

2024학년도 부산대학교 대학원 영어영문학과

# 전기 학위청구 논문발표자료

[영어학 전공]



부산대학교 대학원 영어영문학과



차 례

1. 영어학 박사 예비발표

① 한국 EFL 학습자의 영어 정체성과 학습 성과 간의 연관성 연구: 동기와 투자의 영향력  
..... 이향미 / 5

2. 영어학 석사 본발표

① it-분열문의 통사구조 ..... 이재리 / 19

4. 영어학 석사 예비발표

① 접속사 'like'의 통사구조 ..... 강주미 / 45

② 음악 능력과 언어 운율 인지의 관계 ..... 김지은 / 55

③ L2 학습자의 자세가 영어 발음에 미치는 영향 ..... 소현정 / 73

④ 영어 발화시 한국어 비음동화 규칙의 전이 ; 언어구조적 환경을 중심으로  
..... 허지예 / 87



2024학년도 부산대학교 대학원 영어영문학과

전기 학위청구 논문발표자료 (영어학 전공)

영어학 박사 예비발표

① 한국 EFL 학습자의 영어 정체성과 학습 성과 간의 연관성 연구:

동기와 투자의 영향력

이 향 미



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



## 영어학 박사 예비발표

---

한국 EFL 학습자의 영어 정체성과 학습 성과 간의 연관성 연구:  
동기와 투자의 영향력

---

이향미



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공





부산대학교 대학원 영어영문학과 (영어학전공)

# 학 위 청 구 논 문 계 획 서

논문제목	국문	한국 EFL 학습자의 영어 정체성과 학습 성과 간의 연관성 연구: 동기와 투자의 영향력		
	영문	A Study on the Relationship Between English Identity and Academic Achievement Among Korean EFL Learners: The Influence of Motivation and Investment		
지도교수	성명	전지현		
논문제출자	학번	201890104	성명	이향미
계획서 발표일자	2024. 4. 26			

## I. 서론

개인의 정체성은 자신을 어떻게 정의하고 이해하느냐에 따라 형성되며, 자아 인식, 대인관계, 의사소통 능력, 그리고 사회적 소속감 형성에 큰 영향을 미친다. Pavlenko와 Blackledge(2004)는 정체성을 다양한 주체적 위치 또는 정체성 선택(예: 어머니, 회계사, 이성애자 등)의 역동적이고 변화하는 연결망으로, 상황과 맥락에 따라 변화할 수 있다고 언급하였다. Norton(2013) 또한 정체성은 개인이 세상과의 관계를 어떻게 이해하는지, 그 관계가 시간과 공간에 걸쳐 어떻게 구성되는지, 그리고 미래의 가능성을 어떻게 이해하는지에 대한 방식이라고 정의하면서 제2 언어 습득에 있어서 언어 학습자의 정체성과 그 정체성을 구성하는 언어의 역할이 중요하다고 주장하였다.

제2 언어 습득에서 정체성 연구는 주로 제2 언어 학습자의 정의적 요인 즉 ‘내재적 측면’의 관점에서 이루어졌으며 정체성에 가장 영향을 주는 요인을 동기라고 주장하였다(Dörnyei, 2001; Ortega, 2009). Gardner와 MacIntyre(1992)에 따르면 일상에서 제2 언어 학습자의 언어 습득 참여 여부를 결정하는 것은 학습자의 자율성에 따른 것이며 또한 목표 언어의 공동체 구성원과 상호작용할 수 있는 상황적 조건이 제2 언어 학습자의 동기 향상에 기여한다고 언급하였다. Dörnyei(2005)에 따르면 제2 언어 학습자의 동기를 이상적인 자아(Ideal L2 self), 해야 하는 자아(Ought-to L2 Self) 그리고 경험적 자아(L2 Learning Experience)라는 세 가지 요인에 의해 구성된다고 주장하였다. 이상적 자아는 학습자가 목표 언어 사용자로서 추구하는 이상적인 모습을 의미하며, 해야 하는 자아는 사회적 기대나 의무감에서 비롯된 언어 사용자로서의 자아상을 의미한다. 경험적 자아는 실제 언어 학습 과정과 관련된 개인의 경험 및 인식을 반영하며 이상적인 자아와 언어 학습 과정에서의 긍정적인 경험적 자아가 일치할 때 학습자의 동기는 크게 향상된다고 언급하였다. Dörnyei는 이러한 과정을 통해 학습자의 정체성과 목표 언어 사이의 일치를 추구함으로써 제2 언어 학습에 대한 동기를 갖게 된다고 주장하였다. 그러나 Gass(1998)는 제2 언어 학습자 개개인의 태도와 정의적 요인들이 원어민과의 사회적으로 불평등한 관계에서 생성되며 이러한 사회적 관계를 고려하지 않고 단순히 제2 언어 학습자가 학습 동기가 있는지 없는지, 외향적인지 내향적인지와 같이 이분법적인 용어로 정의하는 것은 합당하지 않다고 주장하였다. 최근 Norton(2013)은 캐나다로 이주한 제2 언어 학습자들의 동기와 언어 습득에 관한 연구에서 동기가 높음에도 불구하고 대부분의 언어 학습자는 의도하고자 하는 의사소통을 잘할 수 없는 특정한 상황(예: 상사와 직원 관계, 선생님과 의사와 같은 전문가와의 대화)에 부딪히게 되면서 높은 수준의 동기가 성공한 학습 결과로 이어지지 않을 수 있으며 이러한 원인을 사회

적인 측면과 연결하여 설명하였다. 다시 말해 제2 언어 학습자들이 제2 언어 습득 과정에서 사회적으로 불평등한 힘의 관계에 의해 학습 열성이 충분히 고무되지 않았고 이러한 상황이 높은 수준의 동기를 가지고 있음에도 불구하고 성공적인 학습 결과로 나타나지 않았다고 주장하였다.

제2 언어 학습자들의 동기와 같은 정의적 요인은 사회 계층의 불평등, 성별, 민족성 등의 사회적 측면이 충분히 반영되지 않는다고 지적되어 왔다. Norton과 Gao(2008)에 따르면 기존 동기 이론에서는 동기를 제2 언어 학습자 개인의 특성으로 간주하고 목표 언어 학습에 실패하는 학습자는 낮은 동기로 인해 학습 과정에 충분히 헌신하지 않았다고 가정하였다. 또한 동기의 영향을 개인의 심리학적 측면에서만 설명하였기 때문에 동기가 제2 언어 학습자의 정체성과 경험에 미치는 영향을 충분히 설명하지 못한다고 주장하였다. 따라서 제2 언어 학습자의 사회적 측면을 충분히 고려하지 않고 제2 언어 학습자들의 개인적 측면에 초점을 맞춘 동기에 대한 개념을 보완하기 위해 Norton(1995)은 투자(investment)의 개념을 제안하였다.

본 연구는 동기와 투자를 상호 보완적인 관계로 보고, 이 두 요소를 함께 고려해 제2 언어 학습자의 영어 정체성 발달과 영어 학습 기여도를 탐구한다. 또한, 영어 학습에 따른 정체성 발달이 영어 학습에 대한 동기와 실질적인 투자에 어떻게 영향을 미치는지 분석하는 것을 목표로 한다. Norton(1995)에 따르면 제2 언어 학습자의 투자는 학습자에게 형성된 사회적이고 역사적인 관계와 목표 언어를 배우고 연습하기 위한 양면적인 열정이라고 정의하였다. Norton은 제2 언어 학습자는 대화자 간에 서로 다른 권력 관계(예: 선생님과 학생, 언어 능력이 높은 학습자와 낮은 학습자)가 존재하는 것을 인식하고 있으며 제2 언어 습득이 단순히 언어 자체에 대한 것이 아니라 제2 언어 학습자의 정체성, 사회적 위치와 연관되어 있다는 것을 강조하였다. Bourdieu와 Passeron(1977)은 2 언어 습득에 있어서 투자 개념을 설명하기 위해 ‘문화자산(cultural capital)’이라는 용어를 사용하였으며 사회적으로 인정받는 지식, 능력, 교육 등을 포함하는 비물질적 자산을 의미한다고 언급하였다. Bourdieu와 Passeron에 따르면 제2 언어 학습에 투자하는 것은 개인의 문화자산을 증가시킬 기회를 제공하며, 이는 언어 능력, 교육 기회, 사회적 관계와 같은 상징적 자원뿐만 아니라 자본재, 부동산, 돈과 같은 물질적 자원도 포함된다고 주장하였다.

제2 언어 습득과 정체성 그리고 제2 언어 학습자의 투자 사이의 연관성을 탐구한 다양한 연구가 있다(Giroir, 2014; Lee, 2008; Miller, 2000; Menard-Warwick, 2009; Skilton-Sylvester, 2002; Warriner, 2004). 먼저 Ross(2011)는 멕시코 출신 여성들의 삶의 이야기를 통해 그들의 정체성이 영어 학습에 대한 투자에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다. 연구 결과 일부 참가자들은 영어를 사용하는 직업을 얻는 것은 영어 학습

에 긍정적인 동기를 유발하였지만, 대부분 참가자들은 가족이나 친밀한 사회적 관계를 통해서 자기 민족 정체성을 표현했으며 이러한 정체성은 영어 학습에 대한 그들의 투자에 부정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다고 보고하였다. Haneda(2005) 또한 두 명의 캐나다 대학생을 대상으로 제2 언어 학습자들의 배경, 경험 그리고 정체성이 일본어 학습과 작문 수업에 어떻게 접근하는지 살펴보았으며 참여자들의 일본어 작문에 대한 투자 정도가 그들의 정체성과 개인적 경험에 따라 다르게 나타났다고 언급하였다. 이와 유사하게 Sacch(2014)는 성인 스페인 이민자들을 대상으로 영어 습득 과정에서 자신의 정체성을 어떻게 협상하고 영어 학습에 투자하는지 살펴보았으며 그 결과 연구 참여자들이 낮은 사회 계층, 이민자 신분, 스페인어의 높은 사용률 등 다양한 사회적 요인으로 인해 복잡한 정체성 협상을 보여 주었음에도 불구하고 새로운 사회로 스며들기 위해 영어 학습을 위한 시간, 노력 등 높은 투자를 보여주었다고 보고하였다.

최근 국내의 연구자에 의해서도 제2 언어 습득과 관련하여 제2 언어 학습자의 정체성과 투자에 대한 연구가 이루어졌다. Park(2022)은 미국의 초등학교 ESL 교실 내 한국 유학생들이 사회적 정체성과 또래 간의 권력 관계를 어떻게 경험하며, 이러한 경험이 언어 학습 동기와 투자에 어떤 영향을 미치는지 연구하였다. 연구 결과에 따르면 한국 유학생들의 언어 학습에 대한 투자는 동료 한국 유학생의 의사소통 문제에 도움을 주는 경험과 팀 프로젝트나 과제 수행 등의 도전적인 상황을 통해서 높아지는 것을 발견하였으며, 높은 투자의 이유는 학습자들이 영어 발음을 개선하고 수업에 더 적극적으로 참여하고자 하는 학습 동기를 상승시키는 것을 발견하였다. 즉, 다시 말해 연구 참여 학생들은 동료 학습자에게 도움을 제공할 때 느끼는 긍정적인 감정들은 영어에 대한 자신감과 영어 학습에 대한 동기를 높이고 이는 궁극적으로 언어 학습에 대한 투자를 더욱 증대시킨다고 주장하였다. 유사하게 Lee(2022)는 미국에서 조기 유학을 경험한 한국인 영어 학습자의 정체성과 이에 따른 제2 언어 학습에 대한 동기와 투자를 살펴보았으며 연구 결과 참여자들은 ‘이상적인 L2 자아’와 ‘해야 하는 L2 자아’를 통해 동기가 형성되었고 학습자들은 자신이 소속되기를 열망하는 ‘상상의 공동체(Imagined Communities)’ 내에서 ‘상상의 정체성(Imagined Identities: 학습 과정에서 상상하는 자아)’을 통해 언어 학습에 대한 투자를 결정했다고 언급하였다. 또한 제2 언어 학습에 대한 동기와 투자가 상황에 따라 변할 수 있으며, 이 두 요소가 서로 보완적인 관계에 있다고 주장하였다. 즉, 제2 언어 학습자의 동기와 투자는 단일한 요인에 의해서 결정되는 것이 아니라 다양한 사회/문화적 상황과 학습자의 개인적 경험에 의해 영향을 받을 수 있지만 학습자가 특정 학습 환경이나 활동에 적극적으로 참여하지 않는 비참여자로 자신의 학습 목표와 정체성을 구축할 수 있음을 시사하였다.

제2 언어 습득에서 제2 언어 학습자의 동기와 투자는 유사한 개념으로 사용되기도 하

고(Hall, 2018; Schwieter and Benati, 2019; Ryan, 2019), 또한 독립된 개념으로 다루어지기도 하며(Ortega, 2009; Atkinson, 2011; Norton and McKinney, 2011) 두 개념이 혼용되는 경우도 있다(Dörnyei and Ushioda, 2009; Norton and McKinney, 2011; Lamb et al., 2019). 그러나 Darwin(2019)은 동기와 투자는 서로 영향을 주고받는 보충적인 관계이며 제2 언어 학습자의 학습 몰입과 헌신 정도를 이해하는데 중요한 개념이라고 언급하였다. Darwin과 Norton(2021) 또한 제2 언어 학습자의 동기와 투자를 상호 보완적인 관계로 보고 이 두 요소를 함께 사용하면 제2 언어 학습에 대한 보다 포괄적인 이해를 제공할 수 있다고 주장하였다. 더욱이 동기는 의식적, 무의식적 요인에 초점을 맞춘 심리학적 구조지만 투자는 사회학적 구조로서 역사, 생활 경험 및 사회적 관행이 언어 학습을 형성하는 방식에 주는 영향분석에 초점을 맞추고 있다고 언급하였다. 이러한 구분은 제2 언어 학습자의 정체성과 관련된 다양한 측면을 연구하는데 중요한 차이점을 제시한다.

한국인 영어 학습자를 대상으로 이루어진 정체성 관련 연구는 해외에 거주하는 유학생을 대상으로 이루어졌으며, 이들이 경험하는 제2 언어 학습에 대한 정체성, 동기 그리고 투자에 초점을 맞춰 왔다. 따라서 대부분의 연구는 해외에서 영어를 필수적인 의사소통의 수단으로 사용해야 하는 ESL(English as a Second Language) 환경에 국한되었으며, 한국 내 영어를 학습하는 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서 한국인 영어 학습자의 경험에 대한 연구는 상대적으로 부족하다. 한국 사회에서 영어는 글로벌 커뮤니케이션을 위한 필수 도구이자 다문화적 상호작용을 가능하게 하는 중요한 언어로 자리 잡고 있으며 이러한 사회적 요구는 영어 학습에 대한 높은 수요로 이어진다. 남정미(2011)의 연구에 따르면 원어민 영어 수업에서 해외 유학 경험이 있는 한국인 영어 학습자들과 유학 경험이 없는 한국인 영어 학습자들 사이의 동기와 불안감에는 차이가 있으며, 해외 유학 경험이 있는 한국인 영어 학습자들은 의사소통에 대한 불안감이 낮은 반면 자신감은 높은 것으로 나타났다. 이는 ESL 환경이 영어 학습자의 정체성과 자신감에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 보여준다. ESL 환경에서는 한국인 학습자들이 영어를 일상 생활의 필수적인 부분으로 활용하며, 자신의 정체성을 자유롭게 표현하고 다양한 사회적 상호작용을 경험한다. 반면, EFL 환경에서는 학습자들이 주로 학문적 목적이나 시험 점수 향상에 초점을 맞추어 영어를 학습한다. 이러한 차이는 영어 사용 시 정체성 협상 과정에 중요한 영향을 미치며, ESL과 EFL 환경의 경험 차이가 학습자의 영어 학습 동기와 투자에 다양한 영향을 미칠 수 있다. 이에 따라 한국 내 영어 학습자들의 경험과 정체성 형성에 대한 더 심층적인 연구가 필요하다.

본 연구는 한국 내 영어 학습 환경과 학습 방식이 한국인 영어 학습자의 정체성, 동기 그리고 투자에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. Norton(2013)은 제2 언어 학습

의 동기를 단순히 언어를 배우고자 하는 욕구를 넘어, 학습자가 자신과 사회와의 관계를 재정의하는 과정이며, 제2 언어 학습에 대한 투자는 학습자가 자신의 정체성을 발전시키고, 시간과 장소에 따라 그 정체성이 변화하는 것에 투자하는 것을 의미한다고 언급하였다. 또한 Darwin과 Norton(2015)은 제2 언어 학습자가 언어 학습에 동기를 가졌는지에 대한 질문도 중요하지만, 그들이 교실이나 커뮤니티의 언어 관행에 얼마나 투자하고 있는지에 대한 질문 또한 중요하다고 강조하였다. 이러한 관점에서, 본 연구는 한국 내에서 취업이나 학점 획득을 목적으로 영어 회화 수업을 이수하는 한국인 영어 학습자들이 어떻게 자신의 정체성을 협상하고, 형성된 정체성에 따라 영어 학습에 대한 동기와 투자가 어떻게 이루어지는지 살펴본 후 정체성이 재협상되는지 탐구하고자 한다.

