



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](#)

교육학석사학위논문

우즈베키스탄 배경 중도입국
자녀의 한국어 높임법 습득 경험에
대한 내러티브 탐구

2023년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

세바라(SIDDIKOVA SEVARA ILHKOMOVNA)

우즈베키스탄 배경 중도입국
자녀의 한국어 높임법 습득 경험에
대한 내러티브 탐구

지도교수: 구 분 관 (인)

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 10월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

세 바 라(SIDDIKOVA SEVARA ILKHOMOVNA)

세바라의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

상대방을 높이는 다양한 어휘 및 문법적인 범주가 모든 언어에는 존재한다. 특히 한국어의 높임법 체계는 다른 언어에 비해 매우 발달되어 있다. 한국어에는 주체와 객체를 높이는 어휘 및 문법 범주가 있다. 하지만 우즈베키스탄의 높임법 체계는 한국어처럼 복잡하지 않고 단순하게 실현된다. 이러한 언어적인 차이점으로 한국어를 배우는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들은 높임법에 대한 어려움을 겪는 경우가 있다. 또한 중도입국 자녀가 한국어를 습득할 때 다양한 오류를 범하게 되는데 그중에서 두드러지는 것은 한국어 높임법에 관한 오류라고 할 수 있다.

본 연구는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험에 대한 내러티브를 통해 중도입국 자녀의 경험에서 구성한 의미 탐구가 한국어 높임법의 교육에 주는 시사점을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 본고에서 설정한 연구 문제는 첫째, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 어려움을 탐구하고 둘째, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀가 한국어 높임법 사용의 어려움을 극복하는 과정을 탐구하고 셋째, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 교육적 시사점을 탐구하는 것이다.

본고의 연구 방법으로는 질적 연구인 내러티브 탐구를 사용하였다. 내러티브 탐구는 인간의 삶을 연구하는 접근법이며 개인의 경험을 존중하고, 이해하고, 연구 참여자가 가지고 있는 경험의 의미를 가장 깊게 탐구하기 때문에 본 연구의 목적에 가장 적합한 연구 방법이다. 내러티브 탐구의 방법에 따라 탐구 절차는 ‘연구 한가운데로 들어가기’, ‘현장에서 현장 텍스트로’, ‘현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로’, ‘중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로’의 과정을 거치

면서 진행하였다.

국내에서 국제결혼이민자의 증가에 따라 부모와 떨어져 거주하던 자녀가 한국으로 이주하는 사례가 늘어나고 있다. 이에 중도입국 자녀의 한국어와 한국문화에 대한 초기 적응을 돕기 위한 다양한 예비학교 및 교육 프로그램들이 수행되고 있지만 예비학교를 거치지 않고 정규학교에 진학한 중도입국 자녀들의 수도 증가하고 있다. 본 연구의 참여자로는 부모의 재혼으로 인해 학령기에 국내로 입국한 한국어 높임법 습득 경험이 있으며 본 연구에 적극적으로 참여할 의향이 있는 우즈베키스탄 배경의 다문화가정이자 중도입국 자녀 5명을 선정하였다. 이때 학년, 한국 거주 기간 및 한국어 수준에 주의를 기울였다. 현장 텍스트는 심층 면담의 방법으로 수집하고 면담을 참여자별로 1, 2회 수행하였다. 본고의 심층 면담은 상호 논의의 의미 교섭의 과정이었다. 중간 연구 텍스트를 연구 참여자들과 함께 검토하여 최종 연구 텍스트를 구성하였다.

연구 참여자들이 한국어 높임법 습득한 경험의 내러티브는 다음과 같이 이해될 수 있다. 첫째, 연구 참여자들은 처음부터 제대로 된 문법 교육을 받지 못했기 때문에 한국어 높임법의 체계에 대한 지식이 부족함으로 여러 실패 경험들을 겪게 되었다. 참여자들의 공통된 높임법 습득 어려움 경험과 각각 다른 경험의 내러티브는 무엇 때문에 높임법 습득에서 어려움을 겪는지에 대한 맥락을 드러낸다. 둘째, 연구 참여자들은 한국어 높임법 극복하는 과정을 겪었다. 한국 사회에서 높임법의 역할이 중요한 것을 인식함으로써 새로운 환경에서 만난 가족 구성원, 친구, 선생님 등의 도움 및 본인의 의지로 높임법 어려움을 극복할 수 있었다.

본 연구에서 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들의 한국어 습득 경험에 대한 이야기 속에서 발견한 경험의 의미는 제2의 인생에 빗대어 ‘한국 정착기로 시작된 제2의 인생’, ‘제2의 인생에서 높임법과

충돌’, ‘제2의 인생에서 높임법 극복 과정’, ‘중도입국 자녀에게 제공되는 한국어 교육 및 한국어 교육적인 시사점’이라는 비유를 통해 함축적으로 구성되었다.

본 연구를 통해 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험을 깊이 있게 이해할 수 있었으며, 그들의 경험을 활용한 중도입국 자녀를 위한 한국어 높임법 교육의 필요성과 의의를 도출할 수 있었다.

주요어 : 우즈베키스탄 배경, 중도입국 자녀, 한국어 습득, 한국어 높임법, 내러티브 탐구, 습득 경험

학 번 : 2019-21877

목 차

I. 서론	1
1. 연구자의 자전적 내러티브	1
2. 연구의 필요성 및 목적	6
3. 선행 연구 검토	9
3.1. 중도입국 자녀에 대한 연구	9
3.2. 한국어 높임법 교육에 관한 연구	10
II. 이론적 배경	14
1. 중도입국 자녀의 정의 및 정책	14
1.1. 중도입국 자녀의 정의 및 특성	14
1.2. 중도입국 자녀의 언어 적응 실태	17
1.3. 중도입국 자녀의 한국어 교육 정책 및 현황	19
1.4. 중도입국 자녀의 한국어 학습 및 교육	21
2. 한국어 높임법의 개념과 체계	24
2.1. 한국어 높임법의 개념	25
2.2. 한국어 높임법의 체계	26
2.2.1. 주체 높임법	27
2.2.2. 상대 높임법	29
2.2.3. 객체 높임법	32
2.2.4. 높임법의 특수 어휘 및 겸양 표현	33

3. 한국어 높임법 사용에 대한 사회언어학적 접근	34
4. 한국어와 우즈베크어 높임법 사용의 사회언어학적 요인 대조	39
III. 연구 방법	49
1. 내러티브 탐구	49
1.1. 내러티브 탐구에 대한 이해	49
1.2. 본 연구와 내러티브 탐구의 관련성	51
1.3. 내러티브 탐구 설계 및 절차	53
2. 본 연구의 실행 과정	59
2.1. 연구 참여자	59
2.2. 현장 텍스트 수집	61
2.3. 현장 텍스트 분석	63
2.4. 타당성과 신뢰성	68
2.5. 윤리적 고려	68
IV. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험 이야기	70
1. 딜야의 이야기:	
번민을 극복하고 새 삶을 살기	70
1.1. 어려움: 높임의 특수 어휘로 인한 혼란	70
1.2. 극복: 드라마를 통해 극복해 나가는 높임법	76
2. 존의 이야기:	
반말역에서 출발하고 높임법역에 도착하기	79
2.1. 어려움: 동생의 반말로 인한 높임법 습득 어려움	79

2.2. 극복: 담임선생님의 도움으로 극복한 복잡한 높임법	84
3. 셔히의 이야기:	
인간관계 형성에 영향을 주는 높임법	87
3.1. 어려움: 높임법의 중요성을 고려하지 않은 학습으로 인한 어려움	87
3.2. 극복: 칭찬을 통해 극복해 나가는 한국어 높임법 ...	90
4. 오타의 이야기:	
‘습득’보다 ‘학습’이 필요한 높임법	93
4.1. 어려움: 독학으로 올바른 사용법을 익히기 어려운 높임법	94
4.2. 극복: 한국인 아버지를 통해 극복한 높임법 어려움	97
5. 바흐티의 이야기:	
높임법은 한국 사회로 들어갈 수 있는 입장권이다	100
5.1. 어려움: 혼란을 일으키는 높임법의 다양성	100
5.2. 극복: 대화로 쌓아가는 높임법 지식	104

V. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 높임법 사용

어려움 극복 경험의 의미와 교육적 시사점	108
1. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 내러티브 탐구의 의미	109
1.1. 한국 정착기로 시작된 제2의 인생	109
1.2. 제2의 인생에서 높임법 어려움과 충돌	113
1.3. 제2의 인생에서 높임법 극복 과정	117
2. 중도입국 자녀에 제공되는 한국어 교육	121
3. 한국어 교육적인 시사점	124

VI. 결론	128
1. 요약	128
2. 제언	132
참고문헌	134
부록	145
Abstract	146

표 목 차

[표 1] 한국어 상대 높임법의 등급	30
[표 2] 우즈베크어 호칭어 높임법	43
[표 3] 본 연구의 설계 단계 및 세부 내용	54
[표 4] 연구 참여자의 기본 정보	61
[표 5] 연구 참여자 면담 정보	62
[표 6] 자료의 주제화 예시	63
[표 7] 중간 연구 텍스트 초고와 참여자 확인 예시	64
[표 8] 내러티브 내용 분석 설계	66
[표 9] 참여자의 높임법 습득 경험 내러티브 분석 내용 예시	67

I. 서론

1. 연구의 시작: 연구자의 자전적 내러티브¹⁾

‘언어가 사람의 마음의 통역사다’

우즈베키스탄에서 어린 시절부터 자주 들었던 속담 중 하나이다. 그때만 해도 컴퓨터와 휴대폰이 아예 없던 시절이라 우리 집에 손에 짚 수 있는 것은 책밖에 없었다. 어렸을 때부터는 놀이보다 책을 좋아했고 외국어에 대한 관심이 많았던 것 같다. ‘언어가 사람의 마음의 통역사다.’라고 하는 것처럼, 누구나 태어나면서부터 언어를 사용할 수 있는 능력을 가진다. 지구상의 모든 동물체는 언어로 자신의 생각을 표현한다. 특히 인간을 다른 동물과 구별 짓는 가장 중요한 것은 인간은 자신만의 언어를 사용한다. 인간은 자신이 쓰는 언어로 다른 사람에게 생각을 표현하고 반대로 언어를 통해 다른 사람의 생각을 이해하고 삶을 이어 간다.

나의 이야기를 시작하기 전에 우즈베키스탄에 대한 간단한 소개를 하고 싶다. 우즈베키스탄의 인구²⁾는 3,438만 2,077명으로 세계 43위이며, 130여 민족으로 구성된 다민족 국가이다. 전체 인구 중 우즈벡 민족이 차지하는 비율은 80%로 가장 많으며 나머지 20% 가량을 타직인, 러시아인, 카자흐인, 타타르인, 카라칼파크인, 고려인이 각각 차지하고 있다. 스탈린에

1) 클랜디닌(Jean Clandinin, 2013:249)은 자전적 내러티브 탐구는 내러티브 탐구의 특별한 형태이자 자문화기술지(autoethnography)와 유사하다며 이는 개인적, 실제적, 그리고 이론적/사회적 정당화를 확립하는 데 도움을 주고 연구의 필요성을 이해하는 데 도움이 된다고 한 바 있다. 또한, 자전적 내러티브 탐구 연구는 사람과 함께 연구에 참여하는 관계적 방법이며, 이야기의 형식 안에서 그들이 제공하는 앎을 존중하는 방법이며 이는 단지 이야기를 취하는 것이 아니라 내가 학습하는 데 주어진 특권을 공유하는 것 및 나와 내 관계에 우리가 이야기하고 다시 이야기했던 내용들을 정말로 “구원의 이야기”라는 진실 된 믿음에서 공유한다고 한 바 있다.

2) 2022 통계청, UN, 대만통계청 기준

의해 1937년에 강제 이주되어 중앙아시아에 정착한 고려인들도 약 17만여 명 살고 있다(김성기, 2004:25).

우즈베키스탄에서는 공식적으로 우즈벱어를 사용하며, 민족 간의 소통언어로 러시아어를 사용한다. 우즈베키스탄에 다양한 민족들이 살고 있기 때문에 우즈벱어뿐만 아니라 러시아어, 타직어 등 여러 언어로 의사소통을 하는 사람들을 쉽게 만날 수 있다. 이러한 환경에서 나는 어렸을 때부터 외국어에 대한 관심이 매우 컸다. 다양한 민족으로 구성된 이웃 및 실크로드의 중심인 우즈베키스탄 고대 도시에 여행 온 관광객들의 영향을 받아 고등학교를 졸업한 후 바로 수도에 위치한 우즈베키스탄 국립 세계언어대학교(Uzbekistan State World Languages University)³⁾ 영어학과에 우수학생으로 진학하게 되었다.

대학 학부 시절에 미국, 한국, 중국, 인도, 일본, 러시아 등에서 온 외국인 학생들과 자연스럽게 어울리게 되면서 ‘나도 언젠가 외국어를 배워서 이 학생들처럼 외국에서 공부를 할 것이다’라고 다짐을 하며 외국에서 유학하는 꿈을 꾸기 시작했다.

대학교 기숙사에 학생들을 위한 휴식 공간이 있었다. 대학 수업을 마치고 기숙사에 들어와 과제를 모두 끝내면 저녁 시간이 되었는데 그때 한국의 인기 드라마를 시청할 수 있었다. 나는 한국 드라마 중 ‘겨울연가’를 우즈벱어로 시청하게 되었는데 우즈벱어로 더빙된 드라마에서 중간 중간에 들려오는 한국어가 매우 신기했다. 그동안 관심을 가졌던 외국어인 영

3) 1992년 5월 12일에 타슈켄트 국립 외국어 사범대학과, 우즈베키스탄 러시아어와 문학 사범 대학이 통합되어 우즈베키스탄 국립 세계 언어 대학교가 되었다. 현재 대학의 여러 학부에서 5,000여 명의 학생들이 공부하고 있으며, 영어, 독일어, 프랑스어, 스페인어 등의 학과와 노어학부, 번역학부, 국제문학학부 등 여러 학부가 있다. 대학에는 600여 명의 경험이 많은 교수들과 박사들이 외국어, 철학, 교육학, 교수법, 사회과학, 세계 문명 등에 대해서 강의하고 있다. 1998년에 스페인어 센터가 대사관의 도움으로 설립되었으며, 아랍어, 한국어, 말레이시아어, 이탈리아어, 그리스어, 중국어, 일본어 센터 또한 대사관과 함께 설립할 계획이 있다. 대학 부설 언어교육센터가 있어, 그곳에서는 독일어, 영어, 프랑스어, 스페인어, 우즈벱어와 러시아어를 배울 수 있다(ICC 유학원 자료 중에서).

어, 러시아어, 인도어보다 한국어를 배우고 싶은 욕심이 생겼다. 한국이라는 나라가 어떤 곳인지 어떤 문화를 가진 나라인지 어떤 사람들이 살고 있는지 모두 다 알고 싶어진 나는 한국어를 배울 수 있는 학원을 부지런히 알아보기 시작했다. 그 당시 우즈베키스탄에서 한국어는 외국어 중 인기가 제일 높았고 그래서 그런지 학원이나 한국어 교육원에 등록하려면 6개월에서 1년 정도 대기해야 했다. 마냥 기다릴 수 없었던 나는 학원에 이미 다니고 있는 학생들의 책과 노트를 빌려서 스스로 한국어를 배우기 시작했다. 그러나 독학으로 외국어를 배우는 것이 쉬운 일은 아니었다. 한국어 문법에 대한 궁금증이 많았지만 물어볼 수 있는 사람은 없었고, 빌린 노트에 자세한 문법 설명이 나와 있지도 않았다.

그러던 어느 날 우즈베키스탄에 있는 대학교 러시아학과로 유학 온 한국인 유학생들을 만나게 되었다. 처음 만나 인사를 나누는 자리에서 한국인 학생들이 내 '나이'를 물어봐서 깜짝 놀란 적이 있었다. 한국어를 혼자 공부하고 있었지만 한국어를 사용한 첫 대화에서 상대방의 나이를 물을 것이라고 생각하지 못했다. 사실, 나이에 대한 질문은 우즈베키스탄에서 실례가 되는 질문 중 하나이다. 특히 상대방이 여성일 경우 더더욱 그렇다. 나이를 묻는 것이 역시 한국과 우즈베키스탄의 문화 차이 때문이었다.

한국 유학생들과 만날 때 주로 영어나 러시아어로 대화를 나누었다. 한국인 유학생들을 통해 한국이라는 나라 및 한국 문화에 대한 많은 정보들을 얻을 수 있었다. 우즈베키스탄과 한국의 문화, 교육, 보건, 체육, 의료 등 교류가 이루어지면서 우즈베키스탄에 사업, 교육, 보건, 유학, 관광 등의 목적으로 방문하는 한국인 수가 점점 증가하고 있었다. 이에 나는 한국에 있는 대학교를 졸업해서 전문적으로 한국어를 우즈베키스탄에 있는 학생들에게 가르쳐 주고 싶은 꿈이 생겼다. 한국어를 어느 정도 학습한 후 우즈베키스탄에서 활동 중인 다양한 한국 기업인들에게 한국어·우즈베크어 통역사로 아르바이트를 꾸준히 하면서 한국어 사용 경험을 조금씩 쌓았다. 독학으로 배운 한국어라 문법 지식이 많이 부족했는데 특히 우즈베크어 문법과 다른 한국어 높임법을 배우기가 쉬운 일이 아니었다. 그래서 나는 한국어 문법을 잘 배우고자 하는 목적을 가지고 한국에 오게 되었다.

돌이켜보면, 한국어로 크고 작은 실수를 자주 했던 것 같다. 특히, 높임법 체계를 이해하기가 어려웠는데 우즈베키스탄 학교에서 함께 공부하는 한국인 친구들에게 높임말을 쓴 반면에, 정작 높임법을 써야 할 때는 용법에 맞게 잘 쓰지 못했던 것 같다.

우즈베키스탄 대학 시절에 한국어를 너무 좋아하게 되어 한국인 친구들과 어울려 다녔다. 한국인 친구들과 만날 때 마다 새롭게 외운 단어 및 표현들을 써보고 새로 배운 문법으로 대화를 시도하기는 했었다. 그들과 한국어로 대화를 할 때 한국인 친구들이 나의 서툰 한국어를 자주 고치기는 했었다. 그중에 가장 기억에 남았던 높임법 사용 경험은 다음과 같다.

한국어 우즈베크어 대화 책을 구매해서 단어, 표현을 그대로 외우고 다녔고 배운 문장을 그대로 친구들에게 사용했었다. 한국인 친구들이 집 파티를 자주 열고 한국 음식을 대접하고 선물도 자주 나누어 주었다. 이 상황에서 친구들을 보고 “**대단히 고맙습니다**”라고 말했었다. 한국인 친구가 ‘우리는 친구. 그래서: 고마워, 고맙다, 고마워요’라고 간단하게 설명해주었다.

한국인 친구들과 같이 다니면 대부분 우즈베키스탄 사람들은 그들을 보고 “O'zbekistonni yoqtirasizmi?”라고 물었다. 이 질문을 내가 친구들에게 이렇게 해석했었다 “**우즈베키스탄을 좋아하십니까?**” 한국인 친구가 ‘질문하는 사람보다 우리가 어려서 **‘좋아하십니까?’** 아니라 **‘좋아해요?’**하면 된다’라고 가르쳐 주었다.

한국인 친구들과 우즈베크 음식의 맛보러 가면 책에서 외운 문장 그대로 “**음식이 입에 맞으십니까?**”라고 물었다. 한국인 친구가 ‘우리는 친구. 그래서: 맛있어? 맛있어요? 맛이 입에 맞아? 맛이 입에 맞아요?’라고 묻는 방법을 알려 주었다.

한국인 친구들에게 ‘**당신**’이라는 단어를 자주 사용했었다. 나중에 ‘당신’ 대신에 ‘**너**’를 사용하라고 했었다.

‘직접 경험하는 것보다 더 큰 배움은 없다’고 생각한다. 한국인 친구들을 통해 한국어 높임법 사용을 한국에 갈 때까지 계속하여 조금씩 배울 수 있었던 것 같다. 이렇게 나는 한국인과 대화를 꾸준히 함으로써 한국어

높임법 사용 및 방법에 대해 차근차근 알아갈 수 있었다. 한국어 높임법을 사용하면서 한국에서는 상대방에 대한 존경과 존중이 무엇보다 중요하다는 것을 깨닫게 되었다.

몇 년 전에 한국에서 직장 생활을 하면서 중도입국 자녀들에게 한국 사회에 대한 기본 정보, 한국어 교육, 사회적 관계 향상 프로그램 등을 제공하고 정규 교육과정으로의 편입학 지원, 진로지도 등을 통해 사회 적응 및 정착 지원에 운영 목적을 두고 있는 한 기관으로 방문 드린 경험이 있었다. 그 당시에 나는 중도입국 자녀에 대한 배경 지식 없이 기관에서 그들을 처음 만나게 되었다. 한국 사회에서 다문화 자녀의 ‘중도입국 자녀’란 다른 유형이 있다는 것을 알게 되었다. 그때 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들 몇 명을 만나서 이야기를 나눌 수 있는 기회가 있었다. 고등학생, 중학생 그리고 초등학생도 센터를 이용하고 있었다. 중도입국 자녀들의 고민을 여쭙봤을 때 ‘한국어가 어렵다. 한국어를 배울 때 높임법이 제일 어렵다. 선생님의 설명을 이해하지 못한다’와 같은 이야기들을 들을 수 있었다. 중도입국 자녀들의 고민을 들은 순간부터 산산이 무너지고 나의 첫 한국어 경험이 떠올랐다. ‘시간이 지나면 다 배울 수 있다’라고 센터에서 나왔지만 걸음이 무거웠다. 아직도 그때 만난 중도입국 자녀들의 눈빛이 생생하다. 반짝반짝 빛나는 눈빛이었다면 좋았으련만 현실은 그와 정반대였다. 무언가 알 수 없는 억압으로 가득 찬 눈빛과 행복을 찾을 수 없는 멍한 얼굴. 공부에 대한 적극적인 의욕을 찾아 볼 수 없었다. 지금까지 만나 온 다문화 자녀와는 너무나도 달랐다. 나에게 큰 충격이었다. 도움이 필요한 학습자들인데 아무런 도움을 드리지 못하고 나와서 며칠 동안 그들의 이야기가 내 귀를 떠나지 않았었다. 그 후로 몇 년이 지나고 나서 중도입국 자녀들의 그 어려움이 아직도 해결되지 않은 것을 확인할 수 있었다. 중도입국 자녀들의 한국어 높임법 습득 과정에서의 어려움을 듣고 그들의 특성을 고려한 교육을 지원해야 한다. 최소한 한국에서 살기 위해 한국어 높임법을 배우고자 하는 적극적인 의욕으로 책상에 앉아 있는 중도입국 자녀들의 모습을 보고 싶다. 나는 중도입국 자녀가 아니지만, 외국인 학습자로서 한국어 높임법을 습득할 때의 어려움과 혼란이 중도입국 자녀

와 비슷했었다.

수많은 고민 끝에 근본적인 문제 즉, 중도입국 자녀들이 누구인지부터 알아야겠다는 생각이 들었다. 중도입국 자녀들이 누군지, 어떤 상황에 놓여 있는지, 본국에서 왜 한국에 이주하게 되었는지 그리고 한국에 입국한 후에 어떤 생활을 하게 되었는지 관련 문헌을 읽어 보기도 하고 주변에 있는 다문화가족지원센터 관계자들과 여러 번 만나 보니 어느 새 중도입국 자녀들의 진짜 모습을 발견하게 되었다. 억압으로 가득 찬 눈빛과 행복을 찾을 수 없는 멍한 그들의 얼굴이 조금씩 이해가 되기 시작했다. 낯선 한국 땅에서 미숙한 언어 때문에 두려움, 외로움 및 학교생활 적응에 문제들이 있었다. 그러나 이것들은 모두 맥락이 있는 문제였고 맥락이 있다면 문제를 해결할 수 있는 방법이 있다는 말이다.

연구자 자신의 내러티브는 탐구의 출발점으로서, 중도입국 자녀들의 내러티브를 맥락 적으로 이해하는 데 도움이 된다. 또한 연구자가 살아낸 삶과 경험을 먼저 제시하는 것이 연구 퍼즐을 생성하고 연구의 필요성을 이해하는 것에도 도움이 된다. 중도입국 자녀들의 높임법 습득 경험을 통하여 높임법 습득 과정에 어떤 어려움이 있었는지 그 어려움을 어떻게 극복했는지 등을 내러티브 탐구 연구 방법으로 알아본다.

2. 연구의 필요성 및 목적

본 연구의 목적은 한국어 교육 현장에서 최근에 주목받고 있는 중도입국 자녀⁴⁾의 한국어 높임법 습득 경험을 탐구하는 것이다. 이를 위해 한국어 높임법 습득 경험을 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들의 목소리로 직접 들어봄으로써, 높임법 사용과 관련한 어려움을 파악하고, 향후 중도

4) 법무부 보도자료(법무부, 2019.11.25.)에 따르면 결혼이민자의 중도입국 자녀는 결혼이민자가 전혼 관계에서 출생한 외국인 자녀로서 국내에 데려와 현재 합법 체류 중인 경우를 말한다. 여러 연구는 중도입국자녀의 개념과 특성을 다양하게 설명하고 있다.

입국 자녀 한국어 문법 교육 연구를 위한 토대가 되는 정보를 제공하는 데 있다. 중도입국 자녀가 한국어를 처음 접하게 된 과정부터 새로운 환경에서의 거주 생활 및 학교 입학 후 한국어 높임법 습득 과정까지 경험을 탐구한다.

법무부 자료에 따르면, 중도입국자녀(미성년)현황은 12년 말 2,296명으로, 16년 말 3,316명 44.4%로 19년 10월 기준 결혼이민자의 전혼관계에서 태어나 국내 입국한 중도입국 자녀의 수는 3,938명(귀하자 6,871명 제외)으로 매년 증가한 것을 확인할 수 있다. 또한, 법무부는⁵⁾ 2017년에 ‘외국에서 출생하여 성장하다가 국제결혼(재혼)한 부모를 따라 입국한 중도입국자녀’의 개인정보를 교육부와 공유하여 공교육 진입을 위한 홍보 및 안내에 활용하기로 했다. 그동안 법무부는 중도입국자녀의 외국인등록정보를 보유하고 있어도 정보공유에 대한 법적 근거가 없어 교육부에 제공하지 못하고, 교육부는 중도입국자녀의 정보를 알고 있지 않은 이유로 중도입국자녀를 공교육⁶⁾으로 유도하는 데 한계가 있었다.

그동안 한국어 교육에서 결혼이주여성, 다문화가정 자녀 및 외국인 대상으로 한 연구들이 많이 이루어졌지만, 중도입국 자녀를 위한 한국어 교육 연구는 아직 미흡한 실정이다.

특히 중도입국 자녀들의 경험으로 보는 한국어 높임법에 대한 연구는 아직 본격적으로 시작되지 못했다. 중도입국 자녀들에게 한국어 높임법이 무엇이며 높임법은 한국 사회에서 얼마나 큰 역할을 할 수 있는지에 대한 논의도 없었다. 이 연구에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들이 실제

5) 법무부 보도자료(2019.11.25.) 중도입국 자녀 - 현행법상 취학 의무가 없고, 한국어 능력 부족, 부모의 무관심이나 가정의 형편 등을 이유로 초중고 정규학교에 다니지 않고 집에서 은둔하거나 학교 밖에서 외톨이 생활을 하는 등 방치되는 사례가 있다. 이들이 지금처럼 교육현장 밖에 계속 방치될 경우 사회통합을 저해하는 등 한국사회에 부담이 될 우려가 높다.

6) 법무부 보도자료 (2019.11.25.) 결혼이민자의 중도입국 자녀 등에게 다문화예비학교, 다문화중점학교, 레인보우스쿨, 온드림 등을 통해 한국어 교육 지원, 학교진학 권유 등 각종 적응프로그램을 제공하였으나, 정부지원의 손길이 닿지 않은 중도입국 자녀의 사각지대가 여전히 존재하고, 정규학교에 다니지 않는 중도입국 자녀의 수에 대한 정확한 실태 파악도 어려운 상황이다.

접해본 경험을 바탕으로 두고 한국어 높임법의 중요성과 사용 원리를 체계적으로 파악함으로써 한국어 높임법에 대한 이해를 한 단계 높이고, 중간에 한국에 들어온 중도입국 자녀들과 한국인 사이에 이루어지는 의사소통 과정에 오해와 부정적 인식을 바로잡을 수 있는 자료가 될 것이다. 중도입국 자녀들이 한국어 높임법을 배움으로써 이들을 헛갈리게 만드는 부분과 문법적 측면에서 볼 때 중도입국 자녀들을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 논의가 생기는 자료가 될 것이다.

기존 연구 중에서는 중도입국 자녀를 대상으로 ‘한국어 교육 현황’ 및 ‘자료 개발’이 진행되기도 하였지만, 학습자들의 실제적인 경험을 바탕으로 한 통합적인 이해라기보다는 설문조사를 통한 단편적인 분석 수준에 그쳤다. 또한 몇몇 연구에서는 심층 면담을 실시한 연구도 있었지만(홍종명, 2014; 김소형·홍영균, 2018; 등) 설문조사의 보조 수단의 성격에 그쳤다는 점에 한계가 있었다. 따라서 중도입국 자녀의 한국어 문법 적응상황에 대한 다각적인 관점과 깊은 분석을 가진 연구들이 필요하다. 이를 위해 중도입국 자녀의 목소리를 직접 듣고 그들의 경험을 총체적으로 탐구할 필요가 있다.

위의 논의를 바탕으로 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 과정에 어떤 어려움이 있고 그 어려움을 어떤 방법으로 극복했는지, 극복하는 과정에서 어떤 학습 방법을 사용했는지에 대한 연구가 필요하다. 본 연구는 질적 연구 방법 중 하나인 ‘내러티브 탐구’ 방법을 통해 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험의 의미를 탐구하고자 한다. 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 어려움은 무엇인가?

둘째, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀가 한국어 높임법 사용의 어려움을 극복하는 과정은 어떠한가?

셋째, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 교육적 시사점은 무엇인가?

3. 선행 연구 검토

3.1. 중도입국 자녀에 대한 연구

중도입국 자녀에 대한 연구는 주로 한국어 문법 교육의 유형을 목록화하고 특성을 밝히는 방식으로 이루어졌다. 중도입국 자녀 한국어 문법 교육 관련 선행 연구에 비해 다문화가정 자녀 교육에 관련 연구들이 특히 많이 이루어졌다. 연구자마다 ‘중도입국 자녀’에 대한 용어를 조금씩 다르게 사용하였다. 최영권(2012), 류방란·오성배(2012), 홍정명(2014), 김소형·홍영균(2018)은 ‘중도입국 청소년’이라는 용어를 사용하고, 이효인(2015)은 ‘중도입국 자녀’로 사용하고, 서은숙(2016)는 ‘중도입국 이민 청소년’으로 사용하였다.

최영권(2012)은 국내 여러 관련 기관들은 중도입국 자녀들에 대한 통계 및 교육 실정조사 파악하지 못하고 있어 현재 중도입국 자녀의 학습 특성, 교육적 욕구, 지원방안 등 사전조사 없이 교육이 이루어지고 있음을 주장하여 이들은 ‘재한외국인처우기본법’ 및 ‘다문화가족지원법’의 대상이 아니라는 이유로 다문화가정 자녀임에도 불구하고 교육적 차별을 받고 있으며 중도입국 자녀를 가르치고 관리하는 곳은 정규 교육기관이 아닌 비정규 교육기관이 대부분임을 강조하였다. 류방란·오성배(2012)에서도 중도입국 자녀의 정확한 규모와 현황은 법무부에서도 아직 정확하게 파악하지 못하고 있다는 것을 드러냈지만 각종 기관에서 발표한 통계자료와 선행 연구들을 기반으로 그 현황을 추정하였다. 현재 법무부에서 중도입국 자녀를 위한 별도의 비자 분류를 시행하고 있다는 점에서 의의가 있다.

중도입국 자녀가 한국에 입국하여 한국어 교육에서 많은 어려움을 겪고 있다는 연구들도 있었다. 홍종명(2014)은 중도입국 자녀들은 사춘기인 10대 중반 전후에 이주함에 따라 낯선 환경 적응, 새로운 가족의 관계적 어려움 및 한국어 학습에 대한 여러 어려움을 언급하였다. 이효인(2015)은 중도입국 자녀들 대부분 한국어와 문화에 제대로 적응하지 못하고 이주로

인한 생애 전환을 경험하면서 언어적으로 문화적으로 낯선 한국의 교육 체계에 적응하지 못하고 고립되어 지낼 가능성이 높다는 점을 언급하였다. 이들은 한국어 교육 지원이 가장 절실한 수요자들이라며 학교 안에서의 정규 교과과정뿐만 아니라 학교 밖 기관과 국가 차원에서의 다양한 교육 지원 프로그램을 만들어 이들의 적응을 지원할 필요가 있다고 강조하였다.

중도입국 자녀들 대상으로 하는 다문화교육을 분석하는 연구도 있었다. 서은숙(2016)은 중도입국 자녀에 대한 바람직한 다문화교육 즉 통합 교육, 다문화 이해 교육, 가치 교육을 통한 정체성 함양 등의 다문화 교육의 방향과 내용을 연구하였다. 중도입국 자녀에 대한 한국 조기 적응을 위한 통합교육을 하고 있으며, 학교 다문화교육은 체계적이지 못하고, 단편적이고 일회성적인 한국어 교육 및 한국 문화 체험 등에 그치고 있다는 것을 연구자가 언급하였다.

김소형·홍영균(2018)은 중도입국 자녀는 넓은 의미의 다문화 자녀이기는 하지만, 국제결혼으로 한국에서 출생한 다문화가정의 자녀와는 다른 특징을 가지고 있다며 한국어 능력의 부족으로 인해 학교 입학이 지연되거나 어렵게 입학을 한 후에라도 학습부진, 학교부적응, 중도탈락의 위기가 있다는 것을 언급하였다. 중도입국 자녀를 대상으로 언어발달을 지원하기 위한 법적 근거는 여성가족부의 다문화지원법, 청소년복지지원법과 교육부의 초중등교육법 시행령 등에서 포괄적으로 찾아볼 수 있지만 한국어서 태어난 다문화가정 자녀와 비교하면 미비한 실정이라는 것도 추가 언급하였다.

3.2. 한국어 높임법 교육에 관한 연구

외국인 한국어 학습자 중에서 중국, 일본, 몽골, 인도, 키르기스 등 학습자들 위주로 한국어 높임법 교육 관련 연구나 비교 분석 및 오류 분석 연구들(류방동, 2011; 사티쉬 찬드라 사티야티, 2014; 세이달리예바 알리나, 2016 등)이 많이 이루어졌지만, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀를 위한 한국어 높임법 교육 연구는 아직 이루어지지 않았다.

나카가와 마사오미(2006)는 일본어권 중급학습자에 대한 높임법 교육에

서 말하기 영역에 초점을 두고 오류 분석을 통해 높임법의 교육원리를 제시하였다. 한국어 높임법 구사에서 가장 중요시되는 학습 수준이 국내 사회 활동이 본격적으로 가능해지는 중급 단계라고 언급하였지만, 한국어 높임법 교육에 관련된 기존 연구들은 한국어 높임법의 기초적인 문법 지식을 배우는 초급단계에 집중되어 있다.

김동국·노정애(2009)는 높임법 유형을 각각 설명 후 유형마다 높임법 교육 방안을 제시하였다. 한국어 학습자가 높임법을 자연스럽게 사용하지 못하면 실력이 있어도 한국어 실력이 부족해 보이고, 예의가 없는 사람으로 취급받을 수 있으며 한국어 높임법이 의사소통에 큰 비중을 차지하고 있다고 언급했다. 높임법이 발달하지 않고 어미의 변화가 거의 없는 모국어를 사용하는 학습자에게 한국어의 높임법을 쉽게 이해시키는 것이 어려운 과정이라고 제시하였다. 김동국·노정애(2009)는 한국어 학습자의 높임법에 대한 이해와 교육에 필요한 사항들과 문제점에 대한 해결 방안을 모색해봄으로써 외국인 학습자가 높임법 학습에 있어 좀 더 쉽게 단계적인 학습을 통하여 한국어를 사용하는 화자와 원활한 의사소통을 이룰 수 있도록 접근하였다.

박성일(2013)은 인칭 범주에 기반한 외국어로서의 한국어 높임법의 교육 내용 고안을 목표로 논의를 전개했다. 한국어 교육 문법서, 교재, 교실 수업 현장에서의 한국어 높임법 교육 내용과 교육 방식에 대해 검토하고 서로 많은 차이가 있음을 확인했다. 박성일(2013)은 한국어 높임법의 교육 내용을 검토하고 그 특수성과 높임법에 개입하는 인칭 범주의 범언어적 보편성에 대해 재조명함으로써 인칭 범주에 기반한 외국어로서의 한국어 높임법의 교육 내용을 제시하였다. 박성일(2013)에서는 1인칭 겸손 표현, 2인칭 존경 표현, 3인칭 존경 표현에 사용되는 종결어미를 표로 정리해서 설명하였다.

사티쉬 찬드라 사티야티(2014)는 힌디어와 높임법 체계 및 높임법 사용에 영향을 미치는 사회언어학적 요인을 대조 분석하여 인도인 한국어 학습자를 위한 높임법 교육 내용 및 교수-학습 방안을 구안하였다. 이는 한국어와 인도의 공식어인 힌디어의 높임법 체계를 대조 분석해 힌디어와

한국어 높임법의 기능 및 실현 방법을 살펴 공통점과 차이점을 밝혀내었다.

세이달리예바 알리나(2016)는 키르기스 중급 한국어 학습자를 위한 한국어 높임 표현⁷⁾ 교육 방안을 마련하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 키르기스어와 한국어를 대조 분석하였다. 대조 분석을 통해 양 언어에서 나타난 차이점을 분석하여 학습자가 한국어를 습득할 때 어떤 어려움을 겪을 것인지 파악할 수 있었다. 그리고 높임 표현 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴보기 위해 교재 분석을 하고 교사와 학습자를 중심으로 인터뷰 및 질의응답을 실시하였다. 학습자들이 범한 오류의 원인을 모국어의 영향, 목표어의 영향 그리고 교육현장으로 나누어 분석하였다.

류다정·김은호(2020)는 외국인 근로자를 위한 지속적이고 체계적인 한국어교육의 필요성이 있다고 보고, 특히 한국어와 한국문화가 직접적으로 서로 밀접한 관계를 맺고 있는 높임법에 주목하였다. 올바른 높임법 실현은 한국사회 생활에서 상대방과의 원만한 관계 형성을 돕기도 하고, 서열문화와 경로 문화를 중요하게 여기는 한국의 고유한 문화 영향으로 반드시 필요한 언어 규범이라는 인식이 강하다고 언급하였다. 높임법을 제대로 습득하지 못한 외국인 근로자는 한국에서 생활하는 동안 높임법을 적절하게 사용하지 못하여 근로 상황에서 불손하게 여겨져 불리한 입장에 처하게 되는 등의 어려움을 겪고, 결국 한국문화에 적응하지 못하는 결과가 초래될 위험이 있다(김준모, 2015).

이상의 논의들을 봤을 때 중도입국 자녀는 중요한 한국어 학습자 집단으로서 한국어 학습에 대한 연구가 다양하게 이루어져야 함을 알 수 있다.

7) 한국어 높임법은 학자들마다 매우 다양한 용어로 지칭되어 왔다. 존대법(서정수, 1984; 이규창, 1992), 높임법(김태엽, 1999; 한길 2002), 대우법(김종택, 1981; 성기철, 1985; 이윤하, 2001; 김태엽, 2007; 최석재, 2008), 존비법(고영근, 1974), 존경법(임홍빈, 1990), 높임법(이익섭, 1974; 서덕현, 1996) 등 여러 가지로 지칭되어 왔지만, 구분관 외(2015:297)에서 높임법 범주는 주로 문법 형태소로 표현되므로 ‘높임법’이라는 문법 범주를 설정할 수 있으나 간혹 어휘적 수단으로도 표현되므로 여기에서는 ‘높임 표현’이라는 포괄적 범주를 쓰기로 한다고 하였다. 본고에서는 현재 일상에서 널리 쓰이고 있는 ‘높임법’이란 용어를 사용하기로 한다.

중도입국 자녀 중 교육 기관을 이용하지 않고 있는 학생의 수가 많다. 그리고 기존 연구들이 중도입국 자녀의 한국생활, 적응 과정에 어려움, 문화 적응 및 한국에 습득에 대한 연구들만 이루어졌으며 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득에 관한 연구는 이루어지지 않았다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 습득 경험 중에서 한국어 높임법 습득 경험을 탐구하기에 앞서 중도입국 자녀 및 한국어 교육에 관한 문헌들을 고찰해 볼 것이다. 따라서 중도입국 자녀와 높임법에 대한 정의를 내리고 중도입국 자녀의 특징을 정한 후, 한국어 교육에서의 중도입국 자녀, 한국어 높임법의 체계 및 높임법과 한국어의 사회문화적 맥락 관련 선행 연구를 살펴보고자 한다.

1. 중도입국 자녀의 정의 및 정책

1.1. 중도입국 자녀⁸⁾의 정의 및 특성

급격한 경제 성장을 이룩한 한국 사회로 다양한 외국인들이 영업, 결혼, 취업, 학업 등의 다양한 이유로 입국하게 되어 한국은 다문화사회로 발전하고 있다. 한국에 정착한 부모들은 본국에서 성장한 자녀들의 이주를 지원하면서 한국 사회 내 ‘중도입국자녀’란 새로운 사회구성원이 탄생시켰다. 현재 국내에서 중도입국 자녀는 다양한 명칭으로 불리고 개념이 한가지로 정의되지 않았다. 표준국어대사전에서는 중도입국 자녀(中途入國子女)를 외국에서 태어나 성장하다가 부모를 따라 자기 나라로 들어오거나

8) 중도입국 자녀의 범위에 관해서는 다양한 견해가 존재한다. 일반적으로 중도입국자녀는 내국인과 재혼한 이주여성이 본국에서 데려온 경우, 국제결혼 가정의 자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다 청소년기에 재입국한 경우, 그 외 외국인 부모와 함께 동반 입국한 청소년, 근로나 학업을 목적으로 청소년기에 입국한 외국인 무연고 청소년, 북한이탈주민과 외국인 사이에서 출생하여 제 3국에서 입국한 청소년들을 말한다(류방란 외, 2011; 양계민·조혜영, 2011; 배상률, 2016). 이들의 공통점은 주로 본국(출생국)에서 성장하다가 청소년기에 국내에 입국했다는 점이다.

