 좀 고쳐야겠지만 일반적으로 쓰는 외국어, 외래어를 꼭 존재하지도 않는 한국어로 만들어야 할 당위성이 있는건가 (@eye***)

(11)의 누리꾼들은 외국어나 외래어 사용에 긍정적 태도를 보이면서 국립국어원의 외래어 다듬기 활동에 반대하는 모습을 보여 준다. (11가) 누리꾼은 기술이 발달하고 지구촌이 현실이 된 상황에서 외래어나 외국어를 쓰지 않을 수 없음을 말하고 있다. (11나, 나-1) 누리꾼들은 구체적 표현을 통해 외래어, 외국어 사용을 긍정적 시각에서 보았다. ‘SNS’라는 표현은 이제 외래어가 되었으니 굳이 ‘사회관계망서비스’로 순화해서 쓸 필요가 없다고 했고, ‘폼난다, 간지난다, swag’ 같은 말은 외래어, 외국어 그대로 쓰는 것이 당연하다고 했다. (11다~다-2) 누리꾼들은 국립국어원에서 외래어, 외국어를 고유어나 한자어 중심으로 바꾸는 말 다듬기 활동을 펼치는 것에 대해 “멀쩡히 쓰는 말 쓰지 말라고 욕박지르지 좀 마”라고 하면서 강하게 비판한다. 이미 쓰임이 많고 정착된 외래어나 외국어는 굳이 순화하지 말고 그대로 둘 것을 요구한 것이다. 다음 <그림 6>의 누리꾼도 마찬가지로 외래어나 외국어 표현을 고유어로 순화하는 것에 대해 강한 반발과 비판적 태도를 취하고 있다.



<그림 6> 외래어 사용에 대한 긍정적 태도

이처럼 트위터 누리꾼들 가운데는 외래어나 외국어의 필요성과 현실적 쓰임을 인정하면서 국가 기관의 말 다듬기 활동에 강한 반감을 드러낸 사람들이 적지 않았다. 그러나 한국어 화자들이 갈수록 외래어, 외국어 사용을 많이 하고 있으며 그것이 문제라고 비판하는 누리꾼들이 훨씬 더 많은 것으로 나타났다.

(12) 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 부정적 태도 ①

가. 결론은 한국말이 외국어, 외래어에 잠식 당하고 있다는 거죠. 예를 들어 조선업을 하는 사람 왠 중국어는 거의 모든 조선용어가 중국말로 돼있다더군요, 반면 한국말은 외국어 외래어를 빼면 조사, 어미만 남을거라고. 악당이 버젓이 있는데 왜 빌런을.. (@jos***)

나. 우리말을 배우는 사람이 '번지도약'을 해봤다고 해서 참엔 못 알아들었다가.. 순간 알아듣고 웃음이 터져버렸다 bungee jumping. 외래어도 우리말로 바꿔써보는 외국인과 우리말도 외국어와 혼합하면 그럴듯할 것 같아 바꿔 쓰는 한국사람이 대조된다 (@a_b***)

다. 방송에 나온 사람이 외국어 외래어를 섞어서 말을 한다 국민은 궁금하여 사전을 찾는 다 영어사전 불어사전 중국어사전 등의 사전을 찾는다 하지 않아도 될 시간 낭비와 하지 않아도 될 공부를 하게 된다 이렇게 세월이 흐르면 얼마나 불편한 세상이 될까 (@173***)

라. 외국어 외래어 없이 옷 소개하는 쇼핑물 있으면 가보고싶다 (@HQ_***)

라-1. 외국어 외래어 회사명 상표명에 1000%증세해라. 그럼 정확된다. 주민"센터" 고안한 놈과 적용한 놈 모두 처형해라! 이따구로 살면서 10월 9일이면 되지도 않는 헛소리에,

극구 알뽕쓰 도데 운운... (@jeh***)

마. 알팍한거 급하게 감추기 위해서는 외국어 남발만큼 쉬운게 없죠ㅋㅋㅋ 왜냐 그들은 소통이 아니라 강 닥치고 나의 이 멋있음을 봐줘!!!가 목적이기 때문은 아닐까 생각해봅니다.... (@hit***)

바. 요즘따라 외래어 외국어 사용이 왜 이렇게 많을까 마음이 아프다 예전에는 당연히 우리말로 쓰던 것들마저도 영어 단어로 대체될 때 특히...ㅏㅏ (@dil***)

(12가) 누리꾼은 한국어가 외국어, 외래어에 잠식당하고 있다고 했고, (12나) 누리꾼은 우리말과 외국어를 섞어 쓰는 사람을 비판하고 있다. (12다) 누리꾼은 방송에서 외국어와 외래어를 많이 써서 국민들이 사전을 찾아야 하는 시간 낭비를 하고 있다고 했고, (12라, 라-1) 누리꾼들은 쇼핑몰이나 회사명, 상표명 등에서 외국어와 외래어가 남용되고 있음을 지적했다. (12마) 누리꾼은 외국어를 남발하는 사람들이 알팍한 지적 수준을 감추고 멋있게 보이기 위해 그런 행동을 한다고 하여 눈에 띈다. 그러한 지나친 외국어이 소통에 방해가 됨을 말하고 있다. (12바) 누리꾼은 ‘마음이 아프다’고 할 정도로 외래어, 외국어 사용이 늘어난 현실을 부정적으로 보고 있다.

(13) 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 부정적 태도 ②

가. 외래어들이 유독 뜻도 제대로 이해하지 못하고 유행처럼 따라 쓰는 사람들이 많은거 같음. 크리피하다.. 트리거워닝.. 어브노멀...etc 외국어라서 있어보인다고 생각하는걸까.. 저 외국어를 한국말로 매치 할 수 있는 편이 문장력있다고 생각하는데 (@ff1***)

나. 제발 팩트니, 오더같은 외국어(외래어)를 쓰지 마라. 노소도 다 알아들을 수 있는 말로 해야 되지 않겠는가! (@iou***)

나-1. 청와대 공무원들 중에 아직도 일베유저가 있나? "이것이 팩트입니다" 라니... 팩트라는 외국어(외래어로 봐야 하나?:)에 거부감과 반감이 더 심해지고 있어... (@shi***)

다. pc하다 크리피하다 이런 것들이야말로 외래어 외국어 남발이라고 생각한다 (@ede***)

라. HYOB @HYOB_ 3월 26일 '~ 워딩' 이라는 말 요즘 자주 보인다. '~한 뜻', '의미' 같은 말 두고 왜 굳이 워딩이란 말을 쓰지.. 있어보이나? 외래어랑 외국어는 다르다고 생각하는데.

마. 아니 플레어 진 이란 말 정말 이해 안 되는게 그냥 주름진 이라고 쓰면 되잖아 아님 처음부터 플레어 스타일의 이런 식으로 둘다 외국어 쓰던가 ㅋㅋㅋ 아 스타일은 외래어인가? 여튼... 왜 굳이 저렇게 쓰는지 진짜 이해 안된다 (@Eso***)

바. 꼭 험하다는 말을 써야되는지도 의문 충충분분히 한그로 나타낼수있는말을 외국어로 남발하는거 진짜 별로다.. 외래어는 어쩔수없다쳐도 한글에 굳이 난 저 센텐스가 맘에들어. 도대체 왜이렇게 말하는거야.. 교포도 아니면서 (@maf***)

(13)의 누리꾼들은 쓰는 것이 문제라고 생각되는 외래어, 외국어 표현을 구체적으로 지적한 점이 공통적이다. (13가) 누리꾼은 ‘크리피하다, 트리거워닝, 어브노멀’을 사람들이 ‘있어 보이기 위해’ 뜻도 제대로 이해하지 못하고 쓴다고 했고, (13나) 누리꾼은 ‘팩트, 오더’를 쓰지 말라고 강조했다. 특히 (13나-1) 누리꾼은 지난해 박근혜 정부의 청와대 공무원들이 홈페이지에 외국어를 넣어 “이것은 팩트입니다”라고 쓴 것 때문에 거부감과 반감이 더 심해지고 있다고

비판했다. (13다) 누리꾼은 ‘pc하다, 크리피하다’를, (13라) 누리꾼은 ‘워딩’ 사용을 비판했다. (13마) 누리꾼은 ‘플레이지다’라는 표현을, (13바) 누리꾼은 ‘힙하다’와 ‘센텐스’를 쓰는 것이 진짜 이해되지 않는다고 했다.



<그림 7> 외래어 사용에 대한 부정적 태도

(14) 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 부정적 태도 ③

가. 음... 요점에서 벗어난 얘기라 소심하게 하는 건데... 요즘 트위터에 외국어 사용이 너무 느는 것 같다. 물론 해외 트위터에서 바로 넘어오는 인터넷 용어라든가 아직 대체할 우리말이 없는 외래어는 그렇게 쓰는 게 당연한 거지만 (@zja***)

나. 약간... 외국어의 외래어화 사실 잘 모르겠음... 일본어에 정말 온갖것들을 죄다 영어 써서 부르는 것도 생각나고... 그야 드림으로썬 트윗할 때 재미있긴 한데 가끔 너무 온갖단어가 외국어(의 한글음독)라 암호같은 때 있음ㅋㅋㅋㅋ (@818***)

다. 트위터에 이런거 때문에 은은하게 스트레스받는데... 미국에서 일주일전에 귀국하는 내친구랑 대화하는데도 쓰는 빈도가 아주 낮은 단어말고는 영어단어도 거의 안쓰고 흑 말하다가 너무 단어가 기억 안날때나 영어단어를 말하는데..티터에서 오만 단어를 다 알게됨 (@swh***)

다-1. 물론 집단이라는게 특성이 있으니 유행어도 있는거고 사이트나 커뮤니티별로 은어가 생기는 건 당연한데, 트터에서는 뜻을 모르고 그냥 쓰거나 딱히 안써도 되는 말들... ex)디그니티, 플랫...을 남발한다. 그리고 그걸 당연히 알아야한다고 생각함. (@swh***)

(14)의 보기는 트위터 공간에서 외래어나 외국어 사용이 특히 많음을 지적한 글들이다. (14

가) 누리꾼은 요즘 트위터에서 외국어 사용이 너무 늘어났다고 지적하고 있다. 외국에서 들어온 인터넷 관련 표현이나 대체할 한국어 표현이 없는 경우는 당연히 외국어를 쓰더라도 그렇지 않은 경우에서까지 외국어 사용이 지나친 수준이라고 비판했다. (14나) 누리꾼은 트위터에서 외국어를 쓰는 것이 재미있기도 하지만 외국어 사용이 많아 암호 같아서 이해에 어려움이 있음을 암시했다. (14다, 다-1)의 누리꾼은 트위터에서 수많은 영어 단어를 뜻도 제대로 모른 채 쓰는 점을 문제점으로 지적하고 있다. 이와 같이 누리꾼들이 외국어나 외래어의 사용에 대해 부정적 태도를 보이는 경우가 긍정적 태도를 보이는 경우보다 더 많은 것으로 확인되었다.

5. 맺음말

이 연구에서는 트위터 누리꾼들의 언어 자료를 통하여 영어 차용 복합어 새말의 쓰임을 대상으로 구조와 의미, 그것의 사회문화적 의의 및 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 태도를 분석해 보았다. 구조 면에서 합성어, 파생어, 혼성어, 줄임말 형식의 많은 새말들이 쓰이고 있으며, 특히 혼성어와 줄임말이 아주 생산적인 것으로 나타났다. 오래 전 한자어가 한국어 어휘에 대량으로 들어온 것처럼 요즘은 영어 차용 새말들이 한국어 새말 만들기에서 대세를 차지하고 있다. 이들 차용어 새말들은 기존 한국어 표현에 없는 새로운 의미를 표현하는 것도 있지만 일부는 기존 표현과 다른 부가적 의미를 나타내기 위해 전략적으로 만들어 쓰는 것도 있었다. 영어 차용 복합어는 사회문화적으로 몇 가지 뚜렷한 의의를 갖는 것으로 분석되었다. 이러한 영어 차용 표현을 포함한 외래어, 외국어 사용과 관련하여 누리꾼들은 일부 긍정적 태도를 보이는 경우도 있었지만 전반적으로는 부정적 태도를 갖는 경우가 더 많이 보였다.

앞에서 소개, 분석한 복합어 새말들은 아직 사전에 실리지 않은 임시어 또는 유행어에 해당한다. 일부 표현은 만들어진 지 오래 되었고 인터넷 공간에서는 물론이고 일상어에서도 널리 쓰이고 있지만 일부는 아주 최근에 만들어져서 제한된 동호회에서 은어처럼 쓰이는 것도 있다. 그런데 영어 차용 표현은 고유어나 한자어와 같은 기존 한국어 요소와 단단히 결합된 복합 형식인 점에서 단독형의 영어 차용 표현에 비해 한국어 화자들에게 외국어나 외래어라는 인식이 약하다. 따라서 어떤 표현들은 앞으로 쓰임이 점점 늘어나면서 한국어 어휘 체계에 자리를 잡고 깊이 뿌리를 내릴 가능성이 높은 편이다. 국어사전에 이미 실려 있는 ‘종이컵, 샤프심, 핑크색, 헬기’, ‘스마트하다, 섹시하다, 쿨하다, 드라이하다’와 같은 말들도 영어 차용 요소와 한국어 요소가 결합됨으로써 다른 외국어 요소에 비해 더 빠르게 한국어 어휘 체계에 편입되었다고 하겠다. 외래어, 외국어 사용이 많다고 강하게 비판하는 사람들도 ‘샤프심’이나 ‘헬기’를 쓴다고 문제 삼지는 않는 시대다. 이런 점을 고려하면 영어 차용 복합어 새말 가운데 적지 않은 표현들이 머지않아 사전에 실림으로써 공식적인 한국어로 인정받을 가능성이 높다는 판단이다.

그러나 4장에서 확인한 것과 같이 외래어, 외국어 사용에 대한 누리꾼들의 전반적 태도가 부정적인 점을 생각하면 영어 차용 표현의 미래가 그렇게 밝지 않을 가능성도 있다. 다른 누리꾼들의 부정적 태도와는 관계없이 외래어와 외국어, 그것과 한국어 요소를 결합한 혼종어로서의 복합어를 열심히 쓰는 누리꾼이 많은 것은 분명하지만 그런 말들의 다수는 제한된 맥락과 극소수의 한정된 사용자 집단 안에서 유행하고 있는 점은 영어 차용 복합어 새말의 정착에 불리한 요인이다. 분명 같은 인터넷 공간에도 영어와 영어 차용 표현을 전혀 거리낌 없이, 때

로는 외국어 실력을 과시하며 열심히 쓰는 누리꾼들이 있는 반면 그것을 비판적으로 보면서 “내 시간줄에는 변태가 아닌 사람이 없는 거 같아.”, “오늘 무슨 날인가요. 시간줄에 맛있는 음식이 잔뜩이네.”, “내가 이 시간줄의 힐링 요정이다아아아!!!!”처럼 트위터 용어 ‘타임라인(timeline)’을 ‘시간줄’로 바꾸어 쓰는 누리꾼들도 많다. 인터넷 공간의 기술적, 사회문화적 특성 때문에 영어 차용 새말들이 크게 늘어나고 자연스럽게 쓰일수록 모어에 대한 유달리 강한 애착과 방어적 본능을 갖고 있는 한국어 화자들의 ‘우리말 지키기’ 노력이 늘어나는 상황이다. 여기서 살펴본 영어 차용 복합어 새말, 그리고 더 많이 만들어질 그런 표현들이 한국어에서 어떤 자리를 차지할지, 과연 한자어의 자리를 빼앗을 수 있을지 앞으로 계속해서 자세히 추적, 분석할 필요가 있음을 강조한다.

참고문헌

- 박유석(2017) <혼성어 형성에 관한 소고>, 《형태론》 19-1, 1-24, 박이정.
- 김병건(2017) <신조어의 조어법 연구>, 《한말연구》 44, 57-81, 한말연구학회.
- 김해연(2007) <영어와 콩글리시에서의 줄임말의 형성과 언어적 동기>, 《영어학》 7-1, 73-101, 한국영어학회.
- 남길임·김덕호(2014) 《2014년 신어》, 국립국어원.
- 노명희(2006) <최근 신어의 조어적 특성>, 《새국어생활》 16-4, 31-46, 국립국어원.
- 노명희(2009) <외래어 단어 형성>, 《국어국문학》 153, 5-29, 국어국문학회.
- 노명희(2012) <외래어 차용의 형태론적 양상>, 《반교어문연구》 33, 35-68, 반교어문학회.
- 박용찬(2008) <국어의 단어 형성법에 관한 일고찰—우리말 속의 혼성어를 찾아서>, 《형태론》 10-1, 111-128, 박이정.
- 손혜옥·이수미(2011) <‘영어+하다’류 외래어 형용사의 국어 내 정착 양상 연구>, 《한국어 의미학》 35, 145-187, 한국어 의미학회.
- 윤지관 엮음(2007) 《영어, 내 마음의 식민주의》, 당대.
- 이선영(2007) <국어 신어의 정착에 대한 연구>, 《한국어 의미학》 24, 175-195, 한국어 의미학회.
- 이선영(2016) <신어에서의 약칭어와 혼성어에 대하여>, 《한국학연구》 41, 269-291, 인하대 한국학연구소.
- 이수진·김예니(2014) <2013년 신어의 추출 방법론과 형태·의미적 특성>, 《한국사전학》 23, 232-262, 한국사전학회.
- 이신형(2009) <외래어의 자생적 기능에 관한 고찰>, 《새국어교육》 82, 511-534, 한국국어 교육학회.
- 이정복(2003) 《인터넷 통신 언어의 이해》, 월인.
- 이정복(2008) <외래어 순화 정책의 방향—정부 활동을 중심으로>, 《어문학》 99, 27-66, 한국어문학회.
- 이정복(2013) <누리소통망과 새말의 형성>, 《새국어생활》 23-1, 34-52, 국립국어원.
- 이정복(2017가) 《사회적 소통망(SNS)의 언어문화 연구》, 소통.
- 이정복(2017나) <2017년 한국 대선 기간의 유명 정치인들에 대한 트위터 누리꾼들의 호칭어 및 경어법 사용>, 《언어와 정보 사회》 31, 251-279, 서강대 언어정보연구소.

이찬영(2016가) <현대 한국어 혼성어 연구>, 연세대 석사학위논문.

이찬영(2016나) <혼성어 형성에 대한 인지적 고찰>, 《형태론》 18-1, 1-27, 박이정.

이호승(2014) <국어 혼성어와 약어에 대하여>, 《개신어문연구》 39, 49-73, 개신어문학회.

전명미·최동주(2007) <신어의 단어 형성법 연구-2002·2003·2004 신어를 대상으로>, 《한민족어문학》 50, 37-70, 한민족어문학회.

정희원(2004) <외래어의 개념과 범위>, 《새국어생활》 14-2, 5-22, 국립국어원.

조남호(2014) <한국어의 외래어 수용과 대응>, 《인문과학연구논총》 35-3, 13-38, 명지대 인문과학연구소.

논문발표 1: 한국사회에서의 영어 사용



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

언어경관(Linguistic landscape)에서 나타나는 지역정체성: 안양권 3개 도시를 중심으로

심재형 (한국외국어대학교)

I. 서론 및 문헌연구

한 지역의 첫 인상은 밖으로 보여 지는 모습, 즉 자연적인 경관(landscape)에 의해 결정된다. 그러나 좀 더 자세히 그 곳의 특성을 파악하고 싶다면, 단순히 지금 이 시점에 길거리를 바라보고 있는 행동에 그치지 않고 이 지역이 왜 특별한지, 주로 이곳에 사는 주민들은 어떤 사람들인지, 어떤 사람들이 이 지역을 찾는지 등에 대한 고찰을 하게 된다. 역사 문헌이나 통계자료를 참고하지 않더라도, 지역의 위치나 상권의 특성에 따라, 한 지역 안에서도 다양한 경관을 찾아볼 수 있을 것이다.

1995년에 정부주도로 시행된 도농(都農) 통합은 기존의 지역중심을 이루던 시(市)와 광역권역을 이루던 인접한 군(郡)을 통합하여 더 큰 ‘시’ 권역을 조성한 정책으로, 대한민국 대부분의 도시에서 나타나는 현상이다. 도농통합은 기존에 지나치게 세분화 되어있던 행정구역을 단순화 시키는데 기여했을 뿐만 아니라, 하나의 행정구역 내에 다양한 풍경이 존재하게 만드는 촉매제 역할을 했다. 이미 시청 주변에 주로 형성되는 도시 중심지가 있던 시 중심지와 군청이 자리하는 군 지역의 중심지 (주로 읍 지역)가 하나의 지붕 아래로 들어옴에 따라 도시의 중심이 두 곳 또는 그 이상이 되었고, 이와 같이 한 개의 행정구역 안에 두 개 이상의 중심지가 형성이 되는 다핵화(多核化, polycentric model) 현상이 두드러지게 되었다. 이와 동시에 개발 속도가 더디던 기존의 시 외곽이나 군 지역에 신시가지나 택지지구가 형성됨에 따라, 한 지역 안에서의 다핵화 및 광역화 현상은 더욱 속도를 받게 되었다. 그러나 이러한 중심지의 다핵화 현상은 하나의 행정구역 안에서 뿐만 아니라, 한 지역 내의 행정적, 상업적 교류가 활발할 경우 두 개 이상의 시군지역을 아우르는 지역중심의 상권이나 업무지구 형성 등을 통해서도 나타나게 되었다.

도심에서 주변지역으로 뻗어나가는 과정에서 원도심이 쇠퇴하고 주변지역이 발전하는 서양식 (특히 미국식) 도시계획과는 달리, 한국은 대부분의 도시권에서 상단에 언급된 도시구조 중 하나의 양태를 취한다. 기존에 이미 중심상권이 형성되어 있던 본래의 도심지역, 즉 원도심을 제외하면 그 외의 개발은 대상 주거인구나 소비자층을 이미 정해두고 진행되는 경우가 많다. 예를 들자면, 1980년대 후반, 한국토지주택공사 주도로 서울과 인접한 지역에 개발된 일산이나 분당과 같은 1기 신도시의 주된 개발 목적은 당시 서울에 지나치게 집중되어 있던 인구를 분산시키기 위해 개발된 중산층 위주의 택지개발지구이지만, 테크노벨리라고 불리는 과학기술 단지의 배후주거지구로 개발된 판교나 광교 같은 경우, 경제활동에 구매를 덜 받는 화이트칼라 직장인 식구가 목표 주거인구라고 볼 수 있다. 이처럼 한 도시 안에서 다른 목표인구를 대상으로 개발된 지역들은 원도심만큼, 혹은 그 이상을 경제적, 사회적으로 성장하며 새로운 중심지로 자리를 잡아가는 “‘많은’ 중심지의 공존이 시작”되었다 (심재형, 2017: 86). 이러한 신도시의 지속적인 개발과 발전은 궁극적으로 원도심의 역할을 축소시켰고, 점차 “중심지 위계 변화” (조명호·임창호, 2001: 581)를 야기 시켰으며, 이로 인하여 한 도시의 경관은 더욱 더

다양화되었다.

1.1. 언어경관 (Linguistic Landscape)

도시경관의 다양화는 도시의 언어경관의 다양화도 유발시켰다. 언어경관(linguistic landscape)란 “공공 영역(public sphere) 내에서의 쓰여진 형태(written form)로의 언어 사용”(Gorter, 2006: 1)으로 정의되는데, 쉽게 말하자면 도로변의 공공시설 안내 간판이나 상업 간판 상에서 보이는 언어사용을 나타내는 용어이다. Landry와 Bourhis(1997)의 연구에서 언급되었듯, 언어경관은 간판에 나타난 언어의 “가시성(visibility)과 현저성(salience)”을 중시한다(p. 23). 언어경관에 대한 연구는 국내외적으로 다양한 관점에서 이루어져 왔는데, 연구에 따라 그 지역에 대한 구분은 가장 일반적으로 한 지역에 대한 연구나 두 개 이상의 지역에 대한 비교분석 연구로 구성된다.

Backhaus(2006)는 도쿄의 도심순환전철인 야마노테선 연선 28개 역 주변의 언어경관을 분석하였는데, 총 11,834개에 달하는 상업 간판에서의 언어사용을 크게 상호번역(mutual translation)과 번역 방향(direction of translation)으로 분석하였다. Li(2015)는 중국 상하이 인근 쑤저우시의 다양한 상호명을 분석하여 네 가지의 다른 언어조합방식으로 구분하였지만, 모든 외래 브랜드를 중국식 한자표기로 바꾸는 것이 원칙으로 되어있는 중국의 언어정책에 대한 언급은 없었다. 두 개의 지역을 비교분석한 것으로는 Danielewicz-Betz와 Graddol(2014)의 중국 남부 선전시와 홍콩의 언어경관에 대한 연구가 있다. 이 논문은 공공 및 상업 시설에서 드러나는 간판 상의 언어사용 분석을 넘어, 1997년까지 영국의 오랜 식민지였던 홍콩에서의 영국식 영어 영향과, 중국 본토 광둥성(선전시)에서 널리 사용되는 미국식 영어의 영향 등 사회적인 측면까지 아우르는 다양한 관점을 기술하였다.

위에 언급된 바와 같이 대부분의 연구에서 공통적으로 나타난 현상은 브랜드나 점포명의 작명 과정에서 영어의 역할이 매우 중요하다는 것이다. 한국과 같이 영어를 공식 언어로 사용하지 않는 많은 국가에서, 영어는 현대성(modernity)과 세계화(globalization)의 상징(e.g. Chan&Huang, 2001; 1997)으로 여겨지는 만큼, 영어의 사용 여부와 사용 비율이 도시의 언어경관 형성에 중요한 요소인 것만은 틀림없는 사실이다.

1.2. 한국의 도시 계획

한국의 도시 계획은 크게 두 가지 특징으로 나눌 수 있다. 첫 번째는 다핵화 모델에 기반한 도시개발이고, 두 번째는 신도시 및 신규택지지구 개발이다. 조명호·임창호(2001)의 연구에 따르면 ‘다핵화’라는 용어는 Harris와 Ullman(1945)에서 처음 등장한 용어로, “도시의 규모가 커지고 복잡성을 띠게 됨에 따라 CBD(central business district, 중심상업지구, 필자 주)의 기능이 여러 곳으로 분산”(p. 582)되며 한 도시 안에 두 곳 이상의 ‘중심지’가 존재하는 도시 형태를 나타내는 말이다. 서울의 예를 들면, 전통적으로 서울의 중심이라 여겨지는 세종로사거리 일대 외에도 금융업의 중심지로 개발된 강남과 여의도 등이 부도심으로 세종로 주변과는 또 다른 도시의 중심 역할을 하고 있다. 그러나 다핵화 현상은 한 도시의 도심기능 분산과 개발지역 확대에 초점이 맞추어져 있으며, 이는 하나의 다운타운을 가진 도시의 생활권이 교외 지역으로 확산되며 원도심이 중심지로서의 기능을 오히려 잃어버리는 서양의 교외화(suburbanization)과는 상반되는 개념이다. Massey와 Denton(1988: 592)은 미국에서 20세

중반에 급속히 진행된 교외화를 가리켜, 도시들의 “공간구조에 대한 변화를 야기”했다고 하였다. 실제 많은 미국 도시의 경우 개발이 교외지역에만 집중되어 있어, 지역 중심도시가 중심으로서의 기능을 잃어버리는 경우가 많은데, 이는 국내 도시개발과는 매우 다른 현상이다. 국내 도시들의 다핵화는 한 도시 안의 경관이 다양화되는데 큰 기여를 했다.

그러나 단순한 다핵화 개발보다 도시경관의 변화에 직접적인 요인이 된 건 신도시개발이라 할 수 있다. 국가(한국토지주택공사) 주도로 시행된 신도시 개발은 크게 두 단계로 나뉜다. 1기 신도시는 1980년대 후반, 서울 인구분산의 목적으로 서울 주변에 지정되어 개발된 다섯 곳(분당, 일산, 평촌, 산본, 중동)을 일컬으며, 한국토지주택공사 토지주택연구원(2013:1)에 따르면 “1980년대 500만호의 주택건설정책과 함께 일시에 대규모로 조성”되었다. 그러나 시간이 흐르면서 1기 신도시에서도 도시 노후화현상이 일어나고, 자족기능이 떨어지는 서울시의 베드타운(bed town)적인 기능을 보완하기 위하여 20여년이 지난 2000년대 들어 2기 신도시의 개발이 추진되었다. 1기 신도시가 서울에 바로 인접한 지역에만 국한되어 있었다면, 2기 신도시 건설을 서울에서 좀 더 떨어진 수도권 외곽지역을 포괄하는 전국적으로 추진된 사업이다. 1기 신도시와는 다르게, 2기 신도시는 판교나 광교의 테크노밸리 등의 예에서 볼 수 있는 바와 같이 업무지구를 함께 조성하여 업무배후도시로서의 기능을 강화하였다. 최근에는 개발제한구역의 완화로 인한 다수의 택지지구 개발이 시행중이며, 한 도시 내에서 20년이 넘는 기간에 걸친 일련의 개발 사업은 한 도시의 상권 구분을 다양화 시켜 도시의 경관을 다양화시켰을 뿐만 아니라 각 지역별 정체성을 확고히 하는데 중요한 역할을 하게 되었다.

이러한 국내 도시계획에서 보여지듯, 특정한 시기에 특정한 목적으로 이루어 지는 개발사업은 그 상권의 정체성을 결정짓는데 우선적으로 작용하는 요인이다. 개발시기나 타깃 주민층과 같은 도시계획 단계에서부터 드러나는 지역 간의 편차는 표면적인 상권이나 주거지역의 형성 과정에서 그 곳만의 특성을 드러내는데, 이를 Paasi (2013; 2011)는 지역 정체성(regional identity)라고 하였다. Raagmaa (2002: 58)에 의하면 지역 정체성은 단순히 자신의 “지역에 대한 콤플렉스나 자부심, 또는 소속감(a sense of belonging) 등 다양하게 나타난다”고 보았다. 이영원(2014: 297)은 이러한 지역 정체성은 “지역민과 지역사회와의 관계를 반영할 뿐만 아니라 지역적 특성에 따라 차별적 양상”을 보인다고 하였다. 앞서 살펴 본 한국의 도시계획 방식을 보아도 이미 목표인구, 즉 목표 소비층이 정해진 지역마다 그 특성이 다를 수밖에 없다는 것은 예측 가능한 사실이고, 서로 다른 특성을 가진 상권의 언어경관 또한 똑같이 나타나지는 않을 것이라는 점이 본 연구의 출발점이라고 볼 수 있다. 이러한 내용들을 바탕으로, 여기서는 서울특별시 남부와 접해있으며 세 곳의 도시가 하나의 광역생활권을 형성하는 경기도 안양권(안양, 군포, 의왕)의 상업 간판에서 드러나는 언어사용의 양상을 분석하고자 한다. 또한, 상권별 언어경관의 차이점, 즉 영어사용의 비율을 상권별 사회경제적 특성과 연결시켜 과연 각 지역의 언어경관이 지역 정체성의 형성에도 역할을 하는지 알아보하고자 한다.

II. 연구방법 및 분석

2.1. 연구대상 지역

본 연구의 연구대상 지역은 안양권 3개 도시(안양, 군포, 의왕)이다. 이들 중 가장 인구가

많고 상권의 규모가 큰 안양시를 중심으로 형성되어 있는 광역생활권으로서, 한 때 행정구역 통합에 대한 논의가 있었을 만큼 행정적으로 긴밀한 협력관계를 갖고 있는 지역이다.¹⁾ 도시개발 측면에서 안양권은 매우 흥미로운 특징 몇 가지를 갖고 있다.

<표 1> 안양권 개관 (출처: 안양시청, 군포시청, 의왕시청)

	안양시	군포시	의왕시
면적 (km ²)	58.46	36.41	53.97
인구 (명, '17.6)	596,372	283,579	155,521
행정구역	2구 31개동	11개동	6개동
인구밀도 (명/km ²)	10,201	7,788	2,882

그 첫 번째로는 세 개의 도시가 한 지역을 이루는 만큼, 이미 각 도시마다 구도심이 존재하며 (안양일번가, 군포역 인근, 의왕역 인근) 이 사실만 보아도 이미 다핵화 구조를 갖고 있는 곳이다. 그보다 더 눈에 띄는 점은, 다섯 곳의 1기 신도시 중 두 개 (평촌, 산본)가 안양권에 위치한다는 점이다. 평촌신도시와 산본신도시의 개발과 발전으로 인하여 범계역 상권이라는 현재 안양지역 최대의 상권이 형성되었고, 군포시청이 인근에 위치한 산본역 주변도 실질적인 군포시의 중심지 역할을 하고 있다. 도시의 대부분이 그린벨트로 지정된 의왕시의 경우, 최근 규제완화와 함께 청계지구, 포일지구 등 다수의 대규모 택지지구가 도시 곳곳에 개발되고 있는 추세이다. 이러한 신도시 및 신흥택지지구 개발과 함께 안양일번가나 군포역 인근과 같은 기존의 원도심은 그 기능이 많이 축소되었으나, 지역 내 유일한 국철 정차역이기도 한 안양역을 중심으로 한 안양일번가의 경우, 여전히 교통 허브와 지역 유동인구의 집결지 역할을 하며 안양권의 오랜 중심지 역할을 톡톡히 하고 있다.

2.2. 연구 방법 및 분석

상권에 따른 언어경관의 비교 분석을 용이하게 하기 위하여, 안양권 3개 도시 안에서 특성이 다른 6개의 지역을 지정하였다. 구분 항목은 구도심(안양역), 신도심(범계역), 재래시장(산본시장), 업무지구(평촌역), 택지지구(청계지구), 카페거리(동편마을)이며 업무지구나 카페거리와 같이 상권의 경계가 뚜렷한 지역을 제외하고는 전철역 기준 메인도로 1블록 반경의 지역을 연구대상으로 하였다. 보행자 전용거리가 있는 경우, 보행자거리 자체를 연구대상지역으로 설정하여 자료 수집을 진행하였다.

1) 안양, 군포, 의왕의 행정구역 통합에 대한 논의가 시작된 시점은 2009년 당시, 이필운 전 안양시장의 공개석상에서 통합제안을 한 것이 발단이 되었다 (조선일보 2009). 그러나 지방자치단체 간의 이익충으로 인하여 갈등이 심화되었고, 2012년 이후로는 논의되지 않고 있다 (경인일보 2012).



<그림 1> 조사 대상지역 위치도

각 지역마다 상권별 전체 간판 수를 계수하였고, 영어가 직접적으로 쓰였거나 간접적으로 영향을 준 경우 모두 영어의 영향을 받은 것으로 간주하여 이에 해당하는 간판의 총합은 별도로 정리하였다. 공공안내판이나 교통표지판은 조사대상에 포함되지 않았으며, 스타벅스커피나 나이키와 같은 해외 브랜드의 간판 또한 본 연구에서는 제외되었다. 간판 계수 및 일부 특색 있는 간판들의 사진촬영은 연구자 본인이 직접 진행하였으며, 수집된 자료들을 토대로 분석은 크게 두 갈래로 진행되었는데, 사회언어학적 분석이 하나이고, 언어적 분석이 다른 하나이다.

사회언어학적 분석은, 각 연구지역의 상업 간판에서 나타나는 영어사용 비율이 그 상권 배후인구의 사회경제적 지위 혹은 유동인구와 어떠한 연관성을 갖느냐에 대한 분석이다. 여기서 말하는 배후인구란, 주거지역의 경우 그 지역에 거주하는 지역주민을, 상업이나 업무지역의 경우 각자의 목적으로 특정 지역을 방문하는 유동인구를 지칭한다. 이에 반하여 언어적 분석은 지역 구분과 상관없이 간판 상에서 보여 지는 영어가 어떠한 역할을 하는지에 대한 분석이다. 그 ‘역할’이란, 소비자에게 어떻게 좀 더 창의적으로 재미있으며 기억에 남는 점포나 브랜드 이름으로 어필하는가에 대한 것이며, 이 분석방식은 Kachru(1985: 20)가 언급한 ‘이중언어자의 창의성(bilinguals’ creativity)’의 관점에서 이루어졌다.

III. 분석 결과

3.1. 사회언어학적 분석

전체적으로 상업 간판에서 드러나는 영어사용 비율은 그 상권의 경제적 지위와 비례하는 양상을 보였다. 조사대상에 포함되었던 6곳의 지역 중, 영어비율이 가장 높은 곳은 택지지구 상가지역의 서쪽 절반이 고급 카페거리로 구성되어 있는 동편마일이었으며(65.9%), 전체 164개 간판 중 무려 108개의 간판에 영어가 직, 간접적으로 사용되었다. 다수의 하이테크 회사들이 밀집해있는 스마트스퀘어라는 대형업무지구가 위치한 평촌역이 동편마을의 뒤를 이었는데, 전체 201개 간판 중 124개가 영어로 적혀있거나 영어의 영향이 있는 것으로 나타났다(61.7%).

이 상권의 주요 소비자층을 이루는 비교적 고소득층에 속하는 화이트컬러 직장인들의 영향으로 카페나 음식점, 주점 등이 다수 밀집해있고, 이들 상호명 중 많은 수가 영어를 포함하고 있었다. 이에 반하여, 재래시장을 중심으로 상권이 형성된 산본시장 주변이 가장 낮은 영어간판 비율(43.5%)을 보였으며, 이는 재래시장을 찾는 소비자층을 고려하였을 때 예측된 결과이기도 했다. 여기서 나타나는 특징은 유행에 민감한 젊은 층의 유동인구가 많은 지역은 세계화의 상징이기도 한 영어가 사용되는 비율이 높았으며, 나이든 층이 주요 소비자층을 이루는 전통시장의 경우 영어의 사용이 현저히 낮게 나타났다.

