

결혼이주여성의 한국어 교육 경험에 대한 질적 연구



원 순 옥

(경운대학교)

<nasongjung@hanmail.net>



이 화 숙

(대구가톨릭대학교)

<kkokkomai@daum.net>

국문요약

이 글은 결혼이주여성의 한국어 교육 경험은 무엇이며, 그 경험의 의미는 무엇인지 탐색한 것이다. 이를 위해 결혼한 지 10년이 지난 결혼이주여성 4명을 인터뷰하여 내러티브 탐구(narrative inquiry)의 질적 연구를 수행하였다. 참여자들의 한국어 교육 경험은 모국과 한국, 두 공간에서 이루어지고 있었다. 특히 이주하기 전 모국에서 경험한 한국어 교육은 ‘한국어 교육 경험-결혼(한국어 교육 경험)-이주-경제활동’이라는 생애 설계를 실천하기 위해 개인적 자분을 축적하는 과정으로 이해할 수 있다. 한국에서 경험한 한국어 교육은 참여자들이 막연하게 갖고 있던 ‘경제활동’의 개념을 구체화 하는 데 기여한다. 참여자들은 한국어 교육을 통해 모국어와 모국문화라는 자분을 한국어로 변환하는 능력을 개발하게 된다. 참여자의 내러티브를 탐색한 결과 결혼이주여성에게 한국어 교육 경험이 생애 설계와 능력 개발을 위한 개인의 실천으로서 의미가 있음을 알 수 있다. 그리고 한국 생활 초기 적응과 정착을 지원하여 사회통합에 기여하고자 하는 현재의 한국어 교육 정책의 한계를 확인할 수 있다. 결혼이주여성이 한국어 교육 경험에 부여하는 의미는 일상생활에서의 의사소통과 적응을 넘어서는 것이다. 결혼이주여성은 성인으로서 마땅히 성취해야 할 ‘경제활동’과 ‘사회활동’에 대한 생애 설계와 능력 개발을 실현할 수 있는 한국어 교육을 경험하고자 희망하고 있다.

주제어 : 결혼이주여성, 한국어 교육, 질적 연구, 내러티브 탐구, 생애 설계, 생애 능력 개발

I. 서론

1. 문제 제기

이 글은 결혼이주여성이 경험한 한국어 교육은 무엇이며, 그 경험이 갖는 의미가 무엇인지 탐색하는 데 연구의 목적이 있다. 이를 위해 10년 이상 결혼생활을 지속한 결혼이주여성 4명을 심층 인터뷰하여 내러티브 탐구(narrative inquiry)의 질적 연구를 수행하였다. 아울러 이들에게 한국어를 가르쳤던 교사(‘연구자1’)와 한국어 교육을 기획하고 운영·관리한 기관의 팀장(‘연구자2’)이 연구 참여자들과 공유하고 있는 경험의 이야기 또한 논의의 자료로 활용하였다.

결혼이주여성은 ‘다문화’ 혹은 ‘사회통합’이라는 담론 속에 등장하는 핵심 주제어로서,¹⁾ 2005년 이후 다문화 정책이라는 새로운 의제를 이끌어낸 집단이기도 하다.²⁾ 결혼이주여성에 대한 한국어 교육이 정책의 일환으로 본격 시행된 것은 2006년 <다문화가족지원법>에 근거하여 다문화가족지원센터가 신설되면서부터이다. 지역의 종교단체와 복지기관 등에서 사회봉사 차원의 한국어 교육을 실시하던 것이, 2006년부터 정부 정책으로 흡수되기 시작한 것이다. 현재까지 정부의 사회통합 정책의 일환으로, 결혼이주여성에 대한 한국어 교육이 시행되고 있는 바, 한국어 교육의 목표와 방법 등이 정책 환경 및 정부 지향에 따라 모든 분야에 걸쳐 영향을 받게 된다.《2009년 전국다문화가족실태조사》(김승권 외 2010)에 의하면, 국내에 거주하는 결혼이주여성 중 81% 이상이 2000년 이후에 입국하였는데, 한국어 교육은 이들을 대상으로 하는 다문화 정책의 큰 부분을 차지하고 있다. 따라서 10년 이상 결혼생활을 지속해온 이 연구의 참여자들이 들려주는 한국어 교육 경험에 대한 이야기는 다문화 정책이 수용되는 맥락을 이해하는 데도 도움이 될 것이다.

결혼이주여성을 대상으로 하는 한국어 교육의 경우, 이들이 한국 사회에 원활히 진입할 수 있는 기능적 요건을 충족시키는 것과 함께, 사회통합이라는 정책적 지향을 구현하는 데 동시에 기여할 수 있는 정책 내용이다. 따라서 교육 공급자와 참여자가 한국어 교육에 부여하는 의미의 교집합을 바탕으로 교육 내용과 방법이 설계되어야

1) 장임숙 외(2011)은 2005년부터 다문화와 관련한 연구가 활성화 된 것으로 보고, 2005년부터 2010년까지 발행된 등재(후보) 학술지에 수록된 다문화 분야의 논문에서 저자가 부여한 키워드를 분석한 결과 출현빈도가 가장 높은 것이 ‘결혼이주여성’이라고 하였다.

2) 2000년 이후 국내로 이입되는 결혼이주여성의 수가 급증하면서 다문화 가족의 안정적 사회 정착 지원이라는 새로운 정책 과제가 부상하게 되었다. 2006년 “여성결혼이민자 가족의 사회통합 지원 대책”을 시작으로, 2008년 “다문화가족지원법” 등 법적 근거를 마련하여 결혼이주여성의 생활 안정과 사회통합을 위해 다양한 정책을 펼치기 시작했다.(이화숙·이용승 2013, 286 참고)

할 것이다. 정책의 관점에서 한국어 교육에 부여하는 의미는 결혼이주민의 한국 생활 적응과 정착 지원이다. 가족 내에서의 출산과 양육, 가사의 율타리 속에 결혼이주여성들이 하루 빨리 적응하여 정착할 수 있도록 돕기 위해 한국어 교육을 정책적으로 시행하고 있는 것이다. 그렇다면 결혼이주여성이 부여하는 한국어 교육 경험의 의미는 무엇인가? 이 물음에 대해서는 정책에서 부여하는 의미만큼 명확한 대답을 찾기가 어렵다. 아직까지 한국어 교육 경험에 대한 결혼이주여성의 이야기를 경청하고, 의미를 탐색하는 논의가 부족하기 때문이다. 주체의 경험에 주목하지 않는다면, 한국어 교육이라는 실천적 영역에서 결혼이주여성은 정책의 수혜자로서 관리와 지원의 대상으로 객체화될 수밖에 없을 것이다.³⁾

이 글은 결혼이주여성을 위한 한국어 교육이 그들의 목소리를 배제한 채, 공급자의 관점에서 한국어 교육의 지향을 설정하고 단선적인 시행을 해오고 있다는 반성적 문제의식에서 시작하였다.⁴⁾ 결혼이주여성 개인이 들려주는, 한국어 교육에 참여한 경험의 이야기를 보고하는 형식으로 논의를 진행하고자 한다. 이를 통해 결혼이주여성에게 제공하는 한국어 교육이 그들의 생활세계라는 현실의 시·공간 속에서 어떤 의미를 갖는지 이해하는 데 도움을 주고자 한다. 아울러 정책 설계자와 참여자의 의미 교집합을 모색하는 데도 기여할 수 있을 것으로 판단된다.

2. 문헌 고찰

학계에서 지각하는 결혼이주여성의 특수성은 ‘국민의 배우자’라는 이들의 관계 지향적 지칭에서 출발한다. 한국 사회 밖에서 출생하고 성장하였으며, 이로 인해 ‘언어와 문화적 맥락이 다른’ 이들 ‘국민의 배우자’ 집단을, 우리 학계는 해결해야 할 새로운 도전 과제로

3) 우리의 정책이 이주자의 삶을 외면하고 있다는 지적은 김현미(2008)에서도 확인할 수 있다. 김현미(2008, 59)에서는 우리의 경우 다문화주의의 이상이 정부에 의해 차용됨으로써 여성결혼이민자와 그의 가족을 관리하는 정책으로 변질되었다는 비판적 관점을 제시한 바 있다.

4) 결혼이주여성에게 제공되는 한국어 교육은 의무 참여가 아니며, 개인의 필요에 의해 결혼이주여성이 자발적으로 선택하는 복지 서비스의 일종으로(감사연구원 2011, 50) 적극적인 참여가 기대되는 영역이다. 하지만 현실적으로 결혼이주여성이 정책적으로 시행하는 한국어 교육에 참여하는 비율은 높지 않다. 실제로 2007년부터 2011년까지 5년간 여성가족부가 주관하는 다문화가족지원센터의 한국어 수업에 참여한 결혼이주여성의 비율은 약 21%이며, 2009년부터 2011년까지 3년간 법무부에서 시행하는 한국어 수업(사회통합프로그램)에 참여한 비율은 약 4.2%에 그치고 있다. 결혼이주여성 대부분이 한국어를 잘하고 싶다는 열망이 큰 것에 비해, 이처럼 실제 한국어 교육에 참여하는 결혼이주여성의 비율이 낮은 것은 의외의 결과이다. 결혼이주여성이 한국어 교육에 참여하는 비율이 낮은 원인으로 ‘지나친 공급자 중심성’과 ‘수요자의 처지와 특성의 미흡한 반영’ 등을 지적할 수 있다.(이화숙·이용승 2013 참조)

인식하였다(최금해 2005; 최운선 2007; 김혜순 2008; 김영옥 2010). 때문에 결혼이주여성을 대상으로 하는 제 분야의 연구는 “어떻게 이들을 한국 사회에 적응하도록 할 것인가?” 혹은 “이들에게 어떤 한국적 맥락을 교육할 것인가?”하는 공급자 혹은 설계자로서의 문제의식을 공유하고 있다. 결혼이주여성을 대상으로 하는 학계의 논의는 ‘적응’과 ‘지원’ 그리고 ‘방안’이라는 범주를 벗어나지 못하고 있으며, 정책적 개입 과제와 복지 실천을 위한 이론적 근거를 마련하는 데 주요 목적을 두고 있다(설동훈 2005; 김이선 외 2006; 문순영 2007; 유가효 외 2008; 임석희 2009; 민가영 2011).

