

2021년 미래영어영문학회
춘 계 전 국 학 술 발 표 대 회

The Mirae English Language and Literature Association
2021 Spring Conference

일 시 : 2021년 7월 16일 (금) (13:00-18:00)

Zoom 회의실 url

<https://us02web.zoom.us/j/85465122821?pwd=ZThMRnMyVF>

장 소 pzS05nNWlyUkhNQ1B0Zz09

회의 ID: 854 6512 2821

암호: 817114

주최 : 미래영어영문학회

주관 : 제주대학교 통역번역대학원 한영과

2021년 미래영어영문학회 춘계 전국 학술 발표 대회

The Mirae English Language and Literature Association
2021 Spring Conference

팬데믹 공포를 넘어: 영문학, 어학 및 영어교육의 비전 II
(Beyond Pandemic Fears: Vision of English Literature,
language and English Education II)

- ▣ 일 시 : 2021. 07. 16(금), 13:00 - 18:00
- ▣ 장 소 : Zoom 회의실
- ▣ 주 최 : 미래영어영문학회
- ▣ 주 관 : 제주대학교 통역번역대학원 한영과
- ▣ 일 정

시 간	내 용	장 소
13:00-13:10	등록(온라인 로그인) 및 개회	Zoom 회의실
13:10-17:30	기조강연 및 논문발표	Zoom 회의실
17:30-18:00	총회 및 폐회	Zoom 회의실

미래영어영문학회
(<https://miraeell1976.co.kr>)

{2021년 미래영어영문학회 춘계 전국학술발표대회 환영사}

존경하는 미래영어영문학회 회원 여러분!

2021년 미래영어영문학회 봄 학술대회에 참석해 주셔서 진심으로 감사드립니다. 이번 학술 대회는 작년 가을 학술대회와 동일한 주제의 두 번째 시리즈로 “팬데믹 공포를 넘어 : 영문학, 어학 및 영어교육의 비전 II” 라는 주제로, 온라인 방식으로 개최하게 되었습니다. 영상을 통해 발표를 준비하는 어려움이 있었음에도 불구하고 여러 회원님이 발표자와 토론자로 그리고 참여자로 동참해주셨습니다. 항상 적극적인 참여와 활동으로 학회의 발전에 동참해 주시는 회원님들께 다시 한번 감사드립니다.

회원님들의 소중한 연구와 그 연구를 학회를 통해 회원들 간에 공유하는 것은 학회의 전통과 명성을 지속해나가는 토대입니다. 미래영어영문학회는 1976년 창립한 이래로 꾸준히 성장해서, 제주에 기반을 둔 지역학회라는 한계를 뛰어넘어, 학회지 『영어영문학』은 한국연구재단 등재학술지로서 전국 학회지로 발전했습니다. 특히, 올해 2021년 3월에는 우리 학회지가 한국연구재단 등재학술지 계속평가를 신청하였으며, 선정되면 앞으로 6년 간 등재학술지로 인정을 받게 될 것입니다. 우리 학회의 이런 성장과 발전은 회원님들의 열정적인 참여가 있었기에 가능한 일이었습니다. 다시 한번, 학회와 학회지의 발전에 도움을 주신 모든 회원님들께 깊은 감사의 마음을 전합니다.

세계는 지난 1년 여간 본격적인 비대면 시대를 경험하고 있고, 우리의 일상은 많은 변화를 겪었습니다. 특히 대학에서는 연구와 교육 등 비대면 교육 속에서도 양질의 교육여건을 유지해야 하는 어려움을 겪고 있습니다. 지금 시대는 새로운 도전과 변화를 요구하고 있습니다. 이런 시대적 요구 속에서 언어와 영문학이라는 미래영어영문학회의 연구과제는 급변하는 비대면 시대에 인간의 삶을 이해하고 통찰할 수 있는 중요한 디딤돌이 될 것이라 확신합니다. 이번 학회의 주제를 통해 우리의 연구가 좀 더 시대변화에 잘 대응하면서 실용적인 연구로 이어질 수 있기를 바랍니다. 영어학, 영문학, 영어교육이라는 영어영문학의 기본 정체성을 유지하면서도 변화하는 시대가 요구하는 다양하고 창의적인 연구를 수행해나가야 할 것입니다. 저희 학회 차원에서도 회원님들의 연구노력에 부응하면서 연구 활동이 안정되게 이루어질 수 있도록 더욱 노력하겠습니다. 회원님들의 지속적인 관심과 적극적인 참여를 부탁드립니다.

감사합니다

2021년 7월 16일

미래영어영문학회장 김 원 보

2021년 미래영어영문학회 춘계 전국 학술 발표 대회

The Mirae English Language and Literature Association 2021 Spring Conference

팬데믹 공포를 넘어: 영문학, 어학 및 영어교육의 비전 II
(Beyond Pandemic Fears: Vision of English Literature,
language and English Education II)

2021년 미래영어영문학회 춘계 전국 학술 발표 대회 프로그램

제1부 기조 강연 및 영문학의 비전 13:10-15:00

사회: 박은경(충남대)

기조 강연: 왕은철(전북대)

문학이 질병을 대하는 방식—수전 손택, 알베르 카뮈, J. M. 쿣시

발표 1: 최재민(목포대) Cartography and Early Modern Literature

발표 2: 강희준(제주대) 윌리엄 포크너의 『내 누워 죽어갈 때』의 노동 가치

토론: 고영희(제주대), 강준수(안양대)

제2부 어학의 비전 15:00-16:00

사회: 윤홍옥(제주대)

발표 1: 김재원(제주대) 영어 어휘의 어원적 의미에 담긴 서구적 사고관 연구

발표 2: 홍선호(서울교대) 한국영어학습자의 관사 오류와 영관사 매개변인의 관계

토론: 윤홍옥(제주대), 광면선(대전대)

제3부 영어교육학의 비전 16:00-17:30

사회: 임경빈(제주한라대)

발표 1: 김혜정(국민대) 영화를 활용한 온라인 수업 방향 연구

발표 2: 윤여범(서울교대) 초등영어 6학년 교과서에 제시된 발음의 양상

발표 3: 이영화(선문대) We Know What It Means: Teacher Feedback Messages on Writing Performance and Student Engagement with them

토론: 임경빈(제주한라대), 홍경선(제주대), 김병선(가톨릭관동대)

제1부 기조 강연 및 영문학의 비전 13:10-15:00

사회: 박은경(충남대)

13:20-14:00

기조 강연: 왕은철(전북대)

문학이 질병을 대하는 방식—수전 손택, 알베르 카뮈, J. M. 쿣시

14:00-14:30

제 1 발표: 최재민(목포대) Cartography and Early Modern Literature

14:30-15:00

제 2 발표: 강희준(제주대) 윌리엄 포크너의 『내 누워 죽어갈 때』의 노동 가치

토론: 고영희(제주대), 강준수(안양대)

기조강연:

문학이 질병을 대하는 방식¹⁾
-수전 손택, 알베르 카뮈, J. M. 쿣시

왕은철

인간은 때때로 자신의 의지와는 상관없이 갑자기 어떤 상황 속으로 끌려 들어간다. 실존주의 철학에서 즐겨 사용하는 표현을 빌리자면, 어떤 상황 속으로 “내던져진다.” 지금 우리는 그러한 실존적 상황 속으로 내던져져 있다. 코로나 바이러스 때문에 우리의 일상은 깨졌고 이후로도 예전의 일상은 그리 쉽게 회복되지 않을 것이다.

당연한 얘기지만, 인간과 바이러스의 관계에서 공격하는 쪽은 바이러스이고 방어하는 쪽은 인간이다. 남아프리카공화국 출신의 J. M. 쿣시는 『어느 운 나쁜 해의 일기』에서 인간과 바이러스의 관계를 “한쪽이 돌파구를 바라고 공격을 하면서 압박하고 다른 쪽은 방어를 하며 역습을 펼칠 약점을 찾는 체스” 게임에 비유하면서, “언제나 바이러스가 백을 쥐고 우리 인간은 흑을 쥘다는 사실”에 주목한다. 체스에서 백을 쥘다는 말은 선제공격을 하는 위치에 있다는 말이고, 흑을 쥘다는 말은 백의 움직임에 따라 방어를 해야 하는 위치에 있다는 말이다. 바이러스가 언제나 백을 쥐고 인간은 흑을 쥐는 이상한 형태의 체스 게임은 그래서 처음부터 불공정한 게임이다. 그래도 불공정한 상태가 이 정도에서 멈출 수 있다면 다행이겠지만, 규칙을 기반으로 진행되는 체스 게임과는 달리 인간이 “바이러스에 대항하여 벌이는 게임”에서는 규칙에 대한 “원칙적인 합의가 없다.” 여기에서 말하는 체스 규칙 중 하나를 들자면, “한 번에 하나씩만 움직이게 돼 있는 규칙”이다. 체스를 둘 때, 두 당사자는 자신의 말을 한 번에 하나씩만 움직여야지 둘이나 셋을 한꺼번에 움직이면 안 된다. 그것은 위배되어서는 안 되는 신성한 규칙이다. 그런데 인간과 바이러스의 게임에서는, 바이러스가 언젠가 “자기가 원하는 것에 맞게 규칙들을 바꾸기 시작하는 경우도 상상하지 못할 바는 아니다.” 지금까지의 바이러스가 “숙주의 저항을 압도할 수 있는 하나의 변종을 개발”하면서 자신의 세력을 확장시키는 방식을 택했다면, 이후의 바이러스는 “서로 다른 변종들을 동시에 개발하는 데 성공할 수 있을지 모른다.” 이것은 “체스판 전체에 걸쳐 다수의 말을 동시에 움직이는 것과 흡사”하다. 이렇게 되면, 인간은 치료제나 백신을 개발하기도 전에 바이러스에 속수무책으로 당할 수밖에 없다.

바이러스가 확산될 때, 보건 당국이 변종의 발생 여부에 촉각을 곤두세우는 것은 바이러스에 대한 대비책이 마련되기도 전에 변종이 생겨 사람들에게 무차별적으로 확산될 것에 대한 두려움에서다. 바이러스가 하나의 변종을 개발하면서 인간을 공격할 때 그것을 방어하는 것만 해도 힘겨운 일인데, “서로 다른 변종들을 동시에 개발”하

1) 이 글에서 카뮈의 소설과 관련된 부분은 필자의 다음 저서에서 인용한 것이다. 『트라우마와 문학, 그 침묵의 소리』(현대문학, 2017).

게 된다면 그것은 “따뜻한 피가 흐르는 존재의 삶” 즉 인류의 삶 자체가 위태로울 수 있다는 말이다. 지금 문제가 되고 있는 새로운 형태의 변종 델타 바이러스가 문제가 되는 것은 이러한 이유에서다. 그래서 쿣시는 묻는다. 바이러스와의 싸움에서 “인간의 이성이 승자가 아니라면 어쩔 것인가?”

불길한 가정이긴 하지만, “인간의 이성이 승자가 아니라면” 정말이지 언젠가는 “따뜻한 피가 흐르는 존재의 삶”이 위기에 처할지 모른다. 그래서 쿣시는 바이러스와의 “오랜 싸움에서 인간의 이성이 거둔 최근의 성공에 속아서는 안 된다”고 말한다. 이것은 지금까지 인간이 바이러스가 출현할 때마다 백신과 치료제를 개발하며 성공적으로 대처해왔지만, 언젠가 바이러스가 지금까지와는 전혀 다른 방식으로 확산될 가능성도 배제할 수 없다는 말이다. 소설가의 것이라기보다 인간의 위태로운 삶을 차갑게 응시하는 과학자의 것처럼 들리는 쿣시의 발언은 쉽게 무시할 수 있는 것이 아니다. 인류의 생존 여부가 달려 있을지 모르는, 미래에 관한 묵시적인 발언이기 때문이다.

“따뜻한 피가 흐르는 존재의 삶”은 그렇게 늘 위태롭다. 어쩌면 인간은 늘 것처럼 아슬아슬한 삶을 살아왔는지도 모른다. 그렇다면 그 아슬아슬함과 위태로움은 예나 지금이나 인간의 실존적 상황이긴 마찬가지인 셈이다. 그렇다고 마냥 공포에 떨고 있을 수만은 없는 것이 우리 인간의 현실이다. 어떻게든 버텨내고 살아남아야 하기 때문이다. 더러는 바이러스에 희생당하지만, 그러한 희생을 최소화하고 살아남기 위해 최선을 다해 싸워야 하기 때문이다. 그것이 인간이 이 세상에서 살아가기 위해 치러야 하는 값이라면 어쩔 수 없지 않은가.

이런 상황에서 우리가 문학 속의 질병, 즉 문학에서 질병이 어떻게 재현되고 있는지 살펴보는 것은 필요한 일이다. 많은 작가들이 지금 이 시간에도 코로나 바이러스가 인간의 삶을 위협하는 상황을 사유하고 형상화하고 있다. 현실을 담아내는 게 작가의 책무이니 당연한 노릇이다. 그런데 우리를 끝없이 물고 늘어지는 코로나 바이러스는 이후로 우리에게 어떤 의미로 다가올까. 모를 일이다. 그렇다면 다른 것들과 마찬가지로 그것도 은유로 전환될 날이 올까. 아마 그러할 것이다. 이미 그러한 것이 아니라면.

수전 손택이 1977년에 발표한 『은유로서의 질병』은 이 문제와 관련하여 주목을 요한다. 저자 스스로가 유방암에 걸려 유방을 절제하는 수술을 받고 느낀 개인적인 감정이 배어 있어 호소력이 배가되는 책이어서 더욱 그렇다(그녀는 20여년이 흐른 1998년에는 자궁암에 걸려 자궁 절제 수술을 받았다). 이 책에서 저자가 주장하는 바를 한 마디로 요약하면 질병은 질병이어야 한다는 것이다. 질병을 은유적인 것으로 사용하게 되면서 그 질병에 걸린 사람들에게 일종의 심리적, 정신적 폭력을 가하게 되니 질병을 더도 말고 덜도 말고 질병 그 자체로만 보자는 것이다. 나올 수 있는 병, 나아야 하는 병으로만 보자는 것이다.

손택은 이렇게 말한다. “질병을 일종의 인과응보로 여기는 관념은 오랜 역사를 가지고 있는데, 특히 암의 경우에 이런 관념이 기승을 부렸다. 암에 관한 한, 우리는

‘투쟁’을 하거나 ‘성전’을 벌인다. 암은 ‘살인마’ 같은 질병이며, 암을 앓고 있는 사람은 ‘암의 희생양’이다. 그렇지만 암 환자 또한 범죄자 취급을 받는다. 많은 사람들이 믿고 있는 질병에 관한 심리학적 이론에 따르자면, 질병에 걸리는 것이나 질병을 극복하는 것이나 전부 불행한 환자에게 책임이 달려 있는 것이다. 또한 암을 질병으로 여기는 것이 아니라 악마 같은 적으로 취급하는 관습 때문에, 암은 치명적인 질병이 아니라 수치스러운 질병이 되어버린다.” 그러니 암을 암으로 보고 은유로 전환하지 말자는 거다. 암을 치료할 수 있고 치료될 수 있는 질병으로만 보자는 거다. “온통 신비로움으로 뒤덮여 있고, 도저히 피할 수 없는 숙명이라는 환상을 짊어지고 있는 질병을 지칭하는 것이야말로 암을 둘러싼 은유의 관심사”인데 그것을 떨쳐내자는 거다.

그러나 은유를 떨쳐내는 것은 말처럼 그리 쉬운 일이 아니다. 알베르 카뮈의 『페스트』에 나오는 파눌루 신부는 이 문제와 관련하여 주목할 만한 인물이다. 손택의 말처럼 “질병을 일종의 인과응보로 여기는 관념”을 대변하는 인물이기 때문이다. 실제로 신부는 처음에는 페스트로 인한 불행과 재앙을 인간의 오만함과 잘못에 대한 하느님의 징벌로 해석한다. 그는 이렇게 말한다. “오늘 페스트가 여러분에게 관여하게 된 것은 반성할 때가 왔기 때문입니다. 올바른 사람들은 조금도 그것을 두려워할 필요가 없습니다. 그러나 사악한 사람들이 떠는 것은 당연한 일입니다. 우주라는 거대한 공간 속에서 무자비한 도리깨는 삶과 낱알을 가리기 위해서 인류라는 밀을 타작할 것입니다.” 신부가 도리깨를 휘두르는 하느님의 이미지를 통해서 환기하고자 한 것은 징벌적인 재앙이라는 시련을 통해 인간이 스스로를 회개하고 “새로운 눈으로 모든 존재와 사물들을 바라보고” 구원을 향해 나아가야 한다는 원론적인 종교의 가르침이다. 잘못했으니 반성하라는 말이다. 신은 페스트보다 더한 것도 보낼 수 있는 분이니 스스로를 반성하고 참회하라는 말이다.

신부의 생각은 손택이 그의 저서에서 말한 바와 거의 정확히 일치한다. 손택은 이렇게 말한다. “역병은 사람들을 두려움에 떨게 만드는 질병들을 지칭하는 일반적인 명칭이었을 뿐만 아니라 집단적 재앙, 천벌을 나타내는 최고의 본보기로 오랫동안 은유되어 왔다. 따라서 역병이라는 은유는 질병이란 기꺼이 그 고통을 받아내야만 하는 그 무엇이라고 생각하도록 만들었다.” 그러나 의사이며 서술자인 리유가 보기에 신부의 생각은 현실을 도외시한 순진한 생각이다. 신부가 것처럼 순진한 생각을 하는 것은 페스트로 사람들이 죽어가는 비참한 현실을 많이 보지 못했기 때문이다. 서술자는 “그 병으로 해서 겪는 비참과 고통을 볼 때, 체념하고서 페스트를 용인한다는 것은 미친 사람이나 눈먼 사람이나 비겁한 사람의 태도일 수밖에 없”다고 생각한다. 실제로 그 설교를 할 당시, 파눌루 신부는 페스트로 죽어가는 사람들을 별로 접해보지 못한 상태였다. 그래서 신부로서 종교원론적인 강론을 한 것이다. 이것은 자연재해가 닥치면 종교지도자들이 그것을 신의 분노로 돌리는 것과 정확히 똑같은 반응이다.

