

국제한국언어문화학회(INK) 제24차 추계학술대회

한국어문화교육에서 교육 목적별 한국어교사의 핵심역량 제고 방안



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

국제한국언어문화학회(IINK) 제24차 추계학술대회
한국어문화교육에서 교육 목적별 한국어교사의 핵심역량 제고 방안

09:00-9:30	등 록		
09:30-09:50	개회식(장소: 1층 강당)		사회: 이미향(영남대)
	개회사 나삼일(국제한국언어문화학회 회장, 대전대) 축 사 송철의(국립국어원장) 시상식 제4회 한국언어문화학 신진연구자상		
09:50-10:40	제1부 기조강연(장소: 1층 강당) 한국언어문화교육과 교사의 핵심역량		사회: 장항실(상지대)
	발 표 백봉자(한글학회 부설 한국어교육원장)		
10:40-10:50	휴 식		
10:50-11:40	제2부 주제특강 I (장소: 1층 강당) 대학교육에서 한국어교사의 핵심역량		사회: 최권진(인하대)
	발 표 이미혜(이화여대)		
11:40-12:30	제2부 주제특강 II (장소: 1층 강당) 다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량		사회: 임형재(한국외대)
	발 표 성상환(서울대)		
12:30-14:00	점심 식사		
제3부 개인발표			
	제1분과(장소: 4층 강의실) 대학교육에서 한국어교사의 핵심역량 사회: 조수진(서강대)	제2분과(장소: 3층 강의실) 다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량 사회: 양윤모(극동대)	제3분과(장소: 중1층 강의실) 재외동포교육에서 한국어교사의 핵심역량 사회: 오지혜(세명대)
14:00-14:30	한국어교사의 반성적 사고에 관한 질적 연구 발표: 백인선(국민대) 토론: 최주희(명지대)	다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자의 ‘생태적 교수 역량’ -한국어 어휘 수업을 실제로 들려- 발표: 김규훈(대구대) 토론: 강남욱(경인교대)	한글학교 교사의 교육 역량 강화 방안 연구 발표: 배재원(이화여대) 토론: 김윤주(한성대)
14:30-15:00	한국어교육의 질적 향상을 위한 교원 제도의 변화 모색 -한국어 교원의 국내외 현장 경험 사례를 중심으로- 발표: 양지선(성균관대) 토론: 이소영(건국대)	중등 예비학교 한국어교사의 다문화 태도 연구 발표: 유해준(서원대) 토론: 정유남(고려대)	재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량 탐색 발표: 정다운(한국학중앙연구원) 토론: 이슬비(국립국어원)
15:00-15:30	한국어교사 양성 과정 내용의 적절성 탐구 -문법 교육을 중심으로- 발표: 성지연(고려대) 토론: 김가람(서울대)	결혼 이민 통번역사의 역량 고찰 -통번역 인력 역량강화 교육과정을 중심으로- 발표: 신윤경(가천대) 토론: 장미라(경희사이버대)	베트남 현지인 교사와 한국인 교사의 한국어교육 경험에 대한 연구 발표: 이수미(성균관대) 토론: 황티장(호치민 인사대)
15:30-15:50	휴 식		
15:50-16:20	제4분과(장소: 4층 강의실) 한국언어문화교육 일반 I 사회: 박소연(가톨릭대)	제5분과(장소: 3층 강의실) 한국언어문화교육 일반 II 사회: 기준성(디지털서울문화예술대)	제6분과(장소: 중1층 강의실) 한국언어문화교육 일반 III 사회: 김영란(강원대)
	중국 대학 한국어 외래어 학습 현황 분석 -한국어학과 학습자 대상으로 한 태도 조사를 중심으로- 발표: 오해리(서안외대) 토론: 리순녀(통화사범대)	일제강점기 한국어 교재의 문화 관점 연구 발표: 황사윤(영남대) 토론: 이지용(안양대)	한류의 활성화 방안과 내실화를 위한 방향 탐색 발표: 제혜금(전주대) 토론: 김혜진(서울대)
16:20-16:50	한국어 학습자의 중간언어 사용 양상 연구 -중국인 학습자의 문어 표현 중심으로- 발표: 최일(가톨릭대) 토론: 김소연(성균관대)	다문화 배경 이중언어 강사의 직무분석과 핵심역량 발표: 원진숙·장은영(서울교대) 토론: 김호정(서울대)	한국어 양태 종결어미 ‘-지’의 의미 발표: 김정인(충남대) 토론: 김수정(경기대)
17:00-17:30	연구 윤리 교육(장소: 1층 강당) 발 표 최주열(국제한국언어문화학회 연구윤리위원장, 선문대)		사회: 이효정(국민대)
17:30-17:40	폐회식(장소: 1층 강당) 폐회사 나삼일(국제한국언어문화학회 회장, 대전대)		사회: 이미향(영남대)

목차

개회사	6
축사	7
 기조강연 : 한국어언어문화교육과 교사의 핵심역량 (백봉자)	10
 주제특강 I : 대학교육에서 한국어교사의 핵심역량 (이미혜)	24
주제특강 II : 다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량 (성상환)	33
 분과 1 대학교육에서 한국어교사의 핵심역량	47
• 한국어교사의 반성적 사고에 관한 질적 연구	48
• 한국어교육의 질적 향상을 위한 교원 제도의 변화 모색 -한국어 교원의 국내외 현장 경험 사례를 중심으로-	69
• 한국어교사 양성 과정 내용의 적절성 탐구 -문법 교육을 중심으로-	82
 분과 2 다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량	91
• 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자의 ‘생태적 교수 역량’ -한국어 어휘 수업을 실제로 들며-	92
• 중등 예비학교 한국어교사의 다문화 태도 연구	108
• 결혼 이민 통번역사의 역량 고찰 -통번역 인력 역량강화 교육과정을 중심으로-	116
 분과 3 재외동포교육에서 한국어교사의 핵심역량	127
• 한글학교 교사의 교육 역량 강화 방안 연구	128
• 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량 탐색	136
• 베트남 현지인 교사와 한국인 교사의 한국어교육 경험에 대한 연구	149
 분과 4 한국어언어문화교육 일반 I	159
• 중국 대학 한국어 외래어 학습 현황 분석 -한국어학과 학습자 대상으로 한 태도 조사를 중심으로-	160
• 한국어 학습자의 중간언어 사용 양상 연구 -중국인 학습자의 문어 표현 중심으로-	174
 분과 5 한국어언어문화교육 일반 II	185
• 일제강점기 한국어 교재의 문화 관점 연구	186
• 다문화 배경 이중언어 강사의 직무분석과 핵심역량	199

분과 6 한국언어문화교육 일반 Ⅲ	221
• 한류의 활성화 방안과 내실화를 위한 방향 탐색	222
• 한국어 양태 종결어미 ‘-지’의 의미	234
연구 윤리에 관한 질의와 응답	248
KCI 등재지 한국언어문화학 수록 논문 일람	254
국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정	262

개회사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회(INK) 제24차 추계학술대회에 참석하신 여러분을 진심으로 환영합니다. 막바지 단풍의 물결이 가을을 화려하게 수놓은 11월, 한국어언어문화교육 분야의 다양한 전문가를 모시고 국립국어원과 공동 주최로, 국제한국언어문화학회(INK) 제24차 추계학술대회를 개최하게 된 것을 매우 기쁘고 영광스럽게 생각합니다.

먼저 이번 추계학술대회를 개최할 수 있도록 물심양면으로 후원해 주신 국립국어원 송철의 원장님과 정희원 실장님, 그리고 한국어진흥과의 이보라미 연구관, 김혜민 연구사 등 국어원 관계자 여러분께 진심으로 감사의 말씀을 전합니다. 또한 공사다망하신데도 불구하고 오늘 특별히 기조강연을 위해 참석해 주신 백봉자 원장님, 주제특강을 맡아 주신 이미혜 교수님과 성상환 교수님께도 감사의 말씀을 드립니다. 그리고 오늘의 학회를 위해 열과 성을 다해 학술대회를 준비해 주신 장향실 부회장님, 이미향 총무이사님, 그리고 신윤경, 이수미, 유해준, 이효정, 김진호 이사님, 황사운 총무간사 등 모든 임원진들께도 감사의 말씀을 전합니다.

한국어언어문화교육은 이제 한국 내에서의 교육을 벗어나 전 세계에서 활발하게 이루어지고 있고, 그 역할 또한 중요하게 인식되고 있습니다. 우리 학회는 이러한 흐름에 발맞추어 매년 1회씩 국제학술대회를 성공적으로 개최하여 학회의 정체성에 걸맞은 역할을 해 왔습니다. 그리고 본 추계학술대회에서는 “한국어문화교육에서 교육 목적별 한국어교사의 핵심역량 제고 방안”이라는 주제로, 국내뿐만 아니라 해외에서 활동하고 있는, 그리고 앞으로 활동하게 될 한국어교사들의 역량을 키우는 자리를 마련하였습니다. 이를 위해 백봉자 원장님의 ‘한국어언어문화교육과 교사의 핵심역량’에 대한 기조강연, 이미혜 교수님의 ‘대학교육에서 한국어교사의 핵심역량’에 대한 주제특강, 그리고 성상환 교수님의 ‘다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량’에 대한 주제특강이 준비되었습니다. 아울러 한국어교사로서 필요한 핵심역량에 관한 논문 발표와 한국어언어문화교육의 질적 향상을 위한 논문 발표 및 토론을 마련하였는데, 모두 알차고 심도 있는 논의의 자리가 될 것으로 기대합니다.

본 학술대회가 알차고 풍성하게 개최될 수 있도록 지원을 해 준 한국연구재단, 학술대회 발표집 인쇄를 협찬해 주신 도서출판 하우 박민우 대표님, 학술대회 후원 및 논문집 발간에 도움을 주신 도서출판 박이정 박찬익 사장님, 그리고 학술대회 때마다 후원해 주고 계신 주식회사 세잎누리, MGM edu와 덕인코리아에도 감사의 말씀을 드립니다.

끝으로 이번 학술대회를 통해 도출된 ‘한국어교사로서의 핵심역량’이 전 세계 한국어교육현장에서 한국어언어문화교육의 질적 수준을 높이는 데 도움이 되기를 기대하며, 참석하신 모든 분들의 건승과 행복을 축원 드립니다.

국제한국언어문화학회(INK)
회장 나삼일 올림

축 사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회 제24차 추계학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다. 만물이 여물어 가는 결실의 계절에, 국제한국언어문화학회와 국립국어원이 공동으로 학술대회를 주최하게 되어 매우 기쁘게 생각합니다. 특히 이번 학술대회가 국립국어원에서 열리게 되어 더욱 의미가 깊다고 생각하면서, 열정을 품고 이곳에 모이신 여러 선생님들과 학회 회원 여러분께 감사와 환영의 인사를 드립니다.

한국어를 배우는 사람들이 날로 증가하면서 한국어를 배우는 목적 또한 다양해지고 있습니다. 2017년 현재 한국에서 공부하는 외국인 유학생의 수는 10만 명을, 가정을 꾸려 한국에서 살고 있는 결혼 이민자의 수는 15만 명을 넘어섰습니다. 해외로 눈을 돌려 보면 70만 명의 재외동포와 한국어를 제2외국어로 배우는 11만 명의 외국인 학생들이 있습니다. 이외에도 전 세계 각지에서 다양한 모습으로 한국어를 접하는 사람들이 있습니다.

모두가 한국어를 배우는 학습자가 될 수 있지만, 이들의 삶에서 한국어의 쓰임새는 각각 다릅니다. 한국어로 학문적 성취를 이룰 수도 있고, 일을 할 수도 있고, 삶의 터전에 뿌리를 내릴 수도 있습니다. 한국어 학습자들이 각자의 꿈을 가지고 자신만의 미래를 그려 나갈 때, 한국어교사는 전문적인 지식과 기술을 가지고 적절한 방식으로 이들을 도와야 합니다. 그러므로 앞으로 많은 사람들이 한국어를 통해 풍요롭고 행복한 삶을 누리도록 하려면, 교육의 목적에 따라 교사의 핵심 역량을 다양한 방향으로 강화하는 것이 무척 중요하다고 생각합니다. 이는 곧 한국어교육의 질적인 성장으로도 직결될 것입니다.

이러한 점에서 교육 목적별로 한국어교사의 핵심 역량을 제고하는 방안을 논하는 이번 학술대회는 더없이 귀하고도 반가운 기회입니다. 더욱이 언어와 문화가 불가분의 관계에 있음을 생각할 때, 한국어문화교육의 관점에서 교사의 핵심 역량을 제고함으로써 연구자와 교사, 학습자 모두에게 큰 도움이 될 것으로 기대합니다. 이 자리에 모이신 여러 선생님들 모두 뿌듯한 성과를 거두어 가시고, 그 성과를 바탕으로 한국어교육의 발전에 이바지해 주실 것을 믿어 의심치 않습니다.

끝으로, 한국어교육의 발전을 위해 노고를 아끼지 않으시는 나삼일 회장님과 장향실, 최권진, 임형재 부회장님을 비롯한 학회 관계자 분들 모두에게 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 이번 학술대회가 소기의 성과를 거두어서 회원 여러분의 학문적 성장과 한국어교육의 힘찬 도약에 두루 기여하기를 기원합니다.

국립국어원

원장 송철의 올림

기초강연

한국언어문화교육과 교사의 핵심역량

한국언어문화교육과 교사의 핵심역량

백봉자(한글학회 부설 한국어교육원장)

1. 반세기 한국어교육의 성과

1) 한국어교육은 세계인과 교류하는 통로

반세기에 걸친 한국어교육의 성과는 통계로 보았을 때도 놀랍지만 우리 스스로도 감탄을 안 할 수 없을 정도이다. 초기 한국어교육의 목표는 학습자에게 한국어를 그저 제대로 교육하는 일이었고 한국이라는 작은 나라를 세계인에게 알려 그 존재감을 나타내는 것이었다. 한국어를 세계에 전파하면서 한국 문화를 소개하다 보니 우리는 한국어, 한글, 한국 문화의 독창성과 우수성을 깨닫게 되었다. 그리고 자연스럽게 우리의 말과 문화를 알리는 데 적극성을 띠게 되었다. 결과적으로 한국어교육은 세계인과 교류하는 통로가 되고 동시에 다른 문화 유입의 광장이 되었다. 세계와의 소통은 우리 국민의 엄청난 의식 변화를 가져왔으며 세계로 나아가는 발전적 계기가 된 것이다. 그러면서 우리는 우리의 언어와 문화를 객관적으로 볼 수 있는 시각을 갖게 되었을 뿐만 아니라 우리 자신도 객관적인 기준에서 평가할 수 있게 되었다. 밖으로는 한국의 위상을 높이면서 안으로는 우리 자신을 선진 문화 국민으로 나아갈 수 있도록 하는 지렛대를 놓은 것이다.

2) 한국어교육학의 정립

과거 전통 국어 문법 연구는 음운, 형태, 통사 그리고 품사에 관심을 가진 것이었다. 한국어 자체보다 일본어나 기타 언어의 문법을 살피며 비교 연구에 중점을 두었다. 그렇기 때문에 한국어 본질에 대한 연구는 미약하였고 품사의 분류나 용어 사용에도 문제가 있었다. 이것을 그대로 외국어로서의 한국어교육에 적용하다 보니 당연히 문제가 발생하였다. 한국어교육에서는 한국어를 객관적인 시각으로 보고 나름대로 한국어교육문법 연구에 매진하였다. 문법을 어휘와 구문의 집합체인 평면적 차원에서 보지 않고 조사와 어미는 물론 형태소 하나도 그에 내재된 의미와 기능을 분석하였다. 나아가서 인간의 감성과 어우러진 담화 연구에 관심을 가졌다. 담화는 사회 공동체 문화의 표현이라는 점에서 한국어교육에서는 대단히 중요한 연구 대상이 되었다. 이제 학계에서는 어휘와 문법 말뭉치 구축에 이어 구어 담화 분석까지 하면서 한국어의 계량화 작업을 하고 있다.

한국어교육계에서는 교수법 개발에도 힘써 왔다. 한국어는 서양 언어와 다른 첨가어이므로 이 특성을 살릴 수 있는 한국어만의 교수법이 필요했다. 한국어교육 초기부터 서구 교수법을 활용하면서 고유의 교수법을 개발하여 교육의 성과를 거둘 수 있게 하였다.

한국어교육이 짧은 시간에 세계에서 유례를 찾아볼 수 없게 발전한 원인은 무엇일까? 이러한 성과를 이끌어낼 수 있게 한 가장 큰 요소는 한국어교사의 능력이라고 생각한다. 여기 오기까지 한국어교사들이 기울인 무한한 노력의 결과이다. 인간의 능력에는 한계가 있다. 그러나 인간의 능력은 무한하다. 외부 자극에 따라 자신을 갈고 닦으면서 도전한다면 능력은 끝없이 샘솟는다.

2. 전문 지식을 갖춘 한국어교사

인공지능이 인간을 능가하는 4차원의 세계에서 과연 한국어교사는 살아남을 수 있을까? 어느 로봇 박사는 4차원의 세계에서는 인간의 감성을 바탕으로 한 로봇이 개발되고 결국 그들이 승리할 것이라고 말한다. 감성과 직관을 갖춘 로봇이 등장해서 우리는 밀려나는 것이 아닐까? 그렇게 되지 않기 위해서 우리는 누구도 넘볼 수 없는 우리만이 할 수 있는 전문성을 지녀야 한다.

1) 한국어에 대한 지식

‘외국어로서의 한국어교육학’은 ‘외국인을 대상’으로 ‘한국어학을 응용’하여 가르치는 학문이기 때문에 관련 분야가 많고 학문의 세계가 넓다.¹⁾ 그러나 한국어교육학에서 중심이 되는 학문은 역시 한국어학이다.

(1) 문법 교육

한국어를 가르치는 사람이라면 한국어 문법을 제대로 알아야 한다. 국어 문법 체계 전체를 파악하고 정리된 이론 지식을 가지고 있어야 한다. 그러나 이론문법만으로는 외국인 학습자에게 한국어를 가르칠 수 없기 때문에 한국어교육계는 일찍이 ‘한국어에 대한 문법’이 아닌 ‘한국어교육을 할 수 있는 문법’ 즉 한국어 이론문법을 교육문법 체계로 전환하는 작업을 하였다.

한국어교육문법은 이론문법을 기초로 해서 외국인에게 한국어를 교육할 목적으로 만든 것이다. 이론문법에서 발견한 규칙을 가지고 학습자가 한국어를 이해하고 표현할 수 있도록 응용한 것이다.

교육문법은 다음과 같은 조건으로 이루어진다(백봉자, 2013c:557).

- 언어의 특이성보다 언어의 보편성과 실용성을 중시한다. 즉 언어의 일반적 규칙의 적용을 기본으로 하며 실용 문장을 중심으로 논한다.
- 규칙은 명시적이고 사용법에 대한 제약 관계를 분명하게 보여준다. 지시적이고 교육적이며 관련 문법 요소 간에 관련성과 상이성을 보인다.

1) 민현식(2000:1-19)은 [국어 교육을 위한 응용 언어학 연구]에서 언어학을 이론 언어학과 응용언어학으로 나누고 이것을 국어학에 적용하여 이론국어학과 응용국어학으로 설정할 수 있다고 하였다. 응용국어학에는 (1)미시 응용국어학과 (2) 거시 응용국어학을 두었고 (2) 거시 응용국어학에 ① 모국어교육론 ② 국제한국어교육론을 두었다. 그리고 응용언어학을 미시적 영역과 거시적 영역으로 나누는 것처럼 응용국어학도 미시 응용국어학과 거시 응용국어학으로 나누었으며 거시 응용국어학 안에 ‘인접국어학’이라고 하여 ‘국어철학, 국어심리학, 국어사회학, 국어문예학(국어문학론 등), 국어문화학, 법률국어학, 인지국어학, 군사국어학, 생태국어학, 전산국어학(국어정보학), 매체국어학(방송국어론, 신문국어론, 잡지국어론, 광고국어론 등) 통역번역학, 언어병리학, 언어치료학, 정치국어학, 경제국어학, 체육국어학, 전문용어학 … 등’을 두었다. 이들 인접 학문 중에는 외국어로서의 한국어교육에서 인접 학문으로 관심을 가져야 할 분야가 적지 않다.

- 교육문법에서는 언어의 외적인 상황과 연계하여 생각한다. 언어의 형식 뿐 아니라 상황적 배경, 사회문화적 배경 등을 논의의 대상으로 삼는다.
- 교육 문법에서는 언어를 구조적 양상인 형식과 기능적 양상인 담화, 그리고 사회 문화 양상으로 구성되어 있다고 본다. 이러한 양상은 언어 실현 단계에서 이들을 종합하게 되고 여기에 화자의 경험적 양상이 더하여져서 표현으로 나타난다고 본다.²⁾ 한국어교사는 언어의 본질과 함께 언어 실현 과정에서 보이는 여러 현상을 인식하고 대처할 수 있어야 할 것이다.

교육문법은 교수에 초점을 두느냐 학습에 초점을 두느냐에 따라 교사 문법과 학습자 문법으로 나눈다. 교사 문법은 이론 문법과 학습자 문법 전체를 포함하고 있어서 교사는 이들 모두를 파악하고 있어야 한다. 그리고 학습자 문법 범주에 대한 정의를 내리고 있어야 차질 없이 교육을 진행할 수 있을 것이다.

- 한국어교육에서 학습자 문법은 한국어를 다른 언어와 대조하면서 첨가어로서의 보편성을 고려한다. 그리고 동사의 어미 활용, 조사의 존재, 시제와 시상어미, 문장 종결어미 체계, 인용문, 부정법, 피동사/사동사, 존대법, 인칭대명사, 동사의 (불)규칙활용 등 한국어만이 갖는 특수성에 중점을 둔다. 교사는 이를 구체화하고 공식화하고 제약을 밝히는 실용성에 충실해야 한다.
- 외국인에게 한국어 문법 교육은 선택적으로 이루어진다. 교육 현장의 여러 제약 때문에 모든 문법을 다룰 수 있는 것이 아니므로 한국인이 사용하는 빈도와 교수-학습에서 나타나는 난이도가 실용적 차원에서 선택 된다. 그래서 교사는 문법 항목의 빈도와 난이도를 숙지하고 어느 시점에서 어떤 문법을 가르칠 것인지 하나의 문법 항목은 어떤 단계를 밟아 가르치는 것이 효과적인지 판단할 수 있어야 한다.
- 이론문법의 규칙은 불변하지만 교육 문법은 규칙의 불변성과 유연성을 동시에 지닌다고 할 수 있다. 담화에 포함된 상황적 배경과 문화적인 요소 때문에 담화 맥락 안에서의 문법은 유연성을 지니게 된다. 이 유연성을 가진 문법 규칙을 교사는 분석하고 종합하여 정의하는 능력이 있어야 한다.³⁾

2) 구조적 양상으로 나타나는 형식은 문법의 형태적 요소를 말하는 것이다. 이것은 이론 문법의 기본 규칙이기 때문에 문장 상황이나 담화의 환경에 영향을 받지 않는다. 분석적인 입장에서 늘 고정적이다. 기능을 말하는 담화는 맥락 안에 존재하는 것으로 목표 언어의 사회와 문화를 포함하기도 한다. 언어의 자질 가운데서 가장 복잡한 양상을 지닌 것이 문화적 요소이다. 사회 문화 공동체의 정서는 그 사회의 구성원들이 가진 주관적인 가치관을 상호작용을 통해서 협상하고 타협하면서 생긴다. 이러한 공동체 문화가 언어를 실현하는데 하나의 요소로 작용하는 것이다. 언어를 구성하는 요소 중에는 화자(필자)의 경험이 작용한다. 이것은 화자가 언어를 실현할 때 자기의 경험과 지식을 토대로 하여 창의력을 발휘하는 것을 말한다.

3) 백봉자(2013c:561), 다음은 이론문법, 교사 문법, 학습자 문법 범주의 특징을 보인 것이다.

이론문법, 교사 문법, 학습자 문법의 범주3

이론문법	교사 문법	학습자 문법
이론적 서술적 구조적 분석적	이론적/서술적 구조적/분석적 실용적/선택적 구조/ 담화 맥락 중심	실용적 선택적 구조/ 담화 맥락 중심
불변의 규칙	규칙성과 규칙의 유연성	언어형식+상황적 배경→규칙의 유연성
언어의 특수성 연구에 관심	언어의 보편성과 특수성에 관심	언어의 보편성에 관심
참고의 가치	교육적/지시적	교육적/자습성
-	분석적 ↔ 종합적(담화, 문맥)	분석적 ↔ 종합적(담화, 문맥) 의사소통 체계 내에서의 문법 주제와 연계한 과제중심

문법 교육이 중요하다고 해도 모든 학습자에게 같은 것은 아니다. 관광이나 취미를 위한 단순 목적 학습자나 한글학교 어린이에게 문법을 어떻게 가르쳐야 할지 생각해야 한다. 재외동포 어린이들은 한국어 문화 환경에서 자라면서 늘 한국어를 듣기 때문에 문장 구성 능력은 잠재적으로 갖추고 있다. 그래서 이들에게 형태 중심의 문법 교육은 필요하지 않다. 이들에게 문제가 되는 것은 문장의 정확성과 완전한 문장의 구성력이 부족하다는 것이다. 또 담화 구성력은 있는 편이지만 구어에 치우쳐서 문어적이고 공식적인 표현을 못한다는 것이다. 이러한 점을 해결하려면 쓰기와 읽기 같은 문어 교육을 하면서 내용 중심의 교육에 집중해야 한다. 담화 교육을 하되 예문을 충분히 주어 담화의 기능을 익히게 한다. 문법 규칙은 귀납적인 방법으로 다루는 것이 바람직하다. 이때 한글학교 교사는 경험이 많은 숙련된 교사이어야 한다.

(2) 발음 교육

교사가 음성학과 음운론에 대한 지식을 갖추고 있으면 발음 지도를 적극적으로 할 수 있다. 하지만 그렇지 않은 경우에는 오류를 잡아내기도 어렵고 과학적인 치유도 어려우므로 묵인하고 넘어가는 경우가 많다. ‘음운론은 심리적으로 존재하는 추상적 소리를 연구하는 학문’이다. 그렇기 때문에 교사는 음운론에 대한 구체적이고 실제적인 지식을 가지고 있지 않으면 안 된다. 물론 교사는 지식에 앞서 정확하게 들을 수 있는 귀가 있어야 하고 대조적인 입장에서 청취 할 수 있는 능력이 필요하다.

교사는 모음을 가르칠 때 모음 사각도를 이용한다. 이때 혀의 고저, 혀의 전후, 입술의 모양, 입술의 돌출 여부를 알고 단모음과 이중모음을 구별하는 지식을 갖추고 있어야 한다. 발음을 지도할 때는 청각적인 구분단계-인지단계-발성단계-확인단계-교정단계를 설정하고 단계 별로 지도할 수 있도록 해야 한다.

자음의 경우 교사는 말소리의 생성 과정을 알고 조음기관의 명칭을 익혀 두어야 한다. 혀와 입천장의 부위별 명칭을 비롯해서 조음점과 조음 방법을 숙지하고 예사소리, 된소리, 거센소리와 같은 자음의 발성 유형을 기억하고 있으면 지도하기가 수월하다. 사실 한국어교사는 조음기관을 칠판에 쉽게 그릴 수 있어야 한다. 조음기관을 통해 한국어 자음이 어떻게 발음되는지 보여줄 수 있음은 곧 교육을 수월하게 또 효과적으로 하게 한다. 뿐만 아니라 학습자가 오류를 범할 때 조음점이 어떻게 잘못되었는지를 보여줄 수도 있다.

교사가 발음 지도를 하려면 음운론에 대한 지식이 필요하지만 그에 못지않게 중요한 것은 고쳐주려는 성의이다. 흔히 시간 때문에 성의를 보일 수 없다고 말한다. 하지만 성의는 음운론에 대한 지식이 있어서 자신이 있을 때 나타나는 것이다.

2) 문화에 대한 지식

인간은 ‘세계’를 가지고 있고 ‘세계’는 언어를 통해서만 존재한다. 그렇다면 의사소통 능력을 확보하기 위해서 인간은 ‘세계’에 관심을 두어야 한다(권오현, 2003:68). 그러나 ‘세계’는 넓고 문화의 영역은 다양해서 구체화해 실현하기가 쉽지 않다.

한국어교육에서 문화는 한국어와 분리할 수 없는 것으로서 언제나 한 덩어리가 되어 우리에게 다가온다. 한국인의 생각과 사고방식을 이해하는 사람만이 한국어를 쉽게 배운다는 사실을 우리는 교육 현장에서 경험한다. 이것은 언어와 문화가 함께 작용하고 있다는 증거이다.

(1) 문화와 문학 작품

한국어교육에서는 문화를 교재 안에서 내용이나 도구로 다루어 이해하게 하거나 체험 수업 형태로 다루고 있다. 교사는 이들 중 어떤 형태의 수업에서도 지식과 재능을 발휘할 수 있어야 한다.

한국인의 내면과 한국 사회문화의 심층에 대해서 알려면 문학 작품을 읽는 것보다 더 좋은 방법은 없다. 문학 작품은 인간의 삶을 투시해 놓은 것이므로 한국 문학에 대한 이해는 한국인의 삶과 생각을 폭넓게 이해하는 가장 좋은 길이다. 시간과 공간이 얽히고, 인간 사회의 복잡성이 발생하고 소멸하고, 이것이 반복되면서 이야기가 전개된다. 그 사이 인간이 만들어내는 사회문화가 무궁무진하게 이어진다. 한국어교사가 한국인의 사회문화를 깊이 알고 그에 대한 역량을 키우기 위해서는 이러한 문학 서적을 자주 접하면서 한국인에 대해서 알아보는 시간을 갖기를 권한다. 한국 문화와 한국인의 심층 심리를 알아본다는 것은 단순한 지식의 축적 뿐 아니라 자신을 일깨우는 길이 되기 때문이다.

문학 작품을 읽는 것은 언어 훈련 방법이 되기도 한다. 좋은 문장을 자주 접하면 표현력이 살아날 뿐 아니라 문장을 정확하고 유려하게 한다는 것은 상식적으로 다 아는 사실이다. 하나의 문장은 주어와 동사를 사용하여 만들면 되는 것으로 그저 뻔한 일인 것 같이 생각할 수 있다. 그러나 한국어는 서술어 중심의 언어이므로 이 특징을 살려야 한국어 느낌이 난다. 명사 중심의 영어에 익숙해진 우리는 곧잘 명사예다가 수식어를 몇 개씩 얹어 문장을 만든다. 이런 문장은 명사가 의미하는 요점을 상대방에게 쉽게 전달하는 장점이 있지만 딱딱하고 공식적이어서 매력이 없다. 한국어와는 질감이 아주 다른 언어가 되어 버린다. 그러나 문학 작품을 자주 접하면 이러한 점도 차츰 사라진다. 또 작품에는 그동안 자주 사용하지 않던 각종 어법 예를 들면 호칭, 하계체, 인사법 등이 등장하므로 은연중 상식이 풍부해진다.

한국어교육에서 교사의 어휘 실력은 매우 중요하다. 어휘는 문법과 달리 내용을 담고 있기 때문에 어휘 실력이 얼마나 있느냐는 그 사람의 인생의 폭을 대변하는 것이 된다. 많은 어휘를 알고 있고 그를 적절히 구사할 수 있는 능력을 지닌 사람은 내재된 지식과 상식이 그만큼 풍부함을 말해 준다. 그런데 문학 작품을 가까이 한다는 것은 어휘 실력과도 관계가 있다. 작품에 나오는 순우리말, 옛말, 사전에는 있지만 잊혀진 말, 사투리 등은 귀한 우리말이다. 알고 있던 어휘를 쓰지 않아 녹슬고 있다면 문학 작품을 읽어야 한다. 새 세계를 경험하면서 자신에게 간혀 있는 어휘에게 자극을 주어 사용 범위를 넓혀야 한다.

어휘는 시대의 영향을 많이 받는다. 요즘 같이 시도 때도 없이 나타나는 신조어의 흐름을 따라잡아 옥석을 가려 수업에 활용하는 것도 교사의 능력이다.

(2) 상호문화주의

민족주의와 우월성

과거에 국내에서 외국인 학습자를 대상으로 교육할 때 교사는 한국 문화를 적극적으로 홍보하면서 그 우월성을 드러내기에 급급하였다. 그도 그럴 것이 그때 한국은 세계 어디에 위치해 있는지도 모를 정도로 존재감이 없는 나라였고 경제는 보잘 것 없었으니 그렇게라도 해야 했다. 그러나 이제는 교사의 이러한 태도는 아주 유치한 발상에서 나오는 것이며 한국어교육에 막대한 해를 끼친다는 점을 인식해야 한다. 교단에 서서 한국 문화의 우월성을 가지고 열변을 토할 것이 아니라 교사는 그저 한국 문화를 알리고, 평가는 학습자가 스스로 하도록 맡겨야 한다.

교사는 한국 문화를 가르칠 때 일반 상식에 의지하여 잘못 가르치지 않는지 주의해야 한다. ‘한국 사람이니까’라는 생각으로 자기 상식에 의지하는 경우가 있는데 상식은 틀린 것일 수도 있다. 자기가 믿고 있는 상식은 검증받지 않았

면 위험하다. 교사는 수업 전에 참고문헌을 찾아보고 확인해야 한다. 문화는 애매한 영역이다. 모든 분야에 관심을 가지고 전문 지식을 쌓아야 한다.

한국 역사는 동북아 이웃 나라의 역사와 밀접한 관계가 있다. 역사는 정치사와 바로 연결된다. 근대 역사와 정치사는 교실에 앉아 있는 학습자의 모국과 관련이 있는 민감한 부분이다. 그들은 이미 가지고 있는 자기 준거로 새로운 것을 받아들이려고 한다. 교사가 쓸데없이 어설픈 자기주장을 펴는 역효과를 부를 위험이 있다. 한국과 주변국의 역사와 정치에 대한 전문 지식이 정리되어 있어야 고급 학습자가 알보지 않는 교사가 될 수 있다.

문화에서 빼놓을 수 없는 것이 음악, 미술, 연극, 영화 같은 예술 분야이다. 요즘 유행하는 가요나 영화는 국적을 따지기 어려울 정도로 세계화되어 가고 있다. 학습자가 즐기는 작품들이 어떤 뿌리에서 태어났고 어떤 연결고리를 가지고 있는지 관심을 가지고 살피고 그에 대해 알고 있으면 학습자 앞에서 당당할 수 있을 것이다.

교사는 한국어나 한국어 문법에 대해서 고민하는 것만큼 문화에 대해서도 관심을 가지고 연구하고 확실한 지식으로 무장해야 한다.

한국 문화, 외국 문화, 현지 문화

현대 한국의 사회 문화는 과거에 우리가 생각하고 있던 고정된 한국 문화가 아니다. 전통적인 것에서 변질되고 변형되어 가는 중에 있다는 것을 우리는 날마다 실감한다. 교사는 이러한 흐름을 인식하고 따라야 한다.

한편 한국에 온 학습자도 자기 문화의 바탕 위에서 한국 문화를 받아들이려고 한다. 한국어를 배우려고 여기 교실까지 왔지만 그들은 한국 문화를 수용할 준비가 덜 된 사람들이다. 한국 문화를 배우고 적응하여 동화할 수 있게 되려면 교육과 훈련과 시간이 필요하다. 그렇기 때문에 이들을 가르치는 교사는 그들의 문화를 이해하고 배우면서 가르치겠다는 상호문화주의의 자세가 필요하다.

지금은 지구촌 시대로서 세계는 좁아지고 있다. 거리와 이념에 관계없이 모두가 이웃이 되었다. 세계 곳곳에서 한국어 교육이 이루어지고 있지만 일방적으로 한국 문화만을 주입하면서 가르칠 수 없는 것이 현실이다. 교육이 진행되는 지역에 따라 또는 대상에 따라 한국 문화를 어떻게 접근하는 것이 좋을지 생각해야 한다. 이것은 누구의 문화를 또는 어느 지역의 문화를 가르쳐야 할지 고민해야 한다는 의미이기도 하다. 그도 그럴 것이 비록 현지에서 한국어를 배운다 해도 한국에 유학을 오거나 취직을 원하는 사람이 있는가 하면 현지에 거주하면서 한국 기업체에 종사하기를 원하는 사람도 있다. 즉 경우에 따라서는 교사가 현지 문화에 대한 지식과 감각이 있어야 한다는 뜻이 된다.

문화 교육은 지역과 학습대상 외에 교사가 누구인지에 따라 달라질 수 있다. 교사가 한국인이 아닌 외국인 교사나 3, 4대 동포 교사인지에 따라 한국 문화를 보는 관점은 다를 수밖에 없다. 이들 교사에게 한국 문화는 외국 문화이고 한국 문화를 보는 관점이 이미 상호문화주의에서 출발했다고 보아야 한다. 특히 재외동포교육을 담당하는 동포교사들은 그들이 처한 역사의 뿌리와 지리에서 영향을 받고 있으므로 한국 문화를 한국인이 일반적으로 가지고 있는 것과 다른 의미로 해석한다. 한국어교육계는 이러한 경우를 위해서 별도로 문화 교육의 방향을 모색해야 한다.

3. 언어문화 실현 능력

교사는 자기의 지식을 학습자에게 전달하면서 교육을 총체적으로 이끄는 주도적 역할을 한다. 한국어교육에서 교사는 지식 전달에 그치지 않고 학습자가 전달받은 지식을 이해하고 표현할 수 있도록 이끄는 것이 목적이다. 그러므로 한국어 교육에서 교사의 역할은 그만큼 중요하고 그의 실현 능력 즉 교수 능력은 수업의 성패를 좌우한다.

1) 교수 능력

대부분의 교육기관에서는 교재나 교수법을 정해 놓고 있으므로 이에 대해 고민하지 않아도 된다. 그런데 같은 교육 기관에서 가르치는 사람이라고 해도 수업에서 보이는 교수 행위는 같지 않다. 같은 전문가에게서 같은 교사 교육을 받은 사람이라고 해도 수업의 진행 과정에는 차이가 있고 교수 결과도 다르게 나타난다. 이것은 교사의 능력에는 개인 차이가 있다는 것을 증명하는 것이다.

교사는 교사이기 이전에 한 인간이다. 교사에게는 개인의 역사와 교육 경험, 인생에 대한 가치관이 있고 교수의 목표와 전략이 있다. 이러한 것이 개인의 준거가 되고 행동으로 나타난다. 마찬가지로 학습자도 교육 경험과 모국어 사회에서의 배경지식, 가치관, 그리고 수업의 목표와 전략이 있다. 결국 교수 결과는 교사 개인이 가진 여러 요소가 학습자 개인 또는 전체의 조건과 어울려서 만들어진다고 할 수 있다.

하지만 교사가 좋은 수업을 하려면 역시 검증된 언어 교수법 이론을 지식으로 알고 그것을 적용하고 응용하고 실현하는 능력이 있어야 한다. 무엇보다도 여러 이론을 절충하여 해당 교육 영역에 맞는 교수법으로 활용하는 능력이 있어야 한다. 어떤 교수법 이론을 언제, 어떤 학습자에게 적용하는 것이 효과적인지 늘 관심을 가지고 고민해야 한다. 한국어교사의 이러한 역량은 이론을 넘어서는 개인적인 창조 행위라고 할 수 있기 때문에 교사로서는 심혈을 기울여 ‘자기 교수법’ 개발에 힘써야 한다. 언어 교수법 이론을 체계적으로 운영하는 능력이 있어야 성공적인 교수 행위를 할 수 있는 것이다.

2) 자료의 활용 능력

(1) 교재의 활용

시중에는 한국어 교재가 아주 많이 나와 있다. 그래도 교사들은 쓸 만한 것이 없어서 새로 만들겠다고 한다. 그러나 쉽게 탄생한 교재는 안타깝게도 곧 버림을 받고 만다. 교재를 만든다는 것은 쉬운 일이 아니다. 국어 지식과 교수법을 동원하고 복잡한 과정을 거쳐 집필하지만 저자는 마치는 순간 곧 부족함을 느낀다. 사실 교육의 여러 변인을 충족시킬 수 있는 교재란 아예 존재하지 않는지도 모른다. 그러니까 경험 있는 유능한 교사는 교재를 집필할 시간에 적당한 교재를 선택해서 자기에게 맞는 활용 방안을 찾는 것이다.

좋은 교재는 어휘와 문법처럼 표면에서 제시하는 것 외에 정보를 지니고 있다. 학습자의 수준을 생각해서 단순화한 것도 있지만 심화해서 가르칠 수 있는 여지도 품고 있다. 교재를 조금만 연구한다면 함축되어 있는 자료를 끄집어내어 활용할 수도 있고 언어의 네 개 영역으로 연계하여 가르칠 수도 있다.

교재에는 다양한 문화가 등장한다. 그런데 한국이 아닌 곳에서는 학습자가 처음 접하는 낯선 문화를 간단한 자료를 통하여 습득하기란 쉬운 일이 아니다. 이때 교사가 한국 문화를 잘 녹여서 자기 것으로 만들어 학습자가 쉽게 이해하도록 설명할 수 있는 능력이 있다면 좋을 것이다.

(2) 매체 활용 능력

요즘 한국어교육 환경은 빠르게 변하고 있다. 인터넷은 학습자들이 쉽게 접하는 환경이기 때문에 교육에서도 이에 대

한 관심이 많다.

국외의 경우에는 부족한 자료를 보충하기 위해서 매체 활용 수업을 자주한다. 그런데 이들 자료는 대부분 학습자 수준이나 교재와의 연관성이 부족하다. 하지만 매체 활용 능력이 뛰어난 교사는 의외로 수업에 꼭 맞는 자료를 찾는 것을 볼 수 있다. 결국 매체 접근에 익숙한 교사일수록 좋은 자료를 찾는다는 의미이다.

학습자가 온라인에서 활동하는 것은 시대적인 흐름이다. 온라인에서는 지나치리만큼 다양한 어휘와 문화를 접할 수 있다. 신조어도 많고 줄임말도 자주 나온다. 교사는 사이트 접속법을 비롯해 새로 나오는 기술 지도도 해 주어야 한다. 젊은 학습자와 함께 호흡을 맞춘다는 것은 교사로서 행복한 일이다.

3) 학습자와의 상호작용 능력

교사와 학습자는 문화와 언어의 장벽으로 인하여 사회적 의사소통이 결여된 상태에서 시작한다. 이 둘 사이의 의사소통을 위해서 상호작용 참여자인 교사는 무엇인가 적극적인 역할을 해야 한다.

우선 비언어적인 수단을 사용하여 그 교실에서 교사와 학생만이 통하는 신호 체계를 만든다. 마치 농인처럼 눈 맞춤과 표정을 쓰고 손짓과 몸짓을 함으로써 의사소통을 한다. 친근감이 들어있는 표정과 눈빛은 순식간에 ‘우리’를 만들어 하나가 되게 한다. 이것은 한국어 수업에서 교사와 학생 그들만이 통하는 수어가 되는 셈이다. 이 신호 체계는 교사와 학생을 약속을 통해 하나로 묶어 줌으로써 굳건한 ‘우리만의 사회문화’를 만드는 효과가 있고 결국 잊을 수 없는 최고의 수업을 맛보게 한다.

4) 바른 말 사용 능력

(1) 한국어교사는 평소에 우리말과 글, 그리고 문화를 존중하는 마음을 가지고 있어야 한다. 존중하는 마음을 담아서 하는 말은 바르고 아름답다.

세계가 문화로 각축전을 벌이고 있는 이 시대에 우리에게 우리의 말과 글이 없었다면 어떻게 되었을까? 강대국 사이에 끼어 수난을 겪으면서도 여기까지 온 역사를 보면 우리는 말과 글을 가지고 있기에 생존할 수 있었음을 알 수 있다. 한국어교사라면 외국인 앞에서 한국어를 가르칠 때 이런 감격을 자주 느낄 것이다.

(2) 한국어교사가 발화를 정확하게 한다는 것은 한국어 발음의 시범을 보여 주는 것이 된다. 정확한 발음은 입술, 혀, 턱과 같은 발음기관을 바로 쓰는 데서 나오지만 그보다 먼저 발음을 정확하게 하겠다는 의지가 있어야 한다. 마음이 있어야 신체가 제대로 작동한다.

(3) 한국어에는 음의 장단이 있다. 음의 장단은 어휘의 의미를 분화시키는 요소이기 때문에 잘못 내면 전혀 다른 뜻이 되고 말기도 한다. 그러나 음의 장단 문제는 단순히 어휘 문제에 그치는 것이 아니다. 한국어는 영어와 같은 강세 언어가 아니므로 음절 안에서 음의 장단을 지켜 주어야 한국어 본래의 맛이 난다.

(4) 요즘은 자기선전 시대라서 그런지 큰소리를 내거나 고음으로 목청을 돋우는 사람이 많아졌다. 지나친 고음은 상대를 피곤하게 한다. 만일 교실에서 교사가 고음으로 말하면 이를 듣는 학습자는 제압당하는 느낌이 들 것이다. 또 영어식으로 의미 없이 말끝을 올리거나 연결어미가 있는 어절마다 올리는 경우가 있는데 이것은 잘못이다. 소리의 크기는 공간 규모와 대화 대상에 맞게 조절하고 억양을 알맞게 하면서 외국인 학습자가 알아듣도록 말하는 습관을 기른다.

(5) 발음을 할 때는 음성이 한 뭉치를 한다. 음색은 선천적이라고 할 수 있지만 그밖에 것들은 노력에 의해서 어느 정도

조절할 수 있다. 생동감 있는 목소리, 처진 목소리는 기분과 관계가 있음에 유의한다. 교사는 상대방에게 내용을 제대로 전달하는 것이 목적이다. 발성을 할 때는 소리가 안으로 기어들어 가지 않고 밖으로 퍼져 나가게 한다. 전달력이 있는 목소리를 만들기 위해서는 천천히 숨을 쉬는 호흡 조절 훈련을 해 볼만 하다. 이 모든 것은 상대방에게 목적하는 바를 전달하겠다는 의지에서 비롯된다.

(6) 수업에서 교사는 말할 기회가 많다. 그런데 준비가 충분하지 못한 교사일수록 쓸데없는 말을 많이 한다. 설명을 간결하게 하지 못하고 중언부언하는 경우도 있고 ‘어-’, ‘음-’을 되풀이 하면서 의미 없는 말을 하는 경우가 있다. 심지어는 학습자의 오류를 그대로 받아 디딤말로 쓰는 경우도 있다. 학습자가 말을 잃고 더듬거릴 때 도와줄 수 있지만 교사가 학습자의 말을 반복한다는 것은 수업에 부정적 영향을 준다.

(7) 수업에서는 교사가 종결어미를 써서 완전한 문장으로 말해야 하는데 토막말을 하는 경우가 종종 있다. 한국어를 제대로 못하는 학습자의 오류를 그냥 반복함으로써 마치 학습자에게 동조하는 것처럼 보이려고 하는 경우이다.

(8) 말은 상대방이 들으라고 하는 것이다. 학습자를 존중하고 배려하면서 하는 말은 학습자의 관심을 끌게 되며 학습자의 귀에 쏙 전달되는 말이 된다. 또 배움에 도움이 되거나 성장에 유익한 말이 된다.⁴⁾

5) 자기 철학을 가진 한국어교사

한국어교사는 여러 어려움에 직면하는 경우가 많다. 교육이 국내외 어디에서 이루어지든지 한국어교사는 외국인 학습자에게서 문화적 충격을 받기 마련이다. 게다가 언어 교육이란 공식이 없을뿐더러 가변적인 것이어서 언어를 가르치는 교실에서는 학생으로부터 예상하지 못한 질문을 받거나 문제에 부딪혀 곤란을 겪는 경우가 적지 않다. 교사가 위험에 노출될 확률이 높다는 뜻이다. 그뿐만 아니라 한국어교사를 둘러싼 한국 사회문화 환경은 아직 열악하다. 한국어교사 개인이 해결할 수 없는 사회 분위기가 있는가 하면 학교라는 울타리 안에도 대항하기 어려운 조직문화가 곳곳에 도사리고 있다. 이러한 조건에 처해 있는 한국어교사는 긴 안목으로 한국어교육을 바라볼 여유가 없다. 그러나

(1) 한국어교사는 단순한 사명감과 일시적 열정에 머물 것이 아니라 거시적인 안목으로 한국어교육을 보고 자기 스스로를 단단히 하라고 말하고 싶다. 나는 왜 한국어교육을 하는가, 한국어교육을 하는 목적은 무엇이고 목표는 어디에 두고 있는가, 자기의 인생 여정에서 한국어교육은 어떤 의미가 있는가에 대한 대답을 해 보는 것이다.

(2) 한국어교육학은 응용언어학이기 때문에 다양한 전공자가 필요하다. 이것은 관련된 인접 학문이 많아 어떤 전공이든지 한국어교육에 접목이 가능하다는 의미이다. 창의적인 시각으로 한국어교육을 바라보며 한국어교육에 의미를 두는 한국어교사는 자기 인생에서도 그 의미를 찾을 수 있을 것이다.

4. 몇 가지 제안

1) 한국어교사의 역량 강화를 위하여

교사의 역량 강화는 개인의 노력만으로 해결할 수 없는 문제들이 있다. 한국어 교원 전체의 힘과 노력 그리고 국가의 정책적 뒷받침이 필요하다.

4) 학습자에게 친근감의 표시로 반말을 하거나 ‘우리 애들’이라고 하면서 마치 자기 아이인양 대하는 경우가 있는데 이것은 바른 태도가 아니다. 사물을 의인화해서 동식물에 인칭대명사를 쓰는 것 역시 바른 어법이 아니다.

(1) 우수한 교사의 양성

그동안 한국어교사 교육은 실로 다양한 곳에서 진행되었다. 특수대학원에 속하는 교육대학원과 사이버대학, 교사양성 과정을 비롯해서 은행식 학점제에 속하는 기관에서까지 해 왔다. 그러나 한국어교육 전공은 이제 그 특수성과 중요성에 비춰 보았을 때 학부에 한국어교육 전공 학과를 두고 교육의 기초를 다져야 한다. 그리고 본대학원에서 본격적인 연구를 할 수 있도록 방향을 수정해야 할 것이다.

현재 교육대학원이나 그밖에 교사양성과정에서 진행되는 강의를 보면 과목 명칭과 내용이 맞지 않는 경우가 있다. 이것은 강의 내용을 담당 교수의 자의에 맡기기 때문이다. 과목 명칭과 함께 강의 내용을 구체화해서 제시해 주어 어느 정도 통제를 해야 한다. 특히 한국학이나 문화 영역은 그 범위가 넓은데 담당하는 교수 재량에 맡긴다는 것은 위험한 일이다.

한국어교사 교육에서 가장 중점을 두어야 할 부분은 교사 교육의 실체이다. 그런데 현실은 어떠한가? 외국의 예에서처럼 한국어교사 교육에서도 철저하게 시간과 비용을 들여야 하고 무엇보다도 그 분야의 전문가가 지도해야 한다. 형식적인 지도를 해서는 좋은 교사를 배출할 수 없다.

(2) 교사의 지위 문제

좋은 교사가 되려면 많은 경험을 쌓아야 한다. 지금처럼 강사가 비정규직 위치에서 재계약을 해야 한다는 것은 교육의 기본을 무시하는 일이다. 직장이 보장되고 안정적인 수입이 있어야 가르치고 연구하는데 전념할 수 있다.

(3) 사회 보장 문제

교원의 지위 보장 문제는 해당 교육기관과의 문제만이 아니고 사회 보장과도 관계가 있다. 4대 보험 특히 사학연금 관련 문제는 한국어 교원들에게는 시급히 해결해야 할 과제이다.

(4) 한국어 교원의 자각

한국어 교원은 자신들의 권익 보호를 위해 스스로 어떤 노력을 해 왔는지 돌아보아야 한다. 교원 각자는 끝없는 노력을 해 왔지만 교원 전체가 힘을 합쳐서 노력을 한 경우는 없는 것 같다. 한국 교원의 수가 공식 집계만도 2만 3천 명이 넘고 한국어 교원 자격 취득자가 해마다 4천 명이 넘게 늘어나고 있다. 이제는 이러한 수의 한국어 교원이 힘을 합쳐 스스로의 권익을 보호하고 또 권익을 보호받을 수 있는 협의체 같은 것을 만들 때가 되지 않았나 생각한다. 한국어 교원 총회, 한국어 교원 연합회 같은 기구를 만들어 학문적인 연구를 하면서 자신들의 관심사를 논의해야 하지 않을까 한다.

2) 제2의 ‘한국어 세계화’를 위하여

세계인이 즐기는 K-POP이 한글이 아니라 한자로 되어 있다면 어떻게 되었을까? 한자로 된 노랫말을 세계인들이 외워서 노래하는 모습을 상상해 보라. 웃음이 저절로 나온다. 성경이 한자로 되었으면 한국에 기독교가 이렇게 퍼질 수 있

있을까? 정말 한글의 우수성이 그대로 증명되는 얘기이다.

이제 한국어는 세계인에게 사랑받는 매력적인 언어로, 배울 만한 언어로 인정받아 도약의 발판이 마련되었다. 지금이 바로 한국어의 제2의 세계화 시대를 열 때라고 생각한다. 한국어를 좀 더 가꾸어 세계인이 부담 없이 배우게 할 수는 없을까? 그래서 세계에서 다섯 손가락 안에 드는 국제어로 발전시킬 수는 없을까? 물론 경제적으로 한 번 더 도약을 하고 정치적으로도 안정을 해야겠지만 서둘러야 할 것은 ‘세계인의 한국어’가 되도록 걸림돌이 되는 몇 가지 문제를 정리하는 일이다.

(1) 문법 체계

높임법은 예절을 나타내는 한국어의 상징이다. 그러나 높임법은 계급을 조장하여 시대 정서와 맞지 않는다는 비판이 있고 이제는 잘 지켜지지도 않는다. 반말을 차츰 없애고 높임법체계를 단순화하는 것은 어떨까? 존댓말이면서 부드럽고 고운 ‘-어요체’를 대중화해 나가는 것도 하나의 방안이다. 높임법 체계가 정리되면 자연히 호칭 문제도 해결될 것이다.

(2) 맞춤법 체계

한국어의 맞춤법은 형태소를 알고 음운 현상을 이해해야 하므로 외국인 학습자는 이중고를 겪고 있다. 고도의 문법 지식을 필요로 하는 맞춤법 문제를 단계적으로 정리해서 누구나 쉽게 알 수 있도록 해야 한다. 사이시옷, 띄어쓰기 등 한국인도 늘 혼동하는 문제를 정리해야 한다.

한글은 형태와 소리가 있는 세계 유일한 문자이다. 한글을 로마자로 표기하거나 외래어를 한글로 바꾸어 표기한다는 것은 애초에 불가능한 일이다. 그렇다면 아무리 뜯어고쳐도 문제는 있게 마련이다. 문제가 있다고 해서 바꾸다 보면 또 다른 곳에서 문제가 생긴다. 학자 사이의 개인 주장을 들어 주다 보면 그저 풍선 효과가 날뿐이다. 어느 정도의 문제는 감수하고 자주 바꿈으로써 생기는 혼란은 막아야 한다.

외국인에게 한국 이름은 식별하기 어려운 것 중 하나다. 성과 이름을 붙여 쓰거나 띄어 쓰는 것, 밑줄 긋기가 그 동안에 나온 안인데 외국인 학습자가 쉽게 알아볼 수 있는 것은 어떤 것일까?

(3) 표준어와 대중어

한국어는 이제 한국인만의 언어가 아니다. 한국 민족이 더 이상 단일민족이 아니듯이 한국어는 이제 더 이상 남한에 거주하는 한국인만의 언어가 아니라는 사실에 주목해야 할 것 같다. 학문적인 경우를 제외하고 일반인이나 외국인을 대상으로 할 때 지나치게 표준어 사용을 강조하지 말아야 한다고 생각한다. 말과 글에서 ‘대중어’의 범주를 두고 일반 대중과 외국인의 사용을 허용하면 어떨까? 이미 규정에 ‘허용’을 두고 있고 그 범위도 점점 넓어지고 있으니 이를 좀 더 적극적으로 적용하면 될 것 같다. 영어가 그러하듯이 언어권마다 비슷하지만 다른 표현과 다른 발음, 억양을 허용하면 한국어도 쉽게 국제어가 될 수 있고 국제 통용어도 바라볼 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 권오현(2003), 의사소통중심 외국어교육에서의 ‘문화’, 『한국어교육과 언어문화: 한국어교육과 문화적 차이에 대한 학술적 접근』 제5회 한국어교육 국제학술대회 발표문, 서울대학교 국어교육연구소, 63-83쪽.
- 민현식(2000), 『국어교육을 위한 응용 언어학 연구』, 서울: 서울대학교출판부, 1-19쪽.
- 백봉자(2001), 외국어로서의 한국어교육문법, 『한국어교육』 12-2, 국제한국어교육학회, 415-445쪽.
- 백봉자(2013a), 『한국어 수업 어떻게 하는가?』 서울: 도서출판 하우.
- 백봉자(2013b), 『한국어 문법 어떻게 가르치는가?』 서울: 도서출판 하우.
- 백봉자(2013c), “한국어교사 문법과 학습자 문법의 범주에 대하여”, 『Studies in Korean Linguistics and Language Pedagogy』, Festschrift for Ho-Min Sohn, 서울: 고려대학교 출판부, 552-565쪽.
- 백봉자(2015), 『한국어 문법 사전』, 서울: 도서출판 하우.
- 신지영(2017), 언어교육에서 필요한 음성학·음운론의 내용 지식, 『발음 교육의 내용과 방법』 이중언어학회 제35차 전국학술대회 춘계대회 발표집, 17-64쪽.
- 심영택·위호정·김봉순(공역)(2015), 『언어 교수의 기본 개념(Stern, H. H., Fundamental Concepts of Language Teaching, 1983)』, 서울: 도서출판 하우.
- 이선이(2007), 문화인식과 문화 교육, 『언어와 문화』 3-1, 한국언어문화교육학회, 51-63쪽.
- 전형길(2017), 한국어교사의 매체 문식성 교육에 대한 인식 연구, 『한국어교육』 28-2, 국제한국어교육학회, 155-183쪽.
- 정형근(2017), 재외동포 후속 세대를 위한 문화 교육 방향 모색, 『한글학회』 315호, 35-64쪽.

주제특강

- 대학교육에서 한국어교사의 핵심역량
- 다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량

대학교육에서 한국어교사의 핵심역량: 대학기관 한국어교사의 핵심역량

이미혜(이화여자대학교)

1. 서론

21세기 필수 역량에 대한 연구와 실천을 추진하는 대표적인 단체인 Partnership for 21st century skills는 21세기 역량 증진을 위하여 교육시스템의 변화를 요청하였고, 그 변화의 핵심 요인으로 교사 역할을 강조하였다(Bellanca & Brandt, 2010). 교육 맥락은 실천 지향적, 상황 맥락적 특성을 가지고, 암묵적, 절차적, 방법적 지식과 관련 있는 복잡한 활동을 수반하기 때문에(진성화·나일주, 2009) 효과적인 교육 활동을 위해 요구되는 미래 교사의 역량 역시 이러한 복잡한 맥락을 반영해야 한다는 것이다(정제영 외, 2014).

외국인 대상 한국어교육은 어느 영역보다도 정책과 사회 상황의 영향을 받아 급속히 변화하지만 미래를 예견하고 준비할 만한 여건을 갖추지 못하고 있다. 대표적인 예로 2000년대 중반 이후 유학생이 급속히 증가하면서 대학기관의 교육적 기능, 교사의 역할, 요구되는 역량이 달라졌지만 이러한 변화를 예견하고 교사 교육을 준비하는 미래지향적인 노력은 찾아볼 수 없었다. 결국 교육을 이끄는 교사가 변화를 수용할 역량을 미처 갖추지 못한 상황에서, 교실 현장의 수업 내용을 보완하고 새로운 교재로 활용하며 수업을 진행하게 되었으며, 교육기관도 교사 역량 제고를 통해 교육의 변화를 주도적으로 이끌어 가기보다 표면으로 부각된 문제 해결과 처치에 우선순위를 둘 수밖에 없었다.

대학기관 한국어교육은 전통적으로 다양한 목적으로 한국어를 교육하는 일반적, 복합적 한국어교육을 수행하는 기관으로, 일상생활 적응, 한국 문화 향유 등을 목적으로 하는 학습자에서부터 선교사나 특정 직무 수행 학습자까지를 포괄하는 특징이 있었다. 그러나 대학의 국제화 노력, 교육부의 유학생 확대를 위한 Study Korea Project, 법무부의 우수 인력(전문 이민자 유치) 확대 등으로, 대학기관은 유학생(예비 유학생)의 한국어교육 기관으로 했으며, 일부 대학기관은 지역 공동체 이민자를 대상으로 ‘사회통합프로그램, 조기적응 프로그램’ 등을 운영하는 등 또 다른 변화를 겪고 있다.

본고는 유학생 한국어교육이라는 대학기관의 새로운 교육적 기능과 교사 역할에 주목하면서, 대학기관 한국어교사에게 요구되는 역량이 무엇인지, 기관 교사들은 어떤 역량이 자신에게 필요하다고 인식하는지를 알아보고자 한다. 그러나 대학기관 교육 맥락은 역량에 따른 역할 수행을 어렵게 하는 방해 요인이 존재하기 때문에, 기관의 현실적인 상황을 파악하면서 한국어교사의 역할을 조망할 것이다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 대학기관 한국어교사의 핵심역량은 무엇인가?
2. 대학기관 한국어교사의 핵심역량에 대한 교사 필요도는 어떠한가?
3. 대학기관 관리 교사가 인식하는 대학기관 교사 역량의 문제점은 무엇인가?

연구 문제1은 대학기관 한국어교사와 관리 교사가 인식하는 핵심역량이 무엇인지 파악하려는 것으로, 문헌자료를 기반으로 20개 역량을 선정하여 설문조사를 실시하고, 역량별 중요도를 분석하여 우선순위를 정하려는 것이다. 또한 현재 대학기관이 유학생 교육이라는 새로운 기능에 맞게 교사 선발, 배치, 교사 교육이 이루어지지 못하고 있다고 생각되어, 유학생 대상 교육을 위해 한국어교사에게 특별히 요구되는 역량은 무엇인지를 별도로 알아보고자 한다.

연구 문제2는 대학기관 한국어교사가 인식하는 핵심역량에 대한 필요도를 알아보는 것으로 20개 역량에 대한 교사 필요도를 조사하고 중요도와 필요도의 간극은 무엇인지 살펴봄으로써 향후 교사 역량 강화에 참고 자료를 제공하려는 것이다.

연구 문제3은 서울 소재 대학기관 10곳의 관리 교사(기관장, 교수 부장 등) 전화 인터뷰를 통해 한국어교사 역량의 문제점을 무엇이라고 생각하는지, 역량 제고를 위해 기관은 어떤 노력을 기울이는지를 알아보는 것이다. 이를 통해 대학기관 교사 역량의 현 상태와 교사 역량 제고 방안을 제언할 수 있을 것으로 생각된다.

2. 한국어교육과 교사 역량

역량(competency)이란, 특정 상황 또는 직무에서 효과적이고 우수한 수행의 원인이 되는 개인의 내재적인 특성으로, 개인이 성공적인 수행을 위하여 개별적으로 결합해서 사용하는 특징들을 가리킨다. 여기에는 지식, 기능, 사고 유형, 정신 자세, 사고방식 등이 포함된다((사)한국기업교육학회, 2010). 교사 역량도 매우 포괄적이고 모호한 개념으로, 정의와 하위 요소를 밝히는 데 다양한 접근이 시도되었는데 이 과정에서 교사 역량과 유사한 말로 직무역량, 전문성, 교수역량, 핵심역량 등이 선별적으로 사용되었다. 직무 역량, 교수역량이 수업이나 교사 업무에 초점을 둔 것이라면 교사 역량은 교사가 수행하는 모든 일을 포함하며 그 수행과 관련된 행동적, 심리적, 인지적 요인을 망라한다.

한국어교육 연구에서는 교사 역량과 관련해서 교사 자질(백봉자, 1991; 민현식, 2005; 최주열, 2008), 전문성(강승혜, 2010)이 주로 사용되었다. 백봉자(1991)에서는 언어교사로 자질 있는 사람을 선발하고 훈련시켜야 한다고 보았는데, 자질 있는 사람 속에 ‘언어 지식과 사용 능력 이외에 기타 상식, 교사로서의 성품, 정상적인 한국인의 사고방식 등’을 포함시켜 중요하게 다루었다. 민현식(2005)은 ‘자질’을 중심으로 한국어교사가 갖추어야 할 능력과 태도를 논하였다. 유능한 한국어교사는 교육자적 자질, 언어적 자질, 언어교육자적 자질을 갖추어야 한다고 보았고 자질을 수행하는 심성과 의지가 필요하다고 하였다. 교육자적 자질은 ‘인간으로서의 교사, 동료로서의 교사, 학습자의 이해자로서의 교사, 연구자로서의 교사’ 등 11가지 역할을 수행하는 자질이며, 언어적 자질은 ‘한국어 능력과 지식, 영어 능력과 지식, 학습자 모어 이해와 구사 능력과 지식, 대조언어학적 지식’이다. 또한 언어교육자적 자질은 교육 현장에서 학생을 다루고 언어 교육 목표를 도달하는 데 필요한 포괄적이고 깊이 있는 지식과 기술을 말한다. 강승혜(2010)는 한국어교사의 역할과 자질을 교사 전문성과 동일하게 다루었으며, 전문성을 ‘지식, 기술(기능), 인성 및 태도’ 측면으로 나누었다. 그리고 학습자가 기억하는 좋은 한국어 선생님에 대한 회고의 글을 통해 인성 및 태도 측면에서 교사 자질을 세밀하게 밝히고 있다. 그리고 인성 및 태도 측면은 이론이나 지식으로 가르칠 수 있는 것도 아니며 훈련을 통해 습득될 수 있는 데에 한계가 있는 부분이지만 새로운 사명 의식을 통해 개발해 나가야 할 부분이라고 강조하였다. 석주연(2008)은 한국어교사 직무를 ‘요구 분석 및 계획, 교육과정 설계, 교육과정 운용, 평가, 학생 상담, 전문성의 개발’로 구분하였다. 교육에 필요한 지식을 알

이 곧 실행을 전제하는 것은 아니며 실행이 곧 내용 지식을 전제하지는 않는다. 이러한 측면에서 본다면 한국어교육에 필요한 내용 지식을 갖추는 것, 이를 활용해서 성공적으로 교육을 수행하는 것이 모두 강조되어야 하며, 그 속에서 동료 교사와 협업하고 조정하는 능력도 중요하게 다루어야 한다.

한국어 학습자, 특히 고등학교를 마치자마자 유학 오는 10대 후반~20대 초반의 유학생들은 학습 영역 이외에도 생활, 진로 전반에 걸쳐 한국어교사에의 의존도가 높다. 교사는 학습자와 다양한 통로로 소통하고 교감을 가지면서 인생의 중요한 기로에서 새로운 목표를 설정하고 추진하도록 돕는 안내자 역할을 해야 하는데, 이때 교사의 인성과 태도는 학습 동기 및 학습 효과, 졸업 후의 진로, 직업 선택에까지 많은 영향을 미친다. 태도, 인식 요소는 교사 전문성, 역량을 높이는데 중요한 요소지만 교육, 연수를 통해 제고하기 어렵다는 특성을 갖는다.

3. 대학기관 한국어교사의 인식 조사

3.1 조사 대상

대학기관 한국어교사가 갖추어야 할 역량에 대해 교사들의 인식을 조사하기 위하여 대학기관 재직 한국어교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 대학기관 직무를 ①교육(수업, 학생 지도, 학생 관리 등 학생 대면 업무), ②관리, 운영(교육과정 설계 및 운영, 교사 관리, 행정 등 교사 대상 업무)로 구분하고 조사 대상자의 선택에 따라 교사, 관리 교사 집단으로 구분하였다. 대학기관의 교학부장, 전임강사는 일정 시간 한국어 수업을 담당하면서 교사 관리, 교육과정 운영 업무를 수행하는데 이들은 대표적인 관리 교사로 볼 수 있다.¹⁾ 따라서 본 조사에서 대학기관 관리 교사는 한국어교사 집단에 포함되는 사람이며 행정 업무만을 담당하는 직원과 구별된다.

설문조사 응답자는 167명이며 그 중 교사는 135명(80.8%)이며, 관리 교사는 32명(19.2%)이다. 설문조사 이외에 서울 소재 기관의 관리 교사 10명을 대상으로 전화 인터뷰를 병행하여 교사 역량과 관련된 기관의 문제점을 파악하고자 하였다.

〈표 1〉 조사 대상자

조사 방법	대상자	인원 수	비율
설문조사	교육 담당 교사	135명	80.8
	관리·운영 담당 교사	32명	19.2
	합계	167명	100%
인터뷰	서울 소재 기관의 관리 교사	10명	

응답자 소속 기관은 수도권이 73%를 차지하며, 기타 지역이 27% 차지한다. 응답자가 소속된 기관의 강사 수는 20명 이상~50명 미만 기관이 31.1%, 50명 이상~100명 미만 기관이 40.1%를 차지한다.

1) 기관마다 경력, 직책에 따른 직무가 다르므로 응답자가 교육, 관리 중 자신의 주요 업무를 판단하여 선택하게 하였다.

〈표 2〉 기관 위치

기관 위치	인원수(명)	비율(%)
수도권	122	73.0
충청도	12	7.2
강원도	1	0.6
경상도	18	10.8
전라도	14	8.4
제주도	0	0
합계	167	100

〈표 3〉 기관 강사 수

기관 강사 수	인원수(명)	비율(%)
20명 미만	19	11.4
20명 이상~50명 미만	52	31.1
50명 이상~100명 미만	67	40.1
100명 이상~150명 미만	5	3.0
150명 이상~200명 미만	9	5.4
200명 이상	15	9.0
합계	167	100

응답자의 교육 경력을 보면 일반적으로 기관에서 신입 강사로 분류되는 2년 미만의 강사가 20.3%를 차지하며, 2년 이상~5년 미만의 강사도 26.3%를 차지한다. 국립국어원의 한국어교원연수에서는 5년 이하를 신입강사로 보고 있는데 이 구분에 따른다면 46.6%가 신입강사에 해당하며, 5년 이상의 경력 강사가 53.4%이다.²⁾

〈표 4〉 기관 교육 경력

교육 경력	관리 교사		전체 교사	
	인원수(명)	비율(%)	인원수(명)	비율(%)
2년 미만	0	0	34	20.3
2년 이상~5년 미만	0	0	44	26.3
5년 이상~10년 미만	4	12.5	25	15.0
10년 이상~15년 미만	8	25.0	32	19.2
15년 이상~20년 미만	13	40.6	21	12.6
20년 이상	7	21.9	11	6.6
합계	32	100	167	100

3.2 조사 내용과 방법

대학기관 한국어교사 핵심역량에 관한 교사 인식 조사는 구글 설문지를 활용하였다. 문헌연구를 기반으로 〈표 5〉와 같이 한국어교사 역량 20개를 선정하였으며, 167명의 기관 교사를 대상으로 역량 중요도를 조사하였다. 중요도는 6점 척도(1점~6점)로 응답하게 했으며, 1점에서 6점까지 각 점수가 의미하는 정도를 명시하여³⁾ 응답자 간의 격차를 줄이고자 하였다.

2) 백인선(2012)은 대학기관의 경력 1년 미만 교사를 신입교사, 1년 이상~5년 미만 교사를 경력교사, 전경력 5년 이상의 교사를 전문교사로 분류하였다.

3) 1점은 '전혀 중요하지 않다', 3점은 '대학기관 한국어교사에게 필요한 역량이다.', 4점은 '대학기관 한국어교사에게 중요한 역량이다.', 5점은 '대학기관 한국어교사에게 매우 중요한 역량이다.', 6점은 '대학기관 한국어교사에게 매우 높은 수준의 역량이 필수적이다.'로 제시하였다.

〈표 5〉 대학기관 한국어교사 역량 중요도/필요도 조사 목록

순번	역량	구분
1	교육 내용지식(어휘, 문법, 발음 등에 관한 지식)	내용 지식
2	교육 설계 및 교수 지식(교육과정, 수업 설계, 수업 절차, 평가 등에 관한 지식)	
3	학습 및 학습자 관련 지식(대조언어, 언어 습득, 학습자 성향, 학습 전략 등에 관한 지식)	
4	교육에 유용한 일반 지식(경제, 사회, 역사, 문화 등에 대한 지식)	
5	수업을 적절하게 구성하고 효과적으로 진행하는 능력	교육 실행
6	수업에 필요한 보조 자료를 제작하고 활용하는 능력	
7	다양한 매체를 다루고 교육에 활용하는 능력	
8	학습자 능력을 평가(형성평가, 배치평가, 기말평가 등)하고 활용하는 능력	
9	학습자와 다양한 상호작용으로 소통하는 능력	외국인 학습자와의 관계
10	학생 진로 상담, 생활 상담 등 상담 능력	
11	학습자의 정서적, 정의적 특성을 이해하고 공감하는 능력	
12	이문화에 대한 이해와 소통능력	
13	동료 교사와 원활한 관계 유지 및 협업 자세	기관, 동료와의 관계
14	조직 구성원으로서의 적극적 참여와 책임감	
15	기관에 대한 강한 귀속감	
16	외국어 능력 제고 노력	자기 정체성, 자기계발
17	바른 언어 사용 능력 및 노력	
18	한국어교사로서의 자부심, 사명감	
19	교육자로서의 태도, 열의	
20	자기계발 의지와 노력	

첫째 영역인 내용 지식은 4개 역량으로 세분화 하였는데 교육 내용 지식(어휘, 문법, 발음 등), 교수 설계 관련 지식, 학습과 학습자에 관한 지식, 교육에 유용한 사회 일반에 관한 지식이다. 둘째 영역인 교육 실행 역량은 교실 수업을 운영하는 실천 능력으로 교육 내용을 얼마나 잘 전달하는지와 관련된다. 수업 진행 능력, 보조 자료 제작 및 활용 능력, 매체 활용 능력, 평가 능력으로 구분된다. 셋째 영역인 외국인 학습자와의 관계 유지와 관련된 역량은 학습자와 상호작용하는 능력, 상담 능력, 정서적 공감 능력, 이문화 이해 능력으로 구분된다. 넷째 영역은 기관, 동료와의 관계 형성과 관련된 능력이다. 동료 교사와 협업하는 자세, 조직에 대한 책임감과 적극적 참여, 기관에 대한 귀속감이 해당된다. 다섯째 영역은 자기 정체성 및 자기계발 관련 역량으로, 교사로서 자신의 역할을 이해하고 사명감을 갖는 태도, 자신의 발전을 꾀하는 자기계발 노력에 관한 것이다. 구체적으로 외국어 능력을 제고하려는 노력과 바른 언어 사용 노력⁴⁾, 교사로서의 자부심과 사명감, 교육자의 태도 및 자기계발 노력으로 구분하였다.

4) 외국어 능력과 한국어 사용 능력은 내용 지식, 교육 실행, 학습자와의 관계 영역과도 연관된다. 본고에서는 능력의 정도보다 한국어 교사로서 언어 사용 능력을 갖추려는 노력에 중점을 두었으며, 한국어를 바르게 사용하는 능력도 모국인 화자로서 바른 태도 및 제고 노력으로 충분히 갖출 수 있다고 보아 ‘자기 정체성, 자기계발’ 영역에 포함시켰다.

4. 대학기관 한국어교사의 핵심역량 분석

4.1 대학기관 한국어교사 역량 중요도

한국어교사에게 필요한 역량 20개에 대해 교사, 관리 교사가 얼마나 중요하다고 인식하는지를 6점 척도로 응답하게 하였다. 그 결과로 아래와 같은 분석 결과를 도출하였다.

- 한국어교사 역량 중요도 및 우선순위
- 교사와 관리 교사의 인식 차이
- 일반 한국어교사와 달리 유학생(예비 유학생) 교육을 담당하는 대학기관 교사들에게 특히 중요한 역량

20개 역량 중에서 5개 역량을 선정하도록 했으며 그 밖에 중요하다고 생각하는 것은 기술하도록 하였다. <표 6>은 중요 역량으로 응답한 횟수와 상위 7가지를 표시한 것이다.

〈표 6〉 유학생 교육에 필요한 교사 역량

구분	역량	횟수
내용 지식	1. 내용 지식	81
	2. 교수 설계 및 교수 지식	44
	3. 학습, 학습자 지식	53
	4. 일반지식	52
교육 실행	5. 수업 구성 및 진행	54
	6. 보조 자료 제작 및 활용	10
	7. 매체를 교육에 활용	8
	8. 능력 평가	35
외국인 학습자와의 관계	9. 학습자와 상호작용	48
	10. 학생 상담	44
	11. 학습자 공감 능력	25
	12. 이문화 이해, 소통	23
기관, 동료와의 관계	13. 동료 교사 협업	7
	14. 조직에 참여와 책임감	2
	15. 기관에 귀속감	2
자기 정체성, 자기계발	16. 외국어 능력 제고	8
	17. 바른 언어 사용	18
	18. 교사 사명감	3
	19. 교육자 열의, 태도	20
	20. 자기계발 노력	5

- 학술적 글을 쓸 수 있도록 지도하고 수정해 주는 능력
- 발표, 토론과 관련된 자료 구성 및 발표 능력을 키워주는 수업 구성
- 학술적 읽기(전공 지식 이해) 지도 능력
- 강의 듣기 능력 향상 지도

- 기초 학문에 대한 이해와 소양을 갖추어야 하며, 학습자가 대학 교육 내용(강의, 과제 등)을 이해할 수 있도록 사회 전반의 지식을 지도할 수 있는 능력
- 한국 문화, 국제사회, 다양한 문화에 대한 이해, 한국학 전반에 대한 지식
- 대학 입학 정보, 유학생 대학생활 이해, 한국 대학(원) 관련 폭넓은 정보
- 성공적인 유학생생활을 위한 안내, 진로 지도 및 상담, 취업 지도 등
- 대학이라는 담화 공동체의 특수성을 이해하고 그것을 바탕으로 무엇을 교육해야 할지 판단하고 교육할 수 있는 능력
- 학문목적 교육 내용 및 자료가 일반목적 한국어에 비해 상대적으로 덜 안정적인 반면 학습자들은 고급 한국어 능력을 필요로 함. 따라서 교사는 자기계발 의지와 노력을 가지고 임해야 함. 그래서 수업 자료를 개발, 수정해서 사용하는 능력이 뛰어나야 함. 또한 학습자에게 유연하게 대처할 수 있어야 하고 수업을 다채롭게 운영할 수 있어야 함.

4.2 대학기관 한국어교사 역량 필요도

대학기관 한국어교사가 자신에게 필요한 역량이 무엇인지, 어떤 역량을 보완해야 한다고 생각하는지 필요도를 분석하였다. 6점 척도로 제시하여 선택하도록 했으며 1점에서 6점까지 각 점수가 의미하는 정도를 명시하여⁵⁾ 응답자 간의 격차를 줄이고자 하였다. 분석 결과는 다음과 같다. 그 결과로 아래와 같은 분석 결과를 도출하였다.

- 한국어교사 역량 필요도
- 한국어교사 역량 중요도와 필요도의 간극

4.3 관리 교사 인터뷰를 통한 교사 역량의 문제점 파악

서울 소재 대학기관 관리 교사 10명을 인터뷰하여 현재 상황에서 한국어교사 역량을 어떻게 평가하고 있으며 어떤 노력을 기울이는지를 알아보았다. 이러한 질문에 대한 답변을 통해 현재 대학기관 교사들의 역량에서 부족한 부분이 무엇인지, 기관은 어떤 역량 강화를 위해 노력하는지를 파악할 수 있었다.

기관 관리 교사 질문
1. 최근 5년간 한국어교사의 역량이 낮아졌다는 답변이 있는데 어떻게 생각하십니까?
2. 한국어교사 역량 강화를 위해 기관에서 특별히 노력하는 점이 있습니까?

관리 교사들은 최근의 기관 강사 역량에 대해 대체적으로 예전(5년 전)보다 낮아졌다고 평가하였다. 구체적으로 언어 지식(문법), 평가 능력이 부족하다고 보았고 이러한 지적인 능력 이외에 가장 큰 문제점으로는 당장 수업에서 활용할 내용에만 관심을 갖는 것, 스스로 찾아서 능력을 향상시키려는 의지 부족을 꼽았다. 각 기관마다 유학생이 급증하면서 교사 교육 준비가 미비한 채로 채용하게 되었으며, 수업 질이 떨어질 것을 염려하여 기관 차원에서 공통 부교재를 갖추고, 교사 매뉴얼을 제작하는 등 다양한 노력을 기울이고 있다. 그럼에도 불구하고 최소한의 준비도 하지 않는 교사들이 있어서 결국은 1주일에 한 번씩 교사회의(급별 회의)를 통해 수업 내용을 숙지하게 하는 등 다양한 방법을 간구한다는 것이다.

5) 1점은 '부족하지 않다', 3점은 '보통이다.', 4점은 '보완해야 할 역량이다.', 5점은 '노력이 꽤 필요하다.', 6점은 '매우 노력해야 한다.'로 제시하였다.

-학생들이 급속이 많아진데다가 수업 시수 제한으로 많은 강사를 필요로 해서 예전 같으면 채용하기 어려운 교사들도 채용할 수밖에 없는 상황입니다. 교사 채용이나 교육 준비가 부족한 상황에서 채용할 수밖에 없고 한 기수에 많은 강사를 계속 채용하다 보니 관리를 할 방법이 없습니다.

-강사들의 역량이 크게 나빠졌다고만은 생각하지 않습니다. 그런데 예전에는 교육에 필요한 것을 직접 찾아보면서 하다 보니(시행착오를 거치면서 하니) 새로운 것도 알게 되는 발전이 있었는데 요즘은 교안이 작성되어 있는 것만을 참고하니 자신이 가르치는 그것까지만 해 내고, 결과적으로 더 이상의 것을 얻지 못하는 것 같습니다. 그래서 수업 시간에 돌발적으로 나오는 질문에 대처하는 능력도 갖기 어려운 것 같습니다.

-최근에는 전문성을 더 갖춘 교사들인데도 전 같으면 없었을 교육, 연수가 더 필요하게 됐습니다. 큰 기관일수록 부교재나 수업 안내서가 다 갖추어져 있을 거라고 생각하고 모든 것을 다 가르쳐 달라고 합니다. 배운 대로 수업하는 것이 잘하는 것이라고 생각하고, 그것이 없으면 스스로 잘하는 것인지 불안해하고...“열심히 하겠습니다. 그런데 어떻게 해야 해요?”라고 물으니...

위와 같은 문제가 발생하는 데는 여러 요인이 있을 것이다. 결과/성과 중시 사회 풍조나 암기 위주 교육도 요인일 수 있지만 한국어교육에 대한 사명감 부족, 교사 역할과 업무에 대한 이해 부족도 하나의 요인이 된다. 또한 시간 강사법 시행에 따른 교사 시수 제약으로 주 2-3일 출강하고 타기관에 출강하는 강사들이 늘어난 것이 큰 영향을 미치고 있다. 교사는 주 며칠 근무하는 기관에 소속감을 갖기 어려우며, 기관도 교사에게 전문성 요구가 쉽지 않기 때문이다. 결국 주 20시간 이상 수업을 담당하는 경력 강사의 임무가 많아질 수밖에 없고, 경력 교사는 신입 교사를 관리·지도에도 많은 시간을 투자하게 된다. 기관 차원에서는 교사 교육을 강화했지만 대부분 수업 내용, 운영에 치중한 교육이 되고, 경력 교사는 신입 강사 수업 지도에 힘을 소진하면서 자기계발에는 소홀한 악순환이 계속되는 것이다.

대학의 교육적 기능이 유학생 대상의 한국어교육으로 변모했으나 기관은 유학생 교육에 필요한 교사 역량을 강화하는데 충분한 투자를 하지 못하고 있으며, 역량에 맞게 교사를 배치하고 활용하기보다 교실 수업에 한정하여 능력을 제고하는 데 머물러 있음을 알 수 있는 부분이다.

5. 논의 및 제언

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2009), 한국어교사의 전문성, 『제19차 국제학술대회발표자료집』, 국제한국어교육학회, 33-53쪽.
 강승혜(2010), 한국어 학습자들이 지각한 “좋은” 한국어교사의 특성, 『한국어교육』 21-1, 국제한국어교육학회, 1-7쪽.
 광지영(2014), 한국어 경력교원 재교육 방안 모색: 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당을 중심으로, 『연세대학교 언어연구교육원 제10회 한국어교육 학술대회집』, 연세대학교 언어연구교육원, 18-31쪽.
 김승환(2017), 원격 기반 한국어교사 교육 프로그램 개발, 상명대학교 대학원 박사학위논문.
 김중삼·조현용·이정희(2006), 인터넷을 활용한 한국어교육 사례 연구, 『우리말연구』 18, 우리말학회, 261-289쪽.
 민현식(2005), 한국어교사론: 21세기 한국어교사의 자질과 역량, 『한국어교육』 16-1, 국제한국어교육학회, 131-168쪽.
 박지순·박정아(2013), 한국어 교원 연수과정 개발을 위한 요구 분석 및 제언, 『이중언어학』 52, 이중언어학회, 181-220쪽.

- 백봉자(1991), 외국어로서의 한국어교사 훈련 방법, 『이중언어학』 8-1, 이중언어학회, 507-525쪽.
- 백인선(2012), 실시간 텔파이 기법을 활용한 한국어교사 현직교육 프로그램 개발 연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- (사)한국기업교육학회(2010), 『HRD 용어사전』, (주) 중앙경제.
- 석주연(2008), 『한국어교사와 한국어교육』, 박이정.
- 이혜정·권순정·신혜란(2016), 『교사의 경력 및 역할에 따른 핵심 역량 분석』, 경기도교육연구원.
- 정제영·강태훈·김갑성·류성창·윤홍주(2014), 교육환경 변화에 따른 신입교사 역량강화 방안 연구, 한국교육개발원·이화여자대학교.
- 조항록(1997), 한국에서의 한국어교사 연수: 현황과 발전 방안, 『한국어교육』 8, 국제한국어교육학회, 107-130쪽.
- 최주열(2008), 한국어교사의 육성과 위상 제고 방안, 『한국어교육』 19-1, 국제한국어교육학회, 1-39쪽.
- 허용(2009), 한국어교사교육학의 현황과 과제, 『제19차 국제학술대회발표자료집』, 국제한국어교육학회, 3-16쪽.

다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량: 한국의 다문화가족을 중심으로 한 이중 언어교육의 이론과 실제

성상환(서울대학교)

1. 이중언어성(bilingualism) 도입

이중언어성은 언어접촉(Sprachkontakt)의 대규모적 산물이다. 즉, 다른 언어를 사용하는 사람들끼리의 접촉을 말한다. 여러 언어를 구사하는 화자들이 서로 접촉하게 되는 이유는 다양하다. 어떤 이들은 스스로가 선택하여 접촉을 하고, 또 어떤 이들은 상황에 의해 강요당한다. 언어 접촉의 이유에 대해 가장 많이 인용되는 것으로는, 교육, 신기술, 경제, 종교, 문화, 정치적 혹은 군사적 행위, 자연재해 등을 들 수 있다. 다른 언어를 사용하는 사람들과 접촉하기 위해 반드시 다른 장소로 이동할 필요가 없다. 한 국가, 커뮤니티, 동네, 심지어는 한 가족 내에서 언어접촉을 할 수 있는 기회는 매우 많다.

이중 언어사용자가 되기 위한 조건은 사회적 차원에서의 언어접촉(language contact)이지만 이것이 개인적인 차원에서의 이중언어성(이중언어주의)으로 자동적으로 인도되는 것은 아니다. 예를 들어, 벨기에, 캐나다, 핀란드, 인디아(colonial language + major and local languages), 룩셈부르크, 파라과이, 싱가포르(colonial language + major and local languages) 같은 국가들은 이중 언어나 다중 언어사용국가들이지만 이 국가들의 주민들 가운데 이중 언어를 구사하는 정도와 수준은 상당한 정도로 가변적이라고 할 수 있다. 특히 룩셈부르크나, 파라과이 그리고 싱가포르 같은 국가들에 이중 언어나, 다중언어구사자들이 많다고 알려져 있는데 사실은 단일 언어를 구사하는 개인들의 숫자가 더 많다고 볼 수 있다. 또한 이중언어나 다중언어정책을 채택하고 있는 국가들도 그들 국가의 시민들이 이중언어를 하도록 장려하기 보다는 동일한 국가 내에서 두 가지 이상의 언어의 사용과 유지에 관심이 있는 것이라고 볼 수 있다. 이는 정치사회적인 기능과 통합을 위해서 아주 중요한 것이다. 따라서 사회적인 현상으로서의 이중언어주의와 개인적인 현상으로서의 이중 언어주의를 구분하는 것이 중요하다고 볼 수 있다.

이중언어구사자의 정의를 내리는 것은 간단한 문제가 아니다. Baker & Jones(1998:2)에 따르면 이중언어 구사자를 정의하는데 있어 다음과 같은 질문들을 고려할 필요가 있다:

- ‘언어구사자가 두 언어에 얼마나 유창한가’ 라는 기준에 의해 측정될 필요가 있나?
- 두 언어에 대한 동일한 구사능력이 있는 자들을 이중언어 구사자라고 할 것인가?
- 이중언어를 판정할 경우 일반적인 언어능력만이 유일한 판단범주나 기준이 될 것인가, 아니면 두 가지 언어의 사용 측면도 고려해야만 하나?

- 대부분의 사람들은 이중언어구사자를 두 가지 언어를 모두 사용할 줄 아는 사람이라고 정의내릴 것이다. 그렇다면 두 번째 언어를 말하지는 못해도 완벽하게 이해하는 사람은 어떻게 분류할 것인가? 혹은 말을 할 줄 아는데 문식력이 없는 사람은? 또한 제 2언어로 말하거나 스피치를 이해하지는 못해도 읽고 쓸 줄 아는 사람을 어떻게 분류할 것인가? 이러한 사람들도 이중언어 구사자라고 할 것인가?
- 자기 스스로 이중언어 구사자로 인식하거나 스스로 범주화하는 것을 이중언어주의를 정의할 때 고려할 것인가?
- 시간이 경과하면서 그리고 상황에 따라 가변적인 이중언어주의의 상이한 정도(degree)가 있나? 예를 들어, 한 개인이 집에서 아이로서 소수언어를 습득하며 자라고 그 후 사회나 공동체에서 혹은 학교에서 다수가 사용하는 언어(major language)를 새로이 습득하거나 배울 수 있다. 시간이 경과하면서 2번째 언어가 더 강력한 주도적인 언어가 될 수 있다. 만약 이 개인이 이 소수언어를 사용하는 커뮤니티나 지역에서 멀어지거나 이 소수언어를 사용하는 사람들과 접촉을 끊게 될 경우 이 사람은 이 소수언어에 대한 유창함(fluency)을 잃게 될 수도 있을 것이다. 그렇다면 이중언어성이라는 것은 상대성을 띄는 용어인가?

다중언어성(multilingualism)은 다중언어적 국가나 언어공동체에 소속이 되지 않은 개인들의 소유가 될 수도 있다. 예를 들어 가족 구성원들이 부부가 서로 다른 언어를 사용하며 동시에 거주지(residence)의 언어를 사용하는 삼중언어구사자들이 될 수 있고 충분한 사회적인 혹은 교육적인 이점을 가진 사람들이 학교나 대학, 직장, 혹은 여가활동에서 제 2, 제 3, 제 4의 언어를 배울 수도 있다. 많은 유럽대륙의 국가들에서 아동들은 모어(덴마크어, 네덜란드어, 룩셈부르크어)를 구사하면서 학교에서 최소 2개의 언어를 배운다(영어, 독일어, 불어).

다중언어구사자들은 서로 다른 목표들 때문에 다른 언어들을 배운다는 것을 인정하는 것이 중요하다. 이러한 경우 추가로 배우는 언어들의 수준은 서로 동일하다고 볼 수 없다. 북부아프리카 모로코의 경우, 예를 들면, 베르베르어(Berber)를 모어로 구사하는 사람이 구어형식의 모로코식 아랍어에 유창하며 동시에 이 두 언어의 문어에는 문외한 일수도 있다. 이 베르베르어 구사자는 현대표준아랍어로 교육받을 수 있고 이 표준아랍어를 서류를 작성하는 공식적인 목적으로 사용할 수 있을 것이다. 고전아랍어는 모스크의 언어이고 기도와 코란을 읽을 때 사용된다. 많은 모로코인들은 이전 식민지 시기 지배언어인 프랑스어를 어느 정도 구사하고 있다.

2. 이중언어교육의 6가지 배열형태구조(Romaine 1995)

Type 1: One person, one language

- 부모: 부모들 각자가 서로 다른 모국어를 사용하는데 서로 상대방의 언어를 어느 정도 이해하고 구사할 수 있다.
- 거주지 언어공동체: 부모 중 한명의 언어가 지역의 언어공동체의 주도적 언어이다.
- 전략: 아이의 출생부터 부모는 각자의 언어를 아이에게 사용한다.

Type 2: Nondominant Home Language/One Language, One Environment

- 부모: 부모들은 서로 다른 모국어를 사용한다.
- 거주지 언어공동체: 부모 중 한명의 언어가 지역의 언어공동체의 주도적 언어이다.
- 전략: 부모들 모두 비주도적인 언어(거주지 언어가 아닌)를 아이에게 사용한다. 아이는 집 바깥, 유치원 등에서는 거주지역의 주도언어에 완벽하게 노출되어 있다.

Type 3: Nondominant Home Language without Community Support

- 부모: 부모들은 서로 모어로 하나의 동일한 언어를 사용한다.
- 거주지 언어공동체: 지역의 언어공동체의 주도적 언어는 부모의 모어가 아니다.
- 전략: 부모들 모두 자신들의 모어를 아이에게 사용한다.

Type 4: Double Nondominant Home Language without Community Support

- 부모: 부모들은 서로 다른 언어를 사용한다.
- 거주지 언어공동체: 지역의 언어공동체의 주도적 언어는 부모 양쪽 모두의 모어가 아니다.
- 전략: 아이의 출생부터 부모는 각자의 언어를 아이에게 사용한다.

Type 5: Nonnative Parents

- 부모: 부모들은 서로 모어로 하나의 동일한 언어를 사용한다.
- 거주지 언어공동체: 부모들의 모어와 지역의 언어공동체의 주도적 언어는 동일하다.
- 전략: 부모 중 한 쪽이 부모의 모어가 아닌 다른 언어로 아이에게 사용한다.

Type 6: Mixed Languages

- 부모: 부모들은 이중 언어구사자들이다.
- 거주지 언어공동체: 거주지역의 언어공동체의 일부가 이중 언어를 사용한다.
- 전략: 부모들이 코스스위칭(code-switching)을 하고 언어를 섞는다.

Romaine교수가 아동기의 이중언어성을 구분하기 위해 사용한 세 가지 큰 제목들은 ‘부모들의 언어들’, ‘지역공동체의 사회언어적인 상황’과 ‘부모와 아동과 직접적으로 가까운 양육자들의 담화전략’의 3가지이다. 이 3가지가 이중 언어습득 뿐만 아니라 습득과정의 최종 산출물(즉 이러한 습득과정을 통해 산출되는 이중언어 발화자의 발화산출물)에 영향을 미치는 결정적인 요인들이 된다. Romaine이 제시한 6가지 이중언어 배열타입은 최종적으로 서로 다른 언어의 심리적 표상(mental representation)과 상이한 언어행위의 패턴을 가진 다양한 타입의 이중언어구사자들로 성장을 할 것이다.

3. 사회정치적인 논제로서의 이중언어성(Bilingualism as a Sociopolitical issue)

다중언어사회를 구성하고 있는 국가들에서 이중 언어는 사회정치적인 의미를 띄게 된다. 여러 가지 언어를 사용하는 부족들로 구성된 신생국가는 의사소통과 행정, 교육의 필요상 식민지시대의 지배언어(예를 들어, 영어나 불어)를 공식 언어로 지정하여 사용하고 있다. 동시에 언어라는 것은 언어사용공동체의 정체성이나 민족정서, 가족, 역사 등과 깊은 관계를 맺고 있고 따라서 다중언어 사회에서 그 사회를 구성하는 각 언어공동체의 언어들을 공식 언어로 인정하는 것은 사회통합과도 밀접한 관계가 있다. 이러한 다중언어 사회에서는 공식적인 차원의 언어와 비공식적인 차원의 언어들이 분리됨으로 국가사회의 이중 언어주의를 증진하고 지원해 주는 효과를 이루어 낼 수 있다. 또한 국제적인 차원에서의 활용도, 경제적인 활동에서의 활용도, 소통의 효율성과 연계되어 이중 언어교육이 활발한 경우도 많다. 각 국가에서 영어교육이나 중국어교육이 활발히 전개되는 것도 이와 같은 맥락에서의 동기부여와 밀접한 관련이 있다.

4. 이중언어성으로의 태도변화는 어떠한 경로로 일어나는가?

이중언어성에 대한 태도는 개인적인 차원에서 개인적인 상급이 주어졌을 때 변화할 수 있다. 특히 소수언어를 구사하는 사람들은 해당 소수언어들이 취직하거나 사회적인 계층상승에 유리하다고 판단되면 그들의 언어들을 유지하고 사용하는데 훨씬 더 동기부여를 받고 적극적이 될 것이다. 예를 들어 캘리포니아에서 치카노(Chicano)들의 Spanish를 조롱하듯이 사용되었던 pocho 나 calo 라는 표현이 과거와는 달리 최근에 치카노들이 급성장하면서 이들의 정체성을 나타내는 중립적 의미를 띄게 된 것도 이러한 맥락에서 이해될 수 있다.

사람들이 이중언어성을 통해 이에 따른 어떠한 장점이니 이점을 경험하고 이것을 인식하지 못하면 이중언어성에 대한 태도를 변화시키기가 쉽지 않을 것이다. 문헌에서는(Baker and Prys Jones, 1998: 6-8) 이중언어와 관련하여 의사소통적, 인지적, 문화적 이점을 포함한 부분적으로 중복되는 최소 8가지 혜택에 대해 언급하고 있다.

1) Communicative advantages (의사소통상의 장점)

- 1.1. Relationships with parents: 부모와 아이들 간의 소통이 가능하다.
- 1.2. Extended family relationships: 세대를 뛰어넘어 다른 지역에 사는 조부모, 친지 등 확대가족구성원들과의 소통이 가능
- 1.3. Community relationships: 단일어만 구사하는 사람보다 훨씬 더 넓은 지역공동체 관계를 다른 언어로 정립하고 유지할 수 있다. 여기에는 학교와 이웃도 포함된다.
- 1.4. Transnational communication: 국가와 타 민족 간의 소통장벽을 허물 수 있다.
- 1.5. Language sensitivity: 두 언어로 움직이고 활동하는 것은 의사소통에서 더 높은 민감성, 감수성을 나타낼 수 있다. 이중 언어구사자는 의사소통적 필요에도 더욱 민감하게 반응할 수 있다. 기존 연구에 따르면 이중 언어구사자는 소통 상황에서 청자의 필요에 대해 훨씬 공감대를 잘 형성하는 것으로 알려져 있다.

2) 문화적 장점들(cultural advantages)

이중 언어구사자들은 2개 이상의 문화를 접할 수 있다. 이중언어/다중언어 구사자들은 타 문화권에서의 취업에도 유리하다. 특히 다국적 기업들은 다국어 구사자들을 원한다.

3) Cognitive advantages (인지적 장점)

이중 언어/다중 언어 구사자들은 인지적 차원에서도 창조적인 생각부터 초기 인지발달에서 더 빠른 진보를 이루어내고 의사소통에서도 더 감수성이 높다고 알려져 있다. 사물에 대한 개념이나 관점에서도 단일어 구사자보다 더 풍부하고 사고의 유연성을 보여 준다.

5. 독일의 이중 언어능력 장려책(제 1언어 장려시책: 성상환, 서유정 2009)

이주아동의 이중 또는 다중언어 구사는 언어습득 시기에 따라 출생 시부터 두 언어를 사용하는 부류와 취학연령에 이주하여 두 언어를 사용하는 부류로 나뉜다. 독일의 이주가정 아동의 대부분이 전자에 해당되며, 그 중 약 70퍼센트가 독일에서 모든 교육과정을 마친다고 한다.(FKJM, 38) 다시 말해 적잖은 숫자가 이중 언어구사자로서 독일의 교육체제를 경험하고 있다. 앞으로도 이중 언어구사자인 이주아동이 독일의 교육시스템에 편입될 확률은 매우 높다고 할 수 있다. 그리하여 이들의 출신어는 오늘날의 대중매체나 기술적인 소통수단의 확산을 통해 계속 높은 수요를 갖게 될 것으로 전망된다.¹⁾

예전에는 대개 2-3세대가 지나면 그 사회의 주요언어에 동화되는 것이 이주과정에 따른 언어발달의 일반적인 양상이었지만, 오늘날에는 더 이상 그렇지 않다. 그러므로 장기적인 안목으로 ‘이주가정 아동은 이중언어구사자이다’라는 사실을 특히 염두에 두어야 한다. 그렇다고 그 사회의 일반적인 통용어의 입지와 기능이 흔들리는 것은 아니다. 문제는 이주자가 외국에서 오래 동안 사용한 자신의 출신어는 그의 출신국에서 사용되고 있는 출신어의 변형된 형태로 발전한다는 점이다. 바로 이 점이 취학시기 즈음에 이주가정 아동을 위한 ‘언어수준평가’가 필요한 이유다. 다른 한편으로는 출신어 수업이 출신어 발달에 중요한 역할을 한다는 사실이 강조되어야 할 이유이기도 하다.

이중언어구사는 다른 언어학습에도 지대한 영향을 미친다. 언어학적, 심리학적 연구에 따르면 초기 이중언어구사는 결코 언어발달을 저해하지 않으며 차후의 언어능력 및 인지발달에도 중요한 이점을 갖는다고 한다(FKJM, 39ff., Hamers and Blanc 2000: 85ff 참조).

하지만 이주아동만 따로 분리해서 출신어로 추가 수업을 하는 것은 성적향상에는 도움이 되지만, 제 2언어 발달에는 아무런 영향을 미치지 못한다는 점을 주목해야 한다.²⁾ 출신어 수업이 효과적이라면 1)적절한 기간 동안 시행되어야 하며, 2)출신어 수업과 제 2언어 수업의 교수법을 연관시켜야 하고, 3)학교차원에서 언어프로그램의 통용화가 이루어져야 한다. 미국(Thomas/ Collier 1997)과 네덜란드에서 행해진 연구에 따르면 이중언어 프로그램을 보완하고 이를 전체 학교가 수용하고 장려하는 것이 성공의 지름길이다. 학교 효율성 연구에서도 이중언어구사를 열등한 것이 아닌 특수한 능력으로 인정하고 수용하여 이를 장려하는 학교는 더욱 성공적으로 운영된다는 사실이 강조되고 있다.

또한 미국에서 조사된 바에 따르면 출신어 지원기간 및 집중도와 제 2언어 습득의 성공 간에는 밀접한 관계가 있다. 또한 언어지원과 다른 과목의 성적 간에도 밀접한 관계가 있음이 여러 연구에서 밝혀진 바 있다. 요컨대, 교육과정을 성공적으로 마치는 데 도움이 되었던 것은 다년간 제 1언어를 매개로 모든 수업을 한 경우다(Thomas/Collier 1997 참조).

특히 입학 때부터 전 학년 내내 출신어의 수준 높은 교양어를 학습하는 일이 중요하다. 출신어 말하기 능력은 수준 높

1) 독일의 학생들 가운데 어떤 언어가 어느 정도로 얼마나 보존되어 있는가에 대한 연구는 아직 많이 진전되지 못한 상태지만, 이에 대한 유일한 연구가 함부르크와 에센 두 대도시를 대상으로 이루어진 바 있다. 연구 결과 초등학교 학생들 가운데 약 100가지의 언어가 통용되고 있었으며, 언어사용집단의 크기와 언어의 보존도가 반드시 연관되지는 않는다는 사실이 밝혀졌다. (Fürstenau/ Gogolin/ Yağmur (Hg.)(2003))

2) 60년대 이후 공교육에서 이중언어수업이 통합적으로 이루어져 성공적인 사례로 정착된 캐나다의 불어 몰입교육(immersion programme)을 참고할 만하다(Swain, M & Lapkin, S. 1982; Hamers and Blanc 2000: 330ff). 또한 Schmitt (2008a, 2008b)에 따르면 Hessen주의 경우 90년대 말까지 사민당(SPD)이 집권하던 시절 주차원에서 제 1언어가 공적인 학교교육에서 강제되고 조직되어 모국어수업을 받은 이주아동들이 정치적으로 보수적인 남부지역인 바덴-뷔르템베르크주(Baden- Württemberg)나 바이에른(Bayern)에서 외국의 영사관들이 조직한 제 1언어 수업에 참여한 이주아동들보다 월등히 중등학교 진학률이 높았다고 한다. Hessen주의 경우 이민자초등학생의 65%가 중등학교(직업학교인 레알슐레나 대학진학계 김나지움)에 진학했고 바덴-뷔르템베르크주나 바이에른주 경우에는 각각 33%와 39%만이 중등학교에 진학했다. 니더작센(Niedersachsen)주나 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westerfalen)주, 자알란트(Saarland)주의 경우에도 모국어수업이 학교차원의 정상수업에서 이루어졌을 경우 50%이상의 이민자초등아동들이 중합학교(Hauptschule: 수공업인력을 양성하는 직업학교) 보다 더 나은 중등학교에 진학하는 것으로 보고되었다.

은 언어능력을 획득하는 데 결정적인 도움이 되지 못하는 반면, 읽고 쓰기(문어)학습은 제 2언어 능력의 향상을 가져온다(Verhoeven 1994 참조).

출신어 수업의 교수법적인 면에서는 언어 자체를 가르치는 언어수업보다 비언어 영역 과목에서 수준 높은 내용을 다루면서 언어습득을 병행하는 내용중심 수업/학습(contents-based learning)이 더욱 성공적이다.

또한 입학 초기의 개개인의 언어수준에 따른 언어능력의 확립을 위해서는 각 과목에서 습득되는 전문어와 학교에서 통용되는 교양어가 고학년으로 갈수록 복잡해지고 추상화되기 때문에 출신어 수업기간을 5-10년은 잡아야 한다(Thomas/Collier 1997). 또한 어떤 과목을 출신어 수업 과목으로 선택할지의 문제 외에도 제 1언어, 제 2언어 장려 프로그램은 교수법적으로 일치해야 한다는 점이 무엇보다 중요하다(Reich & Roth 2002: 37ff).

그러나 DaZ(제2언어로서의 독일어: Deutsch als Zweitsprache) 학습과 동시에 출신어 학습을 목표로 삼고 있는 언어 교육시스템은 연방주에 따라 다양한 양상을 띤다. 헤센 주의 경우, 1999년까지 의무화되었던 모국어 수업의 폐지가 논의되었다(Schmitt 2008b 참조). 이유는 독일정착을 결심한 이주가정이 많은 헤센 주에서는 어떤 식으로든 모국어 학습의 개혁이 필요하다고 판단했지만, 개인 혹은 사회적인 이중언어구사능력의 장려를 더 이상 연방주 차원에서 목표로 삼지 않은 것은 모국어 수업이 점차 출신국가의 책임 소관이 되었기 때문이다. 이로써 독일 국적은 갖고 있지만 독일어가 아닌 다른 언어를 사용하는 아동들은 그들의 이중언어구사능력을 장려하는 수업을 더 이상 받을 수 없게 된 것이다. 모국어 수업 폐지로 인한 또 다른 결과는 소수민의 언어(예를 들면 쿠르트어)라든가 정치적 망명자의 언어를 더 이상 배울 수 없게 된 것이다.

이와 달리 노르트라인-베스트팔렌 주에서는 19개 언어로 주에서 공인하는 모국어 수업이 실시되고 있다. 이는 오늘날 이중언어구사능력 뿐만 아니라 독일어 습득에도 훌륭한 기여를 하고 있다(FKJM 2003a 참조).

바이에른 주와 라인란트-팔츠 주의 경우, '모국어 보충수업'이라는 구태의연한 언어교육에 천착하고 있지만 수업의 사회화 기능으로 목표를 확대하고 있다.

이러한 양상과 맞물려 수업 커리큘럼과 교재 역시 지극히 다양하다. 각국 영사관에서 실시하는 모국어 수업에서는 출신국의 교재와 교안을 사용하는 반면, 일부 자체 출판사에서 만든 개괄적인 교안과 자체교재가 우후죽순으로 생겨났다. 최근에는 특히 출신어 수업 커리큘럼 개발이 터키어 교직과정 도입(에센 대학과 함부르크 대학)의 영향으로 더욱 가속화되었다.³⁾ 출신어 수업의 중요성을 토대로 교수법과 수업의 질에 더 주목하게 된 것이다. 이렇게 볼 때 제 1언어 학습을 지원하는 이중언어학습의 관건은 공교육에서의 수업구상과 교재개발이라고 할 수 있다(Reich & Roth 2002: 42ff).

6. 한국의 다문화가족구성원과 이중언어교육 (성상환 외 2015, 이중언어 환경조성사업 부모교육 매뉴얼 개발, 서울대/한국건강가정진흥원/여성가족부)

한국의 다문화가족의 수는 2014년 기준 79만 명 내외(결혼이민자 및 인자·귀화자 29.5만 명, 배우자 29.5만 명, 자녀 20만 명)이며, 매년 지속적으로 증가하여 2020년 100만 명으로 증가할 것으로 예상된다.(여성가족부 다문화정책과, 14. 7월 기준 통계자료 참조)

-한국 사회에서 이주부모 언어·문화적 특수성에 대한 언어 결함론의 관점 팽배:

다문화가족이 지속적으로 한국 사회의 일원으로 자리 잡고 있음에도 불구하고 다문화가족 자녀의 언어발달을 바라보

3) 2008년 8월 독일 쾰른(Köln)대학 사범대 로트(Hans J. Roth)교수와의 인터뷰내용.

는 우리 사회의 시선은 여전히 이주부모의 미흡한 한국어 능력으로 인해 자녀의 언어발달이 늦어지고 더 나아가 학교생활 부적응이나 학업 부진과 같은 문제로 이어지는 것에 대한 우려를 담고 있다. 이는 언어결함론(deficit theory)의 관점에서 동화 정책을 강조해 온 기존 정책의 방향과 다문화가족 자녀의 수용어휘력, 수용언어능력, 표현언어능력이 낮게 측정된다는 연구(정은희, 2004; 최현욱·황보명, 2009) 등에 의해 뒷받침되어 왔다.

- 다문화가족 이중언어 환경의 교육적 효과에의 주목:

언어 결함론의 관점에서 초창기에 소수민족 어린이들에게 ‘동화정책’을 이미 실행했던 미국에서의 실패는 언어 상이론의 관점(Bereiter & Englemann, 1966; Jensen, 1969(권순희, 2009:64에서 재인용))을 그 바탕에 두는 이중언어교육에 대한 관심을 불러일으켰다. 언어 상이론(different theory)은 각 언어들 간의 우월성을 부인하고 각기 언어 간의 차이에 주목한 것으로, 여성가족부(이중언어교육 시범사업, 2009을 비롯, 최근 다문화가족 이중언어 환경조성사업 시범운영, 2014)와 교육부(다문화가정 자녀를 위한 이중언어 교수요원 양성사업, 2009년 이후 2013년까지 전국 7개 지역 강사 236명 배치)에서는 다문화가족이 가진 이중언어 자원을 자녀세대에 계승·발전시켜 이중언어를 구사하는 인적자원으로 육성한다는 정책적 지향점을 보여 온 바 있다.