특히 사회복지와 교육의 실천적 분야에서는 결혼이주여성의 생활공간을 찾아가 연구 필드(field)를 통제하여 이들의 사회문화적 적응 요인과(권복순 2009; 김순규 2010; 신영지 2013; 양순미 2014; 주미연 2014) 남편과 자녀 등 가족관계 강화에 미치는 요인들이 무엇인지 조사·분석한 연구가 많다(박명숙 2010; 윤령인 2011; 박명순 2011; 이지현 2013). ‘결혼이주여성’과 ‘적응’, ‘가족관계’, ‘자녀’, ‘역량’ 등을 키워드로 하는 이들 앞선 논의들은 ‘한국어 능력’이 결혼이주여성의 사회문화적 적응과 가족 관계 강화는 물론 개인의 역량을 강화(empowerment)하는 데도 긍정적 영향을 미치는 중요한 변수라는 논의로 귀결된다. 특히 결혼이주여성의 한국어 능력이 개인의 적응과 사회통합에 기여하는 것은 물론, 자녀의 언어습득과 학습 성취에 영향을 미친다는 앞선 논의들은, 한국어 교육 정책과 조응하여 결혼이주여성에 대한 한국어 교육의 사회적 당위를 이끌어내는 데 기여하였다.

한국어 교육 분야에서는, 결혼이주여성의 등장으로 인해 한국어 교육의 환경이 변화한 것으로 진단하고(조항록 2008; 임형재 2010) 이들에 대한 한국어 교육을 국가의 책무로 규정하였다(조항록 2013). 2008년 이후 ‘다문화’라는 담론을 적극 수용하여 새로운 한국어 교육의 목표와 교육 내용을 비롯해 방향성에 대한 논의를 활발하게 진행하고 있다(우인혜 2008; 이영희 2011; 김선정 2011; 강현화 2011, 신영지 2013; 원진숙 2014; 민정호·전한성 2014). 이들 논의를 통해 결혼이주여성에 대한 한국어 교육의 방향을 이해할 수 있다. 결혼이주여성은 한국의 문화를 향유하고 생산하는 구성원으로서, 거주를 목적으로 하는 이들의 특수성을 고려하여 제2언어로서의 한국어 교육이라는 새로운 방향을 설정한 것이다.⁵⁾ 결혼이주여성에게 제공하는 한국어 교육은 ‘한국 사회에 안정적 정착과 적응’, ‘자녀 양육 및 교육능력 향상’, ‘부모역할 수행’ 등 삶의 질과 밀접한 관련이 있음은 이론의 여지가 없다. 앞선 논의에서도 결혼이주여성이라는 학습자의 특성을 반영하여 한국어

5) ‘다문화’ 담론을 수용하기 이전의 한국어 교육은 유학생을 주요 교육 대상으로 하였다. 따라서 교육의 방향은 학문 목적의 외국어로서의 한국어 교육이라는 점에서 결혼이주여성에 대한 한국어 교육 방향과 차이가 있다.

교육 제 분야의 다양화를 강조하고 있다. 20대를 지나면서 여성들이 일반적으로 겪게 되는 결혼과 출산, 양육, 취업 등 생애주기를 고려한 다양한 층위의 교육 과정을 마련하고, 다양한 사회·문화적 맥락을 교육 내용에 반영할 것을 제안하고 있다. 한편 현재 한국어 교육이 정책의 지향에 따라 가족 간 의사소통 능력 향상과 갈등 예방 등 예방적 차원에서 ‘위에서부터’ 진행되고 있음을 지적하기도 하였다(정성미 2010; 홍종명 2012; 심보경·김정숙 2012; 이미혜 2014).

선행 연구는 결혼이주여성을 대상으로 하는 한국어 교육을 복지라는 정책의 과제로 발굴하고, 교육 방안을 교실이라는 현장에 적응하여 실천하는 데 기여했다. 결혼이주여성 언어와 문화적 차이에서 오는 가족 갈등과 자녀 양육의 어려움을 겪고 있다는 사실에 주목하여, 한국어 교육 정책을 우선적 대안으로 제시한 것은 타당한 결론이다. 이를 근거로 한국어 교육 학계에서는 “어떻게 가르칠 것인가?”에 논의에 초점을 두고 교육 과정과 내용 개발에 일차적 성과를 거둔 것으로 판단된다. 조사와 분석의 결과를 계량화하여 표준화한 교육 방법론을 마련하고, 결혼이주여성의 언어사용능력을 평가하여 등급화 하는 척도를 마련하는 등의 진전이 있었다.⁶⁾ 다만, 선행 연구의 방법론이 ‘현재’라는 시점에서 조사와 분석이라는 양적 방법론에 편중되어 있는 것은 반성의 여지가 있다. 이로 인해 결혼이주여성을 위한 한국어 교육 논의에서 주체가 경험한 과거와 현재 그리고 미래의 맥락이 배제되고 있는 한계를 보이는 것이다.

결혼이주여성의 경험에 대한 질적 연구는 강나영(2009), 권순정·신수영(2010), 전주성(2011), 민가영(2011), 손민호·조현영(2013) 등에서 이루어진 바 있다. 이들 질적 연구를 통해 한국어 교육이 결혼이주여성의 재사회화와(강나영 2009) 정체성 재구성과 자아 확장(권순정·신수영 2010; 전주성 2011; 민가영 2011; 손민호·조현영 2013)에 기여하는 것을 알 수 있다. 특히 권순정·신수영(2010)에서는 결혼이주여성이 자신의 필요에 의해 한국어 공부를 시작하며, 한국어를 배우고 나면 사회·경제 활동을 하고 싶어 하는데, 한국 사회가 이러한 결혼이주여성의 생각을 무시한 채 편의로 설정한 범주 내에서 이들을 수동적인 한국어 교육의 대상으로 논의해 온 것이 아닌지에 대한 반성적 논의를 찾아볼 수 있다. 전주성(2011)은 결혼이주여성이 학습의 경험을 통해 사회문화적으로 낯설게 느꼈던 환경에 적응하고 적극 동화됨으로써 이주여성으로서의 한국인이라는 독특한 정체성을 확립해 나간다고 보고하였다. 민가영(2011)은 결혼이주여성이 일방적 동화의 대상으로서 다문화정책을 수용하는 것이 아니라, 능동적인 자기 주도적 성장의 주체로서 통합되고자

6) 국립국어원에서는 결혼이주여성을 위한 한국어 표준교재로 《여성결혼이민자와 함께하는 한국어》 초급·중급·고급 단계의 전6권을 개발 완료하여 전국의 다문화가족지원센터 한국어 수업에서 표준 교재로 활용하도록 보급하고 있다.

하는 욕구를 형성해 나가고 있다고 보았다. 따라서 다문화 정책의 궁극적인 목표가 이들의 적응 수준을 넘어 장기적으로 이들 스스로가 능동적으로 자기 주도적인 성장의 주체가 될 수 있도록 하는 데 있어야 할 것이라고 제언하였다. 손민호·조현영(2013)은 다문화교육 교사양성 프로그램에 참여한 결혼이주여성들의 경험을 분석하여 정체성을 어떻게 형성해 나가는지 설명한 연구이다. 프로그램 참여를 통해 결혼이주여성은 자신을 성찰하고 ‘한국인으로서’ 살아가는 데 필요한 역량을 습득하는 것은 물론 ‘한국아줌마’의 전형을 익히며 공동체를 형성해나가는 만큼, 프로그램 참여가 목표 달성을 위한 수단이 아닌 결혼이주여성의 전인격적인 경험으로 기능할 수 있어야 한다고 보았다.

앞선 질적 연구를 통해 다문화 정책의 일환으로 제공되는 여타의 교육 프로그램이 결혼이주여성의 자아를 확장하고 정체성을 재구성하는 데 기여하는 것은 물론 성장과 발전의 욕구를 갖게 하는 동기로 작용하고 있음을 알 수 있다. 하지만 한국어 교육을 포함한 여타의 프로그램이 결혼이주여성의 정체성 형성과 같은 내적 동기와 관련하는 것만은 아니다. 교육의 본질은 변화에 있다 할 것이다. 그리고 그 변화는 주체의 이야기를 통해서 가장 객관적으로 가시화할 수 있다. 따라서 결혼이주여성이 이야기하는 한국어 교육 경험에 주목해야 할 필요가 있는 것이다. 이 글은 양적 수치와 비율 속에 결혼이주여성을 객관화하고 있는 한국어 교육 분야에 대안적 접근법으로서 질적 연구의 한 사례를 제공하고자 한다. 이는 “어떻게 가르칠 것인가?”라는 방법론적인 논의에 치중하고 있는 한국어 교육 분야에, 결혼이주여성과 한국어 교육을 “어떻게 이해할 것인가?”라는 성찰적 논의로 관점을 전환하는 계기가 될 것이다.

II. 연구 방법 및 대상

1. 연구 방법

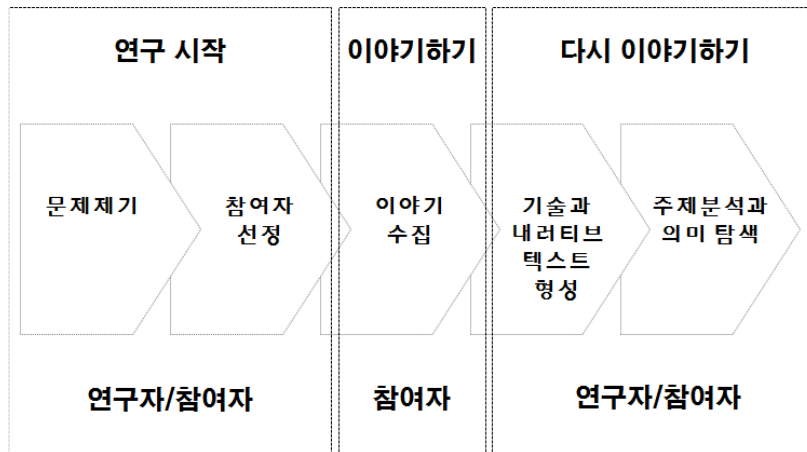
이 글에서는 의도적 표집(purposive sampling)을 거쳐 초점집단면접(Focus Group Interview)을 통해 자료를 수집하였다. 참여자 4명의 한국어 교육 경험의 이야기를 바탕으로 그 의미를 탐색하고자 했다는 점에서 이 글은, 내러티브 탐구(narrative inquiry)의 질적 방법론을 기본으로 한다.⁷⁾

경험은 개인이 실제로 해 보거나 겪은 것과 거기서 얻은 지식이나 기능도 아울러 포함하는

7) 자료 수집을 위해 초점 집단 면접(Focus Group Interview)을 활용하는 데는 박성희(2011)을 참고하였다.

