

국제한국언어문화학회(INK) 제28차 추계학술대회

한국어 예비·경력 교사를 위한 수업 컨설팅 연구와 방법



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

국제한국언어문화학회(INK) 제28차 추계학술대회

주제: 한국어 예비·경력 교사를 위한 수업 컨설팅 연구와 방법

일시: 2019년 11월 9일(토) 9:00 장소: 연세대학교 백양관

08:30-09:00	등록		
09:00-09:30	개회식 (장소: 백양관 대강당) 사회: 이미향(영남대)		
	개회사: 나삼일(국제한국언어문화학회 회장, 상명대) 환영사: 김현철(연세대학교 언어연구교육원 원장) 축사: 강현화(세종학당재단 이사장) 시상식: 제6회 한국언어문화학 신진연구자상		
09:30-10:20	제1부 주제 특강 I: 한국어 교원의 교수 역량 강화를 위한 재교육 (장소: 백양관 대강당) 사회: 장향실(상지대)		
	발표: 이해영(이화여대)		
10:20-10:30	휴식		
10:30-11:20	제1부 주제 특강 II: 한국어교육 수업을 위한 수업컨설팅 전략 (장소: 백양관 대강당) 사회: 최권진(인하대)		
	발표: 장경원(경기대)		
11:20-11:30	휴식		
11:30-12:30	제2부 주제 토론: 한국어 수업 컨설팅에서의 쟁점과 과제 (장소: 백양관 대강당)		
	좌장: 임형재(한국외대) 발표: 이미향(영남대), 김은정(한국외대), 김민애(서울대)		
12:30-13:40	점심 식사		
제3부 개인 발표			
	제1분과 수업 관찰과 수업 컨설팅 I (장소: 백양관 대강당)	제2분과 수업 계획과 운영 I (장소: 백양관 208호)	제3분과 수업 내용과 한국어 교사 I (장소: 백양관 108호)
	사회: 성지연(고려대)	사회: 김은경(상명대)	사회: 김승환(상명대)
13:40-14:20	한국어 수업 참관을 위한 수업 관찰 도구 개발 연구 발표: 김서형(경기대), 박선희(이화여대), 장미라(경희사이버대) 토론: 이성준(서울대)	초등 한국어(KSL) 학습자를 위한 국어 교과 학습 도구 기능 -초등 2학년을 중심으로 발표: 김혜영(공주교대), 손다정(서울여대) 토론: 이수미(성균관대)	재외동포 아동 대상 한국어 문식성 향상 방안 발표: 정다운(한중연) 토론: 고경태(고려대)

14:20-15:00	한국어 예비 교원의 수업코칭 수용 양상에 대한 연구 -국외 실습 지원 사업의 예를 중심으로 발표: 이효정(국민대학교) 토론: 기준성(디지털서울문화예술대)	조선족 학습자를 위한 '정체성' 교육 방안 연구 -허련순의 장편소설에 나 타난 '이중정체성'을 중심으로 발표: 조수진(성균관대) 토론: 차희정(아주대)	새터민 대상 한국어 교재의 문화교 육내용 연구 발표: 김다혜(영남대) 토론: 이지용(고려대)
15:00-15:40	수업 컨설팅을 통한 외국인 한국어 교사의 발화 변화 연구 발표: 유소영(단국대) 토론: 김가람(서울대)	학부 유학생을 대상으로 한 수업 운 영과 교사의 성찰 -수업 성찰일지를 중심으로 발표: 양지선(경희대) 토론: 남궁정(성균관대)	해외 단기 실습 프로그램 참가를 통 한 한국어 예비교원의 성장 연구 발표: 노채환(사이버한국외대) 토론: 유현정(성균관대)
15:40-16:00	휴 식		
	제4분과 수업 관찰과 수업 컨설팅 II (장소: 백양관 208호) 사회: 이윤진(안양대)	제5분과 수업 계획과 운영 II (장소: 백양관 대강당) 사회: 김성조(연세대)	제6분과 수업 내용과 한국어 교사 II (장소: 백양관 108호) 사회: 진대연(호원대)
16:00-16:40	예비 한국어 교원의 외국인 유학생 에 대한 멘토링 발표: 서경혜(한국외대) 토론: 박선옥(한성대)	외국인 학부생 대상 한국어 쓰기 수 업 설계와 운영 방안 연구 발표: 이가원(한국외대) 토론: 구미리내(명지대)	미국 한국어 몰입교육에서의 한국어 교사 역할 탐구 -LCT 프로그램을 중 심으로 발표: 김민영(한국외대) 토론: 정연희(국민대)
16:40-17:20	[워크숍] 한국어 예비-경력교사를 위 한 수업 컨설팅 <예비교사 수업 컨설팅> (장소: 백양관 208호) 컨설팅 자문: 송혜정(한국외대), 오유 영(이화여대), 이윤진(안양대)	학습자 중심 교육 환경에서의 '동료 학습'과 '집단 비계' -Vygotsky의 이 론을 중심으로 발표: 김희경(성균관대) 토론: 신필여(서울대)	한국어교사의 상호문화교육 경험에 관한 연구 발표: 정지현(인하대) 토론: 김혜진(경인교대)
17:20-18:00	<경력교사 수업 컨설팅> (장소: 백양관 206호) 컨설팅 자문: 강현경(한국외대), 김민 정(이화여대), 김유미(경희대),	학문 목적 한국어 학습자를 위한 발 표(ppt) 수업 지도 방안 연구 발표: 김영선(경기대), 이서현(단국대) 토론: 유해준(상지대)	사회통합프로그램 한국어교원 재교 육 프로그램 개선 방안 연구 -사회 통합프로그램 한국어교원 대상 요구 분석을 중심으로 발표: 김혜원·김은호(중앙대) 토론: 오지혜(세명대)
18:00-18:30	제4부 연구윤리 교육 (장소: 백양관 대강당) 사회: 장미라(경희사이버대) 발표: 최주열(선문대)		
18:30	폐회식 (장소: 백양관 대강당) 사회: 이미향(영남대) 폐회사: 나삼일(국제한국언어문화학회 회장, 상명대)		

목차

개회사	6
환영사	7
축사	8
주제 특강 I: 한국어 교원의 교수 역량 강화를 위한 재교육 (이해영)	10
주제 특강 II: 한국어교육 수업을 위한 수업컨설팅 전략 (장경원)	22
주제 토론 I: 대학 부설 한국어교육기관에서의 신규 강사 대상 수업 컨설팅 사례와 향후 방향 (김민애)	42
주제 토론 II: 한국어 수업 컨설팅에서의 쟁점과 과제-대학 부설 한국어교육기관의 경력교사 수업 컨설팅을 중심으로- (김은정)	44
주제 토론 III: 다문화가정 대상 한국어교육에서의 수업 컨설팅 (이미향)	48
분과 1 수업 관찰과 수업 컨설팅 I	53
• 한국어 수업 참관을 위한 수업 관찰 도구 개발 연구	54
• 한국어 예비 교원의 수업코칭 수용 양상에 대한 연구 -국외 실습 지원 사업의 예를 중심으로-	71
• 수업 컨설팅을 통한 외국인 한국어교사의 발화 변화 연구	92
분과 2 수업 계획과 운영 I	103
• 초등 한국어(KSL) 학습자를 위한 국어 교과 학습 도구 기능 -초등 2학년을 중심으로-	104
• 조선족 학습자를 위한 '정체성' 교육 방안 연구 -허련순의 장편소설에 나타난 '이중정체성'을 중심으로 -	122
• 학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰 -수업 성찰일지를 중심으로-	131
분과 3 수업 내용과 한국어 교사 I	143
• 재외동포 아동 대상 한국어 문식성 향상 방안	144
• 새터민 대상 한국어 교재의 문화교육내용 연구	155
• 해외 단기 실습 프로그램 참가를 통한 한국어 예비교원의 성장 연구	174
분과 4 수업 관찰과 수업 컨설팅 II	187
• 예비 한국어 교원의 외국인 유학생에 대한 멘토링	188
분과 5 수업 계획과 운영 II	195
• 외국인 학부생 대상 한국어 쓰기 수업 설계와 운영 방안 연구	196
• 학습자 중심 교육 환경에서의 '동료 학습'과 '집단 비계' -Vygotsky의 이론을 중심으로-	211
• 학문 목적 한국어 학습자를 위한 발표(ppt) 수업 지도 방안 연구	223

분과 6 수업 내용과 한국어 교사 II	235
• 미국 한국어 몰입교육에서의 한국어 교사 역할 탐구 -LCT 프로그램을 중심으로-	236
• 한국어교사의 상호문화교육 경험에 관한 연구	252
• 사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램 개선 방안 연구 -사회통합프로그램 한국어교원 대상 요구분석을 중심으로- ..	262
 연구 윤리에 관한 질의와 응답	276
 KCI 등재지 한국언어문화학 수록 논문 일람	282
국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정	292

개회사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회(INK) 제28차 추계학술대회에 참석하신 여러분을 진심으로 환영합니다.

한국언어문화교육을 위해 연구에 전념하고 계시는 교수님들, 실제 현장에서 한국어교육을 위해 애쓰고 계시는 선생님들, 그리고 미래 한국어교육을 이끌어 갈 학부·대학원생들을 모시고 국제한국언어문화학회(INK)가 주최하고 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당이 주관하여 제28차 추계학술대회를 개최하게 된 것을 매우 기쁘고 영광스럽게 생각합니다.

먼저 이번 추계학술대회를 개최할 수 있도록 물심양면으로 후원해 주신 연세대학교와 언어연구교육원 김현철 원장님, 한국어학당의 박지영 교수님과 우리 학회 김성조 이사님 등 관계자 여러분께 진심으로 감사의 말씀을 전합니다. 또한 전 세계에 한국 언어문화 보급을 위해 불철주야 애쓰고 계시는 세종학당재단 강현화 이사장님께 특별히 감사의 인사를 드리며, 주제 특강을 위해 참석해 주신 이화여자대학교 이해영 교수님과 경기대학교 장경원 교수님께도 감사의 말씀을 드립니다. 그리고 오늘의 학회를 위해 열과 성의를 다해 학술대회를 준비해 주신 국제한국언어문화학회 장향실 부회장과 연구의 김호정, 김서형, 오문경, 장미라, 김운주, 이수미 이사님, 출판의 구민지, 기준성 이사님을 비롯하여 학술대회 준비의 주무인 이미향 총무이사님과 황사윤 총무간사 등 모든 임원진들에게 감사의 말씀을 전합니다.

우리 국제한국언어문화학회는 한국어언어문화교육의 세계화에 발맞춰 매년 국제학술대회와 국내학술대회로 나누어 학술대회를 개최하고 있습니다. 특히 국제학술대회는 중국, 태국, 베트남에 이어 올해에는 중앙아시아 키르기스스탄에서 성공적으로 개최하였는데, 한국어교육 관련 국내외 기관뿐만 아니라 해외에서 학술 활동을 하고 있는 학회와 연계하여 더욱 뜻있고 풍성한 학술대회로 나날이 발전하고 있어 명실상부 전 세계 한국어교육계에서 최고의 국제학술대회로 자리매김하고 있습니다. 또한 학회의 꽃이라 할 수 있는 논문집 「한국언어문화학」은 한국연구재단 등재지이면서 올해 2월 ESCI에 선정되어 한국어교육에서는 최초로 국제학술지로 인정을 받는 성과를 거두었습니다. 여기에 한국어교육의 미래 주역이 될 연구자들을 위한 신진연구자상은 올해로 6회째가 되어 해가 거듭될수록 신진연구자들의 연구뿐만 아니라 한국어교육에 대한 관심이 높아지고 있습니다.

이처럼 우리 학회는 한국어교육에 대한 연구 및 한국 언어문화 교육의 세계화에 많은 노력을 기울이고 있으며 오늘의 주제도 한국어 학습자들에게 양질의 한국어 교육을 제공하기 위한 방법을 논의하기 위해 ‘한국어 예비·경력 교사를 위한 수업 컨설팅 연구와 방법’으로 정했습니다. ‘한국어 교원의 교수 역량 강화를 위한 재교육’에 관해 이해영 교수님의 주제 특강과 ‘한국어 교육 수업을 위한 수업 컨설팅 전략’에 관해 장경원 교수님의 주제 특강이 있겠으며, 주제 토론으로는 김민애, 이미향, 김은정, 임형재 교수님 등 수업 컨설팅 분야에 역량이 있는 교수님들이 ‘한국어 수업 컨설팅에서의 쟁점과 과제’라는 주제로 토론이 이어지겠습니다. 또한 오후 분과에서는 주제 특강에서 논의가 되는 내용을 바탕으로 수업 컨설팅 전문가들이 예비교사와 경력교사들에게 직접 수업 컨설팅을 해 주는 워크숍이 진행이 되겠으며, 일반 개인 논문 발표에서도 각 분과별로 한국어교육에서의 수업 컨설팅에 관련한 논문 및 한국언어문화교육 관련 논문의 발표와 토론으로 알차고 내실 있는 자리가 될 것입니다.

아울러 본 학회 학술대회가 알차고 풍성하게 개최될 수 있도록 발표집 인쇄를 협찬해 주신 도서출판 하우 박민우 대표님을 비롯하여 학술대회에 대한 관심과 후원으로 도움을 주시는 도서출판 박이정 박찬익 사장님, 랭귀지 시사북스 엄태상 대표님, 주식회사 세잎누리 제갈규동 대표님께도 감사의 말씀을 드립니다.

끝으로 이번 학술대회에서 논의가 되는 ‘한국어 수업 컨설팅 연구와 방법’에 대한 이해를 통해 수업 계획과 운영에 대한 구체적이고 체계적인 기준이 마련되어 전 세계 한국어교육현장에서 한 차원 높은 연구와 양질의 수업이 이루어지길 기대합니다.

학회에 참석하신 모든 분들의 건승과 행복을 축원 드립니다.

2019년 11월 9일
국제한국언어문화학회(INK) 회장
나삼일 올림

환영사

국제한국언어문화학회가 주최하고 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당이 주관하는 제28차 추계학술대회에 참석하신 발표자, 토론자, 그리고 회원 및 내빈 여러분께 먼저 깊은 감사와 환영의 말씀을 드립니다.

한국어교육의 발전과 국제화에 기여하는 저희 한국어학당이 국제한국언어문화학회와 함께 ‘한국어 예비·경력 교사를 위한 수업 컨설팅 연구와 방법’을 주제로 오늘 학술대회를 개최하게 되어 진심으로 기쁘고 자랑스럽게 생각합니다.

최근 한국어교육은 양적 확대의 기초에서 질적 확대로 그 방향을 전환하고 있습니다. 이런 상황에 교사의 질적 향상은 매우 시급하고 중요한 일이라고 하지 않을 수 없습니다. 또한 한국어교육의 수준은 교사의 수준을 통해 가늠해 볼 수 있음을 볼 때 교사교육은 한국어 교육계의 가장 중요한 현안 중의 하나라고 볼 수 있습니다.

이와 같은 상황에서 이번 학술대회의 주제가 한국어 교사의 수업을 대상으로 하고 있다는 것은 대단히 시의적절하다고 말할 수 있습니다. 이번 학술대회를 통해서 최신의 수업 연구 성과와 컨설팅 방법에 대해 소개하고 토론하는 것은 이 분야 학문의 수준을 높이게 될 것이며 한국어 교육계 전반에 대단히 뜻깊은 일이라고 믿어 의심하지 않습니다.

연세대학교 언어연구교육원 한국어학당은 올해로 설립 60주년을 맞이하게 되었으며 그 동안 한국어 교육계의 모범이 되고자 노력해왔습니다. 앞으로도 현장에서 수고하시는 교육자 여러분들에게 보다 나은 수업을 진행할 수 있는 교재와 수업 자료 그리고 연구 성과들을 지원해서 교사 교육의 모범이 될 수 있도록 최선을 다하고자 합니다.

다시 한 번 국제한국언어문화학회의 제28차 추계학술대회 개최를 환영합니다. 이번 학술대회가 성공적으로 치러지고 큰 성과를 얻게 되기를 진심으로 기원합니다. 감사합니다.

2019년 11월 9일

연세대학교 언어연구교육원장 김현철

축 사

안녕하십니까. 세종학당재단 이사장 강현화입니다. 국제한국언어문화학회의 제28차 추계학술대회 개최를 진심으로 축하드립니다. 세계 곳곳에서 한국어 교육을 위해 땀 흘리시는 한국어 교육자 여러분들께도 감사의 인사를 드립니다.

올해 초 저희 재단과 국제한국언어문화학회는 업무협약을 맺어, 해외 한국어·한국문화 보급을 위해 공동의 노력을 기울이기로 했습니다. 특별히 국제한국언어문화학회는 언어와 문화의 상호작용에 주목해, 언어는 물론 문화 교육 분야에서도 의미 있는 연구를 이어가고 있습니다. 이러한 학회의 학문적 성과들이 전 세계 세종학당에도 확대 적용될 수 있도록, 최근 세종학당재단은 학회 전문가분들의 자문을 요청하고 있습니다. 전 세계 60개국 180개소 세종학당에서도 내실 있는 한국어·한국문화 교육이 이루어질 수 있도록 학계 전문가분들의 많은 관심 부탁드립니다.

이번 추계학술대회의 주제는 ‘한국어 예비·경력 교사를 위한 수업 컨설팅 연구와 방법’입니다. 수업 컨설팅과 관련된 최신 이론은 물론 실제적 교수법을 배울 수 있는 의미 있는 시간이 되리라 생각합니다. 세종학당재단도 한국어 교원들의 교육 역량을 강화하기 위해 다양한 사업을 추진하고 있습니다. 세종학당 교원의 재교육을 위해 온라인 강좌를 개발하고, 지역별 워크숍 및 세계한국어교육자대회를 개최해 오프라인 연수도 제공하고 있습니다. 최근에는 국내 사이버대학교 8개교와 협업해 전 세계 세종학당 교원들이 현지에서 보다 편리하게 교육 전문성을 강화할 수 있도록 연수 기회를 지원하고 있습니다. 훌륭한 스승 밑에서 훌륭한 제자가 나오듯이, 세종학당도 수업의 질을 높여, 우수한 학습자를 지속 배출하도록 노력하겠습니다.

마지막으로 이번 대회를 준비하신 나삼일 학회장님과 관계자 여러분들께 깊은 감사를 드립니다. 국제한국언어문화학회의 무궁한 발전을 기원합니다. 재단도 학회와의 지속적인 협력을 통해 서로 동반 성장해나갈 수 있도록 노력하겠습니다. 감사합니다.

2019년 11월 9일
세종학당재단 이사장 강현화

주제 특강 I

한국어 교원의 교수 역량 강화를 위한 재교육

한국어 교원의 교수 역량 강화를 위한 재교육

이해영(이화여자대학교)

1. 교원의 전문성과 재교육

한국어 교육 현장은 짧은 시간에 양적 확대와 요구의 다양화를 동시에 겪었다. 이러한 변화에 부응하기 위해서 기존 교원에 대한 재교육의 필요성과 함께 교육 경력에 따른 전문화와 관련하여 체계적인 교원 재교육의 필요성도 높아지고 있다. 자격 취득 후 소진의 문제를 극복하고 전문성을 제고하기 위하여 재교육의 필요성이 제기되었는데, 교원의 재교육은 한국어 교원이 전문적인 교사로서 성장하고 발전하는 데 중요하다.

2019년 10월 기준 한국어교원 자격증 취득자는 1급 1,763명, 2급 2,592명, 3급 10,621명으로 총 44,976명이다(국립국어원, <https://kteacher.korean.go.kr>). 1, 2급 교원들과 3급 교원은 동일한 내용의 재교육이 적용되기 어렵다. 한국어 교원의 교사 효능감에 대한 연구를 참고하면 경력이 많은 교원들도 새로운 직무와 역할에 대한 도전이 필요해진다고 할 수 있다(이해영 외, 2016). 한국어 교원의 경력과 교사 효능감을 연구한 안정민·김재욱(2011)에서는 교사의 경력이 7년이 될 때까지는 교사의 효능감이 상승하지만 7~10년 사이에는 효능감이 급격히 낮아지며, 다시 10년 이상이 되면 다시 효능감이 높아지는 곡선적 패턴을 보여준다고 하였다. 따라서 신입 교원의 교육뿐 아니라 전문 교원의 재교육 연수 또한 필요함을 알 수 있다.

재교육은 이처럼 다양한 교원의 요구에 따라 경력은 물론, 직무 내용과 대상 학습자의 특성 등이 반영되어 현장에 필요한 내용으로 구성되어야 한다. 이 발표에서는 각기 다른 직무를 수행하는 한국어 교원들의 요구분석 내용을 소개하고, 재교육의 방향에 대해 제안하고자 한다.

2. 요구분석과 교육 내용의 구성

○ 소속 기관별 한국어 교원의 재교육 요구를 살펴보면 다음과 같음(이해영 외, 2016; 2017).

- ① 2017년 11월 18일부터 12월 6일까지 온라인으로 실시
- ② 대상: 교원의 소속에 따라 대학 부설 기관 41명(29.7%), 사회통합프로그램 및 다문화가족지원센터의 교원은 74명(53.6%), KSL 교원은 23명(16.6%)의 세 집단으로 구분함.
- ③ 설문 결과:

- 대학 부설 기관 교원, KSL 교원, 사회통합프로그램 및 다문화가족지원센터 교원이 설문 조사에 응답한 연수 내용에 대한 요구는 다음과 같은 공통점을 보임.
 - 국어학 영역에서는 한국어 화용론과 어문규정에 관한 요구가 공통적으로 높았음. 의사소통 중심의 말하기 교육이 중시되면서 화용론적 내용에 대한 요구가 증가한 한편 어문규정에 관한 요구도 여전히 높았음.
 - 한국 문화 영역에서는 학습자의 수준에 상관없이 한국어와 연계하여 쉽게 교수할 수 있는 한국의 언어문화에 대한 요구가 높았음.
 - 언어지식과 기능 교육 영역에서는 한국어 문법 교수 방안과 쓰기 교수 방안에 대한 요구가 높았음. 이는 국어학 영역에서 어문규정의 요구가 높은 것과 같은 맥락으로, 한국어 교원이 한국어 문법에 관한 지식을 중시하는 것을 확인할 수 있음.
 - 실용적 교실 기법에 있어서는 멀티미디어를 활용한 수업 방안에 대한 요구가 높았음. 즉 다양한 매체를 활용한 실질적인 수업 방안에 대한 요구가 높은 것을 확인할 수 있음.
 - 교육과정 영역에서는 교육과정 개발 및 재구성 방안에 대한 요구가 높았음. 교원의 소속 기관에 따라 공통의 교육과정으로 수업이 진행되는 경우도 있으나, 학습자의 특성, 반의 분위기에 따라 탄력적으로 교육과정을 재구성하고 운영해야 할 상황이 있기 때문에 이와 같은 결과가 나온 것으로 해석됨.
 - 교재 영역에서는 인쇄물과 같은 보조 교재 제작 및 활용과 기존 한국어 교육 자료 검색 및 활용 방법에 관한 요구가 높았음. 소속 기관에서 출판된 한국어 교재를 사용하는 경우도 있으나, 기존에 출판된 여러 교재를 사용하는 기관도 많으므로 한국어 교육 자료의 활용 방안에 대한 요구가 높게 나온 것으로 보임.
 - 평가 영역에서는 학습자의 수행을 직접 평가해야 하는 한국어 쓰기와 말하기 평가 및 채점 방안에 대한 요구가 높았음.
 - 학습 지도와 상담의 경우, 문화권에 따른 학습자의 특성 이해와 학습자 상담 및 문제 대처 방법에 관한 요구가 높았음. 이는 한국어 교실이 단순히 한국어 지식만을 교수하는 공간이 아닌 다양한 배경을 가진 학습자의 이해가 수반되어야 한다는 것을 의미함.
 - 수업 성찰의 경우, 학습자 오류 분석 및 피드백 방식, 다양한 유형의 학습자를 위한 교실 운영 방안에 대한 요구가 높았음. 수업 성찰 역시 실제 수업 현장에서 학생을 가르칠 때 활용할 수 있는 과목에 대한 요구가 높음을 확인할 수 있었음.
 - 교원의 기본 소양에 대한 학습 요구의 경우, 한국어 교원의 정체성 찾기에 대한 요구가 높았음. 설문에 응답한 연구 참여자들은 대부분 5년 미만의 교원이 대거 포함되어 있어 한국어 교원으로서 자신의 진로, 역할을 되돌아볼 수 있는 기회가 필요하다고 판단됨.
 - 특별 활동 기획에 대한 요구는, 현장 체험 코스의 설계 및 운영과 말하기 대회와 같은 학습자 참여 행사 기획 및 운영에 관한 요구가 높았음.
- 대학 부설 기관 교원, KSL 교원, 사회통합프로그램 및 다문화가족지원센터 교원이 설문 조사에 응답한 연수 내용에 대한 요구는 다음과 같은 차이점을 보임.
 - 대학 부설 기관 교원의 경우, 87.8%가 한국어 교원 2급 자격, 9.8%가 1급 자격 취득자였으며, 나머지의 경우는 한국어 교원 자격을 취득하지 않았으나 교원 양성 과정을 이수하였기 때문에, 연수 내용이 기본적인 내용보다 보조 교재 제작 및 활용 방안, 교재 분석 및 평가, 제작과 같이 구체적이고 심화된 내용으로 구성되기를 요구함.

- KSL 교원과 사회통합프로그램 및 다문화가족지원센터 교원의 경우 대학 부설 기관 교원과 달리 음운론과 언어권별 발음 교육 방안에 관한 요구와 기존 한국어 교육 자료 활용 방안에 대한 요구가 높게 나타났다. 이는 기관의 특성상 대학 부설 기관과 달리 체계적으로 확정된 교육 프로그램이 있거나 기관의 교육과정에 맞는 교재가 제공되었거나 하는 등의 체계성이 부재하기 때문으로 판단됨.
 - KSL 교원의 경우 교사 발화법, 학습자의 오류 분석 및 피드백 방식, 다양한 유형의 학습자를 위한 교실 수업 운영 방안, 수업 개선 연구 등 수업 성찰 영역의 모든 세부 과목에 대한 요구가 다른 두 집단에 비해 매우 높았고, 통계적으로도 유의미하였음. KSL 교원의 경우 한국어 교육에 관한 지식이 부족한 일반 교원이 수업을 담당하거나, 아동 및 청소년 학생의 발달 심리 및 이해가 부족한 한국어 교원이 수업을 담당하는 경우가 많아 실제로 수업 운영에 많은 어려움을 겪고, 정해진 교육과정이 없고 교원 스스로 교육과정을 계획해야 하는 실정임을 호소함. 이는 설문 조사 응답자인 23명의 KSL 교원 중 한국어 교원 자격증을 소지하지 않은 교원이 11명이나 되며 이들 교사들은 대부분 초중등학교 정교사 자격증만을 소지하고 있기 때문으로 보임.
 - 또 다른 어려움으로는 KSL 교원 간의 네트워크가 형성되지 않아 교원 간의 정보 교류가 어렵다는 점을 문제로 지적하고 있음. 따라서 KSL 교원이 자신이 하는 수업에 대한 전문가의 피드백 및 동료 교원 간의 정보 교류에 대한 필요성이 높아 위와 같은 결과가 나온 것으로 해석됨.
- 소속 기관별 한국어 교원의 요구가 상이하다는 것은 이들을 위한 재교육 내용이 달라져야 함을 의미함.
- 가령, KSL 교원은 ‘교사 발화법’($F=3.27, p=.041$), ‘학습자 오류 분석 및 피드백 방식’($F=4.74, p=.010$), ‘다양한 유형의 학습자를 위한 교실 수업 운영 방안’($F=3.48, p=.034$), ‘수업 행동 분석의 기초와 실제’($F=3.22, p=.043$) 등 수업 성찰 영역의 항목이 대학 부설 기관 교원이나 사회통합프로그램 및 다문화가족지원센터 교원에 비해 통계적으로 유의미하게 높았음.
- 그밖에 기타 의견으로도 경력이 많은 교원의 수업 참관, 수업 컨설팅의 요구가 있었음을 주목해야 함.
- 교원의 경력에 따라 교육 기관에서 요구하는 능력도 차이를 확인할 수 있음. 따라서 신입 교원, 5년 이상 경력 교원, 10년 이상의 교원 등으로 나누어 연수를 실시할 필요가 있음.
 - 5년 이상의 경력 교원의 경우, 당사자는 물론 전문가 인터뷰의 결과, 신입 교원 지도와 멘토링, 수업 성찰 및 컨설팅에 대한 비중을 늘리고 언어지식(국어학)이나 기능 교육에 관련한 교수 내용의 비중을 줄여야 한다는 요구가 있었다는 것, 5년 이상의 고경력 교원의 경우에도 수업 성찰 및 컨설팅에 대한 교육의 필요성이 제기되었다는 것 또한 재교육 내용 구성에서 주목하여야 하는 결과임.

3. 연구 현황과 과제

- 본고에서는 2000년대 이후, 국내 학회 및 기관 발행 학술지를 대상으로 RISS 검색을 통해 국내 한국어 교육 분야에서의 재교육에 관한 선행연구 63편에 대한 분석을 실시함¹⁾. 전반적인 재교육 관련 성과 분석을 위하여, ‘재교육’, ‘교원 양성’ 등 교원 교육 관련 주요 핵심어는 물론, 교원 대상 재교육의 필요성 및 교사로의 진입 단계 이전의 교

1) 분석 대상인 63편의 서지 정보는 지면의 한계로 참고문헌에 실지 않음.

육 현황까지를 아우를 수 있도록 ‘교사 자질’, ‘교사 평가’ 등을 검색어에 포함시켰음. 또한 한국어 교원이 자기 성찰 과정을 통해 좋은 수업을 이끌어내기 위해서는 수업이 어떻게 운영되고 이를 어떻게 개선할 것인가에 대한 고려가 필수적이므로 ‘수업 설계’, ‘수업 관찰’, ‘수업 컨설팅’, ‘수업 분석’ 등의 주제어를 아울러 검색함.

○ 연구 대상의 소속 기관별 구분과 연구 주제별 현황을 보이면 다음과 같음.

〈표 1〉 연구 대상의 소속 기관별 구분

구분		편 수	비율
국내	일반(기관 특정하지 않음)	20	32%
	대학 부설 기관	16	25%
	다문화	7	11%
	KSL	2	3%
해외	일반	4	6%
	대학	5	8%
	정규학교, 한글학교	4	6%
국내외 일반		5	8%
합계		63	100%

〈표 2〉 연구 주제별 현황

구분	편 수	비율
교원 재교육	19	30%
예비 교원 양성	17	27%
교사 효능감	9	14%
교사 자질 및 평가	10	16%
수업 설계, 관찰 및 컨설팅	8	13%
합계	63	100%

3.1. 재교육

〈표 3〉 재교육 관련 세부 연구 현황

구분	국내		해외		국내외 일반		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
요구분석	9	82%	1	25%	1	25%	11	58%
사례 연구	2	18%	3	75%	0	0%	5	26%
현황과 과제	0	0%	0	0%	3	75%	3	16%
합계	11	100%	4	100%	4	100%	19	100%

〈표 4〉 재교육 관련 주제별 연구 방법

구분	조사 연구		질적 연구		문헌 연구		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
요구분석	10	77%	0	0%	0	0%	10	53%
사례 연구	3	23%	3	100%	0	0%	6	32%
현황과 과제	0	0%	0	0%	3	100%	3	16%
합계	13	100%	3	100%	3	0%	19	100%

- 교원 재교육 관련 연구는 국내 한국어 교원 대상 연수 과정에 대한 현황 파악을 토대로 교원을 대상으로 요구조사(이해영, 2016; 2017a; 2017b)를 실시하거나, 사례 조사(최은규, 안경화, 2003; 이정희, 김중섭, 2006; 원진숙, 이세연, 2013; 최은규, 2013; 오경숙, 2017)를 실시하는 연구가 주를 이룸. 따라서 연구 방법도 주로 요구분석과 사례 연구에 집중함.

3.2. 양성

〈표 5〉 양성 관련 세부 연구 현황

구분	국내		해외		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
현황과 과제	8	67%	0	0%	8	47%
사례 연구	3	25%	4	80%	7	41%
교사 인식	1	8%	1	20%	2	12%
합계	12	100%	5	100%	17	100%

〈표 6〉 양성 관련 주제별 연구 방법

구분	조사 연구		질적 연구		문헌 연구		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
현황과 과제	0	0%	0	0%	8	100%	8	47%
사례 연구	0	0%	7	100%	0	0%	7	41%
교사 인식	2	100%	0	0%	0	0%	2	12%
합계	2	100%	7	100%	8	100%	17	100%

- 교원 양성에 대한 연구는 교원 재교육 연구가 요구분석에 집중되어 있는 것과는 달리 현황 조사를 토대로 나아갈 방향을 제시하거나(송향근, 2009; 김선정, 2010; 김민수, 2015 등) 교원 양성 프로그램의 개발 및 이에 대한 사례를 제시하고 있는 연구(진정란, 2011; 2014, 전나영, 2014; 김수현, 2018)가 주를 이룸. 많은 비중을 차지한 현황과 과제를 제안하는 연구들은 대부분 현행 교원 양성 프로그램이나 교원 자격에 대한 문헌 조사로 이루어짐.

3.3. 교사 효능감

〈표 7〉 교사 효능감 관련 세부 연구 현황

구분	국내		해외		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
인식 연구	6	75%	1	100%	7	78%
도구 개발	1	13%	0	0%	1	11%
사례 연구	1	13%	0	0%	1	11%
합계	8	100%	1	100%	9	100%

〈표 8〉 교사 효능감 관련 주제별 연구 방법

구분	조사 연구		질적 연구		양적 연구		문헌 연구		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
인식 연구	2	100%	0	0%	5	100%	0	0%	7	78%
도구 개발	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	1	11%
사례 연구	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	1	11%
합계	2	100%	1	100%	5	100%	1	100%	9	100%

- 교사 효능감에 대한 연구는 대부분 국내 대학 부설 연구 기관의 교원들의 인식을 살펴본 연구(안정민, 김재욱, 2011; 이인혜, 2014; 강소산, 2015; 김상수, 2018)에 집중되어 왔음. 그밖에 교사 효능감 측정을 위한 도구의 개발 방안을 제시하거나(목계연, 2015) 다문화 교원을 대상으로 다문화 효능감을 증진시키기 위한 교육의 사례를 제시하고 있는 사례 연구(이성희, 2013) 등 흥미로운 연구가 있었음. 후자의 경우, 연구 결과는 교원 재교육과 관련됨. 또한 교사 효능감과 관련된 연구 중 교사 인식 연구는 효능감과 특정 변인의 상관관계 이해를 위해 대부분 양적 연구로 수행되었다는 점이 주목됨(안정민, 김재욱, 2011; 이인혜, 2014; 김상수, 2018; 목계연, 2015; 이성희, 2013).

3.4. 교사 자질 및 평가

〈표 9〉 교사 자질 및 평가 관련 세부 연구 현황

구분	국내		해외		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
교사 인식	3	43%	1	33%	4	40%
학습자 인식	0	0%	1	33%	1	10%
교사, 학습자 인식	0	0%	1	33%	1	10%
도구 개발	2	29%	0	0%	2	20%
현황과 과제	2	29%	0	0%	2	20%
합계	7	100%	3	100%	10	100%

〈표 10〉 교사 자질 및 평가 관련 주제별 연구 방법

구분	조사 연구		양적 연구		문헌 연구		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
교사 인식	2	50%	1	25%	1	50%	4	40%
학습자 인식	0	0%	1	25%	0	0%	1	10%
교사, 학습자 인식	0	0%	1	25%	0	0%	1	10%
도구 개발	0	0%	1	25%	1	50%	2	20%
현황과 과제	2	50%	0	0%	0	0%	2	20%
합계	4	100%	4	100%	2	100%	10	100%

- 한국어 교원의 자질 및 교원에 대한 평가를 다루고 있는 국내 연구는 교사 평가에 대한 교사 인식에 대한 연구(안경화, 2011; 안정민, 2018)와 교사 자질 가운데 하나로 문화 지능을 다루고 있는 문영하(2019)가 있음. 특히, 문영하(2019)는 학생과의 효과적인 의사소통을 위해 한국어 교원의 문화지능을 향상시켜야 함을 주장, 이를 위한 교사 교육의 필요성을 피력하고 있다는 점에서 흥미로운 연구

3.5. 수업 설계, 관찰 및 컨설팅

〈표 11〉 수업 설계, 관찰 및 수업 컨설팅 관련 세부 연구 현황

구분	국내		국내외		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
사례 연구	6	86%	0	0%	6	75%
교사 인식	0	0%	1	100%	1	13%
현황과 과제	1	14%	0	0%	1	13%
합계	7	100%	1	100%	8	100%

〈표 12〉 수업 설계, 관찰 및 컨설팅 관련 주제별 연구 방법

구분	조사 연구		질적 연구		문헌 연구		합계	
	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율	편 수	비율
사례 연구	0	0%	6	100%	0	0%	6	75%
교사 인식	1	100%	0	0%	0	0%	1	13%
현황과 과제	0	0%	0	0%	1	100%	1	13%
합계	1	100%	6	100%	1	100%	8	100%

- 한국어 교육에서 수업 컨설팅 개념을 명시적으로 다루고 있는 연구로 송현정(2015)에서는 한국어 수업을 관찰 및 분석하여 이를 교수자, 학습자, 환경 요인의 측면에서 교수 방법, 교수 발문, 교수 태도, 학습자 특성, 학습 동기, 수업 참여, 수업 환경, 매체 및 자료 등으로 나누고 각각에 대한 세부 내용을 사례로 제시함.

- 이밖에도 명시적으로 수업 컨설팅 개념 도입을 통해 연구를 진행하지 않았으나, 학습자의 수업 관찰을 통한 수업의 질적 제고(이수미, 2012), 문법 수업 사례 분석을 통한 교사 교육 제안(박지순, 2016), Nvivo 11를 활용하여 교사들의 수업 설계 실태를 파악하고 한국어 수업 설계와 관련된 교사 교육의 질적 개선(김상수, 이민경, 2018)을 논의한 연구들도 궁극적으로는 수업 관찰을 통한 수업 개선과 교사 교육을 목표로 하고 있었음.
- 위에서 교원들의 요구분석과 재교육 관련 연구 현황을 살펴본 결과를 종합해 볼 때, 교원들은 수업 성찰 및 컨설팅에 대한 교육이 필요성이 제기하고 있으나, 지금까지의 연구에서는 수업 컨설팅 관련 연구는 많지 않아, 수업 컨설팅이 실시되기에는 어려움이 있음.

4. 재교육으로서 전문 교원 연수와 전문 연구자 연수

4.1. 전문 교원 연수

- 많은 연구들에서 교사의 효능감이 경력 10년 이후에는 더 이상 증가하지 않거나 쇠퇴하는 경향을 나타낸다고 하였으며 이러한 연구 결과에 대해 방성원(2016: 94)에서는 “한국어 교육 활동에 어느 정도 적응하고 난 교사들에게 교사 효능감 유지를 위한 재교육 또는 새로운 역할 도전이 필요함”을 보여준다고 한 바 있음(이해영 외(2016) 재인용).
- 국립국어원과 한국어교육기관대표자협의회가 공동 개최하는 한국어 교원 공동연수회에서는 경력 교원을 위한 다음과 같은 연수를 시행했으나 경력 교원의 요구가 반영되었다고 보기 어려움.

〈표 13〉 5년 이상 경력 교원 대상의 연수 내용(이해영 외, 2017: 386)

연도	연수 내용
2012	한국어 교재 분석 및 부교재 개발, 한국어교육 현장 사례 발표
2013	학문 목적 학습자를 위한 한국어 교수법의 실제와 적용
2015	말하기 교수법 및 한국어 교육 현장 사례 발표
2016	한국어 읽기 교육 과정 및 교육자료 개발

- 특히 10년 이상의 경력을 가진 전문 교원 연수에서는 위의 〈표 13〉의 강좌 내용보다는 ‘교육과정, 교재, 평가’와 ‘수업 성찰 및 컨설팅’, ‘교원의 기본 소양’ 영역에 대한 요구가 높이 나타났는데(이해영 외, 2016), 이는 교육 현장을 이끌어가는 교원으로서의 역량 강화에 대한 요구로 볼 수 있음. 이해영 외(2016)에서 실시한 서면 인터뷰 결과를 보면, 한국어교원에 대해서도 경험이 풍부하고 역량 있는 교사들이 질 높은 경험을 확산시키고, 종합적 능력을 발휘할 수 있도록 하는 연수가 필요하다는 것을 알 수 있음.
- 다른 언어 교육에서의 고경력 교원 재교육과 관련된 연수 내용은 이와 같은 고경력 한국어교원 요구와 일치하는 내용을 포함함.

〈표 14〉 타 외국어 교육에서의 고경력 교원에 대한 연수(이해영 외, 2017: 387)

연수명	기관	대상	연수 내용
언어교육 리더십 운영 인증 프로그램	TESOL	기관의 지도자	- 효과적인 리더십 - 기관의 전략 계획 - 교사 지도 - 조직 관리
신임 주임교원 연수	재단법인 일본어교육진흥협회	주임교원 또는 주임교원 예정자	- 교원으로서의 지식과 능력 - 조직운영 및 소통 능력 - 사무 능력 - 프로그램의 홍보 및 영업에 필요한 능력 - 사회적 동향과 법 제도
지도적 일본어 교사 양성 과정	일본 국제교류기금	일본어 교수 경험자	- 일본어 교재 제작 및 교수법 - 커리큘럼 개발

- 국립국어원에서 2017년 이후 실시하는 대학 전문 교원 연수(국내 배움이음터)에서는 이해영 외(2016) 정책 연구 결과 보고를 반영, ‘한국어 교육과정 및 프로그램 운영, 교사 관리와 교사 교육, 교사 연수 및 교사를 위한 멘토링’ 등의 주제를 다루고 있어 고경력 교원의 요구를 반영하고 있음.
- 고경력의 교원을 포함한 한국어 교원들은 언어 지식 이외에 학생 상담, 수업 외의 활동에 대해서도 높은 관심을 보였다. 특히 고경력의 교원들은 문화 적응과 수업 적응도가 떨어지는 학생들을 관리하는 책무를 맡으므로 상담 심리와 같은 부가적인 교육도 필요로 함. 그리고 수업 외 활동에 포함되는 언어 이외의 문화적, 교육적 활동 등에 대한 정보를 얻을 수 있는 재교육이 필요로 함.

4.2. 전문 연구자 연수

- 해외의 한국어 교원, 특히 대학에서 강의하는 한국어 교원을 대상으로 한 전문 연수 또한 요구됨. 해외 외국인 한국어 교원을 대상으로 실시하는 국립국어원의 2018, 2019년 국외 한국어 전문가 배움이음터의 요구분석 결과를 보면, 연수 참가자들은 언어 지식, 교수법 등의 기초적 학습 내용은 물론, 문화와 문학 이론 학습과 교실 적용, 교육 자료 개발을 위한 저작 도구 활용 실습 등 구체적이고 실용적인 학습 내용에 높은 관심과 만족도를 보임.
- ‘국외 한국어 전문가 대상 배움이음터’의 ‘지도교수 세미나’, ‘교육 자료 개발’은 단순 강의 수강을 넘어서 1:1 밀착 관리, 전문가의 직접 개입 지도를 포함하고 있음. 수업 컨설팅을 “컨설턴트와 컨설턴티가 수업에 대한 공동 이해를 바탕으로 보다 좋은 수업을 실행하는 데 도움이 되는 지식, 경험, 정보를 공유하고 수업과 관련된 제반 사항에 대해 상호 협력하는 총체적인 과정(천호성(2009), 송현정(2015) 재인용)이라고 할 때 ‘국외 한국어 전문가 대상 배움이음터’의 지도교수 세미나는 일종의 수업 컨설팅 방식이 적용된 재교육이라 할 수 있음.
- 그러나 국외 한국어 전문가의 경우에도 필요한 수업 컨설팅을 재교육 연수에 포함할 경우, 직접적 수업 관찰을 바탕으로 한 수업 컨설팅보다 비디오 녹화와 상담이 주를 이루게 될 것임.

5. 마무리

한국어 교원은 소속, 경력, 근무 환경 등이 다양하고, 이는 다양한 재교육의 필요성으로 연결된다. 전문성과 경력에 따라 언어 지식과 교수법 학습에 국한되지 않고, 구체적인 교실의 문제를 발견하고 해결하는 내용이 재교육에 포함되어야 할 것이다. 가령, 한국어 교원은 재교육에 수업 컨설팅과 같은 교실 문제 해결을 위한 내용이 포함되기를 원하고, 신입 교원을 지도하게 되는 고경력 교원들은 컨설턴트로서 역할을 할 수 있도록 훈련받기를 원한다. 아울러 국외 한국어 전문가 또는 다른 전문 영역에 대한 컨설팅을 필요로 하는데, 이들을 위한 새로운 재교육 수행 방법 모색이 필요하다. 중요한 것은 이들 역시 현장 문제 해결을 위한 적극적이고 실용적인 상담과 컨설팅이 포함되기를 원한다는 것이다. 끝으로 공공적 성격의 재교육 프로그램 내용과 관련된 정보들은 한국어 교원 간에 서로 공유될 수 있도록 관리되고 재교육 관련 객관적 실험적 연구가 활성화되어 그 결과가 현장에 반영되기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 김아영(2012). 교사 전문성 핵심 요인으로서의 교사효능감, *교육심리연구* 26-1, 한국교육심리학회, 63-84쪽
- 김재욱(2016). 교사 자질 분석을 통해 본 한국어 교사 교육, *한국언어문화교육학회 제23차 추계 전국학술대회, 한국언어문화교육학회*, 5-15쪽.
- 방성원(2016). 한국어 교사 재교육의 쟁점과 과제, *한국어교육* 27-2, 국제한국어교육학회, 79-103쪽.
- 송현정(2015). 수업 컨설팅을 위한 한국어 수업 분석 연구, *한중인문학연구* 46, 97-118.
- 안정민·김재욱(2011). 한국어 교사의 교사 효능감 연구, *이중언어학* 45, *이중언어학회*, 109-132쪽.
- 이해영·박석준·방성원·이미향·이정란·최은지(2016). 국내 한국어 교원 재교육 관련 연수 프로그램 개발 연구, *국립국어원*.
- 이해영·박석준·방성원·이미향·최은지·이정란(2017). 국내 한국어 교원 재교육 현황 조사 및 시사점, *새국어교육* 111, *한국국어교육학회*, 2017, 83-113쪽.
- 이해영·박석준·방성원·이미향·이정란·최은지(2017). 발전기 및 심화기 한국어 교원 재교육, *우리어문연구* 59, *우리어문학회*, 383-407쪽.
- 천호성(2008). 수업 컨설팅을 통한 교실 수업 지원 방안에 관한 연구, *사회과교육*, 47(3), 109-134쪽.

주제 특강Ⅱ

한국어교육 수업을 위한 수업컨설팅 전략

한국어교육 수업을 위한 수업컨설팅 전략

장경원(경기대학교)



한국어교육 수업을 위한
수업컨설팅 전략

2019. 11. 09.

경기대학교
장경원(kyungwon@kgu.ac.kr)

Contents



좋은 수업의 특성

수업설계 (거시적, 미시적)

수업분석 및 컨설팅의 준거

수업분석 및 컨설팅 연습

참고자료. 수업분석 및 컨설팅을 위한 다양한 접근들

Question 1



- 지금까지 한 수업 중 가장 성공적인 수업은 어떤 특성을 가지고 있습니까?
- 외국인학생들이 생각하는 좋은 수업은 어떤 특성을 가지고 있을까요?

외국인학생들이 생각하는 좋은 수업의 특성



좋은 수업의 특성		의견 예시
교수자 강의	배려	· 수업이 종료된 후 질문을 했을 때 교수님께서 대답해 주시면 좋을 것 같다. 수업 중에 질문하기 어려운 데 많은 교수님들이 금방 나가버리신다.
	눈높이교육	· 수업 전에 수업에서 다룰 내용 관련 어려운 단어나 새로운 단어를 미리 알려주시면 좋겠다. · 수업에 대한 정보 전달이 용이할 수 있도록 반장을 뽑을 때 한국학생과 외국인학생 각 한 명씩 선출했으면 좋겠다.
	심화학습	· 최근 이슈가 되는 사건, 뉴스, 사례를 소개하면 좋겠다.
	수업 Buddy	· 한국인학생 파트너가 있어서, 교수자의 설명 중 모르는 부분에 대해 설명해 줄 수 있으면 좋을 것 같다.
학습자 활동	real 'team'	· 한국학생과 외국인학생이 협력할 수 있는 진짜 팀이 되었으면 좋겠다. 한국학생들은 외국인학생이 과제를 잘못한다고 생각하고, 외국인학생들은 한국학생들한테 부담주고 싶어 하지 않는다.
	소통기회	· 소소한 문제, 어려움, 고민이 있을 때 한국 학생들에게 상의할 수 있으면 좋겠다.
	실습	· 4학년들을 위한 현장실습 기회가 있었으면 좋겠다. 현재 IPP가 있지만 외국인학생들은 비자 때문에 현장실습을 할 수 없다.



최성호, 장경원, 박나리(2018). 좋은 수업에 대한 외국인학생들의 인식과 경험 분석: 중국인유학생을 중심으로

좋은 수업 특성별 수업 경험과 희망사항



1. 교수자 강의 측면- 배려

긍정경험	희망사항
<ul style="list-style-type: none"> · 수업내용과 관련하여 학생의 경험을 묻는 질문을 하고, 답변을 경청하고 공감하였다. · 참고 자료 등을 원서 또는 번역본으로 추천하여 내용을 이해할 수 있도록 도움을 주었다. · 교수님이 외국인학생이 한국어를 잘 못하니까 수업시간에 일부러 질문을 많이 하시고, 과제 완성을 잘 하고 열심히 하라고 격려했다. · 어떤 교수님이 수업 시간에 먼저 말을 걸어주시고, 편안하게 이야기하셔서 즐겁게 대화를 나누었다. · 김OO 교수님께서 제 이야기를 잘 들어주셔서 소통이 잘 되었다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 학기 초에 짧게라도 상담시간을 가져, 교수님과 친해질 수 있는 기회가 있으면 좋겠다. · 같은 학과의 비슷한 학번의 한국 친구를 소개해 주어서 오래 연락하고, 만나고, 교류할 수 있으면 좋겠다. · 수업내용을 다 이해할 수 없다. 어려운 내용은 천천히 설명해주시면 이해할 수 있을 것 같다. · 교수님이 이름을 기억해주시면 좋겠다.



좋은 수업 특성별 수업 경험과 희망사항



1. 교수자 강의 측면- 눈높이교육/심화학습

긍정경험	희망사항
<ul style="list-style-type: none"> · 전공 수업할 때 전략에 관한 책을 읽고 독후감을 작성해야 하는데 외국인학생에게는 비슷한 내용의 쉬운 책으로 바꿔주셨다. · 교수님께서 가르칠 내용을 중국어로 번역하고 있다고 들었다. 우리가 이해할 수 있도록 노력해주셔서 좋다. · 학과의 한국 학생이 외국인 친구를 잘 챙겨주어서 수업 시작하기 전에 항상 수업에 필요한 내용(강의자료)를 미리 알려주어서 고맙다. · 예습할 수 있도록 온라인 강의를 제공해주면 좋겠다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 예습할 수 있도록 온라인 강의를 제공해주면 좋겠다. · 함께 수업을 듣는 한국 학생들이 수업에 필요한 내용과 자료를 미리 알려주면 좋겠다. · 학생들이 만든 결과물에 많은 피드백을 주시면 좋겠다. · 검사 결과 등에 대해 충실하게 해석해주고 피드백을 제공해주시면 좋겠다.

좋은 수업 특성별 수업 경험과 희망사항



2. 학습자 활동 측면- 소통기회

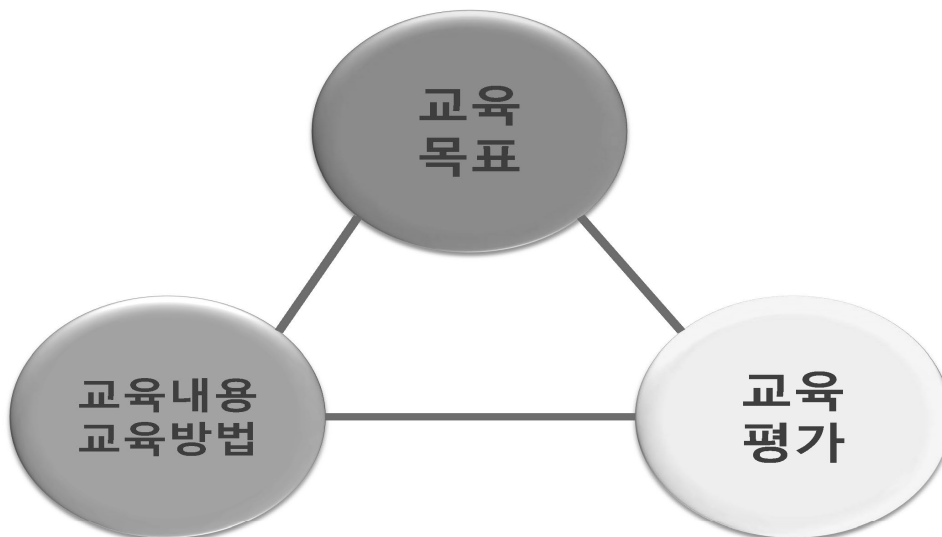
긍정경험	희망사항
<ul style="list-style-type: none"> · 토의할 때 월드카페 방법을 활용하여 팀 안에서만 토의하지 않고 다른 팀의 구성원들과도 토의해서 좋았다. · 과제를 할 때 팀원들이 다 같이 현장에 가서 조사하고 카페에서 회의를 했는데, 이 때 한국 친구들을 더 많이 사귄 수 있었다. · 전략 수업할 때 한국 친구들과 한 팀이 되었다. 같이 현장 조사하고 자료조사를 하니 더 친해졌다. · 외국인학생들을 위한 수업은 다양한 국적을 가진 학생들이 많다. 토의할 때 한국어를 사용해야 하는데, 그래서 한국어 실력이 많이 향상되었다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 외국인학생과 한국 학생이 서로의 정보 알아오기 숙제를 내주면 친해질 것 같다. · 수업할 때 외국인학생들에게 앞자리에 앉도록 권유해 주시고, 소통하면 좋겠다. · 토의나 팀 프로젝트 시 방법을 상세하게 알려주시면 좋겠다.(문서로 제공하면 좋겠다.) · 한국학생과 외국인학생들이 함께하는 활동 기회가 많으면 좋겠다.

Question 2

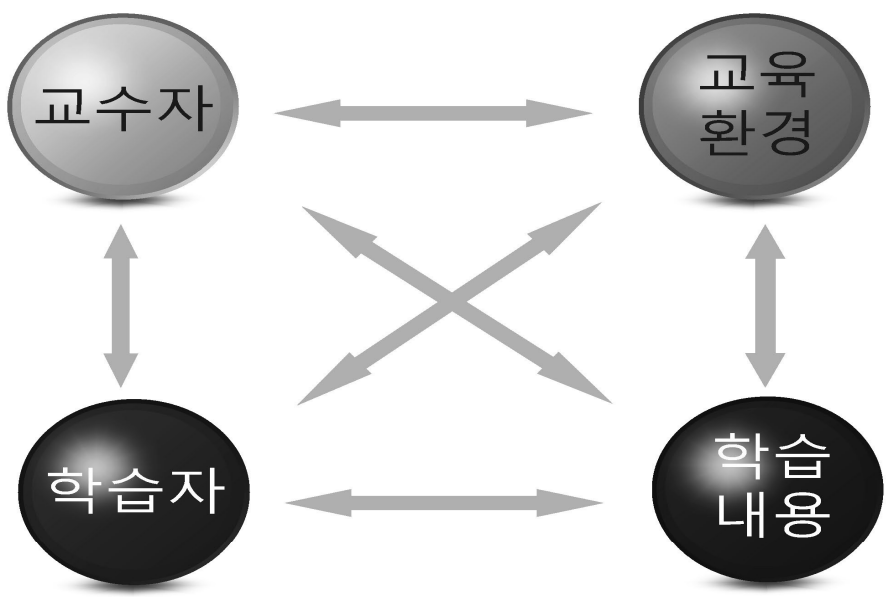


- 수업컨설팅 시 주로 무엇을 분석했습니까?

좋은 수업의 기본



교육(수업)의 구성요소

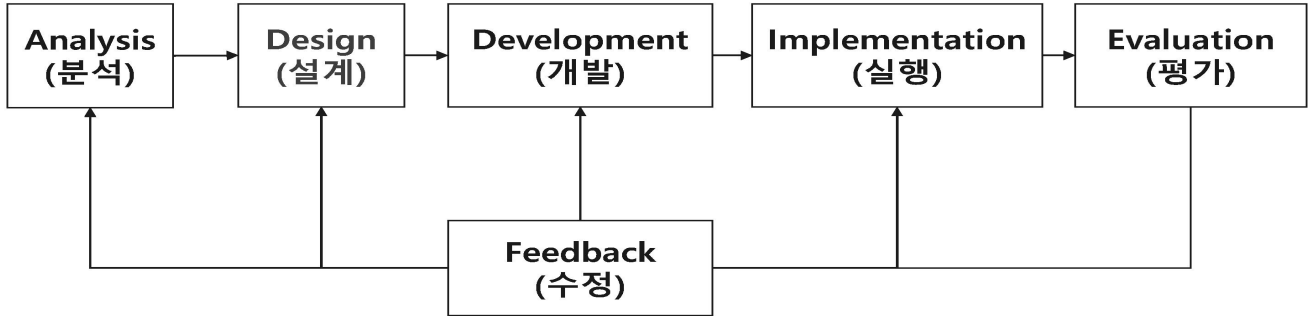


"좋은 수업은...?"



- ➔ . 학습자의 학습을 위해 존재한다 (Teaching for Learning)
- . 수업과 교육과정은 잘 설계, 운영되어야 한다. (Designer)

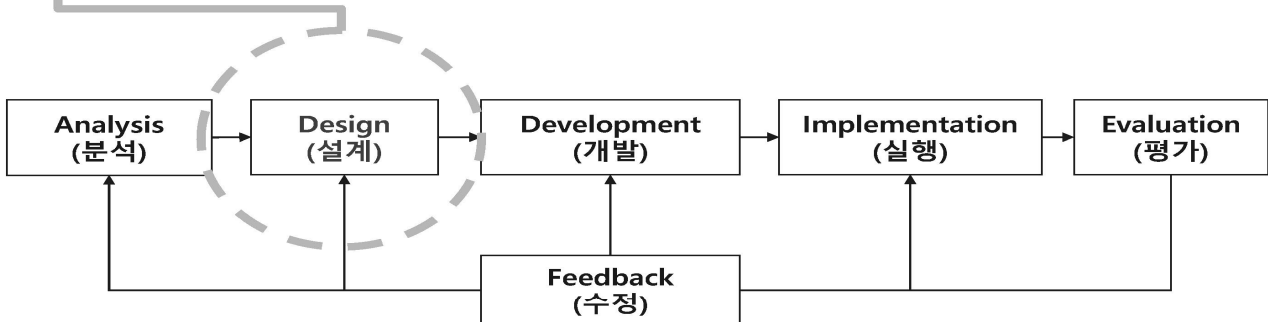
수업설계(ADDIE)



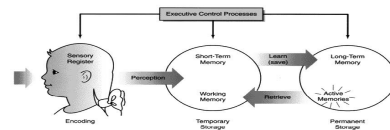
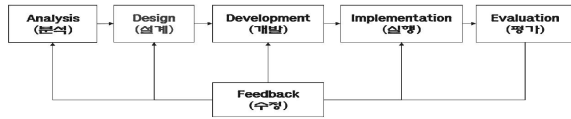
수업설계(ADDIE)



- 미시적 의미의 수업설계
- 단위수업을 어떻게 운영할 것인가 계획을 수립하는 것
- 교수자 중심의 교수학습모형 : Gagne의 9events, Keller의 ARCS모형, Reigeluth의 정교화이론 등
- 학습자 중심의 교수학습모형: 문제중심학습, 액션러닝, CSCL 등



수업컨설팅과 수업분석의 준거는? (예)



거시적 의미의 수업설계

- 학습자 수준을 고려한 학습내용과 학습활동을 활용하였는가?
- 학습내용이 가지고 있는 특성을 고려한 교수학습방법을 활용하였는가?
- 교수학습전략의 효율성을 높일 수 있는 자료를 활용하였는가?
- 학습내용을 명료하게 설명하였는가?
- 학습자들의 학습을 촉진할 수 있는 질문을 제시하였는가?
- 학습을 촉진할 수 있는 학습활동을 하였는가?

미시적 의미의 수업설계 (예, Gagne의 9events)

- 주의집중획득을 위한 활동이 있는가?
- 수업목표를 제시했나?
- 선수학습 재생을 촉진하였나?
- 학습내용을 제시하였나?
- 학습안내가 포함되어 있는가?
- 수행유도를 하였나?
- 피드백을 제공하였나?
- 수행평가가 이루어졌는가?
- 파지 및 전이 촉진이 이루어졌는가?

수업컨설팅과 수업분석의 준거는? (예)



주의 A1. 지각적 주의환기 전략 A2. 탐구적 주의환기 전략 A3. 다양성 전략	관련성 R1. 친밀성 전략 R2. 목적지향성 전략 R3. 필요나 동기와의 부합성 강조 전략
자신감 C1. 학습의 필요조건 제시 전략 C2. 성공의 기회제시 전략 C3. 개인적 조절감 증대 전략	만족감 S1. 자연적 결과 강조의 전략 S2. 긍정적 결과 강조 전략 S3. 공정성 강조 전략

수업컨설팅과 수업분석의 준거는? (예)



준거	관찰유무			관찰내용(예시)	
	도입	전개	정리		
주의 집중	지각적(감각적) 주의집중	✓	✓	✓	• 도입에서 수업을 준비시키기 위한 전략으로서 친구 알아맞히기 게임을 실시함
	탐구적 주의집중	✓	✓		• 도입에서 1인 시위 동영상을 보여준 후에 1인 시위가 우리나라에서 가능한지에 대한 질문을 던짐으로써 호기심을 유발함
	변화성(다양성)		✓		• 모둠을 임의로 교사가 불러서 교재를 읽도록 하는 활동은 주의를 집중하게 하는 전략으로 판단됨
관련성	목적 지향성				• 본 수업에서 학생들의 현재 삶에서 또는 미래에, 또는 미래 직업에 도움을 주는 정도 등을 안내해 주는 활동은 관찰되지 않음.
	모티브 일치	✓	✓		• 모둠별 활동을 통해 학생들 간에 자유롭게 의견을 나눌 수 있는 기회를 제공하였음
	친밀성 향상				• 관찰되지 않음
자신감	성공학습요건 활용	✓			• 전시학습에 대한 내용을 상기시키는 퀴즈를 풀어봄으로써 본 차시의 내용에서 다른 내용 중 인권과 헌법 간의 관계를 연결시켜 줌
	성공기회 제공	✓	✓	✓	• 도입에서 전시학습에 대한 퀴즈를 개별적으로 해결하도록 유도함 관찰되지 않음
	개인적 책임감				
만족감	내적강화		✓		
	외적강화		✓		
	공평성				

수업컨설팅과 수업분석의 준거는? (토의수업)



분석준거	토의수업 분석 내용	일치여부	판단근거	
토의 주제	학습 목표에 부합한 주제인가?			
	학습자 수준에 맞는 주제인가?			
토의 준비	학습자들에게 토의 주제를 명확히 안내하였는가?			
	학습자들에게 토의방법(절차와 규칙)을 안내하였는가?			
	토의결과를 정리할 수 있는 워크시트가 준비되었는가?			
	허용적인 분위기를 조성하였는가?			
	학습자들은 토의에 참여할 준비(자료준비 등)가 되어있는가?			
토의 실시	학습자활동	학습자들이 적극적으로 자신의 의견을 표현하였는가?		
		학습자들이 다른 사람들의 의견을 경청하였는가?		
		학습자들이 토의 결과를 잘 정리하였는가?		
	교사활동	원활한 토의가 진행될 수 있도록 모둠구성 및 역할 분배를 하였는가?		
		원활한 토의가 진행될 수 있도록 학습자들의 참여를 독려, 격려, 칭찬하였는가?		
		원활한 토의가 진행될 수 있도록 적절한 질문을 제시했는가? (주제 환기, 심층적인 논의유도 등)		
토의 정리	원활한 토의가 진행될 수 있도록 시간관리를 잘 하였는가?			
	학생들의 토의한 결과를 발표하거나 공유할 수 있는 기회가 있었는가?			
	교사는 토의내용을 학습주제와 관련하여 정리, 설명하였는가?			
	토의과정 및 결과에 대해 성찰할 수 있는 기회가 있었는가?			

수업컨설팅과 수업분석의 준거는? (토론수업)



분석준거		토의수업 분석 내용	일치여부	판단근거
설계	수준	토론 주제가 학습자 수준에 부합한가?		
	내용	찬성과 반대의 입장을 취할 수 있는 주제인가?		
	시간	주어진 시간 안에 운영 가능하도록 설계되었는가?		
교사의 역할	환경구축	교실환경(좌석배치 등)은 토론수업을 위해 준비되었는가?		
	토론안내	토론 절차와 참여자들의 역할에 대해 안내하였는가?		
사회자	토론진행	사회자가 토론 진행(시간엄수, 중립)을 잘 수행하였는가?		
토론자	주제	토론주제에 대해 잘 인지하였는가?		
	방법	토론방법에 대해 잘 인지하였는가?		
	팀워크	토론 시 팀워크가 잘 이루어졌는가?		
	근거준비	적절한 근거를 가지고 자신의 의견을 주장하였는가?		
	태도	토론자들이 토론에 적극적으로 참여하였는가?		
청중	태도	청중들은 토론 과정에 관심을 가지고 주의 집중하였는가?		
	평가	청중들은 토론 내용에 대해 적절한 평가 의견을 제시하였는가?		
결과 정리	정리	토론에서 다루어진 주요 내용을 정리, 제시하였는가?		
	피드백	토론 내용 및 방법에 대한 피드백이 잘 이루어졌는가?		



수업분석 연습문제



당신은 웨슬리 여자 대학교 교수학습센터의 수업컨설턴트입니다. 첫 시간 수업에 충격을 받은 캐서린 선생님이 당신을 찾아왔습니다.

캐서린은 울먹이며 다음주 수업을 어떻게 준비해야 할지 모르겠다며 힘들어했습니다.

캐서린을 도와주어야 합니다. 다음 수업을 어떻게 준비, 운영하는 게 좋을까요? 수업컨설턴트인 당신의 도움이 필요합니다.





1. 미술사에 대한 많은 지식을 가지고 있는 캐서린이 웨슬리 여자 대학교에 미술사강사로 부임한 후 첫 수업이다. 조금 걱정되는 마음으로 교실 안을 들여다 본다. 지나가던 교수는 학생들이 두려움을 금방 눈치챌 거라 한다. 힘을 낸 캐서린은 교실로 들어선다.



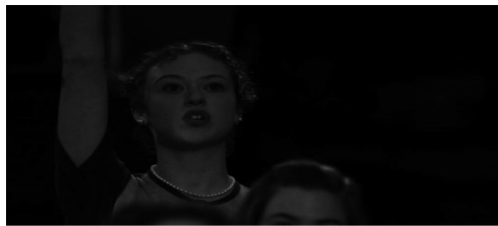
2. 슬라이드를 교탁 위에 올려놓은 후 준비한대로 100년의 미술사를 대표할 수 있는 작품들을 슬라이드로 시연하면서 설명한다.



KGU
한국기술대학교



3. 그런데, 학생들의 표정은 뭔가 불만족스럽다. 이미 교재의 내용을 모두 다 예습하고 온 것이다. 캐서린이 준비한 내용을 설명하기도 전에 학생들은 해당 작품의 주요 특성을 척척 이야기한다. 캐서린은 아무 말도 하지 못한다



4. 약간의 침묵이 흐른 후 학생 한 명이 "더 하실 게 없으면 각자 학습하겠다"고 이야기하였고, 그 학생을 시작으로 모든 학생이 교실을 나간다. 캐서린은 어이없지만 아무 말도 하지 못한다.



KGU
한국기술대학교

수업분석 및 컨설팅 연습(1)



단계	유: O 무: X	효과			관찰된 내용
		상	중	하	
분석 (학습자, 내용, 환경)					
설계 (내용제시, 학습자참여 등)					
개발 (활용한 교수학습매체)					
실행 (설명, 질문, 경청 등)					
평가					

수업분석 및 컨설팅 연습(2)



구분	수업 사태	유: O 무: X	효과			관찰된 내용
			상	중	하	
도입	주의집중획득					
	수업목표제시					
	선수학습 재생촉진					
전개	학습내용 제시					
	학습안내					
	수행유도					
	피드백 제공					
정리	수행평가					
	파지 및 전이의 촉진					

수업분석 및 컨설팅 연습(3)



잘한점	개선이 필요한 점	개선을 위한 구체적 실천전략	장애요인	장애요인 극복전략

수업컨설팅의 방향



수업컨설팅의 목적: 보다 좋은 수업과 교육프로그램을 개발하고 운영하는 것
수업컨설팅의 방향: 잘못된 부분을 지적하는 것 보다는 교수자의 어려움을 함께 해결하는 것

어떤 교수자가 수업에 어려움을 겪고 있다면, 이는 그 교수자가 그와 관련하여 아직 경험이 없기 때문이다. 먼저 경험한 다른 사람이 체계적인 도움을 주는 것이 컨설팅이다. 이를 위해 컨설턴트는 컨설티의 고민, 문제가 무엇인지 정확하게 진단하고 도움을 줄 수 있도록 컨설턴트로서의 역량을 키워야 한다. 우리 모두는 자신의 문제나 어려움을 잘 모른다. 누군가가 보다 객관적인 눈으로 문제나 어려움을 들여다봐주는 것이 필요하다. 컨설턴트는 컨설티를 위해 객관적인 안목으로 적절한 질문과 분석도구를 활용하여 해결해야 할 과제를 명확히 정의하고, 그 문제를 해결하기 위해 다양한 자료와 컨설턴트와 컨설티, 그리고 다른 교수자들의 경험을 효율적으로 도출, 정리, 적용할 수 있도록 도와야 한다. 그리고 도움을 주는 방법은 지적하고 비판하는 것이 아니라 함께 고민하고 논의하고 실천해보는 것이어야 한다.

(장경원, 2013)

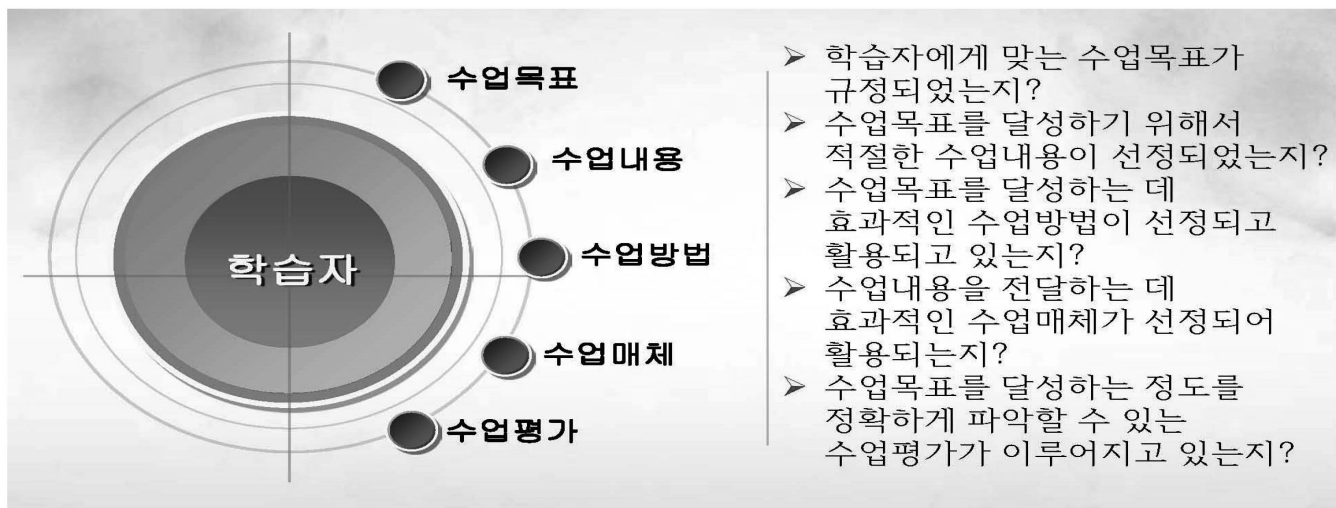
참고문헌



- 박성익 외(2012). 교육공학의 원리와 적용. 파주:교육과학사.
- 이상수(2013). 수업컨설팅. 서울: 학지사.
- 장경원, 고수일(2014). 액션러닝으로 수업하기. 서울: 학지사.
- 장경원(2012). AI(Appreciative Inquiry) 기반 수업 역량 향상 프로그램 개발 연구. **열린교육연구**, 20(2), 157-186.
- 장경원(2013). 교원의 전문성 신장을 위한 수업컨설팅 진단과 방향. **서울교육**.
- 조덕주(2009). 반성적 사고 중심 예비교사 교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. **한국교원교육연구**, 26(2), 411-236.
- 최성호, 장경원, 박나리(2018). 좋은 수업에 대한 외국인학생들의 인식과 경험 분석 : 중국인유학생을 중심으로. **한국교육문제연구**, 36(2), 91-118.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry : A Positive revolution in change*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. (유준희, 강성룡, 김명언 역). **조직 변화의 긍정혁명**. 도서출판 쟁이.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M.T., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study : A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.

수업에 일관성이 있는가?

참고자료



이상수(2012)

수업 일관성 분석 예 이상수(2012)

참고자료

분석 준거	일지도	근거 설명
수업목표와 수업내용 간	○	• 필요한 접속사를 이용한 작문 활동과 관련한 수업내용들이 다루어지고 있음
수업목표와 학습자 간	X	• 수업목표 성취를 위한 학생들의 선수학습능력을 파악활동이 관찰되지 못함 • 수업과정 중 학생들의 이해도를 관찰하고 그 결과에 따른 적응적 수업활동이 관찰되지 않음
수업목표와 수업방법 간	X	• 수업목표는 법칙학습과 문제해결학습에 해당함 • 수업방법으로 플래시 동영상 보기, 역할극 하기, Ox 퀴즈 게임 놀이하기 등 세 가지 전략이 사용됨 • 수업목표가 문장유형에 따라 작문을 할 수 있게 하는 것이라면 학생들에게 작문을 할 수 있는 경험을 제공하는 것이 최우선이 되어야 함에도 불구하고 플래시 동영상, 역할극, 주사위 게임과 같이 학생 개개인들이 실질적 문장을 작문하는 경험을 제공하지 못하고 있음
수업목표와 수업매체 간	X	• 수업목표에 맞는 매체로는 학습자들의 작문 활동을 지원하기 위한 워크시트가 필요함에도 불구하고 플래시나 PPT 자료와 같이 보여주기 위한 매체가 주를 이루므로 부적합한 결함으로 판단됨
수업목표와 수업평가 간	X	• 평가 역시, 학습자들이 직접 작문을 할 수 있는지를 평가하기 보다는 사지 선다형의 평가가 이루어짐으로써 부적절한 결함으로 판단됨



수업분석 및 컨설팅(1) : 수업 행동에 초점을 맞춘 수업행동분석

참고자료

항목		잘함	보통	개선 필요함
언어적 표현	발음이 정확한가?			
	말하는 속도가 적절한가?			
	목소리 크기가 적절한가?			
	내용에 따라 목소리의 높낮이를 잘 구사하는가?			
얼굴 표현	얼굴 표정은 부드러운가?			
	미소를 띠고 있는가?			
	모든 학습자를 골고루 둘러 보는가?			
	학습자들에게 시선을 주고 있는가?			
몸동작	자세는 바른가?			
	몸동작이 자연스럽게 적절한가?			
	긴장하지 않고 적절하게 움직이고 있는가?			
시청각자료 활용하기	긍정적인 느낌을 줄 수 있는 태도를 취하는가?			
	시각적으로 보기 좋은가?			
	자료의 수준은 적합한가?			
	내용을 중복하지 않고 보충 혹은 심화하는가?			



수업분석 및 컨설팅(1) : 수업 행동에 초점을 맞춘 수업행동분석

참고자료

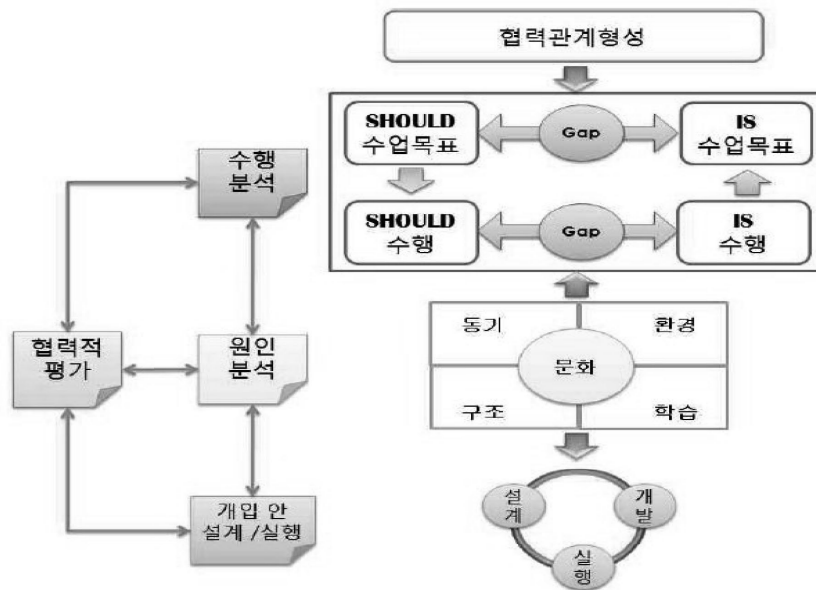
항목		잘함	보통	개선 필요함
수업 진행	수업에 열의가 있는가?			
	수업 속도와 흐름은 적절한가?			
	수업 시간 조절은 잘하고 있는가?			
강의 구성	수업에 시작이 있는가?			
	수업에 끝맺음이 있는가?			
	수업에 여유가 있는가?			
	수업이 호기심을 유도하는가?			
	가장 중요한 내용이 부각되는가?			
학습자들과의 관계	질문을 주고 받는가?			
	학습자의 의견을 존중해 주는가?			
	학습자에게 참여할 기회를 주는가?			
	학습자가 잘 했을 때 칭찬해 주는가?			
	학습자가 잘 못했을 때 격려해 주는가?			

수업 컨설팅 시 활용하는 평가표(박성익, 임철일, 이재경, 최정임, 2007)



수업분석 및 컨설팅(2) : 수행공학을 적용한 수업컨설팅 모형

참고자료

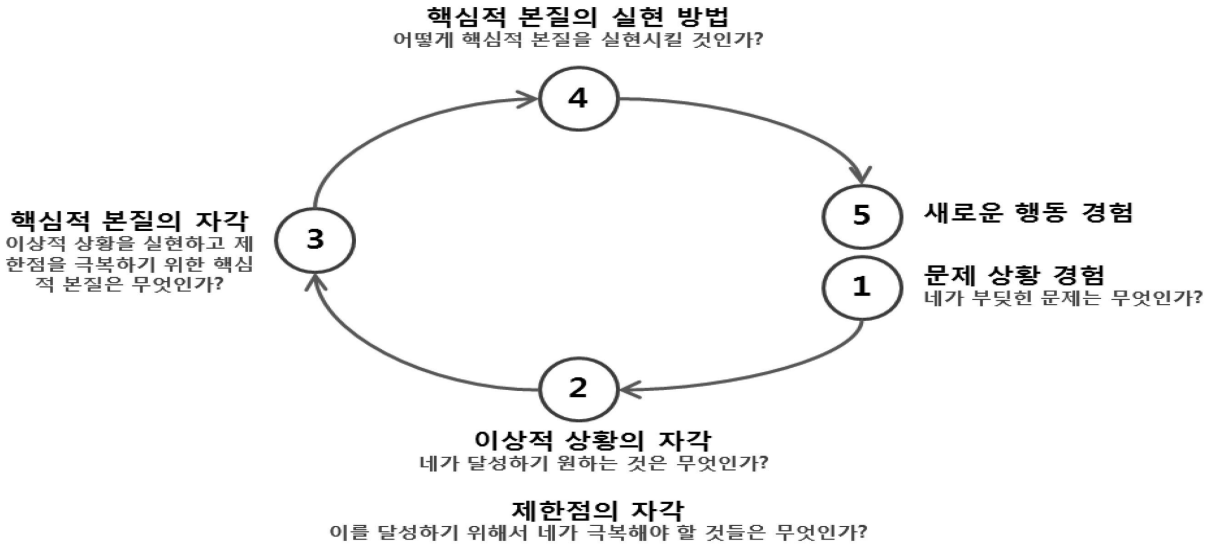


이상수(2013)



수업분석 및 컨설팅 (3) : 반성적 사고중심의 수업개선

참고자료



핵심 반성의 단계 모형(Korthagen & Vasalos, 2005; 조덕주, 2009 재인용)



수업분석 및 컨설팅(3) : 반성을 위한 구체적 질문들

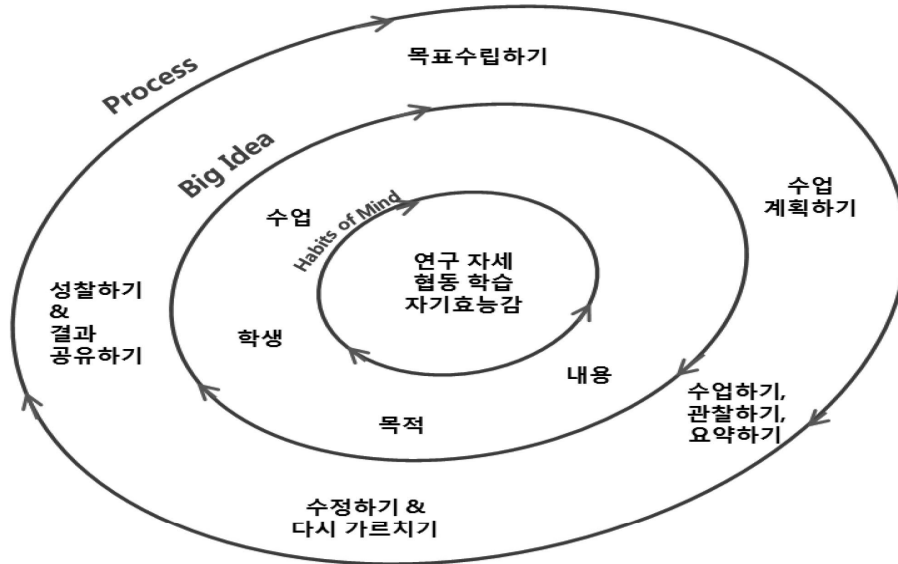
참고자료

단계	교사교육자의 질문 및 방법
1	<ul style="list-style-type: none"> . 수업이 어떻게 진행되었는가? . 특별히 주목한 것은 무엇인가? . 그 상황에서 어떤 생각을 하였기에 그런 행동을 하였는가? . 무엇이 문제인가? . 문제를 좀 더 자세하게 이야기 해 볼 수 있는가? . 문제를 다른 방식으로 이야기할 수 있는가? . 수업 중에 가장 놀랐던 때는 언제인가? 가장 곤혹스러웠던 때는 언제인가? . 학생들의 마음이 나에게서 가장 떠나갔다고 생각한 때는 언제인가?
2	<ul style="list-style-type: none"> . 지금까지 다루었던 문제가 왜 문제라고 생각되는가? . 지금까지 다루었던 문제가 왜 당신에게 문제가 되는가? . 이 상황에서 원했던 것은 무엇이었는가? . 원한 것과 비교하여 실제로 어떤 일이 일어났는가? . 이상적 상황을 달성하기 위해서 너의 행동/능력/믿음에 어떤 제한점이 있는가?
3	<ul style="list-style-type: none"> . 이러한 내가 생각할 수 있는 모든 상황을 고려할 때 실제로 나는 어떤 가치를 추구하는 교사가 되고 싶은가? 또 될 수 있는가? 또 이 가치는 사회-역사적으로 정치-문화적으로 어떤 맥락을 가지고 있는가? . 당신의 행동 패턴이 당신이 가져오기를 바라고 노력하는 가치를 수행하는데 도움을 주었는가 혹은 반대의 효과를 가져 왔는가 혹은 전혀 연관이 없었는가? . 도움을 주었다면 어떻게 도움을 주었는가?
4	<ul style="list-style-type: none"> . 자신이 가장 중요하다고 밝히 가치의 구체적인 의미는 무엇인가? . 여러 가지 여건을 고려할 때 자신이 추구하는 가치를 토대로 문제 상황을 해결하기 위해서는 어떤 활동을 할 수 있을까? . 각각의 행동을 했을 때 어떤 느낌을 가질 것 같은가?
5	<ul style="list-style-type: none"> . 실제로 시행하기

(조덕주, 2009)

수업분석 및 컨설팅 (4) : Lesson Study

참고자료



(Stepanek et al., 2007)

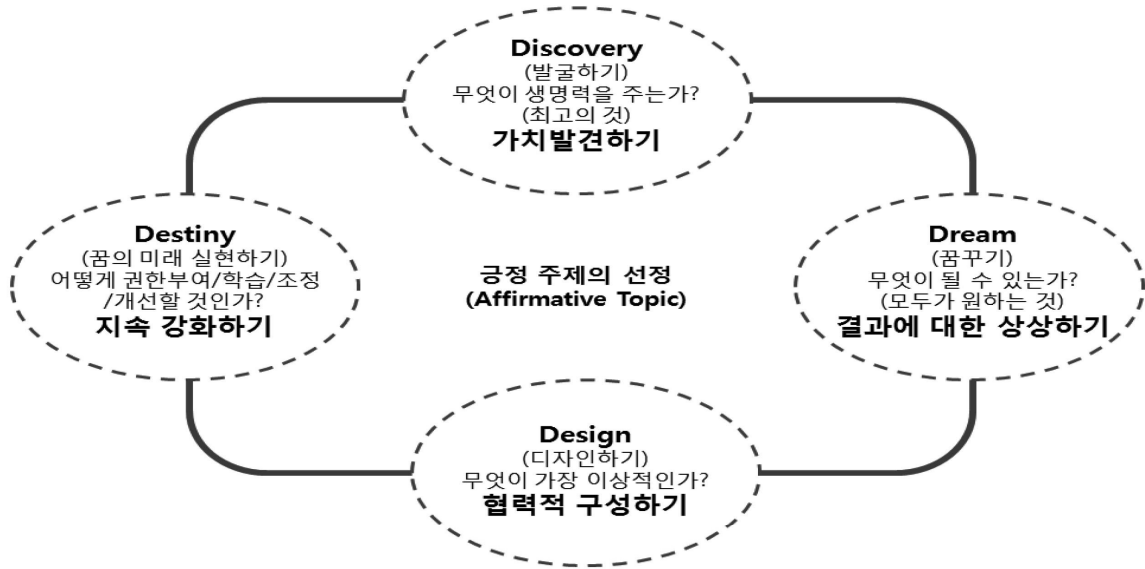


수업분석 및 컨설팅 (4) : Lesson Study

참고자료

구현하고자 한 주제			
과목명		단원 또는 학습주제	
단계	의도(예상)한 학생의 반응	실제모습	시사점
종합의견			





(Cooperrider & Whitney, 2005)

주제 토론

한국어 수업 컨설팅에서의 쟁점과 과제

대학 부설 한국어교육기관에서의 신규 강사 대상 수업 컨설팅 사례와 향후 방향

김민애(서울대학교)

대학 부설 한국어교육기관에서는 자체 교육 과정 및 수업 운영 방법, 공통 교육 자료 등을 전체 강사가 공유하여 교육 과정 운영과 수업의 일관성을 관리한다. 토론자의 소속 기관에서는 신규 강사가 선발되면 기관의 교육 시스템 안에 가능한 한 빨리, 순조롭게 정착할 수 있도록 신규 강사 연수를 실시했다. 기관 고유의 교육 방식 적응에 초점이 있기 때문에 신규 강사가 경력 강사라 하더라도 동일하게 연수 과정에 참여했다. 신규 강사를 위한 수업 컨설팅은 이런 연수 과정 중 한 부분으로 이루어졌다.

신규강사의 수업 컨설팅은 다음과 같은 절차로 진행되었다. 우선 신규 강사에게 수업 참관이 있음을 알린다. 수업 참관 일이나 학급은 각 급 팀장과 신규 강사가 협의하여 정한다. 신규 강사는 수업 참관일 전에 교안을 급 팀장에게 제출하고 간단한 피드백을 받는다. 미리 협의한 날짜의 수업을 참관한다. 간혹 수업을 촬영하는 것으로 수업 참관을 대체하기도 한다. 컨설턴트 역할을 맡은 강사가 이 수업을 분석한다. 분석 후 신규 강사를 만나 수업 분석 결과를 전달하고 개선점 및 개선 방법에 대해 논의한 후 2차 수업 참관 날짜를 정한다. 2차 수업 참관에서는 수업이 개선되었는지에 초점을 두고 수업을 분석한다.

컨설턴트는 주로 각 급 팀장이나 대우교수가 맡으며 때에 따라 수업 평가가 우수한 급 내 경력 강사가 맡기도 한다. 각 급 팀장은 급 운영 전반에 걸친 책임자이기 때문에 급별 수업 및 학습자에 대한 특성을 잘 파악하고 있으며 팀장으로서 팀원 강사의 수업 진행 상 문제점이나 어려운 점에 대한 상담과 지원을 받고 있다 따라서 신규 강사가 각 급에서 잘 적응하도록 돕는 데 가장 적임자라고 할 수 있다. 팀장으로 급을 관리한 경험이 많은 대우교수들도 컨설턴트 업무를 맡는다. 또한 업무 배정 상황이나 일정 등을 고려하여 경력 강사가 수업을 참관하고 분석하기도 한다.

수업 분석은 수업 운영 전반에 걸쳐 이루어지는데 특히 교사 언어, 교재 및 보조 자료 활용 방식, 학습자와의 상호 작용 양상, 피드백 방식, 교실 환경 활용 방식 등을 중점적으로 본다. 교사 언어는 교사 발화의 내용과 형식을 모두 관찰하기 때문에 교사 발화의 속도나 발음 등 외적인 요소뿐만 아니라 수업 내용 그 자체가 되는, 교사가 사용한 단어나 문장의 의미와 형태, 담화 구조 등에 대해 관찰하고 분석하게 된다. 교재 및 보조 자료는 기관에서 공통적으로 사용하도록 제작되었으므로 자료 활용에 있어 강사들이 공유하고 있는 내용이 있다. 중요하게 다뤄져야 부분이나 수업 흐름 속에서 강조되어야 하는 부분, 교재 각 부분별로 수업에서 주의해야 할 점, 오랜 시간 축적되고 합의된 효과적인 예시 내용이나 예시 방법 등 눈에 보이지 않지만 세밀하게 설계되거나 합의된 자료의 의도를 파악하고 잘 활용할 수 있도록 하는 것은 한국어 교육기관의 수업에 적응하는 데 있어서 가장 핵심적이라고 할 수 있으므로 신규 강사의 수업을 참관하고 분석할 때 매우 중요하게 다룬다. 신규 강사의 수업에서 학습자와의 상호 작용 양상을 분석할 때 일반적이고 기본적인 상호 작용 양상 외에도 기관 내 각 급별, 학기별, 학급별, 문화권별, 언어권별 학습자 특성에 대한 이해를 바탕으로 상호 작용을 하고 있는지가 수업 분석의 중요한 내용이 된다. 피드백의 경우는 피드백의 시기나 양, 피드백 방식등의 적절성에 대해 기

관 강사들이 공유하고 있는 바와 크게 다른 점은 없는지를 파악하는 데 분석의 목표가 있다고 할 수 있다. 교실 환경 활용 방식 역시 기관의 특수성을 파악하고 활용하는 데 있어 중요한 부분이다. 교실의 공간, 가구, 기자재 등을 활용하는 나름의 방식이 수업의 효과를 높이기 위해 개발되고 발전되어 왔기 때문에 신규 강사도 실제 수업 과정에서 이를 파악하고 익히는 것이 필요하기 때문이다

신규 강사는 선발 과정을 통해 우수한 수업 운영 능력을 증명했다고 할 수 있다. 따라서 신규 강사 연수 과정에서 이루어지는 수업 컨설팅은 신규 강사 수업 그 자체보다는 기관의 필요성에 의해 기관 내에서 오랜 시간 축적된 경험을 공유하여 순조롭게 수업 운영에 적응할 수 있도록 하는 데 그 초점을 두고 있다고 보아야 한다. 이렇게 볼 때 수업 컨설팅은 신규 강사나 기관 모두에게 필요한 과정임에 틀림없다.

그러나 이렇게 양측 모두에게 큰 도움이 되는 일임에도 불구하고 수업 컨설팅의 일련의 과정이 양측 모두에게 큰 부담인 것도 사실이다. 기관에서는 예산 편성이나 인력 투입의 부담이 있고 신규 강사 입장에서는 수업 참관 및 분석 과정을 또 다른 평가로 여길 수 있기 때문이다. 신규 강사의 수업 컨설팅을 보다 자발적으로, 효과적으로 진행하기 위해서는 다음의 과제들이 해결될 필요가 있다. 첫째, 수업 컨설팅의 역할과 필요성에 대한 인식을 관련자들이 공유해야 한다. 둘째, 기관에서 맡아 줘야 할 지원책에 대해 논의하고 실행을 위한 협의가 필요하다. 셋째, 신규 강사가 수업 컨설팅 과정에 능동적으로 참여할 수 있도록 역할을 주고 제반 환경을 조성할 필요가 있다. 넷째, 수업 컨설팅이 보다 더 전문적이고 본격적으로 시행될 수 있도록 수업 컨설팅에 필요한 인력, 시기, 방식 등에 대한 기준 및 지침이 마련되어야 한다.

한국어 수업 컨설팅에서의 쟁점과 과제

-대학 부설 한국어교육기관의 경력교사 수업 컨설팅을 중심으로-

김은정(한국외국어대학교)

1. 대학 부설 한국어교육기관의 경력교사 재교육 현황¹⁾

○ 2000년대 이후 대학 부설 한국어교육기관의 증가와 2005년 국어기본법 시행령에 따른 한국어교원 자격 제도의 실시에 따라 현재 교육 경력 5년 이상의 경력교사와 1급 교원 자격을 소지한 경력 10년 이상의 한국어 교사들이 많아졌으나 기관별 경력교사에 대한 재교육은 연 1~4회 정도 진행되는 기관 자체 워크숍이 대부분인 상황임.

○ 국내 한국어교육기관 워크숍 재교육 현황

- 전국 15개 기관의 워크숍 운영 현황 조사 결과(서울 9개 기관, 충청 1개 기관, 경상 3개 기관, 전라 2개 기관)
- 대학 부설 기관에서 자체적으로 시행하고 있는 교원 연수는 연 1~2회 실시하는 경우가 가장 많았으며, 1회 워크숍 시간은 2~3시간이 가장 많음.
- 워크숍의 형식은 교원의 연구 발표 형식으로만 운영하거나 교원의 연구발표와 외부 특강을 병행하는 형식이 많음.
- 기관 내 교원의 연구 발표는 기관만의 특징이 반영된 교수법, 평가방안, 교육자료 개발 및 활용 등에 대한 주제가 큰 비중을 차지함.
- 외부 특강 주제로는 외국어 교수법과 관련된 주제가 가장 많고, 이외 주로 기관의 현안과 관련된 주제나 교원들의 관심 분야에 대한 주제를 선정함.

○ 경력교사 대상 역량 개발 요구 조사 결과

- 5년 이상 경력교원 대상 요구 조사 결과 재교육 영역은 1)중·고급 문법에 대한 내용 지식 및 교수 방법 2)학습자 문화권을 고려한 상호작용 3)문화 체험 교육과정 개발 4)수업 모형 개발, 교재 개발 역량 5)수업 성찰 역량 능력 6)조직 관리 능력 7)교사 효능감, 수업에 대한 열정 등 한국어 교육 전공에서 다루지 않은 영역 개발의 요구가 높았음.
- 10년 이상 경력교원 대상 요구 조사 결과 1)교육과정의 개발 및 운영, 교재 활용 및 개발, 한국어 평가 2)수업 성찰 및 컨설팅에 대한 교육 3)실용적 교실 기법, 학급 경영과 학생 지도에 대한 재교육 4)교원의 기본 소양 교육을 통한 교육 환경 변화 및 교원정책의 이해 등의 영역에서 재교육의 필요성이 높았음.

1) 이해영 외(2016), 국내 한국어 교원 재교육 관련 연수 프로그램 개발 연구, 국립국어원

○ 경력교사의 요구에 부합하는 재교육의 부재로 경력교사의 전문성 확보와 역량 강화가 교사 개인의 부담으로 남게 되고, 풍부한 교육 경험에도 불구하고 경력교사와 신입교사의 큰 변별점을 찾기 어려움. 수업과 직접적으로 관련되는 교사 역량(교수 방법, 교육자료 개발, 평가 방법 개발 등) 외 학습지도와 상담, 수업 성찰, 학생 관리와 교실 운영법 등의 영역에서 경력교사의 지속적인 재교육이 필요함.

2. 대학 부설 한국어교육기관 경력교사 수업 컨설팅의 필요성

○ 교사의 효능감이 경력 10년 이후에는 더 이상 증가하지 않거나 쇠퇴하는 경향을 나타낸다고 하였으며, 많은 연구들에서 교사의 발달 단계 중 하나로서, 성숙 또는 원숙 단계 이후 ‘안정 및 침체의 단계’를 거칠 수 있음을 설정하고 있음. 따라서 한국어 교육 활동에 어느 정도 적응하고 난 교사들에게 교사 효능감 유지를 위한 재교육 또는 새로운 역할 도전이 필요하고, 수업 컨설팅이 경력교사의 재교육 방법이 될 수 있음.

○ 교사의 효능감 침체기의 교사들의 경우 학습자들의 수업만족도가 낮은 경우가 발생하고, 낮은 만족도의 원인이 교수능력, 교수방법이 아닌 교수 태도, 학습자 특성의 수용 여부, 학습 동기의 유도 방식, 학습자와의 상호 작용 방식 등에 기인하는 경우가 많음. 따라서 교사 본인이 자신의 수업을 교수자, 학습자, 환경의 측면에서 객관적으로 관찰함으로써 수업 문제의 원인을 파악하고 문제 해결의 방법을 찾을 수 있으며 나아가 교사의 전문적인 역량을 강화할 수 있음.

○ 일반적으로 변화를 두려워하는 교사에게만 수업 개선을 위한 수업 컨설팅이 필요할 것으로 인식되나 변화에 도전하는 교사의 새로운 수업 역시 수업 컨설팅을 통하여 객관적으로 평가될 수 있음. 즉 수업 컨설팅은 교사 역량 측정의 객관적인 지표로 활용 가능함.

○ 수업 컨설팅이 필요한 교사

변화에 도전하는 교사	변화를 두려워하는 교사
<ul style="list-style-type: none"> * 교재와 수업방식을 연구하는 교사 * 새로운 자료를 제공하는 교사 * 수업을 개선하고 싶은 교사 * 가르치는 방법에 대해 고민이 많은 교사 * 전문서적을 읽으며 그 내용을 실천하는 교사 * 문제의 핵심을 인식하고 해결하고자 하는 교사 	<ul style="list-style-type: none"> * 경험에만 의존하는 교사 * 수업능력이 부족한 교사 * 가르치는 시간이 늘 힘든 교사 * 자기 스스로를 최고로 여기는 교사 * 교수방법에 대해 관심이 없는 교사 * 자료 제작 및 제공에 관심이 없는 교사

○ 수업 컨설팅은 강의 중심 교사연수의 문제점을 극복하고 수업의 실제적 변화를 가져올 수 있는 실용적인 접근방법으로, 수업 컨설팅에서는 수업 전문가가 교수자들의 수업 현장을 방문하여 수업의 문제를 진단하고 현장에서 실천 가능한 문제해결 방법들을 제공해 줄 수 있음. 특히 수업을 분석하고 문제를 진단하여 그 원인을 분석하고 문제해결 방법을 도출하는 과정이 교수자들과의 협력을 통해 이루어지므로 수업컨설턴트가 학교를 떠난 다음에도 교수자 스스로 자신의 수업을 분석하고 개선할 수 있는 역량이 함양됨.

○ 수업 컨설팅의 효과성

- 교수자의 수업 능력 개선에 효과적임.
- 교수자들이 미래에 비슷한 문제에 직면해도 잘 해결할 수 있다는 자신감을 제공함.
- 교수자들의 만족감, 새로운 전략의 습득과 실행 능력이 증가함.
- 교수자의 수업 문제에 대한 인식의 변화를 가져옴
- 수업 컨설팅 과정을 통해 협력적 동료 관계 형성하게 됨.

3. 대학 부설 한국어교육기관 경력교사 수업 컨설팅의 과제

○ 고경력 교사는 풍부한 현장 경험을 통해 인지적, 행동적, 정의적 차원의 전문성 요소를 어느 정도 이상으로 갖춘 자들로 예상할 수 있으며, 이들의 경험이 발전적으로 승화된다면 현장뿐만 아니라 이론적인 분야를 모두 포함한 한국어 교육 전반에 긍정적인 환류 효과를 일으킬 수 있을 것으로 기대할 수 있음. 따라서 교육 경험이 풍부한 고경력 교사들을 재교육을 통하여 수업 컨설턴트로 육성함.

○ 수업 관찰의 틀 마련

- 교수 방법: 학습자를 고려하고 상황에 맞는 적절한 방식으로 수업을 진행하는가?
- 교수 발문: 교수자의 발문이 학습에 효과적이고 의미 있는 발화 과정으로 이루어지는가?
- 교수 태도: 교수자의 태도에 안정감과 자신감이 있어 내용 전달이 확실하며 학생들의 주의를 집중시키는 흡입력이 있는가?
- 학습자 특성: 교수자는 학습자 수준과 상황 등의 특성을 이해하고 있으며 학습자는 특성에 맞는 학습 과정을 거치는가?
- 학습 동기: 학습자는 학습 목적에 따른 학습 동기를 스스로 인지하고, 교수자는 학습자의 학습 동기를 유발할 수 있는가?
- 수업 참여: 학습자가 능동적·적극적으로 수업에 참여하도록 안내하고, 교수자와 학습자, 학습자들 간의 상호 작용이 활발하게 이루어지는가?
- 수업 환경: 수업에 요구되는 공간의 물리적 환경, 정서적 분위기 등이 갖추어져 있는가?
- 매체 및 자료: 매체와 자료가 적절하고 능숙하게 사용되며 교수학습의 효율성을 높이는가?

○ 현재 개발된 타 교육과정 수업 컨설팅 연구를 바탕으로 한국어 수업 현장에 최적화된 컨설팅 모형과 정교한 수업 컨설팅 기법의 연구가 필요함.

○ 수업 컨설팅과 관련된 전문 연수를 통해 현장교육 전문가(수석교사)를 육성하여 수업 및 교사 지도를 담당하도록 함. 이에 따라 교사의 전문성을 제고함으로써 한국어교육의 질적 개선을 이룰 수 있음.

○ 수업 컨설팅의 최종 목표는 교사 모두가 수업의 질을 향상시키고 수업을 개선하는 것이므로 수업 컨설팅에 대한 교

사의 인식 변화가 시급함. 한국어 교사의 전문성 확보와 역량 강화를 위해 자신의 수업을 성찰해 보고 타인의 수업과 비교해보면서 같은 수업의 질과 양을 측정한 결과 어떤 수업 기술이 더 효율적이고 학습의 효과가 더 큰지를 배워야 함. 즉, 본인 자신의 모습을 거울로 삼기에는 한계가 있으므로 자신보다 나은 타인의 방법을 빌려 현재의 상태보다 발전적인 미래로 변화될 수 있음을 깨닫고, 좋은 수업은 교사 개인의 노력뿐만 아니라 교사 공동체의 집단적 협력과 책임의 산물임을 인식해야 함.