6.1. 다문화가족 자녀 이중언어교육 관련 국내외 연구 현황

○ 동화정책에 대한 반성적 검토 및 방향의 전환 제안

- Soto(1997)는“모국어와 모국 문화는 가족 내 의사소통 과정의 핵심이며, 특히 세대 간 의사소통은 어린 자녀의 사회적, 정서적, 인지적 안정을 가져오는 데 중요한 부분”이라고 언급하여 가족관계 발달에 있어 모국어와 모국문화 사용의 중요성을 논한 바 있다. Baker 또한 의사소통-문화인자·성격형성·교육·경제적 측면에서 이중언어 구사자의 장점을 언급한 바 있다(C. Baker, 정부연 역, 2010). 한국에서도 초기 동화정책을 바탕으로 소수자에 대한 한국어교육 및 한국문화 체험 중심이었던 다문화교육의 방향성에 관하여 소수자에 해당하는 이주부모의 모어에 관한 관심(박정은, 2007)뿐만 아니라 소수자의 권익 보호를 넘어 소수자의 정체성을 유지시키는 교육, 소수자에 대한 다수자들의 이해 교육으로의 전환(윤여탁, 2008)을 모색하였다.

- 이주부모의 모어교육에 관한 우려를 불식하기 위한 이중언어교육의 잠재성 발견

: 한국에서 이주부모의 모어교육 및 소수자의 정체성을 유지시키는 관점으로서의 방향성 전환은 모색은 이주부모의 모어교육의 한계 및 어려움을 확인하는 연구와 이주부모의 모어교육의 효용을 확인하는 연구로 이어진다. 대부분 저개발국가 출신인 결혼이주여성은 특히 가정 내에서 그간 모국의 언어와 문화를 인정받지 못하고, 자녀와 관련된 의사결정이나 양육과정에서 소외되어 왔다(권순희, 2009; 성미영 외, 2010).

물론 한국어교육의 효용성은 의심할 나위 없는 바이나, 이러한 가정 내 상황을 고려하지 않고 어머니 나라의 문화나 언어의 중요성을 축소하거나 한국어능력이 부족한 다문화가정 어머니의 양육소외를 정당화하는 근거로 활용되는 것에 대해서는 재검토가 필요하다. 이러한 맥락에서 이주부모의 양육참여 효과(박현선 외, 2012)를 살펴보거나 아동의 이중언어 경험과 인지발달 및 사회, 정서적 발달에 긍정적 영향을 확인(이귀옥·이혜련, 2006; 이은경·오성숙, 2012)해봄으로써, 다문화가정 이주부모의 양육참여로 인한 효용을 밝힌 연구물들이 있었다.

☞ 이상의 연구 결과를 검토해본 결과, 이주부모의 모어 교육은 아동의 언어적 발달뿐만 아니라 인지발달 및 사회, 정

서적 발달에도 영향을 미치며, 이는 더 나아가 자녀 양육과정에서 소외되어 온 이주부모(특히 저개발국가 출신 결혼이주 여성)가 스스로의 정체성을 긍정하고, 궁극적으로 다문화가족의 성평등 문화 조성에도 기여할 수 있다는 점을 확인할 수 있다.

○ 부모교육 매뉴얼을 이중언어 환경조성의 관점에서

이중언어 코치 및 강사를 대상으로 한 양질의 콘텐츠로 개편해야 할 필요성

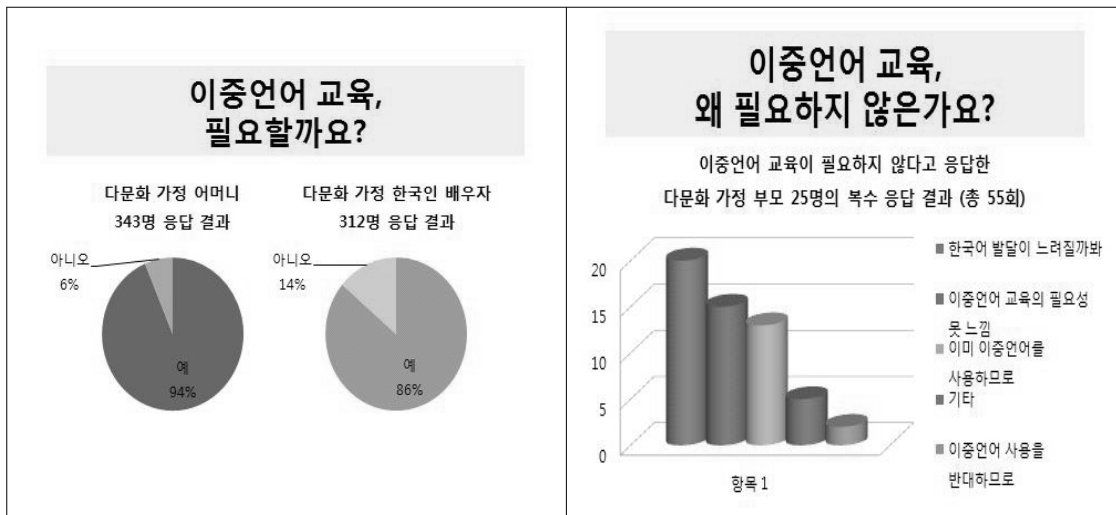
- 그 가운데 여성가족부와 한국건강가족진흥원에서 실시한 2014년 다문화가족 이중언어 환경조성사업 시범운영 결과로 다음과 같은 필요성이 요청되었다.

첫째, 2014년 6개소에서 시범적으로 운영되었던 이중언어 환경조성사업을 2015년 217개 전국 센터로 확대하여 운영하게 됨에 따라, 각 센터별 상황에 따라 취사선택하여 활용할 수 있는 표준화된 매뉴얼의 개발이 필요하게 되었다.

둘째, 시범운영이 진행되는 가운데 이중언어 코치 양성과정을 거쳐 부모교육을 담당할 이중언어 코치로서 임명되었다. 이들은 이주부모라는 공통점으로 인해 라포(rapport) 형성이 용이할 수 있다는 점과 한국식의 자녀양육문화를 별도로 지니고 있지 않다는 점을 이중언어코치로서의 장점으로 갖지만, 실제 교육 경험이 부족하므로 스스로 프로그램을 분석하여 부모교육을 담당하기에는 무리가 따른다. 하여, 이들에게 도움을 줄 수 있는 매뉴얼 개발이 요청된다.

셋째, 2014년 다문화가족지원사업의 대상범위가 외국인 근로자, 외국인 유학생, 난민, 외국인 자녀 등으로 확대됨에 따라 이들을 고려한 이중언어 코치 및 강사의 역할 및 tip을 함께 제시하는 방향으로의 부모교육 매뉴얼 재구성이 시급하다.

6.2. 서울대 다문화교육연구센터/한국건강가정진흥원, 이중언어 환경조성사업 매뉴얼 개발 요구 조사 (2015 성상환 외)



6.2.1. 결혼이주민대상 설문조사 결과

*이중언어 환경조성사업 부모교육 현황

1. 이중언어교육 프로그램 참여 경험	예	232	67.60%
	아니오	111	32.40%
2. 부모교육 프로그램 참여 경험(다문화가족지원센터)	예	239	69.70%
	아니오	104	30.30%
3. 다문화가족 대상 이중언어교육 실시의 필요성	예	321	93.60%
	아니오	22	6.40%
3.1 필요한 이유	자녀와 놀아주는 방법을 몰라서	99	31.60%
	이중언어 발달에 대한 지식 부족	106	33.90%
	이중언어 사용의 중요성 미인식	67	21.40%
	한국인 가족의 반대	21	7%
	기타	20	6.40%
3.2 필요하지 않은 이유	자녀가 이미 이중언어를 사용	16	34.00%
	이중언어에 대한 충분한 지식	8	17.00%
	이중언어 사용의 필요성 못느낌	11	23%
	자녀의 이중언어 사용을 반대함	8	17.00%
	기타	4	8.50%
4. 자녀에 대한 이중언어 교육의 필요성 인식 여부	예	338	98.50%
	아니오	5	1.50%
4.1 필요한 이유	언어 발달에 도움	126	38.00%
	모국에서 살 계획 있음	11	3.30%
	외가 친척들과 소통하기를 원함	117	35%
	두 개 언어로 경쟁력 높임	61	18.40%
	기타	17	5.10%
4.2 필요하지 않은 이유	한국어 발달이 느려질까봐	8	42.10%
	이미 이중언어를 사용하므로	4	21%
	이중언어 사용을 반대하므로	1	5.30%
	이중언어 교육의 필요성 못느낌	4	21.10%
	기타	2	10.50%
5. 자녀의 이중언어 가능 유무	예	200	58.30%
	아니오	143	41.70%
5.1 언어 구사 정도	상대방의 말을 알아듣는 정도	101	47%
	말을 알아듣고 대답하는 정도	41	19.20%
	적극적인 의사소통 가능	26	12%
	기타(인사말, 짧은 회화 가능 등)	45	21%
6. 자녀 대상 이중언어교육에 대한 한국인 가족의 인식	걱정함	73	21.30%
	걱정 안 함	270	78.70%
6.1 걱정하는 이유	정체성의 혼란이 올까봐	13	13.80%
	한국어를 제대로 못 할까봐	51	54.30%
	친구들과 문제가 발생할까봐	12	12.80%

	한국인 가족들과 서먹해질까봐	5	5.30%
	제대로된 이중언어 환경 미조성	5	5.30%
	기타	8	8.50%
7. 자녀 대상 이중언어교육에서 배우자의 역할	방해만 안해도 됨	40	11.70%
	정서적인 지원	104	30.30%
	한국어 사용자로서의 자극	17	5.00%
	자녀와 함께 배우는 입장	79	23.00%
	배우자와 함께 지도할만큼	88	25.70%
	기타	15	14.40%
8. 자녀 대상 이중언어 교육에 대한 자신의 생각	한국어가 가장 중요	9	3%
	한국어를 먼저 가르쳐야	49	14.30%
	한국어와 배우자의 모국어 모두 중요	258	75.20%
	어릴 때 먼저 배우자의 모국어로 소통해야	21	6.10%
	기타	6	1.70%
9. 가정에서의 이중언어교육을 위해 필요한 사항	연령별 언어 발달의 특성에 관한 지식	46	13.40%
	이중언어 교육의 필요성과 효과성	63	18%
	이중언어를 통한 상호작용 강화 방법	87	25.40%
	실제적 내용과 놀이 활동	129	37.60%
	기타	18	5%
10. 그 외 매뉴얼에 포함되었으면 하는 내용	설문지 응답 시트 참조		
11. 이중언어 환경조성사업 부모교육 매뉴얼에 필요한 콘텐츠	설문지 응답 시트 참조		
12. 이중언어교육 환경 조성을 위해 중요한 것	1 순위	내가 한국어를 잘 하는 것	74
		내 자신이 자신감을 가지는 것	37
		한국인 배우자, 가족의 인식개선	36
		가정 내 정서적 지원	31
	2 순위	내 자신이 자신감을 가지는 것	65
		한국인 배우자, 가족의 인식개선	42
13. 자녀의 이중언어교육을 위해 센터가 할 수 있는 일	1 순위	결혼이민자대상 한국어교육지원	71
		자녀 대상 제 2 언어교육 지원	58
	2 순위	제 2 언어 교육을 위한 교재지원	65
		자녀 대상 제 2 언어교육 지원	54
14. 이중언어 환경조성을 위해 가족의 인식을 전환시키는 방법	설문지 응답 시트 참조		

6.2.2. 한국인배우자대상 설문조사 결과

*이중언어 환경조성사업 부모교육 현황

1. 이중언어교육 프로그램 참여 경험	예	96	30.80%
	아니오	216	69.20%
2. 부모교육 프로그램 참여 경험(다문화가족지원센터)	예	119	38.10%

		아니오	193	61.90%
--	--	-----	-----	--------

3. 다문화가족 대상 이중언어교육 실시의 필요성		예	269	86.20%
		아니오	43	13.80%

3.1 필요한 이유	자녀와 놀아주는 방법을 몰라서	55	20.30%
	이중언어 발달에 대한 지식 부족	115	42.40%
	이중언어 사용의 중요성 미인식	70	25.80%
	한국인 가족의 반대	8	3%
	기타	23	8.50%

3.2 필요하지 않은 이유	자녀가 이미 이중언어를 사용	13	24.50%
	이중언어에 대한 충분한 지식	13	24.50%
	이중언어 사용의 필요성 못느낌	18	34%
	자녀의 이중언어 사용을 반대함	3	5.70%
	기타	6	11.30%

4. 자녀에 대한 이중언어 교육의 필요성 인식 여부		예	292	93.60%
		아니오	20	6.40%

4.1 필요한 이유	언어 발달에 도움	94	32.30%
	배우자의 나라에서 살 계획 있음	11	3.80%
	배우자 가족과 소통하기를 원함	93	32%
	두 개 언어로 경쟁력 높임	77	26.50%
	기타	16	5.50%

4.2 필요하지 않은 이유	한국어 발달이 느려질까봐	12	33.30%
	이미 이중언어를 사용하므로	9	25%
	이중언어 사용을 반대하므로	1	2.80%
	이중언어 교육의 필요성 못느낌	11	30.60%
	기타	3	8.30%

5. 자녀의 이중언어 가능 유무	예	120	38.50%
	아니오	192	61.50%

5.1 언어 구사 정도	상대방의 말을 알아듣는 정도	61	44%
	말을 알아듣고 대답하는 정도	36	25.70%
	적극적인 의사소통 가능	15	11%
	기타	28	20%

6. 자녀 대상 이중언어교육에 대한 인식		걱정됨	49	15.70%
		걱정 안 됨	263	84.30%

6.1 걱정하는 이유	정체성의 혼란이 올까봐	13	20.60%
	한국어를 제대로 못 할까봐	35	55.60%
	친구들과 문제가 발생할까봐	3	4.80%
	한국인 가족들과 서먹해질까봐	4	6.30%
	제대로된 이중언어 환경 미조성	5	7.90%
	기타	3	4.80%

7. 자녀 대상 이중언어교육에 대한 주변 가족의 인식		걱정함	55	17.60%
		걱정 안 함	257	82.40%

7.1 걱정하는 이유	정체성의 혼란이 올까봐	7	9%
	한국어를 제대로 못 할까봐	50	64.10%

		친구들과 문제가 발생할까봐	3	3.80%
		한국인 가족들과 서먹해질까봐	5	6.40%
		제대로된 이중언어 환경 미조성	8	10.30%
		기타	5	6.40%
8. 자녀 대상 이중언어교육에서 자신의 역할		방해만 안해도 됨	47	15.10%
		정서적인 지원	95	30.40%
		한국어 사용자로서 자극	6	1.90%
		자녀와 함께 배우는 입장	85	27.20%
		배우자와 함께 지도할만큼	72	23.10%
		기타	7	2.20%
9. 자녀 대상 이중언어 교육에 대한 자신의 생각		한국어가 가장 중요	25	8%
		한국어를 먼저 가르쳐야	86	27.60%
		한국어와 배우자의 모국어 모두 중요	189	60.60%
		어릴 때 먼저 배우자의 모국어로 소통해야	8	2.60%
		기타	4	1.30%
10. 이중언어교육 환경 조성을 위해 중요한 것	1순위	배우자의 한국어교육	88	
		한국인 배우자 및 주변 가족의 인식개선	58	
	2순위	한국인 배우자 및 주변 가족의 인식개선	72	
		배우자의 모국어 역량 강화	58	
		한국인 배우자와 주변가족 대상 제2언어 교육	52	
		기타		
11. 가정에서의 이중언어교육을 위해 필요한 사항		연령별 언어 발달의 특성에 관한 지식	64	20.50%
		이중언어 교육의 필요성과 효과성	50	16%
		이중언어를 통한 상호작용 강화 방법	69	22.10%
		실제적 내용과 놀이 활동	104	33.30%
		기타	25	8%
		기타		
12. 그 외 매뉴얼에 포함되었으면 하는 내용	설문지 응답 시트 참조			

이중언어 환경조성사업 부모교육 매뉴얼 개발’ 연구는 다문화가족의 이중언어·문화 환경이 자녀의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인이라는 관점에서 현재 이루어지고 있는 부모교육의 방향을 이중언어 환경조성의 관점에서 재검토하고, 이를 바탕으로 다문화가족의 부모교육을 담당하는 이중언어코치 및 강사를 대상으로 하는 부모교육 매뉴얼을 개발하는 것을 목적으로 한다.

■ 참고문헌 ■

- 권순희(2009). 이중언어교육의 필요성과 정책 제언. 국어교육학연구 34, 57-115.
- 박정은(2007). 다문화사회에서 생각하는 모어교육. 일지사.
- 박현선·이채원·노연화·이상균(2012). 다문화 가정의 이중언어·이중문화적 양육 환경이 자녀 발달에 미치는 영향 -어머니 양육참여의 매개 효과를 중심으로. 사회복지연구 43(1), 365-388.
- 성미영·김정현·전세경·정현심·권운정(2010). 다문화가정 유아의 애착 및 유아-어머니 상호작용 특성 -애착 유형, 애착 표상, 애착 안정성을 중심으로 19(3), 23-39.

- 성상환, 서유정(2009). 독일의 다문화 언어교육정책에 대한 분석적 고찰. *독어교육* 46:7-35.
- 여성가족부(2013). 이중언어교육 실태 및 개선방안 연구.
- 여성가족부(2014). 다문화가족 이중언어환경조성사업 실행방안 연구.
- 여성가족부·한국건강가정진흥원(2014). 사회적 통합을 위한 다문화가족서비스 대상 범위 확대 방안.
- 윤여탁(2008). 다문화교육으로서의 한국어교육 : 현실과 방법론. *국어교육연구* 22. 7-34.
- 이귀옥·이혜련(2006). 아동의 이중언어 경험과 마음이론 발달. *한국심리학회지발달* 19(4). 77-92.
- 이은경·오성숙(2012). 어머니의 언어사용 환경에 따른 다문화가정 유아의 언어양상. *열린유아교육연구* 17(4). 177-205.
- 정은희(2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어발달과 언어환경. *언어치료연구* 13(3). 33-52.
- 정해숙·김이선·이아름(2013). 이중언어교육 실태 및 개선방안 연구. 여성가족부.
- 최현욱·황보명(2009). 다문화가정 이주여성의 한국어능력이 자녀의 한국어능력 발달에 미치는 영향. *특수교육저널 : 이론과 실천* 10(4). 315-329.
- 황진영(2012). 한국 다문화 사회의 이중언어 교육 연구. 전남대학교출판부.
- Baker, Colin. *A parents and teachers guide to bilingualism*. 정부연 역(2006). 이중언어 교육 가이드. 넥서스.
- Baker C & Prys Jones S(1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bualystok, Ellen. *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. 김영주·이정민 역(2011). 이중언어발달-언어와 문해력 그리고 인지. 한국문화사.
- Paradis, Johanne. and Genesee, Fred. and Crago, Martha B. *Dual Language Development and Disorders*. 황상심 역(2012). 이중언어발달과 언어장애. 박학사.
- Gogolin, I, U. Neumann & H.-J. Roth (2003a): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. Gutachten. Universität Hamburg. Gedruckt von Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- Gogolin, I, U. Neumann & H.-J. Roth (2003b): Bericht 2003: *Versuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Universität Hamburg.
- Hamers, Josiane F. and Michael H. A. Blanc (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reich, Hans H. & Hans J. Roth (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.
- Romaine, S.(1995). *Bilingualism*(2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Schmitt, Guido (2008a): Einwanderer(kinder) und die europäisch-kosmopolitische Bildung. Konzept einer europäischen Schule. In: Lange, Dirk (Hg.): *Migration und Bürgerbewusstsein*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 203-216.
- Schmitt, Guido (2008b): Immigration and Bi-Multilingualism, Globalization and the European School in future. In: *Multilingual & Multicultural Education in Global Context*. Proceedigs of the 13th. International Conference of the Korean Society of Bilingualism. 23-28.
- Thomas, Wayne P./Collier, Virginia (1997): *School effectiveness for language minority students*. Washington D. C.
- Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: *Language Learning* 44/3, 381-415.

분과 1

대학교육에서 한국어교사의 핵심역량

사회 : 조수진(서강대학교)

한국어교사의 반성적 사고에 관한 질적 연구

백인선(국민대학교)

1. 서론

Sellars(2017)는 가르치는 일이란 부담이 크고 요구받는 것이 많아서 엄청난 에너지와 힘과 용기가 필요한 일이라고 하면서, 정답도 없고 따라야 할 절차도 없고 조언해 줄 선배나 동료 교사도 없는 상황에 처하면서 교사는 수많은 상호작용에 대해 비판적으로 반성을 할 것으로 예상된다고 하였다. 교사의 반성적 사고와 전문성 향상에 대한 연구는 다른 교과 교육 분야에서 이미 여러 방면에 걸쳐 연구되고 있다. Dewey의 반성의 개념을 거쳐 Schön의 ‘반성적 실천가’에서 반성적 사고는 전문가가 가지는 특징으로 강조되었고, 현직교사 또는 예비교사 교육에서 활용되어 왔다. 한국어교육 분야에서는 최근 반성적 교사 교육 모형에 대한 연구(이지은, 2016)가 이루어졌다.

그러나 한국어교사의 반성적 사고에 대한 구체적인 논의나 연구는 아직까지 이루어지지 않았으며, 반성적 사고의 실체가 어떠한 것인지, 또 교사의 반성적 사고가 수업에 어떤 영향을 미치는지에 대해서는 밝혀진 바가 없었다.

이번 연구는 한국어교사의 반성적 사고에 대한 기초연구로서 한국어교사의 반성적 사고의 실체를 알아보기 위해 질적 연구 방법을 적용한 연구이다. 한국어교육 전문가로서 한국어교사의 반성적 사고는 실제로 어떻게 이루어지며, 그러한 반성적 사고를 통해서 교사 및 수업에 어떤 변화가 일어나는지가 이 연구의 관심사였다. 이 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 한국어교사의 반성적 사고의 실체는 무엇인가?

둘째, 한국어교사의 반성적 사고는 교사 및 수업에 어떤 변화를 가져오는가?

이 연구 문제를 탐색하기 위해 현직 한국어교사 세 사람을 팀으로 구성하여 사례 연구를 하였다.

다음 장에서는 교사의 반성적 사고에 대한 선행연구를 살펴보고 이 연구에서 정의한 반성적 사고에 대해 논의해 보겠다.

2. 교사의 반성적 사고

반성적 사고와 교사의 전문성에 대해 Schön(1983)은 그의 저서 제목처럼 ‘반성적 실천가(The reflective practitioner)’라는 개념으로 반성적 사고의 실천을 강조하였는데 그가 주장한 반성적 사고의 유형을 정리하면 다음과 같다.

〈표 1〉 Schön(1983)의 반성적 사고 유형

행위 중 반성(reflection-in-action)	행위 중 앎(knowing-in-action)
	행위 중 반성(reflecting-in-action)
	실천 중 반성(reflecting-in-practice)
행위 후 반성(reflection-on-action)	상황이 끝난 후에 반성

유신영(2005)은 Schön이 교사의 전문성에 있어서 핵심 관건은 바로 교사의 반성적 사고라는 점을 확인시켜 주었다고 하면서, 교사의 전문성에 있어서 반성은 중요성이 매우 크며, 이러한 반성과 교사의 전문성은 교사의 수업에서 서로 교차되어 만난다고 하였다. 교사들이 가장 중요하게 반성해 보아야 할 대상 역시 수업이라는 것이다. 교사의 전문성(수업 전문성)과 수업 반성(교사의 반성적 사고를 통하여 가능)은 서로 불가분의 관계라고 하였다.

〈표 2〉 반성적 사고의 과정(England & Spence, 1999. 유신영(2005)에서 재인용)

반성의 과정	각 반성 과정의 특징 및 과정
인식	<ul style="list-style-type: none"> • 어떻게 이것이 일어났는가? 어떻게 이것이 이렇게 되었는가? • 내(혹은 그룹, 프로젝트)는 무엇을 도울 수 있는가? • 아무것도 하지 않았을 때의 결과는 무엇이 될까? • 이 행위의 개인적, 도덕적, 정치적 함축 의미는 무엇인가?
관찰	<ul style="list-style-type: none"> • 주어진 상황을 관찰하고 그 관찰에 대한 반성을 고무하는 가운데 교사(또는 학습자)의 능력이 개발됨
분석	<ul style="list-style-type: none"> • 문제를 확인 • 증거를 고려 • 증거의 타당성 검토 • 갈등적인 증거를 조사하면서 다양한 관점을 통해 증거를 봄 • 이 문제와 비슷한 문제에 대한 이전의 해결책을 찾아봄 • 실행을 포함한 대안적 해결책을 고려 • 최적의 해결책을 시행, 평가, 수정
결과	<ul style="list-style-type: none"> • 잘 설계되고 잘 축진된 환경 속에서 반성의 세 단계를 밟고, 자신이 아는 것에 대한 앎의 통찰력을 경험한 교사(학습자)는 자신의 행동의 영향력을 깨닫게 됨

Korthagan(2001)은 ‘반성’이란 경험, 문제 또는 현존하는 지식과 통찰을 구조화 하거나 재구조화 하려고 하는 정신적 과정이라고 정의하였고, Robin et al.(2003)는 ‘반성적 실천(reflective practice)’이란 교사가 자기 자신, 개인적인 철학, 자신이 맡은 학급의 역동성을 더 깊이 이해할 수 있게 해 주는 도구라고 묘사하였다.

교사교육에서 실천과 분리된 반성을 비판하면서, 서경혜(2005)는 반성은 그저 사고로 끝나는 것이 아니라, 돌이켜 살피는 사고과정을 통해 실천 기저의 앎을 표면화하고 비판하고 재구성하여 재구성한 앎을 실천에 옮겨 검증하는 과정을 포함한다고 주장하였고, 반성적 교사교육이 Schön의 반성론에 기초한다고 하면서, 반성적 교사교육의 반성은 Schön의 실천적 인식을 강조한다고 하였다. 그리하여 Schön의 반성론은 앎과 행위의 상호작용을 강조하며, 새로운 앎은 행위의 변화를 낳고 새로운 행위는 앎의 변화를 낳고, Schön이 주장하는 ‘행위 중 반성’을 통해 실천가는 전문적 실천가로 성장한다고 하였다.

손은정(2003)은 교사의 반성적 사고와 교수능력은 아주 밀접하게 관련되어 있으며, 반성적 사고는 교사의 언어형태, 교사의 철학, 교사로서의 자신의 이미지, 관찰능력, 효율적인 교수능력과 의사결정 능력을 향상시키므로 교사가 반성적 사고를 하는 것은 매우 중요하며, 교사의 반성적 사고활동을 통해 교육의 질적 향상을 꾀하고자 하는 노력은 계속되어야

한다고 주장하였다. 결국 반성적 사고는 교사의 전문성 향상 및 교육의 질적 향상과 직결되는 것으로 볼 수 있다.

유신영(2005)은 교사가 자신의 전문성으로 향상시키기 위해서는 Schön(1983)이 주장하는 ‘반성적 실천가(reflective practitioner)’가 되는 것이 전제되어야 하며, 교사들이 자신의 수업을 반성적으로 분석·평가하고 그 결과를 실제 수업에 적극적으로 활용하고 반영하여 수업의 개선을 위해 노력한다면, 교사는 자신의 수업에 대해서 실천적으로 전문적인 지식을 갖추게 되고 결국 수업 전문성을 향상시킬 수 있을 것이라고 주장하였다. 또한 교사의 행위 중 반성은 타인이 이미 만들어 놓은 이론의 단순 적용이라기보다는 자신의 교수-학습에 대한 교사 자신의 ‘자기 학습의 과정’이라고 하면서 Schön이 수업의 실천 과정에서 교사의 깨달음이 일어난다는 점을 지적하여 이를 ‘실천의 지혜’라고 한 점을 언급하였다. 여기서 반성적 사고자는 결국 ‘실행하는 사람’이라는 점을 알 수 있다.

김순희(2009)는 교사교육에서의 반성에 대한 선행연구를 정리하여 반성의 주된 이론적 전통이 3가지로 정리된다고 하면서 Dewey의 반성적 사고에서 기원한 반성, 다음으로 Schön의 반성적 실천을 강조한 전문가의 자질로서의 반성, 마지막으로 정치적, 사회적, 문화적 맥락에 내재된 이데올로기에 대한 반성을 의미하는 비판이론으로 나누었다. 이 중 Schön의 반성의 의미는 사고와 행위의 상호작용을 강조하고 반성을 행위에 대한 사고로 보고 있다고 하였다. 또한 반성에 관한 주된 이론적 전통에서 확인되는 반성의 의미와 성격은 사고로서의 반성이며, 이는 행위와의 관련성 속에서 인식되는 실천적 의미를 전제하는 사고라고 정리하고, 교사의 반성적 수업 실천이란 교사가 교육현장을 둘러싼 맥락 및 수업을 비판적으로 분석하고 평가하여 그 결과를 수업개선을 위한 실천에 적극적으로 활용하고자 하는 것을 의미한다고 주장했다.

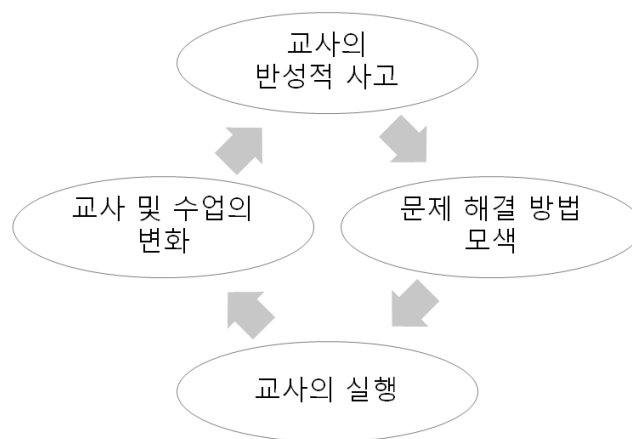
결국 교사의 반성적 사고란 실천을 전제로 한 것이며, 이는 곧 교사의 교수 능력의 향상, 즉 교사의 전문성 향상 및 교육의 질적 향상과 밀접한 관계가 있다고 할 수 있다.

이러한 반성이 이루어지는 수준이나 유형에 대해 김순희(2009)는 van Manen(1977)이 제시한 3가지 수준, 즉 기술적 반성(descriptive reflection, ‘이 결정을 어떻게 수행할 수 있을까?’라는 질문에 답하는 과정), 해석적 반성(interpretive reflection, ‘이 결정이 의미하는 것을 무엇일까?’라는 질문에 답하는 과정), 비판적 반성(critical reflection, ‘이 결정이 왜 내려졌을까?’라는 질문에 답하는 과정)을 제시했다. van Manen(1977)은 이 세 가지 반성의 수준이 위계적이라고 하였으나, 김순희(2009)는 교사에게 놓인 교실이라는 수업상황이 동시성, 다면성을 띠고 있기 때문에 교사의 반성 역시 다양한 수준의 반성이 복합적으로 일어나므로, 반성의 위계적인 수준이라기보다는 반성의 유형으로 보는 것이 더 타당하다고 주장하였다.

실제 교육현장에서 발생하는 여러 가지 상황에 즉각적으로 대처해야 하는 교사의 입장에서는 김순희(2009)의 주장대로 교사의 반성을 위계적이라기보다는 유형별로 분류하는 것이 타당하다고 본다.

반성이나 반성적 사고에 대한 다양한 논의에 대해, 이진향(2002a)은 반성 혹은 반성적 사고의 개념은 연구자에 따라 혼용되기도 하고 다양하게 정의하는 것으로 나타나지만, 자신의 행동이나 신념 등에 대해 합리적으로 다양하게 분석함으로써 행동의 변화를 가져오게 하는 것이라는 점을 공통적으로 지적하는 것으로 나타났다고 선행 연구를 고찰한 결과를 정리하였다.

위 논의를 종합해 보면 교사에게 요구되는 ‘반성적 사고’는 결국 교육현장의 문제를 해결하려는 행위와 연결되어 있다고 할 수 있다. 즉, 교사 개인의 반성이 1회적인 것이 아니라, 교육과 관련된 반성이 목표를 가지고 쫓아서 교사가 실행을 하고, 그 실행이 교사 및 수업에 변화를 가져올 때, 반성적 사고의 의의가 있는 것이다. 이를 정리하면 아래 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 교사의 반성적 사고 과정

앞서 England & Spence(1999)가 제시한 반성적 사고의 과정(인식 → 관찰 → 분석 → 결과)에 비추어 이 논문에서는 교사의 반성적 사고 과정을 “교육과 관련되고 목표를 가진 교사의 반성 → 문제 해결 방법 모색 → 교사의 실행 → 교사 및 수업의 변화”로 이어지는 과정으로 제시하였다. 즉, ‘한국어교사의 반성적 사고’를 “한국어교사가 한국어 교실 현장에서 발생하는 모든 문제에 대하여 관심을 갖고 돌이켜 생각하며 현상과 원인을 분석하여 목표를 가지고 모색한 해결 방법을 실행하고 교사 및 수업의 변화를 가져오게 하는 사고 과정”으로 정의한다. 물론 이러한 반성적 사고는 교사 및 수업의 변화를 가져 온 후에도 거듭되고 누적되어 결국 전문가로서 역량을 끌어올리는 결과를 가져올 것이다.

이후 논의에서는 한국어교사의 반성적 사고의 실재를 문제 발견 및 문제 해결 방법으로 나누어 살펴보고, 다음으로 교사의 실행 및 한국어교사와 수업의 변화에 대해서 살펴보겠다.

3. 연구 방법

3.1 질적 연구와 사례 연구

곽영순(2014)은 양적연구에서는 개개인의 특성을 지우고 동일성 속으로 포섭하고 하나의 수치로 파악하려는 반면, 질적 연구에서는 자신의 주체를 잃어버리지 않고 실존적 주체로서 살아가고 있는 인간의 모습을 보여주는 연구를 지향한다는 점에서 교사교육 또는 교실연구를 질적 연구로 접근해야 한다고 밝혔다. 학교나 교실이라는 텍스트를 자연언어를 통해 읽어내는 질적 연구의 언어적 특성 때문에 구성원들 간의 자연스러운 의사소통이 이루어지고 자연언어를 사용하여 연구결과를 표상할 경우 구성원 간의 의사소통이 가능해져서 연구의 과정과 결과를 공유할 수 있으면 그만큼 처방과 실천에 대한 지식도 늘어날 것이라고 하였다.

이 연구에서는 한국어교사의 반성적 사고에 대해 알아보기 위해 사례 연구 방법을 택하였는데, Creswell(1998)에 따르면 사례 연구(case study)는 맥락 속에서 풍부한 여러 가지 정보원들을 포함하는 세부적이고 심층적인 자료 수집을 통해 시간의 경과에 따라 하나의 ‘경계 지어진 체계(bounded system)’나 하나의 사례(또는 여러 사례들)를 탐색하는 것이다. 또한 어떤 사례를 연구할 것인가를 선택하는 데 이어서는 의도적 표본추출(purposeful sampling)을 위한 일련의 가능성들을 이용할 수 있다. 사례 연구에서 자료 수집은 폭넓게 이루어지며, 관찰, 면접, 문서, 시청각 자료와 같은 다중적인 정

보원(multiple sources of information)들을 포함한다. 윤건수(2005)는 사례 연구가 질적 연구를 하는 일반적인 방법이며, 다양한 관점에서 현상의 특징을 심층적으로 묘사하고, 거기에서 어떤 의미를 도출해 내려는 사례 연구의 본질적 목적에 비추어 볼 때, 모든 사례 연구는 본질적으로 질적 연구라고 하였다.

또한 Stake(1995)는 사례 연구의 자료 수집을 통해 사례의 세부적인 기술(description)이 나타나며, 연구자에 의해 주제나 이슈에 대한 분석과 사례에 대한 해석이나 주장이 이루어진다고 하였다.

다른 질적 연구 방법과 마찬가지로 사례 연구의 목적은 사례에 대한 심층적인 연구이다. 신경림 외(2004)는 오늘날 사례 연구법이 첫째, 사회적 현상 가운데에서 비교적 적은 경험으로 인하여 학문적으로 정립이 안 되어 있는 분야에 대해 통찰력을 자극하고, 둘째, 조사 연구를 위한 가설을 찾기 위해서 소수의 한정된 사례에 대한 집중적 연구에 사용되며, 셋째, 개인, 집단 및 지역사회와 이들의 상황에 관해서 그 특징을 밝히고 설명해 주는 충분한 정보를 얻고, 넷째, 나아가 다른 유사한 사례들과의 공통성을 규명하여 보편화를 시도하는 데에 사용된다고 하였다.

이 연구에서는 한국어교사의 반성적 사고에 대해 심층적으로 알아보기 위해 반성적 대화뿐만 아니라 연구 참여자가 작성한 수업일지, 면담 자료를 통해 사례 연구 자료를 수집하였다.

3.2 연구 참여자 소개

자신의 수업을 공개하는 일이 쉽지 않은 교육 현실을 생각해 볼 때, 동료 교사와 반성적 대화를 나눈다는 것은 교사 스스로 자신의 역량을 더욱 발전시키고자 하는 의지 없이는 어려운 일이다.

이주한(2012)은 반성적 교사의 특질에 대해 논의했는데 첫째, 탐구자로서 교수 및 학습행위와 그 행위가 실행되는 학교 내외적 맥락에 대해 끊임없이 탐구하는 의지와 능력을 소유해야 한다. 둘째, 다양한 관념이 서로 고리를 이룬 채 연속적으로 진행되는 상호 연계적 사고 능력과 태도를 가져야 한다. 셋째, 목적 의식적이고 목표 지향적인 사고 능력을 가져야 한다. 제반 교육활동이 추구하는 목표와 그것이 가져올 결과에 대해 뚜렷하게 의식하고 있어야 하며, 그 목표나 결과에 비추어 현재의 교육활동을 합리적으로 조정해 나갈 수 있어야 한다.

곽영순(2014)에 따르면, 자신의 실천에 대해 반성하는 교사는 자신의 의사결정과 판단이 가져올 결과에 대해서 주의 깊게 분석한 후, 일련의 행동을 취하게 되며, 이러한 반성은 교사가 지닌 개인적 신념과 전제를 공개적으로 검증하는 과정이기도 하다.

연구자는 한국어교사의 반성적 사고를 탐색하기 위해 한국어교육에 열성을 가지고 이 반성적 대화에 대해 긍정적으로 생각하고 적극적으로 참여할 교사 세 사람을 연구 참여자로 팀을 구성하였다. 연구 참여자는 모두 30대 중반의 여성 교사이며 현재 소속된 기관에서만 한국어 수업을 하고 있다. 세 교사 모두 이 연구의 연구 방법과 내용에 깊은 관심을 가지고 성실하게 이 연구에 참여했으며, 이주한(2012), 곽영순(2014)이 꼽은 반성적 교사의 특질을 갖추고 있어 반성적 사고를 연구하는 데에 최적의 구성원이라고 할 수 있었다.

연구 참여자에 대해 간단히 소개하면, A 교사는 한국어교육 경력이 6.5년 정도 되었고, 일반대학원에서 한국어교육 전공으로 석사학위를 받았다. 경력 기간 동안 쉬지 않고 계속 수업을 하면서 교육적으로나 행정적으로 업무에 익숙해져서 초기의 불안감이 없어지고 이제 교사로서 안정기에 접어든 것 같다고 하였다. 반면에 B 교사는 교육대학원에서 한국어교육을 전공했고 경력은 6.5년 정도 되었는데, 잠시 쉬다가 다시 교육현장에 복귀해서 새로운 변화에 적응하면서 약간 불안감을 느끼는 점도 있었다. 그러나 본인이 외국어를 배울 때를 생각하면서 현재 한국에 와서 공부하는 외국인 학생들의 입장을 이해하려고 애쓰고 있었다. C 교사는 국어학 전공의 박사과정을 수료했으며 교육 경력은 9년 정도 되었다. 경력

기간 동안 급주임 업무를 수행한 경험도 있다.

세 교사 모두 한국어교사라는 직업에 만족하고 있으며 간혹 어려움을 경험해도 한국어교사의 역할이나 책임에 대해 생각하고 자신을 발전시키려는 노력을 하고 있었다. 한국어교육 경력이 6.5년에서 9년 정도 되는 경력 교사인데도 더 공부해야 한다는 자세를 가지고 한국어교육 전문가로서 더 높은 수준의 역량을 갖추기를 원했다.

교사들의 반성적 대화에서 자주 언급한 내용은 교사가 ‘어디까지 해야 하고 어디까지 할 수 있는가?’에 대한 것이었다. 수업시간 중에 모국어를 많이 사용하는 학생들을 제지할 때, 숙제를 안 해 오거나 지각하는 학생을 대할 때, 유사 문법을 비교 설명할 때, 수업내용을 확장하려고 할 때 등 공통적인 고민은 ‘내가 어디까지 해야 하고 어디까지 할 수 있는가?’였다.

예를 들어, 수업에 방해가 되는 학생들의 행동을 제지해야 할 때 교사들은 그 범위에 대해 고민을 많이 하고 있었다. 대학 부설 한국어교육기관이 학교도 아니고 학원도 아니기 때문에 각 수업에서 교사가 어느 정도 강제성과 권위를 가지고 수업에 방해가 되는 언행을 제지해야 할지가 명확하지 않은 것이다. 물론 기관마다 내부 규정이 있지만 교실 현장에서 그때그때 발생하는 문제에 대처해야 하는 것은 교사의 몫이기 때문이다.

〈B 교사〉 저는 1급에서 유급생 반 (담당)하면서 지난 학기에(웃음) (제가) 화를 많이 냈어요. 그런 생각이 들었는데 내가 과연 화를 내도 될까? 여긴 특수한 환경이잖아요. 고등학교도 아니고 외국인이 한국에 와서 한국어를 배우는 나름 독특한 상황인데... 나도 약간 교사 겸 (웃음) 문화 외교관 겸 막 이러니까... 괜히 내가 이런 상황에서 화를 내면 이 학생들이 한국 사람에 대한 이미지나 인상? 학습에 대한 의욕이 꺾일까... 그런 생각을 되게 자주 했어요.

〈C 교사〉 진짜 그렇다고 매일매일 화를 낼 수는 없고...

〈B 교사〉 네... 지금 선생님 말씀 들으니까 화를 어디까지 어떻게 표현을 해야 되나 그것도 약간 좀 고민이 돼요.

〈A 교사〉 그러니까 ‘화’라고 하면 너무 나의 감정을 주체하지 못해서 내는 것 같고, ‘경고’ 정도가 될 것 같은데 (웃음)

〈C 교사〉 제지

〈A 교사〉 응(동의), 제지.

〈C 교사〉 제지를 어느 정도까지

〈A 교사〉 그러니까 나의 감정에 충실하지 않고 학생의 행동에 따라서 하는 제지?

(2차 대화)

교사들은 마침 이번 학기에 모두 오래간만에 3급을 다시 맡게 되어 새롭게 공부하는 자세로 수업을 진행하였다. 세 사람이 맡은 수업 내용이 동일하여 이 모임은 반성적 대화를 나누기에 좋은 조건을 갖추었다. 교사들은 처음 시도해 보는 반성적 대화였지만 질적 연구에서 중시하는 연구 참여자와 연구자, 또 연구 참여자 간의 친밀감 형성에 어려움이 없어서 편안한 분위기에서 솔직하게 대화를 나누었으며, 매번 수업일지 작성을 통해 1주일 동안 있었던 여러 상황에 대해 요약, 정리한 내용을 가지고 밀도 있게 이야기를 나눌 수 있었다.

〈A 교사〉 이번 학기를 마치면서 또 하나 생각이 들었던 거는 같은 문법을 여러 번 가르치는데도 새로운 학생들과 새로 만날 때마다 문법에 새로운 그런 얼굴들을 보게 되는 거 같더라고요. 처음 3급을 하는 것도 아니고 하지만 그래도 오랜만에 다시 3급을 하게 되니까 또 다시 3급 문법을 새롭게 재정비하면서 시간을 많이 들였거든요. 공부하면서, 매번 가르칠 때마다 학습자도 다르고 하나씩 매번 다르구나 하는 생각이 많이 들었고. (중략) 저는 이번 학기에 유난히 그런 걸 많이 느꼈던 거 같아요. (인터뷰)

〈C 교사〉 1급을 오래 하다가 3급에 오니까 학생들과 처음 합을 맞추는 게 시간이 조금 더 오래 걸린 거 같아요. (중략) 학생들이 너무 열심히 해 줘서 좋았던 거 같아요. 제가 오랜만에 다시 중급을 해서 저도 유사문법이 많은 중급의 문법을 다루니까 저도 되게 신나서 공부를 많이 했던 학기인 거 같고요. (인터뷰)

3.3 자료 수집 방법

교사 간 반성적 대화는 자신의 수업에서 발생한 문제점과 고민을 솔직하게 꺼내 놓고 그에 대한 해답을 찾아나가는 과정이다. 그러므로 교사 간의 신뢰가 없이는 반성적 대화가 불가능하다. 성주은(2006)이 밝힌 반성적 대화의 원리는 대화 참여자가 각각의 교육 실천의 장에서 단독자로서의 교사 개인에게는 당연하게 보이는 ‘개인적 일상의 문’을 열고 만나, 서로에게 질문을 던지고, 의심하고 기존에 생각해보지 않았던 문제에 관심을 주는 등 도전적 자극을 줌으로써 자기 자신과 자신의 교수에 대한 새로운 이해와 해석을 만들어가는 과정이라고 할 수 있다. 그러나 이 때 반성적 대화란 단지 과거 행위에 대한 해석에 그치는 것이 아니라 새로운 해석을 토대로 실천 속에서 다양하게 발생될, 혹은 이미 발생되고 있는 현 문제들에 대하여 개선안과 실천적 대안을 함께 모색하는 미래 지향적인 나눔이라고 할 수 있다.

사실 교사 간에 자신의 수업을 공개하거나 문제점을 터놓고 이야기하기란 쉽지 않은 일이다. 세 교사는 수 년 동안 같은 기관에서 일하면서 서로 간에 신뢰가 쌓인 관계인 데다가, 공통적으로 한국어교육에 대한 열성을 가지고 교실 현장에서 발생하는 모든 문제에 관심을 갖고 고민하며 한국어교사라는 직업에 대한 만족감을 갖고 있었다.

연구자와 연구 참여자는 2017년 7월 6일부터 8월 17일까지 7주에 걸쳐서 매주 1회씩, 총 7회 반성적 대화 모임을 가졌다. 반성적 대화는 최소 54분부터 최대 106까지 평균 79분 정도 이루어졌다. 연구 참여자는 각자 한 주 동안 일어난 교수-학습에 관련된 내용을 정리한 수업일지를 작성하여 반성적 대화를 나누었다. 처음에는 학기 초기라서 학생 관리에 대한 내용이 많이 언급되었는데 2주차부터는 수업내용에 관한 대화로 전환하였다. 매주 작성한 수업일지에는 교사들이 각자 어떤 문제점을 발견하고 고민하는지가 잘 나타나 있었다.

수업 일자	2017.7.12.(수) (A 교사의 수업일지)
문제 상황 및 해결 내용	<ol style="list-style-type: none"> 1. 문법을 사용하여 대화를 확장할 때 PPT 모범 대화에 제시된 학생들이 제시된 패턴만 사용하여 상당히 재미없는 대화를 진행함. <ul style="list-style-type: none"> - 교사가 추가로 질문할 수 있는 것들의 예시를 보여 주고, 잘하는 학생을 샘플로 먼저 대화를 진행시켜서 대화를 확장하는 방법을 듣게 함. 2. 수업 시간에 중국어를 사용하는 학생들이 있음. 남자 학생 2명이 주로 중국어를 사용하는데 모범생이던 다른 남자 학생도 친해져서 중국어를 같이 많이 사용하고 점점 많은 학생들이 중국어를 사용하고 있음. <ul style="list-style-type: none"> - 처음 시작할 때 중국어를 5회 이상 사용할 경우 반 친구들에게 커피를 산다는 교실 약속을 정했는데 약속을 위반한 학생들이 약속을 이행할 의지가 없어 보임. 반 분위기가 좋을 때는 비교적 운영되었던 방법인데 지금 반은 잘 작동되지 않고 있음. 교사가 다국적 반이니 중국어를 사용하면 안 된다는 이유를 차분히 설명하거나 장난처럼 가볍게 주의를 주거나 해도 개선될 기미는 없어 보임. 오늘은 더 확실하게 주의를 줬는데도 나아지지 않았고, 앞으로도 개선될 것 같지는 않음. 고민 중.

반성적 대화에서 다룬 내용을 좀 더 자세히 알아보기 위해 2017년 8월 25일과 9월 1일에 세 사람에게 각 30분씩 개방형 면담을 진행하였는데, 면담의 내용은 해당 학기의 수업 전반에 대한 내용, 반성적 대화에 대한 연구 참여자의 생각, 또한 연구 참여자가 한국어교사로서 지향하는 목표에 대해 질문하였다.

연구자는 7차에 걸친 반성적 대화와 면담 내용을 모두 전사하였으며, 연구 참여자에게 전사 자료와 완성된 연구물을 보내서 검토를 받았다. 연구 참여자는 대화중에 불분명하게 거론된 인물에 대해 보충 설명을 써서 보냈고, 그로써 연구

자는 그 대화에 언급된 상황에 대해 더 확실하게 파악할 수 있었다. 전사 자료는 코딩 작업을 거쳐서 대주제와 소주제로 분류되고 주제에 따라 내용이 배열되었다. 이 연구를 위해 수집된 모든 자료에 대해 익명 처리와 자료 보관을 철저히 할 것을 약속하고 그에 대해 연구 참여자들 모두에게서 연구 동의서를 받았다.

4. 한국어교사의 반성적 사고의 실제

앞서 [그림 1]에서 정리한 ‘반성적 사고와 실행 과정’과 관련하여, A 교사는 반성적 사고와 실행에 대한 경험을 아래와 같이 진술하고 있다. 수업 시간 중에 예기치 못한 상황이 벌어지거나 수업 계획대로 수업이 진행되지 않을 때 물론 경력교사로서 당황해서 시간을 보내지는 않겠지만, 계속 새롭게 주목하고 반성할 거리가 생기는 현상이 바로 교실 수업 현장이다. 반성적 대화는 교사 자신이 그런 문제를 흘러보내지 않고 스스로 예민하게 관심을 갖고 반성적 사고를 하는 시간을 규칙적으로 갖게 해 주었다고 볼 수 있다.

〈A 교사〉 수업지도안에 나와 있는 대로 막상 (대화 연습) 진행을 하려고 보니까 단계가 좀 모자란 것 같다는 생각이 드는 거예요. 예를 들어, (대화 연습에서) 학생들이 할 일을 같이 분배를 할 때 이런 거를 교사가 미리 알고 있으면 이걸 활용해서 말을 하게 할 수도 있고 한테, 잘하는 애가 그걸 사용한 걸 제가 본 거예요. ‘아, 맞다, 이렇게 진행을 한다고 미리 사전에 얘기를 했으면 다른 애들도 더 잘 할 수 있었을 텐데...’ 어떤 그런 구성하는 단계? 그런 거를 좀 많이 놓쳤다는 생각이 들더라고요. (4차 대화)

〈A 교사〉 1주일에 한 번씩 이렇게 모임이 있고 그러니까 의식적으로 더 돌아보게 되는 계기가 되었는데, PPT(해당 급에서 준비한 말하기 연습 자료)를 보고 대화를 진행할 때라든지 뭔가 아쉬운 부분이 있으면 흘러보냈던 때가 많았던 거 같아요, 이전에는. ‘아, 이렇게 하면 좋지 않을까’ 했지만 실행하지는 않고 아쉽다 정도로 흘러보냈을 때가 많았던 거 같은데, 이번 학기에는 교안이나 이런 부분에 ‘이렇게 좀 했으면 좋겠다’나 다음 학기의 나를 위해서 뭔가 이렇게 써 놓는다든지 메모를 남기고 그거에 대해서 당장 다음 시간부터 운영하는 방법을 아무도 모르고 나만 아는 거지만 학생들은 모르고 실제로 적용을 한번 해 봤다는 점 그런 것은 좀 달라진 거 같아요. (인터뷰)

매주 반성적 대화를 통해 반성적 사고가 1회에 그치지 않고 장기적으로 이어질 수 있었으므로, 교사 본인의 수업에 대해 더 자세하고 길게 들여다보고 해결 방법을 모색하는 시간을 충분히 갖게 되었다고 본다. 그러한 모색 끝에 나온 해결 방법을 직접 실행해 보고 다시 반성적 사고를 하고 다시 실행해 보는 과정을 거쳐서 교사들은 전문가로서 자신의 역량을 높일 수 있게 된다.

〈A 교사〉 이번 모임 하면서 제 수업을 전반적으로 돌아볼 수 있는 계기가 되어서 좋았고요. 또한 동료 선생님들과 같이 수업에 대해서 이야기를 나눌 수 있는 시간을 가진 것도 저한테 좋은 점이었어요. 그동안에는 시간적인 한계도 있고 당장 해야 되는 업무가 있으니까 수업에 대해서 전반적으로 우리가 어떤 생각을 가지고 있고 이런 것에 대해서는 함께 이야기를 할 기회가 사실 많지 않았는데, 이번 모임을 통해서 수업을 반성해 보고 교사로서의 자신도 반성을 해 보고 선생님들이 각자 수업에 대해서 학생에 대해서 학급 운영에 대해서 여러 가지 생각을 공유할 수 있어서 저도 또 한 번 배울 수 있는 기회가 되어서 좋았던 시간이었어요. 앞으로도 개인적으로 수업에 대해서 스스로 한 번씩 반성을 해 보면서 또 성장하는 그런 교사가 됐으면 좋겠다고 생각했습니다. (인터뷰)

4.1.1 문제 발견

(1) 수업 내용

서경혜(2005)는 전문가의 실천에 있어 핵심은 문제해결이 아니라 문제제기에 있다고 하였다. 연구자는 이 연구를 진행하면서 반성적 사고의 출발은 교실 현장에서 일어나는 다양한 문제 상황을 놓치지 않고 감지해 내는 것이라고 생각하였다. 문제 상황을 감지하려면 교사가 그만큼 열성을 가지고 매 수업시간을 민감하게 살펴야 문제가 무엇인지, 왜 이런 문제가 일어나는지 등을 파악할 수 있을 것이다.

먼저 교사들은 현재 의사소통 중심의 말하기 교육에 중점을 두다 보니 교재에 나오는 문법 항목을 모두 말하기로 연습하는 데에 의문을 가졌다. 중급에서는 점차적으로 문어체의 표현이 나오기 시작하는데 이를 일단 말하기로 다 연습을 시켜야 하므로 어색한 문장이 생성되는 상황이 벌어지기 때문이다.

- 〈A 교사〉 말하기를 굉장히 중요하게 생각하는 교육과정에서 의사소통은 쓰는 것보다 어쨌건 말하기를 해서 내 말이 통하는 걸 더 중요하게 생각하기 때문에 말하기가 중심이 돼서 모든 문법을 말할 수 있어야 한다는 관념이 좀 있나 그런 생각도 했어요.
- 〈C 교사〉 수업을 하면서 드는 생각이 이거를 3,4급 중급에 있는 문법을 쪽 목록을 놓고 그 다음에 여기에 있는 주제에 맞춰서 그 주제에 많이 사용하는 문법을 넣는 거잖아요. 사실 이게 4급에서 나와도 되는 문법이고, 그런데 이게 주제가 여기 있다 보니까 이 문법이 여기에 오는데, 그렇게 될 때마다 그 문법으로 그 상황을 제한적으로 말하려고 하다 보니까 이렇게 되는 문제가 발생하는 거 같아요.
- 〈B 교사〉 이렇게 한정적인 상황에서 쓸 수 있는 문법을 교실 상황으로 옮겨와서 말하는 게... 교사가 그런 상황을 분위기를 만드는 게 힘든 거 같아요. (5차 대화)

다음으로 중급에 많이 나오는 유사 문법을 어떻게 효과적으로 제시하고 구별해 줄지에 대해 여러 방법을 고민하고 있었다. 이는 교사의 수업일지에도 잘 나타나 있고 실제로 반성적 대화에서도 꽤 긴 시간에 걸쳐서 대화를 나눈 문제이기도 했다. A, B 교사가 담당한 반은 보통 수준의 한국어 실력을 가진 학생들이 주를 이루었고, 반면에 C 교사가 담당한 반은 다른 두 반의 학생들보다 지금까지 배운 한국어 문법이나 어휘를 비교적 정확히 알고 있는 학생들이 많아서 유사 문법을 학습하거나 비교하는 데에 있어서 상대적으로 유리하다고 볼 수 있었다.

수업 일자	2017.8.1.(화) (C 교사의 수업일지)
문제 상황 및 해결 내용	<p>1. 수업 전, ‘-아/어 버리다’ 제시의 고민. 문법이 가지고 있는 의미를 어디까지 세분해서 설명하는 것이 더 효과적일지에 대해 생각해 봄.</p> <p>기존 교안에서는 3개로 의미를 구분하고 있음(1. 긍정적 감정, 2. 부정적 감정, 3. 후회). 개인적인 생각으로는 3번을 후회의 상황(다이어트 중인데 어젯밤에 치킨을 먹어버렸어요)으로 구분해서 가르치는 것이 다음에 학습할 ‘-고 말다’와의 차이점을 설명하기 어렵다고 생각함.</p> <p>- 수업 시, 도입에서 학생들에게 3번의 상황에 대한 감정을 질문함. 긍정적이면서 동시에 부정적이기도 하다는 대답이 나옴. 그래서 따로 ‘후회’상황으로 구분 짓지 않고, 긍정적, 부정적인 두 가지 감정이 모두 있을 때도 쓸 수 있다고 정리해 줌.</p>

(2) 수업 방법

3급 수준에서 유창성과 정확성을 모두 성취하기 위해서, 또한 대학입시를 앞둔 학생들이 다수인 교실 상황에서 교사들은 한국어교육의 각 영역에 대해 좀 더 효과적인 수업 방법을 계속 고민하고, 보완하거나 개선할 방법을 찾으려고 했다.

현재 해당 교육기관에서는 대학 입시를 목표를 하는 학생들이 많아서 3급이나 4급의 한국어교육 목적이 일반목적의 한국어교육에서 학문목적의 한국어교육으로 전환하는 시점이라고 할 수 있다.

〈A 교사〉 듣기 시간을 좀 더 유의미하게 보낼 수 있을까. 차라리 읽기는 뭘 읽고 교사랑 왔다갔다 하면서 상호작용이 좀 되는데 듣기는 틀어 놓고 문제 풀고 이러니까... 좀 듣기를 잘 할 수 있는 방법이 있을까, 진행 방법? 이런 게 좀 고민이 되더라고요. (중략) 상담할 때 단어 문제를 많이 이야기하더라고요. 저도 상담을 이번 학기에 하면서 단어에 대해서 어떻게 하면 잘 외우게 할 수 있을지? 어떻게 잘 사용하게 할 수 있을지? 입으로 잘 나오게 할 수 있을지? 그런 걸 고민을 좀 해야겠다는 생각이 들었어요. (5차 대화)

〈C 교사〉 작문을 수업 시간에 못 써서 집에 가서 써 오라고 하면, 사전 정도가 아니라 번역기를 돌려서 이상한 문장을 만들어 오는 경우가 있어서 (중략) 그 이상한 문장을 의미를 파악해서 이거를 학생의 의도를 파악해서 고쳐주는 게 너무 힘든 일 이더라고요. (중략) 피드백의 정도가 어느 정도가 딱 적당할지를 오늘 또 생각을 했어요. (3차 대화)

수업일자	2017.8.16.(수) (A 교사의 수업일지)
문제 상황 및 해결 내용	학생들이 오류를 생성했을 때 언제 수정을 해 줘야 할지 고민됨. 초급에 비해서 발화의 길이가 길어지는데 오류 수정을 했을 때 즉시 수정을 해 줄 경우, 학생들이 더 유창하게 말할 수 있는 기회를 뺏고 위축감을 줄 수 있을 것 같기도 함. 그러나 학생이 오류를 생성하면 교사가 자기도 모르게 바로 recast를 해 주게 되는 경우가 많음. 또한 목표 문형이 아닌 오류에 대해서도 일일이 수정을 해 주는 것이 좋은지 고민이 됨. 일단 지금은 학생들이 모두 끝까지 발화를 한 후에 그 날의 목표 문형에 초점을 두어 교사가 수정을 해 주는 방향으로 진행하고 있음. 그리고 지속적으로 반복되는 조사 오류 등을 마지막에 수정해 주고 있음.

(3) 수업 목표

3급의 교육과정에 이미 정해진 수업 목표가 있지만, 교사들은 각 반 학생들의 특성, 교사의 관심사, 교실 상황 등에 따라 또 다른 수업 목표를 갖고 있었다. 교사가 동일한 교육과정 내에서 동일한 수업 목표를 갖고 수업을 진행하지만, 각 반의 특성이나 상황에 따라 각 반에 필요한 목표를 자율적으로 세우고 그에 도달하기 위해 노력하고 있다는 점이다. 학기 초기에는 좋은 수업 분위기를 만들어서 학생들이 활발하게 발화하게 하는 것이 목표였다면, 그 이후에는 공통된 수업 목표 외에 각자 필요한 목표를 가지고 수업을 진행하고 있었다.

〈연구자〉 이번 학기에 목표가 조금씩 다 다른 거 같은데, B 선생님은 학생들이 좀 더 말하기를 편안하게 잘 할 수 있게 하는 거, A 선생님은 담화 표지를 자주 쓰게 하는 거, C 선생님은요?
 〈C 교사〉 저희 반도 아까 선생님 반하고 비슷해서 처음에 애들이 너무 조용해서 그걸 좀 풀어주면 좋겠다고 생각했는데, 이제 저희 반은 어느 정도 좀 풀린 거 같긴 해요. 자기들끼리도 쉬는 시간에도 한국어로 얘기도 많이 하고... (중략) 이미 대화는 좀 잘하니까 그렇다면 정확성을 다시 한번 짚어 주는 게 어떨까? 그렇게 생각해요.
 〈연구자〉 이런 목표가 조금씩 다른 게 반을 구성한 학생들의 특성 때문에 그렇게 되는 건가요? 어때요?
 〈B 교사〉 저희 반은 그게 커요. 학생의 특성 때문에.
 〈A 교사〉 저는 교사의 관심도 약간 있는 거 같아요. 요즘 제 관심사가 지난 학기부터 접속사나 담화 표지 쪽에... 지난 학기부터 그쪽에 어떻게 하면 그런 부분을 잘 교수할 수 있을까? 그게 교안에 포함되어 있지는 않잖아요? 선생님들이 들으면서 자연스럽게 교정을 해 주는 거죠.
 〈C 교사〉 학생에 따라서 바뀌는 거 같고, 학생이 변화하는 거에 따라서도 한 학기 안에 수업의 주된 목표가 조금 달라지는 거 같아요. (3차 대화)

(4) 교육과정

앞서 논의한 바와 같이, 담당 반 학생들의 한국어 실력을 높이기 위해 교사들은 자율적으로 수업 목표 성취에 노력하고 있었다. 그와 관련하여 현재 시행되고 있는 한국어교육과정에 대한 반성과 고민도 함께 하고 있었다.

먼저 현재 교재마다 다르거나 중급 및 고급에서는 잘 다루지 않는 발음 및 억양 교육에 대해서 한국어교육과정에서 1급부터 6급까지 각 급의 목표를 정하고 그에 맞춰서 교재가 집필되고 가르칠 수 있으면 좋겠다는 의견이 나왔다.

〈A 교사〉 급별로 발음도 같이 교육과정 속에 들어가서 1급의 목표는 이거, 억양은 몇 급 이런 식으로 목표 설정을 두면 더 좋지 않을까 하는 생각이 들긴 하더라고요. (7차 대화)

또한 수업내용과 수업 구성, 수업 운영 등에 대해 교사들은 먼저 목표 문법의 기능과 그 문법이 실생활에서 사용되는 빈도, 또는 목표 문법의 수준과 주제의 연관성에 대한 고민 등으로 중급 한국어교육과정에 대한 고민을 이야기했다.

〈C 교사〉 목표 문법과 주제가 상충될 때 어느 쪽을 먼저 더 초점을 맞춰서 진행해야 될지가 약간 고민이 되는 거 같아요. 목표 문법과 학습 주제 중에서 어느 것에 중점을 두어서 연습시켜야 할지라고 생각을 해 봤거든요. 유창성을 더 키워주기 위해서 실수를 다 얘기하게 할 것인지, 이 문법을 정확하게 쓰게 하기 위해서 정확성에 초점을 두고 그 문장으로 어떻게든 만들게 해야 되는지가 좀 고민이 됐는데... (5차 대화)

수업 일자	2017.7.31.(월) (C 교사의 수업일지)
문제 상황 및 해결 내용	1. 목표 문법과 학습 주제 중 어떤 것에 더 중점을 두어서 연습시켜야 할지에 대한 고민 → ‘-는다는 것’을 사용해 자신이 실수한 경험에 대해 말하는 활동에서 오류 문장이 많이 발생했음. 이것을 문법에 맞춰 수정을 해줘야 할지, 아니면 주제를 자유롭게 이야기하도록 유창성에 초점을 맞춰야 할지 고민함. → 다양한 실수를 이야기하기에는 ‘-는다는 것’이 너무 한정적임. 그래서 먼저 문법을 생각하지 말고 실수를 얘기하게 하고, 그 중에서 목표문법을 사용할 수 있는 실수들만 칠판에 문장으로 써보며 정리함.

교사들은 수업내용이나 단계별 진행에 대해서도 어디까지 해야 하는지 고민하고 있었다. 현재 국내 한국어교육은 각 기관마다 정해진 교육과정이 있고, 그에 따라 집필된 교재로 수업을 진행하고 있다. 3급 수업을 담당한 교사들은 초급에서 중급으로 넘어가면서 수업시간에 제시할 교육내용의 범위와 확장에 대해 조금씩 다른 의견을 갖고 있다.

〈C 교사〉 ‘-아/어다가’를 굳이 3급에서 가르쳐야 될까, 차라리 고급에 가서 써야 되나? 이렇게 생각했는데 반대로 생각해 보면 아, 오늘 귀찮은데 밥 사다가 먹자, 이렇게 생활에서 되게 많이 쓰는 거예요. 쓸 수 있는 기능과 생활에서 사용하는 빈도하고 문법적 난이도랑 그게 참 적절하게 찾는 게 어렵겠구나 하고 생각을 했어요. (4차 대화)

〈A 교사〉 저는 (말은 수업이) 1,2,3급 단계적으로 올라가서 행운이었어요. 1,2급은 굉장히 통제된 범위 안에서 수업을 하는데 정제해서 개작해서 하는데, 3급은, ‘3급 정도 됐으니 내가 생각을 바꿔야 하나? 안 배웠어도 (새 어휘를) 어느 정도 슬쩍 노출시키는 게 좋은 건가? 3급은 좀 더 열려 있는 느낌인데 어떻게 해야 되지?’

〈C 교사〉 난 오히려 정제됐으면 좋겠는데. 이해 안 되는 단어가 많아요. (중략)

〈B 교사〉 TOPIK 시험을 고려해서 좀 어렵게 단어 확장을 하기 위해서 어렵게 만들었나? (중략)

〈연구자〉 3,4급은 중간 단계인데 어느 정도까지 (수업내용의 가감) 허용됐으면 좋겠다고 생각하세요? 실제로 수업할 때 얼마나 자유롭게 하면 좋겠어요?

〈B 교사〉 지금 (교안에) 예정된 대로 하면 시간이 딱 맞아요.

〈연구자〉 반대로 수업 내용에서 뺄 수 있는 건 뭐예요?

〈C 교사〉 시험에 나올지도 모르니까... 빼고 하는 건 거의 어려워요.

(6차 대화)

위 대화 내용에 따르면 해당 급의 교육과정에서 정해진 내용을 바꿀 재량이나 여유는 각 교사에게 거의 주어지지 않은 것으로 보인다. 교육기관의 입장에서는 매일 진행되는 수업에 대한 지도안을 각 급마다 표준화함으로써 균질한 수업을 제공하려는 것이다. 그러나 수업을 담당하는 교사는 기관의 정해진 교육과정과 반 학생들의 학습 능력 사이에서 고민하게 된다. 물론 해당 학기에 사용하는 수업지도안이나 활동지 등 수업 자료를 수정해 나가면서 점차적으로 교육과정을 수정할 여지는 충분히 있지만, 그때그때 해당 급에서 목표로 하는 업무가 우선시 된다면 교사의 필요정보다는 느린 속도로 교육기관 내에서 개정이 될 것으로 보인다.

(5) 기타 문제

다른 급에서도 공통적으로 경험하는 문제인데, 전체 학생 중 다수를 차지하는 중국 학생들이 수업 시간 중에 중국어를 지나치게 사용하는 문제가 있다. A 교사는 학생들이 교실에서 수업 시간 중에 중국어를 너무 많이 사용하는 데 대해 한 학기 동안 계속 부담을 갖고 있었다. 또한 B 교사는 가능하면 서로 다른 나라 학생들이 옆에 앉아서 함께 활발하게 대화를 하도록 자리 배치에 신경을 쓰고 있었다.

〈A 교사〉 제가 앞에서 다른 애들이 대화 확장연습을 하면서 (두 학생을) 시켰을 때 둘이 대화를 하고 있으면 애랑 애랑 가로질러서 중국어로 뭐라고 뭐라고 얘기를 해요, (중략) 제가 교사로서 어쨌든 규율을 만들어 놓은 게 있는데 그게 학생들이 해야 약속 이행이 되는 건데 그걸 하지 않는 학생들인 거예요. 그러니까 좀 더 뭔가 괜히 만든 거 같고, 권위는 없어졌고, 약간 좀 이런 느낌이 있더라고요. 그래서 어떻게 해야 되나... 어저께는 그게 더 극심해져가지고 약간 짜증이 막 올라가는데도 참고 넘어갔는데 그게 약간 고민이에요, 지금

(2차 대화)

〈B 교사〉 저희 반은 대다수가 중국어권 학생들이라서 비중국어권 학생이 (수업하는 날) 오면 이 학생을 중국어 학생들과 같이 앉혀야 한다는 생각을 제가 많이 해요, (중략) 자리 이동을 많이 시켜요, 말하기 연습할 때.

(5차 대화)

4.1.2 문제 해결 방법 모색

(1) 수업 내용

수업을 진행하는 중에도 교사는 계속 문제 상황에 부딪치고 그것을 해결하기 위해 순간순간 판단을 내리고 그 해결책을 실행해야 하므로 수업을 진행하면서 계속 반성적 사고를 하게 된다. 문제 발견 중 유사문법에 대한 고민에 대해 A 교사는 다음과 같이 실행해 보았는데 그리 만족스럽지 못한 결과를 얻었다. 반면에 C 교사의 반 학생들은 같은 급에서도 실력이 더 좋은 학생이 많은 반이었으나 각각의 문법항목을 학습할 때보다 유사문법을 묶어서 비교해 줄 때 역시 어려워하였다. 이때 B 교사는 TOPIK 시험에 유사문법과 관련된 시험문제가 출제됨을 강조한다고 하였다.

〈A 교사〉 복습할 때 여러 가지 방법으로 하는데, 이번 같은 경우는 저는 좀 약간 다른 방법으로 해가지고... 3급에 유사문법이 많더라고요. 유사 문법을 다 묶어 가지고 문법 복습지가 정리되어 있는 방식이 배운 순서대로 돼 있거든요. 그런데 1과 1에, 1과 4에 비슷한 문법이 있다, 5과 1에 비슷한 문법이 있으면 그걸 다 짝 뽑아가지고 비슷한 걸 다 제시를 하고, 유사문법 이건 이게 다른데 이건 이게 비슷하고 다 제시하고 ... ‘이런 공통점이 있지?’ 짝 (설명)해 줬거든요. (중략) 저는

제 공부가 되니까 좋았는데 학생들은 왔다 갔다 하니까, 배열이 그렇게 안 돼 있으니까 그걸 복잡해 하는 거 같더라고요.
 <B 교사> 그런데 그거를 공부를 하고 애들 머릿속에 정리가 돼 있으면 정말 좋은 건데,
 <A 교사> 그 배열 방식을 좀 다르게 할까? 이런 생각도 좀... 유사문법을 좀 묶을까? 그렇게 묶으니까 어떤 거는 5개도 비슷한 게 나오더라고요. (4차 대화)

<C 교사> 이걸 비교 설명했더니 애들이 되게 어려운 문법이구나... 애들이 더 어렵게 받아들인 거 같더라고요... (유사문법을 비교해서) 정리해 주는 게 필요한 거 같은데 어떻게 하는 게 더 효과적일지가 좀 걱정이 되더라고요.
 <B 교사> 저는 그래서 TOPIK 얘기 많이 해요. (중략) 저희 반 같은 구성(상급 수준이 아닌 학생들이 많은)인 반은 처음부터 아예 말해서 'TOPIK 시험처럼 그런 시험에는 있을 거다. 한번 들어 보자.' 해서 비교는 하는데, '아, (이런 내용이 학교) 시험에는 없구나, TOPIK 시험에나 있구나, 그럼 나는 일단 4급이 목표니까 이거나 먼저 열심히 공부하자.' 이런 애들도 있더라고요. (4차 대화)

(2) 수업 방법

아직 3급 학생들의 한국어 실력이 중급 수준인 수업이므로 말하기, 쓰기 등에서 오류가 많이 발생하는데, 이때 교사는 말하기 연습 중에 오류를 언제 수정해 주면 좋을지 고민하고 실행해 보고 더 좋은 방법을 찾으려고 노력하고 있었다. 학생들의 발화를 끊지 않고 오류 수정을 언제 해 주면 좋을지, 오류 수정의 목적 때문에 오히려 학생들의 발화 의욕을 위축시키는 것은 아닌지에 대한 고민이었다.

<A 교사> 3급 정도 되니까 발화가 1급보다는 더 길어지잖아요. 오류 수정의 순간? 그거를 마지막으로 미뤄야 할지 아니면 중간 중간에 할지... 그런 고민 그런 게 이번 학기에 좀 많았던 거 같아요. 그런 거에 대해서 제가 약간 지각하지 못한 것도 있었는데 이번 학기에 오류 수정 해 주는 타이밍 언제 해 줘야 되지 교사로서 고민을 해 보는 시간이었던 거 같아요.
 <연구자> 그래서 (언제 오류 수정을 해 줄지) 결정을 하셨어요?
 <A 교사> 그래서 지금은 그날의 목표문형에 더 초점을 뒀서 그 부분에 오류가 일어나면 마지막까지 기다렸다가 발화가 끝나면 '오, 잘했다, 아까 네가 말한 문장은 이렇게 말하는 게 좋을 것 같다' '마지막까지 들어야지.' 하고 참는 건데 저도 모르게 (웃음) 자꾸 중간 중간에 끼어들어서 얘기를 하고 있더라고요. 이게 내가 참는 게 맞는 건지, 중간 중간에 끼어들어도 되는 건지 약간 아직 확신이 서지 않는 거예요. (7차 대화)

(3) 수업 목표

교사들의 반성적 대화에서 흥미로운 점은 이미 교육과정에 따라 3급의 수업목표가 정해져 있지만, 각 반을 담당하는 교사는 본인이 이번 학기에 이루려는 또 다른 목표를 가지고 수업을 진행하고 있다는 점이었다. 중간시험을 본 후 교사들은 평가 결과를 통해 학생들이 부족한 부분을 파악하게 되고 그에 대해 교사가 좀 더 주안점을 두고 수업을 해 나가야 할 방향을 정해 수업목표를 수정하였다.

<B 교사> 저는 단어의 중요성을 더 많이 말하고 있어요. 저희 반은 중간시험 이후 달라진 게 (학생들이) 원한다면 단어로 문장을 만들어 오라고 선생님이 봐 주겠다고 했어요. (중략) '그렇게라도 좀 단어 공부를 열심히 하자.' 단어에 대해서 제가 질문을 되게 많이 해요. 읽기 점수가 생각보다 좀 많이 안 나온 것 같더라고요. 그래서 단어를 그런 식으로 저랑 파트너 선생님이랑 그렇게 하고 있어요.
 <C 교사> 말하기가 이제 활발하게 되고 학생들이 문법을 잘 사용해서, 저희 반은 사실 중간고사 성적이 되게 월등하게 잘 나올 줄 알았어요. 그런데 다른 반이랑 비교해 보니까 거의 비슷하더라고요. 그래서 저는 정확성을 좀 더 신경 쓰기로 했어요. (5차 대화)

(4) 교육과정

교실 현장에서 발생하는 문제를 감지하고 발견한 뒤에 교사들은 그에 대한 해결 방법을 여러 가지고 모색하였다. 문제가 있는 것은 알지만 그저 흘려보내지 않고 적극적으로 해결하여 더 나은 수업 내용을 제공하고 더 나아가서 교육과정의 개선으로 이어질 수 있는 방법을 모색하였다. A 교사는 각 교재마다 다르게 제시되는 발음 및 억양 교육에 대해서도 자신이 생각하는 해결 방법을 제시하였다. C 교사는 앞서 고민했던 문제인 주제와 목표 문법이 상충하는 문제, 문어체와 구어체를 구분하는 어려움에 대해 다음과 같은 해결 방법을 제시하였다. 교실 현장에서 직접 수업을 하는 교사의 의견이 정확히 수렴되어 실제로 교육과정을 개발하고 교재를 집필할 때 반영되어야 하는 중요한 요소인 것이다.

〈A 교사〉 급별로 발음도 같이 교육과정 속에 들어가서 1급의 목표는 이거, 억양은 몇 급 이런 식으로 목표 설정을 두면 더 좋지 않을까 하는 생각이 들긴 하더라고요. (7차 대화)

〈C 교사〉 이 모임을 하면서 더 많이 이야기 나눌 수 있어서 좋았어요. 그래서 저만 생각했던 고민이 아니라, 다른 동료 선생님들도 똑같은 문제를 생각하고 있었고, 아니면 교육과정 같은 것들도 ‘나만 이렇게 어긋난다고 생각하나?’ 하고 생각했던 부분도 ‘아, 이거 듣기가 좀 많은 거 같아요, 아니면 활동이 여기에 좀 안 어울리는 거 같아요.’라는 얘기를 해 주셔서, 혼자 고민하지 않아도 됐던 게 좋았고, 다른 선생님들이 그런 부분에 많이 생각을 하셔서 많이 자극이 됐던 거 같아요. (인터뷰)

〈C 교사〉 (어떤 문법은) 보통 말할 때보다 글 쓸 때 많이 쓴다고(사용한다고) 하면 이거를 뒤에 약간 뭐 그런 쓸(사용할) 수 있는 주제 같은 걸 더 구성해서, 거기에다가는 문어에만 쓸 수 있는 문법을 짝 몰아서 1과부터 4과까지는 말하기, 5과에는 쓰기 여기는 문어만 다 모아서 이걸 이용해서 여기서 글 하나 쓰고, 여기는 말하기 해서 사과하고, 이렇게 하면 조금 더 그나마 쓸 때 써야 되니까, 그러면 어떨까...

〈B 교사〉 그러면 쓰기 할 때 구어는 좀 덜 나오겠죠.

〈C 교사〉 그러니까! 그렇게 조정하면, 굳이 이 문법을 여기에 끼워 넣는 바람에 애들한테 막 말이 안 나오는 문장 만들게 안 시켜도 되고... 교재 개발할 때 참고해 주세요. (5차 대화)

(5) 기타 문제

기타 수업과 관련된 문제로 담당 반 학생들 중 다수를 차지하는 중국 학생들의 수업 시간 중 중국어 사용 문제와 자리 배치 문제 등이 있었다. 동료교사와 반성적 대화를 주고받으면서 교사가 현재 직면한 문제에 대해 대화중에 스스로 해결책을 찾아내기도 했다. A 교사는 현재 담당하고 있는 반의 문제가 학생들이 수업 시간 중에 중국어를 많이 사용하는 것인데, 먼저 문제에 대해 고민 중이라고 하였다. 그런데 다른 교사의 이야기를 들으면서 해결 방법을 스스로 찾아내어 적용해 보겠다고 하였다.

(다른 교사의 수업시간 이야기를 듣고 있다가)

〈A 교사〉 저는 지금 갑자기 드는 생각이... 스티커를 붙일까 그런 생각이 드는 거예요. 그래서 ‘너한테 이렇게 명시적으로 붙이니까 한 번 붙일 때마다 -1점씩이다. 태도 점수를 이렇게 깎겠다.’라고 그냥... (중략) 이렇게 매번 붙여 가지고 그냥 태도점수도 깎아 버릴까 봐요. (2차 대화)

그러나 A 교사는 여름학기 내내 교실에서 학생들이 중국어를 많이 사용하는 문제에 대해 고민했고 아이디어를 내서 실행해 보았으나 결론은 실패였다고 평가했다.

〈A 교사〉 이 모임을 하면서 저도 그동안 안 해 봤던 상황표를 붙이고 스티커를 붙이고 이런 것도 해 보고, 따로 불러서 학생한테 그렇게 하면 안 된다 얘기도 해 보고 모두가 있을 때 즉시 그렇게 하면 안 된다 제재를 가하기도 하고 여러 가지 방법을 썼는데 사실 제 결론은 중국어 사용 문제에 있어서는 실패했다는 생각이 들긴 하고요, 그 부분은 (학생의) 개인적인 성숙? 이런 부분에서 원인을 찾을 수밖에 없지 않을까 이런 생각이 들더라고요. (인터뷰)

또한 한국어 교실 환경이 여러 나라의 학생들이 함께 공부하는 상황이므로, 예를 들어 말하기 연습을 좀 더 효과적으로 시키고 싶은 교사의 노력이 때로는 교사의 뜻대로 이루어지지 않을 때도 있었다.

〈B 교사〉 저희 반은 대다수가 중국어권 학생들이라서 비중국어권 학생과 중국어권 학생들과 같이 앉혀야 한다는 생각을 제가 많이 해요, 말하기 연습할 때... 안 친해서, 또 성격에 따라 다르니까 숙제를 하고 있더라고요. 제가 자리를 괜히 바꿨나 싶고, 자리 이동을 좀 조심해야겠다... 다시 한번 반성을 하게 됐어요. (5차 대화)

4.2 한국어교사의 반성적 사고와 변화

우선 반성적 대화를 통해 매주 반성적 사고를 하게 됨으로써 더욱 반성적 사고가 긍정적으로 되풀이되어 쌓이고, 자신의 수업에 대해 고민하고 해결 방법을 찾으려는 노력을 적극적으로 하게 되었다는 점이 교사들에게 변화로 다가왔다. 개별 면담에서 교사 세 사람 모두 이번 반성적 대화 모임에 대해 긍정적인 소감을 이야기했다. 교사들은 수업 중이나 바로 직전에 한 수업에 대한 단기적이고 즉각적인 반성을 하기도 하고, 어느 정도 긴 기간에 걸쳐서 장기적인 반성을 하기도 하였다. 7차에 걸친 반성적 대화는 이러한 반성적 사고를 촉진하는 좋은 계기가 되었다고 했다. 이번 학기 동안 계속해 온 반성적 사고의 내용은 각자 수업목표나 학생 특성, 교사의 관심사 등에 따라 달랐지만, 반성적 대화를 통해 교사들은 정기적으로 반성적 사고의 내용을 공유하고 해결책을 모색한 시간을 매우 긍정적으로 생각하고 있다.

〈B 교사〉 전 몇 학기 수업 하면서 이렇게 수업 처음부터 끝까지 ‘내가 그때 뭐 했지? 오늘 어땠지?’ 전체적으로 훑어보고 회상해 보는 건 안 해 본 거 같아요. 실수가 있고 사건이 있으면 ‘아, 그때 그랬지.’라고 생각은 해 봤는데 이번처럼 의도적이지만 전반적으로 훑어보는 일은 없었던 거 같아요. 그래서 그런 걸 해 봤다는 게 되게 큰 거 같아요. 좀 객관적으로 ‘내가 그때 그랬지, 다른 선생님이면 어떻게 했을까?’ 이런 생각을 많이 해 본 게 좋은 경험이었고... (인터뷰)

특히 A 교사는 반성적 사고의 경험에 대해 스스로 반성할 거리를 찾게 되고 반성적 사고에서 실행으로 옮기는 체험을 하게 되었음을 밝혔다. Cruickshank(1987)가 수업반성이 교사가 자신의 교수행동을 분석함으로써 자신의 문제를 인식하고 새로운 대안을 적용시키도록 하는 반성능력에서 향상을 보였다고 주장(이진향, 2002b에서 재인용)하는 바와 같이, 교사 A는 반성적 사고의 시작과 과정을 경험하였고, 한 학기가 지나면서 스스로 반성할 거리를 찾아서 실행에 옮기는 반성적 사고를 성공적으로 할 수 있는 수준에 도달했다고 볼 수 있다.

〈A 교사〉 음... 아무래도 하지 않았을 때보다는... 일단은 뭘 반성해야 될지 처음엔 자각하지 못한 거 같고요, 뭘 반성해야 되지? 그것도 연습이 되는 거 같아요. 반성하는 것에 대해서도 처음에는 뭘 반성해야 되는지 모르다가 나중에는 이런 부분에 대해서는 한번 더 생각해 보는 것이 이런 것인가? 하는 어떤 훈련하는 기회?

〈연구자〉 나중에는 잘 되더라고요?

〈A 교사〉 그래도 처음보다는 조금 더 잘 됐던 거 같고 실행에 옮기는 시간까지 좀 더 짧아진 거 같아요.

(인터뷰)

앞에서도 살펴보았듯이 반성적 사고는 단순한 반성에서 그치는 것이 아니라 실행을 수반해야 하는 것이다. 이는 서경혜(2005)가 지적한 것처럼, 전통적인 교사교육에서 교사의 전문성을 과학적 지식의 적용에서 찾았던 것과 달리 반성적 교사교육은 교사의 전문성을 앎과 실천의 상호작용에서 찾는 것이다. 그러나 반성적 사고에만 치중하여 반성적 사고를 하는 기술만을 강조할 것이 아니라, 반성적 사고를 통해 실천하는 실행 능력을 높여야 한다.

그러므로 이 연구에서 교사들이 반성적 사고를 하게 된 것도 중요한 경험이지만, 그 반성적 사고에서 더 나아가 실행하는 실행 능력을 높이는 경험이 교사들에게 매우 중요하다는 점을 확인하게 되었다.

A 교사는 반성적 사고를 통해 자신의 기대에 못 미친다고 생각했던 학생들이 자기들의 속도로 학습을 해 가는 상황에 대해 교사로서 갖는 자기만족보다 학생들의 입장에서 수업을 다시 생각하게 되었다. 즉, 교사가 자기만 만족하는 수업이 아니라 학생이 만족하는 학습 속도에 맞추기로 마음을 바꾸게 된 것이다. 교사의 욕심을 내려놓고 학생 중심으로 사고가 변화하게 되었다.

〈A 교사〉 학생들 나름대로 어쨌건 느리게라도 가고 있는데 내가 만족을 못 해서, 불안해서 좀 그런거에... 사실 ‘우리 반이 말하기 활동이 안 되고 있어!’ 이런 식으로 생각했나? 그런 생각이 좀 들더라고요. 그래서 교사의 불안? 불만족? (웃음) 내가 옛날에 외국어 학습자였을 때의 마음을 다시 한번 상기하면서 ‘좀 더 기다려 줘야 되겠다.’ 그런 생각 (내가) 만족할 만한 상황? 그러니까 ‘내가 오늘 수업 잘했다!’ 이 느낌이 아니라 어쨌건 학생들이 뭐라도 하나 얻어 가면 좋은 거잖아요. ‘내 만족감을 좀 더 내려 놔야겠다.’ 그런 생각을, 화요일에 정서적으로 돌아보는 그런 거였고요. (5차 대화)

반성적 사고를 촉진하는 반성적 대화를 통해 교사들은 앞으로 각자 한국어교사로서 나아갈 목표도 더 분명해졌고, 아울러 수 년 동안 한국어교육을 해 온 경력교사인에도 새롭게 가르치는 재미를 얻었다고 하였다.

〈B 교사〉 지금은 숙지해야 할 게 많고 문법적으로, 제일 어려운 게 문법은 아는데 학생들의 수준에서 잘 설명할 수 있는 적절한 상황과 문장을 만들어내는 게 급마다 다르고 애들 문화권마다 다르고 반 상황마다 다르니까 그걸 잘 뽑아낼 수 있는 능력이 아직은 더 많이 가야 할 길이거나, 부족한 걸 아니까 즐거움보다는 책임감이 더 큰 거 같아요. (인터뷰)

〈A 교사〉 1급부터 6급까지 한 기관에서 문법에 관련해서 제 스스로 전문적인 지식이 정리되어 있으면 좋겠다, 그런 목표와 더불어 수업을 운영할 때 말하기 중심으로 되어 있다 보니 학생들이 말하기를 잘 할 수 있는 전략을 구사할 수 있도록 지도하는 방법 혹은 듣거나 읽기 관련해서 교수방법, 전략에 대해서 더 연구할 필요가 있지 않을까 그거는 지금 제가 스스로 부족하다고 느끼는 부분이거든요. (인터뷰)

〈C 교사〉 사실은 1급을 너무 오래 하면서 좀 매너리즘에 빠진 적이 있었거든요. 너무 맨날 똑같은 거 하는 거 같고 그 사이에서 슬쩍슬쩍 조금씩 바뀌어 하기는 했지만 어쨌든 계속 똑같은 걸 너무 하니까 좀 ‘아, 재미없다’ 이렇게 생각할 즈음에 급도 바뀌고 급주입도 안 하게 되고 이러면서 저도 다시 가르치는 재미를 이번 학기에 많이 얻은 거 같고요. (인터뷰)

여기서 또 하나 눈에 띄는 점은 교사 스스로 반성적 사고가 무더질까 경계하는 마음을 갖는다는 점이다. A 교사는 교사 경력 초기의 불안감이 사라지고 안정기에 접어들었다고 하면서도 아래와 같이 경력교사의 고민을 이야기하였다.

〈A 교사〉 초보교사 때는 원인을 내 쪽에서 찾는데, 교사의 내부에서 내가 잘못했고 내가 준비를 못했고 자책을 많이 하는 그런 반성의 시간을 많이 겪었던 거 같은데, (중략) 시간이 지나가고 자꾸 외부에서 요인을 찾게 돼서... (경력이 많아지면) 반성적 사고가 무더질까 봐 경계가 되는 것도 있긴 하더라고요. (6차 대화)

그러나 반성적 사고가 실행을 통해서 하나하나의 좋은 결과로 축적되고 그것이 교사에게 보상으로 작용한다면, 자책의

반성이 아니라 교육과 관련된 내용과 목표를 가지고 반성적 사고와 실행이 계속 자연스럽게 이루어지는 전문가로 성장할 것으로 보인다.

수업 방법에 있어서 말하기 연습 중에 학생들이 범하는 오류에 대해 언제 수정을 해 줄 것인지에 대한 고민을 A 교사와 B 교사가 공통적으로 갖고 있었는데 두 교사의 실행 결과는 다소 차이가 있었다. 이 문제에 대해서 A 교사는 아직 확신이 없어서 관련 자료를 더 찾아보고 연구해 보겠다고 하였고, B 교사는 일단 학생 발화 후에 오류 수정을 해 준 것의 결과에 만족하고 있어서 두 교사 모두 차후에 같은 문제에 대해 실행을 더 해 보아야 할 것으로 보인다.

〈A 교사〉 이번 학기에 오류 수정해 주는 타이밍? 그걸 언제 해 줘야 되지를 교사로서 고민을 해보는 시간이었던 거 같아요.

〈연구자〉 그래서 결정을 하셨어요?

〈A 교사〉 지금은 그날의 목표문형에 더 초점을 뒀서 그 부분에 오류가 일어나면 마지막까지 기다렸다가 발화가 끝나면 ‘오, 잘했다, 마지막에 아까 내가 말한 이 문장은 이렇게 말하는 게 더 좋을 것 같다’라고 수정을 해 주거든요. 제가 의식적으로 마지막까지 들어야지 라고 생각을 하고 참는 건데 저도 모르게 (웃음) 자꾸 중간 중간에 끼어들어서 자꾸 얘기를 하고 있더라고요. 이게 내가 참는 게 맞는 건지, 아니면 중간 중간에 끼어들어도 괜찮은 건지 약간 아직 확신이 서지 않는 상태예요. (7차 대화)

〈B 교사〉 저희 받은 발화 때문에 저도 그 PPT 자료로 말하기 연습할 때 두 가지를 해 봤어요. 즉시 수정해 주는 거랑 다 듣고 나서 수정해 주는 거. 그래서 (학기) 초반에는 즉시 수정을 많이 했는데 초반에 너무 조용한 애들이라 제가 더 말을 많이 하더라고요. 그래서 (학기) 후반부에는 (학생 대화 연습을) 다 듣고 나서 ‘이거 어떻게 고쳐볼 수 있을까, 더 좋은 문장 될까요, 누가 말해볼까요?’ 이런 식으로 의식적으로 두 번째 방법으로 했는데 이게 친해지고 분위기가 무르익어서 그런지 몰라도 두 번째 방법이 훨씬 더 효과적으로 된 거 같아요. (인터뷰)

손은정(2003)은 교사의 동료 협조에 대해 논의하면서, 교사가 동료와 협조체계를 구축한다는 것은 고립감에서 벗어나서 자신을 지지해 주는 지지망을 가지게 되는 것을 의미하며, 교사가 자신의 확고한 지지망을 가졌을 때 새로운 시도를 좀 더 자신 있게 할 수 있고 반성적 사고를 하는 과정에서 얻는 불안감, 당혹감 등에서 벗어날 수 있다고 하였다. 교사들은 신입교사일 때도 그렇고 경력이 쌓인 지금도 역시 혼자서는 이 일을 할 수 없을 것 같다고 했다. 그리고 나만 고민하는 게 아니라 다른 선생님들도 같은 문제를 고민하면서 답을 찾는 과정을 아주 유익한 것으로 생각하고 있었다. 또 경력교사에게는 자기가 미처 생각하지 못한 아이디어나 수업의 단서를 서로 주고받는 시간이고 자기 수업을 반성해 보는 계기가 된다. C 교사는 이러한 반성적 대화를 통해 반성적 사고를 활성화 하는 데 대해 의견을 내 놓았고, B 교사는 반성적 사고를 함께 하는 이 모임을 문제 해결의 새로운 접근 방식을 얻는 기회로 생각하고 있었다.

〈C 교사〉 사실 저도 급 주임을 해 봤지만, 급 회의 같은 걸 할 때 선생님들하고 이런 이야기를 많이 하면 좋겠는데 급 회의는 그럴 시간이 부족하잖아요. 다른 것들, 뭐 시험문제도 얘기해야 되고 문화체험도 해야 하니까, 사실 시스템을 운영하기 위한 일정 회의를 거의 하는 편이지, 이렇게 교육과정이나 개별 문법이나 학생들에 대한 이야기를 많이 못 했어요. 그런데 이번에는 아예 이런 이야기를 하자고 모였기 때문에 더 그런 얘기를 찾아와서 더 세밀하게 그런 이야기를 돌아보고 할 수 있어서 전에 제가 급 주임으로 급 회의를 할 때 이런 부분을 좀 많이 했으면 선생님들이 좀 더 서로서로 많이 성장을 할 수 있는 기회가 됐을 텐데, (평소에는) 이런 걸 할 수 있는 기회가 많이 없어서 좀 아쉽다 그런 생각도 했어요. (인터뷰)

〈B 교사〉 저는 그런 측면은 제가 교실에서 어려움이 있을 때 큰 도움이 되는 거 같아요. 문제 해결을 위한 새로운 접근 방식을 얻는 거잖아요? 다른 분의 얘기를 듣고요. (인터뷰)

5. 해석 및 논의

이 연구를 통해 한국어교사가 반성적 사고를 하면서 실천가가 되고 전문가로서 역량을 높일 수 있는 교사교육 방법임을 확인하였다. 반성적 대화를 할 수 있는 교사 모임을 갖는다는 것은 교사 공동체로서 함께 반성적 사고를 한다는 의미도 있고, 교사 개인의 반성을 촉진하는 수단으로도 작용하였다고 볼 수 있다. 연구 참여자인 교사들은 교실 현장에서 벌어지는 다양한 문제에 대해 꾸준히 관심을 갖고 반성적 사고를 하였으며, 문제를 해결할 수 있는 방법을 다각도로 모색하여 적극성과 열성을 가지고 실행을 하는 문제 해결 능력을 보여주었다. 그로 인해 교사 자신과 수업에 변화가 생기고 그러한 경험이 축적되어 한국어교육 전문가로 성장할 수 있음을 확인할 수 있었다.

특히 수업 경험을 바탕으로 한 교사의 요구가 한국어교육과정 개발에 적극적으로 반영되어야 하고, 또 개발된 교육과정의 범위 안에서 실제 수업 현장에서는 각 교사가 담당 반 학생들의 수준과 요구에 맞게 수업 운영을 할 수 있는 자율성이 부여되어야 한다는 점을 파악할 수 있었다. 이러한 교육 현장의 실체는 교사의 반성적 사고와 실행을 깊이 들여다본 질적 연구에서 가능하다고 본다. 현재 TOPIK 시험의 역류 효과(washback effect)로 인하여 오히려 한국어교육 현장에서 TOPIK 시험에 치중한 수업이 이루어지고 있는 것은 아닌지, 본래의 한국어교육 및 수업 목표를 성취할 수 있는 교육과정 운영에 대해서 다시 생각해 보아야 한다. 전체 한국어교육과정의 6급까지 수료한 후에 대학에 입학하는 게 아니라, 중급 정도 수준에서 대학에 입학하는 학생이 다수여서 중급 이후에 고급반 학생 규모가 줄어드는 국내 한국어교육 현실에 비추어 볼 때, 교육과정 개발에서 중급 수준의 문법 항목과 어휘 목록 선정에 실제 수업을 담당하고 있는 교사의 요구와 학습자의 학습 능력에 대한 고려가 필요하다고 본다.

이 연구에 참여한 교사들은 경력교사로서 신입교사를 지도해 줄 입장이지만, 아직도 다른 교사와 반성적 대화를 하거나 수업 내용에 대한 회의를 통해서 배우는 것이 많다고 생각하고 있었다. 결국 가르치는 일은 끊임없이 고민하고 반성하고 배워야 하는 일인 것이다. 이와 더불어 연구 참여자들은 현직 교사들을 위한 현직교육(재교육)의 필요성을 절실히 느끼고 있었다. 현직교육 프로그램에 교사의 반성적 사고와 실행에 대한 내용이 포함되어 좀 더 깊이 있게 교실 현장에서 수업을 운영하는 교사의 어려움과 고민을 확인하고 이를 해결할 수 있는 실행 능력을 높여 교사 역량을 키워주어야 한다. 이러한 지원 없이 교사의 질이 교육의 질을 결정한다고 말하는 것은 교실 현장의 교사에게 교육에 대해 일방적인 책임을 지우는 일이 아닌가 하는 의문이 든다.

또한 반성적 사고를 촉진하는 반성적 대화의 필요성을 느끼면서도 그동안 적절한 기회가 만들어지지 않은 것이 교사의 반성적 사고를 활발하게 하지 못한 원인으로 볼 수도 있다. 각 교육기관에서 교사교육의 방법으로 반성적 대화의 기회를 공식적으로 만들어 주거나, 교사들 스스로 반성적 사고와 실행을 하는 교사 공동체를 구성할 수 있는 지원을 제공할 수도 있을 것이다. 물론 교사들 간의 대화가 자연스럽게 자유롭게 이루어지고 수용될 수 있는 기관의 분위기 조성이 반성적 사고와 반성적 대화가 이루어질 수 있는 중요한 전제 조건이 될 것이다.

이 연구는 한국어교사의 반성적 사고의 실체에 대해 알아보는 기초적이고 단기적인 연구이므로 반성적 사고에 대해 전반적인 면을 다 다루지는 못하였다. 앞으로 한국어교사의 역량 강화 방향과 대안을 제시할 수 있는 다양한 연구방법을 이용한 후속 연구가 이루어지기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

곽영순(2014). 교사 그리고 질적 연구 - 삶에서 삶으로. 교육과학사.

- 김순희(2009). 교사의 반성적 수업 실천을 위한 방안 탐색, 한국교원교육연구, Vol.26, No.2, pp.101-121.
- 서경혜(2005). 반성적 교사교육의 허(許)와 실(實). 한국교원교육연구, Vol.22, No.3, pp.307-332.
- 성주은(2006). 초등학교 교사 전문성 개발을 위한 반성적 대화에 관한 사례 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 손은정(2003). 반성적 사고와 전문가 교육. 학생생활연구, 제28집, pp.31-54. 서울교육대학교 학생생활연구소.
- 신경림 외(2004). 질적 연구 방법론. 이화여자대학교 출판부.
- 유신영(2005). 교사의 전문성 향상을 위한 반성적 수업분석 모형 개발. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 윤견수(2005). 한국 행정학의 질적 연구 방법에 대한 반성과 제안. 한국행정학보, 39(2), pp.1-22.
- 이주한(2012). Dewey의 반성적 사고 개념에서 본 반성적 교사의 특질. 한국초등교육, 제 23권 제 2호, pp.17-34.
- 이진향(2002a). 교사의 수업개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰. 한국교원교육연구, Vol.19, No.3, pp.169-188.
- 이진향(2002b). 수업반성이 유치원 교사의 교수행동과 반성수준에 미치는 영향. 유아교육연구, 제22권 제3호, pp.67-94.
- 이지은(2016). 반성적 교사 교육 모형 개발 및 적용을 위한 실험연구: 한국어교사의 수정적 피드백을 중심으로. 이화여자대학교 국제대학원 박사학위 논문.
- Creswell, John W.(1998). 『*Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*』. Sage publications Inc. 조흥식 외 역(2005). 질적 연구방법론: 다섯 가지 접근. 학지사.
- Cruikshank, D. R.(1987). 『*Reflective teaching: The preparation of students of teaching*』. Reston, Virginia: Association of teacher Educators.
- England, A. and Spence, J.(1999). 『*Reflection: a guide to effective service learning. Linking learning with life*』. Clemson, SC:Clemson University.
- Korthagan, Fred A. J. et al.(2001), 『*Linking Practice and Theory -The Pedagogy of Realistic Teacher Education*』. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 조덕주 외 역(2007). 반성적 교사교육: 실제와 이론. 서울: 학지사.
- Robins, A. et. al.(2003). Learning to reflect: Professional practice for professionals and paraprofessionals. *International Journal of Learning*, 10(2003), 2555-2565.
- Schön, Donald. A.(1983). 『*The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*』. Basic Books, Inc., Publishers New York.
- Sellers, Maura(2017). 『*Reflective Practice for Teachers*』. 2nd ed. Sage publications Inc.
- Stake, R.(1995). 『*The art of case study research*』. Thousand Oaks, CA:Sage.
- van Manen, M.(1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, pp.205-228.

〈토론〉 “한국어교사의 반성적 사고에 관한 질적 연구”에 대한 토론문

최주희(명지대학교)

이 연구는 한국어교사의 반성적 사고가 교사와 수업에 미치는 영향에 대한 논의입니다. 한국어교육에서 한국어교사에 대한 논의가 많지 않다는 점에서 의미가 있는 연구입니다. 또한 기존의 논의에서 쉽게 찾아볼 수 없는 교사의 반성적 사고에 대하여 질적 연구를 수행하였다는 점에서 흥미롭습니다. 이 연구의 결과는 향후 한국어교사의 전문성이 무엇인지를 밝히고 예비 교사가 경력을 순조롭게 쌓아갈 수 있는 방향을 제시하는 데 도움이 될 것으로 봅니다. 토론자로서 본 논문을 읽으며 몇 가지 궁금한 점과 보충적인 설명이 필요한 부분이 있어 발표자에게 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 질적 연구는 기존의 과학적 연구 방법으로 선호되어 오던 실증적 연구들과의 차별성, 즉 질적 연구를 통한 현상에 대한 깊이 있는 이해와 그 이해를 바탕으로 한 의미 있는 논의가 가능하기 때문에 가치가 있습니다. 시간의 흐름에 따라 질적인 자료(사례)를 대하며 수행한 이 연구에서 연구 참여자들이 반성적 대화를 통해 반성적 사고가 촉진되며 나타난 가장 큰 변화는 무엇이었는지 듣고 싶습니다. 그리고 질적 연구에서는 연구자가 연구 현장 속으로 들어가 연구 참여자들을 대면하고 확인하면서 초기 연구 문제를 조율하게 될 가능성이 높는데 혹시 발표자께서 연구 현장으로 들어간 후에 수정하거나 심화된 문제의식이나 연구 문제가 있으시면 말씀해 주시기 바랍니다.

둘째, 이 연구에서는 교사가 반성적 사고를 통해서 한국어교육 전문가로 성장할 수 있다는 점을 강조합니다. 그러나 이는 한국어교육 전문가가 어떠한 능력을 지닌 사람이라는 질문에 대한 진지한 논의부터 시작해야 논리적으로 연결된다고 봅니다. 한국어교사가 궁극적으로 성장, 지향해 가야 하는 한국어교육의 전문가는 구체적으로 어떠한 역량을 지니고 있는 사람인지에 대한 발표자의 답변을 듣고 싶습니다.

셋째, 발표자께서는 한국어교사가 반성적 대화를 통해 반성적 사고가 촉진되고, 반성적 사고를 하면서 교육 실천가가 되고 전문가로서 역량을 높일 수 있다고 확신하고 있습니다. 그러나 이러한 확신에 앞서 반성적 사고의 ‘질’에 대한 고민 즉, 반성적 사고를 통해 수행하게 되는 질문하기와 문제 해결의 정확성, 진정성, 방향성, 적절성 등에 대한 다층적인 고려가 필요해 보입니다. 같은 논의의 선상에서, 해석 및 논의 부분의 제언에서 수업 경험을 바탕으로 한 교사의 요구가 한국어교육과정 개발에 적극적으로 반영되어야 한다는 점, 그리고 수업 운영의 자율성을 보장해야 한다는 점에 일정 부분 수긍이 갑니다. 그러나 이는 반성적 대화의 내용이 양질의 것이어야 한다는 점을 전제로 합니다. 결국 교육은 수많은 교육적 선택으로 실현되는 것이기 때문에 반성적 사고의 결과가 교육과정으로 연결되려면 한국어교육에서 교사의 반성적 대화와 반성적 사고가 어떠한 가치를 지니는지에 대한 실제적인 검증이 필요해 보입니다. 한국어교사에게 필요한 질적인

반성적 사고는 구체적으로 어떠한 사고인지, 그리고 반성적 대화의 내용의 검증은 어떻게 이루어져야 할지에 대한 상세한 설명을 듣고 싶습니다.

넷째, 사례 연구는 소수의 사례를 심층적으로 분석함으로써 특정 사례가 가지고 있는 내면을 충분하게 들여다볼 수 있다는 측면에서 유익한 연구 방법입니다. 사례에 대한 심층적인 이해를 바탕으로 하기 때문에 소수의 사례만을 가지고 일반화할 수 없지만, 그 사례와 관련한 교육 현상에 한정해서는 매우 상세하고 구체적이고 특수한 논의와 제언이 가능하다는 장점이 있습니다. 그러나 현재 발표문에서 확인할 수 있는 논의의 결과는 일반적이고 상식적인 내용에서 그치고 있어 아쉽습니다. 이 사례 연구를 통해서만 얻을 수 있는 질적 연구의 특수성을 높이려면 해석 및 논의에 대하여 좀 더 상세하고 구체적인 기술이 필요해 보입니다.

마지막으로, 한국어교육 현장에 있는 교사 겸 연구자의 한 사람으로서 한국어교사들 간에 반성적 대화가 가능하고 반성적 사고가 촉진될 수 있는 기회가 많아지기를 바랍니다. 그러나 이것이 한국어교육에서 자리를 잡기 위해서는 한국어교사가 처해 있는 교육 여건에 대한 고려와 정책적 배려가 필요하다고 보는데 이에 대한 선생님의 의견을 여쭙고 싶습니다.

한국어교육의 질적 향상을 위한 교원 제도의 변화 모색

-한국어 교원의 국내외 현장 경험 사례를 중심으로-

양지선(성균관대학교)

1. 서론

본 연구는 국어기본법 시행 이후 한국어교원의 양적 팽창에 비해 질적 성장이 따라가지 못하는 현실에 대해 고민하고 국내외 현장에서 한국어교원의 경험 사례를 바탕으로 한국어교원의 질적 향상을 위한 방안을 제시해보고자 하는 데 그 목적이 있다.

한국기업의 세계화로 인한 해외 진출 가속화 및 한류 확산으로 인하여 한국어교육에 대한 국내외 수요가 증가함에 따라 2005년 국어기본법을 개정, 시행함에 있어 한국어교원에 대한 자격이 공식적으로 인정되었음에도 불구하고 한국어교원 자격제도는 현재 법적, 제도적 기반의 미비로 인하여 부차적인 문제들이 발생하였고, 국어기본법 시행 이후 한국어교원 자격증 제도의 여러 가지 문제가 인지되면서 자격제도의 합리성 및 실효성 등에 대해 고민을 하다 2010년¹⁾에 시행령에 대한 개정이 이루어졌으나 개정 이후 현재까지도 지속적으로 같은 문제가 발생하고 있다.

특히 한국어교원 정책의 최대 문제는 한국어교원으로서의 자격 승급 제도 및 한국어교원으로서의 접근성에 대한 자격제도 미비로 인하여 한국어교원의 진입 장벽과 한국어교원 자격증에 대한 가치 효용성을 스스로 낮추었다는 것이다. 2005년 국어기본법 시행 이후부터 현재까지 개인자격 심사를 통하여 배출되는 한국어교원 자격증을 취득한 교원의 수는 2016년 12월까지 30,000만 명 이상이며, 2017년 신청 및 합격자를 포함한다면 거의 35,000만 명 가까이 될 것으로 전망된다²⁾.

1) 2005년 제정, 2010년 12월에 개정된 국어기본법 시행령 제 13조와 제 14조 부칙에는 한국어교원 자격부여 기준, 승급기준, 한국어교원 자격 취득에 필요한 과목, 학점 및 시간, 한국어교육 능력 검정 시험 영역 및 검정 방법 등이 규정되어 있다.

2) <표 1> 한국어교원 자격심사 합격자 현황 (국립국어원 자료 참고 2016년 12월)

연도	신청자	합격자				합격률
		1급	2급	3급	총 합격자	
2006년	1,754	-	269	599	868	49.49%
2007년	790	-	185	454	639	80.89%
2008년	910	-	341	501	842	92.53%
2009년	1,090	-	613	424	1,037	95.14%
2010년	2,248	-	826	1,331	2,157	95.95%
2011년	1,921	81	1,155	574	1,810	94.22%
2012년	2,491	55	1,342	940	2,337	93.82%
2013년	3,378	74	2,239	826	3,139	92.92%
2014년	4,834	101	3,651	814	4,566	94.46%
2015년	6,076	175	4,278	1,384	5,837	96.07%
2016년	6,304	281	4,911	910	6,102	96.80%
합계	31,796	767	19,810	8,757	29,334	92.26%

국어기본법 시행 이후 한국어 교원양성과정의 증가와 학점은행제 기관이 증가하여 더욱 많은 한국어교원 자격자가 배출될 것이 예상되는데 이러한 교원양성 정책 하에서 한국어교원 자격증의 실효성이 있는지에 대한 고민을 하게 된다. 국내 대학과 부설기관의 경우, 통상 석사 이상인 교원들에게 한국어교육 활동을 할 수 있는 자격이 주어진다. 이러한 자격을 갖추기 위하여 시간과 노력, 비용을 들여 한국어교원으로서의 첫발을 내딛고, 승급제도에 의해 1급 자격증을 취득하더라도 사회적으로 전문 영역 종사자로 인정받지 못한다. 단지 스스로 1급이라는 개인적 성취감만을 얻게 되는 자격증 일뿐, 그동안의 노력, 시간에 대한 보상이 제도적으로 갖추어지지 않아 아쉬움이 남는 것이 한국어교원 자격 제도의 현실이다.