귀화한 자녀라고 정의하고 있다. 법무부 보도 자료⁹⁾에서 결혼이민자의 중도입국 자녀는 결혼이민자가 전혼 관계에서 출생한 외국인 자녀로서 국내에 데려와 현재 합법 체류 중인 경우를 말한다. 몇몇의 연구(장명선·송연숙, 2011; 홍종명, 2014; 고남정·오상배, 2016)에서 중도입국 자녀란 해외에서 출생하고 성장하다가 부모의 한국인 배우자와의 재혼이나 한국에서의 취업 등으로 인해 학령기에 한국으로 이주한 사람 또한 결혼이민자가 외국에서 태어나 성장한 아이를 국내로 데려오거나 외국인 노동자가 한국에 근로 목적으로 입국하면서 동반 입국한 자녀를 말한다.

중도입국 자녀를 국제결혼 가정 자녀, 이주근로자 자녀, 유학생 자녀 기타 외국인 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등으로 나눌 수 있다. 대부분의 중도입국 자녀들은 한국이 아닌 외국의 언어와 문화 속에서 성장하고 교육받다가 중도에 한국에 입국한 학습자들이다. 연구자마다 ‘중도입국 자녀’라는 용어를 ‘중도입국 청소년’, ‘다문화 배경 중도입국 청소년’, ‘다문화 배경 중도입국 자녀’, ‘이민 청소년’, ‘이주 청소년’ 등으로 다양하게 사용하고 있다. 최근 들어 ‘중도입국 자녀’ 대신 ‘이주배경 청소년(Youth with Migrant Backgrounds)’을 공식 용어로 쓰는 추세이나 본 연구에서는 다른 연구자들(김명정, 2011; 이효인, 2015)이 쓴 용어 ‘중도입국 자녀’로 사용하기로 한다.

중도입국 자녀들은 본국을 학령기에 떠나 한국으로 중도입국한 점에서 중도입국 자녀라는 공통점이 있다. 중도입국 자녀는 거시적인 측면에서 다문화가정의 자녀에 속하기 때문에 이들의 언어적인 특성을 고려하지 않고 일반 다문화가정의 자녀를 대상으로 하는 한국어교육을 일괄적으로 실시하는 경우가 대부분이다. 그러나 한국인 남성과 외국인 여성의 국제결혼으로 한국에서 태어나 성장한 일반 다문화가정의 자녀들과 중도입국 자녀는 다르게 구분되어진다.

교육과학기술부(2012)의 다문화학생 교육 선진화 방안에서 다문화학생의 정책 대상은 다문화가정이 이루어진 배경에 따라 크게 국제결혼가정자

9) 2019.11.25./법무부, 결혼이민자의 중도입국 자녀에 대한 취학 현황 파악 및 진학 유도방안 도입 추진하였다.

녀와 외국인가정자녀로 분류하였고 국제결혼가정자녀는 다시 국내출생자녀와 중도입국 자녀로 구분하고 있다. 즉 한국에서 태어나 한국어를 어렸을 때부터 접하고 습득하고 한국 가족 및 한국 문화의 영향을 받고 자란 국내 출생 자녀의 언어적 특성과 본국의 언어와 문화를 습득한 상태에서 부모님의 재혼으로 인해 한국으로 갑작스럽게 입국하여 한국어교육을 받아야 하는 중도입국 자녀의 언어적 특성이 아주 확실하게 다르다. 청소년기에 갑작스럽게 한국으로 입국한 중도입국 자녀는 국내출생 다문화 자녀와 달리 초기 한국어를 전혀 할 수 없는 상황에 놓여 있기 때문이다. 중도입국 자녀들은 한국에 입국한 후 학령기의 학생이므로 의무적으로 정규교육을 제공받아야 한다. 그러나 언어적인 문제 때문에 중도입국 자녀들이 한국의 공교육에 진입하는 데 어려움을 겪게 된다.

중도입국 자녀들은 여행이나 임시거주를 목적으로 국내에 입국한 것이 아니라 한국 사회에서의 정착을 목적으로 입국했기 때문에 한국 적응을 위해서는 한국어에 대한 이해가 필수적으로 요구된다. 최영권(2012)은 중도입국 자녀의 언어적 특성은 한국어로 일상적인 대화는 가능하나 학업 측면에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 전체적으로 보통수준 이하의 능력을 나타냈고 이에 학교수업에서 사용하는 한국어 수준이 낮음을 확인할 수 있었다. 교과서를 포함한 읽기 교재를 이해하고 쓰는 것에 어려움을 겪고 있으며 대체적으로 학업 관련 언어적 능력이 부족하여 수업을 따라가는데 한계가 있다고 판단하였다.

청소년 시기에 한국사회로 이주한 중도입국 자녀들은 한국에서 태어난 일반 다문화가정 자녀들과 달리 언어소통에 어려움과 새로운 가정과 사회 내 문화와 생활습관 등의 차이로 적응이 시급한 상황이다(이병철·송다영, 2011; 류방란·오성배, 2012; 엄명용, 2013). 학교생활을 하는 중도입국 자녀들은 한국어 미흡, 학업의 어려움, 그리고 또래나 교사 관계 등의 어려움을 표출하고 있다(양계민·조혜영, 2012; 남부현·김지나, 2017). 이런 이유로 학교 밖 중도입국 자녀들이 증가하고 있다. 배상률(2016)에서 중도입국 자녀들은 초등학교 단계에는 대부분이 학교교육의 혜택을 받고 있으나, 중학교 및 고등학교 단계에는 각각 60.5% 와 36.7%만이 학교에 다니고

있는 것으로 나타났다. 20세 이상 중도입국 자녀는 18.3%만이 재학하고 있으며 30% 이상은 단순 아르바이트를 하며 생활비와 용돈을 벌고 있다. 이러한 상황에서 이들 스스로 자신이 진로문제에 대한 고민이 많다. 대부분 중도입국 자녀들은 모국에서 이미 사회화가 된 후에 한국으로 이주하기 때문에 본국 언어와 한국어가 만나 충돌하여 적응과정에서 어려움과 갈등으로 많은 스트레스를 유발할 것이다. 또한, 중도입국 자녀들은 본인 의사와는 상관없이 한국으로의 이주가 결정되거나 사전에 충분한 준비 없이 입국한 경우가 많으며 청소년 시기에 두 문화를 자율적으로 조정하고 적응하기에는 역부족이다. 그리고 새로운 가정에서 새 부모와 가족 구성원들과 관계 형성에도 많은 노력과 적응을 필요로 한다(양계민·조혜영, 2012).

1.2. 중도입국 자녀의 언어 적응 실태

중도입국 자녀들은 청소년시기까지 본국에서 거주하다 갑작스레 한국으로 입국하기 때문에 언어에 대한 적응이 쉽지 않은 것이 현실이다. 부모님을 따라서 한국으로 입국한 중도입국 자녀들은 상상 이상의 난관을 맞닥뜨리게 된다. 언어의 차이로 인한 소통의 어려움, 낯선 가정에서 느끼는 소외감, 국적 취득 등 헤쳐 나가기에 너무나 크고 어려운 장벽들과 마주치게 되는 것이다. 한국사회 적응에 가장 큰 장벽은 언어 문제인데(서덕희 외, 2015: 57), 중도입국 자녀의 한국어 능력이 국내성장 다문화 청소년에 비해 뚜렷하게 낮다. 한국으로 입국한 중도입국 자녀는 학령기의 학생이 정규 교육을 의무적으로 제공받아야 하지만 공교육 진입에는 큰 걸림돌이 있다. 더욱이 한국에 KSL(Korean as a Second Language)과정이 있는 학교가 부족하기 때문에 학교생활과 교과 수업 적응에 더 큰 어려움을 겪고 있다. 한국어 능력 부족으로 자국에서 중학교를 졸업한 중도입국 자녀라 하더라도 한국의 교과 수업을 이해하기 어렵기 때문에 고등학교로 바로 진학하는 것이 현실적으로 어려워진다. 또한 중도입국 자녀들이 공교육에 입학하더라도 한국인의 빠른 말을 알아듣지 못하여 한국어 능력 부족

으로 따돌림을 받는 경우도 많다.

국내에서 자녀가 학습적령기의 학습이 성취되지 못하고 언어적 발달의 기회를 놓치게 되면 교과 지식에 대한 결손이 교육적 공백으로 이끌 수 밖에 없다. 또한 청소년기에 중도입국 자녀가 모국어를 완전히 습득하지 못한 채 한국으로 이주 후, 한국어 능력 저하와 함께 동반되는 학업 부진이라는 문제를 겪을 뿐만 아니라 학교 적응과 관련된 다양한 부정적인 결과를 초래하게 되므로 수업을 받을 수 있도록 학교에 진학할 수 있도록 적극 지원해야 한다. 언어적 특성은 한국어로 일상적인 대화는 가능하지만 학업적 측면에서 보통수준 이하의 능력을 나타냈고 그 또한 학교 수업에서 한국어 수준이 낮음을 확인할 수 있었다(최영권, 2012: 22-23). 대부분 중도입국 자녀들의 한국어 능력이 부족하여 대체적으로 학교 수업을 따라가는 데 한계가 있다고 본다. 또한 이들의 한국어 능력 부족으로 가족관계 및 대인관계에서의 소통에도 문제가 있다는 것을 파악하고 있다. 이상의 논의들로 볼 때 중도입국 자녀는 국내성장 다문화가정 자녀보다 더 취약한 집단임을 알 수 있다.

언어 적응은 중도입국 자녀의 삶에서 생존을 위해서 필수적인 부분이고 그들의 모든 일상생활 및 인간관계를 유지하기 위한 길이다. 그러나 스스로 해결하기 버거운 문제에 둘러싸인 중도입국 자녀들은 불안정한 교육환경 속에서 학업을 포기하는 경우가 많다. 실제로 국내의 중도입국 자녀의 학업 중단률이 가장 높게 나타나고 있다¹⁰⁾. 현재 국내에서 중도입국 자녀 수는 점점 늘어나는 추세이고, 한국에는 중도입국 자녀의 한국 정착을 위한 교육과 제도가 여전히 부족한 실정이기 때문에 한국에 잘 정착되지 못하는 중도입국 자녀가 사회적인 문제로 떠오르게 된다. 이들이 한국에서 적응하고 넘어서야 할 관문이 수 없이 많다. 갑작스러운 한국 이주 문제로 겪게 되는 중도입국 자녀의 언어적 문제는 한국에서의 삶과 적응이라는 측면에서 심도 깊게 살펴볼 필요가 있다. 중도입국 자녀는 부모의 요청에 의해 한국으로의 이주를 경험하게 되는데 낯선 나라의 진입은 그 자체가

10) 글로벌비전 국내사업부: '새로운 땅에서 더 넓은 꿈을 키워갑니다' 중도입국 청소년 지원사업 자료 내용을 살펴본 결과이다.

많은 스트레스를 일으킬 수밖에 없다.

1.3. 중도입국 자녀의 한국어 교육 정책 및 현황

국제결혼, 사업, 학업, 취업 등의 여러 이유로 국내에 유입되는 외국인 수가 증가하고 있다. 이에 따라 외국인들을 위한 한국어 교육의 수요 역시 발전하고 있으며, 학습자들의 학습 목적 및 동기에 따라 중도입국 자녀, 다문화가정 자녀, 외국인 노동자, 유학생 등을 위한 한국어교육으로 세분화되고 있다. 그러나 중도입국 자녀의 한국어 교육에 대한 연구는 다문화 가정 자녀 및 유학생에 비해 미진한 상황이다. 본 절에서는 중도입국 자녀의 한국어 교육에 관한 국내 연구를 살펴보고자 한다.

입국초기에 중도입국 자녀 대부분은 한국어 능력 부족으로 인해 여러 문제에 직면하게 된다. 일상생활 및 학업 수행에 필요한 한국어 능력을 갖추지 못하면 정규학교에 진학한 후 학업 부진으로 인해 자존감이 떨어지거나 친구 관계 형성에 어려움을 겪는 일이 적지 않다(김민지, 2016). 중도입국 자녀를 대상으로 한 전반적인 한국어 교육 정책, 현황 및 과제에 관한 연구로는 이효인(2015), 노승인(2018), 홍종명(2014), 테레사편(2017), 고남정·오성배(2016), 김미강(2018), 조은희·오성배(2017), 김영주 외(2012)를 살펴보았다.

중도입국 자녀 한국어 교육 정책에 관한 최근 연구로서 테레사편(2017)은 현재 중도입국 자녀들을 위한 교육정책과 한국어 프로그램의 내용을 검토하고, 현 정책과 프로그램이 중도입국 자녀들의 한국어 습득에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 사회언어학적 관점에서 알아보았다. 테레사편(2017)은 2006년 이후 다문화 교육 정책 관련 문헌들을 분석함으로써 다문화 교육정책의 변화를 돌아보고, 이 과정 속에서 중도입국 자녀를 위한 한국어 교육 정책과 한국어 교육 프로그램이 어떻게 개발되어 왔는지를 살펴보았다. 이는 현재 중도입국 학생들을 위한 한국어 교육프로그램은 주로 특수학급등과 같은 분리 프로그램으로 제공되고 있으며 이러한 형식이 당장의 교육적 효과성면에서 더욱 필요할 수 있으나 일반학생들과의 통합

적인 지원이 필요하다고 언급하였다. 이 연구는 중도입국 자녀의 한국어 교육 프로그램 이해를 위해 2006년 이후의 다문화 교육정책들과 관련 문헌연구 분석을 중심으로 이루어 졌으므로, 실제 중도입국 자녀와의 인터뷰나 지정된 학교 프로그램을 직접 관찰하는 연구 자료를 바탕으로 하지 않았다는 제한점이 있다.

이효인(2015)은 교육부를 중심으로 파악된 중도입국 자녀의 수와 그들이 전체 학습자 중 차지하는 비중을 보여줌으로써 이들을 대상으로 하는 교육 정책의 수립이 절실함을 보여주었다. 또한 중도입국 자녀를 대상으로 하는 전남지역의 한국어 교육 현황을 살펴보고 문제점을 기술하였다. 마지막으로 중도입국 자녀를 대상으로 하는 한국어 교육의 과제를 제시하였다. 이효인(2015)은 교육부가 주도하는 한국어 교육의 현황을 살펴보고 이러한 한국어 교육이 중도입국 자녀를 대상으로 효과적으로 이루어지지 못한다는 사실을 밝혔다.

홍종명(2014)에서는 공교육 체제로 편입되어 새로운 한국어 학습자로 주목 받고 있는 중도입국 자녀의 한국어 학습 동기를 ‘자기결정성 동기’ 유형을 통해 살펴보았다. 중도입국 자녀는 전체적으로 한국어 학습 동기가 높게 나타났으며 거주 기간이 1년 미만인 초기 단계에서 높은 수분을 보여주고 이후에는 하락하였다가 시간이 지나면 다시 상승하는 발달 선을 보이는 것으로 나타났다. 중도입국 자녀들의 한국 거주기간, 연령대, 성별 별로 분석하였다. 학교 재학 여부도 동기 형성에 영향을 주었고, 재학이 아닌 졸업 및 중퇴자의 한국어 학습 동기가 더 높다는 점이 특징적이다. 이는 중도입국 자녀들이 사회에 진출하기 위해서는 한국어 교육이 필요하다는 사실을 인식하고 있음을 보여 주는 것이며 이에 대한 제도적 준비와 지원이 필요하다고 보았다.

노승인(2018)에서는 교육부와 여성가족부의 다문화 교육 정책과 정부의 외국인 정책을 중심으로, 중도입국 자녀에 대한 정책과 직업 및 진로 탐색 프로그램의 실태가 어떠한지, 정책적으로 어떠한 지원이 필요하며, 개선되어야 할 점을 알아보고, 이들의 가정 및 학교생활에서 고민을 살펴보고 사회통합 할 수 있는 정책적 지원과 함께 교육적 방향을 제시하였다. 중도입

국 자녀들이 다문화예비학교나 다문화센터에서 배우는 정도의 한국어 실력으로는 실제 한국의 교육시스템 안에서 일반학생들과 같이 교육을 받는 것이 초등수준에서는 도움이 될 수 있지만, 중도입국한 후기 자녀들에게는 현실적으로 쉬운 일이 아니라는 것을 언급하였다. 중도입국 자녀들의 연령을 고려했을 때, 학교 교육체계 안에서 머무를 수 있는 시간이 한정되어 있다는 것은 이들을 위한 프로그램 개발과 확대를 더 촉진시키게 되는 이유라고 하였다.

1.4. 중도입국 자녀의 한국어 학습 및 교육

국내에서 다양한 문화와 배경을 지닌 학습자들이 급격히 증가하면서 이들을 위한 한국어 교육 지원 문제가 매우 시급해진 것이 사실이다. 다문화 배경을 지닌 이들을 위한 한국어 교육이 많은 발전을 해 왔음에도 아직도 미진한 부분이 발견되고 있다. 이들 중에서도 중도입국 자녀의 경우에는 특히 교육 제도의 미비가 심각하다. 현실적으로 이들에게 가장 가까운 한국어 교육 기관은 각 시군의 다문화 지원센터이다. 하지만 다문화 지원센터에서 이루어지는 한국어 교육은 성인을 위한 한국어 교육이 대부분으로 학령기인 이들에게 적절하지 않을 경우가 많다(이효인, 2015).

중도입국 자녀는 이미 한국과 다른 문화와 언어를 습득하고 있으며 한국인과 다른 외모(피부색)를 지나고 있어서 이로 인해 새로운 언어와 문화를 습득하기가 쉽지 않아 일반적인 다문화 가정의 자녀보다 더 심각한 교육 문제를 가지고 있다(최경옥, 2012:323-324).

본 연구와 관련 있는 중도입국 자녀의 한국어 학습에 영향을 미치는 정의적인 요인들을 분석한 연구들 고남정·오성배(2016), 김미강(2018), 조은희·오성배(2017), 김영주 외(2012), 월원·이경애(2022), 류방란·오성배(2012), 홍종명(2014), 이효인(2015), 최경옥(2012) 등을 살펴보았다.

조은희·오성배(2017)는 중도입국 자녀들의 한국어 능력과 정서에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 중다회귀 분석을 통해 확인하였다. 중도입국 자녀와 국내 출생 다문화가정 자녀의 한국어 능력과 정서의 평균에 비해 낮

은 것으로 나타났다. 그리고 중도입국 자녀가 아버지와의 관계 만족도가 높고, 여성일 경우, 연령이 낮을수록, 희망교육 수준이 높을수록 한국어 능력이 높은 것으로 나타났고, 아버지와의 관계 만족도가 높을수록, 희망 교육 수준이 높을수록 정서 수준이 높은 것으로 나타났다. 연구 결과를 토대로 중도입국 자녀의 개인 역량을 강화할 수 있는 프로그램과 아버지 역할에 대한 교육과 역량 강화 프로그램 마련할 것을 제안하였다.

고남정·오성배(2016)는 중도입국 자녀의 학교 재학과 학교 밖 기관 이용 여부에 따라 한국어 능력에 차이가 있는지 확인하고, 한국어 능력에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다. 이를 검증하기 위해 2012년 전국다문화 가족실태조사에 참여한 총 619명의 자료를 분석하였다. 결과는, 학교에 재학 중인 중도입국 자녀의 한국어 능력이 가장 높았으며, 학교 밖 중도입국 자녀의 한국어 능력과는 차이가 있었다. 그리고 한국어 능력에 영향을 미치는 요인들을 탐색한 결과, 학교 재학 여부와 학교 밖 기관 이용 여부, 성별, 어머니의 학력, 아버지와의 관계 만족도, 아버지의 자녀에 대한 교육 기대 수준이 중도입국 자녀의 한국어 능력에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

김영주 외(2012)에서는 북한이탈 자녀와 중도입국 자녀를 대상으로 문법능력과 활용능력을 측정하였다. 국내 중도입국 자녀들이 배경에 따라 서로 다른 한국어 습득 양상을 보이고 학습자의 변인이 이들의 한국어 습득에 어떤 역할을 하는지를 객관적으로 제시하였다. 분석 결과, 문법능력과 활용능력 간에 뚜렷한 상관관계가 나타났으나, 민족문화정체감, 학습동기, 한국체류 기간, 나이 및 국어학습 기간으로 구성된 변인들은 중도입국 자녀의 국어 습득에 직접적인 영향을 미치지 않았다. 중도입국 자녀가 자신이 민족적 배경 및 문화에 대한 호기심 등으로 국어 학습을 시작하지만 학습 기간이 길어짐에 따라 단순한 국어 학습에 대한 동기가 감소한다고 했다.

김미강(2018)에서는 중도입국 자녀의 정의적 요인들 중 문화적응 정도를 측정하여 그것이 한국어 숙달도와 학업성취도에 미치는 영향을 알아보았다. 국내 고등학교에 재학 중인 82명의 중도입국 자녀들을 대상으로 설

문조사를 실시하여 그 결과를 바탕으로 다음과 같은 특징을 발견하였다. 한국어 숙달도가 중도입국 자녀들의 학업성취도에 가장 크게 영향을 미치는 요인이었다. 이는 외국에서 태어나고 생활하다 학령기에 한국에 입국하는 중도입국 자녀들에게 무엇보다도 한국어 교육이 필요하다는 것을 제시하였다. 그리고 중도입국 자녀가 한국 문화에 동화될수록 한국어 숙달도가 높아지고 학업성취도가 따라서 높아진다는 것을 확인했다. 이들은 한국어를 잘 습득하기 위해서는 한국 문화를 긍정적으로 인식할 수 있도록 적절한 문화교육이 필요하다는 것을 시사했다.

월원·이경애(2022)는 2011년부터 2021년까지 학술정보 서비스(RISS)와 국회도서관 홈페이지에 등재된 국내 석사학위 논문 및 박사학위 논문과 학술지 논문(KCI 등재)에서 총 98편의 논문을 연구 대상으로 선정하였다. 중도입국 자녀에 대한 한국어 교육 연구 동향을 파악하기 위하여 연도 유형별, 연구 방법별, 연구 주제별로 분석 기준을 세우고 연구물을 분석하였다. 지난 10년 동안 다른 외국인을 대상으로 한 한국어 교육 연구보다 연구 편수가 많지 않았고, 혼합 연구가 주를 이루고 있었고, 양적 연구에서 설문 조사 연구가 다수 이루어졌으며, 교재 분석을 통한 교재 개발에 관한 연구가 대부분이었다는 연구 결과가 나왔다.

류방란·오성배(2012)에서 선행 조사 자료를 통해 중등 학령기에 그 이상의 청소년인 경우 학교 교육기회로부터 배제되는 비율이 높음을 알 수 있었다. 면담 자료를 통해 이들의 가정환경이나 교육적인 면에서의 취약성을 드러냈다. 학교나 대안학교 진입 경로를 파악하고, 중도입국 자녀들의 학교 적응의 어려움을 한국어와 학습 언어 습득, 또래관계에서의 보이지 않은 경계, 교사의 역할 부족으로 구분했다. 끝으로 중도입국 자녀들을 위한 교육 지원 정책과 교육 개선 등을 제안하였다.

이효인(2015)은 교육부를 중심으로 파악된 중도입국 자녀의 수와 그들이 전체 학습자 중 차지하는 비중을 보여줌으로써 이들을 대상으로 하는 교육 정책의 수립이 절실함을 보여주었다. 또한 중도입국 자녀를 대상으로 하는 전남지역의 한국어 교육 현황을 살펴보고 문제점을 기술하였다. 마지막으로 중도입국 자녀를 대상으로 하는 한국어 교육의 과제를 제시하였다.

이효인(2015)은 교육부가 주도하는 한국어 교육의 현황을 살펴보고 이러한 한국어 교육이 중도입국 자녀를 대상으로 효과적으로 이루어지지 못한다는 사실을 밝혔다.

최경옥(2012)은 다문화가정 자녀, 미등록이주자녀와 중도입국 자녀의 교육 문제점을 밝혔다. 제도적이나 법적으로는 ‘다문화가족지원법’, ‘재한외국인처우기본법’ 등에서 기본적인 정도는 제공되고 있으며, 중도입국 자녀들의 교육 문제는 일반적인 다문화가정보다도 더 어려운 측면에 있다. 중도입국 자녀는 이미 다른 문화, 언어에 익숙해 있고, 이로 인한 타문화, 타언어를 습득하기가 쉽지 않고, 집안 형편이 좋지 않아 부모들이 이들을 방치해놓은 채 생업에 매달리는 경우가 많다고 밝혔다. 이러한 중도입국 자녀들을 위한 적극적인 교육프로그램을 마련할 수 있는 법적 제도가 준비되어야 할 것이면, 이들을 이중 언어를 지닌 특성을 살려 나갈 수 있는 제도가 필요하다고 하였다.

2. 한국어 높임법의 개념과 체계

한국어 높임법은 한국어가 지닌 가장 특징적 현상 중의 하나이며, 모어 화자에 근접한 의사소통 능력을 키우기 위해서 모든 한국어 학습자들이 반드시 익혀야 할 중요한 문법 범주 중 하나이다. 한국어 교육에서 높임법이 중요하기 때문에 한국어 문법서와 교재에서 높임법이 비중 있게 다루어지고 초급 단계에서부터 높임법 교육이 이루어지고 있다. 한국어 높임법은 한국어의 중요한 문법 중 하나이므로 이와 관련 연구가 활발하게 이루어졌다. 연구자에 따라 한국어 높임법에 대한 정의 및 높임법을 나타내는 동의어도 다양하게 표현되고 있다. 본 절에서 한국어 높임법의 정의를 내리고 높임법의 주체, 상대, 객체 및 특수 어휘에 의한 높임법의 체계를 살펴보았다.

2.1. 한국어 높임법의 개념

한국어에는 존중하는 대상에 따라 그 상황의 사회적 요인인 연령이나 지위 혹은 친소나 견식 등에 의해 존중에 관계된 의미를 갖는 형식, 즉 높임을 선택하여 사용하는 법이 있다. 이러한 용법을 높임법이라고 한다. 높임법이란 화자가 의사소통을 할 때 대화 상대자나 문장상의 주체 또는 목적어, 부사어 등으로 등장하는 객체의 나이, 직위, 관계 그리고 대화의 상황에 따라서 적절한 높낮이의 정도를 선택하는 문법 방식이다. 말하는 사람이 어떤 대상에 대하여 그 높고 낮은 정도를 언어적으로 나타낸 것을 높임법이라고 하며 그 높고 낮은 정도의 대상에 따라 높임법은 크게 주어나 주제의 대상을 높이는 주체 높임, 청자를 높이거나 낮추는 상대 높임, 목적어나 부사어의 대상을 높이는 객체 높임으로 나누어져 있다.

남을 높여서 말하는 법을 모두 합하여 높임법(또는 존대법)이라 하고, 높임법을 다시 나누어 주체높임법(또는 주체존대법), 상대높임법(또는 상대존대법)이라 하면 체계가 선명하고 용어의 혼동이 정도가 약한 이점이 있다. 또한 높임 또는 낮춤의 대상이 지시되어 있기 때문에 혼란의 우려가 적다.

높임법에 대한 정의는 사전마다 조금씩 차이를 보이고 있는데 실용 국어사전에서는 높임법을 ‘상대를 공격하는 뜻을 나타내는 말, 높임말, 공대말, 존경어’로 정의하였다. 그 동안 학자에 따라 높임법에 대한 정의와 높임법을 나타내는 동의어도 다양하게 등장한다. 예를 들어 대표적인 것은 허웅(1961), 허웅(1963), 이규창(1992)은 ‘존대법’, 이송녕(1964), 이정복(2001), 이정복(2011), 한길(2002)은 ‘경어법’, 서정수(1984), 성기철(1970), 이윤하(2001), 이주행(2004)은 ‘대우법’, 민현식(1984)은 ‘높임법’, 이희승(1949), 고영근(1974), 구분관(2008)은 ‘공대법과 존비법’ 등 다양한 용어로 높임법을 나타내었다.

상대를 높이거나 낮추어 말하는 법이라는 면에 초점을 두어 공손법, 존비법, 존대법, 대우법, 주체를 높인다는 점을 강조하여 존경법으로, 객체를 높이거나 특별히 자기를 낮추어 말하는 법을 겸양법, 겸손법으로 부르기도

하였다. 이 모든 높임법을 경어법이라 부르기도 한다. 말 듣는 이를 높이거나 낮추어 말하는 법을 존비법(尊卑法), 공손법(恭遜法), 주체를 높이는 법을 존경법(尊敬法), 객체를 높이거나 특별히 자기를 낮추어 말하는 법을 겸손법(謙遜法), 겸양법(謙讓法)이라 하는 일이 있고, 주체높임과 자기낮춤을 아울러 공대법(恭待法), 겸양법(謙讓法)이라 하기도 하며, 이 모든 높임법을 경어법(敬語法), 존대법(尊待法), 대우법(待遇法)이라 부르기도 한다(남기심·고영근, 1985: 325, 326). 본 연구에서는 민현식(1984)이 정의한 그리고 현재 일상에서 널리 사용되고 있는 ‘높임법’이란 용어를 사용하기로 한다.

한국어 높임법은 여러 가지 조건들이 많기 때문에 바르게 사용하기가 쉽지 않고 중도입국 자녀가 한국어를 배울 때 어려워하는 학습 내용이다. 높임법은 중도입국 자녀들에게 어려운 문법 부분이기도 하지만 한국어 높임법을 잘 가르치게 되면 한국어의 독특한 높임법 체계를 세울 수 있어 한국의 문화이해와 학습 및 한국인들과 깊은 의사소통을 할 수 있게 된다.

2.2. 한국어 높임법의 체계

사람은 늘 언어 행위를 하면서 산다. 언어를 통해 이루어지는 행위는 말하는 이가 말 듣는 이에게 어떤 인물 또는 사물에 대해서 이야기를 하는 것이다. 따라서 이루어지는 언어 행위에는 여러 인물이 등장하게 된다. 문장 안에는 주어나 목적어, 그리고 부사어로 등장하는 인물이 있을 수 있고, 문장 밖에는 말하는 이와 말 듣는 이가 있다. 이때 이 인물들 상호간에, 누가 누구보다 더 지위나 신분이 높고 귀한가 아니한가에 따라 여러 가지 높임의 표현법이 있다. 형평에 따라서 말하는 이가 말 듣는 이를 높여야 하는 경우, 문장의 주체를 높여야 하는 경우, 특별히 자기를 낮춤으로써 상대방을 높여야 하는 경우에 높임법의 종류가 달라진다.

한국어교육 분야에서는 중도입국 자녀를 위한 한국어교육의 관점에서 한국어 높임법의 체계와 항목을 설정하였다. 학자마다 한국어 높임법의

체계가 다르다. 통일된 한국어 높임법 정의와 기준이 없는 실정이다. 한국어 높임법의 체계 및 항목을 제시한 연구는 임호빈 외(1987), 최재희(2004), 성광수 외(2005), 김종록(2008), 이해림(2010), 사티쉬 찬드라 사티야티(2014) 등이 있다. 임호빈 외(1987), 최재희(2004), 성광수 외(2005), 김종록(2008)에서 높임법의 체계를 설정한 연구를 살펴보면 대체로 주체 높임법, 상대 높임법, 객체 높임법, 특수 어휘에 의한 높임 등으로 체계를 분류하고 있음을 알 수 있다. 한국어 높임법 유형 중 객체 높임법을 특수 어휘에 의한 높임법으로 설정한 경우도 있다. 한국어 높임법 체계 중 객체 높임법에서는 높임을 부사격 조사 ‘께’로 나타내고 있고, 이러한 이유 때문에 객체 높임법을 특수 어휘에 의한 높임법이라 할 수 없다.

구본관 외(2015)에서도 한국어 높임법 체계가 주체 높임, 객체 높임, 상대 높임, 겸양 표현과 높임의 특수 어휘로 분류되어 있다. 남기식·고영근(1985)은 국어의 존대법은 규칙적인 용언의 활용에 의한 문법적인 것과 존대를 나타내는 특수한 어휘에 의한 것이 있는데, 특수 어휘에 의한 존대는 불규칙한 것으로서 문법범주에 드는 것은 아니라고 했다.

2.2.1. 주체 높임법

주체 높임법은 화자가 문장의 주어를 의사소통 시 어떻게 언어적으로 높이거나 낮춰서 표현하느냐를 나타내는 높임법이다. 의사소통하는 데에 화자와 청자는 필수적으로 있어야 하고, 문장의 주어는 화자가 될 수도 있고, 청자가 될 수도 있고, 또는 제3자일 수도 있다. 이때 높임의 기본 원칙은 자신이 문장의 주어일 때 자신을 높이지 않고, 주체 높임법을 사용할 때에는 주어가 이인칭이나 삼인칭이어야 한다. 주체 높임은 주어의 지시 대상을 높이는 것을 가리키며 주체 높임에서는 선어말 어미 ‘-(으)시-’를 필수적으로 붙여서 표현한다. 주체 높임에서 ‘-(으)시-’가 필수적으로 쓰이지만 ‘께서’는 필수적이지는 않으나 꼭듯이 높여야 할 대상에게는 쓰는 것이 바람직하다.

주체 높임은 문장의 주어가 지시하는 대상, 즉 그 문장이 기술하는 행위, 상태, 존재, 환언의 주체를 말하는 이가 높이는 것이다. 주체 높임이나 상대 높임에서 남을 높이는 조건은 나이, 성별, 사회적 지위, 개인적 친분관계 등 대단히 복잡한 요인이, 때로는 한 가지 조건만으로, 때로는 복합적으로 작용한다. 이러한 조건은 경우에 따라 서로 상반되기도 하고, 말하는 이의 심리적 자세가 작용하기도 하여 복잡하게 나타난다.

한국어 문법에서 높임법의 사회적 의미, 인간관계에 기여하는 기능을 바로 파악할 수 있을 것이다. 주체 높임법은 의사소통 시 화자가 문장의 주제가 되는 사람 즉 문장의 주어를 높이는 방법이다. 또한 문장의 주어를 어떻게 언어적으로 높이거나 낮춰서 표현하느냐를 나타내는 높임법이다. 이때 말하는 사람이 주체에 대해 존경하거나 공경하는 뜻을 나타낸다. 화자와 청자는 의사소통하는 데에 필수적으로 있어야 하고, 문장의 주어는 화자, 청자 또는 제3자일 수 있다. 주체를 높이는 조건은 나이, 사회적 지위, 성별, 개인적 친분관계 등이 될 수 있다.

높임의 기본 원칙은 자신이 문장의 주어일 때 자신을 높이지 않는 것이며, 주체 높임법을 사용할 때에는 주어가 이인칭이나 삼인칭이어야 한다. 화자가 자신을 직접 높일 수는 없기 때문에 일인칭 주어는 주체 높임의 대상이 될 수 없다. 대상을 높일 때는 서술어 어간에 선어말 어미 ‘-(으)시-’, ‘-시-’를 붙여서 표현한다.

- 가. 어머니, 선생님께서 오십니다.
- 나. 세연아, 동생이 온다.
- 다. 아버지, 회사 잘 다녀오셨어요?

(가.)는 주체가 되는 인물인 선생님이 화자에 비해 지위가 높은 사람이기 때문에 뒤에 ‘-시-’를 붙여 표현하였다. 여기에 ‘선생님’은 높여야 할 대상이기 때문에 주격 조사로 ‘께서’를 사용하고 있다. (나.)는 행동의 주체가 되는 인물인 동생이 화자에 비해 지위가 낮은 사람이므로 선어말 어미 ‘-(으)시-’, ‘-시-’를 붙이지 않았다. (가.)에는 화자(나),

청자(어머니), 주체(선생님)가 나타난다. (다.)는 (1.)처럼 주체가 되는 인물인 아버지가 화자와 비교하여 지위가 높은 사람이기 때문에 뒤에 선어말어미 ‘-시-’를 서술어에 붙여 쓴다. (다.)에서 아버지가 청자와 동시에 주체이다. 즉 (다.) 문장에 나타난 인물은 2명밖에 없다. 이와 같은 주체 높임법이란 직접 주체를 높이는 것이다.

가. 교수님께서 우리를 칭찬하셨다.

나. 어머니께서는 병원에 다니신다.

(가.)와 (나.)는 주어 ‘교수님’이나 ‘어머니’가 높임의 대상이므로 ‘칭찬하셨다’와 ‘다니신다’와 같이 서술어에 ‘-(으)시-’, ‘-시-’를 붙인 것이다. 주어임을 나타내는 조사 ‘이/가’, 와 보조사 ‘은/는’는 각각 (가, 나)에 나온 예시와 같이 ‘께서’와 ‘께서는’으로 바뀌어서 높임 표현을 나타낸다.

주체 높임은 말하는 이가 주체에 대해 존경, 혹은 공손의 뜻을 나타내는 것이다. 그리고 어미 ‘-(으)시-’를 붙여 존경을 나타내는 사회적 조건은 앞에서 말한 바와 같이 여러 가지가 있고, 이렇게 사회적으로 규범화한 조건이 주어져 있는데도 불구하고 높임법을 쓰지 않는다면, 그 주체나 청자는 크게 불쾌하게 여길 뿐만 아니라 사회적으로도 용납이 되기가 어렵다.

2.2.2. 상대 높임법

상대높임법은 화자가 특정한 종결어미를 사용함으로써 청자를 높이거나 낮추어 말하는 법을 일컫는다. 종결어미는 그 높임의 정도에 따라 아주높임, 예사높임, 예사낮춤, 아주낮춤의 네 가지 등급이 있다. 각 등급에 해당하는 종결어미를 합쇼체, 하오체, 하계체, 해라체라 한다. 이 밖에 해요체가 있어서 아주높임과 예사높임에 골고루 쓰인다. 학자에 따라서 상대높임법의 등급이나 종류, 반말인 해체의 처리에 대해서는

견해가 다르다.

연구자에 따라서 ‘상대 높임법’을 따로 설정하지 않고 문장을 끝맺는다는 뜻의 ‘경어법(敬語法), 문장의 유형에 해당하는 ‘문체법(文體法)’과 상대 높임법에 해당하는 ‘존비법(尊卑法)’을 설정하기도 한다.

상대높임법은 청자를 예우의 대상으로 삼는 높임법이다. 즉 상대높임법은 말하는 사람이 듣는 상대방을 높이거나 낮춰 말하는 방법이다. 상대 높임법의 체계는 주체 높임법의 체계와 달리 다소 복잡하다. 이것 또한 상대 높임법의 두드러진 특징이라 할 수 있다. 상대 높임법은 어말어미 형태의 변화에 따라 격식체와 비격식체로 나뉘어진다. 격식체는 어말어미 높임의 정도에 따라 하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체 네 가지가 있다. 격식체는 화자의 권위가 담겨 있고 청자와 거리가 멀게 느껴지는 체계다. 비격식체는 해요체와 해체 두 가지가 있다. 비격식체는 화자의 권위가 줄어들고 거리가 가깝게 느껴지는 체계다. 현재 한국인들이 많이 사용하는 체계는 비격식체이다. 상대높임법은 종결 어미의 결합으로 이루어지는데, 어떤 종결 어미가 결합되었느냐에 따라 상대 높임의 등급이 결정된다. 한국어 상대높임법의 등급은 <표 1>과 같다.

<표 1> 한국어 상대높임법의 등급¹¹⁾

격식/ 비격식	평서문	의문문	명령문	청유문	감탄문
하십시오체 (격식)	잡습니다, 갑니다	잡습니까? 갑니까?	잡으십시오, 가십시오	x	x
	좋습니다, 예쁩니다	좋습니까? 예쁩니까?	x	x	x
해요체 (비격식)	잡아요, 가요	잡아요? 가요?	잡아요, 가요	(함께) 잡아요, 가요	가(세/셔)요

11) 구분관 외(2015: 300, 301)에서 제시 된 표를 사용한다.

	좋아요, 예뻐요	좋아요? 예뻐요?	x	x	예쁘(세/셔) 요
하오체 (격식)	잡 소 / 잡 으 오 , 가오	잡소? 잡으오? 가오?	잡 소 / 잡 으 오, 가오	(함께) 잡읍시다, 갑시다	가는구려
	좋소, 예쁘오	좋소? 예쁘오?	x	x	예쁘구려
하계체 (격식)	잡네, 가네	잡나? 가나?	잡게, 가게	(함께) 잡으세, 가세	가는구먼
	좋네/좋으이, 예쁘네/예쁘이	좋은가? 예쁜가?	x	x	예쁘구먼
해체/ 반말체 (비격식)	잡아, 가	잡아? 가?	잡아, 가	(함께) 잡아, 가	가, 가지
	좋아, 예뻐	좋아? 예뻐?	x	x	좋아, 예뻐
해라체 (격식)	잡는다, 간다	잡느냐? 잡니? 가느냐? 가니?	잡아라, 가라	(함께) 잡자, 가자	가는구나
	좋다, 예쁘다	좋으냐? 좋으니? 예쁘냐? 예쁘니?	x	x	예쁘구나

구본관 외(2015)에서 종결 어미에 따른 상대 높임법의 등급을 표와 같이 ‘격식체’와 ‘비격식체’로 나뉜다. 여기서 ‘격식체’는 공식적이고 청자와 다소 거리를 두고 예의를 지키는 상황 속에서 사용되고, ‘비격식체’는 사적이고 청자와 가까운 상황 속에서 친밀감을 나타낼 때 사용된다. 이때 한 청자에 대해 격식체와 비격식체는 다른 등급을 함께 사용하는 일이 흔해도 격식체끼리 혹은 비격식체끼리는 다른 등급을 함께 사용하는 일이 드물다. 같은 친구에 대해 사적으로 해체를 사용하다가도 회의 같은 공식 자리에서는 하십시오체를 사용하는 일이 있다. 그러나 어떤 청자에게 해라체를 사용하다가 하계체를 사용하는 일은 드물다. 격식체는 상대방에게 당연히 표시해야 할 존경을 나타내고, 상대방의 나이나 사회적 지위에 대한 응분의 대우를 하는 동시에 상대방과

대비되는 자기의 위치를 확인하는 기능을 가지고 있고, 비격식체는 격식체가 갖는 심리적 거리감을 해소하고 더 친근하고 융통성 있는 정감적인 태도를 보여준다(남기심·고영근, 1985: 334, 335).

