

해외 선교사 자녀의 한국어 능력과 변인 연구

박정은 · 김영주 · 김소현*

Abstract

Park Jeong-Eun, Kim Youngjoo & Kim So-Hyun. 2013. 2. 28. **A Study on the Heritage Language Competence of Missionary Kids and their variables.** *Bilingual Research* 51, 81-110. This study aimed at investigating heritage language competence of missionary kids(MK) and variables influencing competence. Data came from 93 students of two missionary schools in Philippines: One is Korean Academy(KA), and the other is International Academy(IA). To meet the goal, the study examined grammatical and pragmatic competence by grammatical judgment test(GJT) and acceptability judgment test(AJT). The study found out that there was no difference in pragmatic competence, but meaningful discrepancy was found in grammatical competence. In IA MK, daily hours of using Korean and learning period of Korean showed positive correlation with grammatical competence, however learning period of Korean and ARC showed positive correlation with grammatical competence in KA MK. IA MK showed correlation between motivation and pragmatic competence, however KA MK showed correlation between motivation and grammatical competence. Ethnic cultural identity only correlated with both grammatical and pragmatic competence in KA MK. This study proved that learner variables gave effect differently to linguistic competence following to which school they attend to. (Kyung Hee University)

【Key words】 선교사 자녀(Missionary Kids),
문법성 판단테스트(Grammaticality Judgment Test),
수용성 판단테스트(Acceptability Judgment Test),

* 김영주는 교신저자이며 김소현은 참여저자이다.

문법능력(Grammatical competence), 화용능력(Pragmatical competence), 민족정체감(Ethnic identity), 동기(Motivation)

1. 서론

한국 사회가 점차 다문화 사회로 변화됨과 동시에 해외로 장기 이주하는 한국인의 수도 증가하고 있다. 본고에서는 선교를 목적으로 해외에 나가는 선교사들의 자녀들을 대상으로 이들의 한국어 능력을 측정하고 이에 영향을 주는 개별 변인을 다루고자 한다.

70, 80년대 한국 교회는 단기간 동안 급성장하였고 현재까지 역사적으로 유래 없이 많은 선교사를 해외에 파송하고 있다. 한국세계선교협의회(KWMA)의 자료에 따르면 2010년 말까지 파송한 실제 선교사 수는 총 169개국 22,014명으로 해마다 선교사의 수가 증가하고 있다.¹⁾ 이와 비례하여 함께 파송된 선교사 자녀 또한 계속적으로 증가하는 추세이다. 그럼에도 불구하고 한국 선교사들이 선교지에서 후퇴하는 가장 큰 원인 중 하나는 자녀교육 문제이다.

본 연구의 대상인 선교사 자녀(Missionaries Kids:이하 MK)는 선교사를 부모로 둔 청소년들로 이들은 부모를 따라 선교지를 옮겨 다니며 다문화를 경험한다는 점에서 제3 문화 아이들(Third Culture Kid: 이하 TCK)²⁾ 속 MK로 분류되기도 한다(류한나, 2011). Pollock 외(1999)에서는 TCK가 각각의 문화들과 관계를 맺고 있지만 어느 문화 속에서도 충분한 소속감을 갖고 있지 못하고, 유사한 배경을 가진 사람들과의 관계 속에서 소속감을 느낀다고 하였다. MK는 한국인 부모 밑에서 태어났으나 부모를 따라 성장기의 일정 부분을 여러 문화권에서 보냈다는 점에서

1) 한국세계선교협의회 홈페이지(www.kwma.org)를 참고하였다.

2) TCK란 제3 문화 아이들로 성장기의 일정 부분을 부모의 문화권이 아닌 다른 문화권 속에서 자라난 청소년들을 말한다(김덕순, 2003; 김유선, 2003; 백애경, 2000; 이진경, 2011 등).

한 지역에서만 오래 거주한 재외동포 청소년과는 다른 정체성을 가지고 있다. 김석원(2008)에 따르면 이들은 높은 이동성으로 인하여 타문화를 경험하면서 다양하고 폭넓은 산지식을 얻는 등의 장점도 있지만, 정체성에 대한 혼돈을 겪기도 한다.

MK를 대상으로 한 연구들은 먼저 교육과 관련하여 MK들의 교육 문제를 고찰하고 교육 방안과 지원 대책을 제시한 연구(김경식, 2008; 김보람, 2010; 박정호, 2003; 백종현, 2005; 손동신, 2006; 제상욱, 2002; 하민기, 1994), MK들을 위한 단기교육 교육과정을 제시한 연구(김숙경, 2005; 박희정, 2004), 교육 방안으로 홈스쿨링을 제안한 연구(하지선, 2011), MK들의 국내 적응을 위한 교육적 필요를 제시한 연구(임숙경, 2006)가 있다. 그리고 정체성과 관련하여 MK들의 정체성 확립에 한국 대리 부모와 위탁 기관이 효과적임을 밝힌 연구(조선희, 2003), MK들의 정체성 형성에 영향을 주는 요소에 대해 조사한 연구(김지현, 2001; 백애경, 2000), 부모와의 관계가 신앙에 미치는 영향에 대한 연구(김덕순, 2003), MK들의 정체성 형성을 위한 목회상담 방법 연구(김유선, 2003) 등이 있다.

MK는 오랜 외국 생활과 잦은 이동으로 한국어 능력이 한국에서 자란 또래의 청소년들과 다를 수 있는데, 현재까지 MK를 대상으로 한 연구에서는 이에 대한 연구가 거의 이루어지지 않았고 교육 방안을 다룬 연구들 역시 일반적인 교육 과정에 대한 문제 제기에 그치고 있다. 류한나(2011)는 MK들의 한국 언어와 문화 교육 방안을 MK 대상 한국어 교재 분석과 설문 조사 등을 통해 제안하였으나 MK의 한국어 능력에 대한 구체적인 언급이 빠져있다.

이에 본 연구는 MK를 대상으로 그들의 한국어 능력을 검토하고 민족 정체감 및 동기를 조사하여 그들의 한국어 능력과 함께 한국어 능력에 영향을 주는 변인과의 상관관계도 살펴보고자 한다. 따라서 본 연구에서는 한국어 능력을 알아보기 위해 신뢰도와 타당도가 입증된 문법성판단

테스트(Grammaticality Judgment Test: 이하 GJT)와 화용능력 수용성판단 테스트(Acceptability Judgement Test: 이하 화용능력 AJT)를 사용하였다.³⁾ 학습자 변인으로는 설문지를 통해 측정된 민족정체감과 동기, 참여자 정보 설문지를 통해 얻은 현재 나이, 한국을 떠난 나이, 한국 체류기간, 한국어 학습 기간을 설정하여 이들과 한국어 능력 간에 유의미한 상관관계가 있는지 살펴보았다.

2. 이론적 배경 및 선행연구

2.1. 문법능력과 화용능력

학습자의 언어능력은 크게 언어 지식과 전략적 능력으로 구성되어 있으며 언어 지식은 문법 지식과 화용 지식으로 구성된다(Bachman & Palmer, 1996). Gass(1994)에서는 언어학의 여러 분야에서 연구 참여자의 문법 지식을 측정하기 위해 가장 많이 사용하는 방법으로 GJT를 언급하고 있다. GJT는 연구 참여자로 하여금 상위 언어적 지식을 사용하지 않고 언어에 대한 직관으로 문법성의 적절성 여부를 판단하게 하는 테스트이다. GJT는 보통 읽기형과 듣기형으로 나뉘는데, 듣기형보다 읽기형이 개발 및 사용에 용이하여 기존 연구들에서 많이 사용되었으나 직관적이고 암묵적인 문법 지식을 이끌어 내기 위해서는 듣기형을 사용하는 것이 적합하다.

GJT는 학습자가 문법의 옳고 그름을 직관적으로 판단할 수 있는 능력이 있는지를 측정하는 것이 목적이다. 이를 위하여 연구 참여자들은 평가 받는 항목을 모르는 상태에서 최소 5개 이상의 평가 문항을 통해 문법능력을 평가받는다. 연구자의 연구 목표에 따라 특정 문법사항의 범위

3) GJT와 화용능력 AJT에 대한 설명은 연구도구 부분에 기술되어 있다.

