

중국인 유학생의 경험 내러티브에 나타난 한국어 말하기 불안 연구

김정란*

|| 차례 ||

- I. 들어가는 말
- II. 선행연구
- III. 이론적 배경
- IV. 연구 방법
- V. 분석 결과
- VI. 나가는 말

【국문초록】

본 연구의 목적은 중국어 유학생들의 경험 내러티브를 대상으로 한국어 말하기 불안 양상을 살피고자 하는데 있다. 분석 도구는 질적 연구 방법 중 하나인 내용 분석법을 적용하였다.

분석 결과 사회 문화적 맥락과 관련된 범주 1에서는 중국과 한국의 사회 문화적 차이에서 오는 불안이 있다. 하위 범주로 온라인 매체 환경에의 응대 불안, 대화 상대방에 따른 대우법 불안, 지역 방언 사용에 따른 불안이 있었다. 범주 2에서는 한국어 상호작용 실행에 따른 불안으로 대화 상대방 간 한국어 능력 비교 불안이 있었다. 범주 3은 화자의 한국어 생산 표현과 관련된 내용으로 하위 범주로 특정 받침 발음과 연음화 발음과 같은 발음 오류 불안이 있었다. 범주 4는 청자의 수용과 관련된 내용으로 청자의 반복적 진술에 관한 불안, 시간 압박에 따른 불안이 있었다.

한국어 말하기 불안을 중국인 학습자들이 실제로 경험한 내러티브 자료에서 수집했으며 의사소통의 본질적 요소인 사회 문화적 맥락, 화자, 표현과 수용이라는 측면에서 접근

* 경남대학교 국어교육학과 강사

한 질적 연구라는 점에서 의의가 있다 하겠다.

주제어: 경험 내러티브, 한국어 말하기 불안, 사회 문화 불안, 한국어 능력 비교 불안, 발음 불안, 수용 반응 불안

I. 들어가는 말

제2언어 학습에서 학습자의 정의적 요인이 학업 성취도에 영향을 미친다는 연구들이 발표되면서 정의적 요인에 대한 관심이 높아지고 있다(carroll, 1962; Horwitz et a, 1986). 외국어 교수법에서 1970년대 자연주의 교수법이 도입되면서 크라센의 가설 중 외국어 학습에 있어서 정의적 여파 장치인 학습 동기, 불안감, 자신감과 같은 심리적 요인들이 외국어 습득에 영향을 미친다고 하였다.

의사소통이 다양한 상황과 맥락에 종속된다는 점에서 의사소통 능력이라는 용어 대신 의사소통 역량(Communicative language ability, CLA)이라는 용어를 사용하고 있는 Bachman(1990)은 기존의 의사소통 능력으로 다루는 지식적 측면, 사용적 측면에 심리적 기제를 추가하면서 외국어 교육에 있어서 학습자의 심리적 요인의 도입(김명광, 2019)은 필수 불가결한 상황이 되었다.

학습에 있어서 인지와 정서는 불가분의 관계¹⁾이지만 교육 분야에서 정

1) 정서란 감정과 유사하게 사용되고 있지만 감정이 감각에 직접적으로 수반되는 심리 작용이라면 정서는 한 단계 복잡하게 체계화된 것(국어교육연구소, 1999)이다. 일반적으로 정서는 인지와 무관하다는 이론론적 접근에서 시작했지만 최근 정서 표현 이전에 인지 해석이 선행하고 있으며 이에 따라 정서의 양과 질이 달라질 수 있다. 이는

서를 따로 분리하여 체계화하고자 하는 시도가 보인다. 학습자가 개인적으로 의미 있고 사회 구성으로 바람직하고 건강한 삶을 살아갈 수 있는 역량과 성품으로 길러 주는 사회 정서 학습²⁾을 도입(김수진, 2015; 이인재 2009)하면서 정의적 영역의 교육적 가치를 부여하고 구체적 연구들이 진행되고 있다.

그러나 정의, 정서, 심리와 같은 용어가 가지는 의미역과 층위, 범위의 구분이 경계가 모호하여 연구 영역의 접근을 어렵게 하는 것도 사실이다. 이러한 용어는 인간의 심리를 다룬다는 부분에서 추상적이고 가시적이지 않으므로 학문 분야별, 학자별, 논자들마다 연구 목적에 맞게 의미 부여나 정의가 다를 수 있다고 본다.

외국어 교육 분야에서 정의적 영역 연구는 학습자의 정체성이나 학습 동기, 정서, 불안감, 자신감, 태도와 같이 구성 요인을 중심으로 연구가 진행되고 있는 추세이다. 특히 외국어 교육에서는 학습자들의 국적이나 개인적 성향, 학습목적, 학습 상황이 너무 다종다양하여 획일화되고 일반화된 교육적 접근은 한계가 있다.

정의적 요인 중에서도 여러 감정을 포괄하는 정서 중 하나인 불안은 개인적이고 주관적인 특성이 강하다. 불안은 학습 환경에 따라 변하기 쉬워 다른 정서들보다 학습 결과에 더욱 많은 영향을 준다고 알려져 있다(Horwitz et al., 1986). 강승혜(2014)는 한국어 교육에서의 교사, 학습자 연구 동향 분석에서 한국어 학습자 요인 관련 연구로 정의적 요인 관련

정서와 인지의 통합적 관점으로 인지와 정서가 서로 무관하지 않음을 보여준다.

2) 자신의 정서를 잘 이해하고 사회적으로 바람직한 방법으로 표현하기 위한 정서의 사회화 경험은 생애 발달을 위한 중요한 교육적 경험이다. 이러한 경험은 정서적 성장과 관련된 환경 구성과 이에 따른 교육적 중재가 필요하다. 다양한 정서 경험을 위해서는 개인의 정서적 신념과 태도 발달을 위한 지원이 필요하다는 견해를 취한다(정명화 외, 2005:295).

연구가 25편에 이르며 이 중 11편이 불안과 관련된 연구라고 밝혔다(한혜민·안정민, 2019 재인용). 특히, 외국어로서 한국어 교육에서 불안은 언어 기능 영역 중 말하기를 중심으로 한 연구물이 대다수를 차지하고 있다. II 장 선행연구에서 후술하겠지만 한국어 교육에서 말하기 불안은 다국적자의 한국어 학습자 불안 통제 전략과 같은 불안을 줄일 수 있는 방안과 관련된 교수 학습이 주를 이룬다. 객관적인 통계 수치로 한국인 학습자들의 불안 심리를 진단할 수 있는 척도 개발이나 불안 감소 전략도 의미 있지만 외국인 학습자들의 일상 생활에서 발생하는 다양한 불안 정서 경험 양상을 파악할 필요가 있다. 그 이유는 양적 연구에서 밝혀내지 못한 부분에 대한 다면적이고 깊이 있는 분석이 가능하기 때문이다.

말하기 불안은 정서적 경험 중의 음성언어 표출의 방식에서 나타나는 감정적, 인지적, 생리적 행동 경험적 요소들의 복합체라 할 수 있다. 이러한 정서적 경험 중 불안은 개인에 따라 다르고 문화에 따라서도 다르며 타고난 기질과 성장하면서 겪는 다양한 경험과 결합하여 정서가 형성된다고 볼 수 있다.

말하기 불안은 개인의 심리적, 생리적 측면에서는 공통적인 현상으로 표출될지는 모르겠으나 그 대상이 한국인이냐 타국인이냐에 따라 또는 교육의 대상과 목적, 내용에서 근본적으로 차이³⁾가 있으므로 학습자가 처한

3) 외국어 학습에 있어서 말하기 불안 연구는 모어 화자와의 말하기 불안과는 양상이 다를 수 전제로 한다. 한국어 교육에서 학습자가 ‘누구’인가에 따라 또는 어떤 특성을 지니고 있는가에 따라 교육적으로 특별한 변수가 된다. 모어 화자는 의식적으로 모국어 습득을 강요할 필요는 없으며 어휘 및 단어 습득은 사회적 환경과 연관되어 있다. 또한 지능과 발화는 무관하며 언어 사용 빈도에 따라 이루어진다. 이에 반해 외국어 습득에서는 자신의 나라의 모국어, 목표어의 국제적 영향력 및 인지도, 학습자의 성격이나 학습 환경에 있어서 변별이 크므로 한국어 말하기 불안은 모어에서의 말하기 불안과 다른 관점에서 다루어야 한다.

특수 상황이나 국가적 문화적 차이와 같은 요인의 작용이 클 것으로 본다. 특히, 제2언어를 습득하는 과정에서는 학습자의 언어적성이나 인지적 요인보다도 사회 문화적 환경이 중요한 영향을 미치기 때문에 개인의 자질과 노력만으로는 한국어 말하기 불안을 감소시키기는 어려운 실정이다.