<표 2> 지역별 영어 간판 통계

연구지역	상권구분	간판 총계	표준영어	한국영어	영어 총계 (표준+한국)	영어 비율 (%)
안양역	구도심	270	3	133	136	50.4
범계역	신도심	445	11	243	254	57.1
산본시장	재래시장	191	1	82	83	43.5
평촌역	업무지구	201	7	117	124	61.7
청계지구	택지지구	86	1	47	48	55.8
동편마을	카페거리	164	1	107	108	65.9

그러나 여기서 주목할 점은, 안양권에서 가장 큰 중심지로 여겨지는 안양역과 범계역 상권에서의 영어비율이 각 상권의 중요성과 상징성에 비해 많이 떨어진다는 점이다. 그나마 비교적 최근에 개발된 평촌신도시에 자리한 범계역의 영어비율이 오랜 도심지역인 안양역 주변보다는 높게 나타났지만, 두 곳 모두 과반을 조금 넘긴 정도에 불과하다. 이와 같은 현상은 단순히 안양권 안에서 표면적으로 드러나는 안양역과 범계역 상권의 중요성만 보아서는 설명하기 어렵다. 동편마을이나 산본시장의 경우, 상권의 특성과 상권을 찾는 소비자층이 비교적 명확하게 정해져 있다. 그러나 안양역이나 범계역은 업무지구와 상업지구가 섞여있으면서 교통허브의 역할까지 하는 복합 상권으로, 이 지역을 찾는 소비자층의 연령대는 물론, 경제적 지위 또한 매우 다양하다. 그렇기 때문에 이 두 지역에는 모든 소비자층을 아우를 수 있는 상업시설이 다수 밀집되어 있으며, 그렇게 상권이 형성되는 과정에서 상권이 소위 말해 '평균화'되는 현상이 나타난다. 신규 택지지구 중 한 곳인 청계지구 (의왕시 청계동)는 저밀도 주거지역으로, 택지지구 초입에 중심상가가 형성된 곳이었다. 그러나 저밀도 주거지역의 아직 입주가 마무리되지 않은 상업지구임을 감안할 때, 이곳의 언어경관은 지속적으로 바뀔 여지가 큰 것 같았다. 판교와 안양 중간에 위치한 지리적 요건, 그리고 현재 계획 중인 월곶판교선 광역철도(계획노선: 월곶역-광명역-안양역-판교역)의 청계역 건설계획이 확정되어 있는만큼, 앞으로의 발전 가능성이 매우 큰 곳이다.

이처럼 언어경관과 사회경제적 지위 간에는 밀접한 연관이 있다. 그러나 표면적 통계수치와 함께 상권과 유동인구의 규모, 개발시기와 기간 등도 함께 고려되어야 한다는 점은 유념해둘 필요가 있다. 단순히 새롭게 개발된 도시의 중심지가 사회적으로 가장 부유하다면, 본 연구의 경우, 신도심 범계역의 영어비율이 가장 높고 원도심 안양역은 훨씬 더 낮아야 했다. 하지만 다른 요소들이 섞여 막상 두 곳의 비율은 비슷하게 도출되었다. 이렇게 특정한 지역의 사회경제적 지위에 따라 다르게 형성되는 언어경관을 **사회경제적 도시경관** (socioeconomic urbanscape, SUS)으로 칭하는 것이 단순한 언어적인 측면에서만 보는 것보다 더 잘 부각시켜준다고 여겨지는 바이다.

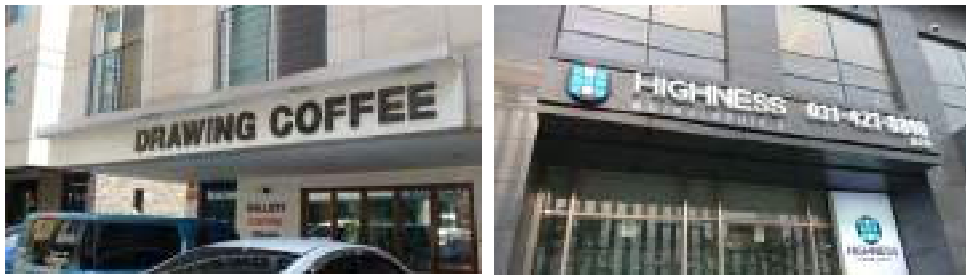
3.2. 언어적 분석

상권 별로 수집한 자료들을 바탕으로, 사회언어학적 분석뿐만 아니라 상업 간판에서 드러나는 언어적인 분석도 함께 진행하였다. 상호명의 언어적 분석은 브랜드 작명(brand naming)의 측면에서 고려되었는데, 브랜드 작명은 고객이 온·오프라인에서 제품을 구매하기 전에 매장이나 브랜드에 대한 이미지를 1차적으로 결정짓는다는 점에서 매우 중요하다. 여기서 말하는 브랜드 이미지는 “특정한 브랜드에 대한 주장이 조리 정연하고(reasoned) 감정적인(emotional) 인식”이라고 표현할 수 있다 (Low&Lamb, 2000, p. 352). 이 정의에서 볼 수 있듯이, 브랜드 이미지는 경영 동태나 이익률 등 실질적인 경영지수를 고려하지 않은 순수한 소비자의 생각이라는 점에서 결코 간과되어서는 안 될 부분이며, 이러한 점을 충족시키기 위해 매우 다양한 작명방식이 자료수집 과정에서 도출 되었다. 이 연구에서는 이러한 분석 방식을 크게 단일언어 작명(monolingual naming)과 다중언어 작명(multilingual naming)으로 구분하고, 각 분류기준 안에서 드러나는 공통적인 특징들이 몇 가지 도출되었다. 세부적인 구분 내용은 아래와 같다.

<표 3> 안양권 상업 간판 언어분석 기준표

언어조합	세부적 구분	설명
단일 언어 (Monolingual)	Romanized labelling	영어에 존재하는 어휘를 사용한 브랜드 작명
	pronunciation marker	한국어 브랜드명을 영어로 그대로 옮겨놓는 방식
	descriptive branding	상호에서 업종이나 제품의 특징이 나타나는 방식
	semantic empowerment	영어 상호 자체가 의미적 영역을 넓혀주는 작명
	anomaly	어휘적, 문법적 변칙 작명법
다중언어 (Multilingual)	inter-linguistic pairing	한국어와 영어의 병렬적인 사용
	auxiliary guidance	브랜드명은 한국어로, 업종설명은 영어로 적는 방식
	direct translation	한국어의 상호를 영어 어휘로 번역해놓은 방식
외국어 (Foreign language use)		영어가 아닌 외국어로 상호를 짓는 방식

단일 언어 브랜드 작명방식은 세부적으로 로마자 표기(Romanized labelling), 발음표기(pronunciation marker), 기술적 작명법(descriptive branding), 의미강화(semantic empowerment), 변칙(anomaly) 등 다섯 가지로 구분된다. 이 연구를 위한 자료수집 과정에서 가장 흔하게 나타난 현상이 로마자 표기였는데, 많은 수의 카페나 음식점 등 요식업과 관련된 비교적 고급스러움을 추구하는 상업시설이나 의류매장에서 흔히 볼 수 있는 작명방식이다. 로마자 표기를 사용하여 브랜드나 매장의 이름을 만드는 경우, 그 명칭이 업종과 관련이 있는 경우도 있지만, 전혀 없는 경우도 있다. 아래 사진에서와 같이, Drawing Coffee라는 곳은 갤러리를 겸한 커피 전문점의 특성상 '그리다(draw)'의 진행형이 붙은 점이 납득이 가지만, Highness Fitness의 경우, 헬스장과 황제를 칭하는 'highness'간에는 의미적 연결고리가 매우 약하다고 볼 수 있다.



<그림 2> 로마자 표기의 예시

발음표기 같은 경우, 한국어로 이미 적힌 브랜드명이나 상호 옆에 영어발음을 함께 적어놓는 방식으로, 본래의 로고에 두 개의 언어가 함께 적혀있는 경우도 있으나, 외국인 유동인구가 많은 곳에서 흔하게 관찰되는 현상이다. 굽네치킨의 앞부분 ‘굽네’가 영어로 ‘Goobne’라고 적혀있는 경우도, 이렇게 함으로서 외국인 소비자에게 한국의 브랜드명을 알릴 수 있는 효과를 보기도 한다. 그리고 초반에 언급된 로마자 표기와 유사하지만 브랜드 이름에 그 브랜드 또는 제품의 특성을 부각시키는 기술적 작명법(descriptive branding)도 흔하게 사용되는 브랜드 작명 방식 중 하나이다. 국내 커피 프랜차이즈인 매머드커피(Mammoth Coffee)의 경우, 가장 큰 포유류 동물이었던 매머드를 연상할 만큼의 대용량커피로 유명한 곳이며, 이러한 이 커피의 특성을 브랜드명에 그대로 반영하였다. 브런치 카페 Sim’s 1st 는 심씨 성을 가진 바리스타 사장님 운영하는 첫 번째 카페라는 뜻도 있지만, 서수표기를 숫자를 사용하여 ‘1’을 부각시켰다는 건, 유사한 카페가 다수 밀집한 동편마을에서 으뜸가는 최고의 카페로 거듭나겠다는 운영자로서의 소망도 함께 드러나 있다. 이는 매장명을 통해 운영철학 등에 대한 의미를 강조하는 의미강화(semantic empowerment)의 예시라고 할 수 있겠다. 이러한 방식들에 대한 사진자료는 아래 <그림 3>에 나와 있다.



<그림 3> 발음표기, 기술적 작명법, 의미강화의 예시

마지막으로, 단일 언어 작명방식에서 흔하게 나타나는 또 다른 현상은 변칙(anomaly)이다. 여기서 변칙이란, 의도적으로 표준에서 벗어난 작명으로 소비자의 시선을 끄는 방식을 일컬으며, 주요 어휘적 변칙과 문법적 변칙의 사용 빈도가 높다. 카페명인 Tiger Koffee의 경우 커피의 본래 철자 (coffee)에서 ‘c’를 ‘k’로 바꾸어 발음을 동일하게 유지하되 tiger(호랑이)의

강한 이미지를 철자와 발음에서 부각시켰으며, 또 다른 카페명인 Cafe the Jum에서는 “준다”의 명사형 “쭈”를 영어로 표기하여 보는 이들로 하여금 전체 명칭 자체가 영어이름이라는 착각을 불러오는 효과를 주었다. 또한, 여기서 흥미로운 건 정관사 “the”가 한국어의 “더”로 발음이 되기 때문에, ‘더 주는 공간’, ‘더 받을 수 있는 공간’이라는 뜻도 함께 갖추는 복합적인 형태의 매장명칭을 표시하고 있다.



<그림 4> 변칙 표기의 예시

단일 언어의 조합만큼 다양성이 가시적으로 드러나지는 않지만, 영어와 한국어, 혹은 그 이상의 언어가 결합되어 하나의 브랜드나 매장 명칭을 이루는 경우 보편적으로 사용되는 작명 방식이 존재하는 것으로 드러났다. 본 연구에서 분석한 결과, 세 가지의 작명법이 주로 사용되었는데, 언어 간 조합(inter-linguistic pairing), 보조 가이드(auxiliary guidance), 직접 번역(direct translation)이 그것이다. 언어 간 조합이란 하나의 브랜드나 매장 명칭 안에 두 개나 그 이상의 언어가 함께 쓰인 것으로 카페나 병원, 음식점 등 업종을 가리지 않고 다중언어 조합에서는 가장 자주 보이는 현상이다. ‘스마트 약국’의 경우도 영어 단어 ‘smart’와 한국어 단어 ‘약국’이 합쳐진 단어이다. 그렇기 때문에 시스템이 선진화 되어있고, 실력 있는 약사의 도움으로 누구나 자신에게 필요한 약을 쉽게 구매할 수 있다는 뜻으로 해석될 수 있을 것이다. 그러나 이곳의 경우 한 가지 의미를 더 갖고 있는데, 바로 여기에서 쓰인 ‘스마트’ 평촌역 인근 업무단지 명칭인 ‘스마트스퀘어’의 일부이기도 하다. 그렇기 때문에 ‘영리하다’라는 뜻에서 유추해 볼 수 있는 다양한 의미 말고도, 단순히 ‘스마트스퀘어에 있는 약국’이라 매우 간단하게 의미 도출을 시킬 수도 있다. 반면, 보조 가이드(auxiliary guidance)란 한국어로 된 브랜드 명칭에 덧붙여 업종은 영어로 함께 기술하는 방식이다. 그 예로 ‘미소 Jewelry & Collection’이라는 보석가게 명칭을 들 수가 있다. ‘미소’라는 한국어도 된 점포명 옆에, 이곳에서 취급하는 제품 종류(보석류)는 영어로 표기되어 있다. 영어를 사용함으로써 외국인 고객에게도 쉽게 매장에 대해 알 수 있을뿐더러, 고급스러운 이미지도 함께 부각시킬 수 있다. 마지막으로 직접 번역이 있는데, 이는 한국어로 된 매장명 의미 그대로 영어로 번역하여 함께 적는 것이다. 그 예로 횡집 명칭 ‘참치공감’을 예로 들 수 있는데, 한국어 명칭 옆에는 그대로 번역된 영문 ‘Tuna Empathy’라는 이름이 쓰여져 있다. 만약 한국인이 아닌 고객이 이곳을 찾을 경우 ‘참치’와 ‘공감’ 사이의 연결고리를 찾느라 혼동이 올 수 있지만, 외국어로 한 매장의 이름을 가장 쉽고 간단하게 표기할 수 있는 방식이 국문 매장명의 영어 직접번역인 건 틀림없는 사실이다. 다중언어 결합에서 언급된 예시는 아래 <그림 5>에 나타나 있다.



<그림 5> 다중언어 조합의 예시

그 밖에도 영어나 한국어가 아닌, 일본어나 프랑스어와 같은 외국어로만 점포명이 있는 경우도 있었는데 주로 유동인구가 많거나 소비 수준이 높은 지역에서 기타 외국어의 사용이 흔하게 나타났다. 일본어는 주로 일식전문점이나 선물집 이자까야 명칭에서 자주 관찰이 되었으며, 프랑스어는 고급스러움을 추구하는 의류매장이나 미용실, 베이커리 등에서 사용 빈도가 높았는데, 본 연구에서는 외국어의 사용에 대해 다루지 않기로 한다.

IV. 결론

본 연구는 상업 간판에서 드러나는 다양한 언어적 특성과 상권별 영어사용 비율의 차이가 지역 특성, 또는 지역정체성과 어떠한 관계가 있는지 알아보았다. 안양시, 군포시, 의왕시를 아우르는 안양권을 연구대상 지역으로 선정하여 특징이 다른 다섯 개의 상권으로 구분하였고, 연구자의 직접적인 방문과 간판 계수 등을 통한 자료수집이 완료된 후에는 사회언어학적 분석과 언어적 분석을 진행하였다. 두 가지의 서로 연결은 되지만 특성이 다른 분석을 진행한 후, 다음과 같은 결론이 도출되었다.

첫째, 한 지역의 사회경제적 지위와 상권 내 영어사용 비율 간에는 밀접한 관계가 있다는 점이다. 전체적으로 ‘돈이 도는 곳’일수록 영어가 차지하는 비중이 높았다. 이는 특정 소비자층을 타깃으로 개발된 고급 상권인 경우 그 비율이 전체 간판의 절반을 훨씬 상회할 정도로 매우 높게 나타났으며, 안양권에서는 카페거리가 조성되어 있는 동편마을과 화이트컬러 직장인 인구가 매우 높은 평촌역 (스마트스퀘어 인근)이 이와 같은 경우에 해당되었다. 이는 Weyers(2016)의 콜롬비아 메데진(Medellín)의 언어경관에 대한 연구에서도 드러나는데, 그는 고급상권의 쇼핑몰에서 더 높게 나타나는 영어비율의 원인을 “더 높은 사회적 지위를 향상 갈망”으로 보았다 (p. 13). 동편마을의 경우 이 부분이 그대로 적용될 수가 있는데, 본래 동편마을은 관양지구라는 택지지구로 한국토지주택공사의 주도 하에 개발된 곳이지만, 카페거리를 조성함으로써 새로운 동네의 고급화를 꾀한 경우라고 볼 수 있겠다. 이와 같은 사회경제적 특성은 공적인 공간에서의 간판 배치 그 자체를 일컫는 언어경관의 정의만으로는 기술하기 힘들며, 사회경제적 도시경관(socioeconomic urbanscape)이라는 용어를 사용하여 설명될 수 있다.

둘째, 다양한 소비자층을 형성하는 유동인구가 모이는 곳은 오히려 영어를 비롯한 외국어 사용비율이 낮게 나타났다. 이는 구도심 지역에만 해당되는 사항은 아니라고 할 수 있는데,

기존의 안양 원도심보다 이후에 조성된 평촌신도시의 중심지 역할을 하는 범계역 또한 영어비율은 전체의 절반 정도에 그쳤다. 이는 안양역이나 범계역을 찾는 소비자층이 단순히 소비 문화를 주도하는 젊은 층만은 아니라는 점을 나타내며, 젊은 세대부터 중년층 이상의 세대까지 한데 모이는 곳인 만큼 각 상권 내에도 이들을 충족할 수 있는 (주로 한국어로 표기되어 있는) 편의시설 및 상업시설이 다수 존재하는 것을 의미한다.

마지막으로, 상권과 상권없이 상업 간판에서의 언어사용은 높은 수준의 ‘이중언어자의 창의성’을 보여주었다. 단일 언어 사용이나 이중 언어 조합이 가장 흔한 브랜드나 매장 명칭 작성 방식으로 나타나는데, 각 카테고리 안에서도 각양각색의 어휘적, 문법적, 의미적인 트위스트가 발견되었다. 단순히 언어조합이 많은 방식으로 이루어지고 있다는 것보다 중요한 건, 한국인 소비자들이 이렇게 다양하고 창의적인 방식으로 만들어진 매장이나 브랜드 이름을 수용하고 있다는 점이다. 이는 많은 브랜드 이름이 일종의 차용어(loanword)나 신조어(neologism)으로서의 역할을 하고 있다는 것에 대한 반증이며, 실제 흔하게 보이는 몇몇 브랜드 명칭은 그 자체가 하나의 명사로 사용되기도 한다. 이는 ‘상위습득(macroacquisition)’의 사례로 볼 수 있는데, 상위습득이란 “제2언어 습득 과정을 통한 새로운 언어 공동체로의 언어 확산(spread)”으로 정의 된다 (Brutt-Griffler, 2002, p. 136). 영어가 일상생활 곳곳에 녹아있는 한국의 상황으로 비추어 보았을 때, 이는 어찌보면 당연하고 자연스러운 현상이라 할 수 있겠다.

그러나 본 연구에서도 개선이 필요한 부분이 있다. 첫 번째로는 다양한 생활권이 존재하는 안양권 3개 도시에서 5개 상권만이 연구대상지역으로 선정되었다는 점이다. 분류기준을 더 세분화시켜 다양한 지역에 대한 경관분석을 진행한다면, 안양권의 특색을 좀 더 면밀하게 반영할 수 있을 것이다. 둘째, 하나의 상권 안에서의 연구지역 구역설정은 연구자에 따라 달라질 수 있는 부분이다. Weyers(2016)의 경우 각 상권에 위치한 쇼핑센터를, Backhaus(2006)는 전철역 앞의 좁은 지역을, Danielewicz-Graddol(2014)은 선전과 홍콩 전체지역을 연구지역으로 설정한 것처럼 연구자에 따라 연구대상 지역의 범위는 다양하게 나타날 수 있다. 하지만 이 부분은 연구자의 자유에 달린 사항이기 때문에 통제할 수 없는 부분으로, 언어경관 연구에서 부각될 수 밖에 없는 부분이라고 할 수 있다. 이러한 개선되어야 할 점들이 존재하지만, 언어경관과 사회학, 도시계획의 접점을 찾았다는 점에서 본 연구는 유의미하다고 여겨진다.

참고문헌

- 경인일보. 2012. 안양·군포 생색내기 통합 중단하라.
<http://www.kyeongin.com/main/print.php?key=659797>.
- 심재형. 2017. 언어경관(Linguistic landscape)과 상권 유동인구 간의 상관관계: 경기도 안양권(안양, 군포, 의왕) 사례를 중심으로. 사회언어학 25(1), 85-117.
- 윤정중 외. 2013. 1기 신도시의 계획적 재생방안 연구. 한국토지주택공사 토지주택연구원.
- 이영원. 2014. 지역 정체성이 지역 이미지 형성에 미치는 효과에 대한 연구. 언론과학연구 14(2), 295-321.
- 조명호·임창호. 2001. 수도권 도시공간구조의 분석. 대한국토·도시계획학회 정기학술대회 논문집, 581-592.
- 조선일보. 2009. 안양·군포·의왕·과천 다시 하나로 통합하자.
http://www.chosun.com/site/data/html_dir/2009/09/14/2009091402015.html.

- Backhaus, P. 2006. Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52-66.
- Brutt-Griffler, J. 2002. Macroacquisition: Bilingual speech communities and language change. *Bilingual Education and Bilingualism*, 34, 126-148.
- Chan, A. K. K., & Huang, Y. 2001. Chinese brand naming: A linguistic analysis of the brands of ten product categories. *The Journal of Product and Brand Management*, 10(2), 103-119.
- Danielewicz-Betz, A., & Graddol, D. 2014. Varieties of English in the urban landscapes of Hong Kong and Shenzhen. *English Today*, 30(3), 22-32.
- Gorter, D. (2006) Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-6.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23-49.
- Low, G. S., & Lamb, C. W. J. (2000). The measurement and dimensionality of brand associations. *The Journal of Product and Brand Management*, 9(6), 350-368.
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). Suburbanization and segregation in U.S. metropolitan areas. *American Journal of Sociology*, 94(3), 592-626.
- Paasi, A. 2011. The region, identity, and power. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 14, 9-16.
- Paasi, A. 2013. Regional planning and the mobilization of 'regional identity': From bounded spaces to relational complexity. *Regional Studies*, 47(8), 1206-1219.
- Raagmaa, G. 2002. Regional identity in regional development and planning. *European Planning Studies*, 10(1), 55-76.
- Weyers, J. R. 2016. English shop names in the retail landscape of Medellín, Colombia. *English Today*, 32(2), 8-14.

심 재 형 (한국외국어대학교 일반대학원 영어학과 박사과정)

Mobile: 010-8572-0333

E-mail: jay0149@gmail.com

심재형은 미국 Pennsylvania주 Dickinson College에서 역사를 전공하였다 (Cum Laude 졸업). Hanyang-Oregon TESOL과정 및 한국외국어대학교 일반대학원 영어학과 석사과정을 거쳐 현재 동일학교 박사과정을 이수중에 있으며, 언어경관과 비영어권 정체성, 제2언어쓰기 등이 관심 연구분야에 포함된다. Information Journal (SCOPUS)을 포함한 국내외 논문개재 및 학회활동 경력이 있으며, 2017년도 한국연구재단 글로벌박사양성사업에 선정되었다.

남북한 중학교 영어 교과서 비교분석 연구: 코퍼스 접근

정윤나(연세대학교)
정채관(한국교육과정평가원)

김정은 정권 출범 이후 북한은 2012년 9월 기존의 소학교 4년과 중등학교 6년의 학제에서 소학교(이하, '초등학교') 5년, 초급중학교(이하, '중학교') 3년, 고급중학교(이하, '고등학교') 3년으로 학제 개편을 단행하였고, 이에 따른 후속 조치로 2013년 개정 교육강령(이하, '교육과정')을 발표한 다음, 2014년부터는 2013년 개정 교육과정에 따라 개발된 교과서가 북한의 전국 초·중·고등학교 현장에서 사용되고 있다. 본 연구는 김정은 집권 이후 추진된 2013년 개정 교육과정에 따른 북한 중학교 영어의 현주소를 살펴보고, 급변 사태로 다가올 수 있는 한반도 통일 대비 남북한 통합 영어과 교육과정 개발 방향 마련을 위한 기초 연구를 위해 수행되었다. 본 연구에서는 남한의 중학교 1학년 영어 교과서(14종)와 북한의 초급중학교 1학년 영어 교과서를 코퍼스로 구축하여 1) 남북한 중학교 1학년 영어 교과서의 어휘 분포 및 특징 비교 분석, 2) 북한 중학교 1학년 영어 교과서에 사용된 어휘, 남한 중학교 1학년 영어 교과서에 사용된 어휘, 원어민 코퍼스에서 나타난 고빈도 어휘 및 핵심어 비교 분석, 3) 북한 중학교 1학년 영어 교과서에 사용된 어휘와 남한의 2009 개정 영어과 교육과정에서 제시한 영어 기본 어휘 등을 WordSmith Tools 7.0을 사용하여 비교 분석 하였다. 연구 결과 남북한 중학교 1학년 영어 교과서에는 과학기술 및 일상생활 관련 어휘가 공통으로 일정 부분을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 반면, 북한 중학교 1학년 영어 교과서는 남한 중학교 1학년 영어 교과서보다 더 적은 영어 어휘 규모와 굴절과 파생의 변화형이 사용된 것으로 나타났다. 또한, 남한 중학교 1학년 영어 교과서에는 남한뿐만이 아니라 외국의 실제 지명이 소개되어 다양한 외국 문화를 소개하고 있었다. 하지만 북한 중학교 1학년 영어 교과서에는 대부분 북한의 지명과 매우 제한된 영국 지명 등이 사용된 것으로 드러났다. 북한의 2013 개정 영어과 교육과정과 이에 따른 중학교 1학년 영어 교과서에 과거 주를 이루던 정치·이념적 성격의 어휘 중심에서 과학기술 및 일상생활 관련 어휘가 증가한 것은 한민족 공동체를 살게 될 북한 학생들에게 바람직해 보인다. 하지만 북한 중학교 1학년 학생이 남한 중학교 1학년 학생보다 상대적으로 더 적은 영어 어휘와 언어형식을 학습하는 상황과 북한 위주의 폐쇄적이고 제한적인 외국 문화에 대한 소개는 향후 북한 학생이 한반도 밖 글로벌 지식 사회를 이해하고 적극적으로 글로벌 공동체에 참가할 수 있는 역량을 높이는 데 걸림돌로 작용할 것으로 보인다. 본 연구의 결과가 향후 통일 대비 남북한 통합 영어과 교육과정을 개발 방향을 설정할 때 기초 연구로 활용되기를 바라며, 북한이탈주민 3만 명 시대를 맞이하여 현재 남한에 사는 북한이탈청소년 영어 교재 개발에도 밑거름이 되기를 바란다.

참고문헌

- 권혁승, 정채관(2012). *코퍼스 언어학: 입문*. 서울: 한국문화사.
박약우(2002). 남북한 중등영어 교과서의 어휘 비교 분석 연구. *외국어교육*, 9(4), 165-190.

- 박약우, 박기화, 김진철, 고경석, 정국진(2001). *북한 영어 교과서 분석*. 서울: 한국문화사.
- 박약우, 김진철, 고경석, 박기화, 정국진(2000). 남북한 중등학교 영어과 교과서 비교분석 연구. *외국어교육*, 7(2), 163-194.
- 양형권, 권오현, 이병민(2004). 남북한 영어교육의 현황과 통일을 대비한 영어 교육 모형 연구: 통합 영어교육과정 기반 탐색. *영어학*, 4(3), 325-347.
- 이석재, 정채관 (2014). 한국 예비 대학생의 영어 사용 특성 파악을 위한 대규모 공개 영어 학습자 코퍼스 구축 및 분석. *한국콘텐츠학회 논문지*, 14(11), 1019-1029.
- 정채관(2016). 북한이탈청소년 영어 실태 및 지원 방안. *교육광장*, 60, 40-43.
- 정채관, 권혁승(2017). 2015 개정 영어과 교육과정에 따른 기본 어휘 및 외래어 목록 변화형 연구: 코퍼스적 접근. *외국어교육연구*, 31(2), 175-201.
- 정채관, 김소연(2015). 정규 고등학교에 재학 중인 북한이탈청소년의 영어학습 실태연구. *외국학연구*, 32, 65-88.
- 정채관, 조정아(2017). 김정은 체제 북한 중학교 교육과정 연구: 총론과 영어과 교육과정을 중심으로. *외국학연구*, 39, 147-166.
- 조정아(2014). 김정은 시대 북한 교육정책 방향과 중등교육과정 개편. *통일정책연구*, 23(2), 177-206.
- 조정아, 이교덕, 강호제, 정채관(2015). *김정은 시대 북한의 교육정책, 교육과정, 교과서*. 서울: 통일연구원.
- Crafer, A. & Jung, C. K. (2014). A corpus investigation of the similarities and differences between *think about* and *think of*. *Korean Journal of Linguistics*, 39(2), 337-354.
- Jung, C. K. (2014). What and when should children be taught about the links between morphemes and spelling? *Secondary English Education*, 7(1), 3-13.
- Jung, C. K. & Wharton, S. (2012). Finding textual examples of genres: Issues for corpus users. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 12(1), 129-148.
- Ly, T. H. & Jung, C. K. (2015). A corpus investigation: The similarities and differences of *cute*, *pretty* and *beautiful*. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 21(3), 125-140.

게임 번역에서의 외래어 사용에 대하여

- 게임 ‘리그 오브 레전드’를 중심으로 -

김형엽, 원호혁, 구본혁 (고려대학교)

In this paper, we suggest that Copying translation solution suggested by Anthony Pym is effective in game translation. Game is different with other genres like literature, play, and movie etc. In game translation, people have used loanwords, and copying words solution has many advantages. In this paper, we show characteristics of game text. And following the characteristic of game text, we insist that copying solution using original words themselves could be a creative strategy to translate game text.

1. 서론

해외에서 들어오는 게임의 경우 번역 과정을 거치는 것이 필수적이라고 많은 사람들은 인식하고 있다. 게다가 이 경우의 번역은 내용을 그대로 전달하는 일대 일의 번역이 아닌 문화, 맥락, 의도 등 모든 면을 파악한 번역이 이루어져야 되는 것은 당연할 것이다. 그러나 언어와 문화의 차이가 존재할 때 전달하려는 의미가 타 문화에는 존재하지 않을 수 있다. 이러한 상황에서 텍스트를 극적으로 번역하고자 할 경우 출발어를 도착어로 완전하게 전환하는 것은 불가능하나 번역의 과정에 있어서 완벽을 목표로 삼아야 함은 분명하므로 알맞은 번역 방법을 모색하는 것이 우선 필요하다. 하지만, ‘스타크래프트2’와 같은 해외 유명 게임들에 있어서도 번역의 타당성에 대한 논란은 계속되어 왔으며, 게임의 번역에 있어서의 현지화에 대한 논의는 이상빈(2012), 박태정(2013) 등에서 지속적으로 이루어져 왔으나 게임 번역에 있어서 유의미한 개선은 크게 이루어지지 않은 것으로 보인다. 본 연구는 게임 텍스트의 특수성을 논하고 게임의 번역에 있어서 번역방법 중 하나인 Copying 전략으로 외래어가 게임 내에서 사용되는 양상을 보이고 이러한 전략이 게임의 번역에 있어서 효율적인 전략임을 서술하고자 한다.

2. 본론

2.1 게임 텍스트의 특수성

우선 디지털 게임¹⁾의 기원적 측면을 살펴볼 때, 국내에 수입된 디지털 게임들은 대부분 영어 텍스트를 중심으로 구성되어 있었다. 또한 초기 디지털 게임의 주된 장르는 RPG로 ‘영웅 서사’를 기본 구조로 하여 환상성을 배경으로 한 경우가 많았다.

초창기 디지털 RPG 게임을 주도한 것은 일본과 미국이었다. 하지만 디지털 게임의 하드웨

1) 이 글에서는 디지털 게임을 대칭적인 개념으로 사용하며, 이 글에서는 디지털 게임을 대칭적인 개념으로 사용한다.

어인 컴퓨터가 미국에서 개발되었고 소프트웨어 개발을 위한 언어도 영어로 시작되었으며 운영체제 또한 영어로 제공되는 경우가 일반적이었다. 실제로 JIS X 0201은 1969년에야 최초로 공업규격으로 지정되었고 Shift_JIS이 개발된 것은 1982년이었다.

이 때문에 일본에서 개발된 게임이라 할지라도 STR, DEX, CON, AGI, INT, WIS, CHA, MP, HP, SP, EXP와 같은 영어 단어가 주로 사용되었고 이는 디지털 게임에서 영어가 지배 언어로 작용하게 만들었다.

비디오 게임에서도 1983년²⁾ 이전까지는 미국이 최대 공급자이자 소비자였기에 비디오 게임 텍스트는 태생적으로 영미문화를 바탕으로 한 영어 중심의 형태를 띠게 된다.

인터넷이 개발되고, MMORPG가 주류로 떠오르게 될 때에도 디지털 게임은 특별히 이러한 영어 중심성을 탈피할 이유를 찾지 못하였고, 게임 텍스트에서 영어는 하나의 ‘관습’으로 고정되었다. 이러한 영어 단어의 관습화를 대표하는 예는 HP(Hit Point)를 들 수 있다. HP는 초기에 ‘공격을 몇 번 버틸 수 있는가.’라는 의미로 Hit Point의 약자로 사용되었다. 하지만 결국 공격을 몇 번 버틸 수 있는가, 라는 것은 게임 내의 생존과 직결되며 Health Point로도 의미가 확장되며 번역어로는 체력, 생명력, 피 등 다양하게 표현되는 Life bar UI의 대표적인 약어가 되었다.

HP 같은 단어는 서양에서 이러한 방식으로 정형화 되었으며 이는 추후에 게임개발자들이 컴퓨터로 RPG 게임 등을 제작하는 데에 있어서 용어를 그대로 사용하게 되었다. 이 당시에는 컴퓨터 RPG가 일본에서도 인기를 끌게 되었는데 JRPG, 일본식 RPG의 시초인 드래곤 퀘스트가 울티마 시리즈와 워자드리 시리즈에 이어 영향을 받았으며 일본에서도 HP 같은 정형화된 단어들이 사람들의 뇌리에 박히기 시작하였다.³⁾

즉 시간에 따라 영어단어는 복잡하고 미묘한 뉘앙스의 의미들을 내포하여 의미를 확장시켰고, 이는 자국어로의 번역을 어렵게 만드는 원인이 되었다.

비디오 게임에서 사용되는 영어 단어는 단순한 단어가 아니라 비디오 게임의 역사에 기반을 둔 관용어구로 간주해야 하며 플레이어가 어떻게 해당 단어를 인식하고 있는지를 염두에 두어야 한다.

MMORPG와 로컬라이징(Localizing)의 시대에 들어와서도 영어의 영향력은 없어지지 않는 데, 우선 세계적인 디지털 게임들은 지금도 여전히 ‘영어’로 개발되고, 있다. 그리고 디지털 게임 내의 영어단어가 가진 관습성을 무시하는 것은 해당 게임 내의 UX에 악영향을 끼치게 된다. 이 때문에 게임 회사는 관습성을 지닌 영어 단어를 바꾸는 것을 꺼리게 되었고, 플레이어는 남아있는 영어 단어를 디지털 게임의 원활한 플레이를 위해 익히게 되며 결과적으로는 불편함을 상대적으로 적게 느끼게 되었다.

결국 이러한 전체적인 개발배경과 특정 단어의 관습화가 이루어지면서 게임 플레이어들은 동일 장르 내에서 게임 진행에 필수적인 부분들을 대부분 영어로 접촉하게 되고 이것이 게임 텍스트에서 영어가 단순한 언어가 아니라 특정한 고유명사로 작용한다는 특성을 만든다.

비디오 게임 텍스트의 번역은 이러한 해당 디지털 게임 장르의 역사 및 디지털 게임 자체의 역사에 기반을 두어 관습화된 수많은 ‘영어 단어’들을 어떻게 처리할 것인가가 큰 쟁점으로 떠오르게 되고, 번역자는 이것을 고유명사로 인정할지, 혹은 번역의 대상으로 볼 것인지를 고민하게 된다.

2) 이 넘어오게 된다. SG-1000 | 판매되어 미국에서 원문으로 비디오 게임 내장된 컴퓨터

3) <http://www.pcgamer.com/the-history-of-hit-points/>

이에 대해서 2가지의 대조적인 예시가 있다. 한 가지는 블리자드社의 WOW(World of Warcraft)한글화 번역 관련 인터뷰⁴⁾에 대한 내용에서처럼 동일한 감정전달을 위해 최대한 의미를 살려 거의 모든 단어를 번역하는 형태를 가지거나 Riot Games社의 League of Legend의 용어 설명처럼⁵⁾ 플레이어들이 익숙하게 사용하는 단어를 번역 없이 그대로 사용하는 경우이다.

디지털 게임 텍스트의 번역은 UX와 깊은 연관성이 있고, 이것은 단순 번역을 통해서 변경할 수 없는 것이기도 하다. HP라는 공식표기가 있더라도 이것을 많은 플레이어가 ‘피통’이나 ‘생명력’이라고 지칭하고 있거나, 공식적인 한글 서버 명칭은 ‘최후의 속삭임’이지만 북미서버에서부터 LoL을 선행 플레이 한 경험으로 만들어진 ‘라위’(영칭인 Last Whisper의 약어)가 더 대중적으로 플레이어에게 인식되어 있고, 사용되고 있는 예처럼 결국 플레이어들의 경험적 관습이 매우 중요함을 알 수 있다.

이처럼 디지털 게임 텍스트는 첫째, 영어가 가지는 관습적 우위성, 둘째, 해당 디지털 게임과 직간접적으로 관련되어 있는 다양한 역사성에서 기인하는 관습적 단어, 셋째, 플레이어 경험에 따른 용어 관습이라는 특징을 지니게 되며, 번역 시에 이러한 특징에 대해 충분히 고려해야 한다는 것을 알 수 있다.

또한 디지털 게임은 각각 독립되어 있지만, 또한 연결되어 있는 경우도 많아 게임이 하나의 거대한 시리즈를 이루고, 확장팩이나 DLC, 패치, 리메이크, 리뉴얼, 재설계 등 다양한 방식으로 텍스트에 변형이 가해지는 점 또한 번역에 있어 고려해야 할 점 중 하나로 볼 수 있다. 하지만 본고에서는 디지털 게임 텍스트에 있어서 Copying 전략의 유용함을 입증하기 위한 것이기 때문에 해당 내용에 대한 것은 추후 연구과제로 남기고자 한다.