다문화가정 대상 한국어교육에서의 수업 컨설팅

이미향(영남대학교)

1. 다문화가정 대상 한국어교육에서 수업 컨설팅의 실태

○ 교사와 수업의 질 관리에 대한 관점의 변화

- 교사 교육의 핵심 개념이 바뀌었다. 행정가의 필요에 의해 시행된 ‘장학’과 달리, 현재는 교사 자신이 수업 역량 강화를 목적으로 자기 수업 성찰을 지향한다.
- 교원의 수업 성찰은 지속성이 있을 때 유익하며, 나아가 수업 개선으로 실천될 때 의미가 있다. 이를 실행하기 위해 동료와 지속적으로 협력하는 것이 요청된다.
- 그러나 ‘학교 컨설팅, 수업 장학, 학습 컨설팅, 교육 컨설팅’ 등 여러 용어가 혼재하고 있다. 그러한 양상만큼 유사한 개념이 혼재하고 있고 개념이 불명료한 상황이다. 이런 불명확성이 다문화가정 대상 한국어 교원을 위한 수업 컨설팅에 영향을 주고 있는 것으로 보인다.

○ 다문화가정 대상 한국어교원에 대한 국가적 차원에서의 재교육 기회 제공

- 다문화가정 대상 한국어 교육의 학습자는 다문화 가족의 구성원 및 이민자를 지칭한다. 결혼이민자, 이주노동자, 새 터민, 중도입국자녀인 한국어(KSL) 학습자 등이 이에 속한다. 이 학습자군은 각각 한국어 학습 목적뿐만 아니라 학습 특성도 다르다. 이에 각 학습자군의 특성을 고려한 맞춤형 교육과정과 교재로 체계적인 교육이 시행되고 있다.
- 다문화가정 대상 한국어 교원에게는 다문화 환경에 대한 다각적인 이해가 요구된다. 이 학습자군은 일반 교육학 지식이나 한국어 교육 지식만으로 충분하다고 할 수 없는 특수한 상황이다. 또한 이 학습자들은 한국 사회 구성원이므로, 사회 통합적 관점에서 설계되어야 한다.
- 이런 특수성과 중요성에 따라, 다문화가정 한국어 교원을 대상으로 한 국가적 차원(주관 기관: 국립국어원)의 교사 교육 기회가 제공되고 있다. 국가 주도로 이루어지는 한국어교원 재교육은 지속적이고 체계적인 프로그램 기획을 가능하게 하는 의미가 있다.

○ 학습자군별 재교육 기회의 실제

- 이 교육은 학습자군별로 특화하여, 대상자별 교원의 요구 조사 결과를 중심으로 마련되고 시행된다.
- 법무부 사회통합프로그램의 한국어 교원을 위한 연수 프로그램은 교재 기반 한국어 교수 방안과 이민 정책의 이해(2013), 실제 수업 사례 바탕의 한국어 교수 방안(2014), 언어권별 학습자 특성을 고려한 한국어 교실 운영 방안

(2014), 언어권별 학습자 특성을 고려한 한국어 교실 운영 방안(2015), 한국어 교육 내용 설계와 자료 개발(2016-1), 한국어 문법 교수 지식과 방법(2016-2), 한국어교육 평가의 이해와 실제(2017) 등을 주제로 다루었다.

- 다문화가족지원센터 교원을 대상으로 한 연수 프로그램에서는 교재 기반 한국어 교수 방안 및 언어권별 학습자 특징 이해(2013), 한국어 쓰기·발음·문화 교육 방법론(2014), 한국어 문법 교육 이론 및 실제(2015), 학습자 중간언어와 효과적 피드백(2016), 읽기 교수의 이해와 실제(2017) 등을 주제로 다루었다.
- KSL 학습자 대상 한국어교원 연수는 초창기에는 초·중등학교 한국어 교원 중 해당 업무 담당자만을 대상으로 하다가, 2017년에 이르러 한국어 교실에서 중도입국자녀를 가르치는 ‘한국어(KSL) 교육 담당 한국어 강사’를 연수의 대상으로 보기 시작하였다. 연수 주제로는 한국어(KSL) 교육과정과 교수학습 방안, 교재 활용에 대한 이해와 활용법 등이 있다.

2. 다문화 학습자 대상 한국어교육에서 수업 컨설팅의 문제점

○ 수업 컨설팅의 주요 개념에 비추어 현재 마련된 프로그램을 보면 컨설팅으로서의 관점 부재, 대상자와 목적에 대한 재인식, 제도상의 지원 미비, 전문가 부재 등의 문제가 확인된다.

• 관점의 문제

수업 컨설팅은 수업 담당자의 필요에 의해 시작되는 것으로, 수업의 문제점을 진단하고 처방할 기회를 얻는 것을 목적으로 한다. 그러나 현재 교사재교육이 수업 장학이나 코칭에 머물고 있어, 교사의 수업 기술이나 수업 능력 개선을 보려고 하는 관점이 주류이다. 실제로 연수 프로그램에 보수교육이라는 명칭이 쓰이기도 하고, 비교적 연령대가 높은 다문화 가정 대상 한국어 교원들 또한 ‘성찰’보다는 보수교육, 재교육 등의 ‘보충’ 개념에 익숙한 것으로 보인다.

• 대상자와 목적에 대한 인식 문제

교수학습 과정에서 발생하는 여러 문제는 교사 요인만이 아니다. 학습자 변인(동기, 학습자 간 관계 등), 학습 문화와 학교 문화 등 복합적인 사실이 원인으로 작용한다. 무엇보다도 수업 컨설팅은 ‘학습 증진, 학습 개선’을 목적으로 하는 것이므로 학습자를 배제하고 논의할 수 없다. 결국 살피는 대상이 교사일지라도 논의의 대상은 학습자와 관계된 것이므로, 본 과정의 특수성을 말하려면 프로그램 설계에서부터 학습자에 대한 고려가 반드시 포함되어 있어야 한다.

본 과정의 학습자는 주로 성인 이민자로서 자녀 교육을 비롯하여 거주와 생계의 문제를 책임지는 이들이다. 이런 다양하고 특수한 학습 환경에서 유발되는 많은 문제가 있는데, 한국형 사회통합교육에서는 학습자의 사회적·문화적·경제적 문제를 논의할 대상으로 두지 않는다. 해당 연수는 주제 선정과 분임 활동 등을 정할 때부터 교원에 대한 요구 조사와 이에 따른 조력이 중심이 된 경향이 있는데, 이것은 수업 컨설팅의 본질이나 목적과 달리 교원이 주인공으로 부각되었던 점을 알려 준다.

• 제도상의 지원 미비

수업 컨설팅과 관련된 여러 연구에 따르면 학습자들의 학습 증진을 위해서는 교사, 학습자, 학습 환경, 조직문화 등 체제 요소들에서 문제를 진단하고 처방이 이루어져야 한다고 한다. 학습상 발생하는 문제의 원인이 교원에게만 있는 것이 아니라, 수업 요소들 간의 결합적 오류에서 비롯되는 것이다. 그러나 다문화가정 한국어 교원들이 그러한 문제를 찾을 수

있도록 하는 기관의 의지와 노력이 개입될 여력이 매우 불투명하다. 심지어 교원들이 학습 환경 개선이나 조직문화 변화 등에 영향을 미치는 것은 현실적으로 불가능하다.

• 전문가 부재

컨설팅이란 어떤 분야에 전문적인 지식을 가진 사람이 고객을 상대로 상세하게 상담하고 도와주는 것이다. 이은혜박인우(2017:115)에 따르면 수업컨설팅이란 학습자의 학습 증진을 위해 체계적으로 수업을 개선하는 수업 전문가와 교수자의 수평적 협력 활동이므로 유능한 컨설턴트가 필요하다. 컨설턴트는 수업 능력이 검증된 수석교사, 경력교사, 수업 전문가를 의미하며, 수업 컨설팅은 이들의 참여, 조언, 협력, 지원이 함께 하는 과정이다. 그런데 다문화가정 대상 한국어교육에 서는 언어교육기관과 달리 이러한 전문가가 기관끼리 공유되지 않고, 전체적인 수도 매우 부족하다.

3. 다문화 학습자 대상 한국어교육에서 수업 컨설팅의 개선 방향

○ 학습 증진의 측면에서 교원이 수업을 성찰하고 진단과 처방의 기회를 얻을 수 있어야 한다.

• 관점과 인식의 변화

다문화가정 한국어 교원은 다른 교육기관의 교원에 비해 상대적으로 연령대가 높은 편이다. 그것은 이민자 교실 현장이라는 특수한 요구에서 따른 것이나, 이러한 영향으로 교원 교육이 장학이나 코칭의 개념에 머물러 있는 원인이 되었다.

우선, 감시나 감독으로서가 아닌 수업 성찰의 기회가 교원들에게 용이하게 제공되어야 한다. 예를 들어, 이주민 학습자가 강의자의 장점을 독려하고, 자신이 강의를 이해한 정도와 강의자에게 부탁하는 말을 담아 전하는 강의중간평가를 실시하는 것을 들 수 있다. 이것은 성인인 학습자의 의견을 존중하고 학습 환경 개선에 그들의 의견을 반영하는 손쉬운 방법으로, 교원의 성찰과 학습자의 학습력 개선이라는 재인식 기회가 교사와 학습자 모두에게 주어지는 기회가 될 수 있다. 이로써 결과가 아닌 ‘과정’으로서의 교수 학습 개선 방안을 독려할 수 있다.

• 제도적 지원 방안 모색

다문화가정 한국어 교원의 특수성은 다문화에 대한 다각적 이해 정도에 달려 있다고 해도 과언이 아니다. 실제로 생활 복지 지원이 강한 이 분야의 현장에서는 학습자의 정서적 부분과 실제적 문제에 조금 더 관심을 가지고 있다. 교원 대상 상담교육이나 법정교육을 실시하는 것이 그 예이다. 초고령 학습자 대상 성인문해교실에서 학습 환경을 위한 다양한 제도를 지원하는 것과 같이, 해당 학습자군의 특수성으로 인한 문제가 수업 과정에 영향을 미친다면 그 문제를 찾고 함께 해결하도록 도와주는 제도상의 지원이 필요하다.

• 전문가 확보와 적극적인 활용 방안 마련

해당 교원은 시간 부족으로 인해 전문가의 조언을 받을 기회가 별로 없다고 한다. 다문화가정 대상 한국어교육이 타 기관에 비해 주별 시수가 적은 연유로 교원이 다른 분야의 수업을 병행하는 경우가 많으며, 이로 인해 교사 간 만남의 기회를 마련하기 어렵다. 특별 교육을 신청할 기회가 있어도 다른 수업이 중복되어 가지 못한다. 또한 전국구로 나눠 일하는 교수자를 집합교육으로 한 곳에 모으는 교육상의 관행도 개선되지 않고 있다. 이런 상황에서 본 과정에 투입되는 신규 교사들은 수업에 대한 막막함으로 자신의 수업에 대한 성찰 요구가 매우 크다.

이러한 악조건에도 불구하고 의식 있는 교사들이 모여서 교육 경험을 나누거나 사례 발표를 자신의 수업에 맞춰보는 방식으로 수업 개선 노력을 하고 있다. 그리고 논의의 결과로 얻게 된 바가 얼마나 합당한 것인지 조연을 구할 곳을 호소하고 있다. 이에 전문가 인력풀을 공유하는 것이 필요한 시점으로 보인다. 다문화가정 대상 한국어교육이 비교적 늦게 시작된 분야이나, 10여 년이 지난 이 시점은 누적된 교육 현장 경험을 가진 전문가가 배출되기에 충분하다고 본다.

■ 참고문헌 ■

- 구원희(2017), 수업컨설팅에서의 수업 운영 특성에 대한 분석, 인문학논총 43, 경성대학교 인문과학연구소, 163-192쪽.
- 김호경 외(2017), 다문화가족 대상 한국어교원 연수회 개최, 국립국어원.
- 박수정·송명현(2016), 대학 수업컨설팅 체제 분석 및 시사점, 한국콘텐츠학회논문지 16-11, 한국콘텐츠학회, 116-127쪽.
- 심혜령 외(2017), 2017년 한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구, 국립국어원.
- 이은혜·박인우(2017), 수업코칭, 수업장학, 수업컨설팅에 대한 개념적 분석, 교육과학연구 33권 1호, 105-135쪽.
- 이해영 외(2016), 국내 한국어 교원 재교육 관련 연수 프로그램 개발 연구, 국립국어원.
- 주라헬, 최정임(2018), 대학 교수자의 교수역량 강화를 위한 수업컨설팅 인식 분석, 교육과학연구 49-4, 이화여자대학교 교육과학연구소, 71-91쪽.
- 홍성연(2010), 대학 강의 개선을 위한 수업컨설팅 사례 분석, 아시아교육연구 11-3, 서울대학교 교육연구소, 97-127쪽.

분과 **1**

수업 관찰과 수업 컨설팅 I

사회 : 성지연(고려대학교)

한국어 수업 참관을 위한 수업 관찰 도구 개발 연구

김서형(경기대학교) · 박선희(이화여자대학교) · 장미라(경희사이버대학교)

1. 서론

지금까지 한국어 교육 현장이 국내외로 확대되고 학습자나 학습 동기 등이 다양해지면서 교육 자료 개발과 교수법, 전문성을 갖춘 교사 배양 등의 문제도 더불어 제기되어 왔다. 이 가운데 교사 전문성은 교육의 질적 향상과 직접적 관련이 있어 체계적인 교육이 필요한데, 이에 2017년 국립국어원에서는 한국어 교원 (비)학위 양성 과정의 ‘한국어 교육실습과목 운영지침’을 마련하여 수업 참관, 모의 수업 또는 교육 실습을 주요 골자로 하여 현장 중심의 교육 내용으로 운영할 것을 권고하였다.

현장에서 제 역할을 할 수 있는 전문 한국어 교원 양성을 위한 운영 요건으로 제시한 ‘현장 경험이 풍부한’ 실습 과목 담당자의 지도 못지않게 중요한 것은, 바로 이론에 근거한 교육 실습 내용일 것이다. 그런데 지금까지 한국어 교육 실습과 관련된 주제, 즉 교육 현장에서 유용한 지침이 될 수 있는 수업 구성 및 운영 기술과 같은 교수 기법에 대한 연구는 다른 주제에 그리 활발히 다루어지지 않았다.

먼저, 2000년대 후반을 기점으로 그 이전에는 주로 한국어 교사 인증을 위한 제도적 필요에 의해 교사 양성 (재)교육 프로그램(백봉자 외 2000, 2001, 조향록 2002, 2003, 강현화 2002, 최은규·안경화 2003 등), 한국어 교사의 위상 관련 논의(최주열 2008 등), 한국어 교사의 자질을 논의한 연구(김중섭, 2004, 민현식 2005, 강승혜 2010 등), 교사 교육을 위한 한국어문화 교육 내용 지식 연구(김제열 2004, 김호정 2006, 양민애 2008 등)의 연구가 이루어졌다. 이들은 한국어 교사 교육을 위한 프로그램 구성과 교사 교육에 대한 포괄적인 내용으로 수업 실행에 필요한 교수 기법을 구체적으로 다루지는 않았다.

이후 진대연(2009)에서는 한국어 교사를 대상으로 성공적인 한국어 수업 구성을 위한 항목(전반적 수업 구성, 교사의 수업 중 중점 영역, 수업 운영 방식)을 점검하여 교수 실태를 파악하고 수업 구성 능력 개발을 위한 접근법을 제안하였다. 실제 한국어 수업 사례를 통해 수업 관찰/컨설팅 분석틀을 제시한 송현정(2015), Allen & Frohlich, Spada(1984)의 COLT프로그램을 한국어 교육에 적용해 K-COLT를 제안한 신호원(2006)도 주목할 만하다.

한국어 예비 교사를 위한 연구는 크게 교육 실습 과목의 운영 실태와 문제점을 제기한 연구, 실습 과목의 교수 내용과 관련한 연구로 나눌 수 있다. 한국어 교육 실습 과목의 운영 실태를 통해 문제점 및 예비 교원의 요구를 제시한 논의에는 진정란(2014), 김유미(2009), 손상미(2010) 김중범(2012), 고경태(2014), 기준성(2015), 안주호(2015)가 있다. 이들은 실습 과목의 제도적 문제를 다루었기에 수업 구성 및 운영에 대한 교육 내용을 살피는 데에는 한계가 있다.

수업 계획안과 관련하여 김선정·허용(199), 한재영 외(2005), 장미라(2010)의 논의가 있는데, 이들 연구에서는 학습 지도안 작성의 필요성과 방식, 지도안 형식 등을 제시하고 있다. 한국어 모의 수업 관찰 도구와 관련한 논의(이은경 2018, 민진영·최유하2018), 강의 참관과 모의 수업 운영 방안에 대한 연구(이윤진 2016, 기준성 2016), 모의 수업에서 나타나는

예비 교사들의 수업 능력에 대한 논의(김지혜 2015)이 있다.

그런데 모의 수업에서의 관찰 항목, 수업 계획안 작성에 대한 지침, 참관 수업 실태 파악 및 요구 조사 등에 대한 논의는 있으나 정작 예비 교사들이 교육 현장의 생생한 분위기를 접할 수 있는 참관 수업에 대한 본격적인 논의는 거의 없음을 알 수 있다. 참관 수업은 경력 교사들의 수업 내용 지도 방법, 학습자와의 상호작용 방법, 교사 발화 특성, 판서와 같은 교수 행위, 교육 자료 활용 방법 등 수업 구성과 운영 능력을 (직간접) 현장에서 관찰하면서 이론을 확인하면서 이해도를 점검할 수 있는 교수 능력 함양을 위한 유의미한 기회이다. 이런 점에서 실습 교과목 운영을 위한 필수 내용에도 권고 사항으로 7-8시간 참관을 하게 되어 있다. 이은경·이윤진(2018)에서는 예비 교사들이 ‘아무 생각없이’ 참관을 하게 되는 경우가 빈번하므로 수업 참관에 대한 명시적 교육 내용과 참관 지표가 마련될 필요가 있음을 제기하였다.

이와 같이 이 연구는 예비 교사들을 위한 실습 과목의 교육 내용으로서 구체적인 참관 기준에 대한 논의가 없다는 연구 필요성에서 출발하여, (예비·경력) 교사들이 활용할 수 있는 한국어 수업 관찰 도구를 개발하는 데 목적을 둔다. 이를 위해 선행 연구에서 논의된 수업 관찰 내용을 검토하되, 한국어 교육만의 특성을 고려한 수업 관찰 도구를 제시하고자 한다. 한국어 교육의 특성은 결국 교육 현장의 실제 모습을 반영하는 것으로 볼 수 있다.

따라서 여기에서는 경력 교사들에게 도출된 수업 관찰 도구 항목을 제시하고 수업 운영에서 가장 중요시하는 항목이 무엇인지를 조사하고자 한다. 교사들의 인식은 수업에 영향을 주는 요인 중의 하나인 동시예(Brown 1990) 경험적 근거를 바탕으로 한 객관적 항목이 될 수 있기 때문이다. 더불어 예비 교사들을 대상으로 수업 참관 시 중요하게 관찰해야 할 대상을 잘 인지하고 있는지를 살펴, 이를 경력 교사와의 인식과 비교하여 실습 교육 내용으로서 참관 시 유의 사항과 관련된 기초 자료 등을 추출할 수 있다고 보았기 때문이다. 이 연구에서 제시하는 수업 관찰 도구는 한국어 교육 실습 과목의 교육 내용 개발을 위한 기초 자료로서 예비 교사의 참관을 위한 수업 관찰 도구뿐만 아니라 경력 교사들의 수업 개선을 위한 수업 관찰 도구로서 활용 가치가 있을 것이라 본다.

2. 수업 관찰 도구 관련 선행 연구 검토

수업 관찰(Class Observation)은 교사의 전문성 신장에 필수적 활동으로 수업을 분석하고 진단하기 위해 자료를 수집하는 제반 행위를 말한다(김정렬 2007). 수업 관찰은 수업 컨설팅·장학(Class Consulting)의 용어와 혼용되어 사용되기도 하는데, 수업 컨설팅은 수업 장학의 측면에서 수업 컨설턴트가 수업 전문성 기준과 여러 자료에 기초해 교수 수행 수준을 진단하여 조언과 처방을 주는 문제 해결력 지원 과정을 의미한다(이화진 외 2006). 즉, 관찰의 목적에 초점을 둔 개념과 용어라 할 수 있다.

성공적인 수업 실행을 위해서는 모의 수업을 위한 수업 운영이나 실제 수업 운영에서 중시되어야 할 항목에 차이가 있는 것은 아닐 것이다. 따라서 수업 분석의 목적에 초점을 둔 용어 선택보다는, 수업 현장을 경험하는 예비 교사의 참관 맥락, 모의 수업이나 수업 개선을 위한 동료 간 평가 맥락, 교사 (재)교육 프로그램에서의 강사 훈련 맥락, 수습 교사를 위한 수업 관찰 맥락 등이 모두 교사의 전문성 신장과 관련되는 것이므로 이 연구에서는 이들을 모두 아우르는 관점에서 수업 관찰이라는 용어를 사용하고자 한다. 이는 교사 교육이나 훈련 과정 등에서 수업 전문 능력의 개발을 위한 목적으로 이루어진 행위를 모두 일컫는 Ruth Wajnryb(1993)의 견해를 따른 것이다.

외국어 교육에서 수업 관찰 도구 가운데 대표적인 논의로는 먼저 Flanders(1960)의 Flanders 상호작용분석법(Flanders Interaction Analysis Categories), Moskowitz(1971)의 상호작용 분석(FLint 분석법, Foreign Language Interaction Analysis System)이 있다. 이들은 교사와 학생의 언어적 상호작용을 집중적으로 관찰하기 위한 방법에 속한다. 둘째, 수업

의 전반적인 활동, 프로그램, 교재 등을 관찰하는 데에 사용하는 Fanselow(1977)의 FOCUS 분석법(Foci Observing Communications Used in Settings), Ullman과 Geva(1982)의 TALOS 분석법(Target Language Observation Schem), Allen & Frohlich, Spada(1984)의 COLT 분석법(Communicative Orientation of Language Teaching)'이 있다. 이 외에도 수업에서 관찰하고자 하는 특정 대상을 선정하여 집중적으로 관찰할 때 그 대상에 맞게 활용할 수 있도록 세분화한 분석 도구 '질의응답 분석법, 수업 분위기 분석법, 과업집중도 분석법, 언어 흐름 분석법, 이동 양식 분석법'이 있다(김정렬 2007).

Fanselow(1977)의 FOCUS 분석법은 제공자와 수신자, 의사소통 행위, 매체, 사용, 내용의 5가지 의사소통상 특성을 기준으로 한 수업 평가 도구여서 전체 수업 운영과 절차적 내용을 조망하기에는 어려움이 있다. Ullman과 Geva(1982)의 TALOS 분석법은 언어 사용과 교수 행위를 중심으로 각 항목에 대해 매우 낮음 0점에서 매우 높음 4점까지 5개 척도를 제시하여 평가하는 방식인데, 각 항목에 대한 판단 근거가 구체적이지 않아 결과 판정이 어렵다는 점에서 한계를 갖는다. 예를 들어 수업이 얼마나 과제 지향적이었는지의 여부는 수업에 나타난 여러 현상을 바탕으로 하여 수업 관찰자가 판단하여 결정하는 방식이기 때문이다. 영어 수업 관찰 도구로 가장 많이 사용되는 COLT 분석법은 의사소통 교실을 전제로 한다. 이런 점에서 한국어 교육에 적용한 신호원(2006)의 K-COLT는 수업 시간 내 발생하는 수업 활동, 참여 단위, 수업 내용을 기록하는 A파트와 교사와 학습자 간의 언어적 상호작용의 특성을 기록하는 B파트로 구성된다. 이 관찰 도구는 교사의 피드백, 발문 전략 등을 면밀하게 살필 수 있다는 점에서 유용하지만 수업 구성 및 운영에 대한 전반적인 항목을 구체적으로 제시하고 있지 않아 이 역시 본 연구의 도구로 사용하는 데는 한계가 있다.

따라서 이 연구에서는 한국어 교육 실정을 고려해야 한다는 점에서 국가 기관의 주관의 최초 교사 교육 연구 수행 성과인 백봉자 외(2000, 2001)와 수업 단계별 교수 행위를 구체적으로 제시한 장미라(2010)을 바탕으로 수업 관찰 항목을 설계하고자 한다. 이들 연구에서는 수업 운영, 교수 학습 활동, 교사 자질 및 특성의 범주 하에 구체적인 수업 평가 내용을 상세화하여 제시하였기 때문이다. 한국어 수업 실행은 '수업 구성 및 운영'에 대해 '계획 - 진행 - 평가'한다는 점에서 수업 계획 단계에서 제시된 수업 구성안 역시 전체 수업을 진행하는 데 필요한 구성 요인으로 볼 수 있을 것이다.

이상과 같이 선행 연구를 바탕으로 도출한 수업 관찰을 위한 예비 항목은 다음 <표1>과 같다.

〈표1〉 한국어 수업 관찰 도구 예비 항목

범주	세부 내용	출처
교사 언어 사용 (3)	교사 언어를 등급에 맞게 잘 사용하는가?	백봉자(2001)
	학습자 모어 또는 외국어(영어)의 매개 언어 사용이 적절한가?	TALOS(1982)
	발음, 속도, 소리와 억양이 적절한가?	백봉자(2001)
교사 자질 및 특성 (3)	표정(웃음, 시선)과 몸짓이 자연스러운가?	백봉자(2001)
	전체적으로 편안한 분위기를 조성하는가?	백봉자(2001)
	한국어 구사력이 뛰어나고 한국어에 대한 지식이 정확한가?	백봉자(2001)
수업 운영 (9)	수업의 목표가 분명하고 구체적인가?	백봉자(2001)
	도입, 제시, 연습, 활용, 마무리의 단계가 분명한가?	백봉자(2001)
	교수-학습 활동이 단계별로 자연스럽게 연결되고 있는가?	백봉자(2001)
	-도입, 상황맥락 도입의 내용이 학습 목표와 관련이 있는가?	장미라(2010)
	-제시, 의미 제시와 형태 제시가 분명한가?	장미라(2010)
	-연습, 연습 활동의 다양화가 확보되었는가?	장미라(2010)
	-활용, 과제에 대한 제시 설명이 명확한가?	장미라(2010)
	수업 내의 돌발 사태에 적절히 대응하는가?	백봉자(2001)
	교사가 전반에 걸쳐 열정을 가지고 수업에 임하는가?	백봉자(2001)
교수-학습 활동 (14)	전시 복습이 이루어졌는가?	백봉자(2001)
	판서가 깨끗하고 칠판을 적절히 사용하는가?	백봉자(2001)
	수업에 필요한 멀티미디어 기기를 적절히 잘 활용하는가?	개발
	교사가 학습자 중심의 다양한 활동(개인, 짝, 그룹)을 진행하는가?	백봉자(2001)
	교사가 시청각 자료를 잘 준비하여 효율적으로 사용하는가?	백봉자(2001)
	교사의 개념 제시와 예가 적합한가?	백봉자(2001)
	칭찬, 오류 수정, 통제가 잘 이루어지는가?	백봉자(2001)
	학생들이 학습에 흥미를 가지고 적극적으로 참여하는가?	백봉자(2001)
	교사-학생 간 상호작용이 잘 이루어지는가?	백봉자(2001)
	수업의 마무리가 잘 되었는가?	백봉자(2001)
	다음 시간에 대한 소개와 숙제 등에 대한 제시가 분명한가?	장미라(2010)
	수업에서 목표한 바가 학습자들에게 잘 학습되었는지 확인하는가?	장미라(2010)
	주교재를 잘 사용하는가?	백봉자(2001)
	수업용 부교재를 잘 사용하는가?	개발

그런데 위 관찰 항목들은 2개 이상의 범주에 속하거나 범주에 어울리지 않는 내용이 있다. 예를 들어 학습자의 수업 참여를 독려하는 것은 교수 학습 활동인 동시에 수업 운영과도 관련이 있고, 교사가 수업에 임하는 열정 항목도 수업 운영에서 필요하기도 하지만 교수 자질이나 태도와 관련된 것으로 볼 수도 있다. 이에 교사 훈련 교육의 대표 연구인 Crookes(2003)의 수업 관찰 대상에 따라 각 세부 항목을 재분류하였다. 이는 수업 내용(목표, 단계, 활동, 언어 환경, 교재/부교재 활용, 교사 발화 등), 수업 운영(활동 지시, 기회 부여, 오류 수정, 학습자 반응 등), 교사 태도 및 특성(발음, 말의 속도, 억양, 복장, 표정, 매너, 시간 관리, 열정 등)이다.

세부 항목의 수정 및 보완 과정에서는 예비 교사들의 모의 수업 시연에서 나타나는 문제점을 고려하였다. 예비 교사들은 ‘수업 내용을 숙지, 한국어에 대한 명확한 지식, 판서 계획, 명확한 활동 안내, 수업 목표를 고려한 교육 자료 활용, 학습자 수준을 고려한 교사 발화, 학습 효과를 고려한 교사 비언어적 행동, 학습자 참여 기회 제공, 수업 시간 준수’ 측면

에서 부족함을 드러낸다(김지혜 2015, 이은경·이윤진2018). 이런 실수는 예비 교사와 한국어 경력 교사와의 수업 운영에서의 차이로서 교사 전문성과 직결되는 문제로 작용하기 때문이다. 이렇게 수정된 관찰 도구 항목에 대해 연구진들의 상호 교차를 통한 삼각검증을 통해 본 연구에서는 1차 수업 관찰 도구를 마련하였다. 이어 관찰 도구 항목의 타당성을 확인하고자 1학기 이상 한국어 교육 실습 과목을 담당한 교수자로서 한국어 교육 경력 평균 10년 이상의 3인의 자문을 구해 다음 <표2>와 같이 최종적으로 수업 관찰 도구를 개발하였다.

<표2> 한국어 수업 관찰 도구

상위 범주	세부 항목 문항
A. 교사의 자질 및 특성	1. 교사 발화를 학습자의 언어 숙달도에 맞게 잘 사용하는가?
	2. 교사의 발음, 억양, 목소리의 크기, 발화 속도가 적절한가?
	3. 교사의 표정(웃음, 시선)과 몸짓이 자연스러운가?
	4. 교사가 전체적으로 편안한 수업 분위기를 조성하는가?
	5. 교사는 학습자들을 존중하고 이해하는 태도를 보이는가?
	6. 교사는 열정을 가지고 수업에 임하는가?
B. 수업 운영	1. 교사는 학습자의 학습 활동 시 학습자를 독려하는가?
	2. 교사는 학습자 스스로 학습 활동을 할 수 있도록 기다려 주는가?
	3. 교사는 수업 내의 돌발 질문이나 상황에 적절히 대응하는가?
	4. 교사-학습자 간 상호작용이 잘 이루어지는가?
	5. 교사는 학습자 중심의 다양한 유형의 상호작용 활동(개인, 짝, 그룹)을 진행하는가?
	6. 교사가 피드백(칭찬, 오류 수정 등)을 적절하게 제공하는가?
	7. 교사는 학습자들이 수업에 흥미를 가지고 참여하도록 하는가?
	8. 교사는 학습자 모두에게 공평한 기회를 제공하면서 수업을 진행하는가?
	9. 교사는 수업 시간 관리를 잘하는가?
C. 수업 내용	1. 수업의 목표가 분명하고 구체적인가?
	2. 도입, 제시/설명, 연습, 활용, 마무리의 단계가 분명한가?
	3. 교수-학습 활동이 단계별로 자연스럽게 연결되고 있는가?
	4. 도입 단계에서 교사는 지난 시간에 학습한 내용을 수업 시작부에 복습하는가?
	5. 도입 단계에서 상황맥락 도입의 내용이 학습 목표와 관련이 있는가?
	6. 제시/설명 단계에서 교사의 설명과 예시가 적절한가?
	7. 연습 단계에서 연습 활동을 명확하게 지시하였는가?
	8. 연습 활동이 적절한가?
	9. 활용 단계에서 과제에 대한 설명이 명확한가?
	10. 과제 활동이 적절한가?
	11. 수업의 마무리에서 적절한 평가 또는 확인을 하는가?
	12. 교사는 수업의 각 단계에서 학습자들의 이해도를 확인하는가?
	13. 교사는 칠판의 판서를 학습자가 알아보기 좋게 그리고 어떤 규정에 맞게 하는가?
	14. 교사는 수업 목표에 맞게 교재나 부교재를 잘 활용하는가?
	15. 교사는 교수 학습에 필요한 멀티미디어 자료를 적절히 잘 활용하는가?
	16. 교사가 어휘나 문법 용어 등을 설명하기 위해 메타언어를 사용하였다면, 그 사용은 적절하였는가?
	17. 교사가 어휘나 문법 설명 등을 위해 학습자 모어나 제3의 언어를 사용하였다면, 그 사용이 적절하였는가?

〈표1〉과 〈표2〉의 차이는 우선 〈표1〉의 ‘교사 언어 사용’과 ‘교사 자질 및 특성’을 ‘교사 자질 및 특성’으로 통합하였고, ‘교사 언어 사용’ 항목 중 ‘수업 내용’과 관련한 항목은 〈표2〉의 C의 수업 내용 항목으로 이동(예 C. 17번)하였다. ‘교사의 자질 및 특성 범주’에서 새롭게 포함된 항목은 ‘A. 5번의 교사는 학습자들을 존중하고 이해하는 태도를 보이는가?’이다.

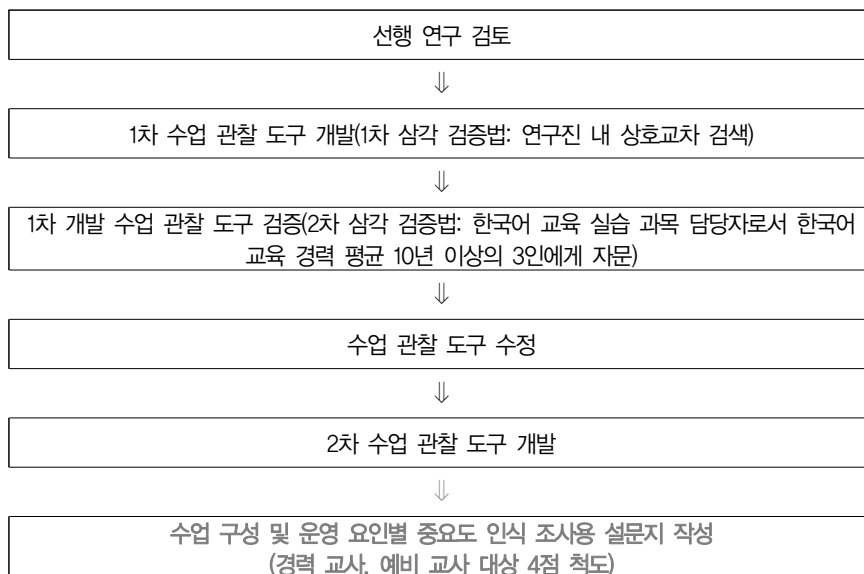
‘수업 운영’과 관련하여서는 〈표1〉의 ‘수업 운영 항목’ 중 수업 내용 전개 시 필요한 교수 행위는 모두 〈표2〉의 ‘C. 수업 내용’으로 이동하였다. 수업 운영으로 새롭게 포함된 내용에는 ‘1. 교사는 학습자의 학습 활동 시 학습자를 독려하는가?, 2. 교사는 학습자 스스로 학습 활동을 할 수 있도록 기다려 주는가?, 8. 교사는 학습자 모두에게 공평한 기회를 제공하면서 수업을 진행하는가?, 9. 교사는 수업 시간 관리를 잘하는가?’이다.

〈표1〉의 ‘교수-학습 활동’은 〈표2〉의 ‘B. 수업 운영 영역’의 5번, 6번, 7번으로, 나머지 항목은 ‘C. 수업 내용’으로 분류되었다. 〈표2〉에서 ‘수업 내용’과 관련하여 ‘8. 연습 활동이 적절한가?, 10. 과제 활동이 적절한가?, 13. 교사는 칠판의 판서를 학습자가 알아보기 좋게 그리고 어문 규정에 맞게 하는가? 16. 교사가 어휘나 문법 용어 등을 설명하기 위해 메타언어를 사용하였다면, 그 사용은 적절하였는가?’가 새롭게 편입되었다.

위 〈표2〉의 항목들은 또한 앞선 예비 수업 관찰 모델에서 제시된 항목들과 차이를 보이기도 한다. 예를 들어 이은경(2018)과 민진영·최유하(2018)에서 다른 연구와 차별성을 보이는 부분은 ‘교사의 자질 및 특성’에서 ‘4. 교사가 전체적으로 편안한 수업 분위기를 조성하는가?’, ‘6. 교사는 열정을 가지고 수업에 임하는가?’, ‘수업 내용’에서는 ‘3. 교수 학습 활동이 단계별로 자연스럽게 연결되고 있는가?’, ‘11. 수업의 마무리에서 적절한 평가 또는 확인을 하는가?’, ‘12. 교사는 수업의 각 단계에서 학습자들의 이해도를 확인하는가?’, ‘16. 교사가 어휘나 문법 용어 등을 설명하기 위해 메타언어를 사용하였다면 그 사용은 적절하였는가?’, ‘17. 교사가 어휘나 문법 용어 등을 설명하기 위해 학습자 모어나 제3의 언어를 사용하였다면 그 사용이 적절하였는가?’이다.

이상과 같이 한국어 수업 관찰 도구를 개발하기 위한 본 연구에서는 다음 〈표3〉과 같은 절차로 진행하였다.

〈표3〉 연구 절차



3. 연구 방법

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 한국어 교육 경력 교사와 예비 교사들이 평상시 수업 관찰에서 중요하게 생각하는 항목들은 어떤 것인가?

연구 문제 2. 한국어 교육 경력 교사와 예비 교사들이 ‘교사의 자질 및 특성’, ‘수업 운영’, ‘수업 내용’별로 세부 항목을 제공받았을 때 그 중요도 인식에 차이가 있는가?

3.1 연구 참여자

본 연구의 연구 참여자는 총 51명의 경력 교사와 예비 교사로 구성된 한국어 교사들이었다. 경력 교사는 대학 교양한국어 과정 또는 대학 부설 한국어 교육에 재직 중인 한국어 교육 경력 2년 이상의 남녀 교사들 32명이었다. 경력 교사의 평균 교육 경력은 6년(최소 2년 5개월~최대 13년 6개월)으로 참관수업의 평가자로 수업 관찰을 한 경험은 평균 7회(최소 2회~최대 13회)였다. 예비 교사는 대학원에서 한국어 교육 전공으로 석사 과정에 재학 중인 남녀 19명으로 참관 수업 경험이 없는 이들로 참여자를 한정하였다.

3.2 인식 조사 도구

본 연구의 연구 도구는 구글폼을 활용하여 온라인 설문조사로 구현하였다. 연구 문제별로 수업 관찰에서 ‘교사의 자질 및 특성’, ‘수업 운영’, ‘수업 내용’과 관련하여 중요하다고 생각하는 항목들을 기술하도록 한 주관식(연구 문제 1) 문항과 ‘교사의 자질 및 특성’, ‘수업 운영’, ‘수업 내용’별 세부 항목을 제시한 후 그 중요도 인식을 4간척도로 표시하도록 한 32개 문항의 중요도 인식 조사 문항(연구 문제 2)으로 나누어 구성했다.

연구 참여자의 배경 정보로는 성별, 나이, 현재 재직 기관과 기관 내 직급(경력 교사), 한국어 교육 경력, 최종 학력, 전공, 수업 관찰이나 수업 평가 관련 강좌 강의 경력(경력 교사)이나 수강 경험(예비 교사), 수업 관찰 평가 수행 횟수 등을 확인하였다.

중요도 인식 조사의 세부 항목들은 다음 <표4>와 같다. 상위 범주별로 세부 항목에 대한 중요도 인식 조사 후에는 이어서 제공된 하위 항목들 외에 더 필요한 것들이 있다면 주관식으로 기입하도록 했다.

<표4> 수업 관찰 관련 중요도 인식 조사 항목

1. 서술식 문항	1)한국어 수업 참관 시 중요하다고 생각하는 무엇입니까? 그 이유는 무엇입니까? 2)기타
2. 객관식 문항	교실 관찰 도구의 세부 항목별 중요도 선택(4간척도)

3.3 자료 분석

본 연구 자료는 주관식 문항의 경우 응답 내용별로 그 빈도를 분석하였고, 중요도 인식 조사는 상위 범주별로 경력 교사와 예비 교사의 인식 점수의 평균을 t검정으로 분석하였다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1 예비 교사와 경력 교사의 수업관찰 항목에 대한 평소 인식

수업 관찰에서 ‘교사의 자질 및 특성’, ‘수업 운영’, ‘수업 내용’과 관련하여 중요하다고 생각하는 항목들을 기술하도록 한 주관식 문항은 32개 문항의 중요도 인식 조사 문항보다 먼저 답하도록 하였다. 이를 통해 제시된 문항에 비교적 영향을 받지 않고 예비 교사와 경력 교사가 평소 생각하는 바를 확인하고자 하였다. 주관식 문항은 응답 수에 제한 없이 자유롭게 기술하도록 하였으며 예비 교사의 응답은 68회, 경력 교사의 응답은 총 93회 나타났다. 범주별로 예비 교사는 수업 관찰 시 ‘교사의 자질 및 특성’과 ‘수업 내용’이 중요하다는 응답이 많았고, 경력 교사는 ‘교사의 자질 및 특성’과 ‘수업 운영’이 중요하다는 응답이 많았다. 범주별 중요도 인식 결과를 범주별 응답 수를 기준으로 정렬해 보면 다음과 같다.

〈표5〉 예비 교사와 경력 교사의 수업 관찰 범주별 중요도 인식

선호도	예비 교사	N=68(100%)	선호도	경력 교사	N=95(100%)
1	교사의 자질 및 특성	24(35.3%)	1	교사의 자질 및 특성	34(35.8%)
2	수업 내용	23(33.8%)		수업 운영	34(35.8%)
3	수업 운영	16(23.5%)	2	수업 내용	27(28.4%)
4	기타 ¹⁾	5(7.4%)	3	기타 ²⁾	2(2.1%)

예비 교사와 경력 교사 모두 ‘교사의 자질 및 특성’이 중요하다는 응답이 가장 많았으나 세부적인 내용에서는 다소 차이가 나타났다. 교사의 자질 및 특성에 대해 보다 세부적인 응답을 한 경우를 정리해 보면 〈표6〉과 같다.

- 1) 예비 교사는 수업 관찰 시 중요한 내용으로 다음과 같은 의견을 제시하였다. △ 학습자의 숙달도(초, 중, 고)별 수업을 관찰하는 것이 중요하다 (강사로 채용될 때 초급강사로만 가는 것은 아니므로 각 단계별로 수업이 어떻게 이루어지는를 관찰하는 것이 실질적으로 필요하다고 생각한다) △ 강의 환경 △ 강의 준비 △ 교수요목 설계 및 연구 △ 교안
- 2) 수업 관찰 시 중요한 내용으로 경력 교사 중에 ‘학습자가 집중할 수 있는 주제’를 제시한 경우가 있었다.

〈표6〉 예비 교사와 경력 교사의 ‘교사의 자질 및 특성’ 관련 중요도 인식

문항	집단	N	응답 내용
1. 학습자 언어숙달도를 고려한 교사 발화	예비	2	학습자 수준에 맞는 교사발화
	경력	5	교사 발화, 학습자 수준에 맞는 언어 구사력, 모범적인 한국어 구사
2. 교사의 발음, 억양, 목소리 크기, 발화 속도의 적절성	예비	0	
	경력	4	교사의 목소리, 발화 속도
3. 교사의 표정(웃음, 시선)과 몸짓의 자연스러움	예비	0	
	경력	1	손짓 등 비언어적인 행위
4. 교사의 편안한 수업 분위기 조성	예비	3	수업 분위기, 밝은 분위기
	경력	0	
5. 학습자들을 존중하고 이해하는 교사의 태도	예비	7	학습자와의 유대감, 배려심, 친근성, 공감, 이해 능력, 소통능력
	경력	9	학습자와의 친밀한 관계, 다양한 학습자와의 라포 형성, 신뢰, 관심, 학습자의 태도와 환경과 언어에 대한 이해, 학습자 이해, 학습자와의 소통, 수업을 진행하는 동안의 전반적인 태도
6. 교사의 수업에 대한 열정	예비	1	책임감
	경력	0	
7. 이론적 지식	예비	5	한국어에 대한 지식, 한국어 교육 관련 지식, 교육과정에 대한 충분한 이론적 지식
	경력	6	교사의 지식, 풍부한 교과 지식, 수업 내용과 관련한 전공 지식 및 이해, 문법적 지식 능력

예비 교사와 경력 교사 모두 ‘학습자에게 관심을 가지고 이해하며 소통하고자 하는 교사의 태도’와 ‘교사의 이론적 지식’을 가장 중요하다고 보았다. 그러나 예비 교사가 ‘편안하고 밝은 수업 분위기’가 중요하다고 언급한 반면 경력 교사는 이에 대해 전혀 언급하지 않았다. 반면 ‘학습자 수준에 맞는 교사 발화’에 대해서는 예비 교사보다 더 많은 경력 교사가 수업 관찰 시 중요하다고 답하였다. ‘교사의 목소리와 발화속도’에 대해서는 예비 교사는 전혀 언급하지 않았으나 경력 교사는 중요하다고 답하였다.

‘수업 운영’에 대한 세부적인 응답 내용에 있어 예비 교사의 응답이 현저히 적었다. 그러나 예비 교사와 경력 교사 모두 ‘학습자 학습 활동 독려’, ‘학습자의 자가 학습 독려’, ‘수업 시간 관리’에 대한 언급이 적었고, ‘돌발 질문이나 상황에 대한 교사의 대처 능력’과 ‘교사-학습자 간 상호작용’에 대해서는 비교적 많이 언급하였다. 세부적인 응답을 정리해 보면 〈표7〉과 같다.

〈표7〉 예비 교사와 경력 교사의 '수업 운영' 관련 중요도 인식

문항	집단	N	응답 내용
1. 교사의 학습자 학습 활동 독려	예비	0	
	경력	1	학습에 참여할 수 있도록 독려
2. 교사가 학습자의 자가 학습 독려	예비	0	
	경력	1	교사의 안내심
3. 학습자의 돌발 질문이나 상황에 대한 교사의 대처 능력	예비	3	의도치 않은 상황을 어떻게 극복하는지, 돌발 상황에 대한 임기응변
	경력	4	돌발상황 대처 능력, 유연한 대처
4. 교사-학습자 간 상호작용	예비	2	학습자와의 상호작용, 상호의사소통
	경력	5	학습자와 상호작용을 하는가, 학습자와의 지속적인 상호작용, 상호작용
5. 학습자 중심 상호작용 활동 유형의 다양함	예비	2	학습자 중심
	경력	2	학습자의 상호작용 기회를 제공해 주는가, 활동 시 그룹핑 등을 적절하게 하는가
6. 교사 피드백의 적절함	예비	1	오류 수정
	경력	3	학습자와의 피드백, 학습자의 오류를 수정해 주는 것
7. 학습자가 수업에 흥미를 가지고 참여하도록 독려	예비	2	학습자의 흥미 고려
	경력	3	학습자의 호응, 학습자의 학습 상태와의 유기성
8. 학습자별 공평한 학습 기회 제공	예비	1	학습자들에게 기회를 골고루 제공
	경력	1	학습자를 공평하게 대하는가
9. 수업 시간 관리	예비	0	
	경력	1	시간 배분

‘수업 내용’에 대한 세부적인 응답에 있어 예비 교사는 ‘분명한 수업 단계’와 ‘자연스러운 연결’을, 경력 교사는 ‘적절하고 정확하고 효과적인 설명’에 대한 응답이 많았다. 세부적인 응답을 정리해 보면 〈표8〉과 같다.

〈표8〉 예비 교사와 경력 교사의 '수업 내용' 관련 중요도 인식

문항	집단	N	응답 내용
1. 분명한 수업 단계	예비	3	수업 절차, 수업 단계에 맞는 교수 방법
	경력	2	수업 단계의 적합성
2. 교수 학습 활동의 자연스러운 연결	예비	4	도입부터 마무리까지 매끄러운지, 매끄럽게 수업이 진행되는지
	경력	2	수업 진행이 단계별로 체계적으로 이루어지는가
3. 도입 단계에서 상황맥락 도입과 학습 목표와의 관련성	예비	0	
	경력	2	도입의 적절성, 효과적인 문법 도입
4. 제시 단계에서 교사의 설명과 예시의 적절성	예비	1	효과적인 문법 설명
	경력	6	수업 내용 설명이 적절한가, 정보전달 및 설명 능력, 정확한 내용을 제시하는가(문형, 어휘), 제시의 명확성, 효과적인 문법 의미 제시
5. 연습 단계에서 연습 활동의 명확한 지시	예비	0	
	경력	1	연습 단계에서의 교사의 행위
6. 연습 활동의 적절성	예비	1	유익적인 연습으로 수업이 구성되었는지
	경력	0	
7. 활용 단계에서 과제 설명의 명확성	예비	0	
	경력	1	활용 단계에서의 교사 행위
8. 과제 활동의 적절성	예비	1	과제 수행
	경력	1	활용 연습의 독창성
9. 수업의 마무리에서 적절한 평가 또는 확인	예비	1	평가
	경력	1	교사가 학습자에게 학습내용을 확인하는가
10. 수업의 각 단계에서 학습자들의 이해도 확인	예비	1	학습자 이해도 파악
	경력	0	
11. 알아보기 좋고 어문 규정에 맞는 교사의 칠판 판서	예비	0	
	경력	1	판서
12. 수업 목표에 맞는 교재나 부교재의 활용	예비	1	부교재 활용
	경력	1	
13. 교수 학습에 필요한 멀티미디어 자료의 적절한 활용	예비	2	시청각 자료를 어떻게 활용하는지, 매체 활용 자료
	경력	1	

위 〈표8〉과 같이 예비 교사와 경력 교사 각 하위 항목들에서 1~9까지의 빈도를 보였으나 연구 참여자 모두가 각 항목들의 중요도를 언급한 것은 아니었다. 예비 교사가 이들 항목에 대한 충분한 고려나 관찰할 준비가 되어 있지 않음을 보여준다.

4.2 예비 교사와 경력 교사의 수업관찰 항목별 중요도 인식

먼저 예비 교사와 경력 교사의 ‘교사의 자질 및 특성’ 관련 문항에 대한 중요도 인식의 차이는 다음 <표9>와 같다. 두 집단의 중요도 인식에 차이가 나타난 항목은 ‘학습자 언어 숙달도를 고려한 교사의 발화’와 ‘교사의 발음, 억양, 목소리 크기, 발화 속도’와 관련된 두 항목이었다. 이 두 항목들에서 예비 교사에 비해 경력 교사의 중요도 인식이 다소 더 높은 것으로 나타났다. 그러나 두 집단이 통계적으로 유의한 차이를 보인 항목들에서도 두 집단 모두 4점 만점 척도에서 3.79점 이상의 높은 점수를 보여 두 집단 모두 각 항목들에 대한 중요도를 높게 인식하는 데 차이가 없었던 것으로 해석할 수 있다.

<표9> 예비 교사와 경력 교사의 ‘교사의 자질 및 특성’ 관련 문항에 대한 중요도 인식

문항	집단	명	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
1. 학습자 언어 숙달도를 고려한 교사 발화	예비	19	3.79	0.42	-1.59*	0.00
	경력	32	3.94	0.25		
2. 교사의 발음, 억양, 목소리 크기, 발화 속도의 적절성	예비	19	3.84	0.37	0.99*	0.04
	경력	32	3.72	0.46		
3. 교사의 표정(웃음, 시선)과 몸짓의 자연스러움	예비	19	3.47	0.61	0.99	0.23
	경력	32	3.31	0.54		
4. 교사의 편안한 수업 분위기 조성	예비	19	3.63	0.50	2.11	0.90
	경력	32	3.31	0.54		
5. 학습자들을 존중하고 이해하는 교사의 태도	예비	19	3.74	0.45	-0.63	0.23
	경력	32	3.81	0.40		
6. 교사의 수업에 대한 열정	예비	19	3.74	0.45	0.14	0.78
	경력	32	3.72	0.46		

예비 교사와 경력 교사의 ‘수업 운영’ 관련 문항에 대한 중요도 인식의 차이는 다음 <표10>과 같다. 두 집단이 차이를 보인 항목은 ‘학습자의 자가 학습 독려’와 ‘돌발 질문이나 상황에 대한 교사의 대처 능력’으로 두 항목 모두에서 경력 교사가 더 높은 중요도 점수를 보였다. 이 경우도 앞서 살핀 ‘교사의 자질과 특성’에서와 마찬가지로 통계적 차이를 보인 항목들에서 두 집단 모두 3점 이상의 높은 중요도 인식을 하는 것으로 볼 수 있다.

〈표10〉 예비 교사와 경력 교사의 '수업 운영' 관련 문항에 대한 중요도 인식

문항	집단	명	평균	표준편차	t	p
1. 교사의 학습자 학습 활동 독려	예비	19	3.74	0.56	-0.32	0.39
	경력	32	3.78	0.42		
2. 교사가 학습자의 자가 학습 독려	예비	19	3.42	0.69	-1.23*	0.02
	경력	32	3.63	0.49		
3. 학습자의 돌발 질문이나 상황에 대한 교사의 대처 능력	예비	19	3.32	0.67	-2.32*	0.04
	경력	32	3.69	0.47		
4. 교사-학습자 간 상호작용	예비	19	3.95	0.23	0.14	0.78
	경력	32	3.94	0.25		
5. 학습자 중심 상호작용 활동 유형의 다양함	예비	19	3.58	0.51	0.70	0.31
	경력	32	3.47	0.57		
6. 교사 피드백의 적절함	예비	19	3.63	0.60	-0.37	0.27
	경력	32	3.69	0.47		
7. 학습자가 수업에 흥미를 가지고 참여하도록 독려	예비	19	3.74	0.45	-0.10	0.84
	경력	32	3.75	0.44		
8. 학습자별 공평한 학습 기회 제공	예비	19	3.68	0.58	0.74	0.47
	경력	32	3.56	0.56		
9. 수업 시간 관리	예비	19	3.47	0.51	-0.39	0.95
	경력	32	3.53	0.51		

예비 교사와 경력 교사의 '수업 내용' 관련 문항에 대한 중요도 인식의 차이는 다음 〈표11〉과 같다. 두 집단이 차이를 보인 항목들은 '도입 단계에서 상황맥락 도입과 학습 목표와의 관련성', '제시 단계에서 교사의 설명과 예시의 적절성', '연습 단계에서 연습 활동의 명확한 지시', '활용 단계에서 과제 설명의 명확성' 등이었다. '활용 단계에서 과제 설명의 명확성'을 제외한 나머지 항목들에서 경력 교사가 예비 교사보다 그 중요성을 더 높게 인식하였으나 모두 3점 이상의 높은 중요도 인식을 보였다.

〈표11〉 예비 교사와 경력 교사의 '수업 내용' 관련 문항에 대한 중요도 인식

문항	집단	N	평균	표준편차	t	p
1. 분명하고 구체적인 수업의 목표	예비	19	3.84	0.37	-0.32	0.52
	경력	32	3.88	0.34		
2. 분명한 수업 단계	예비	19	3.37	0.60	-0.60	0.99
	경력	32	3.47	0.57		
3. 교수 학습 활동의 자연스러운 연결	예비	19	3.63	0.50	0.26	0.59
	경력	32	3.59	0.50		
4. 도입 단계에서 지난 시간 수업 내용의 복습	예비	19	3.26	0.73	2.76	0.43
	경력	32	2.63	0.83		
5. 도입 단계에서 상황맥락 도입과 학습 목표와의 관련성	예비	19	3.42	0.69	-1.64*	0.01
	경력	32	3.69	0.47		
6. 제시 단계에서 교사의 설명과 예시의 적절성	예비	19	3.79	0.42	-2.13*	0.00
	경력	32	3.97	0.18		
7. 연습 단계에서 연습 활동의 명확한 지시	예비	19	3.63	0.50	-2.48*	0.00
	경력	32	3.91	0.30		
8. 연습 활동의 적절성	예비	19	3.74	0.45	-0.63	0.23
	경력	32	3.81	0.40		
9. 활용 단계에서 과제 설명의 명확성	예비	19	3.79	0.42	1.00*	0.04
	경력	32	3.66	0.48		
10. 과제 활동의 적절성	예비	19	3.68	0.48	0.42	0.39
	경력	32	3.63	0.49		
11. 수업의 마무리에서 적절한 평가 또는 확인	예비	19	3.63	0.50	2.68	0.74
	경력	32	3.22	0.55		
12. 수업의 각 단계에서 학습자들의 이해도 확인	예비	19	3.63	0.50	1.28	0.07
	경력	32	3.41	0.67		
13. 알아보기 좋고 어문 규정에 맞는 교사의 칠판 판서	예비	19	3.63	0.60	0.24	0.70
	경력	32	3.59	0.50		
14. 수업 목표에 맞는 교재나 부교재의 활용	예비	19	3.42	0.61	-1.10	0.15
	경력	32	3.59	0.50		
15. 교수 학습에 필요한 멀티미디어 자료의 적절한 활용	예비	19	3.21	0.54	1.37	0.95
	경력	32	2.97	0.65		
16. 어휘나 문법 용어 설명을 위한 교사의 메타언어 사용의 적절성	예비	19	3.11	0.66	-1.05	0.23
	경력	32	3.31	0.69		
17. 어휘나 문법 용어 설명을 위한 교사의 학습자 모어나 제3의 언어 사용의 적절성	예비	19	3.11	0.74	0.52	0.37
	경력	32	3.00	0.67		

5. 결론

■ 참고문헌 ■

- 강현화, 해외 한국어 교사 재연수 프로그램에 대한 요구 분석 논의, 한국어 교육 제13권 2호, 국제한국어 교육학회, 2002, 21~38쪽.
- 권순희, 수업 분석을 통한 한국어 교수법 연구, 선청어문 제30집, 서울대학교 국어교육과, 2002, 223~256쪽.
- 김선정·허용, 한국어 교재 선택법 및 학습지도안 작성법, 이중언어학 제16호, 이 중언어학회, 1999, 101~118쪽.
- 김정렬, 영어과 수업관찰과 분석 2007, 한국문화사.
- 김제열, 한국어 교사 교육을 위한 국어학 교수요목, 외국어로서의 한국어 교육 29, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2004, 87~116쪽.
- 김중섭, 한국어 교육학의 정체성에 관한 연구, 한국어 교육 제15권 2호, 국제한국어 교육학회, 2004, 75~92쪽.
- 김호정, 한국어 교사에게 필요한 교육 문법 지식 내용 연구, 이중언어학 제32호, 이 중언어학회, 2006, 159~190쪽.
- 민진영·최유하, 학점은행제 수강생들의 한국어 교육실습 분석 연구 -모의수업을 중심으로-, 외국어로서의 한국어 교육 49, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 2018, 49~82쪽.
- 민현식, 한국어 교사론, 한국어 교육 제16권 1호, 국제한국어 교육학회, 2005, 131 ~168쪽.
- 백봉자 외, 한국어 교사 교육연수 프로그램 교과과정 및 교수요목 개발 최종보고서, 문화관광부 한국어세계화추진위원회, 2001.
- 백봉자 외, 한국어 교사 교육연수 프로그램 교수요목 개발을 위한 기초 연구 사업보고서, 문화관광부 한국어세계화추진위원회, 2000.
- 백봉자, 외국어로서의 한국어 교사 훈련과 방법, 이중언어학 제8호, 이 중언어학 회, 1991, 508~525쪽.
- 송현정, 수업 컨설팅을 위한 한국어 수업 분석 연구, 한중인문학연구 46, 2015, 한중인문학회, 97~119쪽.
- 이은경, 한국어 교육실습의 체계화를 위한 한국어 모의수업 평가 도구 개발 - 동료 평가 결과 분석을 중심으로, 한국문법교육학회 학술발표논문집, 2018, 251-262쪽.
- 이은경·이윤진, 한국어 교육 실습, 2018, 한국문화사.
- 장미라, 예비 한국어 교사의 학습지도안 구성에 대한 연구, 국어국문학 154, 국어국문학회, 2010, 57-91쪽.
- 조항록 외, 예비 교사현직 교사 교육용 교재 개발 최종보고서, 문화관광부-한국어세계화재단, 2003.
- 조현용, 한국어 교수 상황과 수업 설계 연구, 한국문화연구 8집, 경희대학교 민속학연구소, 2004, 123~143쪽.
- 진대연, 한국어 교사의 수업 구성에 대한 연구, 국어교육학연구 제34집, 국어교육 90 국어국문학 154 학회, 2009, 429~466쪽.
- 최은규·안경화, 한국어 교사 연수 프로그램 개발을 위한 사례 연구, 한국어 교육 제14권 1호, 국제한국어 교육학회, 2003: 323~341쪽.
- 최정순, “개발자(Developer)”로서의 교사-교재 개발 및 교과 과정 개발에서의 교사의 역할, 한국어 교육 제8권, 국제한국어 교육학회, 1997: 131~159쪽.
- 최주열, 한국어 교사 교육 연구, 이중언어학 제36호, 이 중언어학회, 2008: 371~394쪽.
- Brown, H. D., Principle of language learning and teaching, 2000, 이홍수 외 역, 외국어 학습교수의 원리, Pearson Education Korea, 2001.
- Brown, H. D., Teaching by principle, 2001, 권오량 외 역, Pearson Education Korea, 2002. 원리에 의한 교수,
- Littlewood, W., Communicative language teaching : an introduction, 1981, 안미란 역, 의사소통적 교수법, 한국문화사, 2007.
- Ruth Wajnryb, 2004, Classroom Observation Tasks, Cambridge University Press, 『언어 수업 관찰』, 임철성·최진희·정영아 옮김(2014), 박이정.

〈토론〉 ‘한국어 수업 참관을 위한 수업 관찰 도구 개발 연구’에 대한 토론문

이성준(서울대학교)

이 연구는 한국어 (예비)교사의 수업 관찰 도구를 개발하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 이는 한국어 교사로서 교실 수업을 어떻게 이해하고 있으며, 어느 정도 수준으로 접근이 이루어지고 있는지를 확인해 볼 수 있는 방법이라는 점에서 한국어 교사의 훈련 과정에서 유의미하게 사용될 수 있을 것입니다. 특히 한국어 교원 자격을 갖추기 위하여 필수적으로 이수해야 하는 ‘한국어 교육 실습’ 강좌에서 참관 수업을 준비하는 예비 교사들이 한국어 수업 관찰 도구의 구성과 내용을 먼저 파악해 보면서 수업 관찰의 목표를 설정하고 이를 초점화한다면 자신의 교수 역량을 개발하는 데 기여할 것이라고 봅니다. 발표문을 읽으면서 갖게 된 생각과 질문을 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

첫째, 수업 관찰 도구 개발 과정에서 선행 연구 결과와 전문가 자문을 바탕으로 〈표 2〉의 ‘한국어 수업 관찰 도구’를 제시하셨습니다. 내용을 살펴보면 상위 범주와 세부 항목 모두 성공적인 수업을 위해 꼭 필요한 사항들이라는 점에 공감됩니다. 그런데 일반적으로 ‘수업 관찰’이라는 것이 한 교사의 수업을 일회적으로 보는 경우가 많고, 그 과정에서는 실습 기관에 따라 사전에 약속된 단원 운영 방법으로 인해 나타난 현상도 있을 것으로 예상됩니다(예: 교사의 표정과 몸짓이 자연스러운가, 도입, 제시, 설명, 연습, 활용, 마무리의 단계가 분명한가).

또한 세부 항목 문항에서 질문의 형식이 ‘잘 사용하는가?’, ‘적절한가?’, ‘진행하는가?’와 같이 수업을 성공적으로 이끌었는지를 평가하도록 하고 있다는 인상을 받았습니다. 이를 예비 교사의 관점에서 본다면 먼저 어떻게 교사와 학습자가 그날의 학습 목표를 따라 수행하는지에 대한 충분한 관찰을 하고, 맥락에 대한 이해가 이루어진 후에야 일정 수준의 평가가 가능한 것이 아닐까 생각이 됩니다. 이상에 대한 연구자 선생님들의 의견을 여쭙고자 합니다.

둘째, 수업 관찰 도구의 실용화를 위해서는 먼저 도구의 타당화가 선행되어야 할 것입니다. 수업 관찰이 잘 이루어졌는지를 알아보기 위한 도구로서 어떤 증거들이 이를 타당화할 수 있는 것이라고 예상하시는지요? 〈표 4〉에서 제시하신 ‘수업 관찰 관련 중요도 인식 조사 항목’은 교육 경력에 따른 수업 관찰 항목의 중요도 차이를 검증하기 위한 도구로서 앞서 설계하신 문항의 내용 타당도를 추가적으로 확보하기 위한 접근이라고 판단됩니다. 실제적인 타당도 증거와 관련하여 본 관찰 도구를 바탕으로 수업을 관찰한 집단과 그렇지 않은 집단 사이에서 어떤 차이가 있을 것이라고 예상하시는지 연구자 선생님들의 의견을 여쭙고자 합니다.

셋째, 4장에서 제시하신 조사 결과를 보면, 먼저 주관식 문항에서 연구 참여자가 기술한 내용을 수업 관찰 항목과 관련하여 분류하고, 이를 양화하여 집단별로 비교할 수 있도록 제시하셨습니다. 주관식 문항의 경우에는 수업을 경험한 교사와 경험이 없는 예비 교사 사이의 차이가 무척 클 수밖에 없다고 예상이 되었습니다. 그런데 제시하신 결과를 살펴보면, 여러 항목에서 예비 교사들과 경력 교사들의 반응 빈도에 차이가 크지 않았으며, 예비 교사가 반응을 하지 않아 준비가 되어 있지 않다고 해석하신 결과에서도 그 차이를 가늠하기에는 사례 수가 누적 빈도 1~2회에 그치고 있었습니다. 이와 관련하여 주관식 문항을 제시하여 연구자 선생님들께서 기대하셨던 조사의 결과와 참여자 수가 늘어났을 때 달라질 것으

로 예상하시는 결과가 있는지 여쭙고자 합니다.

넷째, 본문 4.2에서 제시하신 ‘수업 관찰 항목별 중요도 인식’ 조사의 분석 결과를 보면, 예비 교사와 경력 교사의 인식 차이가 나타난 항목이 p값을 기준으로 전체 32개 문항 가운데 9개 문항인 것을 확인할 수 있었습니다. 그런데 집단별 연구 참여자의 수가 적어 정규성을 충족하는지 알 수 없고, 실제 양 집단의 평균 차이가 크지 않아서 비교가 쉽지 않을 것 같다고 생각합니다. 이와 관련하여 추후에 연구 참여자를 추가로 모집할 계획이 있으신지, 그리고 향후 어떤 연구 과정이 남으셨는지 여쭙고자 합니다.

한국어 교사 교육에서 아직까지 잘 풀어보지 못하고 있었던 수업 참관과 관련하여 이루어진 소중한 연구의 토론을 맡겨 주신 것에 감사드리며, 토론의 내용 중 논문 내용을 오독하여 잘못 제시한 내용들이 연구에 누가 되지 않기를 바랍니다. 감사합니다.

한국어 예비 교원의 수업코칭 수용 양상에 대한 연구

- 국외 실습 지원 사업의 예를 중심으로 -

이효정(국민대학교)

I. 서론

본 연구는 한국어 예비 교원이 긍정적으로 받아들이는 수업코칭의 방향성과 방법의 속성이 어떤 것인지 고찰하는 것에 목적을 두고 있다. 이를 위하여 수업코칭을 ‘시행하는’ 경력 교원들 입장이 아니라, 코칭을 ‘받아들이는’ 예비 교원의 입장에 초점을 두고 연구를 진행하였다. 아무리 좋은 내용이라도 받는 사람이 얼마나 긍정적으로 받아들이느냐에 따라 그 효과는 달라지기 때문이다.

본 연구를 위하여 국외 실습 지원 사업에 참여한 예비 교원들과 인터뷰를 진행하고, 코칭을 어떤 방식으로 진행하였을 때 가장 효과적이었는지, 그것이 효과적인 이유는 무엇인지, 반대로 별로 효과적이지 않았던 방법은 무엇인지 등에 대해 조사하고 관찰하는 식으로 연구를 진행하였다. 국외 실습 지원 사업은 예비 교원들에게 3주~4주간 해외의 한국어교육 기관에서 한국어와 한국 문화를 가르치는 기회를 제공하는 사업으로, 이 기간 동안 교육 경력이 많은 경력 교원이 수업 코치로 참여하여 수업코칭을 진행하게 된다. 예비 교원들은 반복, 지속적으로 코칭 과정에 노출되면서 수용 유무 결정, 내재화 등을 경험한다. 한국어교육에 대한 이론 지식은 갖추고 있으나 실제 경험이 없는 예비 교원들에게 ‘유의미하고 효과적인’ 수업코칭의 속성을 고찰함으로써 한국어 수업코칭의 바람직한 방향성에 대해 논하는 것이 이 연구의 목적이다.

II. 이론적 배경

1. 수업코칭

‘수업코칭’에서 코치(coach)라는 말은 헝가리 마을인 ‘콕스(Kocs)’와 그 마을에서 사용하던 마차 Kocsi에서 유래하였다고 알려져 있다(L. van Kessel(2007: 393)). 이후에 1880년경 스포츠 분야에서 코치 혹은 코칭이라는 개념이 나타나기 시작하였으며, 영국에서 운동선수를 훈련시키는 사람을 일컬어 코치라고 하고, 코치가 선수의 역량을 향상시키기 위해 지도하는 행위를 코칭이라고 하면서 새로운 단어로 자리 잡았다(홍의숙 (2009: 13)). 이후 코칭이라는 용어는 경영 관리 분야를 비롯하여 사회 여기저기에서 활용되기 시작하였다.

코칭의 사전 정의는 ‘따라야 할 과정에 대해 다른 사람에게 조언이나 지도를 하는 것!’이다. 분야별로 구체적인 의미는 다를 수 있지만 공통 특징은 ‘변화, 성과, 목표, 학습, 협력, 동반 관계’ 등이 다. 이를 토대로 볼 때 코칭이란 ‘코치이(의

1) 웹스터사전(<https://www.merriam-webster.com/thesaurus>)에서는 코칭을 ‘to give advice and instruction to (someone) regarding the course or process to be followed’라고 정의한다.

뢰자)가 변화하고 성장할 수 있도록 돕는 일련의 협력적인 파트너십'이라고 정의할 수 있을 것이다(박윤희·기영화(2009b: 64)). 이와 같이 코칭은 '목표를 향해 나아가는 '과정'을 강조하고, 의뢰자의 변화를 위해 코치와 협력하며, 두 사람의 관계는 상호작용이 가능한 수평적 관계'라는 특징을 가지고 있다.

코칭의 여러 분야 중에서 수업코칭(instructional coaching)은 교육 영역에서 사용하는 기법으로 연구자들의 정의를 정리하면 다음과 같다.

연구자	수업 코칭의 개념
Robbins(1991: 9)	동료코칭은 두 명 이상의 동료 교사가 협력하여 새로운 교수 기술의 확산, 개선, 아이디어 공유, 상호 지도, 학급 연구, 문제 해결을 수행하는 것
이재덕(2008: 313)	교사의 전문적 영역에 대해 짧고 격식 없이 피드백 하거나 질문하여 아는 것을 행동으로 옮기도록 돕는 기술
신을진(2010: 148)	수평적 상호작용 방법을 사용해서 수업과 관련한 교사 능력이 현재 수준에서 시작해 잠재적 능력과 가능성이 완전히 발휘되는 수준에 이르도록 함께 하는 과정
김소현·이규철(2013: 281)	코칭 전문가의 체계화된 안내를 통해서 수업을 하는 교사가 스스로 자신의 수업을 성찰하여 개선할 수 있도록 도와주는 것
김소현·이규철(2015: 47)	개별 교사들이 스스로 자신의 수업을 반성적으로 성찰하여 문제점을 도출하고 이를 해결하기 위한 방안을 동료 코치와의 협력적인 의사소통을 통해서 찾아가는 과정
김효수(2015: 29)	수업코치와 수업자가 동등한 관계 속에서 수업코치가 처방하기보다 수업자가 자신의 수업 개선을 위해 스스로 성찰하는 것을 격려하며 함께하는 대화 과정

선행 연구를 살펴보았을 때 Bobbins(1991)는 동료 간의 코칭에, 김소현·이규철(2013, 2015)은 의뢰자가 '스스로' 본인의 수업을 성찰하는 과정을, 이재덕(2008)은 코칭의 방법적 측면을 중시하고 있다. 그러나 코치는 의뢰자의 수업에 대한 문제를 도와줄 수 있는 사람이므로 '동료, 상사, 외부인' 모두로 그 범위가 넓혀질 수 있다. 또한 신입 교원이나 경력 교원뿐 아니라 예비 교원도 코칭 의뢰자가 될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 수업코칭을 '수업코치와 수업자가 협력적인 상호작용 방법을 사용해서 수업과 관련한 교사의 잠재적 능력과 가능성이 향상되도록 하는 대화 과정'이라고 정의한다. 이 개념이 '변화, 성과, 목표, 학습, 협력, 파트너십'이라는 코칭의 공통 특징도 포괄할 수 있다.

교원들의 교수 역량을 강화하고자 하는 방법에는 '수업코칭'뿐 아니라 '수업멘토링(instructional mentoring)', '수업컨설팅(instructional consulting)' 등이 있다. 세 개념은 구분하기 쉽지 않을 뿐만 아니라 간혹 활동의 형태, 구조, 내용이 같은 경우도 있지만 기존 연구를 참고하여 차이를 정리하면 다음과 같다²⁾.

2) 이은혜 외(2017: 116-117)와 이상수 외(2012: 28)를 참고하여 코칭과 멘토링, 컨설팅의 개념 차이를 정리하였다.

	코칭	멘토링	컨설팅
궁극적 목적	학습의 개선		
주된 방법	수업 관찰, 피드백		
초점	의뢰자(교수자)의 수업 능력 개선	교수-학습 과정의 개선	
분석	의뢰자(교수자)의 수업 기술	교수자, 학습자, 학습내용, 학습 환경 등 체제 요소들	
문제 해결 방식	의뢰자의 문제 해결 능력과 잠재성을 촉진하여 문제를 해결하려고 함. 짧고 격식 없는 피드백, 스스로 수업을 성찰하고 문제를 해결하도록 지원	원인을 분석하고 해결하기 위한 기술적인 문제 해결 촉구. 컨설팅 과정이 하나의 프로젝트임	
지도자의 역할	탐험가, 안내자, 동행자		정보와 개입안을 제시하는 전문가. 문제 해결자.

수업컨설팅은 우리나라에서 2000년을 전후하여 학교 교육의 위기와 개혁에 대한 반성에서 시작되었으며(진동섭(2003: 17)), ‘의뢰 교사가 문제를 의뢰하면, 컨설턴트 교사가 수업 전문성 기준과 수업 관찰이나 면담, 자료 등에 기초하여 문제점을 확인하고, 수집된 객관적 자료를 분석하여 문제와 관련된 교사의 수행 수준을 진단하고, 진단 결과에 대한 적절한 조언과 처방을 내리는 일련의 문제해결력의 지원과정(이화진 외(2006: 26))’이라고 정의할 수 있다. 수업코칭은 교사의 역량 강화, 참여 주체 간의 수평적이고 협력적인 관계, 문제 해결 등을 강조한다는 측면에서 수업컨설팅과 유사한 면모가 많다. 그래서 수업컨설팅의 한 기법으로 코칭을 활용하는 것에 대한 연구(이재덕: 2008)가 이루어지기도 했다.

그러나 국외 실습 지원 사업에서 진행한 프로그램은 수업컨설팅이라고 보기는 어렵다. 물론 예비 교원의 요구에 따라 이루어졌고, 수업 전에 학습자와 학습 환경, 교육과정 등을 종합적으로 분석하였으며, 수업 관찰과 면담, 자료 등에 기초하여 이루어졌기 때문에 ‘수업컨설팅’ 과정과 유사하다. 그러나 학습자의 학업 성취도 증진에서 출발하는 것이 아니라 예비 교원의 교수 역량 강화에 더 초점을 맞춘다는 점, 수업 전반에 걸친 처방보다는 과정을 중시한다는 점, 지도자의 역할이 문제 해결자라기보다는 안내자, 동행자에 더 가깝다는 점에서 컨설팅이라기보다는 수업코칭이나 멘토링 제도에 더 가깝다.

그렇다면 국외 실습 지원 사업은 코칭으로 지칭하는 것이 더 적절할까, 아니면 멘토링으로 지칭하는 것이 더 적절할까? 두 방식은 한국에서 거의 같은 개념으로 혼용되는 듯 보인다. 오인경(2003: 9)에서는 두 개념을 비교하면서 조언을 해 주는 사람과 받는 사람의 관계가 코칭은 수평적이고, 멘토링은 수직 관계라고 하였다. 또한 코칭은 코칭을 받는 사람의 동기를 유발시키고 격려하는 것에 초점이 있다면, 멘토링은 학습자보다 우월한 지식 및 경험을 가진 동료나 연장자가 멘토 역할을 수행한다고 하였다. 김광민(2019: 29)에서는 Britton & Anderson(2010)을 예로 들어 멘토링의 멘티는 문제를 진단하고 해결할 전략을 수립하고 적용하는 모든 과정에 책임을 지는 반면에 수업코칭은 수업 관찰 교사와 수업 공개 교사 상호간 신뢰 형성을 출발점으로 동료의 수업을 관찰하여 교사로서의 성장과 발전을 위한 상호 협동 작업이 이루어진다고 하였다. 홍의숙(2009: 20)에서는 코칭과 멘토링은 둘 다 변화와 발전에 초점을 두는 성장 지향적 관계라는 공통점이 있지만, 이 두 개념 간에는 목적과 구조에 차이가 있다고 하였다. 즉, 코칭의 목적은 지도자가 열망하는 목표를 상호 협의하여 설정한 후 그 목표의 달성을 돕는 것이고, 멘토링의 목적은 멘토가 갖고 있는 지식이나 노하우를 멘티에게 전달하는 데 중점을 두고 있다는 것이다. 이와 같이 연구자들은 대부분 코치는 조력자, 멘토는 지식의 전달자와 같이 정의하고 있다.

그러나 일반 기업 현장이 아니라 학교 상황에서 ‘수업코칭’이나 ‘수업멘토링’은 수평적이거나 수직적인 관계 모두에서 일어날 수 있다. 수업 역량 강화에 목적이 있기 때문에 지식이나 경험이 우월한 사람이 코치 역할을 수행할 수도 있고, 동료 간에 멘토링이 일어날 수도 있다. 두 방식 모두 의뢰자의 동기를 유발하고 격려하는 것에 초점이 있기 때문이다.

용어의 혼동을 막기 위하여 국립국어원 우리말샘에서 코칭과 멘토링의 개념을 찾아보면 다음과 같다.

코칭	시합에서 좋은 결과를 내는 것을 목표로 선수들을 발굴하거나 선발하고 선수와 팀을 훈련하여 승리를 위해 팀을 이끄는 총체적인 행위
멘토링	경험과 지식이 풍부한 사람이 도움을 필요로 하는 사람에게 지도나 조언을 해 주는 것

국외 실습 지원 사업에서 경력 교원은 단순히 수업을 수행할 수 있는 교수 내용 제공만을 담당하는 것은 아니었다. ‘프로그램의 성공적인 수행’이라는 목표 아래 수업 환경과 학습자를 분석하고, 교안에 대한 피드백을 진행했을 뿐만 아니라 이를 수업으로 잘 실행할 수 있도록 확인하는 과정을 거쳤다. 약 한 달 간 진행하였기 때문에 이 과정이 반복적으로 이루어졌으며, 예비 교원들이 심적으로 스트레스를 받거나 의기소침해졌을 때 심리적인 지원도 제공하였다. 멘토인 경력 교원이 수업에 대한 지식과 노하우를 가지고 있는 것은 매우 중요하지만, 더 중요한 것은 국외 실습 지원 사업의 성공적인 수행이라고 할 수 있으므로, 단순히 선임자의 지식과 기술을 전달하는 ‘멘토링’이라기보다는 장기간에 걸쳐 하나의 목표를 가지고 수행한 ‘수업코칭’으로 보는 것이 적절하다. 따라서 본 연구에서는 국외 실습 지원 사업에서 진행한 예비 교원-경력 교원간의 피드백 과정을 ‘수업코칭’으로 명명하고 이후 논의를 진행하도록 하겠다.

‘수업코칭’이라는 명칭을 달고 있는 연구는 한국 내에서 많지 않다. 개념 설정이나 코칭 설계에 대한 연구(박윤희·기영화(2009a), 이은혜·박인우(2017), 이현정(2014) 등)와 동료코칭에 대한 연구(정민수(2018)), 교과목인 국어(김소현·이규철(2015), 진용성(2017)), 영어(김광민(2019), 사회(김효수(2015) 교과목에 적용한 연구, 그리고 대학의 교수자 코칭(김은희·변호승(2018)) 연구 등이 그것인데, 대부분 수업코칭 후의 효과를 다루고 있고³⁾ 코칭 의뢰자가 코칭을 수용하는 방식에 맞추어 연구를 진행한 것은 찾기 어렵다. 본 연구에서는 코칭 의뢰자가 코치의 어떤 코칭을 긍정적으로 받아들이고, 어떤 코칭은 흘려듣거나 부정적으로 받아들이는지, 그렇게 생각하는 이유는 무엇인지를 살핌으로써 한국어교육에서 수업코칭 방법을 정착시키고 코칭의 유용성을 살피는 근거로 삼고자 한다.

2. 한국어 교원을 위한 수업코칭

한국에서는 모국 아이들을 가르치는 교원들에게 필수적으로 교사양성과정을 거치도록 하고 있다. 초등 교원으로 임용을 받는 교육대학은 2~4학년에 걸쳐 비교적 체계적으로 참관실습, 수업실습, 실무실습 등을 하고 있으며, 중·고등학교의 교원으로 임용을 받는 사범대학은 4주 동안 교육실습을 운영한다⁴⁾. 교원이 된 후에는 요구에 따라 수업장학이나 수업코칭, 컨설팅, 워크숍 등을 진행한다. 이와 같이 초등학교나 중·고등학교의 예비 교원들은 대학이나 대학원 과정의 교육실습 수업, 그리고 현장에서의 교육실습, 실제 가르치는 기관에서의 신입 교원 교육 등에서 수업코칭을 받게 된다. 대학이나 대학원 과정의 수업에서는 해당 과목을 가르치는 교수님께, 현장에서의 교육실습이나 신입 교원 교육에서는 교육 경험이 많은 경력 교원이 수업코칭을 담당한다.

그러나 한국어교육에서 수업코칭이 일어나는 현장은 교육대학이나 사범대학에 비해 크게 부족하다. 교육대학이나 사범

3) 송민철 외(2018)에서는 경력이 별로 없는 특수교사의 멘토링 경험에 대해 연구하면서 어려움과 자신감 부족, 실망과 좌절 등이 변화하였다고 하면서 자신감을 회복하고 수업 개선을 하기 위해 노력하였다고 밝혔다. 이와 같이 코칭이나 멘토링에 대한 연구는 그 효과를 밝히는 데 집중하고 있다.

4) 손은령 외(2016: 3)에서는 사범대학에서의 실습 기간 4주가 충분하지 않고 실습 학교 수와 연계 협력이 부족한 것을 문제점으로 지적하고 있다.

대학처럼 한 달 이상 기관에 파견되어 수업과 실무 실습을 진행하는 과정도 없다. 실제 경험을 쌓고, 그 안에서 경력 교원의 코칭을 받아야 교수 역량이 향상되는 법인데 그러한 과정 자체가 준비되어 있지 않은 것이다. 코칭이나 멘토링, 수업컨설팅에 대한 연구가 적다는 것도 한국어 예비/신입 교원을 위한 수업코칭이 거의 이루어지고 있지 않는 현실을 반영한다. 예비 교원에게는 교육실습 과목에서 유일하게 코칭이 이루어지는데 이 또한 수업 시수와 활동 영역에서 부족한 점이 많다.

교육실습은 한국어교원을 양성하는 모든 기관에서 반드시 수행해야 하는 과목이다. 한국어교원을 양성하는 과정은 크게 학위 과정과 비학위 과정으로 나뉘고, 학위 과정은 일반 대학과 사이버 대학, 그리고 학점은행제로 나뉜다. 비학위 과정은 오프라인과 온라인 양성과정으로 나뉜다(이윤진(2016: 186)). 국립국어원의 대학(원) 내 한국어교육실습 교과목 운영 지침에 따르면 한국어교육실습은 강의 참관을 필수로 하며, 강의 실습이나 모의 수업 중 하나를 선택 필수로 할 수 있도록 하였다. 그리고 이론 수업은 실습 운영 시간의 1/5을 초과할 수 없다. 그러나 교육실습에서 이론보다 실제 중심으로 수업을 진행한다고 해도 그 수업 내에서 양질의 코칭이 이루어지는 것은 매우 어렵다. 전공(복수 전공) 및 부전공의 교육실습 과목은 3학점으로 일주일에 3시간 정도밖에 수업을 진행하지 않으며 15주 수업을 모두 한다고 해도 총 45시간 정도의 교육에 그친다. 코칭은 모의 수업을 할 때 주로 이루어지는데, 학생들은 한 학기 동안 1~2회 정도만 모의 수업을 진행하는 것이 보통이다. 절대적인 수업 실습 시간이 적고, 교수 한 명당 담당해야 하는 학생 수도 너무 많아 교육 실습과 교수자의 코칭이 내실 있게 이루어지는 것은 매우 힘든 것이 현실이다⁵⁾.

온라인으로 진행되는 교육실습 수업에서도 문제점은 동일하게 나타난다. 온라인 교육실습은 보통 3학점으로 운영되며 4개월 동안 15주 과정으로 진행한다. 그 과정에서 교안에 대하여 교수자의 '첨삭' 코칭을 받은 뒤 이를 반영하여 마지막에 20~30분 정도 모의 수업을 촬영, 제출한다. 온라인 교육실습의 특성 상 문서에 대한 컨설팅이 중점적으로 이루어지고, 강의 실습은 현실적으로 거의 이루어지지 못하기 때문에 오프라인 수업과 마찬가지로 절대적인 실습 시간이 부족하다.

정리하면 현재 한국어교원을 양성하는 기관에서는 수업코칭을 교육실습 과목에서만 유일하게 진행하고 있는데, 이 또한 양과 질 측면에서 모두 부족한 것이 문제점으로 지적된다. 한 달 간 집중적으로 교육 경험을 쌓고 그 과정 속에서 경력 교원의 교육 경험과 역량을 전수받은 국외 실습 지원 사업을 살펴보는 것은 효과적인 수업코칭 방법을 제안하는 데도 도움이 되지만 크게는 한국어교원 양성 과정이 어떠해야 하는지에 대한 제안도 가능하게 할 것으로 보인다.

Ⅲ. 국외 실습 지원 사업

국외 실습 프로그램은 2017년부터 국립국어원과 문화체육관광부 주관으로 진행하고 있는 사업으로 현재 동아시아(일본, 러시아 사할린)와 중앙아시아(카자흐스탄, 우즈베키스탄, 키르기스스탄) 지역에 한국어 예비 교원을 한 달 정도 파견하여 해외 현장 경험을 익히고 수업 역량을 키우는 것을 목적으로 하고 있다. 한 달 간의 국외 실습을 위하여 국내에서 1주의 온라인 연수와 2주의 오프라인 사전 연수를 진행한다. 2019년 한국어 예비 교원 국외 실습 지원 사업의 개요는 다음과 같다⁶⁾.

5) 국외 실습 사업에 참여한 예비 교원에게 국내에서 들었던 교육 실습의 한계점에 대한 의견을 들을 수 있었다. “제가 실습수업을 제대로 한 적이 없어요. 실습을 듣는 학생은 많고 실습을 하는 시간은 정말 조금이어서 학생들이 피자 나눠먹듯이 나눠 먹어야 하니까요. (중략) 아무래도 교수님께서도 교안 쪽 피드백을 시간이 없어서 잘 못해주셨고, 찾아가는 애들 중심으로 1번 읽어 주셨어요. 코칭 시간 자체도 현지가 훨씬 길고, 교육 실습은 학점 채우려고 듣는 애들도 있고 그러니까요.” (예교4)

6) '2019년 한국어 예비교원 국외실습 지원사업관리 위탁 용역-중앙아시아 지역'의 제안요청서는 국립국어원 입찰 공고에 탑재되어 있다. https://www.korean.go.kr/front/board/boardStandardView.do?board_id=5&mn_id=183&b_seq=1975

목표 및 필요성	<ul style="list-style-type: none"> · 국내 한국어 예비 교원의 실습 현장 다양화를 위한 국외 실습 기회 마련 · 한국어 예비 교원과 경력 교원의 국외 재외동포 교육 기관 교류를 통한 국내외 한국어교육 교수법의 선진화 도모 · 양질의 직업 훈련을 통한 예비 교원의 취업 역량 제고 및 현지 교류를 통한 일자리 기회 확대 · 국내외 한국어 교원의 협력적 상호작용을 통한 상생의 장 모색 	
일정	동아시아 지역	<p>일본(도쿄-지바)</p> <p>① 국내 연수 6월(2주), 국외 실습 7월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 7명</p> <p>② 국내 연수 8월(3주), 국외 실습 10월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 7명</p> <hr/> <p>일본(오사카-교토)</p> <p>① 국내 연수 6월(2주), 국외 실습 7월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 6명</p> <p>② 국내 연수 8월(3주), 국외 실습 10월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 6명</p> <hr/> <p>러시아(사할린)</p> <p>① 국내 연수 8월(3주), 국외 실습 9월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 7명</p> <p>② 국내 연수 8월(3주), 국외 실습 10월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 7명</p>
	중앙아시아 지역	<p>카자흐스탄(알마티)</p> <p>① 국내 연수 6월(2주), 국외 실습 7월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 6명</p> <p>② 국내 연수 8월(3주), 국외 실습 9월(1개월): 경력 교원 3명, 예비 교원 9명</p> <p>③ 국내 연수 8월(3주), 국외 실습 10월(1개월): 경력 교원 3명, 예비 교원 9명</p> <hr/> <p>우즈베키스탄(타슈켄트-사마르칸트)</p> <p>· 국내 연수 6월(2주), 국외 실습 7월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 6명</p> <hr/> <p>키르기스스탄(비슈케크)</p> <p>· 국내 연수 6월(2주), 국외 실습 7월(1개월): 경력 교원 2명, 예비 교원 7명</p>

예비 교원은 국내 사전 연수 기간에 해당 강의 수강, 수업 참관, 모의 실습, 교육 실습 일지, 교육 연구 노트 작성, 국외 실습에서 진행할 한국어와 한국 문화 수업 준비 등을 수행하는데, 보통 아침 8시부터 밤 12시 이후까지 일정이 계속된다. 그리고 교안을 작성하고 모의 수업을 준비하면서 경력 교원의 코칭을 받는다. 국외 실습에서는 매일 평균 3시간 정도의 수업과 봉사활동, 문화 체험 등을 수행하는데, 경력 교원은 국외에서 예비 교원과 함께 생활하면서 한국어와 한국 문화 수업 계획, 교안 제작, 모의 수업 등을 지도한다. 지도한 내용을 매일 업무 일지 안에 기록하고, 사업 종료 후 결과 보고서를 작성하여야 한다.

예비 교원에 신청할 수 있는 사람은 정규 대학 한국어교육 (부)전공 학사 3학년 이상 또는 석사 과정 2학기 이상인 (휴)학생으로 한국어교원자격증을 취득하지 않은 사람이어야 한다. 경력 교원은 한국어 교육 석사 학위 이상, 한국어 교육 경력 3년 이상, 또는 관련 학과(국어교육 또는 국어국문학 등) 석사 학위 이상을 취득했고 한국어 교육 경력이 5년 이상 자격을 갖추어야 한다. 예비 교원과 경력 교원의 과업 범위와 자격 요건을 정리하면 다음과 같다.

과업 범위	예비 교원	① 개인당 수업 참관, 모의 실습 ② 교육실습일지, 교육연구노트 작성 후 결과 발표 ③ 국외 한국어교육 및 문화 수업 진행 ④ 재외동포 대상 봉사활동 참여 및 문화 체험 참여
	경력 교원	① 예비 교원 실습지도 ② 예비 교원 교육실습일지, 교육연구노트 점검 및 평가 ③ 예비 교원 안전 관리 및 지도 ④ 실습지 교육기관 교원 실습지도 ⑤ 현지 재외동포 대상 수업 지도 ⑥ 실습 요원-국어원-사업팀 일간, 주간 보고 ⑦ 실습 대상자 안전 관리 ⑧ 회계 관리
자격 요건	예비 교원	· 정규 대학 한국어교육(부)전공 학사 3학년 이상 또는 석사 과정 2학기 이상인 자로 문화체육관광부 장관 명의의 한국어교원자격증 취득 준비자(휴학생 및 해당 학과 졸업생 중 자격증 취득 전인 지도 지원 가능) ※ 양성과정 및 학점은행제 이수자는 제외, 디지털대, 사이버대 선발 대상 해당
	경력 교원	· 한국어 교육 석사 학위 이상, 한국어 교육 경력 3년 이상 ⁷⁾ · 관련 학과(국어교육 또는 국어국문학 등) 석사 학위 이상, 한국어 교육 경력 5년 이상 ※ 한국어 교육 경력 인정 기관: 대학 기관 및 정부 기관

예비 교원들은 국내 사전 연수를 거치고 국외에서 하루 평균 3시간 정도 수업을 진행하면서 아무 것도 모르는 ‘학생’에서 수업을 이해하고 나름 학습자의 반응도 살필 수 있는 ‘신입 교원’으로 급속도로 발전한다. 이러한 발전 속도는 교육에 투자하는 시간 덕분인데, 사전 연수부터 시작하여 국외 실습까지 수업에 대해 스스로 준비하고 코칭을 받으면서 많은 시간을 투자하기 때문이다. 이와 같이 국외 실습은 ‘교육’에 대해서만 생각하고 단기간에 집약적인 코칭이 들어가기 때문에 코칭의 효과와 수용 양상, 내재화 과정에 대해 살펴볼 수 있는 최적의 공간이 된다.

국외 실습에서의 수업코칭은 크게 ‘참관 전 회의, 수업 참관, 자료 검토, 그리고 참관 후 회의’로 이루어졌다. 이는 다른 영역에서의 수업코칭과도 크게 다르지 않은데⁸⁾ 이재덕(2008: 308~310)에서는 참관 전 회의에서는 상호간 자료수집 방법 결정, 의뢰인의 요구 조사 등을 실시한다고 하였다. 그리고 코치는 자료수집 양식을 미리 준비한 뒤 참관을 하며 수업을 관찰하고, 그 다음에 자료를 검토하고 의뢰인이 반성과 성찰을 할 수 있는 질문 3~4개와 제안 2~3개를 준비하는 과정이 이어진다고 하였다. 참관 후 회의에서는 자료를 제시하고 개선을 위한 대안을 제시하며 코칭 과정에 대해 반성하는 대화를 한다고 수업코칭 절차에 대해 설명하였다.

국외 실습 지원 사업에서 이루어진 코칭도 그 순서는 크게 다르지 않다. 그러나 참관 전 회의에서 의뢰인의 요구 조사나 코칭 방법에 대한 의사소통뿐 아니라 수업 준비 ‘자체’에 대한 코칭도 심도 깊게 이루어진다. 이때는 주로 교안을 살

7) 국외 실습 사업의 경력 교원은 한국어교육 석사 학위 이상, 한국어교육 경력 3년 이상이거나, 관련 학과 석사 학위 이상, 교육 경력 5년 이상인 사람으로 자격 요건이 정해져 있으나 실제 10년 이상의 경력을 가진 40대의 교원들이 경력 교원으로 가장 많이 신청하고 선정되었다. 2019년 중앙아시아 지역에 최종 선발된 경력교원 9명의 교육 경력 평균은 9.5년이다.

8) 이재덕(2008: 317~318)을 참고하여 선행 연구에서 이루어진 수업코칭의 절차를 살펴보면 다음과 같다.

연구자	절차
Robbins(1991)	① 사전 회의 ② 참관 ③ 사후 회의
Gordon, Nolan & Forlenza(1995)	① 참관 전 회의 ② 교실 참관 ③ 분석과 계획 ④ 참관 후 회의
Gottesman(2000)	① 참관 요청 ② 참관 ③ 자료 검토 ④ 참관 후 대화 ⑤ 과정 검토 및 반성

해보면서 교육과정, 교육 내용 및 순서, 방법에 대한 코칭을 진행한다. 수업에 대한 경험이 없는 예비 교원을 대상으로 하기 때문에 5~10분 정도로 짧게 진행하는 것이 아니라 경우에 따라 30분 이상으로 길어지는 경우도 많았다. 그리고 요구에 따라서는 교안 지도뿐 아니라 수업 모의 시연도 진행하였다. 예비 교원은 하루에 3시간 정도, 국외 실습 기간 내 총 30~45시간 정도 수업을 진행하였기 때문에 참관 전 회의가 매일 집중적으로 이루어졌다고 할 수 있다.

수업 참관은 크게 세 가지 방법으로 이루어졌다. 하나는 전통적인 방식대로 경력 교원이 수업을 참관하여 직접 관찰을 하는 것이다. 이 과정을 부담스럽게 여기는 예비 교원들의 경우에는 동영상을 촬영한 뒤 사후에 경력 교원이 이를 관찰하고 코칭을 하도록 하였다. 세 번째로 직접 관찰도 부담스럽고 환경 때문에 동영상 촬영도 불가능한 경우에는 수업 이후에 본인 수업에 대해 설명하고 복기하는 식으로 참관을 대신하는 경우도 있었다. 이후에 경력 교원은 교안, 수업 자료, 기록물, 동영상 등을 근거로 수업을 분석하고 참관 후에 회의를 진행한다. 국외 실습 지원 사업에서 진행한 코칭의 절차를 정리하면 다음과 같다.

절차	이루어진 시점	활동 내용
코칭 전 회의	6월 국내 사전 연수 초기	· 사업 소개, 목표의 명확화 · 코칭의 방법 및 향후 방향에 대한 소개, 조율
참관 전 회의	매 수업 전날	· 교안을 살펴보면서 교육과정, 교육 내용 및 순서, 방법에 대한 코칭 진행 · 필요에 따라 수업 모의 시연도 진행 가능 · 경우에 따라 30분 이상으로 길어지는 경우도 있음
수업 참관	매 수업 시	· 수업 직접 관찰, 동영상 촬영 후 참관 중 선택 가능 · 부득이한 경우에 수업에 대한 복기 및 질의 응답 방법을 활용하는 것도 허용
자료 검토	매 수업 후	· 경력 교원이 교안, 수업 자료, 기록물, 동영상 등을 근거로 수업을 분석
참관 후 회의	매 수업 후	· 수업 운영에 대한 회의 진행(교안, 수업 자료, 기록물, 동영상 등 지참) · 수업 반성 및 질의 응답: 1:1 회의, 1:多 회의 · 예비 교원의 성찰 일지 작성

IV. 연구 방법

본 연구에서는 국외 실습 지원 사업에서 이루어진 수업코칭의 양상을 구체적으로 살펴보고 예비 교원이 어떤 방식으로 수업코칭을 수용하였는지 분석하는 것에 목적이 있다. 특히 예비 교원이 경력 교원에게 수업코칭을 받으면서 어떤 코칭이 효과 있었다고 느꼈는지를 중점적으로 살피고자 한다. 이를 위하여 질적 사례 연구 방법을 취하고자 하는데, 질적 사례 연구는 연구 주제에 대한 연구가 거의 알려지지 않았거나 밝혀진 현상의 배후에 숨겨져 있는 부분을 이해하고 밝히고자 할 때 적합한 것으로 알려져 있다(조성남 외(2011: 10)). 본 연구에서는 수업코칭에 대해 구체적이고 종합적인 이해가 필요하다는 판단으로 질적 사례 연구를 선택하였으며, 예비 교원과 경력 교원의 인터뷰를 모두 진행하여 보다 풍부하게 자료를 수집하고자 하였다.

연구를 위한 인터뷰를 진행한 시기는 국외 실습 지원 사업(중앙아시아 지역) 3차 년도 사업 중 7월 실습이 마무리된 2019년 7월부터 10월까지로, 국외 실습을 다녀온 예비 교원 8명에게 비구조화된 면접(Unconstructed Interview) 형식으로 코칭이 이루어진 시기, 내용 영역, 방법 등에 대해 심층 면담을 진행하였으며, 코칭을 받은 다음 시간의 흐름에 따라 수용 양상이 달라지는지 알아보기 위해 2017년과 2018년도에 실습을 다녀온 예비 교원에게도 면담을 실시하였다.

인터뷰에는 (1) 이 사업에 참여했을 때 감정 상태는 어땠는가? (2) 어떤 방법으로 수업코칭을 진행하였는가? (3) 어떤 방법으로 코칭을 진행하는 것이 효과적/비효과적이었는가? (4) 그렇게 생각한 이유는 무엇인가? 와 같은 질문이 포함되었고, 예비 교원의 인터뷰를 마친 뒤 구체적인 코칭 절차와 방법을 확인하기 위하여 경력 교원의 인터뷰도 추가하였다. 인터뷰 시간은 40분~1시간 30분 정도 소요되었으며, 각각 개인 면접 후 추가 정보가 필요하면 전화와 sns로 추가 질문을 하는 식으로 인터뷰를 진행하였다. 교원과의 심층 인터뷰는 2019년 8월부터 10월까지 실시하였고, 녹음 후 축어록으로 만든 후 검토, 연구하는 방식을 취하였다.

번호	성별	지위	실습 당시 학년/경력	실습 기간	실습 국가
예교1	여	예비 교원	학부 3학년	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
예교2	여	예비 교원	석사 2학기	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
예교3	남	예비 교원	학부 3학년	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
예교4	여	예비 교원	학부 4학년	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
예교5	여	예비 교원	석사 3학기	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
예교6	여	예비 교원	학부 3학년	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
예교7	여	예비 교원	학부 3학년	2018년 7월 한 달	카자흐스탄
예교8	남	예비 교원	석사 3학기	2017년 9월 한 달	카자흐스탄
경교1	여	경력 교원	한국어교육 경력 9년 5개월	2019년 7월 한 달	키르기스스탄
경교2	여	경력 교원	한국어교육 경력 11년	2019년 7월 한 달	키르기스스탄

V. 예비 교원의 수업코칭 수용 양상

본 연구에서는 예비 교원 8명과 경력 교원 2명을 인터뷰하였는데, 그 결과를 코칭을 받을 당시 예비 교원의 심리 상태와 예비 교원의 입장에서 기억나는 코칭의 영역 및 방법, 긍정적으로 수용한 수업코칭으로 나누어 살펴보도록 하겠다⁹⁾.

1. 코칭 당시 예비 교원의 심리 상태

1.1. 걱정 및 긴장

예비 교원의 가장 큰 심리적 특징은 ‘걱정과 긴장’이라고 할 수 있다. 예비 교원들은 모든 부분에서 긴장을 느끼지만 특히 국내 사전 연수에서의 ‘모의 수업’과 현지에서 맞닥뜨리게 되는 ‘수업’에 대한 걱정과 부담이 크다. 현지 학습자를 만나는 것에 대해서 기대가 크기 때문에 기대가 큰 만큼 부담도 높아지는 것으로 보인다. 그 외에도 수업과 관련하여 건강 유지나 시간 관리에 대해서도 걱정하는 양상을 보인다.

- 모의수업이 현지 수업보다 훨씬 부담이 컸어요. 이걸 못 넘으면 현지에 못 갈 거 같아서...(중략) (현지에서) 처음 수업이 최고 부담이었다면 마지막까지 계속 긴장 상태였어요. <예교1>

9) 교원들과의 인터뷰는 내용 중심으로 전사를 했기 때문에 ‘아, 뭐지?’, ‘뭐라고 해야 할까?’와 같은 혼잣말이나 되물음은 기술하지 않았고, 내용상 필요하여 연구자가 첨가한 부분은 괄호() 안에 기록하였다. 대화 속의 이름은 밝히지 않고 ‘OOO 선생님’과 같이 표기하였다. 예비 교원을 인터뷰한 뒤 사실 확인을 위하여 경력 교원 2인의 인터뷰도 추가하였다.