내러티브(narrative)는 개인이 경험한 사건의 진행 과정을 담화 형식으로 재구성한 언어적 결과물과 함께 이들을 생산하고 이해하고 해석하는 다양한 사고 과정과 소통 과정까지를 아우르는 것이라고 할 수 있다. 우리는 내러티브를 통해 타인을 이해하고 내러티브를 통해 타인에게 자신을 전달하고, 이 세상을 배워 나가는 과정에서도 내러티브의 형태로 된 세계를 수용하고 학습해 나간다(한송화, 2014). 이러한 측면에서 한국어 말하기 불안을 내러티브 관점으로 본다면 언어적 성과 위주보다는 인지나 감정 그리고 변화에 어떻게 대응하는지에 대한 전반적인 과정을 살펴볼 수 있고 제2언어 습득 분야에서 관심의 주체적인 대상이 되지 못한 학습자들을 조명할 수 있다(김신혜, 2020:13).

본고는 중국인 학습자들의 경험 내러티브 자료⁴⁾를 대상으로 한국어 말하기 불안을 주제로 분석하고자 한다. 경험 내러티브에서 경험은 학습자가 직접 경험한 사실적 경험인 질료로서의 경험을 의미한다. 학습자의 실제 생활 경험을 작문한 원자료인 일지 형식에서 추출한 한국어 말하기 불안 경험을 의사소통적 차원에서 접근한다면 본질적으로 한국어 말하기의 지식과 기술과 같은 산출에 작동하는 불안이라는 심리적 기저의 요인을 살펴볼 수 있을 것으로 본다.

4) 본고는 경험 내러티브의 양식을 일지 형식의 담화로 본다. 일지 형식의 경험 내러티브는 일상 생활을 담기 좋은 언어 형식이며 경험을 표현하고 구성하는 과정을 통해 자신의 삶을 이해할 수 있고 현재의 자신의 관점에서 과거 행동을 반추할 수 있다는 점에서 한국어 언어정체성 형성에 기여할 수 있는 유용한 자료라 판단된다.

II. 선행연구

한국어 말하기 불안과 관련된 상위 선행연구로는 외국어 불안이 있다. 이러한 연구물들은 외국어 교실 상황이나 학업 성취도와 관련된 연구물(권유진·남상은·김영주, 2010)들이 주를 이루고 있다. 한국어 학습자의 말하기 불안 연구로는 불안을 줄일 수 있는 다양한 교수 학습 방법을 적용한 연구물(두무현, 2019; 정훈, 2018; 윤소연, 2018; 화영남, 2015)이 대다수를 차지하고 있으며 말하기 불안을 조절하기 위한 전략 연구(이선영, 2016)나 한국어 교육에서 외국어 불안을 다양한 국적을 가진 학습자를 대상으로 연도별, 유형별, 연구대상별로 나누어 그 동향을 살핀 논문(한혜민·안정민 2019)이 있다.

정설균·김영주(2016)는 중국인 학습자들이 고급이 되더라도 말하기 불안을 크게 느끼고 있고 이것이 구어 유창성에 영향을 끼친다고 보았다. 김동선(2016)은 중국인 학습자의 수업 불안이 말하기 유창성과 유의미한 부적 상관관계가 있음을 보이고 학습자 내부와 외부로 나누어 불안을 감소시킬 수 있는 방안도 모색하였다. 김윤희(2017)는 중국인 한국어 연수생 152명을 대상으로 말하기 불안감과 말하기 전략이 성취도 평가 결과와 어떠한 관계를 가지는지 살피고 있다.

한국어 교육 분야의 내러티브 탐구 연구 동향에 대해 살펴본 민진영(2020) 연구에서는 한국어 교육 분야에서 내러티브 탐구 동향을 살펴보고 있다. 한국어 교육에서 내러티브 접근의 유용성을 설명하고 연도별, 유형별, 주제별, 참여자 신분이나 수에 대한 분석을 종합적으로 정리했다. 기존의 한국어 교육이 양적 연구에 치중된 것을 지적하면서 다양한 질적 연구 방법을 도입하여 적극적이고 다양하게 활용할 것을 제안하고 있다.

이지혜(2016)에서는 한국어 학습자의 급별 내러티브 발달에 대해 연구

를 하였다. 다국적의 초·중·고급 학습자를 대상으로 구어 내러티브를 이야기 문법이나 평균 발화 길이, 결속표지를 도구로 분석하였다. 한송화(2015)에서는 한국어 학습자 경험적 내러티브에 나타난 구조적 특성과 어휘, 문법적 양상을 연구하였다. 이들 연구는 한국어 학습자들의 내러티브라는 담화 결과물을 구조적으로 접근하여 서사나 이야기와 같은 양식의 생산물로서 담화를 분석했다고 할 수 있다.

선행연구 결과를 종합하여 정리하면 우선 외국인 학습자를 대상으로 한 연구물들은 한국어 말하기 불안을 낮추기 위한 전략이나 교육적 처치 연구물이 다수를 이룬다. 특히 중국 국적을 대상으로 한 연구물들은 말하기 불안과 유창성, 학업 성취도간의 상관관계를 통계 검증하여 제시하고 있다. 내러티브를 연구 대상으로 한 것에는 한국어 학습자들의 내러티브 담화 구조 분석이나 어휘나 문법 양상을 주로 분석하고 있다.

한국어 말하기 불안은 인위적인 교육적 환경에서 교사의 일시적 처치로 감소할 수 있는 문제가 아니다. 검증된 불안 감소 전략 방안도 의미 있지만 한국어 학습자의 의사소통 맥락에 관여하는 불안 상황을 인지하는 것이 중요하다. 이것은 학습자 내부의 심리적 문제이며 자기 성찰과 반성을 인지하면서 자기 피드백을 지속적으로 해야 하는 문제이기도 하다.

Ⅲ. 이론적 배경

1. 외국인 학습자의 경험 내러티브⁵⁾ 연구의 의미

우리 삶으로서 교육은 그 자체가 내러티브 현상⁶⁾으로, 그것은 복잡하고 다양한 의미가 부딪히며 때로는 모순적이다. 그러한 장면이나 감정은 객관적으로 수량화할 수 없는 것들이다. 총체성을 띠는 내러티브는 복잡성과 다양성, 모순성을 담아낼 수 있는 교육 연구의 한 방식으로 가치를 지닌다 (정수경·강현석, 2015).

교육에서 중요한 것은 학생들이 학습을 통해 문화적 의미를 구성해내는 것이고 이것이 곧 학습이 일어나는 방식을 의미한다. 바꾸어 말하자면, 학습의 목적은 문화적 맥락에 삶을 적용하는 것이다. 그러기 위해 학생들은 그들이 살고 있는 문화세계를 이해해야 하고 그들 자신이 누구인지 잘 알아야 한다. 그리고 그것은 의미 구성의 해석적 과정인 내러티브 속에서 일어난다. 요컨대 문화에 편입하기 위한 교육의 과정에서 중대하게 사용되는 삶의 양식이 내러티브인 것이다.

5) 내러티브 양식을 표출하기 위해서는 내러티브 사고를 요한다. 내러티브 사고는 인간의 행위와 의도를 특정의 상황 맥락에 기반하여 전체적으로 이해하며 상황과 장면, 인물의 의도와 감정, 사고, 관계, 도구, 갈등과 딜레마 등이 통합적으로 판단된다 (J.Bruner, 강현석 이자현 역, 1999:337-357). 내러티브가 가지는 층위는 사고과정, 형식이나 양식, 형식의 소통 차원에서 논의할 수 있는데 본고에서 말하는 내러티브는 과거 경험 중 한국어 말하기 불안을 주제로 회상하여 떠올린 내러티브를 말한다. 즉, 특정 생활 상황에서 한국어 말하기 불안을 경험한 장면을 회상하여 적은 일지 형식의 글을 의미한다.

6) 학생들은 마음이 그들 문화 속 담론을 수행하는 다양한 방식, 즉 내러티브를 이해함으로써 그것에 도달할 수 있다. 그는 우리 인간이 ‘어떻게 학습하는가’, ‘어떻게 마음을 사용하는가’라는 부분에서 다른 영장류와 차별화된다고 보고, 우리 인간이 삶에서 마주치는 문제를 해석할 때 마음이 이야기를 사용한다고 주장한다(Bruner, 1996; 강현석 외, 2014).