청자는 높임법에 있어서도 존대의 근본적인 의미는 화자와 청자 사이의 인격적인 소통에 있는 것이며, 어느 특정한 등급의 존대를 선택하느냐 하는 것은 비록 사회적 규범에 의하는 것이다. 그러나 개인적 친화를 위한 정감적 표현이 가능하다는 것을 알 수 있다. 유치원이나 학교에서 선생님이 어린이에게 ‘해요체’를 쓰는 것은 격식체가 갖는 심리적 거리감을 버리고 다정함을 나타내기 위한 것이며, 동시에 어른이 어린 아이에게 존대를 한다는 것은 사회적 규범에 맞지 않는 까닭에 비격식체의 존대인 ‘해요체’를 씀으로써 인격적으로 대우해 주는 방안을 취하는 것이기 때문이다.

2.2.3. 객체 높임법

객체 높임법이란 문장의 목적어나 부사어가 나타내는 대상에 대한 높임의 태도를 말한다. 주체의 행위가 미치는 대상을 객체라고 하며 문장의 목적어나 부사어로 나타나는 객체에 높임의 대상이 나올 때 이에 따르는 서술어를 높이는 표현을 객체 높임법이라고 한다. 주체 높임법과 객체 높임법은 존대 대상이 문장 안에서 위치 차이가 있을 뿐 문장 안에 등장하는 인물에 대한 화자의 존대 의지의 표현이라는 점에서 일치한다.

객체 높임법은 그 행위가 미치는 대상에 대한 존대 여부를 표현하는 높임법이다. 객체 높임법을 실현하는 데 사용되는 특수한 동사에는 ‘모시다(데리다), 드리다(주다), 뵈다(보다), 여쭙다(묻다)’ 등이 있으며, 부사어로 표현되는 객체를 높이는 경우에는 높임의 의미를 가진 동사와 여격조사 ‘께’를 함께 사용하여 객체를 높인다.

가. 월급을 받고 어머니께 갖다 드렸다.

나. 월급을 받고 동생한테 줬다.

다. 사장님을 모시고 공장에 갔다.

(가.)의 어머니는 화자보다 높은 대상이므로 여격조사 ‘-에게’ 대신에 ‘-께’를 사용해야 한다. 이 ‘-께’ 역시 주체 높임법에서의 ‘께서’와 같이 필수적인 것은 아니어서 ‘-에게’로 써도 된다. 반면 (나.)의 동생은 화자보다 낮은 대상이므로 ‘-한테’를 사용해도 된다. (다.)의 사장님은 화자보다 높은 지위를 가지고 있어서 ‘데리고’ 대신에 ‘모시고’ 갔다는 표현을 사용해야 한다. 객체 높임은 주로 특수 어휘에 의해 표현된다.

2.2.4. 높임법의 특수 어휘 및 겸양 표현

주체 높임, 객체 높임, 상대 높임 중 어떤 대상과 관련된 사람 혹은 사물을 높이려는 의도로 쓰는 특수 어휘들이 있다. 높임법의 특수 어휘는 동사나 형용사 및 명사 ‘~이다’의 어간에 높임을 나타내는 어미를 붙여서 높이는 방법이 아니라 특수 어휘를 써서 남을 높이거나, 자신을 낮춤으로써 상대를 높이게 되는 방법이다.

가. 할아버지, 진지 드세요.

나. 할머니께서는 작년에 돌아가셨습니다.

다. 교수님께서서는 연구실에 계십니다.

(가.)에서 밑칠 친 ‘진지 드세요’는 ‘밥 먹다’를, ‘돌아가시다’는 ‘죽다’를, ‘계시다’는 ‘있다’를 높여 표현한 것이다. 예시는 모두 문장의 주제인 할아버지, 할머니, 교수님을 높이는 어휘들이다. 예시처럼 주체를 높이는 데 사용되는 어휘에는 다음과 같은 것들이 있다.

가. 집 - 댁

나. 나 - 저

다. 이 - 치아

- 라. 주다 - 드리다
- 마. 자다 - 주무시다
- 바. 아프다 - 편찮다
- 사. 데리다 - 모시다

구본관(2015: 307)에서 겸양법은 어떤 대상을 높이는 것이 아니라 자기 자신을 낮추는 것으로서 선어말 어미 ‘옵/(으)오/사오-’등에 의해 실현된다고 하였다.

- 가. 제가 교수님 편지를 읽으오니.....
- 나. 이렇게 연락드리는 이유는 다름이 아니오라.....

(가. 나.)의 ‘-(으)오-’는 어떤 대상을 높이기 위해 쓰인 것이 아니라 자기 자신을 낮추면서 상대방에게 공손한 태도를 보이기 위해 사용된 것이다.

- 가. 할머니, 할아버지, 저희를 봐 주세요.
- 나. 할머니, 제가 도와 드릴게요.

(가. 나.)는 모두 자신 혹은 자신과 관련된 사물을 낮추어 표현하는 겸양의 특수 어휘이다. (가.)처럼 목적어로 써도 되고 (나.)처럼 주어로 써도 된다.

3. 한국어 높임법 사용에 대한 사회언어학적 접근

우리는 서로 높임법을 사용하는 행위를 통해 자신이 어떤 사람인지를 드러내어 나타내고, 남에 대한 평가를 내리기도 하면서 여러 사람들과 관계를 맺고 있다. 높임법은 사회를 떠나서 존재할 수 없으며 높임법을 사용

하는 것은 근본적으로 사회적인 행동이다. 즉, 높임법 사용은 한 개인이 소유하는 능력이자 지식이지만, 한 사회 구성원 전체의 공유물인 것이다. 한국어 높임법을 이렇게 사회적 행위로 바라보는 것이 바로 사회언어학의 출발점이다. 높임법은 1980년부터는 사회언어학적으로 상당히 흥미로운 주제로 많이 연구되고 있다. 한국어 높임법은 사용자들이 속한 다양한 사회적 환경과 밀접하게 관련되어 있다. 여기서 사회적 환경이란 화자의 나이, 성별, 인종, 출신 지역, 대화 상대와의 관계, 직책이나 발화의 목적 등을 말한다. 한국 문화에서 높임을 표현하는 방식은 격식을 차려서 화자들 사이의 간극을 넓히는 방식으로 이루어진다.윗사람에게 공손함을 표현한다면, 보통보다 격식을 차린 높임법을 사용한다.

한국어 높임법은 매우 발달되어 있는 문법 중 하나이며 중도입국 자녀들이 학습하기에는 상당히 복잡하다. 중도입국 자녀들은 대화자 및 화재의 인물 사이에 연령, 지위, 성별, 장소 등의 요인을 고려하여 높임법의 유형을 적절하게 선택해서 사용해야 한다. 한국어 높임법의 자연스러운 사용은 중도입국 자녀의 한국어 실력을 한층 돋보이게 하는 요소라고 할 수 있다. 한국어 높임법이 의사소통에 큰 비중을 차지하고 있어서 중도입국 자녀들이 한국어 높임법을 자연스럽게 사용하지 못하면 한국어 능력이 있어도 한국어 실력이 부족해 보이고 예의가 없는 사람으로 취급받을 수 있다. 따라서 예의에 어긋나는 한국어 높임법 사용은 한국 일상생활에 지장을 줄 수 있다.

높임법은 외국인으로서 화자의 태도와 관련하여 첫인상을 좌지우지할 수 있다. 한국어 교육에서는 초급 단계에서부터 학습 목표로 설정하여 교육을 하고 있다(민현식, 2003). 구본관(2008)에서는 높임법은 실제로 많이 쓰이는 문법 지식임에도 불구하고 모국어 화자도 잘 모르기 때문에 교육을 통해서 비로소 정확히 알게 된다고 하였다. 이주행(2006)에서는 외국인이 한국인과 의사소통을 할 적에 높임법에 어긋나게 말을 하거나 글을 씀으로써 난처한 처지에 놓이는 경우가 허다한 실정이라 하였다. 한국어 높임법은 문법 범주에서 다루어질 뿐만 아니라 담화 맥락에 따라 다를 수도 있다는 점을 고려하면 중도입국 자녀 모두에게 이를 이해하고 익힌다는

것은 쉬운 일이 아니다. 또한 중도입국 자녀가 한국어 중급이나 고급 학습자라고 하더라도 모국어 화자의 높임 표현과는 차이가 두드러지게 나타난다.

한국어 높임법이 어떤 언어 현상보다도 해당 언어 사회와 밀접한 관계를 맺고 있다는 것을 학자들이 언급한 정의들을 통해 알 수 있다. 이익섭(1974: 12)은 높임법이란 ‘화자가 어떤 대상에 어떤 신분성을 부여하느냐에 따라’ 결정되는 언어 현상이라고 하였으며, 서정수(1984: 3)는 ‘말하는 이가 듣는 이나 화제 인물과의 관계를 바탕으로 하여, 또는 화제 인물들 사이의 관계를 식별하여, 적절한 말씨를 골라 씀으로써 각 대상자를 언어적으로 알맞게 대우하는 행위’로 높임법의 정의를 내렸다. 다시 말해 높임법이란 같은 내용의 말이라도 대화가 이루어지는 상황에 따라 다른 언어 형식을 선택해야 하는 것이며, 이때 어떤 상황에서 어떤 언어 형식이 적절한가에 대한 이해가 없으면 높임법을 정상적으로 사용하지 못해 예의에 어긋난 대화를 하고 의사소통에 실패할 수 있으므로 인간관계에 영향을 미치고, 최종적으로 사회생활이 어려워질 수 있다. 즉, 한국어 높임법을 적절하게 구사하기 위해서는 사회언어학적 규칙에 대한 이해가 선행되어야 한다. 사회언어학적 규칙이란 화자가 청자에게 어떤 말을 하고자 할 때 청자의 연령, 성별, 사회적 지위나 본인과 청자의 관계, 때와 장소 등을 고려하여 사회적으로 통용되는 적절한 언어를 사용하기 위한 규칙으로, 순수언어학적 규칙, 즉 협의의 문법 규칙과 대비된다(박영순, 1995). 사회언어학적 규칙의 개념을 이해하기 위해 생성문법과 사회언어학을 비교할 수 있다.

츨스키(Chomsky, 1965)는 언어능력(language competence)과 언어수행(language performance)이라는 두 개념을 언급하였는데, 생성문법에서는 언어 능력, 즉 같은 특성을 가진 언어 공동체에서 화자-청자가 이루어지는 문장의 문법성을 판단하거나 많은 문법적인 문장을 만들 수 있는 능력의 규명을 언어학의 주요 과제로 삼는다. 즉, 생성문법에서는 언어 공동체의 같은 특성을 전제로 하여 언어와 사회를 따로 분리시키고, 언어를 추상적이고 자율적인 기호 체계로 처리하는 것이다. 반면에, 문법적으로

구체적인 상황에서의 언어의 실제 사용인 언어 수행은 적절하지 않다고 보아 관심을 가지지 않는다. 언어의 지시적인 기능만을 중요시 여기며 언어의 변이(variable)는 화자가 임의적으로 선택하는 자유변이(free variation)로 여기고, 언어 이론의 대상으로서 의미 있게 처리하지 않는 것이다(카와지 마이, 2012).

사회언어학에서는 이러한 생성문법과 달리 언어를 인간의 의사소통을 이루기 위한 사회 행위의 한 형태로 보고, 그러한 언어는 추상적인 독립 체계가 아니라 사회적 문맥(social context)과 연관된 체계로 이해되어야 한다고 주장하고 있다. 사회언어학이란 ‘언어를 사회와의 관계 속에서 연구하는 것’이다(Hudson, 1988: 9).

사회언어학에서는 동질적인 언어 공동체는 존재하지 않다고 보고 언어 공동체는 본질적으로 이질적(heterogeneous)이라는 것을 주장한다. 다시 말해 사회는 개개인으로 이루어져 있는데, 각 화자마다 다른 언어의 경험을 가지고 있기 때문에 그 여러 가지 변이들을 언어 자원으로 보고 언어의 다양성을 중시하고 그 변이들을 주요 연구대상으로 삼는다. 또는 일부 언어 변이들이 사회언어학에서는 문법적으로 같은 지시적 의미를 드러내 내더라도 그 중 하나가 선택될 때는 그것을 단지 화자의 자의에 의한 것이 아니라 그 말이 선택될 때의 여러 사회적 요인과의 관련성 속에서 결정된 것이라고 본다. 따라서 그 결정 과정에는 일정한 질서가 보인다는 사실을 가리키고 있다. 언어의 변이는 각기 나름의 사회적인 기능을 가지고 있으며, 사회적 요인에 따라 체계적으로 선택된다고 밝혔다.

언어 사회마다 이러한 사회언어학적 규칙은 체계가 다르다. 즉 화자가 말을 할 때는, 언어 형식 선택에 작용하는 사회적 요인이 어떤 것인지, 같은 요인들이라도 어느 정도로 언어 형식 선택에 영향을 미치는지 언어 사회에 따라 비중이 달라지는 것이다. 화자가 외국인일 경우에는 화자의 모국어 사회에서의 교칙을 목표 언어 사회에 그대로 사용하면 의사소통에 지장이 생겨 소통이 어려워질 수 있다.

카날과 스와인(Canale & Swain, 1980)과 바흐만(Bachman, 1990)에 의하면 사회언어학적 규칙에 대한 지식은 그들이 의사소통 능력

(communicative competence)의 구성 요소 중 하나인 ‘사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)’에 속한다. 카날과 스와인은 의사소통 능력의 구성 요소를 다음 네 가지로 들었다. 첫째, 문법적으로 적절한 문장을 사용할 수 있는 문법적 능력(grammatical competence), 의미 있는 담화나 문맥을 만들어낼 수 있는 담화적 능력(discourse competence), 사회적 문맥에 맞추어 적절한 표현을 구사하는 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 그리고 의사소통 목적 달성을 목표로 하는 전략적 능력(strategic competence)이다. 바흐만은 지식과 그 지식을 문맥화된 의사소통적 언어 속에서 사용하는 능력을 ‘의사소통 언어 능력(communicative language ability)’이라고 하였는데, ‘언어 능력(language competence)’은 이 구성요소 중 하나로 기존의 의사소통 능력 개념에 해당한다. 이 ‘언어 능력’ 개념은 언어가 매개인 의사소통에서 사용되는 지식의 구성요소들을 포함하고 있으며, 카날과 스와인이 정의한 사회언어학적 능력을 언어 기능 측면과 사회언어학 측면의 화용적 범주로 분류하여, 언어기능 측면을 ‘언표내적 능력(illocutionary competence)’, 사회언어학 측면을 ‘사회언어학적 능력’으로 분류하였다.

여러 언어 현상 중 높임법은 ‘사회 기본 질서를 잡아주는 예와 표리 관계에 있는’ (서덕현, 1996) 언어 행위이다. 모국어 화자는 외국인의 높임법 문법 규칙 오류는 관대하게 받아들이더라도, 사회언어학적규칙 오류 표현은 무례하게 받아들일 수 있다. 따라서 예의에 어긋나는 높임법 사용은 일상생활에 지장을 줄 수 있다. 언어 교수-학습의 목표가 의사소통 능력의 향상에 있으므로, 한국어 교육에는 사회언어학적 규칙을 적절히 구사할 수 있는 교육이 필요하다. 이를 위해 한국어 높임법 선택 과정에는 사회적 요인의 작용에 대한 교수-학습이 필수적이다.

한국어의 두드러진 특징으로 높임법을 들고 있는데, 그 체계의 발달과 복잡한 사용법으로 하여 한국어 학습자들은 어려움을 겪고 있다. 한국어 학습자에게 높임법의 적절한 사용법을 제시하기 위해서는 한국어 모어 화자의 실제 언어생활에서 나타나는 높임법 사용 실태에 대해 고찰하고 한국어 교육의 측면에서 논의할 필요가 있다. 이와 같은 논의를 통해서 한국

어 모어화자가 높임법 사용 실태를 밝히고 이를 기초자료로 외국어로서의 한국어 교재편찬에 적용하는 것이 필요하다. 즉 목표언어 자료를 구축하여 교수-학습에 적용하는 것이 필요하다(허봉자, 2008).

4. 한국어와 우즈베크어 높임법 사용의 사회언어학적 요인 대조

이미 언급한 바와 같이 성공적인 의사소통과 서로 사이가 좋은 대인 관계를 위해서는 높임법에 작용하는 사회적 요인에 대한 정확한 이해가 내세워진다. 그러나 각 언어 사회마다 표현의 선택을 좌우하는 요인들이 다르다. 또한, 요인들이 동일하더라도 그 효과의 비중에 차이가 보인다. 한국 및 우즈베키스탄 사회에서 높임법을 결정짓는 사회적 요인으로서 주로 어떤 것들이 생각될 수 있는지 살펴보고자 한다.

여러 논문(성기철, 1991; 박경래, 1999; 이정복, 2001; 허봉자, 2007; 왕한석, 2010)을 살펴보면, 같은 의미에서 한국어 높임법 사용에 영향을 끼치는 사회적 요인으로 나이, 지위, 성별, 친밀도 및 친인척 관계 등이 거론되며 넓은 의미에서 연구자마다 높임법 사용의 요인에서 조금씩 차이가 보인다. 성기철(1991)은 언어적 제약 및 격식성을 추가하였고, 박경래(1999)는 화자의 심리를 추가하였다. 이정복(2001)은 한국어 높임법 사용에 영향을 끼치는 대화 참여자가 가진 개별적 특성과 그들 사이의 관계적 특성을 구분하였다. 이는 대화 참여자를 화자와 청자 요인으로 분류하고, 화자 요인으로 화자의 나이, 직위 등으로 구분하고, 청자 요인으로 청자의 나이, 지위 등으로 구분하였다.

허봉자(2007)는 높임법의 사용 양상을 결정하는 대표적인 요인으로 상하관계¹²⁾라고 보고 상하관계를 친족관계, 사회관계, 학교관계 등 생활에서

12) 상하관계란 나이의 많고 적음, 직급이나 계급의 높고 낮음, 입학이나 입사의 빠르고 늦음 등에 따라 대화 참여자들 사이에 성립되는 '높낮이의 대인 관계'를 말하는데 높임법의 사용 양상을 결정하는 대표적인 요인으로 간주된다(박석준,

의 구성원들 간의 관계로 나누어 분석하였다. 왕한석(2010)은 청자를 어른과 어린이로 분류하고, 어른은 다시 한 번 지인과 모르는 사람으로 구분, 지인은 또 한 번 친척, 동료, 동창 등의 사람으로 구분하여 사회적 요인을 적용시켰고, 직장 관계에서의 사회적 요인으로 직위, 나이, 성별 등을 들었다.

대화의 목적을 높임법에 영향을 끼치는 요인으로 볼 수 있다. 높임법은 대화의 목적은 질문인지, 명령인지, 단순 진술인지에 따라 다르게 사용된다. 특히 한국어는 문장 종결법이 대화의 목적을 나타내는 기능을 실행하기 때문에 한국어 교육에는 문장 종결 법을 높임법 실현 요소의 하나로 보는 것이 알맞다.

한국어 높임법 사용에 제일 중요한 영향 중 하나는 나이이다. 나이 요인에는 화자의 연령대, 청자의 연령대, 화자와 청자의 연령차이라는 세 가지 관점이 있다. 화자가 미성년자일 때는 해체나 해요체를 주로 사용하고, 20대 이상부터 비교적 완전한 높임법을 사용한다. 취업이나 결혼 같은 사회적 활동이 활발해지면서 더 다양한 높임법 사용이 가능해진다. 청자의 연령대도 한국어 높임법 사용에 큰 영향을 준다. 한국어에서 화자가 청자의 연령 차이에 대해 엘빈-트리프(Ervin-Tripp, 1972)는 두 살 차이로 한국어 호칭이 달라진다고 지적하였다.

우즈베크어 높임법 범주를 이마모바 외(Imamova X. K. 외, 2021)는 다양한 방향의 문학 작품을 분석하여 연구하였다. 언어학자들은 높임 범주에 다음과 같은 정의를 내렸다. ‘높임은 도덕적 추론의 요소로 간주된다’고 보았고 높임을 영어로는 세로축에 ‘up’, 가로축에 ‘right’처럼 표기며 우주에 위치한 대상으로 설명하였다. ‘우리가 좋든 싫든 높임을 거부할 수 없다며 사람은 그것을 보여주지 않을 수도 있지만 내부에서 그것을 느낄 수밖에 없다’고 정의하였다(Imamova X. K. 외, 2021)¹³).

높임법의 범주는 오늘날 우즈베크 문학 작품에서 크게 연구되지 않았다.

2000).

13) Imamova X. K. 외, 2021, Linguopoetic features of the category of respect in English and Uzbek. 우즈베크어로 된 논문의 필요한 부분을 연구자가 한국어로 직접 번역한 후 인용한다.

높임의 개념으로 돌아가면, 이 개념은 아주 어린 시절부터 사람들을 대하는 방법을 제시하고 사회에서 존중하고 사려 깊은 사람들을 개발하는 목표로 만들어졌다.

높임(존중)의 개념에 대해 카디로바 마르구바(Kadirova M. B. 외, 2021)¹⁴)는 ‘사람들과 대하고 싶은 방식’, ‘존중하고 사려 깊은 사람들을 개발하기 위해 어린 시절부터 만들어지는 습관’이라고 하였다. 카디로바(2021)은 우즈벡 사람들이 서로 조화롭게 함께 살기 위해 존중이 사회의 주요 가치 중 하나라고 하며 존중은 다른 사람의 문화적, 종교적, 이념적 차이를 인정하는 것 및 사람들을 자신을 위해 소중히 여기는 것을 의미한다고 보았다. 한국과 마찬가지로 우즈베키스탄에서도 어른에 대한 존경과 어린이에 대한 존경의 속담을 따른다.

우즈벡어에서는 화자와 청자 사이에 상호 존중과 존경의 형태를 나타내는 단어가 항상 사용된다. 화자의 나이가 많거나 청자의 나이가 어린 경우에는 ‘siz’ (Yaxshimisiz?, Bormisiz?, Ko’rinmaysiz?)이라고 사용한다. 또는 높임을 표현할 때 단어 끝에 ‘-lar’ (onamlar, dadamlar, akamlar, buvimlar) 같은 접미사를 추가하여 사용할 수 있다. 즉, 높임의 의미를 나타내는 단어가 선택된다. 우즈벡어에서는 호칭어를 높이는 접미사가 많이 발달되어 있으나 한국어에서 호칭어를 높이는 접미사는 상대적으로 발달되어 있지 않다. 우즈벡어에서 호칭어를 높이는 접미사로 ‘-xon, -jon, -boy, -bek, -ho’ja, -oy, -bonu, -kay, -m, -cha, -loq, -nisa’ 등이 있으나, 한국어에서 호칭어를 높이는 접미사로 ‘-님, -씨’ 등 정도만 있다.

현대 우즈벡어에서 인칭 대면사 ‘siz’와 서술어 높임 일치 어미 ‘-siz’는 화자가 주어 성분으로 나타난 인물을 높일 때 사용된다.

- 가. **Siz meni** baxtli qilasiz. 당신은 저를 행복하게 만드십니다.
- 나. **Sen meni** baxtli qilasan. 너는 나를 행복하게 만들어

14) Kadirova M. B. 외, 2021, Linguopoetic features of the category of respect in English and Uzbek. 우즈벡어로 된 논문의 필요한 부분을 연구자가 한국어로 직적 번역 후 인용한다.

(가. 나.)의 화자는 목적어 성분으로 나타나는 ‘men’(나)이고, (가. 나.)의 청자는 주어 성분으로 나타나는 ‘siz’(당신)과 ‘sen’(너)이다. (가.)에서 청자가 화자보다 상위자이기 때문에 2인칭 대명사 단수형 ‘sen’이 사용되지 못하고 ‘높임’의 의미를 실현하는 2인칭 대명사 복수형 ‘siz’가 사용되고 서술어에서도 높임 일치 어미 ‘siz’가 나타난 것이다. (나.)에서는 청자가 화자보다 상위자가 아니기 때문에 2인칭 대명사 단수형 ‘sen’이 사용된 것이고 복수 일치 어미도 ‘-san’으로 나타난 것이다. (가.)의 인칭 대명사 ‘siz’와 서술어 높임 일치 어미 ‘-siz’는 화자가 주어 성분으로 나타난 인물을 높인 것이다. 그런데 화자를 지칭한 ‘meni’(저를/나를)는 청자가 상위자이거나 하위자이거나 건에 동일한 형태인 ‘meni’로 나타난 것은 화자가 청자에 대한 ‘겸양’ 표현법이 없음을 말해주는 것이다. 한국어에는 화자가 청자에 대해 겸양하는 표현이 있기 때문에 청자가 상위자인 (가.)에서는 ‘저를’로 나타났고 청자가 상위자가 아닌 (나.)에서는 ‘나를’로 나타났다.

한국과 마찬가지로 우즈벡 사회에서도 나이가 많으면 높임법을 사용한다. 우즈벡어에서 청자가 화자보다 나이가 어려도 보통 높임법을 쓰는 점에서 한국어와 차이가 있다. 한국 사회에서는 한 살의 나이 차이도 중요하지만 우즈베키스탄 사회에서는 나이 차이를 그렇게 중시하지 않고 높임법을 사용할 수 있다. 예시를 통해 한국어와 우즈벡어 나이 요인에 따른 높임법 사용의 차이를 이해할 수 있다.

가. 한국인 형: 학교 잘 갔다 왔어?

나. 한국인 동생(2살 나이 차이 나는 동생): 응. 잘 갔다 왔어. 형아, 같이 공부하자!

가. Aka: Maktabga yaxshi borib keldingizmi? (형: 학교 잘 갔다 왔어 요?)

나. Uka: Xa, yaxshi borib keldim. Akajon, keling birga dars

qilaylik. (동생: 네, 잘 갔다 왔어요. 형아, 우리 같이 공부해요!)

가. 한국인이 어린이를 만날 때: 너 이름이 뭐야? 몇 살이야?

나. 우즈베크인이 어린이를 만날 때: Ismingiz nima? Necha yoshsiz? (이름이 뭐예요? 몇 살이에요?)

가. 한국인 할머니 손자에게: 밥 먹었니?

나. 우즈베크인 할머니 손자에게: Ovqat yedingizmi? (밥 먹었어요?)

우즈베크과 한국 사회에서 작용하는 나이 요인의 차이가 우즈베키스탄 중도 입국 자녀의 한국어 높임법 사용에 큰 영향을 미친다. 그리고 우즈베키스탄에서 청자의 나이가 화자보다 많지만 지위는 낮은 경우에도 높임법을 사용한다.

가: 우즈베크인 사장님이 회사 사원에게: Mana bu hujjatni koreys tiliga tarjima qilib bering. (이 서류를 한국어로 번역해 주세요.)

나: 우즈베크인 회사 대표가 기사에게: Uyimga olib borib qo'ying. (집으로 데리다 주세요.)

한국어 높임법 유형은 주체, 상대, 객체, 특수 어휘 높임 등 다양하지만, 우즈베크어에서는 호칭어 높임 접미사로 만들어진 호칭어 높임법과 인칭 대명사 높임 방법으로 나눌 수 있다. 우즈베크어 호칭어 높임 접미사 종류와 예시는 <표 2>와 같다.

<표 2> 우즈베크어 호칭어 높임법

호칭어 높임 및 접미사 의미	우즈베크어 예시

<p>-xon(헌)은 ‘왕’이라는 단어에서 파생된 것으로서, 여성과 남성의 성을 나타내는 단어 나 고유명사에 첨가하여 ‘존경하다, 작게 하다, 귀엽다, 사랑하다, 긍정적 관계의 존경, 존경 의미의 강화’등의 의미를 나타낸다¹⁵).</p> <p>-jon(전)은 ‘영혼, 혼, 마음’이라는 단어에서 파생된 것으로, 화자의 존대를 표현하기 위해서 사용하며 ‘높임, 존경하다, 귀엽다, 사랑하다, 존경 의미의 강화, 자신의 사랑을 표현하기 위해서 예술적 표현’등의 의미를 표현한다¹⁶).</p>	<p>가. <u>Onaxon</u>, mana bu yerga o'tiring. (어머님, 여기에 앉으세요.)</p> <p>나. <u>Xolajon</u>, bugun kinoga boraylik. (이모님, 오늘 영화 보러 가요.)</p>
<p>-boy(버이)는 ‘부자’라는 단어에서 파생된 것으로, 남성을 표시하는 고유명사에 첨가하며 ‘존경하다, 사랑하다’등의 의미를 나타낸다¹⁷. 접미사 -boy는 남성들에게 사용된다. 접미사 -boy는 고유명사 뒤에 결합하여 ‘존경’이나 남성분들의 ‘부자’라는 뜻을 표현한다.</p> <p>-oy(어이)는 ‘달’의 아름다움의 표시로 나타나고, 사람을 표시하는 보통 명사에 참가하면 ‘존대와 사랑하다’의 의미를 가지고 있다¹⁸. -oy는 주로 여성의 고유명사에 첨가하며 ‘긍정적 관계의 존경, 귀엽다’등의 의미를 표현한다. 이는 사람을 표시하는 보통 명사에 참가하면 ‘존대와 사랑하다’의 의미를 가진다.</p>	<p>가. <u>Sanjarboy</u>, sizga gapim bor. (산자르버이, 당신에게 할 말이 있어요.)</p> <p>나. <u>Sayyoroy</u>, bugun soat nechchida ishga borasiz? (사이여르어이, 오늘 몇 시에 출근하세요?)</p>
<p>-cha(차)는 3가지 방식으로 사용되고, 높임의 접미사일 때 ‘주로 작게 하다, 귀엽다, 애무하다, 농담과 결합한 애무하다, 존대, 좋아하다’등의 의미를 나타낸다¹⁹. 접미사</p>	<p>가. <u>Gulich</u>a, bugun kechki ovqatga nima yeymiz? (굴리씨, 오늘 저녁에 무엇을 먹을까요?)</p>

<p>-cha는 명사나 고유명사 뒤에 결합하여 '존경'이나 '귀여움'의 의미를 나타낸다.</p> <p>-gina(기나)는 '애무'하는 것을 표현할 때 제일 생산적인 접미사라고 할 수 있다. '애무하기, 사랑하기'의 의미로 -gina 접미사가 구어와 문어에서 적극적으로 사용되며, 주로 '존경하다, 작게 하다, 애무하다, 사랑하다, 강조하다'등의 의미를 나타낸다²⁰). 보통 -gina 접미사는 1인칭 속격 접미사 '-m'과 같이 사용된다(-gina+m=-ginam).</p>	<p>나. <u>Ona gina m</u>, <u>mehribonginam</u>, sizni sog'indim. (어머님, 인자한 어머니님, 당신을 보고 싶어요.)</p>
<p>-bek(백)은 '양반, 귀존'이라는 단어에서 파생된 것으로서, 남성의 성을 나타내는 단어 나 고유명사에 첨가하여 '존경하다, 남성스럽다'등의 의미를 나타낸다²¹). -bek는 남성들에게 사용된다.</p> <p>-bonu(버누)는 '레이디, 숙녀'라는 단어에서 파생된 것으로서 여성의 이름에 첨가하며 '높임, 존경하다'등의 의미를 나타낸다²²). bonu는 여성들에게 사용된다.</p>	<p>가. <u>Jasurbek</u>, birga ovqatlanaylik. (자수르백, 같이 식사해요.)</p> <p>나. <u>Azizabonu</u>, tug'ilgan kuningiz qachon? (아지자버누, 생일이 언제예요?)</p>
<p>-(i)zor(저르)는 '모자라는 점, 불안, 수심'이라는 단어에서 파생된 것으로서 '어머니, 아버지' 단어에 첨가하여 '과도한 연민의 성격을 지닌 존경'의 의미를 표현한다. 현대 우즈베크어에서 이 접미사는 좁은 의미로 사용된다²³).</p> <p>호칭어 1인칭 속격 일치 어미 -(i)m(□)은 '존대'의 의미를 표현할 때 사용하고, 화자가 하위자나 낮은 사람에게 말할 때 친밀감을</p>	<p>가. <u>Onaizor</u> ko'ngli bo'shmi qiziga yig'lab oldi. (어머니는 마음이 약해하셔서 그런지 딸에게 울어버리셨다.)</p> <p>나. <u>Kechiksam o'qituvchimdan</u> baloga qolaman. (늦으면 선생님한테 혼나요.)</p>

<p>표현하는 것 아버지, 어머니, 형, 동생, 여동생, 친구 등 호칭어에 1인칭 속격 일치 어미 -(i)m을 첨가하여 사용하면 ‘존대’의 의미를 나타낼 수 있다²⁴).</p>	
<p>-kay(가이)는 현대 우즈베크어에서 생략된 ‘-y’형태가 때때로 ‘할아버지, 할머니, 언니’ 등의 단어에 첨가하여 ‘작게 하다, 애무하다, 귀엽다, 존대’의 의미를 나타낸다²⁵. 접미사 -kay는 낯선 노인들에게 ‘존대를 결합한 귀여움’의 의미로 말할 때나 그들에 관해서 얘기할 때 사용하며, -kay 접미사를 줄여서 ‘y’형태로 사용하며 ‘할아버지, 할머니 가끔 어머니’ 등의 단어에 부착한다.</p> <p>-loq(러크)는 가끔 형성된 형태는 텍스트에서 ‘나이의 작은 것’을 강조할 뿐만 아니라 화자가 그를 무시하고 그를 내려다보는 것과 같은 의미를 부여하기도 하나다. 높임의 의미로써 주로 접미사 ‘-loq’는 아이들을 ‘귀여워’할 때 사용하는 표현이다²⁶.</p>	<p>가. <u>Boboy</u>, qayerga ketyapsiz? (영감은 어디로 가세요?)</p> <p>나. Qizaloq onangiz qani? (소녀야, 어머니가 어디에 계세요?)</p>
<p>-bibi(비비)는 과거에는 ‘황후, 레이디, 가정주부’라는 단어에서 파생된 것으로, 현대 우즈베크어에서는 여성 고유명사에 첨가하며 ‘존경, 사랑’ 등의 의미를 나타낸다²⁷.</p> <p>-poshsha(퍼샤)의 사용은 역사의 고대 계급 구분과 관련된 현상이며 역사에는 명문 여자들의 이름에 부착하며 ‘존대’의 의미를 표현하기 위해서 사용했다²⁸.</p> <p>-nisa/-niso(니사/니서)는 ‘부인, 여자’라는 의미를 표현했고, 여성 이름에 첨가하며 ‘애무하다, 귀엽다, 사랑하다, 존경하다’ 등의 의미를 나타낸다²⁹.</p>	<p>가. <u>Kumushbibini</u> uyimizga taklif qildim. (쿠무쉬비비를 우리 집에 초대했다.)</p> <p>나. <u>Oyposhsha</u> sizni yaxshi ko’raman. (어이퍼샤 당신을 좋아한다.)</p> <p>다. <u>Mehrinisa</u> men qaytib keldim. (매흐리니사 나 돌아왔어요.)</p>

-bibi, -poshsha, -nisa/-niso 접미사는 옛날에 귀족 여성의 이름에 결합하여 현대 우즈베크어에서는 ‘존대’의 의미를 표현할 때 사용한다.	
---	--

우즈베크어 호칭어 접미사는 다음과 같은 고유명사, 가족 관계 호칭어, 직업관계 호칭어 같은 부류의 명사들과 결합한다.

- 가. 고유명사: Aziza(아지자), Sardor(사르더르), Sarvinoz(사르위너즈)
- 나. 가족 관계 호칭어: buvi(할머니), buva(할아버지), ona(어머니), ota(아버지)
- 다. 직업 관계 호칭어: 선생, 의사, 약사, 운전기사 등

우즈베크어에서는 인칭 대명사의 복수형이 ‘높임’의 의미를 실현 시키는 공유 체계를 가지고 있다. 2인칭 단수형 ‘sen’의 복수형 ‘siz’는 복수 의미를 나타내기도 하지만 ‘높임’의 의미도 나타내고, 3인칭 단수형 ‘u’의 복수형 ‘ular’는 복수 의미를 나타내기도 하지만 ‘높임’의 의미도 나타낸다.

우즈베크어의 서술어에는 주어의 단수나 복수에 일치되는 요소가 나타나는데, 주어의 단수형과 복수형이 부분적으로 변형되어 서술어에 나타난다.

-
- 15) Sodikova Sh. B.(2010: 73, 74, 95)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 16) Sodikova Sh. B.(2010: 71, 72)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 17) Sodikova Sh. B.(2010, 76)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 18) Sodikova Sh. B.(2010: 75)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 19) Sodikova Sh. B.(2010: 64, 65, 66)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 20) Sodikova Sh. B.(2010: 67)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 21) Sodikova Sh. B.(2010: 12, 125)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 22) Sodikova Sh. B.(2010: 78, 79)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 23) Sodikova Sh. B.(2010: 77)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 24) Sodikova Sh. B.(2010: 69, 70)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 25) Sodikova Sh. B.(2010: 68)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 26) Sodikova Sh. B.(2010: 52)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 27) Sodikova Sh. B.(2010: 52)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 28) Sodikova Sh. B.(2010: 79)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.
 - 29) Sodikova Sh. B.(2010: 52)에서 우즈베크어로 된 내용을 한국어로 옮겼다.

주어의 복수형이 ‘복수’의 의미가 아니라 ‘높임’의 의미를 나타낼 경우에 서술어에 나타나는 복수 일치 어미도 ‘높임’의 의미를 나타낸다.

서술어가 명사와 형용사의 경우에 2인칭 높임 일치 어미는 ‘siz’이며 3인칭 높임 일치 어미는 ‘-lar’이다. 서술어가 동사인 경우에는 2인칭 높임 일치 어미는 ‘siz’이며 3인칭 높임 일치 어미는 ‘-lar’인데, 계사 ‘-di/-dir’를 요구한다. 서술어가 ‘과거’ 의미를 표현한 경우에 2인칭 높임 일치 어미는 ‘-ng/ -ingiz’이며, 3인칭 높임 일치 어미는 ‘높임’의 의미를 표현하는 데도 사용한다.

우즈벱어의 높임법은 화자를 기준으로 문장의 성분으로 나타나는 인물을 높이는 방법이다. 2인칭과 3인칭의 인물이 ‘주어, 속격어, 목적어, 여격어, 처격어, 탈격어’ 등의 문장 성분으로 나타날 때 2인칭 복수형 ‘siz’와 ‘3인칭 단수형+lar’로 ‘높임’의 의미를 실현한다. 속격어의 경우에는 속격과 관계된 성분에도 속격 일치 어미와 높임 일치 어미가 나타난다.

우즈벱키스탄 사회에서 높임법의 주요 가치 있는 역할 중 하나는 사람들이 서로 조화롭고 존중하게 살 수 있게 만드는 것이다. 높임법은 사회에서 타인의 다양한 차이점을 받아들이고 있는 그대로 존중하는 것을 의미한다. 우즈벱키스탄 사람들은 ‘노인 공경과 어린이 공경’이라는 말을 고수하는 사회에서 살고 있다. 어렸을 때부터 받은 이러한 교육 때문에 우즈벱키스탄 사람들이 높임법을 사용할 때 나이 차이, 지위 등을 고려하지 않는다.

위에 논의들을 요약하자면, 우즈벱키스탄 사회에서 사람들의 대화 행동은 문화와 밀접한 관계를 가진다. 위에서 알 수 있듯이 우즈벱키스탄 사람들은 연장자 공경과 어린이 공경을 매우 중요하게 여긴다. 높임의 범주는 우즈벱어에서 개인의 생각을 명확하고 비유적으로 표현하는 데 매우 필요한 도구 중 하나이다. 결과적으로 수세기에 걸친 사람들의 사회적 경험에서 수천 번 확인된 위대한 사상은 매일 매시간 의미 있는 아름다움과 독특한 빛을 부여하고 있다. 높임법은 이러한 정신으로 성장하는 젊은 세대를 교육한다.

III. 연구 방법

1. 내러티브 탐구

1.1. 내러티브 탐구에 대한 이해

세상에서 인간은 서로 자신이 경험한 지난 일이나 마음속에 가지고 있는 생각을 이야기를 하며 산다. 이야기는 인간의 세상으로 들어가기 위한 길이며 이러한 길에 의해 세상에 대한 그들에 경험이 해석되고 개인적으로 경험의 의미가 만들어진다. 즉, 이야기는 내러티브(이야기, narrative)다. 이는 인간의 세계를 이해하고 구성하는 매개로 영향을 미친다. 내러티브는 실제 일어난 사건을 그대로 나타내는 것이 아니라, 인간의 과거의 경험을 구성하고 재구성하는 또 다시 나타내는 기능을 가지고 있다. 즉, 인간의 경험에 대한 모든 정보를 제공하는 하나의 양식이라고 할 수 있다.

내러티브 탐구(narrative inquiry)에서 ‘경험’은 핵심 용어이다. 경험은 개인적인 동시에 사회적인 것이다. 개인적인 경험과 사회적인 경험 둘 다 항상 존재한다. 사람들은 개개인이며, 그렇게 각 개인으로서 이해될 필요가 있으나 사람들은 단지 개인으로만 이해될 수는 없다. 사람들은 항상 사회적 관계와 사회적 맥락 내에서 존재한다. 학습이 교실과 사회 등에서 일어나고 경험이라는 용어는 개별 아동들의 학습과 같은 문제들을 충분하고도 면밀하게 생각하도록 도와준다 (Clandinin & Connelly, 2000).

존 듀이(John Dewey)는 내러티브 탐구를 “블랙박스를 넘어서는 경험”, 즉 사람들이 자세히 들여다볼 수 없을 정도로 환원되어 버린 경험의 개념을 넘어서는 경험에 대한 사고의 틀을 제공한다고 한다. 사람들은 자신이 무엇을 하는지, 왜 하는지에 대해 답할 때, “자신의 경험 때문”이라고 말하는 것보다 더 많은 것을 경험적으로 말할 수 있다(Connelly & Clandinin, 2006).