- (국외로) 출발하기 전에는 설레는 것은 거의 없었고 ‘걱정, 부담, 가서 잘할 수 있을까, 가 가지고 괜히 애들이 한국어를 싫어하게 되면 어떡하지.’ 이런 생각들밖에 없어가지고 사실 카자흐스탄 딱 내려가지고 주변 풍경을 둘러보는 게 아니라 ‘가 가지고 뭐 하고 뭐 하고’ 하는 생각밖에 안 들었어요. (저뿐 아니라) 다들 걱정이 많았어요. 조금 기분이 좋거나 조금 걱정이 많거나 이 차이였지 호텔 도착하자마자 바로 노트북 펼치는 사람도 있었고, 준비해온 교구 정리하는 사람도 있었고 그랬어요. <예교6>

1.2. 자신감 부족

예비 교원의 공통적으로 호소하는 두 번째 심리 상태는 자신감의 부족이다. 국내 사전 연수에 입소하기 전에는 자신감의 부족 현상이 두드러지게 나타나지 않는다. 그러나 연수에 들어가서 교안 작성, 모의 수업 등 일련의 과정을 거치고 코칭을 받으면서 자신감이 하락하기 시작한다. 특히 국외로 출발하기 직전에 자신감이 최저로 하락하지만 현지 학생들을 만나고 수업을 몇 회 진행하면서 자신감의 손상이 차츰 회복된다.

- 수업하기 전에 잠도 못 자고 교안 계속 시뮬레이션 하고 ‘들어가면 무슨 말부터 해야 하지.’ (고민하고) 러시아어 배운 것도 하나도 기억 안 나고 머릿속이 뒤죽박죽이었어요.... 인사를 하는데 저희 반이 초급 중반이어서 가지고 한국어를 그렇게 잘하는 게 아니어서 제가 한국어만 하나까 너무 부담스럽다는 것이 얼굴에 다 보이는 거예요. 그래서 ‘아, 이것 어떻게 하지.’ 이런 생각이랑 교실 용어 가르쳐주는 것에 있어서도 그림이랑 단어로밖에 설명을 못 하나까 내가 맞게 설명하는 건지, 애들이 제대로 이해하고 있는 건지 그것도 모르겠고, 첫날은 완전 정신없이 막 지나갔어요. <예교6>

예비 교원들은 낮아진 자신감을 ‘학생들의 환영, 수업을 무사히 마쳤을 때의 성취감, 경력 교원들의 격려, 자신을 돌아보는 성찰일지’ 등으로 극복하였다고 하였는데, 자신감이 하락하면 부정적인 생각이 높아지면서 자신의 역량을 최대한 발휘할 수 없으므로 이 시기에 경력 교원의 긍정적인 코칭이 필수적으로 요구된다고 하겠다.

자신의 긍정성을 찾아보도록 한 ‘성찰일지’ 또한 자신감이 부족한 예비 교원에게 도움이 된 것으로 보인다. 예비 교원들은 매일 성찰일지를 쓰면서 자신의 수업 실행 중 아쉬웠던 점과 만족했던 점을 기록하였는데, 이를 위해 자신의 긍정적인 측면에 집중하게 되면서 결과적으로 이 과정이 본인의 자신감을 높이는 데 도움이 되었다고 밝혔다.

- (오늘 저한테) 만족했던 점이 없더라도 동영상만 다시 보고 제가 스스로 뭘 만족했는지 계속 찾게 되고... 그리고 이것도 000 경력 선생님만 보시는 거니까 그래서 뭔가 터놓고 일기처럼 쓸 수 있는 거였어요. 그래서 되게 좋았어요. <예교1>

1.3. 경력 교원에 거는 기대

자신의 교육 역량에 대한 자신감이 없고 긴장과 걱정이 높아진 예비 교원은 국외에서 코칭을 진행할 경력 교원에게 심리적으로 의존하게 된다. 예비 교원은 수업 경력이 없기 때문에 경력 교원이 실제 수업에서의 노하우를 전수해 주고 수업 진행 시 도출되는 어려움을 도와줄 수 있으리라 기대한다. 그리고 그 기대가 충족되었을 때 감사함을, 충족되지 못했을 때 아쉬움을 느낀다.

- (경력 교원 선생님께서) 수업을 어떻게 진행하는지가 정말 궁금했어요. 말로만 듣는 게 아니라 어떻게 하면 정말 수업을 할 수 있는지 실제적으로 알려주시는 거니까 그걸 되게 기대했어요. <예교3>
- 국외 파견 갔을 때 현장에서의 어려움이 있을 때 선생님들의 경험을 통한 조언을 원했었는데, 제가 영상 촬영이나

참관을 못 하는 상황이기도 했었고, 교안을 쓰는 데 너무 급급했어 가지고 그런 코칭이 별로 이루어지지 못한 게 좀 아쉽기도 해요. 갔다 오고 나서 그런 생각이 좀 들었었어요. 교안이 급한 건 사실이라서 교안 위주로 코칭이 이루어지긴 했는데 계속 교안만 붙들고 있었으니까 현장에서 이루어지는 피드백을 못 얻은 거 같아서 좀 아쉬워요. <예교6>

2. 예비 교원이 인지한 코칭의 영역 및 방법

수업코칭은 다양한 영역에서 이루어진다. 교육 목표와 학습 내용의 일치, 교육 장소의 특징에 따른 설계, 교재 선정 및 재배열, 교육과정 설계, 시간 배정 및 관리, 적절한 교육 자료(칠판 판서, 단어/문형 카드, PPT 등) 구성 방법, 교사의 발문, 설명의 명확성, 비언어 태도, 교사 태도의 자질, 상호작용, 학생 참여도, 적절한 평가 도구 등이 그 예이다. 국외 실습 사업에서는 경력 교원에게 수업코칭의 다양한 영역은 제시하되 예비 교원의 필요에 따라 적절히 선택할 수 있도록 융통성을 주었다.

본 연구는 예비 교원의 입장에서 받아들인 수업코칭에 대해 조사한 것이었으므로 실제적으로 이루어진 코칭과는 정확하게 일치하지 않을 수 있다. 그러나 아무리 좋은 것을 주더라도 받아들이는 것은 받는 사람의 몫이고, 코칭의 효과는 받아들인 만큼 나타나게 마련이다.

예비 교원들은 경력교원이 주로 수업을 운영할 때 필수적인 영역, 예를 들어 ‘수업 내용’이나 ‘교육 과정 설계’, ‘각 단계 설계’ 등에 대해 집중적으로 코칭을 받았다고 답하였다. 또한 눈에 보이는 교사의 능력, 즉 ‘칠판 사용’이나 ‘판서’, ‘교육 자료를 구성하고 활용하는 방안’, ‘교사 설명의 명확성이나 목소리, 발음’, 그리고 ‘학생과의 상호 작용’에 대해서 많은 코칭을 받았다고 하였다. 코칭 순서는 수업 전에 교안을 위주로 코칭을 진행하였고, 수업 이후에 영상 촬영, 직접 참관, 예비 교원의 질문 위주로 코칭을 진행하였다고 답하였다. 그리고 수업 전에 이루어진 코칭의 양이 수업 후보다 2~3배 정도 많다고 하였다.

- 코칭이 어떻게 이루어졌는지 간략하게 말씀을 드리면, 일단 수업 전과 후로 나뉘어져 있고, 저희는 수시로 경력 교원 000 선생님께도 질문을 할 수 있었습니다. (중략) 수업 전에는 교안 피드백 위주였고요, 교안을 저희가 작성을 하고 (예비 교원들이) 간단한 브리핑을 했고, “이 부분은 우리가 이렇게 생각해서 짰다, 이런 걸 강조하고자 한다.” 그런 걸 말씀드리면 (경력 교원) 선생님이 그 부분에 대해서 피드백을 해 주셨어요. 수업 때는 보통 (경력 교원) 선생님께서 들어오셨어요. 그리고 사진 찍으면서 저희를 관찰을 하셨어요. 많이는 안 들어오셨는데, 보시면서 저의 수업 운영하는 방식이나 자제라든지, 판서라든지에 대해 코칭을 해 주셨어요. 예를 들어 판서에 대해서는 글자 크기라든지 위치, 그런 것들? <예교8>

흥미로운 사실은 예비 교원에 따라 자신에게 가장 효과가 있었다고 답한 코칭의 영역이 모두 달랐다는 점이다. 어떤 예비 교원은 수업하기 전에 받은 ‘교안’에 대한 코칭이 좋았다고 답한 반면에 어떤 예비 교원은 ‘교안’ 대신 ‘시연’ 과정이 효과적이었다고 답하였다. 수업 후에 이루어진 학습자와의 상호작용에 대한 코칭이 좋았다고 답한 예비 교원도 있었다. 예비 교원 스스로 느끼는 본인의 약점과 필요에 따라 본인이 원하고 수용하고자 하는 코칭 내용을 취사선택하는 것으로 보인다.

- 전 수업 전에 코칭을 한 80% 받았고, 후에 한 20% 정도 받았어요. 전 수업 전날에 저희 팀끼리 모여서 팀 앞에서 시연하는 부분이 좋았어요. 수업 흐름을 미리 생각해 볼 수도 있었고, ‘다른 (예비 교원) 선생님이 저렇게 진행하는구나, 저렇게 설명하고 저런 교구를 사용하시네.’ 그리고 (서로 조언을 해 주니까) 경력 교원만 코칭해 주시는 게 아니어서 그게 더 괜찮았던 거 같아요. <예교3>

- 저는 참관하고 수업 끝나고 코칭해 주신 게 제일 좋았어요. 그게 저희 B팀은 초급, 중급으로 나뉘어져 있었잖아요. 선생님 이야기도 들을 수 있고, 제가 스스로 보고하는 부분도 있었고, 제가 캐치하지 못하는 부분을 알려주시는 게 정말 좋았어요. 제가 KKC 갔을 때 초반의 말투가 되게 애들한테 하는 것처럼 했었대요. 그런데 저는 낯설면 말소리가 더 높아지고 좀 과장하는 게 있는데 저는 정말 인지하지 못하는 부분이잖아요. 그런 부분들이 많이 도움이 됐어요. <예교2>
- 전 교안에 대한 코칭이 제일 중요하다고 생각해요. 수업 내용은 매일매일 달라지지만 교사의 자질이나 학생 관리 부분은 단 하루의 문제가 아니고 계속해서 반복되어 다루어질 수 있기 때문이에요. <예교8>

반면에 시간 배정의 적절성이나 수업 진행 시 시간 관리, 몸동작이나 표정과 같은 비언어 태도, 따뜻함이나 공평함과 같은 교사의 자질에 대해서는 코칭이 적게 일어나고 예비 교원에게도 인상적으로 수용이 되지 않는 것으로 보인다.

- 교안에서는 (시간에 대한 이야기는) 거의 하지 않았고, 동영상 촬영한 걸 보고 이때 활동이 너무 길어진다고 줄여야 한다던가 하는 코칭이 이루어졌어요. (중략) 자세나 손동작 같은 것에 대한 코칭은 별로 없었어요. <예교1>
- 시간 관리는 저희들이 적당하게 하고 있다고 생각해서 굳이 (말씀은) 안 하셨는데 시간 배분이 어렵다고 호소하는 부분 위주로 해 주셨어요. (중략) 학생들에게는 따뜻해야 돼. 이런 코칭보다는 이런 행동을 했을 때 약간 가볍게 칭찬하고 넘어가셨어요. 약간 그런 점이 교사로서 괜찮은 거 같아. 학생들을 챙기는 모습이 보기 좋았어. 이 정도 말씀을 해 주셨어요. <예교2>
- 학생들에게 따뜻하게 하라거나 공평하게 하라거나 인간적인 태도 같은 거, 그거는 못 들은 거 같아요. 어떤 학생한테는 관심을 얼마나 주고 이런 얘기는 들었는데, 이걸 참여도에 대한 이야기 같아요. <예교4>

예비 교원의 기억 속에는 학습자의 이해도 평가, 코칭을 한 뒤 예비 교원의 발전이나 변화에 대한 환류 점검에 대한 코칭은 거의 없었다. 예비 교원들은 수업의 마무리 단계에 대한 코칭도 없었다고 답했는데 완성도 높은 수업은 마무리 단계에서 ‘이번 시간에는 어떤 내용을 학습했고, 어떤 부분이 중요하며 다음 학습 내용과는 어떻게 연결될 것인지’ 소개하는 단계를 진행하여야 한다. 학습자에게 과제와 복습 과제를 내 주는 시간 또한 확보할 필요가 있다. 수업의 마무리가 안 된다는 것은 수업 분량이 너무 많거나 수업 운영 능력이 부족한 데서 기인할 수 있으므로 코칭 단계에서 수업의 마무리가 어떠해야 하는지 스스로 고민하는 과정도 포함할 필요가 있다.

- 마무리 시간이 거의 없었던 거 같아요. 활동 하고 시간에 쫓겨서 끝내고 그러니까 거의 막 그냥 질문 받고 끝난다. 이런 느낌이긴 한데, 질문 받을 시간도 없고 활동의 마무리처럼 됐어요. 저도 항상 기분이 활동의 마무리인가? 학생들에게 다시 내용을 짚어준다고 짚어주지만 내가 제대로 짚어주는 걸까? 항상 그렇게 끝났는데 그 마무리에 대한 코칭은 사실 들은 게 없는 거 같아요. <예교2>

수업을 진행한 뒤에는 반드시 코칭이 이루어졌는데, 수업을 영상으로 촬영한 뒤 진행한 경우, 경력 교원이 수업을 직접 참관한 뒤에 진행한 경우, 예비 교원의 질문 위주로 진행한 경우로 형태가 나뉜다. 예비 교원은 수업 경험이 없기 때문에 이런 식의 코칭을 처음 받아보았고 이 과정이 매우 효과적이라고 답하였다. 그 결과에 대해서는 다음 장에서 상술하겠다.

3. 예비 교원이 긍정적으로 수용한 수업코칭

3.1. 수업코칭의 속성: 집중성, 지속성, 객관성, 적절한 양, 실제성, 일관성

예비 교원들에게 긍정적/부정적으로 각인이 된 수업코칭 방식에 대해 조사하고 이를 상위 개념으로 묶어 보면 ‘집중적

이고 지속적이며, 객관성이 있고, 양이 적절하며 실제성을 기반으로 하고 일관적'인 속성을 가지고 있는 코칭을 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있다. 예비 교원들은 국외 실습에서 경력 교원 1명이 3명 정도의 예비 교원을 '집중적으로' 책임지고 코칭하였다는 것을 가장 긍정적으로 평가하였으며, 동시에 국내의 교육 실습 및 참관 수업에 너무 많은 학생이 참가하고 일회성으로 끝난다는 점을 아쉬운 점으로 들었다. 국내 사전 연수에서는 경력 교원이 통학을 하며 예비 교원들을 코칭하였는데 같이 생활을 했던 국외 연수와 비교하면 그 효과가 떨어진다고 하였다. 예비 교원은 아직까지 교육 경력이 없고 불안감이 높기 때문에 수업 방법을 도제식으로 전수하는 집중적인 수업코칭에 대한 요구가 높음을 알 수 있다.

- 그때(국외 실습)는 모르는 게 생길 때마다 선생님께 연락을 드릴 수 있었고, 옆에 같이 계시니까 즉각 즉각 고쳐지는 게 확실히 있었어요. <예교4>

예비 교원이 효과적이라고 생각한 두 번째 방법은 코칭이 '지속적이고 반복적으로' 이루어졌다는 데 있다. 중요한 것은 코칭을 받는 데 있는 것이 아니라 받은 것이 얼마나 본인의 것으로 체득되어 예비 교원의 역량을 향상하는 데 일조하였느냐는 것이다. 수업코칭은 나의 버릇, 생활 습관을 모두 바꾸는 것이므로 지속적이고 반복적으로 이루어져야 한다. 예비 교원들은 수업 전에 자신의 약점을 중심으로 코칭을 받은 뒤 그것을 상기하면서 수업을 진행하고 이후 성공 유무에 대해 다시 코칭을 받는 과정을 거친다. 그리고 다음 수업에서 다시 그 부분에 대해 코칭을 받으면서 본인의 역량으로 습득되기 시작한다.

- 아무래도 습관이라는 게 무서워서 한 번에 바뀌진 않더라고요. 그런데 뭔가를 자꾸 들어야지 자극이 되는 거 같긴 해요. 자극이 없으면 나태해 지기도 하고, 잘 안 바뀌는 거 같아요. 매번 듣더라도 솔직히 수업 들어가서 '나 판서 지적 받았으니까 판서'라면서 매번 떠올리지는 못하거든요. 너무 다른 거 긴장되고, 이 내용이 익숙하게 들어가 있지 않으면 사실 판서를 생각을 못할 때도 있었는데 그럼 그 날 터지는 날이에요. 판서가 엉망 되는 날이어서, 그래서 완전히 내 것이 될 때까지 매번 듣는 게 좋은 거 같아요. <예교3>
- 경력 교원 선생님이 지적하시기 전에 이제는 몇 번 코칭을 받으니까 지적 전에 '내가 어디서 망했고 어디서 잘못되었는지' 확 인지가 되는 거예요. 선생님이 못 보셨어도 제가 이렇게 했는데 어떻게 하면 좋을까요? 라고 물어보고요. 자꾸 이렇게 차분차분 고쳐지는 느낌이에요. 나아진 부분에 대해서도 말씀을 해 주시니까 자신감도 높아졌어요. <예교2>

국외 실습 사업을 마친 뒤 1년 이상 지난 교원들 또한 그때 받았던 세세한 코칭 내용은 기억나지 않으나 그 때 체득된 교육 역량이 이후에 자연스럽게 발휘됨을 느낀다고 하였다. 그리고 수업에 대한 자신감이 축적되어 본인들의 교육 자산이 되었다고 답하였다.

- 어떤 문법을 어떻게 가르쳐야 하는지 구체적인 내용에 대해서는 기억이 잘 안 나는데, 그런 느낌은 있어요. 저희는 자모 수업을 엄청 많이 했거든요. 실제로 제가 OO대학교에서 수업을 했을 때 자모를 했거든요. 그때 피드백 받았던 내용들, 그 때 했던 활동들을 적용을 많이 했어요. 일단 기본적으로 자모를 가르칠 때 OO대학교에서는 자모 제시 순서가 정해져 있지 않아요. 교사 재량이거든요. 마음대로 바꿀 수 있어요. 그 때(국외 실습에서) 무엇을 먼저 제시할까 고민을 많이 했었고, 생각했던 걸 써 보고 했던 거 같아요. 그 때 자모 가르쳤던 경험 덕분에 훨씬 수월 하더라고요. <예교8>

세 번째로 예비 교원이 효과적으로 생각하는 수업코칭의 속성은 '객관성'이다. 예비 교원들은 단순히 '말'로 진행되는 코칭보다 '교안, 동영상, 실제 참관 후 기록한 자료' 등 눈에 보이는 자료를 가지고 코칭을 진행하는 것을 선호한다. 구체

적으로 선호하는 방식은 예비 교원의 성격, 경험에 따라 달라지는 경향을 보인다.

- 저는 만나서 교안에다가 필기로 엄청 지저분해질 정도로 지적을 받았는데 그게 엄청 도움이 됐던 거 같아요. 그리고 실제적으로 말로만 하는 것보다 써 주시고 앞에서 시연도 보여 주시고 저는 판서까지도 이렇게 하면 좋겠다고 말씀을 해 주셨거든요. 눈으로 보고 써 주시고 실제 하는 것도 보니까 더 이해가 잘 됐던 거 같아요. 아무래도 말로 하면 “이렇게 해라.” 이것밖에 안 되는데 실제적으로 칠판에 나가서 자세는 이렇게 해라 해 주시니까 전 그게 되게 좋았던 거 같아요. <예교3>
- 만약 시간이 없어서 (코칭의 일부 과정을) 빼야 하면 교안을 빼는 게 좋을 거 같아요. 왜냐하면 교안을 가지고 시연을 하는 거니까 빠진 부분이 있으면 시연을 보고 알려주시니까 둘 중에 빼야 하면 교안을 빼고 시연을 하는 게 좋을 거 같아요. <예교1>

객관적인 자료에는 수업을 촬영한 동영상과 실제 참관 후 기록한 종이가 포함된다. 예비 교원들은 모두 수업 후에 진행한 코칭에서 많은 부분을 배웠다고 하였지만 ‘동영상 자료를 기반으로 한 코칭’과 ‘실제 참관을 기반으로 한 코칭’을 선호하는 방식에서는 차이를 보인다. 흥미로운 사실은 ‘동영상 코칭’을 진행한 예비 교원들은 동영상 코칭 방식이, ‘직접 참관 코칭’을 진행한 예비 교원은 직접 참관 방식이 효과적이라고 평가했다는 점이다. 직접 수업 참관은 ‘현장성 강화, 학생과의 상호 작용’을 관찰하기에 용이하다는 점에서, 동영상 촬영은 ‘지속적인 보관, 혼자 촬영 시 부담 줄일 수 있다’는 점에서 긍정적인 측면이 있다. 그러나 모든 예비 교원들은 본인들이 진행한 코칭 방법만을 긍정적이라고 평가하였는데, 지속적으로 코칭을 진행하면서 경력 교원과의 협의 하에 본인들이 원하는 코칭 방식이 가미되었기 때문으로 판단된다.

- 동영상을 보고 하는 코칭은 제가 학생들이랑 어떻게 하는 건지, 그 과정에서 뭐가 부족한지 그런 것도 바로바로 나오고 선생님이 알려주시니까. 그리고 시연 때는 아무래도 칠판이 없어서 판서 이런 거 잘 못 봐 주셨는데 동영상에서는 판서. 어땠다 하면서 알려 주시고, 그래서 도움이 된 거 같아요. <예교1>
- 저는 직접 수업 참관을 하는 게 동영상 촬영보다 효과가 있는 거 같아요. 뭔가 동영상은 기록용이라는 느낌이 강해서. 저는 좀 더 강하게 동기 부여가 되려면 선생님이 직접 참관하시는 게 더 좋은 거 같아요. 그런데 저희는 동영상 참관을 안 해 봐서 비교하기는 어렵지만 동영상보다는 직접 참관이 더 좋은 거 같아요. 확실하지는 않은데 뭔가 효과적인 거 같아요. 현장에서 어떤 변수가 일어나면 바로바로 같이 흐름을 따라갈 수 있는 거죠. 그런데 동영상은 촬영에서 다 나오지 않으니깐요. <예교2>

동영상 코칭을 선호한 예비 교원들은 직접 참관이 ‘경력 교원이 수업 시간에 들어왔을 때 본인과 현지 학습자가 느끼는 부담을 느끼고 경력 교원이 모든 수업을 참관할 수 없다는 현실적인 어려움’ 때문에 긍정적이지 않다고 평가하였으며, 실제 참관 코칭을 선호한 예비 교원들은 ‘촬영의 번거로움, 내 수업이 모두 기록되고 있다는 것에 대한 부담감, 실제 학습자와의 상호 작용을 동영상 촬영으로는 모두 담을 수 없다는 점 등’을 들어 부정적으로 평가하였다. 그러나 동영상 코칭이나 실제 참관 코칭 모두 실제로 진행한 교원들은 두 방식 모두 어려움이 없고 효과적이라고 답하였다.

- (경력 교원 선생님이 수업에 들어오셔도) 그렇게 오래 계시지는 않았고요, 몇 번 들어와서 좀 보다 가시고요. 초반에는 좀 많았는데 후반으로는 덜해졌어요. 전 부담스럽지는 않았어요. 학생들도 그렇게 신경을 안 쓰더라고요. <예교8>
- 저도 처음엔 (카메라가) 돌아가고 있구나. 생각을 했는데 나중에 되니까 익숙해지기도 하고. 금방 익숙해져요. 저걸 신경 쓸 겨를이 없어요. 첫날만 좀 신경 쓰고... 수업 할 때는 계속 다음 것 생각하니까 사실 저 카메라가 없는 거 같았어요. 그래서 제가 (동영상 보고 내가) 수업 중에 이렇게 많이 웃었나. 이런 것도 알게 됐어요. (중략) (찍은 것을) 가끔 보고 활동 일지 쓸 때도 전부 못 보더라도 돌려서 보고 그랬어요. 그리고 다 안 지우고 하드에 넣어 놔거든요. 되게 귀중한 자료가 될 것 같아요. 그리고 다시 동영상을 돌려 보았을 때 확실히 처음보다 나중에 좀 더

자연스러운 게 느껴지더라고요. <예교3>

부득이한 사정 때문에 촬영이나 직접 참관이 불가하여 수업 후 코칭 과정을 거치지 못한 것을 가장 아쉬운 점으로 뽑을 정도로 예비 교원들은 수업 후 코칭 과정을 중요하게 생각한다. 동영상 촬영 방식이나 직접 참관 방식 모두 장단점을 가지고 있는 만큼 목적에 따라 적절히 활용하는 것이 필요하다. 경력 교원과 예비 교원과의 협의 과정을 통해 선호하는 방식을 선택하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다. 예비 교원들은 자신들의 수업을 촬영한 뒤 이후에 수업의 장단점을 관찰하고 발전도를 측정하는 데 활용할 수 있으므로 적극적으로 촬영하는 방식을 활용하는 것이 좋겠다.

코칭을 하는 경력 교원의 의사소통 방식에서도 ‘객관성’을 유지하는 것은 매우 중요하다. 그 코칭이 설득력을 가지려면 ‘객관적’인 자료를 가지고 ‘객관적인’ 말하기 방식을 유지하여야 한다. ‘You-message’ 방식으로 예비 교원의 부족함을 지적하는 것이 아니라 ‘이 교안은, 이 수업은 어떠하다’와 같이 객관적인 사실을 기반으로 코칭을 하는 것이 필요하다.

- OO 경력 교원 선생님은 정말 담백하게 사실 나열을 하셨어요. 1번, 2번, 이런 식으로요. ‘수업을 이렇게 하셨는데 요, 이 부분에서 어떤 부분이 빠졌어요. 이렇게 하면 좋을 것 같아요.’ 이런 식으로 하셨어요. ‘그게 내 잘못이라기 보다는 이렇게 고치면 되겠구나.’ 생각해서 전혀 상처가 되지 않았어요. 이 수업에서 잘못된 부분이 내가 잘못된 것이 아니라 ‘그냥 몰라서 못했어.’라는 느낌이어서 ‘배워서 바꾸자. 고쳐 보자.’ 이런 느낌이었고 ‘너는 틀렸다, 이렇게 하면 안 된다.’ 말씀하신 적은 없었어요. <예교2>

예비 교원들이 네 번째로 중요하다고 판단하는 코칭의 특징은 ‘적절한 양을 주어야 한다.’는 것이다. 경험이 많지 않은 예비 교원에게는 수업에 대한 아이디어를 구성하고 이를 교안이라는 체계적인 형태로 기술하는 데 생각보다 많은 시간이 필요하다. 국외 실습에서는 오전의 3시간 정도 수업을 마치고 오후 일정을 소화한 뒤 교안을 쓰기 시작하면 빨리 마쳐도 보통 밤 10시~11시가 된다. 이 때 코칭을 받기 시작하면 내용을 수정하여 적용할 시간이 부족하게 되고, 코칭을 버거워 하거나 듣기도 흘려버리는 결과가 나타나기 쉽다. 수정 시간이 확보되어야 코칭을 받는 의의가 있는 것이므로, 시간을 고려하여 코칭의 양을 조정하여야 한다.

- 교안까지 다 쓰고 코칭을 받고 밤새도록 바꾸는 것이 너무 벅했어요. 다음 날 수업 준비와 모레 수업 준비 교안을 다 썼어요. 수정도 그날 다 하지 않으면 안 됐어요. 저희가 수업만 하는 게 아니라 오후에 다른 일정이 또 있었고, 가야 하는 곳도 있고, 그래서 정말 시간이 없었어요. 교안도 써야 하고, 학생들 자료도 만들어야 하고, 통역 선생님한테 일도 말씀드리고 정말 할 일은 산더미인데. 오후에도 일정이 있어서 수업 준비를 거의 못 했어요. (중략) 코칭을 해 주시면 감사는 한데, 피드백을 받으면 ‘이런 건 고쳐야 되겠다.’ 해야 되잖아요. 그런데 너무 많은 걸 해 주시면 거기 가서 할 일도 엄청 많은데 그 피드백을 수용할 겨를이 있을까 하는 생각이 들어요. 물론 태도 같은 경우에는 신경 쓸 수 있지만 내용 같은 측면은 또 고쳐야 하니까요. <예교6>
- 교안 때는 아무 것도 없었는데 시연 때 새로 들어오는 피드백이 있어요. 다시 생각해 보니까 제시 때 뭔가를 더 넣었으면 좋겠다. 이러면서 추가되는 피드백이 있는데, 다른 쌤들 같은 경우에는 그런 것들이 속지가 잘 돼서 안정적으로 나오는데 저는 새로운 피드백이 들어오면 계속 연습하더라도 실제에서 부자연스럽게 나오고 했거든요. <예교1>

적절하다고 생각하는 코칭의 양은 경력 교원에 따라 모두 다르다. 경력 교원에 따라 큰 부분 몇 가지만 짚어주는 경우도 있고, 모든 과정마다 세세히 코칭을 진행하는 경우도 있다. 더불어 경력 교원들은 교육 역량이 떨어지는 예비 교원들에게 더 많은 코칭을 하는 경향이 있다. 경력 교원들은 많은 코칭으로 예비 교원의 역량을 향상시킬 수 있다고 생각하는 데, 반대로 예비 교원들은 본인들의 능력이 다른 사람에 비해 떨어진다고 생각하기보다는 코칭의 양이 다른 교원보다 많

아 수정할 시간이 없으면 자신감이 더 낮아져서 역량 발휘를 못 하거나 경력 교원의 코칭 방식을 탓하게 되기 쉽다. 따라서 교육 역량이 부족한 예비 교원들에게 코칭을 할 때는 더욱 세심하게 방법과 양을 선정할 필요가 있다. 예비 교원과 경력 교원이 적절하다고 생각하는 코칭의 양이 크게 차이 나면 코칭의 효과가 감소하기 때문이다.

- (OO 예비 교원이 경력 교원 선생님의) 교안 검사가 좀 빠세다는 얘기는 했어요. 아까 말씀드린 것처럼 세세하다? 피드백이 양이 많다? 그런 것들을 얘기했던 거 같아요. 좋은데 좀 힘들다는 거, 소화를 해야 하니까 힘들다고 한 거로 느꼈어요. <예교8>

예비 교원들이 다섯 번째로 중요하다고 생각하는 코칭은 ‘실제성’을 기반으로 하고 있다. 국외 실습이 이루어지는 상황은 한국에 비해 교실 환경이 열악한 곳이 많고, 청소년 학습자와 성인을 합하여 수업하는 경우도 많다. 그들의 한국어를 학습하는 동기도 모두 다르고 한국어 능력 수준 편차도 크다. 예비 교원들은 현지에 가서야 이런 학습 환경을 몸소 체험하게 된다. 그런데 경력 교원들은 대부분 한국에서 성인을 대상으로 한 교육을 실시하였기 때문에 본인들의 경험에 의거하여 코칭을 하는 경우가 발생하는데, 현지 상황과 학습자에 대한 면밀한 분석 없이 이루어지는 코칭에 대해서는 예비 교원들이 수용하지 않는 경우가 많다.

- 저희 경력 교원 선생님 말씀 중에 우리 반하고는 맞지 않겠다. 생각한 게 있었거든요. 저희 반에 친구들하고 이야기하고 에너지가 많은 사람들이 많아서 저도 잘 어울릴 만한 활동으로 계획을 세웠어요. 그런데 ‘이거는 실제 교실로 하면 어렵지 않겠다. 그래서 이렇게 고치는 게 좋겠다.’ 말씀을 하셨는데, 그런데 우리 반 아이들은 쉽다고 생각할 거 같아서 그냥 제가 쓴 교안 그대로 수업한 적이 있어요. 그게 더 좋았었고, 제가 스스로 판단했을 때 저희 반 상황이랑 맞지 않은 건 걸러 들은 적도 있었어요. <예교6>

따라서 경력 교원들은 코칭을 하기 전에 수업 환경과 학습자에 대하여 충분히 분석하는 과정을 선행하여야 한다. 만약 분석할 시간이 충분하지 않다면 예비 교원들이 직접 학습자를 만나고 고민하여 구성한 수업 방향에 대해 충분히 듣고 이해한 뒤 조언을 해 주는 식으로 코칭을 진행하는 것이 바람직하다.

예비 교원이 중요하다고 생각하는 마지막 속성은 ‘일관성’이다. 예비 교원들은 ‘일관성이 없는 코칭’에 대해 부정적으로 평가했는데, 특히 두 분이 한 사람을 코칭하는 경우에 이런 경우가 나타나기 쉽다. 수업에 대한 철학이나 좋은 수업에 대한 입장이 다르면 의견이 불일치할 수 있는데 교육 경험이 없는 예비 교원의 경우에 상반된 코칭을 받게 되면 그 의견에 대해 고민하기보다 혼란을 느끼는 경우가 많다. 따라서 두 명의 경력 교원이 참여하였을 때는 코칭을 하기 전에 의견을 조율할 필요가 있다.

- A 경력 교원 선생님이 보셨을 때는 이런 부분을 고쳤으면 좋겠고, B 경력 교원 선생님은 다른 생각인 적도 있었어요. A 선생님이 내 도입이 어려울 것 같다 말씀하셨는데, B 선생님은 이 도입은 괜찮은데 제시나 연습 과정을 좀 고쳤으면 좋겠다. 말씀하셔서 그럼 이건 다 고치라는 건가 생각한 적 있어요. 그래서 처음에는 피드백을 다 수용해서 전체적인 흐름을 다 바꿨었어요. (중략) 처음에는 선생님들 말을 다 들어야 된다고 생각했으니까 어느 장단을 맞춰야 하는지 모르겠는 거예요. <예교6>

3.2. 수업코칭의 방법: 예비 교원과의 상호 작용을 중심으로

모든 예비 교원들이 공통적으로 언급한 바람직한 수업코칭의 방법은 예비 교원과의 상호 작용을 중심으로 이루어진다는 점에 있다. 예비 교원들은 자신들의 긍정성을 인정하고 인간적인 신뢰 구축을 쌓은 다음에 코칭을 진행하기를 원한다.

또한 자신들의 역량에 적절한 양의 코칭을 제공 받기를 바라고 개인 코칭뿐 아니라 집단 코칭도 적절히 활용되기를 원한다.

예비 교원들은 기본적으로 자신의 교육 역량에 대해 두려움이 크고 자신감이 낮다. 이 상태에서 학생들을 만나는 것에 대한 부담도 크다. 부담과 두려움이 큰 상태에서는 역량의 발전이 이루어지기 어려우므로 경력 교원들은 예비 교원이 본래 가지고 있는 능력에 집중하여 그것을 인정하고 지원하는 데서 코칭의 첫 단계를 시작하는 것이 필요하다. 예비 교원들은 모두 정도의 차이는 있었지만 본인들의 입장을 이해하고 역량을 인정하여 자존감을 세워준 이후에 이루어지는 코칭에 대해서는 호의적으로 평가했다.

- OO 선생님은 대부분 칭찬을 먼저 하셨는데, 잘못된 점을 말씀하실 때도 “너 잘못했어.” 하는 게 아니라 “예고, 또 그랬네.” 부드럽게 말씀하셨고 잘한 점을 꼭 말씀해 주신 다음에 이 부분의 부족한 점에 대해서 해 주셨고, 약간 못한 점도 말씀을 해 주셨지만 그 전에 잘한 점을 말씀해 주셨어요. <예고3>
- OO 선생님은 코칭해 주실 때 잘했던 걸 먼저 말씀해 주세요. 그래서 약간 부족했던 게 나오기 전에 어느 정도 자기만족이 돼서 그게 좋은 거 같아요. 그 다음에 부족한 점이 나와도 괜찮아요. <예고1>

예비 교원들은 자신의 부족한 점에 대한 지적보다 발전한 부분을 발견해 주기를 바라고 있으며, 경력 교원이 자신의 발전한 부분에 초점을 맞추면 자긍심과 자신감이 상승하고 이것이 발전으로 이어진다고 밝혔다. 이와 같이 예비 교원의 장점을 발견하려면 경력 교원과 예비 교원 간에 인간적인 신뢰가 먼저 구축되어야 하고, 이러한 과정이 구축된 다음에 예비 교원은 수업코칭을 진심으로 수용하게 된다.

- 제가 경력 교원 선생님과 상담을 했을 때는 수업적인 것 외에 선생님의 마음과 어려움을 알게 돼서 되게 좋았거든요. ‘아, 선생님도 정말 애쓰시고 계시구나. 그런데도 이렇게 열심히 주려고 하시는구나.’라는 생각도 들었어요. 그런데 그런 얘기 없이 (약간 비난하는 어투로) 코칭을 받게 되면 어림פות이 알고 있지만 ‘아, 말씀하시는 건 쉽지.’ 뭐 이런 식으로 생각이 들더라고요. <예고7>

반면에 예비 교원들은 본인들의 자존감을 떨어뜨리는 코칭에 대해서는 강한 반감을 표현하였는데, 경력 교원이 수업 참관을 들어와서 갑자기 학습자 활동에 참여하거나 예비 교원의 수업에 끼어드는 경우를 예로 들 수 있다.

- 제가 안 좋다고 생각한 것은 수업 중에 코칭을 해 주신 거였어요. 수업 중에 “그렇게 하면 안 되지.” 하면서 개입을 하셨거든요. 제가 한국말로 활동 설명을 잘 못한 거죠. 그래서 (경력) 선생님께서 직접 개입을 하셔서 수업을 하려고 하셨고,(중략) 물론 경력 선생님의 관점에서 완성도 있게 수업을 하려고 하신 건 알겠지만 저는 저 나름대로 학생과 교사의 관점으로 수업을 한다고 한 건데 그게 침해 받은 느낌? 제가 선생이 아니게 된 느낌이 너무 컸어요. 갑자기 학생이 된 느낌이 들어서 속상했어요. <예고7>

예비 교원들의 역량에 맞추어 적절한 양을 주는 것 또한 중요하다. 예비 교원들의 역량은 개개인에 따라 모두 다르기 때문에 경력 교원은 코칭을 하기 전에 그들이 가지고 있는 역량을 분석할 시간을 가지는 것이 필요하다. 즉 이 교원은 수업에 대한 아이디어가 부족한 사람인지, 이를 체계적으로 기술하는 것을 어려워하는 사람인지, 교안은 완성도 있게 구성하는데 이를 실행하는 것을 어려워하는 사람인지 파악한 뒤 부족한 부분을 끌어올릴 수 있는 코칭 방안을 생각하여야 한다.

- 학생 관리 부분을 (경력 교원 선생님이) 말씀해 주셨는데 제 능력을 벗어났어요... 제가 이 정도까지 할 수 있다고

생각하신 거 같은데 저는 그 정도까지는 못 하는 사람이었던 거 같아요. 그때는 과제를 다르게 줘라 이렇게 말씀 하셨는데 도저히 이해가 안 되는 거예요. 도대체 어떻게 과제를 다르게 주지? 구체적인 예시도 주셨던 거 같은데 그걸 못 했어요. 같은 과제를 가지고도 다른 활동을 줄 수 있잖아요. 그걸 말씀하신 거 같은데 그것까지 할 수 있는 역량이 안 됐어요. <예교6>

예비 교원과의 상호 작용을 기반으로 한 코칭 방식 중 하나가 집단으로 코칭을 진행하는 것이다. 많은 예비 교원들이 ‘집단 코칭’이 효과적이라고 밝혔는데, 1:1로 코칭을 받는 것도 물론 의의가 있지만 심리적인 부담이 큰 반면, 집단 코칭은 부담은 줄이고 서로 배울 수 있는 기회를 제공하기 때문에 긍정적이라고 밝혔다. 예를 들어 한 예비 교원이 공개적으로 칭찬을 들으면 다른 교원들도 이를 본받으려고 노력하면서 긍정적으로 성장하게 된다는 것이다. 자신이 쓴 교안에 대해 직접적으로 코칭을 받는 것도 좋지만 다른 사람이 쓴 모범적인 교안을 보면서 자극을 받는 것도 효과가 있다고 하였다.

- 효과적인 거 하나만 더 말씀을 드리면 예비 교원들이 보통 1:1로 했었는데 가끔씩 시간이 맞물려서 제가 먼저 오거나 남아 있는 경우가 있었어요. 그 때 다른 사람들의 피드백을 듣는 것도 생각보다 좋았어요. 때로는 그 피드백에 같이 참여하는 거죠. 약간 토론처럼요... 모든 교과 내용이 다르긴 하지만 일관되게 흐르는 법칙 같은 게 있잖아요... 코칭을 공통으로 할 때 다른 사람이 칭찬을 들을 수도 있고 지적을 받을 수도 있는데, 장점을 들을 때 더 귀에 꽂히는 게 있어요. 남이 칭찬을 들었을 때 나도 수업에 써 먹어야지, 이런 생각이 들었어요. 여러 사람이 있을 때 내가 칭찬을 들으면 더 뿌듯하고요. <예교6>
- 여러 사람 앞에서 칭찬을 들으면 기분은 좋은데 머릿속에 남는 것은 다른 사람이 칭찬 받는 것을 보는 거예요. 나는 생각 못 했던 걸 다른 사람은 생각했다는 것을 보면 신기하기도 하고 부럽기도 하고 그래요. 가령 OO 쌤 단어 카드 같은 거, 동사 형용사 카드 같은 거. 그리고 교구 만드는 것도 공유를 하니까 공유 받아서 쓰면 너무 좋다 이런 생각이 들어요. <예교4>

집단으로 이루어진 코칭을 긍정적이라고 평가한 예비 교원들은 개인 코칭은 정확한 상황 판단에 효과적이고, 집단 코칭은 수용 의지 고취에 효과적이라고 밝혔다. 즉 개인 코칭은 나의 문제를 좀 더 객관적으로 바라보는 데 도움이 되고, 집단 코칭의 경우에 다른 사람이 칭찬을 들으면 그것을 본받아야겠다는 생각이 들고, 지적을 들으면 고쳐야겠다는 생각이 든다는 점이다. 그러나 부족한 부분에 대한 구체적인 지적은 개인 코칭에서 이루어지기를 바랐다. 코칭을 진행할 때 고려해야 할 사항이라고 하였다.

결론적으로 예비 교원들은 국외 실습에서 코칭을 받으면서 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 모두 경험하였고, 이를 토대로 효과적인 수업코칭의 속성 및 방법을 깨달았다. 이러한 코칭 과정이 지속적이고 반복적으로 일어난 결과 교안을 작성하는 방법, 교사 언어를 통제하는 능력 등이 본인이 느낄 때 가장 상승하였고, 이 과정에서 자신감 또한 상승하였다고 밝혔다. 이것은 국외 실습을 다녀온 뒤 1~2년이 지난 교원들에게도 공통적으로 나타났는데 시간이 지나면서 그때 받았던 세세한 코칭 내용은 기억나지 않으나 이후에 수업 현장에 들어갔을 때 체득된 교육 역량이 자연스럽게 발휘됨을 느낀다고 하였다. 그리고 수업에 대한 자신감이 축적되어 본인들의 교육 자산이 되었다고 답하였다.

VI. 정리 및 제언

현재 한국어교육을 하고자 하는 예비 교원과 신입 교원에게 주어지는 실제적인 교육 경험은 교육실습에서의 모의 수업 1~2회와 기관에서의 참관이 전부이다. 이마저도 온라인으로 한국어 과정을 이수하는 학습자에게는 주어지지 않고 있다. 그러나 교육 역량을 키우기 위해서는 실제 상황에서의 교육 경험이 필수적으로 필요하다. 또한 교사 교육도 필요한데, 현

재 운영되고 있는 교육실습 수업뿐 아니라 수업코칭 및 멘토링 과정이 개발되어 경험이 많은 경력 교원이 지도하는 과정이 있어야 예비 교원의 교육 역량이 높아질 수 있다.

본 연구는 국외 실습에서 집중적인 수업코칭 과정을 거친 예비 교원들에게 인터뷰를 진행하여 긍정적으로 받아들인 수업코칭의 속성과 특징을 고찰하고자 하였다. 조사 결과 예비 교원들은 '집중적이고 지속적이며, 객관성이 있고, 양이 적절하며 실제성을 기반으로 하고 일관적'인 속성을 가지고 있는 코칭을 긍정적으로 평가하고 있음을 알 수 있었다. 이와 더불어 '예비 교원과의 상호 작용을 중심으로 이루어진 코칭', '자신들의 긍정성을 인정하고 인간적인 신뢰 구축을 쌓은 다음에 코칭을 진행하는 것'을 선호함을 알 수 있었다. 또한 자신들의 역량에 적절한 양의 코칭을 제공하기를 바라고 개인 코칭뿐 아니라 집단 코칭도 적절히 활용하는 것을 원하였다.

이러한 코칭 과정은 비단 예비 교원에게만 필요한 과정은 아니다. 어느 정도 경력이 쌓였으나 여전히 수업에 자신이 없는 경력 교원들에게는 재교육 과정이 반드시 필요하고, 경력이 오래 되어 어느 누구도 수업에 대해 조언이나 제안하기가 조심스러운 선임자 선생님에게도 자신의 수업을 돌아볼 수 있는 교육의 장이 필요하다. 몸이 아프면 병원을 찾는 것처럼 자신의 교육 방법에 발전이 필요하다고 느낀다면 편안하게 도움을 받을 수 있는 제도가 마련되어야 한다.

그러나 예비 교원과 신입 교원, 경력 교원에게는 다른 방식으로 코칭이 이루어지는 것이 효과적이다. 예비 교원에게는 직접 수업을 해 볼 수 있는 공간과 도제식 교육이 효과적이지만 이미 경력이 있는 교원들에게는 본인들이 수업에서 어려움을 느끼고 있는 문제 중심으로 동료 또는 선배와 코칭을 진행할 수 있을 것이다. 코치가 되고 싶은 사람이 적절하게 코칭을 해 줄 수 있도록 교육하는 과정도 연구되어야 한다.

예비/신입 교원의 역량을 강화하기 위해서는 현재 운영하고 있는 수업 참관이나 모의 수업뿐 아니라 다양한 방식을 도입할 필요가 있다. 예비 교원들은 동영상 촬영 후 코칭, 수업 직접 참관 후 코칭 모두 긍정적으로 평가하고 있으므로 목적에 따라 두 가지 방식을 모두 활용하는 것도 좋다. 또한 1:1 코칭과 집단 코칭 방식, 자아 성찰 일지처럼 예비 교원에게 긍정적으로 평가된 코칭 방식도 적극적으로 활용될 필요가 있다.

■ 참고문헌 ■

- 김광민(2019). 동료의 수업코칭이 영어교사 교수 역량 강화에 미치는 영향. *교원교육*, 35:2, 23-50.
- 김소현·이규철(2013). 관계 중심 수업 코칭의 사례 연구. *한국교원교육연구*, 30, 277-303.
- 김소현·이규철(2015). 수업 전문성 신장을 위한 수업 코칭 사례 분석. *새국어교육*, 103, 37-78.
- 김은희·변호승(2018). 교수자 코칭에 기반한 대학의 플립러닝강좌 개발 모델. *컴퓨터교육학회* 21(4), 39-52.
- 김효수(2015). 성찰 중심의 사회과 수업코칭에 관한 실험연구. *한국사회교과교육학회 학술대회지*, 25-39.
- 박윤희·기영화(2009a). 코치의 역량에 관한 선행연구 분석. *HRD연구* 11(3), 155-174.
- 박윤희·기영화(2009b). 코칭의 분류에 대한 이론적 고찰 및 한국적 분류 모색. *평생교육*, 5, 61-89.
- 손은령·박수정·이주욱(2016). 사범대학의 교육실습체제 개선 사례 및 성과 분석. *교육연구논총*, 37(1), 1-25.
- 송민철 외(2018). 저경력 특수교사의 수업 멘토링 경험에 대한 실험연구. *학습자중심교과교육연구* 18(20), 1249-1280.
- 신을진(2010). 학습코칭프로그램이 학습부진아의 학습전략에 미치는 효과. *아시아교육연구* 11(4), 145-165.
- 오인경(2003). 구성주의 교수-학습 전략으로서의 코칭(coaching)의 역할 및 프로세스 : 외국 기업 사례 비교. *기업교육과 인재연구*, 5(2), 5-25.
- 이상수 외(2012). 수업컨설팅. 학지사.
- 이운진(2016). 한국어교육실습 <모형1>의 내용 구성과 운영에 대한 고찰-교육대학원 한국어교육 전공 수업을 중심으로-. *이중언어학* 제 65호.
- 이은혜·박인우(2017). 수업코칭, 수업장학, 수업컨설팅에 대한 개념적 분석. *교육공학연구* 33(1), 105-135.
- 이재덕(2008). 수업컨설팅을 위한 코칭 기법의 특징과 활용 방안. *초등교육연구* 21(2), 307-332.
- 이현정(2014). 코칭 기반 수업설계 프로세스 개발. *우리말교육현장연구* 8(2), 163-191.
- 이화진 외(2006). 수업 컨설팅 지원 프로그램 및 교과별 내용 교수법(PCK) 개발 연구-2006 KICE 교수학습개발센터 운영을 중심으로. *한국교육과정평가원*.
- 정민수(2018). 수학과 과정중심평가에 대한 교사학습공동체의 동료코칭 실험연구. *한국교원교육연구* 36(1), 19-49.
- 조성남·이현주·주영주·김나영(2011). 질적연구방법과 실제. 도서출판 그린.
- 진동섭(2003). 학교컨설팅. 서울: 학지사.
- 진용성(2017). 국어과 '수업코칭' 대화분석-수업 후 수업나눔 단계를 중심으로. *국어교육학연구* 52(3), 165-197.
- 홍의숙(2009). 중소기업 리더 코칭이 직무관련 태도에 미치는 영향에 관한 연구. *기업경영연구*, 30, 259-275.
- Britton, R., & Anderson, A.(2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept.
- Kessel, L., V.(2007). Coaching, a field for professional supervisors? *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 387-432.
- Robbins, P.(1991). How to plan and implement a peer coaching program. *Association for Supervision and Curricular Development. Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306-314.
- 국립국어원 우리말샘 <https://www.korean.go.kr/front/search/searchAllList.do>
- 국립국어원 한국어교원 <https://kteacher.korean.go.kr/index.do>
- 웹스터사전 <https://www.merriam-webster.com/thesaurus>

〈토론〉 “한국어 예비 교원의 수업 코칭 수용 양상에 대한 연구 -국의 실습 지원 사업의 예를 중심으로-”에 대한 토론문

기준성(디지털서울문화예술대학교)

이 발표는 ‘한국어 예비 교원 국외 실습’ 참여자를 대상으로 인터뷰를 진행하여, 가장 효과적인 코칭 방식을 조사한 연구로 매우 의미가 있다고 생각합니다. 그리고 연구 결과로 도출한 긍정적인 수업 코칭의 속성(집중성, 지속성, 객관성, 적절한 양, 실제성, 일관성)은 한국어 경력 교원과 예비 교원에게 많은 시사점을 주리라 생각합니다.

그러나 토론자의 부족한 식견으로 몇 가지 개념과 논의에 관해 다음과 같이 질의를 하고자 합니다.

먼저, 2장에서 수업 코칭과 멘토링 그리고 컨설팅의 차이에 관해 기술해주셨는데 각각이 어떤 성격의 사업에 어울리는 방식인지 보충 설명해주시면 좋겠습니다.

둘째, 인터뷰 방식으로 비구조화된 면접 형식을 선택하였는데 구조화된 면접이나 혼용 면접을 사용하지 않은 이유가 궁금합니다.

셋째, ‘한국어 예비 교원 국외 실습’에서 멘토 역할을 할 수 있는 경력 교원의 자격(한국어교육 석사 이상, 한국어교육 경력 3년 이상, 관련 학과 석박사 학위 취득 후 한국어교육 경력 5년 이상)과 한국어교육 현장실습지도자의 자격이 상이한데 이에 대해 어떻게 생각하시는지 궁금합니다.

넷째, 2장에서 ‘한국어교육실습은 강의참관을 필수로 하며, 강의실습이나 모의수업 중 하나를 선택 필수로 할 수 있다.’고 하였는데 국립국어원 지침에는 전체 교육과정의 1/5 이상을 강의참관이나 강의실습을 하도록 하므로, 강의참관을 필수로 한다는 표현이 맞는 건지 모르겠습니다.

다섯째, 온라인 한국어교육실습에서는 ‘20~30분 정도 모의수업을 촬영, 제출한다’고 하였는데 국립국어원에서는 이 방식을 국외 거주 학생에게만 허용하고 있고, 국내 거주 학생에게는 현장에서 수행하는 한국어 학습자나 동료 수강생 대상 모의수업만 허용하고 있습니다.

마지막으로, 6장에서 ‘예비 교원에게 주어지는 실제적인 교육 경험은 한국어교육실습에서의 강의참관과 모의수업 1~2회가 전부이며 이마저도 온라인으로 이수하는 학습자에게는 주어지지 않고 있다’고 하였는데 국립국어원에서는 현장 강의 참관이나 강의실습을 필수로 하고, 모의수업도 국외 학생을 제외하고는 집합 교육으로 실행하도록 하므로, 해당 표현이 맞는 건지 모르겠습니다.

수업컨설팅을 통한 비원어민 한국어 교원의 발화 변화 연구

-중국인 한국어 교사의 메타언어 사용을 중심으로-

유소영(단국대학교)

1. 들어가며

이 연구는 수업컨설팅을 통해 비원어민 한국어 교원의 발화에 나타나는 메타언어 사용 변화를 유도하여 학습 효과를 높이는 것을 목적으로 한다. 연구 대상은 해외 한국어 교육기관에서 비원어민 한국어 교원에 의해 진행되는 한국어 수업의 현황을 살펴보고 수업컨설팅을 통해 학습 효과를 높이기 위한 한 방법으로 한국어 교원의 메타언어 사용 방법과 개선 사항을 제안하고자 하는 데에서 출발하였다. 이번 연구를 진행하는 과정에서 현지 한국어 교육기관의 협조와 수업컨설팅에 적극적으로 임하는 비원어민 한국어 교원들의 역할이 컸다고 할 수 있다.

연구 방법은 중국의 대학 부설 한국어 교육센터에서 이루어지는 한국어 수업 시간에 중국인 한국어 교사 발화를 관찰하여 교사의 메타언어 사용 양상이 학습자에게 미치는 영향 및 학습 결과 등을 분석하고 개선 방안을 도출하여 한국어 과정에 효과적으로 적용할 수 있는 수업 방향을 제시하는 것이다.

연구 과정은 1) 수업컨설팅 이전의 수업 관찰을 통해 비원어민 교사의 발화에 나타나는 메타언어 사용 양상 분석하기 2) 수업컨설팅을 통해 기존 수업에 나타난 문제점에 대한 피드백을 제공하고 수업에 사용되는 메타언어 제시 방법 제안하기 3) 목표어로 이루어지는 수업 모델을 적용한 실제 수업 제공하기 4) 수업컨설팅 이후의 비원어민 교사의 수업 관찰하고 피드백 주기 5) 목표어로 이루어지는 수업을 일정 기간 진행 후 재관찰하기의 과정으로 설계하였다.

실험 대상 교원들은 수업컨설팅 이전에 학습자의 모어를 메타언어로 사용하여 수업하였으며 그 결과 학습자들은 수업량에 비하여 듣기와 말하기가 부진함을 알 수 있었다. 수업컨설팅을 통해 비원어민 한국어 교원들에게 한국어 수업에서 메타언어로 사용해 왔던 학습자 모어 사용을 피하고 목표어인 한국어를 발화 수준에 맞추어 사용하게 하였다. 그 결과 수업컨설팅 이전과 이후의 학습자들의 성취도 평가 결과가 듣기와 말하기 기능이 어느 정도 향상된 것을 알 수 있었다.

2. 이론적 배경 및 용어 정리

이 장에서는 이 논문에 사용되는 ‘비원어민 한국어 교원’과 ‘메타언어’, ‘수업컨설팅’에 대하여 살펴보고자 한다. 비원어민 한국어 교원은 학습자의 목표어인 한국어를 모어로 하지 않는 교원을 가리키는 말로 보통은 학습자와 모어를 공유하는 교원이다. 메타언어는 목표어인 한국어를 교수하는 과정에서 사용되는 외국어와 문법 용어 등을 가리키는 말이다. 수업컨설팅은

2.1 모어를 기준으로 본 한국어 교원

한국어 교원은 교원의 모어를 기준으로 원어민 교원, 비원어민 교원으로 나누어 볼 수 있다.

원어민 한국어 교원은 한국어를 모어로 하는 한국인인 한국어 교원과 이민 등을 통해 해외에 정착한 1세대 재외동포 한국어 교원을 가리키는 용어이다. 비원어민 교원은 한국어를 모어로 하지 않는 외국인과 재외동포 한국어 교원을 가리키는 용어이다. 부모 모두 외국인인 외국인이 학습을 통해 한국어를 습득하여 한국어 교원으로 활동하는 사람과 재외동포 2세대 3세가 거주 국가의 언어를 모어로 습득하고 학습을 통해 외국어로서 한국어를 습득한 후에 한국어 교원으로 활동하는 사람을 가리킨다.

원어민, 비원어민 교원에 관한 연구는 김순복(1998)에서 원어민과 비원어민 영어 교사의 교육적인 효과에 대해 다루었고, 김신혜(2005)와 이유리(2007)에서는 원어민 영어 교사와 비원어민 영어교사의 인식 비교에 대해 다루는 등 주로 영어 학습 연구에서 다루어 왔다.

한국어교육 분야에서 비원어민 한국어 교원에 대한 관심은 2000년대 후반으로 한국어 교육 정책과 교원 현황, 한국어 교육 내용에 대한 연구가 본격적으로 진행되면서 연구가 시작되었다고 할 수 있다. 최윤곤(2010)에서 비원어민 한국어 교원의 자격 보유 현황을 비롯하여 비원어민 교원의 역할에 관하여 중국 지역을 대상으로 사례를 중심으로 제시하였다. 수업 내용과 방법에서 교수 내용 지식과 읽기 텍스트에 관한 연구로 신은경(2014), 강지은(2017), 유익림(2017) 등이 있다. 한국어 학습자의 인식에 관한 연구는 니콜라스 프라스키(2019)에서 국내 거주 외국인 학습자를 대상으로 비원어민 중국인 한국어 교원에 대한 인식 조사를 하였고 김가람(2015b)에서 중국 북경 지역 대학에서 한국어를 공부하는 중국인 학습자의 인식 조사를 실시하였다. 이 두 연구 결과에 의하면 니콜라스 프라스키(2019)에서 비원어민 교사의 장점으로 문법 교육, 학습자의 모어로 설명, 학습 전략 교육의 효과 등을 들었으며, 김가람(2015b)에서는 원어민인 한국인 교원에 대한 선호도는 말하기 교육을 비롯하여 발음 교육, 문화 교육, 듣기 교육, 쓰기 교육의 순으로 나타났다.¹⁾

교육의 질을 향상시킨다는 관점에서 단순히 가르치는 사람이 원어민이냐 비원어민이냐의 문제는 아닐 것이다. 국내 대학에서 가르치는 원어민 한국어 교원의 경우 대부분이 전문성을 가지고 있다고 볼 수 있다. 하지만 해외의 경우는 조금 다른 경우가 있다. 정부 기관 등을 통해 전문적인 교육을 이수하고 현장 경험을 쌓아 해외 대학이나 기관으로 파견되어 활동하는 사람도 있지만, 원어민 교원이 턱없이 부족한 현실 탓에 국적이거나 모어의 차원에서 한국인이라는 이유만으로 유

1) 다음은 김가람(2015b)의 중국인 학습자 대상 한국어 교원 집단에 대한 학습 영역별 인식 조사 빈도 분석 결과이다.

범주	질문 내용	응답 결과				결측	합계
		한족	조선족	한국인	상관없음		
학습 영역별 적합도	발음 교육	32	12	215	10	2	271
	말하기 교육	8	8	245	9	1	271
	듣기 교육	58	24	139	41	9	271
	읽기 교육	132	45	62	23	9	271
	쓰기 교육	76	31	123	32	9	271
	어휘 교육	104	41	85	33	8	271
	문법 교육	156	37	52	18	8	271
	문화 교육	19	29	184	25	14	271
	학습전략 교육	169	25	31	37	9	271
친밀도	의사소통	93	44	82	44	8	271
	친밀도	93	40	65	60	13	271
	요구 반응	76	37	90	58	10	271
교수법	자료 활용	93	24	79	64	11	271
	과제 활용	30	23	177	41	0	271
	수업 참여도	29	24	149	65	4	271
선호도	전체적 선호도	43	23	138	57	10	271

학생이나 재외동포들이 무작정 한국어 교원으로 활동하는 경우도 흔히 찾아볼 수 있다. 비영어권 한국어 교원의 경우 한국어를 전공하거나 한국 유학을 한 사람들이 한국어 교원으로서 전문 지식과 경험 없이 가르치는 경우도 많다. 그러므로 한국어 교육의 질을 향상시키기 위하여 원어민 한국어 교원은 물론 비영어권에 대한 재교육이 절실히 요구되고 있다.

2.2 메타언어

한국어 교육에서 메타언어라 하면 목표어인 한국어의 어휘와 문법 등을 가르치기 위하여 사용되는 매개어를 가리킨다. 매개어로 사용되는 것은 목표어인 한국어가 사용되는 경우와 전문적인 문법용어를 사용하는 경우가 있다. 그리고 학습자 모국어로 수업이 진행되는 경우를 들 수 있다. 국내 대학 부설 한국어 교육기관에서는 한국어를 매개어로 사용하는 직접 교수 방법이 일반적이다. 그 이유는 학급 구성원이 다국적 학습자라서 한국어가 공용어이며, 원어민 한국어 교원의 수급도 원활하고 듣기와 말하기를 비롯한 의사소통 교육에 효과적이기 때문이다. 이 방법의 경우, 교사 발화가 학습에 미치는 영향이 크다고 볼 수 있다. 그러므로 교사의 발화 속도는 물론 발화 수준을 맞추는 일이 중요시된다.

또한, 문법을 설명하기 위하여 사용되는 문법 용어로 ‘동사, 형용사, 어간, 어미’ 등과 의미를 설명하는 데에 사용되는 ‘추측, 원인’ 등의 표현이 한국어이지만 학습자의 숙달도 수준보다 높은 메타언어가 된다.

그리고 해외 한국어 교육 현장의 경우는 동일 언어권으로 학급이 구성되는 경우가 많아서 학습자의 모어를 매개어로 사용하여 수업이 진행되는 경우가 대부분이다. 그 이유는 해외 기관에서 한국어 원어민 화자인 교원 수급에 어려움이 많은 것과 김가람(2015b)의 연구 결과에서 보이듯이 초급 교실에서 문법 설명을 학습자의 모어로 하는 것을 선호하는 경우가 있기 때문으로 볼 수 있다. 이 경우 학습량은 많지만 목표어인 한국어 환경에 노출되는 시간이 적어서 어휘와 문법, 문맥 등에 대한 이해 능력과 표현 능력의 격차가 심해 말하기와 듣기 등이 읽기와 쓰기에 비해 떨어지는 경우가 많다. 문법-번역식 교수법의 단점이 현재진행형인 셈이다.

2.3 수업컨설팅

수업컨설팅의 목적은 수업 개선을 통해 교육의 질을 향상시키고 교원의 교수역량을 개발하는 데에 있다. 즉, 수업컨설팅은 교육기관이나 교실 수업에 대해 컨설턴트가 교수자에게 조언하는 형태로 이루어지는 것이다. 보통 교육 현장의 장단점을 발견하고 개선점을 피드백 해주는 형태이다.

2.3.1 수업컨설팅의 개념

수업컨설팅은 1970년대 메사추세츠대학에서 대학 수업 개선을 위하여 교수컨설팅(teaching consulting)이라는 수업컨설팅 프로그램을 교수자들에게 제공하면서 이루어졌다고 할 수 있다. 이 용어가 공식적으로 사용된 것은 Bergan과 Schnaos(1983)가 수업컨설팅 모형을 발표하면서 시작되었다. 국내에서도 수업 방법 개선 지원의 한 방법으로 학교 컨설팅의 차원에서 이루어졌다. 심미자(2012)에서는 컨설턴트와 교사가 협력하여 수업에 대해 진단하고 해결 방안을 모색하여 실행함으로써 실질적인 개선을 이루어가는 자기주도적인 문제 해결의 과정을 수업컨설팅이라 하였다.

2.3.2 수업컨설팅의 모형

심미자(2012)에서는 일반적인 수업컨설팅 절차를 다음 (1)과 같이 제시하였다.

- (1) 교수자가 수업에 대한 문제 인지 → 컨설팅 의뢰 → 자기 보고 자료나 면담을 통한 수업 문제점 확인 → 수업 관찰 → 설문 조사를 통한 교수자 수행 수준 진단 → 개선 방안 제안 등의 문제 해결 지원 과정

천호성(2008)은 참여형 수업 연구 모형을 제시하여 수업컨설팅 과정은 교수자와 참여자가 동일 목표를 가지고 문제 해결 방안을 모색한다는 점과 참여자 자신의 문제가 해결된다는 점에서 참여자들에게 동기부여와 공감을 제공한다고 보았다. 이 모형은 기존의 교사 역할 중심 수업 분석이 아니라 학생의 입장에서 수업을 이해하고 분석하는 방법이다. 참여형 수업연구 모형의 단계별 활동은 다음 (2)와 같다.

- (2) 1단계: 사전 협의 → 2단계: 연구 수업의 관찰과 기록 → 3단계: 포스트잇에 기입 → 4단계: 연구수업 직후의 속 기록의 정리 → 5단계: 속기록을 기초로 수업의 흐름을 확인 → 6단계: 추출 학생에 대한 보고 → 7단계: 추출 학생에 대해 초점을 두고 구체적으로 이야기 → 8단계: 종합 정리

이상수(2010)는 수행공학을 적용한 수업컨설팅 모형을 제시하여 수업의 핵심적인 활동은 교사와 학습자들의 가르치고 배우는 상호작용적인 인간 수행으로 보아 조직화된 엄격한 과학적 접근을 강조하는 인간수행공학의 이론적 근거를 제공한다.

3. 수업컨설팅의 실제

이 연구는 해외 한국어 교육기관에서 비원어민 한국어 교원에 의해 진행되는 한국어 수업의 현황을 살펴보고 교사의 메타언어 사용 방법과 개선 사항을 제안하고자 하는 데에서 출발하였다. 연구를 진행하는 과정에서 현지 한국어 교육기관의 협조와 컨설팅에 적극적으로 임하는 비원어민 한국어 교사들의 역할이 컸다고 할 수 있다. 이 사례는 중국 베이징의 한 대학 부설 한국어 교육기관의 사례를 바탕으로 기술하였다.

3.1 수업컨설팅 과정

3.1.1 수업컨설팅 요청 계기

중국인 비원어민 교원을 대상으로 이 연구를 진행하게 된 계기는 베이징 소재의 한 대학 부설 한국어 교육기관에서 의뢰가 들어와서 시작하게 되었다. 연구를 처음 진행하기 시작했던 2016년 기관의 책임자가 해당 기관에서는 1년 동안 하루에 8시간씩 오전에는 한국인 교원이 4시간을 수업하고 오후에는 중국인 교원이 4시간을 수업하는데 학습자들이 한국의 여러 대학으로 유학을 가면 왜 각 대학의 한국어센터에서 실시하는 반 배정 시험에서 50% 이상의 학습자가 초급(1급이나 2급)에 배정되는지 궁금하다고 했다. 실제로 한국의 모 대학으로 오는 학습자들의 경우 반 배정 시험 결과 듣기나 말

하기에서 낮은 성적을 받아 도저히 중급 수업을 들을 수 없다고 판단되었음을 알려 주었다. 이에 해당 기관에서 진행되는 한국어 수업을 참관하고 문제점과 개선 사항을 요청하였다.

참관 결과 대부분의 해외 한국어 교육기관들이 그렇듯이 한국어 수업 중 모든 설명이 학습자의 모어인 중국어로 진행되고 있었다. 말하기 활동 시에도 지시어가 중국어로 진행되었으며 실제 한국어 텍스트 듣기나 말하기 기회가 턱없이 부족했다. 한국인 교원의 경우도 대부분이 전문적인 한국어 교원 양성을 받은 적이 없는 학습자의 모어가 유창한 중국 유학생들이라서 원어민 교원으로서의 역할이 없이 중국어를 매개어로 사용하여 수업을 진행하고 있었다. 그 중 한 교원이 자신은 한국어로 수업을 진행하고 있는데도 학습자들이 한국어를 제대로 구사하지 못하는 원인이 무엇인지 참관을 요청했다. 그 교실의 경우는 교원이 분명히 한국어로 수업을 진행하기는 하였으나 자신의 모든 발화를 다시 중국어로 번역하면서 진행하였다. 이는 중국어로 진행되는 것보다 더 학습을 더 어렵게 하는 광경이었다. 즉, 비원어민인 중국인 교원은 물론 원어민인 한국인 교원의 수업도 듣기와 말하기 활동의 지시어는 물론 모든 수업 진행 과정에 메타언어로 학습자 모국어인 중국어가 사용되고 있었다.

3.1.2 수업컨설팅 과정

수업컨설팅 과정은 다음 (3)과 같다.

- (3) ㄱ. 비원어민이 수업을 진행하는 한국어 교육기관의 수업컨설팅 요청
 - ㄴ. 수업컨설팅 이전 비원어민이 진행하는 한국어 수업 관찰 및 자료 전사
 - ㄷ. 수업컨설팅 이전 비원어민 한국어 교원의 발화 검토 및 문제 제기
 - ㄹ. 비원어민 한국어 교원의 발화에 나타난 메타언어 교정 방법에 대한 컨설팅
 - ㅁ. 학습자의 모어로 사용된 메타언어를 제거한 수업 방법 제시
 - ㅂ. 학습자의 모어로 사용된 메타언어가 제거된 수업 사례 제시
 - ㅅ. 비원어민 교원이 목표어로 진행하는 한국어 수업 관찰 및 전사
 - ㅇ. 학습자의 성취도 평가 자료 분석 및 피드백

수업컨설팅 절차는 (3ㄱ)~(3ㅇ)의 순서와 같다. 먼저 비원어민이 수업을 진행하는 한국어 교육기관의 수업컨설팅 요청에 의해 진행된다. 진행 방법은 비원어민이 진행하는 한국어 수업을 참관을 통해 관찰하고 수업 시 교사의 발화를 녹음하여 전사하였다. 전사 자료에 나타난 비원어민 한국어 교원의 발화를 검토하고 이번 컨설팅 대상이 되는 학습자 모어인 중국어로 설명하는 부분들을 추출하였다. 이를 바탕으로 실제 컨설팅에서 비원어민 교원들에게 중국어를 메타언어로 사용하지 않고 목표어인 한국어로 직접 교수하는 방법을 강의식으로 설명을 통해 제시하였다. 그런데 여기에서 컨설팅을 받는 비원어민 교원들의 메타언어인 중국어가 제거된 수업의 경우 학습자들과 어떻게 소통할 수 있는지 수업 사례 참관을 요청하여 목표어로만 진행되는 수업의 사례를 3회 제공하였다. 그 후 비원어민 교원이 진행하는 목표어로만 진행되는 한국어 수업을 관찰하고 녹음한 후 전사하였다. 1년 경과 후 한국 대학으로 진학 시 학습자들의 숙달도 평가 자료 분석하고 피드백을 제공한다.

이러한 과정을 통해 비원어민인 중국인 한국어 교원들의 발화에 나타나는 메타언어가 학습자의 듣기와 말하기에 미치는 영향을 분석할 수 있을 것이다. 그리고 수업컨설팅을 통해 비원어민 한국어 교원의 메타언어 사용 변화를 유도하여 학습자의 학습 효과를 높이는 것을 기대한다. 즉 비원어민 한국어 교원들이 학습자의 모어를 메타언어로 사용하여 수업한 결과 학습자들은 수업의 양에 비해 부진한 듣기와 말하기 기능을 수업컨설팅을 통해 학습자들의 숙달도 평가 결과가 어

는 정도 향상되기를 기대하는 것이다. 2016년 1차 수업컨설팅 후 2017년과 2018년에는 학부로 바로 진학한 학생 수가 크게 증가하였고 어학원으로 진학하는 경우도 중급이나 고급으로 배정되는 학생이 증가하였다.

3.2 수업컨설팅 이전과 이후 교사 발화 변화

이 절에서는 수업컨설팅 전후의 교사 발화에 나타난 메타언어 사용의 예를 통해 비원어민인 중국인 교원의 발화 변화를 보이고자 한다. 먼저 수업컨설팅 이전의 발화의 예는 다음 (4)와 같다.

(4) 수업컨설팅 이전의 비원어민(중국인) 교원 발화 전사 자료

- ㄱ. 发音办法与辅音<ㅂ>基本相同，只是发<ㅍ>时，需要送气。<ㅍ>与汉语拼音p(破(pò)，皮(pí)，坡(pō)的声母)相似。
- ㄴ. 으러 갔어요根据前面的单词有无收音来确定是으러或러

(4ㄱ)은 발음 제시 부분의 자음“ㅍ”의 예로 발음하는 방법을 학습자 모어인 중국어를 메타언어로 설명하고 있다. 아 경우 발음 방법을 이해하는 면에서는 학습자에게 안정감과 정확한 이해를 도울 수 있다. 하지만 이렇게 모든 발음을 학습자의 모어로 제시할 경우는 한국어 교원이 목표어인 한국어와 학습자 모어인 중국어의 이중언어 화자여야 한다는 점과 두 언어 사이에 정확하게 맞지 않는 발음을 설명하고 이해하기 어렵고 정확히 발음하기도 어렵다. (4ㄴ)은 문법 “V-(으)러 가다”를 설명하는 부분으로 학습자 모어인 중국어를 메타언어로 설명하고 있다. 이 경우도 한국어의 문법이나 어휘의 의미가 정확히 중국어로 설명하기 어려운 부분도 있고 중국어에 존재하지 않는 경우도 문제가 될 것이다. 그리고 이렇게 진행되는 수업의 더 큰 문제는 학습자에게 한국어가 노출되는 시간이 줄어드는 것이다. 목표어에 최대한 노출되어 목표어로 생각하고 표현하는 능력을 키워야 하는데 이 경우는 문법-번역식 수업에 나타나는 읽고 쓸 수 있지만 듣고 말할 수 없는 단점을 피해가기 어렵다.

수업컨설팅 이후에 나타난 비원어민(중국인) 한국어 교원의 발화의 예는 다음 (5)와 같다.

(5) 수업컨설팅 이후의 비원어민(중국인) 교원 발화 전사 자료

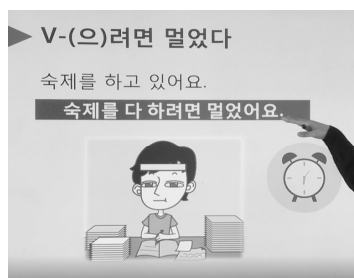
- ㄱ. 친구들이 숙제를 하고 있어요. 여러분, 숙제 다 했어요?
아니요, 숙제를 다 하고 싶지만, 시간이 필요해요.
- ㄴ. 숙제를 다 하려면 멀었어요.” 이야기해요.

(6) PPT 자료와 함께 제시되는 수업 장면

(5ㄱ)과 함께 제시되는 장면



(5ㄴ)과 함께 제시되는 장면



(5ㄱ)과 (5ㄴ)은 수업컨설팅 이후의 비원어민(중국인) 교원이 문법 “V-(으)려면 멀었다”를 목표어인 한국어로 제시하는 장면의 발화 자료를 전사한 것이다. 전사 자료에서 보면 “여러분, 숙제 다 했어요? 아니요, 숙제를 다 하고 싶지만, 시간이 필요해요. 숙제를 다 하려면 멀었어요.” 이야기해요.”와 같이 PPT를 활용하여 한국어로 설명하고 있다.

3.3 수업컨설팅 이전과 이후의 변화

연구를 처음 진행하기 시작했던 2016년 컨설팅 의뢰 기관에서 1년(1일 8시간) 동안 한국어 수업을 받은 학습자들이 한국어로 유학을 와서 각 대학의 한국어센터에서 실시하는 반 배정 시험에서 50% 이상의 학습자가 초급(1급이나 2급)에 배정되었는데 2017년과 2018년에는 학부로 진학한 학생 수가 증가하였고 중급이나 고급으로 배정되는 학생도 증가했다고 한다.

그 후 비원어민(중국인) 교원들의 이직 등으로 인해 다시 수업 진행 중 발화가 매개어인 중국어를 사용하는 사람들이 늘어나고 수업의 질을 유지하는 데에 한계가 있었다. 해당 기관의 요청으로 교원의 이직으로 인한 신규 교원 교육과 전체 교실의 수업의 질을 일정하게 유지하기 위하여 다시 수업컨설팅을 요청하였다. 그리하여 2018년 8월에 2회, 2019년 6월에 1회 수업컨설팅을 재실시하였다. 또한 이번 2차 컨설팅에서는 강의식 컨설팅과 수업 사례를 2~3회 보여주고 이해하는 것은 시간의 흐름 속에서 지속성을 유지하는 문제를 해결하기 위해 동영상 강의 자료를 제작하고 있다. 동영상 자료의 내용은 공통 교안에 준하는 것으로 전체 교원에 배포하였으며 실제 교실에서 기본적인 틀로 사용하고 있다. 2018년 하반기부터 1년 동안 수업을 받은 학생은 50% 이상이 학부와 대학원으로 진학하였으며 한국어 교육센터로 들어온 학생들도 대부분이 중급과 고급에 배치되었다. 2019 하반기 현재 수업 대상 학생들도 수업컨설팅 이후의 수업을 받고 있다. 전체 실험 대상 학습자 중 한국어 유학을 온 학습자들의 입시 정보를 아직 제공 받지 못하여 추후 보완할 예정이다.

4. 나가며

이 연구는 수업컨설팅을 통해 비원어민 한국어 교원의 메타언어 사용 변화를 유도하여 학습 효과를 높이는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 먼저 수업컨설팅 이전의 비원어민 한국어 교사의 수업을 참관하였다. 교사들은 학습자의 모어를 메타언어로 사용하여 수업하였으며 그 결과 학습자들은 수업량에 비하여 듣기와 말하기가 부진함을 알 수 있었다. 수업컨설팅을 통해 비원어민 한국어 교원들에게 한국어 수업에서 메타언어로 사용해 왔던 학습자 모어 사용을 피하고 목표어인 한국어를 발화 수준에 맞추어 사용하게 하였다. 그 결과 수업컨설팅 이전의 학습자들의 숙달도 평가 결과가 듣기와 말하기에서 어느 정도 향상된 것을 알 수 있었다.

이 연구는 해외 한국어 교육기관에서 비원어민 한국어 교원에 의해 진행되는 한국어 수업의 현황을 살펴보고 수업컨설팅을 통해 수업의 질을 향상시키고 학습 효과를 높이기 위한 한 방법으로 교사의 메타언어 사용 방법과 개선 사항을 제안하고자 하는 데에서 출발하였다. 연구를 진행하는 과정에서 현지 한국어 교육기관의 협조와 컨설팅에 적극적으로 임하는 비원어민 한국어 교사들의 역할이 컸다고 할 수 있다. 다만, 물리적인 거리로 컨설팅을 진행하고 결과 자료를 수집하는 데에 많은 제약이 따랐다. 매끄럽지 않은 일정과 자료 전사 등에 필요한 시간 부족으로 제한된 시간 내에 자료를 분석하여 만족스러운 연구 결과를 도출하지 못한 아쉬움이 있다. 부족한 결과물을 앞으로 꼼꼼히 보완해 갈 것이다. 또한, 한국어 교육 현장을 대상으로 비원어민 한국어 교사들의 수업과 관련된 연구들이 이어지는 계기가 될 수 있을 거라는 희망에 의의를 두고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 강수경(2010), “한국어 교실에서의 교사말(Teacher Talk) 연구-메타언어적 기능을 중심으로-”, 한국어문화교육 4-2호, 한국어문화교육학회, 1-27면
- 김가람(2019), “비원어민 한국어 교사 연구의 동향 분석”, 국어교육연구 43호, 서울대학교 국어교육연구소, 1-31면
- 김가람(2015), “비원어민 한국어교원 교육의 과제와 방향-중국의 “한어국제교육”과 비교를 중심으로-”, 이중언어학 59호, 이중언어학회, 1-24면
- 김가람(2016), “중국인 한국어교원에 대한 이론적 고찰”, 한국어 교육 27-1호, 국제한국어교육학회, 1-20면
- 김가람(2015), “중국인 한국어 학습자의 한국어 교원에 대한 인식 연구-북경 지역 학습자를 대상으로-”, 외국어로서의 한국어교육 43호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 1-29면
- 김중훈(2012), “영어 수업 컨설팅에 대한 영어교사의 인식 고찰”, 영어영문학 17-3호, 미래영어영문학회, 203-231면
- 김혜련·부경순(2007), “초등영어 수업컨설팅모형 개발 및 적용”, 교육논총 27권, 인천교육대학교 초등교육연구소, 395-422면
- 민병곤·권희경·이은미(2007), “국어 수업 컨설팅 모형 및 매뉴얼 개발 연구”, 국어교육 123호, 한국어교육학회, 305-340면
- 박기선(2012), “한국어 교실의 수업 대화 분석-학습자의 침묵 반응을 중심으로-”, 한국어 교육 23-3호, 국제한국어교육학회, 23-54면
- 박현진(2019), “플립러닝 수업에 대한 수업컨설팅 사례 연구-한국어교육 전공수업을 대상으로-”, 국어문학 71호, 국어문화회, 565-591면
- 송현정(2015), “수업 컨설팅을 위한 한국어 수업 분석 연구”, 한중인문학연구 46호, 한중인문학회, 97-119면
- 신은경(2013), “내용교수지식(PCK) 측면에서 본 비원어민 한국어교사의 수업 사례 분석”, 언어학연구 29호, 한국중원언어학회, 153-178면
- 심미자(2012), “좋은 수업을 위한 수업 컨설팅의 새로운 방향 탐색”, 한국교원교육연구 29-2호, 한국교원교육학회, 371-396면
- 이상수(2010), “수행 공학을 적용한 수업컨설팅 모형”, 교육공학연구 26-4호, 87-120면.
- 이유나·강정찬·오영범·이상수(2012), “수업컨설팅 인식 및 요구조사에 기초한 수업컨설팅의 과제”, 교육공학연구 28-4호, 한국교육공학학회, 729-755면
- 이은주·정혜영(2016), “초등 영어교사 요구에 근거한 교내 맞춤형 수업컨설팅 사례연구”, 학습자중심교과교육연구 16-9호, 학습자중심교과교육학회, 993-1018면
- 천호성(2008), “수업컨설팅을 통한 교실 수업 지원 방안에 관한 연구”, 사회과 교육 47-3호, 109-134면.
- 최윤곤(2010), “비원어민 한국어 교원의 현황과 역할-중국 대학 사례를 중심으로-”, 외국어로서의 한국어교육 35호, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 187-207면
- 프라스키니 니콜라(2010), “한국어 비원어민 교사에 대한 학습자의 인식”, 이중언어학 43호, 이중언어학회, 345-370면
- 한상미(2012), “비원어민 한국어 교사의 담화 오류 연구-한국어 교사 연수 과정 수료생의 담화를 중심으로-”, 언어와 문화 8-3호, 한국언어문화교육학회, 325-349면
- Karthleen, T. B. (1990), Instructional consultation with feedback in higher education. The Journal of Higer Education, 61(1), 65-83.

〈토론〉 “수업컨설팅을 통한 비원어민 한국어 교원의 발화 변화 연구 -중국인 한국어 교사의 메타언어 사용을 중심으로-”에 대한 토론문

김가람(서울대학교)

비원어민 한국어 교원의 전문성 신장에 관한 학계의 관심이 점점 커지는 상황(전나영, 2014; 방성원, 2016; 김가람, 2019)에서 중국인 한국어 교원을 대상으로 수업 컨설팅을 통한 메타 언어 사용 능력의 변화를 탐색한 이 연구는 매우 시의적절한 논의입니다. 특히 해외에서 한국어를 가르치는 비원어민 교사의 경우 국내에서 집합식으로 이루어지는 재교육 기회를 얻기 어렵습니다. 이러한 상황에서 연구자가 해외에서 수업 컨설팅을 직접 실시하여 중국인 교원의 목표어 수업 능력 향상에 기여하였다는 점에서 앞으로 국외 한국어 교원을 위한 교원 교육의 방향 설정에도 시사점을 주었다고 여겨집니다. 지면상의 제약으로 인해 발표자의 연구 결과가 충분히 소개되지 않아, 궁금한 점이 몇 가지 있습니다. 질문에 대한 답변으로 발표문의 한계를 보완해 주시면 감사하겠습니다.

1. 연구의 출발은 ‘중국 대학에서 1년에 8시간씩 한국어를 배웠지만, 국내 대학에서 초급 수준에 배정된 중국인 한국어 학습자의 말하기 능력’에 대한 의문입니다. 그리고 이러한 학습자 수준의 원인을 중국어(L1)를 교수 언어로 사용하는 한국어 교원으로 판단하셨는데, 교원 이외의 다른 변인에 대해서는 고려하지 않으셨는지 궁금합니다. 하루에 8시간씩 1년을 공부했음에도 불구하고 말하기 능력이 3급도 채 되지 않았다는 것이 쉽게 이해가 되지 않는데, 교원 이외에 교육과정이나 교재 혹은 학습자 등 다른 변인이 영향을 미친 것은 아닌지 궁금합니다.

2. 연구자께서는 목표어(L2)를 활용한 메타 언어 사용 능력을 강조하였습니다. 그러나 메타 언어로 학습자 모어(L1)가 가지는 여러 장점도 존재합니다. 특히 학습자 수준이나 교육 내용의 난이도를 고려해 학습자의 이해도를 향상시키기 위해 학습자 모어가 유용하게 활용될 수 있습니다. 사례로 제시한 자음 ‘요’의 발음 방법에 대한 설명은 한국어를 처음 배우는 학습자를 초급 학습자 대상의 수업일 테고, 한국어 조음 원리와 방법에 대한 설명은 초급 학습자들에게 한국어로 하는 것이 쉽지 않습니다. 이러한 상황에서 메타 언어로 중국어를 사용한 것이 부적절한 것인지 의문입니다.

3. 결론 부분에서 수업 컨설팅의 효과에 대해 학습자들의 한국어 실력이 향상되어, 국내 교육기관에서 중, 고급반으로 배정이 되거나 학부나 대학원에 진학하는 인원이 증가하였다고 보고하였습니다. 이러한 결과를 수업 컨설팅의 효과라고 볼 수 있는지 의문입니다. 일반적으로 효과 분석이라 함은 변인을 통제된 후에 독립 변인과 종속 변인 사이의 관계를 실험 연구를 통해 통계적으로 밝히거나 신뢰할 만한 질적 데이터를 제공하는 것을 의미합니다. 그러나 이 연구에서는 효과를 입증할 만한 체계적인 실험이나 구체적인 증거 없이 학습자의 한국어 능력 향상이 수업 컨설팅의 결과라고 하였습니다. 이러한 결과 해석에 대해서 어떻게 생각하시는지요?

“교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다”는 격률을 굳이 떠올리지 않더라도, 한국어 교육에서 교원의 역할이 지닌 중요성은 재론의 여지가 없습니다. 특히 중국인 한국어 교원은 이미 많은 수가 중국에서 한국어를 가르치고 있고, 국내

대학원에 재학 중인 예비 교원의 수도 매우 많기 때문에 이들을 대상으로 한 연구는 더욱 활발하게 이루어져야 합니다. 이러한 맥락에서 중국인 교원의 메타 언어 사용 능력 신장을 위한 수업 컨설팅 연구를 통해 교사 발화 능력 향상을 주도한 이 연구는 매우 의미가 있다고 여겨집니다. 앞으로 후속 연구를 통해 중국인 한국어 교원을 대상으로 한 풍성한 연구를 수행해 주시길 기대하겠습니다.

분과 2

수업 계획과 운영 I

사회 : 김은경(상명대학교)

초등 한국어(KSL) 학습자를 위한 국어 교과 학습 도구 기능

-초등 2학년을 중심으로-

김혜영(공주교육대학교) · 손다정(서울여자대학교)

<목차>

1. 서론
2. 학습 한국어
3. 학습 도구 기능
4. 국어 교과 학습을 위한 학습 도구 기능
5. 나가며

1. 서론

초중등학교에 다문화 배경 학습자가 급격하게 늘면서 한국어(KSL) 교육 과정이 개발·고시되었다. 한국어 교육 과정은 다문화 배경 학습자를 대상으로 하되 다문화 배경의 학습자가 아니라 하더라도 초중등학교에 재학 중이면서 다양한 이유로 한국어 능력이 부족한 학생을 대상으로 한다. 이에 따라 한국어 교육 과정의 대상이 되는 학습자 집단은 상당히 이질적인 특성을 나타내게 되었다. 부모 중 한쪽이 외국인인 경우뿐만 아니라 북한 이탈 주민을 비롯하여 장기간 해외 체류 후 한국에 들어와 정규 교육 과정에 편입한 학생, 중도 입국하거나 외국인 자녀로 한국어 능력이 거의 없는 학생 등 한국어 능력에서 차이를 보이는 다양한 유형의 학습자들이 한국어 교육 과정의 대상이 되기 때문이다¹⁾.

또한 한국어 능력이 부족한 것은 일반적인 의사소통에서 어려움을 겪게 할 뿐만 아니라 대상 학습자들이 학교생활에 적응하는 것을 어렵게 하고 수업에 제대로 참여하지 못하게 하는 등의 문제로 이어진다. 최근 통계 자료²⁾에서도 이와 같은 점을 확인할 수 있다. 다문화 가족 자녀가 학교에 잘 적응하지 못하는 이유로 한국어를 잘 하지 못하는 것을 꼽은 응답이 9세에서 11세 이하에서 32.5%, 12세 이상 14세 이하에서 29.9%, 15세 이상 17세 이하에서 12.9%로 나타났다. 또

1) 2012년, 2015년 한국어 교육 과정

2) 통계청 다문화 가족 자녀가 학교에 잘 적응하지 못하는 이유 조사 결과

http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=154&tblId=DT_MOGE_1001300981&vw_cd=MT_TM2_TITLE&list_id=101_B01_101_B011&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_TM2_TITLE&path=%252FeasyViewStatis%252FcustomStatisIndex.do

다문화 가족 자녀가 한국에서 학교를 다니다 그만둔 이유 조사 결과

http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=154&tblId=DT_MOGE_1001300979&vw_cd=MT_TM2_TITLE&list_id=101_B01_101_B011&scrId=&seqNo=&lang_mode=ko&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_TM2_TITLE&path=%252FeasyViewStatis%252FcustomStatisIndex.do

한 한국에서 학교를 다니다 그만둔 이유로 한국어를 잘 모른다고 응답한 비율이 9세 이상 11세 이하에서 24.1%로 나타났다. 한국어 능력이 부족하면 학교에 잘 적응하지 못하거나 나아가 학교를 그만두는 단계로까지 나아갈 수 있다는 것을 보여 주고 있다.

학습자 수의 급격한 증가와 학습자들이 학교에서 겪는 어려움 등을 고려하여 한국어(KSL) 교육 과정에서는 일상생활의 의사소통을 위한 한국어 능력뿐만 아니라 학습을 위한 한국어 능력도 갖추는 것을 목표로 하였다³⁾. 교육 과정의 고시와 함께 교재도 개발되어 이미 초중등학교 현장에서 교재가 사용되고 있다. 그러나 현장에서 이 교재를 적극적으로 사용하기 위해서는 해결해야 할 문제가 있다. 먼저 한 학교에 재학하고 있는 한국어 교육의 대상 학습자 수가 학급 구성이 가능할 만큼이 되지 않는 경우가 많다는 것이다. 그러므로 한국어 수준이 비슷한 학습자를 따로 모아 학급을 개설하는 것도 현실적으로 가능하지 않다. 결국 다양한 연령, 학년, 한국어 수준의 학생들이 뒤섞인 상태로 한국어 교육이 실시된다. 2012년에 고시된 교육 과정에 따라 개발된 교재에서는 학생의 연령, 학년을 반영하지 못하였다. 다만 한국어 수준만을 고려하여 두 권의 교재로 발간되었다. 이때 한국어 수준은 일상생활에서 요구되는 의사소통 능력을 중심으로 하는 것이었다. 결과적으로 학습자들의 학습을 위한 한국어 능력을 충분히 고려하지 못하였다고 볼 수 있다. 이러한 한계를 극복하고 앞선 교재에서 나타난 문제를 보완하기 위하여 2017년에 고시된 교육 과정에 따라 개발된 교재에서는 일상생활의 의사소통을 위한 한국어와 학습을 위한 한국어를 분리하였다. 또한 학습을 위한 한국어 교재는 초등학교급에서 2개의 학년을 묶는 시도를 하였다.

교육 과정의 고시, 교재의 발간과 더불어 관련 연구도 진행되었다. 여러 연구에서 초중등학교에서 실시되는 한국어 교육을 위한 여러 교육 방안을 제시하고 있다. 특히 사회, 과학 등의 교과를 위한 학습 한국어 교육 방안이 중심이 되고 있다. 사회, 과학 등의 교과를 중심으로 한 연구가 비교적 활발하게 진행되는 것과 달리 기타 교과에 대한 본격적인 연구는 찾아보기 어렵다.

초중등학교 한국어 교육 과정이 그 목표를 제대로 달성하기 위해서는 초중등학교 한국어 교실의 한계를 극복하는 동시에 다양한 교실의 요구를 반영할 수 있는 방안이 제안되어야 한다. 이에 이 연구에서는 먼저 초등학교 국어 교과를 중심으로 하여 국어 교과의 학습을 위해 필요한 한국어 능력을 확인하고자 한다. 국어 교과는 한국어 교과와 목표가 서로 다르기 때문에 그 내용도 서로 다르다. 그럼에도 불구하고 동일하게 ‘한국어’에 대한 것으로 간주하여 국어 교과를 학습하는 데 필요한 한국어 능력의 특수성을 간과하기 쉽다. 이에 따라 이 연구에서는 먼저 일상생활 의사소통 능력과는 다른 학습을 위한 한국어 능력의 개념을 밝히고 특히 국어 교과의 학습을 위해 필요한 한국어 능력에 대해 논의할 것이다. 다음으로 초등학교 국어 교과서를 분석하여 학습 한국어 능력 향상을 위한 한국어 교육에서 다루어야 할 국어 교과 학습 도구 한국어 기능을 정리해 보고자 한다.

3) <한국어 교육 과정의 목표>

한국어 과목은 학습자로 하여금 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력을 포괄하는 한국어 의사소통 능력을 함양하게 하는 데에 목표를 둔다. 이와 동시에 상호 문화 이해 능력을 함양하고 한국 사회 구성원으로서의 정체성을 함양하는 데에도 목표를 둔다.

한국어 과목을 통해 한국어 학습자로 하여금 달성시키고자 하는 세부 목표는 다음과 같다.

- 가. 일상생활 및 학교생활에 필요한 기본적인 의사소통 한국어 능력을 함양한다.
- 나. 모든 교과 학습에 기초가 되는 학습 도구로서의 한국어 능력을 함양한다.
- 다. 학교의 교과 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있도록 돕는, 교과 적응에 필요한 한국어 능력을 기른다.
- 라. 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력을 기른다.
- 마. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 구성원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

2. 학습 한국어

2.1 학습 한국어의 개념

커민스(Cummins, 2000a, 2000b)에서는 학문적 상황에서 필요한 언어 능력을 일상적 의사소통 상황에서 필요한 언어 능력과 구분하여 제시하였다. 일상적 의사소통을 위해서는 기본적인 의사소통 기술(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)이 필요하다고 하였다. 일상적 의사소통은 대인 의사소통으로 맥락을 내포하는 특징을 가진다. 그런데 학문 상황에서 필요한 의사소통 능력은 이와는 다르다고 설명하였다. 맥락이 상대적으로 축소된 학문 상황에서는 인지 학문적 언어 숙달도(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)가 필요하다는 것이다.

한국어교육에서는 특히 다문화 배경 아동, 청소년 학습자와 학문 목적의 한국어 교육 대상이 되는 학습자들에게 커민스의 이와 같은 구분을 적용해 왔다. 한국교육과정평가원(2009)의 연구 보고서에서는 다문화 배경의 학생을 대상으로 한 한국어 교육이 총체적 의사소통 능력의 향상을 도모해야 한다는 사실을 밝히고 있다. 총체적 의사소통 능력이란 일상생활의 영위를 위한 생활 언어 능력과 학습 상황에서 필요한 교과 학습 언어 능력 등이며 이와 함께 언어와 관련한 문화 감수성과 자국어 및 자국 문화에 대한 이해 능력 등이 집약된 것이라고 설명하였다. 주목할 것은 ‘생활 언어 능력’과 ‘교과 학습 언어 능력’을 구분한 것이다. 이 역시 맥락의 성격에 따라 의사소통에 필요한 언어 능력의 성격이 달라진다는 것을 밝힌 커민스의 견해와 맥락을 같이한다.

이와 같은 견해는 초중등 한국어 교육 과정에 적극적으로 반영되었다. 2012년 개발 고시된 초중등 한국어 교육 과정에서 교육의 내용으로 ‘생활 언어 능력’은 ‘생활 한국어’로, ‘교과 학습 언어 능력’은 ‘학습 한국어’로 제시하였다. 조영달(2006), 권순희(2007), 원진숙(2008), 박진욱(2009), 김지애(2010), 윤이나(2010), 진소희(2013), 최근애·이병규(2013), 전은주(2014), 김소영(2014), 정다운·손다정(2018) 등에서도 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 한국어교육에서 ‘학습 한국어’ 교육이 필요하다는 것을 주장하고 있다. 이들 연구에서 밝히고 있는 학습 한국어 정의를 종합하면 학습 한국어란 생활 한국어와 구분되는 것으로 다문화 배경의 학습자가 학교에서 교과 내용을 학습하는 데 필요한 한국어이다.

2.2 학습 한국어의 하위 분류

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서 학습 한국어 교육의 필요성이 확고해지면서 교과 학습을 위한 학습 한국어의 성격을 보다 명확히 하려는 시도가 계속되었다. ‘학습 언어(박진욱, 2009)’, ‘학습 한국어(원진숙, 2008 등)’, ‘학습 어휘(최근애·이병규, 2013)’로 통합하여 학습 한국어를 설명하던 것에서 더 나아가 학습 한국어에 포함되는 언어의 특징을 중심으로 학습 한국어를 새롭게 분류하기 시작한 것이다. 김지애(2010), 김민진(2018)에서는 학습 어휘를 중심으로 ‘학습도구어’와 ‘학습내용어’로 구분하였다. 이때 학습 내용어는 교과의 내용으로 학습 대상이 되는 것이며 학습 도구어는 교과의 내용을 학습하기 위해 사용되는 것이라고 설명하였다. 신명선(2004, 2008), 손경미(2010) 등에서는 ‘사고도구어’라는 용어를 사용하고 있다. 이것은 신명선(2004)에서 ‘Academic vocabulary’를 사고도구어로 번역하면서 사용하게 되었다. 김지애(2010)에서는 ‘사고도구어’라는 표현이 성인을 대상으로 한 한국어교육 연구에서 사용된 것으로 ‘학문’이 아닌 ‘학습’ 상황에 적절하지 않은 표현이라 주장하였다. 김지애(2010)의 설명과 같이 ‘사고도구어’, ‘사고 기술’, ‘사고 기능’ 등의 용어는 학문 목적의 한국어 교육에서 주로 사용하는 용어이다. 이준호(2009)에서도 학문 목적 한국어 교육에서 학습자들에게 필요한 한국어 의사소통 능력 중 학문적 언어 기능의 하위 기술로 사고 기술을 들고 있다. 한편 심혜령·이선중

(2019)에서는 학습 한국어 능력이 단순히 언어 능력만을 말하거나 학습 역량의 함양만을 의미하지 않는다고 하며 학습 도구 한국어를 학습 한국어의 하위 범주로 두었다. 이때 학습 도구 한국어 능력은 ‘학습 활동을 체험하는 과정 속에서 사고 기능들을 이해하고 실천함으로써 키울 수 있는 것’이라고 설명하였다. 즉 사고 기능이 곧 학습 도구 한국어 능력이 되는 것이 아니라는 것이다. 이와 같은 이유로 ‘학습 도구’라는 표현이 학습의 도구가 되는 한국어를 설명하는 데 더 적절하다고 판단된다.

학습 한국어가 교과 내용과 관련한 한국어, 교과 내용을 학습하는 도구가 되는 한국어를 포함한다는 것은 2012년에 고시된 초중등 한국어 교육 과정에서도 확인된다. 2012년 교육 과정에서 학습 한국어는 ‘국어·수학·사회·과학 주제별 핵심 어휘’와 ‘학습 의사소통 기능 및 전략’을 언어 재료로 하는 것으로 설정되었다. 여기에서 ‘국어·수학·사회·과학 주제별 핵심 어휘’는 학습 내용이 되는 한국어로 ‘학습 의사소통 기능 및 전략’은 학습 내용을 학습하는 도구가 되는 한국어로 볼 수 있다.

그런데 2017년에 개정 고시된 한국어 교육 과정에서는 ‘학습 한국어’를 ‘학습 도구 한국어’와 ‘교과 적용 한국어’로 분류하고 있다. ‘학습 한국어’ 자체를 개별 교과를 학습하기 위해 알아야 할 한국어로 본 것이 아니라 ‘여러 교과의 학습을 수행할 수 있는 역량을 기르기 위한 영역’으로 보았기 때문이다(심혜령·이선중, 2019). 초중등 학교에서 한국어 수업은 학습자들이 평소 학습을 하는 학급에서 실시되는 것이 아니다. 학생 대부분이 다문화 배경인 일부 학교를 제외하고는 다문화 배경 학생들이 여러 학년, 여러 학급에 흩어져 있는 데다가 총 인원도 많지 않아 별도의 통합 교실에서 이질적인 학습자들이 모여 함께 한국어를 학습하게 된다. 그러므로 교과의 구체적인 내용을 이 교실에서 학습하기 어렵다. 이에 한국어 교육 과정의 교육 내용이 되는 학습 한국어에서 개별 교과의 구체적인 내용을 본격적으로 다루지 않고 ‘교과 내용을 받아들이기 위한 기초적 단계’인 ‘교과 적용 한국어’와 학습 한국어를 학습하는 데 필요한 한국어 능력을 향상시키는 ‘학습 도구 한국어’로 하위 범주화하였다(심혜령·박석준, 2017).

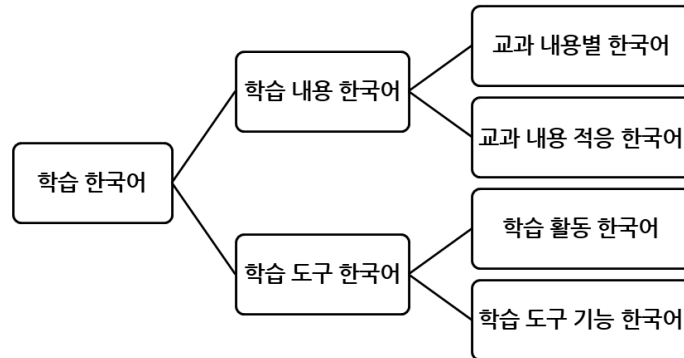
한편 손희연(2018)에서는 학습 도구 한국어의 학습 도구적 기능을 논의하였다. 그런데 이 연구에서는 학습 도구 한국어가 학습하는 데 필요한 ‘기술(skills)’, ‘전략(strategies)’과 관련되어 있다고 보았다. 심혜령·이선중(2019)에서는 이 견해가 학습 도구 한국어를 ‘학습 기술’로 단순하게 처리되는 것을 경계하였다. 학습 도구 한국어를 교과를 학습하는 데 필요한 ‘자기 관리 기술, 수업 참여 기술, 읽기 기술, 쓰기 기술, 정보 처리 기술, 시험 치기 기술’과 같은 학습 기술로 설정하면 ‘한국어’로서의 정체성을 제대로 반영한다고 보기 어려워진다는 것이다.

