creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

한국어 호칭어 사용 경험에 관한 내러티브 탐구

2021년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 유 나

한국어 호칭어 사용 경험에 관한 내러티브 탐구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2021년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 유 나

김유나의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2021년 7월

위 원 장 _____

부위원장 _____

위 원 _____

국 문 초 록

본 연구는 외국인 학습자들이 호칭어를 사용한 경험에 대한 내러티브 탐구를 통해 학습자의 경험에서 구성한 의미 탐구가 호칭어의 교육에 주는 시사점을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 본 연구에서 설정한 연구 퍼즐은 첫째, 한국어 학습자들이 다양한 상황과 관계의 맥락에서 호칭어를 선택하는 양상을 탐구하고 둘째, 호칭어 사용 경험을 통해 학습자들이 발견한 한국어 호칭어의 대인관계적 기능을 탐구하며 셋째, 경험을 활용한 상호문화적인 호칭어 교육의 가능성을 탐구하는 것이다.

내러티브 탐구는 경험적 인식론에 근거한 지식의 구성을 강조한다는 점에서 연구 참여자의 경험에서 구성된 개인적이고 실천적인 지식을 발견하고자 하는 본 연구의 목적에 가장 적합한 연구 방법이다. 탐구 절차는 내러티브 탐구의 방법론에 따라 '연구 한가운데로 들어가기', '현장에서 현장 텍스트로', '현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로', '중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로'의 네 단계로 진행되었다.

본 연구는 다양한 상황 및 관계적 맥락에서 호칭어를 사용한 경험을 탐구하기 위해 한국에서 직장생활을 한 경험이 있는 학습자를 연구 참여자로 선정하였다. 이때 성별과 문화권 및 연령대를 적절하게 안배하는 것에 주의하였다. 현장 텍스트는 심층 면담의 방법으로 수집되었는데 면담은 연구 참여자별로 2회를 기본으로 하여 필요한 경우 마무리 면담을 수행하였다. 신종 코로나바이러스 감염증(코로나19) 상황으로 인해 대부분 온라인 비대면 면담 방식으로 진행되었다. 본 연구의 심층 면담은 묻고 답하기의 일방적인 과정이 아닌 상호 논의의 장이자 반성적 사고를 통한 의미 교섭의 과정이었다. 중간 연구 텍스트와 연구 텍스트의 작성 역시 참여자와의 구성적인 작업으로 이루어졌다.

연구 참여자들이 호칭어를 사용한 경험의 내러티브는 다음과 같이 이해될 수 있다. 첫째, 연구 참여자들은 한국어 호칭어의 체계 속에서 의도에 따라 특정 호칭어를 선택하고 배제함으로써 의미를 생성하였다. 참여자들의 공통된 경험과 각각 다른 경험의 내러티브는 호칭어의 선택 및

배제와 관련한 맥락을 드러낸다. 둘째, 연구 참여자들은 문화적 어휘인 호칭어를 통한 한국 문화와의 만남에서 상호문화능력을 발휘하였다. 자신의 호칭어 사용 양상을 성찰하며 자문화를 인식하고 타문화를 발견하였으며 호칭어의 의미를 해석함으로써 소통의 기술을 익혔다. 또한, 호칭어가 반영하는 문화와 호칭어 교육에 대해 비판적으로 인식하였다.

본 연구를 통해 학습자 경험을 활용한 상호문화적 호칭어 교육의 필요성과 의의가 도출되었다. 연구 참여자들은 상호작용적이고 상호주관적인 경험을 통해 호칭어의 선택에 관여하는 관계적 맥락과 역할 및 관계를 제정하는 호칭어의 기능을 발견하였다. 경험에서 구성한 개인적·실천적 지식은 상호문화적인 교육의 장에서 공유된다. 호칭어 사용 경험을 활용한 호칭어 교육은 다음의 과정으로 이루어질 수 있다. 첫째, 참여자 모어의 호칭어를 성찰하는 과정을 통해 자신의 기준을 객관화한다. 둘째, 언어문화를 비교하는 과정을 통해 이질성과 유사성을 확인한다. 셋째, 양문화 간 '겹침'의 영역을 발견함으로써 상호이해에 도달한다.

본 연구는 다음과 같은 개인적, 실제적, 사회적 정당성을 지닌다. 첫째, 개인적 정당성이다. 본 연구자는 연구를 수행하는 과정에서 타자의 눈을 통해 자국의 언어문화를 성찰함으로써 자신의 참조 기준을 객관화하는 개인적 성장을 이루었다. 둘째, 본 연구는 체계기능언어학 이론을 한국어 호칭어 교육에 접목하여 논의함으로써 호칭어 교육 연구의 이론적 이해를 확장하였다는 점에서 학문적 의의를 지니고, 더불어 상호문화적인 접근법에 의한 호칭어 교육의 가능성을 논의하였다는 점에서 교육적 의의를 지닌다. 이상은 본 연구가 가지는 실제적 정당성이다. 셋째, 본 연구는 호칭어의 사용을 통해 '외국인'에 대한 '차이'를 부각하는 한국인의 다문화 인식을 보여주었다는 점에서 사회적 정당성을 가진다.

주요어: 한국어교육, 호칭어, 체계기능언어학, 대인관계적 기능, 상호문화교육, 상호문화적 의사소통능력, 내러티브 탐구

학 번: 2019-24509

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 선행 연구 ····· 4
2.1. 호칭어의 이해에 관한 연구 ····· 4
2.1.1. 호칭어의 체계에 관한 연구 ····· 4
2.1.2. 타 언어 호칭 체계와의 비교·대조 연구 ····· 6
2.2. 호칭어의 사용에 관한 연구 ····· 8
2.2.1. 호칭어의 사용 실태 및 양상에 관한 연구 ····· 8
2.2.2. 호칭어의 사회적 쓰임에 관한 연구 ····· 9
2.3. 호칭어의 교육에 관한 연구 ····· 13
2.3.1. 한국어 교재를 중심으로 한 호칭어 교육 연구 ····· 13
2.3.2. 호칭어 유형을 중심으로 한 호칭어 교육 연구 ····· 14
2.3.3. 그 외 호칭어 교육 연구 ····· 16
3. 탐구 설계 및 절차 ····· 19
3.1. 연구 한가운데로 들어가기 ····· 21
3.2. 현장에서 현장 텍스트로 ····· 22
3.3. 현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로 ····· 23
3.4. 중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로 ····· 23
4. 연구자의 자전적 내러티브 ····· 24

Ⅱ. 호칭어 교육 연구의 이론적 토대 ····· 31
1. 호칭어의 체계 ····· 31
1.1. 호칭어 이론 ····· 32
1.2. 한국어 호칭어의 개념 ····· 35
1.3. 한국어 호칭어의 유형 ····· 38
2. 호칭어의 기능 ····· 46
2.1. 사용역과 ‘관계’ 맥락 ····· 46

2.2. 대인관계적 기능의 개념 ····· 50
2.3. 호칭어의 대인관계적 기능 ····· 51
3. 상호문화능력 신장을 위한 호칭어 교육 ····· 53
3.1. 호칭어 교육 연구에서 상호문화적 관점의 도입 ····· 53
3.2. 호칭어의 사용과 상호문화능력의 함양 ····· 55
3.3. 상호문화교육의 원리에 입각한 호칭어 교육 ····· 57

Ⅲ. 연구 방법 ····· 62
1. 내러티브 탐구 ····· 62
1.1. 현상에 대한 내러티브적 관점 ····· 62
1.2. 연구 방법으로서의 내러티브 탐구 ····· 65
1.3. 내러티브 탐구와 본 연구의 관련성 ····· 67
2. 본 연구의 실행 과정 ····· 70
2.1. 연구 참여자 ····· 71
2.2. 현장 텍스트 수집 ····· 79
2.3. 현장 텍스트 분석 ····· 84
2.4. 연구 텍스트 구성 ····· 88
2.5. 타당성과 신뢰성 ····· 89
2.6. 윤리적 고려 ····· 92

Ⅳ. 한국어 호칭어 사용 경험의 이해 ····· 95
1. 호칭어의 체계 안에서 선택된 항목 ····· 96
1.1. ‘친족 호칭어’에 관한 이야기 ····· 96
1.1.1. 친족 호칭어를 선택: 관계의 제정 ····· 96
1.1.2. 친족 호칭어를 배제: 수직적 관계를 거부 ····· 102
1.2. ‘이름’에 관한 이야기 ····· 105
1.2.1. 이름을 대신할 다양한 선택지 ····· 105
1.2.2. 이름을 부르는 방식: 심리적 태도의 표현 ····· 110
1.3. ‘직장 호칭어’에 관한 이야기 ····· 116
1.3.1. 직장 내 호칭의 선택과 대인 관계 ····· 116
1.3.2. 역할과 관계를 제정하는 직장 내 호칭 규칙 ····· 120

1.4. 호칭어로서의 '대명사'에 관한 이야기 ····· 124
1.4.1. 이인칭 대명사를 선택한 사람들 ····· 124
1.4.2. 이인칭 대명사를 배제한 사람들 ····· 126
1.5. 낯선 사람을 부르는 다양한 방법 ····· 129
1.5.1. 학습한 체계를 벗어난 선택: 새로운 사용 방식 ····· 129
1.5.2. 화용적으로 적절한 선택: 공손성 전략 ····· 131
2. 호칭어의 이해에 나타난 상호문화적 요소 ····· 133
2.1. 자문화와 타문화에 대한 지식 ····· 133
2.1.1. 성찰을 통한 자문화 인식 ····· 133
2.1.2. 비교를 통한 타문화 발견 ····· 138
2.2. 해석과 소통의 기술 ····· 144
2.2.1. 의미를 해석하고 관련짓는 기술 ····· 144
2.2.2. 지식을 습득하고 소통하는 기술 ····· 146
2.3. 비판적 인식 능력 ····· 150
2.3.1. 호칭어와 관련한 문화에 대한 비판적 인식 ····· 150
2.3.2. 호칭어 교육에 대한 비판적 인식 ····· 155

Ⅴ. 학습자 경험을 활용한 호칭어 교육의 의의 ····· 162
1. 호칭어 선택 맥락과 기능의 발견 ····· 162
1.1. 호칭어의 선택에 관여하는 관계적 맥락 ····· 162
1.1.1. '힘'과 '거리' 요인과 관련한 서로 다른 선택 ····· 162
1.1.2. '친밀감'과 '유대감' 강화를 드러내는 선택 ····· 164
1.1.3. '체면' 관련 전략 중심의 선택 ····· 165
1.2. 역할과 관계를 제정하는 호칭어의 기능 ····· 167
1.2.1. 서열과 지위를 인정하는 기능 ····· 167
1.2.2. 관계를 평가하고 위치시키는 기능 ····· 169
1.2.3. 관계에 포함하거나 배제하는 기능 ····· 170
2. 호칭어를 통한 상호문화능력 함양 ····· 171
2.1. 경험에서 구성한 개인적·실천적 지식 ····· 171
2.2. 발견을 돕는 '비교'의 가치 ····· 173
2.3. '겹침'을 활용한 이해의 가능성 ····· 174

Ⅵ. 결론 ····· 177
1. 연구의 정당성 ····· 177
2. 제언 ····· 179

참 고 문 헌 ····· 182
부 록 ····· 195
Abstract ····· 196

표 목 차

<표 1> 한국어 호칭어의 체계에 관한 연구 ····· 4
<표 2> 타 언어 호칭 체계와의 비교·대조 연구 ····· 7
<표 3> 한국어 호칭어의 사용 실태 및 양상에 관한 연구 ····· 8
<표 4> 호칭어의 사회적 쓰임에 관한 연구 ····· 10
<표 5> 한국어 교재를 중심으로 한 호칭어 교육 연구 ····· 13
<표 6> 호칭어의 교육에 관한 연구-호칭어의 유형을 중심으로 ····· 15
<표 7> 그 외 호칭어 교육에 관한 연구 ····· 17
<표 8> 본 연구의 설계 및 실행 과정 ····· 20
<표 9> 박정운(1997)의 호칭어 유형 분류 ····· 38
<표 10> 박철우(2020)의 호칭어 유형 분류 ····· 40
<표 11> 이윤진(2006)의 호칭어 유형 분류 ····· 41
<표 12> 손춘섭(2010ㄱ)의 호칭어 유형 분류 ····· 43
<표 13> 본 연구의 호칭어 유형 분류 ····· 44
<표 14> 장, 관계, 양식의 개념(Eggins, 2004: 90) ····· 47
<표 15> 사용역에 대한 설명(Halliday & Matthiessen, 2014: 33) ····· 47
<표 16> 격식적인 상황 대 비격식적인 상황(Eggins, 2004: 101) ····· 49
<표 17> 관계 양상에 따른 호칭어의 사용(Eggins, 2004: 101) ····· 52
<표 18> 상호문화능력의 다섯 가지 구성 요소 ····· 57
<표 19> 상호문화교육의 단계 ····· 60
<표 20> 연구 참여자 정보 ····· 74
<표 21> 연구 참여자 면담 정보 ····· 81
<표 22> 경험의 내러티브를 읽은 연구 참여자의 소감 ····· 93

그 림 목 차

[그림 1] 역할 관계의 연속체(Eggins, 2004: 100) ····· 48
[그림 2] 원자료의 주제화(thematizing) 예시 ····· 85
[그림 3] 중간 연구 텍스트 초고와 참여자 확인 예시 ····· 86
[그림 4] 의미 단위의 범주화 예시 ····· 87
[그림 5] 구조 코딩과 내러티브 배열 ····· 88
[그림 6] 연구일지 예시 ····· 91

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

호칭은 대화의 문을 여는 시작점이자 너와 나의 관계를 비추는 거울이다. 단지 '부르는 말'에 불과한 호칭어 안에는 서열 문화, 체면 중시, 권위의식 등 한국의 가치문화[1]가 잠재되어 있을 뿐만 아니라 청자에 대한 화자의 심리적 태도 및 화자와 청자 간의 관계적 측면까지 드러나 있다. 단순한 언어 표현이면서도 "인간 사회에서 나타나는 사회적 상호작용(social interaction)의 핵심적 구성성분(왕한석 외, 2005: 19)"으로서 작용하는 호칭어는 화자와 청자의 역할 및 관계를 제정하는 대인관계적 기능을 수행하며 적절한 쓰임이 사회·문화적인 관습 및 규범에 따라서 결정되는 사회성과 체계성을 갖는 언어 기호이다.

한국어는 높임법이 발달하였으나 화계(話階)에 따라 이인칭 대명사의 사용이 제한적이기 때문에[2] 상대를 부르는 호칭어의 유형이 다양하다. 체계가 정밀하고 복잡한 한국어의 호칭어는 대화의 성공과 실패를 좌우할 정도로 영향력이 강하기에 대화 참여자들이 주의를 기울여야 할 핵심적 요소로 인식된다(이정복, 2020ㄴ: 280). 호칭어의 사용에 있어서 외국인 학습자가 습득하기 어려운 요소는 맥락에 맞는 호칭어를 사용하는 방식이다. 적절한 호칭어를 선택하기 위해 고려해야 할 요인이 대화 참여자들의 특성이나 호칭어 사용의 상황뿐만 아니라 화자의 의도나 전략 등

1) 가치문화란 표면적으로 드러나는 행동의 이면에 감추어진 사고방식, 태도, 믿음, 가치관 같은 관념적 문화를 일컫는 개념이다. 언어는 해당 언어 사회의 구성원들이 중요하게 여기는 가치문화를 표현하고 있다. 예컨대 한국어는 한국 문화의 권위주의를 반영하여 복잡한 호칭과 경어를 사용하고 있다(강현화, 2007).

2) 헬름브레히트(Helmbrecht, 2013)에 따르면 한국어처럼 공손성을 이유로 이인칭 대명사의 사용이 꺼려지는 언어는 207개 언어 가운데 7개 언어(한국어, 일본어, 인도네시아어, 베트남어, 태국어, 크메르어, 버마어)에 불과하다. 이는 조사 대상 언어의 3.4%에 불과한 수치로 나머지 96.6%에 해당하는 200개 언어는 대화 상대를 부를 때 이인칭 대명사를 사용할 수 있다. 다만 이인칭 대명사가 공손성에 따라서 몇 종류가 존재하는지의 차이에 따라서 유형이 더 분류될 뿐이다(신지영. '너'를 '너'라고 할 수 없음에. 조선닷컴. 2019년 1월 9일).

으로 다양하기 때문이다. 상기한 여러 어려움에도 불구하고 대화를 하기 위해서는 우선 상대를 불러야 하고, 적절한 호칭어의 사용은 상대와의 관계에 영향을 주기에 외국인 학습자를 위한 호칭어 교육은 필요하다. 한국어의 의사소통 능력을 습득한다는 것은 한국어 문법이라는 구조적 규칙뿐만 아니라 한국어 사용이라는 문화적 규칙도 아울러 습득하는 넓은 범위의 것이다(박인기·박창균, 2010). 잘못 사용할 경우, 모어 화자와의 대화에서 의사소통 문제[3]를 일으킬 수 있는 한국어 호칭어의 특성을 고려했을 때 호칭어 교육은 문화적 능력을 포함하는 넓은 범위의 의사소통 능력의 향상에 초점을 맞추어 이루어져야 한다.

지금까지의 호칭어 교육 연구는 체계화에 천착하여, 호칭어의 유형을 목록화하고 선택 규칙을 제시하는 데 중점을 두어 진행되었다(이윤진, 2006; 유경옥·강미영, 2017 등). 목록이 다양한 한국어의 호칭어의 특성상 호칭어의 기능에 주목한 실증주의적인 연구가 많은 이점을 지니는 것은 사실이지만 이러한 접근은 '화자의 심리적 태도'나 '호칭어에 담긴 문화적 맥락' 등을 내적 의미를 지니지 않은 독립적인 것처럼 취급함으로써 표현의 해석을 결정하는 맥락을 정밀하게 드러내지 못한다. 실제 담화상황에서 한국어 모어 화자는 나이나 사회적 지위 등의 객관적 요인뿐만 아니라 심리적 거리감이나 체면 관련 전략[4] 등의 주관적 요인도 고려하여 호칭어를 선택한다. 요컨대 모어 화자의 호칭어 선택 양상은 표준화된 규칙에 따르기보다는 개인의 성향이나 관계적, 상황적 맥락에 의해 달라지는 모습을 보인다. 전술한 이유로 외국인 학습자를 위한 호칭어 교육 연구는 개념을 맥락의 복잡성 속에서 구체적으로 취급하는(조용환, 1995: 14) 질적 접근의 방식으로 이루어지는 것이 타당하다.

본 연구는 질적 연구의 여러 방법 중 내러티브 탐구 방법을 사용한다.

---

3) 모어 화자와 비모어 화자 간의 대화에서는 발음이나 문법과 같은 언어적 지식의 부족에 의해서뿐만 아니라 언어 사용에 관한 지식의 부재, 그리고 서로 다른 문화적 배경에서 기인하는 가치관의 차이 등에 의해서 문제가 발생할 수 있다는 문제의식에서 수행한 한상미(2006)의 연구는 한국어 학습자들이 한국어 모어 화자와의 대화에서 의사소통의 문제를 일으키는 주요인은 문법적 오류 요인들이 아니라 화용적 실패(pragmatic failure)에 의한 것임을 밝혔다.

4) 체면 관련 전략이란 공손성 이론의 핵심 용어가 되는 '체면'을 유지하거나 위협하는 경우 수반되는 전략들을 말한다(장서정, 2017: 11-12).

한국어 호칭어에 대해 여러 방면에서 활발한 연구가 이루어졌음에도 불구하고, 제2언어를 배우는 과정에 있는 학습자가 호칭어를 사용하면서 무엇을 경험하였고, 경험에서 발견한 개인적·실천적 지식이 무엇인지에 대해 질적으로 면밀하게 살펴본 연구는 드물었다. 어휘를 둘러싼 맥락이 중요시되는 호칭어의 의미를 궁구하기 위해서는 맥락 안에서 경험을 이해하고자 하는 연구 방법론을 적용할 필요가 있다. 해석학적 작업으로서의 내러티브 개념은 경험을 단순하게 기술하는 것이 아니라 경험을 해석하고 의미를 탐색하는 사고 과정을 담고 있으며(박민정, 2006: 38) 경험적 인식론에 근거한 지식의 구성을 강조한다(소경희, 2004: 190). 따라서 내러티브 탐구는 외국인 학습자가 호칭어를 사용한 경험으로부터 개인적·실천적 지식을 발견하고자 하는 연구의 목적에 가장 적합하다. 본 연구는 내러티브 탐구 방법을 사용하여 외국인 학습자들이 다양한 맥락 속에서 한국어의 호칭어를 선택한 경험을 기술하고, 이야기된 경험에서 구성된 호칭어의 의미기능을 탐구함으로써 호칭어 교육에의 시사점을 도출하고자 한다. 이에 다음과 같은 연구 퍼즐[5]을 설정하였다.

첫째, 한국어 학습자들이 다양한 상황과 관계의 맥락에서 어떠한 호칭어를 선택하는가?

둘째, 호칭어 사용 경험을 통해 학습자들이 발견한 한국어 호칭어의 대인관계적 기능은 무엇인가?

셋째, 학습자 경험에서 구성된 호칭어 사용에 대한 개인적·실천적 지식은 어떠한 교육적 시사점을 가지는가?

---

5) 내러티브 탐구에서의 연구 질문은 정확한 답을 얻기에 적합하게 생성되기보다는 특수하고 개별적인 물음에 따라 구성된다. 이에 내러티브 탐구는 연구 질문(questions)이 아닌 연구 퍼즐(puzzles)이라는 용어를 사용한다. 내러티브 탐구자들은 “끊임없이 새로 구성된다는 느낌(a sense of continual reformulation)”(Clandinin & Connelly, 2000: 124)을 가지고 연구 퍼즐의 틀을 잡아 나간다. 연구 질문에서 연구 퍼즐로의 전환은 내러티브 탐구가 다른 연구 방법론과 뚜렷한 차이를 지닌다는 것을 드러낸다(Clandinin, 2013: 42-43). 다시 말해, 내러티브 탐구는 연구 결과를 통해 연구 문제에 대한 답(answer)을 제시하는 것을 목적으로 하지 않기에 연구 결과는 명확한 무엇(what)에 대한 답으로 구성되는 대신 각기 다른 의미를 형성하게 되고, 이는 참여자의 경험을 이해하는 것으로 이어지게 된다(홍영숙, 2019: 85).

2. 선행 연구

초기의 호칭어 연구는 주로 호칭어의 체계를 세워 각각의 특성을 고찰하는 방식으로 이루어졌다. 1990년대 이후 사회언어학 분야에서의 호칭어 연구[6]가 본격화하였고 2000년대 이후 호칭어 연구의 외연이 넓어져 외국인을 위한 한국어 교육 분야에서의 연구도 증가하고 있다. 본 연구에서는 선행 연구를 호칭어의 이해, 사용 그리고 교육에 관한 연구로 나누어 살펴보고자 한다.[7]

2.1. 호칭어의 이해에 관한 연구

2.1.1. 호칭어의 체계에 관한 연구

언어 형식 중심의 호칭어 연구는 주로 호칭어의 유형을 목록화하고 체계를 수립하여 특성을 밝히는 방식으로 이루어졌다.

<표 1> 한국어 호칭어의 체계에 관한 연구

연구자	논문 제목
박정운(1997)	한국어 호칭어의 체계
강현자(2005)	한국어 호칭의 특성: 사회언어학적 접근
양영희(2009)	국어 호칭어 체계 수립을 위한 사적 고찰
손춘섭(2010ㄴ)	현대국어 호칭어의 유형과 특성에 대한 연구
황병순(2017)	국어 부름말의 유형 연구
박철우(2020)	한국어 호칭어 체계와 호칭의 전략적 사용에 대하여

6) 사회언어학 분야에서 다루어진 호칭어 연구의 주요 흐름과 특징을 정리한 이정복(2020ㄴ)에 따르면 호칭에 관한 연구는 1990년대 이후에 언어인류학 분야에서 본격화되었는데 대표적인 연구로는 최재석(1963), 왕한석(1988/1993)이 있다.

7) 본 연구는 특정 호칭어에 국한되지 않고, 한국에서 생활하고 있는 학습자들이 경험한 다양한 호칭어의 의미를 탐구하기 때문에 관련되는 선행 연구의 범위가 넓다. 이에 본 연구는 호칭어에 대한 문법적 이해, 호칭어의 사용, 호칭어의 교육이라는 세 가지 틀로 크게 나누어 선행 연구를 살펴보기로 한다.

문법적인 관점에서의 호칭어 연구는 호칭어의 유형을 분류하고 유형별 특성을 고찰하는 연구가 주를 이루었는데 호칭어의 목록은 연구자마다 조금씩 다르게 선정된다. 박정운(1997)은 이름, 직함, 친족어, 대명사, 통칭적, 기타, 영형 호칭어의 7개로 국어 호칭어 체계를 분석한 후 특성을 조명하였고, 손춘섭(2010ㄴ)은 '명사+접사/의존명사'형과 '명사'형, '대명사'형의 세 가지 유형으로 나눈 후 다시 하위분류하여 그 특성을 밝혔으며, 황병순(2017)은 호칭어에 내재된 의미 자질 유무에 따라 8유형으로 구분한 후 표로 체계화하였다. 박철우(2020)는 '이인칭 대명사류'와 '명사류'로 대별한 후 명사 호칭어를 다시 9가지 유형으로 분류하여 사용 양상을 고찰하였다. 한국어 호칭어의 유형과 특성은 Ⅱ장에서 상세히 논의할 것이므로 본 절에서는 간략하게만 언급한다.

호칭어의 의미와 기능에 주목한 연구도 있었다. 양영희(2009)는 국어의 세기별 호칭어 체계를 구축하기 위한 목적으로 15세기부터 20세기까지의 호칭어 목록을 유형화하여 구성 방식을 살핌으로써 한국어 호칭어의 기능과 의미가 어떻게 변화해 왔는지를 정리하였다. 강현자(2005)는 호칭의 선택 기준을 청자의 지위와 나이, 성별과 같은 객관적인 요인뿐만 아니라 청자에 대한 정보, 담화 환경 등과 같은 사회적 요인을 통해서도 살펴보는 사회언어학적 접근을 취했다. 이 연구에 따르면 인구어에서 호칭을 결정하는 변수인 힘(Power)과 유대감(Solidarity)은 한국어 호칭의 선택을 결정하는 변인으로 부족하며 한국어의 호칭은 더 다양한 화자와 청자의 관계가 표현된다. 강현자(2005)의 논의는 호칭을 통해 화자와 청자의 관계가 표현되는 한국어 호칭어의 특성을 청자에 대한 정보와 대화 상황 변인을 통해 유형화하였다는 점에서 의의가 있지만, 연구자 스스로 밝혔듯이 실제 호칭어의 사용에서는 이 외에도 여러 변수가 작용한다는 점과 개인적인 사용의 옳고 그름을 규칙으로 일반화하기가 어렵다는 점에서 한계가 있다.

이상의 논의를 통해 언어 형식에 중점을 둔 호칭어 연구는 호칭어 선택에 관여하는 여러 요인이 가지는 중요성을 변수라는 양적 개념으로 분

석하여 모든 맥락에 적용될 수 있는 호칭어 체계를 만들어 내는 데 집중하였음을 확인할 수 있다. 다양하고 복잡한 한국어 호칭어에 대한 체계화에 천착한 접근은 지식의 정확성과 일관성을 확보하고 설명을 용이하게 하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 일반화 가능성에 초점을 둔 실증적인 연구는 호칭어의 유형적 특성에 대한 개괄적인 이해를 가능하게 하지만 호칭어라는 언어 기호의 사용에 대해 깊고 복합적인 이해를 제공하기 어렵다는 한계가 있다. 이에 본 연구는 호칭어의 체계화에 초점을 맞춘 기존의 탈맥락적인 접근에서 벗어나 호칭어의 선택에 관여하는 풍부한 맥락을 연구에 반영하고자 질적 접근의 방식을 취하였다.

2.1.2. 타 언어 호칭 체계와의 비교·대조 연구

한국어 호칭어 체계를 타 언어[8]의 호칭어 체계와 비교하는 연구 역시 본 연구와 관련이 있다. 상이한 언어·문화적 배경을 가진 학습자들을 대상으로 하여 심층 면담을 수행하는 과정에서 비교·대조 언어적인 관점을 전제로 한 열린 태도는 필수적이기 때문이다. 한국어와 다른 언어의 호칭 체계를 비교·대조하는 연구(박영순, 1980; 옥종석, 2000; 올리버 옴로드, 2005; 채서영·유원호, 2008; 오명기, 2011; 김세정·진실로, 2015; 김은경, 2016)는 여러 학문 분야에서 진행되었다.

8) 본 연구에서는 영어의 호칭어 체계와 비교한 연구를 중심으로 검토하였다.

<표 2> 타 언어 호칭 체계와의 비교·대조 연구

연구자	논문 제목
박영순(1980)	국어와 영어에 있어서의 언어예절에 대한 비교연구-호칭을 중심으로
옥종석(2000)	영어와 한국어 호칭어에 대한 재고찰
올리버 옴로드(2005)	한국어와 영어의 호칭 체계에 대한 비교 연구 -문화 간 커뮤니케이션의 인지적 여과 과정을 중심으로
채서영·유원호(2008)	영어의 타이틀과 한국어의 직함 호칭어: 조건과 발달과정 비교연구
오명기(2011)	영어와 국어 2인칭대명사의 화용적, 사회언어학적 용법
김세정·진실로(2015)	2인칭 대명사 you와 호칭어 번역에 나타난 변환 현상
김은경(2016)	한국어와 영어의 호칭어 대조 연구

상기한 논의들 중에서 본 연구와 직접적인 관련성이 있는 논의는 올리버 옴로드(2005), 김세정·진실로(2015), 김은경(2016)이다.

올리버 옴로드(2005)는 문화 간 커뮤니케이션의 관점에서 한국어와 영어의 호칭 체계에 대한 비교 연구를 수행하였다. 연구 결과 영어 사용자들이 한국어 호칭을 선택하는 데 있어서 모어인 영어 호칭의 선택에서 중요한 요소들이 명확히 작용하는 것으로 나타났다. 본 연구에서도 외국인 학습자들이 한국어 호칭을 선택할 때 학습자 언어권의 문화와 관련된 인지 방식의 영향이 존재한다는 점이 확인되었다.

김세정·진실로(2015)는 영어의 'you'를 한국어로 번역할 때 이인칭 대명사만으로 한계가 있다는 문제의식에서 'you'를 이인칭 대명사가 아닌 사회적 특성과 관계를 표현할 수 있는 여러 호칭어로 번역하는 대안에 대해 논의하였다. 본 연구가 영어권 학습자들이 통칭적 호칭어로서의 'you'에 해당하는 한국어 호칭어를 찾는 데 어려움을 겪는 것에 착안하여 시작되었다는 점에서 이 논의는 본 연구의 문제의식과 맥이 닿아 있다.

김은경(2016)은 한국어와 영어 호칭어의 유형과 특성을 비교·대조하여 영어권 한국어 학습자들이 적절한 호칭어를 사용하도록 하기 위한 발판을 마련하고자 하였다. 본 연구는 외국인 학습자들이 자국어의 호칭어

체계를 성찰하면서 한국어의 호칭어를 습득해 나가는 것에 교육적 가치를 둔다. 따라서 한국어와 영어의 호칭어를 대조하여 두 언어권의 문화 및 의식의 차이를 파악한 이 연구 역시 본 연구와 관련이 깊다.

2.2. 호칭어의 사용에 관한 연구

2.2.1. 호칭어의 사용 실태 및 양상에 관한 연구

한국인 모어 화자의 호칭어 사용 실태를 분석한 주요 연구로는 박갑수(1989), 민병곤·박재현(2010), 강희숙(2018), 김태경·이필영(2018), 이필영·김태경(2018) 등이 있다.

<표 3> 한국어 호칭어의 사용 실태 및 양상에 관한 연구

연구자	논문 제목
박갑수(1989)	국어호칭의 실상과 대책
민병곤·박재현(2010)	'표준 화법'의 개정을 위한 직장, 사회에서의 호칭·지칭어 사용 실태 분석
강희숙(2018)	사회적 관계에서의 호칭어 사용 실태 및 문제점 개선 방안
김태경·이필영(2018)	『표준 언어 예절』 개정을 위한 사회에서의 호칭어·지칭어 사용 양상 연구
이필영·김태경(2018)	가정에서의 호칭어·지칭어 사용 실태와 문제점

이 중 민병곤·박재현(2010)과 김태경·이필영(2018)과 이필영·김태경(2018)은 《표준 화법》(1992) 혹은 《표준언어예절》(2011)의 개정안 마련을 위한 기초 사업으로서 진행된 연구이다. 세 연구는 모두 한국인들의 언어 지침이 될 수 있는 규정 마련을 위한 화법 실태 파악에 중점을 두었는데 전국 규모의 설문 조사를 통해 이루어진 호칭어 사용 및 인식 조사 결과 규범으로서의 표준 화법과 실제 호칭어 사용에는 상당한 괴리가 있었다. 가장 최근에 수행된 김태경·이필영(2018)과 이필영·김태경

(2018)의 연구를 통해 시대의 변화에 따라 사용되는 호칭어 목록이 변화하는 양상과 특정 호칭어에 대한 사회 구성원들의 인식 변화를 확인할 수 있었는데 이는 언어 예절 안내서인 《우리, 뭐라고 부를까요?-배려와 소통의 호칭과 지칭》(2019)[9]에 반영되었다. 호칭어의 사용은 시대와 인식의 변화에 따라 달라진다는 위의 연구 결과와 국립국어원에서 호칭과 지칭에 관한 안내서를 따로 발간했다는 사실을 통해 한국어 호칭어는 모어 화자라 할지라도 안내서가 필요할 만큼 사용이 까다로움을 알 수 있다. 본 연구는 다수의 모어 화자들이 호칭어에 대한 간단한 질문에조차 쉽게 답하지 못한다는 문제의식을 기초로 시작되었다.

2.2.2. 호칭어의 사회적 쓰임에 관한 연구

호칭어 연구가 가장 활발하게 이루어진 학문 영역은 사회언어학 분야라고 할 수 있다. 사회언어학적 관점을 취한 호칭어 연구는 주로 호칭어의 쓰임과 관련된 사회적 요인을 파악하는 방식으로 이루어졌는데 연구 대상이 되는 호칭어 유형이 친족 호칭어, 직함 호칭어, ‘씨’와 ‘님’, ‘선생님’ 등으로 다양할 뿐만 아니라 호칭어를 사용하는 대화 참여자 역시 친척, 동료, 부부, 친구, 선후배, 상인과 구매인, 누리꾼 등 다양하게 나타났다. 주요 연구 목록은 다음과 같다.

9) 《우리, 뭐라고 부를까요?》(2019)는 국립국어원이 2017년 국민 4,000명을 대상으로 ‘사회적 소통을 위한 언어 실태 조사’를 실시하고, 2018년 ‘사회적 소통을 위한 언어 정책 연구’를 수행한 결과를 바탕으로 2019년에 발간한 호칭어와 지칭어에 대한 언어 예절 안내서이다.

<표 4> 호칭어의 사회적 쓰임에 관한 연구

연구자	논문 제목
엄기정(2000)	상행위에서의 호칭 사용에 대한 사회언어학적 연구
강희숙(2002)	호칭어 사용에 대한 사회언어학적 분석-서비스업을 중심으로
김혜숙(2004)	한국인 부부의 관계 변화에 따른 호칭어 사용 변화
왕한석 외(2005)	한국 사회와 호칭어
고영종(2006)	한국 현대 직장 사회의 호칭어 연구
박은송(2008)	호칭 접미사 '씨'와 '님'의 사회언어학적 연구
서민정(2008)	한국어 여성 지칭·호칭어의 변화 양상-1940, 50년대와 2000년대의 비교
이정복(2011)	트위터 누리꾼들의 호칭어 사용에 대한 사회언어학적 접근
박은하(2013)	호칭어 '선생님'에 대한 사회언어학적 연구-대학에서의 표준형과 변이형 사용을 중심으로
조태린(2018)	대학교수 간 호칭어 사용 양상에 대한 사회언어학적 연구
김미경 외(2019)	대학생 간 호칭어 사용 양상에 대한 사회언어학적 변이 연구-2000년대 이후 학번을 대상으로
나은미(2019)	호칭어 사용의 갈등 양상과 적절한 호칭어 사용을 위한 제언
한주희(2019)	지명 호칭어와 지칭어의 사회언어학적 의미
이정복(2020ㄴ)	호칭의 사회언어학적 연구 검토
조태린(2020)	대학교수 간 호칭어 사용 변이에 대한 질적 연구 - 사회언어학적 변이 연구의 양적 접근을 넘어서

이들 중에서 본 연구의 논의와 직접적으로 관련된 연구는 왕한석 외(2005), 고영종(2006), 박은송(2008), 박은하(2013), 조태린(2018, 2020) 그리고 이정복(2020)이다.

왕한석 외(2005)는 일곱 명의 연구자들이 집필에 참여하여 호칭어를 이해하는 방법과 현대 한국 사회의 호칭어 사용 양상 및 구체적인 연구 사례 등을 다루고 있어 호칭어에 관한 그간의 연구 성과를 집약한 저서라 할 수 있다.

고영종(2006)은 직장 사회의 호칭어 사용을 연구하였는데 해당 연구의 대상인 '직장 사회'는 본 연구에서 외국인 학습자들이 사회적 상호작용에서 호칭어를 어떻게 사용하였는지를 탐구하기 위해 '직장'이라는 장소 요인을 탐구 장면에 포함한 것과 관련이 있다. 이 연구는 한국 현대 직장 사회의 호칭어를 의사소통의 민족지학적 관점에서 연구하기 위해 참여

관찰과 인터뷰, 설문지 조사의 방법을 사용하여 직장 사회에서 쓰이는 호칭어의 목록을 범주화한 후 직장 사회의 문화적 특성을 호칭어의 사용 방식을 통해 고찰하였다. 연구 결과 호칭어를 선택하는 양상은 화자와 청자의 권력 관계와 밀접한 관련이 있었으며 호칭어를 사용하는 방식은 개인 화자의 조작에 따라 달라진다는 점이 확인되었다. 이 논의를 통해 호칭어 연구가 사회적, 규범적인 측면에서뿐만 아니라 개인 화자의 전략적 측면에서도 연구되어야 한다는 시사점이 도출되었다.

박은송(2008)과 박은하(2013)은 호칭 접미사 '씨'와 '님', 호칭어 '선생님'에 대한 사회언어학적 연구를 진행하였다. 해당 호칭 방식들은 외국인 학습자들이 생활 속에서 자주 경험하는 호칭 방식이다. 따라서 본 연구에서 연구 참여자들이 '씨', '님', '선생님' 호칭을 사용함으로써 발견한 의미를 해석함에 있어서 이 논의들은 이론적 토대가 될 수 있다.

호칭어 연구는 대부분 양적 접근으로 이루어졌으나 최근 사회언어학적 변이 연구에서 질적 접근의 방식을 채택한 연구가 이루어지기도 하였다. 조태린(2018, 2020)은 대학교수 간 호칭어 사용의 객관적 양상을 양적 연구의 방법으로 살펴본 후 실증적 연구의 한계를 극복하기 위해 질적 접근으로 다시 수행하여 호칭어 사용 변이의 양상이 나타나는 이유와 그 양상이 내포하는 의미를 설명하였다. 조태린(2018)의 후속 연구로 진행된 조태린(2020)은 사회언어학적 변이 연구는 변이의 양상을 객관적으로 파악할 수 있는 양적 접근에 더하여 변이의 이유와 의미를 이해하고 설명하기 위한 질적 접근이 필요하다는 관점에서 수행되었다. 연구 참여자 10명과의 심층 면담에 따르면 대학교수 간 호칭어 사용 변이의 표면적인 이유는 소속 공동체에서의 경험과 관습에 의한 것이었으나 이면에는 특정 단어에 가치를 부여하여 합리화하는 심리, 위계 또는 관계를 표현하고자 하는 의도, 친근함에 대한 거부감이나 부담감의 표현, 격식적이고 존중하는 의미를 담은 호칭어의 선호 등 여러 이유가 존재하였다. 이상에서 호칭어 사용 변이의 의미를 심층적으로 이해하고 통합적으로 설명하기 위한 질적 접근의 필요성이 확인되었는데 이는 본 연구에서 채택한 연구 방법론에 대한 정당화의 근거로 작용할 수 있다.

한국어 호칭어의 연구사를 정리하여 호칭의 사회언어학적 연구가 나아가야 할 방향을 제시한 이정복(2020ㄴ)에 따르면 사회언어학 연구에서 다루어진 호칭어 연구는 양적, 질적 향상이 이루어졌다. 연구 대상이 직위 호칭어와 인터넷 공간에서의 호칭어로 넓어졌고 연구 범위가 다른 언어와의 비교 연구로까지 확장되었으며 연구 주제가 호칭어의 목록을 체계화하는 것에서 벗어나 사회적 맥락을 고려한 호칭어의 쓰임과 호칭어 선택에 관여하는 화자들의 의도와 전략 및 호칭어 사용과 관련한 갈등 양상까지 파악하고자 하는 것으로 발전하였다. 이렇게 호칭의 사회언어학적 연구라면 통계적 분석 방법을 통해 호칭어의 사용 실태만을 파악하는 데 그치기보다는 언어 현상이 나오게 된 배경에 대한 깊이 있는 해석을 통해 형식과 체계, 그리고 호칭어 사용자의 마음과 의도를 이해하는 방향으로 나아가야 할 필요가 있으며 호칭이 대인 관계 및 사회 구조와 밀접한 관련이 있는 만큼 화자들에게 도움이 되는 실용적인 연구도 필요하다(이정복, 2020ㄴ: 300-301). 이상에서 살펴본 호칭어와 관련한 사회언어학적 연구의 흐름과 맥을 같이하는 본 연구는 특정 호칭어 유형에 제한되지 않고 개인적이고 사회적인 삶의 다양한 맥락에서 화자의 의도와 전략이 포함된 호칭어의 사용 양상을 밝히고자 한다. 이에 호칭어를 사용하는 주체로서의 한국어 학습자들이 한국 문화에서 공유된 호칭어의 의미를 인식하고 사용하는 양상을 사회문화적 맥락 속에서 구현하고 호칭어의 사용 이면에 있는 의도나 전략 등을 심도 있게 고찰함으로써 호칭어에 대한 개인적·실천적 지식을 궁구한다.

호칭어의 이해 및 사용에 관한 연구를 검토한 결과 그간의 호칭어 연구는 랑그(langue)로서의 호칭어의 체계성을 밝히는 데에 집중하여 파롤(parole)로서의 호칭어의 개인성과 변이성을 탐구하는 것에는 상대적으로 소홀하였음을 확인할 수 있다. 이러한 문제의식에서 출발하여 본 연구는 호칭에 대한 사회언어학적 논의의 연장선상에서 사회적으로 관습화된 약속의 체계로서의 호칭어를 외국인 학습자라는 개인이 어떻게 운용[10]하

10) 이기연(2014: 179-180)은 어휘 의미나 쓰임을 변별하고 추측하며 개념화하고 생성하는 인지적 사고 활동으로서의 어휘 능력을 '어휘 운용 능력'으로 개념화하였는데 이때 '운용'이란 단어의 쓰임을 단순히 아는 것에서 나아가 머릿속 어휘부에서 적절한

는지를 이야기의 형태로 보여줌으로써[11] 특정한 맥락 속에서 구현되는 호칭어의 파롤을 탐구한다.[12]

2.3. 호칭어의 교육에 관한 연구

2.3.1. 한국어 교재를 중심으로 한 호칭어 교육 연구

호칭어의 교육에 관한 연구는 다양한 방법으로 이루어졌는데 한국어 교재를 분석함으로써 현재 이루어지고 있는 호칭어 교육의 문제점을 드러낸 후 구체적인 호칭어 교육 방안을 제시하거나 호칭어 교육에 대해 제언하는 논의가 다수를 차지한다.[13] 주요 연구는 다음과 같다.

<표 5> 한국어 교재를 중심으로 한 호칭어 교육 연구

연구자	논문 제목
고성환(2009)	한국어 교재의 호칭·지칭어
제효봉(2010)	한국어 호칭어 교육 방안 연구
신효정(2013)	한국어 2인칭 호칭어의 사회적 화용성과 외국어로서 한국어 교재의 화용성 재고
유영은(2016)	과제 수행 중심의 한국어 호칭어 교육 방안 연구
윤창숙(2017)	한국어 초급 학습자를 위한 화용교육 방안 연구-호칭어와 지칭어 교육을 중심으로

단어를 찾아내고, 의도적이고 특정한 목적이나 용도로 부리어 다루는 것을 일컫는다.

11) 이야기는 특정 경험들로부터 말해진다는 점에서 개인적·실천적 지식(personal practical knowledge)의 표현이다(강현석, 2007: 327).

12) 할리데이의 체계기능언어학은 보편적인 언어 능력인 랑그(langue)를 대상으로 언어의 보편성을 밝히는 것을 목적으로 삼는 변형생성문법과 달리 언어 활동에서의 구체적인 수행능력인 파롤(parole)을 대상으로 개별 언어의 구체성을 밝혀 실천성을 극대화하고자 하는 이론이다(이관규 외, 2021: 16). 본 연구는 할리데이의 체계기능언어학을 기반으로 맥락을 고려한 호칭어의 사용을 탐구한다.

13) 호칭어의 교육에 관한 연구에서 타 언어 호칭어와의 비교·대조를 통해 해당 언어 학습자를 위한 교육 내용을 제시한 논의(이민, 2008; 최경희, 2011; 호유선, 2012 등)도 다수를 차지한다. 본 연구는 특정 언어권에 한정되기보다는 호칭어 전반에 대한 학습자의 경험을 탐구하는 것을 목적으로 하는 연구이다. 이에 상기한 논의들은 본 연구의 방향과는 거리가 있어 논의에서 제외하기로 한다.

고성환(2009)은 한국어 교재에 나타난 호칭어와 지칭어 교육의 문제점을 분석하여 향후 한국어 호칭어 교육의 방향을 제시하였다. 교재 분석 결과 호칭어 '씨'의 과다 사용 문제와 호칭어와 지칭어 사용의 적절성 및 일관성 문제가 드러났다. 이 논의는 한국어 교재의 자기소개 단원에서 한국인은 '성+이름'으로 소개되지만, 외국인은 '성'인지 '이름'인지 알기 어려운 '이름'으로만 소개된다는 점을 들어 외국인의 이름에 대한 인식의 적절성 문제를 지적하였는데 이는 본 연구 참여자의 호칭어 사용 경험을 통해 드러난 한국인들의 다문화 인식 문제와 일치한다.

제효봉(2010)은 한국어 듣기 교재에 제시된 호칭어의 유형과 자주 사용되는 교수 방법을 분석하여 문제점을 지적하고 교육 방안을 제시하였다. 이 연구는 듣기 교육에 초점을 맞추어 교재의 수정안이나 보충해야 할 호칭어의 종류를 제안하였다는 점에서 여타 연구와 차별성이 있다. 문화와 연관된 호칭어 설명 자료의 구축이 필요함을 피력하고 구체적인 예를 들어 제시한 것은 호칭어 교육이 어휘와 문화의 통합적인 교육으로서 이루어져야 한다는 본 연구의 교육적 관점과 입장을 같이한다.

윤창숙(2017)은 문제 풀이 형식의 설문 조사를 통해 초급 학습자들의 호칭어와 지칭어 사용 실태를 분석하였는데 조사 결과 초급 학습자들에 대한 명시적 교육의 필요성이 확인되었다. 초급 학습자들이 호칭어와 지칭어 사용에서 화용적인 오류를 발생시키는 원인이 적절한 교육을 받지 못하였기 때문이라는 관점에서 1급 학습자를 위한 구체적인 교수·학습 지도안을 설계한 이 연구는 교수·학습 현장에서 즉시 활용 가능한 지도안을 제시하였다는 점에서 주목할 만하다.

2.3.2. 호칭어 유형을 중심으로 한 호칭어 교육 연구

교육을 위한 한국어 호칭어의 유형을 새롭게 분류한 후 각각의 유형에 따른 구체적인 교육 내용을 제시하는 연구 또한 다수 이루어졌다.

<표 6> 호칭어의 교육에 관한 연구-호칭어의 유형을 중심으로

연구자	논문 제목
전혜영(2005)	한국어 호칭어의 교육 내용과 과제
이윤진(2006)	한국어 호칭어 교육 방안 연구
손춘섭(2010ㄱ)	한국어 호칭어의 교육 방안에 대한 연구
유경옥·강미영(2017)	외국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구

전혜영(2005)은 호칭어의 사용 방식은 문화적인 특징과 관련된 것이기에 외국인을 위한 호칭어 교육은 한국 문화와 관련지어 이루어져야 한다고 주장하였다. 이 논의에서는 한국어 호칭어의 유형을 7가지로 분류하고 구조적 특징과 문화적 의미를 설명함으로써 호칭어에 대한 심층적 이해를 도모한 후 호칭어 교육을 위한 과제를 구체적으로 제시하였다. 이 연구는 호칭어 교육에 문화 이해가 필수적이라는 인식을 바탕으로 호칭어의 문화적 의미를 교육 설계에 적용했다는 점에서 의의가 있으나 문화적 의미 이해를 위한 과제가 학습자 언어의 호칭어와 대응하는 한국어 호칭어 찾기나 호칭어에 나타나는 서열 매겨 보기와 같은 '답 찾기' 방식에 그쳐 화용적 지식 측면에서의 호칭어 교육 내용을 구안하는 데 이르지는 못했다.

이윤진(2006)은 한국어 호칭어의 개념과 유형을 정리한 후 구체적인 호칭어 교육 방안을 구안하였다. 우선 한국어 학습자에게 유의미한 담화 상황과 교육적 가치를 고려하여 외국어로서 한국어 호칭어의 유형을 이름, 대명사, 가족(친척), 간접 이름, 낯선 관계 호칭의 다섯 가지로 정리하고 교수 시 유의점을 분류된 호칭별로 상세하게 제시하였다. 이 연구는 복잡한 한국어 호칭어의 유형을 실제 쓰임에 따라 단순화함으로써 교수·학습의 효율성을 높였다는 점과 청자에 따라 하위분류한 유형별로 구체적인 교육 방안을 마련했다는 점에서 의미가 있다. 그러나 호칭어의 선택 규칙에 [±연령], [±서열], [±직위]와 같은 선택소들이 혼재되어 있어 학습자가 기억하기 어렵고, 호칭어의 선택이 탈맥락적인 규칙에 따른 것으로 제시되었다는 한계가 있다.

손춘섭(2010ㄱ)은 한국어 학습자의 의사소통 능력 향상을 위한 호칭어

교육 방안을 마련하기 위해서는 호칭어에 대한 올바른 지식 확립이 선행되어야 한다고 주장하였다. 이 논의에서는 먼저 호칭어 유형을 형태론적, 화용론적으로 고찰한 후에 이를 바탕으로 구체적인 교육 방안을 호칭어 생성의 조어론적 특성에 따른 교육 방안과 호칭어 사용의 화용론적인 맥락에 따른 교육 방안, 그리고 호칭어의 사용 환경에 맞는 적절한 상대 높임을 선택하는 방안으로 나누어 제시하였다. 이 연구는 호칭어의 사용 맥락에 대한 화용적 지식의 중요성을 강조하고 호칭어 사용의 '적절성'에 초점을 맞춘 교육 방안을 도출하고자 한다는 점에서 본 연구와 관련이 깊다.

유경옥·강미영(2017)은 한국어 교재에 제시된 호칭어의 목록이 한정적이라는 문제의식에서 교육용 한국어 호칭어의 유형을 6가지로 선정한 후 일련의 선택소와 경로로 구성되는 호칭어의 선택 흐름도를 구안하였다. 이 연구는 화자와 청자의 관계를 고려한 호칭어 선택소를 설정하고 상황에 적합한 호칭어를 선택할 수 있도록 흐름도를 보여 주었다는 점에서 유의미한 연구이다. 그러나 연령과 항렬, 직위, 성별 등 객관적인 자질 위주로 구성된 이원적인 선택소의 항목이 많아 학습자들이 실생활에서 적용하기에 어려움이 있다는 것과 '친소'나 '상황'과 같은 주관적인 자질을 [±친밀감], [±격식] 등의 형태로 단순화하여 계량적으로 접근한 것은 한계로 지적될 수 있다.

2.3.3. 그 외 호칭어 교육 연구

앞서 언급한 연구들 외에 한국어 호칭어 교육에 관한 주요 논의로는 호칭어 교육 내용에서 '문화 요소'의 중요성을 구체적으로 밝힌 강영(2006)과 모어 화자 및 외국인 학습자의 한국어 호칭어 인식을 조사함으로써 호칭어 교육의 방향을 모색하고자 한 박은하(2011), 정효진(2015)이 있다.

<표 7> 그 외 호칭어 교육에 관한 연구

연구자	논문 제목
강영(2006)	외국인을 위한 한국어 호칭어 교육
박은하(2011)	결혼 이주여성을 대상으로 한 한국어교재와 설문조사에 나타난 호칭어 비교 연구
정효진(2015)	상황맥락에 따른 '씨' 호칭어의 분석: 설문 조사를 중심으로

강영(2006)은 한국어 호칭어가 한국의 문화적 배경과 어떻게 관련되어 사용되고 있는지를 밝힌 후 특히 외국인들이 어렵게 느끼는 한국어 호칭어 사용법에 대한 해설 자료(narration data)를 제작하여 이를 외국인을 위한 '문화 학습자료'로 제시하였다. 이 논의는 호칭어 교육에 '문화 해설'을 추가하였다는 점에서 주목할 만하다.

박은하(2011)는 결혼이주여성이 부르거나 불리는 호칭어 양상을 살펴보기 위해 이주여성을 위한 한국어 교재에 제시된 호칭어를 조사한 후 그에 대한 설문 조사를 시행하였다. 설문 조사 결과 이주여성들이 실제로 사용하는 호칭어는 교재에 나온 호칭어와 차이가 있었다. 이 연구를 통해 결혼이주여성을 위한 호칭어 교육은 관계 맺기와 관련하여 제시될 필요성이 크지만, 실제 한국어 교재는 '표준 화법'이라는 이상적인 언어 규범만 반영하고 있어 실제성이 떨어진다는 문제점이 도출되었다.

정효진(2015)은 한국어 교육에서 널리 통용되는 '씨' 호칭어에 대한 모어 화자들의 사용 실태를 설문 조사를 통해 살펴봄으로써 한국어 교육에서 '씨' 호칭어 사용의 적절성을 검토하고 대안을 제시하였다. '씨' 호칭어를 선택할 때 고려해야 할 사항이 화자와 청자가 놓인 장면의 성격에 따라 달라진다는 가설에서 수행된 설문 조사를 바탕으로 '씨' 호칭어의 선택 기준을 장면과 대상에 따라 상세히 기술하였다. 이 연구는 '호칭어의 사용 장면'이라는 구체적인 맥락을 도입했다는 점에서 의미가 있지만 '설문지'라는 형식의 한계로 호칭어 사용의 맥락이 제한적으로 반영될 수밖에 없다는 점에서 아쉬움이 남는다.

이상의 호칭어 교육에 관한 선행 연구 검토를 통해 다음과 같은 한계를 지적할 수 있다.

첫째, 호칭어 교육과 관련한 다수의 논의가 한국어 호칭어의 유형을 목록화하는 것에 주안점을 두었는데 목록화 방식이 주로 한국인의 직관 및 지식에 의존하여 연역적으로 학습 내용 목록을 추출하는 방식(박창균, 2009: 228)으로 이루어졌다는 점을 알 수 있다.

둘째, 호칭어 교육 내용의 선정 및 조직이 주로 거대 담론[14]의 틀 안에서 한국어 교육 전문가의 판단에 의한 '교육적 당위성'에 기반을 둔 접근(박창균, 2009: 205)으로 이루어져 왔다는 점을 확인할 수 있다.

셋째, 한국어 교육에서 호칭어 연구의 층위가 주로 어휘의미론[15]에 국한되어 있었다는 한계를 찾아볼 수 있다. 호칭어는 개인적·사회적 맥락과 언어에 함축된 문화를 고려해야 하는 맥락 의존적인 어휘이다. 언어 교육의 목표가 의사소통능력의 향상이라고 할 때 호칭어 교육에서 맥락의 도입은 필요하다.

전술한 문제의식에서 본 연구는 학습자가 유추적 능력[16]을 사용하여 한국어 호칭어의 의미를 구성하는 과정을 보여주는 수요자 중심의 접근 방법[17]을 취한다. 교육 수요자인 외국인 학습자들이 한국어 호칭어를 사용한 경험을 정밀하게 들여다보는 것은 학습자의 '교육적 요구(needs)'에 기반한 교육 내용을 구안하기 위한 발판이 될 수 있다. 학습자의 호칭어 사용 경험을 내러티브로 구성하는 것은 화자와 청자의 관계 및 사회문화

---

14) 블룸(Bloom, 1956)의 분류학을 기반으로 한 거대 담론(grand narrative)의 관점에서 교육과정이란 교사들이 미리 설정한 목표에 따라 학생들이 특정 결과를 성취하도록 커리큘럼을 조직하는 것이다. 이러한 관점에서 학생이 이룬 성과(outcome behavior)를 측정한다는 것은 곧 교수(teaching)가 성공했는지를 판단하는 척도가 된다(Clandinin & Connelly, 2000: 28).

15) 어휘의미론에서는 그 표현이 그와 같은 의미 유형 내에서 그러한 표의를 가질 수 있는 구체적인 조건인 어의(sense)를 파악하고 그것들 사이의 관계를 확인하려 한다. 따라서 의미론의 주된 관심은 언어 표현의 변하지 않는 의미에 있다고 할 수 있다(박철우, 2015: 110).

16) 유추(abduction)란 확실히 모르는 상황이나 현상에 대하여 자신의 지식이나 경험을 바탕으로 '추측' 또는 '가설'을 세워 이해하고, 실전에 임하면서 검증해봄으로써 새로운 지식을 확장해 가는 방법을 일컫는데 유추적 능력은 문화 간 커뮤니케이션 능력에서 필요한 논리적 방법이다(김숙현 외, 2001: 253).

17) '수요자 중심'의 접근이란 한국인이 알리고 싶은 내용 혹은 외국인 학습자가 알아야 한다고 판단한 내용을 중심으로 교육 내용을 구조화하는 '공급자 중심' 접근에 대비되는 관점으로서 외국인 학습자의 눈에 판단 기준을 두고 그로부터 필요한 내용을 선정, 조직하는 것을 말한다(박창균, 2009: 210).

적인 맥락 속에서 생성되는 호칭어의 의미기능을 궁구하기 위함이다. '이야기된 경험'을 통해 구성된 지식은 상호문화적인 교육의 장에서 공유될 수 있는데 이는 학습자들이 자신의 언어 사용을 성찰하도록 하여 궁극적으로 타문화에 대한 이해와 관용으로 이어질 수 있다.

3. 탐구 설계 및 절차

본 연구는 호칭어의 선택과 관련한 관계적·문화적 맥락을 학습자의 시각에서 노정하는 과정을 통해 맥락이 고려된 실천적 지식을 발달시키고 수요자 중심의 호칭어 교육에 관한 시사점을 마련하고자 질적 연구를 수행하였다. 질적 연구의 여러 전통 중 내러티브 탐구 방법을 적용하여 학습자들에 의해 '이야기된 경험(storied experience)'을 기술함으로써 외국인 학습자들이 심리적·문화적 맥락 속에서 해석적 사고를 활용하여 구성한 호칭어의 의미기능을 이해하고자 한다.

본격적인 내러티브 탐구를 시작하기에 앞서 문헌 연구를 수행하였다. 먼저 한국어 호칭어 및 호칭어 교육에 관한 선행 연구를 면밀하게 검토하여 호칭어 교육 연구사에서 본 연구의 위치를 설정하였다. 그다음, 연구 참여자들이 호칭어를 사용한 경험을 해석하기 위한 이론적 기반을 다음과 같이 마련하였다.

첫째, 호칭어에 관한 이해를 위해 보편적인 이론을 검토하고 한국어 호칭어의 개념과 유형을 정리하였다. 둘째, 호칭어의 '대인관계적 기능'에 초점을 맞추어 학습자들의 호칭어 사용 경험을 분석하고자 체계기능언어학 이론을 고찰하였다. 셋째, 외국인 학습자들이 호칭어를 사용해 온 과정에서 상호문화능력이 함양되는 양상을 드러냄으로써 상호문화적인 호칭어 교육의 필요성을 주장하고자 상호문화교육 이론을 고찰하였다.

전술한 과정을 통해 이론적 틀을 확고히 정립한 후 본격적으로 내러티브 탐구를 위한 설계가 시작되었다. 다양한 상황에서 상호작용한 경험이 있는 학습자 5명을 선정하여 심층 면담을 통해 현장 텍스트[18]를 수집하

18) 내러티브 탐구에서는 자료나 데이터를 현장 텍스트(field text)라는 용어를 사용해서

였다.[19] 수집된 현장 텍스트를 '3차원적 내러티브 탐구 공간'의 세 가지 공통요인(commonplace)인 '시간성, 사회성, 공간성(장소)' 중에서 사회성과 공간성에 주목하여 해석[20]하였고 이로써 경험에 대한 의미를 구성하였다. 본 연구의 설계 및 실행 과정은 클랜디닌(Clandinin, 2013)이 제시한 내러티브 탐구의 설계 절차[21]에 따라 다음과 같이 진행되었다.

<표 8> 본 연구의 설계 및 실행 과정

탐구 절차	본 연구의 내용	본 연구
연구 한가운데로 들어가기	◆ 연구 퍼즐의 발현 ◆ 연구자의 자전적인 내러티브 구성 ◆ 연구의 정당화에 답하기 ◆ 문헌 연구를 통한 이론적 민감성 향상	Ⅰ장 Ⅱ장
현장에서 현장 텍스트로	◆ 연구 참여자 모집 및 관계 형성 ◆ 현장 텍스트 수집 -심층 면담 및 기타 자료의 수집 (연구일지, SNS 메시지 등)	Ⅲ장
현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로	◆ 3차원적 내러티브 탐구 공간 내에서 분석 ◆ 중간 연구 텍스트(참여자 개별 경험 기술) 작성 ◆ 참여자들과 중간 연구 텍스트 공동 구성(검토) ◆ 중간 연구 텍스트를 바탕으로 추가 인터뷰 진행	Ⅲ장 Ⅳ장
중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로	◆ 참여자들의 경험을 해석 ◆ 최종 연구 텍스트 작성 ◆ 연구 결과의 개인적, 실제적, 사회적 정당성 확보	Ⅳ장 Ⅴ장 Ⅵ장

표현한다. 현장 텍스트라는 용어를 사용하는 이유는 자료가 "발견되거나 찾아내어진 것이 아니라 현장 경험의 양상을 나타내기 위해 참여자와 연구자에 의해 창조된 것"(Clandinin & Connelly, 2000)이기 때문이다(염지숙, 2001: 41).

19) 연구 참여자 선정과 자료 수집 및 분석에 대한 상세한 기술은 Ⅲ장 2절에서 이루어진다. 따라서 본 절에서는 탐구 설계에 초점을 맞추어 간략하게 제시한다.

20) 이때 해석의 목적은 "입증하는 데(to prove)" 있지 않고 "명시하는 데(to clarify)" 있다(조용환, 1999: 49).

21) 본 절에서는 내러티브 탐구의 절차를 편의상 4단계로 제시하였으나 내러티브 탐구의 전개는 일련의 순차적인 단계가 아니라 유동적인 탐구로서의 성격을 지닌다는 클랜디닌(Clandinin, 2013)에 따라 실제 연구 과정에서는 순환적으로 진행되었다.