그러나 신부는 페스트가 급속도로 확산되고 그로 인해 죽어가는 수많은 사람들을 눈으로 보고 확인하면서 페스트를 더 이상 징벌로 생각할 수 없게 된다. 특히 아무

죄도 없는 어린아이가 죽어가는 모습을 지켜보면서 심경의 변화를 일으킨다. 그는 아이가 죽어가는 것을 징벌이 아닌 공포 그 자체로 받아들이며 하느님에게 간청한다. “제발 이 어린애를 구해주소서!” 하느님이 죄 없는 아이를 “고통의 담 밑으로 몰아넣고 계시다”고 말하는 그는 더 이상 예전의 신부가 아니다. 그는 의사가 “적어도 이 아이는 아무 죄가 없습니다. 당신도 그것을 알고 계실 거요!”라고 절규하자, 자신에게도 아이가 몸부림을 치며 죽어가는 “광경은 참을 수 없는 것”이었다고 실토했다. 페스트를 징벌의 차원에서 생각했던 종전의 입장에서 한 걸음 물러선 것이다. 그렇다고 그가 아이의 고통과 죽음 앞에서 신을 부정한 것은 결코 아니다. 그는 페스트를 징벌로 생각하지 않게 되었다는 점이 다를 뿐, 그 시련에서 “배울 수 있는 것을 배우려고 노력해야 한다”고 생각한다는 점에서는 전과 다를 바 없다. 그래도 차이는 분명히 존재한다. 이전의 그가 인간에 대한 “자비심도 없이 생각을 했고 설교를 했”다면, 현재의 그는 고통을 당하는 인간에 대한 연민을 갖고 그것을 현실에서 실천하려 한다. 그는 민간인들이 조직한 보건대에 참여하게 된 후로 “병원과 페스트가 들끓는 장소를 떠나 본 일이 없다.” 그는 이렇듯 “최전선”에서 환자들을 돌보는 일에 최선을 다한다. 현실이 그를 그렇게 변화시킨 것이다.

현실을 보는 눈이 달라지면서, 신부의 설교 내용도 달라진다. 그는 설교를 하는 도중, 전염병과 관련된 몇 가지 역사적 사례들을 인용한다. 그중 가장 중요한 것은 마르세유에서 발생했던 페스트와 관련된 일화다. 마르세유에 전염병이 발생했을 때, “메르시 수도원에는 여든한 명의 수도자들이 있었는데, 네 명만이 살아남았다”. 그런데 “네 명 중에서 세 명은 도망을 쳤다”. 파늘루 신부는 “일흔일곱 구의 시체를 목격하고 특히 세 동료들이 도망친 뒤에도 홀로 남아 있던 한 명의 수도승”에 주목한다. 그는 신도들에게 그 수도승처럼 “남아 있는 한 사람이 되어야” 한다며, “그 밖의 것들에 대해서는 어린애의 죽음까지도 신의 뜻에 맡기고” 선을 행해야 한다고 강조한다. 공동체가 시련에 직면했을 때, 개개인의 선행이 필요하다는 것을 강조한 것이다. 그의 설교처럼, 신부는 “남아 있는 한 사람”이 되려고 노력하다가 페스트에 감염된다. 그는 선을 실천하면서 자신이 받아야 할 치료도 거부하며 조용히 죽는다.

손택이 『은유로서의 질병』에서 말하고자 하는 것은 파늘루 신부처럼 병을 은유로 보는 것이 잘못된 것이라는 거다. 질병은 질병이지 은유가 아니라는 거다. 그러니 질병을 은유로부터 구해내야 한다는 거다. 질병을 신이 인간에게 내린 징벌로 보는 파늘루 신부의 생각을 너무 순진한 것으로 보는 서술자의 시각은 병을 병으로만 보아야 한다는 손택의 시각과 놀라울 정도로 부합된다. 그리고 서술자의 시각은 카뮈라는 작가의 시각이기도 하다. 비록 『페스트』를 언급한 것은 아니지만, 신부의 변화는 손택이 『은유로서의 질병』에서 주장한 바를 실천해 보이는 좋은 예시라고 해도 과언이 아닐 듯하다.

그런데 이 문제와 관련하여 『페스트』의 결말은 다소 복잡한 문제를 제기한다. 지금까지 병을 병으로만 보았던 서술자가 스토리의 마지막에서는 병을 일종의 은유로 생각하게 되기 때문이다. 서술자는 의사로서 사람들이 죽어갈 때는 병을 병으로만 보고

사람들을 살리려고 했지만, 병이 물러갔다는 사실에 사람들이 환호하자 병을 일종의 은유로 생각하게 된다. 이것은 파늘루 신부와는 다른 모습이다. 신부가 질병을 은유로 보다가 질병을 질병으로만 볼 정도로 인식의 전환을 이뤘다면, 의사는 질병을 질병으로 보다가 그 질병이 물러나자 그것을 은유로 돌리는 방식을 택한다.

“시내에서 올라오는 환희의 외침 소리에 귀를 기울이면서, 리유는 그러한 환희가 항상 위협을 받고 있다는 사실을 상기하고 있었다. 왜냐하면 그는 그 기쁨에 들떠 있는 군중이 모르는 사실, 즉 페스트균은 결코 죽거나 소멸하지 않으며, 그 균은 수십 년간 가구나 옷가지들 속에서 잠자고 있을 수 있고, 방이나 지하실이나 틀어크나 손수건이나 낡은 서류 같은 것들 속에서 꾸준히 살아남아 있다가 아마 언젠가는 인간들에게 불행과 교훈을 가져다주기 위해 또다시 저 쥐들을 흔들어 깨워서 어느 행복한 도시로 그것들을 몰아넣어 거기서 죽게 할 날이 온다는 것을 알고 있었기 때문이다.”

흥미롭게도 페스트는 의사에게 이전까지는 치료되어야 하는 절박한 질병이었는데 이 지점에서는 은유가 된다. 질병이 “언젠가는 인간들에게 불행과 교훈을 가져다주기 위해 또다시 저 쥐들을 흔들어 깨워서 어느 행복한 도시로 그것들을 몰아넣어 거기서 죽게 할 날이 온다”고 생각하는 것을 보면 그에게 질병은 질병이면서 동시에 은유이다. 질병에 대한 이중적인 시각이 드러나는 셈이다. 적어도 이 부분의 그는 불행과 재앙을 인간의 잘못에 대한 하느님의 징벌로 생각하는 파늘루 신부의 초기적 입장에서부터 그리 멀지 않아 보인다. 이런 맥락에서 보면 카뮈의 소설은 질병을 질병으로서만 받아들이고 은유화하지 말자는 말에 임상적으로는 동의하지만, 그것을 은유의 영역으로 밀어 넣는 충동으로부터 벗어나지 못하는 텍스트처럼 읽힌다.

질병을 은유로부터 떼어놓음으로써 질병을 질병으로서만 보려고 하는 손택의 시도는 소중한 것이 아닐 수 없다. 병에 걸린 환자에게 치료나 위로가 아니라 낙인을 찍고 혐오를 가하는 은유적인 질병의 위험성을 경고한 것은 탁월한 통찰력임이 분명하다. 그러나 카뮈의 서술자가 마지막 장면에서 보여준 것처럼, 질병을 둘러싼 은유는 우리의 언어생활과 인식에 깊숙이 자리를 잡고 있어서 쉽게 떨쳐낼 수 있는 것이 아니다. 은유가 곧 우리의 삶이다. 사랑을 붉은 장미에 은유하는 것만큼이나 질병에 대한 은유는 우리의 삶 속에 깊숙이 침투해 있다. 이것은 은유를 언어습관에서 제거하는 것이 비현실적이라는 말이기도 하다. 은유가 없다면 언어가 없어져야 하는데, 그렇게 되면 인간은 존재할 자리가 없게 된다.

쿠틀리가 1990년에 발표한 『철의 시대』는 은유로서의 질병과 관련하여 논의하기 좋은 또 다른 소설이다. 이 소설은 1986년에서 1989년까지를 시대적 배경으로 하고 있는데, 이 시기는 아파르트헤이트가 아직도 발효하고 있을 때였다. 넬슨 만델라는 여전히 몇 십 년째 감옥에 있었고 야만적인 폭력이 흑인들에게 가해지고 있었다. 흑인들의 저항은 더욱 거세졌고 아파르트헤이트 정부는 그들을 무지막지한 폭력으로 대했다. 자크 데리다가 “세계의 몸에 난 악성종양”이라고 일컬은 비도덕적이고 비윤리적이고 비인간적인 인종차별제도 즉 아파르트헤이트는 여전히 남아프리카 백인정부의

강력한 통치이념으로 작동하고 있었다. 백인중심의 국가는 인구의 대다수(85% 전후)를 차지하는 비백인들을 인권의 사각지대에 몰아넣고 폭력을 가했다. 이른바 국가폭력이었다.

스토리는 골수암에 걸린 엘리자베스 커런이라는 백인여성이 미국에 거주하는 딸을 향해 쓰는 기다란 편지형식으로 되어 있는데, 커런은 자신의 암과 아파르트헤이트를 인과관계로 생각한다. 병든 나라와 자신의 병든 몸 사이에 깊은 관련이 있다고 생각하는 것이다. 그녀는 자신이 암에 걸린 것이 남아프리카에서 자행되는 폭력과 관련된 수치심과 죄의식 때문이라고 생각한다. 학교에 다녀야 할 십대 청소년이 학교를 떠나 무기를 들고 정부에 대항하여 싸우고, 그 과정에서 부모와 자식 사이의 관계가 허물어지고, 인종차별이 극성을 부리고, 경찰은 부패하고, 사랑과 관용의 정신은 허물어지고 있는 게 당시의 현실이요 상황이었다. 그녀의 관념 속에서 그녀의 병은 이러한 현실이 가져다준 수치심과 죄의식으로 인해 생긴 것이었다. 그녀는 딸에게 이렇게 말한다. “너도 내가 아프다는 것을 알고 있겠지. 너는 나의 문제가 뭘지 아니? 평생 견뎌온 수치심이 쌓여 암이 됐다. 암은 그렇게 생기는 거다. 자기혐오에서 몸이 악성을 띠고 스스로를 갉아먹기 시작하는 거다.” “어쩌면 나는 수치심 속에서 살아가야 하는 법을 배워야 할지 모른다. 어쩌면 수치심은 내가 늘 느꼈던 것에 대한 이름 외의 것은 아닐지 모른다.” 수치심과 죄의식을 병의 근원으로 보는 그녀의 생각은 어쩌면 그녀가 고전문학을 가르치다 퇴직한 교수라서 더 자연스러운 것인지 모른다.

그래서인지 그녀는 일관되게 질병을 은유로 사용한다. 예를 들어 그녀는 남아프리카 정치인들을 “끊임없이 생명을 씹고 집어삼키는 검은 메뚜기 떼”에 비유하며 질병과 관련된 어휘와 이미지들을 사용하여 남아프리카의 정치상황을 비판한다. 손택에 따르면 병에 대해 은유적으로 생각하는 것은 그 병에 걸린 환자에게 도움이 되지 않고 그 병으로부터 벗어나는 데도 도움이 되지 않는다. 그러나 이 소설의 화자는 자신의 병과 관련하여 은유적인 사고를 함으로써 자신만이 아니라 국가를 보다 거시적인 시각에서 바라보기 시작한다. 그럼으로써 자신의 병이 사회적, 문화적, 정치적 맥락과 별개의 것이 아니라는 것을 이해하게 된 셈이다. 손택이 은유에 반대한 것은 실질적인 치유와 치료에 도움이 되지 않는다는 현실적인 이유에서였지만, 쿿시의 소설은 공동체가 처한 병리적 현상을 이해하기 위해서 은유를 적극적으로 활용하는 방식을 택하고 있다. 개인의 몸에 난 병을 통해서 국가의 몸에 난 병을 이해하고자 한 것이다. 개인의 몸과 국가의 몸을 동일시한 것이다. 동일시가 아니라면 양자를 상호적 관계로 파악한 것이다. 몸의 은유를 사용함으로써 가능해지는 사고다.

그렇다고 커런이 모든 것을 국가 탓으로 돌리는 건 아니다. 자신이 아파르트헤이트와는 아무 상관이 없다고 말하는 것도 물론 아니다. 오히려 그 반대다. 그녀는 스스로가 문제의 일부였음을 인정한다. 암은 국가만이 아니라 개인인 자신에게도 그 원인이 있었다. “나는 그 사실을 받아들였다. 나는 나 자신을 분리시키려고 하지 않았다. 내가 저지르라고 한 범죄는 아니었지만 그것은 나의 이름으로 저질러졌다.” 그래서 개인의 몸과 국가의 몸은 둘이 아니라 하나다. 흑인들에게 가해진 폭력은 그녀가 원

한 것은 결코 아니었지만 그럼에도 불구하고 그녀의 이름으로 저질러진 것이었다. 그녀는 의도치 않게 자기도 모르는 사이에 가해자가 된 것이다.

이렇듯 그녀는 스스로가 아파트헤이트 정권에 공모했음을 자인한다. 그녀가 누구인가. 백인이다. 백인이 어떤 존재인가. 남아프리카에서는 백인이라는 이유만으로 특권층이었고 특권층에게 주어지는 권리를 누렸다. 비록 자신이 흑인들에게 직접적인 폭력을 가하지 않았고 그들을 동정하고 인간적으로 대했으며 최대한 국가적 폭력으로부터 거리를 두려고 했다고 하더라도, 그리고 알베르 메미의 말처럼 “식민주의자이기를 거부하는 식민주의자”가 되어 정권의 일부가 되지 않고 백인 정부를 배척하려고 했다고 하더라도, 그녀는 태생적으로 식민주의자일 수밖에 없었다. 아무리 식민주의자이기를 거부해도 식민주의자이기는 마찬가지였다. 흑인들의 편을 든다고 자신의 피부색이 달라지는 것은 아니었다. 그녀는 피부색만으로 귀족이었고 권력자였다. 피부색만으로 흑인인 플로렌스를 가정부로 데리고 살 수 있었다. 플로렌스에게 아무리 잘한들 자신이 백인으로서 혜택 받는 삶을 살고 있다는 사실은 변하지 않았다. 그렇다면 그녀는 공모자였다. 그녀의 의식 속에서는 바로 이것이 자신의 골수암과 관련이 있다. “모든 범죄처럼 그것에도 치러야 하는 대가가 있다. 그 대가는 수치심으로 지불되어야 하는 거다.” 그녀는 자신의 병을 은유로 받아들이게 되면서 자신이 백인으로서 그동안 정권에 공모했다는 사실을 비로소 깨닫게 된다. 그러면서 고통을 당하는 흑인들을 이해하고 그들과 공감하려 하고 자신의 고통을 통해서 그들의 고통을 이해하려 한다. 역설적으로 암이, 그리고 그 암이 자신의 몸에 가하는 고통이, 그녀를 고통스러운 현실과 모순에 눈을 뜨게 만든다. “이것은 내가 내 인생에서 본 것 중 최악의 것이다. 지금 내 눈은 열렸다. 이제 나는 다시는 눈을 감을 수 없다.” 그녀는 은유를 통해 세상에 눈을 뜨게 되었다.

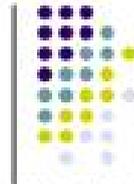
그녀의 병이 말기여서 그녀가 암을 극복할 가능성은 존재하지 않는다. 그러나 그녀는 자신의 암을 은유적으로 해석함으로써 자신의 병이 아파트헤이트로 인한 것이며 동시에 그 아파트헤이트 이데올로기가 작동되는 데 자신이 공모했다는 사실을 인식하게 되면서 윤리적 인간으로 태어난다. 더 중요한 것은 그 병으로 인해 지금까지 알지 못했던 타자들의 고통을 체험하고 체감하게 되었으며 낯선 타자를 환대하는 상태로까지 나아가게 됐다는 사실이다. 예전 같으면 도저히 수용할 수 없을 흑인 떠돌이 퍼케일을 자기 집으로 들이는 것도 그래서 가능하고, 자신을 향해 적개심만을 보이기에 도저히 사랑할 수 없을 것 같은 흑인아이 존을 사랑하는 것도 그래서 가능하다. 존이 누구인가. 무례하고 자신에 대한 호의조차 받아들이지 않는 아이다. 백인에 대한 적개심으로 가득해 그녀의 손길이 닿는 것조차 거부하는 아이다. 한 마디로 사랑할 수 없는 아이다. 그러나 그녀는 암에 걸렸기에, 그 암을 은유로 받아들일 수 있기에, 그리고 그 은유를 통해 자신이 그 아이를 억압하는 아파트헤이트 정권에 공모했다는 사실을 알게 되었기에 그 아이를 사랑할 수 있어야 한다고 믿는다. “나는 우선 사랑할 수 없는 사람을 사랑해야 한다. 예를 들어, 나는 이 아이를 사랑해야 한다.” 이렇듯 그녀는 암으로 죽어가면서 암의 은유를 통해 깨달음 속으로 태어났다. 그녀의

몸을 갉아먹는 암이 역설적으로 그녀를 윤리적 인간으로 태어나게 만들었다.