가 조정되며, 특정 문법 항목 외에 어휘적 요소나 문장의 의미 등이 평가에 영향을 주지 않도록 통제한다. 일반적으로 연구 참여자는 문법 항목별 평가 문항을 읽고 정오를 O, X로 표시하나 연구 목적에 따라 O, X가 아닌 Likert 스케일로 옳고 그름이 아닌 문법성의 적절성 정도를 판단하게 하기도 한다.

GJT를 이용한 대표적 최근 연구로는 미국 내 비일본계 일본어 학습자와 일본계 학습자 간 일본어 문법 항목별 습득을 연구한 Kanno 외(2009)와 비히스패닉계 스페인어 학습자와 히스패닉계 학습자의 스페인어 조사와 어순에 대한 습득 양상을 살펴본 Montrul(2010) 등 다수가 있다. 한국어 학습자 관련하여서는 미국 내 비한국계 한국어 학습자와 한국계 학습자의 문법 항목 습득을 분석한 Lee 외(2009)와 국내에서 외국인 학습자들의 한국어 문법성을 연구한 김영주 외(2012b), 김영주 외(2012e), 박현아(2010) 등이 있다.

화용능력은 의사소통 상황에서 언어를 적절하게 사용할 수 있는 능력을 말한다. Thomas(1983)와 Ellis(1994)에서는 화용능력을 맥락에 적절하게 언어를 사용할 수 있는 능력이라고 하였고, 앞서 언급한 Bachman & Palmer(1996)에서는 발화수반 능력과 사회언어적 능력이 화용능력을 구성한다고 하였다.

한국어 교육 분야에서의 화용 연구는 주로 담화완성테스트(Discourse Completion Test: 이하 DCT)를 통한 전략 분석 연구가 큰 비중을 차지하고 있다. 그러나 DCT는 실험의 용이성에서 장점이 있지만 직관적 능력이 아닌 의식적 화용능력을 측정한다는 데 단점이 있다. 화행 전략은 문법 지식과 달리 명확하게 정해진 답이 존재하는 것이 아니기 때문에 수용성의 정도로 적절성을 확인하는 것이 바람직하다. 이런 측면에서 연구 참여자가 특정한 언어 형태를 접했을 때 얼마나 수용 가능한지를 주관적으로 판단하는 수용성판단테스트가 사용되기도 한다.

한국어 교육 분야에서는 어휘나 문법 분야 등에서 AJT를 사용한 연구

들(신성철, 2006; Kim, 2007; Lee, 2007; Lee, 2009; Oh, 2010)이 진행되었으며, 최근 김영주 외(2012c)에서 한국어 화용능력 AJT를 활용하여 국내 이주배경 청년들의 화용능력을 측정하였다.

2.2. 민족정체감과 동기

문화는 유럽에서 17세기 이래로 ‘농사’ 또는 ‘육체와 정신의 돌봄’이라는 두 가지 의미에서 점차 한 민족이나 사회의 정신적 및 예술적 표현의 총체라는 의미로 개념이 발전되어 왔다. Pulverness(2003: 428)에 따르면 문화는 한 사회를 구성하는 구성원의 행위, 상징, 믿음, 가치 체계를 모두 포함하는 것이다. 한편, 정체감은 개인의 영속성, 단일성, 독자성, 불변성, 동질성에 대한 의식적 감각이나 주관적 느낌으로 정의되는데, Erikson(1968)은 정체감이 객관적인 심리사회적 정체감과 주관적인 개별적 정체감으로 구별된다고 하였다.⁴⁾ Phinney(1990)에 따르면 민족정체감은 사회적 정체감의 부분으로 문화를 공유하는 집단에 대한 귀속감, 같은 집단 소속원 간의 유대감, 문화에 대한 지식, 언어체계를 비롯한 가치 체계의 공유 등을 의미한다. 즉, 민족정체감은 개인적인 요소와 사회적인 요소가 모두 중요하다고 할 수 있으며, 이런 측면에서 민족정체감 연구는 개인의 태도와 같은 심리적 요소를 강조하는 견해와 사회문화적 요소의 중요성을 강조하는 견해가 공존한다.

한국인 MK를 대상으로 한 민족정체감 연구로, Kwon(2007)에서는 국제학교 재학 한국 학생들이 서로 다른 다양한 정도의 정체감을 가지고 있는 반면, 한국학교 재학 학생의 경우 한국인으로서의 정체성이 확립되어 있다고 언급하면서 재학하고 있는 학교가 정체성에 영향을 주었음을

4) 우리가 일반적으로 이야기하는 민족정체감, 문화정체감 등은 Erikson의 심리사회적 정체감에 속하는 것으로, 집단이나 집단 구성원 사이에서 형성된 정체감을 의미한다(박아청, 2010:99).

주장하였다. 정체성 형성 요인을 연구한 백애경(2000)에서는 민족, 문화, 언어, 신앙, 직업관, 부모, 동료와 정체성 간의 상관관계 연구를 통해 떠난 시기, 현재 나이, 교육 환경 등에 따라 정체성의 형성 정도가 다름을 보고하였다.

동기는 학습자의 개인적 변인을 설명할 수 있는 대표적인 요인으로 제2언어 학습에서 중요하게 여겨지고 있다. 이것은 제2언어에 대한 학습자의 태도, 관심, 학습 노력 등을 말하는데, Gardner & Lambert(1972)는 동기를 통합적 동기와 도구적 동기로 구분하였다. 초기에 Gardner는 통합적 동기가 도구적 동기보다 제2언어 학습의 성공에 더 관련 있다고 주장했으나, 그 후 다양한 연구들에서 학업 성취에 두 가지 모두 관련이 있고 또한 대상이나 측정 도구에 따라 달라진다고 보고되고 있다. 이러한 동기를 측정하기 위한 도구로 AMTB(The Attitude/Motivation Test Battery) 혹은 이를 간소화시킨 mini-AMTB를 사용하는데 국내 한국어 교육에서도 관련 연구들이 진행되고 있다. (강영아, 2001; 권미경 · 이소연, 2005; 권유진 · 김영주, 2011; 원미진, 2010).

2.3. 교포 자녀의 불완전한 모어 습득

교포 자녀들의 불완전한 모어 습득(incomplete L1 acquisition)에 대한 연구는 미국 내 이민자 자녀들의 모어 습득을 중심으로 최근 제2언어 습득 연구의 중요한 부분으로 발달하고 있다. 연구의 주된 쟁점은 교포 자녀들의 모어 능력이 외국어로서의 학습자의 능력(즉, 한국계 미국인의 한국어 능력과 미국인 한국어 학습자의 한국어 능력)과 같은 모습으로 발달하는지를 알아보는 것이 하나의 축이라면 다른 하나는 교포 자녀의 다양한 모어 발달에 영향을 주는 요인이 무엇인지 알아보는 것이다. Bylund(2009)는 불완전한 모어 습득에 대한 메타연구를 실시하면서 이들의 불완전한 모어 습득에 가장 영향을 주는 변인으로 모어 노출이 감소

되는 나이(예를 들어, 한국을 떠난 나이; Age of reduced contact of L1: 이하 ARC)와 모어 접촉 및 사용 정도를 언급하였다. 교포 자녀의 모어 접촉 감소 연령이 늦으면 늦을수록 모어 상실 정도가 약하고, 모어 사용과 접촉이 많을수록 모어 상실이 더디다는 것이다. 이외에 정체감, 모어 교육 그리고 언어 적성과 모어에 대한 태도가 영향을 주는 요인으로 같이 언급되고 있다.

Kondo-Brown(2006)은 미국 내 동아시아계 이민자 자녀들이 주기적으로 공동체 혹은 교회 기반 학교에서 모어에 노출됨에도 그들의 모어 상실 정도가 다양하며 그 요인으로 ARC와 집에서의 모어 사용 정도를 언급하고 있다. Montrul & Bowles(2009)은 모어 상실에 대한 명시적 교육의 효과를 알아보기 위해 교포 학습자에게 수정적 피드백을 동반한 명시적 형태집중을 사용하여 여격 조사를 가르쳤다. 교육 전과 후에 GJT와 강제문어산출과제를 실시하여 결과를 비교하였는데 명시적 형태집중 교육을 받은 집단에게서 뚜렷한 향상이 있었다.

