

국제한국언어문화학회(INK) 제30차 추계학술대회

한국어 학습자를 위한

한국문화교육의 현재와 미래

| 주제특강 I

한국인들이 한국에 대해 갖는 오해에 대해
최준식(이화여대)

| 주제특강 II

유럽의 상호문화접근법과 한국문화 교육
정우향(한국교원대)

| 주제 토론

한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육의 현황과 과제
좌장: 임형재(한국외대) 발표: 최권진(인하대), 배재원(이화여대), 오지혜(세명대)

| 개인 발표

기획 분과 : 국외 한국어 학습자를 위한 한국문화교육 사례
제1분과 : 문화교육과정 및 교재유형 분석
제2분과 : 학습목적별 문화교육의 현황과 과제
제3분과 : 학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 I
제4분과 : 한국어언어문화 교육 일반 I
제5분과 : 학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 II
제6분과 : 한국어언어문화 교육 일반 II

일시 2020년 10월 24일(토) 9:00 ~ 18:30

장소 단국대학교 죽전캠퍼스 국제관

주최 국제한국언어문화학회(INK)

후원 도서출판 하우, 도서출판 보고사, 주식회사 세잎누리



국제한국언어문화학회

The International Network for Korean Language and Culture

www.ink.re.kr

국제한국언어문화학회(INK) 제30차 추계학술대회

한국어 학습자를 위한 한국문화교육의 현재와 미래



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

국제한국언어문화학회(INK) 제30차 추계학술대회

주제: 한국어 학습자를 위한 한국문화교육의 현재와 미래

일시: 2020년 10월 24일(토) 9:00 장소: 단국대학교 죽전캠퍼스 국제관

08:30-09:00	ZOOM 화상회의실 입장			
09:00-09:30	개회식			사회: 정다운(한국학중앙연구원)
	개회사: 장향실(국제한국언어문화학회 회장, 상지대) 시상식: 제7회 한국언어문화학 신진연구자상			
09:30-10:20	제1부 주제 특강 I: 한국인들이 한국에 대해 갖는 오해에 대해			사회: 이미향(영남대)
10:20-10:30	휴식			
10:30-11:20	제1부 주제 특강 II: 유럽의 상호문화접근법과 한국문화 교육			사회: 김정우(이화여대)
11:20-11:30	휴식			
11:30-12:30	제2부 주제 토론: 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육의 현황과 과제			
12:30-13:40	좌장: 임형재(한국외대) 발표: 최권진(인하대), 배재원(이화여대), 오지혜(세명대)			
12:30-13:40	점심 식사			
제3부 개인 발표				
	제1분과 문화교육과정 및 교재유형 분석	제2분과 학습목적별 문화교육의 현황과 과제	제3분과 학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 I	제4분과 한국언어문화 교육 일반 I
	사회: 백승주(전남대)	사회: 이정란 (한국학중앙연구원)	사회: 신윤경(가천대)	사회: 기준성 (디지털서울문화예술대)
13:40-14:20	표준 한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 요소 분석 -개정 전 교재와 개정 후 교재 비교를 중심으로-	학문 목적 한국어 학습자 대상 문화 교재의 학습 활동에 대한 연구	이민자 대상 특수목적 교재의 언어문화 통합 교육 양상 -독일 사회통합프로그램 교재를 대상으로-	중·한 번역 양상 분석 연구
	발표: 이윤정(한국외대) 토론: 박소연(가톨릭대)	발표: 강소영(한국교통대) 토론: 김성조(연세대)	발표: 이미향(영남대) 토론: 정미지(아주대)	발표: 권희봉(영남대) 토론: 이석철(한국외대)
14:20-15:00	한국어-문화 교재의 한국문화 제시 양상	영어 교육(EFL)에서의 문화 교육 관점 분석을 통해 한국어 문화 교육에 시사점 도출과 적용 방향성 제시 : 국가 교육 과정을 중심으로	한글학교 교사 대상 교육 과정 고찰 -스터디코리아 교사용 콘텐츠를 중심으로-	영어와 한국어의 유사점과 합치점 연구 -etymonline.com 어원 사전과 dictionary.com 영영사전을 중심으로-
	발표: 이유경(경기대) 토론: 이지용(서울신학대)	발표: 서혜정·이영현(선문대) 토론: 이효정(국민대)	발표: 정희란(한국외대) 토론: 진대연(호원대)	발표: 임동주(선문대) 토론: 강현주(호남대)

15:00-15:40	<p>대중문화 교육의 활성화를 위한 현행 한국 문화 교육과정의 현황 분석 -국내 일반대학원 한국어교육 전공 교육과정을 중심으로-</p> <p>발표: 전하나(경희대) 토론: 정해권(한국외대)</p>	<p>한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육 연구 -드라마, K-POP, 예능 중심의 담화 코퍼스 구축을 중심으로-</p> <p>발표: 이승연(서울시립대) 토론: 유승금(한림대)</p>	<p>초급 베트남 현지 학습자를 위한 한국 문화교육 방안</p> <p>발표: 양소라(선문대) 토론: 이수미(성균관대)</p>	<p>실시간 온라인 수업에서의 말하기 능력 향상 방안 -학문목적 한국어 수업을 중심으로-</p> <p>발표: 박소연.이미영.최은경(동국대) 토론: 이영희(숙명여대)</p>
15:40-16:00	휴 식			
	<p><기획 분과> 국외 한국어 학습자를 위한 한국문화교육 사례</p> <p>사회: 조수진(서강대)</p>		<p>제5분과 학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 II</p> <p>사회: 김서형(경기대)</p>	<p>제6분과 한국언어문화 교육 일반 II</p> <p>사회: 유소영(단국대)</p>
16:00-16:40	<p>부전공 교과목으로서 한국 문화수업 운영 사례 -벨기에 K대학교 동아시아학 전공자들 대상 수업 사례를 중심으로-</p> <p>발표: 강란숙(한국외대)</p>	<p>학문목적 유학생의 문화인식이 한국 문화학습에 미치는 영향 연구 -중국과 베트남 학습자를 대상으로-</p> <p>발표: 권미경(국민대) 토론: 김금숙(강원대)</p>	<p>대화주의적 관점의 한국어 글쓰기 피드백 방안</p> <p>발표: 박수진(경일대) 토론: 윤은경(대구사이버대)</p>	
16:40-17:20		<p>외국인 유학생의 소속감 영향요인 분석을 통한 문화 수업 운영 방안 연구</p> <p>발표: 신유진(부산외대) 토론: 이화진(국민대)</p>	<p>학문목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발의 실제 -D대학교 '대학한국어1 독해와 작문'을 중심으로-</p> <p>발표: 이인희(동국대) 토론: 김진호(예원예술대)</p>	
17:20-18:00	<p>미국 웰슬리 대학교 한국어 학습자를 대상으로 한 한국 문화 수업 사례</p> <p>발표: 이진경(건양사이버대) ·이선희(웰슬리대)</p>	<p>한국학 전공자를 위한 한국문화 거시적 읽기 -신문 빅데이터 분석을 바탕으로-</p> <p>발표: 김일환(성신여대) 토론: 김한샘(연세대)</p>	<p>중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 언어수준의 상관관계 연구</p> <p>발표: 조천미(영남대) 토론: 정대현(협성대)</p>	
18:00-18:30	<p>제4부 연구윤리 교육</p> <p>발표: 양명희(중앙대)</p>			<p>사회: 김윤신(인천대)</p>
18:30	<p>폐회식</p> <p>폐회사: 장향실(국제한국언어문화학회 회장, 상지대)</p>			<p>사회: 김은정(한국외국어대)</p>

목차

주제 특강 I: 한국인들이 한국에 대해 갖는 오해에 대해	8
주제 특강 II: 유럽의 상호문화접근법과 한국문화 교육	18
주제 토론 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육의 현황과 과제	31
• 한류 콘텐츠 활용 사례	32
• 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육 자료 개발을 위한 제언	37
• 한국 문화 교육에서 한류 콘텐츠 및 한국 문화 콘텐츠 관련 연구사	39
기획 분과 국외 한국어 학습자를 위한 한국문화교육 사례	43
• 부전공 교과목으로서 한국 문화수업 운영 사례 - 벨기에 K대학교 동아시아학 전공자들 대상 수업 사례를 중심으로-	44
• 미국 웰슬리 대학교 한국어 학습자를 대상으로 한 한국 문화 수업 사례	50
분과 1 문화교육과정 및 교재유형 분석	63
• 표준 한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 요소 분석 -개정 전 교재와 개정 후 교재 비교를 중심으로-	64
• 한국어·문화 교재의 한국문화 제시 양상	76
• 대중문화 교육의 활성화를 위한 현행 한국 문화 교육과정의 현황 분석 -국내 일반대학원 한국어교육 전공 교육과정을 중심으로-	87
분과 2 학습목적별 문화교육의 현황과 과제	105
• 학문 목적 한국어 학습자 대상 문화 교재의 학습 활동에 대한 연구	106
• 영어 교육(EFL)에서의 문화 교육 관점 분석을 통해 한국어 문화 교육에 시사점 도출과 적용 방향성 제시 -국가 교육 과정을 중심으로-	116
• 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육 연구 -드라마, K-POP, 예능 중심의 담화 코퍼스 구축을 중심으로-	127
분과 3 학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 I	141
• 이민자 대상 특수목적 교재의 언어문화 통합 교육 양상 -독일 사회통합프로그램 교재를 대상으로-	142
• 한글학교 교사 대상 교육 과정 고찰 -스터디코리안 교사용 콘텐츠를 중심으로-	158
• 초급 베트남 현지 학습자를 위한 한국 문화교육 방안	167

분과 4 한국어문화 교육 일반 I	181
• 중·한 번역 양상 분석 연구	182
• 영어와 한국어의 유사점과 합치점 연구 -etymonline.com 어원 사전과 dictionary.com 영영사전을 중심으로-	200
• 실시간 온라인 수업에서의 말하기 능력 향상 방안 -학문목적 한국어 수업을 중심으로-	213
분과 5 학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 II	227
• 학문목적 유학생의 문화인식이 한국 문화학습에 미치는 영향 연구 -중국과 베트남 학습자를 대상으로-	228
• 외국인 유학생의 소속감 영향요인 분석을 통한 문화 수업 운영 방안 연구	240
• 한국학 전공자를 위한 한국문화 거시적 읽기 -신문 빅데이터 분석을 바탕으로-	253
분과 6 한국어문화교육 일반 II	265
• 대화주의적 관점의 한국어 글쓰기 피드백 방안	266
• 학문목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발의 실제 -D대학교 '대학한국어1 독해와 작문'을 중심으로-	277
• 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 언어수준의 상관관계 연구	288
KCI 등재지 한국어문화학 수록 논문 일람	306
국제한국어문화학회 연구 윤리 규정	317

주제 특강 I

한국인들이 한국에 대해 갖는 오해에 대해

사회 : 이미향(영남대학교)

한국인들이 한국에 대해 갖는 오해에 대해

최준식(이화여자대학교)

한국인들은 자신들이 한국이나 한국의 문화에 대해 많이 안다고 생각하는 경향이 있다. 이유는 간단하다. 자신들이 한국인이기 때문에 당연히 자국에 대해 많이 알고 있다고 생각하는 것이다. 그런데 뜻밖에도 한국인들이 자국에 대해 알고 있는 것은 잘못된 것이 적지 않다. 이 원고에서는 이에 대해 보려고 하는데 그런 오해가 많아 다 볼 수는 없고 그 가운데 주요한 것만 몇 가지 살펴보려고 한다.

1. 한국은 작은 나라다?

한국인들은 ‘우리나라는 작은 나라라서..’라는 말을 자주 한다. 그러면서 한국은 국력이 약해 지난 역사 동안 강대국에 의해 많은 침탈을 받았다고 생각한다. 이것은 사실일까? 먼저 한국이 진짜 영토적으로 작은 나라인지 따져보자. 한국은 나라 면적으로 보면 약 250개에 달하는 전 세계 국가 가운데 85위에 달하는데 이것만 보아도 한국은 결코 작은 나라가 아니라는 것을 알 수 있다. 85위면 중간 위치보다 훨씬 위에 속하기 때문이다. 크기로 보면 영국이나 뉴질랜드, 루마니아와 면적이 비슷하다. 그런데 영국이나 뉴질랜드 같은 나라를 두고 작은 나라라고 하는 경우는 없다. 따라서 한국을 작은 나라라고 생각하는 것은 그릇된 생각이라 할 수 있다.

그러면 남한은 사정이 어떨까? 순위로 따지면 남한의 면적은 전 세계 국가 가운데 109위에 속한다. 그러나 이 순위도 전 세계 국가 가운데 중간 이상에 속하니 남한도 영토가 작은 나라라고 할 수 없다. 남한과 비슷한 면적을 가진 나라로는 쿠바나 아이슬란드, 포르투갈이 꼽히는데 이들 나라에 대해서도 영토가 작은 나라라고 말하지 않는다. 따라서 한국은 한반도 전체로 보나, 남한 하나로 보나 결코 작은 나라라고 할 수 없다.

그런데도 한국인들이 자국을 자꾸 작은 나라로 생각하는 것은 한국이 지리적으로 거대한 국가인 중국에 붙어 있어 항상 중국과 비교되었기 때문일 것이다. 중국의 영토는 한국의 그것보다 96배나 크니 한국인들이 자국이 소국이라고 생각했던 것은 충분히 이해할 수 있다. 이 같은 영토 넓이의 차이 때문에 한국인 스스로 자신들은 소국의 백성들이라고 여겨 심리적 위축감을 가졌을 것이고 그로 인해 자신의 나라가 물리적으로도 작은 나라라고 생각했을 것이다. 어떤 서양 학자는 한반도를 들어 유럽에 가져다 놓으면 결코 작은 나라가 아니라고 제언했다.

2. 한국은 개발도상국가다?

한국인과 관계해서 통상적으로 떠돌아다니는 이야기 중에 이런 것이 있다. 이 이야기의 제목은 ‘한국인이 잘 모르는 것 3가지’쯤 된다고 할 수 있다. 이 이야기는 조금씩 다른 버전이 여럿 있는데 필자가 알고 있는 것은 다음과 같다. 이것을

보면, 3가지는 ‘한국인은 한국의 안보가 얼마나 위험한 상태에 있는지 모른다’와 ‘한국인은 한국 사회가 얼마나 안전한 곳인지 모른다’와 ‘한국인은 한국이 얼마나 잘 사는지 모른다’이다. 이 가운데 앞의 두 가지는 차치하고 세 번째 것만 보자.

세 번째 이야기를 좀 더 단순하게 말하면, 한국은 이미 선진국에 들어와 있는데 정작 한국인 본인들은 그것을 모르고 있다는 것이다. 많은 한국인들은 아직도 자국이 개발도상국가인 줄 알고 있는 것 같다. 그래서 경제협력 개발기구인 OECD에서는 진즉에 한국인들에게 당신네 나라는 이미 선진국 대열에 들어왔는데 왜 당신들은 그 사실을 인정하지 않느냐고 힐문하기도 했다. 이 기관의 입을 빌리지 않더라도 한국은 명확하게 선진국이다. 이것은 한국의 경제력을 보면 확실하게 알 수 있다.

한 국가의 경제력을 알기 위해서는 국내총생산량(GDP)을 파악하는 일이 가장 쉬운 방법일 것이다. 한국은 2019년 GDP가 현재 세계 12위를 차지하고 있다. 그 전 해에는 한국이 11위였고 러시아가 12위였는데 유가가 조금 오르는 바람에 2019년에는 러시아와 순위가 바뀌었다. 그러나 그 차이가 큰 것은 아니어서 언제든지 또 바뀔 수 있다. 어찌 됐든 이것은 대단한 일 아닌가? 냉전 시대에 세계를 쥐락펴락했던 러시아가 경제력을 가지고 한국과 그 순위를 앞서거나 뒤서거나 한다고 하니 말이다. 과거에 이것은 상상할 수 있는 일이 아니었다. 그런가 하면 한국보다 앞서 있는 9위 국가와 10위 국가가 각각 이탈리아와 캐나다인데 총량 면에서 한국과 그다지 차이가 나지 않는다. 그에 비해 호주, 스페인, 네덜란드, 스위스 같은 서구의 전통 강국들은 모두 한국보다 뒤에 있다. 동북아시아의 작은(?) 나라인 한국이 서구의 쟁쟁한 국가들을 모두 제친 것이다. 한국의 경제 기적을 말할 때 이것만으로도 충분하지 않을까?

그런데 한국의 기적은 예서 그칠 것 같지 않다. 만일 한국이 평화 통일을 이룩한다면 한국은 그리 멀지 않은 미래에 미국, 중국, 일본, 독일에 이어 세계 5대 강국이 된다는 예상이 있다. 물론 남한 주도의 자유민주주의로 통일되어야 이 일이 가능하다. 통일이 되면 즉시 한국은 인구 규모는 독일을 능가하고 군사력은 프랑스에 버금가게 된다고 한다. 또 몇 년이 지나면 경제 규모는 영국과 비슷해진다고 하니 한국이 얼마나 강대국이 되는지 알 수 있을 것이다. 통일 한국이 이렇게 된다는 것을 학자가 주장했다면 여러 반론이 있었을 텐데 세계적 상인이 이와 비슷한 것을 주장해 주목을 끈 적이 있다. 워렌 버핏과 조지 소로스과 함께 세계 3대 투자자로 꼽히는 짐 로저스는 2015년 CNN과 가진 면담에서 ‘만일 한반도가 통일되고 개방되면 자신의 전 재산을 한국에 투자할 것’이라는 희망을 피력한 적이 있다. 또 한국이 그렇게 통일되면 한국은 20년 동안 세계에서 가장 주목받는 나라가 될 것이라고 주장했다.

통일 한국이 이처럼 앞으로 엄청난 국가가 된다고 예측한 자료는 많이 있다. 그 중에서 하나만 더 언급하고 지나가야겠다. 이것은 요즘은 많이 알려진 것이라 다시 언급하기가 주저되지만 그 내용이 엄청나 한 번 더 보아야겠다는 생각이 든다. 골드만삭스라는 미국의 투자 회사는 한국이 자유민주주의를 기반으로 한 평화통일이 된다면 2050년에는 전 세계에서 미국에 이어 두 번째로 잘 사는 나라가 된다고 한다. 이것은 국가 총생산량을 비교한 것이 아니고 1인당 국민 소득을 가지고 비교한 것이다.

이 회사의 평가는 이른바 ‘성장 환경 지수’를 토대로 만든 것이다. 물가상승률과 국내총생산 대비 재정적자비율, 대외부채, 투자율, 경제의 개방도, 전화와 PC 보급률, 고등교육, 예상 수명, 정치적 안정도, 부패 수준 등을 고려해 만들어진 것이다. 이런 제반 조건을 볼 때 한국은 이 회사가 예측한 것처럼 된다고 하는데 여기에는 한 가지 필수적인 전제조건이 있다. 앞서서도 말했지만 그 조건은 한국에 전쟁이 없어야 하되 남한이 주도로 통일되어야 한다는 것이다.

3. 한국은 후진국에서 선진국으로 도약했다?

한국인들은 최근 100여 년 동안 한국이 국제 질서에서 뒤떨어져 있던 모습을 보고 한국이 전 역사 동안 후진국이였다

는 인상을 갖고 있는 듯하다. 이런 생각이 너무 강해 한국인들은 한국이 진즉에 선진국에 입성했는데도 불구하고 지나치게 겸손한 나머지 한국이 아직도 개발도상국이라고 하는 것이리라. 그러나 한국이 과거에 후진국이였다가 선진국이 되었다는 것은 사실이 아니다. 이와는 달리 한국은 전 역사 동안 거의 대부분 선진국으로 있었다. 그러다 19세기부터 난항을 거듭하기 시작했고 19세기 말에는 급변하는 국제 질서에 적응하지 못해 한국 역사상 처음으로 나라의 주권을 빼앗기게 되었다. 그 결과 한국은 세계에서 손꼽히는 열등국가가 되었는데 1960대부터 일신하고 각성하여 지금은 과거의 위치로 회귀하는 과정에 있다.

한국이 거의 전 역사 동안 세계적인 선진국이었다는 사실은 프레데릭 블레스텍스라는 프랑스 교수가 쓴 『착한 미개인 동양의 현자』라는 책에서 발견할 수 있다. 굳이 서양인이 쓴 것을 인용할 필요는 없지만 그들의 눈은 제3자의 눈이기 때문에 더 객관적일 것으로 생각되어 인용해보았다. 그에 따르면 한국은 서양인들에게는 미지의 땅이었지만 삼국 시대부터 17세기까지는 세계 13대 선진국 가운데 하나로 간주되었다고 한다. 17세기면 임진란과 병자란 이전까지의 시기를 말하는데 그 이후에도 18세기는 한국(조선)의 황금기가 있었다. 그런 한국이 내리막길을 가기 시작한 것은 1800년에 개혁 군주인 정조가 죽고 순조가 들어서면서부터였다. 그 뒤에 안동 김 씨나 풍양 조 씨 같은 몇 가문이 조선의 정치를 쥐락펴락 하면서 조선은 서서히 침몰해갔다. 당시 정치가 퇴락하고 있었다 해도 만일 19세기 말과 20세기 초에 쇠도하는 제국주의 세력이 없었다면 조선은 명맥이 더 오래갔을지도 모른다. 조선은 당시 희생하려고 많은 노력을 기울였지만 제국주의 세력이 워낙 강해 어쩔 수 없이 나라를 빼앗기고 말았다.

그 뒤 한국은 혹독한 식민지배를 받으며 제 역량을 키워가지 못하고 있었는데 그런 한국에 마지막 편치를 가한 것이 한국 전쟁이었다. 한국은 일본의 식민지로 있으면서 직간접적으로 많은 약탈을 당해 나라가 심히 빈약해졌는데 그 얼마 남지 않은 것을 탈탈 털어버린 게 6.25 전쟁이었던 것이다. 1945년에 해방된 후 특히 남한은 전기마저 북한에서 송전 받아 써야 할 정도로 기반 시설이 약했다. 그런데 그나마 남아 있던 것도 전쟁 통에 날아간 것이다. 한국인들은 6.25 전쟁을 한국에서 일어난 크지 않은 전쟁으로 생각하기 쉬운데 결코 그렇지 않다. 심지어는 내전이라고 말하는 사람이 있는데 그것은 어림도 없는 이야기다.

이 전쟁에는 무려 20개국에 참전했는데 어떻게 내전이라고 할 수 있겠는가? 이 20개국에는 미국은 말할 것도 없고 당시 세계의 강국이었던 영국이나 프랑스, 캐나다 등과 같은 나라가 포함되어 있다. 따라서 6.25 전쟁은 세계적인 전쟁이라 할 수 있다. 충분히 그렇게 말할 수 있는 것이 6.25 전쟁은 군인의 인명 피해로 치면 세계에서 7번째로 큰 전쟁이었다고 하니 말이다. 전쟁의 규모로 보면 제2차 세계대전과 제1차 세계대전이 각각 1, 2위를 차지하고 있는데 그런 순위로 7번째가 6.25 전쟁이니 이 전쟁이 얼마나 큰 전쟁이었나를 알 수 있다. 군인이 약 95만 명이나 죽었다고 하는데 민간인의 피해까지 포함하면 수백만의 인명이 살상된 것이다.

한반도처럼 그다지 크지 않는 땅에서 세계에서 규모 상 7번째의 전쟁이 났으니 전쟁 후에 한국의 어떤 상태가 될 것인가는 안 봐도 ‘비디오’ 아닐까? 한국, 특히 남한은 완전히 알거지가 되어 세계에서 가장 가난한 나라가 되었다. 6.25 전쟁 직후에 남한은 북한보다도 4배 못 살았다고 하니 남한의 참상을 알만하다. 요즘 젊은 세대는 당시 한국인이 얼마나 못 살았는지 실감이 잘 나지 않을 것이다. 당시 한국의 1인당 국민 소득이 얼마였다고 말해봐야 이들은 체감하지 못할 것이다. 그래서 나는 이미지로 접근한다. 당시 한국의 상황은 지금 소말리아나 평양을 제외한 북한을 생각하면 엇비슷할 거라고 말해준다. 경제적인 규모도 그렇고 피죄죄하게 사는 모습도 비슷하다. 핵심은 당시 한국이라는 나라는 전 세계가 포기한 아무 희망이 없는 나라였다는 것이다. 당시 서구 선진국 입장에서 볼 때 남한은 진짜 아무 희망이 보이지 않았을 것이다. 자원은 하나도 없고 기술도 거의 수공업 수준이며 돈은 아예 없었다. 있는 것이라고는 사람뿐인데 그 사람들은 노상 좌와 우로 편을 갈라 싸우면서 죽고 죽이기를 반복했다. 그러니 이런 나라에서 무슨 희망을 볼 수 있었겠는가? 당시

의 참상에 대해서는 잘 알려져 있으니 더 이상 설명이 필요 없겠다.

그랬던 나라가 1960년대부터 서서히 부흥하기 시작해 여기까지 온 것이다. 이렇게 보면 한국이 후진국이었던 기간은 불과 100년 정도밖에 되지 않는다고 할 수 있다. 따라서 한국이 후진국이었다가 선진국으로 되었다고 생각하는 것은 매우 제한적인 시각이라 할 수 있다. 그보다는 한국은 역사의 대부분을 선진국으로 행세했는데 최근 100년 동안 잠시 나라에 빠지는 바람에 나라를 빼앗겼다. 그러다 6.25 전쟁을 겪으면서 완전히 바닥을 쳤고 그 뒤에는 서서히 옛날의 지위를 회복하기 시작해 전쟁을 겪은 뒤 50년 뒤에는 원래의 지위, 즉 선진국의 지위를 회복한 것으로 보는 것이 정확한 견해이겠다.

4. 한국은 과거에 어떤 선진국이었나?

한국이 지난 역사 동안 세계적인 선진국이었다는 증표는 부지기수로 낼 수 있다. 예를 들어 유네스코에 등재된 세계유산들을 보면 금세 이 사실을 알 수 있을 것이다. 세계유산 가운데에서도 특히 세계기록유산과 세계무형문화유산을 보면 한국은 과거에 세계적인 문화국가였다는 것을 알 수 있다. 기록유산은 인류가 같이 보호해야 할 서책들로 구성되어 있는데 한국의 유산으로는 『훈민정음 해례본』이나 『고려대장경』, 『직지심체요절』, 『조선왕조실록』 등 16개가 등재되어 있다. 그런데 중요한 것은 개수보다 순위다. 한국은 순위 상 세계적으로는 4위를 차지하고 있고 아시아에서는 부동의 1위를 차지하고 있다. 그런가 하면 ‘종묘제례와 제례악’이나 ‘판소리’ 같은 무형문화유산은 20개로 그 순위가 세계 3위이다. 한국은 이처럼 문화유산의 면에서 세계의 선두 위치에 있다.

이와 더불어 한국이 과거에 선진국이었다는 확실한 증거를 찾아보자. 이 증거는 너무 많아 무엇부터 골라야할지 모를 지경인데 가장 대표적인 것 두 가지만 보자. 사실 세계에서 가장 훌륭한 문자라고 하는 한글을 첫 번째 예로 들어야 할 테지만 이는 너무나도 잘 알려진 것이라 여기서 거론하지 않아도 되겠다(필자는 현대 한국인은 매우 뛰어난 문화 민족이라는 신념을 갖고 있다. 그 이유는 간단하다. 세계에서 가장 뛰어난 문자를 쓰고 있기 때문이다).

여기서는 한글 같은 개념적인 유산보다 기술적인 유산을 예로 들고자 한다. 먼저 들고 싶은 예는 청자다. 한국인들은 어려서부터 청자에 대해 너무 자주 들어 그 존귀함을 모르고 있는 듯하다. 특히 고려청자는 사람들이 만든 청자 가운데 가장 우수한 것이라 할 수 있다. 청자는 도자기 중에도 자기인데 자기는 가장 만들기 어려운 그릇이다. 자기를 만들기 위해서는 카올린[高嶺]이라는 특수한 흙을 써야 하고 가마의 온도도 1,300도 이상으로 높여야 하는 등 이 그릇을 만들기 위해 상당히 높은 기술을 필요로 했다. 따라서 이 기술은 당시로서는 최고의 난도를 자랑하는 ‘하이텍’이라 할 수 있다. 그런데 과거에 이런 그릇을 만들 수 있는 나라는 중국의 송나라와 고려밖에 없었다. 유럽의 제국들도 많은 노력을 기울여 이 그릇을 만들려고 했지만 번번이 실패하다 18세기 초에 독일의 작센 지방에서 가까스로 이 그릇을 만드는 데에 성공하게 된다. 반면 도자기의 종주국 중 하나로 이름 높은 일본도 처음에는 이 그릇을 만들지 못했다. 그러다 임란 때 조선인 포로로 붙잡혀 간 이삼평이 이 흙을 발견하면서 일본도 자기를 생산하기 시작했다. 한국은 이처럼 과거에 최고의 하이텍을 갖고 있었으니 선진국임에 틀림없다.

다음은 금속활자다. 한국은 주지하다시피 세계 최초의 금속활자 발명국이다. 한국인들은 이 사실을 귀에 못이 박이도록 들은 나머지 이것이 얼마나 대단한 일인지 모르는 것 같다. 활자라는 것이 무엇인가? 활자는 책을 찍기 위해 만든 기물이다. 책은 무엇인가? 책이란 문화의 총이라고 할 수 있다. 서책 문화가 발달한 나라만이 문화가 발달할 수 있다. 유럽도 구텐베르크가 금속활자를 발명한 뒤 문화가 급속도로 발전했다. 유럽에는 ‘활자가 있는 곳에 혁명이 있다’는 말이 있는데 그것은 혁명을 일으킬 때 금속활자로 찍은 서책이 중요한 역할을 했기 때문이다. 종교혁명의 뒤에도 금속활자가 있었고

과학 혁명이나 산업혁명 뒤에도 금속활자가 있었기에 이 같은 혁명들이 가능했다는 것은 주지의 사실이다. 당시 유럽인들은 금속활자 덕분에 책을 한꺼번에 여러 권 찍을 수 있었고 그 덕에 많은 정보를 빠른 시간 안에 공유하는 일이 가능했다. 그리고 그 정보는 축적되어 다음 세대에 고스란히 전달될 수 있었다. 그 결과 유럽은 비약적인 발전을 할 수 있었다.

그런데 이 같은 금속활자를 한국인이 세계에서 가장 먼저 만들어낸 것이다. 금속활자 같은 최고의 문화물은 그냥 나올 수 있는 것이 아니다. 이 같은 기물을 만들어내려면 그 사회에 문화력은 물론이고 경제력, 정치력이 기본으로 갖추어져 있어야 한다. 당시 고려는 이 같은 조건을 갖추고 있는 세계 최고의 선진국이었기 때문에 금속활자 같은 문화물을 만들 수 있었던 것이다. 그런 끝에 한국은 세계에서 가장 오래된 금속활자 인쇄본을 갖게 되는 쾌거를 이루었다. “직지”가 그것으로 이 서책의 발견에는 우리의 문화영웅인 박병선 박사의 공이 지대한데 이에 대해서 설명하는 것은 번거로우니 다음 기회로 미룬다. 고려는 정치력, 경제력, 문화력의 면에서 세계를 주도하는 수준에 있었기 때문에 이런 일이 가능했다고 한 것인데 이 같은 활자 주조술은 고스란히 조선에 전해졌고 현대 한국에까지 도달했다. 한국은 이처럼 과거로부터 문화력과 기술력이 뛰어난 나라였다.

5 한국은 그 어렵다는 민주주의도 실현했다?

한국이 식민지에서 탈출한 다음 신흥 후진국으로서 이처럼 빠른 시일 내에 민주화를 이루리라고 예측한 사람은 아마 아무도 없었을 것이다. 이것은 당연한 것이 한국과 같은 처지에 있었던 후진국들 가운데 한국처럼 민주화를 이룬 나라는 없기 때문이다. 특히 서구에서는 1960년대 이후 거듭되는 한국의 독재 정치를 보고 ‘한국에서 민주주의가 실현되는 것을 기다리는 것보다 쓰레기통에서 장미가 피는 것을 기다리는 것이 더 빠를 것이다’는 식으로 말한 사람이 있었다는 것은 잘 알려진 사실이다. 만일 아시아에서 민주주의 같은 서구의 가치가 실현되는 나라가 있다면 그 유력한 후보는 외려 필리핀 같은 나라가 될 것이라는 주장도 있었다. 이것은 필리핀이 미국 식민지이었던 것을 가지고 예측한 것인데 이 예상은 보기 좋고 빛나가고 말았다. 서구인들이 보기에 당시의 한국은 유교라는 형편없는 봉건사상에 물들어 있는 미개 국가에 불과했을 것이다. 그런 까닭에 한국에 민주주의가 실현될 것이라고는 생각조차 하지 않았던 것 같다.

사실 당시의 한국 모습을 보면 그런 말이 나올 법 하겠다는 생각도 든다. 한국은 당시 식민지에서 해방된 다른 신흥 국가처럼 많은 정치적인 파행을 거듭했다. 독재 정치와 군부 쿠데타가 거듭 됐으니 말이다. 이에 대해서는 자세한 설명이 필요 없을 것이다. 이승만 독재와 박정희 쿠데타, 그리고 유신 독재. 그 다음에는 한국의 정치 계보에도 없는 전두환(그리고 노태우) 일당의 쿠데타와 독재 등 후진국에서 일어나는 일이 한국에서도 그대로 재현되었다. 그래서 이 시기만 보면 한국에서 민주주의가 꽃을 피우리라고 예측하기가 힘들었을 것이다. 나는 박정희의 유신 독재 때 대학을 다녔는데 당시에는 한국이 영영 민주주의 정치를 못할 것이라는 절망감이 팽배했다. 게다가 파렴치한 전두환 일당은 정권을 잡는 과정에서 광주에서 제 나라 국민을 학살하는 만행(蠻行)을 저질러 정치권에 대한 한국인의 불신은 극에 달했다. 그만큼 박정희와 그의 아류에 불과한 전두환은 지독한 독재 정치를 했다. 이것은 그때를 살아본 사람만이 아는데 나와 비슷한 세대의 사람들은 그 시기를 다시는 생각하기 싫을 것이다.

그러던 것이 한국 경제가 —독재 정치 덕으로?— 비약적으로 발전하면서 그에 부응해 한국인들 사이에서는 민주주의에 대한 열망이 피어오르기 시작했다. 이것이 1987년에 있었던 6.10 항쟁을 분기점으로 폭발하는데 그 뒤부터 한국은 민주화 사회로 가는 ‘트랙’에 들어서게 된다. 그러나 이런 일이 자연스럽게 이루어진 것은 아니다. 여기에는 전 세계에서 유례를 찾아보기 힘든 한국의 이른바 ‘운동권’(혹은 더 광범위하게 민주화 세력)들의 활동이 지대한 역할을 했다. 한국처럼 이른바 반정부적 민주화 세력이 잘 조직되어 있고 지속적으로 반독재 운동을 한 나라는 전 세계적으로 흔하지 않을 것이

다. 한국의 운동권 인사들은 그들의 역사 안에 있었던 ‘지사’ 혹은 ‘열사’ 전통을 이어받아 목숨을 바쳐가면서까지 한국 사회의 민주화를 위해 투쟁했다. 그들의 열정은 어떤 것으로도 대치될 수 없는 것이었다. 이런 면에서 한국인들은 이 운동권 내지 민주화 세력에 큰 빛을 진 것이 된다. 한국인들이 지금처럼 민주주의 문화를 향유하게 된 것은 이들의 공이 크기 때문이다.

이처럼 한국의 민주화 과정에서 이 운동권의 역할은 아무리 강조해도 지나치지 않지만 그에 앞서 거론해야 할 것이 있다. 이것은 이들이 갖고 있는 엄청난 투쟁 정신이 과연 어디에서 비롯되었는가에 대한 것이다. 물론 일차적으로는 그들이 신봉한 사회주의 철학에서 찾아야 할지 모른다. 그 외에 한국의 전통에서 찾는다면 필자가 보기에 이들이 갖고 있는 강렬한 저항 정신은 조선에서 계승된 이른바 성리학적 순혈주의와 그 맥을 같이 하는 것 같다. 주지하다시피 한국이 이어 받은 조선은 성리학을 통치 이념으로 삼은 국가였다. 성리학은 ‘진리는 우리에게만 있다’는 매우 배타적인 세계관을 가진 사상이다(이것은 마르크시즘도 마찬가지다!). 그래서 과거에 성리학자들은 불교를 배척한 것은 말할 것도 없고 같은 신유교의 일파인 양명학에 대해서도 매우 배타적인 태도를 취했다. 그런 까닭에 일단 사람이 이 성리학 이념으로 무장하면 성리학에서 제시하는 것과 다른 것은 모두 배타시 하는 동시에 그와 더불어 엄청난 저항 정신을 갖게 된다. 자기가 속한 파만이 옳다는 생각을 갖게 되고 그것을 지키기 위해서는 목숨 바치는 것도 불사하기 때문이다.

이것을 가능하게 한 것이 바로 성리학적 ‘순혈주의’라는 것이다. 이 무시무시한 정신으로 무장한 조선의 선비들은 죽음도 두려워하지 않고 왕에게 직언을 했다. 한국인들은 이러한 예를 많이 알고 있어 이것이 한국, 더 정확히 말하면 조선에만 팽배했던 특유의 정치 문화인 줄 모른다. 반드시 조선만 그랬던 것은 아니겠지만 과거 봉건 왕조 시절에 신하가 왕의 말을 거역하고 직언을 할 수 있는 정치 문화를 가졌던 나라는 전 세계적으로 드물다고 할 수 있다. 한국의 운동권들이 이 정신을 이어받아 독재 정치가 그르다고 생각되면 투옥되는 것은 고사하고 목숨을 내놓는 것도 불사했다. 과묵한 탓일 수 있겠지만 이렇게 극렬한 민주화 세력은 한국을 제외한 동아시아의 다른 국가들에서는 발견하기 힘들 것 같다는 생각이 든다..

한국의 민주화는 이 운동권의 활약에 힘입은 바가 크지만 그렇다고 전적으로 이들의 힘에 의해서만 가능했던 것은 아니다. 사회의 운동가들이 아무리 활발한 활동을 해도 대중들이 움직이지 않으면 안 된다. 대중들이 따라와야 사회가 바뀌기 때문이다. 대중들이 따라오려면 그들의 지적인 수준이 어느 정도 받쳐주어야 한다. 그래야 대중들도 사회의 운동 세력이 제시하는 것을 이해하고 그것을 실행에 옮길 수 있다. 대중들의 지적 수준을 높이려면 교육 이외의 다른 방도가 없다. 이 면에서 한국은 전 왕조인 조선으로부터 매우 귀중한 유산을 물려받았다. 이러한 유산은 다양한데 먼저 교육과 관계된 것부터 보자.

잘 알려진 것처럼 조선은 유교 이념에 따라 교육을 많이 강조한 나라다. 이 주제에 대해서는 다른 기회에 많이 언급했으니 여기서는 재론하지 않는 것이 좋겠다. 조선 사회가 보여주었던 교육에 대한 열정은 현대 한국인들이 고스란히 이어받았다. 그 덕에 한국인들은 골고루 교육을 받을 수 있었다. 이러한 현상 역시 한국과 같은 위치에 있었던 다른 후진국에서는 잘 발견되지 않는다. 어떻게 그로 인해 한국은 문맹률이 세계에서 가장 낮은 나라가 되었다. 그리고 그 자연스러운 결과로 한국은 자국의 산업화와 민주화에 적절하게 활용할 수 있는 인력을 다수 확보하게 된다. 한 마디로 말해 교육 덕분에 한국의 문화 수준이 높아졌다는 것이다. 한 나라가 민주화되려면 경제적인 조건도 맞아야 하지만 이 같은 문화적인 조건도 충족되어야 한다.

한국은 1960년대에 아프리카의 가나나 소말리아와 비슷한 수준에 있었는데 한국만이 이렇게 발전한 것이 기적이라 할 수 있다. 그런데 이 관점에는 간과된 것이 있다. 당시에는 한국이나 소말리아가 모두 지질지도 가난했지만 한국인들에게는 조선의 뛰어난 정치문화 전통이 있었다는 것이다. 조선은 유교사상을 실현시키기 위해 수많은 노력을 한 왕조인데 유

교는 나름대로 뛰어난 정치문화를 가진 가르침이다. 유교의 정치 철학을 따르게 되면 정부 내에서 권력이 한 군데로 집중되지 않고 여러 세력들이 권력을 나누어 가질 수 있다. 뿐만 아니라 행정도 투명하게 이루어질 수 있게 되는 등 조선은 당시로서는 매우 뛰어난 정치문화를 가지고 있었다.

그뿐만이 아니다. 조선이 왕조 사회이지만 왕은 자기의 권한을 자기 멋대로 행사할 수 없었다. 왕은 신하들과 끊임없이 의견을 조율해야 했고 신하는 언제든지 왕의 정치를 비판할 수 있는 언로를 갖고 있었다. 과거 왕조 사회에서 조선처럼 신하들의 발언권이 보장된 나라는 찾기 힘들 것이다. 또 효과적인 중앙집권 시스템도 갖추고 있어 전국이 유기적으로 소통될 수 있었다. 그래서 17~18세기에는 조선이 당시 세계 최고의 선진국이었던 명이나 청보다 더 우수한 통치 시스템을 갖추고 있었다는 평가를 받기도 한다. 조선 왕조가 500년 이상을 지속할 수 있었던 것은 이러한 선진화된 정치 체제 덕이라고 보아야 할 것이다. 이 같은 정치 문화는 사라지지 않고 해방 뒤에도 이어져 단 기간에 민주주의를 발현하는 데에 많은 공을 세우게 된다.

여기서 중요하고 괄목할 만한 것은 한국인들의 이러한 노력 덕분에 한국의 민주주의는 국제적으로도 인정받았다는 사실이다. 영국의 경제 분석기관으로 알려진 이코노미스트 인텔리전스 유닛(EIU)이 발표한 '민주주의 지수(Democracy index) 2018'을 보면 그 순위가 한국은 놀랍게도 21위에 올라 있고 반대로 북한은 꼴찌인 167위를 기록했다. 북한이 꼴찌인 것은 충분히 예상할 수 있는 일이지만 한국이 21위라는, 상당히 상위권에 속해 있는 것은 뜻밖의 일로 비춰질 것이다.