그동안 국립국어원 및 한국어교육 선구자들을 중심으로 지속적인 한국어교원 자격 제도의 개선에 대하여 연구와 논의가 있었다. 하지만 한국어교원 자격제도 시행 이후 12년이 지났음에도 불구하고 여전히 교원의 지위에 대한 보장이 미비하고 지위 및 경력이 높을수록 전문성에 대한 인정보다 언제나 대체 가능한 인력이라는 사용자 중심의 교원 체계로 인하여 직업적으로 미래에 대한 안정이 보장되지 않는다. 이러한 의문에 대하여 ‘한국어교육이 이렇게 급속도로 성장할지 몰랐다. 하지만 교원의 처우를 보장하기에는 앞으로도 지속적으로 한국어 학습자가 늘어난다는 보장이 없다.’는 현실적으로 공감하기 어려운 우려로 인하여 교원 자격제도에 대한 개선은 실질적으로 12년이 지난 현 상황 속에서도 변화가 없는 상황이다.

따라서 본 연구에서는 국내외 현장에서 한국어교육을 하고 있는 교원들을 대상으로 심층 인터뷰를 하고 해외 현장에 있는 파견 교원들과 해외 대학의 비영어권 현지 교원들을 대상으로 그들이 바라보는 시선과 입장에서 한국어교원의 현실과 요구에 대해 알아보고자 한다.

II. 선행연구

한국어 교원 제도에 대한 연구는 국어기본법 개정³⁾ 이전과 이후로 나누어 볼 수 있다.

국어개정법 이전에는 한국어 교원 자격 제도의 필요성과 범규 제정에 대한 연구가 주를 이루었고⁴⁾, 국어개정법 이후 한국어 교원의 자격 제도에 대한 변화와 관련 연구, 한국어교사 교육과 교사 재교육에 대한 연구로 나뉘어져 진행되고 있으며, 특히 그 동안 주로 민간 주도하에 이루어졌던 한국어교육이 정부의 지원과 관심을 통해 제도적 뒷받침을 받게 되면서 정부 지원 사업보고서 등이 많이 진행되었다.

국어기본법 제정 이후 한국어 교원의 자격제도와 관련된 연구 변천사를 살펴본다면, 한국어 교원 자격 제도와 관련된 연구는 시행 초기에는 주로 국어기본법 시행령이 한국어교사 양성과 인증의 발전 방향에 어떤 역할을 할 것인지, 교원 자격증 소지자의 임용과 관련하여 정책관련 문제점에 대해 주로 다루고 있다. 하지만 한국어 교원 자격증 보유자의 수가 급격히 증가함에 따라 교원 양성 인증 및 교원의 질적 수준에 대한 우려가 발생하기 시작하면서 한국어 교원 자격제도의 시행과 그 과정에 대해 고민하는 시기에 접어들고 있다.⁵⁾

국어기본법의 한국어 교원 자격증 규정은 전문한 한국어교육 기관에서 한국어를 교수하기 위한 최소한의 자격 조건을 규정하는 역할을 하여 한국어 교원이 갖추어야 할 자격 요건에 대한 하나의 전형을 제시했다는 점에서 의의가 있다(박동

3) 국어기본법 제19조에 의해 재외동포나 외국인들을 대상으로 국어를 가르치려는 사람에게 자격을 부여한다고 되어 있으며, 국어기본법 시행령 제13조항에 의하여 한국어 교원의 급별 자격 부여에 대한 상세한 내용이 제시되어 있다.

4) 조항록(2000), 최은규(2002), 민현식 외(2000)

5) 국어기본법 시행령 제13조에 따르면 법 제19조 제2항의 규정에 의하여 한국어교원 1급은 2급 교원 자격증을 보유한 자로서, 대학 또는 이에 준하는 외국의 대학이나 대학에 부설된 외국어로서의 한국어교육 과정에서 한국어를 가르친 경력 5년 이상인자(2000시간 이상). 한국어교원 2급은 외국어로서의 한국어교육 분야를 주전공 또는 복수전공으로 하여 학사 이상의 학위를 취득한 자나, 3급 교원인자로서 한국어교육 경력이 3년 이상인자를 의미하며, 한국어교원 3급은 외국어로서의 한국어교육 분야를 부전공으로 하여 학사 이상의 학위를 취득한 자 또는 한국어교원 양성과정의 필수 120시간 이상을 이수하고, 한국어교육능력검정시험에 합격한 자를 의미한다.

호, 2006:64). 국어기본법 시행 이전에는 민간 주도하에 한국어교육이 진행되고 있었고, 한국어교육 현장에 있었던 한국어 교원들의 자격이 공식적으로 규정되지는 않았다. 단 1985년 이후 한국어 교원 자격을 어문 계열을 포함한 인문 사회 계열 전공자로서 관련 석사 학위 소지자가 그 자격 조건이 되면서 1990년대에 설립된 대학 부설 한국어교육 기관의 한국어 강사 채용에 그대로 적용되어 왔다(강승혜, 2015:108) 하지만 국어기본법 시행 이후에는 한국어 교원의 자격이 법적으로 규정됨으로써 한국어 교원의 위상과 교원의 자질에 대한 관리와 인정이 가능하게 되었다.

국어기본법 시행 이후 현재까지의 한국어 교원 자격 제도와 관련된 연구 동향을 5년 단위로 살펴본다면 다음과 같다.

〈표 1〉 국어기본법 시행 이후 한국어 교원 관련 연구 동향

시기	방향	연구
2006년~2010년	교원제도 관련	최은규(2006), 박동호(2006), 최용기(2009), 정순훈(2008), 송향근(2009)
	한국어교육 전반	조향록(2007)
	교사양성 관련	채완(2007), 오광근 외(2009)
2011년~2015년	교원자격제도 관련	송향근(2011), 김정숙(2011), 최정순(2011), 조태건(2012), 김민수(2015), 강승혜(2015), 안주호(2015), 윤소영(2011), 황용주(2015), 황예성(2014)
	교원양성 관련	강승혜(2011)
	기타	우창현(2011): 교원과 국어능력, 최은규(2011):현장의 수요와 요구 김가람(2015): 비원어민 한국어교원 교육과제와 방향 김중섭(2011): 한국어교육의 변화와 한국어교원의 미래
2016년~ 현재	교원 자격제도	김승환(2016), 이선웅 외(2017), 김향(2017)

국어기본법 시행 이후 한국어 교원 관련 연구의 동향은 2011년 이후 더욱 활발하고 다양하게 연구가 진행되었다고 볼 수 있다. 2005년에 시행된 국어 기본법에서 한국어 교원 자격 부여 기준의 가장 큰 특징은 학위 과정을 통하지 않아도 교원 자격을 취득할 수 있게 하였다는 점이다(김정숙, 2011: 42). 한국어 교원의 자격에 대한 법적 기반을 마련하였다는 점에서는 긍정적으로 볼 수 있지만, 한국어교육의 발전 속도와 규모를 예측하지 못한 상태에서 시행령의 문제점 등이 발견되면서 2010년 12월 한국어 교원 자격 제도와 관련된 내용을 수정, 보완하는 국어기본법 시행령이 개정되었다.

김정숙(2011)은 국어기본법 2005년 제정 시행령과 2010년 개정 시행령에서 한국어 교원 자격 부여 기준을 어떻게 규정하고 있는지 살펴 한국어 교원 자격 제도가 어떻게 변화했는지를 살피고, 한국어 교원 자격 제도 발전을 위한 제언을 하였으며, 강승혜(2015)는 국어기본법 시행령 발표 이후 한국어 교원 자격 제도의 운영과 관련하여 그 현황과 문제점을 검토하고 향후 개선방향을 살펴보았다.

이후 학점은행제를 통한 한국어 교원 2급 자격증 제도로 인하여 파생된 문제점에 대한 의견과 개선 방안을 제안한 연구가 안주호(2015), 김민수(2015), 김승환(2016), 김향(2017)을 통하여 발표되며 한국어교원제도의 미비로 인한 교사 양성의 비체계성에 대한 우려가 제시되었다. 더불어 국립국어원을 중심으로 한 사업보고서 형식의 한국어교원과 관련된 자격제도의 향상 및 제도의 정착화를 위한 다양한 연구보고가 진행되었다.

한국어 교원 자격제도와 관련하여 다양한 연구 결과를 통하여 한국어 교원 자격제도의 미비로 인한 교사 양성의 비체계성, 교사의 전문성 부족, 승급관련 규정의 미비 및 한국어교원 신분의 안정성, 자격증의 실효성 및 공신력, 학위과정 운영기관의 급격한 증가로 인한 질적 평가의 부재와 교육실습 규정에 대한 미비, 비학위과정 운영기관의 양적/질적 관리에 대한 문제가 공통적으로 제기되었으며, 이에 대한 개선방안으로 한국어교원의 경력 인정, 교원의 처우 개선, 질적 수준을 향상시킬 수 있도록 보수교육까지 법령에 규정하여 자격제도의 실효성 위한 노력 필요, 양성과정의 관리와 다양화의 필요, 비학위과정을 통한 자격 부여에 대한 지속적 검토 필요 등이 지속적으로 제기되었다.

Ⅲ. 한국어 교원 자격 제도 개선을 위한 노력

한국어교원을 양성하는 제도로는 학위과정을 통한 양성과 비학위과정을 통한 양성으로 크게 구분될 수 있다. 이 중에서 학위과정은 정규과정과 비정규과정으로 구분할 수 있는데, 정규과정은 고등교육법인 국어기본법에 따라 학부, 대학원 과정에서 양성되는 과정이며, 비정규과정은 평생교육법, 국어기본법에 따라 운영되는 과정으로 학점은행제에서 학위를 받는 과정이다. 또한 비학위과정은 양성과정을 통하여 120시간을 이수한 후에 한국어교원능력검정시험을 볼 수 있는 자격을 주는 단기양성과정으로 구분할 수 있다.

한국어교육은 대외적으로는 한국 기업의 세계화로 인한 해외 진출의 가속화, 한류의 전 지구적 확산, 그리고 국내에 있어서 결혼이민자의 유입 등 다문화 가정의 증가로 인하여 지속적으로 국내외에서 한국어교육에 대한 수요가 증가하기 시작하였다. 아울러 한국 정부가 추진하였던 ‘Study Korea Project’를 통하여 단기간 내에 많은 외국인 유학생을 유치하면서 한국어교육에 대한 수요가 급속히 증가하였고, 자격을 갖춘 한국어 교원을 공급하기 위하여 정규, 비정규 과정의 한국어 교원을 양성하기 위한 기관이 급속히 증가하기 시작하였다.

이렇게 급속도로 성장한 한국어교육에 있어 교원의 역할은 매우 중요하다. 한국어교원 자격 제도의 가장 큰 성과는 한국어교원 양성을 위한 대학 및 대학원의 학위과정과 비학위 단기 교원 양성 과정의 교육과정이 체계화되고 교육이 내실화 된 것이다. 하지만 제도가 본격적으로 운영됨에 따라 여러 가지 문제점이 나타나게 되었다. 한국어교원 자격의 요건은 합리적으로 설정되었는지, 자격 취득 절차 및 제도의 운영 방식과 관련한 문제는 없는지, 이 제도를 통해 한국어교원의 전문성이 실제로 향상되고 있는지 등이 쟁점으로 등장하였다.(정희원, 2017: 14)

법이 정한 기준을 충족하기 위한 교원이 양성되고 있는지, 실제로 양성되는 교원 인력에 대한 질적 성장이 확보되고 있는지가 중요한 상황에서 이러한 문제점을 해결하기 위한 고민이 없었던 것은 아니며, 실제로 한국어교원 자격제도가 지닌 문제점을 개선하기 위하여 국립국어원에서는 다음과 같은 연구가 지속적으로 진행되었다.

〈표 2〉 한국어교원 자격제도 개선을 위한 연구 동향⁶⁾

2008년	한국어교원 자격제도 개선 방안 연구 ⇒ •준교원 자격제도 도입 •한국어교원 양성과정에 대한 인증제 도입 •교원 경력 산정 및 승급제도 개선 방안 등 제시
2009년	한국어교원 양성과정 운영 실태 조사 ↓ 현실에 맞는 한국어 교원 양성과정의 표준 운영 지침 마련
2011년	한국어교원 자격 제도 개선 방안 연구
2012년	한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구
2013년	실제 법령 개정위한 구체적 활동/한국어교원 자격 제도 개선위한 전담팀 구성하여 운영 ↓ 문제 해결 방안 : 기관 및 교육과정에 대한 인증제 도입
2014년	한국어교육기관 및 교육과정 평가 인증 방안 연구 ↓ 평가인증 실행위한 구체적 대안 마련
2016년	한국어교원 교육기관 실태조사 연구 수행
2017년	한국어교원 교육기관 평가 인증 타당성 검증 연구 진행 ↓ 평가 인증 시범 적용을 통해 평가지표 점검, 인증제 도입에 필요한 절차와 방향 모색 중

6) 정희원(2017: p15)

한국어교육계에서 자격 제도의 문제점을 보완해 달라는 지속적인 요청으로 인하여 2010년에 시행령이 개정되어 1)한국어교원 자격 부여 대상자의 상세화 2)승급요건의 강화 3)교육경력 인정 기관의 확대 4)외국 국적자에게 한국어 능력 인증 결과 요구 5)한국어교원 자격 심사 및 심사위원회 규정 상세화 등이 변경되었다. 그 이후에도 지속적인 연구는 있었으나 2012년 새 정부의 각종 규제 철폐 및 완화 방침에 따라 한국어교원 법령의 개정이 전면 중단되는 상황이 발생하였으며, 한국어교육계의 자격 제도 문제점 보완 요구에 따라 현재에도 지속적으로 연구와 노력이 진행되고 있다.(정희원, 2017: 15)

IV. 한국어교육 현장 사례

한국어 교원은 국어기본법 시행령 이후 교원의 수가 국내외에서 한국어교육의 수요자가 증가한 것에 비례하여 공급도 증가하고 있는 실정이다. 최근 100세 시대라고 하여 정년 후 ‘제2의 인생’ 또는 확실치 않은 미래를 준비하기 위하여 한국어 교원 자격증을 취득하고자하는 사람들이 증가함에 따라 많은 사람들이 한국어 교원 자격증을 취득하기 위하여 정규, 비정규 과정을 선택하여 자격증을 취득하고 있다. 이러한 과정을 거쳐 한국어교원 자격증을 취득한 사람들은 국내 또는 해외의 한국어교육 현장에서 한국어 학습자와 함께 호흡을 맞추며 자신들의 역량을 발휘하고자 할 것이다.

따라서 본 장에서는 국내와 해외로 구분하여 한국어교육 현장에 있는 교원들의 의견을 직접 들어보고자 한다. 국내에서는 한국어교육 현장에 있는 교원들과 한국어 교원이 되고자 하여 비정규과정을 통하여 한국어 교원 자격증을 취득한 예비 교원들의 입장과 생각을, 해외에서는 해외 현장에서 종사하고 있는 해외 파견 한국어교원과 해외 대학의 현지 수요에 의하여 한국인 교원을 요구하여 협업하며 현장에 있는 현지 교원의 입장에서 바라보는 한국어 교원의 역할과 자격에 대해 살펴보려고 한다.

4.1 국내 한국어 교원의 현실

국내 한국어교육 현장에는 정규과정을 통하여 대학 기관 등에서 한국어를 가르치고 있는 교원과 같은 정규과정이지만 평생교육법에 의하여 진행되는 학점은행제를 통하여 한국어 교원 자격증을 취득한 교원을 대상으로 살펴보려고 한다. 학점은행제는 현재 한국어교원 자격증을 취득하는 데 있어 다른 정규과정에 비하여 손쉽게 자격증을 취득하게 된다는 논란이 꾸준히 일어나고 있는 과정으로 이러한 학점은행제를 통하여 학습한 사람들의 시선과 그들의 입장에서 바라보는 한국어교육에 대한 미래를 살펴보려고 한다.

1) 학점은행제를 통한 자격증 취득 교원 입장⁷⁾

비정규과정인 학점은행제를 통하여 학위를 받은 경우, 어떠한 이유로 학점은행제를 선택하였는지, 교육에 대하여 만족하는지, 현장에서 원하는 일을 하기 위한 장벽여부와 만족도 등에 대하여 간단히 심층인터뷰를 해 보았다. 심층인터뷰 대상자는 60대 2명, 50대 2명으로 총 4명이며, 이들의 직업은 교수, 공공기관 종사자이다.

7) 학점은행제는 1995년 처음으로 언급되었으며, 1997년 법률로 개정되어 학력 위주인 한국에서 더 나은 삶으로 나아가기 위한 기회를 제공하기 위하여 학문적인 강좌를 개설하여 자격을 인정해주는 제도로 평생교육의 개념이 시작되었다.

〈표 3〉 학점은행제 통한 자격증 취득 교원의 입장

선택 이유	<ul style="list-style-type: none"> •단기간에 한국어교원 2급 자격증을 받을 수 있다.(1) •교육대학원 및 일반대학원을 입학하려면 시간, 비용을 소비하는 것이 쉽지 않기 때문에 학점은행제를 선택할 경우, 시간과 비용 면에서 절약이 될 수 있다.(2) •본인은 해외에 안식년으로 가 있는 동안 해외에서의 한국어 교원에 대한 수요를 직접 보고 자격증을 취득하면 앞으로 해외든 어디든 쓸모가 있을 것이라 생각하여 해외에서도 학습할 수 있는 학점은행제를 선택하였다.(1)
교육에 대한 만족도 (실습포함)	<ul style="list-style-type: none"> •대체적으로 만족한다. 시간적으로 직장을 다니면서 공부를 할 수 있어 심리적, 경제적 부담감이 덜 하였고 중간고사, 기말고사, 토론이 있었고, 실습도 있어서 만족스러웠다.(1) •온라인이라 아쉬움과 어려움은 있었지만 전반적으로 만족한다.(3) •한국어 실습은 직장인, 교사 출신이 많아서 굉장히 열심히 하였다. 대체적으로 만족한다. •실습을 하면서 한국어를 가르치는 게 쉬운 일이 아니라는 것을 깨달았다.
현장 진입에 대한 가능성	<ul style="list-style-type: none"> •본인의 경우, 해외의 대학에서 자격증만 가지고 있으면 수업과 지위를 준다고 하여 그 조건만 갖추면 되기 때문에 다른 것에 비하여 손쉽게 받을 수 있는 학점은행제를 선택하였기 때문에 큰 어려움은 없을 것으로 보인다. 이미 해외 일자리는 정해졌다. •경력을 쌓기 위한 일자리를 구하기가 어렵다. 학점은행제를 등록할 때는 자격증을 취득하면 일자리를 쉽게 찾을 수 있을 것이라고 했는데, 무보수로 일을 한다고 해도 다문화센터 등 자리가 있는 곳이 없기 때문에 경력을 쌓는 것이 쉽지 않다. •KOICA를 통해서 해외에 한국어교육 분야로 가려고 한다. 하지만 주변에서 한국어 교원 2급 자격증이 있어도 면접에 통과하는 것이 쉽지 않다고 해서 조금 걱정이다. •은퇴 후 해외로 갈 예정인데, 해외에서는 한국어 교원 자격증이 있으면 취업이 쉽다고 하였고 본인은 교수 신분이기 때문에 대학에서 가르칠 수 있어 다른 사람들에 비하여 쉬운 것이라 생각된다. 긍정적으로 생각한다.
기타	<ul style="list-style-type: none"> •불편한 것은 없으나 단기간 배우기에는 양이 너무 많다. 3급은 양성과정 수료 후 5개월 안에 자격증을 시험으로 통과하기도 하는데 우리의 경우, 시간도 1년 반 이상 걸리기 때문에 약간 아쉬운 마음이 있다. •직장을 다니면서도 공부를 할 수 있기 때문에 주변 사람들에게 많이 권하는 편이다. 본인들의 권유로 2-3명이 그 이후로 공부를 하고 있다. 직장 다니면서 공부하기에 가성비를 따진다면 최고의 자격증 제도라고 생각한다.

학점 은행제를 통한 한국어교원 자격증 취득자는 대체로 만족도가 높았다. 앞으로의 일자리가 보장되어 있었으며 그에 대한 조건으로 자격증을 취득하려는 입장에서 시간과 비용을 절약하면서 필요한 자격증을 취득할 수 있다는 점이 만족도를 높였다고 볼 수 있다. 다만 국내에서 경력을 쌓아 해외에서 준비된 한국어교원으로서의 역량을 갖추고자 하는데 경력을 쌓을 수 있는 방법이 없다는 점에서 어려움을 느낀다는 사실을 확인했다.

2) 국내 대학기관 한국어 교원의 입장

국내 대학기관이 한국어교육기관으로는 가장 이상적인 교육 장소로 여기고 있으며, 대부분 학위과정의 사람들은 졸업 후 취업을 국내 대학기관으로 목표를 삼고 있다. 국어기본법 시행 초기부터 현재 대학기관에서 한국어교육을 하고 있는 경력자를 대상으로 수도권 지역과 비수도권 지역의 교사 4명에게 심층 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰를 실시한 교원은 한국어 교원 1급 소유자(2명/ 경력 10년 이상), 2급(2명/ 경력 10년 이상(1명), 경력 1년 이상(1명))으로 총 4명으로 심층 인터뷰 결과는 다음과 같다.

〈표 4〉 국내 대학기관 한국어 교원의 입장

한국어교육 선택 이유		<ul style="list-style-type: none"> •외국어를 전공하여(불어/ 중국어) 외국인을 가르치는 것에 흥미 느낌 •전공을 살리면서 지속적으로 보람을 느끼며 할 수 있는 일이라 생각 •국어선생으로 오랜 기간 지내다 외국에 나가서도 가르칠 수 있다는 것을 알고 선택
교원자격증 소유	장점	<ul style="list-style-type: none"> •객관적으로 전문성이 인정됨 •공부의 경험으로 자부심이 있고 만족도가 있다. 개인적으로는 만족
	단점	<ul style="list-style-type: none"> •한국어교원 자격 시행 실시 후 얼마 안 지났기 때문에 현재 1급 교원이 많은 것은 아니지만 앞으로 문제 발생할 가능성이 많다. 그 안에서 과연 어떠한 차등을 둘 수 있을 건지 걱정이 되고 안정성이 없다. •기관 내 인식이 단점으로 느껴진다. 우리의 노력 등에 대해 인정하지 않으며, 인지도가 낮다. 단지 자격증만 인정해 주고 있음
한국어교원으로서의 역할	만족	해전에는 만족했지만 현재는 학생들에 대한 호기심이 차츰 감소
	불만족	<ul style="list-style-type: none"> •돈 때문에 한다는 느낌이 들어 재미가 없다. 수업이 거의 토픽 중심이다 보니 책도 어려워지고 진도의 부담감도 심하다. •예전에는 만족도가 높았지만 현재는 그 정도가 아니다. 기관에 대한 대우는 바라지도 않지만 학생들과 교류에서 볼 때 요즘 학생들은 공부를 하려는 의지와 욕구가 예전 같지 않다. 수업을 애들 목을 매서 끌고 가는 느낌이 든다.
교원에 대한 인식	일반	<ul style="list-style-type: none"> •주변에서는 한국어교원자격증을 국어정교사 자격증으로 알고 있는 사람이 많다. •외국인을 가르치는 일을 대학에서 하니 특별한 혜택을 받는 것으로 본다.
	국내 기관	<ul style="list-style-type: none"> •평균이 없다. 내가 선택한 길이라 기대는 없지만 경력자라고 해서 보수를 기대할 수도 없고, 잡일을 많이 시켜도 안 할 수 없다. 자리가 없어질까봐... •배우고 많은 시간과 노력을 투자한 전문가 집단이지만 인정을 못 받는다. 학원강사의 대우로 봐야 한다. 언제든 대체 가능한 인력으로 인식한다는 것도 문제이다. •선생님들에 대한 기본적인 선은 지키는 것 같다.
한국어교원으로 추천 여부		<ul style="list-style-type: none"> •돈을 목적으로 한다면 추천하지 않겠다. 재미는 있지만 성취감과 자원봉사의 마음으로 접근해야 한다. •겉으로는 화려해 보이지만 현실은 그렇지 않다. 돈을 목적으로 한다면 안정성이 없기 때문에 추천하지 않는다. •추천하겠다. 시간활용이 자유롭다는 것, 하지만 돈이 목적이라면 비추한다.
기타		<ul style="list-style-type: none"> •나이가 들수록, 경력이 많을수록 힘들, 나중에 은퇴 후에는 자격증이 혹시 쓸모 있을까? 하는 생각이 든다. 하지만 해외를 나갈 때는 득이 될 것이라 본다. •해외에서는 양성과정과 자격증의 구분이 없다. 그냥 자신의 만족도일 뿐이다. •학생들의 변화는 지방에서는 크게 변화를 못 느낀다. 초기부터 유학을 목적으로 서울 못가는 학생들이 지방에 부모의 요구로 왔기 때문에 비슷하다. 단지 변화가 있다면 예전에는 중국 학생들이었는데 현재는 베트남학생이라는... •자격증은 포화상태이고 교원들에 대해 언제든지 대체 가능하다는 인식이 문제라 본다. •교사로서 볼 때 한국어교육계가 문제라고 본다. 너무 시험위주로 진행되고 있으며, 전보다 퇴보의 느낌이 난다. 토픽 주 입식 교육을 보면 예전 한국학교의 시스템으로 돌아가는 느낌이 들고 국내 한국어교원과 학교끼리 경쟁하는 것 같다. •안정적인 직업이 아니라 회의가 든다. 내가 이일을 얼마나 오래 할 수 있을까...하는 생각과 자격증으로 인한 이득이나 변화는 없는 것 같다. 승급을 해도 스스로의 만족뿐이지 그에 대한 처우의 변화가 없다.

국내 대학기관에 종사하는 한국어교원을 인터뷰한 결과, 개인적으로는 학생과 교사와의 교류를 통하여 직업으로는 만족도가 높으나 객관적인 상황에서 보면, 자격증에 대한 전문성이 인정되지 못하고 시간, 노력, 비용을 들였음에도 불구하고 시간이 흐를수록 경력이 많아질수록 언제든 대체 가능한 인력이라는 인식 안에서 기관의 눈치를 보며 시키는 일은 뭐든지 해야 하는 입장이라는 점에서 만족감이 떨어진다는 것을 확인할 수 있다.

또한 국내기관은 수도권과 비수도권의 입장이 달랐는데, 수도권 한국어교원에 비하여 비수도권 한국어교원이 직업에 대한 만족도가 더 높았으며 그 이유에 대하여 수업 후 개인적인 시간을 자유롭게 누릴 수 있다는 점과 결혼이민자도 쉽게 접할 수 있어 일을 지속적으로 할 수 있는 희망이 있다는 점, 그리고 학생과의 교류가 처음부터 비수도권 대학은 입학 목적으로 온 학생들이었기 때문에 과거와 현재의 학업 목적과 학생들의 태도가 비슷하여 상실감이나 기대감이 없기 때문인 것으로 나타났다.

4.2 해외 한국어 교원의 현실

해외에서 한국어를 가르치고 있는 한국어교원은 정부기관을 통한 파견 교원과 NGO 및 선교 목적 등에 의하여 한국어교원으로서의 역할을 하고 있다. 특히 한국어교육에 있어 해외에서 수요가 가장 많고 한국기업의 진출 등으로 인하여 현지 내에서도 가장 인기 많은 학과인 한국학과가 개설되어 있는 베트남 현지에서 가르치고 있는 파견 교원의 의견을 들어보았다.⁸⁾ 정부기관에서 파견된 3명의 파견 교원과 비정부기관에서 파견된 1명의 교원을 포함하여 총 4명과 심층 인터뷰를 하였다. 현장에서 한국어교육을 하고 있는 이들의 입장에서 한국어를 가르치는 데 있어 한국어교원 자격제도의 현실적인 인정에 대한 현실적 제약과 문제점을 살펴보았다.

1) 해외 현장 한국인교원의 입장

〈표 5〉 해외 현장 한국인교원의 입장

해외교육에서 느끼점		<ul style="list-style-type: none"> •해외와 국내의 한국어교육은 너무 다르다는 것을 깨달았음 •해외에서 채용되었기 때문에 국내의 한국어교육 현장은 경험이 없다.
한국어교육에 있어 가장 중요한 요건		<ul style="list-style-type: none"> •현지어 사용 가능 여부 •한국어교육의 전문성 •타문화에 대한 열린 마음
인지도	자격증	<ul style="list-style-type: none"> •비자를 받기 위해서는 자격증 보유 + 3년 이상의 경력이 있어야 쉽게 노동허가증이 나와 비자를 받을 수 있기 때문에 해외 현장에서는 3년 이상의 경력자를 선호한다. •자격증이 있고 해당 분야 경력이 있으면 학교에서 대우를 해 준다. 특히 베트남 대학은 한국에서 전공 관련 석,박사 학위자가 많아서 자격증이나 교육 경험이 없으면 무시하는 경향이 있다.
	교원	<ul style="list-style-type: none"> •인기는 많다. 특히 주재원 아내들이 대학 등에서 시간강사로 일하기 위해 한국에서 양성과정 수료증을 받아오거나 학점은행제를 통하여 2급 자격증을 받기도 한다. 사실 현지에 있는 한국 사람들은 자격증에 대한 필요성을 느끼지 못하며 한국인이면 누구나 한국어를 가르칠 수 있다는 생각을 하여 한국어교육에 종사하고 있는 사람으로서 아쉬움과 안타까움이 있다.
한국어 교원에 대한 인식	한국인	<ul style="list-style-type: none"> •한국인의 경우 자격증 보유 여부를 떠나 교육에 대한 자기만의 철학이 있다. 세종학당에서 워크숍을 하여 교사 재교육을 한다 해도 자신들의 방식을 보존하고자 하며 변화를 원치 않는다. 한국에 갈 수 있는 기회가 제공된다면 참여하더라도 해외에서는 소극적으로 참여할 확률이 높다. •같은 한국어를 가르치고 있는데 경력있다하여, 자격증이 있다고 하여 학교에서 대우에 차별이 있는 것 같다. 한국어교육을 하는 데 있어 자격증이 꼭 필요하고 자격증을 가진 사람이라고 하여 전문적이라고 보기 어렵다. •한국어교육을 하면서 서로 배우고 교육법에 대해 공유하면 좋는데 자신의 수업 방식에 대한 자부심이 강하고 다른 사람의 교육법을 함께 공유하려고 하지 않는다. 남의 것을 비방하는 경향이 강하고 자신의 교육법이 최고라는 생각 때문에 같은 한국인으로서 현지인들 보기 부끄럽다. 타협이 없고 비방이 많은 편이다.
	현지인	<ul style="list-style-type: none"> •현지인의 경우, 한국어교육 현장에서는 한국인 경력자, 자격증 소유자에 대한 경계심이 높으며, 본인들은 한국어와 베트남어를 모두 할 수 있다는 점에서 자긍심이 아주 높은 편이다. 그리고 한국어교육 경력자에게는 일만 더 시키고 이용하려고만 하는 경향이 심함/ 한국어 교원 자격증과 수료증에 대한 구분이 현지인들은 크게 없는 편이다. •현지인은 연장자에게 악하고 잘하며, 경력이 있고 자격증이 있더라도 좀 어리면 쉽게 대하는 경향이 있다. 그리고 자신의 위치를 이용하여 경력자를 이용하려고 하여 원가를 시키려고 하면 화가 난다. 한국에서 온 정부기관 파견자를 대우는 안 해주면서 이용하려고 한다. 알뜰다.

8) 베트남은 2017년 현재 북부지역 9개 대학, 중부 2개 대학, 남부 12개 대학, 총 23개 대학에 한국학과가 개설되어 있다.

해외 현장에서 한국어를 가르치는 파견교원들은 일반적으로 한국에 비하여 시간적 여유가 있다는 것과 국내와 해외의 현장이 이렇게 괴리가 있다는 것을 몰랐으며 그러한 깨달음에 대하여 배움을 얻었다는 것에서 긍정적인 평가를 주었다. 반면, 해외에 거주하는 한국인들이 한국어교원에 대하여 자격증을 쉽게 취득할 수 있고 한국인이면 누구나 다 한국어를 가르칠 수 있다는 인식으로 인하여 한국어교원으로서의 전문성이 인정받지 못하여 억울하고 속상하다는 의견을 제시하였다.

2) 해외 현장 현지인 교원의 입장

해외 한국학과 대학의 현지인 교원은 한국어 교원에 대해 어떤 시선을 가지고 있는지 동남아시아 소재 대학의 학과장(석사), 현지 교원(석사1/ 박사과정2)을 대상으로 한국어교원에 대한 이들의 입장을 살펴본 결과 다음과 같은 의견을 보였다.

〈표 6〉 해외 현장 현지인 교원의 입장

선호하는 한국인 교원의 자격	자격증 필요	<ul style="list-style-type: none"> •베트남 교육부와 학교 규정이 있기 때문에 자격증이 있는 교사를 선호하고 그것이 대학에서 가르치는 교사의 기본이라고 생각한다. •수업을 준비하는 자세 등 일에 대한 태도가 다르다. •수업의 질이 보장되며, 타문화에 대한 자세가 다르다. •한국인이라고 해서 한국어를 모두 가르칠 수 있는 것은 아니며, 자격증을 보유한 사람은 한국어에 대한 기본 생각이 다르고 수업의 틀이 잡혀 있다.
	자격증 불필요	<ul style="list-style-type: none"> •교원 자격증이 한국인 교사의 전문성을 보증해 준다면 'yes'이지만 그것이 아니라면 자격증 보다는 외국어로서의 한국어교육 경력이 우선이다.
대학입장에서 선호하는 한국인 교원		<ul style="list-style-type: none"> •젊은 층을 선호한다. (발음상의 문제, 젊을수록 열정적이며, 학습자와 세대 차이가 크지 않아 부담이 없다./ 물론 연장자의 경우 현장 경험이 풍부하고 수업의 질이 보장되며, 학습자의 신뢰도가 높다) •한국어를 강의한 경험이 있는 교사, 열정적으로 책임감 있는 교사를 원한다. •경력이 중요(외국인 학생과 자주 접한 사람이 좋다) 물론 경력자가 좋지만 해외 특성상 경력 있는 교사를 요구하는 것은 무리이다. •석사학위 이상을 선호 (책임감이 있으며, 학과 특성상 현지 문화에 대한 이해가 강하다) •한국학에 대한 지식도 있어야 한다. •자격증 소유자를 선호(공과 사를 분명히 하며, 타문화에 대한 배려, 애정이 필요)

해외 현장의 현지인 교원의 입장에서 당연히 한국어교원 자격증을 소지한 교원이 대학에서 가르치는 것을 선호하였으며, 한국어교원 자격증이 교사의 전문성을 보증해 준다면 좋지만 그렇지 않다면 자격증이 없더라도 경력이 있는 교사를 선호한다는 의견을 제시하였다. 또한 이들이 생각하는 가장 이상적인 교사는 경력과 더불어 한국어교원 자격증 소지, 인품을 갖춘 교사로 학생들에 대한 애정과 타문화에 대한 배려를 갖춘 교사를 현장에서 원한다고 하였다.

V. 앞으로의 개선 방안

한국어교원 자격 제도와 관련된 쟁점 사항으로 1)신청 절차가 복잡하고 번거롭다 2) 제도 시행 이후 학점은행제가 본격적으로 운영되기 시작하면서 입학과 수료가 비교적 용이하고 시험 합격의 부담도 없는 학점은행제를 통해 자격증 소지자들이 더 많이 양산됨에 따라 자격증에 대한 실효성 문제 제기 3)한국어교원 양성과정에 대한 질적 관리의 필요성 제기

4)교원 양성과정 운영과 관련하여 학위, 비학위 과정의 필수 이수 학점 및 기준의 적절성에 대한 문제 제기 5)한국어교원으로서의 전문성을 높이기 위한 현장의 이해도 향상위한 실습 교과목 시간 및 교육 강화 등이 언급되었다(정희원, 2017).

또한 이러한 쟁점 사항을 보완하기 위하여 여론을 수렴하여 한국어교원자격제도와 관련된 국어기본법 시행령 개정을 위한 절차를 국립국어원에서는 지속적으로 진행할 것이라고 하였으며, 2017년 현재 한국어 교원 교육기관 평가인증 타당성에 대하여 검증 연구를 진행 중이라고 하였다. 합리적인 변화를 바라는 바이지만 여론의 수렴을 위해서는 국내외 기관 및 한국어교원의 현장의 의견을 반영 및 국외 현장의 의견도 수렴하여 한국어교육에 대한 질과 더불어 한국어교원의 미래 지향적 발전을 도모해야 할 것이다.

본 연구에서 국내외 한국어교육 현장의 사례를 통하여 제시하는 앞으로의 개선 방안은 다음과 같다.

1) 한국어를 누구나 가르칠 수 있다는 인식의 변화 계기 마련 필요

초기 한국어교원에 대한 자격 제도가 필요한 시점에서 전 세계적인 한국어교육 수요에 효율적으로 대처하여 비전공자가 한국어교육을 담당함으로 발생하는 문제점을 해결하기 위하여 일정 수준에 도달한 양질의 한국어교원을 배출하는 것은 한국 사회의 시대적 사명이라 보았다(박동호, 2006: 62). 그러나 한국어교원 자격제도가 시행된 이후 12년이 지난 현재 한국어교원 자격증 취득에 대해 전문성이 필요하다는 인식을 하지 못할 정도로 수월하게 접근, 취득할 수 있도록 함에 따라 한국어교원의 자격은 전문성보다는 기본적인 조건만 갖추면 쉽게 취득할 수 있다는 인식을 심어 주었다.

한국어교육에 대한 수요를 예측할 수 없기에 발생한 초기 국어기본법 개정 시 법령을 통한 개방성 강화로 한국어 교원으로서의 진입 장벽을 낮추었고 이로 인해 교원 자격에 대한 가치효용성을 스스로 낮추어 버린 것은 한국어교원 자격제도의 최대 허점이자 실수라고 볼 수 있다. 이로 인하여 파생된 결과는 한국어교원에 대한 질적 성장을 보장할 수 없는 실정이 되어 한국어교육은 한국인이란 누구나 할 수 있다는 인식을 갖게 한 것이다.

한국어교원을 양성하기 위한 기관이 급속히 늘어난 것은 한국어교육의 수요를 충족시키기 위해 발생한 당연한 결과이다. 하지만 그렇다고 해서 한국어교육의 질을 낮추는 것은 장기적인 안목으로 볼 때, 한국어교육이 우리나라의 위상을 대외적으로 알리는 디딤돌 역할을 한다는 것을 생각한다면 한국어교육의 질적 성장을 위하여 교원에 대한 전문성을 간과해서는 안 될 것이다. 또한 한국어교원 양성기관 스스로 경제적인 목적으로 전문성을 무시한 채 교육과정을 진행하는 것을 지양해야 할 것이다. 이러한 인식의 변화와 개선을 위하여 개인적 자원이 아니라 정부 차원에서 인식 변화를 위한 법령 개정과 한국어교원 자격제도를 재정비하여야 할 것이다.

2) 한국어교원 관리 기관의 교원 운영 정책 효율화 모색 필요

한국어교원을 파견하는 공공부문 사업 수행기관은 공동 협업을 통하여 한국어교육 파견과 관련된 일련의 가이드라인을 마련하여, 파견국가, 지역, 기관 및 인원 총량까지 전체적인 정책 틀 안에서 원칙을 가지고 체계적으로 진행할 필요가 있다고 본다. 예를 들어, 선진국과 개발도상국에 대한 파견 방침이 다를 것이고, 대학 등 연구기관과 한국 이주노동자를 희망하는 직업훈련원과 같은 실용적 한국어교육기관은 그 성격이 다를 것이다. 이러한 한국어교육의 해외수요자들의 목적과 특수성을 고려하여, 거기에 맞는 교원 자격 기준을 정하여 적정 인력을 각 기관별로 파견한다면, 현재 나타나고 있는 해외현장에서의 한국어교육 업무의 중복 수행 문제도 해결하고, 파견교원의 경력관리도 일관된 틀에서 관리할 수 있는

등 교원정책 운용의 효율성을 강화할 수 있을 것이라고 본다.

또한, 국내 대학 및 부설기관에서는 한국어교원에 대하여 현재와 같이 학기 단위의 계약을 자제하고, 1년 이상의 안정적 계약기간 제공을 통해 교원 고용에 대한 안정성도 확보할 뿐 아니라, 한국어교원의 질적 성장을 지원한다면 교원들의 경력도 안정적으로 인정되어 자기발전과 한국어교육의 발전을 위한 연구에 집중할 수 있는 환경이 조성되는 데에 도움이 될 것이다. 아울러 한국어교육 내부에 있는 교원들도 자신의 전문성을 인정받기 위하여 내부 구성원 간 협업 체제와 교원의 가치를 높이기 위한 자발적 협의체 조직 등 적극적인 노력을 하여야 할 것이다.

3) 평생학습의 중요성 인정과 실효성위한 제도의 재정비 필요

2015년에 진행된 세계교육포럼에서 5가지가 제기되었는데 1)교육받을 권리 2) 공평성 3) 포용성 4) 양질의 교육받을 권리 5) 평생학습권에 대하여 논의가 되었으며, 이는 UN의 지속가능개발목표(SDGs)의 4번 목표에 명시되어, 한국도 국제사회 일원으로 이를 적극 이행하여야 한다.

특히, 평생학습권은 전 생애를 걸쳐 필요로 하는 학습을 받을 수 있는 권리로써, 현재 우리 사회에는 해외 또는 국내에서 새로운 삶에 도전하고자 하는 모든 연령층의 한국어교육에 대한 교육적 욕구가 매우 높다고 볼 수 있다. 이들에 대해 한국어교원 자격을 부여하는 데 실효성을 갖추고 인정을 받을 수 있는 확실한 자격 기준을 부여할 수 있는 방안을 마련하여 한국어교육의 전문적 학위과정과 평생학습권에 대한 명확한 교원정책 제도로 분리하고자 하는 노력도 필요할 것이다.

특히, 퇴직이후 평생학습과정을 통하여 한국어교원 자격증을 취득하려는 대부분의 사람들은 정부기관의 봉사활동, 개인의 종교적 활동 및 자기만족과 여가활동을 겸한 최소단위 경제활동을 주된 목표로 하고 있다는 측면에서 볼 때, 자격 취득 후 한국어교육의 현장에서 교수경험에 바로 참여하고자 한다. 이들이 한국어교원 자격을 취득하고자 하는 목적이 생계수단이 아니라 다양한 개인의 목적 달성이라고 한다면 이들의 경력이 한국어교육을 통하여 사회에 환원될 수 있도록 교육과정 개발과 다른 형태의 제도운영을 통해 구체적 방안을 마련할 수 있을 것이다.

또한 청년층 한국어교원이 한국어를 통해 국제사회로 나아가고자 한다면 국내 경력을 쌓은 교원들이 국제사회에 대해 이해하고 쉽게 현지에 적응할 수 있도록 교육과정에 한국어교육과 더불어 국제사회 이슈를 함께 학습할 수 있도록 하는 제도적 조치를 모색할 필요가 있다.

마지막으로 한국어교육이 학문적으로 전문성을 키울 수 있도록 전공과정을 제도적으로 정비하여 한국어교원의 질적 성장이 저하되는 일이 없도록 해야 할 것이다.

VI. 결론

한국어교원 자격증을 제도적으로 정착시킴에 따라 국내외 모든 기관에서 한국어교육자 선발 요건에 한국어교원 자격증 소지자 우대 또는 필수를 의무적으로 부여함에 따라 한국어교원 자격증의 효용성은 인정되었다고 볼 수 있지만 자격 기준에 대한 조건이 제대로 명시되지 않아 한국어교원에 대한 대우는 평균점이 없으며, 안정성 또한 보장되고 있지 않은 실정이다.

또한 한국어교원 자격증 취득에 대해 전문성이 필요하다는 인식을 하지 못할 정도로 수월하게 취득, 접근할 수 있도록 함에 따라 한국어교원의 자격은 전문성 보다는 기본적인 조건만 갖추면 쉽게 취득할 수 있다는 인식을 심어주었다. 급증

하는 한국어교원 자격증 소유자의 수는 현재 국내 기관에서는 경력자를 대우하거나 그들이 지닌 전문성을 인정해주는 커녕 언제든 새로운 사람들로 대체할 수 있다는 인식을 하고 실제로 그렇게 대우하고 있다.

한국어교육이 국가의 위상을 나타내는 현 시점에서 한국어교육에 대한 수요가 양적으로 팽창함에 따라 양적 수준과 질적 수준의 비대칭 현상이 발생함에 따라 안타까움을 느끼고 한국어교육의 질적 성장을 위하여 국내외 한국어교원의 현장 경험 사례를 중심으로 심층인터뷰를 통하여 한국어를 누구나 가르칠 수 있다는 인식의 변화 계기 마련과 한국어교원 관리 기관의 교원 운영 정책 효율화 모색의 필요성, 평생학습의 중요성 인정과 실효성을 위한 제도의 재정비가 필요함을 밝혀 한국어교원 자격제도의 변화를 모색해 보았다.

한국어교원의 질적 성장을 위해서 법령의 재정비가 가장 우선적으로 이루어져야 하지만, 그에 맞춰 한국어 교원 스스로도 전문성을 인정받을 수 있도록 연구와 개발에 있어 노력을 잊지 말아야 할 것이다. 또한 국내 기관에서도 한국어교원을 언제든 대체 가능 인력으로 보는 것이 아니라 그들의 경력이 대학 내 한국어교육의 질적 성장을 도모하여 지속적으로 한국어학습자의 수요가 늘어난다는 것을 잊지 말고 한국어교원의 가치를 소중히 여기도록 해야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2015), 한국어 교원 자격 제도 10년의 회고 『새국어생활』 제25권 제3호(2015년 가을), 국립국어원, p107-122
- 김민수(2015), 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구-현황 및 발전 방향-, 『한국언어문화학』 제12권 제2호, 국제한국언어문화학회, p23-44
- 김승환(2016), 학점은행제 원격평생교육원의 ‘외국어로서의 한국어학 전공’의 문제와 개선방안 연구, 『한국언어문화학』 제13권 제2호, 국제한국언어문화학회, p23-57.
- 김정숙(2011), 한국어교원 자격제도의 변천과 그 개선 방안 『새국어생활』 제21권 제3호(2011년 가을), 국립국어원, p41-58
- 김향(2017), 한국어교원 자격 취득을 위한 원격평생교육원의 교과목 운영 현황과 개선 방안-수강생과 교수자의 요구분석을 바탕으로-, 호남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박동호(2006), 한국어 교원 자격증 제도의 의의 『새국어생활』 제15권 제3호(2005년 가을), 국립국어원, p55-66
- 안주호(2015), 한국어교원 양성과정 개선을 위한 연구-원격형 학점은행제 수강생들의 인식조사를 바탕으로- 『국어교육』 제149, 한국어교육학회, p181-205
- 정희원(2017), 한국어 교원 자격 제도의 현황과 발전 방안 『국제한국어교육학회 제48차 추계학술대회』 국제한국어교육학회, p13-26.
- 최용기(2009), 한국어교원 자격 제도의 현황과 과제 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』 국제한국어교육학회, p53-67.
- 최은규(2011), 현장의 수요와 요구 『새국어생활』 제21권 제3호(2011년 가을), 국립국어원, p131-157
- 황용주(2015), 한국어교원 자격제도 및 교원 역량 강화 정책 『국제한국어교육학회 추계학술발표 논문집』 국제한국어교육학회, p219-237

〈토론〉 “한국어교육의 질적 향상을 위한 교원 제도의 변화 모색”에 대한 토론문

이소영(건국대학교)

한국어교원을 양성하는 제도가 다양해지고, 예전에 비해 자격증 취득이 용이해지면서 한국어교원 자격자가 많이 배출되고 있습니다. 하지만 한국어교육의 장이 넓어진 만큼 한국어교원의 수가 증가하는 것을 긍정적으로만 보기는 어려운 면이 있습니다. 논문에서도 언급하신 바와 같이 한국어교원의 지위와 전문성에 대한 보장이 불안정하다는 것과 자격 취득 절차 및 제도의 운영 방식 등에서 문제점들을 많이 찾아볼 수 있습니다.

이 논문은 한국어교원의 질적 향상에 대한 관심이 증가하고 있는 시점에서 한국어교육 현장 사례를 통해 개선 방안을 제시했다는 점에서 매우 의미 있는 연구라고 생각합니다.

논문을 읽으면서 고민했던 부분에 대해 선생님의 의견을 여쭙는 것으로 토론을 대신하도록 하겠습니다.

첫째, 논문 4.1 국내 한국어 교원의 현실에서 학점은행제를 통해 한국어 교원 자격증을 취득한 교원을 대상으로 심층 인터뷰하여 입장을 정리하셨습니다. 혹시 한국어교사 양성과정을 이수하고 한국어교원 3급 자격증을 취득한 한국어 교원들의 목소리를 들어보셨다면 어떤 입장에서 한국어교육을 보고 있는지 궁금합니다.

둘째, 논문의 개선 방안에서도 언급하신 바와 같이 한국어교육의 질적 향상을 위해서는 한국어교원에 대한 전문성이 중요합니다. 자격증을 취득한 후에 한국어교사로서 현장 경력만을 쌓는 것이 아니라 교수법에 대한 연구 및 교육이 지속적으로 이루어져야 한국어교육의 질적 향상뿐만 아니라 한국어 교원에 대한 시각도 달라질 것으로 생각합니다.

‘한국어교원 공동 연수회’나 ‘세계 한국어교육자 대회’는 효율적인 교실 운영을 위한 교사 재교육을 목적으로 현장에서 경험과 교육 비법을 서로 공유하는 기회를 가질 수 있는 유익한 시간입니다. 하지만 참가 인원수나 지역이 제한적이라서 모든 교원들이 참가하는 데 어려움이 있습니다.

선생님께서 한국어교사 재교육의 필요성 및 운영 방안에 대해서 생각하신 점이 있으시다면 의견을 듣고 싶습니다.

이 논문을 통해 한국어교육 현장의 목소리를 들을 수 있었고, 한국어교육과 교원의 질적 향상을 위한 다양한 의견을 나눌 수 있어서 매우 가치 있는 시간이었다고 생각합니다. 연구자님께 감사의 마음을 전합니다.

한국어교사 양성 과정 내용의 적절성 탐구

—문법 교육을 중심으로—

성지연(고려대학교)

1. 들어가는 말

2005년에 제정된 국어기본법에 근거하여 2006년부터 시행하게 된 한국어 교원 자격 제도는 이제 시행 12년이 된다. 제도를 처음 시행했던 2006년에 자격증 취득자가 868명이었던 것에 비해 현재는 2017년 10월 기준으로 한국어 교원 자격증 취득자가 약 3만 명에 달하는 것을 보면¹⁾ 외국어로서의 한국어교육에 대한 수요와 대중적 관심이 어느 정도인지를 알 수 있다.

한국어 교원 양성 기관 역시 2006년 40개 기관의 학위 과정과 34개 비학위 과정으로 시작한 것이 2015년에는 182개의 학위 과정과 188개의 비학위과정이 개설 및 운영 중인 것으로 확인된다.²⁾ 한국어 교원 자격증 소지자가 이러한 정도로 증가할 수 있게 된 것은 한국어 교원을 양성하는 기관의 증가와도 관련이 있다. 그리고 이들 기관이 한국어 교원 양성과정의 운영 요건을 잘 따르고 교육의 질을 유지하고 있는지에 대한 우려가 나타나고 있다.

최근의 국내외의 정치 경제적인 여건으로 국내 유학생의 증가 추세는 주춤해 진 상황이다. 그동안은 관련 종사자들이 한국어교육과 관련하여 급속하게 변화하는 상황을 따라가며 한국어의 저변을 확대하는 데 힘을 쏟아 왔다면 이제는 한국어 교원 자격 제도의 문제점 및 교원 양성 기관의 운영 상황을 세심하게 점검하고 개선하기 위해 노력을 해야 한다. 그러한 노력과 보완책의 하나로 한국어교육실습 과목에 운영에 개선안이 마련되었고, 2018년부터 한국어 교원 양성 기관은 이 실습 영역의 세부적인 과목 운영 지침을 따라야 하게 되었다. 한국어교육 실습 과목의 경우 지금까지 해당 교원 양성 기관에서 자율적으로 운영하였으나 교육의 질보다는 양성 기관의 편의적 측면에서 실습 교과목이 운영되는 곳이 나타나는 폐해가 생기자 그것을 개선하기 위해 올해 5월에 실습 운영 교과목 운영 지침을 발표하게 된 것이다. 이러한 개선 방안은 한국어교사의 전문성을 향상시키고 한국어교육의 질을 확보하는 데 기여를 하게 될 것이다. 또한 한국어교육 실습 영역의 개선된 운영 지침 마련과 함께 다른 영역들의 운영은 어떠한지, 지난 12년간의 시행 시기를 거치면서 발견된 문제점은 없으며 개선안은 무엇인지에 관한 연구를 할 필요가 있다.

본 연구에서는 3영역 외국어로서의 한국어교육론 영역에서 한국어 문법 교육론 과목 운영과 관련된 문제점과 개선 방안을 논의해 보고자 한다. 한국어교육이 의사소통 중심으로 이루어지고 있는 현장에서도 문법 교육은 빠질 수 없고, 한국어교사는 교과 지식적 전문성 중 한국어 문법 내용에 대한 이해와 문법 교육 수행 능력을 우선적으로 갖추어야 하기

1) 이보라미(2017:58)

2) 대학 51개, 대학원 107개, 학점은행제 24개의 학위 과정과 대학부설 기관 136개, 지방 인력 개발센터, 종교단체, 사설교육기관 등을 포함하는 대학외 52개의 비학위 과정(한국어 교원 누리집 http://kteacher.korean.go.kr/org/D_list.do, 유상숙(2015: 5)

때문이다. 이에 본 연구에서는 먼저 한국어 교원 양성 과정의 운영 현황을 살펴보고, 한국어 문법 교육론 과목의 목표와 학습 내용을 검토할 것이다. 그러한 검토의 내용을 바탕으로 문법 교육론 과목 운영의 과제를 논의해 보고 개선 방안을 제안하고자 한다.

2. 한국어 교원 양성 과정의 문법 교육론 운영 현황

2.1. 한국어 문법 교육론 수업 시수

한국어 교원 양성 과정은 학위 과정과 비학위 과정이 있다. 대학이나 대학원의 학위 과정을 마치면 2급 한국어 교원 자격증이 주어지고, 비학위 과정을 마치면 3급 시험을 볼 수 있는 자격이 주어진다. 이들 과정은 교육 과목과 내용, 영역별 필수 이수 학점 및 이수 시간 등에서 국어기본법 제13조에서 제시하고 있는 요건을 따라 과정을 운영하고 있다. 자세한 내용은 다음과 같다.

한국어교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수이수학점 및 필수이수시간(제13조제1항 관련)

번호	영역	과목 예시	대학의 영역별 필수이수학점		대학원의 영역별 필수이수 학점	한국어 교원 양성과정 필수이수 시간
			주전공 또는 복수전공	부전공		
1	한국어학	국어학 개론, 한국어 음운론, 한국어 문법론, 한국어 어휘론, 한국어 의미론, 한국어 화용론(話用論), 한국어사, 한국어 어문규범 등	6학점	3학점	3~4학점	30시간
2	일반 언어학 및 응용 언어학	응용 언어학, 언어학 개론, 대조 언어학, 사회 언어학, 심리 언어학, 외국어 습득론 등	6학점	3학점		12시간
3	외국어로서의 한국어교육론	한국어교육 개론, 한국어교육과정론, 한국어 평가론, 언어 교수 이론, 한국어 표현 교육법(말하기, 쓰기), 한국어 이해 교육법(듣기, 읽기), 한국어 발음 교육론, 한국어 문법 교육론, 한국어 어휘 교육론, 한국어 교재론, 한국 문화 교육론, 한국어 한자 교육론, 한국어교육 정책론, 한국어 번역론 등	24학점	9학점	9~10학점	46시간
4	한국 문화	한국 민속학, 한국의 현대 문화, 한국의 전통 문화, 한국 문학 개론, 전통문화 현장 실습, 한국 현대 문화 비평, 현대 한국 사회, 한국 문학의 이해 등	6학점	3학점	2~3학점	12시간
5	한국어교육 실습	강의 참관, 모의 수업, 강의 실습 등	3학점	3학점	2~3학점	20시간
	합계		45학점	21학점	18학점	120시간

※ 한국어교원 자격의 취득에 필요한 영역별 과목의 적합 여부, 필수이수학점 및 필수이수시간에 대한 세부 심사기준은 문화체육관광부령으로 정한다.

이 영역들의 구성을 보면 1영역 한국어학, 2영역 일반언어학 및 응용언어학, 4영역 한국 문화 영역은 외국어로서의 한국어교육의 이론적 및 내용적 지식을 다루는 영역의 과목들로 이루어져 있고, 3영역 외국어로서의 한국어교육론과 5영역 한국어교육 실습 영역은 실제적인 수업의 운영을 다루는 과목들로 구성되어 있다. 이 중 한국어 문법 교육 과목은 3영역 외국어로서의 한국어교육론에 속하며 교원 양성 과정에서 ‘한국어 문법 교육론’ 등의 과목명으로 운영되고 있다.

대학과 대학원에서는 3영역의 예시 과목들을 3학점씩 동일한 시수로 개설하고 있으며 대학 기관 부설 교사 양성 기관 등의 비학위 과정에서는 120 시간 이수 요건 중 각 과목에 대해 3시간 정도로 운영하고 있다. 문법 교육의 중요성에 비추어 보았을 때 다른 과목의 이수 시간보다 더 많아야 할 것으로 보인다. 또한 학위 과정의 경우 예비 교사가 한 학기 45시간 정도의 한국어 문법 교육론 수업을 듣는 것에 비해 비학위 과정에서는 3시간 정도만 수업을 듣는 것이기 때문에 문법 교육론 이수 시간이 상당히 부족할 것이라는 것을 짐작할 수 있다.

2.2. 한국어 문법 교육론 과목의 내용

세종학당의 <2015년 한국어 교원 양성 과정>에서 ‘한국어 문법 교수법’ 과목의 내용을 살펴보면 다음과 같다.

- 문법 교육의 필요성과 목표
- 문법 교육과 교사
- 문법 교육의 내용
- 문법 교육의 절차와 방법
- 학습자의 오류 처리 방법
- 문법 수업의 실제

문법 교육의 내용은 형태적 정보, 의미 정보, 문법적 기능과 제약 정보, 화용적 정보를 다루어야 한다는 것이 주된 교육 내용이며, 문법 교육의 절차와 방법은 <도입>-<제시 설명>-<연습>-<사용>-<마무리>로 진행되는 5단계 모형의 한국어 수업틀을 제시하고 있다. 그리고 문법 수업의 실제에서는 문법 항목 하나에 대한 문법 수업의 진행 예시를 보여주고 있다.

몇몇 서울 시내 대학 및 대학원의 한국어 문법 교육론 강의계획서를 보면 다음과 같은 내용을 담고 있다.

- 한국어 문법 교육의 쟁점
- 문법 교육의 기초 원리
- 문법 교육의 이론과 모형
- 문법 교육의 접근법
- 문법 교육 방법
- 문법 항목의 선정과 배열
- 문법의 제시 설명 방법
- 문법 수업의 연습 활동 탐구 및 구성 연습
- 문법 수업의 의사소통 활동과의 연계 방법 탐구 및 연습

- 문법 교육 자료 및 수업 모형
- 문법 교육 설계
- 문법 수업 교수안 작성
- 문법 교육 실습
- 학습자 오류 처리
- 문법 항목의 교육 내용

위의 내용들은 실제 교육 현장에서 필요한 교육 방법론과 문법 수업 운영에 관한 내용들이며 예비 교사가 알아야 할 내용들이다. 이 중에서 15주의 수업 시간에 맞춰 선택을 하여 한국어 문법 교육론 강의를 구성하는데 한 학기 동안의 강의로 다루기에는 다뤄야 할 내용이 많은 것을 알 수 있다. 과목 교수가 한국어교육 관련 전공자로서 위의 내용을 충실하게 지도한다고 하더라도 할당된 수업 시간이 부족하여 위의 내용들을 다 다룰 수 없고 예비 교사들의 입장에서도 이 많은 내용을 다 숙지하고 졸업하기가 쉽지 않을 것을 짐작할 수 있다.

또한 이러한 과목 내용 구성은 대학원 및 비학위 과정의 경우 예비 교사가 국어학 및 한국어교육 전공의 학부를 졸업했을 경우에 소화가 가능하고 응용해 볼 수 있는 방법론 중심의 구성이다. 그리고 한국어 문법 교육론 과목이 이론적인 강의를 제공하는 것이 아닌 실제 수업 운영과 관련된 방법론 중심의 과목의 성격을 가지고 운영되는 것은 올바른 지침이다. 그러나 한국어교육 현장에서 다루는 문법 항목의 수는 600개가 넘고 각각의 문법 교육 항목에 대한 이해도 필요한데 이것은 1영역의 한국어학 과목을 대학 과정의 경우 두 과목, 대학원 과정은 2영역까지 포함하여 두 과목을 이수한 것으로 보완된다고 보기가 어렵다. 한국어 문법 교육론에서 다루어야 할 내용이 교육 방법적인 이론과 교수법, 교육 문법의 내용 등을 포함하기 때문에 필수적인 것만 꼽더라도 다른 과목에 비해서 광범위하므로 교원 자격 제도에서 제시한 이수 시간은 문법 교육론의 경우에는 국어학적 지식이 부족한 대학원과 비학위 과정의 예비 교사들이 따라가고 문법 교육에 있어서 전문성을 지닌 한국어교사가 되기에는 부족한 이수 시간이라고 할 수 있다.

3. 한국어 문법 교육과 교사의 역할

한국어교육에서 문법이 차지하는 역할은 상당하다. 광범위하고 추상적인 한국어라는 언어를 외국인 학습자에게 가르칠 때 교수 가능한 단위로 재조직하는 데 명확한 방향을 제공해 주고 교사와 교재가 제시하는 문법 표현들은 한국어 학습자가 의사소통을 하는 데 필요한 언어 자료가 되기도 한다. 따라서 한국어교사는 교육 내용을 설계하는 단계에서부터 실제 교실 수업까지 문법과 관련된 역할을 수행해야 한다. 문법 교육과 관련된 한국어교사의 역할은 다음과 같다.

- 교육 과정에서 다루는 문법 항목에 대한 이해를 한다.
- 각 문법을 지도하는 방법을 숙지하고 있다.
- 문법 교육의 이론과 방법적인 지식을 갖추고 있다.
- 교육 과정과 교수 요목에 맞는 문법 교육을 설계할 수 있어야 한다.
- 문법 수업을 구성할 수 있고 그에 필요한 교수안 작성을 할 수 있어야 한다.
- 새로운 문법 교수법에 대한 이론과 지식을 갖추고 적용할 수 있어야 한다.
- 학습자의 문법 오류에 대한 해석과 처리를 할 수 있어야 한다.

한국어교사가 문법 교육시 이와 같은 역량을 갖추고 있어야 하므로 한국어 문법 교사 교육을 위한 목표와 내용은 이에 맞게 수립되어야 할 것이다.

4. 한국어 문법 교사 교육의 목표와 내용

한국어교사는 한국어를 교수하는 데 방향을 가리키고 중요한 자료가 되는 한국어 문법의 기능에 대한 지식을 갖추고 있어야 하며, 문법 교육의 원리와 방법론을 이해하고 이것을 이용하여 문법 수업을 운영하는 실제적인 교수 능력을 갖추고 있어야 한다. 또한 문법 연구 자료들을 검토하여 새로운 이론과 방법론을 지속적으로 숙지하고 한국어 학습에 효율적인 학습자에게 친근한 자기만의 문법 교수법을 발전시켜 나가야 한다.

한국어 문법 교육론 운영의 목표 역시 여기에 두고 교사 교육의 내용을 구성해야 할 것이다. 또한 전반적인 문법 교육 역량 강화와 함께 실제 문법 수업 운영 능력에 대한 추가적인 강조가 필요하다. 문법 교육론 과목 내의 구성에서 문법 수업 자료를 검토하고 비판하는 능력, 실제로 수업을 구성해 보고 시연하도록 하여 현장 적용 능력을 키워야 한다. 그러나 현재 교원 자격 제도가 명시한 이수 시간으로는 이러한 내용을 다루기에는 부족하기 때문에 선택적으로 할 수밖에 없으며 과목 담당 교수가 교육 과정에 고르게 담을 때에는 그 내용을 충실하게 다루기가 어렵고 예비 교사의 실질적인 역량 강화까지 이어지기에는 부족한 면이 있다.

위에 열거한 한국어 문법 교육론의 내용을 주어진 교육 과정상의 시수를 고려하여 필요한 내용을 일부를 선택할 수밖에 없는데 연구자가 대학에서 하고 있는 문법 한 학기 문법 교육론 강의 내용의 예시를 보이면 다음과 같다.

- 한국어 문법 교육의 목표와 쟁점
- 한국어 문법 교육의 이론
- 한국어 문법 교육의 내용
- 한국어 문법 교육의 방법
- 한국어 문법 수업의 모형
- 학습자 문법 오류의 처치
- 한국어 문법 교육 항목의 선정과 배열
- 한국어 문법 교육 항목의 제시 설명 연습 방법
- 문법 과제와 의사소통 활동
- 한국어 문법 수업 설계
- 한국어 문법 수업 교수안 작성
- 한국어 문법 수업 시연

위의 과목 내용 구성에서 한국어교사의 전문성을 지속적으로 발전시키기 위해서는 해당 분야의 이론과 교수법의 흐름을 파악하고 교사 스스로 비판적으로 검토할 수 있도록 하는 내용이 포함되어야 되겠지만 한정된 시간 안에 실질적인 수업 운영에 필요한 내용만 제공하기에도 부족한 시간이기 때문에 연구자는 저와 같은 수업 내용을 구성을 하였다. 이와 같은 어려움은 교사 교육의 목표와 방향을 고민하는 관련 연구자들 대부분이 겪는 어려움일 것이다.

5. 한국어 문법 교육론 과목 운영의 과제

한국어 문법 교육론은 배정된 시수에 비해 다루어야 할 내용이 광범위하다. 한국어교사에게 문법 교육론에 대해 전달해야 할 내용이 많은 데 비해 배정된 이수 시간은 같은 영역의 다른 과목과 동일한 시간이다. 문법 교육의 특수성과 그 중요도를 고려한다면 지금은 이수 시간보다 더 많아져야 할 것이다. 이를 위해서는 교원 자격 제도의 과목 운영 적절성에 대한 전반적인 검토가 먼저 이루어져야 할 것이다.

또한 한국어 문법 교육론 운영은 1영역의 한국어학 영역과 5영역의 한국어교육 실습과의 연계를 긴밀히 해야 한다. 과목에 배정하는 시수를 늘리는 것도 한정된 시간을 고려하면 한계가 있을 것이다. 3영역 한국어 문법 교육론에 배정된 시간을 늘리는 것과 함께 다른 영역과의 연계를 긴밀히 하면 예비 교사들에게 교육 내용의 점진적 확장과 반복 학습의 기회를 줄 수 있다. 현재 운영되는 한국어학 영역은 일반 언어학적 지식 전달보다 한국어교육 목적의 문법 기술을 더 다루고 실습 과목에서도 문법 교수법의 언급이 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

대학원과 비학위 과정의 예비 교사들의 경우 학부 전공이 국어학, 국어 교육, 한국어교육이 아닌 경우가 많다. 이들의 경우에는 한국어 문법의 내용적 지식과 교수 방법을 익히는 것은 양성 과정을 마친 이후에도 지속되어야 한다. 한국어 교원의 지속적인 연수가 이루어져야 하며 이 때 연수의 내용에는 문법 교육과 관련한 내용이 반드시 포함되어야 할 것이다.

최근 한국어교사 양성 기관의 운영 실태에 대한 검토가 실습 과목 운영 중심으로 이루어지고 있고 12년이나 지난 교원 자격 제도에 대한 문제점이 개선되어야 한다는 의견이 많아지고 있다. 이러한 시기에 한국어교육에서 중요한 비중을 차지하는 문법 교육에 대한 검토 역시 이루어져야 할 것이며 본 연구에서는 지금까지 한국어 교원 양성 과정의 문법 교육에서 이수 시수 배정과 교육 내용에 대한 검토를 하였다. 실제 과목 운영상에는 여러 가지 개선되어야 할 사항들이 있을 수 있으므로 앞으로 이에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 유상숙(2015), 한국어 교원과 중등 국어 교사의 양성 과정 비교 연구, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
 송향근(2012), 소통을 위한 한국어교육, 『어문논집』 65, 53-75쪽.
 김정숙(2011), 한국어 교원 자격 제도의 변천과 그 개선 방향, 『새국어생활』 41-58쪽.
 이보라미(2017), 국립국어원 한국어 교원 파견 정책의 현황과 전망, 『국제한국어교육학회 제 48차 추계 학술대회 발표집』, 58쪽.
 세종학당재단(2015), 『제8기 한국어 교원 양성 과정 오프라인 과정 연수 자료집』, 문화체육관광부

〈토론〉 “한국어교사 양성 과정 내용의 적절성 탐구”에 대한 토론문

김가람(서울대학교)

최근 한국어 교원 자격 제도 개선에 대한 논의가 활발해지면서 국립국어원에서는 인증제 도입을 위한 준비를 하고 있는 것으로 알고 있는데, 이러한 맥락에서 ‘한국어 교원 양성 과정 중에 3영역 문법교육론’에 주목하여 교원 양성 과정의 현황을 점검하고, 개선 방향을 제안한 이 연구는 매우 시의적절한 연구라고 생각이 됩니다. 발표문을 읽으면서 들었던 질의를 하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 먼저 연구의 목적에 대해서 질의를 드리고자 합니다. 이 연구의 목적이 교원 양성 과정에서 문법교육의 현황을 제도적인 측면에서 검토하는 것인지, 문법교육의 구체적인 사례를 제시하는 것인지, 문법교육의 방향을 탐색하기 위한 이론적 검토인지 명확하게 확인하기가 어렵습니다. 1장에서는 위에서 제시한 모든 것들은 다루려는 의도로 보이는데 각각의 내용들이 선명하게 드러나지 않는 것 같습니다.
2. 연구자께서 앞부분에서 언급하셨듯이, 한국어 교원 양성 과정은 학위 수여 여부에 따라 학위 과정과 비학위 과정으로 구분되고, 매체에 따라 온라인 과정과 오프라인 과정으로 구분됩니다. 비학위 과정은 다시 하루에 8시간씩 한 달만에 끝나는 단기 과정에서 8개월이 걸리는 장기 과정까지 그 양상이 매우 다양합니다. 따라서 이러한 다양한 교원 양성 과정 중에 어느 것 하나에 집중하여 논의를 하는 것이 더 심도 있는 논의가 이루어지지 않을까 하는 생각이 듭니다. 주로 대학원 과정의 사례를 많이 언급하셨는데, 한국어교육 전공 학부생의 교육과정과 대학원은 같은 학위 과정이라도 차이를 보이고, 학위 과정은 비학위 과정과 큰 차이를 보입니다. 따라서 각 과정의 특성을 고려하여 각각의 교육기관과 과정에 적합한 운영 방식과 내용을 깊이 있게 탐색하는 방향으로 논의를 발전시키면 더 좋을 것 같습니다.
3. 연구자께서 마지막에 제안한 1영역과 3영역, 5영역 사이의 긴밀한 관련성의 구체적인 실체가 궁금합니다. 제가 이해하기로는 1영역에서는 한국어 문법에 대한 이론적 토대를 제공하고, 3영역에서는 이러한 내용 지식의 적용에 대한 논의를, 5영역에서는 실제 교수학습 상황에서 활용하는 것일 텐데, 어떠한 방식으로 긴밀하게 운용될 수 있을지 발표자께서 그리고 있는 구체적인 양상이 있으신지요?
4. 발표자께서 3장에서 밝힌 문법 교사의 역할은 출처가 어떻게 되는지 궁금합니다. 관점에 따라 문법 교사의 역할을 더 다양해질 수도, 더 축소될 수도 있습니다. 대조분석론의 관점을 강조할 경우 학습자 언어에 대한 지식이 필요할 수도 있고, 문법 평가에 대한 역할도 간과할 수 없는 부분입니다. 따라서 발표자께서 상정하고 있는 문법 교사의 역할과 본질에 대한 충분한 논의를 한 후에, 이러한 역량을 갖춘 문법 교사 양성을 위해 필요한 교육 내용을 제안하는 형태

로 논리가 전개된다면 더욱 설득력을 가질 수 있을 것 같습니다.

한국어 학습 목적을 ‘한국어 의사소통 능력 신장’이라고 설정한다면, 의사소통 능력 신장에 기여할 수 있는 교육이 충분하게 이루어져야 하고, 이때 중요하게 다루어야 하는 것이 문법이라는 사실에는 이견이 없을 것입니다. 따라서 이처럼 중요한 문법을 가르쳐야 할 한국어 교원에게 문법교육의 내용과 방법을 충분하게 제공하는 것은 교원 양성 과정에서 반드시 이루어져야 할 과제입니다. 교원 양성 과정에서 문법 교육의 중요성을 다시 상기시켜 주시고, 나아가야 할 방향에 대한 제언을 해주신 발표자께 다시 한번 감사의 말씀을 드립니다.

분과 2

다문화교육에서 한국어교사의 핵심역량

사회 : 양윤모(극동대학교)

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자의 ‘생태적 교수 역량’

-한국어 어휘 수업을 실제로 들며-

김규훈(대구대학교)

1. 연구의 목적과 필요성

이 연구는 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 한국어교육에서 한국어 교수자의 역량으로서 ‘생태적 교수 역량’을 제안하는 것이 목적이다. 이는 제2언어 학습의 상황에서 관계와 협력을 중심에 둔 한국어 교수자의 역량을 생태학적 관점에서 새로이 개념화한다는 점에서 의의가 있다.

다문화 배경 학습자는 한국 사회의 일원이 되는 것을 궁극적인 목적으로 삼는다. 이들에게 한국어는 일상 생활을 영위할 수 있는 소통의 도구이자 정규 학교의 교과를 배울 수 있는 학습의 바탕이다. 이러한 점에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수-학습은 외국인들을 위한 한국어교육과는 달리 언어 기능뿐만 아니라 언어문화의 자질을 풍부하게 제시하여 그들 스스로 자연스럽게 한국어를 익혀 나갈 수 있게 유도해야 한다. 그리고 이를 유도하는 주체는 한국어 교수자가 담당해야 함은 자명하다.¹⁾

그럼에도 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자가 어떠한 역량을 지녀야 하는지에 대한 고민은 그간 풍부하게 이루어지지 못하였다. 원진숙김희동(2015: 363)에서 지적하였다시피, 학령기 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 지난 10년간의 논문에서 교수 역량이나 교사 교육은 9% 남짓 논의되어 올 뿐이다. 다문화 배경 학습의 상황에서 한국어 교수자는 학습자의 변인을 고려해야 하는 것은 물론이거니와 그들에게 어떠한 내용을 제시할지, 그들과 어떠한 교수-학습 환경에서 함께 공부해 나갈지를 전반적으로 설계할 줄 알아야 한다. 더욱이 다문화 배경 학습자가 간접적으로나마 갖고 있는 한국어와 한국 문화에 대한 경험을 떠올리게 하여, 그들의 한국어 학습을 중재(mediation)²⁾할 수 있어야 한다.

이러한 한국어 교수자의 역량에 대하여 이 연구는 생태학을 이론적 근간으로 삼아 개념화해 보고자 한다. 생태학은 본래 유기체와 환경의 상호작용에 관한 학문이지만, 사회과학과 교육학에서 학습자와 환경의 관계성을 바탕으로 어떻게 총

1) 다문화 배경 학습자는 제도권 학교의 교육과정을 적용 받는다. 2012 한국어(KSL) 교육과정이 국가 수준 교육과정 안에 존재하는 것 역시 이 때문이다. 이 연구는 ‘다문화 배경 학습자를 위한 한국어 수업’을 전제로 한다. 이때 ‘한국어 수업’을 가르치는 사람을 제도권 학교에서는 ‘한국어교사’라고 부르지 않는다. 보통 한국어교사는 한국어(KFL) 수업과 관련하여 쓰이는 경우가 많다. 제도권 초중등 학교의 한국어 수업은 국어 교사가 중심으로 담당하겠지만 다른 교과 교사가 담당할 수도 있다. 이를 고려하여 이 연구에서는 ‘한국어 교수자’라는 용어를 사용하고자 한다. 다만 한국어 수업 역시 초중등학교 ‘교사’가 담당한다는 점에서, ‘교사의 한국어 교수 역량’ 혹은 ‘교사의 다문화적 한국어 교수 역량’ 등의 용어를 사용할 것임을 밝혀 둔다.

2) ‘중재’는 사회문화 이론(sociocultural theory; SCT)에서 중심 개념이다. Vygotsky(1978; 1993)에 따르면 도구는 활동을 중재한다. 비고츠키의 관점(사회문화적 관점)에서 언어 학습은 교실을 포함한 학습 환경에서 적용할 수 있는 모든 기호 자원(semiotic source)에 의해 중재된다. 이러한 자원들은 수동적으로 얻어지는 것이 아니라, 교수자와 동료 학습자로부터 근접 영역 안으로 들어와 창조, 공유, 사용 즉 전용되어야(appropriated) 한다(van Lier, 2004; 김혜숙 외, 2017: 189-190).

체적인 교수-학습이 이루어지게 할 것인지에 대한 연구로 확장되어 왔다(van Lier, 2004, Stibbe, 2015, 김규훈, 2017: 55). 이에 생태학적 관점으로 한국어 교수자의 역량을 조망하면, 한국어 교수자가 어떻게 학습자와 환경의 ‘관계성(correlations)’을 형성할 것인지에 대한 문제가 교수-학습의 전면에 부각된다. 이때 다문화 배경 학습자가 처해 있는 문화적 상태와 그들이 마주할 교수-학습 환경의 ‘상호성(reciprocity)’을 극대화할 수 있는 교수 전략이 생태학적 관점에서 강조된다. 이를 주목하여 이 연구는 van Lier(2004; 김혜숙 외, 2017)에서 체계화된 ‘생태학적 언어 학습’을 도입하여, 한국어 교수자의 역량으로서 ‘생태적 교수 역량(ecological teaching competency)’의 개념과 전략, 그리고 실제 적용의 가능성을 탐색해 보고자 한다.

이를 위해 먼저 다문화 배경 학습자의 개념과 한국어 교수자의 교수 역량이 지닌 요소를 파악하고자 한다. 그리고 생태학적 언어 학습 이론의 핵심 내용을 정리하고, 생태적 교수 역량과 구체적인 교수 전략에 대하여 설명할 것이다. 이를 바탕으로 한국어 어휘 수업을 실제로 설계하여 한국어 교수자의 생태적 교수 역량이 적용되어 작동하는 양상을 환원적으로 이해해 보고자 한다.

2. 다문화 배경 학습자와 한국어 교수자의 교수 역량

(1) 다문화 배경 학습자의 개념

먼저 2012 한국어교육과정(교육과학기술부, 2012a: 1)에서는 ‘다문화 배경 학습자’를 다음과 같이 설명하고 있다.

전 세계적으로 국가 간 · 문화 간 상호 교류가 날로 확대되고 있는 가운데 대한민국의 국제적 위상이 높아지면서 다양한 언어적 · 문화적 배경을 가진 구성원들의 수가 우리 사회에 빠른 속도로 유입되고 있다. 이에 따라 학교 교육 현장 또한 언어적 · 문화적으로 다양한 배경을 가진 학생들의 수가 급속하게 늘어나고 있다. 이러한 배경을 가진 학생들은 대부분 한국어와 한국 문화에 익숙하지 않아서 학교생활 적응에 많은 어려움을 겪을 수밖에 없다(연구자 밑줄).

위의 발췌문은 한국어교육과정이 왜 필요한지에 대한 이유를 설명하는 부분이다. 여기에는 이 교육과정의 개발을 둘러싼 사회적 배경과 대상 학습자의 정보가 드러나 있다. 세계화(globalization) 시대에, 한 국가 안에도 ‘언어적 · 문화적으로 다양한 배경을 가진 구성원’이 공존할 수밖에 없다. 이 교육과정은 그 구성원, 특히 학령기에 있는 학습자를 대상으로 하고 있음을 알 수 있다. 곧 위의 첫 번째 밑줄과 같이 ‘언어적 · 문화적으로 다양한 배경을 가진 학생’이 다문화 배경 학습자를 지칭하는 말이다. 그런데 이보다 더 중요한 사실은 그저 이러한 배경을 지니고 있는지에 초점을 두는 것이 아니라, 두 번째 밑줄과 같이 이들이 대부분 한국어와 한국 문화에 익숙하지 않아서 학교생활 적응에 어려움을 겪고 있음을 전제하고 있다는 것이다. 이로 인해 다문화 배경 학습자에게는 어떤 다문화적 배경을 지니고 있는지와 함께 학령기에 한국어로 학습할 능력을 지니고 있는지의 여부가 중요한 변인이다.

이와 관련하여 전은주(2012)에서는 다문화 배경 학습자를 유형별로 나누어 그 특성을 제시하고 있다. 이를 다음 <표 1>에서 확인해 보도록 하자.³⁾

3) <표 1>은 전은주(2012: 57)의 표에서 ‘입학 시기’를 제외한 것임을 밝혀 둔다.

〈표 1〉 다문화 배경 학습자 유형별 상황 특징

		한국어 지위	일상적 한국어 의사소통 능력	학교 학습에 필요한 한국어 의사소통 능력
국제 결혼 가정	국내출생 자녀	모국어	생활에 문제없음	학습 한국어 능력 부족
	중도입국 자녀	제2언어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함
이주근로자, 유학생, 기타 외국인 자녀		제2언어 / 모국어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함
새터민 자녀		모국어	일상적 의사소통 중 일부 어려움	학습에 필요한 한국어 능력 부족
귀국자 자녀		모국어	일상적 의사소통에 문제없음	학습에 필요한 한국어 능력 부족

위 〈표 1〉을 보면, 다문화 배경 학습자가 포괄적인 개념임을 짐작할 수 있다. ‘국제 결혼 가정 자녀’, ‘이주 근로자 자녀, 유학생 자녀, 기타 외국인 자녀’를 비롯하여 ‘새터민 자녀, 귀국자 자녀’까지 모두 다문화 배경 학습자에 포함되고 있다. 여기서 ‘새터민 자녀, 귀국자 자녀’ 등은 언어적 배경이 다양한 집단이라고 볼 수는 없다.⁴⁾ 다만 다른 문화적 배경에서 오랜 기간동안 생활함에 따라 의사소통이나 한국어 학습 능력의 부족을 초래할 수 있다. 이렇게 볼 때, 위 〈표 1〉의 ‘일상적 한국어 의사소통 능력’ 및 ‘학교 학습에 필요한 한국어 의사소통 능력’이 대상 학습자를 규명하는 중요한 변인이라고 할 수 있다. 즉 한국어교육의 다문화 배경 학습자는 일상생활에서 한국어로 소통할 수 있는 능력과 학교에서 한국어로 학습할 수 있는 능력이 부족한 학습자를 포함하는 개념이다.

물론 다문화 배경 학습자의 넓은 개념역으로 인해 한국어교육의 적용 대상을 둘러싼 논란도 존재한다. 손영애(2017: 12)에서는 새터민 자녀의 경우 탈북학생을 위한 교재와 표준안이 따로 존재하는 마당에, 한국어교육과정의 적용 대상으로서 실효성이 없다고 하였다. 이는 엄밀한 의미에서의 한국어(KSL)에 입각할 때 타당한 진술이다. 위 〈표 1〉에서 제2언어로서 한국어의 지위를 갖는 학습자는 오직 중도 입국 자녀밖에 없기 때문이다. 그러나 원진숙(2013: 31)의 사례처럼, 새터민 자녀라 할지라도 오랜 탈북 과정 중에 제3국에서 현지 주민과의 관계를 통해 태어나 우리나라에 입국한 ‘비보호 학생’일 경우, 한국어는 제2언어로서의 지위를 확보하게 된다. 이렇듯 다문화 배경 학습자는 오직 한국어를 제2언어로 취급하는 학습자라기보다는, 한국에서 영속적으로 살아간다는 사실을 전제한 사람으로서 생활 한국어나 학습 한국어의 능력 함양이 필요한 학습자를 뜻하는 것으로 보아야 한다.

(2) 교사의 다문화적 한국어 교수 역량 구조

다문화 배경 학습자는 정규 학교에서 국어 과목을 비롯한 여러 교과목을 배운다. 이때 교과목의 학습을 보다 원활하게 수행하기 위하여 ‘다문화 가정 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀’ 등이 함께 ‘한국어 수업’을 받는다고 가정한다면, 이들을 위해 교사가 갖추어야 할 능력은 무엇일까? 이에 대한 고민이 교사의 다문화적 한국어 교수 역량에 관한 논의이다.⁵⁾

그런데 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 한국어교육에서 교사의 역량에 대한 연구는 풍부한 성과가 도출되지 못하고

4) ‘다문화 학생 교육 선진화 방안(교육과학기술부, 2012b)’에서는 다문화 학생 교육의 정책 적용 대상으로 ‘국제결혼 가정 자녀’와 ‘외국인 가정 자녀’로만 구분하고 있다. 다만 이는 교육 정책의 적용으로서의 다문화 학생을 규정할 것일 뿐, 학문적이고 교육적인 목적 하에 이루어지는 대상 학습자의 범위는 이들을 포함하여 더 넓을 수 있다.

5) 교사가 갖추어야 할 능력, 자질, 소양에 대하여 ‘교사의 역량’이라는 말을 사용한다. 그것은 ‘역량(competency)’이라는 말이 ‘능력과 소양의 총체’(OECD, 2005)라는 뜻을 지니고 있기 때문이다. 한편 교사의 역량과 관련된 논의는 주로 ‘교사의 전문성’ 관련 논의를 참고할 수 있다. 예를 들면, 국어 교사의 전문성에 관해서 최지현(2006: 86)에서는 교수 능력, 평가 능력, 교재 구안 및 활용 능력 등 국어 교사의 교수-학습에 관여하는 모든 요소에 대한 전문적 능력이라고 기술한 바 있다.

있다. 이와 관련하여 원진숙·김희동(2015)에서는 학령기 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 지난 10년의 한국어교육에 관한 논문은 총 184편이라고 하며, 이 가운데 53.8%가 교수학에 관한 논의라고 하였다. 다문화 배경 학습자 대상 한국어 교육의 담론에서 절반이 넘는 비중이 교수학에 놓여 있음에도, 정작 교사의 역량이나 교사 교육에 관한 연구는 9.1%에 지나지 않고 있다(원진숙·김희동, 2015: 363).⁶⁾ 교수-학습의 장면은 그 자체로 역동적이기에 학습자의 특성에 따라 교수자의 역할 역시 달라져야 한다는 점에서, 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자의 역량은 구체화되어야 한다.

이를 고려하여 여기에서는 교사의 다문화적 한국어 교수 역량의 구조를 파악하여 어떠한 요소로 구성되어 있는지를 밝히는 데 집중하고자 한다. 이를 위해 ‘교사의 국어 능력’과 ‘다문화적 한국어 교수 역량’을 각각 살펴서 그 요소를 파악해 보고자 한다.

먼저 교사의 국어 능력과 관련하여 윤여탁·신명선·주세형(2012)는 텔파이 조사를 통해 그 특성과 수준 등을 밝혀내고 있다. 텔파이 조사를 위해 교사의 국어 능력에 대한 가설로 ‘수업 능력, 공문 등 문서 작성 능력, 동료 교사 및 학생과의 대화 능력, 교과 전문성을 보여줄 수 있는 문식 능력’ 등을 설정하였다(윤여탁·신명선·주세형, 2012: 421). 이에 대해 실제 텔파이 조사와 전문가 해석의 결과, ‘화법+독서+작문+문법+문학 능력’ 및 ‘지식+기능+태도’, 그리고 ‘교사의 교과 지도, 비교과 지도, 행정’, ‘문식 능력과 소통 능력(문제 해결적 소통 능력, 관계적 소통 능력)’, 학교 및 수업 문화의 인식력 등으로 교사의 국어 능력을 정리하였다(윤여탁·신명선·주세형, 2012: 447). 이를 바탕으로 볼 때, 교사의 국어 능력에는 대체로 ‘교과, 비교과, 업무’의 층위에 따라 ‘언어, 소통, 문화’의 내용 요소가 입체적으로 접점을 형성하고 있음을 알 수 있다.

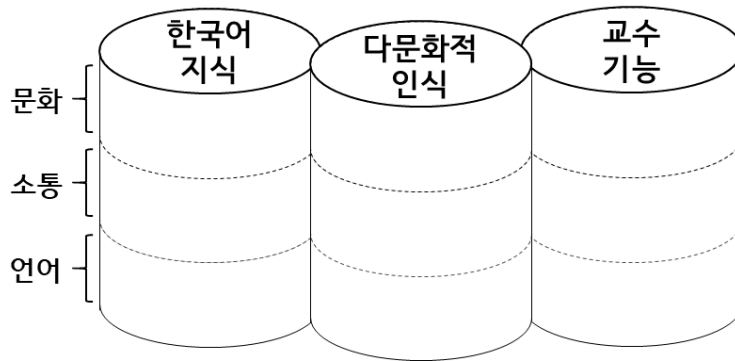
다음으로 다문화적 교수 역량은 학습자들로 하여금 한국 사회의 문화 현실을 바르게 인식하고 이러한 현실 상황에서 삶을 영위하는 데 필요한 다문화적 능력을 길러줄 수 있는 교수 능력을 의미한다(장원순, 2009: 68). 구체적으로 노은희(2012: 133)에서는 다문화적 역량을 갖춘 교사는 언어와 문화 등의 차이를 인식하고 그것을 교실 상황에서 긍정적인 재로로 활용할 줄 알아야 한다고 하면서, ‘인식, 지식, 기술’의 세 층위로 그 능력이 구분됨을 언급하고 있다. 곧 다양한 문화와 그로 인한 차이에 대한 ‘인식’, 다문화 학생을 둘러싼 사회 구조에 대한 ‘지식’, 그들 교육의 문제에 관여하는 효과적인 ‘기술’이 다문화적 교수 역량에서 중요하다는 것이다.⁷⁾ 원진숙(2012: 95)에서는 다문화적 한국어 교수 역량이 ‘다문화적 인식과 태도, 한국어 교수 지식, 한국어 교수 기능’의 세 요소로 이루어져 있음을 논의하였다. 이때 이들 요소 가운데 중심을 이루는 것은 ‘다문화적 인식과 태도’로, 이를 중심으로 한국어 교수 지식과 한국어 교수 기능이 긴밀하게 연계·통합되어야 함을 강조하고 있다.⁸⁾

지금까지 살펴본 ‘교사의 국어 능력, 다문화적 한국어 교수 역량’에 관한 논의를 바탕으로 이 연구는 교사의 다문화적 한국어 교수 역량을 역량의 내용 요소와 작동 요소로 나누어 다음 [그림 1]과 같이 제시해 보고자 한다.

6) 교사 교육과 관련해서는 KSL 교육과정이 도입은 되었지만 이를 제대로 가르칠 수 있는 전문성 있는 교사가 없다는 상황 인식과 관련해 제도적으로 초·중등 교사로 하여금 한국어교육의 전문성을 함양할 수 있는 방안 마련에 관한 연구, 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 교원 연수 프로그램 개발에 관한 연구, 체계적인 한국어교육 지원을 위한 법 제도 마련의 필요성을 제안하는 연구가 있었다(원진숙·김희동, 2015: 365).

7) 참고로 노은희(2012)는 국어 교사의 다문화적 교수 역량에 대해 논의하였다. 이 다문화적 교수 역량은 국어 교사가 한국어 수업 시간에 발휘할 한국어 교수 역량과 같은 의미이다.

8) 다문화 교육 역량과 관련된 선행 연구에서도 역량의 요소로 ‘지식, 기능, 인식 혹은 태도’를 대체로 강조하고 있다. 모경환(2009)는 ‘사회의 다양성 및 학습자들의 다양한 배경에 대한 지식’, ‘다문화적 교수-학습 및 자료 개발 능력’, ‘다문화적 문제 상황 해결 능력’, ‘소수 학습자들을 배려하는 태도’, ‘교사 자신의 문화적 정체성과 다문화적 인식’을 그 요소로 들고 있다. 허창수 외(2010)에서는 ‘인종, 민족, 문화, 성별에 대한 지식, 교육과정 개혁을 위한 다문화적 능력, 자아와 민족 정체성, 차별과 편견 없는 태도’ 등을 그 요소로 들고 있다.



[그림 1] 교사의 다문화적 한국어 교수 역량 요소

위 [그림 1]은 교사의 다문화적 한국어 교수 역량의 요소를 나타낸 것이다. 교수 역량의 내용 요소에는 국어과 하위 영역을 종합한 ‘언어(문법), 소통(국어 활동), 문화’가 존재한다.⁹⁾ 그리고 ‘한국어 지식, 교수 기능, 다문화적 인식’이 이들 각 내용을 실질적으로 교수할 때 필요한 작동 요소이다. 이 작동 요소는 “한국어 교수자는 ‘학습자의 다문화적 상황(배경 및 수준)에 대한 인식’을 바탕으로 ‘한국어에 대한 지식’을 전문적으로 갖고 ‘한국어 교수를 수행할 수 있는 기능(방법 및 전략)’을 지닌다.”라고 명제화된다.

이때 이들 요소 가운데 ‘다문화적 인식’, 즉 ‘다문화적 교수-학습 상황을 인식하고 배려 지향적이고 협력적인 태도를 갖추는 것’이 선행되고, 이를 중심으로 하여 교수-학습의 과정에서 학습자를 대상으로 한 한국어의 지식을 적용하고 이를 효과적으로 교수하기 위한 기능이 수반된다. 이러한 점에서 ‘다문화적 인식’의 요소는 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 교수-학습의 차별성을 함의한다. 즉 교사가 다문화 배경 학습자가 공존하는 교실에서 어떠한 인식을 갖는지가 그 교수-학습의 성패를 좌우한다고 해도 과언이 아니다.

더욱이 자칫 인위적으로 투입하고 산출하는 데 치우칠 여지가 있는 다문화 한국어 수업 상황에서, 학습자 변인에 대한 고민을 바탕으로 보다 생태적인 교수-학습을 가능하게 하는 한국어 교수자의 역량은 적극 고려할 만하다. 이 연구는 바로 이 지점에 주목하여, 제2언어 학습에서의 ‘생태적 교수 역량(ecological teaching competency)’을 다문화 배경 학습자의 한국어 교수자 역량으로서 살펴보고자 한다. 한국어교육 분야에서는 다소 늦선 이 개념은 생태학적 언어 학습 이론에서 다루는 교수자의 역량이다.

3. 생태학적 언어 학습의 생태적 교수 역량과 전략

(1) 다문화 배경 학습자를 위한 생태학적 언어 학습 이론

본격적으로 생태학적 언어 학습에 대해 살펴보기에 앞서, 다문화 배경 학습자에게 생태학적 관점이 필요한 이유에 대해 생각해 보도록 하자. 교육에서 생태학적 관점은 교육 주체와 교육 대상의 관계성과 교육 현상의 총체성을 중시한다(Bronfenbrenner, 1979). 비고츠키(Vygotsky)의 사회문화 이론(socio-cultural theory)¹⁰⁾의 정신을 계승하는 생태학적 관점

9) 작동 요소별로 ‘언어, 소통, 문화’의 의미역은 다르다. ‘다문화적 인식’에서는 다문화 배경 학습자가 갖고 있는 한국어에 대한 ‘언어, 소통, 문화’의 상태이고, ‘한국어 지식’은 교사가 가르칠 한국어의 ‘언어, 소통, 문화’에 대한 지식이며, ‘교수 기능’은 교사가 한국어의 ‘언어, 소통, 문화’를 어떻게 가르칠 것인지에 대한 방법이나 전략을 포괄한 기능이다. 이러한 점에서 [그림 1]의 ‘지식’은 ‘내용’으로 ‘기능’은 ‘방법’으로 대치할 수 있다고도 본다.

은 학습자의 능동적인 학습 능력을 존중하며, 그들이 자연스러운 환경에서 협력적으로 활동할 수 있다는 사실을 지지한다. 다문화 배경 학습자는 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력을 모두 길러야 하며, 궁극적으로 한국 사회의 일원이 되는 것을 지향한다. 이는 다문화 배경 학습자만이 따로 한국어 수업을 받는 것에 그치지 않고, 이를 통해 통합 교실(inclusive class)에서 정규 교과 수업의 수업을 받을 능력을 기르는 데까지 나아가야 한다는 사실을 함의한다. 이에 다문화 배경 학습자는 모국어 학습자와 관계적 교류를 하면서, 능동적으로 교실에서 자신의 정체성을 형성하여 학습할 수 있어야 한다. 이렇듯 다문화 배경 학습자의 한국어 교수-학습에서 상호문화성을 배양할 수 있게 하는 생태학적 관점은 일정한 의의를 지닌다.

생태학적 언어 학습은 제2언어를 교수-학습하는 ‘이론-교육과정-실제’에 관한 생태적인 틀을 제공해 준다. 이와 관련하여 언어 학습의 생태학과 기호학(ecology and semiotics of language learning) 이론을 체계화한 van Lier(2004)에서는 생태학적 언어 학습이 아래와 같은 10가지의 특징을 지니고 있음을 언급하고 있다.

• 관계(relations) - 언어와 세계는 상호작용한다.	• 가치(value) - 윤리적이고 도덕적인 자아와 정체성이 형성된다.
• 맥락(context) - 의미는 맥락 안에서 구성된다.	• 비판적(critical) - 언어 현상의 비판적 이해는 세상의 이해를 심화한다.
• 패턴 혹은 체계(pattern or system) - 일상 언어와 학술 언어 사용은 관련된다.	• 가변성(variability) - 가변성은 문화적인 활력의 표지이다.
• 창발(emergence) - 언어 현상은 환원되지 않고 변형, 성장, 재조직된다.	• 다양성(diversity) - 다중 언어는 단일 언어보다 발전적이다.
• 질(quality) - 양이 아닌 질은 인지와 정신을 결합시키고 언어 의식을 형성한다.	• 활동(activity) - 언어는 머릿속에만 존재하지 않고 세상 속에서 생동하는 것이다.

위의 특징에서 공통적으로 내포하는 사실은 언어 학습이 독자가 아닌 관계, 양이 아닌 질, 단일성이 아닌 다양성 등과 같은 관계적이고 총체적인 관점에서 이루어진다는 점이다. 특히 언어를 부분의 단위로 쪼개어 학습할 수 있다는 환원주의(reductionism)에 반대하는 개념으로서 언어 현상을 중시하고 그 현상을 변형, 성장, 재조직의 대상으로 여기는 창발주의(emergentism)는 이러한 관점을 잘 드러내는 생태학적 언어 학습의 핵심어라고 볼 수 있다. 따라서 언어 학습에 대한 생태학적 접근은 데카르트 사상(Cartesian)의 이원론과 인간 중심적 전통을 거부하는 세계관을 제공하고 대안적인 질적 교육학을 제안하는 것이다(van Lier, 2004; 김혜숙 외 역, 2017: 54). 이러한 측면에서 생태학적 언어 학습은 언어 학습의 과정을 ‘세상 속에서 일어나는 활동(activity-in-the-world)’으로 바라보는 이론이라고 할 수 있다.

(2) 생태적 교수 역량과 세 가지 전략

생태학적 언어 학습에서 교수자의 역량은 학습자를 어떻게 바라보는지, 과제 즉 교수-학습 대상으로서의 언어를 어떻게 규정하는지, 그리고 교수-학습이 이루어지는 상황을 어떻게 조성하는지와 깊이 관련된다.¹¹⁾ 곧 교수자는 학습자, 과제, 상황이라는 교수-학습 요인에 대하여 ‘생태적으로’ 접근하여 일련의 교수-학습을 설계해야 한다. 곧 위에서 제시한

10) 사회문화 이론은 비고츠키의 제승자 또는 해석가들이 보완한 비고츠키의 업적에 의존하고 있다. 교육 이론의 경우 레온티예프(Leontiev), 루리라(Luria), 워치(Wertsch)가 보완 작업을 했고, 제2언어 습득 관련 논의는 란톨프(Lantolf), 크람시(Kramsch), 도나토(Donato)가 보완 작업을 했다(Wertsch, 1985; Lantolf, 2000 참조).

11) 국어과 수업에서 적절한 교수-학습 모형을 선택하기 위해서는 크게 네 가지 측면, 교사 측면과 학습자 측면, 과제 측면(목표와 내용), 상황 측면을 고려해야 한다(최미숙 외, 2012: 91). 이들 네 측면은 언어를 질료로 삼은 모든 교수-학습의 구인이다.

생태학적 언어 학습의 특징을 언어 학습의 과정에 투영할 수 있어야 하는 것이다. 이를 ‘생태적 교수 역량’이라고 한다면, 이는 범박하게나마 다음과 같이 정리할 수 있다.

생태적 교수 역량이란, 교수자가 학습자, 과제, 상황을 생태학적 관점에서 설계하고 이를 실행하며 환원할 수 있는 능력이다.

그리고 이 능력은, 앞서 논의한 다문화적 한국어 교수 역량의 요소를 반영한다면, 학습자의 다문화적 상황과 교수-학습 상황에 대한 인식을 바탕으로 교수 대상인 언어, 소통, 문화에 대한 한국어 지식과 교수 기능을 ‘생태적으로’ 설계하고 실행하며 환원하는 능력이 한국어 교수자의 생태적 역량이라고 할 수 있다. 여기서 중요한 점은 과연 ‘생태적으로’ 실천하기 위한 교수 전략이 무엇인지를 파악해야 한다는 것이다.

이와 관련하여 생태학적 언어 학습에서는 세 가지의 생태적 교수 전략을 제시하고 있다. 그것은 바로 ‘행동유도성(affordance), 예기(prolepsis), 확장된 근접발달영역(extended ZPD)’이다(van Lier, 2004; 김혜숙 외 역, 2017: 300-303). 이들 각각의 주요 논점을 정리하면 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 생태학적 언어 학습에서의 생태적 교수 전략

	의미	교수 전략	교수-학습 요인의 연관
행동 유도성	인간과 환경이 맺는 관계의 가능성	· 학습자가 무엇인가를 하도록 유도하는 학습 환경의 조성	언어 활동을 유도하는 적절한 ‘상황’의 조성
예기	예상 가능한 간극과 단서	· 학습자의 능동적 참여를 위한 간극과 단서의 제공	맥락성이 부여된 언어 ‘과제’의 제공
확장된 ZPD	‘전문가-초보자’ ZPD의 확장	· 협력적 탐구를 가능하게 하는 동료 학습자의 관계 형성	동료 ‘학습자’와 상호작용이 가능한 활동 부여

첫째, ‘행동유도성’은 인간과 환경이 맺는 관계의 가능성을 뜻한다.¹²⁾ 전통적인 언어 학습에서 사용하던 ‘투입-산출’에서 ‘투입’에 반대되는 의미로 ‘행동유도성’이 존재한다. 투입은 언어를 고정된 부호로 보는 관점¹³⁾에 연유하여, 투입-산출 학습은 언어 학습이 고정된 부호의 수용과 반복 연습의 과정으로 본다는 것을 의미한다. 이러한 투입-산출 학습에 반 대하여 구성주의, 상호주의, 경험주의, 대화주의 등 생태학적 관점에 해당하는 논의가 등장했다. 그 가운데 행동유도성은 특히 ‘환경’을 언어 학습에서 대단히 중시한다. 즉 언어 학습은 언어를 직접 투입해서 이루어지는 것이 아니라, 언어가 놓는 환경에 인간이 참여하여 자연스럽게 언어의 의미와 기능을 파악할 수 있도록 유도할 때 이루어진다는 것이다.

이에 행동유도성은 언어 교수-학습의 요인 가운데 다분히 ‘상황’과 직접적으로 연관된다. 곧 교수자는 행동유도성을 통해 ‘학습자가 무엇인가를 하도록 유도하는 학습 환경을 조성하는’ 교수 전략을 활용할 수 있다. 예를 들어, ‘의자에 앉는다’라는 발화를 가르칠 때에는, 우리가 ‘의자’를 보면 ‘앉다’라는 의미가 유도되는 것처럼, 언어를 먼저 제시하기 전에 언어가 유도되는 환경을 조성해 주어야 한다.¹⁴⁾

12) 행동유도성에 대한 다음 몇 가지 정의를 참고할 수 있다. “행동유도성은 유기체와 그들이 처한 환경이 맺을 수 있는 관계의 가능성이다(Neisser, 1987: 21).” “행동유도성은 환경에서 대상이 유기체의 감각 운동 능력과 관련하여 가지는 상호작용의 기회이다(Varela, Thompson & Rosch, 1991: 203).” “‘언어적 세상’은 … 요구와 필요, 기회와 한계, 거부와 초대, 가능성과 억제로 가득 차 있다. 한마디로 말해서 행동유도성이 풍부하다(Shotter & Newson, 1982: 34).”

13) 텔레멘테이션(Harris, 1996), 도관 은유(Reddy, 1979) 등이 이 관점에 관한 대표적인 예이다.

14) 이 예를 통해 짐작할 수 있듯이, 행동유도성은 Halliday(1978)의 의미 잠재성(meaning potential)과 유추적으로 연관된다. 곧 행동유도성은 달리 말해 행동 잠재성(action potential)이라고 할 수 있는데, 이는 인간이 물리적이자 사회적인 세계와 상호작용할 때

둘째, ‘예기’는 예상 가능한 간극이나 가정된 단서를 뜻한다. 보다 구체적으로 말하면 예기는 앞으로 일이 어떻게 되리라는 짐작으로서 어떤 현상이나 사건을 맞닥뜨리기 전에 예측한다는 의미이다.¹⁵⁾ Flynn(1991)은 예기를 ‘현재에서 미래를 떠올리게 하는 것’이라고 하였고, 반대로 ‘현재에서 과거를 떠올리게 하는 것’을 환기(analepsis)라고 하였다. 교수-학습의 현장에서 환기는 보통 전시 학습을 확인하거나 기억을 떠올리게 하는 방법으로 사용된다. 이에 반해 예기는 교수-학습에서 배울 내용을 학습자가 스스로 찾고 탐구할 수 있도록 하는 데 사용한다.

예를 들어 ‘소풍과 관련된 단어의 의미 이해하기’를 교수-학습한다고 가정해 보면, 학습자가 알고 있는 단어에 더해 ‘소풍의 활동’, 가령 ‘공원에 가기, 언덕에 올라가기, 도시락 먹기’ 등의 과제를 언어적·비언어적으로 제공함으로써, 그 단어의 의미를 능동적으로 탐구할 수 있게 한다. 이처럼 예기는 비계(scaffolding)와는 또 다른 차원으로, 언어 학습의 내용과 관련하여 예상 가능한 간극이나 단서 등을 지속적으로 제공해 주는 것이다. 이러한 점에서 예기는 교수-학습의 요인에서 ‘과제’ 요인과 관련되어 있으며, 특히 학습 대상으로서의 언어에 관한 맥락성이 부여된 과제를 제공하는 것이 요점이라고 할 수 있다. 곧 교수자는 학습자의 능동적 참여를 위한 간극과 단서를 과제로 제시하는 교수 전략을 사용할 수 있다.

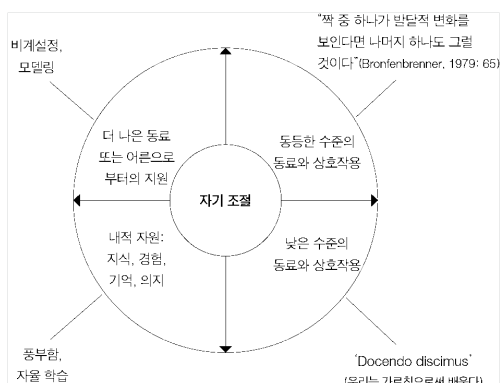
셋째, ‘확장된 ZPD’는 기존의 ZPD 관점인 ‘전문가-초보자’ 관계의 근접발달영역에서 대상 관계를 수평적, 수직적으로 확장하는 것을 뜻한다. 확장된 ZPD는 Krashen(1985)의 투입 가설(input hypothesis)과 ZPD가 유사하다고 하는 주장을 경계한다. 투입 가설은 ‘i+1’로 기호화되는데, 이는 현재 자신의 언어 수준(i)에서 한 단계 더 나아간 언어(1)을 제시할 때 언어 학습이 이루어질 수 있음을 의미한다. 마치 ZPD가 전제하고 있는 언어 학습의 논리와는 유사하지만 ZPD와 ‘i+1’은 학습자와 학습 과정에서 차이를 보인다. ZPD는 학습자를 의식적이고 활동적인 사회적 참여자로 보고, 학습 과정을 내면화와 전이로 본다. 그러나 ‘i+1’은 학습자를 수동적인 고립자로 보고, 학습 과정을 습득으로 본다. 확장된 ZPD는 이러한 차이를 보다 극대화하고 비고츠키의 ZPD가 지닌 잠재성을 극대화한 교수 전략이다.

이에 대해 van Lier(1996)은 ZPD가 전문가와 초보자 혹은 교사와 학습자 사이의 발달 개념에 국한되었다고 한다면, 확장된 ZPD는 언어 학습의 상황에서 동료 학습자 간의 상호작용을 극대화하는 개념이라고 하였다. 구체적으로 학습자는 자기 조절(self-regulation)을 바탕으로 ‘더 나은 수준의 동료 학습자’, ‘동등한 수준의 동료 학습자’, ‘낮은 수준의 동료 학습자’, ‘학습자 자신의 내적 학습 상태’ 등의 영역에서 상호작용에서 각기 의미 있는 언어 학습을 수행할 수 있다.¹⁶⁾ 이렇듯 확장된 ZPD는 교수-학습에서 ‘학습자’ 요인과 관련을 맺는다. 그리고 교수자는 학습자의 협력적 탐구가 가능하

창발되어(emerging) 나타남을 가리키는 말이다.

15) 소설가들은 마치 독자들이 이미 사건을 알고 있는 것처럼 정보를 누락하거나 앞으로 펼쳐질 사건에 복선을 부여할 때 예기를 사용한다(Bakhtin, 1981). 교육학에서 예기는 Rommetveit(1974), Thorne(2000) 등에서 언급되면서, 학습자의 생태적 학습을 이끄는 도구로 재개념화되었다.

16) 참고로 van Lier(1996)에서는 다음과 같이 ‘확장된 ZPD’를 도식화한 바 있다(Lier, 2004; 김혜숙 외 역, 2017: 293).



도록 동료 학습자의 관계를 형성해 주는 교수 전략을 활용할 필요가 있다.

4. 생태적 교수 역량을 적용한 한국어 어휘 수업 설계

(1) 한국어 어휘 수업 설계의 전제

생태적 교수 역량은 학습자, 과제, 상황의 관계성을 중시하고, 특히 학습자를 능동적으로 협력할 수 있는 주체로 상정한다는 사실을 부각한다. 이에 생태적 교수 역량을 발휘하기 위한 구체적인 세 가지 전략인 행동유도성, 예기, 확장된 ZPD 등은 각기 상황, 과제, 학습자에 대하여 보다 상호작용적이고 지속 가능하도록 이끄는 기제가 된다. 이제 생태적 교수 역량을 적용한 한국어 수업의 실재를 보아서 이들 교수 전략이 구체적인 교수-학습의 과정에서 어떻게 작동하는지를 확인해 보도록 하자. 이 논의가 생태학적 ‘언어 학습’을 이론적 기저로 삼고 있는바, 여기에서는 한국어 어휘 수업을 설계하고자 한다.