2.2. Copying Words

Pym(2016)는 번역의 8가지 전략을 제시하고 있으며 그 중 하나가 Copying Words이다. 한국에서 사람들이 ‘Starcraft’를 ‘스타크래프트’로 번역하는 것이 이에 속한다고 볼 수 있다. Copying 전략은 외국어의 소리나 형태를 그대로 한국어로 가져오는 것이다. 때문에 이러한 전략은 영어와 프랑스어처럼 같은 어원을 가지는 언어 사이에서 사용하기에는 어색하며 어순과 어원이 다른 한국어와 영어 사이에, 특히 대체할 단어가 없을 경우에는 사용하기 용이하다. 물론 이러한 전략의 사용은 단어 단위에, 또한 단어 중에서도 일부로만 국한되어야 될 것인데 그렇지 않을 경우 외국어의 원어를 그대로 발음되는 대로 옮기기만 하는 번역가의 태만이 발생하거나 번역 텍스트가 더욱더 어색해질 수도 있기 때문이다.

또한, 일부 언어의 경우 Copying 전략을 사용한 후 원어 화자와 소통에 있어서 혼란을 겪기도 하는데 이는 영어의 경우는 자음 자리에 3개의 음소까지도 허용하는(예시, scream[skri:m]) consonant-heavy language지만 한국어의 경우는 자음에 하나의 음소만을 허용하며 일본어의 경우는 모음이 자음 안에 합쳐지는 언어이기 때문이다. 예를 들어, 햄버거 McDonald’s의 경우 영어는 [mækdənəldz]로 3음절, 한국어는 ‘맥도날드’로 4음절, 일본어는 ‘マクドナルド(마크도나루도)’로 6음절이다. 이런 점에서 Copying 전략은 언어 사용에 있어서

4) 2003, 2004 . 블리자드社는 미국 워렌 글래스를 사칭된 계명 인칭 제위에 적용하고 있다.

5) https://kr.leagueoflegends.com/?m=forum&mod=view&topic_id=1&thread_id=329977.#WZubXFFLeos(2017.08.22.06:40)

하나의 혼란을 야기할 수도 있다.

김순미(2011)에서는 외국에서 들어와 한국말처럼 쓰이는 외래어를 번역에서 사용할 때 텍스트를 이국적이고 학술적이게 느낄 수 있게 하며 의사소통에 편리함이 있고 텍스트를 극적이게 만드는 장점이 있다고 보았다. 이는 베누티(Venuti)가 주장하는 번역의 이국화 전략의 일면으로 볼 수도 있는 것으로 사료된다. Venuti(1995)가 주장하는 이국화 전략은 저자의 작품을 독자에게 이해하게 하는 방식이 아닌 저자의 작품에게 독자가 다가가게 하는 방식이다. 이국화는 당시 영어권 문화가 지배적이었던 때에 영어 문화권에 대한 반발로 영어 문화권이 소수문화를 이해하도록 대두되었다. 그러나 무분별한 외래어의 사용으로 인해 일반인들이 텍스트를 이해하는 것을 저하할 수 있으며 텍스트에 거부감을 느끼게 될 수도 있다.

2.3. 게임 내에서의 외래어 사용

일반적으로 플레이어에게 게임은 현실과 분리된 장소로 인식된다. 이로 인해 게임 내에 등장하는 외래어는 좀 더 관대한 플레이어의 수용 태도로 인해 현실에 비해 상대적으로 거부감이 덜하게 된다. 플레이어에게 있어 게임 속의 용어들은 언어권에 상관없이 모두 ‘외국어’이며 해당 언어가 무엇인지는 큰 영향을 주지 못한다.

예를 들어 LoL의 ‘삼위일체’와 ‘마나무네’라는 아이템은 원형은 패러디성 작명인 ‘Trinity Force’와 ‘Manamune’였으나 번역 결과는 상당히 다르게 나타난다. 번역자는 ‘Trinity Force’의 패러디 대상인 ‘TriForce’의 한국 내 인지도를 고려하여 Copying 전략을 사용하지 않고 Trinity의 의미만 살려 ‘삼위일체’로 번역하였다. 하지만 마나무네라는 이름이 가지는 이국성과 인지도는 인정하여 해당 원어를 그대로 살려 ‘마나무네’로 번역한다.

그러나 플레이어들의 게임 내 외래어 사용은 이와 조금 다른 경향을 가진다. 기본적으로 플레이어들은 상호교류를 통해 용어에 대한 관습을 만들게 되고 이것이 축적되면서 새로운 플레이어가 게임에 진입할 때, 기존 플레이어가 해당 용어를 사용하거나 혹은 알려주면서 해당 용어의 사용을 강화한다.

박동숙·전경란(2001)은 컴퓨터 게임에서는 플레이어와 게임 텍스트가 지속적인 작용과 반작용의 역동적 특징을 지닌다고 보고 있다. 특히 온라인 게임의 경우는 서사식의 이야기 구성이 아닌 현재에서 이야기를 구성해가고 있는 것이다. 특히 온라인 게임의 분류는 플레이어의 자유의지가 최대한 반영되는 부류로 게임 서사는 환경으로 존재할 뿐 플레이어의 의도가 의지가 가장 중시되게 된다. 이는 게임 내 용어나 번역 또한 플레이어 중심적이어야 됨을 보여준다.

게임 내에서의 외래어 사용은 다양한 양상으로 이루어진다. 외래어의 경우 한국에 등가어가 없는 경우가 존재한다. 예를 들면, 서양의 신화에 바탕을 둔 트롤(troll)의 경우 이를 ‘요정’으로 번역할 경우에는 텍스트의 의미를 훼손할 수 있으며 가고일(gargoyle)을 ‘해태’로 번역할 수도 없다. 또한 서양의 드래곤(dragon)도 동양의 ‘용’과는 차별화된다. 이러한 경우에는 플레이어가 게임에서 제시되는 외래어로 번역된 그대로를 사용하게 되며 이는 번역가의 경우에도 어쩔 수 없는 문제일 것이다.

또한 한국어에 등가어가 존재하지만 외래어를 사용하는 것이 텍스트를 극적으로 만들고 의사소통을 편리하게 만들기도 한다. 게임 내에서는 ‘금’ 대신 ‘골드’를, ‘하인, 부하’ 대신 ‘미니언’ 등이 게임 내에서 더 많이 사용되며 이를 사용하는 것이 효율적이다. 그리고 ‘상대방이 없어졌다’ 보다는 ‘MIA(Missing in action)’가 ‘라인에 와서 도와줘’ 보다는 ‘갱킹(Gang Kill, ganking)’과 ‘로밍(Roaming)’을 사용하는 것이 음절로 봤을 때 정보 전달에는 더욱 효율적이

기도 하다. 플레이어들은 게임 내의 모든 용어들을 대부분 고유명사로 인식하고 있으며 이는 외래어에 대한 진입장벽을 낮추는 효과 또한 함께 지니게 된다. 짧은 단어는 꾸준한 컨트롤이 필요한 게임 속에서 의사소통을 편리하게 만든다. 플레이어는 본인들의 관습 속에서 좀 더 편리하고 원활한 의사소통 체계로 외래어와 자국어에 큰 차별을 두지 않게 된다.

또한 게임 내에서 의사소통의 효율성을 위해 기존의 단어를 형태론적으로 변형시키기도 한다. ‘한 방 타이밍’을 두자어(acronym)로 따 ‘한타’로 줄이기도 하며 생략(deletion)을 이용해 ‘강타’를 의미하는 ‘스마이트(smite)’를 ‘스마’로 줄여서 사용한다. 이러한 변형에서 사람들은 번역된 한국어를 변형시키기도 하나 번역된 한국어가 있더라도 기존의 외국어를 택하기도 한다. ‘최후의 속삭임’이 ‘라위(Last Whisper의 약자)’로, ‘칠흑의 양날도끼’가 ‘블클(The Black Cleaver의 약자)’로 부르는 것과 대비하여 태양불꽃망토는 기존의 ‘썬파(Sunfire Cape)’가 아닌 ‘태불(혹은, 태불망)’, 피바라기는 기존의 ‘블써(The Bloodthirster)’가 아닌 ‘피바’로 지칭되는 경우가 그 예시이다.

어감이 상대적으로 부드럽고 비슷한 글자수를 유지하면 플레이어는 자연스럽게 사용 단어를 자국어로 변경하는 사례를 확인할 수 있었다. 하지만 그렇지 않은 경우는 기존의 외래어나 축약어가 유지되는 것 또한 함께 확인할 수 있다. 즉 게임 내 플레이어 간의 외래어 사용은 게임 진행의 원활함과 편리함을 기준으로 채택되는 경향성을 확인할 수 있다. 이 경우 번역의 Copying 전략은 번역가의 태만이나 단순한 외래어의 사용이 아닌 하나의 번역기술로 의미를 지니게 되는 특수함을 보인다.

3. 결론

본 연구에서는 외래어를 사용하는 것이 게임과 같은 매체의 경우에는 이해에 도움이 될 수 있음을 게임 ‘리그 오브 레전드’를 통해 보이고 있다. Copying은 모국어로 목표 언어를 정확하게 전달하려고 노력하는 번역에서는 금기시되는 것일 수도 있어 보이나 게임 텍스트의 경우 외래어 사용이 빈번하게 이루어지며 이는 매우 효과적인 번역 전략으로 기능하고 있다. 차후에는 외래어가 번역이나 게임 내에서 실제로 사용되는 빈도를 코퍼스를 수집해 조사할 것이다. 실제 플레이어의 사용 빈도가 높은, 그리고 이질감을 느끼지 않는 외래어는 게임 번역에 사용되어도 사람의 이해를 저하시키지 않을 것이며 이는 번역의 다채로운 전략 중 하나로 사용할 수 있음을 밝히고자 한다.

참고문헌

- 김선영. (2014). 일방적 문화편향성을 넘어 상생의 미학으로: 베누티와 베르만의 이국화 번역에 대한 논의를 중심으로. *비교문학*, 64, 25-55.
- 김순미. (2011). 번역 텍스트와 한국어 원문 텍스트 속의 외래어 사용 비교연구. *번역학연구*, 12-4, 33-68.
- 김효중. (1988). *번역학*. 서울: 믿음사.
- 노명희. (2012). 외래어 사용의 형태론적 양상. *반교어문연구*, 33, 25-68.
- 박동숙, 전경란. (2001). 상호작용 내러티브로서의 컴퓨터 게임 텍스트에 대한 연구. *한국언론*

- 학보, 45-3, 69-106.
- 박태정. (2013). 게임 현지화 작업에서의 언어유희 표현 번역 사례. 한국콘텐츠학회, 13-11, 571-578.
- 양기찬. (2010). 문학적 번역과 문화적 번역에 대한 고찰. 인문언어, 12-1, 185-207.
- 원호혁, 김형엽. (2017). 평생교육원의 통번역 교육에 대한 고찰. T&I Review, 7, 7-27.
- 윤성우. (2010). 언어, 번역 그리고 정체성 -베르만(Berman), 베누티(Venuti) 그리고 들뢰즈(Deleuze)의 번역론을 중심으로. 통번역학연구, 13-2, 121-140.
- 윤성우, 이향. (2013). 번역학과 번역철학. 서울: 한국외국어대학교 출판부.
- 이상빈. (2012). 비디오 게임 현지화에 관한 소고. 통번역학연구, 16-1, 109-127.
- 이상원. (2011). 베누티의 이국화와 자국화, 그 적용을 위한 고찰. T&I Review, 1, 113-125.
- 진실로, 곽은주. (2013). 번역수업101. 서울: 한국문화사.
- 한우, 구본혁. (2016). 게임 스타크래프트의 리더쉽 연구. 한국컴퓨터게임학회논문지, 29-1, 13-21.
- Bassnett, Susan. (2014). Translation Studies, 4th ed. NewYork: Routledge.
- Pym, Anthony, Torres-Simon, Esther. (2015). The Pedagogical Value of Translation Solution Types. Studies in Translatology, 23-1, 89-106.
- Pym, Anthony. (2016). Translation Solutions for Many Languages. New York: Bloomsbury Publishing.
- Venuti, Lawrence. (1995). The translator's invisibility : a history of translation. New York : Routledge.
- Venuti, Lawrence. (1998). The scandals of translation : towards an ethics of difference. New York : Routledge.

IPA Style <http://www.ipa.webstuff.org/>

김형엽

고려대학교 영미학전공 교수
미국 일리노이 대학교 언어학과 박사
현대영어교육학회, 한국음운론학회 회장 역임
<관심 분야> 음운론, 형태론, 통사론, 영어교육, 번역학

원호혁

2012년 2월: 대일외국어고등학교 졸업
2016년 2월: 고려대학교 인문대학 영어영문학과 학사졸업
2016년 3월-현재: 고려대학교 일반대학원 응용언어학 석사과정
<관심 분야> 전산언어학, 인지과학, 음운·형태론, 통사론, 번역학

구본혁

2015년 2월: 고려대학교 일반대학원 문화콘텐츠학 석사
2016년 3월: 고려대학교 일반대학원 문화콘텐츠학 박사과정

2017년 3월-현재 : 우리어문학회 편집 간사

<관심 분야> 대중문화, 대중문학, 장르판타지, 게임, 만화, 애니메이션

논문발표 2: 사회언어학적 관점에서의 영어 습득



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

다문화 아동의 이중 언어 발달 연구: 언어입력 경험의 양을 중심으로

김기택 (경인교육대학교)

1. 서론

최근의 언어 습득 연구에서는 이주 노동자 가족의 자녀(heritage children)들이 주목을 받고 있다. Montrul(2010)은 미국에 거주하고 있는 이주 노동자 자녀들이 부모로부터의 언어 입력을 통해 습득한 L1 모국어보다 본인들이 거주하고 있는 사회에서 사용되는 언어인 L2 영어에서 보다 완전한 습득을 보인다는 L1-L2 역전 현상에 대해 논의하였고, 그 주된 이유로 언어 습득에 있어 입력(input) 또는 경험(experience)의 중요성을 강조하였다. 즉, L1 모국어 보다는 L2 영어에 훨씬 더 많이 노출되는 상황이었기 때문에 이러한 L1-L2 역전 사례가 일어났다는 것이다. 이러한 L1-L2 역전 사례는 다양한 경험연구를 통해 입증되었는데, 그 예로 한국인 이주 노동자 자녀들의 한국어 격조사 사용 오류(Kim, O'Grady & Schwartz, 2017; Polinsky, 1997, 2006, 2008a, b; Polinsky & Kagan, 2007; Song, O'Grady, Cho, & Lee, 1997), 헝가리 이주 노동자 자녀들의 명사 접미사 사용 오류(Bolonyai, 2007), 스페인 이주 노동자 자녀들의 조사 사용 오류(Montrul & Bowles, 2009, 2010) 등이 대표적이다.

미국 이주 노동자 가정 자녀의 언어 습득 사례는 두 가지 측면에서 흥미롭다. 첫째, 다문화 가정 자녀들이 L2에서 보다 완전한 습득의 양상을 보이고, L1에서 불완전한 습득 양상을 보인다는 사실은, 기존에 우리가 사실이라고 믿고 있던 견해—즉, 완전한 L1과 불완전한 L2—에 반대되는 사례라는 점에서 흥미롭다. 둘째, 제2언어습득에서 과연 결정적 혹은 민감한 시기가 존재한다는 가설들(Beck, 1999; Clahsen & Felser, 2006; Hawkins & Chan, 1997; Hawkins & Hattori, 2006; Hawkins & Liszka, 2003; Tsimpli, 2003; Tsimpli & Dimitrakopoulou, 2007)은 대개 아이의 언어습득—특히 L1 습득이—이 완전하고 성공적임을 전제하고 있다. 그러나 미국의 이주 노동자 가정 자녀들이 보이는 L1 사용에서의 심각한 오류 사례는 이러한 전제에 대해 의문을 품게 한다. 대표적으로, 근본적 차이 가설(Fundamental Difference Hypothesis; Bley-Vroman 1990, 2009)에 따르면, 아이들과 어른들이 언어를 습득하는 방식은 근본적으로 다르다: 아이들이 언어 모듈(domain-specific language acquisition system)을 통해 언어를 습득하는 것에 비해, 어른들은 일반적인 문제해결 능력(general-problem solving system)을 바탕으로 외국어를 배운다. 이 가설에 따르면, 어른이 아이들에 비해 언어습득에 불리한 이유는, 복잡하고 형식적이며 추상적인 언어체계(abstract formal language system)를 습득하는데 있어 일반적인 문제해결능력은 적합하지 않기 때문이다.

본 연구는 우리나라에 거주하고 있는 이주 노동자들의 자녀들을 대상으로 그들의 언어 발달 양상을 다룬다. 흔히 다문화 아동으로 불리는 이들에게도 미국 이주 노동자들의 자녀들에 서와 같은 소위 L1-L2 역전 현상이 일어나고 있는지를 살펴보고자 하며, 또한 그 이유가 Montrul(2010)이 제시하였듯, 두 언어에 대한 경험의 양의 차이에 비롯한 것인지를 살펴보고자 한다. 아울러, 이러한 결과를 바탕으로 우리나라 영어교육에서의 시사점을 도출하고자 한

다.

2. 언어 입력 노출시간에 대한 연구

앞서 언급한 미국 이주 노동자 가정 자녀의 L1-L2 역전 사례는 언어 습득에 있어 입력(input) 또는 경험(experience)의 중요성을 시사하고 있다(Montrul, 2010). 즉, 이들이 노출되는 언어 입력의 양이 본인의 L1보다 L2 영어가 훨씬 더 많은 상황이었기 때문에 L2 영어에서 보다 완전한 습득을, 반면 L1에서 불완전한 습득 양상을 보였다는 것이다. 사실 언어 습득에서의 입력의 중요성은 생득주의(generativist) 혹은 창발론자(emergentist) 진영과 관계없이 핵심적이라는데 이견이 없다. 생득주의자 진영에서는 언어입력의 빈도와 생득적 언어능력을 중심으로 언어 습득을 설명하고자 하고 있으며(예: Yang, 2004), 창발론자 진영에서도 언어 입력과 일반 인지능력을 바탕으로 언어 습득을 설명하고자 한다(예: MacWhinney, 2005). 이러한 언어 입력의 중요성은 경험적 연구로도 뒷받침되었는데, 최근 Unsworth(2013)의 연구는 두 언어에 노출되는 상대적인 시간의 차이가 두 언어의 발달에 영향을 끼친다는 경험적 증거를 제시하며, 완전한 두 언어의 발달을 위해서는 균형적 입력 및 경험이 핵심적임을 강조하기도 하였다.

입력의 양의 중요성과 관련하여 L1 및 L2 습득 맥락에서 여러 가지 경험적 증거들이 제시되었다. L1 습득의 경우, Sharwood Smith(1994)는 어린이의 모국어 습득에 있어 모국어 습득을 위해 듣고 말하는 활동에 약 9,000시간 정도를 사용하고 있음을 밝히며 상당한 정도의 언어입력이 필요함을 강조하였다. 언어 입력 양의 중요성은 L2 습득 연구에서 더욱 부각되었다. 이는 캐나다 또는 미국으로 이민을 간 아이들을 대상으로 한 영어 수준 연구들에서 다수 찾아볼 수 있는데, 일례로 Cummins(1981)는 캐나다로 이민 온 학생들 중, 모든 과목을 영어로 수업 받은 학생들을 대상으로 영어 수준을 측정한 결과, 일상생활에 필요한 기본적인 의사소통에 해당하는 영어수준(BICS)을 갖추는데는 2~3년의 시간이, 학업에 필요한 언어 수준(CALP)이 원어민 토래의 평균 능력과 비슷해지기 위해서는 약 5~7년 정도의 시간이 필요함을 보고하였다. 외국어 습득에 있어 언어입력의 양을 강조한 국내의 연구로는 Lee(2003)가 대표적이다. 그는 일정 수준 이상의 외국어 수준(예: 영어)에 도달하기 위해서 해당 외국어 교육 시간의 확보가 핵심적임을 강조하였다. 아울러 그는 우리나라 공교육에서의 영어교육 시간의 부족을 지적하였는데, 초등학교 3학년부터 고등학교 3학년까지 10년간의 학습시간은 총 730.5시간에 불과하다.

앞서 언급하였듯, 미국 이주 노동자 가정 자녀의 L1-L2 역전 사례는 언어습득에 있어 언어 입력 또는 경험의 중요성을 시사한다. 본 연구는 우리나라 다문화 가정 자녀들을 대상으로 이러한 L1-L2 역전 현상을 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이들에게도 이러한 L1-L2 역전 현상이 일어나는지를 살펴보고, 만약 그러하다면 그 이유가 L2 한국어의 입력 및 경험이 L1 모국어보다 더 많기 때문인지를 알아본다.

한편 미국 이주 노동자 가정 자녀들에게서 일관적으로 L1-L2 역전 사례가 보고되고 있는 현상과는 달리, 만약 상당수의 우리나라 다문화 가정 자녀들에게 L1-L2 역전 사례가 발견되지 않는다면, 그 한 가지 가능성으로 모국어의 사회, 경제적 가치를 검토할 수 있다. 예를 들어, 영어의 경우 세계어로서 그 효용 가치가 높기에, 영어를 모국어로 하는 다문화 아동들에게는 언어 유지에 대한 요구에 따라, 영어의 사용 시간이 상당한 정도로 유지될 가능성이 있

고, 이에 따라 L1-L2 역전 현상이 발견되지 않을 수 있다. 반면, 개발도상국 언어를 모국어로 하는 다문화 아동의 경우, 미국 이주 노동자 가정 자녀들에게서와 같은 L1-L2 역전 현상이 발견될 가능성이 있다. 본 연구는 우리나라 다문화 가정 자녀들을 대상으로 이러한 L1-L2 역전 현상에 대해 살펴보고자 하며, 이와 관련하여 언어 경험의 양에서의 두 언어 간 차이, 그리고 사회·경제적 가치 측면에서의 두 언어 간 차이에 주목하고자 한다.

3. 방법론

우리나라에 거주 중인 이주 노동자 자녀, 즉 다문화 아동 112명을 대상으로 언어발달과 언어경험의 관계를 알아보는 설문조사를 실시하였다. 설문조사 도구는 Li, Sepanski, Zhao(2006)가 개발한 언어 경험 설문도구(language history questionnaire)를 바탕으로 제작되었으며, 이를 통해 다문화 아동이 두 언어에 대한 입력 및 출력의 양, 현재 본인이 인식하고 있는 두 언어 수준, 두 언어 중 선호 언어 등을 조사하였다. 학생들의 모국어(L1) 분포는 다음과 같다: 중국어($n = 89$), 러시아어($n = 13$), 베트남어($n = 4$), 벵골어($n = 1$), 일본어($n = 1$), 태국어($n = 1$), 파키스탄어($n = 1$), 프랑스어($n = 1$), 필리핀어($n = 1$). 이들 112명 중 부모 중 한 명 이상이 한국에서 태어나서 자란 한국인인 학생은 총 13명이었으며, 나머지 99명의 학생들은 부모 양쪽 모두 한국이 아닌 국가에서 태어났다. (참고로 설문 조사는 여전히 진행 중이며, 최종적으로 150-200명 정도의 학생들의 자료를 수집하고 분석하는 것을 계획하고 있다.)

4. 결과

112명의 학생들 중 말하기를 기준으로, 모국어 수준이 한국어 수준보다 높다고 답변한 학생은 총 29명이었고, 모국어와 한국어의 수준이 동일하다고 답변한 학생의 수는 14명이었으며, 모국어 수준이 한국어 수준보다 낮다고 답변한 학생은 69명이었다. 즉, 112명의 학생들 중 69명의 학생들이 L1-L2 역전 현상을 보였다. 본 연구에서는 이들 집단을 각각 집단 1, 집단 2, 집단 3으로 명명하기로 한다. 이 세 집단의 각 언어별 4기능 평균 점수는 다음과 같다.

표 1. 집단별 4기능 평균 점수

영역		집단 1. (n = 29) 모국어 수준 > 한국어 수준	집단 2. (n = 14) 모국어 수준 = 한국어 수준	집단 3. (n = 69) 모국어 수준 < 한국어 수준
말하기	모국어	6.31	6.00	3.30
	한국어	3.93	6.00	6.31
듣기	모국어	6.25	5.79	3.72
	한국어	4.07	6.00	6.28
읽기	모국어	5.89	5.07	2.43
	한국어	3.67	6.00	6.21
쓰기	모국어	5.21	4.57	1.89
	한국어	3.75	5.86	6.29

Note. 1=매우 못함, 2=못함 3=약간 못함, 4=약간 잘함, 5=잘함, 6=매우 잘함, 7=원어민과 같은 수준

표 1이 보이고 있듯, 세 집단 중 집단 1은 모국어에서의 말하기와 듣기 수준을 각각 6.31과 6.25로 평가하였는데, 이는 ‘매우 잘함(6)’과 ‘원어민과 같은 수준(7)’ 사이에 해당된다. 반면 한국어의 경우, 말하기 및 듣기 수준이 각각 3.93과 4.07로 ‘약간 잘함(4)’ 정도로 스스로를 평가하였다. 이와는 대조적으로, 집단 3의 경우 모국어에서의 말하기와 듣기 수준을 각각 3.30과 3.72로 ‘약간 못함(3)’과 ‘약간 잘함(4)’의 사이로 스스로를 평가하였음에 반해, 한국어에서는 각각 6.31, 6.28로 ‘매우 잘함(6)’에서 ‘원어민과 같은 수준(7)’ 사이로 스스로를 평가하였다.

표 2와 표 3은 각각 초등학교 입학 전의 언어입력 및 언어출력 경험의 양을 보여주고 있다.

표 2. 언어 입력 경험의 양: 초등학교 입학 전

	집단 1. (n = 29) 모국어 수준 > 한국어 수준	집단 2. (n = 14) 모국어 수준 = 한국어 수준	집단 3. (n = 69) 모국어 수준 < 한국어 수준
아버지가 나에게	4.43	3.43	2.24
어머니가 나에게	4.34	3.00	2.41
형제자매가 나에게	4.31	3.38	2.85
할머니/할아버지께서 나에게	3.96	3.00	2.49
다른 친척들이 나에게	4.26	3.08	2.29
내 친구들이 나에게	4.14	2.07	1.70
그밖에 다른 사람들이 나에게	3.70	2.71	2.02

Note. 1=항상 한국어, 2=대개 한국어를 X어보다 많이 씀 3=한국어와 X어를 비슷한 정도로 씀, 4=대개 X어를 한국어보다 많이 씀, 5=항상 X어만 씀, n/a = 해당되지 않음

표 3. 언어 출력 경험의 양: 초등학교 입학 전

	집단 1. (<i>n</i> = 29) 모국어 수준 > 한국어 수준	집단 2. (<i>n</i> = 14) 모국어 수준 = 한국어 수준	집단 3. (<i>n</i> = 69) 모국어 수준 < 한국어 수준
집에서 아버지에게	4.39	3.64	2.05
집에서 어머니에게	4.41	3.15	2.25
집에서, 형제자매에게	4.41	3.23	2.80
집에서, 할아버지/할머니께	4.00	3.33	2.28
집에서, 다른 친척들에게	4.15	3.15	2.11
친구들에게	4.03	1.93	1.73
이웃 혹은 물건을 사는 상황	3.73	3.07	1.69

Note. 1=항상 한국어, 2=대개 한국어를 X어보다 많이 씀 3=한국어와 X어를 비슷한 정도로 씀, 4=대개 X어를 한국어보다 많이 씀, 5=항상 X어만 씀, n/a = 해당되지 않음

표 2와 표 3은 언어입력 및 출력의 경험의 양상에 있어 집단 1과 집단 3이 대조적임을 보여 준다. 집단 1의 경우, 언어입력 및 언어출력의 경험이 전반적으로 4점에서 5점 사이에 분포하고 있음을 드러내는데, 이는 이들의 언어 입력 및 출력 경험이 '대개 모국어를 한국어보다 많이 쓴다(4)'와 '항상 모국어를 쓴다(5)' 사이에 위치함을 의미한다. 이와는 대조적으로, 집단 3은 언어입력 및 출력의 경험을 대체로 2점에서 3점 사이로 답변하였는데, 이는 이들의 언어입력 및 출력 경험이 '대개 한국어를 모국어보다 많이 쓴다(2)'와 '한국어와 모국어를 비슷한 정도로 쓴다(3)' 사이에 해당됨을 나타낸다.

표 4와 표 5은 각각 초등학교 입학 후인 현재의 언어입력 경험 및 언어출력 경험의 양을 보여주고 있다.

표 4. 언어 입력 경험의 양: 현재

	집단 1. (<i>n</i> = 29) 모국어 수준 > 한국어 수준	집단 2. (<i>n</i> = 14) 모국어 수준 = 한국어 수준	집단 3. (<i>n</i> = 69) 모국어 수준 < 한국어 수준
아버지가 나에게	3.96	2.62	1.81
어머니가 나에게	3.86	3.00	1.92
형제자매가 나에게	3.72	2.64	2.43
할머니/할아버지께서 나에게	3.41	2.73	1.96
다른 친척들이 나에게	3.42	2.91	1.90
내 친구들이 나에게	2.79	1.31	1.26
그밖에 다른 사람들이 나에게	2.00	1.54	1.27

Note. 1=항상 한국어, 2=대개 한국어를 X어보다 많이 씀 3=한국어와 X어를 비슷한 정도로 씀, 4=대개 X어를 한국어보다 많이 씀, 5=항상 X어만 씀, n/a = 해당되지 않음

표 5. 언어 출력 경험의 양: 현재

	집단 1. (n = 29) 모국어 수준 > 한국어 수준	집단 2. (n = 14) 모국어 수준 = 한국어 수준	집단 3. (n = 69) 모국어 수준 < 한국어 수준
집에서 아버지에게	4.00	2.85	1.67
집에서 어머니에게	3.97	3.00	1.75
집에서, 형제자매에게	3.88	2.55	2.40
집에서, 할아버지/할머니께	3.70	2.73	1.73
집에서, 다른 친척들에게	3.69	3.09	1.58
친구들에게	3.03	1.31	1.19
이웃 혹은 물건을 사는 상황	2.33	2.08	1.10

Note. 1=항상 한국어, 2=대개 한국어를 X어보다 많이 씀 3=한국어와 X어를 비슷한 정도로 씀, 4=대개 X어를 한국어보다 많이 씀, 5=항상 X어만 씀, n/a = 해당되지 않음

표 4와 표 5는 표 2와 표 3에서와 마찬가지로, 언어입력 및 출력의 경험의 양상에 있어 집단 1과 집단 3이 대조적임을 보여준다. 집단 1의 경우, 언어입력 및 언어출력의 경험이 가족들에게는 대체로 4점 근방에 분포하고 있음을 보여주며, 이는 여전히 이들의 언어 입력 및 출력 경험이 ‘대개 모국어를 한국어보다 많이 쓰고 있는(4)’ 경향임을 드러낸다. 그러나 보다 어렸을 때(표3 및 표 4)의 언어입력 및 언어출력 경험에 비해서는, 한국어를 쓰는 정도가 조금 더 높아졌음을 알 수 있다. 한편, 가족이 아닌 친구 및 이웃과의 언어 입력 및 출력 경험에서는 2점에서 3점 사이의 점수를 입력하였으며 이는 ‘대개 한국어를 모국어보다 많이 쓰거나(2)’ ‘한국어와 모국어를 비슷한 정도로 쓰는(3)’ 경향을 의미한다. 주목할 만한 점으로, 그들이 친구들에게 사용하는 언어 경험이 ‘한국어와 모국어를 비슷한 정도로 쓰고 있다(3)’에 가까운데, 이는 그들이 같은 모국어를 공유하는 친구들과 상당한 정도로 모국어로 대화하고 있음을 시사한다. 반면 집단 3의 경우, 언어입력 및 출력의 경험이 대체로 1점에서 2점대 사이에 분포하고 있으며, 이는 이들의 언어 입력 및 출력 경험이 ‘항상 한국어를 쓴다(1)’와 ‘대개 한국어를 모국어보다 많이 쓴다(2)’ 사이에 위치하고 있음을 나타낸다.

표 6은 이들 세 집단의 모국어 분포를 보여주고 있다.

표 6. 모국어 분포

	집단 1. (n = 29) 모국어 수준 > 한국어 수준	집단 2. (n = 14) 모국어 수준 = 한국어 수준	집단 3. (n = 69) 모국어 수준 < 한국어 수준
모국어분포	중국어(15) 러시아어(13) 일본어(1)	중국어(12) 베트남어(1) 프랑스어(1)	중국어(62) 베트남어(4) 태국어(1) 파키스탄어(1) 필리핀어(1)

표6에서 주목할 만한 점은 러시아어를 모국어로 하는 학생 13명 모두 집단 1에 위치하고 있다는 점이다. 즉, 러시아어를 모국어로 하는 학생들은 L1-L2 역전 현상을 보이지 않았고, 오히려 L1 러시아의 수준이 L2 한국어보다 높았다.

앞서 언급하였듯, 본 연구는 현재 진행 중에 있다. 보다 구체적인 연구 결과 및 영어교육적 시사점은 학술대회에서 발표될 예정이다.

참고문헌

- Beck, Maria-Luise. 1999. L2 acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 311-348.
- Bley-Vroman, Robert W. 1990. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Bley-Vroman, Robert W. 2009. The evolving context of the fundamental difference hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31: 175-198.
- Bolonyai, Agnes. 2007 (In)vulnerable agreement in incomplete bilingual L1 learners. *The International Journal of Bilingualism* 11: 3-21.
- Clahsen, Harald and Claudia Felser. 2006. Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics* 27: 3-42.
- Cummins, Jim. 1981. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 11: 132-149.
- DeKeyser, Robert. 2012. Age effects in second language learning. In S. M. Gass and A. Mackey (eds.), *Routledge handbook of second language acquisition*, 442-460. New York: Routledge.
- Hawkins, Roger. and Yuet-hung Chan. 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research* 13: 187-226.
- Hawkins, Roger. and Hajime Hattori. 2006. Interpretation of English multiple *wh*-questions by Japanese speakers: A missing uninterpretable feature account. *Second Language Research* 22: 269-301.
- Hawkins, Roger. and Sarah A. Liszka. 2003. Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers. In R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken and R. J. Towell (eds.), *The lexicon-syntax interface in second language acquisition*, 21-44. Philadelphia: John Benjamins.
- Kim, Kitaek, William O'Grady and Bonnie D. Schwartz. 2017. Case in heritage Korean. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. Online First.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, Byungmin. 2003. The importance of instructional time in EFL learning environment. *Foreign Language Education* 10: 107-129.
- Li, Ping, Sepanski, Sara, & Zhao, Xiaowei. 2006. Language history questionnaire: A web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, 38: 202-210.
- MacWhinney, Brian. 2005. A unified model of language acquisition. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, ed. by J.F. Kroll & A.M.B. De Groot, 49-67. New York: Oxford University Press.
- Montrul, Silvina. 2010. Current issues in heritage language acquisition. *Annual*

- Review of Applied Linguistics* 30: 3-23.
- Montrul, Silvina and Bowles, Melissa. 2009. Back to basics: Differential Object Marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (3): 363-383.
- Montrul, Silvina and Bowles, Melissa. 2010. Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *The Heritage Language Journal* 7(1): 47-73.
- Polinsky, Maria. 1997. Cross-linguistic parallels in language loss. *Southwest Journal of Linguistics* 14(1-2): 87-123.
- Polinsky, Maria. 2006. Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14: 192-265.
- Polinsky, Maria. 2008a. Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *The Heritage Language Journal*, 6(1): 40-71.
- Polinsky, Maria. 2008b. Heritage language narratives. In D. Brinton , O. Kagan , & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education. A new field emerging*, pp.149-164. New York: Routledge.
- Sharwood Smith, Mike. 1994. *Second language learning: Theoretical foundations*. New York: Longman.
- Tsimpli, Ianthi M. 2003. Clitics and determiners in L2 Greek. In J. Muños, L. H. Zobl, and H. Goodluck (eds.), *Proceedings of the 6th Conference on Generative Approaches to Second Language Acquisition*, 331-339. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Tsimpli, Ianthi M. and Maria Dimitrakopoulou. 2007. The Interpretability Hypothesis: Evidence from *wh*-interrogatives in second language acquisition. *Second Language Research* 23: 215-242.
- Unsworth, Sharon. 2013. Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition* 20: 74-92.
- Yang, Charles D. 2004. Universal grammar, statistics or both? *TRENDS in Cognitive Sciences* 8: 451-56.

약력

미국 하와이주립대학교에서 제2언어습득 전공으로 박사학위를 받았다. 현재 경인교육대학교 영어교육과에 재직 중이다.

연락처: 010-5056-9205

한국인 학습자의 중간언어 관점에서 본 광고 속 영어

한혜령 (서원대학교)

I. 서론

국내에서 제작되는 광고 및 홍보물에는 우리말 못지않게 많은 영어가 사용되고 있다. 음료수에서 아파트에 이르기까지, 작은 단체에서부터 기업이나 도시의 브랜드 슬로건에 이르기까지, 한국인들의 상업적 의사소통에는 의례 영어 문구가 포함되는 것이 현실이다. 그런데 이중 많은 영어 광고 문구는 그 의미를 짐작하기가 매우 어려워 논란의 대상이 되기도 한다. 예컨대 서울의 브랜드 슬로건 “I Seoul U”이나 평창의 브랜드 슬로건 “It's you, Pyeongchang”는 도대체 무슨 의미인지 한국인들 사이에도 의견이 분분하다. 더구나 많은 영어문구들은 원어민의 기준으로 볼 때 소위 비문법적인 문장들로 이루어져 있는데, 그 구조를 살펴보면 영어 학습자의 중간언어적 특징들이 두드러진다. 본 연구는 국내 광고 홍보용 영어 문구에 나타나는 중간언어적 특징들을 살펴보고자 수행되었다. 특히, 광고 문구 속에 만연하는 X-be-Y 구문에 중점을 두고, 왜 이 구문을 활용한 영어 문구가 한국사회의 광고 홍보에서 빈번히 사용되는지를 학습자 중간언어라는 습득적 관점과 사회언어학적 관점에서 논의해 보도록 하겠다.