그런데 더 놀라운 것은 이 민주주의 지수 순위에서 한국이 아시아에서 1위를 차지했다는 사실이다. 아시아에서 가장 선진국이라 할 수 있는 일본을 한 단계 차로 제쳤다. 이것은 실로 대단한 일이다. 일본은 과거에 한국과는 비교도 안 되게 선진화된 사회였다. 그래서 한국은 모든 면에서 일본보다 열등한 국가였다. 정치적인 면도 마찬가지였다. 일본은 한국보다 훨씬 일찍 서구 민주주의를 받아들였고 매우 민주화 된 나라가 되었다. 그런데 민주주의의 실현이라는 정치적인 면에서 그런 일본을 한국이 앞질렀다는 것은 놀라운 일이 아니겠는가? 사정이 이렇게 된 데에는 여러 변수가 있을 수 있는데 가장 유력한 요인으로 앞에서 본 것처럼 한국의 성리학적 전통을 꼽을 수 있지 아닐까 한다.

6 그 외의 오해와 진실은?

이제부터는 한국인이 한국에 대해 갖고 있는 크지 않은 오해들에 대해 간략하게 보았으면 한다. 한국인들은 한국이 수많은 외침을 겪었지만 그것들을 모두 이겨낸 강인한 국가라는 인상을 갖고 있는 듯하다. 저간의 소문에 따르면 한국이 받은 외침의 수가 1천 회에 가깝다고 하는데 과연 그렇게 많은 외침이 있었는지 의심이 간다(그러나 순수하게 외국으로부터 겪은 침략 전쟁은 약 90회에 그친다는 설도 있다). 물론 최근에 6.25 전쟁 같은 참담한 전쟁이 있었지만 그 이전 왕조는 상대적으로 평화로운 시기가 오랫동안 지속되었다. 특히 조선은 세종 조에 국경이 정해진 뒤 20세기 초까지 아무 변화 없이 유지되었다. 이것은 외침이 적어 조선조의 대부분이 매우 평화로운 시기로 채워졌다는 것을 의미한다. 임진란과 병자란과 같은 큰 전쟁이 있었지만 이런 전쟁은 다른 나라도 다 겪는 것이다. 조선은 임진란 때 제대로 대처하지 못한 것으로 비난을 받는데 그것은 조선이 수백 년 간 평화기를 지내느라 군사 훈련을 제대로 하지 않은 탓이라는 견해도 있다. 어쨌든 만일 한국이 정말로 많은 외침의 침탈을 받았다면 국경선이 자주 바뀌었을 것이라는 주장이 지배적이다.

한국인들은 입만 열면 한국의 역사가 반만 년이라고 하는데 이것 역시 사실일 수 없다. 속설에 따르면 한국은 지금으로부터 약 4,300년 전에 단군이 나라를 세우면서 시작됐다고 전해진다. 단기는 이 설에 따라 만들어진 것이다. 이 연도는 『삼국유사』에서 나오는 단군신화를 가지고 역산한 결과이다(올해 2020년은 단기로 하면 4353년이다). 그런데 지금으로부터

터 4,300년 전은 신석기 시대이기 때문에 국가가 출현하기 전이다. 초기 국가는 청동기 시대가 되어서야 출현했으니 신석기 시대에는 국가가 있을 수 없다. 청동기 시대는 기원전 1,500년이나 1,000년 전에 나타났다고 하는데 학자들에 따르면 단군이라는 신화적 인물이 나라를 세운 것은 그것보다 늦어 기원전 8~7세기일 것이라고 한다. 그렇다면 한국의 역사는 그 시원을 아무리 올려 잡아도 3천 년이 조금 안 된다. 따라서 반만 년 역사라는 용어는 상징적인 것이지 역사적인 사실로 볼 수 없다.

한국인들은 역대 왕조 가운데 조선을 가장 부정적인 왕조로 보는 것 같다. 조선은 중국에 사대만 하고 당쟁만 일삼았으며 백성을 수탈했고 여성을 사정 없이 억압한 형편없는 왕조라는 것이다. 그래서 오피니언 리더 가운데에는 ‘조선 500년은 소득 없이 허비한 기간’라고 하면서 조선은 진즉에 망했어야 하는 왕조로 생각하는 사람도 있었다. 그런데 여기에는 두 가지 심대한 오류가 있다고 하겠다.

조선이 문제가 있는 왕조라는 의견에 동의 못할 바는 아니다. 그러나 그 정도의 문제는 세계 모든 왕조들이 갖고 있는 것이지 조선만이 갖고 있었던 것은 아니다. 이 시점에서 우리는 다음과 같은 질문을 던져야 한다. 만일 조선이 그렇게 형편없는 국가였다면 500년 이상 지속됐다는 사실을 어떻게 설명할 수 있을까? 앞서서도 보았지만 조선은 당시로서는 상당히 뛰어난 정치 제도를 갖고 있던 나라였다. 조선이 장수할 수 있었던 것은 이처럼 고품격의 통치 시스템을 갖추고 있었기 때문이다(중국은 300년 이상 지속된 왕조를 찾기 힘들다).

그 다음에 던질 수 있는 질문은 조선이 그렇게 형편없는 왕조였다면 그것을 이어받은 현대 한국이 이렇게 정치적으로, 또 경제적으로 대성공을 거둘 수 있었겠느냐는 것이다. 현대 한국이 큰 성공을 거둔 데에는 교육이 가장 큰 역할을 했다. 한국인들이 갖고 있었던 교육열이 국가의 수준을 빠른 기간 내에 높은 차원으로 끌어올린 것이다. 이 현대 한국인들의 교육열은 어디서 기인하는 것일까? 이것은 조선 사람들이 전 세계 종교적 가르침 가운데 배움을 가장 중시한 유교를 신봉한 데에서 비롯되었다고 해야 한다. 이 같은 전통이 현대 한국으로 고스란히 전해진 것이다. 게다가 조선은 문화적으로 당시에 세계를 선도하는 나라였다. 이것은 한국이 현재 소지한 16개의 세계기록유산 가운데 11개가 조선 것이라는 사실에서 잘 알 수 있다. 현대 한국은 이처럼 뛰어난 문화를 지닌 조선을 이었기 때문에 전 세계적으로 주목받는 국가로 재탄생할 수 있었던 것이다.

이 이외에도 한국인들이 자국에 대해 갖고 있는 부정확한 정보는 많이 있다. 우리는 외국인들이 한국에 대해 잘못 알고 있는 것들을 수정하는 데에는 많은 노력을 기울이지만 정작 자신들이 갖고 있는 잘못된 정보를 교정하는 데에는 노력을 많이 기울이는 것 같지 않다. 이런 노력은 다른 어떤 한국인들보다 한국어를 외국인에게 가르치는 한국어 강사들이 많이 기울여야 할 것이다. 이유는 간단하다. 그래야 한국어를 배우는 외국인들에게 정확한 정보가 전달되기 때문이다.

주제 특강Ⅱ

유럽의 상호문화접근법과 한국문화 교육

사회 : 김정우(이화여자대학교)

유럽의 상호문화접근법과 한국문화 교육

정우향(한국교원대학교)

1. 서론

외국어 교수법사를 통하여 ‘문화’는 ‘문명(civilisation)’으로서의 고급문화를 지칭하는 한정된 개념에서 벗어나 ‘일상문화’ 개념으로 변화해왔다. 특히 Hymes(1972)의 ‘의사소통능력’ 개념과 1980년대 이후 폭넓게 수용되기 시작한 의사소통 접근법은 외국어 교육학자들과 현장의 교수자들에게 목표어 의사소통능력의 신장을 위해 문화 교육의 중요성을 인식하게 만들었다. 그러나 ‘문화’와 ‘문화교육’이 포괄하는 범위가 넓은 탓에, 외국어 교육에서 담당해야 할 문화 교육의 내용 선정이나 방법론에 대한 외국어 교육 현장의 고민은 계속되고 있다. 본 주제 발표에서는 1970년대 이전부터 다문화사회로 진입하였던 프랑스와 독일 사회를 중심으로 발전해왔던 유럽의 상호문화접근법을 알아보면서, 외국어 교육 분야에서 문화 교육은 어떻게 진행되어야 하는지에 대한 성찰로부터 한국어 교육에서 한국문화 교육의 방향을 모색하고자 한다.

2. 상호문화교육의 개념

이번 장에서는 상호문화접근법을 이해하기 위하여 상호문화접근법의 주요 개념과 유럽에서 상호문화접근법이 부상하게 된 배경을 알아본다.

2.1. 유럽 상호문화교육의 출현 배경

유럽에서 상호문화교육은 1970년대 독일과 프랑스에서 외국인 이주노동자 가정 자녀들의 언어학습과 학교 적응 문제와 관련해 시작되었다. 프랑스는 1789년 프랑스 혁명 이후 공화국 정신에 동조했던 주변 유럽 국가들 출신의 이민자들을 대거 받아들였고, 산업화시기를 거쳐 19세기 후반까지도 유럽 각지로부터 이민자 유입은 계속되었다. 그러나 2차 대전 이후 1970년대까지의 프랑스 경제 발전기에 유입된 북부 아프리카 출신 이민자들은 전 세대 이민자들과는 다르게 인종과 문화, 종교상의 차이로 인해 프랑스 주류 사회나 공교육 체제의 적응에 어려움을 겪기 시작했다. 특히 이민 2세들의 정체성 혼란과 학업 부진 등의 문제들이 노출되자 1970년대 초년부터 프랑스 교육부는 ‘프랑스어 입문반(classe d’initiation)’과 ‘통합보충반(cours de rattrapage intégré)’, ‘적응반(classe d’adaptation)’ 같은 보충수업을 통해 해결을 모색하였다. 1975년에는 초등학교에서 이민 가정 출신의 아동들을 대상으로 ‘출신언어-문화교육(ELCO)’¹⁾을 실시하는데 이 교육 프로

1) 출신언어-문화 교육(enseignement de langue et de culture d’origine, ELCO)은 프랑스가 포르투갈, 이탈리아, 튀니지, 모로코, 유고,

그럼 속 실시되었던 활동들이 ‘상호문화적 활동(activités interculturelles)’이라고 불리기 시작했다(장한업, 2014:124-125). 그러나 출신언어-문화교육은 초기에 의도하였던 성과를 거두지 못한 채, 1989년부터 프랑스 초등학교 교육과정에 외국어가 도입되자 서서히 방과 후 시간으로 밀려났고 명목상 운영되게 되었다.

이와 같이 프랑스에서 상호문화교육은 1970년대 중반 프랑스 학교 내 이민 2세들의 학업 보충과 적응 문제를 위해 부분적으로 시작되었으나, ‘자유, 평등, 박애’라는 공화국 정신을 통한 ‘하나 된 프랑스’를 강조하는 프랑스의 중앙집권적 국가 이념이나 비종교성(laïcité)을 표방하는 프랑스 공교육 원칙의 영향으로 교육과정안에서 체계화되지는 못한 것으로 보인다. 오히려 1980년대부터는 프랑스 국내 교육이 아닌 외국인을 대상으로 하는 프랑스어 교육을 연구하는 학자들이나 유럽평의회에 의해 상호문화교육에 관한 담론들이 확산되게 되었다.

독일의 상호문화교육 역시 1960년대와 70년대 독일 경제발전의 시기에 급증했던 독일 이민자들과 이민자 가족 자녀들의 사회적응과 통합을 목적으로 생겨난 개념인 ‘외국인 교육학(Ausländerpädagogik)’을 출발점으로 한다(김정용, 2017:12). 터키와 그리스 출신 이민자들을 주류 독일 사회에 통합시키기 위한 동화정책을 기조로 실시했던 ‘외국인 교육학’의 조치들이 실패로 귀결되자, 독일교육학자들은 ‘상호문화교육(interkulturelle Erziehung)’에서 다문화 사회로 변화하고 있는 독일 사회에 대한 교육적 해답을 모색하였다. 상호문화교육은 이민 가정의 자녀들을 대상으로 주류사회의 독일어와 독일문화에 적응시키는 도움을 주어야 한다는 ‘외국인 교육학’이 추구했던 기본 방향을 탈피하여, 독일 학교 내 모든 학생을 대상으로 한 다양성과 타문화에 대한 태도 교육으로 방향을 전환하였다. 현재 독일은 유럽연합국 중에서 외국인 비율이 가장 높은 국가 중 하나이다. 1980년대 이후에도 꾸준히 증가하고 있는 독일내 외국인 노동자들과 시리아, 아프가니스탄, 아프리카 지역에서 유입되고 있는 난민들로 인해 앞으로 독일은 점점 더 다문화사회로 변모할 것으로 예상된다.²⁾ 이런 맥락으로 인해 사회학과 정치학, 인류학, 외국어 교육학에 이르기까지 독일 학계에는 1990년대 이후 ‘상호문화성(Interculturality, Interkulturalität)’이 새로운 철학적 주제로 부각되고 있으며, 오늘날 상호문화교육은 이주 가정 출신뿐만 아니라 전체 학령기 아동들을 대상으로 확대되고 있다.³⁾

유럽공동체 출범을 전후로 하여 상호문화교육은 프랑스와 독일의 국내 교육의 차원을 넘어 유럽 공동체 회원국들의 외국어와 외국문화 교육 정책 차원으로 반영되었다. 유럽평의회(Conseil de l'Europe)는 1970년대 중반부터 오늘날까지 민족중심주의를 거부하고 문화적 상대주의를 옹호하며 이민자 가정 자녀의 통합 문제 등을 핵심 사항으로 다루는 유럽의 교육정책과 사업들을 통하여 상호문화교육을 유럽공동체의 회원국들의 교육정책에 반영하게 하는 중추적 역할을 담당하고 있다. 특히 유럽의 외국어와 외국문화 교육의 방향을 제시하는 유럽평의회 연구들을 통해 프랑스어와 독일어 등 유럽의 외국어 교육자들은 상호문화접근법에 대한 연구를 주도하고 있다. Zarate(1982), Debysier(1982), Bess(1984), Porcher(1995), Byram(1997), De Carlo(1998), Abdallah-Preteuille(1999) 등과 같은 연구자들은 상호문화접근법을 통해 외국 문화교육의 방향을 제안하였는데 이들의 관점은 1980년대 이후 본격적으로 외국어로서의 프랑스어(FLE) 이론서들과 FLE 교재들에도 적극적으로 반영되었다. 특히 2001년에 출판된 유럽공동체참조기준(Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR)에는 다중언어주의·다중문화주의를 바탕으로 ‘다양성 속의 통일’을 추구하는 통합 유럽의 정신이 잘 나타나있으며 상호문화접근법의 주요 착상들이 포함되어있다(De Carlo, 1998; 이경수, 2014; 장한업, 2014; 서영지, 2016).

터키, 알제리 등 7개 나라와 협약을 맺고 시작한 교육으로 이 국가 출신의 프랑스 이민 가정 자녀들의 학업을 돕고, 프랑스를 떠나 본국으로 귀국 하는 경우 적응을 위해 출신국의 언어와 문화를 미리 배우게 하는 내용을 담고 있다.

2) 2011년 통계에 따르면 독일내 외국인 수는 약 740만 명으로 독일 전체 국민의 약 9%에 해당하며 독일 통계청의 2014년 자료에 따르면 독일 전체 인구의 약 20%가 이주 배경이 있는 것으로 조사된다. 자세한 내용은 김정용(2017:10-11) 참고.

3) 박인철(2015), 『현상학과 상호문화성』, 아카넷.

2.2. '상호문화'의 개념

상호문화접근법이 무엇인가를 이해하기 위해서는 우리에게 더욱 친숙한 단어인 '다문화(multiculture)'와 비교하는 작업부터 시작할 필요가 있다. 특히 접두사 '다(multi)'와 '상호(inter)'에 주목하면 외국문화와 외국문화 교육을 접근하는 두 노선의 차이가 드러난다. Jürgen Bolten은 다문화 개념과 상호문화 개념의 차이를 다음과 같이 설명한다.

라틴어 표현 'multus'가 '많은, 다수의'의 의미를 지니고 있으므로 '다문화적'이란 단지 여러 문화의 사람들로 구성되어 있는 그런 생활세계를 나타낸다. 따라서 여기서 해당되는 것은 사회적 조직구조이다. 그러나 상호문화성(Interkulturalität)의 라틴어 전철 'inter'는 '사이에'를 뜻하는 것으로 이런 생활세계들 사이의 관계를 지칭하는 것이다. 그러므로 여기서는 사회적 구조가 아니라, 본질적으로 다양한 생활세계 사람들 서로의 관계와 상호작용에 바탕을 둔 상호공존의 역동성과 관계있는 과정을 의미하는 것이다.⁴⁾

다문화(multiculture, multicultural)는 “용어 그 자체로 인류 사회에 문화적으로 다양한 본질이 있음을 말해주는” 개념으로 민족이나 인종의 다양성, 종교와 사회 경제적 측면의 다양성이 존재하는 현상과 사회를 지칭하는 개념이다.⁵⁾ 반면에 '상호문화(interculture)'는 '상호작용, 교류, 장벽 제거, 상호성과 연대성'을 의미하는 접두사 '상호(inter)'와 '문화(culture)'의 포괄적인 다의성이 조합된 단어이다(De Carlo, 1998; Chaves et al, 2012; 윤소영, 2013). Abdallah-Pretceille(1999)에 따르면 'inter'라는 접두사는 집단, 개인, 정체성간의 상호작용을 관련짓고 고려한다는 것을 의미한다. '복수문화(pluriculture)' '다문화(multiculture)'라는 용어들은 현대 사회의 다원성을 확인하는 차원의 용어들이다. 반면에 상호문화(interculture)는 객관적인 실체를 가리키는 말이 아니며 용어 자체에서 이미 '절차'를 강조하고 있다.⁶⁾

즉 상호문화적 관점에서 집단의 정체성인 '문화'는 고정된 실체가 아니다. 다문화 관련 담론들은 다인종다민족 사회인 1940년대 미국 사회의 다양성 관리 차원에서 출발한 만큼 소수집단의 문화와 주류집단의 문화라는 이분법적 구분으로 출발했다고 볼 수 있다. 영미권의 '다문화교육'은 인종과 민족, 문화, 종교, 사회 계층의 다양성이 미국과 서구 사회의 가장 큰 특징이라는 전제하에 소수집단 출신의 학생들이 평등한 교육 기회를 가질 수 있도록 하는 교육 개혁 운동이다.⁷⁾ 반면 상호문화적 관점은 '문화'를 한 개인이 출생 이후 속하게 되는 인종이나 민족 집단이라는 소속집단의 범주로서가 아닌 '정체성' 차원으로 접근한다. 정체성으로서 개인이 내면화하고 있는 '문화'는 타인과 타문화와의 만남과 교류, 상호작용 속에서 변화를 맞이한다. 한마디로 다문화가 아닌 '상호문화'라는 개념에 초점을 맞추게 되면 개인의 정체성을 결정짓는 소속집단이라는 변수와 성별과 인종, 민족에 따른 소수문화 집단들의 공존에 대한 인식보다 타문화들과의 상호작용과 교류로 인한 개인 정체성의 변화와 성장 과정에 주목하게 되는 것이다.

Verbunt는 상호문화교육이 “자신의 특수부락에 머물게 하는 다문화 사회, 문화집단들의 저항과 그들 사이에서 점증하는 상호작용을 무시하는 단문화 사회를 모두 거부하는 제 3의 길⁸⁾이라고 말한 바 있는데, 이와 같은 언급에서도 상호문화교육은 개인의 정체성에 대한 역동적인 관점과 문화 간 교류와 상호작용을 통한 변화를 지향함을 알 수 있다. 그런데 상호문화교육에서 강조하는 '상호작용'과 '만남'은 나의 모국문화와 내게 낯선 외국문화 사이에만 발생하는 과정만이 아니

4) 김정용(2017:15)에서 재인용

5) 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 편(2016), 『다문화 사회와 국제이해교육』, 동녘, p.216.

6) Pretceille, A.(1999), *L'éducation interculturelle*, Paris: PUF, p.58.

7) 모경환 외 역(2016), 『다문화 교육 입문』, 제임스 벅크스 저, 아카데미프레스, p.15.

8) 장한업 역(2012), 『상호문화사회』, 질 베르부트 저, 교육과학사, p.81.

라는 점을 주목할 필요가 있다. 상호문화적 관점에서 ‘만남’과 ‘상호작용’은 내가 외국문화를 접촉하고 교류하기 전 나의 모국 문화적 정체성이라고 생각했던 것과 내가 타문화와의 상호작용을 통해서 인식의 지평을 넓힌 후 변화하고 확장된 나의 새로운 정체성과의 만남의 의미로도 해석되어야 한다. 김정용(2017)에 따르면 상호문화교육이 가장 강조하는 키워드는 ‘시각의 변화’이다. 상호문화교육은 “낯설과 친숙함 사이의 만남에서 자신의 인지를 확대하고 다른 사람의 시각을 수용하려는 시각 변화”를 목표로, 현대 사회의 다원성에 대한 해답을 모색하려는 교육적 시도이기 때문이다.⁹⁾

상호문화접근법은 이와 같은 상호문화교육의 철학들이 외국어와 외국문화교육 방법론으로 수용된 것이라고 할 수 있다. 요약하면 상호문화접근법은 외국어 수업에서 외국 문화를 배울 때, 목표어 공동체에 대한 문화적 지식을 습득하는데 그치지 않고 학습자 자신의 문화와의 비교와 성찰을 통해 비판적으로 수용하는 과정을 말한다. 상호문화접근법에서 외국 문화의 학습은 단지 원어민과의 소통을 위한 수단만이 아니라 다양한 문화출신의 사람들과 관계를 유지하기 위한 기술과 태도를 배우고, 소통을 통해 자신의 인식을 확장시키는 기회가 된다.

3. 외국어 교육을 위한 상호문화접근법

이번 장에서는 앞에서 살펴 본 상호문화접근법을 한국어 및 다른 외국어 문화교육에 적용하였을 때 외국 문화교육의 방향은 어떻게 전환되는지를 살펴보면서 상호문화접근법의 목표와 방법들을 구체적으로 알아보자.

3.1. 상호문화능력 신장

주지하다시피 1980년대 의사소통접근법 이후로 외국어 교육의 목표는 ‘의사소통능력의 신장’이다. 의사소통능력이란 학자들마다 용어 사용은 다르지만 목표어에 대한 언어적 능력과 사회언어학적 능력이나 담화 능력, 전략적 능력과 같은 타문화에 대한 이해와 적응능력을 기반으로 한 세부 능력들을 포함한 개념이다(Canale&Swain, 1980; Moirand, 1982; Boyer, 1989). 상호문화접근법을 외국어와 외국문화 교육에 적용하였을 때 외국어 수업의 목표는 ‘상호문화능력의 신장’으로 전환된다. Ruben(1976)에 따르면 ‘상호문화능력’이란 “사교적 상황과 업무 상황에서 자기 문화권이나 다른 문화권에서 온 동료, 부하, 상사 직원에게 적절하게 수용될 수 있는 방식으로 행동할 수 있는 능력”으로 한 개인의 전반적인 소통 역량과 관련된 개념이다.¹⁰⁾ 또한 상호문화능력은 “다른 언어와 문화에 속하는 사람들과 소통하고 관계를 맺을 수 있는 능력”이며¹¹⁾, “다른 국가, 문화, 언어적 배경, 사회적 정체성을 가진 동료들과 효과적이고 적절하게 상호작용을 하는데 필요한 지식과 기술”을 가리킨다.¹²⁾ 이와 같은 정의들을 종합하면 상호문화능력은 서로 다른 모국어를 가진 외국인들 사이의 의사소통상황에서 필요한 능력만이 아니라, 직장이나 학교, 다양한 사회적 상황에서 이질적인 문화적 배경 출신의 사람들과 적절하게 소통할 수 있는 능력이라는 것을 알 수 있다. 즉 상호문화적 상황은 단지 외국어 학습자가 외국어 교실이나 외국에 갔을 때 겪게 되는 상황만이 아니라 통신기술의 발달과 직업적 이유 등으로 인적 물적 교류가 활발한 21세기 지구촌 사회의 구성원이라면 누구나 빈번하게 마주하게 될 상황이다. 상호문화능력 또한 외국인 회사를 다니는 직장인이나 외국 유학생, 외국어 학습자들에게 해당되는 사항이 아니라, 원만한 사회생활을 영위하기 위하여 현대인이라면 누

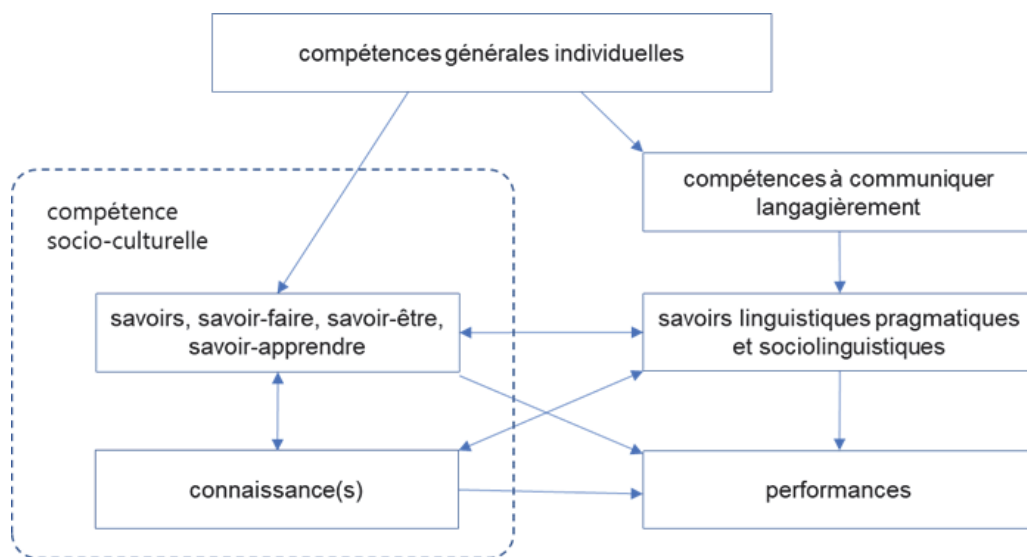
9) 김정용(2017), 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』, 서울대학교출판문화원, p.29.

10) Ruben, B-D.(1976), ‘Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation’, *The International Journal for Group Facilitators*, Vol.1, N° 3, University associates, p.338.

11) Byram, M.(1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters, p.1.

12) The INCA project team(2004), *Assessee Manual*, p.3.

구나 갖춰야할 인격적 소양에 가깝다는 결론에 이르게 된다. 1993년 유럽연합 출범 이후 회원국 간의 이동성과 교류가 증가하는 상황 속에서 유럽 국가들 또한 외국어와 외국 문화 교육 관련 정책이나 교육 내용을 수립 할 때 외국어 학습자의 상호문화적 역량을 강조하고 있다.¹³⁾ 현재 유럽의 외국어 교육의 방향에 중요한 영향을 끼치고 있는 유럽공통참조기준(CECR)은 외국어 학습자의 능력을 일반적 능력(compétences générales)과 언어적 의사소통능력(compétences communicatives langagières) 으로 나누었는데 여기서 구분한 일반적 능력의 세부 내용은 학습자 입장에 본다면 아래 도표¹⁴⁾에 제시된 바와 같이 의사소통 능력과 긴밀히 연결된 ‘사회 문화적 능력’을 가리킨다. 이 도표에서 CECR가 말하는 ‘일반적 능력’은 “언어와 직접 관련된 능력은 아니지만 언어적 활동을 포함한 모든 활동을 위해 동원되는 능력”¹⁵⁾이며, 외국어 학습자가 목표어로 성공적인 의사소통을 수행하려면 반드시 필요한 지식(savoirs)과 기술(savoir-faire), 태도(savoir-être), 학습력(savoir-apprendre) 등을 포함하는 개념이다.



다시 말해 CECR가 제시하는 ‘일반적 능력’은 의사소통을 위한 기본 소양이나 태도, 원활한 상호작용과 관계를 형성하는 기술까지 포함하는 ‘사회 문화적 능력’이라고 할 수 있으며 이 개념은 결국 상호문화교육자들이 말하는 ‘상호문화능력’이다. 상호문화접근법에 따라 외국인들을 위한 한국문화 교육을 구상한다면 상호문화능력 신장을 목표로 하여, 한국어와 한국문화를 매개로 다양한 문화권의 사람들과 의사소통할 때 활용할 수 있는 지식과 기술, 타문화에 대한 태도를 배우는데 초점을 맞추어야 한다.

3.2. 집단 정체성과 개인 정체성의 만남

상호문화교육학자들은 외국어 학습자에게 목표 문화에 대한 지식을 넓히려고 하지 말고, 문화들 사이의 보편성과 이질성을 동시에 탐구하면서, ‘만남’이라는 테마에 주목할 것을 제안한다. Abdallah-Preteceille에 따르면 상호문화접근법에서

13) 서영지(2016:53)에 따르면 CECR는 ‘상호문화능력’에 대해 자세히 기술하고 있지는 않지만 일반적 능력의 범주 하에 ‘상호문화적 인식과 인식’, ‘상호문화적 경험, 접근, 능력’, ‘상호문화적 능력’ 등의 표현을 통해서 상호문화적 관점을 반영하고 있다.

14) Robert, J-P. et Rosen, E.(2010), *Dictionnaire pratique de CECR*, Paris: Ophrys, p.61.

점선으로 처리된 표시와 ‘상호문화적 능력(compétence socio-culturelle)’은 연구자가 첨가하였다.

15) Conseil de l'Europe(2001), *Un cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, p.15.

본질적인 것은 상호작용이며, 타인의 문화가 아니라 타인이 중요하다.¹⁶⁾ 타문화에 대한 지식과 정보가 아니라 타문화 속 타인과의 ‘상호작용, 만남’ 등이 중요해 질 때, 나와 다른 문화로 부터 온 타인과의 소통과 교류를 방해하는 내 자신의 편견과 고정관념, 민족중심주의, 인종주의 등의 주제가 필연적으로 부각된다.

유럽평의회가 1995년도에 최초로 발간하고, 2018년도까지 재 발간되고 있는 ‘성인과 청소년을 대상으로 한 비공식적 상호문화교육을 위한 아이디어, 방법, 교수법과 활동’을 위한 지침서인 kit pédagogique¹⁷⁾과 교실에서 활용할 수 있는 상호문화적 수업 활동들을 제안하고 있는 L’interculturel en classe¹⁸⁾에서는 ‘정체성(identité)’, ‘고정관념(stéréotype)’이나 ‘민족중심주의(éthnocentrisme)’, ‘인종주의(racisme)’ ‘차별(discrimination)’ 등의 항목들을 중요한 상호문화적 주제들로 설정하고 있다. 이처럼 외국어 수업에서 다루어야 할 상호문화적 주제 목록들을 보면 상호문화접근법이 지향하는 외국문화 교육은 외국문화에 대한 지식을 늘리는 것을 목표로 하는 것이 아니라 문화적 정체성이 다른 사람들과 만났을 때 타인이 나 타인의 문화를 편견 없이 수용하는 절차들이라는 것을 알 수 있다.

Gudykunst와 Kim(1984)에 따르면 상호문화적 인간(intercultural people)은 다음과 같은 특성을 갖고 있다.¹⁹⁾

- 자신의 문화적 고정관념에 정면으로 도전해 보고(예: 문화충격 혹은 역동적 불균형) 자신의 세계관이 어떻게 자신의 문화에 의해 형성되었는지를 생각해 보게 하는 일들을 경험한 적이 있다.
- 원활한 문화교류를 위해 촉진자(facilitator), 촉매자(catalyst)로 일할 수 있다.
- 자신의 자민족 중심주의의 근원을 인정함과 동시에 타문화에 대해서도 객관성을 유지한다.
- 문화 간 접촉을 보다 정확하게 해석·평가하고, 문화 사이에서 의사소통의 연결고리 역할을 할 수 있게 하는 ‘제3세계적 관점(third world perspective)’이 발달되어 있다.
- 문화적 공감(cultural empathy)과 ‘타자의 세계관에 대한 상상적 참여’의 특징을 보인다.

위 인용문에 제시된 ‘상호문화적 인간’은 ‘한국인’이나 ‘프랑스인’이라는 한 가지 소속집단의 문화적 정체성에 함몰되지 않는 사람이다. 개인의 ‘정체성’이란 한 개인이 지니는 불변하고 고정된 특성이 아니라 타자 또는 소속집단들과의 상호작용을 통해 끊임없이 재구성되는 것이며 본질적으로 ‘복수 정체성(une identité plurielle)’이라는 것을 인식하는 사람이다.²⁰⁾ 또한 타문화권의 사람들에 대한 공감과 이해를 기반으로 타자와 조화롭게 소통하며 성장하는 인간이다. 상호문화적 접근법이 외국어 수업에서 외국 문화를 배울 때 타문화에 대한 백과사전적인 지식이 아닌 학습자 자신의 문화와의 비교와 성찰을 통해 수용하는 과정을 강조하는 이유 역시 궁극적으로 상호문화적 접근법은 학습자가 자신의 정체성에 대해서도 유연한 인식을 가지고 타인에 대해서도 편견 없는 개방적인 태도를 가진 상호문화적 인간상을 추구하기 때문이다.

결론적으로 이와 같은 상호문화적 접근법을 외국인들을 위한 한국어와 한국문화 교육에도 적용하게 되면, 한국 문화를 국가나 한국인의 특성으로 다루는 것이 아니라 한국사회를 구성하는 다양한 하위문화 집단에 대한 모습을 담은 텍스트를 활용하여 ‘한국인 정체성’의 역동적이며 가변적인 속성을 이해하도록 해야 한다. 즉 개인의 정체성은 ‘한국인’이나 ‘프랑스인’이라는 범주로만 설명될 수 없는 수많은 하위 집단들과 그 관계의 그물망 속에서 드러나는 것이라는 것을 인식하게 해야 한다. 또한 외국인 학습자들은 한국인과 한국문화를 알아가며 자신의 나라와 자국민에 대해서 성찰해보는 과정을 경험해야 한다.

16) Pretceille, A.(1999), *L'éducation interculturelle*, Paris; PUF, p.58.

17) Conseil de l'Europe(2018), *Kit pédagogique-Tous différents Tous égaux-*, Council of Europe Publishing.

18) Chaves, R-M. et al.(2012), *L'interculturel en classe*, Grenoble; PUG.

19) 김옥순 외 역(2012), 『다문화교육-이론과 실제』, 크리스틴 베네트, 학지사, p.30.

20) Chaves, R-M. et al.(2012), *L'interculturel en classe*, Grenoble; PUG, p.20.

3.3. 타문화에 대한 태도 교육

상호문화접근법은 외국문화를 교육할 때 타문화에 대한 지식 위주로 진행하지 않고, 문화적 지식과 정보를 접하는 방법을 검토하게 함으로써 궁극적으로는 타문화와 타인에 대한 ‘태도’ 변화를 목표로 한다. 이것은 상호문화접근법을 연구하는 외국어 교육학자들이 제안하고 있는 상호문화적 절차들 속에 명확히 나타난다. 예를 들어 Partoune(2000)은 상호문화적 절차를 ① 중심탈피 ② 타인의 체계로 침투 ③ 협상의 단계로 나누었다. Clément(2001)은 ① 자기중심에서 벗어나기 ② 타인의 입장이 되어보기 ③ 협력하기 ④ 타인이 현실과 나를 어떻게 보는지 이해하기 등으로 구분하였다. Maga(2006)는 ① 자신의 고유한 해석 체계를 인식하기 ② 타인의 문화를 발견하기 ③ 문화적 행동을 관찰하고 분석하기 ④ 고정관념에 대해서 활동하기 ⑤ 자신의 문화와 타인의 문화 간에 관계를 설정하기 ⑥ 타인의 문화를 내면화하기 등으로 나누었다. 상호문화접근법의 연구자들마다 용어 사용은 조금씩 다르지만 종합해보면 공통적으로 ① 자문화 인식, ② 타문화 발견, ③ 양문화 비교 ④ 타문화 관용과 같은 절차들을 거치면서 교실 내 수업 활동들이 전개된다(장한업, 2014:150-156).

위와 같은 상호문화적 절차들에 따르면 첫째로 학습자는 해당 주제에 대해서 자신이 이미 축적하고 있는 정보를 검토해보거나 모국문화에서 연관된 내용들을 떠올려보아야 한다. 한국어를 배우는 외국인 학습자는 한국문화에 대해 ‘백지 상태’가 아니다. 초고속 인터넷과 스마트폰, 유튜브의 시대에 그들은 한국어와 한국문화를 본격적으로 배우기 전 서울과 경주를 비롯한 주요 관광지나 유명한 한국인들과 대중문화, 음식문화 등을 접해왔다. 한국의 경제적 발전과 한류의 영향으로 온라인에서는 점점 더 한국문화에 관한 막대한 양의 정보가 유통되고 있다. 그러나 인터넷에 떠도는 정보들, TV 예능 방송이나 유튜브 비디오에서 단편적으로 소개되는 한국문화에 대한 정보들은 시청자들의 피상적 호기심을 충족시키기 위해서 상업적으로 가공되거나 관광객의 여행 가이드 수준으로 제작된 것이 대부분이다. 상호문화접근법에서는 외국어 학습자들이 어떤 외국문화 주제를 배우던지 먼저 자신의 평소 선입견이나 모국문화 프리즘을 인식해보는 것으로 출발한다. 그 다음으로 외국문화에 대한 발견과 관찰, 분석이 시작된다. 세 번째 단계에서는 새롭게 알게 된 외국문화 요소들을 자신의 모국문화와 비교하고, 이질성이 크다면 자신이 갖고 있는 고정관념이나 편견, 민족중심주의로 부터 비롯된 것은 아닌가를 성찰해보는 과정을 거친다. 마지막으로 오늘 배운 외국문화 지식들을 최대한 모국문화의 프리즘과 편견이 제거된 상태로 수용해본다.

이와 같은 상호문화접근법의 절차들은 당연히 수업 상황이나 주제에 따라 유연하게 적용되어야 한다. 중요한 것은 학습자들로 하여금 외국문화에 대해서 평소에 갖고 있던 선입견이나 고정관념 등을 인식해보는 과정, 자신의 모국문화에 대해서도 약간의 거리를 두고 성찰해보는 경험들을 하게 하는 것이다. 결론적으로 상호문화접근법의 교육목표는 타문화에 대한 고정관념이나 민족중심주의적인 배타성을 감소시키고, 타인과 타문화에 대한 개방성을 통해 국제화시대에 원만한 인간관계를 수립할 수 있는 능력을 키우게 하는 것이다.

4. 한국어 교육을 위한 상호문화접근법

이번 장에서는 상호문화접근법에 따라 한국어와 한국문화 교육을 구상할 때 중요하게 고려할 사항들을 알아보자.

4.1. 교재 제작과 수업자료 선정

첫 째로 상호문화접근법을 한국어와 한국문화 교육에 적용하기 위해서는 교재 제작과 수업 자료 선정 문제가 제일 중요하다. 즉 상호문화적 성찰이나 토론을 유발할 수 있는 한국어와 한국문화 교재의 대화문과 읽기 지문을 제작하거나 선정해야 한다. 예를 들어 말하기 교재의 대화문이나 듣기/읽기 지문 등은 수업활동의 출발점이 되는 만큼 뚜렷한 학습 목표에 기반 하여 제작되어야 한다. 여기서는 다음 대화문을 분석해보면서 상호문화접근법의 관점을 반영하게 되면 한국어나 한국문화 교재를 제작할 때 어떠한 요소들을 중요하게 고려해야 하는지 살펴보자.

4과: 길에서²¹⁾

이선생: 김선생, 저기 저 청년이 누군지 아시겠어요?

김선생: 글썄.....낮이 익은 것도 같은데.....

이선생: 모르시겠어요? 김 박사님 댁 막내 아들이잖아요.

김선생: 그 막내가 저렇게 어른이 되었던 말이에요?

이선생: 처음엔 저도 못 알아보았어요. 인사를 하며 자기소개를 하니깐 알았지요.

김선생: 몰라보게 컸군요. 그리고 보니 아버지 젊었을 때 모습 그대로예요.

이선생: 가네 안 가네 해도, 아이들 크는 걸 보면 세월이 빠르다는 걸 실감하게 돼요.

김선생: 좋은 집안에서 자라서 그런지 아주 의젓해 보이네요.

Grant에 따르면 외국어 교재는 학습자의 수준과 흥미를 고려해야 할 뿐만 아니라 교수자 입장에서 가르치기에 용이하고 효과적이어야 하며, 학습자의 학업 성취도를 검증 할 수 있어야 한다.²²⁾ 또한 친숙한 일상 언어를 담고 있어서 학습자의 의사소통능력 신장에 도움이 되어야 한다. 위에 제시된 대화문은 Grant를 비롯한 외국어 교육학자들이 강조하는 좋은 교재의 일반적 기준들을 바탕으로 평가해볼 때도 몇 가지 아쉬운 점이 발견된다.²³⁾ 특히 상호문화접근법의 관점에서 위 대화문은 다음과 같은 점에서 적절한 대화문의 예시로는 부족하다.

첫째로 대화문에 등장하는 주요 인물들의 실재성이 부족하다는 점이다. 상호문화접근법은 타문화에 대한 지식보다 자신과 다른 문화적 맥락에서 온 타인, 고정관념의 틀 속에서 집단적 정체성으로 축소될 수 없는 고유한 개인들 간의 만남을 경험하게 하는 문화수업을 지향한다. 위 대화문 속의 이선생과 김선생은 가상의 인물인 거 같다. 실생활에서는 어떤 개인의 언어 사용이든지 자연스럽게 사회언어학적 범주에 속하는 요인들(나이, 성별, 계급, 출신 지역 등)의 흔적이 나타나게 된다. 한국어 교재의 대화문들은 대부분 실제자료가 아니므로 이러한 특성을 모두 반영하기가 어렵겠지만 적어도 대화자들이나 대화주제 측면에서 다양한 하위문화의 특성을 포함하고 있는 대화문을 제시해야 한다.

21) 대화문은 연세대학교 한국어학당의 『한국어 4』의 5p에 나온 것으로 본고에서는 박영순(2003)에서 재인용 하였다.