개념이다.⁸⁾ 따라서 경험은, 일차적으로 경험한 개인의 것이다. 하지만 경험 속에 내재하는 지식이라는 요인에 의해 ‘이야기된 경험’은 공동체의 것으로 환유될 수 있다. 개인의 경험을 공동체의 지식으로 환유하기 위해서는 표현과 묘사의 과정이 필요한데, 내러티브는 개인의 경험을 묘사하여 지식 체계 속에 환유시킬 수 있는 가치 있는 자료 중 하나이다. 내러티브는 “연대기적으로 연결된 하나의 혹은 일련의 행동 또는 사건에 관한 이야기를 제공하는 음성 또는 문자 텍스트”로서(Czarniawska 2004; 조흥식 외 2015), 우리는 내러티브를 통해 문화와 사회 그리고 역사를 이해 가능한 전체로 구성해 나갈 수 있다(강현석 역 2009 참조). 우리의 사회와 문화가 개인의 내러티브를 구성체로 이루어지는 만큼, 경험의 의미를 이해하기 위해서는 개인이 이야기하는 경험의 내러티브를 탐색할 필요가 있는 것이다. 이 글에서 결혼이주여성의 한국어 교육 경험에 주목하고자 하는 이유도 여기에 있다.

이 글은 아래 <그림1>의 연구 설계를 구체화하는 방법으로 논의를 진행하였다.



<그림 1> 연구 설계

위의 <그림1>과 같이 이 연구는 ‘연구 시작-이야기하기-다시 이야기하기’의 일반적인 내러티브 탐구 도식을 활용하였다.⁹⁾ 다만, 보통의 질적 연구가 ‘이야기하기’ 단계에서 연구자와 참여자 사이의 관계가 형성되는 것에 비해, 이 글은 연구를 시작하는 단계에서부터 연구자와 참여자 사이의 라포(rapport)가 이미 형성되어 있었다는 점에서 이정표(2012)에

8) 이 글에서 제시한 경험의 개념은 국립국어원 표준국어대사전(<http://korean.go.kr>) ‘경험’ 항목의 뜻풀이를 참고한 것이다.

9) 이정표(2012, 136)에 의하면, ‘연구시작-이야기하기-다시이야기하기’와 같은 설계는 내러티브 탐구를 활용한 대부분의 논문에 공통적으로 드러나는 도식이다.

서 제시한 여타의 질적 연구와 차이가 있다. 질적 연구에서 연구자와 참여자 사이에 형성된 라포는 연구 자료의 진실성을 담보하는 데 무엇보다 중요한 요소이다. 이 글의 연구자와 참여자는 2010년 다문화가족지원센터에서 함께 일을 하며 만난 경험을 시작으로 친분을 이어오고 있다. 연구자들이 연결되어 있는 다양한 결혼이주민 네트워크 속에서 연구 문제에 대해 가장 풍부한 정보를 제공할 수 있는 참여자를 선정하여, 기준성을 확보하고자 하였다. 결혼 생활이 10년 이상 지속되고 있으며 다양한 한국어 교육을 경험한 결혼이주여성 중에서, 연구자와 편안하게 만나 이야기를 들려 줄 수 있는, 친분이 깊은 편리한 사례(convenience case)를 최종 선정하였다. 연구자와 참여자 사이의 깊은 신뢰와 친밀감은 연구 자료의 진실성을 담보하는 동시에, 이 연구가 갖는 특이성의 하나이기도 하다.¹⁰⁾

한국어 교사였던 ‘연구자1’과, 수업의 기획·관리자였던 ‘연구자2’, 통번역지원사로¹¹⁾ 일했던 ‘참여자A’, 수강생이었던 ‘참여자B’, ‘참여자C’, ‘참여자D’가 2010년 다문화가족지원센터에서 만나 동일한 문제의식을 공유한 경험이 이 연구를 시작한 계기가 되었다. 참여자와 연구자들 모두 한국어 교육을 가치 있는 경험으로 인정하였지만, 한국어를 가르치고 배우는 것의 의미가 무엇인지 함께 고민을 했었다. 여러 해 이어오던 연구자와 참여자가 공유하는 경험을 바탕으로, 이 글에서는 두 가지 연구문제를 설정하였다. 핵심 연구문제는 “결혼이주 여성이 경험한 한국어 교육은 무엇인가?”이다. 핵심 문제를 통해 탐색하고자 하는 하위 문제는 “결혼이주 여성이 경험한 한국어 교육의 의미는 무엇인가?”이다. 연구 문제를 수행하기 위해 Hatch(2002, 56-57)가 제시한 질적 연구의 자료 분석 과정을 참조하였다. 먼저 개별 내러티브를 분석한 후 내러티브 간 분석을 실시했다. 참여자 4명의 한국어 교육 경험의 내러티브를 오가며 공통적으로 두드러지는 주제 영역을 확인하고 주제와 관련한 어휘를 찾아 분석을 위한 중심 맥락을 구성하였다. 한국어 교육 경험의 중심 맥락을 ‘모국에서’와 ‘한국에서’로 설정하였다. 상향식(bottom up) 내용 분석을 통해 참여자들의

10) 결혼이주여성을 대상으로 하는 대부분의 연구는 다문화가족지원센터와 같은 지원 기관을 통해 참여자를 소개받고, 연구를 진행하면서 관계를 형성해 나간다. 이 과정에 지원 기관 담당자의 통제를 받는 경우도 발생한다. 연구자2가 다문화가족지원센터의 팀장으로 재직할 때에도 설문조사와 인터뷰를 진행할 결혼이주여성을 소개해 달라는 요청을 여러 번 받았었다. 그때마다 결혼이주여성과 교사, 센터 종사자는 물론 남편(가족)들에게도 동의를 구해야하는 등의 번거로운 절차가 있어 선뜻 요청을 수락하지 못한 경험이 있었다. 인터뷰를 진행하게 되더라도 기관의 관리자로서 옆에서 인터뷰를 모니터링하기를 바라는 남편도 있어 간혹 어쩔 수 없이 인터뷰 자리에 동석하기도 했었다.

11) 통번역지원사는 다문화가족지원센터에서 근무하면서 의사소통이 어려운 결혼이민자에게 입국 초기 상담과 정보제공, 교육과정 안내, 가족 간 또는 행정·사법기관에 필요한 통역, 학교상담, 병원 진료 등 가족·사회생활에 필요한 통번역 서비스를 제공하는 일을 한다. 보통 한국에서 2년 이상 체류한 고졸 이상의 학력 소지자 중 한국어와 모국어로 통번역이 가능한 사람이 채용된다.

이야기 속에서 관련성을 찾아 중심 맥락의 의미를 하나의 표현으로 작성하고, 이를 입증하기 위한 근거로 제시할 인용구들을 선정하였다.

인터뷰는 참여자의 집과 연구자의 집, 그리고 연구자가 소속되어 있는 대학의 상담실에서 이루어졌다. 인터뷰한 내용은 모두 녹취를 하여, 이들이 지나기 전에 전사를 마쳤다. 녹음 내용의 전사는 참여자의 어법을 최대한 반영하였으며, 의미파악이 어려운 부분에는 괄호 기호를 사용해서 연구자의 설명을 보충하였다. 맥락이 이해되지 않는 부분이나 문법적 오류, 반복 등은 추가 인터뷰를 통해 참여자의 이야기를 다시 들은 후에 수정하여 텍스트 자료를 형성하였다. 엄정한 연구를 위해 전사가 끝난 자료와 글 속에 제시할 인용구들은 개별 참여자의 검토(member checking)를 거쳐 연대기식으로 재구성 한 후에 분석에 활용하였다. 전사 과정에서 특정인의 이름과 지명 등 참여자의 개인 정보와 연관 지을 수 있는 고유명사는 모두 보통명사로 대체하여 연구의 윤리를 지키고자 하였다.

2. 연구 대상

연구자와 참여자들은 2010년부터 한국어 교육이라는 맥락을 공유하면서 지속적으로 만나왔다. 참여자들은 연구를 시작하는 단계에서부터 기꺼이 문제의식을 공유하고 스스로의 동기를 갖고 연구에 참여하였다. 참여자들은 자신의 경험을 연구자에게 이야기함으로써, 스스로의 변화와 발전을 성찰하고 싶다는 내적 동기를 갖고 인터뷰에 응하였다. 참여자들은 연구자를 위해 자신의 경험을 이야기하겠다는 준비된 사례였다.

참여자의 생애 특성을 제시하면 아래의 <표1>과 같다.

<표 1> 참여자의 생애 특성

특성 구분	출생	학력	결혼연령	입국	동거가족	배우자
참여자A	1987년	고졸	19세	2005년(2월)	배우자 자녀(2녀)	제조회사 중간관리자
참여자B	1977년	전문대졸	26세	2007년(9월)	배우자 자녀(1남)	회사원(전기관련)
참여자C	1959년	전문대졸	28세	1993년	배우자 자녀(2남 2녀)	자영업
참여자D	1982년	고졸	22세	2003년(12월)	배우자 자녀(2남) 시부모	비정규직 근로자

Ⅰ ‘참여자A’

6남 2녀 가운데 다섯째이다. 어릴 때부터 공부에 관심이 많아서 대학에 가고 싶었으나 농사를 짓는 부모님의 사정이 여의치 않아 포기를 해야 했다. 가정을 돌보지 않은 아버지를 대신하여 둘째 오빠가 어머니와 함께 생계를 맡았었는데, 고등학교 2학년 때 둘째 오빠가 사망하였다. 이때부터 방학이 되면 외국인이 경영하는 공장에서 학비를 벌었는데, 일을 하던 공장의 경영자가 주로 외국인이었다고 한다. 어릴 때는 베트남을 지원하러 온 외국인들을, 고향 마을에서 자주 접한 관계로 외국에 대한 전망이 있었다. 특히 일본인 공장에서 일할 때 생산직보다는 통역하는 사람의 대우가 더 좋은 것을 보면서 통역사가 되겠다는 꿈을 키우게 됐으며, 통역사에 대한 열망이 한국으로 결혼이주를 결정하는 계기가 됐다. 현재는 대구의 한 고용센터에서 통역 업무를 담당하고 있고, 경찰청과 결혼정보회사에서 요청이 있을 때 통역 아르바이트를 하고 있다. 사이버대학교의 ‘한국어 다문화학과’ 2학년에 재학 중이다.

Ⅰ ‘참여자 B’

1남 3녀 중 3녀이다. 넉넉하지는 않지만 부모로부터 사랑 받고 행복하게 어린 시절을 보냈다. 어렸을 때부터 공부하는 것을 좋아했고 형제 중에서 유일하게 대학을 나올 정도로 아버지의 지지를 많이 받고 자랐다. 학문에 대한 호기심은 여전하여 현재 방송통신대학에서 중국어문학을 공부하고 있다. 장차 심리학과 철학을 더 배워서 전문 상담사가 되고 싶은 꿈을 가지고 있다. 적극적이면서도 조용한 성격으로 여러 사람과 자주 어울리기보다는 혼자 공부하는 시간이 많다. 한국어 의사소통 능력에서는 학습량에 비해 말하기 영역에 부자연스러운 면이 있다. 남편은 중국에서 여행사에 근무할 때 만나서 결혼했으나 남편의 성격이 까다롭고 자신의 어눌한 한국어 표현에 대해서 자주 핀잔을 줘 아들과 자신이 상처가 있다고 한다. 하지만 그 상처 덕분에 한국어 공부에 더 매진하게 됐으며, 직업도 가지게 됐다고 이야기한다. 현재는 다문화가족지원센터에서 이중언어교육을 담당하고 있다.