한편 정다운·손다정(2018)에서는 베이커(Baker, 2011), 커민스(2013)의 견해를 바탕으로 인지, 학문, 언어, 사회문화적 요소가 학습 한국어 능력을 구성하고 있다고 설명하였다. 학습 한국어 능력도 한국어 능력의 일종이므로 한국어 어휘, 문법 등에 대한 언어 요소가 반드시 포함된다. 학습 한국어를 생활 한국어와 차별화하는 것은 그 밖의 요소이다. 먼저 ‘학문 요소’는 교과별 내용을 이해할 수 있는 능력으로 교과 내용 한국어와 교과 내용 적용 한국어 능력을 구성하는 요소에 해당한다. ‘인지 요소’는 교과별 내용을 분석, 종합, 평가할 수 있는 능력으로 학습 도구 한국어 능력을 구성하는 요소이다. 마지막으로 ‘사회문화적 요소’는 학교, 학습 등의 사회문화적 맥락에서 적절하게 행동할 수 있는 능력을 말한다.

심혜령·이선중(2019)에서는 학습 도구 한국어 교육을 위한 내용을 학습 활동과 학습 기능을 중심으로 제시하였다. 학습 활동은 ‘학령기 한국어(KSL) 학습자들이 학습 상황에서 접하게 되는 모든 활동’이며 학습 기능은 ‘학습 기술과 사고 기능을 합친 개념’이라 하였다. 즉 앞선 연구의 ‘인지 요소’는 ‘학습 기능’에, ‘사회문화적 요소’는 ‘학습 활동’과 서로 관련이 있다. 그러므로 인지 요소와 사회문화적 요소를 학습 한국어 능력을 구성하는 언어, 학문, 인지, 사회문화적 요소 중 학습 도구 한국어 능력의 구성 요소라 할 수 있다.

지금까지 제시된 학습 한국어의 하위 분류를 종합하면 학습 한국어는 학습 내용 한국어와 학습 도구 한국어로 크게 구

분할 수 있다. 모두 언어 요소를 바탕으로 하는 학습 한국어이다. 그러나 학습 내용 한국어는 학문 요소를 중심으로 하는 것으로 교과서의 내용을 본격적으로 표현하는 한국어와 모든 교과를 학습하는 데 기초가 되는 한국어로 나눌 수 있다. 각 교과별로 전문적인 학문 내용을 나타내는 경우도 있겠지만 교과와 상관없이 학습에 두루 나타나는 경우도 있다는 것이다. 학습 도구 한국어는 학습을 위한 인지 능력과 사회문화적 능력이 필수적으로 수반되어야 이해하고 사용할 수 있게 되는 한국어라 할 수 있다. ‘학습’이라는 사회문화적 맥락에서 요구되는 활동과 관련한 한국어와, 내용을 학습하는 데 인지 능력의 동원을 요구하는 기능과 관련한 한국어로 구분할 수 있다.



〈그림1〉 학습 한국어의 하위 분류

한국어 교육 과정에서 본격적으로 교과서의 내용을 학습하도록 할 수는 없다. 그러므로 한국어교육에서 교과 내용별 한국어교육을 전면적으로 실시할 수 없다. 이런 점에서 제안된 것이 교과 내용 적응 한국어교육이다. 그런데 교과 내용별 한국어와 교과 내용에 적응하는 데 기초가 되는 한국어를 정확하게 구분할 수 있는 기준을 설정하는 것이 쉽지 않다. 모든 교과서의 내용과 관련된 한국어를 구분해 낸다 하더라도 개별 교과를 학습하는 데 필요한 한국어와 비교해 그 양이 미미하다면 이를 따로 학습하는 효과가 떨어진다. ‘적응’이라는 표현에도 문제가 있다. ‘적응’이라는 표현은 마치 다문화 배경 학습자들이 교실이나 학습 내용에 적응하지 못한다는 인상을 줄 수 있다. 이것은 다문화 배경 학습자들이 겪는 학습의 어려움이 학습 한국어가 부족한 때문이 아니라 학습 자체가 부진하기 때문이라는 오해를 경계해야 한다는 점에서도 문제가 있다.

이런 점에서 학습 내용 한국어를 교과별 내용 한국어와 교과 내용 적응 한국어로 분류하고 학습 한국어 교육에서 교육 내용으로 전면적으로 배치하는 것보다 학습 도구 한국어를 중심으로 교육 내용을 마련하는 것이 적절하다. 다양한 학습자들이 교실을 구성하고 있다는 점에서도 교실이라는 동일한 상황에서 학습이라는 동일한 행동을 하게 되는 학습자들에게 학습 도구 한국어를 중심으로 한국어를 학습하게 하는 것이 보다 효율적일 것이다. 이에 본 연구에서는 학습자들이 교과 학습 과정에서 하게 되는 활동을 할 수 있도록 하고, 학습이 이루어지게 하는 기능을 수행할 수 있도록 하는 한국어를 학습 도구 한국어로 정의하고 이를 중심으로 학습 한국어의 교육 내용을 살펴볼 것이다. 이때 학습 활동은 초중등 교육 과정에서 교과서를 중심으로 실시되는 수업이라는 사회문화적 맥락에서 학습자들에게 요구되는 활동을 말하며 학습 기능이란 학습이 일어나게 하는 인지 능력과 관련된 것으로 사고 기능을 활성화하는 것을 말한다.

3. 학습 도구 기능

3.1 학습 한국어교육의 학습 도구 기능

2017년 개정 고시된 한국어(KSL) 교육 과정을 비롯하여 박진욱(2009), 김지애(2010), 손경미(2010), 심혜령·박석준(2017), 김민진(2018), 정다운·손다정(2018), 심혜령·이선중(2019) 등에서는 다문화 배경 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어교육의 교육 내용으로 학습 도구 한국어를 제시하고 있다. 용어와 정의에서 일부 차이가 있지만 학교에서 교과를 학습하는 데 도구가 되는 한국어라는 점에서 공통점이 있다. 앞에서 언급한 것처럼 다문화 배경 학습자들이 한국어를 학습하는 교실은 다양하고 이질적인 학습자들로 구성되어 있다. 수업 시수나 한 학급을 구성하는 학습자의 수가 일정하게 유지되기 어려운 환경이기도 하다. 이 때문에 학습 내용 한국어를 중심으로 한국어 수업을 실시하는 데에는 한계가 있다. 적은 수업 시간 안에 모든 학습자가 자신의 교실에서 학습하는 데 필요한 모든 교과의 내용을 학습하는 것은 현실적으로 불가능하다. 그보다 효율적으로 학습 효과를 높이고 학습자의 학습 능력 향상을 높이는 것은 학습 도구 한국어 교육이다.

2장에서 학습 도구 한국어는 다시 학습 활동 한국어와 학습 도구 기능 한국어로 구분하였다. 학습 활동 한국어는 학습 과정에서 학습자가 하게 되는 구체적인 활동과 관련한 것이며 학습 도구 기능 한국어는 학습이 일어나게 하는 사고 활성화와 관련한 것으로 보았다. 심혜령·이선중(2019)에서는 학습 활동에 대해 이것이 “학습 도구 한국어 교육의 내용으로 설정되어 본격적인 교과 학습을 하기 전 단계에서 학습자가 한국어로 접할 수 있도록 해 주어야 할 필수적인 과정”이라고 하였다. 이 연구에서는 심혜령 외(2017)에서 실시한 생애과정적 관점에 의한 접근 등을 바탕으로 하여 학령기 학습자에게 요구되는 학습 활동으로 계획서 작성하기, 보고서 작성하기, 토론하기, 발표하기, 필기하기, 문제 풀기 등을 제시하였다.

사고 활성화를 유발하는 학습 도구 기능 한국어와 관련하여서는 스티긴스 외(Stiggins, 1986), 마르자노 외(Marzano, 1988), 오말리아 발데즈 피어스(O'Malley & Valdez Pierce, 1996), 이준호(2009), 심혜령·이선중(2019) 등의 연구를 참고할 수 있다. 스티긴스 외(1986)에서는 사고 기능에 대해 설명하면서 사고 기능을 상기하기(recall), 분석하기(analysis), 비교하기(comparison), 추론하기(inferences), 평가하기(evaluation)의 5개로 구분하였다. 마르자노 외(1988)에서는 인간의 사고 기능 전반을 정리하였다. 초점을 맞추는 기능(focusing skills), 정보를 수집하는 기능(information gathering skills), 기억하는 기능(remembering skills), 조직하는 기능(organizing skills), 분석하는 기능(analyzing skills), 아이디어를 생성하는 기능(generating skills), 통합하는 기능(integrating skills), 평가하는 기능(evaluating skills) 등이다. 각 기능의 세부 기능은 다음 <표1>과 같다.

사고 기능	세부 기능
초점을 맞추는 기능(focusing skills)	문제 정의하기, 목표 설정하기
정보를 수집하는 기능(information gathering skills)	관찰하기, 문제 제기하기
기억하는 기능(remembering skills)	부호화하기, 상기하기
조직하는 기능(organizing skills)	비교하기, 분류하기, 순서화하기, 표현하기
분석하는 기능(analyzing skills)	속성과 구성 요소 확인하기, 관계와 양상 확인하기, 주제 확인하기, 오류 확인하기
아이디어를 생성하는 기능(generating skills)	추론하기, 예언하기, 정교화하기
통합하는 기능(integrating skills)	요약하기, 재구조화하기
평가하는 기능(evaluating skills)	준거 설정하기, 확증하기

<표1> 사고 기능 목록(마르자노 외, 1988)

오말리와 발데즈 피어스(O'Malley & Valdez Pierce, 1996)는 스티긴스(1986)을 바탕으로 사고 기능을 정리하였다. 이해하기(comprehension), 분석하기(analysis), 비교하기(comparison), 통합하기(synthesis), 평가하기(evaluation) 등이다. 여기에서 이해하기는 상기하기, 정보를 다른 말로 바꾸어 말하기 등을 포함하는 기능이다. 이준호(2009)에서는 학문 목적 한국어 학습자를 위한 사고 기술을 정리하였다. 선행 연구에서 제시한 사고 기술을 종합하고 이에 한국의 대학과 대학원에서 학문을 탐구하는 과정에서 필요한 활동이나 선행 연구에서 누락되었다고 판단한 것을 추가하여 이해하기, 분석하기, 분류하기, 순서화하기, 비교하기, 통합하기, 추론하기, 정체성 파악하기, 평가하기 등으로 최종 목록을 제시하였다.

기술	정의
이해하기	주어진 자료를 듣거나 읽어 그 내용을 파악하고 저장하고 반응하는 기술
분석하기	전체를 부분으로 나누거나 혼재된 것을 명료화하는 기술
분류하기	부분으로 나누어진 요소들을 공통적 속성의 무리로 나누는 기술
순서화하기	사물이나 생각, 개념, 사태 등을 논리적인 순서에 맞게 배열하는 기술
비교하기	차이점이나 유사점을 파악하여 설명·묘사하는 기술
통합하기	개념이나 생각 등을 결합시키거나 종합하여 전체를 구성하는 기술
추론하기	주어진 정보를 바탕으로 추측하거나 예견하고 함축된 의미를 해석하거나 가정하는 기술
논증하기	이유나 원인, 근거 등을 제시하여 주장을 뒷받침하거나 설득하는 기술
정체성 파악하기	글의 장르나 서술 구조를 파악하고 필자·화자의 생각이나 태도를 파악하는 기술
평가하기	의견이나 논제가 가지는 질, 가치, 신빙성 등에 대해 판단하는 기술

〈표2〉 KAP 학습자를 위한 사고 기술의 최종 목록(이준호, 2009)

심혜령·이선중(2019)에서는 중등 한국어(KSL) 학습자를 위한 학습 도구 한국어의 교육 내용이 되는 학습 기능을 목록으로 제시하였다. 이 목록에 포함된 학습 기능은 목표 설정하기, 순서화하기, 제안하기, 조정하기⁴⁾, 요약하기, 정교화하기, 정보 수집 및 공유하기, 토의하기, 주제 확인하기, 추론하기, 메모하기, 분류하기, 구성 요소와 속성 확인하기, 핵심 정리하기, 양상 확인하기, 관계 파악하기, 문제 해결하기, 오류 확인하기, 표현하기, 재구조화하기, 질문하기, 진위 확인하기, 증명하기, 비교하기, 암기하기, 성찰하기, 예측하기, 의문 형성하기, 묘사하기, 기술하기, 준거 설정하기, 가치 판단하기 등이다. 그런데 이 연구에서 제시하고 있는 학습 도구 한국어의 교육 내용이 되는 학습 기능은 학습 기술과 사고 기능을 합친 것이다. 손희연(2018)과 변영계 외(1999)의 정의를 따라 학습 기술을 “학습자 스스로의 학습 목표를 정하고 학업 성취를 이루어가는 과정을 계획하고 설계하는 데 관련된 일련의 기술”로 설명하였다. 이는 본고에서 설정한 학습 기능과 차

4) 조정하기는 학습 한국어 관련 연구와 국어과 교육 과정에서 공통적으로 추출된다. 그렇지만 조정하기가 의미하는 바가 서로 다르다. 심혜령·이선중(2019)에서는 조정하기를 ‘여러 사람의 의견이 일치되지 않을 때 서로 의논하고 양보하여 의견을 일치시키거나 의견 차이를 좁히는 것’이라고 설명하고 있다. 이는 표준국어대사전의 ‘조정’ 정의 중에서 “조정⁸⁾(調停) 「명사」 「1」 분쟁을 중간에서 화해하게 하거나 서로 타협점을 찾아 합의하도록 함」에 해당한다. 이와 달리 국어과 교육 과정에서 조정하기는 표준국어대사전의 정의 중에서 “조정⁹⁾(調整) 「명사」 「1」 어떤 기준이나 실정에 맞게 정돈함”의 의미이다. “이 과정에서 학습자 스스로 자신의 독서 과정을 계획하고, 점검하고, 조정할 수 있는 능력이 길러지도록 한다.”, “일회적으로 평가를 실시하기보다는 수시로 또는 지속적으로 실시하여, 자신의 쓰기 행위를 점검하고 조정하는 활동을 습관화하도록 안내한다.” 등으로 표현된다. 국어과 교육 과정에서 조정하기는 여러 사람의 의견 차이를 줄여 나가는 것을 말하는 것이 아니라 고친다, 교정한다 등의 의미에 가까운 것이다. 이에 조정하기는 1과 2로 나누어 따로 제시하기로 하였다.

이가 있다. ‘메모하기’ 등은 학습 기술에 해당하는 것으로 보아야 한다.

다음으로 초등 한국어(KSL) 학습자를 위한 학습 도구 한국어의 교육 내용이 되는 학습 도구 기능을 분석하였다. 이병규 외(2018)에 따르면 초등 한국어(KSL) 교재에서 ‘학습 도구 한국어’는 “교과 학습 지원을 위한 언어 소통 신장을 목표”로 한다고 하였다. 1~2학년군, 3~4학년군, 5~6학년군으로 나누어 “해당 학년군의 교과 학습 내용과 연관된 주제”에 “학습 도구 기능을 경험하는 과정 속에서 필요한 어휘와 문법을 학습하여 학습 한국어 능력을 기르는” 데 초점을 맞춘다고 설명하였다. 이병규 외(2018)의 연구 보고서에서 교재에 반영하기로 한 학습 도구 기능이 명시적으로 제시되고 있지는 않다. 다만 “학습 도구 한국어”의 교수요목을 통해 간접적으로 확인할 수 있다. 이 보고서에서 확인할 수 있는 학습 도구 기능은 이해하기, 예상하기, 계획하기, 비교하기, 분류하기, 칭찬하기, 문제 해결하기, 관찰하기, 차례 생각하기, 조사하기, 설명하기, 되돌아보기, 평가하기, 소개하기, 표현하기, 방법 알아보기, 추론하기, 내용 간추리기, 짐작하기, 제안하기, 상상하기, 추측하기, 확인하기, 자료 활용하기 등이다⁵⁾.

사고 기능, 학습 기능 등 표현은 서로 다르지만 사고의 활성화와 관련한 학습 도구 기능을 종합하면 다음과 같다.

목표 설정하기, 순서화하기, 제안하기, 조정하기, 요약하기, 핵심 정리하기, 정교화하기, 정보 수집하기, 공유하기, 토의하기, (주제/양상) 확인하기, 추론하기, 분류하기, 구성 요소와 속성 확인하기, 관계 파악하기, 문제 해결하기, 오류 확인하기, 표현하기, 재구조화하기, 진위 확인하기, 증명하기, 비교하기, 성찰하기, 예측하기, 의문 형성하기, 문제 제기하기, 묘사하기, 기술하기, 준거 설정하기, 가치 판단하기, 평가하기, 이해하기, 분석하기, 통합하기, 논증하기, 정체성 파악하기, 문제 정의하기, 관찰하기, 부호화하기, 상기하기, 계획하기, 설명하기, 방법 알아보기, 상상하기, 추측하기

〈표3〉 학습 도구 기능

5) 초5~6학년군 ‘학습 도구’ 한국어 교재의 12과는 “비교해서 알아요” 단원이다. 이 단원의 주제는 “1. 여러 가지 크기를 비교하여 이해하기, 2. 중요한 특징을 찾아 서로 비교하기”이다. 이 단원에서 확인할 수 있는 학습 도구 기능은 비교하기와 이해하기로 볼 수 있다.

3.2 국어 교과와 학습 도구 기능

국어과 교육 과정에서는 교육의 목표⁶⁾와 함께 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역별로 교수·학습 내용과 이 내용을 통해 지향하는 기능⁷⁾을 제시하고 있다. 국어과 교육의 목표를 달성하기 위해 학습자들이 갖추도록 하는 기능을 중심으로 국어 교과에서 추구하는 학습 기능을 파악할 수 있다. 국어과 교육 과정에서 제시하고 있는 기능을 종합하면 다음과 같다.

(맥락) 이해하기, (맥락/자료/매체) 활용하기, (독자/청자) 분석하기, 내용 생성하기, 내용 조직하기, 내용 확인하기, 표현하기, 전달하기, 추론하기, 평가하기, 감상하기, 경청하기, 공감하기, 상호 교섭하기, 점검하기, 조정하기²⁸⁾, 몰입하기, 비판하기, 성찰하기, 통합하기, 적용하기, 공유하기, 아이디어 생산하기, 글 구성하기, 고쳐 쓰기, 독자와 교류하기, 문제 발견하기, 자료 수집하기, 비교하기, 분류하기, 범주화하기, 종합하기, 설명하기, 검증하기, 해석하기, 비평하기, 향유하기, 모방하기, 창작하기, 소통하기

〈표4〉 국어과 교육 과정에서 제시하고 있는 기능

- 6) <국어과 교육 과정의 목표> 국어로 이루어지는 이해·표현 활동 및 문법과 문학의 본질을 이해하고, 의사소통이 이루어지는 맥락의 다양한 요소를 고려하여 품위 있고 개성 있는 국어를 사용하며, 국어문화를 향유하면서 국어의 발전과 국어문화 창조에 이바지하는 능력과 태도를 기른다.
- 가. 다양한 유형의 담화, 글, 작품을 정확하고 비판적으로 이해하고 효과적이고 창의적으로 표현하며 소통하는 데 필요한 기능을 익힌다.
- 나. 듣기·말하기, 읽기, 쓰기 활동 및 문법 탐구와 문학 향유에 도움이 되는 기본 지식을 갖춘다.
- 다. 국어의 가치와 국어 능력의 중요성을 인식하고 주체적으로 국어생활을 하는 태도를 기른다.
- 7) 교육 과정에서 제시하고 있는 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학 각 영역별 기능은 다음과 같다.

영역	기능	영역	기능
듣기·말하기	<ul style="list-style-type: none"> • 맥락 이해·활용하기 • 청자 분석하기 • 내용 생성하기 • 내용 조직하기 • 자료·매체 활용하기 • 표현·전달하기 • 내용 확인하기 • 추론하기 • 평가·감상하기 • 경청·공감하기 • 상호 교섭하기 • 점검·조정하기 	쓰기	<ul style="list-style-type: none"> • 맥락 이해하기 • 독자 분석하기 • 아이디어 생산하기 • 글 구성하기 • 자료·매체 활용하기 • 표현하기 • 고쳐 쓰기 • 독자와 교류하기 • 점검·조정하기
	읽기		문법
문학		<ul style="list-style-type: none"> • 몰입하기 • 이해·해석하기 • 감상·비평하기 • 성찰·향유하기 • 모방·창작하기 • 공유·소통하기 • 점검·조정하기 	

8) 각주 8 참조

그러나 국어과 교육 과정에서 제시하고 있는 기능은 국어과 학습을 위한 학습 기능이 아니라 국어과 교육을 통해 학습자들이 성취하기를 기대하는 기능이다. 교육 과정에서 제시하고 있는 기능을 참고로 하되 국어과 교육 과정에서 목표로 하고 있는 지식, 기능, 태도 등의 학습에 필요한 기능을 확인하여 최종적으로 국어 교과를 학습하는 데 필요한 학습 도구 기능을 제안해야 할 것이다.

4. 국어 교과 학습을 위한 학습 도구 기능

4.1 초등학교 국어 교과서 분석

4.1.1 분석 대상과 방법

본고에서는 초등 한국어(KSL) 학습자를 위한 학습 한국어교육에서 국어 교과의 학습을 위한 학습 도구 기능 한국어가 잘 반영되고 있는지를 확인하고자 하였다. 이를 위하여 초등학교 국어 교과서를 대상으로 국어 교과를 학습하는 데 필요한 학습 도구 기능을 분석하였다⁹⁾. 학습 도구 기능과 관련하여 학습 도구어를 확인하고 선정하는 연구(김지애 2010, 김민진 2018 등)에서는 교과서의 내용을 말뭉치로 구축하여 어휘를 추출하는 방식으로 학습 도구어를 정리하였다. 본 연구에서도 교과서의 내용을 수집하였다. 그러나 본 연구는 교과서 분석의 목표가 학습 도구 기능을 파악하는 것이므로, 학습 과정에서 학습자에게 요구되는 기능을 파악하기 위하여 분석 대상을 지시문만으로 한정하였다. 다음은 수집한 지시문 중 일부이다.

〈초등학교 2학년 국어 교과의 지시문〉

- ㄱ. 친구와 화해한 경험을 떠올리며 〈다툼 날〉을 읽어 봅시다.
- ㄴ. 2를 바탕으로 하여 이름을 지은 방법에 따라 만두를 나누어 봅시다.

지시문을 수집한 결과 국어 교과의 지시문은 다음과 같은 유형으로 분석되었다. 먼저 [학습 도구 기능]+[학습 활동]의 구조로 된 지시문이 있다. 위에서 제시한 예 중에 ㄱ이 이 유형에 해당한다. ‘친구와 화해한 경험을 떠올리며’는 ‘상기하기’라는 학습 도구 기능을 요구한다. ‘〈다툼 날〉을 읽어 봅시다’는 ‘읽기’라는 학습 활동을 요구한다. 다음으로 [학습 도구 기능]의 구조로 된 지시문 유형이 있다. ㄴ이 그 예이다. 이 지시문에서는 학습자에게 ‘분류하기’라는 학습 도구 기능을 요구하고 있다. 분석 근거와 그에 따른 유형 판정은 다음과 같은 방식으로 진행하였다.

9) 이번 발표를 위해서는 초등학교 2학년 1학기 국어 교과서만을 분석 대상으로 하였다. 국어과 교육 과정에서 교육 내용을 학년(군)별로 제시하고 있는데 이때 학년(군)은 초등학교 1-2학년, 3-4학년, 5-6학년, 중학교 1-3학년, 고등학교 1학년으로 설정되어 있다. 또한 한국어 교육 과정을 바탕으로 개발된 《초등학생을 위한 표준 한국어》(2019)에서도 ‘학습 도구’ 영역을 초등학교 1-2학년, 3-4학년, 5-6학년의 학년군별로 하고 있다. 이에 순차적 연구를 진행하기로 하고 이번 연구에서는 초등학교 1-2학년에 해당하는 내용을 살펴보기로 하였다. 초1 국어 교과서 한글 해득이 주된 내용이므로, 본 발표에서는 초2로 범위를 제한하여 초등학교 2학년 1학기 국어 교과서를 분석하였다. 향후 연구에서 분석 대상을 확대하여 내용을 보완할 계획이다.

〈지시문 유형 분석 사례〉

지시문	친구와 화해한 경험을 떠올리며	〈다툼 날〉을 읽어 봅시다.
분석	상기하기	읽기
유형1	[학습 도구 기능]	[학습 활동]
판단 근거	떠올리며	읽어
지시문2	2를 바탕으로 하여 이름을 지은 방법에 따라 만두를 나누어 봅시다.	
분석	분류하기	
유형2	[학습 도구 기능]	
판단 근거	나누어	

지시문을 분석하여 지시문을 통해 요구하는 학습 도구 기능만을 추출하기로 하였다. 학습 한국어의 선행 연구와 국어과 교육 과정에서 사용하는 기능 용어가 서로 다르므로 지시문에서 요구하는 학습 도구 기능을 학습 한국어에서 제안하고 있는 학습 도구 기능과 국어과 교육 과정에서 제시하고 있는 기능으로 나누어 정리하였다.

4.1.2 분석 결과

분석 결과, 초등학교 2학년 국어 교과서의 지시문에서 나타나는 학습 한국어의 학습 도구 기능은 ‘상기하기, 추론하기, 가치 판단하기, 평가하기, 성찰하기, 문제 해결하기, 핵심 정리하기, 관찰하기, 분류하기, 정보 수집하기, 기술하기, 순서화하기, 의문 형성하기, 예측하기, 요약하기, 비교하기, 방법 알아보기, 상상하기, 설명하기’ 등이었다.

국어과 교육 과정에서 국어 교육을 통해 학습자들이 학습하기를 기대하는 기능을 기준으로 분석하면 ‘내용 확인하기, 평가하기, 추론하기, 모방하기, 창작하기, 점검하기, 적용하기, 내용 생성하기, 성찰하기, (맥락) 이해하기, 자료 수집하기, 조정하기, 공유하기, 분류하기, 아이디어 생성하기, 설명하기, 비교하기’ 등을 추출할 수 있었다. 이와 같은 기능을 익히는 과정을 포함하여 국어 교과서 전체 지시문에서 나타나는 기능을 학습 한국어교육을 위한 학습 도구 기능으로 분석하면 상기하기, 순서화하기, 문제 해결하기, 정리하기, 관찰하기, 예측하기, 묘사하기, 상상하기, 방법 알아보기 등이 더 추출된다. 그밖에도 선택하기, 이유 말하기 등의 학습 도구 기능을 요구하는 지시문이 있었다.

대상	학습 한국어	공통	국어 교과서	기타
학습 도구 기능	상기하기, 문제 해결하기, 핵심 정리하기, 관찰하기, 기술하기, 순서화하기, 의문 형성하기, 예측하기, 요약하기, 상상하기, 방법 알아보기	추론하기, 평가하기, 성찰하기, 분류하기, (정보/자료) 수집하기, 비교하기, 설명하기	묘사하기, 내용 확인하기, 모방하기, 창작하기, 점검하기, 조정하기, 적용하기, 내용/아이디어 생성하기, 공유하기	선택하기, 이유 말하기

〈표5〉 초등 2학년 국어 교과서의 학습 도구 기능

공통적으로 나타나는 것은 ‘추론하기, 평가하기, 성찰하기, 분류하기, (정보/자료) 수집하기, 통합하기, 비교하기, 설명하기’였다. 다음이 초등 2학년 국어 교과서에서 요구하고 있는 학습 도구 기능의 예이다.

	학습 도구 기능	지시문	판단 근거
1	[추론하기]	<잠자는 사자>에 나오는 아이의 마음이 어떠할지 말해 봅시다.	어떠할지
2	[평가하기]	친구가 낭송하는 시를 듣고 잘한 점을 칭찬해 봅시다.	잘한 점을 칭찬해
3	[성찰하기]	자신이 발표를 잘했는지 붙임딱지를 붙이며 확인해 봅시다.	자신이 __을/를 잘했는지 확인해
4	[분류하기]	1에서 이야기의 내용을 쓴 부분은 '내용', 자신의 생각과 느낌을 쓴 부분은 '생각과 느낌'이라고 써 봅시다.	부분은, - 부분은
5	[[정보/자료) 수집하기]	자주 먹는 다른 음식의 이름도 조사해 보고 음식의 이름이 어떻게 지어졌을지 친구들과 이야기해 봅시다.	조사해
6	[비교하기]	소리가 비슷한 낱말을 서로 연결해 봅시다.	비슷한
7	[설명하기]	떠올린 내용을 바탕으로 하여 물건을 설명하는 글을 써 봅시다.	설명하는

〈표6〉 학습 한국어와 국어과 교육 과정의 공통 학습 도구 기능

국어과 교육 과정에서 제시하고 있는 기능은 아니지만 초등 2학년 국어 교과서의 지시문에서 추출할 수 있는 기능으로 '상기하기, 문제 해결하기, 핵심 정리하기, 관찰하기, 기술하기, 순서화하기, 의문 형성하기, 예측하기, 요약하기, 상상하기, 방법 알아보기' 등이 있었다. 다음이 그 예이다.

	학습 도구 기능	지시문	판단 근거
1	[상기하기]	<풀밭을 걸을 땀>을 다시 읽고 떠오르는 장면이나 자신의 경험을 친구들과 이야기해 봅시다.	떠오르는
2	[문제 해결하기]	3에서 쓴 내용을 바탕으로 하여 동물들을 도울 수 있는 방법을 친구들과 앞에서 발표해 봅시다.	도울 수 있는 방법
3	[핵심 정리하기]	발명하고 싶은 물건의 특징이 잘 드러나도록 보기와 같이 설명할 내용을 정리해 봅시다.	특징이 드러나도록 정리해
4	[관찰하기]	동물원에 어떤 동물이 있는지 살펴봅시다.	살펴봅시다
5	[기술하기]	기억에 남는 이야기 속 인물을 떠올려 보고 그 특징을 정리해 봅시다.	특징을 정리해
6	[순서화하기]	2에서 찾은 시간을 나타내는 말을 일이 일어난 차례대로 써 봅시다.	차례대로
7	[의문 형성하기]	사슴벌레에 대해 궁금한 내용을 친구들과 이야기해 봅시다.	궁금한
8	[예측하기]	설명하고 싶은 물건에 대해 친구들이 궁금해할 내용을 떠올려 써 봅시다.	궁금해할 내용을 떠올려
9	[요약하기]	학교 뒤뜰에서 있었던 상황을 정리해 보세요.	상황을 정리해
10	[상상하기]	그때 남자아이의 마음도 상상해 봅시다.	상상해
11	[방법 알아보기]	시를 읽는 여러 가지 방법을 친구들과 이야기해 봅시다.	방법

〈표7〉 학습 한국어의 학습 도구 기능

학습 한국어교육의 학습 도구 기능 목록에 포함되지 않으나 초등 2학년 국어 교과서의 지시문에서 추출되는 국어과 교

육 과정상의 기능이 다수 있었다. ‘묘사하기, 내용 확인하기, 모방하기, 창작하기, 점검하기, 조정하기2, 적용하기, 내용/아이디어 생성하기, 공유하기’ 등이다. 다음과 같은 사례를 확인할 수 있었다.

	학습 도구 기능	지시문	판단 근거
1	[묘사하기]	(보기)와 같이 그림에 어울리는 문장을 써 봅시다.	그림에 어울리는 문장을 써
2	[내용 확인하기]	<국어 시간>을 읽고 물음에 답해 봅시다. (2) '나'는 은서를 보고 어떤 생각을 했나요?	읽고 물음에 답해
3	[모방하기]	<문고 답하는 노래>에서 답하는 부분을 (보기)처럼 바꾸어 주고받는 말놀이를 해 봅시다.	(보기)처럼 바꾸어
4	[창작하기]	2에서 정한 순서에 따라 시간을 나타내는 말을 사용해 이야기를 만들어 봅시다.	만들어
5	[점검하기]	시 속 인물의 마음을 상상하며 시를 읽을 수 있는지 확인해 봅시다.	확인해
6	[조정하기2]	듣는 사람의 기분을 생각하며 1에서 여자아이가 한 말을 고운 말로 바꾸어 봅시다.	바꾸어
7	[적용하기]	이 단원에서 배운 내용을 생활 속에서 실천해 봅시다.	배운 내용을 실천해
8	[내용/아이디어 생성하기]	발명하고 싶은 물건의 특징이 잘 드러나도록 보기와 같이 설명할 내용을 정리해 봅시다.	설명할 내용을 정리해
9	[공유하기]	풀밭을 걸어 본 경험을 나누어 봅시다.	나누어

〈표8〉 국어과 교육 과정의 학습 도구 기능

한편 교과서 분석 결과 ‘선택하기, 이유 말하기’ 등의 학습 도구 기능도 추출되었다. 그런데 이 학습 도구 기능은 학습 한국어 관련 선행 연구와 국어과 교육 과정 모두에서 학습 도구 기능으로 제시하지 않고 있다. 다음과 같은 지시문에서 선택하기, 이유 말하기 등의 학습 도구 기능을 요구하고 있다.

	학습 도구 기능	지시문	판단 근거
1	[선택하기]	친구들 앞에서 낭송하고 싶은 시를 정해 봅시다.	정해
2	[이유 말하기]	1에서 꾸며 주는 말을 고른 까닭을 친구들과 이야기해 봅시다.	까닭

〈표9〉 새롭게 추출된 학습 도구 기능

4.2 국어 교과 학습을 위한 학습 도구 기능 설정을 위한 시사점

초등학교 2학년 1학기 국어 교과서를 학습하는 데 필요한 학습 도구 기능을 분석해 보았다. 그 결과 모두 29개의 학습 도구 기능이 추출되었다. 국어 교과를 학습하는 데 반드시 필요하지만 학습 한국어에서 학습 도구 기능으로 설정하고 있지 않은 것은 모두 11개였다. 묘사하기, 내용 확인하기, 모방하기, 창작하기, 점검하기, 조정하기2, 내용/아이디어 생성하기, 공유하기, 선택하기, 이유 말하기 등이다. 29개 중 11개에 달하는 수이다. 이번 분석이 초등학교 2학년 1학기 국어

교과서만을 분석한 것이기 때문에 국어 교과서 전체를 대상으로 할 경우 그 수가 더 늘어날 수 있다. 초등학교 1~2학년군을 대상으로 하는 표준 한국어 교재, 학습 도구편에서 교육 내용으로 하고 있는 학습 도구 기능과 비교해도 국어 교과서에서 학습을 위해 필요한 학습 도구 기능 중 9개의 기능 정도만 학습할 수 있다. 특히 초등학교 저학년인 1~2학년군에서는 국어, 수학, 통합 교과로 교육 과정이 구성되어 있어 국어가 중요한 비중을 차지한다. 이를 고려할 때 국어 교과 학습에 필요한 학습 도구 기능을 학습 한국어교육에서 충분히 다루지 못하고 있는 것은 앞으로의 학습 한국어교육의 교육 내용을 마련하는 데 시사하는 바가 있다.

수만 적은 것이 아니다. 국어 교과 학습에 필요하지만 학습 한국어교육에 반영되지 않은 학습 도구 기능 중 ‘내용 확인하기, 점검하기, 조정하기², 공유하기’ 등은 국어 교과서의 거의 모든 단원에서 학습을 위해 필요한 기능이다. 또한 ‘묘사하기, 이유 말하기’ 등은 국어 교과에서뿐만 아니라 전 교과에 걸쳐 학습 성과를 높이는 데 일정한 역할을 담당할 수 있다. 그러므로 이와 같은 학습 도구 기능을 학습 한국어교육의 교육 내용으로 고려할 필요가 있다.

학습 도구 기능의 선정과 개념 정의에서도 문제를 찾을 수 있었다. 학습 한국어에서 학습 도구 기능의 선정이 체계적이지 못하였던 결과로, 선정된 학습 도구의 기능이 서로 명확히 구분되지 않는 경우가 있으며 개념상 혼란을 일으키기도 하였다. 학습 도구어 등을 제안한 연구(김지에 2010, 김민진 2018 등)에서는 말뭉치를 구축하여 어휘를 추출하는 방식으로 연구를 진행하였다. 그러나 단순히 특정 어휘를 추출하여 그 어휘의 의미를 중심으로 학습 도구 기능을 설정하는 것이 적절하지 않은 경우가 있었다. ‘정리하다’라는 어휘를 지시문에서 사용하였다고 하더라도 그것이 항상 ‘정리하기’라는 학습 도구 기능을 요구하지는 않는다는 것이다. 때로는 핵심 정리하기가, 때로는 요약하기가, 때로는 기술하기 기능이 요구되었다. 그러므로 어휘를 단순 추출하는 것으로는 각 교과의 학습에 필요한 학습 도구 기능을 정확하게 파악하기 어렵다.

앞서 설명한 ‘조정하기’뿐만 아니라 서로 다른 개념으로 사용되는 학습 도구 기능이 혼란을 가지고 오는 경우도 있었다. 먼저 ‘표현하기’이다. 심혜령·이선중(2019)에서는 ‘표현하기’를 “정보를 표현할 때 중요한 내용들이 어떻게 관련되어 있는지를 보여주기 위해 시각적, 언어적, 상징적 표현 형태를 취하는 것”으로 정의하였다. 그런데 국어과 교육과정에서는 ‘표현하기’를 ‘말하기, 쓰기’와 같은 의사소통 기능을 말하는 것으로 사용되고 있어 차이가 있다.

체계적인 분석이 실시되지 않았고 개념상의 혼란이 있는 채로 용어를 사용하다 보니 유사한 의미를 가진 학습 도구 기능이 교육 내용으로 선정된 것에 대해서도 생각해 보아야 한다. ‘묘사하기, 기술하기, 설명하기’와 ‘내용 확인하기, 이해하기’ 등은 서로 명확히 구분되지 않는다. 공통점이 존재하기 때문이다. 먼저 각 기능의 개념을 명확히 하고 나아가 층위를 나누어 학습 도구 기능을 체계화하는 것을 통해 이러한 문제를 줄여야 할 것이다.

지시문의 내용을 통해 학습 도구 기능을 파악하는 것뿐만 아니라 지시문의 문장 구조를 분석할 필요도 있다. 문장 구조를 분석하여 지시문의 내용을 파악할 수 있다면 지시문의 내용을 따라 학습 과정을 수행하는 데 긍정적인 영향을 미치게 될 것이다.

5. 나가며

초등학교 2학년 1학기 국어 교과서를 분석하여 현재 초등학교 저학년을 대상으로 실시되고 있는 학습 한국어 교육, 그 중에서도 학습 도구 기능 한국어의 교육이 효과적으로 실시되고 있는지 확인하고자 하였다. 이를 위해 선행 연구와 초등 학생을 위한 표준 한국어(KSL) 교재 등에 제시된 학습 도구 기능을 정리하고 국어과 교육 과정에서 교육의 내용으로 하고 있는 기능을 먼저 정리하였다. 다음으로 초등학교 2학년 1학기 국어 교과서의 지시문을 분석하여 국어 교과서를 학습

하는 데 필요한 학습 도구 기능을 추출하였다. 그 결과를 학습 한국어의 학습 도구 기능과 국어과 교육 과정의 기능을 나누어 목록을 비교하였다. 이를 통해 초등학교 저학년의 학교 교육에서 큰 비중을 차지하는 국어 교과를 학습하는 데 필요한 학습 도구 기능이 학습 한국어교육에서 충분히 다루어지지 않고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 용어 설정, 개념 정의, 체계화 등에 문제가 있다는 점을 지적하였다. 초등학교에서 실제로 사용하는 교과서를 분석하되 어휘 추출 방식으로 하고 있는 기존의 분석 방법에서 전환하여, 보다 정확하게 필요한 학습 도구 기능을 추출하기 위해서는 어휘의 의미뿐만 아니라 지시문의 문장 구조를 분석하는 등의 새로운 방법을 시도해 보아야 할 것이다.

초등학교 2학년 1학기 국어 교과서에 한정하여 학습 도구 기능을 분석하였다는 점에서 본고는 분명한 한계를 가지고 있다. 국어 교과서 전반을 분석하고 나아가 학습 한국어에 반영되어야 할 학습 도구 기능을 체계화한 목록을 제시할 수 있도록 연구를 계속해서 진행하고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 교육과학기술부(2012). 한국어 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2012-14호, 별책 27).
- 교육부(2015). 국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호, 별책 5).
- 교육부(2017). 한국어 교육과정(교육부 고시 제2017-131호, 별책 43).
- 교육부(2017). 국어 2-1 교사용 지도서.
- 김지애(2010). 초등학교 입학 전 다문화가정 자녀를 위한 학습도구어 선정 및 교육, 이중언어학 44, 이중언어학회, 129~155쪽.
- 류경애(2015). 다문화가족의 한국어 학습 어려움과 수업 개선에 대한 실증연구. 다문화교육연구 8-1. 다문화교육학회
- 박진옥(2009). 다문화가정 자녀의 교과적응을 위한 학습언어 연구: 학령기 아동을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 손경미(2010). 다문화 가정 초등학생의 한국어 능력 향상을 위한 사고도구어 조사. 다문화콘텐츠 연구 3, 중앙대학교 문화콘텐츠 기술연구원. 93~113쪽
- 손다정 · 정다운(2015). 다문화 가정 아동 대상 한국어교육을 위한 학습 활동 구안, 국어교육 149, 한국어교육학회, 279~305쪽.
- 심혜령 · 이선중(2019). 청소년 한국어(KSL) 학습자를 위한 ‘학습 도구 한국어’ 교육 내용 연구. 이중언어학 74. 이중언어학회. 337~359쪽
- 오은순 · 이해원 · 박진옥 · 김정숙 · 백지숙(2009). 다문화 교육을 위한 교수-학습 지원 방안 연구 Ⅲ:한국어교육 지원 방안을 중심으로(연구보고 PRI 2009-10), 한국교육과정평가원.
- 원진숙 외(2013a). 초등학생을 위한 표준 한국어 교사용 지도서 개발 보고서(국립국어원 2013-01-35). 국립국어원.
- 원진숙 외(2013b). 초등학생을 위한 표준 한국어1. 하우
- 원진숙 외(2014). 초등학생을 위한 표준 한국어 익힘책 1. 하우
- 이병규 외(2018). 초등 한국어(KSL) 교재 개발 보고서(국립국어원 2018-01-50). 국립국어원
- 이병규 외(2019). 초등학생을 위한 표준 한국어: 학습 도구 1~2학년. 마리복스
- 이연진(2016). 초등학생의 사회교과서 역사용어 이해 양상: 기초어휘와 사고도구어를 중심으로. 한국사회교과교육학회 2016년 연차학술대회 학술대회집. 437~449쪽
- 이준호(2009). KAP 학습자를 위한 사고 기술 평가 방안: 사고 기술과 평가 과제 선정을 중심으로. 한국어교육 20-2. 국제한국어교육학회
- 정다운 · 손다정(2018). 다문화 배경 아동을 위한 학습 한국어 수업 설계 방안: ‘과학’ 교과를 대상으로. 이화어문논집 45. 이화어문학회. 235~260쪽
- 진소희(2013). 다문화 배경 학생을 위한 학습 한국어 어휘 선정 및 교육 방안 연구, 서울교육대학교 석사학위 논문

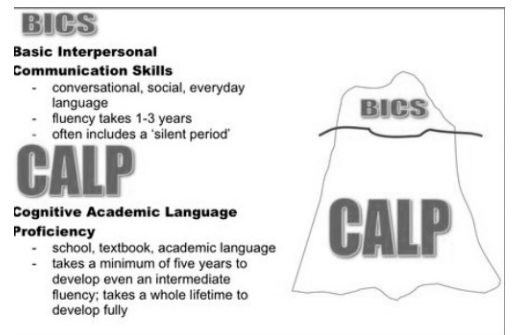
- 최권진 · 채윤미(2010). 다문화가정 자녀 대상 한국어 교육의 현황과 교재 분석. 한국어문학연구 54, 한국어문학연구학회. 431~462쪽
- 최근애, 이병규(2013), 다문화 가정 학생의 학습 한국어 이해 실태 연구-초등학교 사회과 역사 영역을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육 39, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 385-405쪽.
- Baker C., Foundations of Bilingual Education and bilingualism, 5th edition, multilingual matters, 2011
- Cummins J., Language, Power and Pedagogy: bilingual Children in the crossfire, Clevedon, multilingual matters Ltd.2000
- 통계청 <http://kostat.go.kr/portal/korea/index.action>
- 국립국어원 표준국어대사전 <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do>

〈토론〉 “초등 한국어(KSL) 학습자를 위한 국어 교과 학습 도구 기능
-초등 2학년을 중심으로-”에 대한 토론문

이수미(성균관대학교)

이 연구는 학습 한국어의 개념을 정립하고 국어 교과의 학습 도구 한국어에 초점을 맞추어 초등 한국어 학습자를 위한 학습 도구 한국어 교육 내용을 제안하고 있다는 점에서 의의가 있다고 판단됩니다. 이 연구의 필요성에 충분히 공감하면서 다음과 같은 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 학습 한국어의 개념은 커민스(Cummins)가 처음 제안한 용어의 개념을 따르고 있습니다. 커민스는 인지 학문적 언어 숙달도(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)와 기본적인 의사소통 기술(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)을 다른 층위에서 논의하고 있습니다. 즉, BICS는 습득 시간으로 보면 1~3년 정도가 걸리지만 CALP는 최소 5년 이상 걸리며 모국인과 같이 유창해지기 위해서는 평생이 걸린다고 보는 것입니다.



(cummins, 2000)

더불어 CALP의 적용은 다양한 변인이 존재하는데 언어 유창성 수준(이것이 BICS입니다.), 나이, 미국에 도착한 시기, 학습 동기, 모국어 교육 기간, 학문적 언어 유창성 수준 등입니다. 즉 이러한 변인에 따라 CALP 적용은 다르다는 것입니다.(It can take a person from five to seven years to acquire cognitive academic language proficiency (CALP). The adoption of cognitive academic language proficiency depends on many variables such as language proficiency level, age, time of arrival in the United States and at school, student motivation, total years of education in the native language, level of academic language proficiency, negative or low expectations from the student and the teacher, and the degree of support.(Cummins, 2000)) 그러나 지금까지 KSL 한국어교육에서는 이러한 변인에 대한 고려보다는 생활 한국어와 학습 한국어의 비중이 다를 뿐 거의 동시에 가르치는 것으로 보입니다. 이러한 부분에 대해 이 연구를 진행한 연구자의 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 이 연구에서는 초등학교 국어 교과서를 분석하여 학습 도구 한국어를 추출하고 이를 학습 한국어에 가르칠 것을 제안하고 있습니다. 시사점에서 다음과 같이 기술하고 있습니다.

“국어 교과 학습에 필요한 학습 도구 기능을 학습 한국어교육에서 충분히 다루지 못하고 있는 것은 앞으로의 학습 한국어교육의 교육 내용을 마련하는 데 시사하는 바가 있다.”

이는 현재 학습 한국어교육에 어떠한 시사점을 갖는지를 구체적으로 생각하시는 방향을 여쭙고 싶습니다. 만약, 학습

한국어에서 국어 교과에 나오는 기능을 다 가르쳐야 한다면 이들의 이전의 모국어에서의 학습 경험에 대한 고려라든지 학습 한국어에서 배운다면 한국인 학습자들은 국어 교과 시간에 배우는 기능을 KSL에서는 학습 한국어 시간에 가르친다면 이들은 국어 교과 시간에는 안 배우는 건지 등 초등교육에 대한 궁금함으로 여쭙어 봅니다.

앞으로 KSL에서 ‘학습 한국어’의 개념뿐만 아니라 하위 개념으로 쓰고 있는 ‘학습 내용 한국어’, ‘학습 도구 한국어’에 대한 명확한 개념 정립 및 이러한 개념이 구현된 ‘교재에서의 구현’이 보다 명확해지는 연구로 이어지기를 기대합니다.

조선족 학습자를 위한 ‘정체성’ 교육 방안 연구 -허련순의 장편소설에 나타난 이중정체성을 중심으로-

조수진(성균관대학교)

1. 재외동포 교육에서 조선족의 ‘정체성’ 교육

재외동포는 대한민국 국적을 가진 ‘재외국민’과 한민족 혈통을 가진 ‘외국국적동포’로 구분된다.¹⁾ ‘재외국민’은 대한민국 국적을 가진 사람이고, ‘외국국적동포’는 한민족 혈통을 가진 사람을 의미한다. 재외동포는 ‘재외국민’과 ‘외국국적동포’를 포함한 개념인 것이다. 이에 따라 이 연구에서는 재외동포의 개념을 ‘재외국민’과 ‘외국국적동포’로 범주화하여, 재외동포법에 해당하는 해외에 있는 한국 국적을 지닌 ‘재외국민’과 재외동포법시행령에 따른 재외동포 3세대까지의 영주권자와 4세대를 포함한 ‘외국국적동포’를 대상으로 논의할 것이다.

이 연구가 특히 주안점을 둔 학습자는 정체성이 모호해지는 재외동포 4세대이다. 재외동포 4세대는 앞선 3세대와 달리 언어적으로 현지 외국어를 모국어로 구사하는 경우가 많으며, 사회문화적으로 현지의 문화를 습득하는 경우가 많다. 2003년 11월 20일 재외동포법 시행령 제3조를 전면 개정된 내용에 따르면²⁾ 외국국적동포란 ‘대한민국의 국적을 보유했던 자로서 외국국적을 취득한 자와 부모 혹은 조부모의 일방이 대한민국 국적으로 보유했던 자로서 외국국적을 취득한 자’로 내용을 개정하고, 2004년 3월 5일 재외동포법 제2조 제2호에서 ‘대한민국 정부수립 이전에 국외로 이주한 동포를 포함한 자’로 덧붙여 대한민국 국적취득의 범위를 대한민국 건국 이전까지 거슬러 올라갈 수 있도록 했다.³⁾

그렇지만 이러한 개정 내용은 ‘부모 또는 조부모’의 직계 자손으로 한정되어 3세대 이후 4세대의 재외동포 여부에 대한 논란이 야기되고 있다. 그래서 재외동포 4세대를 재외동포로 인정할 것인가에 대한 논란과 법적 개정도 논의되고 있는 상황이다. 이러한 재외동포 4세대는 앞선 세대보다 언어와 사회문화적으로 정체성이 더욱 모호한 특성을 지니며 법적으로 외국인에 더욱 가까운 위치에 있기도 한다. 그렇기 때문에 젊은 재외동포 4세대에게 자신의 ‘정체성’을 교육하는 것은 매우 의미가 있는 작업이 될 것이다.

재외동포는 한국 국민의 인구 중에서 10% 정도에 달하고 있으며 재외동포의 한국어교육은 해외의 한글학교와 한국교육원, 한국학교 등에서 교육을 받은 후 한국 유학으로 이어지고 있다. 재외동포 한국어교육 연구와 관련하여 김중섭은 현

1) 재외동포재단법 제2조에 따르면 재외동포란 1. 대한민국 국민으로서 외국에 장기체류하거나 외국의 영주권을 취득한 사람 혹은 2. 국적에 관계없이 한민족(韓民族)의 혈통을 지닌 사람으로서 외국에서 거주 생활하는 사람 중 하나에 해당하는 사람을 말한다. ‘재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률’ 제2조에서는 재외동포법 제2조 1항의 경우를 ‘재외국민’이라고 하고 2항의 경우를 ‘외국국적동포’라 하고 있다.

2) 재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률(재외동포법) 시행령에 따라 법적으로 외국국적동포는 ‘부모 또는 조부모 중 한 명이 대한민국 국적(1945년 정부 수립 이후)을 보유했던 자’로 한정되었다. 그러나 1945년 정부 수립 이후를 기준으로 재외동포의 법적 지위를 부여하던 규정은 기존의 중국과 소련에 거주하는 재외동포를 현실적으로 배제하게 되어 헌법재판소(헌재 2001. 11. 29. 99헌마494)가 이에 대해 헌법불합치결정을 내린 바 있다.

3) 이용재, 「한국의 재외동포정책의 과정과 과제」, 『민족연구』 제61권, 2015, 9쪽.

지에서 진행되는 재외동포의 한국어교육이 열악한 교육 환경으로 인해 초급 단계에 머물고 있음을 지적하고 재외동포를 위한 한국어교육의 목표를 민족정체성 함양으로 제시한 바 있다.⁴⁾ 재외동포를 위한 한국어교육은 언어와 문화 능력의 향상뿐만 아니라 한민족이라는 정체성 함양으로 이어지는 것을 궁극적인 목표로 한다.

그런 점에서 김중희는 『중국 조선족 디아스포라 문학』에서 민족정체성을 담은 조선족 시 작품과 소설 작품을 수록하고 ‘고향’의 의미와 조선족 문학의 다층적 정체성을 고찰하고 있다.⁵⁾ 그리고 정형근은 재외동포의 한국어교육에서 역사적 경험이 내재한 ‘디아스포라 문학’ 학습의 의의를 제시한 바 있다.⁶⁾ 오하은·구자황은 정형근의 재외동포 대상의 디아스포라 문학 논의를 구체화하여 이미륵의 『압록강을 흐른다』에 나타난 문화사적 요소를 교육 내용으로 제시한 바 있다.

이와 같은 선행연구를 비롯한 대부분의 연구에서는 재외동포 문학의 접근이 ‘디아스포라’의 개념을 바탕으로 진행됨을 알 수 있다. 이 연구는 재외동포 문학의 ‘디아스포라’ 개념화 논의를 진전시켜 재외동포를 위한 문학교육의 목표 설정과 함께 구체적인 학습 대상을 중심으로 교육 내용과 방안을 모색하고자 한다. 이에 따라 이 연구는 재외동포를 위한 문학교육에서 ‘조선족’이라는 특수성을 고려하여 ‘정체성’ 교육을 구체화하고자 한다. 이 연구가 ‘조선족’에 주목하는 이유는 다음과 같다.

2017년 재외동포재단이 조사한 재외동포 현황에 따르면 ‘재외국민’과 ‘외국국적동포’를 포함한 재외동포는 700만 명(7,430,664명)이 넘는 것으로 집계됐다. 재외동포가 많이 거주하고 있는 지역별 재외동포의 분포를 다수거주 국가별로 살펴보면 중국(2,548,030명), 미국(2,492,252명)⁷⁾, 일본(818,626명), 캐나다(240,942명), 우즈베키스탄(181,077명), 호주(180,044명), 러시아(169,680명), 베트남(124,458명), 카자흐스탄(109,132명), 필리핀(93,093명), 브라질(51,534명), 독일(40,170명)의 순서로 나타난다. 조사 통계와 같이 재외동포가 가장 많이 분포한 지역은 중국으로 34.29%를 차지하고 있다. 이들 중 2017년 중국의 재외국민 현황을 보면 영주권자 6,602명, 일반체류자 275,338명, 유학생 62,056명, 외국국적자(시민권자)가 2,198,624명으로 집계되었다. 이와 같은 통계로 미루어 중국의 외국국적 재외국민은 영주권자를 포함하여 약 220만 명 정도로 추정할 수 있다.

조선족은 현재 약 220만 명 정도의 중국 재외동포에서 비중을 가장 많이 차지하고 있으며, ‘연변조선족자치구’를 중심으로 중국의 소수민족으로 편입된 상태이다. 이들 조선족 중 40-50만 명은 한국에, 40-50만 명은 청도, 북경 등 중국 관내에 이주해 있으며, 5만 명이 넘는 인원이 일본과 미국, 유럽으로 이주하고 있다.

중국 조선족 이주의 역사는 1620년 명말 청초 강제 이민시기부터 1840년 이후 청나라의 봉금령이 해이해지고, 조선에 기근이 들어 농민들이 범월(犯越) 잠입했던 시기, 그리고 1882년부터 경작과 노역, 유랑 농민과 정치적 망명 등으로 중국이나 연해주 각 지역으로의 이산(離散)이 진행된 것에서 시작되었다.⁸⁾ 그리고 1990년대 개혁·개방 이후에는 이른바 조선족의 2차 이산(離散)현상이 나타나게 된다. 많은 조선족들이 중국 대도시 혹은 한국으로 이주하여 새로운 노동력으로 유입되는 인구의 이동 현상이 진행된 것이다.

중국 조선족은 연변 자치구를 비롯한 동북 3성을 중심으로 한민족의 역사와 풍습을 이어오면서 독자적인 ‘정체성’을 형성해 왔다. 현재에도 조선족은 한국의 언어를 유지하면서 독자적인 조선족 문학을 끊임없이 창작하고 있다. 이에 대해 최병우는 조선족들은 다른 지역의 재외한인들에 비해 중국 국민으로서의 정체성과 한민족으로서의 정체성이라는 ‘이중정체성’을 자신의 핵심 문제로 인식하고, 민족적 정체성을 유지하기 위해 노력한 결과가 조선족 문학에 반영되는 현상을 조선

4) 김중섭, 「재외동포를 위한 한국어 교육과정에 대하여」, 『한국어 교재 연구』, 하우, 2008.

5) 김중희 엮음, 『중국 조선족 디아스포라 문학』, 국학자료원, 2016.

6) 정형근, 「재외동포 한국어교육을 위한 디아스포라 소설 활용 방안 연구」, 공주대학교 박사학위논문, 2014.

7) 2015년부터 현재까지 재외동포재단의 조사에 따르면 미국 이민이 급격히 증가하는 현상 역시 발견할 수 있다. 이러한 배경에는 한국인의 미국 이주뿐만 아니라 조선족의 미국 이주도 하나의 현상으로 나타나고 있다.

8) 설용수, 「재중동포 조선족 이야기」, 미래문화사, 2004, 65-71쪽 참조.

족 문학의 가능성으로 제시했다. 또한 일제강점기 만주지역에서의 조선인들의 삶과 투쟁의 역사를 문학적으로 형상화한 소설은 조선족 문학의 업적이며 이런 점에서 조선족 문학에 관심을 가지고 연구할 필요성을 강조하였다.⁹⁾

김형규는 언어공동체가 민족공동체이면서 동시에 국가공동체를 이루고 있던 한국의 관점에서는 국가와 민족, 혹은 언어가 이질적이면서 통일적인 정체성을 이루고 있는 중국 조선족의 특수성을 인식하기는 어렵다고 하였다.¹⁰⁾ 이에 대해 최병우는 조선족들은 조선족이라는 민족 관념과 중국 국민이라는 국민 관념을 동시에 형성시켜 나간 점을 지적하였다.¹¹⁾ 이러한 지적은 독일, 프랑스, 스웨덴, 덴마크, 아이슬란드, 일본, 한국 등 세계에 몇 안 되는 단일민족국가의 신화를 가지고 있는 한민족의 관점에서는 민족정체성과 국민정체성이 동일시되기 마련이지만 중국의 조선족의 경우 민족정체성과 국민정체성이 반드시 일치하는 것만은 아닌 현상을 제시한 것이다.¹²⁾

민족정체성과 국민정체성이 일치하지 않는 조선족의 ‘이중정체성’은 조선족이라는 민족정체성으로 한국어를 유지해 왔지만 조선족 1세대와 2세대 그리고 3세대와 4세대로 갈수록 정체성의 혼란을 보이고 있다. 조선족은 연변과 같이 한국어가 주류로 사용되는 지역도 있고, 산동과 같이 한국어보다 한국의 대중문화에 친숙한 지역, 그 밖의 지역의 조선족들이 있다. 이 연구에서는 조선족 4세대 학습자를 대상으로 설문조사를 통해 조선족의 정체감을 알아보고자 하였다. 설문 조사는 수거된 설문지로 한국으로 유학 온 조선족 유학생 20대 대상 설문지 11부를 종합하여 조선족이 느끼는 정체감을 조사하여 보았다.

응답자는 대부분 중국 동북지역에서 한국으로 유학 온 유학생이며, 설문 문항은 정체감을 느끼는 정도에 대해 한국인, 중국인, 재외동포, 조선족으로 응답하게 하였다. 중국 현지의 조선족과 한국에 유학온 유학생의 응답이 큰 차이가 없었는데 중국인으로 정체감은 매우 높음, 높음 9명으로 가장 높게 나타났고, 다음으로 조선족의 응답은 매우 높음과 높음이 7명으로 많았으며, 재외동포라는 응답에는 보통 10명, 높음 1명으로 나타났다. 한국인으로서 정체감은 매우 낮음과 낮음, 보통(11명)으로 집중해 있음을 알 수 있었다. 이러한 결과를 통해 조선족이 인식하는 중국인으로서 정체감에 비해 조선족의 정체감이 약간 낮았지만 높음으로 나타났고, 재외동포의 정체감은 보통으로 나타났으며, 한국인의 정체감은 매우 낮음으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 조선족 유학생들은 중국인으로서 정체감이 높다는 것을 알 수 있다.

그리고 주관식 문항으로 자신이 생각하는 조선족에 대한 간단한 기술을 묻는 질문에는 가장 중복되는 대답은 ‘옛 선조가 중국으로 가서 중국의 소수민족이 된 사람’이라는 응답이었다. 그밖에 ‘한국어 또는 조선어를 사용하고 있는 국적이 한국이 아닌 사람들, 다른 문화와 생각을 가진 한민족, 한국이랑 연결이 되어서 한국 생활도 편하게 할 수 있다’라는 의견이 있었다.

연변대학교 조문학과 리범수 교수와 인터뷰 결과에서도 “조선족은 현재 모어교육의 문제에 직면하고 있는데 2000년대 이후 출생한 사람은 한국어를 배우지 않고 중국어를 배우고 있어서 조선족 문학의 창작이 불가능해지고 있다.”고 조선족의 모어교육의 문제와 필요성을 제시한 바 있다.

9) 최병우, 「조선족 문학 연구의 필요성과 방향」, 『조선족 소설의 틀과 결』, 국학자료원, 23-25쪽.

최병우에 따르면 민족정체성의 문제는 조선족, 재일교포, 구소련 지역 고려인, 그리고 미주 지역과 기타 여러 지역의 재외한인에게도 마찬가지로 나타나는데, 재일교포나 고려인들의 경우 조선족에 비해 그 수도 적을 뿐만 아니라 이미 상당히 언어적 동화가 진행되어 있다는 점에서 조선족의 경우와는 비교되지 않을 정도로 민족정체성을 상실하였다고 지적하고 있다.

10) 김형규, 「중국 조선족 소설의 연구 현황과 현재적 의의」, 『민족의 기억과 재외동포소설』, 박문사, 2009, 47쪽.

11) 최병우, 「조선족 소설과 민족의 문제」, 『조선족 소설의 틀과 결』, 국학연구원, 2012.

12) 민족정체성과 국민정체성이 일치하지 않는 현상은 ‘다중정체성’ 이론을 적용해서도 생각해 볼 수 있다. 피터버그의 ‘다중정체성’ 이론에 따르면 한 개인이 지닌 다중정체성은 사회적 구조에 의한 외적 관점과 자아의 인지 제어 시스템에 의한 내적 관점의 두 층위로 분류할 수 있다. 외적 관점에 의한 다중정체성은 소속된 그룹과 역할, 그리고 외면적으로 드러나는 성격에 근거하여 규정된다. 반면 내적 관점으로 규정되는 다중정체성은 ‘성품’과 ‘환경’의 두 요소에 의한 자아의 인지 제어 시스템에 의한 것이다. 김소영, 「다중정체성을 통한 트랜스아이덴티티의 확장」, 『외국문학연구』 제64권, 2016.11, 78-79쪽 참조.

이와 같이 조선족은 세대가 내려갈수록 정체성의 혼란뿐만 아니라 한국어를 구사하지 못하는 경우가 많으며, 경우에 따라서 한국어로 말할 수는 있는데 읽고 쓰기를 못하는 사례도 빈번하게 보인다. 특히 조선족 4세대는 앞선 조선족 세대보다 정체성이 더욱 모호한 특성을 지니며 법적으로 중국인에 더욱 가까운 위치에 있기도 한다. 그렇기 때문에 젊은 조선족 4세대에게 ‘정체성’을 교육하는 것은 매우 의미가 있다.

구체적인 학습 대상은 한국의 재외동포 중 가장 많은 비중을 차지하고 있지만 정체성이 가장 모호한 조선족 4세대에 해당하는 학습자이다. 조선족 중고교생과 한국에 온 유학생, 이민자 등이 학습 대상에 해당된다.

조선족 학습자가 조선족의 특수성과 인간 보편성에 입각한 ‘정체성’을 찾아가는 작품을 단계적으로 학습하는 문학 작품의 교육적 접근은 조선족의 ‘정체성’ 교육을 위한 유용한 방안으로 여겨진다. 이와 같은 자신의 ‘정체성’을 함양할 수 있는 문학텍스트를 선정하여 교육하는 것은 문화와 정서 교육뿐만 아니라 자신의 삶의 방향성을 구체화하는 방안이 되기 때문이다.

조선족의 문학교육과 관련하여 문학교육의 목표를 제시한 이종순은 조선족을 위한 문학교육의 목적이 지식습득, 민족 정신 함양, 언어능력 증진, 수사법의 강조 등에 초점이 맞추어진 점을 지적하였다. 이에 따라 조선족을 위한 문학교육의 목적은 개인의 정신적 성장에 있으며, 조선족 문학교육에서 활동 중심의 문학관의 수용과 함께 주체적 인간으로서의 성장에 기여하는 문학의 역할을 강조하였다.¹³⁾

국내 학습자를 위한 재외동포 문학교육의 목표와 관련한 최미숙의 연구를 살펴보면 조선족 작품에서는 한국어 작품 활동, 정서나 상상력에 있어서의 유사성, ‘민족’을 창작의 키워드로 삼은 점 등과 같은 보편성을 발견할 수 있으며, 재외동포를 위한 문학교육이 한민족 문학의 특성 강조에서 나아가 문학작품의 수용과 생산 교육의 차원으로 진행되어야 한다는 문학교육의 방향성을 제시한 바 있다.¹⁴⁾

조선족 소설의 교육 내용과 관련하여 조선족 학자인 이해영은 「중국 조선족 소설 교육 내용 연구」를 통해 김학철의 『해란강아 말하라』와 『격정시대』, 리근전의 『범바위』와 『고난의 연대 상·하』, 그리고 리원길의 『철야』, 최홍일의 『눈물 젖은 두만강』을 대상 작품으로 조선족 소설을 분석하고 교육 내용을 제시하였다.¹⁵⁾

최병우의 연구는 한국현대소설에 나타난 ‘두만강’으로 함의되는 ‘이주’의 정서를 비롯하여, 최홍일과 최국철, 김학철, 허련순, 우광훈 등의 작품을 깊이 있게 연구한 점에서 의미가 깊다. 또한 개혁·개방 이후 정체성에 혼란을 겪는 조선족의 모습을 다룬 허련순의 작품을 중심으로 ‘정체성’의 변화를 논의한 바 있다.¹⁶⁾ 또한 이승하는 연변 조선족의 문학교과서 연구와 함께 총 17편에 이르는 ‘두만강’ 소재의 시 작품에 나타난 역사적 의미를 분석한 바 있다.¹⁷⁾

이상의 논의와 같이 중국 조선족은 연변 자치구를 비롯한 동북 3성을 중심으로 한민족의 역사와 풍습을 이어오면서 독자적인 ‘정체성’을 형성해 왔다. 현재에도 조선족은 한국의 언어를 유지하면서 독자적인 조선족 문학을 끊임없이 창작하고 있다. 이와 같은 조선족의 문학교육과 정체성 문제에 주안점을 두고 이 연구에서는 조선족 문학교육의 대목표로 조선족의 정체성 교육으로 설정할 것이다. 그리고 교육목표에 부합하는 문학작품을 선정하여 작품의 교육 내용을 모색할 것이다.

13) 이종순, 『중국 조선족 문학과 문학교육』, 신성출판사, 2005.

14) 최미숙, 「문학 교과서와 재외 동포 문학교육 -조선족 문학 작품을 중심으로」, 『독서연구』 제26집, 한국독서학회, 2011, 549-575면.

15) 이해영, 「중국 조선족 소설 교육 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문, 2005.

16) 최병우, 앞의 책.

17) 이승하, 「연변 조선족 시인들의 시에 나타난 ‘두만강」, 『집 떠난 이들의 노래-재외동포 문학 연구』, 국학자료원, 2013. 이 글 마지막 부분은 다음과 같다. “앞으로 계속해서 연변 조선족 시인들의 시에 두만강이 나온다면 아마도 김해룡의 「두만강을 굽어보며」 같은 작품이 나오지 않을까 예상된다. 또한 두만강 소재의 시 가운데서 분단 극복이나 통일 지향의 시를 발견하게 될지도 모른다.”

2. 조선족의 정체성 교육을 위한 문학교육 텍스트 선정

조선족의 특수한 상황과 정체성과 관련하여 이 연구에서는 조선족의 정체성 교육을 문학교육의 대목표로 설정하였다. 이 장에서는 조선족의 정체성 교육을 위한 교육 내용과 방안을 모색하기 위해 조선족의 이중정체성이 나타난 조선족의 문학교육 텍스트 선정하여 조선족의 정체성 인식과 정체성 변모 과정을 모색해 보고자 한다.

정체성은 자기를 인식하고 자신이 관계하는 집단과 동일시하는 마음에서 비롯된다. 정체성에는 자기의 현재 상황을 인식하는 자아정체성과 자신과 집단을 동일시하는 집단정체성이 있다. 이렇게 동일시를 지향하는 집단은 가족과 사회, 국가와 민족으로 확정되어 개인의 자아정체성에서 출발한 정체성은 가족정체성, 사회정체성, 국가정체성으로 확장된 집단정체성을 나타내게 된다.

재외동포의 정체성은 '고향'이라는 개인적 의미에서 시작하여 '조국'(선조의 출신국), '고국'(자기가 태어난 나라), '모국'(현재 '국민'으로 속해 있는 나라)과 같은 집단적 의미를 찾는 과정에서 형성될 수 있다.¹⁸⁾ 한국인의 경우 대부분 '조국'과 '모국'이 일치하는 경우가 많지만 현재 조선족을 비롯한 외국국적 재외동포들은 조국과 고국, 모국이 불일치한 상황이다. 조선족의 경우 한국으로 '모국'이라 하고, 중국을 '조국'이라 한다. 조국(현재 '국민'으로 있는 나라-중국)와 모국(선조의 출신국-한국)의 개념이 다르고, 정체성 인식도 다르게 나타나기 때문이다.

이러한 최근 조선족의 '이중정체성'의 문제를 형상화한 대표적인 작가가 허련순이다. 조선족 작가인 허련순은 중국에서 국가 1급 작가의 위치에 있는 작가이다. 허련순은 전국소수민족문학상을 다수 수상하고, 2004년 단편소설 『하수구에 돌을 던져라』¹⁹⁾로 제25회 윤동주문학상을 수상, 2007년 장편소설 『누가 나비의 집을 보았을까』로 제1회 김학철문학상을 수상하였다.

허련순의 작품에 관한 선행 연구는 학위논문 7편²⁰⁾, 국내학술지논문이 10여 편이 있다. 이들 연구는 조선족 학자 혹은 연변 지역에서 연구된 논문이 대부분이다. 연변 지역에서의 김미란의 연구는 허련순의 초기 중단편의 페미니즘 경향을 통시적으로 고찰하였고, 허련순의 장편소설 『중국색시』를 통해 문학적 치유의 가능성을 모색한 바 있다.²¹⁾

국내 학자의 연구에서 허련순은 장편소설을 중심으로 조명되었다. 허련순의 초기 연구는 조선족 연구 관점에서 리혜선의 르포와 비교 연구로 진행되었다.²²⁾ 최우길의 연구에서는 조선족을 고향땅을 꿈꾸던 1세대, '코리아안 드림'에 시달리다

18) 류수열 외, 『문학교육개론Ⅱ』, 역락, 2014, 393쪽.

19) 허련순의 단편소설 『하수구에 돌을 던져라』는 중국의 고중(중고교) 이중언어교과서인 『조선어문』에 수록되었다.

20) 김기옥, 「재외한인 여성문학에 나타난 소수자 정체성 문제: 이혜리의 「할머니가 있는 풍경」과 허련순의 바람꽃」을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문, 2007.

차호걸, 「광복 후 중국조선족 문학사 연구」, 국제문화대학원대학교 석사학위논문, 2007.

최미령, 「여성성장소설로서의 「빠꾸기는 울어도」와 「가장 푸른 눈」의 비교 연구」, 연변대학교 석사학위논문, 2012.

전가흔, 「허련순 소설의 주변부 의식에 대한 연구: 『바람꽃』과 『누가 나비의 집을 보았을까』를 중심으로」, 경남대학교 석사학위논문, 2012.

장은희, 「허련순의 단편소설집 『우주의 자궁』에 대한 문체론적 고찰」, 숭실대학교 석사학위논문, 2014.

서령, 「중국 조선족 소설 연구: 조선족 정체성 변천을 중심으로」, 인하대학교 박사학위논문, 2015.

박경춘, 「허련순의 소설을 통해 본 중국조선족들의 존재양상과 '디아스포라' 정체성: 『바람꽃』과 『누가 나비의 집을 보았을까』를 중심으로」, 성균관대학교 석사학위논문, 2016.

21) 김미란, 「허련순 중단편 소설의 페미니즘 경향에 대한 통시적 연구」, 『한중인문학연구』 제45권, 2014.

_____, 「허련순의 『중국색시』에 나타난 디아스포라의 치유 양상」, 『현대소설연구』 제60호, 2015.

22) 조선족 3세대의 유학생활과 한국생활은 예동근 외, 『조선족 3세대의 서울 이야기』, (백산서당, 2011)에 구체적인 사례로 제시되어 있다.

죽음에 이른 2세대를 넘어, ‘중국의 조선족’으로 거듭나고 있는 3세대로 구분하고, 새로운 세대를 위한 조선족 교육계의 민족교육 내용과 젊은 세대를 위한 정체성 모색이 필요함을 언급하였다.²³⁾

허련순의 본격적인 작품 연구로 차성연의 연구는 디아스포라 ‘정체성’의 연장선에 있는 작품으로 『바람꽃』과 『누가 나비의 집을 보았을까』를 고찰한 바 있다.²⁴⁾ 이와 관련해 최병우는 허련순의 장편소설 『바람꽃』, 『누가 나비의 집을 보았을까』, 『중국색시』를 ‘바람꽃 삼부작’으로 보고 각 작품에 나타난 정체성의 변모 양상을 고찰하였다. 그리고 『바람꽃』에 나타난 조선족의 민족정체성과 국가정체성 간의 갈등, 『누가 나비의 집을 보았을까』의 가족정체성과 여성의 정체성, 그리고 『중국색시』에 이르러 자아정체성으로 초점이 옮겨 오는 정체성의 다층적인 변모 양상을 분석하였다.²⁵⁾

이와 같은 최병우의 연구는 이 연구의 단초를 제공하고 있다. 허련순의 장편소설 ‘바람꽃 삼부작’은 조선족 정체성 찾기의 가능성으로 제시될 수 있는 작품이다. 연변의 문인을 대표하는 허련순은 장편소설을 통해 조선족의 이중정체성에 대한 문제의식을 제시한 바 있다. 우선 『바람꽃』에서는 조선족이 지나는 한국인으로서 민족정체성과 중국인으로서 국민정체성과 관련된 조선족의 특수성에 기반한 이중정체성과 관련한 문제의식을 찾을 수 있다.

1999년에 한국에 와서 2002년까지 유학생으로서 한국의 석사과정을 수학한 바 있는 허련순은 『누가 나비의 집을 보았을까』를 발표하면서 가족정체성과 정체성이라는 이중정체성의 문제를 제기하고, 2016년 『중국색시』를 한국에 출간하면서 한족과 조선족 사이의 자아정체성, ‘중국색시’로 불리는 결혼이민자의 정체성과 관련한 자기와의 ‘화해’의 전망을 제시한 바 있다. 허련순의 장편소설 ‘바람꽃 삼부작’은 조선족의 특수성에 기반한 정체성에서 출발해 인간 보편성에 입각한 정체성으로 방향을 제시하고 있음을 알 수 있다.

이 연구에서는 허련순의 장편소설 『바람꽃』, 『누가 나비의 집을 보았을까』, 『중국색시』에 나타난 이중정체성을 중심으로 조선족 학습자에게 ‘정체성’을 교육하기 위한 교육 내용을 제시하고 교육 방안을 설계하는 것을 연구의 목적으로 한다. 기존의 선행연구에서 다루지 않았던 인간의 정체성에 대한 해법을 찾아가며 작품의 완결성을 높인 『중국색시』를 추가하여 조선족 학습자에게 ‘정체성’을 교육하는 방안을 모색하려고 한다.

이 연구가 조선족 교육에서 허련순의 장편소설 『바람꽃』, 『누가 나비의 집을 보았을까』, 『중국색시』를 중심으로 교육 작품을 선정한 이유는 다음과 같다. 첫째, 세 작품은 현재 조선족이 가지고 민족과 국가라는 특수성을 지닌 정체성에서 출발하여, 가족과 여성, 자신의 자아정체성에 이르는 보편성을 동시에 제시하는 조선족 작가의 대표적인 작품이라는 점이다. 둘째, 완성도 높은 문학적 형상화를 찾아볼 수 있다. 세 작품에 나타난 ‘바람꽃’, ‘나비’, ‘집’, ‘중국색시’, ‘패랭이꽃’ 등의 문학적 상징은 작품을 통한 문학적 정서를 표현하는 교육에 유용하다. 셋째, 한국과 조선족, 중국의 문화요소가 작품 곳곳에 내재되어 문화적 정체감을 비교할 수 있다. 『중국색시』의 경우 조선족의 사회 현상과 조선족이 유지하고 있는 한국의 전통 문화요소(온돌, 부엌, 초혼, 장례의식) 등이 작품 곳곳에 세밀하게 묘사되었고, 한족의 문화요소(부엌, 장례의식) 역시 묘사되고 있어 문화요소를 교육하는 교육 내용 설계에 알맞은 작품이 된다. 마지막으로 허련순은 연변 출신의 조선족 작가로 국가 1급 작가의 위치에서 한국의 유학생생활을 경험했다. 이러한 경험을 바탕으로 한국의 현재 상황과 조선족의 현재 문제와 생활, 풍속 등을 리얼하게 묘사하여, 작품을 경험하는 조선족 독자에게 정서적으로 친밀감과 자부심을 부여하는 의의를 찾을 수 있다.

23) 최우길, 「중국 조선족 여류작가의 작품에 나타난 한국 -허련순과 리혜선의 글을 중심으로」, 『중국 조선족 연구』, 선문대학교 중한번역문헌연구소, 2005, 215-235쪽. 이 연구에서는 2003년 말 한국 내 중국 유학생의 수는 약 5천명인데, 이중 3분의 2가 조선족이며, 한족 학생들은 한국어를 배우는 어학원 학생이 많고, 조선족 학생들은 대학원생이 많다고 한다.

24) 차성연, 「중국조선족 문학에 재현된 ‘한국’과 ‘디아스포라’ 정체성 -허련순의 작품을 중심으로」, 『한중인문학연구』 제31권, 2010.

25) 최병우, 「허련순의 장편소설에 나타난 정체성의 변화, - 『바람꽃』, 『누가 나비의 집을 보았을까』, 『중국색시』를 중심으로」, 『한국문학논총』 제71집, 2015.

3. 허련순의 작품에 나타난 조선족의 이중정체성과 교육 내용

앞 장에서는 조선족 학습자의 정체성 인식과 조선족의 정체성 교육을 교육 목표로 조선족 문학 작품에서 허련순의 장편소설의 유용성을 고찰한 바 있다. 이를 바탕으로 이 장에서는 허련순의 장편소설 『바람꽃』, 『누가 나비의 집을 보았을까』, 『중국색시』의 창작 배경을 중심으로 각 작품에 나타난 개혁·개방, 세계화, 다문화시대를 살아가는 조선족의 인식 변화를 고찰할 것이다. 『바람꽃』은 1996년에 한국에서 출간되었고, 『누가 나비의 집을 보았을까』는 2007년 제1회 김학철문학상 수상작으로 한국에 출간되었다. 그리고 2016년 『중국색시』가 한국에서 출간되었다. 출간 시기로 미루어 세 작품이 10년을 주기로 창작되었음을 알 수 있다.

『바람꽃』에서는 창작 배경이 되는 1992년 한중수교 이후 개혁·개방 시대 조선족 사회의 변화와 조선족이 인식했던 ‘한국’의 의미를 고찰할 수 있다. 다음으로 『누가 나비의 집을 보았을까』에서는 2000년대 세계화의 흐름에 따른 조선족 가정의 변화와 한국행의 의미를 고찰할 수 있다. 마지막으로 『중국색시』에서는 2010년대 다문화사회 조선족의 자기정체성과 관련된 조선족의 다문화인식을 찾아볼 수 있다.

이 장에서는 작품 내적 접근을 중심으로 허련순의 ‘바람꽃 삼부작’에 나타난 문학적 형상화와 ‘이중정체성’과 관련한 내용을 분석할 것이다. 우선 『바람꽃』은 작품에 나타난 ‘고향’의 의미를 중심으로 조선족들이 명명하는 ‘모국’으로서 ‘한국’에 대한 ‘향수’와 그리움의 정서가 나타난다.

다음으로 『누가 나비의 집을 보았을까』에서는 ‘가족정체성’과 ‘성정체성’을 중심으로 ‘배’라는 공간의 설정과 ‘나비’와 ‘집’의 문학적 상징을 찾아볼 수 있다. 또한 ‘밀항’이라는 불법적 방법으로 ‘한국’으로 막연히 귀향하려는 작품의 모티프에서는 ‘귀소의식’과 ‘회귀본능’을 보여주고 있다.

마지막으로 『중국색시』에서는 한족과 조선족 사이에서의 ‘자아정체성’과 이주여성으로서의 ‘다문화정체성’의 양상을 살펴볼 수 있다.²⁶⁾ 이에 따라 ‘중국색시’로 명명되는 주인공이 정체성을 찾아가는 자신과의 ‘화해’의 정서를 고찰할 수 있다. 또한 작품에 나타난 온돌, 초혼, 장례와 같은 조선족이 보존하는 한국의 전통 문화요소와 조선족에게 낯선 한국의 문화요소도 추출할 수도 있다.

이러한 분석을 바탕으로 조선족 학습자의 ‘정체성’ 교육을 위한 교육 내용을 제시하고 교수-학습을 설계하는 작업을 진행할 것이다. 그 작업으로 조선족의 정체성과 관련된 주제를 각 작품에 나타난 조선족의 ‘민족정체성’과 ‘가족정체성’, ‘성정체성’, ‘다문화정체성’ 등의 교육 내용을 제시할 수 있다. 이에 해당하는 교육 내용은 텍스트의 선택과 삭제의 원리에 따라 작품의 본문을 발췌하여 교육 내용과 방안을 모색할 것이다.

26) 현재 한국에서는 의사소통이 가능하다는 이유로 조선족이 한국 사회의 노동력으로 유입되고 있지만 한국 국민과 문화적인 괴리감은 큰 것으로 나타난다. 최근 조선족이 등장하는 작품들을 보면 그러한 시각들이 더욱 극명하게 드러난다. 2000년 이후 조선족이 형상화된 영화에서 조선족은 대부분 가해자 이미지로 나타난다. 예를 들어 〈황해〉, 〈청년경찰〉, 〈범죄도시〉 등에서 그러하다. 이에 비해서 〈미씽 사라진 여자〉는 수동적으로 범죄에 연루될 수밖에 없는 조선족 여성을 등장시킨다. 이러한 조선족의 가해자와 범죄 관련 이미지는 한국인에게 편견을 심어주고, 조선족에 대한 올바른 인식을 저해하게 된다. 이와는 달리 2000년 이후 조선족이 주인공으로 형상화된 소설에서 조선족 주인공은 한국 사회에서 상처를 입은 피해자로 형상화되고 있다. 천운영 「잘 가라, 서커스」, 박찬순 「가리봉 양꼬치」, 허련순 「중국 색시」 등을 예로 들 수 있다.

〈토론〉 조수진의 “조선족 학습자를 위한 ‘정체성’ 교육 방안 연구 - 허련순의 장편소설에 나타난 이중정체성을 중심으로”에 대한 토론문

차희정(아주대학교)

조수진 선생님의 연구 발표문을 잘 읽어보았습니다. “‘정체성’ 교육”이란 아젠다와 연구의 동기 또한 궁금증을 크게 유발하여 흥미로운 연구라 생각했으며 “재외동포 문학의 ‘디아스포라’ 개념화 논의를 진전시켜 재외동포를 위한 문학교육의 목표 설정과 함께 구체적인 학습 대상을 중심으로 교육 내용과 방안을 모색하고자 한다.”는 연구의 동기와 필요에 동의할 수 있었습니다.

선생님의 발표문은 중국 조선족 작가 허련순의 장편소설 『바람꽃』, 『누가 나비의 집을 보았을까』, 『중국색시』 등 세 편에 나타난 중국 조선족 이중정체성을 중심으로 “조선족 학습자에게 ‘정체성’을 교육하기 위한 교육 내용을 제시하고 교육 방안을 설계하는 것”을 연구의 목적으로 하였습니다.

구체적으로 “조선족 학습자의 ‘정체성’ 교육을 위한 교육 내용을 제시하고 교수-학습을 설계하는 작업을 진행하고자 계획하고 있습니다. 이를 위해서 조선족의 정체성과 관련된 주제를 각 소설에 나타난 “조선족의 ‘민족정체성’과 ‘가족정체성’, ‘성정체성’, ‘다문화정체성’ 등의 교육 내용을 제시할 수 있다.”면서 “이에 해당하는 교육 내용은 텍스트의 선택과 삭제의 원리에 따라 작품의 본문을 발췌하여 교육 내용과 방안을 모색할 것이다.”라고 하셨습니다.

토론자가 문학교육에 과묵한 탓이 크고 또, 선생님의 발표문이 아직은 계획 단계인 것으로 이해되어 연구 내용을 구체적으로 알기는 어렵습니다. 선생님의 연구 목적을 이해하고, 실현을 위한 방법을 함께 고민하는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1. 연구 동기와 목적의 문제

1-1

선생님은 현행 재외동포법을 근거로 ‘외국국적동포’를 이해하고 재외동포 4세대의 정체성이 앞선 세대보다 모호한 특성을 지니며 법적으로 외국인에 더욱 가까운 위치에 있다고 하셨습니다. 김중섭 연구자의 주장에 동의하며 “재외동포를 위한 한국어교육은 언어와 문화 능력의 향상뿐만 아니라 한민족이라는 정체성 함양으로 이어지는 것을 궁극적인 목표”로 한다고 말씀하셨습니다. 그러면서 조선족 학습자를 대상으로 “조선족이라는 특수성을 고려하여 ‘정체성’ 교육을 구체화하고자 한다”고 말씀하셨습니다. 그렇다면 조선족 학습자를 위한 정체성 교육은 ‘한민족’ 정체성 함양인 것일까요? 즉, ‘이중정체성’으로 명명되는 조선족 정체성에 대한 이해를 바탕으로 한민족으로서의 정체성 구성을 위한 학습 방법과 내용의 구체적 설계인가요? 아니면 이들의 이중정체성의 특성을 이해하고 그러한 정체성 구성의 방향을 제시하고 구체적 방안을

마련하는 것일까요? 연구의 목적이 보다 명료하게 제시되어야 할 것 같습니다.

1-1-1 이중정체성을 가진 조선족의 민족적 특성을 이해하고 조선족 한국어 학습자를 위한 한민족 정체성 함양 교육 방안이 연구의 목적이라면 이 연구가 궁극적으로 목적하는 것은 무엇인가요? 또, 이 연구가 필요한 까닭은 무엇일까요?

1-1-2 본 연구가 중국 조선족 4세대가 그들의 이중정체성을 이해, 수용하는 정체성의 구성을 목표로 설정하고 그 구체적 방안을 마련하는 것을 목적으로 한다면 위 질문과 같은 맥락에서 이 연구의 필요는 무엇이며 어디에서 찾을 수 있을까요?

1-2 선생님은 한국어를 공부하고 있는 20대 조선족 유학생을 대상으로 한 설문조사를 바탕으로 연구를 진행하시려고 합니다. 그 대상과 집단의 크기, 설문내용과 해석 등에 대한 보다 정치한 질문과 구체적 해석이 필요하지 않을까 생각하는데 설문 배경과 과정에 대해서 설명해 주시면 이해에 도움이 되겠습니다.

그리고 선생님께서도 말씀하신 것처럼 연변에서 온 유학생과 웨이하이, 옌타이 칭다오 등 산둥 지역에서 생활했던 조선족 학생들은 또 다른 문화를 체험한 이들로 변별되는 특성이 있을 것이고, 또 13명의 설문지 해석으로 조선족 4세대 정체성을 이해하기란 집단이 너무 작다는 생각입니다. 그리고 질문 내용과 해석의 정도는 구체적이지 못하다는 생각입니다. 선생님께서 진행하신 설문 내용에 대해서 좀 더 구체적으로 소개해 주신다면 연구의 필요가 설득력을 얻게 될 것입니다.

더불어 주관식 문항(“자신이 생각하는 조선족에 대한 간단한 기술”)에 대한 답변(“가장 중복되는 대답은 ‘옛 선조가 중국으로 가서 중국의 소수민족이 된 사람’이라는 응답”, ‘한국어 또는 조선어를 사용하고 있는 국적이 한국이 아닌 사람들, 다른 문화와 생각을 가진 한민족, 한국어랑 연결이 되어서 한국 생활도 편하게 할 수 있다’, ‘조선족은 역사의 한 산물로서, 매우 가슴 아픈 산물’)은 구체적인 해석(해설)이 뒷받침될 때에 그들의 현재적 조선족 정체성을 이해하기 수월할 것 같습니다. 관련하여 설문을 진행하신 선생님의 설명을 요청합니다.

2. 연구 방법과 내용의 문제

본 연구가 이중정체성으로 설명되는 중국 조선족 4세대의 정체성 교육을 목표로 할 때, 연구의 내용은 한민족 정체성 함양이거나 이중 정체성을 이해하고 이의 정체성 구성의 구체적 방향 제시와 방안이 될 것입니다.

선생님은 연구문의 마지막 장에서 허련순의 세 편의 장편소설의 주제적 특성을 일별하면서 이를 바탕으로 교육 내용과 교수-학습 설계를 진행하셨다고 했습니다. 현재 서술중이실 것으로 압니다. 교육 내용과 더불어 연계된 교수-학습 설계에 대해서 한 가지 정도만이라도 소개해 주실 수 있을까요.

학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰

-수업 성찰일지를 중심으로-

양지선(경희대학교)

1. 서론

본 연구는 학문 목적 학습자를 대상으로 한 교양 필수과목의 수업 운영 과정에서 느낀 교사의 고민, 수업진행 사항, 성공과 실패요소 및 학습자들의 반응에 대한 반성을 진술하고 솔직하게 기록한 성찰일지를 통하여 수업 및 교사의 질적인 성장을 모색하고자 하는 취지에서 진행되었다.

성찰일지는 1인칭 시점으로 교수(教授) 경험에 대해서 쓴 비판적인 반성의 도구라고 정의할 수 있는데, 비판적으로 수업을 재구성하다 보면 교사 자신의 부족한 부분을 발견하고 극복하게 할 수도 있는 장점을 부각시켜 긍정적인 영향을 줄 수 있다(연준흠, 2011:p16). 보통 성찰일지는 초보 교사들을 대상으로 수업 초에 느끼는 자신감과 불안의 원리에 대해 깨닫고 자신감과 불안을 극복하고자 하기 위해 주로 사용된다. 하지만 교사는 교육을 통해 학습자의 학습과정과 성장에 영향을 주며, 자신의 수업에 대한 반성적 사고를 하지 않으면 수업에서의 실수를 지속적으로 반복하기 때문에 모든 교육과정에 대한 끊임없는 연구와 성찰로 수업과정에 대해 반성적 사고를 가지고 있어야 한다. 그렇기 때문에 초보 교사뿐만 아니라 현장 경력이 많은 교사들도 교수활동의 질적 향상과 교수자의 전문성 강화를 위해 수업 성찰일지를 작성하고 이를 통해 수업에 대한 자신의 교수 행위를 돌아보고 객관적 시각으로 평가하여 자기발전의 과정으로 활용해야 한다.

Hiemstra(2001: p24-25)는 교사는 성찰일지를 통해 개인의 성장과 발전을 할 수 있으며, 직관과 반성을 통해 문제를 해결함과 더불어 반성적, 비판적 사고 능력을 강화시켜 스트레스도 감소시키고 건강에 도움도 줄 수 있다고 한다. 교수자의 반성적 사고와 전문성을 강화시켜주는 수업 성찰일지를 작성하여 수업 운영과정에서 느낀 수업 진행에 대해 전반적으로 살펴 수업에 대한 비판, 반성적 사고방식을 유지함으로써 수업의 질적 향상 노력에 힘을 필요가 있다. 또한 이러한 수업 운영 과정에 대한 학습자의 만족도를 확인하여 더 나은 수업능력의 신장을 위해 노력해 보고자 한다.

2. 선행연구

한국어교육에서 수업 개선을 위한 교사 연수와 같은 수업의 전문성을 향상시키기 위한 방법은 국내외에서 꾸준히 진행되고 있다. 하지만 한국어교육의 역사가 깊어짐에 따라 다른 언어 교육에서 진행되었던 수업에서 교사의 반성적인 성찰과 수업 성찰과 실천을 위한 연구도 2000년대 후반부터 관심을 보이며 이루어지기 시작하였다. ‘좋은 교사’의 역량과 자질에 대한 논의가 국내외 연구에서 제시되었으나(강승혜(2010), 원해영(2013), 이인혜(2018), 안정민·김재욱(2017)), ‘좋은’ 한국어 교사는 일률적인 기준으로 평가될 수 없고, 한국어 교육이 이루어지는 국가나 문화, 시스템 안에서 새롭게 정의되고

적용되어야 함을 확인할 수 있다(안정민, 2015).

교사의 전문성을 향상시키기 위한 교사의 반성적 성찰과 실천을 통한 이론적 근거를 제공한 대표적인 연구자로 Dewey와 Schön을 들 수 있다. Dewey(1933)는 사고의 주체가 능동적, 지속적으로 ‘어떤 신념이나 가정된 지식의 형식’에 대하여 깊게 사고하는 정신활동을 반성적 사고(reflective thinking)라고 언급하였다(이성아, 2015). 반면, Schön(1983)은 ‘행위 중의 반성(reflecting in action)을 하는’, ‘반성적, 실천적 연구자로서의 교사’가 되어야 함을 주장하면서 교사는 자신의 수업을 진행하는 가운데 스스로 자신의 수업을 관찰하고 반성하면서 교사 스스로 자신의 자질을 끊임없이 개선시킬 수 있어야 한다는 점을 강조했다.(김영숙·이지연, 2010:p375)

교사는 지속적 성찰의 결과로 교수역량이 향상되어야 함은 물론, 수업의 질적 제고까지 꾀할 수 있어야 바람직한 교수자의 성찰이라 할 수 있을 것이다. 따라서 교수자의 성찰에는 교육 내용과 방법, 평가 등과 같은 수업 차원의 성찰을 비롯하여, 교수자로서 학생과의 수업 내외적 상호작용 및 관계 등을 성찰해야 할 뿐 아니라, 자신의 성찰 결과를 통해 교수자로서 자신의 변화, 수업의 질적 변화, 나아가 학생들의 변화까지 파악하고 평가하는 것이 바로 교수자의 성찰이다(이성아, 2015: p11). 이러한 교사의 수업을 분석하기 위한 자료 수집 방법으로 수업 관찰을 위한 녹음 및 비디오 촬영 등 다양한 방법이 있다. 성찰일지는 교사가 본인의 수업을 성찰하기 위해 사용하는 성찰 도구 중 하나로 교사는 일지를 씀으로써 여러 가지 문제점을 교실 밖에서 볼 수 있고 일지를 쓰는 것만으로도 어느 정도 문제를 해결할 수 있다고 볼 수 있다(Bailey, 1983: p98).

교사일지에 대한 연구는 한국어교육에서도 진행되었는데, 연준흠(2011)은 교사 일지를 통하여 초보 한국어 교사가 교실 안에서의 자신감과 불안에 대해 어떻게 정의내리고 평가해서 재구성하는지를 살펴 교실에서 겪는 불안에 대해 이해하고 교사의 자신감을 향상시키기 위한 방안을 제안하고자 하였다. 김혜람·이미자(2017)는 교육경력 5년 미만의 초임교사가 자기 수업성찰 경험을 대상으로 수업에 대한 관점의 변화를 살펴 학교 현장에서 수업전문성 신장을 위해 자기수업성찰 방법을 교사들이 효과적으로 시도하고 활용할 수 있도록 촉진하고 지원할 필요성이 있음을 시사하고 있다.

교사일지 작성은 시간이 걸리는 작업이기는 하지만 다른 성찰 도구에 비해 교사들이 가장 손쉽게 활용할 있다는 점과 수업 후 교수, 학습 활동에 대한 기록을 통해 자신의 교수 활동을 되돌아볼 수 있게 한다는 점에서 반성적 교사 교육에 관한 많은 연구들이 교수일지 작성을 통한 전문성 개발에 집중되어 있다(김영숙·이지연, 2010: p374). 수업의 변화는 수업에 대한 문제를 인지하게 되면서 시작된다는 점에서 성찰일지는 교사의 전문성 신장과 더불어 가르치는 것의 목적이 학습자들의 배움이기 때문에 학습자 관점에서 어떤 수업의 모습이 개선할 필요가 있는지를 아는 것은 매우 중요하며(이상수(2019: p127), 이러한 변화를 위해 교사는 끊임없이 성찰을 해야 한다.

따라서 본 연구자는 A대학의 ‘한국사회와 미디어’수업을 하면서 작성한 수업일지를 통해서 교수자로서의 수업 진행 사항을 살펴, 교수 활동을 점검하고 학습자의 활동을 관찰하여 동기부여가 잘 되었는지에 대한 분석과 평가를 해 보고자 한다. 이를 통해 교수활동의 문제를 인식하고 성찰하여 앞으로의 수업에서 개선해야 할 부분에 대한 계획을 세워볼 것이다.

3. 수업 운영 과정과 방향

서울 소재 A대에서 진행되는 ‘한국사회와 미디어’수업은 전공과정에 진입하기 전 학업 역량 강화를 위한 유학생 대상 교양 필수과목이다. A대학의 학부 유학생을 대상으로 한 집중과정은 언어기능을 주요하게 다루어 읽기, 말하기, 듣기, 쓰기, 문법 실력 강화로 구성되어 있으며, 전공 수업에 대비하여 학습자들의 전공과 연계된 기능수업을 집중적으로 하도록

구성된 맞춤형 수업이다. ‘한국사회와 미디어’ 수업은 특별한 기능에 중점을 둔 수업이 아니라 언어 기능 모두를 통합한 과정이며, 정해진 수업의 기본 틀 안에서 수업 진행은 교사의 재량에 따라 운영되는 수업이다.

3.1 수업 참여자

본 연구자는 2019년 1학기에 ‘한국사회와 미디어’라는 동일한 교과목을 두 개 반에서 지도하게 되었다. A반은 모두 30명 정원이며 우즈베키스탄 학생 1명을 제외한 29명이 중국 학생이고, B반은 28명이 전원 중국 학생으로 수업 참여자는 총 58명이다. 한국어능력시험 급수는 모든 학생이 4급 이상이며 B반이 A반보다는 TOPIK 5급, 6급을 이수한 학생들이 조금 더 많다는 것을 <표 1>을 통해 확인할 수 있다.

<표 1> 국적, 인원 및 한국어능력시험 보유 급수

A 반		B 반		TOPIK			합계	
국적	인원	국적	인원	A반	B반			
중국	29명	중국	28명	급수	인원	합계		
우즈베크	1명			6급	4명		5명	9명
합계	30명	합계	28명	5급	9명		13명	22명
				4급	17명		10명	27명
				합계	30명		28명	58명

3.2 수업 운영 과정

본 수업은 언어, 기업과 인재, 다문화, 교육, 미래 사회 등과 같은 현재 한국사회를 이해할 수 있는 다양한 주제를 중심으로 언어 활용의 통합 기능을 강화할 수 있도록 하였으며, 부가적으로 의사소통을 위한 표현 기능을 강화할 수 있도록 하여 전공 수업 참여에 자연스럽게 활용할 수 있도록 구성되어 있다. 연구자는 수업을 진행하는 과정에서 토론, 발표 등 수업 시간에 진행되는 모든 활동에 기본적으로 조별 활동을 중심으로 진행하도록 계획하였다. 조 구성은 한 달을 기준으로 하여 한 학기 동안 3회 교체하였으며, 조별 인원은 최소 3명, 최대 4명으로 구성하였다.

<표 2> 수업 운영 과정

도입	전개	활용			과제	평가	
수업동기 유발 (주제별)	주제 관련 제시 (교재 활동)	전(1-9주)	후 (10주차)			쓰기 과제 (기능 활용한 쓰기)	1차)과제 ↓ 피드백(1차) 2차)수정 제출 ↓ 피드백(2차) 3차)최종과제
		영상+토론 (조별 토론지 제공)	①단계 주제 토론 후 발표	②단계 영상 보기	③단계 토론 후 발표 (심화)		

수업을 시작하기 전 도입부분에서는 관련 주제를 중심으로 학습자들에게 수업 동기를 유발하도록 하였으며, 질문을

통한 상호작용으로 주제와 관련된 관심을 이끌 수 있도록 하였다.

전개는 교재에 제시된 ‘읽기 자료’에 대해 먼저, 조별 활동을 통한 단어, 내용 확인 후 교사와 함께 내용 확인 및 교재에 제시된 질문을 중심으로 조별 활동을 하도록 유도하였지만 시간은 15분을 넘기지 않았다¹⁾.

활용 부분에서는 토론을 집중적으로 할 수 있도록 구성하였으며, 전(1-9주차)과 후(10-15주차)로 나누어 수업이 진행되었다. 이렇게 수업이 진행된 것은 학습자들이 반복된 수업 패턴에 학습 능력이 저하될 수 있었고, 학습자들이 토론을 통하여 본인이 알고 있는 내용을 공유하도록 하였다. 또한 뉴스 등 영상매체를 활용하여 새로운 정보와 해결방법에 대해 다양한 의견을 접한 후 변화하는 사고력의 향상에 대해 학습자 스스로 깨닫도록 하고자 함에 있었다. 토론 활동에는 모든 조에 ‘활동지’를 배부하여 활동지 안에 서로의 의견을 공유하고 토론한 내용을 기록하도록 하였다²⁾.

〈표 3〉 조별 토론지 활용(예)

조별 토론 활동지 (4 조) 이름: <u>축정, 라지진, 주연호</u>		3) 내가 생각하는 바람직한 교육은 어떤 것입니까? (구체적으로)		실현 가능한가요?	
* 친구와 함께 이야기해 보세요.		1) 원하는 것을 공부할 수 있는 교육.		1) 어렵다	
1) 한국의 교육제도와 (<u>중국, 우즈베키스탄</u>)의 교육제도		2) 창의력과 사고력을 증진할 수 있는 교육.		2) 가능한다.	
공통점	교육열: <u>인사유구, 성적 중심</u>	3) 바깥 지음 늦게 하지 않고 수업시간 중점 하는 교육		3) 가능한다.	
교육 제도	<u>중등학교 6년, 중학교 3년, 고등학교 3년, 대학교 4년, 직업학교</u>	4) 한국/중국/우즈베키스탄의 교육열이 갖는 의미는 무엇입니까?			
학생들	<u>라지진 많이 다닌다. 스펀지가 많다.</u>	규정적		<u>교사들이 자기 강기적인 경험을 통해 가르쳐서 지식을 더 풍부하게 얻을 수 있고 성적도 좋게 나온다.</u>	
교육열	<u>1은 의미에 없다.</u>	부정적		<u>주입식 교육 때문에 학생의 창의력이 부족하다.</u>	
차이점	교육 제도: <u>한국은 고등학교 대학교 주로 사립학교, 중국 초등학교부터 대학교까지全是 公立학교</u>				
학생들	<u>한국 학생 밖에 라지진 다닌다. 중국 학생 밖에 라지진에서 야간 과습하고 주말에 라지진 다닌다.</u>				
영상 본 후	2) 우리의 학생 시절은 어떤었습니까?				
장점	<u>수업할 때 정자 시성도 이동해서 편하다. 시간 이동권이 높다.</u>				
단점	<u>스폰지가 많다. 경쟁이 강하다. 주입식교육이라서 활동할 줄 모른다.</u>	# 우리 팀			
		발표자		안지진	
		자료 검색		주연호	
		기록자		축정	

과제는 교재에 제시된 배운 기능을 활용한 문장 구성과 주제와 관련된 영상을 보고 토론한 후 자신의 생각과 의견을 배운 기능을 활용하여 글을 쓰도록 하였는데³⁾, 두 가지 과제 중 상황에 따라 연구자가 선별하여 제시하였다. 과제는 매주 1회 제시를 기준으로 하였으나, 상황에 따라 2주에 한 번 제출하도록 하기도 하였다.