내러티브 탐구는 살아있는 경험(lived experience)에 대한 이해를 통해

인간의 삶을 연구하는 접근법이다(Clandinin, 2013: 17; 김유나, 2021 재 인용). 내러티브 탐구는 다른 연구 방법과 달리 개인의 경험에 관심을 갖는 탐구 방법이다. 최근 들어 내러티브가 개인의 경험을 이해하는 데 가장 적합한 탐구 방식으로 인식되면서 내러티브 탐구는 질적 교육연구 방법의 하나로 주목받고 있다. 국내에서도 내러티브 탐구에 관심을 가진 연구자들이 증가하고 있으며 이들 중에 염지숙(2003)을 시작으로 김대현(2006), 이남주·김민(2017), 유지윤(2019), 코밀로브 베크조드(2019), 김유나(2021) 등이 있다. 내러티브 탐구가 이러한 주목을 받는 데 있어서 가장 큰 공헌을 한 사람은 알버타 대학교(University of Alberta)의 진 클랜디닌(Jean Clandinin)과 토론토 대학교(University of Toronto)의 마이클 코넬리(Michael Connelly)이다. 진 클랜디닌과 마이클 코넬리가 ‘교사 지식(teacher knowledge)’에 관한 연구를 진행하면서 교사의 경험적인 지식을 이해하고 설명하기 위해 시작한 이래 하나의 질적 연구 방법론으로 발전되어 왔다(Clandinin, 2013; 염지숙 외 역, 2015).

모든 사람은 살아가면서 시간의 연속성 속에서 끊임없이 영향을 주고받으며 항상 과거, 현재, 미래의 시간성을 가지고 있다. 내러티브 탐구에서 사람이나 장소, 사건이 늘 변화하는 과정 가운데 존재함을 이해하도록 노력하는 것은 매우 중요하다. 내러티브 탐구에서 장소는 사건과 탐구가 일어나는 구체적이고 특정한 장소들을 말한다(Connelly & Clandinin, 2006). 이는 장소에 따라 경험의 이야기가 달라지기 때문에 내러티브의 중요한 축으로 바라본다.

내러티브는 인간의 삶에서 신문의 사건일지, 취재일지, 자서전과 전기, 역사의 기록물, 소설과 논픽션은 물론 의사의 병상기록, 과학자의 실험일지, 예술가의 공연일지 같은 다양한 형태로 존재하고 있으며 모두 내러티브의 일종이라고 할 수 있다. 즉, 내러티브는 거의 모든 인간 활동에 대해 정보를 제공하는 하나의 양식이다.

내러티브 인식론(narrative knowing)은 내러티브 사고(narrative thinking)³⁰⁾를 통한 삶의 양식이다. 이는 인간 의미 구성의 미시적 부분에

30) ‘내러티브적 사고’는 인식 주체가 사태를 이해하고 해석하여 재구성하는 방식을

관심을 가진다. 따라서, 내러티브적 사고는 인간이 일상에서 계속 이야기를 만들어 내도록 하는 사고이며 개인이 가지고 있는 특정한 경험을 구체적이고 감성적으로 구성하는 사고유형이다. 내러티브 사고는 인간 삶의 문제점을 다루면서 이야기 형태로 나타난다. 이 사고유형은 비논리적인 서술체를 지닌다. 인간은 내러티브 사고를 통해 자신의 삶과 자신에 대한 의식을 구성해 나가며, 다른 사람의 삶과 행위를 이해할 수 있다. 이처럼 단순한 경험을 넘어서, 그 안에는 인간의 문화에서 가치 있고 의미 있는 것들을 담기게 된다. 내러티브 사고는 이러한 점에서 인간이 과거와 소통할 수 있는 길이며, 미래를 계획하는 현재의 길이기도 한다.

내러티브적 관점에서 지식이란 사람들이 타인과 이야기를 공유하고 교섭하는 과정에서 구성되고 재구성되는 것이다(강현석, 2020; 김유나, 2021 재인용). 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; 김유나, 2021 재인용). 또한, 내러티브 사고는 사람과 행위, 행위의 의도, 목적, 주관적 경험에 초점을 맞추고 있으므로 구체적인 상황 맥락에 의해 달리 구성된다(이훈정, 2004; 김유나, 2021 재인용). 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; 김유나 2021 재인용).

1.2. 본 연구와 내러티브 탐구의 관련성

사람들은 자신과 다른 사람들이 누구인가에 대한 자신의 삶을 형성해 가며 이러한 이야기 속에서 자신에 삶을 해석한다. 내러티브 탐구는 경험

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).

을 이야기로 탐구하는 것이며 무엇보다도 경험에 대한 사고방식이며 연구 방법으로서 내러티브 탐구방법을 사용한다는 것은 연구자가 탐구하고자 하는 경험을 현상으로 이해하는 입장을 받아들이는 것을 의미한다.

삶의 중요한 특징은 살아가기, 이야기하기, 다시 이야기하기, 다시 살아가기 등이다. 이러한 점에서 내러티브적인 이해가 중요하다³¹⁾. 먼저, 연구자는 본 연구에서 왜 내러티브 탐구를 선택한 것인가라는 질문에 답을 드릴 것이다. 내러티브 탐구는 인간의 경험을 이해하고 경험을 재구성하는 접근 방법이다. 본 연구에서 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 습득 경험을 탐구한다. 연구 참여자들은 면담 과정에서 자신의 삶을 높임법과 관련지어 이야기하고 연구자는 이를 다시 이야기함으로써 그들의 경험을 이해하고 해석한다. 이렇게 연구자와 연구 참여자의 내러티브가 연결되는 과정을 거쳐서 연구자의 반성적 활동이 실현된다. ‘높임법’이라는 주제를 가지고 참여자들과 하는 탐구 과정을 통해 연구자는 ‘높임법의 교육적 시사점’에 관한 의미를 얻는다. 본고는 한국어 높임법 습득에 대한 중도입국 자녀들의 경험을 내러티브로 이해함으로써 적절한 높임법 교육적 시사점이 무엇인지에 대한 의미를 제시하는 역할을 하는 데 그 목표를 둔다.

본 연구와 내러티브 탐구의 관련성을 앞서 논의한 내러티브 인식론으로 자세히 살펴보고자 한다. 연구 참여자의 높임법 습득 경험을 내러티브적 관점에서 이해한다는 것이 무엇인지에 대해 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 내러티브 사고는 연구 참여자들의 입장에서 인상적인 사건, 생각 등을 내러티브로 풀어낼 수 있도록 한다(유기웅 외 2018; 김유나, 2021 재인용). 한국어 높임법 습득 경험의 내러티브는 중도입국 자녀들이 자기 삶의 맥락에서 한국어 높임법을 습득하는 과정에서 일어난 사건들이 어떤 의미를 지니는지 보여준다.

31) Geertz에 따르면, 사진이나 서문, 부록들은 “매우 부적절하며”, “핵심적이고 중요한 것을 주변화시킨다. 정작 필요하고 소용이 있는 것은 회화적인 묘사, 일화, 우화(寓話), 이야기들이다. 즉, 그 속에 이야기하는 사람들을 동반하는 미니 내러티브가 필요하다”(Connelly & Clandinin, 2006).

둘째, 내러티브 관점에서 한국어 높임법 습득 경험의 의미는 고정된 지식이 아니라 개개인의 삶의 맥락을 배경으로 하는 내러티브 속에서 각기 다른 의미로 존재한다. 또한, 높임법과 관련하여 참여자들 경험의 내러티브를 이해한다는 것은 일반화 가능한 높임법 학습의 원리를 찾기 위한 것이 아니라 상황의 복잡성과 개인 경험의 특수성 및 특성을 통해 발견할 수 있는 보편성에 다가가기 위한 것이다.

셋째, 내러티브를 분석하고 해석함으로써 구성된 높임법 습득 경험의 의미는 정답이 아니라 가능한 여러 텍스트 중 하나로서 구성된 것이다. 연구 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 아니라(Bruner, 1996; 김유나, 2021 재인용)는 전제에서 연구자의 해석이 유일한 해석이라고 여기는 태도를 하지 않다. 본고의 연구 텍스트는 설명하는 것이 아니라 이해하여 보여주는 것으로서의 의미를 지닌다.

1.3. 내러티브 탐구 설계 및 절차

본 연구에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험을 구체적으로 관찰하고 이해하고 수요자 중심의 높임법 교육에 관한 시사점을 마련하고자 질적 연구를 수행하였다. 질적 연구의 내러티브 탐구 방법을 사용하여 중도입국 자녀들에 의해 ‘이야기된 경험(storied experience)’을 기술함으로써 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들의 높임법 습득 경험을 이해하고자 한다.

본고에서 연구 과정의 전반에 걸쳐 연구자는 참여자가 한국어 높임법 습득 과정에서 겪는 어려움이 무엇인지 이해할 수 있다. 이는 본 연구자가 같은 경험을 한 사람으로서 상호작용능력을 기르기 위한 토대가 된다. 따라서, 연구 참여자는 심층 면담에 참여하는 과정을 통해 자신의 한국어 습득 과정을 성찰하고 ‘높임법 습득 경험의 의미’가 무엇인지에 대한 이해를

하며 관한 지식을 보다 더 넓힐 수 있게 된다. 연구자와 참여자는 같은 언어권 출신이라서 의사소통이 적극적으로 이루어지며 이 점은 연구의 신뢰성을 강화시키는 것으로 본다.

본 연구는 한국어 교육 분야에 실제적인 변화를 가져올 수 있다. 교육 수요자인 중도입국 자녀들이 한국어 높임법 습득 경험 과정을 보여주는 본 연구를 통해 앞으로의 중도입국 자녀 교육뿐만 아니라 중간에 한국어 들어온 다른 학습자들에게도 중요한 자료가 될 수 있다. 연구자는 연구 참여자들에게 관련 질문을 드리며 참여자는 본인 경험의 시선에서 답을 하고, 논의하며 한국어 높임법 교육의 의의를 발견할 수 있다. 따라서, 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 습득 중에서 높임법 습득 경험을 구체적이고 심층적으로 이해하기 위한 목적으로 연구 단계는 클랜디닌(Clandinin, 2013)이 제시한 내러티브 탐구의 설계 절차³²⁾에 따라 다음 표 2 와 같이 진행되었다.

<표 3> 본 연구의 설계 단계 및 세부 내용

탐구 절차	본고의 세부 내용
연구 한가운데로 들어가 기: 참여자와 함께 살아 가는 공유 상황 속으로 이동하기	- 연구자와 연구 참여자의 관계 협의 - 연구 목적 협의 - 연구자의 자전적인 내러티브 구성 - 연구 퍼즐 형성 및 이론 검토
현장에서 현장 텍스트로	- 연구 참여자 1명당 1차례 이상 인터뷰 및 대화

32) 클랜디닌(Clandinin, 2013)은 일곱 가지의 탐구 설계의 고려사항들을 제시한다. 이는 내러티브 탐구자들이 내러티브 탐구를 생각하고 계획하기 시작할 때 고려해야 하는 것들이다(Clandinin, 2013).

1. 연구 질문보다 연구 퍼즐
2. 연구 한가운데로 들어가기
3. 현장에서 현장 텍스트로
4. 현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로
5. 중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로
6. 탐구의 전 과정에서 관계의 중요성
7. 내러티브 탐구의 위치 잡기 등이다.

	<p>실시</p> <ul style="list-style-type: none"> - 현장 텍스트 수집: 인터뷰 전사본, 대화, 연구 일지, 필기 노트 - 동료 연구자(대학원생 2명)와의 면담을 통해 내러티브의 하위 주제와 경험의 의미 분석 내용을 함께 검토
현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로	<ul style="list-style-type: none"> - 내러티브 탐구의 삼차원적 공간에서 작업하기 - 연구 참여자와 연구자가 내러티브를 공동으로 구성하기 - 연구 참여자와 연구자가 의미의 다중성을 협상하기 - 현장 텍스트 추가 수집 및 수정 보완
중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로	<ul style="list-style-type: none"> - 연구 참여자들의 경험을 해석하기 - 최종 연구 텍스트 구성하기 - 연구 결과의 개인적, 실제적, 사회적, 정당성을 확보하기

클랜디닌(Clandinin, 2013)이 제시한 내러티브 탐구의 설계 절차를 다음과 같이 해석할 수 있다.

첫째, 내러티브 탐구를 시작할 때, 연구 참여자들에게 있을 수 있는 삶의 한 가운데에 연구자의 삶을 놓아 봐야 한다. 내러티브 탐구의 시작 단계에 연구자는 연구 참여자들을 잘 모른다. 이 점에서 연구 참여자들의 삶에서 시간성, 사회성, 그리고 장소들에 주의 기울인다. 연구 참여자들은 어떻게 탐구를 변화시킬 수 있는지를 이해하기 위해서 내러티브를 시작하는 부분으로서 자서전적 내러티브 탐구를 신중하게 작성한다. 물론 이때 연구자가 주의를 기울여야 할 시사점들과 협상 과정들이 있다³³⁾. ‘연구 한

33) 참여자의 삶과 연구자의 삶의 한가운데에서 만나고 있다는 것을 이해하는 것은 내러티브 탐구를 구성하고 살아가는 데에 시사점을 준다. 연구자가 연구 시작을 어떻게 협상할 것인지, 함께 사는 관계적 삶이나 이야기를 나누는 공간을 어떻게 협상할 것인가에 대한 시사점이 있다. 또한 연구 텍스트에 대한 협상과 연구를 떠나는 것에 대한 협상에도 시사하는 바가 있다. 물론, 내러티브 탐구자에게 연구를 떠난다는 것은 최종적으로 연구를 끝낸다는 뜻이 결코 아니다. 연구 참여자와 연구자 본인 그리고 함께 해온 연구들에 대하여 계속해서 장기적인 관계적 책임을

한가운데로 들어가기’는 내러티브 탐구의 출발점이자 이야기 속으로 들어가는 단계이다. 이 단계에서는 연구자가 자신의 경험에 관한 내러티브를 구성한다. 연구자가 자전적 내러티브를 작성함으로써 연구 퍼즐이 형성된다. 연구 퍼즐이 형성된 후 본 연구의 이론적인 틀을 설정하기 위한 문헌 연구가 이루어진다. 또한, ‘연구 한가운데로 들어가기’ 단계에서 연구자는 연구 참여자가 살아가는 상황 속으로 이동한다. 이것을 붙여서 연구자가 연구 참여자와 함께 살아가는 공유 생활 속으로 이동하는 단계라고 할 수 있다.

내러티브 탐구는 항상 진행 중인 경험의 한가운데에서 시작하고 끝난다. ‘살아지는 것으로서의 삶의 이야기가 되도록, 삶이 나타내는 많은 이야기 들은 이해하기 위해 탐구의 초점을 옆으로 또는 사이사이로 이동할지라도, 내러티브 탐구에서 이야기 자체는 그대로 있다(Downey & Clandinin, 2019).

둘째, 삶의 한가운데로 들어온 연구자는 연구 참여자와 함께 탐구 공간을 협상하고 현장 텍스트를 공동으로 구성하는 ‘현장³⁴⁾에서 현장 텍스트³⁵⁾로’ 단계에 이르게 된다. 내러티브 탐구에서 현장이라 하는 것은, 연

진다(Clandinin, 2013).

34) 현장은 참여자들이 자신의 이야기를 하는 곳으로서, 참여자들과의 지속적인 대화가 될 수도 있고 특정 장소(들)에서 참여자와 함께 살아가는 삶이 될 수도 있다. 현장에 존재한다는 것은 시간적으로 펼쳐지는 삶을 장소(들)에 가져다 놓는 것이다(Clandinin, 2013).

35) 내러티브 탐구에서 탐구자와 참여자들의 경험을 연구하는 것에서 현장 텍스트(자료에 대한 용어)를 수집하고, 구성하고, 창안하는 다양한 방식이 있다. 현장 텍스트는 기록인데 현장 노트, 대화 전사본, 사진이나 참여자와 연구자가 쓴 글 등을 포함한다. 현장 텍스트에 포함되는 인공품들에는 예술품, 사진들(기억 상자 속 사진들 그리고 의도적으로 최근에 찍은 사진들), 다른 기억 상자 물품들, 문서, 계획서, 정책들, 연보(annals) 그리고 연대기 등이 있다. 그 인공품들은 이야기를 말하는 것을 촉발시킬 뿐 그것 자체가 현장 텍스트는 아니다. 현장 텍스트는 연구자와 참여자들에 구성되거나, 공동 구성된다. 내러티브 탐구에서 구성하는 텍스트가 객관적 텍스트라기보다는 경험적이고 간주관적인 텍스트임을 시사하기 위해 데이터라는 용어보다 현장 텍스트라는 말을 사용하기 시작했다. 현장 텍스트는 연구자와 참여자의 경험을 반영하는 공동구석이고, 관계에서 나오는 경험의

구자가 참여자에 의해 이끌려 들어가는 특정한 장소로서 참여자의 이야기가 시작되고 대화가 지속적으로 진행되는 관계적인 공간이다 (Clandinin, 2013). 이에 계속 진행 되는 관계적 탐구 공간(현장이라고 부르는 관계적인 공간)을 연구 참여자들과 함께 협상한다. 그리고 연구자 자신의 이야기를 말하는 것을 듣는 것과 참여자가 자신의 이야기를 할 때 그들과 함께 이야기를 살아가는 것이다. 내러티브 탐구의 시작 지점은 이야기 말하기이며 가장 많이 사용되는 방법은 대화, 면담 등이다. 연구자는 참여자들과 면담 즉, 서로 만나서 이야기 하는 방법을 기본적으로 사용한다. 면담은 참여자와 연구자의 이야기가 들리고 구성되는 공간을 창조하기 때문이다. 따라서, 면담이 참여자들과 함께 하는 현장 텍스트를 구성하는 과정에서도 사용되었다.

‘현장에서 현장 텍스트로’의 출발점에서는 내러티브 탐구자가 참여자와 함께 살아가는 것으로 시작한다. 참여자와 함께 살아가는 것을 시작하면서, 연구자는 참여자와 함께 하는 공간을 창조하거나 함께 하는 공간의 일부가 된다(Hurber, Murphy, & Clandinin, 2011). 참여자와 함께 살아가면서, 연구자는 참여자들에게 중요한 장소들에 들어간다. 참여자들과 함께 살아가기 시작할 때, 연구자가 그 일부가 되는 관계와 장소들은 연구자가 말하는 그리고 그들이 말하는 이야기를 끌어낸다(Clandinin, 2013).

연구자는 면담을 통해서 연구 참여자가 데려가는 장소로 이동한다. 참여자들의 이야기를 통해 그들의 가족을 만나고 친구 및 스승 등을 만나게 된다. 참여자가 맺고 있는 다른 관계들과도 만나고 연결될 수 있을 것이다. 이를 한 마디로 연구 참여자들이 연구자를 이끄는 곳으로 따라간다.

측면들을 이야기하고 보여주는 곳으로 이해될 필요가 있다. 때때로 연구자와 참여자는, 함께 구성한 공백과 침묵에 주의 깊게 주목할 때 보이는 것에 놀란다. 내러티브 탐구자들이 참여자들이 말하는 이야기를 듣던, 참여자들이 특정한 장소에서 삶을 펼쳐갈 때 그들과 함께 이야기를 살던 간에 살아지고 말하여진 이야기에 대하여 지속적으로 해석이 이루어진다. 3차원적 탐구 공간이라는 개념적 틀 안에서 참여자들과 함께 하는 연구의 관계적인 측면에 주의를 기울이는 것은 내러티브 탐구자와 참여자들이 항상 그들의 현재의 유리한 지점에서 과거를 해석하고 있다는 것을 그들이 알아야함을 요구한다(Kerby, 1991).

셋째, ‘현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로’ 단계이다. 이 단계는 통상적인 자료 분석 절차에 해당한다. 내러티브 탐구자들이 현장을 떠나 참여자로부터 떨어져서 분석과 해석을 시작할 때 삶의 경험을 해체하도록 부추긴다. 내러티브 탐구에서 참여자들의 삶을 면담을 통해서 멀리서 아니라 좀 더 가까이 다가가며 분석해야 한다. 참여자와 면담이 없으면 경험을 이해하는 내러티브 탐구 연구를 발전시킬 수 없다. 현장 텍스트에서 중간 연구 텍스트로의 이동은 연구 참여자가 높임법과 관련된 경험을 이야기한(telling) 현장 텍스트를 연구자 ‘3차원적³⁶⁾ 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. 따라서 주제화된 현장 텍스트를 연구자가 내러티브하게 기술한 중간 연구 텍스트 초안은 연구 참여자들의 관계를 지속하면서 검토를 거쳐 중간 연구 텍스트로 완성되었다.

마지막 단계 ‘중간 연구 텍스트에서 연구 텍스트로’이다. 중간 연구 텍스트에서 경험을 ‘기술’하는 것에 초점을 맞추었다면 연구 텍스트는 연구의 의미와 사회적 중요성에 대한 대답으로서 연구의 ‘분석과 해석’ 부분을 형성한다(Clandinin & Connelly, 2000). 내러티브 탐구에서 연구 텍스트는 일반적인 학술 연구와 같이 특정 연구 문제에 대하여 해답이나 결론을 제시하는 것이 아니라 내러티브적으로 사고한 과정을 보여주는 것에 초점을 둔다(김신혜, 2020; 김용걸, 2021 재인용).

자신의 경험을 탐구경험과 나란히 놓았을 때 그들로 하여금 반향적 회상(resonant remembering)을 하도록 하는 연구 텍스트를 창안하는 것에 목표를 둔다³⁷⁾(Clandinin, 2013; 염지숙 외). 본 연구는 중도입국 자녀로

36) 클랜디닌과 코넬리(Clandinin & Connelly, 2000: 50)는 내러티브 탐구를 공유하는 공간을 구체적으로 기술 및 설계하기 위해 듀이(Dewey, 1938)의 경험 이론을 토대로 ‘3차원적 탐구 공간’이라는 은유를 개발했다. 내러티브 탐구자는 탐구 내 시간성(temporality), 장소(place), 사회성 세 가지 차원으로 이루어진 3차원적 공간을 고려하며 탐구를 수행해야 한다.

37) 최종 연구 텍스트에 마지막 답이 있는 것은 아니다. 내러티브 탐구자들은 질문

서의 연구 참여자들이 다양한 상황 맥락을 고려하여 선택하는 높임법 습득 과정의 의미를 고찰하고자 하는 목적을 지닌 연구이다. 최종 연구 텍스트 작성의 마무리 단계에서 연구의 개인적, 실제적, 사회적 정당성에 대한 답을 함으로써 연구에 정당성을 부여하고 본고의 교육적 시사점을 도출하였다.

2. 본 연구의 실행 과정

2.1. 연구 참여자

내러티브 탐구는 연구 참여자들과의 관계 및 교류가 지속되는 협력적 연구 방법이다. 그래서 질적 연구에서 연구 참여자를 잘 선정하는 것은 중요하다. 내러티브 탐구자는 접근이 쉽고 연구과정에 적극적으로 참여하면서 자신의 경험을 가능한 한 많이 제공해 줄 수 있는 연구 참여자를 찾아야 한다. 크레스웰(Creswell, 2013)에 의하면 내러티브 탐구자는 접근이 가능한 주변인 중 자발적으로 참여하면서 자신의 정보를 기꺼이 제공해 줄 수 있는 사람을 고려해야 한다. 또한 ‘어떤 개인이 참여할 것인가’보다 ‘모든 사람들에게 이야깃거리가 있다’는 태도로 내러티브에 집중할 필요가 있다. 내러티브 탐구는 학습자의 경험에 관한 이야기이다. 따라서 내러티브 탐구는 연구자가 탐구하려는 주제에 대한 경험이 있는 사람을 연구 참여자로 선택하는 데에서 출발한다. 이러한 근거로 본 연구에서 참여자 선정 기준은 다음과 같다.

첫째, 다양한 상황과 대인 관계 및 가족관계 속에서 한국어 높임법에 따른 언어적 충돌이나 갈등을 겪은 경험이 있는 다문화가정이며 ‘우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀’ 5명을 연구 참여자로 선정하였다. 참여자들의 출

을 하지 않기 때문이다. 이러한 텍스트들이 의도하는 바는 청중들이 타자들과 연관된 방식들 그리고 그들이 실천하는 방식들에 대하여 다시 생각하고 다시 상상해 보도록 하는 것이다(Clandinin, 2013; 염지숙 외).

신국은 우즈베키스탄이며 우즈벱어는 이들의 모국어다.

둘째, ‘학교’라는 장소 요인을 탐구 장면에 포함할 때 ‘학교’에서의 ‘사회적 상호작용’과 ‘학교 외’ 즉, 가족 내, 사회 등에서의 ‘개인적 상호작용’ 과정에서 중도입국 자녀들이 높임법을 어떻게 습득하였는지를 구분하여 탐구할 수 있다. 이에 예비학교를 거치지 않고 정규학교에 진학한 중도입국 자녀를 선정하였다.

셋째, 한국어 높임법에 대한 습득 경험을 구술하기 위해서는 높임법의 체계에 대한 기본적인 이해가 전제되어야 한다. 더불어 높임법을 습득하는 과정에서 느낀 자신의 심리에 대해 상세한 묘사를 할 수 있는 언어 구사 능력도 필요하다. 이러한 이유로 참여자들의 한국어 수준이 고급, 중급이다. 한국어 수준이 중급 이하일 경우 높임법 지식이 부족하고 구술이 어려울 것으로 판단하였다.

넷째, 내러티브 탐구의 출발점 가운데 하나는 연구자가 참여자와의 친숙한 관계 형성이다. 연구자가 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들과 언니, 동생, 누나, 동생 관계를 유지하고 친하게 지내면서 그들의 중도입국 된 배경, 한국어 습득 과정 및 학교, 문화 등 국내 적응 과정에 대한 이야기를 들을 수 있었다.

다섯째, 본 연구에서 연구자가 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀를 선택한 또 중요한 이유는 이들과 같은 문화권에서 자란 것이다. 연구자가 같은 문화권에 속하기 때문에 연구 참여자들의 한국어 높임법 습득 과정에 겪었던 언어 차이 또는 혼란을 일으킨 문화 차이 등을 중도입국 자녀의 입장에서 잘 이해하고 해석할 수 있기 때문이다. 추가로, 연구자의 모국어는 우즈벱어이기 때문에 연구 참여자들과 완벽한 의사소통을 가지게 되어 세밀한 부분까지 경험을 이해하고 들을 수 있었다는 것이 연구의 장점이다.

마지막으로 고려한 점은 성별과 연령대가 지나치게 한쪽으로 균형을 잃지 않도록 적절하게 처리하는 것이다. 연구 참여자 다섯 명의 성별은 여자 두 명이고 남자 세 명으로 구성되었고 연령대는 학생임을 고려하여 십대 이상 이십대 미만으로 구성하였다.

이상의 기준을 통해 최종적으로 선정한 연구 참여자의 간략한 정보는

<표 3>과 같다.

<표 4> 연구 참여자의 기본 정보

이름 (가명)	성별	국적	모국어	학년	거주 기간	한국어 수준 ³⁸⁾
달야	여	우즈베키스탄	우즈벱어	고등학교	5년	고급
존	남	우즈베키스탄	우즈벱어	고등학교	5년	중급
서히	여	우즈베키스탄	우즈벱어	고등학교	4년	중급
오타	남	우즈베키스탄	우즈벱어	중학교	4년	중급
바흐티	남	우즈베키스탄	우즈벱어	중학교	3년	중급

연구 참여자들에 대한 정보에서 성별과 국적 및 학년은 명기하였으나 이름은 사생활 보호를 위해 가명으로 바꾸어 기재하였다. 국적과 학년 역시 연구 참여자의 개인 정보가 드러날 수 있는 사항이지만, 본 연구는 참여자가 경험한 ‘한국어 높임법 습득 의미’ 연구하고자 하는 목적을 지닌다. 따라서, 연구 참여자와의 면담 과정에서 국적 및 학년 정보는 동의를 얻은 후 그대로 드러내었다.

2.2. 현장 텍스트 수집

중도입국 자녀들과 함께한 일상생활 및 만남의 경험, 2020년 5월부터 6월까지 두 달 동안 예비 인터뷰를 실시하였다. 예비 인터뷰를 실시한 후, 2020년 8월부터 2021년 6월까지 11개월에 걸쳐 연구 참여자와 대면 심층 면담을 진행하여 현장 텍스트를 수집하였다. 따라서 참여자와 면담을 가질

38) 연구 참여자들의 한국어 능력 수준을 최종적으로 취득한 외국인들을 위한 한국어 능력시험 (TOPIK) 점수를 보고 기재하였다.

뿐만 아니라 지속적인 관계에 있어 참여자들의 생활 속에도 있었다는 점이 본 연구가 다른 연구들과 차별점이라고 할 수 있다. 또한 참여자의 집에 방문하여 그 환경을 직접 경험해 볼 수 있었다. 면담은 참여자마다 총 1회에서 2회까지 실시하였고 1회당 30분에서 1시간가량 소요되었다. 연구 참여자의 경험을 되돌아보고 이를 연구자와 공유할 수 있도록 격려하기 위해서, 면담을 자유 대화처럼 비형식적으로 진행하였다. 연구 참여자와 면담 정보는 <표 4>와 같다.

<표 5> 연구 참여자 면담 정보

이름 (가명)	인터뷰 일시	인터뷰 방법, 장소 및 시간	기록물 정보
달아	2020. 08. 15 (1차)	(1차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문) 56분	음성녹음 파일, 노트 메모
	2020. 08. 29 (2차)	(2차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문) 48분	음성녹음 파일, 노트 메모
존	2020. 09. 13 (1차)	(1차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문), 60분	음성녹음 파일, 노트 메모
	2020. 09. 26 (2차)	(2차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문), 37분	음성녹음 파일, 노트 메모
서히	2021. 02. 13 (1차)	(1차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문), 55분	음성녹음 파일, 노트 메모
오타	2021. 04. 24 (1차)	(1차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문), 36분	음성녹음 파일, 노트 메모
바흐트	2021. 05. 08 (1차)	(1차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문), 40분	음성녹음 파일, 노트 메모
	2021. 06. 05 (2차)	(2차) 대면 인터뷰 (참여자 집 방문), 25분	음성녹음 파일, 노트 메모

내러티브 탐구에서 바라보는 연구 참여자와의 인터뷰는 연구 참여자가 가진 정보를 수집하는 것이 아니라 연구 참여자와 이야기를 나누면서 재구성되는 텍스트를 살아가는 과정이다(김필성, 2014; 김유나, 2021 재인용). 본 연구에서 연구자가 참여자로부터 정보를 얻어내기 위한 심층 면담이 아닌 연구자와 참여자가 연구 주제를 함께 탐구하며 질문과 대답을 통

해 경험의 의미를 발견하고 해석하는 작업으로 진행한다.

2.3. 현장 텍스트 분석

본고에서 현장 텍스트 분석은 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 실행하는 과정에서 수행된다. 현장 텍스트 분석 방법(유지윤, 2019; 김유나, 2021)을 참고해서 다음과 같이 진행하였다.

첫째, 먼저 녹음된 면담 자료를 지속적으로 들으며 감정 감탄사와 웃음까지 포함하여 전사 과정을 밟았다.

둘째, 연구 참여자들의 전사된 이야기 자료를 반복해서 읽으며 지속적으로 나타나는 내러티브 패턴, 특별한 의미, 주제 등을 찾아내어 ‘주제화(thematizing)’ 하는 과정을 진행하였다. 이 과정은 다음과 같이 진행되었다.

<표 6> 자료의 주제화 예시

달야	어린이한테 <성함이 뭐예요?>라고 물었어요. 그 아이가 놀라서 엄마한테 도망갔어요.	학습 부족, 문화 혼란	어려움
달야	우즈베키스탄에서 어린이한테도 높임법을 쓰잖아요	문화 차이로 인한 혼란	어려움
달야	드라마 보면 사장님, 대표님 나오고 높은 사람들의 가족 식구들도 나오잖아요. 그 사람들이 서로 어떻게 대화하는지 다 들었어요. 계속 드라마를 봤어요. 드라마를 통해서 높임법을 습득했어요.	드라마를 통해 습득한 높임법	극복
달야	드라마를 통해서 배운 높임법을 한국인한테 사용해보고 또 사용하고 이렇게 반복하면서 배운 것 같아요. 듣고 배우는 것이 나한테 큰 도움을 주었어요. ... 드라마를 통해서 자연스럽게 배운 것 같아요.	자연스럽게 습득한 높임법	극복
바흐티	아직도 ‘했어요’ 와 ‘하셨어요’ 헛갈려요.	주체 높임법에	어려움

	나이는 어리지만 예의를 지켜서 말하고 싶을 때 ‘하셨어요’를 써야 하는지 아니면 ‘했어요’가 맞는지 너무 헷갈렸어요.	대한 지식 부족	
바흐티	한국어로 ‘아빠’라는 단어 하나도 ‘아버지’, ‘아비’ 같은 단어들이 아주 많아요. 높일 때 어떤 단어를 사용하고 ... 낮춰 부를 때 어떤 단어를 사용해야 되는지... 높임법을 사용하기 전에 단어가 많아서 머릿속에 먼저 단어를 선택해야 되요.	높임의 특수 어휘에 대한 이해 부족	어려움
바흐티	누나랑 한국어 높임법을 쓰면서 대화를 많이 했어요. 누나가 선생님한테 그리고 할머니, 할아버지 같은 분들한테 무조건 높임법을 쓰라고 알려 줬어요. 무조건 말 끝에 ‘~요’, ‘~입니다’, ‘~습니다’를 붙이라고 했어요... 계속 대화로 쓰면 나중에 어디에서 이야기해도 입에서 높임법만 나와요.	대화로 습득한 높임법	극복
바흐티	이제 한국인이어서 한국어 높임법을 잘 사용해야 되요. 혼자 배우는 것보다 한국인과 대화하고, 선생님 도움으로 배워야 잘 배울 수 있어요. 처음에는 들리지 않았던 높임법이 이제 잘 들려요. 반말과 높임법을 구분할 수 있어요.	습득 후 들리는 높임법	극복

셋째, 중간 연구 텍스트 초고는 연구 참여자가 이야기한 내용을 연구자가 3차원적 내러티브 탐구 공간에 따라 재구성하는 ‘다시 이야기하기’ 과정을 거쳐 이루어졌다. 한국어 높임법 습득의 맥락을 반영하기 위해 ‘장소’를 ‘공적인 장소’ 즉, ‘학교’와 ‘사적인 장소’ 즉, ‘집’으로 구별하여 내러티브 기술이 완성되었다. 연구 참여자가 중간 연구 텍스트 초고를 확인한 후에 중간 연구 텍스트로서 완성되었다.

<표 7> 중간 연구 텍스트 초고와 참여자 확인 예시

연구 참여자	연구자
1) 장소 -> 공적인 장소: 다문화가족 한국어 교실, 일반 학교	

<p>2) 장소 -> 사적인 장소: 집</p> <p>달야: 벌써, 한국에 온지 5년 정도 되었는데 어제 일처럼 기억나요. 처음에 ‘안녕하세요’, ‘고맙습니다’ 이 두 가지 말 밖에 한국어를 못한 상태로 왔어요. 처음에는 한국 가족들과 기본적인 대화도 못하고 아무것도 못하고 한국에서 아주 힘들었어요. 내가 아는 모국어가 여기서 통하지 않았어요. 한국에서 내 삶을 ‘0’부터 다시 시작해야 했어요. 이 과정이 제일 힘들었어요...</p> <p>처음에 <u>다문화가족 한국어를 배웠어요</u>. 그때 한국 문화를 배운 것 같아요. 한국 문화, 한식, 김치 같은 거요. 한국어를 배우면서 특히 한국어 높임법이 어색하고 어려웠고, 할머니 할아버지와 같은 어른들에게 한국에서는 다른 어법으로 말을 해야 한다는 것이 어려웠고 저를 헛갈리게 만들었어요.</p>	<p>[메모 :] 2020.08.15.</p> <p>‘다문화가족 한국어를 배웠어요’ 라고 하는데요, ‘<u>다문화가족 한국어교실에서 한국어를 배웠어요</u>’ 라고 정확한 교육 명칭을 쓰는데 좋을 것 같아요.</p>
---	--

넷째, 최종 연구 텍스트의 구성을 위해 중간 연구 텍스트에 드러난 연구 패턴과 관련된 이야기를 추려내고 반복되는 같은 맥락의 이야기들을 묶어 범주화³⁹⁾(김유나, 2021) 작업을 참고해 수행하였다. 먼저 중간 연구 텍스트에 드러난 내러티브 내용을 핵심, 중위, 하위 주제로 나누는 작업을 진행하였다. 다음으로 내러티브 분석 내용을 높임법 습득 어려움과 극복 과정으로 나누어 연구 참여자들의 높임법 습득 경험을 재정리하였다. 마지막으로 높임법 습득 어려움과 극복 과정을 잘 표현하는 주제어를 생성하였다. 따라서 같은 학문 공동체에 소속되어 질적 연구를 수행한 경험자에게 연구의 타당성에 대한 의의가 있는 조언을 얻을 수 있었고, 따라서 이들에게 조언을 얻어 본고의 하위 주제 및 내러티브 내용에 대하여 검토를 요청하였다.

39) 범주화는 자료들을 지속적으로 비교하면서 비슷한 점과 다른 점, 복수의 주제를 하나로 묶을 수 있는 상위 범주를 구성하는 작업이다(유기웅 외, 2018; 김유나, 2021 재인용).

<표 8> 내러티브 내용 분석 설계⁴⁰⁾

연구 참여자 내러티브의 핵심 주제	내러티브의 중위 주제	내러티브의 하위 주제	내러티브 분석 내용
연구 참여자 내러티브 특성을 나타내는 주제	한국어 높임법 관련 어려움	중위 주제 분석 내용 관한 하위 주제 분류	각 하위 주 제에 대한 내러티브 내 용
	한국어 높임법 어려움 극복		

40) 유지윤(2019)이 사용한 분석 방법을 참고하였다.

<표 9> 참여자의 높임법 습득 경험 내러티브 분석 내용 예시

연구 참여자 내러티브의 핵심 주제	내러티브의 중위 주제		내러티브의 하위 주제 (유의미한 경험)	내러티브 분석 내용 ⁴¹⁾
<p>존</p> <p>반말역에서 출발 하고 높임법역에 도착하기</p>	<p>어려움: 동생의 반말 로 인한 높임법 습득 어려움</p>	<p>언어 습득 과정에 가족의 영향</p>	<p>반말부터 습득</p>	<p>‘한국어를 동생한테 배웠기 때문에 먼저 반말을 배웠어요’</p>
			<p>높임법이 중요한 사회</p>	<p>‘어떤 할머니한테 “알았어”라고 대답했는데 그 할머니가 “어 애가 할머니한테 무슨 말 버릇이야”라고 화나셨는데... .. 그 알았어요. 한국 사람들한테 높임법이 얼마나 중요할 것을.’</p>
			<p>문화로 인한 혼란</p>	<p>‘대부분 우즈베키스탄 사람들은 어린이한테도 높임법을 쓰고 그래요. 그래서 나도 처음에는 동생이 쓰는 한국어는 당연히 임법인 줄 알았어요. 근데, 먼저 반말에 익숙해지면 높임법 습득할 때 힘들어요.’</p>
	<p>극복: 담임선생님의 도움으로 극복한 복잡 한 높임법</p>	<p>높임법 습득 과정</p>	<p>예시를 통해서 이해하는 높임법</p>	<p>‘한국어 높임법을 선생님이 많이 알려주시고 모르는 부분에 해서 수업 끝나고 선생님한테 따로 물어보고 질문에 대한 답 받을 수 있었다. 책에 나오는 헛갈리는 부분을 예시를 통해 쉽게 설명해 주었다.’</p>
			<p>문화와 관련이 큰 높임법</p>	<p>‘선생님이 높임법을 이렇게 알려 주셨어요. ‘한국에서는 아무 자유로운 삶이라도 어른한테, 상사한테나 직위 있는 분들에 반말하는 건 어려운 일이에요. 손주가 할머니 할아버지에게 먹었니?’라고 물어보는 것은 예의가 아니에요.’</p>
			<p>외우는 방법보다 설명이 중요한 높임법</p>	<p>‘외우고 학습하는 것보다 선생님이 일상생활 언어로 쉽게 설 해 주는 것이 도움이 되고 한국인과 대화하는 것도 도움이 있어요. 그래서 높임법을 잘 가르쳐 주는 선생님한테 배우는 이 좋은 방법이에요.’</p>

41) 경험에 대한 분석 내용을 참여자의 언어를 최대한 살리고자 직접 인용 방식으로 나타냈다

2.4. 타당성과 신뢰성

내러티브 탐구는 양적 연구에서 사용하는 타당도(Validity), 신뢰도(Reliability), 일반화 가능성(Generalizability)이 아닌 다른 기준들을 사용해서 연구의 타당성을 검증한다(Connelly & Clandinin, 1990: 7, 김유나, 2021 재인용).

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 하였다(김유나, 2021).

연구자와 연구 참여자가 중간 연구 텍스트를 함께 검토하였고 이 과정에서도 특정한 경험에 대한 부분이 있으면 연구 참여자를 특정할 수 있게 하진 않는지 물어보고 재확인하는 과정을 거쳤다. 만약 연구 참여자의 개인 정보를 추론할 수 있는 부분이 있으면, 그로 인해 연구 참여자의 신상이 드러날 수 있다고 판단되면 해당 부분을 참여자와 논의 후 수정하거나 삭제하는 과정을 걸쳤다.

2.5. 윤리적 고려

윤리적 문제는 내러티브 탐구에서 연구를 수행하는 전과 후 과정뿐만 아니라 그 후에도 즉 연구의 어느 단계에서든 가장 중요한 문제이며 고려할 필요가 있다. 물론, 인간을 대상으로 하는 모든 연구에서 윤리적⁴²⁾ 고려는 필수이지만 내러티브 탐구에서 더욱 그렇다. 본고에서 진행되는 분석

42) 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).