본 연구의 목적은 EFL 환경이 영어 학습자의 정체성 협상, 동기 부여 그리고 학습에 대한 투자에 어떻게 영향을 미치는지에 대해 심층적으로 살펴보는 것이다. 이를 위해, 혼합 연구 방법을 선택하여 한국인 영어 학습자들의 영어 학습에 대한 정체성과 동기, 그리고 투자 등에 대한 설문 조사를 통해 기초자료를 수집하고, 영어 정체성이 높게 나타난 학습자 3명과 낮게 나타난 학습자 3명을 선정하여 세부적으로 관찰하여 비교분석 할 것이다. 정체성에 따라 선정된 6명의 한국인 영어 학습자들의 인터뷰를 통해 영어 학습에 대한 느낌과 경험, 그리고 학습 과정에서의 정체성 변화를 심층적으로 살펴볼 것이다. 또한 수업 관찰 일지를 통해 학습 현장에서 투자 활동(대답하기, 질문하기, 협력하여 수행 활동하기, 발표하기, 필기하기, 책보기 등)을 기록하고 수업 시간에 사용된 교과서와 과제를 통해 얻은 학습 자료를 분석(필기, 하이라이트 등의 공부 흔적과 수업 내 수행하는 과제 등)하여 영어 학습에 대한 투자를 살펴볼 것이다. 인터뷰, 수업 관찰 일지 그리고 학습 자료 분석을 통해서 얻은 자료는 사후 설문 조사 결과를 보완하여 한국에서의 영어 학습이 학습자 개인의 정체성 협상, 동기 부여, 그리고 영어 학습과 관련된 투자에 어떤 방식으로 영향을 미치는지 살펴볼 수 있는데 활용할 수 있을 것이다. 본 연구 질문은 다음과 같다.

## 연구 질문

1. 한국인 영어 학습자의 영어 정체성이 영어 학습에 대한 투자와 어떠한 관계가 있는가?
2. 한국인 학습자의 정체성, 동기, 투자가 영어 학습의 성공적인 결과로 이어지는가?

## 참고문헌

- 남정미. 2011. 원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어 성적과의 관계. 『영어어문교육』 17(2), 139-160.
- Atkinson, D. 2011. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Abingdon, OX: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. and J. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London/Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Darvin, R. 2019. L2 Motivation and Investment. In Lamb, M., K. Csizer., A. Henry and S. Ryan (eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan. 245-264.
- Darvin, R. and B. Norton. 2015. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
- Darvin, R. and B. Norton. 2021. Investment and Motivation in Language Learning: What's the Difference? *Language Teaching* 56(1), 1-12.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2005. Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning* 55(4), 613-659.
- Dörnyei, Z. and E. Ushioda. 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gardner, R. and P. MacIntyre. 1992. A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching* 25(4), 211-213.
- Gass, S. 1998. Apples and Oranges: Or, Why Apples are Not Orange and Don't Need to Be a Response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 82(1), 83-90.
- Giroir, S. 2014. Narratives of Participation, Identity, and Positionality: Two Cases of Saudi Learners of English in the United States. *TESOL Quarterly* 48(1), 34-56.
- Hall, J. K. 2018. *Essentials of SLA for L2 teachers: A Transdisciplinary Framework*. Oxon, UK: Routledge.
- Haneda, M. 2005. Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two

- Multicultural Learners. *Journal of Language, Identity, and Education* 4(4), 269-290.
- Lamb, M., K. Csizer., A. Henry and S. Ryan. 2019. *The Palgrave handbook of Motivation for Language learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Lee, E. 2008. The “Other(ing)” Costs of ESL: A Canadian Case Study. *Journal of Asian Pacific Communication* 18(1), 91-108.
- Lee, Y. W. 2022. Motivation and Investment: Korean Students’ Language Learning during Early Study Abroad. *The Journal of Asia TEFL* 19(3), 818-834.
- Norton, B. 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29(1), 9-31.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. and Y. Gao. 2008. Identity, Investment, and Chinese Learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication* 18(1), 109-120.
- Norton, B. and C. McKinney. 2011. An Identity Approach to Second Language Acquisition. In Atkinson D. (Ed.), *Alternative approaches to second language Acquisition Abingdon*. OX: Taylor & Francis. 73-94.
- Menard-Warwick, J. 2009. *Gendered Identities and Immigrant Language Learning*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Miller, J. 2000. Language Use, Identity, and Social Interaction: Migrant Students in Australia. *Research on Language and Social Interaction* 33(1), 69-100.
- Ortega, L. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London, UK: Hodder Arnold.
- Park, H. 2022. Social Identity, Power Relations, Social Distance, Investment, and ESL Learning among International Elementary Students in the US. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction* 22(4), 821-837.
- Pavlenko, A. and A. Blackledge. 2004. The Making of an American: Negotiation of Identities at the Turn of the Twentieth Century. In Pavlenko, A. and A. Blackledge. (eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 34-67.



- Ross, M. 2011. *Language, Identity, and Investment in the English Language of Mexican Women Living in Southeastern Pennsylvania*. Ph. D. Dissertation. University of Pennsylvania.
- Ryan, S. 2019. Language Learner Motivation: What Motivates Motivation Researchers? In Schwieter, J. and A. Benati. (eds.), *The Cambridge handbook of language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 409-429.
- Sacchi, A. 2014. Language Learning, Identity, and Agency: A Multiple Case Study of Adult Hispanic English Language Learners. Ph. D. Dissertation. University of Texas at Austin.
- Schwieter, J. and A. Benati. 2019. *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Skilton-Sylvester, E. 2002. Should I Stay or Should I go? Investigating Cambodian Women's Participation and Investment in Adult ESL Programs. *Adult Education Quarterly* 53(1), 9-26.
- Warriner, D. 2004. "The Days Now is Very Hard for My Family": The Negotiation and Construction of Gendered Work Identities Among Newly Arrived Women Refugees. *Journal of Language and Identity* 3(4), 279-294.



2024학년도 부산대학교 대학원 영어영문학과

전기 학위청구 논문발표자료 (영어학 전공)

영어학 석사 본발표

① it-분열문의 통사구조

이 재 리



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



영어학 석사 본발표

---

it-분열문의 통사구조

---

이재리



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



부산대학교 대학원 영어영문학과 (영어학전공)

# 학 위 청 구 논 문 계 획 서

논문제목	국문	it-분열문의 통사구조		
	영문	The Syntax of <i>It</i> -Clefts in English		
지도교수	성명	장경철		
논문제출자	학번	202280169	성명	이재리
계획서 발표일자	2024년 4월 26일			

## Contents

### Contents

#### Abstract

1. Introduction
2. Previous Studies
  - 2.1 Basic Properties
  - 2.2 The English *It*-Cleft Sentences
  - 2.3 Identifying the Cleft Pronoun *It* in *It*-Clefts
  - 2.4 About the Cleft Clause in *It*-Clefts
3. Syntactic Analyses of *It*-Cleft Construction
  - 3.1 The Expletive Analysis
  - 3.2 The Extraposition Analysis
  - 3.3 The Restrictive Relative Analysis
  - 3.4 The Non-restrictive Relative Analysis
4. A Proposed Analysis
  - 4.1 The Cleft Clause as a Headless Relative
  - 4.2 *It*-Clefts are Mono-clausal
  - 4.3 The Semantic of *It*-Clefts
5. Conclusion

### Reference

#### Abstract



## Abstract

The main purpose of the paper is to explore the syntax of *it*-cleft construction in English. Through an extensive review of existing literature and theoretical frameworks, this study also aims to elucidate the structural components and syntactic structures of *it*-clefts. In this paper, I argue that, contrary to previous assumptions, the cleft pronoun *it* in English *it*-clefts functions as a referential pronoun rather than an expletive *it* (Hedberg 2000, Reeve 2007, 2011, 2012). Additionally, this analysis posits that the cleft clause in English *it*-clefts should be generated directly to the cleft pronoun *it*, rather than being adjoined to the focus. Meanwhile, the thesis also attempts to find out the appropriate analysis of the syntactic structure of the English *it*-clefts, employing the principles of Minimalism way of derivation to guide this inquiry.

The initial phase of this paper involves a detailed review of the definition of the English *it*-clefts and the salient properties or different propositions inherent to the cleft pronoun *it*, the focus and the cleft clause according to different scholars. A range of syntactic elements—including Adjective Phrase (AP), Adverb Phrases (AdvP), Prepositional Phrase (PP), as well as Noun Phrases (NP)—may be featured with the clefted constituent, conferring a contrastive interpretation to the cleft clause's specificational role.

According to the linguistic literature on the cleft pronoun *it* predominantly bifurcates into two perspectives: the first analysis posits that the cleft pronoun *it* serves an expletive expression and is not essential for the sentences' meaning; the second perspective ascribes a referential function to *it*. This paper aligns with the latter view, proposing that the cleft pronoun *it* fulfills a referential role. To substantiate this stance, the paper will draw upon a substantial body of evidence and scholarly works. And then regarding to the cleft clause in *it*-clefts, the present study proposes that the cleft construction acts in concordance with their antecedent, essentially serving as a variant of restrictive relative clauses.

The next phase of this paper is to undertake a comprehensive analysis of different scholarly perspectives on the syntactic structures of the English *it*-clefts. This section of the thesis will analyze four types of syntactic structures of *it*-cleft sentences. And this analysis will specifically focus on the relationship between the cleft clause and the cleft pronoun *it* as well as the focus within English

*it*-cleft constructions. Consequently, this study is directed towards endorsing and revising the previous analyses and try to provide a new analysis will be better illustrating the syntactic structure of English *it*-clefts, in alignment with the principles of the Minimalist approach of syntactic derivation.

## 1. Introduction

The empirical focus of this paper is the English *it*-cleft sentence, exemplified in (1). The English *it*-cleft is a complex sentence mainly including a main clause headed by the copula *be* and a cleft clause resembling a relative clause as noted by Kim (2007).

- (1) a. It was John that Mary saw.  
b. It was on the moon that Sue played golf.

(Reeve 2011: 142)

First of all, let us look at the external structure of *it*-cleft sentences in English once again. As illustrated in the above example in (1), an English *it*-cleft typically commences with the cleft pronoun *it*, followed by the form of *be*, such as *is* or *was*. The element that is highlighted referring to as the focus within the *it*-cleft constructions. This is then succeeded by a subordinator, here *that*, which introduces a cleft clause that resembles a relative-like clause, thereby completing the cleft structure.

The English *it*-cleft construction obviously incorporates several components that have attracted considerable scholarly attention, particularly the cleft pronoun *it* and the cleft clause. Through detailed examination of this structure, it becomes evident that there exists a distinct relationship between the cleft clause and the emphasized focus expression, suggesting intricate linguistic dynamics at play. First, as for the cleft pronoun *it* in English *it*-clefts, in the traditional grammatical analysis, *it* found in *it*-cleft sentence is viewed as an expletive or dummy pronoun, and many scholars laid the groundwork for considering *it* in *it*-clefts as a syntactic placeholder necessary to satisfy grammatical rules (Chomsky 1957, Radford 1988). However, some scholars hold a contrasting view, arguing that *it* is not an expletive pronoun, but a referential *it* (Gundel 1977, Hallman 2015).

Second, the English *it*-cleft constructions incorporate an element akin to a relative clause, here *that Mary saw*, thus exhibiting similarities with the processes involved in relativization (Authier & Reed 2006, Reeve 2012, Huddleston and Pullum 2002). Some authors deem that the cleft clause in *it*-clefts behaving like a restrictive relative clause (Huddleston and Pullum 2002, Hedberg 2000, Culicover and Jackendoff 2005). While recently some authors, such as Lee & Hong (2018)

think that the cleft clause in *it*-clefts is a non-restrictive relative clause although such direct discussion are not common.

Overall, research on English *it*-cleft sentences primarily focuses on the study of the cleft pronoun *it* and the cleft clause of this construction, with relatively less attention given to the study of focus. Therefore corresponding to each element of that English *it*-cleft sentence, this paper also has corresponding research problems which are outlined as follows.:

- 1) Is the cleft pronoun *it* expletive or referential?
- 2) And the second question is about the focus (the clefted constituent). We want to know what syntactic or semantic connections there are between focus and cleft clause in *it*-clefts.
- 3) Thirdly, is the cleft clause a restrictive relative clause or a non-restrictive relative clause?

And in this thesis, the basic components of *it*-clefts is presented in the following table as shown in (2) which based on Aarts (2018).

(2).

(Pronoun) <i>It</i>	form of <i>be</i>	FOCUS	relative clause (who/that/Ø/which...)
It	was	John	that Mary saw
It	was	on the moon	that Sue played golf
It	is	Mary	who appears in the peephole view

The goal of this paper is to explore the syntactic structure of *it*-clefts in English. And the paper is organized as follows: Section 2 gives a review of previous studies about the basic concepts of *it*-cleft sentence, the structural components and syntactic structures of the *it*-cleft constructions. In this section, we will simply review and summary some basic properties of the English *it*-cleft sentences. And on the other hand, by contrasting the claims of various scholars, we will also try to observe the problems that may exist. And in next Section 3, we will discuss the syntactic structures of English *it*-clefts which are noted by major scholars. In order to confirm the central claim, Section 4 proposes a new

way of analysis to *it*-cleft sentences in English. Finally, Section 5 will give a brief summary and conclusion of this study. It is hoped that this study can make new discoveries and supplements, so that we can capture and master more syntactic behaviors of English *it*-cleft sentence.

## 2. Previous Studies

After carefully browsing through so many literatures, it can be found that the previous research on English *it*-clefts concentrated on how to handle the cleft pronoun *it* and the cleft clause in *it*-cleft sentences. In this section, we will make a review of the different opinions of various scholars on the syntax of *it*-clefts in previous studies. First, we have to understand their basic definitions of the English *it*-clefts and analytical methods regarding to the syntactic structure of *it*-cleft sentences. Second, we also have to summary some major basic properties of the English *it*-clefts they derived. The reason for this is to get a glimpse of the problem they may exist in next section.

### 2.1 Basic Properties

As previously mentioned, the English *it*-cleft sentences are composed of the cleft pronoun *it*, the form of *be*, the focus and the relative-like cleft clause. Clearly, *it*-clefts present a type of sentence construction in which a specific component is highlighted. In this section, we will explore the fundamental properties of *it*-clefts by examing each of these element in detail.

#### 1) The cleft pronoun *it*

In fact, only see on the surface, the cleft pronoun *it* functions as the introductory element that precedes the emphasized main clause, which is an important part of how *it*-cleft sentences are structures.

Kim (2012) states that though the cleft pronoun *it* resembles the preferential pronoun *it* in form, the pronoun *it* in the *it*-clefts appears to serve as a placeholder. In English *it*-cleft sentences, *it* functions as a placeholder subject in the subordinate clause and it presents the clause and establishes the structure for emphasis.

(3) a. I saw John.

b. It was John that I saw. (Hedberg 2000: 892)

It's like splitting the first sentence in (3a) into two major parts: one is the main

clause and another one is the subordinate clause which is introduced by the pronoun *it* functioning as a place holder seemingly.

Here, the cleft pronoun *it* functions as a place holder since it introduces the subordinate clause and establishes the cleft structure merely without referring to any particular meaning. Then, by bringing *John* to the front of the sentence and appending *that* after it. So that the actual subject of the main clause is made more prominent.

Even though some scholars claim that the pronoun *it* is often neutral lacking of precise meaning on its own and its main function is structural preparing the way for the cleft construction, some other scholars always question it as in Hedberg (2000), Reeve (2011) and Jaekuen and Sungshim (2018). They consider the cleft pronoun *it* serves as an referential expression.

(4) a. To my surprise, it was Marchel. He stepped forward, neat, dark.... It/This was Marchel who was called. (Kim 2012: 47)

(5) a. It was John that I saw.

b. This/That was John that I saw. (Jaekuen and Sungshim 2018: 394)

Some scholars such as Hedberg (2000) and Jaekuen and Sungshim (2018) think that *this* or *that* can be used in place of the pronoun *it* depending on the context. Therefore, it seems that we cannot simply dismiss the pronoun *it* in *it*-clefts just as an expletive expression.

## 2) Focus

The focuses of *it*-cleft sentences in English are found to be categorially restricted (Kim 2007, 2012, Huddleston and Pullum 2002, Kim 2019). That is to say, regarding the type of focus (clefted constituent), quite many researches have observed that only specific phrase types are permitted.

(6) a. It was [NP his shirt] that Frank washed yesterday. (Aarts 2018: 230)

b. It was [AdvP then] that he left school.

c. It was [DP coffee] that she drank.

d. It is [PP in the cafe] that John drank coffee. (Kim 2019: 297)

- e. It was [S because he was ill] that we decide to return. (Quirk et al, 1985: 1387)
- f. \*It is [AdjP raw] that Fred usually eats his meat. (Delahunty 1984: )
- g. \*It was [VP teaching English in a school] that he was doing at that time. (Quirk et al 1985: 1386)
- h. \*It's [CP that he's so self-satisfied] that I find offputting.