평가는 학습자들이 제출한 과제에 대해 교사 피드백을 중심으로 하되, 동료 평가를 2회 실시하여 학습자간 서로의 글을 확인하고 긴장할 수 있는 기회를 마련하였다. 모든 과제는 교사의 1차 피드백 후 수정하여 제출, 수정하여 제출한 과제물에 대해 2차 피드백 과정을 거쳐 최종 수정한 결과물을 마지막에 다시 제출하도록 하였다. 즉 교사는 3회에 걸친 학습자의 과제를 평가하도록 하였다. 또한 교사가 밑줄을 그어 학습자 스스로 틀린 부분을 다시 수정할 수 있도록 유도한 간접피드백과 학습자 오류에(문법, 어휘 등) 직접적으로 수정을 한 직접피드백을 활용하여 학습자에게 어떤 피드백이 도움이 되는지 확인할 수 있도록 하였다.

이러한 평가과정은 학습자들의 오류를 줄이고자 하는 것이 일차 목적이었으며, 간접, 직접적 피드백을 통해 학습자에게 어떤 피드백 유형이 자신에게 유용한지 인지하도록 하기 위함이다. 또한 교사의 피드백이 보여주기 위한 형식적인 피드백이 아니라 학습자들의 오류 재발을 방지하고 실력 향상에 주안을 둔 교사의 정성과 관심을 인식하게 하여 수업에 성실히 참여할 수 있도록 유도하기 위한 방안이라 할 수 있다.

이 밖에도 학습자들이 수업을 들으면서 느낀 만족했던 수업 방식이나 앞으로 원하는 수업 활동, 아쉬웠던 점 등에 대한 의견을 ‘활동지’나 ‘과제지’ 하단 ‘활동 점검 작성란’에 기록하도록 하여 학습자들의 의견을 상시 확인하고 수업운영에 반영

1) 선 과제로 ‘읽기 자료’에 대한 요약하기를 수업 전 주말까지 제출하도록 했으며, 이 과정을 통해 단어 및 내용에 대한 예습을 하도록 유도하였기 때문에 조별 활동에 오랜 시간을 할애하지 않았다.
 2) 조 활동을 유도하는 ‘활동지’는 학습자들이 활동하는 과정을 알 수 있도록 활동 전, 후, 해결 방안, 활동 결과, 자료를 찾았을 경우 참고자료를 기록할 수 있도록 하였다. 또한 조원의 역할 분담을 위해 발표자, 자료 검색자, 기록자를 적도록 하여 학습자들의 역할분담을 확인할 수 있도록 하였다.
 3) 정의, 예시, 분류, 비유 등 기능표현을 활용하여 문장표현을 자연스럽게 사용할 수 있도록 과제 제시함.

하고자 하였다.

4. 성찰일지 작성을 통한 교사의 수업 성찰

수업 성찰일지란 교사가 본인의 수업을 성찰하기 위해 사용하는 도구 중 하나로 수업 일지에는 연구를 위해 성찰 대상으로 삼은 수업과 관련하여 수업의 흐름, 수업 후 성찰 내용(반성할 점, 더 보완해야 할 점, 수업 중에 일어난 사건, 그에 대한 학생들의 반응과 그것을 바라보는 교사의 생각과 감정을 기록)이 담겨 있다.(김혜림, 이미자, 2017: p342) 이러한 성찰일지를 통하여 교사는 자신의 교수 행동을 되돌아보고 나아가 반성적 사고를 통해 상황과 실정에 맞는 교수법과 활동 방안을 연구하도록 하여 질적인 성장을 가능하게 한다.

4.1. 성찰일지 작성 방향 및 과정

16주 동안 동일한 교과 2개 반을 대상으로 한 성찰일지는 수업이 끝난 당일 바로 작성하는 것을 목표로 하였다. 간혹 일이 생겨 작성이 불가능한 경우에는 다음 날 작성하였으나 감정의 변화, 기억의 누락에 의한 오류를 방지하기 위해 24 시간을 넘기지 않도록 하였다. 성찰일지는 4개의 항목을 중심으로 작성하였으며, 1인칭 시점에서 기록한 구체적인 수업일지의 방향은 다음과 같다.

교수 활동 점검

학습자 활동 점검

문제 인식 및 성찰

개선 계획 수립

1) 교수 활동 점검 : 본 연구자가 수업을 진행하기 전 어떤 활동을 할 것인지, 진행 방향에 대해 미리 계획한 내용이 수업에 잘 적용되었는지, 목표한 바를 학습자가 성취하였는지에 대해 점검하였다. 또한 수업 과정에서 느꼈던 감정(긍정/부정), 수업 진행의 전반적인 흐름 및 운영 과정, 학습자와의 상호작용, 수업 후 느낀 수업 준비 과정에서의 착오 등에 대해 성찰한 것을 기록하였다.

2) 학습자 활동 점검 : 수업 진행과정에서 학습자의 활동을 분석하여 동기부여가 잘 되었는지를 살피고, 학습자와의 상호작용을 위해 준비한 수업 자료(영상, 토론, 질의응답, 과제제시, 배부 등)를 활용하는 과정에서 학습자들의 자기 주도적 활동이 제대로 이루어졌는지에 대한 평가를 중심으로 기록하였다.

3) 문제 인식 및 성찰 : 교수 활동 계획 과정과 실제 수업 진행 사이에서 느꼈던 교수활동, 학습자들의 동기 부여를 위하여 교사가 취한 행동에 대해 점검하였다. 학습자의 적극적인 행동과 자신감을 갖도록 하기 위해 보인 칭찬과 격려의 적절성에 대한 문제를 인식하고 이에 대한 반성과 성찰의 과정에 대해 중점적으로 작성하였다.

4) 개선 계획 수립 : 위 3가지 점검 사항에 대한 성찰의 결과를 바탕으로 다음 수업 차시에 어떤 식으로 수업을 개선할 것인지에 대한 내용을 담았다.

4.2 성찰일지를 통한 수업 성찰

1) 계획대비 교수활동의 적정성 성찰

교사는 계획을 잘 세워야 하고 그 계획이 잘 수립되었는지 반성하고 추후 변화를 고민해야 한다. 본 연구를 통해 교수 방법에 대한 내용, 계획한 시간 대비 적절하게 수업이 진행되었는지, 목표한 대로 평가가 잘 이루어졌는지에 대해 성찰일지를 작성하는 과정에서 수업 진행의 성공 요인과 실패 요인을 확인할 수 있었다.

수업이 성공적으로 이루어졌음을 느낄 때는 교사가 계획한 대로 학습자들이 토론활동을 통해 의미 있는 배움을 느꼈고 발표 과정을 통해 깨달았을 때이다. 또한 적극적인 수업활동과 수업 진행 과정에서 학습자들과 상호작용을 통해 친밀감과 긍정적인 반응을 느꼈을 때 만족감을 느껴 수업이 성공적으로 진행되었음을 느꼈다. 반면, 학습자의 잦은 지각으로 인해 수업 운용을 위한 시간 조절에 실패했거나 모든 학습자들이 발화 활동에 참여하도록 무리한 수업 진행을 했을 때 수업이 계획된 대로 이루어지지 않아 수업의 실패 요인으로 작용하였다. 이러한 과정을 통해 교사의 무리한 욕심은 수업 진행을 방해하니 적당히 조절하는 것도 필요함을 느꼈다.

2) 학습자 대상 활동점검의 적정성 성찰

① 선입견에 대한 성찰

두 반을 대상으로 동일한 과목을 가르치면서 느낀 것은 수업 첫 날, A반과 B반의 태도와 반응에 따라 교사로서 위험한 선입견을 가졌다는 것이다. 첫 날 학습자들의 수업 태도를 보고 학습자들의 학업 역량을 확정하여 앞으로의 수업과 관계를 예측하였다. 수업을 하기도 전에 갖게 된 이러한 선입견은 수업 운용과 학습자를 대하는 태도에 부정적인 영향을 주었다.

연구자가 초반에 가졌던 A반에 대한 선입견은 학습자들이 성실하여 과제 활동에 참여율이 높을 것이라는 기대감이었다. 하지만 과제회수율은 B반에 비해 낮았으며, 실제 연구결과 <표 8>의 만족도 결과에서 확인되었다. 교사가 학습자 집단에 대해 선입견을 갖는 것은 지양해야 한다고 생각한다.

② 학습 동기 부여에 대한 성찰

학습 동기를 높이기 위해서는 단순한 칭찬보다는 구체적인 칭찬을, 격려를 할 때는 실패했을 때 느끼는 부정적인 감정을 있는 그대로 인정해주고 공감해야 한다(김현섭, 2016:p79). 본 연구자도 학습 동기를 강화하기 위해 조별 토론 과정과 발표 과정에서 잦은 칭찬과 격려를 하였고 과제에 대해서도 한 명씩 면대면으로 피드백을 함으로써 교사가 관심을 가지고 있다는 것을 의식하게 하였다. 하지만 발표하는 과정에서 학습자의 태도로 인해 칭찬보다 문제점을 지적한 적이 있었는데 수업 분위기가 가라앉았으며, 집중력이 떨어지고 학생들은 학습 의욕도 잃어 수업을 이끌어 나가기 힘들었다. 이 때 문제점을 지적하는 행위보다 학습자의 오류 수정을 위해 적절하게 동기를 부여하는 것이 교사로서 더 나은 선택이었을 것인데 그렇게 하지 못하였다.

또한 조별 활동을 중심으로 수업을 진행하면서 겉으로 보기에 원만하게 느껴지는 것도 있었고, 무난하게 잘 진행된다고 판단하였다. 그래서 학습자 활동 점검 작성에도 조 활동에 대해 팀을 잘 아는 친구들과 하고 싶다는 의견을 제시하거나 모르는 친구들과 활동이 어색하다는 의견이 A반 몇몇 학습자에게 제시되었는데도 불구하고 연구자의 수업 의도는 아

는 학습자와는 조를 구성시키지 않는 것이기에 학습자들의 요구를 의도적으로 무시하였다. 하지만 <표 4>와 <표 5>의 만족도 결과에서 확인할 수 있듯이 낮은 가리는 학습자들에게는 이러한 수업 방식이 피로감과 함께 흥미를 잃게 하는 요인이 될 수도 있다는 것을 간과하였다. 학습자의 성향을 파악하여 요구를 어느 정도 충족시킬 수 있도록 노력했다면 모든 학습자들에게 동기를 부여할 수 있었을 텐데 이를 간과한 부분에 대해 깊이 반성하였다.

③ 학습 활동 평가에 관한 성찰

중간시험과 기말시험을 보기 전 주에 평가 기준표를 미리 공지하여 학습자들이 교사의 평가를 신뢰할 수 있도록 하였다. 이러한 방법은 학습자들에게 평가 기준의 명확성을 제시하여 긍정적이었다고 볼 수 있다. 하지만 평가 기준의 20%를 차지하는 과제를 공지할 때는 생각하지도 못했던 문제가 발생하여 수업일지를 작성하는 과정에서 교수자로서 많은 고민을 하게 되었다. 과제 피드백 과정에서 A반이 B반보다 인터넷 자료 등에 대한 표절 비율이 높았다. 학습자에게 도움이 될 수 있는 알찬 과제를 제시하고 활동을 고민했던 연구자에게는 큰 충격이었고, 이러한 사실을 알고 피드백을 하는 과정에서 학습자에 대한 부정적 인식이 형성되었다. 이를 통해 동일한 교과목이라 하여 동일한 과제를 제시하는 것이 아니라 학습자 집단의 성향을 고려하여 과제의 양을 조절하고 다양한 과제를 제시하는 것도 필요함을 각성하였다.

3) 문제 인식에 따른 개선 계획 수립의 적정성 성찰

① 교수자는 수업 운용에 있어 융통성이 필요하다. 교재 내용에 충실하면서도 이를 확장적으로 해석하여 학습자가 흥미를 갖고 집중할 수 있게 활용해야 한다. 예를 들어, 본 연구과정에서도 4차 산업혁명 관련 내용은 다른 교과에서도 다루고 있기에 '반려동물' 관련 에티켓이나 유기문제, '노키즈존' 등에 대한 융통성 있는 주제를 수업에 활용하니 학습자들이 모국의 문화 및 언어 환경과 연계하여 흥미와 관심을 가지고 수업에 참여할 수 있었다. 이러한 융통성은 학습자의 학습 동기를 높일 수 있는 하나의 방법이 될 수 있다.

또한 계획대비 기능적인 부분이 다음 차시 수업 주제와 관련되어 있다고 판단되는 경우, 그 다음 수업으로 넘기고 지금 관심 있어 하는 주제에 대한 토론의 시간을 연장함으로써 학습자 만족도를 높일 수 있었다.

② 수업 패턴이 반복될수록 학습자들은 수업에 흥미를 잃을 수 있다. 이에 대한 문제해결을 위해 연구자는 10주차부터 다양한 주제를 통해 학습 목표에 다가갈 수 있도록 하였다. 뉴스 영상을 활용하여 다양한 의견을 접할 수 있도록 하였으며, 주제에 대한 선(先)토론, 뉴스 영상을 본 후 후(後)토론을 하게 하여 자신들이 알고 있는 내용이 한정되어 있음을 깨닫고 뉴스를 활용한 다양한 의견을 접하게 하였다. 이러한 수업 방안은 학습자들이 스스로 배경지식이 넓어짐을 인식하게 되므로 학습 동기를 강화시킨다. 따라서 교사의 관성적인 수업은 학습자들이 수업에 흥미를 잃게 만들 수 있기 때문에 수업 진행과정에 대한 학습자들의 반응에 교사는 늘 관심을 기울이고 교수법의 변화를 고민해야 한다는 것을 깨달았다.

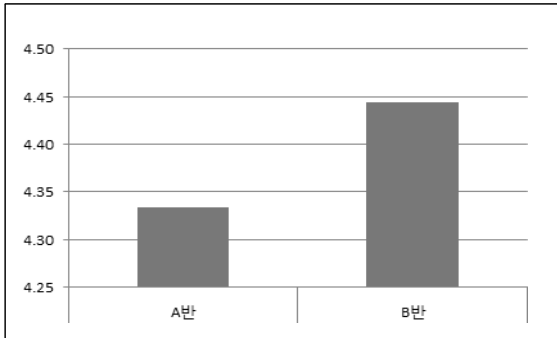
이를 통해 교사는 학습자들이 보다 적극적으로 수업에 참여할 수 있도록 다양한 주제를 제시함으로써 학습의 동기 유발뿐 아니라, 교사의 수업활동에 대한 준비의 필요성도 일깨워 주는 계기가 될 수 있음을 알 수 있다.

③ 교사의 건강 상태는 수업의 성공과 실패에 영향을 준다. 교사의 건강이 좋지 않은 경우, 학습자들도 긴장이 풀리고 수업에 집중할 수 없기 때문에 수업이 성공적으로 진행될 수 없다. 따라서 교사는 좋은 건강 상태를 유지하여 수업에 부정적인 영향을 미치지 않도록 조심해야 한다는 것도 깨달았다.

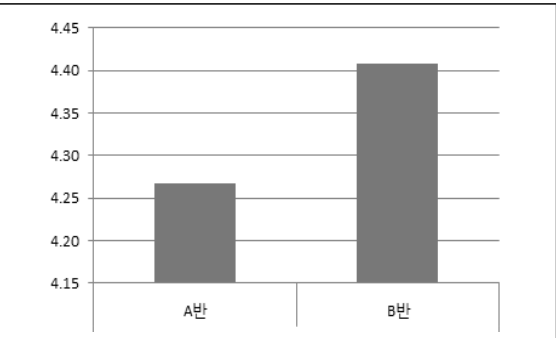
4.3 수업에 대한 학습자 만족도 결과

(1) 수업 진행에 대한 만족도

〈표 4〉 주제 토론에 대한 만족도

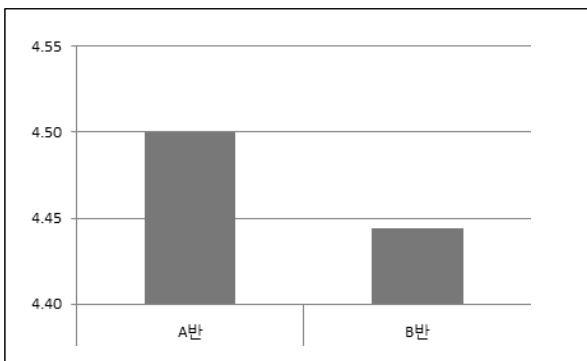


〈표 5〉 조별 활동에 대한 만족도

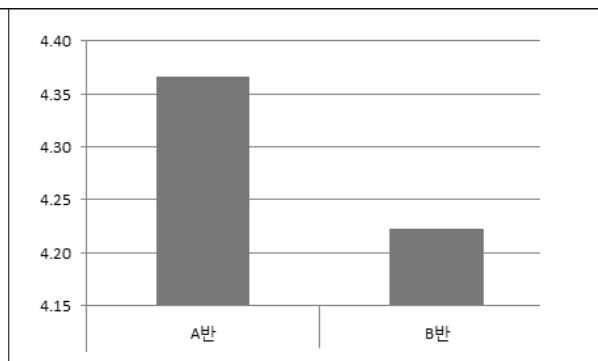


〈표 4〉와 〈표 5〉를 보면, 주제 토론 과정과 조별 활동에 대해 A반과 B반 모두 4.25이상의 높은 만족도를 보이고 있다⁴⁾. 학습자들은 설문조사에 전반적으로 토론 활동과 조별 활동에 대해 수업시간이 너무 짧아 토론을 더 하지 못하는 것이 아쉽다는 의견을 대다수 학습자가 제시하였지만 A반의 만족도가 B반에 비해 낮다는 것을 확인할 수 있다. 이에 대해 수업일지 작성과정에서 확인된 결과, B반은 조를 구성하는데 있어 다양한 친구들을 만나서 즐거웠고 많은 친구들을 알게 되어 좋다는 긍정적인 의견을 제시하였지만, A반은 조별 활동에 대해 어색하고, 친한 사람과 함께 조를 구성하여 토론을 하고 싶다는 요구를 하였다. 하지만 연구자의 의도는 친한 사람과의 구성이 아닌 다양한 조원 구성을 통한 토론 진행이었기에 A반의 요구를 받아들이지 않고 계획대로 수업을 진행하였다. 이러한 수업 진행이 A반의 만족도 부분에서 작용을 하여 B반에 비해 낮게 나온 것으로 유추된다.

〈표 6〉 영상 활용한 수업에 대한 만족도



〈표 7〉 다양한 활동(발표,프로젝트)에 대한 만족도



영상을 활용한 수업과 매 수업시간에 진행되었던 조별 발표, 중간고사 프로젝트 활동에 대해 두 반 모두 평균 4.2이상의 높은 만족도를 보였다⁵⁾. 수업일지 확인 결과, B반은 프로젝트 활동에는 적극적이었으나, 발표를 하는 과정에서 조별 문제가 조금 있었는데 이러한 영향이 A반에 비해 낮은 만족도를 보였다고 생각된다. A반은 사회 정보에 민감하지 않고

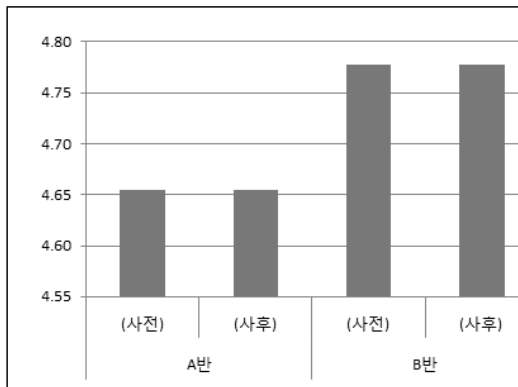
4) 〈표4〉는 0.11편차로 B반의 만족도가 높았으며, 〈표5〉는 0.14의 편차로 B반의 만족도가 조금 높았다.

5) 〈표 6〉은 0.06의 편차로 B반의 만족도가 낮았으나, 〈표7〉은 0.15의 편차로 B반의 만족도가 낮았다.

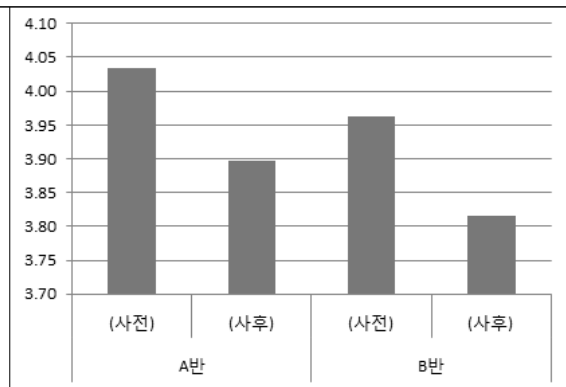
관심이 없었는데, 뉴스영상 자료를 통해 다양한 정보와 활동을 하면서 배움의 만족감이 영향을 주었다고 추측된다. 또한 <표 7>의 발표 등 다양한 프로젝트 활동에 대한 만족도에서도⁶⁾ A반은 조별 토론이나 영상 토론 후 조별로 돌아가면서 의견을 취합하는 과정에서 말하기 연습을 할 수 있다는 것에 아주 긍정적인 반응을 보였다. 말을 잘하는 사람만 발표하는 것이 아니라, 모든 조원이 돌아가면서 발표하는 것에 대해 긴장하면서도 익숙해짐에 따라 즐기는 긍정적인 반응을 보였다는 것을 수업일지를 통해 확인할 수 있었는데, 이러한 반응이 활동에 대한 만족도에도 영향을 주었다고 사료된다. 다만 학습자 성향은 학습자 구성에 따라 변하므로 늘 관심을 보여야 할 사항이다.

(2) 과제 관련 피드백에 대한 만족도

<표 8> 교사 피드백에 대한 만족도



<표 9> 동료 피드백에 대한 만족도



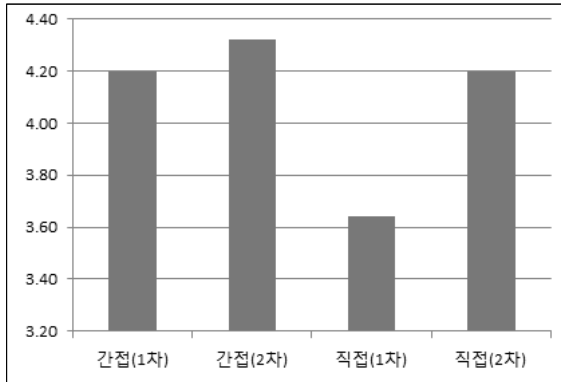
교사 피드백에 대한 만족도는 A반과 B반 모두 높은 만족도를 보였고 사전 피드백과 사후 피드백에 기대 변화의 차이가 보이지 않았다. 하지만 B반의 만족도가 A반에 비해 높아 보이는데 수업일지 확인 결과, A반의 과제 회수율은 85%인데 반해, B반은 97%로 높은 과제 회수율을 보였으며 이러한 결과가 만족도에 영향을 미쳤을 것이다.

또한 동료 피드백에 대해서는 두 반 모두 사전, 사후 기대 변화에 차이가 보였다. 이것은 A반은 오프라인에서만 동료 피드백을 2회 실시했고, B반은 온라인에서 처음 동료피드백을 하도록 유도했으나, 참여하지 않는 학습자들로 인해 불만이 있어 이후 오프라인에서 실시한 것이 만족도에 영향을 미쳤다는 것을 수업일지 확인 결과 추측할 수 있다. 또한 사후 기대변화가 A반, B반 모두 낮아진 것은 초기에는 기대를 했으나 같은 실력으로 친구의 글을 수정한다는 것이 어색하고 외국인이기 때문에 믿을 수 없고 어색하게 느낀다는 것을 설문조사와 수업일지 확인 과정에서 알 수 있었다.⁷⁾

6) 다양한 활동을 통해 수업 참여도가 높아졌으며, 조사하는 과정에서 자료도 읽고 발표문도 구성해서 도움이 되었다는 의견을 제시하였다.

7) 동료 피드백에 대해 한국어 실력이 부족한 학습자들은 동료피드백을 통해 마음의 부담 없이 친구들의 도움을 받을 수 있고, 자신의 생각에는 한계가 있는데 친구들과 함께 하면 도움을 많이 받아서 좋다는 긍정적인 의견도 제시되었다.

〈표 10〉 피드백 유형에 대한 만족도



학습자들의 과제에 대해 본 연구자는 학습자 스스로 고민하고 수정할 수 있도록 간접 피드백을 2회에 걸쳐 진행하였으며, 학습자들의 오류를 직접적으로 연구자가 모두 수정한 직접 피드백도 2회에 걸쳐 진행하였다. 이러한 피드백의 유형에 대한 학습자들의 만족도를 살펴보니, 간접 피드백에 대해서는 1차와 2차 모두 평균 4.2 이상으로 높은 만족도를 보였다. 반면 직접 피드백에 대해서는 1차에서는 만족도가 낮았으나 2차에서는 만족도가 올라갔다. 수업일지 확인 결과, 학습자들이 간접피드백에 높은 만족감을 보이는 것은 수업시간에 글을 수정하는 과정에서 친구들과

서로 궁금한 것을 알려주고 확인하는 과정에서 얻게 되는 의미 있는 배움이 영향을 미쳤을 것이라 추측된다. 또한 높은 TOPIK 급수를 보유한 학습자일수록 직접 피드백에 대해 긍정적인 것을 수업일지 작성과정에서 확인할 수 있었는데, 이는 명확하게 자신의 오류를 지적해주는 것이 학습의지와 학업능력 신장에 도움을 주기 때문이라 보인다. 하지만 직접피드백에 대한 학습자의 성향은 수업일지를 통해 나타난 내용만으로는 판단할 수 없기에 그 부분에 대해서는 앞으로 정확한 요인 규명을 위한 연구가 필요하다.

5. 결론

본 연구자는 습관적으로 반복되는 교수 행위에 대해 반성하고 수업의 질적인 향상과 학습자의 요구를 반영하여 만족도를 높여 수업의 전문성을 강화하기 위해 수업성찰일지를 작성할 필요성을 느꼈다. 교사의 반성적 사고를 촉진시키는 방법에는 성찰일지, 민속학적 연구, 수업참여관찰 등이 있는데, 성찰일지는 학습한 내용이나 실천적 행위에서 얻어진 지식을 다양한 맥락에 적용해 볼 수 있는 기회를 제공해 주고, 교수-학습과 관련된 갈등 상황을 인식하고 스스로 해결책을 찾아 보게 하며, 지식을 재구성하고 반성적 사로능력을 함양하게 하는 가장 효과적인 전략이다.(엄미리·박인우, 2011:p219)

교사가 수업을 충실하게 준비해 가르치더라도 그러한 과정 안에서 의미 있는 배움이 없다면 좋은 수업이 될 수 없다. 따라서 교수자는 자신의 교수활동에 대해 늘 되돌아보는 성찰을 통해 교수활동의 긍정적 변화가 있어야 한다. 교수자의 자기평가는 교수자의 성찰을 수행할 수 있는 구체적인 도구이며, 더불어 자기평가는 자기 자신을 향상시키기 위한 강력한 도구라고 하였다(Ross& Bruce, 2007).

성찰일지는 수업의 효율성과 교수 행위의 반성적 사고를 위한 실천 전략으로 효과적이며, 이러한 과정을 통해 교수자는 수업의 문제에 대해 인식하고 대안을 고려하면서 교육의 질적 변화를 가져오게 한다. 본 연구는 수업을 하기 전, 수업에 대한 다양한 계획을 구상하고 실제 수업에 적용하는 과정에서 계획한대로 잘 진행되었는지, 진행과정에서 발생한 문제 상황을 인식하고 학습자에게 동기부여가 잘되었는지 확인하기 위해 실제 수업을 진행하면서 느낀 문제 인식과 그에 대한 성찰, 개선을 중심으로 1인칭 시점에서 기록하였다.

수업일지 작성 과정을 통해 학습자들의 요구에 대한 수용 여부에 따라 만족도에 조금 차이가 있었다는 것도 확인할 수 있었으며, 학습자의 변화 과정을 살피고 본인의 수업에 대해서도 다각도로 고민할 수 있는 시간이 되어 의미 있는 과정이었다. 앞으로 이러한 수업일지 작성이 일반화되어 교수자가 자신의 수업의 지속적인 개선 방안을 고민한다면 수업의 질적 향상과 학습자의 요구가 반영된 가르침과 배움이 있는 의미 있는 교육 현상이 될 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김영숙·이지연(2010), 예비영어교사의 수업일지 작성을 통한 반성적 성찰의 효용성-결정적 사건 분석을 중심으로-, 영어교육 제 65권 제4호, 한국영어교육학회, p373-402.
- 김현섭(2016), 수업성장: 수업성장을 위한 12가지 이야기, 수업디자인 연구소.
- 김혜림·이미자(2017), 초임교사의 자기 수업성찰 실행연구, 학습자중심교과교육연구 제17권 제5호, p333-358.
- 엄미라·박인우(2011), e-포트폴리오 성찰일지 작성활동의 학습효과에 영향을 미치는 학습자 관련 변인 탐색, 교육공학연구 제27권 제1호, p213-246.
- 연준흠(2011), 초보 한국어 교사의 교사일지에 나타난 자신감과 불안 분석, 연세대 교육대학원 석사학위논문.
- 이상수(2019), 수업 컨설팅 사례로 본 수업이야기, (주)학지사.
- 이성아(2015), 대학 교육에서의 자기성찰 수업평가도구 개발 및 효과 연구, 경희대학교 박사학위논문.
- 이용숙(2011), 대학 수업 개선을 위한 자기 수업 분석 방법 개발 연구, 열린 교육 연구 제19집 제1호, p1-34.
- 이진향(2002), 교사의 수업 개선을 위한 반성적 사고의 의미 고찰, 한국교원교육연구 제19권 제3호, p169-188.
- 이혼정(2005), 반성적 사고에 기초한 수업방안 연구, 한국교육학연구 제11권 제2호, p113-134.
- Bailey, K. M. (1983). "Competitiveness and Anxiety in Adult SecondLanguage Learning: Looking At and Through the Diary Studies".
- Hiemstra, R. (2001). "Uses and Benefits of Journal Writing". *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, pp.19-26.

〈토론〉 “학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰”에 대한 토론문

남궁정(성균관대학교)

“학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰”은 학문 목적 학습자를 대상으로 한 언어기능 향상 목적의 교양 교과목을 운영한 결과를 솔직하게 서술한 연구입니다. 여학원에 몸담은 한국어 교사들의 성찰일지를 분석한 연구는 종종 있었으나, 학부의 교양 교과목을 운영하면서 느낀 교수자의 성찰일지를 대상으로 한 연구는 보기 드물었습니다. 저 역시 학부 유학생 대상의 교양 교과목을 담당하면서 다양한 의견을 공유할 수 있는 장이 열리길 고대한 바 있습니다. 그래서 그 장을 여는 차원에서 선생님께 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, ‘2. 선행연구’를 보면 한국어 교육에서의 교사일지에 대한 연구로 연준흠(2011), 김혜림·이미자(2017)를 소개하고 있습니다. 선생님께서 거론하신 연구 외에도 최은규(2018), 김지혜(2019) 등의 연구를 추가로 찾을 수 있었습니다. 선행 연구에서 말씀하신 것처럼 한국어 교육에서의 교사일지에 대한 연구들은 대체로 수업의 질적 향상과 교사의 전문성 향상에 그 목적을 두고 있었습니다. 하지만 선생님의 연구는 학습자의 요구와 만족도까지 통찰하고 있기에, 앞선 연구들과 그 지향점이나 깊이가 남다르다는 생각이 들었습니다. 하지만 결론에 이르러, 학부에서의 한국어 교육에 대한 제언이 명확히 드러나지 않아 아쉬웠습니다. 언어기능 향상 목적의 학부 수업에서 교수자가 지향해야 할 바에 대해 다시 한번 선생님의 생각을 자세히 들려주셨으면 합니다.

둘째, 지역적인 부분입니다만, ‘3.1 수업 참여자’에 대한 설명이 간결하여 조금 더 보충 설명을 해주셨으면 합니다. 지방하고 있는 전공이나 계열, 남녀의 비율, 학업 분위기 등에 대한 상세한 기술이 덧붙여진다면 ‘4.3 수업에 대한 학습자 만족도 결과’에 보이는 두 학급의 차이가 무엇에서 연유되었는지를 보여줄 수 있을 것입니다.

셋째, ‘3.2 수업 운영 과정’에 따르면 ‘과제’는 매주 1회 제시를 기준으로 하되 상황에 따라 2주에 1회 제출하도록 하였고, ‘평가’는 1차 과제-교사 피드백-2차 과제-교사 피드백-3차 과제의 순으로 진행하였다고 소개하셨습니다. 그러면 매 과제에 대하여 2차에 걸친 피드백과 3차에 걸친 평가를 진행하신 건가요. 굉장히 품이 많이 드는 일인데 어떻게 진행하셨는지요.

넷째, ‘4.2 성찰일지를 통한 수업 성찰’ 중 ‘② 학습 동기 부여에 대한 성찰’에서 ‘학습자의 오류 수정을 위해 적절하게 동기를 부여하는 것이 더 나은 선택이었을 것’이라는 대목이 있습니다. 저도 학습자를 대하며 매번 후회하는 부분 중 하나인데요. 수업의 분위기를 해치지 않으면서도 학습자에게 적절한 동기를 부여할 수 있는 좋은 방안이 있는지 궁금합니다.

두서없는 궁금증들에 대하여 선생님의 고견을 청합니다. 감사합니다.

분과 **3**

수업 내용과 한국어 교사 I

사회 : 김승환(상명대학교)

재외동포 아동 대상 한국어 문식성 향상 방안

정다운(한국학중앙연구원)

1. 서론

2017년 기준 재외동포의 수는 약 740만 명을 넘고 있는데 재외동포의 수가 증가하면서 재외동포 대상 한국어교육도 그 중요성이 더해지고 있다. 특히 현지에서 태어나거나 어린 나이에 해외로 이주하게 되어 한국에서 한국어 학습의 경험이 없는 아동들이 늘어나면서 재외동포 아동을 대상으로 하는 한국어교육에 대한 관심도 늘어나고 있다. 재외동포 아동들에 대한 한국어교육은 기본적으로 한글학교¹⁾를 중심으로 이루어지고 있다. 이러한 한글학교는 의무로 꼭 다녀야 하는 곳이 아니며 주로 1주일에 한 번 주말에만 수업이 있는 경우가 대부분이기 때문에 학습 동기가 부족한 학생이 많고²⁾ 교육 시간이 매우 한정적이라는 특징이 있다. 또한 재외동포 아동들의 경우 어렸을 때 가정에서 한국어를 습득하는 경우가 많기에 구어는 익숙하지만 문어 능력은 부족한 경우가 많다(정명숙, 2010; 정다운, 2019). 따라서 재외동포 아동들에게는 문어 능력 교육이 매우 중요한 부분이지만 문어에 익숙하지 않고 관심이 없는 아동들에게 한정된 교육 시간 동안 체계적인 교육이 이루어지기는 어려운 현실이다. 그러나 문어 능력이 부족할 경우 학습자들은 한국어능력을 계속해서 유지하거나 높은 수준으로 발전시키기가 매우 어렵다고 할 수 있다.

재외동포 아동들은 이러한 한국어교육을 통해서 모국에 대한 올바른 이해와 정체성을 갖게 될 뿐만 아니라 세계 속에서 활동할 수 있는 역량을 갖게 된다. 따라서 한국어능력을 발전시켜서 균형 잡힌 이중언어화자가 될 수 있도록 하는 것이 한국어교육의 목표가 되어야 할 것이다.³⁾ 본 연구에서는 재외동포 아동들이 균형 잡힌 이중언어화자가 되기 위해서는 무엇보다 문어 능력에 대한 교육 즉, 문자 언어 사용인 문식성(literacy) 교육이 필요하다고 보았다. 문식성 교육을 통해서 구어와 문어 능력을 균형 있게 교육할 수 있으며 한국어 능력을 고급 수준까지 높일 수 있기 때문이다. 따라서 본고는 재외동포 아동들을 대상으로 하여 한국어 문식성 향상 방안을 논의해보고자 한다.

-
- 1) 한글학교는 재외국민단체들이 자체적으로 설립한 비정규학교라고 할 수 있다. 2016년 기준 재외동포 교육기관 현황에 따르면 현재 한국학교에 재학 중인 학생 수는 13,761명이고 한글학교에서는 101,325명이 공부를 하고 있다. 그리고 한글학교에서는 유아가 20,662명, 초등학생이 46,005명에 달하므로 초등학생이 가장 높은 비율을 차지하고 있고 다음 유아가 높은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있다.
 - 2) 정다운(2019:453)에서도 재외동포 대상 한국어교육에서 학습자의 동기 부분이 매우 약하다는 특징을 이야기한다. 학습자 대부분이 부모의 의지에 의해 한글학교에 다니고 시간이 갈수록 거주국에서의 언어와 학업이 더 중요하다고 생각하는 부모들의 동기 역시 강하지 않을 수 있기 때문이다.
 - 3) 재외동포가 현지 사회에 잘 정착하기 위해서는 가정이나 사회 모두에서 이중언어 사용이 원활하게 이루어져야 한다. 따라서 재외동포 한국어교육은 단순한 한국어 언어지식 전달이 아니라 원활한 이중언어사용능력을 갖추는데 그 목표를 둬으로써 궁극적으로 재외동포가 그들 사회에서 발전적인 삶을 영위할 수 있게 해야 할 것이다.(이정은, 2005:204)

2. 재외동포 아동 대상 한국어교육의 특징

재외동포 아동은 한국어를 사용하는 생활권에서 살고 있지 않고 제2언어로 한국어를 배우게 된다. 따라서 이중언어 학습자라는 특성을 가지고 있고 한국어는 계승어⁴⁾로서 사용한다는 특징을 가지고 있다. 이러한 특징 속에서 지속적인 한국어교육은 매우 어렵다. 우선 가정 내에서 한국어를 사용하다가 학교에 들어가게 되면 아무래도 한국어 사용이 줄어들게 된다. 가정 외의 모든 상황에서 현지어가 사용되며 특히 또래 집단과 어울리게 되면서 친구들과 다른 언어를 사용하는 상황이 아이들에게는 부정적으로 인식될 수 있기 때문이다. 또한 학교 교육을 통해서 현지어는 지속적으로 발전하게 되고 한국어는 그러한 수준에 맞추어 발전을 하지 못하게 되면 한국어 사용은 점차 줄어들게 될 수밖에 없다. 따라서 가정 내에서도 현지어를 사용하게 되는 경우가 늘어나게 되며 한국어는 거의 사용하지 않게 될 수도 있다.

재외동포 아동들의 이러한 특징은 이민자의 언어적 특징을 이야기한 다음의 논의와도 관련된다. R. Gracia 와 Díaz(1992:14)는 미국 이민자들은 미국 생활로 동화되는 것처럼 영어로 언어를 전환하는 경험을 가지고 있다고 이야기한다. 즉, 1세대 이민자들은 그들의 모국어를 계속 지키지만 2세대 이민자들은 영어를 쓰는 공동체에 동화되는 것에 집중하면서 영어 전환을 시작한다. 따라서 1세대 가족과 모국어를 쓰고 공식적인 장소에서는 영어를 쓰게 된다. 당연히 3세대 이민자들은 모국어를 쓰지 않게 된다.(Baker, C. 2011:75-76) 이민 2세대나 3세대에 속하는 재외동포 아동의 경우도 한국어를 거의 쓰지 않게 되기에 지속적인 교육이나 사용 환경을 조성하지 않으면 한국어 능력은 쇠퇴할 수밖에 없다.

이러한 상황 외에 재외동포 아동 대상 한국어교육에서 가장 큰 특징은 대상의 특수성이다. 일반적인 성인 학습자가 아니라 아동이라는 점에서 아동의 인지발달과 언어발달을 고려한 학습이 이루어져야만 한다.⁵⁾ 또한 한국어교육이 스스로의 동기에 의해서보다 부모의 의지에 의해서 이루어지기에 동기가 약할 수 있으며 고학년이 되어 학업이 중요하게 되면 한국어교육을 지속하기가 어려울 수 있다. 그리고 한국어 수준 편차가 한 교실 안에서도 매우 크며 교육 시간 자체가 매우 부족하기에 우선 구어 능력 향상에 초점을 맞추어 교육이 이루어질 수밖에 없다. 따라서 대다수의 아동이 문어 능력이 매우 부족한 상황이라고 할 수 있다.⁶⁾

재외동포 아동 대상 한국어교육의 특징은 재외동포 대상 한국어교육에서 고려할 점을 논의한 정다운(2019:454)을 통해서도 이해할 수 있다.

4) 계승어는 다음과 같이 정의되고 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, 2012:36).
- 가족 또는 혈연의 관련성으로 인해 아동기에 노출된 경험이 있어서 최소한의 수동적 지식 이상을 가지고 있으나 사회적으로는 비주류 또는 소수가 사용하는 언어(조태린, 2014:383).
- 해당 민족이 사용하는 언어로 거주 지역에 상관없이 후손에게 물려주어 계승된 언어(강승혜, 2013:83).

5) 손다정, 정다운(2015:283-284)에서도 피아제(Piaget), 비고츠키(Vigotsky), 브루너(Bruner)의 연구들에서 아동들은 직접적인 경험을 통해 능동적으로 학습을 하며 혼자서보다는 다른 사람과의 상호작용을 통해 더 많은 발전을 이룰 수 있다는 것을 알 수 있다고 하였다. 따라서 아동의 학습에서는 비계(scaffolding) 제공이 중요할 수 있으며 근접 발달 영역(zone of proximal development: ZPD)의 이해가 필요할 수 있다고 하였다.

6) 이정은(2005:204-205)에서도 말하기는 잘하지만 쓰기는 전혀 하지 못하는 사례를 통해 재외동포의 언어 능력 간의 심한 불균형을 설명하고 있다.

1. 학습자의 올바른 정체성 형성에 기여할 수 있도록 한다.
2. 한국어가 갖는 계승어적 특성과 이중 언어 관점에서 교육이 이루어져야 함을 이해한다.
3. 한국어와 한국문화에 대한 경험과 친숙도를 고려한다.
4. 거주 지역의 언어적 특성과 타 언어와 문화에 대한 정책을 고려한다.
5. 학습자의 연령별 특징을 고려하여 교육 내용과 방법을 결정한다. 특히 주된 학습자인 아동과 청소년의 인지발달과 언어발달을 고려한다.
6. 학습자들의 한국어 수준이 매우 다르며 문어 능력이 부족하다는 점을 고려한다.
7. 학습자의 동기를 높일 수 있는 방안과 함께 한국어교육에 대한 부모의 지지를 이끌어낼 수 있도록 한다.
8. 교육기관의 특성을 이해한다. 특히 한글학교 중심의 교육 상황을 이해하고 적절한 교육 내용과 방법을 찾도록 한다.
9. 한국의 문화와 거주 지역의 문화를 문화상호주의적 관점으로 이해할 수 있도록 한다.

지금까지 살펴본 결과 재외동포 아동들은 시간이 갈수록 한국어 사용이 줄어들어 한국어 능력이 쇠퇴할 가능성이 높고 고학년으로 올라갈수록 한국어 학습에 대한 동기가 사라지는 경우가 많은 상황임을 알 수 있었다. 또한 한국어교육이 한국어의 계승어적 특성과 이중언어적 관점을 고려하여 이루어져야 하며 아동의 인지발달과 언어발달 단계에 따라 교육 내용과 방법을 결정하고 문어 능력 향상에 주목해야 함을 알 수 있었다.

3. 문식성과 학습 한국어 교육 이해

1) 문식성 교육의 필요성

노명완(2008:15)에서는 문자 언어의 사용인 읽기와 쓰기를 합하여 문식성(literacy)이라고 부른다. 그리고 이러한 읽기와 쓰기는 한 개인의 생활을 넘어서 사회의 운용, 국가의 성장 그리고 인류의 문명 발전에 이르기까지 중요하기에 언어 교육에서도 특별히 더 관심을 기울여야 한다고 이야기하고 있다. 문식성은 다음과 같은 의미를 갖는다. 문식성은 문자 언어를 통한 지식과 정보의 처리로 고등 수준의 사고에 전념할 수 있게 한다. 또한 문식성은 민주 시민의 인권을 실현시키는 가장 효율적인 도구가 되며 새로운 지식 창조의 원동력이 되기도 한다. 또한 문식성은 자신의 앎을 점검하고 판단하고 조절하는 초인지의 원동력이며, 개인적이고 인간적인 교류·교감과 설득의 원동력이기도 하고 직무 수행의 원동력이다(노명완, 2008:15-31).

이러한 문식성의 특징을 고려하면 문식성은 한 개인이 새로운 지식을 처리하거나 학습하는 과정에서 고등 수준의 사고를 하게 하고 우리의 앎을 조절하게 한다는 점에 있어서 교육에 있어서 매우 중요하다고 할 수 있다. 아동이 학년이 올라가면서 여러 분야의 독서를 하게 되고 이를 통해 어휘량이 폭발적으로 늘어가는 모습을 통해 문식성이 지식 습득과 창조에 있어 매우 중요함을 다시 확인할 수 있다(노명완 2008:22-23). 이러한 어휘 학습은 곧 그 어휘와 그리고 어휘와 관련된 지식을 학습하는 것이기 때문이다(Anderson & Nagy, 1991).⁷⁾

재외동포 아동의 경우에도 한국어 문식성을 발달시킨다는 것은 한국어로 된 지식 습득과 창조를 가능하게 하며 다른 개인과 교류와 교감을 하고 실제적인 직무 수행도 가능하게 한다고 볼 수 있다. 또한 문식성 교육을 통해서 재외동포 아동에게 구어와 문어 모두 균형 잡힌 한국어 능력을 기를 수 있도록 하며 고급 수준의 한국어능력을 기대할 수 있게 한

7) 노명완(2008), p22 재인용.

다. 현재 재외동포교육에서는 재외동포들이 한국에 대한 자긍심과 한국인으로서의 정체성을 확립하면서 해당 국가 안에서 능력을 발휘하고 세계 속에서 역량을 보여 줄 것을 기대하고 있다.

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 사회문화에 대한 이해와 긍정적인 태도, 한국인으로서의 정체성이 확립될 수 있는 것이다(한국교육과정평가원, 2002:7).

따라서 재외동포 아동의 경우 이러한 목표에 맞게 한국어 능력을 키우기 위해서는 문식성 교육이 무엇보다 중요할 수 있다. 재외동포 아동 대상 문식성 교육의 중요성에 대한 연구로 최은지(2014)에서는 문식성 교육에 총체적 언어 접근을 비판적으로 적용해 보고자 하였다. 김윤주(2012)에서도 재외동포 아동 학습자를 대상으로 문식성 교육의 필요성을 언급하면서 특히 기초문식성 교육에 주목하여 교재를 분석하였다.

그리고 이러한 한국어 문식성 교육은 한국어 능력 발달뿐만 아니라 현지 언어의 발달과 인지적인 발달을 이끌어내게 된다. Cummins(1980a, 1981b)는 이중언어와 관련하여 ‘근본적으로 함께 공유하고 있는 능력 모형’(Common Underlying Proficiency model)에 대해 이야기했다. 이 모형은 2개의 빙산 모형으로 설명하는데 표면적으로 두 개의 빙산이 보이지만 실제로 표면 아래에서 두 빙산은 ‘근본적으로 함께 공유하고 있는 능력’이 있다. 즉, 2개의 언어는 표면적으로 나뉘어 있는 것으로 보이지만 실제로 두 언어는 동일한 중앙 처리체계를 통해 수행된다는 것이다.⁸⁾ Baker, C.(2011:165)는 이에 대해 스페인어를 예를 들어 설명하였다. 스페인어를 사용하여 학교 수업을 진행할 때 이것은 두뇌의 스페인어 부분만 발달시키지는 않는다. 한 가지 언어에서 학습된 개념이 다른 언어로 쉽게 전이된다는 것이다.

‘근본적으로 함께 공유하고 있는 능력 모형’은 다음과 같이 6가지 특징으로 정리될 수 있다(Baker, C. 2011:166).

1. 개인이 사용하는 언어에 상관없이 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기를 수반하는 사고는 동일한 중앙 기관으로부터 발생한다.
2. 이중언어 사용과 다중언어 사용이 가능한 이유는 사람들은 두 개 혹은 그 이상의 언어를 저장하는 능력을 가지기 때문이다.
3. 정보 처리 기술과 교육적인 성취는 한 개의 언어를 통해서뿐만 아니라 두 개의 언어를 통해서도 발달될 수 있다.
4. 아이들이 교실에서 사용하는 언어는 교실에서 일어나는 인지적인 도전들을 수행할 수 있도록 잘 발달되어야 한다.
5. 제1언어나 제2언어의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 전반적인 인지 체계가 발달되도록 돕는다.
6. 하나의 언어 혹은 두 개의 언어가 완벽하게 작동하지 않을 때 인지 기능과 학습 성과는 부정적 영향을 받을 것이다.

위의 모형은 근본적으로 함께 공유하고 있는 능력으로 나타날 수 있는 이중언어의 특징을 논한 것이다. 물론 말하기와 듣기 교육을 통해서도 인지 발달과 학습 성과를 이루어낼 수 있다. 그러나 문어 텍스트는 적은 분량으로도 많은 정보와 지식을 담고 있으며 이러한 정보와 지식의 처리 과정에서 높은 수준의 인지적 부담을 안고 있다는 점에서 인지 발달과

8) Baker, C.(2011), pp.165-166. 참고함.

학습 성과에서 큰 성과를 얻을 수 있다. 특히 쓰기는 해당 장르가 가진 맥락을 이해하고 목적에 맞게 자신의 생각을 논리적으로 전달해야 한다는 점에서 매우 어려운 과제라고 할 수 있다. 따라서 읽기와 쓰기와 관련된 문식성 교육은 인지적 발달과 학습 성과 면에서도 매우 의미가 있으며 균형적인 이중언어화자가 되도록 하는 데 도움을 준다고 할 수 있다.

2) 문식성 교육에서 학습 한국어 교육의 의미

본고에서는 균형 잡힌 이중언어화자가 되기 위해서는 문식성 교육이 매우 중요하다고 보았다. 문식성 교육을 통해서 두 언어의 발달을 함께 이끌어낼 수 있고 인지적 발달과 학습 성과도 얻을 수 있기 때문이다. 문식성 교육 즉 읽기와 쓰기 교육은 그 단계가 여러 단계로 나누어 생각해 볼 수 있다. 노명완(2008:32-33)에서는 읽기와 쓰기는 의미의 구성 과정이라는 측면에서 보면 둘이 아니라 하나로 할 수 있을 정도로 그 과정과 특성이 매우 유사하다고 이야기한다. 읽기는 문자 지각에서 의미 구성으로 발달하게 되는데 주로 단어 읽기에 국한되는 글깨치기 단계, 문장이나 글을 바르고 빠르게 읽는 단계, 독해 단계, 자신의 읽기 과정을 점검하는 초인지적 단계로 구분된다고 한다. 쓰기의 발달도 읽기와 비슷해서 처음 글씨쓰기, 간단한 구조의 문장쓰기로 시작하여 자신의 생각을 바르고 빠르게 옮기게 되며 다음 내용의 생성과 조직을 할 수 있게 되며 자신의 글쓰기 과정에 대한 초인지적 조절도 배우게 된다고 한다.

이러한 모든 단계가 다 중요할 수 있지만 본고에서는 어려운 글을 읽고 독해를 하고 자신의 생각을 논리적으로 쓸 수 있는 단계까지 문식성을 획득할 수 있는 방향을 고민해보고자 한다. 여기에서 말하는 독해에 대해 노명완(2008:36)에서는 동화나 생활문 이외에 사회과학의 글, 자연과학의 글, 예술 분야의 글을 두루 읽는 초등학교 4학년 이상에서의 과제라고 설명한다. 따라서 본고에서는 재외동포 아동 대상 한국어교육도 다양한 분야의 어려운 글을 읽을 수 있고 자신의 생각을 논리적으로 쓸 수 있는 것을 목표로 해야 한다고 생각한다. 한국어를 단순히 읽고 쓸 줄 아는 수준을 넘어서서 고급 수준의 문식성을 갖는 것이 결국 균형잡힌 이중언어화자가 되도록 하기 때문이다.⁹⁾ 이러한 고급 수준의 문식성은 결국 학업 상황에서의 읽고 쓰는 능력과 관련이 된다. 그러므로 고급 수준의 문식성을 획득하기 위해서는 재외동포 아동에게 학습 한국어에 대한 교육이 요구된다.¹⁰⁾

학습 한국어를 이해하기 위해서는 Cummins의 BICS와 CALP를 이해할 필요가 있다. Cummins는 일상생활에서 사용되는 언어 능력인 ‘기초 상호작용 의사소통능력’ (BICS:Basic Interpersonal Communication)과 비교하여 학업 상황에서 사용되는 언어 능력으로 ‘인지 학문적 언어 숙달도’(CALP:Cognitive Academic language Proficiency)를 들었다. 그리고 이 둘을 구분하는 중요한 요소는 언어 전이 과정에서의 맥락적 지원과 인지적인 부담의 정도라고 설명했다. 예를 들어 BICS는 언어 사용 상황에서 맥락이 있으며 인지적인 부담이 적은 반면 CALP의 경우에는 맥락이 적으며 인지적인 부담이 매우 높다.¹¹⁾ 따라서 이 두 개념을 이해하는 데 있어서 사용 상황과 인지적인 부분을 고려하는 것은 매우 중요하게 보인다.

이런 두 언어 능력의 차이로 인해서 Cummins(1979)는 매일 대화를 위해 사용되는 BICS는 2년 안에 학습될 수 있는 반면에 교육과정에 참여하기 위해 배워야만 하는 더 복잡한 언어 능력인 CALP¹²⁾는 5년에서 7년 또는 그 이상의 시간에

9) 국립국어원이 재외동포 대상으로 언어 실태 조사를 하였는데 조사에 따르면 응답자의 94%가 자녀에게 한국어를 가르쳐야 한다고 하였다. 응답자의 56%는 전문 분야 내용을 이해 가능한 수준까지 한국어를 배우고 싶다고 밝혔지만 전문적인 교사 및 교재 부족으로 이 같은 기대치를 충족시켜주지 못하고 있다고 한다.(안진영 2016:2)

10) 재외동포 학습자는 유창하고 정확한 이중언어 화자로서 길러져야 한다. 그러기 위해서는 단순한 의사소통에만 집중할 것이 아니라 교재 속에서 학습이 이루어져야 한다.(안진영, 2016:9)

11) Baker, C.(2011), pp.170-173. 참고함.

12) 학업 상황에서 사용되는 언어 능력인 CALP에 대해 Cummins(2000a, 2000b)는 다음의 세 가지 구성요소를 중심으로 CALP의

결쳐 발달된다고 이야기한다. 즉 학생들은 일상생활에서의 의사소통 능력을 갖추었다고 하더라도 학업에서 필요한 언어 능력은 갖추지 못했을 수 있다는 것이다.(Baker, C. 2011, pp174-175.)

이러한 개념을 반영하여 2012년 한국어교육과정에서는 한국어 학습자에게 요구하는 언어 능력을 ‘생활 한국어’와 ‘학습 한국어’로 구분하였다. 이 교육과정에서는 언어 재료를 통해 둘의 특징을 명확히 이해할 수 있다. ‘생활 한국어’에서는 ‘주제·의사소통기능, 어휘·문법·발음, 텍스트 유형’ 등을 언어 재료로 하는 데 반해 ‘학습 한국어’에서는 국어·수학·사회·과학 등 교과별 핵심어휘와 학습 의사소통 기능 및 전략을 언어재료로 제시하고 있기 때문이다. 따라서 생활 한국어는 일상생활에서 한국어 의사소통능력 신장을 목표로 하는 것이며 학습 한국어는 여러 교과의 학습을 수행하기 위해 필요한 한국어 능력 신장을 의미한다고 할 수 있다. 그러나 이후 교육 현장에서는 이 두 부분을 구분하여 교육하는 데 어려움이 있다고 호소하고 있으며 특히 학습한국어로 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대해 혼란스러워 하고 있다고 이야기한다(심혜령·박석준, 2017:28).

이 결과 2017년 한국어교육과정에서는 ‘생활한국어’는 일상생활과 학교생활에 필요한 ‘의사소통한국어’로 ‘학습한국어’는 모든 교과 학습의 도구이자 기초가 되는 ‘학습 도구 한국어’와 각 교과 학습에 진입하고 적용하는 것을 돕는 ‘교과 적용 한국어’로 나누고 있다. 그리고 ‘학습 도구 한국어’는 교실 어휘와 사고 도구 어휘, 범용 지식 어휘를 중심으로 구체화 하였으며 ‘교과적용한국어’는 각 교과로의 전이 과정에 필요한 내용으로 명시하였다. 따라서 2017년 한국어교육과정에 학습한국어는 그 개념이 보다 명확해졌다고 할 수 있다.

〈표1〉 한국어 교육 과정의 내용 체계(교육과학기술부, 2017)

		생활 한국어 교육		학습 한국어 교육	
		의사소통 한국어		학습 도구 한국어	교과 적용 한국어
언어 기능		-듣기 -말하기 -읽기 -쓰기			
언어 재료	주제	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반	
	의사소통 기능	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반	
	어휘	일상생활 어휘 학교생활 어휘	교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	교과별 어휘	
	문법	학령적합형 교육 문법	학령적합형 문식력 강화 문법	교과별 특정 문형	
	텍스트 유형	구어 중심	구어 및 문어	문어 중심	
문화		- 학령적합형 한국문화의 이해와 수용 - 학령적합형 학교생활문화의 이해와 적응			

교육적 함의를 확대시켰다.(Baker, C. 2011:172)

- 인지적(Cognitive): 교육은 평가, 추론, 일반화, 분류와 같은 고도의 사고 기술을 사용하는 인지적인 도전이 되어야 한다.
- 학문적(Academic): 교육과정 내용은 학생들이 특정 학문 영역의 언어를 배우기 위해서 언어교육과 통합되어야 한다.
- 언어적(language): 비판적인 언어 인식은 언어적인 면(각 언어의 관습)과 사회문화적/사회정책적인 면(언어와 그 언어의 사용에 있어서 다른 지위와 힘) 모든 범위에서 발달되어야 한다.

이러한 한국어교육과정은 한국에서 일상생활과 학교생활을 하는 KSL학습자를 대상으로 만들어진 교육과정이기에는 하나 학습 한국어 교육 부분은 재외동포 아동의 교육에서도 많은 시사점이 있을 수 있다. 본 연구에서는 재외동포 아동의 교육에서도 고급 수준의 문식성을 키우기 위해서 학습 한국어 교육이 필요하며 특히 ‘교과 적용 한국어’를 통한 교육의 의미가 있으리라 보았다.

재외동포 아동은 교과 학습에 대해서 이미 현지어로 학습을 받은 경험을 가지고 있는 경우가 많을 것이다. 따라서 이미 그 주제에 대한 배경지식을 가지고 있는 상황에서 한국어로 이루어지는 학습 한국어 교육은 학생들의 한국어 수준보다 더 어려운 내용의 경우에도 학습자들의 접근이 쉬울 수 있으며 학습이 성공적으로 이루어질 수 있다. 또한 이러한 학습 한국어 교육은 고학년에게 학습에 대한 동기를 더 제공할 수 있으며 한국 문화에 대한 교육도 깊이 있게 이루어질 수 있다. 그리고 이러한 교육을 통해서 ‘근본적으로 함께 공유하고 있는 능력’(Common Underlying Proficiency)을 발달시켜 학습자의 인지체계를 발달시킬 수 있다. 그리고 이러한 학습 한국어 교육에서는 교과에 특화된 어휘와 내용이 들어가게 되며 관련 내용을 읽고 이해하고 쓰는 활동이 반드시 들어가기 때문에 문식성이 매우 중요하다고 할 수 있다.

4. 문식성 향상을 위한 학습 한국어 교육 방안

1) 학습 한국어 교육 방안 소개

학습 한국어 교육을 위해서는 2가지 방법이 적용 가능하다. 첫째 표준한국어로 개발된 교재를 활용하는 방법이다. 2012년 한국어 교육과정을 적용하여 나온 2013년의 표준한국어 교재에서는 생활 한국어와 학습 한국어가 한 교재에 함께 실려 있다. 그리고 2017년 한국어 교육과정을 적용하여 나온 2019년 표준 한국어 교재는 ‘학습 도구’의 이름으로 학습 한국어 교재를 1-2학년용, 3-4학년용, 5-6학년용 3권으로 별권으로 제작하였다. 두 교재의 특징을 이야기하면 2013년 교재의 경우에는 학습 한국어가 매우 중요하다는 인식하에 기초 교재부터 학습 한국어가 함께 들어가 있으며 교과 학습에 필요한 다양한 어휘와 의사소통 전략을 반영하고 있다. 그러나 학년별 구분이 되어 있지 않고 기초교재부터 학습 한국어가 함께 있어서 어렵다는 평가가 있다. 2019년 교재의 경우에는 학년별로 개발이 되었고 분권으로 개발되었다는 장점이 있으나 이름처럼 학습 도구 한국어로 개발되어 교과 적용 한국어 수준의 학습은 이루어지기 어렵다. 이러한 표준 한국어 교재들은 학습 한국어 교육에 맞게 교재가 개발되어 실제 교과서에 제시된 내용보다는 조금 더 쉽게 내용 구성이 되어 있는 상황이다. 따라서 초기 학습 한국어 교육에서 활용이 가능하리라 본다.

둘째 실제 교과서를 학습 상황에 맞게 사용하는 것이다. 한글학교 중에서는 실제 교과서를 가지고 수업을 하는 학교들도 있다. 학습자의 수준이 교과서를 가지고 그대로 활용하는 것이 가능한 수준이라면 그렇게 할 수도 있고 시간상의 제약 조건과 한국어 학습을 위해 수정해서 활용할 수도 있다. 교과서에 제시된 학습 어휘와 내용은 한국어 교육 수준에서는 매우 높을 수 있다. 그러나 학습자가 이미 현지에서 관련 내용을 배웠고 구어 한국어 의사소통능력을 충분히 갖춘 상태라면 학습자의 문식성 향상에 매우 효과적일 수 있다. 이와 같이교과서를 가지고 학습 한국어 수업을 구체적으로 설계한 연구로 정다운·손다정(2018)이 있다. 이 연구에서는 국내 다문화 배경 아동을 대상으로 하여 3학년 과학 교과 중 ‘지표의 변화’라는 단원을 가지고 학습 한국어 수업을 설계하였다.

2) 교과서를 활용한 학습 한국어 교육의 실제

본고에서는 학습 한국어 교육 대상으로 한국어 중급 이상의 재외동포 아동 학습자를 생각하였다. 따라서 구어 능력을 충분히 갖추고 있으리라 생각을 하였고 실제 학교에서 이미 관련 단원을 공부하였을 것이라고 가정하였다.

예) 과학 교과에서의 학습 한국어 교육 내용

1. 교과: 과학 3-1(2015 개정 교육과정)
2. 단원: 2. 물질의 성질
3. 학습 목표: 물질의 성질과 관련된 어휘를 이해하고 물질의 성질에 대해 한국어로 설명할 수 있다.
4. 학습 어휘: 물체, 재료, 물질, 밀가루, 금속, 고무, 나무, 플라스틱, 그릇, 클립, 빵, 과자, 풍선, 장갑, 주걱, 의자, 장난감 블록, 바구니, 유리, 종이, 섬유, 가죽
5. 표현: -관찰해 봅시다, -어떤 물질로 이루어져 있는지 알아보시다, 물질의 성질을 이야기해 봅시다, 물질의 성질을 찾아 정리해 봅시다, 그 성질을 조사해 볼까요?, 어떤 점이 좋은지 생각해 볼까요?
6. 학습 내용:
물질마다 서로 다른 성질이 있습니다. 금속은 광택이 있고 나무보다 단단합니다. 플라스틱은 금속보다 가볍습니다. 그리고 다양한 모양의 물체를 다른 물체보다 쉽게 만들 수 있습니다. 나무는 금속보다 가볍습니다. 그리고 고유한 향과 무늬가 있습니다. 고무는 쉽게 구부러지고 늘어났다가 다시 돌아오는 성질이 있습니다. 그리고 잘 미끄러지지 않습니다.
7. 학습 활동: 1. 교실 안에 있는 물질의 성질에 대해서 이야기하기
2. 다양한 컵을 보고 그 컵의 성질에 대해서 이야기하기.
 각 컵의 장점에 대해서 써보기

위의 단원과 관련해서 학습자는 물질의 성질에 대한 어휘를 배우고 관찰한 것을 이야기하는 표현들을 배우게 된다. 그리고 각 물질의 성질의 특징을 비교하고 설명하는 글을 써 보게 된다. 이러한 학습이 이루어진 후 물질의 성질과 관련된 다른 텍스트를 제시하고 그 텍스트를 이해할 수 있는지 확인 점검한다.

예2) 사회 교과에서의 학습 한국어 교육 내용

1. 교과: 사회 3-1(2015 개정 교육과정)
2. 단원: 3. 교통과 통신 수단의 변화
3. 학습 목표: 다양한 교통수단 어휘를 이해하고 생활 모습의 변화를 한국어로 설명할 수 있다.
4. 학습 어휘: 교통수단, 말, 가마, 뗏목, 소달구지, 돛단배, 당나귀, 전차, 증기선, 비행기
5. 표현: 알아보시다. 교통수단을 어떻게 이용했는지 살펴봅시다, 어떻게 달라졌는지 친구들과 이야기해 봅시다,
6. 학습 내용:
말을 타고 한양에 가요. 가마를 타고 어머니를 뵈러 가요. 뗏목을 이용해 사람이 이동하거나 물건을 옮겨요. 소달구지에 무거운 짐을 싣고 날라요. 돛단배를 타고 바람의 힘으로 강을 건너요. 당나귀를 타고 장에 가요. 전기의 힘을 이용한 전차는 여러 사람이 함께 타고 갈 수 있어요. 수증기를 이용한 증기선을 타고 먼 나라로 갈 수 있어요. 비행기를 타고 하늘을 날아 먼 곳으로 빠르게 갈 수 있어요.
7. 학습 활동: 1. 옛날 사람들이 사용했던 교통수단과 오늘날의 사람들이 사용하는 교통수단을 소개하기
2. 교통수단의 발달로 달라진 생활 모습에 대해 쓰고 발표하기
3. 우리나라 사람들이 가장 많이 이용하는 교통수단과 한국에서 가장 많이 이용하는 교통수단 비교하기

위의 단원에서는 한국의 과거 교통수단을 통해서 문화적인 내용의 수업도 함께 이루어질 수 있다. 과거와 현재의 교통수단의 변화와 생활 모습에 대해 이야기할 수 있고 자신이 살고 있는 나라와 한국 교통수단에 대한 비교도 가능하다.

본고에서는 2가지 사례를 통해서 재외동포 아동을 대상으로 교과서를 활용한 학습 한국어 교육을 간단하게 살펴보았다. 학생들은 수업을 통해서 물질의 성질과 교통수단의 변화에 대한 어휘와 지식을 학습할 수 있으며 이러한 과정에서 과학과 사회 수업에서 활용하는 한국어 표현도 학습하게 된다. 그리고 이를 통해 인지 체계의 발전과 학업 능력의 향상을 기대할 수 있다.

5. 결론

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2013), 「계승어로서의 한국어 교육에 대한 소고」, <언어 사실과 관점> 31, 연세대학교 언어정보연구원, pp79~105.
- 교육과학기술부(2017), 『한국어 교육과정』(교육부 고시 제2012-14호, 별책 27).
- 교육과학기술부(2017), 『한국어 교육과정』(교육부 고시 제2017-131호, 별책 43).
- 교육과학기술부(2019), 『과학 3-1』.
- 교육과학기술부(2019), 『사회 3-1』.
- 국립국어원(2017), 『2017년 한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구』.
- 김대희(2012), 「언어 이데올로기와 계승어 교육에 대한 고찰」, <국어교육학연구> 제43집, 국어교육학회, pp35~59.
- 김운주(2012), 「재외동포 아동 학습자용 한국어 교재의 기초 문식성 학습 활동 분석」, <어문논집> 66, pp237-264.
- 노명완(2008), 「인간, 언어, 교육, 그리고 문식성」, 노명완·박영목 외, 『문식성 교육연구』, 한국문화사, pp13-41.
- 손다정·정다운(2015), 「다문화 가정 아동 대상 한국어교육을 위한 학습 활동 구안」, <국어교육> 149, 한국어교육학회, pp279-305.
- 심혜령·박석준(2017), 「한국어(KSL) 교육과정에서의 학습 한국어 개념 설정 원리와 실제」, <언어와 문화> 13-3호, 한국어언어문화교육학회, pp97-115.
- 안진영(2016), 「계승어 교육에서 학습한국어 능력 신장을 위한 교재 개선 방안 연구」, 부산대학교대학원 석사논문.
- 이경(2010), 「재외동포 아동 학습자를 위한 한국어 읽기 교육 방안-읽기 텍스트 및 과제 구성 방안을 중심으로-」, 고려대학교 석사학위논문.
- 이정은(2005), 「재외동포의 이중언어사용 상황과 한국어 학습 양상의 특이성-질적 연구 방법을 통한 교육 현장 사례 분석을 중심으로-」, <사회언어학> 13-2, 한국사회언어학회.
- 이화숙·김남경(2018), 「재외동포 대상 한글학교의 현황과 과제」, <민족연구> 72, 한국민족연구원, pp 116-139.
- 정다운·손다정(2018), 「다문화 배경 아동을 위한 학습 한국어 수업 설계 방안-‘과학’ 교과를 대상으로」, <이화어문논집> 45집, 이화어문학회, pp235-261.
- 정다운(2019), 「재외동포 대상 한국어 교사의 핵심역량 탐색」, <어문논집> 78집, 중앙어문학회, pp443-475.
- 정명숙(2010), 「재외동포 유아 대상 한국어 교육 방안」, <이중언어학> 44권, 이중언어학회, pp295~317.
- 재외동포재단(2016), 『재외동포교육기관 현황』, 재외동포재단.
- 조태린(2014), 「계승어 교육 측면에서 본 재외동포 한국어 교육과정 분석-총론을 중심으로」, <이중언어학> 제55호, 이중언어학회, pp381~407.
- 최은지(2014), 「아동 대상 한국어 문식성 교육을 위한 총체적 언어 접근의 비판적 적용」, <이중언어학> 57, 이중언어학회, pp199-221.

〈토론〉 “재외동포 아동 대상 한국어 문식성 향상 방안”을 읽고

고경태(고려대학교)

이 발표에 대한 토론을 맡은 뒤, 글의 제목만 보고도 막막한 느낌이 몰려왔다. 본 토론자에게 ‘재외동포’란 그저 한국말 조금 더 잘 하는 외국인일 뿐이며, 그들이 설령 한국말을 잘 한다고 한들, 그들의 사상과 문화는 한국인으로 보기 어렵다는 것 정도뿐이다. 그런 고로 본인이 이 발표가 갖는 의의를 제대로 짚어내기에는 여러모로 역량이 모자라다는 점을 발표자 및 청중께 양해를 구하고자 한다.

사실, 어쩌면 본인은 그간 ‘재외동포’라는 대상이 ‘한국어교육’이라는 이슈와 만났을 때 드러나는 클리셰에 약간 식상해 있는지도 모르겠다. 그 클리셰란 보통 ‘재외동포들이 양질의 한국어를 구사할 수 있도록 하자’는 선언적 사고가 깔려 있는 경우와 관련된다. 본인은 ‘재외동포’와 ‘한국어교육’에 대한 관련 연구를 무용하다거나 무가치하다고 폄하할 생각도 없고, 그럴 만한 위인도 못 된다. 본인 스스로 재외동포를 잘 아는 사람이 아니며 한국어교육도 썩 안다고 생각하지 않기 때문이다. - 그리고 가끔씩은 ‘한국어교육 전문가’라 자칭하는 이들에 의해서 한국어교육에 대해 뭘 아느냐며 배척되기도 한다. - 다만 ‘재외동포’가 몇 편의 소논문과 몇 차례의 발표문 정도로 연구의 열개를 갖추기에는 너무 크고 광대하며 수많은 매개변인들을 고려해야 하는 대상들이라는 생각 정도는 갖고 있다.

어쩌면 본인만 아니라 객석에 자리 잡은 청중들께서는 한국 내에서 대학 수학을 하는 재외동포가 ‘디폴트’(default)라 여기실지 모르겠다. 대학 수학을 위해서 혹은 대학 졸업이나 수료를 위해서 당장 한국어가 필요한 이들이야말로 우리들 가장 가까이에 있는 안타까운 이들이 아니지 않은가. 그러나 어디 말처럼 그렇게 재외동포가 국내 수학 중인 학생들처럼 동질적이고 한결같은 집단이라고 할 수는 있겠는가. 그러니 당연히 ‘재외동포’와 관련된 논의는 선언적이고 정책적인 논의처럼 나아가기 십상이다. 더욱이 재외동포 각각에게 ‘한국어’가 갖는 의미가 동일하지 않다면, 그들에 대한 어떠한 논의도 초점을 잃게 되는 지점이 있을 수밖에 없다고 생각된다.

결국 이런저런 추상적 생각 끝에 본인은 어렵사리 두 가지 질문거리를 갖고 이 자리에 올라설 수 있었다. 첫째, 이 발표에서는 ‘문식성’이 주요하게 다뤄지고 있다. 그리고 ‘문식성’은 ‘문어’와 깊은 관계를 맺고 있는 것으로 묘사되고 있다. 그런데 문어 기반의 문식성이 필요한 사람들은 굳이 재외동포에 국한되지는 않을 것이다. 그럼 이 발표에서 살피고자 한 ‘재외동포’의 외연은 구체적으로 어디까지인지 궁금하다. 그리고 그렇게 지시된 ‘재외동포’가 당장 이 발표에서 중요하게 다뤄져야 하는 이유가 무엇인지가 보충된다면 본인 같은 문외한에게 좀 더 솔깃하게 다가올 것 같다.

둘째, 이 발표문 자체적으로 궁금한 점이 있기도 하다. 여기서는 ‘교과서’가 문식성 교육에 주요한 수단으로 부각되고 있다. 교육과학기술부의 내용 체계에서도 ‘교과 적용 한국어’를 ‘학습 도구 한국어’와 구별하여 제시한 바 있음을 보이기도 했지만, 이는 발표문에서처럼 ‘학습 한국어의 개념이 좀 더 명확해진 것뿐’이다. 그러면 ‘교과 적용 한국어’의 실체는 무엇인지가 궁금하다. 발표자께서는 ‘교과 적용 한국어’에서 필요한 교과서가 재외동포용 한정판이 나와야 된다고 생각하는지 여쭙고 싶다. 만일 그에 동의한다면 그런 교과서를 취급해야 하는 ‘교사’에 대해서는 어느 입장을 취하고 계시는지 대략적으로나마 답변해 주신다면 좋겠다.

모쪼록 부족하나마 본인의 토론이 발표하신 선생님께나 청중들께 도움이 되었기를 바라는 마음을 전하는 것으로 토론의 마무리를 갈음하고자 한다.

새터민 대상 한국어교재의 문화교육내용 연구

김다혜(영남대학교)

목 차

1. 머리말
2. 언어교육에서의 문화교육과 문화교육내용 분석 기준
 - 2.1. 언어교육에서의 문화교육
 - 2.2. 문화교육내용 분석 기준
 - 2.2.1. 문화 유형에 따른 분석 기준
 - 2.2.2. 문화 기술에 따른 분석 기준
3. 연구 방법
4. 분석 결과
 - 4.1. 새터민 대상 한국어교재와 문화교육내용
 - 4.2. 문화 유형에 따른 교재별 문화교육내용
 - 4.3. 문화 기술에 따른 교재별 문화교육내용
5. 마무리

1. 머리말

본 연구의 목적은 새터민 대상 한국어교재 내에 있는 문화 교육 내용을 문화 유형과 문화 내용 기술 등을 기준으로 하여 분석하는 데 있다. 본 연구는 향후 새터민을 위한 문화 교육 내용을 마련하기 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 현재 남한 사회에 입국한 새터민의 수¹⁾는 2019년 6월 기준으로 봤을 때 약 3만 3천 명 정도를 웃돌고 있다. 새터민이 남한 사회에 정착하면서 이들은 서로 다른 남한과 북한의 사회·문화적 차이로 인해 다양한 어려움을 겪는다. 이들이 겪는 어려움에는 경제적 문제, 언어 적응의 문제, 문화적 이질감으로 인한 문제, 남한 주민의 선입견과 편견으로 인한 차별문제, 정서적 고립감의 문제 등이 있다(하선자 2013).

한국어교육계에서는 이러한 새터민이 겪는 어려움 중 언어 적응의 문제에 초점을 맞추어 여러 연구를 진행하였다. 지금까지의 새터민 관련 언어 교육의 선행연구는 발음 및 억양, 어휘 등에 초점을 맞추어 진행되었다. 왜냐하면 발음 및 억양, 어휘 등은 새터민이 남한에서 의사소통하는 과정에서 가장 표면적으로 드러나고 새터민이 가장 크게 어려움을 느끼는 언어적 요소로 꼽히기 때문이다. 신명선·권순희(2011)에서도 정착 초기 새터민을 대상으로 설문조사한 결과 새터민이 남한 사람들의 말을 알아듣지 못하는 원인으로 '생소한 단어'가 33.9%, '발음 및 억양'이 27.4%, '의미 차이'가 19.6% 순으로 높게 나타났다고 밝혔다. 하지만 현재까지 새터민을 위한 문화 교육에 초점을 맞추어 연구를 진행한 것은 찾아볼 수 없었다.

1) 새터민 현황, 통일부 홈페이지(<https://www.unikorea.go.kr>)

새터민을 대상으로 한 언어 교육에는 문화 교육도 반드시 함께 이루어져야 한다. 왜냐하면 언어 교육에 있어서 문화 교육은 필수불가결한 요소이기 때문이다. Brown(1987)은 ‘언어와 사교의 상호작용에 의한 통합적 요소가 바로 문화’이며, 인간의 생활양식이나 관습 등은 언어를 통해 표현되고 언어 속에 반영된다고 밝히고 있다. 이를 통해 남북의 언어 역시 남북의 문화가 반영되어 형성된 것이며, 남북의 서로 다른 문화가 남북의 이질적인 언어를 발생시켰다는 것을 미루어 짐작해 볼 수 있다. 따라서 새터민을 대상으로 한 언어 교육에서도 남한의 언어적 특징과 차이점에 초점을 맞춰 교육하는 것이 아니라 언어 교육과 더불어 남한과 북한의 문화적 차이와 남한의 문화적 특성도 함께 교육해야 새터민에게 보다 유용한 언어 교육이 될 것이다. 권순희(2014)에서는 새터민의 언어, 교육, 정책 측면에서 필요한 연구 및 지원을 통일 전, 전환기, 통일 후 단계로 구분하여 각 단계에서 필요한 내용을 제시하고 있는데, 그 중 통일 전 단계에서 이뤄져야 할 사업들 중 하나가 남북 문화 차이 교재 집필이라고 밝히고 있다. 이러한 선행 연구를 통해서도 통일 전 단계인 현재 남한과 북한의 문화 차이에 초점을 맞춘 교재 또한 집필되어야 한다는 것을 확인할 수 있다.

이러한 필요성에 따라 본 연구는 기존에 집중되지 못했던 새터민의 문화 교육에 초점을 맞추어 연구를 진행하였다는 것과 향후 새터민 대상 한국어교육 내 문화 교육에 필요한 기초자료로써 활용될 수 있다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있겠다.

2. 언어교육에서의 문화교육과 문화교육내용 분석 기준

2.1. 언어교육에서의 문화교육

언어 교육에서 문화 교육이 필요한가를 밝히기 위해서는 언어와 문화가 서로 어떤 관련성이 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 서하석(2008)은 언어는 그 언어가 존재하고 사용되는 환경인 사회와 문화로부터 끊임없이 영향을 주고 받는다고 주장한다. 또한 언어는 하나의 문화권 내의 구성원들이 함께 공유하는 생활 속에서 생성·발전하는 것이기 때문에 새로운 문화에서의 성공적인 의사소통을 위해서는 언어가 배태되어 나온 사회문화의 가치와 사고유형 그리고 관습 등을 이해하고 존중하여 그것을 통합적으로 학습해야 한다고 밝히고 있다. 또한 Sapir(1921)는 언어는 문화와 유리되어 존재하지 않는다며 언어와 문화의 관계를 언급하면서 원활한 의사소통을 위해서는 목표언어에 대한 문화적 지식을 가져야 한다고 주장하고 있다. 이러한 연구를 통해서 알 수 있는 것처럼 언어와 문화는 떼어 수 없는 관계이며 언어 교육에서도 문화 교육도 함께 병행되어야 한다는 것을 알 수 있다.

Martin(1999)은 외국어 교재에서 문화가 중요한데 교재에서의 문화는 학습자의 가치, 태도, 감정을 포함하고, 인종과 문화 유형을 드러내며, 목표 문화의 다양성을 나타내야 하며 문화 지식만이 아니라 문화 기술까지 고려하여 교재에 담아야 한다고 주장하고 있다. 이를 통해 언어 교재 내에 문화교육내용이 포함되어야 하며 이는 문화 유형과 문화 기술을 고려하여 학습자의 의사소통에 필요한 내용으로 적절하게 제시되어야 한다는 것을 알 수 있다. 여기서 문화교육내용은 문화가 가진 특징을 교육적 내용으로 구성하여 학습자에게 제시하는 것을 말한다.

교재 내에 문화 교육 내용을 포함할 때 여러 요소 중 문화 유형과 문화 기술을 고려해야 하는 이유는 다음과 같다. 문화 유형은 문화의 성질에 따라 문화 내용을 구체화하여 분류한 것인데 이는 문화 내용을 체계적으로 학습하는 데 도움을 준다. 또한 문화 기술은 문화 학습이 문화 지식 습득에만 그치는 것이 아니라 문화 실행과 문화 관점으로 확대함으로써 학습자가 습득한 문화지식을 실현시키는 데 효과적이다. 따라서 ‘문화 유형’을 통해 문화 내용을 구체화하여 학습하고 이를 ‘문화 기술’로써 실현시키도록 학습자에게 문화 교육 내용을 제공하는 것이 효과적일 것이다. 김중섭 외(2017)에서도

문화의 목표 및 내용을 문화 유형과 문화 기술을 적용하여 제시하고 있다(김중섭 외 2017:193-210). 이 연구에서는 문화 유형의 내용적 분류를 통해 문화내용을 구체적으로 제시하고 있으며 이를 학습자가 실제로 경험할 수 있고 스스로 문화의 특징을 비교·이해할 수 있도록 문화 기술의 관점을 적용하여 문화의 목표 및 내용을 기술하고 있다. 본 연구는 김중섭 외(2017)의 연구에서 적용한 기준을 채택하여 ‘문화 유형’과 ‘문화 기술’을 기준으로 삼아 새터민 한국어교재 내 문화교육내용을 분석하고자 한다.

2.2. 문화교육내용 분석 기준

본 연구에서는 새터민의 한국어 교재 내에 있는 문화 교육 내용을 기준에 따라 분석하는 데 목적이 있다. 위에서도 살펴본 것처럼 언어 교육에는 문화 교육이 함께 병행되어야 하는데 이는 새터민의 언어 교육에도 동일하게 적용될 것이다. 새터민이 남한의 이질적인 언어를 학습하는 과정에서 남한의 문화적 특징 등을 함께 학습한다면 단순히 언어적 차이만 습득하는 것이 아니라 언어 저변에 깔린 남한의 문화적 특징도 알 수 있기 때문에 일상생활에서의 문화적 차이로 인한 어려움을 감소시키는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

교재 내 문화 내용을 분석하기 위해 기준을 세우는 것이 필요하다. 앞에서 교재에서 문화를 제시할 때 문화 유형과 문화 기술 등을 고려하여야 한다고 밝혔다. 따라서 본 연구에서는 문화 유형과 문화 기술을 기준으로 세워 새터민 교재 내 문화 교육 내용을 분석하고자 한다.

2.2.1. 문화 유형에 따른 분석 기준

교재 내 문화 요소를 분석하기 위해 먼저 문화 유형을 기준으로 삼고자 한다. 문화 유형은 연구자별로 다양한 분류 방식이 있다. 박영순(2009)은 문화를 ‘정신문화, 언어문화, 예술문화, 생활문화, 제도문화, 학문문화, 산업기술 문화’ 등으로, 조항록(2004)은 ‘언어문화, 일상생활문화, 성취문화’ 등으로 나누고 있다. 또 한상미(2007)는 박경자(1997)가 Hammerly의 분류를 따서 만든 ‘행동문화, 정보문화, 성취문화’를 수용하여 문화를 구분하고 있다. 또한 남서운(2007)은 Finocchiaro & Bonomo와 Chastain이 제안한 문화 유형 분류를 사용했는데, 여기서는 문화를 ‘물질문화, 행동문화, 정신문화’로 구분하고 있다. 본 연구에서는 이 중 남서운(2007)에서 채택한 문화 유형을 기준으로 삼아 연구를 진행하고자 한다. 이 문화 유형에 대한 구체적인 내용은 다음 표에서 제시하고 있다.

유형	하위 요소	내 용
물질 문화	문물 및 풍경	유적지, 관광지, 박물관, 건물, 도시풍경, 화폐, 과학
	음식 및 음료	
	주택	주거환경, 가구 등
	의복	
	교통 및 통신	도로, 교량, 대중수단, 마스크, 통신수단 등
	지형 및 기후	
행동 문화	예절, 인사 및 소개법	
	가족들의 생활	가족구성, 호칭, 가족 구성원의 역할, 가정생활 등
	사회제도, 법, 도덕	사회제도, 법률, 법령, 규약, 금기 등
	교육 및 학생들의 생활	교육제도, 학교생활, 교우관계, 여가활동, 방과 후 생활 등
	여가 생활	춤, 운동, 취미, 게임 등
정신 문화	국민성	가치관, 도덕성, 풍속, 기질, 자세 등
	역사 및 종교	신앙심, 신화, 미신, 야화 등
	언어	속담, 몸짓, 유행어, 가치관이 담긴 관용표현 등
	인물	일화, 전기, 자서전 등
	문학	전설, 우화, 시, 소설, 이야기, 일기, 편지 등
	예술	연극, 음악 등
	축제, 명절	

〈표 1〉 문화 유형에 따른 문화교육내용 분석 기준(남서윤 2007:54)

2.2.2. 문화 기술에 따른 분석 기준

본 연구에서는 교재 내의 문화교육내용을 분석하기 위한 두 번째 기준으로 문화 기술을 삼았다. 이는 교재 내 문화교육내용이 어떠한 방식으로 기술되어 있는지를 살피는 것인데, 문화 기술에는 세 개의 하위 요소가 존재한다. ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’이 그것이다. 다음은 이 세 개의 요소의 특징을 설명한 표이다.

분류	특 징
문화 지식	-한국 문화에 대해 선언적 지식을 교수·학습 내용으로 삼음. -주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨.
문화 실행	-한국 문화에 대해 절차적 지식의 실행을 교수·학습 내용으로 삼음. -한국어 교사나 문화 전문가(강사)가 주도하는 교실 밖 수업을 통해 전달됨. -체험, 행사, 견학 등의 내용으로 포함됨.
문화 관점	-한국 문화와 자국, 세계 문화를 상호문화적 관점에서 교수·학습함. -주로 한국어 교사가 주도하는 교실 수업을 통해 전달됨.

〈표 2〉 ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’의 특징(김중섭 외 2017:200~201)

본 연구에서는 이러한 문화 기술 요소 중 ‘문화 관점’에 초점을 두고 있다. 황인교(2007)는 ‘문화 기술’은 교재에서 문

화를 다룰 때 단순히 지식을 나열하거나 소개하는 것이 아니라 그런 지식을 다루고 평가하는 경험을 학습자가 하게 해야 한다고 밝히고 있다. 즉, 일방적인 설명 위주의 문화가 아니라 학습자 스스로 목표 문화를 비교하고 평가하게 하는 것이 학습자의 언어 숙달은 물론 문화 이해에도 효과적이라고 한다. 이를 통해 효과적인 문화 기술은 문화 지식만을 전달하는 것이 아니라 학습자 스스로 문화를 비교·평가할 수 있는 관점인 문화 관점이 제시되어야 한다는 것을 알 수 있다. 이미향(2011)에서도 상호작용적 관점으로 언어문화를 이해하는 것은 한국어 교수 설계에 언어문화를 적용하여 이문화 학습자를 적극적 참여자로 이끌어 낼 수 있다고 밝히고 있다. 또한 박영순(2009)에서는 문화 교육의 목표를 제시했는데 그 내용 중에는 ‘모문화와 목표문화의 공통점과 차이점을 이해한다’, ‘자신의 문화와 언어에 대해 객관적인 분석과 평가를 할 수 있고, 다른 언어와 문화를 비교·대조할 수 있다’, ‘학습자 자신의 모국어 문화와 목표언어 문화와의 공통점과 차이점에 대한 이해를 통하여 두 언어문화를 더 정확히 이해하고 사용할 수 있는 능력을 향상시킨다’ 등이 있다. 이를 통해서도 자문화와 목표문화를 상호작용적 관점에서 서로 비교·대조하는 것이 중요하다는 것을 알 수 있다.

이에 따라 본 연구에서는 새터민의 한국어 교재 중 문화 요소를 교육 내용으로 따로 제시하고 있는 교재를 추려내 그 안에서 문화 내용을 기술할 때 문화 관점의 비중을 어느 정도 두고 있는지를 분석하고자 한다.

3. 연구 방법

본 연구에서는 현재 발간된 새터민 대상 한국어교재를 전권 수집하여 각 교재 내의 문화교육내용을 분석하고자 한다. 먼저 새터민 대상 한국어 교재 중 문화 교육 내용 연구를 위한 분석 교재로 타당한 교재를 먼저 분류하고자 한다. 그 후에 현재 발간된 새터민 대상 한국어 교재 중 문화교육만을 위해 편찬된 교재가 있는지를 확인하고 교재 내에서 문화교육 내용을 어떻게 제시하고 있는지를 살피고자 한다.

현재 새터민의 한국어 교육을 위해 발간된 교재는 모두 8종이다. 「언어생활(개정판)」(하나원 2013), 「새터민을 위한 표준어 교육 교재」(국립국어원 2011), 「새터민이 배우는 표준 발음 교실」(국립국어원 2009), 「북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 어휘 1(공공생활), 2(문화생활), 3(개인생활)」(권순희 외 2012), 「북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 말하기 1, 2」(권순희 외 2013), 「북한이탈주민 남한 직장 생활 용어집」(중소기업중앙회 2012), 「북한 주민이 알아야 할 남한 어휘 3300」(정종남 2000), 「북한 주민이 모르는 어휘」(전수태 외 2000) 등이 이에 해당한다. 이 중 「북한이탈주민 남한 직장 생활 용어집」, 「북한 주민이 알아야 할 남한 어휘 3300」, 「북한 주민이 모르는 어휘」의 3종의 교재는 남한에는 있지만 북한에는 없는 남한 어휘를 가나다순으로 사전식으로 배열하고 있어 본 연구에는 타당하지 않은 교재라 판단하여 이를 분석 대상 교재에서 제외하였다. 따라서 이를 제외한 총 5종이 본 연구의 분석 대상이 된다. 다음은 본 연구의 분석 대상 교재에 대해 정리한 표이다.

교재명	발행기관	교재 목차 및 구성	표기
새터민이 배우는 표준 발음 교실(2009)	국립국어원	표준발음, 이렇게 연습하세요. 꿀? 꿀? 언 감자? 온 감자? 시장? 식장? 마디? 마지? 소림? 솔림? 락성대? 낙성대? 단어의 억양 문장의 억양	A
새터민을 위한 표준어 교육 교재(2011)	국립국어원	남북한 어문 규정 비교 표준어의 발음과 억양 표준어의 어휘와 표현	B
북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 어휘 1, 2, 3 (2012)	권순희 외 (국립국어원 기획)	상황별 배울 어휘 소개 기억하기 쉬운 구조로 제시(씨앗 심기) 일상의 의사소통 상황 제시(물 주기) 문화 제시(새싹 튀우기) 익힘 문제(꽃 피우기) 정리하기(열매 맺기) 생활 정보 제공(쉬어 가기)	C
북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 말하기 1, 2 (2013)	권순희 외 (국립국어원 기획)	상황별 배울 화행 표현 소개 본문 제시 억양, 표현, 대화 연습 제시 연습 문제 제시 북한이탈주민의 경험 나누기 및 남한의 문화 나누기 제시(쉬어 가기)	D
언어생활 (개정판 2013)	하나원	남북한 언어 비교 표준발음 연습 외래어 기초영어	E

〈표 3〉 분석 대상 교재

본 연구는 위 교재 내에 있는 문화교육내용을 따로 도출하여 이를 두 가지 기준을 가지고 분석하고자 한다. 첫 번째는 문화 유형에 따라 문화교육내용을 분류하는 것이다. 본 연구에서 채택한 문화 유형 분석 기준은 문화를 ‘물질문화, 행동 문화, 정신문화’ 등으로 나눈 것이다. 각 교재에서 제시하고 있는 문화교육내용을 이러한 문화유형에 따라 분류하여 각 교재 내의 문화교육내용이 각 문화유형요소에 고르게 분포·배치되어 있는지를 살펴보고자 한다.

두 번째는 문화 기술에 따라 문화교육내용을 분류하는 것이다. 문화 내용 기술에는 ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’의 측면이 있다. 본 연구에서는 이 중 문화 관점이 중요하다는 것을 인식하여 교재 내 문화 교육 내용이 문화 관점에 어느 정도 비중을 두고 있는지를 살펴보고자 한다. 이때 문화기술에 따른 분석은 교재 내 제시된 문화 교육 내용의 기술 방법을 바탕으로 분석이 가능한 것이기 때문에 이를 위해서는 문화 교육 내용을 따로 제시한 교재가 분석 대상이 되겠다.

4. 분석 결과

4.1. 새터민 대상 한국어교재의 문화교육내용

위에서 밝힌 것처럼 현재 발간된 새터민 대상 한국어교재 총 8종 중에서는 문화교육만을 위해 편찬된 문화 분리 교재는 없었다. 대부분 새터민이 남한에서 적응할 때 가장 큰 어려움을 느끼는 요소인 발음 및 억양과 어휘 등에 초점을 맞추어 교재가 편찬되었다. 이러한 교재 중에는 교재 내에서 문화 항목을 따로 만들어 교육 내용으로 포함하고 있는 교재도 있고, 그렇지 않은 교재도 있었다. 또한 교재 구성 시 문화항목을 따로 분류해놓지 않았지만 교재 내에서 문화 내용을 소개·제시하고 있는 교재도 있었다. 다음은 교재 내에서 문화항목을 따로 제시하고 있는 교재와 문화교육내용을 제시하고 있는 교재 등에 대한 내용을 표로 정리한 것이다.

교재	교재 구성 내 문화 항목 제시 여부	교재 내 문화교육내용 제시 여부	교재 내 문화교육내용 제시 위치
A	X	X	
B	X	O	3단원 표준어의 어휘와 표현 중 '쇼핑에서의 카드 문화' 소개(국립국어원 2011:45).
C	O	O	4단원 '새싹 틔우기'에서 각 주제에 해당하는 남한의 문화적 특징 제시.
D	O	O	5단원 '쉬어 가기'에서 북한이탈주민의 경험 나누기 및 남한의 문화 나누기 제시.
E	X	X	

〈표 4〉 새터민 대상 한국어교재 내 문화항목 제시 여부 및 문화교육내용 제시 여부

위 5종의 교재 중 문화 내용을 따로 항목화하여 제시하고 있는 교재는 C와 D교재가 있었다. 두 교재는 각각 새싹 틔우기, 쉬어 가기라는 이름을 붙여 문화내용을 교육내용으로 목차에 제시하고 있었다. 그 외 교재에서는 어문 규정, 발음 및 억양, 어휘 등을 중심으로 교재 내용을 구성하였으며 문화내용은 따로 항목화하여 제시하지 않았다. B교재 역시 마찬가지였으나 3단원 표준어의 어휘와 표현 중에서 '쇼핑에서의 카드 문화'라는 제목으로 남한의 쇼핑과 결제 문화에 대한 페이지 분량으로 간략하게 소개하고 있었다(국립국어원 2011:75). B교재 전체 내용에 비해 문화내용의 분량이 적지만 문화내용이 교재 내에 포함되어 있기 때문에 위 표에서 문화교육내용이 제시되어 있다고 표시하였다.

또한 A, B, E의 세 교재는 문화 내용을 따로 항목화하여 제시하고 있지 않지만 어휘나 발음 연습 상황 등을 제시할 때 남한의 문화적 특징을 내포하여 어휘 및 발음 교육 내용을 제시하고 있었다. 이에 따라 A, B, E교재에서 문화 교육이 가능하다고 판단한 부분을 따로 도출하여 이를 문화교육내용 분류 기준에 따라 분류·분석하고자 한다. 다음은 문화교육 내용 제시하지 않은 교재 중 문화교육내용 도출 가능한 부분을 표로 구성한 것이다.

교재	문화교육내용 도출 가능한 부분	예시
A	교재 내 <생활 속 대화>에서 설정한 대화 상황	'전화로 직장 구하기, 부드럽게 거절하기(화행), 동사무소에서 인감증명서 떼기, 은행에서 계좌 개설하기, 백화점에서 넥타이 사기, 우체국에서 소포 부치기, 기차표 구매하기' 등 7개 상황.
B	3단원 '표준어의 어휘와 표현' 중 주제별로 어휘를 분류해 목록으로 제시한 부분(국립국어원 2011:54-75).	'교육, 의료, 직장, 교통, 통신, 인간관계, 개념어/기호 등, 의복, 음식, 주거, 화장품, 미용실' 등 12개 주제.
E	3단원 '외래어' 중 외래어를 주제별로 분류하여 목록으로 단순 제시한 부분(하나원 2013:53-192).	'쇼핑, 음식점·식품·식생활, 주택, 교통, 이·미용, 패션, 사무용품, 건강 여가, 정보 통신, 취업, 대중문화, 생활 및 사회문화' 등 12개 주제.

〈표 5〉 문화교육내용 제시하지 않은 교재 중 문화교육내용 도출 가능한 부분 및 예시

4.2. 문화 유형에 따른 교재별 문화교육내용

각 교재는 주제 및 상황별로 단원의 목차를 구성하여 각 주제에 해당하는 어휘와 표현, 발음 및 억양 연습 상황, 문화 등을 제시하고 있다. 따라서 본 연구에서는 문화 내용이 포함된 각 교재의 주제 및 상황 등이 문화 유형의 하위 요소별로 고르게 분포하고 있는지를 살펴보고자 한다. 이는 학습자가 문화 내용을 문화 유형별로 고르게 학습할 수 있도록 교재가 구성되어있는지 확인하기 위함이다.

본 연구를 진행하기 위해 〈표 4〉에서 제시한 것처럼 교재 내에서 문화내용을 항목화하고 있는 C, D교재는 각 단원별 주제에 따라 그와 관련된 문화 내용을 구성하고 있어서 단원의 주제를 문화유형에 따라 분류하였다. 그 외 나머지 3종의 교재는 〈표 5〉와 같이 문화교육내용을 따로 항목화하고 있지는 않지만 어휘와 발음 연습 상황 등을 제시할 때 남한의 문화적 특징을 내포하여 어휘 및 발음 교육 내용을 제시하고 있었다. 이러한 부분을 문화 교육이 가능하다고 판단하여 이를 따로 도출하여 문화 유형에 따라 분류해 보았다.

① A교재 내 문화교육내용의 문화 유형에 따른 분류

A교재는 남한의 발음 및 억양 연습에 초점을 맞춘 교재로 남한과 북한의 발음 특성의 차이가 큰 것들을 중심으로 교재 목차 및 내용을 구성하고 있다. A교재는 서로 다른 발음 특성으로 인해 갈등이 발생하는 상황을 먼저 대화로 제공하고, 해당하는 남한의 발음에 대한 설명과 이를 연습할 수 있는 문제를 제공한다. 그 후 <생활 속 대화>에서 특정 상황을 설정하여 그 속에서 발음 및 억양을 자연스럽게 사용할 수 있도록 연습할 수 있는 대화문을 마련해놓고 있다. 본 교재에서 문화교육이 가능하다고 판단한 부분은 각 과의 <생활 속 대화>에서 설정한 상황이다. 각 과에서 설정한 상황에서 도출되는 어휘 등은 문화적 지식 없이 학습자가 그 상황을 정확히 이해하여 의사소통하는 데 한계가 있다고 판단하였다. 따라서 A교재에서 제시한 상황이 각 문화유형에 고르게 분포하고 있는지를 살펴보았다.

우선 A교재에서 제시한 상황은 '전화로 직장 구하기, 부드럽게 거절하기(화행), 동사무소에서 인감증명서 떼기, 은행에서 계좌 개설하기, 백화점에서 넥타이 사기, 우체국에서 소포 부치기, 기차표 구매하기' 등 모두 7개였다. 이 중 물질문화에 해당하는 상황은 '기차표 구매하기' 등으로 1개로 나타났다. 행동문화에 해당하는 상황은 '전화로 직장 구하기, 동사무소에서 인감증명서 떼기, 은행에서 계좌 개설하기, 백화점에서 넥타이 사기, 우체국에서 소포 부치기' 등 모두 5개로 나타

났다. 정신문화에 해당하는 상황은 ‘부드럽게 거절하기(화행)’ 등으로 1개로 나타났다. 따라서 A교재에서는 문화교육내용을 제공할 수 있는 상황별 문화유형이 행동문화, 물질문화, 정신문화 순으로 많이 나타났다.

② B교재 내 문화교육내용의 문화 유형에 따른 분류

B교재도 문화내용을 따로 항목으로 분류하여 제시하고 있지는 않지만 <표 5>와 같이 3단원의 표준어의 어휘와 표현 부분에서 ‘쇼핑에서의 카드 문화’라는 제목으로 남한의 문화에 대해 짧게 제시하고 있었다. 이를 포함하여 B교재 내에서 문화교육이 가능하다고 판단한 부분은 3의 표준어의 어휘와 표현 중 주제별로 어휘를 분류하여 목록을 제시하는 부분이다(국립국어원 2011:54-75). 먼저 B교재에서 제시한 주제는 ‘교육, 의료, 직장, 교통, 통신, 인간관계, 개념어/기호 등, 의복, 음식, 주거, 화장품, 미용실, 쇼핑에서의 카드문화’ 등 모두 13개로 나타났다. 이와 같이 문화교육이 가능한 내용을 도출하여 이를 문화 유형에 따라 분류한 결과 물질문화로 분류할 수 있는 주제는 ‘교통, 통신, 의복, 음식, 주거’ 등 모두 5개에 해당했다. 행동문화로 분류할 수 있는 주제는 ‘교육, 의료, 직장, 인간관계, 화장품, 미용실, 쇼핑에서의 카드문화 등’ 모두 7개에 해당했다. 마지막으로 정신문화에 해당하는 주제는 ‘개념어/기호’ 등 1개로 나타났다. B교재에서는 문화유형이 행동문화, 물질문화, 정신문화 순으로 많이 나타났다.

③ C교재 내 문화교육내용의 문화 유형에 따른 분류

C교재는 교재 내에서 문화내용을 항목화하여 제시하고 있다. C교재는 학습자의 휴대성을 고려하여 ‘1. 공공생활, 2. 문화생활, 3. 개인생활’ 등 3권으로 분권되어 있다. C교재는 상황 및 주제별로 그에 해당하는 어휘를 분류하여 제공하고 있으며 1, 2, 3권을 모두 합하여 총 18개의 단원으로 구성되어 있다.