Ⅰ ‘참여자 C’

1남 1녀의 둘째이다. 나가사키에서 무역선을 타는 아버지와 바느질을 잘하는 어머니 아래서 자랐다. 어머니의 솜씨를 물려받아 참여자도 남다른 바느질 솜씨를 가졌으며 전문대학에서 일본 전통의상인 기모노를 전공하였다. 우연히 통일교를 접하게 되면서 한국인과 결혼까지 하게 됐다. 결혼식 하러 서울에 와서야 남편 얼굴을 처음 대면했는데, 자신이 생각해도 참 희한하다는 생각이 든다고 한다. 1988년에 결혼하고 1993년에 한국으

로 왔다. 한국어 공부는 입국 후 10년이 훨씬 넘도록 책을 보며 독학하거나 이웃을 통해 말을 배우는 정도였다. 2007년쯤 구청에서 개설한 한국어 교실에서 처음 한국어를 배웠다고 한다. 2011년에는 ‘세계육상선수권대회’ 자원봉사자로 활동했다. 일본에서 온 선수들에게 통역을 하면서 한국생활에도 자신감을 가지게 됐다고 한다. 하지만 한국에 온 지 20년이 지났는데도 아직 깊이 있는 표현을 하지 못할 때가 많아서 부끄럽다고 고백하였다.

Ⅰ ‘참여자 D’

3남 1녀 중 둘째이다. 부모님께서서는 농사를 지으셨다. 선생님이 되고 싶은 꿈이 있었으나 고등학교 1학년 때 아버지가 돌아가시면서 대학 진학의 꿈을 접어야 했다. 베트남에서 한국 드라마를 보고 한국에 시집가면 잘 살 수 있겠다 싶어서 한국인과 결혼했다고 한다. 12월 25일 시댁에 처음 들어 왔을 때 집이 너무 낡고 외풍이 세서 첫날은 모자를 쓰고 양말을 신고 자야했으며 음식 냄새가 역겨워 힘들었다고 한다. 지금은 베트남 음식은 조미료를 너무 많이 사용하고 기름기가 많아서 오히려 먹기 힘들다고 한다. 남편이 도시락을 싸 가면 직장 동료들이 한국인보다 음식 솜씨가 좋다고 칭찬할 만큼 요리 실력도 수준급이다. 한국어를 배운 후에는 보건소 통역, 도서관 책 정리와 베트남 문화 강의, 다문화가족지원센터 통번역 업무 등의 직업을 경험했다. 고급 수준의 한글을 익혀서 통역사가 되는 것이 꿈인데, 지금은 시어머니의 채소 장사를 돕고 있다. 대학에 진학해서 베트남학과를 졸업하고 통역사가 되고자 하는 계획이 있지만, 대구에 베트남학과가 없어서 개설되기를 기다리고 있다.

연구자1은 2010년부터 3년 동안 다문화가족지원센터에서 한국어 교사로서 참여자들에게 한국어를 가르쳤으며 그 친분을 이어오면서 서로가 서로에게 의미 있는 타자(significant others)가 되었다. 연구자2 역시 같은 해에 1년 동안 팀장으로 재직할 경험으로 참여자들과 친분을 쌓아 왔다. 이 연구를 시작하게 된 동기는 2010년 연구자와 참여자가 다문화가족지원센터에서 만나 지금껏 공유하고 있는 한국어 교육 경험의 이야기가 있기 때문이다. 연구자들이 결혼이주여성의 관점에서 한국어 교육현장을 이해하고 설계하는 데 참여자들의 조언이 큰 도움이 되었다. 연구자와 참여자는 이제는 한국어 교수·학습의 현장을 떠나 친목을 도모하며 서로에게 사회 안전망과 같은 역할을 하고 있다. 참여자들에게 논문의 취지를 설명하고 인터뷰를 부탁했을 때 모두 흔쾌히 응해 주었고 남에게 쉽게 할 수 없는 속내마저 이야기해 주어서 고마움과 책임감이 동시에 들기도 했다. 또 한 사람의 일생을 듣는 일은 연구자에게도 지난 삶을 되돌아 볼 수 있게 해준 시간으로서 의미 있는 일이었으며, 성찰의 시간을 제공하기도 했다.

Ⅲ. 한국어 교육 경험의 내러티브 탐색

1. 모국에서, 생애 설계로서의 한국어 교육 경험

참여자들 중 '참여자A'와 '참여자D'의 한국어 교육 경험은 모국에서 시작되었다. 고등학교를 졸업한 두 참여자는 한국 사람과 결혼하겠다고 마음을 먹고, 결혼정보회사에서 제공하는 한국어 교육에 참여하였다. 한국인과 결혼을 중개하는 회사에 회원으로 등록을 한 후, 결혼이 성사되기 이전부터 한국어를 배우러 다녔다고 한다. '참여자A'와 '참여자D'에게 한국 사람과의 결혼은 모국에서 한국어 교육을 경험하는 데 중요한 동기가 된 것이다.

한국에 오기 전에 결혼정보회사에서 한 달간 한국어 배우고, 한국어를 아주 잘하니까 똑똑하니까 사장님이 남편 소개해 줘가지고 남편 만나서 결혼해서…….(참여자A)

베트남 있을 때 한국어 좀 배웠어요. 많이 안 가르쳐요. 많이 안 배우고 그냥 대강 인사 좀. '가나다라' 이런 거 배웠어요. 결혼 전에 결혼정보회사에서 조금 가르쳐요. 2주 가르쳤어요.(참여자D)

결혼정보회사에서는 본국의 여성과 한국 남성의 결혼을 성사시키는 데 도움을 주고자 기초적인 한국어 교육을 실시한다. 주로 자기소개와 인사, 좋고 싫음을 나타내는 짧은 의사 표현, 상대 남성에 대한 호칭어 등 기초적인 생활 한국어를 듣고 따라 하기(청각구두식)의 방식으로 가르친다. '참여자A'와 '참여자D'도 이 프로그램을 통해 각각 한 달과 2주 동안 기초 한국어를 배웠다. 두 참여자는 결혼정보회사에서 배운 기초 한국어를 바탕으로 입국하기 전까지 꾸준히 독학을 했다. 특히 두 사람은 고등학교 때 영어를 배우면서 익혔던 외국어 학습방법을 한국어 공부에 활용했었는데, 한국어는 영어보다 더 쉬웠다고 한다.

결혼하기 전에 한국어 배우기 시작하잖아요. 쓰고 읽는 법이 너무 쉬워서. 이거는 영어보다 더 쉬워. 저 중학교 다닐 때도 영어 되게 잘했어요. 근데 한국어 딱 보니까, 영어보다 더 쉬워. 너무 쉬워. 읽는 거는 너무 쉽고, 쓰는 거도 쉽고, 그래서 한국어 배울 때 되니까 정말 쉬워. 사전 찾으면 뜻이만(뜻만) 외우면 내가 무조건 입에 나가는 거예요.(참여자A)

제가 한국에 가니까 미리 한국어 배워야겠다고 생각했어요. 그러니까 스스로 공부했고, 기본으로 영어 배우는 거 어떤지 알잖아요. 저는 고등학교까지 공부하니까, 영어 좀 배우

잡아요. 영어 배운 때 다른 언어 배우는 것도 쉬워요.(참여자D)

‘참여자A’와 ‘참여자D’는 결혼을 하면, “한국에 가니까” “결혼하기 전에” 혹은 한국에 가기 전에 ‘미리’ 한국어를 배우고 익히기 시작했다. 두 사람이 모국에서부터 한국어 교육을 경험한 것과 달리, ‘참여자B’와 ‘참여자C’는 모국에서의 한국어 교육 경험이 없다. ‘참여자B’는 중국에 노동 이주를 온 남편과 연애결혼을 하였고, 결혼 후에도 계속 중국에서 살 계획이었기 때문에 한국어를 배울 필요가 없었다고 한다. ‘참여자C’는 통일교의 주선으로 결혼을 하였다. 결혼 후 약 5년 동안 남편과 떨어져 일본에서 생활하였는데, 한국어를 배운 경험은 없었다고 한다.

2001년에 남편 만나서, 2002년 부모님 만나고, 2003년에 (중국에서) 결혼했어요. 2004년 1월에 처음 한국에 들어오고, 그때 한국에서 결혼식 했어요. 남편하고 결혼 두 번 했어요. 한국말 전혀 모르고, 시댁에, 그냥 며칠 있다가 중국에 갔어요. 결혼하고는 광저우에서 살았어요. 한국말은 필요 없었어요.(참여자B)

(1988년에) 결혼식 전날에 처음 만났어요. 전혀 모르고, 희한하긴 희한하다. 지금 생각 하면 나도 참, 얼굴도 모르고, 그때는 그랬죠. 결혼식만 올리고 5년 동안 또 따로따로 살았어요. 내가 좀 한국에 오기 싫어가지고, 93년에 그러니까 다시 왔죠.(참여자C)

‘참여자B’와 ‘참여자C’의 한국어 교육 경험은 한국에 이주한 이후에 시작되었다. ‘참여자B’는 중국에서 아들을 낳고 4년 후에 한국으로 오게 되었다. ‘참여자C’ 역시 결혼하고 약 5년 뒤인 1993년에 한국으로 왔다. ‘참여자B’와 ‘참여자C’가 모국에서 한국어 교육 경험이 없는 것은, 한국으로의 이주가 이들의 생애 설계에 적극적으로 자리하고 있지 않았기 때문이다. 물론, ‘참여자A’와 ‘참여자D’가 모국에서 경험한 한국어 교육은, 결혼정보회사라는 시스템의 영향이 큰 것은 사실이다. 하지만 ‘참여자A’와 ‘참여자D’가 결혼정보회사에서 제공하는 한국어 교육이 끝난 뒤에도 독학으로 한국어 공부를 이어온 것은, 이들이 결혼과 이주를 연쇄적인 환경으로 설계하였기 때문으로 판단된다. 모국에서 이들의 생애 설계는 한국 사람과 결혼을 하고, 또 결혼 후에는 한국에서 생활하면서 경제 활동에 참여하는 것이었다. ‘참여자A’와 ‘참여자D’에게 모국에서의 한국어 교육 경험은 이주 후에 한국에서 경제 활동을 하기 위한 생애 설계의 적극적인 실천이기도 했다.