내러티브는 보편적 규범이나 가치가 아니라 특정 공동체의 사회 문화적 맥락 속에서 자기 자신의 삶의 문제를 성찰하고 나아가 행동과 태도를 조정하는 해석적이고 성찰하는 실천적 지식을 제공(최인자, 20015)하기 때문에 자기 내러티브를 객관화하여 분석 해석하는 과정인 내러티브 사고를 통해 자신의 경험에 대한 객관적인 시각과 대안적 관점을 가질 수 있다.

특히, 외국인 학습자들에 있어서 말하기는 한국어라는 제2언어로서 한국인을 대상으로 하는 면대면 상황에서 즉각적으로 일어나므로 모어 화자와 다른 측면에서 말하기 불안에 접근해야 한다. 제2언어 학습자의 개인 차이에 의한 불안은 모어 화자의 인지적 요인과 다른 차원이다. 어떤 언어 학습을 경험하는지, 이 과정에서의 사회 문화적 요인이 어떤 영향을 주지에 초점을 맞추어야 한다. 따라서 제2언어 경험을 하는 외국인 학습자의 내러티브 연구는 학습자의 이야기 속에서 자신과 다른 사람들, 목표어, 자신이 속한 사회 문화적 환경을 어떻게 이해하고 어떻게 표현하는지에 관심을 가져야 한다. 제2언어 학습자는 한 가지 유형으로 고정되어 있지 않고 환경에 영향을 받기도 하지만 주어진 환경에 영향을 미치는 주도성(autonomy)을 가진 존재라는 인식이 부족하다(김신혜, 2020:13). 외국인 학습자들의 한국어 말하기 불안은 개인적인 인지적 차원보다는 학습자 개인이 처한 상황과 지역, 대화 대상자, 성별, 사건 양상, 사회성과 같은 문화적 다양성으로 인해 수동적으로 발생할 수 밖에 없는 필수불가결한 것이다.

조인영(2010)의 연구에서 한국어를 배우는 학습자들은 모든 문화 적응 스트레스 요인이 한국어 말하기 수행 불안에 영향을 끼치는 것으로 나타났고 그중에서도 문화 충격이 가장 큰 영향을 끼친다고 보고하고 있다. 이러한 연구는 한국에 거주하는 외국인 학습자들은 일상생활이나 학습 환경에서 기본적으로 불안이라는 심리적 요인을 가지고 있을 가능성이 크다는

의미이다.

사실적 경험 이야기인 내러티브는 개인이 처한 환경 속에서 주체의 행위를 통해 세계와의 상호작용을 통해 획득한 유의미한 행위다. 외국인 학습자들이 한국에서 직접 체험한 경험은 자아의 성숙을 유도하고 학습자의 직접적인 삶과 관련지을 수 있다. 실생활 속 질료로써 사용된 경험과 그것을 사고하고 반추하면서 자아의 성장을 유도할 수 있기 때문이다. 한국에 거주하고 한국어 습득을 위해 유학을 온 대학생들이라면 그 목적이 학문 목적일 것이다. 한국 생활 중에 경험한 이야기들은 주체의 자아 성장 뿐 아니라 한국어 성취를 위한 자아상을 형성하고 자신의 삶에 대한 인식과 성찰의 기회를 제공한다는 점에서 내러티브 담화는 유용하다 할 수 있다.

불안은 본인 개인이 느끼는 정서-신체적 반응이자 주관적인 증상으로 다양한 증상이 수반되므로 내적 상태의 표현과 감정을 실제 경험하여 알게 된다. 정서에 대한 생리적 측정과 표현 행동은 객관적으로 측정할 수 있지만 정서 경험은 측정하기가 어렵다(정명화 외, 2005:74). 그래서 특정 사건 중심의 경험 내러티브는 학습자 개개인의 주관적인 감정 상태나 동기의 변화와 행동 경향을 알 수 있는 유용한 양식이기도 하다.

2. 외국인 학습자의 사회 문화성⁷⁾

Hall(2001)은 ‘의사소통이 곧 문화이고 문화는 곧 의사소통이다.’라고

7) 이창덕 외(2010)에서는 화법의 본질적 특성으로 구어성, 관계성, 상호 교섭성, 사회 문화성을 제시하고 있다. 한국어 말하기 불안은 이러한 화법의 본질적 성격에 모두 작용할 수 있다고 본다. 그러나 일차적으로 유학생 신분으로 타국이라는 사회 문화적 공간이 다른 국가에서의 언어 환경에 처해있다. 한국어 말하기 학습은 자국에서 할 수 있고 목표어를 사용하는 국가에서 할 수 있다. 본고는 외국인 유학생이 대상이므로 한국이라는 나라의 사회 문화적 특성이 차별화가 된다. 이때 사회 문화성은 한국어 학습 내용에 반영된 의도적으로 성격이 아닌 실제 언어사용 환경 맥락을 의미한다.

하였다. 사회 문화성은 민족의 말 문화 전통이나 연령, 성, 사회적 계층에 따라 화법의 문화가 달리 형성됨을 뜻한다(이창덕 외, 2010:38 재인용). 화법은 삶을 배경으로 하므로 외국인 학습자는 목표어 나라의 언어를 배우기 위해서 목표어 국가와 유사하고 동질의 문화를 이해하고 동화하길 바랄 것이다.

한국어 학습자들은 목표어 국가의 사회 구성원으로서 그들의 억양, 어휘, 담화모형, 화자 자신의 본질과 여러 발화와 담화 단체의 구성원으로서의 본질을 동질화시킨다. 그들이 속한 사회와 동일한 언어를 사용하는 것은 역사적 지속성의 감각과 동일하게 개인적인 힘과 자부심을 이끌어 낸다(Claire Kramersch, 장복명 외 2001:86).

외국인 유학생은 자신들만의 목표나 성취를 위해 유학생의 신분으로 학문 목적을 달성하기 위한 신분 확립을 위해 노력할 것이다. 본국으로 돌아가서 한국어 교사나 한국어를 담당하기 위한 다양한 취업 목적으로 온 것이라면 능통한 한국어를 사용해야 문화적 신분 확립이 정립될 것이다.

한국어를 배우고자 하는 외국인들의 욕구는 목표어를 사용하는 담화 구성원들에 의해 궁극적으로 인정받고 유효하게 됨으로써 그들과 같이 행동하고 생각하게 되길 바랄 것이다. 학습자들은 외국어와 문화를 그들의 자신의 필요와 흥미에 채택하고 적응시킴으로써 그들의 것으로 만든다. 타인의 언어를 습득하고 자신의 것은 보유하며 타인의 문화를 이해하는 능력이 필요하다(Claire Kramersch, 장복명 외, 2001:103).

우선 외국인 유학생들은 언어 사용 공간이 다른 상황에 처해있다. 사회 문화적 공간이 다른 국가에서의 언어 수행은 그들의 환경의 요구에 대응하기 위해서 자신들의 언어와 신념, 의식 구조를 목표어 국가의 사회 문화적 맥락에 적응해야 한다. 그 나라의 말 문화는 오랜 역사적 배경 속에서 형성되어 유지되어 내려오므로 소통방식에 막대한 영향을 미친다. 사회 상황에

맞게 목표 언어를 구사하려면 문화를 모르고서는 불가능하기 때문이다.

3. 한국어 말하기 불안과 의사소통 맥락

불안이란 일반적으로 ‘마음이 편하지 않고 조마조마함’을 의미한다⁸⁾. 이 용어는 학자나 관점에 따라 다양하지만 공통적으로 불쾌의 정서에 포함된다. 불쾌의 정서⁹⁾가 인간의 삶을 파괴하는 역기능만 있는 것은 아니고 오히려 이러한 정서를 조절하여 삶의 활력을 불어 넣는 적응적 기제로 발전 가능성을 모색하는 방안이 될 수도 있다(정명화 외, 2005:207).

전형길·장미정(2020)에는 제2언어 불안은 개인의 특성에서 기인하는 불안이 아니라 학습자라면 느끼는 특정 상황 불안으로 평가에 대한 부담이 강조되는 것이 특징이라 하였다. 한국어 말하기 불안이 수행의 복잡성과 제2언어 말하기라는 측면을 감안한다면 교수 학습 차원에서 적극적으로 그 실체가 규명되고 교육적 대안이 논의되어야 할 영역으로 말하고 있다.

말하기 불안(speaking anxiety)¹⁰⁾은 외국어 학습 영역에서 가장 많이 야기되는 문제로 증명되었다(Horwitz et al, 1986). 의사소통 불안이 외국

8) 표준국어대사전 (<https://stdict.korean.go.kr>)

9) 불쾌의 정서 중 공포는 두려움을 일으키는 외부 자극 즉, 장소, 사람, 상황, 대상물이 있으며 그로 인해 현재의 위험에 대한 반응으로 나타난다. 불안은 두려움을 일으키는 구체적인 자극이 없으며 대개 예견 혹은 상상으로 나타난다. 불안은 공포와 위험에 대한 정서적 반응으로서 신체적 감각을 동반한다는 점에서 매우 유사(정명화 외, 2005:208)하나 여기서는 불쾌에 대한 정서 중 공포와 같은 심리 치료적 관점이 아닌 일상인들이 느끼는 막연하고 모호한 위험에 대한 반응으로 걱정, 두려움, 불편함을 수반하는 정도의 심리 상태를 포괄하는 의미로 보겠다.