### 3) The Cleft Clause

- (7) a. It was John that Mary liked. (Moon 2013: 297)
- b. It was John who heard an explosion. (Kim 2012: 51)
- c. It's Simon (who) did it. (Quirk et al 1985: 1250)
- d. It is a book which was written by John.

Some authors (Hedberg 2000, Reeve 2011) think the cleft clause in *it*-clefts as a restrictive relative clause offering essential information about the focus, while others ( Lee and Hong, 2018) think of it as a non-restrictive relative clause, just providing additional and non-essential information. And in some cases, it is not difficult to find the cleft clause is sometimes set off by commas if it is non-restrictive, while restrictive relative clause are not usually set off by punctuation.

## 2.2 The English *It*-Cleft Sentences

It is proposed by Reeve (2011) that English cleft sentences appear to be an apparent syntax or semantic mismatch. This mismatch can be seen from Hedberg's (2000) proposition. He thinks the cleft clause in *it*-clefts semantically modifies the cleft pronoun *it* which sits in the initial position of *it*-clefts, but syntactically modifies the clefted XP, here, the focus. In much more detail, she proposes that *it*-cleft sentences in English function pragmatically and semantically like discontinuous definite descriptions in her article. And she argues against the view that the subject pronoun *it* in cleft sentences is a meaningless expression, demonstrating that the cleft pronoun *it* and cleft clause together serve as an information focus and form a unit in syntax, semantics and pragmatics.

- (8) a. It                                      was                      CLINTON                      who won.
- b. cleft pronoun + copula + clefted constituent + cleft clause

(Hedberg 2000: 891)



In fact, Reeve (2010) also regards the cleft pronoun *it* of *it*-cleft sentence as a referential *it*. The reason why he also think so is based mainly on some cases that the cleft pronoun *it* behaving like a referential pronoun (Hedberg 2000, Han and Hedberg 2008, Geurts and van der Sandt 2004).

- (9) a. *it/this/that* was John that I saw.  
b. *it/\*this/\*that* seems to me that you're young.  
c. *it/\*this/\*that* is snowing.  
d. *it/\*this/\*that* was clear that we were wrong.

(Moon 2013: 298)

When it comes to the cleft clause, Reeve (2010) proposes that the cleft clause of *it*-clefts behaves like a restrictive relative clause. In his article, the restrictive relative clause of *it*-clefts takes the clefted XP (the focus) as its antecedent. Reeve's analysis also implies that the clefted XP is base-generated in the complement position which licensed by the copula, and that the cleft clause is base-generated functioning as an adjunct to the clefted XP (the focus) that it modifies. In (9a), the cleft clause *that Mary saw* is semantically related to the clefted XP (the focus) *John* by means of the predication relation (Kim 2012).

In Moon's (2013) study, he also adopts Reeve's referential pronoun analysis of *it*-cleft construction based on the empirical evidence of English, Italian, Germanic and French data. Added to this first evidence mentioned above, Moon (2013) provides other evidence to confirm the central claim that the cleft pronoun *it* has referentiality. That evidence is *it* can be a controller of PRO.

Lee & Hong (2018) propose that the English *it*-cleft construction consists of a referential pronoun *it* rather than an expletive *it*, challenging earlier theories. This proposition is the same as Hedberg (2000) and Reeve's (2007, 2011, 2012) propositions. This suggests that the cleft pronoun *it* specifically references a definite entity or content, as opposed to merely serving as a syntactic placeholder. As to why it is referential, he also mentioned two points which are largely consistent with the two reasons mentioned earlier.

On the contrary, Lee and Hong's (2018) argument for the cleft clause in *it*-clefts differs significantly from Reeve and Hedberg's proposition. They believe

the cleft clause in *it*-clefts can be interpreted as a non-restrictive relative clause.

### 2.3 Identifying the Cleft Pronoun *It* in *It*-Clefts

Here is a table that details the evidence distinguishing between the referential *it* and the expletive *it* in English *it*-cleft sentences.

View	the cleft pronoun <i>it</i> is referential	the cleft pronoun <i>it</i> is expletive
Definition	refer to a specific entity or something previously mentioned	a merely syntactic placeholder without any semantic content
Context	to indicate an obvious antecedent or referent in the proper text	does not indicate any previous mentioned entity, that it mean that it lacks an obvious antecedent
Meaning	to supply information to the sentence	does not provide any information, it just fulfills a grammatical role
Reasons	1) the cleft pronoun <i>it</i> of the <i>it</i> -clefts can be replaced by <i>this</i> or <i>that</i> . 2) <i>it</i> can be a controller of PRO.	fulfills syntactic requirements of having a subject.
Examples	It was John that Mary saw.	It is raining.

### 2.4 About the Cleft Clause in *It*-Clefts

Here is table that outlines the definitions and the reasons for identifying the cleft clause within English *it*-cleft sentences as either restrictive relative clause or non-restrictive relative clause.

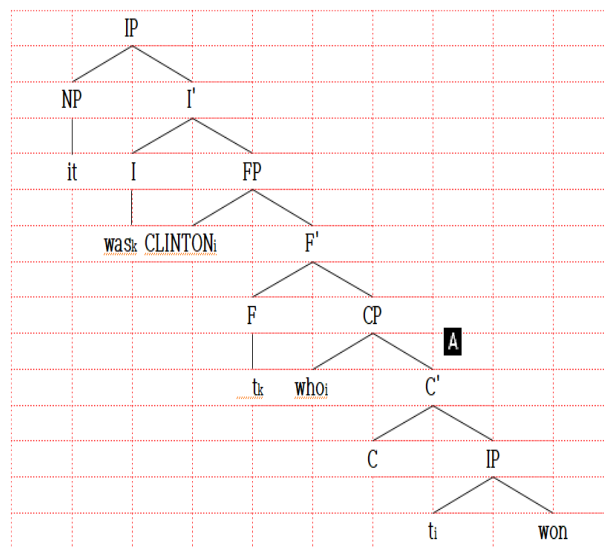
View	Restrictive Relative Clause	Non-restrictive Relative Clause
Definition	a clause that is essential to the meaning of the sentence. It restricts or specifies the antecedent.	a clause that adds extra information to the sentence without limiting or defining the antecedent.
Punctuations	not set off by commas in writing	typically enclosed by commas in writing
Functions	to narrow down the identity or class of the antecedent	to provide non-essential, details about the antecedent
The Antecedent	cannot be omitted and the cleft clause is embedded to define it	the cleft clause is supplementary and the antecedent stands alone without the cleft clause
Examples	It was an explosion that you heard.	It was an explosion, what you heard.

### 3. Syntactic Analyses of *It*-Cleft Constructions

In this section, we will examine four analytical approaches to the syntactic structure of English *it*-clefts. These include three traditional methods: the expletive analysis, the extraposition analysis, and the restrictive relative clause analysis, as well as the recent approach, the non-restrictive relative clause analysis. By discussing and comparing these methods, this study aims to find their problems may exist and try to identify the most effective framework for illustrating the syntactic structure of *it*-clefts.

#### 3.1 The Expletive Analysis

The first type of analysis is the expletive analysis, which views the cleft pronoun *it* in *it*-clefts as merely an expletive, devoid of intrinsic meaning. This approach contrasts with extraposition analysis, which aims to identify the main and subordinate clauses within an *it*-cleft sentence. The expletive analysis specifically emphasizes the role of *it* as a placeholder, focusing on its syntactic rather than semantic function. E Kiss (1998) employs this analysis to elucidate the syntactic structure of *it*-cleft sentences.



This analysis posits that the cleft pronoun *it* serves as an expletive or dummy element, essentially functioning without semantic content, purely to satisfy

syntactic requirements. Hedberg (2000) traces the origin of this view back to the influential work of Otto Jespersen (1937), who initially proposed and later revised his perspective on cleft structures.

(11) [It was] CLINTON [who] won  
 cleft pronoun + copula + clefted constituent + cleft clause  
 (Hedberg 2000: 909)

Jespersen defined the structure of it-clefts to include an expletive *it*, a copula such as *is* and *was*, and a cleft clause that provides the essential semantic content of the sentence.

In Jespersen's analysis of *it*-clefts, the construction between the clefted constituent and the cleft clause is considered the main structural relationship within the sentence, exemplified by *Clinton won* as seen in the case of (11). In contrast, the cleft pronoun, the copula, and the relative pronoun are classified as expletive elements. These elements are viewed as peripheral to the main sentence structure, effectively placed outside the essential grammatical framework, as indicated by square brackets. Jespersen (1937) suggests treating these expletive elements as if they did not interrupt the flow of the main sentence, thereby maintaining a focus on the primary structural relationship.

### 3.2 The Extrapolation Analysis

The extraposition analysis of *it*-clefts is a linguistic technique for analyzing a particular sort of sentence structure known as *it*-clefts. In this analysis, an *it*-cleft sentence is separated into two parts: the main clause and the subordinate clause. So the typical *it*-cleft sentence looks like this: *It* + form of *be* + focused X + subordinate clause.

And in extraposition analysis, the main clause refers to the information that is emphasized or highlighted in the sentence. It is usually the element that follows the word *that*. In contrast, the subordinate clause is the component of the phrase that adds information to the main clause.

Jespersen (1927) states that the extraposition analysis is an analysis in which the cleft clause as the main clause is moved to the end of the sentence.

The extraposition analysis implies a direct syntactic and semantic relationship between the cleft pronoun *it* and the cleft clause via extraposition movement (Akmajian 1970, Gundel 1977, Hedberg 2000, Reeve 2011).

12. a. What you heard was an explosion. (pseudo-cleft)
- b. It was an explosion, what you heard. (right-dislocated pseudo-cleft)
- c. It was an explosion that you heard.

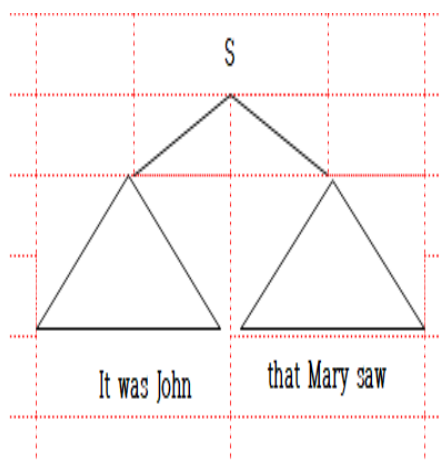
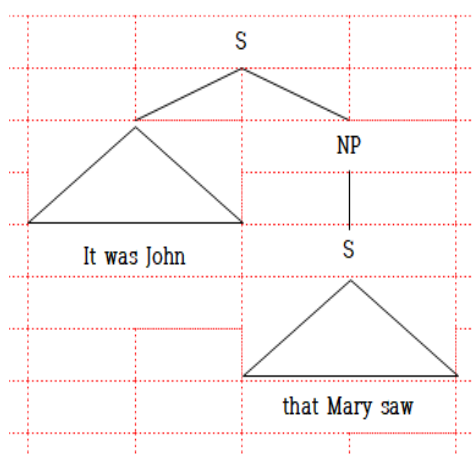
(Kim 2007: 220)

As Gundel noted, the pseudo-cleft in (12a) is first right dislocated, as in (12b), allowing the *it*-cleft as seen in (12c) to be licensed when *what* is replaced by *that*.

According to the previous research on cleft sentences, quite a few indicates that the subject *it* is typically semantically empty. But Gundel (1977) argues that cleft sentences are essentially right-dislocated pseudo-clefts. This is a pronominal reference to the topic, appearing at the conclusion of the sentence. That is to say, Gundel (1977) contends that cleft sentences are reduced forms of right-dislocated pseudo-clefts, with the pronoun of the main sentence being a copy of the right dislocated NP.

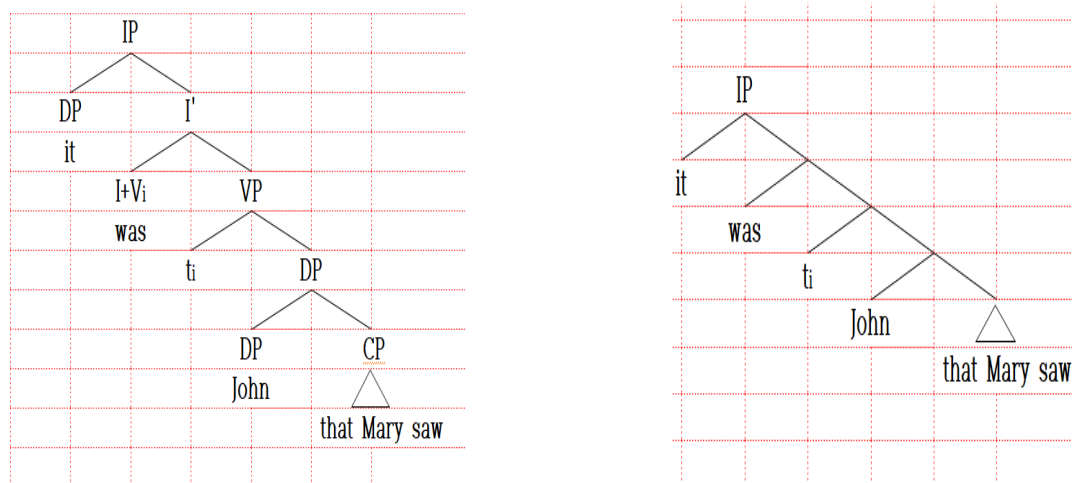
- (13) a. It was John that Mary saw.

### 3.3 Restrictive Relative Analysis



Reeve (2011) and Hedberg (2000) both note that the cleft pronoun *it* in *it*-clefts is referential, rather than an expletive *it*, and the cleft clause is a restrictive relative clause. The restrictive relative analysis of *it*-clefts is another linguistic perspective used to analyze the structure and function of *it*-cleft sentence. This analysis focuses on viewing *it*-clefts as a type of restrictive relative clause construction.

In more detail, in restrictive relative analysis the structure of an *it*-cleft sentence is compared to that of a restrictive relative clause, with the main clause representing the modified head noun that adds information to the head noun.



(14) a. It was John that I saw. (Hedberg 2000: 892)

In this sentence, *John* is the head noun, and *that I saw* is the restrictive relative clause that provides additional information about the head noun. According to restrictive relative analysis, the structure of this sentence can be analyzed as analogous to a restrictive relative clause construction, with *it was* serving as the marker for the relative clause.

And in restrictive relative analysis, the information offered by the relative phrase takes precedence over the whole sentence structure. This viewpoint emphasizes the syntactic and functional similarities between *it*-clefts and restricted relative clause.

Reeve (2011) argues for the analysis in the following tree as seen in the following figures, which is essentially parallel to the analysis presented in Hedberg

(2000).

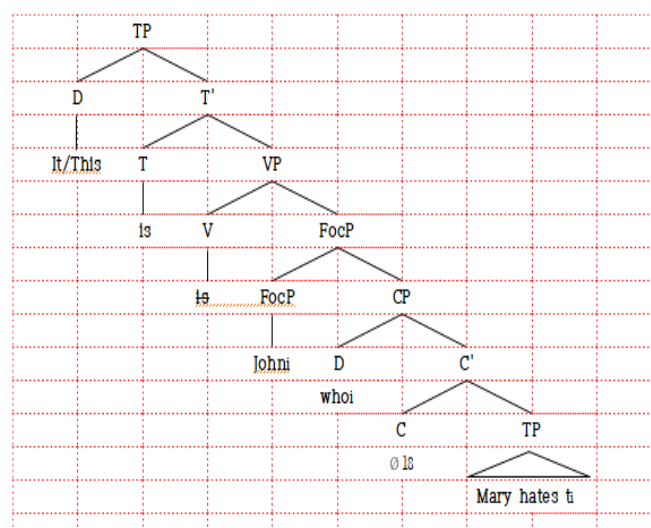
### 3.4 Non-Restrictive Analysis

Lastly, the fourth kind of analysis is non-restrictive analysis of *it*-clefts which is the latest analysis. Lee and Hong (2018) also regard the cleft pronoun *it* a referential *it* rather than an expletive *it*. This part is same as Hedberg (2000) and Reeve's (2011) propose. However, in terms of the cleft clause, they think of *it* as a non-rstrictive relative clause, quite different from Reeve's (2007, 2011, 2012) claim.

Non-restrictive analysis regards *it*-clefts as analogous to non-restrictive relative clause, which convey additional, non-essential information about the subject without limiting or determining its identity. Instead of restricting the meaning of the subject, non-restrictive *it*-clefts offer supplementary or parenthetical information that adds context or emphasis.

- (15) a. It was John that I saw.  
b. This was John that I saw.

Lee and Hong (2018) draw a tree presented in the following figure to illustrate the syntactic structure of *it*-clefts.