3.1. 연구 한가운데로 들어가기

내러티브 탐구의 출발점이자 이야기 속으로 들어가는 방법 가운데 하나는 연구자 자신의 경험에 관한 내러티브를 구성하는 것이다.[22] 따라서 내러티브 탐구를 설계할 때 연구자는 자신의 삶에서 탐구하고자 하는 주제와 관련된 부분을 잠재적인 연구 참여자들에게 일어날 법한 삶의 가운데에 놓아 볼 필요가 있다. 연구 참여자의 내러티브를 구성하기에 앞서 연구자의 자전적 내러티브를 작성함으로써 연구 퍼즐이 형성되고 탐구가 정당화된다(Clandinin, 2013: 43-44). 탐구를 정당화한다는 것은 연구의 시작 단계에서 '그래서 어떻다는 것인지(so what)'와 '누가 관심을 가지는지(who cares)'에 대한 질문에 답할 수 있어야 하는 것을 뜻한다. 클랜디닌(Clandinin, 2013: 35-37)이 제안한 세 가지의 정당화 방식은 개인적 정당화, 실제적 정당화 그리고 사회적 정당화이다.[23] 본 연구는 다음과 같이 연구의 정당성에 대한 질문에 답을 할 수 있다.

첫째, 본 연구는 연구자와 참여자 각자에게 개인적 정당성을 지닌다. 연구 과정의 전반에 걸쳐 연구자는 외국인 학습자들이 호칭어 사용에서 겪는 어려움이 무엇인지 이해할 수 있다. 이는 본 연구자가 한국어 교사로서 상호문화능력을 기르기 위한 토대가 된다. 한편, 연구 참여자는 심층 면담에 참여하는 과정을 통해 자신의 호칭어 사용을 성찰하고 '한국어 호칭어의 의미와 기능'이 무엇인지에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있다. 이는 궁극적으로 의사소통능력이 강화되는 것으로 이어지게 된다.

둘째, 본 연구는 교육 현장에 실제적인 변화를 가져올 수 있다. 교육 수요자인 외국인 학습자들이 한국어 호칭어의 의미를 발견하는 과정을

---

22) 내러티브 탐구에서 연구의 동기는 대부분 연구자의 개인적인 관심과 지식에서 나오게 되므로 연구자는 연구의 동기가 된 자신의 관심과 그 관심의 근원을 성찰하고 이에 대한 경험 이야기를 쓰는 것으로 연구를 시작할 수 있다(염지숙, 2002: 127).

23) 개인적 정당성(personal justification)을 확보하기 위해서는 이 내러티브 탐구가 연구자와 참여자에게 왜 중요한지에 답할 수 있어야 한다. 실제적 정당성(practical justification)을 위해서는 연구가 실제적인(practical) 변화를 가져올 수 있는지에 답해야 한다. 사회적 정당성(social justification)은 이 연구가 이론적 측면에서 이해를 확장하거나 정의로운 사회를 만드는 데 기여할 수 있는지를 고려한 상태에서 확보될 수 있다(홍영숙, 2015: 18).

보여주는 본 연구를 통해 교실에서 맞닥뜨리게 되는 호칭어에 대한 다양한 질문에 학습자의 시선에서 답을 하고, 학습자와 함께 논의하는 상호문화적인 호칭어 교육의 의의를 발견할 수 있다.

셋째, 본 연구는 연구 참여자들이 외국인으로서 '어떻게 불리는지'에 대한 경험을 드러내고 있다. 이는 한국인의 다문화 인식이 어떠한지를 보여주고 이로써 사회 구성원의 의식변화를 촉구할 수 있다는 사회적 정당성을 지닌다. 상술한 세 가지의 정당화는 연구 결과에 대한 논의 과정에서 재고찰된다.

이상과 같이 연구 퍼즐이 형성되고 탐구에 대한 정당성을 확보한 이후에는 본 연구의 이론적인 틀을 설정하기 위한 문헌 연구가 이루어졌다. 먼저 호칭어 연구의 보편적인 이론을 검토한 후 한국어의 호칭어에 관한 선행 연구를 살펴봄으로써 한국어의 호칭어에 대한 이론적 틀을 확립하였다. 다음으로 연구 참여자들의 호칭어 사용 경험을 해석하기 위한 틀로 적용할 수 있는 체계기능언어학 이론과 호칭어 교육의 새로운 방향을 제안하기 위한 이론적 전제로서의 상호문화교육 이론을 고찰하였다.

3.2. 현장에서 현장 텍스트로

이 단계에서는 연구자와 연구 참여자가 만나서 호칭어와 관련된 경험을 나누면서 이야기를 함께 구성하게 된다. 참여자들이 자신의 이야기를 하는 곳이자 관계적인 공간으로서의 현장은 '참여자들과의 지속적인 대화의 장(場)'이 될 수도 있고 '특정 장소에서 참여자와 함께 살아가는 삶'이 될 수도 있다(Clandinin, 2013: 44-45). 본 연구의 현장은 연구를 구상하는 단계에서부터 발생한 신종 코로나바이러스 감염증(코로나19) 상황으로 인해 참여자들과 함께하는 공간을 창조하기보다는 참여자들과의 대화가 지속되는 공간을 구성하는 방향으로 이루어졌다. 심층 면담 방법을 통해 참여자와의 관계적 탐구 공간을 협상하였고 연구자 자신의 삶에서 참여자의 내러티브를 체화하기 위한 연구 일지를 작성하였다.

3.3. 현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로

이 단계는 통상적인 자료 분석 절차에 해당한다.[24] 현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로의 이동은 연구 참여자가 호칭어와 관련된 경험을 '이야기한(telling)' 현장 텍스트를 연구자가 '3차원적 내러티브 탐구 공간: 시간성, 사회성, 장소' 안에서 분석하여 '다시 이야기한(retelling)' 텍스트를 구성하는 방식으로 이루어졌다. 중간 연구 텍스트를 구성하기 위해 1, 2차 면담을 전사한 자료를 의미 단위로 분류하여 정리하는 작업을 수행하였다.[25] 주제화된 현장 텍스트를 연구자가 내러티브하게 기술한 중간 연구 텍스트 초안은 참여자의 검토를 거쳐 중간 연구 텍스트로 완성되었다.[26]

3.4. 중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로

중간 연구 텍스트가 경험을 '기술'하는 것에 초점이 맞추어져 있다면 연구 텍스트는 연구의 의미와 사회적 중요성에 대한 대답으로서 연구의 '분석과 해석' 부분을 형성한다(Clandinin & Connelly, 2000: 131).[27] 내러티브 탐구는 '연구 질문'이 없기 때문에 최종 연구 텍스트에 답이 있는 것이 아니다. 대신 독자들이 자신의 경험을 탐구 경험에 견주어 보았을 때 상호적인 울림, 즉 공명(resonant remembering)을 불러일으키는 연구

---

24) 홍영숙(2019: 88-89)은 내러티브 탐구에서는 지나치게 분석적인 방법에 의한 탐구는 연구자가 경험에 관하여 내러티브하게 생각하는 것을 방해하여 "연구의 본래 목적"을 훼손할 수 있다는 이유로 경계하고 있다. 대신 경험을 분석하는 데 있어서 관계적 맥락을 살피면서 직관적이고 통합적으로 분석하기를 권고한다. 따라서 본 연구에서 현장 텍스트를 분석할 때 시간성, 사회성, 장소에 주목하는 동시에 직관적으로 경험을 이해하는 것에 중점을 두어 진행하였다.

25) 자료의 주제화 및 구조화 과정은 Ⅲ장 2절에서 상세히 기술한다.

26) 본 연구의 중간 연구 텍스트를 구성하는 과정에서 연구자는 '연구자와 참여자의 공동구성'이라는 내러티브 탐구의 관계적 속성에 충실하고자 하였다.

27) 내러티브의 개념은 일종의 해석학적 작업인바 경험에 대한 단순한 기술이 아니라 해당 경험이 어떻게 해석될 수 있으며 의미는 무엇인지를 탐색하는 사고 과정을 담고 있다(박민정, 2006: 38).

텍스트를 창안하는 것에 목표를 둔다(Clandinin, 2013: 51). 본 연구는 외국인 학습자로서의 연구 참여자들이 다양한 상황 맥락 속에서 선택하는 호칭어의 의미를 고찰하고자 하는 목적을 지닌 연구이다. 이에 최종 연구 텍스트는 참여자들이 '개인적이고 사회적인 관계'라는 맥락에서 특정 호칭어를 선택함으로써 발견하는 호칭어의 의미기능을 보여 주는 것에 초점을 맞추어 구성된다. 연구 참여자들의 호칭어 사용 경험에서 발견한 개인적·실천적 지식은 호칭어 교육에의 함의로 이어진다.

최종 연구 텍스트 작성의 마무리 단계에서는 연구의 개인적, 실제적, 사회적 정당성에 대한 질문에 다시 한번 답을 함으로써 연구에 정당성을 부여하고 본 연구의 교육적 시사점을 도출하였다.

4. 연구자의 자전적 내러티브[28]

호칭어는 '부르는 말'이자 '불리는 말'이다.[29] 표준국어대사전에서는 호칭어를 '사람이나 사물을 부르는 말'로 정의하고 있는데 이는 호칭어를 화자를 중심으로 한 맥락 속에서 보는 정의이다. 하지만 호칭어는 청자에 의해 이 '부름말'이 어떻게 해석될 수 있는지도 중요하게 고려되어야 하는 언어 기호이다. 따라서 호칭어가 사용되는 맥락은 '내가 누군가를 부를 때'와 '누군가가 나를 부를 때' 모두를 포함해야 한다.

본 연구에서는 호칭어와 관련한 연구자의 자전적 내러티브를 '부름말'과 '불림말'의 두 가지 차원에서 풀어 보고자 한다.

---

28) 좋은 질적 연구 서론은 주제로부터 시작하며 독자를 연구로 끌어들이기 위한 내러티브 훅(narrative hook)이 포함된다(Creswell, 2016; 한유리 역, 2017: 119). 주지하듯이 내러티브 탐구는 연구 퍼즐(research puzzle)과 관련된 연구자의 자전적 내러티브로 글쓰기를 시작하는 것이 특징이다. 이에 본 연구도 연구 참여자의 이야기 속으로 들어가기 위한 문을 연구자의 경험 이야기로 열고자 한다.

29) 국립국어원에서 발간한 호칭에 대한 언어 예절 안내서 《우리, 뭐라고 부를까요?--배려와 소통의 호칭과 지칭》(2019)의 서문에서는 호칭에 대해 '부르는 이와 불리는 이' 혹은 '부르거나 불리고 있는 다양한 호칭과 지칭의 방식들'과 같이 언급하여 호칭이란 '부름말'이자 '불리는 말'임을 함의하고 있다. 이건범 외(2018: 56)에서도 호칭은 남에게서 불리는 호칭을 어찌 느끼는지의 문제이면서 인정 욕구와 이어져 있기에 호칭은 부르는 자의 문제일 뿐만 아니라 불리는 자의 문제라고 하였다.

“선생님, 질문이 있어요.”

호칭어에 대한 나[30]의 관심은 길에서 만난 낯선 사람을 호칭하는 방법이 궁금했던 한 학생의 질문에서 시작되었다. 어려운 문법 규칙에 대한 설명을 요구하는 것도 아니었는데 나는 쉽게 답하지 못했다. 영어에서 통칭적 호칭어[31]로 사용되는 ‘you’를 한국어로는 어떻게 말하는지에 대한 정답이 떠오르지 않았기 때문이다. 짧은 순간 여러 생각이 스쳐 갔다. 먼저 사전에서 ‘you’를 검색했을 때 나오는 ‘너’나 ‘당신’을 생각해 보자. ‘당신’은 분명 ‘듣는 이를 가리키는 이인칭 대명사(표준국어대사전)’로 정의되고 있지만, 상황 맥락에 따라 청자가 공격적인 태도로 느낄 수가 있어 체면 손상의 위험이 있다. 또 다른 이인칭 대명사인 ‘너’를 사용할 경우 필시 상대는 당황한 기색을 감추지 못할 것이다. 그렇다면 학습자들이 한국 드라마에서 많이 접했을 ‘그쪽’은 어떨까? ‘그쪽’은 드라마에서 통칭적 호칭어로 왕왕 쓰이곤 하지만 드라마의 맥락이 아닌 현실에서는 어딘지 모르게 어색하니 답이 아니다. 나는 고민 끝에 “저기요”라고 하거나 툭툭 쳐서 상대의 주의를 환기한 후에 하고 싶은 말을 이어 나가는 방법을 ‘안전한 답’으로 알려 주고 말았다. 제대로 답을 하지 못했다는 자괴감과 함께 과연 이런 경우에 상대를 ‘부르는 말’이 무엇인지에 대한 고민이 시작되었다. 나는 동료 선생님들을 포함하여 언어를 전공했거나 언어의 사용과 관련한 직업을 가진 사람들에게 같은 질문을 던져 보았다. 그러나 언어 감수성이 높은 한국어 모어 화자들을 지정했음에도 ‘you’에 해당하는 말이 없으니 ‘저기요’ 혹은 ‘몸짓 언어’를 사용하는 이른바 ‘굳이 부르지 않는’ 방식이 가장 적절할 것 같다는 답 이외에 이렇다 할 답을 듣기는 어려웠다. 이날 이후 상대를 부르는 말, 호칭어를 어

30) 질적 연구논문은 이해, 존재론, 미학을 지향하므로, 연구의 주체를 ‘연구자’가 아닌 ‘나’로 표현하는 것은 합당한 것이다(조용환, 2011: 41-42). 이에 본 연구에서는 연구자의 자전적 내러티브를 서술하는 데 있어서 ‘본고’ 혹은 ‘본 연구자’라는 표현 대신 ‘나’라는 일인칭 주어를 사용하고자 한다.

31) 통칭적 호칭어란 낯선 이에게 혹은 면식은 있지만 이름이나 직함을 알 수 있을 정도로 사이가 가깝지 않은 청자에게 쓰이는 호칭어를 일컫는다(박정운, 1997: 517).

떻게 다루어야 할 것인지에 대한 생각이 머리에서 떠나지 않았다.

호칭어에 대한 학생들의 질문은 이후에도 여러 번 이어졌다. 한 캐나다인 학생은 누구한테 '아줌마'라고 부르면 되는지, 한국인은 어떻게 불리기를 원하는지 등 여러 질문을 하였는데 여기에는 긴 설명을 동반한 대답이 필요했다. 예컨대 "아줌마는 중장년의 기혼 여성을 부르는 말로 쓰일 수 있지만, '아줌마'의 쓰임은 제한적이다. 낯선 사람을 '아줌마'라고 불렀을 경우 상대의 기분이 상할 수 있으니 조심하는 것이 좋다. 즉, 사람에 따라 상황에 따라 다르다"와 같이 답하는 것이다. 한 미국인 학생은 한국 드라마에서 접한 호칭어에 의문을 가졌다. "왜 한국 드라마에서 여자는 결혼하고 나면 자신의 이름은 사라지고 대신 아이 이름으로 불리냐?"라는 질문이었는데 이 질문에 나는 "문화적인 이유 때문"이라고 간단하게 답하고 말았다. 문법에 관한 질문에는 준비가 되어 있다고 자부하면서도 한국인이라면 누구나 쉽게 답할 수 있을 만한 화용적인 질문에는 선뜻 답할 수 없는 나 자신을 이해하기 어려웠다. 한국인의 정신문화가 스며 있는 호칭어를 제대로 가르치기 위해서는 해당 호칭어가 사용된 맥락적 의미를 설명해야 하는데 그럴 만한 시간적 여유가 없다는 것도 두루뭉술하게 답하고 넘어간 이유 중 하나였다.

강사로서 나의 직업적 환경[32]은 한국어에서 이인칭 대명사의 대용어로 기능하는 호칭어에 관심을 가지게 된 중요한 원인이 되었다. 한국어 강사로 일한 약 4년 동안 내가 만난 학생의 대다수를 차지하는 영어권 학습자들은 'you'에 해당하는 이인칭 대명사의 빈자리에 혼란을 느꼈다. 여러 번의 경험으로 학습자들이 할 법한 질문에 답할 준비가 되어 있었던 나는 "한국어에서는 경칭으로 사용할 만한 이인칭 대명사가 제한적이기 때문에 이인칭 대명사 주어를 생략하거나 이름, 직함 등의 대용어를 사용하여 표현한다. 대용어 중에서 이름의 경우 상위자에게는 단독으로

32) 나는 2017년 1월부터 2020년 9월까지 한국어 강사로 일했는데 주된 업무 환경은 어학당 형식의 한국어 전문 학원과 일대일 수업을 제공하는 온라인 한국어 학원이었다. 한국어 전문 학원에서는 정규 종합반 수업과 영어로 진행되는 수업을 원하는 기업체 출강을 주로 맡았다. 온라인 학원은 미국, 캐나다, 호주, 영국, 싱가포르 등에 거주하는 영어권 학습자를 대상으로 한국어 강의를 제공하는 곳이었다. 따라서 모든 수업은 영어로 진행되었다.

쓰기 어렵다”와 같은 설명으로 학습자의 스키마를 활성화하기 위해 노력하였다. 이러한 ‘해설’은 학습자들이 모어와의 차이로 인해 가지게 되는 의문을 해소하여 한국어의 이인칭 대명사 및 호칭어의 특성을 이해하는데 도움을 주었던 것으로 기억한다.

“그의 이름을 불러 주었을 때 그는 나에게로 와서 꽃이 되었다”[33]

<1>

나는 학생들 앞에서 ‘한국어 선생님’이라는 하나의 정체성을 지닌 존재였지만 학생들이 나를 부르는 호칭어에 ‘선생님’ 하나만 있는 것은 아니었다. 학원에서 학생들이 나를 부르는 공식 호칭은 ‘선생님’이었는데, 한 베트남인 남학생은 개인적으로 이야기할 때면 특이하게 ‘유나 씨’라는 호칭어를 사용하였다. 한국어를 사용하면서 선생님을 ‘이름+씨’로 부르는 경우는 드물었기에 이 학생에게 ‘씨’ 호칭이 어떤 의미를 지니는 것인지가 매우 궁금했지만, 해당 호칭으로 부르지 말라는 뜻으로 받아들일 것이 염려되어 물어보지는 않았다. 나를 무척 따르는 학생이었기 때문에 친근감을 표현하고자 하는 의도에서 ‘선생님’이 아닌 ‘유나 씨’라는 호칭어를 사용한 것으로 짐작하였고, ‘유나 씨’라는 호칭어를 들었을 때 그 학생과 위계가 없는 동등한 관계로 느껴져서 좋은 면이 있었기에 나는 굳이 ‘선생님’이라는 호칭어를 쓰도록 강요하지 않았다.

<2>

같은 수업에 있던 한 미국인 대학생은 학급 학생들에게는 건방진 태도로 미움을 샀지만, 선생님인 나에게는 깍듯하게 예의를 지켰다. 태권도를 배우면서 한국을 사랑하게 되었던 이 학생은 ‘선생님’인 나를 태권도 ‘사범님’을 대하듯 존경했다. 만약 이 학생을 일대일 수업으로 만나 영어로만 대화하는 가운데 내가 ‘선생님’이 아닌 ‘Yoona’ 혹은 ‘Yoona 씨’로 불렸더라면 나를 대하는 태도가 사뭇 달랐을 것이라는 생각이 들어 아찔했

33) 호칭어로서 관계가 전개되는 방식에 관한 연구자의 경험 이야기를 시작하기 위해 김춘수(1952)의 시 작품 ‘꽃’에서 한 구절을 인용하였다.

다. 경어법과 더불어 상대방을 적절하게 대우하기 위해서 사용하는 공손 장치로서의 호칭어가 어떤 기능을 하는지 확실히 느낄 수 있었다.

<3>

학원 밖에서도 자주 만났던 한 미국인 학생은 한국어를 할 때면 내게 '선생님'이라는 호칭어를 사용한다. 영어로 대화할 때 'you'로 불리는 나와 한국어로 대화할 때 '선생님께서는'으로 불리는 나는 두 명의 다른 존재로 그의 앞에 있는 것처럼 생각되기도 하였다. 느낌이 사뭇 다른 두 호칭어로 '불리는 자'인 내가 느낀 다름을 '부르는 자'인 그 학생도 느꼈을지가 궁금했다.

<4>

개인 출강은 대개 영어로 수업했기에 학생 대부분은 나를 'Yoona'라고 불렀다. 한 명의 예외가 있었는데 그는 프랑스인 중급 학습자였다. 한국인 아내가 있었고, 한국에서 산 지 꽤 오래된 그와는 거의 한국어만 사용해서 수업을 진행하였는데 그는 나를 '선생님'으로 불렀다. 그가 과연 내 이름을 알고 있었는지 잘 모르겠다. 나는 그에게 '한국어 튜터(tutor)' 정도로 기억되었을 것이다.

<5>

개인 출강 수업을 받는 학생들은 보통 한국에 발령받아서 온 기업체 임원이다. 따라서 학생 대부분이 한국에 오기 전에는 한국어를 접한 적이 없는 초급 학습자들이다. 한국어의 호칭 방식에 대한 선지식이 전혀 없는 이들과의 첫 만남에서 나는 'Yoona'로 불린다. 한국어를 배우는 과정에서 대화 연습을 할 때는 서로를 교재에서 제시되었듯이 '이름+씨' 호칭어로 부르지만, 그 외에는 상호 간에 '이름' 호칭어만 사용한다. 상대를 예우하는 호칭어로서의 '직함명'이나 '씨', 혹은 관계를 드러내는 호칭어가 포함되지 않은 '이름' 하나로 서로를 호칭할 때면 나이나 지위 등과 관계없이 동등한 친구 사이인 것처럼 느껴졌다. 2년 정도 수업을 했던 싱가포르인 학생은 나를 'my teacher'가 아닌 'my friend'라고 칭하기도 했는데 이러한 친분 덕택에 그녀와는 수업을 그만하게 된 이후에도 연락을 이어갔다. 나보다 네 살이 많았던 그녀가 한국인이었더라면 우리는

아마 ‘언니·동생’ 사이가 되었을 것이다. 하지만 그녀와 나는 서로를 ‘유나’와 ‘줄리’[34]로 불렀고 줄리는 내게 ‘언니’가 아닌 ‘친구’였다.

<6>

개인 출강에서 만난 10살, 11살 아이들에게 나는 ‘선생님’도, ‘Ms. Kim’도 아닌 ‘Yoona’였다. 아이들이 수업에 집중하지 못하고 개인적인 이야기에만 몰두할 때면 나는 애초에 이름이 아닌 다른 호칭어를 사용하도록 규정했더라면 권위가 섰을지도 모르겠다는 생각을 해 보기도 하였다. 하지만 서로 ‘이름’을 부르는 호칭 방식은 한국 아이들과는 할 수 없는 경험이기에 신선했고 ‘Yoona’라는 이름으로 불림으로써 아이들과 만든 친밀함이 좋았다.

<7>

일대일 온라인 수업에서 만난 모든 학생은 영어권 학습자였다. 나는 미국, 캐나다, 영국, 스위스, 벨기에, 호주, 뉴질랜드, 싱가포르 등 여러 국적의 학생을 만났는데 모두 영어를 능숙하게 사용하는 학습자들이었다. 영어가 상용어이면서도 유교적 사고방식을 지닌 싱가포르 학생들은 대부분 나를 ‘선생님’이라고 부르면서 깍듯하게 ‘선생님’으로서 예우하였으며 ‘샘’으로 부르는 것조차 꺼렸다. 오랜 기간 함께 수업하면서 친해진 한 학생은 나와 나이 차이가 크지 않았지만, 그에게 선생(先生)으로서 나의 권위는 확실했다. 시종일관 내게 존경의 태도를 보여 주었던 그 학생에게 나는 관계적 책임과 돌봄의 감정을 느꼈다.[35]

<8>

미국 학생들은 각양각색이었다. 초급 학습자들은 대개 교재의 ‘씨’ 호칭어를 함께 연습하면서 ‘유나 씨’라는 호칭을 사용하였는데 드물게 ‘샘’을 사용하는 학생도 있었다. 한국 드라마와 케이팝(K-pop)을 섭렵하고

---

34) 이름은 가명을 사용하였다.

35) 염지숙(2009: 241-242)은 연구 참여자들과의 관계가 돌봄의 윤리(Noddings, 1984)에 의한 것이어야 한다고 하면서 이러한 “관계적 책임(Clandinin & Connelly, 2000)에 대한 연구자의 인식과 실천은 연구 참여자들(아동과 그 부모들)에게 공명되어 돌아왔다고 기술하였다. 내가 돌봄과 관계적 책임의 감정을 느낀 대상은 연구 참여자들이 아닌 학생들이었지만, 학습자들과 공감적 인간관계(rapport)를 쌓은 경험은 내러티브 탐구를 하면서 만난 연구 참여자들과 관계를 형성할 때 도움이 되었다.

있는 한 캐나다인 남학생은 나를 '유나 선생님'이나 '샘'으로 불렀는데 나는 존중과 친근감이 모두 표현된 이 호칭어들이 무척 마음에 들었다. 한국인 친구가 많은 아시아계 미국인 여학생은 나를 '샘'이라고 불렀다. 나를 만날 때면 유독 반가움을 표시했던 그녀는 다른 선생님들에게는 묻기 어려웠다며 평소에 궁금했던 질문을 쏟아 내기도 하였다. 나를 잘 따르는 학생이었던 둘은 나를 '유나 씨'가 아닌 '선생님'으로 규정하면서도 '샘'이라는 호칭어로 친근감을 드러내었다.

<9>

내가 학생을 부르는 말은 한국어 교재에서 지정하고 있는 '씨'로 고정되어 있다. 하지만 학생들이 나를 부르는 말은 다양했는데 '어떻게 부르는지'에 따라 달라지는 태도도 신기했고, 내가 '어떻게 불리는지'에 따라 그 사람에 대한 느낌이 달라지는 것도 신기했다. 보통 우리는 호칭어를 '부르는 자의 몫'으로만 생각하기 쉽다. 하지만 호칭어는 '불리는 자의 것'이기도 하다. 호칭어라는 언어 기호는 기호의 고유한 지칭 의미를 다루는 의미론적 관점에서가 아니라 "화자를 중심으로 한 맥락 속에서 청자에 의해 어떻게 해석될 수 있는가"라는 화용론적인 관점(박철우, 2015: 105)에서 파악해야 하기 때문이다. '어떻게 불렸을 때' 내가 받은 느낌에 따라 상대에 대한 나의 마음이 달라지기도 하는 것은 타인과의 관계 맺기와 밀접한 관련이 있는 한국어 호칭어의 특성을 잘 보여 준다. 한국어의 호칭어를 외국인 학습자들은 어떻게 바라보고, 어떻게 사용하고 있는 것일까. 내가 학생들에게 명료하게 답하지 못했던 질문들과 내가 겪은 호칭어와 관련한 관계 맺기의 경험에서 나의 연구 퍼즐은 시작되었다.

Ⅱ. 호칭어 교육 연구의 이론적 토대

본 연구는 외국인 학습자들이 개인적이고 사회적인 상호작용 과정에서 호칭어를 사용한 경험을 통해 한국어 호칭어의 의미를 구성하고 교육적 시사점을 얻고자 하는 목적을 지닌다. 언어가 운용되는 원리를 밝히기 위해서는 구조와 기능에 대한 종합적 통찰이 필요하다(구본관·신명선, 2011: 264). 이에 본 장에서는 형식과 기능[36]의 두 층위에서 호칭어에 관한 이해를 도모하고 상호문화적인 호칭어 교육의 필요성을 논의한다.

1절에서는 언어 형식을 중심으로 호칭어를 이해하기 위해 먼저 호칭어의 주요 이론 틀을 검토한 후 한국어 호칭어의 개념과 유형을 정리한다.

2절에서는 체계기능언어학 이론에 기대어 호칭어의 대인관계적 의미기능을 고찰한다. 먼저 체계기능언어학 이론이 전략적이고 의미 생성적인 자원으로서의 언어를 설명하고 해석하는 틀로서 매우 유용하다는 점(Eggins, 2004: 2)을 밝히고 할리데이가 제시한 사용역(register)과 대기능(metafunction) 개념 중에서 '관계(tenor)' 맥락의 차원 및 '대인관계적 기능(interpersonal function)'을 호칭어와 연관하여 논의한다.[37]

3절에서는 호칭어 연구에 상호문화적인 관점을 도입한다. 호칭어의 이해와 관련한 상호문화능력에 대해 검토하고, 상호문화교육의 개념과 원칙 및 방법을 호칭어 교육에 적용하여 논의한다.

1. 호칭어의 체계

36) 할리데이는 의미하는 방법을 밝혀내려는 방편으로 '기능' 개념을 정립하였다. '기능'은 필연적으로 '형식'과 수반하여 논의될 수밖에 없기에 '형식'의 다른 이름이기도 하다. '기능'의 이러한 특성은 의미하는 방법을 밝혀내고자 한 할리데이에게 분명한 이론적 거점이 되었다(주세형, 2009: 182).

37) 체계기능언어학에서 사용하는 개념어에 대한 번역은 학자마다 차이가 있다. 본 연구에서는 'tenor'를 이관규 외(2021)에 따라 '관계'로, 'interpersonal function'을 정재훈(1999)에 따라 '대인관계적 기능'으로 사용하기로 한다. 상황적 맥락인 사용역은 장(field), 관계(tenor), 양식(mode)으로 구성되는데 '관계' 맥락은 화자와 청자 사이의 상호작용적 역할 관련성을 나타낸다. 대인관계적 기능은 언어 사용자 간의 관계 맺음 방식과 관련되는 개념이다(이관규 외, 2021: 26, 99).

1.1. 호칭어 이론

호칭어에 관한 사회언어학적 연구의 시초는 브라운(R. Brown)을 중심으로(Gilman & Brown, 1958; Brown & Gilman, 1960; Brown & Ford, 1961) 이루어졌다.

길만과 브라운(Gilman & Brown, 1958)은 유럽어의 대명사 호칭어를 공손(polite)과 친밀(familiar)의 유형으로 구별하여 논의하였다. 수직적인 지위의 차원(the vertical status dimension)에서는 복수형/공손 대명사(plural/polite pronoun)가 윗사람에게 사용되고 단수형/친밀 대명사(singular/familiar pronoun)가 아랫사람에게 사용되며 수평적 지위의 차원(the horizontal status dimension)에서는 복수형/공손 대명사가 대등하면서 거리감이 있는 사이에서 사용되고 단수형/친밀 대명사가 대등하고 친밀한 사이에서 사용된다. 이 논의를 통해 프랑스 대명사 호칭어의 역사에서 시간이 지남에 따라 수평적 지위의 차원인 호칭의 상호성(reciprocity of address)이 지배적이며 지위의 차이가 호칭에서 덜 표현되고 있음을 확인할 수 있다(Braun, 1988: 14-15).

브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)은 라틴어 tu와 vos의 T와 V를 따서 이인칭 대명사를 친밀의 T 계열과 공손의 V 계열로 나누어 설명하였다. 중세 시대 유럽어에서 T/V의 사용은 '권력의 의미 관계(power semantic)'에 따라 결정되어 윗사람은 V로 불리고 아랫사람은 T로 불리는 비상호성(non-reciprocity)과 비대칭성(asymmetry)을 특징으로 하고 상층 계급에서는 상호 V로, 하층 계급에서는 상호 T로 호칭하였다. 이렇게 대명사 호칭은 19세기에 이르기까지의 사회 구조와 권력 관계적 의미가 어떠한지를 보여주었다. 한편, 19세기 이후 T와 V의 사용에 영향을 미치는 사회적 차원이 권력 차원에서 '연대감의 의미 관계(solidarity semantic)'로 이동하는 것이 발견되었다. 연대감 차원은 권력 관계가 대등한 상황에서 '친밀감/거리감'에 따라 호칭이 구분되는 것을 뜻한다. 다시 말해, 친밀함이 있는 경우 상호 T(mutual T)로 호칭하고 거리감이 있는 경우 상호 V(mutual V)로 호칭하는 상호적인 방식이다

(Braun, 1988: 15). 연대감의 의미 관계가 호칭 사용의 중심축이 되면서 호칭은 권력상 상위자이지만 연대감이 있는 대상에게는 T를 사용하고, 권력상 하위자라 할지라도 연대감이 없는 청자에게는 V를 사용하는 양상으로 바뀌게 되었다. 이에 대해 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960: 261)은 "권력의 차원에서 연대감의 차원으로 지배적인 의미 원리가 이동"하였다고 말한다. 이 연구를 통해 유럽어의 이인칭 대명사 사용이 '수직적인 권력(power)의 차원'과 '수평적인 연대감(solidarity)의 차원'에 의해 이루어진다는 호칭어 사용의 일반적 원리가 발견되었다(왕한석 외, 2005: 21-22).

브라운은 이어서 포드와 함께(Brown & Ford, 1961) 미국 영어에서 명사 호칭 형태의 기본을 이루는 '이름(FN)'과 '직함[38]과 성의 결합형(TLN)'이 사용되는 양상을 대조적으로 고찰하였다. 사람들의 호칭 행동을 연구한 결과 '친밀성'과 '거리감' 요인은 상호 간에 FN이나 TLN으로 부르는 대칭적인 관계에서 호칭을 선택하는 요인으로 작용하였고 FN과 TLN의 비상호적인 사용(non-reciprocity of FN and TLN)[39]은 나이 혹은 지위 차가 있는 관계에서 나타났다(Braun, 1988: 16). 이 연구에 따르면 미국의 호칭어 사용에서 상호적인 TLN은 '거리감(distance)' 또는 '격식성'의 맥락에서, 상호적인 FN은 '비교적 높은 수준의 친밀성'을 지닌 관계에서 실현된다. 그리고 비상호적인 호칭에서 윗사람에게는 TLN이, 아랫사람에게는 FN이 사용된다. 요컨대 TLN이 지닌 사회적 의미는 '거리감과 존대'이고 FN이 지닌 사회적 의미는 '친밀감과 낮춤'이 되는 것이다(Brown & Ford, 1961: 239). 이상의 논의를 통해 유럽어에서 대명사 호칭이 사용되는 원리와 미국 영어에서 '이름'과 '직함과 성의 결합형' 호칭이 사용되는 원리가 추상적 유형에서는 동일하다는 사실이 밝혀졌다. 따라서 브라운과 포드(Brown & Ford, 1961: 239)는 호칭어에서 '친밀감'과 '낮춤'이 서로 연계되고 '거리감'과 '존대'가 서로 연계되는 현상을 '언어의 보편성'으로 간주하였다(왕한석 외, 2005: 23 재인용).

그러나 브라운의 모형이 모든 언어에 해당하는 불변의, 보편적 원리라

38) 이때 '직함(T)'이란 *Mr/Mrs, Dr, Senator*와 같은 것을 말한다(Braun, 1988: 16).
39) 한 사람은 FN을 한 사람은 TLN을 사용하는 유형을 말한다.

고 보기에는 불충분한 측면이 있었기에 브라운의 이론을 보완하는 몇 가지 주장이 나왔다. 미국의 호칭 연구를 체계화하여 발전시킨 연구로는 어빈-트립(Ervin-Tripp, 1972)이 있다. 어빈-트립은 호칭 형태를 선택하는 사회언어학적 규칙(sociolinguistic rules)을 교체(alternation)와 호응 규칙(co-occurence)으로 형식화하였다.[40] 브라운과 포드에 의해 미국 영어의 특성으로서 기술된 FN과 TLN의 구분을 이 논의에서는 컴퓨터 흐름도와 유사한 규칙적인 패턴으로 도식화하였는데 이 같은 호칭어 선택의 흐름도(flow chart)는 호칭어를 선택하는 데 영향을 미치는 결정 요인이 무엇인지 보여 준다.[41] 또한, 이 연구는 언어 공동체 내에서 일어나는 호칭 행동의 변이를 설명하고자 아시아의 몇몇 언어와 러시아어, 이디시어, 푸에르토리코 스페인어 등의 호칭어 선택 변수에 대해서도 비교하여 논의함으로써 호칭 체계의 유형학(typology)을 세우기도 하였다(Braun, 1988: 17). 이 연구는 호칭어의 선택에 화자와 청자 간의 관계라는 맥락을 도입하고 호칭 형태의 적절한 선택은 한 언어 공동체 내에서 통용되는 '사회언어학적 규칙'에 의해 결정된다는 것을 보여 주었을 뿐만 아니라 호칭어 사용 규칙을 '선택소(selector)' 자질로 도식화한 구체적인 모형을 제시함으로써 호칭어 이론의 발달에 기여하였다.

한편, 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)이 제시한 호칭어 선택의 원리에 대하여 비판적으로 고찰한 연구도 있다. 웨일즈(Wales, 1983: 122)는 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)의 모델(이하 BG 모델)이 사회언어적 보편성에 주안점을 두어 언어의 개인적 변이성이나 특정 언어 공동체에서의 사용 양상 등을 고려하지 않은 측면이 있다고 하면서

---

40) 어빈 트립은 형식 언어학에서의 문법 규칙처럼 사회언어적 현상도 규칙으로 기술할 수 있다고 보았다. 한 가지 규칙은 여러 언어 표현들 중에서 맥락에 따라 적절한 것을 선택하는 규칙인 '교체' 또는 '선택 규칙'이고, 또 한 가지는 먼저 이루어진 선택이 또 다른 언어적 표현의 선택을 강제하는 규칙인 '공기' 또는 '호응 규칙'이다. 언어학에서는 전자를 계열적(paradigmatic) 관계에서 나타나는 규칙으로, 후자는 통합적(syntagmatic) 관계에서 나타나는 규칙으로 파악한다(왕한석 외, 2005: 28).

41) 어빈-트립이 제시한 호칭어 선택의 흐름도는 화자와 청자의 관계를 포함한 여러 맥락 요인들로 구성된 일련의 선택소(selector)가 제시되고 각 선택소에 이르면 이원적으로 구분된 길(path)을 따라가도록 구성되어 있다(왕한석 외, 2005: 28). 호칭어의 선택소를 [+/-]의 자질로 제시하고 호칭어의 선택 규칙을 도식화한 흐름도 모형은 한국어의 호칭어 교육 연구(이윤진, 2006; 유경옥·강미영, 2017 등)에서도 활용되고 있다.

BG 모델에서 호칭어 사용의 원리로서 제시된 연대감(solidarity) 개념보다 거리(distance) 개념이 더 심층적으로 보편성을 지닌 호칭어 사용의 원리가 될 수 있다고 제안하였다.

호칭어에 관한 사회언어학적 연구들은 호칭어의 규범적 사용에 집중된 초기의 연구 성과를 넘어서서, 호칭이라는 언어적 상호작용(linguistic interaction)의 본질과 개별 언어 공동체에서 호칭어가 조직되는 양상에 대한 중요한 시각들을 제시하였다. 왕한석 외(2005: 39-40)는 호칭어에 관한 최근의 연구 성과들을 반영하여 호칭어 연구의 기본 틀이 될 이론적 지향(theoretical orientation)을 다음의 네 가지로 정리하였다.

첫째, 특정 사회에서 현재 사용되고 있는 호칭어는 급격한 사회문화적 변동으로 인해 부분적으로 바뀌고 있으므로 정태적인 시각에서보다 동태적인 변화의 시각에서 그 양상이 더욱 잘 파악될 수 있다.

둘째, 개별 언어 공동체에서의 호칭어 사용 유형은 사회 계급이나 연령층, 성별, 도농 간의 구분, 정치적 성향 등에 따라 하위 문화적 변이상(sub-cultural variations)을 보인다.

셋째, 개인 화자는 호칭어를 사회가 공유하는 규범(norms)에 의해서도 사용하지만, 특수한 개인적 목적이나 사회적 상황에 따라 전략적으로 사용하기도 한다.

넷째, 호칭어는 사회적 관계를 반영하는 동시에 화자 개인의 심리적 상태를 표현하는 수단이 되기도 한다. 따라서 호칭어는 사회적 측면에서뿐만 아니라 화자의 개인적 측면에서도 깊이 있게 분석될 수 있다.

1.2. 한국어 호칭어의 개념

‘호칭어’는 《표준국어대사전》에서 ‘사람이나 사물을 부르는 말’로, 《고려대한국어대사전》에서 ‘사람이나 물건 따위의 상대를 부르는 말’로 유사하게 정의된다. 그러나 ‘호칭’에 대한 두 사전의 정의는 다소 차이를 보인다. 《표준국어대사전》에서는 ‘호칭’을 ‘이름 지어 부름. 또는 그 이름’과 같이 정의하는데, 이는 상대를 부르는 호출어로서의 기능에 초점을

맞춘 정의이다. 반면《고려대한국어대사전》에서는 '호칭'을 '이름을 지어 불러 일컬음. 특히 주의를 끌거나 말을 걸기 위해 상대를 부르는 것'으로 정의하여 '대화 상대의 주의를 환기하거나 상대를 가리키는 말'로서의 호칭도 포괄하여 정의하고 있다.

호칭어의 정의에 대한 학자들의 기술에도 차이가 있다. 서정수(1984)는 호칭어를 '어떤 이를 부르는 데 쓰는 부름말'로 정의하였고 왕한석 외(2005: 17)에서는 "대화의 상대방과 말을 하는 동안에 그 상대방을 가리키기 위해 사용하는 '단어'(words), '어구'(phrases), 또는 '표현들'(expressions)"이라고 정의하였다. 한편 이윤진(2006: 4)은 호칭어를 "상대방을 직접 부르는 말"로 정의하여 지칭어와 구별하였다. 이 논의에서는 상대의 주의를 환기하기 위한 '저기요'와 같은 표현도 '호칭어'의 하나로서 포함하였으나 시선이 마주치는 등의 '비언어적 요소'로 상대를 부르는 경우는 논의 대상에서 제외하였다. 손춘섭(2010ㄱ) 역시 호칭어를 '상대방을 직접 부르는 말'로 정의하여 대화에서 다른 사람을 가리켜 부르는 데 쓰는 말, 곧 지칭어[42]나 상대의 주의를 환기하기 위하여 부르는 표현은 호칭어의 범주에 포함하지 않았다. 박철우(2020: 99-100)는 호출어로서의 기능보다 화자가 청자를 규정하는 방식을 강조하는 왕한석 외(2005)의 정의가 보다 타당하다는 것을 다음의 예를 들어 설명하였다.

(1) ㄱ. <u>아버지</u>, <u>아버지는</u> 언제 오실 거예요?
① ②
ㄴ. <u>아버지</u>, <u>ø</u> 언제 오실 거예요?
① ②
ㄷ. <u>철수야</u>, <u>너는</u> 언제 올 거니?[43]
① ②

42) 손춘섭(2010ㄱ)은 '사촌'과 같은 단어는 지칭어로는 사용될 수 있으나 호칭어로는 사용될 수 없고, '당신'은 부부간 호칭어로 기능하지만, 지칭어로 쓰기는 어렵다고 하면서 이런 이유에서 호칭어와 지칭어는 다르게 보아야 한다고 주장하였다.

43) 원문의 (1ㄷ)은 '<u>철수야</u>, <u>철수는</u> 언제 올 거니?'라는 문장이며 본 연구에서 (1ㄷ)으로 제시된 문장이 원문에서 (1ㄹ)로 제시되어 있다. 원문의 (1ㄷ)은 (1ㄱ)과 큰 차이가 없어 (1ㄱ)만으로도 이해가 가능하다고 판단하여 본 연구에서는 생략하였다.

①과 ②의 기본적인 기능 차이에 대해서는 부름말(vocatives)을 호출어(calls)와 호칭어(addresses)로 구별한 츠비키(Zwicky, 1974)의 논의[44]를 참조할 수 있다. 박철우(2020)는 호출어와 호칭어의 정밀한 구별을 위해 호출어와 관련된 사전 용례나 말뭉치에서 호출어 뒤에 이어지는 말과 《21세기 세종계획말뭉치》의 원시 구어 말뭉치 중에서 '-야' 뒤에 이어지는 말들을 추출하여 분석하였다. 그 결과 호출어 뒤에 나오는 표현들을 호칭어로 판단할 수 있었는데 그 이유는 호출어를 사용해서 청자의 주의를 환기한 뒤에 따라오는 말들은 화자가 청자에게 말할 수 있게 된 상태에서 상대를 가리키는 말이기 때문이다.[45] 따라서 호칭어란 왕한석 외(2005)를 따라 '화자가 청자와 대화를 하는 중에 청자를 가리키는 말'이라고 정의하는 것이 타당하며 호격어로서 호출의 기능을 하는 경우든 문장 내에서 격을 받아 호칭의 기능을 하는 경우든 그 표현이 청자 앞에서 청자를 가리키는 표현이라면 호칭어의 범주 내에 드는 것으로 볼 수 있다(박철우, 2020: 100).

이상의 논의를 기반으로 본 연구에서는 '호칭어'를 《표준국어대사전》의 정의처럼 '상대방을 직접 부르는 말'로 규정하기보다는 왕한석 외(2005)와 박철우(2020)에 따라 '화자와 청자가 대화를 하는 중에 대화 상대를 가리키기 위해 사용하는 말'로 보다 넓게 정의하고자 한다. 그 이유는 이인칭 대명사나 이름 등이 문장 내에서 주격조사나 보조사와 결합한 형태를 호칭어에 포함하는 것이 합당하다고 판단해서이다. 이러한 표현들은 엄밀한 의미에서 '부름말'이 아니라는 이유로 '지칭어'의 범주에 포함될 수도 있지만 앞서 언급된 '아버지는'이나 '너는'과 같이 대화 상대를 가리키는 단어나 어구, 표현들은 실생활에서 호칭어로 인식되고 있으므로 '상대방을 직접 부르는 말'보다 넓은 외연을 호칭어의 정의에 포함하

44) 츠비키(Zwicky 1974: 787)는 부름말을 '청자의 주의를 끌기 위해 디자인된' 호출어(calls)로서의 호격어와 '화자와 청자 사이의 접촉을 유지하거나 강조하기 위한' 호칭어(addresses)로서의 호격어로 구별 지어 논의하였다.

45) 호출어와 호칭어를 담화에서 나타나는 위치로서 구별한 레빈슨(Levinson, 1983: 71)에 따르면 호출어(summons)는 보통 발화나 대화의 시작에서 사용되지만, 호칭어(addresses)는 발화의 중간에도 삽입될 수 있다.

는 것이 타당하다.

1.3. 한국어 호칭어의 유형

한국어 호칭어는 유형 및 용법이 다양하여 학자들에 따라 체계화의 방식이 다르다. 본 항에서는 먼저 한국어의 호칭어 자체를 논의의 대상으로 삼은 연구 중에서 박정운(1997)과 박철우(2020)의 호칭어 분류를 검토하고, 호칭어 교육을 논의하고자 한국어 호칭어의 체계화를 시도한 연구 중에서 이윤진(2006)과 손춘섭(2010ㄱ)의 호칭어 목록을 살펴본다. 그 다음, 상기한 논의를 바탕으로 본 연구의 한국어 호칭어 유형을 분류하고 유형별 특성을 기술한다.

국어학적 관점에서 호칭어 연구를 수행한 박정운(1997)은 국어 호칭어의 체계를 이름 호칭어, 직함 호칭어, 친족어 호칭어, 대명사 호칭어, 통칭적 호칭어, 기타 호칭어, 영형 호칭어의 7가지 유형으로 분류하였다.

<표 9> 박정운(1997)의 호칭어 유형 분류

이름 호칭어	이름+-아/야, (성+)이름+-이/ø, (성+)이름+-씨, (성+)이름+-군/양, 미스터/미스+성, (성+)이름 단독
직함 호칭어	직함+님, 성(이름)+직함(님)
친족어 호칭어	친족 호칭어: 아버지, 형 등 매개 친족 호칭어[46]: 삼촌, 아버님, 민국이 엄마 등
대명사 호칭어	2인칭 단수 대명사: 너, 자네, 자기, 당신, 그대
통칭적 호칭어	직함 호칭어의 일반화: 선생(님), 사장님, 학생 등 친족어의 일반화: 할머니, 아저씨, 언니 등
기타 호칭어	별명/호, 청자의 출신 지역명+댁, 여보세요, 이봐요, 야
영형 호칭어	호칭어 없이 청자의 주의를 끄는 경우

46) 매개 친족 호칭어의 첫 번째 유형은 화자가 자신을 매개체와 동일시하여 매개체가 부르는 친족어를 자신의 호칭어로 사용하는 것으로, 화자와 청자가 친족인 경우와 친족이 아닌 경우가 있다. 자식이 생겼을 경우 시동생을 '삼촌'으로 부르는 것은 전자의 예이고, 친한 친구의 아버지를 '아버님'으로 부르는 것은 후자의 예이다(박정운, 1997: 514).

박정운(1997)이 제시한 이름 호칭어의 목록은 현재의 사용과 다소 차이가 있다. '이름+이'나 '미스터/미스+성'은 현재 거의 사용되지 않고 있으며 '이름+군/양' 역시 2000년대 이후에는 입말보다는 글말에서 어린이를 지칭하는 기능으로 사용되고 있다.[47] 대명사 호칭어의 목록도 실제 쓰임과는 차이가 있지만, 한국어의 이인칭 대명사는 윗사람에게는 쓰지 못하는 등 사용상의 제약이 있음을 명기하고 있어 의미가 있다. 통칭적 호칭어는 낯선 관계에서 사용하는 호칭어를 말하고 기타 호칭어는 별명이나 호(號), 청자의 출신 지역명을 이용한 호칭어 및 상대의 주의를 환기하는 호칭 형태를 포함한다. 그중 '여보세요' 혹은 '여보(시게)'와 같은 기타 호칭어의 용례는 현재는 쓰임이 줄어들어 '저기요' 등으로 대체되었다. 이 연구에서 주목할 만한 점은 '영형 호칭어'라는 범주를 설정한 것이다. 청자에 대한 적절한 호칭어를 찾지 못해 대화를 피한다든지 호칭어의 사용 없이 청자의 관심을 유도하는 경우는 한국 사람들의 상호작용에서 자주 일어나는 현상인데 이를 한국어 호칭어 체계에서 별도의 유형으로 인정한 것은 타당하다. 이에 더해 화자와 청자의 심리적 거리감 요인에 따른 사용법을 상세히 다루었다는 점 역시 의미가 있다.

박철우(2020)는 브라운(Braun, 1988)에 기대어 한국어 호칭어의 유형을 '이인칭 대명사류'와 '명사류'로 대별한 후 각 유형을 하위분류하였다.

47) 이 연구에서는 '-군/-양'이 '성+이름', '이름', '성' 모두에 붙어 호칭어를 형성할 수 있으며 주로 대학생 정도 나이대의 청자에게 사용된다고 설명하고 있다.

<표 10> 박철우(2020)의 호칭어 유형 분류

이인칭 대명사 호칭어	존대와 위계에 따라 15가지의 유형으로 세분	
명사 호칭어	이름 호칭어	홍길동, 길동아, 길동(이), 길동이가, #홍길동이(가), 홍씨, 홍가야
	친족어 호칭어	아버지, 아버님, 아빠 등
	통칭적 칭호 호칭어	선생님, 사모님, 할아버지, 언니, 아가씨 등
	칭호 호칭어	교수, 판사, 기사, 간호사, 대표 +님 부장(님), 김 부장(님), 김용환 부장(님)
	관계명사 호칭어	친구야, 형제님, 동지
	애칭	이름의 애칭형, (아이들에게) 강아지, 예쁜이, (연인이나 부부 사이에서) 자기야
	관계에 기댄 형식	용이 아빠, 다은이 고모

박철우(2020)는 이름만으로 호칭어가 구성될 수 있는 경우는 위의 표에 제시된 7가지 방식이라고 하였다. 이 중에서 '홍길동이(가)', '홍씨', '홍가야'의 경우에는 쓰임에 있어 제약이 많으나[48] 이 논의에서는 '위계'와 '친밀감'에 따른 사용 제약을 중심으로 제시하고 있다. '이름 호칭어' 항목에 포함되지 않은 '님'과 '씨'에 대해서는 그 자체를 호칭어로 보지 않고 의존명사로서 선행하는 이름에 존대의 의미를 덧붙이는 기능을 하는 존대 문법범주 표지로 보았다. '통칭적 칭호 호칭어'는 박정운(1997)의 '통칭적 호칭어'와 같은 개념이다. 이 연구는 최근의 경향을 반영하여 '전형적인 모습으로 형상화된 모습'을 나타내는 '통칭적 칭호'를 사용할 때는 주의해야 한다고 제언하였다[49]. '칭호 호칭어'는 부여됨으로써 성취되는 형식들과 상속되는 형식 그리고 직업명을 일컫는데 한국어의 경우,

48) 특히 '씨' 호칭어의 사용 제약에 관해서 여러 연구자가 언급하고 있다. 고성환(2005)은 '씨' 호칭어를 사용하는 화자의 청자에 대한 대우 의식이 '화자와 대등하거나 아랫사람인 청자를 호칭어 '씨'를 통해 일정하게 대우해 주는 것'이라고 하였다. 강현자(2005)는 '성+이름+씨'를 '이름+씨'에 비해 심리적인 거리감이 있고 격식적인 것으로 언급하였다. 이윤진(2006)에서는 '성+씨'와 같은 호칭 방식은 청자 대우 등급이 낮은 어감을 주기 때문에 공손하지 않게 들릴 수 있다고 지적하였다.

49) 예컨대 요즘에는 '할머니'로 부르는 것이 실례가 될 수 있고 '통칭적 칭호'에서 연상되는 형상화된 모습에 부합한다는 것 자체에 거부감을 가지는 청자가 있을 수 있기에 보다 중립적인 '선생님' 등의 칭호를 선택하는 것이 무난하다고 하였다.

각각을 나누기보다는 통합하여 기술하는 것이 타당하다.[50] '관계명사 호칭어'는 브라운(Braun, 1988)의 영어 호칭어 분류에서 온 개념인데 한국에서의 쓰임은 제한적이다. '애칭'을 별도의 호칭어 유형으로 둔 점은 기존의 논의와 차이가 있는 분류 방식이다. 주지하다시피 이 논의는 브라운(Braun, 1988)의 호칭 유형을 기반으로 하였는데 브라운이 제시한 명사형 호칭의 유형 9가지 중 한 항목에 애칭(terms of endearment)이 포함되어 있다. '다른 사람과의 관계에 기대어 청자를 가리키는 형식'은 기존의 연구에서 '매개 친족호칭어'나 '친족어 대용형' 혹은 '종자명 호칭' 등으로 분류되는 유형인데 이 연구에서는 어떤 호칭 유형을 말하는지 이해하기 쉽도록 풀어서 제시하였다.

교육학적 차원에서 호칭어를 다룬 연구 중 대표적인 연구에 속하는 이윤진(2006)은 외국어로서의 한국어 호칭어 교육 방안을 고찰하기 위한 목적에서 다음과 같이 한국어 호칭어의 유형을 정리하였다.

<표 11> 이윤진(2006)의 호칭어 유형 분류

이름 호칭	▹의존명사 결합형: (성+)이름+씨, (성+)이름+님, (성+)이름+군/양 ▹호격조사 결합형: 이름+-아/야
대명사 호칭	자기, 당신, 너 등
가족(친척) 호칭	▹실제 가족(친척) 간에 사용되는 경우: 언니, 삼촌, 어머니 등 ▹가족(친척) 호칭이 일반적인 호칭으로 사용되는 경우: 언니 등
간접이름 호칭	▹직함 호칭 : 부장님, 김 부장님, 김철수 부장님 등 ▹종자명 호칭[51]: OO이 엄마, OO이 삼촌 등
낯선 관계 호칭	저기요, 여기요 등

이윤진(2006)의 호칭 분류는 목록을 간소화하고 2000년대 이후 구어에

50) 이에 대해 박철우(2020)는 오늘날 한국어에서는 '칭호'라고 할 만한 것과 단순히 '직업명'이라고 해야 할 것들이 언어적으로 구별되지 않는 것으로 판단되기 때문이라고 설명하고 있다. 성취에 의해 얻어지는 칭호란 '대통령', '교수', '기사' 등의 직업명과 '대표', '이사', '부장' 등의 직함을 일컫는데 '호칭어'로 쓰일 때는 '-님'을 결합하거나 직함 앞에 '성'이나 '성+이름'을 결합하는 방식이 가능하다.

51) 아이가 자신의 부모를 '엄마(아빠)'라고 부르는 것은 '가족(친족)호칭'이나 타인이 그 부모를 부를 때 '아무개의 엄마(아빠)'라고 부르는 것은 '종자명 호칭' 즉 '간접 이름 호칭'에 해당한다(이윤진, 2006: 8).

서 널리 사용되는 호칭어를 위주로 유형을 제시하였다는 장점이 있다. 이 연구는 교육 연구인 만큼 각 호칭 유형의 국어학적 특징을 상세히 기술하기보다는 학습자에게 해당 호칭을 제시할 때 주의할 점을 위주로 기술하였다. '이름 호칭'에서 '씨'의 결합형을 학습자에게 가장 친근한 호칭으로 소개하면서 '씨' 호칭 방식에 포함된 여러 제약 중 '성+씨'의 어감에 관한 부분만 언급한 것은 다소 아쉬운 점이다.[52] '대명사 호칭'에 관해서는 한국어 이인칭 대명사의 용법이 까다로워 화용적 실패를 범할 우려가 있을 때 호칭을 사용하지 않거나 '저기요/여기요' 등을 사용하는 방법을 제안하였다. 이러한 언급에도 불구하고 이 연구에서는 호칭어의 개념을 '직접 부름말'로 제한하였기에 박정운(1997)이 별도의 유형으로 인정한 '영형 호칭'을 호칭어 유형에 포함하지 않았다. 기존의 호칭어 연구에서 두루 사용되는 '친족 호칭'이라는 용어 대신 한국어 학습자에게 익숙한 '가족(친척) 호칭'이라는 용어를 사용한 것과 '간접이름 호칭'[53]의 범주 안에 '직함 호칭'과 '종자명 호칭'을 포함한 것은 기존의 논의와 차별되는 부분이다. 이 연구에서는 '선생님'이라는 호칭을 직함 호칭의 하나로 간주하였는데 최근 들어 '선생님'은 모르는 상대를 공손하게 부르기 위한 용법으로 확장되고 있다. 하지만 '낯선 관계 호칭'에 대한 논의에 '선생님'은 포함되지 않고 '저기요'나 '있잖아요'와 같이 청자의 주의를 끌기 위한 표현만이 포함되었다.

손춘섭(2010ㄱ)은 한국어 호칭어에 대한 체계적인 지식을 바탕으로 하는 교육 방안 마련의 필요성에서 호칭어의 개념과 기능 그리고 유형을 정리하였다. 이 논문에서는 한국어 호칭어를 크게 일반 호칭어와 친족 호칭어의 두 갈래로 나누었다. 세부적인 분류는 다음과 같다.

---

52) 의존명사 '씨'를 표준국어대사전에서는 "공식적·사무적인 자리나 다수의 독자를 대상으로 하는 글에서가 아닌 한 윗사람에게는 쓰기 어려운 말로, 대체로 동료나 아랫사람에게 쓴다"라고 정의하여 사용 대상의 제약을 명시하고 있다. 이뿐만 아니라 여러 호칭어 연구(고성환, 2009; 정효진, 2015 등)에서 한국어 교재의 과다한 '씨' 호칭어 사용 등을 지적하고 있는바 이윤진(2006)의 '씨' 호칭에 관한 기술은 '씨' 호칭 방식이 교실이 아닌 사회에서도 널리 사용되는 것으로 오인될 우려가 있다.

53) 상대의 이름을 부르지 않거나 이름만을 따로 부르기보다 상대의 직함이나 그 사람이 처한 위치 등에 더 비중을 두어 호칭하는 것을 '간접이름 호칭'으로 정의하였다(이윤진, 2006: 13).

<표 12> 손춘섭(2010ㄱ)의 호칭어 유형 분류

일반 호칭어	‘명사+접사’형 ‘명사+의존 명사’형	‘명사+-님’형, ‘명사(자명)+-네’형, ‘명사(지명)+-댁’형 ‘명사+씨’형, ‘명사+군/양’형
	‘명사’형	‘성명/이름’형, ‘성/이름/성명+직함’형 ‘지명/부서명+직함/친족어’형, ‘친족어’형 ‘자명+친족어’형
	‘대명사’형	‘너’, ‘당신’, ‘자기’, ‘자네’
친족 호칭어	직계 혈족 호칭어	아버지, 할머니, 아들, 손녀 등
	방계 혈족 호칭어	형제, 고모, 삼촌 등
	배우자의 혈족 호칭어	시어머니, 장인, 처남, 시누 등

이 연구는 한국어의 호칭어 유형을 각 호칭어에 따른 상대 높임의 화계 선택의 양상과 함께 정리하였는데 이는 한국어에서 공손성[54]을 표현하는 대표적인 언어적 장치인 호칭어와 경어법을 함께 논의했다는 점에서 의미가 있다. 일반 호칭어의 유형을 조어론적인 측면에서 분류한 것이 특징적이며 친족 관계가 아닌 사람을 친족어로 부르는 ‘의사 친족 호칭어’를 일반 호칭어의 범주 안에 둔 것 역시 여타 연구와 차이가 있다. 이 논의에서 ‘친족어’형이 친밀한 관계와 낯선 관계에서 모두 전략적으로 사용됨으로써 화자가 가진 목적을 달성하는 데 기여한다고 한 것은 호칭어의 화용적인 측면에 초점을 맞춘 분석이다.

본 연구는 여러 연구에서 언급된 호칭어 유형을 바탕으로 외국인을 위한 호칭어 교육에의 효용성에 중점을 두어 한국어 호칭어의 유형을 ‘친족어 기반 호칭어’, ‘이름 기반 호칭어’, ‘직함/직업 기반 호칭어’, ‘대명사 호칭어’, ‘통칭적 호칭어’, ‘기타 호칭어’의 여섯 가지 유형으로 분류한다.

54) 공손성(politeness)이란 언어에 나타나는 보편적인 공손 현상을 설명하기 위해 Goffman(1956), Lakoff(1973), Grice(1975), Brown & Levinson(1978, 1987) 등이 사용한 개념으로 화용론 분야에서 비교문화적 차이나 공통점을 설명하기 위해 관심 있게 다루어져 온 언어 현상이다(한상미, 2006: 61).

<표 13> 본 연구의 호칭어 유형 분류

호칭어 분류	세부 유형	예시
친족어 기반 호칭어	친족 호칭어	아버지, 할머니, 삼촌, 처남
	의사 친족 호칭어	언니, 형, 이모(님)
	종자명 호칭어	OO 엄마, OO 이모
이름 기반 호칭어	'이름+의존명사'형	성명/이름+씨, 님, 군/양
	'이름+조사/ø'형	성명/이름+-아/야, 성명(단독)
직함/직업 기반 호칭어	'직함/직업명+-님/ø'형	팀장(님), 교수(님), 간호사(님)
	'직함'과 '성/이름' 결합형	김 과장(님), 김영수 대표(님)
대명사 호칭어	이인칭 대명사	너, 당신, 그대, 자네, 댁
	재귀/3인칭 대명사	자기, 그쪽
통칭적 호칭어	직업/직함의 통칭적 호칭어	선생님, 사장님, 사모님, 학생
	친족어/명사의 통칭적 호칭어	할아버지, 언니, 어르신, 젊은이
	'님' 기반 호칭어	님, 선배님, 고객님, 여사님
	호출어	저기요, 여기요
기타 호칭어	별명	이름의 애칭, 강아지, 아기
	영형 호칭어	∅

'친족어 기반 호칭어'[55]는 '엄마, 언니, 할아버지' 등의 친족 호칭어를 기본으로 상대를 부르는 방식이다. 실제 친족 간에 사용하는 경우와 친족이 아닌 관계에서 사용하는 경우로 구분할 수 있다. 후자는 청자와 화자 간의 관계에 기반한 '의사 친족 호칭어'와 청자의 자녀를 매개로 하여 부르는 '종자명 호칭어'로 다시 나누어진다.

'이름 기반 호칭어'는 상대의 '이름'이나 '성+이름'을 부르는 것이다. 이름 단독으로 부르기도 하지만 이름에 의존명사 '씨/님/군/양' 등이 결합된 형태나 호격 조사 '-아/야'가 결합된 형태로 쓰이는 경우가 많다.