카뮈의 소설과 쿤트의 소설이 여실히 말해주듯 질병은 때로는 사실 그 자체로 제시되기도 하고, 은유로 제시되기도 한다. 손택은 질병을 질병 그 자체로 받아들이자고 제안한다. “질병은 그저 질병이며 치료해야 할 그 무엇일 뿐이다.” 그러나 질병을 질병으로서만 받아들이는 것은 가능한 일이 아니다. 인간이 언어의 동물, 은유의 동물이기 때문이다. 질병에 걸린 사람에게서 질병과 관련된 낙인을 걷어내려는 손택의 의도는 충분히 이해할 수 있지만, 쿤트의 소설이 말해주듯 질병이 은유화되면서 세상을 바라보는 깊은 사유로 연결된다는 사실 또한 간과해서는 안 된다.

우리는 코로나 바이러스로 인해 실존적 위기 속으로 내던져져 있다. 인간의 삶이 얼마나 더 위태로워질지 예상하기 힘들지만 확실한 것은 이러한 때일수록 인간의 삶과 관련된 근원적 문제를 성찰할 필요가 있다는 것이다. 그래서 한편에는 우리의 삶을 점령하다시피 한 바이러스와의 싸움에서 이겨내야 한다는 현실적 책무가 있고, 다른 한편에는 그 질병을 어떤 것에 대한 은유나 알레고리로 보면서 그것을 사유로 연결시킬 필요가 있다. 손택이 얘기하고 카뮈의 텍스트가 예시적으로 보여주는 것처럼 질병을 질병으로 보려고 하는 작업도 필요하고, 쿤트의 텍스트가 제시하는 것처럼 질병을 은유화하는 작업도 필요하다는 말이다. 손택의 말처럼 질병을 은유로 대할 때 드러나는 것이 “죽음을 대하는 천박한 태도, 감정 드러내기를 두려워하는 우리의 불안, 우리가 실제로 직면한 ‘성장의 문제’를 앞뒤 가리지 않고 대하는 우리의 무모함, 소비를 적절히 규제하는 선진 산업사회를 건설하지 못하고 있는 우리의 무능력, 점차 가중되고 있는 역사의 폭력을 둘러싼 공포를 정당화하는 우리의 태도”일지 모르지만, 쿤트의 소설이 예시하듯 죽음을 은유로 대함으로써 삶과 사물의 본질을 성찰하고 사유하는 것은 필요한 일일 것이다. 은유 없이는 살 수 없는 게 인간이라서 그렇다. 문학에서는 은유를 빼면 거의 아무 것도 남지 않는다. 질병을 질병으로 대하는 좋은 예를 제시하는 카뮈의 소설마저도 마지막에 가서는 은유로서의 질병 쪽으로 방향을 전환하는 것은 결코 우연이 아니다. 은유와 관련된 부정적인 함의가 존재하는 것은 사실이지만, 그럼에도 불구하고 은유를 포기하는 것은 가능한 일이 아니다. 데리다가 아파르트헤이트를 “세계의 몸에 난 악성종양”이라고 은유한 것은 그가 특별해서가 아니라 그러한 은유를 사용하는 것이 보편적인 현상이기 때문이다. 그렇다. 우리는 은유한다. 따라서 존재한다. 이것이 인간의 한계이면서 인간을 정의하는 특성이다.

The Historical Background of Cartography



- Landlords wanted estate maps , governments administrative ones for purposes of tax and toll control and the plotting of roads and canals , defensive fortifications and troop control assembly points . Statesmen used them for strategic purpose. Monarchs commissioned them as symbols of power. All over Europe they became part of the mental furniture of educated men: indeed of their actual furniture, framed and hung, painted on walls, woven into tapestries, whole collections rolled or folded in chests and on shelves” (Klein 7)

The Cultural Sign of National Identity



“The cartographic representation of England did have an ideological effect. It strengthened the sense of both local and national identity at the expense of an identity based on dynastic loyalty. [. . .] Maps let them see in a way never before possible the country – both country and nation – to which they belonged and at the same time showed royal authority- or at least its insignia- to be a merely ornamental adjunct to that country. Maps thus opened a conceptual gap between the land and its ruler, a gap that would eventually span its battlefields.” (Helgerson 114)

The Cultural Sign of National Identity



The Ditchley portrait of Queen Elizabeth (1592?)

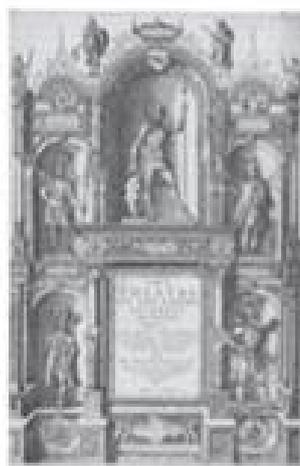


Publication of Saxton's maps (commissioned by Queen Elizabeth and supervised by Thomas Secford)

The Cultural Sign of National Identity



Camden's *Britannia* (1607)



Speed's *Theater of the Empire of Great Britain* (1611)



Drayton's *Poly-Olbion* (1612)

The Homogenous and Abstract Space



Fig. 4. The Three Sons of Noah. From a fifteenth-century manuscript of Jean Mansel's *La fleur des histoires*.

The Three Sons of Noah. From a fifteenth-century manuscript of Jean Mansel's *La fleur des histoires*.

"You pry into mens tyles and estates . . . whereby you [bring?] men and matter in question often times, that would (as long time they haue) [?] without any question. And oftentimes you are the cause that men lose their land: and sometimes they are abridged of such liberties as they have long used in Mannors; and customes are altered, broken, and sometimes peruerted or taken away by your meanes." from *The Surveyor's Dialogue* (1610) by John Norden

1

The Homogenous and Abstract Space



Figure 14. Abraham Ortelius, *Typus Orbis Terrarum* from the *Theatrum Orbis Terrarum* (1570)

Abraham Ortelius, *Typus Orbis Terrarum* from the *Theatrum Orbis Terrarum* (1570)

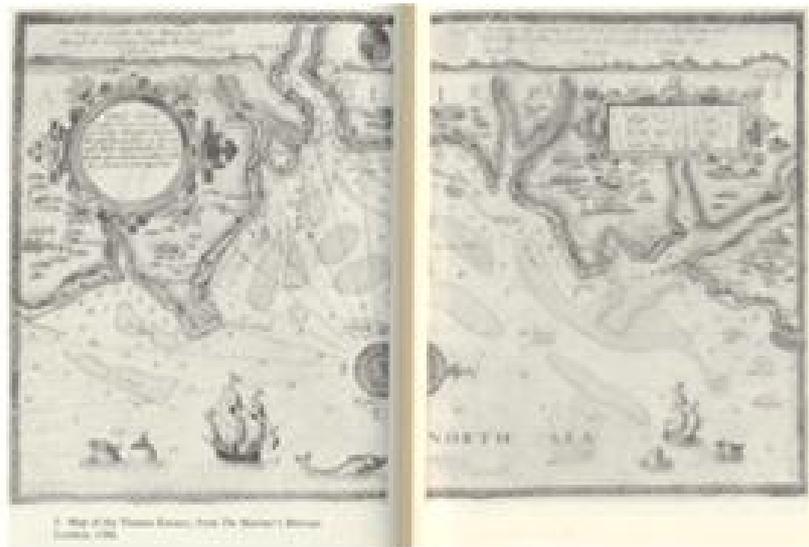
1

The Homogenous and Abstract Space



- "With Ortelius' atlas the cosmographical project moved to an unprecedented level of spatial abstraction: the universal space of the earthly globe is encoded in a unified representational pattern based on a geometric projection which, in contrast to linear perspective, completely ignores the human observer – imagining a viewer in relation to the land depicted has become wholly irrelevant on the scale-map. The atlas both affords a totalizing overview and entertains the fiction of absolute spatial control: the world – imagined as a complete whole, as the sum total of all conceivable spatial relations – can be taken home to rest on a shelf, or decorate a wall" (Klein 35)

The Imperial Enterprises



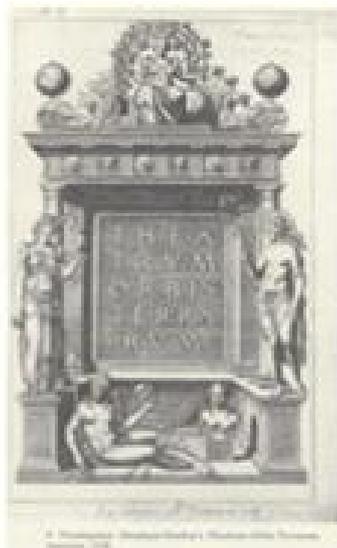
Map of the Thames Estuary from *The Mariner's Mirrour*, London, 1588

The Imperial Enterprises



"[The maritime map was] primarily functional; as indeed were the maritime atlases, which, in contrast to the great Flemish 'geographic' atlases, were designed with practicality uppermost and appear to have been read in the same spirit. [. . .] In such a map, 'ports and piers' are exhaustively indicated, and in such a way as to make sense for a mariner approaching by sea. Where the number of 'ports' threatens to obscure the map with text, the names are written at right angles to the shoreline to accommodate to a 'port' or 'pier', or topographical features of the coastline [. . .] By stark contrast with the careful recording of 'ports,' inland places (assumed to be of little interest to the mariner) are either treated cavalierly or ignored. Maritime hazards, such as 'Goodwins' – a notorious sandbank in the Thames Estuary- are very clearly and exhaustively marked." (Gillies 47)

The Gendering of Geography



Frontispiece: Abraham Ortelius's *Theatrum Orbis Terrarum* (1570)

- "Europe is enthroned upon an upper stage forming a canopy beneath which Asia and Africa stand on railings flanking the main stage, upon which America reclines, surrounded by her barbarous attributes. Beside her is a bust of 'Magellanica' (the fictitious southern continent). Such imagery functions to dramatize the 'new' as distinct from the 'old' geography." (Gillies 74)

The Gendering of Geography



Cosmography by Sebastian Münster: map of feminized Europe (1588)

- "Most obviously, the body of the world is now clearly gendered. [. . .] A geographical space explicitly imagined as female assumes a host of qualities articulated by the signifier 'woman' in patriarchal culture – passivity, fertility, penetrability, a need for male protection, a submissive return to the domestic. [. . .] The act of sexualizing landscape in this fashion conceives of the global body as the object of an analytic masculine gaze" (Klein 36)

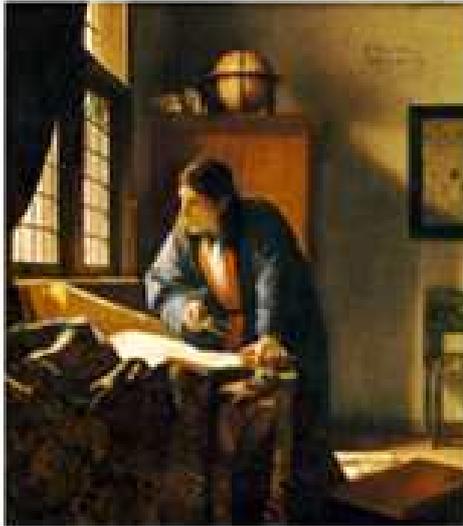
The Aestheticization of Space



Holbein's Ambassadors

- "[T]here is nothing in the painting that is not the product of human fashioning – no flower, no lapdog, no distant landscape glimpsed through an open window. The heavens and the earth are present only as the objects of measurement and representation, the objects of the globemaker's art. It is only when one takes leave of this world – quite literally takes leave by walking away from the front of the canvas – that one can see the single alien object, the skull." (Greenblatt 20)

The Aestheticization of Space



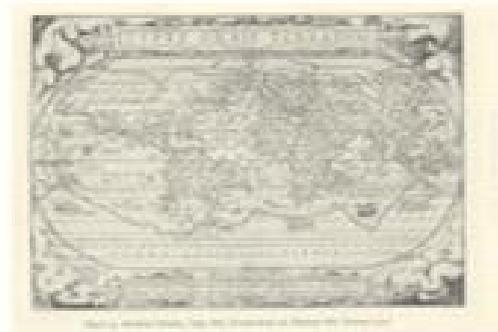
The Geographer (1668)

- "As a geographer, an authority on the representation of space, the figure typifies a certain kind of interest in the physical world beyond the window, an interest clearly defined by the objects scattered across the canvas. The globe on top of the wardrobe, two rolled up maps on the floor, the sea chart of the Mediterranean on the back wall, the compass in his right hand, and what may well be another map on the table he is in the act of drawing, all specify the technical and material range of this professional interest. In a sense, these objects re-import into the representational space of the canvas what the focus on the domestic takes away: the public sphere beyond the private study, mirrored on the inside by a range of geographical images taking precisely this outside world as their theme." (Klein 2)

The Parody of Modernity



Jean de Courmont, *Fool's Cap Map* (1575)



The Parody of Modernity



- "With the new map there, the old moral [Contempus mundi] has a new target. Now it is aiming at modernity itself, at the discovery and conquest of the New World so prominently featured on Ortelius' map, at the technological and commercial developments that have resulted in the map's production and distribution, at the avidity for worldly newness that has led us foolishly to get to know such representations." (Gordon 246)

Representations of Genesis:



Scene from Genesis.
Great Bible, 1540
edition



"The Salvation of the Garden of
Eden." Geneva Bible, 1560

Reformation and Cartography



- Whereas the Great Bible's figural imagery drew the reader into the heat of Eden's human drama, the Geneva Bible's opening illustration presented paradise from a distanced cartographic perspective. . . . And, rather than draw on a well-established cache of earlier images, the Geneva Bible lifted its illustration from a unique intellectual resource: the map in John Calvin's 1553 *Commentaire* on Genesis. Cartography presaged the modernist death of iconography. (Morgan 430)

Map in King James Bible (1612/13):



Signs of cartographic knowledge:



Over Mount Zion, and, though that were large,
Over the Promised Land to God so dear,
By which, to visit all those happy tribes,
On high behests his Angels to and fro
Paced frequent, and his eye with choice regard
From Parnass the fount of Jordan's flood
To Barmah, where the Holy Land
Borders on Egypt and the Arabian shore;²

*Of Congo and Angola farther south,
Of thence from Niger flood to Atlas mount
The kingdoms of Almanax, Fez and Sog,
Morocco and Algiers and Tunisian,
Of Europe thence and where Rome was to stay
The world, in spite perhaps he also saw
Rich Mexico, the seat of Montezuma,
And Cusco in Peru, the richer seat
Of Atahallpa and yet unspoiled
Guiana whose great city Guyon's sons
Call El Dorado. But to nobler sights*

"Satan ... looks down with
wonder at the sudden view of
all this world at once." (3.
542-43)

*Not higher that hill nor wider looking round,
Wherewith for different cause the tempter set
Our second Adam in the wilderness,
To show him all earth's kingdoms and their glory,
His eye might there command wherever stood
City of old or modern fame. . . (11. 981-86)*

1

Levellers and Milton



- "Satan's effortless leap over the fence of a private 'enclosure green' could only scandalize a class whose power and self-identification centered on the symbolic and practical control of property." (440 Morgan)

1

A few insights from cartography:



- “Maps, so to speak, offer themselves to *be seen through rather than seen*, such that the structure of the mapped object . . . is rendered transparent to the gaze of the viewer.” (Gillies 29)

Cf). The surgeon does exactly the reverse; he greatly diminishes the distance between himself and the patient by penetrating into the patient’s body, and increases it but little by the caution with which his hand moves among the organs. (Benjamin 233)

A few insights from cartography:



- “Space thus produced also serves as a tool of thought and of action; that in addition to being a means of production it is also a means of control, and hence of domination, of power.” (Lefevre, *The Production of Space* 26)

Works Cited



- Gillies, John. *Shakespeare and the Geography of Difference*. Cambridge: Cambridge UP, 1994.
- Hale, J R. *The Civilization of Europe in the Renaissance*. London: Harper Perennial, 2008.
- Helgerson, Richard. *Forms of Nationhood: The Elizabethan Writing of England*. Chicago: Univ. of Chicago, 2000.
- _____. "The Folly of Maps and Modernity." *Literature, Mapping, and the Politics of Space in Early Modern Britain*. Ed. Andrew Gordon. Cambridge: Cambridge UP, 2010, pp. 241-62.
- Klein, Bernhard. *Maps and the Writing of Space in Early Modern England and Ireland*. New York: Palgrave, 2016.
- Ng, Morgan. "Milton's maps," *Word & Image*, vol. 29, no. 4, 2013, pp.428-442

포크너의 『내 누워 죽어갈 때』의 노동 가치

제주대학교 영어영문학과 강희준

1. 서론

- 윌리엄 포크너(William Faulkner)의 소설 세계 속에는 농업 중심 사회구조에서 급속도로 근대화 되어가는 20세기 초의 변화할 목도했던 포크너의 시선이 투영
- 『내 누워 죽어갈 때』(As I Lay Dying)를 통해 과도기적 사회구조 속에서 발현되는 "노동"이라는 인류와는 필수불가결의 성질을 지닌 행위에 대한 포크너의 인식에 대한 연구
- 노동을 통해 사용가치의 생성이 이루어질 때, 그것은 곧 유용한 노동이며, 인류의 존재를 위한, 필요조건이기도 하다. 노동은 영원한 자연 그대로의 필연성으로써 이것 없이는 인간과 자연 사이의 그 어떠한 물질적 교환체제도 이루어질 수 없게 된다. 그러므로 노동이 없이는 어떠한 삶도 존재할 수 없다. - Marx
- 각 인물들의 의식과 행동을 바탕으로 하는 노동 가치의 전달은 이 소설에서 포크너의 중심사유 - 역경을 행하는 주연 인물들의 노동은 곧 포크너의 의식이 투영된 당시 변화되어가는 남부사회의 노동의 가치
- 등장인물들의 개별적 혹은 집단적 노동은 크게 자본주의적 노동과 인본주의적 노동의 형태로써 구분