본 연구는 선행 연구들에서 도출된 결과들을 바탕으로 다양한 시기에 한국을 떠나 외국에서 생활하는 MK를 대상으로 이들의 한국어 능력을 측정하여 모어 습득이 불완전한지 그렇다면 어느 정도 불완전한지 알아보고, 이들의 모어 습득에 ARC, 모어 사용 정도, 한국어 교육 정도, 민족 정체감, 동기 등을 변인으로 설정하여 영향을 주는 변인을 알아보고 그 정도를 상세하게 살펴보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 실험 참여자

본 실험의 참여자는 필리핀에 거주하고 있는 MK 93명으로 필리핀 마닐라 근교에 소재하는 한국학교 재학생 62명과 국제학교 재학생 31명의

자료를 실험 결과 분석에 사용하였다.⁵⁾ 한국학교는 한국인이 세운 한국인 선교사를 위한 학교로 현재 130여 명의 한국 학생이 재학 중이며, 유치원부터 12학년까지의 학제로 운영되고 있다. 유치원부터 10학년까지 공통기본 교육과정과 11~12학년의 선택식 교육과정으로 구분되어 운영되며 국적교육과 국제교육으로 이중 언어 교육과정을 채택하고 있다. 국제학교는 미국계 인터내셔널 미션스쿨로 유아, 초, 중, 고등과정이 개설되어 있으며 전체 학생 수는 700여 명이고 한국 학생은 180명 정도가 공부하고 있다. 미국 현지와 같은 방식, 같은 교재로 수업이 진행되며 선교사 자녀가 아닌 경우 입학이 까다롭다. 참여자 정보를 보면, 전반적으로 한국학교 재학생의 ARC가 낮고 한국 체류기간과 한국어 교육기간이 더 길며 한국어 사용시간도 더 많다.

<표 1> 실험 참여자 정보

인원(명)	국제학교		한국학교	
	31(남12/여19)		62(남30/여32)	
	평균	표준편차	평균	표준편차
연령(살)	16.74	1.41	15.98	1.79
한국체류기간(년)	5.32	4.17	8.25	4.87
한국을 떠난 나이(살)	5.48	4.55	8.60	5.43
한국어 교육기간(년)	2.97	3.41	6.02	3.48
한국어사용시간(시간/1일)	9.03	5.55	13.2	4.52

3.2. 실험 도구

3.2.1. GJT와 화용능력 AJT

본 연구에서는 김영주 외(2012a)에서 개발하여 신뢰도와 타당도가 검증된 GJT를 사용하였다. 총 19개 문법항목 316문항으로 구성되어있던

5) 실험 참여자는 기숙사에 거주하고 한국어 능력이 테스트를 받기에 적합한 학생들을 지원 받아 구성하였다.

목록에서 한국어의 교착어적인 특징을 잘 나타내고 있는 조사와 연결어미 관련 항목과 한국어 고유의 사회문화적 특징을 보이는 높임법을 선정하여 총 9개 문법항목의 24개 세부사항을 다루는 154문항으로 이루어진 GJT로 재구성하여 사용하였다.

<표 2> GJT 항목

분류	문법항목	분류	문법항목	분류	문법항목
과어	1. -디-	목적	4. 을/를	이중	7. 에게까지
과관	2. -던-	원인	5. -느라고	높임	8. 주체높임, 특수어휘
관어	3. -(으)ㄴ/-는	인순	6. -아/어서	부사	9. 예/에게/에서

* 과어: 과거회상언어말어미, 과관: 과거회상관형어미, 관어: 관형사형어미, 목적: 목적격조사, 원인: 원인연결어미, 인순: 인과·순서연결어미, 이중: 이중조사, 높임: 높임법, 부사: 부사격조사(이하 동일)

본고에서 사용한 듣기형 GJT는 표준어를 사용하는 서울 출신 한국어 화자 2명이 녹음하였다. 옳은 문장과 그른 문장의 쌍을 따로 떨어뜨려 배열하여 이들의 관계를 인식할 수 없도록 하였고, 직관적으로 판단하게 하기 위해 문항을 1번씩만 들려주고 문항 간 5초의 간격을 두어 총 25분이 소요되었다.

<표 3> GJT의 실제6)

1	너만을 항상 사랑할게.	()
2	친구와 공원을 걸었어요.	()
3	그는 나에게 비빔밥이 정말 맛있다고 감탄하며 말했다.	()
4	주차장에 차가 열 칸 있습니다.	()
5	요리사가 생선을 태웠어요.	()

화용능력 AJT는 김영주 외(2012d)에서 개발한 것으로 거절, 요청, 사과 화행에 위계관계(하상, 동등, 상하)와 친분관계(친한 사이, 소원한 사

6) 자세한 GJT 개발 과정은 김영주 외(2012a)에 나와 있다.

이)를 변인으로 두어 총 18개 상황당 2개의 서로 다른 전략을 제공하여 총 36문항으로 구성되었다.7) 서울 출신 한국어 교사 4명이 녹음한 듣기 형태의 자료로 7점 척도로 구성되어 있으며, 녹음된 자료는 같은 화행이 연이어 나오지 않도록 배열하였다. 각 문항은 2분씩 들려주었고 다음 문항과의 사이에는 7초의 여유를 두어 약 25분 정도가 소요되었다.

<표 4> 화용능력 AJT의 실제8)

<연습 1>
 오랜만에 친구를 만났다. 약속 장소에 나타난 친구의 모습이 많이 변했다.
 친구 : 오늘 너 만난다고 염색도 하고 머리 스타일도 바꿔 봤는데 어때?
 나 : 너. 머리스타일이 잘 어울린다. 정말 멋있어!

매우 적절하지 않다	← 1	매우 적절하지 않다	2	적절 하지 않다	3	조금 적절하지 않다	4	보통 이다	5	조금 적절 하다	6	적절 하다	7	매우 적절 하다	→	매우 적절하다
------------------	-----	------------------	---	-------------	---	------------------	---	----------	---	----------------	---	----------	---	----------------	---	------------

(숫자 1은 매우 적절하지 않다, 2는 적절하지 않다, 3은 조금 적절하지 않다, 4는 보통이다, 5는 조금 적절하다, 6은 적절하다, 7은 매우 적절하다)

<연습 2> 생략

1.

매우 적절하지 않다	←	1	2	3	4	5	6	7	→	매우 적절하다
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---------

2.

매우 적절하지 않다	←	1	2	3	4	5	6	7	→	매우 적절하다
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---------

 중략

3.2.2. 민족정체감과 동기

민족정체감을 측정하기 위하여 Berry 외(2002)의 아시아 이민자들의 민족정체감 척도 중 민족적 자긍심과 관련된 13문항과 Phinney(1992)의 여러 민족 집단을 대상으로 개발한 민족정체감 척도의 12문항을 채택하

7) 여러 화행에서 거절, 요청, 사과 화행을 선정한 이유는 화행 연구에서 가장 많이 다루어지는 화행으로 전략을 추출하기에 용이하였고, 언어 사용 현장에서도 사용 정도가 빈번한 것으로 판단되었기 때문이다.

8) 자세한 화용능력 AJT 개발 과정은 김영주 외(2012d)에 나와 있다.

여 사용하였다. Berry 외(2002)의 민족정체감 척도는 가족 가치관과 민족적 자긍심 및 대인관계의 거리라는 하위 척도로 구성되어 있는데, 본 연구에서는 ‘나는 한국어를 할 수 있다는 것이 자랑스럽다’ 등의 민족적 자긍심의 13문항만을 사용하였다. Phinney(1992)의 민족정체감 척도는 ‘나는 한국 음식, 음악, 관습, 등과 같은 한국문화를 즐기는 편이다.’ 등의 5문항으로 구성된 정체감 탐색과, ‘나는 한국 민족으로서 강한 소속감을 가지고 있다.’ 등의 7문항으로 구성된 정체감 확인의 하위 척도로 구성되어 있다.

총 25문항으로 구성된 민족정체감 설문지는 측정 정도를 세분화하여 기존의 연구들(서한나, 2009; 최운선, 2009)에서 사용되었던 4점 척도가 아닌 7점 척도를 사용하였다. 또한 영어로 개발되어 있는 설문지 원본을 한국어로 번역하여 실험 참여자들이 한국어와 영어 중에서 선택할 수 있도록 제공하였다.