## 4. A Proposed Analysis

In this section, I will propose a novel structure for English *it*-cleft sentences, which is the best of the extraposition and the expletive analysis. I argue that the cleft pronoun *it* in *it*-clefts is not a merely expletive expression, but it is a referential pronoun *it* which is consistent with Reeve's idea. The reason and evidence is based on its ability to be replaced by other demonstratives like *this* and *that*. Regarding to the cleft clause, it is generated directly next to the cleft pronoun *it*, rather than being adjoined to the focus. And it is moved to the adjunct position through a process of rightward movement.

### 4.1 The Cleft Clause as a Headless Relative

### 4.2 *It*-Clefts are Mono-clausal

### 4.3 The Semantic of *It*-Clefts

## 5. Conclusion

## References

- Aarts, Bas. 2018. *English Syntax and Argumentation*. London: Palgrave
- Adele E Goldberg. 2023. A Chat about constructionist approaches and LLMs. *Constructions and Frames*, special issue, final version submitted.
- Authier, Jean Marc & Lisa Reed. 2006. The diverse nature of non-interrogative wh. *Linguistic Inquiry* 36, 635-647.
- Bourgoin, Charlotte & O'Grady, Gerard & Davidse, Kristin. 2021. Managing Information Flow through Prosody in It-Clefts. *English Language and Linguistics*. 25(3): 485-511.
- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, Noam. 1986b. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Choi, Jinsook & An, Dong-hwan. 2009. The Information Structure and Discourse Function of It-Clefts in English. *Journal of Language Sciences*, 16-3, 143 ~ 162.
- Chai, Myong-Hi. 2003. It-Cleft Dependency: Strong or Weak? *Korean Journal of Linguistics*, 28-2, 163-183.
- Culicover, Peter W and Jackendoff, Ray. 2005. *Simpler syntax*. Oxford : Oxford University Press , 2005.
- Delahunty, Gerald Patrick. 1981. Topics in the Syntax and Semantics of English Cleft Sentences. University of California, Irvine.
- Delin, Judy. 1992. *Properties of It-Cleft Presupposition*. *Journal of Semantics* 9: 289-306.
- Declerck, Renaat. 1984. The Pragmatics of It-Clefts and Wh-Clefts. *Lingua* 64 (1984) 251-289. North-Hollan.
- Delin. J and Oberlander. J. 1995. Syntactic constraints on discourse structure: the case of it-clefts. *Linguistics* 33, 465-500
- E Kiss, Katalin. 1998. *Multiple topic, one focus?* ACTA Linguistica Academia 45. 333-347.
- E Kiss, Katalin. 1998. Identificational focus versus information focus. *Language* 74.245-73.
- Ellen F. Prince. 1978. A Comparison of Wh-Clefts and it-Clefts in Discourse. *Language* , Dec., 1978, Vol. 54, No. 4 (Dec., 1978), pp. 883-906.
- Gundle, J.K. 1977. Where do cleft-sentence come from? *Language* 53: 543-59.
- Geurts, Bart and Rob van der Sandt (2004). Interpreting focus. *Theoretical Linguistics* 30, 1-44.

- Huddleston, Rodney and Geoffrey Pullum ed. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
- Huddleston, Rodney and Geoffrey K. Pullum. 2022. *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge: CUP.
- Han, Chung-Hye and Nancy Hedberg. 2008. Syntax and Semantics of it-clefts: A Tree Adjoining Grammar Analysis. *Journal of Semantics* 25: 345-380.
- Hedberg, Nancy. 2000. The Referential Status of Clefts. *Language* 76(4): 891-920.
- Haegeman, Liliane. Meinunger, Andre. Vercauteren, Aleksandrea. 2014. The architecture of it-clefts. *Journal of Linguistics*, 2014 Jul 01.50(2), 269-296.
- Halvorsen, Per-Kristian Gjaever. 1977. Syntax AND Semantics of Cleft Construction. *The University of Texas at Austin, Language, linguistics*.
- Hallman, Peter. 2015. Syntactic Neutralization in Double Object Constructions. *Linguistic Inquiry*, 2015 Jul 01. 46(3), 389-424.
- Jespersen, Otto. 1937. *Analytic syntax*. London: Allen and Unwin.
- Kim, Jong-Bok. 2012. On the Syntax of the It-Cleft Construction: A Construction-based Perspective. *Linguistic Research* 29(1), 45-68.
- Kim, Jong-Bok. 2007. Syntactic and semantics of English it-cleft constructions: A constraint-based analysis. *Studies in Modern Grammar* 48, 217-235.
- Knud, Lambrecht. 2014. A framework for the analysis of cleft constructions\* *Linguistics* 39±3 (2001), 463±516.
- Kim, Sun-Woong. 2019. On the categorial restriction of clefted XPs in English. Korean. *Journal of English Language and Linguistics* 19-3, 289-308.
- Lee, Jaekeun and Hong, Sungshim. 2018. English It-Clefts as non-Restrictive Relative Clauses. *Studies in Generative Grammar*, 28-3, 389-410.
- Lee, Juwon. 2022. A new type of secondary predicate construction in English. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 22, 1428-1442.
- Luca Bevacqua and Tatjana Scheffler. 2020. Form variation of pronominal it-clefts in written English. *Linguistics Vanguard* 2020; 6(1): 20190066.
- Moon, Gui-Sun. 2013. The Syntax and Semantics of It-clefts. *SGG*. vol.23, no.3, pp. 295-320 (26 pages).
- Osborne, Timothy. 2019. Predicate catenae *A dependency grammar analysis of it-clefts*, Zhejiang University.
- Radford, Andrew. 1988. *Transformational Grammar: a first course*. New York: Cambridge University Press.
- Reeve, Matthew. 2011. The syntactic structure of English clefts. *Lingua* 121:

142-171.

Washburn, M.B. Kaiser, E. Zubizarreta, M.L. 2019. The English it-cleft: No need to get exhausted. *Pragmatics Intereface*, 2019, 35: 198-236.

2024학년도 부산대학교 대학원 영어영문학과

전기 학위청구 논문발표자료 (영어학 전공)

영어학 석사 예비발표

① 접속사 'like'의 통사구조

강 주 미

① 음악 능력과 언어 운율 인지의 관계

김 지 은

① L2 학습자의 자세가 영어 발음에 미치는 영향

소 현 정

① 영어 발화시 한국어 비음동화 규칙의 전이 ; 언어구조적 환경을 중심으로

허 지 예



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



## 영어학 석사 예비발표

---

### 접속사 'like'의 통사구조

---

강주미



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공





# 학 위 청 구 논 문 계 획 서

논문제목	국문	접속사 'like'의 통사구조		
	영문	The Syntactic Structure of conjunction 'like'		
지도교수	성명	장경철		
논문제출자	학번	202380111	성명	강주미
계획서 발표일자	2024년 04월 26일			

## I, 연구의 필요성 및 목적

영어에서 'like'는 통사적 또는 의미적으로 다양한 기능을 할 수 있다. 예를 들어 'like'는 명사 (e.g. Do not touch the likes of him), 동사 (e.g. I like you), 형용사 (e.g. She responded with like manner), 전치사 (e.g. She behaves like her father), 접속사 (e.g. He spoke like I did), 접사 (e.g. It was really dreamlike), 인용 표현 (e.g. I was like: 'wow'), 그리고 담화 표지 (e.g. We have been known each other for like 10 years)로 사용된다.

이처럼 'like'의 다양한 쓰임 중 다음과 같은 예문에서 쓰이는 'like'가 어떤 자질을 가지는지에 세 가지 관점이 있을 수 있다.

(1) I feel like that we are going to win the game.

위 예문에서 'like'가 가질 수 있는 자질은 각각 접속사, 전치사, 또는 서법(modality)으로 나눌 수 있다. 영어의 전통적인 관점에서는 접속사 즉, 보문소로 간주하는 것이 표준화되었지만, 'like'를 뒤에 절을 동반할 수 있는 전치사로 해석하는 의견도 증가하고 있다. 또한, 서법으로도 해석할 수 있다.

먼저 'like'를 접속사(보문소)로 간주할 경우, 한 문장에 두 개의 보문소(like, that)가 존재하게 된다. 이에 대해 위 예문이 상보적 분포 관계를 위배하지 않고도 정문이 될 수 있는 이유와 함께 한 문장에 보문소가 몇 개까지 있을 수 있는지에 대한 설명이 필요하다. 또한, 'that'의 생략 유무에 따라 발생할 수 있는 의미 차이와 통사 구조의 차이에 대한 설명도 필요하다.

두 번째로 'like'를 전치사로 간주할 경우, 위 예문은 전치사는 NP만 동반할 수 있다는 기존 개념에서 벗어나게 된다. 따라서 이에 대한 설명이 필요하다.

세 번째로 'like'를 서법으로 간주할 경우, 서법이 동사와 보문소 사이에 위치할 수 있는 이유와 함께 서법으로 여겨질 수 있는 이유 또한 추가로 필요하다.

이에 따라 본 연구에서는 'like'를 'X'로 지칭하고 각 관점에서 'like'를 살펴본 후 최종적으로 'X'가 무엇인지를 정의한다.

## II. 연구 내용 및 연구 방법

가.

전통적으로 영어에서 문장을 동반할 수 있는 품사는 전치사가 아닌 접속사로 분류된다. 이 관점은 전치사 뒤에 올 수 있는 구성성분에 that절은 포함하지 않는다.

(2) \*He was surprised at that she noticed him.

또한 전치사 뒤에 that절을 수반할 수 있는 경우는 전치사와 that절 사이에 일반 명사를 삽입하는 경우로 간주한다.

(3) They convinced of him of the fact that they needed more troops.

하지만 영어의 전통적인 관점은 뒤따르는 구성성분에 따라 접속사와 전치사를 구분하기 때문에 비한정절(nonfinite clause)의 경우, 설명에 있어서 복잡성이 나타나게 된다. 기존의 정의를 통해 다음 예문에서 'on'의 품사를 결정하는 것은 쉽지 않다.

(4) On arriving she took a taxi.

나.

영어에서 like는 접속사 또는 전치사로 명확히 구분하기 어렵다.

(5) ?She cannot write like she used to.

위 예문의 경우, 주어를 나타내는 대명사(she)를 포함한 한정절을 통해 like가 접속사로 쓰였다는 것을 알 수 있다. 이 예문의 like는 일상언어에서 비격식체로 사용되며, as를 대체한다는 해석이 가능하다.

(6) ?He treats me like I was his sister.

위 예문의 경우, like는 as if 또는 as though 대신 사용되었으며, 역시 비격식체로 사용되어 접속사의 기능을 하고 있다.

다.

영어 문장 내에 또 다른 문장이 삽입되는 것을 내포절이라 하고, 내포절을 동반하는 것을 보문소(complementizer)라 지칭한다. 전통적인 관점에서 보문소는 종속접속사로 분류된다. 또한, 종속접속사 중 that은 생략 가능하다는 특징이 있다.

(7) I feel like that we are going to win the game.

정리한 내용을 토대로 위 예문을 봤을 때 like의 품사를 정확히 정의하는 것은 어렵다.

라.

일반적으로 영어에서 전치사는 NP를 동반하는 것으로 알려져 있다. 그러나 이 개념이 전치사를 충분히 설명하지 못한다는 관점이 있다. 다음 예문을 살펴보자.

(8) The magician emerged from behind the curtain.

(9) I did not know about it until recently.

(10) We cannot agree on whether we should call in the police.

(11) They took me for dead.

기존에 알고 있던 개념과 달리 전치사가 동반할 수 있는 구성성분으로 PP, AdvP, 의문절, 그리고 AdjP가 온 것을 확인할 수 있다.

그러나 위 예문을 통해 전치사가 어떤 구성성분도 동반할 수 있다고 판단하는 것은 무리다. 전치사에 따라 같이 쓰일 수 있는 구성성분 또한 다르다는 것을 주의할 필요가 있다.

(12) \*We cannot agree until whether we should call in the police.

(13) \*We can agree on recently.

마.

전치사가 의문절을 동반할 수 있는 반면에, 전통적인 관점은 전치사가 평서문을 종속절로서는 (declarative content clause) 동반할 수 없다고 주장한다. 또한, 이는 전치사가 아닌 종속접속사의 역할이라 간주한다.

(14)

a. I remember the accident.

b. I remember you promised to help.

(15)

a. He left after the accident.

b. He left after you promised to help.

(16)

a. He left after he saw her.

b. It depends on whether he saw her.

(14)의 두 예문은 같은 핵(remember)을 가지지만 뒤에 오는 구성성분은 NP와 평서문 (Declarative complement)으로 각각 다르다. (15)와 (16) 또한 핵은 모두 전치사(after, on)

이지만, 뒤의 구성성분은 NP와 평서문(Declarative complement) 또는 의문문(Interrogative complement)으로 다르다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 문장에서 특정 핵은 뒤에 다양한 자질을 띠는 구성성분을 동반할 수 있으며, 구성성분이 띠는 자질에 따라 핵이 같은 단어이지만 다른 품사로 해석되는 것은 아니라는 것을 알 수 있다. 이에 따라 종속접속사는 구분할 필요 없이 전치사라고 포괄적으로 표현될 수 있다.<sup>1)</sup>

바. 전치사 like

전치사가 가지는 가장 대표적인 특징 중 하나는 수식어로서 부사(right, straight 등)를 수용한다는 것이다.

(17) “When you meet a guy where everything feels right like that you just have to say yes!”  
(Jamila Jasper, 2020)

(18) “Although it feels more like that *the mother country abandons you*, don’t you think?”  
(Farkas, A, 2008, p.35)

위 예문을 통해 like는 뒤에 절을 동반하는 동시에 부사의 수식을 받을 수 있는 전치사로 볼 수 있다.

---

1) whether, if, 그리고 종속절을 이끄는 that은 예외적으로 종속접속사로 간주한다.

### III. 예상 목차

본고의 예상 목차는 다음과 같다.

#### I 서론

#### II 이론적 배경

##### 2.1 'like'에 대한 전통적 이론

##### 2.2 'like'에 대한 현대 통사적 관점

#### III 자질이 갖는 특징

##### 3.1 접속사

##### 3.2 전치사

##### 3.3 서법

#### IV 'like' 분석

##### 4.1 접속사

##### 4.2 전치사

##### 4.3 서법

#### V 제언 및 설명

##### 5.1 통사적 분석

##### 5.2 장점 및 기대 효과

#### VI 요약 및 결론

#### 참고 문헌

### IV. 국내외 연구 동향

'like'가 가질 수 있는 자질을 전통적인 관점(보문소) 그리고 현대적 관점(전치사)에서 설명한 연구가 많다. 전치사로 보는 현대적 관점에서는 접속사와 전치사를 독립적인 품사로 보는 것이 아닌 접속사를 전치사로 간주해서 기존보다 포괄적인 전치사 개념을 적용한다. 두 관점 모두 부가적인 설명을 위해 that-흔적(that-trace) 또는 상승(copy-raising)개념을 요구하기도 한다.

### V. 참고 문헌

Deluxe Swirl Romance Collection: 10 Book BWWM Romance Collection. (n.d.). (n.p.): Jamila Jasper Romance.

Farkas, A. (2008). Honeytazia: Hail Homo Galacticus. 미국: iUniverse.

Koenenman, O., and H. Zeijlstra. 2017. Introducing Syntax. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodney Huddleston, Geoffrey K. Pullum. 2002. The Cambridge Grammar of the English Language: Cambridge University Press.

Randolph Quirk. 1985. A Comprehensive Grammar of the English Language. Longman. 658-662

Bas Aarts. 2018. English Syntax and Argumentation. Bloomsbury Publishing.

311-313

A Kaplan. I feel like that one complementizer is not enough. *EliScholar*. 2019

#### VI. 연구결과의 기대효과 및 활용방안

‘like’가 문장 내에서 절을 동반할 때 가질 수 있는 뜻으로 as 또는 as if/as though로 해석할 수 있다는 연구와 ‘like’가 언제부터 문장 내에서 절을 동반했는지에 대한 연구는 비교적 많지만, 어떤 자질을 띠는지에 대한 깊은 연구는 상대적으로 부족하다. 따라서 ‘like’가 가질 수 있는 자질을 연구하고 ‘like’에 대입해 가장 적절한 답을 도출할 것을 기대한다. 즉, ‘like’가 삽입된 문장의 통사구조를 파악하고 ‘like’가 구조의 위계(hierarchy)에서 어느 위치에서 어떤 역할을 하는지 연구하고자 한다.

#### VII. 연구 추진 일정계획

‘like’가 가질 수 있는 자질을 다루는 선행연구 및 문헌을 읽고, 코퍼스를 또한 추가로 찾을 계획이다. 8월까지 논문 초고를 완성하고 이후엔 수정 및 보완할 예정이다.

#### VIII. 기타

지도 교수님과 지속적인 상의를 통해 연구 내용을 수정 보완하며 진행한다.