II. 국내에서 소비되는 영어 문구들의 탈규범적 사례들

한혜령(2014)은 국내 영어 홍보카피 및 슬로건에서 나타나는 탈규범적 사례들을 관사 생략, 동사의 하위구조 위반, 내용어의 나열, 영어에서 통하지 않는 구의 창조, X-be-Y 구문 등으로 분류하여 제시한 바 있다. 이 외에도 국내 영어 슬로건에 자주 등장하는 구문으로는 “It's~” “This is~” 구문이 눈에 띈다.

표 1. 영어 카피에 나타나는 탈규범적 영어사용 사례 (한혜령, 2014의 예시 외)

유형	예 시	
관사 생략	To be gentleman or not	기아 K7
동사 보문구조 위반	Think you very much	대우증권
내용어 나열	New engine, but origin	그랜저
새로운 구 창조	Able of you, able by you, able for you	현대증권
It's -	It's Daejoen	대전시브랜드슬로건
This is -	This is TV	삼성전자
X-be-Y 구문	Avante is play the game My passion is guitar	현대 아반떼 맥심 티오퍼

그런데 내용어 나열, “It's~”, “This is ~”, “X is Y” 등은 모두 영어 학습자의 습득 초기에 나타나는 구조적 특징들이다. 특히 X-be-Y 구조는 그 사용 빈도가 어느 다른 구문보다 두드러

진다. 본 연구는 한국인의 영어 홍보물에서 사용되는 X-be-Y 구조에 초점을 맞춰, 그 사례들을 살펴보고, 이 구조가 한국인 영어사용자에게 적극적으로 소비되는 이유와 의미를 영어 습득의 관점과 사회적 관점에서 각각 살펴보는 것으로 그 초점을 좁혀나가고자 한다.

III. 중간언어 관점에서의 X-be-Y

광고 속에서 두드러지는 X-be-Y 구문은 사실상 한국인 학습자들의 영어발달 초기의 특징적인 문장 구조이다. Hahn(2000)은 한국인 영어학습자들의 언어발달과정을 추적한 종단 연구에서 학습자들이 학습 연령에 관계없이 초기 문장 형태로 X-be-Y 구조를 생성해 내었다고 보고하였으며, 이는 Shin(2000)의 횡단 연구에서도 확인되었다.

- (1) Sally is bread ('bread')
 Sally is eat
 She is hair
 Tommy is no egg (Hahn, 2000에서 인용)

한편, X-be-Y는 한국인 학습자에게만 국한되는 현상은 아니며, 타언어권의 영어학습자에도 나타나며, 교실 환경 뿐 아니라 자연스러운 환경에서 언어를 습득하는 아동 학습자들과 성인 학습자들에게서도 발견되는 초기 문장형태이다(Heubner, 1980; Lakshmanan, 1988). 이러한 관점에서 보면 한국인 영어사용자가 만든 영어 광고 속의 X-be-Y는 중간언어에서 나타나는 보편적 초기 단계 문법이 반영된 것이라고 할 수 있는데, 학자마다 구조에 대한 해석이 다르다.

1. 담화중심의 화제-제언 구조

1) 언어습득의 보편적 특성

첫 번째 접근은 X-be-Y 구조를 언어습득상의 문법화/통사화 과정(grammaticization/syntacticization)의 초기에 나타나는 담화 차원의 원시적 문장 구성으로 보는 입장으로, 볼 수 있으며, 표 2에 제시된 학자들의 공통적 입장이다.

표 2. 언어습득 초기의 문법화 과정

	early acquisition process
Givon (1979)	loose parataxis -----> tight syntax earlier pragmatic mode -----> later syntactic mode
Rutherford (1987)	discourse oriented topic comment -----> syntax oriented subject predicate
Schachter & Rutherford (1979)	Initial NPs in L2 interlanguage tend to be a topic rather than subject

2) 한국어로부터의 전이

중간언어적 X-be-Y에 대한 두 번째 설명은 언어 유형론적 접근법에 기초한 설명이다 (Li & Thompson, 1976). 이 설명은 한국어, 일본어, 중국어와 같은 언어들의 경우 통사적 개념인 주어(subject)보다는 담화적 개념인 화제(topic)가 더 중요한 언어적 개념으로 인식된다는 점에 기초를 둔다. 이러한 언어들에서 언어 조직은 화제-제술(topic-comment)의 구조를 중심으로 하는데, 영어의 주어와 동사가 논항 구조에 기초하는 selectional restriction의 엄격한 제약 관계에 있는 반면, 화제 중심적 언어에서의 화제는 제언과 다분히 느슨한 의미적 연결을 이루는 것이 허용된다 (Yip, 1995).

본 연구의 결과에서 나타나는 X-be-Y 문장에서 빈번히 나타나는 느슨한 의미관계는 화제 중심 언어인 한국어의 특징과 관계된다고 볼 수 있다. 즉 한국인 영어사용자는 모국어의 유형론적 특징인 화제-제술 구조를 영어에 전이시킨다는 것이다. 외국어 습득 과정상에서 초기 언어 발달 단계는 보편적으로 화제-제술의 특징을 가지는데, 이에 모국어의 전이까지 일어나면 X-be-Y 구조는 더욱 강화될 가능성이 높아진다.

2. 기능범주의 초기 발현

보편문법 입장에서 많은 학자들은 be 동사의 발현을 기능범주 존재의 증거로 본다. Lakshmanan(1998)은 서로 다른 모국어 배경을 가진 아동 영어학습자들의 초기 문장에서 X-be-Y 구조가 나타남을 발견하고, 이를 L2 아동들이 L1 아동들과는 달리 기능범주(functional category)를 가지고 있다는 증거로 사용하였다. 영어 L1 아동들의 가장 두드러진 초기 언어 특성은 기능범주가 결여되어 있다는 것인데, 문장 속에 들어가야 할 be 동사의 결여(예: Laurie swimming)는 아직 이들에게 기능범주가 발달되지 않았다는 증거로 자주 채택된다. Yang(2001)은 Hahn(2000)과 Shin(2000)의 자료들을 토대로 한국인 영어학습자의 초기 문장에 등장하는 be 동사를 기능범주 IP가 초기부터 존재하는 증거라고 제안하였다.

그러나 Hahn(2000)의 종단 연구 데이터를 살펴보면 학습자들은 동사가 문장에 나오기 이전에 X-be-Y 구문을 생성해내며, 그 후 SVO 구조가 생겨나면서 be 동사가 사라졌다가, 나중에 be 동사를 부정문, 의문문을 만드는 조동사(auxiliary)로 활용하는 것으로 나타난다.

[Period I]	She is ice cream. She is no ice cream.
[Period II]	She like ice cream. She no like ice cream?
[Period III]	She is not like ice cream. Is she like ice cream?

만약 be가 기능범주의 외현이라면 중간 단계에서 왜 be가 소실되었다가 나중에야 조동사로 재등장하는지 설명하는 것이 어렵다. 유사한 입장에서 Kim(2011)도 한국인 학습자의 be는 topic marker의 기능을 하다가 점차로 기능범주의 기능으로 변모한다고 제안하였다.

국내 X-be-Y 광고 속의 X-be-Y 구문이 화제-제술 구조라는 다른 증거는 한국어와 영어 사이의 코드변환이 일어나는 사례들에서도 살펴볼 수 있는데, 이 경우 한국어의 X-be-Y 구조와 영어의 X-be-Y 구조가 나란히 제시된다는 사실은 흥미롭다.

여: 당신은 파라곤입니까? ('당신은 파라곤에 사십니까?')

남: Yes, I am Paragon. ('에 나는 파라곤에 삽니다')

이와 같이 대구를 이루는 한영 대화는 한국인들의 X-be-Y 구문이 영어에 그대로 옮겨짐을 시사한다.

IV. 사회언어학적 관점에서의 X-be-Y

III절에서 살펴본 사례들에서도 짐작할 수 있듯, X-be-Y는 때로는 문법적으로 사용되기도 하고, 때로는 비문법적임에도 통용된다. 도대체 광고 제작자들은 왜 이 구문을 이토록 선호하는 것일까? 본 절에서는 이 구문이 우리 사회에서 가지는 의미를 두 측면에서 짚어보겠다.

1. 소유로 규정되는 정체성

X-be-Y 구문은 전형적으로 X를 규정하고 정의하기 위하여 사용되는 구문이다. 즉 X의 속성과 정체성은 Y로서 규정된다. 특히 "I am ~", "My name is ~", "Are you ~?" 와 같은 1인칭 또는 2인칭 주어의 문장은 자기 정체성을 규정하기 위한 전형적인 기초표현들이다. 흥미로운 것은 X-be-Y 구문을 가장 애용하는 광고가 아파트나 자동차 광고라는 점이다. 국내 자동차 주요 3사가 모두 X-be-Y 구문을 활용한 광고카피를 사용하였다.

			
	"What's your name?"	"Niro"	"I'm Niro"

그림 1. 기아자동차광고

이 광고들에서 누군가가 "Who are you?" 또는 "What's your name?"과 같이 정체성을 묻는 질문을 던지면 자동차의 주인은 "I'm Niro"와 같이 스스로를 자기가 타고 있는 자동차로 정의한다. 물론 자동차 소유주는 자동차 자체가 아니므로 "I'm Niro"나 "난 QM3다"와 같은 문장은 매우 어색한 의인화로도 들린다. 그러나 실상 이 광고들이 주는 메시지는 "당신을 규정하는 것은 당신이 타고 있는 자동차"라는 것이다.

자동차나 아파트 광고에서 유독 X-be-Y 구문이 많이 사용되는 이유 중 하나는 한국사회의 소유 중심적 신분의식이라 할 수 있다. 한국 사회에서 자동차나 아파트는 그 소유자의 신분을 나타낼 수 있는 가장 중요한 외적 수단이다. 이는 X-be-Y 구문 이외의 다른 영어 광고나 국내광고 표현을 보아도 알 수 있다.

Over the class. Avante. (현대자동차)

Soft charisma. All new K7. (기아자동차)

사람들 사이에 있을 때 가장 빛나는 당신. K9 2014 (기아자동차)

이는 자동차 광고 제작자들이 “자사의 자동차 소유자야말로 다른 사람들과는 차별화되는 사람들”이라는 메시지가 오늘날 한국인에게 가장 호소력 있는 메시지라고 판단하기 때문일 것이며, 이는 우리 사회에 퍼져있는 소유 중심의 존재론, 경제력에 기반한 계급의식을 잘 나타낸다고 할 수 있다.

2. 중간언어 사용자 사이의 소통

X-be-Y 구문은 소유로 존재를 규정하는 광고 메시지에 부합할 뿐 아니라 누구나 손쉽게 구성할 수 있는 구문이다. 문제는 이 구문이 빈번히 비문법적이거나 어법상 모국어 사용자의 통사적 규범을 벗어난다는 것이다. 그럼에도 불구하고 X-be-Y 구문이 소통되고 있는 이유는 이 영어 카피들이 영어원어민과의 의사소통이 아닌 한국인들과의 의사소통을 위한 것이기 때문일 수 있다. 즉 “I am Paragon”과 같은 표현이 영어의 규범에는 어긋나지만 한국인 영어 광고 제작자들은 이를 잘 모르고 있거나, 알고 있다 하더라도 한국인들이 가장 잘 알아들을 수 있는 공유된 중간언어 문장이라는 것이다. 이처럼 원어민 규범에 어긋난 문장들이 구성된 사이에서 널리 통용되는 사례는 식민지 사회에서 지배계급으로서의 서구인과 피지배노동자계급으로서의 원주민간에 발생하는 중간적 언어형태인 pidgin어에서 찾아볼 수 있다. Pidgin은 언어가 상이한 두 그룹 사이에서 의사소통을 목적으로 발생되는데, 문법적 단순성과 양 언어의 요소 혼합을 그 특징으로 한다.

그러나 동일 집단 내에서도 굳어진 중간언어가 소통되고 강화될 수 있는데, White는 언어 입력에만 노출되고 언어표현을 소홀히 하는 교실에서 학습자간들끼리만 통용되는 불완전한 언어체계인 classroom pidgin이 생겨날 수 있음을 지적한 바 있다. 이렇게 볼 때 X-be-Y 구문은 한국인 영어학습자로서의 광고 제작자와 같은 영어학습자로서의 잠재적 소비자들간에 내부적으로 사용하는 소통체계로서 확장된 형태의 classroom pidgin 문법의 일부라고 볼 수도 있다.

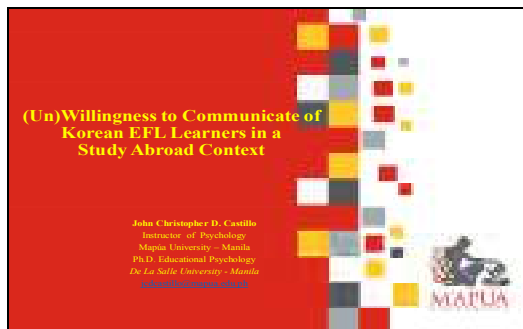
V. 결론

본 연구는 국내 영어홍보문구에서 관찰되는 X-be-Y를 한국인 영어학습자의 중간언어 측면에서 살펴보고, 이 구문이 비적격성에도 불구하고 광고 홍보문구를 통해 양산되는 이유를 언어습득적 측면과 한국사회의 특성 측면에서 살펴보았다. 2015년 12월 정부는 TV 광고에서의 외국어나 외국어로 된 노래를 15초 이상 광고에 신지 못하도록 하는 외국어 사용에 관한 규제를 발표하였다(Korea Herald, 2015.12). 이후 광고에서의 영어의 사용은 다소 줄어들었지만, 주요 슬로건이 등장하는 시점에서는 여전히 영어 슬로건이 즐겨 사용되고 있다. X-be-Y와 같은 중간언어의 유통이 가져오는 사회적, 교육적 효과를 논의해야 할 시점이다.

참고문헌

- 한혜령 (2014). 국내 TV 광고카피 속 영어의 탈규범 현상. *사회언어학*, 22(3)
 Givón, T. (1979). Function, structure, and language acquisition. In D. Slobin (Ed.),

- The cross-linguistic studies of language acquisition (pp. 1005-1028).
- Hahn, H. (2000). *UG availability to Korean EFL learners: A longitudinal study of different age groups*. Unpublished doctoral dissertation. Seoul National University.
- Kim, K. (2011). Overgenerated be from topic marker to verbal inflection. *Foreign Language Education Research*, 14, 1-21.
- Shin, J. (2000). *Functional category acquisition by Korean EFL learners: The role of UG in foreign language learning*. Unpublished doctoral dissertation. Seoul National University.
- Heubner, T. (1980). Creative construction and the case of misguided pattern. In J. Fisher, M. Clark, & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '80*. Washington D.D.: TESOL.
- Lakshmanan, U. (1998). Functional categories and related mechanisms. In S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O'Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Ealbaum.
- Rutherford, E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. New York: Longman.
- Schachter, J. & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working Papers in Bilingualism*, 19, 3-12.
- Li, C. & Thompson, S. (1976). Subject and topic: A new typology of languages. In Charles, N. (Ed.), *Subject and topic* (pp. 458-489). New York: Academic Press.
- Yang, H. (2001). Categorical properties of Korean EFL learners' "be". *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 1(1), 59-79.
- Yip, V. (1995) *Interlanguage and learnability: From Chinese to English*. Amsterdam: John Benjamins.



Introduction

- Most Korean students strive to learn the English language. Students spend time and money to learn the English language (Adid, 2008) and many enthusiastically pursue learning the language.
- However, in real world situations where English could be used, many of them still exhibit unwilling-to-communicate tendencies (Edwards, 2006).

- Willingness to Communicate (WTC) is a relatively understudied and an emerging concept to account for an individual's first or second language communication (Yashima, 2002).
- WTC often influences learner's performance when communicating in a foreign or second language (Chu, 2008).
- It is defined as the language learners' readiness to enter discourse at a particular time with a specific person or persons, using a foreign or second language (McIntyre, Dörnyei, Clement & Noels, 1998).

- Previous studies revealed that Korean students indeed exhibit unwillingness to communicate in a foreign language.
- Factors such as fear of mistakes and communication anxiety and aspects of culture were found to affect low WTC levels among Korean learners. However, most studies on WTC of Korean learners involved participants within the Korean social context.
- No study had so far been done among Korean learners in study abroad context where WTC levels maybe different and previously identified factors might not affect participants the same way outside the Korean social context.

- Hence, in this study, the researchers sought to qualitatively investigate the willingness to communicate of Korean EFL learners who are in study abroad programs in Manila, Philippines, with the aim of exploring factors affecting willing (or unwilling) tendencies of these learners.

Research Problems

- this study's aim was two-fold:
- first, the researchers were interested in exploring whether the participants exhibit willingness (or unwillingness) to communicate in English as a foreign language; and,
- second, what factors might explain Korean EFL learners' willingness (or unwillingness) to communicate among purposefully selected Korean EFL students enrolled in universities in Manila, Philippines.

Methodology

- Qualitative method
- Purposive snowball sampling
 - ✓ Korean EFL learners who, at the time of data gathering, were in their respective study abroad programs in various universities in Manila, Philippines, where English is used as a second language.
 - ✓ They had been in the Philippines for one to six months and were enrolled in four-year tertiary degree programs.
 - ✓ They were all freshmen in their respective degree programs.
 - ✓ Their ages ranged from 16-18. E
 - ✓ Each participant must have been enrolled in an English as a foreign language class in his or her university.

Methodology

- Focus Group Discussion
 - ✓ English was the preferred medium during the FGD.
- Thematic analysis was used to analyze data gathered from the focus group discussion following the conventions laid out by Braun and Clarke (2006).
 - ✓ The FGD tapes were transcribed and data were coded, categorized and organized into themes that allowed the researchers to see through the participants' responses and ultimately arrive at clear understanding of their willingness to communicate in English.

Findings (Problem 1)

- Unwillingness to Communicate of Koreans in a Study Abroad Context
 - ✓ Feelings of discomfort
 1. Only when I need to, like favors or asking stuffs. It's not that I'm afraid but I don't really need the feel to talk to random people as much as it was before. (SYM)
 2. Not really because I just feel uncomfortable talking to people I do not know very well but if I have to I would and it doesn't scare me. (DHC)
 3. Sometimes I guess. But not a random conversation, if they talk to me first I would answer them, but I rarely initiate conversations. (DHC)

- Do not exert effort to overcome apprehension and introversion
 4. If I have questions to my teacher or friends I would but not strangers even classmates I am not close with, unless I'm lost or in need. (MJL)
 5. I talk in English a lot but majority of it is when I am talking to my friends in school, not at home. (DHC)
- When asked further whether they would be ready to engage in random English conversations with strangers or with their relatives at home, participants MJL and DHC responded:
 6. With strangers, I am not sure if I can talk to them. It depends maybe if it's a serious matter and I will see that they are in bad situation I can try to talk to them. If not, I would rather not talk to them at all. (MJL)
 7. I never tried using English at home. I would probably never because I'm too shy if I do. (DHC)

- Enthusiastically pursue learning the language
 8. I am definitely very much motivated to learn English. In fact, it's one of the reasons why I came here in the Philippines, because I want to improve my speaking skills. (AKP)
 9. Actually, I participate a lot in my English class. I consider it my practice. It's just different when you are out there and you apply what you learned. (SYM)
 10. I am very motivated to learn this language. I find it an important skill to learn how to speak it so I always do my best in my English class. This is why I left Korea to study here in the Philippines. (JLK)

Findings (Problem 2)

- Communicative Situation's Level of Formality and (Un)Willingness to Communicate
 11. I feel nervous when it's a formal conversation like meetings, classroom report and formal interviews. In these situations, I don't feel that I have enough skills to speak English formally. (SYB)
 12. I agree with (Participant SYB), because like him I also feel very nervous when I report in front of class. Maybe I can memorize my report but when my teacher and classmates start asking me questions that's when I am too worried. I do not speak as fast and as clear as them. (AKP)

- **Intercultural Sensitivity: Knowledge and intense awareness of Korean and non-Korean worlds' inequalities**

13. I'm very new in the Philippines, although I find everyone friendly so far, I am not very sure about what they think when I am speaking English and that worries me a lot. I know they have their own standards and I'm afraid I don't meet those standards. (JHC)

14. When I am with Filipino classmates, I feel that they look at me and judge me since they are very good in speaking English. Unlike when I'm with my Korean friends, speaking English is less stressful since I know them and I know they will not judge me that much. So I feel really uncomfortable. (SYB)

15. Filipinos and Koreans are very different. In Korea, we are used to memorizing English words, but Filipinos are more on the communication side. I often feel too shy when I'm speaking in front of them because their English is way better than Koreans' English. (DHC)

- **Unwillingness to communicate caused by subject matter anxiety**

16. When I engage in conversations I never did, the topic matters too, for example we talk about science, and I don't know much about science especially in English terms, that would make me nervous and I would not talk at all. I study with my tutor when I get home so that in classroom activities, I could participate too. (JSK)

17. About topics I am not aware of I would rather keep quiet. I don't want to be embarrassed talking about something I don't know. (SHJ)

- **When asked whether the ease of topic makes them willing to communicate using a foreign language, participant JSK answered:**

18. Definitely. In fact, when there is an opportunity to engage in conversations about topics I love, even with my Filipino friends, I try my best to join them. And I like it when I can get along with them. (JSK)

Conclusions

- The study found that Korean EFL learners in study abroad context seemed to exhibit predominantly unwilling to communicate tendencies in English, albeit they are highly motivated to learn the language.
- First, the level of formality of communicative situations was reported to impact Korean learners' willingness to communicate.
- intercultural sensitivity as a factor of WTC explains how, outside the Korean social context, Korean EFL learners exhibited knowledge of Filipino teachers' and students' language skills and that this knowledge caused intense awareness in the communication situation, leading to the unwilling-to-communicate tendencies.

- subject matter anxiety emerged as another situational factor that explains why Korean EFL learners would exhibit willing- or unwilling-to-communicate tendencies.

Implications for WTC research

- Future researchers should conduct quantitative studies to measure the levels of WTC of this group of learners. In doing this, standardized measures have to be developed.
- Another manner through which to accomplish this is to quantitatively explore factors of WTC in this context.
- The themes that emerged in this investigation may be used as conceptualized factors of a WTC in study abroad context scale.

- In terms of pedagogy, knowledge of Korean EFL students' unwillingness to communicate may assist language teachers in thinking about particular classroom situations that bring about certain WTC tendencies.
- Specifically, an understanding of learners' unwillingness to communicate in more advanced and more demanding communicative situations may help teachers choose specific tasks and activities that can encourage participation among students.
- The goal is to scaffold learning so that students would be willing to communicate in situations where they previously exhibited unwillingness to communicate.

- Factors affecting (un)willingness to communicate among Korean EFL participants may also serve as language teacher resource.
- The notion of intercultural sensitivity, for example, may be used to facilitate student participation in EFL classrooms. Given that the participants were found to exhibit knowledge of Filipinos' language proficiency and that this causes them to be highly audience sensitive, language teachers may think about the types topic that they would ask their EFL students to engage in communication about.

- Language teachers should exert effort into blurring the perceived 'inequalities' between the Korean world and the non-Korean world, in this case the Filipino language learning context, to minimize what Edwards (2006) calls 'generalized baggage' Korean EFL learners 'carry around with them and bring to any communication event' (p. 149).

[illegible]

Asst. Prof. John Christopher D. Castillo teaches psychology, social science, and education courses at the School of Languages, Humanities, and Social Sciences of Mapúa University, Manila, Philippines. A registered social worker in the Philippines, he holds Bachelor of Sciences and Master of Science (with Highest Academic Distinction) in Social Work degrees obtained from Centro Escolar University, Manila. He has published and presented papers, primarily on language learning motivation and its various influences. He currently pursues PhD in Educational Psychology major in Human Learning and Development at De La Salle University, Manila.

++639177926206 (mobile)
+63 (02) 247-5000 loc. 1303
jcdcastillo@gmail.com
jcdcastillo@mapua.edu.ph

논문발표 3: 비판적 교수법



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

Reflections on the Application of Critical Pedagogy to English Speaking Classes in the Korean EFL Context

Ji Young Lee (Korea Polytechnic University)

I. Introduction

Many South Korean students tend to focus on the functionality of English, either memorizing English vocabulary/expressions or the non-critical use of the language out of context, when they learn English. ESL/EFL students in a 21st century global society should move away from these tendencies, recognize and problematize the issues of culture and power in using language, and express their own thoughts critically (Giroux, 2006). As language does not only contain its own linguistic functions but is also in a complex network with society, economics, culture, politics, and power among others that language connotes in learning English. Thus, students of the English language must think critically of how certain situations are intertwined with society, economics, culture, politics, and power, and must express their own thoughts in English accordingly.

Specifically, the previous studies mainly focused on implementing critical teaching in TESOL or EFL/ESL, or on reading texts based on critical thinking or creative literacy research. This study, however, focused more on the students' and the researcher/teacher's reflections on the application of critical pedagogy to English classes. The foundation of such critical pedagogy is placing it in praxis in classes and encouraging the students to engage in critical thinking, and also to make the students problematize what seems natural or familiar, and consider such situations critically.

In this current situation, where there is little research on critical English speaking in EFL environments compared to research on critical English reading and writing, this study can contribute considerably to the development of an English speaking curriculum in South Korea by demonstrating the use of critical pedagogy to English speaking classes.

Accordingly, this study aims to show how critical pedagogy can be efficiently implemented in English classes in the future by reflecting the attitudes of the students and research/teacher towards the application of critical pedagogy to the English speaking classes in a South Korean EFL education environment.

In order to examine the students' reflections on the applications of critical pedagogy to their English speaking classes, the study used quantitative research tools (e.g., questionnaires) and qualitative research (e.g., journal of the researcher/teacher, and students' interviews, journals, and oral presentations) to

investigate from multiple angles the reflections of the students and research/teacher on the implementation of critical pedagogy.

Therefore, this study aims to identify how students and researcher/teacher perceive the application of critical pedagogy to English speaking classes showing critical perspectives reflected in their oral presentations. Below are the detailed research questions for the conduct of the research:

(1) What are the students' attitudes towards the application of critical pedagogy to English speaking classes?

(2) What is the researcher/teacher's attitude towards the application of critical pedagogy to English speaking classes?

II. Literature Review

2.1 Critical Pedagogy

Critical pedagogy moves away from the existing banking system in teaching where the teachers transfer knowledge to their students, who then accumulate knowledge. Instead, critical pedagogy realizes creative education in classes with its problem-solving system, where the students problematize familiar situations and are encouraged to engage in critical thinking (Freire, 1970). Freire (2000) maintained that "banking education treats students as objects of assistance; problem-posing education makes them critical thinkers" (p. 83). Thus, he (2000) asserts that problem-posing education is based on creativity and it stimulates reflection and action upon reality. Wink (2011) defined that critical pedagogy is "a prism that reflects the complexities of the interactions between teaching and learning" (p. 50). She (2011) also explained that the prism enables us to focus on shades of social, cultural, political and economic conditions.

Hayati (2010) defined critical pedagogy is "a teaching approach that aims to develop students' critical thinking, political and social awareness, and self-esteem through dialogue, learning and reflection" (p. 78). Critical thinking is essential in realizing such critical pedagogy in classes, and Freire (2000) explained that "true dialogue cannot exist unless the dialoguers engage in critical thinking - thinking which discerns an indivisible solidarity between the world and the people and admits of no dichotomy between them - thinking which perceives reality as process, as transformation, rather than as a static entity - thinking which does not separate itself from action" (p. 92). Therefore, critical dialogue is very important for students to pose critical issues in classes and they can have critical perspectives of their every lives and the society. Smith & McLaren (2010) also

mentioned that critical pedagogy values dialogic education which teachers facilitate reciprocal conversations and debates (Smith & McLaren, 2010). Accordingly, multiple perspectives on economic, political, and social situations are important including students' experiences in their conversations and debates (Smith & McLaren, 2010, recited in Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 2001).

2.2 Speaking and Critical Pedagogy

Bygate (1987) argued that for EFL learners to speak English proficiently, it is not sufficient for them to know grammar, vocabulary, and pronunciation, and that successful English speaking would necessitate the use of such knowledge. Therefore, it is necessary to think well and determine words that would best fit a particular situation based on critical thinking. Until now, the research on critical thinking and English education in South Korea and abroad has focused on reading and writing, and little attention has been paid to English speaking. As with the growing importance of English speaking skills, however, speaking and critical thinking skills have become important in the EFL subjects (Sanavi & Tarighat, 2014), urgently requiring research on English speaking in the globalization or informatization era, the demand for English speaking is growing internationally, and students find it necessary to improve their English speaking skills. Still, speaking in a second or foreign language is considered most important among the four areas of language skills because learners of foreign languages are required to speak a language appropriately and effectively in social relationships (Fulcher, 2003). Hayati (2010) also argued that "it is important to incorporate the elements of problem posing, critical and reflective thinking, dialogue learning and participatory approaches into the practice of critical pedagogy" (p. 81). Accordingly, to speak English critically, students should raise critical issues, think critically, have meaningful discussions and speak up their voices.

Sung (2012) explained that in the globalization era, English is not one of the core subjects, but the politically, economically, and culturally intertwined hegemony is included in the hidden curriculum. English teachers should thus more actively encourage their students to think about social issues like race, gender, class, power, or identity with critical perspectives. Therefore, English speaking as a second or foreign language must use vocabulary appropriate to social interaction. Thus, for effective and successful English communication, one needs to listen to others who speak in English, summarize his or her thoughts critically, and express these effectively. There has been little research, however, on the students' English speaking capacity specifically when critical thinking or teaching is applied to English speaking classes. As such, Lee (2017) showed her research in which the English speaking skills of the group (experimental group) who were specifically taught critical thinking during their English speaking class were found to have

greatly improved compared to those of the other group (control group), who were not taught critical thinking, when the results of the pre- and post-tests were compared. Therefore, it can be said that the critical thinking classes had a positive effect on the South Korean university colleges' English speaking capacity. Still, the research did not include sufficient discussions on what students and teachers think about critical teaching in English speaking classes; as such, there is a need to conduct a detailed and in-depth investigation on their thoughts about critical teaching in English speaking classes.

Nevertheless, under the EFL conditions in South Korea, the university students considered speaking the most important skill among the four elements of English learning (listening, reading, speaking, and writing), but their weakest (Lee, 2014). While the South Korean students of English learn how to listen and speak in English since elementary school, as they move forward, their English learning mainly focuses on exams, which stress listening and particularly reading, and after the college entrance exam, many of them feel that English speaking is the area that they are most lacking in. Therefore, it is more important than ever before, in today's globalized world, to learn to express one's thoughts critically in English.

Considering the previous studies, it is essential to encourage the students in English classes to express critical thoughts in English so that they can be successful members of the global society, which is characterized by complex global relations. Accordingly, it is believed to be significant to examine the attitudes of the teachers and students towards critical pedagogy to English speaking classes in terms of promoting the students' English speaking capacity. As the implementation of critical thinking in class improved the students' speaking capacity in the study conducted by Lee (2017), it would be very important to also survey their attitudes towards and thoughts about critical pedagogy through their own voices as this would allow the identification of any difficulties that the teachers might have had in applying critical pedagogy to their English speaking classes, and also what the learners thought about the process and how they coped with it.

III. Methodology

3.1 Participants

The study participants were thirty six freshmen from two classes in the "Global English" program taught by the researcher/teacher in the spring semester of 2017 at H University located in a metropolitan area in South Korea. The level of English in both classes was level one, the lowest level. The interview participants totaled fifteen students from two classes.

3.2 Procedures

The study was conducted for four weeks from the 9th to the 12th week of the Global English curriculum on Monday, Wednesday, and Friday of each week. There were total twelve classes, consisting of preliminary activities to critical pedagogy, main activities (group discussion, and essay writing) and concluding activities (oral presentation).

First, a questionnaire was used before the preliminary activities to determine the level of the students' understanding of and their attitudes towards critical pedagogy. In the preliminary activities, the researcher/teacher offered the study participants a sufficient explanation of and guidance about the reasons for the activities in the critical pedagogy introduction, telling them that the method of stimulating motivation is an important part of the preliminary activities (Kim, 2011, p. 63). Most importantly, the researcher/teacher introduced the basic concepts of critical pedagogy through YouTube video clips and PowerPoint to initiate a series of questions that are important in critical pedagogy: those questions aimed to make the students reconsider and problematize what had been considered natural and those questions aimed to make the students discuss how to solve these problems (Canagarajah, 1999), and those questions aimed to make the students point out why such discussion is important. Additionally, the researcher/teacher showed the students TV commercials they were familiar with, and asked for their opinions on such TV commercials. If they found some issues in the commercials, they were asked to discuss these further through group discussions. In the aforementioned activity, the researcher/teacher made the student participants watch a YouTube video showing a case of assisted suicide and then made them formulate questions about what they saw in the video.

After the group discussion, the students were given time to refine their thoughts in preparation for their essays, after they gave their first preliminary oral presentations. Additionally, the students reviewed their own thoughts after their oral presentation, set their own essay and main presentation topic, analyzed information relevant to the determined topic, and formulated questions and engaged in another group discussion to share with their groupmates their feedback on the topic. The objective at this point was to identify the points that each student considered problematic and to seek out solutions to these. Each group shared their opinions on each student's topic, asked questions, and gave a simple group presentation about what they had discussed in the group. The students then wrote the draft of their respective essays. At this point, the researcher/teacher helped the students only as a facilitator.

The essay allowed the students to express their own opinions in greater detail. Each group read each of its members' essay draft and gave feedback on it. The researcher/teacher asked the students to complete their essays as an assignment,

and offered them feedback on whether the essay demonstrated their own opinions sufficiently and whether critical thinking has been sufficiently reflected therein.

As the concluding activities, the students revised and completed their respective essays based on the feedback that they had received regarding such, and based on the essay and supplemental data, each student gave a secondary, main oral presentation in English for 4-5 minutes. The reason that the students were made to write an essay before giving an oral presentation was that it would allow them to review and refine their ideas prior to their presentation of these. The essay and the oral presentation were reflected on each student's final grade. The teacher recorded the oral presentations with permission from the students. When the students prepared for their oral presentation, the researcher/teacher helped them collect data and information that could support their opinions, and also encouraged them to demonstrate critical thinking in their opinions.

During the oral presentations, the researcher/teacher handed out peer evaluation forms to the other students for their assessment of their classmates' oral presentations. The peer review form asked the students to assess the presenting student's fluency and accuracy in English as well as the student's demonstration of critical thinking. It also included the student's posture and voice during the presentation. The total of four items, each of which was given a score from 0 to 10, resulted in a total score of 40, and the students were required to write down one or two questions about the presentation. After the presentation, the students exchanged their feedback on one another's presentations, and concluded the activities. They then filled out the presentation assessment forms.

The researcher/teacher examined in detail the students' answers to the critical thinking items in the presentation assessment form to determine how critical perspectives were reflected in the students' oral presentations. Furthermore, the researcher/teacher collated the entries in her reflection journal and in the students', as well as the students' essays, after the class, and coded these based on the themes. The recordings of the students' presentations were transcribed and coded to determine how critical perspectives were demonstrated in such presentations.

Also, after the semester, the interview was conducted for a total of fifteen students, where the students were asked about their opinions on the application of critical pedagogy to their English speaking classes. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed after being coded. Such qualitative research allowed the researcher/teacher to directly listen to the students' voices with regard to what they think about critical pedagogy.

Finally, in the last week of the semester, thirty two students in the two classes were surveyed with a questionnaire on the application of critical pedagogy to the English speaking classes. The survey questions were the same as those that the students were asked before the preliminary activities, and survey results were

compared and analyzed. The key aim of the research was to examine in detail the students' and researcher/teacher' reflections on the application of critical pedagogy to English speaking classes through the quantitative and qualitative research methodologies.

IV. Results

4.1 Students' Attitudes towards Critical Pedagogy

In order to determine the difference of the understanding and attitude levels of the students toward the application of critical pedagogy to English speaking classes before and after its application, the paired-t test was conducted. It indicates that the students showed a better understanding of critical pedagogy after its application.

4.2. Reflections on Students' and Teacher's Attitudes towards the Application of Critical Pedagogy to English Speaking Classes

4.2.1. Positive but with Some Resistance

Regarding their general attitudes towards the application of critical pedagogy, which included lectures on critical pedagogy, YouTube videos, PowerPoint, journal writing, discussions, essay writing and oral presentations using critical pedagogy, eleven out of fifteen participants responded positively, but four participants felt frustrated about it:

I am very interested in socio-cultural or political issues. I really liked this class, because we actually researched one issue and applied it to the real class. I really liked the topic, but unfortunately my English speaking is not enough to do it, so I think it does not fit into our class. If I could express my opinion in English very well or this project was conducted in a higher-level English classes, it would be better, I think (Sangmin).

I think it doesn't fit our level because it is too difficult. We need to learn everyday conversation first and it's kind of urgent but I felt it was like running without walking. I think it was not that helpful for us because it is too much ahead of our level (Jisung)

However, other respondents expressed more positive attitudes towards the application of critical pedagogy to English speaking classes. The

researcher/teacher also expressed some mixed feelings in her reflection journal.

4.2.2. Challenges

In regard to the oral presentation that was based on the essays of the students and their small group discussions, more challenges were shown. First, in their oral presentations, eight respondents out of fifteen interviewees showed positive responses and they said that it was very helpful, while seven respondents find it very hard. The following shows that some of the students preferred using Korean instead of English:

In order to help think critically, it should be in Korean language. Speaking in English did not make sense to me. I think that it did not really help in critical thinking, but instead, it was actually easier to write in English. It was really difficult to speak in English during the oral presentation (Hochul).