2. 애디의 죽음과 포크너의 노동 가치

- 인류의 노동이란 결코 생산, 구체적으로 생존을 위한 생산 - 영태와 대가는 시대에 따라 변화하지만, 스스로의 삶의 질의 향상을 위해 무엇인가를 실현하는 인간에게 그가 행한 노동에 합당한 대가가 주어진다는 원론적 영태의 상관관계는 지속
- 애디는 물질적인 생활향과 죽음할 표면적인 부귀영화의 대상이 아닌, 현재의 삶 속 노동의 연장선으로 인식하는 태도를 보이는 인물로서, 일면 생보다 죽음으로 구성된 노동의 영태를 선호하며 삶에 대한 의지로부터 '죽음 준비'를 꾀했던 것
- 소설의 중심점이 되어주는 애디의 죽음의 죽음과 그 죽음의 마무리를 위한 때 순간들을 구성하고 있는 과정들이 결국에는 삶 속의 노동이 부재한 앤스로 학대당 강제의 노동을 추구하는 애디의 의지인 동시에, 포크너 작가 자신의 사유의 시발점
- 포크너의 사유, 즉 애디의 죽음으로부터 인식되어지는 포크너의 노동 가치는 애디의 죽음, 그리고 관 속에 누워있는 그녀의 존재를 둘러싼 인간 삶의 필수적 요소인 노동의 당위성 - 이를 통해 소설 내적으로는 먼드린가 사람들의 성장, 외적으로는 먼드린가 사람들로 대표되는 남부사회 속의 사람들의 노동을 통한 남부사회의 위한 "음의임"을 유도해내며 포크너의 노동 가치를 대면해주는 수법

3. 마르크스의 소외론

- 노동활동으로부터의 소외 - 노동이 노동자에게 외재적이라는 점에서 노동자는 스스로를 긍정하는 것이 아니라 스스로를 부정하고, 만족을 느끼는 것이 아니라 불행함을 느끼며, 그의 육체적, 정신적 힘을 자유로이 펼치시는 것이 아니라, 그의 신체를 억누르며 마음을 황폐
- 먼드린가의 가족구성원 내에서도 자본가와 노동자로 분화된 계급화와 같은 현상이 발생함으로써 단순한 세대간의 갈등을 넘어 앤스와 그 자식들 사이의 관계에서도 초기산업사회의 빈민했던 노동자들의 부작용이 발생
- 노동의 생산물로부터의 소외 - 노동자의 노동으로부터의 생산물이 무엇일지라도, 그 생산물은 더 이상 노동자와는 아무런 관계가 없게 되는 것이다. 그러므로 이와 같이 생산물이 증가하게 된다면 노동자 자신은 점점 초라해지게 되면서 생산물로부터의 소외가 발생
- 소설의 전반에 걸친 먼드린가의 자식들이 영하는 자본주의적 노동은 앤스의 풀니를 사기위한 생산 활동이 되며, 애디 '먼드린'의 장계적경으로부터 파생되는 인본주의적 노동들은 결국적으로 새로운 '먼드린 부인'을 위한 의성으로서 '개혁'과 '과정'으로 연결

4. 자본주의적 노동과 소외 극복

- 자본주의적 노동: 노동자가 노동을 통해 물질적 결과물을 창출 - 노동과 그에 따른 자본의 축적, 소멸과 연립을 통해 구체화 되는 자본의 축적을 위해 노동이 필수불가결한 요소의 행위임과 연결시키는 자본주의적 노동관
- "We'll need that three dollars then, sure." - Dari
- 물질적 대가인 값을 얻기 위해 집안일이 끝난 뒤 한밤중 쉼터룸에 외지마다 40여이자를 영적했던 주일의 노동 - 타인의 호의로 제공받았던 값의 먹이에 대가를 지불하며 타인의 자본으로부터 불로소득을 거부하는 주일
- 권의 제작자이면서 관리자이자 인도자, 경영의 수요자의 역할을 수행하는 동시에 궁극적으로 노동의 생산물을 통한 "물질적 대가"를 기대했다는 점에서 자본주의적 노동의 가치가 내재된 개위
- 낚시를 통해 근본적인 노동의 결과물로서 인간의 의식주적 기능을 담당해주는 노동자로서의 역할 수행하는 바디만 - 자본주의적 노동의 일환에서 가축을 위한 노동인 동시에 순수함의 구체화 사례로서 부분적으로 인본주의적 노동의 영적보급

5. 인본주의적 노동과 소외 극복

- 인본주의적 노동: 물질적 대가가 수반되는 자본주의적 노동이 아닌 순수함의 구체화에 더욱 접근해있는 인본주의적 가치를 추구하는 노동
- 어머니의 관과 그 끝에 누워 있는 개위에게로의 무한한 세의 침범은 장래의정을 위협하는 잠재적 존재 - 파수꾼이 되겠다는 생각을 멈추지 않고 매 순간마다 그 노동을 수행하는 바디만
- 노새마져 삼켜버릴 정도로 강한 물질이 있음에도 주일은 망설임 없이 들어가 개위의 도구들을 계속해서 수색 - 개위의 노동자로서의 정체성의 수요해함으로써 무한한 노동의 소외로부터 탈피의 가능성을 수호
- 주일은 연소하는 자본가적 존재로부터 발생하는 노동의 소외가능성으로부터 탈피가 아닌 극복을 선택 - 어머니의 관의 필요로 귀환한 뒤, 물질적 대가가 수반되지 않는 인본주의적 노동인 장래의정을 완성시키는 주일

6. 결론

- 어디든 스스로의 책임을 계기로 부노동 일면도의 편스에게 다시 한번 노동의 가치를 주입하려는 노력을 보이는 인물 - 노동의 당위성 인식을 유도, 소외로부터 극복가능성으로의 인도
- 정신적으로도, 육체적으로도 자본가로부터 자유로운 노동 가치를 소유한 순수한 노동자의 표상을 보여준 주일 - 남부사람들로 하여금 자본주의적 노동과 인본주의적 노동을 포함하여 스스로에게 주어진 각형태의 노동들을 주체적으로 명함으로서 소외로부터 극복해 낼 수 있는 노동의 가치관을 전달
- 주일의 노동과 마찬가지로 프크너의 집필활동은 오로지 상황과 혼란을 정제 삼지 않고 묵묵히 스스로의 역할에 충실하며 노동의 가치를 끊임없이 고수해가며 노동의 당위성을 보이는 노동자의 자세를 대변

제2부 어학의 비전 15:00-16:00

사회: 윤홍옥(제주대)

15:00-15:30

발표 1: 김재원(제주대) 영어 어휘의 어원적 의미에 담긴 서구적 사고관 연구

15:30-16:00

발표 2: 홍선호(서울교대) 한국영어학습자의 관사 오류와 영관사 매개변인의 관계

토론: 윤홍옥(제주대), 곽면선(대전대)

영어어휘의 어원적 의미에 담긴 서구적 사고관 연구

A Study on the Western Points of View Implied in the Etymological
Meaning of English Words.

김재원
(제주대학교 교수)

1. 서론

본 논문은 영어어휘의 어원적 의미에 담겨 있는 서구적 사고관(思考觀)을 연구하기 위하여 다음의 두 가지 사실을 전제로 하고 있다. 하나는 우리가 일반적으로 인식하고 있는 내용으로서, 서구적 사고관을 한국적 사고관이나 동양적 서구관과 비교할 때 공통적인 면도 없지 않지만 주로 대조적인 면이 많이 나타난다는 점이다. 또 다른 하나는 사고관에 대한 정의의 문제로서, '어떤 사실이나 사건에 대해 생각하는 관점'으로서의 사고관이란 대개는 가치관(價値觀)이나 세계관(世界觀) 혹은 인생관(人生觀) 등으로 대치될 수 있는 개념을 뜻하지만, 여기서는 경험하는 여러 가지 사실이나 현상에 대해 인간이 갖게 되는 모든 관점을 총칭하는 개념으로서의 사고관을 말한다.

그러한 사고관은 기본적 사고관과 부차적 사고관으로 구별된다. 기본적 사고관이란 인간이 인간에 대하여, 인간을 둘러싸고 있는 자연이나 세계에 대하여 갖게 되는 필연적인 사고관이다. 인간관(view of human beings), 인생관(view of life), 가치관(view of value), 세계관(view of world), 자연관(view of nature) 등이 여기에 속한다. 이에 비해 부차적 사고관이란 인간이 인간의 삶을 위한 여러 가지 행위에 대하여 갖게 되는 선택적인 사고관이다. 도덕관(moral point of view), 교육관(educational point of view), 종교관(religious point of view), 정치관(political point of view) 등이 여기에 속한다.

영어어휘의 어원적 의미에 담겨 있는 사고관은 주로 그리스·로마문화, 헬레니즘(Hellenism)과 헤브라이즘(Hebraism) 등에 근간을 두고 있다. 그런 까닭에, 불교(Buddhism)나 유학사상(Confucianism) 등에 근간을 두고 있는 한국적, 동양적 사고관과는 여러 가지 대조적인 특징을 보이게 된다. 서구문화를 보여주는 영어 단어들에 함축되어 있는 기본적 사고관과 부차적 사고관을 구체적으로 살펴본 후, 그를 토대로 하여 동·서양 사고관의 유사한 면, 유사하면서도 상이한 면, 상이한 면으로 구별하여 추출해보고 거기에서 나타나는 대조적 특징들을 체계적으로 기술해 보고자 한다.

2. 이론적 배경

영어어휘의 어원이나 어원적 의미에 대한 연구는 주로 두 방향으로 이루어졌다. 학문적 접근으로는 통시적 관점에서의 어원연구(박영배, 2994), 형태론적 관점에서의 어원연구(장재성, 1999), 구문론적 관점에서의 어원연구(이미숙, 1985), 영어와 한국어의 비교언어학적 관점에서의 연구(이선중 2017, 임동주 2020) 등이 있었다. 어원이란 개념이 지니는 본질적 불명확성 때문인지 모르겠지만, 이러한 학문적 관점에서의 접근은 매우 미미하였다. 영어어휘의 어원에 대한 대부분의 연구는 영어어휘 학습에 도움을 주기 위한 접근으로서, 어원을 활용하여 효

과적인 어휘학습을 모색하려는 시도가 주를 이루었다(동보배 2007, 김미영 2005, 최광현 2013, 임해영 1991, 김하나 2007, 김재원 2011). 그리고 본 논문과 비슷한 방향으로 이루어진 연구로는 한국어와 영어의 속담에 나타난 가치관을 연구한 김송교(1999)가 있었다.

3. 영어어휘의 어원적 의미에 담긴 서구적 사고관

영어어휘의 어원적 의미에 담긴 사고관은 기본적인 사고관과 부차적인 사고관으로 구별한다. 서론에서 언급하였듯이, 여기서의 기본적 사고관은 인간이 인간에 대해, 인간을 둘러싸고 있는 자연이나 세계에 대한 필연적인 사고관이며, 부차적 사고관은 인간이 인간의 삶을 위한 여러 가지 행위에 대해 갖게 되는 선택적인 사고관이라고 볼 수 있다.

3.1 기본적인 서구적 사고관

3.1.1 human, person, impress/suppress/repress/express 등에 담긴 인간관

- human

human에서의 어근 *hum*은 “땅(=earth)”의 뜻을 갖는데, 여기서 ‘땅에 속하는 존재’인 ‘인간’은 하늘에 존재하는 ‘신(God)’과 대비되는 개념이 된다. 이러한 서구적 인간관에는 유일신이 인간을 만들었다는 창조론이 전제되어 있지만, 그런 점만 제외한다면 동·서양 모두 동일한 환토관(還土觀)을 갖는다고 볼 수 있다.

- person (n.)

person의 어원은 *persona*이며, 그 어원적 의미는 “가면”이다. 사람이 사회적 생활을 하려면 상황에 따라 주어지는 배역(配役)의 가면을 써야 한다는 인식에 기초하고 있다.

- impress/suppress/repress/express

impress, suppress, repress, express의 의미 중심에는 인간이 있다.

- rational

라틴어로 “고려하다”의 의미를 갖던 *ratio*가 “비율”을 뜻하는 *rate*로 바뀌면서 영어로 들어오게 되었다. 그러면서 이렇게 *rate*를 중시하는 수리적 마인드를 ‘이성적’, ‘합리적’이라 하게 된 것이다.

3.1.2 enjoy, happy, succeed 등에 담긴 인생관

- enjoy (v.)

enjoy는 en- “to make”와 joy “기쁨”의 결합으로, 그 어원적 의미는 말 그대로 ‘기쁨을 만들다’이다. 한국을 비롯한 동양문화권에서는 이러한 기쁨이나 즐거움을 대개 수동적으로 주어지는 것이라 여기지만, 서구문화권에서는 그와 반대로 능동적으로 만들어가는 것으로 보고 있다. 존재(being)를 중시하는 동양문화권과는 달리, 서구문화권에서는 행위(doing)를 중시하면서, 그러한 기쁨조차 만들어가는 것으로 보고 있다(윤태림, 1993:52).

- happy (a.)

- succeed

succeed는 sub- “아래로”와 *ceed/cede* “가다(=to go)”의 결합으로, 그 어원적 의미는 말 그대로 ‘아래로 가다’이다. 원래는 이처럼 ‘윗세대에서 아랫세대로 물려주다’라는 뜻으로 ‘계승하다’였지만, 16세기경부터는 그 의미 범위(semantic scope)가 확장되면서 그러한 계승이 제

대로 잘 이루어지는 경우를 두고 '성공하다'라는 뜻으로도 쓰이게 된 것이다.

3.1.3 appreciate, meaning, fund/fundamental 등에 담긴 가치관

- appreciate (v.)
- meaning
- fund (n.) / fundamental (a.)

3.1.4 mediterranean, barbarian, sinister/dexterous 등에 담긴 세계관

- mediterranean
- sinister
- diaster

동서양을 막론하고 천문학 이전에는 점성술(astrology)에 의존하여 이 세상에서 일어나는 일들을 예견했는데, 동양에서보다도 서양에서 훨씬 더 점성술이 유행하였음을 보여주는 한 예가 *dis-*와 *aster*의 결합하여 "ill-starred"란 어원적 의미를 갖는 *disaster*이다. 그리고 그 형용사형인 *disastrous*도 *sinister*처럼 "불길한"이란 뜻을 갖는데, 별자리가 제자리에서 왼쪽으로 이탈하게 되면 아주 불길한 천체지변의 징조가 된다는 식이었던 것이다.

3.1.5 universe, nature, season 등에 담긴 자연관

- nature (n.)

BC 4~5 세기경의 노장사상(老莊思想)은 자연(自然)과 타연(他然)을 분명하게 구분한다. 여기서의 동양적 자연이란 '스스로 그러함'이지만 타연인 nature는 '태어난 것'이 된다. 따라서 타연이란 헤브라이즘에서처럼 유일신 사상을 믿는 종교에서 절대타자(絕對他者)에 의해 우주가 만들어졌다고 보는 입장에서 나온다. 그리고 도는 자연을 본받았다(道法自然)고 했는데, 도와 자연은 실상 같으므로 자연은 그리스도교에서 말하는 신(God)과도 같다. 그러나 서구에서와는 달리 동양에서는 자연을 인격화하여 '자연님'이라고 부르지는 않는다. "스스로 그냥 있음."은 언어로 규정될 수 있는 의미 차원을 넘어서는 도의 진정한 모습인 것이다.

- = season (n.)

한국어의 '철'은 단순히 그 시간적 계절만 뜻하는 말이 아니라 정신적인 성숙을 의미하는 말이기도 하다.

3.2 부차적인 서구적 사고관

3.2.1 humble, modest, responsible 등에 담긴 도덕관

- humble (adj.)
- modest (adj.)
- responsible (adj.)
- forgive (v.)

3.2.2 education, advise, experience/experiment 등에 담긴 교육관

= educate (v.)

educate는 e(x)- "밖으로"와 duco- "이끌어내다"의 결합으로, educe "밖으로 끌어내다"에서 파생된 개념이다. 교육(敎育)을 '안으로 담는 것'이 아니라 '밖으로 끌어내는 것'으로 보고 있다. '(무엇을) 보고 듣는 것'보다도 '(보고 들은 것을) 표현(expression)하는 것'을 교육의 본질(essence)로 보고 있는 것이다.

- advise (v.)

- experience/experiment

3.2.3 religion, confession, vocation 등에 담긴 종교관

- religion

- confession

- vocation

3.3.4 candidate, congress, concede 등에 담긴 정치관

- candidate (n.)

- congress (n.)

- concede (v.)

4. 결론

본 논문은 서구적 사고관에 대한 연구라기 보다는, 영어어휘의 어원적 의미에 담긴 서구적 사고관을 부분적으로 살펴보면서 한국과 동양의 전통적 사고관과 비교를 해보려는 연구였다. 이러한 사고관에 대한 접근은 그 논의가 다양하고 보는 관점도 개인마다 조금씩 다를 수 있기 때문에 체계적인 연구결과를 얻기가 어렵지만, 나름대로의 미미한 연구결과들이 축적되면서 자연스럽게 보편성을 향해 나아가게 되리라 본다. 우리에게 '인간'이란 여전히 미지(未知)의 존재이다. 언어의 연구는 '인간은 무엇인가?'를 연구하는 인간학이고, 개별 언어는 각각 나름대로 인간과 세계를 발견하는 중요한 수단이 되는 것이다.