우선 수업 설계를 위한 과제, 즉 교육 내용을 2012 한국어교육과정(교육과학기술부, 2012a: 12)를 대상으로 다음과 같이 선정하고자 한다.

[고급 5단계 중학교 말하기 영역]

2. 자주 쓰이는 속담이나 관용 표현을 적절하게 활용하여 말할 수 있다.

위 내용은 한국어 고급 5단계 수준의 중학생들에게 적용하는 말하기 영역의 성취기준 가운데 하나이다. 주지하다시피 한국어교육과정은 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’의 언어 기능으로 영역이 구분되어 있다. ‘문법, 어휘’ 등은 언어 재료에 해당하여 별도 영역으로 독립되어 있지 않다. 이것은 한국어 교수-학습이 언어 기능 중심이되 언어 재료를 활용하여 통합적으로 이루어진다는 것을 암시한다. 따라서 한국어 어휘 수업이나 문법 수업은 언어 기능의 수업 과정에서 함께 다루어진다. 이러한 점에서 위 성취기준은, 첫째 ‘속담이나 관용 표현을 아는 것(지식)’과 둘째 ‘이를 상황에 맞게 말하는 것(기능)’의 두 가지 내용 요소를 지니고 있다. 여기서 주로 ‘첫째’를 교수-학습하는 과정에서 한국어 어휘 수업이 이루어진다.¹⁷⁾

이때 대상 학습자는 당연히 고급 5단계 수준의 한국어 능력을 지니고 있는 다문화 배경 학습자군이겠지만, 중요한 변인은 한국어 수준보다 한국 언어문화의 경험 정도이다. 속담이나 관용 표현을 생태적으로 교수-학습할 때에는 해당 속담이나 관용 표현의 배경이 되는 상황성에 대한 이해가 필요하기 때문이다. 더욱이 한국어 속담이나 관용 표현은 언어문화의 일부로서, 박인가·박창균(2009: 56)에서 언급하였듯이 언어 그 자체를 강조하는 ‘한국어’라는 인식보다는 언어 사용자에 초점을 두어 ‘한국인의 말’이라는 언어 공동체적 특징이 표상되어 있다. 이에 한국어 수준보다는 한국어 문화의 경험 정도를 변인으로 고려하여 다문화 배경 학습자군을 설정할 필요가 있다.

이러한 교육 내용과 대상 학습자를 염두에 두고 실제 교수-학습의 형태는 ‘프로젝트 기반 학습(project based learning)’을 적용하고자 한다. van Lier(2004; 김혜숙 외 역, 295)는 사회 환경을 비롯한 교실에는 학습자의 의미 구성을 위한 다양한 기호 자원(semiotic source)이 존재하고 있다고 하였다. 특히 기호 자원을 학습자의 근접 과정(proximal

17) 엄밀히 말해 ‘상황에 맞게’라는 ‘적절성’은 한국어 어휘 혹은 문법 수업에서도 중요하다. 그것은 언어 학습에서 언어에 대한 지식의 정확성뿐만 아니라 그 지식을 탐구하여 맥락적으로 적용하는 적절성도 함께 강조하고 있기 때문이다. 이와 같은 ‘정확성’, ‘적절성’에 대한 설명은 민현식(2008: 272-273), 오현아(2008: 312), 김규훈(2015: 157) 등에서 참고할 수 있다.

process)(Bronfenbrenner, 1979) 속에 둘 때 생태적인 언어 학습이 실현된다고 하면서, 이러한 교수-학습의 형태를 프로젝트 기반 학습이라고 하였다.¹⁸⁾ 이에 따라 여기에서는 다문화 배경 학습자가 속담이나 관용 표현의 상황성을 능동적으로 탐구할 수 있는 프로젝트를 제시하고 이를 해결하여 결과물을 만드는 과정으로 일련의 수업 흐름을 구성하고자 한다.

(2) 생태적 교수 역량을 적용한 ‘관용 표현 탐구’ 수업 설계안

실질적인 수업은 ‘관용 표현’에 국한하고 이를 학습자가 협력적으로 ‘탐구’할 수 있는 형태로 설계한다. 곧 프로젝트의 주제는 ‘관용 표현 탐구’이며, 이 프로젝트를 수행하여 ‘관용 표현의 의미를 경험으로 해석하기’를 결과물로서 발표한다. 이 과정에서 생태적 교수 역량이 어떻게 적용되는지를 밝혀보고자 한다. 구체적으로 ‘행동유도성, 예기, 확장된 ZPD’의 생태적 교수 전략이 활용되고 학습자의 활동으로 연계되는 지점을 드러낸 수업 설계안을 제시하면 다음 <표 3>과 같다.¹⁹⁾

<표 3> ‘발’을 활용한 ‘관용 표현 탐구’의 수업 설계안

· 수업 목표(프로젝트 주제): ‘발’(신체)을 활용한 관용 표현을 탐구할 수 있다.			
활동 단계	교수자	학습자	생태적 교수 전략
㉠ ‘발’과 결합되는 단어 짝 찾기	‘발’에 관한 학습자의 언어적 경험 상기 유도	‘발을 구르다’, ‘발이 묶이다’ 등 자유 제시	
㉡ ‘발’을 ‘들어 놓다’의 공간 체험	경계를 두고 발을 들어 놓는 행동의 체험 유도	‘발을 들어놓다’의 느낌, 의미 등을 공유	공간적 상황을 통한 행동유도성
㉢-1 ‘발’의 감각적 특성 생각하기	‘발’에 관한 감각이나 행동의 특성 예시	‘발’이 ‘저리고, 넓고, 끊고’ 등의 특성 제시	
㉢-2 ‘발’이 ‘넓다’의 결합과 의미 단서 이해하기	‘발’에서 ‘사람 관계’의 의미, ‘넓다’에서 ‘범위가 크다’의 의미로 연결되는 단서(간극) 제공	‘발-관계’의 간극 해결, ‘넓다-범위가 크다’의 간극 해결을 통해 ‘발이 넓다’의 의미 이해	‘발’의 감각적 특성과 관련되는 단서의 결합적 의미에 대한 예기
㉣ 동료 학습자에게 ‘발 벗고 나서다’의 의미 함께 탐구하기, 다른 관용 표현으로 확장하여 설명하기	공간 이동(단순 행동), 심동적 특성 이외의 복합 문화적인 특성의 관용 표현(발 벗고 나서다, 발을 끊다, 발이 닳다) 등을 과제로 제시	동료 학습자와의 협력을 통한 문제 해결. *동료 학습자와 신체 관련 관용 표현을 찾아서 상황에 맞게 말하기(10분, 스크립트 작성)	확장된 ZPD 안의 동료 학습자와 협력적으로 탐구하고 함께 가르치면서 배우기

위 <표 3>에서는 ‘발’을 활용한 관용 표현 탐구 수업을 예로 들어 보았다. 일단 단어 ‘발’은 2012 한국어교육과정의 ‘생활 한국어 영역’의 어휘 목록에 제시된 것이며, 발과 결합하여 관용 표현을 형성하는 다양한 어휘 역시 해당 목록을 바탕에 두고 있다(교육과학기술부, 2012a: 28-36). 이로써 이들 어휘는 다문화 배경 학습자에게 우선적으로 교수-학습되어야 하는 대상임을 확인할 수 있다.

수업의 형태는 앞서 언급했듯이 프로젝트 기반 학습이고, ‘발을 활용한 관용 표현을 탐구할 수 있다.’를 프로젝트의 주제이자 수업의 목표로 설정하였다. 최종 프로젝트 결과물은 10분 분량으로 ‘동료 학습자와 신체 관련 관용 표현을 찾고

18) 앵커드 교수법(Bransford, et al., 1990), 협력 학습법(Slavin, 1983), 경험 학습법(Kohonen, et al., 2001), 반응 교수법(Bowers & Flinders, 1990), 호혜적 교수법(Palinscar, David & Brown, 1992) 등이 프로젝트 기반 학습과 관점을 같이 하는 교수-학습의 방법론이다. 이들은 모두 활동, 맥락, 실제성, 학습 자율성 등에 중점을 둔다. 참고로 프로젝트 기반 학습은 반드시 프로젝트 결과물을 형성하는 것을 목표로 두는데, 그 결과물은 문제-해결의 유형-무형의 산출물에 해당한다.

19) 실제 현장의 한국어 수업에서는 이 세 가지의 교수 전략을 동시에 활용하지 않아도 된다. 여기에서는 생태적 교수 전략의 적용 가능성을 살피는 데 초점이 놓여 있으므로, 이를 모두 활용하는 수업의 흐름을 제시하고자 한다. 이러한 점에서 이 수업의 흐름은 다소 이상적인 측면이 없지 않다. 한편 여기에서는 수업의 단계인 ‘도입, 전개, 정리’ 가운데 ‘전개’에서 ‘하나의 활동’만을 제시할 것이다.

이를 상황에 맞게 말하기' 스크립트를 작성하는 것으로 둔다. 이를 달성하기 위해 위 <표 3>에서 확인할 수 있는 것처럼 ㉠~㉢의 활동 단계를 거치면서 수업이 진행된다. 이들 과정은 '발'과 관련된 '경험'을 떠올려서 배경 지식을 활성화 한 다음, '공간 체험 → 감각적 특성 사고 → 동료 학습자와의 협력적 탐구'의 과정으로 어휘의 인지적 맥락성²⁰⁾을 풍부하게 활용할 수 있도록 설계하였다. 여기에서 생태적 교수 역량이 어떻게 적용되는지를 중심으로 이들 단계를 해석해 보면 아래와 같다.

㉠ '발'과 결합되는 단어 짝 찾기는 생태적 교수 역량이 직접 발휘되지는 않지만 이후 생태적 교수-학습을 위해 학습자 개인의 언어적 경험을 떠올리는 활동이다. 교수자가 이를 떠올리도록 유도하는 발문을 제기하고, 학습자는 자유롭게 이에 답을 할 수 있다.

㉠ '발'을 '들여놓다'의 공간 체험은 '발을 들여놓다'라는 관용 표현을 이해하기 위해 교수자가 '들여놓는' 공간적 상황을 통해 '행동유도성'의 교수 전략이 적용되는 활동이다. 행동유도성이 특정 행동을 하도록 이끄는 상황의 요인과 밀접하게 관련이 있으므로, 교수자는 학습자가 행동할 수 있는 상황을 구성해 주고 학습자가 그 상황에서 직접 체험할 수 있도록 유도해야 한다. 이에 대해 학습자는 실제 자신의 '발'을 '들여놓아' 봄으로써 그 느낌이나 의미 등을 공유할 수 있다. 이와 같은 행동유도성에 의한 활동은 '발을 들여놓다'라는 관용 표현의 의미를 정확히 파악하는 것보다 맥락적 의미를 신체에 의해 체험하여 그 의미를 추적한다는 점에 초점이 놓인다.

㉠-1 '발'의 감각적 특성 생각하기과 ㉠-2 '발'이 '넓다'의 결합적 의미를 이해하는 활동은 생태적 교수 전략으로서 '예기'를 적용한 부분이다. 앞서 설명하였듯이 예기는 학습자에게 앞으로 펼쳐질 일에 대한 단서 혹은 간극을 제공하여, 학습자가 스스로 이를 찾아서 파악하게 하는 것이다. 여기서 중요한 것은 단서나 간극을 적절히 제공해야 한다는 것이다. ㉠-1, 2 활동은 '발'의 감각적 특성에 주목하여, 다문화 배경 학습자가 제2언어를 배우는 낯선 환경에서 충분히 '발'에 관한 단서나 간극을 능동적으로 파악하게 한다. 이 과정에서는 '발'에 관한 감각적 특성을 생각하는 ㉠-1보다 ㉠-2에서 '발 - 사람 관계', '넓다 - 범위가 크다'가 연계되는 지점의 단서 혹은 간극('-')을 제공하는 것이 더 중요하다. 예를 들면 '발 - 사람 관계'의 경우 '발로 많이 돌아다니면 사람들을 많이 만나게 될까요?'와 같은 발문을 제공하여 학습자들이 스스로 그 의미 관계를 예상하도록 할 수도 있다. 이와 같이 예기가 적용되는 과제를 제시하여 한국어의 결합에 관여하는 틀(frame)과 그 배경으로서의 문화를 함께 탐구할 수 있도록 한다.

㉢은 수업의 흐름에서 기존 활동을 종합하여 확장하는 단계로 동료 학습자와 함께 주어진 과제 '발 벗고 나서다'를 해결하고, 다른 신체 관련 관용 표현을 찾아서 설명하는 프로젝트 결과물을 완성하는 것이다. 여기에서는 교수자와 학습자 사이의 ZPD를 확장한 동료 학습자 간의 ZPD를 통해 협력적으로 탐구하고 함께 가르치면서 배우는 생태적 교수 전략이 적용된다. 교수자는 위의 ㉠, ㉢에서 다루었던 공간 이동이나 감각적 표현을 넘어선 복합 문화적인 특성을 지닌 관용 표현을 과제로 제시하고, 학습자는 동료 학습자와 함께 이들을 해결한다. 일련의 수업 내용이 기반을 두는 교육과정의 성취기준이 '말하기 영역'이라는 점에 입각하여, 최종 프로젝트 결과물은 다음 차시에 본격적으로 다룰 상황에 적절한 말하기 활동을 위하여 관용 표현을 적용한 말하기 스크립트 작성으로 설정한다.

이와 같이 한국어 교수자가 생태적 교수 역량을 발휘하여 한 차시의 수업을 설계하는 일은, 다문화 배경 학습자가 배워야 하는 한국어에 대해 충분한 상황성을 부여하고 그에 따라 활동을 유도하고 그들 스스로 협력적으로 탐구할 수 있는 학습의 마당을 형성하는 것과 같다. 오직 생태적 교수 역량만이 다문화 배경 학습자를 위해 필요한 것은 아니겠지만, 생태적 교수 역량은 그들이 언어와 문화의 관계를 인식하고 실제 사회문화적 소통의 상황을 반영하는 학습의 과정을 이

20) 이것은 어휘의 의미에 대한 인지언어학적 관점을 근간에 둔 것이다. 임지룡(2006: 9-10)은 언어가 단순히 형식과 의미의 대응관계에 의한 자율적인 기호 체계가 아니라, 신체와 정신을 가진 언어 사용주체가 환경 세계와 상호 작용하면서 신체적 경험을 기반으로 획득해온 전달 수단이라고 한 바 있다.

끝 수 있다고 하겠다.

5. 연구의 요약과 한계

지금까지 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자의 생태적 교수 역량에 대한 개념, 교수 전략, 그리고 실제 적용의 가능성을 살펴보았다. 다문화 배경 학습자는 국제 결혼 가정의 자녀를 비롯하여 외국인 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등 한국어를 모국어나 제2언어로 사용하여 한국 사회의 일원이 되고자 하는 학습자를 뜻한다. 이들을 위한 한국어 교수자는 다문화적 인식을 중심 축으로 삼아 한국어 지식을 갖추고 이를 효과적으로 교수하는 기능의 세 역량을 갖추어야 한다. 이러한 한국어 교수자의 역량에 대해 생태학적 언어 학습은 교수-학습의 요인인 교수자와 학습자, 과제, 상황 등을 보다 관계적이고 총체적인 현상으로 이해하고자 한다. 이에 따라 생태적 교수 역량에는 언어 활동을 유도하는 적절한 상황을 조성하는 ‘행동유도성’, 맥락성이 부여된 언어 과제를 제공하는 ‘예기’, 동료 학습자와 상호작용이 가능한 활동을 제시하는 ‘확장된 ZPD’ 등의 교수 전략이 적극 활용된다. 이들을 고려하여 ‘발’을 활용한 관용 표현 탐구의 한국어 어휘 수업을 설계하면, ‘공간적 상황을 통한 행동유도성’, ‘발의 감각적 특성과 관련되는 단서 제시의 예기’, ‘확장된 ZPD에서 동료 학습자와의 협력적 탐구’ 등의 전략을 통해 생태적 교수 역량의 작동 양상을 확인할 수 있다.

이 연구는 생태적 교수 역량을 한국어 교수자의 역량으로 새로이 제안하고 실제 교수-학습의 적용 가능성을 엿보았다는 점에서 의의를 지닌다. 더욱이 van Lier(2004)의 생태학적 언어 학습은 모국어나 제2언어 학습을 염두에 둔 교수-학습 이론이라는 점에서 추후 한국어교육 논의에서 하나의 담론적 배경으로 자리잡을 수 있다. 그럼에도 이 연구는 다소 생경한 생태적 교수 역량의 개념으로 인해 다음과 같은 두 가지의 한계를 극복해 가야 한다.

첫째, 생태학 및 생태학적 관점과 결합하는 다문화 한국어교육의 접점을 형성해야 한다. 한국어(KFL)가 아닌 한국어(KSL)는 궁극적으로 언어 기능뿐만 아니라 언어문화의 자질을 교수-학습에서 강하게 전이한다. 언어문화가 인간 삶의 복합적인 요소와 그 관계에 의한 총체임을 직시할 때, 생태학 및 생태학적 관점은 언어문화 교육에 유효한 방향을 제안해 줄 수 있다. 가령 ‘상호문화 교육(intercultural education)’의 다문화 교육 연구 역시 상호 평등의 호혜적 원리를 강조한다는 점에서 생태학적 관점과 직접적으로 관련된다. 소위 생태학적 언어문화 교육 연구에 대한 울타리를 하나씩 마련하여 생태적 교수 역량의 정합성을 이론적으로 확립해 나가야 하겠다.

둘째, 생태적 교수 역량의 적용 가능성을 한국어 문법 수업에서 따져보아야 한다. 이 연구는 2012 한국어교육과정을 존중하는 입장에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어 기능 중심으로 이루어진 성취기준에 국한하여 한국어 어휘 수업을 실제로 들었다. 그러나 언어 학습의 기저를 이루는 것은 자명하게도 문법(grammar)이다. 생태적 교수 역량은 문법의 학습이 마치 해부학처럼 언어 단위로 쪼개는 과정으로 전개되는 것을 극명히 반대한다. 대신 언어 자체 역시 생동하는 생명체처럼 여겨 학습자가 언어 속에서 어루어져 학습할 수 있는 경험적 상황을 강조한다. 이를 보다 구체적으로 논의할 수 있도록 한국어 문법 수업을 담화 차원에서 설계하여, 생태적 교수 역량의 적용 가능성을 가늠해 볼 필요가 있다. 이를 통해 거시적으로는 다문화 배경 학습자에게 문법이 그저 언어 재료로만 치부되지 않고, 문법이 배태하고 있는 풍부한 언어문화적 자질을 주목하며, 문법이 언어 기능과 질적으로 통합되는 교육과정을 설계해 나갈 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 교육과학기술부(2012a), 한국어교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 34]).
- 교육과학기술부(2012b), 다문화학생 교육 선진화 방안.
- 김규훈(2015), 『테스트 중심 문법교육론』, 서울: 동국대학교출판부.
- 김규훈(2017), 생태언어학 기반 언어문화교육의 내용 재개념화 방향, 『한국언어문화학』14-1, 국제한국언어문화학회, 51-73쪽.
- 김혜숙 외(2017)(공역), 『언어 학습의 생태학과 기호학: 사회문화적 관점으로(Leo van Lier, Ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective, 2004)』, 서울: 사회평론.
- 노은희(2012), 다문화적 교수 역량 강화를 위한 국어 교사교육 연구, 『새국어교육』90, 한국국어교육학회, 113-148쪽.
- 모경환(2009), 다문화 교사교육의 현황과 과제, 『한국교원교육연구』26-4, 한국교원교육학회, 245-270쪽.
- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 『국어교육연구』22, 서울대학교 국어교육연구소, 261-334쪽.
- 박인기·박창균(2009), 『다문화교육 시대에 되짚어 보는 한국인의 말, 한국인의 문화』, 서울: 학지사.
- 손영애(2017), 학교 안 다문화 배경 학습자를 위한 <한국어교육과정>의 위상 -다문화 사회와 국어 교육의 과제-, 『새국어교육』110, 한국국어교육학회, 7-37쪽.
- 오현아(2008), ‘정확성’ 중심 문법교육관에 대한 반성적 고찰, 『새국어교육』80, 한국국어교육학회, 295-318쪽.
- 원진숙(2012), 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 방안, 『국어교육』139, 한국어교육학회, 83-113쪽.
- 원진숙(2013), 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교육의 정체성, 『언어사실과 관점』, 연세대학교 언어정보연구원, 23-58쪽.
- 원진숙·김희동(2015), 학령기 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교육 연구 동향 분석 -주요 학술지 게재 논문을 중심으로-, 『새국어교육』105, 한국국어교육학회, 349-372쪽.
- 윤여탁·신명선·주세형(2012), ‘교사의 국어 능력’에 대한 전문가의 인식 연구, 『국어교육학연구』43, 국어교육학회, 411-457쪽.
- 임지룡(2006), 인지언어학적 관점에서 본 의미의 본질, 『한국어 의미학』21, 한국어의미학회, 1-29쪽.
- 장원순(2009), 한국사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구, 『사회과교육』48-1, 한국사회과교육연구학회, 57-79쪽.
- 전은주(2012), 다문화 배경 학습자를 위한 한국어교육과정의 내용 체계, 『국어교육학연구』45, 국어교육학회, 49-80쪽.
- 최미숙 외(2012), 『국어 교육의 이해』, 서울: 사회평론.
- 최지현(2006), 국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색, 『국어교육학연구』26, 국어교육학회, 81-128쪽.
- 허창수 외(2010), 다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언, 『교육과정연구』28-4, 한국교육과정학회, 77-101쪽.
- Bakhtin, M.(1981), *The dialogical imagination*, Austin: University of Texas Press.
- Bowers, C. A. & Flinders, D. J.(1990), *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*, New York: Teachers College Press.
- Bransford J. D., et al.(1990), Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*, pp. 115-141.
- Bronfenbrenner, U.(1979), *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Flynn, P. J.(1991), *The ethnomethodological movement: Sociosemiotic interpretations*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Halliday, M. A. K.(1978), *Language as social semiotic*, London: Arnold.
- Harris, R.(1996), *Signs, language and communication*, London: Routledge.
- Kohonen, V. et al.(2001), *Experiential learning in foreign language education*, London: Longman.
- Krashen, S.(1985), *The input hypothesis*, London: Longman.
- Lantolf, J.(ed.)(2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Neisser, U.(1987), From direct perception to conceptual structure. In U. Neisser(Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD(2005), *The definition and selection of key competencies: Executive summary*, OECD.
- Palinscar, A., David, I. & Brown, A.(1992), Using reciprocal teaching in the classroom: A guide for teachers, Unpublished manuscript: The Brown/Campion Research Group.

- Reddy, M.(1979), The conduit metaphor. In R. Ortony(Ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R.(1974), *On message structure*, New York: Wiley.
- Shotter, J. & Newson, J.(1982), An ecological approach to cognitive development: Implicate orders, joint action and intentionality. In G. Butterworth & P. Light(Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Sussex: Harvester Press.
- Slavin, R. E.(1983), *Student team learning: An overview and practical guide*, Washington D. C.: National Education Association.
- Stibbe, A.(2015), *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*, London: Routledge.
- Thorne, S. L.(2000), Second language acquisition theory and the truth about relativity. In J. P. Lnatolf(Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 219–244.
- van Lier, L.(1996), *Interaction in the language awareness*, London: Penguin UK.
- van Lier, L.(2004), *Ecology and semiotics of language learning*, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E.(1991), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S.(1978), *Mind in society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S.(1993), *The collection works of L. S. Vygotsky(Vol. 2): The fundamentals of defectology*, New York: Plenum Press.
- Wertsch, J. V.(1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge: Harvard University Press.

〈토론〉 “다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교수자의 ‘생태적 교수 역량’”에 대한 토론문

강남옥(경인교육대학교)

김규훈 선생님의 발표, 감사히 잘 들었습니다. 저는 이태 전부터 초등교원을 양성하는 교육대학교에 재직하게 되면서 선생님과 같은 문제의식을 가슴 깊은 데서 공감하며 키우고 있었습니다. 교실은 하나의 생태이며, 교사와 학습자는 생태계의 동등한 일원으로서 건강한 환경과 생태를 함께 이루어나가야 할 공동의 목적을 갖고 있습니다. 다문화 배경의 학습자(학생)는 이러한 생태적 관점에서 바라보게 되면 훨씬 더 입체적이고 심도 있게 바라볼 수 있으며 그 바탕 위에서 적절한 지원 방안을 모색해 줄 수 있다고 생각합니다.

이 가운데 중요한 것은 이번 발표에서 다루어 주신 ‘학교 교육 현장에 있는’ 교수자의 역량과 관련된 제반 문제들입니다. 그렇기에 이 지점은 성인 외국인을 대상으로 하는 한국어교육 교수자의 역량과는 차이를 보이며, 또 더 정치(精緻)하게 논의를 엮어 나가야 할 것입니다. 학교 교육에 있는 교수자들은 국가의 교육과정을 가지고 다소 이질적인, 혹은 외부의 생태에서 온 생태 구성원을 교실과 학습의 생태에 적응시키는 역할을 수행해야 합니다. 이는 쉽지 않은 일이기에 교수자의 다문화 교수 역량 형성과 강화를 위해 의식적인 검토와 훈련이 필요할 것입니다. 그렇기에 이번 발표는 교사양성기관(사범대학, 교육대학 등)에서 제공해야 할 교육과정에도 좋은 시사점을 줄 것이라 생각합니다.

제가 생태적 교육에 대한 전문가적 식견을 가지고 있는 것도 아니고, 여러 면에서 선생님의 발표에 대한 토론자로서 부족한 점이 많지만 이 자리에 함께 계신 청중을 대표하는 마음으로 선생님의 발표문을 보면서 느낀 궁금한 점을 여쭙어 보고자 합니다.

첫째, 선생님께서는 ‘생태학적 언어 학습’과 ‘생태적 교수 역량’을 다루시면서 용어를 다르게 쓰셨습니다. 모두 영문 용어인 ‘ecological’을 옮긴 것으로 보이는데, 혹시 선생님께서 ‘생태학적’과 ‘생태적’인 것을 혹시 달리 보시는지 싶어 여쭙니다. 용어를 민감하게 보자면 이 둘은 충분히 차이가 있을 것 같습니다.

둘째, 토론자인 저는, 인용하신 〈표 1〉의 다문화 배경 학습자의 유형별 상황 특징은 어느 정도 평균적인 상황을 말할 수는 있을지 몰라도 차차 무의미해지리라는 생각을 갖고 있습니다. 탈북자(새터민) 자녀라 해도 중국, 태국 등에서 나고 자라서 모국어 사용이 거의 불가능한 케이스도 상당히 늘어났고, 귀국자 자녀라도 해도 일상적 의사소통에 문제가 큰 경우도 많으며, 국내 출생 국제결혼가정의 자녀 중에는 한국의 학생들보다 더 높은 학습 성취도를 보이는 경우도 있기 때문입니다. 저는 다문화 교수 역량이 더욱 정밀하고 세부적으로 요목화 되고 핵심 역량을 도출하는 것에는 긍정적이지만,

‘다문화’라는 것 자체를 구분하고 나누고 갈라서 별도의 프로그램이나 장치를 만드는 것에는 다소 부정적인 입장을 갖고 있습니다. 이는 또 다른 ‘구분과 차별’로 넘어가기 때문입니다(‘자, 너희들 중에 다문화 손 들어봐.’, ‘너 다문화였어?’ 등). 결국 문제는 ‘언어’, 그리고 소통과 학습의 재료가 되는 ‘한국어(우리말)’이라고 생각합니다. 선생님께 어떤 답변을 요청 드리는 의미가 아니라, 그저 토론자로서 저의 생각을 한번 나누었으면 하였습니다.

셋째, 선생님께서는 [그림 1]을 통해 ‘다문화적 인식’을 ‘한국어 지식’, ‘교수 기능’과 함께 다문화적 한국어 교수 역량의 3요소로 제시하셨습니다. 그런데 생각해 보면 ‘다문화적 인식’의 층위로서 문화, 소통, 언어는 보편론에 값하는 내용으로 정돈하기 어려운, 어떤 면에서는 산재된 지식을 집합한 ‘잡학다식’에 가까운 측면을 갖게 될 수도 있고, 실제로 다문화 교육·연구를 비판적으로 보는 일군에서는 그러한 지점을 지적하기도 합니다. 선생님은 이 점에 대해 각주 9)번을 통해 이 교수 역량 요소는 다문화 배경 ‘학습자’가 한국어에 대해 갖고 있는 ‘문화, 소통, 언어’에 대한 지식을 ‘교사’가 포용적으로 이해하는 역량으로 환원을 하셨는데, 제가 제대로 이해를 한 것인지요? 이에 대해 보충의 설명을 부탁드립니다 합니다.

마지막으로, 선생님께서 구안하신 수업 설계안에 대해 질문 드리고자 합니다. 선생님께서는 한국어교육과정(2012 개정)의 고급 5단계 말하기 영역의 성취 기준을 가져와 ‘발’을 활용한 관용 표현을 탐구하는 수업을 생태적 교수 역량을 고려하여 설계해 주셨고 매우 흥미롭게 접했습니다. 이 수업 설계안에서 저는 생태적 교수 전략이 사용된 ‘행동유도성’, ‘예기’, ‘확장된 ZPD’의 단계를 관심 있게 살펴보았는데, 단계별로 ‘발’ 관련 관용 표현의 어휘의미망이 유기적으로 연계가 잘 되고 있는지 의문이 들었습니다. 제시된 관용 표현 중에서 ‘발’은 ① 신체 부분, ② 관계, ③ 움직임 등으로 의미 범주를 나눌 수 있을 것 같습니다. 예컨대 ‘발을 구르다, 발이 저리다’ 등은 ①, ‘발이 넓다, 발을 들이다, 발을 꿰다’ 등은 ②, ‘발이 묶이다’ 등은 ③이 될 듯합니다. 제가 살펴보기에 수업에서 예기 단계에 ‘발’의 의미 범주를 하나로 초점화하여 다음 단계로 연계하도록 돕는 것이(혹은 아예 ‘발’이 가진 의미 확장을 창의적으로 발산하도록 설정을 하여 다음 단계로 넘어가도록 돕는 것이) 학습자들이 혼동 없이 능동적인 상호작용을 할 수 있는 방향이 될 것으로 여겨집니다. 그런 면에서 신발이나 양말을 벗는 의미인 ‘발을 벗다’와 또 이를 어휘소로 넣어 만들어진 관용 표현인 ‘발을 벗고 나서다’를 동료 학습자와 탐구하는 과정을 확장된 ZPD의 단계에 놓으려면 오늘 제안해 주신 설계와는 다른 생태적 전략을 구안하는 것이 어떨까 하는 생각이 들었습니다. 이 점에 대한 선생님의 의견은 어떠신지 여쭙고 싶습니다.

선생님의 깊이 있는 발표에 제가 엇나가는 말씀을 드린 것은 아닌가 싶어 걱정이 큼니다. 연구 논의를 제대로 짚어내지 못한 질의 사항은 전적으로 토론자가 연구를 바르게 이해하지 못한 결과이니 너그려이 양해하여 주십시오.

선생님의 발표를 통해 생태적 교수 역량에 대한 시론(試論)이 의미 있게 이루어졌다고 생각합니다. 앞으로 선생님의 후속 연구가 풍성히 이루어지기를 희망하며, 저 역시도 연구자의 한 사람으로서 관심을 가지고 일조할 수 있도록 하겠습니다. 감사합니다.

중등 예비학교 한국어교사의 다문화 태도 연구

유해준(서원대학교)

1. 서론

현대사회는 개방된 사회로서 다양한 문화와 민족 및 인종을 인정하고 공존하는 명실상부한 다문화 사회이다. 교통이나 정보전달의 수단에 의해 시공간상의 절대 거리가 상대화됨으로써 세계는 이제 ‘지구촌’이라는 하나의 이웃이 되었다. 이 주와 이민이 자연스러워지고 다양한 문화를 가진 사람들이 한곳에 뒤섞이면서 세계는 어느 나라 할 것 없이 다문화 사회로 향하고 있다. 바로 이러한 이유로 지구촌은 아주 자연스럽게 다문화 사회가 된 것이다. 이런 다문화 시대를 맞이하여 세계의 모든 사람들과 더불어 공존할 수 있는 새로운 가치관과 태도, 사고방식과 행동양식이 요구되고 있으며, 다문화주의적 입장에서 세계를 인식하고 다인종 · 다문화 세계에 살아갈 청소년 세대들에게 새로운 다문화 교육이 요청되고 있다.

이러한 시점에서 본 연구는 중도입국 청소년들의 교육지원 정책 일환으로 실시되고 있는 다문화예비학교가 어떻게 운영되고 있는지 그리고 다문화예비학교 교사의 다문화 교육에 대한 태도, 다문화 교육 목표 관점에 대한 교사들의 인식을 조사하고자 하였다. 이를 위하여 경기도 안산의 다문화예비학교에 배치되어 한국어교육을 담당하고 있는 한국어교사 5명을 대상으로 개별심층면담을 실시하였다. 현재 다문화예비학교에서 이루어지는 교육과정에서 중도입국 청소년들의 다양한 국적과 한국어에 대한 학습격차, 상이한 입학 시기로 인해 개별 특성에 맞는 교육이 필요한 실정이다. 그러나 현실적 어려움으로 이에 대한 지원이 이루어지고 있지는 않다. 다문화예비학교에 대한 이해를 제공하고 나아가 향후 중도입국 청소년에 대한 교육 정책 수립과 실천 방안을 모색하기 위한 사회적 담론화가 있어야 한다. 이런 담론화가 이루어져야 하는 이유는 다문화예비학교 교사의 처우와 역할 문제와도 관련이 있다. 또한 이 문제는 교사의 역할과 더불어 교사가 어떤 생각과 태도를 가지고 있는지도 연결이 된다. 교육에서 교사의 생각과 태도는 교육의 중요한 요소가 된다. 이는 교사가 어떤 관점을 가지고 있는가에 따라 실제 수업이 달라진다는 점에 기인한다. 교사는 수업에 필요한 자료를 선택하고 교육 내용을 구성하는 자다. 교사들은 학생들의 성, 인종, 문화 그리고 언어의 다양한 배경들에 민감해야 하며, 이러한 다양성이 교육과정이나 교실수업에서 문제시될 수 있다는 것을 인식해야 한다. 그러므로 다문화예비학교 한국어교사들의 다문화 교육에 대한 인식도를 살펴보는 것은 꼭 필요한 일이다.

2. 다문화 교육

다문화 교육(Multi-cultural Education)이란 원래 다민족 국가들이 경험하고 있는 이민족간의 갈등 해소, 이민자들의

자국민으로의 통합, 해외 주재 자국민의 동질성 유지를 위한 교육적 발상에서 시작되었다고 할 수 있다. 즉 국내 교육 문제를 국제적 관점에서 파악하려는 시도라고 할 수 있다. 그러나 국제관계란 결국 사회적·개인적 수준에서 국민간의 상호작용에서 발생하는 문제들을 해결해야 되기 때문에 국제관계는 기본적으로 행동주체로서의 인간의 문화관계로서의 성격을 띠게 된다는 데 초점을 둔다. 즉, 자기 나라와는 다른 관습, 행동양식, 태도, 가치체제를 갖는 인간접촉을 통해서 국제문제도 해결해야 하고, 그들을 이해하고 수용하며 협력해야 되고 또 그 가운데서 동시에 경쟁도 해야 하는 것이기 때문에 타 문화이해, 간문화 이해, 다문화 이해 교육은 국제관계 교육의 기초이며 핵심이라고 할 수 있다. 즉, 다문화 교육이란 문화적 맥락 속에서 개인과 사회를 인식하는 데서 출발한 개념으로, 개인이 적어도 한 개 이상의 문화집단에 소속되어 있으면서 동시에 다른 문화집단과도 상호 연결되어 있다는 사실을 주목한다. 국가, 종교, 계층, 성별, 사회 역사적 배경 등의 다양성으로 인하여 서로 다른 다양한 문화집단이 공존하며, 이들은 서로 영향을 미치는 밀접한 상호작용의 관계에 있음을 인식함으로써 자신이 속한 문화집단 뿐 아니라 상대 문화집단을 이해하고 상호 교류가 원활히 이루어질 수 있도록 돕는 교육 개념인 것이다. 본고에서 다루고자 하는 다문화교육에 대해서도 학자들마다 이견이 있다. 이를 정리하면 아래와 같다.

〈표 1〉 다문화 교육의 목표¹⁾

학자 및 기관	개념
Klein & Chen	<ul style="list-style-type: none"> · 자신과 다른 사람의 문화와 가치 존중하도록 가르치기 · 다문화적, 다인종적 사회에서 성공적으로 기능하도록 가르치기 · 피부색과 같은 인종주의에 영향 받은 아동들의 긍정적인 자아개념 발달시키기 · 문화적으로 다양한 사람들의 차이점과 유사점을 긍정적인 방법으로 경험하도록 돕기 · 다양한 문화의 사람들과 함께 하는 경험을 지원하고 강화하기
Bank & banks	<ul style="list-style-type: none"> · 성, 사회적 계층, 민족적, 인종적 또는 문화적 특성과 상관없이 학교에서 동등하게 배울 기회를 제공하기
Sleeter & Grant	<ul style="list-style-type: none"> · 사회구조적 평등과 문화적 다원주의 촉진하기(사회적 목표) · 학교에서의 평등한 기회, 문화 다원주의, 대안적 생활양식, 다른 사람들에 대한 존중, 집단 간 힘의 평등을 위한 지원 촉진하기(학교 목표)
Banks	<ul style="list-style-type: none"> · 학생들이 가정과 지역사회의 문화를 이해하도록 돕기 · 문화적 다양성에 친밀감을 느끼는 기회 제공하기 · 다양한 집단의 학생들에게 교육적 평등을 증가시키기 · 다인종적인 미국 사회에서 효율적으로 생활하고 기능하는데 필요한 지식, 기술 태도를 발달시키도록 돕기(세계화 목표)
Ramsey & Derman-Sparks	<ul style="list-style-type: none"> · 정체성·편견·협력의 기회 제공하기 · 아동의 지식과 자아 개념, 집단의 정체감을 형성할 수 있도록 돕기 · 다양한 배경을 지닌 사람들과 편안한 상호작용을 할 수 있도록 증진하기 · 편견에 대한 비판적인 사고를 촉진시키며 자신과 타인을 방어할 수 있는 능력을 기르기
한국교육개발원	<ul style="list-style-type: none"> · 한국적인 전통의 보편화를 세계적 가치로 유자발달시키고 민족의 정체성을 내면화하기 · 세계 공동 문제에 관심을 가지도록 하고, 이를 해결할 수 있는 능력을 신장시키기 · 외국의 문화와 풍습을 충분히 이해할 수 있는 교육을 실시하기
Derman-Sparks	<ul style="list-style-type: none"> · 성, 인종, 민족, 장애, 사회경제적 배경, 종교를 초월하여 모든 사람을 존중하며 특정 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하기
Ramsey	<ul style="list-style-type: none"> · 문화·편견·정체성·다양성관계 증진시키기 · 성인중문화계층·계급·개인의 정체성을 발달시키며 다양한 집단 내에서 구성원을 인식하고 수용하기 · 나와 다른 것에 대한 개방·상호·차이를 포함하여 가까이 하려는 의지, 협력에 대한 사회적 관계를 형성하기 · 자율적이고 비판적인 분석가나 활동가가 될 수 있도록 하기 · 학교와 가정 간의 능률적인 상호관계를 증진시키기
Golinick	<ul style="list-style-type: none"> · 문화적 다양성의 장점과 가치를 촉진하기 · 자신과 타인에 대한 인간 권리와 존중 촉진하기 · 대안적 생활 선택 촉진하기 · 사회적 정의와 공평한 기회 촉진하기 · 집단 간의 힘의 분배에서 평등 촉진하기

1) 김영옥(2002), 「유아 다문화 교육 프로그램 모델 개발 연구」, <유아교육학논집> 6-2, 중앙유아교육학회, pp.5-38.(재인용)

교육에서 우리는 항상 어떤 의도와 취지를 가지고 일차적으로 학생의 학습을 촉진시키기 위하여 가르치고 있다. 교수의 ‘합리적인 측면’은 학생들을 위하여 교사가 어떠한 목표를 선택하는가 하는 문제와 관련되어 있다. 교수의 ‘의도적인 측면’은 학생들이 교사가 제시하는 목표를 성취하는 데 교사가 어떻게 도와주는가 하는 문제, 즉 교사가 창안해 내는 학습 환경, 교사가 제공하는 활동 및 경험과 관련되어 있다. 이러한 교육 목표가 다문화 교육에서도 동일하게 적용이 된다고 보면 교사의 다문화 태도는 교육에서 매우 중요한 부분이라고 할 수 있다. 다문화예비학교는 다문화가정의 중도입국 자자녀들이 한국 사회에서 처음 접하는 선생들이다. 한국에 대한 사고를 정립하는 중요한 만남인 것이다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 대상

심층 면담 대상은 중등학교에서 중도입국자녀들을 대상으로 한국어를 가르치고 있는 다문화예비학교 교사 5명이다. 심층면담 대상자의 연령은 20대-40대이며, 지역은 안산 주변 중등학교에 근무하고 있는 예비학교 한국어교사들이다. 인터뷰 대상 선정을 위한 기본 고려 사항은 중도입국자녀 예비학교 한국어교사로 1년 이상 근무한 자로 선정하였다.

3.2. 자료 수집

본 연구는 총 2회에 걸친 일대일 심층면담 방법을 통하여 자료를 수집하였다. 1차는 2017년 6월부터 2017년 7월까지 학교를 직접 방문하여 1대 1로 질문하고 답변하는 방식으로 자유로운 대화를 통해 이루어졌다. 2017년 9월부터 2017년 10월까지 2차 면담을 추가로 실시하여 자료를 보완하고 자료에 대한 확인 의견을 받았다. 다문화 학생을 지도한 경험과 다문화교육에 대한 질문지의 큰 틀은 있으나, 경험을 연구대상자가 자유롭게 이야기 하도록 진행하였다. 면담은 녹음과 메모로 내용을 정리하였고, 주요한 내용은 현장에서 메모하는 방식으로 이루어졌다.

3.3. 자료 분석

심층 면담은 구술자의 주관적인 해석이 포함될 수 있기 때문에 다음의 절차를 따라 진행하였다. 첫째는 ‘주제 선정’이다. 연구와 관련하여 다문화 교육이라는 범주와 다문화 예비학교 교사의 태와 교육 목적과 관련된 개념들을 의견 교환으로 공유하였다. 둘째는 ‘계획’이다. 연구 목적을 달성하기 위해 인터뷰의 전체 구조를 계획하는 단계이다. 셋째는 ‘실시’이다. 인터뷰를 통하여 연구대상자의 대답을 듣는 과정이다. 면담 시에는 녹취를 하여 진행하고 중요한 것은 메모를 하였다. 넷째는 ‘전사’이다. 인터뷰한 내용을 문서로 남겨 자료화 하는 것이다. 다섯째는 ‘분석’이다. 이 작업은 인터뷰한 내용을 연구 목적에 맞게 분석하여 분류하는 것이다. 여섯째는 ‘확인 및 확증’이다. 이 작업은 인터뷰 내용의 신뢰성과 타당성을 인터뷰 대상자를 통해 확인받고 평가하는 것이다. 전사한 자료를 읽고 중요한 내용을 발췌하였으며, 이를 범주화한 것을 바탕으로 범주들 간의 관련성을 찾고 공통된 주제를 가진 범주를 찾아 내용을 정리하는 과정을 거쳐 결과를 도출해 내었다. 주관적인 해석이 많이 들어가는 연구이기에 본 연구에서는 연구의 신뢰성을 높이기 위해 연구 참여자의 확인을 거쳤다. 연구 자료의 분석과 해석에서 참여자의 생각을 정확하게 이해하지 못하거나 의미를 왜곡하여 표현하는 것을 피하기 위한 과정이었다.

4. 연구 결과 및 논의

심층 면담 대상은 중등학교에 예비학교 한국어교사로서, 다문화 교육에 대한 태도에 대한 인식, 다문화 교육 목표에 대한 관점, 다문화 교육을 활성화하기 위한 방안은 어떠한지 심층면담을 통하여 분석하고자 하였다. 연구 참여자는 5명으로 선정하였으며, 심층면담은 총 2회에 걸쳐 이루어졌다. 사전에 질문지를 준비하였고 구조화된 인터뷰와 비 구조화된 인터뷰를 함께 사용하였다. 심층 면담에서 기록된 자료를 읽고 분석하여 중요한 내용을 발췌하였다.

4.1. 다문화 교육에 대한 태도 인식

1) 다문화 교육과 교과 내용에 대한 태도

중등 예비학교 교사들은 자신이 가르치는 표준한국어 1,2 교재가 다문화적 요소를 많이 포함하고 있으며, 다문화 교육과 밀접한 관련이 있다고 생각하고 있었다. 그리고 교사들은 교과 교육과 연계하여 지도해야 하는 어휘 교육 측면에서 교과와 관련이 많다고 인식하고 있었다. 다만 표준한국어 1,2 내용은 교과 교육 내용과는 밀접한 관련성이 있다고 보지 않았다. 이에 대한 교육의 필요성을 느끼고 있었다.

2) 다문화 교육과 교육과정

예비학교 한국어교사들은 현행 중등 예비학교 교육과정이 다문화주의와 문화적 다양성을 중요하게 다루고 있지 않다고 인식하고 있었다. 교육과정 개발에서 언어 교육과 더불어 다문화주의를 더욱 중요하게 다루어야 한다고 생각하고 있었다. 그리고 예비학교를 대상으로 하는 다문화 한국어교육과정이 중등 교과와의 관련과 고민이 더 있어야 한다고 생각하고 있었다. 예를 들어 중등 교과와의 연계를 고려하면 표준한국어는 한국어교육 주제가 관련 내용으로 직업이 나오지만, 관련 중등 교과에서는 민주시민에 대한 이야기와 공동체 사회가 주제로 나오기 때문에 다문화주의에 대한 인식 교육 내용이 중등 교과와 따로 개발되어 있다고 인식하고 있었다.

3) 다문화 교육의 필요성에 대한 인식

교육 현장에서 다문화 교육을 실행하는 것은 단순히 어떤 내용을 어떻게 가르치느냐를 넘어서 교사가 어떤 가치를 담아내고 어떤 방향으로 다문화 교육을 할 것인가가 중요하다. 이 점에서 교사들이 다문화 교육에 대해 어떻게 인식하느냐와 그 실천 의지가 어떠한지가 영향을 미친다고 할 수 있다. 예비학교 교사들은 언어 교육과 더불어 내용 측면에서 다문화 교육의 필요성에 대해서 절실히 필요하다고 인식하고 있었다. 그러나 안산 지역과 달리 소수의 학생들로 구성된 타 지역의 경우 부모들의 반대 의견도 있었다. 예를 들어 다문화 가정 학생의 부모의 경우 특별히 문제가 될 만한 경우가 없다면 다문화 가정 학생을 따로 분리해서 지도할수록 부작용을 더욱 일으킨다고 생각하는 부모도 있었다. 안산 지역의 경우 한 학교에 500명의 예비학교 학생들이 있는 학교가 4개나 있지만 세종시의 경우 단 한 개 학교만 예비학교가 있기 때문에 부모들이 예비학교의 존재를 모르고 일반 학급으로 바로 보내고 있다.

4) 예비학교 교사 역할 정립의 필요성 여부

예비학교 한국어교사는 교사들의 다문화적 태도 인식 차이가 학생들에게 영향을 미친다고 생각하고 있었다. 또한 중등 예비학교 교사들은 다문화 가정 학생들의 필요와 요구에 부응하기 위해 예비학교 한국어교사의 역할이 재정립되어야 한다고 인식하고 있었다. 그리고 중도입국자녀의 나이가 많아질수록 한국어교사가 교사의 역할을 하는 것에는 한계가 있다고 생각하고 있었다. 한국어교사가 담임선생님의 역할을 하고 있지만 그 위치에 대한 정체성이 나이가 많은 학생들에게는 적용이 잘 안되기 때문이다. 그리고 다문화 가정 학생의 출신 국가에 대해서 선입견과 편견이 있어, 그것으로 인한 차별과 교우문제가 나타나고 있었으며, 그런 문제 발생 시 교사의 역할이 중요하다고 인식하고 있었다.

5. 결론

본 연구에서는 중등 예비학교 한국어교사들을 대상으로 심층 면담을 통하여 중등 교사들의 다문화교육에 대한 인식을 조사하고, 다문화 교육이 나아갈 방향과 개선점을 모색하고자 하였다. 연구 대상은 중등 예비학교 교사 5명으로 심층면담 연구를 수행하였으며, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 대다수의 중등 예비학교 한국어교사들은 자신이 가르치는 표준한국어 교재가 다문화적 요소를 많이 포함하고 있다고 생각하고 있었다. 다만 교과와의 연계성 부분에서는 다문화 요소가 연결되지 않는다고 생각하고 있었다.

둘째, 다문화 교육에서 수업 기능 측면의 다문화 교육은 전체적으로 낮은 자신감을 보였으며, 특히 다문화 수업 자료 개발 및 다문화 가정 학생들의 요구에 맞는 교수방법 적용에 대해서는 낮은 자신감을 보였다. 이는 교사의 처우 및 정체 성과도 관련이 있다.

셋째, 중등 예비학교 한국어교사들의 다문화 교육 목표에 대한 관점은 언어 교육과 더불어 다문화주의에 따른 관계 지향적 교사의 목표를 가지고 있어야 한다고 생각하는 경우가 많았다.

넷째, 다문화 교육 활성화를 위해 다문화 가정 학생을 대상으로 한 한국어교육 및 한국문화에 대한 교육 등이 예비학교를 통해 선행되어야 한다고 인식하고 있었으며, 교사 학습 자료 개발, 창의적 체험활동 자료 보급 등이 더 필요하다고 인식하고 있었다. 현재 제공되고 있는 교육 자료만으로는 현행 중등 교과 수업과의 연계성까지 고려하기에는 무리가 있다고 생각하고 있었다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2011), “다문화 관련 한국어교육학 연구의 쟁점” 『배달말』, 49: 375-399.
 강현화(2011), “다문화가정 언어교육을 위한 교재 개발”, 『제3회 집현전 학술대회 발표집』, 서울: 외솔학회.
 강현화(2015), “다문화 영역 한국어교육 연구 경향 분석”, 『언어 사실과 관점』, 35: 105-126.
 김선미(2000), “다문화 교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제”. 『사회과교육학연구』 4, 63-81쪽.
 김선정(2007), “결혼 이주 여성을 위한 한국어교육”, 『이중언어학』, 33: 423-446.
 모경환(2009), “다문화 교사교육의 현황과 과제”, 『한국교원교육연구』 26-4, 245-270쪽.
 박미경(2012), “근거이론에 의한 유아교사의 다문화 교육 효능감 형성과정 분석”, 이화여자대학교 박사학위논문.
 성기철(2008), “다문화 사회에서의 언어 교육의 과제”, 『한국언어문화학』, 5(2): 1-26.
 심상민(2014), “다문화 학습자를 위한 (한)국어교육 연구의 동향 분석, 『새국어교육』, 98: 153-183 .

- 안병환(2010). “다문화사회에서의 예비교사교육 방향 탐색”, 『직업교육연구』 29-3, 1-21쪽.
- 이영희(2011), “다문화 가정을 위한 한국어교육의 현황과 과제”, 『세계한국어문학』, 5: 91-132.
- 장인실(2011), “다문화가정 이주민 여성에 대한 한국어교육 지원 사례”, 『제3회 집현전 학술 대회 발표집』, 서울: 외솔학회.
- 조향록(2011), “다문화가정 관련 법령제도의 정비”, 『제3회 집현전 학술 대회 발표집』, 서울: 외솔학회.
- 지현숙(2010), “한국어교육학에서 제재를 중심으로 한 연구 동향과 향후 과제”, 『시학과 언어학』, 18: 17-42.
- 최정순, 윤지원(2011), “한국어교육 연구 동향 분석”, 『인문연구』63, 53-90쪽.
- 최충욱, 모경환(2007). “경기도 초·중등 교사들의 다문화 교육 실천 효능감에 대한 조사 연구”, 『시민교육연구』 39-4, 163-182쪽.

〈토론〉 “중등 예비학교 한국어교사의 다문화 태도 연구”에 대한 토론문

정유남(고려대학교)

본 연구는 중도입국 청소년들의 교육 지원 정책 중 하나인 다문화예비학교에서 한국어교육을 하는 교사를 대상으로 다문화 교육의 인식 태도를 살피고 있습니다. 이미 우리 사회는 다문화 시대로 접어들어 여러 측면에서 다문화 교육의 중요성이 대두되고 있는 가운데 예비학교 한국어교사들의 다문화 인식 태도를 고찰하는 것은 의미가 있다고 생각합니다. 본 발표문은 다문화 한국어교육의 예비적인 연구로 추후 지속적으로 발전될 필요가 있습니다. 발표문을 토대로 몇 가지 궁금한 점을 질의하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 중도입국 자녀에게 한국어를 가르치고 있는 다문화예비학교 교사 5명에 대한 구체적인 정보가 궁금합니다. 연령은 20~40대로 1년 이상 근무한 교사로 선정하였는데 비교적 경력이 많지 않은 교사로 판단됩니다. 왜냐하면, 교사의 교육 경험의 기간과 다문화 교육의 인식이나 태도 간에 상관관계가 있다고 생각되기 때문입니다. 이러한 연령대 및 경력 여부를 선정한 이유를 알고 싶습니다.

둘째, 본 연구는 교사의 진술을 자유롭게 메모하거나 녹음하는 방식으로 자료를 수집하고 이를 전사하는 과정을 거쳐 자료를 분석하고 있습니다. 분석 과정의 설득력을 확보하기 위해서는 기본 질문지는 어떠한 내용을 담고 있으며 심층 면담 시에는 교사들의 공통된 의견이나 각기 차이를 보이는 의견이 무엇이 있었는지 구체적인 내용이 드러나는 것이 좋을 듯합니다. 본 발표문에서는 구조화된 인터뷰와 비 구조화된 인터뷰의 차이, 심층 면담 자료에서 나타나는 공통점, 차이점 등이 구체적으로 제시되지 않았기에 결과를 이해하는 데 어려움이 있었습니다. 분석 과정에 대한 보완 설명을 부탁드립니다.

셋째, 다문화 교육과 교과 내용에 대한 태도에서, 어떤 부분이 다문화적 요소가 많이 포함되고 있음을 느꼈고 어떤 부분은 교과 교육 내용과 밀접한 관련성이 없다고 보았는지 구체적인 내용이 궁금합니다. 또한 발표자께서는 다문화 교육과 교과 교육이 어떻게 연계되어야 한다고 생각하시는지요? 중등 교육 표준과정에서 다문화 요소를 어떻게 반영해야 할지, 다문화 교육 요소가 직접적으로 반영되어야 하는지, 아니면 교사의 수업 내 설계 또는 간접적인 수업 활동을 통해 이루어져야 하는지 발표자의 생각이 궁금합니다.

넷째, 예비학교 교사들은 언어 교육뿐만 아니라 내용 측면에서 다문화 교육이 필요하다 하였으나 이는 다문화 학생이 많이 분포하고 있는 지역 특성이 고려된 것입니다. 가령 안산시에는 다문화예비학교가 4개 있는 데 반해 세종시에는 1개의 예비학교만 있습니다. 일반 학급으로 바로 진학하는 경우와 예비학교를 거치는 경우 긍정적 측면과 부정적 측면에 대

해 부모의 주관적 진술만으로는 판단할 수 없는 부분이라 생각합니다. 따라서 향후 예비학교의 존재 필요성에 대한 객관적인 근거를 제시할 필요가 있고 이 부분을 부각시키면 다문화 예비학교가 한국어교육에 기여할 수 있으며 이들 한국어 교사에 대한 처우 개선 및 지원을 주장하는 데에도 좀 더 설득력을 확보할 수 있을 것입니다. 다문화 학생이 많이 분포하고 있는 지역과 아직까지 다문화 교육이 이루어지고 있지 않은 지역 간의 격차 해소 및 통합 방안에 대해 발표자의 생각이 궁금합니다.

다섯째, 중도입국 자녀의 경우 그들이 지닌 배경지식이 다양하기에 이러한 다양성을 어떻게 목표 문화인 한국어문화와 어떻게 연계할지 고민이 필요합니다. 다문화 교육이 한국어문화 교육보다 비교 열위에 머무른다면 효과적인 교육 환경이 될 수 없을 것입니다. 다양한 환경의 학생들의 배경지식을 표준 언어-교과 과정에 반영하기 위한 교사의 역할은 무엇이라 생각하시는지 발표자에게 여쭙고 싶습니다.

결혼 이민 통번역사의 역량 고찰 -통번역 인력 역량강화 교육과정을 중심으로-

신윤경(가천대학교)

I. 서론

본 논문의 목적은 결혼 이민자들이 통번역사로서 요구되는 역량과 현재 행하고 있는 업무역량을 비교하여 바람직한 방향을 제안하는 데 있다.

결혼 이주여성 통번역사는 모국어와 한국어에 능통한 결혼이주여성이 한국사회 주류언어와 문화에 익숙하지 않은 이주민들의 의사소통 어려움을 지원하기 위해 새롭게 창출된 직업으로, 입국 초기 다문화가족의 안정적인 정착지원과 결혼 이주여성들의 경제활동 참여 및 역량강화, 사회적 일자리 확대에 관심이 모아지면서 2009년 정부차원에서 결혼 이주여성을 위해 만들어진 직종이다(김경희·허영숙 2014). 그러나 생각보다 그들에게 요구되는 역량과 업무는 다양하고 과중한데, 그만큼의 임금이나 업무 환경은 따라주지 않아 전문직으로서의 자긍심을 가지고 일을 하기에는 아직 역부족이다. 이에 현재 진행되고 있는 통번역사 교육과정을 살핌으로써 그들에게 필요한 핵심역량을 고찰해 보고자 한다.

II. 결혼 이민자 통번역사 현황

한국의 결혼 이민자들에 대한 정책은 이제 단순한 적응에서 벗어나 한국 사회에서 경제인으로 자립할 수 있는 것까지 한걸음 더 나아가고 있다. 그래서 종합적인 시각에서 결혼 이주여성을 능동적 주체로서 스스로 역량을 강화해나가고 경제적 자립을 이룰 수 있는 존재로서 다가서야 한다는 점을 강조하며 아울러 결혼 이주여성 특화직종으로 통번역사, 다문화강사, 다문화상담원, 원어민강사 등을 제안하고 있다(심나경 2017:3). 이에 2009년부터 정부 주관으로 교육과정을 마련하고, 인원을 선발, 교육을 거쳐 각 지방 다문화가족지원센터에 파견하고 있다.

한국건강가정진흥원이 발표한 2014년 결혼이민자 통번역서비스 사업 결과보고서에 의하면 다문화가족지원센터에 배치된 통번역서비스 사업 전담인력은 2014년 말 기준 전체 센터 217개소의 91.2%에 해당하는 198개 센터에 282명(센터당 평균 1.55명)이 근무하고 있다.

통번역 전담인력의 출신 국적이자 언어 분포를 보면 베트남, 중국, 필리핀이 전체 인력의 88.3%를 차지하여 압도적으로 많다.(한국건강가정진흥원 2015a: 12) 베트남어가 51.4%, 중국어가 27.9%를 구성하며, 다음으로 필리핀어(9%), 몽골어(3.2%), 일본어(2.5%), 캄보디아어(2.1%), 태국어·네팔어(1.4%), 러시아어(0.7%), 인도네시아어(0.3%) 순으로 나타난다. 그리고 통번역 전담인력으로 근무하기 위해서는 일정 요건을 갖추어야 하는데, 한국거주 2년 이상, 한국어능력(TOPIK 4

급 이상), 고등학교 졸업 이상 등이 그것이다.

현재 통번역 전담인력은 주 35시간 근무(통번역지원사보의 경우 주30시간 월 98만원)하며 113-128만원의 급여를 받는 계약직 상근직원이다. 전담인력은 3등급제(전문통번역지원사, 통번역지원사, 통번역지원사보)로 구분되며, 2015년 3월 기준 전체 인력 가운데 단 6명만이 전문통번역지원사이며 14명이 통번역지원사보이다. 전체 인력의 대부분에 해당하는 262명이 통번역지원사이다. 3등급제 시행 당시 원칙적으로는 통번역 전담인력 가운데 한국어 능력이 낮은 편인 통번역지원사(보)는 기본적인 민원과 일상적인 의사소통 문제해결을 담당하며, 통번역지원사는 교육 진행 통역과 법률·의료·보건 분야와 공공 기관에서 민원 수준의 통역을 담당하도록 하였다. 한편 전문통번역지원사는 일반적 의미의 전문적인 통번역사는 아니지만 지역사회 통번역지원사로서 법률 및 의료·보건 영역에서 준전문적인 통번역이 가능하도록 역할 구분을 하였다. 그렇지만 실제로 모든 전담인력이 필요한 경우 등급과 무관하게 광범위한 분야에서 통번역서비스를 감당하며 현장에서 업무 능력의 구분과 업무 범위가 명확하지 않은 현실이다(이지은 외 2014: 18-19). 또한 센터에 배정되는 예산에 따라 전담인력의 등급이 정해지는 현실을 감안하고, 전반적인 서비스 품질을 위해 전반적으로 이들의 역량을 강화할 수 있는 방안이 마련되어야 한다는 점에서 한국건강가정진흥원은 기존의 교육과정을 수정, 보완하는 작업을 하였다. 이후부터는 그 교육과정을 중심으로 결혼 이민자 통번역사들의 핵심 역량에 대해 고찰해 보고자 한다.

Ⅲ. 통번역 전담인력 역량강화 교육과정

한국건강가정진흥원(2015b)이 역량강화를 위해 새로 보완한 교육과정은 크게 두 부분이다. 신규교육과정, 보수교육과정(보수집합과 온라인 교육)등이 그것이다. 신규교육과정은 선발 후 1주일 동안 숙박을 하며 다양한 통번역 관련 다양한 과목의 강의를 듣고 실습을 한다. 보수교육과정은 연차에 따라 시수가 변화하며 1년차 보수집합 21시간, 온라인 교육 10~16시간에서 4년차에는 보수집합만 4시간으로 종료하게 된다.

먼저, 교육과정을 보완하게 된 배경으로 몇 가지를 제시하고 있다(한국건강가정진흥원 2015b:151). 기존 신규양성교육에서는 교육의 목적과 주제가 명료하게 드러나지 않았다는 점, 그리고 과도한 이론 중심의 교과목 구성으로 교육의 실무 연계성이 떨어지는 문제점이 제기되었다고 한다. 이에 따라 개편된 신규양성교육에서는 신규인력에게 실제로 요구되는 통번역 능력 습득과 행정 지원 능력 제고를 위해 교육내용을 각각 전문역량과 기본역량으로 구분하여 배정하고, 이론 중심의 강의식 수업과 실습 중심 수업이 시너지를 발휘할 수 있도록 전체적으로 재설계하였다고 한다. 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표 1〉 개편 후 신규양성교육과정

역량	교육시간	교육 내용
전문역량 (통번역)	16시간	<ul style="list-style-type: none"> 커뮤니티 통번역의 이론과 실제 (2) 통역실습, Ⅱ, Ⅲ (6) 다문화상담통역, Ⅱ (4) 번역실습, Ⅱ (4)
기본역량 (직무 및 행정)	12시간	<ul style="list-style-type: none"> 다문화가족지원센터의 이해 (2) 통번역 전담인력 업무와 직무 윤리 (2) 한국 문화와 언어 (2) 다문화가족지원정책의 이해 (2) 체류 및 국적 관련 정보 (2) 긴급지원 업무의 이해 (2)
	4시간	<ul style="list-style-type: none"> 컴퓨터 활용과 정보 검색 (2) 행정 실습 - 업무 서식 작성(2)
기타	13시간	<ul style="list-style-type: none"> 오리엔테이션(1) 교육내용 및 교육과정 평가 (2) 주제토론 및 조별 활동 사례 공유 (4) 현장실습 (6)

보수교육에서도 주로 이론 중심의 강의 내용, 교육 내용 및 강의 사용 언어의 높은 난이도, 강의 내용과 실무와의 낮은 연계성, 교육 내용의 반복성 등이 불만으로 제기되어 개편하게 되었다고 한다. 개편된 보수교육과정의 1년차 시간표를 제시하면 다음과 같다.

〈표 2〉 개편 후 1년차 전담인력 보수교육과정(집합교육)

영역	교육 시간	교육 내용
전문역량	8시간	<ul style="list-style-type: none"> 통역기술훈련 (1.5) 번역기술훈련 (1.5) 의료보건통번역 (1.5) 법률통번역 (1.5) 집단슈퍼비전 (2)
기본역량 (직무 및 행정)	7.5시간	<ul style="list-style-type: none"> 센터 프로그램 홍보, 운영 및 지원 (1.5) 생활금융·법률 (1.5) 한국어 말하기 (1.5) 한국어 문법과 작문 (1.5) 성폭력 및 가정폭력 긴급지원 (1.5)
	온라인 10~16	<ul style="list-style-type: none"> 직무 한국어 (9) 인권감수성 (1) 컴퓨터 (6) (2년차까지 이수)
기타	5.5시간	<ul style="list-style-type: none"> 토의 및 간담회 (1) 토의 및 사례공유 (1.5) 한국어 구술작문평가 (1) 연례 통번역능력 평가(2)

이상과 같은 개편된 교육과정안은 실제 근무하고 있는 기존의 결혼 이민자 통번역사들과 다문화센터의 관리자들을 직접 면접하고 설문조사하여 이끌어낸 결과라는 점에서는 의의가 크다. 그러나 결혼 이민자 통번역사들의 역량 측면에서 살펴본다면 몇 가지 한계점이 보인다.

먼저, ‘통번역사’라는 이름에 맞는 업무보다는 그 외의 업무에 필요한 역량을 위한 교육시간에 초점을 두고 있다는 점이다. 개편된 ‘신규교육과정’이나 ‘보수교육과정’에서도 알 수 있듯이, ‘기본역량(직무 및 행정)’이라고 하는 부분이 그것인데, 배정된 시간이 ‘전문역량’과 비슷하거나 오히려 많다. 즉, 다문화센터 직원으로서의 행정적 업무 역량을 중요시하고 있음을 알 수 있다. 실제 한국건강가정진흥원(2015b:65-66)에 센터 관리인들의 면접 시 요구사항을 제시하고 그 내용을 받아들였음을 밝히고 있다. “통번역 전담인력이 의사소통 지원과 통번역을 제공하는 역할에서 그쳐서는 안 되고 다문화 가족지원센터라는 조직의 일원으로서 실무 능력을 갖춰 일반 종사자의 업무를 겸해야 한다”, “통번역 전문 인력으로서 뿐만 아니라 센터 이민자들의 리더 역할, 모임장의 역할, 상담자나 이렇게 가까운 데서 정말 친밀하게 이렇게 도와줄 수 있는 역할도 필요하다” 등이 관리인들의 요구사항이었다. 그러나 이와는 반대로 결혼 이민자 통번역사들은 자신은 ‘통번역’이 주된 업무라고 생각했는데, 그 외에 요구받는 것이 많아 힘들었다고도 이야기한다. 그런데 이 문제의 원인을 업무에 대해 정확히 인지하지 못 했기 때문이라고 규정, ‘신규 전담인력이 센터에 투입되어 자신의 업무 범위와 역할에 대해 명확하게 파악할 수 있도록 신규양성교육 시 실제 센터에서 맡게 될 업무에 대한 상세한 소개가 필요(한국건강가정진흥원 2015b:84)’하다는 것으로 해결책을 제시하고 있다. 즉, 그들의 통번역사로서 역량과 직무 관련 역량을 동일시, 혹은 직무 관련 역량을 더 중요시하고 있음을 밝히고 있는 것이다. 이는 ‘통번역’ 업무의 전문성과도 연계되는데, 너무도 광범위하고 과도한 역량을 요구받고 있는 그들이 본연의 ‘통번역’ 업무의 전문성을 가질 수 있느냐의 문제로 귀결된다.

먼저, 한국건강가정진흥원(2015b:15)에서 제시하고 있는 통번역서비스 내용은 다음과 같다.

〈표 3〉 통번역서비스 사업의 내용 및 유형 분류

내용	유형	세부업무
1. 일상생활	통역	<ul style="list-style-type: none"> · 가족 간 일상대화 · 가족 외 일상대화 · 관혼상제(결혼식, 돌잔치 등) · 취업 및 직장생활 · 언론매체(TV/라디오, 뉴스)
	번역	<ul style="list-style-type: none"> · 간단한 인사말 및 단어(생활용어, 주소 등) · 요리방법, 사용설명서 · 편지, 문자메시지, 채팅 내용
	정보 제공	<ul style="list-style-type: none"> · 임신, 출산 및 육아 관련 정보제공 · 취업 및 근로 관련(취업 및 직업훈련, 임금, 계약 및 퇴직, 고용보험, 산업재해보험, 출산휴가 및 육아휴직 등) · 한국문화와 한국생활 관련(한국문화, 의식주 및 경제생활, 교통, 편의시설이용 등) · 고국문화와 고국생활 관련 · 금융, 통신 관련(은행, 우체국, 보험 등)
2. 의료	통역	<ul style="list-style-type: none"> · 의사면담, 진료내용, 약물복용 방법, 건강검진 등
	번역	<ul style="list-style-type: none"> · 문진표(건강검진, 병원 진료) 등 의료기관 서식 · 검진결과지(영유아건강검진 등) · 진단서, 처방전
	정보 제공	<ul style="list-style-type: none"> · 국민건강보험, 의료급여제도, 의료기관, 응급 처치 방법 등
3. 법률	통역	<ul style="list-style-type: none"> · 경찰조서 진술 · 체류 및 국적취득 관련 상담
	번역	<ul style="list-style-type: none"> · 체류 및 국적취득 관련 문서 · 법률 관련 위임장, 진술서, 판결문 등 · 출생증명서, 미혼증명서, 졸업장, 신분증 등 · 공공기관 서식(출생신고서, 혼인신고서) · 체류 및 국적취득 관련 문서 ※공증이나 법적 책임을 요구하는 서류는 번역하지 않음

	정보 제공	<ul style="list-style-type: none"> · 가정 법률 관련(혼인, 이혼, 상속, 입양 등) · 체류 및 국적취득 관련(체류, 영주권, 국적, 사회통합프로그램, 초청 등) · 사회보장제도 관련(국민기초생활보장, 국민연금, 복지지원사업 등) · 기타 법률 관련
4. 교육	통역	<ul style="list-style-type: none"> · 교육기관, 보육시설 이용(학교, 어린이집, 유치원, 학원 등) · 센터교육 프로그램 접수 및 상담 · 센터 내외 교육(한국어교실, 부부교실, 요리교실, 안전교육 등)
	번역	<ul style="list-style-type: none"> · 안내문(공지사항, 시간표, 수강료 등) · 가정통신문 · 교재, 동화, 동요, 시, 노래 등
	정보 제공	<ul style="list-style-type: none"> · 자녀 교육 관련 · 센터교육 프로그램 관련 · 한국어교육 및 한국어능력시험 관련
5. 행정	통역	<ul style="list-style-type: none"> · 센터 이용자 상담 · 센터 내 프로그램(교육 제외) 및 행사(홍보, 축제, 봉사단 등) · 자조모임 활동 · 외부행사 및 회의 · 센터 이용(교육 제외) 관련
	번역	<ul style="list-style-type: none"> · 센터 내 프로그램 및 행사 자료 · 설문조사지(이용자 만족도) · 센터 리플릿 및 책자 · 센터 사용 검사지(MBTI 등) · 외부기관 의뢰 문서 및 행사자료 · 언론자료(신문, 뉴스 등)
	정보 제공	<ul style="list-style-type: none"> · 센터 이용 관련 · 외부 기관 안내 · 타 센터 통번역 요청 기타 · 계획서, 보고서 등 문서 작성 · 공문 및 서류접수, 대장작성 · 우편물 발송 및 접수

총 5개의 영역에 ‘통역’, ‘번역’, ‘정보제공’ 등으로 유형을 나누고 자세한 내용을 기술하고 있다. 통번역 관련 개편된 교육과정에서 달라진 점은 일단 너무 전문적인 내용을 실생활에 적용할 수 있는 내용으로 바꾸고, 이론보다는 실습을 해 볼 수 있는 시간을 더 많이 갖는 것이다. 특히, 상담 통역 부분에서는 상담윤리를 지키고 정확하게 내용을 통역할 수 있는 전문성 교육을 추가하였다. 그러나 여전히 결혼 이민자들과 관리자들은 통번역 전문성에 대한 이해도가 다르다. 결혼 이민자들은 자신이 실제 통번역하는 내용이 아닌 것은 배울 필요가 없다고 생각하면서 실제적인 내용, 실습 시간 증가를 요구한다. 한편 관리자들은 통번역 전담인력의 업무 수행능력과 전문성을 통번역 능력에 국한하고 있지 않으며 컴퓨터 사용, 행정, 정보제공, 사업 기획 및 운영 등의 센터 지원 관련 능력, 한국어 능력 등 다양한 영역에 걸쳐 종합적인 능력을 요구하고 있다. 특히, 통번역 결과물에 대한 책임을 질 수 있을 정도로 결혼 이민자들의 통번역 실력이 높지 않기 때문에 지원 가능한 서비스에도 제한이 있다고 보고 있다(한국건강가정진흥원 2015b:64-65). 이런 결과는 결혼 이민자와 관리자들의 통번역사 업무와 역량에 대한 이해의 차이에서 비롯되고 있으며, 단순히 교육과정을 요구에 맞게 개정하는 것만으로는 해결책이 될 수 없다. 궁극적으로 결혼 이민자 통번역사의 업무와 역량에 대해 재검토해야 할 필요가 있다.

IV. 결혼 이민 통번역사의 핵심 역량

지금까지 통번역 전담인원 역량강화 교육방안을 통해 살펴 본 내용을 바탕으로 다음의 문제를 해결해야 한다. 첫 번째

는 통번역사의 정확한 업무와 전문성에 대한 재검토를 통해 핵심 역량을 정립하는 것이고, 두 번째는 그들이 안정된 직장을 가진 직업인으로서 자리매김할 수 있는 방안으로써의 핵심 역량을 살펴보는 것이다. 물론 이 둘은 서로 별개의 것은 아니다. 첫 번째 핵심 역량을 재검토하면 자연스럽게 두 번째 문제로 연결될 것이다.

현재 한국에서 결혼 이민자들이 맡고 있는 통번역사의 역할을 우리가 일반적으로 알고 있는 ‘통번역사’로 인식하면 안 된다. 대학의 전공으로 개설되는 ‘통번역’이 아닌, ‘지역사회 통역(community interpreting)’으로 이해해야 하기 때문이다. 해당 지역 사회의 공식 언어에 서툰, 주류 문화에 대한 이해가 부족한 이주민들이 공공 서비스를 언어장벽 없이 이용할 수 있도록 돕는 통역 서비스(장애리 2014: 215)로 학자마다 지역사회통역의 범주 구분이 다르지만 크게 행정기관 이용이나 사회복지제도 접근 등과 관련된 통역, 병원 등 의료 기관에서의 의사소통과 관련된 의료 통역, 경찰서와 법원 등 사법 기관과 관련된 사법 통역으로 나눌 수 있다고 한다. 다문화 센터 관리자들도 기본적으로 통번역 전담인력의 업무가 대민 서비스의 성격을 띠고 있고 문화적 차이와 원활하지 않은 의사소통으로 인한 어려움을 해소해 주는 매개자 역할을 하는 통번역 전담인력이 다문화가족지원센터 사업에서 중요한 역할을 하고 있다고 본다고 했으며, 이를 위해 통번역 전담인력이 다문화가족지원센터라는 조직의 일원으로서 실무 능력을 갖춰 일반 종사자의 업무를 겸해야 한다는 견해를 가지고 있는 것으로 나타났다(이지은 외 2014: 115, 121). 따라서 먼저, 현재 결혼 이민자의 통번역사라는 직업에 ‘지역사회 통역’이라는 개념이 포함되어야 한다는 점을 다함께 공유하고 직업명에도 반영될 수 있도록 수정하는 작업이 필요하다.

또한, 그들이 이런 개념의 통번역 업무를 수행할 수 있는 교육과정으로 개편되어야 할 것이다. 앞서 살펴본 교육과정에는 센터 직무 및 행정 역량을 강화를 통해 지역 사회 대민 서비스 능력을 강화시키는 것이 ‘지역사회 통역’ 방안 모색이라고 추정된다. 그러나 이들의 통번역 업무가 ‘지역사회 통역’이라는 개념으로 모아졌다고 해서, 그들에게 추가되는 역량이 직무 및 행정역량이어야 하는가에 대해서는 의문이다. 해외의 경우, 학위과정을 제외하더라도 1년간의 교육기간을 가지며, Hale의 연구(2007:185-192)에는 ‘이해, 언어 변환, 전달’이라는 단계별로, 이론적 내용, 연습 방법, 습득 지식과 기술 등을 제안하고 있다. 이에 비하면 우리의 통번역 교육과정은 너무 짧고 피상적이다. 그리고 또 하나 중요하게 고려해야 할 역량이 있는데, 바로 ‘문화 중재자’로서의 역할이다. ‘중재’는 메시지를 확실히 전달하기 위해 필요한 확인, 명료화 및 문화중재를 가리키는데, 결혼 이민자들에게 요구되는 중재의 역할은 ‘문화 중재’이다. 사실 결혼 이민자들은 타문화 속에 살고 있는 사람들이며, 문화 적응이 삶의 큰 비중을 차지하는 사람들이다. 결혼 이민 통번역사들이 주로 하는 통번역도 한국 교육제도, 법률 상식, 의료 과정 등 결혼 이민자들이 한국 문화와 제도에 대한 이해와 적응을 높이고자 하는 것들이다. 또한, 문화 적응이 직무에도 영향을 끼치는데, 실제 결혼 이민 통번역사들의 직무 만족도와 문화 적응의 관련성에 대한 연구가 있다. 결혼 이주여성 통번역사들의 이문화적응 수준은 5점 만점 기준에서 평균 3.99점으로 이문화적응 수준은 평균 ‘대체로 그렇다’를 상회하는 수준인 것으로 나타났으며, 이들의 이문화적응은 직무만족에 정적(+) 상관관계를 가지는 것으로 나타났으며 근로지속 의도와 이문화적응 수준이 높을수록 직무 만족감이 높은 것으로 나타났다(심나경 2017:89). 즉, 결혼 이민 통번역사들의 경우 한국문화 적응 수준이 그렇게 높지 않으나, 한국문화에 적응한 수준이 높은 사람일수록 통번역사 업무에 대한 만족감도 높고 근무 기한도 길다는 것이다. 따라서 이들에게 필요한 핵심 역량으로 결혼 이민자들의 문화 적응을 도울 수 있는 ‘문화 중재자’의 역할이 추가되어야 한다. 따라서 교육과정도 이런 역량을 기를 수 있도록 추가, 개편될 필요가 있다. 교육기간을 좀 더 길게 설정하고, 체계적인 교육내용을 설계해 ‘지역사회 통번역가’로서의 역량을 키울 수 있도록 하며, 문화 갈등 해결, 이주민의 사회 참여 독려 등을 수행할 수 있는 문화 중재자로서의 교육도 필요하다. 통역기술이 부족한 이중언어구사자가 통역서비스를 제공하는 것이 이주민의 공공서비스 접근과 권익 보호에 도움이 되지 않으며, 마찬가지로 커뮤니티 통역사가 문화중재에 대한 적절한 교육 없이 문화중재를 하는 것 역시 부적절하다고(이지은 2015: 102-103) 했다.

두 번째는 안정된 직장인으로서의 역량이다. 연차가 높은 전담인력의 경우 실습교육이 더 이상 자신의 통번역 실력 향상에 기여하지 않는다는 불만이 있어, 연차별 또는 수준별 맞춤 교육 필요성이 확인되었다(한국건강가정진흥원 2015b:36)고 했다. 또한, 좀 오래 근무하면 왜 더 좋은 곳으로 가지 않았냐는 질문을 받았다고도 한다(한국건강가정진흥원 2015b:114). 이는 결국 결혼 이민 통번역사라는 직업이 그다지 안정된 전문업이 아니라는 반증이다. 앞서 살폈듯이 전담인력은 3등급제(전문통번역지원사, 통번역지원사, 통번역지원사보)로 구분되어 있으나, 실제로 모든 전담인력이 필요한 경우 등급과 무관하게 광범위한 분야에서 통번역서비스를 감당하며 현장에서 업무 능력의 구분과 업무 범위가 명확하지 않은 것이 현실이라고 했다. 따라서 등급이 승진이나 임금 인상의 조건이 아니기 때문에, 오랜 기간 근무를 하는 것에 큰 의미가 없다. 선발부터 교육지원까지 시간과 비용을 투자했으나, 정작 당사자들은 그만큼의 안정성과 업무의 보람을 느끼지 못한다는 것은 문제이다. 따라서 그들의 역량을 최대한 발휘할 수 있도록 하기 위해서는 ‘전문통번역지원사’의 업무와 직위를 명확히 하여, 일반 통번역사들이 업무를 일정 기간 완수하면 조건을 갖추어 승진할 수 있는 제도로 정착시켜야 한다. 원래 전문통번역지원사는 지역사회 통번역지원사로서 법률 및 의료·보건 영역에서 준전문적인 통번역이 가능하도록 역할 구분을 해 놓았다. 따라서 그들이 그런 역할을 자발적으로 지원할 수 있도록 제도화해 놓을 필요가 있다. 결혼 이민 통번역사들은 다양한 영역의 통번역 교육을 받았다. 교육, 의료, 법률, 상담 등. 이 영역 중 하나를 자신의 전문 영역으로 확장시키는 것이다. 실제 국내에는 의료 통역과 사법 통역의 단기 통역 교육과정이 있다. 이 프로그램과 연계하여 연차가 높은 인력들의 교육과정으로 제공하는 것이다. 또한, 요구가 많은 다문화상담의 통번역을 좀 더 전문적으로 공부하는 것도 좋을 것이다. 결국 이들이 안정된 전문 직장인으로서 자리매김하고자 한다면, ‘준전문 통번역 역량’이 필요하고, 그것을 함양시킬 수 있는 추가 교육과정도 필요하다는 것이다.

V. 결론

결혼 이민자들은 이주민에서 이제는 한국의 거주민으로서 독립적인 주체로 서야 할 때이다. 그 하나의 방안으로 ‘통번역’이라는 업무를 제안, 결혼 이민자들 중에서 선발, 교육, 배치를 진행해 왔다. 좋은 취지와 목적으로 진행되고 있는 이 사업이 좀 더 안정화되고 전문화되기 위해서는 그들의 업무 역량에 대한 개념을 다시 검토해 볼 필요가 있었다. 따라서 2015년 개편된 ‘통번역 전담인력 역량강화 교육과정’을 검토해 그들의 핵심 역량을 재정립하고자 했다.

먼저, 그들은 일반적인 통번역사로서의 개념을 넘어서 ‘지역사회 통역’이라는 개념의 ‘문화 중재자’로서의 역량이 필요함을 도출해 냈다. 이런 역량 도출을 통해서 그들의 전문성을 보장할 수 있기 때문이다. 또한, 직업인으로서 좀 더 안정된 역할을 수행해 낼 수 있도록 ‘준전문 통번역 역량’을 강조하고 이를 함양시킬 수 있는 교육과정을 마련해야 한다는 결론을 내릴 수 있었다.

앞으로도 다양한 논의들이 제안되고 수용되어 결혼 이민자들이 독립된 주체로서의 역량을 높이고, 능력을 마음껏 발휘할 수 있도록 뒷받침할 수 있기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 김경희, 허영숙 (2014). 결혼이주여성 통번역사를 중심으로 본 한국의 에스닉(ethnic)노동에 관한 연구. 『아시아여성연구』 53(2), 아시아여성연구소, 75-110.
- 심나경(2017), 결혼이주여성 통번역사의 직업정체성이 직무만족에 미치는 영향-이문화적응의 매개효과를 중심으로, 연세대학교

석사학위논문

- 이지은, 장애리, 최문선, 허지운 (2014). 결혼이민자 통번역서비스 사업 효과분석 및 개선방안 연구, 한국건강가정진흥원 용역연구보고서.
- 이지은 (2015). 커뮤니티 통역사의 역할에 관한 논의, 『통역과 번역』17(1), 한국통역번역학회, 89-124.
- 장애리(2014), 다문화 사회와 지역사회 통역-지역사회 통역사로서의 결혼이민여성:잠재력과 한계를 중심으로, 『번역학 연구』 15(1), 한국번역학회, 211-238
- 한국건강가정진흥원 (2015a), 2014년 통번역서비스 사업 결과보고서, 한국건강가정진흥원보고서
- 한국건강가정진흥원(2015b),통번역 전담인원 역량강화 교육과정 개발 연구, 한국건강가정진흥원보고서
- Hale, S. B. (2007), Community Interpreting, New York: Palgrave Macmillan.

〈토론〉 “결혼 이민 통번역사의 역량 고찰”에 대한 토론문

장미라(경희사이버대학교)

이 연구는 다문화가족지원센터(이하 ‘센터’)의 ‘통번역서비스’ 사업을 담당하는 통번역 인력(전문통번역지원사, 통번역지원사, 통번역지원사보; 이하 ‘통번역지원사’)의 역량에 대한 논의입니다. 센터의 통번역지원사는 사회적 일자리 확대, 결혼이민자의 사회적 정착과 성장을 도모하고자 하는 취지로 2009년에 만들어진 직종입니다. 사회와 센터가 수행해야 하는 이주민 및 다문화가족에게 필요한 통번역 업무를 일정 자격을 갖춘 결혼이민자를 전문인력으로 양성하여 담당하게 하는 것입니다. 결혼이민자의 이중언어 능력, 그리고 한국 사회 및 생활에 대한 적응 경험과 지식을 적극적으로 활용할 수 있다는 점에서 지금의 우리 사회에 필요한 직종이라고 생각합니다. 이에 통번역지원사의 핵심역량이 무엇이어야 하는가에 대해 고찰한 이 연구는 매우 의미가 있습니다.

어떠한 직종이나 직위에 대한 역량은 역할(업무, 직무)에 대한 이해에 기반합니다. 역할은, 그 일을 하는 개개인들이 스스로 기대하거나 이해하는 것이기도 하고, 관계자 내지는 일반 사람들이 기대하거나 이해하는 것이기도 하고, 사회적 인 필요나 규범화된 사고 내지는 가치를 반영하는 것이기도 합니다. 이러한 역할수행과 역량에 있어서 이상적인 것은 첫 번째 그 직종과 직위에 대한 개인과 사회의 역할기대와 역할수행이 일치하고, 두 번째 종사자가 그러한 역할수행에 맞는 역량을 갖추고 있으며, 세 번째 역량을 발휘할 수 있는 여건 내지는 업무환경이 갖추어져 있는 것입니다.

연구자의 문제의식도 이 세 가지 측면에 대한 관심과 고민에서 시작하고 있다고 생각합니다. 연구자는 서론에서 역량을 발휘하기에 부족한 업무환경에 대해 이야기하고, 3장에서는 통번역지원사가 갖춰야 할 역량 함양에 양성교육과정과 보수교육과정이 적절한가에 의문을 제기하고 있습니다. 그리고 이를 해결하기 위해 4장에서는 통번역지원사의 업무와 역량에 대해 재검토할 것을 제안합니다. 통번역지원사의 역할을 일반적으로 이해되어 온 통번역이 아닌 ‘지역사회 통번역’으로 정립함으로써 ‘문화중재자’로서의 역할이 핵심역량으로 기대되고 수행될 수 있도록 해야 한다는 것입니다. 또 이를 기반으로 보다 전문적이고 체계화된 교육과정이 마련되고, 준전문 통번역 역량을 함양하도록 하며, 역량을 발휘할 안정적인 업무환경을 조성해야 한다고 제안합니다.

연구자의 문제의식과 해결을 위한 제안에 기본적으로 동의하며, ‘지역사회 통번역’과 ‘문화중재자’로서의 핵심역량과 관련해 몇 가지 궁금한 것을 묻는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

먼저 궁금한 점은, 기존의 역할, 업무, 역량에 대한 이해와 어떤 점에서 다른가입니다. 통번역지원사 도입의 취지, 교육과정의 내용, 센터에서 공고하고 있는 통번역서비스의 내용, 모집공고문을 통해 본 통번역지원사의 담당 업무¹⁾ 역시 그간 지역사회 통번역, 문화중재자로서의 핵심역량의 방향성을 견지하고 있다는 생각도 들었습니다. 그렇다면 재검토되어야

1) 통번역지원사 모집공고문을 통해 본 담당 업무는 다음과 같습니다.

“다문화가족지원센터 근무 (의사소통이 어려운 결혼이민자에게 입국 초기 상담, 정보 제공, 교육과정 안내, 가족 간 또는 행정·사법 기관에 필요한 통역·학교상담· 병원 진료 등 가족·사회 생활에 필요한 통번역 서비스 제공)”

할 것은 역할 자체가 아니라 역할기대와 역할수행의 차이가 아닌지요(개인의 역할기대와 역할수행에 차이가 있는 것은 아닌지, 개인의 역할기대와 센터의 역할기대가 다른 것은 아닌지, 센터의 역할기대가 높은 것은 아닌지).

다음으로 궁금한 점은, 3장에서 “... 통번역 업무의 전문성을 가질 수 있느냐의 문제로 귀결”되는 “...통번역사로서의 역량과 ... 동일시 혹은 ... 더 중요시하고 있”다고 한 ‘직무’는 어떤 것이며, 교육과정상의 ‘기본역량’과 관련된 부분인가 하는 것입니다. 또 통번역사의 교육과정, 그리고 역할수행에서 어느 정도의 비중을 차지하는 것이 바람직한가입니다.

마지막으로, 통번역 전문 인력이 갖춰야 할 역량과 자격, 교육과정에 대한 연구자의 의견을 더 듣고 싶습니다. 감사합니다.

분과 3

재외동포교육에서 한국어교사의 핵심역량

사회 : 오지혜(세명대학교)

한글학교 교사의 교육 역량 강화 방안 연구

배재원(이화여자대학교)

1. 서론

본고는 한글학교¹⁾ 교사의 교육 역량 강화를 위한 효과적인 교사 교육의 방향을 모색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 현재 시행되고 있는 한글학교 교사 교육의 현황을 살펴보고 문제점을 파악하여 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위한 교사 교육 방안을 제안할 것이다 현재 재외동포는 전 세계 170여 개국 726만 명에 이르며, 재외동포 교육은 정규학교인 한국학교와 한국교육원, 비정규 학교인 한글학교에서 이루어지고 있다²⁾. 그 중에서 한글학교는 전 세계 1,925개 학교가 운영되고 있고, 15,481명의 한글학교 교사가 106,989명의 재외동포 학생을 가르치고 있다(재외동포재단, 2012).

정규 학교인 한국학교보다 비정규 학교인 한글학교가 현실적으로 재외동포 교육의 중요한 역할을 담당하고 있다. 15,481명의 재외 한글학교 교사의 구성 비율은 학부모 39.5% (6,117명), 기타(교사·성직자 포함) 31.8%(4,926명), 미표기자 13.5%(2,095명), 유학생 15.1%(2,343명) 순으로 나타나고 있다. 이와 같이 한글학교 교사는 자녀들의 한국어 및 한국 문화 교육의 필요에 의해 재직하게 된 학부모와 선교사, 유학생 등으로 구성된 자원봉사자들이다. 이들 중 자격증 소지자는 32.2%(4,987명)에 달한다(홍진향, 2013).

국외 한국어교사 교육에 대한 본격 논의는 강현화(2002), 김선정 외(2010)가 있다. 김선정 외(2010)에서는 국외 한국어교사를 대상으로 하여 온오프 통합 교원 교육 과정을 제시하였는데 세종학당의 한국어교사 (재)교육 과정이 중심이 되고 있다. 한국어교사 교육에 대한 연구는 지속적으로 이루어져 왔으며 재외동포 한국어교사 교육에 대한 필요성도 꾸준히 제기되어 왔다. 그러나 재외 비정규 한글학교 교사 교육에 대한 논의는 부족한 실정이다

최주열(2008)은 한국어교사가 처해 있는 교육 현장의 특성을 고려하여 한국어교사의 성격에 따라 제도권 교사와 비제도권 교사, 국내 교사와 국외 교사, 한국인 교사와 외국인 교사들의 특성에 따른 교육 내용과 방법을 달리 해야 한다고 하였다. 김선정 외(2010)에서도 재외동포 교사를 위한 프로그램은 아동, 청소년과 같은 특정 학습자 집단을 가르치는 교사들의 요구를 반영하여, 일반적인 국외 한국어교원 (재)교육 프로그램과는 다른 설계가 필요하다고 하였다. 안수정

- 1) '한글학교'는 재외국민에게 한국어·한국역사 및 한국문화 등을 교육하기 위하여 재외국민단체 등이 자체적으로 설립하여 당해 지역을 관할하는 재외공관의 장에게 등록한 비정규학교를 말한다.(재외국민의 교육지원 등에 관한 법률 제2조 4항 참조)
- 2) '한국학교'는 전일제 정규 학교로서, 영주동포 자녀를 위한 현지 적응 교육과 일시 체류민 자녀를 위한 국내연계 교육을 담당하고 있는 재외동포교육기관이다. '한국학교'는 16개국 32개 학교가 있으며, 일본(4개교), 중국(12개교), 대만(2개교), 베트남(2개교) 등 아주지역에 25개교, 중남미 2개교, 러시아 1개교, 아프리카·중동 지역에 4개 학교가 설치되어 있다. 북미 지역과 유럽에는 한국학교가 설치되어 있지 않다(재외동포재단, 2017). 북미 지역의 경우에는 정규 학교인 한국학교가 없기 때문에 비정규 학교를 한국학교라 한다. '한국교육원'은 평생교육 형태의 민족교육을 실시하는 기관으로, 17개국에 39개의 교육원이 있다. 일본 15개원, 미국 6개원, 러시아 4개원, CIS 지역 3개원, 캐나다, 파라과이, 아르헨티나, 브라질, 영국, 프랑스, 독일, 오스트레일리아, 뉴질랜드, 태국, 베트남에 각 1개원이 설치되어 있다(재외동포재단, 2016).

(2011)과 홍진향(2013)에서 한글학교 교사 교육의 방향 모색과 한글학교 교육과정에 대한 연구가 이루어졌으며, 최근 육효창(2013), 장소원·이수마·김은애(2017)에서는 한글학교 교사를 위한 사이버연수 현황과 과제, 한글학교 교사를 위한 인증제 프로그램에 대한 구체적인 논의가 이루어졌다. 그러나 한글학교 교사는 비제도권 교사, 국외 교사, 한국인 교사라는 특수성을 가지고 있음에도 불구하고, 실제로는 교육 내용과 방법을 달리한 체계적인 교육을 받지 못하고 있다. 이에 이 글에서는 현재 시행되고 있는 한글학교 교사 교육의 현황을 살펴보고 문제점을 파악하여 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위한 교사 교육 방안을 제안하고자 한다.

2. 한글학교 교사 교육 현황

재외 한글학교 교사를 대상으로 실시해 오던 연수 형태는 크게 교사를 국내로 초청하여 진행되는 ‘초청 연수’와 전문 강사의 해외 파견 연수로 이루어지는 ‘현지 연수’로 나뉜다. 이들은 모두 오프라인 교육 방법으로 진행되었다. 현지 연수는 개별 한글학교에서 자체적으로 시행되는 경우와 국가별, 지역별, 대륙별 한글학교협의회 주관의 교사 연수가 있다.

개별 한글학교 교사 연수는 전문 강사를 초청하기 어려운 현지 사정으로 인하여 주로 교사들이 수업 사례를 발표하는 형식으로 진행된다. 개별 한글학교 교사 연수는 친목 도모의 성격이 강한 것이 특징이다. 그러나 대륙별 한글학교협의회 주관으로 실시되는 교사 연수는 국내 한국어교육 관련 기관에서 한국어교육 전문 강사진을 파견하여 연수가 진행되기 때문에 수준이 높은 편이며, 연수 프로그램은 기초강연, 특강, 수업 사례 발표, 한글학교 운영 사례, 시범 수업, 분반 토의 등 다양하게 진행되고 있다. 국내로 초청하여 진행되는 연수는 여름 방학 중 일주일, 3주 동안 서울이나 지방에서 이루어지는 단기 연수이다. 초청 연수는 한국어교육과 관련된 특강과 전통문화 체험, 한국어교육 전문가와의 간담회, 각 한글학교별 분임 토의 등의 프로그램으로 구성된다(안수정, 2012).

대부분의 오프라인 연수는 일주일에서 3주일 정도 진행되는 단기간 연수이므로, 한국어교사가 되기 위해 이수해야 하는 모든 필수 과목들을 교육 받지 못한다. 현지에서 진행되는 교사 연수의 경우에는 강의가 일회성에 그치는 경향이 있어 지속적인 교사 연수를 받기 어려울 뿐만 아니라 교육의 효과도 떨어진다. 한글학교 연수, 교재, 교육 커리큘럼 등이 체계화가 필요하다.³⁾ 또한 연수에 참여할 수 있는 인원이 한정되어 있어 다수의 교사가 참여하기 어렵다는 점이 있다. 즉 이런 오프라인 연수는 연수 비용의 문제, 연수 기간의 한계, 제한된 연수 참가자 수로 인해 늘어나는 한국어교사의 질적 향상을 위한 파급 효과를 기대하기 어려운 점이 있다. 따라서 연수 참가자의 수 및 연수 시간의 한계를 극복하는 방법으로 온라인 연수의 효과를 기대할 수 있다.

한글학교 교사를 대상으로 하는 온라인 연수는 2009년 처음으로 디지털서울문화예술대학교에서 실시하기 시작한 ‘재외 한글학교 교사 사이버 연수 과정’이 대표적이다. 원격연수는 국가기본법 시행령 제13조 제 1항에 명시한 한국어 교원 3급 자격증 취득을 위한 한국어 교원 양성과정 필수이수시간(120시간)을 반영한 과정이므로 9주(147시간) 동안 시행되고, 한국어학, 일반언어학 및 응용언어학, 외국어로서의 한국어교육론, 한국 문화, 한국어교육 실습의 한국어 교원 양성 과정 수업이 주가 된다. 또한 한글학교 학생의 대부분이 아동이라는 점을 고려하여 아동 상담, 아동생활지도, 유아동교수방법론, 학습심리학, 놀이지도의 5개 과목을 포함하여 구성되었다⁴⁾.

이 과정은 재외 한글학교 교사의 한국어 교수 능력 제고 및 전문성 강화라는 본래의 목적 이외에 온라인 교육 방법을

3) 재외동포재단, 한글학교 현지교사연수 파견강사 간담회(2016.2)

4) 2009년 재외동포재단 ‘한글학교 교사 초청 워크숍 결과보고서 내용 중에도 워크숍 프로그램 관련 향후 유익한 프로그램을 추천여부에 대한 답변으로 아동심리 및 재외 청소년 심리학과 같은 과목이 포함되어 있다.

통해 세계 여러 지역에 흩어져 있는 한글학교 교사들의 시간과 공간의 제약 없이 자유롭게 연수 교육에 참여할 수 있게 되었다는 데에 큰 의의가 있다. 2009년 제1회부터 2012년 제5회까지 총 74개국에서 973명이 선발되어 932명이 최종 연수자로 등록함으로써 평균 등록률은 95.8%이고, 등록 연수자 932명 중 789명이 최종 수료함으로써 평균 수료율은 84.7%이다(육효창, 2013).

〈표 1〉 재외 한글학교 교사 사이버 연수 과정 강의 일정⁵⁾

주차	과 목	시간
1주차	한국어교육개론(3), 한국어학개론(3), 사회언어학(3), 한국어음운론(6)	15
2주차	한국어교육과정론(3), 한국어말하기교수법(3), 한국어듣기교수법(3), 언어학개론(3), 한국어어문규범(6)	18
3주차	한국어읽기교수법(3), 한국어쓰기교수법(3), 한국어어휘론(3), 한국어문법론(6)	15
4주차	한국어교수학습설계(3), 교안작성법(3), 한국어의미론(3), 외국어습득론(3), 한국어교사론(3)	15
5주차	한국어어휘교육론(3), 한국어문법교육론(3), 한국어교재론(3), 한국어사(3), 대조언어학(3)	15
6주차	한국어평가론(3), 한국어발음교육론(3), 한국의 전통문화(3), 강의참관 및 참관보고서 제출 / 평가 지도 피드백(10)	19
7주차	한국어한자교육론(3), 한국어문화교육론(3), 한국의 현대문화(3), 수업지도안 작성 및 제출 / 평가 지도 피드백(5)	14
8주차	한국역사의 이해(3), 한국문학의 이해(3), 모의수업, 강의실습 동영상 제작 및 제출/ 평가 지도 피드백(5)	11
온라인 한국어교원 양성과정 (122)		122
9주차	아동상담, 아동생활지도, 영유아교수방법론, 학습심리학, 놀이지도	25
재외 한글학교 교사 사이버연수 과정 (147)		147

‘재외 한글학교 교사 사이버 연수 과정’의 교과목은 일반 예비교사를 대상으로 하는 한국어 교원 양성 과정과 크게 다르지 않다. 이러한 측면에서 한글학교 교사를 위한 인증제 프로그램에 주목할 필요가 있다.

‘한글학교 교사 인증제’ 프로그램은 전 세계 한글학교 교사들의 역량 강화를 위해 올해 8월부터 운영되고 있는데 교사로서의 보편성 및 그들만이 갖는 특수성을 반영한 맞춤형 교사 교육을 프로그램이라 할 수 있다⁶⁾. 연수 프로그램은 재외동포재단의 스터디코리아 웹 사이트를 통해 제공되던 교사용 수업자료에 더해 최근 한글교육 동향, 교수법 등 교사 교육에 중점을 둔 내용으로 1, 2단계 과정으로 구성되었다.

5) 육효창(2013), 289쪽.

6) 현직 재외한글학교 교사와 예비 교사들이 재외동포재단에서 제공하는 온라인 교육 연수과정을 이수하면 재외동포 재단 이사장 명의의 인증서를 받게 된다.

〈표 2〉 한글학교 교사 인증과정 1,2단계 과목명⁷⁾

영역	1단계	2단계
한국어학 이론	<ul style="list-style-type: none"> 한국어학개론 한글맞춤법 표준발음법 	<ul style="list-style-type: none"> 한글의 탄생과 한글표기법의 변천 한국어문법론, 한국어어휘론 한국어의미론, 대조언어학
한국어 교육 이론	<ul style="list-style-type: none"> 한글학교의 한국어 교육 개관 한국어교육개론 한국어교재론(1) 	<ul style="list-style-type: none"> 한국어교육과정론 한국어교재론(2) 한국어평가론 한국어문법교육론 한국어어휘교육론 한국어발음교육론
교육학 이론	<ul style="list-style-type: none"> 아동과 청소년의 언어발달의 이해(1) 아동과 청소년의 사회성 및 정서발달의 이해(1) 아동과 청소년의 인지발달의 이해(1) 	<ul style="list-style-type: none"> 아동과 청소년의 언어발달의 이해(2) 아동과 청소년의 사회성 및 정서발달의 이해(2) 아동과 청소년의 인지발달의 이해(2) 아동과 청소년 심리상담의 이해 유아 언어발달의 이해
한국어 교육의 실제	<ul style="list-style-type: none"> 스터디코리안을 활용한 한글학교 수업 한글 자모 지도의 실제 한글학교 표현 수업 운영의 실제 한글학교 이해 수업 운영의 실제 게임을 활용한 한글 학교 수업 유아 한글 읽기, 쓰기 교육 	<ul style="list-style-type: none"> 한글학교 유아반 교실 운영법 한글학교 초등 저학년반 교실운영법 한글학교 초등 고학년반, 중등반 교실 운영법 한글학교 말하기 수업의 구성과 운영 한글학교 듣기 수업의 구성과 운영 한글학교 읽기 수업의 구성과 운영 한글학교 쓰기 수업의 구성과 운영 연극을 활용한 한글학교 수업 드라마를 활용한 한글학교 수업 노래를 활용한 한글학교 수업 한국어 교육 자료의 활용과 제작
한국 역사와 문화	<ul style="list-style-type: none"> 한국 문화의 뿌리 한국근현대사(재외동포 이주사) 	<ul style="list-style-type: none"> 한국문화교육의 의의 및 방법 한국의 역사와 문화 지도로 배우는 한국근현대사 한국의 생활문화론

‘한글학교 교사 인증제’ 프로그램은 한글학교 교사를 위한 차별화된 교육과정으로 구성되었다는 점, 다수의 한글학교 교사가 참여할 수 있다는 점, 1,2단계로 구성되어 한글학교 교사를 위한 체계적인 교육 내용을 제공한다는 점에서 한글 학교 교사의 교육 역량 강화에 직접적 도움을 줄 수 있는 교육과정이다.

3. 한국어교사의 보편성과 한글학교 교사의 특수성

한국어교사의 역량에 대한 연구를 살펴보면, 민현식(2005)에서는 한국어교사의 자질과 역할에 대해 포괄적으로 논의하고 있다. 그는 언어 교사의 자질을 교육학적 자질, 언어적 자질, 언어교육학적 자질의 범주로서 한국어교사에게 요구되는 자질을 상세화하였다. 한국어교사에게 필요한 전공 지식 구조를 한국어학과 문법교육에 대한 지식, 한국어 기능교육학에 대한 지식, 한국어 문학·문학교육학에 대한 지식, 한국어교육학에 대한 지식으로 설정하였으며, 한국어 문학·문학교육학에 대한 지식의 하위 영역에 한국학으로서의 한국문화 교육(한국문화론, 문화교육론)을 포함시켰다. 또한 한국어교사의 문화

7) 장소원·이수미·김은애(2017), 102쪽.

사적 사명에서는 한국어교사는 한국의 장점과 세계와의 협동을 문화사적으로 인식하는 사명감을 가져야 한다고 강조하였다.⁸⁾

한국어교사에게 요구되는 전문성에는 크게 한국어와 한국 문화에 관한 내용 지식, 교육학적 방법에 관한 지식 또는 교수 기술, 한국어교사로서의 인성과 태도 등이 강조되고 있음을 알 수 있다. 최근 한국어교사 교육에 이문화간 의사소통 능력, 문화 간 인식의 필요성도 강조되고 있다. 다양한 문화적 배경을 가진 학습자들을 가르치는 한국어교사에게 문화 간 소통 능력이 필요하다는 것이다.

정영근 외(2009)에서는 재외 한글학교용 표준 교육과정으로 한국어교육과정, 한국사 교육과정, 한국 문화 교육과정을 설정하고 있다. 한글학교 표준 교육과정 목표는 언어 구사 능력 및 한국 이해 역량, 현지 국가 사람들에 대한 올바른 한국 이해 지원 자질, 한국과 현지 국가와의 교류 발전에 기여할 수 있는 자질과 역량에 초점을 두고 설정하였다.

한국사 교육과정⁹⁾은 재외동포로서 한국과 한국사를 체계적으로 이해하고 한국의 과거와 현재를 거주국과의 관계와 세계사적 맥락에서 이해함으로써 거주국과 한국의 상호 교류와 발전에 기여하는 데 목표를 두었다.

한국 문화 교육과정은 한국 문화를 올바르게 이해함으로써 한국인의 정체성을 확인하고 한국 문화를 창조적으로 계승 발전시킬 수 있는 역량을 기르며¹⁰⁾, 나아가 문화의 다양성을 존중하는 자세를 바탕으로 인류 문화 발전에 기여할 수 있는 세계 시민으로서의 자질을 함양하도록 하는 데 목표를 둔다.

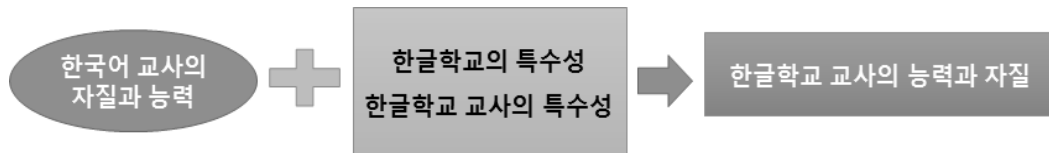
한글학교 교사는 학부모, 선교사, 유학생 등 자원봉사자들로 구성되어 있으며, 고학력자이나 한국어교육 비전공자가 대부분이다. 또한 본연의 직업을 따로 가지고 있는 경우가 많다. 또한 한글학교는 주 학습자 대상이 재외동포 학습자이며 대부분 아동이라는 특수성을 가진다. 따라서 계승어로서의 한국어교육 측면, 이중 정체성 함양을 위한 목적과 목표, 한민족 이민사에 대한 이해, 재외동포 사회에 대한 이해, 재외동포 2세 이상 현지 출생 자녀들의 특성, 세계문화사와 한국문화사를 비교하거나 한국과 현지의 주요 역사적 사건을 비교하고 이해할 수 있는 비교문화적 이해가 수반되어야 한다. 이런 점에서 한글학교 교사 역량은 한국어교사가로 갖추어야 할 보편적 자질과 능력에 한글학교라는 특수성, 한글학교 교사라는 특수성 측면이 강화되어야 한다.

8) 한국어교사에게 필요한 전문성이 무엇인가에 대해서는 학자들마다 다양한 의견을 제시하고 있다. 한국어교사의 전문성에 대한 선행 연구를 정리하면 다음과 같다(방성원, 2015).

	전문성 구성 요소
김경주(2001)	고도의 지적 능력, 봉사 지향적 특성, 자율권과 이에 대한 책임, 직업윤리, 사회적 책임, 전문직으로서의 자율성
백봉자 외(2001)	학문적 자질, 언어적 자질, 교육적 자질, 한국인 교사로서의 자질, 교양인과 지식인으로서의 자질, 도덕적 자질
민현식(2005)	교육자적 자질, 언어적 자질, 언어교육자적 자질
강승혜(2010)	지식(일반 교육학적 지식, 한국어에 대한 지식, 한국에 대한 지식, 수업 운영과 관련되는 지식), 기술, 인성, 태도
박지순·최진희(2010)	한국어에 대한 지식, 언어 교육학적 지식, 학문적 능력, 인성, 문화에 관한 지식, 외국어 능력, 의사소통 기술
최은규(2013)	한국어에 대한 지식, 언어 교육학적 지식, 학문적 지식, 인성, 태도
이진경(2014)	언어적 자질, 한국어교육자적 자질, 교육자적 자질, 문화적 자질

9) 한국사 교육과정은 학습자가 한국사를 공부해야 하는 근본적인 이유에서 출발하여 초급, 중급, 고급 과정의 목표가 설정되어 있다. (초급) 한국사에 대한 기본적인 사실과 시대별 대상의 흐름을 익힘으로써 한국사에 대한 이해의 기초를 다진다. (중급) 한국사 전반에 대한 연대기적이고 체계적인 이해를 할 수 있도록 주제 중심의 통사적 구조를 취하였다. (고급) 근현대사를 중심으로 한국의 경제 성장 과정과 민주화된 한국 사회에 대한 이해를 돕고 거주 지역별 한국인 이주 역사와 재외동포 사회의 형성 과정 및 특색을 이해하게 한다. 또한 한국의 역동적인 변화 모습과 한국과 거주 지역과의 관계사를 세계사적 맥락에서 이해할 수 있다.

10) 배재원(2014)에서는 재미교포 학습자 대부분 한국어(한국 문화) 학습을 바로 한국인, 한국 문화에 대한 이해로 연결 짓고 있는데 이런 한국어(한국 문화) 학습의 동기는 순수 외국인 학습자와는 근본적으로 다르다고 하였다.