In addition, about the small group discussions, eight respondents out of the fifteen interviewees mentioned they participated actively in the group discussions and the discussions were helpful to speak in English, but seven respondents perceived the discussions were not that helpful because they should speak in English and felt challenged:

I was forced to speak in English, but unconsciously. I was not confident in English because English is very hard for me (Hyeonseok).

Therefore, the oral presentations based on the essays and small group discussions seemed challenging for some students.

4.2.3. Positive but Challenging

On critical pedagogy to societal issues in our society, eight respondents out of fifteen interviewees responded positively, but five respondents felt a little challenged to speak in English:

I'm not interested in society and I don't watch TV. So, I don't know what is going on in our society. We just graduated from high schools and we are too young to know our society (Ajin).

As Ajin mentioned, she is not interested in our society and has little knowledge of social issues. However, she had to speak in English on the topic critically, thus, she felt overwhelmed and challenged. On the other hand, some students showed

positive attitudes towards the critical pedagogy to societal problems in English classes:

I think that the more controversial topics we have, the more English speaking proficiency will be increased because we must talk more (Bangho).

I also noticed that I participated in the discussions more actively on the controversial issues than on regular topics (Hyereyon).

4.2.4. Hopes and Confidence

On the importance of the application of critical pedagogy to EFL classes, only two respondents out of the fifteen interviewees answered negatively. Hochul mentioned that it was too much work and he was very busy. He added if it was a lighter topic like a self-introduction, it would be better and more helpful to learn English. However, most of the respondents answered positively:

I think the goal of Global English is to improve listening and speaking of English. Therefore, students should be able to speak English well based on their active participation. That's why I think critical pedagogy is an excellent method to make students participate in group discussions and improve English speaking skills (Dukyoon).

V. Conclusion

This study is an ongoing journey to navigate the application of critical pedagogy to English speaking classes. This study implemented critical pedagogy to the English speaking classes and showed four findings. First, in comparison with the results of the two surveys (before and after the application of critical pedagogy), there were statistically significant differences. It indicated that the students showed a higher understanding of critical pedagogy and positive attitudes towards the application of critical pedagogy to English speaking classes after its application. Second, there were mostly positive reflections to teach or learn English using critical pedagogy for both classes. Most students showed positive attitudes towards the one-month project to learn English using critical pedagogy, but some were still concerned, frustrated or resistant because of their low English speaking proficiency. The researcher/teacher also felt worried because some students were confused. Third, in students' oral presentations and group discussions, students felt challenged because of the need to speak in English. They perceived some pressure to speak in English, even though they

thought about some issues critically; however, they could not express in English what they wanted to deliver. For the group discussions, they expressed that they could not discuss the issues in English freely because of their lack of English speaking proficiency. On using the critical pedagogy approach to societal issues in our society, some students viewed it as a good method for discussion because they thought they could talk more about those issues, but others seemed not interested in current societal issues.

Even if there was some confusion about the use of critical pedagogy for learning or teaching English in speaking classes because of the burden of speaking in English or the lack of English proficiency, most of the interview respondents viewed it very positively. Furthermore, the researcher/teacher also considered the possibility of the application of critical pedagogy to English speaking classes.

While this study targeted university students, its results can also be applied to English teachers teaching at secondary schools as well as to pre-service teachers and learners. With regard to the education field and the future research, the results of this study will be of great help to university curriculum developers, teachers, secondary school teachers, and pre-service secondary English teachers in applying critical pedagogy to their English speaking classes by offering them a concrete method or a model they can use to deliver learner centered English classes. Therefore, the need for the theory and practice of “English education based on critical pedagogy” or “English speaking education based on critical pedagogy” should be discussed in colleges of education so that these can be actively used in developing the curricula in such colleges and in teaching pre-service English teachers. Moreover, the theory and practice of “English speaking education based on critical pedagogy” can be utilized in the training of the current English teachers so that they can actively apply it to English teaching in the middle and high school levels.

References

- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. New York: Pearson.
- Giroux, H. (2006) *The Giroux reader, Boulder, CO: Paradigm Publishers (edited by Christopher Robbins)*.
- Hayati, N. (2010). Empowering non-native English speaking teachers through critical pedagogy. *TEFLIN Journal*, 21(1), 78-89.

- Kim, M. K. (2015). Students' and teacher's reflections on project-oriented learning: A critical pedagogy for Korean ELT, *English Teaching*, 70(3), 73-98.
- Lee, J. Y. (2014). General English or ESP/EAP? Rethinking college students' needs for GE and ESP/EAP, *English Language & Literature Teaching*, 20(1), 133-156.
- Lee, J. Y. (2017). Development of the English speaking ability of college students based on the critical thinking approach, *The Mirae Journal of English Language and Literature*, 22(1), 375-400.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, C. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Sanavi, R. V., & Tarighat, S. (2014). Critical thinking and speaking proficiency: A mixed method study. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 79-87.
- Smith, M. & McLaren, P. (2010). Critical pedagogy: An overview. *Childhood Education*, 86(5), 332-334.
- Sung, K. (2012). Critical practices in Asia: a Project of possibilities. In K. Sung & R. Pederson (Eds.), *Critical ELT practices in Asia: Key issues, practices, and possibilities*. (pp.23-54). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Wink, J. (2011). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (4thed.). Upper Paddle River, NJ: Pearson.

Ji Young Lee is a visiting professor at Korea Polytechnic University. Her main research interests include critical pedagogy, world Englishes and multicultural studies in English education.

Contact:

Language Center, Korea Polytechnic University
 TIP 207, Sankidaehakro (Jeongwang-dong),
 Siheung-shi, Gyeonggi-do,
 South Korea
 Phone: 031-8041-0817
 Email: monicayi@kpu.ac.kr

English reading instruction utilizing critical approach: A case study of Korean university students

Young-Mee Suh (Incheon National University)
Seonmin Huh (Busan University of Foreign Studies)

The purpose of this study is to explore how Korean university students develop their critical thinking ability of the texts in English that they read through critical reading instruction. With the research interest, the two researchers taught university students at Busan and Seoul, alternatively, to read texts in English critically. The proficiency level of each class was different: that of one class is much higher than that of the other. The teachers followed the same teaching procedure of decoding and comprehension, personalizing the reading contents, and critiquing and reflecting on the reading texts and the students were guided to comprehend the texts that they read, analyze reading texts critically and discussed alternative perspectives of the reading in class. Data were collected by collecting students' analysis notes, interviewing the students and observing the class. Data analysis reveals that critical approach in reading class were helpful for the students not only to develop their language sensitivity and awareness in critical stance and challenge dominant social assumptions and ideology but also to develop language skills and reading strategies. Interestingly, however, this study does not confirm the results of previous studies on positive relations between proficiency levels and critical thinking ability. Pedagogical implications were discussed.

Introduction

The purpose of this study is to describe how students responded to a holistic reading class with both conventional and critical literacy practices in Korea. The researchers of this study implemented the concepts of critical literacy and conventional literacy in their reading classes and explored students' responses to the instruction (Huh, 2016; Luke & Freebody, 1999; Lau, 2013). The following research question guided this study: How did Korean college students respond to the holistic reading instruction that implemented both conventional and critical literacy practices?

Literature Review

Several scholars suggested a variety of instructional frameworks of balanced approaches of addressing conventional and critical literacy (Freebody & Luke, 1990; Huh, 2016; Lau, 2013). For instance, Freebody and Luke (1990), when reading texts from critical perspectives, readers play the roles of code breakers, text participants, text users and text critics. As code breakers, students need basic knowledge of reading and writing of a language. As text participants, students need to “engage the meaning-systems of the discourse itself” (p. 9). Students, as text users, need to learn that literacy does not entail a solitary process but is “a set of social practices undertaken with others, and students must know what to do with text in particular social context other than those of the specialized site of the classrooms” (p. 12). Finally, as text critics, students involve in “conscious awareness of the language and idea systems that are brought into play when a text is used” (p. 13). Freebody and Luke suggested that the four concepts of literacy should be presented in literacy education, and the components should be realized in classrooms in interactive and harmonious manner corresponding to the specific educational contexts, different educational purposes, different levels of students’ abilities, and so on.

In another study, Lau (2013) suggested an integrated critical literacy instructional model with four dimensions: textual dimension, personal dimension, critical dimension, and creative/transformative dimension. In the textual dimension, students focus on “the linguistic structures and multimodal designs of different text types, print or nonprint, and how they present and construct certain messages” (p. 9). In the personal dimension, students are encouraged to interpret the text against their experiences, feelings and emotions to critically reflect the text. In the critical dimension, students are encouraged to critically examine social issues in the text. In the creative/transformative dimension, students are encouraged to take actions to address the social realities discussed in classrooms.

In an EFL context, Huh (2016) pointed out the significance of balancing conventional and critical literacy to educate holistic readers of English and suggested an EFL critical literacy curriculum, with the teaching procedure of decoding and comprehension, personalizing the reading contents, and critiquing and reflecting on the reading texts from missing or marginalized cultural perspectives. This holistic instruction started from checking students’ strong comprehension of the texts, followed by their active connection to the contents and topics of the readings to personalize the issues and visualize their own viewpoints, while articulating authors’ positions or main ideas. This level of engagement was named socializing with the texts. Then, students are guided with critical questions to the unpacking of ideological constructs, cultural beliefs, and underlying assumptions that marginalize certain cultural groups’ values. Students’

decoding and reading comprehension and their socialization with the main ideas become important steps to accomplish their critical analysis of the readings in the study.

Through these examples, we can see that different instruction models commonly emphasize the holistic nature of a reading curriculum that addresses both conventional and critical literacy practices. There are rich discussions about teaching pedagogy and specific strategies for teachers. More information is necessary on how students react to this type of curriculum and how students take the roles as readers that each model suggests. Therefore, in this study, we will investigate the ways students engage in this type of reading instruction and illustrate their growth as holistic readers of English.

Methodology

Two researchers were the teacher of two reading classes. Students were university English major with diverse levels of English proficiency. Students have never been educated through holistic views of reading education. Two researchers followed the similar steps of teaching pedagogy that started with conventional, decoding and reading comprehension and moved on with critical questions and discussion for hidden meanings or the intended cultural messages embedded in different reading texts. Table 1 showed the five reading texts the two researchers taught, implementing both conventional and critical literacy approaches:

TABLE 1. Five Reading Texts Used

Texts	
1	Yu, T. (2012). Will Jeremy Lin's success end stereotypes? CNN http://edition.cnn.com/2012/02/20/opinion/yu-jeremy-lin/
2	Mangaraj, S. (N. A.). Does culture matter? http://www.preservearticles.com/201103284782/culture-and-society-does-culture-matter.html
1. 3	2. Dillon, S. (2008). Elite Korean schools, forging Ivy League skills. The New York Times. http://www.nytimes.com/2008/04/27/world/asia/27seoul.html?mcubz=1
4	Ambrose, J. (2012). Student loans fail students. The Korean Times. http://www.koreatimes.co.kr/www/nation/2017/07/160_111637.html
5	Huxley, T. H. (1868). A liberal education. An address delivered at the South London Working Men's College. http://www.wnnorton.com/college/english/nael/noa/pdf/27636_vict_u12_huxley.pdf

The following themes have been emerged from the data analysis:

TABLE 2. Emerged Students' Responses to Holistic Teaching

Themes		Patterns
Becoming Strategic Readers		<ul style="list-style-type: none"> Analyzing the organization of the text and word choices Monitoring their reading difficulties Tracking the purposes, cultural biases, and beliefs in the texts
Emotionally Engaged		<ul style="list-style-type: none"> Using emotionally charged words in their responses Connecting to the texts with personal experiences and subjective feelings Emotionally connect to the target cultural groups for critical reflection on the social issues
Critical Active	Initiation of Readership	<ul style="list-style-type: none"> Suggesting alternative angles to interpret the social issues Taking editors' positions to suggest what is missing from the texts Initiating active forms of critical reading on their own

Findings

As the first result, these students showed strong indications of strategic reading practices, as they did not simply translate the texts, but distinguished between important and detail paragraphs. They were also sensitive to word choices or linguistic clues that showed the authors' biases, beliefs, and main claims. Their notes also illustrated their analysis of the reasons for difficulties, which is a high-level metacognitive reading strategy.

The second interesting finding of this study is that the students shared their emotional responses to the cultural texts in group discussion, even though the critical questions provided by the teacher and the decoding and reading comprehension step mostly required intellectual engagement of the students. In other words, when holistic reading instructions are implemented, students tended to not merely discuss the author's views and their personal viewpoints on the issue but also enrich their discussion with their affective and emotional reflections.

Lastly, the data analysis revealed students' critical consciousness of the writer's cultural bias in the reading passages. Reading from a critical stance means that "readers use their background knowledge to understand relationships between their ideas and the ideas presented by the author of the text (McLaughlin & DeVogd, 2004, p. 52)". In this sense, the students participated in this study played the role of text critics (Luke & Freebody, 1999), envisioning different ways of viewing the writer's topic. For instance, Group 7 from Researcher A's class raised questions about the writer's assumption about elite Korean Schools where students study too hard. They pointed out that not every student in the schools excessively studies as described in the passage and, as reported in the following excerpt, the readers in different cultures may get a distorted idea of the general education system in Korea by reading the text.

On the whole, both group students conducted their critical thinking performance in reading texts in English better at the end of the semester and this can be interpreted as growing pains. However, there is no positive relationship between

English proficiency levels and critical thinking ability in this study, even though the advanced level learners were more sensitive in analyzing texts in terms of language use. Therefore the teacher must have sufficient professional training to help students better understand the texts, have more sensitivity to how language can be used to manipulate readers and immerse students in an educative community or critical thinking (Golding, 2011). These factors are important to facilitate students' critical thinking performance, while reading texts in English. Also teachers should provide a variety of ideas to promote critical literacy in reading course as the self-directed critical performance by the advanced level students in this study shows. Other related educational implications will be introduced and discussed in the presentation.

References

- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 357-370.
- Huh, S. (2016). Instructional model of critical literacy in an EFL context: Balancing conventional and critical literacy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(3), 210-235.
- Lau, S. M-C. (2013). A study of critical literacy work with beginning English language learners: An integrated approach. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(1), 1-30.

Young-Mee Suh received her PhD in Language Education from Indiana University, USA. She teaches English to college students at Incheon National University, Republic of Korea. She is interested in strategic transfer in reading, pre-service teacher training, and critical pedagogy of secondary school students.

Seonmin Huh graduated from the department of Language, Literacy, and Culture at Indiana University, USA. She teaches English courses at Busan University of Foreign Studies, Republic of Korea. She is interested in critical pedagogy, critical literacy, and reading and writing practices of EFL learners of all levels.

Towards critical multicultural education in Korea: Focus on bilingual education in multicultural studies

장은영, 이정아

Abstract:

This paper aims to understand the current state of multicultural studies focusing on bilingualism and bilingual education. By adopting the perspective of critical multiculturalism, we reviewed 74 KCI-indexed academic papers (51 empirical and 23 non-empirical studies) published in South Korea. We first analyzed the selected studies quantitatively by the journal, publication year, research method, target context, target population, and the research theme. A qualitative analysis of the results was then performed in order to understand their meanings and implications within the critical multicultural viewpoint.

We have found that since 2007 when the first paper on bilingualism was published, the number of the relevant studies has increased with two notable "leaps" in 2009 and 2012. Despite this positive move in general, the current interest tends to lack a focused and detailed attention to vital dimensions involved in bilingual education: social, cultural, and political as well as linguistic and pedagogical. For example, studies about bilingual teaching and learning practices took up only 28% of the studies reviewed but nearly 40% addressed language policies or suggestions, showing a skewed state of research on bilingualism. These findings indicate a strong need for more in-depth, extensive studies which can uncover the dynamic nature of bilingual education for multicultural population in Korea and its linguistic and sociopolitical implications.

논문발표 4: 아시아의 영어들



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

Pronunciation of Korean Speakers of English in English as a Lingua Franca Context

Hyunsong Chung
(Korea National University of Education)

English has become the first ever global lingua franca as the communication between non-native speakers of English has exceeded that between non-native and native speakers of English. Because the interlocutors in the communication are usually involved in the interaction with speakers with different English accent, there have been debates on the “intelligibility” and “nativeness” principle in terms of English pronunciation. The issue of the appropriate pronunciation reference model for learners in English language classroom has also been discussed in many studies. In this paper, pronunciation issues in English as a lingua franca (ELF) framework is reviewed based on Jenkins’ lingua franca core (LFC; 2002, 2007). Based on the analysis of the speech data in spontaneous speech between Korean speakers and native/non-native speakers of English, this paper examines the pronunciation features that lead to communication breakdown or phonological accommodation and convergence in ELF context. The result showed that the interlocutors might need to be equipped with different LFC when they have communication with different speakers. The paper suggests to adopt an asymmetrical approach to conversational interface in English classrooms in Korea to improve the intelligibility of English pronunciation of Korean speakers of English.

1. Introduction

English is used in more than 75 countries by around 400 million speakers who use English as a first language and 430 million who use English as a second language. Even though they are not the speakers of English, speakers who are exposed to English in these countries are estimated to be 2.2 billion out of 7.5 billion of the world population as of 2017. So we are now in the era where more non-native to non-native speaker English communication takes place than non-native to native speaker English communication. English has become the first ever global lingua franca in this sense. English has been named as “English as a global language,” “English as an international language (EIL),” “World Englishes (WEs),” “English as a lingua franca (ELF),” etc. It provokes discussion on the ownership of English and “intelligibility” and “nativeness” principle of English pronunciation.

The issue of the appropriate pronunciation reference model for learners in English language classroom has also been discussed in many studies. In this paper, pronunciation issues in ELF framework is reviewed based on Jenkins’ lingua franca core (LFC; 2002, 2007). Based on the analysis of the speech data in spontaneous speech between Korean speakers and native/non-native speakers of English, this paper examines the pronunciation features that lead to communication breakdown or phonological accommodation and convergence in ELF context.

2. Lingua Franca Core

Jenkins (2002) suggested core and non-core features of English pronunciation in non-native to non-native speaker English communication based on her four-year long qualitative study on interlanguage talk. According to Jenkins (2002), in consonant inventory all sounds except /θ/ and /ð/ are critical in the communication, but approximations of all others are acceptable as long as they are distinctive with each other. When “r” follows the vowel in the tautosyllable, rhotic /ɹ/, which can be found in American English, is preferred to non-rhotic /ɪ/ as in the British English. When /t/ appears in intervocalic position where the second vowel is not stressed, unflapped [t] is preferred to flap [ɾ], because [t] is clear in the orthography.

Aspiration after /p, t, k/ in proper contexts should be manipulated. Consonants clusters are important both word initially and word medially. The long-short contrast in vowel quantity should be maintained so that the contrast is distinctive. Among prosodic features, tonic stress is critical in the communication, while other features of prosody might hinder the intelligibility of non-native speakers' English pronunciation. Non-core features include consistent L2 regional vowel qualities, weak forms, features of connected speech, stress-timed rhythm, word stress, and pitch movement. She also suggested that convergence of pronunciation features would take place in interlanguage talk where non-native speakers of English who have different language background have a communication with each other.

According to the proponents of the LFC, "LFC could provide the learners with a lighter workload and increased levels of achievability which in turn lead to increased learner motivation. It also helps learners hold on to their first-language identity when they speak in English (Walker, 2010)" Even though, the LFC is recognized by many Korean teachers of English as legitimate in teaching pronunciation in that it focuses more on the intelligibility than accuracy and that it pursues learnability and teachability, and learner motivation and identity, the application of the LFC to a Korean context has practical problems.

3. Language-internal challenges of the LFC

According to the recent works on the intelligibility of English pronunciation of Korean speakers of English by Chung (2013 a, b), Chung, Kim, and Lee (2016), and Chung, Lee, and Kim (2016), replacing fricatives or affricates to other approximation was not universally intelligible. Replacing [l, ɹ] with a flap [ɾ] was prevalent among many Korean learners of English and it was often not intelligible to other non-native speakers of English. It was also difficult of Korean learners of English to use consistent vowel quality. In terms of prosodic features, even though stress-timing and vowel reduction in unstressed syllables are not recommended in the LFC, too much deviation of such prosodic features would make it difficult for native speakers or even for non-natives speakers of English to understand non-native speakers' pronunciation.

Based on the speech data above, it was revealed that what is intelligible pronunciation for one listener of English might not be intelligible to another listener of English. So listeners or speakers need to be equipped with different sets of LFC features when talking to different interlocutors who have distant language backgrounds. In this sense, workload in the LFC is not light.

4. Contextual challenges of the LFC

It would be ideal that the learners of English are exposed to learning environment where they frequently communicate with speakers with different L1 background in language classroom, which is, unfortunately, not feasible in Korea. Rare opportunities of accommodation skills and convergence are provided in Korean classrooms of English, because interlanguage talk is not available. In English language classrooms in Korea, the meaning-oriented task-based approach and communicative activities are promoted in order to enhance the communicative ability of the learners. Even though the goal of communication might be successfully achieved in these activities, the pronunciation of non-canonical forms in the communication

might be easily fossilised because the communication usually takes place in the monolingual and homogeneous settings. As mentioned above, what is intelligible pronunciation between Korean learners might not be quite understood by other non-native speakers of English.

Furthermore, Korean teachers of English are not confident in their understanding of the LFC features. However, all burdens to design and implement the LFC syllabus rest upon teachers. Due to this difficulty, they would rather pursue a “standard” norm of English or give up teaching English pronunciation than adopt the LFC in English classrooms.

5. Socio-linguistic challenges of the LFC

The LFC does not appropriately reflect the needs of learners of English who take native-like English pronunciation for the only intelligible pronunciation. Native or native-like English pronunciation is still generally preferred to accented English in the job market. Students and parents pursue the “standard” or “native-like” norm of English, which is believed to guarantee academic/professional success in the future. There is also a gatekeeping in English textbooks in Korea because most of them are biased to American English. So just intelligible-enough pronunciation is not necessarily what learners of English want to learn. They would not be happy when their accent is dubbed “difficult to understand, strange, harsh, nasal, and quarrel like (Jenkins, 2007)” by other speakers of English. Korean speakers of English are more likely to have communications with native speakers of English than with non-native speakers. So it might be possible that the LFC for communication only among non-native speakers of English could lead to serious communication breakdown when non-native-to-native communication happens.

6. Conclusion

Based on the challenges of the LFC, it is necessary to adopt an asymmetrical approach to conversational interface in English classrooms in Korea. For novice and intermediate level learners, native model should be provided in speaking activities which are designed based on a specific native norm. In listening activities, ELF reference models could be given to them so that they are familiarised with different variations of English pronunciation. Because it is believed that advanced and superior learners of English are able to accommodate their pronunciation when they are exposed either to ELF or native norms, the LFC would work best for them.

References

- Chung, H. (2013a). Phonological accommodation and convergence of English consonants in interlanguage talk by Korean learners of English in the UK. *Language and Linguistics*, 59, 241-266.
- Chung, H. (2013b). A study on the rhythm of Korean English learners' interlanguage talk. *Phonetics and Speech Sciences*, 5(3), 3-10.
- Chung, H., Kim, Y.-K., & Lee, S.-K. (2016). A study on the features of English as a lingua Franca in Asian contexts: Segmental features. *Language and Linguistics*, 71, 237-266.

- Chung, H., Lee, S.-K., & Kim, Y.-K. (2016). A study on the features of English as a lingua Franca in Asian contexts: Rhythmic features. *Phonetics and Speech Sciences*, 8(2), 1-9.
- Jenkins, J. 2002. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics* 23(1). 83-103.
- Jenkins, J. 2007. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, R. 2010. *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.


Hyunsong Chung is a professor of English phonetics in the Department of English Education of Korea National University of Education. He obtained his PhD in Experimental Phonetics from UCL (University College London), MA in English linguistics and BA in Japanese/English from Hankuk University of Foreign Studies. He has worked on experimental phonetics, prosody in text-to-speech, English as a lingua franca, pronunciation teaching, etc.

hchung@knue.ac.kr

Sketching the Linguistic Landscape of an Urban Community Southern Luzon, Philippines


2017 Autumn Conference of KASELL (Korea Association for the Study of English Language and Linguistics)
October 21, 2017
Seoul, South Korea

Edward J. M. Quinto
School of Languages, Humanities and Social Sciences
Mapua University
Manila, Philippines
ejquinto@mapua.edu.ph



Linguistic Landscape: An Introduction

- ✓ Shohamy and Gorter (2009) — semiotic resources juxtaposed in **public spaces** enrich the environment through the representation and display of rich and stimulating texts on multiple levels
- ✓ Attention to these compelling semiotic resources in the environment is of interest in the rapidly growing area referred to as **linguistic landscape (LL)**.
- ✓ The term linguistic landscapes first appeared in the seminal work of Landry and Bourhis (1997), i.e., 'the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration' (p. 25).




Linguistic Landscape: An Introduction

- ✓ Simply, Coulmas (2009) considers the discipline the study of **writing on display in the public sphere**.
- ✓ Linguistic landscapes as a social inquiry **shares a lot of similarities with sociolinguistics**.
- ✓ If social meanings in speech are created and conveyed not only through lexical but also acoustic cues, could it be that social meanings in written language in the public space are analogously conveyed not only through linguistic but also spatiotemporal cues from LL items?




Background of the Study

- ✓ A spate of studies on language represented and displayed in public space supports linguistic landscapes as an emerging field of inquiry.
- ✓ Early LL studies typically focused on **urban environments** (Coulmas, 2009).
- ✓ All pioneering studies of language in the public space are **about cities**: Brussels (Tulp, 1978), Jerusalem (Spolsky & Cooper, 1991), Paris and Dakar (Calvet, 1994) and Montreal (Landry & Bourhis, 1997).




Background of the Study

- ✓ This paper explores a sketch of the linguistic landscape of an urban community in Cainta, Rizal — a first-class municipality south of Luzon in the Philippines.
 - ✓ has a population of 311,845 in an area of 26.81 km²
 - ✓ holds the record as the most populous municipality in the Philippines
 - ✓ has seven barangays where 63,498 households live
 - ✓ its close proximity with Manila is a crucial factor in making it one of the most urbanized municipalities in Rizal
 - ✓ annual income of Php766,924,602 makes it richest municipality in the Philippines



Background of the Study

- ✓ The urban space of the municipality dealt herein shares many similarities with city spaces previously investigated in LL research.
- ✓ The socio-economic conditions in the public space, albeit not a city, render it an interesting area to study the social meanings inscribed in and shared, created and negotiated through the semiotic resources of the linguistic landscape.
- ✓ Hence, urban space may be more suitable than city space to describe the linguistic landscape in this study.
- ✓ Moreover, it could be that the urban and populous set-up of the municipality facilitates disputes between LL actors who contest and compete for space to create and negotiate meaning in the linguistic landscape.



Related Literature

- ✓ Spolsky and Cooper (1991) - linguistic landscape of early 1990s Jerusalem to map out sociolinguistic changes that took place in the Old City.
- ✓ Landry and Bourhis (1997) - focused on a similar issue and probed the role of linguistic landscape in language maintenance and ethnolinguistic landscape of Montreal, Canada
- ✓ Subsequent LL research examined an array of sociolinguistic issues, including language planning, language policies and linguistic landscapes in East Timor (Macalister, 2012), an emerging World English in Thailand (Huebner, 2006), the impact of globalization and in a non-English-speaking monolingual society (Backhaus, 2006), power relationship between different linguistic groups (Ben-Rafael et al., 2006).

Related Literature

- ✓ Kasanga (2012) mapped the linguistic landscape of a neighborhood in Phnom Penh, Cambodia and examined the distributional patterns of signs in the commercial district of Central Phnom Penh.
- ✓ Taylor-Leech (2013) discussed iconicity, indexicality and visual grammar in public signage of multilingual East Timor. The study showed how language choice indexes national and social identity in the public space.
- ✓ Wang et al. (2013) traced the development of multilingualism in Kuala Lumpur Chinatown and found that the changing scenario of public signage is not only a reflection of language practices by Chinese diasporas but also a representation of different identities in present-day Kuala Lumpur Chinatown: Chinese identity, Malaysian identity, and global identity.

Related Literature

- ✓ Ambion (2013) analyzed how linguistic and ideological conflict is reflected by the linguistic landscape of the coffee community of Amadeo, Cavite. It also tackles the careful and balancing act that takes place in the community's practices between authenticity and mobility and how this impacts the local political economy of language as reflected in the linguistic landscape.
- ✓ Doplon (2013) focused the linguistic landscapes of the multilingual communities in southern Philippines. Her research compares patterns of linguistic landscape among three different localities of Marawi, an Islamic city in the Philippines. The study analyzed language choice as symbolic construction through rational considerations, presentation of self, and power relations. The study provides a rich description of the sociopolitical dynamics of languages as well as understanding English as a Muslim language in the southern Philippine context.

Research Questions

It is the general aim of this paper to map out the linguistic landscape of an urban community in Cainta, Rizal. Specifically, the aim of this paper is two-fold:

1. *How are semiotic resources deployed in the linguistic landscape of the community?*
2. *How are these semiotic resources used in revealing social meanings in the community?*

Theoretical Framework

- ✓ Ben-Rafael et al.'s (2006) linguistic landscape
- ✓ Pennycook's (2012) language and mobility

METHODOLOGY

- ✓ Linguistic landscape design
- ✓ Core data gathering method in linguistic landscapes is photography that thoroughly documents defined social spaces
- ✓ The researcher engaged in an exhaustive documentation of LL items in the urban community in Cainta, Rizal using an iPhone5's 8-megapixel iSight camera with autofocus.
- ✓ Images captured approximated how these visual images look like at street level in the naked eye of passers-by.
- ✓ Data gathering focused on photographs of storefronts, street and place names, commercial signs, public and road signs and graffiti.
- ✓ These data represent a flow of LL elements Ben-Rafael et al. (2006) call 'bottom-up', which means that the signs are used by individuals or groups 'who enjoy autonomy of action within legal limits.'

Yielding and analyzing the data

- ✓ Photographic documentation of signs in the public space yielded a total of 150 LL items.
- ✓ Hult's (2009) linguistic landscape analysis
- ✓ Braun and Clarke's (2006) thematic analysis

RESULTS

How are semiotic resources deployed in the linguistic landscape of the community?

RESULTS

How are semiotic resources deployed in the linguistic landscape of the community?

RESULTS

Linguistic

RESULTS

Language choice in public signs

Table 3.1. Language choice in public signs

Language choice in public signs	Number of LL items	Percentage
Filipino only	62	41
English only	30	20
Filipino and English	21	14
Filipino with other languages ²	4	3
English with other languages	6	4
Filipino, English and other languages	3	2
Translingual ³	10	7
Graffiti ⁴	11	7
Others ⁵	3	2

² "Other languages" refer to other local languages in the Philippines and other foreign languages.

³ Translinguaging or code-switching here is seen from the lens of Canagarajah (2011) who uses the terms to refer to the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system. Translingual signs then specifically refer to signs LL, which represent and display by making use of linguistic resources from both English and Filipino. Thus, the audience needs to have access to both linguistic resources to make sense of the bilingual signs.

⁴ Graffiti is used to refer strictly to incomprehensible signs displayed in the linguistic landscape.

⁵ "Others" include signs that do not make use of any linguistic resources. Instead, they are images, pictures and clipart displayed in the public space.

RESULTS

Language choice in public signs



Color Figure 3.1. Display of Filipino serving a communicative function

RESULTS

Language choice in public signs



Color Figure 3.2. Display of English as an iconic language

RESULTS

Language choice in public signs



Color Figure 3.3. Lexical borrowing from Japanese

RESULTS

Language choice in public signs



Color Figure 3.4. Storefront of Snackto, indication of translanguaging practice

RESULTS

Language choice in public signs



Color Figure 3.5. Graffiti in public signs

RESULTS

Discourse Functions



Color Figure 3.6. Directive in Filipino

RESULTS

Discourse Functions



Color Figure 3.7. Exclamatives in Filipino

RESULTS

Discourse Functions



Color Figure 3.8. Declarative LL item written in English

RESULTS

Discourse Functions



Color Figure 3.9. Filipino and English co-occurring in a declarative LL item

RESULTS

Discourse Functions



Color Figure 3.10. Directive expressed in English and Filipino

RESULTS

Spatiotemporal

RESULTS

Semiotic Repetition



Color Figure 3.11. Semiotic repetition in a computer shop front



Color Figure 3.12. Semiotic repetition in a concrete wall

RESULTS

Semiotic Swamping



Color Figure 3.13. Semiotic swamping on a wooden post



Color Figure 3.14. Semiotic swamping on a concrete post

RESULTS

Semiotic Mismatch



Color Figure 3.15. Semiotic mismatch in the linguistic landscape

RESULTS

Semiotic Flop



Color Figure 3.16. Semiotic flop in linguistic landscape

RESULTS

How are these semiotic resources used in revealing social meanings in the community?

RESULTS


Public signs as indexical of shared space in the linguistic landscape



Color Figure 3.17. Public signs as a marker of shared space

RESULTS

Public signs as an extension of a shared linguistic repertoire



Color Figure 3.18. Public signs as an extension of shared linguistic repertoire

RESULTS

Public signs as an indication of translingual practice



Color Figure 3.19. Public signs as an indication of translingual practice

RESULTS

Public signs as an index of transgressive identities



Color Figure 3.20. Public signs as an index of transgressive identities

CONCLUSION

- ✓ This descriptive-exploratory study is an initial attempt to map out the linguistic landscape of an urban community in the first-class municipality of Cainta, Rizal.
- ✓ The research proceeded with a two-fold aim of exploring how semiotic resources are deployed in the linguistic landscape of the community and how are these semiotic resources used in revealing social meaning relevant to the community.

CONCLUSION

- ✓ Using linguistic landscape analysis in conjunction with thematic analysis as its analytic framework, the study found two linguistic and four spatiotemporal deployment strategies, which aid in revealing at least four social meanings germane to the urban community studies.
- ✓ The language choices of LL actors and discourse functions of LL items on the linguistic level and semiotic repetition, semiotic swamping, semiotic mismatch and semiotic flop on the spatiotemporal level index shared meanings, shared linguistic repertoire, translingual practice and transgressive identities.

CONCLUSION

The results of the study raise questions on some sociolinguistic issues.

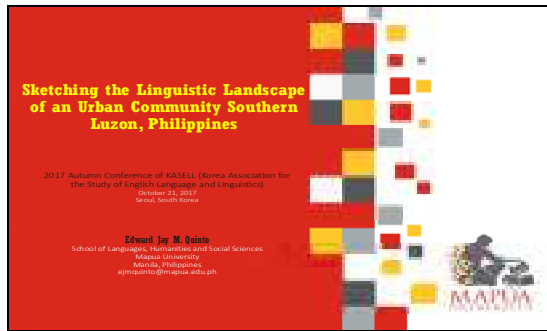
- ✓ First, the more visible presence of Filipino over English in the public signs of the community makes the claim of Tupas (2003) that 'all material rewards accrue to English' problematic.
- ✓ Second, following Pennycook's (2012) notion of language and mobility, the widely studied phenomenon of diglossia seems to be problematic.
- ✓ Third, from a linguistic landscapes' lens, the notion of diglossia that certain varieties have certain functions to play is also problematic.
- ✓ Fourth, it is necessary to understand that diglossia is an issue not only of sociolinguistics, but also of politics and power.

CONCLUSION

- ✓ In the case of this paper, it is clear that sociolinguistic analysis cannot be simply confined into looking linguistic phenomenon as it exists in society, but rather how other semiotic resources are deployed.
- ✓ Thus, research that is more responsive to specific contexts and specific societies finds empirical relevance. Central to this endeavor is the exploration of new and innovative approaches in the study of language in society.
- ✓ This study utilized one compelling method of doing just that and that is from the lens of public signs displayed in public spaces or simply linguistic landscape.

References

- Andreas, J. J. (2013). Linguistic Landscape as a Reflection of the Linguistic and Ideological Conflict in the Coffee Community of Ateneo. In *International Symposium on Bilingualism Conference Proceedings* (p. 26). Singapore: The 2013 Local Organizing Committee.
- Barrat-Lovet, K., Schwegler, A., & Adam, M. H. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Brazil. *International Journal of Linguistics*, 12(1), 7-20.
- Barrat-Lovet, K. (2009). A methodological approach to the study of linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Genter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Blommaert, J., & Genter, D. (2006). Street-level language, technology, and the ubiquity of globalization. *Journal of Sociolinguistics*, 16(4), 573-605.
- Brown, V. L. (2004). Using semantic analysis in linguistic landscape research. In *Journal of Sociolinguistics*, 14(1), 17-34.
- Campbell, S. (2011). Customizing a narrative, writing, identifying, inscribing strategies of translingualizing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Campbell, S. (2013). *Translingual Practice: Global English and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Coffman, E. (2009). Linguistic Landscape and the Social of the Public Sphere. In E. Shohamy & D. Genter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Daphin, P. (2010). Linguistic Landscapes in Miami City. In *International Symposium on Bilingualism Conference Proceedings* (p. 422). Singapore: The 2010 Local Organizing Committee.
- Durkheim, E. (1984). *The Rules of Sociological Method*. New York: The Free Press of Glencoe/Macmillan, (2013).
- Hall, M. (2006). Linguistic landscape and linguistic landscape analysis. In E. Shohamy & D. Genter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Kanungo, A. A. (2012). Mapping the linguistic landscape of a commercial neighborhood in Central Phoenix Park. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(6), 515-547.
- Landry, R. & Bourdieu, P. (1997). Linguistic landscape and ethnicization: A study. An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(1), 1-24.
- Makino, J. (2012). Linguistic landscape, linguistic planning and linguistic landscape in Japan. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(1), 25-45.
- Spolsky, B. (2006). Using the linguistic landscape as a sociolinguistic resource. *Acta Linguistica*, 162, 141-164.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). *Discourse in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (2006). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Shohamy, E. & Genter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Shohamy, E. & Winitz, H. (2006). Linguistic landscape as a sociolinguistic resource: Multilingualism, migration, globalization, education. In E. Shohamy & D. Genter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Spolsky, B. & Cooper, R. L. (1991). *The Language of Education*. Oxford: Clarendon Press.
- Spolsky, B. (2009). Participation in a sociolinguistic theory of public space. In E. Shohamy & D. Genter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York, NY & London: Routledge.
- Taylor-Lewis, K. (2013). Language choice as an index of identity: Linguistic Landscape in Dili, Timor-Leste. In *International Symposium on Bilingualism Conference Proceedings* (p. 251). Singapore: The 2013 Local Organizing Committee.
- Tupas, T. R. F. (2003). History, language planning, and strategies of language: The problem of counterdiscourse in the Philippines. *Language Problems & Language Planning*, 27(1), 1-25.
- Wong, A., Koh, Y. C., Shew, S., & Rhee, P. W. (2011). From Monolingualism to Multilingualism: Chinese Diaspora in Malaysia. In *International Symposium on Bilingualism Conference Proceedings* (p. 19). Singapore: The 2011 Local Organizing Committee.