참고문헌

- B. L. Whorf, 1956. Science and Linguistics. J. B. Carroll(Ed.). *Language, Thought, Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press. 213
- Erving Goffman. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books. Doubleday & Company, INC. 19.
- David Kosofsky. 1993. 『Common Problems in Korean English』. (주)외국어연수사.
- Douglas Robinson. 1998. 『Becoming a Translator』. London and Newyork: Routledge 211.
- Otto Espersen. 1933. 『Essentials of English Grammar』. London: George Allen & Unwin. 19.
- Robert Ezra Park. 1950. *Race and Culture*. Glencoe, Ill, The Free Press. 249.
- Online Etymology Dictionary

한국영어학습자의 관사 오류와 영관사 매개변인의 관계

2021.07.16

홍선호

서울교육대학교

2021 미래영어영문학회 춘계전국학술대회

1. Introduction

- (1) Young native speakers of English (under the age of 2)
*Car coming. Where top? On wall. Doll eat celery.
Spoon (reply to 'What's that?')*

Radford (2006)

- (2) Korean primary school students learning English
- The classroom is on _ 3rd floor.
 - I want to be _ pilot in the future.
 - He is walking with _ puppy.

Park (2018, p.55)

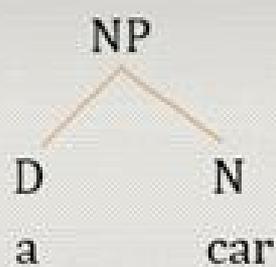
♠ Categories

- - Lexical Categories: Noun(N), Verb(V), Adjective(A), Adverb(Ad)

- Functional Categories: *p, v, T, C, P, D*

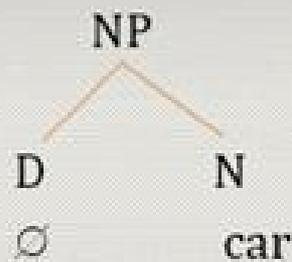
○ (3) School Grammar

-
-
-



○ (4) School Grammar

-
-
-



(5) Young native speakers of English

- a. *Dog* went home.
- b. *Goat* eat cake.
- c. *Cow* ate a carrot.
- d. *Hippo* want to kiss the lion. (Abe 2;5)

(6) Korean primary school students learning English

- a. *Old lady* bring me in her house.
- b. I live with *grandmother, cow, goat, hen*.

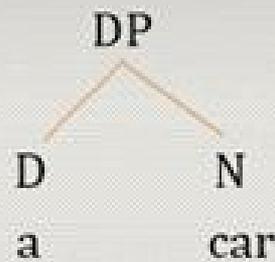
2. Minimalist Approach

♣ Categories vs. Features

- **Category:** A term used to denote a set of expressions which share a common set of linguistic properties. In syntax, the term is used for expressions which share a common set of grammatical properties.
- **Feature:** Feature is a particular grammatical/semantic property. Features and a set of features contribute to determine the category of words(content words) or functors(function words).
- **Interpretability:** A feature is (semantically) interpretable if it has semantic content: so, for example, features such as person, number, gender on a pronoun like *they* are interpretable, but grammatical/formal features like Case/*Wh*- are uninterpretable,

- **Value:** In relation to a feature such as [Singular-Number], number is said to be an attribute and singular its value. To value a feature is to assign it a value. For example, a finite auxiliary enters the derivation with its person and number features unvalued (i.e. not assigned any value), and these are then valued via agreement with the subject in the course of the derivation.
- **Agreement:** An operation by which (e.g. in a sentence like *They are lying*) the person/number features of the auxiliary *are* get assigned the same values as those of its subject *they*, so that *are* is third person plural because it agrees in person and number with its third person plural subject *they*.

○ (7) Generative Grammar



♠ Grammatical Categories vs. Grammatical Features

(8) The boy may love a girl.

○ Category

T : may

D : the, a

N : boy, girl

V : love

Feature

{*u*-Per/*u*-Num/Nom-Case/EPP/*i*-T}

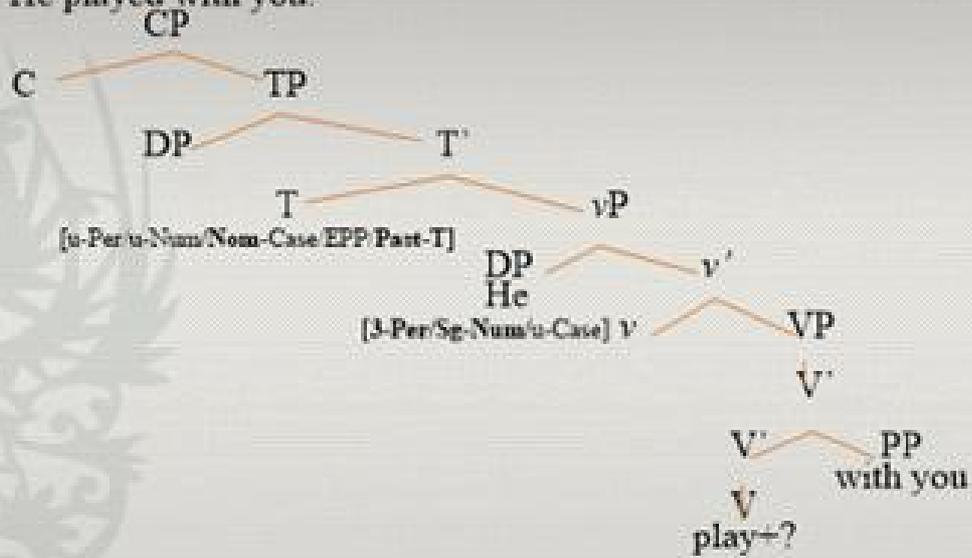
{*u*-Per/*u*-Num}

{*i*-Per/*i*-Num/*u*-Case}

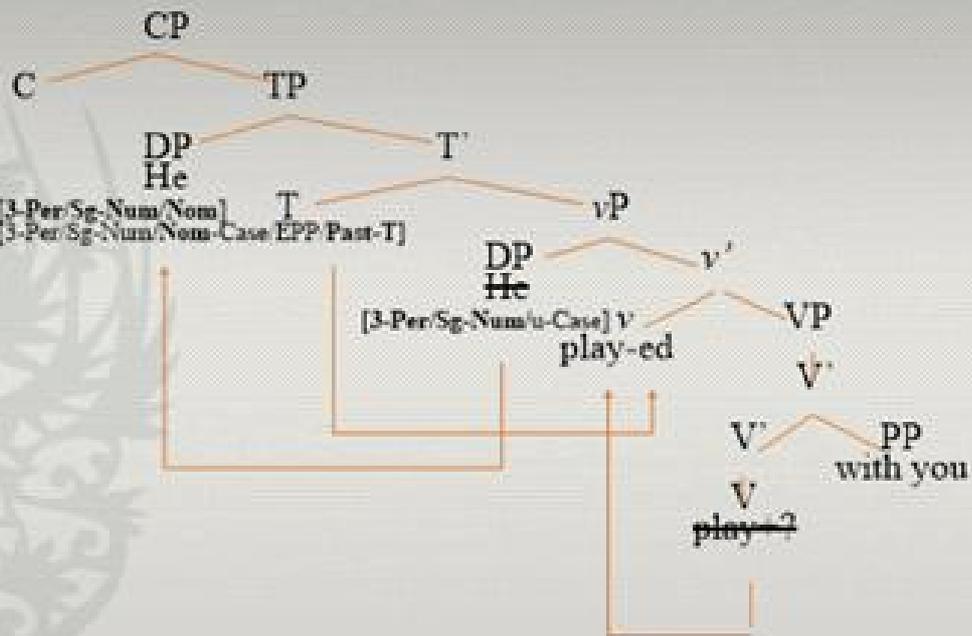
{*u*-Per/*u*-Num/Acc-Case}

(9)

a. He played with you.



b.



♠ Underspecification model

While children's clauses and nominals contain the same functional superstructure as their adult counterparts, their functors (i.e. functional heads) are sometimes **underspecified** for one or more of their features. Since the underspecification model posits that children sometimes omit grammatical features on functors, it amounts to a **feature-omission** model.

(10) Agreement/Tense Omission Model by Wexler, Schütze and Rice (1998)

Four options are allowed in their model:

- a. full specification of tense and agreement
- b. underspecified tense and agreement
- c. underspecified tense only
- d. underspecified agreement only

Clahsen (2006)

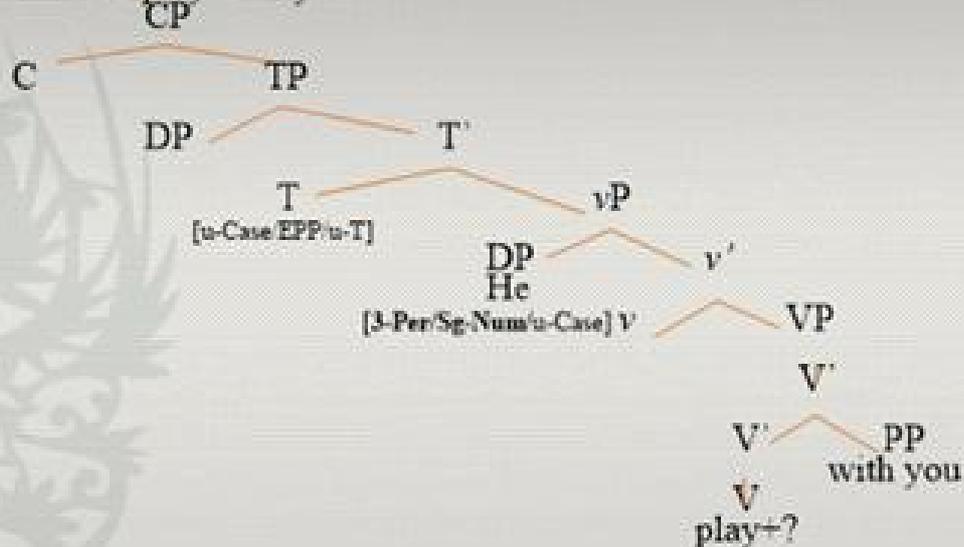
(11)

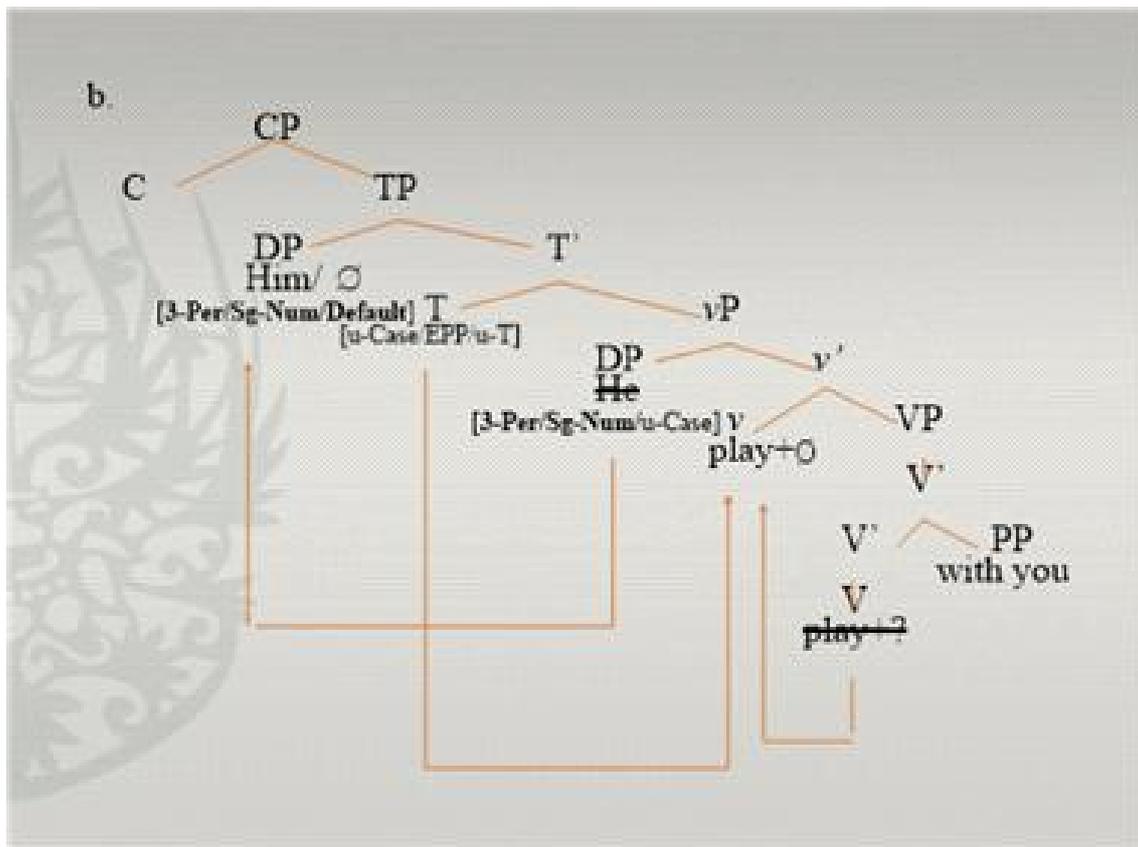
- (a) Think they're finished (= *I*; mother talking to Ed at 2:4)
- (b) Guess that's all, huh? (= *I*; mother talking to Mandy at 2:4)
- (c) Don't know (= *I*; mother talking to Frank at 2:4)
- (d) Almost had it (= *you*; mother talking to Wanda at 1:8)
- (e) Goes in this hole
(= *it*; mother talking to Zeke at 1:8, after he takes object from mother)
- (f) Looks like a piece of pie (= *it*; mother talking to Betty at 2:4)
- (g) No. Won't come off (= *it*; mother talking to Frank at 2:4)
- (h) Won't work, will it? (= *it*; mother talking to Paula at 2:4)
- (i) Doesn't want any? (= *he*; mother talking to Jane at 2:4)

Radford (2006)

(12)

a. Him/ \emptyset play with you.





(13)

a. Determnier: {uP, uN, uG}

b. Noun: {iP, iN, iG, uCase}

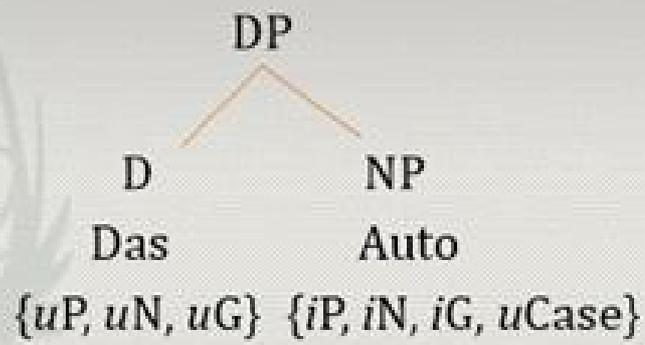
(14)

a. [DP [D the] car]]

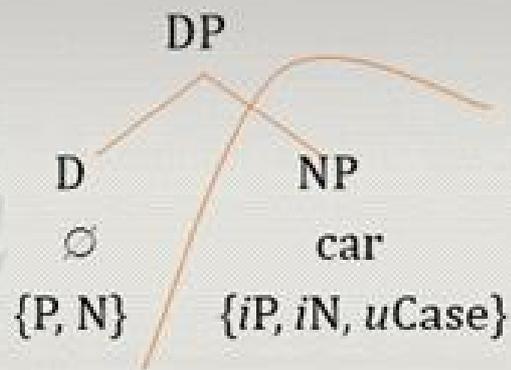
b. [DP [D a] car]]

c. [DP [D ∅] car]]

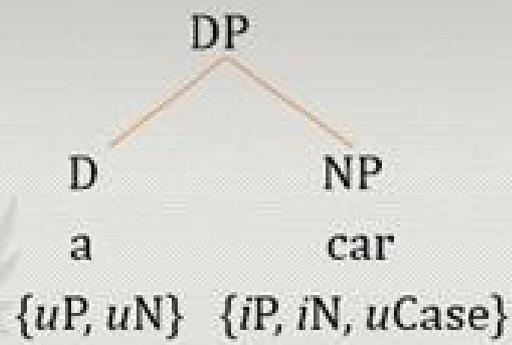
○ (15)



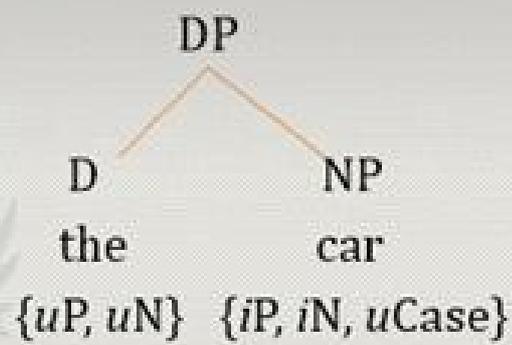
○ (16)



○ (17)



○ (18)



3. Null Determiner Parameter

(19) 영어 모국어 아동의 관사 오류

연령	1년 0개월	1년 6개월	2년	2년 6개월	3년 0개월
관사 사용 정확 비율	13%	22%	42%	67%	81%

Abu-Akel and Bailey (2000)

(20) 한국 초등 6학년 학생들의 문법 오류

문법 항목	관사	동사	명치사	명조사	대명사
오류율(%)	44.02	38.82	38.82	1.88	8.18

송다진(2015)

Q: 한국 학습자와 영어 모국어 아동의 관사 생략 오류는 같은 현상인가?

(21) 한국어

- 나는 ∅ 사과를 좋아한다.
- 나는 그 사과를 좋아한다.

(22) 영어

- * I like ∅ apple.
- I like ∅ apples.
- I like the apple.
- I like the apples.

(23) 한국어

- a. 나는 어제 산 그 사과를 좋아한다.
- b. 나는 어제 산 \emptyset 사과를 좋아한다.