C교재에서 제시하고 있는 주제는 ‘관공서, 교육, 금융, 사회, 의료, 직장, 교통, 통신, 매체, 여가, 인간관계, 개념어·기호·색상·크기·숫자, 의복, 음식, 주거, 쇼핑, 화장품, 미용실’ 등 모두 18개가 있었다. 이 중 물질문화에 해당하는 단원은 모두 6개(교통, 통신, 매체, 의복, 음식, 주거 등)로 나타났다. 행동문화에 해당하는 단원은 모두 10개(관공서, 교육, 금융, 사회, 의료, 직장, 여가, 쇼핑, 화장품, 미용실 등)로 나타났다. 정신문화에 해당하는 단원은 모두 2개(인간관계, 개념어·기호·색상·크기·숫자 등)로 나타났다. C교재는 문화유형이 행동문화, 물질문화, 정신문화 순으로 많이 분포하고 있었다.

④ D교재 내 문화교육내용의 문화 유형에 따른 분류

D교재는 C교재와 연계성을 가지고 구성된 교재이기 때문에 교재의 구성은 C교재와 비슷하다. D교재 역시 문화내용을 교재 내에서 항목화하여 구성하고 있으며 1, 2권으로 분권되어 있다. D교재도 총 18개의 단원이며 이에 해당하는 주제는 ‘관공서, 교육, 금융, 사회, 의료, 직장, 교통, 통신, 대중매체, 여가, 인간관계, 언어예절, 의류, 음식, 주거, 쇼핑, 미용, 화법 정리’ 등이 있다. 그러나 이 중 ‘화법 정리’ 단원에서는 문화내용을 따로 제시하고 있지 않았다. 따라서 D교재에서 문화유형별로 분류한 단원은 ‘화법 정리’를 제외한 총 17개이다. 이 중 물질문화에 해당하는 단원은 모두 6개(교통, 통신, 대중매체 등)였다. 행동문화에 해당하는 단원은 모두 9개(관공서, 교육, 금융, 사회, 의료, 직장, 여가, 쇼핑, 미용 등)였다. 정신문화에 해당하는 단원은 모두 2개(인간관계, 언어예절 등)였다. D교재 역시 문화유형이 행동문화, 물질문화, 정신문화 순으로 많이 분포하고 있었다.

⑤ E교재 내 문화교육내용의 문화 유형에 따른 분류

E교재에서는 문화내용을 따로 항목으로 분류하여 제시하고 있지 않지만 문화교육내용이 내포되어 있어 이를 따로 도출하였다. 문화교육이 가능하다고 판단한 부분은 3단원 외래어이다. 여기서는 외래어의 뜻과 예시 등을 주제별로 분류하여 목록으로 단순 제시하고 있다(하나원 2013:53-192). 학습자가 E교재의 외래어를 학습할 때 그 단어가 쓰이는 상황이나 맥락의 문화적 지식 없이 해당 외래어를 특정 상황에서 적절하게 사용하는 것은 무리가 있다고 판단하였다. 따라서 E교재의 외래어를 효과적으로 학습하려면 본 교재에서 제시한 주제에 해당하는 어휘와 함께 이를 이해하는 데 필요한 문화적 내용이 함께 제공되어야 할 것이다.

E교재에서는 ‘쇼핑, 음식점·식품·식생활, 주택, 교통, 이·미용, 패션, 사무용품, 건강 여가, 정보 통신, 취업, 대중문화, 생활 및 사회문화’ 등 모두 12개의 주제로 구성되어 있다. 이러한 주제를 문화유형별로 분류한 결과 물질문화에 해당하는 주제는 ‘음식점·식품·식생활, 주택, 교통, 정보 통신’ 등으로 모두 4개였다. 행동문화에 해당하는 주제는 ‘쇼핑, 이·미용, 패션, 사무용품, 건강 여가, 취업, 생활 및 사회문화’ 등으로 모두 7개를 차지했다. 정신문화에 해당하는 주제는 ‘대중문화, 생활 및 사회문화’ 등으로 2개를 차지했다. 본 교재에서 제시된 주제는 총 12개지만 ‘생활 및 사회문화’의 주제가 정신문화와 행동문화의 유형을 함께 포함하고 있어 세 개의 문화유형에 해당하는 주제는 모두 13개로 나타났다. 따라서 E교재에서는 문화교육내용을 포함할 수 있는 주제의 문화 유형이 행동문화가 가장 많았고, 물질문화와 정신문화가 그 뒤를 이었다.

이러한 각 교재에서 도출한 문화교육내용을 문화 유형에 따라 분류한 내용을 표로 정리하였다. 다음은 그 표에 해당하는 것이다.

교재	문화유형	물질문화(%)	행동문화(%)	정신문화(%)	총 문화유형 수
A교재		1(14.2)	5(71.4)	1(14.2)	7
B교재		5(38.4)	7(53.8)	1(7.6)	13
C교재		6(33.3)	10(55.5)	2(11.1)	18
D교재		6(35.2)	9(52.9)	2(11.7)	17
E교재		4(30.7)	7(53.8)	2(15.3)	13
합 계		22(32.3)	38(55.8)	8(11.7)	68

〈표 6〉 문화유형에 따른 교재별 문화교육내용 분류 (단위 : 개)

위 분류 결과를 통해서도 알 수 있듯이 새터민 대상 한국어교재 내의 문화교육내용은 행동문화가 약 55.78%로 가장 많이 나타났고, 그 다음은 물질문화가 약 32.3%로 두 번째로 많았으며 마지막은 정신문화가 약 11.7%로 가장 적게 나타났다. 세 개의 문화 유형의 분포는 한 곳에 지나치게 편중되지는 않았고 비교적 고르게 분포되어 있었다. 즉, 새터민 학습자에게 문화교육내용이 문화유형별로 비교적 고르게 제공되고 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 새터민이 남한에서 적응하며 생활하는 환경에서 가장 일차적으로 접하고 사회제도나 교육 등 새터민이 많은 관심을 가지고 있는 부분이 행동문화, 물질문화에 많이 해당되기 때문에 문화교육내용이 행동문화와 물질문화 위주로 제공되었을 것이다.

4.3. 문화 기술에 따른 교재별 문화교육내용

교재 내에서 문화교육내용을 기술할 때 세 가지 관점으로 기술할 수 있다. ‘문화 지식, 문화 실행, 문화 관점’이 그것이다. 본 연구에서는 이 세 가지 관점 중 ‘문화 관점’이 중요하다는 것에 초점을 맞추고 있다. 이에 따라 본 연구자는 새터민의 교재 내에 제공된 문화교육내용이 어느 관점으로 기술되어 있는지를 살펴보고 ‘문화 관점’의 측면에서 기술된 내용의 비중은 어느 정도인지 살펴보고자 한다. 이를 위해 교재 내에서 제시된 남한의 문화에 대한 내용이 남한과 북한의 서로 다른 문화적 내용을 함께 제공하였는지 혹은 남한의 문화적 특징에 대해 기술하면서 서로 다른 북한의 문화 특징에 대해 생각해 보는 질문 거리를 마련하였는지 등을 살펴보았다. 또한 문화적 내용을 서술할 때 서술자의 관점이 남한 혹은 북한 측에 치우친 주관적 입장에서 서술하였는지 객관적 입장에서 서술하였는지를 확인해 보았다. 왜냐하면 서술자의 관점이 주관적일 경우 학습자가 문화 내용을 객관적으로 분석하고 이해하는 데 방해가 될 수 있기 때문이다. 따라서 서술자의 기술 입장 또한 중요한 분석 내용이 된다.

이를 위해 교재 내에 문화교육내용이 포함된 C와 D교재를 분석 대상으로 삼았다. C교재는 학습자의 휴대성을 위해 1, 2, 3권으로 분권되어 있다. 따라서 각 분권된 교재 내의 문화교육내용을 정리하고 이를 문화기술유형에 따라 분류하였다. 다음은 C교재 1권의 문화교육내용과 이를 문화기술유형에 따라 분류한 표이다. 시각의 편의성에 따라 문화기술유형 중 남한²⁾에 대한 문화지식을 ‘가’, 남한에 대한 문화실행을 ‘나’, 남·북 문화관점을 ‘다’로 표기하여 분류하였다.

단원	단원명	문화 주제명	문화기술유형	비고
1	관공서	증명 서류 편하게 발급받는 법	가	
		우체국 이용하기	가	
2	교육	대학 입학 정보 탐색하기	가	
		대학 생활 정보 탐색하기	가	
3	금융	인터넷 뱅킹하기	가	
		전세 문화	가	
4	사회	‘자유 민주주의’국가에서 살아가기	가	
		변호사를 선임할 수 있습니다	가	
5	의료	남북의 의료 비교	다	남한과 북한의 의료 특징을 표로 제시
		예방 접종	가	
6	직장	취업 스테디를 한다고요?	가	
		직장에서 팀워크 다지기	가	

〈표 7〉 「C교재 1. 공공생활」 문화교육내용의 문화기술유형에 따른 분류

C교재는 각 단원마다 2개의 문화 내용을 제공하고 있다. 문화 내용이 북한의 문화적 특징을 언급하지 않고 남한의 문화적 특징에 대해서만 기술되었다면 남한 측 문화지식 측면에서 기술되었다고 분류하였다. 또한 주제에 해당하는 문화 내용을 남한과 북한의 특징 모두 기술하고 있거나 남한 측 문화지식만을 기술하더라도 학습자가 북한의 문화와 비교해 볼 수 있는 질문거리 등을 제공했다면 남·북 문화관점 측면에서 내용을 기술하였다고 판단하였다.

2) 본 연구에서 ‘남한’이라는 용어를 사용한 이유는 새터민 교재에서 ‘남한’이라는 용어를 사용하여 남한과 북한을 구분하고 있기 때문이다. 본 연구의 용어는 교재를 기준으로 하여 채택하였다.

이러한 분류 기준에 따라 C교재 1권을 분석한 결과 총 12개의 문화내용 중 11개가 ‘남한 측 문화지식’ 측면에서 문화 내용이 기술되어 있었고, 단 1개만이 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 내용이 기술되었다. 예를 들어 1. 관공서 단원의 ‘우체국 이용하기’ 문화내용을 보면 남한에서의 국제 소포 보내는 과정에 대한 내용을 실고 있는데, 이는 새터민 학습자가 이 주제에 해당하는 서로 다른 두 문화적 특징을 비교·대조하며 살피기에 내용이 부족하다. 또한 문화내용 이외에 남한과 북한의 문화를 서로 비교해 볼 수 있는 질문거리 등과 같은 요소도 따로 두지 않아 남한 측의 일방적인 문화지식만을 기술하고 있다(권순희 외 2012:28-29). 이러한 방식으로 기술된 문화내용을 ‘남한 측 문화지식’이라고 분류하였고 본 교재에서는 이러한 측면에서 기술된 문화내용이 대부분이었다.

한편 의료 단원의 ‘남·북 의료 비교’에서는 남한과 북한의 의료 제도와 의약 분업, 한방 의학 등 서로 다른 두 문화의 특징을 표로 제시하여 학습자가 비교·대조할 수 있도록 구성하고 있다. 또한 내용을 기술할 때도 객관적 사실 위주로 내용이 구성되어 있었다. 따라서 이 부분을 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 문화 내용이 기술되었다고 분류하였다. 그러나 본 교재에서는 이러한 관점에서 기술된 문화내용의 비중이 매우 적었다. 다음은 C교재 2권의 문화교육내용에 대해 분석한 표이다. 시각의 편의성에 따라 문화기술유형 중 남한 측 문화지식을 ‘가’, 남한 측 문화실행을 ‘나’, 남·북 문화관점을 ‘다’로 표기하여 분류하였다.

단원	단원명	문화 주제명	문화기술유형	비고
1	교통	서울의 버스 체계	가	
		교통사고 처리방법 절차	가	
2	통신	보이스피싱 조심하세요	가	
		컴퓨터 바이러스 조심	가	
3	매체	남한의 뉴스방송	가	
		인터넷으로 매체 즐기기	가	
4	여가	스포츠 응원 문화	가	
		국경일 및 공휴일	가	
5	인간관계	장례 문화	가	
		외모가꾸기 문화	가	
6	개념어, 기호, 색상, 크기, 숫자	실수하기 쉬운 개념어	다	‘일없다’, ‘소행’, ‘질’ 등의 남·북간 서로 다른 의미의 어휘 제시
		기호 이해하고 표현하기	가	

〈표 8〉 「C교재 2. 문화생활」 문화교육내용의 문화기술유형에 따른 분류

이 교재 역시 총 12개의 문화내용 중 11개가 ‘남한 측 문화지식’의 측면에서 기술되었고, 단 1개만이 ‘남·북 문화관점’에서 기술되어 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 문화 내용이 기술된 비중이 매우 적었다. 6단원의 ‘실수하기 쉬운 개념어’에서는 형태는 같지만 남한과 북한에서 서로 다른 의미로 사용되는 단어를 소개하고 있다. ‘일없다’, ‘소행’, ‘질’ 등이 그에 해당한다. 본 교재에서는 이 세 단어를 설명할 때 북한에서 사용되는 의미를 먼저 제시하고 남한에서 사용되는 의미를 제시한다. 이와 같은 내용 제시를 통해 새터민 학습자가 남한과 북한의 서로 다른 의미를 비교할 수 있다. 또한 북한에서 사용되는 의미를 남한에서 사용했을 때 어떤 느낌으로 받아들일지도 함께 설명하고 있다. 이는 학습자를 배려한 서술자의 기술 태도임을 알 수 있다. 다음은 C교재의 3권의 문화교육내용에 대해 분석한 표이다. 시각의 편의성에 따라

문화기술유형 중 남한 측 문화지식을 ‘가’, 남한 측 문화실행을 ‘나’, 남·북 문화관점을 ‘다’로 표기하여 분류하였다.

단원	단원명	문화 주제명	문화기술유형	비고
1	의복	의류 환불·수선 문화	가	
		가정에서 세탁할 때 주의할 점	가	
2	음식	음식 배달 문화	나	실제 배달 상황을 대화문으로 제시
		레스토랑에서 식사하는 방법	가	
3	주거	집을 구해요(집 구하는 방법)	가	
		공부방(남한의 교육과정 소개, 공부방에 대한 설명 등)	가	
4	쇼핑	현명한 소비	가	
		쇼핑에서의 카드 문화	가	
5	화장품	클렌징과 마사지	가	
		피부타입별 화장	가	
6	미용실	미용실 문화(화장, 네일 케어, 헤어 용품 판매 등에 대한 설명)	가	

〈표 9〉 「C교재 3. 개인생활」문화교육내용의 문화기술유형에 따른 분류

C교재 3권에서는 위 두 교재와 마찬가지로 총 6개의 단원이나 6단원에서 문화교육내용을 1개만 구성하고 있어서 총 11개의 문화내용으로 구성되어 있다. 이 중 10개의 문화교육내용이 ‘남한 측 문화지식’에 해당했으며 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 기술된 내용은 없었다. 그러나 2단원에서 ‘남한 측 문화실행’의 측면으로 기술된 내용이 있었다. 문화실행은 학습자가 배운 문화 내용을 직접 체험해보는 관점으로 이는 주로 교실 밖 활동을 통해서 이뤄진다. 따라서 문화 내용을 기술하는 유형 중 문화실행의 관점은 따로 분류·분석하지 않았다. 그러나 본 교재 2단원의 ‘음식 배달 문화’는 실제 남한의 음식 배달 상황을 대화문으로 제시하고 있어 이는 지식을 전달하는 측면보다는 문화를 실행하는 기능이 많이 포함되어 있다고 판단하여 ‘남한 측 문화실행’으로 따로 분류하였다.

다음은 D교재의 문화교육내용을 문화유형기술에 따라 분류·분석한 내용을 살펴보고자 한다. D교재도 C교재와 마찬가지로 1,2권으로 분권되어 있고 각 단원마다 2개의 문화교육내용을 제공하고 있다. 반면 D교재와 C교재의 차이점은 총 구성 단원이 9개라는 것과 D교재에서는 문화교육내용을 ‘북한이탈주민의 경험 나누기’와 ‘남한의 문화 나누기’로 구성되어 제공하고 있다는 것이다. ‘북한이탈주민의 경험 나누기’가 추가된 것은 먼저 온 새터민이 자신이 남한에 적응하는 과정에서 겪은 어려움을 제시함으로써 새터민의 공감을 불러일으켜 새터민의 남한 사회의 적응에 도움을 주기 위한 것이라고 교재에서는 밝히고 있다. 이러한 내용들을 제시할 때 D교재에서는 어떠한 측면에서 문화내용을 기술했는지를 살펴볼 것이다. 먼저 D교재 1권의 문화교육내용을 분석한 표이다. 시각의 편의성에 따라 문화기술유형 중 남한 측 문화지식을 ‘가’, 남한 측 문화실행을 ‘나’, 남·북 문화관점을 ‘다’로 표기하여 분류하였다.

	단원명	문화 주제명	문화기술유형	비고
1	관공서	주민센터와 같은 관공서에서 할 수 있는 일	가	
		남북 우체국 이용 방법, 주소 쓰는 방법	다	남북의 차이를 설명글로 제시
2	교육	담임선생님께 사정 전하기, 뇌물과 촌지의 차이	다	남북의 차이를 설명글로 제시
		남북의 직업 구하는 가치관 차이 및 취직절차	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
3	금융	남북의 돈 꾸기의 가치관 차이, 통장 특징 소개	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		보험에 대한 어려움 호소 경험, 의료실비보험 소개	가	
4	사회	남북의 선거에 대한 개념 차이, 남한 사람들의 정치에 대한 관심	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		법을 모르기 때문에 겪는 북한이탈주민의 어려움, 법률상담 사이트 소개	가	
5	의료	남북의 머리 아플 때 쓰는 표현 차이, 의사에게 질문하기, 의사가 되는 과정	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		남북의 얼굴 수척해진 사람에게 쓰는 표현 차이, 병문안 선물, 입원할 때 준비물, 환자의 음식 등	다 가	남북의 차이를 설명글로 제시
6	직장	남북의 출근이 늦었을 때와 업무 전화 받을 때의 차이, 남한의 구내 식당	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		남한의 직장 위계에 따라 진행되는 일처리, 결근신고서 소개	가	
7	교통	외래어가 많은 길 안내 표현 및 표지판, 지하철 급행열차 타기	가	
		북한이탈주민의 접촉사고 경험, 자동차 보험 소개	가	
8	통신	광고전화, 휴대폰 요금 줄이는 방법	가	
		요금 주의사항, 이모티콘	가	
9	대중매체	자신의 감정표현이 어려운 북한이탈주민, 자신의 생각을 자유롭게 표현하는 남한의 TV프로그램	가	
		유머감각과 사회생활, 프로그램 시청 제한과 한류	가	

〈표 10〉 「D교재 1권」 문화교육내용의 문화기술유형에 따른 분류

위 교재는 총 18개의 문화교육내용이 제공되고 있으며 ‘북한이탈주민의 경험 나누기’와 ‘남한의 문화 나누기’의 내용을 함께 제공하고 있다 보니 한 문화 주제 내에 문화 기술 유형이 2개씩 나타나는 경우도 있었다. 이로 인해 문화교육내용은 18개지만 한 주제 내 문화 기술 유형이 2개씩 사용되는 것을 모두 포함하면 총 24개의 문화기술유형을 제시하고 있다.

D교재에서 ‘남·북 문화관점’ 측면에서 문화내용을 기술한 방식은 교재에서 각 주제에 해당하는 문화내용을 설명할 때 설명글 내에 북한에 있는 문화적 특징을 함께 서술하여 남한과 북한의 문화 특징의 차이를 밝히고 있었다. 또한 이러한 ‘남·북 문화관점’에서 문화내용을 기술할 때 서술자가 객관적 사실 위주로 내용을 구성하고 내용 제시할 때 북한의 내용을 먼저 제시하고 있었다. 이는 새터민 학습자를 배려한 표현과 서술 태도로 볼 수 있다.

D교재 1권의 문화교육내용을 분석한 결과 총 24개의 문화교육내용 중 8개의 문화내용에서 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 내용이 기술되었다. 이는 C교재의 ‘문화관점’ 측면의 비중보다는 많지만 전체적인 비중을 살펴봤을 때 그리 많은 정도는 아니었다. 다음은 D교재 2권의 문화교육내용을 분석한 표이다. 시각의 편의성에 따라 문화기술유형 중 남한 측 문화지식을 ‘가’, 남한 측 문화실행을 ‘나’, 남·북 문화관점을 ‘다’로 표기하여 분류하였다.

단원	단원명	문화 주제명	문화기술유형	비고
1	여가	주민센터나 복지회관을 몰라서 겪는 어려움, 국가평생교육진흥원 소개	가	
2	인간관계	남북의 부탁할 때 표현 차이, 요령 있게 거절하기	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		낮선 남한 선물 문화, 남한의 입학졸업 임신 출산 명절 선물	가	
3	언어예절	남북의 호칭어 차이, 친오빠 남자친구 남편이 모두 오빠?	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		통신 매체 사용 시 북한이탈주민의 실수담, 올바른 전화예절	가	
4	의류	외래어로 된 의류 관련 표현으로 인한 어려움, 가격의 비밀 및 미니스커트 이야기	가	
		홈쇼핑 실수담, 홈쇼핑 사용유의점 및 재활용품 가게 소개	가	
5	음식	남북 식당 서비스 관련 차이 및 유의점, 남한 빵 종류 및 빵 싸게 사는 법 소개	가, 다	남북의 차이를 설명글로 제시
		남한의 배달문화 이용 시 부담 느끼는 요인, 남한의 배달 문화	가	
6	주거	남한의 낮선 아파트 문화, 관리사무소, 남한의 아파트 고지서 소개	가	
		북한이탈주민의 낮선 칭찬 문화, 주거지 분리수거	가	
7	쇼핑	북한이탈주민의 시장에서의 에누리 경험, 재래시장 상품권 및 각종 상품권 소개	가	
		알뜰 장타 직거래 장타 재래시장 차이 설명, 마트 점원의 예절교육 소개	가	
8	미용	화장품 전문점과 인터넷 쇼핑물 소개	가	
		남한의 남자직원, 남한의 미용실 소개	가	

〈표 11〉 「D교재 2권」 문화교육내용의 문화기술유형에 따른 분류

D교재 2권에서 문화교육내용을 포함하고 있는 단원은 총 8단원이며 각 단원마다 2개의 문화교육내용을 포함하고 있지만 1단원에서는 문화내용을 1개만 제시하였다. 따라서 D교재 2권은 총 15개의 문화교육내용을 포함하고 있다. 그러나 이 교재 역시 한 주제 내에 문화 기술 유형이 2개씩 사용되는 것이 있었다. 따라서 위 교재에서는 18개의 문화 기술 유형을 제시하고 있다. 이 중 3개의 문화내용만이 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 기술되었고 나머지 12개의 문화내용은 모두 ‘남한 측 문화지식’의 측면에서 기술되었다. 이 교재에서 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 문화 내용을 기술한 방식 역시 D교재 1권과 동일하게 각 주제에 해당하는 문화내용을 설명할 때 설명글 내에 남한과 북한의 서로 다른 문화적 특징을 함께 서술하여 두 문화의 차이점을 제시하고 있었다. 또한 문화내용을 서술할 때 객관적 사실을 중심으로 내용을 서술하고 있으며 남한과 북한을 같이 부르는 상황에서 ‘북한과 남한’이라고 표현하는 등 학습자를 배려하는 표현을 사용하고 있는 것을 볼 수 있다. 이러한 분석 결과를 모두 정리하여 다음의 표와 같이 나타낼 수 있다. 다음 표에서 교재를 표기할 때 C교재 1권을 ‘C-1’, D교재 1권을 ‘D-1’ 등과 같은 방법으로 기술하여 표를 정리하였다. 또한 각 문화기술요소는 남한 측 문화지식을 ‘가’, 남한 측 문화실행을 ‘나’, 남·북 문화관점을 ‘다’로 표기하여 분류하였다.

교재 \ 문화기술	가(%)	나(%)	다(%)	총 문화기술 수
C-1	11(91.6)	0(0)	1(8.3)	12
C-2	11(91.6)	0(0)	1(8.3)	12
C-3	10(90.9)	1(10)	0(0)	11
D-1	16(66.6)	0(0)	8(33.3)	24
D-2	15(83.3)	0(0)	3(16.6)	18
합 계	63(81.8)	1(1.29)	13(16.8)	77

〈표 12〉 문화 기술에 따른 문화교육내용 분류 (단위 : 개)

C교재 1, 2, 3권과 D교재 1, 2권을 분석한 결과 문화교육내용을 기술할 때 대부분 남한 측의 문화적 특징만을 기술하는 유형이 압도적으로 많았고 ‘남·북 문화관점’의 측면에서 기술한 비중은 매우 적은 것을 확인할 수 있었다. 이러한 교재의 문화내용 기술 방법은 학습자가 서로 다른 두 문화를 객관적으로 비교하고 평가하기에 효과적이지 않은 방법을 사용하고 있다고 볼 수 있다. 학습 대상이 새터민으로 한정되어 있기 때문에 굳이 북한의 문화적 특징을 제시하지 않더라도 문제가 없다고 생각할 수 있겠지만 새터민 역시 다양한 지역과 배경에서 오게 되었기 때문에 같은 새터민이라 하더라도 같은 문화를 이해하고 있는 내용이 서로 다를 수 있다. 따라서 특정 주제에 대한 문화적 내용을 제시할 때 북한의 문화적 특징을 함께 제시하거나 혹은 남한의 문화적 특징을 제시하고 이에 대한 학습자의 생각 등을 질문할 수 있는 요소 등을 마련하여 학습자가 한 문화에 대해 스스로 평가하고 이해할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다. 또한 학습자가 문화를 학습하는 과정에서 객관적으로 문화 내용을 받아들일 수 있도록 객관적인 태도로 서술하는 것이 필요하다. C와 D 교재에서는 이 부분에서 객관적인 태도로 내용을 적절하게 잘 구성하고 있었다. 또한 두 문화의 차이점을 설명할 때 북한을 먼저 언급하는 등 새터민 학습자를 배려하는 표현을 잘 사용하고 있었다.

5. 마무리

본 연구는 기존에 새터민의 언어 교육을 위한 연구 중 문화 교육에 초점을 맞추어 새터민 대상 한국어교재 내에 있는 문화 교육 내용을 문화 유형과 문화 내용 기술을 기준으로 하여 분석하는 데 목적을 두고 있다. 문화 교육 내용을 분석하는 기준으로 문화 유형과 문화 기술을 채택한 것은 문화 유형은 문화교육내용을 구체화하는 데 필요하며 문화 기술은 문화 지식을 실현시키는 데 필요하다. 따라서 이 두 기준은 학습자가 문화 유형을 통해 문화 지식을 구체적으로 학습하여 문화 기술로써 학습한 지식을 실현시키는 데 효과적이다. 이로 인해 본 연구에서는 문화 유형과 문화 기술을 문화 교육 내용을 분석하는 기준으로 타당하다고 판단하였다.

이 연구를 진행하기 위해 본 연구자는 효과적인 새터민의 문화교육을 위해 살펴봐야할 내용을 세 가지로 정리하여 이를 분석하였다. 첫 번째는 새터민 대상 한국어교재 중 문화교육을 위한 교재가 있는지와 교재 내에 문화교육내용이 포함되어 있는지를 확인해 보았다. 두 번째는 교재에서 제시된 문화교육내용이 문화 유형별로 고르게 분포되어 있는지를 확인해 보았다. 세 번째는 효과적인 문화 학습에는 문화내용기술 방법 중 ‘문화 관점’의 측면이 중요한데 현재 새터민 교재 내에서는 ‘문화 관점’ 측면에서 전체 중 어느 정도의 비중을 차지하고 있는지를 확인해 보았다.

먼저 현재 새터민을 위해 발간된 한국어교재는 총 8종이 있다. 이 중 문화교육만을 위해 발간된 교재는 없었다. 모두

새터민이 가장 어려워하는 언어 요소로 꼽히는 어휘와 발음 및 억양 등을 중심으로 내용을 구성한 교재가 대부분이었다. 총 8종의 교재 중 본 연구에서 연구 대상으로 삼은 교재는 5종이다. 이 중 교재 내에서 문화교육내용을 포함하고 있는 교재는 모두 3종이었으나 교재 구성 시 문화 항목을 따로 구분하여 제시한 것은 2종이었고, 나머지 1종은 문화 항목을 따로 제시하지는 않고 어휘와 표현 학습 내용 중 단 1페이지에서 문화내용을 잠깐 언급하고 있었다. 이는 문화교육내용을 예시처럼 제시한 경우기 때문에 문화교육을 위해 적절한 교재라고 하기는 어렵다. 이러한 분석결과를 통해 현재 발간된 새터민 언어교재에는 문화교육을 위한 비중을 많이 두고 있지 않으며 이에 대한 관심과 필요성 역시 다른 어휘나 발음에 비해 적다는 것을 확인해 볼 수 있었다.

두 번째는 5종의 교재 내에서 문화교육내용으로 제시 가능한 부분을 도출하여 이를 문화유형별로 분류하였다. 이는 현재 교재에서 제시할 수 있는 문화교육내용이 각 문화유형에 따라 고르게 분포되어 있는지를 확인하기 위한 것이다. 연구 결과 행동문화가 가장 많이 나타났고, 그 다음은 물질문화, 정신문화가 가장 적게 나타난 것을 확인할 수 있었다.

세 번째는 교재에서 제시된 문화교육내용의 기술 방법을 확인하기 위해 교재 내에 문화교육내용이 따로 포함된 2종의 교재를 대상으로 하여 분석하였다. 그 결과 대부분 '남한 측 문화지식'의 측면에서 내용이 기술되었으며 '남·북 문화관점'의 측면에서 내용을 기술한 것은 그 비중이 매우 적은 것을 확인할 수 있었다.

이러한 연구 결과를 통해 현재 새터민을 위한 언어교육에서 어휘나 발음 및 억양 등 다른 언어적 요소에 비해 문화교육을 위해 마련된 자료나 편찬된 교재가 턱없이 부족한 것을 볼 수 있었다. 따라서 효과적인 새터민의 언어 교육을 위해 문화 교육을 위한 교재 및 자료가 함께 제공되는 것이 필요하며 이를 위해 문화교육을 위한 교재 편찬 및 기존 언어 교재 내에 문화 교육 내용을 포함하는 것이 필요하다. 또한 문화교육내용을 마련할 때 문화유형별로 내용을 고르게 배치하는 것이 필요하다. 현재 편찬된 교재에서는 행동문화의 비중이 가장 컸고 정신문화의 비중이 적었다. 이는 새터민 학습자의 주된 관심사와 필요성이 문화 유형의 비중의 차이에 영향을 미친 것으로 보이므로 각 문화 유형의 비중이 적당한 것으로 판단된다.

또한 위와 같이 문화 유형에 따라 분류한 문화교육내용을 기술할 때 '남·북 문화관점'에 초점을 두어 기술하는 것이 필요하다. 이는 각 주제에 해당하는 문화내용이 남한의 문화 특징만을 제시하는 것이 아니라 북한의 문화적 특징을 함께 기술하거나 남·북간 문화를 비교할 수 있는 질문거리 등을 포함하여 제시하는 것이다. 이를 통해 학습자가 각 문화를 비교·평가할 수 있도록 문화교육내용을 구성 및 기술하여 학습자에게 효과적인 문화 학습 자료를 제공해야 한다. 이러한 연구 결과가 향후 새터민이 남한 사회에 성공적으로 정착하기 위한 문화 교육에 기초 자료로 활용되기를 바라며 이러한 연구결과를 토대로 편찬된 교재를 학습자가 학습했을 때 이전의 교재와 비교하여 문화적 적응에 도움이 되었는지를 확인하는 연구는 차후에 진행하고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 권순희(2014), 북한이탈주민의 언어 교육을 위한 교재 개발 현황, 학습자중심교과교육연구 제14권 제10호.
 권순희(2014), 북한이탈주민의 언어 사용 실태와 교육 지원 방향, 이화어문논집 제34집.
 김수현(2005), 외국인을 위한 문화 교육으로서의 한국어 교재 분석과 교재 구성의 방향, 국제한국어교육학회.
 남서운(2007), 영화를 활용한 중국 문화 교육 연구-중국어 교과서 분석을 중심으로-, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
 문금현(2007), 새터민의 어휘 및 화용 표현 교육 방안, 새국어교육 76, 한국국어교육학회.
 신명선 · 권순희(2011), 새터민을 위한 한국어 어휘 교육방안, 한국언어문화학 제8권 제2호.
 이미향(2011), 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화 考-외국인 저술초기 한국어 교재를 중심으로, 한국언어문화학 제8권 제2호.
 조항록(2004), 한국어문화교육론의 내용 구성 시론, 한국언어문화학 제1권 제2호, 국제한국어언어문화학회.
 하선자(2013), 다문화가족으로서 새터민 지원 정책에 관한 연구 : 다문화 가족 정책과의 비교를 중심으로, 한양대학교 석사학위논문.
 황사운(2018), 일제강점기 한국어교재의 문화 관점에 대한 연구, 대학교양교육연구 제3권 제2호.
 황인교(2007), 외국인을 위한 한국어 교재와 문화, 이중언어학 제35호.
 황인교(2008), 여성 결혼 이민자를 위한 한국문화교육 연구, 언어와 문화 제4권 제3호.

■ 참고자료 ■

- Brown, H Douglas.(1987), Principles of Language Learning and Teaching 3rd Ed. Engle wood Cliff, New Jersey:Prentice Hall Regents.
 Martin Cortazzi & Lixian Jin(1999), "Materials and Methods in the EFL classroom" Culture in Second Language Teaching and Learning, Eli Hinkel(ed).
 Spair, Edward(1921) Language. New York : Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
 국립국어원(2009), 「새터민이 배우는 표준 발음 교실」, 국립국어원.
 국립국어원(2011), 「새터민을 위한 표준어 교육 교재」, 국립국어원.
 권경근 외(2016), 『언어화 사회, 그리고 문화』, 박이정.
 권순희 외(2012), 『북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활어휘 1. 공공생활』, 하우출판사.
 『북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활어휘 2. 문화생활』, 하우출판사.
 『북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활어휘 3. 개인생활』, 하우출판사.
 권순희 외(2013), 『북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 말하기 1』, 하우출판사.
 『북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 말하기 2』, 하우출판사.
 김중섭(2017), 「국제 통용 한국어 교육 표준 교육과정 적용 연구」, 국립국어원.
 박영순(2009), 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, Hollym.
 서하석(2008), 『의사소통을 위한 언어와 문화의 이해』, 한빛문화.
 전수태(2000), 「북한 주민이 모르는 어휘」, 국립국어원.
 정종남(2000), 『북한 주민이 알아야 할 남한 어휘 3300개 -신문, TV, 실생활에 쓰이는 용어-』, 종로서적.
 하나원(2013), 『언어생활(개정판)』, 통일부 하나원 교육기획팀.
 한상미(2007), 『한국문화교육론』, 한국어 교수법의 실제, 연세대학교 출판부.

〈토론〉 “새터민 대상 한국어교재의 문화교육내용 연구”에 대한 토론문

이지용(고려대학교)

새터민이 겪는 어려움 가운데 언어와 문화 차이로 인한 것은 보다 직접적이고 표면적인 영향을 끼치는 요소로, 기본적인 의사소통의 어려움을 초래합니다. 그리고 이러한 기본적인 의사소통의 어려움이 결국은 부적응이라는 결과로 이어지게 됩니다. 선생님의 연구는 새터민의 문화 교육에 대한 필요성을 제기하였다는 점과 언어 교육인 한국어교육의 범주에서 문화 교육을 위한 기초 자료로서 활용될 수 있다는 점에서 매우 의미 있는 연구로 여겨집니다. 다만 토론자의 역할을 다하고자, 발표문을 읽으면서 들었던 몇 가지 의문점을 중심으로 논의를 진행하고자 합니다.

첫째, 분석 기준에 대한 의문점입니다. 먼저, 새터민 대상 한국어 교재 내에 있는 문화 교육 내용을 남서운(2007)에서 제시한 기준으로 분석하신 것에 대한 특별한 이유(문화 교육 내용을 분석하기 위한 효용)가 있는지 궁금합니다. 또한 실제 분석 결과에 비추어 볼 때, 문화 기술에 대한 분석 기준으로 제시하신 ‘문화 관점’의 요소 이외에 ‘문화 실행’이나 ‘문화 지식’의 요소는 반영되어 있는 것이 없었는지 궁금합니다. 다시 말해서 실제 분석 결과에 비추어 볼 때, 선생님께서 제시하신 분석 기준들 외에, 문화 교육 내용 분석을 위해 필요한 기준이 도출되지는 않았는지에 대해 말씀해 주셨으면 합니다.

둘째, 분석 대상인 교재에 대한 질문입니다. 선생님께서는 새터민의 한국어 교육을 위해 발간된 8종의 교재 가운데 3종의 교재인 ‘북한이탈주민 직장 생활 용어집’, ‘북한 주민이 알아야 하는 남한 어휘 3300’, ‘북한 주민이 모르는 어휘’를 ‘남한에는 있지만 북한에는 없는 남한 어휘를 사전식으로 배열하고 있어 본 연구에는 타당하지 않은 교재’로 보고 분석 대상에서 제외하셨습니다. 그러나 다른 한편으로는 이러한 어휘 자체가 상호문화적 관점에서 교육할 수 있는 문화 교육 내용으로 볼 수 있는 항목들이 아닐까라는 생각이 들었습니다. 실제 분석 대상에 속한 교재의 목차를 살펴보면 이러한 내용들을 바탕으로 교재를 구성하였다는 것을 알 수 있습니다. 물론 선생님께서 말씀하신 대로 사전식의 배열이라는 점에서 분석 기준의 적용이 용이하지 않았을 것으로 생각되기는 합니다. 그러함에도 불구하고 북한에는 없는 어휘라는 점 자체가 문화적 요소를 담아내고 있다는 생각이 들었습니다. 이에 이러한 교재들을 대상으로 문화 교육 내용을 분석하지 못한 보다 구체적인 이유와, 이러한 교재의 문화 교육 내용을 분석하기 위해서는 어떠한 기준들이 어떻게 적용되어야 할지에 대해 생각하신 것이 있다면 듣고 싶습니다.

마지막으로 선생님께서 생각하시는 효율적인 문화 교육의 내용 구성 체계가 궁금합니다. 현재 교재 분석 결과를 살펴보면, 한국어 교육에서는 문화적 요소를 담고 있는 ‘언어 항목’의 측면과 문화적 요소를 담고 있는 ‘주제 및 과제’의 측면, 그리고 언어와 직접적인 관계가 없는 ‘문화’ 자체적인 측면 등이 도출된 것으로 보입니다. 이러한 문화 교육 내용이 각각 어떠한 목적의 교재에, 어떠한 비중으로 다루어져야 효과적일지에 대한 선생님의 의견을 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

해외 단기 실습 프로그램 참가를 통한 한국어 예비교원의 성장 연구

노채환(사이버한국외국어대학교)

1. 들어가기

역량 있는 한국어교원이 되기 위해서 교육 현장에서의 실습은 예비한국어교원에게 중요한 필수 요소라 할 수 있다. 김유미(2019)에서는 예비교원들이 대학에서 배운 이론과 교육학적 지식을 바탕으로 현장 실습에서 이를 직접 적용해보며 경험하게 된다고 하였다. 그러나 예비한국어교원의 경우 실제 ‘교육실습’ 과목을 이수하기 전까지는 현장 실습의 기회가 많지 않고 ‘교육실습’ 과목 이수에서도 현장 실습의 기회가 각 운영 기관별로 차이가 많이 나는 것이 현실이다. 이러한 현장 실습 기회의 부족은 예비 한국어교원들에게 불안감으로 작용하기도 한다. 이러한 현장 실습 시간의 부족을 해결하고 예비 한국어교원들에게 현장 실습 기회를 확대하기 위한 여러 가지 방법들이 제안되었다. 그 중에 대표적인 것은 국립국어원에서 2017년부터 실시하고 있는 예비 교원 국외 파견 실습이다. 그리고 본 연구자가 속해 있는 기관에서는 예비한국어교원의 현장 실습 경험의 확대를 위해 실습 협약을 맺은 해외 기관들과 함께 단기 한국어언어문화연수를 진행하고 있다.

예비한국어교원들이 단기 한국어언어문화연수에서 한국어교원으로 활동하기 위해서는 충분한 준비가 되어 있어야 하는 것은 주지의 사실이다. 따라서 이를 위해 단기 한국어언어문화연수의 준비와 더불어 예비한국어교원들로 하여금 일정 훈련을 받게 하는 것은 필수적이라 할 수 있다. 이러한 훈련과 실제 실습을 거치며 예비한국어교원들은 준비된 한국어교원으로 성장할 수 있는 것이다. 본 연구는 이러한 관점에서 해외 단기 한국어언어문화연수에 참가한 예비교원들을 대상으로 실습 준비를 위한 훈련 과정과 실제 연수에서 일지를 작성하게 하여 예비교원들이 어떠한 목표를 가지고 해외 실습 프로그램에 참여했는지와 더불어 과정 속에서 어떠한 변화들을 겪게 되는지 알아보고자 하였다.

본 연구와 관련된 해외 단기 실습 과정에 대한 연구는 단기 한국어언어문화 특별과정의 구성에 대한 연구와 예비한국어교원의 국외 파견 실습 프로그램에 대한 연구가 주를 이룬다. 단기 한국어언어문화 특별과정에 대한 연구들은 홍연정·강승혜(2014)에서 다룬 바와 같이 국내에서는 주로 한국어 단기과정에서 교재 개발, 교육과정 개발 및 교수요목 설계, 문화 교육, 교육 방법에 대한 연구들로 국내 체류형 단기 한국어문화 프로그램에 대한 내용과 구성적 측면을 다루는 연구가 주를 이룬다. 한편 해외 지역에서 이루어지는 단기 한국어문화 프로그램에 대한 연구는 진정란(2009), 정혜민(2012), 김민경, 고유경, 강승혜와 박정서(2013) 등이 있다. 이들 연구 또한 해외 지역에서 단기 프로그램을 어떻게 구성하고 운영해야 하는지를 논하는 연구들이다. 그리고 예비한국어교원의 국외 파견 실습 프로그램에 대한 연구들로는 이동은·이수연(2017, 2019), 김수현(2018), 최권진(2018), 김유미(2019) 등이 있다. 이들 연구는 예비교원들이 국외 파견 실습 프로그램을 통해 사전 실습을 수행하는 데에 있어서 필요한 프로그램의 내용 구성, 사업 운영 방안의 개선점과 같은 부분에 대해서 논하고 있다. 앞선 연구들은 대부분 학습자 대상 단기 프로그램의 구성과 예비교원 대상 실습 프로그램의 운영에 대한 논의들도 단기 프로그램에 참여하는 예비 교원들에 자체에 초점을 맞춘 것은 아니다.

본고에서 다루는 연구 방법과 같이 교원들의 일지를 분석한 연구로는 연준흠(2011)이 있다. 연준흠(2011)에서는 초보

한국어 교사의 교사일지를 분석하여 교사들이 수업에서 느끼는 자신감과 불안에 대해 살펴보고자 하였다. 본고에서는 현장에서 실제 수업을 하고 있는 교사들이 아닌 예비 교원들을 대상으로 이들이 예비 한국어교원이 되어가는 과정을 살펴보고자 한다. 특히 단기 실습 프로그램에 참여하는 예비 교원들을 대상으로 실습 훈련 과정을 통해 예비 교원의 성장과 변화가 어떻게 이루어지는지를 살펴보고자 한다.

2. 연구의 방법과 절차

2.1 연구 문제

본 연구에서는 해외 단기 실습 프로그램에 참가하는 예비 한국어교원들을 대상으로 이들이 실습 전 단계인 훈련 과정과 실습 단계인 실제 실습과 참관 과정에서 무엇을 경험하고 느끼는 가를 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

- 1) 해외 실습 프로그램에 참가하는 예비 한국어교원의 기대와 불안감은 무엇인가?
- 2) 해외 실습 프로그램에 참가하는 예비 한국어교원들은 훈련 과정에서 느끼는 변화는 무엇인가?
- 3) 해외 실습 프로그램에 참가하는 예비 한국어교원이 훈련과 실습 과정을 통해서 발견하는 자아 인식과 성장 요인은 무엇인가?

2.2 연구 방법과 절차

본 연구에서 해외 실습 프로그램에 참가하는 예비한국어교원의 변화와 성장을 살펴보기 위한 절차는 다음과 같다.

첫째, 해외 실습 프로그램에 참가하는 예비한국어교원들에게 훈련일지 및 수업 실습 일지의 작성을 부탁하였다. 일지는 사전 훈련 기간 동안 작성하는 사전 훈련 일지와 실제 실습 기간 중에 작성하는 참관 및 실습 일지로 구성하였다. 일지는 해외 실습 프로그램에 참여하는 참가자 18명 전원에게 작성을 부탁하였고 각 회차별 훈련에 따라 훈련 전과 훈련 후로 나누어 작성하고 훈련 회차별 총평을 작성하게 하였다. 훈련 전 작성 내용은 언어 및 문화 강의안 작성시 중점을 두었던 점, 어려웠던 점, 작성 후 지도 교수에게 기대한 피드백 내용은 무엇이었던지를 작성하게 하였다. 훈련 후에는 본인이 받은 지도 교수의 피드백과 피드백 후에 든 생각이 무엇인지 작성하도록 하였다. 일지 작성은 해외 실습 프로그램 오리엔테이션 이후 확정된 참가자들을 대상으로 1차 훈련 때 일지를 나누어 주고 앞으로 진행되는 훈련 일정에서 훈련 전과 훈련 후에 자유롭게 작성을 하도록 하였다. 그리고 실제 단기 해외실습 프로그램이 진행되는 동안 본인의 수업에 대한 실습 일지 및 다른 참가자의 수업에 대한 참관 일지를 작성하도록 하였다.

둘째 참가자들이 해외 단기 실습 종료 후에 제출한 일지를 모아서 Bailey(1983)에서 제시한 일지연구의 다섯 단계¹⁾ 중

1) Bailey(1983: 72-73)에서 제시하고 있는 일지연구의 다섯 단계는 다음과 같다.

단계	내용
1 단계	일지작성자는 자신의 개인적인 언어 학습 이력에 대한 설명을 제공한다.
2 단계	일지작성자, 학습자, 연구자는 조직적으로 현재 언어학습 경험에 관련된사건, 세부사항, 느낌에 대해 솔직하고 거침없이 일지에 기록한다.
3 단계	일지기록은 공개 전에 수정을 거친다. 이름을 바꾸고 다른 사람들에게 피해가 된다거나 학습자에게 매우 당황스럽다면 삭제한다.
4 단계	연구자는 일지기록을 자료로서 '의미 있는' 경향을 찾으면서 연구한다.
5 단계	언어 학습 경험에 중요하다고 생각되는 요인들은 실제적인 자료가 있거나 없는 경우라도 논의한다.

4단계를 참고하여 분석하였다.

2.3 연구 대상

본 연구는 원격대학에서 한국어교육 전공으로 한국어교원 2급 자격증 취득을 위해 공부하고 있는 예비 한국어교원 중 해외 단기 실습 프로그램 참가자들을 대상으로 하였다. 참가자들 총 18명이었으나 일지 회수 기준으로 17명의 일지를 분석하였다.

2.4 일지에 대한 정보

해외 단기 실습 프로그램 참가자들은 실습 사전 훈련 기간 동안 총 7편의 일지를 작성하였다. 그리고 실습 기간 중 본인이 실습한 수업에 대해 1~2회 수업 실습 일지를 작성하였다. 실습 기간 중 참관은 다른 실습생의 수업을 참관하고 7~8회 수업 참관 일지를 작성하였다.

2.5 해외 실습 단기 프로그램에 대한 정보

본 연구의 대상이 되는 예비 한국어교원들이 참가한 해외 실습 프로그램은 일본 니가타 지역에서 개최하는 ‘한국언어문화연수’로 이 연수는 사이버한국외국어대학교와 니가타현립대학이 공동으로 주최하여 매년 겨울 방학을 이용하여 일본 니가타 지역에서 3일~4일 약 18~24시간 과정으로 운영되고 있다. 예비 한국어교원들이 참가하는 단기 실습 프로그램 일정은 실제로는 보통 7박 8일의 일정으로 현지 도착 및 준비, 한국어언어문화연수 진행, 일본 지역 교원 특강, 지역 문화 탐방으로 구성된다. 니가타 동계 한국어문화연수에 교사로 참가하는 인원은 사이버한국외국어대학교에 재학 중인 예비 한국어교원들로 일정 자격조건을 충족하는 경우²⁾에 한하여 참가 신청을 받아 약 5개월 동안 10회 훈련 일정으로 총 60시간의 면대면 교사 교육을 이수한 후에 본 연수 과정에 교사로서 참가할 수 있게 하고 있다. 니가타 동계 한국어문화연수에 교사로 참가하는 한국어 예비 교원들에게는 이 연수를 통해 대학 수업에서 배운 지식을 바탕으로 현장 교육 경험을 할 수 있다. 이를 통해 한국어교사로서의 자질을 함양하고 준비된 한국어교사로서의 역량을 강화할 수 있는 기회가 된다.

본 연구의 대상이 되는 예비 교원들이 참가한 연수는 오전과 오후로 나누어 오전에는 한국어 수업, 오후에는 한국 문화 수업을 진행하였다. 오전 한국어 수업의 경우 학습자들을 한국어 수학 기간 및 숙달도에 따라 입문, 초급, 중급, 고급의 4개 반으로 나누어 수업을 진행하고 오후 한국 문화 수업의 경우 학생들의 입문에서 고급까지 골고루 섞여 학습자들끼리 서로 언어적 도움을 받을 수 있도록 문화 반을 재구성하여 진행하였다. 니가타 동계 한국어문화연수 전체 일정은 다음과 같이 진행하였다.

2) 니가타 동계 한국어문화연수 교사 참가 자격은 다음과 같다.

현재 사이버한국외국어대학교 한국어학부 재학생(타학부생의 경우 한국어학부를 복수전공하는 사람)으로 2개 학기 이상 등록하고 전공 과목 중 1영역과 3영역의 교과목을 6과목 이수한 사람(현재 이수중인자도 포함). 여기서 1영역과 3영역은 국어기본법에서 명시하고 있는 한국어교원 자격취득을 위해 지정한 5개 영역 중에 한국어학(1영역), 외국어로서의 한국어교육론(3영역)을 말한다.

시간/일차	1일차	2일차	3일차	4일차
1 9:10~10:00	입교식 한국어 수업	한국어 수업	한국어 수업	한국어 수업
2 10:10~11:00				
3 11:10~12:00				
* 12:00~13:30	점심 시간			
4 13:30~14:30	한국 문화 수업	한국 문화 수업	한국 문화 수업	한국 문화 수업
5 14:50~15:50				수료식
6 16:10~17:10				
* 17:10~17:20	종례	종례	종례	종례

〈표1. 니가타 동계 한국어문화연수 수업 일정〉

3. 예비 한국어교원의 실습 훈련 일지 분석

3.1 참가 동기와 목표

1차 훈련 때에 먼저 실습 프로그램에 참가하는 예비 한국어교원을 대상으로 참가 동기와 실습 참가 시 예상되는 장애 요인, 실습에 바라는 점에 기술하도록 하였다. 그 결과는 다음과 같다.

참가 동기	응답 수	참가 결정 시 장애 요인	응답 수
언어교수 능력 향상	7	시간 할애 가능 여부	11
문화교수 능력 향상	2	비용적 측면의 부담	2
해외한국어교육 현장 경험	14	실제수업 시연에 대한 부담	5
지인 추천	1	단체 활동에 대한 부담	1
기타	1	기타	1

〈표2. 니가타 동계 한국어문화연수 참가 동기 및 참가 결정 시 장애 요인〉

위 내용을 보면 해외 실습 프로그램에 참가하는 예비 한국어교원들은 해외한국어교육의 현장을 직접 체험해보고 싶다는 동기와 언어교수 능력을 향상시키고자 하는 것이 주된 동기임을 알 수 있다. 이는 예비한국어교원들이 실습에 대해 언어교육에 초점을 맞추고 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 또한 실습 참가 결정 시 장애 요인으로 시간 할애 여부가 가장 높았는데 이는 원격 대학에 재학하고 있는 학생들의 특성 상 본업이 있고 본업 활동 시간을 할애하는 학업을 하는 만큼 사전 실습 훈련 및 실제 실습 참가 일정을 맞출 수 있을까 하는 부분이 큰 부분으로 작용함을 알 수 있다. 그리고 실제수업 시연에 대한 부담이 있다는 의견들도 많았는데 이는 예비한국어교원들이 학위 과정 중에서 실제로 50분의 수업을 담당해 볼 기회가 거의 없기 때문에 실제 교육 현장을 경험하는 것이 대하 부담을 가지고 있음을 알 수 있다. 실습에 바라는 점과 걱정되는 점에 대한 자유 기술로는 다음과 같은 의견들이 있었다.

강의안 작성 능력 증대와 교수님들의 지도를 받을 수 있는 기회가 될 수 있어서 너무 좋고..

실제 교육현장에서 교수가 어떻게 이루어지는 경험하고 싶습니다.

외국인을 실제로 가르쳐 보는 기회를 통해 제 자신이 정말 한국어교원이 되고 싶어하는지도 알고 싶고 제 적성에 맞

는지를 돌아보는 시간이 되었으면 하는 바람으로...

실제 해외한국어교육실습을 통하여 나의 부족한 부분이 어떻게 채워질 수 있는지를 파악해.

교사로서의 적성과 자질에 대해 제고해 볼 수 있는 좋은 기회로 삼겠습니다.

강의안 작성 연습을 통해 국내 실습 대비

자신감을 얻고 싶고 용기를 갖고 싶습니다.

자유 기술에서 볼 수 있는 바와 같이 예비한국어교원들은 해외 실습 참가를 통해 한국어교육 현장을 실제로 체험하고 자신이 교사로서 과연 자질이 있는가를 확인해 보고 싶어함을 알 수 있다. 또한 훈련 기간 동안 여러번의 강의안 작성을 통해 자신감과 용기를 얻고 싶어 함을 알 수 있다. 이러한 기대와 더불어 예비한국어교원들을 불안감도 함께 가지고 있었다. 이에 대한 기술은 다음과 같다.

실제 현장에서 제대로 못 할 것 같아 걱정입니다.

아무래도 직장인이다보니 실습 준비에 충분한 시간을 할애할 수 있는지 걱정이 됩니다.

사전 교육이나 모임을 빠지지 않고 참여해야 한다는 시간적 부담이 되었으나..

한국어에 대한 궁금증을 질문할 때 나의 지식으로 정확하게 답변할 수 있을까..

제역할을 못할까봐... 강의안을 잘 쓸 수 있을까?..

낯선 사람들과 만나 수업하는데 잘하고 싶습니다.

실습기간동안 생길 수 있는 의견충돌 내지는 불화..

해외 실습 프로그램에 참가하는 예비한국어교원들은 시간적 부담을 가장 크게 걱정하였으며 실제 교육현장에서 한국어 교사로서 바르게 역할을 할 수 있을 것인가에 대한 걱정이 많았다. 그리고 원격 대학 재학생이다 보니 서로 모르는 상태에서 실습 프로그램 참가를 통해 새롭게 맺어지는 관계들에 대한 걱정들도 하고 있음을 알 수 있었다.

3.2 실습 사전 훈련 과정에서 경험하는 성장과 변화

9월부터 시작한 훈련은 9월부터 12월까지 2-3주 간격으로 토요일에 훈련을 진행하여 총 6회를 실시하였고 방학 기간인 1월에는 매주 진행하여 4회로 진행하였다. 훈련은 문화 수업 강의안 작성과 언어 수업 강의안 작성으로 각 3회씩 진행하였다. 언어 수업 및 문화 수업 강의안 작성에 앞서 2차 훈련에는 강의안 작성 방법 및 교수 방안에 대해 실습 담당 교수의 설명과 실제 강의안 예시를 통해 강의안 작성의 원리 및 실제에 통해 학습하였다. 그 후 회차별 훈련 전에 학습 목표에 맞게 강의안을 작성해 오도록 과제를 부여하고 실제 훈련일에는 작성해 온 강의안을 바탕으로 지도 교수가 피드백을 주는 형식으로 진행하였다. 앞서 설명한 바와 같이 예비 한국어교원들은 훈련 전과 훈련 후에 느낀 바에 대해 일지를 작성하게 하였다.

3.2.1 문화 수업 강의안 작성 훈련 일지 분석

먼저 문화 수업 강의안 작성 시 예비 교원들일 작성한 일지를 보기로 하자. 다음은 1차 문화 수업 강의안 작성 훈련 시에 작성한 예비 교원들의 훈련 일지이다.

문화수업은 언어수업과 다르다, 문화를 언어로 풀어내려 하면 안된다.

생각보다 강의안작성이 어려웠고..

한국의 전통문화와 한국인들의 지혜가 담긴 내용을 위주로 작성하는데 중점을 두었으나 피드백을 통해 강의대상의 수준에 맞게 강의안을 작성해야 한다는 것을 배웠습니다.

문화수업은 언어수업과별개로 교사의 손재주가 필요한 것 같다.

문화 수업에 대한 강의안도 처음이었고 수업 진행에 대한 전반적인 것을 고려해서 작성해야 한다는 것에 많은 어려움을 느꼈습니다.

‘이렇게 진행될 것이다’라는 막연한 상상만으로는 강의안을 작성하는 것이 어려웠음

교사어 사용의 제약이 많아서 실수할까봐 걱정이 됩니다.

절차에 맞게 쉬운 언어로 표현

다양한 문화를 소개하는 것도 좋지만 너무 많은 어휘 노출을 피해야 한다는 점을 알게 되었습니다.

고려해야할 것이 많다는 것을 느꼈습니다.

예비한국어교원들은 처음 작성하는 강의안에 대해 부담을 많이 느꼈으며 특히 문화수업 강의안 작성에 대해 많은 어려움이 있음을 이야기하고 있다. 또한 지도교수의 피드백을 통해 문화수업의 내용이 문화를 지식적으로 전달하는 것이 실제 학생들이 이해하고 체험할 수 있는 내용으로 학습자 수준을 고려해야 구성해야 한다는 것을 발견했음 알 수 있다.

1차 문화 수업 강의안 훈련 후에는 피드백에 맞추어 강의안을 수정하도록 하였고 2차 문화 수업 강의안 작성에도 일지를 작성하게 하였다.

학생들이 적극적으로 이해하고 공감하고 참여하도록 하는 수업이 되게 해야겠다는 생각을 하였다.

외국에서 사정도 모르고 강의안을 쓴다는 것은 정말 어렵습니다.

필요한 부분과 불필요한 부분을 잘 판단해서 강의안을 작성해야 한다는 것을 느꼈습니다.

대충이란 없다, 핵심을 짚어 주시는 칼같은 피드백, 언어강의안보다 더 어려움

실제적인 교육의 과정이 이해하기 쉽도록 구성, 문화수업에 무엇을 중점을 두어야 하는지를 알게 되었다.

단계별로 나누고 설명하는 방법을 정하는 것이 어려웠음

학생들과의 상호작용도 그만큼 중요하다는 것을 느꼈습니다.

하나의 강의안이 만들어지기까지 많은 시간이 소요되는 것을 알게 되었고 학생들과의 소통이 이루어지는 수업을 만들어야겠다.

예비한국어교원들이 쓴 2차 문화 수업 강의안 훈련 일지를 보면 처음에 느낀 강의안 작성의 막연함에서 강의안 작성 시 구체적인 어려움을 발견하고 이를 어떻게 해결해야 하는지 고민하게 되었음을 알 수 있다. 다음으로 3차 문화 수업 강의안 훈련 일지를 보도록 하자.

실제 매듭을 보고 초보자에게 가르쳐봐서 시간체크할 것

피드백을 받았는데도 강의안에 대한 확신이 없는 것 같다.

강의안 작성 시 사용언어기준이 무엇인지, 어떻게 학생들의 호응과 흥미를 불러일으키는지를 알게 되었음

다 함께 참여하는 수업을 만들어야 한다고 생각해 보는 시간이었습니다. ...점에 중점을 두고 강의안을 다시 보게 됨 목소리가 떨어져서 노래 연습이 필요합니다

실제로 수업할 때의 자연스러운 언어선택을 해야겠다고 생각함

처음엔 정말 암담하고 막막했지만 ‘하니까 되는구나’라고 깨달았습니다.

모든 부분에 디테일하게 강의안을 작성해야겠다고 느꼈습니다.

문화수업도 학습자의 눈높이에 맞추고 상호작용으로 세밀하고 수업을 해야함을 느꼈습니다.

3차 피드백에 이르러 예비한국어교원들은 본인들이 작성한 강의안에 대해 어느 정도 숙지를 하고 이를 바탕으로 실제 수업 현장을 그려보고 있음을 알 수 있다. 그리고 상호작용과 단계별 수업에 대해 이해하고 있음을 알 수 있다. 동시에 몇몇은 작성한 강의안에 대해 불안 또한 느끼고 있음을 알 수 있다.

3.2.2 언어 수업 강의안 작성 훈련 일지 분석

예비 한국어교원들은 실제 실습 기간 동안 1~2차시 정도의 언어 수업을 맡아 진행하게 되었다. 예비 한국어교원들이 맡은 수업은 50분 동안 1개의 문형을 가르치는 수업이었고 이를 위해 문화 수업 강의안 작성과 마찬가지로 3차에 걸쳐 강의안을 작성하고 수정하도록 하였고 이 훈련 과정에서 회차별 훈련 일지를 작성하게 하였다. 먼저 1차 언어 수업 강의안 작성 훈련 때의 일지 내용은 다음과 같다.

*학생 유도를 잘해야 할 것 같다. 도입 고민...
교사 설명에 의한 의미 전달을 했던 것 같다.
문형수업을 할 때는 그 문형의 정확한 의미와 문법, 실제 적용해 대한 지식이 반드시 필요함을 알았고...
한정된 단어로 강의안을 작성하는 것이 생각보다 어려웠다.
도입 화제 구성 및 의미 설명이 어렵다.
도입이 생각보다 어려웠습니다.
문형의 정확한 의미 파악 및 사용상황 노출에서의 구성에 어려움이 있었습니다.
기본적인 것이 문형의 의미를 얼마나 인지하느냐에 따라 달라짐을 인식하였습니다.
도입의 발문이 어려웠습니다.*

1차 훈련 때의 일지를 보면 언어 수업 강의안 작성에 대해 문화 수업 강의안 작성에 비해 막막함을 덜하지만 실제 강의안 작성 시 도입에서 어려움을 겪었음을 알 수 있었다. 이론적으로 배웠던 지식들을 교실현장을 생각하면서 실제 교수 차원에서 강의안 작성 시 교사의 발문과 시작 단계인 도입이 중요함을 인식하면서도 그 도입을 어떻게 구성할 것인가에 대한 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있다. 또한 직접 강의안을 작성하면서 한국어 문형들에 대해 자신이 알고 있는 지식들의 내용을 스스로 점검해 보고 불완전하다는 것을 인식하게 되었음을 알 수 있었다.

예비한국어교원들은 언어 수업 강의안 작성 훈련 후 지도 교수의 피드백을 받아 이를 반영한 2차 강의안을 작성하였고 이를 바탕으로 다시 지도교수의 피드백을 진행하였다. 이 때 쓴 2차 일지의 내용을 보면 다음과 같다.

*학생들 수준에 맞는 어휘로 문형을 가르치는 게 어려움
학생들이 재밌어하고 흥미로운 수업을 만들위 위한 방법 고민
간단 명료하게 쉽게 알아들을 수 있는 문법적이 내용을 잘 설명할 것인가가 어려웠고 문법적인 내용을 직접 강의해서
는 안된다고 배웠다.
도입, 제시, 연습, 활용 마무리가 자연스럽게 이어지도록 연결고리를 생각하기...
활동하는 부분에 있어서 충분히 상호작용이 되도록...
학생들이 발화하고 연습할 수 있는 시간을 더 주어야 함..
예시문, 어색한 대화문을 바로잡을 수 있었다.
비슷한 문형 사이의 의미 차이의 인식이 더 필요함을 느낌
활동의 구성...전체 학습자 참여...*

*하나의 강의안을 작성한다는 것이 이렇게 정성이 들어가고 어려운 것이다 라는 것을 느꼈습니다.
학생들 수준에 맞는 수업이 진행되도록 해야 함을 느꼈다
입문이 너무 어렵다... 실제 수업하는 것을 한번이라도 봤으면...*

2차 훈련 때의 일지를 보면 예비 한국어교원들은 강의안 작성에 있어 학생들 수준에 맞는 교사말 사용, 비슷한 문형에 대한 이해, 학생들과의 상호작용 등에 대해서 고민하게 되었음을 알 수 있다. 즉, 처음에 막막함에서 훈련 과정을 거치며 한국어교사로서 고민하는 부분들이 어떠한지를 느끼게 되었음을 알 수 있다. 즉, 처음 시작할 때 어떻게 접근할 것인가를 고민했다면 강의안을 작성하고 수업을 준비하며 내용적인 부분, 학습자에 대한 고민, 수업 운영 방안에 대한 고민들로 한 층 구체적인 내용들에 접근하고 있음을 알 수 있다. 이와 더불어 실제 수업을 본 적이 없어서 불안과 어려움을 느끼고 있음을 알 수 있다.

2차 강의안 작성 후 피드백을 통해 예비한국어교원들은 최종 완성된 강의안을 작성하고 최종 피드백을 받는 3차 훈련을 받았다. 이 때 쓴 3차 일지의 내용을 보면 다음과 같다.

*강의안을 실제 수업현장에서 자연스럽게 수업을 이끌어 나가는 점을 가장 고민하고 고민했다
교사말을 간결하게 해야 한다는 생각에 고급도 단순하게 썼는데, 급수에 맞춰서 교사말도 다양하게 사용하고..
자연스럽게 수업목표에 도달할 수 있는 강의안 구성이 중요함을 느낌
교수 문형 이전에 학습하는 문형들을 알고 있어야 한다.
문형에 대한 혼동들을 잡을 수 있었다.
상호작용과 연습의 기회를 많이 줄 수 있는 활동의 구성
의미 전달해서 활동에 이르기까지 학생들이 확실하게 이해 될 수 있도록 이끌어 갈 수 있어야 한다.
교사가 선행학습에서 다루어진 문형들을 어떤 식으로 수업시간에 녹여낼 것인지 등을 앞으로 연구해야겠음,
학습자 위주로 생각할 것
과연 이 강의안으로 수어이 잘 될 수 있을까... 입문 어렵다...*

최종 강의안 작성 훈련에 이르러 예비한국어교원들은 수업 진행에 실제적인 부분들을 염두해 두고 주의해야 할 점을 발견하고 수업 진행에 있어 중요한 부분들을 나름 정리했음을 알 수 있다. 특히 교수 문형들의 난이도와 순서들에 대해 인식하고 기학습 문형들을 어떻게 활용할 것인가를 고민하기 시작했음을 알 수 있다. 또한 실제 수업을 생각하면서 상호작용에 대한 부분들에 대해 고민하고 있음을 알 수 있다. 한편 입문 수업을 맡은 교사의 경우 2차에서부터 계속 본인이 작성한 강의안으로 수업이 잘 될지 고민하고 있음을 볼 수 있는데 이는 학습자 수준을 가늠하지 못하여 어느정도로 교사말 수준을 조정해야 하는지 어려움을 느끼고 있음을 알 수 있다.

4. 나가며

본 연구는 해외 단기 실습 프로그램에 참여하는 예비한국어교원들이 어떠한 기대와 불안감을 가지고 있으며 실습 사전 훈련과 실제 실습 과정에서 느끼는 변화와 성장 요인에 대해 알아보고자 하였다. 이를 위해 실습 사전 훈련 기간 및 실습 기간 동안에 작성한 일지를 분석하여 그들이 무엇에 어려움을 느끼고 무엇을 새롭게 발견하게 되는지를 살펴보고자 하였다. 사전 훈련 기간 동안 예비한국어교원들이 쓴 훈련 일지를 보면 언어 수업 강의안 작성에 비해 문화 수업 강의안 작성에 더 많은 어려움을 느끼고 있음을 알 수 있었다. 그리고 문화 수업, 언어 수업 강의안 작성 훈련에서 예비 한국어교원들은 실제 강의안 작성에 있어 막막함을 느끼고 있었으며 실제 현장의 모습을 경험한 적이 없다는 사실에 부담감을

가지고 있었다. 그러나 훈련이 진행되면서 피드백을 통해 점차 강의안 작성에 있어 중요한 부분들을 스스로 발견함을 알 수 있었다. 그리고 강의안 완성 단계에서는 학습자와 상호작용, 단계별 수업 진행 등 실제 수업을 염두해 두고 학생들을 만날 준비가 되어가고 있음을 알 수 있었다.

문화 수업의 경우 학생들이 참여하는 상호작용에 초점을 맞추어 수업을 진행해야겠다는 인식들을 했으며 언어 수업의 경우 강의안 작성 훈련이 거듭되면 스스로 알고 있는 문형 지식과 더불어 비슷한 문형과의 차이, 문형 순서 등에 대하여 바르게 알고 수업 시간에 어떻게 잘 전달할 수 있을지 고민하게 되었음을 알 수 있었다.

이러한 훈련 과정의 일지 분석을 통해 예비 한국어교원들이 실제 실습을 위한 준비 과정에서 어떠한 어려움이 있고 스스로 무엇을 발견해 가는지를 알 수 있었다는 점에 본 연구가 향후 예비 한국어교원 지도에 활용될 수 있을 것이라 생각한다. 다만, 실제 실습 과정에서 작성한 실습 및 참관 일지 내용까지는 분석하지 못하였다는 점이 본 연구의 한계라 하겠다. 이 부분은 추후 연구 과제로 삼아 실제 해외 단기 실습 기간 중 실습 및 참관 일지 분석을 통해 연구를 완성하고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 김민경·고유경·강승혜·박정서(2013). 단기 해외봉사단 한국 언어, 문화교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구 -요구 분석을 중심으로-. 한국어 교육, 24, 1-29쪽.
- 김수현(2018). 한국어 예비 교원 국외 파견실습 지원과 한국어 교육의 전망. 동서인문학 54, 175-200쪽
- 김유미(2019). 한국어 예비교원의 국외 '사전 실습' 프로그램 개발과 실제 -일본(도쿄, 오사카) 지역을 중심으로-, 이중언어학 제 74호, 63-93쪽.
- 노채환·박기선. (2019). 일본인 학습자 대상 단기 한국 문화 연수의 수업 구성 방안과 실제 -니가타현립대학 겨울 단기 한국어 문화연수 사례를 중심으로-, 외국어교육연구, 33-2, 257-280쪽.
- 연준흠(2011). 초보 한국어 교사의 교사일지에 나타난 자신감과 불안 분석, 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 이동은·이수연(2018). 한국어 예비·경력·현직 교원을 위한 국외 파견 실습 프로그램 개발 연구, -2017 국립국어원 카자흐스탄 파견 실습 프로그램 개발을 중심으로-, 한국어교육 29-2, 101-123쪽.
- 이동은·이수연(2019) 지속적·발전적인 한국어교원 파견 프로그램 개발 연구 -2018 국립국어원 한국어 예비 교원 국외 실습 지원사업(중앙아시아 지역)을 중심으로-, 한국어교육 30-1, 111-131쪽
- 정은영(2017). 수업일지 작성 및 공유를 통한 초등학교 교사들의 성장 탐구, 석사학위논문, 경인교육대학교 교육전문대학원.
- 정혜민. (2012). 단기해외봉사활동 한국 문화교육 프로그램의 개발 연구 :카보디아 대학생을 대상으로. 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 진정란(2014). 한국어교육실습 교과목 운영 사례 분석 연구: 사이버대학 교과목 운영 사례를 중심으로, 외국어교육연구 28-2, 207-232쪽.
- 진정란. (2009). 재미동포 저밀집 지역의 한국어 교육을 위한 한국어 캠프. 외국어교육연구 23(2), 105-126쪽.
- 최권진(2018). 한국어 예비교원의 국외 교육실습의 실제, -러시아 사할린에서 진행된 내용을 중심으로-, 외국어로서의 한국어교육 50집, 275-304쪽.
- 홍연정, 강승혜. (2014). 일본인 한국어 학습자를 위한 '한국어 단기 어학연수 대비' 프로그램 개발 기초연구 -요구 분석을 중심으로-. 언어와 문화 10(2), 203-229.
- 한국어교육 실습 교과목 운영 지침, 국립국어원, 2017.
- Bailey, K. M. (1983). "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking At and Through the Diary Studies". In Selinger and Long(eds.), Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition, pp.67-102. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bailey, K. M. (1990). "The use of diary studies in teacher education programs". In Jack C. Richards and David Nunan(Eds.), Secondlanguage teacher education, pp.215-226. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (1991). "Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game". In E. Sadtona (Ed.), Language acquisition and the second/foreign language classroom, pp.60-102. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Bailey, K. M. & Nunan, D. (1996). Voices from the language classroom: qualitative research in second language education. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.

노채환

사이버한국외국어대학교 한국어학부

서울특별시 동대문구 이문로 107, 139-701

02-2173-2855, lordsb1@hanmail.net

〈토론〉 “해외 단기 실습 프로그램 참가를 통한 한국어 예비교원의 성장 연구”에 관한 토론문

유현정(성균관대학교)

전 세계 다양한 지역과 분야에서 한국어 학습자의 수가 꾸준히 증가함에 따라 역량 있는 한국어교원 양성의 중요성에 관한 인식 또한 높아지고 있는 시점에서 예비 교사의 실습 프로그램 운영을 주제로 어려운 연구를 수행해 주신 발표자의 노고에 감사드립니다.

토론자 역시 한국어교원 관련 교과목을 담당해 오면서 구체적이고 효율적인 교사 양성 방안 마련의 필요성을 절감하고 있는 입장에서 평소 느끼고 있던 문제의식을 바탕으로 발표문의 내용에 관한 몇 가지 질문을 제기하는 것으로 토론자의 소임을 대신하고자 합니다.

1. 연구의 목적이 명확하게 파악되지 않았습니다. 발표문의 서론에서 실습 과정을 통해 예비 교원의 성장과 변화가 어떻게 이루어지는지를 살펴보고자 하는 목적을 제시하였는데 연구 문제로 설정한 1) 예비 교원의 기대와 불안감, 2) 훈련 과정에서 느끼는 변화, 3) 자아 발견과 성장 요인 등의 내용이나 정도를 파악할 수 있는 기준이나 척도가 없어 연구 결과의 의의가 명확하게 드러나지 않습니다. 실습에 참가하는 예비 교원들이 한국어교사로서의 역할을 제대로 할 수 있을지 불안해하고, 강의안 작성을 통해 자신감과 용기를 얻고 싶어 하는 것은 누구에게나 당연한 과정일 것입니다. 예를 들어, 국내 실습이 아닌 해외 실습이라는 상황적 특성이라든가, 일반 대학이 아닌 원격 대학 재학생이라는 참여자 특성에 맞는 연구 목표를 구체화하여 제시한다면 좀 더 유의미한 연구 결과로 이어지지 않을까 생각되었습니다. 이에 대한 연구자의 의견을 구하고자 합니다.
2. 실습 과정과 강의안 작성에 불안과 막막함을 느끼고 있던 예비 교원들이 실습 기간 중 이루어진 교수 피드백을 통해 도움을 받았다고 하였는데 교수 피드백의 구체적인 내용이 기술되지 않았기에 이 부분에 대해서도 연구자께서 파악하고 계신 부분이 있다면 간략하게나마 설명을 청하고자 합니다.
3. 실습에 참여한 예비 교원들이 언어 수업 강의안보다 문화 수업 강의안 작성에 더 많은 어려움을 느끼고 있다고 하였는데, 문화 수업은 구체적으로 어떤 방식으로 이루어졌는지 부가적으로 설명을 청하고자 합니다.
4. 추가적으로, 실습에 참여한 예비 교원이 실제 학생들을 가르쳐 보면서 다양한 성찰을 통해 스스로 불안감을 극복하고 자신감을 획득하는 과정과, 실습 프로그램의 하나로 설계된 교수자 피드백을 통해 문제를 발견하고 해결해나가는 과정을 구분하여 제시한다면 연구 결과를 좀 더 구체화할 수 있지 않을까 생각되었습니다.

한국어교육 분야에서 우수한 교원 양성 방안에 관한 다양한 논의가 이어지고 있는 가운데 시의적절한 연구를 수행해 주신 발표자에게 다시 한 번 감사드리며, 토론의 내용이 논문의 완성에 매력이나마 도움이 되기를 바라는 마음으로 부족한 토론문을 마무리하고자 합니다.

분과 4

수업 관찰과 수업 컨설팅 Ⅱ

사회 : 이윤진(안양대학교)

예비 한국어 교원의 외국인 유학생에 대한 멘토링

서경혜(한국외국어대학교)

1. 들어가며

한국어교육 실습 과목은 한국어 교원으로서의 자질 함양과 언어와 문화에 대한 이론 지식을 바탕으로 한국어교육 현장에서의 실제적인 경험을 축적하게 하여 우수한 한국어 교원을 양성하기 위한 실전 중심의 교과목이다. 한국어 예비 교원은 국어기본법 시행령(대통령령 제28306호)에 의거하여 자격을 부여하는 한국어 교원 자격증 취득을 위해 필수 영역 중 한국어교육 실습(강의 참관, 강의 실습, 모의 수업 등) 2~3학점(양성 과정의 경우 20시간)을 필수로 이수해야 한다. 그래서 한국어 교원 양성 기관(학위과정, 비학위과정 포함)은 국립국어원이 고지한 ‘한국어교육 실습 교과목 운영 지침’에 의하면 2018년부터 현장 실습 교육(강의 참관, 모의 수업 등)을 전체 실습 교과목 운영 시간 대비 1/5 이상 필수로 운영해야 한다. 학위 과정은 15주 3학점을 기준으로 최소 9시간, 비학위 과정의 경우는 최소 4시간의 현장 실습을 운영해야 하는 것이다. 이것은 초·중등교육법과 교원자격검정령 시행규칙에 의해 교원의 자격이 주어지는 국내 초·중등학교 교사는 최소 2학점의 교육 실습 과목¹⁾을 수강하면서 평균 4주간(보통 2주 18시간 수업 참관, 2주 18시간 모의 수업)의 실습 시간과 비교하면 많이 부족하다. 외국인 학습자를 위해 더 풍부한 현장 실습이 필요함에도 불구하고 내국인을 대상으로 하는 교사 양성을 위한 현장 실습 시간보다 더 적은 것이다. 이 연구는 한국어 예비 교원의 현장 경험 부족 상황을 보완하기 위한 하나의 방안을 제안하려고 하는 것이다.

2. 선행 연구

한국어교육 실습의 현장 경험 부족에 관한 문제점은 여러 연구에서 지적되어 왔다.

이정숙(2013)은 외국어로서의 한국어교육학과에서 운영하는 교육과정에 대해 폭넓은 정보를 제공하며 한국어교육 참관 및 실습 영역에서 외국인 학습자를 대상으로 한 다양한 실제 교육 실습이 부족하다고 지적하였다. 최정순(2012)은 한국어 교원 양성 및 지원 효율화에 방안 마련을 목적으로 학부와 대학원을 포괄하는 학위과정과 비학위과정으로 운영되는 한국어 교원 양성 기관 전체에 대한 운영 실태를 파악하고 문제점을 도출한 후 국어기본법의 개정안을 제안하였다. 이 논의에서도 교육의 실재를 익히는 훈련이 포함되는 교육 실습의 부족을 지적하며 개선안으로 ‘한국어교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수이수 학점 및 필수 이수시간 개정안’에서는 전공과 부전공 공히 현재와 동일하게 ‘한국어교육 실습’ 영역에서 3학점을 요구하되 ‘한국어교육 참관과 실습은 최소 10일 이상의 기간 동안 참관(최소 20시수)과 실습(최소 10시수)을 2학점으로 인정하고 재학 중 총 40시간 이상의 교육 봉사를 할 경우 1학점을 인정하는 방향으로 운영할 것을 제안하고 있

1) 교원자격검정령 시행규칙(교육부령 제136호, 2017. 8. 17. 일부개정)에 의하면, 유치원 정교사(2급), 초등학교 정교사(2급), 중등학교 정교사(2급) 등은 전공과목 50학점 이상, 18학점 이상(교직소양 6학점 이상 포함) 교직이론 및 교직소양 과목 이수 외에 교육 실습 4학점 이상(교육봉사활동 2학점 이상 포함 가능)을 이수해야 한다.

다.

이러한 한국어교육 현장 경험 부족에 대해 김수현(2018)은 체계성을 갖춘 한국어 교수자 양성을 어렵게 하여 학위 과정 졸업 후 한국어 교원 자격증을 소지한 신규 한국어 교원이 경력과 경험이 부족해 한국어교육 기관에 취업하기도 어렵다고 지적하였다. 그리고 우수한 한국어 교원을 양성하기 위해서는 온·오프라인에서 이루어지는 한국어(또는 언어) 이론 과목과 교수법 과목 이상으로 현장 실습 과목의 질적 개선과 양적 개선이 필요하다고 하였다. 특히 양적 개선 즉, 실습(참관, 모의 수업) 시간 확대가 매우 중요하다고 하면서 현장 실습 부족의 문제를 극복하기 위한 지원이 바로 한국어 예비 교원 국외 파견·실습 사업이라고 하였다.

이러한 연구들은 한국어교육 실습에서 한국어 예비 교원들의 역량을 높이기 위해 교육 현장에 대한 경험이나 실제 교수 기회를 더 많이 부여해야 한다고 주장하고 있다. 예비 교원들에게 현장 교육 실습 기회를 더 많이 부여하는 것이 필요하다는 것은 공감할 수 있다. 이는 손상미(2010)의 연구에서도 언급되어 있다. 한국어교육 실습생과 현직 한국어 교원을 대상으로 설문조사한 결과로 교육 실습이 교육 현장과 학습자에 대한 이해에 크게 도움이 되었고 수업 실습이 한국어 수업에도 긍정적인 영향을 미쳤다고 평가하였다. 즉, 실제 현장 경험이 많을수록 한국어 교원에게 도움이 된다는 것을 언급하고 있다.

3. 연구 내용

3.1 1차 연구 내용

2016년 1학기 한국외국어대학교 대학원 한국어교육 실습 과목 수강생(이하 실습생) 11명과 미국 미시간대학교 2학년 학생 24명은 구글 행아웃을 이용하여 화상으로 만나 한국어와 한국 문화에 대한 교수·학습의 기회를 가졌다. 이 연구에서 실습생들은 실제 다양한 한국어 학습자를 멘토링하면서 배운 이론을 실습해 볼 기회를 얻고, 학습자의 학습 의욕을 높이기 위해 어떻게 해야 하는지를 경험해 볼 수 있었다. 미시간대학교 학생들은 교실 밖에서 멘토-멘티라는 조금은 편안한 관계로 한국어와 한국 문화에 대해 학습할 수 있는 기회를 가지게 되었다.

이 연구는 5주에 걸쳐 1주에 1회, 30분 정도의 시간 동안 실습생 1명과 미시간대학교 학생 2~3명이 조를 이루어 화상으로 만나 한국어 공부 중 어려운 내용에 대해 답하거나 한국 문화에 대해 함께 이야기해 보는 방식으로 진행되었다. 또한 실습생들과 미시간대학교 학생들의 다양한 경험을 위해 3주째에는 조를 바꾸어 진행하였다. 실습생은 8명은 한국인, 3명은 외국인으로 구성되었다. 이 중 한국어교육 경험은 외국인 실습생이 자국에서 한국어 초급 학습자를 6개월~3년 6개월 교수한 경험이 있었고, 한국인 실습자는 1명이 6개월의 경험이 있었다. 그 외 7명의 한국인 실습생은 한국어교육 경험이 전무하였다.

이 화상 만남은 미시간대학교 학생들에게 한국어 학습에 대한 동기 고취와 앞으로 더 유창하게 한국어를 할 수 있다는 자신감을 불러 일으켰다. 특히 실습생에 포함되어 있던 외국인 3명과의 멘토링 경험은 미시간대학교 학생들에게 더 높은 단계의 한국어 학습에 대한 의욕을 불러 왔다. 외국인으로 한국어를 능숙하게 하는 실습생의 모습이 미시간대학교 학생들에게 한국어 학습에 대한 동기를 부여한 것이다. 실습생들에게는 실제 한국어 학습자를 만나 배운 이론과 기술을 활용해 보고, 다양한 교수 기술에 대해 고민해 볼 수 있는 기회가 되었다.

실습생들은 미시간대학교 한국어 학습자와의 멘토링 경험이 한국어교육 실습에 도움이 되었느냐는 질문에 ‘매우 도움이 되었다’고 6명(54.5%)이 응답했다. 그리고 ‘조금 도움이 되었다’는 대답이 4명(36.4%), ‘보통이었다’가 1명(9.1%)로 나

타났다. 실습생들은 1주에 30분, 5번의 짧은 시간이지만 외국인 한국어 학습자와의 만남이 한국어교육 경험에 도움이 되었다고 긍정적으로 평가하였다. 특히 3주째 한국어 학습자를 교체하여 진행한 것에 대해 8명의 학생이 긍정적으로 답하며 한국어교육 경험에 도움이 되었다고 하였다.

실습생들은 실제 한국어 학습자와의 만남으로 이론으로 배운 내용과 실제 교육 상황의 차이, 예상치 못한 한국어 학습자의 반응, 교수·학습에 성공하기 위해 많은 준비가 필요하다는 사실을 경험하게 되었다고 답변했다. 또한 한국어 학습자와의 멘토링을 통해 다양한 문화를 이해하는데 도움이 되었다고 10명(90.9%)의 학생이 답변하며 한국 문화와 다른 문화에 대해 깊이 생각하게 하는 계기가 되었다고 하였다. 또한 한국어 학습자를 멘토링할 기회가 된다면 ‘참여하고 싶다’는 답변이 9명(81.8%), ‘보통이다’가 2명(18.2%)으로 나타나 멘토링 참여에 긍정적 태도를 보였다. 물론 온라인으로 먼 거리의 학습자를 만나는 것이 접속의 불안정성이나 시차 차이로 인한 불편, 친밀감 형성의 어려움 등이 문제로 지적되었지만 예비 한국어 교원에게 좋은 교육의 기회가 되었음을 짐작할 수 있다.

3.2 2차 연구 내용

2019년 2학기 한국외국어대학교 대학원 한국어교육 실습 과목에서 진행하고 있는 ‘실습생과 외국인 유학생(이하 유학생)과의 멘토링’은 실험적인 시도이다. 우선 실습생에게는 실제 한국어 학습자와의 교수 기회를 주어 다양한 경험을 하게 하는 것이다. 그리고 유학생들에게는 한국어와 한국 문화 이해에 도움을 주기 위한 것이 그 목적이다.

유학생들이 한국 생활에 적응하는 데 가장 어려운 요인으로 한국어와 한국 문화를 끔는 것은 여러 연구에서 지적되어 왔다. 배상률 외(2017)은 한국 대학 내 가장 많은 수를 차지하는 중국인 학부 및 대학원 유학생들이 한국어 적응의 어려움, 학교 공부 도우미 제도의 부재, 한국인 친구 사귀기의 어려움 등의 문제를 한국 사회·문화 적응의 어려움으로 지적하며, 특히 한국에서 학업을 어렵게 하는 요인으로 ‘나의 한국어 능력 부족’을 가장 큰 요인으로 꼽고 있다고 하였다. 이 연구에서는 유학생을 돕기 위한 여러 방법 중 하나로 ‘한국인과의 사회적·문화적 교류 강화’를 제안하고 있다. 강영신·이혜지(2016)에서도 유학생들이 적응하는 데 있어 가장 어려워하는 것 중 하나가 언어적 부담이라고 하였다. 그리고 언어와 함께 여전히 유교적 문화가 강한 사제 관계와 교실 문화, 교육에 대한 가치관 등에 대한 어려움을 호소하는 것을 고려할 때, 한국 문화에 관한 이해를 증진시킬 수 있는 프로그램이 강화될 필요가 있다고 주장하였다. 그리고 김현상(2012)도 외국인 유학생이 대학생활에 적응하지 못하고 겪는 어려움으로는 학생의 출신 국가나 문화권에 따라 다르지만 공통적으로 한국어 능력의 부족으로 인한 어려움, 한국 문화와 대학문화에 대한 부적응, 문화적 배려나 이해가 없는 일부 자국 학생들과 교수들의 언행으로 인한 어려움을 지적한 바 있다.

이 연구는 유학생들이 어려움으로 지적하는 한국어 의사소통과 한국 문화 적응을 도울 수 있고, 예비 한국어 교원이 외국인 학습자를 멘토링하며 한국어교육 실습 경험을 쌓게 하는 데 그 의의가 있다.

1) 연구 대상

이 연구는 한국외국어대학교 대학원 한국어교육 실습 과목 수강생 44명, 유학생 53명이 참여하였다. 유학생의 구성을 보면 1학년이 50명, 2학년이 3명으로, TOPIK 2급이 2명, 3급이 33명, 4급이 12명, 5급이 2명 그리고 급수가 없는 학생이 4명이다. 유학생 국적을 보면 중국이 40명, 베트남이 7명, 대만이 2명, 몽골, 일본, 이란, 벨라루스가 각각 1명이다. 유학생에게 한국 생활과 한국 대학생활에서 가장 어려운 점은 한국어로 의사소통하는 것이라고 답한 학생이 33명(66.3%)으로 가장 많았다. 그 외 친구 사귀기, 한국 문화와 한국 음식 적응의 어려움, 비싼 물가, 심리적 외로움, 대학 공부에 대한

어려움 등을 어려움으로 지적했다.

이처럼 의사소통에 어려움을 겪는 유학생들에게 한국 생활 적응을 돕고 한국어와 한국 문화에 대해 멘토링을 해 줄 수 있는 실습생과의 교류는 의미가 있다고 본다.

2) 멘토링 구성 내용

실습생 2명과 유학생 2~3명을 한 조로 구성하여 1주에 1회 1시간 이상, 아홉 번의 만남다. 여덟 번의 멘토링은 유학생들이 배우고 싶은 내용을 조사한 후 함께 학습 계획을 세운다. 매주 진행되는 멘토링은 30~40분 정도 매주 계획한 내용을 학습하고, 20~30분은 한 주 동안 유학생들이 궁금했던 것이나 어려운 상황에 대해 이야기를 나누고 실습생들이 도움을 주도록 하였다. 매주 진행되는 멘토링은 실습생 1명이 한 주씩 담당하고 다음 주는 다른 실습생이 진행하도록 하여 실습생들의 부담을 덜게 하였다. 각각의 실습생은 격주로 유학생을 만나 멘토링을 한 후에 그 결과를 게시판에 올려 모든 실습생이 볼 수 있게 하였다. 실습생들은 게시판에 올린 다른 실습생들의 멘토링 내용을 공유하며 서로 피드백하고 자신의 멘토링에 도움을 받을 수 있도록 하였다. 그리고 1회의 문화 체험을 일정에 포함하여 실습생과 유학생이 야외로 나가 더 편안한 상황에서 대화도 나누고 문화도 체험하며 친근해질 수 있는 기회를 구성하였다.

첫 번째 만남에서 멘토와 멘티는 서로를 확인하고, 멘티가 공부하고 싶은 내용을 조사하여 이를 중심으로 수업을 계획하였다. 또한 매주 만나는 시간과 장소를 일정하게 정하고 단체 대화방을 만들어 서로 소통할 수 있도록 하였다. 이후 각각의 실습생과 유학생들은 그들이 짠 계획에 맞추어 한국어와 한국 문화에 대해 교수·학습하는 경험을 진행하고 있다.

4. 나오며

한국교육개발원의 교육통계서비스에 따르면, 2019년 기준 한국 대학에 재학 중인 외국인 유학생은 16만 165명이다. 통계가 처음 작성된 1999년에 3,418명이었던 유학생 수는 20년이 지난 현재 40배 이상 증가하였다. 특히 한류 열풍에 힘입어 최근 수년간 유학생 수는 급증하고 있다. 그러나 이러한 현상 이면에는 다양한 이유로 학업을 포기한 외국인 유학생 중도탈락자가 2016년 5.9%, 2019년 6.6%로 매년 증가하고 있다. 2019년 대학 알리미 발표에 따르면 서울 주요 대학의 외국인 유학생 중도탈락이 평균 4.3%이고, 가장 높은 대학의 경우 18.2%로 나타났다.

교육부는 대학별 국제화지표 평가 업무만을 담당하면서 유학생의 생활지원 업무는 전적으로 대학 자율에 맡겨지고 있다. 이런 이유로 여러 대학에서는 자체적으로 유학생들의 한국 적응을 돕기 위해 상담 프로그램이나 멘토링 프로그램을 운영하고 있지만 어려움이 많은 실정이다.²⁾

이러한 대학 상황에서 실습생의 유학생들에 대한 멘토링은 외국인 유학생에게는 한국 대학생활 적응을 돕고, 한국어와 한국 문화에 대한 이해를 높일 수 있는 기회이다. 그리고 실습생들에게는 실제 외국인 학습자를 만나 부족한 한국어교육 현장 실습을 경험하게 한다. 실습생들은 한국어교육에서 배운 이론과 기술을 활용해 보며 교수 시 필요한 지식과 기술, 자세와 태도 등에 대해 알 수 있는 기회를 가질 수 있다. 각 대학에서는 대학의 상황에 맞게 예비 한국어 교원의 교육 현장 실습 경험도 쌓고, 외국인 유학생의 한국 대학생활 적응도 도울 수 있는 방안을 고민할 필요가 있겠다.

2) 선문대의 경우 외국인 유학생과의 멘토링 프로그램인 ‘G-School’, 외국인 유학생과 함께 팀을 이뤄 방학 중 출신 국가를 탐방하는 ‘글로벌 프론티어’, 외국인 유학생과 한국 학생이 멘티-멘토가 되어 한국어 말하기 대회를 함께 참여하는 ‘외국인 유학생 말하기 대회’ 등 외국인 유학생과 함께 할 수 있는 교류 프로그램들이 진행되고 있고, 연세대 등 일부 대학도 유학생들이 한국 문화와 사회를 체험하도록 행사를 열고, 개인 멘토를 지정해 상담 프로그램을 시행하기도 한다.

■ 참고문헌 ■

- 강영신·이혜지(2016), “대학 교원과 외국 유학생의 경험에 따른 개인 및 기관의 다문화 역량 요소에 관한 현상학적 연구”, 다문화사회연구, 9(1), pp.31-63.
- 김수현(2018), “한국어 예비 교원 국외 파견실습 지원과 한국어 교육의 전망”, 동서인문학 54, pp.175-200.
- 김현상(2012), “국내 대학의 국제화 교육 실태 분석”, 교양교육연구, 6(1), pp.211-240.
- 배상률 외(2017), “중국인 유학생의 한국 사회·문화적응 실태 및 지원방안 연구”, 경제·인문사회연구회 중국종합연구 협동연구총서 17-49-03, 대외경제정책연구원.
- 손상미(2010), 「한국어 교육실습 현황 분석 및 개선 방안」, 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이정숙(2013), 「외국어로서의 한국어교육학과 교육과정 개선 방안 연구」, 계명대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최정순(2012), “한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구”, 국립국어원 연구보고서.

〈토론〉 “예비 한국어 교원의 외국인 유학생에 대한 멘토링” 토론문

박선옥(한성대학교)

이 연구에서는 외국인 학생과 대학원 한국어교육 실습과목 수강생의 멘토링 프로그램에 대한 간단한 안내를 하고 있습니다. 외국인 학생은 한국인과 개인 내지 소그룹으로 교류하는 기회가 부족하다는 문제점, 한국어교육 실습생은 실습 시간과 기회가 부족하다는 문제점이 있으므로 이를 해결 하는 방안으로 ‘멘토링’ 프로그램이 적절하다고 보고 있습니다. 이러한 연구의 배경에 동의하면서 발표문이 논문으로 발전하기를 바라는 생각에 다음과 같은 몇 가지 질문을 하고자 합니다.

연구는 1차 프로그램과 2차 프로그램에 대한 소개로 구성되어 있습니다. 1차 프로그램은 대학원 실습생과 미시간대학 2학년생의 화상 멘토링이고 2차는 대학원 실습생과 학부 유학생의 멘토링입니다.

이 두 멘토링 방법의 비교와 대조를 통하여 더 바람직하거나 적절한 방안을 제안하려는 것인가 싶습니다. 두 멘토링 방법은 온라인 대면과 면 대 면에서 차이가 있습니다. 그룹 구성원 수는 비슷해 보입니다. 멘토링 내용은 한국어 교수·학습과 한국 문화 이해를 돕는 내용이라고 고 하였습니다. 면 대 면에서는 학습 계획을 멘티와 함께 작성하는 차이를 보이기도 합니다.

이러한 점들이 실제 멘토링 활동에서 어떻게 이루어졌는지 발표문에 구체적으로 드러나지 않아 정확히 알기 어렵습니다. 구체적으로 기술하고, 비교와 대조를 하여야 할 것입니다. 예를 들어 1차 프로그램에서 대학원 실습생은 배운 이론을 실습해 볼 수 있었고, 학습자(멘티)의 학습 의욕을 높이기 위해 어떻게 해야 하는지 경험할 수 있었다고 하였고, 학습자(멘티)는 한국어 학습에 대한 동기 고취와 앞으로 더 유창하게 한국어를 할 수 있다는 자신감을 갖게 되었다고 하였는데 구체적인 근거가 없으므로 동의하기 어렵습니다. 문제점으로 접속 불안정, 시차 차이로 인한 불편, 친밀감 형성 어려움 등을 기술하였는데, 이뿐만 아니라 다양한 어려움이 있었을 것으로 보입니다. 이러한 문제점을 극복하는 방안을 제시하는 것도 의미가 있을 것입니다. 2차 프로그램 역시 참여자 정보, 멘토링 횟수와 시간 정도의 개괄적 정보를 제시하는 데 그치고 있습니다. 우선 멘토링 프로그램에 대한 구체적인 정보가 필요합니다.

1차, 2차 모두 어떤 프로그램 운영 주체가 어떤 방식으로 운영 과정을 관리하는지 궁금합니다. 짧지 않은 기간 동안 프로그램이 지속되기 위해서는 관리가 중요합니다. 또한 멘토와 멘티의 매칭 방식, 멘토나 멘티의 교육, 간담회 등은 이루어졌는지도 궁금합니다. 그리고 문제점도 여럿 있었을 것입니다. 무엇보다도 외국인 학습자들의 한국어 문화 능력 향상과 대학원 한국어교육 실습생의 교육 역량 강화는 어떠한 변화를 보였는지 궁금합니다.

멘토링 프로그램과 관련된 여러 연구가 있습니다. 선행 연구 검토가 먼저 필요해 보입니다. 연구 설계를 정밀하게 하고 멘토링 프로그램에 참여, 설문조사(전, 후), 분석 등을 하여 논리적이고 체계적인 연구를 하시는 것은 어떨까 싶습니다.

분과 **5**

수업 계획과 운영 II

사회 : 김성조(연세대학교)

외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

-한국어교육 및 한국어통번역전공 유학생을 중심으로-

이가원(한국외국어대학교)

Hankuk University of Foreign Studies

외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

- 한국어교육 및 한국어통번역전공 유학생을 중심으로

이가원 (한국외대)



1. 서론
2. 한국어 전공 외국인 학부생의 글쓰기 목표 설정
3. 글쓰기 교육방안
 - 3.1 듣고 재구성하기(Dictogloss)를 활용한 통합적 쓰기 교육 방안
 - 3.2 멘토링을 통한 글쓰기 과제 수행
4. 결론



INDEX

외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

1. 서론

- 본 연구는 외국인 학부생 대상 한국어 전공 글쓰기 수업 방안을 연구하는 데에 목적이 있다.

- 학문목적 유학생들의 수가 증가하고 이들의 학술적 쓰기에 대한 요구가 높게 나타남에 따라 이에 대한 연구도 누적되어 왔다.

- 김정숙(2000:7-9): 유학생들은 쓰기에 가장 높은 요구를 나타냈으며, 학술 활동의 수행을 위해 가장 향상시켜야 할 기능으로 꼽고 있는데 이는 학업 수행의 과정에서 보고서 작성과 시험답안지 작성 및 학문 공동체에서 구성원들과 소통하는 데에서 쓰기의 중요성을 강하게 인식하기 때문

- 손다정 외(2013), 민진영(2017) : 학문목적 학습자들이 가장 어려움을 겪고 있는 것이 쓰기이며 이런 이유로 쓰기 교육에 대한 학문 목적 한국어 학습자의 요구가 높다는 것

➡ 외국인 유학생에게 한국어 글쓰기는 한국어로 된 학술 텍스트를 이해하고 이에 대한 학문적 성과를 나타내는 주요한 과정.

완결된 글을 통해 학습자가 논의하고자 하는 주제에 대한 이해도와 관점 제시가 가능하며, 글쓰기의 과정을 통해 과제 수행 및 담화 공동체와의 소통의 기술을 증진시킬 수 있기 때문



1. 서론

- 한국어전공(외국어로서의 한국어교육과 한국어통번역, 국어국문학 등) 유학생들은 일반 학문목적 학습자보다 한층 더 높은 고급 한국어 능력을 요구받는다. 이들은 한국어교육자 및 한국어통번역가를 목표로 하므로 한국어를 이해하고 사용하는 수준을 넘어, 설명하고 가르치며 한국어를 사용한 적절한 통번역을 수행해 내야 하므로 한국어에 대한 정확성과 유창성을 동시에 요구 받는다고 볼 수 있다.

- 학문 목적 한국어 연구에서 각 전공별로 차별화된 연구가 진행되어 왔으나 한국어 전공자에 대한 연구 성과는 미진한 실정이다. 한국어를 전공하는 학습자들은 전공의 특성상 다른 전공에 비해 수업이나 학술 활동 수행을 위한 한국어 사용 빈도가 절대적으로 높으며, 보다 높은 한국어 수준이 요구되어 한국어학습에 대한 학습자의 어려움이 타전공자에 비해 더 클 것으로 예상된다. 이에 이들을 위한 글쓰기 수업 방안 연구가 필요하다고 본다.



1. 서론

- 한국어 외의 학문을 전공하는 외국인 유학생들에게도 고급한국어 능력은 학술활동 수행을 위한 필수적 도구이지만, 한국어전공 학습자에게는 전공학습을 위한 도구이면서 동시에 학습 대상이며 목표가 되므로 그 중요성은 더욱 강조될 수밖에 없다.

- 그러나 한국어를 전공하는 학습자들이 모두 고급한국어 능력을 가진 것은 아니며 대부분 중급 수준의 학생들이 전공을 선택하여 입학하게 되므로 이들의 한국어교육에 대한 요구분석을 통해 구체적인 한국어 글쓰기의 목표를 설정하고 이에 적합한 수업을 설계해야 한다.

- 한국어전공자 대상 글쓰기는 필요에 따라 입학에서 졸업까지의 과정을 통해 점진적으로 전공의 '내용'에 대한 지식과 '장르'에 따른 특징적인 담화 구조 및 수사적인 특징에 대한 지식을 증진시킬 수 있도록 구성할 수 있다.



1. 서론

- 한국어 전공자들의 한국어 학습의 목적은 다른 학문을 위한 '수단으로서의 한국어'가 아니라 '목적으로서의 한국어' 즉 한국어 자체의 습득과 각 장르별 특성에 부합하는 자연스러운 생성과 활용에 있음.
- 따라서 본 연구에서는 학문목적 유학생 대상의 글쓰기 교육에 대한 선행 연구를 참고하고 학습자 대상 요구조사를 통해 한국어전공 학부생대상 한국어 글쓰기의 목적을 구체화하고자 함. 이에 대한 운영 방안을 제안.



2. 한국어 전공 외국인 유학생의 글쓰기 목표 설정

- 선행 연구(유현정(2018:181), 오경숙(2012), 정다운(2011:131), 김지영(2017) 등)에서 드러나는 것처럼 학부 유학생들은 대부분 중급 수준의 한국어능력을 갖추고 있으며 학술활동을 수행하기에 부족한 한국어능력으로 인해 많은 어려움을 겪음.
- 한국어 전공 유학생의 경우도 입학 초기에는 중급 수준의 학습자가 많고, 고급 수준의 학습자라고 하더라도 학술적 글쓰기를 비롯한 한국어 글쓰기에 많은 어려움을 느끼는 것을 알 수 있다.
- 그러나 타전공의 유학생에 비해서 한국어에 대한 필요성을 강하게 느끼고 있으며, 학사 규정에 따라 졸업 전까지 토픽 6급을 달성해야 한다는 목표의식이 뚜렷하다는 점, 내용지식과 장르지식을 갖춘 균형 있는 글쓰기를 희망하며 전공에 대한 성취도도 높다는 점에서 교양 한국어 수강생과는 구별되므로 학습자의 학습 목적에 따른 차별화된 수업이 요구되는 것이다.