영어학 석사 예비발표

---

음악 능력과 언어 운율 인지의 관계

---

김지은



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



부산대학교 대학원 영어영문학과 (영어학전공)

# 학 위 청 구 논 문 계 획 서

논문제목	국문	음악 능력과 언어 운율 인지의 관계		
	영문	The relation between musical abilities and speech prosody perception		
지도교수	성명	김정윤		
논문제출자	학번	202280167	성명	김지은
계획서 발표일자	2024.4.26			

## I. 연구의 필요성 및 목적

음악과 언어적 소리와의 연관성이 있습니다. 언어의 운율적(prosody) 특성을 크게 속도(tempo), 고유 음계(melody), 강도(intensity)로 나누어 볼 수 있습니다. 언어적인 운율적인 특성으로 인해서 음악적 능력이 높은 사람은 언어 습득과 인지에 있어서 많은 관련이 있습니다.

수십 년 동안, 음악과 언어 간의 잠재적인 관계에 대한 주제로 연구되어 왔습니다. 음악적인 습득이 비음악적인 분야에서 긍정적인 영향을 준다는 주장들이 있습니다. “모차르트 효과”라고 불리는 것은 공식적인 음악 교육이 공간, 수학 능력 및 일반 지능을 포함한 여러 영역에서 비음악적 이점을 제공할 수 있다는 가능성을 의미합니다 (Schellenberg, 2003). 음악과 언어 간의 관계는 다양한 학문 분야의 많은 연구자들에 의해 조사되고 확인되었습니다.

예를 들어, 음악은 언어 기억과 긍정적으로 관련이 있음이 밝혀졌으며 (Ho, Cheung, & Chan, 2003; Jakobson, Lewycky, Kilgour, & Stoesz, 2008), 음악과 감정적 발화 운율 (Thompson, Schellenberg, & Husain, 2004)와 관련이 있다는 것이 입증되었습니다.

음악과 발화 운율(speech prosody)은 기본 주파수와 지속 시간과 같은 음향 단서로 이루어져 있으며, 유사한 구조적 조직을 가지며, 감정을 신호하는 것과 같은 특정한 의사소통 기능을 공유합니다. (Heffner & Slevc, 2015). 음악과 어조 인식에는 동일한 지각 메커니즘이 작용한다는 주장이 있습니다 (Kraus & Chandrasekaran, 2010).

따라서 음악 능력이 언어의 운율적인(prosody) 인식에 긍정적인 영향을 미칠 수 있습니다. 많은 연구들이 음악 교육이나 경험에 대한 양성 영향을 보여주었거나 음악 지각 능력과 운율적 인식 간의 양적 상관관계를 보여주었습니다 (Correia et al., 2020, Perrachione et al., 2013).

이처럼 음악적인 능력이 언어적인 인지 관계에 다양하게 관련성이 있다는 것을 알 수 있습니다. 음악적인 능력도 음높이(pitch), 음악의 선율(rhythm), 음악의 속도(tempo) 등 여러 요소로 나뉠 수 있고, 이는 음악적인 각 특성에 따라 언어 인지에 미치는 영향이 다르다는 것을 예상해 볼 수 있습니다.

이를 기반으로 본연구에서는 음악의 리듬, 그중에서 박자를 인지하는 능력에 따라 L2 언어의 운율적인 인지에 미치는 영향을 조사하고자 합니다.

제2외국어(L2) 인지의 능력 중에도 운율적 경계의 차이가 인지 되는지를 확인하고 운율적 경계에 따른 의미 차이 인지까지 가능성을 확인하고자 실험하였습니다. 또한 강세의 위치에 따라 인지가 언어적인 인지와 상관관계가 있는지 추가적으로 보려고 합니다.

본 연구의 실험 질문은 두 가지입니다.

첫 번째, 음악 능력에 따라 통사적으로 중의적인 의미를 가진 문장에서 경계의 크기 차이에 따른 의미 해독을 할 수 있는가?

두 번째, 음악 능력에 따라 음절의 수가 같은 단어에서 음절 구조의 차이가 있을 때, 강세의 위치를 파악할 수 있는가?

이전의 연구들에서는 모국어 화자와 제2외국어 학습자 간의 인지 차이를 연구 했다면 본 연구에서는 한국인 제2외국어 학습자 간의 인지 차이를 실험하고자 하고, 언어의 운율적인 인지에서도 음절의 강세 단위에서 나아가 구조적 중의성이 있는 문장을 운율적 단서를 활용해서 의미를 활용하여 의미를 정확히 해석하는지 의미적 범위까지 연구한다는 것에 연구의 의의를 찾아볼 수 있습니다.

## II. 연구 내용 및 연구 방법

### 2.1 음악 능력 테스트

이전 세기 중반에 여러 저자들이 음악적 소질 평가 항목을 개발했습니다. 이러한 음악적 소질 테스트 중 몇 가지 주목할 만한 것들은 표 1에 설명되어 있습니다. 이러한 테스트들은 현재 접근하기 매우 어렵고, 10년 이상 전에는 시대에 뒤떨어진 것으로 특징 지어졌습니다 (Carson AD (1998)과 Murphy C (1999)참고). 이러한 테스트의 일부 한계는 어린이의 일반적인 음악적 소질을 측정하는 것을 목표로 하여, 자극 디자인 및 제어의 세부 사항에 상대적으로 적은 관심을 기울였다는 것에서 비롯됩니다 (Bentley A (1966)참고). 이전 항목에서의 문제 중 하나는 그들의 하위 테스트가 주어진 하위 테스트가 의도된 특정 기술이 아닌 여러 기술의 결합을 측정하는 경우가 많았다는 것입니다. 예를 들어, Seashore의 디자인보다 더 "음악적"으로 만들기 위해 Wing의 "리듬 강세 테스트" [Wing H (1948)]와 Gordon의 템포 테스트 [Gordon EE (1965)]가 멜로디 형태로 제시되었습니다. 그러나 이들이 평가하는 특정 지각 모달리티는 멜로디 기술이 아닌 시간적 기술과 관련이 있습니다. 이로 인해 성능을 단일 기술이 아닌 기술의 결합으로 명확하게 귀속하는 것이 어려워집니다. 다른 혼동은 인간 퍼포머를 사용하여 청각 테스트 자료를 녹음한 결과로 발생했습니다. 이는 표준 및 비교 시행 간의 타이밍, 음색 및 강도에 대한 원치 않는 불일치를 유발하거나 심지어 연주에서 실수를 일으켰습니다.

세 번째 문제는 현대적인 귀에 따르면, 이전 테스트에서 사용된 오디오 샘플 소리가 여러 가지 이유로 불순하거나 왜곡되어 들릴 수 있다는 것입니다. 이는 그 시기의 녹음 기술의 한계 때문일 수도 있고, 오디오 자료의 품질이 시간이 지남에 따라 저하되었을 수도 있습니다. 또한 하위 테스트 내에서 자극의 수나 지속 시간에 불균형이나, 하위 테스트 간에 답변 형식의 변동 (예: [Bentley A (1966), Seashore C, Lewis D, Saetveit JG (1960), Wing H (1968) ] 참고) 또는 응답 편

향 및 추측 패턴의 충분한 제어 부족과 같은 전반적인 디자인 문제도 있었습니다. 이러한 문제는 현재 테스트에 대한 d9와 같은 계수에 의해 일반적으로 해결되는 것으로 알려져 있습니다.

네 번째로, 테스트 유효성 및 신뢰성을 추론하는 데 사용된 절차는 현대적인 기준에 따라 미약합니다. 신뢰성 추정은 시대에 뒤떨어진 내부 일관성의 지표를 기반으로 하였으며 그리고 Gordon의 테스트를 제외하고는 검증 절차가 실제 테스트 유효성에 대한 강력한 추론을 허용할 만큼 충분히 설명되지 않았습니다.

음악적 차원의 선택에서, 다른 유형의 음악에서 매우 중요할 수 있지만 다른 유형의 음악에서는 무시 가능한 역할을 하는 것들보다는 상대적으로 두드러지는 것들을 우선한 새로운 테스트가 있습니다. 템포, 조율, 음색, 리듬, 음고 및 멜로디에 대한 지각적 민감성을 저격하는 과제를 포함시켰습니다. 이 테스트는 이러한 차원에 대한 민감성이 영아 기에도 나타나며, 거의 모든 유형의 음악, 특히 표현적 의도의 변화를 인식하는 데 매우 중요하기 때문에 놀라운 점입니다. 이 배터리를 음악 지각 기술 프로파일 (PRofile Of Music-Perception Skills, PROMS) 이라고 부르기로 결정했습니다. "지각"이라는 용어는 "인지"와 대조적으로 사용되지 않습니다. 우리의 배터리는 음악의 생산이나 연주보다는 음악의 지각을 조사합니다. 본 연구는 음악 지각 기술 프로파일 (PRofile Of Music-Perception Skills, PROMS)를 이용하여 음악 능력 테스트를 시행할 것입니다.

## 2.2 음악적 능력과 운율적인 인지 과정

### 2.2.1 리듬에 따른 운율적 인지 효과

많은 선행연구에서 음악적 능력과 언어의 운율적 처리과정에 대한 연구가 있어 왔습니다. 예를 들어, 음악적 능력과 음운론적 처리 과정에 대한 연구(Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002; Slevc &

Miyake, 2006)와 음악과 L2 발음에 관한 연구 (Milovanov, Huotilainen, Välimäki, Esquef, & Tervaniemi, 2008; Milovanov, Pietilä, Tervaniemi, & Esquef, 2010)에서도 그 관계성을 찾아 볼 수 있습니다.

구체적으로 음악적인 능력에 따른 리듬과 발화 운율 인지 과정에도 긍정적인 영향을 준다는 연구도 있어 왔습니다. Delogu 등(2010)은 운율 언어에 이전 경험이 없는 이탈리아어 사용자들로 하여금 단모음 중국어 단어들의 음조(tonal) 및 음운적(phonological) 변이를 감지하도록 하였습니다. 예를 들어, 음조 변이(tonal variation)에서 두 시퀀스(sequence)는 [re2 / zuo1 / dai2 / fei1] 및 [re2 / zuo1 / dai2 / fei2]이었습니다 (숫자는 음조(tone)를 나타냄), 반면 음운적 변이에서는 시퀀스가 [zhu3 / meng1 / cuo2 / die2] 및 [zhu3 / meng1 / cuo2 / tie2]였습니다. 참가자들은 음조 변이, 음운적 변이가 없는지를 나타내고, 시퀀스에서 변이가 발생한 위치를 지정하도록 요청받았습니다. 그들의 음악적 소질은 Wing의 표준화된 음악 지능 테스트를 통해서도 다른 방식으로, 그리고 형식적인 음악 교육 및 악기 연주 연습 연수를 고려하여 평가되었습니다. 형식적인 음악 교육이나 표준화된 테스트에 기반한 두 분석 모두에서, 높은 음악적 능력 그룹이 낮은 음악적 능력 그룹보다 음조 변이를 더 잘 감지했습니다. 그러나 음운적 변이의 경우, 두 그룹 모두 차이가 없었으며, 모두 잘 수행했습니다. 이 행동적 연구 뿐만 아니라 ERP 녹음을 사용한 뇌 연구 (Marie, Delogu, Lampis, Belardinelli, & Besson, 2011) 또는 청각 뇌줄기에서 발생한 주파수 따르기 반응 (FFR)을 측정한 뇌 연구 (Wong, Skoe, Russo, Dees, & Kraus, 2007)도 음악적 전문성이 비모국어 어휘 음조(lexical tone)를 감지하는 데 긍정적인 영향을 미친다는 것을 지원했습니다.

### 2.2.2 음악적 능력과 운율-구문 간의 상호작용

이전 연구 중 일부는 음악과 운율 간의 상호작용의 존재를 보고했지만, 동시에 음악과 다른 언어 능력 간의 상호작용은 없었습니다.



Delogu 등(2010)는 음악이 중국어 운율처리에 긍정적인 영향을 미치지만 음운 처리에는 영향을 미치지 않는다는 것을 발견했습니다. 그들의 연구에서 음악가와 비음악가 모두 중국어 단어에서 음운적 변이를 감지하는 데 동등하게 능숙했습니다. 마찬가지로, Tanaka와 Takano(2000)는 L2의 운율적 특징이 음악 능력을 통해 학습되지만, 음운적 특징의 학습에는 언어 기억 능력이 영향을 미친다고 주장했습니다. 그들은 L2 음운론 및 억양이 개인의 음악 또는 언어 능력과 관련이 있는지 여부를 조사했습니다. 일본어 원어민 참가자들은 중국어 자극에 대해 테스트되었으며, 음악 능력 및 언어 능력은 각각 음높이 차별력 테스트와 독해/듣기 간격 작업을 통해 평가되었습니다. 결과는 음악적 능력이 올바른 억양의 단어를 선택하는 데 연관되었지만, 음운적으로 변형된 단어의 성능은 읽기 및 듣기 간격과 관련이 있었습니다.

음운론적 처리와 마찬가지로 의미론적 처리도 음악적 소질에 영향을 받지 않는 언어 영역과 관련되어 있다는 것이 밝혀졌습니다. Marie 등(2010)은 프랑스어 세 음절 단어의 끝을 의미론적으로 맞/또는 리듬적으로 조작하여 실험을 진행했습니다. 음악이 주관적인 운율 처리, 즉 리듬 구조의 자동 감지 또는 리듬 위반의 재분석과 같은 것에 긍정적인 영향을 미쳤지만, 처리의 의미 수준에서 음악가와 비음악가의 성능 간에는 차이가 없었습니다.

프랑스 오페라 곡에서 발췌한 Bonnel, Faïta, Peretz, and Besson (2001)는 가사와 곡이 어떻게 인식되는지 조사했습니다. 그들은 말과 음악의 처리가 독립적인지, 통합되었는지, 아니면 충돌하는지에 대해 의문을 제기했습니다. 참가자들에게 의미 및 멜로디적 불일치를 감지하도록 요청했으며, 여기서 의미적 불일치는 문맥에서 마지막 단어가 부적절하고 멜로디적 불일치는 멜로디가 조향(out of key)과 맞지 않는 경우를 가리킵니다. Marie 등(2010)의 결과와 유사하게, 그들은 의미적 및 멜로디적 처리가 독립적이며, 음악이 멜로디적 불일치를 감지하는 데 강력한 영향을 미치지만, 의미적 불일치를 감지하는 데는 영향을 미치지 않는 것을 발견했습니다. 이 연구에서 비음악가들은 심지어 음악가들보다 의미 작업에서 더 나은 성과를 냈습니다. 저자들은

그들의 실험이 의미적 처리가 언어에 특정한 계산을 필요로 한다는 생각을 뒷받침한다고 주장했습니다.

음운론적 및 의미론적 처리와 마찬가지로, 언어 능력은 분명히 구문 처리에 영향을 미치고 중요한 역할을 합니다. 하지만 의미적 처리를 위해서는 훨씬 더 많은 언어 지식이 필요한 작업임을 고려해야 합니다.

종합하면, 구문적 모호성 해결에서의 운율적 경계 사용은 음악적 소질과는 관련이 없지만, 개인의 언어 능력과 아마도 보다 일반적인 인지 능력과 연관될 수 있습니다. 그러나 음악과 관련된 한 가지 가능성은 음악적 소질이 아닌 광범위한 음악적 훈련이 이 문제에 다소 다른 결과를 가져올 수 있다는 것입니다. Marie et al. (2010)의 연구에서 음악가와 비음악가 간의 의미 처리에서 ERP 데이터에 유의미한 차이가 없었지만, 전자는 행동 과제에서 후자보다 적은 오류를 범했습니다. 저자들은 음악이 일반적인 주의 과정에 미치는 영향으로 음악가들의 정확한 영향력을 설명했습니다. 그들은 예를 들어 오케스트라의 프로 음악가와 같이 광범위한 음악적 훈련을 받은 사람들이 주의를 더 잘 집중하고 청각적 자극을 분석하며 관련 정보를 파악하는 데 훈련되었다고 주장했습니다. 따라서 음악적 전문 지식이 운율적 경계 사용 작업에서 주의를 효과적으로 공유하는 데 도움이 될 수 있다는 것은 타당합니다. 위에서 언급한 계산 복잡성 (Fultz, 2009)과 관련하여, 음악적 전문 지식은 음악가들이 구문적 모호성 해결의 계산적으로 복잡한 작업을 더 잘 다루도록 돕는데 도움이 될 것입니다. 따라서 음악과 운율-구문 상호작용 사이의 관계를 더 잘 이해하기 위해서는 다양한 주제, 방법 및 구문 구조를 포함하는 더 많은 연구가 필요합니다.

## 2.3 연구방법

### 2.3.1 실험대상

실험의 참가자는 음악 전공자, 비음악 전공자를 두 분류로 나누어서

실험할 계획입니다. 참가자의 모집인원은 가능한 다수를 대상으로 진행할 계획입니다. 음악적 능력에 따라 참가자 분류는 음악 교육의 정도, 시간, 교육 환경, 잠재적인 재능, 등 다양한 분류 요소가 존재하기 때문에 전문적인 음악 교육을 받은 음악 전공 대학생과 전문적인 음악 교육을 받지 않은 비음악 전공자로 분류하였습니다.