<표 5> 민족정체감 설문지의 실제

1. 나는 한국 음식, 음악, 관습, 등과 같은 한국문화를 즐기는 편이다.							
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> 매우 그렇지 않다 ← <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">7</td> </tr> </table> → 매우 그렇다 </div>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	
2. 나는 내가 한국 민족의 한 사람인 것이 행복하다.							
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> 매우 그렇지 않다 ← <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">5</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">6</td> <td style="width: 20px; height: 20px;">7</td> </tr> </table> → 매우 그렇다 </div>	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	

동기를 측정하기 위하여 Gardner & MacIntyre(1993)에서 개발한 mini-AMTB를 사용하였다. mini-AMTB는 12개 문항으로 구성되어 있는데, 세부항목으로는 목표 언어 집단에 대한 태도, 외국어에 대한 관심 등의 내용으로 이루어진 통합적 동기(3개 문항), 목표 언어에 대한 의지, 학습에 대한 태도 등으로 구성된 일반 동기(3개 문항), 교사에 대한 태도와 수업 과정에 대한 평가와 관련된 내용으로 학습에 대한 태도(2개 문항), 교실 밖과 교실 안에서의 목표 언어 사용에 대한 내용과 관련된 언어불안, 실질적인 목표를 위한 언어학습을 말하는 도구적 지향과 부모격

려는 각각 1개 문항으로 구성되었다. 민족정체감과 동일하게 7점 척도로 문항 반응을 나누었으며, 영어와 한국어 설문지를 준비하여 실험 참여자들이 선택할 수 있게 하였다.

<표 6> 동기 설문지의 실제

1. 내가 한국어를 배우게 된 동기는 한국 사람들과 교류하기 위해서이다. :
<input style="width: 60px; height: 20px;" type="text" value="약함"/> ← <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="1"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="2"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="3"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="4"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="5"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="6"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="7"/> → <input style="width: 60px; height: 20px;" type="text" value="강함"/>
2. 한국어로 말하는 사람들에 대한 나의 태도 :
<input style="width: 60px; height: 20px;" type="text" value="비호의적"/> ← <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="1"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="2"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="3"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="4"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="5"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="6"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="7"/> → <input style="width: 60px; height: 20px;" type="text" value="호의적"/>

3.3. 실험 절차

본고의 실험 진행 과정은 다음과 같다. 우선 각 기관에 공문을 보내 실험 협조를 부탁하였고 국제학교와 한국학교 모두 실험을 허락하였으며 이후 기관 담당자와 연락하여 실험 일정과 참여 인원을 조정하였다. 두 학교 모두 평일 교과과정 중에는 실험 일정을 진행할 수가 없어서 기숙사에 거주하고 있는 학생들을 대상으로 주말 동안 진행되었다. 한국학교의 경우 인원이 많아 실험을 이틀간 두 번으로 나눠서 진행하였다. 실험 당일에는 학교의 협조로 듣기 파일을 들을 수 있는 장소를 제공받았고, 실험 전 미리 설문지와 오디오 상황을 점검하였다.

실험 형태는 설문지와 듣기형 테스트로 구분되는데, 먼저 참여자에게 개인정보, 동기, 민족정체감 설문지를 각각 배포하였고 정해진 일정 시간 내에서는 개인이 시간을 조절할 수 있도록 하였다. 화용능력 AJT와 GJT는 실험 참여자가 듣기 파일을 들으면서 주어진 답안지에 정답을 표기하도록 하였다. 각 학교 총 3번의 실험 과정은 모두 동일한 환경이 조성되었으며, 총 실험 시간은 70여분 정도가 소요되었다.9)

9) 실험 시간 분배는 다음과 같다. 실험에 관한 간단한 설명 5분, 참여자 정보

4. 결과 분석 및 논의

4.1. 한국어 습득

본고에서는 필리핀에 거주하는 MK들의 한국어 습득 정도를 알아보기 위해 GJT와 화용능력 AJT를 실시하였고, 비교를 위해 모어 화자¹⁰⁾의 자료도 함께 수집하였다.

전체 MK의 GJT는 154점 만점에 129.41점으로 84.03%의 정답률을 보였고, 이는 모어 화자의 평균 149.09(94.86%)에 비해 82%의 수준이었다. 집단별로는 한국학교 MK의 평균이 131.63점(85.47%), 국제학교 MK의 평균이 124.97점(81.15%)으로 한국학교 MK의 문법능력이 국제학교 MK에 비해 조금 높게 나타났다. 국제학교 MK와 한국학교 MK 모두 10점대로 학습자 간의 편차가 크지 않았다. 모어 화자와 한국학교 MK, 그리고 국제학교 MK 간에 분산분석을 실시한 결과 총점 및 많은 항목에서 유의미한 차이를 보였다.¹¹⁾

<표 7> 문법성판단테스트 분산분석 결과

항목	구분		평균차 (I-J)	표준 오차	유의 확률	95% 신뢰구간	
						하한값	상한값
총점	모어	한국	14.46*	2.36	.000	8.62	20.31
	한국	국제	6.66*	2.09	.008	11.84	1.48

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$, **모어: 모어 화자

기입 5분, 학습 동기 5분, 민족정체감 10분, 화용능력 AJT 25분, GJT 25분이다.
 10) GJT와 화용능력 AJT에 참여한 모어 화자는 모두 한국어를 전공하지 않은 일반인들로 GJT에 22명, 화용능력 AJT에 32명이 참여하였다.
 11) 사후 분석을 통해 보았을 때 모어 화자와 한국학교 MK 간에는 GJT 총점과 원인연결어미 ‘느라고’를 제외한 모든 항목에서, 국제학교 MK와 한국학교 MK 간에는 GJT 총점과 인과순서 연결어미, 높임법, 부사격조사에서 유의미한 차이를 보였다.

총 9개 문법 항목의 정답률별 습득 순서를 보면 두 집단 모두 목적격 조사의 정답률(87.61%, 91.50%)이 가장 높았고, 과거회상 관형형어미의 정답률(62.33%, 68.33%)이 가장 낮았다. 한국학교 MK의 경우 다른 항목에서는 80% 이상의 정답률을 보여 전체적으로 고른 문법능력을 보인데 반해, 국제학교 MK의 경우 인과·순서 연결어미에서 75.50%의 정답률을 보여 인과·순서 연결어미의 습득에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 높임법의 경우에도 한국학교 MK(90.75%)에 비해, 국제학교 MK의 정답률은 84.65%로 나타나 높임법 습득에 상대적인 어려움이 있는 것으로 보인다.

본 연구의 참여자들은 화용능력 AJT의 화행별, 관계별 상황에서 모두 평균 4점 이상의 '보통이다' 이상의 수용성 정도를 보였다. 전체 MK의 화용능력 AJT 평균은 4.48로 모어 화자의 4.55의 수용 정도와 유사하였다. 집단별로는 한국학교 MK 4.55점, 국제학교 MK 4.36점으로 한국학교 MK가 주어진 화용 상황에 대해 조금 더 높은 수용 정도를 보였으나 독립표본 *t*검정 결과 집단 간 차이가 유의미하지 않았다. 화용능력 AJT의 화행별, 관계별 측정 결과 비교에서도 모든 항목에서 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않아, 화용능력 수용 정도에서는 국제학교 MK와 한국학교 MK 간에 차이가 없는 것으로 나타났다. GJT와 화용능력 AJT 결과를 비교해 봤을 때, 국제학교 MK와 한국학교 MK 모두 세부 문법능력에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 보아 국제학교 MK를 대상으로 하는 한국어 교육 과정에서 기존의 의사소통 중심교육과 함께 문법 위주의 교육도 필요함을 알 수 있었다.

한국에 거주하는 모어 화자와 한국학교 MK, 국제학교 MK 간의 화용능력 AJT에 대한 분산분석을 실시한 결과에서도 세 집단 간에 유의미한 차이가 없었고, 전체 MK 집단과 모어 화자 간의 독립표본 *t*검정 결과에서는 화용능력 AJT의 상하 관계에서만 유의미한 차이($p=.041$)를 보였다. 한국에 거주하는 모어 화자 집단의 상하 관계 AJT 4.36점, 필리핀 MK

집단의 상하 관계 AJT 4.65점으로 상하 관계에서 전체 MK의 수용도가 좀 더 높은 것으로 나타났다.