'직함/직업 기반 호칭어'는 직함이나 직업을 나타내는 명사를 사용하여 호칭하는 방식으로 '높임'의 뜻을 더하는 접미사 '-님'이 붙은 형태로 사용되는 경우가 많다. '직함/직업명'에 '성/성명'이 결합되는 형태는 같은

55) '친족 기반 호칭어'는 엄밀하게 '친족어'만으로 구성되지 않고 '영희 언니'처럼 '이름'과 결합할 수도 있고 '형님'처럼 접미사 '-님'과 결합할 수도 있다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 해당 유형을 '친족 호칭어'가 아닌 '친족어 기반 호칭어'로 명명하였다. '이름 기반 호칭어'와 '직함 기반 호칭어' 역시 같은 이유에서 사용하였다.

직함이나 직업을 가진 사람을 구별하여 부르기 위해 사용된다. 이 호칭 유형에서 주의할 것은 모든 직업이 다 호칭어로 사용될 수 있는 것은 아니라는 점이다. 예컨대 같은 의료인이라도 '의사'는 '의사님'으로 부르지 않고 '선생님'으로 부르지만 '간호사'는 '간호사님'으로 부를 수 있다.

'대명사 호칭어'는 이름 대신 이인칭 대명사 '너, 당신, 그대, 자네, 댁'으로 부르는 유형을 말한다. 이인칭 대명사 외에도 '자기' 같은 재귀대명사나 '그쪽' 같은 3인칭 대명사도 호칭어로 사용되고 있다. 한국어의 대명사 호칭어에는 '나이'나 '관계' 등에 따른 제약이 많다. 따라서 실제 생활에서 빈번하게 사용되는 대명사 호칭어는 적은 편이다.

'통칭적 호칭어'는 박정운(1997: 517)의 정의에 따라 면식이 없는 낯선 사람이거나 면식은 있지만 이름이나 직함을 알 수 있을 정도로 가깝지 않은 상대에게 쓰이는 호칭을 말한다. 통칭적 호칭어는 그 유형이 다양하다. 직함/직업이나 친족어를 일반화하여 사용하거나 나이를 어림하여 일반 명사인 '어르신', '젊은이' 등으로 부를 수 있다. 최근에 두루높임 호칭어로서의 쓰임이 확장되고 있는 '님' 기반 호칭어는 '님' 단독형과 '일반 명사+님' 형태로 나뉜다. '님' 단독형은 대화 상대를 높여 가리키는 이인칭 대명사의 기능을 하며[56] 인터넷 통신 언어에서 쓰이는 대표적인 호칭 방식이다. '선배, 고객, 여사' 등의 일반 명사에 접미사 '-님'을 결합한 형태도 마찬가지로 상대를 높이고 존경의 뜻을 더하는 기능이 있다. 호출어 '저기요/여기요'는 청자를 부를 말이 마땅하게 없을 때 상대의 주의를 환기하기 위한 용도로 빈번하게 사용된다.

'기타 호칭어'에는 '별명'으로 부르는 방식과 '호칭을 사용하지 않는 방식'이 있다. '별명'은 보통 친근한 사이에서 사용된다. 본 연구는 적절한 호칭어를 찾지 못해 의도적으로 호칭어를 사용하지 않고 청자의 관심을 화자 쪽으로 유도하는 '영형 호칭어'를 한국어 호칭어의 유형에 포함한 박정운(1997: 520-521)에 공감하여 해당 호칭 유형을 목록에 포함하였다.

56) 우리말샘에서 '님'은 '주로 인터넷상에서 잘 모르는 상대방을 높여 이르는 이인칭 대명사'로 정의되고 있다.

2. 호칭어의 기능[57]

2.1. 사용역과 '관계' 맥락

체계기능언어학은 언어를 특정한 맥락 속에서의 발화인 파롤(parole)과 언어 체계인 랑그(langue)로 구분한 소쉬르의 언어관을 의사소통상의 언어 기능에 대한 관심으로 발전시킨 학문이다. 할리데이의 언어관은 첫째, 촘스키의 보편문법에서 간과한 문화적 특수성(cultural specificity)을 중요하게 다루고자 하고 둘째, 언어의 역할은 사회적 지위(status)와 힘(power)의 상관관계 속에서 수행된다고 본다.[58] 셋째, 언어는 체계적이며 구조적이라고 보는 '기능적 구조주의'에 맥락 중심 이론을 접목하여 언어의 기능적 분석을 시도하고자 한다. 넷째, 모든 언어는 체계, 구조, 기능이라는 언어 일반적인 개념을 갖고 있지만, 개개의 언어는 반드시 그 언어의 자체적인 기술방식에 의해서 기술되어야 한다는 관점을 지닌다(정재훈, 1999: 224-225).

체계기능언어학에서는 상황을 나타내는 세 가지 핵심 차원이 언어의 사용에 중요하고 예측 가능한 영향을 미치는 것을 발견하였다. 상황에 따라 다양한 모습을 띠는 상황 맥락은 사용역(register)으로 개념화된다(이관규, 2019: 150). 사용역을 구성하는 세 가지 차원인 장(활동의 주제 또는 초점), 관계(힘과 유대의 역할 관계), 양식(피드백과 언어의 역할)을 활용하면 사람들의 언어 사용을 직관적으로 이해할 수 있도록 설명하는 것이 가능하다(Eggins, 2004: 9).[59] 따라서 장, 관계, 양식은 언어 사용의 사회적 맥락을 표현하기 위한 개념적 틀(conceptual framework)이 된다

---

57) 이때 '기능'은 언어가 일정한 맥락 속에서 하는 역할 즉, 의미기능을 뜻하는데(이관규 외, 2021: 19) 이는 연구 참여자들의 호칭어 사용 경험을 분석하는 틀로서 작용한다.

58) 힘과 지위의 상관관계 속에서 수행되는 언어의 역할에 대한 대표적 논의는 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)의 호칭어 연구이다.

59) 예컨대 '조깅'에 관해 말하는 방식과 '언어학'에 관해 말하는 방식이 다르다는 것에서 장(field)의 차이를 볼 수 있고, 사람들이 연인에게 말하듯이 상사에게 말하지 않는다는 것은 관계(tenor) 차원을 통해 설명할 수 있으며 입말과 글말의 언어 사용이 다른 것은 양식(mode) 차원으로 설명이 가능하다(Eggins, 2004: 9).

(Halliday, 1978: 110).

<표 14> 장, 관계, 양식의 개념(Eggins, 2004: 90)

장(field)	해당 언어가 무엇에 관해서 말하고 있는지 (what the language is being used to talk about)
관계(tenor)	상호작용 주체들 간의 역할 관계 (the role relationships between the interactants)
양식(mode)	언어가 상호작용에서 수행하고 있는 역할 (the role language is playing in the interaction)

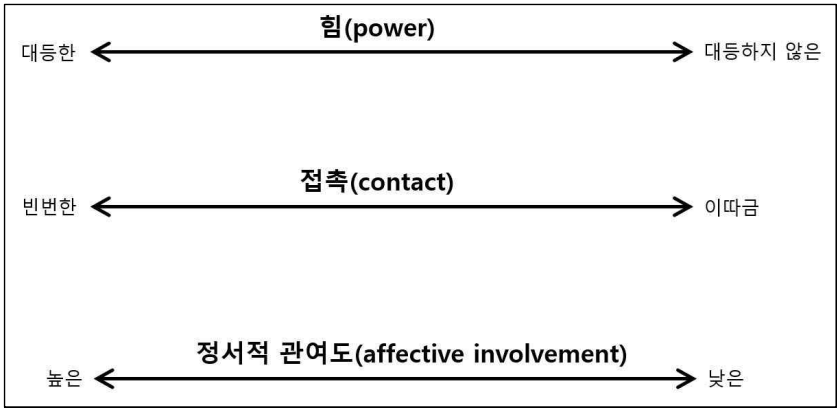
할리데이와 매티슨(Halliday & Matthiessen, 2014)에 따르면 어떤 상황 유형이든지 장, 관계, 양식의 측면에서 기술될 수 있다(표 15).

<표 15> 사용역에 대한 설명(Halliday & Matthiessen, 2014: 33)

장 (field)	상황에서 무슨 일이 일어나고 있는가
	(ⅰ) 사회적이고 기호학적인 행동의 본질 (ⅱ) '주제'와 관련된 활동을 경험하는 영역
관계 (tenor)	상황의 참여자는 누구인가
	(ⅰ) 사회·기호학적인 활동의 참여자들이 하는 역할 ① 제도적 역할(institutional roles) ② 지위적 역할(status roles): 힘(power)의 평등/ 불평등 ③ 관계적 역할(contact roles): 친밀감(familiarity) ④ 사회관계 측정의 역할(sociometric roles): 영향(affect) (ⅱ) 중립적이거나 숨은 뜻이 있는, 긍정적이거나 부정적인 영역으로 가득 채워진 상호작용하는 것들의 값
양식 (mode)	상황에서 언어 및 기호 체계가 수행하는 역할은 무엇인가?
	(ⅰ) 기호학적 활동(semiotic activities)과 사회적 활동(social activities) 간의 구분: 상황을 구성하는 활동/ 촉진하는 활동 (ⅱ) 언어학적 활동과 기호학적 활동 간의 구분 (ⅲ) 수사학적 양식(rhetorical mode): 장/관계로의 텍스트 지향 (ⅳ) 전환(turn): 대화 혹은 독백 (ⅴ) 매체(medium): 문어 혹은 구어 (ⅵ) 의사소통 수단(channel): 음성 혹은 그래픽

사용역의 세 가지 차원 중에서 본 연구는 '관계(tenor)' 차원에 주목한다. '관계'란 '상호작용하는 사람들의 사회적 역할 관계(the social role relationships played by interactants)'를 일컫는 개념이다. 사람들이 가정에서 대화하는 방식대로 상거래 상황에서 대화하지 않는 것을 보건대 개인이 처한 상황에서의 사회적 역할은 언어 사용에 영향을 미치게 된다. 이때 역할 관계(role relationship)의 개념은 격식성, 공손성, 상호성(reciprocity) 같은 역할 관계 변수에 대한 연구를 기반으로 '권력(power)', '접촉의 빈도(contact)' 그리고 '정서적 관여도(affective involvement)'의 세 가지 연속체로서 도식화할 수 있다(그림 1).

[그림 1] 역할 관계의 연속체(Eggins, 2004: 100)



위의 도식화를 보다 상세하게 설명하면 다음과 같다. 먼저 '힘의 연속체(power continuum)'는 각자의 역할 관계에서 힘이 대등한지 대등하지 않은지의 측면에서 상황을 배치한다. 대등한 힘을 지닌 관계의 예는 '친구'로서의 역할이며, 대등하지 않은 힘을 지닌 관계의 예는 '상사/직원'으로서의 역할이다. 다음으로 '접촉의 연속체(contact continuum)'는 빈번한 접촉이 이루어지는 관계인지 아닌지의 측면에서 상황을 배치한다. 예컨대 접촉이 잦은 관계인 '배우자'와 간헐적으로 접촉하는 '아는 사람'을 대조했을 때 각 관계에서의 역할이 달라진다. 마지막으로 '정서적 관여도의

연속체(affective involvement continuum)'는 상호작용이 일어나는 사람들 사이에서 정서적으로 가깝거나 전념하는 정도 즉, 정서적 관여도가 높은지 낮은지의 여부에 따라 배치될 수 있는 상황을 나타낸다. 정서적 관여도가 높은 사이에는 친구나 연인이 있고, 그렇지 않은 사이에는 직장 동료가 있을 수 있다(Eggins, 2004: 100).

에긴스(Eggins, 2004: 101)는 전술한 논의에 이어 '관계'를 나타내는 맥락을 비격식적인(informal) 상황과 격식적인(formal) 상황 유형으로 구분하고, 이를 관계에 영향을 미치는 맥락 요인인 '힘, 접촉, 정서적 관여도'의 정도에 따라 대조하였다(표 16).

<표 16> 격식적인 상황 대 비격식적인 상황(Eggins, 2004: 101)

관계(tenor): 언어 사용의 전형적인 상황	
비격식적인(informal) 상황	**격식적인(formal) 상황**
대등한 힘 (equal power)	대등하지 않은, 수직적인 권력 관계 (unequal, hierearchic power)
빈번한 접촉 (frequent contact)	빈번하지 않은 혹은 계속되다가 끊어졌다가 하는 접촉 (infrequent, or on-off contact)
높은 정서적 관여도 (high affective involvement)	낮은 정서적 관여도 (low affective involvement)

위의 표를 통해 비격식적인 상황에서 상호작용을 하는 사람들은 일반적으로 힘(power)이 대등하고, 빈번한 만남이 이루어지며 정서적으로 가까운 관계를 형성한다는 것을 알 수 있다. 반면, 격식적인 상황에서는 상호 간 힘의 크기가 대등하지 않고, 수직적인 경우가 많다. 따라서 해당 상황에서는 접촉이 드물고 정서적 관여가 낮은 관계가 형성되는 경우가 많다. 이상에서 살펴본 것처럼 관계 맥락에 따라 언어 사용은 상당한 차이를 보이는데 에긴스(Eggins, 2004: 100-101)는 특히 호칭어[60]의 사용

60) 원문에서는 '호격어 또는 호칭어'로 표현하는데 해당 용어에 대한 원문의 정의가 본 연구에서 정의하는 '호칭어'와 일치하기에 본 연구에서는 '호칭어'라는 단일 용어만 사용하기로 한다. 원문은 다음과 같다. "vocatives or terms of address, are the words that people call each other when, for example, they wish to get each

에서 이러한 차이가 두드러지게 나타난다고 보았다.

2.2. 대인관계적 기능의 개념

‘장, 관계, 양식’이라는 상황 맥락은 각각 의미기능과 관련지을 수 있다(박종훈, 2015: 95). 그중 ‘관계’ 맥락과 밀접하게 연관된 의미기능은 대인관계적 기능이다. 대인관계적 기능은 언어 사용자 간의 관계 맺음 방식과 관련되는 기능이기 때문에 화자의 입장, 사회적 거리, 상대적인 사회적 위치 등을 항목으로 가진다(이관규 2019: 151). 대인관계적 기능의 개념은 여러 학자에 의해 다음과 같이 논의되고 있다.[61]

- 관념적 기능이 ‘반영(reflection)으로서의 언어’라면 대인관계적 기능은 ‘행동(action)으로서의 언어’이다. 체계기능언어학에서는 이것이 상호적(interactive)이며 개인적인(personal) 특성을 가지고 있다는 것을 말하기 위해 대인관계적 메타기능이라고 부른다(Halliday & Matthiessen, 2014: 30).

- 사람과 상호작용하기 위해 언어를 사용하는 것이 대인적 메타기능이다(Thompson, 2014: 30).

- 사람들은 대인적 의미를 만들기 위해 언어를 사용한다: 다른 사람들과 우리가 가지는 역할 관계에 대한 의미와 서로에 대한 태도와 관련한 의미. 우리가 언어를 어떤 용도로 사용하든 우리는 항상 태도를 표현하고 역할을 맡는다(Eggins, 2004: 11).

이상에서 알 수 있듯이 대인관계적 기능에서는 ‘역할’, ‘관계’, ‘상호작용’을 강조하고 있다. 대화의 상황에서 화자와 청자는 일방향적인 관계가 아니라 상호작용하는 관계이며 대화는 일회적인 것이 아닌 주고받음의 연속이다(이관규 외, 2021: 101). 대화 참여자들은 대화를 통해 정보나

---

other’s attention”(Eggins, 2004: 101).

61) 대인관계적 기능에 대한 학자들의 논의는 신희성(2019: 59)을 참고하여 정리하였다.

행위를 교환하게 되는데 이를 통해 각자의 역할이 정해지고 그로써 관계 맺기가 이루어진다(신희성, 2019: 60).

체계기능언어학에서는 언어를 통해 수행하는 상호작용의 핵심을 교환(exchange)으로 규정한다. 교환의 언어는 화자와 청자에게 각각 역할을 부여하고 이에 맞추어 관계가 정립되는데 이렇듯 교환은 역할 및 관계와 연결된다. 요컨대 언어 사용자에 초점을 두어 청자와 화자의 관계를 논하는 대인관계적 기능의 개념을 설명하는 핵심적 단어는 '역할(role), 관계(relationship), 제정(enact)'이다(이관규 외, 2021: 99-101).[62]

2.3. 호칭어의 대인관계적 기능

주지하듯이 호칭어는 언어 사용자 간의 관계 맺음과 밀접하게 관련된다. 호칭은 경어법의 한 가지 중요한 범주로서 경어법의 대우 등급과 호응하여 인간관계를 엮어나가는 중요한 구실을 하는바 호칭의 쓰임만 보아도 상호 간의 상하, 대등, 친소 관계를 짐작할 수 있다(서정수, 1979ㄴ: 211). 이렇듯 호칭어는 사람과 사람의 관계, 말이 쓰이는 사회를 반영하며, 사회 변화와 화자의 전략에 따라 용법이 조정되는 역동적인 언어 범주이며[63] 대인관계적 의미를 실현하는 중요한 영역이 된다. 에긴스(Eggins, 2004: 101-103)는 포인튼(Poynton, 1984)의 논의를 인용하여 '힘, 접촉, 정서적 관여도'라는 맥락의 차원이 호칭어의 선택에 어떤 영향을 미치는지 설명하였다(표 17).

62) 본 연구에서는 호칭어의 사용이 호칭어 사용자 간의 역할(role)과 관계(relationship)를 어떻게 제정(enact)하는지에 주목하여 연구 참여자의 경험을 해석한다.

63) 해당 내용은 이정복(2008)의 경어법에 관한 기술을 참고하였다. 주지하다시피 경어법과 호칭은 한국어에서 공손성을 표현하는 범주로서 함께 논의되는(서정수 1979ㄴ; 문금현, 2017; 이정복, 2017; 이정복, 2020ㄴ) 언어 체계이다.

<표 17> 관계 양상에 따른 호칭어의 사용(Eggins, 2004: 101)

힘	힘이 대등: 상호적인 호칭 사용	FN⇄FN, TLN⇄TLN
	힘이 대등하지 않음: 비상호적 호칭 사용	피터 ⇄ 박사님
접촉	접촉(만남)이 빈번: 별명으로 부름	*Johnno, Pete, Shirl*
	접촉이 빈번하지 않음: 호칭어 생략	버스 운전수에게
정서적 관여도	높은 경우: 이름의 약칭, 애정을 담은 표현	*Petie-Pie, Honey*
	낮은 경우: 공식적인 이름을 사용	*Peter, Suzanne*

포인튼(Poynton, 1990)은 체계기능언어학적 접근법에 기초하여 관계적 범주 안에서 호칭어를 연구하였다. 이 논의는 호칭어가 수행하는 대인관계적 의미와 호칭어 사용의 맥락적 범주가 되는 '관계(tenor)'를 고찰하기 위해 두 가지 중요한 개념을 채택하였다. 하나는 할리데이가 수행한 여러 연구(Halliday, 1978; Halliday & Hasan 1991)에서 언급된 '사회적 역할(social role)' 개념이고, 다른 하나는 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)의 연구에서 호칭어의 선택과 관련하여 논의된 '힘(power)'과 '연대감(solidarity)'이라는 차원이다.

포인튼(Poynton, 1990)은 앞서 살펴본 웨일즈(Wales, 1983)의 논의에서처럼 브라운과 길만의 연대감 차원이 지닌 탈맥락적인 측면을 지적하였다. 브라운과 길만(Brown & Gilman 1960: 261)이 말하는 연대감이란 "같은 학교에 다녔던, 같은 부모를 둔, 같은 직업을 가지고 있는" 것처럼 '공통적인 일이나 공통의 운명으로부터 비롯되는 동지애' 같은 관계적 측면이다. 이에 대해 포인튼(Poynton, 1990: 92)은 "형제이거나 같은 학교에 다녔거나, 같은 종교를 믿거나 같은 나라에서 온 것처럼 무엇인가를 공유하는 것이 모두 같은 종류의 '함께함(togetherness)'은 의미하는 것은 아니"라고 말한다. 그는 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)의 연대감 차원에는 정서적인 요인이나 태도적인 맥락이 반영되어 있지 않다는 점을 지적하면서 '연대감'을 '거리감 차원(distance dimension)'과 '정서적 태도 차원(affective dimension)'으로 구별하여 논의하였다. 전술한 맥락에서 포인튼(Poynton, 1990: 91-92)은 사회적 관계 협상에서 중요한 사회기호학적 체계로서의 호칭어와 관련된 관계(tenor) 차원을 힘(power),

거리(distance), 정서(affect)로 설계(modelling)하였다.

이상의 논의에서 알 수 있듯이 언어 사용자 간의 관계 맺음 방식과 관련되는 대인적 의미는 호칭어의 핵심적인 기능이다. 누군가를 특정 호칭어로 부른다는 것은 관계를 평가하여 위치시키는 것이며, 특정 호칭어를 사용하여 부르고 불릴 때 화·청자의 관계는 조정된다. 따라서 '사람들 사이의 관계(tenor)'라는 맥락을 중심으로 호칭어의 사용을 해석할 경우 호칭어가 언어 사용자 간의 역할과 관계를 어떻게 제정하는지를 인식할 수 있다.[64] 예컨대 '직함 호칭어'는 사회적 위치를 언어적으로 드러냄으로써 상하 관계를 제정하고, 의사 친족 호칭어 '형·동생'의 사용은 '부르는 자'와 '불리는 자'가 관계 안에서 가지는 역할을 제정한다.

3. 상호문화능력 신장을 위한 호칭어 교육

3.1. 호칭어 교육 연구에서 상호문화적 관점의 도입

호칭어의 의미를 파악하기 위해서는 앞선 절에서 논의한 화·청자 간의 관계적 맥락에 더해 문화의 영향도 고려해야 한다. 언어와 문화는 상호불가분리의 관계성을 갖기 때문에(배재원, 2013: 87) 언어의 총체적 모습을 밝히고자 할 때 언어 사용과 문화의 상호 결부성 즉, 언어 사용자들이 서로 영향을 주고받는 상호작용의 과정(박성철, 2009ㄴ: 220)을 살펴볼 필요가 있다.

문화 간 의사소통에서는 서로 다른 기대로 인해 의미가 구성되는 방식에 차이가 나게 되는데 한국어 학습자는 문화적 배경의 차이로 인해 한국어 모어 화자들과는 다른 방식의 의사소통을 한다(이해영, 2002: 52). 문화적인 차이로 인해 발생하는 화용적 실패(pragmatic failure)[65]가 의

64) 듀보이스(Du Bois, 2007)에 따르면 화자가 대상에 대해 평가하는(evaluate) 일은 화자를 특정 자리에 위치시키는(position) 일로 이어지며, 이는 다시 대화 참여자의 관계를 조정하는(align) 일이 된다(Du Bois, 2007; 이관규 외, 2021: 113 재인용).

65) 토마스(Thomas, 1983: 94)에 따르면 화용 능력은 규범이나 규칙이 아닌 가능함 또는

사소통 문제를 유발할 수 있다는 점은 언어 교육에서 문화 교육이 필요한 이유가 된다. 외국어를 유창하게 구사하는 비모어 화자가 화용적으로 문제가 되는 발화를 하였을 때 모어 화자들은 그러한 화용적 실패의 원인을 언어 능력의 부족에서 찾기보다는 개인 인성의 문제로 보는 경향이 있기 때문에 제2언어 교육에서 교사들은 학습자들이 화용적 적합성(pragmatic appropriateness)을 파악할 수 있는 메타 화용 능력을 개발하기 위한 노력을 해야 한다(Thomas, 1983: 97-98). 요컨대 문화에 대한 지식은 언어 사용의 사회적 적절성(social appropriateness)을 담보하기 때문에(김주관, 2008: 5) 언어 교육을 통한 문화 교육은 필요하다. 특히 어휘는 해당 언어의 문화권 속에서 오랫동안 사용되면서 다양한 함의들을 포섭하고 있어(김하수 2008: 8) 언어 사용과 문화가 어떻게 상호 결부되어 있는지를 궁구하기에 적합한 제재가 된다.

상호문화적 관점에서는 문화 간 차이를 고정된 것이라기보다는 개별 대인 접촉 상황에서 새로이 발견되고 구성되어야 하는 것으로 보는바 문화 간 차이를 대비하여 확인하는 것보다 대인 상호작용에서 현시되는 문화별 특수성 자체를 파악하고 인식하는 것에 중점을 둔다(박성철, 2009ㄱ: 237). 호칭어 연구에 상호문화적 관점을 도입한다는 것은 다음과 같이 설명될 수 있다.[66]

첫째, 상호문화적인 관점에서의 호칭어 연구는 표층 구조에서 발견 가능한 화행의 실현 양상보다는 언어 사용의 바탕에 깔린 문화적인 가치체계, 즉 심층 구조에 주목한다. 따라서 상호문화적인 관점에서 문화를 비교한다는 것은 문화 간의 유사 행위 양식이나 호칭어 사용의 보편적인 원리를 찾아내고자 함이 아니라 타문화의 표현 기제들을 자문화 기제와의 차이점을 통해 조명하여 문화와 문화의 '사이', 다시 말해 문화 간 상호 관련 속에서 새로이 고찰하는 것을 의미한다.

적절성으로 판단되는 것이기 때문에 화용적으로 잘못된 언어 사용은 '틀린 것'이라기보다는 화자의 목표를 달성하는 데 '실패한 것'으로 보는 것이 타당하다. 따라서 토마스는 화용적 문제를 다루는 데 있어서 화용적 오류(pragmatic error)라는 용어 대신 화용적 실패(pragmatic failure)라는 용어를 사용할 것을 제안하였다.

66) 아래의 논의는 박성철(2009ㄱ: 238-240)이 상호문화적인 관점을 공손 연구에 적용한 논의를 참고하였다.

둘째, 상호문화적인 관점에서 의미를 해석하는 일은 개인의 독특한 역사뿐만 아니라, 실재를 구성하는 문화의 표준적인 방식까지도 반영하기 때문에(Bruner, 1996: 14) 호칭어의 의미를 해석하거나 호칭어의 사용과 관련하여 사회적으로 기대되는 규범을 이해하기 위해서는 문화적인 측면을 고려하는 것이 필요하다. 예컨대 가족 내 호칭에서 개인의 속성이 드러나는 '이름'보다는 관계적 속성이 드러나는 '친족 호칭어'를 사용하는 현상을 통해 유교 문화의 영향으로 개인보다는 '개인이 속한 집단'을 우선시하는 한국인의 '집단주의' 의식을 발견할 수 있다. 이렇게 집단을 개인보다 우위에 두는 것이 한국어의 호칭 규범임을 이해한다면 문화적으로 선호되는 행동 가치가 무엇인지를 알 수 있다.

셋째, 문화 간 상호작용에 기초한 호칭어 연구는 문화적 중첩 상황[67]에서 이루어지는 대인 관계 양상을 분석함으로써 이루어질 수 있다. 상호문화적 관점에서는 서로 다른 문화적 스키마를 지닌 각 개인이 문화 간 충돌을 통해 자문화에서 당연하게 여기던 전제를 성찰하게 되는데 이러한 과정을 생생하게 기술하는 것은 상호문화적인 호칭어 교육 방안을 마련하기 위한 기초 자료로 활용될 수 있다.[68]

3.2. 호칭어의 사용과 상호문화능력의 함양

조영미(2018: 231)는 상호문화적 접근법을 "교수자가 학습자의 자국 문화와 목표문화인 한국 문화를 비판적으로 수용, 이해하는 상호문화능력을 갖추고, 한국 문화 교수·학습 현장에서 학습자들에게 상호문화능력을 키워가도록 이끌어주는 접근법"이라고 정의하였다. 상호문화능력을 함양하기 위해서는 학습자들이 한국 사회에서 보고, 듣고, 행동한 실제적인

67) '문화적 중첩' 상황이란 서로 다른 문화에서 상이한 사회화 과정을 겪은 사람들이 만나는 상황을 말한다(박성철, 2009ㄱ: 241).

68) 박성철(2009ㄱ)은 이러한 기술 목적에 부합하는 분석 자료의 예시로 이문화 체험을 소개한 글이나 타문화 사람과의 의사소통에서 겪은 문화 충격을 소개한 보고문을 들고 있다. 본 연구는 문화 간 상호작용 중심의 호칭어 연구를 위해 '호칭어 사용 경험'을 이야기의 형태로 드러내는 내러티브 탐구 방법을 사용하였는데 경험의 내러티브는 박성철이 언급한 분석 자료의 특성과 맥이 닿아 있다.

경험을 적극적으로 활용하는 교육이 필요하다(김예리나, 2018: 19). 하지만 교수자 중심의 전통적인 수업 방식에서는 학습을 상호작용적이고 간주관적인 관점으로 이해하지 않기에(이흔정, 2004: 86) 교육은 지식을 전달하고 이해의 정도를 확인하는 것을 중심으로 이루어지게 된다. 반면, 상호문화적인 교실에서는 의미협상이 가능한 학습 공동체를 만들어나가는 것을 목표로 하는바 학습자는 목표 언어에 대한 지식을 익히는 데 그치지 않고, 태도의 함양과 관련짓기 및 상호작용의 기술까지도 익히게 되며 나아가 목표 언어 사회의 문화에 대한 비판적인 인식까지 고양할 수 있다. 이러한 상호문화능력의 향상은 의사소통 능력의 향상으로 이어지고 이로써 성공적인 언어학습이 가능해진다.

상호문화능력(intercultural competence)은 "다른 문화에 대한 지식을 바탕으로 해당 문화를 존중하고 이해하면서 자신의 문화를 상대화시킬 수 있는 능력"(한국어교육학 사전, 2014)을 말한다. 다시 말해, 타문화의 시선에서 자신의 문화를 바라봄으로써 확립되는 상호주관성을 바탕으로 자문화에 대한 관점을 상대화할 수 있는 능력이 바로 상호문화능력인 것이다. 바이럼(Byram, 1997: 33-34)은 상호문화적 의사소통능력을 지식(knowledge), 태도(attitudes), 해석과 관계 짓기 기술(skills of interpreting and relating), 발견과 상호작용 기술(skills of discovery and interaction), 비판적 문화 인식(critical cultural awareness)이라는 하위 구성 요소로 나누어 각각의 특성을 상술함으로써 상호문화능력을 향상하기 위한 구체적인 기준을 제시하였다(표 18).[69]

69) <표 18>의 구성 요소에 대한 상세 설명은 강현주(2018: 124)를 참고하였다.

<표 18> 상호문화능력의 다섯 가지 구성 요소

지식	자신과 타자에 대한 지식, 개인적/사회적 상호작용에 대한 지식
태도	자신의 상대화, 타인의 가치 인정, 타문화에 대한 개방성
기술1 (해석과 관계짓기)	타문화를 해석하고 자문화와 관련지을 수 있는 능력
기술2 (발견과 상호작용)	문화에 대한 지식을 습득하는 능력, 의사소통 및 상호작용 과정에서 지식, 태도, 기술을 발휘하는 능력
교육 (비판적 문화 인식)	자문화와 타문화의 관점, 행위, 산물을 명시적 기준에 따라 비판적으로 평가할 수 있는 능력

상호문화능력은 대인 관계 능력 및 의사소통 능력과 상호 연관되어 있다(김혜민, 2015: 22). 주지하다시피 대인관계적 의미는 호칭어의 핵심적인 기능이므로 호칭어는 전술한 세 가지 능력을 통합적으로 향상할 수 있는 제재이다. 지식, 태도, 해석과 관계 짓기의 기술, 발견과 상호작용의 기술 등 다양한 문화의 경계를 넘나드는 상호작용의 네 가지 측면은 경험과 성찰을 통해 습득할 수 있다(Byram, 1997: 33). 외국인 학습자가 한국어의 호칭어를 사용함으로써 함양할 수 있는 상호문화능력을 위의 구성 요소에 따라 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문화적으로 특정한 호칭어 사용의 지식을 습득하고 문화가 의사소통에 미치는 영향에 관해 이해할 수 있다. 둘째, 자문화의 관점에서 타문화의 신념을 재단하는 것을 중단하고 상대의 관점에서 바라보려는 개방적인 태도(Byram, 1997: 34)를 지닐 수 있다. 셋째, 호칭어의 의미를 해석하고 이를 자신의 문화와 관련짓는 능력을 갖출 수 있다. 넷째, 실제 의사소통과 상호작용에서 호칭어 사용과 관련한 지식, 태도, 기술을 활용할 수 있다. 다섯째, 호칭어를 통해 바라본 자문화와 타문화에 대해 비판적으로 평가할 수 있다.

3.3. 상호문화교육의 원리에 입각한 호칭어 교육

차이에 대한 관용적이고 개방적인 태도로써 새로운 보편성을 구성해 나갈 수 있는 논리적 도구를 제공하는 상호문화철학은 타자를 이해하기 위한 교육에 일조할 수 있다. 상호문화철학의 창시자[70] 말(Mall, 1996a)은 상호문화성[71]을 문화들 간의 '겹침(Überlappung)'으로 설명한다. 문화 간에 겹치는 부분을 발견한다면 문화 간의 소통과 이해가 가능해진다(장한업, 2016: 47-48). 이때 '문화적인 겹침'이란 서로 다른 문화 간에 존재하고 있는 어떤 공통적인 부분으로서, 고정되거나 미리 결정되어 있는 것이 아니라 실제의 문화적 접촉과 상호작용을 통해서 구성되는 공통성의 영역을 말한다. 말(Mall, 1996a: 47)은 서로 다른 문화권의 사람들이 서로 소통할 수 있음은 겹침이 있기에 가능한 것이라고 주장한다(정창호, 2017: 54-56 재인용).[72] 상호문화철학에서는 차이를 절대시하는 대신 '겹침'을 활용하여 차이를 좁혀 가면 차이에 대한 거부감이 서서히 줄어들어 마침내 수용 혹은 관용에 이를 수 있게 된다고 말한다. 이때 차이를 수용하는 것이 자신의 문화를 부정하는 것을 의미하지는 않는다는 사실을 유념해야 한다(장한업, 2016: 50). 말은 문화 간 의사소통에서 상호문화성을 발견하고자 '비교'의 방법을 제시한다. 이때 비교의 본질은 전적으로 같지도 전적으로 다르지도 않은 대상들을 '서로 관련짓는 것'이다. 자기 이해는 타자를 이해하기 위한 전이해(Vorverständnis)의 구실을 한다. 그러므로 자기와 타자를 끊임없이 비교함으로써 이해를 확대해 나

70) 상호문화철학의 창시자이자 상호문화 철학의 흐름을 주도하는 중심 거두는 베탕쿠어(Raúl Fornet-Betancourt), 빔머(Franz Martin Wimmer) 그리고 말(Ram Adhar Mall)이다(조해정, 2014: 503).

71) 상호문화성이란 사람마다 각기 주관이 다르지만 사람들 사이에서 공통된 주관이 존재하는 것처럼 개별성을 지닌 각각의 문화들 사이에도 공통된 보편성이 존재한다는 개념이다(정영근, 2007: 263).

72) 말은 해석학을 '동일성의 해석학', '차이의 해석학' 그리고 '유비의 해석학'으로 유형화하였다. '동일성의 해석학'은 자기를 중심으로 하는 이해를 기준으로 타자에 대한 이해를 시도하는 것을 말한다. 이와 정반대의 모델인 '차이의 해석학'에서는 차이를 절대화하는 완전한 불가공약성(Inkommensurabilität)이라는 극단적인 상대주의에 입각해 상호 간의 이해를 불가능하게 만든다. 상호문화철학과 궤를 같이하는 '유비의 해석학'은 문화들 사이에 차이점들이 있지만 비슷한 점도 있다는 것에 주목한다. 유비적 모델에서는 공통성 즉, '겹침'의 영역이야말로 문화 간 소통과 번역을 가능하게 하므로 다름을 이해하기 위해서는 모호하더라도 공통성을 찾아내고 이를 명확히 하는 것이 필요하다고 강조한다(Mall, 1996b; 김정현 편, 2010a: 52-53).

갈 때 진정한 이해에 도달할 수 있다(Mall, 1992; 주광순, 2016 재인용). 문화 간의 상호 침투와 변화라는 역동적인 창조가 이루어지는 상호문화적인 공간에서는 자신의 관점을 중심으로 타자를 이해하는 것이 아니라 타자를 타자로서 이해하기 위해 자신의 관점을 상대화하는 '개방성'이 요청된다. 요컨대, 상호문화적 주체는 자기 관점에 상대성을 부여하고 서로 간의 차이를 인정하는 태도가 필요한 것이다(조해정, 2014: 508-509). 이상의 논의를 통해 타문화를 존중하는 태도를 함양한 가운데 서로 간의 차이를 인정하는 상호문화적 논의의 장에서 문화 간의 대화가 가능하다는 것을 확인할 수 있다.

압달라-프렛세이(Abdallah-Pretceille, 1999: 56, 58)는 상호문화교육의 목표를 타인의 문화를 배우는 데 두지 않고 타인과의 만남을 배우는 데 두었다(장한업, 2018: 270 재인용).[73] 상호문화교육은 동화주의나 지나친 상대주의적 태도를 지양하고 서로 다른 문화를 가진 사람들 간의 원만한 관계 형성을 추구한다. 차이를 삭제하거나 절대화하는 미국의 다문화주의적 시각을 비판한 칸다스와미(Kandaswamy, 2007: 9)에 따르면 차이의 관계성(relationality of difference)에 주목하는 태도는 서로 다른 경험이 실제로 어떻게 상호 연결되어 있는지를 알 수 있게 한다. 이질적인 것에서 '겹침의 영역'을 찾아냄으로써 상호 소통과 이해를 확장하는 능력을 길러주는 것(정창호, 2017: 64)은 상호문화교육의 목표가 될 수 있다.

마르티노(S. Martineau, 2008)의 논의를 바탕으로 상호문화교육의 기본 원칙을 정의하면, "상호문화교육은 모두가 똑같은 인간성을 가진 존재라는 전제하에 자기 자신과 자신의 문화에 대해 성찰한 다음 타인의 차이와 이질성을 받아들이고, 자신의 판단을 잠정적으로 유보하면서 타인과의 협상과 합의하여 '더불어 더 잘 살기'를 추구하는 교육(장한업, 2016: 44)"이라고 할 수 있다. 더불어 살기를 목표로 두는 상호문화교육이 가장 강조하는 항목은 바로 '대화'이다. 민족적, 문화적, 언어적으로

73) 타인과의 관계를 관찰하고 규명하면서 서서히 구성되는 존재학(Abdallah-Pretceille, 1999; 장한업 역, 2010: 73)으로서의 상호문화는 본 연구에서 채택한 연구 방법인 내러티브 탐구의 구성주의적이며 관계적 인식론과 궤를 같이한다. 내러티브 탐구의 인식론에 관해서는 3장 1절에서 상세하게 논의한다.

다른 사람들 간에 이루어지는 상호문화적 대화(intercultural dialogue)는 각각의 문화가 동등한 가치를 부여받는 것을 전제로 서로 간의 차이를 좁히고 합의점을 찾아가는 과정이라고 볼 수 있다(장한업, 2016: 50-51). 장한업(2014: 154-157)은 상호문화교육의 단계를 다음과 같이 제시한다.

<표 19> 상호문화교육의 단계

자문화 인식	타인의 문화를 제대로 바라보기 위해 자기 문화를 객관적으로 성찰
타문화 발견	타인의 문화에 대한 친근감, 생소함, 문화 충격 등을 구성원들과 공유
양문화 비교	유사성의 확인에 더 큰 비중을 둔 문화 비교(창문과 거울 효과[74])
타문화 관용(수용)	타문화를 인정하고 존중하여 타문화에 대한 관용이나 수용의 태도 함양

상기한 상호문화교육의 단계를 앞서 논의한 말의 '겹침' 테제와 통합하여 상호문화적인 호칭어 교육에 적용하면 다음과 같다.

첫째, '자문화 인식' 단계에서는 특정 호칭어와 관련한 학습자의 경험을 끌어내는 것에 중점을 둔다. 이때 유념할 것은 타문화를 제대로 바라보기 위한 준비 과정으로서 자기 문화를 상대화하여 바라보는 '자문화 성찰' 과정을 포함해야 한다는 점이다. 자문화 성찰은 자기가 세상을 바라보던 기준을 객관화하여 타문화를 수용하거나 비판하는 능력을 기르기 위한 핵심 요건이 된다.

둘째, '타문화 발견' 단계에서는 해당 호칭어에 대한 이질감, 문화 충격 등의 경험을 구성원들과 공유한다. 타문화에서 이질감을 느낀 부분을 드러내는 과정이 필요한 이유는 이질성으로 인해 문화 간 충돌이 일어날 우려가 있는 영역에서 상호문화교육의 필요성이 생겨나기 때문이다.

셋째, '양문화 비교'는 목표 언어의 문화와 자국 문화의 유사성을 확인

74) '창문과 거울'(fenêtre et miroir) 효과란 타인의 문화는 자신을 더 잘 알게 하는 거울의 역할을 해주기에 타문화를 접함으로써 우리 자신의 문화적 조건화를 잘 인식할 수 있다는 것이다(G. Verbunt, 장한업 역, 2012: 34; 장한업 2014: 156 재인용).

하는 단계이다. 이 단계에서 문화들 사이의 '겹침'을 활용하여 상호문화적 해석의 가능성을 열게 된다. '겹침' 즉, 유비적 모델은 유적 개념의 차원에서는 근본적인 차이가 있는 두 문화가 상위 개념을 통해서 유사성으로 드러나는 것을 뜻한다(조해정, 2014: 521). 예컨대 관계가 친밀해짐에 따라 영어에서 '이름(FN) 호칭으로 전이'되는 현상과 한국어에서 '친족 호칭으로 전이'되는 현상은 유적 개념으로는 서로 다른 호칭 체계에 속해 있지만, '친밀감(intimacy) 혹은 유대감(solidarity)의 강화'를 드러내는 표상이라는 상위 개념에서 겹친다. 이상과 같이 양문화 비교를 통해 유적 개념의 차원에서 다르더라도 보편적인 의미에서 '겹침'이 발생한다는 것을 이해할 수 있다.

넷째, '타문화 관용 및 수용' 단계는 앞서 '겹침'을 발견하는 과정에 이어 구체적인 표현과 형식이 다른 경우에도 유사한 지향을 가진다는 것을 이해함으로써 상호문화적 소통이 일어나는 단계이다. 상호이해에 도달하면 이질적인 문화에 대한 관용 혹은 수용이 가능해진다.

Ⅲ. 연구 방법

내러티브 탐구는 살아있는 경험(lived experience)에 대한 이해를 통해 인간의 삶을 연구하는 접근법이다(Clandinin, 2013: 17). 본 장의 논의는 연구 현상으로서의 내러티브와 연구 방법으로서의 내러티브 모두를 포괄한다(Clandinin & Connelly, 2000). 1절에서는 내러티브 탐구에 대한 이해를 목적으로 먼저 내러티브 탐구의 토대가 되는 인식론 및 철학에 대해 논의한 후 그러한 이론을 실행하는 연구 방법으로서의 내러티브 탐구에 대해 고찰하여[75] 인식론 및 방법론적 특성과 본 연구의 관련성을 밝힌다. 1절의 논의를 바탕으로 2절에서는 내러티브 탐구 방법을 적용하여 이루어진 본 연구의 실행 과정을 상세히 기술한다.

1. 내러티브 탐구

1.1. 현상에 대한 내러티브적 관점

내러티브적 사고는 포스트모더니즘과 구성주의 패러다임의 출현으로 인해 태동하였다. 포스트모더니즘 담론은 세상을 이해하고 해석하는 하나의 개념적, 인식론적 틀을 거부하고 “다양한 언어들, 관점들, 서사들(narratives)에 귀를 기울이면서 우리의 관심을 객관적 지식에서 의미의 해석으로” 옮겨 놓았다(박민정, 2005: 43). 구성주의에서는 진리나 실재가 인식 틀에 따라 서로 다르게 포착되기 때문에 인식 주체자가 처한 상황

75) 클랜디닌과 코넬리는 ‘내러티브 탐구’를 현상(phenomenon)이자 방법(method)으로 기술하는 과정에서 이를 연구 방법론(research methodology)으로 이해하게 되었다. 따라서 ‘내러티브 탐구’라는 용어를 활용할 때 현상에 대해 내러티브하게 사고하는 방법과 연구 방법론으로서의 내러티브 탐구가 서로 어떻게 뒤섞여 있는지에 주의를 기울여야 한다(Clandinin, 2013: 11). 전술한 이유로 본 장에서는 내러티브 탐구에 대한 논의를 ‘현상에 대한 내러티브적 관점’과 ‘연구 방법론으로서의 내러티브 탐구’라는 두 갈래로 나누어 기술한다.

을 떠난 절대적인 관점은 존재하지 않는다고 말한다. 이는 '자아 구성'과 '의미 만들기'의 해석학적 순환 관계를 강조하는 내러티브 개념[76]과 일맥상통한다(박민정, 2006: 31).

브루너(1996: 39)는 '내러티브적 사고(narrative thinking)'를 논리·과학적인 사고(logical-scientific thinking)에 해당하는 패러다임적 사고 양식과 대비하여 설명한다.[77] 내러티브적 관점에서 지식이란 사람들이 타인과 이야기를 공유하고 교섭하는 과정에서 구성되고 재구성되는 것이다(강현석, 2020: 224). 이러한 내러티브 사고 양식을 통해 학습자들은 주어진 텍스트에서 지식을 발견하는 것에서 벗어나 자신의 경험과 사고 및 신념에 따라 텍스트를 해석하고 의미를 재구성하여 새로운 지식을 만들어 낼 수 있다(조인숙·강현석, 2013: 12). 또한, 내러티브 사고는 사람과 행위, 행위의 의도, 목적, 주관적 경험에 초점을 맞추고 있으므로 구체적인 상황 맥락에 의해 달리 구성된다(이흔정, 2004: 82). 따라서 연구 참여자의 경험을 내러티브적 관점으로 이해한다는 것은 경험 주체로서 개인이 가지고 있는 경험의 의미가 삶의 맥락과 결부됨으로써 제대로 이해될 수 있는 것을 뜻한다(유기웅 외, 2018: 67).

내러티브 사고의 핵심은 내러티브를 통한 의미 만들기에 있다. 브루너(Bruner, 1996: 147)에 따르면 실재(reality)는 내러티브에 의해 구성된다. 내러티브의 구성은 사건을 이해하는 데 적절한 정보들을 선정하고 현재의 관심에 따라 과거의 경험을 해석하고 재해석하면서 의미를 생성하는 인식 과정을 포함하는바 내러티브의 역할은 사건의 선후 관계를 밝히기보다는 사건들 간의 관련성을 찾고 그 속에서 드러나는 의미를 구성하는 것에 있다. 이때 중요한 것은 경험의 의미는 반성적으로 경험을 성찰할

76) '내러티브'의 개념에 대한 폴킹혼(Polkinghorne, 1988; 강현석 외 역, 2009: 43-44)의 논의에 따르면 내러티브는 '의미 만들기'의 한 형식이다. 내러티브란 개인의 행위와 사건들을 상호 관련된 측면으로 연결하여 이해할 수 있는 복합체로 만드는 기본적인 도식이다. 따라서 내러티브 도식은 분리된 사건들을 서로 관련지어 사건에 대한 이해를 돕고 사건들이 서로 유의미하게 존재할 수 있도록 하는 것을 의미한다.

77) '내러티브적 사고'는 인식 주체가 사태를 이해하고 해석하여 재구성하는 방식을 말한다. 내러티브 사고 양식을 통해 학습자들은 주어진 텍스트에서 지식을 발견하는 것에서 벗어나 자신의 경험과 사고 및 신념에 따라 텍스트를 해석하고 이해하며 의미를 재구성하여 새로운 지식을 만들어 낼 수 있다(조인숙·강현석, 2013: 12).

때 생성된다는 것이다(박민정, 2006: 37).

내러티브 탐구의 철학적 바탕은 듀이(John Dewey)의 경험이론에 있다. 듀이는 '경험'이라는 일상 용어를 교육자들이 사용하는 탐구 용어로 바꾸어 교육적인 삶에 대한 이해를 가능하게 하였다. 듀이가 말하는 경험이란 개인적인 경험과 사회적인 경험을 총칭하는 개념이다. 개인적인 경험과 사회적인 경험은 항상 공존하기 때문에 '개인'을 오직 개인이라는 맥락에서만 이해하는 것으로는 충분하지 않다. 사람들이 다만 개인으로서가 아니라 사회적 맥락(social context)과 관계(relation) 안에서 존재한다는 것을 이해할 때 학습이 다양한 장소에서 여러 사람과의 상호작용 속에서 일어나고 있다는 사실 역시 이해할 수 있다. 듀이는 경험이 지닌 '연속성(continuity)'이라는 속성이 교육에 관한 사고에서 핵심이 되는 개념이라고 보았다. 사람들은 끊임없이 확장되는 사회적 환경(social milieus) 속에서 과거, 현재, 미래에 대해 생각하는 동시에 개인적 경험과 사회적 경험을 넘나들면서 학습하게 되기 때문이다(Clandinin & Connelly, 2000: 2-3). 내러티브 사고로의 전환[78]과 듀이의 경험론을 바탕으로 클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 2000)는 내러티브적으로 연구한다는 것(research narratively)을 다음과 같이 정의하였다.

내러티브 탐구는 경험을 이해하는 하나의 방식이다. 그것은 특정 장소에서 일어나는 사회적 상호작용 안에서 시간의 흐름에 따라 이루어지는 연구자와 참여자의 공동 작업(collaboration)이다. 연구자는 탐구의 매트릭스 한가운데에 들어가서 탐구를 진행하며 사람들이 개인적이고 사회적인 삶을 구성하는 경험에 관한 이야기를 살고, 말하고, 다시 살고, 다시 말하는(living and telling, reliving and retelling the stories of the experiences) 가운데 연구를 끝마치게 된다(Clandinin & Connelly, 2000: 20).

---

78) 1980년대 이후 사회과학 분야에 '내러티브적 전환(narrative turn, De Fina & Georgakopoulou, 2012: 19)'이라는 변화가 생기면서 내러티브 사고가 연구의 주축을 이루게 되었다. 사회학, 심리학, 인류학 등의 학문 분야에서 다양한 주제를 분석하는 도구로 내러티브를 사용함에 따라 인식의 틀 내에서 현상을 규정하는 데 반대하는 내러티브적 전환은 지속적으로 연구의 관심이 되어 왔다(김신혜, 2020: 24).

1.2. 연구 방법으로서의 내러티브 탐구[79]

내러티브 탐구는 참여자와의 대화를 통해 내러티브를 생성하고 이를 분석하고 해석함으로써 의미를 발견하는 것에 중점을 두는 연구 전통이다. 내러티브 탐구라는 용어는 광범위한 의미를 지니지만 질적 연구 분야에서 '내러티브 탐구'라고 할 때는 클랜디닌(D. Jean Clandinin)과 코넬리(F. Michael Connelly)가 함께 개발하고 체계화한 연구 방법을 지칭하는 의미로 주로 사용된다(전가일, 2021: 75). 요컨대 내러티브 탐구는 내러티브를 통해 인간이 자신의 경험에 대한 의미를 만들어가며, 지식을 구체적이고 내러티브적이며 관계적인 것으로 개념화하고 있는 코넬리와 클랜디닌(Connelly & Clandinin, 1990), 클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 1995)의 연구에 기반을 둔다(염지숙, 2001: 37). 인간의 경험을 이해하고자 하는 연구 방법인 내러티브 탐구에서는 연구 참여자의 입장에서 중요하게 인식하거나 인상적으로 기억되는 사건, 대상 등이 참여자의 시각에서 어떻게 의미화되는지에 주목한다(유기웅 외, 2018: 67).

내러티브 탐구는 특히 교육 연구에서 활발하게 활용되고 있다. 강현석(2007: 305-306)에 따르면 교육학에서는 경험을 기술하고, 설명하고, 이해하고, 해석하는 활동을 할 뿐만 아니라 경험을 보다 가치 있는 방향으로 성장시키기 위한 의도적인 교육적 처치를 가하게 된다. 따라서 교육 연구는 타 학문에 비해 인간 경험과의 관련성 정도가 직접적이다. 코넬리와 클랜디닌(Connelly & Clandinin, 1990)은 내러티브 탐구가 교육 연구에 지니는 가치를 다음과 같이 설명한다.

> 이야기된 삶을 살아가는 인간이 어떻게 세상을 경험하는지에 관한 연구인 내러티브 탐구의 관점에서 교육이란 개인적이고 사회적인 이야기를 구성하고 재구성하는 것이며, 교사와 학습자들은 이야기 속의 등장인물이자 이야기를 말하는 존재들이다(Connelly & Clandinin, 1990: 2).

---

79) 방법론으로서의 내러티브 탐구는 그 현상에 대한 관점을 포함한다. 따라서 내러티브 탐구 방법론을 사용한다는 것은 특정 경험을 연구 중인 현상으로 바라보는 관점을 채택하는 것을 의미한다(Connelly & Clandinin, 2006: 479).

클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 2000)는 듀이가 말한 경험의 속성-상황(situation), 연속성(continuity), 상호작용(interaction)-을 바탕으로 내러티브 탐구를 위한 용어들을 고안하였다. '개인적이고 사회적인(personal and social)', '과거·현재·미래(past, present, future)', '장소(place)'라는 개념은 은유적인 3차원적 내러티브 탐구 공간(three-dimensional narrative inquiry space)을 만들어낸다(Clandinin & Connelly, 2000: 50). 클랜디닌(Clandinin, 2013: 39-42)은 3차원적 내러티브 탐구 공간의 공통요인을 다음과 같이 설명한다.

첫째, '시간성 공통요인(the temporality commonplace)'이란 탐구자들이 연구 대상이 되는 사람, 장소, 사물, 사건의 과거·현재·미래에 주의를 기울이는 것을 뜻한다. '시간의 연속성'은 듀이가 말한 경험의 '연속성'과 연결되는 개념이다.

둘째, '사회성 공통요인(the sociality commonplace)'은 탐구자들이 개인적인 조건과 사회적인 조건[80]에 동시에 주의를 기울이는 것을 의미한다. 사회성 요인에 주목할 때 내러티브 탐구자들은 각 개인의 경험이 특정한 시간과 장소에서뿐만 아니라 특정한 맥락에서 배태되어 나오는 것임을 이해하게 된다. 사회성 요인이 함의하는 또 다른 차원에는 연구자의 삶과 연구 참여자의 삶 사이에 존재하는 탐구 관계에 주의를 기울이는 것이 있다. 내러티브 탐구자들의 관계적 존재론에 초점을 둔 '사회성 공통요인'은 듀이가 말한 경험의 '상호작용'과 맥이 닿아 있다.

셋째, '장소(place)'라는 공통요인의 핵심은 모든 사건은 어떤 장소에서 일어난다는 것을 인식하면서 장소와 경험 사이의 상호 관련성을 생각하는 것이다. 이는 듀이가 말한 '상황'이라는 경험의 속성과 연결된다.

3차원적 내러티브 탐구 공간은 경험을 담은 내러티브를 분석하고 해석하며 이해하는 틀로써 작용하게 된다. 내러티브 탐구자들은 연구 퍼즐이 형성된 후 연구 현장과 연구 참여자가 선정되어 현장 텍스트가 수집되

80) '개인적인 조건'은 연구자와 연구 참여자의 감정, 욕구, 성향 등을 뜻하고 '사회적인 조건'은 사람들의 경험이나 사건이 일어나는 사회적 환경(milieu)을 말한다(Clandinin, 2013: 40).

고, 구성되어 연구 텍스트로 작성되는 내러티브 탐구의 전 과정에 걸쳐 3차원적 내러티브 탐구 공간을 염두에 두게 된다.[81] 3차원적 내러티브 탐구 공간에서 연구를 진행하는 내러티브 탐구자는 탐구에서 연구자 자신을 괄호치기하기보다는 관계적인 탐구 과정(relational inquiry process)을 통해 연구자와 연구 참여자가 함께 경험을 구성하는 방법을 찾아야 한다(Clandinin, 2006: 47).

1.3. 내러티브 탐구와 본 연구의 관련성

본 연구는 한국인 학습자들의 호칭어 사용에 대한 경험을 탐구하기 위해 내러티브 탐구 방법을 사용한다. 내러티브 탐구는 이야기하기(telling)와 다시 이야기하기(retelling)라는 과정적이자 해석적인 탐구 과정을 통해 인간의 경험을 이해하고 경험을 재구성하는 접근이다. 면담 과정에서 연구 참여자들은 자신의 삶을 호칭어와 관련지어 이야기하고 연구자는 이를 다시 이야기함으로써 경험을 이해하고 해석한다.[82] 이렇게 참여자와 연구자의 내러티브가 연결되는 과정을 거쳐 연구자의 반성적 활동이 이루어진다. '호칭어'라는 주제를 가지고 연구 참여자들과 하는 논의에 가까운 탐구 과정을 통해 연구자는 '호칭어를 교육한다는 것'에 관한 반성적 통찰을 얻는다.[83] 본 연구는 호칭어 사용에 대한 학습자들의 경험

81) 3차원적 탐구 공간에서 연구한다는 것은 자신과 연구 참여자들이 시간적, 공간적으로 어디에 위치해 있는지와 개인적이고 사회적인 상호작용이 어떻게 이루어지는지를 의식하고 있는 것을 의미한다(Clandinin & Connelly, 2000: 95).

82) 내러티브 탐구는 이야기 자료의 분석을 통해 고정된 사실을 이해하고 특정 이론을 증명하는 것에 관심을 두기보다는 이야기하는 과정에서 경험이 구성되고 변화하는 과정을 이해하는 것에 초점을 둔다. 예컨대 심층 면담을 주요한 연구 방법으로 활용하는 문화기술지 연구에서는 심층 면담을 통해 문화적 사실(fact)을 묘사하는 자료를 수집하고 분석하여 문화의 구조 또는 본질을 이해하고자 하나 내러티브 탐구에서는 심층 면담의 과정을 연구자와 연구 참여자의 경험이 변형되고 재형성되는 해석학적 순환과정이라고 보는 것이다(김필성, 2019: 59-60).

83) 연구자의 반성적 활동이 갖는 의미 또한 일반적인 질적 연구와 내러티브 탐구의 연구 활동이 차이를 보인다. 다른 문화와의 비교를 통해 자신의 문화를 인식할 수 있는 능력에서 연구의 전문성을 발견하는 문화기술지 연구의 경우, 연구자는 연구 참여자의 관점을 이해함으로써 연구자 자신이 속한 문화를 이해하는 반성적 성찰을 강화한다. 하지만 내러티브 탐구에서는 연구자의 반성적 활동이 이야기하기를 통해 이

을 내러티브로 이해함으로써 적절한 호칭어 교육이 무엇인지에 대한 방향을 제시하는 역할을 하는 데 그 목표를 둔다.

본 항에서는 앞서 논의한 내러티브 탐구의 인식론 및 방법론적 특성과 본 연구의 관련성을 구체적으로 살펴보고자 한다.[84] 먼저 연구 참여자의 호칭어 사용 경험을 내러티브적 관점에서 이해한다는 것이 무엇인지에 대해 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 내러티브 사고는 참여자들의 입장에서 인상적인 사건, 생각 등을 내러티브로 풀어낼 수 있도록(유기웅 외, 2018: 68) 함으로써 참여자들이 특정 어휘에 대해 지닌 '지향성'을 탐구할 수 있게 한다.[85] 호칭어 사용 경험의 내러티브는 외국인 학습자들이 자기 삶의 맥락에서 한국어의 호칭어를 어떤 의미를 지닌 대상으로 파악하는지를 보여준다.

둘째, 내러티브 관점에서 호칭어의 의미는 고정된 지식이 아니라 개개인의 삶의 맥락을 배경으로 하는 내러티브 속에서 각기 다른 의미로 존재한다. 따라서 호칭어와 관련하여 연구 참여자들 경험의 내러티브를 이해한다는 것은 일반화(generalization) 가능한 호칭어 사용의 원리(principle)를 찾기 위한 것이 아니라 현상의 복잡성과 개인 경험의 특수성(particularity)을 통해 발견할 수 있는 보편성(universality)에 다가가기 위한 것이다.

셋째, 내러티브를 분석하고 해석함으로써 구성한 호칭어의 의미는 정답이 아니라 가능한 여러 텍스트 중 하나로서 구성된 것(van Manen, 2014; 전가일, 2021: 15 재인용)이다. 참여자들 경험 간의 관련성을 찾고 그 속에서 드러나는 의미를 구성하기 위한 분석 및 해석 과정에서 연구자는 현상을 어떤 한 가지 방식으로 이해한다는 것은 다른 방식의 이해가 불가능하다는 의미가 아니라는(Bruner, 1996: 13) 전제에서 연구자의

루어지며, 연구자 자신의 이야기를 연구 참여자와 함께 나누는 과정을 통해 경험을 상호 연결하고 재구성해 가면서 전문적인 내러티브 탐구자로 성장할 수 있다고 본다(김필성, 2019: 61-62).

84) 인식론 및 방법론적 특성과 본 연구의 관련성을 고찰하는 것은 본 연구가 채택한 연구 방법론에 대한 정당화를 위한 것이다.

85) 지향성은 "의식은 언제나 의미를 지닌 그 무엇과 관련을 맺고 있다"라는, 의식이 지닌 본질적 속성을 지칭하는 개념인데 후설은 심리 현상 일반의 본질 구조를 지향성, 즉 "대상을 향한 자아의 의식적 관계"에서 찾고 있다(이남인, 2004: 62).

해석이 유일한 해석이라고 여기는 태도를 지양한다. 요컨대 본 연구의 연구 텍스트는 '설명하는 것'이 아니라 '이해하여 보여주는 것'으로서의 의미를 지닌다.

다음으로 호칭어 교육 연구에 내러티브 탐구라는 연구 방법론이 적합한 이유를 다음과 같이 설명할 수 있다.

첫째, 호칭어는 지시(reference)로서의 의미에 더해 화자와 청자가 위치해 있는 맥락(context)[86]까지 고려하여야 언어 표현의 해석이 결정되는 화용론적 의미를 지닌 어휘이다. 어휘 의미를 둘러싼 맥락은 내러티브 탐구에서 경험을 이해하는 틀인 '3차원적 내러티브 탐구 공간(Clandinin & Connelly, 2000): 시간성, 사회성, 장소'의 차원을 통해 연구에 반영될 수 있다. 호칭어 발화 이전과 이후에 어떤 표현을 사용하였느냐에 해당하는 언어적 맥락은 '시간성' 요인과 통하고 특정 호칭어를 누구에게, 어떠한 상황에서 사용하였느냐에 해당하는 언어 외적 맥락은 '사회성' 및 '장소' 요인과 맥을 같이한다. 전술한 내러티브 탐구의 방법론적 특성을 적용했을 때 호칭어 사용의 맥락에 대한 강조가 가능하다.

둘째, 호칭어의 사용과 관련된 맥락이 '실행으로서의 교육 내용'이 되기 위해서는 특정 장면에서 맥락을 구체화하여 경험과 관계의 뉘앙스를 보여줄 필요가 있는데 '이야기된 경험(storied experience)'은 호칭어 사용 장면의 맥락을 개념화해서 표현하는 대안적 방식이 될 수 있다.[87] 삶의 경험 이야기 즉, 내러티브는 사태가 어떻게 돌아가는지, 사건에 어떤 의미가 있는지에 대한 정보를 가지고 있을 뿐만 아니라 인물의 의도 및 동기에 대한 정보도 포함(소경희, 2004: 192)하고 있기 때문에 맥락을 언어로 구체화하기 유용하다.

---

86) '맥락'에는 해당 발화의 앞뒤 언어 표현 등을 가리키는 '언어적 맥락', 화자, 청자를 포함한 시간과 공간 등의 물리적 상황인 '상황 맥락', 그 밖에 언어 표현이 속한 '사회적 맥락', '문화적 맥락' 등이 있다. 할리데이(M. A. K. Halliday)는 맥락을 '상황 맥락', '문화 맥락', '텍스트 간 맥락', '텍스트 내 맥락'의 넷으로 구분했다. '언어적 맥락'은 흔히 '문맥'이라고도 한다(구본관 외, 2016: 67).