22) Grant(1987)는 교재 평가의 기준으로 다음과 같은 8가지를 제시하였다.① Communicativeness(의사소통성) ② Aims(목표성) ③ Teachability(교수성) ④ Available Add-ons(부교재 활용가능성) ⑤ Level(학습자의 목표어 수준) ⑥ Impression(매력) ⑦ Student interest(학습자의 흥미) ⑧ Tried and tested(검증 가능성)이다. 다음은 교재 개발 시에 추가적으로 고려해볼 만한 사항이다. ① 교육철학, 교육관이 바탕이 되어 있는 교재 ② 학습자 중심 교재 (모국어/ 출신지역/연령/언어 수준/학습목적/학습자의 요구와 희망 사항) ③ 흥미 유발 교재 ④ 지적 호기심 자극 교재 ⑤ 교육과정과 교수요목에 의거한 교재(체계적인 교재) ⑥ 정확하고 표준적인 교재 ⑦ 목표어의 의사소통능력 신장에 도움이 되는 교재 등(박영순, 2003: 169-188).

23) 박영순(2003:169-188)은 본 대화문은 학습자들에게 가르치려고 하는 바가 무엇인지 명확하지 않다는 점과 학습자의 지적 호기심이나 흥미를 끌 만한 요소가 적은 것과 한국문화에 대해서도 무엇을 가르치려 하는지 분명하지 않다는 점 등을 지적한다. ‘낮이 익다, 가네 안가네, 의젓해 보인다’ 등의 구문들은 실제 한국인들의 의사소통 상황에서 활용 빈도가 높지 않을 것으로 판단되며, 사용 연령 또한 노년층이 주로 쓰는 어휘나 표현들이므로 ‘의사소통성’의 측면에서 그 실용성과 실재성이 떨어진다.

둘째로 대화문의 언어적 목표와 문화 교육적 목표가 명확하지 않다는 점이다. 자주 활용되는 속담이나 관용어나 의사소통상황과 연결된 중요한 문법들이 포함되지 않았다. 본격적인 한국문화 교재가 아닌 한국어 말하기/듣기, 읽기/쓰기 교재여도 언제나 대화는 한국인의 일상생활을 배경으로 하는 만큼, 한국문화가 다른 나라와 구별되는 사항에 대한 정보나 학습자들이 한국인의 일상을 이해하기 위해 유용한 문화적 정보를 단편적이라도 담고 있어서 이후에 말하기 활동의 토론들을 이끌어낼 수 있는 실마리를 담고 있어야 한다.

세 번째로는 본 대화는 한국인과의 소통을 위한 기술과 태도에 관한 내용을 담고 있지 못하다. 앞서 살펴본 것처럼 상호문화접근법이 지향하는 상호문화능력은 타문화에 대한 지식과 기술, 태도와 같은 구성요소들을 함양하는 것과 연관된다. 특히 문화적 이질성이 심한 타인과 만날 때 적절하게 처신할 수 있는 의사소통의 기술과 태도들이 중요하다. 예를 들어 한국어의 존댓말과 반말이 화자들의 지위와 상황 맥락에 따라 다르게 사용되거나 대화중에 한국인들에게 무례하게 여겨질 수 있는 태도, 문화차이로 인한 소통상의 충돌 에피소드를 담고 있는 대화문들은 토론이나 학습자 반응들을 이끌어내면서 상호문화접근법에 따른 한국문화 교육을 위해 유용할 것이다.

4.2. 교수자 질문 구성

정우향(2018)에 따르면 상호문화접근법을 기반으로 하는 외국 문화교육에서는 교수자의 질문이 가장 중요한 역할을 한다. 수업시간에 활용할 수 있는 어떠한 첨단 미디어 도구보다 명확한 교육적 의도아래 잘 구성된 교수자 질문은 학습자 내면에 성찰을 이끌어내고 동료 학습자와의 토론을 유도한다. 특정 주제에 대해서 평소보다 깊이 생각해보고, 토론 과정에서 내 의견을 교정해보고, 편견과 고정관념을 인식하게 한다. 즉 교수자의 질문을 통해 배움을 통한 성장이 일어나고, 배움은 ‘살아있는’ 과정이 되는 것이다. 한국어 교실에서 한국문화의 주제를 다룰 때, 교사의 질문이 상호문화접근법에서 제시하는 절차를 참고하여 구상된다면 가장 효과적으로 상호문화교육의 목표에 접근할 수 있다.

앞서 살펴본 상호문화접근법 절차들에 따라 한국어 교수자는 질문들을 구상할 수 있다.²⁴⁾ 예를 들어 수업의 도입 단계는 상호문화적 접근의 일반적 절차에 따르면 ‘자문화 인식’이나 ‘타문화 발견’의 과정에 해당된다. 따라서 오늘 배우게 될 목표 문화를 도입하면서 학습자의 사전 경험과 지식에 대해 질문해야 한다. 수업의 전개 단계는 ‘타문화 발견’ 단계이다. 이번 차시의 학습 목표에 해당되는 타문화에 대한 새로운 지식과 정보를 배우는데 초점을 맞추어야 한다. 예를 들어 ‘프랑스의 교육’이란 주제를 다루는 단원에서 이번 차시에 ‘프랑스 교육의 원칙, 라이시떼(laïcité)와 같은 주제를 다루었다면, 대부분의 한국인 프랑스어 학습자에게는 새로운 내용인 ‘비종교성 원칙(laïcité)’에 대해서 ‘종교분리의 원칙의 내용은 무엇인지’, ‘어떤 역사적 기원을 가졌는지’ ‘현재 프랑스 공교육 체제 안에서 어떤 역할을 하고 있는지’ 등을 물어보면서 타문화를 발견하게 유도한다. 수업의 정리 단계는 ‘자문화와 타문화를 비교’하거나 학습자의 문화와 차이가 큰 문화적 주제인 경우 ‘타문화 관용’이라는 목표를 달성하기 위해 교수자의 질문이 만들어져야 한다. 특히 배운 내용을 학습자가 자신의 삶이나 모국 문화와 적용시켜 생각해보게 하거나, 양 문화를 비교 성찰해보게 하는 질문들이 중요하다. 예를 들어 ‘프랑스의 교육’이란 주제를 다룰 때는 ‘프랑스에서 바칼로레아는 왜 중요한가요? 한국 사회에서 수능은 왜 그렇게 중요합니까?’와 같은 질문을 통해 대학입학 시험 체제가 중등교육이나 사회적 지위 확보에 끼치는 영향을 비교해보는 방향으로 토론을 유도할 수 있다. 흔히 상호문화적 질문은 ‘여러분의 나라에서는?’ ‘여러분의 가정에서는?’ 등과 같은 형태로 만들어진다. 그러나 이와 같은 질문이 형식적인 단순 비교로 끝나지 않으려면 학습내용과 연결된 비교나 분석, 성찰의 지점을 교수자의 질문들이 포함하고 있어야 한다. 예를 들어 프랑스에는 ‘바칼로레아’가 있고 우리나라는 ‘수능’이라는 식이

24) 상호문화접근법에 따른 교수자 질문 요령은 정우향(2018:365-392)에 자세히 나와 있다.

아니라, 가장 주목해서 보아야 할 두 시험 체제의 차이점과 특성이나, 중등교육에 미치는 영향 등을 생각해보도록 유도하여야 한다.²⁵⁾

4.3. 대화형 문화 텍스트 활용

상호문화접근법은 한국문화에 대한 정보보다는 해당 문화적 주제를 중심으로 다양한 한국인의 모습을 직간접 체험하게 하는 텍스트를 선호한다. 따라서 상호문화접근법에 따라 문화교육을 실시하기 위해서는 정보형 텍스트보다는 대화형 텍스트를 활용하는 것이 적합하다. 대화는 외국어 교재 제작과정 중에 만들어진 대화모형일지라도 반드시 의사소통 맥락 속에 위치한다.

의사소통접근법 이후 현대 외국어 교수법의 취지를 반영하여 만들어진 외국어교재들 속의 대화문들은 실제 원어민들 의사소통의 자연스러움과 실재성을 대폭 반영하고 있다. 요즘은 초급 학습자들 대상으로 하는 교재에서도 말하는 화자가 생생히 드러나며 그 화자가 상대방이나 자신의 나이와 소속된 하위문화 집단 등에 맞추어 선택하게 되는 존댓말과 반말, 친밀어와 표준어 등과 같은 언어사용역(register)이 드러난다. 대화자가 자신이 속한 여러 개의 소속집단 중 대화상대방에 따라 선택하게 되는 언어사용역 범위의 어휘들과 구문과 문장들이 상호문화교육의 관점에서는 가장 흥미로운 언어 교육과 문화 교육의 소재이다. 따라서 외국문화 교육을 위해 사용하는 텍스트는 정보전달 위주의 텍스트보다 대화형 문화텍스트가 적합하다.

여기서는 외국인을 위한 프랑스어 교재들의 사례들을 통하여 상호문화접근법의 관점을 구체적으로 이해하도록 해보자. 다음 대화문을 읽어보자.²⁶⁾

L: Salut Benjamin! 안녕, 뽕자맹!

B: Salut Lucas ! Ben...ça ne vas pas ?...Qu'est-ce que tu as? 루카 잘 지냈나! 헐... 너 뭐 문제 있냐? 뭐가 문제인데?

L: Problème de fric. Je viens d'apprendre que je n'aurai pas de bourse cette année. 돈 문제이지 뭐. 방금 올해는 장학금 못 받는다는 걸 알게 됐어.

B: Mais pourquoi? 도대체 왜?

L: Les revenus de mes parents sont trop élevés depuis que ma mère a recommencé à travailler...et pourtant ils ne sont pas riches, tu sais. 엄마가 다시 일을 시작하셔서 우리 가족 전체 수입이 너무 높아졌으나 뭐라나... 근데 알다시피 우리 부모님이 부자도 아닌데...

B: Qu'est-ce que tu vas faire? 그래서 어떻게 할 건데?

L: Je vais reprendre mon petit boulot au restaurant le soir...C'est dur de se lever pour aller aux cours quand on bosse jusqu'à une heure du matin. 저녁에 식당 알바 자리나 다시 찾아야지 뭐. 근데 새벽 한시까지 알바하면 다음날 강의에 가려고 일어나기가 너무 힘들어.

B: Tu as toujours ta chambre près de la place d'Italie? 너 여전히 이탈리아 광장 근처에 자취방은 있는 거지?

L: Oui, heureusement avec l'allocation logement j'ai un petit loyer. 응. 다행히 주거비 보조덕분에 월세가 부담은 없지.

B: Bon, allez, viens ! Je t'offre un café ! 흠. 어찌됐나. 가자! 커피라도 내가 쓸게.

위 대화의 의사소통 상황은 프랑스의 사회문화적 맥락을 반영하고 있다. 프랑스 대학의 새 학기가 시작되기 전, 20대

25) 질문의 예시 부분은 정우향(2018:382-385)에서 인용하였고, 외국어로서의 프랑스어 교육 분야의 프랑스 문화교육 사례이다.

26) Grand-Clément, O.(2007), *Civilisation en dialogues*, Paris: CLE international, p.46.

청년, 대학생인 2명의 친구가 카페나 대학 캠퍼스 근처로 짐작되는 곳에서 만나서 장학금을 못 받게 된 고민을 나누는 내용이다. 사용된 언어의 화역은 친밀어(familier)이며, 어휘들과 구문 역시 구어체에 속하는 청년층의 언어, 일상의 언어가 제시되고 있다.²⁷⁾ 본 대화문은 초급 프랑스어 학습자를 대상으로 한 교재에 실린 것이나 가공된 자료의 특성보다는 실재자료의 특성(authenticité)이 최대한 반영되었다. 언어적 형식뿐만 아니라 대화문들이 포함하고 있는 문화적 내용 역시 프랑스 일반 대학생들의 현실을 잘 반영하고 있다. 국가가 보조하는 주거 수당(allocation logement)을 받지 않으면 집세를 낼 수 없고, 아르바이트(petit boulot)를 전전하지 않으면 생활비를 감당할 수 없는 평범한 대학생들의 삶이 반영되어 있는 것이다. 이와 같은 대화문은 ‘프랑스의 교육’이라는 문화주제를 다룰 때 초급 프랑스어 수준의 한국인 학습자를 대상으로 프랑스 대학생의 언어와 문화강의를 도입할 때 유용하다. 한국인 프랑스어 학습자들은 평범한 20대 프랑스 대학생들의 언어, 그들의 고민을 간접체험하면서, 프랑스 대학생을 이해하기 위한 중요한 정보들(국가 장학금, 주거비 보조 정책, 아르바이트)을 알게 되고, 파리의 화려한 샹젤리제 거리와 샤넬과 루이뷔통 같은 명품의 나라라는 프랑스 문화에 대한 고정관념을 넘어 상호문화접근법의 관점에서 자신의 인식을 넓힐 수 있는 기회를 경험할 수 있다.

이상의 논의들을 종합해보면, 상호문화접근법에 따른 한국문화 교육을 구상하기 위해서는 상호문화능력을 구성하는 타 문화에 대한 지식과 기술, 태도들이 무엇을 말하는가에 대한 한국어 교수자들의 이해가 중요하다는 사실을 알 수 있다. 상호문화접근법은 교수가 수업자료를 선정하고, 토론을 이끌어낼 수 있는 수업 단계별 질문을 던지고, 수업 활동들을 이끄는 모든 단계에 반영될 수 있다. 위에서 우리는 상호문화접근법에 따른 한국문화 교육을 위해서 정보전달 위주의 텍스트보다는 다양한 문화적 배경을 가진 한국인들이나 외국인들과 한국인들의 가상의 만남을 배경으로 하여, 각 발화자의 언어사용역을 관찰할 수 있는 생생한 구어체를 담은 대화문을 활용할 것을 제안하였다. 이와 같은 대화형 문화 텍스트 활용의 문제를 중심으로 한국어 교육과 한국문화 교육이 효과적으로 통합될 수 있는 방향을 모색할 수 있을 것이다.

5. 결론

지금까지 유럽의 외국어와 외국문화 교육 정책들과 프랑스와 독일의 외국어 교육학자들을 중심으로 발전되어온 상호문화접근법의 목표와 방법들을 알아보았다. 여기에서 논의한 상호문화접근법이 외국어와 외국문화교육을 위한 전천후 해결책이 될 수는 없겠지만, 프랑스어와 프랑스 문화를 가르쳐본 경험에 의하면 한국어나 프랑스어 등 외국어와 외국문화를 가르치는 교사들이라면 ‘상호문화적 시선’과 안목을 갖추어야 된다는 확신을 갖게 된다. De Carlo가 지적한 것처럼 외국어를 배운다는 것은 “미지의 세계로 들어가는 것, 다른 사고방식에 대해 자신을 여는 것, 현실에 대한 우리 자신의 해석 체계의 보편성과 ‘자연성’을 다시 생각해보는 것”²⁸⁾ 인데, 외국 문화수업 시간은 이와 같은 목표들을 실험해볼 수 있는 이상적인 현장이며, 우리가 가르치는 학생들에게 이러한 풍요로운 성장의 기회를 조성해주어야 하는 것은 외국어 교사들 모두의 의무이자 책임이기 때문이다. 이런 관점에서 유럽 상호문화접근법의 목표와 방법들에 대한 논의가 한국어 교육자들 사이에서 활발하게 이루어지고, 상호문화접근법을 바탕으로 구체적인 한국문화 교육 방법들이 연구되길 바란다.

27) 프랑스어 언어사용역은 속어(le langage populaire, argotique et vulgaire)외에 교양어(le langage soutenu)와 친밀어(le langage familier), 일상어(le langage courant)로 나뉜다. ‘돈(fric), 일하다(bosser), 아르바이트(petit boulot)’ 등은 친밀어 화역(registre familier)에 속한다. https://fr.wikipedia.org/wiki/Registres_de_langue_en_français에는 프랑스어의 언어사용역 별 어휘와 통사 구문의 예시가 나와 있다. FLE 학습자들에게 유용한 친밀어 및 일상어들은 <https://nathaliefle.com/20-mots-du-quotidien-en-français-familier>를 참고할 수 있다.

28) 장한업 역(2011), 『상호문화 이해하기』, 드 카를로 저, 한울 아카데미, p.7.

■ 참고문헌 ■

- 김옥수 외 역(2012), 『다문화교육-이론과 실제』, 크리스틴 베네트, 학지사.
- 김정용(2017), 『아동 청소년 문학과 상호문화교육』, 서울대학교출판문화원.
- 김현섭(2016), 『질문이 살아있는 수업』, 서울: 한국협동학습센터.
- 모경환 외 역(2008), 『다문화교육 입문』, 제임스 बैं크스 저, 아카데미 프레스.
- 박영순(2001), 『외국어로서의 한국어 교육론』, 월인.
- 박영순(2003), 「한국어 교재의 개발현황과 발전 방향」, 『한국어교육』 제 14권 3호, 국제한국어교육학회, pp.169-188.
- 박인철(2015), 『현상학과 상호문화성』, 아카넷.
- 배재원(2014), 『한국어 교육에서의 한국문화 교육』, 해안.
- 서영지(2016), 「고등학교 프랑스어 교육에서의 상호문화접근법 적용 방안 연구」, 서울대 불어교육과, 박사학위논문.
- 이경수(2014), 『프랑스 다문화교육의 이해』, 집문당.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편(2016), 『다문화사회와 국제이해교육』, 동녘.
- 윤소영(2013), 「프랑스어 교육에 있어서 상호문화접근에 관하여-초급 프랑스어 회화 수업 사례를 중심으로-」, 『프랑스어문교육』 제 43집, 한국프랑스어문교육학회, pp.65-90.
- 윤소영(2016), 『프랑스학에 기반을 둔 대학 상호문화교육』, 박영story.
- 장한업 역(2010), 『유럽의 상호문화교육』, 마르틴 암달라-프렛세이 저, 한울아카데미.
- 장한업 역(2011), 『상호문화 이해하기』, 드 카를로 저, 한울 아카데미.
- 장한업(2012), 「상호문화교육과 외국어교육」, 『한국프랑스문화학회 학술발표집』, 한국프랑스문화학회, pp.256-266.
- 장한업 역(2012), 『상호문화사회』, 질 베르분트 저, 교육과학사.
- 장한업(2014), 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사.
- 정우향(2016), 『외국어와 문화의 소통교육』, 박이정.
- 정우향(2018), 「FLE 문화 교육에서 교수자 질문 구성의 주안점: 상호문화접근법의 관점에서」, 『프랑스문화연구』 제 39집, 한국프랑스문화학회, pp.365-392.
- Beacco, J-C.(2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris; Hachette.
- Byram, M.(1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon; Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe(2001), *Un cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris; Didier.
- Conseil de l'Europe(2018), *Kit pédagogique-Tous différents Tous égaux-*, Council of Europe Publishing.
- Chaves, R-M. et al.(2012), *L'interculturel en classe*, Grenoble; PUG.
- De Carlo, M.(2008), *L'interculturel*, Paris; CLE international.
- Grand-Clément, O.(2007), *Civilisation en dialogues*, Paris; CLE international.
- Preteille, A.(1999), *L'éducation interculturelle*, Paris; PUF.
- Rey, A.(1994), *Le Dictionnaire de la langue française*, Paris; Le Robert.
- Robert, J-P. et Rosen, E.(2010), *Dictionnaire pratique de CECR*, Paris; Ophrys.
- Rosen, E.(2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris; CLE international.
- Ruben, B-D.(1976), Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation, in *The International Journal for Group facilitators*, Vol.1, N° 3, University associates, pp.334-354.
- Tardieu, C.(2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés*, Paris; ellipses.
- Trim, J.(1997), *Guide d'utilisation du CECRL*, Strasbourg; Conseil de l'Europe.

주제 토론

한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육의 현황과 과제

좌장 : 임형재(한국외국어대학교)

한류 콘텐츠 활용 사례

최권진(인하대학교)

문화와 관련된 한류(the Korean wave)의 분야를 논의하자면 드라마(k-drama), 가요(k-pop), 영화(k-film), 미용(k-beauty), 문학(k-literature), 음식(k-food)으로 크게 대별될 수 있다. 여기에 한국의 놀이문화(k-games)도 포함될 수 있을 것이다.

한류의 열기에 힘입어 국외에서 한국어문화를 교육한 현장 경험을 사례를 중심으로 제시하도록 하겠다. 실제로 어떠한 것들이 교육되고 또 될 수 있는지 서로 경험을 공유하여 현실적으로 어떤 것들이 교육될 수 있으며, 교육 내용은 어떻게 개설될 수 있으며, 앞으로 확대할 수 있는 영역은 무엇인지 논의가 이루어졌으면 한다.

1) 불가리아 소피아대학교 세종학당 활동

- 내용: 불가리아 한국어 학습자를 대상으로 한국어와 한국문화를 교육하는 봉사활동 진행
- 일시: 2017.07.02.-2017.07.13. (9박 12일)
- 장소: 불가리아 소피아대학교 세종학당
- 인원: 총 6명 (지도교수1명+인하대 학부생 5명(한국학생 4+외국인 유학생 1명))
- 봉사활동 내용:
 - ① k-pop으로 배우는 한국어
 - ② 게임으로 배우는 한국어 (윷놀이, 제기차기, 낱말맞추기, 수건돌리기 등)
 - ③ 드라마로 배우는 한국어
 - ④ 한국문화 교육 - 태권도, 한지 공예, 비빔밥 만들기
 - ⑤ 봉사활동 - 집시 마을 청소 봉사, 현지 문화 탐방

◆ 태권도 수업:

- 담당: 태권도 공인 3단 (전자공학 전공 남학생)
- 교육 시간: 총 4시간(2시간 x 2일)
- 현지 상황: 태권도는 불가리아 사람들에게 익히 알려진 한국 무술임.
북한식 태권도인 ITF 수련인이 많았음.
현재는 올림픽 공식 종목인 WTF 방식의 태권도에 관심이 증가
- 교육 방식: 태권도의 품새와 송판 격파를 선보여 학생들의 관심을 유도함
찌르기와 발차기 위주로 시범을 보이고 학생들에게 실습 지도

도복을 갖추지 못하는 상황이어서 운동이 가능한 복장으로 교육 원하는 학생들이 모두 송판을 격파하는 것으로 마무리



2) 사할린 활동

1) 2017년 한국어 (예비)교원 국외 파견 실습지원 사업

- 내용: 한국어 예비교원을 국외에 파견하여 교육 경력을 쌓아 취업 기회를 확대
- 일시: 2017.9.2.-2017.10.28
- 장소: 러시아 사할린 (한국교육원, 한글학교, 현지 초중고등학교)

파견인원: 총 13명 (예비교원 8명+경력교원 3명+행정요원 1명+통역요원 1명)

- 활동 내용:

- ① 특강 수강 (사할린 한인 동포 사회, 러시아 교육 제도, 한러 문화 교류)
- ② 한국어 수업 참관 (한국교육원, 한글학교, 현지 학교)
- ③ 모의 수업 및 수업 실습 (한글학교, 현지 학교)
- ④ 멘토-멘티 활동 (한국교육원, 한국어 개인 교습)
- ⑤ 현지 문화 체험 및 봉사 활동 (한인위령비 주변 정리, 1세대 동포 대상 잔치)
- ⑥ 문화교육 활동 (한복 체험, K-beauty)
- ⑦ 한국어 말하기대회 (말하기대회 겸 장기자랑)

◆ K-beauty:

- 담당: 예비교원
- 교육 시간: 4시간
- 현지 상황: 한류의 영향으로 한국식 화장법에 대한 요구도가 높았음
- 활동 내용: 한국의 화장법을 배우면서 한국어와 문화가 접목되도록 구성
무대에 진행자와 시연 모델 등장하여 화장품 각각의 이름(종류)에 대해 설명,
얼굴 부위의 명칭과 화장에 필요한 어휘 설명
PPT를 활용하여 화장품을 설명하고 화장 순서를 알려주면서 직접 시연

예비교원과 현지 참가자들이 다른 사람의 얼굴에 반은 한국식 화장 그리고 반은 러시아식 화장을 해 주면서 화장과 관련된 어휘를 학습

화장이 끝나 후에 멋있게 화장을 해 준 참가자에게 시상을 함

- 후기: 참가자들의 호응이 높았음

한국 화장품은 한국에서 직접 구매하여 사용함

비용이 많이 드는 단점이 있음



3) 국립라오스대학교 한국어과

- 내용: 국립라오스대학교 한국어과에서 전공 연계 교육 봉사활동 진행

- 일시: 2019.07.06.-2017.07.20. (15박 16일)

- 장소: 국립라오스대학교 한국어과

- 인원: 총 5명 (지도교수 1명+인하대 학부생 4명)

- 봉사활동 내용:

- ① 드라마를 활용한 한국어 교육(그녀를 찾아줘)
- ② k-pop으로 배우는 한국어 (BTS의 '작은 것들을 위한 시', 위너의 'Love me Love me')
- ③ k-dance 교실 (BTS '작은 것들을 위한 시'를 배경 음악으로 활용)
- ④ 한국문화 교육 - 한지 공예, 발빙수 만들기, 윷놀이
- ⑤ 한국어 말하기대회

◆ K-dance 교실:

- 담당: 교육학 전공생 2명(남여 각 1명)-교내 dance 동아리 활동

- 교육 시간: 매일 오후 두 시간씩

- 현지 상황: 라오스에도 한류의 바람이 강해 많은 학생들이 한국 노래에 익숙해 있음

k-dance는 유튜브로 보기는 하지만 직접 추는 학생들은 없었음

- 교육 방식: 노래 가사를 배운 후에 춤을 가르쳐 줌

봉사단원이 시범을 보이고 동작을 따라서 하게 함

- 후기: 노래 가사 이해에 비해 춤을 익히는 데 시간이 훨씬 많이 필요함
남자들은 춤을 추지 않는 문화여서 남학생들은 춤추는 것을 부끄러워함
남학생은 첫 이틀만 참여하고 이후 여학생만을 대상으로 진행
봉사활동을 정리하는 말하기대회에서 마무리로 k-dance를 공연함



4) 불가리아 소피아대학교 한국학과

- 내역: 불가리아 소피아대학교 한국학과 학생들의 교양선택 과목으로 ‘사물놀이’ 개설 운영
(3년 전에 개설됨)
- 교수자: 김소영 교수(국제교류재단 파견교수)
- 활동: 소피아에서 교육을 받은 후에 10여 명이 진도에 있는 남도국악원에 1달 간 연수를 와서 추가로 학습
한국인과 공동으로 사물놀이 팀을 구성하여 불가리아와 발칸지역의 문화행사에서 공연
- 후기: 한국어 학습보다 사물놀이 수업에 열심인 학생이 있음
남도국악원에 연수 오기 위해 아르바이트를 하여 돈을 모을 정도로 열성적임
수요가 많아 소피아세종학당에서도 사물놀이 워크숍을 진행하고 있음
사물놀이 전문가와 ‘외국인을 위한 사물놀이-장구’를 출간함(박이정, 2020.09.)



5) 국내에서의 활용 사례

- 내역: 학부 국제학생 대상 문화체험 프로그램 운영, 인하대학교
- 대상 : 국제학생(학위과정, 교환학생 등) 중 희망 학생
- 운영 시기 : 2020-2학기 학기 중
- 목적: 국제학생의 한국문화 체험활동을 통한 본교 수학 만족도 향상 도모
- 운영 방식: Zoom 이용

구분	내용	일정	참가학생 수
한국영화	- 감기(2013년 작) - Kingdom(2019년 작) - 7번방의 선물(2013년 작) *영화 대사 한국어 학습 진행	9.28(월) 9.29(화) 9.30(수)	중급 한국어 수강생 30명
공예품 만들기(DIY)	- 거북선 모형 조립 - 전등 만들기 - 십장생도 그리기 (강사 : ISN도우미학생)	10.6(화) 10.13(화) 10.16(금)	20명 (선착순)

- 후기: 매 학기 오프라인으로 실시, 이번 학기에는 코로나 19로 인해 온라인으로 실시
전공 등 학습 부담이 커서 비교과 과목으로 제공, 단순 호기심 충족에 그침
언어교육원 상황도 정규과정으로 편성하기 어려움 (진도, 비용 등의 문제 발생)

저는 한류를 전 세계적인 현상으로 현시대를 구별하는 문화의 흐름으로 이해합니다. 유럽 어디를 가든 한류, 특히 영화, 드라마, k-pop에 열광하는 젊은이들을 쉽게 만날 수 있습니다. 라트비아대학교 한국학과 의 일제(Ildze)라는 학생은 유럽에서 BTS 공연을 볼 수가 없어, 캐나다 토론토까지 비행기를 타고 가서 공연만 보고 돌아올 정도로 한류에 열광적입니다.

그리고 어느 나라를 가든 한류 팬 클럽이 잘 조직되어 있어 한국문화를 즐기는 외국인들을 만나는 것도 흔한 일상이 되었습니다. 이러한 이유로 유럽의 각 대학교에 개설된 한국어과에 대한 인기가 나날이 상승하고 있습니다. 영국을 비롯하여 서유럽에서도 한국어를 배우고자 하는 학생들이 급증하고 있으며, 동유럽에 있는 소피아대학교 한국학과는 합격 점수가 중국학과나 일본학과보다 높습니다. 2019년에 아제르바이잔언어대학교에서는 대통령장학금을 받는 수석 입학생이 한국어 전공생이었다고 합니다. 작년에 제가 아제르바이잔을 방문하여 수도인 바쿠에서 제일 큰 서점에 갔었는데, BTS에 대해 러시아어로 된 서적이 베스트셀러 코너에 진열되어 있었습니다. 이러한 것들은 우리가 큰돈을 들이지 않고도 형성되는 ‘소프트파워(Soft power)’로 세계 문화 발전에 기여하는 바람직한 현상입니다.

한류 콘텐츠를 활용한 한국문화교육 자료 개발을 위한 제언

배재원(이화여자대학교)

21세기에 들어와 K-contents가 '한류'라는 이름으로 세계에서 인기를 끌고 있다. '한류'란 1990년대 후반부터 중국을 시작으로 대만, 홍콩, 베트남, 태국 등 아시아 여러 나라에서 한국의 가요, TV 드라마, 영화 등 대중문화에 대한 관심과 선호가 증가하는 사회문화적인 현상을 말한다. 특히 2000년 이후에는 드라마·가요·영화 등 대중문화만이 아니라 한국의 음식, 패션, 한국과 관련된 제품을 선호하는 현상까지 나타나고 있는데, 포괄적인 의미에서 이러한 모든 현상을 가리켜 '한류'라고 한다.

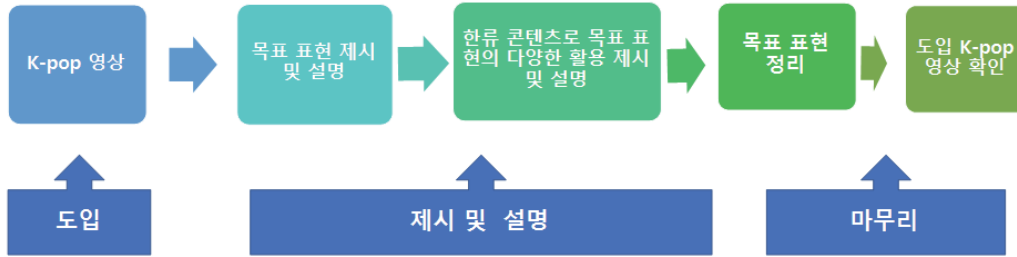
한류라는 말은 처음 어떻게 쓰였을까? 한류의 진원지라고 알려진 대만에서 처음 이 용어가 사용된 것은 한국 드라마 및 음악을 대대적으로 홍보하기 위해 쓴 '여름날에 강추위가 몰려왔다'라는 의미의 '하일한류(夏日寒流)(더운 여름날에 차가운 바람)'에서였다. 그 만큼 신선한 충격으로 다가온다는 것을 강조하기 위해 쓰였던 말이다. 그러다 여름이 지나서 '하일(夏日)'은 빠지고 한류(寒流)만 쓰게 된 것이 현재의 한류(韓流, the Korean wave)라는 말이 되었다.

한류는 불과 20년 전만 해도 아무도 예측하지 못한 '우연한 현상'에서 이제는 정부와 기업, 문화계가 총출동해서 반드시 성공시키고자 하는 국가적 기획이 되었다. 한류 콘텐츠에는 한국적 가치와 특성이 내재되어 있는 동시에 문화적 보편성을 담고 있는 주제라 공감할 수 있으며 여기에 글로벌한 감각으로 융합과 재창조의 과정이 이루어지면서 지속되어 왔다. 최근 한 외신은 '한류는 이제 독특한 유행이 아니라 문화가 되었다'라고 천명한 바 있듯이 현재 한류는 전 세계적으로 확산되고 있다.

그렇다면 한류 콘텐츠(K-contents)가 어떻게 전 세계 시장에서 새로운 문화 자원으로 떠오르게 되었을까? 한류와 할리우드는 다른 문화적 배경을 가지고 출발하였으나 대중문화 교류라는 측면에서 한류와 할리우드를 비교해 볼 수 있다. 할리우드가 영상 산업을 해외에 전파하는 과정에서는 상당한 정치적·경제적 배경이 동원되었으나 한류 전파에는 문화의 힘이 작용하였다고 할 수 있다. 이는 할리우드처럼 문화가 경제에 예속되기보다는 아직은 독립적으로 존재함을 뜻한다. 즉 K-pop과 K-drama를 통해 한국의 연예인을 좋아하게 되고, 한류가 형성되었으며, 이것이 한국어 학습과 한국 문화 학습으로 이어지고, 한류를 직접 체험하고 싶어 한국을 방문하기도 한다. 이렇듯 한류 콘텐츠(K-contents)에 공통적으로 관심을 가지고 있는 많은 사람들은 자발적 의지를 가지고 한국 문화에도 깊이 관여하고 있으며 한국 문화 텍스트에 대한 능동적인 해석과 재생산 양식의 출현을 주도하고 있다(박신의, 2012).

한류에 대한 이러한 열기가 한류 콘텐츠를 활용한 한국어, 한국 문화 학습 자료를 개발하게 만들었다 해도 과언이 아니다. 여기서는 우선 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 및 한국 문화 학습 자료 중에서 '쌍쌍한국어'와 'Learn Korean with BTS'를 살펴보자.

'쌍쌍한국어'는 한국인 교사, 외국인 학생이 대화 형식으로 목표 표현을 제시하고, 진행자 2인이 이야기를 주고받으며 한국어 표현의 의미를 설명하고 있다. 또한 K-pop, K-variety show를 통해 다양하게 활용되는 목표 표현을 나열하여 제시하고 있으며, 학습한 한국어 표현을 학습자가 연습하고 활용해 볼 수 있는 단계는 없다.



‘Learn Korean with BTS’는 방탄소년단 팬이라는 콘텐츠 활용 대상자를 명확히 상정하고 방탄소년단이 자주 쓰는 표현 중심, 방탄소년단 콘텐츠로만 제작되었다. 또한 방탄소년단의 일상 영상을 통해 한국어 표현을 반복적으로 제시하는 단계가 콘텐츠 대부분의 분량을 차지하고 있다.



‘쌍쌍한국어’와 ‘Learn Korean with BTS’는 인기 있는 아이돌과 K-pop, K-variety show 등 다양한 한류 콘텐츠로, 잠재적 학습자로 끌어당길 만한 충분한 힘을 가지고 있다. 또한 K-contents를 활용하였으므로 그 자체로서 한국 문화를 즐길 수 있는 충분한 자료이다. 그러나 한국어 학습에 초점이 맞추어진 자료이다. 따라서 한류 콘텐츠를 통해 좀 더 한국 문화 요소가 부각되도록 한국어 및 한국 문화 학습 자료의 모형을 제안해 보고자 한다.

첫째, 한류 콘텐츠에 대한 관심이 자연스럽게 한국어, 한국 문화 학습으로 이어질 수 있도록 구성한다. 한국어 표현 및 한국 문화가 노출되는 다양한 장르의 한류 콘텐츠(K-drama, K-pop, K-variety show 등)를 제시하고 설명함으로써 학습자들이 흥미와 관심을 유지하며 한국어 및 한국 문화 학습 활동을 할 수 있도록 구성한다.

둘째, 한국 문화 학습의 경우, 정보 위주의 설명보다 시청각 자료(visual materials)를 통해, 상황과 맥락 속에서 이해할 수 있도록 구성함으로써 학습자의 실제적 한국 문화 능력을 제고한다.

셋째, 언어는 문화를 반영하고 문화는 언어로 표출된다는 언어와 문화의 상관성을 바탕으로 한국어 표현과 연계된 한국 문화를 소개함으로써 언어와 문화 통합 교육 모형을 구현한다.

이를 바탕으로 ‘준비(Warm-up)-한국어 및 한국 문화 제시 및 설명(Presentation & Activity)-마무리(Closing)’의 3단계로 한류 콘텐츠를 활용한 문화 교육 모형을 구성하고, ‘한국어 및 한국 문화 제시 및 설명’ 단계에서는 관련된 다양한 한류 콘텐츠를 활용한다. 또한 문화 내용을 주제별, 소재별로 연계하여 시리즈로 구성하면 분절적이고 표층적인 문화교육이 아니라 체계적이고 깊이 있는 한국문화교육이 이뤄질 수 있을 것이다.

한국 문화 교육에서 한류 콘텐츠 및 한국 문화 콘텐츠 관련 연구사

오지혜(세명대학교)

1. 한류 콘텐츠를 활용한 한국어교육 관련 논의

- 한류 콘텐츠를 활용한 한국어교육 관련 연구는 우선 한류를 교육내용으로 제안한 연구와 교육방법으로 모색한 연구로 나눌 수 있음.
- 먼저 문화콘텐츠로서 한류를 교육내용으로 제안한 연구는 크게 한국어 교육과 한국어언어문화 또는 한국문화교육 측면에서 살펴볼 수 있음.
 - 전자는 한류 즉, 드라마, 노래, 영화 등의 한국 대중문화와 속담을 기능(skills) 즉, 말하기, 듣기, 교육의 내용을 삼는 연구(진교어, 2008; 양사, 2016; 향서, 2018)와 발음, 어휘(유의어, 호칭어 등), 문법(높임법) 교육에 대한 연구(황량, 2013; 한신신, 2013; 이동욱, 2017) 등이 있음.
 - 후자 즉, 문화콘텐츠를 활용한 한국어언어문화교육 또는 한국문화교육 분야의 연구는 한류 대중문화로서 드라마, 노래, 예능프로그램 등과 소설, 신화, 판소리 등 문학작품, 태권도, 을 교육내용으로 한 연구임. 이들 연구는 한국의 언어문화 또는 문화의 교육내용 구안, 교재 개발을 내용으로 하고 있음. 김일(2010), 소흠(2016), 이인혁(2017), 다오프영바오위엔(2019) 등의 연구가 이에 해당함. 이밖에 지역축제(김미영, 2015), 국가홍보영상(이수진, 2019)을 문화교육의 내용으로 제안한 연구가 있음.
- 또한 한국어언어문화 교육 또는 한국문화교육을 위한 교육자료 개발에 관한 논의가 있음. 이는 문화항목 선정에 대한 연구와 교재 개발에 대한 연구로 나뉘는데, 전자에는 윤명식(2018), 최지윤(2018) 등이, 후자에는 김현정·박정아(2008), 황진희(2019) 등이 있음.
- 이외에 거시적인 관점에서 한국어교육에서 한류의 영향과 이 둘 간의 관계를 고찰한 연구가 이루어지고 있음.
 - 대부분 해외 한국어교육에서 한류의 문제를 다루고 있는데, 구체적으로는 중국, 일본, 대만과 같은 한국과 가까운 동아시아 국가에서 베트남, 태국 등의 동남아시아, 터키, 동유럽(불가리아 등), 서유럽(독일 등)의 유럽 지역, 그리고 중남미, 아프리카에 이르기까지 현지 한국어교육의 현황을 살펴보고, 향후 전망을 통해 방향을 모색하는 연구임.
 - 이에 해당하는 연구로 곽셀 튀르퀴쥬(2007), Beckers-Kim, Young-Ja(2007), 곽추문(2008), 정환승(2008), 남상영(2009), 민원정(2011), 김소영(2013), Tran Thi Thu Luong(2014), 베텔, 양지선(2019), 임순홍, 김소영(2019)

등이 있음.

- 다음으로, 한류와 관련된 연구로 한국어 학습에 있어서 학습자들이 한류에 대한 인식의 중요하다는 문제의식으로부터 그 실태를 조사한 연구가 있음(왕혜숙, 2016; 이병환, 2005).
- 이와 함께 해외 한국어교육 보급을 위한 정책 개발과 관련하여 한류 콘텐츠에 주목한 논의들이 이루어지고 있음. 여기에는 최주열(2006), 오문경(2013), 최희진(2013) 등이 있음.

2. 한국어교육에서 온라인 기반 한국문화콘텐츠 관련 논의

- 한국어교육에서 온라인 관련 연구는 대부분 온라인 기반의 교사(교원) 교육(한국어교육실습 등) 프로그램 개발(황혜나, 2010; 성기철, 2013; 이진경, 2017 등)과 교육과정 모형 설계에 대한 연구, 한국어학습사이트 전반에 대한 분석(박건숙, 2003)에 대한 것임. 또한 온라인(K-MOOC, 모바일 앱, 소셜미디어) 활용 또는 온오프라인 연계(블렌디드러닝) 교수-학습 방안 연구들이 이루어져 왔는데, 이는 시스템 및 교육과정 개발(이윤희, 2015; 민진영, 이은경, 2017; 지현배, 2018)에 대한 연구와 교육콘텐츠 개발(홍선미, 최권진, 2012; 조일남, 2013; 조영란, 2016; 김유미, 2018; 김우진, 2019) 연구로 나눌 수 있음.
- 한국문화콘텐츠를 중심으로 온라인 기반의 한국어교육 분야의 연구는 아직 논의가 활발하게 이루어지고 있다고 보기 어려움. 현재까지의 연구를 살펴보면, 크게 온라인을 교육내용으로 하는 연구와 온라인을 활용한 교육방법에 대한 연구로 나누어 볼 수 있음.
 - 전자의 경우, 모바일, 웹툰, 앱(뉴스애플리케이션 등), 스트리밍 서비스(VLIVE 등)를 교육내용으로 삼고 있음. 이에 관한 연구로는 고명추(2017), 문미숙(2018), 우원묵(2017), 조승현(2019), 한마음(2019), 왕문뢰(2019), 조정식(2019) 등이 있음.
 - 후자의 경우, 온라인 또는 온-오프라인 연계 방식으로서 플립러닝, 블렌디드러닝 등의 방식을 통한 한국문화교육 방안을 제안한 것으로 진경지(2012), 박희수(2013), 김소현(2015), 모경환, 안성훈, 우희숙(2012), 박성(2018) 등이 있으며, 이와 함께 최근에는 SNS를 활용한 한국어언어문화교육 연구로서 인스턴트 메신저 기반의 연구(정은주, 2016), 인스타그램 기반의 연구(RIZKY SHAUMI YUNIAR, 2020) 등이 논의되고 있음.