방법인 내러티브는 질적 연구이기에 연구 참여자들의 개인정보가 다른 사람에게 쉽게 노출될 수 있는 위험이 크다. 이런 이유로 연구 과정의 윤리적 고려가 매우 중요하다. 윤리적 문제에서 사적 동의는 필수이며, 본고의 모든 참여자들은 자발적으로 연구에 참여하였다. 연구자가 참여자들과 첫 면담을 시작할 때 본 연구의 목적과 방법에 대해 자세한 설명이 이루어졌다. 설명 후 연구 참여 동의서에 참여자들이 서명했다. 본 연구의 특성상 연구 참여자들의 국적, 학급, 한국어 수준, 한국 거주 기간 및 성별 등에 대한 정보가 연구 텍스트에 밝히어져 적힌다는 점에 대해 안내하고 이에 대한 승낙을 받았다.

내러티브 탐구는 연구 참여자들의 경험을 내러티브를 풀어내는 과정에서 연구 참여자의 개인적인 삶이 노출되기 때문에 연구 참여자가 드러날 위험이 있다. 그래서 연구 참여자의 이름을 가명으로 처리하였고, 가명을 쓸 경우에는 연구 참여자와 의논 후 되도록 연구 참여자의 개인 정보를 추론할 수 없는 이름을 사용하였다.

IV. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험 이야기

본 장에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 수집된 현장 텍스트에서 나타난 주요 사건들에 주목하여 내러티브를 기술하였다. 내러티브 탐구는 참여자의 내러티브를 통하여 각 개인의 경험을 이해하고 탐구하는 방법으로 연구자와 참여자가 관계적, 참여적 방법으로 상호작용하면서 협력한다(염지숙, 2007). 내러티브는 논리적 질서를 가진 삶의 사건들을 포함하고 있으며 과거, 현재와 미래 사이의 연속성을 발견하여 인간의 경험을 재구성하여 의미를 부여하는 것이다. 또한 시간적 흐름에 따라 특정 행위가 일어나므로 시간성이 보존되고 있는 개념으로 정의할 수 있다(김대군, 2011: 62).

이상의 내러티브에 관한 학자들의 의견을 요약하면, 내러티브는 인간이 살아오면서 경험한 사건들의 이야기, 즉 사건 자체의 설명만이 아니라 인간의 살아온 삶과 연결된 해석을 거쳐 새로운 의미를 형성하게 된 이야기를 의미한다. 이 방법으로 부여된 이야기 속에서 인간은 자신의 삶의 의미를 확인하고, 그 의미 속에서 또 다른 경험을 하면서 다시 살아가게 된다. 이에 따라 참여자들의 한국어 높임법 습득 경험 이야기를 연구 참여자와 함께 해석하여 텍스트를 구성하는 과정을 거쳤다. 따라서 본 연구에서 수집된 현장 텍스트는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득 경험에서 나타난 어려움에 주목하여 내러티브를 기술하였다.

1. 딜야의 이야기: ‘번민을 극복하고 새 삶을 살기’

1.1. 어려움: 높임의 특수 어휘로 인한 혼란

우즈베키스탄에서 태어난 딜야는 어머니의 재혼으로 중학생 나이 때 처

음으로 한국으로 들어왔다. 그 당시에 딜야가 한국이라는 나라를 방송에 나오는 한국 드라마를 통해서 알았지만, 언젠가 한국에 가서 사는 것을 꿈에도 몰랐다. 한국 입국 당시에 딜야가 한국어를 아예 몰랐었다. 처음으로 해외로 가는 딜야의 기분은 마냥 좋았다. 그러나 한국에 입국한 후에 낯선 환경 및 미숙한 언어 때문에 딜야의 인생에서 번민이 시작되었다. 새로운 가족, 낯선 문화, 낯선 환경, 낯선 언어 등에 적응이 한꺼번에 몰려와 사춘기 딜야를 힘들게 하였다. 새아버지는 딜야가 한국 학교에 다녀야 언어도 배우고 친구를 사귀어 한국생활에 빨리 적응할 수 있다고 판단해 딜야를 집 근처에 있는 중학교로 진학시켰다. 한국어를 모르는 딜야가 학업 과정이 매우 힘들었다. 적응이 어려워 등교를 여러 번 거부한 적도 있다.

중도입국 자녀들의 특성상 한국에 온 가장 큰 이유는 부모님 때문이다. 딜야는 엄마를 따라 아무런 준비 없이 학령기에 한국에 입국했다. 다른 외국인 학습자들과 다른 점은 한국에 오기 전에 한국어를 학습해 본 경험은 없었다. 입국 전에 언어를 어느 정도 습득하는 과정을 걸치면 한국에 적응하는데 수월할 수 있었으나 딜야에게 그런 기회조차 없었다. 학교 등교를 언어 때문에 여러 번 거부한 딜야는 부모님의 적극적인 설득 끝에 결혼이민자, 외국인, 중도입국자녀를 대상으로 운영하는 ‘다문화가족 한국어교실’에 다니기 시작했다. 한국어교실에서 생활언어를 익히고, 한국문화를 이해할 수 있도록 체계적인 수준별 한국어 교육을 실시한다. 또한, 한국어 학습을 지원하고 한국 생활 및 학교생활 적응을 돕는 무료 교육 프로그램이다.

딜야: 벌써, 한국에 온지 5년 정도 되었는데 어제 일처럼 기억나요. 처음에 ‘안녕하세요’, ‘고맙습니다’ 이 두 가지 말 밖에 한국어를 못한 상태로 왔어요. 처음에는 한국 가족들과 기본적인 대화도 못하고 아무것도 못하고 한국에서 아주 힘들었어요. 내가 아는 모국어가 여기서 통하지 않았어요. 한국에서 내 삶을 ‘0’부터 다시 시작해야 했어요. 이 과정이 제일 힘들었어요...

처음에 다문화가족 한국어교실에서 한국어를 배웠어요. 그때 한국 문화를

배운 것 같아요. 한국 문화, 한식, 김치 같은 거요. 한국어를 배우면서 특히 한국어 높임법이 어색하고 어려웠고, 할머니 할아버지와 같은 어른들에게 한국에서는 다른 어법으로 말을 해야 한다는 것이 어려웠고 저를 헛갈리게 만들었어요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.15.

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 딜야는 사춘기 나이에 어머니의 한국인 배우자와 재혼으로 인해 한국에 이주해 낯선 환경 적응, 새로운 가족의 관계적 어려움 및 한국어 학습에 대한 여러 어려움이 있었다. 한국어를 'ㄱ'부터 배워야 하는 한국 생활은 한 마디로 '인생을 처음부터 다시 시작하기'였다. 사람이 출생한 나라에서 자라면서 초등학교 입학하면 익숙한 언어로 소통하고 모국어로 수업을 배운다는 것이 얼마나 행복한지 딜야는 한국에 살면서 알게 되었다. 즉, 이미 우즈베키스탄 생활에 적응이 된 딜야에게 낯선 한국 생활 적응 과정은 쉬운 일이 아니었다. 모든 것을 처음부터 시작해야 하는 인생의 번민이 시작되었다. 딜야의 이야기를 듣고 나의 첫 한국어가 생각이 났다. 나도 한글을 배우기 전에 제일 먼저 배운 한국 단어는 '안녕하세요' 와 '감사합니다'였다. 딜야와 달리 나는 한국어를 우즈베키스탄에서 어느 정도 배우고 난 후에 한국에 입국하였다. 딜야가 한숨을 쉬고 '한국어 높임법 때문에 많이 헛갈렸다'라고 이야기를 이어갔다.

딜야: 한국어가 재미있지만 어려운 부분이 많아요. 한국어를 사용할 때 높임법 때문에 많이 헛갈렸어요. 솔직히 아직도 헛갈릴 때가 있어요. 한국어를 조금 배우고 나서 집 근처에 있는 중학교로 등교하기 시작했어요. 우리 학교에 외국인 학생이 저 밖에 없어서 학생들의 눈치를 많이 봤어요. 그땐 높임법 사용법을 잘 몰랐어요. 선생님한테 우리 가족 소개를 이렇게 했었어요(딜야가 웃었다). '우리 우즈베키스탄 집에 할머니 있어요. 한국 집에 우즈베키스탄 엄마 있어요. 한국 집에 아버지가 계십니다. 한국

할머니가 계십니다.’

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.15.

한국어가 재미있는 언어다. 그래서 한국어를 학습하는 외국인 학습자들이 수가 매년 증가하고 있다. 딜야에게도 지속적이고 체계적인 한국어교육이 필요했다. 특히 한국어와 한국문화가 직접적으로 서로 밀접한 관계를 맺고 있는 높임법에 주목할 필요가 있다. 딜야는 한국어가 재미있지만 높임법을 학습할 때 어려움이 있었다고 한다. 우즈베크어 높임법과 한국어 높임법 차이 때문에 혼란이 있었다. 올바른 높임법 사용의 중요한 이유는 한국사회 생활에서 상대방과의 원만한 관계 형성을 돕기도 하고, 서열문화와 경로문화를 중요하게 여기는 한국의 고유한 문화 영향으로 반드시 필요한 언어 규범이라고 할 수 있다.

딜야는 수업 시간에 ‘자기소개’를 하면서 한국어 높임법 사용에 서툰 것을 반 친구들의 반응을 보면서 느꼈다. 입국 후 다문화가정지원센터 한국어 방문 학습으로 한국어를 배운 딜야에게 높임법 교육이 부족한 것이었다. 학교에서 가족 소개를 하면서 우즈베키스탄 사람들(우즈베크 할머니와 어머니)에게 <있어요>를 사용하고, 한국인 가족(한국인 할머니, 아버지)에게 <계세요>를 사용하는 이유는 높임의 특수 어휘를 학습한 지식이 없었기 때문이다. 나도 같은 모국어를 썼던 사람으로서 같은 생각을 했었던 적이 있었다. 한국어 높임법이 외국인 학습자들에게 한국어의 다른 언어들과 차이를 보여주는 독특한 면이다.

딜야에게 우즈베크어는 모국어였기 때문에 한국어라는 언어를 다시 처음부터 배우는 과정이 본인의 의지와 전혀 상관없이 어쩔 수 없는 상황에서 닦친 일이었다. 포기할 수도 없었고 꼭 받아들여야만 살아갈 수 있는 유일한 길이었다.

딜야: 분명히, 한국어 단어를 배웠는데 한국인들이 사용하는 단어가 달라서 헷갈렸어요.

세바라: 예를 들면?

딜야: 예를 들면, 학교, 은행 아니면 출입국에 가면 내가 배운 단어 <이름>이라는 단어 대신에 <성함>이라는 단어를 사용하거나, <선생님>이라는 단어를 학교에서 학생들을 가르치는 사람이라고 배웠는데 한국 사람들은 일반 사람을 선생님이라고 부르거나 우리 엄마를 선생님이라고 불러서 정말 헷갈렸어요. 그리고 한국 사람들이 <성함>을 많이 쓰네 하면서 어린이한테도 <성함이 뭐예요?>라고 물었던 적이 있어요. 그 아이가 도망갔어요 (딜야가 웃었다). 지금 이렇게 웃으면서 이야기를 해주지만 그때 한국어 높임법의 어려움 때문에 집에서 많이 울었어요. 힘들었어요(딜야가 한숨을 쉰다). ... 누구한테 어떤 높임법을 사용해야 될지 고민이 되고 머리 아팠어요. 외국인이지만 나이 있는 사람한테 높임법을 못 쓰면 눈치 보이고, 학교 친구들도 조금 이상하게 쳐다 본 적도 많았어요. 그래서 매일 매일 다 포기하고 내가 익숙한 환경 우즈베키스탄에 계신 할머니한테 돌아가고 싶었어요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.15.

한국어에서 높임 중에는 특정 대상만을 높이려는 것이 아니라 어떤 대상과 관련된 사람 혹은 사물을 높이려는 의도로 쓰는 특수 어휘들이 있다는 것을 딜야는 몰랐다. 딜야의 한국어 높임법 학습이 부족해서 특수 어휘에 의한 높임에 관한 어려움을 겪었다.

딜야의 이야기를 들으면서 나의 비슷한 경험이 생각났다. 어떤 한국인 할머니가 우즈베키스탄에 우리 할머니가 계시는지 여쭙 보셨는데, <할머니가 죽었어요>라고 대답한 적이 있다. 그때 그 한국인 할머니가 <할머니가 돌아가셨구나> 라고 하신 적 있다. 독학으로 습득한 한국어이기에 딜야와 비슷한 학습 부족으로 높임법을 잘못 사용한 적이 많았다.

딜야가 방문 학습으로 한국어를 배울 때 학습하는 한국어 책에서 높임법에 대한 설명 문법은 따로 나와 있지 않았고 높임법에 대한 교육을 받지 않았다고 했다.

딜야: 내가 배운 한국어 책에서 높임법이 따로 있지 않았어요. 한국어를 가르치는 한국어 선생님도 높임법을 따로 알려 주지 않으셨어요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.15.

딜야가 배운 한국어 책에서 대상과 관련된 사람 혹은 사물을 높이려는 의도로 쓰는 특수 어휘들이 있었지만 어떤 어휘를 어느 때 어떤 상황에서 사용해야 되는지 설명이 없었다고 한다. 그래서 그냥 단어만 외우고 대화 중에 사용해 봤고 그 결과는 어린이를 울게 만들고, 어른을 곤란하게 만들었다고 한다. 우즈베키스탄에서 어린이에게도 높임말을 쓰는 것이 문법적 혼란을 일으킨 것을 확인할 수 있었다. 이러한 이유로 딜야의 정신이 혼란스럽게 되고 ‘헛갈렸다’라고 한다.

딜야: 어린이를 존대해야 한다는 마인드로 어린 아이한테 ‘몇 살입니까?’라고 물어 본 적도 있어요. 지금 생각하면 참 웃기는 일이었지만, 나처럼 중간에 한국에 들어오면 한국어 높임법을 어디서부터 어떻게 사용해야 되는지 참 어려운 일이에요. 그때 ‘-입니다, -입니까’를 모든 사람들에게 똑같이 사용했었어요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.15.

상대높임법은 말하는 사람이 특정한 종결어미를 씌으로써 말 듣는 사람을 높이거나 낮추어 말할 때 사용하는 높임법인데 딜야의 높임법 학습이 부족해서 책에서 설명 없이 보고 배운 ‘-입니다, -입니까’를 모든 사람들에게 똑같이 사용하였다. 종결어미는 그 높임의 정도에 따라 등급이 있는데, 이에 해당하는 종결어미를 각각 골라서 상황 및 상대에 맞게 사용해야 한다는 것을 몰랐다.

1.2. 극복: 드라마를 통해 극복해 나가는 높임법

앞서 달야는 한국어를 학습하는 교재에서 한국어 높임법에 대한 설명이 따로 없었다고 했다. 한국어를 가르치는 방문 선생님도 높임법을 가르쳐주지 않았다. 그래서 달야가 높임법을 한국 사람들의 대화를 듣고, 보고, 본인도 한국인과 대화하면서 계속 써보고, 높임법을 잘못 사용해서 눈치를 봐도 포기하지 않고 여러 실패 과정들을 걸치면서 습득하였다고 한다. ‘외국인이라서 한국어 높임법을 잘 모를 수도 있다’라고 생각을 가진 사람과 ‘한국에서 사는데 당연히 알아야 한다’라고 생각하는 사람들도 있다. 달야가 한국에서 높임법이 얼마나 큰 역할을 하는지 본인이 깨닫고 한국인들의 대화를 듣고 보고 습득해 나갔다.

‘로마에 가면 로마법을 따르라’라는 말이 있듯이 한국에서도 한국 법을 따라야 한다. 달야의 경험상 늦은 후회는 본인에게 별 도움이 안 되지만, 달야처럼 한국으로 들어오는 중도입국 자녀들에게 그녀의 경험은 큰 도움이 될 수 있다. 학령기에 한국으로 입국하기 때문에 언어를 어느 정도 습득 후 입국해야 한국 학교에 다니고 한국인 친구들도 많이 사귄 수 있다고 한다. 사람은 많은 사람들 속에 어울려서 지내야, 보고 듣고 많이 배우고 좋은 경험도 쌓을 수 있다는 것이다. 그래서 한국에서 이와 같은 속담도 있다. ‘소는 길러 산으로 보내고 사람은 길러 도회지로 보내라.’ 맞는 말이다. 사람은 사람을 통해서 알고 사람을 통해서 배운다.

달야: 음.. 이해가 안 갔어요. 왜 한국어 높임법이 복잡해요? 다양하고 많고...하면서... 왜냐하면 제일 헷갈리게 만들어서 높임법을 싫었어요... 지금 생각해 보면 나한테 맞는 높임법을 잘 가르쳐 줄 수 있는 교재가 없었던 것 같아요. 그리고 선생님들도 한국 문화를 중심으로 가르쳐 주셨어요. 외국인 학습자들한테 높임법을 사용할 때 쓰는 특수 어휘, 일반 어휘로 분리해서 가르쳐 주면, 나처럼 헷갈리지 않게 배울 수 있을 것 같아요. 높임법을 몰라서 친구들한테 차별도 심했어요. 학교 친구가 없어서 많이 외로워서 학교에 한 동안 안 가고 우즈베키스탄에 보내 달라고 계속 울고 밥

도 안 먹고 우리 엄마를 고생시킨 적이 많았어요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.15.

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 딜야는 초기에 어머니와 함께 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어 교실에 적극적으로 다녀 한국어를 학습했다. 그러나 다문화를 위한 한국어 교실이기 때문에 한국어 높임법의 중요성을 고려하지 않은 학습이었다. 한국어 높임법을 한국 드라마를 통해서 습득한 딜야는 한국 사회에서 높임법의 중요성을 느끼게 시작했다. 한국어 높임법은 문법에서 독특한 면을 가지고 있고 중요한 역할을 하는 것을 방송에서 나오는 드라마를 통해 알게 되었다. 영화나 드라마에서 배우들이 다양한 역할을 하면서 어느 상황에서 누구에게 어떤 방법으로 대화를 하는지 다 나오기 때문에 실제 일어나는 상황처럼 보고 듣고 배울 수 있었다고 한다. 한국어 높임법을 처음부터 드라마를 통해 배워야 하는 것은 어려운 과제처럼 느껴졌지만 꾸준히 듣고 보고 따라해 보는 노력 끝에 한국어 높임법이 귀에 들리기 시작했고 높임법의 매력을 찾게 되었다. 이러한 방법으로 한국어 높임법을 습득할 수 있는 자기만의 길을 찾을 수 있었다.

딜야: 그리고 한국어 높임법을 한국 드라마를 보고 듣고 많이 배웠어요. 드라마 보면 사장님, 대표님 나오고 높은 사람들의 가족 식구들도 나오잖아요. 그 사람들이 서로 어떻게 대화하는지 다 들었어요. 계속 드라마를 봤어요. 드라마를 통해서 높임법을 습득했어요. 드라마가 도움을 준 거 같아요. 그리고 드라마를 통해서 배운 높임법을 한국인한테 사용해보고 또 사용하고 이렇게 반복하면서 배운 것 같아요. 듣고 배우는 것이 나한테 큰 도움을 주었어요. 나이 있는 사람들 그리고 높은 분들과 이야기를 할 때 어떤 높임 단어를 사용해야 맞는지 드라마를 통해서 자연스럽게 배운 것 같아요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.29.

딜야는 방송에서 나오는 한국 드라마를 보고 듣고 한국어 높임법을 습득해 나갔다고 한다. 드라마 속에서 이루어지는 한국인의 대화를 수시로 반복해 시청하고 메모하고 외우고 또 밖에서 한국인과 대화에서 사용해 보고 습득해 나갔다. 드라마를 통해서 높임법을 배우는 과정을 자연스럽게 배울 수 있는 과정이라고 한다. 드라마 속에서 다양한 지위에 있는 사람들이 나오고, 가족관계 및 친구관계 같은 장면들이 나오기 때문에 보고 듣고 높임법을 습득할 수 있었다.

딜야: 그때 중학교에 다닐 때 학교 친구들의 눈치를 많이 봤어요. 누군가의 눈치를 보면서 말해야 하는 것이 나한테 큰 스트레스였어요. 우리 한국 할머니와 아버지도 높임말을 많이 알려 주셨어요. 밥 먹어요 대신에 할머니 '식사하세요', 아빠 왔어요 대신에 아버지가 '오셨어요', 할머니 '몇 살이에요' 대신에, 할머니 '연세가 어떻게 되세요' 이렇게 매일 매일 하나 하나 배웠어요.

- 딜야와의 인터뷰 중에서, 20.08.29.

딜야가 한국에 들어와서 한국어를 배우고 한국 학교에 등교하는 것도 대단한 일이다. 사춘기 나이에 한국에 입국해 지금의 딜야가 되기까지 많은 과정들을 겪었다. 새로운 환경이 주는 스트레스 때문에 힘들었지만 언어를 포기하지 않고 가족의 도움과 격려를 받으면서 끝까지 올 수 있었다고 한다. 외국에 가서 그 나라 언어를 배우고 적응하려면 최소 5년이 필요하다 한다. 짧은 시간 안에 한국어 높임법을 배우고 높임법의 역할과 특징을 깨닫고 소화할 수 있었고 또 스스로의 학습 방법을 찾아 경험을 하면서 한국어 고급 수준까지 얻을 수 있었다. 딜야가 높임법을 습득할 수 있었던 것이 영화나 드라마, 방송 보고, 한국인과 대화하고 특히 한국 가족의 격려 덕분이었다고 한다. 딜야의 한국어 높임법 사용 오류를 그녀의 가족이 관찰할 수 있었고, 문제점을 설명해 주고 한국생활에서 높임법의

중요성을 알려 줄 수 있었다. 딜야는 한국 가족을 그녀의 한국어 높임법을 대화로 연습할 수 있는 큰 기회로 삼았다. 드라마를 보고, 듣고 배우고 그 배운 높임법을 가족 식구들에게 사용해 보고 습득하는 과정을 진했다. 이 때 잘못 사용한 부분을 가족의 도움으로 고쳐 나갈 수 있었다. 딜야의 이러한 습득 과정에 공감된다. 사람은 새로운 언어를 예를 들면 영어를 배우기 시작하면 그 언어로 노래, 뉴스, 영화, 드라마를 듣고 배우는 과정이 있다. 이 과정이 효과적이기 때문에 요즘 나오는 언어 교재들을 보면 CD가 같이 있다. 언어를 학습하면서 듣고 배우는 것이 딜야에게 높임법 습득에 큰 도움을 주고 이러한 방법으로 딜야는 높임법 어려움을 극복해 나갈 수 있었다.

2. 존의 이야기: ‘반말역에서 출발하고 높임법역에 도착하기’

2.1. 어려움: 동생의 반말로 인한 높임법 습득 어려움

현재 한국학교에서 고등학생인 존은 전에 우즈베크어만 가능한 아이였다. 존의 어머니는 한국인과 재혼하게 되어 중학생 나이에 존은 한국에 처음 왔다. 어머니와 함께 한국에 사는 일로 매우 행복했던 존의 기쁨이 그리 오래 가지는 않았다. 모든 걱정이 한국 도착 후 주변에서 들리는 낯선 언어 때문에 시작되었다. 사춘기에 ‘모든 혼자 할 수 있다’고 생각한 존은 초급 한국어 수준인 어머니나 한국인 아버지의 도움 없이 하루아침에 아무 것도 할 수 없는 존재가 되고 말았다.

그 후로 존은 혼자가 되어 버렸다. 한국에서 존에 도와줄 수 있는 사람은 아무도 없을 정도로 슬럼프에 빠졌다. 우즈베키스탄에 남아 계신 할머니 할아버지, 학교 및 동네 친구들을 그리워하기 시작했다. 점점 말이 줄어 들고 나중에 식사를 거부하는 습관까지 생겼다. 존이 살고 있는 한국 집에서 아버지의 친아들도 같이 살고 있다. 존에게 한참 동생이지만 동생의

활발한 성격 때문에 힘든 적응 과정을 이겨 낼 수 있었다. 동생이 존에게 한국어로 걸어주는 말투 다 듣기 좋았다고 한다. 동생 덕에 한국 생활에 점점 적응해 나가고 한국어를 많이 배울 수 있었다고 한다. 존의 한국어 첫 스승은 바로 한국인 동생이라고 한다. 존이 한국 생활에 잘 적응할 수 있도록 동생이 존과 함께 시간을 많이 보내고 한국어로 대화하고 도왔다. 동생이 아니었으면 지금 한국에 없을지도 모른다고 한다. ‘형, 같이 놀자, 형, 이야기 하자, 형 게임하자, 형, 밥 먹자, 형, 놀이터 가자, 형, 책 보자’라고 하면서 하나씩 한국 생활에 가깝게 다가가도록 만든 사람이 같이 사는 동생이라고 한다. 동생이 존에게 한국어를 배울 수 있는 기회를 준 사람이다. 존에게 처음에는 어려운 것만 같았던 한국어가 조금씩 들리기 시작했고 한국어에 대한 재미를 깨달았다고 한다.

지금 존의 주변에 한국인 친구들도 많고 학교에서 인기가 많다고 한다. 부모님과 주변 사람들의 도움 및 본인의 의지로 지금 한국어를 잘 이해하고 대화도 자연스럽게 할 수 있게 되었다. 현재 외국인들을 위한 한국어능력시험⁴³⁾ 중급 4급⁴⁴⁾을 가지고 있다.

43) TOPIK 한국어능력시험 목적:

- 1) 한국어를 모국어로 하지 않는 재외동포, 외국인의 한국어 학습 방향 제시 및 한국어 보급 확대;
 - 2) 한국어 사용능력을 측정, 평가하여 그 결과를 국내 대학 유학 및 취업 등에 활용;
- TOPIK 한국어능력시험 응시대상은 한국어를 모국어로 하지 않는 재외동포 및 외국인으로서는:
- 한국어 학습자 및 국내 대학 유학 희망자
 - 국내외 한국 기업체 및 공공기관 취업 희망자
 - 외국 학교에 재학 중이거나 졸업한 재외국민

(한국어능력시험 사이트에서, topik.go.kr):

44) 한국어능력시험 평가 기준:

중급 3급(점수 구간: 120~149) - 일상생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다. 친숙하고 구체적인 소재는 물론, 자신에게 친숙한 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다. 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있다.

중급 4급(150~189) - 공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행

처음에는 동생이 존에게 사용하는 한국어 반말을 먼저 습득하고 주변에 있는 가족 및 친구들에게 사용해 보면서 한국어를 습득해 나갔다.

존: 한국에 오기 전에 한국어를 배워야 된다고 생각했지만 못 배웠어요. 한국어를 한국에 와서 배웠어요. 정말 어린 아이처럼 한국어를 ‘ㄱ’부터 배웠어요. 완전히 새로운 삶을 시작했었죠. 외국어를 배우는 것이 힘들어서 스트레스 많았어요. 한국에서 살면 한국어 높임법을 꼭 알아야 돼요. 높임법을 잘 배우려면 시간이 아주 많이 필요해요. 한국에 오기 전에 배웠으면 더 좋을 것 같아요.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.13.

존은 한국에 입국 후 첫 한국어를 가족을 통해서 특히 동생을 통해서 배웠다. 그러나 동생은 존에게 반말을 사용한 것이었다. 한국어 문법을 모르는 존에게 듣고 배우는 것이 언어를 신속히 습득할 수 있는 길이었다. 존에게 적극적으로 다가오는 사람이 동생이어서 많이 놀아주고 시간을 주로 동생과 함께 보냈다. 동생을 따라하고 습득한 한국어를 가족 및 주변 사람들에게 사용하기 시작했다. 그러나 어느 날부터 동생에게 배운 한국어

할 수 있으며 일반적인 업무 수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 또한 뉴스, 신문 기사 중 비교적 평이한 내용을 이해할 수 있다. 일반적인 사회적, 추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고 사용할 수 있다. 자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회, 문화적인 내용을 이해하고 사용할 수 있다.

고급 5급(190~229) - 전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있으며 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소지에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다. 공식적, 비공식적 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분해 사용할 수 있다.

고급 6급(230~300) - 전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확하고 유창하게 수행할 수 있으며, 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 관해서도 이용하고 사용할 수 있다. 원어민 화자의 수준에는 이르지 못하나 기능 수행이나 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다(한국어능력시험장 자료에서).

반말이 통하지 않게 되었다. 한국에 사는 사람은 한국 생활에 높임법을 꼭 알아야 한다고 한다. 먼저 반말에 익숙한 사람에게 높임법 습득하기 위해 시간이 필요하다고 한다. 또한, 한국에 오기 전에 한국어를 미리 어느 정도 학습하고 들어오면 언어적인 스트레스를 덜 받을 수 있다고 한다.

존은 한국인 동생과 시간을 많이 보냈기 때문에 먼저 한국어 반말을 습득했다. 나중에 여러 경험을 통해서 한국어 높임법을 학습하고 습득해 나갔다. 반말부터 배운 존에게 한국어 높임법을 습득하기가 쉬운 과정이 아니었다. 먼저 높임법을 충분히 습득한 후 반말을 배우는 것이 학습에 도움을 준다고 한다.

존: 한국어를 동생한테 배웠기 때문에 먼저 반말을 배웠어요. 높임법을 배울 때까지 안 좋은 눈치를 많이 받았어요. 한국인처럼 생겨서 못 배운 무식한 사람처럼 느껴졌던 것 같아요. 그래서 한번 버스 타고 놀로 갔었는데 어떤 할머니가 창문 커튼을 ‘내리지 마’라고 하셨는데 나도 ‘알았어’라고 대답했는데 그 할머니가 내 옆에 와서 ‘어린 애가 할머니한테 무슨 말 버릇이야’라고 화나셨는데, 그때 우리 엄마가 ‘아이가 외국인이에요’라고 설명하신 적도 있어요. 그때 알았어요. 한국 사람한테 높임법이 얼마나 중요한 것을.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.26.

존은 먼저 반말을 습득했기에 듣고 배운 대로 사용하다가 한국인 할머니에게 ‘못 배운 청년처럼’ 보였다. 존은 높임법이 한국 사회에서 큰 역할을 하며 대화를 이루어주게 하고, 사람과 사람의 관계를 만들어 준다고 한다. 존은 한국 사람들 사이에 오해를 받고 싶지 않으면 한국어를 학습할 때 먼저 높임법부터 배워야 한다고 한다. 한국어를 듣고 배운 대로 사용하게 되면 존의 경험처럼 안 좋은 일이 일어날 수 있다고 한다.

존: 보통 ‘너’는 ‘sen’, 러시아어에는 ‘ti’, 당신은 우즈베크어로 ‘siz’, 러시아

어에는 ‘vi’ 이런 하나의 형태예요. 쉽죠?! 우즈베크어의 높임법에는 한국어 높임법에 있는 “-어요/-아요, -입니다/-습니다, -입니까/-습니까, -시오” 없어요. 형태가 너무 많아요. 우즈베크어 높임법 문법에서 한국어 높임법처럼 자기 자신을 낮추는 것도 없잖아요. 그래서 한국어 높임법보다 반말이 쉬운 것 같아요. 근데 반말을 아무한테 쓸 수 없으니까 높임법을 꼭 알아야 해요.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.13.

우즈베크어의 높임법은 화자를 기준으로 문장의 성분으로 나타나는 인물을 높이는 방법이다. 2인칭과 3인칭의 인물이 ‘주어, 목적어, 여격어, 탈격어’ 등의 문장 성분으로 나타날 때 2인칭 복수형 ‘siz’ 와 3인칭 ‘단수형 +lar’ 로 ‘높임’의 의미는 실현한다. 한국어 상대 높임법에 종결 어미가 다양하게 있는데, 종결 어미의 결합으로 상대 높임의 등급이 결정된다. 우즈베크어에서는 종결 어미가 한국어 높임법만큼 복잡하지 않고 단순하다고 한다.

존: 하지만 우즈베키스탄에서의 높임법은 나이보다는 사회적 관계가 조금 더 중요한 것 같아요. 대부분 우즈베키스탄 사람들은 어린이한테도 높임법을 쓰고, 가족 관계에서 오빠 동생끼리도 서로 높임법을 쓰고 그래요. 그래서 나도 처음에는 동생이 쓰는 한국어는 당연히 높임법인 줄 알았어요. 나를 동생이 형이라고 생각해서 나한테 높임법을 쓰고 있는 줄 알았어요. 그래서 동생이 쓰는 한국어를 많이 배웠었어요. 근데, 먼저 반말에 익숙해지면 높임법을 습득할 때 힘들어요.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.13.

존은 한국어를 어느 정도 배우고 나서 일반 중학교로 등교하기 시작했다. 그때 등교한 학교 교실 분위기를 이야기해 주었다. 친구들끼리 사용하

는 한국어와 선생님과 대화하는 한국어가 완전히 차이가 있었다고 한다. 그 과정을 지금 해석하면 친구들끼리 반말을 쓰고, 선생님에게 존중하는 의미로 높임법을 사용한 것이었다. 그때 누구에게 어떤 높임법을 써야 맞는 건지 고민이 많이 되었다고 한다.

2.2. 극복: 담임선생님의 도움으로 극복한 복잡한 높임법

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 존은 우즈베크어 문법에 이미 익숙해 있기 때문에 한국어 높임법 습득 과정에서 문법적 혼란을 겪었다. 우즈베키스탄에서도 한국에서도 높임법이 문화적인 역사를 안고 있는 부분이 있다. 한국 문화처럼 우즈베키스탄 문화에서도 어른을 존경하고 존중하는 문화는 있다. 그러나 존은 처음에 동생을 인해서 반말을 습득했기 때문에 높임법을 학습할 때 어려움을 겪었다. 중학교에 다니면서 국어 시간에 높임법을 학습하기 시작했다. 수업 시간에 높임법 문법을 이해하기가 어렵기 때문에 수업 끝나고 학교에 남아 학교에서 담임선생님이 추가로 국어학습을 받을 수 있게 도와주었다고 한다.

존: 나처럼 중간에 한국에 들어 온 사람들이 한국어를 배우면서 가장 낮설어하는 한국어는 높임법인 것 같아요. ‘~요’없이 배웠는데, ‘~요’를 사용해야 했고, ‘~요’에 익숙해졌는데, ‘~습니다’가 있고, ‘~습니다’를 배웠는데, ‘다, 나, 까’까지 있고, 뭔가 좀 너무 많았던 것 같았어요. 어느 상황에서 어떤 높임말을 써야 할지 혼란스러워한 적이 많았어요. 첫 한국어를 한국인 동생한테 배웠기 때문에 먼저 한국어 반말을 배웠어요. 항상 듣고 배운 한국어 높임법과 국어 시간에 배운 한국어 높임법의 차이가 있었어요. 달랐어요. 선생님이나 아빠한테 물어보면 나한테 완전히 다른 단어인데, 뜻은 같은 뜻이래요. 한국어 높임법은 너무 복잡했어요. 왜냐하면 우즈베크어 높임법이 복잡하지 않아요.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.13.

존은 학교에 다니면서부터 한국어 높임법을 학습하기 시작했다. 한국인 학생들은 이미 그 과정 속에 있는 사람들이기 때문에 높임법의 역할 쓰는 방법 및 중요성을 보다 더 많이 알고 있었다. 존이 다니는 학교가 일반 한국 학교이기 때문에 존과 같은 중도입국 자녀들을 위한 한국어 맞춤 교실이 운영되지 않았다. 선생님의 관심과 도움으로 높임법에 대한 어려움을 극복해 나갈 수 있었다. 어떤 상황에서 어떤 표현을 써야 적절한지 처음부터 선생님이 알려 주었다고 한다.

존: 한국어에서는 반말, 높임법을 사용할지의 판단하는 기준이 있어요. 그 기준은 나이 그리고 사회적 관계예요. 처음 한국 학교에 들어갔을 때 동갑이었던 학교 친구들은 나한테 쉽게 반말을 하고, 한두 살 차이가 났던 친구들은 한동안 높임법을 사용했던 기억이 있어요. 이런 것을 보고 ‘한국에서는 관계보다는 나이’가 조금 더 중요한 기준이 되는 것 같아요.

... .. 한국어 높임법을 선생님이 많이 알려주시고 모르는 부분에 대해서 수업 끝나고 선생님한테 따로 물어보고 질문에 대한 답을 받을 수 있었다. 책에 나오는 헛갈리는 부분을 예시를 통해서 쉽게 설명해 주었다.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.13.

존은 학교에 등교할 때마다 한국어 높임법을 많이 습득할 수 있었다고 한다. 반에 같이 공부하는 친구들도 존이 사용하는 높임법을 고쳐주고 알려주고 도와주었다. 존은 이미 우즈베크어 문법에 익숙해져 있기 때문에 한국어 높임법을 습득할 때 시간이 많이 소유되었지만 그 과정을 많은 분들의 도움으로 이겨나간 것에 감사하다고 한다. 한국어는 모국어가 아니기 때문에 존에게 어려울 수밖에 없었다.

존: 선생님이 높임법을 이렇게 알려 주셨어요. ‘한국에서는 아무리 자유로운 삶이라도 어른한테, 상사한테나 직위 있는 분들에게 반말하는 건 어려운 일이에요. 손주가 할머니 할아버지에게 ‘밥 먹었니?’라고 물어보는 것

은 예의가 아니에요.’ 이런 의미에서 우즈베키스탄의 높임법은 한국의 존댓말, 반말과는 비슷하면서도 사용방법이 달라요. 하지만 한국처럼 우즈베키스탄에서도 ‘우리 반말할까요?(Sen deb gapirsam bo’ladimi?)’라고 물어보는 건 예의예요.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.26.

우즈벡어에서도 반말 높임말이 존재하다. 한국어와 사용 기준과 사용 방법이 다르다. 우리 가족에서 오빠가 나에게 높임말을 쓰고 나도 동생에게 높임말을 사용한다. 이것은 가족마다 다를 수 있다. 부모님의 교육이 중요한 것 같다. 우즈벡 사람들은 부모에게 반말을 사용하지 않다. 그래서 어느 정도 반말과 높임법의 차이를 알았을 때 부모님과 반말하며 대화하는 가족을 보고 깜짝 놀란 적도 있다. 예를 들면 ‘엄마, 빨리 와’, ‘아빠, 전화 왔어’, ‘오빠, 몇 시에 나가’ 등이다.

존: 한국에서 높임법이 더 적절한 상황에서 반말을 사용하면 ‘너 말이 좀 짧다’라는 이야기를 해요. 그래서 한국어를 처음 배우는 외국 사람들에게 꼭 ‘당신’으로 이야기하는 것에 충분히 익숙해진 후 ‘너’로 대화하는 법을 배우는 것을 추천해요. 이 순서로 한국어를 공부해야 한국에서 ‘너 말이 짧다’라는 말을 나처럼 듣지 않을 거예요. 제가 한국어를 가족을 듣고 배우고 그리고 문법을 선생님한테 배웠지만, 그 배운 것을 한국인과 대화하면서 연습하고 높임법을 강화시키고 나의 언어 실력을 발달시켰어요. 책에서 나온 높임법 설명도 읽었지만 너무 어렵고 이해하지 않았어요. 우즈벡어 문법이랑 너무 달라서 그리고 설명이 복잡했어요. 거의 외워서 습득해야 했어요. 외우고 학습하는 것보다 선생님이 일상생활 언어로 쉽게 설명해 주는 것이 도움이 되고 한국인과 대화하는 것도 도움이 되었어요. 그래서 높임법을 잘 가르쳐 주는 선생님한테 배우는 것이 좋은 방법이에요.

- 존과의 인터뷰 중에서, 20.09.26.

존은 한국어를 좋아해서 배웠다고 한다. 한국어에 대한 관심이 컸다. 높임법을 모국어로 비교하면서 배우면 혼란을 일으킬 수 있다고 한다. 언어를 서로 비교하면서 습득하는 것보다 새로운 언어를 있는 그대로 학습하면 좋은 효과를 볼 수 있다고 한다. 한국어도 읽기 쓰기도 중요하지만 한국인과 대화에 가장 필요한 것을 맞는 높임법을 쓰는 것도 중요하다고 한다. 그래서 학습자들에게 생활 속에 중요한 역할을 하는 높임법을 먼저 가르쳐 줘야 한다. 한국어 높임법을 선생님의 도움으로 학습하고 한국인과 대화를 하면서 습득한 존은 높임법을 처음부터 선생님에게 배우는 것이 적절한 문법 지식을 얻을 수 있는 가장 적합한 방법이라고 한다.

3. 서히의 이야기: ‘인간관계 형성에 영향을 주는 높임법’

3.1. 어려움: 높임법의 중요성을 고려하지 않은 학습으로 인한 어려움

연구 참여자 서히는 우즈베키스탄 작은 마을에서 태어났다. 서히의 어머니는 한국인과 재혼을 결정해 서히를 데리고 한국에 입국하였다. 한국을 우즈베키스탄 방송에서 나온 드라마를 통해 봤던 서히가 한국에 입국 후 매우 어려운 시기를 견뎌야만 했다. 물론 서히가 한국에 적응할 수 있게 한국인 아버지가 늘 도와주었다. 한국에 입국 전에 한국어를 배우지 않았기에 후회한다고 했다. 한국에 들어온 후에 한국인으로 살아가기 위해 한국어가 중요하다는 것을 알았다. 모든 것을 처음부터 다시 시작해야 했다. 언어, 문화, 음식, 학교, 새로운 가족의 형태 등에 적응해야 했다.

서히: 나라마다 상대방을 높이는 표현들이 많이 있어요. 한국에서 윗사람한테 예의, 존경을 표현하는 높임법이 있어요. 한국에서 나이 차이가 한 살만 나도 높임말을 써야 하는 경우가 많아요. 윗사람을 존경해야 하는 문화가 있으니까요. 한국 높임법은 중간에 한국에 들어온 사람들에게 배우기

가 어려운 것 같아요. 나도 제일 어려웠던 부분이 높임법이니까요.

- 서희와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

서희는 어머니와 함께 집에 가까운 다문화가정지원센터에 다니면서 초급 한국어를 학습할 수 있었다. 다문화센터에서 만난 여러 나라 이주 여성들의 자녀들과 서로 친구가 되고 그들과 함께 언어도 재미있게 배우기 시작했다. 서희는 갑작스럽게 환경이 바뀌어서 젊은 나이에 여러 힘든 과정들을 걸쳐야 했고 적응해야 했다. 다문화가정지원센터에서 한국어 문법보다 한국 문화를 주로 배웠다고 한다. 문법교육은 원활하게 이루어지지 않았다고 기억했다.