87) 내러티브 탐구에서 경험이란 '이야기화된 현상(storied phenomenon)'으로 개념화(Connelly & Clandinin, 2006) 되는데 이는 경험이 '이야기를 통해 드러나는 것'을 뜻한다. '살고 말해진 이야기화된 경험(storied experience)'을 통해 내러티브 탐구자는 인간 삶의 경험 이야기(narratives)를 개별 인간 이해를 목적으로 탐구하게 된다(홍영숙, 2019: 84).

셋째, 본 연구가 궁구하고자 하는 호칭어 지식은 외국인 학습자들이 한국에서 생활하면서 '경험'에 의해 발달시켜 온 개인적이고도 실천적인 지식이다. '이야기된 경험'을 바탕으로 학습자들이 구성한 호칭어 지식은 연구 과정 전반에 걸쳐 경험을 이야기하는 가운데 형성되고, 순환적으로 재구성될 수 있는 개방성과 융통성을 지닌 지식이다. 내러티브 탐구에서는 '개인적·실천적 지식(personal practical knowledge)(Clandinin & Connelly, 2000)'이라는 용어로 지식이 경험에 근거하여 구성된다는 인식을 나타내고 있다.[88] 지식이 정적이고 한정되고 주어진 것이라기보다는 경험의 구성과 재구성에 의한 것이라는 내러티브 탐구의 지식관은 본 연구의 관점과 궤를 같이한다.

넷째, 관계적 탐구(Clandinin & Connelly, 2000)인 내러티브 탐구의 특성은 상호문화교육의 철학[89]과 맥이 닿아 있다. 본 연구는 관계적 탐구의 맥락에서 구성한 호칭어에 관한 지식을 교육적 함의로 연결하여 상호문화 접근법에 의한 호칭어 교육의 정당성을 확보하고자 한다.

2. 본 연구의 실행 과정

본 연구는 호칭어의 의미를 연구 참여자의 내러티브에 의해 구성함으로써 독자들에게 호칭어에 대한 내러티브적 해석을 안내하고, 순환적인 과정을 통해 연구 참여자 경험의 세계와 연구자 및 독자 경험의 세계가 지평의 융합을 이루고자 하는 연구이다. 조용환(2004ㄱ)이 언급한 문질빈빈(文質彬彬)[90]의 순환적인 과정을 호칭어 연구 과정에 접목하면 다음

88) 브루너에 의하면 지식은 이미 만들어져 있거나 주어져 있는 것이 아니라 끊임없는 상호작용 속에서 창안되는 것이고, 또한 지식은 사회적 세계에 근거를 두고 있으며 마음과 세계뿐만 아니라 공동체 즉, 사회적 맥락을 필요로 한다(강현석, 2013: 143).

89) 상호문화는 타인과의 관계를 관찰하고 규명하면서 서서히 구성되는 존재학이며 상호문화적 접근방식은 관계를 보여주는 맥락에 의해서 정의된다(Abdallah-Pretceille, 1999; 장한업 역, 2010).

90) 질적 연구의 동양적 원리인 '문질빈빈'에서 "문(文)'은 문화의 무늬요, 질(質)'은 자연의 바탕이며 '빈빈(彬彬)'은 어우러짐을 말한다. 텍스트(text)로서의 '문'은 '질'이라는 문맥(context)에서 나온 것이다. 여기에서 우리는 질적 접근이 '문'에서 '질'로 돌아가기 또는 '문'과 '질' 사이의 관계를 돌아보는 것임을 직관할 수 있다. 다시 말해서 질

과 같다.

먼저 다양한 호칭어를 사용하면서 살아가고 있는 한국어 학습자들의 경험을 '있는 그대로' 살펴본다. 다음으로 연구자에게 자문화로서 일상화된 호칭어라는 언어 기호(文, text)가 담화 맥락(質, context)에서 어떻게 형성되었는지를 현장 텍스트를 통해 비판적으로 성찰한다. 마지막으로 해체(deconstruction)를 통한 재구성(construction)의 과정을 거쳐 호칭어의 의미를 새롭게 구성한다. 이 절에서는 자료 수집에서부터 논문 작성에 이르기까지의 탐구 과정을 상술(詳述)한다.

2.1. 연구 참여자

질적 연구의 기본 가정은 자신이 탐구하고자 하는 현상에 대한 경험이 있는 개인을 연구의 참여자로 선택하는 것이다(Creswell, 2016; 한유리 역, 2017: 144). 본 연구는 다양한 상황 및 인간관계 속에서 호칭어를 사용하고 고민한 경험이 있는 연구 참여자를 선정하고자 하였기에 의도적 표본추출 전략[91]을 사용하였다. 연구 참여자 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, '직장'이라는 장소(place) 요인[92]을 탐구 장면에 포함할 때 '직장'에서의 '사회적 상호작용'과 '직장 외'에서의 '개인적 상호작용' 과정에서 학습자들이 호칭어를 어떻게 사용하였는지를 구분하여 탐구할 수 있다. 이에 한국어로 직장생활을 한 경험이 있는 학습자를 선정하였다.

둘째, 호칭어에 대한 경험을 구술하기 위해서는 한국어의 호칭어 체계에 대한 기본적인 이해가 전제되어야 한다. 더불어 호칭어를 사용하는

적 연구는 추상화, 개념화, 언어화, 이론화되기 이전 상태와 그 이후 상태를 동시에 고려하면서 사람, 사물, 현상의 성질을 통찰하는 데서 출발하여 문과 질, 문화와 자연 사이에 있었던 과정들을 파헤쳐 '해체'와 '(재)구성'의 역사를 읽어내고자 한다(조용환, 2004ㄱ: 60-61, 2011: 15).

91) 질적 연구에서 말하는 '의도적 표본추출'이라는 개념은 연구자가 연구에 필요한 현장 혹은 개인을 선택하는 것을 의미하는데 이를 통해 연구 문제에 대해 이해하고 있다는 것을 의도적으로 알려 줄 수 있다(Creswell, 2013; 조흥식 외 역, 2017: 190).

92) 3차원적 내러티브 탐구 공간의 세 번째 차원인 '장소(place)'는 어떠한 행동이 일어나는 곳으로 문화적, 사회적 맥락이 제약과 활성화 역할을 하는 곳이다(Connelly & Clandinin, 1990: 8).

과정에서 느낀 자신의 심리에 대해 상세한 묘사를 할 수 있는 언어 구사 능력도 필요하다. 이러한 이유로 연구 참여자의 한국어 수준이 중급 이하일 경우 구술이 어려울 것으로 판단하여 한국어 말하기 수준이 중·고급 이상인 학습자로 선정하였다.[93]

셋째, 연구 참여자는 "그들의 문화에 입각하여 세상을 해석하고 체험하면서 연구자를 도와 연구를 가능하게 해 주는 현장 사람들(조용환, 2004ㄱ: 61)"이다. 본 연구는 완전히 개입하기와 거리두기를 반복하는 긴장[94] 속에서 참여자와 '관계쌓기'로 연구를 출발하기보다는 '거리두기'의 상태에서 연구를 시작하였다. 모어 화자인 연구자의 눈이 아닌 타자인 연구 참여자의 눈을 통해 한국어 호칭어의 의미를 해체하고 재구성하기 위해서는 선이해(preunderstanding)에 갇히지 않고 최대한 '낯선 눈으로' 다가가는(조용환, 2004ㄱ: 61) 태도가 필요하기 때문이다. 내러티브 탐구의 출발점 가운데 하나는 연구 참여자와의 친숙한 관계(rapport) 형성이지만 본 연구의 목적을 달성하기 위해서는 연구자에게 '참여자의 모어나 삶에 대한 선지식이 최소'인 상태에서 출발하는 것이 합당하다고 판단하였다. 따라서 연구자와 친밀한 관계가 형성되어 있거나 연구자에게 익숙한 언어권의 학습자는 배제하고 연구자가 '낯선 눈으로' 바라볼 수 있는 배경을 가진 연구 참여자를 선정하였다.[95]

마지막으로 고려한 점은 성별과 문화권 및 연령대가 지나치게 한쪽으로 치우치지 않도록 적절하게 안배하는 것이다. 연구 참여자 5명의 성별은 남자 2명, 여자 3명으로 구성되었고 문화권은 유교 문화권 학습자 3

---

93) 5명의 연구 참여자는 한 명을 제외하고 모두 TOPIK 6급을 가지고 있는 고급 학습자이다. 고급 수준이 아닌 한 명의 학습자는 TOPIK 3급과 사회통합프로그램 5급을 가지고 있어 분류상 중급에 해당한다. 하지만 그는 한국어를 사용하여 업무를 수행하고 있었고, 예비 인터뷰 과정에서 한국어의 호칭어 체계에 대한 이해도나 자신의 마음에 대한 구술에 부족함이 없었다. 수치상 '중급'으로 규정된 그의 한국어 능력은 '쓰기 능력'의 부족에서 온 것임이 이야기를 통해 드러났기에 본 연구는 '한국어능력시험 O급'이라는 양적 기준보다는 '말하기가 중·고급 수준'이라는 질적 기준을 연구 참여자 선정 기준으로 활용하였다.

94) 내러티브 탐구자는 충분히 관여해야 하고 연구 참여자와 "사랑에 빠져야" 하는 한편 한 걸음 물러나서 바라보기도 해야 한다(Clandinin & Connelly, 2000: 81).

95) 이러한 이유로 연구자에게 학습자의 모어에 대한 언어학적 지식이 있고, 해당 언어를 사용하는 학습자들이 한국어 호칭어에서 어떤 점을 어려워하는지에 대한 선이해가 형성되어 있는 '영어권 학습자'는 배제하였다.

명, 비(非)유교 문화권 학습자 2명으로 구성되었다.[96] 연령대는 직장생활 경험을 고려하여 20대 후반에서 30대 후반으로 다소 폭넓게 구성하였다.

연구 참여자들에 대한 정보에서 이름은 사생활 보호를 위해 가명으로 바꾸어 기재하였으나[97] 성별과 국적 및 직업은 명기하였다. 국적과 직업 역시 연구 참여자의 개인 정보가 드러날 우려가 있는 사항이지만, 본 연구는 참여자의 감정이나 의지 혹은 정체성과 같은 정의적(情意的)인 경험을 탐구하고자 하는 목적의 연구라기보다는 참여자가 경험한 '한국어 호칭어의 의미'를 궁구하고자 하는 목적을 지닌 연구이다. 따라서 연구 참여자와의 심층 면담 과정에서 국적 및 직업과 연관된 호칭어 사용 경험이 드러나는 것[98]이 불가피한 것으로 판단하여 연구 참여자의 국적과 직업 정보는 동의를 얻은 후 그대로 드러내었다.

다음은 본 연구의 연구 참여자 5명에 대한 간략한 소개이다.[99]

---

96) 문화권을 '유교'를 중심으로 구분한 이유는 다음과 같다. 호프스테드(Hofstede, 1991; 차재호·나은영 역, 1995)는 한 사회가 불평등을 다루는 방식을 권력거리지수(Power Distance Index)로 수치화하였다. 권력거리지수가 낮은 평등 문화에서는 상호 의존 관계가 낮아서 개인주의적인 성향이 강하며 상호 간의 동등함을 중요한 가치로 여기는 반면, 권력거리지수가 높은 불평등 문화에서는 상호 의존 관계가 높아 집단주의적 성향이 강하고 존경, 복종, 체면의 가치를 중요하게 여긴다. 유교의 영향을 받은 한국은 미국이나 영국에 비해 권력거리지수가 높고 문화에 집단주의 성향이 강하다. 영미권 국가들의 호칭어 체계가 유대감에 의하여 비교적 단순하게 결정되는 데 반해 한국어의 호칭어 체계가 힘의 관계에 절대적인 영향을 받는 것도 이러한 차이로 해석할 수 있다(원은하 외, 2018: 4).

97) 심층 면담 즉, '이야기하기(telling)'의 내용을 전사하는 과정에서는 면담 당시의 생생함을 유지하고, 감환(reduction)을 최소화하기 위해 본명을 그대로 사용하였다. 이후 연구자가 '다시 이야기하기(retelling)'를 통해 연구 참여자의 내러티브를 작성하는 과정에서 가명으로 바꾸었는데, 이때 사용한 가명은 연구 참여자들이 원하는 가명을 직접 정하거나 참여자의 모국에서 흔한 이름을 참여자의 동의를 얻어 선정하였다.

98) 예컨대 호칭어에 대한 스키마를 활성화하는 과정에서 '참여자 모어의 호칭어'와의 비교가 필요하고, 공적인 장소에서의 호칭어 사용 경험을 이야기하는 과정에서 해당 호칭어를 사용하는 '장소 혹은 직업의 특수성'을 드러내어야 할 경우가 있다.

99) 연구 참여자들이 한국에 오게 된 계기와 한국에서의 직장생활 이야기 그리고 호칭어와 관련한 경험 및 생각을 위주로 기술한다. 참여자들의 언어 표현을 직접 인용할 때는 큰따옴표로, 참여자들이 강조하여 말한 부분은 작은따옴표로 표시하였다.

<표 20> 연구 참여자 정보

이름	성별	국적	나이	직업(직장)[100]	체류 기간[101]	한국어 능력[102]
페이	여	중국	30세	연구자(대학원)	5년	6급
토모코	여	일본	35세	강사(일본어 학원)	7년	6급
케이트	여	베트남	29세	회사원(IT 기업)	5년	6급
마티유	남	프랑스	32세	회사원(여행사)	6년	3급
막스	남	오스트리아	39세	대학교수(독일어과)	14년	6급

(1) 페이(중국, 30세, 연구자)

페이가 '한국어'를 공부하기로 한 데 특별한 이유는 없었다. 대학생 시절 제2외국어를 공부하는 것이 유행처럼 번지는 것을 보고 무슨 언어든지 배워야겠다고 생각한 페이는 당시 중국에서 한국의 예능과 드라마 및 케이팝이 인기가 있다는 사실을 떠올렸다. 이내 사설 학원에 등록하여 한국어 공부를 시작하였는데 생각 외로 공부가 너무 재미있었다. 공학도였던 페이에게 한국어 공부는 단순한 취미 이상의 의미를 지니지 않았지만, 한국어 강사는 그녀가 언어에 소질이 있음을 알아챘다. 한국어를 공부하면서 "성취감을 느낀" 페이는 공부를 지속하였고 한국어능력시험(TOPIK) 5급까지 취득하기에 이르렀다.

2014년, 대학을 졸업한 페이는 백화점 본사에 취업하였지만 일에서 별다른 흥미를 느끼지 못했고 회사원으로서의 미래를 생각하면 암담하다는 생각마저 들었다. 직장생활을 통해 한 가지 얻은 것은 신입 직원 교육을 담당하면서 "강사로서의 재능을 발견"했다는 사실이었다. 강사가 된다면 무엇을 가르칠 수 있을지 고민하던 페이는 '한국어'에 생각이 미치게 되었다. 학부에서 한국어를 전공하지 않은 탓에 그녀가 중국 내에서 갈 수

100) 직업명은 현재의 직업이며, 과거의 직업 정보는 소개 내용에 포함된다.
101) 본 연구는 한국 생활 적응기나 언어 정체성에 관한 연구가 아니기 때문에 참여자의 한국 체류 기간에 큰 의미를 두기보다는 한국에서 생활하면서 다양한 직장생활을 경험했는지에 주안점을 두어 연구 참여자를 선정하였다.
102) 학습자가 최종적으로 취득한 한국어능력시험(TOPIK) 점수를 기재하였다.

있는 한국어 관련 대학원이 없었다. 이에 유학길에 오르게 되어 2016년 3월, 석사과정을 시작으로 오랜 시간 한국어 교육을 공부하고 있는 페이는 현재 박사과정을 수료하였다.

한국에서 주로 학생 신분으로 생활하였지만 페이는 여러 아르바이트를 거치며 다수의 직장 환경을 경험하였다. 그녀가 일한 곳은 사설 중국어 학원과 대학교 대외교류본부 사무실 그리고 외국어고등학교인데 직장 환경의 차이 그리고 심리적 기제에 따른 다양한 호칭 방식에 적응하는 것은 어렵지 않았다. 페이에게는 학원에서 1년 동안 중국어 강사로 일했던 일이 가장 기억에 남는다. 친화력이 좋은 페이는 중·고등학생들에게는 친구 같은 선생님으로서, 중장년의 학생들에게는 딸 같은 선생님으로서 다가갔는데 그 노력의 중심에는 '호칭어'가 있었다. 직장 환경에서 만난 사람들과의 관계도 허투루 여기지 않는 그녀의 노력에 화답하듯 몇몇 아이들은 대학에 간 후 페이와 '언니·동생 사이'가 되기도 하였다.

(2) 토모코(일본, 35세, 강사)

토모코는 한국 문화를 사랑하는 친한파 일본인이다. 토모코가 한국어를 공부한 역사는 고등학교 시절로 거슬러 올라간다. 어머니가 보시는 한국 드라마를 우연히 접한 이후 한국에 빠져든 토모코는 언젠가 "한국에서 살고 싶다"라는 생각을 하기에 이르렀다. 마침 당시는 일본에서 한국 드라마의 붐이 일던 시기였기에 TV에서 한국 드라마가 자주 방영되었고 그녀는 한국 드라마를 보며 한국어를 공부하기 시작했다. 취미로 시작한 한국어 공부가 점점 더 재미있어지고 "한국어에 대한 동경"이 더해지면서 그녀는 "한국에 갈 것"이라는 결심을 굳혔다. 부모님의 권유로 영어교육을 전공하던 대학 시절에도 한국에 가고 싶은 생각을 떨칠 수가 없었는데 대학에서 운 좋게도 한국어 능력이 출중하던 학과 교수님을 만나 한국어 학습을 놓지 않을 수 있었다. 대학 졸업 이후 학원에서 3년간 일하면서 한국 유학 자금을 모았고 이윽고 토모코는 한국 땅을 밟게 되었다. 한국어를 공부하는 일본인들이 대부분 '단순한 취미' 정도로 가볍

게 공부하는 것과 달리 열정을 쏟아서 공부한 토모코는 한국에 오기 전에 이미 수준급의 한국어 실력에 도달해 있었다. 그럼에도 불구하고 한국에 처음 왔을 때 대학 부설 언어교육원의 입학시험 결과에 근거하여 정해진 그녀의 공식적인 한국어 능력은 3급이었다. 현재 그녀가 보유한 한국어능력시험(TOPIK) 성적은 6급이다.

토모코의 직업은 일본에서도, 한국에서도 '선생님'이다. 일본에서는 초등학생과 중·고등학생들을 대상으로 하는 소규모 학원에서 영어, 사회 등을 가르쳤고 한국에서는 일본어 전문 학원에서 한국인들에게 일본어를 가르친다. 7년 동안 일본어를 가르치면서도 "한국어를 가르치고 싶다"라는 꿈을 버릴 수 없었던 그녀는 끝내 대학원에 진학했다. 꿈에 한 발짝 더 다가간 것은 기쁘지만 한국어를 공부하는 일본인 중에서 학문 목적의 학습자들이 많지 않다는 것은 장래가 고민되는 지점이다. 직업이 '선생님'이기 때문에 직장에서 그녀가 부르고 불리는 호칭어는 다소 제한적이다. 그러나 7년이 넘는 시간 동안 여러 상황에서 개인적이고 사회적인 인간관계를 맺어 온 그녀는 다양한 호칭어를 경험했다. 막연하게 '비슷할 것'으로 생각했었는데 '호칭어'라는 렌즈를 통해서 본 한국 문화는 일본과 많은 차이가 있었다.

(3) 케이트(베트남, 29세, 회사원)

케이트가 한국어를 공부한 지도 어언 10년이 지났다. 언어 배우는 것을 좋아하던 그녀는 대학교 학과를 선택할 때 일본어와 한국어를 놓고 고민했었다. 당시는 케이팝의 영향과 더불어 한국 회사들이 베트남에 진출하기 시작하던 때였지만 한국어를 할 줄 아는 사람은 적은 실정이었다. '한국어 전공자'의 희소성과 가능성을 인식한 그녀는 한국어를 전공하기로 마음먹었다. 베트남에서 한국어를 배울 때는 말하기를 연습할 기회가 부족해서 실제적인 지식을 쌓기가 어려웠다. 2016년에 한국에 유학 온 케이트는 OO대학교에서 석사과정을 시작했다. 그녀는 한국인들과 생활하면서 '단어의 실제적인 쓰임' 같은 화용 지식을 익히려고 노력했다.

한국인들에게 베트남 이름은 너무 길고 기억하기 어려울 것으로 판단하였기에 케이트는 주로 한국 이름과 영어 이름으로 자신을 소개한다. 그녀의 한국 이름은 베트남 성인 ‘팜’과 비슷한 ‘박’ 씨에 한국 선생님이 지어준 이름인 ‘은희’, ‘박은희’이다. 한국에 입국하고 얼마 지나지 않아 아르바이트부터 하기 시작한 케이트는 한국 생활 5년 만에 세 군데의 회사를 경험했다. 두 군데는 아르바이트로 짧게 일했고, 현재 재직 중인 이커머스 솔루션을 제공하는 IT 기업에서는 정식 직원으로 일하고 있다. 공교롭게도 케이트가 일했던 세 군데 회사의 분위기와 호칭 방식은 모두 달랐다. 그녀는 ‘직장’이라는 장(場)에서 ‘호칭어’라는 언어 기호가 조직 구성원들 간의 역할과 관계를 제정하는 것을 목도하였다.

(4) 마티유(프랑스, 32세, 회사원)

2012년, 한국에 오기 전에 마티유는 ‘한국’이라는 나라에 대해 아는 것이 거의 없었다. 그저 아시아 국가에 대한 막연한 호기심 정도만 가지고 있을 뿐이었던 그에게 사실 ‘대한민국’이라는 나라는 가고 싶었던 국가의 교환학생 자리가 모두 차서 어쩔 수 없이 선택한 곳에 가까웠다. 교환학생으로서 한국 생활을 경험하고 프랑스로 돌아간 마티유는 비즈니스와 스포츠 매니지먼트 석사 과정을 시작했다. 일 년 후 그가 다시 한국에 온 이유는 인턴십 프로그램에 참가하기 위해서였다. 한국의 한 스포츠 마케팅 회사에서 9개월 동안 직장생활을 경험한 후에 프랑스로 돌아간 그는 학위를 취득한 후 2015년에 또다시 한국행 비행기에 몸을 실었다. 한국을 전혀 모르던 마티유가 한국 생활을 경험하고 나서 여러 번에 걸쳐 한국에 다시 돌아온 것은 왠지 모를 매력이 있었기 때문이었다. ‘한국’은 좋았지만 ‘한국어’는 한국 생활 동안 줄곧 그를 힘들게 한다.

마티유의 공식적인 한국어 학습은 교환학생 시절에 처음 이루어졌다. 교환학생을 위한 초급 한국어 수업을 매일 수강해야 한다는 사실 자체가 그에게는 어려움이었다. 가나다를 배울 때는 한국어가 쉽게 느껴졌지만, 급이 올라갈수록 “배우기 쉬운 언어는 아니”라는 생각이 들었기 때문이

다. 한국어 실력 향상을 위해 서울글로벌센터에서 한국어 수업을 수강하기도 하고 비자 취득을 위한 필수 코스로서 사회통합프로그램을 5급까지 수강하기도 한 마티유가 취득한 최종 한국어능력시험(TOPIK) 등급은 3급이다. 비록 공식적으로 중급 정도의 한국어 실력을 보유하였지만, 그가 한국 회사에서 한국어로 일을 하는 것에 크게 무리는 없다. 다만 전화로 업무를 해야 할 때, 그리고 나이가 많은 회사 구성원들이 말하는 것을 알아들어야 할 때는 한국어 공부의 필요성을 절실하게 느낀다.

마티유는 무역 회사와 여행사에서 직장생활을 경험하였다. 직장 외에서의 개인적인 인간관계는 한국에 사는 프랑스 친구들 그룹과 외국인과 한국인으로 구성된 회사 동료 그룹 그리고 한국인 여자친구 정도로 제한적이다. 그는 사회적인 삶과 개인적인 삶에서 다양한 호칭어를 사용하면서 복합적인 감정을 느껴왔다.

(5) 막스(오스트리아, 39세, 대학교수)

막스는 교환학생으로서 2005년에 처음 한국 땅을 밟았다. 당시는 한국어가 능숙하지 않았던 터라 불편함이 컸지만 낯선 문화에 신선함을 느꼈다. 사실 그는 교환학생으로 오기 전부터 한국과 한국어에 대해 알고 있었다. 새로운 언어를 배우고자 일본어와 한국어를 동시에 공부하던 시기에 한국 친구들을 만났고, 이에 한국에 관심을 두게 되어 대학에서 부전공으로 한국어를 공부하기에 이르렀다. 그러던 어느 날 한 지인이 보내준 한국 영화에 매료된 막스는 학부를 졸업하고 한국에서 영화를 공부하기로 결심했다. 그리하여 2007년, 그는 한국에 돌아왔고 대학원에 입학하여 영화제작을 공부했다. 3년간의 대학원 생활을 끝낸 뒤 잠시 일본에 체류하던 그가 또다시 한국에 돌아온 때는 2015년이다.

그때부터는 '학생으로서'가 아닌 '사회인으로서'의 한국 생활이 본격적으로 시작되었다. 그는 여러 가지 일을 하였는데 대학원 전공을 살려서 촬영 현장에서 연출부 스태프로 일하기도 하고 기업 출강 전문 강사로 비즈니스 영어를 가르치기도 했다. 현재 막스의 직업은 교수이다. 그는

대학교에서 독일어와 독일 문화를 가르치면서 프리랜서로서 영화 관련된 일도 하고 있다. 10년이 넘는 긴 시간을 한국에서 보내는 동안 막스는 한국 문화를 몸소 체험하였고, 많은 심경의 변화를 겪었다. '호칭어'라는 주제를 '한국 문화'와 관련지었을 때 그는 할 말이 많았다.

2.2. 현장 텍스트 수집

본 연구의 현장 텍스트 수집은 '심층 면담(in-depth interview)' 방법을 사용하였다.[103] 2020년 8월부터 10월까지 수행한 1차 면담 중에서 8월 11일과 8월 17일에 수행한 면담은 대면 방식으로 이루어졌으나 신종 코로나바이러스 감염증(코로나19) 상황의 악화로 인해 2020년 8월 말 이후에 실시한 면담은 모두 비대면 방식으로 진행되었다. 클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 2000)는 내러티브 탐구자들이 현장 텍스트를 구성하는 다양한 방식들을 개방적으로 받아들일 것을 권고한다. 상황의 특수성으로 인해 본 연구는 대부분의 현장 텍스트를 온라인 원격회의를 위한 플랫폼이나 인터넷 전화 플랫폼을 이용한 온라인 면담을 통해 수집하게 되었는데 새로운 방식에는 장단점이 있었다.

먼저 온라인 면담 방식이 지닌 가장 큰 장점은 인터뷰를 진행하는 전 과정이 화면 녹화를 통해 고스란히 기록된다는 점이다. 따로 기록하지 않아도 녹화된 화면에 연구 참여자의 표정과 반응이 포착되어 있다는 점은 녹음된 음성을 전사하고 부족한 부분을 현장 노트로 채웠던 기존의 현장 텍스트 구성 과정에서 일어날 수 있는 감환을 줄일 수 있어 연구 텍스트를 작성하고 해석할 때 도움이 되었다.

하지만 온라인을 통한 비대면 면담에는 분명한 단점도 존재했는데 이는 연구 참여자와 개인적인 라포를 형성하는 데 다소 어려움이 있다는

103) 질적 연구에서 심층 면담이란 연구 주제에 대해 지속적인 열린 대화를 통해 연구 주제에 대한 의미의 심층적 차원까지 이르게 되는 대화를 일컫는 것이다(전가일, 2021: 178). 본 연구에서 '심층 면담'이라는 용어를 사용하는 것은 만남의 횟수나 참여자와의 라포에 기반한 것이라기보다는 '호칭어'라는 주제에 관한 심층적인 논의에 기반한 것에 가깝다.

점이다. 클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 2000: 81-82)에 따르면 연구 참여자와 친밀한 관계로의 이동은 내러티브 탐구에서 필수적인 작업이지만 상황에 따라 연구의 객관성을 유지하기 위해서 탐구자는 연구 참여자와 일정한 거리를 둘 수도 있다. 본 연구는 경험을 탐구하는 내러티브 탐구의 방법으로 수행되었지만, 일차적으로 호칭어라는 어휘의 의미를 궁구하고자 하는 목적을 지닌 연구이다. 따라서 연구 참여자의 호칭어 사용 경험을 듣는 면담의 과정은 개인적인 이야기를 털어놓는 시간이라기보다는 한국어의 호칭어라는 논제를 두고 연구자와 참여자가 하는 '토의'에 더 가까웠다.[104] 1차 면담에서 한국어의 호칭어에 대한 자신의 견해를 피력한 뒤에 이루어진 2차 면담에서 연구 참여자는 단순한 인터뷰 대상자를 넘어 연구의 협력자이자 공동연구자로서 책임감을 지니게 되었다. 이렇게 구축된 협력적 관계성 안에서 연구 참여자는 주체적으로 탐구에 참여하게 되었고, 연구자와 참여자 간의 관계는 융합되면서 협력적인 탐구의 관계로 전환되었다.[105]

---

104) 내러티브 탐구에서는 얼마나 오래 연구자와 시간을 보내고 현장에 있었는지가 중요한 것이 아니라 연구자가 연구 참여자와 내러티브 통일성을 가질 때 진정한 의미에서 관계성이 구축된 것이라고 본다. 이러한 내러티브 통일성 안에서 자신의 이야기를 다시 체험하고 상호 간에 통합된 이야기를 구성하면서 연구자는 전문적인 내러티브 탐구자로 성장하게 된다(김필성, 2019: 62).

105) 연구 참여자들은 면담을 진행하는 과정 전반에 걸쳐서 솔직하고 적극적인 태도로 호칭어에 대한 의견을 개진해 주었고, 깊이 성찰하는 모습을 보였다. 이뿐만 아니라 "연구에 도움이 된다면"이라는 말을 자주 언급함으로써 연구에 이바지하고자 하는 의지를 보였다. 연구 참여자 페이는 자신을 "공동연구자"라 칭하기도 하였다.

<표 21> 연구 참여자 면담 정보

이름	일시	인터뷰 방법 및 시간	기록물 정보
페이	1차: 2020년 9월 9일 2차: 2020년 1월 23일 3차: 2021년 2월 28일	온라인(zoom), 55분 온라인(zoom), 59분 온라인(zoom), 100분	음성녹음 파일(mp3) 면담 영상 파일(mp4) SNS 대화 사진
토모코	1차: 2020년 8월 11일 2차: 2021년 1월 5일 3차: 2021년 2월 24일	오프라인(카페), 39분 온라인(zoom), 69분 온라인(zoom), 33분	음성녹음 파일(mp3) 면담 영상 파일(mp4)
케이트	1차: 2020년 1월 6일 2차: 2021년. 1월 22일	온라인(zoom), 54분 온라인(zoom), 61분	음성녹음 파일(mp3) 면담 영상 파일(mp4)
마티유	1차: 2020년 8월 17일 2차: 2020년 8월 26일 3차: 2021년 3월 5일	오프라인(카페), 44분 온라인(skype), 59분 온라인(zoom), 70분	음성녹음 파일(mp3) 면담 영상 파일(mp4)
막스	1차: 2020년 10월 9일 2차: 2021년 2월 18일	온라인(zoom), 60분 온라인(zoom), 77분	음성녹음 파일(mp3) 면담 영상 파일(mp4)

참여자 면담은 개별 면담으로 각 연구 참여자별 2회를 기본으로 하여 진행되었다. 2회의 면담 내용은 중간 연구 텍스트로 구성되어 참여자 확인(member-check)을 거쳤는데 이 과정에서 많은 내용이 추가되거나 수정된 경우 마무리 면담을 진행하여 보완하였다. 요컨대 1차와 2차 면담은 자료 수집 즉, '현장 텍스트 구성'으로서의 성격을 지니고 3차 면담은 중간 연구 텍스트에 대한 '참여자 검토'로서의 성격을 지닌다.[106]

내러티브 탐구에서 바라보는 연구 참여자와의 인터뷰는 연구 참여자가 가진 정보를 수집하는 것이 아니라 연구 참여자와 이야기를 나누면서 재구성되는 텍스트를 살아가는 과정이다(김필성, 2014: 89). 본 연구는 자

106) 케이트와 막스의 경우, 중간 연구 텍스트의 내용에서 추가하거나 수정하고 싶은 내용이 없다고 하여 3차 면담을 실행하지 않았다. 다만 분석과 해석의 과정에서 확인이 필요한 경우, SNS 메시지를 통한 확인 및 추가적인 정보 수집은 진행되었다. 토모코와 마티유의 3차 면담은 중간 연구 텍스트의 내용을 함께 검토하는 방식으로 진행되었는데 중급 학습자인 마티유는 내용에 대한 의미 협상 시간이 타 연구 참여자보다 더 소요되었다. 언어 연구자인 페이와의 3차 면담은 참여자 확인 외에 페이의 모어인 중국어의 호칭어에 관해 연구자가 배워 보는 시간으로 진행되었다.

료 수집을 위한 심층 면담을 연구자가 일방적으로 연구 참여자로부터 정보를 얻어내기 위한 작업이 아닌 연구자와 연구 참여자가 주제를 함께 탐구하며 질문과 대답을 통해 의미를 발견하고 해석학적인 순환을 이루는 작업으로 바라보는 관점을 취한다. 따라서 본 연구의 심층 면담 과정은 묻고 답하기의 일방적인 과정이 아닌 상호 논의의 장이자 반성적 사고[107]를 통한 의미 교섭의 과정이고자 하였다. 순환적인 인터뷰 과정을 지향하는 내러티브 탐구에서 자료의 수집은 종종 글쓰기가 끝날 무렵까지 계속되기도 하는데(염지숙. 2001: 43) 본 연구에서도 중간 연구 텍스트 및 연구 텍스트를 작성하는 과정에 이르기까지 연구 참여자와의 지속적인 의미 협상이 이루어졌다.

1차 면담은 반구조적 면담(semi-structured interview)[108]으로 수행되었다. '한국어 호칭어 사용 경험'이라는 주제가 광범위하기에 다소 구체적인 가이드가 필요할 것으로 판단하여 일정한 질문의 틀을 가지고 임하였다. 면담을 위한 질문은 구조적 면담에서처럼 구체적으로 조직된 것이라기보다는 3차원적 내러티브 탐구 공간을 염두에 둔 개방형(open-ended) 질문[109]으로 구성되었다. 특히 '장소'와 '사회성' 요인에 초점을 맞추어 참여자가 한국에서 생활하면서 '직장'과 '직장 외'라는 장소에서 경험한 호칭어와 '개인적인 관계'와 '사회적인 관계'에서 부르고 불렸던 호칭어 사용 경험에 관한 이야기를 나누었다. 이때 연구자는 경청하는 태도로 연구 참여자가 자신의 내러티브를 통해 한국어의 호칭어에 대한 반성적 성찰을 강화할 수 있도록 돕고자 하였다.

1차 면담이 연구자가 궁금한 내용을 중심으로 한 반구조적 면담 방식이었다면, 2차 면담은 연구 참여자가 '자신의 이야기된 경험'을 읽으면서 '더 하고 싶은 이야기'를 위한 목소리를 내는 것에 중점을 두었다.[110] 따

107) 《교육과정학 용어 대사전》(한국교육과정학회 편, 2017: 284)에 따르면, 반성적 사고는 자신의 마음이 작동하는 과정을 신중하고 논리적으로 성찰함으로써 체계적으로 진행되는 높은 수준의 사고를 말한다(신혜원, 강현석, 2017: 185 재인용)

108) 반구조적 면담에서는 연구자가 질문지를 사전에 준비하기는 하지만 구체적이고 엄격하게 조직해서 진행하기보다는 질문의 가변성을 허용한다(전가일, 2021: 190-191).

109) 개방형 질문은 참여자의 응답 내용이나 방향에 사전에 결정되거나 제한되지 않는다는 것을 의미한다. 따라서 참여자가 질문 내용에 대해서 자신의 의견을 피력할 수 있으며, 그 내용은 긍정적이든 부정적이든 모두 수용될 수 있다(유기웅 외, 2018: 268).

라서 2차 면담은 연구 참여자가 개방된 방식으로 자신의 경험을 해체하고 경험의 의미를 구성하는 것을 돕기 위해 미리 연구 기법을 상세하게 설정하지 않았다. 다만 면담의 방향은 첫째, 1차 면담 내용을 바탕으로 연구자가 '다시 이야기한 내러티브'를 함께 검토하며 논의를 이어가는 것[111]과 둘째, 연구자가 한국어의 호칭어와 연구 참여자 모어의 호칭어 체계를 비교하는 것[112]으로 다소 넓게 조직하여 진행하였다. 연구 참여자 모어의 호칭어에 관한 이야기를 듣는 것은 '호칭어'라는 어휘에 대한 자문화 성찰 및 양문화 비교로서의 의미를 지닌다.[113] 2차 면담에서 연구 참여자는 현장 텍스트를 비판적으로 고찰하는 이야기하기를 통해 한국어 호칭어에 대한 질문이나 문제의식을 생성하기도 하였다.[114] 그럴 때면 연구자와 참여자는 해당 논제에 대한 토의를 이어갔는데 이상에서 알 수 있듯이 의미 협상의 과정은 기술된 텍스트를 해석하는 단계에서만 일어나는 것이 아니라 심층 면담 과정을 통해서도 일어났다.

2차 면담에서 연구 참여자 모어의 호칭어 체계와 한국어의 호칭어를 비교해 보는 시간을 가진 것은 '호칭어'라는 언어 기호가 지닌 의미를 구성하는 데 새로운 통찰을 제공해 주었다. 먼저 상호문화적인 관점[115]에

---

110) 내러티브 탐구는 연구가 진행됨에 따라 상호 스토리텔링과 재구성(다시 이야기하기 과정)이 수반되는 협업의 과정이다. 내러티브 탐구의 공유된 이야기를 살아가기 시작하는 과정에서 연구자는 연구자와 연구 참여자의 목소리가 모두 들리는 관계를 구축해야 함을 인식할 필요가 있다(Connelly & Clandinin, 1990: 4).

111) 2차 면담을 수행하기 전에 1차 면담의 내용으로 연구자가 '다시 이야기(retelling)'한 내러티브 기술을 연구 참여자에게 전송하였다. 참여자에게 자신의 '이야기된 경험(storied experience)'을 읽고 더 이야기할 거리를 찾아서 2차 인터뷰에 임하도록 주문하였다. 이러한 방식의 심층 면담은 연구 참여자가 지닌 이해의 지평이 연구자의 이해 지평 속에서 펼쳐지는 과정이었다.

112) 상호문화적 접근(intercultural approach)에서는 목표 언어 사회 문화에 대한 이해에는 자국 문화 이해 능력이 반드시 선행되어야 한다고 본다. 따라서 목표 언어 사회 문화와의 만남을 통해 학습자가 자국 문화에 대해 돌아보는 계기를 제공하고자 한다(배재원, 2013: 97). 본 연구의 2차 면담은 이러한 상호문화적 접근으로 이루어졌다.

113) 상호문화적 접근(intercultural approach)에서는 목표 언어 사회 문화에 대한 이해에는 자국 문화 이해 능력이 반드시 선행되어야 한다고 본다. 따라서 목표 언어 사회 문화와의 만남을 통해 학습자가 자국 문화에 대해 돌아보는 계기를 제공하고자 한다(배재원, 2013: 97).

114) 행위 중에서 사고가 일어난다는 Dewey의 경험이론에 비춰보면, 연구 참여자는 이야기하기라는 행위를 통해 사고하면서 이야기를 재구성해 간다고 볼 수 있다. 따라서 내러티브 탐구자는 연구 참여자가 이야기하기 중에 갖게 되는 궁금한 점이나 문제의식에 관심을 가지고 탐구하는 것이 적절하다(김필성, 2019: 67).

서 자국의 호칭어에 대해 반성적으로 성찰함으로써 한국어 호칭어의 화용적 특성을 비교문화적(cross-cultural)으로 고찰할 수 있었다. 이뿐만 아니라 '분석하려는 자세'가 아닌 '이해하려는 자세'로 이루어진 토의 형식의 면담 과정을 통해 연구자와 연구 참여자는 탐구공동체적 연대감을 공유하며 지평 확대와 발전을 이루었고 연구 참여자들은 본 연구의 공동연구자(co-researcher)로서 교육적 성장을 체험했다.

2.3. 현장 텍스트 분석

현장 텍스트에서 연구 텍스트로의 이행은 연구 참여자들의 '살아있는 이야기(living stories)'로부터 연구 텍스트에서 '다시 이야기되는 이야기(retelling stories)'로 이동하는 것을 의미한다(Clandinin & Connelly, 2000: 129). 현장 텍스트 분석은 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이행하는 과정에서 수행된다. 현장 텍스트 분석의 과정은 다음과 같다.

(1) 면담의 전사

면담 녹음 파일을 수차례 들으며 감탄사와 웃음, 휴지(休止)까지 포함하여 전사하였다. 문자로 드러난 것을 넘어서 표정이나 제스처에 담긴 의미를 파악하기 위해 면담 녹화 영상을 보며 추가된 사항을 기록하였다.

(2) 자료의 주제화

전사된 원자료에서 의미를 파악하기 위해 코딩 작업을 수행하였다. 본 연구에서 코딩은 에믹한(emic) 작업과 에틱한(etic) 작업의 상호 교차 속에서(전가일, 2021: 257) 이루어졌다.[116] 먼저 연구 참여자들의 이야기 자

115) 상호문화교육의 관점에서의 의사소통은 서로 다른 문화적 배경을 가진 개인 간의 교류를 중심으로 이루어지며, 그 개인들이 공존하며 자신과 세계를 재해석하는 행위라 할 수 있다(조영미, 2019: 229).

116) '에믹(emic)'과 '에틱(etic)'이라는 용어는 언어학자 파이크(Kenneth Pike, 1967)에 의해서 고안된 용어로서 음운 현상을 그 세계 내부에서 주목하는 '음운학적

료에서 특정한 의미들을 귀납적으로 발견해 나가는 '주제화(thematizing)' 과정을 다음과 같이 진행하였다.

[그림 2] 원자료의 주제화(thematizing) 예시

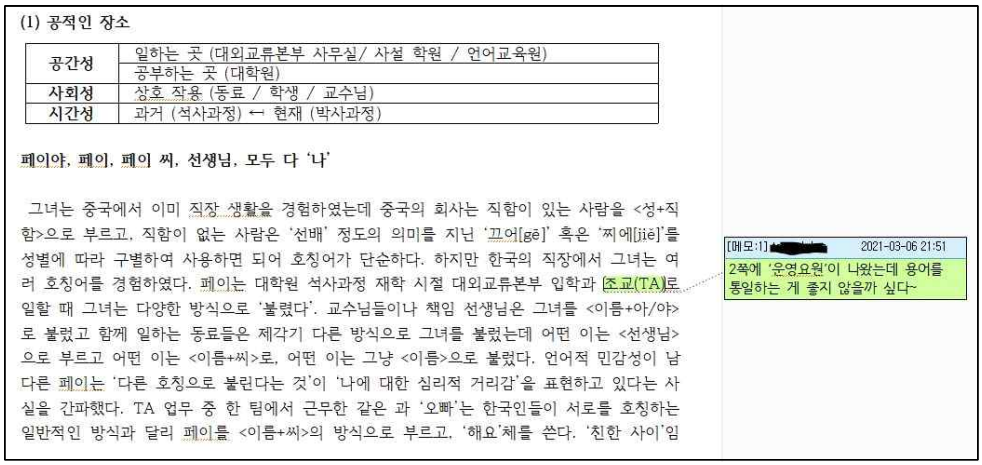
김유나	나이를 왜 물어본다고 생각하세요? 한국 사람이 왜 나이부터 알려고 그럴까?	
토모코	19:41 아, 호칭어를 정리?해야 돼서 그런 거겠다 생각했어요.	호칭어를 정리해야 해서 나이를 물어본다고 생각함.
김유나	아 그래요? 그래서 뭐라고 불러야 될지를 알기 위해서?	
토모코	네네네 애매한 사람들이 있잖아요. 뭔가 저보다 어린가? 동갑인가? 그런 애매한 사람들은 특히 그렇게 나이를 물어보시는 것 같아요.	나이가 비슷한 사람들이 특히 나이를 물어보는 것 같음.
김유나	나이를 알고 나면 어때요 선생님? 나이를 알고 나면 아, 저 사람 나랑 동생이구나 내가 조금.. 이름을 부르거나 편하게 해도 되겠구나 이런 마음이 좀 드세요 아니면은..	
토모코	근데 저는 나이를 들어도 그런 변화는 없는데 뭔가 한국분들은 상대방은 뭔가 바뀌는 것 같아요. 태도가 조금...	한국인들은 나이를 알고 태도가 바뀜.

(3) 중간 연구 텍스트의 구성

중간 연구 텍스트 초고는 참여자가 이야기한 내용을 연구자가 3차원적 내러티브 탐구 공간에 따라 재구성하는 '다시 이야기하기(retelling)' 작업을 거쳐 완성되었다. 호칭어 사용의 맥락을 반영하기 위해 '공적인 장소'와 '사적인 장소'로 장면을 대별하여 내러티브 기술이 이루어졌다. 중간 연구 텍스트 초고는 연구 참여자의 확인을 거친 후에 중간 연구 텍스트로서 완성되었다.

(phonemic)' 방식과 음성 현상을 외부에서 관찰하고 범주화하는 '음성학적(phonetic)' 방식을 대조하여 설명하기 위해서 만들어졌다. 파이크는 이 구분법을 인간 행동의 구조를 연구하는 모든 학문에 일반화할 수 있다고 제안하였다(조용환, 1999: 46). 질적 연구에서 자료의 흐름을 구조화하고 그 속에서 의미를 구성하는 작업인 코딩은 관점의 차이에 따라 '에믹 코딩'과 '에틱 코딩'으로 분류될 수 있다. '에믹 코딩'은 기존 전제나 이론을 유보하고 자료에 드러난 그대로를 따라 자료를 분류하는 작업으로 원자료에서 시작하여 소범주, 대범주에 이르는 방향으로 범주가 생성되기 때문에 귀납적인 논리로 이루어진다. '에틱 코딩'은 기존의 이론과 학문 틀에 비추어 자료를 분류하는 작업으로서 연구자가 구성한 대범주에서 시작해서 중범주, 소범주, 원자료에 이르는 방향으로 분류하는 연역적인 논리 구조를 지닌다(전가일, 2021: 267-268).

[그림 3] 중간 연구 텍스트 초고와 참여자 확인 예시



(1) 공적인 장소

공간성	일하는 곳 (대외교류본부 사무실/ 사설 학원 / 언어교육원)
	공부하는 곳 (대학원)
사회성	상호 작용 (동료 / 학생 / 교수님)
시간성	과거 (석사과정) ⟷ 현재 (박사과정)

페이야, 페이, 페이 씨, 선생님, 모두 다 '나'

그녀는 중국에서 이미 직장 생활을 경험하였는데 중국의 회사는 직함이 있는 사람을 <성+직함>으로 부르고, 직함이 없는 사람은 '선배' 정도의 의미를 지닌 '끄어[gē]' 혹은 '찌에[jiě]'를 성별에 따라 구별하여 사용하면 되어 호칭어가 단순하다. 하지만 한국의 직장에서 그녀는 여러 호칭어를 경험하였다. 페이는 대학원 석사과정 재학 시절 대외교류본부 입학과 조교(TA)로 일할 때 그녀는 다양한 방식으로 '불렸다'. 교수님들이나 책임 선생님은 그녀를 <이름+아/야>로 불렀고 함께 일하는 동료들은 제각기 다른 방식으로 그녀를 불렀는데 어떤 이는 <선생님>으로 부르고 어떤 이는 <이름+씨>로, 어떤 이는 그냥 <이름>으로 불렀다. 언어적 민감성이 남다른 페이는 '다른 호칭으로 불린다는 것'이 '나에 대한 심리적 거리감'을 표현하고 있다는 사실을 간파했다. TA 업무 중 한 팀에서 근무한 같은 과 '오빠'는 한국인들이 서로를 호칭하는 일반적인 방식과 달리 페이를 <이름+씨>의 방식으로 부르고, '해요'체를 쓴다. '친한 사이'임

[메모:1] [redacted] 2021-03-06 21:51
2쪽에 '운영요원'이 나왔는데 용어를 통일하는 게 좋지 않을까 싶다~

(4) 범주화

최종 연구 텍스트의 구성을 위한 첫 단계로서 중간 연구 텍스트에 드러난 주제들을 묶어 상위 범주를 구성하는 범주화[117] 작업을 수행하였다. 먼저 중간 연구 텍스트에 드러난 의미 단위에 번호를 매기는 속성 코딩을 진행하여 주요 발견들을 주제화한 후에 이를 호칭어의 유형에 맞추어 재정리하였다. 다음으로 서로 다른 연구 참여자들에게서 도출된 주제들을 비교하면서 같은 범주로 묶을 수 있는 주제를 같은 색으로 표시하여 하나로 묶을 수 있는 상위 범주를 생성하였다.[118]

117) 범주화는 자료들을 지속적으로 비교하면서 비슷한 점과 다른 점, 복수의 주제를 하나로 묶을 수 있는 상위 범주를 구성하는 작업이다(유기웅 외, 2018: 331).

118) 예컨대 형광색으로 표시된 복수의 주제들은 '의사 친족 호칭어가 수직적 관계를 제정'이라는 상위 범주를 생성한다.

[그림 4] 의미 단위의 범주화 예시

	케이트	막스	마티유
친족어	'오빠'라면 더 친한 느낌이 드는 호칭어 <오빠>로 14	영어를 사용할 때도 아는 오빠를 '친구'로 칭하지 못함(언어가 사고를 결정) 8	<형>에게 주어지는 힘과 부담; unfair situation; 위아래 있으면 우정 성립하지 않음 15
	친구 사이라면 <언니/오빠>는 부담 15	<형/동생> 지나친 존칭은 존경보다는 거리감 9	나이 차이 많은 사이, <형> 부르면 안 좋아할 것 (영어 이름의 사용과 친구 관계) 16
		관계에 따라 다르게 다가오는 <형>, 친한데도 친해지는데 한계가 10	<형/누나> 부를 수 있으나 <이름> 추가할 것 18
		<형/동생> 위아래 관계의 제정 11	<형>으로 불리는 것은 원하지 않음(관계의 변화를 염려함) 19
	서비스 말로서의 <언니>, 상호작용 과정에서 습득 17		
이름	한국식으로 맞춘 이름 1	한국식으로 맞춘 나의 이름 2	한국식으로 내 이름을 10
	영어 이름 호칭어의 자유 5	<이름>으로 불리고자 함(한국식 호칭의 거부) 12	'성' 혹은 '씨'가 삭제된 외국인의 이름 (차별) 7
	<이름+님> 존경과 편안함의 두 마리 토끼 8	외국인에게는 <이름>, 한국인끼리는 친족어 14	성을 불러주기를 기대함(눈치에 의존) 8
	상대가 부르는 대로 <이름+님>, 낯선 관계 두루 높임 12		개별성과 고유성을 드러내는 것 <이름> (친족 호칭어로 부르는 것은 내 개인성의 소멸)
	바로 대화하기 위한 안전한 선택 <이름+님> 13		
	<성>의 유무로 표현하는 심리적 거리감 9		
	<님>에서 <씨>로, 호칭 바꿔서 친해지는 느낌 10		
	<씨> 사용 대상의 제약, 경험으로 발견한 지식 20		
직함	호칭어 사용을 정확하게 하기를 기대 2	외국인이라서 호칭 문제에서 이해 받음 5	조직 생활에서 상대를 높이는 호칭의 중요성 1
	호칭을 틀라서 하고 싶은 말을 못 함 3	장소의 특수성(대학)으로 제한된 호칭의 사용 3	직장 호칭이 많아서 이름을 많이 부르지 않음 3
	동료 간 호칭 <샘>, 편하고 친한 느낌 6	상대방이 나를 부르는 방식대로 사용하는 호칭<교수님> vs <선생님> 4	직함 호칭어로 불리지 않는 외국인 직원, 이 사회의 일원으로 대우받지 못함 9 , 11
		한국어를 쓰는 이상 한국식 호칭에 따른 위계 지키도록 6	
대명사	나이 차이가 적다면 친구, 친구에게는 <너> 16	2인칭 대명사의 빈자리 자제보다 무엇을 선택해야 하는지가 문제(선택 기제로서 '눈치'의 중요성) 17	tu/vous를 너/당신에 대입 4
	드라마에서만 들어 본 대명사 <그쪽> 21		대명사 <너> 사용의 화용적 실패 5
	드라마에서 배운 <당신>, 실제로 사용하면 이상한 느낌 22		들은 대로 말한 <너>, 안 쓰는 것이 실수 안 한다는 화용적 지식을 터득 6
			너무 불편해 2인칭 대명사의 빈자리 13

(5) 구조 코딩

마지막으로 구조 코딩(structural coding)[119]을 실시하였다. 본 연구의 구조 코딩은 앞선 범주화 작업으로 도출된 주제들을 이론과 학문 틀에 따라 분류하는 에틱한(etic) 작업으로 이루어졌다.[120] 연구 참여자들의 경험은 '호칭어의 체계 안에서 선택된 항목'과 '호칭어의 이해에 나타난 상호문화적 요소'라는 두 가지 대범주로 나누었다.[121] 첫 번째 대범주는 '한국어 호칭어의 유형'에 따라, 두 번째 대범주는 '상호문화능력의 구성 요소'에 따라 각기 중범주로 세분하였다. 소범주는 참여자별 경험의 공통

119) 구조 코딩은 자료에서 반복적으로 나타나는 주제를 찾아 주제들 간의 관계를 설정하고 연결해 나가는 범주화로서의 작업이다. 따라서 구조 코딩 과정에서는 에믹 코딩과 에틱 코딩이 상호보완적으로 이루어지며 연구 문제를 중심으로 자료를 정렬하게 된다(전가일, 2016: 599).

120) 구조 코딩의 과정은 먼저 자료에서 연구 질문과 관련된 부분을 찾아 탐구 주제를 나타내는 개념 어구(conceptual phrase)를 적용하여 주제화한 후에 같은 범주로 코딩된 부분들 간의 공통점, 차이점 및 관계를 조사하여 코딩하고 분류하는 방식으로 이루어진다(Saldaña, 2009: 98).

121) 해당 범주로 나눈 이유는 Ⅳ장 도입부에서 기술된다.

점, 차이점, 관계성을 고려하여 분류하였다.

[그림 5] 구조 코딩과 내러티브 배열

대범주	중범주	소범주	내러티브 배열 (체계와 기능)				
			페이	토모코	케이트	마티유	막스
체계 안에서 선택된 항목	친족호칭어	친족 호칭어를 선택 : 관계의 제정	v	v	v		
		친족 호칭어를 배제 : 수직적 관계의 거부			v	v	v
	이름호칭어	이름을 대신할 다양한 선택지		v		v	
		이름을 부르는 방식 : 심리적 태도의 표현	v	v	v	v	
	직장 내 호칭어	호칭어의 선택과 대인 관계	v	v	v		
		역할과 관계를 제정하는 직장 내 호칭 규칙			v		v
	대명사 호칭어	2인칭 대명사를 선택한 사람들			v	v	
		2인칭 대명사를 배제한 사람들	v	v		v	
	통칭적 호칭어	학습한 체계를 벗어난 선택 : 새로운 사용 방식			v		
		화용적으로 적절한 선택 : 공손성 전략	v		v	v	

대범주	중범주	소범주	내러티브 배열 (체계와 기능)				
			페이	토모코	케이트	마티유	막스
상호문화능력의 발현	자문화와 타문화에 대한 지식	성찰을 통한 자문화 인식	v	v	v	v	v
		비교를 통한 타문화 발견	v	v	v		v
	해석과 소통의 기술	의미를 해석하고 관련짓는 기술	v		v	v	
		지식을 습득하고 소통하는 기술	v	v	v	v	v
	비판적 인식 능력	호칭어와 관련한 문화에 대한 비판적 인식				v	v
		호칭어 교육에 대한 비판적 인식	v	v	v		v

2.4. 연구 텍스트 구성

'중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로의 이동'은 3차원적 내러티브 탐구 공간 안에서 연구 퍼즐과 관련한 참여자의 경험을 기술(description)하고 분석(analysis)하고 해석(interpretation)함으로써 이루어졌다.[122]

내러티브 탐구에서는 연구 텍스트를 작성하는 과정에서 목소리, 서명

122) 조용환(1999: 37)에 따르면 질적 연구의 맥락에서 "자료를 수집하여 분석한다"라고 말할 때 '분석' 속에는 '기술', '분석', '해석'이 다 포함되어 있다. 그러나 자료 수집 이후의 전 과정을 '분석'으로 뭉뚱그리지 않고 보다 세밀하게 나눌 경우에는 '기술', '분석', '해석'으로 구분하는 것이 가능하다고 하였다. 이에 대해 월코트(Wolcott, 1994a: 412)는 기술이 "연구자가 본 것을 독자가 보게(see) 하는 일"이라면, 분석은 "연구자가 안 것을 독자가 알게(know)하는 일"이며, 해석은 "연구자가 이해한 방식으로 독자가 이해하게(understand)하는 일"이라고 설명한다(조용환, 1999: 42 재인용). 요컨대 해석의 목적은 '설명'이 아닌 '이해'이며 여기에서 이해란 선점된 해석만 인정하고 다른 해석을 배제하지 않는 방식을 말한다(Bruner, 1996: 90).

그리고 청중을 염두에 두어야 한다고 강조한다. 연구 텍스트를 기술하는 동안 내러티브 탐구자는 연구 참여자와 가능한 청중 모두에 주의를 기울여야 한다. 연구 텍스트는 참여자와의 협상에 의해 이루어지는바 참여자의 목소리는 가장 큰 영향력을 지닌다(Clandinin, 2013: 205). 본 연구의 연구 텍스트를 작성하는 과정에서 연구 참여자들의 경험을 기술하고, 분석하고 해석하는 작업은 연구자 혼자만의 작업으로 분리되어 일어나기보다는 연구 참여자들의 목소리와 서명을 반영하는 복합적, 순환적, 통합적인 방식으로 이루어졌다.[123] 그러나 조용환(1999: 56-57)이 지적하였듯이 연구자의 작업이 기술 단계를 지나서 분석과 해석으로 접어들수록 '참여자의 관점(emic perspective)'보다 '연구자의 관점(etic perspective)'에 중점을 두어 '호칭어'라는 어휘의 구조를 파악하는 것을 넘어 의미를 이해하는 것으로 나아갔다.

한국어 호칭어의 의미를 최종적으로 구성할 때 '호칭어를 선택하고 사용해온 과정에 함축된 참여자 경험의 의미'와 '참여자가 체득한 개인적·실천적 지식' 모두를 포괄한 한국어 호칭어의 의미를 추출하기 위해 노력하였다. 참여자의 경험이 담긴 자료를 해석함으로써 연구자가 궁구하고자 하는 어휘의 의미는 자료 자체가 지닌 액면적인 의미가 아닌, 연구 참여자의 경험이 그의 삶에 있어 지니는 의미(유혜령, 2016: 10)이자 사용 맥락을 포괄하는 화용적 의미이기 때문이다. 최종 연구 텍스트를 구성할 때 마지막으로 고려해야 할 사항은 개인적, 실제적, 사회적 정당성을 재고찰하는 일이다. 연구의 시작에서 연구의 필요성을 정당화하기 위해 답했던 질문에 연구의 마무리 단계에서 다시 답하는 일은 내러티브 탐구에서 중요하다.

2.5. 타당성과 신뢰성

123) 본 연구는 중간 연구 텍스트를 작성하는 과정에서 최종 연구 텍스트를 작성하는 과정에 이르는 연구 텍스트 작성의 전 과정에 걸쳐 연구 참여자의 목소리를 염두에 두고자 하였다.

내러티브 탐구는 양적 연구에서 사용하는 타당도(validity), 신뢰도(reliability), 일반화 가능성(generalizability)이 아닌 다른 기준들을 사용해서 연구의 타당성을 검증한다(Connelly & Clandinin, 1990: 7). 폴킹혼(Polkinghorne, 1988; 강현석 외 역, 2009: 352-356)에 따르면 내러티브 탐구에서의 타당도는 “설득력 있고 근거가 충분한 결론”을 일컫는 개념이며, 신뢰성은 계량적 연구에서 말하는 측정 도구의 일관성과 안정성을 나타내는 용어가 아니라 현장 기록과 인터뷰 전사의 신뢰가능성을 나타내는 용어로 이해할 수 있다.

질적 연구에서의 타당도는 세계관이나 패러다임에 따라 다양한 관점에서 볼 수 있는데(Creswell & Miller, 2000) 본 연구에서는 비판적·참여적 입장에 따라 연구자 성찰(reflexivity), 참여자 확인(member-check) 그리고 동료 검증(peer debriefing) 전략을 사용하여 연구 방법의 타당성과 신뢰성을 확보하고자 한다.[124]

연구자 성찰은 연구의 전 과정에 걸쳐서 이루어졌다. 먼저 연구 참여자와의 면담 과정에서 선행 연구나 기존의 이론에 현혹되지 않고 판단을 절제한 채 참여자의 목소리에 귀를 기울이며 겸허하게 배워나가는 자세(조용환, 2004ㄱ: 61)를 함양하고자 하였다. 내러티브 탐구자들이 현장에 있을 때 그들은 누군가의 경험을 기술하는 기록자로서 그곳에 존재하는 것이 아니다. 상호문화적 교육에서 교사는 ‘teaching culture’의 입장이면서 동시에 ‘learning culture’의 입장이 되는데(배재원, 2013: 103) 상호문화적 접근으로 이루어진 본 연구의 면담 과정 전반에서 연구자는 ‘learning culture’의 입장으로서 참여자들의 자문화 성찰에 도움이 되고자 하였다. 그다음으로 연구 도구로서의 연구자 자신을 성찰한 연구일지를 작성함으로써 연구자 성찰을 체화하였다. 참여자와의 면담 직후에 작성한 연구일지는 반성적 성찰로 인한 존재의 열림을 보여준다. 본 연구의 면담은 특정 정보를 캐내기 위한 목적에서 묻고 답하는 것이 아니라 참여자의 세계를 이해하고자 열린 태도와 마음으로 묻고 답하는 해석적인 대화(interview as hermeneutic dialogue)로서의 면담(전가일, 2021:

124) 타당도 검증의 유형은 크레스웰(Creswell, 2016; 한유리 역, 2017)이 제시한 유형들을 참고하여 선정하였다.

179-180)으로 진행된바 연구자와 현상학적 실존과 해석학적 지평이 다른 연구 참여자의 이야기를 들으면서 연구자는 실존적, 교육적 성장을 이룰 수 있었다.[125]

[그림 6] 연구일지 예시

2021. 01. 23
내가 처음 호칭어 연구를 하고자 했을 때 외국인들이 한국인들과 '언니/동생', '형/동생' 관계를 맺고 싶어하고, 이러한 호칭어의 사용으로 진정한 관계가 형성되는 과정을 볼 수 있을 것이라 생각했다. 그러나 모두 그렇지는 않았다. 내가 했던 예상은 의사 친족 호칭어의 의미를 관계맺기로 생각하고 있는 '한국인이라는 문화적 틀' 에 갇힌 나의 선이해였음을 알게 되었다. <성찰, 반성>
인터뷰 과정은 모두 상호문화적 시각에서 이루어졌다. 연구 참여자 모어의 호칭어 체계에 대한 이야기를 들으면서 나도 그 언어의 학습자가 되어 '문화적 시각'을 가지면서 '어휘'를 배운다는 게 어떤 것인지를 체험했다. 참여자 또한 자신의 어휘 문화를 설명함으로써 자국 문화에 대한 성찰이 가능했고 그로 인해 타문화, 이문화인 한국 문화에 대한 이해의 지평이 넓어졌다.
토모코와 페이를 인터뷰하면서 '언어'의 유사성보다 '문화'의 유사성이 호칭어 인식에 더 크게 작용한다는 것을 알게 되었다. 한국어와 문법과 어휘에서 언어적 유사성이 높은 일본어의 호칭법은 한국과 많은 차이가 있었다. 반면 언어적 유사성이 같은 한자를 사용한다는 것 정도에 그치는 중국어의 호칭법은 한국어의 호칭법과 매우 비슷했다. 이 또한 나의 지평이 열리는 일이다.