또한 영어 능력에 의해 결과의 변화를 초래하지 않기 위해서 음악적인 능력에만 의존하여 실험에 참여할 수 있도록 영어 수준은 초보자로 설정했습니다. 영어 능력은 토익(TOEIC) 성적이 낮은 사람과 토익시험을 응시해 본 적이 없는 사람, 또한 해외 경험이 없고 영어 관련 학습 경험이 없는 사람을 대상으로 영어 초급자로 분류하여 실험합니다.

나이는 20~30대 부산대학생을 대상으로 실험합니다.

### 2.3.2. 음악 적성 테스트

the PProfile Of Music-Perception Skills (PROMS)에서 사용했던 음악 테스트 중에서 리듬 테스트 형식을 참고하여 비슷한 테스트 형식으로 구성되어 있습니다.

리듬 테스트는 4분음표, 8분음표 및 16분음표의 간단한 리듬 패턴으로 구성되어 있고, 모든 음표의 강도는 일정합니다. 쉬운 테스트의 비교 자극은 하나 이상의 음표가 추가되거나 빠져 있습니다. 어려운 테스트 자극은 16분음표와 쉼표에 대한 리듬 변화가 있습니다(그림 1 참조). 각 자극은 두 마디씩 구성되어 있습니다. 리듬 테스트는 순수한 타악 소리로 명료하고 선명한 음색으로 Logic Pro 9의 'rim shot' 음성으로 전달 됩니다.



(그림 1) “ > ”기호는 변화된 음표와 쉼표입니다.

ver1과 ver2은 쉬운 테스트로 ver2에 4분음표와 8분음표가 변화되었습니다. 4개의 음표가 변화된 자극으로 비교적 쉬운 과제입니다. 반면 ver3과 ver4는 어려운 테스트에 해당 되고 쉼표와 16분음표가 변화된 자극으로 박자의 변화를 알아차리기에 높은 음악적 능력을 필요로 하는 실험 자극에 해당 됩니다.

실험 과정은 다음과 같습니다.ver 1은 쉬운 테스트 비교 자극을 참가자들에게 들려주고 연달아 ver 2를 들려줍니다. 이후 스크린 위에 나타난 same, different 버튼을 짧은 시간 안에 선택 하도록 과제를 줍니다. ver 3과 ver 4는 어려운 테스트 자극으로 앞의 자극과 동일한 방식으로 진행됩니다. 쉬운 테스트 샘플 20개와 어려운 테스트 샘플 20개로 여러 번의 실험을 한 후에 결과값을 점수화 시킵니다. 쉬운 테스트에는 각 테스트에 1점을 부여할 것입니다. 반면 어려운 테스트에는 쉬운 테스트와 점수 차이의 크기를 확장 시키기 위해서 3점을 부여합니다. 실험 이후 각 실험 점수의 총합을 계산합니다.

### 2.3.3 구문의 운율 경계의 차이와 의미 인지 테스트

구조적으로 구문 경계의 크기에 따라 의미가 달라지는 모호한 문장을 운율의 경계 인지에 따라 문장 의미의 차이도 인지하는지를 측정하는 실험입니다. 구조적인 경계로 인한 언어 발화 운율과 음악적 능력과의 관계성을 측정할 수 있다. 박자라는 음악적 요소가 구조적인 경계의 차이를 인지하는데 긍정적인 관계성이 있는지를 알 수 있습니다.

실험의 과정은 다음과 같습니다. 운율적 경계에 따라 의미가 달라지는 문장을 실험 자극으로 참가자들에게 들려줍니다. 처음 듣는 문장과 두 번째 듣는 문장의 운율 경계가 다른 문장을 들려주고 구조적인 경계에 따라 의미가 다른 두 문장에서 문장에 의미를 파악할 수 있는 질문과 보기를 스크린에 띄어준 후에 선택하게 합니다.(그림2 참조)

#### ● Stimuli

- Task: Guess who got the glasses ? ( I or Pat)

• I saw (#1) Pat (#2) with glasses.

(그림2) ‘#’ 운율적 경계를 나타냅니다.

(그림2)와 같은 운율 경계에 따라 의미가 달라지는 중의적인 문장에 경계 구간의 크기를 Praat 사용해서 조작하여 경계 구간이 차이에 따른 의미 차이 인지를 실험 합니다.

#1과 #2의 경계 구간의 차이를 5단계로 나누어서 50m/s 격차를 두고 박자의 길이를 조작합니다. #1와 #2구간을 각각 50m/s 기준으로 50m/s 조작하여서 50m/s, 100m/s, 150m/s, 200m/s, 250m/s 구간을 늘입니다. #1구간 조작시, #2구간은 고정으로 두고 동일하게 반대로 조작합니다. 5단계로 조작된 각 자극을 WAV 형태로 조용한 방에서 헤드셋을 통해 전달합니다.

중의적 의미를 파악하는지에 대한 ‘누가 안경을 가지고 있는지?’를 질

문합니다. #1 구간의 길이가 길어질수록 I 에게 가는 편향적인 효과가 커지는지 즉, I를 고르는 빈도가 증가 가는지 파악해 볼 수 있습니다.

반면에 #2 구간의 길이 차이가 클수록 Pat을 선택하는 빈도가 증가하는지 조사해 볼 수 있습니다. 각 구간의 길이의 차이가 작은 경우에도 음악적 능력이 뛰어난 참가자가 민감한 운율적 구간의 차이도 감지하고 중의적 의미의 차이까지 인지하는지 실험을 통해 파악합니다.

I 와 Pat을 고르는 정답에 따라 1단계 변화에서는 5점, 2단계 변화에서는 4점에서 5단계는 1점까지 각 단계에 따른 정답에 점수를 다르게 측정합니다.

#### 2.3.4 음절구조의 강세 인지 테스트

단어 내에서 음절의 수가 같지만 음절 구조의 차이가 있을 경우, 강세의 위치를 인지할 수 있는지를 테스트한 실험입니다.(그림3 참조) 발화 운율의 요소에 해당되는 강세를 인지하는 지를 테스트 함으로 리듬을 인지하는 음악 능력과의 언어의 음악적 요소의 관계성을 볼 수 있습니다.

- Stimuli: The **stupid student** proposed her **thesis**.  

CCV	CCV	CVCC	CV
w S	w S	w S	w S
- Same: Re **eazmo katnom secrapt** thecks **slincree**  

VC	CVC	CCVCC	CCVC
w S	w S	w S	w S
- Different: Re **eazmo katnom secrapt** thecks **slincree**  

VC	CVC	CCVCC	CCVC
w w	S w	S w	w w S

(그림 3) 강세의 위치를 빨간색 글씨 처리되어 있습니다.

실험 참가자들에게 하나의 비교 자극 문장을 먼저 들려준 다음 두 번째 자극 문장을 들려줍니다. 두 번째 들려주는 자극 문장은 비교 자극 문장 내에 단어들의 음절 수는 동일 하지만 음절의 구조가 다른 경우입니다. 하나는 단어 내에 같은 위치의 강세를 가진 문장이고 다른 하

나는 다른 위치에 강세를 가진 문장입니다. 비교 자극 문장과 자극 문장을 듣고 난 후 스크린에 same, different 버튼이 뜨고 짧은 시간 내에 선택하게 하는 과제를 제시합니다. 이러한 형태의 문장 20개를 가지고 여러 번 실험하여 점수화 시킵니다.

### III. 예상 목차

#### I.서론

#### II.선행연구

##### 2.1 음악 적성 테스트 도구

##### 2.2 음악과 운율인지 관계

##### 2.2.1 리듬인지 능력과 운율인지 효과

##### 2.3 구조적 구문의 경계 인지 관계

#### III.연구 방법

##### 3.1 실험 대상

##### 3.2 음악 적성 테스트

##### 3.2.1 테스트 과정

##### 3.2.2 실험 과제

##### 3.3 구조적으로 다른 구문의 어조 경계의 차이와 의미 인지 테스트

##### 3.3.1 테스트 과정

##### 3.3.2 실험 과제

##### 3.4 음절 구조와 강세 인지 테스트

##### 3.4.1 테스트 과정

##### 3.4.2 실험 과제

#### IV.연구 결과

#### V.요약 및 결론

#### VI.참고 문헌

## IV. 국내외 연구 동향

국내외 음악 능력과 발화 인지의 관계성에 대해서 꾸준히 연구해 오고 있는 주제입니다. 음악 능력과 언어의 다양한 분야에 상관관계가 있다고 주장하는 연구가 많이 있습니다. 음악 능력과 언어 기억 능력, 감정적인 어조, 음운론적 처리과정, L2학습자 발화의 영향력 등 많은 연구를 통해서 긍정적인 효과를 주장하는 연구를 볼 수 있습니다.

또한 구체적으로 음악의 여러 가지 특성들을 각각 발화 운율적 인지에 어떤 관계성을 가지고 있는지를 연구한 수 많은 연구들이 있습니다.

운율적인 매개체에 해당되는 음고(pitch), 시간(timing)으로 나누고, 음악적인 능력은 학습에 의한 능력과 내제적인 음악의 잠재성을 구분하여 연구하고, 발화자의 출신도 L1발화자 인지 L2학습자 인지, 인지 측정에서도 반응시간(reaction time), 전기생리학적반응, 행동 정확성으로 구분하고 이외 나이에서도 어린지 나이가 많은지에 따라 세부적으로 나누어 각 관계성을 연구한 선행 연구들도 있습니다. (Nelleke Jansen, Eleanor E. Harding, Hanneke Loerts, Deniz Baskent, Wander Lowie, 2023)

## V. 참고문헌

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Child Psychology*, 83, 111-130.
- Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). New York, NY: Oxford University Press.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46-64.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A. A., & Tervaniemi, M. (2008). Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. *Brain Research*, 1194, 81-89.



Carson AD (1998) Why has musical aptitude assessment fallen flat? And what can we do about it? *Journal of Career Assessment* 6: 311–327.

Murphy C (1999) How far do tests of musical ability shed light on the nature of musical intelligence? *British Journal of Music Education* 16: 39–50.

Bentley A (1966) *Musical ability in children and its measurement*. London, England: Harrap.

Gordon EE (1965) The Musical Aptitude Profile: A new and unique musical aptitude test battery. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 6: 12–16

Wing H (1948) *Tests of musical ability and appreciation: An investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity*. London, England: Cambridge University Press

Bentley A (1966) *Musical ability in children and its measurement*. London, England: Harrap.

Seashore C, Lewis D, Saetveit JG (1960) A second revision of the manual of instructions and interpretations for the Seashore Measures of Musical Talents (1939 revision). New York, NY: The Psychological Corporation.

Wing H (1968) *Tests of musical ability and appreciation: An investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity* (2nd ed.). London, England: Cambridge University Press.

## VI. 연구결과의 기대효과 및 활용방안

음악의 능력에 따라 언어적인 운율 인지에서 긍정적인 관계가 있을 것으로 예상합니다. 본 연구에서의 실험을 통해서 한국인 L2 영어학습자들의 운율적인 인지 중에서 중의적 의미를 가진 영어 문장에서 운율적 경계에서 차이가 있을 경우에도 의미의 차이까지도 인지하는 결과를 예상하고 있습니다. 각 경계의 차이의 크가 미세한 차이에서도 음악적인 능력이 뛰어난 L2학습자는 이를 인지 할 수 있다는 가설을 주장하고 있습니다. 또한 같은 음절 수의 문장에서 각 음절의 강세에서도 차이를 인지하는지에도 긍정적인 효과를 기대합니다. 이런 한 가설은 한국어 L2 영어 학습자들의 음악적 능력과 언어적 운율 인지 상관관계를 연구한 것에 연구의 의의를 기대해 볼 수 있습니다. 운율 인지 중에서도 중의적 문장에서 운율적 경계에 따른 의미 구분과

## VII. 연구 추진 일정계획

지도 교수님과 논의 후 연구 추진계획을 만들어 갈 예정입니다.

## 영어학 석사 예비발표

---

### L2 학습자의 자세가 영어 발음에 미치는 영향

---

소현정



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



부산대학교 대학원 영어영문학과 (영어학전공)

# 학 위 청 구 논 문 계 획 서

논문제목	국문	L2 학습자의 자세가 영어 발음에 미치는 영향		
	영문	The Impact of L2 Learner Pose on English Pronunciation		
지도교수	성명	김정윤		
논문제출자	학번	202380115	성명	소현정
계획서 발표일자	2024.04.26.			

# 1. 연구 목적 및 연구 주제

## 1.1. 연구 목적

Carney Cuddy et al. (2010)는 ‘자신감/힘(power)’과 ‘자신감 있는 자세(pose)’간의 강한 연결성에 대해 연구하였다. 그는 ‘자신감’이 신체화되어 자신감 있는 자세를 취하는 것만으로 자신감/힘이 생길 수 있다는 것을 밝혀 내었다. 또한 이렇게 생성된 자신감이 심리학적인(자신감이 생겼다는 느낌), 생리학적인(테스토스테론 증가, 코르티솔 감소), 행동적인(도박 확률 증가)으로 영향을 준다는 결과를 얻었다. 본 연구는 Carney Cuddy et al. (2010)의 연구 결과와 실험 설계를 토대로 하여, ‘자신감 있는 자세’가 한국인 영어 학습자들의 영어 발음에 미치는 영향을 알아보려고 한다.

본 연구는 자세로 인해 생성된 자신감이 유발하는 ‘행동적인 변화’에 초점을 맞춘다. Smith et al.(2008)에 따르면 자신감/힘이 증가될 때, 인지적 기능이 강화된다. 본 연구는 자신감 있는 자세를 통해 얻게 되는 ‘자신감’과 ‘강화된 인지적 기능’을 통해, 자세 전의 발음보다 후의 발음이 더 나을 수 있다고 보며, 꼭 긍정적인 방향이 아닐지라도 발음의 변화는 존재할 수 있다고 보기 때문에 이를 연구하려고 한다.

## 1.2. 연구 주제

본 연구의 구체적인 연구 주제(RQ)는 두 가지이다.

① RQ 1: 자신감 있는 자세의 유무가 영어 발음의 차이를 만드는가?

이는 자신감 있는 자세를 취한 집단과 소극적인 자세를 취한 집단의 영어 발음을 비교하여 알아볼 것이다. 영어 발음은 전체적인 발음 유창성, 모음 공간, 문장 발화 시음 높이 폭 변화 정도 등으로 세분화되어 연구될 것이다.

② RQ 2(sub): 어떤 음성적 요소가 화자의 자신감 정도 지각에 영향을 미치는가?

청자가 화자의 말소리를 들을 때, RQ 1에서 사용된 음성적 요소 중 어떤 요소가 화자의 자신감 정도를 판단하게 하는지를 확인하려고 한다. 또한 자세 전후를 비교하여 발음을 분석했을 때, 음향학적으로 유의미하게 달라지지 않았다고 해도 청자가 듣기에 자신감 정도가 다르면 자세의 효과가 있다고 볼 수 있으므로, 본 실험(RQ 1) 외의 서브 실험(RQ 2)이 필요하다. RQ 2를 통해, 화자의 자신감이라는 사회적 특성과 어떤 언어적 변이가 강하게 연결되어 있는지를 확인할 수 있을 것이다.

# 2. 연구 방법

## 2.1. 실험 절차

전체적인 실험 절차는 다음과 같다. 실험 참여자들에게 1차 테스트를 시켜, 자세를 취하고 난 뒤의 테스트 결과(2차 테스트)와 비교할 기준점(baseline)을 형성한다. 1차 테스트는 원어민의 발화를 듣고 따라하는 ‘단어 발화 실험’(word list)과 발화를 듣지

않고 문장을 읽는 실험으로 이루어진다. 1차 테스트를 수행한 뒤, 실험 참여자들은 무작위로 두 집단으로 나뉘지며, 한 집단은 적극적인 자세를 취하는 영상을, 다른 한 집단은 소극적인 자세를 취하는 영상을 보게 된다. 실험 참여자들은 연구자의 지시에 따라, 자세를 취하는 영상을 보면서 그와 동일한 자세를 취하게 된다. 각 그룹의 참여자들은 1분 간 두 가지 자세를 취하면서 연구 목적과 관련 없는 가짜 테스트를 수행한다. 다음으로, 1차 테스트와 동일한 유형으로 구성된 2차 테스트를 수행한다. 이후 실험 참여자들의 자신감 정도가 자세에 따라 달라졌는지 확인하기 위하여, 실험 참여자들은 ‘도박 테스트’와 ‘자신감 자가조사’를 수행한다. 전체 실험이 끝난 후 실험 참여자들은 참여자의 사회적 정보를 묻는 설문지를 작성한다.

추가로, 실험 참여자 스스로가 아닌 청자에게도 자세에 따라 화자의 자신감 정도가 다르게 들리는지, 어떤 언어 요소가 화자의 자신감 정도를 지각하게 만드는지를 확인하기 위해, 본 실험에 참여하지 않은 다른 실험 참여자들을 모집하여 두 집단의 발화를 듣고 자신감 정도를 평가하는 실험을 진행한다.