4.2. 민족정체감과 동기

필리핀 MK들의 민족정체감 측정 결과 평균 5.67로 정체감이 높은 편이었으며 표준편차 0.88로 전체 집단의 민족정체감이 높은 것으로 나타났다. 집단별로는 한국학교 MK 5.82, 국제학교 MK 5.34로 한국학교 MK의 민족정체감이 국제학교 MK에 비해 높게 나타났으며 집단 간의 비교에서도 유의미한 차이($p=.014$)를 보였다. 민족정체감의 세부항목별 집단 간 비교에서도 정체감 탐색($p=.040$), 정체감 확인($p=.012$), 민족적 자긍심($p=.027$) 전체에서 유의미한 차이가 나타나, 국제학교 MK에 비해 한국학교 MK 집단이 한국 민족으로서의 정체감이 더 높음을 알 수 있었다. 이는 Kwon(2007) 연구의 결과와 동일한 것으로 재확인하고 있는 학교의 교육목표가 정체성 형성에 영향을 주고 있음을 확인할 수 있었다.¹²⁾

<표 8> 민족정체감 측정 결과

구분	집단	평균	표준편차	t 값	자유도	유의확률
평균	한국	5.82	0.84	2.499	89	.014*
	국제	5.34	0.89			
탐색	한국	5.28	1.16	2.084	89	.040*
	국제	4.72	1.05			
확인	한국	5.85	1.02	2.554	89	.012*
	국제	5.28	0.93			
민족	한국	6.01	0.76	2.247	89	.027*
	국제	5.60	0.95			

* $p<.05$ **평균: 민족정체감 평균, 탐색: 정체감탐색, 확인: 정체감확인, 민족: 민족적 자긍심(이하 동일)

12) 한국학교에서는 한국인으로서의 정체성을 가지고 성장하는 것이 바람직하다는 기독교 교육과 국제화 교육이라는 방향성을 가진다.

동기측정 결과 7점 척도에서 5.47로 비교적 높은 편이었으며, 각 하위 범주들 역시 모두 평균 5이상의 고른 점수를 보였다. 집단별로는 한국학교 MK 5.49, 국제학교 MK 5.42로 집단 간에 큰 차이를 보이지 않았다. 한국학교 MK와 국제학교 MK 간의 집단별 비교 결과 언어불안에서만 유의미한 차이($p=.011$)를 보였는데 한국학교 MK의 언어불안 점수가 유의미하게 높아, 한국학교 MK가 한국어를 사용할 때 국제학교 MK보다 언어불안을 느끼지 않음을 볼 수 있다.¹³⁾ 이는 생활 가운데 한국어를 사용하는 빈도가 높고 대다수의 학교 교과 과정이 한국어로 운영되는 데 그 원인이 있겠다. 도구적 지향 또한 유의 수준에 근접한 수치($p=0.70$)를 보였는데, 흥미롭게도 국제학교 MK가 더 높은 도구적 지향을 가지고 한국어를 학습함을 볼 수 있다.

<표 9> 동기 측정 결과

구분	집단	평균	표준편차	t값	자유도	유의확률
평균	한국	5.49	0.80	.399	91	.691
	국제	5.42	0.79			
도구	한국	5.11	1.46	-1.836	91	.070
	국제	5.71	1.51			
불안	한국	6.16	1.54	2.611	91	.011*
	국제	5.29	1.48			

* $p<.05$

**평균: 전체 평균, 도구: 도구적 지향, 불안: 언어불안(이하 동일)

4.3. 한국어 습득과 학습자 변인 간의 상관관계

GJT 총점과 화용능력 AJT 간에 상관관계가 나타났는데 먼저 전체

13) 동기의 세부항목인 언어불안의 경우 동기를 묻는 다른 문항이 긍정적인 질문이었기 때문에 다른 문항들과의 동일성을 위하여 입력 단계에서 질문에 대한 수치를 역으로 입력하였다. 따라서 언어불안에 대한 평균 점수가 높을 수록 언어불안이 높지 않다는 의미이다.

MK의 GJT 총점과 화용능력 AJT 전체 평균 간에 상관관계를 보였고 ($r=.340, p<.01$), 특히 거절 화행($r=.366, p<.01$)과 상관관계가 나타났다. 한국학교와 국제학교로 집단을 나누어 GJT 총점과 화용능력 AJT를 살펴보았을 때, 특히 거절 화행의 경우 GJT의 세부항목과 가장 많은 상관관계가 나타났다. 이는 거절 화행의 적절한 사용이 어느 정도의 문법능력을 바탕으로 함을 보여주는 것이다. 한국학교 MK와 국제학교 MK의 GJT와 화용능력 AJT의 상관관계를 보면 국제학교 MK는 GJT 총점과 화용능력 AJT 전체 평균 간에 비교적 확연한 상관관계($r=.395, p<.05$)를 보였고, GJT와 화용능력 AJT의 거절 화행($r=.502, p<.01$), 동등 관계($r=.413, p<.05$)에서도 확연한 상관관계가 나타났다. GJT 세부항목별로도 대부분의 화용능력 AJT의 세부항목과 상관관계가 있었다.¹⁴⁾

<표 10> 전체 MK의 GJT와 화용능력 AJT 간 상관관계

구분		AJT	거절	요청	사과	하상	동등	상하
총점	r	.340**	.366**	.211*	.304**	.314**	.321**	.284*
	p	.001	.000	.043	.003	.003	.002	.006

* $p<.05$ ** $p<.01$

<표 11> 학교별 GJT와 화용능력 AJT 간 상관관계¹⁵⁾

구분		AJT	거절	요청	사과	하상	동등	상하
총점	한	r	.273*	.263*	.093	.334**	.243	.227
	국	p	.032	.039	.473	.008	.057	.076
	국	r	.395*	.502**	.328	.210	.351	.413*
	제	p	.028	.004	.071	.258	.053	.021

* $p<.05$ ** $p<.01$

전체 MK의 GJT와 민족정체감의 상관관계를 봤을 때 GJT총점이 정체

14) 본고에서는 성태제(2011:131)에서 제시한 참고상관계수에 따른 상관계수의 언어적 표현에 따라 .40~.60의 경우 상관관계가 있고 .40이하면 낮은 상관관계 그리고 .60이상이면 높은 상관관계로 기술하였다.

15) 본고에서는 유의미한 상관관계가 있는 항목과 상관지수를 제시하였다.

감 탐색과 확인한 상관관계($r=.406, p<.01$)를 나타내고 있으며 그 외의 문법 항목과도 상관관계를 보였다. 화용능력 AJT는 거절 화행과만 약한 상관관계를 나타내어 민족정체감이 화용능력보다 문법능력에 더 많은 영향을 주고 있음을 볼 수 있다. 또한 GJT, 화용능력 AJT와 민족정체감 간의 상관관계에서 두 학교 간의 차이가 뚜렷하였다. 국제학교 MK는 문법능력과 정체감 사이에 상관관계가 거의 없는 것으로 보이는 반면, 한국학교 MK의 경우 GJT 총점과 정체감 간에 상관관계가 나타나 한국학교 MK들의 정체감이 그들의 문법능력에 영향을 주고 있음을 확인하였다.