3. 한국어교육에서 문화교육 콘텐츠 관련 논의

- 이는 문화학 관점에서 문화 분류 체계와 한국어교육 관점에서 문화항목으로 나누어 살펴볼 수 있음.
- 문화학적 관점에서 문화 분류 체계(오지혜, 2017)
 - 우선 『한국민족문화대백과사전 [Encyclopedia of Korean Culture, 韓國民族文化大百科事典] (한국학중앙연구원)』에서는 문화를 총괄적 문화, 외면적 문화, 내면적 문화로 보고, 상위 범주를 민족, 강역, 역사, 자연과의 관계, 생활, 사회, 사고, 언어와 정보전달, 예술의 9개 주제로, 중위 범주를 11에서 96까지 86개 주제로, 이를 다시 세분하여 하위 범주를 111에서 963까지 853개 주제로 설정하여 ‘민족문화분류표’를 제시한 바 있음.
 - 또한 『한국문화상징사전(두산 동아)』에서는 어원, 신화, 무속·민속, 풍습, 종교, 동양문화, 역사·문학, 현대·서양,

도상의 9개 범주로, 『한국문화백과사전(An Encyclopedia of Korean Culture)(서정수, 2004)』에서는 다음과 같이 45개의 주제로 나누고 있음.

- 이상의 문화 분류 체계에 따른 문화 어휘는 문화와 관련한, 한국 혹은 현지 문화를 상징하는, 한국 혹은 현지 문화적인 어휘로서 고유물 혹은 산물, 제도·관습·행위, 사고에 해당함. 이들 항목을 정리하면 다음과 같이 분류할 수 있음

〈표1〉 문화 분류 체계

건강	교육	사회현상	예술/체육	종교/신앙
경제/산업	군사/외교	상징	의례/관습	지리
공동체	대중매체	언어 및 문학	의식주	인물
과학/교통/통신	복지 및 여가	역사	정치	천문/풍수

■ 문화학적 관점에서 한국문화 교육의 교과내용 체계

- 다음으로, 김영순 정지현(2015)에서는 한국문화의 정의에 따라 한국문화 교육의 교과내용 체계와 그 범위가 달라질 수 있음을 언급함.
- 한국어교육 현장 전문가들을 대상으로 이에 대한 의견을 수렴하고 공통점과 특이점을 추출하여 한국 문화교육을 위한 내용 체계를 설정하고 하위 교육내용을 제안함.

〈표2〉 한국문화 교육의 교과내용 체계

교과내용 체계	구분 영역	
A. 민속학 중심	생활민속과 생산의례 가족과 마을생활	세시풍속과 민속신앙 민속놀이와 민속축제 민속예술과 민속문학
B. 사회·문화 중심	한국 사회의 정치 이념과 기초 한국 사회의 경제 체제와 특징	한국 문화의 형성과 원천 한국 문화의 유형과 발전 현대 한국 사회의 당면 과제
C. 한국학 중심	삶의 터전 (자연과 지리) 삶의 내력 (역사) 삶의 자취 (문화유산) 삶의 주체 (성씨와 인물)	삶의 틀 (정치, 경제, 사회) 삶의 내용 (종교, 문화, 교육) 삶의 방식 (생활과 민속) 삶의 이야기 (언어와 문학)

- 한국어교육에서 문화교육 항목

- 국제통용 한국어교육 표준모형(2017)에서는 한국어교육용 문화항목을 다음과 같이 제시하고 있음.

대분류	중분류
일상생활	의생활, 식생활, 주생활, 여가생활, 경제생활, 공공생활, 언어생활, 가정생활, 학교생활, 직장생활
가치관	사고방식, 정서, 종교, 가치관의 변화
역사	시대, 인물, 역사적 사건
풍습	명절과 절기, 관혼상제
정치	정치 제도, 남북 관계, 국제 관계, 정치 문제
경제	경제 제도, 경제 정책, 경제 문제
교육	교육 제도, 교육 문제
사회	사회 정책, 사회 문제,
지리	기후, 지형, 지역, 교통
과학 기술	산업, 정보통신
예술	음악, 미술, 공연, 문학, 영화/드라마
문화유산	문화재, 국가 상징물

기획 분과

국외 한국어 학습자를 위한 한국문화교육 사례

사회 : 조수진(서강대학교)

부전공 교과목으로서 한국 문화수업 운영 사례

-벨기에 K 대학교 동아시아학 전공자들 대상 수업 사례를 중심으로-

강란숙(한국외국어대학교)

1. 들어가며

본 발표는 벨기에에 소재한 K대학교에서 실시한 동아시아학부 부전공(한국학) 교과목으로서 한국 문화수업을 운영한 사례 소개를 목적으로 한다.

벨기에 K대학교에서 운영하는 한국 문화 교육 강좌는 동아시아학부에서 일본학과 중국학을 전공하는 벨기에 모국어 화자들을 대상으로 부전공(한국학) 교과목으로 개설되어 있으며 한국 문화에 관한 개론을 중심으로 수업이 전개된다¹⁾. 문화수업을 위한 교육과정 설계는 학습 환경에 따른 학습 목표에 따라 다양한 수업 모형이 설계될 수 있는데, 벨기에 K대학교 같이 학습자들의 모국어가 벨기에어(Dutch)이면서 일본학과 중국학과 같은 다른 언어와 문화를 학문적 전공 대상으로 하는 학습자들을 대상으로 하는 경우에는 이들이 한국 문화를 학습 대상으로 접하기 이전에 이들이 학습 대상으로 경험한 일본과 중국에 대한 문화적 배경 지식이 새로운 문화를 학습 대상으로 받아들이는 데 다양한 인식의 차이가 발생할 수 있다(Kramersch, 1993:1)²⁾ 기 때문에 이러한 학습자들의 특성을 고려한 문화 교육 과정을 설계해야 한다. 특히 성인 학습자들의 경우에는 문화 학습 과정에서 그들의 배경지식을 바탕으로 자연스럽게 문화의 차이를 구분하려는 경향이 있기 때문에 (Rose Ellen Joynt, 2008) 문화 학습 과정에서 이러한 특성을 잘 활용하면 유용한 문화 교육 및 학습이 이루어질 수 있을 것이다. 조항록(2004)에 의하면 문화 교육은 언어 사용의 형태와 기능을 강조하는 정확성에 초점을 맞춘 언어 지식과는 다르게 학습자들이 그들의 모국어에 대한 배경 지식을 바탕으로 새로운 문화를 경험하게 하는 것이 중요하다고 강조하고 이러한 측면에서 학습 내용으로 다루는 문화 지식은 교수의 일방적 전달보다는 성인 학습자 스스로 문화적인 자각을 경험할 수 있는 방안이 마련되어야 한다고 주장한다. 이와 관련하여 House(1988)에서 제안한 ‘문화적 문식성(cultural literacy)’을 기반으로 한 교육은 학습자들에게 목표 문화에 대한 새로운 지식을 터득할 수 있는 효과적인 대안이 될 수 있을 뿐만 아니라 이러한 과정에서 목표 문화의 전통과 제도 및 가치에 대한 다양한 정보들을 공유할 수 있어서 학습자들로 하여금 목표문화에 대한 인식을 갖게 하는 효과적인 방법으로 활용될 수 있다는 시사점을 얻을 수 있다. 이에 본 발표는 문화적 문식성을 기반으로 벨기에 K 대학의 동아시아 학부에서 운영한 한국 문화 교과목 수업 사례를 소개하고자 한다.

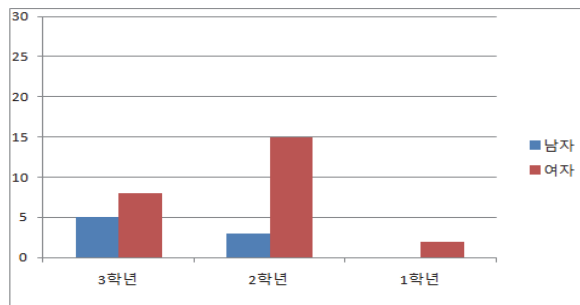
-
- 1) 대부분의 학습자들은 한국문화 학습 이전에 일본 문화에 대한 학습을 최소 1년 이상 경험 한 학습자들로서 이들은 일차적으로 벨기에의 모국어 문화적인 배경을 가진 학습자이기는 하지만 제 2의 목표 문화인 일본 문화 학습에 이어 한국 문화를 제 3의 문화로 경험하는 학습자들이다.
 - 2) Kramersch(1993:1)에 의하면 문화는 반드시 언어 교육과의 상관관계를 통해 이루어지는 것이 아니라 그들의 모국어 문화와 목표 문화 사이에서 제 3의 문화를 표현할 수 있기 때문에 이러한 문화 간의 사이에서 발생하는 차이를 이해하는 문제가 중요하다.

2. 동아시아학 전공자들을 위한 한국 문화교육 방향

2.1. 벨기에 K 대학 한국 문화교육 운영 현황

벨기에 K 대학교에서 한국학 관련 교과목이 운영된 시기는 1980년대 중반 이후에 처음 시작되었으나 강좌 운영의 초기 단계에서는 한국어가 유창한 벨기에 모국어 화자 한국어 강사를 중심으로 한국어 교육이 실시되었으며 한국학 과정으로 본격적인 한국어와 한국 문화 수업이 운영된 것은 한국학중앙연구원에서 공모한 2013년 ‘해외한국학 씨앗형 과제’로 선정 이후 학부 단위의 동아시아학부 내 한국학 부전공 교과목으로 개설이 되어 본격적인 운영이 이루어졌다. 벨기에 대학교의 학부 과정은 총 3년의 기본 과정 학제로 운영되기 때문에 한국문화 교과목을 수강하는 학습자들은 1학년부터 3학년으로 분포되어 있으며 학기 당 평균 40명 정도의 수강생들을 대상으로 수업이 운영된다³⁾.

〈그림1〉 수강생 현황 (2013년 당시)



수강생들을 대상으로 실시한 학습자들의 한국어 능력 수준과 수강 목적을 조사한 결과에 따르면 학습자들의 한국어 능력 수준은 ‘매우 초급’이거나 ‘한국어에 대한 지식이 전혀 없는 학습자들’로 구성되었으며 본 교과목의 수강 목적은 ‘전공과 관련된 동아시아학 연구에서의 다양한 문제점과 현황을 이해하기 위해서는 한국의 문화와 사회에 대한 지식이 큰 역할을 하기 때문’인 것으로 조사되어 한국 문화 교육과정의 수업 운영이 학습자들의 요구를 반영한 ‘한국 사회문화에 관한 지식’을 이해하는 방안으로 다음과 같이 한국 문화수업의 주제를 설정하였다.

〈표1〉 한국 문화수업 주제 (강란숙, 2016:12, 줄고)

수업 회차	수업 주제
1	Human behavior pattern
2	Confucianism
3	Filial Piety's meaning and practice
4	Characteristics of Korean food and manners
5	Characteristics of Korean life style
6	Dwelling system
7	Culture for clothes and milestone celebrations
8	Education system in Korean society
9	Korean occupations
10	Korean's social activities

3) 본 발표에서 제시하는 조사 결과는 연구자가 2013년도 벨기에 K 대학교 재직 당시 한국문화 교과목 수강생들을 대상으로 실시한 요구조사 결과를 기반으로 한 것이며 이와 연계된 연구 논문은 강란숙(2016)의 한국언어문화학 제 13권 3호를 참고 바란다.

2.2. 한국 문화교육을 위한 교육 목표 및 자료 선정

읽고 쓸 줄 안다는 것은 문화의 신호와 상징 그리고 언어 등을 안다는 것을 의미하기 때문에 학습자들이 다른 문화를 이해하기 위해서는 ‘문화능력’ 차원에서 다양한 관점에서 문화 읽기가 필요하다(Hirsch, 1987). Purves(1987)에서는 개인이 한 사회에서 필요한 문화적인 소통은 반드시 목표 언어 학습을 터득하는 것에 국한되는 것이 아니라 전통과 문화적인 유산에 대한 가치와 장·단점을 이해할 수 있는 능력과 같이 학습자가 모국어의 문화와 목표 문화 간의 비교를 통하여 문화에 대한 올바른 정체성을 갖는 더 중요하다고 강조한다.

이와 관련하여 주목되는 용어가 바로 ‘문화 능력’인데 이 용어는 연구자들에 따라 ‘문화 능력(권성미, 2010)’, ‘문화적 리터러시(김염, 2010; 김희정, 2007)’, ‘문화 간 리터러시(오지혜, 2012)’, 등과 같은 다양한 용어들이 사용되고 있다. 오지혜(2012)에서는 문화 간 의사소통에서 필요한 지식, 기술, 태도, 동기에 관한 것으로서 광고 텍스트를 활용한 텍스트 이해 능력 즉 문화적 리터러시 교육은 학습자들의 경험적 측면에서 표현능력을 향상시켜줄 유용한 학습 방법이 될 것이라고 하며 권성미(2010)에서는 ‘문화능력’은 학습자들이 문화적인 측면에서 목표문화 행동에 반응하는 기술을 의미하며, 이것은 구체적으로 학습자들이 언어적인 것과 비언어적인 것을 사용하여 목표 문화의 실제 상황에서 적절하게 의사소통하게 만드는 것을 의미한다. 또한 김염(2010)에서는 문화적 리터러시는 문화에 대하여 알고 기본 소양을 갖추어 문화를 사용하는 능력으로 정의하고 외국인 학습자들이 한국인과의 관계에서 적극적인 태도와 행위 능력을 발휘하여 조화를 이루기 위해서는 TV 뉴스에 반영된 문화 내용들은 학습자들이 오늘날 현재 사회의 발전 동향과 추세를 반영하기 때문에 문화적 리터러시 교육을 위한 학습 도구로서 매우 유용할 것이라고 하였다. 본 연구자는 이상에서 제시된 문화능력의 다양한 개념들을 참고하여 자료 선정 기준에 관한 부분을 특히 김염(2010)에 초점을 맞추어 벨기에 K 대학교의 한국 문화 수업을 위한 자업 자료들을 선정하였으며, 동아시아학 전공 벨기에 학습자들의 한국 문화에 대한 개론적 지식을 바탕으로 문화이해를 기반으로 문화적 문식성⁴⁾을 높이는 방안을 마련하는 것을 수업 목표로 설정하였다.

문화수업을 위한 자료가 학습에 유용한 도구로 활용되기 위해서는 무엇보다 학습자의 흥미를 유발하고 학습 동기를 고취시키는 측면에 효율적 활용 방안을 마련해야 한다(김남경, 2015). 하지만 앞서 언급한 바와 같이 본 한국문화 교과목 수강생들의 대부분은 한국어 능력 수준이 한국어에 대한 지식이 전혀 없거나 매우 초급에 해당하는 한국어 학습 경험이 미미한 학습자들이기 때문에 이들을 위한 한국 문화 교육 자료는 학습자 중심에서 이해 가능한 것들을 선별해야 활용 방안을 마련해야 한다. Bloom & Johnston (2010)에 의하면 멀티미디어 도구를 이용한 리터러시 교육은 특히 이문화(cross-cultural)에 대한 문화 이해 능력 향상에 도움이 된다고 한다. 벨기에의 경우 벨기에 모국어인 Dutch와 프랑스어 영어, 독일어 등의 4개의 공식 언어를 공용어로 사용하는 국가이며 본 연구자가 소속된 벨기에 K 대학의 경우 이중 Dutch를 모국어로 하는 지역이지만 지역 내에서 영어를 모국어와 마찬가지로 공용어로 채택하여 대학 환경에서는 외국학 전공 관련 수업이 영어로 진행이 된다. 따라서 본 연구자는 이러한 학습 환경과 현황을 고려한 수업 자료로 위에 <표 1>에 제시된 한국 문화수업의 주제에 맞게 영상자료를 수집 및 수업 시간에 맞게 자료를 편집하여 이를 문화적 리터러시(Cultural literacy)⁵⁾를 위한 수업 자료로 활용하였다.

4) 임경순(2005:23)에서는 문화능력이란 한국 문화에 대한 풍부한 지식과 한국 문화를 이해하려는 적극적인 태도를 바탕으로 다양한 상황 맥락에 따라 정확하고 적절하고 창의적으로 행위 할 수 있는 능력뿐만 아니라 한국의 삶의 양식과 조화를 이루고 나아가 학습자의 문화적 정체성을 확립해 나갈 수 있는 능력을 말한다.

5) 리터러시(literacy)란 언어 교육에서 ‘읽고 쓰는 능력’ 또는 ‘기호를 해석하는 능력’으로 사용되지만 단순히 언어적인 측면에서 가리키는 지식을 의미하는 것이 아니라, Hirsch(1987)에 의하면 ‘우리가 읽고 쓸 줄 안다는 것은 문화의 신호와 상징 그리고 언어 등을 안다는 것을 의미하기 때문에 문화적 리터러시는 곧 문화에 관련된 ‘세상 지식’을 의미한다.

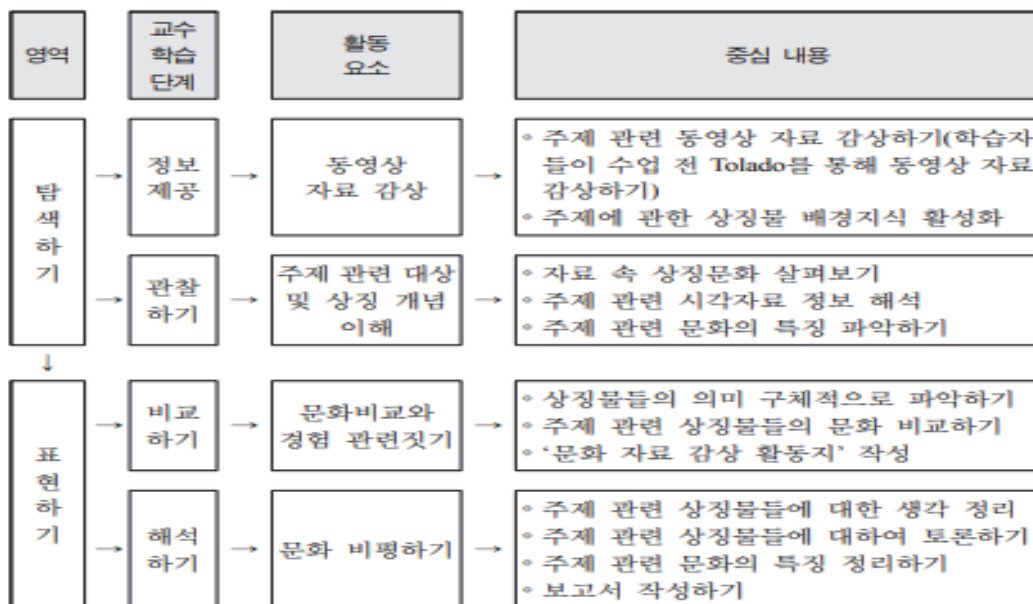
〈표2〉 한국 문화수업 영상 자료 목록

유형	콘텐츠	발행처
영상자료	Window on Korean	한국국제교류재단
	100 Icons of Korean Culture	아리랑 TV
	K-pop Festival	해외문화홍보원
	UNESCO Heritage In Korea - UNESCO 한국의 세계 유산-	Korean Culture and Information Service

3. 한국 문화교육 사례

3.1. 수업 절차와 방법

〈그림 2〉 아리랑 TV 영상자료 활용 기반 한국문화 교수-학습 모형(강란숙, 2016:12, 줄고)



문화적 문식성 향상을 위한 교수-학습 모형은 학습자들이 모국어와 동아시아 문화권에서 한국 문화와 다른 동아시아 문화의 문화적인 차이를 구별하는 과정을 이해하는 데 초점을 맞추어 교수 모형을 설계하였다. 김다원(2011)⁶⁾에 의하면 동아시아 문화권의 사람들이라 할지라도 같은 유교 문화권 안에서 발달했던 가족 중심의 문화, 전통 문화, 대인 관계 등의 인간관계와 생활습관 문화 등은 각각 차이가 있기 때문에 문화 학습 내용은 학습자들이 자연스럽게 그들의 모국어 문화와 목표 문화의 차이를 비교할 수 있는 생활 속에 실친 가능한 보편적인 주제들을 중심으로 다루어야 한다.

이를 위하여 본 연구자는 위의 〈표2〉에서 제시한 한국 문화수업 영상 자료 목록들을 중심으로 관련 내용들을 편집한

6) 김다원(2011)에 의하면 이러한 내용 중심 문화 교육이 국가 간 교류와 원활한 의사소통, 인간관계 형성을 위해서는 동아시아 지역의 문화 다양성을 인식하고 이해하는 교육으로의 전환이 필요하다고 하였다. 따라서 문화적 리터러시의 한 부분으로서 다음과 같은 것들을 다루는 것은 동아시아 문화 간의 서로를 이해하기 위한 교량 역할을 할 것이라고 하였다.

수업 자료들을 교실 수업을 위한 자료로 활용하였으며 이와 더불어 디지털 자료를 이용한 학습은 실제적인 학습 능력 향상뿐만 아니라 자기주도 학습 동기에도 긍정적인 영향을 미친다(Brinton,2001)⁷⁾는 점에 주목하여 학습자들이 본 연구자가 수업에서 사용한 자료들을 교실 밖에서도 유튜브를 통해 관련 내용들을 다시 활용할 수 있도록 안내하였다.

3.2. 한국 문화수업 사례

학술대회 당일 PPT 발표

7) 외국어로서의 한국어 교육 연구에서 논의된 것들 가운데 대표적인 예로는, 포트폴리오 기반 문화 학습 모형(권성미, 2010)과 광고를 활용한 문화교육(오지혜, 2012) 그리고 단편 비디오를 이용한 문화교육(김영주, 2007), TV 뉴스(김연, 2010) 등이 있다.

■ 참고문헌 ■

- 강란숙(2016), 한국 문화교육의 자료로서 아리랑 TV 영상자료 활용에 대한 외국인 학습자들의 반응 조사 연구 - 해외 한국학 교육 현장(벨기에)의 수업 사례 제시 -, 한국언어문화학 13(3), 1-28.
- 김다원(2011). 동아시아 상호이해를 위한 문화 다양성 교육의 시론적 연구 - 인간관계와 생활습관 문화를 중심으로, 대학지리학회지 46 (1), 100-114, 대한지리학회.
- 권성미(2010). 포트폴리오를 이용한 학습자 참여적 한국어 문화 교수·학습 모형 연구. 한국언어문화학 7 (1), 31-58, 국제한국언어문화학회.
- 김염(2010). TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구. 한국언어문화학, 7 (1) , 59-80, 국제한국언어문화학회.
- 김희정(2007). 문화리터러시(Culture literacy)를 육성하는 일본어 교수학습방안. 일본어문학 37, 67-90, 일본어문화회.
- 조향록. (2004). 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론 (試論). 한국언어문화학, 1 (1), 199-219, 국제한국어교육학회 .
- (2004). 한국 언어문화와 한국어 교육. 한국언어문화학 1 (2), 193-210, 국제한국언어문화학회.
- 오지혜(2012). 광고 텍스트를 활용한 한국어 학습자의 문화 간 리터러시 교육 연구 한국언어문화학 9 (1) , 173-197, 국제한국언어문화학회.
- (2013). 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구 - 문화 교재 분석을 중심으로 -. 한국언어문화학 10 (1) , 75-97, 국제한국언어문화학회.
- Brinton, D. M.(2001) "The Use of Media in Language Teaching." In Celce-Murcia, M(Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language(3rd Ed). Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- Bloom, K., & Johnston, K. M. (2010). Digging into YouTube Videos: Using Media Literacy and Participatory Culture to Promote Cross-Cultural Understanding. Journal of Media Literacy Education, 2, 113-123.
- House, E. R. (1988). Cultural Literacy and Testing: Content Assessment Project. Los Angeles, CA: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Purves(1987). Literacy, Culture and Community. In The Future of Literacy in a Changing World. Ed. Donald Wagner. 216-232. , New York: Pergamon
- Rose Ellen Joynt(2008), Using Authentic Multi-Media Material to Teach Italian Culture: Student Opinions and Beliefs, The University of Texas at Austin, Ph.D . Dissertation.

■ 영상자료 ■

Window on Korean, 한국국제교류재단

100 Icons of Korean Culture, 아리랑 TV

K-pop Festival, 해외문화홍보원

UNESCO Heritage In Korea - UNESCO 한국의 세계 유산-, Korean Culture and Information Service

미국 웨슬리 대학교 한국어 학습자를 대상으로 한 한국 문화 수업 사례

이선희(웨슬리대학교) · 이진경(건양사이버대학교)

미국 웨슬리 대학교 (WEILESLEY COLLEGE)
한국어 학습자를 대상으로 한
한국 문화 수업 사례

이선희 (웨슬리 대학교 동아시아언어문화학과 학과장)

이진경 (건양사이버대학교 다문화한국어학과)

순서

1. 미국 웨슬리 대학교 한국어 전공 현황

- 교육 목표
- 교육과정의 구성
- 지향하는 인재상

2. 한국 문화 수업의 사례와 방법

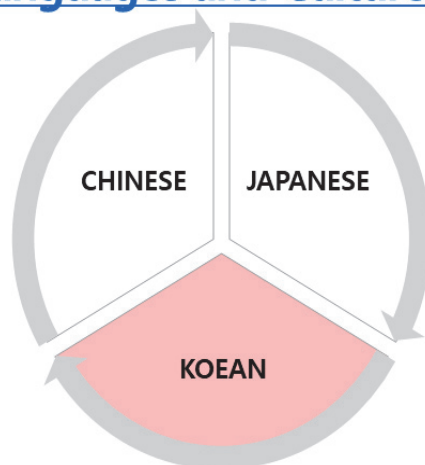
1) 교과에서의 문화 수업

- 한국어 교과 안에서 한국 문화를 어떻게 다루고 있는가?
- 콘텐츠 교과 안에서 한국 문화를 어떻게 다루고 있는가?
- 비언어 교과에서 문화를 어떻게 다루고 있는가?

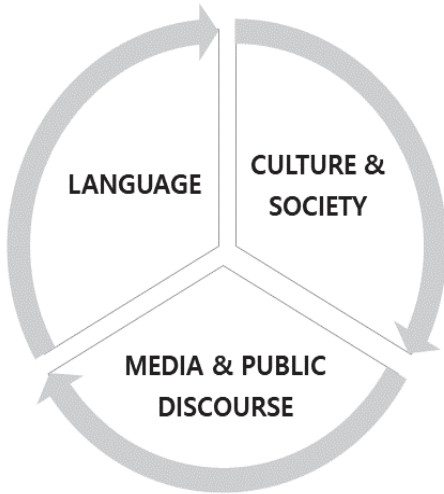
2) 비교과에서의 문화 수업 및 활동

미국 웨슬리 대학교 한국어 전공 현황

East Asian Languages and Cultures Department



미국 웨슬리 대학교 한국어 전공 현황



교과	비교과
<ul style="list-style-type: none"> □ 한국어 교과목 <ul style="list-style-type: none"> • Beginning Korean (1학년) • Intermediate Korean (2학년) • Advanced Intermediate Korean (3학년) • Professional Korean (4학년) • New: Business Korean (2,3학년) □ 콘텐츠 교과목 <ul style="list-style-type: none"> • Introduction to the Korean Language and Culture • Gender and Language in Modern Korean Culture • Seminar: Language, Nationalism and Identity in East Asia • New: Digital Language: Corpus Linguistics and Its Applications 	<ul style="list-style-type: none"> • K-Table • K-Food • K-Movies • ALC-HOUSE • Lecture Series • Culture Shows • Internships in Korea • Study Abroad

미국 웨슬리 대학교 한국어 전공 현황

□ 목표: 미국 내 National Standards of the Five Cs

- Communication
- Cultures
- Connections
- Comparisons
- Communities

□ 평가: Proficiency-based Assessment (ACTFL OPI)

□ 교수 방법론

- Usage-based Linguistics & Pattern Grammar
- Project-based Language Learning
- Transparent Learning & Teaching (Directed Learner Agency Development)
- Blended Learning Modules

웰슬리 한국어 프로그램의 인재상

□ 한국어 전공/부전공자들에게 기대하는 요건

- 유창한 한국어 의사 소통 능력과 문화 이해력을 통해 한국 사회 다양한 담론에 대한 이해와 문제 의식을 갖춘 인재
- 자신의 전문 분야에서 한국어와 한국 문화에 대한 지식을 활용 자신이 속한 커뮤니티와 한국 커뮤니티 사이를 연계하는 협업 능력을 갖춘 인재
- 리버럴 아츠 교육이 지향하는, 인간성과 공감력을 바탕으로 한 네트워크 (소통) 능력을 함양한 인재

웰슬리 대학교의 한국 문화 수업의 사례와 방법

1) 교과 과정의 문화 수업

- 한국어 교과 안에서 한국문화를 어떻게 다루고 있는가?
- 콘텐츠 교과 안에서 한국문화를 어떻게 다루고 있는가?
- 비언어 교과 한국문화를 어떻게 다루고 있는가?

2) 비교과 과정의 문화 수업

웰슬리 대학교의 한국 문화 수업의 사례와 방법

1) 교과에서의 문화 수업

- 한국어 교과 안에서 한국문화를 어떻게 다루고 있는가?
 - ✓ KOR 231, 232, & 309의 한국어 과목을 통해 한국 문화의 전반적 특성과 문제들에 대해 일반적 고찰을 제공함.
 - ✓ 전공자들의 경우 대부분 여름 학기나 한 학기 (3학년) 한국에서 교환 학생 프로그램에 참여해 오고 있음.
 - ✓ 문화적인 기본 배경은 KOR 206에서 한국어, 한글의 발달을 중심으로 시대별로 고찰하고 있음.
 - ✓ KOR 256는 언어와 젠더를 주제로 한국 문화의 다양한 갈등과 문제들을 고찰해 보는 과목임.

웰슬리 대학교의 한국 문화 수업의 사례와 방법

1) 교과에서의 문화 수업

- 콘텐츠 교과 안에서 한국문화를 어떻게 다루고 있는가?

- KOR 206: Introduction to the Korean Language and Culture
- KOR 256: Gender and Language in Modern Korean Culture
- EALC 345 Seminar: Language, Nationalism and Identity in East Asia

**Korean 206 Intro to Korean Culture and Language:
From Pansori to K-POP**



This course aims to develop a comprehensive understanding of Korean culture, society, and people by focusing on the historical development and contemporary use of the Korean language. Without assuming any prior knowledge in Korean, this course is designed to explore interdisciplinary relationships between the Korean language and culture

Key Words: Korean Culture & Tradition, Confucianism, Hangeul, Nationalism, Korean Wave, Pop-Culture, K-POP, Hybridity, the North Korean dialects vs. the South Korean dialect, Generation Gap, Multi-culture Family, Food, Cyberspace

KOR 256/356
**Gender and Language in
 Modern Korean Culture**
(ENG)
Instructor: Sun-Hee Lee
Wed @ 2:15 - 4:45 PM
 East Asian Languages and Lit Department
 Fulfills Epistemology and Cognition Req.
 No prerequisites required

??'s: Professor Sun-Hee Lee || dis: jvice || exp: 20130208

**KOR 256/356 - Gender and Language in Modern
Korean Culture (Eng)**

Postwar modernization and industrialization have brought dramatic changes in Korean society. In spite of remarkable economic growth and rapid social progress, Korean women still struggle with gender inequality. This course explores the relationship between language use and cultural views of womanhood in modern Korea. By examining actual language use in myths, movies, ads, and popular culture, we explore how sociolinguistic factors shape gender dichotomies, notions of individual identity, and ethnicity. Substantial evidence of linguistic data will be used to clarify the connection between language and gender as we address the challenges faced by women of East Asia.

Keywords: Gender, Pop Culture, Sexuality, Sexism, Discourse, Bias, Racism, Patriarchy

EALC 345
SEMINAR:
LANGUAGE,
NATIONALISM,
AND IDENTITY IN
EAST ASIA
 (IN ENGLISH)



W 9:50am - 12:20pm Professor Sun-Hee Lee



Spring 2017

Distribution: LL

Prereq:
 One 200-lv course
 in Chinese,
 Japanese, or
 Korean
 language & culture

Language constitutes an important marker of social identity at many levels, such as the individual, subcultures, ethnic groups, and nations. Language has contributed to establishing unity, socio-cultural diversity, and nationalism in East Asian Society. This course explores the function of language in forming national, ethnic, and cultural identity and nationalism throughout the modernization process for China, Korea, and Japan. The seminar will discuss how language has been interconnected with the shaping of intra-East Asian literary/cultural practices, modern identity, and globalization. Students will acquire fundamental knowledge of the dynamics of language and socio-cultural changes as well as comparative perspectives on nationalism/colonialism and national identity in East Asian communities. Basic knowledge of and familiarity with a particular language/region (China, Korea, or Japan) and its historical, socio-linguistic backgrounds are required.

??: sle66 | disability accommodations: disabilityservices@wellesley.edu

웰슬리 대학교의 한국 문화 수업의 사례와 방법

1) 교과에서의 문화 수업

비언어 과목 이른바 콘텐츠 과목에서 문화를 어떻게 다루고 있는가?

- 한국어의 특성과 역사적 발달을 중심으로 한 문화, 사회역사 관련이슈, 젠더, 소수자 커뮤니티, 글로벌 시대의 아이덴티티를 포함한 Discourse를 중심으로 디자인됨.
 - KOR 206 Introduction to Korean Language and Culture
 - KOR 256 Gender and Language in the Modern Korean Culture
 - EALC 345 Language, Nationalism, and Identity in East Asia
 - KOR 246 Digital Language: Corpus Linguistics and Its Application
- 타학과 연계 과목
 - Political Science: Nationalism and Nation Building in East Asia
 - Women and Gender Studies: K-Beauty course
 - English: Korean American Literature
 - History: East Asia
- 웰슬리 연세대 버디 프로그램 (2020 ~), 건양사이버대 한국어 인터뷰

웰슬리 대학교의 한국 문화 수업의 사례와 방법

2) 비교과에서의 문화 수업

- ✓ KSA와의 협업을 통한 특강
- ✓ 공연 및 문화 행사(추석/설날 파티, 교내 말하기 대회, 서예, 노래방 나이트, 컬쳐쇼)
- ✓ 음식 체험
- ✓ K-table 등 다양한 활동 기획, Korea Student Association → Korean Program Liaison 을 임원으로 선출함)
- ✓ Asian Language House (한국어 중국어 일본어 힌디어 학습자들이 거주하는 기숙사 하우스, 한국 커뮤니티-우리 동네): 모국어화자인 language assistants들과 같이 거주, 다양한 문화 활동 진행 (한국 영화/드라마 나이트, K-Pop dance, 노래방, 요리하기, 한국어 공부방)
- ✓ NEACKE 와 같은 인근 대학들 간의 협력 조직 구성을 통해 한국어 말하기 대회, 문화 행사 교류

문화 특강



K TABLE

Every Tuesday, in McAfee dining hall, where students of all Korean language level can come practice their Korean skills with fellow students and professors, K-Table was a great success last semester, and we hope more people can attend this semester as well!



K HOUR

K-Hour is another great way to practice Korean language skills, in addition to K-Table. Students in K-Corridor meet to practice Korean while discussing a variety of topics. Meetings were a big hit last semester, and will be happening this spring, too. K-Table is sometimes held regularly, but also meets spontaneously sometimes



ALC House

<https://blogs.wellesley.edu/ealc-house/>

Asian Language house
한국어 중국어 일본어 힌디어 학습자들이 거주하는 기숙사

한국 커뮤니티 : 우리 동네

모국어 화자인 Language Assistants들과 같이
거주, 다양한 문화 활동 진행

한국 영화/드라마 나이트,
K-Pop dance, 노래방, 요리하기, 한국어 공부방



ALC House

<https://blogs.wellesley.edu/ealc-house/>

요리하기 - 호떡

Have you heard of Ho-tteok? It is a sweet Korean pancake, and is a very popular Korean winter snack. Now that winter has officially started, and that snow has come to greet us, come get a little warmer with some delicious Ho-tteok.



K-Snack Night(3) HO-TTEOK

December 4, 2019 • 7PM to 8PM
Publiv Kitchen in Dower House



ALC House

<https://blogs.wellesley.edu/ealc-house/>

요리하기 - 어묵

Eo-muck is another popular winter snack. If you've seen Korean dramas, you've probably seen this snack at some point! From A to Z, 우리 동네 friends made 어묵 꼬치, and then enjoyed it with K-Corridor friends! What a warm winter event, right?



ALC House

<https://blogs.wellesley.edu/ealc-house/>

요리하기

김밥, 김치 부침개, 떡볶이, 치킨

Professors and students cooked some delicious Korean food, including Kimbap, Ddeokbokki, and Kimchi Buchimgae. What a great time we had! You can get a sense of how homey the setting was by looking at these photos.



앞으로의 발전 방안

□타학문과의 연계성 강화를 통한 질적 향상 도모: 영어로만 진행되는 다양한 콘텐츠 과목들에 한국어 수업을 접목시켜 한국과 관련된 전문 지식을 한국어로 읽고 이해할 수 있도록 교육. (경제학, 정치학, 교육학)

□겨울/여름 학기 과목을 통한 집중적 한국 문화 교육 프로그램 개발

□외부 협력을 통한 리소스 구축

- 여름/정규 학기 교환 학생 프로그램에 대한 상세 정보 구축과 전략적 어드바이징을 통한 지도
- E-school과 같은 원격 학습 프로그램의 활용 방안 모색
- 한국 대학과의 연계를 통해 한국어 모국어 화자들과 학습자의 활발한 교류를 통해 한국 문화에 대한 친밀도를 높이고자 함

(웰슬리-연세 랭귀지 버디 프로그램, 웰슬리-건양대 한국어 인터뷰 프로젝트)

감사합니다.

분과

1

문화교육과정 및 교재유형 분석

사회 : 백승주(전남대학교)

표준 한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 요소 분석

-개정 전 교재와 개정 후 교재 비교를 중심으로-

이윤정(한국외국어대학교)

1. 서론

국가들의 다문화 국가로 전환은 세계적인 추세라고 할 수 있다. 이러한 변화 속에 한국 역시 다문화 국가로 진입하였다.¹⁾ 단일 민족 역사가 매우 강했던 한국 사회에서도 이주민의 유입은 기존에 한민족 중심이었던 한국 전통의 경계가 약해지면서 다문화 사회로 변화하고 있다. 이러한 국가적 변화로 인해 개인의 개성과 서로의 다양성 존중에 대한 강조가 사회 전반에서 나타나고 있다.

그리고 이를 구체적으로 실현하기 위한 주요 방법으로 교육의 필요성이 높아지고 있으며 이에 대한 교육방법으로 다문화 교육이 제안되고 있다(Banks, 2008; Bennett, 2007; 오성배, 2005; 양영자, 2008; 이윤정, 2016; 조영달, 2010; 장인실, 2014; 한경구·한진수, 2007).

다문화 교육이 효과적으로 실행되기 위해서는 사회적 제도나 정책도 중요하지만 무엇보다도 일상생활에서 자연스럽게 이루어질 수 있는 것이 중요하다. 따라서 가정이나 학교에서의 교육이 중요하다고 할 수 있다. Banks(2008)는 다문화 교육을 수업으로 실현하기 위해 필요한 요소로 교육과정, 교수 자료, 교수학습방법, 교사와 행정가의 태도·인식·행위, 학교목표·규준·문화 등 다섯 가지를 제시하였다.

7차 개정 교육과정 이후 교육과정과 다른 교과목(사회, 도덕과) 등에서 다문화 교육을 실현하기 위해 새로운 변화들이 이루어지고 있는 것처럼 한국어 교육에서도 적극적으로 다문화 교육을 도입해야 한다. 한국어 교육은 다문화 교육을 가장 자연스럽게 실현할 수 있는 강점을 가지고 있다. 한국어라는 언어적 도구를 통하여 다문화 배경을 지닌 한국어 학습자들이 인종과 문화가 다른 다양한 화자들과 자기의 문화와 생각을 나눌 수 있는 기회를 제공할 수 있기 때문이다. 학습자들은 자기 정체성을 형성하면서 타문화를 이해하고 서로 존중하는 마음을 가질 수 있다. 이런 과정을 통해서 다문화 사회를 살아가는 데 필요한 다문화 이해능력을 향상할 수 있는 것이다.

1) 우리나라에 체류 중인 외국인인 1990년대 약5만여 명 수준에서 2015년에는 201개국의 197만 명(전체 인구의 3.8%)으로 증가하였다(법무부 2015년 4월). 서구 선진국의 전체인구 중 체류 외국인 비율은 캐나다 18.9%, 독일 12.9%, 프랑스 10%, 영국 9.3%로 평균 10.3%이며 개발도상국의 경우 평균 1.5% 비율을 보인다(행정자치부 2016년 2월 보도자료). 우리나라 외국인 체류는 2007년(92만 9천 여 명) 이후 약7년 만에 2배 증가한 것으로 증가속도가 매우 가파르다고 볼 수 있다. 아직까지 학계에서는 한 국가의 이민자 비율을 기준으로 다문화국가라고 규정하는 합의는 없지만 OECD기준으로 보면 전체 인구대비 5%수준이면 다문화국가라고 본다. 이 기준으로 보면 한국은 현재 전체 인구의 3.8%로 5%에 약간 못 미치는 수준이지만 증가속도로 본다면 전문가들은 향후 몇 년 안으로 5%를 넘길 것으로 예상하는 바이다.

2. 연구 목적 및 방법

이러한 논의를 바탕으로 본 연구는 한국어 교재를 분석하여 현재의 한국어 교육이 다문화 교육을 위해 다문화적 내용 요소가 얼마만큼 반영이 되었는지를 확인하도록 한다.

2-1. 분석 대상

분석은 2012년에 출판된 초·중·고등학생을 위한 표준한국어 교재 6권과 2019년 2월 개정 출판된 초·중·고등학생을 위한 표준한국어 교재 8권을 분석한다²⁾³⁾.