서희: 한국에서 엄마랑 같이 아빠가 등록해 주신 다문화센터에서 한국어를 배웠어요. 다문화센터 한국어 시간에 인사 예절, 음식 문화, 생일 문화, 교통 문화, 태극기 그리고 명절에 대한 것들을 배웠어요. 한국에서 진짜로 필요한 높임법을 배우지 못 했어요.

- 서희와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

적절한 한국어 문법 교육 없이 사회에 나간 서희는 큰 어려움에 부딪혔다고 한다. 스스로 습득해 나가야 하는 과정들이 많았다고 한다. 서희가 살고 있는 한국인 아버지 집에서 연세가 많은 한국인 할머니와 할아버지도 같이 생활하고 있었다. 의사소통이 안 되서 한국인 가족과 아예 모르는 척 하며 살았다. 처음에는 부담감이 너무 많고 배워야 할 것들이 아주 많아서 서희가 한국 식구들과 가깝게 지낼 수 있는 기회조차 없었다. 집에서 나갈 때 제일 살 것만 같았다. 어머니와 단 둘이 있을 때가 제일 좋았다고 한다.

서희: 한국 할머니와 할아버지가 있어요. 아이구 계세요. 보세요, 아직도 헛갈려요. 한국어를 조금 배우고 우리 한국 할머니한테 이렇게 ‘할머니,

밥 먹어!’라고 사용해 봤는데, 할머니가 ‘먹어는 뭐야’라고 하셨었어요. 집에서 한국 아빠가 ‘엄마 밥 먹자, 아니면 밥 먹어’라고 하셨는데 그대로 듣고 배운 것이었어요. 이런 일이 생길 때, 우리 한국 아빠가 나한테 ‘셔히야, 먹어 아니야, 할머니가 친구 아니야. 할머니 식사 하세요 해봐’라고 가르쳐 주셨어요.

- 셔히와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

한국어를 그 누구보다 빨리 배워야 한다는 부담감이 있었다. 셔히의 어깨가 무거웠지만 열심히 살아야겠다는 의지가 있었다. 처음엔 언어를 모르기 때문에 학교 등교를 거부했지만 어느 정도 기간이 지나 등교를 시작했다. 새로운 가족 식구들과⁴⁵⁾ 소통이 잘 되지 않았다. 한국어 높임법 교육이 부족해서 가족과 적절한 대화를 하지 못했다고 한다. 그래서 꾸준히 연습하고 한국인들이 사용하는 높임법을 천천히 알아듣기 시작했다. 나중에 교재를 보고 선생님에게 높임법에 대한 지식을 쌓았다. 셔히가 한국어로 잘못된 표현을 사용하면 아버지가 옆에서 쉬운 방법으로 가르쳐 주었다고 한다.

셔히: 집에서 한국 아빠가 엄마한테 반말을 하세요. 그래서 처음에는 아빠를 듣고 한국어를 배웠어요. 이야기할 때 높임법보다 반말을 사용했어요. 다니는 센터에서도 높임법 문법을 따로 배우지 못해서 들리는 대로 써봤어요. 학교 선생님한테 ‘선생님, 다음에 우리 집에 우즈벡 밥 같이 합시다’라고 했어요. 수업 끝나고 선생님이 나한테 설명해주셨어요. ‘합시다, 이건 아랫사람한테만 쓰는 높임말이야’라고 알려 주셨어요. 그때 ‘이게 뭐지?’라고 정말 황당하고 곤란해졌던 경험이 있어요. 그 때 높임말도 단계가 있다는 것을 몰랐어요.

- 셔히와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

45) 셔히의 한국 가족에서 할머니, 할아버지도 계셨다. 셔히는 한국어를 배우고 언어 연습을 그분들과 함께했었다. 한국인 할머니 할아버지는 셔히의 한국어로 잘 못 한 부분을 고쳐주시고, 친절하게 알려 주시고 셔히와 어머니가 한국 생활에 적응할 수 있게 옆에서 많이 도와주셨다.

단순한 높임법 체계를 가진 나라에서는 등급이 있는 한국어 높임법이 어렵게 느껴질 수밖에 없다. ‘합시다’는 분명 존댓말인데,윗사람에게는 쓰면 안 된다는 것에 서히는 혼란을 느꼈을 것 같다. 서히는 ‘선생님, 언제 시간 되시면 우리 집에서 우즈백 음식을 맛보시는 게 어떻신지요?’라는 방법을 사용했다면 정확한 문장이 될 것 같다. 서히가 한국 입국 후 적절한 한국어 문법을 배웠더라면 정확한 문법을 쓸 수 있었지만, 부족한 지식으로 다양한 경험을 하면서 높임법을 습득한 연구 참여자다.

3.2. 극복: 칭찬을 통해 극복해 나가는 한국어 높임법

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 서히도 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 한국어 높임법이 외국인들이 배우기에 아주 어려운 문법 중 하나라고 한다. 처음엔 한국어 높임법은 서히를 헷갈리게 만들고 복잡했지만 높임법을 습득한 후 가족관계가 좋아졌다고 한다. 또한 어른을 존경하는 의미로 높임법을 쓰면 인정받고 또 칭찬을 들을 수 있다고 한다. 이것은 서히가 직접 겪었던 경험의 결과에서 나온 이야기들이다. 습득하기 제일 어려웠던 한국어 문법은 높임법이라고 한다. 높임법을 사용하는 문화는 모든 나라에 있는 거 아니라서 한국어 높임법은 어렵지만 한국어의 매력이라고 한다.

서히: 나는 칭찬을 들으면 더 열심히, 잘하려고 하는 편이에요. 그래서 높임법을 배우고 가족 식구들한테 사용하면 반응이 좋았고 무조건 칭찬을 들었어요. 그때 더 열심히 높임법을 배웠던 것 같아요. 높임말로 이야기하면 듣는 사람이 ‘나를 존중해주네’ 하고 기분이 좋을 것 같아요. 하지만, 나는 누구랑 친해지면 ‘아직도 나한테 높임말을 쓰면 어떻게 하니?’하고 조금 기분이 안 좋았던 적도 있어요. 높임말은 약간 거리감을 줄 수 있을 것 같아요.

- 서희와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

우리는 살면서 늘 누군가를 만난다. 그리고 치열하게 살아간다. 때로는 상처받을 수도 있고 때로는 화가 나기도 한다. 이러한 감정들을 언어의 역할로 해결할 수 있다. 한국에서 상대방을 존중하는 의미로 높임법을 쓰고, 나이가 많고 높은 직위에 있는 사람들에게도 높임법을 사용한다. 갑자기 만난 사람에게 반말을 하면 기분이 안 좋아지는 것도 서희가 이제 잘 안다고 한다. 높임법은 관계 형성에 도움을 주고 상대방에서 칭찬을 들을 수 있는 큰 역할을 한다.

서희: 우즈베키스탄에서 부부가 서로 존댓말을 써요. 가끔 남편이 부인한테 반말을 쓰는 사람도 있지만 부인이 남편한테 무조건 존댓말을 써요. 근데 한국어를 조금 배우고 나서 한국 대부분 부부들은 서로 반말을 써요. 신기했어요. 우즈베키스탄에서 부부가 싸워야 쓸 수 있는 반말이에요. 우리 아빠도 우리 엄마한테 반말을 쓰시고, 엄마도 아빠한테 반말 쓰시는 게 그냥 어색하고 이상했어요. 근데 시간이 지나고 높임법을 배우고 나서 언제 어떤 사람한테 어떤 법으로 이야기를 해야 되는지 알게 되었어요.

- 서희와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

한국에 와서 부부, 부모, 친구끼리 반말을 사용하는 것을 보고 놀랐던 순간이 많았다고 한다. 높임법 사용은 나라마다 다르고 문화와 연결되어 있는 것 같다. 우즈베키스탄에서 서희가 어릴 때부터 봤던 높임법 문화는 한국과 차이가 있었던 것이다. 한국 문화 속에 살면서 이해하고 받아드리고 또 서희가 이를 실현하고 있다.

서희: 처음에는 한국인 할머니와 할아버지한테 반말을 써서 그분들과 사이가 많이 안 좋았어요. 나이가 있으신 분들인데 당연히 존경하면서 말을 해

야 했지만 그때 한국어를 잘 몰랐기 때문에 듣는 대로 배운 대로 막 사용했어요. 지금 부끄러운 일이지만요. 오늘 배운 한국어 높임법을 가족과의 대화에서 사용했어요. 부모님 그리고 할머니 할아버지가 듣고 칭찬을 아끼지 않았어요. 박수도 쳐주시고 그랬어요. 우리 가족이 한국어 높임법이 예의라는 것을 알려 주었어요. 할머니 할아버지와 사이가 좋아진 것은 높임법을 배우고 난 뒤에요. 높임법은 큰 역할을 할 수 있구나. 가족관계를 만들어 줄 수 있는 도구구나 지금 알았어요.

- 서희와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

서희가 한국인 아버지의 부모님 즉, 할머니 할아버지와 생활하고 있다. 모든 사람들이 서희가 외국에서 와서 언어를 모를 수도 있다, 예쁘게 받아주지 않을 것이다. 서희가 처음에는 한국인 가족 식구들과 아예 대화를 하지 않았다고 한다. 나중에 아버지를 듣고 습득한 반말을 썼는데 할머니 할아버지가 서희에게 어른을 존경하는 의미로 높임법을 사용하라고 하셨다. 아직 한국어가 서툰 서희에게 이 과정이 힘든 과정이었다. 서희는 나중에 받은 한국어 방문 학습 교육 및 아버지의 도움을 받으면서 높임법 사용법을 습득해 나가고 어른에게 높임법을 사용하며 대화하고 가족 구성원뿐만 아니라 밖에서도 ‘한국어를 왜 이렇게 잘 해요?!’라는 칭찬을 듣기 시작했다.

서희: 어르신들한테 높임법을 쓰면 무조건 칭찬을 들었어요. ‘한국어를 왜 이렇게 잘해요’ 하시면서 칭찬을 하셨어요. 이럴 때마다 행복해요. 기뻐요. 기분이 좋아져요. 처음에 반말만 사용해서 이런 칭찬을 들어 본 적이 없어서 지금은 너무 좋은 것 같아요. 한국에서 높임법이 중요하고 칭찬을 듣고 싶으면 높임법이 필수예요. 한국어를 배울 때 높임법을 꼭 문화와 연결하면서 가족관계와 연결하면서 배워야 해요. 모국어와 계속 비교 하면은 헛갈리고 배우기가 어려워요. 그래서 나는 다 처음부터 배웠어요. 우리 집에서 자주 써보고 할머니 할아버지 그리고 아빠랑 대화를 하면서 계속 사용해보고 고치고 또 쓰고 이렇게 배웠어요. 언어를 칭찬을 들으면서 배우는

것이 효과적인 것 같아요.

- 서희와의 인터뷰 중에서, 21.02.13.

처음에 서희는 혼란을 겪었을 것이다. 그녀를 잘 이해할 수 있다. 우즈베키스탄 문화와 한국 문화 그리고 새로운 가족관계 등이 있어서 어떤 것부터 어디서부터 잘해 나가야 할지 몰랐을 것이다. 서희가 할머니와 할아버지에게 높임법을 사용하면서 그 분들의 표정을 보면서 높임법의 관계를 만들어 주는 역할을 깨달았을 것이다. 그땐 서툰 한국어 때문에 할머니와 할아버지 눈에 ‘버릇없는 아이처럼’ 느껴졌을 수도 있었지만 꾸준한 노력과 칭찬 끝에 그리고 이러한 대가족 환경 때문에 하루하루가 서희에게 배움의 학교였다고 한다. 스스로 깨달음을 얻은 경험이 제일 중요하다. 서희가 포기하지 않고 여기까지 온 것도 가족의 희망과 신뢰, 사랑과 칭찬 덕분이었다.

4. 오타의 이야기: ‘습득’보다 ‘학습’⁴⁶⁾이 필요한 높임법

46) 습득(習得, acquisition) 학문이나 기술 따위를 배워서 자기 것으로 한다.

학습(學習, study, learn) 배워서 익히는 것, 경험의 결과로 나타나는, 비교적 지속적인 행동의 변화나 그 잠재력의 변화, 또는 지식을 습득하는 과정이다(네이버 어학사전).

인간의 두뇌에는 언어를 관장하는 특수 부분이 있어 누구나 태어나면서부터 선천적으로 언어를 사용할 수 있는 능력을 가진다. 누구나 태어나면서부터 그러한 능력을 부모와 주변 환경의 상호작용으로 발화되는데 이를 우리는 모어(母語, mother tongue)라고 한다. 우리가 모어를 습득하는 과정은 지극히 본능적이고 자연스러운 현상이라고 이해할 수 있다. 우리는 이렇게 자연스럽게 배우는 과정을 ‘습득(習得, acquisition)’이라고 한다. 보통 모국어로 언어를 습득하는 어린이의 경우 6세 정도에 그들의 제1언어의 대부분의 기본 어휘나 문법을 마스터한다고 한다. 그러나 외국어로서 다른 언어를 배우는 경우는 상당히 다를 수 있다.

그런데 나와는 다른 언어 환경이 있던 사람들과 만나고 그들과 의사소통이 필요할 때, 그들의 언어, 즉 목표어(target language)인 제2, 제3의 언어로 대화가 필요할 경우에는 모어 습득과는 달리 인위적이고 부자연스러운 상태에서 시작하여야 한다.

4.1. 어려움: 독학으로 올바른 사용법을 익히기 어려운 높임법

오타의 어머니가 한국에 근로 목적으로 와서 나중에 같은 공장에 다니는 동료와 재혼했다. 몇 개월이 지나고 나서 오타를 한국에 초대했고 그 후 한국에서 다 함께 지내고 있다. 오타의 어머니는 한국 문화, 한국 언어에 어느 정도 익숙해 있는 반면에, 오타는 한국 생활이 처음이기 때문에 어머니보다 적응해야 할 부분이 많았다고 한다.

오타의 어머니는 한국어 대화는 어느 정도 가능했지만 쓰기, 읽기는 전혀 몰랐다. 한국어를 전혀 모르는 오타에게 한국인 아버지가 책을 사주고 한국어를 직접 가르쳐주기도 했다. 일단 한글이라도 알아야 학교에 등교할 수 있기 때문이었다. 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 오타도 ‘적응’이라는 힘들고 어려운 길을 걸어야 했다. 오타는 어느 새 한국 중학교에 다니고 있고 한국어 수준이 중급으로 올랐다.

오타: 저한테 배우기 제일 어려운 문법은 높임법이에요. 쉬운 것 같지만 사용할 때 헛갈리고 어려워요. 실수 하면 안 좋은 결과를 가지고 올 수도 있잖아요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

오타는 다른 연구 참가자들과 달리 한국어 초급 수준이지만 의사소통이 가능하고 이미 한국 문화를 접해 본 경험이 있는 어머니의 아들이다. 그래서 오타가 다른 연구 참가자들과 달리 한국어 높임법 경험이 색 다를 수 있을 것 같았지만 오타도 다른 참가자들과 마찬가지로 한국에 입국한 후 한국어를 배우기 시작했다. 오타의 첫 한국어 스승은 한국어로 대화가 가능한 어머니가 아닌 바로 한국인 아버지였다. 오타가 한국에 들어와서 한국 문화, 음식, 전통 등 적응에는 크게 힘들어하는 부분이 없었지만 한국어를 독학으로 배우는 오타에게는 높임법이 어려웠다고 한다.

이러한 경우를 언어 ‘학습(學習, study, learn)’이라고 한다(네이버 어학사전).

오타: 처음에 한국어 높임법을 혼자 배워보려고 했어요. 근데 높임법을 혼자 배우는 것이 쉽지 않아요. 지금도 높임법을 혼자 배우면 어려워요. 혼자 배우면 높임법을 잘 사용하지 못해요. 우리 가족, 한국 사람들의 대화 친구들한테 듣고 따라하고 배우고 있어요. 높임법을 많이 좋아졌지만 아직도 배워야 되요, 계속 배워야 되요. 높임법이 정말 많아요. 한국어가 재미있어요. 나한테 학교 공부보다 집에서 한국어 공부가 제일 좋아요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24

오타의 한국인 아버지는 오타에게 한국어 초급 책을 사주면서 아들에게 한국어를 가르치기 시작했다. 오타의 언어에 대한 흥미가 다른 참가자들보다 컸다. 오타가 우즈베키스탄에 있을 때 자기 어머니에게 한국에 대한 이야기를 많이 들어서 한국은 오타에게 낯선 나라가 아니었다. 언어만 배우면 모든 해결 될 것 같았다. 오타 옆에 늘 사랑하는 가족이 있었기에 한국 생활이 즐겁게 느껴졌다. 그래서 짧은 시간 내에 오타가 한국어 중급까지 오를 수 있었다. 한국어에 대한 사랑, 가족의 관심 및 한국인의 정이가 오타에게 큰 영향을 미쳤다.

오타: 한국어가 쉬워 보이지만 공부해 보면 어렵잖아요. 다른 문법을 혼자 연습하고 배울 수 있었지만 나만의 공부 방법으로 한국어 높임법을 혼자 배울 수 없었어요. 반말이 짧고 길지 않아요 그래서 먼저 반말부터 배웠어요. 우리 엄마 아빠를 듣고 배웠어요. ‘먹어, 앉아, 자, 가, 아파, 봐, 줘, 와’ 이렇게 사용했어요 한국어를...

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 오타가 한국어 높임법을 혼자 배운 경험이 있는 연구 참여자다. 처음부터 선생님을 통해 제대로 된 문법 교육

을 받아야 올바르게 사용할 수 있다고 했다. 한국어 높임법을 혼자 습득하면 높임법을 사용할 때 혼란을 느낄 수 있다고 한다. 오타가 독학으로 배운 한국어 높임법을 적절하지 않게 쓸 때마다 한국인들이 ‘외국인이니까 잘 모르고 잘못 쓸 수도 있지, 그냥 귀엽게 봐 줘야지’라는 마음으로 바라보고 그리 민감해하지 않았던 것 같았다고 한다.

오타: 나중에 책을 사서 ‘~아요/~어요’를 먼저 배우고, 나중에 ‘~(스)버니다’를 배우고 익숙해지고 나서 반말 높임말을 구분하기 시작했어요. 한국어를 처음부터 선생님한테 배웠다면 선생님이 맞는 문법을 가르쳐 줄 수 있었는데... 혼자 배워서 그런지 높임말 사용을 아직도 헷갈려요. 나는 지금 집에서 이야기할 때 절대 반말을 쓰지 않아요. 지금 중급 수준이기 때문에 높임말과 반말의 구분이 되고 친구들 만날 때만 반말을 써요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

한국어 높임법을 배울 때 이해하지 못 하는 부분들을 아버지의 도움으로 습득할 수 있었다고 한다. 아버지가 집에 계시면 오타에게 항상 한국어를 알려 주었고 공부하는 환경을 만들어 주었다고 한다.

오타: 어쨌든, 이렇게 높임말과 반말은 한국의 문화와 관련된 아주 중요한 부분이에요. 온라인에서 가끔 반말 쓰는 사람들을 보면 조금 화가 나요. 온라인이라도 한국 사람들과 대화할 때 높임말을 쓰는 것이 예의 있게 한국어를 말하는 방법이라고 말해 주고 싶어요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

한국어 높임법이 쉬운 문법이 아니기 때문에 독학으로 배우는 것보다 선생님에게 배우고 한국에서의 거주 기간도 중요하다고 한다. 높임법을 교재만 보고 습득하기가 어려운 과정이다.

오타: 학교 공부가 많아서 한국어 문법만 신경 쓸 수 없어요. 지금 어느 정도 높임말을 사용할 줄 알아요. 큰 문제는 없어요. 가끔 물어보고 싶은 질문이 생기면 아빠한테 물어보고 배우고 한국인들과 자연스럽게 대화를 하면서 배우고 있어요. 한국인과 대화를 하면서 높임법 사용을 배우는 것이 제일 좋은 방법이에요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

중도입국 자녀들이 한국어를 배울 때 가장 어려워하는 문법은 높임법이다. 높임법에 익숙하지 않은 중도입국 자녀들이 높임말을 사용해야 하는 상황에서 반말을 하는 경우가 많다. 다른 나라에서 높임 표현이 따로 없거나 있어도, 어휘로 대체하는 경우가 많지만, 한국어의 경우에는 아예 사용하는 단어나 서술어의 형태가 변하기 때문에 구별해서 사용하기가 사실은 꽤 어렵다. 즉 같은 의미라고 하더라도 친구 사이에서, 혹은 어른에게, 또 공적인 자리에서 등 사람과 상황에 맞게끔 써야 하는 어휘가 다 다르기 때문이다.

4.2. 극복: 한국인 아버지를 통해 극복한 높임법 어려움

오타는 언젠가 한국에 가서 한국인으로 살 것을 꿈에도 몰랐다고 한다. 오타에게 한국 생활이 재미있었다. 한국어가 가능한 어머니가 계셔서 언어적인 문제가 발생하지 않겠다고 생각했지만, 한국 사회에서 반말로 대화를 유지하기가 어려웠다고 한다. 엄마가 한국어 높임법 사용을 몰랐기 때문에 한국인과 대화할 때 안 좋은 눈치를 받았던 것 같았다. 아버지가 한국인으로써 책임을 가지고 한국어에 대한 관심이 많았던 오타에게 직접 한국어와 한국어 문법을 차근차근 가르치기 시작했다. 배려와 사랑이 넘치는 한국인 아버지와 옆에서 꾸준히 챙겨 주는 사랑하는 어머니가 안 계셨다면 한국 생활을 유지할 수 없었을 것이다. 한국 삶에 적응할 수 있게 특히 언

어를 습득할 수 있도록 도와준 아버지 덕분에 여기까지 올 수 있었다고 한다. 한국어 높임법을 습득할 때 아버지의 영향을 많이 받은 오타는 그 과정을 자세히 알려 준다.

오타: 한국어 문법에 높임법이 있고, 언제 어떤 높임법을 써야 되는지 우리 아빠가 알려 줬어요. 이해하기 어려워서 그때 아빠가 우리(오타와 어머니)한테 높임법을 사용하면서 알려 줬어요. ‘고마워 대신에 고마워요, 고맙습니다’, ‘밥 먹어 대신에 식사 하세요’, ‘앉아 대신에 앉으세요’ 이렇게 알려 주고 나는 아빠가 알려 주신 대로 외우고 따라하고 습득했어요. 밖에 나가도 배운 높임법으로 대화를 시도해 보고 그랬어요. 처음에는 어려웠어요. 계속 배우고 사용해 보니까 이제 알겠더라고요. 아직도 높임법을 100% 모르지만, 기본 사용을 알아요. 그래서 그런지 한국인과 대화를 해도 안 좋은 눈치를 예전처럼 안 받아요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

오타는 한국어와 기본 문법을 한국인 아버지에게 배웠다고 한다. 아버지가 아들에게 시간과 관심을 투자하면서 차근차근 알려 주었다. 한국어 교재도 많이 사주고 오타가 한국어를 잘 배우고 한국에 잘 적응할 수 있도록 옆에서 많이 도와준 사람이다. 오타가 아버지를 첫 스승님이라고 한다. 그때 아버지의 관심이 없었더라면 짧은 시간 안에 한국어와 한국어 높임법을 습득할 수 없었다고 한다. 언어를 아버지에게 배워서 편하게 배운 것 같았고 숙제를 완성해 보여주면 아버지가 기뻐하고 칭찬을 아끼지 않았다고 한다.

오타: 우리 엄마가 예전에 한국에서 일했어요. 그때 나한테 한국어 책을 많이 보내줬어요. 한글을 몰라서 책을 못 읽었어요. 하지만 책에 있는 글씨가 너무 신기했어요. 한국어를 배우고 싶어졌어요.

... .. 제가 한국에 와서 먼저 반말을 사용했어요. 이유는 우리 부모님 때

문이에요. 엄마가 반말만 했어요. 아빠랑 반말 썼어요. 우리 엄마가 말하는 한국어가 정확한 한국어인 줄 알았어요. 그래서 한국 아빠가 한국어 문법에 반말과 높임법이 있다는 것을 알려 주었어요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

처음에는 오타가 한국어를 부모님의 대화를 듣고 따라하고 습득했다고 한다. 부모님은 서로 반말로 대화를 한 결과 오타가 반말을 먼저 습득하게 되었다. 그러나 오타의 언어에 대학 관심과 능력을 눈치 챈 아버지는 오타에게 한국어 교재도 사주고 그 교재에 나오는 한국어 높임법을 가르쳐 주었다. 가족과 대화에서도 높임법을 사용했었다. 오타는 높임법으로 실현되는 대화로 연습을 했었다.

오타: 우리 아빠가 제가 배워야 하기 때문에 엄마랑 높임법으로 대화를 하기 시작했고 한국에서 높임법이 얼마나 중요하다는 것을 알려 주셨어요. 우즈베크어랑 많이 달라서 이해하기가 어려웠지만, 아빠의 대화 속에 나오는 한국어 높임법을 나도 모르게 계속 따라했어요. 한국 학교에 다니면서 문법을 더 잘 배우고 사용하고 있지만, 우리 아빠가 기본을 알려 주신 덕분에 학교에서 편하게 공부하고 있어요.

- 오타와의 인터뷰 중에서, 21.04.24.

오타가 공부에 열정이 있는 아이라서 짧은 기간 안에 한국어와 한국어 높임법을 배울 수 있었던 것 같다. 또한, 그의 아버지의 관심과 배려도 큰 역할을 한 것이다. 오타는 한국어 선생님의 가르침 없이 먼저 독학으로 그리고 아버지의 도움으로 한국어와 한국어 문법을 배운 연구 참여자다. 한국어 높임법을 혼자 배워 본 경험이 있는 이는 높임법을 혼자 배우면 적절한 지식을 얻기가 힘들다고 한다. 언어를 배울 때 가족의 역할과 나의 의지가 더 중요하다고 한다.

5. 바흐티의 이야기: ‘높임법은 한국 사회로 들어갈 수 있는 입장권이다’

5.1. 어려움: 혼란을 일으키는 높임법의 다양성

바흐티는 우즈베키스탄 어머니의 한국인 남성과 재혼으로 인해 한국에 들어왔다. 다른 중도입국 자녀와 마찬가지로 바흐티도 한국 정착 초기에 모든 것이 낯설어 한국에 적응하는 것에 어려움을 겪었다. 처음에는 서툰 한국어 신력으로 가족 간 의사소통이 힘들었고, 특히 한국어 높임법을 누구에게 언제 어떻게 사용해야 하는지 몰랐다. 이러한 이유로 사소한 일로 오해와 갈등을 겪는 일도 다반사였다. 처음에는 자극적인 한국 음식도 문제가 되었다. 매운 음식이 별로 없는 우즈베키스탄과 달리 고추장, 된장, 김치 등 한국음식이 이제 막 한국에 온 외국인의 입맛에 잘 맞을 리가 없었다. 바흐티는 이러한 어려움에 적응을 할 수 있었지만 언어적인 어려움을 혼자 극복해 나갈 때 매우 힘들어했다.

정착 이후 학교에서 운영하는 한국어 교실 및 다문화가족지원센터에서 지원하는 한국어 공부에 매진해 적극적으로 참여하였다. 이를 통해 새로운 한국 가족 구성원들 즉, 아버지, 누나, 고모와 관계 특히 한국 친구들과의 관계가 더욱 돈독해지고 한국어, 한국문화와 음식 등에 적응해 나갔다. 중도입국 자녀들은 낯선 한국생활에 적응하려면 한국어가 필수인데, 많은 중도입국 자녀들이 언어를 잘 배우지 못해서 학교에 가기 싫고 집에만 머물러 있다는 것이 문제다. 한국어를 배울 수 있는 기관 및 센터에 등록해서 언어를 배우고 한국 사회에 적응하고 미래를 향한 꿈을 꿀 수 있어야 한다. 한국 속담 중에 ‘뜻이 있는 곳에 길이 있다’는 말이 있다. 중도입국 자녀들이 포기하지 않고 적극적으로 꾸준히 노력하면 기회는 반드시 찾아올 것이다.

바흐티: 한국어는 다른 언어보다 높임법이 많이 발달된 언어예요. 어른들

을 존경하고 나보다 상대방을 먼저 생각하는 언어잖아요. 그러다 보니 나 처럼 한국어를 잘 모르는 사람한테 한국어 높임법을 언제 누구한테 어떻게 사용해야 될지 고민이 될 거예요. 과다하게 높임말을 사용하고 웃지 못한 상황이 생기는 경우도 많이 있었어요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

바흐티의 한국 아버지는 딸과 누나랑 함께 살고 있었다. 한국 아버지의 딸은 바흐티에게 2살차이 나는 누나다. 아무것도 모르는 바흐티와 어머니에게 모두 친절하게 대해서 그런지 자연스럽게 한국어를 배울 수 있게 되었다. 한국어에 대한 두려움보다 재미가 생기고 언어를 배워서 가족과 이야기를 나누려고 노력하였다. 언어를 배우기 위해 어머니와 함께 다문화가족지원센터에 열심히 다니고 집에서도 언어 공부를 꾸준히 했다. 바흐티가 짧은 기간 안에 한국어를 습득할 수 있다는 것은 한국 가족의 사랑과 관심 때문이라고 한다.

바흐티: 한국어가 너무 재미있어요. 근데 한국어 어려워요. 제일 어려운 거 한국어 높임법이에요. 아직도 ‘했어요’와 ‘하셨어요’ 헷갈려요. 나이는 어리지만 예의를 지켜서 말하고 싶을 때 ‘하셨어요’를 써야 하는지 아니면 ‘했어요’가 맞는지 너무 헷갈렸어요. 혹시 잘못 쓰다가 듣는 사람한테 실례가 되나 고민도 많이 하고 그랬어요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

중도입국 자녀들은 문법 규칙을 교재에 나와 있는 그대로 받아 드려서 그 규칙에서 조금만 벗어나도 굉장히 어려워한다. 바흐티는 한국어의 높임법 중에서 가장 많이 사용되는 상대높임법을 어려워한다. 문법적 혼란을 줄이기 위해 상대높임법을 쉽게 배울 수 있는 일정한 규칙이 있었으면 좋겠다고 한다. 바흐티는 한국어 높임법이라는 개념 및 한국 사회에서 지니

는 높임법의 중요성을 잘 알고 있는 반면 한국어 높임법이 매우 어렵다고 인식하고 있다는 것으로 파악되었다. 중도입국 자녀들은 한국어를 제대로 배우지 못한 채 한국에 입국했기 때문에 일반 학교에서 사용되고 있는 국어교과서의 문장이나 어휘를 이해하기는 어렵다. 교재가 제대로 갖추어져 있지 않으며 교사가 현장 수업을 진행하는데 상당한 어려움이 따를 것이고, 한국어가 서툰 중도입국 자녀들도 체계적이지 못한 교육을 받게 될 것이다. 중도입국 자녀들은 다문화 대안학교에서조차도 학습 내용을 따라가지 못해 학교생활 적응에 어려움을 호소하는 사례가 발생하는 것이다(곽희정, 2017)

바흐티: 저는 한국어를 한국에 와서 배워서 그런지, 학교에서 국어 시간에 높임법을 배울 때, 규칙을 외우고 따라해 보고 사용해보고 하잖아요. 근데, 또 새로운 다른 규칙이 있는 거예요. 너무 많은 거예요. 예를 들면, ‘-시오, -십시오, -시지요, -셔요, -십시오’ 이렇게 너무 많아서 외우고 사용할 때 아주 어려워요. 지금도 헛갈려요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

바흐티 주변에 한국어는 높임법이 있어서 문제라고 이야기하는 사람들이 있다. 그러나 바흐티는 한국어는 높임법이 있어서 장점이라고 이야기한다. 한국어는 관계와 맥락을 중요하게 생각하는 언어이기 때문에 상대가 누군가에 따라 표현하는 방법이 달라진다. 상대가 나보다 나이가 많은 사람인지 같은 나이를 가진 사람인지 아니면 적은 사람인지 지위가 높은지 그렇지 않은지에 따라 사용하는 표현이 달라진다. 그래서 매우 복잡한 형태를 띠게 된다.

바흐티: 내가 사용하는 한국어와 친구들이 사용하는 한국어 높임법이 달랐어요. 그땐 한국어를 잘 몰라서 높임법을 잘 쓰지 못했어요. 실수 많이 했어요. 지금도 높임법이 아주 익숙해지지 않았어요. 생각해 보면, 그때 학

교 친구들이 선생님한테 쓰는 한국어 높임법이 다르고 다른 사람한테 쓰는 높임법이 달랐어요. 한국어 책이나 사전에서 나오는 설명들을 한국인이란면 쉽게 이해하고 사용할 수 있지만, 외국인이라면 머리가 엄청 아프기 시작해요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

바흐티가 한국어 높임법이 매우 어렵다고 한다. 그 이유는 ‘복잡한 높임법 체계와 높임법 특수 어휘’ 등이라고 한다. 어른에 대한 존경을 중요하게 생각하는 한국인에게 높임법은 맞는 표현방식이다. 언어는 각 언어마다 차이가 나타난다. 그로 인해 사고의 차이도 나타나게 된다. 언어가 다르다, 문법이 다르다는 것은 세상을 바라보는 눈이 다르다는 의미이다. 한국어를 열심히 배워야 할 이유가 여기에 있다.

바흐티: 한국어로 ‘아빠’라는 단어 하나도 ‘아버지’, ‘아버님’, ‘아비’ 같은 단어들이 아주 많아요. 이 단어들 중에서도 높을 때 어떤 단어를 사용하고 낮춰 부를 때 어떤 단어를 사용해야 되는지 알아야 해요. 그래서 내가 한국어 높임말을 사용하기 전에 단어가 많아서 머릿속에 먼저 단어 선택해야 되요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들이 한국어를 배울 때 가장 어려워하는 부분이 한국어 높임법이다. 한국어 모어화자들도 종종 헷갈리는 높임 표현들이 외국에서 온 한국어 학습자들에게 어렵게 느껴지는 것은 당연하다. 한국어 높임법은 워낙 다양하고 복잡하다.

바흐티: 또 ‘할머니께서’, ‘아버지께서’, ‘선생님께서’ 이렇게 ‘~께서’를 붙여서 높여 줄 때도 있어요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

한국어 높임법에서는 ‘께서’라는 주격 조사를 붙여 주체를 직접 높일 때 사용한다. 또한, ‘아들-> 아드님’, ‘딸->따님’ 등 ‘~님’을 붙여 간접으로 높일 수 있다. 한국어 높임법이 어렵지만 올바른 한국어 높임 표현을 습득할 수 있는 효율적인 교수법 개선이 필요하다.

5.2. 극복: 대화로 쌓아가는 높임법 지식

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 바흐티도 다른 연구 참여자들처럼 한국어 높임법이 어려운 문법이라고 한다. 그리고 높임법을 과다 사용함으로써 높임법 지식이 늘어났다고 한다. 외국어를 습득하는 가정에서 가장 좋은 방법은 실수를 하더라도 한 곳에 머뭇거리지 않고 계속적으로 앞으로 가야 한다. 바흐티는 한국인과 대화로 높임법을 사용하고, 고치고, 또 다시 사용해보면서 습득한 연구 참여자다.

바흐티: 한국어 높임법이 어려워요. 한국어 높임법을 가장 효과적으로 배울 수 있는 길은 ‘한국인과의 대화 연습’이에요. 한국어 높임법을 배울 때 나한테 제일 도움 준 방법이에요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.05.08.

한국어를 공부하다 보니, 생각보다 어려웠다. 학교 국어 시간에 한국어 높임법을 배우지만 설명해도 어려운 문법이다. 한국인을 위한 문법이라서 중간에 한국에 들어온 학습자에게 너무 어렵게 느껴질 수밖에 없다. 나만의 공부 방법을 개발하고 내가 가진 지식으로 이해하려고 하면 올바르게 배우는 공부의 길로 갈 수 있다.

바흐티: 말 끝에 ‘~요’만 놓으면 높임말이 되는 줄 알고 사전에서 배운 단어 끝에 ‘~요’를 붙여서 사용한 적도 있어요. 이렇게: ‘나 저녁에 피자 먹

었다요’, ‘일어났다요’, ‘배웠다요’, ‘갔다요’ 하면서 사용했어요 높임말을. 한국어 높임법을 과다 사용한 적도 있었어요. 우리 집에서 강아지를 키웠는데, 강아지한테도 높임법을 사용했어요. 강아지한테 ‘물 마셔요, 밥 먹어요’ 라고 높임 표현을 사용했는데요, 지금 생각하면 잘 한 것 같아요. 계속 높임법을 쓰고 연습하는 것이 한국어 높임법을 배울 때 도움이 되었어요. 지금 생각하면 웃음이 나오지만 그때 정말 그랬어요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.06.05.

한국어 높임법을 습득 과정에 무조건 대화를 통해서 연습해야 한다. 입만 열면 높임법이 자동으로 나와야 한다. 높임법을 습득할 때 가족 식구들과 강아지에게도 높임법을 쓰고 배웠다. 아직도 배우는 중이다. 계속 배워야 한다. 한국어 높임법을 우물처럼 깊게 파고 들어가다 보면 지식이라는 소중한 보물을 얻을 수 있다. 여기에 시간도 투자할 필요가 있다.

바흐티: 한국어 높임법이 익숙한 문법이 아니잖아요. 우리 누나가 한국 사람이예요. 그래서 누나가 한국어를 잘 해요. 누나랑 지금 반말을 하지만 예전에 높임법을 사용했어요. 누나랑 한국어 높임법을 쓰면서 대화를 많이 했어요. 누나가 선생님한테 그리고 할머니, 할아버지 같은 분들한테 무조건 높임법을 쓰라고 알려 줬어요. 무조건 말끝에 ‘~요’, ‘~입니다’, ‘~습니다’를 붙이라고 했어요. 그래서 집에서 키운 강아지한테도 높임법을 사용한 것 같아요(웃어요). 높임법을 계속 써야 되요. 계속 대화로 쓰면 나중에 어디에서 이야기해도 입에서 높임법만 나와요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.06.05.

한국어는 높임법이 발달한 언어이다. 특히 대화 상황에서 청자를 높이는 방식이 세분화되어 있다. 그래서 상황과 맥락에 따라 ‘합니다, 해요, 하오’ 등을 골라서 써야 한다. 대화 상태가 누군지, 어떤 관계인지, 나이, 지위 등 모든 것을 고려해야 한다. 한국어 높임법은 어려운 문법 중 하나이며

본인의 특성을 가지고 있다. 즉, 한국어 높임법은 긍정적 특성과 부정적 특성을 함께 가지고 있다. 물론, 긍정적인 특성은 사회통합, 질서 유지, 시혜적 사용을 통해 사회의 부정적 문제를 감소시킨다, 적절한 의사 표현의 수단을 제공한다. 반대로, 상대방과 경계를 가르는 차별의 기준을 제공하며, 상위자가 지나치게 높임법을 사용하면 하위자에 대한 억압과 강요를 나타나게 할 수 있다. 또한, 높임법을 요인들을 알맞게 사용하지 않으면 사람들 사이에서는 분명히 언어적인 충돌도 생길 수 있다.

바흐티: 외국인들이 ‘높임법을 어떤 사람한테’ 사용해야 되는지 모르잖아요 그래서 방법이 있어요. ‘처음 만났을 때, 나이를 물어야 되요.’ 한국 사람들을 만나면 나이부터 묻잖아요. 높임법 사용 때문에 물어 보는 거예요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.06.05.

한국 사회에서 높임법 사용이 아주 중요하다. 어른을 존경하고 존중하는 문화이기 때문에 높임법을 올바르게 써야 한다. 처음부터 모든 문법을 잘 따라갈 수 없었기 때문에 실수하면 옆에서 가족의 도움으로 고치고 배우고 지식을 쌓았다. 눈치 보고 한 곳에서 멈추지 않고 계속 대화를 시도해서 높임법을 습득해 나갔다.

바흐티: 한국어를 배우는 중이었는데 가족이랑 식당에 갔어요. 식당 이모한테 ‘고마워’라고 말했던 적이 있는데 그때 한국 아빠가 식당 이모한테 ‘죄송합니다, 우리 아들은 한국어를 아직 잘 몰라요’라고 사과하신 적이 있어요. 나이 있는 이모한테 높임법을 사용해야 되는 것을 우리 아빠를 보고 듣고 배웠어요. 모르는 사람을 만나면 무조건 높임법을 쓰고 대화해야 될 것을 배웠어요. 이제 한국인이어서 한국어 높임법을 잘 배우고 잘 사용해야 되요. 혼자 배우는 것보다 한국인과 대화하고, 선생님 도움으로 배워야 잘 배울 수 있어요. 처음에는 들리지 않았던 높임법이 이제 잘 들려요. 반말과 높임법을 구분할 수 있어요.

- 바흐티와의 인터뷰 중에서, 21.06.05.

중도입국 자녀 모두 한국어를 습득하기 전에 낯선 환경, 낯선 언어, 문화, 학업 과정 등에 대한 어려움을 겪었다. 특히 한국어 높임법이 자녀들을 혼란하게 만들고 배우기 어려운 문법으로 고했다. 시간이 지나고 나서 한국어를 어느 정도 습득한 후 중도입국 자녀들의 가족관계가 좋아지고, 주변에 친구들이 생기고, 한국 삶 및 한국어에 대한 관심이 더 높아진 것을 확인할 수 있었다.

V. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 높임법 사용 어려움 극복 경험의 의미와 교육적 시사점

본 장에서는 IV장에서 기술한 연구 참여자 각각의 내러티브를 바탕으로 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들의 경험의 의미를 ‘한국어 높임법 습득’과 관련지어 습득 어려움과 극복하는 과정을 분석하였다. 이를 통해 중도입국 자녀들이 한국 가정으로부터 학교 재학까지 진행되는 한국어 높임법 습득 경험에서 드러나는 문제점을 진단하고 이를 보완하는 해결책을 모색함으로써, 중도입국 자녀들의 한국어 높임법 습득 과정을 좀 더 효과적으로 돕고자 하는 데 이 연구의 의의가 있다. 분석 결과 중도입국 자녀들은 한국어 높임법을 생활에서 계속 사용하면서 과다 사용이나 잘못된 사용을 스스로 인식하고 수정하고, 다시 사용하는 과정을 거쳤다. 이렇게 한국어 높임법을 개인적이고 실천적인 경험을 통해 습득하고 있었다.