<표 12> 전체 MK, 학교별 민족정체감과 GJT, 화용능력AJT 간 상관관계

구분		평균	탐색	확인	민족	
전체 MK	총점	<i>r</i>	.358**	.406**	.336**	.289**
		<i>p</i>	.000	.000	.001	.006
	거절	<i>r</i>	.233*	.272**	.200	.195
		<i>p</i>	.027	.009	.058	.064
한국 학교 MK	총점	<i>r</i>	.347**	.400**	.307*	.284*
		<i>p</i>	.006	.001	.015	.025
	거절	<i>r</i>	.304*	.348**	.241	.269*
		<i>p</i>	.016	.006	.059	.035

* $p<.05$ ** $p<.01$,
 ***총점: GJT총점

GJT와 동기의 상관관계에서는 먼저 전체 MK 집단에서 학습에 대한 태도($r=.364, p<.01$)와 상관관계를 보였다. 이는 Bylund(2009)이 실시한 메타연구의 결과와 동일한 것으로 모어 학습에 대한 태도가 모어 능력에 영향을 주었음을 보여주는 것이다. 국제학교와 한국학교로 나누어 상관관계를 봤을 때 두 학교 모두 동기가 문법능력에 영향을 주며 특히 국제학교 MK의 경우 학습에 대한 태도가 GJT 총점과 확인한 상관관계를 보이고 있음은 흥미롭다. 한국학교 MK의 경우 모든 동기 하위 부분과 상관관계를 보이는 반면 특히 언어불안($r=.361, p<.01$)과도 약한 상관관계

를 보이고 있다. 두 집단 모두 부모격려와 GJT 간의 상관관계는 보이지 않았는데, 본 실험 참여자가 부모와 떨어져 기숙사에서 지내는 학생들로 한국어 학습이 이미 부모의 영향권 밖에 있음을 알 수 있다.

<표 13> 전체 MK의 동기와 GJT 간 상관관계

구분		평균	통합	일반	학습	도구	불안
총 점	r	.366**	.295**	.287**	.364**	.147	.314**
	p	.000	.004	.005	.000	.160	.002

* $p < .05$ ** $p < .01$

***통합: 통합적 동기, 일반: 일반 동기, 학습: 학습에 대한 태도(이하 동일)

<표 14> 학교별 동기와 GJT 간 상관관계

구분		평균	통합	일반	학습	도구	불안	
총 점	한 국	r	.355**	.324*	.288*	.322*	.160	.361**
		p	.005	.010	.023	.011	.213	.004
	국 제	r	.399*	.319	.345	.422*	.319	.044
		p	.026	.080	.058	.018	.081	.814

* $p < .05$ ** $p < .01$

화용능력 AJT와 동기의 상관관계에서도 전체 MK를 대상으로 보았을 때 동기 총점과 상관관계를 보였으나 GJT에 비해 약한 상관관계를 보이고 있었다. 한국학교와 국제학교로 나누어 봤을 때 한국학교 MK는 동기 총점과 전반적인 상관관계를 보이는 반면 국제학교 MK에서는 통합적 동기($r=.366, p<.05$), 도구적 지향($r=.380, p<.05$)과 화용능력 AJT 간에 상관관계를 보였다. 특히, 도구적 지향의 경우 거절 회행($r=.389, p<.05$), 동등 관계($r=.404, p<.05$), 상하 관계($r=.418, p<.05$)에서 확연한 상관관계를 보여 국제학교 MK의 화용능력에 도구적 지향이 많은 영향을 미치고 있음을 보여주었다.

<표 15> 전체 MK의 동기와 화용능력 AJT 간 상관관계

구분		평균	통합	일반	학습	불안
AJT	<i>r</i>	.315**	.261*	.239*	.213*	0.144
	<i>p</i>	.002	.011	.021	.041	0.17

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 16> 학교별 동기와 화용능력 AJT 간 상관관계

구분		평균	통합	일반	학습	도구	불안	
AJT	한국	<i>r</i>	.323*	.223	.255*	.159	-.039	.255*
		<i>p</i>	.010	.082	.046	.217	.765	.046
	국제	<i>r</i>	.305	.366*	.233	.266	.380*	-.092
		<i>p</i>	.096	.043	.207	.148	.035	.623

* $p < .05$ ** $p < .01$

학습자 변인(현재 나이, ARC, 한국 체류기간, 한국어 교육기간, 하루 평균 한국어 사용시간)과 GJT 간의 상관관계를 살펴보았다. 먼저 전체 MK를 보면 선행연구들과 유사하게 위의 변인과 모두 상관관계를 나타냈는데, 한국어 교육기간($r=.458, p<.01$), 한국어 사용시간($r=.398, p<.01$), 한국 체류기간($r=.369, p<.01$), ARC($r=.327, p<.01$) 순으로 나타났다. 국제학교와 한국학교로 나누어 살펴보면 두 집단 간 확연한 차이가 드러난다. 한국학교 MK는 GJT 총점과 ARC($r=.257, p<.05$) 및 한국 체류기간($r=.312, p<.05$)에서는 약한 상관관계가 나타났고, 한국어 교육기간($r=.391, p<.01$)과는 확연한 상관관계가 나타났다. 국제학교 MK는 GJT 총점과 한국어 교육기간($r=.393, p<.05$) 및 하루 평균 한국어 사용시간($r=.471, p<.01$) 간에서 뚜렷한 상관관계가 나타났다.

선행연구 결과와 견주어 보면 교포 자녀들의 모어 유지에 가장 강력한 원인인 한국어 사용 및 접촉 정도가 본 연구에서도 필리핀 거주 MK의 한국어 능력에 가장 영향을 주는 요인으로 나타났다. 그러나 ARC와 정체감은 선행연구에서처럼 비중이 있는 요인이 아니었다. 본 연구에서는 교포 자녀가 어느 학교에 재학하고 있는지가 또 다른 주요 변인임을 밝

했는데 이들은 서로 다른 특징의 한국어 능력을 보인 반면 한국어 능력에 영향을 주는 주요 변인도 달랐다. 한국학교 MK는 한국어 교육기간이 모여 유지에 가장 중요한 변인인 반면 국제학교 MK의 경우는 한국어 사용시간이 강한 변인임을 주목할 만하다.

또한 두 집단 모두 학습자 변인과 GJT의 세부항목 간에 상관관계가 나타났는데, 국제학교 MK는 하루 평균 한국어 사용시간과 높임법 ($r=.440, p<.05$)간에 확연한 상관관계를 보였고, 한국학교 MK는 높임법 ($r=.257, p<.05$)과 한국어 사용시간 간에 약한 상관관계를 보였다. 이를 통해 MK의 높임법 습득은 이들의 한국어 사용시간과 관계가 있음을 알 수 있었을 뿐만 아니라 문법항목에 따라 영향을 미치는 학습자 요인이 다름을 확인하였다.

<표 17> 전체 MK의 학습자 변인과 GJT 간 상관관계

구분		ARC	체류	교육	사용
GJT총점	<i>r</i>	.327**	.369**	.458**	.398**
	<i>p</i>	.001	.000	.000	.000

* $p<.05$ ** $p<.01$

<표 18> 학교별 학습자 변인과 GJT 간 상관관계

구분		ARC	체류	교육	사용	
GJT총점	한국	<i>r</i>	.257*	.312*	.391**	
		<i>p</i>	.043	.013	.002	
	국제	<i>r</i>	.299	.312	.393*	.471**
		<i>p</i>	.102	.087	.029	.008

* $p<.05$ ** $p<.01$

화용능력 AJT와 학습자 변인 간의 상관관계에서는 먼저 전체 MK의 경우 뚜렷한 상관관계를 보이지는 않았지만 한국어 사용시간과 한국어 교육기간에서 상관관계를 보여 화용능력에 한국어를 접촉하는 시간이 영향을 주고 있음을 알 수 있었다. 학교별로 나눠서 살펴봤을 때, 국제학

교 MK의 경우 상관관계가 나타나지 않았고, 한국학교 MK의 경우 나이, 한국어 교육기간, 하루 평균 한국어 사용시간에서 상관관계가 나타났다. 또한, 현재 나이와 화용능력 AJT의 전체 평균($r=.351, p<.01$)과 약한 상관관계가 나타나 화용능력을 수용하는 정도에 현재 나이가 영향을 끼침을 확인할 수 있었다. 이는 나이에 따라 적절하게 상황 맥락을 이해하고 발화하는 능력이 증진되어 다양한 상황에서의 언어적 행위를 수용할 수 있기 때문이라고 판단된다.