10) 말하기 불안(speaking anxiety)은 청중 불안(audience anxiety), 발표 불안(public speaking anxiety), 무대 공포증(stage fright), 과묵함(reticence), 사회적 침묵(social reticence)과 같은 개념으로 논의되기도 한다(전형길·장미정, 2020). 본고에서 의미하는 한국어 말하기 불안은 중국인 학습자들의 한국 생활 중 경험한 사건 속에 발생하는 개인의 두려움, 실수, 좌절과 같은 정서를 포괄하는 것을 의미한다.

어 불안의 개념화와 관련되어 있다고 주장하였고 동료들 앞에서 목표 언어로 말하는 것이라 하였다. 외국어 교실 특성상 목표 언어만 사용하여 대화하도록 요구받는데 목표 언어를 통해 다른 사람을 이해하거나 자신을 다른 사람에게 이해시키기 어려울 것이라는 두려움을 가지고 있기 때문이다.

외국인에 있어서 한국어 말하기 불안은 우선 한국어라는 외국어 불안과 말하기라는 언어 기능 불안이라는 두 가지 범주의 불안이 통합적으로 작용한다고 볼 수 있다. 외국어 불안은 Horwitz et al(1986:126)에서는 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적 평가 불안으로 구분한 바 있다. 이러한 분류를 한국어라는 외국어 사용에 적용해보면 의사소통 불안은 한국어로 상대방과 이야기하거나 표현을 할 때 정확하게 전달하지 못하거나 상대방이 정확하게 이해하지 못해서 오는 좌절이나 걱정이라 할 수 있다. 시험 불안은 한국어 시험에 대한 부정적 평가를 받을 수 있다는 걱정에서 오는 불안이다. 부정적 평가 불안은 한국어 학습자가 타인들로 하여금 자신이 한국어 말하기를 못 함으로써 오는 타인을 의식하는 불안이라 할 수 있다.

한국어 말하기 불안은 특정 상황에서 의사소통 맥락 요소에 관여한다. 말하기는 구어의 언어적 특징이 반영된 불안으로 문자 언어와 다른 양상으로 차별성을 지닌다. 구어의 특질은 적은 정보의 양, 정보 구조의 개방성, 감정 표현과 감정 이입, 시공간 공유, 음성언어, 반언어(준언어)/비언어적 표현, 공식적/비공식적, 자동으로 처리되는 정보 처리 양식, 사회적 상호작용 중시 등과 같이 문자 언어¹¹⁾와는 다른 차원의 접근이 필요하다.

전형길·장미정(2020)에서는 한국어 말하기 불안은 공적 상황에서 수행

11) 이창덕 외(2010:30)에서는 말과 글을 비교하여 표로 제시하고 있다. 본문에 제시된 구두 언어성과 대비되는 문자 언어의 특성으로는 많은 정보의 양, 정보 구조의 폐쇄성, 객관적 정보 교환, 시공간 공유 없음, 문자 언어나 텍스트 요소, 인위적 교육 상황, 비자동으로 처리되는 정보 처리 양식, 문자의 해독이 이해의 선행 조건으로 제시하고 있다.

을 예감할 때 발생하기 때문에 사전에 말하기 준비 단계에서 대비하면 해소할 수 있다는 입장을 취하고 있다. 중국인 학습자들의 비공식적 사건 상황 속에서 한국어 말하기 불안은 개인적 성향으로 교육적 처치가 어렵다고 할 수 있지만 일상생활 속에서 경험했던 불안 경험이 지속적으로 누적된다면 결과적으로 한국어 의사소통을 저해할 가능성이 높다.

비공식적 생활 속에서 경험한 한국어 말하기 불안이 의사소통 요인인 화자, 청자, 메시지 산출과 수용, 사회 문화적 맥락 요인을 중심으로 어떻게 발생하는지에 대한 다각도의 탐구가 먼저 선행되어야 할 것이다.

IV. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 K지역에서 대학원 석사 재학 중인 중국인 유학생 5명 내러티브를 대상으로 삼는다. 이들은 한국에서 대학을 마친 후 대학원에서 한국어 화법교육론을 수강하는 학생들이다.

중국 국적 한국어 학습자들은 기숙사 내지 오피스텔에 거주하고 있으며 중국 본국에서도 각기 다른 지역에서 온 학생들이다. 전반적으로 한국 생활에 만족하며 있으며 학업 성취도가 높은 편이다. 연구 대상자들의 경험 내러티브 작성자 정보를 보면 <표-1>과 같다.

〈표 - 1〉 경험 내러티브 작성자 정보

자료	이름	한국 거주 기간	한국어 능력 급수	나이	성별
A	과오*민	3.5년	4급	26세	여
B	왕*통	3년	5급	24세	여
C	위*오	1년	5급	25세	여
D	탄*룡	5년	5급	24세	여
E	지명*오	3년	5급	25세	여

학습자는 1인당 경험 내러티브를 두 편씩 작성했으며 작성 시기는 9월에서 10월 기간이다. 작성 시기 선후에 따라서 1과 2로 구분하였다.

2. 내용 분석 방법

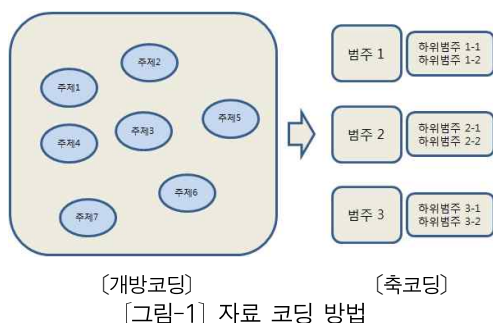
본 연구에서 자료 분석 방법으로 질적연구 방법 중 Downe - Wamboldt (1992)의 내용분석법(content analysis method)을 적용하였다. 내용분석법(content analysis method)은 커뮤니케이션 내용을 규칙에 따라 체계적으로 어떤 범주에 할당하고, 통계적 방법을 사용하여 그러한 범주들 간의 관계를 분석하는 기법으로 정의하고 있다. 탐구적 주제에 대한 심층적 이해를 필요로 하는 경우, 민감하고 정서적으로 깊이 있는 주제를 연구하는 경우, 또 실제의 삶에 대한 살아있는 경험을 이해하고 어떤 의미를 도출하는 경우에 필요한 접근법이다.

수집되고 전사된 자료를 계속 읽으면서 자료 속에 내재된 주제를 찾아내는 과정으로 텍스트가 담고 있는 메시지와 의도, 의미가 무엇인가를 개념화하는 작업인 코딩(coding)의 방법으로 개방코딩과 축코딩의 방법을 사용한다.

개방코딩 방법은 코딩 방법 중 가장 기본적이고 일반적으로 활용되는

방법이다. 이 코딩 방법은 근거이론(Grounded Theory)에 제안된 코딩 방법으로 질적 연구에서 널리 활용되고 있는 방법 중 하나이다. 개방코딩은 질적 자료를 반복해서 읽으면서 자료가 내포하고 있는 내용을 함축하고 있는 범주를 찾아내는 작업이다.

축코딩은 개방코딩을 통해 얻어진 흩어져 있는 범주들을 재조직하여 각각의 범주들 간의 관계를 정리하는 과정이다. 비슷한 코드화된 자료를 묶어내고 이를 통해 개방코딩의 결과물을 정리해 수를 줄여 나가며, 자료들을 정리하고 분류하는 과정을 통해 개념적 범주로 발전시켜 나간다(김영천, 2011:554).



연구자는 분석의 시작에 앞서 경험 내러티브의 함축적인 의미를 어떻게 분석할 것인지 기준 마련하기 위해 Dey(1993)가 제시한 연구 질문을 참조하였다. 질문으로는 화자는 누구인가?(Who is telling?), 어디에서 일어나는가?(Where is this happening?), 언제 발생했는가?(When did it happen?) 무슨 일인가?(What is the happening?), 왜?(What?)에 대한 연구 질문을 통해 전반적인 흐름에 대한 인식을 통해 하나의 의미 단위로 기억할 수 있는 내용을 분석 단위¹²⁾로 삼았다. 분석 대상인 외국인 학

습자들의 내러티브는 자료의 실재성을 위해 원문 그대로 사용하고자 한다.