(24) 영어

- a. I like the apples that I bought yesterday.
- b. *I like \emptyset apples that I bought yesterday.

(25) 영관사 매개변인

한국어는 담화적/통사적 문맥상에서 명사를 한정하는 경우 영범주로 문자화가 가능하다.

References

- Chomsky N. (1995). *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge Mass.
- Chomsky, N. (2015). Problems of projection: Extensions. In *Structures, strategies, and beyond: Studies in honour of Adriana Belletti*, ed. by Elisa Di Domenico, Cornelia Hamann and Simona Matteini, 1-16. Amsterdam: John Benjamins.
- Harris, T. & Wexler, K. (1996). The optional-infinitive stage in child English: Evidence from negation, in H. Clahsen (ed) *Generative Perspectives in Language Acquisition*, Benjamins, Amsterdam, 1-42.
- Hong, S-H (2016). Subjective Case Errors in Finite Clause in Child English, *Journals of Linguistic Studies*, 21(3), 61-74.
- Radford A (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*, Blackwell, Oxford
- Radford, A. (2006). *Children's English: Principles-and-Parameters Perspectives*, ms. University of Essex.
- Rizzi, L. (2000). Remarks on early null subjects, in M-A Friedemann & L Rizzi (eds) *The Acquisition of Syntax*, Longman, London, 269-292.
- Wexler, K. (1998). Very early parameter-setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage, *Lingua* 106, 23-79.
- Wexler, K. (2003). Lenneberg's dream: Learning, normal language development, and specific language impairment, in Y. Levy and J.C. Schaeffer (eds) *Language Competence Across Populations*, Lawrence Erlbaum Associated, Mahwah, New Jersey.
- Wexler, K. Schütze, C. & Rice, M. (1998). Subject case in children with SLI and unaffected controls: Evidence for the Agr/Tns Omission Model, *Language Acquisition* 7, 317-344.



Thank You!

제3부 영어교육학의 비전 16:00-17:30

사회: 임경빈(제주한라대)

16:00-16:30

발표 1: 김혜정(국민대) 영화를 활용한 온라인 수업 방향 연구

16:30-17:00

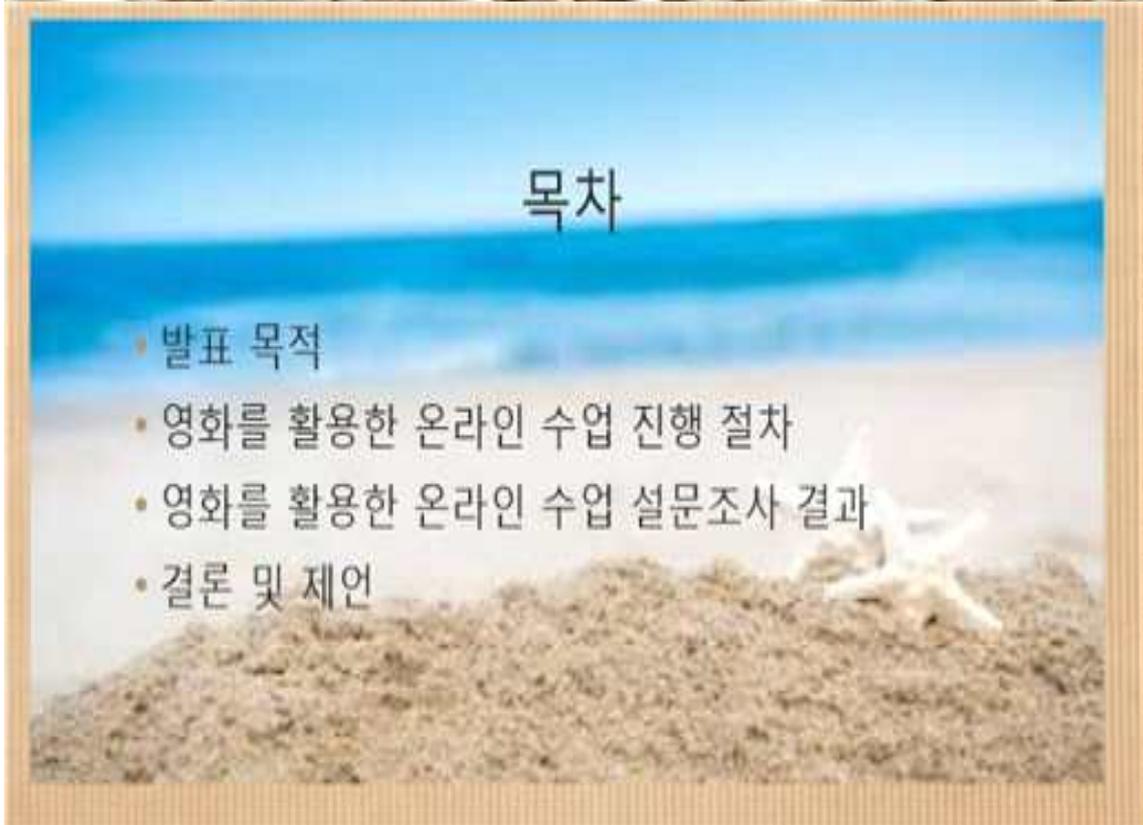
발표 2: 윤여범(서울교대) 초등영어 6학년 교과서에 제시된 발음의 양상

17:00-17:30

발표 3: 이영화(선문대) We Know What It Means: Teacher Feedback Messages on Writing Performance and Student Engagement with them

토론: 임경빈(제주한라대), 홍경선(제주대), 김병선(가톨릭관동대)

발표 1: 김혜정(국민대) 영화를 활용한 온라인 수업 방향 연구



2021년 교양 수업
온라인 비대면으로 진행

2021년 1학기
“영화 독해”

수업 구성 및 절차

가상대학
수업
동영상

화상강의
[총 6회 실시]

가상대학
과제, 토론, 퀴즈
[선별적 제시]

ON국민앱
[실시간 수업 시간]

학생 발표
동영상

교재



1. 가상대학 수업 동영상

4주차 [3월23일 - 3월29일]

- 21-1 영적 빅히어로 6-1 2021-03-22 00:00:00 - 2021-03-26 23:59:00 2405
- 21-1 영적 빅히어로 6-2 2021-03-22 00:00:00 - 2021-03-26 23:59:00 1839
- 21-1 영적 빅히어로 7-1 2021-03-22 00:00:00 - 2021-03-26 23:59:00
- 21-1 영적 빅히어로 7-2 2021-03-22 00:00:00 - 2021-03-26 23:59:00
- 원소

5주차 [3월30일 - 4월05일]

- 21-1 영적 빅히어로 8 2021-03-29 00:00:00 - 2021-04-02 23:59:00 2208
- 21-1 영적 빅히어로 9-1 2021-03-29 00:00:00 - 2021-04-02 23:59:00 2602
- 21-1 영적 빅히어로 9-2 2021-03-29 00:00:00 - 2021-04-02 23:59:00 2002
- 21-1 영적 빅히어로 10 2021-03-29 00:00:00 - 2021-04-02 23:59:00 2433
- 과제 

1. 가상대학 과제

속 / 영하목재 / 과제

과제

Hiro는 천재적인 소년입니다. 하지만 요즘엔 Bot-fight에 빠져있죠. Tadashi는 그런 Hiro가 안타깝습니다.

Tadashi: What are you gonna start doing something with that big brain of yours? 라고 얘기를 청도죠.

좋은 머리를 바람직한 곳에 쓰기를 바라는 형의 말에

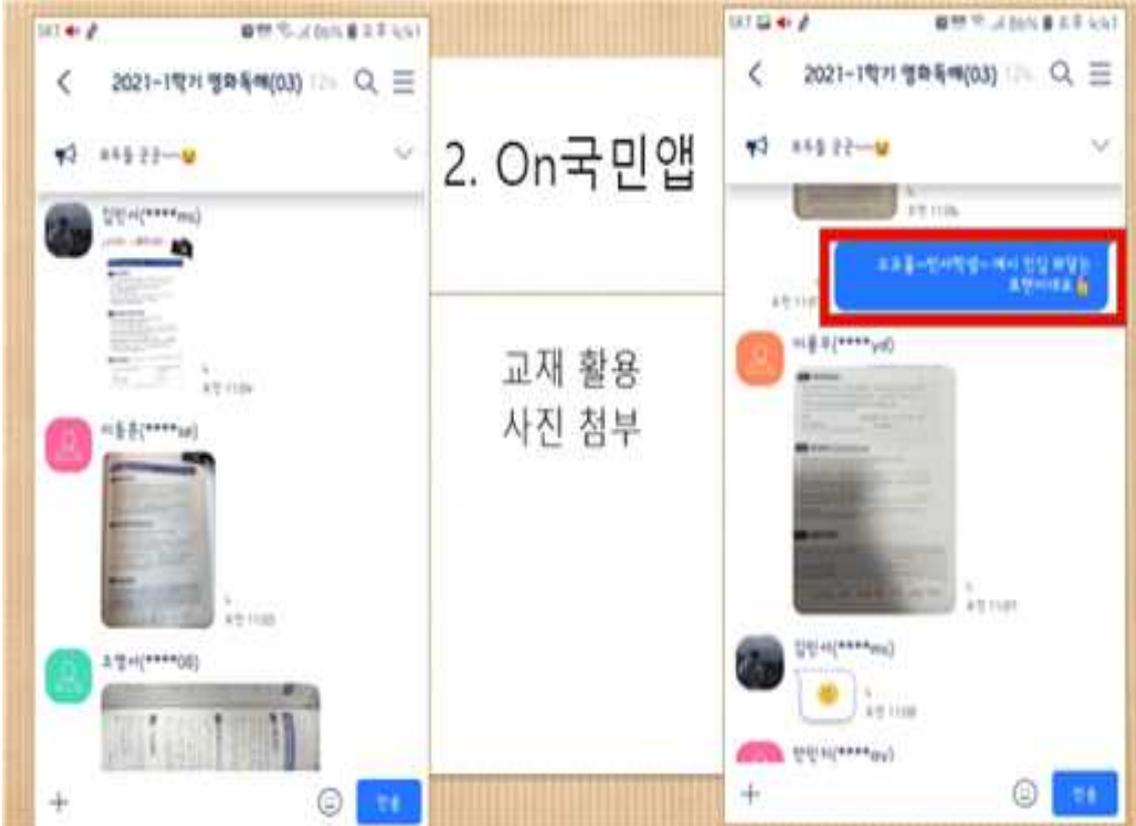
Hiro: What, go to college like you? So people can tell me stuff I already know? 라고 저항합니다.

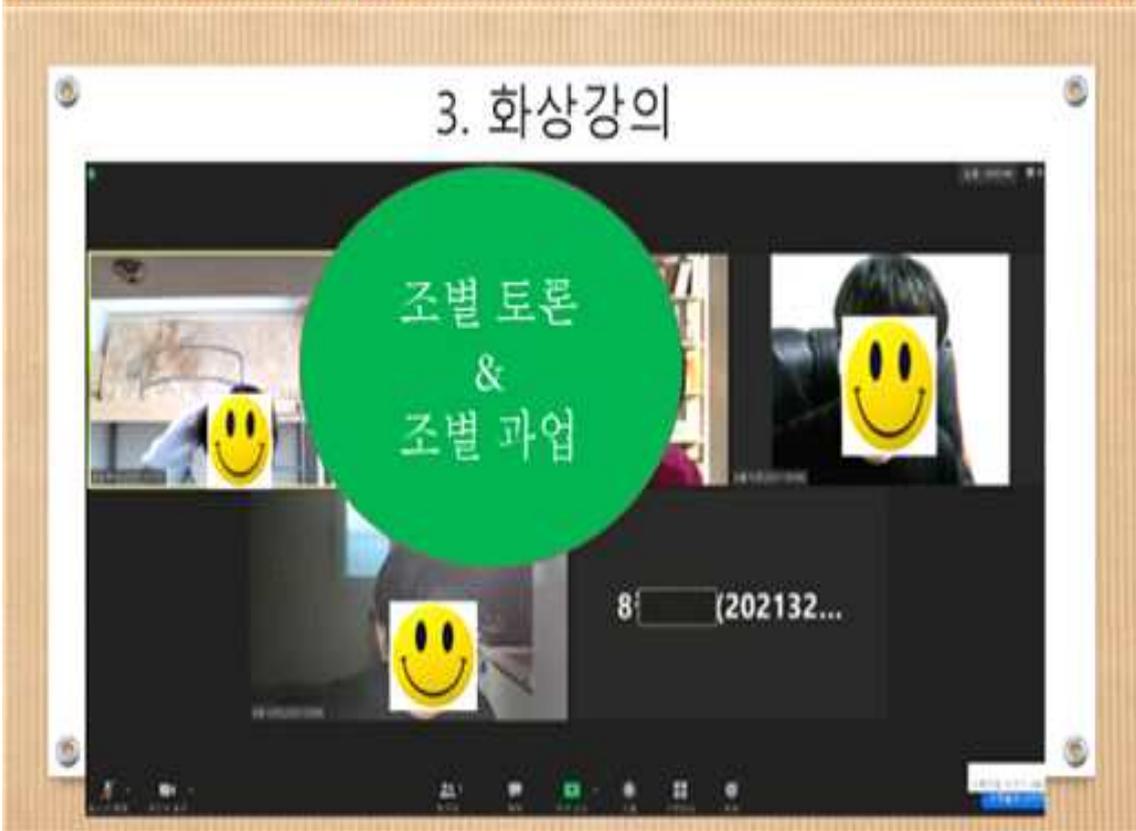
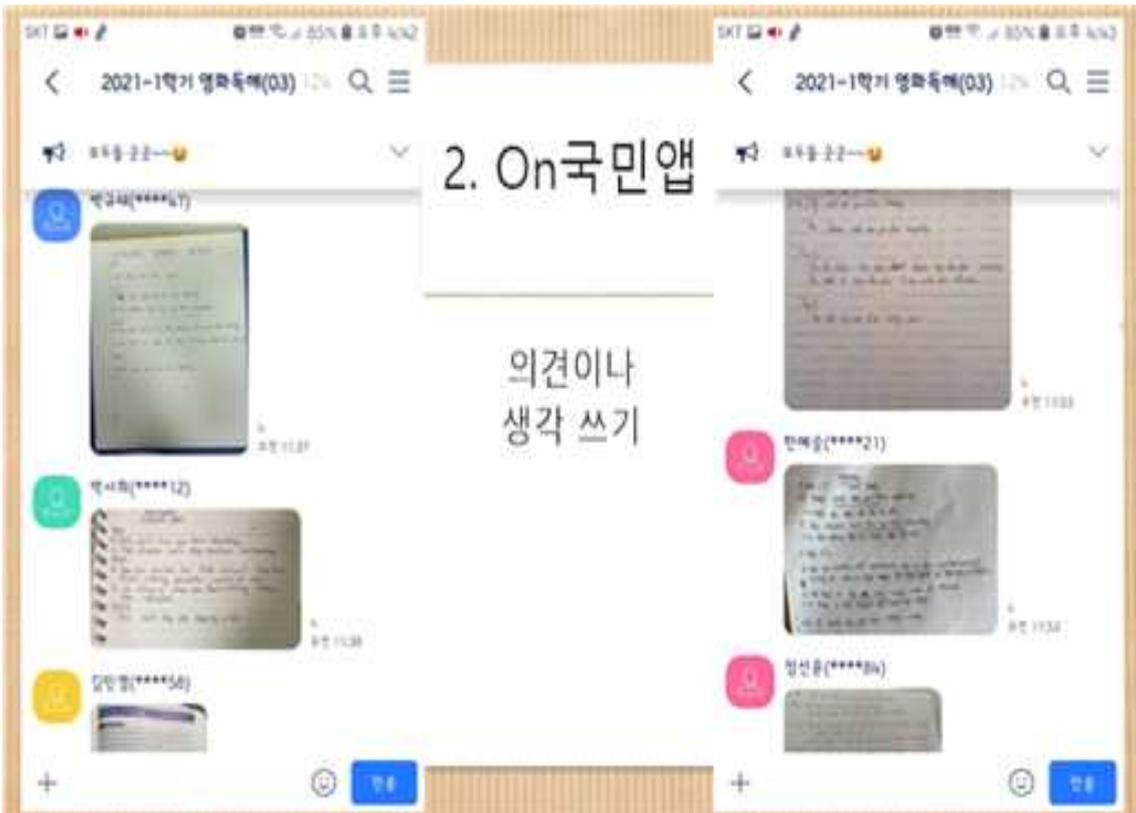
차아- 여러분이라면 Hiro를 어떤 식으로 설득해서 그의 천재적인 재능을 유익하게 사용할 수 있도록 유도하시겠습니까?

여러분이라면 Hiro를 어떤 식으로 설득하자 표현해 보시기 바랍니다.

2. On국민앱

교재 활용
사진 첨부





3. 화상강의

The screenshot shows a Zoom meeting in progress. A large yellow circle is overlaid on the left side with the text "학생들의 의견 : 간단한 설문조사" (Students' Opinions: Simple Survey). The main window displays a poll titled "원 활동과업의 단어도-처리 중" (Word processing of original activities) with a 0:54 timer. The poll results are as follows:

Question	Response	Percentage
1. 제목 이외 다른 제목이 포함된 활동 항목을 포함하여 해당 단어를 처리한가? (예/아니오)	예	100%
2. 제목 이외 다른 제목이 포함된 활동 항목을 포함하여 해당 단어를 처리한가? (예/아니오)	아니오	0%
3. 모든 항목의 단어를 처리한가? (예/아니오)	예	100%
4. 모든 항목의 단어를 처리한가? (예/아니오)	아니오	0%

On the right, a chat window is visible with several messages in Korean, including "공유된 링크는 링크입니다" and "공유된 링크는 링크입니다".