2021.02.19
어제 막스의 인터뷰를 하고 보니까 내가 '호칭어'라는 언어가 문화에 영향을 준다고, 그 언어 때문에 문화가 이렇다고 강하게 믿고 있었던 걸 알겠다. 어쩌면 그 답을 강요하듯 질문했을 수도 있는데 고맙게도 연구참여자는 "아니다"라고 말해주었다. 그의 생각이 100% 맞는 답이라는 말은 아니다. 하지만 '낯설게 보기'는 필요하다. 나의 선입견과 선이해에 갇혀 있었던 것을 깨는 것은 한국어 교사로서 필요한 부분이다. 내가 알고 있는 지식을 정답이라고 강요하면 안 되기 때문이다.

참여자 확인은 중간 연구 텍스트를 작성한 후 면담을 수행하는 과정에서 텍스트를 함께 보며 토의함으로써 일차적으로 진행되고, 최종 연구 텍스트를 작성하는 과정에서 수시로 참여자의 확인을 거침으로써 이차적으로 진행되었다. 이러한 공동구성의 과정을 통해 참여자는 연구의 주체로서 목소리를 내고, 연구의 과정을 검토하는 서명을 하였으며, 자신의 경험 이야기를 읽는 첫 번째 독자이자 탐구에 반응하는 청중이 되었다.

동료 검증은 반응 공동체[126]에 참가함으로써 이루어졌다. 클랜디닌

125) 질적 연구에서 면담은 참여자를 연구자의 동일성으로 환원하지 않고 타자의 타자성을 재인식하는 것이다. 또한 참여자와 연구자가 서로의 질문을 통해 자신을 성찰함으로써 자기 안에 타자를 향한 공간을 여는 것이며 면담 과정에서 연구자와 참여자는 대화를 통해 서로를 이해할 뿐만 아니라 자기 자신을 인식·재인식하며 서로의 존재 의미를 불러일으키게 된다(전가일, 2021: 180-182). 본 연구의 면담을 통해 연구자가 이룬 실존적, 교육적 성장은 이러한 것이다.

(Clandinin, 2013)에 따르면 내러티브 탐구자는 반응 공동체와의 지속적인 상호작용을 통해 연구를 풍부하게 할 수 있다. 본 연구자는 본교 한국어 교육 전공 박사과정과 석사과정에 재학 중인 동료 연구자 6명[127]과 주기적인 학술 세미나 모임을 가지면서 연구 텍스트를 공유하고 논의하였다. 반응 공동체는 연구의 세부적인 내용에 대한 조언을 아끼지 않음으로써 연구를 풍부하게 해 주었을 뿐만 아니라 본 연구자가 수행하고 있는 연구에 관심과 신뢰를 제공하여 연구자가 관계 안에서 더 책임 있게 연구할 수 있도록 도움을 주었다. 이외에도 본 연구는 연구를 위한 자료 수집 방법을 최대한 상세하게 기술함으로써 자료 수집에 대한 신뢰성을 높이고자 하였다.[128]

본 연구에서 수행한 타당도 검증 방식들은 엄밀하게 검증 방법이라기보다는 연구자 인식의 해석학적 순환을 도와주는 노력 또는 의도적 장치(유혜령, 2016: 21)이다. 다시 말해, 양적 연구의 신뢰도 개념처럼 연구의 타당성과 신뢰성을 확실하게 평가하는 도구로서가 아니라 참여자나 동료 및 자문위원들과 연구자의 해석적 지평 간 조율을 통해 상호 지평 융합을 이루어내는 과정인 것이다. 주지하다시피 질적 연구에서는 주제에 대하여 참여자와 공동 탐구해가는 심층 면담뿐만 아니라, 일종의 타당도 검증 방식도 상호주관적인 지평 융합의 의미로 이해(유혜령, 2016: 27)할 필요가 있다.

2.6. 윤리적 고려

126) 반응 공동체(response community)란 진행 중인 중간 연구 텍스트와 최종 연구 텍스트를 공유하고 논의함으로써 연구에 깊이와 풍부함을 더할 수 있는 주변 연구자들과의 모임(김가연, 2018: 81)을 뜻한다.

127) 반응 공동체에 속한 동료 연구자들의 국적은 한국인 두 명, 중국인 네 명으로 모두 한국어 교육 전공 석사 혹은 박사과정 재학생 또는 수료생이다.

128) 크레스웰과 밀러(Creswell & Miller, 2000: 128-129)는 연구 과정을 상세하게 기술하는 것(think, rich description)이 연구의 신뢰성을 확보하는 방법이라고 명시하고 있다. 연구의 세부적인 사항들에 대한 생생한 기술을 보며 독자들은 해당 연구가 믿을 만하다고 판단할 수 있다.

윤리적 고려는 내러티브 탐구의 중심 요소이다. 인간을 대상으로 하는 모든 연구에 윤리적 검토는 필수적이지만 내러티브 탐구의 관계적 윤리는 특별한 고려가 필요하다(Clandinin et al. 2007: 30). 내러티브 탐구에서, 탐구자는 윤리적 방법으로 관계 속에서 사는 것이 무엇을 의미하는지 깊이 인식해야 하며 윤리적 고려는 처음부터 끝까지 즉, 연구의 목적에 대해 생각하는 초기에서 연구자와 참여자의 관계가 전개되는 시기를 거쳐 참여자의 경험이 연구 텍스트로 표현될 때까지 내러티브 탐구에 스며들어야 한다(Connelly & Clandinin, 2006: 483). 내러티브 탐구의 관계적 윤리에는 연구자가 참여자에 대해서 가지는 돌봄의 윤리뿐만 아니라 연구와 관련한 학문적, 상황적 사고 활동도 포함되어 있다. 본 연구의 탐구 과정 전반에 걸쳐서 관계적 윤리성이 고려되었음은 호칭어와 관련한 자신의 내러티브를 읽은 연구 참여자들의 소감문에서 확인할 수 있다.[129]

<표 22> 경험의 내러티브를 읽은 연구 참여자의 소감

페이	감동! 뭔가 다큐멘터리 영화를 보는 것 같은 느낌. 저의 스토리를 이렇게 잘 서술하는 게 감동적이다. 앞으로 한국어의 호칭어에 숨겨진 문화적 배경이나 언어 공동체가 가지고 있는 사유 또는 인식 방식을 더 알아보고 싶은 마음이 생겼다.
토모코	한국어와 일본어의 호칭어 차이가 명확해져서 한국어의 호칭어 이해에 많은 도움이 되었다. 나의 이야기를 읽으면서 호칭어를 통한 나와 한국, 한국어와의 역사를 보는 것 같아서 울 뻔했다.
케이트	인터뷰 질문을 통해 나도 몰랐던 호칭어 특징들과 사용법을 깨달았다. 나도 자주 사용하고 있는 호칭어는 언제부터 어디서 사용했는지 생각을 해 본 적이 없었지만, 인터뷰를 통해서 내가 알고 있는 것을 다시 확인하고 재미를 느껴지게 되었다.
마티유	(호칭어와 관련한 한국 사회를 이야기할 수 있어서) 후련했다.
막스	인터뷰 재미있게 했고, 하면서 깨닫고 배운 게 많았다.

윤리적 고려에서 사전 동의는 필수적이다. 본 연구의 참여자들은 모두

129) 소감문은 SNS 메시지를 통해서 받았다.

자의로 연구에 참여하였다. 1차 면담을 시작할 때 연구의 목적과 방법에 관한 상세한 설명이 이루어졌고, 연구 참여 동의서를 함께 읽으며 서명[130]하는 시간을 가졌다. 본 연구의 특성상 연구 참여자의 국적, 나이 및 직장 정보가 연구 텍스트에 명기된다는 점에 대해 안내하고 양해와 승낙을 얻었다.

내러티브 탐구자는 인터뷰 과정을 서로의 삶을 재구성하는 과정으로 보기 때문에 연구 참여자에 대한 존중과 배려 등 윤리를 강조하게 된다(김필성, 2014: 89). 본 연구자는 연구의 전 과정에 걸쳐 '참여자 역할의 중요성'을 피력하고 도움의 정도가 크다는 것에 감사한 마음을 전하고자 노력하였다. 중간 연구 텍스트와 연구 텍스트의 초안이 완성되면 이를 공유하여 참여자와 함께 읽으며 세밀한 부분까지 수차례 확인하는 작업은 그러한 노력의 일환이었다. 최종적으로 완성된 텍스트 역시 참여자와의 확인 과정을 진행하여 참여자로서 학습자가 연구를 위한 담론을 공동으로 구성해 나가는 협력자(김가연, 2018: 243)임을 분명히 했다. 연구 퍼즐을 함께 고민하고, 많은 논의를 해 준 연구 참여자에게는 면담 직후 사례를 지급함으로써 감사를 표했다.

130) 1차 면담을 대면 면담으로 시행한 토모코와 마티유는 서면 동의서에 서명하였으나 첫 면담을 온라인에서 시작하게 된 막스와 케이트, 페이는 파일 형태로 제공된 연구 참여 동의서에 서명하였다.

Ⅳ. 한국어 호칭어 사용 경험의 이해

체계기능언어학에서는 언어 사용자의 의도에 따라서 어휘가 선택된다는 점이 강조된다(이관규 외, 2021: 20). 의미는 선택의 체계(system) 속에서 화자가 배제한 선택항과 대조됨으로써 부각되며 선택과 배제의 간극은 화자가 의미하고자 한 것(실제적 언어)과 의미할 수 있었던 것(잠재적 언어)을 극명하게 한다(김서경, 2019: 157). 이에 1절에서는 연구 참여자들이 한국어 호칭어의 체계[131] 속에서 특정 호칭어를 선택하고 배제함으로써 의미를 생성한 경험을 내러티브 형식으로 기술한다. 각 항은 본 연구에서 설정한 한국어 호칭어의 유형에 따라 구성된다.[132]

2절에서는 호칭어를 통한 한국 문화와의 만남에서 지식, 태도, 기술을 운용하는 참여자들의 상호문화능력에 초점을 맞춘다. 각 항은 한국어 호칭어에 관한 지식을 습득하고, 호칭어 사용과 관련한 기술을 익히며 어휘에 포함된 문화를 비판적으로 인식해 온 과정으로 구성된다.

이야기는 연구 참여자 각각의 내러티브를 개별 구성하기보다는 주제에 따라 참여자들의 호칭어 사용 경험을 통합하여 배열한 내러티브 도식을 통해 서로 관련이 없는 개별 사건들(events)을 전체 이야기 속에서의 통일된 사건(happening)으로 조직함으로써 구성된다.[133] '체계 안에서 선택된 항목'과 '상호문화능력의 발현'이라는 두 줄기에서 진행되는 내러티브는 개별적인 삶을 전체로 이해할 수 있도록 돕는 '이해를 위한 연결 짓기(making connections)(조인숙, 강현석, 2013: 16)'로서 작용하게 된다. 한국어 호칭어에 대한 개별 경험의 내러티브는 다음과 같다.[134]

---

131) 체계기능언어학의 틀에서 호칭어의 체계를 구성하는 것은 맥락에 맞는 의미를 생성하기 위한 선택항을 제공하는 체계(신범숙, 2020: 70)를 의미한다.

132) 본 연구는 한국어 호칭어의 유형을 '친족어 기반 호칭어', '이름 기반 호칭어', '직함/직업 기반 호칭어', '대명사 호칭어', '통칭적 호칭어', '기타 호칭어'의 여섯 가지 유형으로 분류하였다. 이 장에서는 '통칭적 호칭어'와 '기타 호칭어'를 통합한 다섯 가지 유형과 관련한 경험을 기술한다.

133) 내러티브 도식을 통해 개별 사건들의 관련성을 마음속에 명기하는 것은 일련의 사건들(events)을 통일된 사건(happening)으로 배열(조직)하는 내러티브의 힘으로부터 기인한다(Polkinghorne, 1988; 강현석 외 역, 2009: 53).

134) 개별 경험 기술에서 호칭어의 목록에 해당하는 어휘는 홑화살괄호(< >)에 넣고, 참

1. 호칭어의 체계 안에서 선택된 항목

1.1. ‘친족 호칭어’에 관한 이야기

1.1.1. 친족 호칭어를 선택: 관계의 제정

페이는 “진정한 관계와 호칭어의 변화는 병행하는 것”이라고 말했다. 다시 말해, 감정적인 기초는 친밀한 호칭어로의 변화를 이끌고, 해당 호칭어의 사용으로 인해 관계는 더욱 친밀해진다는 것이다. 페이에 따르면 호칭어는 관계를 제정하는 힘이 있는 어휘이다.

연구자: (대학원에서) 시작은 무조건 ‘선생님’이잖아요. ‘오희진 선생님’에서 ‘희진이 언니’로 바뀌고 나서 관계가 바뀐 것 같아요?

페이 : 사실 제 생각에는 진정한 관계랑 호칭어의 변화 이 과정은 병행하는 것 같아요. 왜냐하면 먼저 그 사람을 좋아하고 좋은 느낌을 느끼고 또 자주 만나고. 그리고 그분도 저를 좋아하는 태도를 제가 느낄 수 있고 점점 관계도 친해지고 호칭도 바뀌고 이렇게 병행하는 것 같아요. 근데 확실히 관계가 먼저 친해져야 호칭어를 바꿀 수 있을 것 같아요.

연구자: 그런 호칭어에 어떤 ‘의미’가 있다고 생각하는 거죠?

페이 : (강하게) 네! 감정적인 기초가 있어야지 호칭어를 바꿀 수 있고 그다음에 호칭어의 바뀜에 따라서 그 관계가 더 친해지는 거 같아요.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

페이는 ‘관계적 호칭어’에 많은 의미를 부여한다. 사실 중국어에도 한국어의 <언니>에 해당하는 호칭어가 있다. ‘지에[jiě]’라는 말인데 연상의 사람을 부를 때뿐만 아니라 실력을 인정하거나 존경을 표현할 만한 사람을 부를 때도 쓸 수 있다는 게 한국어 <언니>와의 차이점이다. 페이가

여자의 표현을 그대로 사용할 때는 큰따옴표(“ ”)안에서 기술한다. 참여자의 언어는 맞춤법이 틀리더라도 고치지 않고 그대로 사용하였다. 연구 참여자를 포함한 모든 등장인물의 이름은 가명이다.

중국어 ‘지에[jiě]’보다 더 좋아하는 호칭은 관계를 담은 한국의 <언니>이다. 그러나 한국에서 <언니>를 만들고자 할 때는 우선 용기, 그다음에는 눈치가 필요했다. 적극적인 성격을 지닌 페이는 누군가와 어느 정도 친해졌다는 생각이 들면 과감하게 <언니>라고 불러 본다. 눈치를 봐서 괜찮다는 확신이 들면 비로소 해당 사람을 <언니>라고 부르기로 한다. 일종의 “테스트” 과정을 거치는 것이다.

페이 : 많이 친해진 경우에 음....제가 그분한테 ‘언니’라고 부를 때 그분이 싫어하거나 아니면 그런 어색한 반응이나 표정을 나타내지 않으면 그러면 계속 ‘언니’라고 부를 것 같아요.
연구자: 그러면 ‘일단 언니라고 해 보고 반응을 한번 본다’ 그런 스타일?
페이 : 뭔가 테스트? (웃음)

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

페이가 눈치까지 봐 가면서 굳이 <언니>라는 호칭어를 시도하는 이유가 있다. 그녀에게 의사 친족 호칭어는 ‘깊이 있는 관계를 여는 문’이다. 누군가가 ‘나의 언니’가 되었을 때 피상적인 화제에서 나아가 개인적인 이야기까지 할 수 있는 깊은 사이가 시작되는 것을 느꼈기 때문이다.

페이 : 계속 이름을 부를 수도 없고 자주 만나는 사이니까 호칭어부터 바꾸면 관계가 점점 좀 더 깊이(웃음) 들어갈 수 있을 것 같은 느낌. 그리고 화제도 좀 더 표면적인 거 아니라 가족도 얘기할 수도 있고 경력도 얘기할 수도 있고 어떤 경험, 취미 그리고 개인적인 화제, 연애라든지 그런 거 다 얘기할 수 있으니까. 만약에 제가 정말 그 사람이랑 그런 관계가 되고 싶지 않으면 ‘언니’라고 부르는 게 좀 곤란하죠.
연구자: 조금 거리를 두고 싶은 사람한테는 약간 공식적인 명칭으로?
페이 : 선생님. 그냥 선생님.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

토모코도 관계를 만드는 호칭어를 사용하고 싶은 마음이 있었다. <언니>라고 불러 본 후에 반응을 살피는 “테스트”를 통해 관계의 문을 연 페이와 달리 토모코는 상대의 허락을 먼저 받고자 했다.

토모코: 일본인 친구를 통해 만난 한국인 친구가 있었어요. 그분을 언니라고 부르고 있었어요.
연구자: 어떻게 언니라고 부르게 됐어요?
토모코: “언니라고 불러도 돼요?” 이렇게 카카오로 문자를 보내고 직접 만났을 때 부끄러우면서도 “언니” 했던 것 같아요. 이름을 부르고 싶은데 어떻게 불러야 될지 모르겠어서 “언니라고 불러도 돼요?” 이렇게 한번 물어보고 그랬던 것 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

용기를 내어 시도해 본 “언니라고 불러도 되냐”라는 물음은 한국인에게 좋게 받아들여진 것 같았다. 사실 같은 물음을 토모코 자신이 들었을 때도 기분이 좋았다. 심리적 거리를 가까워지게 만드는 <언니>라는 친족 호칭어의 사용은 토모코에게 좋은 느낌으로 다가온다.

연구자: 한국인들이 “언니라고 불러도 돼요?”를 좋아하는 것 같아요?
토모코: 좋아하는 것 같아요.
연구자: 선생님도 거꾸로 그 얘기를 들었을 때 기분이?
토모코: 저는 기분이 좋아요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

페이가 한국에서 가장 친한 사람 역시 <언니>다. 석사과정을 같이 지낸 지효 언니를 언제부터 <언니>라는 호칭어로 부르기 시작했는지는 기억나지 않지만, 중요한 것은 호칭어가 <언니>인 이 사람이 페이와 ‘가장 가깝다고 말할 수 있는 한국인’이라는 것이다. 단 한 가지 특이한 점은 지효 언니가 친한 동생인 페이에게 처음부터 지금까지 ‘해요체’만 사용하고 있다는 점이다.

페이 : 언니는 저랑 그때 석사를 같은 지도 교수님, 같은 팀이었는데 언니랑 같이 수업도 많이 들었고 해서 이 과정에서 점점 친해진 거 같고요. 언제부터 언니라고(웃음) 불렀는지 기억 안 나는데 이제 지효 언니라고 부르고. 근데 신기한 게 언니도 ‘-요’를 써요. 지금까지도.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

‘가장 친한 언니’가 자신을 대하는 방식대로 페이 역시 동생들에게 반말을 쓰지 않는다. 이렇게 호칭어와 대우 등급이 일치하지 않는 방식은 한국인과의 관계에서만 적용되었는데 페이는 심리적인 “거리감”을 이유로 들었다.

연구자: ‘언니’라고 상대가 하는데도 높임말을?
페이 : 그거는 약간 제 개인적인 스타일인 것 같아요. 습관인 것 같아요. 왜냐하면 ‘-요’를 붙이는 거 너무 습관이 돼서. 그리고 뭔가 다른 사람한테 저의 존중을 표현하는 거도 굉장히 좋은 습관이라고 생각이 들어서 (상대방이) ‘언니’라고 불러도 ‘-요’를 쓰는 것 같아요.
연구자: 음 그럼 한국인한테만 그렇게 해요? 아니면
페이 : 한국인요.
연구자: 주선의 같이 친한 외국인한테도 높임말 ‘-요’?
페이 : 아니요, 선의한테는 ‘-요’를 안 붙여요(웃음).

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

페이는 적극적으로 ‘관계를 제정’하고자 <언니>를 전략적으로 사용한 경험이 있다. 같은 교수님의 지도 학생으로서 함께 공부하게 된 이 <언니>는 다른 중국인 친구들로부터 이미 <언니>라고 불리고 있었다. 이런 상황에서 <선생님>이라는 호칭어를 고집한다는 것은 “그 사람이랑 친해지기 싫어하는 태도를 표현하는 것”이라고 판단했다. 더불어 <언니>라는 호칭어를 사용함으로써 “우리는 같은 팀”이라는 소속감을 느끼고 싶었던 페이는 “나도 언니라고 불러야겠다.”라고 결심했다.

페이 : 그 언니도 언니라고...(생각 중) 박사 2학기 때부터 스터디를 하다 보니까 자주 만나잖아요. 가가랑 지아가 계속 ‘언니’라고 불러서. 왜냐면 (그들은 이 언니를) 석사 때 먼저 만났기 때문에 그들은 계속 ‘언니’라고 불러서 저도 어느 날부터 ‘언니’라고 부르기 시작했어요.
연구자: 다른 사람들은 ‘언니’ 하는데 나만 ‘선생님’ 이러면 어떻게 느껴져요?
페이 : 뭔가 일부러 거리를 (손동작으로 거리를 표현하며) 이렇게 두는 것 같은 느낌. 그 사람이랑 친해지는 거 싫어하는 그런 태도를 표현하는 것 같아

요. 그래서 '아, 저도 언니라고 불러야겠다. 그렇게 해야지 이제 우리 같은 팀이구나' 그런 느낌인 것 같아요.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

<언니>라는 호칭어로 시작되는 관계를 항상 페이가 주도하는 것은 아니다. 중국어 학원에서 아이들을 가르칠 때였다. '친절한 페이 샘'과 학생들은 금세 가까운 사이가 되었는데 애초에 '선생님과 제자'로 만난 사이였음에도 아이들이 성인이 된 후 '언니·동생'으로의 이행은 비교적 쉽게 이루어졌다. 나이 차이가 크게 나는 아이들로부터 <언니>라고 불릴 때 그녀는 '언니로서' 동생들에게 '돌봄의 감정'을 느꼈다.

페이 : 저의 학생 몇 명이 저랑 더 친해지고 나서 정말 친구가 됐어요. 그래서 그 이후에는 '언니'라고 불러요. 이제 대학교에 갔어요. 그때 가르쳤을 때는 고2였는데 대학교 가서 '언니'라고 부른 학생도 있고요.

연구자: "이제 저도 대학생이니까 언니라고 불러도 돼요?" 이렇게 했어요?

페이 : 그런 확인 단계가 없었던 것 같아요. 어느 순간부터 '언니'라고 부르게 되었고 그 순간에 뭔가 '어? 언니라고 부르네!' 그런 심리적인 그런 느낌이 있는데 이상하지는 않고요. 받아들이고 '언니'라는 거는 좋고요. 예를 들면 선의, 가가, 지아는 사실 저보다 많이 어린 친구가 아니에요. 나이 차가 많이 없을 때는 언니라고 부르는 게 사실 좀 안 좋았거든요. 왜냐하면 '(내가) 나이가 많구나'(웃음). 근데 저보다 분명히 더 많이 어린애들 고등학생, 대학생 여덟 살 열 살 정도 (어린) 애들은 '언니'라고 부르면 뭔가 '애들 잘 챙겨주고 싶다' 그런 보호하고 싶은 그런 마음이 있어요.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

돌봄의 감정은 '한국인 학생들'뿐만 아니라 '중국인 학생들'한테도 느꼈다. 대학 부설 언어교육원에서 실습하던 당시 가르쳤던 중국인 학생들로부터 <언니>라는 호칭을 듣자 그들이 나에게 "의지하고자" 한다는 느낌을 받았고, 이내 돕고 싶은 마음이 생겼다. <언니>라는 호칭어에서 시작되는 관계의 형성은 페이에게 항상 좋은 느낌으로 다가온다.

페이 : 석사 때 ○○대학교 언어교육원에서 실습을 해 봤는데 학생들 중에서 점점 친해지고 나서 저랑 친구가 되는 학생이 있어요. 중국인 학생. 그런

학생도 저를 '언니'라고 부르는 거예요. 뭔가 애들이 '저를 의지하고 싶어 하는 거구나 언니라고 부르는 게' 당연히 제가 뭐 도와줘야 하고 잘 챙겨줘야 하고 잘해줘야 하는 그런 마음이 생기게 됐고요. 그래서 좋아요.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

페이가 <언니>라는 호칭어에 대해 좋은 느낌만 있는 것과는 대조적으로 <오빠>라는 호칭어에 대해서는 싫은 정도를 넘어서 '거부감'마저 가지고 있다. 그녀는 한국 여자들이 친오빠에게도, 남자친구에게도, 사회에서 그냥 친한 연상의 남자에게도 모두 같은 호칭어 <오빠>를 부르는 것이 이상하다고 생각했다. '남자친구'와 '남자인 연상의 친구'에게 똑같은 호칭어를 사용하는 관습에 동의할 수 없었던 그녀는 '연상의 친한 남자'를 <오빠>가 아닌 <형>으로 불렀다. 틀린 용법인 것을 알고 있음에도 <오빠>라는 호칭어를 사용할 때 부지불식간에 드러나는 '지나친 여성성'을 거부하고자 꿋꿋하게 <형> 호칭을 선택한다.

페이 : 저는 특히 오빠는 별로예요, 전혀! 이상한 게 한국 여자들은 정말 친오빠도 오빠라고 부르고 남자친구도 오빠라고 부르는데 그리고 사회 친한 그런 남자인 친구도 오빠라고 부르는데 그러면 뭐가 차이가 있는 거예요? 남자친구의 입장에서 봤을 때는 이상한 거 아닌가요? 그래서 '오빠'라고 전혀 안 불러요. 저는 대신에 '형'이라고 불러요.

연구자: 형? (웃음)

페이 : 네! (웃으며 힘주어) 물론! 물론 이거는 한국어에서 틀린 건데 (웃음) 틀린 거지만 근데 저는 '형'이라고 불러요. 되게 관계가 친한 오빠가 두 명이 있는데 이름이 성민인데 '성민이 형' 아니면 '우리 형'! 이렇게 불러요. 그리고 또 저의 성격으로 봤을 때는 훨씬 더 남자의 성격에 가까운 것 같아요. 저는 외향적이고 활발한 그런 성향이 있기 때문에 그래서 '오빠'라고 부르면 뭔가 애교를 부리는(웃음) 느낌. 저는 그런 성격이 아니라서 '오빠'라고 안 불러요.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

페이에게 <형>이라는 단어는 '성중립적'인 단어일 뿐만 아니라 '남자인 상대에게 존경을 표현하는' 단어가 되기도 한다. 페이보다 나이가 어리지만 학업과 인성 면에서 평판이 좋은 '남자인 연하의 친구'를 <형>이

라고 부름으로써 그의 자존심을 세워주고, 존경을 표현하고자 한다. 페이에게 '호칭어'는 '너를 보는 나의 눈'을 강하게 표현하면서 그 호칭어를 통해 연상되는 어떠한 "이미지를 갖추도록" 만드는 힘이 있는 언어 기호이다.

페이 : 사실 제가 타오한테 '형'이라고 불러요(웃음) 왜냐하면 남자는 뭔가 자존심이 있는 거잖아요. 그래서 나이가 어려도 '형'이라고 부르면 그를 존경하는 느낌(웃음) 표현하고 여자를 보호할 수 있는 그런 힘 센 그런 남자의 이미지 갖추도록 해 주기 위해서 그래서 '형'이라고 부르고.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

<오빠>라는 호칭에 대한 케이트의 생각은 좀 다르다. 그녀가 유일하게 <오빠>라고 부르는 한국인 오빠는 타국에서 생활하는 케이트가 의지할 수 있는 친오빠 같은 존재이다. 케이트는 확실히 <오빠>라는 호칭어에서 관계가 형성된다는 느낌을 받았다. 친밀함과 유대감이 강화된 의사친족 호칭어는 그에게 도움을 요청할 때도 도움이 되는 것 같았다.

연구자: 좀 부담스러웠어요, 혹시? 나 '오빠'라고 못 부르겠어. 이런 거.
케이트: 아니요. 저는 그런 그거 전혀 없었어요.
연구자: 그러면 오히려 조금 좋았어요? 오빠(라고 부르는 거).
케이트: 네! 편하니까! 그리고 여자이기 때문에 약간 "오빠 이거 도와주세요" 그렇게 하기 좋아요. (웃음)
연구자: 만약에 그분을 '오빠'라고 안 부르고 그분을 계속 '뭐뭐 님' 아니면 '뭐뭐 씨'로 불렀다면 부탁하기가 조금 어려울 수도 있을까요?
케이트: 흠..부탁하기가 좀 어렵지는 않은데 좀 뭐랄까? '오빠'라고 하면 더 친한 것 같은 느낌이 있어요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

1.1.2. 친족 호칭어를 배제: 수직적 관계를 거부

친한 친구를 <오빠>나 <언니>로 부르는 일은 없는지 묻는 말에 케이

트는 단호한 어조로 “없다”라고 말했다. 그녀는 친구 사이에 <언니>나 <오빠>라는 호칭어는 부담이 된다고 느꼈다. 이유는 그 단어가 갖는 위계 때문이었다. 친구라면 수평적인 호칭어를 사용해야 한다고 믿는 케이트는 친구들과 <씨> 호칭어를 사용한다. 케이트의 생각에 <언니>나 <오빠>는 순종을 요구하는 단어이기에 친구 사이에 적절하지 않다.

연구자: 친구들 중에 서로 친해져서 ‘언니·동생 하자’ 이런 일은 없어요?
케이트: (단호하게) 없어요. 왜냐하면, 친구이면 서로 친하게 지내서 ‘언니’나 ‘오빠’를 쓰면 조금 부담이 되는 것 같아요. ‘오빠’나 ‘언니’ 부르면 그분들이 나보다 경험이 많아서 ‘내가 그분들은 하시는 말은 다 들어 줘야 된다’ (웃음) 그런 생각이 있고. 그리고 같이 노력할 때 아무래도 오빠 언니들이라서 내 마음대로 할 수 없고 ‘그분들 먼저 말은 듣고 따라 해야 된다’ 그런 느낌이 있어요. 친구끼리이면 그런 느낌이 있으면 좀 편하게 지낼 수 없어서 안 쓰는 게 더 좋은 것 같아요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

막스 역시 의사 친족 호칭어를 통해 형성되는 관계가 달갑지 않다. 한국에 오기 전부터 한국어 공부를 했던 터라 한국의 ‘형·동생 문화’가 낯선 것은 아니었다. 하지만 그에게 <형> 호칭은 “존경보다는 거리감을 표현하는 것”으로 다가오기에 그는 한국에서 ‘형·동생 관계’를 갖고 싶은 마음이 별로 없다. 막스는 지금보다 나이 문화가 강했던 한국 생활 초창기, 얼떨결에 <형>이 되었을 때의 어색했던 느낌을 떠올렸다. 호칭어 자체보다 더 부담스러웠던 건 <형>이라는 호칭어에 따라오는 ‘돌봄의 의무’와 ‘아주높임의 말 단계’였다.

막스 : 옛날에 그런 문화가 지금보다 더 강했는데 어린 후배나 동생한테 밥 사줘야 되는 거 아니면 뭔가 챙겨 줘야 되는 거 있었고. 그래서 정확히 내가 이 동생을 어떻게 대해야 되는지 그거 약간 어색했던 것 같아요. 평등한 관계가 아니고 뭔가 내가 위 입장이 된 기분이어서 오히려 저는 빨리 친하게 말 놓고 그냥 친해지려고 해요. 그리고 또 한 가지 예를 들어서 저보다 한 살만 동생, 한 살만 어린 친구...가 있는데 그 친구가 나를 ‘형’이라고 불러요. 몇 번이나 그러지 말라고 하는데도 계속 ‘형’이라고 부르

고 심지어 존칭까지 써요. “식사하셨습니까?” 이런 식으로. 한 살! 한 살 차이인데! 그게 왜 저는 개인적으로 안 좋게 생각하냐면 그렇게까지 지나치게 격식 쓰면은 오히려 무슨 존경이라기보다 약간 거리감을 표현하는 것처럼 느껴져요, 거리감.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

그렇다고 모든 인간관계에서 <형>이라는 호칭어가 부담스러운 것은 아니다. <형>으로 불린다는 것은 막스에게 있어서 상대와의 ‘관계성’에 따라 사뭇 다르게 다가온다. 관계가 먼 사람이 <형>을 사용할 경우 나와 친해지기를 원한다는 느낌이 들어서 좋게 생각되었다. 반면에 이미 친한 사람이 <형>이라는 호칭어를 사용하면 평등하지 않은 관계라는 한계가 느껴져서 불편했다. 막스에게 <형>이라는 호칭어는 가까워질 듯 가까워지기 힘든, ‘관계 앞에 놓인 유리 장벽’이었다.

연구자: 한국 사람들이 ‘막스 형’ 이렇게 불러요. 그게 ‘거리감을 두겠다’인 것 같아요? 아니면 ‘거리감을 좁히겠다’인 것 같아요?

막스 : 상황에 따라 다른 것 같아요. 아예 모를 때 갑자기 ‘형’이라고 부르면 그때는 좀 친근감이 있죠. ‘그 사람이 친하고 싶은가 보다’ 생각하는데 만약에 더 친해지면 ‘이름’으로 불렀으면 좋겠어요. 이제 ‘형’이라는 호칭이 뭔가 상황에 맞지 않고 친해지는 데 약간 한계를 두는 것 같아요. 호칭어는 ‘이름’으로 불렀으면 하는데 그렇게 못하니까 그럼 “우리는 더이상 친해질 수가 없다” 이런 생각이 들 것 같아요. 왜냐면 한국 사람 친한 형·동생이어도 평등한 관계가 아니니까 친한데도 더 친해지는 데에 조금 한계가 있을 수 있죠.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

<형·동생>으로 규정되는 관계가 탐탁하지 않은 것은 마티유도 마찬가지다. 마티유는 언어교환에서 만난 연상의 한국인 친구를 <영어 이름>으로 부른다. 나이 차이가 큰 두 사람이지만 서로를 영어 이름으로 부르는 한 그들은 친구가 될 수 있었다. 한국 이름을 알고 있음에도 불구하고 그를 한국 이름으로 부르지 않는다는 마티유는 상대방 역시 <형> 호칭을 달가워하지 않을 것이라고 강조하여 말했다.

마티유: 그 친구는 동네 친구이었어요. 언어교환 모임에서 만났어요. 그분이 사실에 영어 이름만 부르고 있어요.

연구자: 진짜 이름 안 물어봤어요?

마티유: 진짜 이름 물어보는데 그 사람 (반응이) 나빴어요. '레오' 부르면 더 좋았어요. 나보다 그 사람 십 년 (위). 이젠 거의 마흔 살이에요. 한국 이름 부르면 아마 그 사람 안 좋아할 것 같아요. 왜냐하면 친구 느낌 많이 없어요. 그냥 '레오' 부르면 좀 가까울 수도 있어요.

연구자: 이 '레오'라는 분이 만약에 이름이 '남현'이에요. '남현 형' 하면 관계가 달라지는 느낌이에요?

마티유: 네, '형' 부르면 안 좋아할 것 같아요. 그 사람 그런 관계 안 원해요. 내 생각에.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

사실 마티유 자신도 아직 <형>으로 불릴 준비가 되지 않았다. '형이 된다는 것'의 장점뿐만 아니라 단점까지도 모두 수용해야 하기 때문이다. 마티유는 자신이 누군가로부터 <형>으로 불리는 순간 상대가 둘 사이를 대등하게 인식하지 않아 사뭇 다른 관계가 형성될 것이 걱정이다.

마티유: '형' 되면 '형'(이 되는 것의) 장점, 약점도 받아야 돼요. 만약에 나 '형' 되면 우리 관계도 바꿀(바뀔) 수도 있어요. 이런 거 좀 걱정이에요. 나 '형' 되면 아마 그 사람 우리 관계 equal 이런 거 생각 안 할 거예요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

1.2. '이름'에 관한 이야기

1.2.1. 이름을 대신할 다양한 선택지

마티유는 한국 사람들이 '이름'을 많이 부르지 않는 이유에 대해 "호칭이 많아서"라고 말했다. 직위나 직업명을 기반으로 한 호칭어를 주로 사용하는 한국과 달리 프랑스에서 직위나 직업명은 자신을 소개하는 자리

에서만 드러날 뿐이다.

연구자: (한국에서는) 왜 이름을 안 쓸까요?
마티유: (한참 생각 중) 호칭 많으니까 아니에요?
연구자: 프랑스에서는 웬만하면 다 이름으로 부르죠?
마티유: 우리는 소개할 때 호칭 사용할 거예요. 내가 세일즈맨이에요. 저는 디자이너예요. 근데 이름도 말할 거예요. "My name is OO. I'm a salesman. I'm a designer." 소개한 다음에 같이 일하면 '디자이너' 이렇게 안 부를 거예요. 'Mr. Smith' 아니면 'Tom' 부를 거예요.

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

프랑스에도 격식적인 호칭이 존재한다. 예컨대 교수는 '므슈(monsieur)'나 '마담(madame)'으로 불리고 격식을 중요시하는 직장이라면 'Mr.+성'과 같은 형태로 호칭하는 것이 일반적이다. 조직의 특성과 분위기에 따라 호칭 방식에 차이가 있지만 주목할 것은 격식적인 상황에서도 대개 <이름>을 기반으로 한 호칭어를 사용한다는 점이다.

마티유: 프랑스에서도 타이틀 있어요. 대학교에서 'monsieur, madame' 많이 했어요. '선생님' 단어 잘 안 썼어요. 'Professor' 잘 안 썼어요.
연구자: 프랑스 회사의 공식적인 호칭은 어때요?
마티유: 만약에 손님이랑 친하면 '이름'만 부를 수 있어요. 근데 industry마다 다르다. 만약에 럭셔리 이런 데 일하면 Mr. Smith 이런 것만 써요. 그렇게 한국(하고) 비슷해요. 근데 보통 프랑스에서 서비스가 만약에 좀 젊은 사람 타깃(target)하면 '성' 잘 안 쓸 것 같아요. 아마 넷플릭스 이런 거(곳에서는) '이름'만 사용할 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

이러한 이유로 마티유는 개방적인 근무 환경에서나 친밀감이 전제된 사이에서라면 개인의 존재성이 오롯이 드러나는 <이름>이 더 적합한 호칭이라고 여긴다. 그는 한국에서 <이름>을 잘 부르지 않는 것을 이해하기 어렵다. <이름>이 삭제된 채 그저 관계 중심 호칭으로 부르는 것은 '그 사람'을 특정하는 게 아닌 것처럼 느껴져서 꺼림칙하다. 만약 누군가

가 그를 <형>으로만 부른다면 그 사람이 과연 “내 이름을 기억하는지” 의심스러울 것 같다.

연구자: (한국인들이 상대의 나이를 알고자 하는 이유가) 나이를 알면 ‘형’ 부를 수 있고 ‘누나’ 부를 수 있어서인 것 같아요?

마티유: 근데 그 사람도 이름 있어요. ‘이름’으로 부르면 안 돼요? 그냥 이름 부르면 더 편해요, 사실.

연구자: 더 친한 것 같아요, 이름 부르는 게?

마티유: ‘형’ 말하면 길에서 다른 사람 다 볼 거예요. ‘형’ 많을 것 같아요. ‘누나’ 말하면, ‘언니’ 말하면 다 볼 것 같아요. 이름만 말하면 아! 한 명만 볼 거예요. (중략) 이름 말하면 좀 그 사람 말(하는) 그 느낌이에요. 만약에 나(에게) ‘형’ 계속 말하면 생각할 거예요. ‘그 사람 내 이름 기억해요?’ 아니요. 형만 부르고 있어요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

토모코 역시 ‘이름이 삭제되는 것’에 일종의 문화충격[135]을 받았다. 특히 가족 내에서 이름을 부르지 않는 문화는 이해하기 어려웠다. 부부간에 서로의 <이름>을 부르는 대신 사용하는 다양한 호칭어들이 존재한다는 사실도, 부모가 자녀를 <이름>이 아닌 “아들! 딸!”로 부른다는 사실도 그저 “신기”했다. 왜 그렇게 부르는지 이유조차 짐작할 수 없어서 이상하게만 생각되었다.

연구자: 일본에서는 이름이 중요하네요. 이름을 많이 쓰는 편이네요.

토모코: 네, 맞아요. 그래서 오랜만에 만나서 이름을 생각이 안 날 때 진짜 큰일나요. (웃음) 한국에서는 그냥 ‘언니’라든지 ‘오빠’, ‘선배’ 이렇게 부르면 (이름 부르는 것을) 피할 수 있잖아요. 근데 일본에서는 그냥 ‘언니’ 친언니 이외에는 안 쓰는 거예요. 한국에서는 부부끼리 ‘뭐뭐 엄마’ 그것도 신기했어요. 남편 아내 관계에서 부르는 단어가 많은 것도 신기했어요. 그냥 “신랑!” 이렇게도 부르잖아요. 일본에서는 ‘신랑’이라는 단어는

135) 문화 간 의사소통이 문제되는 것은 이질성이 의사소통에서 흔히 장애 요인이 되기 때문이다. 이러한 장애 요인에 주목하여 붙여진 말이 ‘문화충격’인데 이것은 이질성에 대한 거부감을 일컫는다(성기철, 2005: 5).

결혼식 말고는 안 써요. 남편을 “신랑” 이렇게 하는 것도 신기하고 근데 ‘신부’는 안 부르잖아요. (중략) 자기 아이한테 “아들! 딸!” 이렇게도 부르잖아요. 그것도 신기했어요. 일본에서는 아들 ‘무스코(むすこ)’, 딸 ‘무스메(むすめ)’ 이런 단어가 있는데 아이한테 “무스메!” 하면 정말 이상하거든요. 드라마를 봐도 “아들 잘한다”, “우리 아들! 딸!” 이렇게 하잖아요. 그것도 신기했어요. 정말 이상한 것 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

토모코가 이러한 가족 호칭어에 문화충격까지 받을 만큼 이질감을 느낀 것은 일본의 가족 내 호칭 방식과의 차이가 크기 때문이다. 일본에서 개인의 고유성을 드러내는 <이름>은 좀처럼 삭제되지 않는다. 어머니의 여자 형제를 부를 때도 <이모>에 해당하는 ‘오바상(おばさん)’이라는 단어 앞에 반드시 <이름>을 붙이고, 친척 관계임을 뜻하는 ‘오바상(おばさん)’보다 개인의 정체성이 드러나는 ‘이름+짱(ちゃん)’이 선호된다. ‘오바상(おばさん)’ 단독으로 부르는 것은 오히려 “실례될까 봐” 염려되는 호칭 방식이다. 토모코 역시 이모를 ‘이름+짱(ちゃん)’으로 부르는데 이는 거리감이 가까운 호칭으로 불리기를 원한 이모의 요청에 의한 것이었다.

연구자: (오바상은) 진짜 이모한테 쓰는 말이에요?

토모코: 그럴 때도 ‘오바상(おばさん)’이라고도 하는데 ‘이름 플러스 오바상(おばさん)’ 이렇게 하는 것이 일반적.

연구자: 이모가 한 명만 있어도 ‘토모코 오바상(おばさん)’ 이렇게?

토모코: 그냥 ‘오바상(おばさん)’하면 뭔가 실례될까 봐. 저도 이모가 있는데 그냥 이름 불러요. 사토미 짱(ちゃん). 어렸을 때부터 이모가 “사토미 짱(ちゃん) 이렇게 불러줘” 하니까 닉네임으로 이모한테도 부르는.

연구자: 그게 ‘오바상(おばさん)’ 이렇게 하는 것보다 훨씬

토모코: 네, 거리감 가까운 그런 느낌.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

개인적인 상호작용에서뿐만 아니라 사회적인 상호작용에서도 <이름> 호칭이 가지는 중요성이 막강하다. 격식성이나 거리감의 정도에 따라 ‘성

+상(さん)'이나 '이름+상(さん)'의 선택이 나뉘는데 나이가 어리거나 친밀한 사람에게는 '이름+짱(ちゃん)' 혹은 '이름+군(くん)'과 같은 호칭어를 사용하기도 한다. 대학교에서도 선배를 부르는 호칭은 '이름+상さん'이면 충분하고, 회사에서도 직급이 아주 높거나 관계가 먼 사람을 제외하면 '성+상(さん)'이나 '이름+상(さん)'이 직함 호칭 대신 널리 쓰인다.

토모코: 선배한테는 '토모코 상' 이렇게 이름에다 붙이기도 하는데 회사에서는 그냥 '성'에다가 '상(さん)' 이렇게 부르는 것 같아요. 학교에서는 '이름에다가 상(さん)', 회사에서는 '성에다가 상(さん)'.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

토모코는 '이름의 중요성이 덜한' 한국식 호칭법이 이해하기 어려우면서도 때로는 편하게 느껴졌다. 일본에서 청자와 화자 간의 관계성이 드러나는 '관계적 호칭어'만으로 부를 수 있는 존재는 가족 이외에는 없다. 하지만 한국에서는 상대의 이름을 기억하지 못해도 그와 나와의 '관계'만 기억하면 되었다.

토모코: '이름 나니나니 짱(ちゃん)', '나니나니 상(さん)' 이렇게 ('상'은) '씨'보다 뭔가 가까운 느낌이 있어요. 근데 아마 성에다가 '상(さん)'을 붙이면 거리감을 느끼는데 이름에 붙이면 괜찮은 것 같아요. '토모코 상(さん)' 이렇게. (중략) 그래서 편한 게 있었어요. 이름을 깜빡하거나 그럴 때 뭔가 호칭어가 있으니까 편한 건 있었어요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

한국의 '관계 중심 호칭어'에 익숙해진 탓인지 <이름>으로 부를 수 있는 존재인 '동생'이 생겼음에도 토모코는 한국인의 <이름>을 부르기가 어렵다. 슬비는 원래 토모코의 학생이었다. 수업을 그만하게 된 이후에도 연락을 이어가던 슬비는 어느 정도 친해졌다고 판단해서인지 SNS 메시지를 통해 <언니>라고 불러도 되는지 물어보았다. 토모코는 '언니·동생' 사이가 된 것이 좋았다. 그렇지만 토모코는 슬비를 호칭하는 적당한 방식을 찾지 못했다. 슬비를 부르고 싶을 때마다 토모코는 일본어 교실에

서 사용하던 방식인 '이름+상(さん)'이나 몸짓 언어 또는 영형 호칭 등의 다양한 선택지에서 하나를 골라야만 했다. 한국에서 동생을 부르는 '편한 방식'인 <이름+아/야>는 토모코에게 마냥 어렵기만 하다.

연구자: 서로 어떻게 불러요?
토모코: 그 친구는 '선생님' 이렇게 하거나 '언니' 이렇게 하거나. (저는) 수업 때 '뭐뭐 상' 이렇게 했었어요. 그래서 지금도 '슬비 상' 이렇게.
연구자: '슬비 상' 이렇게 불러요? 왠지 '슬비야' 이렇게는.
토모코: 네, 뭔가(웃음) 못할 것 같아서.
연구자: 어떤 점이 좀 망설여지는 것 같아요?
토모코: 뭔가 예의가 없는 것 같이(웃음) 그것도 있고 부끄럼도 있어서.
연구자: '슬비 씨'는 어때요? 만약에 '슬비 씨' 이렇게 부른다면?
토모코: '슬비 씨' 이렇게 하면? '슬비 씨'는 거리감 느끼지 않을까요?
연구자: 언제부터 '언니'라고 불렀어요? 원래 '선생님'이었을 텐데?
토모코: '선생님' 하셨는데 어느 때 카카오톡을 하면서 "이제 언니라고 불러도 돼요?" 이렇게 하셨었어요.
연구자: 그때 어떤 느낌이 들었어요?
토모코: 그때 저는 기뻤었어요. 선생님도 좋은데 '언니' 이렇게 불러주면 더 친해진 것 같아서 저는 좋았는데 제가 "슬비야" 이렇게 하는 거는 뭔가 망설이는. 그냥 이름 부를 때도 이름을 안 하고 슬비 상도 없이. 카카오에서는 '슬비 상' 하는데 직접 만났을 때는 몸으로.(웃음)
연구자: "슬비야" 하면 어떨 것 같아요, 반응이?
토모코: 반응이요? 아, 모르겠어요. 근데 기뻐할 것 같아요(웃음), 슬비 상이.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

1.2.2. 이름을 부르는 방식: 심리적 태도[136]의 표현

케이트는 한국 이름의 사용에서 '심리적 거리감'이 표현되는 것을 보았다. 케이트에 따르면 <성명+님> 방식의 호칭어를 사용하는 경우는 나이

136) 체계기능언어학에서 말하는 대인관계적 기능에서는 화자와 청자의 관계를 논하기 때문에 텍스트 분석에서도 주로 서법과 양태를 다루는데 본 항에서 다루고자 하는 '심리적 태도'란 '양태(modality)' 즉, 화자가 사태에 대해 어떠한 심리적 상태 혹은 태도를 지니는가(이관규 외, 2021: 23-24)와 관련한 호칭어 사용 경험이다.

가 많거나 직위가 높은 사람을 불러야 할 때와 프로젝트에서 처음 만난 사람에게 예의를 갖추어서 말해야 할 때이다. 케이트는 낯선 관계일 때 <성>을 붙여서 부르던 이와 업무 수행 과정에서 빈번한 접촉이 이어지자 <성>을 뺀 <이름+님>으로 바꾸어 불렀다. 그녀는 한국 이름에서 <성>의 유무가 가지는 미묘한 의미 차이와 심리적 거리감에 따른 호칭 전이의 순간을 정확하게 인지하고 있었다.

연구자: 나이가 많은 사람한테 '민수 님' 하면 좀 어색한 것 없었어요?
케이트: 근데 이름뿐만 아니라 성과 같이 불러도 돼요. 예를 들어서 '최창규 님' 그렇게 부를 수 있어서 괜찮을 것 같아요, 제 생각에.
연구자: '최창규 님' 부르고 '창규 님' 부르는 거 차이 있어요?
케이트: 저 그 차이라면 하나만 있는 것 같아요. 친해지면, 같이 일하는 기회가 있으면 그때는 알게 돼서 그냥 '이름'만 부르고 처음으로 같이 일하는 사람이면 '성'까지 불러요. 약간 낯선 사람.
연구자: 그거를 바꾸는 순간이 있어요? 어느 순간 바꿔야지 이거?
케이트: 저희 회사는 프로젝트 많이 하거든요. 그래서 프로젝트마다 BM도 다르고 연결하는 사람도 다른데 새로운 프로젝트 들어오는데 예를 들어서 제가 '이 사람은 한 번도 얘기해 본 적이 없다', '이 사람 누군지도 모른다' 그러면 쪽지 보낼 때 꼭 '성' 포함해서 물어봐야 돼요. 왜냐면 아무래도 예의 있게 '성'까지 포함해서 부르는데. 근데 시간 지나서 대화해 본 적 있으니까 그때는 바꿔요. 그냥 '이름'만 편하게.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

케이트가 이름을 부르는 방식을 스스로 운용[137]함으로써 자신의 심리적 태도를 표현했다면 페이는 청자로서 상대의 호칭 방식을 이해하는 과정에서 심리적 태도를 인식한 경험을 하였다. 페이가 조심스럽게 한 수업에서 교수자가 자신을 어떻게 부르는지에 따라 마음이 달라졌던 경험을 털어놓았다. '왕페이 선생님'이나 '왕페이 씨'에서 어느 순간 '왕페이'로 불렸는데 그때 "이상한 느낌"이 들었다. 중국에서 <성+이름>으로 불린다는 것은 상대가 나에게 호감이 없다는 것을 뜻하기 때문이었다. 페

137) 이때의 '운용'은 이기연(2014: 178-179)이 어휘 능력의 세부 요소로 제시한 '어휘를 다루는 능력'이라는 의미로 사용하였다.

이는 <성+이름> 호칭 방식에 대해 “아무 감정도 표현하지 않은 호칭”이라고 말했다. 페이에게 호칭어는 ‘상대를 바라보는 눈’의 표현이었다.

페이 : 처음 ‘왕페이 선생님’이라고 부르셨고 그다음에 ‘왕페이 씨’라고 부르셨고 그 후에 그냥 ‘왕페이’라고. 그 순간에 뭔가 안 좋은 거보다는 ‘어? 왜 이러지? 이상하다’ 그런 이상하다는 느낌 들었어요. 왜냐하면, 중국에서도 이름 전체를 부를 때는 조금 느낌상 안 좋은 것 같아요.

연구자: 이름 전체를 부른다는 것에 어떤 다른 의미가 있어요?

페이 : 일단은 그 사람이 저를 안 좋아하는 것 같은 느낌이 들고 또 제가 어떤 사람을 어떻게 부르는 것은 그 사람은 어떻게 보는 거랑 관계가 있잖아요. 그래서 ‘왕페이’라고 부르면 그냥 아는 사람, 그 사람한테 아무 생각도 없고 아무 감정도 표현하지 않은 그런 호칭인 것 같아요. 예를 들면 회사에서 ‘왕페이’라고 부르면 ‘아, 그냥 동료 사이구나.’ (웃음).

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

페이는 지도 교수님이 학생들을 부르는 방식이 조금씩 다른 것에도 주목했다. <이름+-아/야>로 불리는 학생들은 대개 교수님과 오래 알고 지냈거나 같이 프로젝트를 진행하는 등 친밀한 사이로 보이는 학생들이었다. 페이는 확실히 호칭어에 정서적 관여의 정도(affective involvement)가 드러나는 것을 보았다. 중국어의 영향 때문인지 모르지만, 교수님이 <성+이름>으로 부르는 제자는 감정이 없는 것 같고, <이름+-아/야>으로 부르는 제자는 “나의 제자”라는 마음이 있는 것처럼 생각되었다.

페이 : 우리 교수님도 마찬가지로 어떤 되게 친한 제자라면 예를 들면 임호민 샘. ‘호민아’라고 불렀어요. 그리고 가연 언니도 분명히 ‘황가연’이라고 부르셨을 때는 그냥 뭔가 (허탈한 웃음) 아무 감정도 없고 ‘가연’이라고 부르실 때는 나의 제자(나의 것이라는 몸짓과 웃음).

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

토모코도 ‘상대가 나를 부르는 방식’에서 심리적 태도를 인식한 경험이 있다. 배우는 것을 좋아하는 토모코는 한국에 와서도 공부를 게을리하지 않았다. 그런 토모코에게 있어서 ‘학원’이란 일하는 장소인 동시에 배우

는 장소라는 의미를 지닌다. 영어학원에 다닐 때였다. 한국인 강사는 학생들을 지목할 때 주로 <이름+씨> 호칭어를 사용하였다. 하지만 반에서 유일한 외국인이었던 토모코에게만 유독 <씨>를 뗀 <이름> 단독 호칭이 적용되었는데 예기치 못한 다른 대우가 토모코는 당황스러웠다. '차별'로 인식할 수도 있었던 문제지만 그녀는 외국인의 이름을 부르는 다른 방식이 있는 것으로 '이해'하려고 노력했다.

토모코: 한번 영어학원에 다녀본 적이 있어요, 한국에서. 그때 저만 외국인이고 다른 사람들은 한국인이셨는데 선생님이 한국인한테는 "용호 씨" 이렇게 불렀는데 저만 갑자기 "토모코!" 이렇게 (웃음) 하는 거예요. 그때는 조금 당황스러웠어요. 그래서 뭔가 외국인이라서 뭔가 이름을 불러도 (되는) 그런 게 있나? 싶었어요. (중략) 저만 토모코 이렇게 끝까지 했어요. 뭔가 불러도 되는 그런 느낌이 있는 것 같았어요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

의도했건 의도하지 않았건 '차이'에 의한 '차별'이 일어났던 영어 학원과 달리 다름을 삭제하는 방식을 통해 의도적으로 호칭어의 자유를 주고자 한 학원도 있었다. 한국인인 스페인어 강사는 다양한 국적의 학생들이 모여 있는 교실에서 모두에게 스페인 이름을 정하기를 요청했다. 그 이유는 <이름>만 부르는 것이 어색하고 껄끄러운 '한국인에 대한 호칭 문제' 때문이었다.

토모코: 스페인어 수업을 받았는데 그때도 스페인 이름을 정해 달라고 그렇게 하셨었어요. 왜냐면 한국 사람한테 '뭐뭐 님' (불러야 하는데) 선생님이 편하게 학생한테 시킬 때 호칭어를 어떻게 해야 될지 그런 문제가 있어서 "그냥 다 이름을 생각하고 정해주세요." 이렇게 말씀을 하셨더라고요. 아, 그럴 때도 (호칭이) 어렵겠구나. (웃음)

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

마티유는 이름을 부르는 방식에 드러난 외국인에 대한 배타적인 심리를 소리 높여 비판했다. 현재 마티유가 다니고 있는 회사는 직위 호칭을

사용한다. 아직 직위명이 없는 직원은 마티유를 포함하여 두 명뿐인데 같은 사원급임에도 한국인 직원과 외국인 직원을 부르는 방식에는 분명한 차이가 있었다. 한국인 직원은 대개 <성명+씨>로 불리는 반면 마티유는 <성>도 <씨>도 없이 <이름>으로만 불린다. 마티유는 '낮추는 호칭'이 '낮추는 인식'을 보여준다고 느꼈다. <씨>라는 존칭[138]이 제외된 <이름>으로 불릴 때 사람들이 그를 같은 직급의 한국인 직원보다 아랫사람으로 대하는 기분이 들었다.

마티유: '씨' 안 불러요. 사장님 다른 사람한테 소개할 때 내 성 안 말해요. 그냥 내 이름만 말해요. 근데 동료 똑같은 (직급) 김서연 그런데 (나는) 마티유. 나 사실은 안 좋아요. 다른 사람한테 성과 이름 부를 거예요. 왜 내 이름만 불러요?

연구자: 그게(이름만 부르는 방식이) 프랑스에서는 문화가 아니에요?

마티유: (프랑스) 문화(의 문제)가 아니에요. (성과 이름을 부르는 것은) 한국 문화예요. 근데 왜 외국인한테는 이름만 불러요? 왜 성을 안 불러요? 똑같은 회사에서 일하고 있어요. 다른 사람 '김서연 씨' 그래요. 왜 저는 그냥 '마티유'만 하죠? 내가 김서연 씨보다 아래이에요?

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

마티유는 한국의 직장이라는 장(field)에서 상대의 이름보다 <직함> 등의 공식적인 호칭이 통용된다는 것을 알고 있다. 다만 그 규칙이 왜 외국인에게는 적용되지 않는지가 의아하다. 그는 비슷한 경험을 한 토모코의 이야기에 격하게 공감하며 <씨>를 삭제한 채 <이름>으로만 호칭하는 방식은 마치 "반말"처럼 들린다고 했다. 이어서 그는 자신이 아는 언어의 범위 내에서 "한국어만 외국인과 내국인을 부르는 방식에 차이"를 둔다고 말했다. 이에 대해 "신기하다."라고 표현했지만 마티유가 실상 느낀 것은 '차별'이었다.

마티유: 그런 거 감정 아플 거 같아요. 다른 사람한테 다 존댓말하고 있어. '토

138) 표준국어대사전에서 '씨'를 '그 사람을 높이거나 대접하여 부르거나 이르는 말'이라고 정의하고 있다.

모코'만 말하면 좀... '씨' 없(으면) 반말 느낌 안 나와요? 한국인 왜 이렇게 외국인(을 대하는 것이) 다르잖아요? (중략) 프랑스에서도 외국인 이름 부르는데 차이가 없어요. 외국인 내국인 똑같아요. 영어로도 내 생각에 다 똑같아요. 근데 한국어만 외국인 내국인 차이가 있어요. 신기하지 않아요?

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

마티유는 한국인들이 '무지에 의한 차별'을 인지하고 똑같이 불러주기를 바라지만 이에 대해 직접 요구한 적은 없다. 대신 공식적인 자리에서 <성>을 포함한 이름으로 자기 자신을 소개하거나 서류에 <성+이름>의 방식으로 기재함으로써 그가 "한국 사람"처럼 불리기를 원한다는 사실을 알리고자 했다. 그는 한국 사람들이 눈치채기를 기대했다.

마티유: 사실 나 혼자 스스로 소개할 때 성 먼저 말해요. 한국 사람처럼 '드물랑 마티유 씨'입니다. 이거 이유가 한국 사람 이렇게 해요 그럼 나도 이렇게 하고 싶어요. 좋은 이유 아니에요, 그냥.
연구자: 한국 사람들이 그걸 알았으면 좋겠어요?
마티유: 알았으면 좋을 것 같아요.
연구자: '성'도 같이 불러주세요. 말한 적 없어요?
마티유: 사장님이니까 사실 이런 말 하면 안 돼요. 그런데 서류에서 맨날 '드물랑 마티유' 쓰고 있어요. '마티유' 말고. 우리 엑셀 파일 있어요. 나올 때 이름 써야 돼요. 맨날 '드물랑 마티유' 써요. 마티유만 아니에요. 아마 눈치... 이해할 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

이런 노력과 기대가 무색할 정도로 마티유는 철저하게 <이름>으로만 불렸다. 한국인들은 <성+이름>으로 기재되어 있는 직원 전화번호부에도 마티유는 '마티유'일 뿐이다. 승진하여 '주임'이 되어도 직위를 더한 새로운 이름표는 생기지 않았다. "외국인이니까" 그저 '마티유'였다.

마티유: 나한테 보통 (체념한 어조로) 마티유 불렀어요. 신기하는 거 서류 있었어요. 서류 안에 다 전화번호 있었어요. 다 성과 이름 썼어요. 나만 내 이

름만 있었어요. 그런데 나 말고 (다른 사람은 없었어요). 그다음에는 또 저는 그 회사에서 주임 됐어요. 그런데 계속 '마티유' 부르고 있었어요. (억울한 어조로) 그거 좀..

연구자: 왜 그랬다고 생각하세요?

마티유: (체념한 어조로 단숨에) 외국인이니까!

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

1.3. '직장 호칭어'에 관한 이야기

1.3.1. 직장 내 호칭의 선택과 대인 관계[139)]

페이는 중국에서 이미 직장생활을 경험하였다. 중국의 직장 환경에서 사용하는 호칭어는 비교적 단순했는데 직함이 있는 사람을 <성+직함>으로 부르고, 직함이 없는 사람을 '그어[gē]' 혹은 '지에[jiě]'[140)]를 성별에 따라 구별하여 사용하면 되었다. 그러나 한국의 격식적인 상황에서 사용되는 호칭어는 중국과 사뭇 달랐다. 대학원 석사과정 재학 시절 대외교류본부 입학과 조교(T.A.)로 일한 그녀는 다양한 방식으로 불렀다. 교수님들이나 책임 선생님은 그녀를 <이름+-아/야>로 불렀고 함께 일하는 동료들은 제각기 다른 방식으로 그녀를 불렀다. 언어적 민감성이 남다른 페이는 한국 사람들이 사회적인 상호작용 과정에서도 다양한 호칭어 목록 가운데 하나를 선택함으로써 '친밀감의 정도'를 표현하고 있다는 사실을 간파했다.

페이 : T.A.를 했을 때 같은 팀인 오빠였어요. 그분도 저랑 같은 전공이었고 그리고 존댓말 써요. 그 오빠는 '페이 씨는' 이런 식으로 '씨'라고.

연구자: T.A.를 한다는 거는 학교보단 직장생활 같은 느낌이라서 그랬나?

페이 : 그럴 수도 있어요. 왜냐하면, 사적으로는 별로 많이 만나지 않았어요.

---

139) 이때의 '대인 관계'는 '사람을 대하고 사귀는 일'이라는 넓은 의미라기보다 '집단생활 속의 구성원 상호 간의 심리적 관계(고려대한국어대사전)'를 뜻하는 것에 가깝다.

140) 자신보다 나이가 많은 남자를 부를 때는 '그어[gē]'를, 여자를 부를 때는 '지에[jiě]'를 사용한다.

연구자: 그럼 그 사람들끼리는 서로 다 그렇게 불렀어요?