V. 분석 결과

1. 범주 1: 중국과 한국 문화 차이

1) 하위범주 1-1 : 온라인 매체 환경에서 응대 불안

중국인 학습자들의 내러티브 분석에서 범주로 도출할 수 있는 첫 번째로 사회 문화적 차이에서 오는 말하기 불안을 추출할 수 있다. 먼저 한국과 중국의 온라인 매체 환경 여부에 따라서 말하기 불안 양상을 보면 다음과 같다.

【A-1】 저는 한국 사람과 직접 이야기하는 것보다 온라인에서 물건을 사는 것을 더 좋아합니다. 한국어는 모국어가 아니기 때문에 매번 말하기 전에 생각을 해야 합니다. 그리고 결제하기 전에 영업사원은 당신에게 많은 질문을 합니다. 영업사원이 물어보는 질문은 다 ‘봉투 필요합니까?’, ‘멤버십이나 포인트 카드 있습니까?’ 이렇게 하지만 항상 다른 표현들이 있는데 만약에 제가 잘 모르는 표현이나 단어들이 나오면 반응이 안 나올 때가 있어서 어색합니다. 중국에서 회원 제도는 그리 완벽한 것이 아닙니다. 보통 작은 편의점은 멤버십이나 포인트 카드가 없고 대형 백화점에만 있고 영업원이 당신에게 그렇게 많은 질문을 하지 않은 것입니다.

-
- 12) 분석 단위를 선택하기 위해서는 분석의 목적과 대상을 명확히 인지하고 효율적인 분석을 위한 표본 추출을 고민해야 한다. 이러한 분석의 단위는 연구 질문에 따라서 글자, 단어, 문장, 한 페이지의 어떤 부분, 참여한 사람 수, 논의가 진행된 시간 등이 될 수 있다(Robson, 1993, 최성호 외, 2016 재인용).

A-1은 평상시 한국어로 말하기가 어려워 온라인으로 물건을 주문한다고 하였고 가게에서 물건을 구매하거나 음료를 살 때 매번 온라인 앱과 같은 적립 포인트나 할인 카드 여부에 대한 용어가 어려워 응대하기 힘들었다는 내용을 기술하고 있다. 중국에서는 한국과 달리 스마트폰 사용에 있어서 앱 사용이나 멤버십 카드나 할인 적립과 같은 문화가 거의 없기 때문에 물건을 구매할 때 가게 점원이 요구하는 말에 응대하기가 어려워 말하기 불안을 경험한 적이 있다고 한다.

외국인이라는 특성으로 이질적이고 낯선 사람들 속에서 고립되고 원자화된 개인들은 소외와 아노미(기준과 가치 붕괴에서 오는 불안)을 경험하게 된다(강상현·채백, 2006:25). 전통사회에서 현대 사회로 이행 과정에서 핵심적인 사회 변화로 산업화 도시화 근대화가 되면서 사람들은 소비하고 오락 생활을 영위한다. 이러한 급속한 변화는 IT 강국이라는 한국이 앞서가는 나라라 해도 과언이 아니다.

중국 학생들이 한국 문화를 수용하고 적응하기 위해서는 온라인 매체와 관련된 용어나 매스커뮤니케이션과 같은 송신자와 수신자 간의 원활한 소통을 위한 온라인 관련 용어 사용이나 한국어 말하기 상황에 제공되어 교육되어야 할 것으로 본다.

2) 하위범주 1-2 : 대화 상대자에 따른 대우법 불안

한국의 전통적인 말 문화는 관계성을 중시하는 특성으로 새로운 세대들에게는 불편해 보일 수 있다. 세대 간의 차이뿐 아니라 현대 사회가 국제화 되고 다양해진 상황에서 각국의 말 문화의 다양성을 인정하면서 조화롭게 이루어져야 한다. 대우법¹³⁾은 예의를 갖추어 대하는 어법이다. 한국에서

13) 대우의 의향에 대한 용어로 ‘대우법’ ‘존대법’ ‘높임법’ ‘경어법’ ‘존경법’ ‘겸양법’

대우법 사용에 따른 불안 양상을 보면 다음과 같다.

【D-1】 예전에 한 카페에서 아르바이트를 했는데 사장님은 내가 외국인이라는 것을 개의치 않는다. 사장님과 대화할 때 존댓말을 쓰는 것 까먹고 한국에서는 나이 많은 사람과 대화할 때 존댓말을 쓰는데 예의였는데 중국은 그런 요구사항이 없다. 예를들어 사장님 어디 계십니까?라고 물어 봤을 때 사장님이 어디 있어요? 이 말을 자주 쓴다. 또 밥을 먹을 때 밥을 먹어요라고 자주 쓴다. 식사하세요 드세요 이런 말을 자주 쓰지 않는다.

【B-2】 내가 사무실에서 아르바이트를 할 때 같이 일 했 던 언니는 28살 이였다. 나보다 5살이나 더 많고 존댓말을 써야 되니까 조금 불편한 느낌이 있었다. 특히 중국인 학생이랑 중국어로 얘기하다가 한국어로 번역해서 전달할 상황일 경우에는 나도 모르게 반말을 했던 것이다. 사실 중국에서는 존댓말이 거의 없다. 예를들면 누구를 만나서 인사를 할 때는 간단하게 ‘你好(안녕)’ 이라고 하면 되는데 한국에서는 안녕하십니까? 안녕하세요? 안녕? 이렇게 세 가지 방식을 사용하고 있으므로 만나는 사람의 신분에 따라서 인사말의 방식을 선택해야 하는 것이 한국어 말하기에서 불안을 느꼈다. 선배랑 후배가 같이 있는 경우에 제일 힘들다고 생각한다. 실수를 할까봐 회식에 참가 할 때 항상 언니랑 오빠들을 피하고 친구와 함께 앉았다.

D-1은 한국어를 배울 때 문법적으로 학습한 것을 실생활에서 적용하는 부분과 실제 언어 사용 양상이 다르다는 것에 혼란을 느끼고 있다. 실생활에서 사용하는 빈도수가 비격식체를 많이 사용하므로 높임법 학습이 실제적으로 적용하기가 힘들다는 의미로 해석할 수 있다.

B-2는 한국어 번역 앱을 사용하면서 발생한 상황 중 반말 사용으로 인

‘공손법’등 여러 명칭이 있다. 본고에서는 대우법은 청자의 나이, 사회적 지위에 따른 높임법으로서의 대우 정도만 다룬다.

한 말하기 불안을 이야기하고 있다. 또 한국 사람들의 나이나 직위에 따라 인사말도 달리 사용해야 하는데 한국의 격식체인 아주 높임, 예사 높임, 낮춤말 등을 선택해서 사용해야 하는 어려움을 말하고 있다. 특히, 선후배가 같은 자리에 있을 때 그 선택이 너무 혼란스럽다고 말하고 있으며 대부분 선후배보다는 같은 동료들과 같이 있고 싶다는 의중을 말하고 있다.

전자는 높임의 어휘의 어려움에 따른 불안을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 후자는 하나의 발화가 청자에 따라서 높임의 양상이 다양하게 표현할 수 있는 부분에서 불안을 느끼고 있다. 높임법은 문법적으로 주체, 객체, 상대 높임과 같은 높임의 대상에 따른 구분으로 문법적으로 설명하기에 한국어 모어 화자에게도 어려움을 느끼는 문법적 내용이다.

일상적으로 한국어 모어 화자는 자동적으로 사용할 수 있지만 중국 학생들은 자국에서 높임법이 없으므로 청자 대우법에 대한 부분은 문법적으로나 실생활 사용에서 상당히 어려울 것으로 예측된다.

한국 모어 화자들 사이에서도 청자들 관계에 따라 공식 상황에서 나이나 사회적 지위에 따라 격식체로 대화해야 하는 외적 규칙이 적용되고 있지만 수직 관계에서 평등 관계로 이행하고 있는 추세로 본다면 비공식적으로 내적 규칙에 따라 친밀감을 나타내는 비격식체를 많이 사용하고 있는 실정이다. 외국인 학습자들에게 지금의 한국에서 사용하는 격식체와 비격식체를 청자와의 관계에 따라 적절히 사용해야 한다는 것을 인식시킬 필요가 있다.

3) 범주 1-3: 지역 방언 사용에 따른 불안

외국인 유학생 학습자들에게 일어날 수 있는 방언 접촉 경우는 본국에서 한국이라는 국가, 그중에서도 어떤 지역에서 장기적인 이동이나 거주를

하면서 생기는 경우이다. 방언 또한 사회 문화적인 범주에 포함시킬 수 있지만 여기서는 화자가 청자의 사투리 사용으로 인한 한국어 이해 부분을 다루므로 수용 범주에 포함한다.