**Sketching the Linguistic Landscape
of an Urban Community Southern
Luzon, Philippines**

2017 Autumn Conference of KASELL (Korea Association for
the Study of English Language and Linguistics)
October 2-3, 2017
Seoul, South Korea

Edward Jay M. Quinto
School of Languages, Humanities and Social Sciences
Marian University
Marikina, Philippines
edquinto@marian.edu.ph

Business English as a Lingua Franca (BELF): a Corpus-based Conversational Analysis of Mediation¹

Keiko Tsuchiya (Yokohama City University)

1. Introduction

English as a Lingua Franca (ELF) is defined as ‘any use of English among speakers of different languages for whom English is the communicative medium or choice’ (Seidlhofer, 2011, p. 70) and Business English as a Lingua Franca (BELF) as ‘business communication via ELF’ (Ehrenreich, 2014, p. 70). BELF has been investigated from various aspects in the existing studies: the collaborative nature (Firth, 1996; Rogerson-Revell, 2008), competitiveness (Tsuchiya & Handford, 2014; Wolfartsberger, 2011) and strategies to manage ‘trouble sources’ (Cogo, 2012) in BELF business meetings. The recording data from formal business meetings was collected for most business discourse studies, but small talk in business is also recognised as critical to establish an interpersonal relationship among workers (Holmes, 2000; Koester & Handford, 2012) and so does in BELF small talk (Pullin, 2010). The current study examines a BELF small talk in Asia, focusing on the practice of *mediation*.

Medication in an ELF interaction is defined as ‘a form of speaking for another, where a coparticipant starts rephrasing another participant’s turn that was addressed to a third party’ (Hynninen, 2011, p. 966). In her academic ELF context, *mediation* was frequently used by teachers for students with communication troubles, i.e. a teacher mediates with an utterance, “what ((...)) your fellow student would like to know is” (ibid). The structure of *mediation* was also identified in Hynninen’s study:

1. Trouble-source turn by A
 2. (other-initiation of repair by B)
 3. Rephrasing of A’s turn by C, i.e. mediation
 4. Reaction from B
 5. (evaluation and /or elaboration of B’s turn by C)
- (Hynninen, 2011, p.974)

¹ Part of the study was first presented at the 50th British Association of Applied Linguistics Conference in Leeds in September 2017 (Tsuchiya, 2017).

Mediation is described as “a co-operative strategy that increases communicative explicitness”, which also (re)constructs the institutional order which divides teachers and students (ibid, p.976).

This article reports a corpus-based conversation analysis of *mediation* in a BELF casual lunch meeting at a branch of a Japanese trading company in Asia, which involved nine participants from six Asian countries. Two research questions are addressed here: (1) how do the participants allocate the speaking time among them?, and (2) do they use *mediation*? If they do so, who mediates for whom in what way? The findings are discussed briefly in relation to the concept of *lingual capability* (Widdowson, 2003).

2. Research Data and Method

Four casual lunch meetings were audio-recorded in 2015 and 2016, and one datum recorded in 2016 (fifty minutes in total) was analysed at this stage. The conversation data was transcribed and time-stamped, using an annotation software tool Transana (Fassnacht & Woods, 2002). Transcription conventions in the Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE) (Adolphs, 2006) were added to the transcription. The analysis was conducted, applying both a quantitative corpus analysis using a time-aligned corpus (Tsuchiya, 2013) and a qualitative conversation analytic approach (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974).

Nine participants took part in the recording session: one Chinese, one Japanese, one Indonesian, two Indians, one Malay, two Singaporeans (see Table 1, all names are pseudonyms). The meeting was organised for this research by one of Japanese workers in the company, Tanaka, who is my old friend. For the purpose of participant observation, I (the Japanese female researcher) was also in the meeting. Tanaka was not in the meeting but asked his colleague Ray to be in charge of the event.

Table 1: The participants

No	Name	Country of birth	M/F	L1	L2	L3	Working Experience
1	Ray	CHI	M	Japanese	English	Chinese	10 years
2	Koki	JPN	M	Japanese	English	-	4 years
3	Gina*	MLS	F	Chinese	English	Japanese	21 years
4	Tina*	SGP	F	English	Chinese	-	10 years
5	Emma	SGP	F	English	Chinese	Thai	3 years
6	Maya	IDN	F	Indonesia	English	Chinese	5 years
7	Ali*	IND	M	Hindi	English	-	17 years
8	Shik*	IND	M	Hindi	English	-	17 years

Notes: CHI=Chinese, JPN=Japanese, MLS=Malaysian, SGP=Singaporean, IDN=Indonesian, IND=Indian,

* = the participants who also took part in the previous recording sessions in 2015.

The headquarter of the trading company is in Tokyo and Tanaka, Ray and Koki were temporarily transferred from the Tokyo office to the Asian branch. There are an administration department and an engineering one in the subordinate company, and most of the participants belong to the former except Ali and Shik, who are Engineers.

3. Results

To have an overview of the interaction, the numbers of turns, words and speaking time length of each participant are calculated, using the time-aligned corpus (Tsuchiya, 2013), which are listed in Table 2.

Table 2: The speaking time and word count

		Turn	Speaking time	Word count	Speaking time/ Turn	Word/ Turn
Ray	CHI	337	00: 09: 37	1898	00: 00: 02	5.6
Researcher	JPN	250	00: 09: 06	1410	00: 00: 02	5.6
Shik*	IND	257	00: 08: 05	1645	00: 00: 03	6.4
Tina*	SGP	130	00: 04: 33	841	00: 00: 02	6.5
Gina*	MLS	172	00: 04: 10	787	00: 00: 01	4.6
Koki	JPN	116	00: 03: 13	499	00: 00: 02	4.3

Ali*	IND	52	00: 01: 33	299	00: 00: 02	5.8
Emma	SGP	49	00: 01: 15	226	00: 00: 02	4.6
Maya	IND	40	00: 00: 56	187	00: 00: 01	4.7
All		-	00: 01: 44	-	-	-
Unclassified		-	00: 00: 38	-	-	-
Pause		-	00: 05: 10	-	-	-
Total		1403	00: 50: 00	7792		

Notes: CHI=Chinese, JPN=Japanese, MLS=Malaysian, SGP=Singaporean, IDN=Indonesian, IND=Indian,

The fifty minute small talk conversation comprises 1403 turns and 7792 words in total. Ray took a speaker turn more than 300 times and his total speaking time length is 9 mins 37 secs. The similar tendency is observed in Shik (257 turns and 8 mins 5 secs) and Researcher (250 turns and 9 mins 6 secs). Tina and Gina talked for more than 4 mins in total and Koki more than 3 mins. Ali, Emma and Maya's contributions to the discussion are limited and their total speaking time lengths are less than 2 mins. Shik and Tina took relatively longer speaking turn since their words per turn are 6.4 and 6.5.

Through the qualitative analysis, eight instances of *mediation* were identified in the current data, five of which were initiated by Ray, two by Tina and one occasion by Ali. Extract 1 is an example of mediation initiated by Ray for me when Tina is asking me about my students' age group.

Extract 1: Mediation by Ray at 00:02:41

1	Tina	so mostly the students is what age group like for <\$G?> who hear our presentation the university the=	
2	Researcher	I'm teaching?	
3	Tina	yeah age group group of age age.	<i>self-repair</i>
4	Researcher	<\$O>age. </\$O>	
5 →	Ray	<\$O>age.</\$O>	<i>mediation</i>
6	Researcher	u:n.	

As shown in the example, in most cases, *repair strategies* are accompanied with the mediation sequences in my data. *Repair* in conversation is described as 'efforts to deal with trouble-sources or repairables – marked off as distinct within the ongoing talk' (Schegloff, 2007, p. 101) and repair sequences are classified into four types (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977): *self-initiated self-repair*; *self-initiated other repair*,

other-initiated self-repair, other-initiated other repair. In line 3, Tina uses self-repair, repeating the words *group* and *age* several times to respond to my other-repair initiation in the previous turn in line 2. Then, Researcher confirms the word *age* in line 4, which is overlapped with Ray's utterance *age* in line 5. This is an instance of Ray's mediation for Researcher and Tina.

Another instance is observed in Extract 2, which includes Ali's mediation for Ray and Shik. Shik is talking about the importance of learning a foreign language for work in line 1, which leads to another topic of learning Japanese.

Extract 2: Mediation by Ali at 00:14:20

- | | | | |
|-----|------|--|--------------------------------|
| 1 | Shik | but knowing a foreign language is very good from a <\$G?>
point of view not only local but also going abroad working for er
overseas er country embassies+ | |
| 2 | Ray | yeah. | |
| 3 | Shik | +very good job opening. | |
| 4 | Gina | yeah.
<\$E> pause </\$E> | |
| 5 | Gina | are you study Japanese? | |
| 6 | Shik | I will only speak after I learn it. | |
| 7 | All | <\$E> laugh </\$E> | |
| 8 | Ray | <\$G?> what? <i>abunai</i> ? <\$E> laugh </\$E> | <i>other-repair-initiation</i> |
| 9 → | Ali | after he learns it. <\$E> laugh </\$E> | <i>mediation</i> |
| 10 | Ray | ah. | |

In line 5, Gina asks Shik whether he studies Japanese and Shik answers in line 6, 'I will only speak after I learn it', which is followed by others' laughters. However, Ray did not understand what Shik said and initiates an other-repair in line 8, uttering 'what? *abunai*?' with a laughter. The Japanese word *abunai* means *dangerous*. From the utterance it seems that Ray misheard Shik's previous utterance and thought Shik spoke Japanese. Ali recognised the trouble source in Shik's previous utterance and repeated the sentence again for Ray in line 9, which is a mediation sequence initiated by Ali. Ray then expresses his understanding in line 10, uttering *ah*. What implication can be drawn from the analysis of mediation in the BELF small talk is briefly discussed in the concluding section, referring to the notion of *lingual capability* (Widdowson, 2003).

4. Conclusion

This article reported a corpus based conversation analysis of a BELF small talk in Asia, examining the use of *mediation* in the interaction. The preliminary findings include:

1. Eight instances of *mediation* were observed, more than half of which was initiated by Ray (a Chinese sales worker), who spoke most during the meeting,
2. mediators share the linguistic repertoire with the addressers, and also the addressees in some cases, i.e. Ray, who is fluent both in Japanese and Chinese, mediates for a Japanese-speaking and a Chinese-speaking workers, and
3. mediation was conducted with simple repetitions of addressers' original utterances or rephrasing with a few words, following self or other repair initiation.

The context where the BELF small talk occurred is placed in *third culture* (Bhabha, 1994; Kramsch, 1993, 2009), where “ELF users experience *the language* very differently” (Widdowson, 2012, p. 12, my emphasis) from an ideal native speaker who is assumed to be in a “homogeneous” speech community (ibid, p.8). In such contexts, ELF users are collaboratively engaged in a meaning making process, developing “their own construct of the possible as a function of what is feasible and appropriate for their own purposes” (ibid, p.21). Thus, *mediation* in (B)ELF can be recognised as a representation of *lingual capability* of ELF users, which is ‘a knowledge of how meaning potential encoded in English can be realized as a communicative resource’ (Widdowson, 2003, p. 177). Raising the awareness of *lingual capability* and its strategies ELF users employ can be the first step towards the ELF-informed learning pedagogy.

References

- Adolphs, S. (2006). *Introducing Electronic Text Analysis: A Practical Guide for Language and Literary Studies*. London: Routledge.
- Adolphs, S. (2008). *Corpus and Context: Investigating Pragmatic Functions in Spoken Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Cogo, A. (2012). ELF and super-diversity: a case study of ELF multilingual practices

- from a business context. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(2), 287-313.
- Ehrenreich, S. (2014). ELF in international business contexts: key issues and future perspectives. *Waseda Working Papers in ELF*, 3, 69-77.
- Fassnacht, C., & Woods, D. (2002). Transana. Version 2.12 - Win.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.
- Holmes, J. (2000). Doing Collegiality and Keeping Control at Work: Small Talk in Government Departments. In J. Coupland (Ed.), *Small Talk* (pp.??-??). Harlow: Pearson Education.
- Hynninen, N. (2011). The practice of 'mediation' in English as a lingua franca interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 965-977.
- Koester, A., & Handford, M. (2012). Spoken Professional Genres. In J. Gee, Paul & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 252-267). London: Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). Third Culture and Language Education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Volume 1* (pp. 233-254). London: Continuum.
- Pullin, P. (2010). Small talk, rapport, and international communicative competence: lessons to learn from BELF. *Journal of Business Communication*, 47(4), 455-476.
- Rogerson-Revell, P. (2008). Participation and performance in international business meetings. *English for Specific Purposes*, 27, 338-360.
- Sacks, H., Schegloff, E., A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E., A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsuchiya, K. (2013). *Listenership Behaviours in Intercultural Encounters: A Time-aligned Multimodal Corpus Analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tsuchiya, K. (2017) *Mediation in a BELF casual lunch meeting in an Asian country*.

- British Association of Applied Linguistics (BAAL) Conference 2016, Leeds, September 2017.
- Tsuchiya, K., & Handford, M. (2014). A corpus-driven analysis of repair in a professional ELF meeting: Not 'letting it pass'. *Journal of Pragmatics*, 64, 117-131.
- Widdowson, H., G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H., G. (2012). ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 5-26.
- Wolfartsberger, A. (2011). ELF Business/Business ELF: Form and Function in Simultaneous Speech. In A. Archibald, A. Cogo, & J. Jenkins (Eds.), *Latest Trends in ELF Research* (pp. 163-184). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Acknowledgement

This study was supported in part by the JSPS Grant-in-Aid for Scientific Research, Foundation B, No. 26284083 (PI: Prof Kumiko Murata). I thank the participants for their contribution to this research.

Appendix: Annotation Conventions

Conventions	Symbol	Explanation
Extralinguistic information	<\$E>... </\$E>	This includes laughter, coughs and transcribers' comments.
Unintelligible speech	<\$G?>	Unintelligible speech is marked with these brackets.
Guess	<\$H>... </\$H>	Where the accuracy of the transcription is uncertain, the sequence of words in question is placed between these two angle brackets.
Overlap	<\$O>...</\$O>	Overlap is indicated by these angle brackets.
Interrupted	+	When an utterance is interrupted by

sentence		another speaker, this is indicated by using a + sign at the end of interrupted utterance and at the point where the speaker resumes his or her utterance.
Unfinished sentence	=	Unfinished sentences of any type are indicated with = sign at the end of unfinished utterances.

(Adapted from: Adolphs, 2008, pp. 137-138)

Keiko Tsuchiya (Ph.D. Nottingham University) is associate professor of International College of Arts and Sciences, Yokohama City University, Japan. Her research interest includes multimodal corpus analysis, healthcare interaction and English as a Lingua Franca in institutional and academic settings. Postal Address: Yokohama City University, 22-2, Seto, Kanazawa, Yokohama, 2360027, Japan. Email: ktsuchiy@yokohama-cu.ac.jp.

From Freire to Fuller: Implications for the 21st Century Multicultural English Education in Korea

Ahn, S.-H. Gyemyong, Mun Woo Lee
(Hanyang University)

1. Introduction

In a middle-school English class in 1972, the angry teacher said to one author's middle-school version, "Sung-Ho, you must be able to make one." It was right after he beat a student with his slipper because he was unable to produce any sentence with a "new" word given by him. Sung-Ho stammered a sentence out, and was highly commended, "As I expected, a good job!" With such a simple sentence, he was released from the "terror" of being beaten, but he felt so sorry to the "beaten-up" classmate. Such a violent scene was something normal in those days. Let us consider another vignette.

In August 25, 2017, the same author had an informal chat about teacher-student relationships with one of his students, Jin-A. She mentioned episodes from her high school days in 2008, saying that her homeroom teacher did things in very unfair ways. She attended a high school in Seoul, and those things happened when she was serving as vice-student representative in her second year. She began to relate them as follows:

We were supposed to take turn to do our weekly duties, but she would select the students she disliked and had them to undertake the chores; other times she said to low-achievers, "Since you do not achieve highly any way, you do sweeping and cleaning jobs!" Or she made "personal attacks" to "detestable" students. [Omission] There was a Korean student who came back after a long stay in Latin America. [Omission] She [Omission] was quite leisurely, usually quite content. But the homeroom teacher disliked her laziness or slowness. So she said to her, "You are slow and stupid like that!" [Omission] "Do your parents teach you like that at home? Is your mother like that?" She said like this. [Omission] When I recall now, she acted a lot like a tyranny. And she implanted spies among students, and had them report other students' bad behaviors, leading them to play one against the other, right? [Omission] She also used students' feeling of fear to alienate them. Thinking back, I feel that she was a very "wrong" teacher.

Jin-A's story shows that the teacher violence which Author 1 experienced about 45

years ago still had offspring about nine years ago in the same city of Seoul. Now the teacher was unable to “beat” students physically, but she used her power illegitimately to oppress or subjugate her students.

Even though the types of violence have gradually changed from physical to symbolic/verbal, as alluded in Ahn & Lee (2017), we have evidence that such violence “traditions” are still deeply rooted in the Korean school culture. Our puzzles include the following: How can we understand such “educational” violences? What can be done about them?

In searching for their solutions, we have decided to adopt the strategy of “reviewing the old and learning the new” (溫故知新). First, we will analyze two modern “classics” in some details: Paulo Freire’s (1970/2000) *Pedagogy of the Oppressed*, and Robert W. Fuller’s (2004) *Somebodies and Nobodies: Overcoming the Abuse of Rank*. From these, we will extract philosophical and substantive ideas on oppression and/or social abuse. We will then use their language and notions as “critical lenses” to investigate into an English educational situation in Korea, which are “multicultural” in the sense that we already have more than 2 million foreigners in Korea as of 2016 (Ministry of Justice, 2017), and in this era of local diversity more and more students tend to have varied “micro-cultural” backgrounds. More specifically, we will discuss some results from the data partially reported in Ahn & Lee (2017) of low-achieving students who tend to sleep in English classes and what helps can be provided for such students.

2. Paulo Freire’s (1970/2000) *Pedagogy of the Oppressed*

Freire (1970/2000) is very provocative from its cover to its content. The book cover is all red; the title, *pedagogy of the oppressed*, is printed all in lower case; the author’s name, all in upper case; both are tilted about 30 degrees towards the left, and printed in black, except for white “oppressed”. This 30th anniversary edition has newly added Donald Macedo’s “Introduction to the Anniversary Edition”, between “Publisher’s Foreword” and Richard Shaull’s “Foreword”. After the author’s own “Preface”, this seminal work presents four chapters.

Chapter 1 begins with the view of human history as a process of **humanization** or **dehumanization**. The author declares that the human being’s vocation is to become fully human. After this, he discusses the contradiction between the oppressors and the oppressed, and how the oppressed can overcome oppressive situations and liberate themselves.

Chapter 2 presents the most well-known oppositional conceptions of education: the **banking** vs **problem-posing** concept of education. According to the author, in the banking education, the teacher is believed to transmit knowledge to the students, while in the problem-posing education, he or she poses problems so that

the students can become aware of them and create their solutions. What is frightening is that the former serves the oppressor, and the latter as a liberating practice, the oppressed students.

Chapter 3 explores the problem-posing education. The author presents **dialogics** for genuine communication as the essence of the liberating education. He then specifies how the program content is constructed with “generative” themes, and illustrates how such themes can be found out of the reality of the students.

Lastly, *chapter 4* moves to **cultural action**. The author maintains here as well that dialogics should be the instrument of liberation. He shows clearly that the oppressive, antidialogical action involves **conquest, divide and rule, manipulation, and cultural invasion**, but that dialogical action consists of **cooperation, unity, organization and cultural synthesis**.

What is nice about Freire (1970/2000) is that he provides an appropriate language with which to deal with any oppressive or violent situations. Related to humanization/dehumanization, additionally, he defines the “**Subjects**”[주체] as “those who know and act”, and “**objects**”[객체] as those who are “known and acted upon” (Note 2, p. 36). Although they should be Subjects, humans can be dehumanized into objects. If human beings are alienated from their own decision-making, for example, they are dehumanized and changed into “objects”.¹⁾

In the same nexus, further, Freire insightfully characterizes oppression and violence. **Oppression** occurs when “‘A’ objectively exploits ‘B’ or hinders his and her pursuit of self-affirmation as a responsible person” (p. 55). He regards such a situation as **violence** in itself. In other words, violence occurs in “[any] situation in which some individuals prevent others from engaging in the process of inquiry.” (p. 85).

Instead, the oppressor prescribes, and “[e]very **prescription** represents the imposition of one individual’s choice upon another, transforming the consciousness of the person prescribed to into one that conforms with the prescriber’s consciousness” (p. 47). The oppressor internalizes a strong possessive consciousness and controls the oppressed.

The oppressed can develop a type of **fatalism** and tend to have the following tendencies: (1) They often manifest a type of horizontal violence (p. 62). (2) They “feel an irresistible attraction towards the oppressors and their way of life” (p. 62). (3) They can eventually internalize the opinions of the oppressors, and become convinced of their own unfitness (p. 63). (4) “The oppressed are emotionally dependent.” (p. 65). It can lead to “‘necrophilic behavior’: the destruction of life—their own or that of their oppressed fellows” (p. 65).

To overcome a situation of oppression, Freire stresses, the oppressed need to

1) This is rather in sharp contrast to Peck’s (1978/1985) definition of love as “[the] will to extend one’s self for the purpose of nurturing one’s own or another’s spiritual growth” (p. 81).

critically recognize the causes of the situation of oppression, and to engage in transforming action and create a new situation in which to pursue a fuller humanity. This entire process is called *conscientização*. (Note 1, p. 35); *engaging in it, they* “wins back the right to *say his or her own word to name the world*” (p. 33),²⁾ and their reflection and action should combine to be a **praxis**.

To Freire, education as liberation finds its program content in the students’ reality and their perception of it. It poses problems, so that students become aware of them and make decisions to improve their situations and become more fully human.

Since the historical **epoch** which the students live in “is characterized by a complex of ideas, concepts, hopes, doubts, values, and challenges in dialectical interaction with their opposites” (p. 101), the concrete representation of these components and the obstacles therein hindering full humanization make up the “themes of that epoch” (p. 101), which are “generative” when they can unfold into many themes. Freire provides a beautiful exposition in chapter 3 on how to select **generative themes** and make them into **codifications**, which the students will decode to better understand and act on their existential situation.

According to Macedo (2000), “... [Freire] consistently argued that a thorough understanding of oppression must always take a detour through some form of class analysis” (p. 13) And “[his] later works make it clear that what is important is to approach the analysis of oppression through a convergent theoretical framework where the object of oppression is cut across by such factors as race, class, gender, culture, language, and ethnicity” (p. 15). When he said that, I believe, Macedo was connecting Freire to Fuller’s (2004) depreciation of “rankism”, or his analysis of oppression based on different ranks in social hierarchies.

3. Fuller’s (2004) *Somebodies and Nobodies: Overcoming the Abuse of Ranks*

If Freire (1970/2000) is based on a number of philosophical threads, Fuller (2004) is rather based on his own personal experiences at various ranks, as well as others’ personal experiences of rank abuse. He can be said to have attempted to construct a “substantive theory” (Wieber et al, 2010) on the abuse of rank, and stands on it for a movement toward “fuller democratization”.

This book also provokes: It shows a strikingly undemocratic image of a goldish-metalic pyramid at the top of which a single human has seated himself, and at the bottom of which a number of humans uphold it in its shade on the

2) This italicized statement reminds me of Korean young people’s creation of new terms like *gabjil* and *gaejeossi* in the contemporary Korean cultural matrix. They are in fact naming the world of irrational hierarchy!

ground.

This 210-page book presents nine chapters, and as usual “Note to the Reader” at the beginning and “Postscript” at the end. In *Chapter 1* the author describes how his experiences at Oberlin College in early 1970s and afterwards had led him to take notice of the **somebody-nobody divide** and to name the related abuse of power “**rankism**”. What hooked my attention was his statement:

“[T]he reason so many students – regardless of color – withhold their hearts and minds from learning can be traced to the fact that their top priority and constant concern is to shield themselves from the rankism that permeates education from kindergarten to graduate school” (p. 2).

He ends the chapter by stating that democracy’s next step will be achieved by removing rankism.

Chapter 2 recognizes that different ranks are inevitable in society, but stresses that they should not be abused. *Chapter 3* describes influences of rank abuse in different areas: He points out:

“Most ranking processes ... have pernicious side effects: they stigmatize those who rank low and exalt those who rank high, and these rankings then become self-fulfilling prophecies” (p. 34).

Consequent discrimination, he continues, causes pupils to close their minds to learning and resist and rebel, and teachers to hector and discipline. In particular, he criticizes **paternalism** and over-regulation, and the bureaucratic monopoly. His suggestion is that authority and responsibility should be shared among learners, teachers, and administrators. The right to learn should be recognized and respected.

Chapter 4 points out people’s hunger for **recognition**, a devastating result of prevalent rankism. It discusses how “our identity is sustained by the recognition we receive from others for contributions we make for them” (p. 46), and claims that “[c]hronic **recognition deficiencies** can culminate in **recognition disorders**” (p. 49) taking the form of aggressive behavior.

This problem is related in *chapter 5* to how rankism and recognition deficiencies can be sustained via the **somebody mystique**. First, it points out that social consensuses (related to recognition deficiencies and the somebody mystique) are being sustained with the “bricks” of laws and politics and the “mortar” of mindset (or psychology). Second, the author illustrates how recognition deficiencies can lead to academic under-achievements but their remedy can restore them, with his successfully teaching a science course to school drop-outs after quenching their recognition hunger. Thirdly, it delves into the mechanism of producing the somebody mystique: Once a person has occupied a higher rank based on distinction, others envy and long for his achievement and then shift their focus from the achievement to the person himself. When the shifted focus “has mystified” the high achiever, they cannot challenge the now “mysterious” person.

This discussion has laid a stepping stone for the next chapter.

The understanding of the somebody mystique logically develops in *chapter 6* into ways to its “deconstruction”. The author emphasizes that somebodies must rely on the contributions from others and are good only in limited domains; so their “historicity” and restrictedness must be taken into consideration. He calls for a “psychological democratization”, saying we need to grow out of the somebody mystique to find our heroes in ourselves. He encourages nobodies to learn from their failures and be persistent until they can bounce back.

Chapter 7 provides a historical, dignity-based perspective of the “democratization” of social relationships, whose ultimate form it claims will be accomplished with a “dignitarian” movement. The author pushes this idea further in *chapter 8* detailing how the movement can be carried out in various sub-national social domains or institutions including family, health, work, and school; and in international arena as well. Exemplifying with college education, it emphasizes elimination/reduction of “required” courses, loosening of the tenure system, and providing learners with more chances of self-governance. It also stresses eliminating paternalism and engaging learners as allies. It predicts this age of increasing remote learning and information/knowledge age will need nullification of “command education” (p. 123). He recommends (i) to “start by listening to what learners want” (p. 123), (ii) to design “a new framework ... that encourages initiative and innovation, empowers students, increases their involvement and satisfaction, and rewards productivity gains” (p. 124), and (iii) to give learners and teachers more chances to be responsible and creative in governance so that they can cope with learners’ diversity in interests and learning style. His recommendation is reminiscent of the ABCD-E model of *Yungbokhap* Education (Cha et al., 2016).

The final, *9th chapter* is devoted to detailing the so-called nobody revolution to eradicate rankism. First, it stresses that nobodies’ liberation IS possible, and as in Freire (1970/2000) that “discrediting rankism ... will require both consciousness-raising and political action. It lists a number of “sprouts” of the revolution, e.g., “Voice of the Faithful” and the National Whistleblower Center in Washington, movie “Revenge of the Nerds”, and [Yertle the Turtle](#). And it elaborates the Nobody Manifesto stating that “[d]ignity is innate, nonnegotiable, and inviolate” (p. 143). It further claims that nobodies should “come out” accepting one’s own status of internally being a nobody.

On the spiritual side, more concretely, the author points out that spiritual principles like golden rules point to elimination of rankism, and that humor catalyzes social changes but etiquettes strengthen their results. On the political side, then, equal dignity will require political policies for “a living wage, universal health care, and quality education for all” (p. 151). He ends the chapter pointing out that the real goal of democracy is curtailing rankism, and that equal dignity is

a stepping stone to a more just, fair and decent society.

The Freire/Fuller points have a number of implications on English educational improvements in Korea in view of its on-going “multiculturalization”, suggesting a number of practices and/or projects. Further, their ideas shed a beacon light that methodologically schools and English educators need to pay more attention to student voices for achieving realistic improvements in their schooling practices.

4. Relevance to a Korean Situation

As related in the introduction, Korean secondary schools in the past had clear cases of teacher violence. They have, however, tremendously “democratized”. student human rights ordinance began to be passed from 2010 in a number of regions in Korea and now in those regions students are relatively more protected from violent treatments from school authorities; sometimes they are even reported to “threaten” their teachers saying that they would record and publicize their “ill” treatments. On the other hand, cases of student violence are continuously reported against their weal peers and now even against their teachers!

In this section we will explore how Freire’s and Fuller’s conceptions of oppression and rankism can shed light on the understanding and treatment of the contemporary schooling in a high school in Korea. We will use the data partially reported in Ahn & Lee (2017) that were collected in November through December, 2014, in a suburban area in the northern part of Seoul, where most of the households were middle or lower-middle class. The student participants were 26 first and second year students in a public high school who sleep during English classes. We were helped by an English teacher at the school in getting access to the school and selecting the participants on the basis of volunteership. We conducted semi-structured interviews with the participants individually or in groups of up to four interviewees. Interview questions included: 1. Since when have you started to sleep in English class? 2. What causes you to sleep in English class? 3. How does the teacher react when you sleep in English class? 4. Would you like to request anything to improve the current schooling practices? Each interview was done between about 30 minutes and an hour depending on the number of interviewees, took place in a school counseling room and was recorded under an agreement made with each student.

The collected data were transcribed and scrutinized in terms of how students’ sleeping responses might be related to educational violence/oppression or rankism.

4.1. Cases of Oppression or Violence

Cases of physical violence: Two of the 26 participants were victims of physical violence. S14 said he was physically molested by his *hakwon* director in middle

school days, and S25 said he was beaten by a native English teacher. Which made both the students construct a “wall” between themselves and English. S25 in turn involved himself in misdeeds like assaults and organized violence against other students.

These are cases in which Freire’s notion of oppression/violence has direct relevance to. Fuller’s dignity can unfortunately be said to have not been provided to the students, leading them to lose their hearts and minds in learning English.

Learner Complaints: Oppression or rank abuse can be made verbally or through pedagogical practices. A number of students reported that some teachers had “oppressive” practices including unacceptable student positioning, which caused them to lose interest in English.

S4 wanted his English teacher to stop “oppressive” practices like forcing students to make presentations in the front, and added that the school looked like a prison hold students as prisoners. [systematic oppression].

S9 said that he didn’t like his teachers because of their abusive language and their lack of student understanding. S24 said he did not like the way that the teacher point out his inattentiveness. S1 could not accept reprimanding with no attempt to communicate. [verbal abuse & unacceptable student positioning]

S12 said his homeroom teacher unnecessarily “enlarged” problems. S17 said teachers didn’t disregard students’ “petty” mistakes. When they awoke sleeping students, S16 said teachers made unreasonable demands for them to become fully awake instantly. [lack of generosity & unreasonable demand]

S15 quit the *hakwon* he had been attending because a female teacher there tended to ostracize male students. He was the number 1 in the English subject in middle school, but eventually became an in-class sleeper! S19 said he disliked teachers because his English teacher grouped students according to their achievement levels and disparagingly compared their in-class group-activity performances, and S20 had a similar mistrust toward teachers because of their discriminative practices. [favoritism & discriminative practices]

S13 reported that he was molested with a mechanical educational routine: He became abhorred with his “mechanical” routines of going to school and then to *hakwon* with no high motivation on his side and then to bed, for seven years; he said he felt as if he were a “machine” [13-14]. He decided to quit going to *hakwon*. This means that student parents should listen to their children’s responses and desires before they provide them with additional educational opportunities like *hakwon*. [educational mechanization]

Student Requests: Most students wanted their teachers to adjust English classes to their levels of lower achievement (S1, S22): more narrowly focused (individualized or level-based) (S3, S4, S7, S23), no coercion (S4, S12, S25), easier explanation (S8, S18), repetition until grasping (S11), more fun (S3, S9, S13, S15, S26), student-centered (S20, S22); fit-to-needs (S11, S24, S26). S20 in particular

asked to listen to what they had to say. **S25** asked for more freedom or autonomy.

Peer Grouping & Entertainment Culture: 9 out of 26 students confessed that they went to bed very late. **S2** and **S14** said they'd rather like enjoying themselves: doing PC games, smart phones, or leisure activities with friends or alone, but not studying except for exams. The second said he went to bed around two o'clock in the morning after doing computer or hand phone or facebook. **S6** and **S7** also "blamed" their peer sub-culture for not studying English [6]. **S8** went to bed around one o'clock in the morning after playing with friends or doing hand phones. **S16** also went to bed at three or four o'clock in the morning after working as part-timer and doing computer games. **S23** also went to bed around 2 or 3 o'clock in the morning mainly doing *deokjil* (or watching video clips or TV programs starring celebrities or idol stars or reading fanfictions). When asked about fanfictions, she said they are "like novels with celebrities as characters. They are extreme fun. Once into them, you can't get out of them. Very interesting. I read them very late at night and go to bed" [8].

Two participants even said they do not sleep at all at home! After practicing taekwondo, **S17** said he watched TV, talked with friends on phones, sometimes watching movies or listening to music; **S18** did the Facebook or watched Africa TV broadcasting game or animation videos. They said their "friends" generally go to bed until very late.

In sum, these students spent lots of time socializing and having fun together, or enjoying entertainment culture.

5. Discussion and Conclusion

The curriculum content of English programs should be more individualized and contain problems or "generative themes" obtained from students' existential life situations.

Other people's experiences should be presented as food for thoughts.

Collaborating teams should be formed so that they can help each other.

In section 4, first, we have seen remnants of physical violence exercised by educational authorities, and of the student violence that involves organized gangsters and/or results in bullying or student outcasting. Both Freire and Fuller emphasize that liberation from violence or abuse involves reflection or consciousness-raising, and social practice or political action. In English class, this process should begin with having dialogues with the "victims" listening to what they want to say. The program content should be taken from their (perception of) reality exploring the "generative theme" of student violence and outcasting (Cf. Konoeda & Watanabe (2008) for a similar attempt in a Japanese EFL context). As

Fuller suggests, it can involve storybooks like [Yertle the Turtle](#), or humorous caricatures or cartoon strips satirizing the somebody/nobody divide. The students must regain courage to come out and restore their self-esteem as they understand their reality better. They learn how to cooperate, unite and organize (Freire, 1970/2000, ch. 4), learning the history of democratization from Fuller's (2005, chs. 7-9) perspective of dignity recognition and discrediting rankism.

In Freire's terms, secondly, the "complaining" students wanted to have power to make decisions about what they wanted to learn, and how to learn them, but to them the school or teachers practically never lent their ears or empowered them on such matters. Freire declares that the existential/humanistic curriculum should begin with a dialogue with the learners. The course content of a program must be determined by the students! Fuller's experience of teaching school drop-outs provides a superb case in which listening to students' voices had helped them to make significant academic progresses.

In an existential/humanistic approach, students must be honored to be Subjects who can negotiate about the content and course of their learning. Their voices may be reflected in the selection, addition and rearrangement of the teaching materials. Themes taken from their own reality and perfection thereof should be added for them to be empowered. A more inquiry-based curriculum needs to be designed (Sung, 2001), so that the principles of cooperation, unity and organization can be realized (Freire, ch. 4).

Thirdly, the existential/humanistic approach should deal with students "addicted" to peer grouping and the contemporary entertainment culture outside school. One commonality in these "outside school" activities is that the students look voluntary in participating in those activities; at least they are not directly forced to do so by immediate adults. So it might seem quite clear that they are not oppressed.

If they fear being outcasted from their peer groups, however, they might individually be under peer pressure and be positioned to be an oppressed individual. If they are oppressed in Freire's sense, the remedy will be similar to the first case in which students need to stand up against any physical violence. Dialogues with such learners can lead to posing their life style as a problem so that they can strike the balance between socializing among peers and learning for their future (Schleppegrell & Bowman, 1995). They need to understand that in a true sense of friendship they should be able to exert individual agency and need to help one another for the best growth of their personality and future realization of their potentialities.