4. 학생 발표 동영상

This section features a collage of images related to student presentations. On the left, there is a pink box labeled "Room-bot" with a play button icon. Below it are four small images: a desk with a laptop and a robot, a desk with a laptop and a robot, a desk with a laptop and a robot, and a person with a smiley face mask. On the right, there is a larger image of a student giving a presentation outdoors, with a subtitle that reads "So far, we have learned about microchemical roots." Below this is another image of a student giving a presentation indoors, also with a smiley face mask. The background of the collage has some faint Korean text, including "인류의 최후의 생존을 위한 노력하기" and "양의 적".

4. 학생 발표 동영상 공유

13주차 [5월25일 - 5월31일]

- 21-1 영계 빅데이터 27-1 2021-05-24 00:00:00 - 2021-05-28 23:59:00 23.46
- 21-1 영계 빅데이터 27-2 2021-05-24 00:00:00 - 2021-05-28 23:59:00 19.32
- 21-1 영계 빅데이터 28 2021-05-24 00:00:00 - 2021-05-28 23:59:00 22.03
- 확산감의 4지
- 과제
- 학생 발표** 2021-05-24 00:00:00 - 2021-06-04 23:59:00 81.54

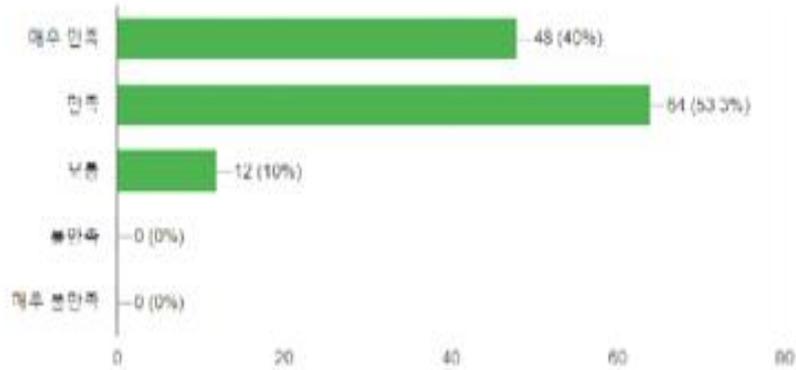
설문조사

1. 영화를 활용한 온라인 수업에 대한 만족도와 그 이유
2. 영화에 대한 만족도와 그 이유
3. 수업 진행 방식에 대한 만족도와 그 이유
4. 줌 수업에 대한 만족도와 그 이유

1. 영화를 활용한 온라인 수업에 대한 만족도

1. 본 강좌의 온라인 수업에 대한 만족도는?

응답 120개



온라인 수업

2. 위 1번 답변에 대한 이유는?

응답 108개

교수님이 열정이 넘치셔서 그 열정을 학생들이

동영상과 음을 통해 진전이 있습니다.

동영상 강의로 내용을 공부하고 3주에 1번씩 음강의를 통해 소용이 가능하므로

영화특혜라는 수업명에 걸맞는 수업.

영화로 수업을 한다는 것이 너무 만족스럽고 좀 더 재미있게 수업을 할 수 있어서

교수님 열정이 넘치시고 이해하기 쉽게 알려주시고 수업내용과 관련된 재미있는 정보들도 알려주셔서 좋아요

수업이 재밌고 교수님이 밝으셔서

1학년이라 잘 모르겠지만 괜찮은것 같습니다.

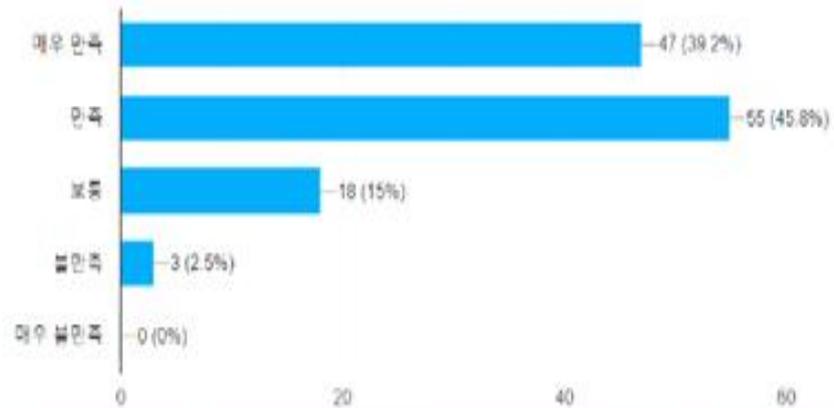
영화로 수업을 진행하셔서 흥미로운

영화를 활용한
재미

영화에 대한 만족도

3. 본 강좌 교재 [Big Hero 6]에 대한 만족도는?

응답 120개



영화에 대한 만족도의 이유

4. 위 3번 답변에 대한 이유는?

응답 105개

비슷한 이유를 접하였는데 재

흥미진진한 내용
재미있습니다.
영화가 재밌음
재미있는 내용
재미있습니다

흥미롭고
재미있는 내용

책의 난이도가 많이 어렵지도 않고 마냥 쉽지도 않아서

영화가 재미있습니다.

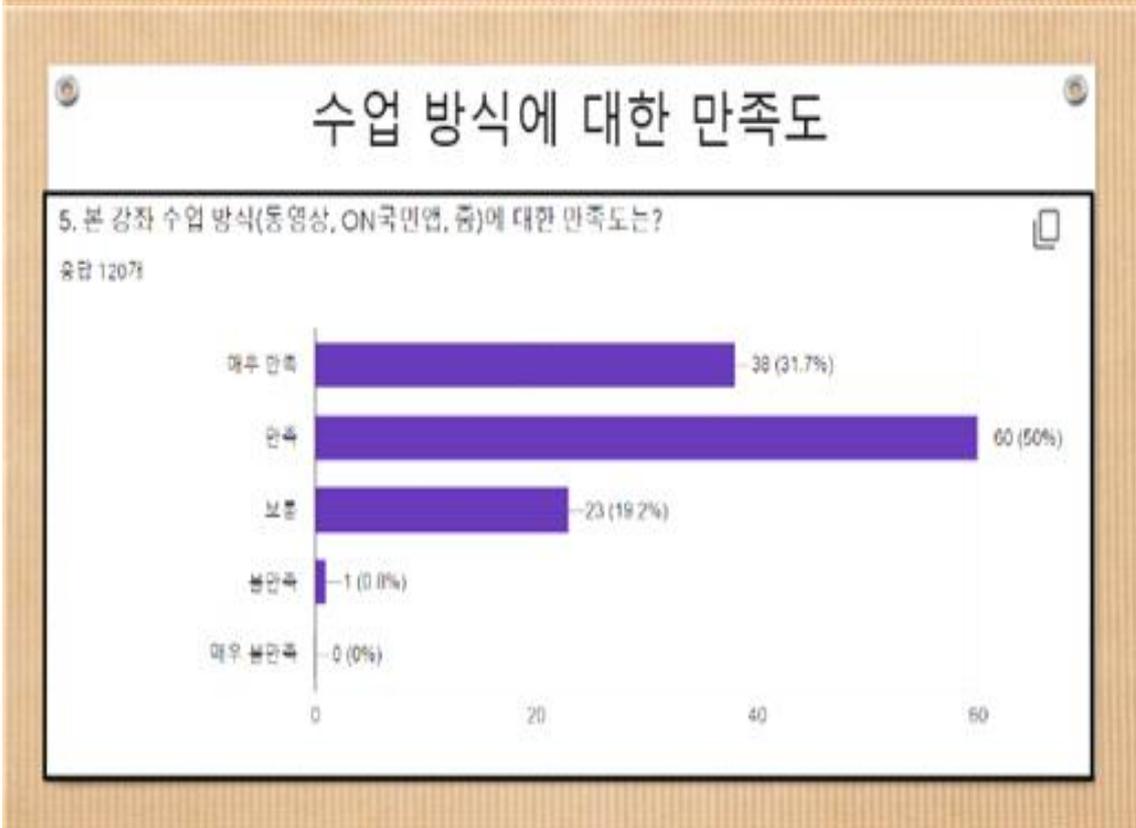
스크립트 및 필요한 정보들이 잘 정리되어 있습니다. 하지만 문제가 적고 단순해서 아쉬운 점도 있었습니다.

4. 위 3번 답변에 대한 이유는?

**풍부한 문제 필요
E-Book 요청**

**좋은(유용한) 표현
적당한 난이도**

eBook 읽는 걸	좋아하는 애니메이션
영화가 너무 재미있어요!	보기 편함
재미도 있고 배울만한 속어	내용이 알차고 좋은 표현이 많아요
원래 좋아하는 영화이고 책	난이도가 부담스럽지 않아서
교재 내용도 재미있음	좋아하던 영화여서 더 재밌게 배울 수 있습니다
	인본영화라서 지루하지 않고 신선했기 때문에



수업 방식에 대한 만족도 이유

6. 위 5번 답변에 대한 이유는?

답 103개

모두 쉽고 어렵지않아서 숙제가 재밌었습니다.

중 수업의 소회하는 실력 불필요하다고 생각이 듭니다. 현장감의 있으면 힘들거임 같이 할수 있겠지만 사실 현재로서는 불필요하고 어색하다는 생각이 듭니다.

별로 부담스럽지 않다.

알겠습니다

만족합니다

On 국민영어 오류가 많아 e campus로 옮기는 피드백도 좋았고 영상을 나눠서 20분씩 올려주시는 것도 집중력 높이는 데 좋았다.

제 시간에 제출해야하는 방식은 그냥 강의만 올리는 것보다 음성용에 차이를 주기때문에 만족한다.

중도 저음엔 싫었는데 가끔씩 얼굴 보고 인사하는 것도 좋은 것 같음

6. 위 5번 답변에 대한 이유는?

답 103개

대부분 영어는 이해할 수 있고, 재미있어

공공하지만 번거롭지 않아서 좋다

동영상 강의로 내용을 공부하고 3주에 1번씩 중

보통

대부분 on 국민 과제로 중요한 부분을 풀고 내가 만

부담스럽지 않아요

어렵지 않고 간편해서

1학년이라 참 모르겠지만 괜찮은것 같습니다.

익숙해져서

수업 진행 이행에 대한
적은 부담

6. 위 5번 답변에 대한 이유는?
 응답 103개

줌 수업이 적어서 좋다. 속화 강의
 강의를 볼 수 있어서 좋다. 속화 강의
 줌 수업과 동영상 수업이 적절히
 출석확인을 여러번 해서 수업을 잘
 적절히 섞어서 좋다
 원하는
 과제
 별로
 어렵지 않고 간접

여러 수업 방식들의 적절한 균형

너무 다양한 수업 방식에 따른 번거로움



Zoom 수업에 대한 만족도 이유

8. 위 7번 답변에 대한 이유는?

8답 101개

구성이 지루하지 않다

비대면강의여서 학기 내내 교수님과 다른
능하므로

혼란스럽지 않고(조별활동 등) 체계적이어서

시간이 오래걸리지 않아서

Zoom 수업에서 항상 활기차게 수업을 진행해주셔서

Zoom 보다는 동영상 강의가 배우는 게 쉽고 좋아요

다른 가끔씩 얼굴을 보는 게 좋아서

1학년이라 잘 모르겠지만 괜찮은 것 같습니다.

빈도 수가 적절히 괜찮다.

소통의 수단
적절한 빈도수

8. 위 7번 답변에 대한 이유는?

8답 101개

소셜활동 진행이 빠르

교수님을 실시간으로 보는 것은 좋지만 힘들음 약간 어색해요 ...

교수님이 매우 밝으셔서 좋습니다

어렵지 않음

재밌습니다

참여활동이 너무 좋아요

담당자들이 참여하지 않는 경우도 있다.

동영상에 더 좋아요 ^^

소통이 잘된다

8. 위 7번 답변에 대한 이유는?

답변 10개

조별로 과제를 수행하는 것에 대한 부담은 있지만

이미 있는 영상들을 반복하는 것도 아니고
다른 효과가 있어서 좋다고 생각합니다

저는 좀 횡수가 너무 많으면 부담이 돼서요ㅠㅠ

시간도 괜찮고 너무 좋습니다.

조별활동에서 집중이 시간이 길어서...너무 어색한 것은 음 수업 자체에 대해서는 좋다고 생각합니다.

음 조별 활동 시 어색해서 버려지는 시간이 많다

조별 과제의 부담
조별 활동의 어색함

결론

1. 전반적인 수업 진행 및 교재 선택:

주제의 흥미(재미)와 다양성

-> 이를 통한 영어 학습으로의 이동이 가능하도록 유도

[영화의 활용성]

결론

2. 수업 방식: 다양한 수업 방식을 활용할 경우 과업의 난이도나 부담이 크지 않도록 조절할 필요

3. 줌 수업의 가장 큰 기능: 소통

감사합니다.

김혜정
naa4907@kookmin.ac.kr

발표 2: 윤여범(서울교대) 초등영어 6학년 교과서에 제시된 발음의 양상

초등영어 6학년 교과서에 제시된 발음의 양상

2021. 7. 16

미래영어영문학회 학술대회

서울교육대학교
윤여범

발표 목차

1. 초등영어 교과서 분석 연구
2. 영어 발음의 5대 요소
3. 초등영어 발음 관련 성취기준
4. 연구문제
5. 교과서 비교
6. 결론 및 제언

1 초등영어 교과서 분석 연구

“초등영어 교과서”로ki 2011년 이후의 논문 검색

4기능	듣기	
	말하기	
	읽기	
	쓰기	
기타	어휘	
	문법	
	발음	
	문도표	
	문화	

1 초등영어 교과서 분석 연구

“초등영어 교과서”로ki 2011년 이후의 논문 검색

4기능	듣기	1
	말하기	2
	읽기	10
	쓰기	11
기타	어휘	12
	문법	2
	발음	1
	문도표	10
	문화	27

2 영어 발음의 5대 요소

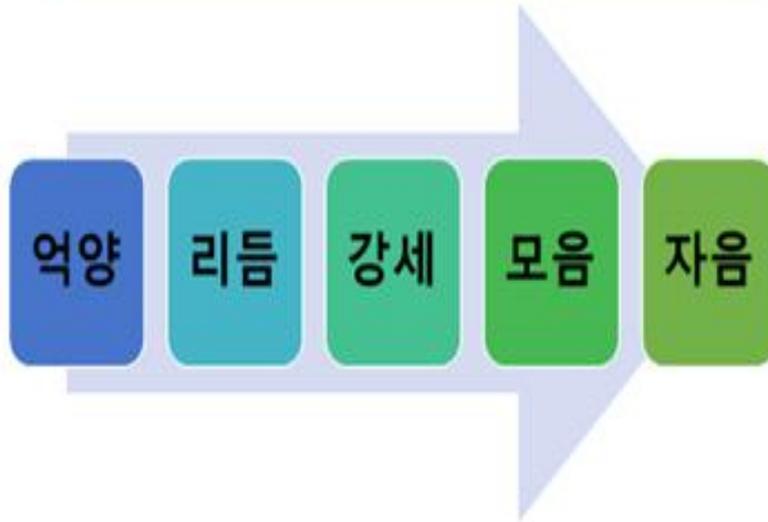
- 1 • 자음 (consonants)
- 2 • 모음 (vowels)
- 3 • 강세 (stress)
- 4 • 리듬 (rhythm)
- 5 • 억양 (intonation)

영어의 분절음과 초분절음

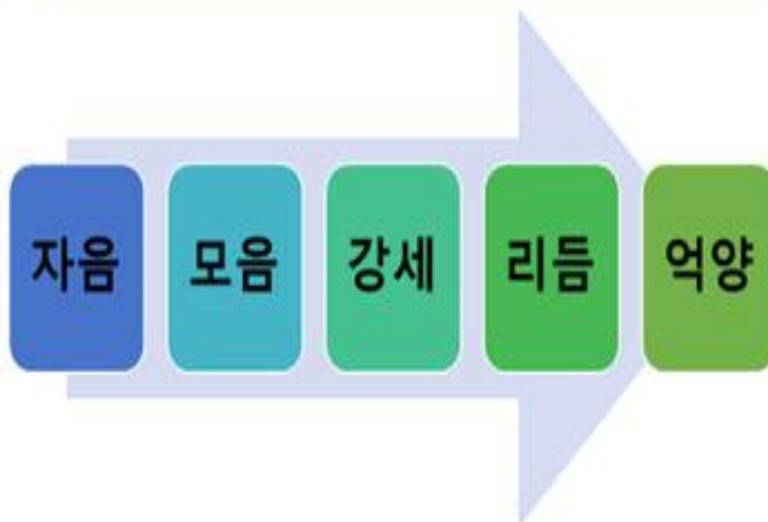
1. 분절음(分節音, segment): 자음 , 모음
2. 초분절음(超分節音, suprasegment):
강세, 리듬, 억양

* 영어 발음의 5대 요소(Dalton & Seidlhofer, 1994)

교수 학습 가능성



의사소통상의 중요성



3 초등영어 발음 관련 성취기준

듣기 성취기준

1. 알파벳과 낱말의 소리를 듣고 식별할 수 있다
2. 낱말, 어구, 문장을 듣고 강세 리듬 억양을 식별할 수 있다

말하기 성취기준

1. 알파벳과 낱말의 소리를 듣고 따라 말할 수 있다
2. 영어의 강세 리듬 억양에 맞게 따라 말할 수 있다

3 초등영어 발음 관련 성취기준

읽기 성취기준

1. 소리와 철자의 관계를 이해하여 낱말을 읽을 수 있다
2. 쉽고 간단한 문장을 강세 리듬 억양에 맞게 소리내어 읽을 수 있다
(5~6학년군)

쓰기 성취기준

1. 소리와 철자의 관계를 바탕으로 쉽고 간단한 낱말이나 어구를 듣고 쓸 수 있다 (5~6학년군)

4

연구문제

* 제시된 영어 발음의 요소는 교과서별로 어떤 차이가 있는가?