2.1 학습자 요구 조사

- 요구조사 대상: 한국어교육이나 한국어통번역을 전공하는 서울시내 대학교 외국인 학부생 67명
- 성별 구성: 남 19명, 여 48명으로 여학생이 많음
- 국적: 베트남(4명), 몽골(1명), 일본(1명)외에 모두 중국(61명 91.04%)
- 한국어 능력은 3급 이하(어학당 3-5급까지 수료했으나 토픽 자격 없음) 2명(2.98%), 3급 27명(40.29%) 4급 26명(38.80%), 5급 9명 (13.43%), 6급 3명(4.47%) 으로 중급 수준의 학습자가 주를 이룸.
- 세부전공은 외국어로서의 한국어통번역 36명(53.73%), 외국어로서의 한국어교육 8명(11.94%)이고 아직 선택 전 학습자가 20명(29.85%).
- 세부전공 선택 전 학습자의 경우 향후 희망하는 전공에 대해서 조사한 결과 한국어교육(8명)과 한국어통번역(12명)을 비슷한 비율로 희망하는 것으로 나타남.
- 통번역전공 희망자들은 주로 한류에 관심이 많으며 한국문화에 관련된 통번역을 희망 국제회의 번역, 신문기사, 뉴스 등의 시사통번역 보다는 영화자막, 노래가사, 드라마, TV프로그램 통번역 등의 문화통번역을 주로 희망하였고, 책이나 문학작품을 번역하고자 하는 소수의 학습자도 있음.
- 한국어교육 희망자의 경우 대부분 자국에서의 한국어교육을 희망.



설문 결과

- 한국어 글쓰기에서 가장 어려운 점
: 다양한 문법과 표현에 자신이 없음 26명(38.80%), 글의 장르에 대한 이해 부족(예: 리포트, 발표문, 설명문 등의 형식에 대해 잘 모름) 20명 (29.85%), 기본 문장 쓰기에 자신이 없음.(조사, 시제, 문장의 호응 등 기본 글쓰기 능력 부족) 16명 (23.88%), 글의 주제 및 내용에 대한 지식 부족 5명(7.46%) /
- 면담과 설문조사 결과 종합
: 한국어전공 학생들은 한국어 글쓰기에서 '정확한 글쓰기 수행능력'을 기르기를 원함을 알 수 있었는데 이는 학습자들이 최종 목적이 한국어를 정확하게 이해하는 차원을 넘어 이를 설명하고 가르치며 적절하게 구사하고 한국어를 통해 정확한 문장 구성을 할 수 있는 목표가 있기 때문인 것으로 생각됨.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

<한국어전공자 대상 글쓰기 수업의 목표 설정을 위해 학습자 요구>

첫째, 한국어에 대한 지식을 쌓고 이를 바탕으로 한 정확한 문장을 생성한다.
 둘째, 리포트 쓰기, 설명문 등에 대해 이해하여 글의 장르에 맞게 쓴다.
 셋째, 글쓰기 수업에서 듣기, 말하기, 읽기 등과 연계하여 통합적으로 연습하고 문장연습을 반복하며 교수자의 상세한 피드백을 받고 싶다.
 넷째, 동료나 한국인들과의 교류를 통한 문화 경험과 지식 공유 및 활용 기회를 확대한다.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

2.2. 한국어전공자 대상 글쓰기의 목표 설정

<표1> 쓰기를 잘 하기 위해서 필자가 알아야 하는 지식 (Tribble, 1996: 67~68)

1) 내용 지식(content knowledge)	특정 주제 영역에 대한 지식
2) 맥락 지식 (context knowledge)	텍스트가 읽히게 될 사회적 맥락, 텍스트를 읽을 독자의 기대에 대한 지식, 새로운 텍스트와 함께 읽히게 될 관련 텍스트들에 대한 지식
3) 언어 지식 (language system knowledge)	과제 수행을 위해 반드시 필요한 언어 체계(어휘, 통사 등)에 대한 지식
4) 쓰기 처리 지식 (writing process knowledge)	과제 수행에 가장 적절한 방식이 무엇인지를 아는 지식



2.2. 한국어전공자 대상 글쓰기의 목표 설정

<표 2> 쓰기를 잘 하기 위해서 한국어 전공자가 알아야 하는 지식

1) 내용 지식(content knowledge)	전공수업과 학업 수행의 과정에서 쓰기 과제 수행을 위해 알아야 하는 전공 영역에 대한 지식
3) 맥락 지식 (context knowledge)	학업 과정과 실제적인 쓰기 과정에서 주어지는 쓰기 장르에 대한 지식(특징, 구조, 표현 등), 독자에 대한 지식 등
4) 언어 지식 (language system knowledge)	과제 수행을 위해 반드시 필요한 한국어 체계(문어, 어휘, 통사 등)에 대한 지식
5) 쓰기 처리 지식 (writing process knowledge)	쓰기 과정과 절차, 과제 수행에 가장 적절한 방식이 무엇인지 아는 지식

- 한국어전공자들은 내용지식이 곧 언어지식일 수 있음. 단, 한국어 체계를 이해하고 정확하게 사용하는 것에서 나아가 이를 설명하고 구체화하여 표현할 수 있는 지식과 능력이 필요함.



- 정다운(2011)은 주제 중심 교수법에서 장르에 대한 초점을 둔 연구로 parkinson(2000)의 연구와 장르 중심 교육에서 내용의 측면에 많은 관심을 두고 교육을 하고자 한 연구로 Knapp & Watkins(2005)의 연구를 예로 들면서 '학습자들이 학문적 문식성을 얻기 위해서는 내용과 장르에 둘 다 초점을 두고 교육을 해야 한다는 것'을 강조하였다.

- 본 연구에서 연구 대상으로 하는 한국어교육 전공자들의 글쓰기 교육도 전공에 대한 깊이 있는 지식을 바탕으로 논리성과 맥락적 적절성을 바탕으로 하는 장르 특징적인 지식을 동시에 갖추도록 교육하여야 한다고 본다.

** 장르별 맥락에 따른 문법, 어휘, 내용, 형식을 선택

** 담화 공동체라는 맥락에 대한 지식과 내용에 대한 지식을 갖추도록 해야 함.

** 담화 공동체 구성원들과 원활한 의사소통을 위해 그 집단에서 소통되는 장르를 익혀야 함.



2.2. 한국어전공자 대상 글쓰기의 목표 설정

- (1) 기초적인 쓰기 능력을 길러 상황에 맞는 정확한 문장을 쓸 수 있다.(언어 지식)
- (2) 장르에 대해 이해하고 텍스트 유형별 특성에 부합하는 글을 구성할 수 있다.(장르(맥락)지식)
- (3) 한국어교육과 한국어 통번역을 위한 내용 지식을 바탕으로 한 글쓰기를 활동을 통해 자연스럽게 한국어다운 문장과 글을 구사할 수 있다.(내용지식, 맥락지식)
- (4) 글쓰기가 읽기, 듣기, 말하기와 연계되도록 구성하며 맥락에 적합한 표현과 어휘 선정 등에 주목하여 연습하고 듣기, 말하기, 읽기와 연계한 문장(글)구성을 기른다. (쓰기처리지식)
- (5) 학습자간 혹은 한국인과의 교류를 통한 문화 경험과 지식 공유 및 활용 기회를 확대하도록 한다. (내용지식, 맥락지식- 담화 공동체라는 맥락에 대한 지식)

** 한국어교육 및 통번역 등은 무엇보다 한국인의 담화체계에 적합한 자연스러운 표현을 전제로 하므로 이에 대한 내용지식을 전제로 맥락지식이 강조되어야 함.



< 교육 내용과 장르 선정 >

- (1) 글쓰기 기초 이론 숙지 및 연습 : 문어와 구어, 시제, 조사, 문장의 호응, 문장 연결 등을 정확히 사용하여 문장의 의미와 글의 주제가 잘 드러나는 정확한 글을 쓸 수 있도록 교육한다.
- (2) 장르별 글쓰기 : 텍스트의 유형별 구조와 기능을 이해하고 이에 맞는 글을 쓸 수 있도록 한다. 글의 장르별 유형별 특성과 기능에 대해 학습하고 그 기능을 잘 수행할 수 있는 한국어 문장을 생성할 수 있도록 연습한다.
- (3) Dictogloss를 활용한 듣고 재구성하여 쓰기 : 주제와 형태의 정확성에 주목하여 듣고 이해하여 재구성하는 능력 기르기에 중점을 Dictogloss를 활용한 활동을 통해 듣기와 쓰기 능력을 배양한다.
(한국문화와 한국어교육과 한국어 통번역을 위한 내용 지식을 바탕으로 한 텍스트 선정)



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

(4) 멘토링을 통해 전공에 대한 지식과 경험을 쌓고 이를 활용한 장르별 단계별 글쓰기 연습과정을 반복한다.

: 멘토링을 통해 교육학적 지식과 경험을 넓히고 아울러 한국생활, 한국사회와 경제, 정치 등에 대해 접한다. 대학원 한국어교육실습을 수강하는 한국어 예비교사와의 멘토링 과정을 통해 한국어, 한국어교육, 한국어통번역에 관한 지식을 습득하고 경험하며 간단한 문단과 글을 생성하는 연습과 피드백 과정을 경험할 수 있다

* 담화 공동체라는 맥락에 대한 지식과 내용에 대한 지식+ 담화 공동체 구성원들과 원활한 의사소통

멘토링 활동의 예> 한 달에 1-2회 이루어지는 멘토링 과정에서 각 주제별로 소과제를 제출하게 한다. 예를 들어 첫 만남에서 멘토에게 자신을 소개하고 소개받은 내용을 정리하는 설명하는 글, 관심 있는 한국 문화나 전공과제에 대한 자료를 수집하고 요약 정리하는 과제, 정리한 자료를 분석하여 이에 대한 자신의 견해를 밝히는 논증적인 글, 감상문, 육하원칙에 따른 기사문 작성 등 소과제 활동(멘토링 일지)을 하고 기말에는 멘토링의 결과를 정리하여 보고서를 제출하는 것으로 글쓰기와 연계한다.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

3.1 듣고 재구성하기(Dictogloss)를 활용한 쓰기 교육 방안

- 외국인 학부생들의 글쓰기 능력 배양을 위해서 Dictogloss를 활용한 글쓰기 활동을 제안
- 한국어로 강의수강, 노트필기, 리포트나 논문 등 학술적인 글을 작성할 수 있는 글쓰기 능력을 기르는 데 도움이 Dictogloss는 듣기 후 학습자들이 들은 단어를 메모한 후 그룹별 활동을 통해 이야기를 재구성하는 쓰기 활동으로 강의실에서 강의를 듣고 쓰는 과정과 유사하여 듣고 이해하기, 쓰기 능력 향상에 많은 도움을 줄 수 있다.
- 실제 실험 수업 결과 많은 학습자들의 듣기 및 재구성하여 쓰기 능력 및 문법적인 지식, 창의적인 글쓰기 능력이 향상되었음을 알 수 있었다. 또한 학습자들의 수업 듣기 태도의 변화도 가져왔다. 이는 협동학습을 통해 강의 듣기의 부담감을 덜고 협동학습 자체의 흥미를 갖게 되었기 때문이다.
- 본 연구에서는 요구조사를 통해 학습자들이 원한 쓰기와 연계한 듣기, 말하기, 읽기와 고쳐쓰기 과정을 통해 듣기 능력과 듣기를 통한 재구성 능력 및 쓰기 능력, 동료와의 의사소통 과정을 통한 말하기 능력, 창조적 쓰기 능력 등을 기르기 위한 한 방안으로 Dictogloss를 활용한 수업 방안을 제시하고자 한다.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

3.1.1 Dictogloss의 정의 및 절차

- Dictogloss는 전통적인 받아쓰기와는 다르게 들은 내용을 기억하거나 메모한 후 협동학습과정을 통해 자기들만의 언어로 재구성하는 통합적인 언어교수 방법

- Wajnryb(1990)과 Nunan(1999)의 네 단계.

1) 준비단계(Preparation)

듣기 전 단계, 교사가 학습자들이 듣게 될 내용에 대한 스키마를 활성화시키는 단계

2) 받아쓰기 단계(Dictation)

3) 재구성단계(Reconstruction): 각자 들은 내용을 소그룹 토론과정을 통해 문장으로 표현하게 함.

4) 분석과 교정 단계(Analysis and correction)

소그룹의 협동학습 결과를 돌아가며 발표. 발표 후 전체 토의.

마지막 단계로 교사는 원문을 제시하고 오류를 수정해 주고 피드백을 준다.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

3.1.2 Dictogloss의 특징과 학습효과

Wajnryb(1990)에서 설명한 Dictogloss의 가치

1) 학습자가 수업에 능동적으로 참여하게 됨 : 들은 내용을 토대로 자신의 생각을 표현하게 되고 그 결과 목표 언어에 대한 풍부한 지식을 얻게 되어 목표어에 대한 이해도가 높아질 수 있다.

2) 수업 진행과 이에 대한 피드백이 동시에 이루어 질 수 있음.

3) 들은 내용에 대한 기억과 내용을 자신의 언어로 재구성하는 창조의 역할을 하는 정보차 활동 : 협상, 협동, 목표언어에 대한 지식 함양에 도움이 된다. 학습자는 이를 통해 목표어에 대한 자신감을 가질 수 있다.

4) 문맥을 통한 문법 사용 능력의 증진 : 학습자는 재구성 과정을 통해 자신이 알고 있는 어휘, 문법, 표현 등을 총동원하여 가장 적절한 것을 찾게 된다. 이 과정에서 하나씩 고립된 언어지식이 아니라 구현하고자 하는 문맥적 의미 안에서 생각하게 되므로 문법의 미시적 정보를 의사소통적 문맥에서 활용할 수 있게 된다. 이는 기계적인 문법 적용에서 벗어나 의미를 구성하는 방법으로 적용하게 되는 것이므로 의미 구현을 위해 문법과 표현을 적용하는 문법 사용 능력의 증진을 기대할 수 있다.



3.1.3 Dictogloss를 활용한 대학 글쓰기 수업의 내용과 방법

- 외국인 유학생 대상 한국어 수업에서의 Dictogloss를 활용한 수업은 기존 외국어 수업에서의 목적과는 좀 다른 의미를 가진다. 기존 외국어 교육에서는 Dictogloss 활동을 통해 문법적 지식을 실제 듣기에 적용시키는 등 주로 언어의 형태적 측면에 치중하였다면 한국어교육에서는 이러한 언어적 측면의 접근에서 한 걸음 더 나아가 의사소통적 문맥에서 의미론적으로 접근하는 측면에 더 중점을 둬.
- 한국어통번역, 학습자의 강의듣기 능력, 학습자간의 토의, 토론의 과정을 원활하게 수행할 수 있는 능력을 기르기 위해 듣고 이해하여 재구성하는 Dictogloss 활동은 매우 유용함
- 단순한 정보 이해에 그치지 않고 이를 토대로 한 재구성 과정을 통해 능동적인 언어활동이 가능.



3.1.4 듣기 텍스트 선정:

- 설명문, 논설문, 광고, 뉴스, 문학문 등 외국인 유학생들이 한국 사람들의 생각, 문화에 대해 경험할 수 있는 텍스트, 한국인들이 많이 알고 있는 유명한 내용의 텍스트.
- 외국인 유학생들이 한국인 대학생들과 함께 대학에서 수학할 때 한국인이 잘 알고 있는 대표적인 작품이나 사회 문화적 내용을 학습하여 공통적인 교양을 갖추고 공감할 수 있는 경험을 갖는다면 수학 과정의 소통에도 도움이 될 것이다.
- 특히 한국어교육과 한국어통번역 관련 정보나 전공 지식을 활용하여 적용할 수 있는 텍스트가 좋다.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

수업예시 (2018-2 사례)

수업대상	서울시 소재 ㅎ대학의 외국인 유학생 23명(국적: 중국 23명, 한국어 수준: 토픽 3급 미만 2명, 3급 16명, 4급 3명, 5급 2명)
수업시수	1회 150분 (50분×3차시) 수업, 3회
수업진행단계 및 시간	듣기 전 단계(15~20분) - 듣기 단계(5~10분) - 재구성, 협동학습 단계(30~40분) - 분석과 교정 단계(20~30분) 및 듣기 후 활동(40~50분)
학문 수행 기술과의 연계한 듣기 후 활동	토론, 토의, 다른 팀의 글 수정해주기 프레젠테이션 보고서 쓰기(설명하는 글쓰기, 감상문, 요약문 등)
듣기 자료	뉴스(예>커피와 건강에 관한 내용 등), 날씨, 새 책 안내, 연설문, 공익광고, 영화 예고, 아파트 안내 방송, 토픽 듣기 자료(35,37회,41회), 옛이야기, 동화(삼 년 고개, 흥부 놀부 등), 수필(구두), 소설(소나기) 등
딕토글로스 진행 과정	수업 전 설문 - 딕토글로스 수업 - 수업 후 설문 및 면담과 학생 후기



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

딕토글로스의 장점:

- 담화 공동체로서의 학습자 간 토론을 통해 글쓰기 구조에 대해 학습하고 수정하는 능동적 학습 과정을 거칠 수 있음.
- 쓰기 과정에서 학습자간 토의를 통해 하면서 다양한 글쓰기 전략을 구사할 수 있음
- 실제적인 듣기 과정을 통해 글의 내용에 대해 이해하고 보다 나은 표현과 형식을 고려하여 글을 완성하는 체계적인 글쓰기 과정을 경험할 수 있음
- 전공관련 지식이나 경험, 한국 문화에 대한 이해와 사고의 기회를 얻음.



3.3 멘토링을 통한 글쓰기 과제 수행

2019-2학기 학부 유학생 대상 글쓰기 수업 수강생과 일반대학원 한국어교육실습 과목을 수강하는 예비 한국어교사를 매칭하여 멘토링 과정을 구성 운영

(이에 대한 교육 효과는 추후 멘토링이 종료되면 학습자 보고서와 사례 분석 등을 통해 정리할 예정)

- 멘토링 대상: 한국어전공 외국인 학부생(멘티) + 일반대학원 한국어교육실습을 수강하는 석박사 과정생(멘토)

- 방법: 학기 4회 이상(월1-2회 권장) 만나서 전공관련 지식과 한국어 관련 과제 활동에 대한 도움, 한국 문화 체험 및 주제 탐구 후 멘토링 일지를 작성

멘토링 일지: 멘토링 시간 및 장소, 내용 등을 정리하고 주제별 글쓰기로 완성(소개하는 글, 조사 분석하는 글, 감상문, 기행문, 수필 등)

학기말에 리포트 제출 : 멘토링 결과 분석(장점, 단점, 개선점 및 감상과 평가 등) 리포트 형식으로 제출

* 예비 한국어교사와의 멘토링 과정을 통해 한국어와 한국사회와 문화에 대한 경험과 지식을 쌓고 이를 다양한 장르의 글로 정리하여 과제수행을 하는 동안 한국어교육 및 한국어통번역을 위한 내용 지식 습득과 아울러 한국어 말하기, 한국어 문장 및 과제 수행에 있어서 도움과 피드백을 받을 수 있어 한국어 학습 및 이해, 적응에도 유의미한 결과가 도출될 것으로 기대.



4. 결론

본 연구에서는 한국어전공 외국인 학부생 대상 글쓰기 교육 방안에 대해 제안하였다. 외국어로서의 한국어교육, 외국어로서의 한국어통번역, 국어국문학 등의 한국어를 전공하는 외국인 유학생에게 한국어는 학술활동 수행을 위한 도구로서의 언어이면서 동시에 학문의 목표가 되므로 다른 학문목적 학습자들과 다른 층위를 가진다고 할 수 있다. 그러므로 이들을 대상으로 하는 전공 한국어글쓰기는 학습자의 학습 목적에 따라 차별화 되어야 한다고 본다. 한국어전공자들의 경우 한국어교육자가 되거나 한국어통번역자가 되는 것을 목표로 한다. 따라서 한국어 전공자들은 한국어로 학술활동을 수행할 수 있어야 한다는 일반 학문목적 학습자들의 글쓰기 목표에 아울러 한국어를 교육하고 적확하고 적절하게 통번역할 수 있는 역량을 길러야 한다는 목표를 갖게 된다. 이를 위해 한국어에 대한 지식과 아울러 정확하게 사용할 수 있는 능력, 맥락과 상황에 맞는 표현 능력을 요구받는다. 특히 외국어로서의 한국어통번역은 단순히 의미해석과 전달의 차원을 넘어 각 텍스트의 장르적 특성에 부합한 실제적인 텍스트 생성 능력을 필요로 한다. 이를 위해서는 한국어에 대한 내용 지식과 아울러 장르적 지식 및 문화적인 내용에 대한 이해와 적용이 필요하다.



외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 방안 연구

본 연구에서는 학습 대상과 목적에 따라 차별화된 글쓰기 교육 방안 연구가 필요함을 강조하며 한국어전공 외국인 학부생 대상 글쓰기 수업의 목표를 설정하고, 듣고 재구성하여 쓰기(dictogloss)활용 방안과 예비 한국어교사와의 멘토링 등을 통해 장르지식과 내용지식을 동시에 염두에 둔 교육 방안을 제시하였다. 디토글로스 활동은 실제적인 듣기 자료를 통해 듣고 이해하고 말하기, 메모한 내용을 읽고 텍스트 장르에 적합한 형식으로 글 구성하여 쓰기, 동료와의 토의를 통한 구체적인 글 생성이 가능하다. 무엇보다 듣고 말하고 읽고 쓰는 언어의 네 기능을 고루 사용하여 통합적인 교육이 가능하며 무엇보다도 학습자에게 학습 동기를 유발하고 스스로의 부족한 점을 깨닫게 하며 동료와의 협의와 협동을 통해 텍스트를 생산하는 과정에서 흥미와 만족도가 높게 나타났다. 또한 실제적인 통번역문 생산에 기여하며 특히 학술활동 중 강의 듣고 노트하기 과정과 유사하여 강의를 듣고 중요한 내용을 요약하거나 이에 대한 의견을 제시하고 분석하여 결과물을 생산해 내는 과제수행에도 매우 도움이 되었다. 디토글로스 전보다 후에 학습자의 만족도가 높게 나타났으며 정의적 측면 뿐 아니라 실제로 한국어 능력 향상에도 유의미한 결과를 나타냈다. 듣기 텍스트는 뉴스, 설명적 텍스트, 논증적 텍스트 및 한국 사회와 문화, 한국어에 대한 내용지식을 기를 수 있는 텍스트를 활용한다. 특히 학습자들이 관심이 높고 추후 한국어교육이나 통번역에서 두루 사용할 수 있는 문화적인 요소에 주목하여 이와 관련된 텍스트를 사용하는 것이 좋다. 본 연구는 학문 목적 학습자 중 한국어교육이나 한국어통번역을 전공하는 학습자를 대상으로 한 연구라는 점에서 구체성을 가진다. 앞으로 한국어학습 목적과 대상에 대한 차별화된 교육 방안이 지속적으로 연구되기를 바란다.



〈토론〉 “외국인 학부생 대상 한국어 글쓰기 수업 운영 방안 연구”에 대한 토론문

구미리내(명지대학교)

한국어 쓰기는 외국인 유학생들이 한국어로 된 학술 텍스트를 이해하고 학문적 성과를 나타내는 과정으로 과제수행에 꼭 필요한 단계이기에 글쓰기 수업에 대한 운영 방안은 끊임없이 연구되어야 하는 것이 마땅합니다. 특히 외국어로서의 한국어교육이나 한국어통번역 등을 전공하는 유학생들은 당연히 더 높은 한국어 능력을 요구받기 때문에 학습자의 어려움을 감안하고 그에 맞게 효과적인 수업 운영 방안이 연구되어야 할 것입니다. 또한 각 전공별로 차별화된 연구가 진행되어야 하는데 한국어 혹은 국문학 전공자에 대한 연구 성과는 미진한 이 시점에 이가원 선생님의 연구는 의의를 가진다고 할 수 있겠습니다.

전체 학문 목적 한국어 교육 연구 중 쓰기 관련 연구가 절반에 가까울 정도로 활발한 주제 임에도 한국의 대학과 대학원에 수학하는 학습자들이 가장 어려움을 겪고 있는 장르가 쓰기이며 이런 이유로 쓰기 교육에 대한 학문 목적 한국어 학습자의 요구가 높다는 데서 논문은 출발하고 있습니다. 설문과 면담 결과 학습자들이 쓰기 과정을 통해 결국 정확성 부족으로 인한 한국어 글쓰기에 대한 자신감 결여로 이어진다는 것, 그로인해 쓰기와 다른 영역과의 연계성을 원했다는 것은 의미 있는 결과라고 생각합니다. 또 학습자들의 요구 중 한국인 학생이나 선배와의 교류를 원하는 비율이 높았다는 것이 멘토링 수업방안으로 연결된 것은 좋은 시도라고 여깁니다.

다만 한국어 쓰기 교육에 있어 궁금한 점을 몇 가지 질문하는 것으로 토론문을 대신하고자 합니다.

1. 먼저 이 논문에서는 교양 한국어 유학생과 한국어(교육, 통번역)전공 유학생이 구별되므로 학습 목적에 따른 차별화된 수업이 요구 된다고 하고 있는데 단순히 수준을 떠나서 두 외국인 유학생 학습자들에게 요구되는 쓰기의 목적과 교육의 차별성을 어떻게 두고 쓰기교육을 실행할 것인가.
2. 한 담화공동체 안에서 글쓰기 수업을 진행할 때 같은 한국어 전공 유학생이라 할지라도 수준의 차이가 날 수 있는데 디토크로스 수업의 효과에 영향을 미치는가, 영향이 있다면 어떤 식으로 개선해야 할 것인가.
3. 통합적 한국어 능력을 위해 멘토링을 통해 한국어 능력을 강화할 수 있다고 하는데 멘토링이 글쓰기 수업 방안과 구체적으로 어떤 연결성을 가지고 있는가

토론문을 마치면서 선생님의 연구를 통해 한국어 쓰기 교육이 내용적 이해와 형식적 이해의 중요성을 인식하고 이를 균형 있게 발전시켜 가는 다양한 접근이 되었기를 바랍니다.

학습자 중심 교육 환경에서의 ‘동료 학습’과 ‘집단 비계’

-Vygotsky의 이론을 중심으로-

김희경(성균관대학교)

1. 들어가며

교육의 인적 주체인 교사와 학습자 간의 역학적 관계에 따라 교육 환경은 크게 달라질 수 있다. 개념적으로 ‘교육 환경’(pedagogic setting)¹⁾은 물리적 환경인 교육 시설이나 교육 예산 등은 물론이고 교사가 조성하는 사회심리적 환경까지를 포괄(김희용 외, 2011)하는데, 교육 환경에서 ‘교사가 조성하는 사회심리적 환경’이 학습자의 ‘발달’에 지대한 영향을 끼치고 있음은 널리 알려진 사실이다.

전통적인 교육 환경에서 교사는 ‘학습 내용에 대한 권위’를 지니며, ‘수업 활동의 통제’와 ‘활동 결과에 대한 평가의 권한’을 가진다. 교사가 가진 상당한 권위는 교사의 지식에서 비롯된 것으로 그 기저에는 지식을 ‘절대적인 가치’로 바라보는 인식이 놓여 있다. 교사 중심의 교육 환경에서 교사와 학습자의 관계는 수직적 상하 관계 내지는 일방향의 소통으로 특징된다. 상대적으로 학습자는 지식을 필요로 하고, 통제와 감독을 받아야 하는 수동적 대상이 치부되어 왔다.

이러한 인식은 지식에 대한 인식 변화를 계기로 크게 흔들리게 된다. 절대적 가치였던 ‘지식’이 (ㄱ) ‘발견되는 것이 아니라 구성되는 것’, (ㄴ) ‘삶의 실제적인 맥락에서 구성되는 것’, (ㄷ) ‘언어를 통한 사회적인 상호작용을 통해서 구성되는 것’(사회적 구성주의)(이성영, 2001:)으로 전환되었고, 또한 인지적 사고 활동으로 다양한 의미를 구성이 가능하다는 점(인지적 구성주의)을 통해 지식이 상대적일 수 있다는 것이 받아들여진 것이다. 이로써 교사의 권위는 상당히 축소되게 되었다. 더불어 학습자는 “그들(학습자 자신)에게 가용한 정보를 포함하여 자신의 선행지식, 현재의 인지적, 메타인지 활동, 그 환경에서 제공하는 기회들과 제약들을 고려하여 자신의 의미를 구성할 수 있는 존재”(D.R.Krathwohl 외, 2005)로서 인정되었다. 그리고 교사와 학습자의 관계는 일방향의 수직적 관계가 아닌 쌍방향의 소통과 탈중심의 다원적 상호작용이 가능한 관계로 새롭게 정립되었다²⁾ 비유하자면 교사는 위에서 내려다보는 존재로서가 아니라 지식을 구성하는 좀더 ‘유능한 타자’로서 책상 사이에 위치하게 된 것이다. 요컨대 지금의 교육 환경은 ‘학습’과 ‘학습자’, ‘지식의 구성’을 ‘교수’나 ‘교사’ 그리고 ‘지식의 발견’ 보다 우선시하는,(김명순, 2000) 패러다임의 전환이 일어난 것이다.

1) 레오 판 리드()에 따르면 언어는 “물리적, 사회적, 상징적 세계의 양상에서 뿐만 아니라 그들끼리 서로 섞여 있는 복잡한 체계의 복잡한 네트워크에서 일어나는 의미-구성행위”로 규정하였다. 이때 학습은 ‘머리에 무언가를 넣는 것’으로서의 학습, 즉 언어 학습은 언어 교육 과정에서 선택되고, 배열되고 전달되는 언어의 조각들을 내면화하는 것이라고 설명하고 있다. 따라서 ‘교육 환경에서 무엇을 입력하는가’가 중요하다는 것이다. 결론적으로 학습자는 언어의 사회적, 문화적 관습에 따라 사회화되고 다양한 목적으로 그것을 사용하는 주체가 된다고 보았다. 그런 의미에서 제2언어 학습자와 학습 환경과의 관계성에 주목하였다.

2) 최근 제2언어교육에서 자주 언급되고 있는 ‘과정 중심 교수법’, ‘과제 중심 교수법’, ‘프로젝트 중심 교수법’, ‘문제 기반 학습’ 등도 이러한 변화와 무관하지 않아 보인다.

학습자 중심 교육 환경에서 가장 선호되는 학습 활동으로 협동 학습을 꼽을 수 있다. 협동 학습은 “학습자 상호간의 협력적인 상호작용을 촉진하여 학습의 효과를 극대화하고자 한 수업 방법”(이종일 외, 2008)이다. 협동 학습은 공동의 목표를 설정하고, 수행해 가는 과정에서 자연스럽게 학습자 간 상호작용적 ‘교수-학습’을 촉진하여, 학습자 개인의 언어 발달을 도모한다. Vygotsky는 이러한 협동 학습에서 학습자가 교사나 ‘보다 유능한 또래’와 같은 ‘유능한 타자’의 도움을 받을 때 근접발달영역에서의 ‘발달’이 일어난다고 보았다. 부연하면 ‘보다 유능한 또래’와 함께 교수-학습 즉 ‘동료 학습’(peer learning)을 하게 됨으로 경쟁이 아닌 협력적 상호작용이 활발해지고 발달이 일어난다는 것이다.

Vygotsky는 모국어와 외국어의 발달은 ‘언어 발달’이라는 단일한 과정의 구성원으로서 많은 공통점을 지닌다고 보았다. 또한 외국어의 발달이 모국어의 의미적인 측면에서 크게 의존하며, 모국어 지식이 외국어 학습의 토대가 된다고 설명한다. 이러한 시각은 한국어교육에 시사하는 바가 크다. 다만 한국어교육에서는 몇몇 연구에서 이론적 토대로 Vygotsky의 이론이 쓰이고 있으나 Vygotsky의 이론과 개념은 폭넓게 수용하지 못하고 있는 실정이다. 김정은(2010)은 Vygotsky의 이론을 근거로 근접 발달 영역 안에서 재외동포 아동 학습자의 어휘, 문법 능력을 향상시킬 수 있는 방안을 제안하고 있다. 교실 환경에서 비계를 활용한 상호작용의 예를 대화로 제시하여 비계에 대한 이해를 높였다. 이은자(2012)에서는 유 학습자의 한국어 토론 수업에 Vygotsky의 모형을 적용하여 ‘실제적 발달 수준’과 ‘잠재적 발달 수준의 거리’ 즉 근접발달 영역을 줄이기 위해 비계설정이 필요함을 주장하였다. 이를 위해 (ㄱ) 토론 전 토론 지식 교육, (ㄴ) 학습자 주도 전 교수 개입, (ㄷ) 찬반 토론 이전에 대화식 토론이 필요함을 강조하였다. 진영아(2017)은 근접발달영역에서의 교사의 역할에 주목하였다. 비계형성자로서의 교사의 역할이 촉진자, 참여자, 보조자, 안내자, 중재자, 조력자로 나타남을 실증적 사례 분석과 함께 제시하였다. 선행 연구의 논의가 주로 교사의 ‘비계’에 집중되어 있고, 근접발달영역의 발달과 같은 개념을 인용하는데 그치고 있다.

Vygotsky의 이론이 시사하는 바는 첫째, 상호작용이 어떻게 학습자의 발달을 이끄는지를 명시적으로 밝히고 있다는 점이며, 둘째, 교수-학습에 있어 학습자의 또 다른 역할인 동료 학습을 을 밝혔다는 점이다. 그리고 모국어와 외국어의 영향 관계를 밝히고 있다는 점 또한 중요하다. 이런 까닭에 본고에서는 Vygotsky의 이론적 토대가 한국어교육에 있어 학습자 중심 교육 환경으로 완전한 전환을 촉진할 것으로 기대하고, 특징적 개념인 협동 학습과 동료 학습, 그리고 집단 비계에 대해 살펴볼 것이다. 나아가 한국어 문어 교육에서 수용 가능성을 모색해 보고자 한다.³⁾

2. 언어 발달과 교수-학습

Vygotsky는 모국어의 발달과 외국어의 발달의 과정은 다른 방식으로 이뤄진다고 설명하였다. 이를 테면 모국어는 “의식적 파악이나 의도 없이” 배울 수 있는데 반해, 외국어는 “의식적 파악과 의도를 가짐”으로써 시작된다. 다시 말해 모국어를 사용하는 데 있어 문법적 형태의 사용을 의식적으로 파악하지 않지만 외국어의 경우에는 단어의 어형 변화와 문법적 변형까지 의식적으로 파악한다는 점에서 판이하다고 설명한 것이다. 그러나 다른 국면에서 Vygotsky는 모국어의 발달과 외국어의 발달은 상호 의존적 관계에 있다고 말한다. 둘의 역학 관계를 좀 더 살펴보면, 먼저 학습자는 모국어의 상당한 지식을 가지고 외국어를 학습을 하게 됨으로 외국어의 발달은 모국어 지식에 지대한 영향을 받는다. 특히 모국어의 의미적인 측면에 크게 의존하고 있다. 모국어의 의미적인 면을 동원하여 외국어 발달이 촉진되면, 이번에는 역으로 외국어의 발달이 모국어 자체의 발달을 자극하게 된다고 한다.

3) 다만, 이번의 논의는 이후 분석 연구를 위한 이론적 서설에 해당함을 밝혀 둔다.

외국어의 숙달은 언어형태의 파악, 언어현상에 대한 일반화, 생각의 도구와 개념 표현으로써 낱말의 더욱 의지적, 의식적 사용이라는 점에서 모국어를 더 높은 단계로 고양시킨다.(Vygotsky, 2011:393)⁴⁾

모국어의 의미적인 측면을 동원하여 언어를 의식적, 의지적으로 파악함으로써 궁극에는 언어의 고차원적 측면에 도달하게 되는 것이다. 그리고 이러한 발달을 이끄는 것은 ‘교수(teaching)-학습(learning)’⁵⁾이다. 따라서 학습자의 ‘발달을 유도하는 교수-학습’이라야 ‘좋은 교수-학습’이 된다.

학습자의 ‘발달을 유도하는 교수-학습’을 조성하는 데 교사의 권위는 불필요한 장애를 유발한다. Tharp & Gallimore(1988)는 교사가 지닌 억압적 의미를 내포하는 권위나 감독은 불필요하며 오히려 상호작용을 위축시키는 요인이라고 지적하고 있다.

학습자들의 수행을 효과적으로 돕기 위해서는 억압적 의미를 내포하는 권위나 감독은 불필요한 것이다. 학습자들을 가르치는 데 있어서 권위적 요소들은 상호작용을 위축시키면서 효율적인 제공을 방해할 뿐이다. 수행 보조(performance assistance)는 교사로부터 학습자에게로, 보다 유능한 학습자로부터 다소 그에 못 미치는 학습자에게로 주어지는 것과 보다 능력이 높은 이가 능력이 낮은 이에게 하게 된다. 학습자의 수행을 돕는 데 있어서 감독적 요소와 권위적 요소를 제거한 비감독적 도움은 또래 활동에서 많이 발견된다. (한순미, 2007:121~122 재인용)

교사의 권위로부터 벗어난 ‘비감독적 도움’은 협동 학습을 가능하게 하는 조건이 되는 것이다. 이러한 활동 환경은 ‘전체 학습 상황’이나 ‘실험실에서의 협력’, ‘소집단 협동 학습’, ‘토론’ 등의 활동에서 큰 의미를 갖는다.

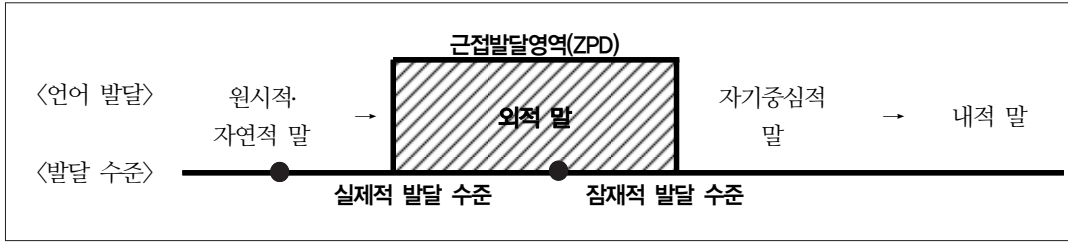
Vygotsky는 학습자의 언어 발달⁶⁾은 ‘외적 말’에서 일어난다고 보았다. ‘외적 말’은 형태적으로 타인을 향한 말로써 타인과의 대화를 가리킨다. ‘외적 말’은 학습자 자신이 혼자서는 실행할 수 없는 과제를 만났을 때 발생하며, 문제 해결을 위해 동료로 향하여 발화된다. ‘외적 말’은 학습자가 자신의 능력보다 약간 더 어려운 문제에 직면했을 때 더 잘 나타난다. 그리고 ‘외적 말’은 학습자의 ‘실제적 발달 수준’과 ‘잠재적 발달 수준’ 사이의 거리를 뜻하는 ‘근접발달영역’⁷⁾(ZPD:zone of proximal development)이 좁아지는 긍정적 발달을 촉진하는 힘이 된다.(<그림 1> 참조)

4) 이후 인용의 밑줄은 필자의 강조임을 밝혀 둔다.

5) ‘교수-학습’은 ‘교사와 학습자의 교수-학습 상호작용’을 가리키는 용어이다. Vygotsky에서의 학습은 ‘유능한 타자인 교사의 행동을 모방하는 것과 같은 방식으로 유능한 또래의 행동을 모방하는 것’을 의미한다.

6) Vygotsky에 따르면 학습자의 언어 발달은 ‘원시적, 자연적 단계’에서 출발하여 ‘외적 말’, ‘자기중심적 말’, ‘내적 말’의 단계로 발전한다. ‘원시적, 자연적 단계’를 지나 ‘외적 말’에 이르며 말의 문법적 구조와 형태가 논리적 사고에 앞서서 발달한다. 그리고 ‘자기중심적 말’ 곧 자기지향적 말(self-regulation)에 이르러서야 비로소 진정한 발달이 일어난다. ‘자기중심적 말’은 형태적으로는 ‘외적 말’과 같은 의사소통으로 나타나지만 기억 기법으로 외적 기호를 사용하는 단계이며, ‘내적 말’의 기초가 되는 단계로 ‘외적 말’과 ‘내적 말’의 과도기에 성격을 띤다. 그리고 ‘내적인 말’(inner speech)에 도달했을 때 언어 발달이 완성된다.(Vygotsky, :85~87) 마지막 단계는 ‘내적 말’의 단계로 ‘침묵의 사고’라 한다. ‘내적 말’은 ‘외적 말’에서 갈라져 나온 것이나 타인을 향하는 것이 아니라 내면화를 통해 학습자 자신의 사고의 기본 구조를 형성하게 된다.(Vygotsky, 1978;한순미, 2007: 228 재인용)

7) Vygotsky에 따르면 근접발달영역에서 ‘실제적 발달 수준의 학습자의 독립적 문제 해결에 의해 결정되는데 반해 잠재적 발달 수준은 유능한 타자와의 상호작용을 통해 결정된다.(Vygotsky, 2009:134)



〈그림 1〉 언어 발달과 발달의 관계

덧붙여, ‘외적 말’로 ‘유능한 타자’로 상징되는 사회와의 교류가 촉진되면, 사회적·문화적 발달 역시 도모된다.(Vygotksy, 2012:42)

3. 협동 학습과 동료 학습

(1) 협동 학습

협동 학습은 “학습자 상호간의 협력적인 상호작용을 촉진하여 학습의 효과를 극대화하고자 수업 방법”(이종일 외, 2008)으로 전통적인 모둠 학습과는 달리 경쟁을 독려하지 않는다.

〈표 1〉 협동 학습과 전통적 모둠학습의 차이(D.W.Johnson & P.Roy, 이종일 외, 재인용)

협동 학습	전통적 모둠 학습
긍정적 상호의존성	상호의존성이 없음
개별적 책무성	개인적 책무성이 없음
구성원의 이질성	구성원의 동질성
리더십을 공유함	한사람이 리더가 됨
서로에 대한 책임을 짐	자신에 대해서만 책임을 짐
과제와 구성원과의 관계 지속성 강조	과제만 강조
사회적 기능을 직접 배움	사회적 기능을 배우지 않음
모둠 활동에 교사가 관찰하고 개입함	교사가 모둠의 기능을 무시함
모둠 활동이 활발함	모둠 활동이 활발하지 못함

전통적인 모둠 학습이 한 사람의 장(長)을 세워 주도적으로 학습을 이끌어가는 것과 달리 협동 학습에서는 공동의 목표 아래에서 각자의 책무를 지게 되므로 구성원과의 관계에 집중하게 된다. 또한 서로에 대한 책임감을 갖는다거나 사회적 기능에 대해 배울 기회를 제공한다는 점이 큰 특징이다. 협동 학습 상황에서의 상호작용은 모든 구성원의 인지 발달의 내면화를 돕는다. 협동 학습에서 실현되는 언어를 통해 발달하는 기호, 상징, 활동의 목적과 의미에 대한 공통적 이해의 증진, 인지 전략과 문제 해결에의 공동체 참여 등의 모든 상호작용은 참여자들 모두에게 영향을 미친다.(한순미,

2007:122)

Vygotsky는 협동 학습에서 주어진 과제를 성취하려는 공동의 목표 안에서 공동의 의견을 이끌어내는 과정에서 인지 발달이 촉진된다고 보았다. 협동 학습에서 학습자 간의 교수-학습을 구체적으로 살펴보면, 먼저 협동 학습에서 참여하는 학습자들은 자신의 수준보다 높은 수준의 과제를 목표로 한다.⁸⁾ 다음으로 목표를 수행하는 과정에서 암시적으로는 유능한 타자가 능숙하게 문제해결하는 과정을 덜 능숙한 타자가 모방함으로써 교수-학습이 이뤄지고, 명시적으로는 학습자가 유능한 타자에게 도움을 요청하면서 상호작용을 통한 교수-학습이 실현된다. 이때의 상호작용은 언어로 이뤄지므로 학습자는 언어로써 수행하는 방법을 배운다. 그 뿐만 아니라 언어로 표현되지 않는 것을 통해 자신의 부족을 깨닫게 된다. 이러한 과정은 수렴적으로 학습자의 인지적 성장을 촉진하는 계기로 작동하게 된다. 협동 학습 상황에서의 상호작용은 사전 지식의 수준이 높은 학습자보다 수준이 낮은 학습자에게 더 효과적이다.(송선희, 2000:11)

협동 학습에서 교사 역시도 한 사람의 상호작용자로서 일부 교수에 참여할 수 있지만 대개는 관찰자, 지원자 내지 안내자에 역할을 수행한다. 이러한 이유로 효과적인 협동 학습이 이뤄지기 위해서 교사가 어떻게 학습자들을 지원할 것인가를 고민해야 한다.

(2) 동료 학습과 집단 비계

협동 학습에서의 학습은 모방과 교수-학습의 두 방식으로 실현된다. 먼저 모방은 상호작용을 통한 교수-학습 이전에 ‘유능한 타자’의 행동을 모방하는 것을 말한다. 모방은 언어적 처리없이 암시적으로 이뤄지기 쉽다.

〈6-4-41〉 넓은 의미에서 모방은 학습이 발달에 영향을 미치는 주요 형태이다. 사실상 어린이는 학교에서 자신이 혼자 할 줄 아는 것을 배우는 것이 아니라 아직 할 줄 모르는 것을 교사와의 협력을 통해 교사의 지도 아래에서 성취할 수 있는 것을 배운다.

〈6-4-42〉 오늘 협력을 통해 할 줄 아는 것을 내일은 혼자서 할 줄 알게 될 것이다. 발달에 앞서는 발달의 전진을 이끄는 학습만이 효과적이다. 교수는 모방이 가능할 때만 가능하다.(Vygotsky, 2012:180)

모방도 일종의 학습이며, 유능한 타자와의 상호작용이 필요함을 강조한 구절이다. 상호작용을 통해 배운 것이 내면화되면 학습자의 지식이 확장되는 선순환의 반복이 발달을 이끈다고 본 것이다. 다음으로 ‘유능한 타자’와의 상호작용을 통해 교수-학습이 일어난다. 교수-학습은 언어를 매개로 상호작용을 하므로, 명시적으로 드러난다. 여기에서 학습자가 모방하고, 상호작용하는 ‘유능한 타자’란 교사, 성인, 원어민 등을 일컫는다. 나아가 Vygotsky는 협동 학습에 참여하는 ‘보다 유능한 또래’ 즉 다른 학습자도 유능한 타자가 될 수 있음을 밝히고 있다. 학습자와 같은 수준의 동료이지만 ‘보다 유능한 또래’는 학습에 영향을 주므로 ‘유능한 타자’의 역할을 충분히 수행한다. ‘보다 유능한 또래’를 통한 학습을 ‘동료 학습’(peer learning) 혹은 ‘또래 교수’(peer tutoring)라 한다. 협동 학습에서 또래 학습자는 서로에게 질문자, 때로는 시범자, 반응자, 청취자 등의 다변적 활동을 하면서 교수-학습에 참여하게 되는 것이다.(한순미, 2007:136)

상호작용을 통한 교수-학습에서 ‘유능한 타자’는 다른 학습자의 학습을 돕는 언어적 도구인 비계를 활용한다. 비계의

8) Vygotsky는 학습자의 언어 발달을 ‘외적 말’, ‘자기중심적 말’, ‘내적 말’의 세 단계로 구분한다. ‘외적 말’은 형태적으로 타인을 향한 말 즉 타인과의 대화를 말한다. 사회화 과정 또는 협동 학습에서 ‘외적 말’은 학습자 자신이 혼자서는 실행할 수 없을 때 발생하며, 문제 해결을 위해 사용된다.(Vygotsky, 1978; 2012:42) Vygotsky는 ‘외적 말’이 학습자가 자신의 능력보다 약간 더 어려운 문제를 직면했을 때 더 잘 나타난다고 말한다. 이를 근거로 협동 학습의 과제는 학습자의 수준을 약간 상회하는 것으로 설정하는 것이 바람직하다.

사전적 의미는 “높은 곳에서 공사를 할 수 있도록 임시로 설치한 가설물”이지만, 비계설정(scaffolding)은 학습에서 “아동이 궁극적으로 스스로의 힘으로 문제를 해결할 수 있도록 하는 견고한 이해를 확립하는 동안 제공되는 성인 또는 더 유능한 또래의 조력”을 비유적으로 일컫는다. 비계는 주로 유능한 타자의 진술을 통해 실현되는 것이 특징이다. 비계설정은 (ㄱ) 공동의 문제 해결, (ㄴ) 상호주관성, (ㄷ) 따뜻함과 반응, (ㄹ) 언어의 매개로 구성된다.(한순미, 141~143) 다만, 비계설정은 교사를 통해서만 이뤄지지 않는다. 동료 학습 시에는 학습자 서로가 서로의 학습을 돕는 비계설정을 할 수 있으므로 상호작용 안의 모든 참여자가 동시에 비계설정을 하는 집단 비계(collective scaffolding)도 가능하다.

제2언어 학습에서 집단 비계는 문법적 형태나 어형과 같은 구조적 지식에만 국한하지 않는다. 읽기나 쓰기와 같은 언어 기능 학습에서는 어휘에서 텍스트, 텍스트의 형식과 내용, 필자의 의도에 이르기까지 다층적 측면에서 이뤄질 수 있다. Donato(1998)는 집단 비계가 교수 비계와 달리 덜 체계적이고 덜 조직적이지만 동료의 비계 도움에 의해서만 발화할 수 있었던 언어적 형태를 나중에는 혼자서 개별적으로 발화할 수 있게 된다고 밝히고 있다. 정리하면, 집단 비계는 타인과의 발달적 활동을 통해 학습자의 내면화를 이끌게 되는 것이다. Donato(1998)은 비계도움(비계설정)의 특징을 여섯 가지 제시하였다.

- 가) 과제에 대한 흥미 유발(recruiting)
- 나) 과제의 단순화(simplifying)
- 다) 목표추구 유지(maintaining)
- 라) 현재까지 해 온 것과 이상적인 해결책 간의 중요한 차이 및 결정적 특징 표시(marking)
- 마) 문제해결 과정 동안 조절의 조절(controlling)
- 바) 수행되어야 할 이상적인 행위 지시(demonstrating)

Donato(1998)는 학습자들 자체가 제2 언어 지식의 자료가 될 수 있으며, “집단적으로 형성된 도움(비계)은 학습자간에 입력의 교환 기회뿐만 아니라 학습자 자신의 지식을 확장시킬 수 있는 기회를 제공”한다. 즉 집단 비계를 통해 동료의 발달은 물론이고 자신의 발달이 일어날 수 있다는 점은 동료 학습의 큰 효과라고 할 수 있다. 집단 비계가 제공되는 협동 학습의 환경에서라면 학습자 간의 상호작용을 보다 활성화될 것이므로, 학습자 중심의 교육 환경은 보다 공고해질 것이다.

4. 한국어 문어 교육에서의 동료 학습

Vygotsky는 언어 발달에서 모국어 발달, 외국어 발달, 글말의 발달이라는 세 국면에 매우 집중한다. 이 중 글말의 발달은 입말의 발달과는 전혀 다른 ‘완전히 고유한 발화 기능’이이므로 그 중요성이 크다고 말한다. Vygotsky가 밝힌 글말의 특징은 다음과 같이 요약할 수 있다.

- 첫째, 글말의 발달은 입말의 발달에 따르지 않는 별개의 발달이다.
- 둘째, 글말은 형식에 있어 완성적이다.
- 셋째, 글말은 대화자가 없는 담화이다. 따라서 학습자는 이중의 추상화를 요구받는다.
- 넷째, 글말은 입말보다 의지적이므로 이것을 파악하려면 의지적으로 시각적 기호로 재구성해야 한다.
- 다섯째, 글말은 말의 가장 확장된 형태이다. 따라서 입말에서 생략할 수 있는 것을 글말에서는 밝혀야 한다.
- 여섯째, 글말은 최대한 이해 가능하도록 되어야 한다.

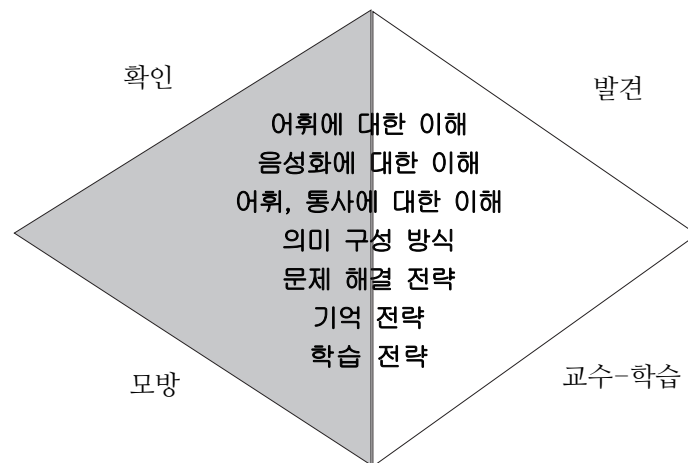
일곱째 의미 조직의 자발적 구성에 있어 복잡한 조직이 가능하다.

글말의 특징은 실제 학습자들이 읽기와 쓰기에서 학습자들이 왜 어려움을 겪게 되는지를 잘 설명해 준다. 따라서 읽기 학습과 쓰기 학습은 학습자의 실제적 발달 수준을 넘는 과제인 것이다.

읽기 학습에서 어려움은 어휘 차원에서 의미 구성에 이르기까지 폭넓게 발생한다. 읽기 학습을 협동 학습으로 수행할 경우, 학습자들은 ‘읽기’라는 공동의 목표 아래에서 의미 구성을 경험하게 할 수 있다. 각자의 의미 구성을 상호작용 과정에서 펼쳐 보임으로써 학습자는 다원적으로 글의 의미에 접근할 수 있게 된다. 진정한 의미에서의 독자 중심 읽기가 실현이라고 볼 수 있다. 협동 학습을 통해 읽기를 수행할 경우, 교사가 의미 구성을 주도하는 경우에 비해 학습자 독자의 책무가 훨씬 커지게 되므로 학습자가 부담을 느낄 수 있으나, 책무가 동기가 되어 보다 집중하여 동료와의 상호작용에 몰입하고, 이 과정에서 문제를 극복할 수 있는 계기가 마련된다는 점에 의미를 둘 수 있다. 협동 학습 상황에서의 읽기는 ‘보다 유능한 또래’ 독자가 의미 추론 전략이나 읽기 전략을 엿봄으로써 모방할 수 있고, 상호작용을 통해 적절한 의미에 다가갈 수도 있다. 또한 상호작용의 과정에서 자신의 의미 구성을 타인에게 설명하고 듣는 과정에서 다른 언어 기능의 발달이 도모된다.

동료 학습을 통해 일어나는 읽기와 관련된 학습 내용은 (가) ‘확인’과 (나) ‘발견’의 두 측면으로 나누어 설명할 수 있다. (<그림 2> 참조)

‘확인’은 자기 언어로 표현하지 않았으나 자신이 파악하고 구성한 의미를 다른 학습자에게서 확인하면서 학습으로 이어지게 된다. ‘발견’은 스스로가 파악하거나 의미 구성할 수 없는 문제를 극복하는 전략을 다른 학습자에게서 발견하는 것을 말한다. 타인과의 대화를 통한 읽기 학습은 학습자의 ‘외적 말’의 발달을 촉진하며, 협력을 비계로 자기중심적인 말로서 자신만의 의미 구성에 도달하는 내면화에 이른다.



〈그림 2〉 읽기의 동료 학습

쓰기 학습의 어려움은 언어 구조적 정확성을 확보하는 것과 동시에 의미를 추상화하여 담아 내야 한다는 데 있다. 부연하면 표층에는 언어 형식의 정확성이 필요하고, 내재적으로 글을 관통하는 의미를 구성해야 하고, 심층에 필자의 의도를 담고 있어야 한다. 그렇기 때문에 쓰기는 유능한 타자와의 협력이 더욱 필요하다.

협동 학습을 통해 쓰기 학습을 할 때에 유능한 타자의 협력은 글쓰기 과정 전체에서 이뤄질 수 있다. 쓰기는 (1) 문제가 발생할 때 협력을 받으면서 수행하는 방식과 (2) 일정 단계에 도달했을 때에 협력을 구하는 방식으로 나뉘 볼 수 있

다. 제2 언어 학습 초기에는 문제가 발생할 때 즉각적으로 상호작용을 통해 협력을 받을 수 있겠지만, 숙달도가 높아진 이후에는 일정한 단계까지 스스로 수행하게 하고, 발생한 문제에 대한 전국적으로 협력을 받는 방식이 적절하다.

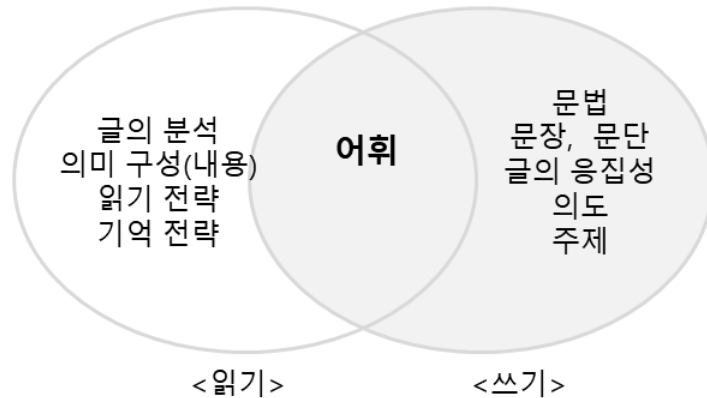
<p>세계 문화의 다양성은 지역의 문화에 따라 각각의 특색을 가지고 있으며 서로 융합되어 있다. 우리 중국은 세계 5대 문화권 중의 하나인 ‘한자문화권’에 속한다. 또한 중국은 세계 4대 문명 고국 중의 하나이프로써 고대 중국은 경제나 문화의 영향력도 매우 강하고, 성당(盛唐), 대한(大汉) 등은 그 예이다. 비록 그때의 명칭은 중국이라고 부르지는 않았지만 혈맥상으로는 일맥상통하여 지금까지 이어지었다. 한자 문화권의 발원지라서 주변 이웃 나라에 가장 큰 영향을 끼치는 것은 반드시 ‘한자’는 법이다. 이제는 우리가 모두 한국으로 유학하러 오는 대학생으로서 한국어 배우었던 과정을 되돌아보면 어휘의 대부분은 전부 한자어라는 것을 알게 된다. 또 다른 한편으로는 일본이 지금이라도 자기 국어문어를 쓸 데 한자를 보유하며 히라카나 (平甲) 와 카타카나 (片甲) 와 섞어서 쓰고 있다. 물론 일본 사람들이 자기의 독창적인 사용습과로 인해 ‘일본한자’라고 부르는 일본만 알 수 있는 글자도 있기는 있지만 근본적으로는 중국의 하자를 바탕으로 변정한 산물이다.</p> <p><중략> 마지막으로는 지금 세로운 시대에 있어서 우리 중국의 온라인 쇼핑, 편리한 전자 지불 수단 등으로 국민들이 심지어 주머니에 현금은 전혀 없어도, 휴대폰 하나만 있음으로 걱정되지 않게 나갈 수 있는 점을 중국 특생으로 말하도 과연이 아니다.</p> <p>- 학습자의 협동 글쓰기의 초고</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 셋째 줄에 ‘하나이프로써’가 ‘하나이프로써’예요. - 왜 ‘이어지었다’ 썼어요? 이어졌어요 - 사용습과로 잘못 썼어요. - 세로운 아니예요. - 배우었던 틀렸어요. : - 왜 마지막에 온라인 쇼핑을 썼어요? 제목은 ‘중국 유구한 한자 문화와 음식문화’예요 - <i>그렇다면 마지막 단락은 빼는 게 좋을까요? 고치는 게 좋을까요? (교사 발화)</i> : - 변청? - 특생. - 고국 - 발원지? : - 일본이 지금이라도? 일본이 지금까지도, - <i>일본이 국어문어를 쓸 데 한자를 보유하며 ~ 섞어 쓰고 있다는 문법에 맞게 고쳐쓰려면 어떻게 고칠까요? (교사 발화)</i>
---	---

〈그림 3〉 쓰기의 동료 학습

〈그림 3〉은 초고까지 수행한 후 동료 학습을 실시한 결과이다. 초고에서 발생한 문제를 상호작용을 통해서 해결방안을 찾는 과정이다. 이때 ‘유능한 타자’의 다원적, 집단적 비계가 지지될 수 있다. 쓰기 학습에서 동료 학습은 (가) ‘확인’과 (나) ‘정정’, 그리고 (다) ‘숙고’로 이뤄진다. 자신이 언어로 표현, 어휘, 문법이 정확한지에 대한 ‘확인’, 부족, 부정확, 과잉된 것을 ‘정정’한다. 어휘나 문법, 글의 구조, 의도와 주제까지 전국면에 걸쳐 다른 생각을 듣고, 글에 반영하는 ‘숙고’가 일어난다. 한국어 쓰기에서 나타나는 한자어의 남용과 부적절한 사용은 교사의 비계를 통해서라도 상호작용 내에서 다뤄져야 할 것이다. 필자의 쓰기물을 매개로 상호작용을 하게 됨으로 다른 학습자의 전략에 대한 학습보다는 글 자체에 대한 학습이 주를 이루게 된다.

읽기와 쓰기의 동료 학습에서 학습되는 요소는 상이한 면이 있다. 읽기와 쓰기의 동료 학습에서 공통적으로 어휘에 대한 학습에 이뤄진다. 이와 달리 읽기에서는 다른 학습자의 의미 구성 전략, 읽기 전략, 추론 전략, 기억 전략 등이 학습될 수 있다. 반면에 쓰기에서는 글에 집중하여 필자의 문제를 지적하거나 묻는 상호작용이 주를 이루게 된다. 이 과정에서

학습자는 자신의 것을 확인하고 정정하고 숙고함으로써 학습에 형성될 것이다.(〈그림 4〉 참조)⁹⁾



〈그림 4〉 읽기와 쓰기의 동료 학습 내용

5. 나가며

학습자 중심 교육 환경으로 변화된 이후에도 여전히 학습이 교사에 의해 주도되고 있다. 이러한 상황에서 Vygotsky의 이론과 개념은 한국어교육에 시사하는 바가 크다.

- 첫째, 상호작용이 어떻게 학습자의 발달을 이끄는지를 명시적으로 밝히고 있다는 점
- 둘째, 교수-학습에 있어 학습자의 또 다른 역할인 동료 학습을 밝혔다는 점
- 셋째, 모국어와 외국어의 영향 관계를 밝히고 있다는 점

그러나 이제까지의 논의가 Vygotsky의 이론 중 교사의 ‘비계’와 근접발달영역에 국한되어 있어, 학습자 중심 환경에서 어떠한 의미가 있는지 제대로 규명되었다고 보기 어렵다. 이에 본고에서는 Vygotsky의 이론이 학습자 중심의 교육 환경을 매우 적합한 이론임을 밝히는데 집중하여 주요 개념인 협동 학습, 동료 학습, 외적 말의 적용 가능성을 모색해 보았다. 그 결과, ‘동료 학습’이 협동 학습의 상황에서 학습자 간의 교수-학습의 기회를 넓히고, 집단 비계를 통해 학습자 간의 상호작용을 활성화하여 학습자의 학습과 발달을 촉진하는 그 원리를 파악할 수 있었다.

이 연구에서 이론적 토대로 Vygotsky의 개념을 집중적으로 살펴본 것은 이후의 실증적 분석을 위해서이다. 이후의 논의에서는 한국어교육 속 협동 학습 환경에서 동료 학습과 집단 비계가 어떠한 양상을 띠게 되는지 살펴볼 것이다.

9) 〈그림 3〉의 협동 글쓰기 초고는 협동 쓰기에 제출된 학생글임.

■ 참고문헌 ■

- 김명순(2000), 구성주의와 읽기 교육의 방향, 청람어문교육학 22집.
- 김정숙(2010), 사회적 상호작용을 활용한 재외동포 아동 한국어 교육 방안, 이중언어학 42호, 25~46.
- 노은경(2002), Vygotsky의 발달 이론에서 사회-문화적 발달과 언어에 관한 연구, 교육학논총, 22-2.
- 비고츠키교육학실천연구모임(2013), 비고츠키 생각과말 쉽게 읽기, 살림터
- 송선희(2000), 근접발달영역을 고려한 교수-학습방법의 효과성 연구, 교육심리연구, 제14-1호.
- 심우엽(2003), Vygotsky의 이론과 교육, 초등교육연구 16-1호.
- 이상린(2012), Vygotsky의 사회문화이론에 근거한 한국어교육 교수-학습 방안 연구, 교육종합연구 10-3호.
- 이성영(2011), 구성주의적 읽기 교육의 방향, 한국초등국어교육 18집.
- 이은자(2010), 외국인 유학생자를 위한 한국어 토론 수업 설계와 지도 방법, 배달말 50호, 255~285쪽
- 조선미(2001), Vygotsky의 '근접발달영역'이론에 따른 교수-학습 방법 탐색, 인천교육대학교.
- 조은진(2006), 세 가지 인지/학습 이론의 비교 분석 : 교수원리 및 교육적 적용을 중심으로, 사회과학논총 13집.
- 진영아(2017), 비계형성자로서의 한국어 교사의 역할 연구-초급 말하기 수업을 바탕으로-, 한국어교육연구 7호, 163~179쪽.
- 최권진(2007), 한국어 읽기 교수-학습 방법의 새로운 패러다임 모색, 한국어언어문화학 4-2호.
- 한순미(2007), Vygotsky와 교육, 교육과학사.
- Halliday and Hasan(1989), Language, context, and text: aspects of language inn a social-semiotic perspective, Oxford University Press.
- Marysia Jhnsn 저, 김희숙문은주 역(2011), 외국어 습득 원리의 이해, 한국문화사;
- Marysia Jhnsn(2004), A Philosophy of Second Language Acquisition, Yale University.
- Vygotsky(2012), Thought and Language, MIT Press.
- Vygotsky 저, M콜 외 편, 정희욱 역(2009), 마인드 인 소사이어티, 학이시습:L.S.Vygotsky(1978) , Mind in Society.
- Vygotsky 저, 배희철, 김윤호 역(2011), 생각과 말, 살림터.
- Vygotsky·A.R.루리아 저, Vygotsky연구회 역(2012), 도구와 기호, 살림터.

〈토론〉 “학습자 중심 교육 환경에서의 ‘동료 학습’과 ‘집단 비계’
-Vygotsky의 이론을 중심으로-”의 토론문

신필여(서울대학교)

이 연구는 학습자 중심 교육 환경의 중요성에 주목하여 Vygotsky 이론에서 언어 발달에 있어 모국어와 외국어의 발달은 상이하나 상호의존적인 관계에 있기에 이 둘의 상호작용이 학습자의 발달에 어떠한 영향을 미치는지, 상호작용을 통한 교수-학습에서 유능한 타자로서의 동료 학습자가 어떠한 긍정적인 역할을 수행하는지를 ‘동료 학습’과 ‘집단 비계’를 중심으로 고찰하여 한국어교육에서의 시사점을 밝히고자 한 것으로 보입니다. 기존 Vygotsky의 선행 연구들이 ‘교사의 비계’와 ‘근접발달영역(ZPD: zone of proximal development)’에 제한되어 있는 것을 문제의식으로 하여 한국어교육에서 ‘학습자 중심 교육’의 환경 조성의 실제적이고 구체적인 적용을 위한 논의로서 의의가 있고 함의하는 바가 크다고 생각합니다. 토론자의 입장에서 이 발표가 학습자가 주도적이고 주체적으로 참여하는 협동 학습의 유용성이 교수 학습에 보다 효과적으로 기여할 수 있는 학문적 업적이 되기를 바라며 발표문을 읽으며 이해하는 데에 몇 가지 부족한 부분에 대한 질문을 하는 것으로 토론자로서의 제 소임을 다하고자 합니다.

1. Vygotsky 이론이 사회적 상호작용을 통한 언어 발달을 현재 문제를 해결할 수 있는 수준인 ‘실제적 발달 수준’과 도움을 통해 문제를 해결하려는 ‘잠재적 발달 수준’ 사이의 거리를 뜻하는 ‘근접발달영역’으로 설명하는 것에 주목하여 ‘외적 말’ 즉 유능한 타자인 동료 학습자와의 상호작용을 통해 두 수준 사이의 간극을 좁히는 긍정적인 발달을 촉진하는 힘이 된다고 보고 그 거리를 조절하기 위해 비계설정을 핵심 주체어로 그에 대한 논의를 집중적으로 진행하고 있습니다. 그러나 발표자께서 이론에서의 개념 정립을 통해 궁극적으로는 살펴보고자 하신 내용은 학습자가 과제를 수행하기 위해 근접발달영역 내에서 학습을 위한 도움을 어떻게 제공받고 그 도움을 어떻게 제거해 나가는지에 대한 과정이라 생각합니다. 실증적인 분석을 위해 개념적인 내용에 집중하고자 하셨는데 협동 학습을 통해 쓰기 학습을 할 때 유능한 타자의 협력이 초고 작성 단계에서 발생한 문제를 어떠한 상호작용을 통해 해결해 가는지에 대한 해석 또한 논의를 이해하는 데 주효하다고 봅니다. 이것의 적용 부분이 간략하게나마 발표문에서는 <그림 3>의 내용으로 기술되어 있는데 이와 관련된 구체적인 예시에 대한 설명과 명시적인 해석을 조금 더 덧붙여 주셨으면 합니다. <그림 3>의 왼쪽에는 학습자의 쓰기 초고 내용이 제시되어 있고 오른쪽에는 대화 형식으로 부분적인 전사 내용만 있는데 이것이 의미하는 바와 상호작용을 하고 있는 주체들이 누구인지, 어떠한 과정으로 동료 학습이 이루어지고 있다고 보고 있는지, 동료 학습 결과는 어떻게 해석할 수 있는지에 대한 내용을 설명해 주셨으면 합니다. 또한 발표 내용에서 중요하게 보고 있는 집단 비계에 대해 그것이 제공되는 협동 학습 환경에서는 학습자 간의 상호작용이 더욱 활발해져 학습자 중심 교육 환경이 긍정적으로 조성될 것이라고 보고 있는데 실제 분석과 관련하여 이 연구에서 연구자께서 사용하고 있는 ‘집단 비계’의 정확한 의미와 범위가 무엇인지 궁금합니다.

2. 글말 발달의 중요성을 강조하며 한국어 문어교육에서의 동료 학습 내용을 초점화하여 논의하고 있습니다. 먼저 동료 학습을 통해 일어나는 읽기와 관련된 학습 내용에서 <그림 2>의 ‘읽기 학습에서의 동료 학습 내용’과 <그림 4>에서의 ‘읽기 학습에서의 동료 학습 내용’이 서로 다른 관점에서 구현이 되고 있는데 이렇게 제시한 이유가 궁금합니다. 그리고 동료 학습을 통해 일어나는 읽기와 관련된 학습 내용은 ‘확인’과 ‘발견’의 두 측면으로 설명하고 있고 쓰기의 경우는 ‘확인’, ‘정정’, ‘숙고’로 나누어 설명하고 있는데 이 부분에 대한 용어 정의는 수집된 사례들을 통해 귀납적으로 추출된 것인지도 궁금합니다.
3. 논의의 마무리에 협동 학습 환경이 조성된 한국어교육 현장에서 동료 학습과 집단 비계가 어떠한 양상으로 나타날지를 실증적인 분석을 통해 향후 연구 과제에서 살펴볼 것이라 하셨습니다. 현재는 쓰기에 대해서만 간략하게 예시가 있고 읽기에 대해서는 분석 내용이 발표문에서는 제시되어 있지 않는데 간략하게나마 읽기와 관련된 부분을 추가 설명해 주실 수 있으신지와 발표자님의 향후 연구 과제에 대한 의견을 청해 듣고 싶습니다.

실제 한국어교육 현장에서 학습자 중심 교육의 중요성과 필요성에 대해 공감하는 교수자로서 ‘동료 학습’과 ‘집단 비계’라는 흥미로운 주제로 구체적인 적용 가능성을 보여 주신 것에 다시 한 번 감사의 인사를 드립니다. 유의미한 발표 내용에 토론자로서 참여할 수 있게 기회 주셔서 감사합니다. 혹시 토론자가 잘못 이해하여 의견이나 질문을 드린 부분이 있다면 너그려이 이해해 주시기 바랍니다. 감사합니다.

학문 목적 한국어 학습자를 위한 발표(ppt) 수업 지도 방안 연구

김영선(경기대학교) · 이서현(단국대학교)

-
1. 서론
 2. 학문 목적 발표
 3. 학습자의 프레젠테이션 양상 및 분석
 4. 발표 수업 교육 방안
 5. 결론
-

1. 서론

발표란 어떤 사실이나 결과, 작품 따위를 세상에 널리 드러내어 알리는 것¹⁾을 말한다. 발표와 관련한 연구는 최근에 다양하게 진행되고 있다. 백소영(2014)은 외국인 학습자들이 학문 목적 학습자로서 학부 과정을 수학하기 위해 ‘발표’에 대해 그 능력을 규정하고, 발표에 필요한 능력이 무엇인지를 준비와 수행, 발표 후 단계로 나누어 각 단계에 필요한 교육 내용을 제안하고 있다. 홍은실(2014)은 발표 교육을 위한 이론적 기틀과 방법을 마련하고 발표의 개념을 정립하였으며, 대학 수업에서 발표 사례를 수집하여 성공적인 발표를 위한 교육 내용과 방법을 제시하고 있다. 김유리(2012)는 한국어 학습자들의 발표 담화를 분석하여 부족한 능력에 대해 정리하였으며, 청중 평가 요구 조사를 통해 그에 맞는 교수 방안을 제시하였다. 이재은(2012)은 발표 능력은 발표 기획, 발표문 제작, 발표 내용 전달, 자기 점검 능력으로 구성된다고 보고 면접, 질문지법, 발표 관찰 등을 통해 교육 내용을 도출하여 한국어 발표 교육을 위한 과정 중심, 기술 중심, 과제 중심 교수 요목을 설계하였다. 이선영(2015)은 학문 목적 학습자를 위한 교육의 개선을 위해 이해 능력과 표현 능력이 모두 필요한 말하기 발표 교육에 대해 그 방안을 제시하고 있다. 정다운·손다정(2013)은 발표가 단순한 말하기 활동이 아니라 발표를 하는 과정에서 필요한 PPT를 활용한 프레젠테이션 능력 향상을 위한 교육 내용을 제안하였고, 교육적 도구로서의 PPT 활용 가능성에 주목하며 읽기, 쓰기를 통합한 PPT 발표 교육 방안을 제시한 최유하(2012)도 있다. 학문 목적 학습자와의 인터뷰를 통해 PPT 발표 과제에서의 어려움을 확인한 후, 수업 과제를 설정하여 제시하였다.

이처럼 발표와 관련한 연구들이 활발히 논의되고 있지만 학문 목적 학습자들의 성공적인 발표를 위해서는 보다 구체적인 연구가 필요하다. 그러므로 본 연구에서는 학문 목적 한국어 학습자의 발표 능력을 향상시키기 위한 수업 지도 방안을 연구하고자 한다. 발표는 개인 발표 또는 2인 이상의 팀 발표로 나눌 수 있는데, 본 연구는 개인의 PPT 발표에 중점을 두고자 한다. 대학에 재학 중인 외국인 학습자들은 대학 입학 기준²⁾을 충족하고 입학한 경우도 있지만, 어학원에서

1) 「표준 국어 대사전」 정의

2) 현재 외국인 유학생들의 대학 입학 기준은 TOPIK 4급(예체능은 3급)이다.

일정 기간을 수학한 후 입학한 경우도 있다. 그러므로 대학에서 수강해야 할 과목을 이수할 만큼의 한국어 능력을 갖추고 있지 않은 경우가 대부분이다. 기본적인 의사소통 능력은 물론이고, 강의를 수강하는 능력, 전공 서적을 읽고 이해하는 능력, 토론하고 발표를 수행하는 능력, 과제를 수행하는 능력, 시험 답안을 작성하는 능력 등 고등 학문을 수학하기 위한 한국어 능력이 부족하다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 학문 목적 외국인 학습자들의 대학 수업에서의 발표 수행능력에 대해 이야기 하고자 한다. 그 중에서도 PPT를 활용한 프레젠테이션 능력을 향상시키는 교육 방안을 제시할 것이다.

이를 위해 먼저 학문 목적 한국어 교육에서 발표의 개념을 알아보고, 특히 프레젠테이션의 개념과 특성에 대해 알아보도록 하겠다. 그리고 이를 바탕으로 학문 목적으로 한국어를 학습하고 있는 학습자들의 PPT를 분석할 것이다. 이러한 분석 결과를 통해 PPT를 활용한 발표 능력 향상을 위한 수업 지도 방안을 제안할 것이다.

2. 학문 목적 발표

학문 목적 한국어 교육에서 발표란, 공식적 말하기의 한 형태로 주제를 정한 후 해당 내용을 결정하고 준비하여 청중들에게 전달하는 것이다. 홍은실(2014)에서는 학문 목적 발표의 개념을 말하기의 대상, 내용, 방식, 목적 등에서 일반 목적 발표와는 차별되는, 학문 공동체의 일원인 발표자가 청중을 대상으로 지식과 정보를 전달함으로써 개인적 측면에서는 개인적 성장을 이루고 비판적 사고력을 함양하며 담화 공동체 차원에서는 지식을 생성하고 창조하는 언어 행위라고 규정하였다. 대학 수업에서의 발표는 주제에 대해 생각과 느낌을 전달하는 일반적인 말하기라기보다는, ‘프레젠테이션(presentation)’ 활동으로 보아야 한다. 나은미(2007)에서는 ‘프레젠테이션’을 ‘문자나 영상 자료 등 시청각 자료를 이용하여 전달하고자 하는 내용을 구성하고, 구성된 자료를 기반으로 하여 정보를 상대방에게 전달하거나 설득하는 일련의 과정’이라고 설명하고 있다.

또한 발표는 목적에 따라 다양한 형태로 이루어지는데 정보 전달형, 설득형, 의례형으로 구분된다. 설득형 발표는 가치관이나 신념을 변화시키기 위한 목적의 발표로, 연설, 선거 유세 등이 속한다. 수상식 등에서 이루어지는 소감을 말하는 것이 의례형이며, 청중에서 지식을 전달하고 이해를 돕기 위한 발표가 정보 전달형이다. 본 연구에서 다루게 될 내용은 학문 목적 상황에서 주제를 정하고 조사하여 발표하는 정보 전달형이다. 즉, 프레젠테이션은 시청각 자료가 필요하다는 것과 의사소통의 목적이 정보 전달과 설득에 있다는 것이 특징이다.

시청각 자료를 이용하여 주제를 전달하고 성공적으로 청중을 이해를 시키기 위해서는 다양한 방법과 준비가 필요하다. 먼저, 시청각 자료의 효율적인 구성을 위해서는 발표문을 구성하는 능력과 기술이 필요하다. 발표 내용 중에서 중요한 내용을 선별하고 그것을 PPT를 이용하여 표현하는 능력을 익히는 것이 중요하다. 정보 전달의 목적을 달성하기 위해서는 언어적 능력과 비언어적 능력이 요구 된다. 언어적 능력에 해당하는 것은 발음과 억양, 문법과 어휘, 표현 등이다. 정확한 발음과 억양은 해당 내용을 효과적으로 전달하는 데 필요한 요소들이며, 다양한 표현과 문법, 어휘를 사용하여 PPT를 구성하는 능력도 중요하다. 청중을 대상으로 하는 말하기인 만큼 높임법을 얼마나 잘 구사하는 지도 중요한 요소이다. 비언어적 능력에 해당하는 것은 제스처, 목소리의 크기나 속도, 시선과 표정, 태도 등이다. 청중을 바라보는 시선과 중요한 부분을 강조하는 효과적인 제스처, 크고 자신감 있는 목소리와 적당한 속도는 정보 전달을 목적으로 하는 의사소통에서 가장 필요한 부분이다.

이러한 프레젠테이션의 개념과 특징을 바탕으로 학문 목적 학습자들의 PPT 발표를 분석하고 분석 결과를 토대로 효과적이고 성공적인 PPT 발표를 위한 수업 지도 방안에 대해 살펴보도록 하겠다.

3. 학습자들의 프레젠테이션 양상 및 분석

본 연구에서 분석 대상이 된 자료들은 경기도에 있는 D 대학과 대학원에 재학 중인 학생들의 발표 자료이다. 대학과 대학원에 재학 중인 학생들이지만 한국어 능력은 TOPIK 3급 정도로 높지 않으며, TOPIK 급수가 없는 학생도 있었다. 한편 프레젠테이션에 대해서 따로 수업을 하거나 방향을 제시하지 않았으며, 발표 주제는 학생들이 자유롭게 결정한 개인 발표이다.

〈표 1〉 분석 대상

학생	국적	성별	과정	한국어 능력	주제
A	일본	남	학부	TOPIK 3	드라마 '풍당풍당 러브'를 보고
B	일본	여	학부	TOPIK 3	강아지 '초코와 푸푸' 소개
C	중국	여	석사과정	TOPIK 2	나의 전공: 도예
D	중국	여	석사과정	TOPIK 3	국내외 스포츠 사회학의 연구 동향과 전망
E	몽골	여	석사과정	TOPIK 3	불법 카메라
F	몽골	남	석사과정	TOPIK 3	몽골 씨름 소개
G	캄보디아	남	석사과정	TOPIK 3	압사라 댄스
H	인도네시아	여	석사과정	-	농구에 대한 소개
I	몽골	여	석사과정	-	언어교육 문화

학부생 2명, 석사과정에 재학 중인 학생 7명 등 총 9명의 자료를 분석할 것이다. 학생들의 발표를 녹화한 영상과 학생들이 작성한 PPT 자료를 대상으로 발표문 구성 능력과 수행 능력으로 나누어 살펴보겠다. 분석의 기준은 이민아(2013)과 홍은실(2014)를 참고하여 재구성하였다. 분석 기준은 아래와 같다.

3.1. 발표 구성 능력

발표문 구성 능력은 크게 발표 목적과 주제 선정, 자료 수집 및 정리, 발표문 구성으로 나눌 수 있다. 발표의 목적과 청중을 고려한 주제를 선정하는 하여, 발표에 알맞은 자료를 선택, 구성하는 것이 중요하다. 이를 바탕으로 적절한 구성으로 시각화하여야 한다.

〈표 2〉 발표 구성 능력

발표 목적/주제 선정	발표 목적과 내용, 청중을 고려한 주제 선정과 전개
자료 수집 및 정리	시청각 · 보조자료
	출처
발표문 구성	도입-전개-마무리 구성

3.1.1. 발표 목적과 주제 선정

공통된 주제로 발표문을 작성하지 않았기 때문에 학생들이 발표를 위해 선정한 주제는 아주 개인적인 내용에서부터 전공에 관련한 내용까지 아주 다양하다.

인상 깊게 본 드라마에 대한 감상을 발표한 학생 A와 고향에서 기르던 강아지를 소개한 B의 경우, 주제가 아주 일상적이고 쉽다. 따라서 수업 시간에 진행되는 발표라는 점에서 주제 선정에 아쉬움이 남는다. 또한 발표 PPT도 5페이지, 8페이지로 분량이 적은 편이다. 학생들 중에서 전공에 대한 내용을 발표한 경우도 있었다. 전공을 직접적으로 소개한 학생도 있고, 전공에 관한 전문적인 내용을 발표한 경우도 있다. 전공에 대한 전문적인 내용을 발표한 학생의 경우, 청중들이 이해하기 힘든 수준의 내용을 준비하였기 때문에 청중들의 이해와 공감을 얻지 못했다. 그 밖에는 고향의 문화를 소개하거나, 신문이나 뉴스에서 본 내용 중에 인상적이었던 것을 발표 주제로 선정하였다.

학생들이 자유롭게 주제를 선정하였으나, 교육과정에 비해 너무 쉬운 주제를 결정하거나, 청중들에게 너무 어려운 주제를 결정하여 발표한 경우가 있었다. 발표의 목적이나 청중들의 수준을 고려한 주제를 선정하는 것이 중요하다는 것을 확인할 수 있다.

3.1.2. 자료 수집 및 정리

발표 내용을 잘 설명하기 위해서는 시청각 자료나 보조 자료를 잘 활용하는 것이 중요하다. 대부분의 학생들은 보조 자료로 그림을 사용하고 있다. 내용에 해당하는 그림이나 동영상을 인터넷에서 검색하여 캡처하거나 링크를 걸어 사용하고 있는데, 자료의 출처를 정확히 기재한 학생들은 없었다. 또한 전공에 대한 내용을 발표 주제로 결정한 경우나 시사 문제에 대한 내용을 결정한 경우에도 전공 서적이거나 전문 서적, 신문 기사를 참고하였으나 어느 것도 정확히 출처를 밝히지 않았다.

자료를 정리하고 수집할 때, 인터넷에서 검색하는 자료뿐만 아니라, 서적이거나 뉴스, 신문, 전문 서적을 활용할 수 있다는 것을 알려줄 필요가 있으며, 다양한 자료를 수집, 정리하는 것에 대한 수업이 이루어질 필요가 있다. 또한 자료를 활용할 때는 정확히 어떤 자료를 사용했는지 출처를 명확히 해야 함을 교육해야 한다.

3.1.3. 발표문 구성

프레젠테이션은 크게 3단계 구성과 효율적인 시각화 작성으로 나눌 수 있다. 먼저 3단계 구성은 ‘도입-전개-종결’로 구성된다. 도입은 발표 시작 단계로 인사, 자기 소개, 시작 알림, 주제 소개, 배경 소개, 목차 제시로 이루어진다. 전개는 주제에 대한 내용 전개로, 발표에서 중요한 부분을 차지한다. 내용 전개 중에 청중의 동의를 구하거나 화제를 전환하는 방법이 사용된다. 종결은 발표 내용을 요약, 정리하고 질의 응답, 발표 마침 알림 그리고 마지막 인사로 이루어진다. 다음으로 전개에서 PPT를 구성할 때 각 화면마다의 소제목, 그림과 글자의 비율, 글자의 크기 등을 통해 얼마나 가시적으로 구성되었는지도 중요하다.

학생들 대부분은 도입-전개-종결의 구성을 잘 따르고 있는 것 같으나, 세부적인 내용을 살펴보면 그렇지 않다. 이를 도입과 종결을 각 학생별로 정리하면 다음 표와 같다.

〈표 3〉 학생별 발표 구성-도입과 종결

학생	도입	종결
A	인사 - 주제 소개 - 배경 제시	발표 마침 - 질의 응답 - 인사
B	인사- 자기 소개 - 주제 소개 - 배경 제시 - 목차 제시	발표 마침 - 질의 응답 - 인사
C	인사 - 자기 소개 - 주제 소개 - 배경 제시	발표 마침 - 질의 응답 - 인사
D	인사 - 자기 소개 - 목차 제시	발표 마침 - 인사
E	인사 - 자기 소개 - 시작 알림	발표 마침
F	인사	발표 마침
G	인사 - 자기 소개 - 시작 알림 - 주제 소개 - 목차 제시	발표 마침 - 질의 응답 - 인사
H	인사 - 자기 소개 - 주제 소개 - 목차 제시	발표 마침 - 질의 응답 - 인사
I	자기 소개 - 주제 소개 - 목차 제시	발표 마침 - 질의 응답 - 인사

발표를 시작할 때, 발표 시작을 알리는 인사를 하고 주제를 소개한 것은 공통이었다. 그러나 자기 소개를 한 경우도 있고, 하지 않은 경우도 있었으며, 발표 주제를 설명할 때 그 주제를 선정한 배경과 발표 목차를 제시하지 않은 학생도 많았다. 발표 종결 시에, 발표를 마친다는 알림은 있었으나 자신이 발표한 내용을 요약하거나 마무리하는 학생은 아무도 없었다. 모든 학생들이 ‘이상 발표를 마치겠습니다.’ 또는 ‘발표를 마치겠습니다.’로 끝을 냈으며, 내용에 대한 질문을 유도한 경우도 있었으나 하지 않은 발표자도 있었다.

이를 통해 발표자들은 기본적인 발표 구성을 알고는 있으나 세부적인 것을 알지 못한 채 구성하였다는 것을 알 수 있으며 이에 대한 교육도 필요하다는 것을 확인하였다.

3.2. 발표 수행 능력

발표 수행 능력은 언어적 부분과 비언어적 부분으로 나누어 살펴볼 것이다. 먼저, 언어적 부분은 발음이나 억양, 다양한 표현과 문법, 어휘가 속하며, 발표 내용 숙지도 해당된다. 비언어적 부분은 시선이나 표정, 제스처와 태도가 해당 되

며, 목소리의 크기와 속도도 포함된다.

〈표 4〉 발표 수행 능력

언어적 능력	발음, 억양
	발표 담화 격식에 맞는 문법, 어휘, 표현
	발표 내용 숙지
비언어적 능력	시선, 표정
	제스처, 태도
	목소리 크기와 속도

3.2.1. 언어적 능력

3.2.1.1. 발음과 억양

발표에서 발음과 억양은 가장 기본적인 언어적 능력에 해당한다. 발음이 부정확하거나 억양이 어색할 경우, 잘 구성된 발표라 하더라도 전달력이 떨어지며 이해하기 힘들다.

발표 학생들의 발음과 억양은 대체로 국적에 따라 비슷한 경향을 보였다. 일본 국적 학생들의 경우, 대체적으로 무난한 발음으로 이해하기 쉬웠다. 몽골 학생들의 경우, 부정확한 발음이 많아 이해하기 힘든 경우가 많았고, 캄보디아, 인도네시아 학생의 경우에는 한국어 발음에 영어식 발음이 섞여 있어 발표에 집중하기 어려웠다. 중국 국적의 학생들은 ‘ㄹ’ 발음이나 받침 발음에 미흡한 경우가 많았다.

학생들 대부분이 한국어를 수학한 지 평균적으로 1년 정도 되는 학생들이었으므로 이미 습관화된 발음을 고치지 못한 학생들도 많았다. 그러나 발음과 억양은 발표 준비가 충분히 되었다면 개선될 수 있는 여지가 있기 때문에 준비 시간이 부족했다는 것을 알 수 있었다.

3.2.1.2. 발표 담화 격식에 맞는 문법, 어휘, 표현

분석 대상 학생들이 학부생이거나 대학원생이지만 한국어 능력 수준이 TOPIK 3급 정도이기 때문에 고급 수준의 문법과 표현을 사용하지 못한 경우가 대부분이었다. PPT 화면에 작성된 글과 예시문의 경우에도 철자가 틀리거나 문법이 잘못 작성된 경우도 있었고, 아주 쉬운 어휘들로 구성된 발표 PPT도 많았다.

발표 시, 상황에 맞는 종결어미를 사용해야 한다. 대부분의 발표자들이 격식적인 종결어미를 사용하고 있으나 종결어미를 사용하지 않고 문장을 마무리 하지 못하는 발화를 하는 학생들도 있었다. 또한 반말과 격식, 비격식 종결어미를 모두 혼재하여 사용하는 경우도 많아 청중에 대한 공손성을 지키지 않은 경우도 있었다.

발표 상황에서 사용되는 표현이 있는데 도입과 종결을 제외하고 중심 내용을 설명하는 부분에서는 거의 사용하지 않았다. 특히 앞의 내용에서 뒷내용으로 연결할 때 사용할 수 있는 표현들이 사용되지 않은 것으로 보아 별도로 교육이 필요함을 알 수 있다.

3.2.1.3. 발표 내용 숙지

청중들에게 내용을 잘 전달하기 위해서는 프레젠테이션에서 발표 내용을 숙지하는 것은 기본이다. 발표할 내용을 전체적으로 이해하고 설명과 설득이 이루어져야 한다. 총 9명의 발표 학생 중에 내용을 정확히 이해하고 숙지한 경우는 2명에 불과했다. 나머지 7명의 학생들은 정확히 암기하기는커녕 자신의 발표 내용을 이해하지도 못해, 발표문을 읽는대도 불구하고 흐름이 자연스럽지 못하고 내용도 제대로 전달되지 못했다. 발표 내용을 정확히 숙지한 2명도, 일상적인 주제를 선택하여 발표 내용이 쉬웠기 때문에 유리했을 것으로 보인다.

3.2.2. 비언어적 능력

3.2.2.1. 시선과 표정

발표에서 청중의 이해와 신뢰를 얻기 위해서는 정확한 언어적 표현이외에 비언어적 태도도 중요하다. 비언어적 태도로는 발표를 할 때 발표자의 감정을 알 수 있는 표정과 청중의 집중과 관련이 깊은 시선이 있으며, 내용을 강조하거나 지루해진 청중을 집중시키는 말의 속도와 말의 크기가 있다.

발표자가 자신감이 없거나 시선이 불안하면 청중들도 발표에 집중하기 힘들다. 자신감을 나타내는 표정과 시선은 발표 내용의 숙지와도 밀접한 관련이 있다. 내용을 숙지하지 못한 발표자들은 자연스러운 표정을 짓지 못했고, 시선 또한 청중이나 PPT 화면에 있는 것이 아니라 발표문을 정리한 메모나 모니터에 고정된 경우가 대부분이었다. 발표자들의 시선과 표정이 불안정했기 때문에 청중들도 발표에 집중하지 못했다. 이러한 시선과 표정은 발표자가 스스로 발표하는 모습을 확인하고 개선하는 것이 효과적이기 때문에 동영상 녹화를 통한 피드백이 가장 좋다.

3.2.2.2. 제스처와 태도

바른 자세와 자연스러운 움직임은 발표할 때 청중이 집중할 수 있도록 도와주는 좋은 태도이다. 적절한 손동작이나 제스처는 내용을 강조하거나 분산된 집중력을 다시 모을 수 있다. 9명의 발표자 대부분은 긴장한 탓인지 어색하고 딱딱한 자세로 서서 발표를 하였다. 손으로 화면을 가리킬 때 필요한 부분만 강조하는 것이 아니라 불필요한 동작이 많아 산만해 보이기도 했다. 또는 머리를 쓸어 올리거나 팔짱을 끼는 등 평소에 습관적으로 하던 행동을 발표에서 하기도 했다. 발표자 중에서는 의성어나 의태어로 표현해야 하는 부분을 몸동작으로 보여주기도 하였는데 이는 청중들의 이해를 돕고 재미를 주기도 하였다.

가만히 움직이지 않은 채로 서서 발표하는 자세보다는 필요한 부분에 적절한 제스처를 추가하는 것은 내용을 더욱 풍부하고 정확하게 전달할 수 있게 해 준다. 발표문이나 PPT 화면 구성뿐만 아니라 적당한 제스처도 내용에 맞게 미리 생각하는 것이 효과적인 발표를 하는 방법이 될 것이다.

3.2.2.3. 목소리의 크기와 속도

목소리의 크기는 청중이 잘 알아듣는 것과 관련이 있다. 손세모듈(2002)에 따르면 적당한 크기의 목소리와 속도는 메시지를 정확하게 전달하는데 효과적이고 청중을 집중시키는 데도 크게 영향을 미친다. 대체적으로 적당한 크기의 목소리로 발표를 했지만 준비 부족, 긴장감 등의 영향으로 우물거리면서 발표를 하는 학생도 있었다. 적당한 크기와 속도의 목소리는 발표를 하는데 효과적이기는 하지만 많은 사람들이 발표를 할 때는 오히려 청중들의 주의를 환기시키기 어렵다. 말하기의 속도는 자신감이나 흥분, 감정의 고저 등을 나타낸다. 대부분 남학생보다 여학생의 경우 말하기의 속도가 빠른

편이었으나, 발표자 대부분이 적당한 속도로 말하거나 오히려 느린 속도로 발표하는 경우가 많았다. 이는 발표 내용을 정확하게 숙지하지 못해 메모를 보거나 확인하면서 발표했기 때문으로 보인다.

4. 발표 수업 교육 방안

앞서 발표자 9명의 발표 양상을 발표 구성 능력과 수행 능력으로 나누어 분석하였다. 발표 구성 능력에서는 발표 목적에 맞는 주제 선정과 자료 수집 정리, 발표문 구성 등으로 나누어 확인하였다. 발표자들이 자유롭게 주제를 구성하였으나 너무 일상적인 주제로 쉬운 주제를 선택하거나, 전광 관련 내용으로 청중을 고려하지 못한 주제를 선택한 경우가 있었다. 발표 내용을 구성할 때 필요한 자료의 대부분을 인터넷으로 검색한 사진이나 동영상을 사용하여, 자료의 다양성이 부족하였다. 그리고 발표자 모두가 사용한 자료들의 출처를 정확하게 밝히지 않았다. 발표문은 도입-전개-종결로 구성되는데 도입에서는 대체적으로 잘 지켜졌으나 종결에서는 발표 마침과 인사를 제외하고 발표 내용을 요약 및 정리한 경우는 없었다.

발표 수행 능력은 언어적인 것과 비언어적인 것을 나누어 살펴보았다. 언어적인 부분에서 발음과 억양, 표현과 발표 내용의 숙지로 나누어 볼 때, 학생들 대부분이 발표 상황에서 필요한 표현을 자유롭게 구사하지 못했다. 또한 발표 내용을 완전히 숙지하지 못해 시선처리도 불안정하고 발표 내용의 전달력도 부족했다. 발표에서 효과적인 내용 전달을 위한 제스처나 표정, 말하는 속도와 목소리 크기도 중요한 요소인데, 이를 정확히 파악하고 개선하기 위해서는 자신이 발표하는 상황을 녹화하여 확인하는 것이 가장 효율적일 것이다.

이러한 내용들을 바탕으로 학생들의 발표 시, 부족한 점을 보완하고 개선하기 위한 수업 지도 방안을 제시하고자 한다. 먼저 수업 구성은 첫째, 주제 선정 및 발표문 작성, 둘째, 발표 PPT 제작 및 비언어적 표현, 그리고 마지막으로 발표 연습 및 수행, 3단계로 나눌 수 있다.

〈표 5〉 PPT 발표 과정

1. 주제 선정 및 발표문 작성	발표 기획 및 주제 선정
	자료 수집 및 정리
	개요 작성
	발표문 작성(도입-전개-종결)
2. PPT 제작 및 비언어적 표현	PPT 화면, 목차 구성
	시각 자료(그림 및 동영상) 활용
	오타 및 비문 교정
	격식에 맞는 종결 표현
	태도, 표정, 목소리, 시선, 제스처
3. 발표 연습 및 수행	발표 전 동영상 촬영으로 문제점 확인 및 개선

첫 번째 과정은 주제 선정, 자료 수집, 발표문 작성이 이루어진다. 청중을 분석하고 발표 목적을 정확히 파악한 후, 발표 종류에 맞는 내용으로 주제를 선정해야 한다. 선정된 주제를 가장 효과적으로 전달하기 위해서 다양한 자료를 수집,

정리하는 것이 필요하다. 인터넷 검색뿐만 아니라 논문이나 통계자료 같은 전문 자료, 주제와 관련된 책이나 기사, 다른 사람들의 공감을 얻을 수 있는 객관적인 자료 등을 수집하고 정리하여 구성한다. 이때 주제에 딱 맞는 자료를 선별하는 것이 중요하다. 자료를 정리하여 PPT를 구성할 때는 어디에서 참고한 자료인지 출처를 꼭 밝히도록 해야 한다. 정리된 자료를 바탕으로 소재를 분류하고 주제를 잘 드러낼 수 있도록 개요를 짜고 이를 바탕으로 발표문을 작성한다. 발표문 작성 시에는 도입-전개-종결로 구성하여 각 과정에 해당하는 세부적인 사항을 교육하는 것이 필요하다. 도입은 발표 시작 단계로 인사, 자기 소개, 시작 알림, 주제 소개, 배경 소개, 목차 제시가 차례로 이루어지도록 정리하고, 전개는 다양한 설명 방법과 표현, 비언어적인 요소들을 잘 결합하여 핵심적인 내용을 전달할 수 있어야 한다. 효율적인 내용 전달을 위해 발표 중에 청중의 동의를 구하거나 화제를 전환하는 방법이 사용됨을 알려준다. 마지막으로 종결에서는 발표 내용을 요약하고 정리한 후, 청중들에게 발표에 대한 질문을 받고 대답한다. 모든 질의 응답이 끝나면 발표 마침을 알리며 끝인사로 마무리한다. 중점적으로 교육해야 할 내용 중에 하나는 발표를 마치기 전에 발표 내용을 전체적으로 정리하고 요약하는 부분을 간과하지 않도록 지도해야 한다는 것이다. 그리고 발표문을 작성할 때, 해당 내용들을 연결하는 표현들을 함께 교육하는 것이 좋다. 이는 다음과 같다.

〈표 6〉 발표문 작성 표현

발 표 문 작 성	도입	학습내용	지도 내용-예시
		인사	개인발표- 안녕하세요? -에 대해 발표할 ○○○입니다. 조별발표- 안녕하세요? -에 대해 발표할 *조입니다. 발표에 앞서 조원을 소개하겠습니다.
		주제 제시	-을 중심으로 말씀드리겠습니다. -을 주제로 삼았습니다. 발표할 주제는 -입니다.
		개요 설명	오늘 발표에서는 먼저 ...-에 대해 말씀드리겠습니다. 그 다음으로 ...-에 대해 말씀드리고자 합니다. 마지막으로 ...-을 제시하는 순으로 발표하겠습니다.
	전개	정보 나열하기	오늘 발표할 내용은 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있겠습니다. 먼저... 둘째... 마지막으로...
		설명하기, 논증하기	좀 더 자세히 설명드리면/-다고 생각합니다/그 근거로는/-기 때문입니다.
		비교·대조하기	이에 반해/이와는 달리/-는 반면에
		예시·인용하기	보시다시피/예를 들자면/- 따르면/-에 의하면
		자료 출처 명시	발표문에 사용된 자료의 출처를 명시

두 번째 과정에서는 PPT를 제작하고 발표에 필요한 비언어적 표현들을 익힌다. PPT는 개요와 발표문을 기본으로 화면을 구성하여야 하며 제목과 목차도 제시한다. PPT를 구성할 때 가장 먼저 고려해야 하는 것은 발표 시간이다. 전체적인 시간을 고려하여 도입과 종결의 시간을 배분해야 한다. 처음 발표를 시작할 때, 청중들에게 강한 인상을 주기 위해서는 다양한 시각적인 효과들을 사용하는 것이 좋다. 동영상이나 애니메이션을 사용하면 청중들의 주의를 환기시키는데 도움이 된다. 그러나 시각 효과가 과하면 오히려 산만해 보이므로 주의해야 한다. PPT 화면에는 그림과 내용이 포함되는데 가득

성을 고려하여 화면을 작성해야 한다. 그림과 글의 비율이 맞아야 하고, 글자의 크기와 색깔이 일정해야 한다. 전체적인 화면 구성도 일관성이 있는 것이 좋다. 청중들이 이해하기 쉽도록 화면마다 소제목을 작성하는 것도 좋다. PPT에는 발표문과 같은 긴 문장을 넣지 않아야 하며 비문이나 오타가 없는지도 확인해야 한다.

청중들에게 발표 내용을 효과적으로 전달하기 위해서는 발표할 때의 태도나 시선, 제스처, 억양과 발음도 중요하다. 발표 내용에 알맞은 태도와 시선처리, 중요한 내용을 강조하기 위한 제스처도 PPT 화면에 맞추어 미리 생각해야 한다. 구부린 자세나 컴퓨터에 기댄 자세, 뒷짐을 지거나 팔짱을 낀 자세는 좋지 않다. 그리고 질문인지 설명인지 나타낼 수 있는 억양, 감정을 나타내는 말의 속도와 목소리 크기, 정확한 발음은 발표의 전달력을 높여 줄 것이다.

마지막 과정은 발표 연습 및 수행이다. 적당한 주제를 선정하고, 그에 맞는 발표문을 작성한 후 알맞은 PPT를 제작했다더라도 발표할 때 긴장을 하거나 내용이 숙지되지 않으면 좋은 발표를 할 수 없다. 그러므로 발표 내용을 완전히 이해하고 충분히 준비하는 것이 중요하다. 이를 위해서는 발표 상황을 가정하여 미리 연습하는 것이 필요하다. 이를 위해서 자신의 발표 모습을 동영상으로 촬영하는 것이 좋다. 보통 동영상 촬영은 발표 후 과정에서 피드백을 위해 이루어지는 경우가 많다. 동영상 촬영은 청중 평가와 함께 발표 후에, 발표를 평가할 때 좋은 자료가 되지만 발표하기 전에 미리 스스로 부족한 점을 확인하고 개선하는 것에도 도움이 된다. 발표 속도나 발음, 목소리 크기, 제스처는 적당한 지, 발표문 구성에 따른 효과적인 내용 전달이 이루어졌는지 확인한다면 더 나은 발표를 할 수 있을 것이다.