본 연구에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들이 한국어 높임법을 습득하는 경험의 과정을 제2의 인생에 빗대어 표현하였다. 내러티브 탐구에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들 각각의 내러티브를 바탕으로 한 경험의 의미를 비유를 통해 함축적으로 구성한다. 이러한 구성을 통해 중도입국 자녀들의 한국어 높임법 습득 경험이 어떠한 의미를 지니는지 다시 모색해 볼 수 있으며, 경험의 의미를 간결하면서도 풍성하게 전달할 수 있다는 장점을 가지고 있다.

본고에서는 한국에 온 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들이 낯선 환경에서 새로운 경험을 하고 그 의미를 발견하는 과정을 제2의 인생에 비유하여 설명하였다. 중도입국 자녀들이 생전 처음 와본 나라에서 새로운 인생을 시작하며 새로운 경험을 접하고 자신의 삶을 만들어 간다는 점에서 그 의미가 연결되어 있다. 또한, 본 연구에서도 연구 참여자들과의 인터뷰에서 ‘인생을 다시 시작하기’, ‘새로운 인생을 살아가기’ 등 제2의 인생과 같은 비유가 나타난 바 있다. 따라서 연구 참여자들 한국에서의 자신의 경험을 제2의 인생에 비유했던 것을 토대로 연구자가 조정시켜서 본장을 다음과 같은 ‘한국 정착기로 시작된 제2의 인생’, ‘제2의 인생에서 높임법과

충돌’, ‘제2의 인생에서 높임법 극복 과정’, ‘중도입국 자녀에게 제공되는 한국어 교육 및 한국어 교육적인 시사점’으로 구성하였다.

1. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 내러티브 탐구의 의미

1.1. 한국 정착기로 시작된 제2의 인생

본고에서 연구 참여자들의 이야기는 한국에 어떻게 들어오게 되었고, 중도입국 된 배경 및 한국에 오기 전에 한국어를 배웠는가에 대한 경험으로 시작된다. 연구 참여자 대부분은 한국이라는 나라를 우즈베키스탄 방송에서 나오는 한국 영화나 드라마를 통해서 알게 되었거나 한국에서 노동한 경험이 있는 주변 사람들의 한국 생활 이야기를 통해서 들은 것이 전부였다. 한국에 입국할 당시에 한국어를 학습한 경험이 없어서 한국어 능력이 미숙했고 언어를 처음부터 습득하기 위해 엄청난 시간을 투자해야 했다. 한국인이면 당연히 알만한 부분들이 중도입국 자녀들에겐 어려운 것이었으며 한국에 의지할 수 있는 사람은 가족뿐이었다. 중도입국 자녀의 이주 과정에서 가족관계는 이들의 적응 과정에 영향을 미치는 중요한 요인이 되었다. 참여자들이 한국 사회 및 한국어에 안정적으로 적응하는 데 있어서 가족관계 특히 아버지의 정서적인 지지, 관심과 사랑 및 가족의 칭찬이 중요한 요소가 될 수 있음을 확인할 수 있었다.

양계민·조혜영(2012)에서 중도입국 자녀란 어린 시절 대부분을 외국에서 보내다가 한국인과 재혼한 부모를 따라 한국으로 들어온 경우, 국제결혼가정의 자녀 중 외국 출신 부모의 본국에서 성장하다가 학령기에 들어온 경우, 이주노동자인 부모와 함께 동반 입국한 자녀를 말한다. 중도입국 자녀의 범위에 관해서 다양한 견해가 존재하지만 본 연구의 연구 참여자들이 중도입국 자녀가 된 공통점 배경은 바로 이들의 어머니가 한국인과 재혼하여 국내로 본국에 있는 자녀를 데려온 것이다. 참여자들이 한국에 들어 온 이유는 부모님과 함께 살고 싶어서라고 하였다. 특히, 우즈베키스

탄에 있는 아빠와는 이혼이라는 슬픈 사실을 이미 접해 본 경험이 있는 자녀들이었기에 두 번 다시 엄마와는 헤어지기 싫은 자녀들이었다. 상황이 이래서 선택권이 없는 자녀들이다. 이들은 본국을 떠나 낯선 땅에 와서 정착해야 하는 어려움을 견뎌야 했고, 새로운 삶을 위해 가장 큰 문제 한국어 배워나가야 했다. 물론, 초등학생은 공교육에서 별 어려움 없이 학교로 진학이 가능하지만, 중학교 이상은 입학이 가능하나 언어 미숙으로 인해 학교에 다니면서 한국인 학생들 수준을 따라간다는 것은 매우 힘든 일이라는 것은 사실이다. 따라서 참여자들은 본국과 한국의 새로운 문화 사이에서 사회, 새로운 가족관계와 관련된 적응, 언어적인 차이로 인한 어려움, 심리적 적응, 학교 적응 어려움 등을 경험했었다.

중도입국 자녀들은 한국에서 학생 나이에 따라 일반 학교에 입학할 수 있었지만, 한국어 능력이 부족했기 때문에 어느 정도 언어를 습득한 후에 학교에 입학하게 되었다. 중도입국 자녀들은 한국에 입국하기 전에 학원이나 선생님에게 한국어를 공식으로 배워 본 경험은 없었다. 이들은 어머니의 한국인과 갑작스러운 재혼으로 인해 한국으로 들어왔기 때문에 우즈베키스탄에서 한국어를 배울 수 있는 기회는 없었다. 모든 연구 참여자들은 한국에 입국하기 전에 우즈베키스탄에 있는 학교에 취학 중인 상태였다. 이들은 초등학교, 중학교 나이까지 우즈베키스탄의 익숙한 언어 익숙한 문화 및 사람들 사이에서 살았다. 외국에서 살아본 경험이 없는 이들은 앞으로 한국 생활에서 어떤 것들을 경험해야 될지 몰랐다. 오로지 ‘엄마와 함께라면 모든 편찮을 거야’라고 일반적으로만 생각했었다. 한국에서 중도입국 자녀들이 적응해야 할 목록들 중에 가장 중요하고 무시할 수 없는 ‘한국어’와 ‘한국 문화’라는 습득 과정이 이들을 기다리고 있었다.

오경석(2010)에 따르면 중도입국 자녀는 청소년기 정체감 형성의 발달 과업과 함께 새로운 문화에 적응하는 과업을 동시에 수행해야 한다는 심리적인 부담을 갖게 되고, 이러한 새로운 환경에 적응할 수 있는 사람이 있다 하면 포기하고 이미 자기가 익숙한 환경 속으로 다시 돌아 갈 수도 있다고 하였다. 그러나 본 연구 참여자들은 포기하지 않고 이 모든 과업을 독하게 마음먹고 적응하고 수행할 수 있었다. 이들에게 한국 생활은 한 마

다로 '제2의 인생을 시작하기'였다. 미숙한 언어, 문화 차이, 성장 후에 다른 사회 편입하는 과정을 중도입국 자녀들의 제2의 인생을 다시 시작하는 과정이라고 할 수 있다.

중도에 입국한 자녀들은 가족들과 물리적으로 떨어졌던 경험으로 인해 분노 조절이 어렵거나 우울감 등의 정서적 불안정으로 학교생활 적응이 어려운 경우가 있다(김민아 외, 2014). 또한, 이주 과정에서 새로운 가족이 형성됨에 따라 어려움과 정체성의 혼란도 겪게 된다(조혜영, 2012). 이처럼 연구 참여자들은 재혼가정 자녀, 사춘기 같은 특성들을 동시에 가지고 있기 때문에 정착 초기에 많은 정서적 어려움을 겪게 되었다. 또한, 이들은 이미 우즈베키스탄에서 사회화과정을 거치고 그 나라 국민으로 성장하는 과정에서 한국으로 갑작스럽게 입국했기 때문에 한국문화 부적응, 한국어 습득 부진, 한국의 새 가족 구성원과의 불화, 학교생활 부적응, 또래관계 어려움, 자신감 결여, 진로 고민, 자아정체성 혼란 등의 중층적 문제를 가지고 있었다.

본 연구 참여자들의 내러티브 탐구를 살펴보면 한국 정착 과정은 다음과 같은 의미를 지닌다.

첫째, 연구 참여자들의 이주는 부모의 결정에 의해서 이루어졌다. 아직 미성년인 중도입국 자녀들의 거주 이동 결정권은 부모에게 있을 수밖에 없으며 연구 참여자들은 한국 및 한국어에 대한 기본적인 교육 없이 어머니의 재혼으로 인해 한국에 오게 되었다. 우즈베키스탄의 문화권에서 성장하여 우즈베키스탄의 언어와 문화를 체득하고, 출생국가에서 사회화 과정을 거친 후 한국으로 입국하였기에 여러 부정적인 발달을 초래할 수밖에 없었다. 몇몇 선행연구(한은진(2013), 좌동훈, 2014; 석희정·하춘광, 2015)에 따르면 중도입국 자녀는 한국으로의 입국 후 정착과정에서 우울감, 무력감 등을 느끼거나 문제를 해소하거나 극복의 계기를 갖지 못하여 자아정체성의 위기까지 겪고 있는 실정이다. 중도입국 자녀들은 이중문화에 노출되었으며, 이러한 이중문화 속에서 자신의 정체감을 찾고 상황을 이해하며 따라갈 수 있는 것은 가장 중요하다. 이들이 한국 사회화 가정을 거칠 수 있도록 적극적으로 지원해야 할 것을 판단할 수 있다.

둘째, 본 연구의 참여자들은 우즈베키스탄에서 출생하여 성장하다 학령기에 어머니를 따라 입국한 중도입국 자녀들이다. 이들은 한국에서 출생하고 성장한 한국어에 노출된 다문화가정의 자녀와 다르다. 외국에서 태어나 성장한 중도입국 자녀들에게는 한국의 모든 것이 낯설었다. 어머니의 결정에 따라 국내로 이주하는 과정에서 새로운 문화와 언어에 대해 충분한 준비를 하기 어려운 상황에 직면하였고 언어장벽과 문화적 차이로 인한 다양한 문화적응의 어려움을 경험하게 되었다. 중도입국 자녀들이 언어 적응을 위해 특성에 맞는 교육과정이 이루어지지 않았던 것을 확인할 수 있다.

셋째, 다른 언어권의 연구에서도 중도입국 자녀들은 이주로 인한 문화충격과 언어적 장벽은 중도입국 자녀들에게 심리적으로 두려움, 불안, 고립감을 경험하게 하고 문화적응을 어렵게 하는 요인으로 작용하는 것으로 나타나고 있다. 참여자들은 언어장벽과 문화적 차이로 인한 문화적응 스트레스로 인해 긍정적인 이중문화 적응에 어려움을 경험하였다. 우즈베키스탄 문화 상실로 인한 심리적 힘든 경험이 있었고 언어 부적응 경험도 있었다. 중도입국 자녀들이 심리적으로 느끼는 두려움, 불안과 같은 부정적인 감정이 언어 및 문화를 습득함으로써 없어지는 것을 알 수 있다.

넷째, 본 연구 참여자들의 중요한 특성으로는 본국의 모어로 성장한 후에 중도에 한국에 입국하여 제2 언어로서 한국어를 접하게 된다. 양계민·조혜영(2012)에 따르면 아동기에 입국한 중도입국 자녀는 비교적 교육을 통해 학교와 가족, 지역사회에 조금 더 빠르게 적응하지만, 청소년기 이후에 입국한 경우에는 적응이 더 어려운 편이라고 하였다. 또한 중도입국 자녀는 이미 본국에서 사회화과정을 거치고 그 나라 국민으로 성장하는 과정에서 한국으로 이주해왔기 때문에 한국어는 물론 한국사회의 문화 정서 등에서 많은 이질감을 느낄 수 있다. 중도입국 자녀들의 가장 큰 어려움은 한국어로 이들의 한국어습득 및 학습 욕구는 높은 편이지만 특성을 고려한 개별화 수준별 학습방법이 부족하여 한국어 학습 기회의 배제에 따른 학교생활 적응에 어려움을 겪고 있다. 그러므로 이들이 한국사회에 적응할 수 있게 하기 위해서는 중도입국 자녀들의 특성을 고려한 교육공동체는 물론이고 한국어 교육에서도 어려움을 파악하여 국내에 성공적으로 정착

할 수 있게 협조해야 할 것을 깨달았다.

다섯째, 모든 연구 참여자들의 우즈베키스탄에서 한국어를 학습한 경험은 없었다. 연구 참여자들은 한국어를 ‘한국에 오기 전에 배웠더라면’이라는 후회스러운 이야기를 했었다. 미숙한 언어로 살아가는 것이 얼마나 버거운 것인지에 대한 경험이 있는 참여자들이 한국어를 한국에 오기 전에 어느 정도 학습한 후에 입국해야 한국 생활에 정착할 때 모든 면에서 보다 수월할 것을 강조하였다. 물론, 국내에서 한국어를 학습할 수 있는 기관 및 학교들이 존재하지만, 중도입국 자녀들이 한국 입국 후 바로 공교육을 받을 수 있게 미리 한국어를 습득해 오는 것이 본인에게 유리할 수 있다. 중도입국 자녀의 공교육을 위해 높은 수준의 한국어 능력을 요구하는 학교는 없지만, 학교에서 진행되는 수업 설명을 빠르게 숙지하고 적응하는 것 때문에 한국어를 하루 더 빨리 습득 하는 것이 가장 중요한 것을 파악했다.

중도입국 자녀들이 처음으로 접해 본 나라에서 새로운 경험을 하고 공부하며 자신 및 한국의 미래를 만들어 간다. 한국 사회에서 저출산 고령화 문제가 악화되면서 다양한 유형의 중도입국 자녀들이 보다 많이 증가할 전망이다. 재혼으로 이루어진 환경 속에 살면서 언어 경험을 다양하게 접하게 된 연구 참여자들 즉 중도입국 자녀들은 지금 대한민국의 미래가 되었다. 이들의 언어 실력이 한 곳에 멈추지 않고 발전되어 가고 있다. 한국어가 중도입국 자녀들에게 큰 힘을 다시 실어주었고 새로운 곳에서 새로운 꿈을 꾸게 해 주었다.

1.2. 제2의 인생에서 높임법 어려움과 충돌

달야는 한국어를 어느 정도 습득한 후 집 근처에 있는 중학교로 등교하기 시작했다. 그 학교가 일반 한국 학교였기에 외국인 학생이 달야 밖에 없었다. 그 당시에 달야에게 높임법이 익숙한 문법이 아니었다. 학교 입학 전에 제대로 된 문법을 학습한 적이 없었다. 이러한 이유로 높임법을 어색하게 쓰고 학교에서 학생들의 눈치를 많이 본 경험이 있었다. 달야가 외국

인이지만 한국인에게 높임법을 제대로 못 쓰면 눈치를 보였다. 높임법 사용이 복잡하고 어렵게 느껴져서 등교를 몇 번 거부한 적도 있었다. 덜야는 어린이와 어른을 존대해야 한다는 마인드로 ‘-입니다, -입니까’를 모든 사람들에게 똑같이 사용한 경험도 있었다. 이럴 때마다 큰 잘못을 저질렀던 사람처럼 느껴져서 본인이 익숙한 환경 속으로 다시 돌아가고 싶었다.

국내 입국 후 존은 한국 가족에서 아버지의 아들 즉 동생을 만났다. 존은 매일 매일 동생을 보고 듣고 따라하고 한국어를 반말부터 습득했고 서히와 오타는 부모님의 반말로 이루어지는 대화를 듣고 따라하고 높임법이 아니라 한국어 반말을 먼저 배운 참여자들이다. 그러나 가족관계에서 통했던 반말은 한국 사회에서 받아들여지지 않았다. 높임법을 제대로 교육받지 못한 채 한국 사회에 나온 연구 참여자들이 한국인과의 대화가 효과적으로 이루어지지 않았다. 존은 우즈베키스탄에서 온 사람이지만 생김새가 한국인처럼 생겨서 높임법을 제대로 쓰지 못해서 ‘못 배운 무식한 사람’처럼 시선을 받은 적도 있었다.

서히는 한국 정착 후 다문화센터에서 운영되는 한국어교육 수업에 다니면서 주로 한국 문화에 대해서 배웠기 때문에 높임법 지식이 많이 부족했다. 이주행(2006)에서는 외국인이 한국인과 의사소통을 할 적에 높임법어긋나게 말을 하거나 글을 씀으로써 난처한 처지에 놓이는 경우가 허다한 실정이라 하였다. 서히는 할머니와 할아버지에게 적절한 높임법을 쓰지 못하였기에 여러 번 혼란 적도 있었다. 오타가 독학으로 배운 한국어 높임법을 제대로 쓰지 못할 때마다 한국인들이 ‘외국인이니까 잘 모르고 잘못 쓸 수도 있지, 그냥 귀엽게 봐 줘야지’라는 마음으로 바라보는 느낌을 받았다. 존과 서히 그리고 오타는 높임법을 자연스럽게 배울 때까지 눈치를 많이 받았다. 이러한 경험을 통해 연구 참여자들이 한국 사람들에게 제대로 된 높임법 사용이 매우 중요한 것을 스스로 알게 되었다.

존은 중간에 한국에 들어온 사람에게 높임법이 가장 낯설고 혼란을 일으키는 문법이라고 하였다. 한국어 높임법의 ‘-어요/-야요, -입니다/-습니다, -입니까/-습니까, -시오’ 같은 형태가 너무 많기 때문에 복잡하고 배

우기 어려운 문법이라고 하였다. 어느 상황에서 어떤 높임법을 써야 할지 혼란스러워한 적이 많았다고 하였다.

바흐티는 한국어를 빨리 배워서 가족과 대화하려고 노력했었다. 한국 가족에서 누나와 고모도 같이 살고 있었다. 바흐티는 집 근처에 있는 다문화 지원센터에서 열심히 공부했었다. 바흐티에게 한국어가 너무 재미있는 언어이지만 높임법이 배우기 어려운 문법이라고 했었다. 한국어 높임법을 언제 누구에게 어떻게 사용해야 될지 고민이 많았던 참여자다. 나이는 어리지만 예의를 지켜서 말할 때 ‘하셨습니다’를 써야 하는지 아니면 ‘했어요’가 맞는지 아직도 혼란을 느낄 때가 있다고 했었다. 높임법을 잘못 쓰다가 청자에게 실례가 될까봐 고민도 많이 했었고 과다하게 높임법을 사용하고 웃지 못한 상황이 생기는 경우도 많았던 연구 참여자다. 바흐티는 높임법 중에서 상대 높임법을 제일 어려워했었다. 한교 국어 시간에 높임법을 규칙대로 배워서 규칙을 조금만 벗어나도 혼란을 느꼈다고 했었다. 주변에 있는 한국 친구들이 사용하는 높임법과 바흐티가 쓰는 높임법이 달랐다고 했었다. 한국어 높임법은 문법 범주에서 다루어질 뿐만 아니라 담화 맥락에 따라 다를 수도 있다는 점이다. 이를 고려하면 중도입국 자녀 모두에게 이를 이해하고 익힌다는 것은 쉬운 과정이 아니다. 시간이 필요하고 제대로 된 문법 교육이 이루어져야 한다. 또한 처음부터 높임법을 학습하지 못했기 때문에 모국어 화자의 높임 표현과는 중도입국 자녀들의 높임법 사용에서 차이가 두드러지게 나타날 수밖에 없었다.

제2의 인생에서 중도입국 자녀들의 높임법 어려움과 충돌은 다음과 같은 의미를 가진다.

첫째, 한국어 높임법은 매우 발달된 문법 중 하나이며 중도입국 자녀들이 학습하기에는 상당히 복잡하다. 중도입국 자녀들은 화자 및 청자 관계에서 인물 사이에 연령, 지위, 성별, 장소 등의 요인을 고려하여 높임법의 유형을 적절하게 선택해서 사용해야 한다. 한국어 높임법의 자연스러운 사용은 중도입국 자녀의 한국어 실력을 한층 돋보이게 하는 요소라고 할 수 있다. 한국어 높임법이 의사소통에 큰 비중을 차지하고 있어서 중도입국 자녀들이 한국어 높임법을 자연스럽게 사용하지 못하면 한국어 능력이 있

어도 한국어 실력이 부족해 보이고 예의가 없는 사람으로 취급받을 수 있다. 민현식(2003)에 따르면 높임법은 외국인으로서 화자의 태도와 관련하여 첫인상을 좌지우지할 수 있다. 따라서 예의에 어긋나는 한국어 높임법 사용은 한국 일상생활에 지장을 줄 수 있다.

둘째, 한국어 높임법이 어려운 문법 중 하나이기 때문에 언어학자들 중에 논의가 다양하다. 구본관(2008)에 따르면 높임법은 실제로 많이 쓰이는 문법 지식임에도 불구하고 모국어 화자도 잘 모르기 때문에 교육을 통해서 비로소 정확히 알게 된다고 하였다. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들이 한국어를 배울 때 가장 어려워하는 부분이 한국어 높임법이라고 하였다. 연구 참여자들은 높임법을 적절하게 사용하려면 상대방을 높일 때 어떤 어휘를 사용하고 낮춰 부를 때 어떤 어휘를 사용해야 하는지 미리 알아야 한다고 하였다. 그래서 한국인과 대화를 할 때 머릿속에 먼저 어휘를 선택해야 한다고 하였다. 교재에 나온 높임법 설명이 복잡하고 규칙대로 외우고 사용해도 모국어 화자들과 차이를 느낀다고 하였다. 한국어 모어화자들도 종종 헷갈리는 높임 표현들이 중간에 한국에 들어온 중도입국 자녀들에게 어렵게 느껴지는 것은 당연하다. 한국어 높임법은 워낙 다양하고 복잡하다. 중도입국 자녀들이 적절한 높임법 교육을 받지 못 했기 때문에 이와 관련한 어려움과 충돌하고 있었다.

셋째, 한국어 높임법은 한국말의 아주 중요한 구성 요소로서 한국어의 효과적 사용에서 큰 부분을 이루고 있다. 한국어 높임법을 어디에서 누구에게 어떻게 쓰는지에 따라 대화의 성공 여부가 갈리고, 사람들과의 관계가 가까워지거나 멀어지기도 한다. 한국어 높임법은 한국 문화와 연결되어 있다. 한국어 높임법을 구사하기 위해서는 대화의 상황에 따라 동일한 내용의 말이라도 적절한 언어 형식을 택해야 하는데, 이때 중도입국 자녀들의 각 상황에서 어떤 언어 형식이 적절한지에 대한 이해 및 지식이 부족했고 높임법을 적절히 구사하지 못해 예의에 어긋난 대화를 하거나 의사소통 자체에 실패한 경험도 있었다. 높임법 지식이 부족했기 때문에 본인의 의지와 상관 없이 상대방과의 대화에서 지장을 주었다. 즉 높임법을 적절하게 구사하기 위해서는 한국 문화에 대한 이해가 선행되어야 한다.

1.3. 제2의 인생에서 높임법 극복 과정

한국어 높임법은 버려야 할 과거 시대의 문법이 아니라 현재와 미래의 한국어 사용에서 유용하고 중요한 그리고 없어서는 안 되는 언어 자원 중 하나이다. 한국어 높임법은 사람들 사이에서 꼭 필요한 바람직한 질서를 유지하도록 하는 역할을 하며 서로 존중하는 한국 문화를 유지해 나가는 효과적인 문법이다. 한국어 높임법은 중요한 문법이며 이를 중도입국 자녀의 경험을 통해 다시 한 번 느낄 수 있었다. 한국어 높임법을 한국인들의 삶과 대인 관계의 방식들이 녹아 있는 문화적인 언어, 문화적인 한국어 문법으로 보는 것이 옳은 것이다. 중도입국 자녀들의 내러티브를 통해 높임법의 어려움을 어떤 방법을 통해 극복했는지 알아볼 수 있었다.

딜야는 한국어 방문 학습으로 한국어를 배웠는데 학습의 주요 내용은 한국 문화와 연관성이 컸다. 높임법 교육이 원활하게 이루어지지 않았기에 딜야의 높임법 지식이 매우 부족했었다. 선생님이나 교재를 통해 학습할 수 없었던 딜야는 한국인 아버지와 할머니의 도움으로 높임법을 조금씩 습득하기 시작했고 추가로, 한국 드라마나 영화 속에 실제로 일어나는 대화를 보고 듣고 따라해 보고 메모하고 외우고 또 외운 높임법 문장들을 가족 식구들 및 한국인들에게 자주 사용함으로써 습득 과정이 이루어졌다. 또한 드라마에서 어른과 어린이, 다양한 위치에 있는 사람들과 일반인 관계 그리고 동료 관계, 가족관계 및 친구관계 같은 장면들이 나오기 때문에 높임법을 자연스럽게 이해하고 문법적인 어려움을 이러한 방법으로 극복할 수 있었다.

존은 한국에 들어와서 한국인 동생을 통해서 먼저 반말을 습득했기 때문에 높임법을 학습할 때 어려움을 겪었다. 이미 우즈베크어의 문법에 익숙한 존은 한국어 높임법을 배우면서 높임의 다양한 등급 때문에 혼란을 느꼈다고 했었다. 일반 한국 중학교에 다니면서부터 국어 시간에 높임법을 학습했었다. 수업 시간이 끝나면 학교에 남아서 담임선생님의 도움으로 높임법을 학습했었다. 학교 담임선생님이 존이 국어학습을 받을 수 있게 추

가적으로 도와주었다고 했었다. 선생님의 관심과 도움으로 높임법에 대한 어려움을 극복해 나갈 수 있었다고 했다. 교재에서 나와 있는 높임법 설명을 이해하기가 쉽지 않았고 선생님이 단순하게 설명해 주었기 때문에 습득이 가능했었다. 선생님이 어떤 상황에서 어떤 표현을 써야 적절한지 예시를 통해서 쉽게 설명해 주고 궁금해 하는 부분에 대해서 알려준 덕에 높임법의 사용법을 습득할 수 있었다. 습득한 높임법을 한국인과 대화하면서 높임법 사용법을 지속적으로 연습했었다.

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 서히는 한국 대가족과 함께 사는 참여자다. 처음에는 한국인 아버지에게 반말을 습득했고 그대로 할머니와 할아버지에게 사용하면 안 되는 것을 가족을 통해 이해하게 되었다. 서히는 처음에 한국어 높임법을 배우기가 어렵고 복잡했지만 높임법을 습득한 후 가족관계가 좋아졌다고 했었다. 또한 어른을 존경하는 의미로 높임법을 쓰면 인정받고 또 칭찬을 들을 수 있었다. 서히는 칭찬을 들으면 더 열심히 잘하는 편이었기에 가족 식구들의 칭찬을 듣고 높임법을 습득했었다. 높임법은 관계 형성에 도움을 주었고 상대방에서 칭찬을 들을 수 있는 큰 역할을 했었다. 가족이 서히에게 큰 관심과 칭찬을 아끼지 않은 이유로 서히가 한국어 높임법을 습득할 수 있었다고 했었다. 높임법을 습득할 때 가족의 역할이 컸다고 하였고 높임법을 제대로 쓰면서 할머니 할아버지와 사이가 많이 좋아졌었다.

오타는 한국어가 가능한 어머니가 계셨지만 한국어를 아버지에게 배웠었다. 오타에게 새 아버지와의 긍정적인 관계가 한국어 교육에서 중요한 영향력을 미쳤다. 오타가 한국 아버지 때문에 한국에 적응하려는 의지가 생겼고, 한국어, 한국 문화에 적응할 수 있었다고 했다. 조은희·오성배(2017)에 따르면 아버지와의 관계 만족도가 높을수록, 희망교육수준이 높을수록 중도입국 자녀들의 정서 수준이 긍정적인 것으로 분석되고 아버지와의 관계가 만족스럽고 좋다면 중도입국 자녀의 정서 수준이 높아지고 안정되는데 긍정적인 영향권을 가지는 것으로 해석하였다. 다른 참여자들과 달리 오타는 공부에 대한 관심이 남달랐다. 오타의 관심을 눈치챈 아버지는 한국어 문법책도 많이 사주고 한국어와 높임법을 아들에게 직접 알

려 주었다. 오타의 부모님은 서로 대화할 때 반말을 썼지만 한국 아버지는 오타를 위해 가족과의 대화 방식을 높임법으로 바뀌었었다. 언어를 배울 때 대화의 영향의 크기 때문에 아버지가 이러한 방법을 선택했었다. ‘고마워 대신에 고마워요, 고맙습니다’, ‘밥 먹어 대신에 식사 하세요’, ‘앉아 대신에 앉으세요’를 쓰면서 높임법의 한국 사회에서의 중요성을 가르쳐주었고 오타는 배운 대로 따라하고 쓰고 습득할 수 있었다고 했었다. 높임법을 교재에서 배운 대로 그리고 아버지가 가르친 대로 한국인과 대화를 할 때 사용해서 예전처럼 안 좋은 눈치를 받지 않았다고 했었다.

우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀 바흐티에게 한국어가 생각보다 배우기 어려운 언어였다. 학교 국어 시간에 한국어 높임법을 학습하지만 교재에서 나온 내용이 한국인을 위한 문법이기 때문에 중간에 들어 온 학습자에게 너무 어려웠다. 이러한 어려움을 극복하기 위해 본인만의 공부의 길을 찾을 수 있었다. 바흐티는 높임법을 대화로 과다 사용함으로써 습득했다고 하였다. 높임법 지식을 발전시킬 수 있는 가장 효과적인 방법은 높임법을 잘못 쓰더라도 계속 한국인과 대화하고 배워야 한다고 했었다. 바흐티는 높임법을 습득하는 과정에서 집에서 키우는 강아지에게도 높임법을 썼던 경험이 있었다. 부족한 높임법 지식 때문에 한 곳에 머뭇거리지 않고 계속적으로 대화로 불어나가면서 앞으로 가야 한다고 했었다. 바흐티는 한국인과 대화할 때 계속 높임법을 사용하고, 고치고, 또 다시 사용해보면서 습득했었다. 한국인 누나도 바흐티에게 어른과 지위가 높은 사람들에게 무조건 높임법을 써야 한다고 알려 주었었다. 그래서 한국 사람과 처음 만났을 때 나이를 물어야 한다고 했다. 나이를 묻는 이유가 높임법을 쓰기 위해서라고 했었다. 대화를 나누는 사람들에게 높임법을 쓰고 높임법이 바흐티의 입에서 자연스럽게 나올 수 있게 연습했었다.

제2의 인생에서 중도입국 자녀들의 높임법 극복 과정은 다음과 같은 의미를 지닌다.

첫째, 참여자들 모두 한국어를 습득하기 전에 낯선 환경, 낯선 언어, 문화, 학업 과정 등에 대한 어려움을 겪었다. 한국어 문법 중에 높임법이 중도입국 자녀들을 혼란하게 만들고 배우기 어려운 문법으로 꼽혔다. 연구

참여자들은 제대로 된 기본 교육 없이 높임법을 잘 따라갈 수 없었기 때문에 일상에서 높임법을 제대로 사용하지 못했었다. 특징적인 것은 대부분 연구 참여자들은 상대 높임법 체계에서 ‘해요체’나 ‘합쇼체’가 아닌 반말 ‘해체’를 사용했었다는 것이다. 반말인 ‘해체’는 가까이 지내는 친구 사이에서 사용되거나 부모가 자식에게 사용하는 등 화자가 청자와 동등하거나 화자가 청자보다 상위일 때 사용되는 등급이다. 그러나 중도입국 자녀들은 선생님, 할머니와 할아버지 같은 분들과 동등하거나 상위일 수 없다. 한국어 상황에서 자녀는 할머니와 할아버지를 정중히 대우해야 하므로 상대 높임법 체계에서 ‘해요체’나 ‘합쇼체’가 사용되어야 하지만 참여자들의 높임법 교육이 부족해서 잘 못 된 표현으로 가족과 갈등이 있었다. 연구 참여자들은 가족의 영향으로 대화 대부분을 반말로 익혔다. 할머니와 할아버지 그리고 선생님에게 반말체를 사용하는 것은 한국어 습득이 완전하지 않았다고 해석할 수 있다. 즉, 중도입국 자녀들은 ‘해요체’와 ‘합쇼체’를 학습하지 않았다는 것이다. 연구 참여자들이 높임법과 관련한 다양한 부정적인 경험을 하고 나서 한국 사회에서 서로 존중하는 문화 즉, 높임법이 중요하다는 것을 스스로 깨닫게 되었다.

둘째, 참여자들은 모국어 화자의 눈치를 보고 한 곳에서 머물지 않았고 계속적으로 대화를 높임법으로 시도해서 습득해 나갔다. 한국은 어른을 존경하고 존중하는 문화를 보유하고 있기 때문에 높임법을 올바르게 써야 한다. 연구 참여자들이 높임법 어려움을 다양한 방법으로 즉, 가족의 관심과 칭찬, 아버지와의 학습, 영화 드라마에서 나오는 대화를 듣고 따라하고, 외우고, 외운 표현을 한국인에게 사용하고, 학교 국어 선생님의 추가 수업을 듣고, 높임법을 과다 사용하면서 극복하고 높임법 지식을 쌓았다.

셋째, 참여자들이 높임법을 사용하기 전에 가족 관계부터 친구 관계까지 좋지 않았다. 그러나 높임법을 어느 정도 습득한 후 일상생활에서 높임법을 사용하면서부터 그들의 가족관계, 개인 관계, 친구 관계 등이 좋아졌고, 주변에 친구들이 많아졌고, 칭찬하는 사람들도 생기고, 한국 생활 적응이 빨라지는 것과 한국어에 대한 관심이 보다 높아진 것을 확인할 수 있었다. 연구 참여자들이 높임법 덕분에 주위 사람들로 부터 예의 바르며

착하고 공손하다는 칭찬도 받을 수 있었다고 하였다.

2. 중도입국 자녀에게 제공되는 한국어 교육

본 연구의 참여자들은 한국어를 배운 경험은 없었다. 언어를 배우지 못한 상황에서 한국에 입국했고 체류자격도 불안정한 상황이었다. 처음에는 가족동거 비자로 한국에 입국했기 때문에 사회적 권리가 보장되지 않았다. 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들의 내러티브를 통해 한국어를 국내로 입국한 후 어느 정도 시간이 지나고 나서야 한국어를 학습했다는 것을 확인할 수 있었다. 이미 익숙한 모국어로 한국에서 의사소통이 안 되기 때문에 한국어를 처음부터 배워야 했다. 그들은 거주지에 가까운 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어 교실에 다니면서 한국어를 배웠거나 한국어 방문 학습 및 독학으로 언어를 학습했었다. 연구 참여자들은 한국에 가서 산다는 것을 새 가족에 적응, 문화 음식 등에 적응에 대해서 걱정을 하였으나 언어 습득을 크게 생각하지 않았다. 한국어를 본국에서 학습한 경험 없이 한국으로 들어왔기 때문에 적응 과정이 어려웠다고 하였다. 따라서 앞으로 한국으로 들어와 살게 되는 중도입국 자녀들에게 본국에서 한국어를 어느 정도 습득 후 한국으로 들어오면 적응이 좀 더 수월할 것을 이야기하였다.

한은진(2013)에 따르면 중도입국 자녀들은 학교 입학 시기에 갖추어야 될 서류 절차가 어렵고 학교생활에서 한국어가 유창하지 않기 때문에 학교 생활문화 적응의 어려움을 겪고 있다고 하였다. 딜야는 한국에 오기 전에 한국어를 학습한 경험은 없었다. 집 근처에 있는 일반 한국 중학교에 등교하고 미숙한 언어 때문에 학교 적응이 어려웠다. 한국어 지식이 부족해서 등교를 거부한 적도 여러 번 있었다. 부모님은 딜야가 우선 한국어부터 학습해야 한다고 판단하고 아버지가 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어교실에 딜야를 등록해 주었다. 한국어 교사가 한글 및 한국 문화, 한식 문화의 중심으로 된 교육을 진행했었다.

성상환·김명정(2010)에 따르면, 국내에서 중도입국 자녀들이 교육을 받기 위해 갈 수 있는 학교는 극히 제한되어 있다. 언어적 측면이나 학업성적과 관련한 문제로 인해 대부분의 일반 학교에서 중도입국 자녀들의 입학에 제한하고 있는 측면이 있기 때문이다. 학교에 입학해도 문제는 여전히 존재한다. 중도입국 자녀들은 모국이나 한국에서 학교 진입 이전의 공백과 한국어 능력의 부족으로 인해 연령에 맞는 학년으로 편입학이 어렵다. 특히 나이가 학급 동료보다 많을 경우에는 이들과의 관계 형성에 어려움을 겪는다.

이재분(2011)은 중도입국 자녀들은 한국에 입국한 후에도 1년 정도 홀로 집안에 머무르게 되어 결국은 오랜 기간 교육공백을 경험한다. 이런 중도입국 자녀들의 경우, 학교에 입학하더라도 완전히 새로운 언어를 배워야 하는 환경에 어쩔 수 없이 적응해야만 하는 현실에 내적 분노를 보이기도 한다고 하였다. 존은 첫 한국어를 한국인 동생에게 배웠다고 했다. 그는 동생이 사용하는 반말을 듣고 따라하고 스스로 습득한 참여자다. 부모님 출근 후 집에 홀로 남아서 한국어를 동생의 교재를 보고 한글을 배우고 먼저 반말부터 습득했었다. 부모님은 일 하느라 바빴고 또 집 근처에 다문화 아이들을 위한 한국어 교실이 없었기 때문에 존은 공식으로 어디 다녀서 한글 공부를 하지 못했었다. 아버지가 퇴근하고 집에 일찍 들어오면 존에게 한국어를 가르쳐 주긴 했었다. 아버지가 존에게 한국어를 하루 빨리 학습해서 학교에 등교해야 앞으로 한국인으로 살 수 있다고 했었다. 중학교로 입학할 때 존은 초급 한국어와 반말로 대화가 가능한 아이였다.

서히는 첫 한국어교육을 집 근처에 위치한 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어 교실에 다니면서 받았었다. 서히는 한국어 수업 시간에 인사 예절, 음식 문화, 생일 문화, 교통 문화, 태극기 및 한국 명절에 관한 것들을 배웠다고 했었다. 다문화 한국어 수업에서 문법교육은 원활하게 이루어지지 않았다고 했었다.

오타는 다른 연구 참가자들과 달리 한국어 초급 수준이지만 의사소통이 가능하고 이미 한국 문화를 접해 본 경험이 있는 어머니의 아들이었다. 그러나 첫 한국어 스승은 한국어로 대화가 가능한 어머니가 아닌 바로 한국

인 아버지였다. 오타도 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 한국에 입국한 후 한국어를 배우기 시작했다. 한국에 들어와서 한국 문화, 음식, 전통 등에 적응하는 과정에서 크게 어려운 점이 없었지만 한국어 습득 과정이 어려웠다고 하였다. 오타는 한국어를 독학으로 그리고 아버지의 도움으로 습득한 참여자다. 한국인 아버지는 오타의 공부에 대한 흥미를 눈치 채고 공부를 열심히 할 수 있게 한국어 교재를 많이 사주었다. 그리고 시간이 날 때마다 한국어를 직접 가르쳐 주었다. 집에서 한국어를 공부하면서 궁금하거나 이해하지 못하는 부분을 아버지에게 물어보고 답을 얻을 수 있었다고 하였다. 한국어를 독학으로 공부한 경험이 있는 오타는 한국어를 처음부터 선생님에게 배워야 제대로 배울 수 있다고 하였다.

바흐티는 한국 정착 후 적응 과정에서 매운 음식이 별로 없는 우즈베키스탄과 달리 고추장, 된장, 김치 등과 같은 자극적인 한식 문화에 적응이 어려웠다. 그러나 이러한 어려움에 혼자 적응해 나갈 수 있었지만 언어적인 어려움을 혼자 극복하는 것이 쉽지 않았다고 했다. 바흐티는 부모님과 함께 누나, 고모가 같이 사는 가족에서 살고 있었다. 가족과 대화를 하고 싶은 마음으로 한국어를 배우기 시작했었다. 한국어에 대한 두려움보다 언어에 대한 재미가 생기고 언어를 배워서 가족과 이야기를 나누려고 노력했었다. 언어를 배우기 위해 어머니와 함께 다문화가족지원센터에 열심히 다니고 나중에 학교에서 운영하는 한국어 교실 및 집에서도 언어 공부에 매진해 적극적으로 참여하며 꾸준히 했다. 모든 것이 낯선 바흐티와 어머니에게 온 가족이 친절하게 대해서 그런지 짧은 기간 내에 한국어를 배울 수 있었다고 했다. 한국 가족의 사랑과 관심 때문에 바흐티가 미숙한 언어에 대한 재미를 깨닫고 짧은 기간 안에 한국어를 습득할 수 있었다. 이를 통해 새로운 한국 가족 구성원들 즉, 아버지, 누나, 고모와 관계 특히 한국 친구들과의 관계가 더욱 돈독해지고 한국어, 한국문화와 음식 등에 적응해 나갔다.

본 연구 참여자들은 모두 한국 정착 후 한국어를 학습하기 시작했었다. 정착 초기에 언어 미숙으로 낯선 환경, 문화, 새로운 가정, 학교, 교사, 친구관계 한국어교육 등에서 중도입국 자녀의 자유로운 학습적응에 어려움

이 있었다. 시간이 지나고 나서 한국어를 어느 정도 습득한 후 한국 사회에서 한국어 높임법 사용의 중요성을 깨닫고 높임법의 적절한 사용법을 습득함으로써 그들의 가족관계가 좋아지고, 주변에 친구들이 생기고, 학교 생활 및 한국 사회에 적응하는 것을 확인할 수 있었다.