[D-2] 내가 아르바이트를 할 때 손님과 대화 해야 하는데 손님이 표현하고 싶은 뜻을 오해할까봐 걱정이다. 다른 사람이 내 말을 잘 알아듣는지, 내 발음이 정확한지 생각하게 된다. 또 집주인이 나를 찾을 때만다 불안함을 느낀다. 왜냐하면 집주인이 사투리를 말하니 무슨 뜻인지 알아들을 수가 없다. 나의 발음이 부정확하여 집주인도 무슨 뜻인지 알아들을 수 없다. 그래서 항상 문자로 연락한다.

외국인 학습자는 한국어 교육을 제도화된 교육의 장(場)에서 표준어로 학습한다. 그러나 학습하는 지역이 어디냐에 따라 방언의 영향은 무시하지 못한다. 특히 교사가 표준어를 사용한다고 하더라도 억양이나 어투에서 방언적 요소가 다분히 나타난다. 지방에서 한국어를 배우는 학습자들이 실제 생활에서 95.74%가 '사투리를 이해하지 못했던 경험'이 있다고 응답(전은주, 2003)한 자료를 보면 실제 생활 속에서 방언으로 인한 한국어 이해는 원활한 소통을 방해하기도 하지만 실제 생활에서 필요한 부분이기도 하다.

한국어 말하기나 듣기에 있어서 자신이 살고 있는 지역적 특색을 고려한 방언의 가치를 인식하고 공식적이고 비공식적 상황에서 적절하게 사용할 수 있도록 지도해야 한다.

2. 범주 2 : 한국어 상호작용 실행

1) 범주 2-1: 한국어 능력 차이에 따른 비교 불안

성공적인 의사소통이란 자신의 의사를 명확하게 표현하는 것은 물론이

고 상대방의 의사를 충분히 이해하고 적절히 대처해 나가야 하는 상호작용적 측면이 중요하다. 대화 참여자는 상호 협상과 설득, 갈등, 조정과 같은 과정을 겪게 되는데 지속적인 의미 협상(negotiation of meaning) 과정을 겪게 된다.

〔A-2〕 제가 한국에 온 지 3년 반이 지났는데, 사실 한국어의 말하기 실력이 많이 늘지 않았습니니다. 왜냐하면 저와 남자친구가 밖에 나갈 때는 남자친구가 말을 많이 하거든요! 그럴 때 좀 주눅이 들어요. 사랑하는 사이지만 자존심이 상합니다. 그리고 지금은 안 됩니다. 지금 기숙사에서 살고 있는데 룸메이트는 한국에 온 지 얼마나 사람입니다. 저는 그들 중 한국어를 제일 잘하는 사람이 돼서 나갈 때마다 밖에서 제가 대신 의견을 말할 수밖에 없었습니다. 그 친구에게 한국말을 잘 하고 싶다는 것을 보이고 싶어서 잘난 체 하지만 사실 마음으로는 실수할까봐 불안합니다.

A-2는 같은 화자가 대화 상대방의 한국어 말하기 능력에 따라 한국어 말하기 주도가 달라짐을 알 수 있다. 자신보다 한국어 능력이 뛰어난 중국인 남자 친구가 대인 관계에서 주도 하고 있으나 룸메이트는 한국에 온 지 얼마 안 된 학생으로 자신이 한국어 말하기를 주도함을 알 수 있다.

이때 불안은 전자는 상대방의 한국어 능력 실력 차이에 따른 자존감의 하락에 따른 불안으로 보이며 후자는 자신보다 한국어 말하기 능력이 떨어지는 학생과 대화할 때 자신이 주도권을 가지고 한국 생활 중 대화를 수행해야 할 처지라 한국어를 잘 수행하고자 하는 심리적 불안을 가질 수 있다.

구어를 산출하고 수용하는데 있어서 대화의 적절성이나 전달 능력, 대화 운용 능력을 포괄하는 상호작용 운용 능력은 그 기저에 외국인 학습자 개인의 한국어 능력에 따라 결정된다. 이러한 상호작용 능력 우위의 기준이 대화 상대자의 한국어 실력 우위에 따라 상대적으로 결정된다는 것을

알 수 있다.

한국어 말하기 능력은 한국어 능력의 숙달도의 분명한 지표가 된다. 한국어 말하기 불안으로 남에게 뒤처지거나 내가 원하는 목표를 얻지 못할까 하는 걱정으로 발생하는 부분일 것이다. 실제 외국인 학습자들 중 한국어를 제일 잘 하는 동료가 대표로 대학 학과의 행정 일을 처리하거나 일상 대화에서 한국어 사용을 주도하는 사례가 있다. 한국어로 상호작용 실행하고 운용하는 기능을 익히지 못한다면 자신감 저하나 실패감과 같은 부정적인 한국어 언어를 사용하는 태도를 형성할 수 있고 이러한 결과는 의사소통에서 지속적인 악순환의 연결 고리를 만든다.

교사는 학습자가 개인별 외국어 능력의 차이를 인지하여 수용하도록 하고 대화 상대자나 동료들 중 한국어 능력 실력이 뛰어난 학생만 대화 주도권 가지지 않고 모두가 동등하게 참여하면서 한국어로 상호작용할 수 있도록 지도해야 한다.

3. 범주 3: 화자의 한국어 생산 표현

한국어 말하기에서 조음은 소리의 연결로 발음이 자연스럽지 않을 경우 의사소통 전체를 불가능하게 할 뿐 아니라 자신감을 상실하여 의사소통 기회를 박탈당할 가능성이 높다. 음성 언어 사용에 있어서 발음 교육은 유창성의 직접적인 판단 기준이 될 정도로 중요하다. 한국어 발음 표현에 따른 양상을 보면 다음과 같다.

1) 범주 3-1 : 특정 받침 발음 오류로 인한 불안

언어의 궁극적인 목표는 의사소통이다. 이에 따라 청자가 불편함 없이 이해할 수 있는 수준으로 발음하는 것이 중요하다. 그러나 나라별 자음과

모음 체계나 음성학적 조음 방식이 달라서 원어민 수준의 발음에 한계가 있을 수 있다. 최근 언어 교수법 중 의사소통 교수법에서는 발음이 전체 의사소통에서 차지하는 비중을 크게 여기지 않고 이해 가능한 수준의 발음 교육을 목표로 한다. 그러나 효과적인 의사소통을 위해서라면 정확한 발음을 습득해야 하는 것은 기본이다. 중국인 학습자들은 한국어 말하기에서 특정 받침 발음의 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

【A-1】 한국에 와서 제일 불안했던 것은 바로 내가 한국어 발음을 제대로 못할 때 한국인이 못 알아듣는 상황이 가장 불안했다. 나는 한국에서 한국어 공부한것이 아니고 중국에서 2년 동안 한국어를 배우고 5급을 따서 우리 k대학교 국제무역 물류학과에 편입생으로 들어왔다. 국제 무역물류학과 수업을 들을 때에 '덩핑관세'에 대한 발표를 해야 됐다. 처음 이렇게 많은 사람들 앞에서 발표하는 것이 너무 무섭기도 하고 불안했다.

나는 받침 있는 한글 발음을 잘 못하는 편이다. 왜냐하면 중국어는 음절 특성상 비운모/n/과 /ng/ 만이 받침 자리에 나타나기 때문에 중국인에게 한국어의 받침은 형태에서 발음까지 모두 어려움 있다.

중국인들에게 한국어 말하기에 있어서 개별 음소 차이나 음절 구조, 음운 현상, 초분절적 요소 차이는 받침 발음을 어렵게 하는 부분이다. 억양이나 발음은 외국인 학습자들의 자국어 영향을 가장 많이 받는 부분이다. 자기 조절 전략으로 자국어 발음으로 대치하는 경우가 있어 한국인이 듣기에 어색할 수 있다.

한국어의 음절의 끝소리 규칙이나 다양한 음운 변동 현상 등은 중국인 학습자들에게 어렵고 단기간 학습하기 어려운 부분이다. 중국인 학습자들에게 일반적으로 나타나는 받침 발음 현상 교정할 수 있지만 개인별로 특정 발음 오류를 지속적으로 교수할 수도 있을 것이다. 이때 학습자들의 자

존심이나 흥미를 떨어뜨리지 않도록 접근하는 것이 중요하다.

2) 범주 3-2 : 연음화 발음 오류로 인한 불안

한국어 발음 교육에 있어서 무엇을 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 논의는 중요하다. 연음화는 한국어를 배우는 초급 단계에서 정확하게 습득해야 하는 부분이다.