(개정 전) 초·중·고등학생을 위한 표준한국어교재 6권

(개정 후) 초등학생을 위한 표준한국어 교재 중 문화영역이 수록된 의사소통 중심 교재 4권

(개정 후) 중·고등학생을 위한 표준한국어 교재 중 의사소통 중심 교재 4권

2-2. 분석 범위

본 연구의 분석 범위는 (개정 전/후) 초·중·고등학생을 위한 표준한국어 교재의 문화영역에서 다문화 내용 요소를 분석할 것이며 (개정 전) 교재와 (개정 후) 교재의 문화영역을 비교한다.

2-3. 분석기준

분석기준은 조영달(2010)에서 개발한 <다문화적 내용 요소 분석틀>과 <다문화교육 기술 특성 분석틀>을 사용하도록 한다. 조영달(2010)은 분석기준 마련을 위해 목표 및 내용면에서는 오은순 외(2008), 강준영(2008), 양영자(2008), 박재의 외(2008) 다수의 연구를 탐색하였고 전희옥(2008)의 연구를 통해 사회과를 조은태(2008)을 통해 도덕과, 박영민·최숙기(2006)을 통해 국어과를 탐색하였다. 그뿐만 아니라, 해외 다문화 교육연구들을 다수 탐색하였다. 이렇게 국내외 다수 선행연구를 통해 분석기준을 마련하였다는 점에서 분석의 타당성, 신뢰성, 객관성을 모두 확보하였다고 볼 수 있다.

2) 한국어 교육과정은 2012년 공식적으로 첫 도입 된 후 2015 개정 교육과정에 고시되었다. 이때 이 교육과정을 바탕으로 출판된 교재가 ‘초·중·고등학생을 위한 표준한국어 교재’ 6권이다. 이후 2017년 한국어 교육과정이 개정되면서 2019년에 개정 초·중·고등학생을 위한 표준한국어 교재가 출판된다. 본 연구에서는 표현의 간결함을 위하여 2012년 출판된 교재를 (개정 전) 교재라 칭하고 2019년 출판된 교재를 (개정 후) 교재라 칭하도록 한다.

3) (개정 후) 교재는 ‘학습도구’와 ‘의사소통’으로 구분되어 교재가 출판되었다. 본 연구에서는 문화 영역이 있는 ‘의사소통’교재만 분석한다.

핵심 영역	하위 요소 및 세부 내용	
정체성 (Identity)	①정체성의 개념 및 특성(concept and characteristics of identity)	
	②정체성의 차원 (dimension of identity)	a.개별 정체성
		b.집단 정체성
		c.다문화 시민 정체성
	③정체성의 형성 및 변화(change of identity)	
④정체성의 성향 (orientation of identity)	d.자신에 대한 긍정적 인식	
	e.타인에 대한 긍정적 인식	
다양성 다원성 (Diversity · Pluralism)	⑤문화 다양성 · 다원성 인식 (awareness of cultural diversity · pluralism)	a.문화의 다양성
		b.타문화에 대한 흥미와 관심
		c.타문화에 대한 인정 및 관용
		d.한국의 다문화 상황 인식
	⑥문화 다양성에 대한 태도 및 관점 (attitude of cultural diversity)	e.문화 다양성의 가치 인정
		f.문화에 대한 바람직한 관점
		g.문화에 대한 잘못된 관점 비판
⑦문화 집단 간 상호의존성 (inter-cultural group relationship)		
사회정의 (Social Justice)	⑧사회 정의감(a sense of social justice)	
	⑨인권 존중 (respect for human right)	a.인권의 개념 및 유형
		b.인권 보장을 위한 노력
	⑩평등(equality)	c.평등의 개념
		d.평등의 가치
	⑪소수자(minority)	e.소수자의 개념 및 특징
		f.소수자의 유형 및 현황
		g.소수자에 대한 태도
	⑫차별(discrimination)	h.차별의 개념
		i.차별 현황 및 사례
j.차별 개선 노력		

〈표1 다문화적 내용 요소들〉

〈표1〉의 분석기준은 크게 정체성, 다양성 및 다원성, 사회정의로 나누었고 그에 따른 하위 요소 및 세부 내용이 마련되어 있다.

분석기준	하위 요소 및 설명	
A. 자료 제시의 균형성	-특정 집단에 속하는 캐릭터의 다양성(다수 집단 위주, 소수집단 위주, 양집단 균형) -집단 간 분량의 균형성	
B. 정보의 정확성	특정 문화, 집단에 대한 정보 제공 및 기술의 정확성	
C. 왜곡/ 고정관념	특정 문화, 집단에 대한 편향된 이미지 여부	
	a. 배경	특정 집단이 등장하는 환경 맥락 (시기, 장소, 사회 경제적 배경 등)
	b. 역할 및 관여	특정 집단에게 부여된 역할과 중요성, 특정 집단이 사건에 관련되는 방식
	c. 표현 및 언어	특정 집단을 일컫는 용어(부정적, 편견적, 사대적 용어)나 특정 집단에 대해 암묵적으로 반복되는 표현
D. 관점의 균형성	이슈, 사건, 문제들에 관한 다양한 입장 진술 여부	
E. 한민족 중심성	단일 민족으로서의 한민족(韓民族) 중심성, 자문화중심주의	

〈표2 다문화교육 기술 특성 분석들〉

〈표2〉는 다문화 교육적 도서 평가 기준마련을 위해 개발되었는데 본 연구에서 활용이 높은 항목은 ‘E. 한민족 중심성’이다. 조영달(2010)에서는 이 기준이 다른 항목과 대등하지는 않으나 주목할만한 가치가 있다고 판단하여 분석틀에 포함하였다고 밝히고 있다. 본 연구에서도 이 기준을 활용하여 표준한국어교재의 문화영역 중 한국 문화와 한민족 중심의 내용이 교재에 얼마나 어떤 내용으로 실려있는지 알아보고자 한다.

3. 분석

3-1. 초등학생을 위한 표준한국어교재

	초1	코드	초2	코드
1	동화로 배우는 한글	A	세계 여러 나라의 동작언어	D-⑤-a
2	세계의 인사법	D-⑤-a	속담	E
3	동화미운오리새끼	E	동화개구리왕자	-
4	전래 동화-호랑이와 꽃감	E	전래 동화-재주 많은 삼형제	E

〈표3 개정 전 교재〉

	1권	다문화	2권	다문화	3권	다문화	4권	다문화
1	인사표현 인사예절	D-⑤-a	인사예절 학교생활	D-⑤-a	한국의 병원 소개	E	여름 장마철	E
2	두 손으로 물건 받기	E	친척호칭 친구들 앞에서 발표하기	E	학예 발표회	E	전통 놀이	E
3	복도에서 주의할 일	E	초등학생의 학교생활	E	화재 대피요령	E	명절 인사	E
4	교통표지판 이용하기	E	물놀이 안전수칙	E	한국의 숙제 종류	E	협동의 중요성에 대한 속담	E
5	한국의 전통 놀이	E	한국 명승지	E	지진대피요령	E	신체 관련 어휘	E
6	수업 예절	E	세계 여러 나라의 특별한 날 먹는 음식	D-⑤-a	이모티콘	E	속담 알아보기	E
7	박물관 관람 예절	E	한국의 전통 시장	E	직업 관련 단어	E	위인들의 명언	E
8	급식 예절	E	세계 여러 나라의 식사예절	D-⑤-a	방학계획	D-⑤-a	적성과 직업	E

〈표4 개정 후 교재〉

3-2. 중·고등학생을 위한 표준한국어교재

단원	중1	코드	중2	코드
1	교실 용어1	-	5월의 행사 및 선물	D-⑤-a E
2	교실 용어2	-	방과 후 학교	E
3	한글제자리리 교실 용어3	-	중학교 필독 도서	E
4	인사 표현	E	중학교 교칙	E
5	학교 사물함	E	청소년의 옷차림	E
6	속담	E	시험 답안지 시험 질문 유형	E
7	중학생의 여가생활	E	인터넷 언어	B
8	중학교의 종류	E	생활시간의 분류	-
9	학용품 종류	E	수학여행	E
10	사계절과 계절활동	B	중학교 행사	E
11	중학교 시험 종류	E	교내 안전 수칙	B
12	속담	E	중학생들의 봉사 활동	E
13	.전화 예절 .한국 생활에 유용한 전화번호	E	.스트레스 해소방법 -속담	E
14	.한국의 전통놀이 -속담/명언	E	.한국의 기후특징 -속담	E
15	새배/명언	E	한류	E
16	.한국인의 옛직업 .미래 유망 직업	E	중학생의 진로 선택 방법	E

〈표5 개정 전 교재-중학생〉

단원	고1	코드	고2	코드
1	교실용어1	-	선물문화 (대학수학능력시험)	E
2	교실용어2	-	취미및여가활동	E
3	한글제자원리 교실용어3	-	학교생활관련 규정	E
4	인사예절	E D-⑤-a	-도서관이용방법 추천도서목록	-
5	고등학생의필수품	E	세계여러나라의교통수단	D-⑤-a
6	여러나라의수도	D-⑤-a A	쓰레기분리배출	-
7	고등학생의 여가생활	E	이모티콘	B
8	이동식수업	E	-토끼와거북이 -시간관련 숙담및명언	E
9	한국화폐속인물	E	한국의문화유산	E
10	한국의사계절	E	아나바다운동	E
11	-고등학생의 학교생활 -시간에관한숙담	E	-금도끼은도끼 주의관련숙담	E
12	-식사예절 -각나라의 점심시간	D-⑤-a	-흥부와놀부 -용고집 -자린고비 -숙담및한자성어	E
13	-전화예절 주요전화번호	D-⑤-a	-스트레스원인 -숙담및한자성어	E
14	-한국의전통놀이 -학교등아리활동	E	한국의24절기	E
15	두레와풍맞이	E	-공연관람예절 -학교축제	E
16	-한국의옛직업 -현대의새직업	E	-이과와문과 -고교졸업 후의진로 -한자성어	E

〈표6 개정 전 교재-고등학생〉

	1권	다문화	2권	다문화	3권	다문화	4권	다문화
1	한국의 인사 예절을 알아보다	D③-a	한국의 공공장소 속예절을 만나다	D③-a	한국의 선거 문화를 알아보다	D③-a	한국의 교육을 알아보다	D③-a
2	한국 중·고등학교의 복수품을 알아보다	E	한국의 시험을 알아보다	E	한국의 집을 가보다	D③-a	한국의 위인을 만나다	D③-a
3	한국 중·고등학교의 놀이문화를 알아보다	E	한국 중·고등학교의 행사를 가보다	D③-a	한국 중·고등학교의 수행 평가를 알아보다	D③-a	한국 중·고등학교의 고민을 알아보다	E
4	한국의 대중교통을 알아보다	E	한국 중·고등학교의 교내활동을 알아보다	E	한국의 편명 문화를 알아보다	D③-a	한국의 민속 놀이를 알아보다	E
5	한국인의 정부문화를 알아보다	E	한국 중·고등학교의 교내 활동을 알아보다	D③-a	한국의 도서관을 가보다	D③-a	한국인의 관람 문화를 알아보다	D③-a
6	한국의 화폐를 만나다	D③-a	한국의 기념일을 알아보다	D③-a	한국의 통신 문화를 만나다	D③-a	나의 작성을 탐색해 보다	E
7	한국의 음식을 알아보다	D③-a	한국의 직업세계를 만나다	E	한국 중·고등학교의 교외 활동을 알아보다	D③-a	한국인의 나눔 문화를 알아보다	D③-a
8	한국 중·고등학교의 생활문화를 알아보다	D③-a	한국인의 언어와 행동을 만나다	E	한국 중·고등학교의 체육 대회를 가보다	D③-a	한국 청소년들의 생활을 알아보다	E

〈표7 개정 후 교재-중·고등학생〉

4. 분석결과

4-1. 다문화적 내용 요소 증가

개정 전 교재는 총 85개의 문화영역 중 8개(초등-2개/중·고등-6개)가 다문화 내용 요소로 분석되었다. 개정 후 교재의 경우 초·중·고등학생을 위한 의사소통 한국어 교재에 수록된 총 32개의 문화 주제 중 5개가 다문화 내용 요소로 분석되었고 중·고등학생을 위한 의사소통 한국어 교재 역시 총 32개의 문화 주제 중 20개가 다문화 내용 요소로 분석되었다. 개정 전 교재와 비교했을 때 개정 후 의사소통 한국어 교재의 문화영역의 다문화적 내용이 많이 증가한 것으로 볼 수 있다.

4-2. 다문화 내용 공유 기회 증가

개정 후 교재가 다문화적 내용 요소가 많다는 분석결과가 나왔지만 문화영역의 주제를 보면 개정 전 표준한국어 교재의 문화영역과 개정 후 표준한국어 교재의 문화영역은 한국 문화에 대한 정보제공 및 초·중·고등학교 생활에 대한 정보를 다루고 있다는 점에서는 비슷하다.

하지만 개정 후 교재는 문화영역 단원의 마지막 부분에 다른 나라 문화에 대한 질문을 제시하여 ‘한국 문화’나 ‘학교생활’에 대한 정보제공 형식의 문화 교육에서 한 발 나아가 학생들끼리 다양한 문화적 내용을 공유할 수 있도록 활동을 제시하고 있다.



〈그림 1-개정 전 고등학생을 위한 표준한국어 1권 9과〉

한국의 화폐를 만나다

□ 한국 돈에 무슨 그림이 있어요?

- 1000원: 1981년~1987년. 세종대왕, 안기, 서인만입니다. 세종은 화기, 안기, 서인만입니다.
- 5000원: 1987년~1991년. 유곡이입니다. 유곡은 조선의 학자입니다. 유곡은 신사임당의 아들입니다.
- 10000원: 1991년~1997년. 세종대왕입니다. 세종은 조선의 왕입니다.
- 50000원: 1997년~2000년. 신사임당입니다. 신사임당은 조선의 화가입니다. 신사임당은 유곡의 딸입니다.

□ 한국 돈 천 원은 다른 나라 돈으로 얼마예요?

나라	통화명	백배 기준 (2018. 10. 05. 기준)
미국	달러(USD)	0.88달러
유럽	유로(EUR)	0.77유로
일본	엔(¥)	100.92엔
중국	위안(CNY)	6.12위안

이러분은 어느 나라의 돈을 가지고 있어요? 그 돈에 무슨 그림이 있어요?

〈그림 2-개정 후 중고등학생을 위한 표준한국어-의사소통 1권 6과〉

4-3. 아쉬운 점

첫 번째는 단순한 활동이다. 개정 전 교재나 개정 후 교재 모두 문화 활동을 한국 문화에 대한 정보를 제공하고 이에 해당하는 다른 나라의 문화를 이야기하는 활동으로 구성되어 있다. 이런 교육방법은 Banks(1993)가 제시한 접근법 중 가장 첫 번째 단계인 기여적 접근법에 해당한다⁴⁾. 기여적 접근법은 영어를 배울 때 미국의 명절 중 하나인 할로윈 데이에 대하여 공부하는 것으로 가장 빠르고 쉽게 타문화를 공부할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 좀 더 깊이 있는 문화 교육이 이뤄지기 위해서는 기여적 접근방법을 넘어서는 문화 활동이 제시될 필요가 있다.

두 번째는 제시된 문화 소재의 비효율성이다. 개정 전 교재는 한국 문학이나 속담들이 다수 문화영역에서 제시되고 있다. 개정 후 교재는 초등학생을 위한 교재 2권-7과의 문화 주제는 ‘한국의 전통 시장’으로 한국에서 유명한 전통 시장과 전통 시장의 종류에 대해 알아보고 동네의 전통 시장을 조사하도록 한다. 또 한국의 속제 종류를 알고 기준에 맞게 속제를 분류하는 것이 문화영역에 제시되어 있는데 과연 속제를 이렇게 자세히 학습하고 문화 활동에 포함시켜야 하는 주제인지에 대해서는 의구심이 드는 부분이다.

1. 한국에서 유명한 전통 시장은 어디일까요?



남대문 시장



동대문 시장

2. 시장에서는 무엇을 많이 팔까요? <보기>에서 찾아 써 보세요.

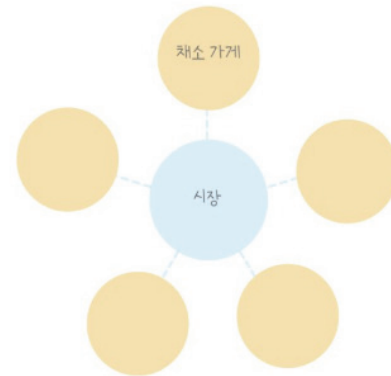
(보기) 생선 조개 채소 꽃 옷 곡식

 구리 농산물 시장	농산물 시장	 부산 자갈치 시장	수산물 시장
 양재 꽃 시장	꽃 시장	 동대문 의류 시장	의류 시장

3. 우리 동네의 전통 시장을 조사해 봅시다.

1) 우리 동네 전통 시장의 이름을 써 보세요.

2) 우리 동네 시장에 무슨 가게가 있는지 써 보세요.



3) 시장에서 무엇을 샀는지 친구들과 이야기해 보세요.

<그림 3-개정 후 초등학생을 위한 표준한국어-의사소통 2권 7과>

5. 마무리

본 연구는 한국어 학습자를 위한 표준한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 요소를 분석하였다. 그 결과 개정 후 교재의 문화영역에서 한국어 능력향상과 함께 학생들의 다문화 이해능력도 함께 성취될 수 있도록 문화 주제가 수록되었다는 것을 알 수 있었다는 점에서 의의가 있다. 하지만 표준한국어 교재의 문화영역 분석에만 중점을 두었고 현장에서 실효성

4) Banks(1993)이 제시한 접근법은 기여적 접근법, 부가적 접근법, 변환적 접근법, 사회행동 접근법이 있다. 부가적 접근법은 교육과정의 기본 구조는 변화하지 않고 민족, 문화적 주제, 내용, 관점이 교육과정에 첨가되는 단계이다. 변환적 접근은 교육과정의 구조를 바꾸어서 학생이 다양한 민족적, 문화적 집단의 관점에서 개념, 문제, 사건, 주제를 볼 수 있게 하는 방법이다. 사회행동 접근은 중요한 사회 문제나 개념에 대한 의사결정을 하고 그것을 해결하기 위해 어떤 행동을 하는 것이다(장인실 외, 2014).

이 있는 구체적인 교수 방안을 마련하는데 한계가 있다. 이러한 한계점은 추후 연구 과제로 남겨둔다.

한국어 교육과정의 총론과 목표를 통해서 한국어 교육도 국가적 변화에 따라 다문화 교육 내용이 필요하다는 사실을 인지하고 있다. 따라서 지금은 부족한 부분이 있지만 앞으로 지속적인 연구와 교육과정 및 교재 개정을 통해 꾸준히 발전하기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 교육부. (2017). 개정 한국어 교육과정. 교육부
- 국립국어원. (2012). 초등학생을 위한 표준한국어 1, 2
- 국립국어원. (2012). 중학생을 위한 표준한국어 1, 2
- 국립국어원. (2012). 고등학생을 위한 표준한국어 1, 2
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 1(저학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 2(저학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 3(저학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 4(저학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 1(고학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 2(고학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 3(고학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 초등학생을 위한 표준한국어 의사소통 4(고학년). 마리복스
- 국립국어원. (2019). 중고등학생을 위한 표준한국어 의사소통 1. 마리복스
- 국립국어원. (2019). 중고등학생을 위한 표준한국어 의사소통 2. 마리복스
- 국립국어원. (2019). 중고등학생을 위한 표준한국어 의사소통 3. 마리복스
- 국립국어원. (2019). 중고등학생을 위한 표준한국어 의사소통 4. 마리복스
- 이운정. (2016). 다문화주의 관점에서 표준 한국어교재 분석 연구: 문화영역을 중심으로. 인문연구 77, 211-236
- 장인실 외. (2014). 다문화교육의 이해와 실천. 학지사.
- 조영달. (2010). 초·중등 교육과정 및 교과서의 다문화적 요소분석을 통한 개정방안 연구, 서울대학교 중앙다문화교육센터
- Banks, J. A. (2008). An Introduction to Multicultural Education(4th eds.), Person Education, Inc.

〈토론〉 “표준 한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 요소 분석 -개정 전 교재와 개정 후 교재 비교를 중심으로-”에 대한 토론문

박소연(가톨릭대학교)

한국어 교육에서 일반적인 한국어 교재에 관한 연구 및 문화 분석은 다른 영역에 비해 활발히 진행되고 있지만 초·중·고등학생을 위한 표준한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 분석에 대한 연구는 미흡한 편입니다. 이러한 현황 속에서 초·중·고등학생을 위한 표준 한국어 교재에 다문화적 내용 요소가 얼마나 반영되었는지를 확인하였다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있을 것 같습니다. 한국어라는 언어적 도구를 통하여 다문화 배경을 지닌 한국어 학습자들이 다문화 사회를 살아가는 데 필요한 다문화 이해능력을 향상시켜야 하는 일은 중요한 과제라고 사료되며 논문을 읽으면서 들었던 몇 가지 생각들에 대해 연구자의 견해를 여쭙는 것으로 본 토론을 대신하고자 합니다.

1. 본 연구와 이윤정(2019)와의 차이점

본 〈표준 한국어 교재 문화영역의 다문화 내용 요소 분석 연구〉는 이윤정(2019)¹⁾의 〈다문화 배경 한국어 학습자를 위한 개정 표준 한국어 교재의 문화 영역 다문화 내용 요소 분석〉과 내용이 거의 일치하고 있습니다. 조영달(2010)의 정체성, 다양성 및 다원성, 사회정의 분석기준과 그에 따른 하위 요소 및 세부 내용을 기준으로 마련한 것부터 개정 전후의 교재를 비교 분석한 점, 분석 결과까지 큰 차이점이 없다고 보는데 이윤정(2019)와 본 논문의 차별성이 어떤 점인지 알고 싶습니다.

2. 논문의 완성도를 위한 제안

연구자께서도 본 논문의 한계점이라고 언급한 사항이지만 이 논문이 보다 더 완성도 있는 논문이 되도록 하기 위해서는 개정 전후의 교재 분석에만 그치지 말고 보다 더 구체적인 교수 방안과 교재 구성 방안에 대해 기술했어야 한다고 생각합니다. 이에 대해 생각해 보신 내용이 있는지 의견을 듣고 싶습니다.

3. 기여적 접근법을 넘어서는 문화 교육 방법

본 연구에서 교재 분석을 통해 단순한 활동과 제시된 문화 소재의 비효율성 두 가지를 아쉬운 점으로 언급하고 있습니

1) 이윤정(2019), 다문화 배경 한국어 학습자를 위한 개정 표준 한국어 교재의 문화 영역 다문화 내용 요소 분석, 외국어교육연구, 33(4), 301-324쪽.

다. 그 첫 번째로 개정 전, 후 교재 모두 문화 활동으로 한국 문화에 대한 정보를 제공하고 이에 해당하는 다른 나라의 문화를 이야기하는 활동으로 구성된 Banks(1993)의 기여적 접근법을 적용하였다고 주장하고 있습니다. 기여적 접근법은 쉽고 빠르게 타문화를 공부할 수 있지만 깊이 있는 문화 교육이 이루어지기 어려운 단점을 지니고 있다고 하였는데 그럼 연구자께서 생각하는 문화 활동 부분이 기술이나 활용의 측면에서 어떻게 개선되어야 한다고 보시는지 현재 생각하고 계신 대안을 개략적으로 부연 설명을 부탁드립니다.

한국어 교육의 발전을 위해 귀중한 연구 자료를 제공해주신 데 감사를 드리며 제 토론의 부족한 부분은 헤량하여 주시고, 좋은 답변으로 연구의 길을 열어주시기를 바랍니다. 감사합니다.

한국어·문화 교재의 한국문화 제시 양상

이유경(경기대학교)

1. 서론

본 연구는 한국어·문화 교재의 한국문화 제시 양상을 고찰하는 것을 목적으로 한다. 특히, 교재의 유형을 중심으로 시기별 문화 제시 양상을 비교·검토하여 이후 한국어·문화 교재 개발의 방향을 논의하고자 한다.

외국어교육에서 문화는 언어와 문화 간의 관계를 통해 그 중요성이 부각되어 왔다. 브라운은 언어는 문화와 분리할 수 없는, 문화와 뒤섞여 나타나는 행동이라고 보았으며(Brown, 1980:158), 모란 역시 언어와 문화는 분리하기 어렵다고 보았다(Moran, 2001).¹⁾ 이러한 견해는 언어를 배우는 것에 문화를 이해하는 것이 포함되어야 함을 시사한다. 그리고 이런 이유로 외국어 교수·학습 시 문화는 중요한 교육 항목으로 언급되고 있다.

한국어 학습자들은 실생활에서의 직접 경험을 통해 한국문화를 배우기도 하지만 교재, 특별반 수업, 현장 학습, 문화 체험 등을 통해서도 문화를 배운다(강현화·홍혜란, 2011:3). 최근에는 인터넷을 기반으로 한 다양한 매체가 발달됨에 따라 비교적 다양한 경로를 통해 한국문화를 만날 수 있게 되었다. 그러나 국내에서 한국어를 배우더라도 교육적인 목적을 가지고 체계적인 한국문화를 학습하고자 하거나 국외에서 한국어를 배우고 있는 상황의 학습자들에게는 여전히 교재가 한국문화 학습에 중요한 수단일 가능성이 크다. 이들을 위해서는 학습자들의 목적을 고려해 다양한 선택이 가능하도록 한 교재가 제공되어야 한다.

현재 한국어교육은 학습자 변인이 매우 세분화되고 다양화되는 양상이며, 이로 인해 교육과정, 교육 내용, 교재 등이 학습자 변인에 특화되는 방향으로 변화해 가고 있다. 따라서 이를 반영한 교재 개발 방향의 변화 역시 필요한 상황이다. 이에 본 연구는 언어와 문화의 비중에 따른 교재의 유형을 연구의 중심에 두고 한국문화 제시 양상을 고찰하고자 한다. 선행연구에서 교재의 유형이나 개발 목적 등을 고려한 질적인 분석보다는 문화 항목의 전반적인 분포를 양적으로 분석한 것을 보완하고자 하는 목적도 가진다. 또한, 선행연구는 2010년 전후의 교재를 분석하였으나, 그 이후 한국어·문화 교재는 내용이나 구성에 있어 변화가 많았다. 따라서 본 연구는 최근의 교재들을 포함하여 교재를 살펴보고자 한다.

1) Moran(2001)은 문화에서 언어는 어디든지 존재하고 있으며, 문화에 몰입해 있는 사람이라면 누구든지 주변의 언어를 듣고 알게 된다는 맥락에서 볼 때 문화와 언어는 섞여 있는 상태라고 주장한다.

2. 이론적 배경

2.1 한국어문화 교육에 대한 연구

문화 교육은 문화가 가지는 속성으로 인해 여러 가지 어려움이 있다. 문화의 정의가 넓고 광범위한 만큼 외국어교육에서 문화 교육의 내용과 방법에 대한 하나의 기준을 정하기 어렵다(이미혜, 2004:44). 그리고 문화 개념을 문화교육에 도입할 경우 한국어교육에서 원칙적으로 다루지 못할 내용이 없을 뿐만 아니라(임경순, 2005:7-8), 이런 점들로 인해 언어교육에서 다루어야 할 문화의 개념 및 범위 설정에 대한 논의가 어렵다는 문제를 가진다(강현화, 2010:3). 다시 말해 문화의 개념과 범위의 한정이 어렵다는 점은 문화 교육의 대상과 범위를 정하는 데에 어려움을 주기 때문에 그간 한국어문화 교육은 그 내용과 범위에 대한 여러 논의들이 이루어졌음에도 다른 교육 항목과 달리 내용 선정과 수준을 정할 기준을 명확히 정하지 못하고 있다.

이러한 문화의 특성과 문화교육의 문제는 한국문화 교육이 학습 목적과 상황에 따라 언어와 문화의 비중을 달리하는 교육 방안을 제안하게 하였고, 실제 교육 현장과 교재 개발 방향 설정에도 중요한 기준이 되었다. 그리고 이렇게 문화교육을 위한 하나의 기준으로 그 내용과 방법을 선정하기에 어려움이 있다는 점에서 한국어교육 연구들은 언어와 문화를 통합하는 방법과 정도에 따라 몇 가지 유형으로 구분할 것을 적용하고 있다.

한국어교육에서 언어와 문화를 통합한 교수-학습 모델의 필요성을 제기한 것은 김정숙(1997)에서부터 찾아볼 수 있다. 김정숙(1997)은 언어교육에서 문화에 대한 관점을 중심으로 언어-문화 교육의 세 가지 접근 방법으로 ‘단선적 모델’, ‘의사소통 모델’, ‘언어-문화 통합 모델’로 제시한 바 있다. 문화는 언어 학습 밖에 존재하므로 언어와 별개라는 관점인 단선적 모델, 문화를 개념과 기능, 문법과 관련된 주제와 상황에 문화적 범주를 제공하는 역할로 제한해 보는 의사소통 모델과 달리 언어-문화 통합 모델은 언어 사용을 문화적 인식, 이해, 판단의 방법으로 보는 관점이다. 이는 언어 교육 내에서 다양한 문화 항목을 이용해 언어 교육을 하도록 해야 한다는 관점을 가진다. 김정숙(1997)의 언어-문화 통합 모델은 구체적인 내용과 방법을 제안하고 있지는 않으나, 한국어교육이 문화를 통합적으로 교육해야 한다는 점을 보여주고 있다. 언어-문화 통합에 대한 김정숙(1997)의 견해는 이후 다른 연구자들에 의해 보다 구체적이고 세부적인 내용을 포함한 언어와 문화의 통합 유형을 제시하는 것으로 발전한다.

이미혜(2004)는 언어와 문화의 통합 유형에 따른 문화 교육을 ‘언어 중심의 문화 통합 교육’과 ‘문화 중심의 언어 통합 교육’으로 구분하고 각각의 특성을 제시하였다. 언어 중심의 문화 통합 교육에서 문화 교육의 목표는 언어 능력 향상을 위한 보조 역할이며, 의사소통 중심의 언어 교수법을 적용하여 문화를 교육한다. 또한, 문화 교육의 내용은 언어 사용 맥락, 언어 사용과 관련된 일상생활 문화, 언어에 함축된 문화와 같이 언어에 초점을 둔다. 반면에 문화 중심의 언어 통합 교육의 목표는 이문화에의 동화와 문화 충격 완화이며 강의·관찰·체험 등의 방법으로 문화를 교육한다. 그리고 문화 교육의 내용도 한국의 사회와 문화 이해, 개인적 관심사와 관련된 문화 항목들이다.

이후 강현화(2011) 문화교육의 내용과 방법을 보다 세분화하여 문화교수요목을 제시한다. 이 연구에서는 문화가 가진 특성으로 문화 항목을 속달도로 구분하고, 이를 위계화하는 것의 타당성과 문화 항목에 범용성을 부여하는 것의 문제를 제기하였다. 문화 항목도 다른 교육 항목과 같이 학습자 목적이나 상황과 관계없이 누구나 알아야 하는 공통적인 요소가 있는 반면 변인에 따라 필요성이 있는 문화 요소가 있다는 점에서 문화 요소가 있다는 점을 고려해 원형적 교수요목과 적용적 교수요목을 설정할 수 있다고 보았다. 이 연구에서는 세종학당 학습자들을 대상으로 한 범용 문화교수요목을 언어문화연계형 교육과정 한국문화독립형 교육과정으로 나누어 소개하였는데, 전자는 한국문화의 이해를 바탕으로 한국어 의

사소통 능력을 기르는 데에 목적이 있고 후자는 한국문화에 대한 올바른 이해를 돕고 지속적인 관심을 유도하는 데에 목적이 있다.²⁾

이상의 연구들의 논의를 종합해 보면 한국어문화 교육은 하나의 기준으로 교육 내용과 방법을 선정하는 것의 문제는 학습자의 목적과 요구에 따라 언어와 문화의 비중을 조절하는 한편 교육 대상이 되는 문화 항목 역시 차별화하여 제공하는 방향으로 변화가 되어 오고 있음 알 수 있다.

2.2 한국어문화 교재에 대한 연구

한국문화 교육을 위한 교재는 비교적 최근에 와서야 개발되기 시작되었으며 한국문화가 통합 교재에 교육 항목으로 포함된 것도 그리 오랜 역사를 가지지 않는다. 더욱이 학습자의 목적에 따라 언어와 문화가 통합되거나 분리된 교재는 비교적 최근에 와서 출판되기 시작했으나, 이 또한 문화 요소의 선정과 구성이 체계적이지 못한 양상을 보인다(강현화·홍혜란, 2011; 박영미 2014).

한국문화 교육 교재에 대한 선행연구들은 문화중심교재나 한국어 통합 교재를 분석한 연구가 있으며, 특정 목적 학습자 대상 교재의 분석도 이루어졌다. 그러나 주로 이들은 교재에 포함된 문화 항목의 종류와 이들의 분포를 양적으로 분석하는 데에 치우쳐 있는 양상이다.

먼저 강현화·홍혜란(2011)은 한국문화 관련 논문과 한국어 교재에 제시된 문화 항목을 추출해 목록화하여 문화 항목을 분석하였다. 이 연구는 시대별, 숙달도별, 교재 유형별로 제시된 문화 항목을 전통문화와 현대문화, 성취문화·정보문화·행동문화로 구분하여 그 분포가 어떻게 다르게 나타나는지 분석하였다. 그 결과 교재에서 비교적 다양한 문화 항목을 제시하고 있지만 이는 문화중심교재에서 집중적으로 제시되고 있다는 점에서 개선이 필요하다고 보았다. 그리고 학습자 변인에 따라 효과적인 문화교육이 이루어지기 위해서는 문화 항목 중 의사소통 맥락에서 공통적으로 필요한 것을 선정하고, 학습자 변인에 따라 이를 부분적으로 수정·보완하여 적용하는 것이 필요하다는 것을 제안하였다.

그리고 나찬연·박영미(2012)는 한국문화중심 교재를 발행 시기별로 분류하여 수준별, 대상별, 목적별, 위상별로 유형을 구분하여 분석하였다. 이 연구는 한국문화중심 교재의 출판이 시작된 것을 2000년부터 보고 2000~2006년까지를 태동기, 2007~2008년까지를 도약기, 2009년~2011까지를 안정적 성장기로 구분하였다. 김해옥(2012)도 비슷하게 연도별 한국문화 교재 현황과 고빈도 문화 내용을 정리한 연구로 이 연구에서는 문화중심교재가 1997년부터 출판이 되었다고 밝혔다. 그리고 특히 2000년 이후 문화 교재 출간이 늘어나는 추세를 보이는 것은 한국어교육의 부흥과 함께 문화 교육의 중요성이 강조되기 시작한 것과 연관이 있다고 보았다. 이 연구는 특히, 본 연구의 논의와 같이 문화중심교재와 언어 중심 교재를 나누어 각 교재에 포함된 문화 항목의 비중을 성취문화, 정보문화, 행동문화를 기준으로 분석하였다.

박영미(2014)는 문화분리교재, 즉 문화중심교재 27권을 대상으로 문화 항목을 분석한 연구이다. 이 연구는 교재의 문화 항목을 국립국어원(2011)의 분류에 따라 성취문화, 정보문화, 행동문화로 구분하여 분석하였는데 그 결과 행동문화가 절대적으로 많은 비율을 차지하고 있다는 것을 밝혔다. 그리고 교재 개발 시 학습자의 목적에 따라 문화 항목을 체계적으로 선정할 필요가 있음을 제안하였다.

이상의 연구는 한국어문화 교재에 포함된 문화 항목들을 성취문화, 정보문화, 행동문화라는 상위 항목을 중심으로 양적인 분석을 하고, 교재의 문화 항목이 각 문화 항목들을 균형적으로 제시하고 있는지를 밝히고자 하였다. 공통점을 가진다. 또한, 교재들이 시기별로 어떤 문화 항목을 제시하고 있는지를 분석하였다는 공통점도 있다. 특히, 한국문화 교재에

2) 강현화(2011)은 이상의 두 문화교수요목의 하위를 상세화하여 제시하였는데, 본 연구에서는 에 대한 자세한 기술은 생략한다.

대한 선행연구들은 한국어·문화 교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습자의 목적과 상황을 고려하여 문화 항목이 선정된 교재의 개발이 필요하다는 제언을 하였다.

그러나 교재가 언어와 문화의 비중에 따라 문화교육을 구분할 필요가 있다는 앞의 연구 내용과 비교할 때 한국어·문화 교재가 변화하는 한국어·문화 교육의 유형을 어떻게 반영하고 있는지에 대한 분석 연구는 미진한 양상이다. 한국어·문화 교재가 한국어·문화 교육의 경향을 어떻게 반영하여 왔는지에 대한 논의가 함께 이루어진다면 이후 개발이 필요한 교재의 유형과 내용 선정에 기초 자료로 활용할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 한국어·문화 교재가 과거에서 현재까지 어떠한 변화를 거쳐 왔으며, 각 시기별로 한국어·문화 교육의 유형을 어떻게 반영하였는지를 교재 출판 시기를 중심으로 고찰하고자 한다.

3. 한국어·문화 교재의 시기별 특징

한국어 교재를 중심으로 한 시기 구분은 근대 이전으로 거슬러 올라갈 수 있다. 그러나 한국어 교육기관을 중심으로 한국어 교재가 체계를 갖추기 시작한 것은 1980년대 말에 와서이기 때문에 여기서는 1980년대 말 이후의 교재들을 중심으로 특징을 살펴보고자 한다.³⁾

한편 문화를 중심으로 한 교재가 출판되기 시작한 것은 이보다 늦은 1997년이다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 2000년대 초반까지는 매년 1권 내외의 한국문화 교재가 출판되었으며 이때 출판된 교재들은 이론서의 성격이 강하기 때문에 본격적인 외국인 대상 한국문화 교재로 구분하기 어렵다. 또한, 선행연구의 교재 분석은 다음과 같은 점에서 보완이 필요하다.

첫째, 분석에 포함된 교재는 2012년까지의 교재이다. 그러나 한국어·문화 교육 분야는 2010년 중반 이후 많은 변화가 있었고, 교재의 출판 양상도 변화되었다. 따라서 최근의 교재의 문화 제시 양상을 살필 필요가 있다.

둘째, 언어와 문화 중 비중을 어디에 두었는지에 대한 분석이 이루어지 않았다. 이는 한국어·문화 교육에서 한국어와 문화는 통합되어 교육되어야 하나 학습자의 목적과 상황에 따라 그 비중을 달리하는 교육이 필요하다는 선행연구의 제언을 고려할 때 교재에 이 같은 점이 반영되었는지 살피는 것이 필요하기 때문이다. 점을 고려할 때 교재의 유형이 어떤 분포를, 문화중심교재들만을 대상으로 교재에 포함된 문화 항목을 양적으로 제시하고 있다.

셋째, 한국어 통합 교재의 문화 제시 양상도 포함할 필요가 있다. 2010년대 이후에 출판 한국어 통합 교재는 한국어 의사소통 능력 향상을 위해 문화의 이해가 필수적인 견해가 반영되어 단원의 주제 자체가 문화 요소인 경우도 많고, 텍스트, 활동 등이 문화적인 성격을 가진다. 따라서 한국어 통합 교재는 언어 중심 문화 교재로 구분이 가능하므로 이들에 대한 검토도 필요하다.

이상의 내용을 고려하여 본 연구에서는 시기별로 언어중심문화통합교재, 문화중심언어통합교재, 문화중심교재의 내용과 구성에 대해 살펴보고자 한다.

선행연구를 바탕으로 2012년까지 출판된 한국어·문화 교재 목록을 정리하고 2012년 이후에 출판된 교재의 목록을 추가

3) 고경민(2012)는 한국어교재의 변천과 시기 구분을 통해 역학 중심 교육기(근대 이전), 근대 태동기(1870년~1910년), 양적 팽창기(1910년~1945년), 현대 교재의 도약기(1946년~1988년), 현대 교재의 발전기(1989년~1999년), 한국어 교재의 세계화 시대(2000년~현재)로 구분하였다. 그리고 이유경(2018)에서는 고경민(2012)에서 분석 대상으로 삼은 교재는 2012년까지의 교재이후 현재의 시점(2018년 말)까지 포함하여 하나의 시기를 더 추가하였다. 그 이유는 2014년을 기점으로 교육 기관들이 새로운 교재들을 개정하여 출판하고 있는 점을 고려해서이다. 이유경(2018)에 따르면 2014년 이후에 출판된 교재들은 이전에 비해 출판 여건이 개선되었음은 물론이고 여러 연구를 통해 의사소통능력 향상이라는 목표에 부합한 학습자의 수준, 목적과 단원의 주제, 기능 등이 체계가 갖추어진 양상을 보인다고 하였다.