<표 19> 전체 MK의 학습자 변인과 화용능력 AJT 간 상관관계

구분		AJT	거절	요청	사과	하상	동등	상하
현재 나이	<i>r</i>	.159	.107	.212*	.096	.144	.171	.115
	<i>p</i>	.127	.306	.041	.360	.169	.102	.271
ARC	<i>r</i>	.165	.219*	.039	.168	.120	.166	.166
	<i>p</i>	.115	.035	.710	.108	.253	.112	.112
체류	<i>r</i>	.197	.230*	.089	.192	.137	.199	.206*
	<i>p</i>	.058	.026	.397	.065	.191	.056	.047
교육	<i>r</i>	.239*	.233*	.135	.262*	.193	.234*	.224*
	<i>p</i>	.021	.024	.198	.011	.064	.024	.031
사용	<i>r</i>	.303**	.272**	.189	.343**	.282**	.241*	.294**
	<i>p</i>	.003	.008	.070	.001	.006	.020	.004

* $p<.05$ ** $p<.01$

<표 20> 학교별 학습자 변인과 화용능력 AJT 간 상관관계

구분		AJT	요청	사과	하상	동등	상하
현재 나이	한국	<i>r</i>	.351**	.396**	.245	.330**	.337**
		<i>p</i>	.005	.001	.055	.009	.007
교육	한국	<i>r</i>	.205	.039	.261*	.187	.157
		<i>p</i>	.110	.763	.040	.145	.222
사용	한국	<i>r</i>	.263*	.106	.353**	.226	.156
		<i>p</i>	.039	.414	.005	.078	.224

* $p<.05$ ** $p<.01$

5. 결론

본 연구는 해외 장기 체류 교포 자녀인 필리핀 소재 MK를 대상으로 그들의 한국어 능력이 불완전한지와 어느 부분에서 어느 정도 불완전한지를 알아보고 이에 영향을 주는 변인을 살펴보는 데 목적을 두었다.

본 연구는 먼저 필리핀 거주 MK의 한국어가 불완전하게 발달하여 교포 자녀 모어 발달의 특징을 가지고 있음을 확인하였다. 필리핀 거주 MK의 한국어 능력은 문법능력에서 전체 MK의 GJT는 154점 만점에 129.41점으로 84.03%의 정답률을 보였고, 이는 모어 화자의 평균 149.09(94.86%)에 비해 82%의 수준이었다. 이는 모어 접촉이 감소된 MK의 모어 발달이 불완전하여 모어 화자와 유의미하게 다르다는 것을 의미한다. 반면, 화용능력은 모어 화자의 수용 정도와 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이어서 MK의 한국어 능력이 재학하고 있는 학교에 따라 유의미하게 차이를 확인하였다. 문법능력에서 한국학교 MK들의 평균이 131.63점(85.47%), 국제학교 MK들의 평균이 124.97점(81.15%)으로 한국학교 MK의 문법능력이 국제학교 MK의 평균보다 6.66점 높게 나타났다. 두 집단 모두 거의 모든 항목에서 80% 이상의 정답률을 보였으나, 과거회상 관형형어미는 각각 62.33%, 68.33%로 낮은 정답률을 보였다. 모어 화자 집단과의 분산분석 결과 GJT 항목별 점수에 대해 세 집단 간에 유의미한 차이가 나타났다.

화용능력 AJT에서는 각 화행별, 관계별 상황에서 모두 평균 4점 이상의 ‘보통이다’ 이상의 수용성 정도를 보였으며, 한국학교 MK가 주어진 화용 상황에 대해 조금 더 높은 수용 정도를 보였으나 독립표본 *t*검정 결과 두 집단 간에 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 본 연구는 한국학교 MK들이 ARC가 낮고, 한국어 교육기간과 한국 체류기간이 길며, 일일 한국어 사용시간이 많다는 점에서 모어 능력의 우세를 예상하고 이를

측정을 통해 입증하였고, 이러한 우세가 문법능력에서 더욱 두드러짐을 보여주었다.

MK들의 민족정체감은 비교적 높은 편이었으며 특히 한국학교 MK들이 전반적으로 국제학교 MK보다 유의미하게 높았고 한국어 능력과도 상관관계를 보였다. 동기 역시 두 학교 MK 모두 높았으나 국제학교 MK의 경우 화용능력 AJT의 결과와 유의미한 상관관계를 보이는 항목이 많았고, 한국학교 MK의 경우 GJT 총점과 유의미한 상관관계를 보이는 항목이 많았다. 이는 재학 학교에 따라 한국어 학습에 대한 목표가 상이할 수 있음을 보여주는 예이다.

끝으로 MK들은 학습자 변인과 GJT 총점 간의 상관관계에서 한국어 교육기간, 하루 평균 한국어 사용시간, 한국 체류기간, ARC 순으로 상관관계를 보였다. 두 집단으로 나누어 봤을 때 한국학교 MK의 경우 한국어 교육기간과 한국 체류기간에서 대다수의 항목들과 상관관계를 보였고, 국제학교 MK들은 하루 평균 한국어 사용시간과 한국어 교육기간에서 대다수의 항목들과 유의미한 상관관계를 보여 이들의 문법능력에서 다른 학습자 변인이 영향을 주고 있음을 볼 수 있었다. 이는 불완전한 L1 습득이 ARC, 모어 사용시간, 모어 교육기간, 정체감 등과 관계가 있다고 보고한 선행연구 결과와 유사하였다. 그러나 본 연구는 더 나아가 이들이 어느 학교에 재학하여 공부하는지가 한국어 능력에 차이를 보이고 또한 능력에 영향을 주는 변인에도 차이를 가져옴을 보여주었다.

화용능력 AJT와의 상관관계에서는 전체 MK로 보았을 때 뚜렷한 상관관계를 나타내는 항목은 없지만 한국어 사용시간 및 교육기간과 상관관계를 나타내는 항목이 가장 많아 한국어 접촉이 화용능력에 많은 영향을 주고 있음을 알 수 있었다. 집단을 나누어 보면 국제학교 MK의 경우 크게 유의미한 상관관계를 보이는 항목이 없었으나 한국학교 MK의 경우 현재 나이와 상관관계를 보이는 항목이 많아 화용능력에 학생들의 현재 나이가 영향을 주고 있음을 주목할 만하다.

본 연구는 필리핀 거주 MK들의 한국어 능력과 학습자 변인들 간의 상관관계를 분석함으로써 MK들이 불완전한 한국어 능력을 보이며 어떠한 변인이 이들의 불완전한 모어 습득에 영향을 주었는지를 객관적으로 제시하였다. 이러한 결과는 다양한 구성원들로 이루어진 해외 교포들의 모어로서의 한국어 교육에서 참고할 수 있는 기초 자료가 될 수 있다는 점에서 의의가 있다. 그러나 필리핀에 거주하는 MK들로 한정하여 이것을 전 세계에 거주하는 MK들에 맞춰 일반화하기에는 무리가 있으며 실험 참여자 수가 적고 학교별 참여자 수가 동일하지 않은 점 등은 본 연구의 한계이다. 이에 후속 연구에서는 MK 자료를 더 수집하고 이를 확대하여 세계 각국에 거주하는 MK들과 넓게는 외국어로서의 한국어 교육과 다르게 접근해야 하는 다양한 교포 학습자들의 한국어 능력에 대한 연구를 통해 이들을 위한 특성화된 한국어 교육과정을 개발하는 데 기여하고자 한다.

<참고 문헌>

- 강영아(2001). 한국어 학습자의 정의적 요인과 성취도와와의 관계: 일본대학 내의 한국어 교육 상황에서, 연세대학교 석사학위논문.
- 권미경 · 이소연(2005). 외국어로서의 한국어 교육에서 성인학습자의 동기가 학업성취도에 미치는 영향, <한국어 교육> 16권 3호, 국제한국어 교육학회. 1쪽~28쪽.
- 권유진 · 김영주(2011). 한국어 학습자의 외국어 불안과 모험시도가 학업성취도에 미치는 영향, <이중언어학> 45호, 이중언어학회. 27쪽~49쪽.
- 김경식(2008). 타문화권 안에서 한국 선교사 자녀의 교육과 대안, 장로회신학대학교 세계선교대학원 석사학위논문.
- 김덕순(2003). 선교사 자녀들에게 있어서 부모와의 관계가 신앙에 미치는 영향: 국내에 거주하고 있는 선교사 자녀들 가운데 중, 고등학생을 중심으로, 총신대학교 석사학위논문.
- 김보랍(2010). 한국 선교사 자녀 교육에 관한 연구, 협성대학교 석사학위논문.