It would be more difficult to notice the oppressive nature of the entertainment culture. Perhaps it should depend on the relationship that the student fan establishes along with an idol star or other cultural products. As long as the learners can "control" themselves and manage their life and schedule, the entertainment-cultural industry can function as a helper to them. But it can

become oppressive if the cultural products or relevant companies objectively exploit the student or hinder their “pursuit of self-affirmation as a responsible person” (Freire, p. 55). In this case, students are simply “attracted” to the culture: a celebrity, an idol star, or cultural products like a TV program or a fan fiction. If they are then taken “captured” by any aspects of the culture and cannot live a “normal”, autonomous life as an individual, we should say they are oppressed by the cultural industry; they can perhaps even be said to have been conquered and dominated in mentality by means of the system of cultural company owners or producers or actors. Their mindsets, behaviors and/or life are manipulated via the pleasure, aesthetics, or the sense of beauty that are provided by the cultural entities. Consequently, they invest time, energy and money on them in exchange of emotional satisfaction/pleasure; they sleep through classes in school losing chances to learn and become more fully human, while the cultural companies or idol stars earn a tremendous amount of money.

To escape from such a cultural bondage, the learners need to have their consciousness raised (Fuller, 2004) with problems related to the structure of the cultural industry; more specifically, they can get help from Freire’s (1970/2000, ch. 1) description of the oppressor/oppressed relationship. When they want to take action against the oppressive entertainment culture, they need to understand the principles of cooperation, unity, organization, and cultural synthesis (Freire, ch. 4), and the history of democratization (Fuller, 2004, chs. 7-9).

All these cases demonstrate that educators in Korea must be more faithful to democratic principles respecting individual students’ freedom and dignity. And what is “fantastic” about Freire (1970/2000) and Fuller (2004) is that even though written independently from each other they can be smoothly aligned on a line of democratization and provide necessary sets of language to deal with social relationships found in teaching and learning, but also with any type of social relationships strengthening humanization/dehumanization, oppression/liberation, empowerment/depowerment of human beings in a social group or culture. If any multicultural society is prone to oppressive relationships and rank abuse, the two classics are full of educational insights to offer to us, whose vocation is to help present-day learners to prepare for a better multicultural Korea in the future.

References

- Ahn, S.-H. G. & Lee, M. W. (2017). “Sleeping beauties” in English classrooms: The English divestment of Korean high school students. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 17(3), 607-639.
- Cha, Y.-K. et al., Ahn, S.-H. G., Ju, M.-K., and Ham, S.-H. (2016). Yungbokhap education: Toward an expansive (re)conceptualization. *Multicultural Education*

- Studies* 9(1), 153-183.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, US: Bloomsbury.
- Fuller, R. W. (2004). *Somebodies and nobodies: Overcoming the abuse of rank*. Gabriola Island, BC, Canada: New Society Publishers.
- Konoeda, K. & Watanabe, Y. (2008). Task-based critical pedagogy in Japanese EFL classrooms. In M. Montero, P. C. Miller & J. L. Watzke (eds.), *Readings in language studies* (vol. 1: pp. 45-61.) St. Louis, MO: International Society for Language Studies.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research*. Sage.
- Ministry of Justice. (2017). *Immigration foreign policy Statistics Reports*, Gyunggi, South Korea: Ministry of Justice.
- Peck, M. S. (1978/1985). *The road less traveled: A new psychology of love, traditional values and spiritual growth*. New York, US: A Touchstone Book.
- Schleppegrell, M. J. & Bowman, B. (1995). Problem-posing; a tool for curriculum renewal. *ELT Journal*, 49(4), 297-307.
- Sung, K.W. (2001). Changing the terrain of English teaching: An inquiry approach using multimedia. *Multimedia-assisted Language Learning*, 4(1), 57-85.

S.-H. Gyemyong AHN: shahn@hanyang.ac.kr

Mun Woo LEE: ppohi@hanyang.ac.kr

논문발표 5: 통사론



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

Parallelism for (negative) indefinites under VP ellipsis and Fragmenting

Myung-Kwan Park, Sunjoo Choi
(Dongguk University)

1. Introduction

The starting point of this study is the interaction between ellipsis and negative indefinites in English. Consider first a nonelliptical example in (1).

- (1) Quentin Tarantino can offer **no** help. $\neg > \text{can}, \% \text{can} > \neg$
(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:41, (1))

As pointed out by Craenenbroeck and Temmerman (2017), the object negative indefinites *no help* to take scope above the modal *can*. However, under VP ellipsis constructions, as in (2), only the latter judgment is possible.

- (2) A: Who can offer **no** help?
B: %Quentin Tarantino can ~~<offer no help>~~. $*\neg > \text{can}, \% \text{can} > \neg$
(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:41, (2))

They claim that whereas *no* can antecede the ellipsis of *any*, the reverse configuration is not allowed. Consider example (3).

- (3) [Context: the Cannes Film Festival]
Who didn't like any movie?
a. Quentin Tarantino didn't like **any** movie.
b. Quentin Tarantino liked **no** movie.
c. Quentin Tarantino didn't ~~<like any movie>~~.
d. *Quentin Tarantino did ~~<like no movie>~~.
(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:44, (9))

Both (3a) and (3b) are licit nonelliptical answers to the question in (3), and only the elliptical answer containing *any* in (3c) is acceptable. Interestingly, the answer with *no* in the VP ellipsis site in (3d) is unacceptable. Similarly, this effect is found in infinitival VP ellipsis with a focused subject, as shown in (4).

- (4) I know PETER didn't offer **any** help . . .

- a. . . . and I also don't expect JOHN to offer **any** help.
- b. . . . and I also expect JOHN to offer **no** help.
- c. . . . and I also don't expect JOHN to <offer-an-y help>.
- d. * . . . and I also expect JOHN to <offer-no-help>.

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:44, (10))

Based on the observations, Craenenbroeck and Temmerman (2017) establish the following generalization:

► The *Any/No* Generalization

Whereas *no* can antecede the ellipsis of *any* in verbal ellipsis, the reverse configuration is disallowed.

2. (Negative) indefinites under VP ellipsis

2.1. Non-verbal (sentential) negation 'no'

De Clercq (2010a) reports the judgements in (5) and in (6). According to her, as in (5), *on no account* in final position is unacceptable. A similar pattern has been observed for the negative analogue in final position (6c). However, PPs in medial position is fine.

- (5) a. *?You should move to Paris **on no account**.
 b. You should **on no account** move to Paris.
 c. **On no account** should you move to Paris.

(De Clercq 2010a: 234)

- (6) a. The police had **at that time** interviewed the witnesses.
 b. The police had interviewed the witnesses **at that time**.
 c. */??The police had talked to the witnesses **at no time**.
 d. The police had **at no time** talked to the witnesses.

(De Clercq et al. 2011: 15)

In principle, non-verbal negators marking clausal negation can appear in any position in the clause. However, as the position gets further from the beginning of the clause and/or more deeply embedded, the acceptability of the construction decreases, simply because more and more of the clause is available to be misinterpreted as a positive before the negator is finally encountered at a late stage in the processing of the sentence. (Huddleston and Pullum 2002: 814)

- (7) a. I am **not** satisfied with the proposal you have put to me **in any way**.

- b. ?I am satisfied with the proposal you have put to me **in no way**.
(Huddleston and Pullum (2002: 814: [24i]))
- c. As far as I can recall, I have **not** purchased food at the drive-through window of a fast-food restaurant **on any street** in this city.
- d. ?As far as I can recall, I have purchased food at the drive-through window of a fast-food restaurant **on no street** in this city.
(Huddleston and Pullum (2002: 814: [24ii]))

Furthermore, De Clercq (2010b) captures an interesting asymmetry between PP adjuncts and PP arguments, as below:

- (8) a. Mary has read no papers.
- b. Mary has talked to no one.
- c. *Mary has to no one talked.

As in (8), negative PP adjuncts appear in final position, but this is not the case for negative arguments (8a). Negative PP complements, as in (8b) appear in postverbal position. There is less material intervening between canonical position for encoding sentential negation and the negative complement of the verb (Huddleston and Pullum 2002).

Let us consider the data in (9). Two different meaning can be possible in the sentence (9) which we refer to as "the unfortunate-dresser reading" and "the nudity reading." Haegman (1995) and Svenonius (2002) claim that two different readings relate to different scope position for the negative indefinite. In (9a), the negative indefinite takes high scope while the nudity reading, the negative indefinite takes low scope and the negation cannot bear on the entire clause.

- (9) Mary looks good with no clothes.
- = Mary doesn't look good with any clothes. Unfortunate-dresser reading
- = Mary looks good naked. Nudity reading

However, only the nudity reading remains under VP ellipsis construction, as illustrated in (10).

- (10) You say MARY looks good with no clothes, but I say JULIE does . . .
- . . . <look good with no clothes>. *Unfortunate dresser, ^{OK} nudity

We conclude from these data that in VP ellipsis site, the negative indefinite can take only low scope. Based on these examples discussed in this section, Craenenbroek and Temmerman (2017) present the following generalization:

► The Scope Generalization

A negative indefinite in object position cannot take scope outside of a VP-ellipsis site.

2.2. Restrictions on (negative) indefinites under VP ellipsis

As is well known, indefinites and polarity items are interchangeable under ellipsis (see Sag 1976, Ladusaw 1979, Hardt 1993, Fiengo & May 1994, Ginnakidou 1998, Johnson 2001, Merchant 2013a). In (11), the elided VP cannot contain *any*, but the antecedent clause contains polarity item.

(11) John didn't see anyone, but Mary did.

a. *. . . but Mary did <see ~~any~~one>.

b. . . . but Mary did <see ~~some~~one>. (Merchant 2013:449, (15))

The reverse situation is also shown as in (12). In this example, the antecedent VP contains the indefinite *some*, but the elided VP can contain polarity item. In other words, the negative polarity item *any* can antecede the ellipsis of the indefinite *some* and vice versa.

(12) John saw someone, but Mary didn't.

a. /= . . . but Mary didn't <see ~~some~~one>.

b. . . . but Mary didn't <see ~~any~~one>. (Merchant 2013:449, (16))

Let us consider the following examples repeated here as (13) and (14).

(13) [Context: the Cannes Film Festival]

Who didn't like any movie?

a. Quentin Tarantino didn't like any movie.

b. Quentin Tarantino liked no movie.

c. Quentin Tarantino didn't <like ~~any~~ movie>.

d. *Quentin Tarantino did <like ~~no~~ movie>.

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:44, (9))

(14) I know PETER didn't offer **any** help . . .

a. . . . and I also don't expect JOHN to offer **any** help.

b. . . . and I also expect JOHN to offer **no** help.

c. . . . and I also don't expect JOHN to <offer ~~any~~ help>.

d. *. . . and I also expect JOHN to <offer ~~no~~ help>.

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:44, (10))

To our best knowledge, we assume that non-verbal negation *no* which is absolute

negation can be shown as "not .. any" and this is not syntactically generated.

Some relevant work is worth mentioning. Johnson (2001) and Merchant (2013a) said that the elided VP in (15) do not admit a negative meaning. Even though the antecedent clauses contain the negative indefinite *no*, it does not have a negative meaning. Also, we can find the fact that a VP ellipsis site can contain the indefinite *a* or *some* while its antecedent clause includes *no*. In other words, the negative indefinite *no* can antecede *a* or *some* in VP ellipsis constructions.

- (15) a. I could find **no** solution, but Holly might ~~<find *no/a solution>~~.
(Johnson 2001:468.469, (103)-(104))
- b. "There will be **no** Paradise for me. But if there were ~~<*no/a paradise for me>~~, I wouldn't expect to see you there . . ."
(Merchant 2013a:453, (25))
- c. Although John will trust **nobody** over 30, Bill will ~~<trust *nobody/somebody over 30>~~.
(Sag 1976:312, (4.1.23))

When the antecedent contains the negative indefinite *no*, a VP ellipsis site can include the negative polarity item *any*. This is illustrated in (16).

- (16) a. Many people there have no idea who he was but apparently Obama didn't ~~<have any idea who he was>~~ either.
- b. "I have **no** idea how a hunter would have gotten his hands on it. It makes no sense." – "No, it doesn't ~~<make any sense>~~."
- c. There was a pause again. Leoni's posture, lying back in the chair, was strained. He asked Starmer: "My authentication, what did you really think about it? You were the only one who made **no** comment." – "Elvira didn't ~~<make any comment>~~."
- (taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:44, (8))

So far, we have examined the scopal patterns of negative indefinites in VP-ellipsis constructions. The table below is based on the observation in this subsection and the previous one.

antecedent VP	ellipsis VP	acceptability
no	no	OK
no	a/some <vehicle change/parallelism satisfaction>	OK
no	not [_{VP} ... any]; subset satisfaction	OK

some	some/a	OK
some	no' = not any' superset violation	not OK
some	not [_{VP} ... any];	OK
not .. any	not ... any	OK
not .. any	some/a	OK
not .. any	no' = not any'; superset violation	not OK

To be more specific, we propose that the degradedness of two cases is may also be accounted by superset violation. At this point we assume that Parallelism/Identity condition is a prerequisite for ellipsis.

2.3. The scope of 'no' under VP ellipsis

Let us consider the VP-ellipsis examples:

(17) Q: Who liked no movie?

A: ?Quentin Tarantino did <~~like no movie~~>.1)

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:45, (12))

(18) I know PETER offered no help,

and I also expect JOHN to <~~offer no help~~>.

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:45, (13))

These data show that the negative indefinites *no* can be part of the antecedent of a VP ellipsis site that contains *no* as well. We can probe that *no* can antecede the ellipsis of *no* once again.

However, modals typically scope below sentential negation (see Cormack & Smith 2002, Iatridou & Zeijlstra 2010, Iatridou & Sichel 2011). In other words, most speakers of English the sentences in (19) allow a reading in which the negation outscopes *can*. Interestingly, as noted by Cormack and Smith, some native speakers allow the modal to outscope the negation (speaker variation is shown by a percentage sign).

(19) a. John can not eat vegetables.

= It is not the case that John is permitted to eat vegetables. $\neg > \diamond$

= It is permitted that John not eat vegetables. $\% \diamond > \neg$

(Cormack & Smith 2002:13, (29a))

1) The mild markedness of this example could be due to the fact that, in the case of question-answer pairs, some informants prefer a fragment answer over VP ellipsis.

b. He can not go to this party.

= It is not the case that he is permitted to go to this party. $\neg > \Diamond$

= It is permitted that he not go to this party. $\% \Diamond > \neg$

(Iatridou & Sichel 2011:598, (4b))

Craenenbroeck and Temmerman (2017) report that most speakers can only interpret the object negative indefinite DP in (20) as scoping over the modal *can* and a smaller set of speakers allow the inverse scope reading.

(20) John can do no homework tonight.

= It is not the case that John is permitted to do homework tonight. $\neg > \Diamond$

= It is permitted that John not do any homework tonight. $\% \Diamond > \neg$

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:41, (15))

Consider VP ellipsis data in (21). As pointed out by Craenenbroeck and Temmerman, the data is not allowed in the reading where negation outscopes the modal for native speakers.

(21) A: Who can offer no help?

B: %Quentin Tarantino can ~~<offer no help>~~. $*\neg > \text{can}, \% \text{can} > \neg$

(taken from Craenenbroeck and Temmerman 2017:41, (2/16))

In short, a negative indefinite inside a VP ellipsis site cannot scope outside of that ellipsis site.

Based on the data discussed so far, we arrived at the following assumption. We assume that timing that played a crucial role in our analysis of the main proposal. As exemplified in (21), the timing of the Identity Condition/Parallelism in ellipsis precedes the timing of a negative indefinite *no* taking scope above the modal *can*. We suspect that a violation of the condition which play a role in rendering wide scope impossible. In other words, scope interaction of non-verbal negation is not working at the syntax level. In doing so, it blocks meeting the Identity Condition/Parallelism on ellipsis. More generally, the modal *can* is interpreted at the Conceptual-Intensional level. The difference is material for the current discussion.

3. Negation under Fragmenting

3.1. NPI under Fragmenting

In what follows, we show how this accounts for NPI negation under fragments.

(22) (Valmala's (23))

Q: What doesn't Max want to read?

A: Any mystery novels.²⁾

(23) (Den Dikken et al.'s (12b))

Q: What didn't John buy?

A: ?Any wine.

(24) a. Q: (I know some of the books that Max did read, but) what DIDN'T he read?

A: Any books by Stephen King.

b. Q: Which files shouldn't I delete?

A: Any of them!

We found that the same behavior of English negative indefinites in fragments just like VP ellipsis examples discussed in the previous section. We can find that the examples in (22)-(24) are acceptable since they satisfy the identity condition. Summing up, we have seen that Identity condition is needed as well as Parallelism in terms of ellipsis. The investigation is based on the similarity for negative indefinites under VP ellipsis and fragments.

4. Conclusion

What is important for purpose of current discussion is that we need to adopt something like Parallelism (or Identity condition). Otherwise, there remain some puzzling facts, such as (3d). The arguments are provided based on the behavior of English negative indefinites under certain ellipsis environments. Our analysis is more promising than Craenenbroeck and Temmerman (2017)'s suggestion.

References

- Craenenbroeck, J., & Temmerman, T. (2017). How (not) to elide negation. *Syntax*, 20(1), 41-76.
- De Clercq, K. (2010). Neg-shift in English: Evidence from PP-adjuncts. In *12th Seoul international conference on Generative Grammar (SICOGG XII): Movement in minimalism*. Hankuk.
- De Clercq, K., Haegeman, L., & Lohndal, T. (2011). Medial position adjunct PPs in

2) (i) (Merchant's claim:) NPIs cannot be fragment answers in English (Merchant's (105))
 Q: What didn't Max read?
 A: *Anything.

English and the encoding of sentential negation.

- Den Dikken, M., & Giannakidou, A. (2002). From hell to polarity: “Aggressively non-D-linked” wh-phrases as polarity items. *Linguistic Inquiry*, 33(1), 31-61.
- Giannakidou, A. (1998). Polarity sensitivity as (non) veridical dependency. Amsterdam: John Benjamins.
- Haegeman, L. (1995). The syntax of negation (Vol. 75). Cambridge University Press.
- Hardt, D. (1993). Verb phrase ellipsis: Form, meaning, and processing. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The cambridge grammar of english. Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (2001). What VP ellipsis can do, and what it can't, but not why. In *The handbook of contemporary syntactic theory*, ed. M. Baltin & C. Collins, 439-479. Oxford: Blackwell.
- Ladusaw, W. A. (1980). Polarity Sensitivity as Inherent Scope Relations.
- Merchant, J. (2013a). Polarity items under ellipsis. In *Diagnosing syntax*, ed. L. Cheng & N. Corver, 441-462. Oxford: Oxford University Press.
- Sag, I. A. (1976). Deletion and logical form. Ph.D. dissertation, MIT, Cambridge, MA. i
- Svenonius, P. (2002). Strains of negation in Norwegian. *Working papers in Scandinavian syntax*, 69, 121.
- Fiengo, R., & May, R. (1994). *Indices and identity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Valmala, V. (2007). The syntax of little things. In *17th Colloquium on Generative Grammar*, Girona.

‘Wh’-movement and ‘Wh’-in-situ in Korean/Japanese/English/Chinese

Myung-Kwan Park, Junhyeok Kwon
(Dongguk University)

1. Introduction

This study shows how in-situ *wh*-phrases are licensed by comparing the *wh*-in-situ and *wh*-movement languages, Korean, Japanese, English, and Chinese. Below suggests the typology of associating a *wh*-phrase to a complementizer element:

□ the typology of associating a Wh-phrase to a Comp element

- (i) overt Move (‘internal Merge’)
- (ii) covert Move
- (iii) unselective Binding¹⁾
- (iv) feature movement
- (v) Agree

2. The syntactic ways of associating a Wh-phrase to a Comp element

2.1 One Wh-phrase

Followings are sentences containing one *wh*-phrase in Korean, Japanese, English and Chinese, respectively.

[Set 1] One Wh-phrase

- (1) 철이는 [순이가 무엇을 먹었는지] 알고 있니?
cf. 철이는 [순이가 무엇을 먹었는지] 알고 있노?

1) Unselective binding is the idea that certain quantificational elements will bind any and all unbound variables in its scope. It often comes up in semantics when there is something like a modal, say, which seems to block other quantificational elements from binding something (a time variable or a world variable or whatever). You'd say that the thing unselective binds whatever unbound variables there are, and therefore nothing else can bind them because they're already bound.

- (2) 철이는 [순이가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있니?
cf. 철이는 [순이가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있노?
- (3) John-wa [Mary-ga nani-o tabeta ka] sitteiru no?
John-TOP Mary-NOM what-ACC ate Q know Qx
'Does John know [what Mary ate]?'
- (4) John-wa [Mary-ga nani-o tabeta kadouk] sitteiru no?
John-TOP Mary-NOM what-ACC ate whether know Q
'(Lit.) Does John know [whether Mary ate what]?'
- (5) a. Do you wonder who Mary saw at the rally?
b. *Do you think that Mary saw who at the rally?
c. *Do you wonder whether Mary saw who at the rally?
d. ??Who do you wonder whether Mary saw at the rally?
- (6) Ni xiang-zhidao Zhangsan mai-le shenme?
you want-know Zhangsan buy-PERF what
'(Lit.) you wonder what Zhangsan bought?'
'#What do you wonder whether Zhangsan bought?'
- (7) Ni xiang-zhidao Zhangsan shi-bu-shi mai-le shenme?
you want-know Zhangsan be-not-be buy-PERF what
'(Lit.) you wonder whether Zhangsan bought something/#what?'
'??What do you wonder whether Zhangsan bought?'

The sentences of [Set 1] with one *wh*-phrase display that the *wh*-phrase is associated, in-situ or not, to the closest [+Wh] Comp.

Argument Wh within islands

Unlike *wh*-movement languages like English, *wh*-in-situ languages shows that in-situ *wh*-arguments are not sensitive island effects.

- (8) [누가 선택한] 책이 흥미 있노?
(9) 순이가 [철이가 누구를 비난했기 때문에] 화가 났노?
- (10) John-wa [Mary-ni nani-o ageta] hito-o sitteiru no?
John-TOP Mary-DAT what-ACC gave person-ACC know Q
'Lit. John knows [the person who gave what to Mary]?'
- (11) John-wa [Mary-ga nani-o tabeta node] okotteiru no?
John-TOP Mary-NOM what-ACC ate because is-angry Q

‘Lit. John is angry [because Mary ate what]?’

(12) *What_{t1} does John know [the person that gave t₁ to Mary]?

(13) *What is John angry [because Mary ate t₁]?

(14) [shei xie de shu] zui youqu?

who write DE book most interesting

‘Lit. Books that who wrote are the most interesting?’ (Huang 1982:526)

(15) Lisi [yinwei Zhangsan gen shei shuohua] hen shengqi?

Lisi because Zhangsan with whom speak very angry

‘Lit. Lisi was angry [because Zhangsan talked with who]?’

Adjunct Wh within islands

As opposed to in-situ *wh*-arguments, in-situ *wh*-adjuncts are sensitive to island effects in *wh*-in-situ languages as shown below:

(16) a. *[철이가 왜 선택한] 책이 흥미 있노?

b. *철이는 [순이가 왜 돌이를 비난했기 때문에] 화가 났노?

c. *철이는 [순이가 왜 그 책을 선택했는지 아닌지] 알고 있니?

d. 철이는 [순이가 왜 그 책을 선택했다고] 생각하노?

(17) a. *John-wa [Mary-ni naze hon-o ageta] hito-o sitteiru no?

John-TOP Mary-DAT why book-ACC gave person-ACC know Q

‘Lit. John knows [the person who gave a book to Mary why]?’

b. *John-wa [Mary-ga naze keeki-o tabeta node] okotteiru no?

John-TOP Mary-NOM why cake-ACC ate because is-angry Q

‘Lit. John is angry [because Mary ate a piece of cake why]?’

c. *John-wa [Mary-ga naze keeki-o tabeta ka-dooka] sitteiru no?

John-TOP Mary-NOM why cake-ACC ate whether know Q

‘Lit. John knows [whether Mary ate a piece of cake why]?’

(18) a. *[ta weisheme xie de shu] zui youqu?

he why write DE book most interesting

‘Lit. Books that he wrote why are the most interesting?’ (Huang 1982:527)

b. *Lisi [yinwei Zhangsan weishenme gen Mali shuohua] hen shengqi?

Lisi because Zhangsan why with Mary speak very angry

‘Lit. Lisi was angry [because Zhangsan talked with Mary why]?’

c. Zhangsan xiang zhidao [shei weishenme mai-le diannao]?

Zhangsan want-know who why buy-PERF computer

‘Lit. Zhangsan wonders why who bought a computer.’²⁾

[Test I(i): Wh-phrase and universal QP interaction]

- (19) a. 철이는 [모든 남학생이 무엇을 주었다는 그 여학생을] 본 적이 있니/노?
 b. 김선생님은 [모든 학생이 어떤 책을 읽었기 때문에] 기뻐했니/노?

- (20) a. John-wa [subete-no gakusei-ga dono hon-o yonda toitu]
 John-TOP every-GEN student-NOM which book-ACC read Comp
 uwasa-o kiita no?
 rumor-ACC heard Q
 ‘Lit. John heard the rumor that every student had read which book?’
 b. John-wa [subete-no gakusei-ga dono hon-o yonda node]
 John-TOP every-GEN student-NOM which book-ACC read because
 manzoku-siteiru no?
 is-satisfied Q
 ‘Lit. John is satisfied because every student read which book?’
 (Abe 2017:27)

- (21) ??Who do you wonder whether every student saw at the rally?

- (22) a. Ni xiang-zhidao meigeren shi-bu-shi dou kandao shenme?³⁾
 you want-know everyone be-not-be all saw what
 ‘Lit. you wonder whether everyone saw what?’ (Aoun and Li 1993:84)
 ‘What do you wonder whether everyone saw?’
 b. Zhangsan xiangxin mei-ge xuesheng mai-le na-ben shu de
 Zhangsan believe every-CL student buy-PERF which-CL book DE
 shuofa?
 claim
 ‘Lit. Zhangsan believes the claim that every student bought which book?’
 (Abe 2017:27)

[Test II-(i): Negative QP and Wh-phrase interaction]

In Korean and Japanese, when an in-situ *wh*-element is preceded by a negative QP, the sentence is ungrammatical. On the other hand, when an in-situ *wh*-element is scrambled to precede a negative QP, the sentence is remedied.

- (23) a. *Amwuto mwues-ul sa-ci anh-ass-ni?

2) Unlike *wh*-arguments inside an *wh*-island, *weishenme* ‘why’ in (26c) is unambiguous, necessarily taking embedded scope. The fact that this *wh*-adjunct cannot take matrix scope indicates that it is sensitive to *wh*-islands.

3) The following sentence sounds more natural:

(i) Ni shi-bu-shi xiang-zhidao meigeren dou kandao?

anyone what-Acc buy-Nm not.do-Pst-Q

‘What did no one buy?’

- b. mwues-ul_i amwuto t_i sa-ci anh-ass-ni?

what-Acc anyone buy-Nm not.do-Pst-Q

‘What did no one buy?’

(Japanese: Tomioka 2007)

- (24) a. *Daremo nani-o yom-ana-katta-no?

anyone what-acc read-neg-past-Q

‘What did no one read?’

- b. Nani-o_i daremo t_i yom-ana-katta-no?

what-acc anyone read-neg-past-Q

‘What did no one read?’

- (25) a. Which book did no one give ___ to John?

- b. Which picture did very few children want to show ___ to Prof. Kim?

(adapted from Pesetsky 2000:61, (100a) and (102a))

- (26) a. Meiyouden gan gen shei dajia? (Soh 2005)

nobody dare with who fight

‘Who does nobody dare to fight with?’

- b. Henshaoren gan gen shei dajia? (Soh 2005)

Few.person dare with who fight

‘Who do few people dare to fight with?’

(Huang 1982, pp. 263-267)

==>

Korean	Agree (not feature movement, because of island-insensitivity in this language; contrary to Pesetsky (2000))
Japanese	Agree (not feature movement, because of island-insensitivity in this language)
English	overt XP movement
Chinese	overt XP movement [because of the absence of the Q-marker in Chinese, overt XP movement is required; However, because of the absence of the Wh-feature, the tail but not the head of the Wh-chain is overtly realized.

==> Adjuncts always undergo overt XP movement (being subject to the island constraint).

2.2 Two Wh-phrases

The next [Set 2] consists of sentences with two wh-phrases in Korean, Japanese, English and Chinese, respectively.

[Set 2] Two Wh-phrases

- (27) a. Zhangsan xiang-zhidao [shei mai-le shenme]? (matrix scope - possible)
 Zhangsan want-know who buy-PERF what
 ‘Lit. Zhangsan wonders who bought what?’ (Huang (1992))
 b. ??Zhangsan xiang-zhidao [shei shi-bu-shi mai-le #shenme]?
 Zhangsan want-know who be-not-be buy-PERF what
 b’. Zhangsan xiang-zhidao [na-ge ren shi-bu-shi mai-le na-ge]?
 Zhangsan want-know which person be-not-be buy-PERF which thing
 ‘Lit. Who does Zhangsan wonder whether he bought what/which?’
 (matrix scope - obligatory)
- (28) a. 철이는 [누가 무엇을 먹었는지] 알고 있니?
 (cf. *철이는 [누가 무엇을 먹었는지] 알고 있노?)
 b. 철이는 [누가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있니?
 (cf. *철이는 [누가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있노?)
- (29) a. John-wa [dare-ga nani-o tabeta ka] sitteiru no?
 John-TOP who-NOM what-ACC ate Q know Q
 ‘John knows [who ate what]?’
 (matrix scope - possible Saito (XXXX); impossible Abe - (perl. commu.))
 b. John-wa [dare-ga nani-o tabeta kadouka] sitteiru no?
 John-TOP who-NOM what-ACC ate whether know Q
 ‘Lit. John knows [whether who ate what]?’
- (30) a. Do you remember where John bought what?
 b. Do you remember what John bought where?
 c. *Do you remember whether John bought what where?
 d. ?(?)Where do you remember whether John bought what?
 (matrix scope - impossible)

=====

[Test I(ii): Wh-phrase and universal QP interaction]

- (31) Zhangsan xiang-zhidao [mei-ge xuesheng song-le shenme gei shei]?

Zhangsan want-know every-Cl student give-as-present-PERF what to who
 'Lit. Zhangsan wonders who every student gave what to whom as a present?'

==> specific reading of the matrix scoped wh-element

(32) 철이는 [모든 남학생이 누구에게 무엇을 주었는지] 알고 있니?

(33) a. Does John wonder what every student gave to who?

b. ?(?)Who does John wonder what every student gave to?

==> specific reading of the matrix scoped wh-element

[Test II-(ii): Negative QP and Wh-phrase interaction]

(34) a. Meiyou ren jieshao na-ge xuesheng gei na-ge laoshi
 No body introduced which-l student to which-Cl teacher
 'Nobody introduced which student to which teacher?'

b. na-ge xuesheng, meiyou ren jieshao gei na-ge laoshi
 'Which student, did nobody introduce to which teacher?'

c. gei na-ge laoshi, meiyou ren jieshao na-ge xuesheng
 'To which teacher, did nobody introduce which student?'

(35) a. ??Which boy did no one introduce which girl to?

b. Which girl did no one introduce to which boy?

(36) a. 무엇을 아무도 누구에게 주지 않았노?

b. 누구에게 아무도 무엇을 주지 않았노?

==> English: overt XP movement for Wh₂

for Wh₂ in Korean: Agree (maybe, feature movement)

for Wh₂ in Japanese: Agree (maybe, feature movement)

for Wh₂ in Chinese: overt XP movement [because of the absence of the Q-marker in Chinese, overt XP movement is required; However, because of the absence of the Wh-feature, the tail but not the head of the Wh-chain is overtly realized.

2.3 Wh-phrases in different clauses

[Set 3] One Wh-phrase in matrix clause while the other Wh-phrase in the embedded clause

(37) 누가 [순이가 무엇을 먹었는지] 알고 있니?

(38) 누가 [순이가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있니?

- (39) dare-ga [Mary-ga nani-o tabeta ka] sitteiru no?
 who-Nom Mary-NOM what-ACC ate Q know Q
 ‘(Lit.) Who knows [what Mary ate]?’
- (40) dare-ga [Mary-ga nani-o tabeta kadouk] sitteiru no?
 who-Nom Mary-NOM what-ACC ate whether know Q
 ‘(Lit.) Who knows [whether Mary ate what]?’
- (41) a. Who wonders who Mary saw at the rally?
 b. ()Who wonders whether Mary saw who at the rally?
 (ok with the matrix reading of the embedded ‘who’ to Michael Barrie
 <September 24, 2017>)
 c. Who wonders where Mary saw who?
- (42) shei xiang-zhidao Zhangsan mai-le shenme?
 who want-know Zhangsan buy-PERF what
 ‘Lit. Who wonders what Zhangsan bought?’
- (43) a. shei xiang-zhidao Zhangsan shi-bu-shi mai-le na-ge?
 shei want-know Zhangsan be-not-be buy-PERF which thing
 ‘Lit. Who wonders whether Zhangsan bought which thing?’
- b. Zhangsan xiang-zhidao [Lisi shi-bu-shi mai-le na-ge]?
 Zhangsan want-know Lisi be-not-be buy-PERF which thing
 ‘Lit. Zhangsan wonders whether Lisi bought what?’
 (43a) vs. (43b): no differences

=====

[Test I(ii): Wh-phrase and universal QP interaction]

- (44) a. 누가 [모든 환자가 무엇을 먹었는지] 알고 있니?
 b. 누가 [모든 환자가 무엇을 먹었다고] 알고 있니?
- (45) 누가 [모든 환자가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있니?
 cf. 누가 [모든 환자가 무엇을 먹었는지 아닌지] 알고 있노?
 <with the tone of ‘무엇’=what>
- (46) a. dare-ga [subete-no gakusei-ga nani-o tabeta ka] sitteiru no?
 who-Nom every-GEN student-Nom what-ACC ate Q know Q
 ‘(Lit.) Who knows [what every student ate]?’

- b. dare-ga [subete-no gakusei-ga nani-o tabeta to] omotteiru no?
 who-Nom every-GEN student-Nom what-ACC ate Comp think Q
 ‘(Lit.) Who thinks [that every student ate what]?’
- (47) dare-ga [subete-no gakusei-ga nani-o tabeta kadouk] sitteiru no?
 who-Nom every-GEN student-Nom what-ACC ate whether know Q
 ‘(Lit.) Who knows [whether every student ate what]?’
- (48) a. Who wonders where everyone saw who?
 b. ?Who wonders whether everyone saw who at the rally?
 <with the matrix scope reading of the embedded “who”>
 c. Who thinks that everyone saw who at the rally?
- (49) a. shei xiang-zhidao mei-ge xuesheng mai-le shenme?
 who want-know every-Cl student buy-PERF what
 ‘Lit. Who wonders what every student bought?’
 b. shei xiangxin mei-ge xuesheng mai-le shenme?
 who believe every-Cl student buy-PERF what
 ‘Lit. Who believes that every student bought what?’
- (50) shei xiang-zhidao mei-ge xuesheng shi-bu-shi mai-le shenme?
 shei want-know every-Cl student be-not-be buy-PERF what
 ‘Lit. Who wonders whether every student bought what?’
- ==> “additional Wh-effects”
 ==> English: overt XP movement for the embedded Wh
 for the embedded Wh in Korean: Agree (maybe, feature movement)
 for the embedded Wh in Japanese: Agree (maybe, feature movement)
 for the embedded Wh in Chinese: overt XP movement [because of the absence
 of the Q-marker in Chinese, overt XP movement is required: However, because of
 the absence of the Wh-feature, the tail but not the head of the Wh-chain is
 overtly realized.

한국영어학회/한국교육과정평가원 2017년도 추계 공동학술대회

L2 Processing of Filled-Gap Effects in English: An ERP study

김재준, 정원일
(동국대학교)

Introduction

- With the start of the experimental tools to test linguistic phenomena, many researches on L1 speakers in filler-gap dependency are actively conducted so far.
- However, in terms of the relationship between working memory and L2's electrophysiological processing, studies concerning Korean learners of English are somehow insufficient.

Introduction

- ERP (event-related potential) is used to observe the brain waves of the L2 processing in real time.
- Present study is going to illuminate the individual differences in real-time processing mechanisms that are recruited by Korean learners of English in dependency processing, using event-related potentials paradigm.

Previous studies: Behavioral

- **Johnson et al.'s (2016) results**
 - Both L1 and L2 speakers posit gaps in its proper position, but not in the case of the island conditions.
 - No relation between working memory and filled-gap effects in islands
 - Significant relationships between working memory and the wh-dependency processing

Previous studies: ERPs

□ Covey et al.'s (2017) results

- **Subject filled gap**
 - N400 in Wh-extraction
 - Parser makes predictions prior to the gap
 - Higher Stroop scores lead to the higher ability to predict gaps
- **Object filled gap**
 - Non-islands: N400 in Wh-extraction
 - Higher Stroop scores lead to the higher ability to predict gaps
- **Gap site**
 - P600 effects in both island and non-island conditions
 - Parser was able to process dependency
 - Stroop scores were connected to the P600 effect in non-island conditions only

Research questions

- **Q1**
Whether Korean learners of English show filled-gap effects in grammatically licensed potential gap positions during the processing of wh-dependency.
- **Q2**
Whether Korean learners of English do not show filled-gap effects within grammatically unlicensed positions, during the processing of wh-dependency.
- **Q3**
Whether there is a relationship between working memory and filled-gap dependency resolution in case of L2 speakers (Korean learners of English)

Experiment: material design

- Based on Johnson et al.'s (2016) research,
- Non-island, No extraction
 - (a) My father asked if the teacher had found Mary beside his friend at the graduation.
- Non-island, Wh-extraction
 - (b) My father asked who the teacher had found Mary beside _____ at the graduation.
- Island, No extraction
 - (c) My father asked if the teacher that had found Mary at the graduation had invited his friend to the weekend party.
- Island, Wh-extraction
 - (d) My father asked who the teacher that had found Mary at the graduation had invited _____ to the weekend party.