하여 정리한 결과 다음과 같은 교재의 목록을 정리할 수 있었다. 본 연구에서 분석의 대상으로 삼은 한국어-문화 교재는 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 한국어-문화 교재 목록

책 제목	연도	저자	출판사
외국인을 위한 한국문화의 이해	2004	박금주 외	배제대학교출판부
외국인을 위한 한국어 : 한국 사회·문화의 이해와 표현 1	2005	박선옥	역락
한국언어문화듣기집	2005	백봉자 외	도서출판 하우
김치한국어	2006	이윤진	커뮤니케이션북스
속담으로 배우는 한국어1	2006	최권진	한국문화사
살아있는 한국어; 관용어	2007	김선정 외 ^ㄱ	랭귀지플러스
살아있는 한국어; 속담	2007	김선정 외 ^ㄴ	랭귀지플러스
살아있는 한국어; 한자성어	2007	김선정 외 ^ㄷ	랭귀지플러스
속담으로 배우는 한국어2	2007	최권진 ^ㄱ	한국문화사
한자숙어로 배우는 한국어	2007	최권진 ^ㄴ	한국문화사
문화로 배우는 한국어 1	2008	순천향대학교 ^ㄱ	보고사
문화로 배우는 한국어 2	2008	순천향대학교 ^ㄴ	보고사
문화 속 한국어 1	2008	전미순	랭귀지플러스
영화로 배우는 한국어; 오세암	2008	김숙자 외	한국학술정보
문화 속 한국어 2	2009	전미순	랭귀지플러스
쉽고 재미있는 한국어 문화 1	2009	박경수 외	랭귀지플러스
요리로 배우는 한국어; 생활음식	2009	장미영 외	한국문화사
요약하여 읽어보는 한국, 한국인	2009	박성현	아름다운 한국어학교
유머로 배우는 한국어; 외국인들을 위한 한국어 교재	2009	최권진	박성준 · 이선이
이민자를 위한 한국사회 이해	2009	구현정·서은아	정인출판사
외국인을 위한 한국문화 읽기	2009	권영민 외	아름다운 한국어학교
외국인을 위한 한국문화 길라잡이	2009	조재윤 외	박이정
한국인의 신체언어	2009	조현용	소통
한국 한국어 한국문화 : 재외동포와 함께 세계화로	2009	이광규	북코리아
외국인을 위한 한국, 한국인 그리고 한국문화	2009	최운식 외	보고사
매콤달콤 셰프 한국어	2010	천성옥	랭귀지플러스
이야기가 있는 한국어 한국 문화	2010	다문화사회연구소	다락원
외국인을 위한 한국문화 읽기	2010	김해옥 외	에피스테메
외국인을 위한 한국문화	2010	이미혜 외	박이정
생활 속 한국문화 77	2011	이해영 외	(주)한글파크
외국인을 위한 한국문화(상)	2011	김진호 외	역락
외국인을 위한 한국의 역사와 문화 : 한국의 역사 한국의 사상과 문화 한국의 세계문화유산	2011	박성준 · 이선이	박성준 · 이선이
외국인을 위한 살아있는 한국현대문화	2011	이선이 · 조운아	한국문화사
외국인을 위한 오늘의 한국	2011	이선이 외	한국문화사
통으로 읽는 한국문화 : 외국인과 다문화 가족을 위한 한국입문서	2011	박한나	박이정
한국어와 한국문화	2011	이상억	개정판
외국인을 위한 한자와 한국문화	2012	배규범	한국문화사
외국인을 위한 한국문학사	2012	이선이 외	한국문화사
외국인을 위한 한국 현대문학 산책	2012	이선이 · 구자황	한국문화사
서울 속의 세계 문화	2013	한국어읽기연구회	학이시습
외국인을 위한 한국문화 30강	2014	양승국	박이정
다문화사회에서의 한국의 옛이야기와 문화교육 : 외국인 유학생을 위한 한국어 교육	2015	오정미	한국문화사
한국에서 자주 쓰이는 관용 표현 100가지	2015	TalkToMeInKorean	LongtailBooks

YTN 뉴스로 배우는 시사한국어	2015	장소원 외	박이정
외국인 학습자를 위한 한국문화교실	2016	박경우·조인옥	보고사
세종 한국문화1	2017	박석준 외	다락원
세종 한국문화2	2017	박석준 외	다락원
외국인을 위한 문화와 함께 읽는 한국 문학	2018	신윤경 외	하우
36편의 드라마로 읽는 한국어/한국사회	2018	윤석진	충남대학교출판문화원
한국 역사의 이해 : 외국인을 위한 신한류	2018	이가원 외	한중문화예술콘텐츠
(한국어를 배울 때 알아야 하는) 한국의 언어문화	2020	이미향 외	소통

한국어-문화 교재의 시기 구분은 앞서 살펴본 바와 같이 나찬연·박영미(2012)와 김해옥(2012)에서 논의된 바 있다. 그러나 2012년 이후에 출판된 교재를 추가하여 교재 내용을 살펴본 결과 다소 조정이 필요하며, 특정 연도로 구분이 어렵다는 한계가 있었다. 또한, 한국어 통합 교재를 언어중심문화 교재로 구분하기 위해 시기 구분을 다소 조정할 필요가 있었다. 이에 본 연구에서는 시기 구분을 2000년 초반, 2000년대 중반 이후, 2010년 이후로 대략적으로 구분하여 각 시기별 특징을 살펴보고자 한다.

또한, 본 연구는 각 교재의 단원에 제시된 문화 항목을 분류하여 통계적으로 접근하는 방법이 아니라 시기별 교재들이 문화와 언어를 통합하는 방법과 변화 양상을 고찰하고자 한다.

3.1 2000년대 초반까지 교재에서 한국문화

이 시기는 한국어교육에 문화 교육의 필요성에 대한 인식이 막 생겨나기 시작한 시기로 교재에서 한국문화는 그리 중요한 비중을 차지하지 못하였다. 이 시기의 교재 중에는 문화중심교재로 박금주 외(2004)와 백봉자 외(2005)가 있다. 먼저 박금주 외(2004)는 ‘한국의 자연, 한국의 역사, 한국의 전통 예술, 한국의 의복 문화, 한국의 주거 문화, 세시풍속과 전통음식, 역사 인물과 문화유산, 한국어의 이해’으로 구성되어 주로 역사와 예술, 인물을 중심으로 소개하고 있으며, 일상문화는 풍속에 초점을 맞추어 소개하고 있다.⁴⁾ 그리고 백봉자 외(2005)는 ‘한국 즐기’, ‘한국 살기’, ‘한국 알기’로 장이 나누어져 있으며, 일상 회화를 듣도록 하는 방식으로 내용을 구성하였다.

한편 언어중심문화통합 교재로 분류할 수 있는 교재는 이 시기에 아직 찾아보기 어렵다. 한국어 통합 교재에 한국어 교재에 문화가 교육 내용으로 포함된 것은 대화문이나 읽기, 듣기 텍스트에 문화 관련 용어가 노출되는 수준에서부터이다. 1990년대 초반까지 출판된 일부 교재에서 문화 관련 용어나 문화 내용이 나타나기는 하나 이는 문화 교육이 목표가 되는 것은 아니며 문법이나 어휘 등의 교육 항목의 교육에 필요한 배경으로 예문에 간단히 등장하는 정도였다.

반면 2000년대에 들어서면서 출판된 일부 한국어 통합 교재에서는 단원의 주제가 한국문화와 관련되어 있어 대화문의 내용이 문화를 소개하는 담화로 구성되거나 문화란을 단원에 포함시키기 시작한다. 아래 교재들은 이전의 교재들과 다르게 문화적인 요소를 반영하기 시작한다. 이 가운데 이화여대 교재와 서강대 교재에는 문화란이 각 단원의 마지막에 배치되어 있고, 경희대 교재는 ‘읽기와 쓰기’에서 주로 문화적인 내용을 소재로 한 읽기 활동을 수행하게 되어 있다.

- ① 「말이트이는한국어」(2000), 이화여자대학교
- ② 「한국어」(2000), 서울대학교
- ③ 「한국어」(2000), 경희대학교
- ④ 「서강한국어」(2002), 서강대학교

4) 박금주(2004)는 현재 절판되어 실제 교재를 살펴보지 못하고 목차와 선행연구의 기술을 참고하였다.

이 시기의 교재 중에는 단원의 주제에 해당하는 문화 항목을 선정하여 ‘문화란’으로 소개한 교재들이 있고, 과제 수행을 위한 텍스트를 문화적인 것으로 구성한 것도 있다. 문화란으로 문화 항목을 제시할 때는 사진이나 그림, 외국어 번역을 함께 제공하기도 한다. 이는 이전까지 문화적 목표로 문화 요소가 교재에 제시되지 않았던 것과는 달라진 양상이다. 그러나 여전히 2000년대 이전까지의 교재에서 문화는 핵심적인 교육 내용은 아니었다.

이처럼 2000년대 초반까지 교재의 문화는 문화를 중심으로 다룬 교재라고 하여도 일부 문화 요소에 집중되고, 문화 항목의 체계적인 선정과 배치가 부족한 양상이었다. 또한, 문화를 중심으로 내용을 선정하였기 때문에 학습자의 언어 숙달도에 따라서 난이도가 높을 수 있다. 그리고 한국어 통합 교재에서는 문화가 하나의 교육 목표로서 제대로 자리 잡지 못한 상황이었음을 알 수 있다.

3.2 2000년 중반 이후의 교재에서 한국문화

2000년대 중반 이후는 한국어교육 분야에서 다양한 변화가 있던 시기이다. 이는 의사소통이 언어 교육의 목표가 되어야 한다는 것이 한국어교육 전반에서 부각되는 한편 성공적인 의사소통에 있어 문화 이해가 필수적이라는 견해가 나타난 것과 관련이 있다.

2000년대 중반 이후 출판된 한국어·문화 교재는 이전과 달리 다양한 주제와 내용으로 구성되었다. 특히 관용어·속담·의성어·의태어, 요리·여행·드라마·영화·노래, 비언어적 의사소통 등 다양한 주제와 내용을 통해 문화를 배울 수 있도록 한 교재가 출판되기 시작하였다. 이러한 교재들은 이전 시기 교재들이 사진이나 긴 텍스트 설명 방식으로 문화를 소개한 것과 달리 다양한 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기 등 언어활동과 사진, 영상 등의 매체를 활용하여 문화를 배울 수 있도록 책을 구성했다는 것이 특징적이다.

이 시기의 교재 중에는 박경수 외(2009), 박성현 외(2009) 등과 같이 한국문화 소개를 주된 목적으로 한 문화중심교재가 있다. 문화중심교재는 박경수 외(2009)와 같이 언어문화, 생활문화, 지역문화, 대학문화, 전통문화, 문학문화 등 다양한 문화 항목을 중심으로 한국문화를 이해하도록 하는 교재가 출판되었다.

그리고 김선정의(2007)의 시리즈나, 최권진(2007)의 시리즈, 순천향대학교(2008), 전미순(2008), 권영민 외(2009)와 같이 한국문화를 중심으로 한국어 의사소통능력 향상을 목적으로 개발된 문화중심언어통합교재와 속담, 관용, 한자성어, 요리, 영화 등 문화 항목과 관련된 언어 요소를 익히는 문화중심언어통합교재도 포함되어 있다. 문화중심언어통합교재는 문화중심교재에 비해 문화를 이해해 언어활동을 할 수 있는 연습 문제가 포함되어 있기도 하다.

이 시기 문화를 중심으로 한 교재들은 이전과 달리 ‘중급 학습자를 위한’ 혹은 ‘고급 학습자를 위한’과 같이 학습자 숙달도를 교재에 밝히 이전 시기의 교재가 학습자의 숙달도를 고려하지 않았던 점과 달리진 양상을 보인다. 그러나 실제 내용에서는 텍스트 난이도나 어휘 수준이 다소 높아 일반 목적 한국어 수업에서 이를 사용한 데에 어려움이 있어 보인다.

2000년대 중반 이후 출판된 한국어 통합 교재에서 문화 역시 그 위상에 변화가 있었는데 대부분의 교재들이 문화를 단원의 교육 항목으로 선정하고 적극적으로 반영하였다. 이전의 교재에서 문화는 대부분 ‘문화란’에서 고립적으로 소개되는 형식이었던 2000년대 중반 이후의 한국어 교재는 단원의 대화문, 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기를 위한 텍스트 자체가 문화 설명과 연관이 되어 제시되는 경우가 많아졌다. 이전까지 교재에서 문화 요소는 주제, 기능, 문법, 어휘 등의 설명을 위해 어휘 차원에서 부수적으로 제시되었다면 이 시기부터의 교재는 단원의 주제와 밀접하게 연관된 문화 항목을 단원마다 배치하고, 이에 대한 상세한 설명적 정보를 대화나 텍스트에 포함하여 제시하기 시작하였다.

3.3 2010년대 이후의 교재에서 한국문화

2010년대 이후는 한국어 교재에 많은 변화가 생긴 시기이다. 한국어 교육기관들이 기존의 교재를 개정하거나, 새로이 출판하면서 이전과는 내용과 구성에서 많은 변화가 생긴다. 교재에서 다루는 한국문화도 내용과 구성, 출판 형태 등에서 이전과는 달라진다.

먼저 문화중심교재는 이전의 교재에 비해 외국인 학습자의 언어·문화 수준과 목적 등을 고려하여 세분화되며, 특정 목적 학습자들을 위한 교재, 문학, 역사 등 특정 분야에 집중된 교재의 대상과 내용 등이 다양화되는 양상이 되었다. 박성준이선이(2011), 이선아구자황(2012), 신윤경(2018), 이가원 외(2018), 이미향 외(2020) 등은 문화중심교재로 문학, 역사, 언어문화 등을 중심으로 한국문화를 소개한 교재이다. 특히, 이 시기의 교재에는 앞서 언급한 바와 같이 박한나(2011), 오정미(2015), 박경우조인옥(2016), 박석준 외(2017) 등 유학생, 다문화가족, 세종학당 학습자와 같이 특정 학습자 집단을 대상으로 한 문화중심 교재도 출판된다. 그러나 이 시기의 문화중심교재 역시 읽기 자료를 중심으로 한 교재가 대부분으로 텍스트의 난이도가 높다.

또한 문화중심언어통합 교재는 관용어를 중심으로 한국어와 한국문화를 익히도록 한 TalkToMeInKorean(2015)와 드라마를 통해 한국어와 한국문화를 학습하도록 구성한 윤석진(2018)이 있다. 그리고 이선아·조운아(2011)은 한국의 사계절을 중심으로 계절과 관련된 문화 텍스트를 읽고 관련 어휘를 학습하도록 하였으며, 장소원(2015)은 뉴스를 듣고, 관련 어휘 학습을 할 수 있도록 구성하여 한국의 시사를 배울 수 있도록 하였다. 이런 교재는 이전의 문화중심언어 교재가 속담, 관용어와 같이 언어문화 중심의 교재가 중심이 되었던 것과 다르게 드라마, 뉴스 등을 통해 현재의 한국문화를 수업에 도입하고, 이를 읽기, 듣기 등의 기능과 통합하였다는 점에서 차이가 있다.

한편 한국어 통합 교재를 중심으로 한 언어중심문화통합 교재에서도 한국문화는 교육 항목의 하나로 자리를 잡으며, 각 단원의 텍스트 곳곳에도 자주 사용된다. 초급 교재에서부터 초급 수준을 고려한 문화 항목이 의사소통 상황에서 명시적으로 제시되고, 중급 이후에는 의사소통 연습과 활동의 자료로서 문화 항목들이 적극적으로 사용된다. 특히, 고급 교재에서는 대부분의 내용이 문화적인 내용들을 활용하도록 되어 있다.

4. 논의 및 제언

지금까지 한국어·문화 교재에서 문화가 제시된 양상을 시기별로 고찰해 보았다. 한국문화가 교재에 반영된 것은 한국어 교재의 출판을 고려할 때 다소 늦은 시기에 이루어졌다. 또한, 문화의 개념과 범위를 한정할 수 없다는 점에서 교재에 포함되어야 할 문화 항목을 하나의 기준으로 선정하는 것은 한계가 있다는 것을 확인하였다. 여기서는 한국어·문화 교재에 문화 제시 양상을 고찰한 결과가 함의하는 바에 대해 간단히 논의해 보고자 한다.

학습자의 목적을 포함한 변인이 다양해지는 상황을 반영하여 한국어·문화 교재의 유형별로 보다 다양한 교재가 개발되어야 한다. 3장의 시기별 교재 분석을 보면 한국어·문화 교재는 2000년대 초반부터 현재까지 꾸준히 출판되어 왔으며, 한국어 통합 교재에서는 단원의 주제와 기능에 맞는 의사소통을 수행하기 위한 장치로 문화 항목이 매우 중요한 역할을 하는 방향으로 변화하였다. 그러나 몇 가지 문제가 남아 있었다.

첫째, 언어와 문화의 비중을 구분한 유형별 교재 개발 상황을 보면 문화중심교재에 편중되어 있는 양상인데, 이는 김해옥(2012), 나찬연·박영미(2012)에서 문제로 지적한 바와 같은 결과이다. 문화중심교재도 한국어·문화 교재로서 중요한 역할을 하고 있지만, 학습자들을 고려할 때 교재의 유형을 다양화하는 것은 여전히 해결해야 할 문제이다.

둘째, 2012년 이후 개발된 문화중심교재에는 학습자 목적별 교재가 몇 권 포함되었으나, 내용상으로는 성취문화정신문화행동문화의 하위 주제를 읽기 자료로 제공하는 교재가 대부분으로 문화 이해를 위한 활동이나 연습이 제공되는 교재는 여전히 부족하다. 문화중심교재라고 하여도 학습자들이 문화를 이해하고 활용해 볼 수 있는 활동을 포함하여 학습자들이 보다 쉽게 문화를 이해할 수 있도록 돕는 장치가 추가되어야 할 것이다.

셋째, 문화중심교재와 문화중심언어교재는 내용 선정이나 텍스트 구성 언어 선택에 있어 언어 숙달도가 기준이 되지 않는 경우가 많다. 따라서 교재에 포함된 텍스트의 수준이 너무 높은 경우가 많았다. 물론 고급 수준의 학습자 혹은 한국학 전공자를 포함한 대학 수업용으로 개발된 교재도 있지만, 역시 외국인들을 위한 교재라는 측면에서 난이도에 대한 고려가 필요해 보인다.

넷째, 문화중심언어교재는 문화 이해를 목표로 두지만, 문화 이해에 필요한 언어활동이 포함되어 학습자들이 한국의 언어문화를 지식으로만 획득하는 것이 아니라 실제 사용해 보고 활용해 볼 수 있도록 할 수 있다는 측면에서 필요하다. 그런데 2008-2009년에 출판된 이후로 문화중심언어교재는 출판된 수가 줄어든 것을 확인할 수 있었다. 또한, 출판된 교재도 속담, 관용어와 같은 일부 언어문화에 치우쳐 있는 양상이었다. 문화중심언어문화교재는 문화를 중심으로 하지만, 언어 교육에도 비중이 필요한 만큼 언어 기능과 통합한 활동이 제공되는 방향으로 개발될 필요가 있어 보인다.

5. 결론

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2010), 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색, 한국언어문화학 7-1, 국제한국언어문화학회, 1-30쪽.
- 강현화(2011), 한국 문화 교수요목 설계 방안 연구; 세종학당학습자를 위한 원형적 교수요목 개발을 중심으로, 언어와 문화 7-3, 한국언어문화교육학회, 1-27쪽.
- 강현화·홍혜란(2011), 한국 문화 교육 항목 선정에 관한 기초 연구; 선행연구, 교재, 기관 현황 조사 자료의 비교를 통하여, 외국어로서의 한국어교육 36, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 1-35쪽.
- 고경민(2012), 한국어 교재 변천사 연구, 건국대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김정숙(1994), 언어숙달도 배양을 위한 외국어로서의 한국어 교육 방향, 민족문화연구 27, 고려대학교 민족문화연구원, 257-271쪽.
- 김해옥(2012), 한국 문화 교육 교재 개발 현황과 과제; 국내 학습자 및 교수자용 교육 교재를 중심으로, 언어와 문화 8-3, 한국언어문화교육학회, 123-145쪽.
- 나찬연·박영미(2012), 외국인을 위한 '문화 교재'의 유형 분석과 개발 방향, 인문학논총 30, 경성대학교 인문학연구소, 79-104쪽.
- 박영미(2014), 한국어 문화 분리 교재의 내용 분석, 다문화와 평화8-1, 성결대학교 다문화평화연구소, 104-142쪽.
- 이미혜(2004), 한국어와 한국 문화의 통합 교육; 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안, 한국언어문화학 1, 국제한국언어문화학회, 143-163쪽.
- 이유경(2018), 한국어 교재의 어휘 제시 양상에 대한 연구; 1980년대 이후에 출판된 교재를 중심으로, 이중언어학 73, 이중언어학회, 267-295쪽.
- 임경순(2005), 한국어 문화 교육의 방안 연구, 한중인문학연구 14, 한중인문학회, 5-26쪽.
- Brown, H.D.(1980) The optical distance model of second language acquisition.
- Moran, P. R. (2001) Language-and-culture. In Teaching Culture: Perspectives in practice . Boston, MA: Heinle & Heinle.
- 정동빈 외 역(2004), 「문화교육」, 경문사

〈토론〉 “한국어·문화 교재의 한국문화 제시 양상”에 대한 토론문

이지용(서울신학대학교)

이 연구는 한국어·문화 교재의 시기별 문화 제시 양상을 질적으로 비교 분석하여 한국어·문화 교재 개발의 방향을 논의하는 것을 목적으로 삼고 있습니다. 한국어·문화 교육이 어떠한 흐름으로 전개되어 왔는지를 명료하게 정리하여, 논의되어야 할 쟁점과 현황을 구체적으로 제시하였다는 점에서 이 연구의 의의를 찾을 수 있다고 생각합니다. 무엇보다도 한국어의 위상이 높아짐에 따라, 체계적이고 다채로운 한국어·문화 교육을 위한 교재 연구와 개발이 필수적으로 요구되고 있다는 점에서 이 연구의 가치가 매우 높다고 생각합니다.

토론자의 소임을 다하기 위해, 제시하신 내용에서 보다 자세히 알고 싶은 부분을 중심으로 다음과 같은 질문을 드리고자 합니다.

1. 먼저 본 연구를 이해하기 위해서는 분석 대상으로 삼은 교재들이 선생님께서 기준으로 제시하신 ‘언어중심문화통합교재, 문화중심통합교재, 문화중심교재’ 가운데 어디에 속한 것인지 분석하신 결과가 <표 1>과 함께 제시될 필요가 있다고 생각합니다. 시기별로 어떠한 부류에 속한 교재들이 출판되었는지 살펴보고, 언어와 문화의 비중에 대한 변화를 시각적으로 확인할 수 있도록 분석하신 결과를 반영해 주시면, 본 연구를 이해하는 데 도움이 될 것 같습니다.
2. 시기 구분에 있어 기준점으로 삼으신 항목에 대해 좀 더 구체적으로 설명해 주셨으면 합니다. 3장에서 문화를 중심으로 한 교재가 출판되기 시작한 시점을 1997년이라고 언급하셨는데요, 분석 대상으로 삼으신 목록에는 2004년의 교재부터 제시되어 있습니다. 제시되지 않은 교재가 있다면, 이들을 분석 대상으로 삼지 않으신 이유에 대해 알고 싶습니다. 2000년대 초반까지를 문화 교육의 필요성에 대한 인식이 막 생겨나는 시기로 잡으셨는데, 만약 2004년 이전의 교재들과 비교하여 특정한 구분점이 있다면, 이들을 또 하나의 시기로 구분하여 포함해야 하지 않을까 하는 생각이 듭니다.
3. 논의 및 제언 부분에서 문화중심언어교재에 대하여, 출판 내용이 속담이나 관용어와 같은 일부 언어문화에 치우쳐져 있고, 출판된 교재도 줄어들고 있는 양상이라고 분석하셨습니다. 이러한 현상의 원인에 대한 선생님의 의견을 듣고 싶습니다. 혹 언어중심문화통합교재에 많은 부분이 통합되어 제시되고 있거나, 교재 이외의 콘텐츠가 다양한 경로로 제공되고 있어서 그런 것인지, 교육 현장에서 요구되는 부분이 아닌지 등, 선생님께서 이러한 원인에 대해 발견하시거나 분석하신 부분이 있으면 듣고 싶습니다. 또한 문화중심언어교재의 내용으로 제시될 수 있는 구체적인 문화 영역에는 어떠한 것들이 있을지, 어떠한 학습자 변인이 고려되어야 할지에 대한 선생님의 의견도 듣고 싶습니다.

대중문화 교육의 활성화를 위한 현행 한국 문화 교육과정의 현황 분석

-국내 일반대학원 한국어교육 전공 교육과정을 중심으로-

전하나(경희대학교)

1. 서론

한국의 대중문화가 계속해서 발전되어 가는 가운데 국내외에서 한국 대중문화에 대한 관심이 높아지고 있다. 한국어교육 분야에서도 이러한 관심을 반영하여 이전부터 대중문화의 교육적 활용에 대한 논의를 이어온 바가 있으나, 아직까지는 의미 있게 반영하지 못하고 있다.¹⁾ 대중문화가 가진 문화적, 교육적 가치를 정립하지 못한 이유가 클 것이다. 따라서 언어 교육의 자료로서는 예전부터 대중문화 콘텐츠들이 일회적으로 활용 또는 연구된 바가 있으나, 대중문화 그 자체로는 교육성이 발휘되지 못하고 있다. 하지만 대중문화는 해당 문화 시민들의 살아 있는 지금, 여기의 존재 양식으로서 한국 대중문화는 한국인의 현대적 모습을 가장 집약적으로 드러낸다.

인류학적 입장에서는 ‘문화’를 ‘체계와 의미 구조를 지닌 삶의 방식’으로 보며 문화를 “평범하고 세속적인 일상”을 드러내는 것으로 정의한다(원용진, 2014). 이러한 문화의 특성을 잘 드러내는 것이 대중문화라고 할 수 있으며, 대중문화는 단순히 그것 자체로만 떨어져 존재하는 것이 아니라 한국인의 삶과 긴밀히 연결되어 있어 그것을 다양하게 반영하는 의미가 있는 움직임, 곧 ‘언어적 실천’인 것이다. 대중문화는 그 어떠한 문화보다도 우리의 삶에 근접해 있으며 개인의 일상 생활과 가치관에 영향을 미치는 요소로 작용한다. 또한 한 문화 안에 있는 사람들이 현재 공유하는 가치의 발현이다.

M. A. B. DEGENHARDT는 『교육과 지식의 가치』라는 그의 저서에서 교육 내용으로서의 지식에 대해 “교육적으로 가치 있는 지식은 개인의 삶에 의미를 부여하고 삶의 목적을 스스로 결정지을 수 있도록 영향을 주는 것”(박은희, 2020:123, 재인용)이어야 한다고 말한다. 고정된 실체로서 파악할 수 없다는 점이 대중문화가 교육 내용으로서 전환되기 어려운 점이 될 수 있다. 하지만 대중문화로부터 개인의 삶 안팎으로 연결되는 사회적 의미들을 끌어내고, 학습자와 교수자가 능동적으로 대중문화 텍스트를 분석하여 교육의 주체로 거듭날 수 있을 것이다. 이와 같은 시각에서 대중문화를 교육 내용으로서 발전시켜야 한다는 요구는 오래 전부터 연구자들에 의해 언급된 바 있다. Michael J. Pettid(2007)에서는 한국의 대중문화를 소개할 수 있는 교재가 없기 때문에 미국 대학교에서 한국의 현대 문화를 효과적으로 전달하기가 쉽지 않다고 언급하였으며, 신동일·지현숙(2015)에서도 한국학 교육과정의 재설계를 위한 한국 대중문화의 학문적 배치의 필요를 주장하였다. 또한 이러한 관점 아래 전하나(2019)에서는 한국어 교재 분석을 통해 대중문화 교육의 현황을 정리하였으며 언어 교육과 별개로, 대중문화 자체를 교육적으로 다루는 방식에 대한 본격적 연구가 필요할 것이라고 제안한 바

1) “2000년대에 들어 한국의 대중문화 시장이 활발해지면서 한국어 교육 분야에서도 대중문화 활용에 대한 연구에 관심을 갖기 시작하였다. 그간의 연구를 살펴보면, 언어 교육이든 문화 교육이든 대중문화를 활용하여 창의적이고 효과적인 교수 방식을 고민한 흔적들이 나타난다. 또한, 한국 대중문화 자체를 교육 내용으로 삼기보다는 언어 교육이나 문화 교육을 위한 활용 자료로 다룬다는 점이 발견된다.”(전하나, 2019)

있다.

Michael J. Pettid(2007)와 신동일·지현숙(2015)에서 논의하는 대중문화 교육은 대학에서 수학하는 학생들을 위한 학문적 차원의 대중문화 교육이며, 본고에서 연구하고자 하는 대중문화의 교육 방향 또한 대중문화가 도구로서 활용되는 것을 넘어 학문으로서의 무게를 갖는 것이다. 따라서, 이러한 학문적 차원의 대중문화 교육의 활성화를 위해서는 먼저 대중문화에 관심을 갖는 한국 문화 연구자 및 교수자들이 세워져야 할 것이다. 특히 해외 교육과정의 경우 한 명의 교수자가 가지고 있는 능력에 따라 교육과정이 설계되는 경우가 많기 때문에, 국내외의 문화 교육과정의 변화를 위해서는 먼저 국내의 예비 교사 교육 차원에서의 문화 교육과정 및 연구자들의 개발이 필요하다. 이와 관련해, 김종수(2013)에서는 문화 교육에 대한 비판적 접근이 필요하며, 최근 해외 대학들이 한국어보다 한국 문화에 관한 수업들을 늘려가고 있는 상황에서 문화 연구의 “질적 활성화”가 필요하다고 언급했다.

현재 국내의 여러 대학원 과정에 한국어교육을 전공할 수 있는 여러 학과가 있으며 이 교육과정은 대체로 한국어와 한국 문화에 대해 자세히 배우고 싶어 하는 외국인 학습자들과, 한국어와 한국 문화를 가르치는 교사가 되고자 하는 외국인 및 한국인 학습자들을 대상으로 한다. 즉, 한국어와 한국 문화를 본격적으로 배울 수 있는 가장 일반적인 전공 과정이라 할 수 있다. 대중문화 교육과정 개발의 가능성을 검토하기 위해서는 먼저 예비 교사들이 준비되는 국내 대학원의 한국어교육 전공 과정에서의 문화 교육 현황을 분석하는 것이 중요할 것이다. 이에 본고에서는, 실제로 한국어교육 전공의 교육과정 중 문화 교육에 대한 부분이 어떻게 구성되어 있는지를 살피고 ‘한국 문화 교육으로서의 대중문화 교육’의 자리를 모색해 보고자 한다.

2. 선행 연구 검토

국내 대학의 한국어 전공 교육과정에 대한 연구는 교과목 전체를 검토하며 개설된 교과목과 교육 내용의 적합성을 분석하는 연구 경향이 있었으며, 특별히 본고에서는 선행 연구의 논문들에서 문화 교육 부분에 대해 어떻게 분석하였는지를 집중하여 정리하기로 하였다.

먼저 강현화(2006)에서는 한국어 전공 교육과정을 분석하고 발전 방향을 제시하는 연구를 진행하였다. 한국어 교육과정과 한국학 교육과정을 나누어 살피고 분석하였는데 특별히 한국어와 한국어교육학이 교육과정의 초점이 되고 있음을 밝히고, 한국학에 관해서는 개론적인 수준인 문화 과목이나 문학 과목이 주를 이루고 있어 한계점이 나타난다고 언급하였다.²⁾

다음으로, 김재욱(2009b)에서는 외국 대학과 한국 대학의 한국어교육학과의 교육과정을 분석하였으며 한국의 교육과정이 국어기본법의 기준에 맞게 설계되어 어학, 교육학 중심으로 이루어져 있는 데에 반해 외국의 교육과정은 다른 특성들을 포함하고 있다는 것을 밝혀냈다. 이 연구를 바탕으로 김재욱(2010)에서는 한국어교육학과³⁾ 교육과정의 개발에 대한 연구를 진행하였으며 국내 대학의 한국어교육학과의 교육과정뿐만 아니라 해외 대학 한국어학과의 교육과정 분석 결과를 통해 국내 대학 교육과정의 개발 방향을 제시하였다. 김재욱(2009b)와 김재욱(2010)의 연구가 연장선상에 있다고 볼 수 있다.

한국어 전공 교육과정에 설치된 과목은 대체로 한국어 교원 자격을 취득할 수 있는 내용에 근거하여 만들어져 있다.

2) “대학원의 경우, 일반대학원과 교육대학원의 교육 과정은 큰 차이를 보인다. 일반대학원의 한국어 관련 전공은 숙명여대, 부산외대, 서울대 모두 한국어 과목이 주를 이루며 일부 문화 과목이 다루어지고 있음을 알 수 있다. 설사 문화 과목이 다루어지더라도 문학 과목에 치중되어 있어 국어국문학과와 교육과정을 답습하고 있음이 확인된다.”(강현화 2006:97)

3) 김재욱(2010)에서는 ‘외국어로서의 한국어교육’을 전공하는 학과를 총칭하여 ‘한국어교육학과’라고 명명하였다.

그만큼 모든 학과의 내용이 다소 일률적이며, 이에 김재욱(2010:49~50)에서 제시한 내용을 간략히 정리하면 다음과 같다.

- 1) 전공으로서의 한국어교육학을 만족시킬 수 있는 교과목의 개발과 확대가 필요하다.
- 2) 해외 대학의 한국어 관련 학과에 개설된 교육과정을 고려하여야 한다.
- 3) 교과목에 필요한 표준 교수요목이 제시되어야 한다.
- 4) 한국어교육의 세부 전공 다양화가 필요하다.
- 5) 한국어교육학과의 외국인 유학생을 고려한 교과목 개발이 필요하다.

김재욱(2010)에서 제시한 내용들을 종합하면 기존의 한 방향으로 치중된 어학과 교육학 중심의 교육을 넘어 새로운 교과목의 개발 및 교과목의 다양화를 주장하고 있음을 알 수 있다.

교육과정에 대한 가장 최근의 논문은 박기표·김정남(2012)의 연구로, 한국어교원 자격 취득 학과의 실태를 분석하였다. 이 논문에서는 문화 과목을 가르치지 않은 학과는 없지만 학과 이름을 ‘문화’ 또는 ‘문학’을 넣어 만들지는 않는 것에 의문을 제기하였고, 문화 수업에 있어서는 문학이 중심을 이루고 있는데 한국어교육학과의 교수들이 국어국문학과에 배경을 둔 경우가 많으므로 그럴 것이라고 파악하였다.

그밖에 한국어교육 전공 과정에 대한 연구는 해외 대학의 한국어 교육과정에 대한 연구들을 발견할 수 있었으나 본고에서 집중하는 교육과정은 국내의 전공 교과 과정이므로 분석 대상에 있어 차이가 있어 제외하였다.

살펴본 강현화(2006), 김재욱(2010), 박기표·김정남(2012)에서의 문화 교육 분야에 대한 분석은 대체로 비슷한 내용의 반복으로 보인다. 한국어교육 전공의 교과목들이 어학과 교육학에 치중되어 있으며, 문화와 관련된 교과목은 있으나 비중은 물론 내용의 다양성이나 깊이의 면에서 부족함이 드러난다는 것이었다.

대학원에 설치된 한국어교육 전공 과정의 교육과정 분석은, 일반 학습자로서가 아닌 예비 교사로서의 학습자들을 대상으로 하는 교육과정을 분석하는 의미가 크다. 한국어교육 전공 과정이 기본적으로 한국어 교원 자격증을 발급받기 위한 과정으로 구성되어 있기 때문이며, 학습자들 대부분이 교사가 되기를 희망하여 진학하기 때문이다. 또한 해당 과정을 통해 향후 한국어교육 분야의 연구자들이 길러지게 되므로 현행되는 한국어 및 한국 문화 교육의 모습을 발생하게 하는 근원지라 해도 과언은 아닐 것이다. 이에, 본고에서는 수도권과 지방 몇 개 대학의 현재 한국어교육 전공의 문화 관련 교과목들을 분석하고, 대중문화 교육의 가능성 및 방향성을 찾고자 한다.

3. 문화 교육의 내용과 목표

국제통용 한국어표준교육 과정의 교육 목표는 학습자가 습득해야 하는 교육의 목표를 담고 있다. 이 중에서 문화와 관련된 내용만 선택적으로 정리하면 다음과 같다.

〈표 1〉 국제통용 한국어표준교육 과정의 목표 중 문화 내용(김중섭, 2018)

등급		총괄 목표
초급	1급	가장 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
	2급	기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
중급	3급	대부분의 한국의 일상생활 문화와 대표적인 행동 문화, 성취 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
	4급	한국의 대표적인 행동 문화, 성취 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
고급	5급	한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화 및 대표적인 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다.
	6급	한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화, 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다.

표의 내용을 확인해 보면 초급에서는 기본적인 일상생활 문화, 중급에서는 대부분의 일상생활 문화와 대표적인 행동 문화, 성취 문화, 고급에서는 다양한 행동 문화, 성취 문화, 그리고 관념 문화를 습득하는 것이 학습자의 목표로 설정되어 있다. 즉, 문화 내용이 일상생활 문화, 행동 문화, 성취 문화, 관념 문화로 제시되어 있음을 알 수 있다.⁴⁾ 권오경(2009)에서는 문화의 범주를 성취 문화, 행동 문화, 관념 문화로 나누어 제시하였는데 이와 같은 분류로 교육과정의 목표가 설정되었다. ‘일상생활 문화’의 경우는 본래 성취 문화의 하위 범주로 들어가나 초급 학습자들이 반드시 알아야 할 일상적 내용을 초급 교육 목표에서 따로 설정한 것으로 보인다. 다시 말해, 한국어교육에서는 학습자들에게 문화 항목 제시를 위해 문화의 하위 범주를 다음과 같이 보고 있다고 생각할 수 있다.

〈표 2〉 문화의 하위 범주⁵⁾

일상생활 문화	기본적인 의생활, 식생활, 주생활, 여가 등
행동 문화	대화 방식, 관용 표현, 음조, 음량, 속도, 발화, 잡음성, 몸동작, 거리, 시간
성취 문화	일상생활, 주생활, 여가, 세시풍속/통과의례, 생산, 신앙, 교육/미디어, 행정제도, 생활 경제 제도, 문화재, 교통 통신, 언어/문학, 음악, 미술/공예, 무용, 종합 예술(영화, 뮤지컬 등), 건축, 산업기술, 자연물, 일반 상징물
관념 문화	가치관, 민족성, 정서, 사상, 신앙

기본적으로는 행동, 성취, 관념 문화로 나뉘나 초급 학습자들에게는 이 세 항목의 내용 중 초급 학습자들의 생활에서 필수적으로 필요한 요소들을 뽑아 ‘일상생활 문화’ 항목으로서 전달하고 이를 습득하는 것을 목표로 삼은 것이다.

학습자들이 습득해야 할 문화 지식은 교사가 습득해야 할 문화 지식과 어느 정도 연계성이 있어야 할 것이다. 따라서 한국어 교원 자격 취득을 위한 문화 교육의 목표를 살피는 작업을 통해 학습자의 목표와 교사의 목표가 어떤 연계성을

4) 성취 문화는 “인간이 이룩한 모든 업적물로 한국인들의 일상생활 문화, 제도 문화, 예술 문화, 산업 기술 문화, 자연 상징물”을 포함하며, 행동 문화는 “행위 자체가 문화적 의미를 갖는 것으로 상징화된 행동이거나 유의미한 행위”, 관념 문화는 “일반적으로 정신 문화에 해당하는 것으로 가치관, 민족성, 정서, 사상, 신앙 등”을 의미한다(국제한국어교육학회, 2018).

5) 권오경(2009:14~20)을 참고하여 수정하였다.

갖는지 살피고자 한다.

먼저, 한국어 교원 자격 취득을 위한 석박사 학위의 필수 이수 학점은 총 18학점이며, 그중 한국문화는 2~3학점으로 한 과목만 이수해도 학위 취득이 가능하다. 학습자들이 습득해야 할 문화의 하위 범주가 상세히 정리된 것에 비하면 교원자격취득을 위한 이수 학점은 매우 적다고 할 수 있을 것이다. 국어기본법에서 제시하는 한국어 교원 자격 취득에 필요한 한국 문화 영역은, 한국민속학, 한국의현대문화, 한국의전통문화, 한국문학개론, 전통문화현장실습, 한국현대문화비평, 현대한국사회, 한국문화의이해 등이다. 또한, 심사 기준으로는“문화의 특성 때문에 교과목이 다양해질 수 있으나, 기본적으로 한국어 교과로서 ‘한국의 문화’에 대해 이해하고 소양을 기르는 것을 목적”으로 한다고 한국어 교원 누리집에 명시되어 있다. 이처럼, 자격 기준에서는 한국어 교과로서 갖추어야 할 기본적 수준의 소양을 요구하고 있음이 확인된다.

국어기본법에 따르면, 대학원에서 한국어 교원 자격을 취득하기 위해서는 다음 표에 제시된 것과 같은 내용을 충족시켜야 한다고 제시되어 있다.

〈표 3〉 대학원에서 한국어교원 자격 취득 시 문화 영역 필수이수학점 및 세부 심사 기준⁶⁾

영역	필수 이수 학점	과목 예시	심사 기준
한국문화	2~3	한국민속학, 한국의현대문화, 한국의전통문화, 한국문학개론, 전통문화현장실습, 한국현대문화비평, 현대한국사회, 한국문화의이해 등	한국어교육에 필요한 한국의 역사·민속·철학·정치·경제·사회·지리·예술 등의 내용으로 주로 이루어지는 것

과목 예시는, 말 그대로 예시일 뿐 문화 교육을 위한 교수요목을 의미하지 않는다. 따라서 예시로서 나타나 있고 예시 과목들이 구체적으로 어떤 내용을 의미하는지는 제시되어 있지 않다. 다시 말해, 학습자들의 문화 목표에서는 문화 하위 범주가 상세히 나뉘어 있어 목표가 제시된 데에 반해 교사들을 위한 문화 목표에는 선명한 문화의 하위 범주를 발견하기가 어려우며 단순히 문화적 소양을 갖추라는 정도에서 목표가 제시되어 있다. 다만 과목 예시를 살피면서 발견할 수 있는 것은, 문화와 문학, 전통과 현대로 과목들을 분류해 볼 수 있다는 것이다. 필수이수학점이 2~3학점에서 그치는 만큼 과목의 예시들도 구체적인 내용을 드러내기보다는 한두 과목으로도 문화나 문학 전반을 이해할 수 있도록 개론적 차원의 내용을 간주하고 크게 묶어 제시한 것으로 보인다. 또한, 문학은 문화의 하위 범주로 포함되지만, 따로 분리되어 나와 하나의 과목으로 설정되어 있는데, 이것은 강현화(2006:97)에서 언급했듯이, 한국어교육 교과목들이 국어국문학과와 교과목들을 답습하는 부분이 있기 때문일 것이다.

이러한 내용을 토대로, 본 연구에서는 한국어교육 전공의 문화 과목들을 다음과 같은 분류 속에서 나누어 볼 수 있을 것이다.

6) 국립국어원 한국어교원 누리집 한국어 교원 자격 심사 > 대학 등의 교육과정 및 교과목 확인 > 내용 및 기준(국어기본법 시행령 제13조 제1항 관련 별표와 시행규칙 제2조 관련 별표).