- 김석원(2008). 제 3문화 아이들(TCK)의 정체성 분석과 교육적 대한 탐색, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김숙경(2005). 한국 선교사 자녀를 위한 단기교육 교육과정, 장로회신학대학교 석사학위논문.
- 김영주 · 이선영 · 이정민 · 남주연 · 이선희 · 최은정(2012a). 한국어 문법성판단 테스트 개발 연구, <국어교육> 137권, 한국어 교육학회. 353쪽~380쪽.
- 김영주 · 이선영 · 이정민 · 백준오 · 이선진 · 이재은(2012b). 한국어 숙달도와 문법성 판단 능력의 상관관계 연구, <한국어 교육> 23권 1호, 국제한국어 교육학회. 1쪽~35쪽.
- 김영주 · 고윤석 · 김아름 · 김소현(2012c). 국내 이주배경 청년의 한국어 습득 예측 변인 연구-북한이탈 청년과 중도입국 청년을 중심으로, <한국어 교육> 23권 4호, 국제한국어 교육학회. 31쪽~64쪽.
- 김영주 · 김아름 · 고윤석 · 김소현(2012d). 한국어 화용능력 수용성판단테스트 개발 연구, <외국어로서의 한국어 교육> 37권, 연세대학교 한국어학당. 41쪽~64쪽.
- 김영주 · 이선영 · 백준오 · 이선진 · 김아름(2012e). 미국인 학습자의 한국어 습득과 인지 · 심리적 제약, <이중언어학> 49호, 이중언어학회. 59쪽~87쪽.
- 김유선(2003). 한국선교사 자녀의 정체성 형성을 위한 목회상담 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김지현(2001). 한국 선교사 자녀의 정체성 형성에 미친 부모 역할: 국내에 거주하는 대학생 선교사 자녀를 중심으로, <기독교교육연구> 12권 1호, 총신대학부설 기독교교육연구소. 179쪽~212쪽.
- 류한나(2011). 선교사 자녀를 위한 한국 언어 · 문화 교육 방안 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 박아청(2010). 정체감과 교육: 박아청교수 정년기념 논문집. 디자인애드.
- 박정호(2003). 한국 선교사 자녀 교육 현실에 대한 방안, 계약신학대학원 석사학위논문.
- 박현아(2010). 중국어 화자의 한국어 이중주격 구문 습득 : 한국어 모어 화자의 수행 능력과 비교하여, <언어> 35권 3호, 한국어언어학회. 635쪽~658쪽.
- 박희정(2004). 한국 선교사 자녀를 위한 단기선교 교육프로그램 연구, 총신대학교 석사학위논문.
- 백애경(2000). 선교사 자녀들의 정체성 형성에 관한 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 백종현(2005). 한국 선교사 자녀 교육 문제, 한일장신대학교 석사학위논문.
- 서한나(2009). 아시아권 유학생의 지각된 차별감 수준이 우울 및 불안에 미치는 영향: 민족적 정체감의 매개효과를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

- 성태제(2011). 현대 기초 통계학: 이해와 적용 6판. 학지사.
- 손동신(2006). 선교사 자녀 지원체계 구축, <진리논단> 13호, 천안대학교. 453쪽~475쪽.
- 신성철(2006). 한국어 제1화자와 제2화자가 판정한 한국어 어휘의 수용성, <외국어로서의 한국어 교육> 31권, 연세대학교 한국어학당. 153쪽~171쪽.
- 원미진(2010). 학문목적 한국어 학습자의 학습동기가 학습노력과 학습과에 미치는 영향연구, <이중언어학> 43호, 이중언어학회. 277쪽~300쪽.
- 이진경(2011). 한국과 외국의 수학 교수·학습에 대한 제3문화 아이들(TCK)의 인식에 관한 사례 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 임숙경(2006). 한국 청년 선교사 자녀들의 국내 적응을 위한 교육적 필요, 아세아연합신학대학원 석사학위논문.
- 제상욱(2002). 한국 선교사 자녀교육 집중 연구: 선교사 자녀교육기관 중심으로, 충신대학교 석사학위논문.
- 조선희(2003). 한국 선교사 자녀 케어를 위한 공동양육 프로그램 연구: 필리핀 Faith Academy의 기숙사와 태국 푸른초장을 중심으로, 충신대학교 석사학위논문.
- 최운선(2009). 국제결혼가정 청소년의 민족 소속감 탐색 연구: 한·일 가정을 중심으로, 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 하민기(1994). 한국 선교사 자녀교육 문제점 및 대안, <교육교회> 210호, 장로회신학대학교 기독교교육연구원. 110쪽~117쪽.
- 하지선(2011). 한국 선교사 자녀 교육 방안 연구: 홈스쿨링을 중심으로, 백석대학교 석사학위논문.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S.(1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*, Oxford University Press.
- Berry, J. W. et al.(2002). *Cross-culture psychology(2nd ed)*, New York: Cambridge University Press.
- Bylund, E.(2009). Maturation constraints and first language attrition, *Language Learning*, 59(3), 687-715.
- Ellis, R.(1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E. H.(1968). *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E.(1972). *Attitude and motivation in second language learning*, Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D.(1993). A student's contributions to second language learning, *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gass, S. M.(1994). The reliability of second-language grammaticality judgement, In

- Tarone, E. E., Gass, S. M., & Cohen, A. D. (Eds.), *Research methodology in second language acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 303-322.
- Kanno, K. et al.(2009). Prior language-learning experience and variation in the linguistic profiles of advanced English speaking learners of Japanese. In Brinton, Kagan, & Bauckus (Eds.), *Heritage Language Education*, Routledge, 165-180.
- Kim, M. S.(2007). Korean EFL learners' acquisition of English prenominal adjectival participles, *English Language and Linguistics*, 24, 101-120.
- Kondo-Brown, K. (Ed.). (2006). *Heritage Language Development. Focus on East Asian Immigrants*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kwon, D. H.(2007). Living in Yellow Submarines-A Comparative Study of Korean Missionary Kids(MKs)at Faith and Hankuk Academies in the Philippines, *Journal of Christian Education & Information Technology*, 11, 117-143.
- Lee, J. H.(2009). L1 morphological transfer as a source of errors with unaccusative verbs, *Applied Linguistics*, 25(3), 275-301.
- Lee, S. Y. et al.(2009). Linguistic correlates of proficiency in Korean as a second language, *Language Research*, 45(2), 319-348.
- Lee, Y. E.(2007). Effects on inter-phoneme probabilities on the acceptability judgment of Korean CVC nonwords, *Speech Sciences*, 14(4), 41-52.
- Montrul, S.(2010). How similar are adult second language learners and Spanish heritage speakers? Spanish clitics and word order, *Applied Psycholinguistics*, 31, 167-207.
- Montrul, S & Bowles, M.(2009). Back to basics: Incomplete knowledge of differential object marking in Spanish heritage speakers, *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 363-383.
- Oh, E. J.(2010). Acquisition of unaccusativity in L2 Korean by Japanese and Chinese speakers, *Applied Linguistics*, 26(4), 309-336.
- Phinney, J.(1990). Ethnic identity in adolescents and adults, *Review of Research, Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phinney, J.(1992). The multi group ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups, *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- Pollock, D. C. & Reken, R. E. V.(1999). *The third culture kid experience: Growing up among worlds*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Pulverness, A.(2003). Materials for cultural awareness, In B., Tomlinson(Eds.), *Developing materials for language teaching*, Continuum, 426-438.

110 이중언어학 제51호(2013)

Thomas, J.(1983). Cross-cultural pragmatic failure, *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.

박정은(Jeongeun Park)

경기도 용인시 기흥읍 서천리 1

경희대학교 일반대학원 국제한국언어문화학과

전화번호: 031-201-2239

전자우편: kiroy@daum.net

김영주(Youngjoo Kim)

경기도 용인시 기흥읍 서천리 1

경희대학교 외국어대학 한국어학과

전화번호: 031-201-2284

전자우편: yjkims@khu.ac.kr

김소현(Sohyun Kim)

경기도 용인시 기흥읍 서천리 1

경희대학교 일반대학원 국제한국언어문화학과

전화번호: 031-201-2239

전자우편: kimssohyeon@naver.com

접수일자: 2012년 12월 20일

심사(수정)일자: 2013년 2월 12일

게재확정: 2013년 2월 17일