【C-2】 올해 한국에 와서 격리하는 동안 친구가 떡볶이를 사 주었는데, 격리가 끝난 후에 또 먹고 싶었어요, 식당 주소를 친구한테서 알고 떡볶이를 사러 갔습니다. 하지만 그동안 계속 중국에서 한국말을 많이 하지 않아서 가는 길에 좀 걱정되었습니다. 나는 한국어를 배울 때 가장 어려운 부분이 발음이라고 생각했어요. 한국어 발음은 기초 발음 알뿐만 아니라 연음화 등 특별한 발음이 존재하고 있습니다. 중국 학생들에게 좀 어렵다고 생각합니다. 제가 한국어를 잘못해서 상대방의 말을 알아듣지 못하고 한국어를 말해도 자신이 없는 경우가 많았어요. 한국어를 말할 때는 여러 가지 걱정이 있어서 한국 친구와 교류할 때 불안합니다.

중국인 학습자들 특정 국가에서 변별되지 않은 자음과 모음이 있고 그것이 완전히 습관화되지 않은 상태에 있다면, 발음 표현과 인식 차원에서 표현과 이해 활동이 어려울 수 있다.

연음화는 이어 말하기로 표기법과 발음법의 차이로 오는 현상이다. 모국어 화자에게는 매우 보편적이지만 외국인이라면 어려운 음운 현상이다. 자연스럽게 습득되는 것이 아닌 학습을 통해 연음 교육 방안을 체계화해야 한다. 체언의 경우 단독으로 받침에 변화가 없는 것부터 시작하는 음절의 끝소리 현상부터 학습한 후 받침 다음에 모음이나 실질형태소가 결합하는 단계로 나아가야 한다. 이때 주의할 점은 강제적인 연음화 발음을 강요하

는 것보다 청자가 이해 가능한 정도의 발음 숙달에 노력을 기울여야 할 것이다.

4. 범주 4: 청자의 한국어 수용 반응

음성언어 의사소통에서 말하기는 대화 참여자(청자)를 전제로 한다. 이 때 화자는 청자의 반응에 즉각적으로 반응하며 의미를 구성해 나간다. 한국어 말하기에서 수용 과정에서 화자가 불안을 느끼는 이유는 청자는 대부분 한국인일 때 발생하는 불안일 것이다. 한국어 수용 과정에서 청자에게서 받는 불안은 화자의 한국어 표현 과정에 지대한 영향을 미친다. 이러한 과정은 순환적이다.

1) 범주 4-1: 청자의 반복 진술에 따른 불안

한국어 의사소통에서 부딪치는 문제들을 보면 화자 자신의 발화 상의 문제에서 자신의 발화가 틀렸거나 부분적으로만 맞았다고 인지할 때이다. 청자가 계속적으로 다시 묻기를 한다는 것은 청자가 청각적 식별을 못하거나 화자가 의미상 불분명한 표현을 하든지, 전달 내용을 다시 확인하고자 하는 의도일 수 있다.

【A-3】 한국 사람과 이야기할 때 자꾸 틀린 것 같다는 느낌이 들어서 불안감이 커지기도 합니다. 왜냐하면 한국 사람들은 저에게 질문을 던지고 제가 답을 할 때마다 한국 사람들은 제 답을 몇 번씩 반복합니다. 이렇게 하면 제 마음속에서 제가 잘못 말한 것이 아닌가 아니면 그의 뜻을 잘못 이해한 것이 아닌가 하는 생각이 들었습니다. 하지만 가끔은 제가 틀리지 않게 대답해도 그들은 제 답을 반복합니다. 이럴 때면 제 자신을 돌아보게 되는데, 제 말이 그렇게도 사람들이 이해하기 어려운가요? 오랫동안 그랬다면 자연스럽게 자신감이 점점 떨어졌을 겁니다.

A-3에서는 청자의 듣기는 지각과정에서 일차적으로 청각적 식별이 불분명할 때 화자의 말을 계속적으로 반복할 수 있다. 물론 비언어적 반언적 표현과 같은 시각적 메시지와 통합되어 수신함으로써 화자의 한국어 말하기 불안을 야기할 것이다.

청자의 반복 진술은 화자에게 영향을 미친다. 화자는 한국어 말하기를 못하고 있다는 사실을 인지하고 불안한 심리로 한국어를 다시 재생산해야 하는 부분에서 심리적 압박을 느낄 것이다.

한국어의 의사소통 전략을 위해 외국인 학습자들이 가장 많이 사용하는 전략이 자기 반복(박덕재·박성현, 2011:216)이라는 결과에서 보듯이 발화했던 말을 다시 반복하면서 오류의 빈도를 줄이는 경향이 있으나 수용자들이 청각적 식별이나 의미 해석에 있어서 문제가 있음을 반응을 보인다는 것은 화자 입장에서 심리적 불안이 클 수밖에 없다.

이러한 경우는 학습자들이 다양한 의사소통 전략을 사용할 수 있도록 해야 한다. 예로 언어적 의미를 보완할 수 있는 비언어, 반언어(준언어)의 사용이나 자기 수정 전략이나 자기 반복 전략 같은 것을 사용하도록 지도하는 것이 좋다.

2) 범주 4-2: 시간에 대한 압박 불안

제2언어 학습에서 보다 성공적인 의사소통을 위해 자신의 발화를 계획할 시간을 필요로 한 시간 벌기 전략이 있다. 그러나 이런 경우는 화자의 말하기 전략이고 청자가 빠른 속도로 말을 한다면 외국인 입장에서는 당황하여 긴장을 초래할 것이다.

[D-3] 학교에서 수업을 마친 후 점심시간이 되었어요. 친구들과 함께 배달을 시켜 먹기로 하고 짜장면 집에 전화를 걸었는데 사장님이

너무 빨리 말을 하고 주소를 말해라고 했어요. 점심 시간이라 주문이 많이 걸려서 빨리 말해야 하는 상황이었어요. 저는 글자는 잘 알지만 주소를 말로 빨리 하는 것에 익숙하지 않아서 한국인 친구들한테 부탁해서 주문 배달을 했어요

듣기는 발화된 것을 청자가 동시에 이해하는 시간적 동시성을 지니므로 말의 속도는 소리 듣기(hearing)부터 난관에 부딪치고 이후 주의깊게 듣기(listening)나 청해(auding) 단계까지 나아가지 못한다. 말의 빠르기는 감정과 태도를 반영하기도 하고 지역적 특성이 반영되기도 한다. 또는 사회적 계층이나 직업군에 따라 달리 나타나기도 한다.

한국의 배달문화에서 빠른 속도로 상대방이 전화주문을 받아서 학습자가 주소를 말하지 못한 상황이라면 특정 상황에 맞춘 말의 속도가 다름을 인지하고 적절하게 준언어적 요소(속도, 성량, 고저, 장단 등)를 활용하는 방향으로 지도되어야 한다.

VI. 나가는 말

외국인 유학생은 대학이나 대학원이라는 고등 교육기관에서 한국어 능력 급수나 국가, 민족과 상관없이 단위 수업 시간에 통합적으로 교육을 받는다. 외국인 한국어 학습자는 한국에 유학 와서 몇 년간을 한국 생활을 하는 가운데 기본적으로 한국어 말하기 불안이라는 심리적 기제를 가지고 있을 것이라 보았고 유학생들 간의 국가별, 사회 문화적으로 달라 말하기 불안에 작용하는 심리도 각각 다를 것이라 본다.

중국인 학습자들의 한국어 말하기 불안을 질적 분석 방법 중 내용 분석을 한 결과 사회 문화적 맥락과 관련된 범주 1에서는 중국과 한국의 사회

문화적 차이에서 오는 불안이 있다. 하위 범주로 온라인 매체 환경에의 응대 불안, 대화 상대자에 따른 대우법 불안, 지역 방언 사용에 따른 불안이 있었다. 범주 2에서는 한국어 상호작용 실행에 따른 불안으로 대화 상대방 간 한국어 능력 비교 불안이 있었다. 범주 3은 화자의 한국어 생산 표현과 관련된 내용으로 하위 범주로 특정 받침 발음과 연음화 발음과 같은 발음 오류 불안이 있었다. 범주 4는 청자의 수용과 관련된 내용으로 청자의 반복적 진술에 관한 불안, 시간 압박에 따른 불안이 있었다.

이러한 연구는 5명의 10개의 경험 내러티브에서 추출한 것으로 일반화하기에 한계가 있다. 현재 한국어 학습자들의 한국어 능력을 신장하기 위한 다양한 연구가 진행되고 있는 실정이지만 아직 한국어 말하기 교육에서 외적 동인으로 주변에 머물러 있는 불안 정서를 한국어 교육의 장(場)으로 체계화하기 위해서는 많은 시간과 노력이 필요하다. 중국인 유학생들의 사실적 경험에서 추출한 한국어 말하기 불안 경험 양상은 양적 연구가 밝히지 못한 부분을 보완해 줄 것으로 본다.