〈표 4〉 한국 문화 교과목 분류 틀

문화 분류	시기별 분류
문화 (성취/관념)	전통 문화
	현대 문화
문학	고전 문학
	현대 문학

학습자 문화 교육의 하위 범주인 성취 문화와 관념 문화는 크게 ‘문화’ 항목으로 들어가며, 위에서 언급하였듯이 국어 국문학과와 흐름을 따라 ‘문학’이 따로 문화 교육의 큰 하위 범주를 이루고 있는 것으로 보아 한국어교육 전공의 문화 과목들을 문화 또는 문학으로 분류해 볼 수 있을 것으로 예상하였다.⁷⁾ 또한, 교원자격증 취득을 위한 문화 영역의 과목 예시를 보면 현대 또는 전통으로 시기별 분류가 이루어져 있으므로 같은 방식으로 문화를 나누어 볼 수 있을 것이다.

본고에서는 위와 같은 분류를 따라 학교마다 비슷하거나 다른 교육 내용들을 분류해 보고, 교원들을 위한 문화 교육의 현황을 조금이나마 확인하려 한다. 또한, 한국어교원자격 취득을 위한 문화 영역의 제시 기준을 따라, ‘한국문화교육론’ 같은 과목은 한국 문화의 내용을 다루기보다는 교육에 치중한 내용이므로 교육학의 영역으로 분류함을 미리 밝힌다.

4. 교육과정 분석

본 장에서는 먼저 한국어교육 전공의 문화 교육과정의 전반적인 양상이 어떠한지 살피고자 한다. 국립국어원 한국어교원 누리집을 참고하면 전국 대학원의 오프라인 과정으로 약 110개의 한국어교육 관련 전공이 설치되어 있음이 확인된다. 본고의 방향은 문화 교육과정 분석 자체가 목적이 아니기 때문에, 전체 대학을 면밀히 조사하여 분석하기보다는 몇 개 대학을 표본으로 삼아 전반적인 양상을 밝히고자 한다. 따라서 수도권과 지방을 포함하여 10개 대학⁸⁾을 선정하였으며, 분석의 일관성을 위해 교육대학원과 일반대학원 중 교과목이 더욱 많이 편성되어 있는 일반대학원의 과정을 선택하여 분석하였다. 또한, 한국어교육학이 아닌 ‘한국학’의 경우에는 교육과정 편성에서 애초에 한국어교육 전공과는 맥락을 달리하므로 이 또한 분석의 일관성을 위해 제외하여 오로지 한국어교육을 전공으로 하는 학과를 대상으로 분석하였다. 1차적으로는 과목명에서 예상되는 내용을 따라 분류하되, 혼동이 되는 부분에 대해서는 학과 누리집의 교과 과정의 상세 설명을 참고하여 분류하였음을 밝힌다.

4.1. 일반대학원 한국어교육 전공 문화 교육과정

1) 고려대학교 일반대학원 국어국문학과(한국어문화교육학 전공)

7) 여기에서 학습자를 위한 문화의 하위 범주인 ‘행동 문화’의 경우는 하나의 문화 속에서 행위들이 가지는 문화적 의미를 의미하는 것인데 구체적으로 “의사소통행위 자체, 의사소통상의 행동, 보편적 생활양식, 일상적 행동 유형, 일을 처리하는 방법 등”(권오경, 2009:8)이 해당된다. 예를 들어, 인사, 거절, 사과 등의 언어적 행동, 손짓이나 눈동작과 같은 비언어적 행동을 행동 문화라고 볼 수 있다. 이러한 내용은 하나의 과목으로서 전달되기보다는 ‘언어문화’의 영역으로 언어 교육의 영역에서 다루어질 수 있는 문화 요소이며, 또는 성취문화나 관념문화의 학습을 통해 한 부분으로서 전달될 수 있으므로 표에서는 제외되었다.

8) 국립국어원 한국어교원 누리집에 제시된 대학원 목록을 참고하여 현황 파악의 대상이 될 학교들을 선별하였으며 해당 학교의 교육 과정은 전공 학과의 누리집에서 자료를 모았다. 또한, 조사 대상이 되는 학교는 수도권에서 5개 학교, 지방에서 5개 학교를 선택하여 전체적인 흐름을 파악하고자 하였다.

〈표 5〉 고려대학교 일반대학원 국어국문학과(한국어문화교육학 전공) 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	한국전통문화론연구, 한국민속학연구	2
	현대 문화	한국현대문화론연구, 한국사회사연구	2
문학	고전 문학	설화문학연구, 시조문학연구, 가사문학연구, 고전소설연구, 판소리문학연구, 고전문학특수과제연구 I	6
	현대 문학	현대문학이론연구, 현대작가론연구, 현대한국시연구 I, 현대한국소설연구 I, 현대한국희곡연구, 전기현대문학연구, 현대시론세미나 I, 시학이론연구 I, 현대소설론세미나 I, 현대비평론세미나 I, 현대문학특수과제연구 I, 현대시특수과제연구 I, 현대소설특수과제연구 I, 현대비평특수과제연구 I, 현대희곡특수과제연구 I, 현대문학사세미나 I, 현대문학사특수과제연구 I	17

고려대학교는 석사과정에서는 현대국어학 전공, 국어발달사 전공, 현대문학 전공, 고전문학 전공, 한문학 전공, 한국어 문화교육학 전공, 즉 6개의 전공 중 하나를 선택할 수 있으며,⁹⁾ 전통 국어국문학과와의 색채를 띤 세부 전공 선택이 다양한 만큼 한국어문화교육의 과정에서 수강해야 할 과목들도 국어국문학과와의 내용을 따르고 있는 것으로 보인다. 또한, 대학원 요람에 제시된 교육과정 안내에는 졸업 시험 내용 또한 제시되어 있는데 한국문화교육학을 전공으로 선택할 시 석사 학위 전공 시험에서 “한국어 표현교육론, 한국어 이해교육론”을 반드시 응시하도록 되어 있고 박사 학위 전공 시험에서는 “한국어 표현교육론, 한국어 이해교육론, 음운·형태, 통사·의미”를 응시하도록 되어 있어 문화의 부분은 졸업 시험의 내용에서 제외되어 있음을 확인하였다. 정리하면, 언어 교육이 중심이 되면서, 문화 교육의 부분은 문학을 중심으로 편성된 교육과정을 확인할 수 있었다.

2) 경희대학교 일반대학원 국제한국언어문화학과

〈표 6〉 경희대학교 일반대학원 국제한국언어문화학과 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	한국전통문화세미나, 한국전통문화연구, 한국민속학연구, 한국전통의례연구, 한국여성문화연구, 한국민족문화연구, 한국전통사상연구, 한국일생의례와신앙생활	8
	현대 문화	한국현대문화비평연구, 한국문화분석세미나, 한국대중문화세미나, 한국일상문화연구, 한국문화콘텐츠특강, 한중일문화분석, 한국판타지연구, 한류와한중일대중문화분석, 한국문화사특강, 한국근현대문화사특강	10
문학	고전 문학	한국고전문학특강, 한국시가문학연구	2
	현대 문학	한국현대문학세미나, 한중일문학세미나, 한국문학사상사특강, 한국문학사연구, 한국현대문학특수과제	5

9) 박사과정에서는 국어학 전공, 현대문학 전공, 고전문학 전공, 한문학 전공, 한국어문화교육학 전공, 즉 5개 전공 중 하나를 선택할 수 있게 되어 있다.

경희대학교의 경우 세부 전공으로 한국어교육학 또는 한국문화학 중 하나를 선택하도록 되어 있는 만큼 문화 과목이 다양함을 확인할 수 있다.¹⁰⁾ 특히 문학보다 문화에 훨씬 많은 과목들이 개설되어 있다는 점도 특징이 된다. 경희대학교의 교육과정은 단순히 문학 또는 문화, 전통 또는 현대의 분류로 정리하기에는 더 많은 세부 목록이 필요해 보인다. 한중일 문화 비교에 대한 수업은 ‘한중일문화분석’, ‘한류와한중일대중문화분석’, ‘한중일문학세미나’가 있다. 대중문화에 대한 수업은 ‘한국대중문화세미나’, ‘한국문화콘텐츠특강’, ‘한류와한중일대중문화분석’이 있다. 문화 교육이 단순히 전통과 현대, 문화와 문학의 분류로 구성되어 있지 않음이 발견된다. 또한 세부 전공으로 한국어교육학 또는 한국문화학 중 하나를 선택하도록 되어 있기 때문에 졸업 시험도 세부 전공에 따라 다른 과목들의 내용을 시험으로 치르도록 되어 있다.

3) 한국외국어대학교 일반대학원 국어국문학과(외국어로서의한국어교육 전공)

〈표 7〉 한국외국어대학교 일반대학원 국어국문학과(외국어로서의한국어교육 전공) 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	-	0
	현대 문화	한국문화의이해, 한국사회의이해, 한국사의이해	3
문학	고전 문학	한국고전문학의이해	1
	현대 문학	한국현대문학의이해, 한국시의이해	2

한국외국어대학교의 국어국문학과는 어학, 문학, 외국어로서의 한국어 교육 중 전공 선택이 가능하다. 위의 분류를 보면, 문화나 문학 모두 현대에 조금 더 중심이 있는 것을 알 수 있다. 특히 본고에서 분석을 시작할 때부터 ‘문화교육론’은 교육에 중심을 둔 교육 영역의 과목으로서 분류에서 제외하겠다고 언급하였는데 한국외국어대학교의 경우 ‘외국인을 위한 한국어 문화 교육론’, ‘외국인을 위한 한국문학 교육론’, ‘외국인을 위한 한국고전문학 교육론’, ‘외국인을 위한 한국현대문학 교육론’과 같은 문화 분야의 교육론 과목이 네 개나 되는 점을 통해 내용적 부분보다는 ‘교육’에 방점을 찍는 교육과정을 확인할 수 있었다.

4) 상명대학교 일반대학원 국어교육학과(한국어교육학 전공)

〈표 8〉 상명대학교 일반대학원 국어교육학과(한국어교육학 전공) 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	-	0
	현대 문화	한국언어문화연구	1
문학	고전 문학	한국문학의이해	1
	현대 문학		

10) 위의 표에서 분류되지 못한 과목은 먼저 ‘한국서사문학연구’로, 교육과정 상세 설명에도 정확히 어느 범주의 서사 문학을 언급하는 것인지 알 수 없어 시대 구분을 하지 못하였으며, 고전과 현대를 통틀어 담아내는 것일 수도 있기에 선불리 분류하지 않았다. ‘비교문학연구방법’, ‘한국문화연구방법론연구’, ‘한국문학연구방법론연구’는 모두 이론과 연구 방법론에 대한 내용으로서, 문화교육론을 분류에 넣지 않는 것과 같은 맥락에서 제외하였다.

상명대학교는 일반대학원에 국어교육학과가 있으며 그 안에 세부 전공으로 한국어교육학을 선택할 수 있도록 되어 있어 특징적이다. 일반적으로 국어국문학과 내에서 한국어교육이 세부 전공으로 존재하는 것과는 다른 모습이다. 따라서 국어교육학과 내에 전공이 설치되어, 문학 장르별로 세분화된 교육론 과목이 매우 많다는 것이 특징이다. ‘한국문학교육론 연구’, ‘고전시가교육론연구’, ‘현대시교육론연구’ 등 총 20개의 문학 교육 과목들이 편성되어 있다. 이는 한국어교육 전공이 어느 학과 안에 있는지에 따라 교육 내용에 영향을 받는 것을 여실히 보여주는 예가 된다.

5) 국민대학교 일반대학원 국어국문학과(한국어교육학 전공)

〈표 9〉 국민대학교 일반대학원 국어국문학과(한국어교육학 전공) 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	한국민속학연구	1
	현대 문화	-	0
문학	고전 문학	한국고전문학사연구	1
	현대 문학	한국현대문학사연구, 한국현대문학연구	2

국민대학교의 국어국문학과는 국어학, 국문학, 한국어교육학으로 전공이 나뉜다. ‘한국문학특강’은 표에 들어가지 않은 과목으로 고전 문학과 현대 문학을 모두 포함하는 내용이다. 위의 표에 포함되어 있는 ‘한국고전문학사연구’와 ‘한국현대문학사연구’는 국어국문학과의 전공 공통 과목이다. 그렇기 때문에 오롯이 한국어교육학 전공으로 분류된 문화 또는 문학 과목은, ‘한국민속학연구’와 ‘한국현대문학연구’, ‘한국문학특강’¹¹⁾, 이 세 과목이라 할 수 있다. 타 학교들이 전통보다는 현대의 내용에 과목을 많이 구성하는 것과는 달리 현대 문화와 관련해서는 특별히 만들어진 과목이 없는 것이 눈에 띄며, 문학 과목이 조금 더 많은 수를 차지해 문학이 문화 교육의 중심에 있음을 확인할 수 있다.

6) 계명대학교 일반대학원 글로벌한국어문화교육학과

〈표 10〉 계명대학교 일반대학원 글로벌한국어문화교육학과 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	세계속의한국문화재연구, 한국민속의이해, 한국신화의상징, 한국의종교와사상	4
	현대 문화	동아시아문화비교론, 외국인인력으로본한국, 한국문화교류사연구, 한국문화텍스트번역연구, 한국인의해외활동연구, 한국현대문화연구, 한국학세미나, 해외한민족의이해	8
문학	고전 문학	-	0
	현대 문학	-	0

계명대학교는 일반대학원에 한국학과와 비슷한 맥락의 한국문화학과의 전공 과정으로 설치되어 있으며, 이와 별개로 글로벌한국어문화교육학과가 설치되어 한국어교육을 전공하도록 되어 있다. 문학 과목이 없으며 문화에 대한 교과목들로

11) 이 과목은 한국고전문학과 현대문학의 주요 흐름을 이해하는 과목으로 고전과 현대의 구분이 없어 표에 넣지 않았음을 밝힌다.

편성되어 있다는 점이 주목할 만하다. 무엇보다 과목명에서 한국 문화를 대하는 특별한 관점이 발견되는데, 세계 문화 흐름 속에서의 한국 문화를 조명하는 시각이 반영되어 있다. 따라서 한국을 분리하여 파악하지 않고, 보다 넓은 관점에서 한국 문화를 바라보고자 하는 시각을 발견할 수 있다. 특히 내용적인 면에서 위의 표에 포함되지 못한 ‘중반구문명과르네상스’라는 과목은 “과학, 철학, 예술, 종교 등 인류문명사의 구체적인 사안들이 문명권 상호간에 어떤 교류를 통해 완성되었는지 인문 지리학적으로 새롭게 맵핑(mapping)”하는 것을 목표로 하고 있어 지금까지의 문화 교육의 방향과는 사뭇 다른 길을 제시해 준다.

7) 배재대학교 일반대학원 한국어교육학과

〈표 11〉 배재대학교 일반대학원 한국어교육학과 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	한국전통문화의이해	1
	현대 문화	한국현대문화의이해, 한국현대문화비평, 한국현대사회이해	3
문학	고전 문학	한국고전문학의이해	1
	현대 문학	한국현대문학의이해	1

배재대학교의 대학원 과정에는 국어국문학과와 같은 맥락의 한국어문학과가 있으며, 한국어교육학과가 따로 분리되어 있다. 문학, 문화 수업이 개론적 수준에서 전통과 현대를 기준으로 나뉘어 있다. 특히 ‘한국현대문화비평’이라는 수업이 눈에 띄는데 “한국의 현대 문화를 형성하고 있는 현상들을 이해하고 평가하여 실제 수업에 적용할 수 있는 기반을 마련”하여 “스스로 문화를 비평할 수 있는 능력을 기르고 실제 자신이 운영할 수업에 적용”할 수 있도록 하는 교육 목표를 가진 과목이다. 내용적 부분과 비평적 관점이 모두 포함된 수업임을 확인할 수 있다. 또한, 위 표의 분류 영역에 따르면 분류마다 한 개의 과목만이 배치되나, 현대 문화 영역만 세 개의 과목이 배치되어 현대 문화에 보다 비중을 두어 문화 교육 과정을 구성하였음이 확인된다.

8) 한림대학교 일반대학원 국어국문학과(한국어교육 전공)

〈표 12〉 한림대학교 일반대학원 국어국문학과(한국어교육 전공) 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	-	0
	현대 문화	-	0
문학	고전 문학	고전 문학사 연구, 고전 문학사 연구	2
	현대 문학	현대 문학사 연구 I, 현대 문학 연구 I, 현대 문학 연구 II	3

한림대학교는 세부 전공으로 국어학, 국문학, 한국어교육 중 하나를 선택할 수 있다. 한국어교육의 선택 과목들은 언어 교육 중심으로 짜여 있으며, 문화에 관련된 과목은 학과 공통과목 중에 수강하는 것으로 되어 있다. 세부 전공에 관계없이 같은 공통 과목을 수강하도록 되어 있는데, 공통 과목 중 하나인 ‘한국문학과 문화’라는 과목의 교과목 해설을 살펴보면

한국어교육 전공의 학생들이 선택하도록 내용이 구성된 개론적 성격의 과목임을 확인할 수 있다.¹²⁾ 이 과목은 문학과 문화가 합쳐진 과목으로 위의 범주에 넣기에 어려움이 있었다. 또한, 과목의 상세 설명을 보면 이 과목 또한 문화보다는 ‘문학’에 조금 더 비중을 둔 수업임을 확인할 수 있어, 한림대학교의 문화 교육과정은 문학을 중심으로 구성되어 있는 것을 알 수 있다.

9) 부산외국어대학교 일반대학원 한국어교육학과

〈표 13〉 부산외국어대학교 일반대학원 한국어교육학과 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	한국문화론	1
	현대 문화		
문학	고전 문학	한국문학과한국어	1
	현대 문학		

부산외국어대학교는 일반대학원 과정에 한국어교육학과와 한국학과가 따로 분리되어 전공 과정으로 설치되어 있다.¹³⁾ 한국어교육학과의 교과목은 한국어학, 언어학, 한국어교육론, 한국문화, 교육실습, 논문연구의 영역으로 분리되어 구성되어 있어 교원자격증 취득을 위한 학과임을 명시적으로 알 수 있었다. 문화 영역의 과목으로 ‘한국언어문화비교연구2’¹⁴⁾라는 과목도 있었으나 효율적 강의 방안에 대한 교육 내용으로 확인되어 위의 표에서는 제외하였다. 부산외국어대학교의 한국어교육학과는 교원자격증 취득의 영역별 분류를 그대로 학과 교육과정에 적용하여 전공과목들을 구성하였으며, 문화 과목의 단순함도 이러한 기본적 틀에서 기인하였을 것으로 확인된다.

10) 영남대학교 일반대학원 외국어로서의 한국어교육학과

〈표 14〉 영남대학교 일반대학원 외국어로서의 한국어교육학과 문화 교육과정

문화 분류	시기별 분류	과목명	과목 수
문화	전통 문화	한국전통문화연구	1
	현대 문화	한국현대문화연구	1
문학	고전 문학	한국고전문학연구	1
	현대 문학	한국현대소설연구, 한국현대시연구	2

영남대학교의 경우도 일반대학원 과정에 한국학과와 한국어교육학과가 모두 있다. 따라서 마찬가지로 한국어교육학과

- 12) 교육과정에 대한 상세 설명에서 “문화의 차이가 언어 습득에 미치는 영향을 이해하고 한국어교육에 필요한 한국문학과 한국문화에 대하여 이해한다. 아울러 한국문학작품을 활용한 언어교육과 문화교육의 가능성을 탐색한다”고 되어 있음을 확인하였다.
- 13) 한국학과의 소개에는 “한국의 언어, 문학, 역사, 사상, 종교, 문화, 예술 등의 인문학과 사회, 민속, 교육, 정치, 경제, 경영, 무역 등 사회과학에 관한 포괄적이고 체계적인 지식 습득을 통해 한국학 분야의 전문가를 양성”한다고 되어 있어 한국어교육학과와는 엄연히 분리된 교육과정으로 구성되어 있음을 드러낸다.
- 14) 교육과정에 대한 상세 설명에서 “한국문화와 한국어 및 한국문학과 한국어 강좌의 수강을 통해 학습한 이론 지식을 바탕으로 한국어와 한국 문화를 효율적으로 강의할 수 있는 방안에 대해 연구한다”고 되어 있음을 확인하였다.

는 언어 교육에 확실한 비중을 두고 있음이 확인된다. 또한, ‘비교문학연구’라는 과목이 있었으나 내용이 확실히 확인되지 않아 표에는 넣지 않았다. 전체적으로 개론적인 수준의 내용이 예상되나, 교육과정이 문화와 문학, 전통과 현대로 명확히 구분 지어 설계되어 있어 문화와 문학을 시기별로 모두 학습할 수 있도록 구성되었다.

4.2. 일반대학원 한국어교육 전공 문화 교육과정 분석

위의 분류에 따른 분석 결과 다음과 같은 결론을 얻을 수 있었다.

첫째, 학교마다 한국 문화 교육 내용에 대한 이해와 집중이 다르다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 계명대학교의 경우 문화 교육을 ‘한국 문화’ 교육의 내용으로 이해하고 교육과정에 담고 있는 데에 비해 고려대학교의 경우는 ‘한국 문학’에 비중을 두어 한국 문화 교육을 진행하고 있다. 또한, 경희대학교의 경우는 문화와 문학의 내용을 모두 폭넓게 담아 문화 교육을 진행하고 있으나, 문화와 문학을 모두 개론적 수준에서 담아내는 경우도 많다는 것을 알 수 있다. 학교마다 여러 이유에서 교육과정 편성을 다르게 할 수 있으나, 먼저는 학교마다 문화 교육을 다르게 이해할 수 있다는 것을 드러내기도 한다.

둘째, 문화 교육에 대한 이해가 학교마다 다를 수 있듯이 과목 선정에 있어서도 학교마다 그 상세 내용에 대한 이해가 다를 수 있다. 현대 문화와 관련된 과목의 경우 경희대학교는 ‘대중문화’나 ‘한중일’ 비교의 내용을 담은 과목이 있어 특색이 있으며 계명대학교의 경우 문화 교류의 측면을 포함하여 안팎에서 경험되는 한국의 문화의 모습을 연구하는 내용이 담겨 있어 특색이 있다 할 수 있다.

셋째, 대부분의 학교에서 교육과정에 문화 과목을 의무적인 차원에서 포함시키고 있음을 알 수 있다.¹⁵⁾ 10개 대학 중 3개의 대학교를 제외하고는 모두 문화와 문학의 부분에서 시기 분류 별로 대체로 한두 과목씩만 배정하였으며 전통과 현대 중 하나의 영역만 과목이 있거나 전통과 현대를 하나로 묶어 과목으로 만든 경우도 있었다. 한국어교원자격증 취득을 위해서는 문화와 관련된 과목은 3학점만 수강하면 되기 때문에 문화 과목이 최소로 편성되었다는 것도 예상할 수 있는 부분이다. 이것은 한국어와 한국어교육학이 교육 과정의 초점이 되고 있음을 밝힌 강현화(2006)의 내용을 상기키시는 부분이다.

넷째, 한국어교육 전공이 어느 학과에 속해 있는지에 따라 문화 교육의 성격이 달라질 수 있음을 발견할 수 있다. 국어국문학과에 속해 있는 경우 문학적 성격이 커지고, 국어교육학과에 속해 있는 경우 교육적 성격이 커짐을 알 수 있었다. 또한 한국어교육 전공이 따로 분리되어 있는 경우에는 학과에서 문화를 이해하는 방식에 따라 과목 선정의 개성을 드러내거나, 교원자격증 취득의 최소 이수 학점을 위해 개론적 수준의 과목들이 설치되는 것을 발견하였다. 계명대학교의 경우처럼 문학이 아주 제외되어 문화 교육이 실시되고 있음은 신산하다. 한국어교육 전공이 국어국문학과와의 교육 과정을 어느 정도 답습함으로써 문화 교육에 문학 과목을 포함하는 것이 일반적인 현상이지만 계명대학교의 경우 그러한 현상을 완전히 벗어나 교육과정을 구성하였기 때문이다.

다섯째, 언어 또는 문화 중 세부 전공을 선택할 수 있는 학과와 그렇지 않은 학과가 있었다. 경희대학교의 경우 언어와 문화 중 하나를 선택하여 집중하여 공부할 수 있기 때문에 문화 과목들이 더욱 발달된 것으로 보인다. 그러나 일반적으로는 졸업 시험에서도 언어 과목을 중심으로 시험을 치르게 되고 문화는 세부 전공으로 구성되어 있지 않음을 알 수 있

15) “4영역의 한국문화에 관한 필수 이수 학점을 늘이는 것을 제안한다. 이는 외국어로서의 한국어교육에 대한 전문성을 갖추고, 그 나라의 언어를 배우는 것은 곧 문화를 배우는 것이라는 측면에서 본다면 현재의 4영역에서 정하고 있는 문화에 대한 학점과 시수는 턱없이 부족한 실정이다.”(서영애, 2018:107)

다.

여섯째, 문화 교육 분야에 특별한 교수요목이 없음을 알 수 있다. 분석 결과로 발견한 교수요목이라 한다면 모든 학교에 거의 공통적으로 나타나는 문화와 문학의 분류, 그리고 전통과 현대라는 줄기일 것이다. 한국어학이나 한국어교육학에 비해 문화 교육에는 ‘한국 문화’라는 부분에 대한 내용적 확립이 되어 있지 않다.

일곱째, 한국 문화 교육과정의 변화와 개발을 위해서는 연구자들이 길러지는 곳인 한국어교육 전공에서부터 변화가 있어야 할 것이다. 그러나 살펴본 바로는 한국어교육 전공의 문화 교과목 구성은 문화 연구자들이 개발되기 어려운 환경이다. 한국어 교육계에서 문화에 대한 여러 논의가 있어 왔으나 구체적 변화가 없는 것은 근본적인 변화가 없기 때문일 가능성이 있다.

여덟째, 교육 내용은 학습자들의 요구에 비례하지 않는다. 본 연구에서 학습자들의 문화 교육의 요구 조사를 하지는 않았지만, 문화만큼 학습자들의 요구가 금방 바뀌는 분야도 없을 것이다. 그럼에도 불구하고 예비 교사들에게 이루어지는 문화 교육은 개론적인 수준에서만 만족되고 있는 듯이 보이며 이것은 교사들의 문화적 민감성을 개발하는 것에 대한 교육을 하고 있지 않음을 드러낸다.

5. 한국어교육 전공 교육과정에서의 대중문화 교육 제안 및 방향성

지금까지의 한국어교육 전공의 문화 교육과정 분석 내용을 정리하면 한국어교육 전공의 문화 교육과정에 있어 가장 변화가 필요한 부분은 교수요목 정립의 부분이 될 수 있을 것이다.¹⁶⁾ 학교마다 다르게 구성된 문화 교육과정과 최소화되어 개론적 내용으로 구성된 문화 과목들은, 예비 교사들에게 ‘한국 문화’에 대한 교육은 정말 필요한가에 대한 의문을 품도록 만든다. 그러나 한국 문화 과목의 개발은 단순히 대학 기관의 한국어학당 교육과정에서 의미 있게 반영되기보다는, 국내와 해외 한국어 및 한국 문화 외국인 전공자들에게 새로운 학습 기회를 얻을 수 있도록 할 것이다. 김재욱(2009)에서는 외국의 한국어교육 전공 교육과정이 국어기본법의 기준과는 무관하게 설계되어 있기 때문에 한국처럼 언어 교육에 집중되어 있는 것이 일반적이지 않으며, 여러 가지 다른 특성들을 가지고 있다는 것을 밝힌 바 있다. 그러나 한국에서 문화 교육의 연구가 이루어지지 않으면 해외로도 연구자 및 교수자들이 수급되지 못할 것이다. 따라서, 문화 교육과정의 세분화된 과목 개발이 필요하며 과목 개발을 위해서는 해당 분야에 관심을 둔 연구자들이 먼저 나타나야 할 것이다. 이러한 교육과정의 상황 및 필요들 가운데에서, 본고에서는 한국의 대중문화를 문화 교육과정의 세부 교과목으로 개발하고 한국어교육 전공 과정에서 먼저 이러한 변화를 취해야 할 것에 대해 제안하며 그 방향성을 제시하고자 한다.

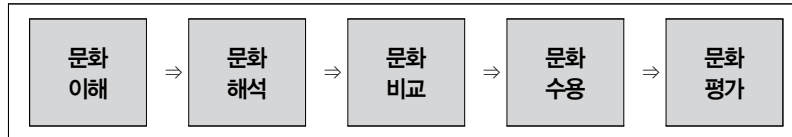
첫째, 문화 과목으로서의 한국 대중문화는 대중문화 자체로서 내용의 중심이 되어야 한다.

신동일·지현숙(2015:164)에서는 “현대 한국문화, 한류 기반의 대중문화, 예술을 묶는 융복합 과정이 한국학 안으로 포섭되면 한국과 한국인의 일상적인 삶을 학술 내용으로 변환시키면서 보다 주체적이면서 실천적이고 현장성 높은 학문으로 확장될 수 있다”고 하여 한국학으로서의 한국 대중문화의 가능성을 제시하였다. 이러한 논의는 한국 대중문화를 교육적 차원에서 다루고자 하는 요구에 대한 것이며, 한국어 학습 현장의 분위기와 시대적 흐름을 반영한 것이라 할 수 있을 것이다. 무엇보다 대중문화를 활용해야 한다는 것이 아니라, 대중문화 자체를 교육 대상으로 삼아야 한다는 것에 중심을 두고 있어 기존의 대중문화를 활용하는 연구들과는 차이점이 있다.

16) “언어교육적 측면에서 보면 문화교육은 언어교육의 4대 영역(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)에 뒤따르는 제 5의 영역이거나 의사소통능력을 뒷받침하는 교육적 배경으로의 주변 영역 정도로 이해된다. 그러나 문화교육의 중요성은 이 정도에서 그칠 성질의 것이 아님은 이미 주지하는 바이다. 또한 한국어와 한국문화, 이 둘의 교육적 위상이나 관계가 선명하게 해명되지 않으면 한국어교육과 한국문화교육의 관계는 모호한 상태가 계속되고 한국문화교육의 방향이나 교육내용, 방법은 유량하게 될 것이다.”(권오경, 2009:2)

둘째, 문화 연구자들은 한국 문화에 대한 비교 문화적 연구 관점을 가질 수 있어야 한다. 따라서 한국어교육 전공에서 먼저 그러한 수업이 선행되어야 할 것이다. 지금까지 학습자들 대상의 문화 교육에 대한 논의에 적용해 왔던 비교 문화적 관점을 먼저 예비 교사 교육과정에서 적용할 수 있어야 한다고 제안한다. 교사가 먼저 문화 교육의 효용성을 느끼지 못하면 문화 연구자의 길로 가지 못할 것이며, 바람직한 교육 방안을 찾기 어려울 것이다. 유현정(2017)에서 제시한 문화 학습 단계를 대중문화 교육의 바람직한 방향으로 볼 수 있다. 이 학습 단계는 Moran이 제시한 문화 비교를 통한 학습 과정을 발전시켜 재구성한 것이다(정동빈 외, 2004).

〈그림 1〉 유현정(2017)에서 제시한 문화 수업 단계



특히 대중문화 교육에서 중요한 부분은 ‘문화 해석’의 부분이다. 박길자(2006)에서는 대중문화와 관련하여 초등 교육 과정의 교수-학습 과정을 설계한 바 있는데, “생산자가 텍스트를 통해 전달하고자 하는 의미”, “텍스트에 표상된 기호들”, 그것의 의미와 수용자에게 미치는 영향 등에 대한 연구를 진행하며 실제 수업 안에서 대중문화 텍스트의 해석을 바탕으로 학습자의 맥락, 상황과 어떤 관련성을 갖는지를 확인하고 그 긍정성을 증명하였다. 박길자(2006)에서 언급하듯 대중문화는 해석을 기다리는 하나의 기호¹⁷⁾임을 인지하는 가운데 한국어 학습자들을 위한 대중문화의 교수-학습 방안을 구성할 수 있어야 한다.

셋째, “협력적 행위주체성(co-agency)”이 교육 방식의 핵심이 되어야 한다. 이 내용은 OECD 교육 2030 참여 연구(최수진 외, 2019)에서 미래 지향적 교육 방안에 대해 제안한 것으로, 본고에서 추구하는 미래 한국어교육에서의 문화 교육 및 대중문화의 특성과 방향성이 일치한다. 최수진 외(2019)에서는 “전통적인 교수학습 모형에서 교사의 역할은 수업과 평가를 통해 지식을 전달하는 것”이었지만 앞으로는 수업과 평가에 대한 “협력적 구성(co-construction)”도 중요한 과정이 될 것이라고 말한다.¹⁸⁾ 따라서 일방적인 지식 전달의 수업을 넘어 교사와 학습자 모두가 수업 내용에 대해 협력적으로 의견을 주고받을 수 있음을 의미한다. 과거와 달리 대중들은 “자신이 수용자에 머물지 않고 생산자가 되는 기술적 환경”에 있으며, 소비자에서 생산자로 나아가는 모습을 ‘프로슈머(prosumer)’라 부르기도 한다(원용진, 2014). 이처럼 대중들은 대중문화를 단지 받아들이기만 하지 않으며 나름대로의 해석을 거쳐 자신만의 것으로 재생산시키기도 한다. 이러한 흐름과 달리 대중문화 교육이 단지 일방적 지식 전달의 교육 방식으로 나아간다면 교육 내용의 특성이나 시대의 흐름에 역행하는 것이 될 것이다. 따라서 미래의 문화 교육 및 대중문화의 교육은 일방적 지식 전달의 방식이 아닌 교수자와 학습자 모두가 그 주체성을 가지고 의견을 교환할 수 있는 협력적 행위주체성(co-agency)의 방식이 되어야 할 것이다.

넷째, 실제 수업에서 적용할 수 있는 대중문화 텍스트들의 발견 및 정리가 필요하다. 대중문화를 실제 교육과정에 적용

17) “정치, 경제적인 현실은 우리에게서 멀어지고 기호의 세계를 통해, 문화를 통해 현실을 경험하게 되었다. 정보 산업의 확장으로 모든 것이 매체를 통해 기호화되어 소비되고 우리의 경험을 압도한다. 과거와 미래를 영상과 소설로 소비하며 낯선 곳을 기호로 경험하면서 우리는 살아가고 있다. 시간과 공간이 압축되고 초월되어 기호화된 시점에서 문화 영역은 우리의 일상이며 생활이며 현실이다.”(원용진, 2014)

18) “교사가 효과적인 협력적 행위주체성을 발달시키기 위해서는 “전문성 발달을 위해 목적지향적이고 건설적으로 행위하는 능력과 학생과 동료들의 성장에 기여할 수 있는 능력”으로서 교사 행위주체성이 요구된다. 교사가 이와 같은 능력을 갖추기 위해서는 학생 행위주체성을 지원하는 학습 환경을 설계할 때 예비교사 교육을 포함하여 교사 전문성 발달을 위한 지원이 필요하다.”(최수진 외, 2019)

하기 위해서는 한 학기 과정으로 교육과정을 설계할 수 있는 주제 선정 및 관련 대중문화 텍스트의 선정이 필요할 것이다. 또 그것과 관련을 가진 타 문화권의 대중문화와 비교를 하게 된다면, 교수자는 그러한 부분까지도 파악하고 준비할 수 있어야 한다. 그러므로 한국 문화 교육으로서의 대중문화를 어떠한 기준으로 주제를 나눌 수 있는지가 첫 번째 과제이며, 그 이후에는 어떤 대중문화 텍스트가 적합한지 분별하고 찾아내는 작업이 이어져야 할 것이다.

다섯째, 한국 대중문화를 연구하고 교수할 수 있는 연구자들이 길러져야 한다. 따라서 대중문화 교육의 활성화를 위해서 먼저 한국어교육 전공에서 대중문화 과목을 개설하는 것은 불가피한 부분이다. 세부 과목을 개발을 위해서는 연구자들이 있어야 하기 때문이다. 기존의 대중문화를 연구하는 연구자들은 있으나, 그것을 '한국의 문화 교육'으로서 해석할 수 있는 연구자들은 없었다. 문화콘텐츠 분야의 전문가들만큼 능숙할 수 없으나, 한국 문화의 관점에서 대중문화를 어떻게 해석하고 교육적으로 제시할 수 있을지 연구해 갈 수 있어야 할 것이다. 단지 대중문화에 대해서만 그러한 것은 아닐 것이다. 현재의 문화 교육과정의 한계를 극복하고 세부 과목을 개발하기 위해서는 문화 연구자들이 더욱 활발하게 새로운 분야와 문화 교육의 관점을 접합시키는 시도들을 해야 할 것이라고 본다.

6. 결론

본 연구에서는 한국어교육 전공 교육과정에서의 대중문화 교과목 개발의 필요성을 밝히고, 실제 대학원 교육과정의 문화 부분이 교과목들을 분석하였다. 그리고 이러한 분석의 결과들을 바탕으로 교육과정의 변화가 필요하며 무엇보다 문화 영역의 교수요목 개발 및 새로운 교과목의 개발이 필요함을 귀납하였다. 따라서 이러한 문화 교육과정의 현실 속에 대중문화 연구가 의미 있는 연구가 될 수 있으며, 또 다른 새로운 문화 연구를 태동시킬 수 있는 촉매제가 될 수 있을 것이다.

이 논문은 문화 교육과정의 흐름을 분석하여 대중문화 교육의 가능성을 찾고자 하는 목적으로 연구가 시작되었으나, 더 많은 대학의 교육과정을 다루지 못하여 이 분석이 전국 대학의 교육과정을 대표할 수는 없는 한계점이 있으며 향후 지속적인 연구를 통해 대중문화 교육의 구체적 방향 제시가 필요할 것이다.

계속적 연구를 통해 '한국 문화 교육으로서의 대중문화 교육'에 대한 연구가 활성화되고, 하나의 교과목으로 탄생할 수 있기를 바란다. 또한 새로운 문화 연구의 흐름들이 결국은 문화 영역의 하위 내용들을 풍부하게 하여, 단순히 문학과 문화, 전통과 현대의 구분으로 나뉘는 작금의 문화 교육과정의 현실이 새로운 흐름을 타게 되기를 기대한다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2006), 한국어교육·한국학 교육과정 분석 및 발전방향, 『아태연구』, 13-1권, 경희대학교 국제지역연구원.
- 권오경(2009), 한국어교육에서 문화교육 구축 방안, 『언어와 문화』, 5-2권, 한국언어문화교육학회.
- 국제한국어교육학회(2018), 『한국문화교육론』, 형설출판사.
- 김원희(2003), 『교육과 지식의 가치』(원저: Education and the value of knowledge, M.A.B.DEGENHARDT(2018), Routledge), 배영사.
- 김재욱(2009a), 한국어교육 전공 학과 교육과정 분석 연구, 『언어와 문화』, 5-1권, 한국언어문화교육학회.
- 김재욱(2009b), 외국 대학과 한국 대학의 한국어교육 전공 학과 교육과정 비교 연구, 『새국어교육』, 82호, 한국국어교육학회.
- 김재욱(2010), 한국 내 대학 한국어교육학과의 교육과정 개발 연구, 『언어와 문화』, 6-1권, 한국언어문화교육학회.
- 김중수(2013), 한국문화교육론의 연구사 비판, 『우리어문연구』, 45권, 우리어문학회.
- 김중섭(2018), 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 등급과 목표, 『새국어생활』, 28-2권, 국립국어원.
- 박기표·김정남(2012), 한국어교원 자격 취득 학과의 실태 분석 및 제안, 『우리말연구』, 56권, 우리말글학회.
- 박길자(2006), 초등사회과교육에서 대중문화 텍스트의 분석모델과 실제, 『초등교육연구』, 19-2권, 한국초등교육학회.
- 박은희(2020), 교육과정 지식으로서 대중문화에 관한 연구 -생산적 소비에서 행위주체성으로, 『문화예술교육연구』, 한국문화교육학회.
- 서영애(2018), 국어기본법과 한국어교원 자격제도에 관한 제언, 『한국어교육연구』, 8호, 한국어교육연구학회.
- 신동일·지현숙(2015) 문화·예술·스토리텔링을 기반으로 둔 한국학 교육과정의 재설계, 『국어교육연구』, 36권, 서울대학교 국어교육연구소.
- 신주철(2013), 『한국어교육에서 한국 문화·문학 교육론』, 커뮤니케이션북스.
- 원용진(2014), 『새로 쓴 대중문화의 패러다임』, 한나래.
- 유현정(2017), 고급 단계 한국어 교재의 한국문화 교육 실태와 방향성 고찰 -비교문화적 관점에서의 표현 활동 분석을 중심으로-, 『한성어문학』, 36권, 한성어문학회.
- 전하나 2019, 한국어 교재에 나타난 한국 대중문화 교육의 실태와 방향성 연구, 『문화와 융합』, 41-6권, 한국문화융합학회.
- 정동빈 외(2004), 『문화교육』(원저: Teaching Culture -Perspectives in Practice, Patrick R. Moran(2001), HEINLE & HEINLE), 경문사.
- 조현성 외(2008), 『한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구』, 국립국어원.
- 최수진·김은영·김혜진·박균열·박상완·이상은·장암미(2019), OECD 교육 2030 참여연구: 미래지향적 역량교육의 실행 전략 탐색, 한국교육개발원.
- Michael J.Pettid(2007), 현대 한국 대중문화에 관한 교육자료: 현황, 분석, 개발, 『한국문화연구』, 제13권, 이화여자대학교 한국문화연구원.

■ 참고 누리집 ■

- 국립국어원: <https://kteacher.korean.go.kr/home.do>
- 경희대학교 일반대학원: <https://gskh.khu.ac.kr>
- 계명대학교 일반대학원: <http://kmugs.kmu.ac.kr/kmugs>
- 고려대학교 일반대학원: <http://graduate.korea.ac.kr/grad>
- 국민대학교 일반대학원: <https://gds.kookmin.ac.kr>
- 배재대학교 일반대학원: <https://graduate.pcu.ac.kr>
- 부산외국어대학교 일반대학원: <https://gra.buufs.ac.kr/gra/>
- 상명대학교 일반대학원: <https://www.smu.ac.kr/grad>
- 영남대학교 일반대학원: <https://graduate.yu.ac.kr/>
- 한국외국어대학교 일반대학원: <http://www.hufs.ac.kr/gra>
- 한림대학교 일반대학원: <https://grad.hallym.ac.kr/grad>

〈토론〉 “대중문화 교육의 활성화를 위한 현행 한국 문화 교육과정의 현황 분석
-국내 일반대학원 한국어교육 전공 교육과정을 중심으로-”에 대한 토론문

정해권(한국외국어대학교)

이 연구는 국내 일반 대학원의 한국어 교육 전공 교육과정을 분석하여 한국 문화 교육의 내용이 어떤 특성을 갖는지 비교하고 이를 바탕으로 대중문화 교육의 활성화를 위한 방안을 모색하였다는 데에 의의가 있습니다. 다만 보다 구체적인 연구 성과로 한국 문화 교육의 방향을 제시하기 위해 보완이나 내용 추가가 필요할 것으로 보이므로 이에 대해 몇 가지 질문으로 토론을 대신할까 합니다.