페이 : 아니요. 책임 선생님은 '페이야', '페이'라고 부르시고. 그리고 저보다 나이가 많은 언니의 경우는 '페이'라고 부르시고 그다음에 이제 사이가 별로 안 친한 사람은 '선생님'.

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

입학과 사무실에서 조교로서 일하는 것도 뜻깊은 경험이었지만 페이의 천직은 역시 '가르치는 일'이었다. 그녀가 1년 동안 일한 중국어 학원은 중·고등학생들과 사오십 대 학생들이 섞여서 공부하는 곳이었는데 페이는 '호칭어로서' 학생들에게 친근하게 다가갔다.

페이 : 제가 석사 때 중국인 강사로서 1년 동안 중국어를 가르쳐 봤거든요. 고등학생, 중학생인 애들이 많았는데 그런 과정을 회상을 해 봤더니 진짜 재밌는 거 있어요. 왜냐면 애들은 저랑 처음에 만났을 때는 당연히 '선생님'이라고 불렀고 근데 저는 예를 들면 '정혜인'이라는 학생이 있었는데 첫 수업 시간에서 제가 이름을 확인하고 나서 '혜인'이라고 불렀어요. '정혜인'이 아니고 '혜인 씨', '혜인 학생' 아니고.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

이런 페이의 노력에 아이들도 '호칭어'로 응답했다. <선생님>에서 <샘>으로 바뀐 것이다. 페이에게 <선생님>과 <샘>의 온도차는 크다.

페이: 모든 저의 학생들한테 거의 다 성씨를 빼고 이름. 왜냐면 좀 더 빨리 애들과 친해지고 싶고 그런 마음을 가지고 있기 때문에 (일부러) 그렇게 했어요. 그리고 애들도 그런 익숙해지는 친해지는 그런 과정을 거쳐서 처음에 '선생님' 그다음에 '샘'이라고. 사실 '선생님'하고 '샘'도 굉장히 달라요.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

학원 강사인 토모코 역시 <선생님> 호칭과 관련하여 페이와 같은 경험을 했다. '학원'이라는 직장 환경에서 만날 수 있는 호칭어는 <선생님>으로 다소 제한적이다. 여기에서 그녀가 주목한 것은 <샘>이었다. 학원에서 일하기 전까지 <샘>이라는 호칭법을 들어본 적이 없었던 토모

코는 동료들을 관찰하는 과정에서 <선생님>이라는 격식적인 호칭어를 <샘>이라는 애칭 형태로 바꾸어 부를 때 '친밀함'이 표현된다는 것을 알아챘다. 실제로 누군가 그녀를 <선생님>이 아닌 <샘>으로 불러주면 "거리가 가까워진 느낌"이 들기도 했다.

토모코: 학원에 들어가서 '샘'이라는 말을 들어본 적이 없어서 몰랐어요. 근데 선생님들끼리 다 "샘! 샘"하니까 '아! 선생님을 보다 친해지면 샘 이렇게 하는구나.' 이렇게 느꼈어요. 그래서 다른 선생님이 저를 '토모코 샘' 이렇게 해 주시면 거리가 가까워진 느낌 그런 건 있었어요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

호칭을 바꿈으로써 가까워진 심리적 기제를 보여준 예는 학생들과의 상호작용 과정에도 존재했다. 일본어 강사이기 때문에 학생들로부터 주로 '센세(せんせい)'로 불리지만 간혹 한국어로 <샘>이라고 부르는 학생을 만나기도 했다. 토모코는 이들에 대해 "선생님이랑 친하게 지내고 싶은 밝은" 학생들이라고 표현했고, 가까워진 느낌을 받았다고 말했다.

토모코: 수업에서는 "일본말 쓰세요" 하니까 '센세(せんせい)' 하는 사람들도 있는데 수업 끝나고 "샘, 질문이 있는데요" 이렇게 한국어로 하는 사람들도 있었어요. 고등학생분들이 선생님이랑 친하게 지내고 싶은 밝은 애들은 '샘' 이렇게.

연구자: '샘'하면서 다가오면 '센세'하는 사람하고 다르게 느껴져요?

토모코: 네, 조금 뭔가 가까워진 느낌은 있었어요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

케이트는 <샘>을 '동료 간의 수평적인 호칭어'로서 떠올렸다. K 대학교에서 조교로 일하던 시절 사무실에서 통용되는 호칭어 <샘>을 알게 되었다. 해당 단어 자체를 몰랐던 것은 아니다. 다만 베트남에서 '교사'라는 직업을 가진 사람에게만 사용되던 <샘>이 한국에서 동료 간 호칭어로 사용되고 있다는 점이 특이하게 느껴졌다. 그녀가 한국어 교재를 통해 많이 접했던 <씨> 호칭은 동료 간 호칭어로 사용되지 않았다. 케이

트는 <샘>이라는 수평적 호칭어가 주는 “귀여운 느낌”에서 관계의 편안함을 느꼈다.

케이트: 학과 사무실에서 일했는데 그 사람들이 서로 ‘샘’ (웃음) 그렇게 쓰더라고(요). 다른 경험보다 좀 다르게.
연구자: 그런 거는 처음 처음 들어봤어요, 거기서?
케이트: 제가 베트남에서 선생님들을 그냥 편하게 ‘샘’이라고 부른 적은 있어요. 근데 그때 선생님께만 쓰는 말이었는데 여기 K대에서 동갑이나 나이가 비슷한 사람들한테 그냥 쓰는 거예요. 그 점은 좀 특이해요. 그때는 ‘씨’를 사용하지 않고 그냥 ‘샘’만 사용했어요. 전 ‘샘’이라는 말은 좀 귀여워요. ‘샘’은 약간 느낌이 좀 더 편한 것 같아요. 친한 느낌.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

베트남에서는 호칭을 바꿈으로써 친해진 느낌이 드는 일은 없었지만, 한국에서는 확실히 호칭이 친밀감과 연관되어 있었다. 회사 동료들의 호칭어 사용을 관찰한 결과, 회사의 공식 호칭어인 <이름+님>이 아닌 <이름+씨>로 서로를 부르는 사람들은 관계가 가깝다는 사실을 알 수 있었기 때문이다.

케이트: (베트남의) 직장에서도 친해지는 동료 관계도 있어요. 근데 친해지면 약간 말하는 방법이나 얘기하는 단어 사용 그런 거만 바꾸는데 호칭은 바꾸지 않아요. 호칭(이 바뀌는 것)보다 친해지는 사람한테 더 많이 더 많은 주제 얘기할 수 있어요. 그 정도만. 근데 한국처럼 이렇게 호칭 바꿔서 친해지는 느낌 그런 거 없어요.
연구자: 한국을 확실히 그런 게 있다고 느껴지세요?
케이트: 직장에서 예를 들어서 엘리베이터에서 만난 사람들 두 명이 같은 회사 일하는데 서로 ‘씨’로 부르면 ‘이 두 사람은 친한 것 같다’ 느껴져요. 근데 서로 그냥 ‘님’이라고 하면 ‘친하지 않다’ 그런 느낌이 있어요. 관찰으로. 제가 직접 경험한 거 없는데 주변 보면 그런 경우 있더라고요. 어떤 같은 회사 다니는 사람들이 친해지면 말을 편하게 하고 그 얘기를 듣고 ‘아, 이 두 사람은 친한 것 같다’ 그런 느낌 있어요.

<케이트와의 인터뷰, 21.01.22>

1.3.2. 역할과 관계를 제정하는 직장 내 호칭 규칙

케이트는 한국의 여러 회사에서 다양한 호칭어를 경험했다. 한국 회사에 처음 입사했을 때 그녀는 베트남 이름 대신 한국인들이 부르기 쉬운 한국 이름 '은희'로 자신을 소개했다. 해외 관련 업무를 주로 담당하게 된 이후 '케이트'라는 영어 이름을 함께 사용하게 되었다. 그녀가 한국 이름으로 불릴 때면 청자 대우의 기능을 가지는 의존명사 '씨'가 붙은 '은희 씨'로 불리고, 영어 이름으로 불릴 때면 '씨'를 제외한 '케이트'로 불린다.

케이트: (회사 사람들이 저를) '케이트'라고 불렀어요. '케이트'는 영어 이름이어서 그냥 '케이트'라고 부르고. 어떤 분은 저한테 '은희 씨'라고 불러요. 저 입사했을 때 소개하는데 '은희'라고 이름을 소개했어요. 나중에 좀 해외 쪽 많이 일을 해서 영어 이름도 말씀드렸어요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

한국의 직장 사회는 처음 입사한 외국인 직원 케이트에게도 호칭어 사용을 정확하게 하기를 기대했다. 그녀는 호칭어 사용에서 어려움을 겪은 적이 있냐는 나[141]의 질문에 즉각 그렇다고 답했다. 처음 다녔던 회사는 다소 보수적인 분위기의 회사라서 "직책을 꼭 기억해야 하고 맞게 불러야" 했다. 그녀는 이런 엄격함이 무서웠다.

케이트: 예를 들어서 직책 같은 거 꼭 기억해야 되고 맞게 불러야 돼요. 그래서 과장님이나 실장님, 부장님, 대리님, 선배님... 처음으로 입사했을 때 다 기억할 수 없었는데 뭐가 좀 (씁쓸한 웃음) 무서웠어요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

습득이 빠른 편인 케이트이기에 회사에서 호칭으로 실수한 적은 없었

141) 본 연구의 1장 연구자의 자전적 내러티브에서 연구의 주체를 '연구자'가 아닌 '나'로 표현한 것과 같은 이유로 참여자의 호칭어 사용 경험에 관한 내러티브를 기술함에 있어서 '나'를 사용한다.

다. 하지만 그런 그녀조차도 적합한 호칭어를 찾지 못해서 대화의 문을 열지 못한 적이 있었다. “뭐라고 불러야 할지” 몰랐던 상대는 케이트와 연차가 비슷한 선배였다. ‘직위’라는 이름표가 없는 윗사람을 부르는 호칭 규칙을 찾지 못한 그녀는 회식 자리를 빌려 상대가 원하는 호칭이 무엇인지 직접 물어보는 정공법을 택했고, 그는 친절하게 “선배님이라고 부르면 된다.”라고 말해 주었다.

케이트: 뭐라고 해야 할지 몰라서 하고 싶은 말을 못 했어요. 뭐라고 할까 생각하다가 그냥 넘어갔어요. 그분은 저보다 일 년 정도 먼저 입사하셨으니 제가 ‘선배님’이라고 불러야 돼요. ‘선배님’은 드라마 봤을 때 많이 들었는데 실제적으로는 못 사용했죠.

연구자: “선배님 부르면 돼요.” 이거 어떻게 알게 됐어요?

케이트: 회식할 때 그냥 물어봤어요. (웃음) (그분이) 친절하게 그냥 ‘선배님’이라고 불러도 된다고 하셨어요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

케이트의 두 번째 회사는 영어 이름 호칭어를 사용하는 곳이었는데 대표님도 ‘제이크’라는 이름으로 불릴 정도로 수평적인 호칭 문화가 형성되어 있었다. 케이트는 어려운 직책을 기억할 필요가 없고, 누군가를 잘못 부를까 봐 걱정할 필요가 없는 그곳이 편하게 느껴졌다. 그녀는 이 회사가 영어 이름 호칭어를 사용하는 이유를 외국인과 젊은 사람이 많았던 구성원의 특징과 마케팅 회사라는 업종의 개방성에서 찾았다.

케이트: 저는 일단 영어 이름 쓰는 회사가 더 편한 것 같아요. (머쓱한 웃음) 어려운 직책들 호칭들 기억하지 않아도 되고. 한국에서 ‘선배님’이나 ‘선생님’ 부르면 조금 부담 있게 존댓말 많이 써야 되고 실수할까 봐 조심스럽게 말을 해야 되는데 이렇게 영어 이름을 쓰는 회사에는 좀 더 개방적인 것 같아서 어느 정도 부담이 안 돼요. (중략) 외국인이 많은 것도 이유인 것 같아요. 왜냐하면 그 회사는 마케팅 회사인데 중국이랑 미국, 베트남, 일본 여러 나라 사람들이 있어서 그 부분도 있었고. 그리고 마케팅 회사이기 때문에 약간 어느 정도 개방적이에요. IT 쪽도 관심이 많고 젊은 사람도 많고 그래서.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

직급 호칭 제도를 엄격하게 고수하는 첫 번째 회사와 수평적 호칭을 사용하는 두 번째 회사의 분위기는 사뭇 달랐다. 케이트 자신의 직접 경험과 친구로부터의 간접 경험 모두를 종합했을 때 직급 호칭 방식의 회사는 분위기도 철저하게 수직적이라는 사실을 알았다.

케이트: (첫 번째 회사는) 회의할 때 "선배님 먼저 얘기하고 나서 내가 얘기할 수 있다." 그런 느낌이고 그 (호칭이) 편한 회사에서는 언제든지 의견이 있으면 바로 얘기할 수 있는 그런 상황이에요. (중략) "너 누군데 너 신입인데 왜 이 회의에서 말을 할 수 있냐?" 그런 회사도 있더라고요. 얘기 많이 들었어요.

<케이트와의 인터뷰, 21.01.22.>

케이트는 자신의 세 번째 회사이자 현재 재직 중인 회사의 호칭 제도에 대해 "첫 번째와 두 번째 회사의 중간 정도"라고 표현했다. '과장님' 같은 직함 호칭어 대신 <이름+님> 형태의 두루높임 호칭어를 사용하는 곳이었다. 케이트는 이 호칭 제도가 가장 마음에 들었다. 한국어 전공자인 그녀는 한국어의 존댓말이나 호칭어 속에 연장자에 대한 존경의 의미가 들어있다는 사실을 알고 있었고, 그런 문화가 좋았다. 그녀에게 <이름+님> 호칭 방식은 이름을 부를 수 있기에 편하면서 존경의 느낌까지 담겨 있는 '두 마리 토끼를 잡는 호칭어'였다.

케이트: 저한테 존댓말 쓰고 존경이 있는 말을 하면 저도 느낌이 좋아요. 그래서 ○○○(회사명)에서는 편하게 이름 부르는데 '님'까지 있으니까 약간 저도 중요하다고 그런 생각이 있어요. 그런 게 되고, 그래도 부장님, 과장님 안 쓰니까 편하죠.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

막스는 '외국인'이라는 정체성을 지녔을 때 관대했던 조직 문화와 "한국어를 쓰는 이상 한국식으로" 행동하기를 기대했던 조직 문화를 둘 다

경험했다. 업무 환경에서 그는 상대방의 직위를 몰라서 호칭하는 데 어려움을 겪기도 했다. 그러나 외국인으로서의 정체성이 분명했던 '영어 강사'라는 직업 덕인지 한국식 호칭법을 잘 모르더라도 이해받을 수 있었고 따라서 호칭으로 문제가 생긴 적이 없었다.

막스 : 회사에서 영어 강의를 해본 적이 있는데 그럴 때 어려운 게 사실 내가 상대방의 위치, 직위를 보통 모르잖아요, 처음에 이 사람이 실장인지 대리인지 부장인지 그런 게 사실 딱 보면 알 수가 없으니까 그건 다른 사람한테 물어보든지 아니면은 당사자한테(웃음) 물어보든지 그럴 수밖에 없겠죠? 그런데 저는 외국인이니까 그런 거로(호칭어로) 문제가 생기거나 그런 적은 없어요. 대부분은 다 그런 문제(외국인이라서 호칭어를 잘 모르는 문제)를 이해하시는 것 같아요.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

하지만 모든 직장 환경에서 외국인으로서 이해받은 것은 아니었다. 촬영현장에 스태프로 참여했을 때 막스는 한국어를 사용하여 일했다. 한국어를 쓰는 한 호칭어가 표현하는 서열상 윗사람에게 인사를 깍듯이 하는 등 한국식의 행동 양식을 따를 것이 요구되었다. 막스는 "한국어를 하는 게 불리할 수도 있다."라고 말했다. 만약에 영어를 사용하여 일했다면 '아랫사람 대우'를 받지 않았을지도 모른다는 생각마저 든다.

막스 : 방송국이나 촬영현장에서는 그런 호칭을 정확하게 써야 되겠죠. 어쨌든 한국어로 얘기하는 이상 거기는 대부분 파트가 정해져 있으니까 감독님, 작가님, 조감독님 그런 거를 규정, 규칙대로.

연구자: 촬영현장에서 보신 느낌으로는 한국 사람들은 '호칭에 굉장히 엄격하구나' 이런 생각이 들었어요?

막스 : 네, 엄격하더라고요. 한 번 이런 경우가 있었는데 제가 어떤 광고 촬영현장에 연출부로 들어갔어요. 제가 연출부니까 바로 위에 상사가 조감독이에요. 조감독은 그때 처음 만난 거고 그런데 촬영이 끝나고 헤어지는 시간인데 제가 조감독한테 인사를 안 했다고 엄청 욕먹었어요. 나이가 엄청 많지는 않고 저보다 몇 살 위 그 정도였는데 그런 거 엄청 따지더라고요. (중략) 인사를 안 했다는 거 엄청 무례한 행동으로 생각하는 거예요. 촬

영현장이 그런 거에 대해서 좀 엄격하고 어쨌든 한국어를 쓰는 이상 한국식으로 하기를 원하는 것 같아요. 그래서 저한테 어떻게 보면 한국어 하는 게 불리할 수도 있어요. 오히려 한국어는 언어에도 그런 상하 관계가 드러나니까 제가 밑사람(아랫사람)이 된 거예요. 만약에 그 상황에서 제가 영어를 쓰면 오히려 평등하고.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18>

1.4. 호칭어로서의 '대명사'에 관한 이야기

1.4.1. 이인칭 대명사를 선택한 사람들

한국에서 케이트를 <너>로 부르는 사람은 단 두 명이다. 한 명은 한국인 오빠인데 그 오빠와는 <오빠>와 <너>의 비상호적인(non-reciprocal) 호칭을 사용하고 있다. 다른 한 명은 재일 교포인 친구인데 케이트는 그녀보다 한 살이 더 많은 제이를 '친구'라고 칭했다. 제이와 케이트는 나이와 관계없이 서로를 <영어 이름>이나 <너>로 호칭하고 있다. 회사 동료로 만나 서로 <영어 이름>을 부르면서 존대하는 사이였던 둘은 회사 밖에서 개인적인 만남을 가지면서 친해졌고, 편한 사이를 추구하는 케이트의 제안으로 상호적인(reciprocal) 호칭을 사용하게 되었다.

케이트: 친구도 '너'라고 불러요.
연구자: 그 친구는 나이가 같아요?
케이트: 저보다 한 살 더 많아요.
연구자: 한 살 많아요? 그러면 케이트 씨는 그 친구를 뭐라고 불러요?
케이트: 저는 그냥 '제이'라고 영어 이름으로.
연구자: "제이 언니는" 이건 어때요? 예를 들면 제이가 "케이트 너는 몇 시까지 올 수 있어?" 이것처럼 물어본다면 어떻게 (해요)?
케이트: 그때 제가 '너'를 써요. "너 언제 와?" 이렇게. (나이) 차이가 많지 않아서 그냥 친구로 생각해서요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

케이트가 ‘친밀함’에 기반해서 <너>를 사용했다면 마티유는 ‘힘’과 ‘거리’ 요인에 따라 <너/당신>을 구분하여 사용했다. 그의 생각에 프랑스어의 이인칭 대명사 “tu는 너, vous는 당신”에 대응한다. T/V[142]의 차이가 무엇인지에 대한 나의 질문에 그는 ‘부(vous)’는 권력(power)이 있거나 공손함(politeness)을 갖추어야 하는 대상에게, ‘튀(tu)’는 유대감(solidarity)이나 친밀함(intimacy)이 전제된 대상에게 사용한다는 차이가 있다고 설명했다. 이상의 맥락에서 마티유는 <당신>을 고객에게 사용할 수 있다고 판단했는데 어쩐지 상대는 그의 말을 잘 이해하지 못한 것 같았다.

마티유: ‘vous’가 존댓말이에요. ‘tu’ 반말이에요. 나이 많은 사람 만나면 그냥 ‘vous’ 말할 것 같아요. 대학교 처음 날이에요. 학생들이에요. 똑같은 수업 다니고 있어요. 그러면 ‘tu’ 저 사용할 거예요. 이유가 친해지고 싶어요. 나이가 비슷해요. ‘tu’ 바로 사용할 거예요. 하지만 선생님한테 ‘vous’ 사용할 거예요. 보통 한국인처럼 나이 많은 사람한테 아니면 손님한테 아니면 사장님한테 이런 (‘vous’ 같은) 존댓말 사용해요. 친구, 나이 비슷한 사람, 아니면 부모님한테 ‘tu’ 많이 써요.

연구자: 그럼 프랑스어의 ‘tu’하고 ‘vous’의 한국어 말이 뭐인 것 같아요?

마티유: tu는 ‘너’. vous는 ‘당신’? ‘당신’(이) ‘너’보다 높아요. 맞아요?

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

연구자: ‘당신’이 vous하고 비슷한 것 같아요?

마티유: 네네! 비슷해요.

연구자: vous처럼 ‘당신’ 사용하는 거 괜찮아요?

마티유: 네, 괜찮을 것 같아요.

연구자: 어떤 경우에 ‘당신’이라는 말을 썼어요?

마티유: 회사에서 일할 때 손님한테 전화할 때 그 사람 (내가) ‘당신’ 사용할 때 문장 잘 이해 못 했어요.

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

---

142) 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)은 유럽의 여러 언어의 이인칭 대명사를 친밀의 T 계열과 공손의 V 계열로 구별하여 권력(power)과 유대(solidarity)라는 요인에 의해 이인칭 대명사 선택이 일어난다고 하였다(왕한석 외, 2005: 20).

1.4.2. 이인칭 대명사를 배제한 사람들

‘튀(tu)’와 ‘부(vous)’를 <너/당신>에 자연스럽게 대입했던 마티유는 한국어에서 이인칭 대명사를 사용하지 않을 것이라고 잘라 말했다. 뼈아픈 화용적 실패의 경험 때문이다. 한 호텔 직원과 업무상 통화를 할 때였다. 전화할 때 유독 “반말과 존댓말이 헷갈리는” 그는 대화 상대를 지칭하기 위해 무심코 <너>라는 단어를 사용했다. 상대는 몹시 기분이 상한 투로 왜 반말하냐고 말했고 그제야 마티유는 자신이 실수했다는 것을 깨달았다. 그때까지 그는 개인적인 관계에서 편하게 사용하는 이인칭 대명사 <너>가 무례한 말이라는 사실을 잘 몰랐다.[143] 이 사건 이후 그는 부를 만한 호칭어가 없는 상대에게는 영형 호칭의 방식을 사용하는 것이 체면 손상의 문제[144]를 유발하지 않는 방법이라는 것을 터득했다. 마티유는 개인 생활에서 말 높이를 내렸다가 조직 생활에서 올려야 하는 전환이 가끔 힘들게 느껴진다.

마티유: 호칭 없으면 ‘당신’, ‘너’ 이런 거 사용 안 할 거예요. 이런 거(호칭어) 안 사용할 거예요. 그냥 ‘입니다’ 아니면 ‘이에요’ 사용할 거예요.

연구자: 그거 왜 사용 안 해야 될 것 같아요?

마티유: 예전에 저 전화할 때 가끔 반말, 존댓말 헷갈려요. 그러면 반말 ‘너’ 많이 써요. “저는 너 다시 전화해 드릴게요.” 근데 ‘너’ 틀려요(틀렸어요). 이런 거(‘너’ 같은 거) 말하면 그 손님 반응이 좀 안 좋았어요. 손님이 나한테 말했어요. “왜 반말 사용해요?”

연구자: 왜 ‘너’라고 했어요?

마티유: 몰랐어요. 여자친구랑 얘기할 때 반말[145]만 사용하고 있어요. 근데 회사

---

143) 학습자 모국어에 이인칭 대명사가 일반적으로 흔히 쓰이는 경우 한국어로 해당 어휘에 대응하는 표현을 찾지 못해 의사소통에 불편을 겪는 일이 많다. 이에 청자를 고려하지 않고 ‘당신’이나 ‘너’라는 이인칭 대명사를 상황에 맞지 않게 사용하는 오류를 범하기도 한다(이윤진, 2006: 10).

144) 비선호적인 말은 상대방의 체면을 손상시켜 관계에 문제를 유발할 수 있다(정재미, 2014; 장서정, 2017: 31 재인용).

145) 이때 마티유가 말한 ‘반말’의 의미는 호칭어와 청자 대우를 포괄한 개념이다.

에 갈 때 갑자기 바꾸면 가끔 좀 힘들어요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

토모코는 화용적 실패(pragmatic failure)가 유발될 것을 우려하여 <너>의 사용을 피한다. 예의가 없는 표현을 꺼리는 성격과 모어의 간섭 탓이다. 그녀는 한국어의 <너>를 일본어에 대응했을 때 나오는 여러 단어에 체면 손상의 위험이 있다는 사실을 언급했다.

토모코: '너'에 맞는 일본어가 '오마에(おまえ)'랑 '아나타(あなた)'라는 단어가 있는데 뭔가 실례가 되는 그런 단어예요.

연구자: 친구나 아니면 나보다 나이가 아래인 사람한테도 그거는 좀?

토모코: 쓰는 사람들도 있는데 상대방이 저한테 그런 단어를 쓰면 조금 기분 나쁜 거예요. 그래서 그거에 맞는 '너'도 그런 느낌이 들지 않을까? 그런 걱정이 먼저 드는 것 같아요. 그래서 뭔가 피하게 되는 느낌이..

연구자: '아나타'는 많이 들어 봤는데 무슨 의미예요?

토모코: 아나타는 '당신'? '너의 이름은', '키미노 나와(君の名は)' 영화가 있었잖아요. 근데 '키미(きみ)'도 별로 안 쓰는 거예요, 대화에서는. 노래 가사나 그럴 때는 많이 나오고 하는데 '키미'도 안 쓰고. 남자가 많이 쓰는 단어들은 '오마에'라는 단어가 있는데 '오마에'는 진짜 뭔가 그 사람한테 쓰면 기분이 나쁘고..

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

일본어는 한국어와 함께 호칭어로 사용될 수 있는 이인칭 대명사가 발달하지 않은 몇 안 되는 언어에 속한다(Helmbrecht, 2013). 일본어의 이인칭 대명사 중에서 한국어의 <너>에 해당하는 단어는 특히 그 쓰임이 제한적인데 이런 이유로 일본에서는 친구들 사이에서 주로 <이름> 기반의 호칭어가 사용되고 있다. 토모코는 한국어의 <너>를 친구에게 써도 괜찮은지 확인하고자 했다.

토모코: 어려운 건 일본어에서 친구한테 부를 때 친구 이름을 부르거든요. 한국어의 '너' 같은 단어가 있는데 뭔가 잘...그래서 한국어도 친구한테 '너' 이렇게 하는 게 뭔가 망설이거든요. 일본어로도 (이렇게) 안 하니까 어떻게

말해야 할지. 괜찮은 거죠? 너...(웃음)

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

토모코: 한국에서는 '너'라는 단어가 있잖아요. 일본에 '너'에 맞는 단어가 있기는 한데 친구들 사이에서는 안 써요. 그래서 뭔가 '너'를 안 쓰게 되는 것 같아요. 일본에서 저는 상대방에게 그냥 이름을 부르거나 이름에다가 '짱(ちゃん)'을 붙이고 친구들 사이에서는 부르긴 하는데 그렇게 하다 보니까 한국어로도 그 '너'라는 단어를 음... 안 쓰게 돼요.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

페이가 <너>의 사용을 꺼리는 주된 이유도 모국어의 영향 때문이다. 한국어 <너>에 해당하는 중국어 '니[nǐ](你)'는 어쩐지 하대하는 느낌이 들어 그녀는 청자를 호칭할 때 '니[nǐ](你)'를 생략하곤 한다. 모어의 용법에 붙박인 탓인지 한국어에서도 <너>를 단독으로 사용하는 것이 꺼려진다. 페이는 되도록 <너>를 생략하려고 하지만 꼭 사용해야 할 때면 호출어(summons)로서 <이름>을 불러 상대의 주의를 환기한 후에 이어지는 대화에서 상대를 가리키는 지칭의 용도로서만 <너>를 사용한다.

페이 : '니[nǐ]'라고 하면 뭔가 상대방을 시키는 명령하는 그런 느낌이 있어요. (확신에 찬 어조로) 있어요! 예를 들면 선의한테 문자 보냈을 때 앞에 니[nǐ]를 붙이면 제가 분명히 뭔가 이상하다고 느끼거든요. 그래서 그걸 다시 삭제를 해서.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

페이: '너' (생각 중) 좀 어려워요. 굳이 '너'를 써야 되나? (웃음) '너'를 하는 순간에 뭔가 다른 사람을 시키는 그런 느낌. 저는 무조건 일단 호칭어를 쓰고 예를 들면 "가가!" 그다음에 "너는 방에 있니?" 이런 식으로 (써요). 갑자기 뜬금없이 '너' 이러지는 않고.

<페이와의 인터뷰, 21.02.28>

페이는 한국어의 이인칭 대명사 중에서 높임의 기능을 가진 어휘가 없다는 것에 주목했다. 특히 이인칭 대명사 <당신>은 '상대를 높여 이르는 이인칭 대명사(표준국어대사전)'라는 정의와 실제 쓰임이 너무 다른 것이

흥미로웠다. <그대>처럼 특정 장르에서만 사용되는 대명사가 존재한다는 사실도 중국어와는 달라 새로웠다.

페이: (한국어에는) 이인칭의 높임말 없어요.
연구자: 이인칭 높임말 없어서 힘든 거 없어요?
페이: 그거 진짜 재밌어요. (웃음) '당신'은 저는 진짜 드라마에서 한두 가지 장면에서 '당신' 들어본 적 있어요. 하나는 부부간에 여보 당신. 그다음에 싸우는 장면 (웃음) "당신은 뭐뭐뭐!" 그 외에 '당신' 뭐 어떻게 써야 되나. 한 번도 써본 적이 없어요. (중략) '그대'는 가사에서 있어요. 드라마를 통해서 (봤어요). 중국어는 그런 장르적인 구분이 없어요.

<페이와의 인터뷰, 21.02.28>

1.5. 낯선 사람을 부르는 다양한 방법

1.5.1. 학습한 체계를 벗어난 선택: 새로운 사용 방식

케이트가 서비스 말로서의 <언니>를 처음 들었을 때, 알고 있던 사용법과 일치하지 않아 혼란스러웠다. 한국어를 전공한 케이트지만 <언니>의 용법에 '남남끼리의 여자들 사이에서 자기보다 나이가 위인 여자를 높여 정답게 이르거나 부르는 말(표준국어대사전)'만 있는 줄 알았다. 이런 이유로 낯선 중년 여성이 자신을 <언니>라고 불렀을 때 그녀는 당황하지 않을 수 없었다. 이내 케이트는 상거래에서 쓰이는 <언니>의 화용적 의미를 알아챘다. 화자에 의해 개시된 발화가 청자에 의해 좋은 반응으로 이어지는 것을 확인하자 그녀는 해당 용법을 적극적으로 활용하기로 마음먹었다.

케이트: '언니'라고 부르는 거 있잖아요. 저도 처음에 경험했을 때 마음이 좀 (웃음) 왜냐하면 제가 시장을 갔었는데 어떤 아줌마가 저를 '언니'라고 불러요. 마음이 좀 상했어요, 그거. (하하하) 그래서 배웠어요, 그 '언니'를. 처음 왜냐하면 배웠을 때는 '언니가 나보다 나이가 많은 여자다' 그렇게

배웠는데 갑자기 아줌마 저를 '언니'라고 불러요. (웃음) 그래서 '아, 언니라는 말은 그냥 서비스 말이구나' 그렇게 배웠고 재미있게 생각해서 저도 써봤어요. 흥정할 때 "언니 깎아주세요" 이렇게. 아줌마한테 그렇게 배웠습니다. (웃음) 그다음에 시장에 가서 물건 구매했을 때 한국 사람들이 언니라고 부르면 좀 마음에 든 것 같아서 제가 "언니, 이거 깎아주시면 안 되나요?" 했어요.

연구자: (웃으며) 깎아줬어요?

케이트: 네! (웃음) 그분은 좋게 받아들인 것 같아요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

케이트가 한국에서 배운 것은 '새로운 호칭어의 목록'이 아니라 기존에 알고 있는 호칭어의 "새로운 사용 방식"이었다. 한국어를 공부할 때 <아주머니>는 식당 주인을 호칭하는 말로 다루어졌는데 해당 상황에서 한국 사람들은 <아주머니>가 아닌 <사장님>을 사용하고 있었다. 케이트는 한국 사람들을 따라 식당 주인에게는 <사장님>을 사용하였고, <아주머니>는 중년 여성을 부르기 위한 통칭적 호칭어로 사용했다.

연구자: 한국에 와서 새로 배운 거 있어요?

케이트: 새로 배운 것 보다 새로 사용 방식은 배운 것 같아요. 예를 들어서 아주머니. 학교에서 배웠을 때 아주머니가 좀 나이가 많은 여성분 그리고 식당에서 '아주머니, 이거 주세요' 그것만 배웠는데 실제적으로는 길에서 보는 약간 나이가 좀 있는 여성 사람을 부르려면 제가 "아주머니, 이거 두고 가셨어요" 그렇게 했어요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

케이트: "아주머니, 이거 얼마예요?" '아주머니' 책에 많이 나왔어요. 대부분 실제 상황에서 그 단어를 어떻게 쓰는지 하는 것보다 식당에 가면 주인 아주머니를 부른다(는 정도만 배웠어요). 근데 나이 어떻게 보이면 '아주머니'를 쓸 수 있는지 그 정도는 배우지 않았어요.

연구자: 실제로 한국에 왔더니 식당에서 '아주머니' 부르는 것 같아요?

케이트: 아닌 거 같아요. 제가 바꿨어요. '사장님'으로. 한국 사람 쓰는 것을 보고 그냥 '사장님'으로 바꿨어요. '아주머니' 아니고.

연구자: '아주머니'가 책에는 나오는데 왜 실제로 안 쓸까요?

케이트: 어떤 아주머니가 '나를 아주머니라고 부르면 기분이 나빠진다' 그런 사람들이 있잖아요. 저 그냥 느낌으로요. 개인 느낌으로요. (웃음)

<케이트와의 인터뷰, 21.01.22>

학습한 체계에서 확장된 용법은 <저기요>를 통해서도 배웠다. 교재에 나온 <저기요>는 주로 식당에서 종업원을 부르는 말로 제시되었다. 그러나 실제 생활에서는 '부를 말'을 찾기 어려운 사람에 대한 호출어로서의 기능이 더 강했다.

케이트: 봉사활동 했을 때 그 주변에는 사람들이 많아서 그분은 저랑 같이 팀이었어요. 같은 팀에 있었는데 제가 그분은 어린지 어른(인)지 모르고 그냥 처음으로 만나서 이렇게 부르려고 했어요. 그분한테 "이거 좀 도와줘" 그렇게 하려고 했는데 그분은 어떻게 부를까..(웃음) 그래서 결국은 제가 그냥 "아. 저기..." 좀 조용하게 "아, 저기요" 그렇게 했고.

연구자: '저기요'가 참 편하죠? (웃음)

케이트: 이게 편한 거보다 진짜로 고민하다가 나오는 말이에요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

1.5.2. 화용적으로 적절한 선택: 공손성 전략

<아주머니> 대신 <사장님>을 선택한 것에서 알 수 있듯이 케이트는 경어법에 대한 기본적인 지식[146]을 바탕으로 호칭어를 선택한다. 그녀는 '나이' 정보가 없는 상대의 체면을 손상하지 않는 안전한 호칭법으로 <님>을 꼽았다. 그녀는 <이름>을 제외한 다른 정보가 없는 낯선 이와 대화의 문을 열기 위해 <님>을 선택했다. 우선 <님>은 존대와 존경의 의미가 있기에 화용적으로 적절하다는 확신이 있었던 것이 선택의 이유였다.

146) 화자와 청자의 관계를 중심으로 경어법을 연구하는 시각에서는 경어법을 "사람과 사람의 관계를 바탕으로 높임 의지를 언어적으로 나타내어 다른 사람을 대우하는 것"(이정복, 2008: 17)으로 정의한다. 호칭어는 경어법의 하위 범주에 속해 있다.

케이트: 일단 '님' 붙이면 존대잖아요. (웃음) 존경 보여주는 태도인데 그래서 틀리지 않고. 그리고 사람 처음 보면 나이가 어떻게 되는지 몰라서 '오빠'라고 부를까, '씨'라고 하면 될까 이런 고민이 있어서 제가 원래 편한 것 좋아해서요. 그래서 그 순간은 바로 대화하기 위해서 하나 골라서 사용했었는데 '님'은 가장 좋아요. 안전해요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

마티유도 <님>을 적극적으로 활용하였다. 그는 공적인 관계에서 공손성을 실현하는 호칭법 <님>이 회사 밖에서도 유용하다는 것을 알아냈다. 영어의 두루높임 호칭어 'Sir'[147] 등에 해당하는 한국어 어휘가 <님>이라는 사실은 중요한 발견이었다. 그는 '직접 부름말'로서는 <직업명+님>이 좋은 선택이라는 말을 덧붙였다.

마티유: 집주인을 부를 때 '이름'이랑 '님'. 보통 '님'. 만약에 나 택시 타면 그 사람 이름 몰라요. 영어로 'Sir, Mrs.' 이런 거 있어요. 만약에 이름도 모르면 "Sir, please drive me to the airport." 근데 한국어 'Sir' 이런 거 많이 없어요. 음 'Sir'가 조금 '님'처럼 (쓰여요). 근데 '님'만 하면 한국 사람 이해 못 해요. 그럼 직업 먼저 추가해야 돼요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

페이는 낯선 관계 호칭어로서 <선생님>을 선택했다. 사실 중국이라면 '낯선 관계'에서의 호칭어 선택이 어렵지 않다. 예컨대 식당에 갔다면 일하는 사람을 '푸우옌[fúwùyuán](服務員)'이라고 부르고, 사장을 '라오반[lǎobǎn](老板)'이라고 부르면 되는 것이다.[148] 반면, 한국에서는 직함이나 직업명이 호칭어로 자주 쓰이지만 어떤 직업은 호칭어로 쓰이고 어떤 직업은 그렇지 않아서 외국인으로서 올바른 용법을 파악하기 쉽지 않았다. 이에 페이는 "모를 땐 다 선생님"이라고 부르는 것을 택했다. 한국어의 <선생님>에 해당하는 중국어 '라오쉬[lǎoshī](老師)' 역시 교사 이외의 다른 직업군에게도 확장적으로 쓰이고 있다.[149] 그러나 해당 호칭은

147) Sir : 1. 상점·식당 등에서 이름을 모르는 남자에 대한 경칭으로 씀 2. 격식을 갖춘 상업 편지에서 담당자(들) 이름을 모를 때 쓰는 서두 (출처: 네이버 영어사전)
148) '푸우옌[fúwùyuán](服務員)'은 '종업원', '라오반[lǎobǎn](老板)'은 '사장님'이다.

주로 기술자나 작가, 감독 등 해당 분야에서 전문적인 지식을 가진 사람에 대한 존경을 담고자 하는 의도를 표현할 때 사용된다. 페이는 '라오쉬[lǎoshī](老師)'의 용법과 같은 듯 다른 한국의 <선생님>이 일상적인 '두루높임 호칭어'로서 사용하기에 적합한 단어라는 사실을 알아냈다.

페이 : 중국에서는 '푸우옌[fúwùyuán](服務員)', 종업원. 거기에서 일하는 분 바로 그렇게 부르면 돼요. 아니면 '라오반[lǎobǎn](老板)', 사장님. (한국에서) 병원에 갔을 때 의사 선생님을 어떻게 불러야 하는지 그거 배운 적이 없어요. '의사님'이라고 해야 되나. 제가 오랫동안 학교에 있다 보니까 학교에서 다 '선생님'이라고 부르는 게 습관이 되어 가지고 택시를 잡았을 때도 '선생님'(웃음). 그리고 서점에 갔을 때 직원분에게 '선생님'. 내가 어떻게 불러야 하는지 모를 땐 다 '선생님'!

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

2. 호칭어의 이해에 나타난 상호문화적 요소

2.1. 자문화와 타문화에 대한 지식

2.1.1. 성찰을 통한 자문화 인식

중국에서 가족 이외의 사람을 <언니>로 부르는 경우는 다음과 같다. 첫 번째는 한국에서처럼 "정말 친한 사이"일 때, 두 번째는 사회적인 관계에서 "실력이 뛰어난 사람"을 인정하고자 할 때이다. <언니>로 호칭하는 두 경우의 공통점은 어떤 '관계(關系[guān·xi])'가 전제되었다는 점이다. 페이가 중국인 친구 선의와 함께 백화점에 갔을 때의 일이다. 백화점에서 아르바이트한 경험이 있는 선의는 백화점 직원을 "언니라고 불러야 한다."라고 귀띔했다. 모국어의 영향 때문인지 페이는 상거래 상황에서 만난 '낯선 이'에게 쓰는 <언니>에 이질감을 느꼈다.

149) You(2014)의 논의를 참고하였다.

페이 : ‘무슨 지에[jiě]’라고 하면 두 가지 경우가 있어요. 첫 번째는 정말 그 언니랑 친한 사이. 그 사람이 저의 언니가 될 수 있고 제가 그 사람 동생의 역할로서 되고 싶다는 그런 마음이 있는 경우. 두 번째는 사회적인 인간관계. 그분이 저보다 나이 좀 많으시고 실력이 저보다 뛰어나신 분. 어느 날에 선의랑 같이 홍대에 갔었는데 선의가 가르쳐줬어요. “언니라고 해야 되는데.” 왜냐면 애가 원래 백화점에서 알바를 잠깐 해본 적이 있어 가지고 ‘언니’라고 불러야 한다고. 저는 “왜 언니냐고?” 아무래도 제가 그 사람을 알고 그리고 자주 만나는 사람이어야지 ‘언니’라고 쓰는 거잖아요. 백화점에서 처음 만나는 사람, 완전 모르는 사람에게 ‘언니’라고 부르는 게 어렵지 않아요? (웃음) 그리고 저보다 훨씬 나이가 많으신 직원분이 저를 ‘언니’라고 부르는 게 이상하지 않아요? 정말 이상해요.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

페이는 “한국어의 언니란 정말 신기한 존재”라고 말했다. 가족관계에서 시작되어 친한 친구에게로, 나아가 사회적인 상호작용에까지 확장되는 과정이 독특하면서 흥미롭게 느껴졌다.

페이 : 그래서 한국어 ‘언니’라는 게 정말 신기한 존재라고 생각하고 있어요. 왜냐하면 ‘언니’는 분명히 처음에 정말 친언니, 가족관계가 있는 사람들 사이에서 언니를 사용하는 건데 그것으로부터 파생되어서 정말 가족이 아니더라도 친한 사이 나이 차가 있는 친구 사이에 ‘언니’를 사용하게 되고 점점 사회생활 (호칭어로) 발전해 가는 그런 과정이 있는 것 같아요. 음, 근데 중국에서는 백화점에서 ‘무슨 무슨 지에[jiě](姐)’ 하지 않아요.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

토모코는 일본어의 ‘상(さん)’을 자연스럽게 <씨>에 대입했었다. 그녀가 한국어를 공부할 때 교재를 통해 자주 접한 호칭 방식이 <이름+씨>였기 때문이기도 하다. 그러나 이유를 알 수 없게도 한국에 와서 산 7년 동안 누군가를 <씨>로 부른 적이 없었다. 그녀는 <선생님> 혹은 <직함>이라는 다른 선택지가 있어서 “씨를 쓸 기회”가 없었다고 말했다.

토모코: 그때는 일본어도 '상(さん)' 이렇게 하니까 '씨'를 쓰면 그런 느낌이구나 이렇게 생각을 해서 괜찮았어요.
연구자: 누구한테 '씨'라고 부르신 적은 있어요, 혹시?
토모코: 아니요. 없는데 왜 안했을까요? (웃음)
연구자: '상(さん)'이 있어서? '선생님'이라는 말이 있어서?
토모코: 네, 있었으니까 그렇게 안 했던 것 같아요. 그리고 학원에서도 회의를 나갔을 때도 '과장님', '부장님' 이렇게 이름이 있으니까 '박 과장님' 부르면 되니까 '나니나니 씨'를 쓸 기회가 거의 없었어요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

사실 교재에 제시된 <씨>는 일본어의 일반적인 호칭법인 '상(さん)'과 차이가 없게 느껴졌기에 토모코는 <씨> 역시 "성에다가 상(さん)을 붙이고 조금 친해지면 이름에다가 상(さん)을 붙이는" 방식대로 쓰면 될 줄 알았다.[150] 왠지 모르게 한국 사람들이 <성+씨>로 누군가를 호칭하는 일이 없다고 느껴졌지만 <성+씨>에 하대의 메시지가 담기는 것까지는 몰랐다. 이런 사소한 차이는 일본어와 비슷한 듯 다른 한국어를 사용하면서 화용적인 적절성을 고민하게 되는 요인이다.

토모코: 한국은 '김 씨' 이렇게 안 하죠?
연구자: 네, 그거는 예의가 없다 이렇게.."이 씨! 김 씨!" 이러면 예를 들면 건설 현장에서 건설 소장이 노동자한테 "어이 김 씨! 이리 와 봐!" 이런 느낌이에요.
토모코: 그래요? 아...그건 몰랐어요.
연구자: 한국이랑 일본이랑 호칭어가 비슷한 것 같아요? 다른 것 같아요?
토모코: 기본적으로 비슷한 거 같아요. 근데 한국이랑 일본이랑 똑같.. 비슷하다고 생각을 하는데 막상 쓰려고 하면 '아, 이거 맞나? 일본에서는 이렇게 하면 되는데 한국에서도 맞나?' 그런 고민은 있는 것 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

케이트는 한국 직장의 호칭 규칙이 유난히 복잡하게 느껴진 이유가 베

150) 이윤진(2006: 9)에 따르면 일본인 학습자는 '성+상(さん)'이라는 호칭에 매우 익숙해져 있으므로 '상(さん)'을 '씨'로 그대로 바꾸어 사용하는 오류를 초급 때 자주 범하는 경향이 있다.

트남의 단순한 호칭 체계 때문이라는 것을 면담 과정을 통해 인식했다. 베트남에서는 격식적인 장면에서건 비격식적인 장면에서건 연장자인 남자는 '안(anh)'으로, 여자는 '찌(chị)'로 부르면 된다. 나이와 성별 정보가 담긴 호칭어라는 점에서 한국의 <오빠/언니>와 일견 비슷해 보이지만 '관계'와 무관하게 사용된다는 점에서 차이가 있다. 나이와 성별 조건만 성립하면 학교 선배도, 회사 과장님도 '안(anh)/찌(chị)+이름'으로 부를 수 있다. 케이트는 '안(anh)'과 '찌(chị)'를 <오빠/언니>로 번역하여 말했다. 사전적으로는 의미가 대응되지만, 화용적 의미는 차이가 있기에 내게 다소 어색하게 들렸다. 그러나 이를 대신할 적절한 번역어는 떠오르지 않았다.

케이트: 우리는 (직장) 호칭어 같은 거 없고 나이가 더 많은 남자이면 '안(anh)'이라고 불러요. '안(anh)'은 '오빠'라는 뜻이고 그다음에 '언니' 같은 호칭어는 '찌(chị)'인데 이거 사실 좀 편하게 사용하고 있어서 한국처럼 규정적으로 사용하지 않아요. 한국에는 친해지면 '오빠', '언니'라고 부르잖아요. 근데 베트남어에는 그냥 나이가 더 많은 남자이면 '오빠'라고 불러요. '오빠'만 불러도 되고 아니면 '오빠 플러스 이름' 그렇게. 일반적으로는 직장 내에서 또 집에서도 생활 속에서도 그냥 남자이고 나보다 나이가 더 많은 것 같으면 다 '오빠'라고 불러요. 마찬가지로 여자이면 '언니'라고.

연구자: '오빠'라고 부르면 가까운 느낌이 되고 그런 의미가 없는 거죠?

케이트: 없어요. 그냥 성별을 표현하는 거.

연구자: 직장에서도 '과장님' 그렇게 부를 필요가 없어요?

케이트: 부를 필요 없는데 대화에서 그 사람 지칭하면 직책으로 불러요. 호칭할 때는 '오빠'랑 '이름'.

<케이트와의 인터뷰, 21.01.22>

유럽에서 온 막스와 마티유는 한국어에서 통칭적으로 사용할 수 있는 <이인칭 대명사>가 없다는 것이 어렵게 느껴진다. 영어를 제외한 거의 모든 유럽어는 존칭을 표현하는 <이인칭 대명사>가 존재한다. 마티유는 프랑스에서 대화 상대를 부르는 말로 널리 사용되는 <이인칭 대명사>가 한국에서 호칭어로 많이 사용되지 않고 있는 것이 몹시 불편하다. 그는 문장에서 주어의 기능을 하는 <이인칭 대명사>가 자주 생략되는 한국인

의 언어습관에 당혹감마저 느꼈다. 아직 한국어가 편하지 않은 탓에 말하는 사람이 생략한 주어가 과연 누구를 가리키는지 파악하는 것은 그에게 어려운 과제 같다.

연구자: 프랑스어는 이인칭 대명사 'tu'랑 'vous' 많이 쓰죠? 한국어는 이거 많이 쓰는 것 같아요? 많이 안 쓰는 것 같아요?
마티유: 많이 안 써요.
연구자: 많이 안 써요? 그거 좀 불편하다고 생각한 적 있어요?
마티유: 네, 너무 불편해요! 만약에 이런 거 안 쓰면 문장 안에 subject가 누군지 어떻게 알아요? 내가 말할 때 가끔 느낄 수 있어요. 사람 내 문장 이해 못 했어요. subject 없어서 좀 헷갈려요. 내가 누구한테 말하고 있어요? 다른 사람한테 말하고 있어요? 나한테 말하고 있어요? 그 사람한테 말하고 있어요? 잘 몰라요.

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

막스는 통칭적으로 사용될 수 있는 <이인칭 대명사>의 빈자리 자체보다 어려운 것은 'you'의 대용어로서 기능하는 여러 목록 중에서 "무엇을 선택해야 하는지 고민"하게 되는 지점이라고 말했다.

막스 : 한국어 이인칭 대명사 '너' 아니면 '당신'밖에 생각 안 나는데 '너'는 진짜 정말 친한 사이에만 쓰고 '당신'은 잘 안 쓰죠? '당신'은 결혼한 부부들이 쓰기도 하고 모르는 사이에 약간 기분 나쁘게 쓰는 그런 용도도 있죠. "당신이 뭐 어쩌고 저쩌고." 그런데 그것보다 한국어 대부분은 호칭을 쓰죠. '이름'이나 '무슨 무슨 씨'를 많이 쓰니까 처음에는 그게 조금 어려웠죠. 그냥 직역하면 you가 '너'인데 '너'를 쓸 수가 없으니까. 근데 그 자체가 어려웠다기보다는 지금 이 사람을 뭐라고 불러야 되는지 그런 거 처음에 조금 어려웠던 것 같아요. (중략) 대부분 한국어 맨 처음에 배울 때 'you'가 없다는 거 놀랄 수도 있는데 한국어 공부하다 보면 금방 익숙해져요. 'you'가 없다는 것 자체가 문제가 아니라 호칭 뭐를 써야 되는지 고민해야 돼서 그게 문제인 것 같아요.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18.>

2.1.2. 비교를 통한 타문화 발견

독일어에서 이인칭 대명사의 선택은 '거리(distance)' 요인에 기반한다. 막스에 따르면 한국에서는 거리뿐만 아니라 여러 요소가 복합적으로 작용하여 이인칭 대명사를 대신할 호칭어를 선택하게 된다. 그는 이것을 '눈치'라고 말했다.

막스 : 'Sie'는 오히려 잘 모를 때 아까 모르는 사람한테 쓰는 (것). 예를 들어서 나이를 떠나서 만약에 직장 같은 그런 공식적인 자리에서 만났으면 처음에 같은 또래인데도 아마 'Sie'를 쓸 텐데. 근데 만약에 예를 들어서 대학이라면 학생들끼리 다 'du'를 쓸 것 같아요. 대학에서 학생끼리 'Sie'라고 하면 뭔가 좀 이상하고. 약간 상황이 중요한 것 같아요. 근데 'du' 저희 할아버지, 할머니한테는 절대 'Sie'를 안 쓰죠. 그 사람이랑 얼마나 가까운지가 중요해요, 가까운 거.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

막스 : 그냥 천천히 매번 알아가는 거죠. 한 번에 딱 그게 해결되는 건 아니고. 그래서 언제까지 '무슨 무슨 씨'라고 불러야 되는지 언제부터 언제까지 '형', '누나'라고 불러야 되는지 새로운 사람 만날 때마다 그런 거 다 생각해야 되니까 이게 처음에 당연히 헷갈렸겠죠? (중략) 한국의 '눈치'라는 거 있잖아요. '눈치'라는 책이 나왔어요. 눈치라는 게 그런 거잖아요. 분위기를 보고 예의 지키고 남들이 기대하는 매너 보여주고 약간 그런 거니까 그것도 연관 있는 것 같아요. 항상 전체 상황을 보고 우리의 관계를 보고 그 사람 입장, 직위를 보고, 생각하고 행동을 해야 행동하고 말을 해야 돼요. 한국에서는.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18>

토모코는 한국에서 '친족 호칭어로의 전이'가 "그냥 아는 사람"에서 친밀한 관계로 발전하는 매개의 역할을 한다는 것을 실제 생활에서 체감했다. 그녀는 호칭어로서 관계가 생긴다는 느낌이 좋았다. 일본에는 없는 것이었기 때문이다.

토모코: 그냥 아는 사람이었다가 '언니·동생' 관계가 지어지면서 그거에 따라 친해지는 느낌은 드는 것 같아요. '언니라고 부르면 된다' 이렇게 생각을 하면 뭔가 조금 더 저는 친해진 그런 느낌은 드는 것 같아요.

연구자: '언니·동생'이 되는 게 오히려 불편하다 싶은 거는 없어요?

토모코: 저는 불편한 거는 없었어요. 일본에서 혼자 한국어를 공부했을 때도 막 '언니'라고 부르고 싶은 그런 마음이 있었어요. 한국 드라마를 보면서 한국에 와서 그렇게 "언니라고 불러도 돼. 언니라고 불러." 해 주시면 뭔가 "언니 동생 관계가 생겼다"(웃음) 그런 긍정적인 느낌이 있었어요. 저는 부러움이 있었어요. 일본에서는 그런 관계가 없으니까.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

토모코는 "일본 사람들은 다 관계적 호칭어를 좋아할 것"이라고 단언했다. 이유는 '문화와 호칭 방식의 불일치' 때문이다. 일본의 문화는 다소 수직적이지만 일본의 호칭어에는 관계구조가 드러나기보다는 개인의 속성이 강조된다. 더욱이 일본에서 청자의 개인성이 드러나는 <이름>이 아닌 청자와 화자의 관계성이 드러나는 <친족 호칭어>로 부를 수 있는 존재는 가족 이외에는 없다. 개인이 강조되는 호칭은 편리한 점을 가진 반면에 결핍도 존재한다. 따라서 토모코는 일본 사람들이 그녀처럼 관계적 호칭을 사용함으로써 가까워지는 느낌을 좋아할 것으로 여긴다.

토모코: 일본 사람은 거의 다 저처럼 생각하는 거 같아요. (관계적 호칭어 사용을) 좋게 생각할 것 같아요. 미국 같은 나라에서는 대등 그런 관계들 있잖아요. 일본은 그런 거 별로 없으니까 그게 관계가 생겨서 더 친해진 그런 느낌을 드는 거 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

한편, 토모코는 <언니>라는 호칭어로 맺어진 사이는 '친구'로 정의되지 않고 있다는 흥미로운 사실을 발견했다. 일본에서는 나이 차이와 관계없이 친밀한 사이라면 상호 <이름>을 부르고 '친구'라고 칭한다. 어느 날 토모코는 한국인 학생으로부터 "그런 개념"이 없어서 "한국에서는 언니는 친구가 아니"라는 말을 들었다. 이때 그녀는 한국에서 호칭어가 '관계를 제정'하고 있다는 것을 알았다.

토모코: 어떤 한국인 일본어 학생분이 친구? 그냥 언니? 얘기를 했었어요. 근데 친언니 아니라 아는 언니. 그 언니분 얘기를 하셨는데 제가 “아, 도모다치(ともだち)? 친구! 도모다치데스네(友達ともだちですね).” 그러면 “언니는 친구 아니에요.” 이렇게 (말했어요). 그런데 일본에서는 나이가 달라도 그냥 친구인 거예요. 호칭어가 그런 관계를 이렇게 딱딱 분리(하는 거) 일본에서는 별로 없는 것 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

막스 역시 같은 경험을 했다. 한국 사람에게 영어를 가르칠 때였다. 한 학생이 쓴 문장, “I had dinner with my brother”의 ‘brother’를 그는 ‘친오빠’로 이해했다. 하지만 학생은 ‘아는 오빠’와 저녁을 먹은 것이라고 설명했다. 친한 관계인 손윗사람을 ‘친구’라고 칭하는 대신 <언니/오빠>로 부르는 한국인들은 연장자를 차마 ‘friend’로 부르지 못했다. 여기에서 막스는 한 언어에 존재하는 특별한 어휘의 장이 그 언어를 사용하는 사람들의 사고방식을 결정한다는 사실(김동섭, 2013: 54)을 보았다.

막스 : 한국 사람이 영어할 때 그런 게 쉽게 안 고쳐지는 사람도 있더라고요. ‘you’에 대해서 나이 많으면 ‘sister’ 아니면 ‘brother’라고 하는데 그건 영어 이런 문화에서 전혀 말이 안 되죠. ‘brother, sister’는 진짜 친가족 아니면은 안 쓰니까. 근데 그거 이해 안 되는 사람들이 있어요. 예를 들어서 아는 형이나 아는 오빠랑 밥 먹었다 하면 “I had dinner with my brother.” 그렇게 영어로 ‘brother’라고 했으면 당연히 친오빠라고 생각하겠죠, 영어로는. 근데 알고 보니까 그냥 친구였어요.

연구자: (그럴 때 한국인들은) ‘친구랑 밥 먹었어’ 안 하죠. ‘아는 오빠’랑 아니면 ‘친한 형’이랑 밥 먹었어. 이렇게 말하죠.

막스 : 영어로 대화하는데도 불구하고 그렇게 ‘brother, sister’라고 하니까.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

관계 맺기와 관련하여 적절한 호칭을 찾아내기 위해서는 여러 정보가 필요하다. 한국에서는 특히 대화 상대의 나이를 아는 것이 중요했다. 토모코는 나이를 묻는 한국인의 습성을 문화로 받아들였다. 특히 개인적인

상호작용에서 '나이 정보'는 대화를 시작하는 개시(initiation)의 기능을 하고 있었는데 특히 나이가 엇비슷한 사람들 사이에서 그 중요성이 컸다. 호칭을 정리하고자 '나이' 정보가 필요하다고 이해한 것과 별개로 그녀가 이질감을 느낀 지점은 나이를 알고 나서 "바뀌는 태도" 였다. 나이를 확인한 후 동의 없이 <너> 혹은 <이름+-아/야> 호칭으로 옮겨 가는 사람도 있었는데 '낮추는 호칭'으로의 변화는 '낮추는 태도'로 이어졌다.

토모코: 아예 나이를 안 물어보는 경우도 진짜 많아요. 일본에서는 (나이를 몰라도) 상관없어요. 저도 몇 살인지 모르는 사람들이 많아요. 아마 저보다 위인가? 그 정도? 나이 정리를 안 해도 문제가 없으니까..

연구자: 한국 사람들은 유난히 나이를 물어본다고 혹시 느끼셨어요?

토모코: 네, 느꼈어요. (웃음) 일본에서 그런 드라마를 많이 봤으니까 '아, 그런 문화이구나' 이렇게 이해는 했어요.

연구자: 나이를 왜 물어본다고 생각하세요?

토모코: '호칭어를 정리해야 돼서 그런 거겠다' 생각했어요. 애매한 사람들이 있잖아요. 저보다 어린가? 동갑인가? 그런 애매한 사람들은 특히 그렇게 나이를 물어보시는 것 같아요.

연구자: 나이를 알고 나면 '저 사람이 동생이구나. 내가 이름을 부르거나 편하게 해도 되겠구나.' 이런 마음이 좀 드세요? 아니면.

토모코: 근데 저는 나이를 들어도 그런 변화는 없는데 한국 분들은 뭔가 바뀌는 것 같아요. 태도가 조금... 제가 그 사람보다 연하라고 이해를 하면 갑자기 반말을 쓰거나 '토모코야' 이렇게 하는 사람도 있었어요. 저도 예의가 없게 조금 느껴서 안 만나게 되는... 그리고 말할 때도 약간 함부로 하는 것 같아서 점점 연락이 안 되는 것 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

한국인들이 유난히 '나이'를 중요시하는 것에 대해 페이는 이질감이 없다. 오히려 나이를 알고자 하는 것은 "사회생활의 기본"이 되는 시작점이라고 생각한다. 페이는 석사 갓 입학했을 때의 동기 모임에서 한국인에게 대놓고 나이를 물어보았다. 대화의 문을 열기 위해 나이 정보를 알아야 하는 대상은 페이의 나이 또래 사람들이었다.

페이 : 석사 막 입학했을 때 동기들 나이를 물어봤어요. 그때 가장 인상적인 게 어떤 언니는 딱 봤을 때는 나이가 저랑 좀 비슷한 것 같지만 (강한 어조로) 모르잖아요. 그래서 같이 식사를 했을 때 "실례하지만 나이가 어떻게 되시는지 알 수 있을까요?" 제가 이렇게 물어봤어요. 그때 그 언니가 웃으면서 "저는 OO년생", "아, 언니구나. 저는 △△년생" 다른 선생님들은 딱 봐도 저보다 나이 좀 있으신 분이라서 안 물어봤어요.

연구자: 나이가 비슷해 보여서 왕페이 선생님이 먼저 나이를 알고자 했잖아요. 그거 어떻게 알았어요? 그때 한국에 들어온 지 얼마 안 됐을 때인데?

페이 : 이거는 뭔가 사회생활의 기본적인 거 아닌가요? (웃음)

<페이와의 인터뷰, 20.09.09.>

페이는 중국 문화에서 나이에 대한 관심은 당연한 일이라고 말했다. 누군가를 만났을 때 서로의 나이를 아는 것이 중요한 이유는 연소자가 연장자에 대한 '존경의 태도'를 갖추어야 하기 때문이다. 중국인들에게 나이는 연륜을 뜻하고, 연륜은 배워야 할 삶의 지식이 많다는 것을 뜻한다. 이에 한국인들이 나이를 묻는 문화는 그녀에게 이질감을 주지 않는다. 한 가지 차이는 나이를 중요시하는 중국 문화가 "한국처럼 엄격한 계급이나 등급을 내는 것은 아니"라는 것이다. '나이 중시 문화'에 대해 페이는 단지 태도를 함양하기 위해서든 위계질서를 세우기 위해서든 이 또한 '한국의 문화'임을 인정하는 태도를 보였다.

페이 : 한국 사람들 처음 만났을 때 나이를 물어보는 그런 문화가 있다. (이건) 너무 당연한 거 아닌가 그렇게 생각을 하고! 물론 한국처럼 그렇게 엄격한 계급, 그런 등급을 내는 그런 거 아니지만 그래도 나이를 중요하게 생각하는 그런 문화가 (중국에도) 있어요.

연구자: 근데 한국이 더 엄격하게 계급 그런 느낌이 들어요?

페이 : 맞아요, 엄격하게. 그건 제가 직접 경험해보지는 않았는데 드라마라든지 그런 것을 통해서. 이건(나이에 의한 위계는) 아무래도 한국의 문화이잖아요. 그럼 문화적인 측면에서든 국가의 측면에서든 홍보를 하는 느낌이 있지 않았어요? 언어교육원에서 수업을 할 때도 선생님이 그런 문화를 가르쳐 주잖아요. 그래서 뭔가 이거는 좋은지 안 좋은지 모르겠지만 일단은 한국의 문화이기 때문에 한국 사람들이 나이를 중요시하기 때문에 이거를 외국 사람들한테 인식시켜야 한다 그런 인상이 있고.