고등학교 졸업하고 나서는 일본 핸드폰 회사 일하러 갔었는데 저기 보니까 일본 통역하는 사람이 되게 잘 벌더라고. 그래 가지고 나도 통역해야 되겠다. 통역해야 많이 벌지 내가

이렇게 일하는 건 얼마 안 될 거야, 돈이 안 돼. 그래서 그만 뒀고 일본 회사 그만 두고, 좀 5~6개월 하다가 그때 그러니까 다른 꿈이 생기는 거예요. …… 언니가 요즘 국제결혼회사 한국도 많이 가니까 가라고 그래서 가게 됐어요. 일본 공장에 다니게 되면서 보니까 통역하는 거 되게 멋있고 또 월급도 되게 많고 나도 이렇게 매일 공장 다녀도 월급 얼마 안 되고, 그래서 딱 한국 사람하고 결혼하고.(참여자A)

옛날에 한국 드라마 보니까 한국 이렇게 가면 잘 살 거 같아서 왔어요. 남편 처음 만났을 때 그냥 괜찮은 사람이라 생각했어요. 남편과 선만 봤어요. 하루 생각해보고 마음 안 맞으면 헤어지면 되고 마음 맞으면 결혼하고, 저 공부하고 싶은데 (대학에 못가서) 울고 난리났는데……. 저 고등학생 1학년 때 우리 아빠가 돌아가셨어요. 엄마 혼자 4명 다 키울 수 없잖아요. 힘들어요. 졸업까지 키워 주니까 고마워요. 동생은 (나이) 차이 많이 나니까 제가 한국 와서 대학 공부 많이 도와 줬어요. 제가 돈 벌어서 베트남 다 보내요. …… 그러니까 한국어 조금밖에 못 배웠는데(도) 한국에 오자 한 삼 일 필요한 거 좀 사고 장사했어요.(참여자D)

‘참여자A’와 ‘참여자D’의 이주가 결혼이주와 노동이주라는 중층적인 내용으로 설계되었기 때문에, 모국에서의 한국어 교육 경험은 성공적인 한국 생활을 위해 당연한 실천이었을 것이다. ‘참여자A’와 ‘참여자D’는 각각 2010년과 2011년 다문화가족지원센터에서 통번역사로 일을 하였다. ‘참여자A’는 ‘연구자2’의 주선으로 경찰청 통번역 인력풀에 등록하여 베트남인이 관련된 사건·사고 현장에서 통역을 하고 있다. ‘참여자D’는 한국에 온 지 대략 4일째 되는 날부터 시장에서 장사를 했다고 한다. ‘참여자D’는 모국에서의 한국어 교육 경험을, 한국 생활 초기부터 시어머니와 함께 시장에서 장사를 해낼 수 있을 만큼 든든한 자본으로 인식하였던 것이다. ‘참여자D’가 경험한 모국에서의 한국어 교육은 그에게 자신감 그 자체이기도 했다. 반면, ‘참여자B’와 ‘참여자C’의 초기 한국 생활은 ‘불안하다’, ‘무섭다’, ‘힘들다’로 표현된다.

한국말은 몰라요. “식사해요.” 다른 말 못해요. 너무 불안했어요. 남편 “중국말 쓰지 마, 말하지 마.” (저는) “한국말도 못해. 중국말도 쓰지 마. 어떡해요?” “그래도 쓰지 마.” 계속 그렇게 해요. 시어머니 이플 때 ‘팔, 발’ 헛갈려서 많이 혼났어요. 남편 한국말 가르쳐 주지 않고 자꾸 화내요.(참여자B)

올 때는 무섭긴 무서웠어요. 진짜 되나 싶었어요. 한국말도 모르는데. 근데 한자로 뭐, 신랑 한자 아니까 한자로 좀 이야기하니까 할 수 있었는데. 좀 무서웠죠. 사실은 좀 무서웠어요. …… 그때가 제일 좀 힘들었는 것 같은데. (참여자C)

‘참여자B’는 한국 생활 초기에 “식사해요.”라는 말밖에 못했다. 4살이던 아들도 한국어를 못해서 아들과 중국어로 이야기를 하면, 남편이 화를 많이 냈는데, 그래서 “너무 불안했다”고 한다. ‘참여자C’는 한국에 왔지만 “한국말도 모르는데”, 그래서 무서웠고 힘든 한 때를 보낼 수밖에 없었다고 한다. ‘참여자B’와 ‘참여자C’의 경우 모국에서 한국어 교육 경험이 없었으며 따라서 입국 초기에 가족과 의사소통이 되지 않아 ‘불안하고 무서운’ 상황으로 재연하였다. 이주 초기에 일상적인 의사소통을 할 수 없는 상황은 결혼이주여성이 주변화(marginalization) 되는 요인이 되기도 한다.¹²⁾ 하지만, 참여자들에게 한국어는 언어가 통하지 않는 한국이라는 낯선 공간에서 두려움을 느끼게 하는 요인이면서, 동시에 이를 극복할 수 있는 거의 유일한 개인의 실천이기도 하다.

참여자들이 들려주는 모국에서의 한국어 교육 경험은 다소 다른 양상을 보인다. 이는 결혼경로는 물론 결혼과 이주에 대한 생애 설계가 다르므로, 이에 따르는 참여자 개인의 실천 또한 다를 수밖에 없었기 때문이다. ‘참여자A’와 ‘참여자D’가 모국에서 경험한 한국어 교육은 이들의 주체적인 생애 설계에 따라 이루어졌으며, 이주에 대한 이들의 주체적이고 실천적인 면모를 엿볼 수 있다. 결혼이주여성이 경험하는 모국에서의 한국어 교육은 이주 후 일상생활의 기초 자원을 쌓기 위한 생애 설계의 한 부분이라는 데서 그 의미를 찾을 수 있다.

2. 한국에서, 생애 능력 개발로서의 한국어 교육 경험

참여자들이 한국에서 경험한 한국어 교육은 일상의 범주에서 먼저 시작되었다. 2007년에 이주한 ‘참여자B’를 제외하면, 이들이 이주한 2000년대 중반 이전까지 공적 영역에서 결혼이주민에 대한 한국어 교육이 전국적으로 확대되지 않은 상황이었다. 이주 초기에 참여자들은 남편과 시어머니를 통해 한국어를 습득하거나, 어린이집에 다니는 어린 아들에게 한국어를 조금씩 배우기도 했다. 특히 1993년에 이주한 ‘참여자C’는 일본에서 가지고 온 한국어 책으로 혼자 공부했다고 한다.

우리 남편은 저보다 나이 있어서(많아서) 막 발음하잖아요. 그래 가지고 되게 나쁜 거 배우는. 그래서 반말 배우는 거예요. 진짜로 그래서 사람 만나가지고 반말도 많이 썼어요.

12) Berry는 둘 이상의 문화적 배경이 ‘접촉-지속 변화’하는 과정을 문화적응(acculturation)이라는 개념으로 설명하였다. Berry는 이주민이 모국의 문화적 정체성과 특성을 유지하는 데 가치를 부여하는 정도와, 이주국의 사회적 관계를 유지하는 데 가치를 두는 정도를 네 가지 경우의 수로 교차하는 방식을 통해 통합(integration), 동화(assimilation), 분리(separation), 주변화(marginalization)로 유형화하였다.(Berry 1997; 2006 참조)

(참여자A)

아들이 3개월쯤에 한국에 들어왔어요. 아들이 한국말 못해요. 4살 때 5살 때까지. 아빠 계속 짜증내요. 아들은 어린이집 보내고 한국말 했어요. 처음에 아들한테 좀 배웠어요.(참여자B)

말도 지금처럼 가르쳐 주는 곳도 없고. 티비도 낮에는 안 했잖아요. 그때, 티비(낮 프로그램) 없었어요. 그러니까 일본에서 갖고 온 책, NHK인가 거기서 나온 책인가. 한국어 책으로 자기가 자기대로 공부하고, 처음에 한국어는 글자보단 기호같이 보이고, 이거 어떻게 말할 수 있는가(하고 생각했었어요).(참여자C)

우리 남편 무뚝뚝하고 말 안 하니깐 잘 못 배워요. (저는) 시어머니한테 배웠어요. 근데 시어머니도 차분하고 표준말 이런 거 안 쓰기 때문에 너무 사투리 쓰니까 (제가) 별로 말 안 예뻐요.(참여자D)

‘참여자A’는 남편을 통해 반말을 먼저 익히게 되었다. 모국에서 익힌 한국어와 남편이 사용하는 한국어가 달랐지만, 같이 생활을 하다가 보니까 자연스럽게 따라하게 되었다고 한다. ‘참여자B’는 결혼 후 약 4년 동안 중국에서 생활했었다. 이주 초기에 네 살이던 아들과 ‘참여자B’는 한국어를 하지 못했었다. 입국 초기에 한국어는 아들이 어린이집에서 배워오는 표현들을 따라 배웠다고 한다. ‘참여자C’는 일본에서 가지고 온 책으로 혼자 한국어를 공부했었는데, 한글이 문자이기보다는 무슨 기호 같았다고 회상한다. ‘참여자D’는 시장에서 장사를 하면서 시어머니를 통해 한국어를 배웠는데 그래서 사투리를 많이 쓰게 되었다고 한다. 친구들에 비해서 자신의 말이 별로 예쁘지 않다고 생각하고 있었다.

참여자들이 사회적 네트워크 속에서 경험한 초기의 한국어 교육은 종교단체와 결혼정보회사를 통해서이다. 참여자들이 이주 초기에 공적 영역에서 한국어 교육을 경험하지 못한 것은 우리 사회의 이주민 정책이 적절한 시기에 이루어지지 못했기 때문이다. 결혼이주여성을 위한 법적인 대응책이 마련된 것은 2006년 “여성결혼이민자 가족의 사회통합지원대책”을 통해서이다. 그리고 참여자들이 거주하는 지역의 경우 2007년 “거주외국인 지원조례”를 근거로 복지관과 동사무소를 중심으로 한국어 교육이 시작되었다. 참여자들이 입국한 시기가 1993년(‘참여자C’), 2003년(‘참여자D’), 2005년(‘참여자A’), 2007년(‘참여자B’)인 점을 감안하면, 이주 초기에 참여자들이 공식적인 한국어 교육을 경험하기란 불가능한 환경이었다.