## 2.2. 겉보기 연구 주제

Katie Drager(2018)는 실험 참여자가 연구 주제를 알아차리면 자연스럽게 무의식적인 실험 결과를 얻을 수 없다고 하며, 이를 해결하기 위해 연구 주제를 다르게 알려주거나 여러 가짜 테스트/가짜 자극들을 제공해야 한다고 하였다. 특히 본 연구에서는 자세와 영어 발음 간의 무의식적인 연결성을 확인할 것이기 때문에 실험 참여자들이 연구 주제를 알아차리지 못하게 숨기거나 거짓으로 알려줘야 할 필요가 있다.

Carney Cuddy et al. (2010)에서는 자세와 자신감 간의 연결성(연구 목적)을 숨기기 위해 실험 참여자들에게 본 실험이 생리학적인 연구이며, 심전도검사의 전극의 위치가 심장보다 위인지, 아래인지가 결과에 미치는 영향을 연구한다고 하였다. 이를 통해 실험 참여자들은 자세를 취하면서 자세와 자신감 간의 무의식적인 연결은 지었을 수 있으나, 명시적이고 의식적인 연결은 짓지 못하였을 것이다.

이를 참고하여, 본 실험에서는 연구 주제가 ‘공감 능력에 따라 영어 발음이 어떻게 달라지는지’라고 실험 참여자들을 속일 것이다. 자세를 취하는 사람과 듣고 따라말하기(쉐도잉)의 화자를 동일한 사람으로 하여, 그 사람과 동일한 자세를 취하여 공감할 때, 쉐도잉 때의 발음이 어떻게 달라지는지를 확인한다고 할 것이다.

실험 참여자들이 가짜 연구 주제대로 쉐도잉 화자에게 공감하여 공감 효과(effect)가 생긴다고 해도, 그룹 간 비교 및 개인 내 비교를 진행하기 때문에 그 효과를 제거할 수 있다. 먼저 적극적인 자세를 취하는 집단과 소극적인 자세를 취하는 집단 모두 연구 주제를 동일하게 들을 것이기 때문에 두 집단 모두에서 공감 효과가 나타날 것이니 통제 가능하다. 또한 개인이 1차 테스트 뿐만 아니라 2차 테스트도 진행하기 때문에 두 테스트 모두에서 나타나는 공감 효과는 제거하고, 자세 효과만 얻을 수 있을 것이다. 추가로, 공감 효과를 더 강력하게 제거하기 위해서는 1차 테스트 전에도 영상 속의 사람과 동일한 자세를 취하게 하는 편이 좋을 것이다. 그렇지 않으면 2차 테

스트에서만 자세를 취하고 쉼도잉을 하니 화자에게 공감을 할 확률이 더 높아질 수 있기 때문이다.

### 2.3. 실험 참여자 선정

실험 참여자는 20대 부산대학교 재학생으로 한정하여, 30명 정도를 모집할 것이다. 나이와 교육 수준을 어느 정도 통제하는 것이 자세 효과를 보기에 적합할 것이기 때문이다. 영어 발음을 확인하는 연구이니 비슷한 수준의 참여자들을 모집해야 한다. 영어 발음이 매우 유창한 경우 자세에 따라 발음이 달라지지 않을 가능성이 더 크기 때문에, 영어 중급자나 초급자 수준으로 한정할 것이다. 토익 스피킹, 토플 점수 등 공인 영어 성적 점수보다는 영어 원어민이 발음 유창성을 평가하는 것이 더 정확할 것이기 때문에, 성적에 관계 없이 영어 발음이 유창하지 않다고 생각하는 사람들을 모집할 것이다.

### 2.4. 자세(pose) 동영상

본 연구에서는 유의미한 자세 주효과를 보기 위해, 이미 통계적으로 유의미한 결과가 입증된 Carney Cuddy et al. (2010)에서 사용된 자세를 그대로 사용할 것이다. 그림 1은 소극적인 자세 2가지이며, 그림 2는 적극적인 자세 2가지이다. Carney Cuddy et al. (2010)에서는 자신감(power)과 연관된 2개의 기준 ‘확장성(expansiveness)’, ‘개방성(openness)’을 토대로 하여 자세를 선정하였다.

적극적인 자세 동영상과 소극적인 자세 동영상 2개를 만들 때, 자세 외 다른 요인의 영향을 최대한 통제하기 위해 두 동영상 모두 한 사람이 자세를 취할 것이다. 앞에서 언급했듯이, 가짜 연구 주제(공감)를 위해서 자세를 취하는 사람과 쉼도잉 화자는 동일한 사람(영어 원어민)이어야 한다. 추가로, 자세를 취하는 사람의 옷은 흰색이거나 검은색으로 두 영상에서 통일되어야 하며, 표정은 무표정으로 동일해야 한다. 특정 자세에서 웃는 표정이거나 슬픈 표정인 경우, 실험 참여자들에게 특정 감정을 불러일으킬 수 있기 때문이다. 또한 동영상을 촬영하는 배경이 동일해야 하며, 촬영 때 포함되는 소리는 통제하기가 매우 어렵기 때문에 혹시 모를 영향에 대비하여 음향을 제거한 영상을 보여줘야 한다.





그림 1 Carney Cuddy et al. (2010)에서 사용된 소극적인 자세 2가지

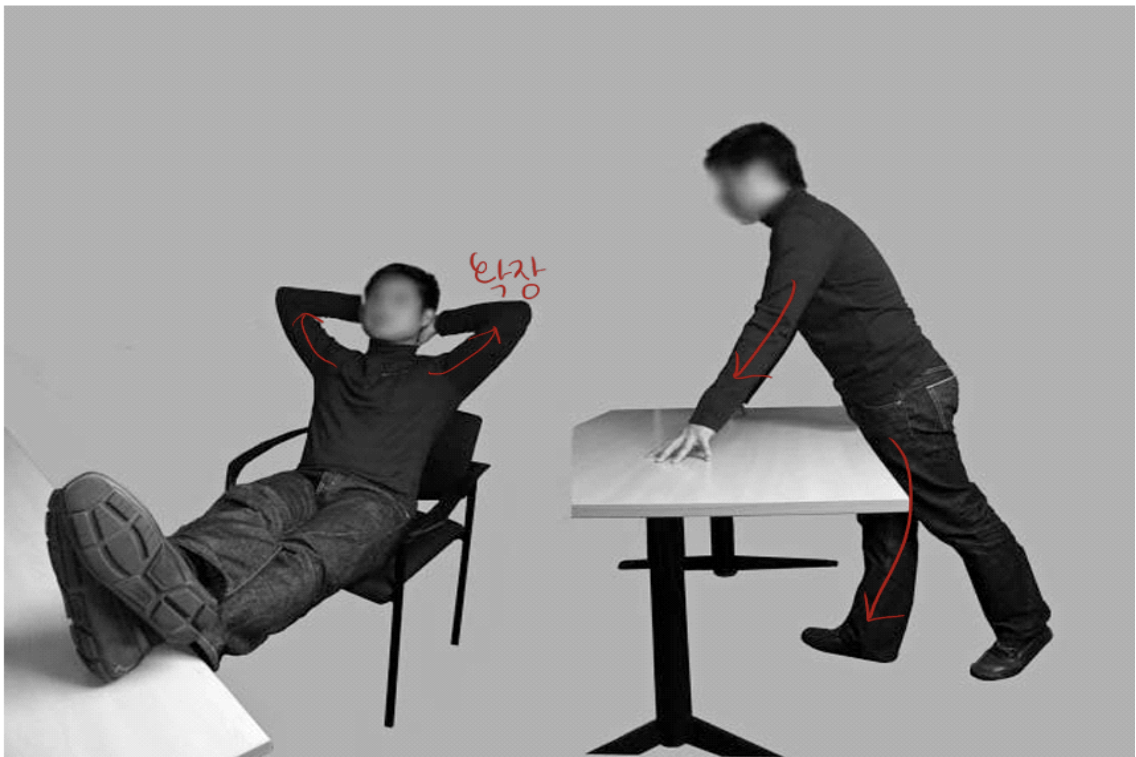


그림 2 Carney Cuddy et al. (2010)에서 사용된 적극적인 자세 2가지

## 2.5. 가짜 실험(filler task)

2.2.에서 언급했듯이 본 연구의 무의식적이고 자연스러운 연구 결과를 얻기 위해서는 자세를 취하는 1분(자세 2개: 총 2분)동안 실행할 가짜 실험이 필요하다. 실험 참여자들이 연구 주제를 ‘공감 능력과 발음 간의 연결성’으로 믿고 있더라도, 1분 동안 특정 자세를 취하고 있으면 자세와 자신감을 연결시킬 가능성이 높기 때문이다. 그렇기에 자세에서 주의를 분산시킬 간단하고 어렵지 않은 가짜 실험이 필요하다. 문제를 맞추지 못할 경우 자신감이 떨어져 결과에 영향을 줄 수 있기 때문에 모든 참여자들이 느끼기에 쉽지만 집중해야 하는 과제여야 한다. 또한 자세를 취하고 있어 손을 움직일 수 없고, 자세를 취하는 동안 연구자는 그 장소에서 벗어나 있기 때문에 피드백을 줄 수 없다. 그렇기에 음성으로 답할 수 있는 수학 문제나 물건 이름 빨리 말하기 등의 피드백이 필요 없는 과제를 내야 한다.

## 2.6. 분석할 언어적 요소 선정

자신감과 연관된 수많은 언어적 요소가 있겠지만, 본 연구에서는 음성적 요인(발음)으로 한정하여 볼 것이다. ‘단어 나열 과제’는 듣고 따라 말하는 ‘쉐도잉’으로, ‘문장 발화 과제’는 듣지 않고 바로 발화하게 할 것이다.

### 2.6.1. word list(단어 나열)

#### ① 모음 공간(vowel space)

모음은 f1(제1포먼트), f2(제2포먼트) 값에 따라 변별된다. 모음 공간은 f1, f2를 축으로 삼아 각 모음을 발음하기 위해 f1, f2를 어느 정도의 범위로 사용했는지를 나타낸 것이다. 모음 공간이 크다는 것은 f1, f2를 더 넓게 사용했다는 말이며, 각각의 모음을 변별하기 위하여 구강 공간을 넓히고 혀를 더 역동적으로 사용했다는 것이다.

전윤실(2015)에 따르면, 영어 단어의 모음을 발화할 때 영어 원어민 화자에 비해 한국인 학습자일 때 저모음의 f1 값이 높았고, 후설모음의 f2 값이 낮았다. 이는 한국인 학습자가 영어 저모음의 경우 개구도가 더 크게, 후설모음의 경우 혀를 더 뒤로 옮겨 발음한다는 것이다. 이처럼, 동일한 모음을 발음할지라도 영어 원어민과 한국인 학습자가 사용하는 모음 공간이 다를 수 있다. 이를 토대로 하여, 자신감 있는 자세를 취하는 집단의 모음 공간이 소극적인 자세를 취하는 집단의 모음 공간보다 더 원어민의 모음 공간을 닮아가는지를 확인할 것이다. 이를 조사하기 위해, 영어 모음 공간 상극단에서 발음되는 단모음들을 포함한 단어를 word list에 추가할 것이다.

또한 한국인 학습자들은 tense vowel /i/와 lax vowel /ɪ/를 구별하여 발음하는 것에 어려움을 겪으므로 모음 공간 상에서 /i/와 /ɪ/의 f1, f2 값이 겹치게 된다. 본 연구에서는 자신감 있는 자세를 취할 경우, 소극적 자세 집단보다 쉐도잉 효과가 더 클 것으로 예상된다. 따라서 tense vowel-lax vowel을 듣고 따라 발음할 때, 자신감 있는 자세를 취하는 집단이 원어민의 발화를 더 잘 따라하여, tense-lax vowel 간의

f1, f2 차이가 소극적 자세 집단보다 더 뚜렷하게 나타날 것이라고 본다. 이를 조사하기 위하여, 단어 빈도수가 유사한 tense-lax 쌍의 단어들을 word list에 추가할 것이다.

추가로, 본 연구에서는 자신감 있는 자세를 취할 때 자신감이 상승하여, 소극적인 자세를 취한 집단보다 모음 공간이 더 확장될 것이라고 예상한다.

## ② 강세 위치 f0 폭

영어는 한국어와 달리 강세(stress) 언어로, 강세가 없는 음절에 비해 강세가 존재하는 음절을 높고 강하고 길게 발음한다. 한국어는 모든 음절을 정박으로 발음하는 음절 중심 언어이기 때문에, 한국인 학습자들은 강세 음절을 발음하는 것에 어려움을 겪는다.

본 연구에서는 단어의 강세 위치에서의 음높이(f0) 폭이 자세에 따라 어떻게 달라지는지를 확인하려 한다. 두 집단 모두 쉼도잉 효과, 반복 효과가 있어 1차 테스트와 2차 테스트 간 f0 차이가 존재할 것이지만, 자신감 있는 자세를 취한 집단이 소극적인 자세를 취한 집단보다 단어의 강세에서 더 높은 f0 차이를 보일 것이다. 이를 연구하기 위해서, 강세 위치가 다른 단어들을 word list에 추가할 것이다. 강세 위치에 따라서 자세 효과가 달라질 수도 있기 때문이다.

## 2.6.2. 문장 발화

### ① 전체적인 발음 유창성

영어 원어민이 문장 발화의 전체적인 발음 유창성을 평가할 것이다. 신뢰도를 높이기 위해 원어민 2명 이상이 상의하여 결정하게 할 것이며, intelligibility(발음 명료도)와 accuracy(발음 정확성), 전체적인 fluency(유창성)를 기준으로 평가하게 할 것이다. 각 항목은 등급 평가(rating task)로 평가되며, 척도는 0점 ~ 4점이다.

### ② 평서문/의문문 전반적인 음높이 범위(pitch range)

Binghadeer(2008)에 따르면, 영어 원어민이 (사우디아라비아) 영어 학습자보다 평서문(falling intonation) 발화 시 음의 높낮이를 더 넓게 쓴다. f0의 최댓값에서 최솟값을 뺀 값이 원어민일수록 더 크다는 것이다. 또한 Kang et al.(2014)에서 영어 숙련도가 더 높은 한국인 학습자일수록 원어민의 억양 패턴을 가져, 원어민처럼 음의 높낮이 범위를 더 넓게 쓴다는 것을 밝혀내었다.

본 연구는 이를 토대로 하여, 자신감 있는 자세를 취한 집단이 소극적 자세를 취한 집단보다 음높이를 더 넓게 사용하는지를 확인하려고 한다. Binghadeer(2008)에서 사용된 문장들 중 falling intonation(평서문)과 rising intonation(의문문)을 각각 두 문장씩 선정할 것이다.

예) He looked kind of young. (fall1) Have you seen him yet? (rise1)

I worked hard. (fall2) What's your name again? (rise2)

### 2.6.3. 지속 효과 확인

자세의 지속 효과를 확인하기 위해서 각 테스트를 두 단계로 나눠 진행할 것이다. 각 단계는 단어 나열 과제와 문장 발화 과제로 이루어지며, 한 단계 안에서 확인할 언어 요소를 다 포함하여야 한다.

### 2.6.4. 1차, 2차 테스트

1차, 2차 테스트에서 사용되는 실험 자료가 동일할 경우 2차 테스트에서 reduction 이 일어나거나 자세 효과의 크기가 줄어들 수 있다. 그러므로 우선은 2 set으로 나누어, 그룹 내 counter-balancing을 할 예정이다.

## 2.7. 도박 실험

자세에 따라 실험 참여자들의 자신감 정도가 달라졌는지 확인하기 위해서 도박 실험을 진행할 것이다. Carney Cuddy et al. (2010)에서는 실험 참여자들에게 \$2를 주고 나서, 배팅을 하지 않고 \$2를 가져가거나, 주사위를 던지는 배팅을 해서 잃거나 \$4를 가져가는 선택을 하라고 하였다. 본 연구에서는 이를 토대로 하여, 5000원을 주고 1)배팅을 포기할 것인지(5000원만 획득), 2)주사위를 던져 잃거나(0원) 2배(10,000원)를 가져갈 것인지를 선택하게 할 것이다.

## 2.8. 자신감 자기보고 설문지

도박 실험이 실험 참여자들의 무의식적인 자신감 정도를 물어봤다면, 자신감 자가조사는 의식적으로 스스로의 자신감 정도를 평가한다. 무의식적 발음 변화, 도박 실험에 이어 자세의 영향을 얼마나 스스로 지각하고 있는지를 평가한다면 무의식적, 의식적 두 방향에서의 자세 영향을 전부 확인할 수 있을 것이다.

본 실험에서는 Carney Cuddy et al. (2010)처럼 현재 어느 정도의 자신감이 느껴지는지 물어보고 1점(자신감 없음)에서 4점(자신감 높음)까지 점수를 매기도록 할 것이다.