<페이와의 인터뷰, 21.02.28>

케이트는 자문화와의 비교를 통해 한국 문화의 긍정적인 측면을 발견했다. 용법이 단순한 베트남어 호칭과 비교했을 때 화용적으로 까다로운 한국의 호칭 방식을 케이트는 “윗사람들한테 존경을 보여주는” 좋은 문화로 받아들였다. 그녀의 말을 빌자면 한국에서는 “어른을 존경하는 문화를 호칭어로 표현”하고 있었다.

케이트: 책에서 배웠는데 한국 사람은 윗사람 좀 존경하고 어른들한테 항상 존경해야 한다는 그런 문화 배웠는데 그렇기 때문에 말할 때도 호칭어로 그 존경은 표현하는 것이라고 생각해요. 저는 좋아요. 아까 말씀드렸지만 베트남어는 좀 편하잖아요. 약간 그냥 너무 편하게 얘기하면 좀 예의가 없는 거 같아요. 그래서 한국 사람들이 호칭어로 어른이나 윗사람들한테 존경 보여주는 게 좋다고 생각해요. 저는 한국에서 오래 살고 한국인이 된다고 하면 그 문화도 따라 하는 거 같아요. 한국에 있으면 한국 사람처럼 살아야 된다. 아무래도 여기 나라 문화라서! 또 나쁜 것도 없잖아요.

<케이트와의 인터뷰, 20.01.22>

케이트의 말에 따르면 베트남은 문화적으로는 유교의 영향을 받았지만, 언어적으로는 프랑스어의 영향을 받은 탓에 언어로서 ‘어른을 존경하는 문화’는 적게 드러나는 편이다. 자문화 성찰 과정을 거쳐 케이트는 다소 수평적인 자국어의 영향으로 친구들과의 관계에서 수평적인 호칭어의 사용을 추구하지만 ‘유교 문화권’에서 살아왔기 때문에 ‘님’처럼 존경을 표현하는 호칭 방식에 대한 선호가 있다는 것을 확인했다.

케이트: 얘기해 보니까 이건 베트남 문화 때문에 좀 편한 거 좋아하고 그다음에 우리도 그런 존댓말이랑 호칭 같은 거 한국과 달라서 그렇기 때문에 친한 사람들한테는 좀 편하게 하고 싶은 것 같아요. 베트남 언어는 조금 서양 영향 많이 받아서 그 언어 사용하는 방법도 조금 (여타) 아시아 나라들이랑 좀 달라요. 근데 문화는 기본적으로 비슷해요.

<케이트와의 인터뷰, 20.01.22>

2.2. 해석과 소통의 기술

2.2.1. 의미를 해석하고 관련짓는 기술

페이는 관계 맺기와 관련한 호칭어의 기능을 적절하게 활용하였다. 그녀가 학원 강사로 일할 때 만난 수강생의 유형은 매우 다양했다. 보통 개인 사업체를 운영하는 사장인 경우가 많았던 사오십 대의 중장년 수강생들은 중국과의 무역을 위해서 혹은 사업체에 두고 있는 중국인 직원과의 소통을 위해서 중국어를 공부하는 사람들이었다. 페이는 부모님 나이대의 수강생들을 <아버님/어머님>이라고 부르며 친근하게 다가갔고 중장년의 학생들은 페이를 자식 같이 아꼈다. 호칭어를 통해 수강생들과 정을 주고받은 경험은 페이가 가르치는 일을 업으로 삼겠다는 결심을 굳히게 된 계기가 되었다.

페이 : 사오십 대(는) '아버님, 어머님'. 사십 대 오십 대 사람들은 거의 다 회사를 스스로 회사를 운영하는 사장님이셨어요. 무역 아니면 자기의 회사에 중국인 직원이 있는 경우. 그래서 중국어를 배우고 소통을 잘할 수 있도록 하는 사람들이었어요. 일단은 그분들은 너무 친절했었어요. 뭔가 왜냐하면 나이는 저희 아빠랑 엄마랑 비슷한 나이셔서 아무래도 저한테도 뭔가 (웃음) '아이'로 보면서도 '선생님' 그런 느낌이었어요. 너무 재미있었어요. 그래서 그때부터는 '와, 정말 내가 이 일을 꼭 해야 한다!'

<페이와의 인터뷰, 21.02.28>

케이트는 <이름+씨> 호칭법을 실제 생활에서 사용한다. 이때 '나이'라는 맥락을 고려해서 사용하는 것이 중요하다. 케이트는 개인적인 상호작용에서는 친구나 동갑인 사람들에게, 사회적인 상호작용에서는 회사 후배에게 <씨>를 사용하고 있다. 한국어 교재에 나오는 <씨> 호칭법에 [±나이]라는 선택 요인이 작용한다는 정보는 없었다. 케이트는 오직 '경험으로' <씨> 호칭에 함의된 사용 대상의 제약을 알아냈다.

케이트: 대부분 제가 나이 그때 좀 젊어서 막내이었어요. 막내라서 다른 사람한테 '씨'라고 부른 기회가 없었어요.

연구자: 한국어 교재에는 나이 많은 사람한테는 '씨'를 쓰면 안 돼요. 이건 없었잖아요. 그런데 어떻게 알았어요?

케이트: 느낌으로요. 왜냐하면 교과서에서 '씨'는 대부분 어학원 같이 다니는 사람들이 대화하는 때 그런 말을 쓰는데 '선생님'이나 '아저씨'나 '아줌마'나 뭐 그런 호칭 따로 있으니까 그 점을 느꼈어요. '씨'는 아마 친한 사이나 동갑이면 쓸 수 있다. 근데 '더 어른 사람들이면 다르게 사용해야 되겠다.' 그런 생각 했었어요.

연구자: 한국에서 사람들이 왜 나이를 많이 물어본다고 생각해요?

케이트: 그거 호칭 때문인 거 같아요. 상대방이 나보다 나이가 더 많으면 좀 더 어울리는 호칭 생각해서 불러야 되죠.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

케이트: 저는 친구 아니면 동갑인 사람들. '씨'라고 불러요. 그리고 옛날에 회사 입사할 때마다 제가 나이가 가장 젊어요. 근데 지금은 아니에요. 후배 생기니까 제가 '씨'를 쓸 수 있는 것 같아요.

연구자: 후배한테 쓸 수 있는 거 말고 특별한 케이스는 없어요?

케이트: 네, 후배랑 친구밖에 없어요.

연구자: 그런 내용 혹시 교과서에 나온다거나 한국어 선생님이 말해 주거나.

케이트: 아뇨, 저 그냥 경험으로만.

<케이트와의 인터뷰, 21.01.22>

마티유는 <아줌마>를 사용한 경험을 통해 어휘에 담긴 숨은 의미를 해석했다. 그는 식당 종업원을 '아줌마'라고 부르는 것은 "실수"라고 말했다. <아줌마>에 함축된 '나이'나 '결혼 여부' 등의 정보 때문에 개인 정보를 모르는 낯선 이에게 해당 호칭을 사용하는 것이 적절하지 않다는 게 그 이유다.

마티유: 그냥 '실례합니다, 저기요'. '아줌마' 말하면 별로 안 좋을 것 같아요.

연구자: 아줌마가 어떤 뜻인 것 같아요?

마티유: 나이 조금 많은 여자 아니면 결혼한 여자. 아기 있는 여자. 나 그 사람 개인 생활 잘 모르니까 바로 아줌마 부르면 아마 안 좋아할 것 같아요.

연구자: 그거 어떻게 알게 됐어요?

마티유: 한국 사람 나한테 그런 거 말했어요. 나 식당에서 '아줌마' 불렀어요. 실수했어. 근데 누구(인지) 그 기억 안(못) 해요. (그 사람이) 나한테 말했어요. "'이모' 아니면 '저기요' 이런 거 해야 돼요. '아줌마' 좀 aggressive." (중략) 그 사람 나이 잘 모르니까 결혼하고 안 결혼하고 잘 모르니까 사람 상태 잘 모르니까 '저기요', '여기요' 이런 것도 더 편할 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

2.2.2. 지식을 습득하고 소통하는 기술

'눈치'는 호칭어에 관한 실제적인 지식을 습득하는 데 중요하다. 토모코는 눈치를 활용하여 상황 맥락에 맞는 적절한 호칭어를 알아낸 경험이 있다. 강사로서 학원에 새로 온 학생에게 수업을 소개하는 일을 맡았을 때였다. 한국에서 호칭은 중요하면서 까다로운 문제임에도 외국인 강사 토모코가 새로 온 학생들을 부르는 방법에 대해서는 아무도 가르쳐 주지 않았다. 상황과 상대에 맞는 적절한 호칭어가 무엇인지 알기 어려웠던 그녀는 직접 물어보기보다는 눈치껏 하는 방법을 택했다.

토모코: 학원에서 일을 하면서 학원에 온 새로운 학생분들한테 수업 소개를 하는 그런 일도 해야 됐어요. 그럴 때 새로 오신 분들한테 어떻게 말해야 될지 그런 것도 조금 어려웠어요.

연구자: 그 사람들을 어떻게 불러야 될지 가르쳐 주지는 않았어요?

토모코: 네, 가르쳐 주지 (않았어요). 그냥 한국인 직원분들이 하는 거를 듣고 아, 이렇게 하는구나. '고객님' 이렇게 부르는구나.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

페이 역시 눈치의 중요성에 대해 언급했다. 그녀가 중국에서 한국어를 공부할 때 접했던 호칭 방식은 사실 <씨>가 거의 전부였다. 스스로에 대해 "관찰을 잘 하는 사람"이라고 언급한 페이는 한국에 온 뒤에 실생활에서 <씨> 호칭이 사용되지 않는다는 것을 눈치로 알아차렸다.

페이 : 확실히 호칭어에 대한 교육이 필요해요. 배운 적이 없어요.
연구자: (호칭어에 대해서) 배운 건 뭐가 있어요, 옛날에?
페이 : 씨? (웃음) 뭐 잭슨 씨..
연구자: 책에서 배울 때는 한국에서는 사람을 다 '씨'로 부르면 되는구나 이렇게 의심 없이 받아들였어요?
페이: 네, 배웠을 때는 그쵸. 한국에 와서 아 다들 그렇게 부르지 않구나?
연구자: 써 보고 '안 부르는구나' 알았어요? 아니면.
페이: 안 써봤어요. 왜냐하면, 한국에 와서 석사과정에 들어가기 때문에 눈치를 보잖아요. 다들 '선생님'이라고 부르기 때문에 저도 당연히 '선생님'이라고 불러야 돼요. '씨'를 아예 안 써 봤어요. 정말 '씨' (강한 어조로) 한 번도 안 써 봤어요.

<페이와의 인터뷰, 21.01.23>

마티유는 한국의 직장생활에서 올바른 호칭 사용이 중요하다는 것을 인식했다. 회사원들에 대한 호칭에 모두 <님>이 포함되어 있다는 것을 눈치챔으로써 <씨>보다는 <님>이 정중 어법[151]을 실현한다는 실제적인 지식을 습득한 것이었다.

마티유: 처음에는 아마 (호칭어에 대해서) 알았어요. 그런데 생각할 때 중요하지 않았어요. 그런데 중요해요.(웃음) 회사에서 'Hi, Michael' 좀 그렇잖아요. 다른 회사 'Dear Mr. Smith' 회사마다 좀 다르다. 근데 한국에서 보통 'Dear Mr. Smith' everytime 써야 돼요.
연구자: 만약에 고객이 전화가 왔어요. 그 고객한테 어떻게 말할 것 같아요?
마티유: 고객님! '님' 필요하다.
연구자: '님'을 언제 또 써 봤어요?
마티유: 이메일 보낼 때.
연구자: '씨'는 써봤어요? 이메일 보낼 때 '김유나 씨, 안녕하세요.' 이렇게.
마티유: 음....아니..아니에요.
연구자: 그건 왜 아닌 것 같아요?
마티유: '씨' 아마 좀 동료한테. 근데 회사에서 '님' 중요해요. 회사원들이 다 호칭 있어요. 보통 '님'이 나와요.

151) 정재미(2014: 45)는 Leech(1983)의 공손성의 원리를 바탕으로 '정중 어법'을 "상대에게 정중하지 않은 표현은 최소화하고, 정중한 표현은 최대화해서 상대를 배려하는 어법"으로 정의했다.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

한편, 케이트는 호칭어 선택에 대한 직관의 부족함을 '불리는 대로 부름'으로써 돌파했다. 누군가가 그녀를 <이름+님>이라고 부른 후에 사용하기 시작한 이 호칭 방식은 <이름>만 알면 상대의 체면을 손상할 위험이 없이 편하게 사용할 수 있는 만능 호칭어였다.

케이트: (교재에는) 다 '씨'예요. '님'은 없었어요. 한국에 와서 '님'은 배웠어요. 봉사활동인 것 같아요. 그때 한국 학생들이랑 베트남 전통 음식 만드는 행사이었는데 그 환경에서는 약간 여러 학년 학생들이 있어요. 다들 처음으로 보는 사이이기 때문에 한국 분들 저를 '은희 님'이라고 부르셨어요. 사람들이 저를 그렇게 불러서 저도 그거 사용했어요.

<케이트와의 인터뷰, 20.10.06.>

막스 역시 이와 같은 화용 전략을 활용했다. 막스는 임용된 지 오래되지 않은 주니어 교수이자 학과에서 가장 젊은 교수이다. 따라서 모든 동료 교수들이 연장자이면서 동시에 윗사람에 속하는데 동료 교수들이 막스를 부르는 방식은 제각기 달랐다. 나이가 많은 교수라고 하더라도 아랫사람에게 '교수님'이라는 깍듯한 호칭어를 사용하는 사람이 있는가 하면, 그냥 이름으로만 부르는 사람도 있다. 호칭법에 대한 뚜렷한 기준이 없는 가운데 막스는 상대가 나를 부르는 방식 그대로 호칭하는 것이 적절하리라 판단했다.

막스 : 보통 서로 '교수님' 또는 '선생님'이라고 불러요. 우리 과에서 제가 교수들 중에 제일 어리고 제일 늦게 들어왔거든요. 그래서 다른 교수들은 어떻게 보면 저보다 상사인데 교수들 부르는 방식이 다 달라요. 어떤 교수는 자기가 나이가 많은데도 불구하고 아랫사람도 '교수님'이라고 부르고 어떤 사람은 '이름'으로 부르기도 하고. 그건 사람마다 다른 것 같아요. 저는 대부분 상대방이 저를 부르는 방식으로 저도 그렇게 불러요.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

주지하듯이 '내가 불리는 대로 상대를 부르는 방법'은 외국어에 대한

직관의 부족함을 돌파하는 중요한 화용 전략이다. 그러나 이와 같은 전략이 모든 상황에 적용 가능한 것은 아니었다. 한국어가 능숙하지 않은 마티유는 생활 속에서 한국어의 화용적인 지식을 익힐 수밖에 없었는데 '회사'라는 장소에서 몇몇 사람들은 그에게 반말에 해당하는 호칭어를 사용하고 있었다.[152] 마티유는 외국인이다. 특정 상황에서 '어떻게 말해야 하는지' 잘 모를 때는 상대가 내게 하는 방식을 따라 할 수밖에 없다. 그는 그저 들은 대로 <너>를 말했을 뿐이었다.

마티유: '너' 사용했어요. 그 사람 기분이 안 좋았어요. 일부러 안 했어요. 그냥 말했어요. 회사에서 좀 헷갈렸어요. 가끔 사람 나한테 반말 사용하니까 나도 따라 하고 있어요. 내 생각에 좀 헷갈렸어요. '나한테 사용하니까 괜찮을 것 같아요' 이렇게 생각했어요.
연구자: 내가 듣는 말이니까 내가 써도 오케이 이렇게 생각할 수 있죠.
마티유: 네, 아마도 그렇게 생각했어요. 만약에 회사에서 다 존댓말만 하면 그냥 존댓말 잘할 것 같아요. 근데 회사에서 다 반말 말하고 있어요. 근데 갑자기 존댓말 해야 돼요. 좀 가끔 실수해요.
연구자: 회사에서 드물랑 님한테 반말 쓰는 사람이 있어요?
마티유: (단호하게) 네! 많아요!

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

마티유는 화용적 실패의 경험과 관찰을 통해서 <이인칭 대명사>를 생략하는 것이 "실수하지 않는" 법이라는 화용적 지식을 습득했다.

연구자: 내 말 듣고 있는 사람한테 tu나 vous라고 말하고 싶은데 그거 찾기 어려워요?
마티유: 네, 어려워요. 잘 모를 때 안 써요.
연구자: 주변 사람들은 어떻게 쓰는 것 같아요?
마티유: 옆에 사람도 사실에 잘 안 써요. 아마 안 쓰는 게 실수 안 해요.

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

152) 이때 마티유가 의도한 '반말'의 의미는 상대 높임 등급 안에서의 반말체를 의미하기보다는 '당신'과 비교하여 '너'를 지칭하는 것에 가깝다.

2.3. 비판적 인식 능력

2.3.1. 호칭어와 관련한 문화에 대한 비판적 인식

마티유는 인간관계에서 나이를 의식하는 편이 아니지만, 한국 사람들과의 상호작용에서 나이가 중요하다는 사실을 알고 있다. 그가 관찰한 바에 따르면 한국인들 사이에서 나이는 '행동을 제약'하는 기능을 하고 있었다. 한국 사회에서 나이는 권력(power)이었다.

마티유: (나이를 밝히는 거) 이유가 있어요. 한국 사람 나이가 모르면 어떻게 행동해야 돼? 잘 몰라요. 나이가 한국 사람한테 아주 중요해요. 나이 많은 사람한테 장난 많이 할 수 없어요. 존경 좀 해야 돼요. 신경 써야 돼요. 젊은 사람한테 자유가 좀 더 있어요. 편하게.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

연구자: '형' 부르면 "내가 형이야." 이러고 좋아하는 사람 없어요?
마티유: 아마 (형이) 생각해요. 형이니까 내가 파워(power) 있을 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

'나이가 권력'인 사회지만 <형>이 된 사람에게 권력만 주어지는 것은 아니었다. 윗사람에게 주어지는 역할(role)이 무엇인지 마티유는 경험으로 알고 있었다. 그는 이런 "불공평한 상황"이 탐탁하지 않다.

마티유: '형'이니까 아마 그 사람 나보다 위에 있어요. 근데 그 형도 형(이라는 호칭이) 있으면 그 사람 아마 긴장도 받을 수 있어요. 식사할 때 그 사람 계속 돈 내야 돼요. 그런 것은 사실에 나한테 좀 unfair. 아마 형 나보다 돈 많이 안 받을 수도 있어요. 좀 unfair situation이니까 그런 것 때문에 형도 긴장 받을 수 있고. 근데 그다음에는 friendship. 친구니까 내 생각에는 나랑 위·아래 있으면 friendship 관계 아닌 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

막스 역시 <형> 호칭어에 '힘(power)'의 논리를 부여한다. 막스의 눈에 '형·동생 관계'라는 것은 '형은 동생을 챙겨주고 동생은 형을 존경하는' 모습으로 정형화되어 있다. 그는 "그런 관계"를 좋아하지 않는다는 말을 여러 차례 반복했다. 그중에서도 정말 싫은 것은 동생으로서 아랫사람이 되는 기분이다.

연구자: '형'은 친한 느낌이에요? 아니면 너무 위아래 느낌이에요?

막스 : 둘 다죠. 친해지면서도 위아래 그런 건 있었죠. 존경하는 입장, 챙겨주는 입장. 근데 저는 개인적으로 형·동생 관계에서 제가 동생 입장이면 저는 그런 관계가 제일 싫어요. 위에 형 같은 사람이 있는 그런 거 별로 좋아하진 않아요.

연구자: 상대방은 어떻게 생각하는 것 같아요? 상대방은 자기가 '형'이라고 불리니까 친해졌다고 생각하는 것 같지는 않았어요?

막스 : 아, 좋아하죠. 그 상대방은. 약간 자기가 윗사람이 되고 약간 챙겨줄 수 있고 그런 걸 좋아하니까 말을 꺼낸 거겠죠? 근데 저는 별로 안 좋아해요. 특히 형·동생 관계. 약간 그런 스타일 별로 안 좋아해요. 제가 이상한 형들 너무 많이 만나서 그런지 약간 꼰대 같은 형들 많아요, 주변에. 그런 거 좀 싫더라고요. 근데 지금 친한 형들이 '형'이라고 부르지만 편한 사람들 그런 거 따지지 않고 그런 사람들이라서.

<막스와의 인터뷰, 21. 02. 18>

한국의 서열 문화를 거부하고 싶은 막스가 친한 친구들 사이에서 사용하는 호칭어는 주로 <이름>이다. 하지만 같은 모임 내에서도 한국인인지 외국인인지에 따라 '각기 다른 호칭 규칙'이 적용되고 있었다.

막스 : 친한 친구들은 거의 이름으로 불러요. 케이스 바이 케이스인데 친구들 만나면 한국어를 잘하는 외국인들 있고 한국인들 있는데 한국인끼리 나이가 다르면 어린 사람이 '오빠, 언니, 형, 누나'라고 부르고 외국인은 '이름'으로 부르고. 근데 약간 사람마다 좀 다른 것 같아요. 예를 들어서 어떤 사람 말 놓으라고 했는데 하도 '오빠' 아니면 '형'이라고 부르니까 저도 다시 존댓말 쓰게 되는 경우가 있고. 말을 놨다가 상대방이 존댓말 쓰니까 저도 다시 존댓말 쓰게 되고. 어쨌든 대부분은 '이름'으로 불러요, 친한 사람끼리.

<막스와의 인터뷰, 20.10.09.>

자신을 한국인과 똑같이 대해주기를 바라던 초창기에는 이런 '다른 대우'가 차별처럼 느껴져서 불쾌했다. 하지만 지금은 "어차피 외국인 입장이라는 것"을 받아들인다. 10년이 넘는 시간 동안 나이로 서열화된 호칭 문화를 경험하면서 막스는 스스로 <형>이라고 불리지 않는 것을 선택함으로써 연소자들과의 "거리감"을 좁히고 권위를 없애고자 한다.

연구자: "한국인끼리는 나이가 다르면 오빠 언니 형 누나 부르는데 같은 모임에서도 외국인은 이름으로 부른다" 이렇게 얘기해 주셨어요. 호칭 규칙이 다르게 적용이 되고 있다는 생각이 들었거든요.

막스 : 근데 그걸 쉽게 대답할 수 없는 게 그건 경우에 따라 달라요. 어떤 사람은 외국인이면 그냥 이름으로 부르고 어떤 사람은 외국인인데도 불구하고 '오빠', '형'이라고 부르고 그건 사람마다 달라요. 다양해요.

연구자: 외국인이면 대뜸 이름으로 부르고 이름 뒤에 '씨', '님' 아무것도 안 붙고 '오빠', '형' 이런 것도 안 붙고 대뜸 이름으로 부르는 게 조금 차별 그렇게는 안 느껴졌어요?

막스 : 옛날에 처음에는 그런 거를 차별이라고 생각하고 약간 기분 나빴었는데 지금은 전 어차피 한국에서 외국인 입장이니까 약간 그런 거에 대해서 마음이 바뀌었다고. 지금 그런 거에 대해 별로 나쁘게 생각하지는 않고. 오히려 나이 먹으면서 안 따지게 됐어요. 그런 거. (웃음) 어떻게 보면은 나이 많으니까 그냥 어린 사람들하고도 친하게 지내고 싶고 굳이 그런 걸로 거리감을 만들고 싶지 않아서.

<막스와의 인터뷰, 21. 02. 18>

이렇게 막스는 개인적인 상호작용에서 '호칭어'라는 어휘로써 '대등한 관계'를 형성하고자 하였다. 이에 나는 사회적인 상호작용에서도 마찬가지로 '언어'의 사용이 '관계'나 '문화'에 영향을 미칠지 의견을 물었다. <이름+님> 같은 수평적인 호칭어를 사용하는 회사에 다니고 있는 다른 연구 참여자에 따르면 수직적인 호칭어가 없는 회사는 수평적인 문화가 따라오더라는 말도 함께 전했다. 그러나 이에 대한 막스의 입장은 분명했다. "호칭은 문화의 결과"라는 것이다. 막스에 따르면 평등한 호칭을

사용하는 회사는 분명 수직적인 계층이 필요 없는 조직 시스템이 갖추어져 있는 곳이면서 동시에 높은 자리라는 개념 자체가 필요 없는 곳일 가능성이 크다. 막스는 아랫사람과 윗사람의 위계가 엄격한 문화는 그대로이면서 호칭만 수평적으로 하는 회사가 오히려 더 “독특한 케이스”일 것 같다고 말했다.

막스 : (수평적인 호칭으로 인해 수평적인 문화가 형성된 곳은) 호칭만 없어지는 게 아니고 그 (수직적인) 계층 자체가 없어진다고 생각해요. 호칭이 없어지는 게 그 결과인 거고. 만약에 다른 회사에서 그 사람이 부장님이었을 텐데 이런 평등한 회사에 들어가는 바람에 갑자기 같은 계급이 된 거예요. 어떻게 보면 이 사람이 손해 봤다고 생각할 수도 있는데 (평등한 호칭과 문화를 지닌 곳은) 호칭만 다른 게 아니고 자리 자체가 다른 것 같아요. 단순히 호칭뿐만이 아니라 그 직장(의) 직위 자체가 다른 거겠죠. 만약에 부장님 그런 계층이 확실하게 정해져 있는데도 불구하고 서로 이름으로 부르는 시스템이라면 그게 좀 독특한 케이스일 것 같은데. 내가 윗사람인데 갑자기 이렇게 평등한 관계가 됐으면 내가 그걸 받아들일 수 있는지 없는지가 사람 성격이나 마인드에 달려 있는 거 같아요.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18>

물론 막스도 ‘언어’가 ‘문화’에 줄 수 있는 영향도 있다는 것에는 동의한다. 그는 직위나 직책에 상관없이 서로를 <이름+님>으로 부르는 것이 평등한 회사 문화 형성에 분명 도움이 될 것이라고 인정했다. 그러나 결국 그런 문화가 정착되는 것은 윗사람이 평등함을 수용하는지에 달려 있다고 지적했다. 나는 막스의 이야기를 들으면서 ‘수평적인 호칭 제도’를 도입했다가 실패한 몇몇 대기업의 이름이 떠올랐다.[153]

막스 : 만약에 과장, 부장 다 똑같이 서로 ‘무슨 님’이라고 부르면 회사 문화에 그게 좋을 것 같기는 해요. 많은 의견들이 나올 수 있으니까. 근데 그런

153) 국내 기업 중에는 수평적 호칭 제도를 도입했다가 다시 직급 호칭으로 돌아간 곳이 여럿 있다. 케이티(KT)는 2009년, 포스코는 2011년, 한화그룹은 2012년 ‘매니저’로 호칭을 통일했으나 몇 년 안 돼 제도를 없앴다. 바뀌지 않는 수직적 조직 문화, 업무 책임의 불명확성, 호칭 문제로 인한 다른 회사와의 업무 혼선, 승진 의욕 저하 등이 원인으로 작용했다(당신의 호칭은 안녕하십니까. 한겨레. 2019년 9월 7일.).

시스템을 잘 실시할 수 있는지 없는지는 윗사람의 성격이나 행동에 달려 있겠죠. 이런 새로운 평등한 시스템을 함으로써 그런 게 더 열리는지 안 열리는지가 회사 분위기나 사람에 따라 다를 것 같아요. 예를 들어서 회의인데 아랫사람이 뭔가 의견을 냈어요. 옛날 문화 같으면 윗사람이 그 의견을 들어주지는 않겠죠? 옛날 문화가 익숙한 사람이 그 마인드가 쉽게 바뀌지는 않겠죠. 만약에 자기가 부장님인데 갑자기 그런 맨 밑에 사람이랑 평등한 관계가 됐다고 하면 문화 바뀌기가 쉽지 않을 것 같아요.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18>

반면, 마티유는 언어 자체가 주는 힘이 무척 크게 느껴진다. 그에게 있어서 한국의 호칭어란 '사회 레이블링(labeling)'이다. 한국에서 <이름> 대신 사용하는 여러 가지 호칭어는 마티유의 눈에 그 사람의 직업이나 직위, 나이 등에 관한 정보가 적혀 있는 상표 같았다. 사회생활에서 '호칭어'를 통해 표현되는 '라벨(label)'은 외국인이라는 "특별한 케이스"에는 적용되지 않았다. 마티유는 개인적인 상호작용에서 라벨이 없이 <이름>으로 불리는 것을 원하지만 한국 사회에서라면 사회적 이름표가 있을 때 존중을 받을 수 있다는 것을 안다. 주임으로 승진했음에도 '사회적 라벨'이 붙는 대신 '이름으로만' 불렸을 때 그는 "한국 사회의 일원"으로서 대우받지 못함을 느꼈다.

마티유: 회사일 할 때 다 labeling 있어요. '아저씨, 아가씨, 아줌마' 다 labeling 같아요. '기사님' 말하면 '선생님' 말하면 다 labeling 같아요.

연구자: 이름으로 사람을 부르는 게 아니고 그 사람을 직업이나

마티유: 네네! 다른 사람한테 다 이랬어요. 근데 회사일 할 때 나한테만 그렇게 안 했어요. 그래서 나 사회 한국 사회 일원 아니에요. 좀 특별한 케이스예요. 이렇게 느꼈어요.

연구자: labeling을 하는 게 좋은 것 같아요?

마티유: 좋은 점도 있고 약점도 있어요. 개인 관계에서 labeling 안 하면 더 좋아요. 나이가 이런 거 상관없고 더 좋을 것 같아요. 근데 일할 때 labeling 안 하면 안 좋을 것 같아요. 이유는 좀 너무 반말인 것 같아요. 좀 존경 안 할 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 21.03.05>

마티유가 불리기를 원하는 호칭은 외국인에게도 한국인과 똑같은 기준을 적용한 호칭이다. ‘드물랑’이라는 <성>으로 불리는 것은 프랑스인인 그에게 자연스러운 일이지만 한국에서는 <성>으로만 호칭하지 않기 때문에 해당 방식은 적절하지 않다는 느낌이 든다.

마티유: ‘김 님, 박 님’ 그런 거 없어. ‘성’이니까 나도 ‘드물랑 님’ something is missing.
연구자: 한국식으로 했을 때 조금 이상할 수 있죠.
마티유: 한국에서 일하면 ‘이름’과 ‘성’ 부르고 있어요. 근데 외국인한테 그냥 ‘성’만 부르면 좀 이상할 것 같아요. 그럼 사실은 저는 ‘드물랑 마티유 님’ 하면 더 맞을 것 같아요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.26>

이렇게 마티유는 한국인의 방식을 수용할 마음이 있다. 그러나 한국인들은 ‘외(外)국인’에 대하여 계속 “차이를 생각”하고 있었다. 그는 많이 생각하지 말고 똑같이 대해 달라고 주문했다.

마티유: 다른 사람한테 ‘형’ 이런 거 할 거예요. 그럼 나한테도 똑같은 거 하면 괜찮을 것 같아요. 그리고 이거 좀 문제가 있어요. 한국에서 외국인 내국인 계속 차이 생각하고 있어요. 한국인은 “외국인 어떻게 생각해요?” 근데 그런 거 (알고자 하는 것이) 차이 만들고 있어요. barrier 만들고 있어요. 나 사실 ‘형’ 부르면 상관 많이 없어요. 프랑스에서 외국인한테 똑같은 거 하면 나쁜 거 아니에요. 사실 한국 사람 신경 많이 써요, 외국인한테. 근데 가끔 다르게 행동할 때 아마 사람 기분이 나쁠 것 같아요. 많이 생각하지 마세요. 그냥 똑같은 거 해 주세요.

<마티유와의 인터뷰, 20.08.17>

2.3.2. 호칭어 교육에 대한 비판적 인식

토모코의 기억에 한국어의 정규 교육 과정에서 ‘제대로 배운’ 호칭어는 <친족 호칭어>밖에 없다. 하지만 친족 호칭어를 써야 하는 상황에 처하

지 않아서인지 교재에 제시된 복잡한 친족 호칭어를 외우기가 버거웠고, 잘 익히지 못했다. 친족 호칭어의 실제적인 용법은 교실에서 배울 수 없었다. 토모코를 한국어로 인도한 드라마는 토모코에게 가장 좋은 한국어 교재이기도 했는데 "누구도 가르치지 않는" 화용적인 지식을 그녀는 드라마에 나타난 맥락과 함께 터득했다.

토모코: 드라마를 보면서 처음에 어려웠던 건 (어떤 사람에게는) '누나', '언니' 이렇게 구별해서 부르니까 그런 것 드라마도 누구도 가르치지 않으니까 "이렇게 부르는구나." 이렇게 드라마를 보면서 배운 것 같아요.

<토모코와의 인터뷰, 20.08.11>

토모코: 친족 관계에서 부르는 호칭어가 있잖아요. 그것도 수업에서 하긴 하는데 외우는 것도 어렵고. 그 환경 안에 들어가서 써야 되는 그런 상황이 아니면 안 외워지잖아요. 그래서 드라마를 보면서 '사돈' 그런 단어 외우거나 "이럴 때 쓰는구나." 그렇게 공부할 수밖에 없어요.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

토모코의 경험에서 알 수 있듯이 한국어 학습은 '직접 경험'이 아닌 '간접 경험'을 통해서도 이루어진다. 외국인 학습자들에게 드라마나 예능 프로그램, 영화 등의 대중 매체는 때로는 현실 세계보다 더 좋은 교재가 되기도 했다. 케이트 역시 드라마를 학습에 적극적으로 활용하였다. 그녀는 <씨>의 구체적인 사용법을 드라마에 제시된 맥락과 함께 익혔다.

케이트: '씨'랑 '님'이랑 그런 거 많이 배울 수 있어요. 드라마에서 어떻게 나오는지 보고 자연스럽게 습득하는 거죠. 회사 장면에 나오는 두 사람 서로 '과장님', '실장님' 사이 아니고 그냥 동료이면 '씨'라고 쓰는 그런 모습을 보고 자연스럽게 알게 되는 거예요.

<케이트와의 인터뷰, 21.01.22>

'드라마'라는 매체는 전혀 새로운 호칭어를 가르쳐 주기도 하였다. 토모코는 <자기>라는 말이 호칭어로서 중의적인 의미를 지닐 수 있음을 알게 되었던 한 드라마의 대사를 들려주었다.[154)]

토모코: 제가 좋아하는 한국 드라마가 있는데 그 드라마 안에서 이인칭 대명사에 대한 대사가 있었어요. '자기'라는 단어를 연인 사이에서 쓰는 단어인지 아니면 이인칭 대명사 '당신 you' 이런 의미에서 쓰는지 오해가 생기는 상황이었어요. 그래서 '자기라는 단어에서도 그런 그 뭔가 복잡한 그런 게 있는구나' 그런 거는 느꼈어요. 제가 대사를 써 왔어요. "왜 자기가 화내요?" 이렇게 하고 상대방이 "자기니까 화내죠" 이렇게 하고 그 상대방이 다시 "이 자기는 그 자기가 아니에요. 이인칭 대명사 당신 you. 남자 여자 연인 사이에서 부르는 자기가 아니라고요" 이렇게 화내는 거예요. 그런 거는 처음에는 어려웠어요. '자기'(라는 단어)에 뭔가 오해가 생긴다는 그런 상황 자체가 어려웠는데 몇 번 반복해서 보니까 '자기'는 연인 사이에서 쓰는 거랑 그냥 이인칭 대명사로 쓰는 그런 게 있구나. 재미있었어요.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

토모코에게 호칭어의 실제적인 용법을 익힌다는 것은 '학습'보다는 '습득'에 가까운 것으로 느껴진다. 그녀에게 있어서 호칭어 학습이란 체계적으로 배우는 것이라기보다는 "한국에서 살면서, 사회생활을 하면서, 드라마를 보면서" 익숙해지는 것이다. 그러나 토모코는 사회생활을 해야 하는 사람이나 결혼이주여성 같이 호칭어가 중요한 학습자들에게는 실제적인 교육이 있었으면 좋겠다고 제언했다.

토모코: 호칭어를 어떻게 교육해야 할지는 좀 어려운 것 같아요. 한국에서 살면서 사회생활을 하면서 드라마를 보면서 그렇게 천천히 익숙해지는 게 있는 것 같아서 어떻게 교육을 해야 할지 (고민 중) 제가 한국에 와서 호칭어들을 많이 배웠(어요) 자(기) 스스로(웃음). 처음부터 그런 교육이 있었으면 좀 더 빨리 익숙해졌지 않을까? 그런 생각을 드는데 학생마다 회사에 다니는 학생도 있고 그냥 학생도 있으니까 그 학생에 맞춰서 사회에 다녀야 되는 학생한테는 '한국 사회, 회사생활에서 어떤 호칭어를 많이

154) 표준국어대사전에서는 '자기'를 재귀대명사로만 규정하고 있다. 하지만 고려대한국어대사전에서는 '주로 젊은 연인이나 부부 사이에서 스스럼없이 상대방을 가리키는 말'로 정의하여 '호칭어'로서의 의미가 있음을 분명히 하고 있다. 박정운(1997)과 손춘섭(2010ㄱ)도 '자기'는 실생활에서 상대방을 직접 부르는 말로 자주 사용되고 있다고 하면서 재귀대명사 '자기'의 용법이 이인칭 대명사로 확장되고 있는 것으로 보았다.

쓴다. 이런 체계가 있다' 그런 거는 교육이 있었으면 좋은 거 같아요. 아니면 결혼이민자 교육에서 그렇게 친척 관계에서 어떤 호칭어를 쓰는지 그런 교육은 있었으면 하는데.

<토모코와의 인터뷰, 21.01.05>

막스에게 있어서도 호칭어를 배운다는 개념은 '다양한 유형과 목록을 학습'하는 것보다 '생활 속에서 익숙해지면서 익히게 되는 것'에 가깝다. 그가 공식적으로 한국어를 교육받은 것은 대학 시절 부전공으로 한국어를 공부했을 때와 교환학생 시절 한국의 대학 부설 언어교육원에서 공부했을 때가 전부다. 시간이 많이 흐른 탓에 당시에 호칭어를 어떻게 배웠는지 정확하게 기억할 수는 없지만, 가족 호칭어부터 배웠고 호칭의 종류가 많다는 것, 그리고 <당신>이라는 단어가 'you'에 해당하는 단어로서 교재에 제시되었던 것은 기억이 난다. 막스는 "수업에서는 정확하게 못 배워서" 실제 생활에서 화용적인 용법을 알아내는 데 어려움이 있었다고 말했다.

막스 : 아마 처음에는 '무슨 무슨 씨' 그런 거 또는 호칭이라면 보통 가족부터 배우니까 '엄마, 아빠, 누나, 형' 그런 거를 배우고. 근데 호칭이 많다는 거 '사장님, 과장님' 그런 것까지는 처음에 안 배웠죠. 그리고 아마도 (생각 중) '당신'이라는 말도 배웠던 것 같아요. 전 한국어 상당히 오래전에 배웠으니까 어떤 교과서에는 '합니까?', '입니까?' 그런 것부터 공부하니까 그거에 맞게 '당신' 이런 거 쓰는 식으로 배웠던 것 같아요. 수업에서는 언제 '씨'라고 불러야 되고 언제는 '형', '누나'라고 불러야 되고 그런 거 정확하게 못 배워서. 여러 가지가 있다는 것 자체보다 언제 뭘 써야 되는지가 어려웠을 것 같아요, 처음엔. 그래도 한국에 와 보면 금방 익숙해지는 게 학교에서 다양한 사람들 뭐 동생들, 형, 누나들 다 많이 만나보니까.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18>

막스는 내게 호칭어의 화용적 적합성 문제는 외국 사람뿐만 아니라 한국 사람에게도 어려운 문제가 아닌지 물었다. 나는 당연히 그렇다고 답했다. 그 이야기를 하는 중에 그는 오래전에 배웠던 교재에서 <아저씨>

나 <아줌마> 같은 어휘들이 낯선 관계에서 사용하는 호칭어로서 제시되어 있었다는 것을 기억해 냈다. 하지만 지금 해당 호칭어를 사용한다면 분명 화용적인 실패가 유발된다는 것을 그는 잘 알고 있다.

막스 : 상대방의 정확한 (위치를) 모르는 사람이면 한국 사람도 가끔 뭐 난감하지 않나요? 길에서 자기보다 나이 좀 많은 사람을 뭐라고 불러야 되는지.
연구자: 맞아요. 어떤 때는 나이도 잘 모르겠고 기분 나빠할 것 같고 그렇죠.
막스 : 아마도 옛날 교과서에는 '아저씨', '아줌마'라는 그런 말들도 있었던 것 같은데 그렇게 부르면 이게 좀 예의가 아니죠, 지금은. '아저씨'까지는 괜찮은데. '아저씨'라고도 잘 안 쓰죠, 지금. 근데 그렇게 배웠던 것 같아요, 옛날에. 생각해 보니까.

<막스와의 인터뷰, 21. 02. 18>

막스가 호칭어에서 어렵다고 생각하는 부분은 명확하다. 유형과 체계가 복잡한 한국어 호칭어의 언어학적 특성 자체보다 과연 '화용적으로 적합한 호칭어인지'에 대한 판단이 필요하다는 점이 어렵다는 것이다. 그에게 호칭어는 '학습'보다는 '습득'에 가까웠다. 한국어 호칭어를 교수하는 방법에 대한 아이디어를 묻는 나의 질문에 막스는 화용적인 상황 맥락을 바탕으로 한 실제적인 사용법을 가르치기를 권했는데 그가 제시한 사용법에는 "호칭을 피할 수 있는 방법"도 포함되어 있다.

연구자: 막스 씨가 한국어를 가르친다고 생각한다면, 복잡한 호칭을 만약에 가르친다면 어떻게 가르치면 좋을 것 같아요?
막스 : 일단 처음에 초보자한테 너무 많은 걸 한꺼번에 가르치려고 하면 그게 머리에 안 들어갈 것 같아요. 처음에 그 학생 환경을 생각해서 이 사람이 어떤 호칭을 써야 되는지 생각하고 만약에 학교라면 '선생님, 선배, 선배님' 또는 '언니, 오빠, 형, 누나' 그 정도만 알면 되지 않을까요? (중략) 예를 들어서 회사에서 직위에 따라 뭐 다르게. 이렇게 정말 흔한 거 또는 정말 꼭 필요한 거. 일상에서 어떤 호칭들이 많이 필요할까요? 병원 가면은 의사는 보통 '선생님'이라고 부르고. 길에서 사람을 물론 '선생님, 사장님'이라고 할 수도 있지만 보통 호칭을 쓰지는 않잖아요. 그런 상황에. 아니면 '어르신, 아주머니, 어머니' 그런 정도? '이모님, 누님' 거기까지 들어

가면 좀 복잡해지겠죠. 그러면 나이대에 따라 그게 달라지니까. 몇 살까지는 '언니'고 몇 살부터는 '이모'고 그건 한꺼번에 다 가르칠 수가 없죠. 그냥 중요한 것만. 일상에서 써야 되는 거. 아니면 모르면 그런 호칭을 피할 수 있는 방법.

<막스와의 인터뷰, 21.02.18>

페이는 '어휘' 단독으로서가 아닌 '언어문화'의 측면에서 호칭어를 가르칠 필요가 있다고 말했다. 구체적인 수업 방식은 현상을 어떻게 바라보는지에 대해 의견을 나누고, 모국의 언어문화와 비교하는 토론 방식이면 좋을 것 같다는 의견을 주었다. 다만 이러한 방식의 수업은 중·고급 이상의 학생들을 대상으로 했을 때 가능할 것이라는 말도 덧붙였다. 페이에 따르면 "문화적인 차이점이 언어에 반영된다는 사실을 인식시키는" 교육을 통해 학습자들은 해당 주제에 관해 흥미를 느끼고 깨달음을 얻을 수 있다.

연구자: 호칭어 교육이 어떻게 됐으면 좋겠다. 그런 생각도 있어요? 이 인터뷰를 해 보고 호칭어에 대한 생각을 많이 해 봤으니까.

페이 : 저는 사실 샘이랑 같이 얘기를 하다 보니까 호칭어뿐만 아니라 한국어 자체 한국어를 가르칠 때는 정말 언어만 가르치는 거 아니고 문화적인 측면에서, 인식 측면에서 어떻게 다르게 문화적으로 다르게 보는지 사용하는지 그런 측면에서 가르치는 게 훨씬 더 재미도 있고. 훨씬 학생들에게는 훨씬 더 인상적이고 이해가 잘 되는 그런 방법인 것 같아요. 호칭어도 마찬가지로 이거를 통해서 한국 사람들은 나이가 다른 사람들한테 어떻게 부르는지 관계를 어떻게 처리하는지 그거를 훨씬 더 깊이 있게 알 수 있을 거잖아요. (중략) 물론 교육의 환경에 따라서 어떻게 가르칠 건지 여부도 달라요. 왜냐하면 중국 같은 한국이 아닌 다른 나라에서 모국어를 매개언어로 한국어를 가르칠 때는 충분히 이런 문화적인 측면에서 가르칠 수 있기는 한데 한국에서는 호칭어 '너' 그런 거는 거의 초급에서 나오잖아요. 그럼 어떻게 가르칠 수 있어요? 사실 조금...(갸우뚱)

연구자: 고급 정도 됐을 때 만약에 서로 토론식으로 (한다면)? 선생님이 일방적으로 한국어 호칭어는 이래! 가르치기보다는 여러 언어권 사람들이 서로 얘기해 보는 방식이 있다면 괜찮을 것 같아요?

페이 : 네! 예를 들면 재미있는 영상을 보여주고 뭐 영상에서 어떤 두 명이 대

화를 한다든가 호칭어가 나오는데 이런 현상에 대해서 어떻게 보는지 자기 나라에서 이런 문화가 있는지 그룹으로 토론하는 그런 수업이 재밌을 것 같아요. 그리고 고급뿐만 아니라 제 생각에는 한 중급 후반, 한 4급 정도면 할 수 있을 것 같아요. 일단은 문화적인 차이점이 언어에 반영된다는 사실을 학생들에게 인식을 시켜야 되고 그렇게 학생들이 인식하게 되면 확실히 재미, 흥미를 느낄 수 있을 것 같아요. '왜 이런 거지?' 저는 예전에 한 번도 못 느껴봤는데 (웃음) '이렇게 됐구나' 깨달을 수 있어요.

<페이와의 인터뷰, 21.02.28>

Ⅴ. 학습자 경험을 활용한 호칭어 교육의 의의

한국어 교육의 목표가 의사소통 능력의 신장에 있다면 언어·문화적 관습의 차이를 이해할 수 있도록 교육하는 것이 필요하다. 문화어휘로서의 호칭어 교육은 목표 언어의 체계를 완벽하게 이해하고 한국어 모어 화자의 사용 양상을 그대로 수용하도록 하는 접근에서 벗어나 한국어의 호칭어를 학습자 모어의 호칭어와 함께 논의하여 언어 및 문화적 차이를 인식하고 각각의 가치를 이해할 수 있도록 하는 상호문화교육의 접근으로 이루어져야 한다. 학습자들이 경험에서 구성한 개인적·실천적 지식은 상호문화적인 학습의 장에서 실제성을 담보하는 교육 자료로 활용될 수 있다. 본 장에서는 앞선 장에서 외국인 학습자들의 호칭어 사용 경험을 이해한 것을 토대로 학습자의 경험을 활용한 호칭어 교육이 어떠한 의의를 지니는지를 고찰한다. 먼저 1절에서는 학습자들이 경험에서 호칭어의 선택 맥락을 어떻게 파악하였으며, 호칭어의 대인관계적 기능과 관련하여 어떠한 지식을 습득하였는지를 살펴본다. 학습자들의 경험적 지식은 상호문화교육의 장에서 활용될 수 있는바 2절에서는 학습자의 상호문화능력을 향상하기 위한 호칭어 교육의 방향에 대해 논의한다.

1. 호칭어 선택 맥락과 기능의 발견

1.1. 호칭어의 선택에 관여하는 관계적 맥락

1.1.1. ‘힘’과 ‘거리’ 요인과 관련한 서로 다른 선택

다른 문화 간 의사소통에서는 같은 언어적 상호작용이라도 화자들이 특수한 문화 도식(cultural schemas)을 이용하는 정도에 따라 차이를 드러내고 이질적으로 분포된 문화 도식들은 해석 기제를 제공해 준다

(Sharifian, 2017b; 강성영, 2020: 8-9 재인용). 특수한 문화 도식으로 인해 맥락을 주관적으로 이해하게 되는 것은 외국인 학습자가 모어 화자와 다른 방식으로 의사소통 상황을 인식하는 현상을 해석하는 틀이 될 수 있다. 한상미(2006: 55)는 상하 관계에 대한 호칭을 사회적으로 적절하게 사용하는 것이 공동체마다 차이를 보이는 것을 예로 들어 특정 공동체의 구성원들 간에 존재하는 사회적 힘과 거리에 대한 생각이 문화 특정적일 수 있다고 주장하였다. '형·언니' 호칭어와 관련한 '관계 맥락'을 바라보는 연구 참여자들의 서로 다른 해석이 이를 반영한다.

페이와 토모코는 '친족 호칭어로의 전이'를 '거리(distance)' 차원과 연관하여 해석하였다. '언니'라고 부를 수 있는 사이가 되었을 때를 친밀한 관계로 전환되는 시점이라 여긴 페이는 반대로 일정한 거리를 유지하고 싶은 이에게는 '언니' 호칭을 피했다. 토모코 역시 '언니' 호칭의 사용에서 '관계가 가까워진' 느낌을 받았다. 육친애(肉親愛)가 바탕이 되는 사고 형태는 한국인들의 정서에 깊이 침윤되어 있어 가족 밖에 관계에서도 그 심리적 동인을 이끌어 낼 수 있는데(박인기·박창균, 2010: 237) 그 대표적인 형태가 '의사 친족 호칭어'의 사용이다. 페이와 토모코는 친족 호칭어로의 전이가 유대감의 강화를 뜻한다는 한국인의 관계 맺기 성향을 완전히 이해하고 있었다.

한편, 막스와 마티유 그리고 케이트는 '친족 호칭어로의 전이'를 '힘(power)'의 차원과 관련지었다. 이들은 '형·언니' 호칭어를 "윗사람과 아랫사람을 분별하는 언어문화(박인기·박창균, 2010: 158)"의 표상으로 해석한다. 막스는 '형'을 선택하는 맥락 요인에 '친밀감'과 '힘' 모두가 존재한다는 것을 인지하고 있었다. 이에 심리적으로 먼 관계에서 가까운 관계로 이동할 때 '형' 호칭으로 전이되는 것은 '친밀감'을 표현하고자 하는 것으로 이해한다. 그러나 심리적으로 가까운 사이에서 '형·동생' 호칭을 사용할 경우 해당 호칭이 함의하는 힘의 차이로 인해 그는 거리감을 좁힐 수 없는 관계의 한계를 느꼈다.

마티유는 '형·동생'에서 오직 '힘'의 차원만을 느꼈다. 따라서 그는 연상의 친구를 수평적인 호칭인 영어 이름으로 부르는 것을 선택했다. 의

사 친족 호칭어에서 '힘'의 원리가 우선한다고 느낀 것은 케이트도 마찬가지였다. 그녀는 '언니·오빠' 호칭에 수반되는 '복종의 의무'를 언급하였다. 연령상 상위자들의 말이 권위를 가지는 이유가 연장자들의 경험을 존중하고자 하는 문화 때문이라고 이해했음에도 그녀는 친구라면 '힘'의 차이가 존재해서는 안 된다고 판단했고 이에 '언니·오빠' 호칭의 사용을 거부하는 태도를 보였다.

1.1.2. '친밀감'과 '유대감' 강화를 드러내는 선택

케이트는 호칭어의 선택에 심리적인 거리와 정서적 태도가 반영되어 있음을 인지했다. 그녀는 일부 동료들 간에 회사의 공식 호칭 방식인 '이름+님'이 아닌 '이름+씨' 호칭이 사용되고 있음을 발견하였는데 '님'에 비해 비격식적인 '씨' 호칭으로의 전이는 '친밀감(intimacy)'을 반영하고 있었다. 케이트는 경험에서 발견한 지식을 적절하게 활용하고자 했다. 업무적으로 처음 만난 사람에게는 '성'을 붙여 깍듯하게 부름으로써 예의와 존중을 표시하고, 함께 일하는 과정에서 유대감이 생기면 '이름'으로 부름으로써 심리적 거리가 가까워졌음을 표현하였다.

'성'의 유무에 따른 심리적 거리감의 차이를 인식한 사람은 케이트뿐만이 아니다. 페이는 교수님과의 유대가 돈독한 학생은 '이름+아/야'의 방식으로 불린다는 것을 알아챘고, 그녀 역시 '친밀감과 유대감의 강화'를 위해 적극적으로 해당 호칭어를 사용하였다. 페이는 자신의 학생들을 '이름+-아/야'의 방식으로 부름으로써 가까워지고자 하는 심리적 태도를 보였고 학생들은 '샘'이라는 호칭어로 이에 응답했다.

'선생님'을 애칭 형태인 '샘'으로 바꾸어 부르는 것은 유대감 강화를 드러내는 일반적인 방식이다. 토모코는 '직장'이라는 격식적인 장소에서 접촉(contact)의 빈도가 올라감에 따라 '선생님'에서 '샘'으로 호칭이 달라지는 양상을 보았다. 언어 사용의 상황과 관계의 형성을 관련지은 이론(Eggins, 2004)에서 격식적인 상황에서는 보통 접촉이 드물고 정서적 관여가 낮은 관계가 형성된다고 설명한 것과 사뭇 다른 발견이었다. 토모

코는 이로써 한국에서는 사회적인 상호작용에서도 '유대감' 요인이 '격식성'에 우선하는 호칭어의 선택 기제가 되는 것을 이해할 수 있었다.

친밀감과 유대감의 강화를 위한 호칭어의 선택은 낯선 관계에서도 일어났다. 케이트는 상행위에서의 상호작용을 통해 '언니'라는 친족 호칭어가 구매인과의 유대감을 형성하는 논리를 드러낸다는 것을 알게 되었다. 낯선 관계에서 사용하는 '언니'는 일반적인 담화에서 '언니'라는 호칭의 언표적 행위가 담고 있는 어휘의미론적 내용과는 다른 의미를 담고 있기 때문에 화용론적 시각에서 서로 다른 내용을 보여준다. 케이트는 상거래의 담화 맥락에서 고객을 부르는 '언니'는 '남남끼리의 여자들 사이에서 자기보다 나이가 위인 여자를 높여 정답게 이르거나 부르는 말(표준국어대사전)'이라는 사전적 의미로서 기능하는 것이 아니라 "언니 같은 관계"를 맺어서 상거래를 성사하고자 하는 목적으로서 기능하는 어휘라는 지식을 경험을 통해 발달시켰다. 전술한 호칭어 '언니'의 '사회적 행위로서의 언표내적행위(illocutionary act)'는 언어는 사회적 활동 과정의 수단이자 그 산물이며, 서로 주고받는 '상호행위의 외부적 실현'이라는 언표내적행위의 사회적 부문(김하수, 2014: 37)을 보여준다.

1.1.3. '체면' 관련 전략 중심의 선택

신지영(2019, 2020)은 칼럼[155]을 통해 한국어에서 호칭어가 절실히 필요한 이유를 한국어의 언어적 특성과 연관하여 설명한다. 한국어는 공손한 장면에서 이인칭 대명사의 사용을 꺼리는 몇 안 되는 언어에 속한다. 이뿐만 아니라 이인칭 대명사를 대신할 '이름'으로 상대를 부르는 것도 꺼려진다. 이인칭 대명사나 이름으로 상대를 부를 수가 없으니 대화 상대를 부를 별도의 '호칭어'가 필요하고, 화용적으로 적절하게 호칭하기 위한 절박함으로 상대에 대한 신상 정보를 알고자 한다.[156] 자국어의 호

155) 신지영. '너'를 '너'라고 할 수 없음에. 조선닷컴topclass. 2019년 1월 30일.
신지영. 호칭의 온도. 국립국어원 온라인 소식지 쉼표, 마침표. 2020년 12월.

156) 신지영(2019, 2020)은 칼럼에서 대부분의 언어는 이인칭 대명사를 통해 상대를 부를 수 있기 때문에 적절한 호칭어를 찾기 위해 상대방의 나이나 직업, 직위 등 신상 정

칭어 체계에서 '이인칭 대명사'나 '이름'이 체면 손상의 위험이 없이 두루 사용되는 언어권에서 온 학습자들은 한국어의 호칭어에서 해당 항목의 빈자리를 체감한다. '이인칭 대명사'나 '이름'을 대신할 '부름말'에 대한 화용적 적절성을 찾을 수 있는 직관이 없는 경우에 이들이 선택하는 방식은 '상대가 나를 부르는 방식'대로 상대를 부르는 것이다. 그러나 이와 같은 방법은 대화자 간의 힘(power)이 대등할 때는 적용이 가능하지만 대등하지 않은 경우라면 상대의 체면을 손상할 수 있다.

마티유의 생각에 '너'에 대응하는 '튀(tu)'는 위계보다는 유대감(solidarity)을 표현하는 단어인 동시에 "나한테 사용하니까" 문제가 없는 단어였다.[157] 이런 이유로 마티유는 고객과의 격식적인 대화에서 '너'를 사용하였고 이는 상대의 체면을 손상하는 결과를 가져왔다. 언어적·문화적 차이로 인한 화용적 실패[158]의 경험을 통해 마티유는 이인칭 대명사로 상대를 부르는 익숙함보다 상대의 체면을 고려하는 화법이 한국 사회에서 적절성을 가진다는 것을 알게 되었다.

토모코와 페이는 모국어에서 사용하던 체면 관련 전략을 한국어에서도 사용하였다. 일본어의 이인칭 대명사는 어휘의 목록이 많다는 것과 화용적인 적절성을 고려하여 선택하여야 한다는 점에서 한국어의 이인칭 대명사와 쓰임에서 유사성이 있다. 토모코에게 문제가 된 한국어의 이인칭 대명사는 '너'인데 그 이유는 이에 해당하는 일본어 '오마에(おまえ)'와 '아나타(あなた)'가 '하대'의 의미를 지니고 있기 때문이다. 무례함의 메시지를 담은 일본어 이인칭 대명사의 간섭 때문에 '너'의 사용을 주저했던

보를 캘 수밖에 없는 한국인들의 절박함을 이해하기 쉽지 않을 것이라고 덧붙였다.

157) 유럽어의 이인칭 대명사 Vous(V, formal)와 Tu(T, informal)의 선택 요인을 연구한 브라운과 길만(Brown & Gilman, 1960)에 따르면 상호적 T(mutual T)는 친밀감(intimacy)을 전달하기 위한 언어적 수단으로 쓰이다가 현대 사회로 오면서 존경과 예의를 표현하는 상호적 V를 대체하게 되어 같은 직업이나 비슷한 관심을 공유하는 집단끼리 서로에 대한 유대감을 표현하기 위해 사용된다(옥종석, 2015: 113 재인용).

158) 토마스는 화용적 실패를 화용언어적 실패(pragmalinguistic failure)와 사회화용적 실패(sociopragmatic failure)로 하위분류하여 설명하고 있는데 이 경우는 비모어 화자가 목표어의 맥락에 적절한 '언어 사용'에 관한 지식이 부족할 때 생기는 언어적인 문제인 화용언어적 실패에 해당한다(Thomas, 1983: 99-100). 화용언어적 실패는 자신의 모국어에서 사용하던 발화 전략이 부적절하게 제2언어로 전이되었을 때 발생하는 경우가 많다(한상미, 2006: 55).

것을 인식한 토모코는 한국어의 '너'에 해당 의미가 없다는 것을 재차 확인하고자 하였다. 페이 역시 같은 이유로 '너'의 사용이 "어렵다"라고 느낀다. 하대의 느낌이 포함된 중국어의 이인칭 대명사 '니[nǐ]'의 영향 때문이다. 그녀는 상대의 체면을 손상하지 않으면서 '너'를 사용할 수 있는 방안으로 호출어로서 '이름'을 먼저 부른 후 대화 상대를 가리키는 용도로만 '너'를 사용하는 전략을 채택했다.

상대의 체면을 고려하는 화용 전략은 낯선 관계 호칭어의 선택에서도 발휘되었다. 케이트와 마티유는 '님'을 적극 활용하였다. 케이트에게 '님'은 "존경을 보여주는 태도"를 표상하는 기호이기에 "바로 대화하기 위해서 안전한" 선택이었다. 마티유는 'Sir'를 사용해야 하는 대상에게 '님'을 사용하였다. 이때 그가 중요하게 발견한 사실은 호칭어로서 이름이 적게 사용되는 한국에서 '직업명+-님'이 적절한 호칭법이라는 것이었다. 페이는 '선생님'을 선택했다. 한국에서 줄곧 대학원생으로서 살아온 터라 '선생님'은 그녀에게 매우 친숙한 호칭이다. 그녀는 학교 안에서 통용되는 '선생님'의 용법을 넘어 통칭적 호칭어로서의 '선생님'이 지니는 '두루높임'의 기능을 생활에서 널리 활용하였다.

1.2. 역할과 관계를 제정하는 호칭어의 기능

1.2.1. 서열과 지위를 인정하는 기능

이규태(2007ㄴ: 54-55)는 한국 사회를 '서열 호칭이 난무하는 사회'로 규정하였다(박인기·박창균, 2010: 249 재인용). 강력한 서열 문화 속에서 마땅한 호칭으로 대우받지 못할 때 사람들은 자신의 서열을 인정받지 못한다는 불만과 모욕감을 느낀다. 이렇게 한국 사회에서 호칭은 개인이 속한 크고 작은 사회에서 정체성과 서열을 인정받으려는 욕구와 맞닿아 있다(이건범 외, 2018: 22-23). 요컨대 대인 관계를 서열 관계로 보고 그에 대한 원칙을 강제하는 것은 한국 언어문화의 특수성이며 이러한 특수

성이 두드러지게 드러나는 언어적 범주는 '호칭어'이다.

주지하듯이 한국 사회에서 나이 차이를 확인하고 호칭어를 '정리'함으로써 관계를 시작하는 관습은 흔히 발견된다. 어린이 또래들 간에 나이 차이가 있는 경우 연령상 상위자만이 하위자를 '너' 혹은 '이름'으로 부를 수 있고 연령상 하위자는 호칭어가 제한되는 '비대칭적 호칭어의 사용'이라는 사회·언어적 규칙은 '연령'이라는 범주가 사회적 관계에서 언어적 높임의 정도를 결정하는 중요한 차원이라는 것을 보여준다(강나영, 2015: 170-171). 한국 아동들의 언어사회화 양상을 살펴본 안준희(2016ㄴ)의 연구 역시 연령 차이가 존재하는 사회적 관계에서 비상호적인 호칭의 사용을 통해 지위와 위계에 대한 문화적 의미가 학습된다는 것을 보여 주었다.

이상에서 살펴본 한국인의 의식 구조를 토모코와 막스는 나이 차가 있는 관계는 '친구'로 규정되지 않는 양상을 통해 발견할 수 있었다. 어릴 때부터 '연령적 질서'의 중요성을 학습한 한국인들의 의식 속에 '친구'란 나이 차가 있지만 친밀한 사이를 뜻하기보다는 나이가 같아서 상호 간에 대칭적으로 호칭할 수 있는 사이를 뜻한다.[159] 토모코와 막스는 외국어를 사용할 때조차 연상의 친구를 '친구'로 칭하는 대신 상대적인 서열 질서가 유표적으로 포함된 '의사 친족 호칭어'로 칭하고자 하는 모습에서 '호칭어'로서 세워진 서열 질서에 붙박인 한국인의 의식을 발견하였다.