[그림 1] 한글학교 교사의 능력과 자질

4. 한글학교 교사의 교육 역량 강화 방향

한글학교 교사들이 교육 현장에서 어렵게 느끼는 점 중의 하나가 이론과 실제 수업 방법의 괴리이다. 특히 한글학교 학생의 대부분이 아동이므로 이들에게 한국어를 배우는 동기를 부여하기 위해서는 교사들은 다양한 놀이와 게임 등을 통하여 학습자에게 흥미를 줄 수 있어야 한다. 따라서 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위해서는 한국어학, 일반언어학 및 응용언어학, 외국어로서의 한국어교육론, 한국 문화, 한국어교육 실습뿐만 아니라 실제 수업에 적용할 수 있는 재외동포 아동을 대상으로 한 다양한 한국어 및 한국 문화 교수법, 한국어교육 실습이 요구된다. 실제로 한국어교사 초청 연수에서도 노래와 마술 등으로 한국어와 한국 문화를 교육하는 프로그램이 가장 만족도가 가장 높다.

또한 한글학교 교사가 외국의 자국어 교사이면서 교육 경력, 전문성의 정도도 다르며 지역별로도 다양한 변인이 나타나기 때문에 교육 내용을 단계적으로 다양하게 구성하여¹¹⁾ 교사들이 필요한 과목을 선택할 수 있도록 해야 한다. 특히 지역에 따라 차이가 있기는 하지만 한국어 언어 능력의 배경이 다양하므로 한국어교육 자체도 함께 병행해야 한다.

마지막으로 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위한 교사 교육 방법은 웹 기반 원격 연수를 중심으로 ‘현지 연수’와 ‘초청 연수’를 보완하는 혼합식 연수가 효율적이다. 혼합식 연수의 방법은 각 한글학교 교사의 특수성을 감안하여 ‘현지 연수’와 ‘초청 연수’ 중심으로 온라인 교육을 보완하거나 다양한 온라인 학습 전략에 오프라인으로 보조하는 방안 등 다양하게 활용될 수 있다(안수정, 2011). 오프라인 연수의 장점과 온라인 연수의 장점을 살린 혼합식 연수가 제대로 구현된다면 한글학교 교사 교육에 있어 다양한 변인, 즉 교사 요인, 환경적 요인, 학습 내용 특성화 요인¹²⁾의 어려움을 줄일 수 있을 것이다.

한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위해서는 한국어 수업, 한국어 교수법, 한국 역사·문화 강의, 한국어 및 한국 역사·문화 교육 실습, 문화 체험 및 현장 탐방, 지역 역사문화 탐방 등으로 이루어 질 수 있다.

5. 결론

본고는 현재 시행되고 있는 한글학교 교사 교육의 현황을 살펴보고 문제점을 파악하여 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위한 교사 교육 방향을 제안하는 것을 목적으로 하였다.

몇 가지 제안으로 결론을 대신하고자 한다. 연수 참가자를 변인에 따라 그룹을 나누어 교육할 것을 제안한다. 지역별

11) 한글학교 교사 연수에 참가자를 살펴보면 몇 크게 세 그룹으로 나뉜다. 첫째 그룹은 나이가 많은 교사들로 교사 경력도 오래되었고, 교포 1세, 2세로 회화에 비교적 문제가 없는 그룹이다. 그 그룹의 문제점은 회화나 개별 어휘에는 강하지만 교수법이나 교수 내용에 대한 문법적인 지식은 다소 떨어질 수 있다. 둘째 그룹은 대학에서 한국어를 전공하거나 성인이 되어 한국어를 배운 비교적 젊은 교사들로 어휘 능력과 문법 능력은 상당한 수준이지만 회화에 약하거나 한국 역사와 문화에 대한 지식과 경험이 부족하다. 나머지 세 번째 그룹은 한국어교사를 맡고 있지만 정식으로 한국어를 공부한 경력이 없으며 언어적 능력과 교수 능력이 모두 떨어지는 그룹이다(강현화, 2002).

12) 장소원·이수마·김은애(2017)에서 한글학교 교사 인증제 프로그램 구현을 위해 고려한 요인을 참고하였다.

특성과 차이에 따른 그룹 분류도 중요하지만 연수 과정이 현지어로 이루어지지 않는다면 한국어 숙달도, 교육 경력, 언어적 능력과 교수 능력으로 나누어서 교사 교육을 실시하는 것이 효율적일 것이다. 해마다 국가 주도의 지속적인 연수 사업이 진행되고 있지만 짧은 연수기간, 제한된 연수 참가자 수, 연수의 체계성 등의 문제점으로 인해 교사들의 역량 강화 면에서 큰 어려움을 겪고 있다. 이에 오프라인 연수와 온라인 연수 각각의 교육적 효율성을 극대화 할 수 있는 프로그램을 구성할 것을 제안한다.

본고는 한글학교 교사 교육의 구체적인 교과과정을 제시하지 못했다. 향후 발전적 논의를 통해 실질적이고 다양한 한글학교 교사 교육 프로그램이 개발될 수 있기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2002), 해외 한국어교사 재연수 프로그램에 대한 요구 분석 논의-러시아 지역의 현지연수와 국내연수를 대상으로, 『한국어교육』 13-2, 국제한국어교육학회, 21-38쪽.
- 정영근 외(2009), 『재외 한글학교용 표준 교육과정(총론 및 각론) 연구 개발』, 교육과학기술부.
- 김선정 외(2010), 『국내 한국어교원 (재)교육을 위한 표준교육과정 개발 연구』 서울: 국립국어원.
- 민현식(2005), 한국어교사론 -21세기 한국어교사의 자질과 역할-, 『한국어교육』 16-1, 국제한국어교육학회, 131-168쪽.
- 박지순·박정아(2013), 한국어 교원 연수 과정 개발을 위한 요구 분석 및 제안, 『이중언어학』 52, 이중언어학회, 181-220쪽.
- 방성원 외(2015), 『세종학당 한국어 교원 재교육과정 개발 연구』, 세종학당재단.
- 배재원(2014), 『한국어교육에서의 한국문화 교육』, 서울: 해안.
- 배재원·이승연(2016), 문화 교육을 위한 한국어교사 교육 방향 연구-한국어교사 대상 포커스그룹인터뷰를 중심으로-, 『한국문화연구』 31, 이화여자대학교 한국문화연구원, 223-258쪽.
- 안수정(2011), 한글학교 교사 교육의 방향 모색 -요구 분석을 중심으로-, 『한국어교육』 22-2, 국제한국어교육학회, 233-253쪽.
- 이정희(2015), 재미교포 아동의 문화 간 의사소통능력 신장을 위한 한국학 기반 문화 교육, 『한국어교육』 26-2, 국제한국어교육학회, 155-180쪽.
- 장소원·이수미·김은애(2017), 한글학교 교사를 위한 인증제 프로그램 구현 방안, 『이중언어학』 66, 이중언어학회, 79-105쪽.
- 육효창(2013), 재외 한글학교 교사 사이버연수 과정의 현황과 과제 -만족도 설문 조사 분석을 중심으로-, 『이중언어학』 52, 이중언어학회, 283-315쪽.
- 최은규(2013), 한국어교육기관의 교사 재교육의 현황과 발전 방안 연구, 『어문연구』 157, 한국어어문교육연구회, 443-475쪽.
- 홍진향(2013), 재외동포 한국어교육 개선방안 -한글학교 현황 분석을 중심으로-, 『2012년 조사연구 임무 활동보고』, 2013 재외동포재단 자료집.
- Michael J. Wallace(1991), *Training Foreign Language Teacher: A reflective approach*, Cambridge University Press

〈토론〉 “한글학교 교사의 교육 역량 강화 방안 연구”에 대한 토론문

김윤주(한성대학교)

이 발표문은 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위한 방안에 대해 모색하고 방향을 제시하고 있는 논문입니다. 한국어 교육이 국내외 다양한 학습자를 아우르는 범주로 확대되고, 한국어교육학 분야의 학문적 성장도 증폭되면서, 교육 현장의 다양한 층위의 요구를 담아내는 연구들이 점차 늘어가고 있습니다. 해외 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어교육 관련 논의도 최근 증가세에 있는데, 재외동포를 대상으로 한 한국어교육 분야의 연구나, 해외 대학 기관의 한국어교육에 대한 연구 정도로 나뉘어 진행되고 있는 것으로 파악됩니다. 한글학교는 재외동포 학습자를 대상으로 한 한국어교육의 가장 중심축이 되는 기관임에도 그간 한글학교에 대한 연구는 비교적 적었던 것이 사실입니다. 이러한 상황에 비추어 볼 때 한글학교 교사의 교육 역량 강화 방안에 대해 모색하고 있는 본 연구는 매우 시의 적절한 연구라 생각합니다.

또한 외람되지만, 본 토론자도 미국에서 한글학교를 약 5년 정도 운영하며, 실제 한국어 강의는 물론, 교사를 채용하고, 한국어와 한국문화, 한국역사 등의 수업 프로그램을 개발하여 진행하였던 경험이 있습니다. 그러한 경험으로 한글학교 교사 연수 강의도 초청 연수와 현지 연수에 모두 참여하여 강의를 해 왔던 경험이 있어 관심이 많은 분야입니다. 이에 몇 가지 궁금한 점에 대해 질문하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 한글학교 교사 교육 현황에 대한 자료 검토를 꼼꼼히 해 주셨는데, 오프라인 연수나 온라인 연수, 현지 연수나 초청 연수 등 몇 가지 경로를 통해 연수를 받은 교사의 실제 현황에 대한 자료가 다양한 측면에서 좀 더 조사되고 분석되어야 할 것 같습니다. 일부 프로그램에 관해서는 이수자의 양적 측면이 수치로 제시되어 있기는 하나, 다른 프로그램에 관해서는 알 수가 없어 궁금합니다. 또한 결과 분석에 있어서도 양적 결과만이 아니라 다양한 요소별 분석이 좀 더 이루어지면 어떨까 싶습니다.

둘째, 첫 번째 질문에 대한 연계선상에서 특히 한글학교 교사 인증제의 활용도 수준이 궁금합니다. 발표자께서도 언급하신 바와 같이 한글학교 교사는 한국어교사로서의 보편성과 한글학교 교사로서의 특수성에 입각해 교육이 되어야 하는 매우 독특한 상황에 직면해 있습니다. 이에 한글학교 교사 인증제가 앞으로 큰 역할을 하게 될 것으로 보이는데, 이수 현황이나 활용도 정도가 궁금합니다.

셋째, 아직 연구가 진행 중에 있는 것으로 보이는데, 한글학교 교사의 교육 역량 강화를 위해 본 발표문에서 밝히고 있는 사항 외에 어떠한 것들이 더 있는지 궁금합니다. 현재로서는, 이론과 실체가 겸비된 다양한 교수 방법의 개발, 교육 내용의 단계화 구성 방안, 원격 연수와 초청 연수, 현지 연수 등을 혼합하는 방식 등에 대해서만 대략적으로 밝히고 계신데, 좀 더 세부적인 사항들이 궁금합니다.

아무쪼록 토론자의 오독으로 귀한 발표문에 혹여라도 폐가 되지 않았기를 바라며, 남은 연구 잘 진행하셔서 좋은 논문으로 완성되기를 바랍니다.

재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량 탐색

정다운(한국학중앙연구원)

1. 서론

2017년 현재 재외동포의 수는 약 740만 명을 넘고 있으며 전 세계 194개국에서 살고 있다. 재외동포의 수가 매년 증가하면서 재외동포교육도 그 중요성이 더해지고 있다고 할 수 있다. 재외동포교육에서 무엇보다 기본이 되는 것이 바로 한국어교육이다. 그러나 재외동포 대상 한국어교육 대부분이 해외에서 이루어진다는 점에서 교육을 실시하는 데 있어 많은 어려움이 있고 재외동포의 특성이 매우 다양하기에 표준화된 교육과정과 교재를 적용하기 힘들다는 문제가 있다. 이러한 환경에서 한국어교육을 성공적으로 수행하는 데는 무엇보다 교사의 역량이 가장 중요하다고 할 수 있다. 따라서 본 연구는 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량이 무엇인가를 탐색해 보고자 한다.

현재 이러한 핵심역량에 대한 개념은 국내의 초·중등학생을 대상으로 하는 2015 교육과정에서도 매우 중요하게 다루어지는 개념이다.¹⁾ 따라서 다양한 교과에서 이러한 핵심역량과 관련된 연구가 진행되고 있으며 교사의 핵심역량에 대한 연구도 이루어지고 있다. 그러나 한국어교육에서는 교사의 역량이나 핵심 역량에 대한 연구는 거의 없기 때문에 한국어 교사의 핵심역량을 탐색해 보는 본 연구는 의미를 가지리라 본다. 본 연구에서는 먼저 재외동포 대상 한국어교육의 특징을 파악한 후에 재외동포 대상 한국어교사의 핵심 역량이 무엇인지를 생각해 볼 것이다.

2. 재외동포 대상 한국어교육의 특징

2.1 재외동포의 이해

재외동포 대상 한국어교육의 특징을 이해하기 위해서는 재외동포가 누구를 말하는 것인지를 먼저 이해할 필요가 있다. ‘재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률(약칭: 재외동포법)[시행 2017.1.20.]’에 의하면 재외동포는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자를 말한다.

1. 대한민국의 국민으로서 외국의 영주권(永住權)을 취득한 자 또는 영주할 목적으로 외국에 거주하고 있는 자(이하 “재외국민”이라 한다)

1) 2015 교육과정에서는 학교 교육 전 과정을 통해 ‘자기관리 역량’, ‘지식정보처리 역량’, ‘창의적 사고 역량’, ‘심미적 감성 역량’, ‘의사소통 역량’, ‘공동체 역량’을 핵심 역량으로 설정하고 중점적으로 가르치고자 한다(2015 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-74호): 2).

2. 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자(대한민국정부 수립 전에 국외로 이주한 동포를 포함한다) 또는 그 직계비속(直系 卑屬)으로서 외국국적을 취득한 자 중 대통령령으로 정하는 자(이하 “외국국적동포”라 한다)²⁾

이상의 내용을 통해 살펴보면 재외동포는 대한민국의 국적을 가지고 외국에 거주하고 있는 사람(재외국민)과 대한민국 정부 수립 이전에 국외로 이주하여 현재는 외국 국적을 가지고 있는 사람 또는 부모나 조부모가 대한민국의 국적을 보유했었던 자로 외국국적을 가지고 있는 사람(외국국적동포)을 말한다는 것을 알 수 있다. 2017년 현재 재외동포는 194개국에 7,430,664명이 있는데, 자세한 재외동포 현황은 다음과 같다.

〈표 1〉 외교부 재외동포 현황 2017:28

지역별		재 외 국 민				외국국적 (시민권자)	총 계
		영주권자	일반체류자	유 학 생	계		
총계		1,049,210	1,354,220	260,284	2,672,052	4,758,528	7,430,659
동북아시아	일본	379,940	57,718	15,438	453,096	365,530	818,626
	중국	6,602	275,338	62,056	349,404	2,198,624	2,548,030
	소계	386,542	333,056	77,494	802,500	2,564,154	3,366,656
남아시아태평양		104,071	343,346	46,115	496,462	61,185	557,739
북미	미국	416,334	546,144	73,113	1,035,591	1,456,661	2,492,252
	캐나다	57,137	28,861	25,396	111,394	129,548	240,942
	소계	473,471	575,005	98,509	1,146,985	1,586,209	2,733,194
중남미		52,412	15,234	563	68,209	38,585	106,784
유럽		30,258	56,243	36,172	122,673	508,062	630,730
아프리카		2,342	7,534	816	10,692	157	10,854
중동		114	23,802	615	24,531	176	24,707

이 표를 보면 재외동포 중 약 64%가 외국국적동포이고 약 36%가 재외국민임을 알 수 있다. 그리고 전체 재외동포 7,430,659명 중에서 약 45%가 동북아시아에 거주하고 있고 북미에 약 37%가 거주하고 있어서 재외동포 대다수가 동북아시아와 북미에 거주하고 있다고 할 수 있다.

재외동포 자체가 이처럼 재외국민과 외국국적동포로 구분되며, 다양한 지역에 살고 있기 때문에 한국어교육에 대한 문제는 매우 복잡하다고 할 수 있다. 우선, 한국어를 어느 정도 아는 상태에서 외국으로 나가게 된 사람이 있을 수가 있고 외국에서 태어나고 자라서 한국어를 하나도 못 하는 경우가 있을 수가 있다. 다음, 국가별 상황이나 지역에 따라 한국어 교육 상황이 매우 달라질 수 있으며³⁾, 거주국의 언어가 한국어 학습에 많은 영향을 미칠 수도 있다.⁴⁾ 또한 한국어로 다

2) 제3조(외국국적동포의 정의) 법 제2조 제2호에서 “대한민국의 국적을 보유하고 있던 자(대한민국정부수립 이전에 국외로 이주한 동포를 포함한다) 또는 그 직계비속으로서 외국국적을 취득한 자중 대통령령이 정하는 자”란 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자를 말한다.

1. 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자(대한민국정부 수립 이전에 국외로 이주한 동포를 포함한다.

이하 이 조에서 같다)로서 외국국적을 취득한 자

2. 부모의 일방 또는 조부모의 일방이 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자로서 외국국적을 취득한 자

3) 강승혜(2013:84-85)는 중국, 미국, 캐나다의 경우 다원주의를 표방하고 있어 한국어나 한국 문화에 대한 유지 가능성이 상대적으로 보장되는 반면 독립국가연합이나 일본의 경우 상대적으로 동화주의 정책을 표방하고 있어 한국어나 문화를 지키는 부분이 힘들 수 있다는 지적을 한다. 따라서 강승혜(2013:95)는 재외동포 대상 한국어교육은 지역에 따라 매우 다른 접근이 필요하다고 이야기

시 돌아올 계획이 있는 경우와 계속 외국에서 살려는 사람의 경우 한국어교육 목표가 달라질 수 있으며, 한국어교육 대상의 연령도 유아부터 성인까지 매우 다양할 수 있다. 따라서 재외동포 대상 한국어교육은 교육 대상의 특징에 따라 한국어교육 목표, 내용, 방법이 매우 달라질 수 있다.

이러한 재외동포 대상 한국어교육을 하는 해외 기관으로는 대표적으로 한국학교, 한글학교, 한국교육원이 있다.

〈표 2〉 재외동포 대상 한국어교육 기관⁵⁾

	특징	국가 수/학교(기관) 수	학생 수/교원 수
한국학교	「초·중등교육법」규정에 따른 학교교육을 실시하기 위해 교육부장관의 승인을 얻어 외국에 설립된 정규학교	15개국 32개교	13,761명/1,322명
한글학교	재외국민에게 한국어·한국역사 및 한국문화 등을 교육하기 위하여 재외국민단체 등이 자체적으로 설립하여 당해 지역을 관할하는 재외공관의 장에게 등록한 비정규학교	118개국 1,855개교	101,325명/14,888명
한국교육원	평생교육 및 그 밖의 교육활동을 실시하기 위해 설치한 것으로 다음과 같은 기능을 수행함 ⁶⁾ 1. 한국어 등의 보급 2. 한글학교의 교육활동 지원 3. 한국인 유학생의 상담 및 지도 4. 외국인 유학생의 유치활동 지원 5. 해외 교육정보의 수집 및 보고 6. 그 밖에 해외 교육활동 지원에 관한 사항	17개국 39개원	

한국학교는 한국의 「초·중등교육법」에 따라 해외에 설립된 정규학교를 말한다. 따라서 한국학교의 교육과정은 「초·중등교육법」 제23조의 규정에 따라 교육부장관이 정하는 교육과정에 준하여 편성하여야 한다. 다음, 한글학교는 재외국민단체들이 자체적으로 설립한 비정규학교라고 할 수 있다.⁷⁾ 마지막으로 한국교육원은 교육부 장관이 재외국민에 대한 평생교육 및 그 밖의 교육활동을 실시하기 위하여 필요하다고 인정하는 때에 외교부 장관과 협의하여 외국에 설치할 수 있는 기관이다.⁸⁾

현재 재외한국학교에 재학 중인 학생 수는 13,761명이고 한글학교는 101,325명이 공부를 하고 있다. 재외한국학교에 재학 중인 학생 중 유아는 888명, 초등학생은 6,152명, 중학생은 2,934명, 고등학생은 3,787명에 달한다. 한국학교에 재학 중인 학생 중 초등학생 비율이 매우 높은 것을 알 수 있는데 한글학교에 재학 중인 학생의 경우에도 초등학생이 46,005명에 달해 전체 한글학교 재학생 중 약 45%를 차지하고 있다.⁹⁾ 그리고 한국학교에서는 중학생과 고등학생의 비율이 유아보다 높은 비율을 차지하고 있지만 한글학교에서는 유아가 20,662명으로 약 20%를 차지하고 있어서 중학생이나 고등학생보다 더 높은 비율을 차지하고 있다.

이러한 학생 수를 통해 생각해 볼 때 재외동포 대상 한국어교육은 기본적으로 유아나 초등학생을 대상으로 하는 한국

한다.

4) 최영환(2014:320)에서도 재외 한글학교용 한국어 교재를 개발하는 데 있어 교육 내용을 결정한 후 그 내용 요소들이 언어권별로 어떻게 달라지는지 살피고 그에 따른 특성을 반영해야 한다고 이야기하고 있다.

5) 2016 재외동포 교육기관 현황 참고.

6) 재외국민의 교육지원 등에 관한 법률 29조 참고.

7) 이러한 한글학교는 대체로 주말학교의 형태로 이루어지며 학생들도 한국어 능력이나 학년과 상관없이 한 반에서 함께 교육하는 경우도 많이 있다고 한다.

8) 재외국민의 교육지원 등에 관한 법률 28조 참고.

9) 2016 재외동포 교육기관 현황 p3, p181, p189 참고.

어교육으로 이해할 수 있다. 김정숙(2010:26)에서도 재외동포 학습자가 주로 아동이라는 점이 중요하게 고려되어야 한다고 말한다. 아동은 언어적, 인지적으로 성인과 큰 차이를 보이며 언어를 배울 때 학습이 아닌 습득에 더 많은 비중을 둔다(최은지, 2012:423). 따라서 재외동포 대상 한국어교육에서는 아동의 인지 발달과 학습 방법을 고려하여 교육 내용과 방법을 결정해야 할 것이다. 또한 한국어교육이 필요한 중학생이나 고등학생의 경우도 일반 성인 학습자와는 다른 접근이 필요하기 때문에 재외동포 대상 한국어교육에서는 학생의 연령에 맞는 교육이 보다 체계적으로 이루어질 필요가 있다.¹⁰⁾

그리고 학생이 한국학교와 한글학교 중 어디에서 공부를 하고 있는지도 중요하게 생각해야 할 것으로 판단된다. 한국학교의 경우 한국어교육과 함께 국어교육이 이루어져야 하기 때문에 교육의 목표가 일반적인 한국어교육과 다를 수 있다. 학생들은 한국어로 의사소통하는 것만 중요한 것이 아니라 한국어로 이루어지는 학업을 성공적으로 수행할 수 있어야 하기 때문이다.

지금까지 살펴본 내용만으로 보더라도 재외동포 대상 한국어교육에서 교육의 대상이 되는 학생은 매우 다양한 특성을 가지고 있음을 알 수 있다. 따라서 재외동포 대상 한국어교육에서는 다음과 같은 점을 고려하여 학생의 특성에 따라 맞춤형 한국어교육이 이루어져야 할 것이다.

- ① 재외국민/외국국적동포 ② 한국어 능력 ③ 거주 지역의 언어와 특성 ④ 연령
⑤ 한국으로 돌아올 계획 유무 ⑥ 교육이 이루어지는 학교(한국학교/한글학교)

2.2 재외동포 대상 한국어교육의 목표

재외동포교육에 대해 한국민족대백과에서는 다음과 같이 설명한다.

해외에 거주하는 우리 동포를 대상으로 민족적 정체성과 유대감을 고취하고, 현지생활 능력 배양과 적응력을 신장시켜주고, 귀국 후를 대비하기 위하여 국내·외에서 실시하는 모국이해, 현지적응, 국내연계교육.

재외동포교육은 영주교민과 일시 체류민 등 교육 대상에 따라 교육내용을 2원화하여 실시하고 있으며, 국내교육과는 특성을 달리하여 한편으로는 거주국가의 낯선 문화적 배경과 생활양식 속에서 그곳의 정치적·사회적·문화적 환경에 적응하는 여러 가지 능력을 배양해 주어야 하고, 다른 한편으로는 한민족으로서의 모국에 대한 올바른 이해와 정체성과 민족적 동질성을 고취하여 세계 속에 드높은 한국인의 상을 심어주고 현지에서 존경받는 구성원으로서 안정된 생활을 영위할 수 있도록 유도해야 하는 교육목표의 복합성을 지니고 있다.¹¹⁾

이러한 재외동포 교육의 의의는 정채훈·김대희(2009:416)에서도 확인할 수 있다.

재외동포교육의 의의는 재외동포와 그 자녀들로 하여금 거주하는 국가에서 성공적인 삶을 영위하도록 도움으로써 우리 민족과 국가의 이미지 제고하는 데 있다. 또한 재외동포로 하여금 민족적 긍지와 더불어 경제적 실력을 갖추도록 해주며 거주국과 우리나라와의 사회적, 문화적, 정치적, 경제적 교량 역할을 할 수 있도록 유도하는 데에서도 그 의의를 찾을 수 있다.

10) 최영환(2014:319)에서도 재외 한글학교에서는 입학 연령이 고정되어 있지 않고, 한국어 수준도 다르고 한국어 학습 능력도 달라서 교육하기가 어렵다고 이야기한다.

11) 한국민족대백과, 재외동포교육 설명 참고.

즉 재외동포교육을 통해 재외동포가 거주하는 국가에서 성공적인 삶을 영위하고 모국에 대한 올바른 이해와 정체성을 가지고 세계 속에서 자신의 역량을 발휘하기를 기대하고 있음을 알 수 있다. 그리고 이러한 목적을 달성하기 위해서 기본적으로 이루어져야 하는 것이 바로 한국어교육이다. 재외동포들은 한국어교육을 통해서 우리나라에 대한 올바른 이해를 하고 자신에 대한 정체성을 획득할 수 있게 된다. 한국교육과정평가원의 재외동포용 한국어교재 개선을 위한 교육과정 개발연구 보고서(RRC 2002-20)에서도 재외동포 대상 한국어교육의 특징을 다음과 같이 설명한다.

재외동포교육은 세계 각국에 분포된 재외동포들을 대상으로 하여, 한국에 대한 자긍심과 한국인으로서의 정체성을 확립할 수 있도록 하는 것을 1차적 목표로 삼아야한다. 또한, 해당 국가 안에서 잘 적응하고 능동적인 사회 참여를 통하여, 한국과 해당 국가 간의 가교 역할을 수행할 수 있는 국제적인 역군이 될 수 있도록 하는 것을 2차적 목표로 삼아야 할 것이다. 이와 같은 목표를 달성하기 위해서 가장 기초가 되는 것이 ‘한국어’이며, ‘한국어’를 매개로 하여 한국 사회·문화에 대한 이해와 긍정적인 태도, 한국인으로서의 정체성이 확립될 수 있는 것이다(한국교육과정평가원, 2002:7).

정부에서도 재외동포들이 민족정체성을 간직하고 모국과의 유대감을 유지할 수 있도록 한국학교, 한글학교, 한국교육원 등을 통해 동포 대상 한국어교육을 실시한다고 이야기한다.¹²⁾ 현재 재외동포 대상 한국어교육은 유아와 초등학생이 높은 비율을 차지하며 한국학교와 한글학교에서 주로 이루어지고 있다. 이미 앞에서 살펴본 것처럼 한국학교와 한글학교에 다니는 학생들은 교육 목적과 내용이 매우 다를 수 있다. 그러나 한국학교나 한글학교에 다니는 학생들 중 한국어교육이 필요한 학생들의 경우 한국어를 ‘계승어(heritage language)¹³⁾’의 측면에서 학습한다는 점에서 공통점이 있을 수 있다. 학생들의 경우 대부분 거주 지역에서 통용되는 공식적 언어가 있으나 한국어는 가족과 함께 사용하는 언어이거나 해당 민족이 사용하는 언어이기 때문이다. 또한 재외동포 아동들의 경우 현지어를 제1언어로 한국어를 제2언어로 사용하는 경우가 많기에 이중 언어 학습자라고 볼 수 있다(정명숙, 2010:298).

임철성 외(2013:268)에서도 재미 한국학교(한글학교)¹⁴⁾의 교육은 기본적으로 한국 언어문화 계승어 학습자를 대상으로 하며 이들 학습자들이 한미 양 언어문화에 대한 이해를 바탕으로 정체성을 획득하고 자아실현을 통해 한인 사회와 한국 문화 발전에 기여할 수 있는 글로벌 시민으로 성장할 수 있도록 교육과정을 구성해야 한다고 이야기한다.

재외동포 대상 한국어교육은 이처럼 계승어 학습자를 대상으로 하는 한국어교육으로 이해할 수 있기에 계승어 학습자를 위한 한국어교육의 방향을 생각해 볼 필요가 있다.

강승혜(2013)에서는 이러한 계승어 학습자를 위한 교육에서는 우선 계승어 화자가 여러 개의 정체성을 지닌 존재로 성장할 수 있도록 교육해야 하며, 다음 계승어가 가족 간의 의미 있는 의사소통 수단으로 활용될 수 있도록 교육해야 한다고 이야기한다. 또한 다른 언어 습득에 영향을 줄 수 있으므로 올바른 계승어 학습 습득의 과정이 될 수 있도록 해야 하며, 객관적이고 상대적으로 인식할 수 있는 문화 수용 능력을 교육해야 한다고 설명하고 있다.

이 외에 재외동포 대상 한국어교육에서는 학습자의 동기 부분이 매우 약하다는 특징이 있다(안수정, 2011; 정명숙,

12) 2016년 5월 9일 17차 재외동포정책위원회 보도자료 참고.

13) 계승어는 다음과 같이 정의될 수 있다.

- 계승어는 지역에서 통용되는 공식적 언어와는 다른 특정 개인이나, 가족, 공동체를 연결하는 데 사용하는 언어. 즉, 다문화 사회에서 국가의 공용어 이외에 이주자들이 사용하는 언어를 말하며 국적이나, 언어 접촉, 구사 능력과는 상관없이 가족의 뿌리를 알 수 있는 언어(김대희, 2011).
- 가족 또는 혈연의 관련성으로 인해 아동기에 노출된 경험이 있어서 최소한의 수동적 지식 이상을 가지고 있으나 사회적으로는 비주류 또는 소수가 사용하는 언어(조태린, 2014).
- 해당 민족이 사용하는 언어로 거주 지역에 상관없이 후손에게 물려주어 계승된 언어(강승혜, 2013:83).

14) 여기에서는 한글학교를 이렇게 표현하였다.

2010; Sonjia Häubler, 1998). 학습자 대부분이 부모님의 강요에 의해 한글학교에 다니기 때문이다. 그리고 거주국의 언어가 자녀의 학업과 미래에 더 중요하다고 생각하는 부모들은 자녀들의 한국어 학습에 대한 동기 역시 아주 강하지 않을 수 있다.¹⁵⁾ 재외동포 자녀들의 국어¹⁶⁾ 능력은 거의 전적으로 부모의 관심과 교육방침에 결정되기에(김창원, 2005:14) 부모의 동기는 한국어교육에서 매우 중요할 수 있다.

그리고 대부분의 재외동포 학습자는 어렸을 때 가정에서 한국어를 습득하여 주로 구어에 한정되어 학습이 이루어지는 경우가 많다. 따라서 문어 능력은 현저히 떨어지는 경우가 매우 많다(정명숙, 2010:298). 김창원(2005)도 싱가포르 한국 학교의 경우에도 한국어 말하기, 듣기는 어느 정도 되나 읽기와 쓰기 준비도는 낮은 학생이 많다고 이야기한다.

지금까지 살펴본 재외동포의 특징을 통해 재외동포 대상 한국어교육은 다음과 같은 목표를 가져야 한다고 생각할 수 있다.

1. 학습자의 정체성 형성에 기여할 수 있어야 한다.
2. 한국어가 계승어로서 차지하는 위치를 이해하고 균형 잡힌 이중언어 화자가 될 수 있도록 교육해야 한다.
3. 한국문화에 대한 교육과 함께 다양한 문화에 대한 수용성을 향상할 수 있도록 문화상호주의적 관점을 갖도록 교육해야 한다.

이러한 교육 목표를 달성하기 위해서는 다음과 같은 점을 고려해야 할 것이다.

1. 학습자의 한국어 학습 목표를 고려한다.
2. 거주 지역의 언어적 특성과 타 언어와 문화에 대한 정책을 고려한다.
3. 학습자의 연령별 특징을 고려하여 교육 내용과 방법을 결정한다. 특히, 아동이 주된 학습자라는 점에서 아동의 인지발달과 언어발달을 고려한다.
4. 학습자들의 한국어 수준이 매우 다르며 문어 능력이 부족하다는 점을 고려한다.
5. 학습자의 동기를 높일 수 있는 방안과 함께 한국어교육에 대한 부모의 지지를 이끌어낼 수 있도록 한다.
6. 한글학교 중심의 교육 상황 이해하고 적절한 교육 내용과 방법을 찾도록 한다.

3. 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량 분석

3.1 핵심역량의 개념

표준국어대사전에서는 역량은 ‘어떤 일을 해낼 수 있는 힘’을 의미하며, 핵심역량은 두산백과사전에서는 “기업내부의 조직구성원들이 보유하고 있는 총체적인 기술·지식·문화 등 기업의 핵심을 이루는 능력”¹⁷⁾으로 정의내리고 있다. 이러한 정

15) 미국에 사는 한국 부모들은 자녀들이 한국어로 잘 의사소통하기를 바라면서도 자녀의 학업적 성취와 명문대 진학 때문에 영어에 더 큰 비중을 둬으로써 대다수의 한인 이민자 학생들은 한국어-영어 이중언어구사자가 되지 못한다(Shin, 2005). (임철성 외, 2013:250)

16) 이 연구는 싱가포르 한국학교 학생을 대상으로 이야기를 하고 있기에 국어 능력이라는 용어를 사용하고 있다.

17) 여기에서는 추가적으로 핵심역량은 “단순히 그 기업이 잘하는 활동을 의미하는 것이 아니라 경쟁기업에 비하여 훨씬 우월한 능력, 즉 경쟁우위를 가져다주는 기업의 능력으로서, 보다 우수한 수준으로 고객에게 만족을 제공할 수 있는 기업의 힘을 말한다.”고 설

의는 이경진 외(2009:220)에서 “역량은 조직 환경 속에서 탁월하고 효과적으로 업무를 수행할 수 있는 조직이나 개인의 행동 특성으로 핵심역량은 말 그대로 역량 중에서도 더욱 강조되는 역량”이라고 설명한 것과도 일치한다고 할 수 있다.

이러한 핵심역량에 대해서 OECD의 ‘DeSeCo(Definition and Selection of Key Competences) 보고서(2005)’는 역량은 “단순한 지식이나 기술을 뛰어넘는 것으로 이것은 특정 맥락에서 기술과 태도를 포함하는 심리사회적 자원을 동원하여 복잡한 요구들을 충족하는 능력과 관계 된다”고 설명한다. 그리고 핵심 역량은 “어떤 개인의 자질과 인지적 기술이 가치 있는지에 대해 독단적인 결정을 내리는 것이 아니며 성공적인 삶과 올바른 기능을 하는 사회를 위한 심리사회적인 전제 조건에 대해 주의 깊은 고려를 하는 것”이라고 이야기한다. 또한 ‘DeSeCo 보고서(2005:4)’는 핵심역량은 “사회와 개인에게 가치 있는 결과를 위해 공헌해야 하고 개인이 다양한 맥락에서 만나는 중요한 요구사항들을 해결할 수 있도록 도와 주어야 하며, 전문가뿐만 아니라 개인에게도 중요한 것이어야 한다.¹⁸⁾”고 설명한다. 따라서 이 보고서를 통해서도 핵심역량은 개인의 삶과 사회의 성공을 위해서 필요한 것이며 지식, 기술, 태도를 포함하는 것으로 이해할 수 있겠다. 핵심 역량의 지식, 기술, 태도의 측면에 대해 이야기하는 것은 원진숙·왕옥진(2014)의 정의도 참고할 수 있다.

원진숙·왕옥진(2014:78)에서는 “미래 핵심 역량이란 개인이 현재와 미래 사회에서 성공적인 삶을 살아가는 데 반드시 필요한 인지적 차원의 지식, 실천적 차원의 실행 능력, 인성적 차원의 가치와 태도 등을 포괄하는 다차원적인 것으로 누구나 학교 교육을 통해 학습 가능한 보편적이고 공통적인 능력”으로 정의 내리고 있다.

이러한 내용들을 종합하여 볼 때 본 연구에서는 핵심 역량을 다음과 같이 이해하고자 한다.

핵심역량은 개인의 삶과 사회에 가치 있는 결과를 가져오기 위해 개인이 자신이 속한 조직 환경 속에서 만나게 되는 다양한 요구사항들을 성공적으로 해결할 수 있는 능력을 말하며, 이러한 핵심역량은 지식, 기술, 가치와 태도 등을 포괄하는 다차원적인 것이라고 할 수 있다.

3.2 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량

본고에서는 앞의 핵심 역량에 대한 정의를 참고하여 한국어교사의 핵심역량에 대해 “개인과 사회의 성공과 행복을 위해서 학교라는 조직이 요구하는 한국어교사의 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 능력”으로 정의하고자 한다.¹⁹⁾ 즉, 재외동포 대상 한국어교사는 본인의 삶에서도 만족감을 주고 재외동포 사회의 발전에도 기여할 수 있는 한국어교사가 되기 위해 학교에서 요구하는 역할을 성공적으로 수행할 수 있는 능력을 갖추어야 할 것이다. 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량을 찾기 위해서 교사의 역량과 관련된 여러 연구들을 살펴보았다.

명하고 있다.

18) Each key competency must:

- Contribute to valued outcomes for societies and individuals;
- Help individuals meet important demands in a wide variety of contexts; and
- Be important not just for specialists but for all individuals.(DeSeCo 보고서, 2005:4)

19) 이 정의는 유치원 교사의 핵심역량에 대해 정의 내린 유영의(2011)의 정의와도 많은 부분 일치한다. 유영의(2011:157)는 “유치원 교사의 핵심역량은 교원으로서의 행복과 사회의 발전을 위하여 교원으로서 기본적으로 갖추어야 하는 능력이며, 학교라는 조직 환경 속에서 자신의 경력 혹은 직급에 요구되는 특정한 직무나 역할을 수행하는 데 반드시 필요한 지식, 태도, 수행의 결합체”라고 정의 내렸다.

〈표 3〉 교사의 역량과 관련된 연구

연구	주제	항목
강승혜(2009)	한국어교사의 전문성	①지식(한국어와 한국에 대한 지식, 교육과정에 대한 지식, 학습 및 학습자에 대한 지식) ②기능(기술)(교수법, 교수기술, 교수 자료 개발, 학급경영, 학생상담) ③인성/신념/태도(인적성(교직적성), 한국어교육에 대한 소명의식, 교수 학습에 대한 태도, 학습자와 문화에 대한 태도) ④일반적 인식 및 외적인 요인(자격증 소지 여부, 교직의 사회적 지위, 직업적 보수)
이경진 외(2009)	초등교사의 핵심역량 ²⁰⁾	①교수역량(교과지식이나 교육과정, 교수에 관한 지식, 교육과정 재구성 능력, 학습 동기 유발 능력, 성실성, 학생에 대한 관심 등) ②평가역량(평가 관련 이론에 대한 이해, 평가도구 개발 및 선택, 활용 능력), 학생에 대한 존중 및 이해, 공정성 등) ③생활지도역량(학생 상담 및 생활지도에 관한 이론 지식, 학생과 학부모와의 의사소통능력, 인내심, 공감적 이해 등) ④학급경영역량(학급경영 이론과 학습자에 대한 지식, 학급 규칙 및 절차를 일관되고 공정하게 실행하는 능력, 공정성 등) ⑤전문성개발역량(전문성 개발을 위한 이론 지식과 전문성 개발을 통한 수업 개선 능력, 책임감과 성실성 등)
유영익(2011)	미국, 캐나다의 유아 교사의 핵심역량	1) 미국 ²¹⁾ ① 유아에 대한 이해(유아 성장 발달) ② 학습 환경과 교육과정 ③ 유아 관찰 평가 ④ 부모와 지역사회와의 관계 ⑤ 긍정적 상호작용 ⑥ 전문성과 리더십 ⑦ 프로그램 계획 운영 평가 ⑧ 건강, 영양, 안전 2) 캐나다 온타리오주 ²²⁾ ① 학생과 학생의 학습에 대한 헌신 ② 전문적 지식 ③ 전문적 실제 ④ 리더십과 공동체 ⑤ 지속적인 전문성
원진숙(2012) ²³⁾	다문화적 한국어 교수 역량	① 다문화적 인식과 신념 ② 한국어 교수 지식 ③ 한국어 교수 기능
신호철 · 이현희 (2014) ²⁴⁾	한국어 교원 능력	① 교육(강의, 상호작용) ② 학사(업무 운영) ③ 연구
이효신(2014) ²⁵⁾	수석교사의 핵심역량	① 교직원 및 교직의 이해(공직윤리, 교직원) ② 수업 활동(수업 진행, 평가 등) ③ 교사 지원 활동(조직관리, 교사교육능력, 수업컨설팅 등) ④ 연구개발 활동(교육연구개발 등) ⑤ 기타 학교활동 지원(학부모 활동 지원 등)
백지연 외(2015)	중등교사 역량	① 교수역량 ② 평가역량 ③ 생활지도역량 ④ 학급경영역량 ⑤ 조직역량 ⑥ 행정업무관리역량 ⑦ 정의적역량
임수연 · 안태연 (2016) ²⁶⁾	싱가포르 영어교사의 역량	① 가치(value) ② 기술(skill) ③ 지식(knowledge)

20) 이 연구에서는 각 역량을 지식, 수행, 태도의 측면으로 나누어 살펴보고 있는데 본고에서는 해당되는 예 중 몇 가지만 제시하였다.

위의 연구들은 지식, 기능(기술)/수행, 태도/가치의 항목으로 나누어 교사의 역량을 살펴본 연구들이 있는가 하면 세부 역량을 설정하고 다시 그 역량을 지식, 수행, 태도로 나누어 살펴본 연구가 있다. 또한 한국 교사들의 역량을 분석한 연구들에서는 대부분 큰 범주로 역량을 설정하고 역량의 개념을 주로 수업과 교실과 관련하여 설정하고 있는 반면 미국, 캐나다의 유아 교사 핵심역량에서는 좀 더 구체적인 역량을 설정하고 수업과 교실 외에도 학습 환경과 지역 사회와의 관계와 관련해서 역량을 설정하고 있는 것으로 보인다.

본고에서는 지금까지 살펴본 재외동포 대상 한국어교육에서 고려해야 할 점과 교사 역량과 관련된 다양한 연구에서 선정한 핵심역량을 고려하여 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량을 다음과 같이 설정하였다.

〈표 4〉 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량

핵심역량	세부 내용
교수역량	<ul style="list-style-type: none"> - 한국어에 대한 지식 - 한국사회와 문화에 대한 지식 - 한국어 교수법에 대한 지식과 적용 - 한국어교육 내용과 방법에 대한 지식과 적용 - 교육과정과 교과서에 대한 이해 - 교육자료 개발 및 교수학습활동 구안 - 수업 진행 능력 - 학습자 이해(연령, 한국어능력, 한국어 학습 목적 등) - 학습자 동기 부여 - 인지발달과 언어발달에 대한 특성 이해 - 현지어와 한국어의 대조언어학적 특성 이해
평가역량	<ul style="list-style-type: none"> - 평가 이론 지식 - 평가 계획 및 수행
상호작용역량	<ul style="list-style-type: none"> - 학생과의 긍정적 상호작용 - 의사소통능력
공동체역량	<ul style="list-style-type: none"> - 부모와 지역사회와의 협력 - 현지 생활 문화와 학교 특성 이해 - 동료 교사와의 협력 - 지역 사회의 특징(타 언어와 문화에 대한 정책) 이해 - 지역의 제1언어(현지어) 의사소통능력

- 21) 미국의 유아 교사의 핵심역량은 이경진 외(2009)에 제시된 미국 여러 주의 사례를 참고로 정리하였다.
- 22) 이경진 외(2009:164)에 제시된 ‘온타리오주의 유아교사의 핵심 역량 범주’를 정리한 것이다.
- 23) 원진숙(2012)에서는 언어적, 문화적, 인종적 다양성을 특징으로 하는 한국어 교수 학습 상황에서 만나게 되는 여러 문제들에 직면해서 적절하고 효과적으로 대응할 수 있는 실천적 교수 능력으로서의 ‘다문화적 한국어 교수 역량’ 개념을 다문화적 인식과 신념, 한국어 교수 지식, 한국어 교수 기능으로 제시하였다. 다문화적 인식과 신념은 다문화 배경 학생의 다양성을 긍정적이고 가치로운 교육의 자산으로 인식하는 것이며, 한국어 교수 지식 범주는 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육의 내용과 방법에 대한 학문적 지식과 교육적 가치를 실현할 수 있는 지식을 갖는 것이고, 한국어 교수 기능은 다문화 교육적 관점에 기반 한 여러 교수 지식을 바탕으로 수업의 목표를 수립하고 구체적인 교수 학습 활동을 구안해서 수업을 전개하는 실천적 기술을 말한다.
- 24) 신호철·이현희(2014:290)는 한국어 교원 능력 평가 항목을 개발하면서 한국어 교원 능력을 전문성에 대한 능력과 책무성에 대한 능력으로 양분하였다. 전문성에 대한 능력으로는 한국어교육에 대한 제반 지식과 한국어교사의 인성 요소가 있고 책무성에 대한 능력으로는 한국어교사의 학사 관련 제반 업무에 관련되는 요소가 있다. 이러한 내용을 평가하기 위해 실제 개발된 평가지에서는 교육 분야는 강의, 학생과의 상호작용에 대한 질문이 학사는 업무 운영에 대한 질문을 하고 있다.
- 25) 여기에서는 수석교사의 업무를 영역별로 정의하고 업무영역별 주요 활동을 정의한 후 직무를 수행하는 데 필요한 역량을 도출하는 방식으로 진행되었다. 그리고 이러한 결과를 전문가 협의와 1차 설문조사 분석 결과를 통해 2차 설문조사 항목으로 최종 설정하였다. 본고는 2차 설문조사 항목에 제시된 핵심역량을 정리하였다.
- 26) 임수연·안태연(2016:91-92)에 따르면 싱가포르에서는 역량 기반 교사 교육을 실시하고 있는데 교사의 역량을 함양하기 위해서 2009년 TE21을 발표하였다. 여기에서 교사의 역량을 크게 가치, 기술, 지식으로 나누었으며 가치는 학습자 중심의 가치, 교사 정체성, 직업에의 봉사로 나누어진다. 이 모델은 역량에서 정의적 부분이 중요한 부분을 차지하고 있다고 한다.

교육과정 운영 역량	<ul style="list-style-type: none"> - 프로그램 계획, 운영, 평가 - 학습자의 요구사항 분석과 특징 이해
행정업무역량	<ul style="list-style-type: none"> - 학교 행정 처리
생활지도역량 ²⁷⁾	<ul style="list-style-type: none"> - 학생 상담 - 생활 예절, 인성지도 - 진로 지도 - 학급 경영 및 학급 환경 조성
한국어교사의 신념과 태도 역량	<ul style="list-style-type: none"> - 한국어교육에 대한 신념 - 교수 학습에 대한 태도 - 학생에 대한 존중과 이해 - 상호문화적인 인식 - 인내심, 성실성, 책임감, 공정성 등 교사로서 가져야 하는 기본 자세

이 핵심역량에서 교수역량, 평가역량, 생활지도역량, 행정업무역량은 일반적으로 교사의 핵심역량에 포함되는 것일 것이다. 그러나 한국어교사는 한국어교사로서의 신념과 태도 역량, 학생과의 상호작용역량이 교사의 역량으로서 매우 중요하게 생각될 수 있다. 교사의 한국어교육에 대한 신념과 상호문화적인 인식과 태도가 학생에게 한국과 한국어에 대한 인식을 결정할 수 있으며 이러한 부분은 곧 학생의 정체성과 관련될 수 있기 때문이다. 또한 교육의 성공은 학생과의 긍정적 상호작용을 통해 이루어질 수 있기에 본고에서는 상호작용역량을 따로 설정하였다. 그리고 재외동포 교육은 주로 해외에서 이루어진다는 점에서 지역사회를 이해하고 지역공동체와의 협력이나 현지어 의사소통이 중요하다고 보고 공동체 역량을 매우 중요하게 다루고자 하였다.

4. 결론

본 연구는 지금까지 한국어교육에서 거의 논의되지 않았던 교사의 핵심역량을 탐구했다는 점에서 그리고 재외동포의 특징을 살펴본 후 이를 통해 재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량을 설정하고자 했다는 점에서 의미를 가질 수 있다. 그러나 본 연구는 현재 문헌연구들을 통해서 핵심역량을 설정하였기에 이러한 핵심역량이 적절한 것인지에 대해서는 차후 재외동포 한국어교육 전문가와의 협의를 통해 보다 체계화된 핵심역량을 설정할 필요가 있을 것으로 본다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2009), 한국어교사의 전문성, 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』, 국제한국어교육학회, 33-52쪽.
- 강승혜(2013), 계승어로서의 한국어교육에 대한 소고, 『언어 사실과 관점』 31, 연세대학교 언어정보연구원, 79-105쪽.
- 교육부(2015), 2015 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-74호), 『초·중등학교 교육과정 총론』
- 김정숙(2010), 사회적 상호작용을 활용한 재외동포 아동 한국어교육방안, 『이중언어학』 42, 이중언어학회, 25-46쪽.
- 김창원(2005), 싱가포르 한국학교의 사례를 통해 본 해외 한국학교의 국어교육 프로그램 개선 방안, 『한국초등교육』 25, 한국초등국어교육학회, 5-34쪽.
- 백지연·조현정·송민영(2015), 중등교사 역량모델 개발, 『직업과 자격 연구』 4-2, 한국직업자격협회, 85-110쪽.
- 신호철·이현희(2014), 한국어 교원 능력 평가 항목 개발 연구, 『새국어교육』 제99호, 한국국어교육학회, 283-317쪽.

27) 안수정(2011:247)에서도 한글학교 교사에게는 기본적으로 한국어교사로서 필요한 교육 외에 재외동포 아동을 대상으로 한 다양한 한국어 및 한국 문화 교수법, 한국어교육 실습이 요구된다고 하였다. 또한, 학생 지도, 상담, 학교 운영 등도 필요하다고 이야기했다.

- 안수정(2011) 한글학교 교사 교육의 방향 모색-요구 분석을 중심으로- 『한국어교육』 제22권 2호, 국제한국어교육학회, 233-253쪽.
- 외교부(2017), 『재외동포 현황』, 외교부.
- 원진숙(2012) 다문화적 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 방안, 『국어교육』 139, 81-113쪽.
- 원진숙·왕옥진(2014) 핵심 역량 기반 창의·인성 교육을 위한 초등 국어과 쓰기 교육 방법, 『작문연구』 제20집, 한국작문학회, 73-107쪽.
- 원진숙·이세연(2013), 다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 KSL 담당 교원 연수 프로그램 실행 및 효과 분석, 『한국교육』 제40권 제2호, 5-29쪽.
- 유영희(2011), 미국과 캐나다의 유아 교사 핵심 역량 분석과 교육적 시사, 『교육사상연구』 제25권 제2호, 한국교육사상연구회, 153-177쪽.
- 이경진·최진영·장신호(2009), 초등교사의 핵심역량 수준 및 교직경력별 핵심역량 수준 차이 분석, 『한국교원교육연구』 제26권 제3호, 한국교원교육학회, 219-240쪽.
- 이효신(2014), 핵심역량 도출을 통한 수석교사 교육과정 개발 탐색, 『한국교원교육연구』 제31권 제4호, 한국교원교육학회, 397-420쪽.
- 임수연·안태연(2016) 싱가포르 핵심역량 기반 영어교사 교육의 특징 및 사례 분석, 『비교교육연구』 제26권 제6호, 85-111쪽.
- 임철성 외(2013), 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구, 『한국언어문화학』 제10권 제2호, 국제한국언어문화학회, 247-274쪽.
- 재외동포재단(2016), 『재외동포교육기관 현황』, 재외동포재단.
- 정채훈·김대희(2009), 해외 한글학교 교육과정에 대한 연구, 『새국어교육』 제82호, 한국국어교육학회, 415-438쪽.
- 최영환(2014), 재외동포 대상 한국어 교과서 개발 정책의 현황과 발전 방향, 『국어교육연구』, 서울대학교 국어교육연구소, 285-329쪽.
- 최은지(2012) 해외에서의 아동 대상 한국어교육 쟁점과 과제, 『한국어교육』 23-2, 국제한국어교육학회, 421-444쪽.
- 한국교육과정 평가원(2002), 『재외동포용 한국어 교재 개선을 위한 교육과정 개발연구(연구 보고 RRC 2002-20)』, 한국교육과정평가원.
- OECD(2005), 『DeSeCo(Definition and Selection of Key Competences) 보고서』
- Sonjia Häubler(1998), 재독한글학교의 한국어교육 현황과 문제점, 『한국어교육』 9-1, 국제한국어교육학회, 135-147쪽.

〈토론〉 “재외동포 대상 한국어교사의 핵심역량 탐색”에 대한 토론문

이슬비(국립국어원)

이 연구는 재외동포 대상 한국어교사의 역량을 규명하기 위한 목적에서 먼저 여러 자료를 참고하여 재외동포를 위한 한국어교육의 현황과 목표를 검토한 뒤 한국어교사의 핵심 역량을 여덟 가지로 제시하는 연구입니다. 저는 이 연구의 결론에 공감하면서, 다음 두 가지 사항에 대한 의견을 말씀드리며 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 이 연구에서는 현재 재외동포 대상 교육 기관 현황을 살펴며 한국학교와 한글학교를 중심으로 검토하고 있는데, 한국학교와 한글학교 외에도 점점 더 여러 기관에서 다양한 방식으로 이루어지고 있음을 지적하고자 합니다. 한국학교는 일시적으로 외국에 거주하거나 또는 향후 한국 학교로의 진학을 염두에 둔 재외동포를 대상으로 한 교육이 이루어지고 한글학교에서는 영유아를 대상으로 한 한국 문화와 언어에 대한 주말 교실 차원의 교육이 이루어지고 있지만, 재외동포 한국어교육은 지역에 따라서 세종학당이나 한국 교육원, 한국 문화원과 같은 일반 외국인 학습자를 대상으로 하는 기관에서도 함께 수행되고 있습니다. 특히 재외동포의 수가 많지 않은 지역의 경우에는 세종학당, 한국 교육원, 한국 문화원을 막론하고 한 기관에서 재외동포나 일반적인 외국인 대상 한국어교육을 모두 담당하는 경우가 많은 것입니다. 아시다시피 한국 문화원은 한국 문화 홍보와 문화 교류를 위해 문화체육관광부에서 운영하는데 현재 27개국 31개소에서 운영되며(문화체육관광부 해외문화홍보원 홈페이지 <http://www.kocis.go.kr/>) 한국어와 한국문화에 대한 교육을 수행하고 있습니다. 국외 한국어교육 기관의 통합 브랜드인 세종학당에서도 역시 재외동포 학습자와 외국인 학습자가 공존하고 있다고 할 수 있습니다. 즉 현재의 재외동포 교육 수행 기관을 거시적으로 개괄하기 위해서는 한국학교와 한글학교 외에도 한국문화원, 세종학당도 검토할 필요가 있을 것입니다.

이렇게 재외동포 교육이 일반 외국인 대상 한국어교육 기관에서 함께 수행되게 되는 것은 같은 지역 내에서도 재외동포 교육의 대상이 다변화되고 있기 때문입니다. 즉 부모의 의지에 따라 학습하는 영유아와 초등학생 외에도, 연령이나 한국 문화 경험 정도, 동기 등에서 유형화하기 어려운 다양한 학습자들이 존재합니다. 지역마다 현지 이민 2세대, 3세대들이 나타나면서 이러한 경향은 필연적으로 심화될 것입니다. 재외동포 교육의 본질을 고려할 때, 이렇게 주변부에 위치한 소수 유형의 재외동포 학습자들도 관심을 기울여 이들을 위한 효율적인 한국어교육을 제공할 필요가 있을 것입니다.

둘째, 본 연구의 결론은 발표 마지막에서 제기하신 여덟 가지 교사 역량- 교수, 평가, 상호작용, 공동체, 교육과정 운영, 행정업무, 생활지도, 신념과 태도라고 할 수 있을 것입니다. 이중 저는 그간 국내의 교사역량에 대한 연구와 달리 미국, 캐나다의 연구와 같이 '공동체 역량'으로서 학습 환경과 지역 사회 부분을 포함시킨 점이 매우 적절하다고 봅니다. 재외동포 교육은 지역별로도 매우 다양하게 이루어지며, 같은 지역 안에서도 학습자마다의 배경이 복잡다단하므로 이러한 공동체의 특수성, 역사와 사회문화적 특성 등을 파악하는 능력이 매우 중요하기 때문입니다.

이렇게 규명한 핵심 역량은 향후 재외동포 대상 한국어교사의 교육, 선발 및 연수 등에 도움이 될 것이라고 보입니다.

본 연구의 틀을 참고하면 재외동포 한국어교사는 학습자와 상호작용할 수 있는 현지 언어와 문화에 대한 이해 및 수행 능력, 해당 지역 재외동포 공동체에 대한 이해, 또 세계 속에서 한국어에 대한 신념과 태도 등을 갖추어야 할 것인데 이러한 내용에 대해서 지원 기관에서 교사 교육 및 연수 내용을 마련하거나 교사 스스로도 계발 노력을 기울일 필요가 있겠습니다.

또한 이 역량 범주들은 여러 영역을 적절히 포괄하고 있기에 일반적인 한국어교사 역량 개발에도 유용하게 사용될 수 있는 틀이라고 봅니다. 재외동포 대상 한국어교육뿐만 아니라 국내에서 이루어지는 한국어교육 역시 매우 다양한 맥락에서 이루어지고 있기에 공동체에 대한 이해나 학습자와의 상호작용 측면은 모든 한국어교육의 맥락에서도 강조되어야 할 부분일 것입니다. 예를 들면 국내 다문화 가족을 위한 한국어교육이나 이주민을 위한 한국어교육의 경우에도 재외동포와 마찬가지로 고유한 사회문화적 특성을 가지며 이에 따른 상호작용 능력을 교사가 갖출 필요가 있기 때문입니다. 향후 이 논의가 발전되어 한국어교사 교육의 지표로 활용되기를 기대하며 드리는 말씀을 맺겠습니다.

베트남 현지인 교사와 한국인 교사의 한국어교육 경험에 대한 연구

이수미(성균관대학교)

1. 문제의식

이 연구는 베트남에서 한국어를 가르치는 한국인 교사와 현지인 즉 베트남인 한국어교사의 한국어교육적 경험을 살피는 데 목적이 있다.

베트남에서의 한국어교육은 1993년 국립하노이인문사회대학교에서 부전공으로 개설된 한국어 과정을 시작으로 하여 2012년에는 전국 13개의 학교에서 전공으로 한국어과 또는 한국학을 채택하여 운영하고 있으며(양지선·박동희 2013:135), 2015년에는 전국 15개 학교에서 약 3,250명의 학생들이 한국어를 전공하고 있다(Nguyen Le Thu, Tran Thi Huong 2015:118). 대학의 한국어교육에 비해 중·고등학교의 한국어교육은 활발한 편은 아니지만 쩌티투르엉·안경환(2017)에 따르면, 2012년부터 2015년까지 국립호찌민인문사회과학대학교 한국학센터와 호찌민시의 한국어교육원이 협력하여 호찌민시 소재 쩌다이응이이고등학교와 마리꾸리고등학교에서 한국어 시범교육을 시행한 바 있다. 중·고등학교에서의 제2 언어로 한국어를 가르치는 학교 수는 해마다 늘어날 것으로 보이며, 1993년 한국어 과정 시작 이후 2017년 현재까지 대학에서의 한국어학과 및 한국어 학습자 역시 해마다 증가하고 있다. 베트남에서의 한국어 학습자의 양적 팽창에 따라 교육적 질의 제고를 위해 교재 개발, 교사의 수급 문제가 대두된 것은 당연하면서도 시급히 해결할 과제였다. 그러나 질적 제고의 문제 해결은 간단하지 않다. 특히 한국어교육의 전문성을 갖춘 교사의 수급 문제는 더욱 그렇다. 한국 정부는 현지의 이러한 상황을 고려하여 1994년부터 한국국제협력단에서 하노이인문사회대학교와 호찌민인문사회대 등에 한국어 봉사단원을 파견하고 있다. 이때에 베트남에서 한국어를 가르치는 교사는 한국인으로 채워진다. 즉 현지인 교사는 없었다. 그러나 대학을 졸업한 학습자가 나오는 시점 즉 1997년부터는 현지인 한국어교사가 베트남 각 대학에서 한국어를 가르치게 된다. 이때부터는 각 학교에 한국인 교사와 현지인 교사가 함께 한국어를 가르쳐 왔다. 그러나 대부분의 베트남인 교사는 대학을 갓 졸업한 이들로써 한국어교육의 전문성 측면에서 한국인 교사에게 의존하게 되지만 한국인 교사 역시 한국어교육을 전공한 교사는 찾기 힘들었다. 이후 베트남인 중에서 한국에 유학하여 한국어교육 전공으로 석·박사 학위자들이 배출되고 이들이 돌아가 교편을 잡게 되면서 베트남에서의 한국어교육은 현지인 베트남 교사 주도의 교육이 이루어진다. 그러나 베트남인 한국어교사는 학습자의 양적 팽창에는 못 미쳐, 여전히 부족한 현실이며 언어 교육의 특성 상 한국인 즉 원어민 교사의 수급 역시 여전히 부족하다. 비교적 안정적인 교사 수급을 유지하고 있는 호찌민 국립 인문사회 대학의 경우는 2017년 현재, 베트남인 교사와 한국인 교사의 비중이 5:5 정도이다. 이들은 현재 가르치고 있는 교사의 수이며 현지인 교사 중에는 한국에서 학위 과정 중이거나 연수, 출산·육아 휴직인 교사들이 상당 수 존재한다. 이들 교사들의 교육적 배경은 다양한데 즉 한국에서 파견된 국제협력단 봉사 단원 한 명에 현지에서 채용된 계약직 한국인이 7명이며 베트남인 교사는 한국에서 박사 학위를 받은 교사가 3명(이중 두 명은 한국어교육 전공 박사이며 한 명은 문학 박사

이다)¹⁾이다. 본고에서 관심을 갖는 부분은 이러한 다양한 배경을 가진 교사들이 한국어를 가르치면서 겪는 경험은 무엇인가이다. 더 좁게는 한국인 교사와 베트남인 교사의 교육적 경험을 기술하는 데 있다. 이들은 서로 같은 생각, 또는 다른 생각으로 같은 현장에서 같은 대상을 가르치고 있다는 문제의식에서 본 연구가 출발되었기 때문이다. 이 연구는 베트남에서의 한국어교육을 이해하고 궁극적으로는 한국어교사의 삶의 이해하는 데 기여할 것이라고 판단된다.

2. 연구 방법

본 연구는 베트남에서의 한국인 한국어교사와 베트남인 한국어교사의 교육적 경험을 이해하기 위해 질적 연구의 한 방법인 내러티브를 활용하였다. ‘내러티브 탐구’란 인간 경험을 이해하는 연구방법이다(홍영숙 2015:5). 내러티브는 사회 과학 탐구에서 인간 이해에 목적을 둔 것에 기반을 두고 있다. 즉 사회 과학 탐구가 인간이해를 목적으로 한다 하였을 때 그 이해를 위한 탐구의 대상은 당연히 ‘인간의 경험’이 될 것이고, 여기에서 말하는 ‘인간’이란 ‘일반화’에 가치를 부여하는 군(群)으로서의 인간이 아닌 개별 인간을 의미한다는 점을 간과해선 안 될 것이다. 따라서 질적 연구의 목적은 다수의 연구대상자를 통한 일반화의 도출이 아니라, 특정 연구 참여자의 경험이 가지는 의미를 찾아내고 그 연구 참여자를 실제적 맥락 안에서 이해하는 데 있다(서원주, 2010). 질적 연구 방법론 중의 하나인 ‘내러티브 탐구’ 역시 인간 경험을 이해하는 연구방법이다. 좀 더 차별성있게 말하자면, 개인의 이야기화된 경험(storied experience)을 시간의 흐름과 상황에 대한 고려를 바탕으로 탐구하는 연구방법이다. 내러티브 탐구는 인간의 경험을 이해하는 방법, 그 이상도 그 이하도 아니라고 말할 수 있다(Clandinin, 2013). 인생은 경험, 즉 이야기의 조각들로 채워져 있고 시간과 공간의 이야기화된 순간들(storied moments)로 되살아난다. 인생의 의미는 삶의 경험에 대한 이해에서 비롯되고, 경험에 대한 이해는 이야기를 통해 일어나며 그 이해의 과정은 의미부여로 이어진다(Clandinin & Connelly, 2000). Clandinin과 Connelly(2000)는 내러티브 탐구를 다음과 같이 정의하고 있다:

내러티브 탐구는 경험을 이해하는 방법이다. 이는 한 곳 또는 여러 곳에서, 그리고 환경과의 사회적 상호작용 속에서 시간에 걸쳐 일어나는 연구자와 참여자 간의 협동작업이다. 연구자는 사람들의 개인적, 사회적 삶을 구성하는 경험 이야기의 중심으로 들어가서 그들이 경험을 살고, 말하고, 다시 말하고, 다시 사는 현장을 함께하게 된다. ... 내러티브

1) 2015년 베트남 현지인 교원 수 및 학생 수 현황(Nguyen Le Thu, Tran Thi Huong 2015)

지역	순서	대학교명	학생 수	교원 수	박사	박사 과정	석사	학사
북부	1	하노이 국립 인문사회대학교	106	6	2	4		
	2	하노이 국립 외국어대학교	315	26	3	6	7	10
	3	하노이 대학교	415	18	1	3	7	7
	4	베-일 산업 기술대학교	120	18			1	17
중부	5	다낭 외국어대학교	330	11	1	2	2	6
	6	후에 외국어대학교	176	11			2	9
남부	7	호치민 국립 인문사회대학교	366	24	3	9	11	1
	8	호치민 외국어정보대학교	340	13	2	3	7	1
	9	홍방대학교	140	5	1		4	
	10	락홍대학교	176	4			2	2
	11	달랏대학교	329	11	2		2	7
	12	반히엔대학교	94	4			2	2
	13	응웬땃타잉대학교(3년)	73	5			1	4
	14	투득기술전문대학교(3년)	150	4			4	
	15	사이공 ACT관광예술대학교(3년)	120	6	1	1	3	1
합			3,250	166	16	28	55	3,515

탐구는 살고 말해진 이야기이다. (p. 20)

본고는 한국인 교사와 베트남인 교사가 베트남에서 한국어교사로서 어떠한 경험을 하는지에 초점이 있으므로 내러티브를 활용하여 그들의 이야기를 하고자 한다. 본 연구자는 1997년부터 2000년까지 하노이 국립 인문사회대학교에서 한국어를 가르친 바 있지만 이는 오래 전의 이야기이고 현장은 변화하였다는 점에서 나의 이야기가 아닌 그들의 이야기에 초점을 맞출 것이다. 그럼에도 베트남에서의 한국어를 가르친 교육적 경험은 그들을 이야기하는데 즉 지금은 그들과 같이, 같은 현장에 있지 않지만 현장을 구성하는 데 그때의 경험이 도움이 될 것이라 판단하여 베트남 한국어교사들의 ‘경험’을 기술하고자 하였다.

2.1. 연구 참여자 및 자료 수집

한국인 교사와 베트남인 교사가 한국어를 가르치면서 경험한 내용에 대해 연구자는 2017년 5월 29일, 30일 하노이 탕롱대학교에서 하노이에서 한국어를 가르치고 있는 현지인 교사와 한국인 교사의 집단 인터뷰를 실시하였으며, 이어 6월 1일과 2일에는 호치민 시 국립 인문사회대학교에서 한국인 교사와 베트남인 교사의 집단 인터뷰를 진행하였다. 여기에 참여한 교사는 모두 48명으로 현지인 교사 33명, 한국인 교사 15명이었다. 인터뷰한 내용을 바탕으로 연구자가 범주별로 분류하여 집중 인터뷰를 실시하였다. 두 번째 인터뷰는 개인 인터뷰로 한국인 교사 2명과 베트남인 교사 2명이다. 인터뷰 내용은 연구 참여자의 동의를 구하여 녹음한 후 전사하였다. 개인 인터뷰를 실시한 연구 참여자 정보 및 인터뷰 일자는 다음과 같다.

연구 참여자		인터뷰 일자	인터뷰 방법
한국인 한국어교사 1(춘천 ²⁾)	30대	2017년 10월 25일 15:30-18:20	면대면
한국인 한국어교사 2(광주)	40대	2017년 10월 20일 16:00-17:10	지면 및 전화통화
베트남인 한국어교사 1(다낭)	30대	2017년 10월 4일 10:10-12:30	면대면
베트남인 한국어교사 2(호민)	40대	2017년 10월 24일 19:00-20:30 2017년 10월 27일 18:30-19:50	면대면

면대면 인터뷰의 주된 내용은 다음과 같다.

[한국인 한국어교사]	[베트남인 한국어교사]
1. 베트남에 가게 된 이유 2. 가기 전에 기대했던 것 3. 가서 느낀 점(한국어교육 전반, 베트남인 또는 한국인 교사들과의 관계, 생활) 4. 앞으로 베트남에 가게 될 한국인 교사에게 하고 싶은 말	1. 한국어교사가 된 계기 2. 한국어교사로서 만족도 3. 한국어를 가르치면서 느끼는 점(한국어교육 전반, 한국인 교사 또는 베트남인 교사들과의 관계, 생활) 4. 앞으로 베트남에 오게 될 한국인 교사나 한국어교사가 될 베트남인 교사에게 하고 싶은 말

연구자는 이들과의 인터뷰 후 이들에게서 느끼고 생각한 것을 [연구자 일기]로 작성하여 자료로 활용하였다.

2) () 안에 제시한 춘천, 광주, 다낭, 호치민은 도시 이름이나 연구자가 연구 참여자에 붙인 가명이다.

2.2. 자료 분석

이 연구에서 자료 분석은 인터뷰 후 전사한 기록과 연구자의 연구 일기를 바탕으로 이루어졌다. 연구자는 인터뷰 내용으로 수집된 현장 텍스트(field text)를 반복해서 읽으면서 줄거리(threads)와 주제(theme)를 찾아 연구 텍스트(research text)로 재구성하였다. 현장 텍스트에서 나타나는 같은 맥락의 이야기를 유목화하고 이를 잘 표현해 줄 수 있는 맥락화된 어휘를 찾고자 하였다. 연구 텍스트는 연구 참여자들의 이야기로 구성되었으며 그들의 이야기를 연구자가 다시 이야기하기(re-telling)하는 형식으로 제시하였다. 자료 분석은 Spradley(1980)가 제시한 자료의 영역 분석(domain analysis)과 분류 분석(taxonomic analysis) 방법을 혼용하였다. 영역 분석에서는 한국어교사로서 가르치면서 경험한 핵심어로 ‘교사 역할, 교육 방법, 한국어 지식과 직관, 다른 문화, 다른 생각, 바쁜 일상과 바쁘지 않은 일상’으로 1차로 유목화하고, 이렇게 분석된 1차 자료를 바탕으로 분류 분석을 실시하여 유의미하다고 판단되는 내용과 유사한 내용을 묶어 2차 범주화를 실시하였다. 이에 따라 ‘동기화된 학습자를 만나는 기쁨, 주인과 손님, 직업과 봉사 활동 사이’으로 분류하였다. 이후 계속 되는 이야기에서는 ‘몰랐던 너와 나의 발견’으로 서로 필요한 공생 관계임을 인지하고 함께 지속해야 할 관계로 발전됨을 발견할 수 있었다.

3. 베트남 현지인 교사와 한국인 교사의 한국어교사 경험 이야기

3.1. 동기화된 학습자를 만나는 기쁨

[춘천]은 한국에서 한국어교육으로 석사 과정 3학기 때 한국국제교류재단(Korea Foundation) 한국어 인턴 교사 모집 공고를 보고 지원하여 베트남 하노이 대학에서 10개월 간 한국어를 가르치게 되었다고 했다. 국내에서의 한국어교육 경험이 없었기 때문에 설레는 마음으로 베트남에 가게 되었다고 했다. [춘천]은 하노이 대학에서 두 번의 한국인 선생님의 수업 참관 후 한국어 수업을 하게 되었는데 학생들의 반응에 놀랐다고 했다.

제가 하는 말을 너무 열심히 듣는 거예요. 그리고 졸고 뭐 이런 학생은 한 명도 없고요, 한국어를 너무 좋아한다는 생각을 하게 됐어요. 저는 그래서 수업 준비를 많이 했어요. 학생들이 열심히 들으니까요. [춘천]

[광주]는 한국에서 17년간 국어 교사로 일하다가 평소 다양한 문화적 경험을 살고 싶어 한국국립국제교육원(National Institute For International Education)에서 파견하는 해외 교사 파견 프로그램으로 호치민시 사범대학에 가게 되었다고 했다. 연구자가 [광주]와 1차 인터뷰 때는 베트남에 간 지 10개월 정도 되었던 때였고, 2차 인터뷰 때에는 1년 한국어교사를 마치고 1년 더 연장한 상태였다. [광주]는 한국에서 가르쳤던 한국 중학생들은 열심히 하지도 않고 수업에 집중하게 하기 위한 과정이 힘들었는데 베트남 한국어 학습자들은 모두 열심히 해서 학생들과 수업하는 시간은 아주 좋다고 했다.

(학생들은) 전공자라 열심히 해요. 아이들이 굉장히 좋아해 주고, 아이들과의 관계는 상당히 좋아요.

제가 가르치는 학생들은 나름의 사고와 지적 수준을 지닌 대학생이고, 1년 동안 가르치면서 정이 들어서인지 학생들과 좋은 관계를 유지하고, 어느 부분에서는 친구처럼 도움도 받고 고민도 나누게 되어 점점 더 보람을 느끼고 있어요. [광주]

[다낭]은 세종대학교 일반대학원에서 한국어교육 석사 학위를 받은 교사이다. 2017년 10월, 현재 한국으로의 박사 학위 과정을 고민 중에 있었다. 그는 일주일에 30시간 정도의 한국어를 가르치고 있다고 했다.

가르치는 건 힘들지 않아요. 30시간 정도도 다 그렇게 해요. 더 많이 했던 때도 있었어요. 수업이 힘들지 않은 건 아닌데, 괜찮은 건 전 가르치는 거 좋아해서 그런 것 같아요. 그리고 우리 다낭 외국어 대학교 학생들은 모두 열심히 해요. 정말 열심히 해요. [다낭]

[호민]은 호치민 인문사회대 한국어학과를 졸업하고 서울대학교 국제대학원에서 석사와 동대학원 국어교육과에서 한국어교육 박사 학위를 받았다. 한국에서 공부한 시간이 길었지만 2015년부터는 호치민 시 국립 인문사회대학교에서 한국어를 가르치고 있다. [호민]은 한국어를 가르치는 그 자체는 좋다고 했다.

여긴 여러 가지 일이 많아요. 가르치는 건 중요한데 그것만 할 수 없잖아요. 그렇지만 학생들은 아주 열심히 하고, 2,3학년 학생 중에 한국어능력 시험 5급, 6급 받은 학생들도 있어요. 교육과정, 교재 이런 게 문제가 있는데 학생들은 열심히 하니까 취업도 잘 되고요. [호민]

2017년 10월 21일 국제한국어교육학회에서 주최한 ‘한국어교사의 위상과 전문성’이라는 주제 토론에서 한국어교사들의 수업 만족도는 10을 만점으로 했을 때, ‘7,8,9’가 나올 정도로 높다고 이야기 된 바 있다. 이는 국내 대학 기관에서 한국어를 가르치는 교사들을 대상으로 한 인터뷰 결과였다. 이에 비해 이들이 가르치는 학생들은 베트남 대학에서 한국어를 전공하는 학생들이고 이들은 100% 취업을 보장하는 학과의 학습자이기도 하였다. 이러한 현장을 고려할 때, 한국어를 가르치는 교사로서 학습자에 대한 만족도는 높을 수밖에 없을 것이다. 학습자는 배울 준비가 되어 있고, 어떠한 내용도 받아드릴 준비가 되어 있는 학습자를 만나는 것은 교사로서 축복이라고 말하는 [광주]의 말은 현장의 느낌을 가장 잘 전달해 주는 말처럼 보였다.

3.2. 주인과 손님: 같은 현장 다른 생각

한국인 교사와 베트남인 교사는 같은 현장에서 같은 학습자를 대상으로 가르치는 교사들이다. 그러나 현장은 베트남이며 가르치는 언어는 한국어이다. 교실을 벗어나면 베트남어가 더 많이 들리고 사용되는 곳이며, 교실 안에서는 한국어의 목소리를 듣고 싶어 하고 들어야 하는 곳이다. 이들의 교육적 경험이 유사한 것은 동기화된 학습자를 만나는 즐거움에 있지만 교육적 경험의 차이는 서로 다른 생각으로 현장을 누빈다는 것이다.

[광주]는 2016년 베트남에 한국어를 가르치러 갈 때에는 호치민 사범대학교 한국어학과가 처음 생기는 상황이어서 단지 한국어를 가르치는 원어민 강사로서의 역할만은 하지 않을 것이고, 학과를 세워나가는 데 다양한 역할과 지원을 해야 할 것이라고 생각하고 왔다고 했다. 또한 처음에는 학과 회의에도 참석했고 거기에서 이런 저런 의견을 개진하기도 하였으며 학과에서 존중 받는다는 느낌도 받았다고 했다. 그러나 언제부터인가는 학과 회의에 부르지도 않는 것 같고 처음 생긴 학과이지만 나름대로 체계적인 시스템을 갖추고 있어 내가 할 일이 그다지 없다고 생각하게 됐다고 했다.

제가 느끼기에 운영자 관리자의 마인트 스타일인데.. 나름 당차게 고집을 가지고 잘 하고 있지만 다른 사람들하고 회의해서 의견 수렴해서 하는 스타일이 아니에요. 위에서 결정하는 문화.. 안 불리요. 별로.. 3)회의는 3번.. 일년에.. 중요한 행사.. 자기들끼리 하는지는 모르겠어요. 아이디어를 좀 내고 그랬을 때 내가 느꼈을 때 이 사람은 자기가 원하는 것

을 요구하고 자기를 혼드는 건 싫어해요. 베트남 사람들은 자기 고집이 있어요. ‘선택권은 베트남인에게 있다.’ 이거죠. 약간은 서운함과 그런 게 있었는데요. 이제는 그냥 마음을 비우고 나는 강의만 잘하면 된다 이렇게 생각하고 있어요. [광주]

음.. 그런 얘기 많이 들었어요. 제가 있던 학과 학부장님이 좀 무서우세요. 저하고는 잘 지냈는데 어떤 한국 분하고는 안 맞아서 강의 안 주고요. 근데 그게 여기 계약직 한국어 강사들은 거의 돈 때문에 하는 게 아니니까요... 그래서 저는 원래 10시간 강의해야 하는데 이것도 해 주세요. 이것도 해 주세요. 어느 날 갑자기 메일 보내서 이것 좀 해 주세요. 이러는 거예요. 저한테 미리 말하고 그런 건 없고요. 그냥 통보식이에요. 우리랑 좀 다르죠. [춘천]

한국인 교사들은 베트남인 교사들 간의 관계에서 느끼는 경험은 시간이 갈수록 우리는 ‘주인이 아니구나’, 우리는 ‘주인이 될 수 없다’라는 인식이었다. 더 나아가 한국인 교사들 사이에서는 ‘우리는 원어민 테이프다’ 그것이 우리의 역할이라고 규정하기도 한다고 했다. 우리는 열심히 수업만 하면 되지 어떠한 행정적인 절차나 업무에 참여할 수 없다는 것이 이들을 ‘외부인’으로 느끼게 하는 것으로 보였다. 연구자의 일기에는 다음과 같은 기록이 있었다.

호치민 시에서 한국인 교사들과의 집단 인터뷰에서 몇몇 한국인 분들은 베트남인 교사들에게 감정적으로 서운함, 섭섭함을 큰 목소리로 호소하기도 했다. 이들의 이야기는 우리는 그냥 수업하는 강사지 여기의 동료 교사로 느끼지는 않는다는 거였다. 나도 1997년에 그랬는지 돌아봤다. 그때는 베트남인 한국어교사가 없어서 이런 생각조차 안 했던 것 같다. [연구자의 일기]

이와는 달리 베트남인 한국어교사들은 한국인 교사들을 어떻게 생각하고 있을까. 베트남인 교사들은 한국인 선생님들이 ‘손님’이라고 했다. 이들은 여기에서 강의하다가 가실 분들이고, 한국에서 1~2년 파견 나와 한국어를 가르쳐 주시니 고마운 분들이라고 했다.

우리는 고맙다고 생각하죠. 사실 우리 대학에서 주는 돈은 한 시간에 한국 돈으로 5천원 정도예요. 물론 코이카나 코리아파운데이션에서 파견 나온 분들은 한국에서 돈을 받고 우리 대학에서 가르쳐 주시니 고맙죠. 특히 말하기나 쓰기는 우리가 아무리 해도 한국인처럼 못하잖아요. 우리는 지식으로 아니까요.

베트남인 한국어교사들은 한국어에 대한 직관은 없지만 한국어에 대한 지식을 갖춘 교사들이다. 인터뷰한 교사들은 한국어교육을 전공하여 어느 정도 전문성을 갖춘 이들이지만 대부분의 베트남인 교사들은 한국어 말하기나 쓰기 능력이 부족하다. [광주]는 베트남인 교사들이 쓴 것을 보면 오자도 많고 자연스럽게 읽는 문장도 많다고 하면서 한국어교육을 전공한 베트남인 교사에게 자음동화가 무엇인지 질문했는데 자음동화에 대해 배운 지식을 유창하게 외우는 것을 봤다고 했다. 직관이 없는 교사에게는 직관을 갖춘 원어민 교사가 필요하다. 조금 다른 측면에서 한국인 교사들에 대한 베트남인 교사가 언급한 다음 내용을 보자.

한국인 선생님들은 아침 일찍 수업하는 거, 못하신다고 해요. 우리는 그런 거 다 양보해요. 우리 수업은 아침 7시인데 한국은 그때 아주 일찍이니깐요. 그리고 성적에도 7.5이면 이거 베트남어로 써야 해요. 그런데 그런 것도 우리가 다 도와드려요. 근데 그건 그냥 도와드리는 건데 당연하다고 생각하더라고요.(웃음) 음.. 그리고 한국인 선생님 중에는 우리 대학에서 안 좋게 나간 분이 계신데 우리 교육과정 이거 안 좋다 해서 다 바꾸려고 하셨어요. 우리는 그런 거 쉽게 안 돼요. 교육부 승인도 받아야 하고요. 그런데 그분이 너무 강하게 얘기하셔서 우리 학부장님하고 안 좋았어요. 그래서 그

3) 연구자는 인터뷰 내용 중에 의미 있다고 판단되는 내용에는 밑줄을 그었다.

다음부터는 한국 선생님들한테 그분이 다 나쁘게 얘기해서 좀 곤란했어요. [다낭]

교사는 수업의 주체이다. 교사가 수업의 주체로서의 역할은 ‘교실 안’에서만 한정되는 것은 아닐 것이다. 베트남인과 한국인 교사가 같은 현장에서 ‘주인과 손님’으로 만난다면 함께 협력해야 할 대상으로 보기는 어려울 것이기 때문이다. 더구나 한국인 교사는 본인을 ‘손님’으로 생각하지 않는다는 것도 문제이다. 이들은 어느 정도는 수업의 주체로서, 주인과 동등과 역할과 대우를 기대하고 가기 때문이다.

3.3. 직업과 봉사 활동 사이

연구 참여자들은 교사들이다. 교사는 직업이다. 한국표준직업분류에는 무급으로 봉사적인 일에 종사하는 봉사자는 직업으로 보지 않는다. 그러나 베트남인 교사나 한국인 교사는 베트남에서 한국어를 가르치고 있으나 직업으로 인식하지는 않는 것처럼 보였다. 즉 직업이란 ‘생계를 유지하기 위하여 자신의 적성과 능력에 따라 일정한 기간 동안 계속하여 종사하는 일’이라는 사전적 의미를 충족하지 못하기 때문인 것으로 보인다.

시스템이 교수가 한 달에 30만원이잖아요. 다른 교수님들한테도 말했던 게 교수요원이 부족하다. 수입이 적기 때문에.. 좋은 교수를 데려 오기 어렵다. 이런 말을 많이 해요. 맞지요. 여기 교수님들이 한 달에 30만원 받고 못 살거든요. 그래서 다 번역, 통역 이런 걸로 돈을 더 많이 벌어요. [광주]

한국인 계약직 선생님들은 그래도 교사 자격증은 우리 학교에서 다 요구해요. 그래도 한 시간에 10만동(한국돈으로 오천원) 받으니까 이걸 그냥 봉사죠 뭐. [호민]

가장 큰 문제는 한국어교사가 받는 수입으로 생계가 유지되는가이다. 그렇게 되어야 직업으로 인식되고 직업이 되어야 직업의식을 고민할 것이기 때문이다. 베트남인 한국어교사들이 받는 월급은 베트남에서 베트남인으로서는 살아가기 힘든 월급이라고 했다. 이들 대부분은 두 개의 직업을 가지고 있으며 학교에서 한국어를 가르치는 교사 즉 베트남에서는 ‘자오비엔(giao vien, 강사)’이라고 하는데 한국어 자오비엔 대부분은 통·번역으로 돈을 더 많이 벌어서 산다고 했다. 연구 참여자인 [광주]나 [춘천]은 한국 기관에서 주는 월급을 받기 때문에 베트남 거주가 문제가 없는 이들이다. 이들에게는 직업인 셈이다. 그러나 한국인 교사들은 직업의식을 갖기 힘들다. 왜냐하면 손님으로 베트남인 교사들이 생각하기 때문이기도 하고, 베트남인 교사들과는 친구가 되기 어렵기 때문이기도 했다.

첫 수업 참관 때, 베트남에서 7년 산 한국인 교사가 베트남 학생들이 이름을 베트남어로 불렀어요. 그런데 아무도 알아 듣지 못하는 거예요. 학생들이. 그래서 저는 처음에 좀 베트남어 배우다가 포기했다. 베트남어는 한 10년 쯤 배워야 한다고 생각해요.

베트남어와 한국어를 다 잘하면 더 쉽게 베트남인 교사들과 친해질 수 있죠. 그건 맞는데 그게 어렵잖아요. 여성의 날에 우리 한국인 교사들도 다 초대해서 밥 먹었어요. 그런데 베트남인 교사들끼리 베트남어로 막 얘기하면서 웃고 그러는 거예요. 그래서 제가 여기서 내가 빠지면 이들이 더 재미있겠구나 했어요. [광주]

가끔 제가 베트남인 교사들끼리 행사 있을 때 박수 치고 그러는데 저는 왜 그런지 모르잖아요. 그거 다 저한테 통역해 줄 수도 없고, 가끔 나는 왜 여기 있지? 이런 생각했어요. [춘천]

우리는 배려한다고 하는데 항상 한국인 교사들에게 알려 줄 수는 없고, 그리고 우리가 깜빡 잊을 때, 또 우리는 학교에서 금방 연락 받았을 때, 그런 거 많거든요. 한국인 선생님들이 그걸 이해해 줘야죠. 우리도 다 바빠서요. 우리끼리도 시간이 없어요. 만날 시간요. [다낭]

우리 강사 선생님들 다 바빠요. 수업만 하고 다들 빨리 가요. 저도 얼굴 못 보는 (베트남인) 선생님들 많거든요. [호민]

이들은 한국어교사를 직업과 봉사-완전히 무급은 아니기도 하기 때문에- 활동 사이 어디쯤에 위치한 것으로 인식하는 것 같아 보였다. 따라서 서로의 동료 의식으로 문제를 함께 해결하는 공동 문제 해결자로 보기 어려운 것일지도 모른다.

3.4. 계속 되는 이야기: 몰랐던 너와 나의 발견

[춘천]은 2017년 6월 말에 한국에 귀국했지만 10월인 현재도 베트남에 대한 기억으로 마음이 뜨겁다고 했다. 마음이 뜨거운 것은 그곳에서의 좋은 기억이 많기 때문이라고 했다. 베트남 하노이에서 5월 말에 한 번 만난 연구자가 10월에 다시 인터뷰를 요청했을 때도 춘천에서 서울까지 이 인터뷰를 위해서 한 걸음에 만나러 와 주었다. 그 이유가 베트남에서의 기억이 너무 좋았기 때문인데 그는 이후 베트남에 다시 가서 한국어를 가르치는 것은 아직 모르겠지만 한국어교사가 되고 싶다고 했다. 그런 학습자를 다시 만나지는 못할 것 같지만 한국어를 가르치는 것이 좋았기 때문이라고 했다.

[광주]는 현재 1년 더 연장하여 호치민 시에서 한국어를 가르치고 있다.

솔직히 말하자면, 베트남에 오기 전에 베트남은 (한국) 시골 총각에게 (베트남인 여자가) 시집오는 정도의 국가 수준으로, 낮은 나라라고 생각하고 왔고 또 교사의 수준도 그 정도일 거라고 생각했어요.

그러나 이곳에 와서 베트남의 수준과 가능성에 대해 다시 생각하게 되었어요. 이와 함께 베트남 교단에 서는 교사나 교수님의 수준에 대해서도 시각이 많이 달라졌는데, 베트남 교수나 교사들은 매너도 있고 품위도 있는 분들인 것 같아요. [광주]

[광주]는 베트남에서 한국어를 가르치면서 베트남인 교사들과의 관계 속에서 자신의 자리를 인식하였다. 그것이 갈등과 부정적인 경험을 거쳐 긍정적인 베트남을 만나는 것처럼 보였다. 몰랐던 너(베트남)를 발견하게 되는 것이다. 더불어 ‘나의 발견’ 한국어교사로서의 새로운 도전 또는 가치를 부여한 [춘천]도 만나게 되었다.

내 인생의 전환점 중에 하나는 20대의 젊은 나이에 베트남에 한국어를 가르치러 간 것이다. 나는 베트남에서 가르치면서 전문적인 한국어교사가 되기로 마음 먹었기 때문이다. 오늘 만난 [춘천]은 그런 나를 보는 것 같다. [연구자의 일기]

베트남인 교사들은 한국인 교사를 어떻게 생각하게 될까. 적어도 [호민]은 한국인 교사들을 공생 관계로 인식하여 발전 방향을 제시하였다.

한국인 선생님들에게 더 신경써야겠어요. 저도 그래야 된다고 생각해요. 우리가 서로 바쁘니까 솔직히 한국인 선생님들보다 (베트남인 교사) 우리가 바빠서 좀 신경을 못 쓰는 것도 있는데 같이 하면 좋아요. 아니 같이 해야 되거든요. 우리는 한국어 선생님이 필요하거든요. 도움이 필요해요. [호민]

4. 나오면서

한국인 교사와 베트남인 교사는 같은 현장에서 같은 기쁨-동기가 충분한 학습자를 만나는 기쁨, 교사가 좋은 학습자를 만나는 것은 축복이다.-공부를 잘하는 학습자보다 못하는 학습자에게 지치는 현장의 이야기를 우리는 익숙하게 들어왔다. 따라서 베트남 대학에서 한국어를 학습하는 학습자를 만나는 즐거움으로 연구 참여자들은 가르치는 것에 지치지 않는 것처럼 보인다. 그러나 한국인 교사와 베트남인 교사는 서로 중요도-한국인 교사들이 베트남인 교사를 신경 쓰는 것만큼 베트남인 교사는 한국인 교사들을 그렇게 신경 쓰는 것처럼 보이지는 않는다. 그것이 주인과 손님의 차이인지도 모른다.-가 다르지만 협력해야 할 대상으로 인식하고 있음에는 어렵지 않게 동의하고 있었다. 이들의 다른 생각은 섭섭함, 서운함이기도 하고, 서로 조심함에서 오는 지나친 배려이기도 하다. 그럼에도 [광주], [춘천]은 베트남을 좋아하고, 한국어교사를 좋아한다고 했다. [호민]과 [다낭]은 한국인 교사도 우리를, 우리도 한국인 교사를 이해해야 한다고 했다. 이러한 이들의 한국어교사 경험은 연구자에게는 한국을 이해하고 베트남을 이해하면서 한국어교사의 지속적인 성장의 목소리로 들렸다.

질적 연구는 연구자와 연구 참여자와의 관계의 정도에 따라 그 깊이가 다르다는 것을 경험하게 된다. 더 많은 질적인 성장의 이야기를 담을 수 있는 지속적인 인터뷰를 통한 연구를 기약한다.

■ 참고문헌 ■

- 강남옥·김지영·이수미·최은지(2017), 한국어교사의 위상과 전문성, 제48차 국내 학술대회, 국제한국어교육학회.
- 서원주(2010). 개인의미도법: 박물관교육을 위한 질적 연구조사방법, 『박물관교육연구』 4, 63-82쪽.
- 양지선·박동희(2012), 베트남의 한국어교육 현황과 발전 방향 제언, 『한국어교육』 23-3, 국제한국어교육학회, 133-157쪽.
- 편티투르영·안경환(2017), 베트남 고교에서의 한국어교육의 시도와 장점- 호찌민시와 붕파우 소재 고등학교 학생들의 인지 경험을 중심으로 -, 『인문학 연구』 53, 조선대학교 인문학연구소, 471-500쪽.
- 최유리(2013), 캄보디아 유치원에서 일하는 현지인 교사와 한국인 운영자의 경험에 관한 내러티브 탐구, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍영숙(2015), 내러티브 탐구에 대한 이해, 『내러티브와 교육연구』 3-1, 한국내러티브교육학회, 5-21쪽.
- Nguyen Le Thu, Tran Thi Huong(2015), 베트남에서의 한국어교육 현황 및 그 전망, 『국제한국어교육』 1-2, 국제한국어교육 문화재단, 117-139쪽.
- Clandinin, D. J.(2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M.(2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spradley, J. P.(1980). *Participant observations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

〈토론〉 “베트남 현지인 교사와 한국인 교사의 한국어교육 경험에 대한 연구”에 대한 토론문

황티장(호치민 인사대)

현재 베트남에서 한국어를 가르치는 한국인 교사와 베트남인 한국어교사의 한국어교육적 경험을 살펴본 이 연구는 베트남인 한국어교사로서의 토론자에게 의미있다고 생각한다. 특히 최근 몇 년 동안 한국어 연구하러 한국으로 유학온 베트남인 학습자들의 수가 증가와 함께 현지 베트남에서도 한국어 학습자들의 수도 날날이 증가하고 있는 상황에서 교사들의 경험에 대해 이 연구와 같은 연구들은 앞으로 베트남인 학습자를 위한 한국어교육 또는 현지 베트남에서의 한국어교육 하는 데에 큰 의미와 도움을 기여할 수 있으리라 생각한다.

이 연구의 연구대상은 크게 두 가지의 집단으로 나뉘었는데 이는 베트남 대학교에서 한국어를 가르친 경험 있거나 가르치고 있는 한국인 교사와 베트남인 교사다. 연구자는 교사들의 교육적 경험을 이해하기 위해 내러티브라는 질적 연구 방법을 택하였다. 즉 인터뷰를 통하여 그들의 이야기를 경청하여 그들의 경험을 이해하였다. 연구 결과, 대학에서 한국어를 학습하는 학습자들은 좋은 학습자 다른 말로 하자면 학습 동기가 충분한 학습자들이 기 때문에 이 연구 참여교사들은 가르치는 것에 지치지 않은 것이다. 특히 한국인 교사들에게 학습자들이 학습자가 뿐만 아니라 서로 도와주고 서로 고민을 나눌 수 있는 친구 같았다고 답했다. 이는 스승-제자 관계를 넘어 서로 각자의 문화를 소개하는 자의 역할로 승격했다고 볼 수 있다. 또한 교사들에게 학습자들의 넘친 학습 동기 때문에 더 열심히 강의 준비하고 수업했다는 답 등을 통하여 학습자들은 교사들의 교육 경험에 큰 역할을 했다고 확인할 수 있었다. 학습자들의 적극적인 학습동기 때문에 교사들도 더 적극적으로 교수-학습 방법을 찾았다고 할 수 있다. 이러한 과정을 거쳐 교사들도 스스로 몰랐던 것을 깨닫게 되었다.

이러한 장점과 함께 직장 환경에 관한 지적 또는 특히 베트남인 교사들에게 큰 문제로 꼽을 수 있는 보수에 관한 문제들이 있었다. 현재 베트남에서 한국어를 가르치고 있는 한국인 교사들은 대부분 한국에서 파견되어 베트남에서 한국어를 가르치게 된 교사들 혹은 다른 직장을 가지면서 취미로 가르치는 것을 좋아해서 가르치는 한국인 교사들이다. 그 교사들에게는 보수는 파견한 재단이나 다른 직장에서 어느 정도 수입이 보장되어 문제가 덜 된 것이지만 베트남인 교사들에게는 부수는 역시 큰 문제라고 할 수 있다. 그렇지만 이 연구를 통하여 한국인 교사에게 가장 큰 문제로 볼 수 있는 것은 같은 직장에서 베트남인 교사와 어울리는 것임을 확인할 수 있다. 한국어를 가르친 경험이 있는 토론자는 이에 공감한다.

발표문을 읽으면서 현재 베트남에서 한국어교사로 재직 중인 한국교사의 수는 몇 명 정도 되는지 또한 그들은 어떠한 과목으로 가르치고 있는지 궁금하다. 또한 앞으로 같은 직장에서 재직하는 한국인교사와 베트남교사 간의 의사소통, 교수-학습 방법에 관련한 교류들을 어떠한 방법으로 활성화시킬 수 있는지 역시 시급적으로 해결해야 하는 문제라고 생각한다.

분과 4

한국언어문화교육 일반 I

사회 : 박소연(가톨릭대학교)

중국 대학 한국어 외래어 학습 현황 분석

-한국어학과 학습자 대상으로 한 태도 조사를 중심으로-

오해리(서안외국어대학교)

1. 서론

1.1 연구 목적 및 연구 필요성

본 연구는 중국 한국어학과 학습자(이하 '중국인 학습자')를 대상으로 한국어 외래어에 대한 학습 실태를 조사함으로써 외래어의 학습 현황을 분석하는 데에 목적을 둔다. 글로벌 시대에 한 나라가 다른 나라와 교류하면서 문화와 함께 외래어도 대량으로 유입되고 있다. 각 나라에서 외래어 순화 노력이 진행되고 있지만 외래어 사용상의 편리성 등으로 인하여 사람들이 특히 젊은이들이 외래어를 자주 쓰게 된다. 신문, 방송, 간판 등에도 외래어 사용이 갈수록 많아지고 있는 추세이다. 국립국어원(2007)의 '외래어 인지도, 이해도, 사용도 및 태도 조사' 결과 보고서에 따르면 100개 항목의 외래어에 대한 한국인의 인지도·이해도·사용도를 조사한 결과, 인지도가 50%를 넘었을 뿐만 아니라 70개 항목의 경우는 70%를 넘었고, 이해도는 5항목을 제외하고 50%를 넘었으며 사용도에 대해서는 9개 항목만 50% 미만에 머물렀다고 한다. 이에 국외 현지의 한국어교육 기관에서도 한국어 학습자를 위한 특별한 외래어 교육 방안 마련이 필요하다고 생각한다.

중국에서의 한국어 어휘 교육에 있어서 교사는 학습자들의 어휘 암기에만 중요시하고 일부 교사는 본문을 가르치기 전에 단어에 대해서 중국어로 간단한 설명을 하고만 그친다. 심지어는 일부 교사는 어휘의 인지·이해·사용은 학습자 본인의 일이라고 생각하여 어휘에 대한 설명은 하지 않고 사전을 많이 참고하라고 하며 단어 받아쓰기에만 열중한다. 따라서 어휘 교육은 찬밥신세라고 해도 과언이 아니다. 따라서 왕단(2007)에서 어휘 교육이 중국의 한국어교육에서 논의되기 시작한 것은 최근의 일이고, 한국어교육 현장에서뿐만 아니라 교육자와 연구자들의 연구에서도 어휘 교육이 발음 교육이나 문법 교육에 비해 그리 주목을 받지 못하고 있다고 지적했다. 중국에서의 한국어 외래어 교육은 더욱더 그렇다. 외래어 습득은 주로 교재를 통해서 매우 기초적인 외래어를 학습할 수 있다. 그래서 학습자가 한국인과 의사소통할 때나 통번역 할 때에 한국인들의 외래어의 대량적인 사용에 어려움을 겪고 있다. 이를 검증하기 위하여 필자가 중국에서 한중 통번역으로 일한 경험이 있었던 학생을 30명 대상으로 조사한 결과, 50% 이상의 응답자는 담화 속에 들어있는 외래어 때문에 담화 내용을 이해하지 못하는 경우가 있었다고 한다. 그리고 한국어 외래어 단어를 고유어처럼 외우기만 하고『외래어 표기법』 등과 같은 지식을 거의 배우지 않았다고 한다. 국립국어원(2007)의 '외래어·외국어 사용 및 순화어 수용 실태 조사'의 결과 보고서에 따르면 학교 등 정규 교육기관의 어휘교육에서 일상생활에 많이 쓰이는 외래어를 교육해야 하는지에 대해서 83.3%의 응답자가 긍정적인 태도를 보이는 것을 알 수 있다고 했다. 이에 외국인을 위한 외래어의 교

수·학습은 선택이 아니라 필수적이라고 생각한다.

이상 내용을 종합해서 중국 대학에서의 외래어 교육은 문제점이 있을 것이라고 판단되고 외래어를 위한 특별한 교수 방안의 마련에 앞서 우선 중국 대학에서의 외래어의 교육현황을 파악하는 것이 중요하다.

1.2 선행연구

한국어 외래어에 대한 본격적인 연구 역사가 그리 길지 않지만 가치 있는 연구 성과가 많이 축적되었다. 오미정·이혜용(2007)에서 한국어교육 분야에서의 외래어에 대한 본격적인 관심이 2000년 이후부터 시작되었다고 지적하였다. 2000년을 기준으로 하면 DBPIA에 수록된 외래어에 관한 논문은 전체적으로 보면 해마다 비슷한 양의 연구 성과가 나오는 추세인데 2011년에 60편으로 가장 많았고 2014년에 40편으로 두 번째 순위이며, 나머지는 한 해에 30편 정도의 연구 논문이 나왔다는 것을 알 수 있다.

한국어교육을 위한 외래어의 연구 성과는 외래어 목록 선정, 외래어 오류 분석, 외래어 수용양상, 외래어 표기법, 외래어 대조 분석, 외래어 교재, 외래어 교육방안 등으로 구성되어 있다. 특히 외국인을 위한 외래어 교육은 한국에서의 외래어에 관한 연구에 있어서 중요한 자리를 차지한다. 그중 중국인 학습자를 대상으로 하는 연구가 가장 많은 것으로 보여준다.

이은영(2005)에서 한국어 학습자들의 외래어 인지도와 외래어 교육 방법을 살피고 한국어 학습자들이 정확한 표기로 인식하고 있는 외래어가 부족한 것을 지적하고, 효율적인 교육방안을 제시했다. 장성희(2007), 박지영(2011), 최고양(2012), 나혜선(2013), 정위연(2013), 곽소천(2014)에서 설문조사, 교재분석 등 다양한 방법을 통해서 중국인 학습자를 대상으로 하는 교육 방안을 제시하였다. 이정희(2007), 도성경(2015)에서 기존에 외래어 목록을 비교해 보고 교육에 필요한 외래어 목록의 선정을 하였다. 조형일(2013)에서 표준어의 표기법에도 불구하고 그 표기와 현실 발음이 상이한 경우, 사용되는 발음을 부가적으로 반영해서 표기하는 방안을 제시하였다. 천신신(2010), 오홍(2015)에서는 중국인 학습자를 위한 외래어 교재개발이 시급하며 개발 방안, 단원 구성 등 제시하였다. 장준익(2013)에서는 중국인 학습자를 대상으로 한국어 외래어의 음운을 대조언어학적으로 분석하였다. 구려나(2016)에서는 중국인 학습자의 외래어 사용 실태를 살피고, 그 외래어 사용 시 오류 원인을 분석하였다.

본고는 중국 대학 한국어 외래어 학습 현황을 연구하기 위해서 설문조사 및 전화 인터뷰를 실시한 것은 기존의 연구들과 방법론적으로는 큰 차이가 없지만 완전히 학습자의 입장으로 본 외래어 학습 현황과 spss교차분석 등 분석법을 적용하여 심도 있는 현황 연구를 한 것이 특징적이다.

2. 연구 방법

본고는 중국 대학 한국어학과 학습자를 대상으로 하여 한국어 외래어 학습 실태를 조사·분석하고자 한다. 이런 목적을 달성하기 위하여 외래어의 난이도에 대한 태도 조사, 한국어 교재에서의 외래어에 대한 학습자의 태도 조사, 외래어의 인지도·이해도·사용도 조사, 인터뷰를 통한 외래어 난이도에 미치는 요인에 대한 조사를 하였다.

2.1 조사 대상자의 인적 사항

이 설문조사는 중국 대학에서 한국어를 공부한지 1년 이상이 된 중국인 학습자를 대상으로 하였다. 1년 미만의 학습자는 한국어 어휘에 대한 개인적인 성찰이 깊지 않으면서 실생활 중의 외래어 사용도가 상당히 낮다. 따라서 신뢰도 및 타당도를 보장하기 위하여 조사대상에서 제외된다. <표 1>에서 볼 수 있는 바와 같이 조사 대상 중에 한국어를 공부한 지 4년 이상이 된 응답자가 가장 많고 63%(92명)를 차지하고 그 다음은 3-4년 13.7%(20명), 1-2년과 2-3년은 11.6%(17명)인 것으로 나타난다.

〈표 1〉 한국어를 공부한 지 얼마나 되었어요?

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	1-2년	17	11.6	11.6	11.6
	2-3년	17	11.6	11.6	23.3
	3-4년	20	13.7	13.7	37.0
	4년 이상	92	63.0	63.0	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

한국어능력시험(topik)은 수험자의 한국어 숙달도 수준을 평가하는 시험이다. 숙달도에 와 외래어 난이도 및 사용도 사이의 연관성을 분석하기 위하여 이 항목을 설정하였다.

〈표 2〉 조사대상의 한국어능력시험 급수

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	초급	6	4.1	4.1	4.1
	중급	39	26.7	26.7	30.8
	고급	101	69.2	69.2	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

<표 2>에 의하면 응답자가 한국어능력시험 중·고급을 통과한 학습자가 많고 중급 39명, 고급 101명으로, 중·고급 수준의 응답자는 전체 응답자의 95.7%를 차지하는 것을 알 수 있다.

2.2 설문지의 구성

본고의 설문지는 조사 대상의 인적 정보(2개 항목), 외래어 난이도 인식 조사(4개 항목), 한국어 교재에 대한 학습자의 태도 조사(5개 항목), 외래어의 인지도·이해도·사용도(3개 항목) 조사 등 4부분으로 구성된다.

2.3 분석방법 및 절차

본고는 수집된 데이터에 대해서 필요에 따라 합산·역코딩을 실시한 후 빈도분석과 교차분석 방법을 적용하여 중국 대학 외래어 학습 현황을 분석했다. 구체적인 연구절차는 다음과 같다. 첫째, 어휘 학습 현황을 조사하기 위한 설문지의 항

목에 대해서 연구했다. 둘째, 기존 연구 성과에 의하여 설문지를 만들고 QQ온라인 조사시스템을 이용하여 설문지를 배포했다. 셋째, 수집한 데이터를 spss에 붙여 넣고 기술통계 하면서 분석법을 적용하여 현황을 분석하였다. 넷째, 설문조사로 진행할 수 없는 내용을 인터뷰로 조사했다.

3. 조사결과 및 논의

3.1 외래어 난이도에 대한 태도

이 부분의 조사는 네 개의 항목으로 이루어지는데 뒤에 있는 두 항목은 학습자의 외래어 사용상의 난이도를 측정하기 하여 설정했다.

〈표 3〉 고유어, 한자어, 외래어의 난도 조사

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	고유어	79	54.1	54.1	54.1
	한자어	8	5.5	5.5	59.6
	외래어	59	40.4	40.4	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

〈표 3〉은 어원별 어휘의 난이도에 대한 설문이고 총 146명의 응답자 중에 59명, 40.4%가 한국어 외래어를 어려워하는 영역이라고 하며 고유어가 가장 어렵고, 한자어는 가장 쉬운 것으로 나타나며 각각 54.1%와 5.5%이다.

〈표 4〉 다음 5영역 중에서의 외래어 난도

		반응		케이스 중 %
		N	퍼센트	
\$다중응답 ^a	듣기	89	26%	61%
	말하기	63	18.5%	43.2%
	읽기	61	17.8%	41.8%
	쓰기	61	17.8%	41.8%
	통번역	68	19.9%	46.6%
전체		342	100.0%	172.1%

이 항목은 다중응답형 문제이다. 〈표 4〉에 따르면 외래어 때문에 듣기를 어려워하는 응답자가 89명으로 가장 많으며 전체 응답자 중의 61%를 차지한다. 그 다음은 통번역인데 이를 선택한 응답자가 68명으로 46.6%에 달한다. 세 번째 어려워하는 영역은 말하기인데 63명, 43.2%를 차지한다. 마지막은 읽기와 쓰기이다. 외래어 때문에 읽기, 쓰기가 어렵다고 생각하는 응답자의 수가 같고 61명, 41.8%를 차지한다. 따라서 외래어는 중국인 학습자의 한국어 의사소통능력을 향상시키는 데 지장이 되는 요소 중의 하나로 판단된다.

〈표 5〉 일상생활에서의 외래어 난이도

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	매우 어렵다.	40	27.4	27.4	27.4
	대체로 어렵다.	42	28.8	28.8	56.2
	보통이다.	54	37.0	37.0	93.2
	별로 그렇지 않다.	10	6.8	6.8	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

〈표 5〉에 따르면 56.2%에 달하는 응답자가 일상생활에서 접촉한 외래어 때문에 어려움을 겪고 있었음을 알 수 있다.

〈표 6〉 전문 분야의 외래어¹⁾ 난이도

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	매우 어렵다.	61	41.8	41.8	41.8
	대체로 어렵다.	30	20.5	20.5	62.3
	보통이다.	49	33.6	33.6	95.9
	별로 그렇지 않다.	6	4.1	4.1	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

〈표 6〉에 따르면 전문 분야의 한국어 외래어가 어렵냐고 하는 질문에 62.3%의 응답자가 어렵다고 대답했다.

외래어 난이도에 대한 조사 결과에 의하면 대부분은 중국인 학습자에게 외래어 습득으로부터 사용에 이르기까지 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 통번역 영역에서 어려움을 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

한국어 학습 시간, 일상생활의 외래어 난이도, 전문 분야의 외래어 난이도 사이의 관계를 밝히려고 교차분석을 했다.