길 모르니까 조카가 길 가르쳐 주고 지하철 타다가 또 버스 갈아타고 또 내려가서 걸어
가고 회사에 들어가서 한국어 배우고. (한국어 가르치는 선생님은) 베트남 사람인데 한국
에 유학하러 온 사람. 음… 대학생. 저는 발음이 안 되더라고요. 정말 그것 때문에 연습
많이 했어요.(참여자A)

한국에 교회 많은데 어떤 건지 궁금했어요. 아들 유모차 태우고 돌아다니다가 교회 집
사님 (만났어요.) “들어오세요.” 그때 저는 따라 갔어요. 그 다음에 사모님, 집사님 우리
집에도 몇 번 왔어요. 다음에 성경책 가지고 공부 했어요. 목사님 중 한 성경책 봤어요.(참
여자B)

그 학교 매점에 하는 분이 계셔가지고 심심하면 오라고 해가지고 말도 배우기도 하고.
학교 매점에 가서 조금 도와주기도 하고. 고등학교에. (생활한국어) 조금씩.(참여자C)

한국어는 임신하기 때문에 (장사 안 하고) 한국어 배웠어요. 그 때 한국말 모르니까
교회 통해서 알았어요. 외국인 도와주는 교회래요. 그때 잘 가르쳐줬어요. 대학생 배우는
책하고 매일 두 시간씩 그 선생님 잘 가르쳐 줬어요.(참여자D)

‘참여자A’는 입국 초기에 결혼정보회사에서 제공하는 한국어 교육에 참여했었다. 모국에
서 이미 결혼정보회사의 한국어 교육 경험이 있었던 ‘참여자A’는 한국에서도 결혼정보회사
를 통해서 한국어를 배우는 것이 당연하다고 여겼다고 한다. ‘참여자B’와 ‘참여자D’는
종교단체를 통해 한국어를 공부하기 시작했는데, ‘참여자B’가 성경을 교재로 공부한 것에
비해 ‘참여자D’는 대학에서 쓰고 있는 한국어 교재로 보다 체계적인 ‘수업’에 참여했다.
‘참여자C’는 고등학교 매점에서 아는 분의 일을 도와주면서 ‘말’을 배웠다고 한다.

참여자들이 정책의 테두리에서 이루어지는 공식적인 한국어 교육을 경험한 것은 2007년
이후부터이다. 지역 구청에서 지원하는 복지관과 동사무소를 거쳐 다문화가족지원센터의
한국어 교육으로 수렴되는 과정은 참여자 모두의 경험에서 공통적이다.

(2005년)복지관에 가서 할머니들하고 한국어 배우고. 다문화센터 방문교육 받고. 2008
년에 분가하고 나서. 큰딸 2007년 2월에 태어났는데 돌 지나고 분가하고(방문교육 받았어
요). 2009년에는 구청에서 한국어 교실, 동사무소에서 (한국어 공부했어요). 좀 1년은 안
될 거예요. 왜냐면 여름방학하고 겨울방학도 하니까 1년 안 되고.(참여자A)

한국어 공부하고 싶어도 (어디에서 배울 수 있는지)몰라요. 그때 바로 고민 상담 (해
주는 곳)이 있어요. 지하철역 근처 있는데 상담하러 갔어요. 그 사람들이 주소하고 전화번호

호 줬어요. 복지관 갔어요. 그때 2007년인가?(참여자B)

한국말 시작하는 게 (2007년 쯤) 구청(동사무소)에서 그거 한국어 교실 시작하는 거 같아요. (구청에 가기 전에는 한국어 배울 곳이 없었을 것 같아요.) 대학에 가면 아마 있을 텐데 그거는 모르겠어요.(참여자C)

처음에 문화센터에서 제일 많이 배웠어요. (그리고)동사무소, 다문화센터에서도 배웠어요. (2007년)다른 데 다문화센터 생겼잖아요. 그 (교회)선생 때문에 알았어요. 배우고 좀 쉬었다가 하고 다문화센터에서도 많이 배웠어요.(참여자D)

‘참여자A’는 입국 초기에 결혼정보회사에서 제공하는 한국어 교육에 참여했지만 한국어를 가르치는 사람은 베트남에서 온 유학생이었다. 제대로 된 발음을 익히는 데 한계가 있다고 생각하고 집 주변에 있는 복지관에 찾아갔다고 한다. 2005년 후반으로 기억하고 있었는데, 이 때 ‘참여자A’가 참여한 복지관의 교육은 노인들을 위한 문해교실이었다. 당시 ‘참여자A’에게 한국어를 가르쳤던 선생님은 외국인에게 한국어를 가르쳐본 경험이 없었던 문해교육 선생님이었다. 그는 ‘참여자A’의 열의에 반해 한국어 교육을 위해 별도의 양성과정을 거쳐 한국어교사자격증까지 취득하게 되었다. ‘참여자A’가 본인의 한국어 교육 제자1호라며 절대 잊을 수 없는 사람이라고 하였다.¹³⁾ ‘참여자B’ 역시 ‘참여자A’와 같은 선생님께 복지관에서 한국어를 배우기 시작했다. ‘참여자C’와 ‘참여자D’는 동사무소에서 운영하는 한국어 수업에 참여했었다. 2010년 참여자들이 거주하는 지역에 다문화가족지원센터가 개설되면서 복지관과 동사무소에서 한국어를 배우던 결혼이주여성들이 다문화가족지원센터로 모이게 되었다.¹⁴⁾ 참여자들이 들려주는 한국에서의 한국어 교육 경험에 대한 이야기는 ‘욕심이 났다’, ‘좋았다’, ‘설렘다’로 표현되었다. 독립된 전용 교실과 학습 환경, 그리고 전문 한국어 교사를 통한 한국어 교육 경험을 참여자들은 욕심이 날만큼 좋고 설레었다고 이야기한다.

13) 2005년에 ‘참여자A’에게 한국어를 가르쳤던 복지관의 선생님은 ‘연구자2’의 학교 선배였다. 2011년 이주민 모임에 초대되어 우연하게 만나게 되었는데, ‘참여자A’ 이야기를 했었다. ‘참여자A’를 시작으로 결혼이주여성들이 한두 명씩 찾아오면서 2006년에 한국어 교실을 본격적으로 시작하였다고 한다. 그 계기로 지금은 법무부의 사회통합프로그램에서 운영하는 한국어와 한국사회이해 과정을 강의하는 이주민 교육 전문가가 되었다는 이야기를 ‘연구자2’에게 들려주었다.

14) 복지관에서는 한국어 교실을 계속 운영하려 하지만, 수강생들이 다문화가족지원센터로 이동하는 바람에 운영을 중단하게 되었다며 ‘연구자2’를 찾아와 수업 시간을 조율해줄 것을 요청하기도 하였다.

아침에는 고급반, 오후에는 중급반 제가 욕심나니까 고급반 배우고 나서 점심에는 김밥. 집에 가서 김밥 먹고. 동사무소에서. 욕심이 나니까 고급반에 배우고 나서 점심 가서 먹고 한 시간밖에 안 쉬거든요. 그래 가지고 중급반도 듣고. 정말 사전 많이 들고 배웠고요. 그래서 말하는 거는 (자신이 생겼어요).(참여자A)

처음 배워요. 일주일에 두 번 공부해요. 아... 너무 좋아요. 좀 있다가 방학해요. 저는 거기서 공부하는 거보다 집에서 더 많이 공부해요. 더 공부하고 싶어요. 책이 없어요. 교보 문고에 갔어요. (책을)사고 집에 왔어요. 저는 그때 한국말 잘 못하지만 그때 제가 먼저 쓰기 시작했어요. 무슨 뜻인지는 그렇게 쓰기 시작했어요.(참여자B)

설레기도 하고. 친구도 있기 때문에 같이. 마음이. 그 때. 제가 뭐 하고 있다는. 그런 생각 있었어요. 신랑하고 사이도, 안 좋은 건 아닌데, 사람도 좋은 사람인데, 뭔가 깊이 이야기 못하는 부분도 있고.(참여자C)

나가서 선생님한테 배우는 거 좋아요. 가서 공부하잖아요. 선생님도 만나고 친구들도 많이 알아요. 한 명 이런 거 알고, 한 명 이런 거 알고, 이런 거 더 많이 알아요. 통역반도 배우고.(참여자D)

참여자들이 일상생활을 하면서 가족과 지인을 통해 생활 한국어를 배우다가 본격적으로 시작한 한국어 교육 경험은 참여자들의 생애 능력을 개발하는 과정이기도 했다. 문법적으로 정확한 문장을 생성하는 방법, 부정확한 발음 교정, 한국적 맥락에 맞는 화법 등을 배우며 정책의 테두리 안에서 사회 활동과 직업 활동에 적합한 능력을 갖추어 가는 것이다. 따라서 이들이 경험한 공식적인 한국어 교육은 직업과 사회 활동으로 이어지기도 했다.

2009년 돼 가지고, 한국어 방문, 다문화에서 한국어 방문 선생님이 한국어 되게 잘 가르쳐 줬어요. 정말, 정말 잘 가르쳐 줬어요. 욕심이 많아서 샘 오는 시간에 샘 못 쉬게 해. 제가. "샘 저 이렇게 한국어 배워서 뭐 해요?" (선생님한테) 들어보니까 다문화센터 생겼더라고요. 그래서 그때 서류 내가지고 일하게 되고.(참여자A)

다문화센터에 와서 문법 많이 배웠어요. 지금은 다문화센터에서 이중언어교육 담당하고 있는데 일은 재미있지만 일이 너무 많아서 힘들어요. 저는 통번역(지원사) 아니에요. (하지만 중국어 통역 도와줘요) 같은 사무실에 있으니 안 도와 줄 수 없어요.(참여자B)

(다문화가족지원센터를 통해서)세계육상대회 자원봉사도 갔어요. 2011년이었어요. (지

금은 다문화센터에서) POP는 자격증 따고 카리타스에 가서 봉사 하는 사람들이 새롭게 오시면 이름 다 쓰고(써주고). (참여자C)

다문화센터에 공부하기 때문에 센터장이 일자리 소개해줬어요. 보건소에서 통역 했어요. 6개월 정도. 저는 도서관에 2년 일했어요. 책 정리하고 베트남 문화 강의로 하고 하루 6시간. 그냥 이주여성 도와주는 거. 열심히 공부하니까. (소장님이 소개해준 것 같아요). (참여자D)

참여자들은 다문화가족지원센터에서 한국어 교육을 경험하고 이를 통해 직업 활동을 시작하는 계기를 갖게 되었다. 결혼이주여성에게 한국어는 한국에서의 사회 활동과 직업 활동을 위한 생애 능력이라는 의미가 있다. 참여자들의 한국어 교육 경험은 직업과 사회 활동으로 연계되고 있었다. 하지만 다문화가족지원센터를 통해 참여자들은 더 이상 배울 것이 없다고 한다. 이들은 이미 일상의 의사소통을 한국어로 할 수 있으며, 그 이상의 '고급' 한국어를 경험하기를 희망하고 있다. 이들의 내러티브를 통해 현재 결혼이주여성에 대한 한국어 교육 정책의 한계를 확인할 수 있다.