* 지도서에는 영어 발음에 관한 내용이 어떻게 제시되고 있는가?

5

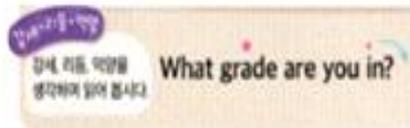
교과서 비교

* 6학년 5종 교과서

1. 차이점 최소 11단원 체제 ~ 최다 14단원 체제
2. 공통점 모든 단원 6차시 체제 - 3차 시에 발음에 관한 내용이 제시됨

교과서 A

- * 교과서에 초분절음을 시각적으로 표기



- * 초분절음에 대한 발음 Tip을 지도서에 제시

“학년을 묻는 질문은 grade에 강세를 주며 의문사 what으로 시작하므로 끝부분의 억양을 내려 읽는다.”

교과서 B

- * 교과서에는 강세와 억양에 대한 언급만 되어 있음

- * 지도서에 강세와 억양을 시각적으로 제시

Read It 억양과 강세에 맞게 문장 읽기

What grade are you in?

교과서 C

* 교과서 및 지도서에 초분절음이 언급되어 있음

* 지도서의 Teaching tip에서 발음에 대한 tip을 (일부 단원에서) 제시함



• 증상을 말하는 문장에서 have a는
연음 현상이 일어남을 알려 준다.

I have a fever.

[va]

교과서 D

* 교과서 및 지도서에 초분절음이 언급되어 있지 않음

* 12개 전체 단원에서 파닉스 제시

<gr, tr, ay, ch, dr, pl, st, ar, th/e/, th/ð/, wh, tion>

Sounds and Letters



Grace Green is in the sixth grade.

교과서 D

* 지도서에 파닉스 요소에 대한 발음 tip이 제시되어 있음

지도상의 유의점

gr/gr/를 발음할 때에는 혀의 뒷부분을 입천장 안쪽에 붙이고 상대를 울리며 혀끝을 구부려 입 모양을 둥글게 한다.

great, grandfather, group, grapes

교과서 E

* 교과서 및 지도서에 초분절음이 언급되어 있음

* 13개 전체 단원에서 파닉스 제시 (단원별로 1, 2개)

<th/θ/, p, ph, sk, sw, ay, tr, fr, sh, sp, bl, br, er, ing, u, th/ə/, oo>

Sounds Fun

th, th, fifth

It's on the fifth floor.

교과서 E

* 지도서에 파닉스 요소에 대한 발음 tip이 제시되어 있음



Sounds Fun /θ/

우리말에는 없는 영어 특유의 자음이다. 입을
 옆으로 살짝 잡아당기듯 벌리고 헛니와 아랫
 니로 혀끝을 살짝 물었다가 탄력적으로 놓으
 면서 발음한다. 이와 같은 무성음은 발음할
 때 성대를 울리지 않도록 유의해야 한다.

6

결론 및 제언

1. 제시된 발음의 요소가 교과서별로 매우 큰 차이가
 있음

교과서	강세	리듬	억양	파닉스
A	✓	✓	✓	
B	✓		✓	
C	✓	✓	✓	
D				✓
E	✓	✓	✓	✓

6

결론 및 제언

초분절음을 시각적으로 제시한 교과서

교과서 A	교과서 B
<p>What grade are you in?</p>	<p>What grade are you in?</p>

6

결론 및 제언

2. 발음의 양상을 설명하는 방식에 있어 지도서별로 매우 큰 차이가 있음

지도서	
A	단원별로 초분절음의 발음 방법에 대해 설명
B	초분절음의 발음을 시각적으로 제시
C	일부 단원에서 특정 발음 규칙에 대해 설명
D	단원별로 하나의 파닉스 규칙에 대해 설명
E	단원별로 1, 2개의 파닉스 규칙에 대해 설명

6

결론 및 제언

제언

1. 파닉스를 5~6학년군에서도 교과서에 제시
2. 지도서에 초분절음뿐만 아니라 자음, 모음 발음 규칙 등에 대한 설명 추가

감사합니다!

발표 3: 이영화(선문대) We Know What It Means: Teacher Feedback Messages on Writing Performance and Student Engagement with them

We Know What It Means: Teacher Feedback Messages on Writing Performance and Student Engagement with them

Younghwa Lee
(Sun Moon University)

I. INTRODUCTION

In EFL writing classrooms, teacher feedback plays an important role in facilitating students' writing development, scaffolding and regulating their writing processes and practices. Most research has focused on the effect of teachers' written corrective feedback on the accuracy of grammar in student texts, revisions to writing, and the enhancement of writing quality (Lee, 2011). Meanwhile, students receive an immense variety of responses to their writing, all carrying different messages about form and content, about the role of writing in learning, and about their own competence and even character (Ivanic, Clark & Rimmershaw, 2000). It may be very difficult for students to know what they are supposed to make of some of these; how to respond to the teacher messages. In this sense, teachers presumably wish to know how students interpret their responses in order to use for their next pieces of writing.

Although some researchers have explored learners' perceptions, beliefs, and attitudes regarding various writing feedback strategies, we know little about how teacher feedback impact EFL student writers who handle and (dis)engage with the teacher feedback (Ferris, 2010; Kormos, 2012; Ruegg, 2018). Little attention has been paid to the response of student writers to the teacher written messages and use of them, either in terms of different interpretations, or in terms of their writing development. In order to compensate these limitations, this study aims to investigate how a writing teacher's feedback strategies impact student writing motivation and engagement in an English writing classroom at a Korean educational setting. This study is significant because it can provide initial empirical evidence on the theoretical connections between teacher feedback and student engagement, and it offers pedagogical implications regarding how writing teachers can use effective strategies for feedback. This study has been guided by the following research questions:

- (a) What are the nature of teacher feedback messages on students' writing performance?
- (b) How do students engage with the teacher feedback messages on their English writing?

II. LITERATURE REVIEW

Educational research has supported the importance of teacher feedback for student learning. In fact, teacher feedback has been empirically identified as being among the most important instructional practices for improving student learning. Feedback provides useful information about how well a student is performing. Frequent and informative teacher feedback therefore helps students overcome mistakes and improve skills. In contrast, if feedback is less frequently provided or less informative, students might not be aware that they have not fully mastered the material and that they must improve their skills (Goldstein, 2005).

Feedback on L2 or EFL writing is widely acknowledged to offer considerable learning benefits, providing students with a sense of audience and an understanding what readers' value in

a text (Hyland, 2016). However, research reminds us that it does not always fulfill this potential (Ferris, 2006; Truscott & Hsu, 2008) and surveys reveal significant student dissatisfaction (Carless, 2006). A great deal of this research has focused on error correction and limited itself to particular modes of delivery, examining the effectiveness of teacher written feedback (Ferris, 1997), oral conferencing (Weissberg, 2006), or machine marking (Warschauer & Ware, 2006). The assumption underlying much of this research is that feedback can improve students' writing abilities and consolidate language learning if delivered effectively.

Teacher feedback has often been regarded as one-way 'information transmission' because their comments are often considered to be unambiguously interpreted by students as information from teachers telling them what to do. There is, however, a growing amount of evidence that teachers' expectations and students' actual practices with feedback are inconsistent (Ruegg, 2018). Those inconsistencies reflect an agentic and responsive role of students in the feedback process and highlight the need for a close examination of students' understanding of teacher feedback. Individual differences such as students' intrinsic values, motivation, self-regulation, and self-efficacy, all play a key role in determining how students perceive and engage with teacher feedback (Kormos, 2012).

Student engagement with teacher feedback, however, has been an under-researched area in L2 writing, although it has been shown to play a pivotal role in learning in studies of evaluation in higher education (Handley, Price, & Millar, 2011). Here, engagement refers to the extent students are invested or committed to their learning, embracing a complex of factors which can be seen in students' responses to texts and their attitudes to writing and responding. It is an umbrella term which brings together students' degree of attention, curiosity, interest and willingness to employ their language proficiency and a repertoire of learning skills to make progress. Engagement also seems to involve students in devoting cognitive resources to understanding or memorizing the feedback they are given (Zhang & Hyland, 2018). Student engagement includes participation, or the behavioral component that contains students' response to teacher directions, completion of assigned work, identification, and an affective component which concerns a sense of belonging and feelings toward learning. However, student engagement may be more complicated than observable behaviors and emotions because students may be observed being on task without deeply processing the learning content (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006). Some studies have suggested that student engagement with written corrective feedback facilitates language acquisition and writing development. For instance, Qi and Lapkin (2001) argue that the quality of noticing, related to the depth of processing feedback, is a key factor in improvement in students' revisions.

Several studies have examined what encourages L2 learners to process, take-up and retain teacher written corrective feedback on writing, pointing to the impact of affective factors. Hyland (2003), for example, found that students engaged with form-focused feedback greatly, so that one lower-intermediate student's response to teacher feedback was strongly influenced by her emotional reactions to the teachers' comments on her work. Storch and Wigglesworth (2010) similarly noted the importance of affective factors, with engagement among students influenced by their attitudes, beliefs, and goals. They suggest that not only do affective factors affect the actions adopted by learners in responding to the feedback, they also have an impact on their willingness to accept and retain the feedback.

On the other hand, students' understanding and uptake of feedback could be affected by their emotional responses to the feedback. Studies revealed that negative emotions such as anger and frustration, caused by a teacher's comments, could result in students' complete ignoring of feedback and initiating of cognitive disengagement with the feedback (Han & Hyland, 2015; Zhang & Hyland, 2018). Student engagement is also highlighted by Lee and Schaler (2008) who argue that we need to rethink the cognitive process model of revision to give greater weight to the importance of establishing a trusting relationship between teacher and students.

III. METHOD

The investigation of the study took place in a writing course of the English department at a university in Korea. The course was particularly designed for the students who were not in the English department at the university. The objective of the course is to build student confidence in fundamental knowledge of academic writing in a paragraph-level. The participants in this study consisted of thirty-one students who enrolled in the course. The students came from a variety of disciplines, and their ages ranged from 20 to 29 years old. Among them, five (16%) students had been in English-speaking countries either for traveling or studying. The students represented a wide range of English writing proficiency, i.e., 4 students (13%) as excellent, 20 (66%) as low intermediate to high intermediate, around 5 (16%) as poor, and 2 (6%) as very poor. There were 20 (65%) male students, and 11 (35%) female ones in the classroom. Six (19%) students from three different writing levels participated in the interviews which included open-ended questions about their engagement with the teacher's written feedback messages.

The analysis of the teacher messages is based on Lee (2017) who applied a stage model to analyze qualitative data. These stages are: familiarization before beginning the process of sifting and sorting data; indexing (coding); and categorizing the data. I partly followed her ideas and also adopted some categories described by Ferris, Pezone, Tade, and Tinti (1997) for the analysis.

IV. FINDINGS AND DISCUSSION

1. Teacher Feedback Messages

The teacher's feedback messages were categorized into four issues such as (i) asking for information, (ii) making suggestions or requests, (iii) correcting grammar and mechanics, and (iv) giving positive responses. A total of 125 teacher comments were given to the 82 pieces of writing products which included three assignments, i.e., 36 pieces for the 1st assignment, 20 for the 2nd, and 26 for the 3rd in terms of the four categories. Of the total number of comments made to student writing, 6.4% were made to the "asking for information", and 23.2% were made to the "making suggestions or request" and "correcting grammar or mechanics", respectively. The frequency of "giving positive responses" feedback was higher than any other types of comments, reaching to nearly half (47.2%) of all the comments. This indicates that the teacher paid far more attention to encourage the writers by indicating the positive features of what they had written.

In addition, the teacher equally focused on both suggestion for content and correction of grammar for form, because the frequencies of these two categories were the same (23.2%), respectively, and the sum (46.4%) of these two categories was similar to that of the positive responses. These findings show some important quantitative distinctions in the teacher written feedback, because the teacher is making overwhelmingly positive messages, although paying attention to both making suggestions and correcting grammar and mechanics. On the other hand, there were less instances of 'asking for information' in the comments than any other categories.

With respect to the linguistic features of the teacher feedback messages, the teacher wrote less 'statement' comments and more 'phrasal form' as time went by during the course. For instance, the 'statement' comments appeared the most proportion, 46% out of 61, on the first papers, but this showed the least frequency, 26% out of 38, on the third assignment. In contrast, 'phrasal form' appeared the least frequently on the first papers, 15% out of 61, and the most on the third,

42% out of 38. From these findings, we as writing teachers may understand that responding to student writing can be the most frustrating, difficult, and time-consuming part of the job for the teaching practices in the writing courses. On the other hand, the teacher wrote more 'hedge', accounting for 16.8%, than 'direct form', 9.6%, for the imperative form of comments throughout the semester. That is, the percentage of 'hedge' reached to nearly twice of that of 'direct form'.

2. Student Engagement with Teacher Feedback Messages

It is interesting that the students revealed some different interpretations and understandings about the teacher feedback messages. Most students, 83%, were agreed with the scores of their assignments given by the teacher. The element of grammar was a major writing concern for some students, 17%, who believed that a good knowledge of grammar and syntax would help them get higher scores in the assignments. Students themselves often internalized the language of feedback in their own ways, interpreting the comments by themselves. For instance, the teacher messages requested a male student to visit the teacher in his first writing, commenting of hedge, "Please see me." However, the student showed his own fairly well-defined views with respect to what the teacher feedback meant in higher education. That is, the student said, "No, I didn't, because I didn't think it really meant as it said.... I interpreted it as meaning that I should just consider the comments and didn't think that I should go and see the teacher personally."

A student showed a great satisfaction with the teacher feedback and described how she had completed her piece of work, saying "The message is a great motivator. It dealt with the overall content and structure rather than focusing on just grammar. I always try to catch all the comments for the next pieces of writing." However, students often felt unsure and confused about what they had done wrong and how they could develop their writing by using the teacher feedback messages because of the vagueness although they agree with the messages. In general, most of the students in the course did receive positive responses from the teacher. All of the students received meaningful and positive feedback messages from the teacher who were asking for suggestions or correction of grammatical aspects as weaknesses which needed to be developed. The interpretations made by some students can be surely a motivation factor, and the combination of a good grade and positive teacher feedback messages made the students encourage in doing their writing.

V. CONCLUSION

The present study have shown that teacher feedback messages reflect the teacher's approach for EFL teaching practices and strategies, alluding students' grades with strengths and weaknesses, and an intension of engaging in dialogue with the students to help students' writing performance. On the other hand, most students did try to make sense of the feedback messages they received. While a student was frustrated by detailed comments about surface features and grammar, another was daunted by a brief request of a meeting. Some students talked about feeling 'validated' by detailed responses and saw that they allowed useful learning. Some appreciated the comprehensiveness of the written feedback which were very helpful, legible, and timely for them even though the comments sometimes were not explicit for them. In short, while there will be strong individual differences, it is safest to assume that the majority of students value comments, and that providing nothing more than grades deprives them of a valuable learning opportunity.

An analysis of the feedback messages from a particular teacher with the students in a single writing classroom does not yield sweeping implications which are generalizable to all teaching

and learning of English writing. With a large number of sampling which includes a variety of contexts and different participants, the research would have shown the results that could be generalized to the teacher feedback messages and student engagement with them in English writing classrooms in the Korean educational setting.

REFERENCES

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219–233.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition, 32*, 181–201.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly, 31*(2), 315–339.
- Ferris, D., & Kurzer, K. (2019). Does error feedback help L2 writers? Latest evidence on the efficacy of written corrective feedback. In K. Hyland, & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 106–124). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R., & Tinti, S. (1997). Teacher commentary on student writing: Descriptions & implications. *Journal of Second Language Writing, 6*(2), 155–182.
- Goldstein, L. M. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing, 30*, 31.
- Handley, K., Price, M., & Millar, J. (2011). *Beyond 'doing time': Investigating the concept of student engagement with feedback*. *Oxford Review of Education, 37*(4), 543–560.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing*. New York, NY: Routledge.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback? *System, 31*(2), 217–230.
- Ivanic, R., Clark, R., & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? In M. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student writing in higher education: New contexts* (pp. 45–65). Buckingham: Open University Press.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 21*, 390–403.
- Lee, Y. (2017). Situated writing: Writing practice through process of Korean-Chinese-Japanese students in an English department. *The Journal of Studies in Language, 33*(1), 123–144.
- Lee, Y. (2011). Exploring the talk in EFL students' peer feedback: Content, perspectives, and desire. *English Language Teaching, 23*(1), 109–128.
- Lee, G., & Schalert, D. L. (2008). Meeting in the margins: Effects of the teacher-student

- relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17, 165–182.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277–303.
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *Language Learning Journal*, 46, 87–102.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303–334.
- Truscott, J., & Hsu, A. Y.-P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292–305.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 157–180.
- Weissberg, R. (2006). Conversations about writing: Building oral scaffolds with advanced L2 writers. In K. Hyland, & F. Hyland (Eds.). *Feedback in second language: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press.
- Zhang, Z., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90–102.

Younghwa Lee

English major · Dept. of English, Sun Moon University
 70, Sunmoon-ro 221 beon-gil, Tangjeong-myeon, Asan City, Chungnam
 31460, Republic of Korea
 Tel: 041-530-2432/ Mobile: 010-8580-3705
 E-mail: yhlee831@summoon.ac.kr

미래영어영문학회

<https://miraeell1976.co.kr>