〈표 7〉 교차분석 (1)

		근사 유의확률 (양측)	Pearson 카이제곱
a	학습 시간 - 일상생활의 외래어 난이도	.000	33.258 ^a
b	학습 시간 - 전문 분야의 외래어 난이도	.078	15.508 ^a
c	일상생활 외래어 난이도 - 전문 분야 외래어 난이도	.000	296.765 ^a

〈표 7〉에 따르면 한국어 학습 시간과 일상생활의 외래어 난이도 사이에 p값이 0.001보다 작으므로 연관성이 있다는 것을 보여준다. 그런데 노출 빈도가 낮은 전문 분야의 외래어 난이도는 학습 시간과의 p값이 0.05보다 크므로 둘 사이에 연관성이 없다는 것을 알게 한다. 일상생활의 외래어 난이도와 전문 분야의 외래어 난이도는 연관(p값=0.00)이 있는 것으로 판단된다. 즉 일상생활에 외래어를 잘하는 학습자가 전문 분야의 외래어도 잘하는 가능성이 크다.

일반적으로 한국어 학습 시간은 한국어 숙달도 수준과 양의 상관관계가 있다고 생각한다. 한국어 숙달도와 외래어 난이도 사이의 연관성을 검정하기 위해서 다음 교차분석을 진행하였다.

1) 여기에서 말하는 전문 분야의 외래어는 통번역 시 필요한 외래어로 정의했다.

〈표 8〉 교차분석 (2)

		근사 유의확률 (양측)	Pearson 카이제곱	Spearman 상관
a	한국어 숙달도 - 학습 시간	.000	213.797 ^a	.727**
b	한국어 숙달도 - 일상생활의 외래어 난이도	.410	6.122 ^a	
c	한국어 숙달도 - 전문 분야의 외래어 난이도	.803	3.047a	

〈표 8〉에서 볼 수 있듯이 한국어숙달도와 한국어 학습 시간의 p값이 0.001보다 작고 Spearman 상관계수는 0.727이므로 둘 사이에 비교적 강한 양의 상관관계를 가진다는 것을 알 수 있어 예상과 같다. 그러나 한국어 숙달도와 외래어 난이도(b, c포함) 사이의 p값이 다 0.05보다 크므로 통계적으로 유의미하지 않는 것으로 나타난다. 즉 중국인 학습자의 토픽 성적은 외래어 어휘력과 연관성이 없다.

3.2 한국어 교재에서의 외래어에 대한 학습자의 태도

한국어 교재에서의 외래어에 대해서 학습자가 어떻게 생각하는지를 알아보기 위해서 다음과 같은 다섯 개의 질문을 통해서 조사했다.

〈표 9〉 학습자 소속 대학의 한국어 정독교재

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
중국 교재	민족출판사『한국어』	59	40.4	40.4	40.4
	북경대학교『표준한국어』	45	30.8	30.8	71.2
한국 교재	경희대학교『한국어』	2	1.4	1.4	91.1
	연세대학교『한국어교정』	27	18.5	18.5	89.7
	『서울대 한국어』	10	6.8	6.8	97.9
	기타	3	2.1	2.1	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

조사 결과에 따르면 중국 민족출판사, 북경대학교출판사, 연세대학교의 한국어 교재가 많이 사용되고 있음을 알 수 있다. 그 중에서 민족출판사 『한국어』교재를 사용하는 학습자가 40.4%로 가장 많고 2·3순위는 북경대학교출판사 『표준한국어』와 연세대학교 『한국어교정』이고 각각 30.8%와 18.5%의 사용율을 차지한다.

〈표 10〉 정독교재에서의 외래어 제시가 충분하다고 생각해요?

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	네	25	17.1	17.1	17.1
	아니요	121	82.9	82.9	82.9
	전체	146	100.0	100.0	100.0

〈표 10〉에 따르면 82.9% 응답자는 정독교재에서의 외래어의 양이 충분하지 않다고 생각한다. 이 조사 결과의 정확성을 검증하기 위하여 기존 연구를 통해서 본 연구의 참여자가 사용하는 정독교재에서의 외래어 제시 상황을 알아봤다. 결

과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 주요 정독교재의 외래어 빈도²⁾

	교재	빈도	출판연도 ³⁾
중국 교재	민족출판사 『한국어1-4』	183	2003
	북경대학교출판사 『표준한국어1-3』	131	1996
한국 교재	연세대학교 『한국어1-6』	12	1992
	연세대학교 『연세한국어1-6』	282	2013
	고려대학교 『재미있는 한국어1-6』	252	2011
	서울대학교 『서울한국어1-4』	192	2013
	경희대학교 『한국어1-4』	372	2010

<표 11>에 따르면 한국 한국어 통합교재에서의 외래어의 빈도는 중국 한국어 정독표재보다 더 많은 것으로 보여준다.

국립국어연구원(2003)에서 선정한 한국어 학습용 외래어 어휘가 총 238개이다. 이소영(2011)에서 10-22회 토픽 기출 문제(중복되는 외래어는 한 번만 수록하였음)에 나타난 외래어를 등급에 따라 정리했는데 초급 96개, 중급 112개, 고급 126개로 총 334개이다. 김남예(2010)에서 구글사이트를 이용하여 빈도조사를 거쳐서 602개의 학문 목적 외래어 어휘를 선정했다. 따라서 중국에서 많이 사용되는 있는 두 교재에 수록된 외래어의 빈도가 상당히 적은 것으로 나타났다.

중국인 학습자가 사용하는 교재와 외래어 난이도의 연관성을 알아보기 위해서 교차분석을 하였는데 결과는 <표 20>과 같다.

<표 12> 교차분석 (3)

		근사 유의확률 (양측)	Pearson 카이제곱
a	교재 - 일상생활의 외래어 난이도	.019	28.358 ^a
b	교재 - 전문 분야의 외래어 난이도	.085	22.937 ^a

<표 12>에 따르면 교재는 일상생활의 외래어 난이도와 연관성($p < 0.05$)을 가지지만 전문 분야의 외래어 난이도와 연관($p > 0.05$)이 없다는 것을 볼 수 있다. 즉 기존 한국어 교재에서의 외래어는 학습자의 일상생활의 의사소통능력을 키우는 데에 도움이 된다. 반면에 전문 분야의 외래어 교재는 따로 개발할 필요가 있는 것으로 판단된다. 이를 검증하기 위하여 <표 13>과 같은 설문조사를 하였다.

<표 13> 외래어 교재 개발의 필요성

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	네	102	69.9	69.9	69.9
	아니요	44	30.1	30.1	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

2) 오홍(2015), “중국 학습자를 위한 한국어 외래어 교재 개발 연구”, 중앙대학교 석사논문; 천신신(2010), “중국인을 위한 한국어 외래어 교육과 교재 개발 연구”, 세종대학교 석사 학위 논문; 최고양(2012), “한국어 외래어 교육 방안 연구”, 청주대학교 석사논문 중에서 밝힌 외래어 빈도를 인용한다.

3) 여겨의 출판연도는 시리즈 교재의 제1권의 출판 연도를 기준으로 한다.

〈표 13〉을 살펴보면 약 70%를 차지하는 응답자가 외래어를 위한 교재를 개발하여야 한다고 생각한다. 약 30%의 응답자가 외래어 교재 개발이 필요 없다고 생각한다. 이것은 또한 중국인 학습자가 어휘를 주로 교재로 습득한다는 것을 예측할 수 있다.

중국인 학습자에게 외래어를 학습할 때 교재의 위상을 알아보기 위하여 〈표 14〉와 같은 문항을 설정했다.

〈표 14〉 좋아하는 외래어 학습 수단

		반응		케이스 중 %
		N	퍼센트	
\$다중응답 ^a	교재(교과서, 사전 등)	90	21.3%	61.6%
	매체1 (드라마, 영화 등)	117	27.7%	80.1%
	매체2 (신문, 뉴스 등)	39	9%	26.7%
	한국인과의 대화	94	22.2%	64.4%
	영어를 통한 외래어 배우기	83	19.8%	56.9%
전체		423	100.0%	289.7%

〈표 14〉에서 볼 수 있듯이 중국인 학습자가 가장 좋아하는 외래어 학습 수단은 드라마, 영화 등 매체이다. 그 이유는 드라마 등 매체를 통한 외래어 학습의 부담감이 가장 낮은 것이기 때문이다. 한국인과의 대화(22.2%)나 교재(21.3%)를 통해서 외래어를 공부하는 반응 퍼센트가 비슷하므로 교재는 외국어를 학습하는 중요한 수단인 것으로 판단된다. 신문과 뉴스는 전문 분야의 용어가 많이 들어가 공부할 때 부담감이 커서 이를 선택한 응답자가 가장 적다. 그런데 전문 분야의 외래어가 매우 부족한 중국인 학습자에게 신문과 뉴스는 그들의 어휘력을 제고하는 데 매우 유익한 자료로 본다. 또한 영어를 통해서 한국어 외래어를 공부한다고 하는 응답자의 반응 퍼센트가 19.8%이다. 이것은 외래어 교재 개발 시 외래어 단어 뒤에 영어를 병기할 필요성이 있는지를 제기한다.

〈표 15〉 교재에 수록된 서구 외래어 뒤에 영어 병기의 필요성

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	네	132	90.4	90.4	90.4
	아니요	14	9.6	9.6	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

〈표 15〉에 따르면 교재에 제시한 외래어 뒤에 영어를 표시해야 하는지에 대해서는 90.4%에 달하는 응답자가 '네'라고 대답했다. 영어 외래어를 한글만 제시해도 된다고 생각하는 응답자는 9.6%에 불과하다. 기존 교재에 외래어와 함께 영어를 제시해야 한다는 것은 학습자의 요구이지만 그런 교재가 없으므로 영어 병기 여부와 외래어 난이도 사이의 연관성을 측정할 수 없다.

이상 내용을 종합해서 교재 특히 정독교재는 중국인 학습자가 외래어를 공부할 때 중요한 도구이며 일상생활의 외래어 난이도와 연관성이 있다. 그러나 조사결과에서 보여준 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 통번역 영역의 난도를 감안하면 교재에서 수록된 외래어가 부족하며 특히 통번역 시에 필요한 단어는 매우 부족한 것으로 판단된다.

3.3 외래어의 인지도·이해도·사용도⁴⁾

외래어의 인지도·이해도·사용도는 테스트로 측정하는 것이 가장 바람직한 방법인데 본고는 테스트 대신 설문지 형식으로 진행하였으며 신뢰도가 그리 높지 않을 수도 있다. 이것은 본 연구의 한계점이라고 생각한다.

〈표 16 들어본 외래어의 양〉

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	많다	128	87.7	87.7	87.7
	적다	4	2.7	2.7	90.4
	보통	14	9.6	9.6	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

〈표 16〉은 외래어 인지도에 관한 항목이다. 87.7%에 달하는 응답자가 외래어를 많이 들어 봤다고 한다. 즉 중국인 학습자의 외래어 인지도가 상당히 높은 것으로 나타난다. 이것은 인터넷이 발달하면서 한국 드라마, 영화 등을 통한 한국어 외래어의 노출이 많아지기 때문이라고 생각한다.

〈표 17〉 이해한 외래어의 양

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	많다	62	42.5	42.5	42.5
	보통	37	25.3	25.3	67.8
	적다	47	32.2	32.2	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

위의 표를 보면 62명, 42.5%의 응답자는 자기가 이해할 수 있는 외래어의 양이 많다고 판단하고, 47명, 32.2%의 응답자는 적다고 생각한다.

〈표 18〉 사용한 외래어의 양

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	많다	38	26.0	26.0	26.0
	보통	65	44.5	44.5	70.5
	적다	43	29.5	29.5	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

〈표 18〉에 따르면 26%에 달하는 응답자가 사용한 외래어의 양이 많다고 하며, 29.5%에 달하는 응답자가 적다고 한다. 즉 일부 학습자에게는 이해한 외래어를 자주 사용하지 않는다.

한국어 외래어의 인지도, 이해도, 사용도에 관한 조사결과를 검증하기 위해서 온라인 조사에 참가한 중국인 학습자 10

4) 「국립국어연구원」(2003:1)에서 외래어의 인지도는 '들어 봤는지의 여부', 이해도는 '의미를 알고 있는지의 여부', 사용도는 '일상생활에서 사용하는지의 여부'로 정의한다.

명을 대상으로 국립국어연구원(2003)에서 선정한 238개 학습용 외래어를 이용하여 조사를 하였다.

〈표 19〉 238개 학습용 외래어 어휘에 대한 인지도 · 이해도 · 사용도 조사

a 인지도		b 이해도		c 사용도	
단어 수(평균)	퍼센트	단어 수(평균)	퍼센트	단어 수(평균)	퍼센트
235	98.7	218	91.6	197	82.8

〈표 19〉에서 보는 바와 같이 a, b, c의 관계는 인지도(98.7%) > 이해도(91.6%) > 사용도(82.8%)인 것으로 〈표 16〉, 〈표 17〉, 〈표 18〉의 조사결과와 일치하다고 할 수 있다. 그리고 238개의 한국어 학습용 외래어의 인지도, 이해도, 사용도가 상당히 높은 것은 일상생활에서의 고빈도 외래어이기 때문이라고 생각한다.

또한 한국어 외래어의 이해도와 사용도와 난이도의 연관성이 있는지 알아보기 위해서 교차분석을 하였다.

〈표 20〉 교차분석 (4)

		근사 유의 확률 (양측)	Pearson 카이제곱
a	이해도 - 일상생활의 외래어 난이도	.221	4.992 ^a
b	이해도 - 전문 분야의 외래어 난이도	.545	8.247 ^a
c	사용도 - 일상생활의 외래어 난이도	.000	31.887 ^a
d	사용도 - 전문 분야의 외래어 난이도	.000	56.747 ^a

〈표 20〉에 따르면 한국어 외래어의 이해도는 난이도와 p값이 모두 0.05보다 크므로 연관성이 없다는 것을 알 수 있다. 반면에 한국어의 사용도와 일상생활의 외래어의 난이도, 한국어 사용도와 전문 분야의 외래어 난이도는 p값이 0.000으로 연관성이 있다는 것으로 나타난다. 따라서 한국어 외래어를 이해하는 것은 중요하지만 자주 사용해야만 한국어 외래어 난이도의 정도를 줄일 수 있다.

3.4 중국인 학습자의 한국어 외래어 난이도에 미치는 요인 조사

중국인 학습자가 한국어 외래어를 어려워하는 원인은 3장의 앞부분의 분석을 통해서 일부를 찾을 수 있다. 첫째, 중국 정독교재에서의 외래어는 일상생활용 외래어를 위주로 하며 양적으로도 부족하다. 둘째, 학습자는 이해한 한국어 외래어를 적극적으로 사용해 보지 않는다. 셋째, 교재를 제외한 외래어를 학습하는 수단이 일상생활용 외래어에 치우쳐서 전문 분야의 외래어 습득 부족을 초래한다.

또한 학습자 입장에서의 한국어 외래어 난이도에 영향을 미치는 요인에 대해서 인터뷰를 통해서 진행한 후 다음과 같이 정리했다.

첫째, 중국인 학습자에게는 외래어의 사용에 습관화되지 않으며 거부감이 조금 있다. 외래어에 비해서 순화어를 쓰는 것을 더 좋아한다고 했다. 예를 들면 패밀리 대신 가족, 에티켓 대신 예절·예의를 쓰고 싶다고 한다.

둘째, 원어의 발음과 차이가 큰 한국어 외래어를 습득하기가 어렵다. 중국어 외래어를 수용할 때 음과 뜻을 고려해서 유입된 경우가 많아 습득하기가 더 쉽다고 했다. 예를 들면 ‘코카콜라’는 중국어로 ‘可口可樂[kě kǒu kě lè]’인데 ‘可口’는 ‘맛있다’의 뜻이고 ‘可樂’는 ‘즐겁다’의 뜻이다. 그러나 한국어 외래어의 유형은 거의 음역외래어이므로 기억하기가 어

려운 것이다. 특히 일부 영어 발음이 한국어에 없으므로 발음상 완전히 다른 한국어 자모로 발음을 해야 하는 외래어를 기억하기가 더욱 어렵다고 했다. 예컨대 fighting[ˈfaɪtɪŋ]-파이팅, privacy[ˈpraɪvəsi]-프라이버시 등등이다. 필자는 학습자가 이런 어려움을 야기한 주된 원인은 한국어 <외래어 표기법>을 배우지 않았다는 것이라고 생각한다. 설문조사에서 『외래어 표기법』을 배운 적이 있느냐고 물어봤는데 결과는 다음과 같다.

〈표 21〉 『외래어 표기법』을 학습했는지 여부

		빈도	퍼센트	유효 퍼센트	누적 퍼센트
유효	네	11	7.5	7.5	7.5
	아니요	135	92.5	92.5	100.0
	전체	146	100.0	100.0	

셋째, 일부 외래어를 들었는데 정확한 의미를 몰라서 아예 쓰지 않기로 한다. 예를 들면 ‘데스크(desk)’라는 외래어는 『표준국어대사전』에 의하면 뜻이 두 가지가 있다.

「1」 신문사나 방송국 편집부에서 기사의 취재와 편집을 지휘하는 직위, 또는 그런 사람.

「2」 호텔이나 병원 등의 접수처.

그러나 중국인 학습자가 항상 영어 ‘desk’의 중심적 의미인 ‘책상’으로 이해한 경우가 많다. 일부 한국어 외래어의 수용 과정 중에 사회적 원인 등으로 인한 어휘의 범위적 변화와 가치적 변화는 중국인 학습자에게 외래어를 이해하는데 장애 요인이 된다.

김남예(2010)에서 대부분 성인인 외국인 학습자들에게 있어 외래어는 그들의 모국어 환경에서 이미 습득한 외래어 어휘와 한국에서 표기하고 있는 외래어가 다를 때 그 어휘를 습득하는 데 혼란을 느낄 수 있고 새로운 의미와 표기 방식을 다시 습득해야 하는 번거로움이 있다고 지적한 바가 있다. 한국은 일상생활에서의 외래어 사용은 중국보다 더 많은지에 관한 조사를 해보지 않았지만 국립국어연구원(2003)에서 선정한 한국어 학습용 외래어 어휘 238개 중에 중국어에도 외래어인 어휘가 42개(초급 12개, 중급 18개, 고급 12개)에 불과하다.

넷째, 한국어 학습에 집중하기 때문에 대학 입학 전에 배운 영어를 빨리 잊어버렸다. 한자어를 배울 때 중국과 일본 학습자가 서양 학습자보다 더 빨리 암기할 수 있는 것처럼, 서양 학습자나 영어를 잘하는 학습자는 영어 외래어를 빨리 습득할 수 있다고 생각했다.

4. 결론

이상으로 중국인 학습자의 한국어 외래어 학습 현황을 분석하기 위해서 외래어의 난이도에 대한 태도 조사, 한국어 교재에서의 외래어에 대한 학습자의 태도 조사, 외래어의 인지도·이해도·사용도 조사, 인터뷰를 통한 외래어 난이도에 미치는 요인에 대한 조사를 실시했다. 전체적으로 보면 정독교재 외래어 제시의 부족 등으로 중국인 학습자에게 한국어 외래어는 어려운 부분이다. 이에 중국인 학습자의 외래어 습득양의 확장 및 적극적인 사용 추진 등을 위한 특별한 외래어 교육 방안 마련이 필요하다. 김경주·이정민(2011:18)에서 학습자의 언어 능력을 평가하는 유일한 방법은, 얼마나 원어

민에 가깝게 언어를 구사하는가 하는 것이라고 지적한 바 있다. 외래어는 한국인 일상생활에서 중요한 위상을 차지하고 있다는 점을 감안하여 학습자가 원활한 의사소통능력을 갖추려면 외래어 구사 능력 향상은 피할 수 없는 분야이다.

■ 참고문헌 ■

- 김남예(2010), 학문 목적 외래어 목록 선정 연구, 『한국어교육』 21권 2호, 국제한국어교육학회, 59-86쪽.
- 국립국어원(2007), 외래어 인지도 · 이해도 · 사용도 및 태도 조사, 서울.
- 박지영(2011), 한국어 학습자를 위한 외래어 교육 방안, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오미정 · 이해용(2007), 한국어 외래어 교육과 교재 개발, 『한국어 의미학』 23, 75-97쪽.
- 오홍(2015), 중국 학습자를 위한 한국어 외래어 교재 개발 연구, 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 왕단(2007), (중국어권 학습자를 위한) 한국어 형용사 교육 연구, 경기: 태학사.
- 이소영(2011), 한국어교육에서 외래어 교육의 위상, 『우리말교육현장연구』 제5집 2호 통권9, 우리말교육현장학회, 223-242쪽.
- 이홍식(2007), 『외래어 · 외국어 사용 및 순화어 수용 실태 조사』, 서울: 국립국어원.
- 천신신(2010), 중국인을 위한 한국어 외래어 교육과 교재 개발 연구, 세종대학교 대학원 석사학위논문.
- 최고양(2012), 한국어 외래어 교육 방안 연구, 청주대학교 일반대학원 석사학위논문.

〈토론〉 “중국 대학 한국어 외래어 학습 현황 분석”에 대한 토론문

리순녀(통화사범대학교)

한국에서는 외국인을 대상으로 한 외래어 교육에 관한 연구가 아주 많지만 중국에서는 한국어 외래어 교육이 그렇게 중시를 받지 못했다는 부분은 중국에서 한국어를 가르치는 저로서도 공감이 되는 부분이고, 또한 외래어 때문에 의사소통이나 이해에 지장을 주는 것도 실제 상황이기도 합니다, 본 연구는 중국 대학 한국어 외래어 학습 현황에 대해 통합 분석으로 과학적으로 밝히려는 데서는 의의가 있고 저한테도 공부하는 시간이 되어서 발표자님께 감사드립니다. 그리고 논문을 읽으면서 공감이 되는 부분도 많았고 새롭게 알게 되는 내용도 있어서 아주 흥미롭게 읽었습니다만, 토론자의 소임을 다하고자 논문 읽으면서 이해가 부족한 부분과 궁금한 점에 대해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 연구방법을 보면 설문조사 및 전화 인터뷰를 실시했다고 하셨는데, 설문조사의 구체적인 항목과 인터뷰내용을 명확하게 제시하고, 특히 인터뷰에 응한 대상자의 인적사항, 그 중에서도 지금 하는 일 등에 대해서도 간단한 소개가 있으면 좋겠습니다. 왜냐면, 중국 대학교 재학생인 경우, 외래어 접하는 상황이 매체(드라마, 영화, 예능프로)인 경우가 대다수여서 외래어 때문에 이해 못하는 것도 있겠지만, 다른 요소(고유어, 구어문법, 사회 문화적 의미가 있는 표현)도 많을 것인데, 이 요소들을 다 불문하고 외래어 때문 만이라고 하는 것인지 이는 구체적인 설문지의 문항에서 드러나야 더 설득력이 있지 않을까 하는 생각이고 또한 인터뷰에 응하는 대상이 구체적으로 하는 일이나 처하여 있는 상황이 명확해야 왜 외래어 때문에 의사소통이 잘 안된다고 생각되는지도 잘 드러날 수 있다고 생각합니다. 발표자는 어떻게 생각하십니까?
2. 표 4를 보시면, 다섯 개 영역에서의 외래어의 난이도에 대한 조사인데, 영역을 보통 4개로 하는데 다섯 개로 하는 이유가 무엇인지, 즉 통번역은 한국어를 중국어로 번역을 하는 것이면 듣기(외래어 듣기)에 속하고, 중국어를 한국어로 번역을 하는 경우는, 말하기(외래어 말하기)겠는데, 왜 따로 하나의 영역으로 하셨습니까? 또한 이 중에서 듣기와 읽기는 이미 정해진 텍스트이기 때문에, 외래어가 있으면 이해 못할 수도 있겠지만, 쓰기와 말하기 같은 경우는 꼭 외래어로 표현하지 않아도 되는 어휘는 고유어나 한자어로 표현해도 되는 부분인데 학생들이 자기도 어려워하는 외래어로 표현하겠다는 이유가 무엇인지, 이에 대해 인터뷰를 통해 더 자세하게 밝혀주셨으면 좋겠습니다. 그리고 결과를 보면 듣기가 제일 높은 퍼센트수가 나왔는데, 이는 외래어 때문에 듣기가 어려운것인지, 아니면 듣기영역자체가 학습자들에게 어려움을 느끼게 했는지, 기존 연구를 보면, 중국어 학습자가 4개 영역에서 제일 어려워하는 영역이 듣기라는 논의도 많이 나왔습니다. 이 부분에서 발표자께서 어떻게 생각하시는지 더 자세한 해석을 해주셨으면 좋겠습니다.
3. 표5와 표6은 일상생활과 전문분야의 외래어 난이도에 대한 분석인데, 이 연구에 응하는 대상은 저는 중국에 있는 학

습자로 이해를 하고 있는데, 일상생활에서 한국어를 어느 정도 접하고 있는지에 대해 궁금하고 전문분야 외래어는 어떻게 정의를 하셨는지(통번역시 필요한 외래어는 어떤것인지? 종사하는 일에 따라 외래어의 전문성이 아주 다르지 않을까요?), 발표자께서 설명을 해주셨으면 좋겠습니다. 이는 이 결론의 신빙도에 관련이 있다고 생각하기 때문입니다. 발표자께서는 어떻게 생각하십니까?

4. 3.2 논의 중에 김남예(2010)에서 구글 사이트를 이용하여 빈도조사를 거쳐서 602개의 학문 목적 외래어 어휘를 선정했다고 하셨고, 이 수치에 비해 중국에서 사용한 두 교재에 수록된 외래어가 상당히 적다고 판단을 하셨는데, 제가 알기로는 그 연구에서는 8개의 교재에 나타난 천여개의 어휘를 602개로 줄이고 그것을 조남호 (2003)에서 정리된 한국어 학습용 기본어휘에 포함된 257개의 외래어와 중복여부를 살피고 3개의 등급으로 나누어 결국은 140여개 외래어를 선정한 걸로 알고 있습니다. 그래서 602개와 비교하는 것이 적절하지 않다고 생각하는데 발표자께서는 어떻게 생각하십니까?

5. 전체적으로 볼 때 제일 아쉬웠던 점이, 통계분석과 인터뷰를 통해 외래어 난이도에 대한 학습자의 태도, 좋아하는 외래어 학습수단, 외래어 학습에 영향을 주는 요인을 밝히셨는데 이를 활용한 교육방법까지 제시하였으며 참 좋겠다는 생각이 많이 들었습니다. 기존의 외래어 교육방법에 관한 연구도 비일비재한데, 그 교육방법들이 여기서 제시된 요인과 관련이 있는지, 아니면 발표자께서 이 요인들을 고려한 보다 좋은 교육방법을 제시할 수 있는지, 저는 개인적으로 교육방법이 제시되었으면 너무 좋을 거라는 생각을 합니다. 그러면 이런 요인을 구명한 의의가 더 크지 않을까 하는 생각입니다. 발표자의 생각을 듣고 싶습니다.

이상의 토론문에서 저의 이해 부족으로 논문을 곡해해서 이번 논의 산만하게 하지 않았기를 바라며 질문을 마치겠습니다. 관심이 있는 주제로 이렇게 연구를 수행해주신 선생님의 노고에 감사를 드리며 이쯤에서 토론을 마감하고자 합니다. 감사합니다.

한국어 학습자의 중간언어 사용 양상 연구

-중국인 학습자의 문어 표현 중심으로-

최일(가톨릭대학교)

1. 들어가며

본 연구는 중간언어의 관점에서 중국인 한국어 학습자들이 의사소통 목적으로 글쓰기를 할 때 나타나는 어휘 오류를 구체적으로 살펴보기 위해 학습자들의 작성한 다양한 주제와 여러 장르의 글에서 나타난 어휘 오류를 의사소통 성공한 것과 의사소통에 실패한 것으로 나누어 검토하여 유형을 분류하였다.

그 동안 한국어교육에서 학습자 어휘 오류와 관련된 연구는 비교적 활발히 이루어져 왔다. 관련된 연구는 차숙정·송향근(2006), 채옥자(2014), 노병호(2015), 이금희(2016) 등이 있는데, 차숙정·송향근(2006)은 어휘 오류의 유형을 크게 형태적 오류와 의미적 오류, 통사적 오류, 학습자 전략 오류로 나누고 형태적 오류는 ‘발음의 오류와 맞춤법, 외래어 표기의 오류’로 세분화하였고, 의미적 오류로는 ‘부적합 어휘 사용으로 인한 오류, 주변 어휘와의 공기 관계를 인식하지 못한 오류, 연어오류, 유의어 오류’로 분류하였다. 통사적 오류는 ‘수 관형사, 피·사동사 표현, 대명사와 같은 문법적 형태와 어휘 호응 관계 오류’로 세분화하고, 학습자 전략 오류는 ‘어휘 대체·회피, 조어 오류, 풀어쓰기 오류, 한자어 오류, 모국어 직역 오류’로 아주 자세하게 나누었다. 채옥자(2014)는 중국어권 학습자의 한자어 오류를 검토하고 오류 유형을 크게 ‘동형동의(同形同義)의 어휘 오류’, ‘동형이의(同形異義)의 어휘 오류’ 그리고 ‘이형(異形)의 어휘 오류’로 분류하였다. 노병호(2015)에서는 어휘 오류의 유형을 대치, 누락, 첨가, 철자, 오형태 등 다섯 가지 범주로 설정하였고, 그 원인으로 학습자의 교육 자료, 교수자, 모국어 간섭, 과잉 적용, 불완전한 지식 습득 등을 주요 원인으로 설정하여 중국어 모어 화자 한국어 학습자의 어휘 오류를 유형별로 살펴보았다.

연구들은 오류분석 이론을 바탕으로 연구의 중심을 학습자에게 맞추어 학습자들의 산출물에 포함된 어휘 오류를 분석함으로 어휘 오류의 원인을 파악하려고 하였다. 이러한 연구는 학습자의 어휘 오류를 줄이고 한국어 능력을 향상시키는 데에 도움이 되었다. 그러나 류한레이(2015)에서 지적한 바와 같이 이는 제2언어 발달 구조를 정의하기에는 부족하며 학습자의 제2언어 습득 구조를 정의하기 위해 중간언어 이론이 필요하다고 하였다. 이정희(2008)에서도 오류 연구에서 중요한 것은 오류를 단순히 언어 사용의 실패 혹은 잘못된 언어 사용으로 보는 것이 아니라 언어 습득 과정에서 나타나는 자연스러운 현상으로 보아야 되고, 이러한 학습자들이 제2언어를 습득해 가는 과정에서 나타나는 현상들의 총합을 중간언어라고 주장하였다. 이에 본 연구에서는 중간언어 이론으로 학습자의 어휘 오류를 접근하였고, 중간언어 관점에서 어휘 오류를 살피고 분석을 하였다.

중간언어라는 용어는 1972년 Selinker에 의해 처음으로 사용되었다. 그에 의하면 학습자의 언어 체계는 모국어부터 목

표어까지 습득 과정에서 수많은 단계를 거치고 각 단계는 체계적이고 조직적인 형태를 갖는 중간언어라는 것이다.

〈표 1〉 Selinker의 중간언어 연속선

모국어 X → 1 → 2 → 3 → ... → Y 목표어

이정희(2008)에서는 학습자 오류를 중간언어의 관점에서 보고 중간언어를 이루고 있는 요소는 모국어적인 요소, 목표어적인 요소 그리고 두 가지 언어에서 발견되지 않은 독특한 요소¹⁾ 등으로 제시하였다. 그리고 학습자의 어휘 오류를 일으키는 원인을 중간언어 요소에 기반하여 모국어 전이로 인한 오류, 목표어 학습에 따른 오류, 의사소통 전략으로 인한 독특한 오류 등 세 가지로 나누어 보았고, 이를 참고하여 본 연구에서는 학습자의 어휘 오류를 크게 모국어 영향으로 인한 오류, 목표어 학습에 따른 오류, 의사소통 전략으로 인한 오류로 나누어 보았다.

이정희(2008)은 오류 유형 중의 목표어 학습에 따른 오류를 다시 목표어 자체의 난이도로 인해 일어나는 오류와 의미 영역의 차이에 인해 일어나는 오류로 세분화하였다. 그러나 의미 영역 차이로 인한 오류는 한국어와 중국어의 어휘 간의 의미적 차이로 인해 발생한 오류이며 주로 한국어와 중국어는 같은 형태의 단어가 각기 다른 의미를 갖는 경우, 중국어에는 하나의 단어이나 한국어에서는 분리하여 두 단어로 표현하는 경우, 한국어에는 하나의 단어이나 중국어에서는 분리하여 두 단어로 표현하는 경우 등 다양한 경우에 나타나는 오류이다. 이는 목표어 지식 부족인 것처럼 보이지만 모국어의 영향으로 인해 발생하는 오류라고 볼 수 있다. 특히 중국인 학습자는 한국어 어휘를 이해하고 사용할 때 모국어인 중국식 한자어의 영향을 크게 받기 때문이다. 그러므로 의미 영역 차이로 인한 오류를 목표어 학습에 따른 오류에 포함하기보다 모국어 영향으로 인한 오류에 하위분류하는 것이 더 적합하다고 여기어 본 연구에서는 이를 모국어 영향으로 인한 오류에 포함하여 학습자 어휘 오류를 분석하였다.

그리고 이정희(2008) 의사소통 전략에 의한 오류로 신조어만 강조하였지만 본 연구의 분석 과정에 신조어 전략 외에 학습자 오류의 원인이 된 다른 의사소통 전략을 발견하였다. 이에 본 연구에서의 어휘 오류 유형 분류 중의 의사소통 전략으로 인한 오류는 다양한 전략으로 인한 오류를 포함한다는 것을 강조한다.

또, 본고에서는 학습자 어휘 오류를 의사소통 목적에 초점을 맞추어 의사소통에 성공한 경우와 의사소통에 실패한 경우를 나누어 보기로 하였다. 이유는 학습자들의 글쓰기 과정에 사용한 어휘가 다소 어색하거나 올바르지 않아 오류로 분류되나 그럼에도 불구하고 한국어 모어 화자와의 의사소통에서 의사소통 목적에 도달한 것이라는 데에 관심을 둔 것이다. 의사소통을 궁극적인 목적으로 하는 한국어교육에서 의사소통에 성공한 어휘 오류를 따로 분리하여 분석할 필요가 있다. 본고는 이러한 분석을 통해 한국어 어휘 교육에 새로운 시사점을 제시하고자 한다.

2. 연구 방법

본 연구는 중국인 한국어 학습자들이 의사소통 목적으로 글을 쓸 때, 사용한 중간언어로서의 어휘 사용 양상을 살펴보고 이를 분석하기 위해 학습자들의 작문 185편을 수집하였다. 자료는 A대학에서 중국인 교환 학생들이 다양한 주제에

1) 이정희(2008)는 학습자들이 의사소통 과정에서 겪는 어려움을 해결하기 위해 자신이 가진 기존 지식을 사용하여 이것을 의사소통 전략으로 학습자가 자신이 표현하고자 하는 것을 정확하게 알지 못할 때 나타나게 되는 것을 독특한 요소로 보았다.

대해 쓴 다양한 장르²⁾의 글이며 학습자의 한국어 수준은 TOPIK 4,5급에 해당되었다. 분석 자료의 장르와 내용을 밝히면 다음과 같다.

〈표 2〉 분석 자료의 유형

장르	내용	편수
설득하는 글	취업을 위한 자기소개	86편
표현적인 글	인생에 영향을 준 사람에 관해 쓰기	12편
이야기글	한국 직장 내에서 벌어지는 이야기	19편
	한국의 나홀로족 이야기	20편
	한국의 가족 문화와 관련된 이야기	6편
	산속에서 혼자 불빛을 발견한 이야기	21편
	공원에 혼자 앉아있는 아이에 관한 이야기	21편

본고에서는 학습자 어휘 오류를 의사소통 목적에 초점을 맞추어 보기 위해 한국어교육 전문가 2인이 분석 자료를 검토하여 어휘 오류³⁾를 추출하였다. 다른 한편으로는 한국어 모어 화자 4인에게 한국어 학습자의 글을 읽도록 하여 이해되지 않는 부분을 뽑게 하였고, 이를 한국어교육 전문가가 추출한 부분과 비교하여 의사소통에 성공한 경우와 의사소통에 실패한 경우를 나누어 추출하였다.

이때 한국어 모어 화자는 대학 재학 혹은 대학 졸업자로 학력과 연령을 제한하여 학습자들과 유사한 사회학적 조건을 갖추도록 하였다. 더불어 한국어교육과 관련된 과목을 수강한 경험이 없는 사람들로 제한하여 외국인이 한국말로 쓴 글을 읽은 경험이 독해에 관여되지 않도록 하였다.

최종적으로 추출된 어휘 오류를 학습자의 모국어의 영향으로 인한 것인지, 목표어(한국어) 학습에 따른 것인지, 의사소통 전략에 인한 것인지에 따라 세 가지 측면으로 관찰하고 분석하였다.

3. 연구 결과 분석

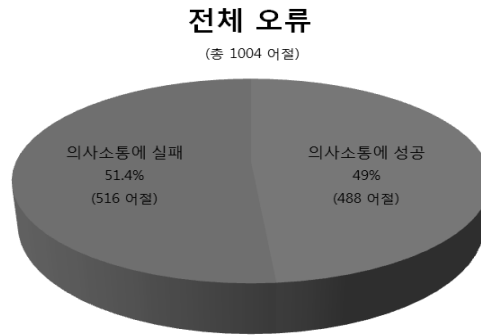
3.1 전체 오류

본 연구에 사용된 학습자들의 쓴 글에서 1차적으로 한국어교육 전문가에 의해 추출된 어휘 오류의 어절수는 총 1004개였다. 2차적인 한국어 모어 화자 4인의 검토 결과, 의사소통에 성공한 어절수는 488개이고 의사소통에 실패한 어절수는 516개로 나타났다. 이들은 각각 전체 어절수의 48.6%와 51.4%를 차지하였으며 양적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다.

2) 본고의 장르 분류는 박태호(2000)의 거시적 장르의 분류(표현적인 글, 이야기글, 설명하는 글, 묘사하는 글, 설득하는 글)를 따랐다.

3) 본고의 오류는 Ellis(1994)에 따라 원어인 화자의 경우 비원어인 화자와 의사소통 과정에서 불편하게 느끼는 부분은 부적절한 어휘의 사용으로 보았다.

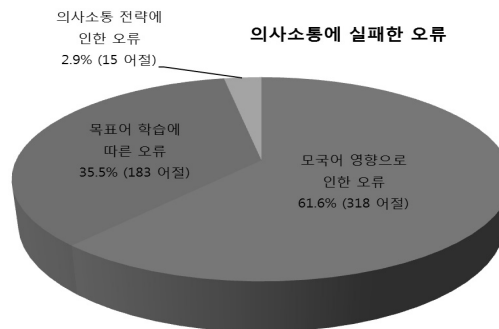
〈표 3〉 전체 오류 비율



3.2 의사소통에 실패한 오류 분석

의사소통에 실패한 어절수는 총 516개였으며 이 중에 모국어 영향으로 인한 오류는 총 318개로 전체의 61.6%로 나타났다; 목표어 학습 따른 오류는 총 183개로 전체의 35.5%를 차지하였다. 그리고 의사소통 전략에 의한 오류는 전체 오류의 2.9%인 15개⁴⁾로 추출되었다.

〈표 4〉 의사소통에 실패한 오류 비율



〈의사소통에 실패한 오류 중 모국어 영향으로 인한 오류의 예〉

가. 이번 여행은 2박3일이니까 민호가 식물 슬리핑백 등 장비 다 준비하였다.

因为这次旅行需要3天2夜, 所以敏浩准备好了食物和睡袋等装备。

나. 푸른 하늘 위의 백운 많이 예뻐요.

蓝蓝的天空中有很多漂亮的白云。

다. 원래는 그 남자가 위회해다.

原来是那个男人误会了。

4) 의사소통 전략으로 인한 오류로 분류된 어휘 중에 ‘배달원’에 해당하는 신조어는 ‘택배원’과 ‘배달사람’ 등 두 개로 총 3회로 나타났다. 이 경우 ‘택배원’과 ‘배달사람’은 다른 형태로 나타났고, 같은 형태로 ‘택배원’이 두 번 나타났지만 이는 각자 다른 학습자로 산출된 것이므로 2 어절로 나누어 보았다.

‘가’에서 학습자는 ‘먹을 것’을 표현하기 위해 ‘식물’이라는 어휘를 사용했다. 그러나 한국어에서의 ‘식물’은 ‘풀, 나무와 같은 스스로의 힘으로 움직일 수 없는 생명체’를 뜻하는 먹는 것과 전혀 다른 의미로 사용되는 어휘이다. 또, 비슷한 의미의 어휘로 한국어에서는 ‘음식물’을 사용한다. 그러나 ‘식물’이라는 어휘는 존재하지 않는다. ‘나’의 경우 ‘구름’을 사용하기 원했으나 어휘 지식 부족으로 중국어 어휘 ‘白云’을 직역한 것이다. ‘다’는 중국어 어휘 발음 그대로 적은 것이다. ‘误会’의 발음은 ‘wuhui’이다. 그래서 학습자는 발음 그대로 ‘우회’라고 사용한 것이다. 이러한 오류들은 한국어와 중국어에서 같은 형태의 단어가 각기 다른 의미를 갖는 경우 등 의미 차이로 인해 나타나거나 학습자의 중국식 한자어 사용과 중국어 어휘 발음을 그대로 한국어 발화에서 사용하여 나타난 오류들이다.

〈의사소통에 실패한 오류 중 목표어 학습에 따른 오류의 예〉

가. 결국 솔로 해물 먹고 맥주를 마시러 간다.

나. 수연가 결정을 있고 민호가 찾을 겠다.

목표어 학습에 따른 오류는 목표어 습득에 있어서의 발달 오류로 볼 수 있다. 즉, 학습자는 목표어 지식이 부족하여 나타나는 오류이다. ‘가’는 ‘혼자’를 사용해야 하는 자리에 ‘솔로’를 사용하였고 ‘나’는 ‘결정을 하고’를 ‘결정을 있고’로 잘못 사용하였다. 이와 같이 학습자 의미상 유사한 경우(‘솔로-혼자’) 또는 한국어 연어 지식 부족할 경우(결정을 있고 - 결정을 하고) 어휘 오류가 많이 생긴다.

〈의사소통에 실패한 오류 중 의사소통 전략에 인한 오류의 예〉

가. 마지막으로 나는 할머니 할아버지가 만나고 친구가 배달사람도 만났다.

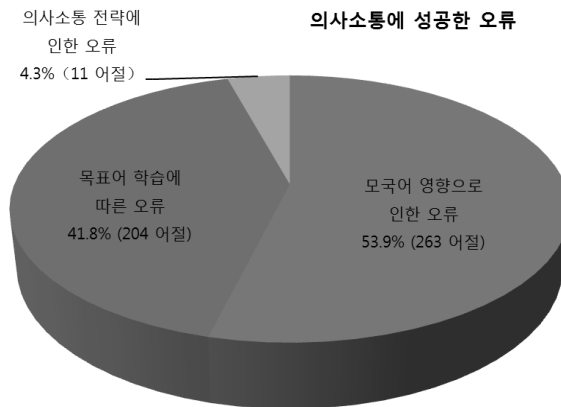
나. 가족들과 바다변에서 놀고 있을 때 갑자기 큰 소리를 냈습니다.

의사소통 실패한 오류 중의 의사소통 전략으로 인한 어휘 오류는 총 15개였다. 특징적인 것은 15개의 전략은 모두 신조어 전략이었다. 이는 위의 예에서 보듯이 한국어 어휘인 ‘배달원’과 ‘해변’ 또는 ‘바닷가’가 모르거나 생각이 나지 않아서 자기가 가지고 있는 목표어 기존 지식을 이용하여 새로운 어휘(배달사람, 바다변)를 추측하여 만들어 사용한 것이다. 이정희(2008)에서는 이러한 오류를 학습자의 중간언어적 능력을 보여주는 예라고 할 수 있다고 하였다.

3.3 의사소통에 성공한 오류 분석

의사소통에 성공한 어절수는 총 488개였으며 이 중에 모국어 영향으로 인한 오류는 총 263개로 전체의 53.9%로 나타났다; 목표어 학습 따른 오류는 총 204개로 전체의 41.8%를 차지하였다. 그리고 의사소통 전략에 의한 오류는 전체 오류의 4.3%인 11개로 추출되었다.

〈표 5〉 의사소통에 성공한 오류 비율



〈의사소통에 성공한 오류 중 모국어 영향으로 인한 오류의 예〉

가. 의학 문장을 발표했습니다.

发表了医学文章。

나. 가족의 영향으로 인해 사진과 촬영에 관심이 많아 저는 촬영사가 되고 싶다.

受到家里人的影响，我从小就喜欢摄影，也希望长大能成为一名摄影师。

‘가’에서는 ‘논문’을 사용하지 못하고 ‘문장’이라고 하였는데, 중국어의 ‘文章(문장)’이 논문 또는 학술지 등에 발표된 글을 뜻하는 반면 한국어 ‘문장’은 ‘논문’의 뜻이 전혀 없다.⁵⁾ ‘나’의 경우는 사진 찍는 일을 업으로 삼고 싶은 것을 표현하였다. 여기에서 사진 찍는 일을 업으로 삼는 사람을 한국어에서는 ‘사진작가’와 ‘사진사’ 두 개가 존재한다.⁶⁾ 하지만 중국어에서는 사진 찍는 일을 업으로 삼는 사람을 목적 구분이 없이 ‘摄影师(촬영사)’라고 한다. ‘다’에서 주인공이 ‘식당’ 또는 ‘음식점’을 운영하고 있다는 것을 표현하고자 했으나 중국어 ‘饭店(반점)’이라는 어휘를 그대로 한국어 문장에 사용하였다. 한국어 ‘반점’은 중국 음식을 파는 대중적인 음식점을 특정하여 뜻하는⁷⁾ 반면 중국어 ‘饭店(반점)’은 모든 유형의 식당을 통칭한다. 학습자는 ‘饭店(반점)’과 발음이 유사한 ‘반점’을 그대로 한국어 표현에 사용한 것이다.

이와 같은 오류들은 한국어와 중국어는 같은 형태의 단어가 각기 다른 의미를 갖는 경우, 중국어에는 하나의 단어이나 한국어에서는 분리하여 두 단어로 표현하는 경우 등 경우에 나타나는 오류들이다. 또, ‘다’와 같이 중국식 발음 그대로 한국어 발화에 사용하여 오류가 생기기도 한다.

〈의사소통에 성공한 오류 중 목표어 학습에 따른 오류의 예〉

가. 아침에 6:00 출발합니다. 2신 정도 걸렸다.

나. 그래서 우리는 친구처럼 농담도 많이 치고 이야기도 같이 나눈다.

5) 표준국어대사전에는 ‘문장’을 ‘생각이나 감정을 말과 글로 표현할 때 완결된 내용을 나타내는 최소의 단위’라고 제시하였다.

6) ‘사진작가’는 예술 활동으로 사진 찍는 일에 종사하는 사람을 뜻하고 ‘사진사’는 사진 찍는 일을 직업으로 하는 사람을 뜻한다. ‘사진사’가 더 넓은 의미에서 사진을 찍는 직업을 가진 사람을 말하고 ‘사진작가’인 경우 사진 찍는 일에 종사하되 사진을 찍는 목적이 예술 활동으로 한정되어 있다.

7) 표준국어대사전에서는 ‘반점’은 ‘중국 음식을 파는 대중적인 음식점’으로 제시되어 있다.

‘가’에서 학습자는 이동에 소요되는 시간을 표현하려고 했으나 ‘2시’로 잘못 사용한 것이다. 이는 학습자가 시각을 표현할 때 쓰이는 ‘시’와 시간을 뜻하는 양사 ‘시간’ 두 어휘를 모르거나 아직 익숙하지 않기 때문에 의미상 유사한 이 두 어휘를 정확하게 구분하여 사용하지 못하여 나타난 오류이다. ‘나’의 경우는 한국어 연어 사용 오류이다. 학습자는 ‘농담을 하다’를 ‘장난을 치다’와 헷갈려서 ‘농담을 치다’라는 오류를 산출해 낸 것으로 볼 수 있다.

〈의사소통에 성공한 오류 중 의사소통 전략에 인한 오류의 예〉

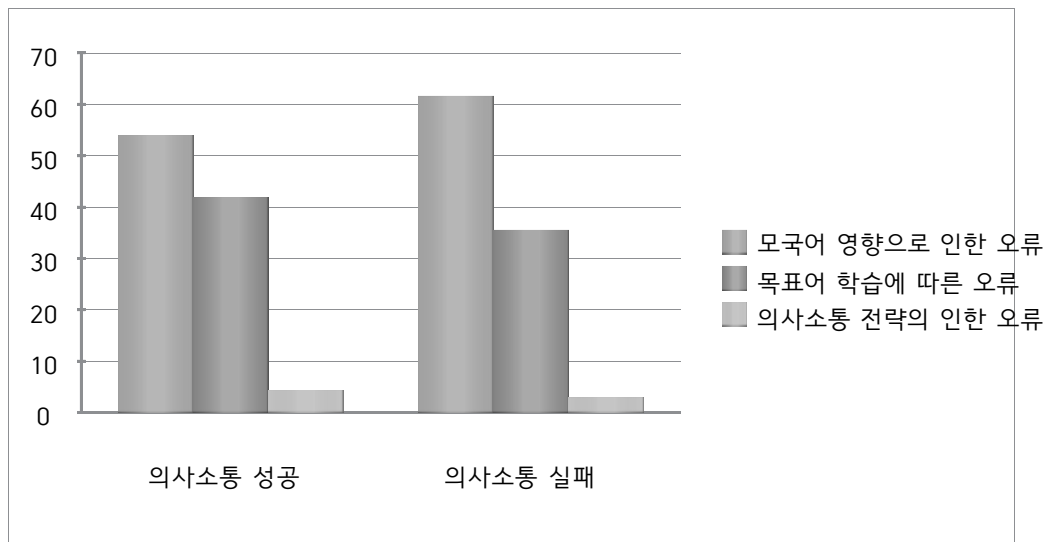
가. 우리는 치킨, 피자, 음료수등을 주문했다. 갑자기 현관전화기가 올렸다.

나. “그리고 반 년만에 00으로 승진하겠습니다!”

다. 여자는 인터넷에서 남자 올린 사진을 보고 그녀는 밑에 글을 올렸다.

‘가’의 ‘현관전화기’는 현관에 놓여 있는 전화기가 아니라 ‘인터폰’을 뜻한다. 학습자는 ‘인터폰’에 해당하는 단어를 몰라서 자신이 알고 있는 단어를 활용하여 새로운 단어를 만들어낸 것이다. ‘나’의 경우 학습자는 한국 회사 내의 직위에 대한 명칭을 알지 못해서 표현할 수 없기에 ‘00’를 사용하여 의도하는 바를 생략하였다. ‘다’는 남자가 사진을 찍고 페이스북에 올린 것을 보고 ‘댓글’을 써서 인터넷에 올린다는 뜻으로, ‘댓글’ 대신 ‘밑에 글’을 사용하였다. 위의 분석과 같이 의사소통에 성공한 오류 중의 전략에 인한 오류는 신조어 전략뿐만 아니라 생략하기, 풀어쓰기 등 다양한 전략으로 인해 생긴 것을 볼 수 있었다.

3.4 의사소통에 성공한 오류와 실패한 오류 비교 분석



양적인 측면에서 학습자들이 글쓰기를 통해 의사소통에 성공한 어휘 사용에서 나타난 오류와 실패한 어휘 사용에서 나타난 오류는 위의 표에 제시된 바와 같이 차이를 보이고 있다. 의사소통에 성공한 경우에 나타난 모국어 영향으로 인한 오류(53.9%)는 의사소통에 실패한 경우(63.6%)보다 적었지만, 의사소통에 성공한 경우에 나타난 목표어 학습에 따른 오류는 반대 양상을 보였다. 의사소통에 성공한 경우 41.8%로 실패한 경우의 35.5%보다 많았다. 그리고 의사소통 전략

의 인한 오류는 의사소통 성공한 경우 4.3%로 실패한 경우의 2.9%보다 많이 나타났다.

질적인 측면에서 비교해 보았을 경우, 의사소통에 성공한 경우와 실패한 경우 모두 모국어 영향으로 인한 오류와 목표어 학습에 따른 오류는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 하지만 의사소통 전략으로 인한 오류에서는 차이를 보였다. 의사소통에 성공한 경우는 실패한 경우에 비해 오류를 산출한 전략이 다양하였다. 의사소통에 실패한 경우 오류를 산출한 전략은 신조어 전략에 한정되어 있었지만 의사소통에 성공한 경우 신조어 전략뿐만 아니라 풀어쓰기 생략하기 등 전략으로 인해 오류가 산출되었다. 이는 의사소통 성공 여부를 고려할 때, 다양한 전략의 사용은 똑같이 오류를 산출했으나 의사소통 목적에 도달하였으므로 ‘유의미’한 오류라 할 수 있다.

4. 나가며

본 연구는 중간언어 관점에서 중국인 학습자들의 의사소통적 글쓰기에 나타난 어휘 오류를 살펴보고 유형을 분류하였다. 이를 위해 학습자들의 오류를 산출하여 의사소통에 성공한 경우와 실패한 경우 등 두 분류로 나누었고 각 분류별로 학습자 오류를 모국어 영향으로 인한 오류, 목표어 학습에 따른 오류 그리고 의사소통 전략에 인한 오류 등 세 가지 유형으로 분류하여 분석하였다.

분석 결과 모국어 영향으로 인한 오류는 주로 한국어와 중국어에서 같은 형태의 단어가 각기 다른 의미를 갖는 경우 등 의미 차이로 인해 나타나거나 학습자의 중국식 한자어 사용과 중국어 어휘 발음을 그대로 한국어 발화에서 사용하여 나타난 오류들이었고; 목표어 학습에 따른 오류는 주로 목표어 어휘에서 의미상 유사한 이 두 어휘를 정확하게 구분하여 사용하지 못하여 나타난 오류와 한국어 연어 지식이 부족하여 나타난 오류들이었다.

본 연구는 의사소통에 성공한 경우 나타난 어휘 오류 양상과 실패한 경우 나타난 어휘 오류 양상을 비교하여 분석을 하였다. 분석 결과 양적으로 의사소통에 성공한 경우와 실패한 경우는 전체 오류의 수는 큰 차이를 보이지 않았으나 각 유형의 오류의 수는 유의미한 차이를 보였다. 의사소통에 성공한 경우에 나타난 모국어 영향으로 인한 오류는 의사소통에 실패한 경우보다 적은 반면 의사소통에 성공한 경우 나타난 목표어 학습에 따른 오류는 실패한 경우보다 많았다. 그리고 의사소통 전략의 인한 오류는 의사소통 성공한 경우 실패한 경우보다 많이 나타났다. 질적으로는 의사소통에 성공한 경우와 실패한 경우 모국어 영향으로 인한 오류와 목표어 학습에 따른 오류는 유의미한 차이를 보이지 않았으나 의사소통에 성공한 경우는 실패한 경우에 비해 오류를 산출한 전략이 더 다양하였다.

이상의 분석 결과를 통해 학습자들이 글쓰기를 통해 의사소통을 하는 과정에서 다소 어색하고 정확하지 못한 어휘를 사용하지만 이를 완전히 오류로만 보고 언어 사용의 실패 혹은 잘못된 언어 사용으로 보기보다는 학습자들의 중간언어로 보아 한국어 습득 과정에서 나타나는 자연스러운 현상으로 보는 것이 어휘 교육 측면에서 더 유의미하다. 특히 중국인 한국어 학습자인 경우 한자어 영향을 많이 받기 때문에 한자어 교육을 통해 이들의 한국어 어휘 사용에 도움을 주어야 한다. 즉, 정확하지 못한 한자어 사용이라도 중간언어로서 의미를 가지므로 단순히 수정하는 것이 아니라 한자어 교육을 통해 보다 완전한 중간언어 체계를 구축하는 데에 교사는 도움을 주어야 한다는 것이다.

또한 학습자들은 의사소통 목적에 도달하기 위해 다양한 의사소통 전략을 사용하였다. 이는 오류를 산출해 냈지만 한국어 모어 화자와의 의사소통을 성공시키는 데에 아주 긍정적인 역할을 하였다. 이러한 측면에서 본고에서는 의사소통을 위한 어휘 사용 전략의 연구 필요성을 고찰할 필요가 있다고 본다.

본 연구는 분석 자료의 측면에서 한계가 있으며, 더 다양한 장르를 다루지 못했다는 점에서 한계가 있다. 그러나 본 연구는 중간언어 측면에서 학습자 어휘 오류를 분석하였고 한국어 어휘 교육에 새로운 시사점을 제시한 것으로서 의의가

있다.

■ 참고문헌 ■

국립국어원(1999), 『표준국어대사전』, 서울: 두산동아.

박태호(2000), 『장르 중심 작문 교수 학습론』, 서울: 박이정.

노병호(2015), 중국어 모어 화자의 한국어 학습자의 쓰기에 나타난 오류 분석 -어휘 오류를 중심으로-, 『한국융합학회논문지』 6-5, 133-135.

류한레이(2015), 중국인 한국어 학습자의 어휘 패턴 변화종단연구, 『언어사실과 관점』, 36, 210-212.

이정희(2008), 중국어권 한국어 학습자의 어휘 오류 연구-원인 분석을 중심으로, 『한국어교육』 19-8, 1-8.

차숙정·송향근(2006), 중국인 한국어 학습자의 쓰기에서 나타나는 어휘 오류, 『한국어교육』 17-1, 415-436.

채옥자(2014), 중국어권 한국어 학습자의 한자어 오류 분석, 『용봉인문논총』, 45, 165-187.

〈토론〉 “한국어 학습자의 중간언어 사용 양상 연구”에 대한 토론문

김소연(성균관대학교)

한국어 학습자가 부정확하게 사용한 어휘 및 문법은 통사 및 형태의 측면에서 오류로 분류되나 의사소통의 상황과 청자의 이해 여부를 고려했을 때 단순히 오류로만 분류될 수 없는 것들이 있다. 이와 같이 단순히 오류라고 판별할 수 없는 제 2 언어 사용의 오류들 즉, 의사소통에 성공한 오류들을 이 연구에서는 한국어 습득 과정에서 나타나는 자연스러운 중간 언어 과정으로 해석하고 이들의 유의미성을 고찰하게 한다는 점에서 의의가 있다.

그러나 이 연구가 중간 언어의 관점에서 한국어 학습자의 언어 습득 과정에 대한 이해를 돕고 한국어 교수·학습에 대해 실제적인 제언을 하기 위해서는 다음과 같은 의문점들이 선결되어야 한다.

먼저, 이 연구에서는 의사소통에 성공한 학습자의 어휘 오류를 따로 분리·분석하여 이들을 유의미한 오류로 기술하고 있는데 그렇다면 이 연구의 결과가 향후 한국어교육에서 어떻게 활용될 수 있는가에 대한 고찰 또한 이루어져야 한다고 본다. 언어 습득 과정 중에 나타나는 유의미한 오류라고 하여 교육적인 처치를 하지 않으면 일정 기간 이상 반복되어 화석화가 될 수 있기 때문이다.

둘째, 연구 방법의 측면에서 의사소통 성공 여부를 판별하는 기준이 제시되지 않았고 대학생 한국어 모어 화자를 평가자로 설정한 근거가 불충분하다. 이 연구에서는 1차적으로 한국어교육 전문가가 어휘의 오류 여부를 판별하고, 그 후에 대학생인 한국어 모어 화자가 의사소통 성공 여부를 판별하는 방법으로 연구하였다. 이때 2차 판별을 한 대학생 한국어 모어 화자 4인은 학력과 연령이 동일하다고 하여도 이들의 모국어에 대한 이해 수준과 한국어 화용에 대한 주관적인 판단은 개인별로 다를 수 있다. 따라서 동갑의 대학생 화자들을 평가자로 설정한 것에 대한 근거가 충분히 설명되어야 하며, 이와 함께 성공 여부 판별에 대한 평가 기준 또한 제시되어야 한다.

마지막으로, 중간 언어 관점에서 한국어 학습자의 어휘 오류를 연구한 기존 연구들과의 뚜렷한 차이, 또는 보완 및 발전된 점들에 대해 설명되었으면 한다.

분과 5

한국언어문화교육 일반 Ⅱ

사회 : 기준성(디지털서울문화예술대학교)

일제강점기 한국어 교재의 문화 관점 연구

황사운(영남대학교)

1. 연구 목적

본 연구의 목적은 일제강점기에 편찬되어 활용된 한국어 교재의 문화 관점을 살펴보는 것이다. 이를 통해 식민 통치라는 특수한 상황에서 진행된 한국어교육의 특징을 살필 수 있을 것이다. 특히 교재의 문화를 중점적으로 살핀다면 어휘나 문법 등을 살피는 언어적인 관점에서는 찾기 힘든 식민지 한국어교육의 특징을 알 수 있을 것이다.

주로 외국인에 의해 한국어 교재가 편찬된 1880년~1945년 근간의 한국어 교재는, 현행 한국어 교재에서는 무표적으로 다루어지는 요소를 유표적으로 다루는 경향이 있다. 황사운(2015), 황사운·이미향(2017)은 초기 한국어 교재의 그러한 특성에 주목한 연구이다. 일제강점기에 일본인 학습자를 대상으로 편찬된 한국어 교재들에서도 시대의 특성이 다분히 드러날 것이라 예상한다.

또한 본 연구를 통해 개항 이후 편찬된 한국어 교재와 광복 이후 편찬된 한국어 교재를 연결하는 시기로서 일제강점기 교재를 살필 때, 한국어 교재사의 흐름을 알아 볼 수 있다. 1910년(혹은 1905년부터)에서 1945년 사이 행해진 일본인 대상 한국어교육은 특수한 상황에 이루어진 것이었다. 그러므로 이러한 자료를 통해 식민 지배의 논리로 시행된 식민지 한국어교육의 실상을 살펴보는 교육사적 의미가 있다.

이미 다수의 선행 연구에서 일제강점기 한국어 교재를 대상으로 하여 한국어의 표기법, 음운 변화, 문법 인식, 담화 구조 유형 등을 살핀 바 있다. 그러나 이것은 주로 국어학적 인식의 범주에서 이루어진 논의였다. 본 연구는 한국어교육의 시각에서, 교재를 이루는 중요한 요소 중 하나인 ‘문화’에 대해 고찰할 것이다. 이를 통해 일제강점기 한국어교육의 문화 인식을 살필 수 있을 것이다. 이로써 식민지 시대에 강조된 문화교육의 목적을 유추해 나갈 수 있을 것이다. 또한 문화를 근본으로 하는 언어 교육에서 근간으로 삼을 언어문화교육의 본질을 되새기는 계기가 될 것이라 본다.

2. 연구 내용 및 방법

본 연구에서는 일제강점기 편찬된 한국어 교재 20여 권을 분석하여 각 교재의 문화 범주를 확인할 것이다. 먼저 당시 한국어 교재는 크게 세 가지 종류로 구분된다. 먼저 학교 공교육기관에서 사용하도록 조선총독부에서 검정을 받은 교재가 있다. 『朝鮮語法及會話書』, 『語法會話朝鮮語大成』 등이다. 두 번째로 일제의 정치적 목적으로 편찬된 일본인 대상 특수 목적 교재이다. 일제의 경찰관 강습소에서 교재로 활용한 『朝鮮語教科書』 등이다. 마지막으로 ‘일본어 보급 정책’과 ‘조선어 장려 정책’을 동시에 만족시킬 목적으로 편찬된 비검정 교재가 있다. 조선총독부의 검정 교재, 혹은 일제 여

타 행정 기관의 교재가 아닌 것들이다.¹⁾

이들 교재는 식민지 통치라는 공통의 목적을 가지고 편찬되어 공교육 기관인 각 급 학교와 공무원들의 한국어 교재로 사용되었다. 이를 자세히 살핀다면 식민지배라는 특수한 상황에서 이루어진 언어교육의 단편을 사실적인 사료를 통해 밝혀낼 수 있을 것이다. 특히 식민 통치의 정당성을 내포하고 있는 자료를 집중적으로 살필 것이다. 또한 ‘일본어 보급 정책’과 ‘조선어 보급 정책’을 동시에 만족시키기 위한 개인-단체 편찬의 한국어 교재들과 교육 행정 기관에서 사용한 한국어 교재 간의 차이점이나 공통점을 살필 것이다.

3. 시대의 특수성과 언어문화교육

3.1 언어문화교육과 문화 관점

언어교육에서 언어와 문화의 관계는 공히 동전의 양면과도 같은 관계이다. 윤여탁(2015)은 ‘언어는 문화를 반영하는 그 자체이고, 문화란 언어뿐만 아니라 문학, 예술, 관습 등 다양한 형태로 표출된다.’고 했다. 주로 목표 언어의 선언적 문화 지식을 다루는 ‘문화 지식’, 목표 언어의 절차적 문화 지식을 체험하는 ‘문화 실행’에 그친다면 목표 언어 교수·학습은 다분히 함몰적이고 일방적인 차원에서만 진행될 것이다. 이를 해결하기 위해 ‘문화 관점’이라는 개념을 살필 필요가 있는 것이다. 김중섭(2016)에 따르면 문화 관점은 문화 지식, 문화 실행과 함께 문화 교육의 근간으로 삼을 수 있다.

문화 관점의 특징은 다음과 같다. 첫째, 한국 문화와 자국, 혹은 세계 문화를 상호문화적 관점에서 교수 학습한다는 것이다. 세계화가 진행되고 다문화·다언어적 사고방식이 요구되는 시대 상황을 반영한 것이라 할 수 있다. 둘째, 교실 수업을 통해 전달된다는 것이다. 이는 문화 실행이 교실 외 활동을 바탕으로 진행되는 것과 비교된다. 셋째, 문화 비교 등이 수업의 내용으로 포함된다는 것이다. 문화 지식이 목표어 문화에 대한 선언적인 이해에 그치는 것과 비교된다.

문화 관점이 언어문화교육에 끼치는 영향은 매우 크다. 교재의 특정 부분을 통해 단편적인 문화 지식이나 정보를 나열하는 것은 대체로 지양하고 있는 교수·학습 방법으로 분류되며 일회성 문화 체험 역시 지양해야 할 것이다. 단순한 지식의 나열이나 단편적인 체험을 넘어서서 학습자가 체득하고 자문화와의 비교를 통해 심화 학습하는 것이 필요하다. 윤여탁(2015:5)은 한국 언어문화 교육이 지향할 지점을 ‘학습자가 자신의 지식으로 재구성’할 수 있도록 해야 할 것이라 했다. 또한 이미향(2012:139)에서는 외국인 학습자의 타문화 인식이 학습에 영향을 미치기 때문에 상호작용적 관점의 교수 설계와 교수내용이 필요하다고 했다.

그러므로 언어문화교육에서 문화 관점을 한국어교육에 적용하는 것은 학습자에게 한국 문화에 대한 이해를 넘어서서 자문화를 재인식하는 기회까지도 제공할 수 있다. 김중섭(2016:152)에서 구체적으로 제시된 문화 관점은 주로 한국 문화와 자문화의 비교·이해를 바탕으로 한다.

1) 일제강점기에 편찬된 교재가 이 세 가지 종류로만 분류되지는 않는다. 이외에도 한국에서 거류 중인 서양인이 편찬한 교재, 일본 내의 한국어 교재, 국외 한국어 교재 등이 있으나 본 연구에서 중점적으로 다루지 않을 것이다.

〈표 1〉 김종섭(2016:152) 문화 내용 기술에서 문화 관점의 특징

한국인의 의식주 문화를 자국의 문화와 비교·이해한다.
한국인의 생활문화를 자국의 문화와 비교·이해한다.
한국의 가족 문화를 자국의 문화와 비교·이해한다.
한국의 여가 문화를 자국의 문화와 비교·이해한다.
한국 사회의 전반적인 특징을 자국 문화의 특징과 비교·이해한다.
한국 제도문화의 특징을 자국 문화의 특징과 비교·이해한다.
한국인의 가치관과 사고방식을 자국의 가치관과 비교·이해한다.
한국문화에 대한 자신의 태도나 견해를 가진다.
한국문화와 관련된 일반적인 인식을 형성한다.

세부적으로 제시된 문화 관점에서 특징적인 것은 한국과 학습자 모국의 문화를 비교하고 이해하는 것을 기본으로 한다. 즉, 현재 한국어교육에서 문화 관점의 가치는, 상호문화적 가치를 바탕으로 기술되고 이를 한국어교육이 궁극적으로 지향할 가치로 인정받고 있는 것이다.

3.2 일제강점기 한국어교육에서 문화 관점

일제강점기 한국어교육은 그 특수성에 비해 아직까지 세부적으로 다루어지지 않은 시대이다. 조향록(2003), 이지영(2004) 등의 한국어교육의 시대 구분에서도 초기 한국어교육기 속에 포함되어 독립적으로 살필만한 시기로 인정받지 못하고 있는 실정이다. 그러나 허재영(2002) 등은 일제강점기 한국어교육의 특수성에 주목하여 일련의 독립적인 시기로 구분하여 이를 살필 것을 주장하였다. 다만 후속 연구들이 거시적인 관점에서 일제강점기를 살폈다는 점은 아쉬운 부분이다.

본 연구에서는 허재영(2002), 오대환(2009)의 시기 구분을 활용하여 한국어 교재를 크게 세 분류로 나누어 살펴보고자 한다. 먼저 일제강점기의 주요 정책을 기준으로 한 시기 구분이다. 한국어교육사의 시기 구분에 대한 논쟁은 결론이 나지 않고 지속적으로 진행되고 있으나 일제강점기 한국어교육(조선어 교육)의 시기 구분은 이를 독립적으로 다루어야 한다는 인식을 가진 학자들에게서는 어느 정도 합의점이 있는 상태이다.

먼저 식민지배가 시작된 시점에서 1920년 사이의 통치 초기를 첫 번째 시기로 삼을 수 있다. 식민 통치 초기 시점에서 한국어교육의 특징은 일인 관리 양성을 주목적으로 했다는 점이다. 오대환(2006)은 이 시기 주요 일본인 한국어 학습자를 조선에 거주하는 보통학교 교원, 경찰관이라 밝혔다. 다만 본고에서는 1905년 을사늑약을 기점으로 1910년까지의 약 5년을 연구시기에 포함하고자 한다. 이 시기 일본인 편찬 한국어 교재에는 다가올 식민지 지배를 준비하거나 정당화하는 자세로 기술된 경향성이 보이기 때문이다.²⁾

두 번째로 1919년 3.1. 운동의 성과로 시작된 소위 문화통치의 일환인 신 교육령 시기를 들 수 있다. 신 교육령기의 특징은 내선 일체라는 기조를 가지고 일본인에 대한 ‘조선어장려정책’이 시행되었다는 점이다. 식민 통치 초기, 보통학교 교원과 경찰관에게 강조되던 한국어교육이 이 시기 조선총독부의 일반 직원들에게까지 확장된 것이다.

세 번째로 1938년 개정교육령 시기를 들 수 있다. 개정교육령 시기는 중일전쟁, 태평양전쟁 등의 영향으로 군국주의 교육이 강화되고 조선어 말살 정책이 시행되던 시기이다. 허재영(2006)에서는 ‘내선일체 동화정책이 결정적 시기에 접어

2) 1905년~1910년 한국어교육사-교재사에 대한 논의는 학계에서 거의 이루어지지 않고 있다. 본고에서도 별다른 논의 없이 1905년부터 1909년 사이의 교재를 연구 대상으로 삼았으나 시기 구분에 대해서는 차후 별도의 논의가 필요할 것으로 보인다.

들게 된’ 것이라 설명하고 있다. 특히 1943년에는 일선 학교에서의 한국어(조선어) 사용이 금지되고 일본인들의 한국어 학습도 큰 필요가 없어지는 시기이다. 그러나 초기와 같이 조선 주재 일본인 교원이나 경찰관 등의 교재가 꾸준히 발간 되는 시기이기도 하다. 주요 연구 방법은 다음과 같다. 일제강점기 편찬된 교재들을 수합하여 앞서 언급한 세 가지 범주로 정리하고 정리된 자료를 바탕으로 일제강점기 한국어 교재의 문화 인식, 문화 관점에 대해 논의한다.

이러한 시기 구분을 바탕으로 앞서 2.에서 언급한 교재의 유형을 구분하면 아래 <표 2>와 같다. 일본인 저자의 경우 일본식으로 성을 적었다.

<표 2> 연구 대상 교재

시기 구분	교재명, 저자, 연도구분	구분	표기
1905~1919 (을사늑약-무단통치 시기)	독학한어대성(獨學韓語大成), 이토(伊藤伊吉), 1905	비검정	A
	한어(韓語), 안영중, 1906	비검정	B
	한어통(韓語通), 마에마(前間恭作), 1909	비검정	C
	한어연구법(韓語研究法), 야쿠시지(藥師寺知臈), 1909	비검정	D
	한어문법(韓語文法), 다카하시(高橋亨), 1909	비검정	E
	신안한어간(新案韓語彙), 사사야마(笹山章), 1910	비검정	F
	조선어법급급화서(朝鮮語法及會話書), 총독부, 1917	검정	G
	선어계제(鮮語階梯), 신자이(新在順貞), 1918	검정	H
	조선어의 선생(朝鮮語の先生), 최재익, 1918	비검정	I
1920~1937 (신교육령 시기)	응용자재 조선어법 상해(應用自在朝鮮語法詳解), 노기주, 1923	비검정	J
	日本人之 朝鮮語獨學(일본인지조선어독학), 박중화, 1923	비검정	K
	조선어발음문법(朝鮮語發音及文法), 조선총독부(이완응), 1926	검정	L
	현행조선어법(現行朝鮮語法), 정국채, 1926	특수	M
	어법회화조선어대성(語法會話朝鮮語大成), 오코야마(奥山仙三) 〈총독부 산하 학무부 경성조선교육회〉, 1928	검정	N
	중등학교 조선어교과서(中等學校 朝鮮語教科書), 조선어연구회, 1931	검정	O
	3개월 졸업 일선신회화(3個月 卒業 日鮮新會話), 가네시마(金島苔永), 1937	비검정	P
1938~1945 (개정교육령 시기)	조선어교과서(朝鮮語教科書)/ 경찰관양습소 / 1943	특수	Q

무단통치 시기에는 주로 일본인들이 개인적으로 교재를 편찬하는 편이었다. 또한 통치 기관이 주도하여 만든 최초의 검정 교재 G가 등장한 시기는 1917년으로 을사늑약으로부터 12년이 지났고 신 교육령 시기로 넘어가기 직전인 시점이다.

신 교육령 시기에는 한국인 저자들의 교재가 많아지는 편이다. 일본인이 편찬한 특수 목적 교재 M은 조선어장려정책을 겨냥한 일종의 수험서였다. 이 시기 각급 학교에 보급할 목적의 검정 교재 역시 꾸준히 만들어지고 있었다.

일제강점기의 마지막 시기인 개정교육령 시기는 조선어 말살 정책의 일환으로 일본어가 장려되었기 때문에 어떠한 집필 주체라 할지라도 한국어 교재의 발간이 매우 제한적이었다. 다만 일본인 경찰관이 현장에서 활용할 교재 Q와 같은 특수 목적의 교재는 여전히 출간되었다.

위 세 시기의 교재는 시기별로 다른 문화 인식을 보여준다. 그리고 이러한 인식은 시대별로 언어문화교육의 성격을 각

각 달리 하는 언어 교재를 발간하는 데 영향을 크게 주었다. 특히 이러한 사실을 면밀히 살펴보면, 문화 인식이 검정 및 비검정이라는 교재의 성향과도 관련이 있음을 알 수 있다. 이에 검정, 비검정, 특수 교재의 문화 인식과 문화 교육 사례를 살펴보면 다음과 같다.³⁾

(1) 일본이나 식민지배에 대한 긍정 인식

연구 대상 자료들에서는 일본에 대해 긍정적으로 묘사하고 기술한 예문이 다수 발견된다. 또한 최상위 식민통치기구인 조선총독부의 관제를 설명하거나 일본에 유리한 예문만이 실린 주제를 독립된 단원으로 엮어 활용하기도 한다.

① 일본에 대한 긍정 인식

예1)

- a. 일본국이 년전년승이 올시다(A-395p)
- b. 일본을 가셨으면 공부가 잘 될터이오. (D-229p)
- c. 세계의 강국은 일본과 영국과 미국이다. (L-209p)

예2)

- a. 혼변동경구경혼사람이오. (H-18p)
- b. 동경가거든상야공원을가보시오. (H-27p)
- c. 동경가고십흐면이냥방을싸라가면쫓갓소. (H-44p)
- d. 저이는 동경구경을 아직못헛엿습니다. (J-28p)
- e. 동경으로류학갓습니다 (J-181p)
- f. 동경을 갓소 (N-43)

위 예1)-a.와 예1)-b.는 식민 본국과 그 수도인 도쿄에 대한 긍정적인 인식이 나타나는 예문들이다. 특히 식민지배의 초기부터 신교육령으로 넘어가는 시기까지 꾸준히 이러한 인식이 한국어 교재에서 등장한다. 이 중 검정 교재인 H의 경우 연속적으로 도쿄에 대해 긍정적으로 기술하는 경향을 보인다. 또한 한국인들과의 회화 예문에서 주로 등장한 예2)에서는 도쿄를 유표적인 장소로 인식하고 반복적으로 예문에서 활용한다.

② 일본의 통치 기관과 관련된 긍정 인식

예3)

- a. 총독부벼슬 헛는냥반이오. (H-18p)
- b. 총독부에 텅기오 (N-51p)
- c. 관청의명녕은 잘직혀야헛갓소 (N-102p)
- d. 일본관원은 뇌물을받지 안소 (P-298p)

(식목 사업에 대해서) 요사이 총독부에서 출장원들이 사방공사를 하는중이올시다 / 도선에는 여러 가지 스업이 만치만 치산이 데일급부라고 칭각합니다. (N-300p)

3) 아래의 예문은 되도록 교재의 원문을 그대로 실은 편이다. 다만 일본어 대역 부분을 따로 표기하지 않았고 한자를 병기하지 않았어도 발표문의 특성상 임의로 한자를 병기한 부분도 있다.

예4)

- a. 일본 관리에게 사용하는 편지/공문의 예문을 제시함. (H-71~74p)
- b. 공문서의 예문을 제시함. (I-219~222p)
- c. 총독부의 행정 조직에 대해서(G-209p~219p)
- d. (관청사무官廳事務) - (N-145~156p)

일본의 통치 기관, 특히 총독부에 대해 긍정적으로 인식하고 특정한 이를 교수대상으로 선정한 것은 검정 교재인 교재 G, H, L과 N에서 집중적으로 나타난다. 예3)같이 단순히 예문을 나열하는 것에 그친 경우도 있으나 예4)처럼 총독부의 각 부처와 주요 인물에 대한 소개를 별도의 단원으로 선정하기도 했다. 식민통치 행정부의 정보를 각 교재 편찬자 개인이 알기는 힘들었을 것이고 검정 교재에 이러한 기술이 집중되는 것은 당연하게 보이기도 한다. 그러나 교재를 직간접적으로 편찬하여 배포하는 총독부의 입장에서 식민지배의 당위성과 그에 적응하는 방법을 한국어 교재에 실어두는 것은 식민 통치의 일환으로 보아야 할 것이다.

예4) 중, 독립된 단원으로 제공되는 교재 N의 일부를 소개하면 아래와 같다. 당시 총독부 주요 구성원과 각 부처의 업무를 상세히 설명하고 있다.

조선총독은 산리반조(山梨半造)각하인대 요선을 통치하는 중임을 맞은이후로 진심갈력하여 려정도치하는 어진위정자 올시다. 정무총감은 지상사랑(地上四郎)씨인디 총독을 보좌하며 인민의안녕행복을위하야 일야로 정치에 힘을쓰십니다. (N-145p)

위에서 소개한 교재 N의 ‘관청사무’라는 단원은 5대 조선총독인 전 육군대장 야마나시 한조(山梨半造)와 정무총감 이케가 미시로(地上四郎)에 대한 찬양을 시작으로 총독부의 주요 인사, 조직, 위치 등을 설명하고 있다. 주목할 점은 야마나시 한조 총독의 부임일이 1927년 12월이며 교재 N의 출판 시기가 1928년 4월이라는 점이다. 총독부에서는 세태를 빠르게 교재에 반영하며 통치 기구로서의 정당성을 확보하려는 노력을 하고 있었다.

③ 일본의 통치 행위를 긍정하는 인식

예5)

- a.경부선이 된 뒤로부터 부산항은 일침 열여왔습니다. / 그러습니다. 잔교도 훌륭하게 되얏서 내디에 가는 객은 키차에서 내려서 곳 마관 가는 화륜선을 타게되니 극히 편리하오. (K-180p)
- b.맛이아들은 대국대학의과에 단이고 둘째는 육군사관학교에 단이고...
/ 그과갓치 교육을 잘 시켜스니 전도유망합니다. (K-253p)
- c.기화가 되면 세산이 츠츠편허외다 (P-182p)

예6)

- a.군사(러일전쟁) -(A-393~408p)
- b.위생에 대해서. (K-393p)
- c.법정(法政). 태국신민은 절대로 법률에 복종할 의무가 있는것인데...(K-388p)
- d.명치 28년 일청전쟁시에 랑국 군사가 피를 흘니고...
/ 가는길에 삼십년 전에 나라를 위하야 전사한 장졸의 충혼을 조문하고...(K-359p)

일본의 통치 행위, 혹은 그 결과에 대한 긍정적 인식은 공히 한국인이 편찬한 비검정 교재인 K에서 집중적으로 나타

났다. 일본인의 이와 같은 인식은 교재 A와 P에서만 나타나는 것과 대조적이다. 또한 본격적인 식민 통치가 시작된 1910년 이후 일본인이 편찬한 교재에서는 오히려 이러한 예문이 적은 점이 흥미롭다.

개화, 철도, 행정 제도 등은 식민주의사관에서 일본제국주의의 치적으로 여기는 문제적인 인식이다. 당시 교재에서 식민통치자의 인식을 그대로 반영한 예문들을 사용하고 있다. 특히 교재 K에서는 경부선 외에도 경원선으로 강원도와 함경도가 발전했다, 부산과 서울이 많이 발전했다는 등의 예문도 등장한다.⁴⁾ 또한 예6)과 같이 독립된 단원으로 일제의 통치 행위를 소개하는 교수요목도 존재한다. 한국인과는 직접적인 관련이 없으나 러일전쟁, 청일전쟁에 대한 긍정적 묘사와 식민통치 기관에서 시행하는 위생, 행정 관련법에 대한 소개는 다분히 의도적인 배치라고 생각할 수 있을 것이다.

④ 일본의 언어문화를 그대로 사용한 예시

예7)

- a. 너지에서 좀 비운바 으직 변변치 못호오. (B-154p)
- b. (고향에 대해) 내지 북강현이올시다 (N-126p)
- c. (벚꽃놀이 중) 내디에는 잉화를 국화라하는데 그것이 맛당합니다. (N-260p)

예8)

- a. (韓國位置) 東은 日本海에...(F)
- b. 東에는 日本海가잇고, (G-269p)
- c. (조선의) 동남은 일본해를 대하야잇고...(K-185p)
- d. 동쪽은 일본해가 잇고...(N-279p)

예9)

- a. 대정십오년에 박람회가 된다하오. (L-33p)
- b. 소화삼년오월이올시다 (Q-132p)

일본의 언어문화를 그대로 사용한 예시는 연구 대상으로 삼은 모든 시기, 모든 교재 범주에서 다양하게 나타났다. 예 7)처럼 한국과 일본을 외지-내지로 구분하거나 예8)과 같이 동해를 일본해로 명기하고 예9)에서는 일본의 연호를 그대로 사용한다.

용어 선택에서도 ‘조선’과 ‘일본’이 아니라 ‘내지’와 ‘외지’로 구분하여 사용하고 ‘동해’가 아니라 ‘일본해’로, 일본식 연호를 선택하여 사용한 이유 역시 식민통치라는 특수한 상황에서 특수한 학습자를 대상으로 교재가 편찬되었기 때문일 것이다. 예8)에서 한국의 언어문화를 반영하는 어휘는 ‘동해’일 것이다. 그러나 연구 대상 자료들에서는 ‘동해’가 단 한 번도 등장하지 않았다.⁵⁾

일본인을 대상으로 한 교재에서 연도 표기는 을사늑약 이전과 이후로 크게 변화한다. 을사늑약 이전, 일본인이 편찬한 한국어 교재에서 연도를 표기할 때 사용한 한국식 ‘육십갑자’ 혹은 대한제국의 연호, 또는 무표적으로 서기(西紀)를 사용했으나 을사늑약 이후에는 예9)와 같이 일본식 연호만을 사용한다. 이 역시 일본의 언어문화를 바탕으로 한국어 학습의

4) -경원선이 된 후로 강원도와 함경도 방면이 대단히 발전하야합니다. (K-181p)

-경성은 시가의 도로를 확장하야 매우 변화하게 되얏소. (K-182p)

-이십년전 부산과는 소양지판이잇소그려 / 서울도 무더니 변화해졌지요.

/ 것으로만은 좀 화려하게되야합니다. (K-357p)

5) ‘동해안’은 N에서 한 번 등장한다.

내용을 의도적으로 선정한 결과라 할 수 있다.

(2) 일본이나 식민지배에 대한 부정 인식

일본이나 식민지배에 대한 부정 인식은 본 연구 대상 교재에서는 나타나지 않았다. 이는 본 연구가 일본인을 대상으로 한 한국어 교재를 선정하여 연구 대상으로 삼은 이유도 있을 것이다. 그러나 부정적 인식을 찾을 수 없는 근본적인 이유는, 불법적인 식민 통치의 부당성을 감추고 나아가 정당성을 획득하려는 의도적인 편찬자들의 의도 때문이라고 판단된다.

(3) 한국에 대한 긍정 인식

예10)

- a. 조선에서 나는곡쌈은 밭우 돛소(A-369p)
- b. 약밥도 먹을만흔것ियो (N-60p)
- c. 조선집이라도 살아보닛가 관계치안습디다 (N-94p)

예11)

- a. 남산이라 흐는데 경치가 조흔 산이요(F-115p)
- b. 아마계가쫓타흐되금강산만못흐오. (H-26p)
- c. 도선에 온정으로서 유명한 곳은 동리와 온양이올시다. (K-179p)
- d. 금강산의 경치는 세계에 자랑할만하다니 그것은 이 이상이겠지. /
그것을 보지 못하였는가, 나는 수차 보았지마는 그 장관은 실로 형용하기가
어려우네. (K-354p)

예12)

- a. 서울 드려오는데는 훌용흔 문이 잇구려(F-115p)
- b. 리울곡은 이전부터 해동의 공즈라 일컫는다. (L-205p)
- c. 도선귀후는 농업하기에 밭우쫓소 (N-310p)

한국에 대한 긍정적인 인식도 어느 정도 나타났다. 그러나 일본에 대한 긍정 인식을 살핀 (1)과 비교했을 때 한국에 대한 긍정 인식은 상당히 제한적이라는 것을 알 수 있다. 음식과 자연 경치, 옛 시대의 건축물과 인물에 대한 긍정 인식이 전부이다. 이를테면 (1)에서 나타난 문물과 제도의 발전은 식민 통치 이후 일본제국주의에 의해 한국에 이식된 것으로 간주되어 이를 ‘만들어 준’ 주체인 총독부와 일본제국주의에 대한 긍정 인식으로 연결되었다.

그러나 이와 달리 한국에 대한 긍정 인식은 예11)과 같이 한국인이 만들지 않은 자연적인 것, 예12)처럼 한국인이 만들었더라도 이미 지난 시대의 것인 남대문과 울곡 이이 선생에 대한 긍정이 전부이다.

한 가지 주목할 것은 일본인이 편찬한 검정 교재 H에서 나타난 예문이다. 일본과 한국을 직접 비교한 예문 중, 일본 것이 한국 것만 못하다는 예문은 여기에서만 발견된다.

(4) 한국에 대한 부정 인식

⑤ 한국 의식주 문화에 대한 부정적 인식

예13)

- a. 녀즈의의복은 모양이도흔듯흐나 허리가 드러나서 안되엿소 / 그리헝기에 츠츠 기량을히셔 길이를 길게힙니다.
/ 내디웃(화복)을 입는 사람도 잇소. (G-127p)
- b. (한복에 대해서) 흰 것은 입은지 얼마 못되야 더러워지니 검은것으로서 만드러입는 것이 조습니다. / 일상복은 소매가 길어서 일을 할 썩에 거치적 거리고 썩 거름거를 썩에는 압히버러젓서 몸이 보이는고로 참 보기 흥하오.
/ 그것은 참 그러습니다. 그 러한 험렴을 개량하야스면 조치마는 자래의 습관이라 곳 곤칠 수가 업는 모양이오.
(K-209p)

예14)

- a. 사발에 아주 담아서 먹는 것이 편리는 한 듯 하나 먹다가 남은 것을 다른사람으게 먹게 할 수가 업습니다.
(K-221p)
- b. 조선쌀에는 돌이잇서서 안되엿소 / 그것은 벼씨는법이 안되여서 그러습니다. (G-250p)

예15)

- a. 조선집은 대단히 나저서 안되엿소 (G-137p)
- b. 한강은 물이 맑지 못하오 / 조선집은 너머 낮소 (Q-51p)

한국의 의식주 문화를 부정적으로 인식하고 기술한 예문들이다. 일본인이 편찬한 검정 교재와 특수 교재에서 주로 나타난다. 식민 통치자의 입장에서 당시 조선은 문명개화가 진행 중인 상태였고 생활의 기본이라 할 수 있는 의식주의 상태가 일본과는 달리 미개하다 판단한 것으로 보인다. 이에 찬동하는 한국인 편찬자 역시 한복, 한 그릇에 담아 먹는 음식 문화를 비난하고 나섰다. 특히 이러한 식민지를 관리해야 할 총독부와 그 관리들이 편찬하고 사용할 교재에서 한국의 부정적인 모습을 집중적으로 기술하고 부정적으로 인식하는 것은 통치 행위의 정당성을 확보하는 데 큰 도움이 되었을 것이다.

또한 동일한 예문이라도 다른 인식으로 기술되는 경우도 있었다. 예15)에서는 ‘조선집은 대단히 낮아서 안 되겠다.’라고 부정적인 인식을 보이지만 교재 N에서는 그 이유를 대화를 통해 설명하는 장면이 있다.

- 1: 조선집은 웨 이러케낮소
- 2: 어한(禦寒)하기를 주장하야 집을 건축하는 까닭이오 (N-206p)

동일한 시대의 검정 교재에서 하나의 사실에 대해 두 가지 인식이 존재하는 것을 확인했다. 이는 일제 통치 기구의 철학을 바탕으로 만들어진 한국어 교재에서 의도적으로 한국에 대한 부정적 인식을 심어두었다는 것을 반증한다.

⑥ 한국의 피식민 상황에 대한 부정 인식

예16)

- a. 당신은이붓시쇼용이업소 / 그먹은아모테도쇼용업는것시오. (B-36p)

- b. 나라히 가난한고로 약히지 (C-182p)
- c. 한국은 겨울은 더디단이 춥고 여름도 더디단이 더운것슨 웬 연고오닛가 / 이것슨 다 산에 나무가 업는것시 혼 원인
으로 된것시오(F-125p)

예17)

- a. 저이들이 동맹휴업을 하면 별수가 잇슬가 (J-29p)
- b. 한동안 가장 크게 써들고 야단을 치든 정의인도와 민족자결이란 문테는 어느틈에 열니식어지고 요사이는 무슨주
의니 무슨운동이니 하고서 부르지지면서 모도 자기영웅을 자처하는 청년배가 펍 만든 모양입되다 그려.
(K-256p)

한국의 피식민 상황에 대한 부정적 인식은 검정 교재에서는 등장하지 않는다. ⑤과는 달리 의식주 이외의 한국의 사회 상황을 부정적으로 인식할 필요가 없기 때문이 아닐까 추측한다. 식민통치 초기의 비검정 교재들에서는 일본에 비해 발전하지 못한 한국의 모습을 부정적으로 인식했으나 교재 J와 K처럼 문화통치기에 편찬된 교재들에서는 ‘동맹휴업’, 민족 자결’ 등 한국 사회에서 큰 화제가 된 사건을 부정적으로 인식하고 있다.

앞서 3.1.에서 살핀 바와 같이, 현행 한국어교육에서 문화 관점은 상호문화적 관점을 기본으로 한다. 그러나 위의 네 가지 경우를 살펴보았을 때 일제강점기 한국어 교재에서는 이러한 상호문화적 관점을 견지하지 못하고 있는 것을 살펴본다. 또한 동일한 사실에 대해서 상호문화적 관점이 적용된 예문과 그렇지 않은 예문이 함께 나타나는 경우도 있었다. 이는 당시 한국어 교재의 문화 관점이 다분히 의도적으로 어느 한 문화에 대한 긍정 혹은 부정적 인식을 담고 있었다는 사실을 말해준다.

이러한 편향적인 의도로 기술된 예문들은 목표어와 문화에 대한 균형 잡힌 비교·이해를 방해하고 상호문화적 사고 형성에 부정적인 영향을 끼칠 것이 분명하다. 다만 당시 한국어 교재가 편찬된 배경이 위와 같은 한국과 한국문화에 대한 조작된 인식을 강요했다는 점 또한 잊어서는 안 될 것이다.

즉 왜곡된 언어문화 교육철학이 적용될 때 의도적으로 조작된 문화관점, 문화인식이 작용할 수 있다. 따라서 언어문화 교육을 기본으로 한 외국어 교육에서 문화 인식이나 관점을 어떻게 설정하느냐는 교육의 방향성을 결정짓는다.

현행 한국어교육에서는 전문가들의 협의와 연구를 바탕으로, 장기간 준비하고 수정되어 탄생한 기준이 있다. 이를 바탕으로 교재 편찬자들과 현장 교원이 이를 반영해 나가야 하는 상황이다. 다만 확립된 기준의 문화 내용 요소도 중요하지만 요소의 선정, 교재에서의 가공은 문화 인식이 결정한다는 것을 위 사례들을 통해 알 수 있었다.

3.3 시대의 특수성과 언어문화교육의 상관성

앞서 살핀 바와 같이 식민지 시대 언어문화교육은 특수한 목적을 가지고 있었다. 이는 크게 세 가지 경향으로 나타난다.

첫째, 이른바 내선일치의 도구로 한국어의 언어문화교육을 활용했다는 것이다. 무엇보다도 일본에 대한 긍정 인식과 한국에 대한 부정 인식의 예문이 가장 많았다는 점이 눈에 띈다. 도교를 꼭 가보아야 할 성지로, 일본을 세계의 최강대국으로 인식하게끔 예문을 만들었다. 한국에 대해서는 식민통치를 받아 마땅한 미개한 나라로 기술하고 일본의 통치 행위에 기대어 이를 극복해 나아가는 과정에 있다고 인식하는 경향을 확인할 수 있었다.

둘째, 일본에 대한 부정 인식과 한국에 대한 긍정 인식에는 일정한 의도가 있었다는 것이다. 검정 교재는 물론이고 개인이 편찬한 교재에서도 일본에 대한 부정적 인식은 나타나지 않았다. 불법적인 병합 행위로 이루어진 식민 통치를 긍정하게끔 만들기 위해서는 이러한 인식을 교재에서 제거하는 것이 바람직했을 것이다. 또한 한국에 대한 긍정 인식은 주로 한국의 자연과 옛 시대의 유산에 대한 것으로 인식 범주가 제한되어 있었다. 이 역시 식민 통치의 정당성을 획득하기 위함일 것이다.

셋째, 검정 교재를 필두로 비검정 교재나 특수 목적 교재를 가리지 않고, 또한 시대를 가리지 않고 위와 같은 경향성이 전반적으로 나타난다는 것이다. 특히 특수 목적 교재인 Q는 일본인을 대상으로 하는 한국어교육이 소멸기에 들어선 1943년에 발간되어 한국에서 근무하는 경찰관들의 교재로 사용되었다. 광복 직전까지도 일제의 식민통치 행위의 일환으로 한국어교육이 이용되었고 그 경향은 결국 식민지배 초기와 크게 달라지지 않았다.

즉 특수한 상황에서는 외국어 교육이 지향해야 할 객관적이고 중립적이며 문화상대주의적인 관점에서 다루어져야 할 문화 요소들이 의도적으로 곡해되거나 조작될 수 있다. 제국주의 시대 식민지 주민들에게 종주국의 종교, 언어, 가치관, 생활양식을 강요한 현상을 박갑수(2013)는 소위 ‘문화제국주의’라 논했다. 경제·외교·군사적으로 우위에 있는 어느 한 민족(국가)의 문화를 바탕으로 그렇지 않은 다른 민족(국가)의 언어를 학습할 때 문화제국주의가 부활할 위험성은 항상 존재할 것이다.

4. 결론

본 연구는 일제강점기라는 한정된 시기를 통해 한국어교육의 문화 관점을 살폈다. 그럼에도 불구하고 본 연구를 통해 아직까지 연구되지 않은 식민지 한국어교육의 실상을 확인할 수 있다. 세부적인 성과는 다음과 같다.

첫째, 일제강점기 사용된 한국어 교재는 식민지 언어 교육의 문화 관점을 일정 부분 반영한다. 특히 일본을 긍정적으로 소개한 예문들은 일본제국주의가 주창한 이른바 내선일치의 기조를 한국어교육에서도 적용했다는 증거이다.

둘째, 일제강점기 특수 목적 교재 역시 식민지 통치의 문화 인식을 일정 부분 반영한다. 조선어장려정책의 수험서로 활용된 현행조선어법(現行朝鮮語法), 경찰관의 주요 업무를 주제로 삼은 ‘경찰관 강습소’ 편찬의 『朝鮮語教科書』에서 이러한 사실을 살필 수 있다.

셋째, 행정 기관의 손을 거치지 않은 일본인 대상 한국어 교재에도 일본을 긍정적으로 바라보고 한국을 부정적으로 보는 인식이 존재했다. 식민 통치를 위한 학교교육용 교재나 여타 행정 기관의 특수 목적 교재와 그 궤를 같이 하는 경우이다.

상호 문화에 대한 존중과 이해를 기본으로 하는 현행 한국어교육과 일제강점기의 문화 인식은 크게 달랐다. 이 시기 한국어 교재는 일정 부분 일본 문화의 일방적인 강요와 한국 문화의 부정적 기술 혹은 의도적 무시가 존재하기도 했다. 현행 한국어교육에서는 상호문화적 관점을 가진 기준이 마련되었으나 이를 세부적으로 적용할 때, 의도적인 왜곡을 지양해야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

강남옥(2009), “근대 초기 한국어 교재의 역동적 창작 과정 : 로스, 호세코, 게일의 한국어 교재를 중심으로”, 「정신문화연구」

2009, 제32권, 193쪽-222쪽.

김중섭(2016), <국제 통용 한국어교육 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구>, 국립국어원.

박갑수(2013), <한국어교육과 언어문화 교육>, 역락.

오대환(2009), “식민지시기 일본인을 위한 조선어교육 연구”, 연세대학교 박사학위논문.

이미향(2011), “한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화-외국인 저술 초기 한국어 교재를 중심으로”, 『한국 언어문화학』 2011, 제8권 제2호, 113쪽-141쪽.

윤여탁(2015), “한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안”, 『한국언어문화학』, 2015, 제12권, 제1호, 1쪽-22쪽.

황사운(2014), “개화기 외국인 편찬 한국어 교재의 교수 내용과 방법 연구”, 영남대학교 석사학위논문.

황사운(2015), “한국어교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 - 초기 교재를 중심으로-”, 『한국언어문화학』 12-2, 국제 한국언어문화학회, 221-244쪽.

황사운·이미향(2017), “외국인이 편찬한 초기 한국어 교재의 한자어 교수 자료 연구”, 2017년 제5차 한국문학언어학회 전국학술 대회 발표자료집.

-참고자료(출판연도순)-

伊藤伊吉(1905), 『獨學韓語大成』, 일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료 1, 역락.

안영중(1906), 『韓語』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第31冊, 박이정.

前間恭作(1909), 『韓語通』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第32冊, 박이정.

藥師寺知隴(1909), 『韓語研究法』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第34冊, 박이정.

高橋亨(1909), 『韓語文法』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第33冊, 박이정.

笹山章(1910), 『新案韓語彙』, 일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료 2, 역락.

조선총독부(1917), 『朝鮮語法及會話書』, 일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료 4, 역락.

新在順貞(1918), 『鮮語階梯』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第37冊, 박이정.

최재익(1918), 『朝鮮語の先生』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第38冊, 박이정.

노기주(1923), 『應用自在朝鮮語法詳解』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第40冊, 박이정.

박중화(1923), 『日本人之 朝鮮語獨學』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第39冊, 박이정.

조선총독부(1926), 『朝鮮語發音及文法』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第41冊, 박이정.

정국채(1926), 『現行朝鮮語法』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第42冊, 박이정.

奧山仙三(1928), 『語法會話朝鮮語大成』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第43冊, 박이정.

조선어연구회(1931), 『中等學校 朝鮮語教科書』, 일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료 6, 역락.

金島苔永(1937), 『3個月 卒業 日鮮新會話』, 일본인을 대상으로 한 조선어 교육 자료 5, 역락.

경찰관양습소(1943), 『朝鮮語教科書』, 歷代韓國文法大系, 第2部 第44冊, 박이정.

〈토론〉 “일제강점기 한국어 교재의 문화 관점 연구”에 대한 토론문

이지용(안양대학교)

본 연구는 일제강점기에 편찬되어 활용된 한국어 교재의 문화 관점을 살펴보는 것으로 이를 통해 식민 통치라는 특수한 상황에서 진행된 한국어교육의 특징을 살핀 것입니다. 이것은 일본인 대상의 한국어교육의 실상을 문화적 범주에서 살펴본다는 교육사적 의미를 지닌다는 점에서 큰 의의가 있는 연구라고 할 수 있습니다.

논문을 읽어가면서 의문이 들었던 부분에 대해 다음과 같은 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 연구자께서는 일제강점기에 편찬된 교재 가운데 한국에서 거류 중인 서양인이 편찬한 교재, 일본 내의 한국어 교재, 국외 한국어 교재 등이 있으나 본 연구에서 중점적으로 다루지 않을 것이라고 밝히셨는데 그 이유가 무엇인지 궁금합니다.

일제강점기라는 시대적 특수성으로 인해 한국 문화를 왜곡했을 거라는 추측이 충분히 가능하다고 생각합니다. 그렇기 때문에 연구의 목적을 이를 확인하는 것에서 그칠 것이 아니라, 다른 교재와의 비교를 통해 문화 관점의 차이가 있는지, 차이가 있다면 어떠한 부분인지를 분석하는 것까지 연구의 범주를 확장하는 것이 보다 유의미한 결론을 도출해 주지 않았을까 하는 생각이 들었습니다.

이와 같은 생각에서 본 연구를 읽다 보니 다른 외국인에 의해 편찬된 교재에서 인식하고 있는 문화적 관점과의 차이를 직접적으로 비교해 보신 부분이 있는지, 더 나아가 식민지 시대에 일본이 편찬한 한국어 교재와 그 이후에 일본에서 발간된 한국어 교재 사이에 문화적 관점의 차이가 어떻게 달라지고 있는지 등에 대한 궁금함이 생겼습니다.

둘째, 연구자께서는 일제강점기에 편찬된 한국어 교재 20여 권을 분석하여 각 교재의 문화 범주를 확인할 것이라고 밝히셨습니다. 그러나 교재별 분석 결과를 비교했다기보다는 교재에서 제시된 예문을 분석하여 그 내용을 기준으로 해당 내용이 있는 예문을 중심으로 분석 결과를 제시하셨습니다.

이 부분에서 교재 전체의 예문이 어떠한 양상으로 제시되어 있는지를 분석한 결과가 있다면 이에 대해 더 구체적인 설명이 필요하다는 생각이 들었습니다. 또한 전체 예문 가운데 이러한 문화적 특성을 의도적으로 담고 있지 않은 예문들이 있는지, 있다면 어느 정도의 비율로 어떤 내용들이 제시되고 있는지도 궁금합니다. 무엇보다도 발표자께서 제시하신 내용 분석의 기준 가운데 일제강점기 한국어 교재에서 가장 많이 제시되고 있는 두드러진 내용이 있다면 어떤 것이었는지도 궁금합니다.

셋째, 한국어 교재이지만, 일본에 대한 긍정적 인식을 심어주기 위한 예문이 많다는 점이 이 시기 한국어 교재의 특징적인 부분인 것 같습니다. 그런데 한국어교육의 대상이 일본인인데, 이들에게 일본에 대한 긍정 인식을 굳이 심어줄 필요가 있었는지에 대한 발표자의 생각이 궁금합니다.

또한 일본의 통치 행위, 혹은 그 결과에 대한 긍정적 인식이 한국인이 편찬한 비검정 교재인 K에서 집중적으로 나타나고, 본격적인 식민 통치가 시작된 1910년 이후 일본인이 편찬한 교재에서는 오히려 이러한 예문이 적은 점이 흥미롭다고 하셨는데, 이러한 현상의 원인에 대한 발표자의 생각이 궁금합니다.

다문화 배경 이중언어 강사의 직무분석과 핵심역량

원진숙 · 장은영(서울교육대학교)

1. 머리말

이중언어강사 제도는 2009년 강점 모델에 기반을 두고 고학력 결혼 이주 여성들로 하여금 그들의 장점인 이중언어 구사 능력과 다문화 이해 역량을 발휘하여 다문화 배경 학생들이 겪는 기초 학력 부진, 학교 부적응, 정체성 혼란 등의 어려움을 줄여줄 수 있는 근본적인 대처 방안으로 도입되었다. 이 제도는 결혼이주여성들이 우리 사회의 당당한 일원으로 뿌리를 내리고 살아갈 수 있도록 교육과 취업을 연계한 교육 정책이었다는 점과 우리 공교육 시스템 안에 이주부모의 출신국 언어를 교육하는 이중언어교육을 제도적으로 지원할 수 있는 교두보를 마련했다는 점에서 매우 바람직한 다문화 정책이라는 평가를 받아왔다. 지난 9년간 이중언어강사들은 우리 학교 안에서 낮은 보수, 열악한 근무 여건과 과중한 업무, 불안정한 고용 조건 등의 여러 가지 현실적인 어려움 속에서도 언어적 문화적 차이로 어려움을 겪는 다문화 학생의 학교 생활 적응 및 학습 지원을 돕는 든든한 교육자이자 멘토로, 다문화 이해 교육을 통해 일반 학생들의 다문화 감수성 함양을 돕는 다문화 교육 전도사로, 한국어로 소통이 안 되는 다문화 학부모와의 통역 및 상담 업무를 통해 학교를 연결해 주는 중개자로서 많은 긍정적 역할을 해 왔다.

이제까지 이중언어 강사에 대한 주요 선행 연구로는 이중언어강사 양성 과정 프로그램의 사례를 다룬 장인실(2011)의 연구, 해외의 다문화 가정 자녀의 부모 출신국 언어교육 지원 사례를 분석한 이재분 외(2010), 이재분·김숙이(2011)의 연구, 이중언어강사의 역할을 분석한 김현주(2011), 이현이(2013), 먼리라·김정원(2015)의 연구, 이중언어강사의 학교에서의 교육 경험 문제를 다룬 강종훈, 전주성(2014), 전은희(2015), 김도현(2016)의 연구, 다문화 이중언어 강사의 정체성 문제를 다룬 원진숙·장은영(2017)의 연구, 이중언어강사 제도의 현황과 개선 방안을 다룬 장인실 외(2011), 윤석룡(2014), 모경환 외(2015), 김운주(2017)의 연구 등을 들 수 있다. 그러나 아직 이중언어강사들이 초·중·고등학교에서 이중언어교육을 어떻게 실행하고 있는지에 대한 실태, 이중언어강사의 학교 내 역할과 이들이 갖춰야 할 핵심역량, 핵심 역량을 기반으로 한 이중언어강사의 전문성을 담보할 수 있는 대안 등에 대한 연구는 미처 이루어지지 못한 실정이다. 이에 본 연구에서는 학교 현장에서 활동하고 있는 이중언어강사들의 이중언어교육 수행 실태와 업무 역할을 분석하고 이 제도의 시행과 운영의 주체인 교육청이 이중언어 강사들에게 기대하는 역할과 이중언어강사들이 인식하는 자신들의 직무역할에 대해 분석함으로써 이중언어강사 본연의 핵심 역량은 무엇이어야 하는가의 문제를 탐색해 보고자 한다. 이러한 시도는 장차 이중언어강사의 전문성을 확보할 수 있는 직무 역할 규정 및 관리 지원 시스템의 토대를 마련하는 토대가 될 수 있음은 물론 보다 안정적이고 체계적인 이중언어강사 제도의 효율적인 운영을 위한 기초 작업이 될 수 있을 것이라는 점에서 의미가 있다고 본다.

2. 연구배경

1) 이중언어강사 제도의 도입과 효용성

이중언어강사 제도는 2009년에 교육과학기술부가 ‘다문화 가정 학생의 역량 강화를 위한 교육 지원 방안’의 일환으로 공교육 시스템 안에 처음 도입되었다. 이 제도는 다문화 가정 학생들의 어려움을 근본적으로 해결해 줄 수 있으려면 이주 부모의 출신국 언어를 교육하는 이중언어교육이 바람직한 대안이 될 수 있다는 인식과 이러한 교육의 책임자로서 고학력 결혼이주여성을 활용함으로써 이들의 사회참여도 이끌어 낼 수 있다는 취지에서 출발하였다. 이중언어강사 양성 및 배치 사업은 당시 서울시 교육청 특교 사업의 형태로 서울교육대학교 다문화교육연구원과 연계하여 한국에 합법적 지위를 가지고 거주하는 다문화를 배경으로 하는 사람 가운데, 한국어와 출신국의 모국어가 능통한 대졸 이상의 13개국 출신 고학력 결혼 이주 여성 70명을 선발하여 6개월 900시간 집중 연수를 통해 학교에서 다문화가정 자녀를 이중언어교육을 통해 효율적으로 지원할 수 있는 전문 인력으로 양성하고, 일선학교에 배치하면서 시작되었다. 이중언어강사 양성 및 배치 사업은 그 이듬해인 2010년에는 경인교대에서, 2012년에는 진주교대, 춘천교대, 2013년에는 대전 한남대 등 전국적으로 확대되어 2016년 현재 서울 86명, 경기도 129명, 충북 40명, 경남 57명 등 총 425명의 이중언어강사들이 일선 학교에서 활동하고 있다.

이재분 외(2010)에서는 이중언어강사 제도가 일선 학교에 도입된 이후 1년간의 모니터링을 통해 도출된 교육 효과를 다음과 같이 교육 관여 주체별로 정리하여 제시한 바 있다. 이러한 논의는 엄밀하게 실증적 연구에 기반한 결과라고 보기는 어렵지만 적어도 학교 안에서 이중언어강사 제도가 발휘할 수 있는 교육적 효용성의 실태를 보여주고 있다는 점에서 시사하는 바가 크다.

① 다문화 가정 학생 측면

- 이중언어 강사들은 한국어가 미숙하여 학업능력이 부진한 다문화가정 학생들에게 한국어교육과 교과교육 지도를 통해 학업능력 향상에 기여하였으며, 학교생활에 원만히 적응하도록 기여할 수 있었음.
- 가정형편상 학부모의 돌봄을 받지 못하고 방치되어 왔던 다문화가정 아동들이 이중언어 강사들의 교육지원을 통해 학교생활의 적응도가 개선될 수 있었음.
- 부모님 나라의 언어를 부모님과 같은 문화적 배경을 가진 이중언어 강사를 통해 습득함으로써 부모님과 자신의 정체성에 대한 자부심을 갖게 하는 긍정적 효과를 얻을 수 있었음.