지금 다문화센터에 공부하는 거는 너무 간단하게 공부하는 거고. 사이버 대학교에서 한국어 다문화학과(에 다니고 있어요.). 사실은 한국어 배우는데 더 이상 없어서. 왜냐면 다문화센터에 가면 고급 그런 거 가르쳐주지만 내가 더 고급스러운 거 배우고 싶어 해요. 왜냐면 내가 통역하는 일은 다 고급스러운 단어, 전문용어 그런 단어 배우고 싶어요. 그런데 다문화는 어떻게 보면 일반 용어, 생활용어 그렇게 많이 하는데. 내가 배우고 싶은 거 하고 다문화(센터)하고 차이가 나니까. 배우고 싶은데 대학교밖에 없더라고요.(참여자A)

(한국어 좀 더) 배우면 좋겠다는 것도 있긴 있어요. 안 하니까 스톱프 했잖아요. 몇 년 안하니까 거기서 스톱프했는 게 아니고 점점 더 잊어버리게 돼요. 일상생활 부분에는 그럴지만 고급적인 내용에 대해서는 공부 안 하잖아요. 아직 한국말이 편하게 자연스럽게 쓰지 못해서. 일상생활에는 문제없지만 깊이 (이야기)하려고 하면 안 나와요. 표현이.(참여자C)

한국어는 더 배우고 싶어요. 다문화센터는 더 이상 안 가르쳐요. 초급 중급밖에 안 가르쳐요. 왜냐하면 우리 오래 살기 때문에 다 배웠잖아요. 또 다시 배우니까 재미도 없고 안 늘어요. 새로운 거 배우고 싶어요. 다문화센터 힘들어서 그만 뒀어요. 만날 보고서 써야 되잖아요. 안 그래도 한국 사람들 매일 영어 써봐요. (얼마나 힘이 드는지…….) 사람들 부부 싸우는 거 어떻게 싸우는지, 어떻게 통역했는지 써야 돼요.(참여자D)

결혼이주여성에게 한국어 교육이 단순히 일상생활에서의 의사소통 능력을 키우고 정착을 돕는 데 국한되어서는 안 되는 것이다. 참여자들은 일상적인 생활용어 그 이상을 한국어 교육을 통해 배우고 싶다는 욕구를 갖고 있다. 다문화가족지원센터에서는 일상생활 부분에 대한 한국어 교육이 중심이기 때문에 ‘고급’의 것을 더 배울 수 없다는 것이다. 현재 ‘참여자C’와 ‘참여자D’는 한국에서의 교육 경험이 단절된 상태이다. ‘참여자A’와 ‘참여자B’는 사이버대학과 방송통신대학을 통해 교육을 이어가고 있다. 참여자들이 이야기하는 한국에서의 한국어 교육 경험은 개인의 생애 능력을 개발하는 것이라는 데 큰 의미를 부여하고 있다.

근데 제가 하는 일이 통역 좋아해요. 왜냐면, 왜 한국어 배우느냐 하면, 내가 만약에 그 단어 몰라, 모르면 통역하는 그 사람 상대한테 너무 미안한 거예요. 왜냐면 내가 통역하는 그거 잘 해야, 알아야 통역사 그렇게 자격 있지. 안 그러면 그 사람한테 너무 미안한 거예요. 배워야 돼요. 저 정말 그거 하고 싶어요. 그거 보면 관광 가이드보다 그냥 더 전문 용어 통역, 전문 용어 통역 같은 거.(참여자A)

중국어 통번역도 해요. 저는 방송통신대도 다니고 있어서……. 야간에는 방송대 공부해야 해서. 지금 중어중문학 전공하고 있어요. 저는 한국어 배우고 싶은 마음 있어요. 일하면서 한국어 쓰기 많이 부족해요. 왜냐하면 얼마 전에 결과보고서 쓸 때 구어체하고 문어체 헷갈려서 다른 선생님 도왔어요.(도와줬어요).(참여자B)

한국어 잘하면 봉사나 통역 그런 거 있으면 좋겠어요. 그냥 생각에. (취업) 제가 거기까지는 자신이 없어요.(참여자C)

지금 한국어 더 많이 배우고 통역하고 싶어요. 나중에 대구은행 이런 거 통역하면 좋겠어요. 대구에 일자리 별로 없는데 서울에 친구 물어보니까 은행에 다니고 공항, 여행사 많이 있어요. 통역사 되고 싶어요. 대학 배우면 무슨 과 괜찮아요? 베트남어학과 있으면 좋겠어요. 중국학과 있던데 왜 베트남어학과 없어요? 서울에는 있어요? 남편은 기다려 봐라 만날 이렇게 말해요. 기다리니까 시간 다 없어져요.(참여자D)

참여자들이 들려주는 한국에서의 한국어 교육 경험은 ‘통역’으로 귀결된다. ‘참여자A’는 모국에서부터 통역사를 꿈꾸며 한국어를 공부했었고, 현재도 경찰청과 노동청을 통해 시간제 통역 일을 하고 있다. 더 전문적인 통역사가 되기 위해 사이버대학에서 자신이 희망하는 ‘고급’의 교육을 경험하고 있다. ‘참여자B’와 ‘참여자D’ 역시 일을 하면서 한국어를 더 배워야 한다는 필요성을 느끼게 되었다. 보고서를 쓸 때는 자신의 한국어 특히 쓰기

영역에 한계를 실감한다고 한다. 결혼이주여성에게 모국어와 모국문화에 대한 지식은 한국인과 가장 두드러지는 ‘차이’이면서 동시에 특수한 자본이다(김연수·박지영 2010, 280; 민가영 2011, 96). 결혼이주여성은 한국에서의 한국어 교육 경험을 통해 내재하고 있는 모국어와 모국문화를 한국어로 변환하는 방법을 익히게 되는 것이다. 그리고 한국에서의 한국어 교육 경험을 통해 모국어와 모국문화가 갖는 자본으로서의 가치를 인식하고 ‘통역’이라는 생애 설계를 구상해 나간다. 결국 결혼이주여성에게 한국에서의 한국어 교육 경험은 모국어와 모국문화라는 특수한 자본을 경제적 자원으로 전환할 수 있는 생애 능력을 개발하는 주체의 실천으로서 그 의미가 큰 것이다.

IV. 결론

이 글은 결혼이주여성의 한국어 교육 경험은 무엇이며, 그 경험의 의미는 무엇인지 탐색하는 데 연구 목적이 있었다. 이를 위해 결혼한 지 10년이 지난 결혼이주여성 4명을 인터뷰하여 내러티브 탐구의 질적 연구를 수행하였으며, 참여자들의 경험을 보고하는 형식으로 논의를 진행하였다.

결혼이주여성의 한국어 교육 경험을 보고하기 위해 개별 내러티브와 내러티브 간 분석을 순차적으로 실시하며 탐색한 중심 맥락은 모국에서의 한국어 교육 경험과 한국에서의 한국어 교육 경험이다. 주제와 관련한 어휘로 ‘결혼’, ‘결혼중개회사’, ‘남편’, ‘아들’, ‘교회’, ‘복지관’, ‘동사무소’, ‘다문화센터(다문화가족지원센터)’ 등이 있었다. 핵심 어휘를 중심으로 상향식 내용 분석을 한 결과 ‘통역’으로 귀결되는 공통성을 확인하였다. 이를 통해 참여자들의 이야기 속에서 한국어 교육 경험의 공통된 경향을 ‘생애 설계’와 ‘생애 능력 개발’이라는 의미로 일반화하였다.

결혼이주여성의 한국어 교육 경험은 모국에서 시작되기도 하였다. 이 경우 결혼이주와 노동이주가 중층적으로 설계되는데, ‘결혼’과 ‘이주’ 그리고 ‘경제활동’을 연쇄하기 위한 생애 설계의 한 부분으로서 한국어 교육 경험이 자리하고 있었다. 결혼중개회사의 시스템을 통해 기초적인 한국어 교육을 경험한 후 독학으로 한국어 학습을 이어가는데, 생애 설계를 실천하기 위해 개인적 자본을 축적하는 과정으로 이해할 수 있다.

한국에의 한국어 교육 경험은 참여자들이 막연하게 갖고 있던 ‘경제활동’의 개념을 구체화 하는 데 기여하는 것으로 보인다. 가정에서 남편과 아들, 시어머니를 통해 ‘한국말’을 배우는 단계를 벗어나, 사회 네트워크로 생활세계가 확장되는 과정과 한국어 교육이 함께 자리하고 있다. 결혼이주여성이 경험하는 한국에서의 한국어 교육은 결혼중개회사와 종교

단체에서 제공하는 비공식적인 한국어 교육을 거쳐 지역의 구청에서 운영을 지원하는 복지관과 동사무소의 공식적인 한국어 교육으로 편입하는 과정을 보인다. 이후 한국의 다문화정책이 확대되는 것과 함께 다문화가족지원센터 한국어 교육으로 수렴되는 경험의 관련성을 확인할 수 있었다. 이 과정 속에서 결혼이주여성은 모국어와 모국문화라는 특수한 자본을 한국어로 전환하는 능력을 개발하게 된다. 통번역지원사로 혹은 이중언어강사로 한국의 노동시장에 편입하여 경제활동을 하는가 하면, 지역의 국제행사에 통역 봉사를 하는 등 시민으로서의 역할을 수행해 나가고 있다. 이를 통해 결혼이주여성에게 한국에서의 한국어 교육 경험은 주체의 생애 능력을 개발하기 위한 개인의 실천이라는 데 의미를 찾을 수 있었다.

삶의 주체로서 스스로 생애를 설계하고 이를 실현하기 위한 능력을 개발해 나가는 것은 개인이 마땅히 실천해야 할 인간의 한 면모이다. 결혼이주여성에게 한국어로 의사소통을 할 수 있는 능력은 교육을 통해 평생에 걸쳐 학습해야 할 핵심 능력(key competency)이다. 결혼이주여성은 언어와 문화가 다른 한국이라는 생활세계 속에서 생애를 설계하고 삶을 이어가야 한다. 따라서 결혼이주여성에게 제공되는 한국어 교육은 '생애 능력 개발'이라는 총체적인 관점에서 접근할 필요가 있다. OECD의 DeSeCo(2005)에 따르면, 언어를 소통의 도구로 활용하는 능력은 개인의 성공과 사회 발전을 위해서 개인이 반드시 갖추어야 할 핵심 능력 중 하나이다. 한국어 교육 정책은 결혼이주여성이 한국 생활에 조기 적응하고 정착하는 것을 지원하는 데 목적을 두고 있으며 일상생활에서의 의사소통 중심의 교육을 진행하고 있다. 하지만 결혼이주여성이 한국어 교육 경험에 부여하는 의미는 일상생활에서의 의사소통과 적응을 넘어서는 것이다. 결혼이주여성은 성인으로서 마땅히 성취해야 할 '경제활동'과 '사회활동'에 대한 생애 설계와 능력 개발을 실현할 수 있는 한국어 교육을 경험하고자 희망하고 있다. 한국에 거주한 기간이 20년이 넘는 결혼이주여성도 한국어 교육을 통해 고급의 의사소통 능력을 키워나가하고자 하는 바람을 갖고 있다. 이미 통번역지원사로 혹은 이중언어강사로 직업 경험을 하고 있는 결혼이민자는 보고서를 작성하는 것에서 한계를 느끼고 있다. 하지만 다문화가족지원센터에서 이루어지는 한국어 교육은 이제 새로운 것도 더 배울 것도 없다고 참여자들은 이야기한다. 한국어 교육이 결혼이주여성의 경제활동과 병행해야 하며 그 내용은 일상에서의 의사소통을 포함하여 실무에 적용할 수 있는 취업을 위한 글쓰기까지 나아가야 함을 시사한다.