3. 한국어 교육적인 시사점

국내에서 다양한 문화와 배경을 지닌 다문화 배경 학습자가 급증하면서 이들을 위한 한국어 교육 지원 문제가 매우 시급하면서 절박한 문제로 대두되기 시작하자 교육부에서는 2012년 ‘다문화 교육 선진화 방안’을 발표하였다(이효인, 2015). 그러나 아직도 중도입국 자녀에게 맞는 교육이 이루어지지 않고 있다. 일반 학교의 교사들은 대부분 중도입국 자녀를 교육한 경험이 없고 이들에 대한 이해도 부족한 편이다(김민아 외, 2014). 학업을 당장 이어나갈 수 없는 중도입국 자녀들은 대안학교를 비롯한 몇몇의 학교를 통해 교육을 받고 있다. 하지만 인적·물적 자원의 부족으로 정원이 제한된 탓에 대다수의 중도입국 자녀들은 교육의 사각지대에 놓이게 되고, 이는 그들의 교육문제는 물론이고 한국 사회에 대한 부적응 문제와 연관되고 있는 실정이다(성상환·김명정, 2010). 위에 연구 참여자들의 한국어 교육 경험 바탕으로 현재 중도입국 자녀에게 제공되는 한국어 높임법 교육의 문제점은 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 첫 한국어 교육을 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어교실에서 한글 및 한국 문화, 한국 음식 등의 중심으로 교육을 받았거나 학교에서 운영하는 한국어 교실 및 가정 내에서 받았었다. 그러나 다문화가족지원센터에서 운영하는 한국어교실에서 한국어 교육은 문법의 중심으로 이루어지지 않았다. 중도입국 자녀에 대한 한국 초기 적응을 위한 통합교육과 다문화교육은 체계적이지 못하고, 단편적이고 일회성적인 한국어 교육 및 한국 문화 체험 등에 그치고 있다.

둘째, 중도입국 자녀들 대부분이 학령기에 국내로 들어오기 때문에 실제

한국에서 태어나 자란 다문화가족 자녀들과 다르다. 다문화가족 자녀들과 서로 비교했을 때 중간에 한국으로 들어온 중도입국 자녀들의 경우 고려해야 할 교육적 문제들이 다양하고 심각하다. 중도입국 자녀들이 한국어와 한국어 문법에 흥미를 느끼고 그들의 학교생활과 한국생활 적응에 도움이 될 수 있는 한국어 높임법 교육은 이루어지지 않고 있다.

셋째, 중도입국 자녀들이 일반 학교로 편입하더라도 정상적으로 수업을 이수하기가 어렵다. 그들이 학교 수업을 따라갈 수 있게 별도의 추가 학습이 필요한데 한국어 교육 자료 구성이나 등급화, 중도입국 자녀를 위한 특수 목적 한국어 교육방법 등에 대해서 적절한 훈련을 받은 중등 국어교사는 부족하다.

높임법은 한국인들의 삶과 생각이 녹아 있는, 없어서는 안 되는 문화유산이다. 중도입국 자녀가 한국어 높임법을 배우기 매우 어렵다는 것은 높임법 그 자체의 문제라기보다는 초기 교육의 문제라고 본다. 중도입국 자녀의 특성을 정확하게 이해하고 연구하고 이들에 맞는 적절한 교육 원리를 합리적으로 세워나간다면 중도입국 자녀의 한국어 습득이 보다 더 수월해지고 학교 및 한국 사회 적응 발달에 도움이 될 것이다. 중도입국 자녀가 한국에 입국해 제대로 된 한국어 높임법을 습득함으로써 한국 사람들 사이에서는 언어적 충돌이 더 이상 생기지 않을 것이다. 한국어 높임법을 습득하게 되면 자연스럽게 한국 사회에 적극 참여할 수 있으며, 상하 지위 관계와 친소 거리 관계를 높임법으로 표현할 수 있을 뿐만 아니라, 다른 사람의 행동이나 마음을 조종하고, 높임법을 통해 상대방과의 거리 관계를 적극적으로 조절할 수도 있다. 중도입국 자녀들에 관한 투자는 미래 한국 사회의 비용을 절감할 수 있는 유일한 대안이다. 그렇다면, 어떤 방법으로 중도입국 자녀들의 한국어 교육 문제를 해결할 수 있는가? 연구자가 제시하는 해결 방안은 다음과 같다.

첫째, 한국 사회에서 중도입국 자녀를 위한 교육적 제도가 아직 충분하지 못한 실정이다. 이효인(2015)은 중도입국 자녀들 대부분 한국어와 문화에 제대로 적응하지 못하고 이주로 인한 생애 전환을 경험하면서 언어적으로 문화적으로 낯선 한국의 교육 체계에 적응하지 못하고 고립되어 지

낼 가능성이 높다는 점을 언급하였다. 중도입국 자녀들은 한국어 교육 지원이 가장 절실한 수요자들이다. 물론 이들의 한국어 교육을 위해 교육부(2017)는 ‘한국어와 한국문화 교육 프로그램을 제공하여 중도입국 및 외국인학생의 공교육 진입과 적응을 지원하는 다문화예비학교’를 확대하고 있다. 중도입국 자녀들은 한국에 정착 후 나이에 따라 학교에 입학해야 하기 때문에 단순히 문화교육을 넘어서 학교 교육과 연계될 수 있는 충분한 한국어 문법 중심으로 된 교육이 이루어져야 한다.

연구 참여자들은 한국어를 습득하는 과정에서 제일 어려워하는 문법은 높임법이라고 했다. 이것은 중도입국 자녀가 학습하는 과정에서 높임법의 중요성을 고려하지 않은 학습을 받았기 때문에 실패 경험들이 다수 있었다. 처음부터 제대로 된 높임법 교육을 받지 못했기 때문에 지금도 혼란을 느낀다고 했다. 모든 것은 기본에서 시작한다. 기초 교육이 튼튼해야 그 위에 쌓는 지식이 안전하고 무너지지 않을 것이다. 한국어 높임법을 배우기 위해 중도입국 자녀들을 위한 교육도 단순히 문화 교육 중심으로 이루어지지 않게 해야 한다. 물론 한국어 높임법은 문화와 관련이 있는 문법이지만, 높임법을 성공적으로 습득하기 위해 적절한 문법 교육도 필요해 보인다.

둘째, 한국어 교육의 목표는 중도입국 자녀의 한국어 숙달도를 높이고 정규학교에 진입하게 만들고 정규 학교에서 학교 문화에 적응, 한국 사회 및 가정에 적응할 수 있게 도와주는 것이다. 그러기 위해서는 중도입국 자녀들을 위한 한국어 교육은 기존의 성인 중심의 일반 목적 한국어 교육이 아니며 학교 교육과 연계할 수 있도록 구성되어야 한다.

셋째, 일반 다문화가정 자녀와는 다른 특성을 가진 중도입국 자녀를 위한 별도의 프로그램이 제대로 마련되어 있지 않다(남수현, 2015). 중도입국 자녀들을 위한 국어교재 내용은 한국어 교육과정의 문법 영역의 목표를 반영하면서도 중도입국 학습자의 특성을 고려해서 내용 영역에서 다르게 재구성될 필요성이 있다. 그들의 한국어 능력이나 연령, 모국어 배경 등의 특성이 매우 다양하기 때문에 한 학급에서 동시에 공부하기 어렵다. 중도입국 자녀들을 다양한 특성에 맞게 별도의 학급으로 분발하고 전문

교사의 교육을 받아야 한다. 특히 다문화 교육적 관점을 반영하여 높임법 중심으로 교육이 이루어져야 하며 높임법의 한국 사회에서의 측면을 부각시키고 국어 교재에 상호 관련에 의해 형성된 문화적 다양성 측면을 풍부하게 수록할 필요성이 있다. 그리고 교재 구성체제 면에서도 한국어가 부족한 중도입국 학습자의 현실을 고려하여 쓰기 내용을 축소하고 그림을 풍부하게 수록하며, 말하기 등의 활동 등을 교과 교재에 포함시키는 것이 바람직하다.

한국에 입국한 중도입국 자녀들이 한국어 높임법을 처음부터 정확한 제도 안에서 교육을 받고 학습하게 되면 한국 사회에 빠른 속도로 적응할 수 있다. 중도입국 자녀에 맞는 교육 바탕으로 한국어 높임법의 기능을 쉽게, 효과적으로, 바르게 사용할 수 있게 된다. 높임법은 한국인들의 오랜 역사를 반영하는 언어 범주이며, 한국인들의 삶과 대인 관계는 상하 관계에서 윗사람은 아랫사람을 보호하고 아랫사람은 윗사람을 존경하며 따르는 문화를 가지고 있다. 이 과정을 하나의 공동체가 조화롭게 유지되기 위한 지혜가 언어에 나타난 것이 높임법이라고 볼 수 있다. 한국어 높임법을 배우는 입장에서 높임법은 중도입국 자녀들을 억압하는 기제로 작용하기 보다는 한국어 높임법을 중도입국 자녀들의 특성에 맞게 가르치면 앞으로 서로 편안한 질서를 유지하는 한국인으로 살 수 있을 것이다.

VI. 결론

1. 요약

본 연구는 중도입국 자녀의 한국어 습득 경험 중에서 한국어 높임법 습득 경험에 대한 내러티브 탐구를 통해 그들의 살아있는 이야기를 들어내어, 중도입국 자녀들만이 가지고 있는 특유하고 특별한 경험의 의미를 심층적으로 탐구하는 데 있다. 따라서 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 질적 연구 방법 중 하나인 내러티브 탐구 방법을 이용하였다.

기존의 중도입국 자녀 관련 연구는 주로 ‘다문화 교육’, ‘문화 교육’, ‘학교 적응’, ‘교육 지원 서비스’, ‘한국어 교육 현황’ 및 ‘자료 개발’에 관한 것이었고, 양적 연구가 많았으며 한국어 교육의 관점에서 중도입국 자녀들이 어떤 경험을 해왔고 교육적으로 어떤 요구를 가지고 있는지 중도입국 자녀의 관점과 목소리를 통해 알기에는 한계가 있었다. 특히 중도입국 자녀들의 경험으로 보는 한국어 높임법에 대한 연구는 아직 본격적으로 시작 되지 못했다.

본 연구의 참여자들은 어머니의 한국인과 재혼으로 인해 학령기 시절에 국내로 들어온 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들이다. 그들이 중도입국 자녀가 되기 전에 모국어인 우즈베크어만 사용하였다. 그런데 국내로 입국과 동시에 그들이 사용하는 언어는 이제 통할 수 없었다. 우즈베크어는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀들의 특별함과 고유함을 나타내는 소수 언어가 되고 전에 경험해보지 못한 한국어는 중요하고 다수 언어가 된다. 중도입국 자녀들은 한국에 입국 후 적응해야 하는 과제 속에서 언어라는 큰 장벽이 있었다. 한국어를 습득하는 과정에서 높임법과 충돌하게 된다. 가족들과 생활하며 혹은 친구들 및 한국 사회에서 한국인들과의 의사소통에서 어려움을 느끼게 된다. 특히 생활 속에 만나는 한국인들과의 대화에 여러 실패 경험을 하며 한국어 높임법 지식 부족함을 느끼게 되고 높임법 사용 어려움을 극복하고 높임법 지식 부족함을 다양한 방법으로 채우는 경험을 한다.

기존의 중도입국 자녀와 관련된 이론과 선행 연구들은 대부분 중도입국 자녀의 한국어 교육 및 적응 과정에 대하여 이루어졌다. 그러나 중도입국 자녀들 대상으로 하는 한국어 문법과 관련된 특히 문법에서 중요하고 한국의 문화와 관련이 있는 높임법 습득에 대한 연구들이 필요하다. 때문에 본 연구에서는 기전의 이론과 선행의 연구들을 결합하여 한국어 높임법 습득 경험을 바라보았다.

본 연구에 참여를 최종적으로 동의한 참여자의 한국입국 기간에 따라 한국 거주기간이 다양하며, 한국어 수준도 고급과 중급으로 나누어져 있다. 연구 참여자들은 연구 주제에 대해 평소 고민하고 깊이 생각해 본 경험이 있어서 풍부한 이야기를 가지고 있으며, 그 경험을 충분한 시간을 활용하여 기꺼이 들려줄 수 있었다. 연구 참여자별로 질적 연구에서 일반적으로 권장되는 대로 각 30분 이상의 면담을 총 1회에서 2회까지 실시하였다. 이때 인터뷰는 별 형식 없이 편안한 대화처럼 연구 참여자가 익숙한 본인의 집에서 진행되었다. 녹음된 모든 인터뷰는 전사의 단계를 거친 후, 전사된 중간 연구 텍스트를 함께 읽어 보면서 명확한 해석을 하기 위해 세밀하게 의논하였다.

4장에서는 우즈베키스탄 배경 중도입국 자녀의 한국어 높임법 습득경험의 이야기를 ‘한국어 높임법 어려움’과 ‘한국어 높임법 어려움 극복’으로 나누어 구성하며 ‘번민을 극복하고 새 삶을 살기’, ‘반말역에서 출발하고 높임법역에 도착하기’, ‘인간관계 형성에 영향을 주는 높임법’, ‘습득보다 학습이 필요한 높임법’, ‘높임법은 한국 사회로 들어갈 수 있는 입장권이다’와 같이 제목화 시켰다. 이 과정에서 중도입국 자녀들이 겪는 어려움과 그 어려움을 어떤 방법으로 극복하였는지에 대한 결정적인 경험의 이야기들이 나타난다.

5장에서는 4장에서 기술한 연구 참여자 각각의 경험에 대하여 내러티브 탐구를 수행한 의미를 ‘한국 정착기로 시작된 제2의 인생’, ‘제2의 인생에서 높임법과 충돌’, ‘제2의 인생에서 높임법 극복 과정’, ‘중도입국 자녀에게 제공되는 한국어 교육 및 한국어 교육적인 시사점’으로 제목화 시켜 기술하였다. 중도입국 자녀들의 내러티브를 통해 높임법 습득 어려움과 극복

과정을 종합적으로 정리하고 의미를 기술하였다. 의미 기술 결과 중도입국 자녀들은 처음부터 한국어 문법의 중요성을 고려하지 않은 학습을 받았기 때문에 한국어 높임법과 관련 여러 어려움에 겪게 되었다. 그 어려움을 극복하기 위해 높임법을 생활에서 계속 사용하면서 과다 사용이나 잘못된 사용을 스스로 인식하고 수정하고, 다시 사용하는 과정을 거쳤다. 나중에 높임법의 기본 지식을 학습할 수 있게 그들의 가족, 학교 선생님 및 한국 사람들이 도와주었다. 그들은 이러한 방법으로 한국어 높임법을 개인적이고 실천적인 경험을 통해 습득하고 있었다. 또한, 중도입국 자녀에게 제공되고 있는 한국어 교육의 문제점을 기술하고 해결 방안을 제시하였다.

중도입국 자녀들 대부분이 학령기에 국내로 들어오기 때문에 실제 한국에서 태어나 자란 다문화가족 자녀들과 다른 성격을 가지고 있다. 중도입국 자녀들에 제공되었던 다문화 대상 한국어 교육은 그들의 특성을 고려하지 않은 채 또는 문법의 중요성과는 관계없이 이루어지는 경우가 많았으며 아예 높임법 교육이 제공되지 않은 경우도 있었다. 결과는 중도입국 자녀들은 한국 사회와 한국 학교생활 유지에서 매우 필요한 높임법 지식 부족으로 심리적인 어려움을 경험하였다. 이들에게 제공되는 한국어 교육은 단순히 문화 관점이 교육이 아니라 적절한 문법을 고려하는 교육으로 특히 높임법 교육 위주로 이루어져야 함을 제언했다.

내러티브 탐구는 중도입국 자녀들에게 자신들이 살아온 경험의 이야기를 다시 이야기하고 다시 살아가는 과정이라고 할 수 있다. 내러티브 탐구의 결론 단계에서도 연구의 정당성을 고찰하는 작업이 필요하다. 본고에서는 다음과 같은 개인적 정당성(personal justification), 실제적 정당성(practical justification), 사회적 정당성(social justification)을 지닌다.

본 연구에서 연구자와 연구 참여자의 관계로, 연구의 밖에서는 한국어 교육학자와 한국어 학습자의 관계로 도움을 주고받으며 다시 살아가게 되었다. 내러티브 탐구라는 경험을 통해 연구자 스스로도 논문 작성의 과정을 지내면서 한국어 교육학자가 되어 가는 길을 한 걸음 한 걸음 밟았다. 본 연구는 연구자의 자전적 내러티브로 출발해서 연구자의 새로운 높임법 경험으로써 자전적 내러티브 다시 살아가기를 통해 개인적 정당성을 갖게

되었다. 한국에 오기 전에 우즈베키스탄에서 한국어를 배우고 제대로 된 문법 교육을 학습하는 것이 특히 한국 사회에서 높임법을 적절하게 사용할 수 있는 것이 내 자신의 장점이 되리라곤 전에 생각하지 못했었다. 연구 참여자들 대부분이 ‘한국어를 입국하기 전에 배웠으면’이라는 후회 이야기를 여러 번 했었다. 연구자는 이러한 내러티브 탐구를 통해 우즈베크인으로서 한국어를 사용하고 교육하고 연구하는 ‘한국어 교육학자로서 보람’이 나의 모습에 다시 돌아볼 수 있었다. 연구를 통해 중도입국 자녀들의 교육에 대한 관심을 가지고 그들의 한국에서의 삶에 새롭게 깊이 있게 바라보는 연구자로서의 눈을 가지게 되었다.

본 연구를 통해 한국어 교육에 시사할 수 있는 실제적 정당성은 중도입국 자녀들의 이야기를 드러내는 것을 통해 다양한 경험을 가진 그들을 깊이 있게 이해할 수 있게 되었다는 것이다. 연구 참여자들은 주로 외부의 영향으로 개인의 심리 변화를 경험해왔다. 그러나 내러티브 탐구를 통해 자신의 목소리를 드러냄으로써 연구자를 비롯하여 독자, 한국어 교육계 등의 외부에 영향을 주는 경험을 할 수 있었다. 본고를 통해 중도입국 자녀들에 대한 개인적 관심이 한국어 문법 교육과 연구 현장으로 확대되고 현장에서 그들의 특성을 이해하고 이에 맞는 적절한 교육 환경과 목표를 맞추어 나갈 수 있게 된다면 중도입국 자녀들을 위한 실제적인 한국어 교육이 이루어지는데 이바지할 수 있을 것이다.

마지막 단계는 사회적 정당성이다. 한국 정보가 중도입국 자녀들에 대한 큰 관심을 갖고 그들의 적응을 돕기 위해 정책적, 제도적으로 다문화교육 및 한국어 교육이 제고되고는 있으나 중도입국 자녀들의 특성에 맞는 사회로 요구되는 실상과는 거리가 있는 교육이 이루어지고 있었다. 한국어가 미숙한 중도입국 자녀들에 대하여 제대로 된 이해 없는 관점은 그들의 한국 사회와 한국 학교 적응 실패 및 심리적 불안으로 이어질 수 있다. 따라서 중도입국 자녀가 한국 사회 부적응자가 되거나 이미 익숙한 삶 속으로 다시 돌아간 경우도 있었다. 이러한 문제의식에 따라 본 연구에서는 중도입국 자녀의 한국 사회와 한국 학교에의 적응을 돕고 중도입국 자녀들이 가진 특성을 이해할 수 있도록 관심을 가지고 그들이 겪은 어려움과 극복

경험을 개인적, 사회적 차원에서 심층적으로 논의하였다는 데 그 의의가 있다.

2. 제언

본 연구를 계기로 지금까지 이루어진 언어 형식 중심의 한국어 높임법 연구 성과들 위에서 한걸음 더 나아가 중간에 여러 이유로 국내로 들어온 중도입국 자녀들이 높임법을 배워서 한국 사회에 잘 적응할 수 있도록 안전감을 주기 위해서 이루어졌다. 따라서 중도입국 자녀가 한국 사람들과 동일한 의사소통을 할 수 있는 한국어 높임법 연구로 시야를 확장할 수 있을 것이라는 점에서 이 연구의 의의가 높다.

이러한 상황에서 이제 한국어 문법을 연구하는 사람들이 중도입국 자녀에게 한국어 높임법의 어려움, 중요성, 역할 등에 대한 진지한 고민을 할 필요가 있고 이에 대한 연구가 필요하며 실제 경험을 통해 높임법이 한국 문법 중에서 제일 어려운 무법이라는 생각을 가진 중도입국 자녀들에게 맞는 학습 방법을 찾아 이들이 가진 부정적인 생각을 바꿔야 한다. 역사적으로 지금까지 사용되고 있는 한국어 높임법이 어떤 문법인지 중도입국 자녀들에게 어떤 방법으로 가르쳐야 되는지, 한국어 높임법 사용에 흐르는 중요한 기본 역할이 무엇인지, 그리고 대한민국의 미래가 되는 중도입국 자녀들이 쉽게 접할 수 있는 높임법으로 부담 없이 다가갈 수 있는 문법으로 만들기 위해 어떤 방향으로 가르쳐야 되는지에 대한 본격적인 연구가 필요하다.

본 연구를 통해 한국어 높임법에 대한 중도입국 자녀들의 입장 및 경험을 토대로 진행한 새로운 연구 방향을 제시함으로써 관련 후속 연구를 활성화하는 효과를 거둘 수 있다. 기존의 연구가 한국어 높임법 형식 및 기능과 사용 중심이었다면 본 연구는 대한민국의 미래가 될 중도입국 자녀들의 한국어 높임법 습득 경험에 초점을 모음으로써 다양한 실제 높임법 사용 경험에 대한 내러티브를 통하여 중도입국 자녀들의 경험에서 보고

느끼는 한국어 높임법에 대한 새로운 지식을 축적할 수 있다.

본고는 중도입국 자녀들이 한국 입국 후 한국어 높임법을 어떻게 배웠는지, 높임법을 배우는 과정에서 어려움이 무엇인지, 그 어려움을 어떤 방법으로 극복해 나갔는지, 중도입국 자녀들에게 한국어 높임법을 어떤 방법으로 가르쳐야 효과적인지 및 그들만의 경험을 고려하여 높임법에 대한 어려움을 체계적으로 파악함으로써 교사들에게 효과적으로 활용할 수 있는 이론적 토대를 제공할 수 있었다. 또한 중도입국 자녀들의 경험을 통하여 한국 사회에서 한국어 높임법 사용 원리에 대한 중요성을 보여 줄 수 있는 자료를 제공할 수 있었다.

참 고 문 헌

[국내 논저]

- 강현석(2020). Bruner의 내러티브 의미의 다층성과 교육이론 형성에의 시사점 탐구. 내러티브와 교육연구 8(1), 213-255.
- 고남정·오성배(2016). 학교 재학과 학교 밖 기관 이용 여부가 중도입국 청소년의 한국어 능력에 미치는 영향. 교육문화연구 22(4), 271-289.
- 고영근(1974). 현대국어의 준비법에 대한 연구. 어학연구 10(2), 66-91.
- 구본관(2008). 문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? -경어법 교육을 중심으로-. 선청어문 36, 749-779.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015). 한국어 문법 총론 I. 서울: 집문당.
- 곽희정(2017). 중도입국 청소년을 위한 역사 교재 개발 방안. 다문화교육연구 10(2), 1-24.
- 김대현(2006). 내러티브 탐구의 이론적 기반 탐색. 한국교육과정학회, 24(2), 111-134.
- 김대군(2011). 교육연구에서 내러티브 탐구. 한국교육현상해석학회 8(2), 53-72.
- 김동국·노정애(2009). 외국인 학습자를 위한 경어법 교육 연구. 한국(조선)어교육연구, 141-153.
- 김명정(2011). 동반·중도입국 자녀들을 위한 다문화교육. 교육문화연구 17(2). 55-76.
- 김미강(2018). 중도입국 청소년의 문화적응이 한국어 숙달도와 학업 성취도에 미치는 영향. 이중언어학 70, 29-57.
- 김민지(2016). 가족응집성과 청소년의 행복: 청소년의 긍정태도의 매개효과. 아동학회지 37(1), 83-94.
- 김민아·이재희·라미영·김기현(2014). 서비스 제공자가 인식하는 중도입국

- 청소년의 학교 적응 어려움에 관한 연구. 청소년학연구 21(9), 147-175.
- 김신혜(2020). 내러티브 탐구와 제2언어 학습. 대구: 계명대학교.
- 김성기(2004). 실크로드의 중심지 우즈베키스탄. 서울: 명성서림.
- 김소형·홍영균(2018). 중도입국청소년 한국어교육 지원 현황 및 개선방안: -레인보우스쿨 사례를 중심으로-. 다문화아동청소년연구 3(2), 31-66.
- 김영주 외(2012). 국내 이주배경 청년의 한국어 습득 예측 변인 연구: -북한이탈 청년과 중도입국 청년을 중심으로-. 한국어교육 23(4), 31-64.
- 김유나(2021). 한국어 호칭어 사용 경험에 관한 내러티브 탐구. 서울대학교 석사학위논문.
- 김준모(2015). 외국인 근로자를 위한 문화 어휘 선정에 관한 연구. 인하대학교 석사학위논문.
- 김종록(2008). 외국인을 위한 표준 한국어 문법. 서울: 박이정.
- 김종택(1981). 국어 대우법 체계를 재론함 -청자 대우를 중심으로. 한글 172, 3-28.
- 김태엽(1999). 우리말의 높임법 연구. 대구: 대구대학교 출판부.
- 김태엽(2007). 한국어 대우법. 서울: 역락.
- 김필성(2014). 내러티브 탐구에 대한 비교 고찰. 내러티브와 교육 연구 2(3), 83-96.
- 나카가와 마사오미(2016). 일본어 화자를 위한 한국어 경어법 교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 남기심·고영근(1985). (개정판) 표준 국어문법론. 서울: 탑출판사.
- 남부현·김지나(2017). 고려인 중도입국 청소년의 문화적응 과정 경험연구. 지역과문화 4(1), 63-90.
- 남수현(2015). 한국의 중도입국청소년 현황과 지원정책에 관한 연구. 명지대학교 석사학위논문.
- 노승인(2018). 다문화 배경 학습자를 위한 언어교육 현황과 개선방안. 다

- 문화사회와 교육연구 2, 78-104.
- 류다정·김은호(2020). 외국인 근로자의 한국어 높임법에 대한 인식과 사용 양상 연구. 국제언어문학 45, 116-146.
- 류방동(2011). 중국인 학습자를 위한 한국어 주체 높임법의 교수·학습 방안 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 류방란 외(2011) 외국출생 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책방안. 서울: 한국여성정책연구원.
- 류방란·오성배(2012). 중도입국 청소년의 교육 기회와 적응 실태. 다문화교육연구 5(1), 29-50.
- 민현식(1984). 개화기 국어의 경어법에 대하여. 관악어문연구 9, 125-149.
- 민현식(2003). 국어 문법과 한국어 문법의 상관성. 한국어교육 14(2), 107-141.
- 박경래(1999). 청원 방언의 경어법에 대한 사회언어학적 연구. 개신어문학 16, 3-64.
- 박석준(2010). 학문 목적 학습자를 위한 한국어 교수 자료 구축 방안 -어휘 자료 구축 방안을 중심으로-. 외국어로서의 한국어교육 35, 23-49.
- 박성일(2013). 인칭 범주에 기반한 한국어 경어법의 교육 내용 연구. 국어교육연구 32, 41-67.
- 박영순(1995). 상대높임법의 사회언어학. 어문논집 34(1), 549-570.
- 배상률(2016). 중도입국 청소년 실태 및 자립지원 방안 연구. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 사티쉬 찬드라 사티야티(2014). 인도인 학습자를 위한 한국어 높임법 교육 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 서덕현(1996). 경어법과 국어 교육 연구. 서울: 국학자료원.
- 서덕희 외(2015). 다문화사회와 교육. 서울: 교육과학사.
- 서정수(1984). 존대법의 연구: 현행 대우법의 체계와 문제점. 서울: 한신문화사.
- 성광수 외(2005). 한국어 표현 문법. 서울: 한국문화사.

- 성상환·김명정(2010). 다문화가정 동반. 중도입국 자녀 교육 수요 및 지원 방안 연구. 서울대학교 중앙다문화교육센터.
- 서은숙(2016). 중도입국(이민) 청소년 다문화교육. 윤리연구 1(106), 275-304.
- 서정수(1984). 존대법의 연구: 현행 대우법의 체계와 문제점. 서울: 한신문화사.
- 석희정·하춘광(2015). 중도입국청소년들의 가족생활적응경험에 대한 질적 연구. 학교사회복지, 31, 1-35.
- 성기철(1970). 국어 대우법 연구. 논문집 4, 35-57.
- 성기철(1991). 국어 경어법의 일반적 특징. 새국어생활 1(3), 국립국어연구원.
- 성기철(1985). 국어의 주제 문제. 서울: 한글.
- 세이달리에바 알리나(2016). 키르기스 학습자를 위한 한국어 높임 표현 교육연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 오경석(2010). 누구를 위한 '다문화주의'인가?:안산지역 이주민 지원 활동에 대한 비판적 검토. 민주사회와 정책연구 17, 190-222.
- 양계민·조혜영(2011). 중도입국청소년의 실태조사. 서울: 무지개청소년센터.
- 양계민·조혜영(2012). 중도입국청소년의 심리·사회적응에 관한 탐색적 연구. 청소년학연구, 19(11), 195-224.
- 엄명용(2013). 다문화가정 중도입국청소년의 한국 사회 적응 영향 요인. 한국가족사회복지학 42, 39-82.
- 염지숙(2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구의 개념, 철자 그리고 딜레마. 교육인류학 연구 6(1), 119-140.
- 염지숙(2007). 내러티브 탐구를 통한 교수 경험에 대한 성찰. 한국교원교육연구 24(2), 243-260.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2018). 질적 연구방법의 이해. 서울: 박영스토리.
- 유지윤(2019). 한국어교육전공 외국인 대학원생의 제2언어 자아 변화 경험

- 에 대한 내러티브 탐구. 서울대학교, 석사학위논문.
- 왕한석(2010). 한국어·한국문화·한국사회. 사회언어학 19(1), 211-225.
- 이규창(1992). 국어존대법론. 서울: 집문당.
- 이익섭(1974). 국어 경어법의 체계화 문제. 국어학 2, 39-64.
- 이남주·김민(2017). 고려인 중도입국청소년의 학교생활 경험에 대한 내러티브 탐구. 한국다문화교육연구, 10(1), 141-170.
- 이병철·송다영(2011). 다문화가족 중도입국청소년의 학교생활 적응에 관한 질적 연구. 한국사회복지학, 63(4), 131-154.
- 이승녕(1964). 경어법 연구. 진단학보 25.
- 이정복(2001). 국어 경어법 사용의 전략적 특성. 국어학총서 40, 서울: 태학사.
- 이정복(2011). 한국어 경어법 힘과 거리의 미학. 서울: 소통.
- 이주행(2004). 한국어 문법의 이해. 서울: 월인.
- 이주행(2006). 한국어 청자 경어법의 교육 방안에 관한 고찰. 국어교육 119, 371-396.
- 이재분(2011). 다문화가정 초등학생의 입학초기 학교적응 프로그램-중도입국 학생(학생용). 한국교육개발원, 1-114.
- 이윤하(2001). 현대 국어의 대우법 연구. 서울: 역락.
- 이해림(2010). 한국어 교재의 경어법 연구. 청주대학교 석사학위논문.
- 이현정(2004). Bruner의 내러티브 사고양식과 교육. 교육문제연구 20, 73-91.
- 이희승(1949). 시집 박꽃 > 근대시집. 서울: 일조각.
- 이효인(2015). 중도입국 자녀 대상 한국어 교육 연구 -전남지역의 현황과 과제를 중심으로-. 호남문화연구 58, 307-331.
- 임호빈·홍경표·장숙인(1987). 외국인을 위한 한국어문법. 연세대학교출판부.
- 임흥빈(1990). 존경법, 국어 연구 어디까지 왔나. 서울: 동아
- 월원·이경애(2022). 중도입국 청소년을 위한 한국어 교육의 연구 동향 분석. 열린교육연구 30(2), 115-139.

- 장명선·송연숙(2011). 서울시 중도입국청소년 현황과 지원방안. 서울시 여성가족재단.
- 조은희·오성배(2017). 중도입국청소년의 한국어 능력과 정서에 영향을 미치는 요인 분석. 교육문화연구, 23(5), 499-516.
- 조인숙·강현석(2013). 브루너의 내러티브 이론의 특징과 시사점 탐구. 내러티브와 교육연구 1(1), 5-25.
- 조혜영(2012). 중도입국 청소년의 정체성 형성과정 및 적응지원 방향 모색에 관한 연구. 청소년복지연구 14(4), 311-335.
- 좌동훈(2014). 중도입국청소년의 출신 국적과 문화적응 유형에 따른 심리·사회적 적응 요인에 관한 연구. 청소년학연구 21(1), 97-126.
- 최경옥(2012). 한국에서의 다문화가정 아동의 교육권. 공법학연구 13(1), 307-339.
- 최석재(2008). 국어 대우법 체계의 정보화 연구. 서울: 박이정.
- 최재희(2004). 한국어 문법론. 서울: 태학사.
- 최영권(2012). 중도입국 청소년을 위한 한국어 교육 연구: 정규과정 진입을 위한 한국어 교육 원리 연구. 배재대학교 석사학위논문.
- 카와지 마이(2012). 일본인 국제결혼 여성을 위한 한국어 경어법 교육 연구 -친족과의 대화에서 작용하는 사회적 요인을 중심으로-. 서울대학교, 석사학위논문.
- 코밀로브 베크조드(2019). 우즈베키스탄 근로자의 한국 입국 전후 한국어 습득 경험에 대한 내러티브 탐구. 서울대학교, 석사학위논문.
- 테레사 편(2017). 중도입국 청소년을 위한 한국어 교육 프로그램과 정책에 대한 사회언어학적 분석. 학습자중심교과교육연구 17(19), 891-913.
- 한길(2002). 현대 우리말의 높임법 연구. 서울: 역락.
- 한은진(2013). 중도입국청소년의 한국사회 문화적응과정과 유형 분석. 한국가족자원경영학회지 17(2), 195-218.
- 허봉자(2008). 중국어권 학습자를 위한 한국어 경어법 교육 연구. 서울: 박이정.
- 허웅(1961). 15C 국어의 존대법과 그 변천. 한글 128.

허웅(1963). 언어학 개론. 서울: 정음사.

홍종명(2014). 중도입국 청소년 한국어 학습 동기 연구 -중국인 학습자의 자기결정성 동기를 중심으로-. 어문론집 60, 421-446.

[국외 논저]

Bachman, L.F.(1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J.S.(1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Canale, M. & Swain, M.(1980), *Theoretical bases of Communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics I*, Oxford: Oxford University Press.

Clandinin, D.J.(2013). *Clandinin, D.J.(2013). Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Clandinin, D.J.(2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.(염지숙·강현석·박세원·조덕주·조인숙 역 (2015). *내러티브 탐구의 이해와 실천*. 파주: 교육과학사.)

Clandinin, D.J., & Connelly, F.M.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco : Jossey-Bass.

Clandinin, D.J., & Connelly, F.M.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.(소경희·강현석·조덕주·박민정역(2007). *내러티브 탐구: 교육에서의 질적 연구의 경험과 사례*. 서울: 교육과학사.)

Clifford Geertz(1991). *The Year of Living Culturally*. New Republic

21, 30-6.

- Connelly, F. M. & Clandinin, D.J.(1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19(5), 2-14.
- 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.
- Creswell, J.W.(2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. (3rd Ed). Los Angeles: SAGE Publications.(조흥식·정선욱·김진숙·권지성 역(2017). *질적 연구 방법론: 다섯 가지 접근*. 서울: 학지사.)
- Creswell, J.W. & Miller, D.L.(2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. The Ohio State University.
- Chomsky, N.(1965). *Aspects of Theory of Syntax*, MIT Press.
- Dewey, J.(1938). *Education and Democracy in the World of Today*. The University of Chicago.
- Dewey, J.(1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Downey, Ch.A. & Clandinin, D.J.(2019). *Journeys in Narrative Inquiry*. New York: Routledge.
- Ervin-Tripp, S.M.(1972), On Sociolinguistics Rules: Alteration and Co-occurrence, Gumperz, J.J. and Hymes, D.(eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt Rinehart and Winston.
- Huber, J. & Murphy, M.Sh. & Clandinin, D.J.(2011). *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion*.
- Hudson, T.Detmer, E. & Brown J.D.(1995). *Developing prototypic*

measures of cross-cultural pragmatics, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Imamova, X.K. 외(2021). Linguopoetic Characteristics of Honor Category in English and Uzbek Languages, Scientific Journal Impact Factor.

Kadirova, M.B. & Sodikova M.I.(2021). 'Linguopoetic Features of the Category of Respect in English and Uzbek'. The American Journal of Social Science and Education Innovations 3.

Kerby A.P.(1991). Narrative and The Self. USA, Indiana University.

Sodikova, Sh.B.(2010). Honor Category in Uzbek Language, Tashkent.

[참고 사이트]

강남구 다문화가족지원센터: www.liveinkorea.kr/center/main

네이버 국어사전: ko.dict.naver.com

네이버 영어사전: en.dict.naver.com

법무부: www.moj.go.kr

여성가족부: www.mogef.go.kr

이주배경청소년지원재단 무지개청소년센터: www.rainbowyouth.or.kr

표준국어대사전: <http://stdict.korean.go.kr>

TOPIK 한국어능력시험: www.topik.go.kr

부록

● 연구 참여 동의서

연구 참여 동의서

- 연구주제: 중도입국 자녀의 한국어 높임법습득경험에 대한 내러티브 탐구
- 우즈베키스탄배경 중도입국자녀 중심으로 -
- 연구자: 세바라 (서울대학교 국어교육과 한국어교육전공 석사과정)
- 연락처: 010-****-****, oydinoy@snu.ac.kr

본 연구는 우즈베키스탄 배경 중도입국자녀가 한국으로 입국해 한국어를 배우는 과정에 겪는 한국어 높임법습득경험을 파악하기 위한 것입니다. 연구 참여자의 이야기는 한국어 높임법 교육에 의미 있는 자료가 될 것입니다.

본 연구를 진행하는 연구자는 참여자들에게 한국에 입국 후 생활하면서 한국어 높임법과 관련하여 어떤 경험을 하였는지 그리고 그 과정에서 무엇을 발견하고 어떤 방법으로 습득하였는지에 대해 질문할 것입니다.

연구 참여에 동의하시는 분은 다음의 내용을 숙지하신 후 서명해 주십시오. 감사합니다.

- 동의서 -

1. 연구 참여자가 자의로 이 연구에 참여합니다.
2. 면담은 상황에 따라 1회 이상 진행될 것이며 회당 약 1시간 정도 소요될 예정입니다.
3. 면담 시간 및 장소를 연구 참여자와 연구자가 서로 합의를 하고 진행합니다.
4. 진행되는 모든 인터뷰 내용이 녹음되며 녹음된 내용이 인용되는 것을 허락합니다.
5. 이 연구에서 연구 참여자의 이름이 가명으로 처리될 것을 알고 있습니다.
6. 녹음된 내용은 연구 참여자의 확인 및 동의를 거쳐 논문에 인용될 것입니다.
7. 최종 연구물이 나오기 전 인용된 부분을 최종적으로 기록해도 되는지 확인할 수 있는 권리가 있다는 사실을 알고 있습니다.
8. 녹음된 파일은 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것이며 연구가 끝난 후 즉시 폐기할 것입니다.
9. 연구에 참여하는 동안 어떠한 비용이나 위험이 따르지 않으며 연구에 대해 궁금한 점에 대해 연구자에게서 답을 들을 수 있다는 설명을 들었습니다.
10. 연구 참여자는 대답하기 곤란하거나 어려운 질문에 대해서 답변을 거부할 수 있으며, 연구 도중에 원하지 않으면 언제든지 연구를 중단할 권리가 있다는 사실을 알고 있습니다.

2020년 월 일

참여자: (서명)

연구자: 세바라 (서명)

Abstract

A Narrative Inquiry of the Korean honorific learning experience of mid-immigrant children from Uzbekistan

SIDDIKOVA SEVARA ILKHOMOVNA

Korean Language Education as a Foreign Language
Department of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to explore the implications for the education of Korean honorifics by examining the meaning of the experiences of immigrant children from Uzbekistan through the narrative of the Korean proficiency acquisition experience among the immigrant children's Korean language acquisition experiences. To this end, the research puzzles set in this paper are: first, to explore the difficulties of immigrant children of Uzbekistan background in using Korean honorifics; second, to explore the process of overcoming difficulties in using Korean honorifics for children of Uzbekistan background; The purpose of this study is

to explore the educational implications of Korean honorifics.

As a research method in this paper, a qualitative research, a narrative inquiry, was used. Narrative inquiry is an approach to study human life, and it is the most suitable research method for the purpose of this study because it respects and understands individual experiences, and deeply explores the meaning of the experience that research participants have. Depending on the method of narrative inquiry, the inquiry process proceeded through the process of 'Entering the middle of the research', 'From the field to the field text', 'From the field text to the intermediate research text', and 'From the intermediate research text to the research text'.

As participants in the study, 5 immigrant children from multicultural families from Uzbekistan who had experience in learning Korean and who were willing to actively participate in this study were selected who entered Korea at school age due to their parents' remarriage. At this time, attention was paid to grade level, length of residence in Korea, and Korean language level. Field texts were collected through in-depth interviews, and interviews were conducted once or twice per participant. The in-depth interview in this paper was a process of negotiating the meaning of mutual discussion. The interim research text was reviewed together with the research participants to form the final research text.

The narrative of the experience of the study participants' acquisition of Korean honorifics can be understood as follows. First, since the research participants did not receive proper grammar education from the beginning, they suffered various failure experiences due to lack of knowledge about the Korean honorific system. The participants' common experience of difficulty in acquiring honorifics and the narratives of their

different experiences reveal the context of why they have difficulty in acquiring honorifics. Second, the study participants went through the process of overcoming Korean honorifics. By recognizing the important role of honorifics in Korean society, they were able to overcome difficulties with honorifics with the help of family members, friends, teachers and etc.

In this study, the meaning of the experiences found in the stories about the Korean language acquisition experiences of children immigrants from Uzbekistan background are compared to the second life, 'The second life that began with settling down in Korea', 'The conflict with honorifics in the second life', 'The process of overcoming honorifics in the second life', and 'Korean language education provided to immigrant children and implications for Korean language education'.

Through this study, it was possible to deeply understand the Korean honorific experience among the Korean language acquisition experiences of immigrant children from Uzbekistan, and the necessity and significance of Korean honorific education for immigrant children using their experiences were derived.

Keyword : Uzbekistan background, mid-immigrant children, Korean acquisition, Korean honorification, narrative inquiry, acquire experience

Student Number : 2019-21877