② 일반 학생 측면

- 이중언어 강사들이 일반학생들을 대상으로 실시한 다문화교육은 일반학생들의 다문화에 대한 관심과 이해도를 높이는 데 크게 기여하는 효과를 낸.
- 다문화교육을 통해서 일반 학생들이 다문화에 대해 갖고 있던 편견을 버릴 수 있는 기회가 되었으며, 글로벌 시대에 절대적으로 필요한 다문화적 감수성을 신장시키는 데 도움이 됨.

③ 학교장 및 교사 측면

- 다문화 현상과 문제에 대해 막연히 갖고 있는 생각을 이중언어 강사 제도를 통해 직접 체험하고 학교현장에 적용하면서 다문화교육의 중요성을 깨닫는 계기가 되었음.
- 한국어 능력이나 학업 수행능력이 떨어지는 다문화가정 학생들의 방과 후 지도에 이중언어 강사가 투입됨으로써 교사들과 협력하여 지도할 수 있는 체계가 만들어짐.
- 다문화가정 학생이 전학을 오거나 입학한 경우, 다문화가정 학부모, 학교, 교사간의 의사소통에 이중언어 강사가 큰

도움을 줄 수 있었음.

④ 다문화 가정 학부모 측면

- 한국어가 미숙하여 자녀들에게 한국어교육과 함께 부족한 교과교육을 방과후 프로그램을 통해 지도함으로써 다문화 가정 학부모들에게는 매우 좋은 반응을 얻었음
- 자녀들에게 자신의 모국어를 배울 수 있는 기회가 주어져 매우 긍정적인 반응을 보였음

⑤ 일반 학부모 측면

- 이중언어 강사들이 다문화가정 자녀뿐 아니라 일반 학생들까지 포함하여 다양한 외국어 교육을 실시함으로써, 일반 학부모들은 자녀들이 21세기에 필요한 외국어를 배울 수 있다는 측면에서 매우 긍정적인 반응을 보임.

⑥ 이중언어강사 측면

- 이중언어 강사의 대다수가 국제결혼에 따른 이민자로서, 사전 설문에서 대학졸업 이상의 학력을 가졌으나 사회생활의 기회는 거의 주어지지 않아 한 가정에만 예속되어 생활해 오던 중 이중언어 강사 양성과정을 통해 처음으로 한국에서 제대로 된 교육을 받음으로써 자신의 잠재 능력을 개발할 수 있게 된 것에 대해 매우 긍정적인 반응을 보임
- 초등학교에 배치되어 직접 교육활동을 실시함으로써 다문화가정 구성원으로서 한국사회에 기여할 수 있다는 자부심과 자긍심을 갖게 되어, 이중언어 강사 제도가 한국 사회의 통합에 크게 기여하고 있음을 확인할 수 있었음.

교육부에서는 이러한 이중언어강사 제도가 지닌 교육적 효용성에 주목하여 2012년 ‘다문화 학생 교육 선진화 방안’을 발표하면서 이중언어교육 활성화를 다문화 학생 교육 내실화 및 재능 발현 지원을 위한 전략 과제 중의 하나로 설정하고, 이중언어교육 활성화를 위한 추진 과제로 ‘다문화 학생과 일반 학생이 함께 배우는 이중언어교육 강화’를 설정하고 2015년까지 단계적으로 이중언어강사를 양성하여 1200명 수준으로 확대할 것이라 밝힌 바 있다. 그러나 이러한 계획은 박근혜 정부가 들어서면서 여러 가지 현실적인 행·재정적 이유로 난항을 겪고 더 이상의 추가적인 이중언어 강사 양성이 이루어지지 못하고 있음은 물론 현재는 이들의 교육 역량을 강화하기 위한 연수조차 제대로 이루어지지 못하고 있을 만큼 위축되고 있는 실정이다.

2) 이중언어강사 제도의 현황

이중언어강사 제도는 현재 ‘단위 학교의 다문화 학생 언어 수요에 따라 한시적으로 운영되는’ 사업 형태로 운영되고 있으며, 이중언어강사들은 현재 전일제, 혹은 반일제 교사로 활동하면서 ‘교육 활동을 담당하는 교원 외의 자’로 산학겸임교사, 명예교사, 원어민 영어 보조교사, 영어회화 전문 강사 등과 같은 지위로 학교 현장에 투입되어 활동하고 있다. 특기할 점은 2014년부터는 ‘이중언어 강사’라는 명칭 대신 ‘다문화 언어 강사’라는 이름으로 바뀌게 되었다는 것이다. 이러한 명칭의 변화는 원래 이중언어강사들이 다문화 학생들을 대상으로 하는 이중언어교육뿐만 아니라 일반 학생들을 대상으로 하는 다문화 이해 수업과 제2언어 수업을 함께 수행하고 있는 교육 현실을 반영한 것이었지만 결과적으로 이중언어강사 제도가 그 도입 취지와 다르게 이중언어강사들의 주된 업무인 다문화 학생 대상 이중언어교육보다는 일반 학생 대상 다문화 이해 교육과 제2외국어 교육 및 기타 여러 이질적인 제반 업무들을 중심으로 운영되는 제도로 그 본질적인 성격이나 정체성의 왜곡을 야기하는 원인이 되고 있다.

2009년에 이중언어강사 제도가 처음 도입될 당시 이 제도는 문자 그대로 다문화 가정 출신 고학력 이주여성의 이중언어 능력과 다문화 역량을 활용하여 학교 안에서 어려움을 겪고 있는 다문화 학생을 지원하기 위한 취지에서 시작된 것이었다. ‘이중언어교육’은 다문화 배경 학습자의 모어를 지속적으로 유지 발전시키면서 동시에 목표 언어인 제2언어의 교

육을 함께 투입함으로써 다문화 학습자의 문화적 정체성을 유지하면서 주류 사회에서의 경쟁력을 가지고 살아갈 수 있는 힘을 부여해 줄 수 있는 매우 가치로운 교육적 접근법이라 할 수 있다. 실제 학교 안에서 여러 가지 어려움을 겪고 있는 다문화 학생들에게 이중언어교육을 투입할 수만 있다면 다문화 학생들은 당장 한국어를 몰라서 겪을 수밖에 없는 학교 생활 적응 및 학업 적응의 어려움을 극복할 수 있게 됨은 물론 자신의 배경이 되는 언어와 문화를 유지 보존할 수 있게 됨으로써 건강한 자아 정체성을 함양하고 장차 그들의 모국어 우리 사회의 교량적 역할을 담당할 수 있는 우수한 인적 자원으로 성장할 수 있게 지원하는 이중언어교육은 다문화 학생을 위한 가장 바람직한 교육적 대안이라는 전제하에 도입된 제도가 바로 당초 도입된 이중언어강사 제도였던 것이다.

그러나 2014년부터 학교 현장에서 ‘다문화 언어강사’라는 명칭으로 지칭되면서 실제로 절대 다수의 이중언어강사들은 2009년 양성 과정부터 지금까지 줄곧 학교 안에서 다문화 배경 학생들을 대상으로 하는 이중언어교육을 통한 교육 지원을 본연의 가장 중요한 역할로 인식하는 이중언어교육 실천가로서의 정체성을 지니고 활동해 오다가 일반 학생 대상 제2언어교육과 다문화 이해교육을 주된 업무로 수행하게 되면서 상당한 정체성의 혼란을 겪고 있다. 이러한 정체성의 혼란은 이른바 ‘한이중’으로 불리우는 한국인 이중언어강사가 새로운 이중언어교육의 주체로 투입되면서부터 더욱 가중되는 양상을 보이고 있다.

서울시 교육청의 경우, 한국어를 모르는 중도입국 외국인 학생의 공교육 진입 지원을 위해 한국어와 한국문화를 집중적으로 교육하는 예비학교 운영, 다문화 친화적인 교육 환경 조성을 위한 다문화 이해교육 실시 및 다문화 중점학교 운영, 서울의 서남권 다문화 학생 밀집 지역 학교를 대상으로 한 이중언어교육 지원 강화 등을 핵심 과제로 설정하여 추진하고 있다. 실제로 영등포구 대림동에 위치한 대동 초등학교 같은 곳은 전체 학생 대비 다문화 학생 수가 무려 51.9%나 되어서 한국어로만 수업하는 것 자체가 원천적으로 어렵게 되면서 이중언어교육적인 지원이 더욱 절실하게 되었고 이러한 교육적 요구는 앞으로 더욱 많아질 것으로 보인다. 이에 서울시 교육청에서는 한국어로만 수업하는 것이 어려운 다문화 학생 밀집 학교를 중심으로 이른바 ‘서울형 이중언어교실 사업’을 확대해 나가고 있다. 이 사업의 핵심적인 교육 전략은 다문화 학생의 언어를 몰라서 교과 수업에 어려움을 겪는 교사가 이중언어 교수가 가능한 교육 인력을 보조 강사로 활용하여 함께 교육하는 협력적 교수법(co-teaching)을 통해 다문화 학생의 학습력을 향상시키겠다는 것으로 요약된다. 실제로 이렇게 이중언어교육을 교육 방법 내지 교수 전략으로 활용하는 방식은 다른 문화권으로의 이주 초기에 있는 다문화 학생의 학습권을 보호해 준다는 측면에서 매우 바람직한 교육 효과를 거둘 수 있을 것으로 기대된다.

그러나 <표 1>에서 보는 바와 같이 서울시 교육청에서는 일반 교과 협력 수업을 담당하는 교수 인력으로 한국인으로 학사 학위 이상 소지자인 해당 언어로 교과 수업 보조가 가능한 이중언어교실 강사를 채용 배치하고, 2009년부터 이중언어교육을 담당해 오던 다문화 배경 고학력 이주 여성 출신의 이중언어강사는 다문화 언어 강사라는 이름으로 일반 학생에 대한 다문화 이해 교육 및 제2언어 교육을 담당하도록 하는 정책을 쓰고 있다. 즉, 이중언어교육의 주체로 기존의 다문화 배경 이중언어강사가 아닌 해당 언어 구사가 가능한 한국인 대졸자를 ‘이중언어교실 강사’로 고용하여 일반 교사와 함께 일반 교과 협력 교수법(co-teaching)을 담당하도록 하고 있는 것이다. 이러한 배경에는 이른바 ‘한이중’ 강사라 불리우는 이중언어교실 강사 인력을 고질적인 청년 일자리 마련 정책 차원에서 활용한다는 것과 현재 ‘다문화 언어 강사’라 불리우는 기존의 이중언어강사들이 학교 안에서 일반 한국인 교사들과는 서로 문화가 달라 원활한 소통이 어렵고 불편하다고 생각하는 인식이 깔려있다.

〈표 1〉 다문화 관련 언어강사 현황

구분	다문화 언어 강사	한국어 강사	이중언어교실 강사
중심 역할	다문화학생 학교생활 적응 지원 일반학생에 대한 다문화이해교육 다문화학생 학부모 상담 지원 등	다문화학생 한국어교육 및 업무 지원	일반 교과 co-teaching 한국어 특별과정(KSL) 담당 다문화학생 교과학습 멘토링 등
자격 조건	[기본 조건] 다문화(이중)언어강사 양성과정 수료자(서울교대 연수원 연 900시간 이수) 외국(중국, 일본, 필리핀, 베트남, 몽골 등) 출신으로 대졸 이상자 [우대 사항] · 교원 자격증 소지자 · 한국어(학) 관련 전공자 · 한국어 능력 시험 중급 이상자	[기본 조건] · 한국어 강사 자격증 · 중등교사 자격증(국어) [우대사항] · 교원자격증 소지자	[기본 조건] · 한국인으로 학사학위 이상 소지자 · 공인 외국어 상급 이상 소지자 · 해당 언어 사용국에서 4년제 대학원 졸업자(전공 불문) · 초등학교 교과수업 보조 가능자 [우대 사항] · 교원자격증(한국어 강사) 소지자 · 해당 언어 의사소통 우수자 등
배치	· 교육청에 신청 및 학교 배치 · 매년 3월 초 배치	· 학교별 공모 채용	학교별 공모 채용 매년 3월 신규채용 (필요시) 배치

다문화 학생을 위한 이중언어교육을 원래의 다문화 배경 이중언어강사가 아닌 한국인 해당언어 사용자를 투입하는 방식은 이중언어 강사 제도의 왜곡을 가중시킬 뿐만 아니라 이중언어교육 본연의 교육 목적에도 부합되지 않는다. 청년 실업 해소 사업의 일환으로 투입된 해당 언어 전공자인 한국인 이중언어교실 강사들은 기존의 다문화 배경 이중언어강사들에 비해 다문화 학생 대상에 대한 이해나 관심, 해당 언어와 문화에 대한 소양은 물론 이중언어교육에 대한 열의나 사명감이 부족하기 때문이다. 또한 이중언어교실에 이른바 ‘한이중’ 강사를 투입함으로써 이중언어강사 제도 본연의 정체성을 왜곡하고 교육의 본질을 훼손할 수 있다는 점에서 그 문제점이 지적된다.

초기 양성 과정부터 이중언어강사는 이중언어교육을 위한 목적으로 교육받고 현실적인 여러 어려움에도 불구하고 지난 10여년간 다문화 학생을 위한 이중언어교육에 사명감을 가지고 헌신하면서 보람을 찾아온 이중언어강사로서의 정체성을 지니고 있는 사람들인 만큼 학교 안에서 이들의 전문적 역할 역시 일반 학생이 아닌 다문화 학생을 위한 이중언어 교육 안에서 확보될 수 있다. 그러나 이 다문화 언어 강사라는 이름으로 다문화 학생 대상 이중언어교육이 아니라 수많은 다양한 업무들을 ‘필요시’ 수행해야 하는 현재와 같은 상황에서는 학교 안에서 이들만의 고유한 역할도, 전문성을 확보할 수 있는 입지도 좁아질 수밖에 없다.

한국의 다문화 언어 강사 제도는 다른 나라에서 그 유례를 찾아볼 수 없을 정도로 빠른 시일 안에 실행된 매우 독특하고 투자 대비 효과가 큰 교육 정책이라 할 수 있다. 이중언어 강사들은 불안정한 고용현실에도 불구하고 학교현장에서 실질적 다문화교육의 한 축을 담당하고 있는 주요한 역할을 이미 하고 있으므로, 이들에 대한 처우 개선과 고용 안정성 확보는 향후 학교 다문화교육의 질을 좌우하는 주요한 한 지표가 될 것이라는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 이중언어강사 제도가 도입된 지 거의 10여년이 되어 가는 현 시점에서 우리는 그간의 시행착오 과정을 통해 배운 것들을 기반으로 이 제도 본연의 의미에 합당한 운영 시스템을 새롭게 구축해야 할 필요가 있다. 이를 위해서는 ‘다문화 언어 강사’는 다시 ‘이중언어 강사’라는 이름을 회복해야 하며, 학교 안에서 이들이 아니면 할 수 없는 고유한 역할과 직무, 핵심 역량이 무엇이어야 하는가를 탐색하고, 이 핵심 역량을 기반으로 한 직무 지침이 보다 체계적이고 안정적으로 마련될 때 비로소 이중언어 강사 제도의 정상화가 가능해질 것이다.

3) 핵심역량과 직무분석

원래 ‘핵심 역량(key competence)’이란 말은 환경과 효과적으로 상호작용하는 개인의 능력으로 정의된 이래 주로 직업 연구 분야에서 직무를 성공적으로 수행하는 데 필요한 능력을 뜻한다. (김동일 외, 2009) OECD에서는 ‘역량’ 개념을 ‘인간의 심리사회적인 특성(기능과 태도 포함)을 활용하여 복잡한 사회적 요구들에 적절하게 대처해 나가는 능력’으로 정의하고, <표 2>와 같이 인간에게 필요한 역량을 3개 범주의 9개 하위 역량으로 제시한 바 있다.

〈표 2〉 역량의 범주와 하위 역량

범주	하위 역량
도구를 상호작용적으로 활용하기	<ul style="list-style-type: none"> 언어, 상징, 텍스트의 활용 능력 지식과 정보의 활용 능력 새로운 기술의 활용 능력
다양한 집단에서 상호작용하기	<ul style="list-style-type: none"> 다른 사람과 좋은 관계를 맺는 능력 협동 능력 갈등을 관리하고 해결하는 능력
자율적으로 행동하기	<ul style="list-style-type: none"> 장기적으로 전망할 수 있는 능력 인생의 계획을 설정하고 수행할 수 있는 능력 권리와 이해관계를 설명하고 지킬 수 있는 능력

OECD가 규정한 미래 핵심역량 범주들은 ‘핵심 역량’ 개념이 단순히 무엇에 대해 아는 지식을 차원을 넘어서서 사회 구성원으로 살아가면서 여러 가지 상황에서 맞닥뜨리게 되는 삶의 문제들을 효율적으로 해결해 나가는 데 필요한 실천적인 능력과 인성(태도)을 포함하는 것임을 시사한다. 핵심역량의 세 가지 차원은 일반적으로 지식, 가치와 태도, 그리고 실천으로 나뉠 수 있다. 즉, 개인이 현재와 미래 사회에서 성공적인 삶을 살아가는 데 반드시 필요한 인지적 차원의 지식, 실천적 차원의 실행 능력, 인성적 차원의 가치와 태도 등을 포괄하는 다차원적인 능력이 바로 핵심역량인 것이다.

그렇다면 교사가 가져야 할 핵심역량은 무엇이며, 구체적으로 이중언어강사에게 요구되는 핵심역량은 무엇일까? 교육이라는 구체적 영역에서 이러한 핵심 역량은 교사가 수행해야 하는 직무와 매우 밀접한 관계가 있다. 왜냐하면 교사가 수행하는 가장 중요한 직무가 무엇인지에 따라 그 직무를 수행하기 위해 필요한 핵심역량이 도출될 수 있고 역으로, 특정 집단이 어떠한 역량을 지니느냐에 따라 특정한 직무를 잘 수행할 수 있음을 알 수 있다. 이에, 교사의 직무에 대한 면밀한 논의는 핵심역량의 도출을 위해 필연적인 선행작업이 되어야 한다.

일반적으로 교사의 업무는 필수업무, 보조업무, 잡무로 구분할 수 있다:

- (1) **필수업무:** 교사는 교육활동을 필수업무로 간주하고 있으며, 이는 수업, 학습지도, 교과편성 및 운영, 학생생활지도 등이다. 이 업무들은 강화되어야 하며, 교사의 본질적인 업무이다.
- (2) **보조 업무:** 보조업무는 수업 전후 학습지도, 특별활동지도, 학급 경영, 교내외 연수, 학부모 관계, 교무분장, 정책 행정 업무, 행정 사무 등이 이에 해당한다. 이 업무들은 지원인력들이 교사를 보조할 수 있는 업무이기에 이관 등을 필요로 한다.
- (3) **잡무:** 대외관계를 잡무로 인식하며, 이는 축소 또는 폐지해야 할 업무로 간주된다. 주로 교육청 업무 협조, 교외 행사 참여(정책토론회 등), 지역사회 및 기타 대외 봉사 활동, 각종 설문조사 참여 등이 이에 해당함. 전담 인력 혹은 보조 인력을 확보해야 할 대상이다.

이러한 업무의 구분에서 특히 누구에게 무엇을 맡기느냐, 즉, 업무를 배분하고 담당자를 결정하기 위한 원칙이 필요하다. 즉, 학교업무체계에서 업무효율화 방안으로 제시하는 직무분담의 원칙은 다음과 같다 (정영수 외, 2011).

(1) 전문적 역할 부여의 원칙

교사의 직무 분담의 적정화를 기하고, 다양한 외재적 교육지원 업무는 업무 영역에 따라 일정 범위 전문적 능력 범위 한도에서 직무 영역을 자율적으로 선택하고 자신의 직무를 수행할 수 있도록 한다.

(2) 내재적 교육지원 업무 참여의 원칙

모든 교사가 일정 부문 내재적 교육지원업무에 대한 책임과 책무를 담당할 수 있도록 한다. 교사의 공통적 업무인 내재적 교육지원업무는 학급담임의 경우 학급경영을 필수적으로 담당하게 되며, 학급담임이 아닌 경우 교무분장에 따라 직무수행을 하거나 일정한 보직담당자의 경우 보직 업무를 수행한다.

(3) 외재적 교육지원 업무의 전담 원칙

교사에게 업무 부담감을 안겨주는 외재적 교육지원업무에 대해서 행정 보조인력을 지원하고, 인력 활용의 효율화를 위한 인력풀제를 도입하고, 외재적 교육지원 업무를 효율적으로 할 수 있기 위해서 행정지원 전담사(para-professional)를 배치한다(정영수 외, 2011).

위의 직무분담의 원칙을 숙지하고 이중언어강사들의 전문역량에 기반한 직무의 도출과 더불어 직무 수행을 위해 계발해야 하는 핵심 역량의 구체화작업은 이중언어강사 제도의 효율성을 극대화할 수 있을 뿐 아니라 이 제도가 지향해야 할 목표와 내용이 무엇이어야 하는가에 대한 방향성 마련의 토대가 될 수 있다.

3. 연구 방법 및 연구 대상

본 연구는 이중언어 강사의 직무 분석을 통한 핵심 역량의 도출이라는 연구 목적을 위해 혼합연구방법의 형식을 취하였다. 즉, 이들이 공교육 일선에서 기여할 수 있는, 그리고 기여해야 한다고 믿는 직무 영역을 명확히 도출하고 이를 기반으로 핵심역량의 구체화하기 위해 다양한 형태의 양적·질적 자료들을 수집하고 분석하였다. 직무분석의 방법으로, 서울시 교육청이 공개한 문건에서 제시하는 기대 직무와 고경력 이중언어 강사들이 인식하는 주요 기대 직무를 교차 분석함으로써 상향식(top-down)과 하향식(bottom-up)의 관점에서 협상의 가능성을 추구하고자 하였고, 이러한 논의는 이중언어 강사 제도의 현 실태에 대한 이해와 분석이 기반 되어야 하므로 광범위한 지역의 교육현장에서 활동하고 있는 이중언어강사를 대상으로 이중언어강사 제도의 현황조사를 실시하였다.

본 연구의 절차는 다음과 같다. 첫째, 현재 공교육 일선에서 활동 중인 다문화 이중언어강사들이 수행하고 있는 업무의 종류와 인식에 대한 설문조사를 실시하여 이중언어 강사 제도의 현황을 이해하고자 하였다. 둘째, 동기수준이 높은 고경력 이중언어 강사로 이루어진 소규모 집단을 대상으로 주체자인 다문화 이중언어 강사들 자신이 피력하는 이중언어강사 핵심 직무를 조사하였다. 셋째, 서울시 교육청이 제시하는 이중언어강사의 기대 직무에 대한 기술을 분석함으로써 제도 시행자들이 제시하는 이중언어강사의 업무 기대에 대해 알아보았다. 마지막으로, 수집되고 분석된 자료들에서 이중언어강사의 주요 직무들을 비교·분석하는 메타 분석의 방법을 통해 이중언어 강사의 핵심 직무역량의 요소들을 도출하였다.

본 연구에 활용된 연구 자료는 크게 세 가지로 나누어 진다: 1)현재 활동 중인 이중언어 강사 198명을 대상으로 한 설문조사(양적자료), 2)서울지역의 고경력 이중언어 강사 17명을 대상으로 한 기대 직무 조사(양적·질적 자료), 3) 서울시 교육청에 게시된 다문화 언어강사 관련 자료(질적자료). 이 중 세 번째의 질적 자료는 서울특별시 교육청 민주시민교육

과의 발간자료인 <2017년 다문화언어강사 Q&A자료집>임을 밝힌다. 1)과 2)에 해당하는 연구 참여집단과 자료 수집 및 분석의 과정은 각각 다음과 같다.

1) 서울, 경기·인천, 경상도 지역 이중언어강사 대상 설문조사

서울, 경기·인천, 경상도 지역의 유치원·초·중·고등학교 이중언어강사 198명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 한국형 이중언어강사 제도의 종합적인 현황을 정확하게 파악하기 위해서는 전국적으로 활동하고 있는 이중언어강사를 모두 아우르는 전수 조사를 시행해야 하겠지만 일단 본 연구자의 수준에서 이중언어강사 대상 집합 연수 등을 통해 접촉이 가능했던 지역의 이중언어강사들을 대상으로 우선적으로 조사하였다. 설문조사의 내용은 응답자의 기초 신상 정보(연령, 근무 지역, 근무 연한, 학교 급, 배경 언어), 이중언어 강사로서의 직무와 역할 (수행하고 있는 주요 업무, 자신이 생각하는 이중언어강사의 역할), 이중언어교육 관련 역할 수행 실태 (이중언어교육의 필요성 인식, 실천 여부와 실천 방식, 이중언어교육이 이루어지지 않는 원인, 이중언어강사로서의 어려움, 이중언어강사로서의 보람과 만족도)에 관한 문항들을 중심으로 구성하였다. 중복응답이 허용되었으며 설문 결과는 빈도수와 백분율의 기술 통계치를 중심으로 분석하였다. 본 설문조사에 참여한 연구 대상의 정보는 다음과 같다.

〈표 3〉 설문조사 참여자 기본 정보

배경 변인	구분	빈도수(명)	비율(%)
연령	20대	17	8
	30대	84	42
	40대	81	40
	50대	14	7
	무응답	2	1
출신 국가	중국	102	51
	일본	38	19
	몽골	20	10
	베트남	19	9
	필리핀	5	2
	러시아	5	2
한국 거주 기간	15년 이상	110	55
	10년 이상	60	30
	5년 이상	18	9
	3년 이상	6	3
	3년 미만	4	1
근무 지역	서울	52	26
	경기·인천	78	39
	경상도	55	27
	기타	13	6
근무 기관	유치원	7	3
	초등학교	170	85
	중학교	10	5
	고등학교	8	4
	무응답	3	1
강사 경력	8년 미만	28	14
	7년 미만	32	16
	6년 미만	31	15
	5년 미만	50	25
	4년 미만	54	27
	3년 미만	3	1

2) 수도권 지역의 고경력 이중언어강사 대상 기대 직무 조사

이중언어강사의 주요 직무에 대한 심도 있는 연구를 위해 수도권 지역의 초중등학교 현장에서 장기간 활동해온 이중언어강사를 대상으로 보다 구체적이고 세부적인 항목으로 구성된 설문조사를 실시 하였다. 이 설문조사는 이중언어강사와 함께 하는 서울지역의 한 다문화교육연구소에서 개최된 이중언어교육 학술연구세미나에 참석한 이중언어강사들을 대상으로 이루어졌다. 이 연구소의 운영목적은 이중언어강사의 교육역량 제고, 이중언어강사간 교육정보 및 경험에 대한 공유 기회 확대, 이중언어강사 개인의 잠재력 및 사회 적응력 개발, 학교 및 지역사회 봉사와 출신국 교육발전에의 기여 등을 통한 국내외 사회에의 기여로서 교육관련 전문가, 교감, 교사, 이중언어 강사로 구성된 교육·연구 공동체이다. 설문조사 참여자 전원은 이 모임을 통해 장기간 왕성히 활동해온 구성원들로서, 이들은 이중언어교육 분야의 경력자일 뿐 아니라 높은 발전 욕구와 동기를 가진 강사들이라 할 수 있다. 설문조사를 끝낸 후 본 연구자들과 참여자들 간 이중언어강사의 직무와 핵심역량에 대한 집단 대화도 자연스럽게 이어졌다.

총 17인의 강사들이 참여하였고 이들의 평균 한국거주기간은 14.06년으로서, 가장 짧은 기간 거주한 1인(6년)을 제외하고 모두 10년~20년 이상 한국에서 거주하였으며 최장 거주기간은 24년이였다. 연구 참여자들의 수업경력은 3~9년에 이르며 평균 수업경력은 7.06년이다. 이중언어강사 제도의 시행이래로 9년째이므로 최장 수업경력은 9년이라 할 수 있는데 17명중 과반수가 넘는 9명의 수업경력이 8~9년차였으므로 이들은 이중언어교육의 영역에서 단연 고경력자들이라 할 수 있다. 출신국은 일본(6명), 중국(5명), 몽골(3명), 베트남(1명), 우즈베키스탄(1명), 태국(1명)이다. 근무하는 학교급은 초등학교가 13명으로 가장 많았으며 고등학교(2명), 중학교(1명), 전학년 학교인 '재한몽골학교'로 분류된다.

설문조사는 기존 교사 직무 분석에서 사용되는 표를 수정하여 활용하였고(부록 참조), 각 항목별로 기술식으로 답변할 수 있는 공란을 만들었으며 이중언어강사의 주요업무와 역량강화에 대한 자신의 전반적인 생각을 쓸 수 있는 공란을 제공하였다. 수집된 자료는 엑셀을 활용하여 정리·분석되었다.

4. 연구 결과

본 장에서는 앞서 언급한 대로 세 가지 차원의 연구 자료 분석(즉, 이중언어강사 업무현황 및 인식 설문조사, 핵심 직무에 대한 인식조사, 교육청 문건 분석)을 통한 연구 결과를 먼저 제시하고 이들을 비교·분석함으로써 이중언어강사의 주요 직무와 핵심 직무역량을 도출하고 논의하고자 한다.

4.1 이중언어강사의 담당업무 현황과 주요업무에 대한 인식

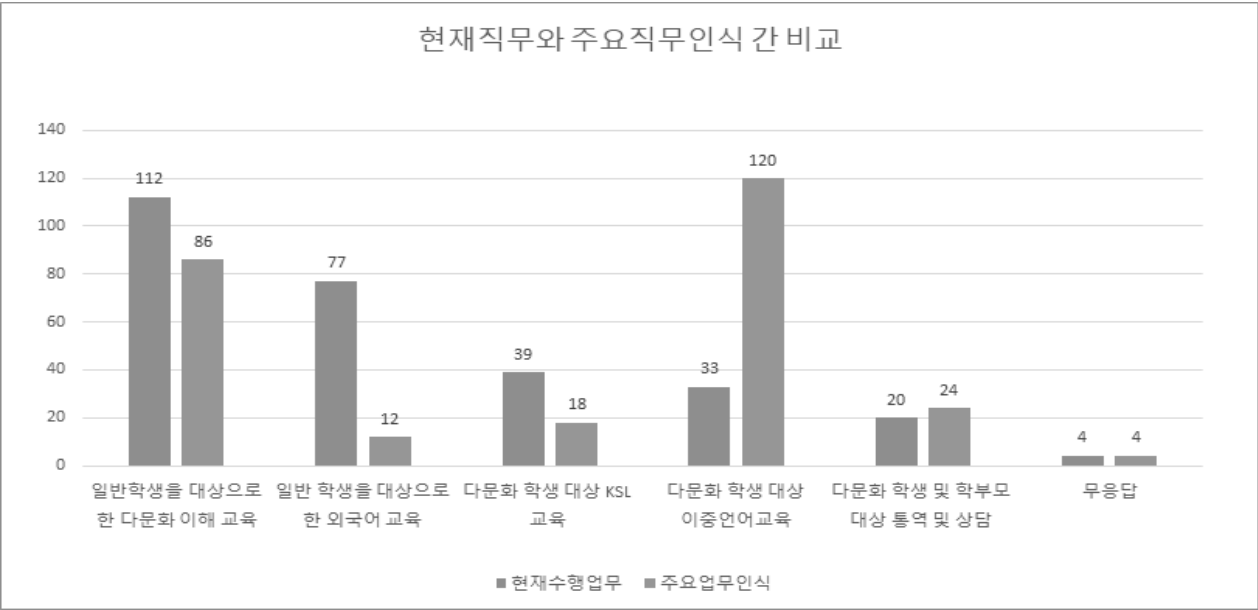
학교에서 주로 많이 담당하는 업무에 대한 질문("현재 학교에서 가장 많이 하고 있는 업무는 무엇입니까?")에 대해 가장 높은 비중을 차지하는 응답은 '다문화 학생 대상의 이중언어교육'(16%)이 아닌 '일반 학생 대상 다문화 이해 교육'(56%)과 외국어 교육(38%)으로 나타났다. <표 4>는 실제 공교육 현장에서 이중언어강사들이 다문화 학생을 대상으로 수행하는 업무는 주로 'KSL 교육(19%)'과 '통역 및 상담 업무'(10%)임을 보여준다. 이러한 설문 조사 결과는 앞서 언급한 바와 같이, 학교 현장에서 이중언어강사들이 하고 있는 주된 역할이 원래의 이중언어강사 양성 제도의 취지였던 다문화 배경 학습자 대상의 이중언어교육보다는 일반 학생 대상 다문화 이해 교육과 방과후 외국어 교육에 치중되면서 상대적으로 이중언어교육 업무에서 소외되고 있음을 시사해 준다.

〈표 4〉 현재 직무와 주요 직무에 대한 인식 비교*

	현재 가장 많이 하는 업무		가장 중요하다고 생각하는 업무	
	빈도수	비율 (%)	빈도수	비율 (%)
일반학생을 대상 다문화 이해 교육	112	56.6%	86	43.4%
일반 학생을 대상 외국어 교육(방과후)	77	38.9%	12	6.1%
다문화 학생 대상 KSL 교육	39	19.7%	18	9.1%
다문화 학생 대상 이중언어교육	33	16.7%	120	60.6%
다문화 학생 및 학부모 대상 통역 및 상담	20	10.1%	24	12.1%
무응답	4	2.0%	4	2.0%

* 중복응답 허용

한편, 응답자들은 이중언어강사가 해야 할 가장 중요한 역할에 대한 질문(“선생님이 생각하는 이중언어강사의 가장 중요한 역할은 무엇이라고 생각합니까?”)에 대해 ‘다문화 학생 대상 이중언어교육’(60%)과 ‘일반 학생을 대상 다문화 이해 교육’(44%)을 비중있게 답한 반면, 현재 학교에서 자신들에게 부여하고 있는 주요 업무인 ‘다문화 학생 대상 KSL 교육’(9%)과 ‘일반학생 대상 외국어 교육’(6%)에 대해서는 매우 낮은 반응을 보여주고 있다는 점이 특기할 만하다. 즉, 이들은 학교 당국과 일반 교사들의 이해 부족으로 인해 해당 학교에서 요구하는 다양한 유형의 업무에 동원되고 있지만 자신의 정체성을 다문화 학생을 위한 이중언어교육을 수행하는 이중언어강사로 인식하고 있음을 알 수 있다. 다음 그래프는 이들이 수행하고 있는 현 업무와 주요 업무로 인식하고 있는 업무 사이의 괴리를 보다 명확히 보여준다.



이중언어 강사들은 이중언어교육의 필요성을 묻는 질문에 대해 〈표 5〉에서 보는 바와 같이 81%가 반드시 필요하다는 반응을 보였다. 이러한 반응은 이들이 한국에서 자녀를 낳아 양육하고 있는 결혼이주여성들이라는 점에서나 이중언어교육을 목적으로 양성된 인물들이라는 측면에서 이중언어교육의 필요성에 대한 뚜렷한 인식을 가지고 있음을 보여준다.

〈표 5〉 이중언어교육의 필요성

이중언어교육이 필요하다고 생각하십니까?	빈도수	비율
다문화학생에게 인지발달, 정체성 발달, 학업 발달 차원에서 반드시 필요하다.	162	81
학교 초기 적응 단계에서 한국어가 통할 때까지만 통역 지원 차원에서 필요하다.	19	9
한국의 학교 교육 현실에 맞지 않는다.	4	2
다문화 학생에게 당장 필요한 것은 한국어교육이지 이중언어교육이 아니다.	12	6

그러나 현재 근무하고 있는 학교에서 이중언어교육을 실행하고 있는가라는 질문에 대해서는 198명 중 112명 (56%)만이 ‘그렇다’라고 대답하였고 무려 80명(40%)이 ‘그렇지 않다’고 응답하였다. 특히 전환기 이중언어의 관점에서 통역차원의 수업을 이중언어교육으로 본다고 할 때 실제 이중언어교육을 수행하는 빈도수는 더욱 낮으리라 짐작할 수 있다. 이러한 예측은 현재 학교에서 이중언어교육을 하고 있다면 어떤 방식으로 하고 있느냐는 질문에 대한 응답인 다음 〈표 6〉에서 알 수 있다. 먼저, 이중언어교육을 하고 있지 않다(40%)는 반응이 가장 많았고, 이중언어교육을 하고 있다면 대개는 수업 시간에 교사의 설명을 단순 통역 지원해 주는 방식(11%), 방과후 수업 형태로 이중언어교육 프로그램을 운영하는 방식(12%), 한국인 교사와의 팀티칭 방식(9%)으로 이루어지고 있었다고 응답하였다.

〈표 6〉 이중언어교육 실천 방식

이중언어교육을 하고 계시다면 어떤 방식으로 하고 계십니까?	빈도수	비율
일반 수업 시간에 선생님의 설명을 다문화 학생의 언어로 통역해 주는 방식	22	11
한국인 선생님과 팀티칭 방식으로	19	9
방과후 수업에 학생에게 필요한 교육 내용을 스스로 구안해서 가르치는 방식	24	12
이중언어교육을 하고 있지 않음	81	40

그리고 이들은 이중언어강사로서의 어려움을 묻는 질문에 대해 ‘고용 조건의 불안정’(35%), ‘학교 관리자나 구성원의 이중언어교육이나 이중언어강사 역할에 대한 이해 부족’(32%), ‘전문성을 키울 수 있는 재교육이나 연수 기회 부족’(29%), 을 비슷한 비율로 꼽았다. 특히 전문성개발을 위한 연수의 필요성은 이중언어강사 제도 관련 연구에서 자주 회자되는 문제이기도 하다. 이 외에 ‘담당해야 할 업무의 잡다함으로 인한 전문성 발휘의 어려움’(18%), ‘행·재정적 지원 부족’(11%) 등을 어려움으로 꼽았다.

〈표 7〉 이중언어강사로서의 어려움

이중언어강사로서 학교 생활을 하는 데 어려운 점은 무엇입니까?	빈도수	비율
고용 조건이 불안정해서 안정적으로 학생들을 가르치기가 어렵다.	70	35
학교 관리자나 구성원들이 이중언어교육이나 이중언어강사의 역할에 대한 이해가 너무 부족하다.	64	32
이중언어강사의 전문성을 키울 수 있는 재교육이나 연수 기회가 너무 부족하다.	59	29
담당해야 할 업무가 너무 다양해서 이중언어강사로서의 전문성을 발휘하기 어렵다.	37	18
학교의 행정적·재정적 지원이 너무 부족하다.	23	11
무응답	14	7

이러한 어려움에도 불구하고 설문조사 응답자 가운데 무려 91%가 이중언어강사의 업무에 보람과 만족감을 느낀다고 응답한 것은 주목할 만하다. 이들은 어떤 점에서 이중언어 강사로 보람이나 만족감을 느끼는가에 대한 질문에 대해 여러 가지 현실적인 어려움에도 불구하고 학생들의 다문화 감수성을 키워주는 일(51%)에 대한 가장 큰 보람을 표현하였으며,

또한 한국 사회의 당당한 구성원으로 자신의 역할이 있다는 것(39%)을 언급하였다. 그리고 가르치는 일 자체에서 오는 보람(34%)도 매우 큰 것으로 나타났으며 가정에서 가족과 아이들에게 받는 인정(14%), 경제적 자립(14%) 등에서 보람과 만족감을 느낀다고 응답하였다.

〈표 8〉 이중언어강사로서의 보람과 만족감

선생님은 어떤 점에서 이중언어강사로 보람이나 만족감을 느끼십니까?	빈도수	비율
학생을 가르치는 일 자체에서 보람을 느낀다.	68	34
학생들의 다문화적 감수성을 키워주는 일을 한다는 점에서 보람을 느낀다.	101	51
가정에서 가족과 아이들에게 존경받고 인정받는다는 점에서 만족감을 느낀다.	28	14
경제적인 면에서 스스로 돈을 벌 수 있다는 점이 만족스럽다.	28	14
한국 사회의 당당한 구성원으로 내 역할이 있다는 점에서 만족스럽다.	78	39
무응답	7	3

4.2 고경력 이중언어 강사 관점의 기대직무 분석

이중언어강사로 활동한 경력이 제도 시행과 거의 동일한 고경력 이중언어 강사를 대상으로, 보다 세부적인 직무영역들을 포함하는 교사 직무분석표를 활용한 이 연구 결과는 이들의 관점에서 무엇이 가장 중요한 직무라고 생각하는 지를 여실히 보여주었다.

〈표 9〉 이중언어강사가 인식하는 필수 업무

분류	대영역	중영역	세부 영역		빈도	백분율	
교육 활동	수업	수업준비	수업 구상 및 학습계획안 작성		13	76.5%	
			교재연구, 과정안 준비		13	76.5%	
			교수학습자료 지도안 제작		13	76.5%	
		수업	다문화학생 대상	이중언어수업	14	82.4%	
				교과협력수업(co-teaching)	15	88.2%	
				KSL 한국어수업	11	64.7%	
			일반학생 대상	다문화 이해수업	11	64.7%	
				제2외국어수업	10	58.8%	
				학습평가	학습과제물 검사		9
		시험 출제, 검사, 관리			3	17.6%	
		수업관련 학생평가(학습태도, 행동평가)			5	29.4%	
		학습 지도	수업 전후 학습지도	수업 전 아침자습지도		3	17.6%
				방과 후 교육지도 (논술, 구술 면접지도 등)		11	64.7%
	교과부진아 지도 및 심화학생지도			10	58.8%		
	생활 지도	학생	학생 상담 및 진로지도		13	76.5%	
			부적응학생지도		12	70.6%	
		학부모	공개수업 실시		7	41.2%	
			학부모 상담 (면대면, 전화상담, 가정방문, 이메일상담 등)		15	88.2%	
	특별활동지도	특별 활동지도	계발(특별활동 부서지도, 특기적성교육지도)		5	29.4%	
			행사(체험학습, 소풍, 수련회, 체육대회, 축제)		6	35.3%	
			봉사(봉사활동)		4	23.5%	
	전문성 개발	교내연수	동료교사 수업 참관, 장학, 교과 협의회		12	70.6%	
			업무 분장에 따른 부서별 연수		8	47.1%	
			자율 연수		12	70.6%	
		교외연수	교육청, 대학연수기관, 사설기관 등 외부주관 연수 참여		15	88.2%	
			학회, 교과 연구회 참여 등		16	94.1%	
원격연수			10	58.8%			

본 설문지의 대영역은 크게 수업, 학습지도, 생활지도, 특별활동지도, 전문성 개발의 5가지 영역으로 나뉜다. <표 9>를 보면 이 5가지 영역 중, ‘수업’과 ‘전문성개발’과 관련된 업무들의 중요도에 대한 인식이 명확히 드러난다. 가장 높은 수치, 즉 17명 중 16명이 선택한 (94.1%)를 차지한 항목은 ‘학회, 교과 연구회 참여 등’의 전문성 개발 영역이었으며, 70%~90%에 해당하는 항목들은 주로 수업, 전문성개발, 그리고 생활지도 영역이었다. 특히 생활지도에서 학부모 상담이나 학생 상담 및 진로지도, 부적응학생 지도 등은 명백히 다문화 가정 학생과 학부모를 대상으로 한 것이고 이중언어강사들은 이러한 업무들을 자신들이 역량을 발휘해야 하는 매우 ‘주요한’ 업무로 인식하고 있었다.



한편, 50%이하의 비율을 보이는 업무들은 주로 특별활동이나 평가관련 수업활동이었다. 특별활동지도를 자신들의 주요 업무라 생각하지 않는 이유는 학교 행사라든가 봉사활동에 참석할 기회가 거의 없을 뿐 아니라 이는 대부분 일반학급에서 담임이 수행하는 직무이기 때문이다. 소수의 이중언어강사들이 학교 다문화관련 행사나 기타 비수업적인 상황에서 번역이나 통역의 업무를 수행해 왔거나 혹은 행사에 참석하여 통역하도록 하는 학교 측의 요구가 있다고 밝힌 바가 있다(원진숙·장은영, 2017). 저조한 비율로 나타난 업무들의 공통점은 기존 정규직 교사들이 일반 학생들을 대상으로 업무들이다. 이중언어강사들은 설문에 답변하면서 자유로운 발언의 기회를 가졌는데 이들은 일반 교사직무분석에 기초한 본 설문지가의 항목들 중 일부는 자신들이 실제 하는 일과 상당히 거리가 있음을 표명하였다. ‘특별활동’이나 ‘수업전 자습지도’ 뿐만 아니라 대분류의 ‘수업’의 항목 중 하나인 ‘학습평가’에 관련된 부분에서도 이중언어강사들은 ‘과제물검사’ 이외에 ‘시험 출제’나 ‘수업관련 학생평가’ 등을 자신의 주요 업무로 보지 않았다. 그 이유는 이들에게 총체적 평가의 권한이 주어져 있지 않으므로 실제로 자신들이 가르치는 수업의 평가라 하여도 독립적으로 할 수 있도록 허용되어 있지 않기 때문이라 볼 수 있다. 그러나 수업지도뿐 아니라 평가의 권한도 가질 때에 교사의 위치와 권위가 강화됨을 고려할

때 수업의 주체인 이들이 평가에 있어서도 중요한 역할을 할 수 있도록 고려되어야 할 것이다. 미국에서도 이주민 자녀들에게 영어를 제2외국어로 가르치는 ESL교사들이 교과목 학점을 부여할 수 있는 권리가 없는 경우가 많아 이로 인한 ESL 교사 권위의 문제가 공공연히 논의되곤 한다.

설문 응답뿐 아니라 설문지에 연구 참여자들이 글로 작성한 의견들에서 이들이 자신들의 직무와 역량에 대해 가지는 의문과 생각들이 잘 드러나 있었다. 예를 들어 강사A는 “교육청에서 우리에게 원하는 기준을 알고 싶다. 우리의 역량에 대해”라고 썼고 자신들은 역량계발을 위해 최선을 다하고 싶으나 현 시점에서 이중언어강사 제도가 어떻게 될지 몰라 불안해하는 마음을 표명하였다. 강사 B는 현재 일반학생 대상 다문화교육(정확히는 ‘일본문화교육’)을 하고 있으며 다문화 학생들에 대한 업무는 부여받지 못하고 있음을 밝혔다.

현재 학교에서 일반 학생을 대상으로 다문화 이해 수업을 하고 있습니다.(1, 2, 4, 6학년 1주일에 1시간씩) 수업내용은 주로 일본문화 소개(일본 동요, 동시, 동화, 일본 놀이감 만들기 등)이고 수업 외에 다른 업무는 없어서 수업 준비에 집중할 수 있습니다. 다문화 학생 및 학부모를 지원하는 업무도 중요하다고 생각하는데 학교에서 요청도 없고 안하고 있습니다. (일본 다문화 학생이 몇 명 안되는 것으로 알고 있습니다.)

앞서도 언급하였듯이, 일반학생 대상 다문화교육은 학생들의 다문화 감수성 함양과 문화적 개방성 촉진, 편견 감소 등의 성과를 가져올 수 있는 이중언어강사의 중요한 업무 중 하나이다. 그럼에도 불구하고 강사B에 따르면 그가 하고 있는 수업은 일본문화에 집중되어 있어 문화다양성 이해나 편견감소라는 다문화 이해교육의 목표와는 차이가 있을 뿐 아니라 실제 일본 다문화학생을 위한 이중언어교육은 전혀 이루어지지 않고 있다는 점이 문제이다.

또한 강사 C는 “학생이 ‘일본은 싫지만, 선생님은 괜찮아요.’ 라고 말했다. 감동을 받았다.” 라고 쓰면서, 일반학생 대상 일본어 수업을 통해 느끼는 보람에 대해 언급하였다. 그는 이중언어강사가 “학교가 원하는 것을 하는 것도 중요하다고 생각한다”라고 기술하였다. 그러나 동시에, “(서울시 교육청의) 다문화강사 Q & A 가 나와서 불편하다.”라고 언급하면서 학교나 교육청 등 고용기관에서 자신들을 보는 시선에 대한 부정적 의견을 피력하였고 덧붙여 “방학 때 일이 없어도 나와야 되고, 쉴다면 무급이 된다고 학교 쪽에서 말씀한다. 연가를 안 써도 연가비(연가를 안 쓸 때 나오는 돈)를 안 준다.”라는 처우문제를 밝혔다. 즉, 이들은 교육청과 학교의 시선과 처우에 어려움을 겪지만 수업을 할 수 있다는 사실과 학생들의 긍정적 반응에 보람을 얻고 있다. 그럼에도 불구하고, 자신들이 하고 있는 업무가 자신들의 전문성을 발휘할 수 있는 것인지, 그리고 그 전문성에 대한 정당한 인정을 받고 있는 지에 대해서는 확신이 없음을 보여준다.

특히 강사 D가 언급한 다음 업무는 이른바 교과통합 이중언어 교육으로서 이주민 자녀의 형평성있는 교육권을 보장할 수 있는 매우 중요한 접근법에 기초한다. 그러나 D에 따르면 소수자교육의 관점에서 매우 긍정적인 가능성을 가진 이러한 접근법이 그 잠재력을 충분히 발휘하지 못하는 체제에 있음을 보여준다.

현재, 서울 00고등학교에서 근무하고 있고 주 업무는 수업 통역지원입니다. 특히, 제가 담당하는 학생이 한명이기 때문에 모든 교과에 들어가게 됩니다. 수업시수 18시간을 채우기 위해서 그렇게 수업을 들어가면 수학, 영어, 한국사, ITQ(한글, 엑셀)등 제가 모국어로 통역을 합니다. 제 담당 학생은 중학교 입학 전에 한국에 들어온 학생인데 중학교 3년 동안 통역지원도 못 받고 그냥 수업에 참여하고 있었기 때문에 고등학교 수학 내용은 물론이고 중학교 수학부터 가르쳐야 되는 상황이 됩니다. 다른 교과도 비슷한 상황입니다. 그래서 중학교 수업내용과 고등학교 수업내용까지 가르치기에 우리도 교과에 대한 전문성이 필요할 때가 많습니다.

강사 D는 한국인 교사가 진행하는 교과수업의 통역 역할을 하고 있는데 이러한 역할이 단순 통역을 넘어 보다 심도있는 수업을 진행할 수 있을 때 이중언어강사가 할 수 있는 핵심 업무 중 하나로 볼 수 있다. 직무 분석표에 나타나있는

‘교과협력수업’이 이에 해당한다고 볼 수 있는데 15명, 즉 88.2%의 이중언어강사가 이를 이중언어강사의 주요 업무로 피력한 업무이다. 그러나 강사 D의 업무는 협력수업이라기 보다 명확히 말하면 통역의 업무에 가깝다. 이러한 통역의 업무를 수행하기 위해서는 각 교과별 전문 용어나 개념등에 대한 지식이 필요하고 이러한 지식을 토대로 할 때 진정한 협력수업이 가능할 수 있으므로 강사 D는 여러 교과의 내용에 대한 보수연수 등의 훈련을 통해 이중언어강사가 전문성을 키울 수 있어야 함을 강조하는 것이다.

현장에서 협력수업의 어려움은 교과내용의 어려움 뿐 아니라 다음에서 강사 E가 언급하듯이 협력을 위한 소통의 문제에서 발생하기도 한다.

교감 및 교직원과 의사소통이 잘 되기 위해서: 교육활동 중 (다문화 학생관리(다문화학급) 영역) 교사 간 협동, 협의가 필요함. 학급교사, 교과교사와의 학습내용, 학생생활지도 방향에 대한 협의회를 실시하여 생활안정*을 논의하는 시간이 꼭 필요함 (*학교와 한국 생활에의 적응을 의미함)

즉, 이중언어강사가 자신들의 전문성을 인정받고 보다 효율적인 이중언어교육을 수행하기 위해서 단지 수업역량이나 이중언어 능력 뿐 아니라 학교라는 공동체 구성원과의 원활한 소통과 이해가 매우 필요하다는 것을 알 수 있다. 이중언어 강사가 다른 문화적 경험이 보다 풍부하므로 다문화적 감수성이 뛰어날 수 있으나 여전히 한국이라는 새로운 문화, 한국학교문화라는 새로운 분위기에서 제2언어인 한국어로 소통하며 동료와 좋은 관계를 만드는 것은 쉽지 않다. 이에, 이중언어 강사를 고용한 교육 현장에서 들려오는 불만 중 하나는 이들의 저조한 한국어 능력이나 문화적 차이로 인한 소통의 어려움이다. 협력 수업 역시 교사간 소통과 관계성의 기반이 수업의 성공을 좌우한다는 사실을 고려할 때 이중언어강사의 한국어 언어능력은 물론 문화간 소통 능력의 함양은 매우 중요하다.

4.3 서울시 교육청 문건 내용분석

서울시 교육청에서 펴낸 <2017 다문화 언어 강사 Q & A 자료집>에 의하면, 다문화 언어 강사 제도의 도입 취지가 다음과 같이 기술되어 있다.

- | |
|---|
| <p>(1) 다문화 학생의 모국어 지속 유지 및 발전, 한국어 능력 신장과 정체성 확립을 바탕으로 학교 생활 적응과 교과 학습 능력의 신장 지원</p> <p>(2) 일반 학생의 다문화 이해교육과 이중언어교육을 통하여 다문화 감수성을 증진시킴.</p> <p>(3) 다문화 가정 학부모를 위한 한국어교육, 교육 상담 및 통역 서비스를 지원함.</p> |
|---|

위의 자료집 문건에 명시된 내용을 살펴보면, 현재 시점에서 공교육 안에서 지향하고 있는 이중언어강사 제도의 성격은 다문화 학생, 일반 학생, 다문화 가정 학부모와 같은 교육 관여 주체별로 정의되어 있고 각 대상별로 수행해야 할 역할이 매우 다양하고도 광범위하게 정의되어 있어 사실상 이 제도를 통해 추구하고자 하는 중점 목표가 상당히 모호하다는 것을 알 수 있다. 또한 이러한 모호함은 문건의 도입부인 취지 부분에 명시되어 있는 ‘이중언어교육’의 대상과 목표 진술 부분에서 그대로 확인된다. 자료집 문건에는 종래 이중언어강사들이 해 오던 다문화 학생 대상 이중언어교육은 (1)에서 ‘다문화 학생의 모국어 지속 유지 및 발전’으로 표현된 반면, ‘이중언어교육’의 직접적인 교육 대상자는 다문화 학생이 아닌 (2)의 일반 학생이며, 이중언어교육이 지향하는 교육의 목표 역시 일반 학생들의 ‘다문화 감수성 증진’으로 명시되어 있다. 이중언어교육의 의미가 일반 학생을 대상으로 한 중국어나 일본어를 영어 이외의 제2외국어로 교육하는 것이라는 의미로 변화된 것이다. 이러한 모호함은 앞서 언급하였듯이, 이중언어강사 제도의 도입 당시 사용되었던 ‘이중언어

강사’라는 명칭 대신 한국인 이중언어 강사를 칭하는 소위 ‘한이중’과 구분되는 ‘다문화 언어 강사’라는 명칭으로 호칭되고 있는 현실을 반영하고 있다.

사실상 한국에서 ‘이중언어교육’의 정의는 명확히 이루어지지 않고 있다. 미국의 이중언어교육의 개념은 제2언어교육과 계승어교육이 모두 포함(Colin Baker, 2006)되는 반면, 한국의 경우, 모경환 외(2015)의 연구에서도 정의한 바와 같이, 이중언어교육은 “제2언어로서의 한국어(KSL)와 구별되는 이주부모 출신국 언어의 교육”을 의미한다(p. 198). 즉, 한국 다문화교육 담론에서 이중언어교육은 계승어교육과 동일시되는 경우가 많다. 그러나 한국교육 현장에서 이중언어교육은 흔히 명목상에 지나지 않고 그 실체를 들여다보면 다문화 학생들의 보다 빠른 한국어 습득과 한국사회에의 적응을 위해 그들의 출신국 언어로 일정기간 수업을 진행하는 형식, 즉 미국의 ‘전환기 이중언어교육 (Transitional Bilingual Education)’에 매우 가깝다. 흥미로운 점은 본고에서 다루고 있는 이중언어교육의 주체에 대한 지침서인 <2017 다문화 언어 강사 Q & A 자료집>에서 기술되는 이중언어교육은 위에 언급한 계승어교육도, 전환기 이중언어교육도 아니다. 오히려 일반학생 대상 제2언어 교육, 즉 베이커(2006)의 10가지 이중언어교육 프로그램 분류에 따르면 ‘주류학생대상 몰입 교육(immersion)’에 가깝다고 할 수 있다. 이러한 분석은 한국교육에서 이중언어교육에 대한 이해의 부족뿐 아니라 이중언어강사의 역할에 대한 불분명한 정의와 인식을 여실히 드러낸다고 할 수 있다.

구체적으로, <2017 다문화 언어 강사 Q & A 자료집>에는 현재 학교 안에서 ‘다문화 언어 강사’ (교육청의 용어로 사용하자면)라는 이름으로 활동하는 이들에게 부여된 역할이 다음과 같이 명시되어 있다.

- ㉠ 다문화 가정 학생의 한국어 및 모국어 교육
- ㉡ 다문화 가정 학생의 학교 적응 활동 지원
- ㉢ 일반 학생의 편견 해소를 위한 다문화 이해 교육
- ㉣ 다문화 가정 학생에 대한 한국 및 모국 문화 이해 교육
- ㉤ 방과후 교육 활동 지원
- ㉥ 방학 중 다문화 교육 관련 프로그램 및 교육 활동 지원
- ㉦ 다문화 가정 학부모 교육 및 상담 활동 지원
- ㉧ 교원과 학부모의 다문화 이해를 위한 연수 및 활동 지원
- ㉨ 다문화 교육 관련 교수 학습 자료 개발 및 제작
- ㉩ 순회 근무 시 해당 학교가 요구하는 다문화 교육 활동 실시
- ㉪ 학교 및 교육청, 유관 기관의 다문화 관련 행사 지원
- ㉫ 교육 활동 장소의 관리 및 청결 유지
- ㉬ 소속 기관장이 지정하는 기타 업무 수행

자료집에 병렬적으로 명시되어 있는 이러한 역할들 안에서 이중언어강사들이 가장 잘 할 수 있는 본연의 역할인 이중언어교육 실천가로서의 전문성 영역이 핵심 역량으로 힘을 발휘하기는 어려워 보인다. 위의 문건에서 기술된 15가지의 역할 중 다문화 가정 학생을 대상으로 하는 것은 3항목(㉠, ㉡, ㉢)에 불과하며 다문화가정 학부모대상 교육(㉣)을 포함한다 해도 4항목에 불과하다. 물론 이주의 배경을 가지고 있으며 다른 문화와 언어의 지식과 경험을 가진 이중언어강사가 일반학생들과 일반인들을 위한 다문화교육 관련 활동을 하는 것은 매우 중요한 역할 중 하나이다. 그럼에도 불구하고 업무에 대한 기술의 면면을 볼 때 정확히 이중언어강사에게 요구하는 업무의 영역은 여전히 모호하다. 예를 들어 ‘㉥ 방학 중 다문화 교육 관련 프로그램 및 교육 활동 지원’이나 ‘㉨ 다문화 교육 관련 교수 학습 자료 개발 및 제작’을 역할로 들고 있으나 명확한 대상이 명시되어 있지 않고 이러한 활동을 할 수 있도록 어떠한 지원이 이루어지는 지에 대한 언급은 나타나지 않는다. 또한 ㉨와 ㉩ 역시 이중언어 강사가 어떠한 무게와 역할로 이 행사들에 참여할 수 있는 지에 대한 명시가 없고 심지어 ‘㉫ 교육 활동 장소의 관리 및 청결 유지’라는 항목을 넣어 잡무 부여를 정당화하고 있다. 이

중에서도 이중언어강사의 역할을 가장 모호하게 만드는 것은 ‘㉔ 소속 기관장이 지정하는 기타 업무 수행’이라 할 수 있다. 이렇게 불명확하고 잡다한 업무들의 부여방식은 이중언어강사의 전문성에 대한 불신 뿐 아니라 발전가능성에 대한 배제를 보여주며, 또한 이중언어강사 제도가 교육현장에서 뚜렷한 목적성 없이 활용되어 저효능성을 보일 수 밖에 없는 구조적 한계를 드러내고 있다.

〈2017 다문화 언어 강사 Q & A 자료집〉에 명시된 이중언어강사의 활용 방안은 실제 학교 안에서 원래 이 제도의 취지였던 이중언어교육보다는 이질적이면서도 다양한 업무를 부과하는 방식으로 변형되고 왜곡되면서 그 본질적인 이중언어교육의 업무로부터 소외된 채 이중언어강사로서의 정체성마저 혼란스럽게 하는 상황을 야기하게 되었다. 잡다하게 많은 업무와 과도한 수준의 계약 조건, 강사의 거주지나 배경 언어, 학교 안의 다문화 학생 재학 현황 등에 대한 고려 없이 학교를 배정하는 문제, 교육 자료 미비, 행재정적 지원 부족, 학교 측의 이중언어교육에 대한 몰이해, 복무 규정의 미비, 열악한 대우와 보수, 학기마다 재계약을 해야 하는 고용의 불안정성 등은 결국 귀한 국고로 양성한 다수의 이중언어강사들로 하여금 학교를 떠나게 만드는 원인이 되고 말았다.

4.4 직무분석 기반 이중언어 강사 핵심역량 도출

이중언어 강사의 현재 직무 분석과 교육청에서 제시하는 주요 직무, 그리고 고경력 이중언어강사의 관점에서 본 이중언어 강사의 주요 직무를 분석한 결과를 종합하면 다음과 같다.

- ① 공통적으로, 수업과 관련된 제반 업무(수업준비와 수업)를 주요 업무로 인식하고 있다.
- ② 공통적으로, 다문화 학생 대상 이중언어교육과 일반학생 대상 다문화이해교육을 주요 업무로 인식하고 있다.
- ③ 공통적으로, 다문화 학부모 대상 상담과 통역업무를 주요 업무로 인식하고 있다.
- ④ 공통적으로, 다문화 학생의 학교 적응을 위한 지도(문화이해를 통한 지도)를 주요 업무로 인식하고 있다.
- ⑤ 다문화 학생 대상 이중언어 교육보다 일반학생 대상 다문화 이해교육이나 외국어 교육이 주로 이루어지고 있는 실정이다.
- ⑥ 일반학생을 대상으로 한 다문화이해교육이 이중언어강사가 가장 많이 수행하고 있는 업무이며 또한 중요하다고 인식하고 있다.
- ⑦ 이중언어강사들은 다문화학생 대상 이중언어 교육을 자신들의 핵심업무로 인식하고 있는 반면 교육 현장에서 이중언어교육은 매우 적게 이루어지고 있어 큰 격차를 보인다.
- ⑧ 일반 학생을 대상으로 한 외국어 교육이 현장에서 높은 빈도로 수행되고 있으나 이중언어강사들은 이를 자신들의 핵심 업무로 인식하지 않는 경향이 강하다.
- ⑨ 이중언어강사들은 일반교사와 함께 하는 다문화학생 교과협력수업(Co-teaching)을 중요한 업무로 생각하고 있으나 교육청은 이에 대한 언급이 없다.
- ⑩ 이중언어강사들은 전문성 개발을 위한 다양한 형태의 교내외 연수를 주요 업무로 인식하고 참여하기를 강하게 희망하고 있다.
- ⑪ 교육청 문건은 이중언어강사들의 전문성 개발이나 이를 위한 연수에 대한 언급이 없다.
- ⑫ 교육청 문건은 이중언어강사들의 역할을 광범위하고 모호하게 정의하고 있다.
- ⑬ 교육청 문건은 다문화 관련 교내외 다양한 행사(학교 및 교육청, 유관 기관의 다문화 관련 행사)에 이중언어강사들이 역할을 수행해야 한다고 기술하고 있다.

- ⑭ 이중언어강사들은 특별활동지도 (특별활동부서 지도, 소풍, 봉사활동 등)를 주요 업무로 인식하지 않는 경향이 강하다.
- ⑮ 이중언어강사들은 수업을 주요업무로 인식하면서도 수업의 한 영역인 학습평가와 관련된 제반 업무(과제물 검사, 시험 출제 및 관리, 학습 태도 평가 등)를 자신들의 주요 업무로 생각하지 않는 경향이 있다.
- ⑯ 이중언어강사는 직무의 원활한 수행을 위해 학교내 다른 교직원들과 협력과 소통의 중요성을 언급하였으나 교육청 문건에서는 이 부분에 대한 언급이 부재한다.

이러한 분석 결과를 기반으로, 지금까지 언급된 다양한 업무들을 이중언어강사의 필수업무, 보조 업무, 잡무로 나누면 <표 10>과 같다. 편의상 17인의 이중언어강사 설문조사에서 사용되었던 직무분석표를 활용하였고 교육청 자료집의 항목들을 포함시켰다. '직무분류'는 앞서 언급한 업무분담의 3가지 원칙, 즉 1) 전문적 역할 부여의 원칙, 2)내재적 교육지원 업무 참여의 원칙, 3) 외재적 교육지원 업무의 전담 원칙에 따라 분석결과를 기반으로 분류하였고 향후 방향성의 제시 역시 그 분류의 중요성과 현장의 필요성 등에 대한 분석을 기반으로 설정하였다.

〈표 10〉 직무분석 결과와 방향성

분류	대영역	중영역	세부 영역	분석1	분석2	분석3	직무분류	방향
교육 활동	수업	수업준비	수업 구상 및 학습계획안 작성	√	0	0	필수	강화
			교재연구, 과정안 준비	√	0	0	필수	강화
			교수학습자료 지도안 제작	√	0	0	필수	강화
		수업	다문화학생 대상	이중언어수업	★	0	필수	강화
				교과협력수업(co-teaching)	√	★	필수	강화
				KSL 한국어수업	0	0	필수	강화
			일반학생 대상	다문화 이해수업	★	0	필수	강화
				제2외국어수업	0	0	필수	유지
		학습평가	학습과제물 검사		0		필수	강화
			시험 출제, 검사, 관리		√		필수	강화
			수업관련 학생평가(학습태도, 행동평가)		√		필수	강화
	학습 지도	수업 전후 학습지도	수업 전 아침자습지도		√		보조	축소
			방과 후 교육지도 (논술, 구술 면접지도 등)		0	0	보조	축소
			교과부진아 지도 및 심화학생지도		0		보조	축소
	생활 지도	학생	학생 상담 및 진로지도	0	0	0	필수	강화
			부적응학생지도	√	0	√	필수	강화
		학부모	공개수업 실시		√		보조	축소
			학부모 상담 (면대면, 전화상담, 가정방문, 이메일상담 등)	0	★	0	필수	강화
	특별활동 지도	특별 활동지도	계발(특별활동 부서지도, 특기적성교육지도)		√		보조	이관/축소
			행사(체험학습, 소풍, 수련회, 체육대회, 축제)		√		보조	이관/축소
			봉사(봉사활동)		√		보조	이관/축소
	전문성 개발	교내연수	동료교사 수업 참관, 장학, 교과 협의회		0		필수	강화
			업무 분장에 따른 부서별 연수		√		필수	강화
			자율 연수		0		필수	강화
		교외연수	교육청, 대학연구기관, 사설기관 등 외부주관 연수 참여		★		필수	강화
			학회, 교과 연구회 참여 등		★		필수	강화
			원격연수		0		필수	강화
교육외 활동			학교 및 교육청, 유관 기관의 다문화 관련 행사 지원			0	잡무	이관/축소
			교육 활동 장소의 관리 및 청결 유지			0	잡무	이관/축소
			소속 기관장이 지정하는 기타 업무 수행			0	잡무	이관/축소

*분석1: 이중언어강사 인식설문조사, 분석2: 이중언어강사 기대 직무조사, 분석3: 서울시 교육청 자료집분석

** ★: 주요 업무로 강하게 피력된 경우 혹은 <분석2>에서 81-100% 응답인 경우, 0: 주요 업무로 피력된 경우 혹은 <분석2>에서 50-80% 응답인 경우, V: 주요업무와 연관된 업무 혹은 분석2에서 50% 이하의 응답인 경우.

이상 분석결과를 통해 이중언어 강사 필수 업무를 확인하였고 이를 기반으로 도출한 핵심 역량은 크게 다음 네 가지 범주로 볼 수 있다.

〈표 11〉 이중언어강사 핵심역량

역량	정의	역량 내용
수업 역량	다문화 학생들과 일반 학생들을 대상으로 한 수업을 성공적으로 수행할 수 있는 역량	수업 구상, 지도안 작성 등 교육내용을 설계할 수 있는 능력
		적절한 교육 자료와 매체를 선별하고 필요에 따라 개발할 수 있는 능력
		다문화학생과 일반학생을 포함, 학습자 특성을 이해할 수 있는 능력
		다문화학생 대상 이중언어수업 혹은 KSL 수업을 수행할 수 있는 능력
		일반학생 대상 제2외국어 수업을 수행할 수 있는 능력
		다문화 이해수업을 수행할 수 있는 다문화에 대한 지식과 이해
		교과협력수업을 위한 기본적인 교과 전문 지식
		한국인 교사와 성공적으로 협력할 수 있는 능력
이중언어역량	두 가지 언어로 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기, 문법, 어휘, 발음 등의 언어 숙달도 기반 언어 구사 역량	시험 출제 및 관리, 과제물 검사 등 학습 내용을 평가할 수 있는 능력
		이중언어 강사 자신의 모국어를 정확히 구사하고 읽고 쓸 수 있는 능력
		한국어를 정확히 구사하고 읽고 쓸 수 있는 능력
		제1 혹은 제2언어를 효과적으로 혼용하여 쓸 수 있는 능력 (code-switching)
		두 언어의 비교언어학적 지식
		이중언어 발달 단계별 특성에 대한 지식과 이해
교직수행역량	교사로서의 직무를 성공적으로 수행하고자 하는 의지와 이를 가능케하는 교수 전반적 역량	이중언어 학습자/구사자의 특성에 대한 지식과 이해
		교직에 대한 사명감
		교사로서 반성적 성찰 능력
		교사로서의 전문성을 발전시키고자하는 의지와 실천
		아동 발달 특성에 대한 전문 지식과 습득 능력
		가르치는 대상 학생들에 대한 정의적 측면의 이해
문화간 소통 역량	다른 문화를 지닌 구성원들과 상호 접촉할 때 그 의도를 이해하고 원활히 상호작용할 수 있는 역량	다문화 학생과 학부모와의 소통을 위한 상담과 지도를 위한 전문 지식 습득능력
		다른 문화에 대한 폭넓은 지식과 이해
		다른 문화의 특성과 다양한 가치를 인정하는 태도
		다른 문화에 대한 개방적 상호작용의 실천 능력
		학교내 구성원들(한국인 교직원, 교감 등)과의 문화차이를 개방적인 태도로 이해하고 상호작용할 수 있는 능력
		문화 매개자이자 중재자로서 일반학생과 다문화학생 간 문화적 소통을 지원할 수 있는 능력

이중언어강사 직무에 대한 메타분석으로 도출된 네 가지 역량들은 〈표 10〉에서 짐작할 수 있듯이 서로 밀접히 연관되어 있다. 예를 들어, ‘이중언어역량’과 ‘문화간 소통역량’은 이중언어강사들의 ‘수업역량’에 막중한 역량을 미친다고 볼 수 있다. 또한 스스로를 반성하고 성찰하며 교수능력을 더욱 발전시키고자 하는 ‘교직수행역량’은 다른 역량들을 함양하게 하는 동기부여로서 중요한 역할을 할 것이다.

학교 업무 배분의 원칙 중 하나인 “전문적 역할 부여의 원칙”을 고려할 때, 이중언어 강사가 가진 전문성을 최대한 인정하고 이를 기반으로 전문적 역할을 부여해야 하며, 순환적으로 이러한 전문적 역할을 잘 수행해 나갈수 있도록 이중언어강사의 역량을 강화하는 지원이 필요하다. 즉, 본 연구에서 도출된 이중언어강사의 핵심역량은 이들이 가진 역량과 잠재력에 대한 인정이며, 동시에 보다 효율적인 교육업무와 바람직한 이중언어교육으로 가기위한 방향성을 제시한다고 할 수 있다.

5. 결론 및 제언

이중언어강사들은 지난 9년간 우리 학교 안에서 다문화 학생의 든든한 후견인이자 멘토로서, 다문화 감수성이 부족한 주류 사회의 일반 학생들을 위한 다문화 교육 전도사로, 통역 지원을 통해 한국어로 소통이 안 되는 다문화 학부모와 학교를 연결해 주는 메신저로서 많은 바 역할을 묵묵히 수행해 왔다. 이들에게 이중언어강사라는 직무는 한달에 130만원을 받고 수행하는 단순한 직업이라기보다는 이 일을 통해 우리 사회의 이방인이 아니라 당당한 구성원으로 살아가는 자부심을 확인할 수 있게 해 주는 보람과 의미를 갖게 한다. 그러나 이들의 역할과 잠재력에 대한 충분한 연구가 부족하였고 이로 인해 점차적으로 이들의 입지가 약해질 수 밖에 없게 되었다. 이러한 현실은 이중언어강사 제도가 그 취지는 좋았으나 근본적으로 이중언어교육 정책 자체에 대한 인식이 부족했고, 충분한 사회적 공감대를 형성하지 못한 채, 정부 부처나 학교가 미처 준비가 되지 못한 상태에서 단기간에 시행하는 과정에서 야기된 것이라 할 것이다. 이제라도 그간의 시행착오를 거울삼아 제대로 자리잡아 나갈 수 있도록 해야 할 것이다.

이제까지 본고에서는 이중언어강사 제도의 실태를 살펴보고 학교 현장에서 수행하고 있는 직무의 분석과 기대 직무의 분석을 통해 이들의 전문성에 기반한 필수 업무를 도출하였다. 그리고 이를 바탕으로 이중언어강사의 핵심 역량을 구체화하여 이들의 전문성과 한국 다문화교육의 기여도를 명확히 하였을 뿐 아니라 향후 보다 효율적인 제도 운영을 위한 방향성을 제시하고자 하였다. 다문화 학생이 자신의 부모나라 언어를 학교에서 교육받을 수 있는 기회를 갖게 되는 것은 이들을 위한 교육 내실화 및 재능 발현 지원에서 있어 매우 중요한 의미를 지닌다. 이중언어교육은 이중언어를 다문화 학생의 강점으로 키울 수 있는 교육일 뿐만 아니라 다문화 가족으로서의 정체성을 긍정적으로 받아들이게 하는 데 핵심적인 역할을 한다.

이중언어교육 정책에 대한 근본적인 재설계가 필요한 시점이다. 정부와 관련 기관은 원래의 취지에 충실한 이중언어강사 제도 운영을 위해서 강사 양성 및 선발 기준과 요건 강화는 물론 필요한 이중언어강사의 교육적 수요를 정확히 파악하여 이에 기반한 배치 및 처우가 이루어지도록 해야 할 것이다. 이중언어강사 양성 및 배치, 업무의 범위와 한계에 관한 명확한 규정 지침은 물론, 이중언어강사에 대한 자격 요건을 강화하고 이들에 대한 안정적 근무 요건을 보장해 주어야 현재 표류하고 있는 이중언어강사 제도가 본래의 취지대로 제 기능을 다할 수 있을 것이다. 그리고 이중언어 강사에 대한 전문성 심화를 위한 직무 연수 기회를 확대할 필요가 있다. 대다수의 이중언어 강사들은 전문성 강화와 자기계발에 대한 의지가 매우 높은 데 비해 비정규직이라는 조건과 근무 여건 등으로 인해 연수 기회가 제대로 주어지지 않고 있는 실정이다. 일반 교사에게만 제공되는 여러 교과 관련 연수를 이들에게도 개방하고 이들을 위한 특화된 연수 프로그램도 제공해 줄 필요가 있다. 마지막으로 이중언어강사 제도가 제대로 자리잡기 위해서는 본 연구에서 도출된 핵심역량이 더욱 계발될 수 있는 지속적인 지원이 필요하며 이를 가능케하는 것은 이중언어교육의 중요성에 대한 사회적 인식의 확대임을 강조한다. 다문화가정 구성원들은 물론, 학교의 관리자와 교사, 장학생들이 이중언어교육의 필요성을 새롭게 인식함으로써 이중언어교육에 대한 사회적 공감대를 확보하고 섬세한 다문화 교육 지원 정책을 통해서 전문성이 담보된 이중언어 강사의 양적 확보와 처우 및 관리가 이루어지도록 해야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

강종훈·전주성(2014), 초등학교 이중언어강사의 다문화교육 경험 탐색 및 시사점: 서울시를 중심으로, 『교원교육』 30-3.

- 권순희(2009), 이중언어교육의 필요성과 정책 제언, 『국어교육학연구』 34.
- 김도현(2016), 전환 학습의 관점에서 바라본 결혼이주여성들의 이중언어강사 양성 과정 참여 경험에 관한 사례 연구, 『Andragogy Today』 19-1, 한국성인교육학회.
- 김윤주(2017), 이중언어강사의 역할 수행 실태 및 개선 방안 연구, 『어문논집』 79.
- 나카지마 카즈코 편저(2012), 『이중언어와 다언어의 교육』 서울: 한글파크.
- 나경화·이선(2016), 다문화 이주여성들의 이중언어강사교육 프로그램에 대한 만족도 및 요구 분석, 『Foreign language education』 23-1.
- 류방란·김경애·이재분·송혜정·강일국(2012). 중등교육 학령기 다문화 가정 자녀 교육 실태 및 지원 방안. 연구보고 RR 2012-01. 서울: 한국교육개발원.
- 먼리리, 김정원(2015), 이중언어강사의 역할, 만족도 및 문제점에 대한 탐색: 서울다문화학교를 중심으로, 『다문화교육연구』 9-3.
- 모경환, 이재분, 홍종명, 임정수(2015), 다문화가정 학생 언어교육의 국내외 현황 및 언어교육 강화 방안, 『다문화교육연구』 8-3.
- 연준흠·김주은(공역)(2014), 『이중언어의 기초와 교육(C. Baker, 2006)』, 서울: 박이정
- 이재분 외(2010), 다문화 가족 자녀의 결혼 이민 부모 출신국 언어 습득을 위한 교육 지원 사례 연구, 한국여성정책연구원, 한국교육개발원.
- 이재분·김숙이(2011), 한국과 대만의 국제결혼가정 자녀의 이민자 부모 출신국 언어교육 지원 실천사례 비교 연구, 『中國學論叢』 33.
- 이현이(2013), 이중언어강사의 역할 분석 연구, 서울교대 대학원 석사 논문.
- 원진숙(2014), 다문화 시대 우리 사회의 언어 소수자 자녀를 위한 언어교육 정책, 『우리말 연구』 39, 우리말학회.
- 원진숙·장은영(2017), 다문화 이중언어 강사의 정체성 연구, 『한국초등교육』 28-2, 한국초등교육학회, 173-198쪽.
- 원진숙(2017), 한국형 이중언어강사 제도의 현황과 과제, 2017 국어교육학회 발표 자료집.
- 윤석룡(2012), 초등학교 이중언어교육 프로그램의 효율적 운영 방안 모색, 『다문화교육』 3-2.
- 윤석룡(2014), 초·중등학교 다문화 언어강사 제도 개선 방안-다문화언어강사 직무 스트레스 및 관계자 인식 조사를 중심으로, 경기대 박사 논문.
- 장인실(2011), 결혼 이주 여성을 위한 이중언어강사 양성과정 교육지원 사례 연구, 『나라사랑』 120.
- 장인실 외(2012), 『이중언어강사의 역할과 발전적 활용 방안』 경인교대 한국다문화교육연구원.
- 장인실·박영진(2015), 다문화 언어강사의 문화지능과 다문화 교수 효능감에 관한 연구, 『다문화교육연구』 8-4.
- 전은희(2015), 초등학교 이중언어강사의 학교 생활에 대한 질적 연구: 어려움과 대응, 이점을 중심으로, 『다문화교육연구』 8-2.
- 정영수 외(2011). 학교업무체계 효율화를 위한 교직원 직무분석. 충북대 한국지방교육연구소.
- 정해수, 2015, 한국 다문화 교육의 이중언어정책에 관한 비교 사례 연구-프랑스, 일본 사례 중심으로, 『미래 교육 연구』
- 서울시교육청(2017) 2017년 다문화언어강사 Q & A 자료집. 서울교육 2017-33.
- 정해숙·김이선·이아름(2013), 이중언어교육 실태 및 개선 방안 연구, 연구보고2013-07 여성가족부.
- 최은혁, 日本語二重言語講師の 教育意識에 관한 실태조사 연구-다문화·다언어수업을 통해서, 『日語日文學研究』 99.

분과 6

한국언어문화교육 일반 Ⅲ

사회 : 김영란(강원대학교)

한류의 활성화 방안과 내실화를 위한 방향 탐색

제혜금(전주대학교)

1. 서론

현재 한류는 세계적으로 문화 트렌드로 성장하고 있으며 다양한 경로를 통해 한국과 한국문화의 매력적인 면모를 어필하고 있다. 한류를 둘러싼 이런 저런 해석과 논의들이 이 시대의 키워드가 될 만큼 국내외의 뜨거운 관심을 모으고 있다.

한류는 한국의 대중문화의 전파는 물론 이에 수반하는 다양한 경제적, 사회·문화적 파급효과를 창출하고 있다. 경제적 측면에서 보면, 영화, 드라마, 게임 등의 한국 대중문화 상품의 수출증대, 외국인 관광효과 등 직접적인 경제효과 뿐만 아니라, 한국상품에 대한 인식 제고를 통해 한국의 모든 제품에 대한 구매욕구와 품질에 대한 만족감 상승 등의 간접 효과는 상상할 수 없는 규모이다. 특히 1997년 금융위기로 인하여 한국경제가 어려운 상황에서 새로운 성장동력을 마련 해주면서 다시 한국경제가 비약적으로 성장할 수 있었던 계기가 되었다.

사회·문화적 측면에서 보면, 한국 연예인에 대한 동경은 곧 한국에 대한 우호적 이미지로서 국가이미지의 향상을 이루어지게 되었다. NHK 여론 조사결과, 겨울연가 시청 이후 26%가 한국에 대한 이미지가 바뀌었고, 22%는 한국에 대한 흥미가 늘었다고 답변하였다(KOTRA, 2006). 타이완의 경우, ‘대장금’의 인기로 한국 전통음식과 의복 등에 한국문화에 대한 관심이 고조되었고, 1992년 한중 수교로 인하여 단절되었던 양국 간의 항공노선이 재개되면서 촬영지 관광이 유행하였다. 국제적으로 불편한 관계에 놓여 있던 국가들과의 양금을 해소하는데 있어 민간외교의 역할을 수행하고 있다.

또한 한류를 통한 한국 대중문화의 수출은 한국의 지리·문화적 한계를 극복하여 해외에서의 한국문화의 인지도를 높이는 기회를 제공함으로써 한국 대중문화의 우수성을 알리는 계기가 되었으며, 한국문화의 세계화의 기회가 되었다. 세계 문화의 중심에서 벗어난 비서구권 국가에서 시작된 한류가 나름의 경쟁력을 확보해 가고 있는 사실은 상당한 의미가 있다고 할 수 있다. 사실 근·현대사만 놓고 볼 때 우리나라는 중국·일본·미국 등 외국으로부터 문화를 수용하기만 했지만 이제 우리나라의 문화가 다른 나라에 확산되고 있다는 사실은 우리 국민을 충분히 흥분시킬 수 있는 새로운 현상인 것이다.

이러한 긍정적인 측면에 반해 문화인류학자인 조한혜정(2002)은 한류를 ‘동아시아에서 예상치 않게 일어난 한국 대중문화의 소비 열풍 현상’이라고 정의하며, 이해하기 힘든 ‘너무 급격하게 들이닥친 거대하고 복잡한 사건’이라고 하였다. 한류는 대중문화의 일시적 현상일 뿐, 오래 지속되지 않을 것, 한류는 튼튼한 문화적 기반 위에서 성립된 것이 아니며, 우리 문화가 아닌 미국문화의 아류경향을 띠고 있을 뿐 이라는 등 한류의 지향점에 대해 여전히 의견들이 분분하고 갑론을박하고 있는 상황이다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 문화산업이 21세기 새로운 고부가가치 산업으로 인식되고 있다는 사실과 한류가 다양한

부가가치 창출을 통해 우리의 문화산업을 견인하는 핵심 과제라는 인식해서 출발하고자 한다.

이를 위해 본 연구는 한류 문화산업의 지속적인 활성화를 위한 경쟁력을 글로벌 수준으로 향상시키기 위해 앞으로 갖춰야 할 요인이 무엇인지 국제경쟁력 분석모형인 serM 모형에 SWOT분석이 결합되어 입체적, 미래지향적이 가능한 serM SWOT 매트릭스에 기초하여 분석함으로써 향후 한류문화산업의 글로벌화에 기여하고자 한다.

II. 한류의 개념 및 한류의 전개과정

1. 한류의 개념

한류(韓流)는 한국 대중문화에 대한 열광적인 선호하는 현상을 일컫는 신조어이다. 한류의 용어의 기원에 대한 논쟁은 있지만, 일반적으로 1999년 중국의 베이징 청년보(北京青年報)에서 처음 사용한 것으로 알려진다(이은숙, 2002). 한국 대중문화의 유행 또는 열풍 현상이 매섭게 파고든다는 의미의 ‘한류(寒流)’와 중국어 발음이 같아 한류라는 용어가 사용되기 시작하였으며, 지금은 중국, 일본, 타이완 등 해외에서도 동일한 의미로 사용되고 있다.

		지역	분야
광의의 한류	협의의 한류	동아시아	대중문화
			연예인
		아시아	순수문화예술
		아메리카	음식
		유럽 등	한글

출처: 한국문화산업교류재단(2009), 「한류 아시아를 넘어 세계로」, p.309

[그림 1] 한류의 범위

한류는 처음 시작된 이래 <그림 1>과 같이 양적, 질적 변환을 거듭하면서 다음과 같은 특성을 부가해왔다. 첫째, 지역적 확산이다. 한류는 중국에서 발원되어 일반, 대만, 홍콩 등 동아시아, 그리고 베트남, 필리핀 등 동남아시아, 중동, 중남미를 거쳐 대중문화의 종주국을 자처하는 유럽과 미국까지 거의 전 세계 지역으로 확산되어 왔다.

둘째, 한류를 구성하는 장르가 다양화되었다. 한류는 TV 드라마에서 시작하였으나 이제는 K-pop을 중심으로 영화, 게임, 애니메이션 등 대중문화에서 패션, 한국어, 한국관광 등 전 분야로 확산되고 있다. 이에 따라 한류에 대한 정의도 ‘전 세계 젊은 층들이 대중음악과 순수예술, 생활문화와 연계되어 있는 모든 파생상품의 구매, 관광, 관람 등으로 이어지는 한국문화 전반을 포괄하는 것’으로 확장되었다.

일본, 대만 등 동아시아 국가들은 대중문화의 열풍으로 경제적 파급효과를 가져왔다면, 아세안(ASEAN)국가 내 한국제품의 판매실적을 바탕으로 국가이미지 향상에 의한 한국기업의 성과와 함께 경제한류라는 개념을 소개하였다. 이에 따라 ‘문화한류’와 ‘경제한류’로 개념을 구분하여 드라마, 영화, K-pop 등 전통적인 대중문화의 열풍을 ‘문화한류’라고 칭하고, 동남아시아에서 시장점유율이 높은 전자산업이나 휴대폰산업 등을 통해 한국의 이미지가 높아지는 현상을 ‘경제한류’라고 칭하고 있다(송정은, 2014).

2. 한류의 전개과정

한류를 시대적 흐름에 따라 살펴보면, 중국, 일본, 대만 등 지역에서 대장금, 겨울연가 등 드라마가 주도하는 한류 1.0 시대(1997~2000년 초), 소녀시대, 카라, 빅뱅 등 아이돌이 돌풍을 일으킨 K-pop이 SNS, 유튜브 등 서비스발달과 함께 전 세계로 확산된 한류 2.0시대(2000년 중반), 문화콘텐츠의 인기가 한국생활문화와 전통문화 등 한국문화전반으로의 선포를 기대하는 한류 3.0시대(2000년 후반~)로 분류할 수 있다.

중화문화권에서 한류 열풍을 일으키는데 가장 큰 가장 기여를 한 드라마는 1997년에 방영된 '사랑이 뭐길래'이다. 한국 드라마 최초로 중국 공영 방송국 CCTV에 방영되면서, 당시 4.3% 라는 높은 시청률을 기록하였다. 이러한 인기로 힘입어 CCTV 2에서 재방송이 되기도 하였다. 일반적으로 중국내에 외국 드라마의 시청률이 1% 정도인 것을 감안하면 엄청나게 높은 수치라고 할 수 있다. 이 드라마는 돈이 주된 관심사인 홍콩 및 서구의 드라마에 비해 순수한 사랑, 가족 등을 주제로 한 것이 중국인의 공감을 얻었다.

현대의 중국인들은 1949년 신중국 성립 이후 사회주의와 문화대혁명을 거치면서 유교에 영향 받은 관습, 생활습관이 많이 사라지게 되었다. 따라서 한국과 같은 유교적 전통에 따른 가부장제의 흔적을 찾아보기가 매우 어려운 실정인데, 드라마를 통해 한국에는 과거의 유교적 전통이 살아있다는 점이 모두에게 매우 충격적일 뿐만 아니라 중장년층에게는 과거의 향수를 느낄 수 있게 해준다는 점, 여기에 보수와 개방이라는 가치의 대립을 밝고 자유로우며 코믹하게 그려내는 '韓 스타일'의 특수성이 하미된 것을 성공요인으로 찾았다(이상민, 2012).

일본의 경우, '겨울연가'가 히트하면서 본격적으로 한류가 형성되기 시작하였다. 가족에 대한 아픔을 간직한 남녀 주인공의 사랑이야기에 '韓 스타일'의 몽환적이며 아름다운 영상과 음악, 배우들의 패션, 이국적 배경 및 소품 활용 등이 드라마 인기로 일조하였다.

한류 드라마가 일회적인 인기몰이를 한 것인지, 지속적인 성장이 가능한 요인을 갖고 있는 건지 의견이 분분했던 2005년, <대장금>이 64개국으로 수출하면서 한류 위기설은 조금씩 잠재워지기 시작했으며, 한국적 특수성이 강한 사극에도 한류 열풍을 몰고 있는 성과를 가져왔다. 왕족이 아닌 일반 평민이 고된 시련 속에서 굴하지 않고 정정당당하게 정도를 걸어가는 도전정신에 자신의 가치와 신념을 투영시켜 시청자들에게 강한 만족감을 주었으며, 동시에 한국 전통음식을 '韓 스타일'로 발현시켜 전 세계 시청자들에게 한국문화에 대한 호기심으로 긍정적인 작용을 하게 되었다.

드라마를 통해 중국인들의 한국사회에 대한 관심이 많아질 무렵, 때마침 중국의 젊은이들을 좀처럼 바뀌지 않는 스타들의 모습에 식상했던 상황에서 한국의 젊은 K-pop 스타 'HOT', '클론', '베이비복스' 등의 출연에 열광하기 시작했다.

이 시기 일본에서의 K-pop 열풍 선두는 '보아'였다. 일본에서 수차례 오리콘 차트 1위를 기록하며 최고의 인기를 누렸으며 보아의 성공을 발판으로 동방신기, 소녀시대 등 아이돌 그룹이 일본에서의 인기 행진을 이어나갔다.

K-pop 한류가 일본을 넘어 세계시장으로 진출하고 있다는 사실을 국내외적으로 알려진 사건이 있다면, 2011년 6월 프랑스 파리 Le Zenith de paris에서 열린 'SM타운콘서트' 7천석 2회 공연이 15분 만에 매진되면서 해외언론에 대서특필되었고, 한국정부 역시 K-pop을 발판으로 한 한국대중문화의 수출과 국가이미지 제고에 대한 가능성을 확인하고 이를 정책으로 진원하기로 계기가 되기도 하였다(박성현, 2015).

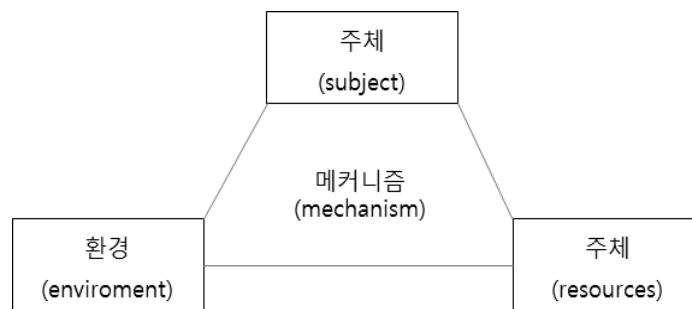
한 SNS와 유튜브 등 소셜네트워크 서비스의 발달과 함께 K-pop 영상이 전 세계로 확산되었다. 대표적인 사례가 2012년 하반기의 싸이의 '강남스타일' 열풍이다.

III. 연구방법

1. serM 모형

serM 모형은 경제주체들이 환경과 자원의 제약조건하에서 목표를 달성하는 전략적 대안을 마련해 나가는 과정을 보여 주기 때문에 정보가 논리적 체계 하에서 수집되고 관리된다는 장점을 갖고 있으며, 시간의 흐름에 따라 주체(Subject), 환경(Environment), 자원(Resources), 메커니즘(Mechanism)의 동태적 변화도 고려할 수 있다. serM 패러다임에 기존의 경제력 분석방법의 하나인 SWOT분석을 매트릭스 형태로 결합시켜 보다 입체적이고 미래지향적인 분석이 가능한 serM-SWOT 매트릭스 등이 사용되는 등 serM 모형도 진화를 거듭하고 있다. serM-SWOT매트릭스는 SWOT분석을 기초로 각 세부전략을 보다 세밀하게 추진될 수 있는 이론적 근거를 제공함을 물론 전략 자체가 하나의 시스템으로 기능할 수 있게 한다.

serM 모델은 기업의 경영성과를 주체, 환경, 자원 및 메커니즘 요인을 통해 설명하고 있다. 기업의 지속적 성공을 설명하기 위해서는 주체, 환경, 자원 각각의 요인들을 상호 독립적인 별개의 요소로 고려하지 않고 통합한 통태적 전략이론이 필요하다. serM 모델은 전략경영 학계에서 주장해온 주체기반관점(SBV), 환경기반관점(EBV), 자원기반관점(RBV)를 통합하는 관점으로 볼 수 있다. serM 모델의 각각 요소들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.



[그림 2] serM 모델

1) 주체(subject)

메커니즘 기반 연구에서의 주체에 대한 개념은 의사결정의 주체 및 최고경영자, 최고경영자팀, 창업자 등으로 다루고 있으며, 속성 측면에서는 심리적 특성, 경험적 특성, 역량 특성 등을 통해 설명하고 있다. 주체의 지식이나 경험요인은 창업단계나 성장하는 과정에서도 기업의 성과에 밀접한 관계를 갖고 있으며, 새로운 성장 동력을 확보하는데 필요한 기회를 포착하는데 중요한 작용을 한다.

2) 환경(environment)

조동성, 서울대 메커니즘연구회(2006)의 메커니즘에 관한 연구에서 다루는 환경의 관점은 산업조직론, 조직생태학, 제도주의론 측면을 강조하고 있으며, 기업이 주어진 환경에 적응하거나 새로운 환경을 창조하는 경우 기업은 지속적인 성

장을 통해 성과를 달성할 수 있다. 또한 기업은 상황이나 기업의 성장단계마다 환경에 적응하기 위한 차별화된 전략을 수립해야 한다.

3) 자원(resource)

자원에 대한 연구는 자원기반관점을 중심으로 다양하게 연구가 진행되고 있다. 기업이 보유한 자원은 기업의 경쟁우위를 확보하기 위한 중요한 요소이며, 기업의 전략은 자원을 효율적으로 효과적으로 활용하기 위한 방향에서 수립되어야 한다.

4) 메커니즘(mechanism)

메커니즘 기반 관점은 기업이 장기적으로 성공하기 위한 원인을 설명하는 데는 특정 시점의 기업경쟁력에 영향을 주는 주체, 환경, 자원 등 어느 한 가지 요인이 아니라, 오랜 시간을 거쳐 기업 내에 구축되어 온 기업의 운영원리 또는 경영방식이다. 메커니즘은 타 경쟁기업들에 의해 모방이 어려운 기업의 지속적 경영우위 원천이자 장기적 성공의 원인이 될 수 있다.

2. 한류 문화콘텐츠산업에서의 serM 패러다임

serM 패러다임에 근거하여 한류 문화콘텐츠의 각 요소별로 고찰하면 다음과 같다.

첫째, 주체(subject)는 한류 엔터테인먼트 산업의 중심에 있는 기획·제작자, 프로듀서, 회사대표, 에이전시, 매니즈먼트 등 일반대중이 소비하고 싶어 하는 다양한 콘텐츠를 만들어내는 생산자, 공급자 등이다.

둘째, 환경(environment)은 한국의 대내외적인 환경 및 엔터테인먼트 발전과 관련된 산업 및 수요조건 및 기회활용 등이다.

셋째, 자원(resource)은 아이돌, 문화콘텐츠 현황 등이다.

넷째, 메커니즘(mechanism)은 주체가 주어진 자원을 가지고 변화하는 환경에 적응 또는 창조하는 것으로 이해할 수 있다. 따라서 영화기획사, 연예기획사, 음반기획사, 프로덕션, 제작사, 엔터테인먼트의 주체들이 자원들을 적절하게 조합하여 주어진 여건에 맞게 통합적인 차원의 경영전략을 수립해 나가는 것이다.

IV. 분석결과

1. 주체(subject)에 대한 분석

음악연출가인 프로듀서의 명칭이 대중적으로 확산된 것도 1990년대 이후부터이다. 이들은 과거에 가수나 작곡가 등의 음악 활동을 했거나 현재 병행하고 있는 사람들로 이루어져 있으며 대부분 작곡, 편곡을 겸하고 있는 이들은 음반제작에서 실질적 수장의 역할을 담당하면서 1990년대 이후 대중음악생산의 핵심 집단으로 부상하게 되었다(김영주, 2004).

SM을 세운 이수만은 서울대학교 농대를 거쳐, 캘리포니아 주립대학에서 컴퓨터 공학 석사학위를 받았다. 1971년 듀엣

‘4월과 5월’로 데뷔하여 1977년 <흠어진 약속>으로 MBC 가요대상 10대 가수상을 수상하였다. 가수와 함께 MC로도 활약했으며, 1992년 현진영을 지원하면서 본격적인 매니지먼트 사업에 뛰어들었다. 2004년 SBS 가요대전 올해의 음반 프로듀서상, 2005년 제12회 대한민국 연예예술상, 2007년 글로벌 CEO상 등을 수상하였다. 이수만은 ‘엔터테이너’라는 명칭을 탄생시킬 만큼 기획적인 의도를 가지고 매니지먼트에 주력하여 H.O.T · S.E.S · 신화 · 동방신기 · 보아 · 슈퍼주니어 · 소녀시대 등의 가수를 탄생시켰다.

이수만은 음악에 맞춰 가수를 발탁하는 형식을 사용하여 우리나라에서 ‘만들어진 가수’ 시대를 열었다. 이수만은 캘리포니아 유학시절 MTV와 미국의 음반 산업에 매료되었다. 수많은 신인들이 꿈을 키우는 언더그라운드, 스타 발굴을 위해 바닥까지 뒤흔치는 기획자(프로덕션), 과학적 경영기법을 갖춘 대형 음반사 등으로 분업화 전문화된 시스템을 실감했다(허엽, 2001).

박진영은 1972년 서울에서 출생하였고, 중학교 시절 해외지사에 근무하시는 아버지를 따라 해외에서 유학생생활을 하였다. 연세대학교 지질학과에 재학 중이던 1994년 가수로 데뷔하였다. 1997년 11월 태흥기획 주식회사로 법인을 설립하여 2001년 4월 주식회사 JYP 엔터테인먼트로 회사명을 변경하였다. 2003년에는 자선공연 등의 선행을 이유로 보건복지부장관 표창을 받았고, 2007년 12월 한국언론인연합회 주최로 한국의 위상을 세계에 드높인 인물에게 수여하는 ‘자랑스런 한국인 대상’의 대중예술부분 수상자로 선정되기도 했다.

아이돌의 성공은 매우 우연적인 것처럼 보이지만 사실 그 속에는 기획 단계부터 엄청난 투자와 치밀한 계획, 주도면밀한 이미지 조작, 그리고 무엇보다도 냉엄한 부와 철저한 경쟁의 논리가 숨어있는 조직적이고 체계적인 작업 과정들을 거쳐 탄생된 것이다.

2. 환경(environment)에 대한 분석

1) 내적 환경

1990년대 민영방송인 SBS의 탄생과 케이블 텔레비전의 등장 등 미디어의 확장과 더불어 스타의 시장성을 적극 활용하는 매니지먼트 회사가 등장했고, 한국 영화산업의 급성장과 한류 열풍으로 인해 스타를 관리하는 연예기획사는 빠른 기간에 막강한 권력 집단으로 부상하였다(박성혜, 2006).

김대중 대통령의 ‘국민의 정부’(1998-2003)시기 중국, 일본에서 일어난 한류의 불씨를 지속적으로 키워나가기 위하여 문화산업 발전모델을 수립해야 하는 필요성을 가졌고 60-70년대 발전국가가 민간부문을 선도적으로 이끌었던 제조업 중심의 ‘수출주도 산업화 모델’을 되살려 원용하였다. 국민의 정부는 ‘21세기 문화국가의 실현’이라는 정책이념 아래 문화산업의 ‘국가 기간산업화’를 구체적 목표로 내세웠다. 1999년에 ‘문화산업진흥기본법’의 제정을 통해 문화산업의 예산을 전년도 대비 500% 이상 증액시켰다.

이어 노무현 대통령의 ‘참여 정부’(2003-2008)에는 ‘문화산업 5대강국 실현’이라는 정책적 기치아래 문화산업의 경제적 효용이 강조되었으며, 창와대가 발표한 ‘참여정부 문화산업정책 비전’에서는 한류를 전체 문화산업의 발전구도에서 파악하고 있다. 2005년 국무총리실에서 주최한 ‘한류대책회의’는 한류가 문화관광부의 틀에서 벗어나 범정부적 종합대책의 대상이 되는 계기가 되었다(이병민, 2007)

이명박 정부(2008-2012)에 이르러서는 ‘문화콘텐츠산업화’로 정점을 달하였다. 문화관광부는 ‘창조경제를 선도하는 콘텐츠강국’의 목표달성을 위해 총리 직속에서 기획재정부 등 11개 부처가 참여하는 ‘콘텐츠산업진흥위원회’를 구성하고 제

1차 콘텐츠산업진흥 기본계획(2011-2013)의 이행을 위한 ‘2012년 콘텐츠산업진흥 시행계획’을 발표했다. 이명박 정부는 한류를 국가전략산업으로 등장시키는 ‘범국가적 콘텐츠산업 육성’ 문화산업 정책으로 구체화하였다.

김창남(2003)에 따르면 청소년과 2~30대 음악 소비자들은 올림픽이나 월드컵과 같은 세계적인 미디어 이벤트가 제공하는 거대한 스펙터클을 경험하였고 영상문화에 대한 욕구가 기성세대와 달리 남다른 세대이다. 이들은 기하급수적으로 증가한 미디어의 영상코드에 익숙하고 뮤직비디오를 통해 영상으로 음악을 접하는 것에 익숙한 소비자이기도 하다.

디지털 기술의 발달로, 더욱 선명해지고 더 커진 텔레비전의 등장과 보급으로 인해 대중음악 시장이 듣는 음악 시장에서 “보는 음악” 시장으로 변화하였고, 가창력만큼이나 퍼포먼스와 볼거리가 가수를 평가하는 중요한 요소로 작용하기 시작했다. 디지털 시대에는 아이돌 가수 그룹이야말로 보여주는 음악을 하기에 매우 안성맞춤이었다.

이로 인해, 한국 대중음악계는 소비자들의 불법 다운로드 등으로 인해 음반의 구매가 현저히 줄어들었고, 다양한 장르와 뮤지션 위주의 음악은 외면당하고, 상업적이고 대중적인 방향으로 유행을 쫓아가는 음악이 주로 양산되는 등 총체적인 문제점을 안고 있다. 보여주는 음악에 대한 수요는 더욱 증가하고 있고 이에 적합한 아이돌 가수들이 대거 등장하고 큰 인기를 누리게 되었다.

2) 외적 환경

1970년대 이후 애니메이션, 만화, 드라마 등을 중심으로 일본류가 탄생하였고, 1980년대 홍콩을 중심으로 홍콩류가 탄생하였다. 중국정부는 1992년 한중수교 이후 대중문화 유입이 홍콩, 일본 등에 편중된 것을 완화시키기 위해 한국 영화와 드라마의 유입을 용인하고 수입을 장려하면서 한류열풍에 일조를 하였다.

한류확산의 배경에는 뉴미디어의 등장으로 인한 콘텐츠 수요의 증가를 들 수 있다. 아시아 지역에서 케이블 TV, 위성방송 등 다매체, 다채널의 뉴미디어의 등장으로 방송프로그램의 수요가 증가하였다. 동남아국가들은 자국의 프로그램으로 자국의 수요를 충족하지 못해 일본, 한국 등으로부터 프로그램을 수입하기 시작하였다. 또한 유무선통신망의 발달로 온라인게임, 모바일 콘텐츠 등 새로운 콘텐츠의 수요가 증가하였다.

과거 동아시아에서 연예 정보를 접하기 위해서는 잡지 등 인쇄매체나 일부 공중파 방송에 의존하였지만 인터넷의 발달, 위성방송 등 각종 매체가 등장하면서 연예정보 습득이 용이해졌다. 연예인 소개, 음악 차트 등 연예 전문 채널이 발달하였으며, 전문 사이트나 커뮤니티 사이트에서 자신이 본 프로그램이나 스타를 직접 소개하고 동호회를 만들어 정보를 공유하면서 한류의 형성이 더욱 촉진되고 강화되었다.

또한, 아시아 경제성장으로 인해 소득의 증가로 한류 스타나 한류 관광지를 보기 위한 해외여행이 과거보다 증가되었다.

3. 자원(resource)에 대한 분석

우리나라에 서양음악이 도입된 것은 1885년 미국인 선교사 아펜젤라가 배재학당을 개설하면서 지금의 찬송가에 해당하는 ‘찬미가’와 더불어 신식 노래인 ‘창가’를 보급시킨 것이 그 효시라 할 수 있다. 서양음악을 ‘창가’라고 부르게 된 것은 1872년 일본에서 유래한 소학교 교재로 ‘창가독본’이 보급된 것이 시초였다(선성원, 1996)

한국 지상파 방송사들은 지난 50년간 제작을 핵심기능으로 한 수직통합구조를 통해 방송 프로그램 제작을 꾸준히 수행해왔다. 특히 80년대를 통해 부를 축적한 국내 지상파 방송사들은 독과점 시장에서의 지배구조를 토대로 제작 분야에

집중적으로 투자해왔다. 이에 따라 고급인력이 양성되고, 제작을 위한 최적의 환경을 마련함으로써 방송제작의 전문화가 이루어졌다. 직종별 인력현황에서 제작에서 송출에 이르기까지 수직적 구조를 이루고 있으며, 특히 프로그램 연출을 담당하는 프로듀서직의 비중이 가장 높았다. 예산에 있어서도 제작부분에 대한 비중이 전체의 절반 이상을 차지하면서 결국 경쟁력 있는 드라마를 생산해 낼 수 있는 최적의 조건을 만들었다는 것을 알 수 있다(이문행, 2006).

한국의 대중가요는 1800년대 후반부터 1980년대까지와 1990년대 이후의 음악 이렇게 두 시대로 구분하는 것이 일반적이며, 1980년대 이후 음반 구매의 주요 고객인 10대가 부각되기 시작했고, 오빠부대와 팬클럽 등을 조직하는 10대는 1990년대 이후 음반 산업의 주요 고객층일 뿐만 아니라 팬덤현상을 이끌어내어 새로운 팬클럽 문화를 이끌어갈 정도로 그 영향력이 커지기 시작했다.

1992년 서태지와 아이들이 활동하기 시작하면서 랩과 댄스그룹이 성행하고 이때부터 대중음악의 흐름도 변화하기 시작하였는데, 현재의 K-Pop은 이로부터 비롯되었다고 할 수 있다(장재옥, 2012).

오세정(2012)은 한국 아이돌 그룹은 현재 댄스, 가창력, 퍼포먼스 분야에서 실력을 인정받고 있는데, 이것은 수년 간의 연습생 기간을 거쳐 노래, 안무, 외국어, 자기관리 등을 철저하게 교육받은 훈련육성시스템을 K-Pop의 인기 요인으로 꼽았다.

한국의 아이돌 K-Pop에 대하여 일본의 주요 관련자들은 다음과 같이 특성을 언급하고 있다. 목소리의 강도와 탄력, 일본인에게 없는 리듬감과 음악성, 일본인이 잃어버리기 쉬운 묵묵하게 일하는 모습, 예의바름, 팬을 소중하게 생각하는 마음, 노래와 댄스에는 손색이 없지만, 매력적인 모습으로 계속 노출하는 것이 과제라고 하였다(문화콘텐츠진흥원, 2011). 특히 Universal Music Japan의 가수 고이케 사장은 TV인터뷰에서 “한국의 아이돌은 엔터테인먼트성, 가창력, 비주얼, 춤, 곡 등이 아주 뛰어나다. 일본에서는 이런 류의 아이돌을 찾아보기는 힘들다”고 하였다.

4. 메커니즘(mechanism)에 대한 분석

SM과 JYP는 음반판매량 뿐만 아니라 한국 대중음악의 선두주자이며, 한국의 대중음악을 이끌어가고 있다. 국내시장을 넘어 우리의 음악, 가수를 해외시장에 진출시켜 한국의 우수한 대중음악을 세계에 알린 공로자라고 할 수 있다.

소규모 엔터테인먼트 업체들은 인수합병과 함께 대기업의 진출을 유도하며 영화기획사, 연예기획사, 음반기획사 등 전문성을 띠고 연예시장에 뛰어들었던 많은 엔터테인먼트 업체들은 서로의 영역을 아우르며 대형화, 종합화 되고 있다.

SM과 JYP는 모두 가수 출신이 만든 회사이며, 비교적 어린 나이에 가수들을 발탁하여 훈련시키는 체제를 유지하고 있다. SM의 경우는 중국과 일본 등 아시아에 대한 전략에 주력한 반면 JYP는 비를 아시아를 넘어 세계의 스타로 발돋움 하고자 미국시장을 겨냥했다는 점에서 해외진출전략에 대한 차이를 보이고 있다. SM은 한국의 가수를 아시아의 스타로, 또는 현지에서 발굴한 가수를 우리나라에 거꾸로 도입하거나, 우리나라 가수와 현지 가수를 조인트한 프로젝트 그룹을 형성하는 등 아시아를 주 무대로 활동했다. 다른 한편으로, 지나친 상업적 의도, 가수가 아닌 엔터테이너의 확산으로 인한 음악 질의 저하 등을 가져오기도 했다.

임성준(2013)은 이러한 K-Pop의 성공요인으로 기획 단계부터 글로벌 시장 겨냥함; 한국의 독특한 훈련·육성시스템, 곡과 안무선정의 글로벌 소싱 등과 같은 공통점을 가지고 있다고 분석 하였다.

SM, YG, JYP 등을 비롯해서 유명 아이돌 그룹 기획사들은 다국적 스태프를 영입하여, 작곡, 작사 및 편곡 업무를 분업화시키고, 해외 유명 작곡가들의 곡을 받아 편곡을 하거나 최근 유행하고 있는 글로벌한 음악 트렌드를 기본 재료로 사용하는 경우가 많기 때문에 국지적 음악 스타일이 갖는 거부감을 해소하는 ‘다양한 문화를 녹여 내는 융합력’을

K-Pop의 성공요인으로 보았다(이동연, 2012).