【참고문헌】

- 국어교육연구소, 『국어교육학 사전』, 대교, 1999.
- 권유진·남상은·김영주, 「외국어불안과 교실상황이 학업성취도에 미치는 영향 - 한국어 학습자를 중심으로」, 『새국어교육』 제85집, 한국국어교육학회, 2010.
- 김동선, 「중국인 한국어 학습자의 수업 불안과 말하기 유창성의 상관관계 연구」, 경희대학교 석사학위 논문, 2016.
- 김명광, 「의사소통능력 개념 변화에 대한 일고 - 서구 이론을 중심으로 -」, 『한국언어문화학』 제16집, 국제한국언어문화학회, 2019, pp.31-63. (DOI : 10.15652/ink.2019.16.2.031)
- 김수진, 「인성교육의 주요 접근 및 쟁점 분석」, 이화여자대학교 박사학위 논문, 2013.
- 김신혜, 『내러티브 탐구와 제2언어 학습』, 계명대학교 출판부, 2020.
- 김영천, 『질적 연구 방법론 1』, 아카데미프레스, 2011.
- 김윤희, 「한국어 말하기 성취도 평가 결과와 학습 불안감 및 학습 전략과의 상관관계 연구」, 『한글』 제318집, 한글학회, 2017. (DOI : 10.22557/HG.2017.12.318.221)
- 김정란, 「중학생의 경험 말하기 교육 방안」, 경남대학교 박사논문, 2013.
- 두무현, 「창의적 드라마를 활용한 한국어 말하기 불안 감소 효과 연구 : 중국인 고급 학습자를 대상으로」, 한양대학교 석사학위논문, 2009.
- 민진영, 「한국어교육 분야에서의 '내러티브 탐구' 동향 분석」, 『학습자중심교과교육연구』, 제20집, 학습자중심교과교육학회, 2020, pp.1019-1038.
- 박덕재·박성현, 『외국어 습득론과 한국어 교수』, 박이정, 2020.
- 윤소연, 「한국어 발표불안 완화를 위한 비디오 피드백 활용 연구」, 고려대학교 석사학위논문, 2018.
- 이선영, 「학문 목적 한국어 학습자의 말하기 불안 통제 전략 사용 양상」, 『우리어문연구』 제56집, 우리어문화회, 2016, pp. 321-352. (DOI : 10.15711/05612)
- 이인재, 「초등학생들의 사회·정서적 능력 함양을 위한 이론적 토대 연구」, 『한국 철학논집』 제25집, 한국철학사연구회, 2009, pp.7-40. (DOI : 10.35504/kph.2009..25.001)
- 이지혜, 「한국어 학습자의 급별 내러티브 발달 양상」, 『한국언어문학』 제97집, 한국언어문화회, 2016, pp. 301-337. (UCI : G704-000390.2016..97.007)
- 이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현, 『화법 교육론』, 역락, 2010.

- 전은주, 「국제 도시 부산에서의 한국어 교육 실태와 발전 방안 연구 : 지역 특성을 고려한 학습자 중심의 한국어 교육과정 개발을 중심으로」, 『한국어 교육』 제14집, 국제한국어교육학회, 2003, pp. 361-397.
- 전형길 · 장미정, 「중국인 학부생의 한국어 말하기 불안 요인 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 제20집, 학습자중심교과교육학회, 2020, pp. 89-110.
- 정명화 · 강승희 · 김윤옥 · 박성미 · 신경숙 · 신경일 · 임은경 · 허승희 · 황희숙, 『정서와 교육』, 학지사, 2005.
- 정설균·김영주, 「중국인 한국어 고급 학습자의 말하기 불안과 구어 숙달도 간의 상관관계 -정확성과 유창성을 중심으로-」, 『국어교육』, 제153집, 한국어교육학회, 2016, pp 267-294. (UCI : G704-000315.2016..153.003)
- 정수경·강현석, 「내러티브 개념의 다양성 탐구」, 『내러티브와 교육연구』 제3집, 한국내러티브교육학회, 2015, pp. 23-45. (UCI : G704-SER000004551.2015.3.1.002)
- 정훈, 「한국어 학습시 교실에서 느끼는 말하기 불안 양상과 극복 방안에 관한 연구 : 중국인 고급 학습자를 대상으로」, 중앙대학교 석사학위논문, 2018.
- 조남현, 「재외국민 대학생들의 한국 언어 · 문화 적응의 어려움에 관한 심층면담」, 『학습자중심교과교육연구』 제20집, 연구학습자중심교과교육학회, 2020, pp.145-163.
- 조인영, 「외국인 노동자의 문화적응 스트레스가 한국어 말하기 수행 불안에 미치는 영향」, 연세대학교 석사학위논문, 2010.
- 최성호·정정훈·정상원, 「질적 내용 분석의 개념과 절차」, 『질적탐구』 제2집, 한국질적탐구학회, 2016, pp.127-155.
- 최인자, 「사회 정서 학습을 위한 내러티브 기반 교과 융합 인성교육」, 『국어교육연구』 제36집, 국어교육학회, 2015, pp.338-356. (UCI : G704-001899.2015..36.013)
- 한송화, 「한국어교육에서의 내러티브 연구 동향과 상호 소통의 한국어교육 실천 가능성」, 『언어사실과 관점』 제33집, 연세대학교 언어정보연구원(구 연세대학교 언어정보개발원), 2014, pp. 3-32. (DOI : 10.20988/lfp.2014.33..3)
- 한송화, 「한국어 학습자의 경험적 내러티브에 나타난 구조적 특성과 언어 사용 양상 - 중급 학습자의 작문을 중심으로 -」, 『국어교육』 제148집, 한국어교육학회, 2015, pp.211-546. (UCI : G704-000315.2015..148.007)
- 한혜민 · 안정민, 「한국어교육에서의 외국어 불안감 연구 동향 분석」, 『외국어교육연구』 제33집, 한국외국어대학교 외국어교육연구소, 2019, pp.82-112. (DOI :

10,16933/sfle,2019,33,3,85)

- 화영남. 「한국어 학습자의 의사소통불안 감소를 위한 교육연극 활용 수업모형 개발 연구 : 중국인 중급 학습자를 중심으로」, 경희대학교 석사학위논문, 2015.
- anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp.125-132.
- Carroll, J. B. (1962), *The prediction of success in intensive foreign language*
- Claire Kramsch(1996), *Language and Culture*, (「언어와 문화」, 장복명·강혜순·김정희 역, :86).
- Dey, I(1993), *Qualitative data analysis: Auser-friendly guide for social scientist*. London: Routledge
- Downe-Wamboldt, B.(1992), *Content analysis ; Method, applications and issues*. *Health care for women International*, 13(3), pp.313-321
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp.125-132
- J.Bruner(1999), *The culture of education*, 「교육의 문화」, 강현석 이자현 역, pp. 337-357.
- Price, M. L. (1991). *The Subjective Experience of Foreign LanguageAnxiety: Interviews with Highly Anxious Students*. In Horwitz, E.and D. Young (eds.), *Language Anxiety; From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice, Hall. pp. 3-21.

Abstract

Korean Speaking Anxiety Based on the Personal Narratives of Chinese International Students

Kim, Jeong-ran

The purpose of this study is to examine the patterns of Korean speaking anxiety based on the personal narratives of Chinese international students. The qualitative research was done using the content-analysis method.

The analysis is organized into four categories. Category 1 anxiety arises from socio-cultural differences between China and Korea, with subcategories of anxiety about responding to online media, interacting with a conversation partner, and using local dialects. Category 2 anxiety arises from interpersonal interactions and differences in Korean language ability between conversation partners. Category 3 anxiety is related to speaker-s expressing themselves in Korean, with a subcategory involving pronunciation errors, such as specific final and soft phonetic pronunciation. Category 4 anxiety was related to audience acceptance, triggered by the listener's repeated statements and time pressure. The importance of this study is that the data about Korean speaking anxiety was collected from the narratives of Chinese learners' personal experiences and analyzed in terms of the essential elements of communication, namely, socio-cultural context, speaker, expression, and acceptance.

Key Word : experience narrative, Korean speaking anxiety, social and cultural anxiety, Korean ability comparison anxiety, pronunciation anxiety, acceptance and reaction anxiety

김정란

소속 : 경남대학교 국어교육학과 강사

전자우편 : angel8201@daum.net

이 논문은 2020년 11월 21일 투고되어
2020년 12월 15일까지 심사 완료하여
2020년 12월 18일 게재 확정됨.