Experiment:

- Participants: 15 Korean learners of English,
 - Comparison between TOEIC (mean: 903, SD: 59)
 - English Placement test scores (mean: 75%, SD: 12)
- Materials: 120 sentences in 4 conditions (2x2)

Island	Wh- Extraction	Number of Sentences
N	N	30
N	Y	30
Y	N	30
Y	Y	30

Experiment: procedures

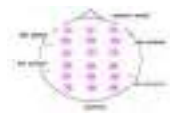
- Phrase -by-Phrase
 - RSVP (rapid serial visual presentation) format
- Participants pressed one of the two buttons (“Yes” or “No”) on a response box to decide whether the sentence presented on the screen makes sense.

Experiment: procedures

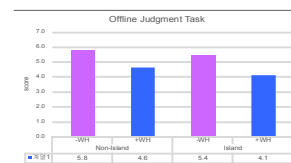
- Working Memory Task
 - Number stroop task
 - Counting span task
 - Reading span task
- Offline Test
 - English placement test (Oxford)
 - Judgment test

Experiment: ERP recordings analysis

- ERP recordings
 - Electroencephalograms (EEGs) were recorded from 30 Ag/AgCl electrodes, mounted in an electrode cap (Neuroscan Quikcap, USA)
- Data analysis
 - 6 Regions of Interest (ROIs) in the ANOVAs



Results: offline task



A significant effect of Island: $F(1,14)=5.89$, $p<0.05$
 A significant effect of WH: $F(1,14)=8.88$, $p<0.01$

Results: working memory task

- Stroop effect: neutral vs. interference
 - $F(1,14)=9.05, p<0.01$
- Counting span effect: control vs. recall
 - *no effect*
- Reading span vs. Counting span:
 - A significant effect: $F(1,14)=5.72, p<0.05$
 - No correlation

Table 1

Condition	Subject filled gap		Object filled Gap	
	Subject	Verb	Object	
Non-island	X	N400	X	
Island		P600	N400	

Results: ERP

Condition	Subject filled gap		Object filled Gap	
	Subject	Verb	Object	
Non-island	X	N400	X	
Island		P600	N400	

References

- Johnson, Adrienne, Robert Fiorentino, and Alison Gabriele. 2016. Syntactic constraints and individual differences in native and non-native processing of wh-movement. *Frontiers in psychology* 7.
- Covey, Lauren, Alison Gabriele, and Robert Fiorentino. 2017. Investigating Island Sensitivity in the Processing of Wh- Dependencies: An ERP Study. *Open Science Framework*.

Syntactic Adaptation during L2 Comprehension

신정아, 서혜진, 김유래

(동국대학교)

Many researchers have extensively investigated how people resolve syntactically ambiguous sentences (Pickering & van Gompel, 2006). To figure out the nature of syntactic processing or parsing, it is necessary to grasp when various sources of information are activated to decide the structure of the syntactically ambiguous sentences. One of the methods to examine syntactic processing is a structural priming paradigm. Structural priming refers to speakers' tendency to repeat the same structural pattern as one that was previously experienced (Bock, 1986). The previous studies on structural priming have revealed that L1 speakers present an ability to use the abstract syntactic representations in memory. However, some structures (e.g., English reduced relative clauses) lead to priming effects only when the prime and target share the same verb (Tooley, Traxler, & Swaab, 2009). This result is consistent with Chinese L2 learners' comprehension. Wei et al. (2017) conducted the structural priming for Chinese L2 learners with the experimental materials modified from Tooley et al. (2009). Chinese L2 learners only showed robust priming effects when prime and target involve the same verb.

Our current study examined this issue in terms of syntactic adaptation. We investigated the manner in which the human language comprehension system, particularly L2 learners' comprehension system, adapts to shifts in probability distributions over syntactic structures, given experimentally controlled experience with those structures. We used 20 sets of the experimental materials selected from Tooley et al. (2009) in two conditions (repeated/synonymous verbs and easy/difficult verbs based on the vocabulary for Korean L2 speakers). In addition, to examine vocabulary affects how Korean L2 learners of English process, we classified levels of difficulty based on the English textbooks, which the L2 learners use at school. The experiment was conducted online using the internet-based paradigm (IBEX, Drummond, 2014) in a self-paced reading task including comprehension check-up questions. The preliminary data showed no significant difference between the repeated verb and synonymous verb conditions in structural priming. However, marginal effects of trials were found, indicating that participants adapted to the presented syntactic representations. This tendency can be discussed in terms of L2 learners' syntactic adaptation and learning: given exposure to new evidence about probability distributions over syntactic structures in English, L2 learners are able to update their beliefs about these probability distributions, reflected in reading times.

References

Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive psychology*, 18(3),

355-387.

Drummond, A. (2014). *Ibex farm*. Online server: <http://spellout.net/ibexfarm>.

Pickering, M. J., & van Gompel, R. P. (2006). Syntactic parsing. *Handbook of psycholinguistics*, 2, 455-503.

Tooley, K. M., Traxler, M. J., & Swaab, T. Y. (2009). Electrophysiological and behavioral evidence of syntactic priming in sentence comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(1), 19-45.

Wei, H., Boland, J. E., Brennan, J., Yuan, F., Wang, M., & Zhang, C. (in press) Lexicalized structural priming in second language online sentence comprehension. *Second Language Research*.

워크숍 1:

Grammaticalization of Adpositions in English



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

On Grammaticalization of Prepositions in English: A Comparative and Typological Review

Seongha Rhee (Hankuk University of Foreign Studies)

All languages are thought to have grammatical devices to encode the relationship among nominal constituents in a sentence, be they structural (such as word order) or morphological (such as inflection) or lexical (such as adpositions). Grammaticalization theory has attracted the attention of researchers across languages who investigate the diachronic paths of grammatical forms and their synchronic effects. In addition to research on individual grammatical forms, recent contributions from cognitive linguistics, language typology, corpus linguistics, discourse analysis, and related fields helped to better understand how linguistic forms arise, how they interact with other grammatical forms, how they change through space and time, and how they become fossilized or even lost eventually.

This workshop explores the synchronic manifestations and diachronic emergence of prepositions in English. Development of grammatical forms in English has been discussed from early grammaticalization studies, as shown in the literature that contributed to introducing this new panchronic approach (Lehmann 1995[1982], Heine et al. 1991, Hopper and Traugott 2003[1993], among others). In addition to edited volumes on English grammaticalization (Rissanen et al. 1997, Fischer et al. 2000, Lindquist & Mair 2004, Lenker & Meurman-Solin 2007, among others), a number of grammaticalization research studies in English has addressed grammaticalization of prepositions, e.g., Chung 2003, Hoffmann 2005, Baik 2005, Rhee 2006, Ahn 2007, Eom 2007, Yae 2008, Yi 2009, Lee 2010, Ahn 2015, Kim 2017, *inter alia*.

With the aim of deepening our understanding of the emergence of grammatical forms in English, this workshop intends to bring together scholars working in the grammaticalization approach to present their research on grammaticalization of prepositions in English.

Sunhee Yae discusses the grammaticalization of topic markers in English. Topic markers have an essential function of establishing a discourse subject between interlocutors. English, however, for its being a subject-oriented language, is largely regarded as a language in which topic markers are not, or very weakly, grammaticalized. This presentation will thus focus on the topic markers to shed a new light in grammaticalization studies.

Kyou-Dong Ahn discusses disjunctive perspective on grammaticalization of English complex prepositions. Grammaticalization of complex prepositions involves diverse mechanisms and thus their analysis may involve diverse perspectives. The author assumes the disjunctive perspective on the grammaticalization of complex prepositions for a coherent account of grammaticalization.

Junghye Baik discusses the emergence of the motivative prepositions in English focusing on the complex prepositions *in need of* and *by virtue of*. Since motivative markers signal causal relationship, which is conceptually primitive, they are prominent in adpositional functions across language. This presentation traces the historical trajectories of these two motivative prepositions and shows their synchronic functions.

Eunmi Kim discusses the emergence of the paradigm of cause markers from prepositions. Causality, a conceptually prominent notion, is encoded by various forms in English. The author examines cause-encoding prepositions from a panchronic perspective and show how they are grounded in their schematic meanings and semantic networks, and how diverse mechanisms come into play in the development.

Hyunsook Lee discusses the grammaticalization of the English preposition *regarding*. English has a number of verb-derived prepositions through gerundival constructions. The preposition *regarding* is among such cases that originated from a gerundival verb constructions. The author presents an elegant analysis as to how syntactic and semantic changes pushed the form from a verb to a preposition.

Bibliography

- Ahn, Mi-Kyung. 2007. Grammaticalization of causal prepositions: With reference to *because of*, *on account of*, and *by reason of*. *Discourse and Cognition* 14.2: 99-115.
- Ahn, Kyou-Dong. 2015. A usage-based approach to grammaticalization of non-gradual complex prepositions in English. Ph.D. dissertation, Hankuk University of Foreign Studies.
- Baik, Junghye. 2005. Semantic changes of relational nouns into prepositions of English: A grammaticalization perspective. *The Journal of Linguistic Science* 33: 111-128.

- Chung, Eun. 2003. A study on changes in functions and meaning of the word across: From a grammaticalization perspective. *The Journal of Linguistic Science* 25: 257-276.
- Eom, Sujin. 2007. At the borderland of prepositions: English complex prepositions at incipient grammaticalization. *Proceedings of the 3rd International Conference on Discourse and Cognitive Linguistics: Cognition, Meaning, Implicature and Discourse*, July 5-7, 2007, Korea University, Seoul, 85-95.
- Fischer, Olga, Anette Rosenbach, & Dieter Stein. 2000. *Pathways of Change: Grammaticalization in English*. Amsterdam: Benjamins.
- Heine, Bernd, Ulrike Claudi, & Friederike Hünemeyer. 1991. *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hoffmann, Sebastian. 2005. *Grammaticalization and English Complex Prepositions: A corpus-based study*. London: Routledge.
- Hopper, Paul J. & Elizabeth C. Traugott. 2003[1993]. (2nd ed.) *Grammaticalization*. Cambridge: CUP.
- Kim, Eunmi. 2017. Causality-encoding of at and by in emotion constructions in English. *Australian Journal of Linguistics* 37: 1-18.
- Lee, Hyunsook. 2010. From epistemic verbs to concessives. *Discourse and Cognition* 17.3: 201-221.
- Lehmann, Christian. 1995[1982]. *Thoughts on Grammaticalization*. Newcastle: Lincom Europa.
- Lenker, Ursula & Anneli Meurman-Solin (eds.) 2007. *Connectives in the History of English*. Amsterdam: Benjamins.
- Lindquist, Hans & Christian Mair. 2004. *Corpus Approaches to Grammaticalization in English*. Amsterdam: Benjamins.
- Rhee, Seongha. 2006. A cognitive comparative analysis of spatial concepts in English and Korean. *Discourse and Cognition* 13.1: 133-161.
- Rissanen, Matti, Merja Kytö, & Kirsi Heikkonen (eds.) 1997. *Grammaticalization at Work: Studies of long-term developments in English*. Berlin: Mouton.
- Yae, Sunhee. 2008. The grammatical evolution of concessive prepositions *despite* and *in spite of*. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 8.3: 317-336.
- Yi, Hye-Won. 2009. Semantic and functional changes of English *up*: A grammaticalization perspective to heterosemy. MA thesis. Hankuk University of Foreign Studies.

Prepositional Topic Markers in English: Cases on 'As'-prefixed forms

Sunhee Yae
(Chung-Ang University)

영어의 전치사에 대한 연구는 그동안 많은 관심을 받아왔다(Schwenter & Traugott, 1995; Rhee, 2002a & 2002b; Hoffmann, 2005; Brems & Hoffmann, 2017). 전치사 중에서 담화나 텍스트에서 주제를 도입할 때 쓰이는 주제표지어에 대한 연구도 이미 많이 진행되었고, 그 연구 대상은 아래의 <표 1>과 같이 다양하다.

	category	preposition
1	primary preposition	<i>on</i>
2	secondary preposition	<i>about</i>
3	complex preposition (PNP)	<i>with reference to, in relation to, in respect of, in regard to, with regard to, in respect of, with respect to, in terms of</i>
4	'as' prefixed preposition	<i>as for, as to, as concerning, as concerns, as regards, as relates, as respects, as touching,</i>
5	verb-derived preposition	<i>regarding, concerning, respecting, relating to, touching(old use)</i>
6	etc.	<i>re, anent</i>

<표 1: Prepositional Topic Markers in English>

본 논문에서는 <표 1>에서 4번의 *as*와 함께 오는 주제표지어 *as for, as to, as concerning, as concerns, as regards, as relates, as respects, as touching*를 다루어본다.

OED에 따르면, *as to*와 *as for*에서 *as*는 'as far as'와 'so far as'의 의미로 전치사 *to*와 *for*가 지시하는 내용을 한정해 준다. OED에 따르면, *as concerning, as concerns, as regards, as relates, as respects, as touching*와 같은 *as*와 동사가 결합한 형태에서 *as*는 'as far as it concerns' 혹은 'in the degree, manner, or case in which it concerns'의 의미이다.

OED에 따르면, *as to*는 1375년에 처음으로 문증되고 *as for*는 1449년에 처음으로 문증된다. OED에 따르면, *as touching*은 1376년에 처음으로 문증되고 *as concerning*은 1535년에 처음으로 문증된다. 동사의 3인칭단수 현재를 나타내는 '-s'가 붙는 *as concerns, as regards, as relates, as respects*는 1750년 이후에 등장하는 것으로 보인다. OED와 함께, 통시적 영어코퍼스인 HC 및 ARCHER와 공시적 영어코퍼스인 BNC를 통해 이 형태들이 출현하고 사라지는 시기를 비교해본다. 또한, 이 코퍼스들을 통해 이들이 layer를 이루면서 장르 분포와 연어관계에 있어 어떤 차별적 특징들을 보이는지 분석한다. 마지막으로,

as-prefixed forms의 문법화에 대한 동기를 문법화 메카니즘으로 밝혀본다.

References

- Brems, L. & S. Hoffmann. 2017. Approaches to grammaticalization and lexicalization. In Laurel Brinton (ed.) *English Historical Linguistics*. 131-157. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Hoffmann, S. 2005. *Grammaticalization and English Complex Prepositions: A Corpus-based Study*. London and New York: Routledge.
- Rhee, S.-h. 2002a. Grammaticalization of *a*-Derivative Prepositions in English. *The Journal of Linguistic Science* 21, 133-156.
- Rhee, S.-h. 2002b. Grammaticalization of *be*-derivative prepositions in English. *Discourse and Cognition* 9, 146-166.
- Schwenter, S. A. & E. C. Traugott. 1995. The semantic and pragmatic development of substitutive complex prepositions in English. *Historical pragmatics*. 244-273. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Corpora and Dictionary

- ARCHER = A Representative Corpus of Historical English Registers 3.2.
1 9 9 0 - 1 9 9 3 / 2 0 0 2 / 2 0 0 7 / 2 0 1 0 / 2 0 1 3 .
www.alc.manchester.ac.uk/subjects/leh/research/projects/archer/
- BNC = British National Corpus, version 3 (BNC XML edition). 2007.
www.natcorp.ox.ac.uk
- HC = The Helsinki Corpus of English Texts: Diachronic and Dialectal. 1991.
www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/HelsinkiCorpus/
- Oxford English dictionary*. 2nd edition. Oxford: Oxford UP, 1991.

syae@cau.ac.kr

The Emergence of the Motivative Prepositions in English: With Reference to *in need of* and *by virtue of*

Baik Junghye
(Sahmyook University)

Crosslinguistically, adpositions (i.e. prepositions or postpositions), as grammatical markers, do have both semantic complexity and diverse functional characteristics depending on their sentential contexts (Heine et al. 1991, O'Dowd 1998, Tyler & Evans 2003). English, for instance, might be a prominent language among many others, in which a diverse group of words are interpreted with different meanings and classified in several syntactic categories. In English, there are a large number of prepositions which function as grammatical case markers with various semantic specifications. Among a large variety of members in the prepositional category, complex prepositions whose meanings still bear the lexical meanings deserve special attention because they are semi-grammatical items being on the borderland of grammatical boundaries. With this in mind, the this paper aims to explore the development of English complex prepositions *in need of* and *by virtue of* from a grammaticalization perspective. *In need of* and *by virtue of* as 3-word complex prepositions are considered the impressive particles of grammaticalization in many aspects as they exhibit typical properties of grammaticalization processes. Both *in need of* derived from a concept of an imperative call or demand for a person or thing (taken from the Oxford English Dictionary Online 2017, henceforth OED) and *by virtue of* from a concept of a moral quality regarded, especially in religious contexts, as good or desirable in a person (OED 2017) encode motivative semantic relationship making reference to such relationship as cause-reason. Due to the characteristics of morphosyntactic and semantic properties, these items are treated as complex/secondary prepositions (Rhee 2016[1998]), and therefore, certain issues related to morphosyntactic derivation, intra-categorical status, and the level of grammaticality in the course of grammatical continuum are included in the discussion. The evolution of particular meanings also deserve our immediate concern, since semantic changes reveal cognitive forces that drive language users in dynamic interaction of discourse. In a final discussion, the semantic and functional distributions of the prepositions are illustrated based on the corpus data.

References

- Heine, B., Claudi, U., and F. Hünemeyer. 1991. *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: The University of Chicago Press.
- O'Dowd, E. M. 1998. *Prepositions and Particles in English: A Discourse-functional Account*. Oxford: Oxford University Press.
- Rhee, S. 2016[1998]. *Mwunpephway Ihay* (An Introduction to Grammaticalization). Seoul: Hankook Publisher.
- Tyler, A. and V. Evans. 2003. *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

On the Emergence of the Paradigm of Cause Markers from Prepositions

Eunmi Kim

(Hankuk University of Foreign Studies)

There are many prepositions which mark cause in English. Apart from causal complex prepositions such as *because of*, *by reason of* and *owing to*, many primary prepositions (i.e., *by*, *at*, *with*, *about*, *for* and *of*) are used to encode cause. Osmond (1997: 112) argues that eight prepositions, namely, *by*, *with*, *at*, *about*, *of*, *to*, *for*, and *over*, are used in constructions of *X is adj./past participle ___ Y*. This study, however, investigates only four primary prepositions, limiting the scope of research to *by*, *at*, *with* and *about*, which are frequently used to encode cause.

- (1) a. I was angered *by* George's behavior.
b. I was disappointed *with* the quality of your essay.
c. I was shocked *at* his appearance.
d. Are you pleased *about* your job?
e. I am envious *of* George's ability to make money.
f. I am grateful *to* him.
g. He was sorry *for* the mess.
h. We were upset *over* his death.

(Osmond 1997: 131-132)

In Example (1), the following nominal indicates an emotion trigger with a causal force. It provokes the experiencers' emotions which are expressed by emotive adjectives. The prepositions describe causality which links two events (i.e. operation of an emotion trigger and experiencing of emotions) as a causal relationship (Dirven (1995: 96) states that "a cause emerges as a consequence of perspectivization, i.e., two events are seen to be linked together in a cause-result relationship").

The objective of this paper is three-fold: to trace the emergence of cause from primary prepositions, *by*, *at*, *with* and *about*; to examine mechanisms and grammaticalization principles operated in the grammaticalization process of prepositions; and to account for common and unidirectional semantic changes of cause-encoding prepositions with respect to context-induced reinterpretation (CIR), metonymic-metaphorical models and subjectification.

Grammaticalization theory provides a framework for the analysis of diachronic changes in cause-encoding prepositions from their source meanings to PDE. In the emergence of causality from prepositions, numerous phenomena are observed. Semantic changes of prepositions are shown to be motivated by the two axes of the semantic mechanisms of metaphor and metonymy. The functions of prepositions that encode causality expand via context-induced reinterpretation and the metonymic-metaphorical models of Heine et al. (1991).

In Section 2, this study provides a brief overview of the diachronic development of cause-encoding prepositions. This section traces the semantic extension and grammaticalization of cause-encoding prepositions with reference to conceptual networks and schematic meanings; Section 3 discusses significant issues and implications of grammaticalization of cause-encoding prepositions. This section asserts that semantic changes of cause-encoding prepositions fall within the scope of grammaticalization, more precisely, intracategorical grammaticalization. This claim is made based on the fluidity of the intracategorical status in the grammaticality continuum of prepositions (see Meillet 1912, Hopper and Traugott 2003[1993], and Rhee 2002, 2009, 2011). In this section, the grammaticalization of cause-encoding prepositions is discussed with respect to metaphor and metonymy by providing explanations for such grammaticalization that is grounded in context-induced reinterpretation, metonymic-metaphorical models (Heine et al., 1991) and subjectification; Section 4 summarizes and outlines the semantic changes of cause-encoding prepositions from source meanings to primary senses in Present-Day English (PDE) with relevance to the prototype extension model of Givón (1989); Finally, Section 5 presents the conclusion of this paper. This section summarizes the investigation and highlights the main findings of this study.

The grammaticalization of cause-encoding prepositions exhibits a gradual development. A new paradigm (or new functional category or domain) emerges in the gradual grammaticalization processes of prepositions. The major driving forces of the grammaticalization processes of cause-encoding prepositions are context-induced reinterpretation (Heine et al. 1991). This suggests that the development shows a gradual conceptual transfer grounded in conversational inferences.

References

- Dirven, René. 1995. The Construal of Cause: The Case of Cause Prepositions. In John R. Taylor and Robert Maclaury E. (eds.), *Language and the Cognitive Construal of the World*. 82-95. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Givón, Talmy. 1989. *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Heine, Bernd, Ulrike Claudi and Friederike Hünemeyer. 1991a. *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: Chicago University Press.
- Hopper, Paul J. and Elizabeth C. Traugott. 2003[1993]. *Grammaticalization*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meillet, Antoine. 1912[1958]. L'évolution des Formes Grammaticales. Reprinted in Meillet: *Linguistique historique et linguistique générale*. 130-148. Paris: Champion.
- Osmond, Meredith. 1997. The Prepositions We Use in the Construal of Emotion: Why Do We Say *Fed Up with But Sick and Tired of*? *The language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*. In Susanne Niemeier and René Dirven (eds.), 111-133. Amsterdam: John Benjamins.
- Rhee, Seongha. 2002. Semantic Changes of English Preposition *against*: A Grammaticalization Perspective. *Language Research* 38(2): 563-583.

- Rhee, Seongha. 2009. Proximity in Space and Mind: Grammaticalization and Semantic Change of *by*. *Studies in Modern Grammar* 58: 183-201.
- Rhee, Seongha. 2011. On Terminology Issues in Grammaticalization Studies. *Studies in Modern Grammar* 66: 167-198.

emilyeunkim@gmail.com

On the Grammaticalization of *Regarding*

Hyun Sook Lee
(Jangan University)

1. Introduction

In English, there are many prepositions to indicate the subject that is being talked or written about. Among others, we would like to study *regarding* as below.

- 1) Call me if you have any problems *regarding* your work.

The purpose of the study is to describe diachronic change of *regarding* in the meaning and syntax. Synchronically its frequency of *regarding* will also be identified.

2. Grammaticalization of *Regard*

- 2) Besnesse, of high nature, with your Lordship,..and which *reguards* you much.
(1605 B. Jonson *Sejanus* v. i. 302)
- 3) The servant was called, and examined *regarding* the import of the answer he had brought from Madam la Comtesse.
(1779 J. Moore *View Society & Manners France* I. xiii. 97)

Regard, as a verb meaning “to concern, have relation or respect to” whose usage is now rare except in use of *as regards*, was recorded in 1605 in OED. The first use of *regarding* as a preposition was attested in 1779.

2.1 Analogy

Analogy means “the attraction of extant forms to already existing construction” (Hopper and Traugott 2003[1993]: 64). It operates along paradigmatic organization. In the formation of the concessives in a participial form, it is considered that Latin and French had generally played a decisive role (cf. Fischer 1992, Rissanen 1999).

- 3) *concerning*: the first attestation as a preposition in 1525
ANALOGY
regarding: the first attestation as a preposition in 1779.

According to Fischer (1992: 364), it occurred a few times in OE but became more





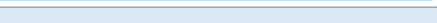





common towards the end of the ME period, partly also under the influence of French.

2.2 Decategorialization











The syntactic change from a verb to preposition is an example of decategorialization. *Regarding* as a preposition is no longer related to the subject of the matrix clause.

3. Frequency of Regarding









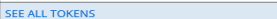
4) Frequency of *regarding* by section

SECTION (CLICK FOR SUB-SECTIONS) (SEE ALL SECTIONS AT ONCE)	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
SPOKEN	1,485	109.4	13.58	
FICTION	906	104.9	8.64	
MAGAZINE	2,091	110.1	18.99	
NEWSPAPER	3,623	106.0	34.19	
ACADEMIC	15,836	103.4	153.12	
1990-1994	3,892	104.0	37.42	
1995-1999	4,120	103.4	39.83	
2000-2004	4,610	102.9	44.78	
2005-2009	4,961	102.0	48.62	
2010-2015	6,358	121.6	52.30	
TOTAL	23,941			SEE ALL TOKENS

5) Frequency of *concerning* by section

SECTION (CLICK FOR SUB-SECTIONS) (SEE ALL SECTIONS AT ONCE)	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
SPOKEN	1,014	109.4	9.27	
FICTION	854	104.9	8.14	
MAGAZINE	1,238	110.1	11.24	
NEWSPAPER	1,318	106.0	12.44	
ACADEMIC	7,981	103.4	77.17	
1990-1994	3,136	104.0	30.15	
1995-1999	2,826	103.4	27.32	
2000-2004	2,372	102.9	23.04	
2005-2009	2,047	102.0	20.06	
2010-2015	2,024	121.6	16.65	
TOTAL	12,405			SEE ALL TOKENS

6) Frequency of *about* by section

SECTION (CLICK FOR SUB-SECTIONS) (SEE ALL SECTIONS AT ONCE)	FREQ	SIZE (M)	PER MIL	CLICK FOR CONTEXT (SEE ALL)
SPOKEN	413,099	109.4	3,776.33	
FICTION	218,055	104.9	2,078.68	
MAGAZINE	198,083	110.1	1,798.95	
NEWSPAPER	199,514	106.0	1,882.85	
ACADEMIC	143,688	103.4	1,389.34	
1990-1994	213,258	104.0	2,050.57	
1995-1999	227,052	103.4	2,194.86	
2000-2004	221,205	102.9	2,148.86	
2005-2009	227,333	102.0	2,227.86	
2010-2015	283,591	121.6	2,332.76	
TOTAL	1,172,439			SEE ALL TOKENS

With the help of frequencies, it is confirmed that *regarding* is specialized in academic field, compared to *about*, mostly used in spoken section. Also, with the

time spanning from 1990 to 2015, *regarding* is getting employed more, while *concerning* is getting decreased.

워크숍 2: 교재 개발



한국영어학회

The Korean Association for the Study of English Language and Linguistics

내 책 출판을 위한 출판 프로세스 이해하기

김영우 (국제영어대학원대학교)

본 워크샵에서는 책 출판 과정을 전체적으로 소개하면서, 자신의 책을 출판하고자 하는 경우에 준비해야 할 사항을 단계별로 알아본다. 책 출판 과정은 크게 1)기획, 2)집필, 3)편집, 4)디자인, 5)인쇄, 6)배포 단계로 나눌 수 있다. 전자책의 경우에는 인쇄 과정만 생략된다. 각 단계별 주요 사항은 다음과 같다.

1. 기획

책 출판을 위한 기획 단계에 출판하고자 하는 책의 취지와 내용을 서술한 기획서와 샘플 원고가 필요하다. 출판 기획서에 책을 사용할 독자에 대한 분석과 관련 분야의 도서에 대한 비교 분석 자료가 포함되면 좋다. 책 독자에 대한 분석에 책이 어느 정도 판매될 수 있을지 예상 수치를 넣게 되면 책의 출판 가능성을 높일 수 있다. 또한 책과 관련된 주요 개념이나 이론적 배경을 기획서에 포함하는 것도 전문 영역에서 책이 어떤 가치를 지니는지 보여줄 수 있기 때문에 좋다. 샘플 원고에는 한 단원 정도의 완성된 원고와 함께 책의 세부 목차(scope & sequence)를 포함하는 것이 좋다. 한 단원의 원고를 통해 책의 실제 모습을 볼 수 있고, 세부 목차를 통해 책의 전체 모습을 보면서 책이 어떻게 집필될 것인지 가늠할 수 있기 때문이다. 기획 단계에서의 최종 결과는 저자와 출판사간의 출판 계약서 체결이다.

2. 집필

출판사와 책 출판 계약서를 작성한 후 본격적인 집필이 시작된다. 계약을 체결하면서 협의된 일정에 책이 출판될 수 있도록 저자는 집필을 완료하는 것이 여러 모로 좋다. 혹시 집필이 늦어지게 된다면 출판사와 사전에 협의하는 것이 좋다. 책에 그림이나 사진 자료를 넣어야 하는 경우에는 집필 단계에서 관련 이미지 자료를 확보하는 것이 좋다. 이미지 자료 조사 및 확보를 저자가 할 것인지, 출판사가 할 것인지 사전에 정하는 것이 좋다. 참고로 확보한 이미지 자료가 인쇄하기에 적당한지 사전에 전문가의 확인을 거칠 필요가 있다.

출판사와 계약하기 전에도 책을 집필할 수 있다. 최근에 출판사들이 인터넷을 서핑하면서 파워 블로거의 콘텐츠를 찾아 계약을 체결하는 경우가 있다. 출판사의 입장에서 책으로 만들 콘텐츠도 미리 확인할 수 있고, 잠재 구매자를 확보할 수 있기 때문에 이런 방식을 선호하기도 한다. 다만, 블로그 등의 인터넷 콘텐츠가 책이 된다는 것은 형식이 바뀌는 것이기 때문에 추가적인 집필 혹은 기존 원고를 크게 수정해야 하는 경우가 생기기도 한다.

3. 편집

인터넷 콘텐츠에 비해 책이 여전히 인정받는 부분은 형식적인 측면에서 가독도를 높일 수 있도록 안정화되어 있고, 내용적인 측면에서 오류가 적고, 필요한 내용이 담겨 있기 때문이다. 이런 점은 출판 과정에서 전문 편집자가 참여하는 경우에 크게 나타난다. 출판사의 편집자는 외부적으로는 책의 저자와 연락하면서 원고의 완성도를 높이고, 내부적으로는 디자이너와 협의하면서 책의 모양을 만들고, 인쇄 담당자와 협의하면서 책을 인쇄하고, 영업자나 마케터와 협의하면서 책이 좀 더 많은 독자의 손에 들릴 수 있도록 노력한다.

편집 단계에서 편집자는 저자로부터 아래한글이나 워드 파일의 형태로 원고를 받은 후 1-2회에 걸쳐 교정교열이라는 원고 검토 활동을 한다. 이 단계에서 저자는, 쉽지는 않겠지만, 편집자와 꾸준히 의견을 교환하면서 책의 완성도를 높일 수 있도록 참여하는 것이 좋다. 참고로, 최근에는 1인 출판사 등이 생기고 있어 편집자가 1인 다역을 하는 경우가 있다. 그런 경우 편집자가 여러 업무를 담당할 역량이 되는지 또는 그런 역량을 갖고 있는 전문가들과 협업을 하고 있는지 확인해보는 것이 좋다.

4. 디자인

책 디자인은 저자가 쓴 원고가 책의 형태를 갖추도록 하는 단계이다. 이 단계에서는 디자이너가 편집자와 협의를 하면서 원고와 이미지 자료를 Adobe InDesign과 같은 전문 편집 소프트웨어를 이용하여 책의 형태로 만든다. 전자책을 디자인하는 경우에는 멀티미디어적인 측면에서 추가적인 작업을 하게 된다. 예를 들어, 음성 자료, 동영상 자료를 전자책에 넣는 작업을 하게 된다. 전자책은 크게 세 종류로 PDF, EPUB, APP이 있다. PDF 전자책은 종이책 디자인 작업을 통해 얻을 수 있다. EPUB 전자책은 내부적인 구조가 웹페이지와 유사하다. Sigil과 같은 디자인 소프트웨어를 이용해서 만든다. APP 전자책은 모바일기기에서 볼 수 있는 일종의 소프트웨어이다. MIT App Inventor와 같은 개발도구를 이용할 경우 프로그래밍 언어를 모르더라도 앱(app)을 만들 수 있다.

디자인 단계에서는, 편집 단계와는 달리, 책의 형태를 갖춘 PDF 파일로 교정교열을 한다. 경우에 따라 가제본의 형태로 책을 만들어 최종 검토하기도 한다.

5. 인쇄

책의 디자인을 마치면 인쇄할 수 있는 형식의 파일(보통 인쇄용 PDF 파일)이 만들어진다. 출판사에서는 이 파일을 인쇄소에 보내 인쇄를 한다. 인쇄 시간 자체는 그리 길지 않으나, 인쇄 일정을 협의하고, 인쇄 후 책 표지와 책 내지를 합치고, 책을 다듬어 최종적인 책의 모양을 갖추는 후속 작업이 필요하다. 인쇄하는데 보통 1주일 정도의 시간이 필요하다.

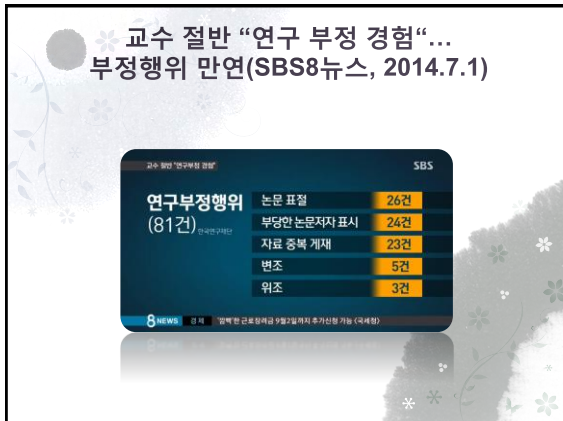
최근에 POD(Print-On-Demand) 방식의 소량 출력이 활성화되고 있어 적은 부수의 책을 낼 수 있는 가능성이 높아지고 있다. 다만, 소량으로 인쇄하는 경우 책 한 권당 인쇄 단가가 오프셋(offset) 인쇄에 비해 비싸다는 단점이 있다. 현재 200부 정도를 기준으로 그 이하면 POD

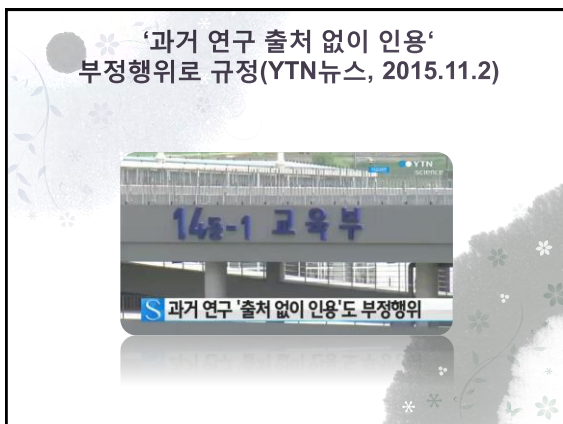
인쇄를, 그 이상이면 옅은 인쇄를 하는 경향이 있다.

6. 배포

자신이 쓴 책이 서점의 매대에 놓여 있거나 서가에 꽂혀 있고, 사람들이 그 책을 펼쳐 보고 때로는 사는 광경을 보고 싶은 것이 글을 쓰는 모든 사람들의 로망일 것이다. 배포 단계는 그런 결과를 만드는 단계이다. 완성된 책이 서점에 배포되기 위해서는 앞에서 설명한 많은 사전 준비와 함께 유통 비용도 많이 들어간다. 그러므로 출판사의 입장에서, 책 판매가 어느 정도 예상되지 않으면, 저자들이 희망한다고 책을 내주겠다는 약속을 하기가 쉽지 않다. 이런 경우 유통비를 줄일 수 있는 하나의 방안은, 일반 서점을 통해 책을 판매하지 않고, 출판사가 책을 필요로 하는 사람이나 단체에게 직접 책을 파는 방식이다.







국공립대 교수 논문 표절 땀 파면... 사업비 전액 환수(연합뉴스, 2016.9.26)



제자 논문 베껴 학술지 기고 드러나...

박 교수는 2004년 11월에 발간된 한국수학교육학회지 43권 4호에 <한국, 중국, 일본의 학교 수학 용어 비교 연구>라는 논문을 기고했다. 이 논문은 같은해 6월 30일자로 제출된 이 대학 교육대학원 수학교육 전공과정 정아무개씨의 석사학위 논문 <한국-중국-일본의 학교 수학 용어 비교 분석 연구>와 구성 순서는 물론이고, 내용도 같다. '여집합은 중국의 방식을 따른 예인데, 일본에서는 보집합(補集合)이라고 표현한다' 등 상당 부분은 문장까지도 아예 똑같다. 하지만 박 교수는 참고문헌에 정씨의 학위 논문을 참고했다는 사실을 전혀 밝히지 않았다.

원문보기:

http://www.hani.co.kr/arti/society/society_general/183899.html#csidxefc6c7a3ce9679b488ddd42e3e0f4

교육공무원 징계양정 등에 관한 규칙 일부개정령안(입법예고, 시행 2016.11.30)

- 교육공무원 징계양정 등에 관한 규칙 일부를 다음과 같이 개정한다.
- 별지 제1호자목을 자목으로 하고, 같은 호에 자목을 **다음과 같이 신설한다.**

구분	징계양정	징계양정	징계양정	징계양정
1. 징계양정	징계양정	징계양정	징계양정	징계양정
2. 징계양정	징계양정	징계양정	징계양정	징계양정
3. 징계양정	징계양정	징계양정	징계양정	징계양정
4. 징계양정	징계양정	징계양정	징계양정	징계양정

- 부칙
- 제1조(시행일) 이규정은 공포한 날부터 시행한다.
- 제2조(교육공무원 징계양정 등에 관한 적용례) 별표 제1호자목의 개정규칙은 이 규칙 시행 이후에 발생한 행위로 징계사유에 해당하는 교육공무원부터 적용한다.