이 글은 소수의 결혼이주여성을 대상으로 한국어 교육 경험의 내러티브를 탐색하여 학문적으로 일반화하는 데는 한계가 있다. 다만, 아직까지 결혼이주여성이 경험한 모국과 한국에서의 한국어 교육 경험에 대한 논의가 이루어지지 않고 있는 학계에 새로운 자료를 제시하는 것과 함께, 한국어 교육 정책의 한계와 확장된 관점을 주체의 시각에서 확인할 수 있다는 것에 연구의 의의를 두고자 한다.



- 감사원 감사연구원. 2011. 『다문화가족지원정책 성과 평가』. 감사원 감사연구원.
- 강나영. 2009. “결혼이민 여성의 한국어 학습과 언어사회화.” 『韓國文化人類學』 42(1), 221-260.
- 강현화. 2011. “다문화 관련 한국어교육학 연구의 쟁점.” 『배달말』 49, 375-399.
- 권복순. 2009. “한국어 능력, 자아존중감이 결혼이주여성의 문화적응스트레스에 미치는 영향.” 『한국사회복지학』 61(2), 5-32.
- 권순정 · 신수영. 2010. “결혼이주여성을 위한 한국어 교실 체험에 담긴 문해교육의 의미 탐색.” 『교육인류학연구』 13(2), 83-113.
- 김선정. 2011. “다문화 사회와 한국어 교육.” 『이중언어학』 47, 659-686.
- 김순규 외. 2010. “국제결혼 이주여성의 한국어 능력과 사회적 지지가 한국생활 적응에 미치는 영향.” 『한국가족복지학』 15(1), 5-20.
- 김승권 외. 2010. 『2009년 전국 다문화가족실태조사 연구』. 보건복지가족부 · 법무부 · 여성부 · 한국보건사회연구원.
- 김연수 · 박지영. 2010. “여성결혼이민자의 문화적응경험 연구.” 『한국가족복지학』 30, 269-298.
- 김영옥. 2010. “결혼이주여성의 한국사회 통합: 정책과 경험 사이에서.” 『다문화사회연구』 3(2), 123-154.
- 김이선 외. 2006. “여성결혼이민자의 문화적 갈등경험과 소통증진을 위한 정책 과제”. 한국여성개발원.
- 김현미. 2008. “이주자와 다문화주의.” 『현대사회화 문화』 26, 57-105.
- 김혜순. 2008. “결혼이주여성과 한국의 다문화사회 실험.” 『한국사회학』 42(2), 36-71.
- 문순영. 2007. “현행법(안)을 통해 본 국제결혼 여성이주민을 위한 사회적 지원체계에 대한 탐색적 연구.” 『여성연구』 72(1), 109-142
- 민가영. 2011. “결혼이주여성의 다문화정책 수용과정과 그 효과에 관한 연구.” 『사회과학연구』 22(1), 83-104.
- 민정호 · 전한성. 2014. “다문화 가정 학습자의 개별성을 고려한 한국어교육의 실천 방향 탐색.” 『한국언어문화학』 11(3), 93-119.
- 박명숙. 2010. “다문화가족 어머니의 한국어능력과 아동의 자아존중감에 관한 연구: 아동이 지각한 가족관계의 매개효과를 중심으로.” 『보건사회연구』 30(2), 193-218.
- 박명순. 2011. “결혼이주여성의 한국어 사용능력이 가족생활에 미치는 영향에 관한 연구.” 『다문화교육연구』 4(1), 19-41.

- 박성희(2011), 『생애 구술사에 기초한 질적 연구방법』. 서울:원미사.
- 설동훈. 2005. 『국제결혼이주여성 실태조사 및 보건복지지원정책』. 보건복지부.
- 손민호·조현영. 2013. “다문화가정 결혼이주여성의 학습경험에 따른 정체성 구성에 관한 연구 -다문화교육 교사양성 프로그램 참여자를 중심으로.” 『교육문화연구』 19(3), 141-173.
- 신영지. 2013. “결혼이주여성의 문화적응을 위한 한국어 문학교육의 가능성.” 『반교어문연구』35, 379-408.
- 심보경·김정숙. 2012. “여성결혼이민자의 학부모 역량강화를 위한 시기별 한국어교육 및 자녀학습 지도방안 연구.” 『語文研究』 71, 57-78.
- 양순미. 2014. “농촌 결혼이민여성들의 한국어 능력과 지역사회활동참여경험이 공동체 의식에 미치는 영향.” 『한국농촌지도학회지』 21(4), 1061-1091.
- 우인혜. 2008. “다문화 사회에 따른 한국어 교육의 동향과 과제.” 『새국어교육』 79, 281-309.
- 원진숙. 2014. “다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제.” 『국어교육』 144, 1-36.
- 유가효 외. 2008. “결혼이민여성의 초기 적응 성공요인에 관한 연구.” 『한국가족자원경영학회지』 12(2), 95-120.
- 윤령인·김정옥. 2011. “결혼이민자여성의 자아존중감, 한국어능력, 남편의 아내모국어능력이 결혼만족도에 미치는 영향.” 『사회과학논총』 10, 213-232.
- 이미혜. 2014. “결혼이민자의 입국 전 한국어능력 평가 도구 개발을 위한 기초 연구.” 『언어와문화』 10(3), 167-188.
- 이영희. 2011. “다문화 가정을 위한 한국어교육의 현황과 과제.” 『세계한국어문학』 5, 91-132.
- 이정표. 2012. “방법론으로서의 내러티브 탐구(narrative inquiry) 고찰.” 『초등교육학연구』 19(2), 127-147.
- 이지현 외. 2013. “결혼이주여성의 한국어 능력, 자아존중감, 문화적응 스트레스가 가족건강성에 미치는 영향: 부부적응의 매개효과를 중심으로.” 『지역사회간호학회지』 24(1), 87-98.
- 이화숙·이용승. 2013. “다문화 시대의 사회통합과 한국어 교육정책 -이주민 참여율 분석을 중심으로.” 『국제한국어교육학회』 24(2), 285-316.
- 임석희. 2009. “결혼이주여성의 지역사회 적응 요인에 관한 연구.” 『한국경제지리학회지』 12(4), 364-387
- 임형재. 2010. “지난 10년 한국어 교육의 변화와 과제.” 『한민족문화연구』 32, 269-299.
- 장임숙 외. 2011. “다문화연구의 지식구조에 관한 네트워크 분석.” 『한국도서관정보학회지』 42(4), 353-374.

- 전주성. 2011. “국제결혼 이주여성의 삶과 학습, 그리고 홀로서기: 내러티브(narrative) 분석.” 『Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education』 14(4), 1-25.
- 정성미. 2010. “한국어교육에서 여성결혼이민자를 위한 글쓰기치료적 접근.” 『語文論集』 45, 193-212.
- 조항록. 2008. “한국어 교육 환경의 변화와 발전을 위한 과제.” 『한국어교육』 19(1), 1-25.
- 조항록. 2013. “다문화사회에서의 한국어 교육 실제와 개선 방안: 주요 교육 실시 체계를 중심으로.” 『한국어교육』 24(1), 237-268.
- 주미연·정성배. 2014. “국제결혼 이주여성의 한국어 능력과 문화 적응력의 관계에서 사회적 지지의 매개효과에 관한 연구.” 『지역사회연구』 22(3), 161-179.
- 최금해. 2005. “한국 남성과 결혼한 중국 조선족 여성들의 한국에서의 적응기 생활체험과 사회복지서비스에 관한 연구.” 『한국가족복지학』 15, 219-244.
- 최운선. 2007. “국제결혼 이주여성의 사회문화 적응에 관한 연구.” 『아시아여성연구』 46(1), 141-181.
- 크리스웰(J. W. Creswell), 조홍식 외 역. 2015. 『질적 연구방법론-다섯 가지 접근』 서울:학지사.
- 폴킹혼(J. Polkinghorne.), 강현석 역. 2009. 『내러티브 인문과학을 만나다』. 서울:학지사.
- 홍종명. 2012. “결혼이민자 대상 직업 목적 한국어 교육 과정 설계를 위한 기초연구: 다문화가족지원센터 통번역 지원사 대상 한국어 교육을 중심으로.” 『국제어문』 54, 567-599.
- Berry, J. W. 1997. *Immigration, Acculturation, and Adaptation, Applies Psychology: An International Review* 46(1), 5-34.
- _____. 2006. *Acculturation: Living successfully in two cultures*, International Journal of Intercultural Relations 29(6), 697-712.
- Czarniawska, B. 2004. *Narrative in social science research*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- OECD. 2005. *Definition and Selection of Key Competencies: executive summary*. <http://www.oecd.org>
- Hatch, J. A. 2002. *Doing qualitative research in educational settings*. NY:State University of New York

● 투고일: 2015. 5. 7. ● 심사일: 2015. 5. 8. ● 게재확정일: 2015. 5. 14.

A qualitative research on the experience of Korean language education of marriage migrant women

Won Sunok (KyungWoon University)

Yi Hwasook (Catholic University of Daegu)

This thesis is the probing study on the Korean language education experience of marriage migrant women and the meaning of that education experience. For the purpose of this study, we conducted interviews with 4 migrant women who have been married for more than 10 years. The Korean language education experiences of participants took place in their home countries and Korea. The Korean educational experience in their home countries can be understood as accumulation of personal capital, of which ends are to practice life planning of 'marriage-migration-economic activity'. Korean educational experience in Korea contributes to materialize the concept of 'economic activity' which has been vaguely understood in early days by participants. They develop the ability to transform the capital of their native language and culture into Korean through Korean education. The narratives of participants bring to light that the Korean educational experience has a meaning of private practice for their own life planning and competency development. Furthermore, we can find that the limitation of Korean language education policies which have the ends to contribute social integration and early adaptation of migrants. The meaning that migrant women grant to the Korean educational experience is beyond communication and adaptation in daily life. Migrant women are hoping to experience Korean education that would be life planning and life competency development for the economic and social activity in Korea.

<Key words> Marriage Migrant Women, Korean Language Education, Qualitative Research, Narrative Inquiry, Life Planning, Life Competency Development