5. serM-SWOT 분석결과

1) serM-SW 매트릭스 분석

한류의 성공요인과 경쟁력 원천을 알아보기 위해 serM-SW 매트릭스 방법을 활용하다. 한류의 강점(Strength)과 약점(Weakness) 측면에서 serM 요인분석을 해보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 한류의 성공요인 및 경쟁력 원천

	Strength(강점)	약점(Weakness)
s(주체)	<ul style="list-style-type: none">- 가수 출신의 프로듀서- 과거 혹은 현재 음악활동을 하고 있는 수장- 해외 생활 경험, 국제적 마인드- 치밀한 기획능력 보유	<ul style="list-style-type: none">- 예측불능한 실패 리스크- 상업적, 대중적 음악에 전념
e(환경)	<ul style="list-style-type: none">- 중국의 특수한 구조적, 정책적 요구에 부응- 아시아지역 신규 매체 확산에 따른 콘텐츠 수요- IMF시기 한국 드라마의 저렴한 가격 대량 수출- 한국정부의 문화산업육성정책 제시- 양질의 제작환경	<ul style="list-style-type: none">- 아이돌에 편중- 현지 한류 정보의 부족- 현지 문화산업무역 불균형에 따른 규제
r(자원)	<ul style="list-style-type: none">- 연기자의 연기력과 외모, 현대적 이미지- 아름다운 영상미- 소재의 다양성- 가창력, 빠른 템포, 시각적인 화려함- 열정, 열심, 예의바름- 동양 가치와 서양 스타일의 조화- 해외 생활, 유학 경험이 많은 아이돌	<ul style="list-style-type: none">- 아이돌의 획일성- 남보다 튀어야 하는 노출- 장기간 '킬러 콘텐츠'의 부재- 드라마, 영화의 스토리에 대한 호감도 하락
M(메카니즘)	<ul style="list-style-type: none">- 해외시장진출을 위한 육성- 한국의 독특한 훈련, 육성 시스템- 해외 유명 작곡가들과의 합작- 다국적 스태프 영입	<ul style="list-style-type: none">- 복제품으로 인한 문화상품 실질수입 감소- 방송사간 카르텔 형성- 단품판매 중심의 유통모델

2) serM-OT 매트릭스 분석

한류의 성장 기회와 경쟁전략을 도출하기 위해 serM-OT 매트릭스 방법을 활용한다. 한류의 기회(Strategic)과 위협(Threat) 측면에서 serM 요인분석을 해보면 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 한류의 발전기회 및 경쟁전략 도출

	전략적 기회(Strategic)	전략적 위협(Threat)
s(주체)	<ul style="list-style-type: none"> - 소규모 기획사 간 혹은 기업와의 네트워킹 - 각국 문화콘텐츠 단체와의 네트워킹 행사 	<ul style="list-style-type: none"> - 소수 대형 연예기획사 독점 아이돌 양성
e(환경)	<ul style="list-style-type: none"> - 디지털기술의 발달에 따른 음악시장의 성장 - 동남아시아의 경제성장에 따른 소득증가 - 한국 상품에 대한 호감도 증가 	<ul style="list-style-type: none"> - 한류 문화 침투에 대한 현지사회의 경계심 증가 - 현지 반한류 현상 - 문화상품의 가격상승 - 현지정부의 규제정책 - 일본, 중국 등 본국 문화산업육성정책
r(자원)	<ul style="list-style-type: none"> - 팬클럽 조직에 따른 탄탄한 팬층 - 다양한 문화를 녹여내는 융합 콘텐츠 개발 - 다양한 색깔 장르의 아이돌 뮤지션 육성 	<ul style="list-style-type: none"> - 현지문화상품의 수준 향상 - 타국 문화상품으로 관심 전이
M(메카니즘)	<ul style="list-style-type: none"> - 스마트미디어 발달에 따른 빠른 확산 - 국민관심, 국가차원의 지원, 양질의 제작환경을 통한 통합전략 - 문화업계와 국내기업 간의 공동사업 및 투자 활성화 - 지역별 현지화전략 	<ul style="list-style-type: none"> - 한류정책의 정체성미흡 - 한류정책의 성과관리체계 정비의 미비

V. 결론 및 시사점

한류는 콘텐츠를 넘어서 한국 자체에 대한 열망으로 발전하고 있다. 한국은 이미 매우 중요한 관광지가 되었으며, 한국의 음식과 상품도 연일 매출 신장을 기록하고 있다. 한국을 알고 싶어 한국어를 배우는 외국인의 국내 관광객 수도 대폭으로 늘어나고 있다.

본 연구에서는 한류의 개념 및 전개과정을 살펴보고 한류의 강점과 약점, 기회와 위협요인을 분석하는 SWTO분석법과 주체, 환경, 자원의 요인들을 통합하여 운영메커니즘 차원에서 분석하는 serM분석법을 결합하여 한류의 지속적인 성장을 위한 한류의 발전기회와 전략을 도출하고자 하였다.

■ 참고문헌 ■

- KOTRA(2005.4), 「동북아 한류와 문화상품 시장 동향」
- 고정민 외(2005), 한류 지속과 기업의 활용방안, CEO Information 제503호, 서울: 삼성경제연구소
- 김명수(2015), 한류 제조하기: 역사제도주의적 해석, 한국사회학, 49(2), 35-65
- 김영주(2004), 「1990년대 이후 한국 청년 대중음악문화의 특성 : 장르상의 특성을 중심으로」, 『대중음악과 노래운동, 그리고 청년문화』, 한울
- 박성현(2015), 한류의 경쟁력 기회와 지속적 성장을 위한 한류 이슈 검토 및 개선 방안 연구, 텔코 저널, 3, 9-44
- 박재복 저, 「한류 글로벌 시대의 문화경쟁력」, 삼성경제연구소, 2007
- 선성원(1996), 『대중음악의 뿌리』, 도서출판 쿤, 1996
- 오세정(2012), K-Pop의 선호요인: 미주 지역의 K-Pop소비자를 대상으로, 주관성연구 24호
- 이동연(2012), 케이팝신자유주의 시대 초국적 국민문화의 아이콘. 예술과 현실의 소통, 내일을 여는 역사, 제45호
- 이병민(2007), 참여정부 문화사업정책의 평가와 향후 정책방향, 인문콘텐츠, 9, 205-235

- 이상민(2012), 한류 드라마의 특성과 경쟁력, 비교한국학, 20(1), 59-84
- 이은숙(2002), 중국에서 한류 열풍 고찰, 문학과 영상 3(2), 31-59
- 임성준(2013), K-Pop의 글로벌 경쟁력과 성공요인, 경영학연구
- 장재옥(2012), K-POP시대 엔터테인먼트법제의 정비 방향, 경영법률
- 조병철, 심희철(2013), K-POP 한류의 성공요인분석과 한류 지속화 방안, 90-102
- 최민성(2005), 한류 지속의 동력으로서 한국 문화의 정체성, 인문콘텐츠, 6, 163-177
- 한국관광공사(2003), 한국관광실태조사보고서
- 한국문화산업교류재단(2009), 「한류, 아시아를 넘어 세계로」
- 한국콘텐츠진흥원(2011), 케이팝(K-POP)의 일본 진출 현황과 활성화 전략, KOCCA 포커스, 제38호
- 허엽(2001), 쇼비즈 누가 움직이나: SM 엔터테인먼트 대주주 이수만, 동아일보 2001.8.22.
- 문화체육관광부 (<http://www.mcst.go.kr>)
- 문화콘텐츠진흥원 (<http://www.kocca.kr>)
- 한국문화산업교류재단 (<http://www.kofice.or.kr>)
- 한풍 (<http://www.kanpooh.com>)
- 한류열풍사랑카페 (<http://cafe.daum.net/hanryulove>)

〈토론〉 “한류의 활성화 방안과 내실화를 위한 방향 탐색”에 대한 토론문

김혜진(서울대학교)

지금까지 한국어교육에서 한류는 문화 교육의 일부 또는 외국인 한국어 학습자의 동기 부여의 요인으로 연구되어 왔는데 이 연구는 경영학적 관점에서 한류의 활성화와 내실화를 위한 방향을 탐색하고 있습니다. 이 연구는 한류의 전개 과정을 살펴보고 serM(serM-SWOT 매트릭스) 모형에 근거하여 현재의 한류 문화 산업을 분석하고 한류의 지속적인 성장을 위한 전략을 도출하는 것을 목적으로 하였습니다. 따라서 한국어교육이 전공인 제가 이 논문의 토론자가 되기에는 적합하지 않다고 판단되지만 현재 학계에서 활성화되고 있는 융합 학문의 관점에서 배운다는 자세로 선생님의 논문을 읽으면서 가졌던 몇 가지 궁금했던 점에 질문을 드리는 것으로 토론자로서의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 연구자는 serM 모형에 근거하여 한류 문화 콘텐츠를 주체(subject), 환경(environment), 자원(resources), 메커니즘(mechanism)의 네 가지 요소로 분석하셨는데 각론에서 주체와 메커니즘의 공통 요소 때문인지 변별력이 구체적으로 드러나지 않았습니다. 두 요소의 차이에 대해 좀 더 상세히 설명 부탁드립니다.

둘째, 한류 문화 콘텐츠를 주도하는 기업으로 SM과 JYP를 선정하시고 이 두 기업을 중심으로 분석하셨는데 실제로 기업 규모나 한류 문화의 일선에서 YG가 행사하고 있는 영향력은 SM과 JYP 이상으로 알고 있습니다. 특별히 SM과 JYP를 중심으로 분석하신 이유는 무엇인지요?

셋째, 연구자께서는 II장에서 한류의 범위를 협의의 한류와 광의의 한류로 구분하시고, IV장에서 K-pop을 중심으로 한류 문화 콘텐츠를 분석하셨는데 연구자께서 생각하시는 한류의 범위는 어디까지인지 궁금합니다.

넷째, 연구자께서 제시하신 것처럼 한류의 기회와 위협은 공존하고 있습니다. 현재까지는 한류가 확산되고 있는 추세이지만 일류(日流)나 홍콩의 화류(華流)처럼 한류의 지속적인 발전을 장담하기 어렵다는 것이 저의 개인적인 생각입니다. 연구자께서 생각하시는 한류의 가장 큰 위협은 무엇이라고 생각하시는지 그리고 그에 대한 대책은 무엇인지 알고 싶습니다.

연구자의 논문을 살펴보면서 한류의 역사와 현황에 대해 다시 한 번 점검해 보는 기회를 가질 수 있었습니다. 혹시라도 저의 부족함으로 연구자의 의도를 잘못 파악한 점이 있다면 너그럽이 이해해 주시기를 바랍니다. 감사합니다.

한국어 양태 종결어미 ‘-지’의 의미

김정인(충남대학교)

1. 서론

언어를 습득하는 과정, 나아가 의사소통 행위에서 가장 중요한 사항 중 하나는 화자의 태도를 파악하는 것이라고 할 수 있다. 이것은 단어와 문장에 드러나는 의미만을 평면적으로 분석하는 것에 그치지 않고 그것을 초월하는 담화행위에 대한 이해를 가능하게 한다. 화자의 태도를 이해하는 것은 곧 성공적인 의사소통 행위를 위한 필수적인 사항이다. 이러한 측면에서 한국어교육에서 명제에 대한 화자의 태도, 즉 양태표현에 대한 교육이 필수적이라 할 수 있으며 한국어 학습자는 양태 표현의 효과적인 학습을 통해 화청자 간의 원활한 의사소통 및 성공적인 화행을 기대할 수 있을 것이다. 양태 표현 교육의 일환으로 본고에서는 종결어미가 가지는 양태 의미를 살펴보고자 한다. 한국어 학습에 필요한 종결어미 중 하나인 ‘-지’에 천착하여 종결어미 ‘-지’의 실현양상에 따라 담화가 어떤 방식으로 실현양상을 살펴볼 것이다.

선행연구 검토의 첫 단계로 양태라는 용어의 정의를 살펴보면 양태라는 것은 ‘명제에 대한 화자의 태도(Lyons 1977:452)’를 말하는 것이다. 박재연(2006:39)은 여기에서 ‘화자의 태도’라는 개념이 지나치게 모호하고 범위가 넓음을 비판하며 양태의 본질을 명제, 화자, 태도라는 세 가지의 요소로 구체화시켜 제시한다. 이는 각각 양태의 작용 대상이자, 양태 의미의 담지자이며 양태의 기본 속성을 가리킨다. 또한 박재연(2006: 45-49)은 양태는 여러 가지 해석이 가능한 무표적 문장을 소위 ‘한정(qualification)’하고 화자의 주관적 판단에 따라 어떤 표현을 사용할 지의 여부가 결정된다고 주장한다. 한정환(2012:174)은 양태를 세 가지의 종류로 제시하고 있다. 이는 각각 명제를 ‘정보 대상’으로 대하는 인식 양태, 명제를 ‘행위 대상’으로 대하는 행위양태 그리고 문장유형으로 분류될 수 있다.

종결어미 ‘-지’의 의미를 살펴본 선행연구는 다음과 같다. 한길(1991:59-63)은 종결어미 ‘-지’의 전체적 의미를 ‘부드러움’으로 파악하였다. 평서문은 약속, 회상을 서술하거나 친근하거나 부드러운 서술을 의미한다. 의문문의 경우 추정화인을 묻거나 친근하거나 부드러운 물음을 의미한다. 청유문과 명령문은 부드러운 제안이나 명령을 의미한다. 박재연(2006:199)은 ‘-지’의 의미 기술을 평서문과 의문문에 나타나는 ‘이미 앞’의 인식양태, 약속이나 제안과 같은 화행영역을 표현하는 행위양태로 구분해야 함을 강조하였다. 이때 인식양태 ‘-지’는 화자가 이미 정보를 내면화 시키고 있음을, 청자가 알고 있다는 기지가정의 상태를 의미한다. 또한 행위양태 ‘-지’는 약속, 청유, 명령의 화행을 표현하는 제안이나 기원을 의미한다고 주장하였다.

본고에서는 양태 표현 중에서도 종결어미 ‘-지’의 의미에 중점을 두고 논지를 전개하려고 한다. 종결어미 ‘-지’가 한국어 화자의 발화에서 다양하게 실현되고 있음에도 불구하고 한국어교재에서 종결어미 ‘-지’의 쓰임은 단편적으로 제시되고 있는 실정이다. 이에 본고는 2장에서 종결어미 ‘-지’가 가지는 의미와 담화기능을 살펴보고, 3장에서 각 한국어교재에서 제시하고 있는 종결어미 ‘-지’의 쓰임의 양상을 정리하고자 한다. 나아가 4장에서는 한국어 교재에서 누락되어 있는

종결어미 ‘-지’의 쓰임과 의미를 보완하고 이에 수반되는 의미 및 담화기능을 제시함으로써 논고를 마무리 하고자 한다. 한국어 학습자를 위한 종결어미 ‘-지’의 담화의미를 제시함으로써 화자의 의도 및 수반되는 담화행위에 대한 한국어 학습자의 이해를 도모할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 종결어미 ‘-지’의 의미

본고는 종결어미 ‘-지’의 의미를 확인하기 위해 세종말뭉치에서 종결어미 ‘-지’의 말뭉치를 추출하였다. 종결어미 ‘-지’의 말뭉치는 현대문어에서 8699건, 현대구어에서 4856건이 확인된다. 본장에서는 현대문어의 종결어미 ‘-지’의 실현양상, 현대구어의 종결어미 ‘-지’의 실현양상을 살펴보고 그로부터 드러나는 종결어미 ‘-지’의 의미를 분석하고자 한다.¹⁾

다음의 (1가~라)는 현대문어 말뭉치의 평서문에서 종결어미 ‘-지’가 실현되는 예를 보이는 것이다.

- (1) 가. 대지는 초록빛으로 변하고 잠자던 가로수는 깨어날 거야. 봄이 오는 것이지. <현대문어, 차 한 잔의 사상>
 나. “비켜 서봐. 이런 년 버릇은 어떻게 고치는지 가르쳐주지.” 하더니 갑자기 자기 슬리퍼를 벗어 들어 위원장의 뺨을 세차게 후려치기 시작했다. <현대문어, 어느 화가의 승전>
 다. 그래서 팔죽을 쑤었잖니. 지난 봄부터 가을까지 팔을 심어 가졌지. 가을에 거둬들여 땃방석에 말려서 봉태기에 담고 무명자루에 담았지. <현대문어, 바닷가 아이들>
 라. “새콤빠지게 뭘 소리랴.” “생여두 안 타구 갔으니께 말여.” “극락 가셨겠지.”
 “극락?” “응.” “거기가 워딘디?” “거기 …… 거기가 워딘고 허먼.” <현대문어, 연꽃과 진흙>

(1가)의 평서문에서는 종결어미 ‘-지’가 의존 명사 ‘-것’과 ‘-이다’와 결합하며 온화하고 부드럽게 ‘봄이 온다’라는 사실에 대해서 서술하고 있다. 이어 (1나)의 평서문에서 종결어미 ‘-지’는 약속의 의미로 실현되고 있다. 이때의 ‘-지’는 ‘가르쳐 주도록 하지’ 내지는 ‘가르쳐 줄게’와 유사한 의미를 가지는 것으로 보인다. 그러나 (1나)의 예를 통해서 볼 때 평서문에서 사용되는 종결어미 ‘-지’가 항상 ‘부드러움’의 의미로만 실현되는 것은 아님을 알 수 있다. 이 때의 ‘-지’는 부드러움보다는 오히려 위협적인 태도를 취하고 있음을 알 수 있다. (1다)의 평서문에서 나타나는 ‘-지’는 과거 선어말어미 ‘-었-’과 결합하여 ‘팔을 심어 가꾸었다’라는 사실, ‘무명자루에 담았다’라는 사실에 대한 회상을 나타낸다고 할 수 있다. 이는 무표적 종결어미라 할 수 있는 종결어미 ‘-다’ 혹은 ‘-어’로 쓰였을 때와 비교해 볼 때 확연히 알 수 있는데, 종결어미 ‘-지’가 과거 선어말어미 ‘-었-’과 함께 실현될 때 과거와 관련된 어떠한 사실 혹은 명제에 대한 회상적 성격을 가지고 있음을 알 수 있다. (1라)는 동사 ‘가-’에 존칭선어말어미 ‘-시-’, 과거시제선어말어미 ‘-었-’, 추측의 선어말어미 ‘-겠-’의 방언형태인 ‘-겼-’과 종결어미 ‘-지’가 결합하는 양상을 확인할 수 있다. 이 중 ‘-겠지’는 양태 선어말어미와 양태 종결어미의 연쇄로 “짐작된 정보가 이미 알고 있던 것임”을 표현한다(박재연 2006:271). 이는 ‘이미 알고 있음’을 의미하는 종결어미 ‘-지’와 ‘추측’의 의미를 가지는 선어말어미 ‘-겠-’이 결합하면서 ‘이미 아는 정보로 미루어 추측’한다는 결합된 양태의미를 가지게 되는 것을 알 수 있다.

다음으로는 현대문어 말뭉치의 의문문에서 종결어미 ‘-지’가 실현되는 양상을 살펴보기로 한다.

- (2) 가. “나도 모르지만 무지무지 좋은 데래. 넌 못 가봤지? 내롱내롱!” “그럼 자전거 놀인?” 세호는 그것이 몹시 안

1) 예시에서 보는 것과 같이 현대문어에서 제시되는 종결어미 ‘-지’의 예들도 현대문어 속 대화형식 혹은 독백체로 모두 구어의 형식을 띠고 있음을 알 수 있다. 이는 종결어미 ‘-지’가 구어체와 깊은 관련성을 가지고 있음을 알게 한다. 다만 본고에서는 말뭉치의 분류를 따라 현대문어와 현대구어의 종결어미 ‘-지’를 나누어 제시하도록 하겠다.

- 타카왔습니다. <현대문어, 하늘에 뜬 돌도끼>
 가: 넌 못 가봤어?
 나. 이게 누구 가방이지? (박재연: 2006: 206)
 다. (책을 찾으며) 내가 그걸 어디 두었지? (박재연, 2006: 207)²⁾
 라. “김범우란 놈도 같이 말야.” “그래요. 그게 뭐 잘못되었나요?” “뭘 가르치지?” <현대문어, 경성애사>
 마. 그 총 이리 내어 놓아라. 우리 세호 참 착하지? “이잉, 싫어. 아저씨 거짓말쟁이.” <하늘에 뜬 돌도끼>

(2가)에서는 판정의문문에서의 종결어미 ‘-지’의 실현양상을 살펴볼 수 있다. 종결어미 ‘-어’와 같이 실현되는 (2가)의 문장과 비교했을 때, (2가)는 청자가 가 보았는지 못 가 보았는지의 상태를 모르는 상태에서 묻는 단순한 의문문이라면 (2가)의 문장은 화자가 청자가 ‘못 가봤다’라는 사실에 대해 이미 아는 상태에서 사실을 확인하는 확인의문문의 성격을 가지고 있음을 확인할 수 있다. 이는 종결어미 ‘-지’가 화자가 모르는 사실을 묻는 것이 아니라, 화자도 이미 가지고 있는 정보를 청자에게 확인하는 데에 이용된다는 것이다. (박재연, 2006:205)³⁾ 이어 (2나)와 (2다)는 설명의문문에서의 종결어미 ‘-지’의 실현양상을 살펴볼 수 있는데, 화자가 이미 알고 있거나 안 적이 있었던 명제를 대상으로 사용되기 때문에 화자 스스로를 청자로 삼아 스스로에게 질문을 던지는 ‘자문’의 용법을 가질 수 있다(박재연 2006:207). (2나)의 경우를 조금 더 논해 보자면 (2다)와는 다르게 청자가 비단 스스로에게만 한정되는 것은 아니다. 이때는 화자 스스로가 청자가 될 가능성, 그리고 화자를 제외한 타인을 향한 질문으로 실현될 가능성도 존재한다. 즉, 종결어미 ‘-지’의 화자의 ‘이미 앎’ 혹은 청자의 ‘기지 가정’ 속성을 통해 유추했을 때, (2나)는 가방의 주인을 아는 혹은 알았던 화자 혹은 그 말을 듣고 있는 청자를 향해 던져지는 의문문으로 실현될 수 있음을 알 수 있다.⁴⁾ (2라)의 예에서는 설명의문문에서의 종결어미 ‘-지’가 자문 혹은 기지가정의 의미 외에도 다른 의미를 포함하고 있는 것으로 판단된다. (2라)는 ‘김범우라는 사람이 무엇을 가르치는 지 청자가 알고 있음’이라는 화자의 판단 외에도 ‘불만’의 의미를 유추할 수 있다.⁵⁾ (2마)는 표면상 판정의문문의 형식을 보이고 있으나, 일반적인 판정의문문과는 조금 다른 속성을 가진다. (2마)의 청자가 명제의 주어가 됨으로써 단순한 확인의문문과는 다른 양상을 보인다. (2마)는 의문문의 형식을 보이지만 청자에게 어떠한 행위를 하라는 명령 혹은 청유의 성격을 가지게 된다.⁶⁾

2) 종결어미 ‘-지’가 실현되는 문장의 주어가 담화상황에 참여하는 청자라는 가정으로 문장을 살펴보면 다음과 같을 것이다.

- 가. 너 수업 끝나고 집에 가지? (확실성)
 나. 너 수업 끝나고 집에 가? (불확실성)
 다. 너 수업 끝나고 어디 가지? (질문과 동시에 화자의 기지사실을 청자에게 전달 기능)
 라. 너 수업 끝나고 어디 가? (질문 기능)

(가, 나)는 종결어미 ‘-지’를 포함하는 판정의문문의 예이다. (나)는 화자가 청자(너)가 ‘수업 끝나고 집에 간다’는 사실에 대해 불확실하지만 (가)는 화자가 그 사실에 대한 확신을 가지고 있음을 의미한다. (다, 라)는 종결어미 ‘-지’를 포함하는 설명의문문의 예이다. (라)가 단순한 질문의 기능만을 가지고 있으며 화자는 청자인 ‘너’가 수업이 끝나고 향하는 목적지를 알지 못한다는 사실을 의미한다. 이러한 화자의 미지사실은 의문문을 구성하는 기본 전제가 될 것이다. 반면 (다)는 질문과 함께 화자는 ‘청자가 수업 끝나고 향하는 목적지를 알았었다’라는 화자의 기지사실을 청자에게 전달하는 기능을 한다.

- 3) 선행연구에서 종결어미 ‘-지’의 대표적인 양태의미는 정보의 내면화 정도의 측면에서 ‘이미 앎’, 청자의 지식에 대한 가정의 측면에서 ‘기지가정’으로 제시된 바 있다. (박재연, 2006:200)
 4) (2나)는 “이게 누구 가방이더라?”라는 문장과 유사한 의미를 가지고 있다. 이 문장도 (2나)와 마찬가지로 스스로를 향한 자문일 가능성, 그리고 답화 현장에 있는 불특정 청자를 향한 의문문으로 실현될 가능성을 가지고 있다.
 5) ‘도대체’라는 부사를 삽입할 때 ‘불만’의 의미를 더욱 강하게 확인할 수 있다. 종결어미 ‘-지’와 부사 ‘도대체’는 높은 호응성을 가지고 있는 듯하다. 또한 “네가 하는 게 뭐가 있지?”라는 문장은 “네가 하는 게 뭐가 있어?”라는 문장보다 ‘불만’의 의미를 내포하고 있다. 이것은 ‘너는 하는 것이 없다’라는 것을 이미 아는 화자의 양태를 나타냄으로서 종결어미 ‘-지’가 가지는 ‘이미 앎’의 속성이 발전되어 ‘불만’의 의미로 확장되는 것은 아닌가 한다.

다음의 (3가)는 현대문어의 명령문에서 종결어미 ‘-지’가 실현되는 모습이다.

- (3) 가. 최 의원은 손을 들어 제지했다. "우선 인사부터 하지. 석훈을 보며 최 의원이 인자한 표정을 지었다. <아름다운 그 시작>
가'. 우선 인사부터 해.

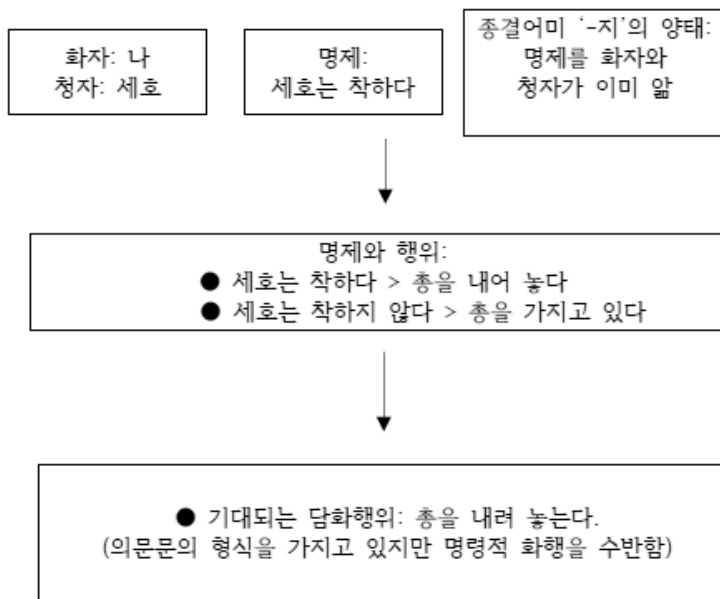
(3)은 ‘인사를 하도록 하지’라는 문장과 유사한 의미를 가지고 있다. 무표적 종결어미 ‘-어’와 결합한 (3가)와 비교했을 때 (3가)가 온화하고 부드럽게 제안하는 의미를 가지는 것을 알 수 있다. 이렇듯 (3가)에서 종결어미 ‘-지’는 명령문에서 명령의 명제를 부드럽고 온화하게 변모시키는 의미기능을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

이어서 현대구어에서 종결어미 ‘-지’가 사용되는 양상을 살펴보겠다.

- (4) 가. 교과서에서 나오던 말, 아 아 아, 그걸, 그걸 영국에서 뼈저리게 느꼈지. 개들은 진짜, 어, 그런 관광으로 돈을 벌려고. <일상대화, 휴식시간>
나. 거기서 인제, 용산에서? 의정부까지 간 다음에, 자대 배치를 인제 기다렸지. 거기서 처음으로 내가 담뱃 뽑어. <독백, 군대>
다. 소리가 날 텐데, 애를 통과하지 못한다면, 큰 일 나는 거지. 가장 중추적인 힘을. <수업대화, 콘솔>
다'. 애를 통과하지 못한다면, 큰 일 나지.
라. 극장에 나도 좀 데리고 가시지. (박재연 2006:210)

(4가, 나)는 평서문으로 과거 선어말어미 ‘-었-’과 종결어미 ‘-지’의 결합양상을 보여주고 있는데, 이는 앞서 살펴 본 예와 같이 과거 회상의 의미를 보이고 있다. (4다)의 ‘거지’는 의존명사 ‘것’과 ‘-이다’와 종결어미 ‘-지’의 결합의 구어적 표현을 보여주는 것인데, 조건에 대한 명제 즉, ‘큰 일 난다’라는 명제에 대해 화자가 이미 알고 있음을 표현하고 있다⁷⁾.

6) (2마)의 담화상황을 도식화하면 아래와 같다.



7) 더불어 현대문어 말뭉치에서는 다음과 같은 예를 찾을 수 있었다.

- 가. 대지는 초록빛으로 변하고 잠자던 가로수는 깨어날 거야. 봄이 오는 것이지. <현대문어, 차 한잔의 사상>
가'. 봄이 오지.

(4라)는 종결어미 ‘-지’를 통해 화자의 바람 혹은 기원을 나타내고 있다. 화자는 아직 바람의 대상과 극장에 가지 못했지만 바람의 대상과 함께 극장에 가기를 바라고 있다. 즉, 이는 화자가 다른 동작주에게 조건을 부여하는 문장이며 실현되지 않은 사태에 대해 실현되었더라면 혹은 앞으로 실현되었으면 하는 바람을 나타내고 있다(박재연 2006:210).

다음으로 현대구어에서 종결어미 ‘-지’가 의문사와 결합하는 예를 살펴보도록 하겠다.

- (5) 가. 그런 게 나와 있다는 거지 그러니까. 뭐 한국에, 그니까 뭐지. 거~ 여기 내가 기억이 잘 안 난다. 오늘 아침에 봤는데 <일상대화, 정치와 경제>
 나. 그게 아니잖아 목적이. 저번에 같이 먹었잖아. 언제? 그때 거기? 옛날. 어디지? 거기? 인사동. 인터걸? <일상대화, 삼십대>

(5가)의 경우 의문사 ‘무엇’, ‘이디’ 그리고 종결어미 ‘-지’가 결합하여 구어적 형태로 ‘뭐지’로 실현되고 있고, (5나)의 경우 의문사 ‘어디’, ‘이디’ 그리고 종결어미 ‘-지’가 결합하여 실현되고 있다. (5가, 나)의 화자가 지칭하는 청자가 담화 상황에 있는 불특정 대상일 경우, 화자는 청자가 화자가 이끌고 있는 화제의 내용에 대해 알고 있음을 ‘기지가정’하는 의문을 제기할 수 있다. 또한 화자가 지칭하는 청자가 화자 자신일 경우, (5가, 나)는 ‘자문’으로 기능하며 화자가 알고 있는 어떠한 정보를 회상하려는 ‘회상노력’의 의미를 가지게 된다.

다음 (6)의 예는 현대구어 말뭉치에서 종결어미 ‘-지’가 ‘있-’과 결합하는 예이다.

- (6) 가. 그린티가 되게 괜찮고, ... 뭐가 있지. 겐조가 괜찮드라. 응. 여자, 겐조. 괜찮구 가격두 싸구 괜찮구. <주제대화, 향수>
 나. 백세주 안동 소주 문배주, 그 다음에 이제 음 또 뭐 있지? 더덕술 같은 거, 백세주는 양이 많이 들어있고... <독백, 아르바이트>
 다. 때려치더라. 그러더니 한 단란주점 있지? 거기서 일했어. <수업대화, 과외수업>
 라. 몇 천만 원 이렇게 하는데, 왜 이렇게 비싸, 하프 있지. 하프. 하프 한 대 한 대가 한, 일억 대야 <주제대화, 대학진학>
 마. 주로 학생들은, 자켓보다 잠바 있조 잠바, 잠바에서, 검정색 검정, 그렇죠? 지금 입고 있는 거, 검정. <강의, 가정교과>
 사. 왜 튀어나갔지? 내가 왜 지금 여기서 포크레인을 막고 있지? 이런 생각도 하게 되고, 신대 건물이 필요한 건 또 사실이거든요. <독백, 대학생활>

(6가, 나)는 의문사 ‘무엇’의 구어체인 ‘뭐’와 ‘있다’와 함께 종결어미 ‘-지’가 실현된 예를 보이는 것으로 (5)와 마찬가지로 화자의 ‘이미 앎’ 혹은 청자의 ‘기지가정’을 의미하고 있음을 확인할 수 있다. (6다~마)의 경우 종결어미 ‘-지’가 ‘있다’와 결합하면서 각각 선행하는 명사인 ‘단란주점, 하프, 잠바’를 청자가 알고 있다는 것으로 가정하고 대화를 이끌며 해당 지칭대상을 ‘강조’ 혹은 ‘대화 중간 확인’하는 의미를 가지고 있다.⁸⁾ (6사)는 독백에서 ‘있다’와 종결어미 ‘-지’가 결합하는 양상을 확인할 수 있다. 독백의 성격상, 화자와 청자는 화자 자신이 되고 (6사)의 문장의 주어 역시 화자인 ‘나’가 된다. 대개 종결어미 ‘-지’가 의문문으로 실현될 때 명제에 관해 청자가 알고 있음을 확인하는 양상을 띠다면, 독백의 형식에서 ‘나’가 주어로 실현될 때 종결어미 ‘-지’가 확인의 기능보다는 ‘회상 노력’의 기능을 수행하는 것을 알 수 있다.

(가)와 (가) 모두 종결어미 ‘-지’가 실현되고 있으므로 화자의 내재된 지식, 즉 ‘이미 앎’의 의미가 실현되고 있다. 그러나 (가)에서 ‘이미 앎’의 정도가 강하게 실현되고 있는 듯하다. 이는 같은 명제라 하더라도 의존명사와 구성에서 ‘강조’의 의미가 더해지는 것으로 추측한다.

8) (6마)는 종결어미 ‘-지’에 후행하여 보조사 ‘-요’ 또한 결합하고 있다.

다음으로 (7)에서는 종결어미 ‘-지’가 ‘있-’과 함께 거의 굳어진 형태로 실현되는 예를 살펴보려고 한다.

- (7) 가. 있지. 내가 이번에 새로운 사업을 시작해.
나. (그거) 있지. 왜. 내가 저번에 얘기 했던 거 말이야.

(7가)는 ‘있-’과 종결어미 ‘-지’가 하나의 형태로 화석화되면서 하나의 의미를 형성하고 있는 것을 확인할 수 있다. ‘있지’라는 하나의 단어로 어휘화되면서 ‘대화시작’과 새로운 화제를 ‘도입’의 의미를 가지게 된다. 화자는 ‘있지’를 발화하면서 대화를 시작하는 기능(ice-breaking) 혹은 화제전환을 의미하고, 이어서 그동안 대화에서 회자되지 않았던 새로운 정보 혹은 화제를 ‘도입’한다는 사실을 청자에게 암시하게 된다. (7나)의 경우에는 지시대명사 ‘그것’의 구어체인 ‘그거’와 ‘있지’가 결합되면서 (7가)와는 조금은 다른 양상으로 대화를 시작하게 된다. 대개 ‘왜’가 후행하면서 쓰이게 되는데 이때의 ‘왜’는 의문사로 기능하는 것이 아니라 ‘있지’와 함께 ‘도입’의 성격을 띠게 되는데, (7가)와는 다르게 그동안 회자되지 않았던 이야기를 꺼내는 것이 아니라 화자와 청자가 한 번은 공유한 적이 있었던 정보에 관해서 이야기하게 될 것이라는 사실을 암시하게 된다. 이는 지시대명사인 ‘그것’이 가지는 지칭의 속성이 종결어미 ‘-지’와 결합되면서 ‘이미 거론되었던 사항’을 다시 대화로 불러오는 ‘재도입’의 기능을 수행한다고 할 수 있겠다.⁹⁾

이어서 (8)에서는 ‘그렇다’, ‘이렇다’와 결합하는 종결어미 ‘-지’의 양상을 살펴보도록 한다.

- (8) 가. “아버지가 없으니까 그렇지!” “아버지가 왜 없어. 멀리 돈벌러 갔지!” < 현대문어, 바닷가 아이들 >
나. 우선, 헌팅하러 간 애들이 괜찮으니까 하다못해, 더구나 술이 꽂판데. 그렇지. 거기다가 술도 공짜고. <주제대화, 연애에피소드>
다. A: 어떻게 친구라는 사람이 그럴 수가 있어?
B: 그렇지. 친구가 그러면 안 되지.

(8가)에서는 ‘-니까’라는 이유를 나타내는 연결어미에 ‘그렇다’가 후행되고 여기에 종결어미 ‘-지’가 결합되는 모습을 확인할 수 있다. ‘그렇다’는 어떠한 명제를 ‘그렇다’라는 어휘로 그 전체를 대변하는 기능을 가지고 있다. (8가)는 ‘A니까 B지’라는 구성을 통해 ‘A라는 사실 때문에 응당 B라는 결과가 뒤따른다’라는 의미를 실현하고 있다. 여기에서의 종결어미 ‘-지’는 B라는 결과를 화자가 ‘이미 앞’의 사실에 대한 화자의 사실 재확인 의의가 실현된다. (8나)는 선행되는 절 없이 독립적으로 ‘그렇지’가 사용되는 예이다. ‘그렇지’를 전후로 ‘술이 공짜다’라는 명제가 제시되고 있는데, (8나)의 종결어미 ‘-지’는 독백적 사실확인 나아가 그 사실에 대한 감탄의 의미를 가지고 있음을 알 수 있다. (8라)는 종결어미 ‘-지’가 ‘그렇다’와 결합하여 (8다)의 A 화자의 의문 제기에 대한 강한 긍정, 즉 ‘맞장구’의 의미를 실현하고 있다.

9) 이외의 예

- 가. 나서는 사람이 없었다. 단체라는 것의 특징이었다. 누가 알아서 하겠지. 목마른 사람이 샘을 판다니까. 하나같이 그녀와는 맞지 않았다. <한평 구휼의 안식>
나. 안전을 보장하고 이산화탄소가 배출되지 않아 깨끗하다고 강조한다. 차라리 손바닥으로 하늘을 가리지. 발전 과정에서 이산화탄소가 발생되지 않는다고 청정을 감히 주장할 수 있을까.
< 현대문어, 참여로 여는 생태공동체 : 어느 근본주의자의 환경 녀두리 >

3. 한국어 교재의 종결어미 ‘-지’ 제시 양상

이번 장에서는 한국어 교재에서 종결어미 ‘-지’가 제시되는 양상을 살펴보고자 한다. 이를 위해 경희대, 서울대, 연세대, 서강대, 이화여대의 한국어 교재를 대상으로 종결어미 ‘-지’에 대한 설명 내용, 제시 형태 등을 분석하였다¹⁰⁾. 다음의 <표 1>은 한국어 교재에서 종결어미 ‘-지’에 대한 설명의 기술 방법과 예시, 제시형태와 의미기능을 나타낸 것이다.¹¹⁾

<표 1> 한국어 교재에 나타난 종결어미 ‘-지’

대학교/교재명	제시형태	의미
경희대/ 경희한국어, 문법 ¹	지요?	확인
서울대/ 한국어 ¹	N-(이)지요? A/V-지요?, A/V-았지요?/었지요?	확인 사실확인
서강대/ 서강한국어 4B	지요	의견
연세대/ 외국인을위한 한국어문법연습,중급	지요	친근함
	지요	공손함

한국어 교재에서 종결어미 ‘-지’의 의미는 주로 종결어미 ‘-지’와 보조사 ‘-요’가 결합한 형태로 제시되고 있었다. 의미적인 측면에서 살펴보면 종결어미 ‘-지’의 의미기능이 전반적으로 불충분하게 제시되고 있는 것으로 분석된다. 의미는 크게 네 가지로 제시되고 있었는데 이는 화자가 청자에게 어떠한 사실에 대한 확인 표현, 의견 표현, 친근함 표현, 공손함 표현의 의미가 제시되었다. 주로 초급의 수준에서 사실 확인의 의미를 가지는 종결어미 ‘-지’가 제시되고 있고, 중급 이상의 수준에서 그 이외의 의미인 의견, 친근함, 공손함의 의미가 제시되고 있음을 알 수 있다. 양태적 성격으로 분류하여 보면 이미 앞, 기지가지정의 속성을 가지는 인식양태가 초급의 ‘사실 확인’의 의미로 제시되고 있었으며, 행위양태적 성격을 가지는 것은 ‘공손함’으로 설명되는 공손한 권유와 제안으로 제시되고 있는 것을 알 수 있었다. 이를 통해 종결어미 ‘-지’의 다양한 쓰임의 양상에도 불구하고 한국어 교재에 제시되고 있는 종결어미 ‘-지’는 <표 1>과 같이 단편적인 양상을 보이고 있는 것을 확인할 수 있다. 이러한 설명과 의미제시 방법을 통해서도 한국어 학습자들이 다양한 종결어미 ‘-지’의 양상을

10) <표 1>에서는 ‘-지’와 보조사 ‘-요’가 결합한 부분을 제시하였다. 이외 종결어미 ‘-지’가 다른 요소와 결합한 아래의 예도 찾을 수 있었다.

서울대/ 한국어3	예) 바쁘니까 오늘은 그냥 가지, 뭐. 저기 빈 택시가 오는데 저걸 타지요, 뭐.	V-지(지), 뭐	대안적 선택
이화한국어 3-1	완곡하게 조언하거나 권유함을 나타낸다. 뒤의 억양을 올려서 말한다. 예) A: 일 때문에 요즘 스트레스가 쌓여요. B: 그럼 주말에 가까운 곳으로 여행을 가보지 그래요.	-지그래요	권유

11) 위의 표에서 예시만 제시된 것은 해당교재에서 종결어미 ‘-지’에 대한 별개의 문법설명이 없이 예시만 제시되어 있는 경우이다.

학습할 기회가 적을 것으로 생각된다.

〈표 2〉 한국어 교재의 종결어미 ‘-지’ 제시방법

대학교/ 교재명	설명 / 예시	연습방법
경희대/ 경희한국어, 문법1	화자가 어떤 사실을 확인하는 뜻으로 청자에게 물을 때 사용한다. 화자는 청자가 그 사실을 알고 있거나 화자와 같은 방식으로 생각한다고 여긴다. 예) 밝은 출지요?, 학생이지요?	〈대화 완성〉 가: 고향이 _____ ? 나: 네, 맞아요. 뉴욕에서 왔어요.
서울대/ 한국어1	예) 지금 9시지요? - 네, 9시예요. It's 9:00 now, isn't it? - Yes it is(9:00). 예) 생일이 언제지요? (생일이 언제입니까?) When is your birthday?	〈대화 완성〉 가: (월슨, 대학생) 월슨 씨는 대학생이지요? 나: 네, 대학생이에요. 〈대화 완성〉 가: _____ ? 나: 네, 아침을 먹었어요.
서강대/ 서강한국어 4B	문법 단어 참고서 ‘-지요’ It is used to express ones opinion. It is used to express one's understanding of the subject about which one's interlocutor is talking and also to express confidence in one's opinion.	〈단어를 골라 대화 완성〉 A: 요즘 열이 나고 기침도 심해서 고생하는 사람들이 많아요. B: 아침과 저녁에는 쌀쌀하고 낮에는 따뜻하니까 감기에 잘 _____.
연세대/ 외국인을 위한 한국어문법연습,중급	듣는 사람이 어떤 사실을 알고 있다고 전제하며 말하거나 말하는 사람 자신에 관한 이야기나 자신의 생각을 친근하게 말할 때 쓴다. ‘-죠’로 줄여 쓸 수 있다. 예) 물론 시험은 누구나 다 보기 싫지요. 꼼꼼한 사람이니 실수할리 없겠지요. 듣는 사람에게 어떤 행동을 공손하게 권유하거나 제안할 때 쓴다. 일반적으로 ‘-으시지요/시지요’의 형태로 많이 쓰인다. 예) 피곤하면 일찍 들어가서 쉬시지요. 바쁘지 않으면 함께 가시지요.	〈대화 완성〉 가: 인생에서 가장 중요한 게 뭐라고 생각해요? 나: 뭐니 뭐니해도 _____ 지요. 〈문장 완성〉 - “밤에 잠을 잘 못 자는 사람에게” : _____ 지요.

〈표 2〉는 한국어 교재의 종결어미 ‘-지’의 제시방법을 정리한 것이다. 경희대 교재의 경우 [사실확인]의 의미에 대해서 풀어서 설명해 주고 있으며 제시되는 연습방법은 대화 완성의 방법이다. 서울대 교재의 경우 별도의 문법 설명은 제시되어 있지 않고 번역된 영어가 옆에 제시되었으며, 이로 미루어 [사실확인]의 의미를 알 수 있게 한다. 또한 대화 완성을 통해 문법을 연습한다. 서강대 교재의 경우 본 교재 외의 문법 단어 참고서에서 ‘-지요’에 관해 영어로 문법 설명을 해주고 있는데, 누군가의 [의견]을 나타내 주고 대상에 대한 [화자의 이해]와 [제시하는 의견에 대한 자신감]을 나타내 주고 있다고 설명하고 있다. 연습방법은 나열된 단어 중 알맞은 단어를 골라 대화를 완성하는 것이다. 이어 연세대 교재를 살펴보면 화자의 [정보내재화], [친근감 표현]에 대한 의미를 제시하고 있으며 문법 연습 방법은 마찬가지로 대화 완성의 형식이다. 그리고 [권유]의 의미로 제시된 ‘-지요’의 문법 연습 방법은 주어진 제시문을 보고 제안하는 문장을 작문하는 것이었다. 각 교재별 제시방법을 종합해 보면 종결어미 ‘-지요’의 문법설명에서 [사실확인], [의견], [화자의 이해], [의견에 대한 자신감], [정보내재화], [친근감표현] 등의 의미를 살펴볼 수 있었고 문법 연습 방법은 대화 완성의 활동이 가장 많음을 알 수 있었다. 설명을 통해 유추할 수 있는 ‘-지요’의 의미는 단원에서 제시했던 목표문법이 가지는

의미에 비해 많이 제시된 편이었지만, 그에 반해 대화 완성 등을 통해 확인할 수 있는 종결어미 ‘-지요’의 의미는 [사실 확인], [의견], [친근함], [제안]에 불과했다.

이상 살펴본 한국어 교재 분석 결과를 통해 종결어미 ‘-지’의 제시와 관련하여 다음과 같은 문제점을 들 수 있다. 우선, 종결어미 ‘-지’의 쓰임과 상황이 다양한데 반해 그가 지나는 의미가 지나치게 단편화되어 제시되고 있다. 종결어미 ‘-지’는 대표적으로 인식양태의 [정보내재화], [기지가정], [사실확인], [회상] 등의 의미를 가지고 있으며 화행을 수반하는 행위양태로서 [부드러운 제안], [명령], [청유] 등의 의미 또한 가지고 있다. 그러나 종결어미 ‘-지’의 경우 대부분의 교재에서 ‘사실확인’으로서의 의미만을 다루고 있을 뿐, 이외의 의미는 제시되지 않아 한국어 학습자가 종결어미 ‘-지’의 쓰임과 의미를 이해하는 데 있어 한계가 있을 것으로 보인다. 따라서 한국어 교재에서 종결어미 ‘-지’의 의미는 ‘사실확인’으로서의 의미뿐만 아닌 종결어미 ‘-지’의 다양한 의미가 추가로 제시되어야 할 것이다. 이에 다음 장에서는 한국어교육을 위한 종결어미 ‘-지’의 의미를 정리해 볼 것이다.

4. 한국어교육을 위한 종결어미 ‘-지’의 의미제시

선행연구와 앞의 2장에서 살펴본 종결어미 ‘-지’의 의미, 한국어 교재 분석 결과를 종합하여 한국어 교재에서 다룬 종결어미 ‘-지’의 의미를 다음과 같이 설정할 수 있다.

〈표 3〉 한국어 종결어미 ‘-지’의 의미

제시형태	의미	예문
평서문	[정보의 내재화]	
	[약속]	
	[회상]	
	[부드러움]	
	[바람/기원]	
의문문	[사실확인]	
	[자문]	
	[청유]	
명령문	[부드러운제안]	
의문사 + - 지 (예: 뭐지, 어디지...)	[자문]	
	[회상노력]	
있지	[강조]	
	[대화중간확인]	
	[대화시작]	
	[화제도입]	
그렇지, 이렇지	[사실 재확인]	
	[감탄]	

5. 결론

생략

■ 참고문헌 ■

박재연(2006), 『한국어 양태 어미 연구』, 서울: 태학사

한길(1991), 『국어 종결어미 연구』, 춘천: 강원대학교 출판부

한정한 · 이연주(2012), 청유 양태 표현의 문법 제약, 『Journal of Korean Culture』 19, 한국어문학국제학술포럼, 173-199쪽

Lyons, Semantics, Cambridge Universoty Press, 1977

국립국어원 언어정보나눔터 사이트 (<http://ithub.korean.go.kr>)

〈토론〉 “한국어 양태 종결어미 ‘-지’의 의미”에 대한 토론문

김수정(경기대학교)

이 연구는 원활한 의사소통을 위한 양태 표현 교육이 한국어교육에서 필수적이라고 보고, 말뭉치 자료와 한국어 교재를 대상으로 종결어미 ‘-지’의 쓰임을 분석하여 한국어 학습자들을 위한 교육 내용을 추출하는 데 그 목적을 둔 것으로 보입니다. 현재 한국어교육에서도 개별 문법 항목의 담화 기능이나 화용적 특성에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있는 상황에서 발표자의 논의 또한 의의가 있다고 생각합니다. 토론자는 이 연구의 기본 취지에 공감하며 이 연구의 결과가 한국어교육 현장에 활용되기를 바라는 마음으로, 연구물을 읽으면서 들었던 몇 가지 질문과 제안을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 기존의 연구에서 제시한 종결어미 ‘-지’의 의미 기능들과 이 연구에서 제시한 내용의 차이점은 무엇인지요? 종결어미 ‘-지’의 의미에 대해 장성진(1973)은 추정법으로서 영어의 확인 의문문과 같은 것으로, 고영근(1976, 1983)은 주관적 상념을 표시하는 것, 장경희(1985)는 ‘이미 앞’이라고 했습니다. 한길(1986)에서는 평서문(약속, 회상 서술, 친근하거나 부드러운 서술을 의미), 의문문(추정 확인 물음, 친근하거나 부드러운 물음), 청유문(부드럽게 제의함), 명령문(부드럽게 권유함) 등의 문장 유형(서법)에 따라 의미 기능을 분류하였습니다. 이 연구에서 주로 인용하신 박재연(2006)에서는 ‘-지’의 양태 의미를 인식 양태와 행위 양태로 나누고 ‘이미 앞, 기지가정, 자문’과 ‘제안(약속, 청유, 명령), 기원(바람, 소망)’ 등의 의미를 제시하면서 화행적 의미는 양태가 아니라 문장 유형의 관점에서 기술되어야 한다고 주장했습니다. 이러한 기존 연구들과 구별되는 이 연구만의 특징에 대해 알고 싶습니다.

둘째, 이 연구는 크게 현대 문어와 현대 구어로 나누어 글을 전개하고 있는데, 문어 역시 ‘대화문’에서 발췌한 예로 굳이 문어와 구어를 나누어 전개할 필요가 있었는가 싶습니다. 아울러 구어 말뭉치를 대상으로 ‘-지’의 의미 기능을 추출하셨는데 여기서 조금 더 나아가 추출한 의미 기능들의 사용 빈도를 구한 후 사용 빈도에 따라 한국어교육 내용을 정하여 보심은 어떨지 조심스럽게 제안해 봅니다.

셋째, 논문 12쪽 〈표3〉은 발표자께서 연구 결과를 통해 한국어교육에서 다룰 종결어미 ‘-지’의 의미를 설정한 것입니다. 그런데 〈표3〉에서 종결어미 ‘-지’를 제시하는 형태와 의미가 중복되는 부분이 있고 누락된 의미도 있다고 생각합니다. 가령 ‘의문문’과 ‘의문사+-지’의 형태를 분류해 놓았으나 [자문]의 기능이 서로 중복됩니다. 그리고 ‘있지’나 ‘그렇지’를 분류해 보다 구체적으로 제시하려는 발표자의 의도는 좋으나 이런 경우도 [사실 확인], [이미 앞/기지가정]과 같은 의미가 있다고 보는데 〈표3〉에는 제시하지 않았습니다. 이렇게 분류하신 특별한 이유가 있는지 발표자의 설명을 듣고 싶습니다.

넷째, 논문 7쪽의 (6사)는 (6가~마)의 ‘있지’ 의미와는 층위가 다른 것 같습니다. (6가~마)의 ‘있지’는 청자가 알고 있다는 사실(기지가정)과 대상 지칭을 ‘강조’하거나 ‘대화 중간 확인’의 의미 기능이 있다는 데 동의합니다만, “내가 왜 지금 여기서 포크레인을 막고 있지? 이런 생각도 하게 되고(생략)” 이 부분에서 ‘있지?’는 ‘회상 노력’의 기능뿐만 아니라 ‘자문’의 기능도 있지 않을까요? 그리고 박재연(2004:154)에서 종결어미 ‘-지’의 화행적 의미는 서법에 따라 다른 경우도 있으나 동작주에 따라 구별되는 경우도 있다고 했습니다. 동작주에 따라 달라지는 종결어미 ‘-지’의 의미를 한국어교육 내용에 포함시키는 것에 대해 발표자께서는 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

이 연구가 종결어미 ‘-지’의 양태적 의미를 밝히는 것에 그치지 않고 한국어교육 현장에 활용되기 위해서는 한국어교육의 단계에 따라 제시할 의미와 범위를 분명하게 설정하고 ‘-지’의 사용 양상에 대한 정보도 보다 구체적이고 풍부하게 제시할 필요가 있어 보입니다. 발표자의 연구의 목적과 필요성에 공감하면서 이 연구가 결실을 맺어 한국어교육에서 귀중한 자료로 활용되기를 기대합니다. 끝으로 귀한 연구를 먼저 접하게 해주셔서 양태 연구 분야에 대한 지식을 넓혀 주신 발표자께 감사드리며, 제 얕은 식견으로 발표자의 연구 내용을 정확히 이해하지 못한 부분도 있을 것이니 이 점 너그럽게 이해해 주시기 바랍니다.

연구 윤리 교육

연구 윤리에 관한 질의와 응답

Q&A

연구 윤리에 관한 질의와 응답

최주열 (선문대학교)



한국연구재단이 발행한 "연구윤리 질의응답집" (2016.11.30) 내용 정리

목차

1. 연구과제의 결과를 재사용한 학위논문의 작성이 가능한가?
2. 공동연구에서의 연구 설계 시 유의사항은 무엇인가?
3. 학술 행사에서 구두 발표한 독창적인 아이디어도 표절이 되는가?
4. 한 번의 설문조사에 의해 수집된 데이터에서 대상자를 분리하여 각각 별개의 논문으로 출판이 가능한가?
5. 원저자의 허락 없이 측정도구의 수정은 가능한가?
6. 박사학위 논문이 최종 통과되기 전에 여기에 있는 내용의 일부를 먼저 학술지에 발표하면 자기표절에 해당하는가?
7. 포스터 발표 당시의 교신저자를 후속 논문 출판 시에도 교신저자로 인정해야 하는가?
8. 국내 학술지에 발표한 논문을 외국어로 번역하여 해외 학술지에 게재하여도 되는가?
9. 신문기사나 홈페이지에 탑재된 인터뷰 자료를 활용하는 연구를 할 때에도 IRB 심의를 받아야 하는가?

1

연구과제의 결과를 재사용한 학위논문의 작성이 가능한가?

지도교수를 연구책임자로 한 연구과제의 참여 연구원이었던 대학원생이 연구과제 수행 결과 중 일부를 기반으로 학위 논문을 작성할 수 있는가? 선행절차 등은 무엇이 있는가?



먼저 확인해야 할 사항은, 학위논문에서 활용하고자 하는 데이터를 **이전에 전문 학술지에 발표한 적이 있는가** 하는 것이다. 만일 이전에 공식적으로 발표된 적이 있을 경우에는 이 데이터가 이미 발표되었다는 **출처표시**를 해야 중복게재의 의혹으로부터 벗어날 수 있다.



다음으로, 연구과제 협약에 규정된 해당 지원기관과의 연구 성과 발표 및 활용에 대한 범위나 조건 등의 **가이드라인**에 따라 적절하게 활용하여야 한다. 즉, 연구결과를 활용할 때 지원기관으로부터 **승인**을 필요로 하거나 **사사 표기**나 **출처표시**를 한 후 사용하여야 한다고 명시된 경우, 해당 **가이드**를 준수해야 한다.



또한, 대학원생 연구원이 학위논문에서 사용하는 연구 성과의 저작권과 관련한 **동의**를 확보하여야 한다.

2

공동연구에서의 연구 설계 시 유의 사항은 무엇인가?

공동연구를 성공적으로 진행하기 위해 연구 수행 전에 준비해야 할 사항에는 무엇이 있습니까?



공동연구가 성공하기 위해서는 사전에 **공동 연구진 각자의 역할과 연구 성과물의 활용에 대한 합의**가 있어야 한다.



데이터의 수집과 공유 방법, 논문의 공동저자 결정과 순서, 지식 재산권의 소유권 분배 등에서 공동연구진 사이의 갈등이 많이 일어나므로 사전에 명확히 **문서의 형태로 합의문**을 남기는 것이 좋다.

3

학술 행사에서 구두 발표 한 독창적인 아이디어도 표절의 대상이 되는가?



교육부의 <연구윤리 확보를 위한 지침>을 보면, 타인의 독창적인 아이디어나 연구 성과를 적절한 출처표시 없이 사용하는 경우 **표절로 규정**하고 있다. 따라서 이를 바탕으로 자신의 연구를 수행하여 발표하게 된 경우, 이에 대한 **출처를 밝혀야** 연구윤리에 어긋나지 않는다.



구두 발표로 알게 된 타인의 독창적인 아이디어에 대한 출처표시는 "**이 연구는 ○○세미나에서 얻은 누구의 아이디어에 기반을 둔 것임**"과 같이 출처를 밝혀 자신의 연구에 기여한 타인의 업적을 인정하고 존중해야 한다.

4

한 번의 설문조사에 의해 수집된 데이터에서 대상자를 분리하여 각각 별개의 논문으로 출판이 가능한가?

설문지는 한 번에 돌렸는데 설문에 응답한 대상자를 나누어 결과를 정리하여 따로 학술지에 게재하는 것도 연구윤리에 어긋나는 것인가?



본 사례와 관련된 연구 윤리의 이슈는 **중복게재**와 **자기 표절**이라고 볼 수 있다.

같은 설문지를 바탕으로 했지만 대상이 다른 두 논문이 내용상 유사성이 적으면서 **개별 논문으로서의 가치**를 지닌다면 두 개의 논문이 **중복게재에 포함되지는 않는다**.



고의로 굳이 분리하지 않아도 되는 논문을 분리하여 지나치게 유사한 내용으로 중복 작성되어진다면 **중복게재의 소지**가 생길 수 있다.



가장 정확한 것은 현재 우려가 되는 사항에 대해 **후속 논문의 투고 시**에 이전 논문을 언급하면서 **학회에 알리고** 적절하게 조치를 취한다면 개별 논문으로의 분리 출판도 **가능할** 것으로 생각된다.

5

원저자의 허락 없이 측정도구의 수정은 가능한가?



연구자가 활용하고자 하는 측정도구가 타인이 개발한 것을 활용하고자 할 경우, 원저자에게 **허락**을 받고 해당 내용에 대해 **출처를 밝히고 사용**하여야 한다.



2차문헌에 인용된 척도(원저작자가 개발한 척도)를 활용하고자 할 때에도 원저작자의 **허락**을 받고 활용하는 것이 원칙이다. 그런데 이것이 어려울 경우 2차문헌과 원저작자의 **출처**를 밝히는 것이 바람직하다.



특히 일부 변화시켰거나 새로운 문항이 추가된 경우, 2차문헌의 **출처**를 밝히되, 내용적으로는 원저작자의 검사 도구에서 **어떻게 변화되었는지**를 밝혀야 한다. 만일 연구자가 연구의 목적상 원저자의 도구를 수정 보완한 경우에도, 원도구에서 **어떻게 수정 보완되었는지**를 밝히면서 원도구의 **출처**를 밝혀야 한다.

6

박사학위 논문이 최종 통과되기 전에 여기에 있는 내용의 일부를 먼저 학술지에 발표하면 자기표절에 해당하는가?



박사학위 논문에 있는 내용을 널리 알리려는 목적으로 **관련 학술지**에 발표할 수 있다. 이때 **출처표시**에 대해 쟁점이 되곤 한다. 이와 관련해 **관련 학술지에 사전 문의**하는 것이 좋으며 가급적 **출처**를 밝히고 활용하는 것이 바람직하다.



한편, **공인된 학술지에 게재된 논문**은 동료 심사자의 평가를 거쳐 공식적으로 출판된 것이므로, 여기에 발표된 중요한 데이터나 연구 내용을 활용하여 박사학위 논문을 작성할 때에는 적절하게 **출처**를 밝혀야 한다.

7

포스터 발표 당시의 교신저자를 후속 논문 출판 시에도 교신저자로 인정해야 하는가?



포스터 발표에서의 교신저자들이 후속 논문에서도 무조건 교신저자가 되는 것은 **아니다**.

포스터 발표 이후에 후속 논문이 완성되는 과정에서 저자마다 기여한 역할이 다를 수 있고, 또 후속 논문에서의 교신저자가 합의에 의해 바뀔 수도 있기 때문이다. 따라서 각각의 논문에서 누가 교신저자가 될 것인가에 대해 **연구 논문이 나오기 전에** 사전에 충분히 논의하여 결정하고, 그에 따라 교신저자로서의 역할을 명확히 하고 충실히 수행하는 것이 중요하다.

8

국내 학술지에 발표한 논문을 외국어로 번역하여 해외 학술지에 게재하여도 되는가?

"한국에서 기 발표된 논문이며 이를 수정하여 다시 투고함"이라고 명시할 경우에도 문제가 되는가?



중복게재에 포함될 수 있음.

본 질문은 **1차와 2차로 출판하고자 하는 학술 단체에서 운영하고 있는 출판 관련 규정**이 우선적으로 적용되어야 한다. 따라서 이미 발표된 논문을 번역하여 재출판할 경우, 선생 논문을 출판한 학술지와 나중에 출판할 학술지의 '재출판에 관한 가이드'를 확인하고 이에 따라야 한다. '재출판에 관한 가이드'가 없을지라도 **선행 논문을 출판한 학술지에** 재출판 의사와 취지를 밝혀 **승인**을 받아야 한다.



후속 논문을 투고할 때에는 **후속 학술지의 편집인에게 이미 출판된 정보를 밝히고 승인을 확보하였음을 고지**하여야 한다.

논문의 재출판 시에도 독자의 혼동을 막기 위해서, "○○에 이미 발표된 논문을 —한 목적을 위해 다시 게재함"등과 같은 코멘트가 포함되어야 한다.

9

신문기사나 홈페이지에 탑재된 인터뷰 자료를 활용하는 연구를 할 때에도 IRB 심의를 받아야 하는가?



인간 대상 연구에서 **심의 면제**가 되는 경우

- 1) 국가, 지방자치단체가 공공복리나 서비스 프로그램을 검토·평가하기 위해 직접 또는 위탁하여 수행하는 연구
- 2) 학교와 보건복지부 장관이 정하여 고시하는 교육기관에서 통상적인 교육실무와 관련하여 하는 연구
- 3) 일반 대중에게 공개된 정보를 이용하는 연구 또는 개인식별정보를 수집·기록하지 않는 연구
- 4) 연구 대상자 등에 대한 기존의 자료나 문서를 이용하는 연구



일반 대중에게 공개된 개인식별정보가 포함되어 있지 않고 연구 대상자 등에 대한 기존의 자료나 문서에 해당하므로 **IRB 심의 면제 대상**이다.

KCI 등재지 한국언어문화학 수록 논문 일람

■ 1권 1호 ■

1. 강보유 / 문화언어학과 언어문화 교육 1
 2. 김정령 / 시기별 언어와 문화 습득 연구 13
 3. 김병원 / 한국어 의식론: 무엇이 생략 현상을 조정하는가 29
 4. 김창룡 / 두 개의 허구 장르에 대한 옛 한중의 인식 -옛 소설과 가전문학을 중심으로- 41
 5. 민현식 / (한)국어 문화교육의 개념과 실천 방향 59
 6. 성기철 / 언어와 문화의 접촉 -언어문화- 105
 7. 신현숙 / 어휘 정보와 문화 정보: {옷/ 밥/ 집} 125
 8. 이미혜 / 한국어와 한국 문화의 통합 교육 - 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안- 143
 9. 이은숙 / 한국 문화 교육의 관점에서 보는 판소리 영화 <서편제> 165
 10. 이홍매 / 중국인 한국어 학습자의 신문을 통한 한자어 교육 183
 11. 조항록 / 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론 (試論) 199
 12. 태평무 / 중한 문화의 차이와 한국어 교수 221
- 《한국언어문화학 창간기념 기획대담》 233

■ 1권 2호 ■

1. 강승혜 / 이야기 결말짓기를 통한 한·일간 '복수(復讐)'에 대한 의식비교 1
2. 기타무라 다다시 / 언어 문화 대조 연구의 전망 -한일어의 대조를 중심으로- 27
3. 김병원 / 이야기 스키마의 기능이 드러내는 언어문화의 특성 43
4. 김영란 / 한국어 멀티미디어 교육 자료에 나타난 한국 문화 57
5. 김창룡 / 조선시대의 소학 75
6. 민현식 / 國語文化에 나타난 宗教文化의 요소 89
7. 박숙자 / 한국어와 한국문화 교육 119
8. 성기철 / 언어문화의 보편성과 개별성 131
9. 오고시 나오키 / 한국, 한국인에 대한 이미지 형성과 한국어 학습 151
10. 이병혁 / 중국에서의 한류 열풍에 대한 사회학적 해석 163
11. 이선희 / 제2언어로서의 한국어교육에 관한 몇 가지 방법론 문제 175
12. 장춘식 / 한국어 학습과 문화의 교류 183
13. 조항록 / 한국 언어문화와 한국어교육 193
14. 황유복 / 동아시아 문화교류와 중국 속의 한국어교육 211
15. Sergey O. KURBANOV / KOREAN LANGUAGE AND CULTURE FROM THE PERSPECTIVES OF CROSS-CULTURAL APPROACH 219

■ 2권 1호 ■

1. 기타무라 다다시 / 신체 관련 관용구에 보는 한국 문화 1
2. 김숙자 / 한·일 양언어의 감사표현 비교 17
3. 김양식 / 재일 한국인의 민족 정체성 변화와 그 촉진 요인 33
4. 김창룡 / 죽부인의 문학적 심상 49
5. 김혜숙 / 간판 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 69
6. 박문자 / 중국 대학의 한국학 연구와 그 역할에 대한 고찰 101
7. 박선희 / 주변국과의 비교연구를 통한 신라와 가야 갑옷의 고유양식과 정체성 인식 111
8. 신현숙 / 한국어 의미 확장과 한국어 사용자의 인지 모형 131
9. 어트강체체 / 蒙-韓 말[馬] 관련 象徵에 대한 比較 研究 149
10. 엄정미 / 일·한의 젠더 아이덴티티 표상 171
11. 이미혜 / 대중문화를 활용한 한국 언어문화 교육 185
12. 이유기 / 현대국어의 불규칙적 현상과 국어사 207
13. 이지영 / 한국 언어문화 현상: 제안 담화 227

14. 정상균 / 언어와 문학 249
15. 조항록 / 한국어교육학의 학문적 정체성 연구 방법론 소고 265
16. 한영옥 / 상하친소관계를 중심으로 본 한국인의 부부호칭 변화 281

■ 2권 2호 ■

1. 김성주 / 범용 한국어 교재와 모국어 화자를 위한 한국어 교재 1
2. 김창룡 / 부채의 한국 문학적 심상(心象) 19
3. 김혜숙 / 프랑스·독일·호주의 자국어 교육과정 및 교과서 분석 39
4. 민현식 / 한국어 세계화의 과제 89
5. 박장순 / 한류와 수치(數値)로 본 한국영화 르네상스 139
6. 변정민 / 어휘 구조와 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 169
7. 아시다 마끼코 / 한일 양국어의 대우법 대조 연구 193
8. 이유기 / 근대국어의 어휘 213
9. 조항록 / 중국 내 한국어교육의 특징과 발전 방안 249
10. 최은정 / 한국어와 프랑스어의 색채어 체계 대조 연구 269

■ 3권 1호 ■

1. 김석기 / 「TV 동화 행복한 세상」을 통한 한국어 및 문화교육 1
2. 김윤정 / 한국어 교재 개발을 위한 요구 조사 15
3. LE DANG HOAN / 베트남의 한국어교육에서 의사소통 교수법 도입 상황 41
4. 박장순 / 커뮤니케이션 톨로서의 문화콘텐츠, 그 개념에 대한 이해 55
5. 변정민 / 언어 변화의 의미적 특성 67
6. 신은희 / 민족주의에 나타난 북한 언어문화의 특징 83
7. 이영래 / 언어행위에서의 (반)공손과 대인관계 105
8. 이희경 / 학습자 요구 분석을 통한 일본 대학생의 한국어 학습과 한류 125
9. 조항록 / 한국어 듣기 교수법 153
10. 최경희 / 조선족의 친족 호칭어·지칭어연구 167
11. 최권진 / 한국 문화의 이해와 충돌 199
12. 태평무 / 중한 언어문화의 차이로부터 본 양국 간의 의사소통의 특징 225

■ 3권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 1
2. 김성희 / 제7차 국어과 교육과정의 문제점과 개선 방안 33
3. 김숙자 / 타문화간 의사소통 면에서 본 한국어의 거절표현 57
4. 김영란 / 한국어 학습자를 위한 한국 역사 교재 연구 73
5. 김혜숙 / 대학 총장 연설의 단계별 구성과 표현 방법론 99
6. 김혜진 / 한국어 피동형태에 관한 재고찰 123
7. 민현식 / 한국어교육에서 문화교육의 방향과 방법 137
8. 서승아 / 국어과 국민공통 교육과정 개정안의 분석과 검토 181
9. 육효창 / 한국어 음운 교육 연구 203
10. 윤 영 / 학습자 중심의 문화수업 방법 연구 219
11. 이해영 / 한·일 여성관사와 남성관사의 대조 237
12. 최윤곤 / 중국의 한국어 교재 개발 현황 257
13. 황정아 / 한국어 관용어와 관용표현의 관계 27

■ 4권 1호 ■

1. 강보유 / 세계 속의 한류 1
2. 픽셀 튀르퀴즈 / 터키에서의 한류와 한국어교육 현황 19
3. Kim Do-young / Possibility of the Korean Cultural Wave in India 35
4. 김혜진·김은진 / 외국인 학습자의 한글 쓰기 학습을 지원하는 교육용 소프트웨어의 제안 51
5. 민원정 / 중남미에서 한국이해교육사례 75

6. Beckers-Kim, Young-ja / 비한류 (非韓流) 지역의 한국어·한국학·한국문화 교육 진흥 방안 모색 99
7. 빠릿 원타나센 / 태국에서의 한류 현상 129
8. 왕혜숙 / 미국에서의 한국어언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명걸·왕청청·필신연·정란·최수진 / 한국어-한국학 통합적 접근을 위한 교육과정의 개발 사례 163
10. 하세가와 유키코 / 일본의 한류 189

■ 4권 2호 ■

1. 김성희 / 한국어 교수법과 국어 교수학습 방법의 통섭적 관계 1
2. 김 염 / 중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구 21
3. 남 연 / 중국 대학에서의 효율적인 한국문화 지도 방안 43
4. 박건숙 / 일기예보에 나타난 한국 문화 59
5. 오지혜 / 한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계 방안 83
6. 왕 단 / 한국어 학습 사전의 형용사의 의미 정보 기술 방법 연구 121
7. 이지영 / 초기 한국어 교재의 내용 분석 159
8. 임 상 / 중국인 학습자를 위한 한국 문화교육 연구 183
9. 전태현 / 인도네시아 하사누딘대학교의 한국이해 교육 215
10. 최권진 / 한국어 읽기 교수-학습 방법의 새로운 패러다임 모색 237

■ 5권 1호 ■

1. 김대행 / 언어교육과 문화인식 1
2. 김창원 / 한국어 문화교육과 차이의 문화학 63
3. 한상미 / 한국어교육에서의 문화적 능력의 평가 83
4. 최권진 / 쿠레레(Currere) 방법을 적용한 한국어 문화교육 113
5. 권중분 / 비언어적 요소를 고려한 한국어 교재 개발 연구 135
6. 김의진 & 김혜진 / 한국어 학습자를 위한 휴대폰(일본)에서의 한국어 입/출력에 관한 연구 177
7. 김인규 / 대학 사회에서의 한국어 사과 화행 연구 195
8. 김혜련 / 식민지기 국어과 교육과 ‘조선, 조선 문화, 조선인’의 재구성 기획 235
9. 이수미 / 텍스트 읽기를 통한 한국 문화 이해의 제 양상 연구 273
10. 이호형 / 문화교육의 국어교육적 수용 방안 연구 293
11. 조수진 / 대학생 교류를 통한 언어문화 교육의 방향 321
12. 황정민 / 성별 담화표지어의 사용 양상 비교 연구 347

■ 5권 2호 ■

1. 성기철 / 다문화 사회에서의 언어 교육의 과제 1
2. 강 영 / 김학철 소설 『걱정시대』의 해학과 풍자 27
3. 곡 로 / 중국 관련 뉴스 보도에 대한 담화 분석 45
4. Do-young, Kim / Teaching Korean with Three Language Formula of Phonetic and Semantic Application in Multicultural Environment 69
5. 마쯔자키, 나카가와 / 일본어 모어 화자를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제 87
6. 민현식 / 한국어교육에서 소위 다문화교육의 문제점에 대해 115
7. 오지혜, 박안또니나, 임결, 축명 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 표현 교육 연구 151
8. 윤윤진 / 중국인 학생들에게 한국어 한자어 어휘 교육을 강화할 필요성과 그 대안 177
9. 이지영 / 한국어 교재 구성 연구 195
10. Florian / 인도네시아의 한국어교육 현황과 제 문제 225

■ 6권 1호 ■

1. 박정은 / 캐나다의 언어정책과 다문화주의 1
2. 유영미 / ‘외국어교육표준’에서의 간 문화적인 이해 29
3. 윤여탁 / 비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법 53
4. 윤영 / 프로젝트 수업을 통한 학습자 중심의 창의적 문학수업 방안 71
5. 이홍매 / 부사 ‘자칫’과 ‘하마터면’의 의미, 통사, 화용 대비 97

6. 전미순, 이병운 / 초급 단계 문화 어휘 선정과 문화 교육 방안 119
7. 전월매 / 윤동주와 심연수 시에 나타난 만주 인식 고찰 145
8. 최권진, 황주원 / 마케팅 전공생을 위한 한국어교육 연구 165
9. Nguyen Thi Phuong Mai / 베트남 학습자들의 드라마를 활용한 한국 언어 · 문화 교육 연구 191
10. 베. 히식자르갈 / 몽골인 한국어 학습자를 위한 언어 문화교육 연구 213

■ 6권 2호 ■

1. 김정우 / 고급 한국어 학습자를 위한 문학 교재 개발 방향 1
2. 김지민 / 교수·학습 관점에서 본 오류 판정과 해석의 조건 33
3. 김혜진 / ‘-(어)지-’에 관한 의미적 특징에 대하여 (1) 59
4. 노금송 / ‘가다’와 ‘去’의 인지 의미 대조 연구 77
5. 리광일 / 연변 조선족 중학교 조선말 교육의 실태 고찰 101
6. 문영자 / 문화적 차이에서 비롯되는 오류를 막기 위한 한국어교육 115
7. 이흥매 / 이해 변인에 의한 학습자 중심 한국어 읽기 수업의 구성 방안 133
8. 전태현 / 말레이-인도네시아어 동식물 이름 사전기술과 교육의 문제점 163
9. 조수진 / 한국어교육의 간문화 교육 연구 185
10. 홍혜련 / 간문화를 활용한 한국어교육 209

■ 7권 1호 ■

1. 강현화 / 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색 1
2. 권성미 / 포트폴리오를 이용한 학습자 참여적 한국어 문화 교수학습모형 연구 31
3. 김염 / TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구 59
4. 김중순 / 다문화교육을 위한 콘텐츠 개발과 교사교육의 방향 81
5. Rou Seung Yoan, Kim Keum Hyun / Role and Importance of Korean Cultural Education in Korean Language Education – A Case Study of Malaysian Universities 117
6. 민현식 / 미국의 한국어 학습자 의식 조사 연구 145
7. 박수경 / 인지언어학과 TPR교수법에 의한 한국어교육 활용방안 고찰 173
8. 석주연 / 한국어 문자 언어문화의 제도화와 훈민정음: 문자 ‘훈민정음’의 창제와 해례본 『훈민정음』의 간행을 중심으로 197
9. 신윤경 / 문학을 활용한 일제강점기 역사문화 교육-일본인 한국어 학습자의 경우를 중심으로 219
10. 조홍욱 / <서동요 배경설화의 구성방식 연구 239
11. 지현숙 / 한국어교육에서 문화 교육과정 연구의 새로운 탐색-소위 ‘다문화교육’을 넘어 261

■ 7권 2호 ■

1. 근보강 / 한·중 분류사 대조와 한국어 분류사 교육 1
2. 김미혜 / 다문화 교육을 위한 문학 제재 선정 원리 탐색 23
3. 김윤희, 최혜실 / <미녀들의 수다>에 나타난 외국 여성 이미지 연구 47
4. 송명진 / 혼혈의 서사와 양상에 대한 사적 고찰 71
5. Shin, Seong-Chul / Strategic Direction and Tasks for the Global Expansion of Korean Language Education 93
6. 신현숙, 박건숙 / 매체 환경에 따른 언어·문화 비교 연구 121
7. 이흥매 / ‘남’의 의미적 특성 연구 149
8. 전태현 / 인도네시아의 언어정책 171
9. 조수진 / 한국어 문화 교육 내용 선정에 대한 연구 195
10. 최권진, 정혜령 / 매체자료를 활용한 한국어 신체 관용어 교육 방안 연구 221

■ 8권 1호 ■

1. 마금선 / 한국어 교재 발음정보에 대한 고찰 - 중국에서의 한국어 교재를 중심으로 1
2. 박인기 / 학교교육과 다문화교육의 커리큘럼 상호성 23
3. 송현정, 양정실 / 다문화 사회의 국어교육 변화에 대한 인식 조사 연구 45
4. 심상민 / 호주에서의 한국어 및 한국어교육의 현황 65
5. Oh, Hyeon-ah / A Study on the Important Values of Contemporary Korean Human Relations in TV Commercials 83
6. 이선웅 / 국어과 교육과정에서의 방송언어 활용사 - 거시적 관점의 서술을 중심으로 109

7. 정다운 / 내용 중심 교육과 장르 중심 교육을 통합한 한국어 쓰기 구성 방안 연구 - 학문 목적 학습자를 대상으로 131
8. 조경덕 / 다문화 가정 아동 대상의 인지심리학적 미술 치료 사례 연구 159
9. 주월랑, 양명희 / 여성 결혼 이민자의 한국문화 교육을 위한 요구조사 175
10. 최은정 / 한국어교육을 위한 준말 종결어미에 대하여 - 종결어미와 종결어미의 통합형을 중심으로 205
11. 축취영 / 중국대학 한국어 전공자를 위한 <양반전>교육 연구 - <범진 향시 급제>와의 비교를 중심으로 231

■ 8권 2호 ■

1. 김용 / 논항구조 인식을 통한 한국어 동사 교육 방안1
2. 서승아 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 미시구조를 중심으로 27
3. 신명선, 권순희 / 새터민을 위한 한국어 어휘 교육 방안 57
4. 신현단 / 한국어 문화에 대한 태도 교육 연구 91
5. 이미향 / 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화 考 113
6. 이수미 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 - 거시구조를 중심으로 143
7. 이정란 / 외국인 유학생의 구두 발표와 보고서에 나타난 응결 장치 비교 165
8. 이흥매 / '말(을/도) 마라'의 의미 화용적 기능 연구 185
9. 정미진 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 '반론하기'의 전략과 언어 표현 연구 205
10. 최경희 / 중국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구 225
11. 최권진 / 이슬람권 학습자의 한국어언어문화 적응 연구 253
12. 최열 / 인터넷 활용능력이 한국어교육에 미치는 영향 277

■ 9권 1호 ■

1. 강승혜 / 한국문화교육 연구 동향 분석 1
2. 카가와 아키오 / {명사+동사 '부리다·떨다·피우다'} 연어에 대한 연구 39
3. 석주연 / 다문화 교육 현장에서의 비언어적 신체 한국어의 습득 양상 연구 79
4. 신영지 / 한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 101
5. 양지선 / 외국인 학습자에 따른 한국문화 인식 조사 129
6. 오정미 / 결혼이주여성을 위한 문화교육과 문화적응 153
7. 오지혜 / 광고 텍스트를 활용한 한국어 학습자의 문화 간 리터러시 교육 연구 173
8. 오현아, 박민신 / 일제강점기 일본인 대상 조선어 교재 분석 연구를 위한 시론 199
9. 이효신 / 일지 연구 방법을 사용한 한국어 학습자의 읽기 불안에 관한 연구 221
10. 진강려 / 한국어 강독 수업에서의 문화 교육 연구 247
11. 최준식 / 문화를 가르친다는 것은? 271

■ 9권 2호 ■

1. 김대행 / 한국 언어문화교육 연구의 내용학적 지평 3
2. 장소원 / 한국어교육에서의 언어와 문화의 연계 27
3. 박준언 / 외국어교육의 문화교육 49
4. 김정숙 / 프랑스의 '상호문화주의'에 대한 소고 75
5. 김가람 / 한국어 학습자의 페이스북(Facebook) 사용 양상에 관한 연구 95
6. 남애리 / 미국 대학 한국어 학습자의 동기 및 태도 연구 119
7. 신현단 / 한국어 문법 교수에서의 교사 코드 전환 양상 연구 145
8. 엄나영, 성은주 / 전래동화를 중심으로 한 '자기 문화 스토리텔링' 활용 한국어 말하기 능력 신장 방안 연구 179
9. 이기영 / 한국어교사의 교수 행동과 학습자의 학업 성취도 상관관계 연구 211
10. 이미향 / 한국어 언어문화교육에서의 사회적 상호작용 고찰 235
11. 정대현 / 한국어교육에서 입력 처리 교수 연구에 관한 통시적 고찰 265

■ 10권 1호 ■

1. 권성미 / 한국어 교재 대화 텍스트의 문화 항목 분석 1
2. 김승연 / 한국어 교재에 나타난 의성어·의태어의 시각화 연구 25
3. 오재혁 / 중국인 한국어 학습자의 발성 유형에 따른 한국어 폐쇄음의 변별 지각 양상 57
4. 오지혜 / 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구 75

5. 윤지원 / 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구 99
6. 이은미 / 체험담 내러티브에서의 문말표현 ‘-것이다’에 대하여 131
7. 전은주 / 한국어교육과 로컬리티 153
8. 조형일 / 교육용 외래어·외국어 표현 선정과 표기 방안 연구 183
9. 최은경 / 한국어교육을 위한 ‘뒋’ 연구 207
10. 최주희 / 한국어 고급 학습자의 상대 높임의 등급 전환 양상 연구 229
11. 황철운 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구 253
12. 황정민 / ‘거절하기’에 나타난 중국인 학습자의 비언어적 의사소통 전략 연구 275

■ 10권 2호 ■

1. 김은희, 이미향 / 한(韓)-콘텐츠를 활용한 한국어 언어문화교육 연구 1
2. 김충실 / 한국어어휘 교육에서 원형이론의 적용 -서술성명사와 의존동사를 중심으로- 31
3. 노복동 / 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향 49
4. 박민신 / 텍스트 응집성 중심의 한국어 쓰기 피드백 방안 연구 71
5. 박은하 / 한국어 학습자의 언어 사용 양상 99
6. 변웨이샤 / 한국어 조사 {로}와 관련되는 중국어 개사(介詞) 대조 연구 123
7. 윤여탁 / 문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구 149
8. 이경애 / 결혼이민자의 학습양식이 한국어 학습전략 사용에 미치는 영향 177
9. 이기영 / 외래어 의미 변형과 한국어 학습자들의 외래어 의미에 대한 인식 203
10. 이성희 / ‘화성인류학자’를 활용한 예비 한국어교사의 상호 문화 능력 교육 방안 -‘정의적 능력’을 중심으로- 225
11. 임철성, 서혁, 정영아, 신혜영, 최진희 / 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구 247
12. 주월랑 / 문화어휘 ‘우리’의 사용 양상과 ‘우리+명사’ 구조의 의미 인식 연구 -중국인 한국어 학습자를 중심으로- 275
13. 최윤곤, 허유리 / 한국어교사의 채점자 훈련 모형 개발 295
14. 최주열, 김명권 / 한국 문화 교육 항목 선정에 대한 고찰 -외국인 단기 연수생을 중심으로- 317
15. 타니자키 미즈코 / 자연을 통한 감정 표현 연구 -‘해’와 ‘달’의 한·일 감정 표현 대조- 345

■ 11권 1호 ■

1. 김성주 / 터키의 한국문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안 -KORE'Yİ TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM(『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』)를 대상으로 - 1
2. 변정민 / 인과관계 연결어미의 의미 기능 -‘-어서’와 ‘-니까’를 중심으로 - 23
3. 신윤경 / 한국문학 읽기를 위한 어휘 주석 연구 -사회·문화적 배경지식 및 맥락 이해 추가 설명을 중심으로 - 43
4. 양지선 / 베트남 한국어교육의 질적 향상을 위한 방향 모색 -교사요구와 교육 정책 변화에 따른 과제 중심으로 - 63
5. 엄나영 / 역할극을 활용한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구 91
6. 예경순 / 다문화 문식성 향상을 위한 독서 지도 방안 -문학 텍스트 활용을 중심으로 - 113
7. 이준영 / 교육 이념의 전환을 위한 문학교육 방안 연구 137
8. 정지현, 김영순, 홍정훈 / 다문화 리더러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미 165
9. 최정혜 / 한국어 속담에 나타난 과장 표현 연구 -의미 양상을 중심으로 - 195

■ 11권 2호 ■

1. 강남옥 / 북한의 외국어로서의 조선어 교재에 대한 연구 현황과 전망 1
2. 김규훈, 김건우, 김혜숙 / 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석 27
3. LIU YING / 한중 고사성어 대조 연구 53
4. Bui Kim Luan, 이길원 / 베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구 79
5. 우인혜 / 다문화가정의 정체성문제 해결방안 연구 -다문화가족의 2중 언어문화교육을 중심으로- 107
6. 임형재 / 해외한국학에 대한 접근방법 연구 -한국학의 유형 분석을 중심으로- 135
7. 장국화 / 중국인 여성 학습자의 한국어 단모음의 발음 습득 양상 -초·중·고급 학습자의 음성산출 결과를 중심으로- 161
8. 한하림 / 한국 심층 문화 교육을 위한 다중 텍스트 구성 방안 연구 187

■ 11권 3호 ■

1. 구민지, 김원경 / 과정 중심 한국어 쓰기 교육에서의 대면 피드백 사례 연구 - 초급 학습자의 작문을 중심으로 - 1
2. 김선영 / 한국어 관용표현의 화용적 특징 연구 - 변이 양상을 중심으로 - 23

3. 김은희 / 읽기-쓰기 통합 수업에서 학습자 글쓰기에 나타난 상호텍스트의 실현 양상 연구 47
4. 남은영 / 아제르바이잔에서의 한국어교육 현황 및 과제 71
5. 민정호, 전한성 / 다문화 가정 학습자의 개별성을 고려한 한국어교육의 실천 방향 탐색 93
6. 박선영 / 머느리 설화를 활용한 한국문화교육 - 여성 결혼 이민자를 중심으로 - 121
7. 배고운 / 문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 수업 사례 -탄뎀 수업을 중심으로 - 151
8. 유나 / 중국인 학습자를 위한 한국어 담화표지 교육 내용에 대한 일고찰 171
9. 이수미, 윤여탁 / 한국어교육학 사전 텍스트의 특성 연구 - 어휘 사용을 중심으로 - 199
10. 장향실 / 외국인을 위한 한국어 발음 교육에서 음운의 제시 순서 연구 221
11. 최권진, 송정옥 / 여성결혼이민자 대상 한국어교육의 현황 및 발전 방향 - 다문화가정지원센터에서의 한국어 교재와 쓰기 교육을 중심으로 - 247
12. 홍승아 / 한국어 학습자의 주체 높임법 습득 연구 - 중·고급 학습자의 오류 분석을 통하여 - 271
13. 황미혜 / 결혼여성이민자의 한국사회 적응을 위한 프로그램에 관한 연구 291

■ 12권 1호 ■

1. 윤여탁 / 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안 - 1
2. 김규훈 / 서사적 의미 소통의 스토리텔링 분석틀 : 한국어교육을 위한 서사표현교육 담론 탐색 - 23
3. 김혜진 / 한글능력검정시험의 문항 유형과 중급단계 학습자의 한국어 숙달도에 관한 연구 : 3급 필기시험 결과분석을 중심으로 - 53
4. 김혜진·김종철 / 상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '홍' 이해 교육 연구 : 고전 문학 제재를 중심으로 - 79
5. 신윤경 / 한국어 쓰기 위한 문학 텍스트의 내용 지식으로서의 활용 가능성 검증 연구 - 113
6. 유민애 / 장르-텍스트 기반 문법 교육 내용 연구 : 논리적 응결 장치를 중심으로 - 139
7. 최주열 / 다문화 여성결혼이민자 한국어교육과정 운영 실태 연구 - 167

■ 12권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 내용과 방법에 관한 학습자 인식 연구 : 모의 수업강의 실습을 중심으로 - 1
2. 김민수 / 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구 : 현황 및 발전 방향 - 23
3. 김승연 / 그래픽 조직자를 활용한 NIE 연구 : 텍스트 시각화의 적용 가능성에 대하여 - 45
4. 김현민 / 결혼이민자 취업을 위한 다문화가족지원센터의 역할 - 75
5. 민현식 / 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근 - 97
6. 박수진 / 한국어 학습자 서사의 담화적 특성 : 조사, 시제 선택을 중심으로 - 125
7. 이수정 / 한국어교육에서 쓰기 지식 교육에 대한 연구 : 초급 한국어 학습자의 발표문을 중심으로 - 155
8. 이준영 / 상호문화성에 기반 한 문학 독서교육 - 183
9. 황사운 / 한국어교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 : 초기 교재를 중심으로 - 221

■ 12권 3호 ■

1. 김윤주 / 귀국 학생을 위한 한국어문화교육 연구 동향 분석과 향후 과제 -문화 교육을 중심으로- 1
2. 신윤경·방혜숙·성지연 / 학습 환경에 따른 한국어 학습자와 한국인 대학생의 쓰기 상위인지 전략사용 연구 25
3. 이경애 / 중국 내 한국어 초급 학습자에게 적합한 교수 언어 51
4. 이미향 / KFL과 KSL의 학습요인별로 본 한국어 교재의 담화 연구 -1950~1980년 중반의 자료를 대상으로- 79
5. 이훈호·신카 조피아 / 일반적 학문 목적의 한국어교육과정 개발을 위한 기초 연구 -석사 과정 정부초청외국인장학생을 중심으로- 111
6. 정서영 / 스리랑카 중등학교 한국어교사 양성 프로그램 만족도 조사 연구 145
7. 정지현·최화·김영순 / 한국 언어문화 리터러시에 나타난 북한이탈대학생의 경험에 관한 연구 183
8. 최수정 / 한국어교육에서의 화용적 특성 기반 문법 교육 연구 -'(이)나'와 '(이)라도'를 바탕으로- 211
9. 최유정 / 한국어교육에서의 명사절 '-기가' 내포문 교육 연구 239

■ 13권 1호 ■

1. 김금숙 / 문제중심학습(PBL)을 활용한 한국문화 수업 사례 연구 1
2. 류경애 / 한국어교육목적과 학습동기 변인에 따른 상관성 분석 31
3. 배재원 / 다문화가족 결혼이주여성을 위한 한국 문화 교육 방안 연구 57
4. 이명봉 / 정경론에서의 동일성을 활용한 서정시 교육 연구 -학문 목적 중국인 고급 학습자를 중심으로- 79
5. 장미미 / '부탁' 관련 표현에 대한 한국인과 외국인의 인식 차이 분석 -드라마 말뭉치를 기반으로- 111
6. 전미화·윤지원 / 한국어 쓰기 교육에서의 내용 피드백 제시 방안 연구 137

7. 황인교 / 외국인인을 위한 한국문화교육의 목표와 내용 분석 - '국제통용한국어교육표준'과 '문화예술교수요목'을 중심으로- 163

■ 13권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 수업의 내용 및 방법에 대한 학습자 인식 연구 - 강의 참관을 중심으로-
2. 김승환 / 학점은행제 원격평생교육원의 '외국어로서의 한국어학 전공'의 문제와 개선 방안 연구
3. 박소연 / 일본인 학습자를 위한 한국어 단기 교육 과정 내용 개선 방안 연구 - 가톨릭대학교 일본인 대상 단기 과정 프로그램을 중심으로- 59
4. 이설연 / '어휘-구문 상호 학습' 교육 방안 - 초급 학습자를 중심으로 - 85
5. 정지현·오세경 / 학교 밖 다문화교육 전문가의 교수경험에 나타난 타자지향성의 의미 109
6. 폴리롱 / 홍콩 한국어 입문기 교육에 관한 고찰 - 문법 및 문화 교육 내용을 중심으로- 135

■ 14권 1호 ■

1. 고은선·김성훈 / 교수자의 학습자 모어 사용이 제2 언어 텍스트에 미치는 영향- 중국어를 모어로 하는 한국어 학습자를 대상으로 - 1
2. 박수진·강현화 / 문학·언어 수업의 병행 프로그램연구 27
3. 김규훈 / 생태언어학 기반 언어문화교육의 내용 재개념화 방향 51
4. 김호정·김가람 / 체계적 문헌 고찰을 통한 한국어교육과정 연구 동향 분석 75
5. 박성 / 다문화교실에서 역할극을 통한 한국문화 교육 연구 - 상호문화성을 중심으로 - 111
6. 이정현 / 코퍼스를 활용한 피동사 언어 구성의 통계적 분석 - 한국어교육을 위한 '보이다' 용례 분석을 중심으로 - 143
7. 이지양·박소연·구민지 / 한국어교육 기관 한국어 학습멘토링 프로그램 사례 연구 171
8. 전미화·황설운 / 외국인 대학원생의 학위논문 내용 구조 분석 연구 - '선행연구 검토' 부분을 중심으로 - 197
9. 최은숙 / 외국인 유학생의 한국문화적응 현황 및 학습자 요구 분석 223

■ 14권 2호 ■

1. 김강희 / 청문회 담화의 종결어미 '-고요' 사용 양상 연구 1
2. 박 환 / 동영상 제작 과제를 활용한 프로젝트 수업 연구 - 고급 학습자를 대상으로- 27
3. 신범숙 / 한국어교육과정 학습 한국어의 언어 재료 탐구 - 역사 교과를 중심으로- 51
4. 안한나·임호용 / 카타르 한국어교육 교육과정 개발 방향 및 실행에 대한 소고 - 카타르 A학교를 중심으로- 81
5. 안화현 / 태국 대학교 '비즈니스 한국어' 교육 현황과 발전 방향 - '비즈니스 한국어' 교육과정과 요구분석을 중심으로 109
6. 오지혜 / 다문화교육을 위한 문화 내용 연구 - 다문화예비학교와 다문화중점학교 교재 사례를 중심으로- 145
7. 이정희 / 한국어 어휘 '우리' 교육을 위한 고찰 - 「한국어기초사전」의 풀이말 검토를 중심으로- 179
8. 이명화 / 한국어 학습자의 토픽(TOPIC) 쓰기 오류 양상 - 53번 설명문 쓰기 중심으로- 231
9. 이미향 / 의사소통의 사회문화적 관점에서 본 한국어 교재의 학습활동 고찰 255
10. 전태현 / 인도네시아어-한국어 문학 번역의 오역 283
11. 한윤정 / 외국군 초급 한국어 학습자를 위한 플립러닝 활용 언어문화 교육 방안 연구 311

국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정

제정 2008. 6. 1.

개정 2009. 9. 1.

개정 2014. 1. 1.

제1장 총칙

제1조 (목적)

이 규정은 국제한국언어문화학회(이하 '본 학회'라 한다.)의 학술 연구 활동에 관한 연구 윤리의 지침을 제시하고, 윤리위원회의 설치 및 운영에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.

제2조 (용어의 정의)

이 규정에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

1. '연구 부정행위'라 함은 연구의 제안·수행·심사·결과의 보고 및 발표 등의 과정에서 행해진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문 저자 표시 행위, 기타 부정행위 등을 말하며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.
 - 1) '위조'는 존재하지 않는 자료 또는 연구 결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
 - 2) '변조'는 연구 과정을 인위적으로 조작하거나 자료를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
 - 3) '표절'이라 함은 타인의 아이디어, 연구 내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
 - 4) '부당한 논문 저자 표시'는 연구 내용 또는 결과에 대하여 학문적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 학문적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 논문 저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
 - 5) '기타 부정행위'는 본인 또는 타인의 부정행위 혐의에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위, 또는 연구와 관련하여 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위 등을 통칭한다.
2. '연구비 등의 부정 사용 행위'는 연구비 등을 위법하거나 부당한 방법으로 사용하는 것을 말한다.

제3조 (적용 대상)

이 규정은 본 학회의 회원 및 본 학회의 학회지나 기타 학술 간행물 등에 투고를 한 자와 본 학회가 주관하는 학술 행사에서 발표를 한 자에 대하여 적용한다.

제4조 (연구 윤리 수칙)

편집위원장은 편집위원회를 소집하여 논문 한 편당 심사위원 3인을 위촉한다.

본 학회의 모든 회원과 제3조에 해당하는 모든 자는 아래의 연구 윤리 수칙을 성실히 준수하여야 한다.

1. 연구 활동 및 연구 결과 발표 시 양심에 따라 행동한다.
2. 타 학술지에 게재한 논문이나 학위 논문의 전체 또는 일부를 새로운 성과물인 것처럼 중복하여 투고하지 않는다.
3. 다른 연구자의 저작권 및 기타 권리를 존중한다. 선행 연구를 인용할 경우에는 어떤 부분이 선행 연구이고, 어떤 부분이 본인의 독창적인 생각·주장·해석인지 독자가 알 수 있도록 정확하게 기술하고, 그 출처를 명확히 밝힌다.
4. 연구 과정에서 데이터를 위조하거나 변조하지 않는다. 그리고 데이터는 게재 후 2년 간 보관한다.
5. 논문 및 연구 관련 심사를 맡은 경우 객관적이고 공정하게 심사한다.

제2장 연구윤리위원회

제5조 (목적)

본 학회를 통해 연구를 수행하거나 발표하려는 자의 연구 부정 행위 및 연구비 등의 부정 사용 행위를 적극적으로 예방하고, 그러한 행위가 발생할 경우 이를 조사·처리하기 위하여 연구윤리위원회(이하 ‘위원회’라 한다.)를 둔다.

제6조 (설치 및 구성)

1. 위원회는 학회 내에 회장 직속으로 설치한다.
2. 위원회는 10인 이내의 위원으로 구성한다.
3. 위원회의 위원은 편집위원장, 연구위원장, 총무이사(선임자 1인)를 당연직으로 하고, 임명직 위원은 편집위원회의 추천에 의해 회장이 임명 또는 위촉한다.
4. 위원회의 위원장 및 위원의 임기는 2년으로 하되, 그 기간은 회장단의 임기와 같이 한다.

제7조 (위원장)

1. 위원회는 위원장 1인을 두되 위원장은 위원회 위원 중에서 호선한다.
2. 위원장은 위원회의 회무를 총괄하며 위원회를 대표한다.
3. 위원장이 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자가 되었거나 부득이한 사유로 직무를 수행할 수 없는 때에는 회장이 지명한 위원이 그 직무를 대행한다.
4. 위원장은 심의 사항을 공정하고 효율적이며 일관되게 심의할 수 있도록 회의를 운영하여야 한다.
5. 위원장은 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자의 권리가 침해되지 않도록 필요한 조치를 취하여야 한다.
6. 위원장은 위원회 위원 중 일부가 심의 사안과 관련이 있을 경우 해당 위원이 심의에 참여하지 못하도록 조치하여야 한다.
7. 위원장은 외부의 부당한 압력이나 영향이 위원회 위원에게 미치지 않도록 하여야 한다.

제8조 (위원)

1. 위원은 진실에 기초하여 성실하고 공정하게 심의를 수행하여야 한다.
2. 위원은 심의 사안과 관련하여 인지도 내용을 사적으로 공표하지 않아야 하며, 개인의 사적 자유와 인격권이 침해되지 않도록 유의해야 한다.
3. 위원은 심의에 대한 외부의 부당한 압력이나 영향을 거부하여야 한다.
4. 위원회의 위원이 심의 대상이 될 경우, 즉각 해당 심의 안건의 위원 자격이 정지된다.

제9조 (간사)

1. 위원회의 회의를 원활히 하기 위해 위원장이 지명하는 1인의 간사를 둔다.
2. 간사는 위원장 및 회장의 승인을 얻어 다음과 같은 위원회의 사무를 처리한다.
 - 1) 위원회 회의를 위한 실무 전반에 관한 사항
 - 2) 위원회 회의에 따른 조치, 보고 등에 관한 사항
 - 3) 기타 위원회 활동과 관련한 업무

제10조 (회의)

1. 위원장은 위원회의 회의를 소집하고, 그 의장이 된다.
2. 위원회의 회의는 정기회의와 임시회의로 구분하되, 정기회의 일시는 정해진 학술지 발간일을 고려하여 위원장이 결정하고, 임시회의는 위원장이 필요하다고 인정할 때에 소집한다.
3. 위원회의 회의는 재적위원 과반수의 출석으로 개최하고, 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다.
4. 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대한 제소 또는 기타 다른 과정을 통한 인지로 인해 조사가 필요한 경우, 위원회는 별도의 조사위원회를 두어 조사하게 하고, 그 결과를 바탕으로 심의하여 판정하여야 한다.

제11조 (자문위원)

1. 위원회의 심의 사항에 대하여 해당 분야 전문가의 자문이 필요한 경우에는 자문위원을 둘 수 있으며, 자문위원은 위원장의 추천을 받아 회장이 위촉한다.
2. 심의 안전에 대해 자문위원의 의견을 구하였을 경우, 위원장은 그 의견 내용을 위원회에 공개하여야 한다.

제12조 (소위원회)

1. 위원회의 업무를 효율적으로 수행하기 위하여 필요한 경우에는 위원회에 소위원회를 둘 수 있다.
2. 소위원회의 설치 및 운영에 관하여 필요한 사항은 위원회의 의결을 거쳐 위원장이 정한다.

제13조 (기능)

위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다.

1. 본 학회에서 발간하는 정기 간행 학술지인 『한국언어문화학』을 포함하여 학회에서 발간하는 모든 학술 저작물(이하 ‘학회지’라 한다.)에 투고된 논문의 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
2. 본 학회가 주관하는 학술발표대회나 세미나, 토론회, 기타 공식적인 학술 담론들(이하 ‘학술 행사’라 한다.)의 발표 내용이 지닌 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
3. 본 학회가 주관·후원·추천한 연구 계획의 윤리적·학문적 타당성 평가에 관한 사항
4. 본 학회 회원들의 성명·주민등록번호 등 개인을 식별할 수 있는 정보의 보호에 관한 사항
5. 기타 본 학회의 연구와 관련된 중요 사항

제14조 (운영 세칙)

이 규정의 운영에 관하여 필요한 세부 사항은 위원회의 의결을 거쳐 회장이 따로 정한다.

제3장 연구 윤리의 검증

제15조 (검증 시효)

1. 연구 윤리성 및 진실성의 검증 필요성이 제기된 때로부터 5년을 경과한 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대하여는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년을 경과한 연구 부정행위라 하더라도 그 대상자가 기존의 결과를 직접 재인용하여 후속 연구의 기획 및 수행, 연구 결과의 보고 및 발표 등에 사용하였을 경우와 사회적으로 본 학회의 학술 연구 활동의 신뢰성에 심각한 위해가 되었을 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제16조 (검증 절차)

1. 연구 부정행위에 대한 검증 절차는 ‘예비조사’, ‘본조사’, ‘판정’의 3단계로 진행함을 원칙으로 하되, 위원회에서 추가 조사가 필요하다고 판단할 경우에는 그 절차를 확대할 수 있다.
2. ‘예비조사’는 연구 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하고, ‘본조사’는 부정행위의 혐의에 대한 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, ‘판정’은 본조사 결과를 확정하고 이를 공고하거나 제보자와 피조사자에게 서면으로 알리는 절차를 말한다.

제17조 (예비조사)

1. 위원회는 본 학회 차원에서 인지하였거나 또는 제보 접수 보고를 받은 날로부터 20일 이내에 3인 이하의 소위원회를 구성하여 예비조사를 하여야 한다.
2. 피조사자가 예비조사 결과를 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 부정행위 여부에 대한 판정을 내릴 수 있다.
3. 예비조사 결과 부정행위가 없음이 명백하다고 판단될 경우, 위원회는 조사 결과를 제보자에게 서면으로 통보한다. 다만, 익

명 제보의 경우는 그러지 아니한다.

제18조 (본조사)

1. 위원회는 본조사가 필요하다고 판단될 경우, 다음 각 호의 규정에 따라 본조사위원회를 구성하여 본조사를 하도록 한다.
 - 1) 위원 수는 5인 이상으로 한다.
 - 2) 조사 사안과 이해관계가 있는 자는 위원으로 참여할 수 없다.
2. 본조사위원회는 조사 과정에서 제보자·피조사자·증인 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 응하여야 한다.
3. 본조사위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 해당 자료를 제출하여야 한다.
4. 본조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견 진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.
5. 본조사위원회의 개별적인 조사 활동 수행에 필요한 구체적인 지침 등은 연구윤리위원회가 따로 정한다.

제19조 (판정)

1. 본조사위원회는 조사가 완료되면 조사 결과를 즉시 연구윤리위원회에 보고하여야 하며, 연구윤리위원회는 심의 후 조사 결과를 확정하고, 확정된 결과를 지체 없이 피조사자와 제보자에게 서면으로 통보하여야 한다.
2. 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되도록 하여야 한다. 다만 이 기간 내에 조사를 마치기 어렵다고 판단될 경우에는 연구윤리위원회의 의결을 거쳐 60일 이내에서 그 기간을 연장할 수 있다.

제20조 (재조사)

1. 피조사자 또는 제보자는 판정에 불복할 경우 결정을 통지받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 서면으로 재심의를 요청할 수 있다.
2. 위원회는 재심의 요청이 타당하다고 판단될 경우, 재심의 요청 사유를 중심으로 재조사를 실시할 수 있다. 재조사는 18조 본 조사에 대한 규정에 준하여 재조사위원회를 구성하여 시행하되, 조사와 판정 일정은 60일 이내로 한다.

제21조 (결과 조치)

1. 검증 절차를 통해 피조사자의 행위가 연구 부정행위에 해당된다고 판단될 경우 위원회는 본 학회의 회장에게 다음과 같이 제재 조치를 건의할 수 있다.
 - 1) 연구 부정행위에 의해 작성된 학회지 발표 논문은 논문 게재를 취소하며, 게재 취소된 사실을 학회지 및 본 학회 홈페이지를 통해 공표하고, 온라인을 통한 원문 정보 제공은 즉각 중단한다.
 - 2) 연구 부정행위에 기초한 학술 행사 발표 내용은 학회지 게재 논문 심사 대상에서 제외한다.
 - 3) 제2조 1항의 1), 2), 3)에 해당하는 연구 부정 위를 행한 자의 경우에는 학회지 논문 게재 자격을 3년 간 박탈한다.
 - 4) 제2조 1항의 4), 5)에 해당하는 연구 부정행위를 행한 자, 제2조 2항에 해당하는 연구비 등 부정 사용 행위를 행한 자, 제18조 2, 3항을 위배한 자 등의 경우에는 해당자의 학회지 논문 게재 자격을 1년 간 박탈한다.
2. 위원회의 건의가 있을 경우, 본 학회의 회장은 이사회를 소집하여 제재 여부 및 제재 내용을 최종적으로 결정한다.
3. 연구 윤리 규정을 위반한 것으로 인정되는 회원에 대해서는 경고, 회원자격 정지 내지 박탈 등의 징계를 할 수 있으며, 이 조치를 다른 기관이나 개인에게 알릴 수 있다.
4. 예비조사 및 본 조사, 판정, 재조사에 관련된 기록은 조사 종료 이후 5년간 윤리위원회가 보관한다.

제4장 연구 관련 부정 행위 제보

제22조 (제보 및 접수)

1. 제2조의 연구 관련 부정행위 방지를 위해 본 학회는 연구 부정행위 및 연구비 등 부정 사용 행위 관련 제보 및 접수를 위한 제반 여건을 마련해야 한다.

2. 제보자는 연구 관련 부정행위를 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 다만, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우에는 이를 실명 제보에 준하여 처리할 수 있다.
3. 2항의 제보 내용은 지체 없이 연구윤리위원장에게 보고되어야 한다. 위원장의 유고 시에는 회장에게 보고한다.

제23조 (제보자의 권리 보호)

1. 제보자의 신원에 관한 사항은 직·간접적으로 노출시켜서는 아니 되며, 제보자의 성명은 반드시 필요한 경우가 아니면 제보자 보호 차원에서 조사 결과 보고서에 포함하지 아니 한다.
2. 제보자가 본 학회의 회원인 경우, 본 학회는 제보자가 연구 관련 부정행위를 신고한 이유로 회원으로서의 권리를 부당하게 침해당하지 않도록 철저히 보호하여야 한다.

제24조 (피조사자의 권리 보호)

1. 위원회는 연구 관련 부정행위 여부에 대한 검증이 완료될 때까지 피조사자의 명예나 권리가 침해되지 않도록 주의하여야 한다.
2. 검증 결과 연구 관련 부정행위가 일어나지 않은 것으로 판명되었을 경우, 본 학회와 위원회는 피조사자의 명예 회복을 위한 노력을 성실하게 수행하여야 한다.
3. 연구 관련 부정행위에 대한 심의 및 검증 사안은 본조사위원회를 거쳐 연구윤리위원회에서 조사 결과를 최종 판정하기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.

제5장 연구 윤리 규정의 개정

제25조

연구 윤리 규정의 개정 절차는 본 학회 회칙 개정 절차에 준한다. 연구 윤리 규정이 개정될 경우, 기존의 규정을 준수하기로 서약한 회원은 추가적인 서약 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

부칙

1. 본 규정은 위원 2/3 이상의 동의를 받아 개정할 수 있다.
2. 본 규정 시행에 필요한 세칙은 연구윤리위원회에서 정한다.
3. 본 규정에 규정하지 않은 사항은 관례에 따른다.
4. 본 규정은 2008년 6월 1일부터 시행한다.
5. 본 개정 규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
6. 본 개정 규정은 2014년 1월 1일부터 시행한다.