5. 결론

본 연구는 학문 목적 외국인 학습자들의 PPT를 활용한 발표 능력 향상을 위해서 교육 방안을 제안하였다. 학문 목적 한국어 교육에서 발표의 개념을 알아보고, 특히 프레젠테이션의 개념과 특성에 대해 알아보았다. 이를 바탕으로 학문 목적으로 한국어를 학습하고 있는 9명의 학부생 및 대학원 생으로 이루어진 학습자들의 PPT 발표를 분석하였다. 분석은 크게 발표 구성 능력과 발표 수행 능력으로 나누어 확인하였다.

발표 구성 능력에서는 발표 목적에 맞는 주제 선정과 자료 수집 정리, 발표문 구성 등으로 나누어 확인하였다. 발표자들이 자유롭게 주제를 구성하였으나 너무 일상적인 주제로 쉬운 주제를 선택하거나, 전공 관련 내용으로 청중을 고려하지 못한 주제를 선택한 경우가 있었다. 발표 내용을 구성할 때 필요한 자료의 대부분을 인터넷으로 검색한 사진이나 동영상을 사용하여, 자료의 다양성이 부족하였다. 그리고 발표자 모두가 사용한 자료들의 출처를 정확하게 밝히지 않았다. 발표문은 도입-전개-종결로 구성되는데 도입에서는 대체적으로 잘 지켜졌으나 종결에서는 발표 마침과 인사를 제외하고 발표 내용을 요약 및 정리한 경우는 없었다.

발표 수행 능력은 언어적인 것과 비언어적인 것을 나누어 살펴보았다. 언어적인 부분에서 발음과 억양, 표현과 발표 내용의 숙지로 나누어 볼 때, 학생들 대부분이 발표 상황에서 필요한 표현을 자유롭게 구사하지 못했다. 또한 발표 내용을 완전히 숙지하지 못해 시선처리도 불안정하고 발표 내용의 전달력도 부족했다. 발표에서 효과적인 내용 전달을 위한 제스처나 표정, 말하는 속도와 목소리 크기도 중요한 요소인데, 이를 정확히 파악하고 개선하기 위해서는 자신이 발표하는 상황을 녹화하여 확인하는 것이 가장 효율적일 것이다. 학습자들의 발표를 통해 이들이 부족한 점을 확인하고 더 나은 발표를 위한 개선점을 확인할 수 있었다. 이를 바탕으로 PPT 활용 발표를 위한 교육 방안을 제시하였는데, 이와 같은 발표 수업 교육 방안은 학문 목적 외국인 유학생들의 발표 수업을 향상시키는 것에 도움이 될 것이다. 그러나 분석이 더욱 자세히 이루어지지 못한 점은 본 연구의 한계점으로 남았다. 분석 기준을 적용하여 발표자들의 발표문이나 직접 발표 내용을 전사한 것을 이용한 후속 연구가 필요할 것이다. 또한 본 연구에서는 개략적인 교육 방안에 대해 언급하였으나, 구체

적이고 자세한 교안이 있다면 하는 아쉬움이 남는다. 이를 보완한 연구가 계속 되어야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김유리(2012), 한국어 학습자의 발표 능력 신장을 위한 교육방안 연구, 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 나은미(2007), '효과적인 프레젠테이션의 능력 및 평가에 대한 고찰', 「화법 연구」 Vol.11, 한국화법학회, 35-66쪽.
- 백소영(2014), '학문 목적 한국어 학습자의 발표 능력 향상을 위한 수업 연구', 「어문 연구」 Vol.81, 어문연구학회, 283-301쪽.
- 손세모들(2002), '발표에서의 부차 언어 연구', 「화법 연구」 Vol.4, 한국화법학회, 183-213쪽.
- 이민아(2013), 학문 목적 중국 학습자의 발표를 위한 교육 방안 연구-설명하기와 설득하기를 중심으로-, 고려대학교 석사학위 논문.
- 이선영(2015), 학문 목적 학습자를 위한 한국어 말하기의 발표 교육 방안, 단국대학교 석사학위 논문.
- 이재은(2012), 학문 목적 한국어 학습자의 발표 능력 함양을 위한 교수 요목 설계 연구, 배제대학교 석사학위 논문.
- 정다운·손다정(2013), '한국어 학습자의 학문 목적 프레젠테이션 능력 향상을 위한 PPT 활용 교육 내용 제안', 「어문 연구」 Vol.41 No.2, 한국어문교육연구회, 395-421쪽.
- 최유하(2012), '학부 강의 중 PPT 발표를 위한 과제 중심 학문 목적 한국어 읽기, 쓰기 통합 교육 방법 연구', 「국제한국어교육학회 제38회 추계학술발표논문집」, 국제한국어교육학회, 198-213쪽.
- 홍은실(2014), 한국어 학습자를 위한 학문 목적 발표 교육 연구, 서울대학교 박사학위 논문.

〈토론〉 “학문목적 한국어 학습자를 위한 발표(PPT) 수업 지도 방안 연구”에 대한 토론문

유해준(상지대학교)

본 연구에서는 학문 목적 외국인 학습자들의 PPT를 활용한 발표 능력 향상을 위한 방법으로 9명의 학부생 및 대학원생으로 이루어진 학습자들의 PPT 발표를 분석하였고 이를 통해 학문 목적 발표 교육 방안을 제시하고 있습니다. 이러한 교육 사례 중심의 연구는 현장 교사에게 중요한 교육 자료로 활용이 가능하다고 생각합니다. 귀한 수업 내용과 수업 자료를 공유해 주신 발표자 선생님들께 자료 공유에 대한 감사를 드리며 토론자의 역할을 다하고자 아래의 질문을 드립니다.

1. 학문 목적 한국어 교육에서 발표의 개념을 알아보고, 특히 프레젠테이션의 개념과 특성에 대해 알아보겠다고 말하고 있는 본 연구에서는 프레젠테이션에 대한 개념 정의를 명확하게 내리고 있지 않습니다. 본 연구는 선행연구 또는 연구자들의 의견 정리를 통해 본 연구에서 연구하고자 하는 발표와 프레젠테이션의 개념 정의가 먼저 필요하다고 생각합니다. 본 연구 안에서는 3장에서는 프레젠테이션 내용을 분석하였고 4장에서는 발표 교육 방안을 제시하고 있습니다. 이는 발표와 프레젠테이션을 동일한 범주로 보고 있는 것인지 혹은 발표라는 틀 안에 프레젠테이션을 넣고 있는 것인지 그렇다면 왜 그런 것인지에 대한 논의가 발표 또는 프레젠테이션 관련 선행연구를 토대로 정리가 필요한 부분이라고 봅니다. 본 연구의 이해를 위해 연구자가 본 연구를 준비하면서 생각한 발표와 프레젠테이션의 차이를 정리해 주시면 감사하겠습니다.

2. 본 연구에서는 9명의 학부생 및 대학원생으로 이루어진 학습자들의 PPT 발표를 분석하고 있습니다. 분석은 크게 발표 구성 능력과 발표 수행 능력으로 나누어 확인하겠다고 하였지만 분석 내용은 분석 틀이나 척도가 주어지지 않은 인상 평가 내용으로 구성되어 있습니다. 4장의 발표 수업 교육 방안은 3장의 인상 평가 내용의 분석에서만 나올 수 있는 내용이라고 보기는 어렵습니다. 본 연구의 논리적 타당성을 얻기 위해 본 발표를 준비하시면서 3장과 4장의 논리적 연결에 대한 고민이 더 있었으리라 생각합니다. 이에 대해 결론에서 본 연구자는 후속 연구를 통해 보완을 하겠다고 하였습니다. 후속 연구를 통해 어떠한 보완 계획을 가지고 계신지 궁금합니다.

3. 본 연구 내용에 대한 이해가 부족해서인지 담고 있는 연구 내용보다 제목의 범위가 더 크다는 생각이 듭니다. 본 연구는 수업 사례에 대한 정리와 학습자의 발표에 대한 태도 양상 정도로 본 연구의 내용이 정리되어 있습니다. 수업 지도 방안에 대한 연구 내용은 구체적 방안 이 아닌 발표자의 제안으로 언급이 되어 있기에 제목과 연구 내용의 일치가 이루어지면 본 연구 내용이 더 부각되리라 생각합니다.

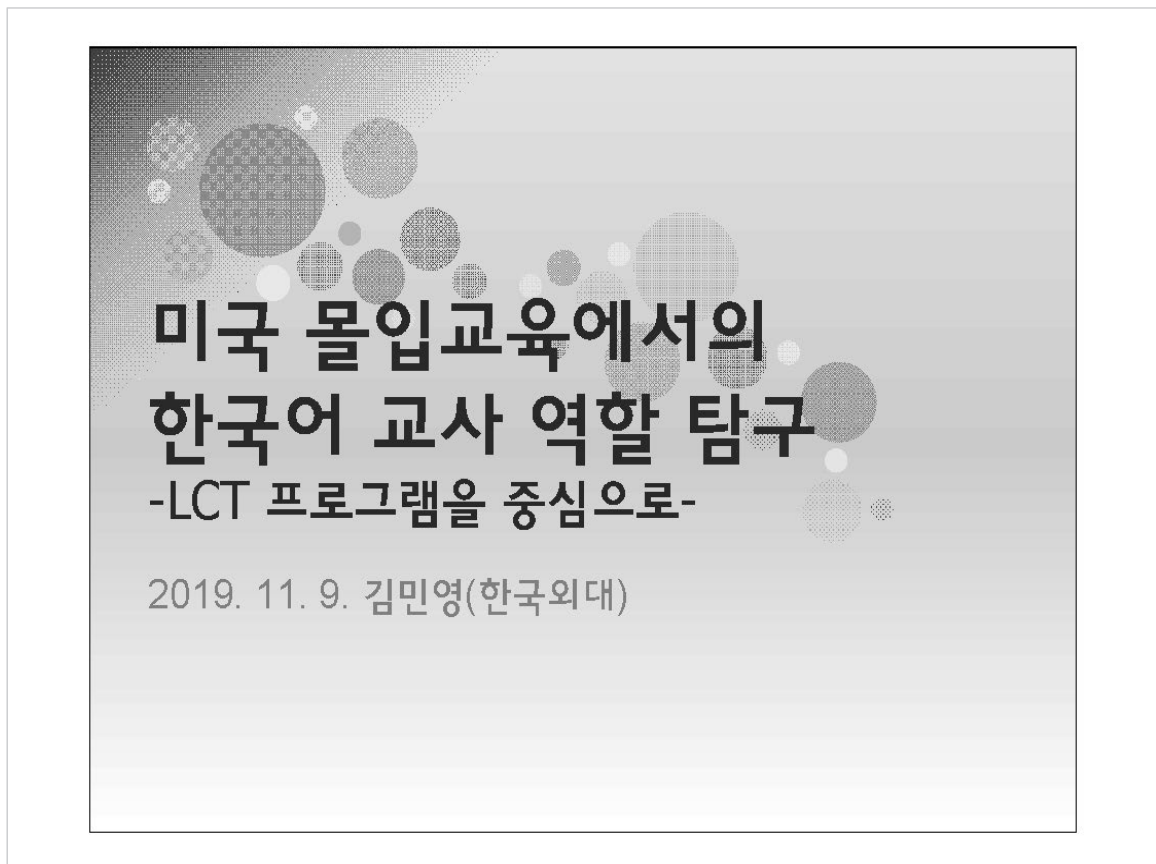
분과 6

수업 내용과 한국어 교사 Ⅱ

사회 : 진대연(호원대학교)

미국 몰입교육에서의 한국어 교사 역할 탐구
-LCT 프로그램을 중심으로-

김민영(한국외국어대학교)



연구의 목적 및 목차

- 몰입교육을 통해 본 한국어 교사의 역할 재고

논의 목차

1. 몰입교육의 이해
2. 기초 논의: 교사의 역할
3. 몰입교육에서의 교사
4. 상호작용의 실제

1. 몰입교육의 이해

Lamber & Tucker(1972)

일반 수업을 목표언어로
 학습자가 목표언어 입력자료에 완전히 몰입되도록
 과목 내용의 학습과 함께
 목표 언어의 자연스러운 습득을 도모

몰입교육의 이해

• Objective

The intensive immersion experience is centered on situated practice that encourages learners to apply their language learning to unscripted, predictable and unpredictable, interpersonal communication.

The objective is to expedite language acquisition in an environment that simulates real situations in the context of the target language/culture.

Immersion model builds competence and confidence enabling each learner to transfer their expanded skills to real life situations

몰입교육의 이해

• Method

Formal and informal instruction follows genuine pedagogy considering the adult or young learner, is language-focused and culture-driven, centered on authentic situational exercises.

The intense learning environment is balanced with intentional play that fosters learning through humor, spontaneity and creativity, allowing each individual to be themselves in the target language.

몰입교육의 이해

• Curriculum

Students participate in a grand simulation that creates a purposeful 24/7 environment where participants engage in a community of learners.

This setting, centered around community-based learning, creates a focused and supportive environment that facilitates learning from peers and mentors alike.

몰입교육의 이해

• Program

Truly lived language and culture through formal and informal interaction with native speakers, authentic cuisine, meal-time norms and traditions, hands-on activities (sports, games, cooking, music), and presentations/discussions, all representing the respective target region.

This entirely occurs in a secluded setting, surrounded by the nature of Minnesota's North Woods, providing opportunities for integrating a variety of outdoor-focused activities.

숲속의 호수

- Concordia Language Villages, Korean Language Village
- 조영미(2012)
 - 1999년 콘코디아 언어마을 프로그램 중 하나.
 - 유치원부터 12학년까지(K-12)를 대상
 - 4주, 2주 프로그램
 - 고교 학점이수 프로그램은 청소년들을 대상
 - 학점이수 프로그램 교사는 목표언어 학습을 관리, 평가하는 역할까지 맡아야 한다.

국방어학원DLI -Immersion Program

- Concordia Language Training Center (LTC)
 - Total Immersion program
 - DLI (국방어학원) 수업의 연장
 - 2017년부터
 - 2주 프로그램
 - 교수자 3~4명, 학습자 6명
 - 취침 시간/쉬는 시간 제외, 교사-학습자가 협동학습
 - 커리큘럼은 후반부에 자세히

2. 기초 논의: 교사의 역할

- 언어 교사, 한국어 교사의 역할은 무엇인가?
- 몰입교육에서 강조되는 교사의 역할은 무엇인가?
- 이론적 배경

언어교사의 역할-Brown(1995)

- ① 요구분석가
- ② 학습자를 위한 입력 제공자
- ③ 동기 부여자
- ④ 학습자 행동을 조직하고 통제하는 자
- ⑤ 정확한 언어 시범자
- ⑥ 자료 개발자
- ⑦ 학습 감시자
- ⑧ 상담자이자 친구

언어교사의 역할-민현식(2005)

- ① 교육자적 자질
- ② 언어적 자질
- ③ 언어교육자적 자질

❖ 교육자적 자질이란 한국어 교사에게 요구되는, 또는 기대되는 여러 가지 역할을 수행할 수 있는 심성과 의지를 갖추었는지를 의미한다.

몰입교육에서 강조되는 교사의 역할

- ① 요구분석가
- ② 학습자를 위한 입력 제공자
- ③ 동기 부여자
- ④ 학습자 행동을 조직하고 통제하는 자
- ⑤ 정확한 언어 시범자
- ⑥ 자료 개발자
- ⑦ 학습 감시자
- ⑧ 상담자이자 친구

비고츠키(Vygotsky)
근접발달지대
(ZPD: Zone of proximal
development)

몰입교육에서 강조되는 교사의 역할

- 근접발달지대 안에서 학습자에게 도움(scaffolding, 飛階)을 주는 교사의 역할은 사회적 상호작용을 통해 지식과 의미를 공유하며 학습자의 학습활동을 촉진하고 매개하는 것이다. (진영아, 2017)

몰입교육
프로그램

협동학습

교사의 역할
변화

명시적 교수자→중재자
→촉진자→참여자

결국, 상호작용 -Gass(2013)

- 학습자는 의사소통 과정 중 intake가 이루어지지 않았을 때, 이를 해결하기 위해 대화 상대자의 발화에 집중.
- 이해 안 된 부분은 협상을 하거나 메타언어적 지식을 활용한 재구성/피드백 → 상호작용.
- 이러한 과정을 통하여 목표언어와 자신의 중간언어와의 차이를 인지하며 목표어를 습득.
- 교사-학습자간 상호작용에서 재구성은 학습자의 오류를 교사가 메타언어적 정보로 바로잡는 과정
- 의사소통 실패 후 교사의 재구성 피드백(상호작용)은 목표어 발달에 효과적

몰입교육에서 교사의 역할

- 그러나 언어교사적 자질 또한 간과되어서는 안된다.
- Swain & Lapkin(1982)
:프랑스어 몰입 교육, 효과 없었다.
⇒언어중심이 아닌 내용중심의 교육에 치중했기 때문에 학습자의 산출에 정확성이 결여
⇒몰입교육에서도 언어형태에 초점을 둔 교육 방법이 반영되어야 할 필요성이 제기된다(조영미, 2012).
⇒교사의 언어교사적 자질 함양 필요

3. 수업의 실제

- 교사 및 학습자 구성
- 2018 LCT 프로그램
- 수업 사례
- 대화 분석은 Varonis & Gass(1985)와 신헌재 외(2003)를 바탕으로 하였다.

교사 구성

성별	국적	한국어 능력	한국어 강의 경력	관련 학위	몰입교육 프로그램 참여	
교A	여	한국계 미국인	한국인과 같이 말할 수 있으나 사용하는 문법이 단순	10년 이상	영문학 전공	다수
교B	여	한국인	원어민	10년 이상	국어학 박사	2회
교C	남	미국인	외국어로서의 한국어 능통(제4외국어)	6년 이상	한국어학 박사 수료	다수

학습자 구성

성별	국적	한국어 능력	관심 분야	한국생활	몰입교육 참여	
학1	남	미국	상	독서	5년 이상	0
학2	남	미국	중상상	여행	6개월	0
학3	남	하와이계 미국인	중상	아시아	6개월	0
학4	남	중국계 미국인	중상	미술	6개월	0
학5	여	미국	중		1년	1
학6	남	미국	중	음악	6개월	0

•학2~학6은 읽기, 듣기 실력은 좋으나 말하기 수준은 한국 기관 기준 3급 또는 4급에 해당한다.

Daily Schedule for Korean LTC

08:15 – 09:00	Breakfast
09:00 – 09:50	Large Group 사자성어 or proverbs: 4 word expressions Weather Forecast Holidays Historical event happened today in Korea or in the World
10:00 – 13:00	3 classes of 50 minutes
13:00 – 14:00	Lunch
14:00 – 15:00	Your Own Time
15:00 – 16:00	Cultural Presentations in PPT
16:00 – 18:00	Afternoon Program with Activities
18:00 – 19:00	Dinner
19:00 – 19:30	Today in the News and discussion

Daily Schedule for Korean LTC

- 하루 일과 표 중 오후 휴식 시간 및 취침 시간을 제외하고 교사는 학습자와 친구와 같은 유대 관계를 조성한다.
- 참여자, 상호작용

- 아침 식사 대화 –다자간 대화 관찰

학2: 선생님, 선생님도 아침마다 뜨거운 음식 먹어요? [촉발]

교B: 네. 된장국이랑 밥 먹으면 하루가 든든해요. [반응]

학5: 그것은 좀 이상해요. 한국 때.... 홈스테이 아침 어려웠어요.[촉발, 참여]

교B: 무엇이 이상해요? [신호: 설명 요구하기]

교C: 한국과 미국의 문화 차이예요. [반응, 참여]

학2: 맞아요. 으... 아침에 우유와 프레이크 제일 좋아요. 미국에서는 뜨거운 음식 아침에 안 먹... 아니 먹지만 많이 안 뜨겁고 오믈렛 정도? 아주 조금 따뜻한 거 먹고, 뜨거운 거 안 먹어서..... 그것이 이상해요. [반응, 정교화]

학5: 하지만..... 좀.... 그리워요. 된장... 그 냄새....[역반응, 참여]

Curriculum for Korean LTC

	Topic	Content	Learning Outcome
Wed 2/6	Geography, North and South	- The formation of the Korean Peninsular - Locational significance - Foreign attacks in history	- Understanding the diplomatic stance in the peninsular - Possible development in the trade using the rail road system - Relationship with Japan as Island
Tue 2/12	Economy	- Review of Korean economy over time - Its influence on people's life - factors to influence the change	- Understanding how people are changing with the economic development in both mentally and physically 압축성장 vs 사람이 우선 - Pros and Cons of economic development
Wed 2/13	Technology	- IT industry in both S and N Korea - The 4 th Industry in Korea - Job change - Energy shift	- Understanding the efforts on technological development in the both S and N Korea -Comparison -Changes and benefits or issues that associate with the regional characteristics
Thr 2/14	OPIC test and Final Presentation		Student's presentation includes their "Aha moment each day", their choice of cultural presentation

Curriculum for Korean LTC

•이해가능한 입력, 지식 제공자, 토론 참여자, 상호작용

〈수업의 실제〉

•주제: 정의란 무엇인가?

세바시 249회 한국 사회에서 정의란 무엇인가? | 표창원 前 경찰대 교수

1. 정의의 개념 교환 [촉진자]
2. 함께 볼 강연 소개 [촉진자]
3. 주요 어휘 설명 [명시적 교수자]
4. 영상 시청[명시적 교수자]
5. 학습자가 들은 내용 듣고 확인하기 [명시적 교수자, 중재자]
6. 학습자가 이해 못한 부분 질문 듣고 답하기 [명시적 교수자, 중재자]
7. 한국과 미국의 정의에 대해 상호문화 관점에서 이야기하기[참여자]

✓7의 비중이 높아져야 상호작용 활동이 활발히 일어난다.

Afternoon Activities

	3:00-3:50 Each presentation will be very interactive, with pair or a group	4:00-6:00 Everybody needs to actively participate in each activity while exchanging the different language partners
Tue 2/5	Making an Old Book & New Year's Games	Playing traditional games, Yoot, Cheki, Kongki
Wed 2/6	Presentation about changing N-S status	City Plan on DMZ on a poster
Fri 2/8	About Sicho Writing	Writing Sicho (Tradition poem)
Sat 2/9	Caligraphy and 4 Kunja	Caligraphy and 4 Kunja on a fan
Tue 2/12	Kayagum Learning	Kayagum Learning Presentation by Soojin about Kayagum, history, musicians, name of each parts, etc
Wed 2/13	Making Chapche	Making Chapche

Afternoon Activities

● 문제 사례: 교B의 교사발화에 대해 교A의 수정 요구 사례

• 잡채 만들고 난 후

교B: 와, 처음이라 크게 기대하지 않았는데 정말 잘 만들었네요. 진짜 맛있어요.
[축발, 칭찬하기]

학생들: (음식을 먹으며) 맛있어요. [신호, 참여, 공감]

교B: 진짜예요. 잘 안 될까봐 걱정했거든요. 진짜 잘 만들었어요. [반응: 정교화, 칭찬하기]

학생들: 고마워요. [단순 역반응]

지적사항: 교사 발화 '기대하지 않았는데'.

한국식 발화라는 지적, 미국인들에겐 불쾌감을 줄 수 있다는 지적.

현장에서나 피드백을 통해서 그러한 반응은 없었음.

과연 잘못된 교사의 태도와 발화인가?

그 외,

- 언어 형태중심교수(Form-Focused Instruction:FFI,Focus-on-Forms)가 필요.
- 미국에서 이루어지는 한국어 몰입 교육은 언어형태에 상대적으로 비중이 적다.
- 학습자의 요구 또한 분명히 존재한다.

학4: 선생님, 건대(건데) 뭐예요? [촉발]

교B: 건대? 무슨 건대? 더 설명해보세요. [신호]

학4: '-는데'하고 달라요. TV에 '-건대' 말해요. [반응: 정교화]

교B: '장담하건대?', '단언하건대'? 맞아요? 아니면 '내가 내일 학교 갈 건데'에요?[반응:촉발 반복, 되묻기]

학4: 음.....몰라요. 우리 한국어 선생님들도 아무도 몰라요. [역반응]

- 학습자가 언어형태에 관심을 갖도록 암시적,또는 명시적으로 유도하는 모든 교육적 노력이 필요하다.

맺음말

- 몰입교육에서 교사의 역할

1. 교육자적 자질 측면에서 기본적으로 참여자의 입장. 명시적 교수자, 중재자, 촉진자가 되어야 한다.

2. 언어적 자질 측면에서 한국어 직관이 분명해야 하고 정확한 언어 시범자여야 하며, 현대 한국어를 알고 구사할 수 있어야 한다.

3. 언어교육적 자질 측면에서 내용뿐만 아니라 형태의 정확성에도(특히 한국어) 초점을 두어야 하고, 학습 목표가 되는 다양한 문법을 직접 구사할 수 있어야 한다

참고문헌

민현식(2005)
백봉자(2003)
신헌재 외(2003)
조영미(2012)
진영아(2017)
Brown(1995)
Varonis & Gass(1985)
외 다수

〈토론〉 “미국 몰입교육에서의 한국어 교사 역할 탐구”에 대한 토론문

정연희(국민대학교)

이 발표는 미국 몰입교육에서 요구되는 한국어 교사의 자질과 역할에 대해 고민한 내용으로 실제적인 수업 사례를 통해 분석한 것이어서 매우 흥미롭게 들었습니다.

미국 현지 교사 중심의 몰입교육 프로그램에 대한 소개와 문제점 등은 발표를 통해 충분히 숙지할 수 있을 것이라 예상됩니다. 다만 PPT로 요약된 내용을 보고 토론을 하기에는 제 이해가 부족한 부분이 있을 수 있어 몇 가지 질문을 하는 것으로 토론자의 소임을 하려고 합니다.

첫째, 미국 몰입교육 프로그램에서 강조되는 교사의 역할과, 일반 한국어 교육 프로그램에서 요구되는 교사 역할과의 중요한 차이가 무엇인지 다시 설명을 부탁드립니다. 발표문을 보면 교육자적, 언어적, 언어교육적 자질 측면에서 교사의 역할을 언급하셨는데, 이것과 관련해서 답변 부탁드립니다.

둘째, 미국 혹은 다른 나라에서 진행되는 몰입교육의 다른 사례를 알고 계시면 소개해 주시고, 이들에서도 유사한 문제점이 나타나고 있는지 설명해 주시면 감사하겠습니다.

마지막으로 몰입교육의 효과와 관련하여 몰입교육을 받은 학습자들의 한국어 능력 성장 과정에 대한 선생님의 견해가 있다면 소개 부탁드립니다.

한국어교사의 상호문화교육 경험에 관한 연구

정지현(인하대학교)

국제한국언어문화학회 추계(가을) 제28차 학술대회

2019.11.09.토

한국어교사의
상호문화교육 경험에 관한 연구

인하대학교
정지현

Contents

1. 서론
2. 이론적 논의
 - 2.1. 한국어교육에서의 문화교육
 - 2.2. 상호문화성과 상호문화교육
3. 연구방법
4. 상호문화교육 경험의 의미
5. 결론 및 시사점

○

○2

1. 서론: 연구 필요성

- 최근 한류라는 문화코드는 한국어를 매개로 전세계로 확산되고 있다.
- 즉 한류를 통해 한국에 대한 세계인들의 관심이 높아지면서 한류의 중심에 있는 한국어는 세계인들에게 인기를 얻고 있다.
- 한국어의 세계화는 한국 대학 내 외국인 유학생의 유입을 꾸준히 증가시키고 있으며, 특히 대학 내 언어교육원의 한국어 학습자 비율도 지속적으로 증가하고 있다.
- ✓ 한국 사회는 다양한 사회문화적 배경을 지닌 사람들의 수가 증가하면서 문화다양성의 시대를 맞이하고 있다.

●

●

1. 서론: 연구 필요성

- 문화다양성의 시대적 흐름은 한국어교육 차원에서도 새로운 인식을 요구하고 있다.
- 즉 다양한 문화가 공존하는 환경에서 이루어질 수밖에 없는 한국어교육은 이제 언어교육 차원을 넘어 문화교육 차원에도 관심을 집중하여야 한다.
- ✓ 이에 문화교육은 한국문화만을 일방적으로 교육하는 동화교육 차원을 넘어서서, 다양한 국가 출신의 학습자들 간의 문화적 교류와 다양성에 대한 소통과 공감을 실현시키는 방식으로 상호문화교육 차원에서 실시되어야 할 필요가 있다.

1. 서론: 연구 목적

- 이 연구의 목적은 한국어교육에서의 문화교육 관련 선행연구를 살피고, 문화교육과 상호문화교육에 대한 연계성을 고찰한 후, 한국어교사들의 수업 경험을 분석하여 상호문화교육의 활성화 방안을 제안하는 것이다.

2. 이론적 논의

2.1. 한국어교육에서의 문화교육(선행연구 고찰)

- 1) 한국어 교재의 문화교육 내용 분석 연구
- 2) 문화교육 방법 연구
- 3) 문화교육을 위한 교재 및 자료 개발 방안 연구
- 4) 문화교육을 위한 문화 간 비교 연구
- 5) 상호문화교육 기반의 문화교육 연구

2. 이론적 논의

2.1. 한국어교육에서의 문화교육(선행연구 고찰)

- 1) 한국어 교재의 문화교육 내용 분석 연구

‘국제통용한국어교육표준’과 ‘문화예술교수요목’을 중심으로 외국인을 위한 한국문화 교육의 목표와 내용을 분석한 연구(황인교, 2016), 학문 목적 한국어 교재의 한국문화 교육 내용을 분석한 연구(유현정, 2017), 외국인 학부생 대상 교양 한국어 교재에 나타난 문화 항목을 분석한 연구(장미정, 2017) 등

-> 위 연구들은 한국어 교재에 나타난 한국문화교육의 목표와 내용과 문화 항목 등을 분석하였다.

2. 이론적 논의

2.1. 한국어교육에서의 문화교육(선행연구 고찰)

2) 문화교육 방법 연구

토론을 활용한 한국문화교육 방법 연구(여미란, 2015), 시를 활용한 한국문화교육 방법 연구(강소영, 2016), 민화를 활용한 한국문화교육 방법 연구, 고전소설을 활용한 한국문화교육 방법 연구(정선희, 2018), 광고를 활용한 한국문화교육 방법 연구(최현실, 2018) 등

-> 위 연구들은 한국문화교육을 위하여 다양한 문화 제재를 활용할 수 있는 방안을 제시하였다.

2. 이론적 논의

2.1. 한국어교육에서의 문화교육(선행연구 고찰)

3) 문화교육을 위한 교재 및 자료 개발 방안 연구

한국문화교육 제재로서 설화를 선정하여 교재화하는 방안에 대한 연구(오윤선, 2016), 학부 유학생을 위한 한국문화 교재 개발 방안에 대한 연구(유현정, 김경희, 2017), ASSURE 모형을 활용한 한국어 문화 교수·학습 자료 개발에 관한 연구(이혜지, 김두열, 2018) 등

-> 위 연구들은 한국문화교육을 위한 교재 및 자료 개발 방안을 제시하였다.

2. 이론적 논의

2.1. 한국어교육에서의 문화교육(선행연구 고찰)

4) 문화교육을 위한 문화 간 비교 연구

외국인 유학생의 모문화와 한국문화 차이에 관한 비교 연구(윤옥경, 김리나, 김병주, 2017), 한국어교육을 위하여 한국, 베트남, 태국의 <나무꾼과 선녀>를 중심으로 동아시아 설화를 비교한 연구(하은하, 2017) 등

-> 위 연구들은 문화교육을 위하여 한국문화와 유학생의 모문화 혹은 동아시아 문화 등을 비교함으로써 문화의 다양성을 드러내는 의미 있는 연구를 진행하였다.

2. 이론적 논의

2.1. 한국어교육에서의 문화교육(선행연구 고찰)

5) 상호문화교육 기반의 문화교육 연구

한국어교사의 상호문화 능력 함양을 위하여 문화교육 현황과 개선 방안을 제시한 연구(강현주, 2018), 한국어교사의 상호문화 활동을 성찰한 연구(박현주, 2019),

-> 위 연구들은 한국어교사의 상호문화 능력 및 상호문화 활동을 성찰함으로써 상호문화교육을 기반으로 하는 문화교육의 개선 방안을 제시하였다.

✓ 한국어교육에서 상호문화교육을 기반으로 하는 문화교육 연구가 시작되고 있음을 알 수 있다. 다양한 한국어교육 현장의 사례를 발굴하여 교사들의 경험을 반영한 문화교육의 활성화 방안을 논의할 시점이다.

2. 이론적 논의

2.2. 상호문화성과 상호문화교육

1) 상호문화성

- 상호문화성은 다양한 문화들의 현존과 동등한 상호작용, 그리고 대화와 상호존중을 통해 공유 가능한 문화적인 표현들을 창출할 수 있는 가능성이다.
- 즉 상호문화성은 문화 간의 다양성과 가치를 인정하고 동등한 상호작용을 통하여 문화 간 공감대를 형성하는 능력이다(UNESCO, 2005).

2. 이론적 논의

2.2. 상호문화성과 상호문화교육

2) 상호문화교육

- 상호문화교육은 상호문화성(Interculturality)을 실현시키고자 하는 교육으로, 학습자들이 다양한 문화와의 만남을 통해 타문화에 대한 지식을 얻고 이를 바탕으로 자문화중심적 사고에서 벗어나 타문화의 가치를 존중하고 이해하면서 차이와 다름을 통합하고 나아가 자신의 문화를 상대화할 수 있는 상호문화적 능력(intercultural competence)을 함양시키는 교육이다.
- 상호문화교육이 추구하는 상호문화적 능력은 지식(Knowledge), 기능(Skills/behaviour), 태도(Attitudes/traits)로 분류할 수 있다(L. Sercu, 2005).

3. 연구 설계

3.1. 연구문제

- 첫째, 한국어교육 현장에서의 상호문화교육 사례는 어떠한가?
- 둘째, 한국어교사들의 상호문화교육 경험의 의미는 어떠한가?

3. 연구 설계

3.2. 연구방법

- 이 연구는 총 5명의 한국어교사를 연구 참여자로 선정하여 2019년 8월부터 9월까지 심층인터뷰를 진행하였다.
- 연구 참여자 선정 기준은 한국어교육 경력이 5년 이상이고 서울 및 수도권 대학교에 근무하고 있는 한국어교사를 선정하였다.

4. 상호문화교육 경험

<표 1> 연구 참여자의 경험 분석 결과

측면 분류	상위 주제	하위 주제
인지적 측면	주류 문화 동화교육	-
	다수 학습자 문화 중심	-
정의적 측면	학습자 나라 문화 비교	-
	공감 문화 자료 발굴	-
실천적 측면	문화행사 참여 활동	-
	갈등 상황 토론 수업	-

감사합니다

〈토론〉 “한국어 교사의 상호 문화 교육 경험에 관한 연구”에 대한 토론문

김혜진(경인교육대학교)

이 연구는 문화 교육과 상호 문화 교육에 대한 연관성을 살피면서 한국어 교사들의 수업 경험을 분석하여 상호 문화 교육의 활성화 방법을 제안하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 다양한 국적을 가진 한국어 학습자들 간의 문화 교류와 다양성의 인정, 나아가 서로 간의 소통과 공감을 실현시키기 위해 상호 문화 교육이 필요하다는 발표자 선생님의 전제에 동의합니다. 다만 토론자로서의 소임을 다하기 위해 논문을 읽으면서 가졌던 몇 가지 궁금한 점에 대해 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 연구사에 대한 문제입니다. 연구사를 한국어 교재의 문화 교육 내용 분석, 문화 교육 방법, 문화 교육을 위한 교재 및 자료 개발 방안, 문화 교육을 위한 문화 간 비교, 상호 문화 교육 기반의 문화 교육의 다섯 가지로 정리하셨는데 연구사를 이처럼 광범위하게 잡으신 특별한 이유가 있으신지 궁금합니다. 외람되지만 상호 문화 교육의 개념과 상호 문화 교육 연구사를 중심으로 연구사가 고찰되어야 이후의 논의들이 좀 더 초점화되지 않을까 합니다. 발표자 선생님께서는 바이럼(Byram)과 서큐(Sercu)의 상호 문화 개념을 수용하셨는데 이와 더불어 유럽의 상호 문화 교육을 이끈 프랑스 중심의 논의들도 함께 제시해서 유사점과 차이점을 짚어 주신다면 이 연구의 논의가 좀 더 선명해 질 것이라고 생각합니다.

둘째, 연구 방법에 대한 문제입니다. 한국어 교육 현장에서의 상호 문화 교육 사례와 한국어 교사들의 상호 문화 교육 경험의 의미를 알아보기 위해 한국어 교육 경력 교사 5명을 선정하여 심층 인터뷰를 진행하셨다고 했는데 그 내용과 절차에 대한 정보를 구체적으로 제공해 주시기 바랍니다. 또한 서울 및 수도권 대학교에서 근무하고 있는 한국어 교사만을 선정한 특별한 이유가 있으신지요? 예를 들면 지방의 경우에는 상호 문화 교육 경험이 달라진다고 보시는지요?

셋째, 한국어 교사(연구 참여자)의 경험 분석 결과의 틀을 크게 인지적·정의적·실천적 측면으로 분류한 이론적 기준과 인지적 측면을 주류 문화 동화 교육, 다수 학습자 문화 중심, 정의적 측면을 학습자 나라 문화 비교, 공감 문화 자료 발굴, 실천적 측면을 문화 행사 참여 활동, 갈등 상황 토론 수업 등 두 개의 상위 주제로 세목화하였는데 이처럼 설정하신 이유를 설명해 주시기 바랍니다. 주류 문화 동화 교육이나 공감 문화 자료 발굴, 갈등 상황 토론 수업 등 현재 제시된 주제들은 인지적·정의적·실천적 측면 중 어느 한 측면에만 해당되는 것이라고 보기 어렵기 때문입니다.

넷째, 본 연구의 목적인 상호 문화 교육의 활성화 방법은 원고에는 미처 제시하지 못하셨는데 구두로 설명 부탁드립니다.

혹시라도 저의 부족함으로 연구자의 의도를 잘못 파악한 점이 있다면 너그러이 이해해 주시기를 바랍니다. 감사합니다.

사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램 개선 방안 연구

-사회통합프로그램 한국어교원 대상 요구분석을 중심으로-

김혜원(중앙대학교) · 김은호(중앙대학교)

1. 서론

본 연구는 사회통합프로그램 한국어교원의 재교육 프로그램의 요구를 분석하여 개선점을 살피고 추후 재교육 프로그램의 방향성을 모색하는 것을 목표로 한다. 사회통합프로그램(Korea Immigration and Integration Program, KIIP)은 대한민국에 체류하는 이민자가 사회 구성원으로 적응 및 자립하는데 필요한 기본소양(한국어와 한국문화, 한국사회이해)을 체계적으로 함양할 수 있도록 마련한 교육으로, 한국어교육을 포함하고 있는 것으로는 ‘정규 교육’ 중 ‘한국어와 한국문화’ 과정이 있다. 이러한 한국어 교육을 담당하는 강사는 ‘한국어 교원 3급 이상의 자격 소지자’로 제한되고 있는데¹⁾, 강의 배정 이후 사회통합정보망(Soci-Net)에 강사 등록이 되면 유효기간 없이 강사자격이 유효하다는 특징을 갖는다.²⁾ 이는 일정 자격을 가진 강사가 이민자의 한번 한국어교육을 담당하게 되면 별도의 직무 교육이나 재교육 없이 계속해서 강사 자격을 가질 수 있다는 것을 의미한다. 그러나 그간 한국어교원을 대상으로 한 재교육 프로그램 관련 여러 선행연구에서 강조되었다시피, 한국어교원의 재교육은 시대의 흐름에 따라 변화하는 학습자의 특성과 정책적인 내용 등을 숙지하고 이를 교육 현장에 적용할 수 있기 위해 반드시 필요한 것이다. 특히 사회통합프로그램의 경우 이민자의 유형이 ‘결혼이민자, 근로자, 중도입국자녀, 유학생’ 등으로 다양하고, ‘국적, 학업 수준, 체류 자격’ 등의 변인 역시 광범위하기 때문³⁾에 지속적인 재교육 프로그램이 사회통합프로그램 한국어교원들에게 필수적이라고 할 수 있다. 실제 법무부에서 직무교육으로서 안내하고 있는 것으로는 국립국어원에서 실시하는 ‘사회통합프로그램 한국어교원 연수’, 중앙거점기관에서 실시하는 ‘구술시험관 양성 교육, 다문화사회전문가 관련 교육’이 있다. 이 중 한국어교육과 직접적으로 관련성을 갖는 ‘사회통합프로그램 한국어교원 연수’는 국립국어원과 법무부가 2012년부터 공동으로 운영하고 있는 것으로, 2018년부터는 ‘배움이음터’라는 이름하에 1박 2일 합동 연수회로 실시되고 있다.

본 연구는 최근 부처 간 중복지원 등 지속적으로 문제가 제기되었던 다문화정책 중 한국어교육이 사회통합프로그램으로 흡수·일원화되며⁴⁾ 이민자 대상 한국어교육에 대한 중요성이 대두되고 있는 시점에서, 교육의 주요한 담당자 역할을 수행하는 한국어교원을 위한 재교육이 어떻게 실시되고 있으며 재교육 프로그램이 교원의 요구를 충분히 반영하고 있는지에 대한 점검이 필요하다고 보았다.

1) 한국어교원양성과정 이수자 중 정부기관 또는 시민, 사회단체 등에서 이민자 대상 한국어 교육경력 500시간 이상 경력이 있거나 초등학교 정교사(2급) 자격 이상을 소지하고 있어도 강사 자격요건에 부합한다.

2) 법무부(2019), 사회통합프로그램 운영지침 참고.

3) 민진영·박소영(2019), 사회통합프로그램의 한국어교육 현황 및 개선 방안 연구, <국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집>, 국제한국어교육학회, pp.158~159.

4) 이경주(2017), 사회통합프로그램 한국어교육의 현황과 과제, p.110.

이에 본고에서는 사회통합프로그램 한국어교원의 재교육 프로그램 중, 2019년 8월 기 시행되었던 국립국어원의 ‘사회통합프로그램 한국어교원 집합연수’ 참가자가 작성한 요구 조사지를 분석하여, 재교육 프로그램의 개선점을 살피고 추후 개최될 연수의 방향성을 모색해보고자 한다. 또한 사회통합프로그램 한국어교원의 특성(한국어교육 전공 유무, 경력)에 따라 이들이 필요로 하는 교육 자료나 내용이 무엇인지에 대한 부분도 함께 비교해봄으로써, 교육 현장에 도움이 될 수 있는 재교육 프로그램을 제시하는 것을 목적으로 한다.

2. 사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램의 내용

2.1. 연수 대주제 및 프로그램

2019년 개최된 사회통합프로그램 한국어교원 연수회의 대주제는 ‘사회통합프로그램 학습자를 위한 한국어 수업 운영 방안’으로, 교육 현장 및 학습자의 특수성을 반영한 말하기 및 문화 수업 운영 방안에 대해 구체적인 논의가 이루어질 수 있도록 하는 것을 목적으로 하였다. 2012년부터 시행된 사회통합프로그램 한국어교원 연수회 대주제의 내용을 정리하면 아래 <표1>과 같다.

12년	교육자료 활용법
13년	표현교육법, 문법
14년	교재, 교실 수업 운영
15년	언어권별 특징과 교수법
16년	교육 내용과 교육 자료, 매체 활용 교육
17년	쓰기/말하기 평가
18년	언어문화의 이해와 교육 방법

<표 1> 사회통합프로그램 한국어 연수회 대주제(2012~2018년)

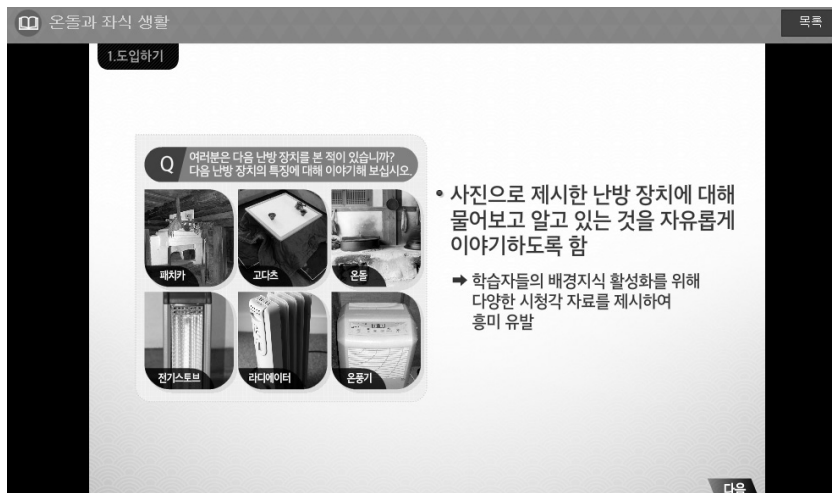
지금까지 시행된 연수 프로그램의 내용을 살펴보면, 추상적인 대주제가 반복적으로 제시되어 사회통합프로그램 한국어교원들이 현장에서 맞닥뜨린 문제와 요구를 반영한 프로그램이 부족함을 확인할 수 있다. 이에 사회통합프로그램 학습자에 초점을 맞춘 수업 운영 방안을 대주제로 제시하였고, 현재 사회통합프로그램에 대한 교원들의 정책적인 이해를 도울 수 있도록 관련 부처 기관인 법무부 이민통합과의 특강을 포함한 학습자 중심의 강의와 분임 토의로 프로그램을 구성하였다. 또한 현재 국립국어원에서 사회통합프로그램 학습자를 위한 신규 교재를 개발 중에 있어 교재 개발 연구진과 함께 의견을 나누는 시간을 추가적으로 마련하였다. 일자별로 진행된 강의와 주제를 간략하게 제시하면 다음 <표2>와 같다.

2019. 8. 6. (화)	
특강	<ul style="list-style-type: none"> ● 법무부 이민통합과 특강 ● 다문화사회에서 상호문화사회로의 전환 ● 사회통합프로그램 학습자를 위한 말하기 교육 ● 국립한글박물관 전시 해설 및 외국인 대상 프로그램 소개, 목판 인쇄 체험
분임토의	<ul style="list-style-type: none"> ● 사회통합프로그램 신규 교재 개발 의견 수렴(초급/중급)
2019. 8. 7. (수)	
특강	<ul style="list-style-type: none"> ● 국립국어원 개발 교육자료 소개 ● 사회통합프로그램 학습자를 위한 문화 교육 방법
분임토의	<ul style="list-style-type: none"> ● 사회통합프로그램 수업 운영 방안 구안 실습 및 피드백

〈표 2〉 사회통합프로그램 한국어 연수회 대주제(2012~2018년)

2.2. 사전과제

연수 이전에는 국립국어원이 기 개발한 온라인 강의인 ‘한국 문화 활용 교수법’ 총 12차시를 이수하도록 하였다. 사회통합프로그램 학습자들을 위한 문화 교육은 교원들이 중요하다고 인식하고 있음에도 불구하고 교실에서 실제 어떻게 다루어야 하는지 어려워하는 항목으로, 연수회 당일 진행되는 분임토의에서도 이와 관련된 수업 내 활동에 대해 논의할 수 있도록 안내하였다.



〈그림 1〉 ‘한국 문화 활용 교수법’ 온라인 강의 (온동과 좌식 생활)

2.3. 분임토의

분임토의에서는 먼저 각 기관별로 교원들이 말하기 및 문화 교육을 어떻게 실시하고 있는지에 대해 정보 교환을 할 수 있도록 하였다. 각 기관의 말하기와 문화 교육의 목적, 방법론에 대한 정보를 공유할 수 있는 시간으로 평소 교원들이 궁금했던 부분에 대해 적절한 해결방안을 모색할 수 있을 것이라고 보았다. 이후 ‘초급1, 초급2, 중급1, 중급2’ 4개의 분임으로 나뉘어 학습자를 위한 실제적이고 수업에 적용 가능한 문화 활동이나 과제(인터뷰, 발표, 역할극 등)를 개발하고 자료를 직접 제작해보도록 하였는데, 가능한 통제된 연습보다는 유도된 연습이나 자유연습을 활용할 수 있도록 참고 자료를

제공하였다. 교원들에게 제공한 참고 자료의 일부를 제시하면 다음 <표 3>과 같다.

초급 이상	중급 이상	고급 이상
문장 만들어 이야기하기	단어 게임하기	좌담회 하기
문답이나 대화 완성하기	상황에 따른 역할극하기	발표하기
질문에 답하기	비교해서 말하기	춘극이나 연극하기
답을 듣고 질문 만들기	이야기 재구성하기	인터뷰하기
	설명하기	특정 주제에 대해 이야기하기

<표 3> 수준에 따른 말하기 활동의 예(김선정 외,2010)

3. 사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램 요구분석 결과

3.1. 참가자 정보

사회통합프로그램 한국어교원 연수회 참가자는 남성 5명, 여성 44명으로 총 49명이었다. 연령대는 50대가 22명으로 가장 많고 40대가 12명, 60대가 8명이었으며 70대 이상은 1명이었다. 학력 및 전공에 대한 조사는 취합한 48부의 설문지를 통해 이루어졌는데⁵⁾ 학사가 22명, 박사(수료) 이상이 12명이었다. 그러나 한국어교육 및 국어국문(국어교육) 관련 박사학위 소지자가 각 3명으로 타 전공의 박사학위 소지자가 절반을 차지함을 확인할 수 있었다. 이상의 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

구분		인원(명)	퍼센트(%)
성별	남성	5	10%
	여성	44	90%
연령	20대	3	6%
	30대	3	6%
	40대	12	24%
	50대	22	45%
	60대	8	16%
	70대 이상	1	2%
	학력	학사	22
석사(과정)		4	8%
석사(수료)		4	8%
석사(졸업)		4	8%
박사(과정)		2	4%
박사(수료) 이상		12	25%

<표 4> 사회통합프로그램 한국어교원 연수회 참가자 정보

위 교원들의 평균 경력 기간은 5년 6개월로 최소가 6개월, 최대가 14년이였다. 경력 기관⁶⁾은 대학(학부/대학원), 대학

5) 성별과 연령 이외의 분석은 취합한 설문지 48부의 내용을 토대로 작성되었음을 밝힌다.

6) 경력 기관에 대한 문항은 중복 표시 가능 문항으로, 교육 경험이 있는 모든 기관에 대한 응답을 요청하였다.

한국어 교육기관, 정부 및 공공기관, 민간단체 등으로 다양했는데 정부 및 공공기관이 39명으로, 대부분의 교원이 사회통합프로그램 운영기관이나 다문화가족지원센터, 외국인력지원센터 등에서의 한국어 교육 경험을 갖고 있었다. 이들 중 한국어교원자격증 2급 소지자는 37명으로 가장 많았고, 1급 소지자가 9명, 3급 소지자가 2명이었다.

3.2. 강의 관련 요구분석 결과

강의 관련 요구는 크게 진행된 강의 만족도에 대한 응답과 희망 강의 주제에 대한 응답을 통해 드러났는데, 먼저 특강 내용에 대한 유용성, 이해가능성, 적절성, 참신성 등에 대한 만족도 문항에 대한 응답 결과는 다음과 같다.

특강 내용에 대한 만족도	
<p>■ 응답자 수</p>	<p>1) 특강 내용이 유용하다</p> <p>‘그렇다’라고 응답한 교원이 25명으로 가장 많았으며, ‘매우 그렇다’라고 응답한 교원이 18명이었다.</p>
<p>■ 응답자 수</p>	<p>2) 특강 내용을 이해하기 쉽다</p> <p>‘그렇다’라고 응답한 교원이 27명으로 가장 많았으며, ‘매우 그렇다’라고 응답한 교원이 17명이었다.</p>
<p>■ 응답자 수</p>	<p>3) 특강 시간이 적절하다</p> <p>‘그렇다’라고 응답한 교원이 23명으로 가장 많았으며, ‘보통이다’라고 응답한 교원이 13명이었다.</p>
<p>■ 응답자 수</p>	<p>4) 특강 내용이 참신하다</p> <p>‘그렇다’라고 응답한 교원이 22명으로 가장 많았으며, ‘보통이다’라고 응답한 교원이 15명이었다.</p>

<p>■ 응답자 수</p> <table border="1"> <tr><td>매우 그렇다</td><td>20</td></tr> <tr><td>그렇다</td><td>23</td></tr> <tr><td>보통이다</td><td>5</td></tr> <tr><td>아니다</td><td>0</td></tr> <tr><td>전혀 아니다</td><td>0</td></tr> </table>	매우 그렇다	20	그렇다	23	보통이다	5	아니다	0	전혀 아니다	0	<p>5) 강사가 전문적이다</p> <p>‘그렇다’라고 응답한 교원이 23명으로 가장 많았으며, ‘매우 그렇다’라고 응답한 교원이 20명이었다.</p>
매우 그렇다	20										
그렇다	23										
보통이다	5										
아니다	0										
전혀 아니다	0										
<p>■ 응답자 수</p> <table border="1"> <tr><td>매우 그렇다</td><td>18</td></tr> <tr><td>그렇다</td><td>23</td></tr> <tr><td>보통이다</td><td>7</td></tr> <tr><td>아니다</td><td>0</td></tr> <tr><td>전혀 아니다</td><td>0</td></tr> </table>	매우 그렇다	18	그렇다	23	보통이다	7	아니다	0	전혀 아니다	0	<p>6) 강사의 자질이 훌륭하다(강의 준비 및 방법, 수강생 응대)</p> <p>‘그렇다’라고 응답한 교원이 23명으로 가장 많았으며, ‘매우 그렇다’라고 응답한 교원이 18명이었다.</p>
매우 그렇다	18										
그렇다	23										
보통이다	7										
아니다	0										
전혀 아니다	0										

〈표 5〉 특강 내용에 대한 만족도 문항 분석 결과

위 〈표5〉를 살펴보면 대부분의 문항에서 긍정적인 응답이 많았으나 특강 내용에 대한 참신성 문항에서는 ‘보통이다’라고 응답한 교원이 다른 문항에 비해 많은 것을 확인할 수 있었다. 연수회 프로그램 중 가장 도움이 많이 되었다고 생각하는 두 가지를 고르는 문항⁷⁾을 통해 교원들의 요구를 더 자세히 살펴볼 수 있었는데, 주로 ‘다문화사회에서 상호문화사회로의 전환’, ‘법무부 이민통합과 특강’과 같이 다문화 사회에 대한 이해나 사회통합프로그램 관련 정책에 대한 강의식 수업에 대한 만족도가 높은 반면 ‘사회통합프로그램 학습자를 위한 말하기 교육, 문화 교육 방법’과 같은 강의에 대한 만족도는 비교적 낮은 편이었다. 이는 다문화사회나 정책 관련 내용에 대해서는 이론식 강의가, 실제 문화 교육과 말하기 교육에 대한 내용은 실습형 또는 토의형 프로그램이 적합함을 보여주는 결과라고 할 수 있겠다.

프로그램의 도움 정도에 따른 문항은 한국어교육 전공자와 비전공자, 그리고 경력 5년 이상과 5년 미만의 교원⁸⁾으로 나누어 분석을 재 실시하였다. 그 결과 한국어교육 전공자와 비전공자 모두 ‘다문화사회에서 상호문화사회로의 전환’이 가장 도움이 되었다고 응답하였고, 그 다음으로 한국어교육 전공자는 ‘법무부 이민통합과 특강’이, 비전공자는 ‘국립국어원 교육자료 소개’가 도움이 되었다고 하였다. 그러나 전공자의 경우에도 ‘국립국어원 교육자료 소개’가 도움이 되었다고 응답한 교원이 12명으로, 비전공자와 큰 차이를 보이지 않았음을 확인할 수 있었다.

경력 5년 이상 교원과 5년 미만 교원의 경우에는 도움 정도에 대한 응답 차이가 극명하게 드러났는데, 경력 5년 이상 교원은 ‘다문화사회 이해’, 5년 미만 교원은 ‘교육 자료’에 대한 관심이 높은 것으로 나타났다. 즉, 경력 5년 이상의 교원이 전문적인 교육 능력을 제고할 수 있는 교육 외적인 환경에 대해 더욱 관심을 보이고 있는데, 이들을 위한 체계적인 다문화사회 이해 관련 교육 프로그램이 제공되어야 할 필요성이 있다고 할 수 있겠다.

7) 두 명의 교원이 한 가지만 선택하였기 때문에 총 94개의 응답이 기록되었다.

8) 한국어교육 전공자는 33명, 비전공자는 15명이었으며, 경력 5년 이상 교원은 32명, 경력 5년 미만 교원은 16명으로 집계되었다.

프로그램명	구분	한국어교육 전공자(명)	한국어교육 비전공자(명)	경력 5년 이상(명)	경력 5년 미만(명)
법무부 이민통합과 특강		13	3	12	4
다문화사회에서 상호문화사회로의 전환		15	6	15	6
사회통합프로그램 학습자를 위한 말하기 교육		2	0	1	1
국립한글박물관 전시 해설 및 외국인 대상 프로그램 소개, 목판 인쇄 체험		6	4	8	2
국립국어원 신규 교재 개발 의견 수렴		3	2	3	2
국립국어원 개발 교육자료 소개		12	5	8	9
사회통합프로그램 학습자를 위한 문화 교육 방법		4	3	4	3
사회통합프로그램 수업 운영 방안 구안 실습		5	2	3	4
사회통합프로그램 수업 운영 방안 구안 피드백		2	3	4	1
분임별 활동 결과 발표 및 토의		1	1	2	0
응답 수 합계		63	29	60	32

〈표 6〉 가장 도움이 많이 되었다고 생각하는 두 가지 프로그램 선택 문항 분석 결과

교원들이 희망하는 강의 주제는 1순위부터 3순위까지 적는 주관식 문항으로 제시되었다. 그 결과 1순위에서는 ‘교육자료, 교수법, 정책, 말하기’에 대한 내용이 나타났는데, 특히 교육자료에 대한 것으로 ‘교육자료 개발, 교재 개발법, 멀티미디어 제작(편집, 자막 삽입, 배경음악 선택, 삽입 등), 자료 찾는 법, 수업시 게임 활동 활용, 국립국어원 비롯 학습자료 활용 소개’ 등의 요구가 많았다. 이는 학습자의 다양성으로 인해 이들을 위한 개별 교육 자료가 개발되지 않아⁹⁾ 교재 의존도가 높은 사회통합프로그램 한국어교육 환경에서 교사들이 이에 대한 갈증을 느끼고 있는 것을 보여주는 결과로, 학생들의 흥미를 유도할 수 있고 무엇보다 실제 사회통합프로그램 교육 내용과도 연관성을 가지는 다양한 교육 자료를 소개 및 활용 방법 강의를 고려해볼지 하다. 그리고 이들이 이러한 교육 자료를 스스로 제작·개발할 수 있도록 하는, 즉 교원의 역량을 키워줄 수 있는 멀티미디어 활용 방법 관련 강의 또는 다른 외국어에서 성공적으로 사용된 교육 자료 소개와 같은 강의를 도움이 될 수 있을 것이다.

3.4. 사전과제 관련 요구분석 결과

사전과제에 대한 문항은 국립국어원 한국어교수학습센터의 온라인 연수 강좌 이수에 대한 도움 정도를 평가하는 문항(15-1번)과 추후 온라인 연수가 개발된다면 어떤 주제를 희망하는지에 대해 선택하는 문항(15-2번)이 있었다. 먼저 ‘한국 문화 활용 교수법’에 대한 온라인 연수의 도움 정도에 대해 48명 중 24명의 교원은 ‘그렇다’라고 응답하였으며, ‘매우 그렇다’, ‘보통이다’라고 응답한 교원이 각 11명 있었다. 앞서 문화 교육에 대한 내용은 수업을 통한 실제적인 활동이나 토의가 적합하다고 밝힌 바 있는데, 연수회 전 교원들이 기본적인 문화 교수 항목에 대해 파악하고 분임 토의를 준비할 수 있게끔 한다는 데에서 본 온라인 연수가 의의를 가짐을 볼 수 있는 결과라고 할 수 있겠다. 다음은 온라인 연수 희망

9) 이미향 외(2018)에서는 사회통합프로그램 학습자들이 한국사회에 대한 이해와 적응을 목적으로 한다는 점에서 교육적 목표는 동일하다고 할 수 있으나, 교육에 참여하는 학습자들의 사회 문화적 배경, 인지적 특성, 언어 사용역이 각기 다른 특성을 보이고 있다고 하였다.

주제에 대한 요구 조사 문항에 대한 분석으로, 해당 문항의 경우 교원들이 선택할 수 있는 항목을 제시하였으며 각 1순위부터 3순위까지의 응답 결과는 다음 <표 7>과 같다¹⁰⁾.

항목	1순위(명)	2순위(명)	3순위(명)
① 한국어 교육 내용 및 방법	19	5	3
② 교육 자료 개발	8	17	6
③ 한국어 학습자 능력 평가	3	3	6
④ 수업 운영 능력 및 수업 컨설팅	5	7	7
⑤ 교육과정 개발, 운영	5	2	2
⑥ 한국 문화 교육 내용 및 방법	5	5	8
⑦ 학생 관리, 상담	1	0	1
⑧ 한국어교육 관련 정책	0	5	6
⑨ 기타 의견	1	0	0
응답 수 합계	47	44	39

<표 7> 희망하는 온라인 연수 주제 응답 결과

위 <표 7>에서 확인할 수 있듯이 사회통합프로그램 교원들은 희망하는 온라인 연수 주제 중 1순위로는 ‘한국어 교육 내용 및 방법’을, 2순위로는 ‘교육 자료 개발’을, 3순위로는 ‘한국 문화 교육 내용 및 방법’을 선택하였다. 희망 온라인 연수에 대한 결과는 교원들이 희망하는 강의 주제와도 비슷한 결과를 보였는데, 다른 부분이 있다면 ‘한국 문화 교육 내용 및 방법’에 대한 온라인 연수 개발을 요구하고 있다는 것이었다. 이미 한국어교수학습센터에서 수강할 수 있는 온라인 연수가 존재하고 있음에도 불구하고 교원들이 이에 대한 요구를 표출하고 있다는 것은 기 개발된 온라인 연수 강의들이 일반 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 문화 항목들을 선정해 제시하고 있기 때문일 것이라고 여겨진다¹¹⁾. 사회통합프로그램 학습자는 특수 목적 학습자로 분류되며 체류자격, 출신국가, 학업 수준 등 다양한 변인을 가지고 있기 때문에¹²⁾ 이러한 사회통합프로그램 학습자의 특성을 고려한 문화 교육 내용과 방법 관련 온라인 연수의 개발이 이루어져야 함을 제언하는 바이다¹³⁾.

10) 1순위에 대한 무응답은 1건, 2순위에 대한 무응답은 4건, 3순위에 대한 무응답은 9건이었다.

11) 한국어교수학습센터 온라인 연수 중 ‘한국 문화 활용 교수법’의 차시 제목을 제시하면 다음과 같다.

1차시	한국의 지리와 기후
2차시	한국의 전통복식
3차시	온돌과 좌식 생활
4차시	설날과 추석
5차시	한국의 매력적인 도시들
6차시	한국의 재래시장
7차시	한국의 소리, 판소리
8차시	풍물놀이, 사물놀이, 난타
9차시	고려청자와 백자
10차시	한국의 교육
11차시	전래 동화, ‘형님 먼저, 아우 먼저’
12차시	한국의 음식 문화

‘한국 문화 활용 교수법’ 차시 제목
(총 12차시)

12) 민진영·박소영(2019), 사회통합프로그램의 한국어교육 개선 방안 연구, <국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집>, 국제한국어교육학회, p.158.

3.5. 분임토의 관련 요구분석 결과

분임토의는 연수회 중 교원들이 말하기 및 문화 교육 내용에 대해 의견을 교환하고 실제 교육 현장에서 적용할 수 있는 활동이나 과제를 직접 제작하는 시간으로, 교원들이 이에 대해 유용하다고 느꼈는지, 토의 시간은 적절하였는지, 분임 지도 강사의 지도가 전문적이었는지, 분임 구성이 적절하다고 생각하였는지에 대해 응답하도록 하였다. 이에 대한 결과는 다음 <표 8>과 같다.

분임토의 내용에 대한 평가	
<p>■ 응답자 수</p>	<p>1) 분임토의 내용이 유용하다</p> <p>'그렇다'라고 응답한 교원이 26명으로 가장 많았으며, '매우 그렇다'라고 응답한 교원이 17명이었다.</p>
<p>■ 응답자 수</p>	<p>2) 분임토의 시간이 적절하다</p> <p>'그렇다'라고 응답한 교원이 27명으로 가장 많았으며, '매우 그렇다'라고 응답한 교원이 8명이었다. '아니다'라고 응답한 교원이 7명으로 다른 항목에 비해 부정적인 의견이 많은 편이었다.</p>
<p>■ 응답자 수</p>	<p>3) 분임지도 강사가 전문적이다</p> <p>'그렇다'라고 응답한 교원이 24명으로 가장 많았으며, '매우 그렇다'라고 응답한 교원이 16명이었다.</p>
<p>■ 응답자 수</p>	<p>4) 분임 구성(분임별 교원 수, 소속 기관 등)이 적절하다</p> <p>'그렇다'라고 응답한 교원이 25명으로 가장 많았으며, '매우 그렇다'라고 응답한 교원이 13명이었다.</p>

<표 8> 분임토의에 대한 만족도 문항 분석 결과

13) 전정미(2019)는 사회통합프로그램 한국어 교재에 나타난 문화 항목을 분석한 연구로 <‘이민자를 위한 한국어와 한국문화’ 초급1, 초급2, 중급1, 중급2’를 대상으로 분석을 실시하였다. 이 논문에서는 현재 교재에서 제시된 문화 항목이 구성원 간의 상호작용과 소통을 활성화하기에는 부족한 부분이 있다고 지적하였으며 문화 교육시 이민자의 문화와 상호교류가 필수적임을 강조하였다. 전정미(2019)의 연구에서와 같이 현재 사회통합프로그램 한국어교육 교재 내 문화 항목을 비판적으로 바라본 연구들이 사회통합프로그램 학습자를 위한 문화 교육 관련 온라인 연수 개발에 유용하게 활용 될 수 있을 것이다.

분임토의에 대한 만족도는 대체적으로 높은 편이었는데, 분임토의 시간에 대해서는 부정적인 의견이 다소 있었다. 분임 토의는 1박 2일의 연수회 중 2일차에 진행되었는데, 각 80분씩 2번, 총 160분 동안 이루어졌다. 분임토의 이후에는 분임 별로 교실 내에서 적용 가능한 활동이나 과제를 발표하는 시간이 있어, 3시간이 채 되지 못하는 한정된 시간 안에 가시적인 결과물을 만들어내야 하는 것이 교원들에게는 부담으로 느껴졌을 가능성이 있다. 이러한 부분은 교원들로 하여금 연수회 전 분임별로 관련 주제에 대해 사전에 논의를 할 수 있는 장을 마련해준다면 해소될 수 있는 문제라고 여겨지는데, 기존에 교원들에게 안내되었던 한국어교수학습센터의 ‘연수 나눔방’을 활용하는 것이 적절할 것이라고 본다. 또한 올해 개최된 연수회에서는 분임 구성시 교원의 경력을 고려하여 ‘초급1, 초급2, 중급1, 중급2’로 나누었으나 사전에 구체적인 논의가 이루어지도록 하기 위해서는 경력을 포함하여 교원들이 다루고자 하는 세부 주제나 항목을 기반으로 분임 구성이 이루어지는 것이 필요하다고 판단된다.

연수회가 종료된 후에 취합된 희망 분임활동 주제 또는 방향은 연수회의 분임 활동에서 다루었던 ‘말하기 영역, 문화 항목’에 대한 요구도 높게 나타났으나 ‘실제 수업 주제에 따른 과제 활동’이나 ‘멀티미디어 교육 자료 제작’에 대한 요구 역시 높게 나타남을 확인하였다. 또한 ‘말하기 영역’ 외에도 ‘쓰기, 문법, 어휘’ 등 다양한 영역별 교육 내용에 대한 관심 역시 나타났는데 이러한 내용이 분임 토의의 내용 구성 전에 파악되어 반영된다면 더욱 효과적이고 실용성 있는 분임 토의가 이루어지는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

4. 사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램 개선 방안

앞서 김호정 외(2017)에서는 사회통합프로그램 교원을 포함한 다문화가족지원센터의 교원, KSL 과정 교원을 대상으로 하는 재교육 프로그램 내용 개발 차원에서 ‘연수 프로그램을 통해 달성하려는 목표’, ‘한국어교원으로서 부족하다고 느끼는 교수 역량’에 대해 설문 조사를 실시한 바 있다. 이에 본 연수회에서는 사회통합프로그램 교원만을 대상으로 하여 동일한 문항의 설문 조사를 실시하였는데¹⁴⁾, ‘연수 프로그램을 통해 달성하려는 목표’의 경우 선행 연구에서는 ‘한국어 교수법 향상’ 다음으로 ‘한국어 교수 지식 향상’이 높게 나타났지만 사회통합프로그램 교원들은 ‘한국어 교수법 향상’ 다음으로 ‘정책 이해 향상’을 달성하고자 한다는 응답이 뒤를 이어 차이를 보이고 있음을 확인하였다.

구분	김호정 외(2017)		사회통합프로그램 교원	
	인원(명)	퍼센트(%)	인원(명)	퍼센트(%)
한국어 교수 지식 향상	48	42.5	10	14.3
한국어 교수법 향상	53	46.9	32	45.7
다른 한국어교원들과의 지속적인 네트워크 형성	5	4.4	10	14.3
정책에 대한 이해도 향상	6	5.3	13	18.6
기타	1	0.9	5	7.1
응답 수 합계	113	100	70	100

〈표 10〉 연수 프로그램을 통해 달성하려는 목표 (김호정 외, 2017 포함)

즉, 사회통합프로그램 교원들은 법무부에서 제공하는 사회통합프로그램 내 한국어 교육을 담당하는 교원이라는 특성을 가지고 있어 다른 교원들에 비해 정책적인 내용에 대한 부분을 이해하고자 하는 욕구가 강한 것으로 파악할 수 있다. 따

14) 중복 응답 문항으로 교원마다 1개에서 4개까지 자유롭게 선택하였다.

라서 재교육 프로그램 내에서 정책과 관련된 내용을 일방향적으로 제시해 주는 데에 그치는 것이 아니라 교원의 질의응답 시간을 충분히 마련해줌으로써 교원의 정책 관련 궁금증을 해소할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다. 이미혜(2015)에서는 사회통합프로그램이 한국 사회의 이주민 증가에 따른 외국인 정책 대안으로 등장하였지만 정책의 실체는 한국어 교육과 한국사회 이해교육 프로그램으로 볼 수 있다고 하였다. 그러므로 이를 통해 관련 부처에서도 교원들이 가지고 있는 책임감을 이해하고, 한국어 교육 현장에서 발생하는 여러 문제들¹⁵⁾에 대해 파악하여 개선 방안에 대해 고찰하는 등의 긍정적인 효과 역시 가져올 수 있을 것이라고 본다.

‘한국어교원으로서 부족하다고 느끼는 교수 역량’의 경우에도 선행 연구에서는 ‘한국어 교수 자료 개발·활용’ 다음으로 ‘한국어의 교육 내용 지식’이 나타났지만 본고에서 진행한 설문 조사에서는 ‘한국어 교육 내용 지식’보다 ‘한국어 교수 방법’에 대한 필요성을 느끼는 교원이 상대적으로 더 많았음을 볼 수 있었다.

구분	김호정 외(2017)		사회통합프로그램 교원	
	인원(명)	퍼센트(%)	인원(명)	퍼센트(%)
한국어의 교육 내용 지식	24	21.2	1	1.8
한국어 교수 방법	18	15.9	12	21.4
한국어 교수 자료 개발·활용	44	38.9	28	50
한국어 능력 평가	9	8	5	8.9
한국문화 교육	8	7.1	2	3.6
학생 지도 및 상담	6	5.3	6	10.7
기타	4	3.5	2	3.6
응답 수 합계	113	100	56	100

〈표 11〉 한국어교원으로서 가장 부족하다고 느끼는 교수 역량 (김호정 외, 2017 포함)

위 분석 결과는 이상의 분석 내용과 동일한 맥락을 유지하고 있음을 보여주는 것으로, ‘교수법’과 ‘교육자료’에 대한 높은 요구는 교원들이 희망하는 재교육 프로그램의 강의 주제뿐만 아니라 온라인 연수 주제, 분임 토의 주제에서도 확인할 수 있었다. 그러나 ‘교수법’과 ‘교육자료’에 대한 내용은 올해 개최된 연수회를 포함한 지난 연수회에서 지속적으로 다루어져 왔던 내용이다. 이는 교원들이 실제 사회통합프로그램 학습자를 대상으로 한 한국어교육 현장에서 적용할 수 있는 교수법이나 교육 자료에 대해 충분한 내용 제공을 받지 못했음을 방증하는 것이기도 한데, 추후 사회통합프로그램 한국어 교원 재교육 프로그램에서는 일반적인 한국어 교수법에 대한 내용에서 벗어나 사회통합프로그램 학습자의 특성과 긴밀한 연관성을 가지는 ‘교수법’ 그리고 ‘교육자료’에 대해 다루는 강의와 분임 토의로 구성될 수 있도록 해야 할 것이다.

5. 결론

(생략)

15) 민진영 외(2019)에서는 ‘한국어 과정의 단계별 교육시간이 이민자들에게 요구하고 있는 언어 수준과 불일치한다는 점, 다양한 이민자 유형을 반영한 교육과정의 구성이 없는 점’ 등 교육 현장에서 발생하는 여러 문제점을 해결할 수 있는 개선 방안을 외국의 이민자 사회통합 언어교육 현황과의 비교를 바탕으로 제안한 바 있다.

■ 참고문헌 ■

- 김호정·진가연·이원기(2017), '다문화가족 대상 한국어교원' 재교육 프로그램 내용 개발을 위한 요구 분석, <외국어교육> 24-4, 한국외국어교육학회, pp.245-275.
- 민진영·박소영(2019), 사회통합프로그램의 한국어교육 개선 방안 연구, <국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집>, 국제한국어교육학회, pp.145-163.
- 법무부(2019), 2019년도 사회통합프로그램 운영지침.
- 이경주(2017), 사회통합프로그램 한국어교육의 현황과 과제, <국제한국어교육학회 추계학술발표논문집>, 국제한국어교육학회, pp.109-128.
- 이미향·윤영·최은지·박진욱(2018), 특수 목적 교육으로서 이민자 대상 한국어 교육과정과 교재 개선 방향 연구-법무부 사회통합 프로그램을 중심으로-, <한국언어문화학> 15-1, 국제한국언어문화학회, pp.147-174.
- 이미혜(2015), 사회통합프로그램 한국어 교육과정의 현 위치와 발전 방향, <국제한국어교육학회 학술대회논문집>, 국제한국어교육학회, pp.210-219.
- 전정미(2019), 사회통합프로그램 한국어 교재에 나타난 상호문화교육, <문화예술교육연구> 14-1, 한국문화교육학회, pp.83-113.

〈토론〉 “사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램 개선 방안 연구”에 대한 토론문

오지혜(세명대학교)

이 연구는 발표자께서 서론에서 밝혔듯이 사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램의 개선점을 살피고 추후 개최 될 연수의 방향성을 모색하는 데 있으며, 저 또한 이러한 연구문제에 대해 적극 공감하며 동의하는 바입니다. 무엇보다 저는 재교육 프로그램이 사회통합프로그램 한국어교원의 특성(한국어교육 전공 유무, 경력)을 고려할 필요가 있다는 점에 동의합니다. 저 또한 현재 사회통합프로그램 교재 개발에 참여하는 과정에서 사회통합프로그램 대상 학습자들의 유형과 변인이 매우 다양함을 다시 한번 실감하고 있으며, 다양한 학습자들을 가르치는 한국어교원들에게 필요한 재교육 프로그램이 '맞춤형' 교육 차원에서 이루어져야 한다고 생각합니다. '사회통합프로그램 한국어교원 집합연수' 참가자가 작성한 요구 조사지 분석 결과 내용을 흥미롭게 읽으면서 생긴 두 가지 질문을 드리면서 토론을 갈음하고자 합니다.

먼저, 요구 분석 결과, 한국어교원으로서 부족하다고 느끼는 교수 역량'의 경우에도 선행 연구(김호정, 2017)에서는 '한국어 교수 자료 개발·활용' 다음으로 '한국어의 교육 내용 지식'이 나타났지만 본고에서 진행한 설문 조사에서는 '한국어 교육 내용 지식'보다 '한국어 교수 방법'에 대한 필요성을 느끼는 교원이 상대적으로 더 많았음을 볼 수 있었다고 하셨는데 왜 다른 결과가 나온 것이라고 생각하시는지 발표자 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

다음으로, 주제와 관련하여 교원 재교육 프로그램, 온라인 연수, 분임 토의로 나누어 참가자들의 응답 결과를 말씀해주셨고, 저는 이 부분이 중요하다고 봤습니다. 교원 재교육 프로그램, 온라인 연수, 분임 토의의 단계 혹은 영역으로 나누어 주제 및 내용을 선정하고 구성할 시 사회통합프로그램 한국어교원 재교육 프로그램의 체계화를 위해 고려해야 하는 어떤 원리, 원칙이 있을지 궁금합니다.

이와 함께 재교육 프로그램의 실행 측면에서 온라인 연수, 분임 토의의 진행 방식에 대한 의견으로서 아쉬움, 개선안 등에 대한 발표자 선생님의 생각을 듣고 싶습니다.

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 시에** 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 승인을** 받아야 한다.



후속 논문을 투고할 때에는 **후속 학술지의 편집인에게 이미 출판된 정보를 밝히고 승인을 확보하였음을** 고지하여야 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. 이선한 / 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. 김왕식 / 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. 어트경체첵 / 蒙-韓 말[馬] 관련 象徴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 / 상하·친소관계를 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 톨러서의 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. 곽셀 튀르퀴쥬 / 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 윙타나센 / 태국에서의 한류 현상 129
8. 왕혜숙 / 미국에서의 한국언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명길·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 교수·학습 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 『격정시대』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. 이흥매 / 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. 배. 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 교수·학습모형 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 서사화 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. 주월량, 양명희 / 여성 결혼 이민자의 한국문화 교육을 위한 요구조사 175
10. 최은경 / 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. 이홍매 / '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. 박준연 / 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 ‘뭇’ 연구 207
10. 최주희 / 한국어 고급 학습자의 상대 높임의 등급 전환 양상 연구 229
11. 황설은 / 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. 주월량 / 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. 타나자키 미쓰코 / 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'YI 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 리터러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미 165
9. 최정혜 / 한국어 속담에 나타난 과장 표현 연구 -의미 양상을 중심으로 - 195

■ 11권 2호 ■

1. 강남욱 / 북한의 외국어로서의 조선어 교재에 대한 연구 현황과 전망 1
2. 김규훈, 김건우, 김혜숙 / 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석 27
3. LIU YING / 한·중 고사성어 대조 연구 53
4. Bui Kim Luan, 이길원 / 베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구 79
5. 우인혜 / 다문화가정의 정체성문제 해결방안 연구 -다문화자녀의 2중 언어·문화교육을 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, 송경옥 / 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·김충철 / 상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '홍' 이해 교육 연구 : 고전 문학 제재를 중심으로 79
5. 신윤경 / 한국어 쓰기를 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 수업·강의 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 조피야 / 일반적 학문 목적의 한국어교육과정 개발을 위한 기초 연구 -석사 과정 정부초청외국인장학생을 중심으로- 111
6. 정서영 / 스리랑카 중고등학교 한국어교사 양성 프로그램 만족도 조사 연구 145
7. 정지현·최희·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 / 외국인을 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- 1
2. 김승환 / 학점은행제 원격평생교육원의 '외국어로서의 한국어학 전공'의 문제와 개선 방안 연구 23
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

■ 13권 3호 ■

1. 강란숙 / 한국 문화교육의 자료로서 아리랑 TV 영상 자료 활용에 대한 외국인 학습자들의 반응 조사 연구 -해외 한국학 교육 현장(벨기에)의 수업 사례 제시- 1
2. 김경령 / 한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인들과의 상관관계 연구 29
3. 김은미 / 담화화제에 있어서의 한일대조연구 -화제선택과 도입 및 전개를 중심으로- 69
4. 민현식 / 한글문화의 정신사 93
5. 박새암 / 초기 개신교 선교사들의 한국어 학습 연구 -〈미감리회〉를 중심으로- 119
6. 박은하 / 한국어 교육에서의 문화 능력과 초급 단계의 문화 능력 평가 도구 개발 145
7. 이인혜 / 학문 목적 한국어 학습자의 독자 고려 전략 연구 169
8. 이향 / 외국인 어투에 대한 한국어 원어민 화자의 언어 태도 연구 199
9. 최권진 / (비)효율적인 한국어학습자의 학습 전략 사용에 관한 연구 -한국정부초청 대학원장학생과 중국인 학습자의 비교 연구- 231

■ 14권 1호 ■

1. 고은선·김성훈 / 교수자의 학습자 모어 사용이 제2 언어 텍스트에 미치는 영향 -중국어 모어로 하는 한국어 학습자를 대상으로- 1
2. 곽수진·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·황철운 / 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. 안하나·임효용 / 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. 이경희 / 한국어 어휘 '우리' 교육을 위한 고찰 -「한국어기초사전」의 풀이말 검토를 중심으로- 179
8. 이명화 / 한국어 학습자의 토픽(TOPIK) 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 / 외국인 초급 한국어 학습자를 위한 플립러닝 활용 언어문화 교육 방안 연구 311

■ 14권 3호 ■

1. 강신희 / 이주 노동자를 위한 국가직무능력표준(NCS) 기반 한국어 교육과정 개발 1
2. 구민지·김원경 / 유학생 대상 한국어 스토리텔링 기반 수업 사례 연구 29
3. 김경령 / 취학 전 아동을 대상으로 한 미국 한글학교의 교육 자료 개발에 대한 실태 조사 연구 51
4. 김기성 / 몽골인 한국어 학습자를 위한 현대몽골어와 한국어의 피동 대조 연구 91
5. 김혜진 / 신문 텍스트의 주제 영역별 장르성에 따른 연결어미 사용 양상 분석 113
6. Ra Chae Kun / A Pedagogical Study on Understanding of 'Shinmyoung'(神明) in Modern Korean Novels for Foreign Learners - Based on A. N. Whitehead's Creativity 147
7. 마심리 레일라·정지현 / 한국 정부초청 아제르바이잔 장학생의 학업 경험에 관한 사례 연구 173
8. 박성 / 한국 현대시 읽기에서 나타난 학습자들의 반응양상 연구 - 독자반응 이론을 중심으로 197
9. 서혁 / 학교교육과 한국어언어문화 교육의 쟁점과 과제 21
10. 오선영 / 외국인 유학생을 위한 한국어 지역어 교육 연구 - 드라마를 활용한 듣기 수업 사례를 통해 249
11. 이용희 / 러시아어권 한국어 학습자의 공손성 및 거절 화행 연구 287
12. 주월랑 / 여성결혼이민자들의 중간언어 연구 -통사 복잡성을 중심으로- 313
13. 최권진 / 한국어 학습자의 학습양식에 대한 연구 -대한민국 정부초청대학원장학생을 중심으로- 347

■ 15권 1호 ■

1. 김규훈 / 한국어 어휘 수업에서 '생태학적 언어 교수 전략'의 활용 가능성 1
2. 김승연 / 한국어 교재에 나타난 시각적 요소의 변화 경향성 연구* -1990년대부터 2010년대 교재를 중심으로 25
3. 김윤주 / 여성결혼이민자를 위한 부모역량 강화 프로그램 설계 방안 61
4. 박봉수, 김영순 / 중국계 결혼이주민의 자녀 이중언어 교육 경험에 관한 연구 93
5. 신윤경, 성지연 / 재외동포 청소년의 정체성 함양을 위한 문화체험 프로그램의 방향 고찰 121
6. 이미향, 윤영, 최은지, 박진옥 / 특수 목적 교육으로서의 이민자 대상 한국어 교육과정과 교재 개선 방향 연구 -법무부 사회통합프로그램을 중심으로- 147
7. 이스라 하산 / 요르단인 학습자의 한국어 문장 내 말마디 경계 장음화 현상 고찰 175
8. 정효민 / 자기주도학습이 한국어 학습자의 학업성취에 미치는 영향 201
9. 조현용 / 한일 교류사 활용 한국어교육을 위한 기초 연구 229
10. 홍승아 / 한국 유학 대학생들의 학문적 요약문 글쓰기 -한국인 대학생과의 비교를 통한 실태 분석- 257

■ 15권 2호 ■

1. 강남옥 / 한국어 교재의 구성 유형과 형성 과정 연구 1
2. 강신희 / 학문 목적 학습자를 위한 통합적 접근의 한국어 쓰기 교육 모형 개발 연구 37
3. 구민지, 김원경 / 한국 언어문화 교육 방안으로서의 설화 '다시쓰기' 63
4. 권기현 / 한국어-베트남어 단모음 대조를 통한 난이도 위계 설정 93
5. 김현진 / 재한 외국인 유학생의 언어 접촉 양상(LCP)이 한국어 능력과 학업 성취도에 미치는 영향 125
6. 김혜진 / 문화적 문식력 향상을 위한 한국어 중·고급 학습자의 설화 교육 연구 -국내 대학 교양 학부의 중국인 유학생을 중심으로- 155
7. 박성 / 영화를 활용한 한국 가치문화교육 연구 -상호문화능력을 중심으로- 189
8. 양지선 / 외국인 유학생의 한국 문화 인식에 대한 연구 -중국, 몽골, 학습자를 중심으로- 229
9. 응웬 티 꾸잉안, 김영표 / 베트남인 한국어 학습자를 위한 '-더라'의 교육 방안 연구 255
10. 황사운, 이미향 / 외국인이 편찬한 초기 한국어 교재의 한자어 교수 자료 연구 277
11. 이은희 / 한국어 학습자의 스테레오타입과 한국 문화교육 -학부 외국인 유학생의 한국인에 대한 인식을 중심으로- 305
12. 이지용 / 한국어 공공언어를 위한 챗봇 설계 방안 333

■ 15권 3호 ■

1. 1. 구려나 / 월(粵)방언권 중국인 학습자의 한국어 억양 습득 연구 -확인 의문문 중심으로- 1
2. 기준성 / 결혼이민자 대상 한국어 교재의 부부간 담화 속 성차별적 요소 분석 -「결혼이민자와 함께하는 한국어」를 중심으로- 27
3. 김설, 김중섭 / 중국 초급 한국어 교재의 발음 영역 구성 방안 연구 -비음화를 중심으로- 49
4. 나채근 / 한국어 고급 학습자의 감상문 쓰기를 통한 한국 정서 한(恨)에 대한 이해 교육 85
5. 노채환 / 몽골인 학습자의 한국어 단모음 오류 분석 -구성원소 이론을 바탕으로- 113
6. 안정호 / 한국어교육을 위한 연결어미 '-답시고'의 의미와 교육 내용 연구 -세종 말뭉치 자료 분석을 통하여- 135
7. 이혜신원 / 색채어의 상징어미 대조 연구 -한국어와 미얀마어 기본 색채어를 중심으로- 161

8. 이해영, 하지혜, 정혜선 / 매체 효능감과 실재감이 실시간 온라인 한국학 강좌 수강 만족도에 미치는 영향 187
9. 임형재, 후지모토 타쿠미 / 일본 공공번역의 한국어 오류분석 -일본 정부기관의 한국어 표준 번역안(案)을 중심으로- 211
10. 진대연 / 한국어 교육에서 역사 문화 내용 구성에 관한 연구 243
11. 최권진 / 불가리아 소피아대학교 한국어 교사의 교육 경험 연구 -불가리아 모국어 교사를 중심으로- 271

■ 16권 1호 ■

1. 곽선우 / 한국어 핵역양 유형에 따른 태도 지각 양상 연구 1
2. 구민지 / 한국어 읽기 문화 교재의 어휘 난이도 39
3. 김서형 / 한국어 교육에서의 교사 고쳐말하기와 학습자 반응 간의 상관관계 연구 61
4. 남은영·이숙진·박혜란·장미선 / 베트남 학습자에 대한 연구 동향 분석 97
5. 박민신 / 귀국 대학생의 내러티브 정체성 형성을 위한 성찰적 글쓰기 교육 연구 131
6. 박은정 / 유학생 역번역문에 나타난 어휘 연구 157
7. 서수진 / 한국 현대문학을 활용한 토론·토의 수업 모형 연구 -조남주의 『82년생 김지영』을 중심으로- 187
8. 성혜진 / 한국어 국외보급 활성화를 위한 세종학당 정책집행의 효율화 방안 연구 -집행기관의 특성 분석을 중심으로- 213
9. 유소영 / 헝가리 한국어능력시험(TOPIK)의 현황과 과제 -헝가리 한국어능력시험(TOPIK) 응시자의 특징 분석을 중심으로- 241
10. 이유인 / 이주노동자의 언어 능력 향상을 위한 고찰 -네덜란드의 이주노동자 언어 교육을 중심으로- 261
11. 임현열, 고광원 / 구조화된 오류 데이터 분석을 통한 한국어 학습자의 철자 오류와 발음 오류의 관련성 연구 -중국인의 한국어 철자 오류에 대한 국어 음운론적 관점의 분석- 297
12. 황희선 / 첨삭 주제에 따른 외국인 대학생 글의 양상 분석 -동료첨삭과 교수첨삭을 중심으로- 323

■ 16권 2호 ■

1. 김경령 / 아동반 한글학교 교사의 민족 정체성 교육에 대한 실태 조사 연구 -러시아, 우즈베키스탄, 카자흐스탄을 중심으로- 1
2. 김명광 / 의사소통능력 개념 변화에 대한 일고 -서구 이론을 중심으로- 31
3. 김영 / 고전시가에 표출된 '달'의 이미지 비교를 통한 한국 고전문학사 교육 방법 -중국인 고급 학습자를 대상으로- 65
4. 김은경 / 한국어교육 현장에서의 스마트러닝 구현을 위한 스마트 교실응답 시스템 활용 방안 93
5. 김태연 / 한국어 문화교육을 위한 문학 텍스트 활용 방안에 대한 고찰 -학습자 및 교수자 요구조사를 바탕으로- 121
6. 노채환 / 러시아어권 한국어 학습자들의 한국어 이중모음 오류 분석 -음절구조 차이 및 구성원소 이론을 바탕으로- 171
7. 오지혜 / 내러티브 기반의 문화 간 의사소통 평가 연구 171
8. 육효창 / 온라인 한국어교원 양성과정의 현황과 과제 -학위과정의 한국어교육 실습 교과목의 질 관리를 중심으로- 199
9. 이미혜 / 대학기관 한국어 교사 역량에 대한 인식 231
10. 이진경, 박영옥 / 중앙아시아 출신 유학생들의 한국어 학습 전략에 대한 연구 -정부초청외국인 대학원 장학생을 중심으로- 255
11. 정미진, 조형일 / 몸짓 언어에 기반한 한국어 환유 표현의 교육 연구 283
12. 주현정, 김태희, 정가민 / 한국 문화를 교육하는 교사의 태도와 전문성에 대한 연구 -학습자의 목적에 따른 한국 문화 교사와의 면담을 중심으로- 305

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, 윤리 위원회의 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 인지한 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 안건에 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, 익명 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 본조사에 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

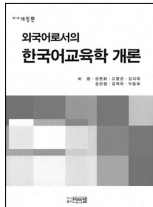
1. 본 규정은 위원 2/3 이상의 동의를 받아 개정할 수 있다.
2. 본 규정 시행에 필요한 세칙은 연구윤리위원회에서 정한다.
3. 본 규정에 규정하지 않은 사항은 관례에 따른다.
4. 본 규정은 2008년 6월 1일부터 시행한다.
5. 본 개정 규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
6. 본 개정 규정은 2014년 1월 1일부터 시행한다.

세계 속의 한글 박이정의 한국어 교재

박이정 출판사는 1989년 창립 이래 우리말과 글을 연구하고 계승 발전시킨다는 사명으로 30년간 꾸준히 한국어문학, 한국어교육 분야의 책을 출간해 왔습니다.

2019년 현재까지 약 1,600여종의 책을 출간해 왔으며 10여 년 전부터 한국어 교육 도서 발간에도 적극 참여하여 현재까지 약 300여 종의 한국어 교육 도서를 발간하였습니다.

박이정 출판사는 앞으로도 국문학을 토대로 양질의 한국문화, 한국어교육 분야의 도서를 발간할 것입니다.



외국어로서의 한국어교육학 개론(개정판)

허용 외 | 4*6배판 | 18,000원

외국어로서의 한국어 교육을 위한 개론서



Simple Korean

조영미, 한상호, 이한라 | 4*6배판 | 9,800원

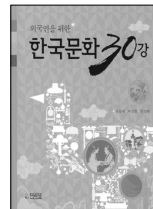
아주 간단한 단어와 표현을 통해 손쉽게 배우고 활용할 수 있는 한국어를 알려주는 초급 한국어 교재이다.



외국인을 위한 한국어 문장쓰기의 모든 것

박미경, 김지연, 권재은 | 4*6배판 | 22,000원

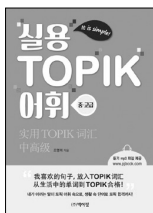
글쓰기의 첫 단계인 문장을 정확하고 풍부하게 쓸 수 있도록 한국어의 특성을 설명하면서 구체적인 연습 문제를 제시하고 있다.



외국인을 위한 한국문화 30강

양승국 · 박성창 · 안경화 | 변형판 | 22,000원

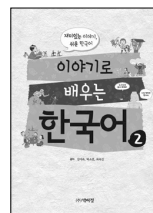
한국 자료를 한국어로 읽고자 하는 외국인 중 · 고급 한국어 학습자나 한국학 전공 외국인을 위해 개발된 교재다.



실용 TOPIK 어휘(중고급)

조영미 | 4*6배판 | 18,000원

중급 이상 수준의 한국어 학습자들을 대상으로 하는 TOPIK 어휘 교재이다. 이 책에는 총 3,833개의 한국어 어휘가 품사별로 나누어 실려 있으며, 어휘의 의미뿐만 아니라 그 어휘가 실제로 어떻게 사용되는지 문장으로 하나씩 예문을 제시하고 있다.



이야기로 배우는 한국어 2

김미숙, 박소연, 최숙진 | 4*6배판 | 13,000원

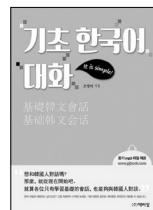
이 책은 한국의 옛날이야기와 다른 여러 나라의 옛날이야기를 읽으면서 한국어 문법과 어휘 그리고 한국문화를 함께 배울 수 있도록 구성되어 읽기 실력 향상은 물론이고 한국어능력시험에도 도움이 될 수 있도록 꾸몄다.



새로 바뀐 토픽을 위한 빈도별 토픽(중고급-어휘)

조윤경, 전하나, 정성아 | 4*6배판 | 14,000원

한국어능력시험(TOPIK)을 준비하는 외국인 학습자를 위한 한국어 어휘 학습교재이다. 이 책은 빈도별로 어휘를 구성하여 빈도가 높은 어휘부터 공부할 수 있도록 하였다.



기초 한국어 대화

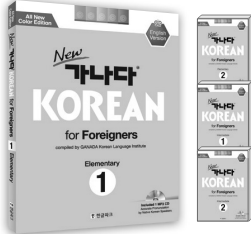
조영미 | 4*6배판 | 13,000원

한국 사람과 대화하고 싶다고요? 그럼 지금부터 시작해보세요. 기본 대화만 알아도 여러분은 한국인과 대화할 수 있습니다.

한국어 학습 한글파크와 함께하세요!

New 가나다 KOREAN

영어판 초급1,2 중급1,2

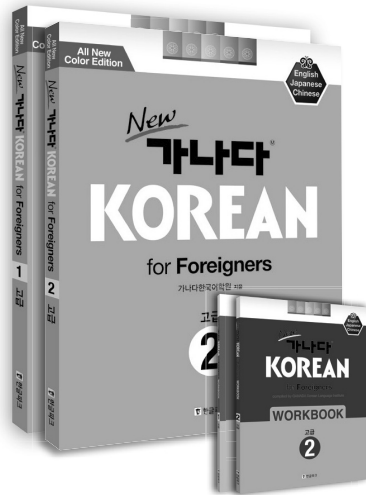


일본어판 초급1,2 중급1,2

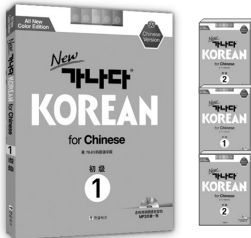


고급 고급 1,2

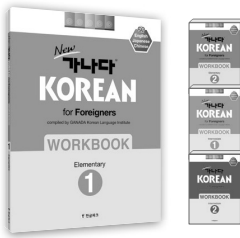
WORKBOOK 고급 1,2



중국어판 초급1,2 중급1,2



WORKBOOK 초급1,2 중급1,2

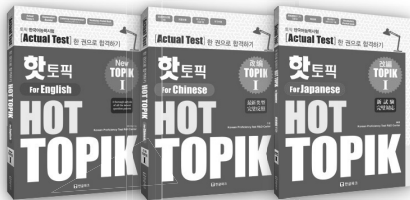


저자 | GANADA Korean Language Institute [MAINBOOK] 구성 | 교재 + MP3 CD 값 | 각 25,000원 [WORKBOOK] 구성 | 교재 값 | 각 11,000원

HOT TOPIK

HOT TOPIK I·II [ACTUAL TEST]

문제 유형 완벽 분석! 실전 모의고사 5회분으로 시험 완벽 대비!



TOPIK I 영어판 TOPIK I 중국어판 TOPIK I 일본어판

저자 | 한국어평가연구소
구성 | 교재 + 해설집
+ MP3 CD
값 | I - 각 21,000원

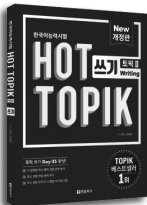


TOPIK II

저자 | 한국어평가연구소
구성 | 교재 + 해설집
+ MP3 CD
값 | II - 27,000원

HOT TOPIK 쓰기 II / 읽기 II

영역별 심화 학습으로 TOPIK 실력 다지기!



TOPIK II 쓰기 (개정판)

저자 | 현빈, 최재찬
구성 | 교재 + 해설집
값 | 17,000원

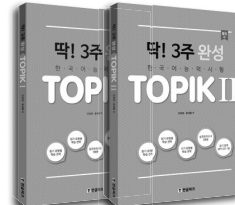


TOPIK II 읽기 (개정판)

저자 | 김순례, 고민지
구성 | 교재 + 포켓북
값 | 16,800원

딱! 3주 완성 TOPIK I·II

'딱 3주' 만에 TOPIK 준비 끝!



TOPIK I TOPIK II

저자 | 오윤정, 윤새롬
구성 | 본책 +
모의고사 문제집 +
MP3 CD
값 | I - 17,000원
II - 20,000원

한글파크출판



한글파크 출판 도서목록

주 소 [03017] 서울특별시 종로구 자하문로 300 시사빌딩
전 화 1588-1582
팩스번호 02)3671-0500
홈페이지 www.sisabooks.com/hangeul
이 메 일 bookmkt02@sisadream.com

한글파크서점

주 소 [03017] 서울특별시 종로구 자하문로 300 시사빌딩(1층)
전 화 02)561-9544
팩스번호 02)568-9599
홈페이지 www.hangeulpark.com
이 메 일 hanpark00@sisadream.com

세잎누리 유학생보험

보험사 연락처 정보

보험사명	세잎누리
담당자	제갈규동, 제갈동희, 노기정
보험사 전화번호	031-348-2261, 2263
보험사 팩스번호	0505-688-7788
홈페이지 주소	http://foreign-insurance.kr http://세잎누리.한국
담당자 이메일	insurance.foreign@gmail.com
담당자 전화번호	chinese : 0505-499-7788 English : 0505-661-7788

보험사 청구 방법

1. 지정병원 진료 시

- 별도 보상 청구 절차 없이 지정병원에서 진료 시 보상금 지급



2. 그 외 병원 진료 시

- 병원 진료 후 보상서류를 보험사에 발송
- 서류 발송 방법 : 홈페이지 업로드, E-mail 발송, 보험사 학교 방문 시 직접 전달
- 제출 서류 : 초진차트, 영수증, 외국인등록증 사본, 통장사본



보험에 가입해서 보상받은 경우

사례 1	사례 2	사례 3
<p>'양측 고관절 골괴사증*'으로 인하여 병원에서 입원 및 수술치료 하였음 /질병</p> <p>총 진료비 약 14,000,000원 중 12,000,000원 지원 받음 (약 85% 보상)</p>	<p>총 진료비 약 1,900,000원 중 1,520,000원 지원 받음(약 80%보상)</p>	<p>장골 결석으로 인해 병원에서 치료 받았음 /통원</p> <p>총 진료비 약 270,000원 중 250,000원 지원 받음 (약 93% 보상)</p>
<p>* 양측 고관절 골괴사증 질반과 허반전 뼈가 벌어지게 되어 걷는것이 불가능하게 되는 질병</p> <p>** 우측 5중수 골간부골절 오른쪽 손가락 골절</p>	<p>* 양측 고관절 골괴사증 질반과 허반전 뼈가 벌어지게 되어 걷는것이 불가능하게 되는 질병</p> <p>** 우측 5중수 골간부골절 오른쪽 손가락 골절</p>	<p>* 양측 고관절 골괴사증 질반과 허반전 뼈가 벌어지게 되어 걷는것이 불가능하게 되는 질병</p> <p>** 우측 5중수 골간부골절 오른쪽 손가락 골절</p>

보험에 가입하지 않아서 보상받지 못한 경우

사례 1	사례 2	사례 3
<p>'맹장염에 걸려 병원에서 입원하여 맹장수술 하였음 /질병</p> <p>총 진료비 약 2,600,000원 전액 본인 부담</p>	<p>응석을 올리하다 '우측수지 동맥파열*'로 인해 입원 및 수술 치료 하였음 /상해</p> <p>총 진료비 약 1,520,000원 전액 본인 부담</p>	<p>김가다 넘어져서 '우측 무분절파 및 손가락의 연조직염*'으로 인해 치료받았음 /통원</p> <p>총 진료비 약 157,000원 전액 본인 부담</p>
<p>* 우측수지 동맥파열 손가락 동맥 파열</p> <p>** 무릎부절절파 및 손가락의 연조직염 무릎 & 손가락 절절파(뼈마디가 이긋남)</p>	<p>* 우측수지 동맥파열 손가락 동맥 파열</p> <p>** 무릎부절절파 및 손가락의 연조직염 무릎 & 손가락 절절파(뼈마디가 이긋남)</p>	<p>* 우측수지 동맥파열 손가락 동맥 파열</p> <p>** 무릎부절절파 및 손가락의 연조직염 무릎 & 손가락 절절파(뼈마디가 이긋남)</p>

보험 종류 소개

세잎누리(사보협) 국민건강보험(공보험)
 비용: 약 130,000원 / 1년
 (연령, 상벌에 따라 상이) 비용: 약 600,000원 / 1년

보상이 안되는 경우

- 보험가입자의 고의로 인한사고
- 정기건강검진 / 예방접종
- 의치, 의수족, 의안, 안경, 콘택트렌즈, 보청기, 목발 등 보조기 구입
- 진료와 무관한 비용(예 : 의사진단서 발급비 등)
- 보험개시일 이전에 치료중인 질병이나 사고
- 임신, 출산(재왕절개를 포함합니다), 산후기로 치료, 인공유산, 불임치료
- 치료치료 한방치료 중 일부
- 국민건강보험법상 요양급여에 해당하지 않은 비급여 의료비
- 자동차사고 및 해외에서 치료받은 부분
- 정신과질환 및 행동장애(F04~F99), 신장성 뇌질환(O00~O04)
- 비노기계 장애(N39, R32) (예 : 성병)