## 2.9. 실험 이후 설문지(사회적 정보)

사회언어학 실험에서는 ‘실험 참여자의 사회적 정보’와 실험 참여자가 지각하는 실험 속 ‘화자의 사회적 정보’가 결과에 영향을 미칠 수 있기 때문에 중요하며, 조사를 해야 결과를 분석할 때 설명력이 높아지기 때문에 실험 후 설문지에서 최대한 많은 정보를 얻어야 한다.

설문지에는 실험 참여자의 나이, 출신 지역, 영어를 공부한 횟수 등 실험 참여자의 사회적 정보를 묻는 질문이 들어갈 것이다. 또한 쉼도잉 화자(=자세 취한 사람)에 대한 참여자의 태도, 공감 정도 등에 대한 질문과 쉼도잉 화자의 사회적 정보가 어떨

것 같은지에 대한 질문도 넣을 것이다. 추가로, 본 실험의 연구 주제를 알아차렸는지 확인하기 위하여 연구 주제를 추측하라는 질문도 넣을 것이다.

## 2.10. 자신감 정도 지각 실험(추가 실험)

RQ 2를 해결하기 위해, 영어 원어민 화자 10명 정도를 모집하여 추가 실험을 진행할 것이다. 원어민이 본 실험 참여자들의 말소리를 들을 때 자세 집단에 따라 자신감 정도가 다르게 지각되는지를 확인하고, 추가로 어떤 언어 요소 발음을 들었을 때 자신감 정도를 다르게 지각하는지를 확인할 것이다.

추가 실험은 등급 평가(rating task)로 이루어지며, 자세 취하기 전(1차 테스트)과 후(2차 테스트)의 ‘단어 발화 + 문장 발화’를 무작위로 전부 들려줄 것이다. 원어민들은 발화를 듣고 1점(자신감 없음)부터 4점(매우 자신감 있음)까지 평가하게 될 것이다.

## 3. 예상 결과

### 3.1. 발음 유창성

R을 사용하여 등급 평가(rating task)를 분석할 것이다. 자신감 있는 자세를 취한 집단이 소극적인 자세를 취한 집단보다 더 높은 발음 유창성 점수(4점)를 받을 것이다.

### 3.2. 모음 공간

모음의 f1, f2 값을 Praat 프로그램으로 구하고, R 프로그램으로 모음 공간을 그려낼 것이다. 자신감 있는 자세를 취한 집단일 경우 소극적인 자세를 취한 집단보다 전체적인 모음 공간이 더 넓을 것이며, 원어민의 모음 공간에 좀 더 가까울 것이다. 또한 tense-lax vowel의 경우, 자신감 있는 자세를 취한 집단의 쉼도잉 효과가 더 커서 tense-lax 간 f1, f2 차이가 더 뚜렷할 것이다.

### 3.3. 음의 높낮이 변화 폭 확장

음의 높낮이 변화 폭은 Praat 프로그램을 통해 최솟값과 최댓값을 구하고, R을 통해 그룹 간 통계적 비교를 진행할 것이다. 자신감 있는 자세를 취한 집단이 소극적인 자세를 취한 집단보다 통계적으로 유의미하게 f0 폭을 넓게 사용할 것이다.

### 3.4. 도박 실험

가설이 맞다면, 자신감 있는 자세를 취한 집단이 소극적인 자세를 취한 집단보다 배팅을 한다는 선택지를 더 많이 고를 것이다. 돈을 잃더라도 도전해 보겠다는 도전정신이 생겨날 것이기 때문이다.

### 3.5. 자신감 자기보고 설문지

실험 참여자들은 의식적으로도, 자신이 취한 자세에 따라 자신감을 느끼는 정도가 다르다고 응답할 것이다. 자신감이 있는 자세를 취한 집단이 소극적인 자세를 취한 집단보다 현재 자신감을 느끼고 있다고 응답하는 확률이 높을 것이다.

### 3.6. 자신감 정도 지각 실험

본 실험 참여자들의 발화를 듣고 평가하는 원어민들은, 다른 발화 데이터보다 자신감 있는 자세를 취한 집단의 '2차 테스트' 발화 데이터가 가장 자신감 있게 들린다고 응답할 것이다. 또한 모음 공간 확장 시, 전체적인 발음 유창성 상승 시, 강세 음절 f0 증가 시, 음높이 범위(pitch range) 증가 시 자신감 있게 들린다고 평가할 것이다.

## 4. 연구 결과의 기대효과 및 활용방안

### 4.1. 교육학적 함의

본 연구의 연구 주제처럼 자신감 있는 자세가 영어 발음에 영향을 미친다는 결과가 나온다면, 언어 교육 분야에 적극적으로 적용할 수 있을 것이다. 자신감이 없는 학습자들에게 간단한 방법으로 잠시나마 자신감을 심어줄 수 있으며, 이를 통해 언어 학습뿐만 아니라 이들의 실생활에도 도움을 줄 수 있을 것이다.

### 4.2. 심리학적 함의

Carney Cuddy et al. (2010)은 심리학적 구성 개념인 자신감/힘(power)과 특정 비언어적 패턴인 자세가 체화되어 함께 구현된다고 하였다. 또한 이러한 구현이 인지, 감정을 넘어 생리적 기능과 행동까지 영향을 미칠 수 있다고 하였다. 본 연구는 자세에 따라 영어 발음이 어떻게 달라지는지를 연구했으므로, 자신감과 자신감 있는 자세의 강한 연결성과 그 연결성의 구현이 '행동'에 미치는 영향을 본 것이라고 할 수 있다. 이는 본 연구가 Carney Cuddy et al. (2010)의 연구 결과를 뒷받침하는 근거로 사용될 수 있음을 뜻한다.

## 5. 참고문헌

- Binghadeer, N. (2008). An acoustic analysis of pitch range in the production of native and nonnative speakers of English. *Asian EFL Journal*, 10(4), 96-113.
- Carney, D. R., Cuddy, A. J., & Yap, A. J. (2010). Power posing: Brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance.

- Psychological science, 21(10), 1363-1368.
- Drager, K. (2018). Experimental research methods in sociolinguistics. Bloomsbury Publishing.
- Kang, S., & Ahn, H. (2014). Intonational Variations in Korean Learners English. SNU Journal of Education Research, 23, 1-23.
- Smith, P. K., Jostmann, N. B., Galinsky, A. D., & Van Dijk, W. W. (2008). Lacking power impairs executive functions. Psychological science, 19(5), 441-447.
- 전윤실. (2015). 영어 원어민과 한국인 영어 학습자 영어 초점 단어 모음 공간의 비교 연구. 언어학, 23(4), 169-187.





## 영어학 석사 예비발표

---

영어 발화시 한국어 비음동화 규칙의 전이  
; 언어구조적 환경을 중심으로

---

허지예



부산대학교 대학원 영어영문학과 영어학전공



부산대학교 대학원 영어영문학과 (영어학전공)

# 학 위 청 구 논 문 계 획 서

논문제목	국문	영어 발화시 한국어 비음동화 규칙의 전이 ; 언어구조적 환경을 중심으로		
	영문	Nasal Assimilation of Korean Transferred in English speech ;focusing on language structural setting.		
지도교수	성명	김 정 윤		
논문제출자	학번	202380116	성명	허 지 예
계획서 발표일자	2024.04.26			

- I. 연구의 필요성 및 목적
- II. 연구 내용 및 연구 방법
- III. 예상 목차
- IV. 국내외 연구 동향
- V. 참고문헌
- VI. 연구결과의 기대효과 및 활용방안
- VII. 연구 추진 일정계획
- VIII. 기타

## I. 연구의 필요성 및 목적

한국어에는 영어와 달리 적용되는 음운규칙들이 존재하는 것으로 보인다. 그 중 한국인 학습자의 영어 발화시 비음동화의 음운규칙 적용은 음운환경과 운율구조의 영향을 받는 것으로 예측된다.(김미정, 김정은 2022)

그러나 한국어 L2 화자들은 자신의 모국어 발화시 적용되는 음운규칙을 영어 발화시 그대로 적용하는 경향을 보이곤 하는데, 이는 영어의 능숙도가 낮을수록 더욱 L2에 모국어의 음운규칙을 그대로 적용할것이라는 지난 선행연구 (김미정, 김정은 2022)를 기반으로 그에 대한 후속 연구로서 역행 비음동화의 정도에 대해서 더 체계적인 방식으로 관찰하고자 한다.

참가자들을 선별하는 방식은 선행연구를 따라가고자 한다.

다음으로 비음동화의 점수측정면에서, 이전연구(김미정, 김정은 2022)에서는 비음성 점수측정을 0-3점까지의 척도로 판단하고, 연구자들의 상대적이고 주관성이 다소 개입된 면이 있다고 보여진다. 그래서 본고에서는 이를 보완하는 측면에서, 비음성 점수를 폐쇄구간 내에서 유성음 구간의 비율을 측정하여 수치화하려는 계획을 한다. 따라서 양적 데이터화가 된다는 측면에서도 연구의 필요성을 가진다고 보인다.

따라서 본고에서 묻고자하는 Research Question은 다음과 같다.

- R1) 발화자의 영어 능숙도에 따라서 L2어 발화시 비음동화의 전이 정도가 다를까
- R2) L2 화자의 비음동화 규칙의 모국어로의 전이정도가 운율구조에 영향을 가장 많이 받는가, 아니면 다른 요인이 있을 수 있는가

이와 같은 연구질문들과 함께 실험을 수행해 나간다.

## II. 연구 내용 및 연구 방법

### 2.1 실험 아이টে이션정

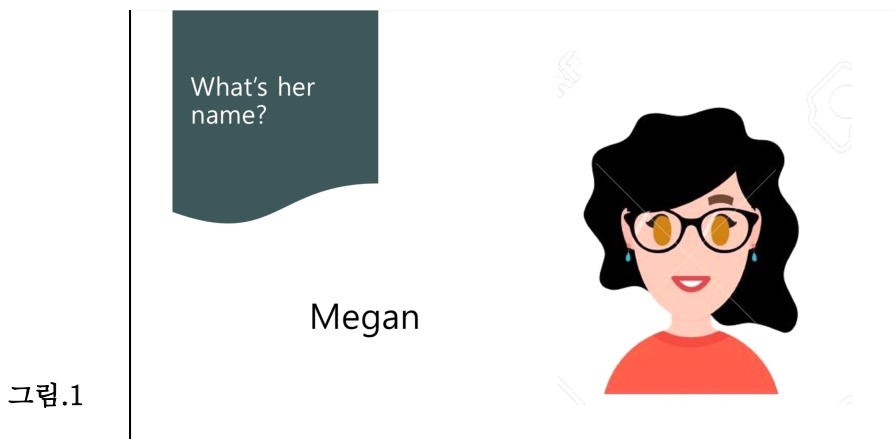
한국인 대학생 20명을 모집하여, 발화실험을 한다. 총 3가지 실험 변인으로 1) L2 능숙도(중급,상급) 2) 종성 폐쇄자음 (C)의 조음위치(양순,치경), 3) Nasal(M,N), Glide(Y,Y) or liquid(R,L) sequence로 2x2x2 실험설계를 적용하여 실험을 진행한다. (김미정, 김정윤 2022)에서도 비음동화 적용가능성에 영향으로서 음운환경의 영향에 초점을 두어 연구가 진행된 바 있고, 폐쇄음과 비음의 조음점이 일치할 때 동화가 더 잘 일어날 수 있다는 내용이 확인된 바에 따라서, Word.1 block은 1음절 동사 30개로 구성되어있으며, Word.2 block은 6명의 사람이름 고유명사로 구성하고 Filler item은 critical item과 개수가 동일하게 30개로 아래 표와 같은 실험아이템을 구성한다.

<표 1> 목표어 목록

Word_1 block	Word_2 block	Filler
pop	Nancy	run
nap	Megan	sing
rap	Yuna	fall
shop	Yuri	pay
sip	Rucy	go
tap	Ruby	lie
step		fly
keep		laugh
drop		blow
grip		cry
stop		pull
chop		sell
creep		buy
dip		win
hop		pray
cut		show
met		feel
hit		hear
sit		rise
quit		steal
shot		burn
bet		choose
set		come
chat		mean
fit		tell
eat		yell
put		lay
greet		smell
get		swim
rot		throw

## 2.2 실험 내용 및 절차 (Nickname Task)

위 작성된 표에 있는 critical item들에 따라, 참가자들은 Word.2 boundary 의 6명에게 해당하는 닉네임 짓기 과업을 수행하게 된다.



이 Task는 먼저 그림.1과 같이 PPT 슬라이드에 1명의 고유명사 그림이 나오고 “what’s her name?” 이라는 문장이 슬라이드에 뜨게된다. 연구자는 참가자에게 발화하게 할 것을 시키고, 이는 참가자에게 Critical item을 기억하게 하는것의 목적이며, 녹음을 따로 진행하진 않는다. 다음 슬라이드로 넘어가면서, 고유명사의 이미지는 그대로 뜬 채, 참가자가 닉네임을 짓는데 도움을 줄 정보문장이 애니메이션 효과로 뜨고, 그림.2와 같이 목표어를 포함한 실험 아이템들 2개가 직시적으로 Visual stimuli로써 글자로 뜨게된다.

2번째 슬라이드에서 참가자들에게 문체로 적힌 실험아이템들을 보게하고, 닉네임 만들기 과업에 집중시킴으로써 비음동화에 대한 주의력을 감소시킬 수 있다. 이러한 방법으로 연구자는 참가자들이 본래 발화하는 습관 그대로 발화한 데이터를 얻을 수 있을거라 생각된다.

순서의 effect를 없애기 위해서 각 item들마다 순서를 다르게해서, 제시할 계획이다.



그림.2

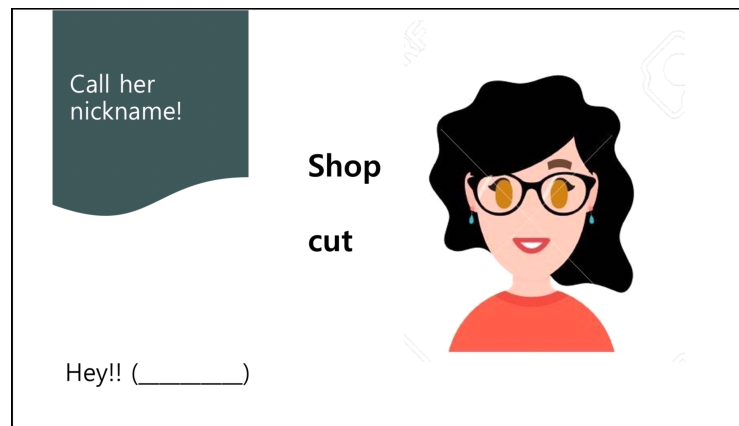


그림.3

그림.2에서 그림.3으로 넘어가는동안 참가자가 과업에 대해 많은 생각을 하지 않도록, 3초간의 제한시간을 주고, ‘제한시간 내에 닉네임을 말해주세요’라는 지시사항을 참가자에게 전달할 것이다. 참가자들은 연구자가 보여주는 ppt 슬라이드와 그에 맞는 연구자의 지시에 따라 발화를 하게된다.

단 영어발화에 비음동화를 적용시키지 않을 경우에 대비하여, ‘carrier’ 인 ‘Hey!’를 발화하고 바로 ‘C+N Phrase 발화를 하도록하는 자연스럽게 폐쇄음과 비음이 하나의 Phrase에 묶여서 발화될 수 있도록 하는 context를 만들었다.

### 2.3 실험데이터 분석

위 실험을 진행하여 얻어진 발화데이터들은 Praat.ver.6.4를 사용하여 비음동화가 일어난 구간을 최대한 정확하게 측정하고 앞서 언급한 바와 같이 그 구간을 백분율로 계산하여 수치화할 계획이다.



### III. 예상 목차

본고의 예상 목차는 다음과 같다.

#### I 서론

#### II 이론적 배경

##### 2.1 비음 앞 폐쇄음의 변이형 및 연구동향

##### 2.2 음운환경의 영향

#### III. 실험 디자인

#### IV. 연구내용

##### 4.1 연구 목적

##### 4.2 연구 방법

##### 4.3 비음동화의 측정

##### 4.4 소결론

#### V. 제언 및 설명

#### VI. 요약 및 결론

#### 참고문헌

### IV. 국내외 연구 동향

#### V. 참고문헌

김미정,김정윤 (2022) 영어발화 시 한국어 비음동화 규칙의 전이: 운율이 미치는 영향을 중심으로

#### VI. 연구결과의 기대효과 및 활용방안

선행연구와 마찬가지로 결과에 따라, 자연스러운 말하기교육을 어떻게 시킬것인가에 관련한 교육적 함의를 도출할 수 있을것으로 예상된다.

#### VII. 연구 추진 일정계획

5월중으로 참가자를 모집하고 본 실험을 진행할 계획이다.

E-priming을 사용하여 본 실험에서 사용할 프로그램을 만들 계획이다.

#### VIII. 기타

지도교수님과 지속적인 상의를 통해서 연구내용을 수정 보완하며 진행한다.