모든 연구 참여자들은 한국 사회에서 '나이'가 가지는 중요성의 이유를 호칭어와 관련하여 이해하고 있었다. 페이는 상대를 대우할 수 있는 적절한 호칭을 선택하기 위한 맥락으로서 나이 정보를 알고자 했다. 토모코는 한국인들이 나이를 묻는 이유를 "호칭을 정리하기 위해서"라고 이해했지만 서로 간의 상대적인 나이를 서열로 규정하는 태도에 실망을 느꼈다. 케이트는 관계에서 '나이'라는 요인을 삭제하고자 하였다. 그녀는 나이 차가 크지 않은 친구와의 사이에서 '나이'에 관계없이 상호적인 호칭을 사용하였다. 그러나 그녀가 '나이'라는 '힘'의 차원보다 '친밀감' 차원을 우선할 수 있는 관계는 '외국인 친구'와의 관계뿐이었다는 것은 한

159) '친구'에 대한 <표준국어대사전>의 정의는 '가깝게 오래 사귄 사람'이다.

계였다. 마티유와 막스는 '나이'로 인한 서열을 인정하지 않고자 나이 요인이 배제될 수 있는 '이름' 호칭어를 선택하였다.

직장 호칭어의 사용을 통해서 역시 '서열'과 '지위'를 인정하는 기능이 발견되었다. 막스는 한국어를 사용하여 일할 때 호칭어로서 서열화된 질서에 편입되어야 한다는 것을 경험했다. "한국어는 언어에도 상하 관계가 드러나니까" 그는 아랫사람이 되고 말았다. 한국인의 행동 규칙을 미처 체화하지 못한 막스에게서 지위를 인정받지 못한 것으로 느낀 조감독은 분개했고, 막스는 "한국어 하는 게 불리할 수도 있다"라고 느꼈다. 마티유는 한국어의 호칭어가 사회적 지위의 '라벨(label)'처럼 보였다. 주임으로 승진했음에도 외국인 직원인 마티유는 '직위' 대신 '이름'으로만 불렸는데 해당 경험을 통해 그는 자신이 '외국인'이라는 이유로 한국인과 같은 사회적 지위를 인정받지 못한다고 느꼈다.

1.2.2. 관계를 평가하고 위치시키는 기능

호칭어의 선택은 부르는 자는 불리는 자 간의 관계를 평가하여 이루어진다. 선택된 호칭어는 둘 사이의 관계를 위치시키는 기호가 되고 특정 호칭어로 부르고 불릴 때 화·청자의 관계는 조정된다. 앞서 살펴본 안준희(2016ㄴ)의 연구는 한국인이 어릴 때부터 '형님·동생 담화'를 통해 해당 어휘와 관련한 바람직한 행동을 학습한다는 것을 보여준다. 이 논의에 따르면 의사 친족 호칭어 '형님'을 사용한 사회화 담화는 '형님'이라는 사회적 지위에 절대적인 힘과 권위를 부여함으로써 '형님·동생' 사이의 위계에 대한 정보를 제공하는 동시에 '형님'에게는 연령상 상위자로서의 배려와 보살핌이라는 의무를 부여하였다.

막스와 마티유는 '형'이라는 어휘에 부여된 사회적 의미인 '힘(power)'과 '보살핌의 의무' 모두를 알고 있었다. 그는 '형이 된다는 것'의 의미를 기본적으로 "파워가 있으며 (상대보다) 위에 있는 것"으로 이해하면서도 형이라는 이유로 "식사할 때 돈 내야 하는 긴장"도 있는 것이라고 덧붙였다. 형에게는 '힘과 의무'가, 동생에게는 '복종'이라는 역할이 부여되는

것이 마티유에게는 “unfair situation”이다. 막스는 ‘형·동생’ 호칭으로 인해 자신이 ‘윗사람’에 위치하는 것이 불편했고, 윗사람으로서 동생을 “챙겨 줘야 되는” 의무가 부담스러웠다. 그에 따르면 이러한 역할 관계는 “평등한 관계가 아니”기에 해당 호칭은 “존경이라기보다는 거리감”을 표현하고 있다.

이상에서 살펴본 의사 친족 호칭어의 기능을 페이 역시 정확하게 인지하고 있었다. 그러나 이에 대한 해석은 완전히 달랐다. 페이는 ‘언니·동생’ 관계가 형성되자 이내 자신의 위치를 동생을 “도와줘야 하고 챙겨줘야 하고 잘해 줘야” 하는 존재로 설정하였다. 그녀에게 있어서 ‘언니·동생’ 호칭이 지니는 기능은 서열 질서를 세우거나 돌봄의 의무를 부과하는 것이 아니라 관계를 맺고 마음을 표현하는 것이었다.

연구 참여자들은 ‘직장’이라는 장에서도 ‘호칭어’가 구성원들의 역할과 관계를 위치시키는 것을 경험하였다. ‘영어 이름 호칭어’를 사용하는 회사에 다닌 경험이 있는 마티유와 케이트는 지위의 높고 낮음에 관계없이 ‘이름’으로만 상대를 부를 수 있는 환경에서 자유로움과 편안함을 느꼈다.[160] 회사라는 조직 안에서 ‘나의 위치’가 어디쯤인지를 반영하는 직함 호칭어와 달리 영어 이름 호칭어는 철저하게 ‘나’라는 개인의 존재성만을 드러내고 있었기에 집단에 구속되지 않을 수 있었다. 수직적인 호칭어와 수평적인 호칭어를 사용하는 회사 모두를 경험한 케이트에 따르면 ‘직함’이라는 위계에 의해 상대를 불러야 하는 곳은 발언의 자유가 제한되었고, ‘영어 이름’이라는 수평적인 호칭어를 사용하는 곳은 누구에게나 발언권이 열려 있었다.

1.2.3. 관계에 포함하거나 배제하는 기능

고성환(2009)은 한국어 교재의 자기소개 단원에서 한국인은 “저는 최영입니다”와 같이 성과 이름을 모두 말하여 자신을 소개하는 데 반해 외

160) 이건범 외(2018: 124)에서도 언어는 모어 사용자에게 정신적인 ‘자유로움’을 느끼게 하는 게 정상인데 ‘호칭’ 문제만큼은 한국어보다 외래어를 사용할 때 한국인들이 더 자유로움을 느낀다고 지적하였다.

국인은 “저는 앙리라고 합니다”처럼 이름만을 말하는 양상을 통해 한국어 교재 편찬자들이 외국인에 대해 성과 이름을 별도로 인식하지 않고 있다는 점을 지적하였다. 마티유와 토모코의 경험에 의하면 외국인의 이름에 대한 잘못된 인식은 교재 편찬자들만의 문제가 아니다.

마티유와 토모코는 ‘이름’을 부르는 방식에서 한국인의 다문화 인식을 보았다. 마티유는 이름으로써 “외국인과 내국인을 대하는 것에 차이”를 두는 한국인들을 이해하기 어려웠다. 여러 노력에도 개선되지 않는 외국인에 대한 ‘배제의 태도’를 보며 그는 한국 사회의 일원으로서 인정받지 못하고 있음을 느꼈다. 토모코 역시 수강생 중 유일한 외국인인 자신에게만 ‘존칭’을 삭제하고 호칭하는 태도에서 당혹감을 느꼈다. 한국인의 지나친 단일의식은 한국인의 사고에 울타리를 치고, 그 사고는 차별적인 행동으로 나타난다(장한업, 2014: 50). 다문화 사회로의 진입이 이루어졌음에도 여전히 ‘단일민족’에 기반한 단일의식에서 벗어나지 못하고 있는 한국인들은 ‘이름’을 부르는 방식을 통해 ‘차이’를 부각하여 드러냈다. 이러한 한국인의 다문화 인식은 한국 사회의 한 구성원인 외국인들로 하여금 자신들이 한국 사회 공동체의 바깥에 존재하는 ‘외(外)국인’이라는 정체성을 가지게 하는 메시지가 되었다.[161]

한편, 페이는 호칭어의 사용이 ‘집단에의 소속감’과 관련되어 있다는 것을 인식했다. 그녀는 집단 내에서 통용되는 호칭 방식에 함께할 때 비로소 “이제 우리 같은 팀”이라는 안도감이 들었다. 페이에게 호칭어는 관계에 포함되는 것을 의미했다.

2. 호칭어를 통한 상호문화능력 함양

2.1. 경험에서 구성한 개인적·실천적 지식

161) 장준영(2020: 163)은 이주민들의 급속한 증가로 한국 사회는 빠르게 다문화 사회로 진입하고 있지만, 이주민들은 이방인으로서 사회적 약자의 위치에 놓여 있다고 하면서 이주민들이 ‘고립된 외딴 섬’처럼 놓이지 않으려면 한국 사회의 한 구성원으로서 정체성과 소속감을 느낄 수 있도록 사회통합정책을 펼쳐야 한다고 주장하였다.

다양한 상황에서의 다양한 인간관계에서 대화 상대를 부를 적절한 말을 찾는 것은 외국인 학습자들에게 있어서 끝없는 도전이었다. 연구 참여자들은 개인적이고 사회적인 상호작용의 과정에서 때로는 화용적 실패를 통해, 때로는 눈치를 활용하여 호칭어의 의미를 구성해 나갔다.[162] 학습자가 인지적 노력으로 '발견하여' 습득한 지식은 이미 알고 있는 지식과 연관되어 사용되기 때문에 가장 유용하다(Bruner, 1960: 33; 조인숙·강현석, 2013: 7 재인용).

스피츠버그와 챙넌(Spitzberg & Changnon, 2009)에 따르면 상호문화능력과 대인관계 능력 그리고 의사소통능력은 서로 밀접하게 관련되어 있는데(김혜민, 2015: 22 재인용) 언어 사용자 간의 관계 맺음 방식과 관련되는 대인관계적 기능은 호칭어의 핵심적인 기능이다. 이로써 '호칭어'는 상호문화교육을 실행할 수 있는 좋은 제재임을 알 수 있다.

어휘 능력은 어휘에 대한 지식에 한정된 개념이 아니라 의사소통기술(communication skill) 및 전략(strategy)으로 볼 수 있으며 맥락 파악 능력과도 관련된 개념이다(신명선, 2004). 구성주의적 관점에서 지식이란 이미 만들어져 있거나 주어져 있는 것이 아니라 끊임없는 상호작용 속에서 창안되는 것이다(강현석, 2013: 143). 연구 참여자들은 '부르고 불리는' 경험을 통해 호칭어를 선택하는 맥락을 파악하였고, 맥락과 연관된 호칭어의 대인관계적 기능을 이해했을 뿐만 아니라, 호칭어에 드러난 한국문화의 특징을 파악하였다. 이렇게 학습자들이 능동적으로 지식을 구성함으로써 목표 언어의 호칭어가 지닌 의미기능을 이해하는 경험은 학습자의 어휘 능력뿐만 아니라 상호문화적 의사소통능력까지 향상할 수 있었다.

경험의 의미는 그 경험 속에 붙박여 있는 것이 아니라 반성적으로 경험을 성찰할 때 생성되는 것이며(박민정, 2006: 37) 반성적 사고는 개인

162) 브루너는 사람들은 상호주관성으로 인해 의미를 교섭하고 협상할 수 있다고 말하면서 상호작용적 과정으로서의 학습을 강조한다. 상호주관적인 교육에서 중요한 것은 사람들이 서로에게서 무엇인가를 배우는 상호작용적 과정을 거쳐 학습한다는 것이다(Bruner, 1996: 21-22).

의 경험을 교육적 경험으로 발전시키는 지적 작용으로서 의미 있는 경험을 형성하기 위한 원동력이다(신혜원·강현석, 2017: 197). 연구 참여자들은 면담 과정의 전반에 걸쳐서 호칭어의 사용과 관련한 자신의 경험을 반성적으로 고찰함으로써 한국어 호칭어의 의미기능을 이해하고 이를 교육적 경험으로 발전시켰다.

2.2. 발견을 돕는 '비교'의 가치

상호문화성이란 문화 간의 접촉과 만남을 통해 이루어지는 개개 문화의 변화이자 이에 수반되는 상호융합의 현상과 가능성이다(박인철, 2015: 59). 상호문화성은 문화적 차이와 다양성을 기반으로 성립하기 때문에 상호문화성의 출발은 문화적 차이의 인정이다(박인철, 2011: 72). 상호문화적 접근은 학습자 자신의 문화를 새롭게 인식하고, 문화적 상대성을 이해하고, 다른 문화에 대해 열린 마음과 태도를 지니도록 유도한다(장한업, 2012: 42). 이상에서 알 수 있듯이 한국어의 호칭어를 참여자 모어의 호칭어와 비교하는 상호문화적 접근은 타문화에 대한 관용 혹은 수용의 태도로 이어질 수 있다.

연구 참여자들은 호칭어에서 예의범절을 중시하는 유교 문화를 발견하였다. 문화 간 접촉에서는 자신의 문화에서 만들어진 스키마가 판단의 준거가 되기 때문에 다른 문화와 접할 때 나타날 수 있는 반응은 부정적 반응과 긍정적 반응의 두 가지로 나타나는바(성기철, 2005: 5) 호칭어에서 발견된 예(禮)의 문화에 대한 막스와 케이트의 반응이 그러하다.

막스는 유교 문화로 인해 형성된 수직적인 인간관계에 대해 부정적인 반응을 보였다. 그는 위계 문화가 존재하는 한 '언어의 변화'가 '문화의 변화'를 이끌기는 어려울 것이라는 입장이다. 그는 윗사람의 "옛날 문화에 익숙한 마인드"가 그대로인 채 호칭만 평등하게 바꾼다고 해서 수평적인 조직 문화가 형성되기는 어려울 것이라고 하면서 평등한 호칭 제도가 성공적으로 정착한 회사는 필시 '높은 자리'라는 개념 자체가 존재하지 않는 곳일 것이라고 말했다. 막스의 견해를 따라 호칭어의 의미를 구

성하면 호칭어는 문화의 필요조건일 뿐 충분조건이 될 수는 없다. 다시 말해, 수평적인 호칭을 사용할 경우 평등한 조직 문화가 형성될 가능성이 크지만, 수평적인 호칭을 사용한다고 해도 수평적인 조직 문화가 이루어지지 않을 수도 있다는 것이다. 2000년대 들어 '수평적 문화'를 구축하기 위해 국내 여러 기업에서 앞다투어 호칭파괴를 시도했지만, 기업문화가 바뀌지 않는 곳에서는 한계를 드러내었다는 것이 그 방증이다.[163]

반면, 비교적 단순한 호칭 체계를 가진 베트남에서 자란 케이트는 복잡한 체계를 지닌 한국의 호칭어에 대해 긍정적인 반응을 보였다. 그녀에 따르면 베트남은 윗사람에 대한 존경의 문화가 존재하지만 '존경'이 언어로써 표현되지 않는다. 이와 달리 상대를 존경하는 문화를 언어적으로 실현하는 한국어의 호칭어는 그녀에게 좋은 문화로 다가왔다.

2.3. '겹침'을 활용한 이해의 가능성

'호칭어'를 통한 상호문화교육의 방향은 말의 '겹침' 테제에서 찾을 수 있다. 인간 삶의 맥락은 구체적인 표현과 형식은 다를지라도 유사한 지향을 가지기 마련인데 '겹침'의 생성은 해석을 가능하게 하는 출발이자 서로 다른 전통 사이의 대화가 가능하도록 하는 방향을 제공해 준다. 서로 다른 문화 간 만남에서 이질성이 드러나고 합의점을 찾기 어려울 때, 유적 개념의 차원에서는 근본적으로 차이가 나는 두 종류의 문화들이 상위 개념을 통해서 유사성으로 드러나는(조해정, 2014: 521) '겹침'의 개념

163) 2018년 구인구직 매칭플랫폼 '사람인'이 기업 962개를 대상으로 '기업 내 직급·호칭파괴 제도'에 대해 조사한 결과, '호칭파괴 제도'를 도입한 기업은 11.6%에 불과했고, 도입하지 않거나 도입했다가 다시 직급 체계로 회귀한 기업은 88.3%였다. 호칭파괴 제도를 도입하지 않는 이유 1위에 '호칭만으로 상명하복 조직 문화 개선이 어려워서'(37.3%, 복수응답)가 꼽혔다. 호칭파괴 제도를 도입한 기업은 제도도입의 이유로 '수평적 조직 문화로 개선'(53.6%, 복수응답)을 최우선으로 꼽았는데 수평적 호칭을 도입한 기업 분야는 자율적 분위기와 창의성을 중시하는 'IT 기업'(23.2%)이 가장 많았다. 제도의 실현과 관계없이 '호칭파괴 제도'에 대한 인식을 조사한 결과 응답한 기업의 65.4%가 '호칭파괴 제도'가 효용성이 낮다고 보고 있었으며 제도를 운영하고 있는 기업(112개 사)의 25%도 실효성에 대해서는 부정적이었다(자료 출처. 사람인공식블로그. https://blog.naver.com/saraminapp/221278108093).

을 이해한다면 서로 간의 차이를 좁히는 상호문화적 대화가 가능해진다. 가령 친밀감(intimacy)의 정도에 따라 호칭 형태가 달라지는 현상은 '겹침'을 통한 해석이 가능하다. 화·청자 간의 심리적 거리가 가까워짐에 따라 특정 호칭으로 전이되는 양상은 어느 언어에나 존재한다. 유적 개념에서 구체적인 호칭의 유형이 서로 다른 호칭 체계에 속해 있다고 하더라도 '친밀감의 강화'를 드러내기 위한 선택이라는 상위 개념에서 겹친다. 이렇게 구체적인 표현과 형식이 다른 경우에도 유사한 지향을 가진다는 것을 이해한다면 이질적인 문화에 대한 관용 혹은 수용이 가능해진다.

가족이 아닌 관계에서 사용하는 친족 호칭어에 대한 연구 참여자들의 반응은 극명하게 갈렸다. 페이와 토모코는 '친밀감과 유대감의 강화'로 받아들였고, 케이트와 마티유, 막스는 '힘'의 범주로 해석했다. 상황 속에서의 언어 의미는 상황 속의 모든 맥락과 문화적인 제한을 받을 뿐만 아니라 정의적 측면도 함께 따르기 때문에(이흔정, 2004: 78) 어떠한 해석을 정답으로 제시할 수는 없다. 더군다나 한국의 언어문화는 '우리' 관념과 '서열의식'이 혼재해 있는바 '친족 호칭어로의 전이'가 '친밀감'에 근거한 것인지 '힘'에 근거한 것인지 판단하기도 어렵다.[164] 이때 양문화 간 '동질성'을 느낀 부분보다 타문화에서 '이질감'을 느낀 부분을 드러내는 것이 중요한데 그 이유는 이질성으로 인해 문화 간 충돌이 일어날 우려가 있는 영역에서 상호문화교육의 필요성이 생겨나기 때문이다. 상호문화적인 논의를 통해 자신이 세상을 바라보던 기준을 객관화하여 어떤 언어에서건 사람들 사이의 관계가 가까워짐에 따라 '친밀감'과 '유대감'에 기반한 호칭어로의 전이가 일어난다는 '겹침'을 이해할 경우, 이질감이 줄어들고 보편성에 대한 인식이 확장될 수 있다.

'겹침'을 통한 상호문화적인 이해는 본 연구의 면담 과정에서도 일어났다. '이름' 기반의 호칭어가 일반적인 문화에서 자란 토모코는 한국의 가족 내에서 '이름'이 삭제되는 것에 문화 충격을 받았다. 그러나 면담 과정에서의 상호문화적인 논의를 통해 일본어의 호칭법에서 '이름'이 지닌

164) 사람에 따라 관계에서 서열을 세우기 위해 '형·언니'를 사용할 수도 있고, 유대감을 강화하기 위해 해당 호칭어를 사용할 수도 있다.

중요성을 인식하고 그 이면에 일본의 '개인주의' 문화가 있음을 깨달았다. 자국의 언어문화에 대한 성찰은 한국어의 언어문화에 대한 이해로 이어졌다. 토모코는 일본어의 호칭에서 '개인'의 중요성만큼 한국에서는 '관계'와 '집단'이 중요하다는 사실을 이해하게 되었다.[165] 호칭어가 민족의 의식과 관념을 반영하고 있다는 '겹침'을 발견한 후, 그녀는 이질적으로 느껴지던 관계 중심 호칭어에 대한 관용의 마음을 가질 수 있었다. 이상에서 살펴본 토모코의 경험을 통해서 알 수 있듯이 자문화 중심의 가치 평가를 상대화하고 서로 간의 차이를 인정하는 논의의 과정에서 문화 간의 대화는 가능해진다(정영근, 2001: 9).

다문화 교육의 과제는 타자에 대한 관용과 배려의 마음을 길러주는 것에서 나아가 타자와 소통하면서 이질적으로 보이는 것들과의 '겹침의 영역'을 찾아내고 확대해갈 수 있는 능력을 길러주는 것이다(정창호, 2017: 64). 상호문화교육은 인간과 인간 그리고 문화와 문화의 '사이 잇기'에 초점을 맞춘 교육인바(정영근, 2007: 262) 차이의 관계성에 주목하는 상호문화 해석학의 '겹침'은 다문화 사회의 구성원 간 소통과 이해를 증진하는 교육 방안으로써 활용되기 적합하다.

165) 한국은 집단중심적인 사고에 기반하여 삶을 영위하기 때문에 개인의 고유성보다는 집단에 융화하고 순응함으로써 집단의 소속원으로서의 개성이 확인된다. 예컨대 한국인의 '우리'는 인간관계 중심의 기술임에 반해 일본인의 '우리'는 집단과 자신과의 관계를 강조하는 것이다. 이처럼 같은 말에서도 심리적 기반에 차이를 가지고 있다는 것은 언어문화를 통해 한국어의 용법을 익히는 것과 학습자 자국의 언어문화와의 비교대조 과정의 필요성을 드러낸다(김대행, 2003: 168).

Ⅵ. 결 론

1. 연구의 정당성

내러티브 탐구에 정당성이 부여되기 위해서는 왜 내러티브 탐구라는 방법론을 선택하였는지를 개인적 차원뿐만 아니라 사회적 차원으로도 답할 수 있어야 한다. 다시 말해, 내러티브 탐구를 통해 개인적 관심과 사회적 관심 간의 관계성을 창출해 낼 수 있어야 한다(홍영숙, 2019: 99).

본 연구의 시작인 '연구 한가운데 들어가기' 시점에서 연구의 필요성을 정당화하기 위하여 탐구의 개인적, 실제적, 사회적 정당성을 논의한 바 있다. 탐구의 시작 지점에서뿐만 아니라 탐구의 마무리 단계에서도 연구의 정당성을 고찰하는 작업은 필요하다. 본 연구는 다음과 같은 개인적, 실제적, 사회적 정당성을 지닌다.

첫째, 개인적 정당성(personal justification)이다. 내러티브 탐구자는 참여자의 경험을 단순히 연구하는 것이 아니라, 연구자 스스로 연구하는 대상의 경험과 유사한 이야기를 돌아보게 되고 새로운 의미를 구성하게 된다(유기웅 외, 2018: 220). 이러한 내러티브 통일성 안에서 자신의 이야기를 다시 체험함과 동시에 상호 간에 통합된 이야기를 구성하게 되는 것은 연구자가 가지고 있는 이야기가 연구의 도구이자 출발점이 된다는 것을 의미한다(김필성, 2019: 62). 연구를 시작하면서 구성한 자전적인 내러티브를 통해 본 연구자는 '호칭어의 사용 및 교육'과 관련한 개인적인 경험이 이 주제에 천착하게 된 이유임을 알게 되었다. 이뿐만 아니라 경험을 상호 연결하고 재구성한 참여자와의 면담 과정 전반에 걸쳐서 모어 화자의 눈에 '당연하게' 느껴진 특정 호칭어의 기능이 외국인에게는 얼마나 다르게 인식될 수 있는지, 상황 맥락에 따라 달리 적용되어야 하는 호칭어의 선택과 관련한 어려움을 외국인 학습자들이 어떻게 극복하였는지, 호칭어가 관계를 어떻게 맺고 끊는지 등에 대해서도 알 수 있었다. 본 연구를 수행하는 과정에서 연구자는 자연스럽고 보편적인 것으로

여겼던 자국의 언어문화를 타자의 눈을 통해 성찰함으로써 자신이 세상을 바라보던 기준을 객관화할 수 있었다. 이는 연구의 수행자이자 참여자로서 이룬 개인적 성장이다.

둘째, 실제적 정당성(practical justification)이다. 본 연구는 학문적 측면과 교육적 측면에서 실제적 정당성을 지닌다. 학문적 측면에서 보자면, 본 연구는 체계기능언어학 이론을 한국어 호칭어 교육에 접목하여 논의함으로써 호칭어 교육 연구의 이론적 이해를 확장하는 데 일조하였다는 데 의미가 있다.[166] 이뿐만 아니라 본 연구는 '호칭어'라는 어휘를 상호문화적인 접근법으로 교육할 가능성을 제시하였다는 교육적 의의를 지닌다. 연구 참여자들은 한국어의 호칭어를 모어의 호칭어와 비교하면서 '상호문화적인 논의'를 펼친 것이 한국어의 호칭어를 이해하는 데 도움이 되었다고 말했다. '한국어의 호칭어에 대한 지식'을 주입하는 공급자 위주의 교육은 실제 사용과 동떨어져 있어 도움이 되지 않았던 것과 대조적인 경험이었다. 연구 참여자들이 자신의 경험을 성찰함으로써 타문화를 이해한 경험의 내러티브는 상호문화교육의 목표인 '상호문화능력의 신장'이 이루어지는 과정을 보여준다. 상호문화적인 호칭어 교육의 적용 가능성을 보여준 본 논의는 호칭어 교육의 장에 실제적인 변화를 가져올 수 있다.

셋째, 사회적 정당성(social justification)이다. 호칭어의 사용을 통해 '외(外)국인'이라는 차이를 부각하는 한국인들의 태도에서 '차별과 한계'를 느낀 연구 참여자들의 경험은 한국인의 다문화 인식이 배타성과 배제에 머물러 있다는 것을 보여주었다.[167] 다문화 사회로의 급속한 이행이 이루어지고 있는 한국 사회에서 폐쇄적 민족주의와 단일문화주의는 의미

166) 체계기능언어학과 호칭어를 관련지어 다룬 대표적인 논의로는 포인튼(Poynton, 1984, 1990)과 에긴스(Eggins, 2004)를 꼽을 수 있다. 국내 연구 중에서는 김서경(2019: 159-160)이 호칭어 및 지칭어를 대인관계적 기능이 극명하게 드러나는 예로서 언급하였다. 그러나 사실상 호칭어나 호칭어 교육에 관한 논의 중에서 체계기능언어학 이론을 본격적으로 활용한 예는 많지 않다.

167) 한국인의 다문화 인식을 검토한 이성환(2014: 435-436)은 한국 사회에서 '한국인'으로서 인정받기 위해 중요시되는 요소를 조사하였다. 연구에 따르면 '한국어 구사 능력(69.9%)'이나 '한국에 거주한다는 사실(64,4%)'보다 '혈연적으로 한민족(80.2%)'이라는 조건이 더 강조되었는데 이로써 한국인들의 다문화에 대한 인식이 아직 확고하게 형성되지 않았다는 것을 알 수 있다.

가 없어졌다(주광순, 2015ㄱ: 28-29). 장한업(2014: 33)은 다문화 사회에서 '더불어 더 잘 살기' 위해서는 한국인의 지나친 단일의식을 완화하고, 외국인의 다양성을 긍정적으로 수용하는 태도가 필요하다고 지적하였다. 타자인 외국인의 시각에서 호칭어와 관련한 한국 문화를 해석한 본 연구를 통해 '아직은 낯선' 다문화, 다인종 사회에 대한 한국인들의 인식이 어떠한지 성찰할 수 있다. 타자를 바라보는 방식을 통해 자신을 인식하는 것은 사회적 변화의 출발점이 될 수 있다.

2. 제언

호칭어는 '어휘'로서 한국인의 정서와 가치관과 같은 관념 문화(philosophical perspective)[168]를 이해할 수 있는 좋은 교육의 도구이다. 호칭의 이면에 있는 관념 문화는 한국인 모어 화자인 교사에게는 이미 체득된 지식이지만 학습자들에게는 낯선 타문화 지식이다. 한국어 호칭어의 문화 특정적 규범을 익히지 못한 외국인 학습자들은 개인적인 스키마에서 구성되는 주관적인 심상 맥락[169]을 바탕으로 호칭어의 의미를 이해할 가능성이 크다. 따라서 호칭어 교육은 어휘의 체계나 구조, 의미를 가르치는 차원 이외에 '문화에 연관된 언어적 코드'를 가르치는 차원도 중요한 내용 요소로서 고려되어야 한다(박인기·박창균, 2010). 이에 본 연구가 보여주는 교육적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 '어휘'로서 '언어'와 '문화'를 통합적으로 교육하는 방향을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 학습자들이 진정한 의미에서 한국어로 소통하는 능력을 갖추기 위해서는 단지 '언어'만을 학습하는 것에

168) 관념 문화는 정신문화에 해당하는 것으로 가치관, 민족성, 세계관, 정서, 상징체계, 사상 등이 포함된다(배재원, 2013: 90).

169) 코놀리(Connolly, 2007b: 18-19)는 화자가 인식한 맥락을 의미하는 '심상 맥락(mental context)'을 담화의 해석에 직접적인 영향을 미칠 수 있는 중요한 맥락 요소로서 언급하였다. 화자들이 각자의 특수한 문화 도식(cultural schemas)에 따라 주관적으로 구성한 심상 맥락은 외국인 학습자가 모어 화자와 다른 방식으로 의사소통 상황을 인식하여 부적절한 발화를 하는 현상을 해석하는 틀이 될 수 있다(한하림, 2017: 32-34).

서 나아가 문화적 규칙을 포함하는 언어문화 능력(박창균, 2009: 227)을 함양하는 것이 필요하다. 따라서 호칭어 교육은 언어와 문화를 통합한 '언어문화 교육'의 맥락 안에서 이루어지는 것이 타당하다.[170] 그러나 실제 교육 현장에서는 언어학습에 있어서 문화적인 요소가 고려되지 않는 측면을 보인다. 김혜민(2015: 66)은 학습자들이 한국의 복잡한 호칭과 가족 문화를 이해하지 못하는 상황을 상정하여 이런 경우 교사들이 어떠한 교수 전략을 사용하는지를 관찰하였다. 연구 결과 해당 상황에서 교사 대다수는 지식을 전달하는 데 급급하여 복잡한 호칭 체계의 바탕이 되는 관념 문화를 함께 다루지 못한 것으로 드러났다. 본 연구는 '언어 교육'을 일차 목표로 하고, '문화 교육'을 병행하는 '언어 중심의 문화 통합 교육[171]'을 지향하였다. 이에 한국 사회와 문화를 이해하기 위한 목적으로서 호칭어를 연구하는 것이 아니라 호칭어라는 화용적 어휘를 이해하기 위해 호칭어의 의미를 구성하는 맥락 중 하나로서의 문화를 통합적으로 다루었다는 교육적 의의가 있다.[172]

둘째, 본 연구는 상호문화적인 호칭어 교육이 "상호문화적 상황 속에서 효과적으로 의사소통하고 다양한 문화적 맥락을 고려하여 관계를 형성할 줄 아는 능력을 신장시키는 교육(장한업, 2014: 157)"의 가능성을 지니고 있음을 검토했다는 점에서 의의가 있다. 다른 문화 간 의사소통에서는 서로 다른 기대로 인해 의미가 구성되는 방식에 차이가 나게 되

170) 호칭어를 언어문화 교육내용에 포함한 논의로는 조항록(2004ㄴ)이 있다. 이 연구는 한국어교육을 위한 언어문화 교육 내용론의 차원에서 언어문화를 범주화하고 구성요소를 도출하였는데 문화 어구로서의 단일 어휘 범주에 '호칭어와 지칭어'가 포함되었다. 후속 연구로서 조항록(2005)은 '호칭'을 학습 대상으로 설정하여 과정 중심적 문화 교육의 구체적인 예를 제시하였다.

171) 이미혜(2004: 151)는 한국어 교육의 범주에서 이루어지는 언어와 문화의 통합적 접근을 '언어 중심의 문화 통합 교육'과 '문화 중심의 언어 통합 교육'의 두 갈래로 정리한 바 있다. 언어 중심의 문화 통합 교육에서 교육의 중심은 '언어'이고 문화를 교육하는 목표는 '언어 능력 향상'을 위해서이다. 문화 교육 내용은 언어 사용 맥락, 언어 사용과 관련된 일상생활 문화, 언어에 함축된 문화 등이 포함되어 있다.

172) 본 연구에서는 호칭어라는 문화적 어휘에 포함된 한국 문화의 요소들을 한국에서 생활하는 외국인들이 어떻게 심리적으로 내재화하여 사용하는지에 대한 구체적인 경험을 듣고 이를 재해석하는 과정을 거쳤다. 호칭어를 단순하게 표준화하여 제시하는 것이 아니라 생활세계에서 사용되고 있는 호칭어의 양상을 통해 실존하는 문화를 발견하도록 함으로써 언어와 문화에 대한 통합적인 인식 가능성을 보여준다.

는데 한국어 학습자는 문화적 배경의 차이로 인해 한국어 모어 화자들과는 다른 방식의 의사소통을 한다(이해영, 2002: 52). 문화적인 차이로 인해 발생하는 화용적 실패는 의사소통 문제를 유발할 수 있다는 점도 한국어 교육에서 화용 정보가 필요한 이유가 된다. 그러나 다양한 상황 맥락에서 호칭어가 선택되는 것과 관련한 모든 화용 정보를 교사가 제공하는 것은 불가능하다. 따라서 학습자의 경험을 활용한 상호문화교육이 대안이 될 수 있다. 상호문화적인 호칭어 교육은 지식 체계가 학습자의 경험세계로 편입될 수 있도록 동기화함으로써 한국 사회의 가치체계를 내면화한 학습자가 구체적인 선택 상황에 직면했을 때 적절하게 행동할 수 있도록(최정순, 2013: 23) 도울 수 있기 때문이다.

다만 본 연구는 학습자의 경험을 활용한 호칭어 교육 내용을 구체적으로 설계하지 못했다는 한계가 있다. 이는 후속 연구를 통해 이루어질 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

[국내 논저]

강나영(2015). “오늘은 봐 줬지만, 내일은 안 봐 줄 거야”: 만 3-4세 어린이의 ‘형’과 ‘동생’의 지위역할의 사회화. 한국문화인류학 48(3), 163-212.

강성영(2020). 프랑스 문화언어학에 대한 소고. 용봉인문논총 56, 5-38.

강영(2006). 외국인을 위한 한국어 호칭어 교육. 비교한국학 14(2), 31-58.

강현석(2007). 교육학에서의 내러티브 가치와 교육적 상상력의 교육. 국어국문학 146, 305-351.

강현석(2013). 듀이와 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서. 교육철학 50, 141-171.

강현석(2020). Bruner의 내러티브 의미의 다층성과 교육이론 형성에의 시사점 탐구. 내러티브와 교육연구 8(1), 213-255.

강현자(2005). 한국어 호칭의 특성: 사회언어학적 접근. 언어와 문화 1(2), 201-208.

강현주(2018). 한국어 교사의 상호문화 능력 함양을 위한 문화 교육 현황과 개선 방안. Journal of Korean Culture 43, 119-144.

강현화(2007). 한국인의 가치문화 교수방안. 언어와 문화 3(2), 85-120.

강희숙(2002). 호칭어 사용에 대한 사회언어학적 분석-서비스업을 중심으로. 사회언어학 10(1), 1-24.

강희숙(2018). 사회적 관계에서의 호칭어 사용 실태 및 문제점 개선 방안. 한국언어문학 107, 83-114.

고성환(2005). 호격 구성의 기능과 화용적 특성 및 연결 제약. 한국어 의미학 18, 217-242.

고성환(2009). 한국어 교재의 호칭·지칭어. 통합인문학연구 1(2), 29-57.

고영종(2006). 한국 현대 직장 사회의 호칭어 연구. 서울대학교 석사학위논문.

구본관·박재연·이선웅·이진호(2016). 한국어 문법 총론Ⅱ. 서울: 집문당.

구본관·신명선(2011). 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구. 국어교육연구 27, 261-297.

국립국어원(2019). 우리, 뭐라고 부를까요?. 서울: 국립국어원.

권순희(2010). 다문화시대 문화간 의사소통 능력 향상을 위한 교육 자료. 국어교

육학연구 38, 33-70.
김가연(2018). 내러티브 탐구를 통한 한국어 학습자의 정체성 연구. 고려대학교 박사학위논문.
김대행(2003). 한국어교육과 언어문화. 국어교육연구 12, 157-180.
김동섭(2013). 언어를 통해 본 문화 이야기. 서울: 신아사.
김미경·이보미·한지윤(2019). 대학생 간 호칭어 사용 양상에 대한 사회언어학적 변이 연구 -2000년대 이후 학번을 대상으로-. 반교어문연구 52, 119-166.
김서경(2019). 국어 교과서 텍스트의 대인관계적 기능 분석 - 단원 도입부를 중심으로. 한국어문교육 27, 155-188.
김세정·진실로(2015). 2인칭 대명사 you와 호칭어 번역에 나타난 변환 현상. 통번역교육연구 13(1), 29-58.
김숙현·김평희·박기순·신인아·이두원·정현숙·최윤희(2001). 한국인과 문화간 커뮤니케이션. 서울: 커뮤니케이션북스.
김신혜(2020). 내러티브 탐구와 제2언어 학습. 대구: 계명대학교출판부.
김예리나(2018). 학습자 경험을 활용한 한국어 상호문화교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
김은경(2016). 한국어와 영어의 호칭어 대조 연구. 한국어교육연구 4, 61-80.
김주관(2008). 언어를 통한 문화교육 (2): 의사소통의 민족지학 방법의 적용. 언어와 문화 4(1), 129-150.
김태경·이필영(2018). 『표준 언어 예절』 개정을 위한 사회에서의 호칭어·지칭어 사용 양상 연구. 국어교육연구 66, 31-68.
김필성(2014). 내러티브 탐구에 대한 비교 고찰. 내러티브와 교육연구 2(3), 83-96.
김필성(2019). 내러티브 탐구 과정의 의미에 대한 고찰. 내러티브와 교육연구 7(2), 53-71.
김하수(2008). 언어와 문화 교육에 대한 화용론적 해석-학술적 발전에 대한 반성을 곁들여. 외국어로서의 한국어교육 33, 1-17.
김하수(2014). 문제로서의 언어 1: 사회와 언어. 서울: 커뮤니케이션북스.
김혜민(2015). 한국어 상호문화교육을 위한 교수 전략 연구. 서울대학교 석사학위논문.
김혜숙(2004). 한국인 부부의 관계 변화에 따른 호칭어 사용 변화. 사회언어학 12(2), 131-156.

나은미(2019). 호칭어 사용의 갈등 양상과 적절한 호칭어 사용을 위한 제언. 민족문화연구 83, 645-668.

문금현(2017). 한국어 공손성 표현의 생성 유형 분류. 한국어와 문화 21, 51-75.

민병곤·박재현(2010). '표준 화법'의 개정을 위한 직장, 사회에서의 호칭·지칭어 사용 실태 분석. 화법연구 16, 199-225.

박갑수(1989). 국어호칭의 실상과 대책. 국어생활 19, 10-32.

박민정(2005). 포스트모더니즘 담론과 교육과정 논의의 쟁점. The Journal of Curriculum Studies 23(4), 37-57.

박민정(2006). 내러티브란 무엇인가?: 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환. 아시아교육연구 7(4), 27-47.

박성철(2009ㄱ). 상호문화적 공손 연구의 가능성에 대하여. 독어독문학 50(1), 234-257.

박성철(2009ㄴ). 언어행위와 문화-문화적 가치의 연구와 연계된 "사회문화 화용론" 제언. 텍스트언어학 26, 219-254.

박영순(1980). 국어와 영어에 있어서의 언어예절에 대한 비교연구: 호칭을 중심으로. 比較文學 5, 189-204.

박은송(2008). 호칭 접미사 '씨'와 '님'의 사회언어학적 연구. 한국외국어대학교 석사학위논문.

박은하(2011). 결혼 이주여성을 대상으로 한 한국어교재와 설문조사에 나타난 호칭어 비교 연구. 사회언어학 19(1), 83-102.

박은하(2013). 호칭어 '선생님'에 대한 사회언어학적 연구-대학에서의 표준형과 변이형 사용을 중심으로. 우리말 글 59, 1-24.

박인기·박창균(2010). 다문화 교육 시대에 되짚어 보는 한국인의 말, 한국인의 문화. 서울: 학지사.

박인철(2011). 이질감과 친근감-상호문화성의 양면성에 대한 현상학적 고찰. 현상학과 현대철학 50, 67-107.

박인철(2015). 현상학과 상호문화성. 파주: 아카넷.

박정운(1997). 한국어 호칭어 체계. 사회언어학 5(2), 507-527.

박종훈(2015). 정보 전달 표현 교육 내용의 보완 모색 "대인적 의미"의 실현 양상을 중심으로. 작문연구 24, 89-111.

박창균(2009). 다문화 학습자를 위한 언어문화 교육 내용의 체계화 방안. 화법연구 14, 205-235.

박철우(2015). 화용론의 현재와 미래. 어문론집 62, 105-140.
박철우(2020). 한국어 호칭어 체계와 호칭의 전략적 사용에 대하여. 한국언어학회 학술대회지 2020(8), 99-120.
배재원(2013). 고급 한국어 학습자를 위한 한국문화 교육 방안 연구-한국문화의 상호관계성을 중심으로-. 시학과 언어학 24, 85-107.
서민정(2008). 한국어 여성 지칭·호칭어의 변화 양상: 1940, 50년대와 2000년대의 비교. 우리어문연구 30, 327-349.
서울대학교 국어교육연구소 편(2014). 한국어교육학 사전. 서울: 하우
서정수(1979ㄴ). 사회구조 변동과 한국어 경어법의 추이. 성곡논총 10, 186-221.
서정수(1984). 존대법의 연구: 현행 대우법의 체계와 문제점. 서울: 한신문화사.
성기철(2005). 언어문화와 문화 간 의사소통. 국제한국언어문화학회 학술대회 2005(1), 1-11.
소경희(2004). 교사양성 교육과정에 있어서 '내러티브 탐구(narrative inquiry)'의 함의. 교육학연구 42(4). 189-211.
손춘섭(2010ㄱ). 한국어 호칭어의 교육 방안에 대한 연구. 광신논단 19, 249-288.
손춘섭(2010ㄴ). 현대국어 호칭어의 유형과 특성에 대한 연구. 한국어 의미학 33, 95-129.
신명선(2004). 어휘 교육의 목표로서의 어휘 능력(lexical competence)에 대한 연구. 국어교육 113, 263-296.
신범숙(2020). 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교육 연구-역사 교과를 중심으로. 서울대학교 박사학위논문.
신혜원·강현석(2017). 반성적 사고와 내러티브의 구성주의적 관련성 탐구. 교육과정 연구 35(3), 181-202.
신효정(2013). 한국어 2인칭 호칭어의 사회적 화용성과 외국어로서 한국어 교재의 화용성 재고. 영미어문학 107, 165-184.
신희성(2019). 텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구: 언어하기 관점을 바탕으로. 고려대학교 박사학위논문.
안준희(2016ㄴ). "언니한테 자랑하는 거니?": 한국 아동들의 의사친척용어 학습을 통한 사회적 지위와 위계의 사회화. 한국문화인류학 49(3), 17-55.
양영희(2009). 국어 호칭어 체계 수립을 위한 사적 고찰. 한국언어문학 68, 31-58.
엄기정(2000). 상행위에서의 호칭 사용에 대한 사회언어학적 연구. 연세대학교

석사학위논문.
염지숙(2001). 내러티브 탐구(Narrative Inquiry): 그 방법과 적용. Journal of Qualitative Research, 37-45.
염지숙(2002). 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. 교육인류학연구 6(1), 119-140.
염지숙(2009). 유아교육연구에서의 내러티브 탐구. 유아교육학논집, 13(6), 235-253.
오명기(2011). 영어와 국어 2인칭 대명사의 화용적, 사회언어학적 용법. 현대문법연구 66, 273-289.
옥종석(2000). 영어와 한국어 호칭어에 대한 재고찰. 영어영문학연구 42(2), 191-218.
옥종석(2015). 미국영어의 호칭어에 관한 연구: 폴리와 함께에 등장하는 FN호칭을 중심으로. 영상영어교육 16(1), 111-132.
올리버 옴로드(2005). 한국어와 영어의 호칭 체계에 대한 비교 연구-문화 간 커뮤니케이션의 인지적 여과 과정을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
왕한석(1988). 한국 친족용어의 내적 구조. 한국문화인류학 20, 199-224.
왕한석(1993). 한국 친족호칭체계의 의미기술. 한국문화인류학 24, 139-193.
왕한석·김희숙·박정운·김성철·채서영·김혜숙·이정복(2005). 한국 사회와 호칭어. 서울: 역락.
원은하·김세정·진실로(2018). 공손성을 고려한 인칭대명사의 영한 번역-'당신'을 중심으로. 통번역교육연구. 16(1), 173-205.
유경옥·강미영(2017). 외국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구. 언어학연구 45, 375-397.
유기웅·정종원·김영석·김한별(2018). 질적 연구방법의 이해. 서울: 박영스토리.
유영은(2016). 과제 수행 중심의 한국어 호칭어 교육 방안 연구. 경희대학교 석사학위논문.
유혜령(2016). 질적 연구에서 의미해석 과정의 성격과 원리: 하이데거와 가다머 해석학에 기초하여. 교육인류학연구 19(4), 1-40.
윤창숙(2017). 한국어 초급 학습자를 위한 화용교육 방안 연구-호칭어와 지칭어 교육을 중심으로. 우리말학회 학술대회지 2017, 145-166.
이건범·김하수·백운희·권수현·이정복·강성곤·김형배·박창식(2018). 나는 이렇게 불리는 것이 불편합니다. 서울: 한겨레출판.

이관규(2019). 체계기능언어학의 한국어교육학적 적용 방안. 한국어 교육 30(3). 145-162.
이관규·김서경·노하늘·성수진·신희성·유상미·이현주·정려란·정지현·정혜현(2021). 체계기능언어학 개관. 서울: 사회평론아카데미.
이규태(2007ㄴ). 한국인의 의식구조 3. 서울: 신원문화사.
이기연(2014). 어휘 능력 평가의 지평 확대를 위한 소고. 한국어 의미학 44, 171-197.
이남인(2004). 현상학과 해석학. 서울: 서울대학교출판부.
이미혜(2004). 한국어와 한국 문화의 통합 교육-언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안. 한국언어문화학 1(1), 143-163.
이민(2008). 한국어 호칭어·지칭어 교육 방안에 관한 연구-중국인 학습자를 대상으로. 고려대학교 석사학위논문.
이성환(2014). 한국인의 다문화주의에 대한 인식. 동북아시아문화학회 국제학술대회 발표자료집, 433-437.
이윤진(2006). 한국어 호칭어 교육 방안 연구. 한국어 교육 17(1), 287-306.
이정복(2008). 한국어 경어법, 힘과 거리의 미학. 서울: 소통.
이정복(2011). 트위터 누리꾼들의 호칭어 사용에 대한 사회언어학적 접근. 어문학 114, 143-174.
이정복(2017). 2017년 한국 대선 기간의 유명 정치인들에 대한 트위터 누리꾼들의 호칭어 및 경어법 사용. 언어와 정보사회 31, 251-279.
이정복(2020ㄴ). 호칭의 사회언어학적 연구 검토. 사회언어학 28(3), 279-309.
이필영·김태경(2018). 가정에서의 호칭어·지칭어 사용 실태와 문제점. 사회언어학 26(1), 277-309.
이해영(2002). 비교문화적 화용론에 기초한 한국어의 화용 교육. 이중언어학 21, 46-70.
이흔정(2004). Bruner의 내러티브 사고양식과 교육. 교육문제연구 20, 73-91.
임서연(2005). 한국어 문화적 어휘 교육 연구. 새국어교육 71, 263-284.
장서정(2017). 체면 관련 전략 중심의 높임법 교육 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
장준영(2020). 이주민을 위한 사회통합프로그램 만족도 조사 연구. 문법 교육 38, 159-204.
장한업(2012). 상호문화교육과 외국어교육. 국제한국언어문화학회 학술대회

2012(9), 37-45.
장한업(2014). 이제는 상호문화교육이다-다문화 사회의 교육적 대안. 파주: 교육과학사.
장한업(2016). 상호문화교육의 철학적 기반에 대한 고찰-상호주관성과 상호문화성을 중심으로. 교육의 이론과 실천 21(2), 33-54.
장한업(2018). 20세기 '상호문화 담론들'에 대한 비교 고찰. 비교교육연구 28(3), 265-289.
전가일(2016). 한국과 호주의 동네 놀이터 특징에 관한 비교문화 사례연구. 유아교육연구 36(3), 592-618.
전가일(2021). 질적 연구, 계획에서 글쓰기까지: 질적연구자를 위한 58문 58답. 서울: 학이시습.
전혜영(2005). 한국어 호칭어의 교육 내용과 과제. Korean 연구와 교육 1, 121-135.
정영근(2001). 세계화시대 상호문화교육의 목표와 과제. 교육의 이론과 실천 6(1), 1-20.
정영근(2007). '사이'의 세기와 상호문화교육. 교육의 이론과 실천 12(1), 257-272.
정재미(2014). 토의 중 갈등 해결 능력 신장을 위한 교수·학습 방안. 서울대학교 석사학위논문.
정재훈(1999). 체계·기능 언어 이론의 이해. 언어정보 2, 219-257.
정창호(2017). 다문화교육의 반성적 기초로서의 상호문화철학. 교육의 이론과 실천 22(3), 35-69.
정효진(2015). 상황맥락에 따른 '씨' 호칭어의 분석 설문 조사를 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
제효봉(2010). 한국어 호칭어 교육 방안 연구-듣기교육을 중심으로. 국어교육연구 25, 271-310.
조영미(2018). 상호문화 접근법을 활용한 한국어 문화-교육 사례 연구-대만 대학생들을 대상으로. 외국어로서의 한국어교육 49, 225-247.
조영미(2019). 상호문화능력 향상을 위한 한국문화 수업 방안 연구-대만 한국학 부전공자들을 대상으로. 泮橋語文硏究 51, 325-354.
조용환(1995). 일상세계의 복잡성에 대한 이해. 초등교육연구논총 7, 13-22.
조용환(1999). 질적 연구-방법과 사례-. 파주: 교육과학사.

조용환(2004ㄱ). 질적 연구와 질적 교육. 교육인류학연구 7(2), 57-77.
조용환(2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. 교육인류학연구 14(3), 1-29.
조인숙·강현석(2013). 브루너의 내러티브 이론의 특징과 시사점 탐구. 내러티브와 교육연구 1(1), 5-24.
조태린(2018). 대학교수 간 호칭어 사용 양상에 대한 사회언어학적 연구. 사회언어학 26(3), 235-265.
조태린(2020). 대학교수 간 호칭어 사용 변이에 대한 질적 연구 - 사회언어학적 변이 연구의 양적 접근을 넘어서. 한글 81(1), 115-147.
조항록(2004ㄴ). 한국 언어문화와 한국어 교육. 한국언어문화학 1(2), 193-210.
조항록(2005). 한국어 학습자를 대상으로 하는 문화교육의 새로운 방향. 한국어교육. 16(2), 279-306.
조해정(2014). 말(Ram Adhar Mall)의 상호문화적 해석학과 문화적 중첩. 범한철학 74, 501-531.
주광순(2015ㄱ). Mall의 유비적 해석학과 Gadamer의 철학적 해석학. 철학연구 109, 27-49.
주광순(2016). 상호문화철학의 비전. 대동철학 76, 268-289.
주세형(2009). 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미. 국어교육 130, 173-204.
채서영·유원호(2008). 영어의 타이틀과 한국어의 직함 호칭어: 조건과 발달과정 비교연구. 사회언어학 16(1), 317-340.
최경희(2011). 중국인을 위한 한국어 호칭어 교육 연구-사회 호칭어를 중심으로. 한국언어문화학 8(2), 225-252.
최재석(1963). 한국인의 친족호칭과 친족조직. 아세아연구 6(2), 65-101.
최정순(2013). 한국어교육의 현황 및 발전 방향-언어교육에서 문화교육까지 문화 간 의사소통적 접근법을 제안하며. 한국고전연구 27, 5-28.
한상미(2006). 한국어 학습자의 의사소통 문제 연구. 서울: 커뮤니케이션북스.
한주희(2019). 지명 호칭어와 지칭어의 사회언어학적 의미. 지명학 30, 207-232.
한하림(2017). 한국어교육을 위한 맥락 모형 연구. 고려대학교 박사학위논문.
호유선(2012). 한국어 호칭어의 교육 방안에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위논문.
홍영숙(2015). 내러티브 탐구에 대한 이해. 내러티브와 교육연구 3(1), 5-21.
홍영숙(2019). ‘관계적 탐구’로서의 내러티브 탐구. 질적탐구 5(1), 81-107.

황병순(2017). 국어 부름말의 유형 연구. 어문학 137, 227-254.

[국외 논저]

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris: PUF. 장한업 역(2010). 유럽의 상호문화교육. 서울: 한울.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Braun, F. (1988). *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). Universals of language usage: Politenessphenomena, In Goody E. (Eds.). *Questions and Politeness*, 56-234. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. & Ford, M. (1961). Address in American English. reprinted in Hymes, D. (Eds.). *Language in Culture and Society,* 234-244. New York: Harper & Row.

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronoun of power and solidarity, *American Anthropologist 4(6)*, 24-29.

Bruner, J. S.(1960). *The Process of Education.* Cambridge. Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. S.(1996). *The Culture of Education*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes.* New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J. (Ed.) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a*

Methodology. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. 강현석·소경희·박민정·박세원·박창언·염지숙·이근호·장사형·조덕주 역(2011). 내러티브 탐구를 위한 연구방법론. 파주: 교육과학사.

Clandinin, D. J.(2006). Narrative inquiry: a methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education 27(1),* 44-54.

Clandinin, D. J.(2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In Green, J. L., Camilli, G. & Elmore, P. (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research.* 477-487. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.(1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher 19(5).* 2-14.

Connolly, J. H. (2007b). Context in functional discourse grammar. *Alfa: Revista De Linguistica 51(2),* 11-33.

Creswell, J. W.(2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches.* (3rd Ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications. 조흥식·정선욱·김진숙·권지성 역(2017). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근. 서울: 학지사.

Creswell, J. W.(2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Los Angeles, CA: SAGE Publications. 한유리 역(2017). 질적 연구의 30가지 노하우. 서울: 박영스토리.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice 39(3),* 124-130.

De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction 164(3)*, 139-182.

Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum.

Ervin-Tripp, S. (1972). On Sociolinguistic rules: alternation and co-occurence. In Gumperz, J. J. & Hymes, D. (Eds.). *Directions in Sociolinguistics,*

216-250. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gilman, A. & Brown, R. (1958). Who says "tu" to whom. In *ETC: A Review of General Semantics 15(3)*, 169-174.

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Every Day Life*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Grice, H. P. (1975). Logic and convesation, In Cole, P. and Morgan, J. L. (Eds.). *Syntax and Semantics 3,* 41-58. New York: Academics Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1991). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Socialsemiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Oxon: Routledge.

Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and Organizations : Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. 차재호·나은영 역(1995). 세계의 문화와 조직. 서울: 학지사.

Kandaswamy, P. (2007). Beyond colorblindness and multiculturalism: rethinking anti-racist pedagogy in the university classroom. *The Radical Teacher 80*, 6-11.

Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or minding your p's and q's, In *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305. Chicago: University of Chicago Press.

Leech, G.(1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mall, R. A. (1992). Philosophie im Vergleich der Kulturen. *Eine Einfühlrung in die interkulturelle Philosophie.* Bremen.

Mall, R. A. (1996a). *Philosophie im Vergleich der Kulturen*. Darmstadt: Primus Verlag.

Mall, R. A. (1996b). Kulturelle Identitaet, Inkommensurabilitaet und Kommunikation. *Ethik und Politik aus interkulturellen Sicht*. Amsterdam: Rodolpi, 1-18. 김정현 편(2010a). '상호문화적 관점에서 바라보기'란 무엇을 의미하는가?. 상호문화철학의 논리와 실천. 서울:

시와 진실.

Martineau, S. (2008). *Quelques Principes pour Intervenir dans l'esprit de l'éducation Interculturelle*.

Noddings, N. (1984). *Caring: Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Polkinghorne, D. E.(1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press. 강현석 외 역(2009). 내러티브, 인문과학을 만나다: 인문과학연구의 새 지평. 서울: 학지사.

Poynton, C. (1984). Names as vocatives: forms and functions. *Nottingham Linguistics Circular 13* (Special Issue on Systemic Linguistics), 1-34.

Poynton, C. (1990). *Address and the Semiotics of Social Relations: A Systemic-Functional Account of Address Forms and Practices in Australian English*. PhD Thesis, Department of Linguistics, University of Sydney.

Saldaña, J. (2009). *Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.

Sharifian, F. (2017b). Cultural linguistics and linguistic relativity. *Language Sciences 59,* 83-92.

Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence, 2-52. In Deardorff D. K. (Eds.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* London: SAGE.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics 4(2)*, 91-112.

Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar*. London: Routledge.

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. CA: Left Coast Press.

Wales, K. M. (1983). Thou and you in early modern English: Brown and Gilman re-appraised. *Studia Linguistica 37(2)*, 107-125.

Wolcott, H. (1994a). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. London: SAGE.

You, C. (2014). Analysis on the generalization of the address term "Teacher" in Chinese from the perspective of sociolinguistics. *Theory and Practice in Language Studies 4(3)*, 575-580.

Zwicky, A. M. (1974). Hey, whatsyourname!. *Papers from the Tenth*

Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 787-801.

[온라인 자료]

김정필. 당신의 호칭은 안녕하십니까. 한겨레. 2019년 9월 7일.
신지영. '너'를 '너'라고 할 수 없음에. 조선닷컴topclass. 2019년 1월 30일.
신지영. 호칭의 온도. 국립국어원 온라인 소식지 쉼표, 마침표. 2020년 12월.
Helmbrecht, J. (2013). Politeness Distinctions in Pronouns. In: Dryer, M. S. & Haspelmath, M. (Eds.) *The World Atlas of Language Structures Online.* Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (http://wals.info/chapter/45)

[참고 사이트]

네이버국어사전: https://ko.dict.naver.com/#/main
네이버영어사전: https://en.dict.naver.com/#/main
표준국어대사전: https://stdict.korean.go.kr/
고려대한국어대사전: https://ko.dict.naver.com/
사람인공식블로그: https://blog.naver.com/saraminapp/221278108093

부 록

◆ 연구 참여 동의서

연구 참여 동의서

• 연구주제: 한국어 호칭어 사용 경험에 관한 내러티브 탐구
• 연구자: 김유나 (서울대학교 국어교육과 한국어교육전공 석사과정)
• 연락처: 010-****-****.

본 연구는 한국어 학습자들이 다양한 인간관계에서 한국어 호칭어를 사용한 경험을 통해 한국어 호칭어의 의미가 무엇인지를 탐구하여 호칭어 교육에의 시사점을 도출하려는 데에 목적이 있습니다. 연구 참여자의 이야기는 한국어 호칭어 교육에 의미 있는 자료가 될 것입니다.
본 연구를 진행하는 연구자는 참여자들께 한국에서 생활하면서 호칭어와 관련하여 어떤 경험을 하였는지 그리고 그때 무엇을 발견하였는지에 대해 질문할 것입니다. 더불어 여러분의 본국에서와 한국에서의 호칭어 학습 경험에 대한 질문도 드리게 될 것입니다.

연구 참여에 동의하시는 분은 다음의 내용을 숙지하신 후 서명해 주십시오. 감사합니다.

-동의서-

1. 면담은 2~3회 진행될 것이며 회당 약 1시간 정도 소요될 예정입니다.
2. 모든 인터뷰 내용이 녹음되며 녹음된 내용이 인용되는 것을 허락합니다.
3. 녹화/녹음된 내용은 연구 참여자의 확인과 동의를 거쳐 논문에 인용될 것입니다.
4. 최종 연구물이 나오기 전 인용된 부분을 최종적으로 기록해도 되는지 확인할 수 있는 권리가 있다는 사실을 알고 있습니다.
5. 녹화/녹음된 파일은 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것이며 연구가 끝난 후 즉시 폐기할 것입니다.
6. 연구에 참여하는 동안 어떠한 비용이나 위험이 따르지 않으며 연구에 대해 궁금한 점에 대해 연구자에게서 답을 들을 수 있다는 설명을 들었습니다.
7. 연구 참여자는 대답하기 힘든 질문에 대해서 답변을 거부할 수 있으며, 연구 도중에 원하지 않으면 언제든지 연구를 중단할 권리가 있다는 사실을 알고 있습니다.

2020년 월 일
참여자: (서명)
연구자: 김 유 나 (서명)

Abstract

A Narrative Inquiry on Foreign Learners' Experiences in Using Korean Terms of Address

Kim Yoona
Korean Language Education as a Foreign Language
Department of Korean Language Education
The Graduate school
Seoul National University

This study aims to conduct a narrative inquiry on foreign learners' experiences in using Korean terms of address to explore the implications of the experience-based, meaning-making process of the education on using titles in Korea. To this end, the puzzles of this study were as follows: First, explore how Korean language learners use different terms of address in various circumstances and relational contexts; second, explore the interpersonal functions of Korean terms of address that the learners discovered from their own experiences; third, explore the potential experience-based intercultural educations on terms of address.

Narrative inquiry, which focuses on constructing knowledge based on experiential awareness, was considered most appropriate for this study of discovering personal and practical knowledge constructed

from participants' experiences. Following the methodology of narrative inquiry, the inquiry was conducted in four stages: "Being in the Field," "From Field to Field Text," "From Field Text to Interim Research Text," and "From Interim Research Text to Research Text."

To explore the experiences of using Korean terms of address in various circumstances and relational contexts, the research participants were chosen as learners who have work experiences in Korea. The researcher carefully considered their gender, cultural background, and age. Research texts were collected through in-depth interviews. Each participant had two interviews in total, but in necessary cases, the last interview was added. Due to the COVID-19 crisis, most of the participants had an online, non-face-to-face interview. The in-depth interviews of this study was not a unilateral process where the interviewer makes questions and interviewee answers. Instead, it was a process of discussing and examining meanings based on reflective thinking. The interim research texts and research texts were also constructed with the participants' involvement.

The narratives of the research participants' experience of using address terms can be understood as follows. First, the participants formed meaning by choosing certain address terms and excluding others based on their intention, taking into account the system of Korean address terms. The participants' narratives based on common and different experiences show the context of choosing and excluding address terms. Second, the participants exerted intercultural ability when experiencing the Korean culture through terms of address, which is a cultural language. They perceived their own culture and discovered other cultures by examining their use of address terms, and obtained communication skills by interpreting the meanings of

address terms. Also, they built critical thinking on the culture reflected by address terms and the education on address terms.

The results of this study suggest the necessity and significance of learners' experience-based intercultural education in terms of address. Based on their interactive and intersubjective experience, the participants discovered the relational context that affects the selection of address terms and the functions of address terms that establish roles and relationships. Personal and practical knowledge constructed from experience can be shared in the intercultural educational process. Education on terms of address using learners' experience can be conducted as follows: first, establish objective standards while examining the terms of address in the participant's mother tongue; second, discover differences and similarities by comparing the language cultures; and third, reach a mutual understanding by discovering the "common" area between the two cultures.

This study has personal, practical, and social justification. First, for personal justification, I achieved personal growth by objectifying my reference when examining the Korean language culture from others' perspectives. Second, this research is meaningful in academic terms as it combines theories of systemic functional linguistics with education on Korean address terms, expanding the theoretical understanding of the research on address terms education. Also, it has educational significance as it discusses the possibility of education on address terms from an intercultural approach. These are the practical justifications of this study. Third, this study is socially justified as it shows Koreans' perception of multi-culture that emphasize "difference with foreigners" through the use of terms of address.

Keywords: Korean education, Terms of address, Systemic functional linguistics, Interpersonal functions, Intercultural education, Intercultural communicative competence, Narrative inquiry

Student Number: 2019-24509