1. 팝아트(pop-art)로 대표되는 현대 문화의 흐름에서 대중문화와 고급문화의 구분이 무의미해지는 상황을 맞고 있는데 이 연구에서 대상으로 하는 대중문화의 학문적 정의가 무엇인지 분명하지 않습니다. 예를 들어 각주 7)에서 행동 문화 또는 언어문화의 영역은 제외하는 입장을 보였는데, 그렇다면 대중문화에서 이런 부분을 제외한 부분하는 것인지 분명치 않습니다. 이는 이 연구의 개선 방향으로 제시된 네 번째의 대중문화 텍스트에 대해서도 전체 범위가 무엇인지도 애매할 수 있으므로 이에 대해 분명히 설명해 주셨으면 합니다.
2. 언어는 문화의 일부이고 문화의 가장 중요한 부분입니다. 언어에는 언어 사용자의 사고방식이 녹아 있고 이를 통해 정서와 관념문화를 이해할 수 있습니다. 예를 들어 “물을 먹다 ↔ 물을 마시다, 나이를 먹다” 등의 초급 표현들도 한국의 문화 현실을 반영하고 있습니다. 이처럼 언어와 일상문화에도 기본적인 언어 사용자의 사고방식이 스며들어 있으므로 초급에서부터 다루어지는 언어와 일상문화에서 관념문화를 구분하는 것이 쉽지 않을 수도 있습니다. 기본적으로 언어 교육과 문화 교육을 구분하여 전개할 필요가 있는지 의견을 묻고 싶습니다. 따라서 대중문화 교육의 필요성이 학습자가 원하기 때문인지 일상문화이기 때문인지 구체적으로 제시되어 있지 않습니다. 그리고 이는 앞의 1번 질문과도 연결되는데 이 연구에서 언급하는 대중문화의 범위와 대상이 분명히 제시되어야 그 필요성도 분명해질 수 있을 것입니다. 따라서 이를 바탕으로 이 연구에서 고려하는 대중문화 교육의 필요성에 대한 학문적 근거를 제시해 주셨으면 합니다.
3. 문화 교육의 교육과정을 연구하기 위해 대상을 한국어교육전공의 교육과정을 분석하는 연구 방법이 타당한 것인지도 의문입니다. 문화 교육을 좀 더 다루는 한국학이나 문화교육 전공 등을 대상으로 하여 한국 문화 교육과정의 특징을 비교하는 것이 좀 더 타당할 수 있을 것입니다. 예를 들어 한국외국어대학교 KFL대학원 외국인유학문화-문화학과는 교육과정에 다음과 같이 다양한 37과목을 제시하고 있습니다.

한국문화의 이해, 한국예술사, 한국의 역사, 한국현대문학의 이해, 한국고전문학의 이해, 한국생활문화 세미나, 한국 언어문화 세미나, 문화현장연구 I(문화유적), 한국문화텍스트 읽기, 한국의 사상과 문화, 한국문화와 대중매체, 문화현장연구 II(공연), 한국문화-문학연구 포트폴리오 I, 한국문화텍스트 읽기, 한국의 영화와 문학, 한국문화 특강, 한국

문화교육론, 한국문화·문학연구 포트폴리오Ⅱ, 다문화시대의 한국문화의 이해, 동아시아비교문화론, 한국미술사, 한국의 현대시, 한국의 현대소설, 한국의 신화와 설화, 한국민속문화의 이해, 한국의 전통 의례, 한국 여성문화와 문학, 문화유산의 이해, 한국문화와 시각미디어, 한류와 한국문화, 한국대중음악의 이해, 한국인의 의식구조와 가치관, 한국의 종교문화, 디자인과 한국문화, 한국인의 미의식, 문화연구방법론, 한국문화를 보는 시각

이와 같은 예는 문화 교육과정을 비교를 한국어 교육 전공으로 한정하여 논의하는 것이 실제 문화 교육 현장의 현황을 제대로 반영하지 못할 수도 있음을 보여 준다고 하겠습니다. 이 연구가 문화 교육을 위한 한국어 교육인지 한국어 교육을 위한 문화 교육인지의 정체성이 무엇인지 궁금합니다.

4. 이 연구는 문제점과 개선 방향에서 문화 연구자의 부족과 이에 대한 양성을 주장하고 있습니다. 하지만 교육과정 분석에서 각주 10)에 언급한 바와 같이 ‘이론, 연구 방법론, 문화 교육론’ 등을 제외하는 방법을 사용하고 있습니다. 이와 같은 교과들은 문화 교육 연구자나 교육자에게 필요한 과목이므로 이를 포함한 교육과정 분석 방법이 필요할 것으로 생각되는데 이를 위한 개선 방안이 궁금합니다.

귀한 연구에 이해가 부족하여 오해가 있다면 토론자의 잘못입니다. 이상의 질문들에 대해 답변해 주신다면 이 연구에서 주장하는 한국 문화 교육의 개선 방향과 대중문화 교육의 활성화에 좀 더 도움이 될 것으로 사료됩니다. 감사합니다.

분과 2

학습목적별 문화교육의 현황과 과제

사회 : 이정란(한국학중앙연구원)

학문 목적 한국어 학습자 대상 문화 교재의 학습 활동에 대한 연구

강소영(한국교통대학교)

1. 서론

본 연구는 학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교재에 나타난 학습 활동 유형을 분석하고 효과적인 문화 교육을 위해 학습 활동에서 중요하게 다루어야 할 사항을 파악하여 학습자의 특성을 반영한 문화 학습 활동의 방향성을 제안하는데 목적이 있다.

한국 문화의 세계적인 전파와 정부 정책의 지원으로 인해 국내의 외국인 유학생 수가 꾸준히 증가하고 있다. 2019년을 기준으로 국내의 외국인 유학생 수는 16만여 명에 이르며, 그중에서 국내 대학에 입학해 학위 과정을 이수하고 있는 유학생 수는 10만 명 정도로 집계되었다. 이에 한국어교육 내에서도 학문 목적 한국어 학습자¹⁾를 대상으로 안정적인 대학생활 유지와 학업 수행 능력 향상에 도움을 줄 수 있는 논의들이 활발하게 이루어지며 해결책을 강구하고 있다. 주요 논의는 대체로 언어 기능 교육을 중심으로 문화 교육에 이르러 효과적인 교수-학습 방안을 마련하는 데 초점이 맞춰져 있고, 다른 한편으로는 유학생 생활 실태 파악과 대학생활 적응을 위한 인식 조사를 중심으로 물리적·제도적인 환경 개선 방안에 주력하고 있다.

대학 내에서는 학습자의 요구를 반영하여 교육과정을 새롭게 개편하면서 다양한 교과목을 개설하고 있는데, 언어 수업뿐만 아니라 문화 수업을 확장되고 있다. 문화 교육의 중요성과 더불어 학습자의 요구가 많아지면서 문화 중심의 교육과 정도 점점 늘어나는 추세이다. 이러한 현상은 학문 목적 한국어 학습자가 국내에서 성공적인 학업을 수행할 수 있도록 하기 위함이자, 학습자들의 내적 동기를 유지하기 위해 해결책으로 문화 교육을 대안으로 삼은 것이다. 실제로 대학에 재학 중인 외국인 유학생을 대상으로 설문 조사를 실시한 김서형(2009)과 신소영·유승금(2020)의 연구 결과에서도 알 수 있듯이 문화 교육에 대한 학습자의 요구가 매우 높고, 한국어 능력 향상과 유학생 생활에 대한 만족도를 높이는 데 긍정적인 요인으로 작용하는 바, 이들을 위한 문화 교육은 매우 중요하다는 것을 확인할 수 있다.

문화 교육 내용에 대한 활발한 연구(장미정, 2017; 유현정, 2017; 강소영, 2019; 신소영·유승금, 2020)가 이루어지면서 교육 내용에 대해서는 비교적 어느 정도의 합의점을 찾은 듯 보이지만, 문화 교육의 방법과 연계된 학습 활동에 대한 관심과 연구는 더 필요한 실정이다.²⁾ 학습 활동은 교재 내에서 ‘과제’나 ‘활동’의 개념으로 제시되고 있는데 수업 단계에 따

1) 학문 목적 한국어 학습자는 한국의 대학 및 대학원 진학을 목적으로 한국어를 배우는 학습자 및 대학/대학원에 재학 중인 유학생 집단을 말한다. 최정순은 외국어로서의 한국어를 크게 일반 목적의 한국어(KGP)와 특정 목적의 한국어(KSP)로 구분하고 특정 목적의 한국어(KSP)의 하위 범주로 학문 목적의 한국어(KAP)를 분류하였다(최정순, 2012:132).

2) 한국어교육 내 학습 활동에 대한 연구는 주로 한국어 통합 교재를 기반으로 이루어져 왔으며 기능별로 단계에 따라 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 활동에 대해 연구되었다. 최진희(2010:22)는 영어권 KFL 학습자 대상의 문화 교육을 위한 학습 활동에 대해 논의하면서 문화 학습활동으로 주로 사용되는 활동이 자문화와 목표 문화와의 비교 활동으로 단순히 문화 지식의 전달과 학습만을 목표로 하고 있다는 점을 지적하였다.

라 언어 기능을 통합하여 다양한 방법으로 구성될 수 있다.

유현정(2017)의 연구는 학문 목적 한국어 교육과정의 준비단계로서 고급 단계 한국어 교재에 수록된 문화 교육 내용과 수업 활동을 고찰하여 보완점을 제시하였는데 실제 자료 분석 내용을 바탕으로 구체적인 방안을 모색한 점에서 의의가 있다. 다만, 분석 교재가 통합 교재라는 점에서 학문적 맥락과 연계되지 못하고 일반 한국어 학습자와 구별되지 못한 것에 한계가 있다. 학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교재 분석은 강소영(2019)이 유일하다. 다만, 교재 개발을 위해 교재 개발의 과정을 중심으로 교재 구성 원리, 실제 사례에 초점을 두고 있어 문화 학습 활동에 대해서는 자세하게 다루지 못한 측면이 있다.

학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화 교육은 한국 문화의 내용 이해를 넘어 문화 비교를 바탕으로 상호문화적인 능력을 함양하는 목적이 있다. 이러한 목표를 성취하기 위해서는 우선적으로 다양한 학습 활동이 개발될 필요하다. 문화 교재에 제시된 학습 활동에 주목하고자 하는 이유는 문화를 지식적인 차원으로 이해하는 것을 문화 내용에서 다룬다면 직접적인 학습 활동은 효과적인 문화 교육의 방법으로서 문화 교육의 목표를 성취하기 위한 과정을 확인할 수 있는 대상과 직결되기 때문이다. 그러나 기존의 교재들은 학습 활동이 읽기 자료를 제공하고 이해했는지를 여부를 확인하는 수준에서 머물고 있으며, 단순 비교에 그쳐 있거나, 학문 수행의 특성을 반영하지 못한 채 구성된 경우가 많다. 특히 일반 목적 한국어 교재와 큰 차별성을 지니지 못하는 것도 문제로 지적할 수 있다. 과연 이러한 학습 활동이 학문 목적 한국어 학습자들에게 유의미한 학습 효과를 줄 수 있을지가 의문스럽다.

이에 본 연구는 학문 목적 한국어 학습자를 위한 대학 내 문화 수업에서 학습자들에게 부여되는 학습 활동의 유형을 파악하기 위해 문화 교재에 제시된 학습 활동의 내용을 분석할 것이다. 이를 토대로 기존 교재에 나타난 문화 학습 활동의 문제점을 고찰하고 학문 목적 한국어 학습자 대상의 특성을 고려하여 효율적인 문화 수업을 위한 학습 활동의 방향을 제안하고자 한다.

2. 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화 교육

1) 문화 교육의 목표

학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교육은 일반 목적 한국어 학습자의 문화 교육과 구별될 필요가 있다. 가장 먼저 학문 목적 한국어 학습자는 대학 졸업이라는 목적이 뚜렷하기 때문에 대학 졸업을 위한 학문적 수행과 함께 지식인으로서 성장해야 하는 특성을 지닌다. 대학에서의 학문적 수행은 대학에 입학하여 졸업할 때까지 학업 상황에서 필요한 학업 기술(study skills)을 익혀야 하고, 학습한 지식을 실생활에서 활용하여 문제 해결 능력을 기르는 것을 기본으로 한다. 아울러 대학은 전문 분야의 지식인을 양성하는 곳으로서 기존의 지식을 이해하고 그것을 바탕으로 새로운 지식을 창출하는 데도 목적이 있다.

그간에 진행된 기존 연구들을 살펴보면 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화 교육의 목표는 대체로 실제 의사소통 능력 향상과 함께 비교문화적 관점에서 ‘문화 간 의사소통 능력’이나 ‘이문화 능력’, ‘간문화 능력’, ‘문화적 문식성’ 등의 개념을 토대로 자문화와 타문화 사이의 상호문화적인 이해를 바탕으로 맥락에 맞는 행동 양식을 길러야 한다고 강조해왔다. 여기에서는 주요한 선행연구들을 토대로 학문 목적 한국어 학습자에게 필요한 문화 교육의 목표를 재설정하고자 한다.

먼저 문화 교육 목표에 대한 기존 논의 가운데 박영순(2003)은 문화 교육의 목표를 구체적으로 제시하였는데 목표 언어가 속해 있는 문화의 특징을 이해하고 모문화와 목표 문화의 공통점과 차이를 이해해야 한다고 하였다. 또한 이해의

차원을 넘어 알맞은 언어적 대응과 행동을 할 수 있으며, 자기 문화에 대한 객관적인 분석, 평가까지 가능해야 한다고 강조하였다.

외국어교육에서는 Lussier(1997)와 Moran(2004)의 연구가 주목할 만하다. 먼저 Lussier는 학습자에게서 필요한 문화능력에 대해 문화 이해력(savoir culturel), 문화 적응력(savoir-êre culturel), 문화 적용력(savoir-faire culturel), 문화 학습력(savior apprendre culture)으로 구분하여 하위 구성 요소를 제시하였고, Moran은 학습자가 배워야 하는 것을 기술하기 위해 학습자의 문화 경험이 서로 연관된 4개의 학습상호작용으로 구성되는 것을 제시하였다. 특히, 내용에 따라 문화 해석, 학습 결과, 학습 활동, 교사 역할을 구분해 구체적인 내용을 제시하였는데 학습 목표의 층위에서만 이를 정리하면 다음과 같다.

내용	설명
대상을 아는 것 : 기술	- 문화적인 정보(사실, 자료, 제품에 대한 지식, 문화 실행, 관점)를 얻은 것을 나타내고 수집하는 하는 것으로 특정 문화나 언어에 관한 지식 - 문화에 속한 정보를 완전하게 익히는 것
방법을 아는 것 : 참여	- 태도, 행동, 기술, 말하는 것, 바라보는 것을 포함한 모든 행위의 문화 실행을 포함 - 문화에 속한 사람들이 말하거나 행동하는 방식으로 목표 문화에 통합되거나 적응하는 것
이유를 아는 것 : 해석	- 근본적인 문화 관점에 대한 이해를 증진하는 것으로 목표 문화의 관점과 내용, 그리고 목표 문화와의 접촉경험을 대해 체계적으로 분석하는 것 - 필연적으로 자문화와의 비교를 포함
자신을 아는 것 : 반응	- 타문화를 경험하는 주체로서의 자기 자신의 가치, 의견, 자기 자신의 문화적 가치기준 등을 아는 것 - 문화 경험이 개인적이고 자신만의 유일한 것이므로 자기 인식을 다루는 것

이러한 맥락에서 학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교육의 목표는 단순히 한국문화의 지식을 습득하는 이해 차원을 넘어 자문화와 타문화에 대한 이해관계 속에서 문화 간 의사소통 능력을 기르고, 문화에 대한 객관적인 평가까지도 가능하도록 해야 한다. 또한 대학에서의 교육을 받은 자는 지식인으로서 비판적, 분석적 사고 및 창의적 사고 함양을 목표로 한다.

결론적으로 학문 목적 한국어 학습자들은 그들의 특성을 반영하여 대학 생활에 필요한 언어 능력의 향상과 동시에 한국 문화와 자국 문화와의 비교를 통해 자신의 관점으로 문화를 객관적으로 재구성할 줄 알아야 하며, 학문적 수행 능력까지 길러야 하는 문화 교육 목표를 설정해야 할 것이다.

2) 문화 교육의 학습 활동의 역할과 유형

학습 활동은 학습의 목표를 달성하기 위해 학습자가 수행하는 방법으로서 학문 목적 한국어 학습자의 문화 교육 목표를 성취하기 위해서는 목적에 맞는 효과적인 학습 활동이 필요하다. 학습 목표를 위해 내용을 어떻게 전달할 수 있는가가 바로 학습 활동의 역할이기 때문이다. 앞서 언급하였듯이 대체로 문화 교육에서의 학습 활동은 비교 문화적 관점에서 이루어진 문화 수업의 학습 활동은 대체로 자국 문화와 모국 문화와의 비교를 통해 차이점과 공통점을 분석하고 이를 말하기로 연계하여 이야기해 보는 것으로 연결된다.

그러나 학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교육에서는 학습자의 특성을 고려하여 학문적 수행을 기반으로 하는 학습 활동을 중심으로 활성화되어야 한다. Jardan(1997)은 효과적인 학업 수행을 위해 학업 기술(Study skill)을 제시하였는

데 토론, 보고서, 현장학습, 강의, 도서관 이용, 시험 활동이 있으며 기술로는 정보수집, 분류, 조직, 적절한 때에 끼어들기, 지시사항 이해하기, 요약하기, 분석하기, 자료 찾기 등의 전략을 포함하고 있다. 강소영(2019)은 이러한 학문적 기술을 문화 학습을 통해서도 증진시켜 줄 목적으로 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 문화 교육에서 수행할 수 있는 학문적 과제 활동으로 두 가지를 제안하였다. 먼저 주제별로 대학생활을 통해 연계할 수 있는 학습 활동이고 하나는 말하기 쓰기와 연계된 발표와 보고서 제출 활동이다. 그러나 보고서 작성과 발표하기로 연계된 학습 활동 외에도 대학에서 비판적, 창의적 인재 양성을 위해 문제 해결 능력을 극대화할 수 있는 학습자 중심의 학습 활동 중심으로 보완될 필요가 있다.

3. 학문 목적 한국어 학습자 대상 문화 교재의 학습 활동 분석

1) 문화 교재 선정 및 분석 기준

학문 목적 한국어 학습자 대상의 교재는 2000년대 이후 출판되기 시작하여 최근 수준별로, 전공별로, 언어 기능별로 다양한 교재들이 출간되고 있다. 대표적으로 <유학생을 위한 대학 글쓰기>, 외국인 유학생을 위한 교양 한국어 과정의 <말하기 능력을 키우는 발표의 기술>, <글쓰기의 절차와 과정> 등등 특정 기능 영역을 주제로 한 교재들이 다양하게 출판되었다. 하지만 아직까지도 문화 중심의 교재는 매우 한정적이라 할 수 있다. 여기에서는 중급 이상으로 출간된 기존의 문화 중심 교재들을 대상으로 학습 활동을 분석하고자 한다. 분석 대상의 교재는 다음과 같은 기준을 적용하여 선정하였다.

첫째, 교재는 그 시대의 교육을 반영하는 실제적인 자료라는 점에서 시의성을 고려하여 가장 최근에 발행되거나 개정된 교재를 우선순위로 선정하였다. 둘째, 학문 목적 한국어 학습자의 교육 환경을 고려하여 한국어교육 기관에서 활용하는 중고급 수준의 통합 교재가 아닌 문화 중심의 교재를 따로 선정하였다. 중고급 수준의 통합 교재는 실제로 대학에 입학하기 전에 활용되는 교재이므로 이를 제외하였다. 셋째, 일부 대학의 수강편람을 참고하여 오픈된 문화 수업의 강의계획서에 제시되어 있는 교재를 조사하여 분석 대상으로 선정하였다.³⁾ 이상의 과정을 거쳐 최종적으로 5권의 교재를 선정하였는데 목록은 다음과 같다.

〈표 1〉 학문 목적 한국어 학습자 대상 문화 교재 분석 대상 5종

구분	교재명	저자	출판사	출판 연도(개정)
A	외국인을 위한 살아 있는 한국 현대문화	이선아조운아	한국문화사	2011
B	외국인을 위한 한국문화 읽기	김해옥	에피스테메	2010
C	문화 속 한국어 1, 2	전미순	한글파크	2009/2010
D	외국인을 위한 한국문화 30강	박성창양승국안경화	박이정	2014
E	외국인 유학생을 위한 한국 대학 문화	임수경강소영신정아	이모션북스	2020

3) 약 35개의 강의계획서를 조사한 결과 문화 교재가 따로 정해져 있는 경우가 드물었다. 커리큘럼을 확인해 보니 정해진 교재가 없는 경우에는 교사가 직접 자료를 제작하여 활용한다고 명시되어 있거나 학생들이 발표한 자료를 바탕으로 수업을 진행하는 경우들을 살펴볼 수 있었다. 이러한 현상은 기존에 출간된 문화 교재 자체가 많지 않을뿐더러 교과목의 특성에 맞는 문화 교재를 찾기가 쉽지 않기 때문이다.

문화 교재에 제시된 문화 학습 활동을 분석하기 위해 한국어 교재에 나타난 학습자 활동을 문화 능력의 요소를 적용한 이영경(2017)의 연구와 Jordan(1997)의 학업 기술을 기준으로 유형화하여 분류 기준으로 삼았다.

〈표 2〉 문화 교육에서의 학습자 활동 유형과 종류(이영경:2017:37)

활동 유형	활동 종류
배경 지식 확인	경험 생각하기, 한국 문화 확인하기, 자문화 확인하기
지식 습득	읽어보기, 자료 보고 연습하기, 한국 문화 알기
공통점 / 차이점 확인	공통점/차이점 생각하기, 타문화 알기
개방적 태도 함양	원인 생각하기, 정의적 측면 다루기, 가치관 변화에 대해 말하기
판단과 평가	내 생각 정리하기, 가치 판단하기, 해결 방안 찾기, 토론하기
맥락에 맞는 의사소통	맥락 유추하기, 맥락에 맞게 활용하기, 역할극 하기
실생활에 적용	조언하기, 추천하기, 실제 쓰임 관찰하기, 설문조사하기
생산적 활동	창조적 구상하기, 문화 융합 구상하기, 광고 만들기, 이야기 만들기

2) 문화 교재 분석 결과

먼저 A교재는 외국인들을 위한 한국학 기초 교재로서 현대 한국문화를 배울 수 있도록 기획되었다. 사계절을 주제로 16 단원을 구성하였는데 문화 내용이 담긴 짧은 분량의 기사문이 각각 3편 씩 제시되어 있다. 이 교재의 학습 활동은 학습자가 기사문의 내용을 읽고 연습 문제를 풀면서 내용을 이해했는지를 점검하는 형식의 활동으로 구성되어 있다. 그리고 대부분 쓰기 영역으로 확장하여 자기소개서 쓰기, 추천하는 글쓰기 등의 활동이 나타나 있다. 예컨대 제2장에서는 봄살이라는 주제로 ① 춘곤증, ② 벚꽃놀이, ③ 황사현상에 대한 주제의 글을 제시한다. 글을 읽기 전 단계에서는 주제에 접근하기 위해 학습 목표를 명시적으로 제시하면서 내용을 예측해 볼 수 있는 안내하기가 구성되어 있다.

2. 벚꽃놀이

봄이 오면 한국인들은 가까운 공원이나 산으로 봄나들이를 나간다. 전국의 산과 들에 아름답게 핀 꽃을 보기 위해 주말을 이용하여 먼 곳까지 꽃놀이를 떠난다. 한국의 봄꽃 가운데 가장 화려한 꽃은 벚꽃이라 할 수 있다. 서울에서 벌어지는 벚꽃축제는 어떤 것들이 있는지 알아보자.

문화 학습이 진행된 이후의 학습 활동은 <연습 문제>를 통해 어휘의 의미를 파악하기 위해서 연결하기, 빈칸 채우기 활동이 구성되어 있고 대부분 쓰기와 연계된 내용이 제시되면서 마무리가 된다. A교재 속에 나타난 학습 활동을 몇 가지 제시하면 다음과 같다.

- 본문을 참고하여 춘곤증을 예방하기 위한 방법을 써 보시오.(2장 봄살이)
- 자기 나라에서 봄나들이로 자주 가는 곳을 추천하고 그곳의 봄 경치를 묘사하는 글을 써 보시오. (2장 봄살이)
- 자기 나라에서 현재 유행하고 있는 여름 패션에 대해 설명하는 글을 써 보시오.
- 어버이날을 맞이하여 친구들에게 부모님께 드리고 싶은 선물과 그 이유에 대해 조사하고 아래 표를 완성하시오. (3장 가정의 달)
- 내가 길거리에서 공연을 한다고 가정하여 공연계획을 세우는 글을 써 보시오.(8장 젊음의 문화)
- 최근 자기 나라에서 유행하고 있는 여름 스포츠에 대해 설명하는 글을 써 보시오.(8장 젊음의 문화)

B교재는 한국 문화의 특성에 대해 알 수 있는 교양서로 한국의 가치 문화 중심으로 총 9단원으로 구성되었으며 각 단원마다 4개의 세부주제로 기술되어 있다. 5권의 책 가운데 가장 수준이 높으며 <문화 현상>-<문화분석>-<문화플러스>-<문화포커스>-<문화키워드>-<과제활동>으로 구성되어 있었다. 이 교재의 장점은 다양한 과제 활동이 수록되어 있는데 과제를 제시하는 방법이 토론하기, 비교하기, 분석하기, 조사해서 말하거나 쓰기, 질문하기 등 말하기, 읽기, 쓰기 기능이 연계되어 있다는 점이다.

2. 언어에 나타난 가족주의

<문화포커스>

- 한국의 호칭어에서 ‘이름’보다 ‘직함’이 우선하는 이유는 무엇일까?
- 한 언어의 호칭어와 문화는 어떤 관련이 있을까?
- 가족 호칭어가 사회에 확대되는 현상에 대해 생각해 보자.

<과제활동>은 4개의 세부주제를 학습하고 난 다음 제시되어 있는데 1단계에서 4단계로 확장하며 본문 읽고 토론하기, 심화 확장하기, 문화에 드러난 어휘 배우기, 문학작품을 읽고 토론하기로 다양한 활동을 제시하고 있다.

반면 C교재는 텍스트의 내용을 줄이고 사진, 그림 등을 다양하게 제시하여 학습 내용을 제공하였다. 이 교재의 특징은 학습 내용이 활동과 연계되어 문제풀기, 대화문 듣기, 등으로 구성되어 있는데 체험 활동 중심의 학습 활동이 제시된 점이 특징이다. 이러한 학습 활동은 주로 문화 수업 후 단계에서 이루어진다. <우리가 해 봅시다>에는 경험 말하기, 체험하기, 공통점/차이점 확인하기, 역할극하기 등의 학습 활동이 제시되어 있다.

- 한국의 특산물에는 또 어떤 것이 있어요? 대형 마트에 다녀와서 이야기해 주세요.
- 여러분 나라와 고향에서 유명한 물건은 뭐가 있어요?
- 재미있는 가게 이름을 본 적이 있어요? 이야기해 봅시다.
- 여러분 이름으로 삼행시를 지어봅시다.
- 역할을 정해서 결혼식을 올려 봅시다.

D교재는 한국의 역사, 지리, 정치, 경제, 사회, 문학 등의 문화를 주제로 지문을 읽고 문제를 풀어보는 활동들이 제시되어 있는 한국어 강독 교재로 소개하고 있다. 주제에 따라 내용 이해를 돕기 위해 <확인 학습>과 <심화 학습 문제>로

구성되어 있다.

E교재는 가장 최근에 나온 교재로 한국 대학 문화에 초점을 두고 집필되었다. 총 8단원으로 구성되어 있는데 단원마다 수업 단계가 일정한 체계를 이루어 생각열기의 질문하기부터 토론하기, 활동하기, 비교하기, 평가하기 등 다양한 학습 활동들이 제시되어 있다. 이 교재는 활동하기와 토론하기의 활동이 다른 교재와 대조적인데 활동하기에 제시된 활동은 대학 생활을 기반으로 교내, 혹은 교외에서 바로 적용 가능한 체험하기가 주를 이루고 있다. 또한 토론하기의 학습 활동은 찬/반의 상황 제시가 아닌 학습한 문화 주제와 관련해 에피소드 중심으로 행동에 대한 이유를 해석해 내는 것에 초점을 두어 제시되어 있다. 어휘 확인하기의 활동도 빙고 게임을 하면서 자신의 배경지식을 활용할 수 있는 질문이 함께 제시되어 있다.

선정된 5권의 교재의 학습 활동 분석 결과 다음과 같은 결론을 도출할 수 있다.

첫째, 문화 교재에서 나타난 학습 활동의 예를 크게 네 가지로 정리해 볼 수 있다. ①수업 주제를 예측해볼 수 있는 안내하기이고, ②경험 환기를 통해 배경지식을 활성화할 수 있는 질문하기이다. ③제시된 문화 내용을 이해하기 위해 주제와 관련이 있는 한국 문화의 지식 확인하기이고 ④한국문화 지식을 바탕으로 자기나라의 문화와 공통점과 차이점을 확인하는 비교하기이다. 이 네 가지의 내용을 중심으로 말하기, 쓰기 기능이 연계되어 발표하기, 토론하기, 설명하기, 글쓰기로 활동으로 연계되어 구성되어 있다.

둘째, 문화 수업 전 단계에서의 학습 활동은 배경지식을 활성화시켜 흥미를 자극하여 기대 심리를 제공할 수 있다는 점에서 수업의 흐름을 좌우할 만큼 매우 중요한 역할을 담당한다. 또한 문화 학습에 대한 목적을 알려주면서 학습 동기에 영향을 미칠 수 있다. 그런데 몇몇 교재를 제외하고는 이러한 중요성을 간과하고 있다는 것을 확인할 수 있다.

셋째, E교재를 제외하고 4권의 교재에서는 과제 활동이 전체적으로 극히 일부로서 제시된 측면이 있는데 특히 단원 마지막에 학습 활동을 제시하는 단원 말미 방식의 유형을 띠고 있다(최진희, 2010:41). 이러한 구성은 단원이 마무리 단계에서 모든 과제가 제시되기 때문에 학습자들에게 학습 활동에 대한 과정까지 포함하지 못하게 된다. 가령, 자료를 제시하고 질문에 대한 답을 쓰거나 대답을 요구하는 말하기 활동으로 제한되어 있다. 무엇보다도 쓰기를 위해서 스키마를 형성하거나 과정 중심의 글쓰기를 할 수 있는 요소들이 거의 배제되어 있었다. 이러한 학습 활동의 유형은 학습자와 교사 모두에게 부담스러운 요인이 되어 학습 동기를 약화시킬 수 있다.

넷째, 단원 말미에 집중되어 있는 방식으로 인해 학습 활동들이 유기적으로 연결되지 않고 단편적으로 제시되어 있다. 이로 인해 학습 활동에 대한 피드백이 구체적으로 제시되지 못한 측면을 확인할 수 있다. 학습 활동에 대한 평가가 함께 제시되어 진정한 이해를 바탕으로 수용 및 해석하고 나아가 자기문화에 대한 객관화가 이루어졌는지를 확인해야 하는데 이에 대한 과정이 생략되어 아쉬운 부분이다. 결국 피드백에 대한 과제는 교사의 재량에 맡겨져 어려움이 따를 것으로 파악된다.

4. 결론 및 제언

학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 문화 교육과 관련해 많은 연구가 이루어지고, 대학에서도 다양한 문화 교육 과정을 개발하고 있지만 이러한 노력에도 불구하고 문화 교육의 효용성에 대해서는 여전히 회의적인 시각이 많다.

본 연구는 이러한 문제의식을 문화 교육을 진행하는 과정에서 나타나는 학습 활동에 초점을 두고 현재 문화 교육의 문제점을 고찰하였다. 학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교육의 목표가 자문화와 목표어 문화의 차이를 이해하는 것에 바탕을 둔 비교문화적 관점이 대두되면서 한국 문화 교재의 학습 활동은 문화 비교 즉, 공통점과 차이점을 조사해보는

과제들이 다수 제시된 경향을 확인할 수 있다. 그러나 단순 비교를 통해 발표 수업으로 끝나는 경우가 대다수였다. 이러한 분석 결과는 문화 교육을 통해 성취하고자 하는 문화 간 의사소통의 능력을 함양시키기란 다소 무리가 있으며, 여전히 빈약한 문화 교육의 실태를 확인할 수 있었다.

따라서 문화 대상을 이해하는 지식적인 차원을 넘어 자신의 문화를 객관화하여 평가하기 위해서는 학습자의 학습 활동에 더 많은 비중을 두어야 할 것이며 이를 위해 학문적 수행 능력을 뒷받침할 수 있는 활동으로 다양하게 구성되어 교실 내에서 활발히 이루어지도록 해야 한다. 분석 결과를 바탕으로 향후 문화 학습 활동을 구성하는 과정에서 학문 목적 학습자의 특성을 반영하여 고려해야 하는 사항을 몇 가지 제언하면서 마무리하고자 한다.

첫째, 학습자의 경험을 확인하며 배경지식을 활성화해주는 경험 확인하기 활동은 주로 수업 전 단계에서 활용되고 있는데 학습자의 실생활에서 적응 능력을 높이기 위해서는 학문 목적 한국어 학습자들이 언어 능력의 부족으로 인해 겪는 갈등의 경험적 상황이 문화 학습 단계마다 추가적으로 제시하여 적절히 대응하는 방법을 가르치는 학습 활동으로 제공되어야 할 것이다. 사실상 기존의 문화 교재들이 학문 목적 한국어 학습자의 실생활과는 동떨어져 한국 문화의 보편적인 지식을 이해하는 수준에 머물러 있다. 실제 상황에서의 문제 해결 능력을 해결하기 위해 학습 활동의 위계화를 고려하여 체계적인 내용으로 구성할 필요하다.

둘째, 문화적인 지식을 습득하여 적용해가는 과정이 텍스트 읽고 확인하기의 활동으로만 한정할 것이 아니라 학습자의 학습 동기를 높일 수 있는 다양한 활동 구성이 필요하다. 학문 목적 학습자의 특성을 고려하여 비판적, 창의적 능력 향상을 위해 문화 학습 전 단계에서는 주제에 대해나 추론 활동이나 문화 주제의 소집단 토의를 통한 미니드라마 구성, 발표 학습을 통한 문화 퀴즈 학습 등 각 학습 활동이 유기적으로 연결될 수 있는 활동으로 체계화하여 문화 교육의 효율성을 높여야 할 것이다. 특히, 학습 활동이 부족한 상황을 고려하여 문화 수업 단계를 나누어 문화 수업 전-문화 수업-문화 수업 후 단계에 맞게 연속적으로 구성되어야 한다.

셋째, 문화 수업 후 단계에서 피드백에 대한 내용이 부재하므로 학습자의 발표나 보고서 작성 등의 연장선에서 이를 점검하는 과정이 포함되어야 한다. 그룹 활동이나 짝활동을 통해 동료 간의 피드백 과정을 갖게 되면 모델링 효과를 도모할 수도 있다. 서로 학습한 문화 내용에 대한 가치 판단이나 가치관 변화에 대해 성찰해 볼 수 있는 활동들이 더 보완된다면 다양성을 넓히고 다른 문화를 존중하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

넷째, 단순한 문화 비교를 통해 차이점과 공통점을 제시하는 발표 활동을 진행할 때는 한국문화 안에서 자신의 문화를 비교하려는 방법을 넘어 자신의 문화를 올바르게 인식한 후 문화에 대한 자기 관점에서 비롯하여 한국 문화 사이의 교차점을 찾는 방법의 학습 활동이 필요하다.

다섯째, 학습자에게 제시되는 학습 활동은 학습자의 수준을 고려하여 보다 세밀하게 구성되어야 한다. 즉, 간단한 지시문의 형태로만 제시할 것이 아니라 학습자가 어떠한 활동을 계획하고 수행해야 하는지에 대해 친절하게 안내하는 지시문이 필요하다. 이러한 구성은 학습자의 문화 학습과 별개로 느낄 수 있는 불안감을 해소하여 자신감을 갖게 하고 문화 학습에 집중할 수 있도록 할 수 있다. 예컨대, 자문화와 목표 문화와의 비교를 진행하더라도 주제만을 언급할 것이 아니라 세부적인 질문을 통해 브레인스토밍의 단계를 거치게 되고, 스스로 논리적인 사고로 해결 방법을 찾을 수 있도록 해야 한다.

■ 참고문헌 ■

1. 기본자료

- 김해옥(2010), 『외국인을 위한 한국문화읽기』, 에피스테메.
 박성창·양승국·안경화(2014), 『외국인을 위한 한국문화 30강』, 박이정.
 이선아·조운아(2011), 『외국인을 위한 살아있는 한국 현대문화』, 한국문화사.
 임수경·강소영·신정아(2020), 『외국인 유학생을 위한 한국 대학 문화』, 이모션북스.
 전미순(2009, 2010), 『문화 속 한국어 1,2』, 한글파크.

2. 논문자료

- 강소영(2019), “학문 목적 한국어 학습자를 위한 대학생활 기반 문화 교재 개발 연구”, 한국문예창작 제47호, 한국문예창작학회, 203-252.
 기준성(2006), “한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 - 최근 주요 한국어 교육기관의 교재를 대상으로-”, 한국언어문화학 Vol.3No.2., 국제한국언어문화학회, 1-31.
 김서형(2009), “한국어 수행양상을 위한 문화교육연구”, 한국어학 44, 한국어학회, 83-109.
 신소영·유승금(2020), “외국인 유학생의 한국문화교육에 대한 요구 조사”, 인문과학연구 64, 강원대학교 인문과학연구소, 5-27.
 유현정(2017), “고급 단계 한국어 교재의 한국문화 교육 실태와 방향성 고찰-비교문화적 관점에서의 표현 활동 분석을 중심으로”, 漢城語文學 Vol.36, 한성대학교 한성어문학회, 103-134.
 _____(2017), “학문 목적 한국어 교재의 한국문화 교육 내용 분석-고급 단계 한국어 교재와 학부 교양 한구정 교재의 비교 분석을 중심으로”, 국어문학 65, 국어문학회, 281-314.
 이영경(2017), “문화 능력 신장을 위한 학습자 활동 구성 방안 연구”, 한국외국어대학교 대학원, 석사학위 논문.
 최정순·윤지원(2012), “연구 동향 분석을 통해 본 학문 목적 한국어교육 연구의 실태와 제언”, 어문연구, 어문연구학회, 131-156.
 최진희(2010), “영어권 KFL 학습자의 문화교육 학습활동 구성 연구”, 전남대학교 대학원, 석사학위 논문.
 Lussier, D(1997)., “Domaine de reference pour l'evaluation de la competence culturelle en langues”, Etudes de Linguistique Appliquee Apr 1, Klincksieck, pp. 231-245.
 Moran, 정동빈 외 역(2004), 『문화교육』, 경문사.

〈토론〉 “학문 목적 한국어 학습자 대상 문화 교재의 학습 활동에 대한 연구”에 대한 토론문

김성조(연세대학교)

본 연구는 학문 목적 한국어 학습자 대상의 문화 교재에 나타난 학습 활동 유형을 분석하고 효과적인 문화 교육을 위해 학습 활동에서 중요하게 다뤄야 할 사항을 파악하여 학습자의 특성을 반영한 문화 학습 활동의 방향성을 제안하는 데 목적이 있다. 이미 저자가 잘 밝힌 바와 같이 기존의 연구가 다양하게 이뤄졌으나 여전히 필요한 부분을 지적하고 세밀하게 분석하고자 노력했다는 점에서 본 연구는 이미 의미가 있다고 할 수 있다. 또 문화를 잘 이해하는 것이 한국어를 잘 교육할 수 있는 충분한 기반이 된다는 점에서 이 연구의 학문적 기여는 이미 훌륭하다. 다만 연구를 읽는 과정에서 생기는 다음의 질문들이 장차 본 연구의 진전과 발전에 조금이나마 도움이 되기를 바라는 마음에서 몇 가지 말씀드리고자 한다.

먼저 본 연구의 목적이 학습자의 특성을 반영한 문화 학습 활동의 방향성을 제안한다고 했는데 여기서 말하는 학습자의 특성은 과연 무엇을 말하는 것인지 이해하기가 어렵다. 학습자의 특성이 학문목적 학습자의 공통적인 특성을 말하는 것인지 혹은 학습자의 개별적 특성을 말하는 것인지 분명히 하고 관련 기술을 보완할 필요가 없는지 질문드리고 싶다.

둘째로 ‘4. 결론 및 제언’에서 ‘넷째, 단순한 문화 비교를 통해 차이점과 공통점을 제시하는 발표 활동을 진행할 때는 한국문화 안에서 자신의 문화를 비교하려는 방법을 넘어 자신의 문화를 올바르게 인식한 후 문화에 대한 자기 관점에서 비롯하여 한국 문화 사이의 교차점을 찾는 방법의 학습 활동이 필요하다.’고 밝혔는데 자신의 문화를 올바르게 인식한다는 말이 무슨 뜻인지 질문드리고자 한다. 또 한국 문화 사이의 교차점을 찾는다는 말이 무슨 의미인지 설명해 주시면 연구를 이해하는데 도움이 될 것으로 생각된다.

셋째로 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 문화 교육에 대해 본 연구는 고찰하고 있는데 다른 학습자와 학문 목적 한국어 학습자는 문화 교육의 차원에서 어떤 차이를 갖고 있다고 보시는지 질문드리고 싶다. 학문 목적 한국어 학습자의 특성을 담은 한국문화 교수항목 선정 기준이나 교수 방법의 차이가 존재하는지 또는 연구자가 보시기에 어떻게 달라야 한다고 보시는지 고견을 문의드리고자 한다.

영어 교육(EFL)에서의 문화 교육 관점 분석을 통해
한국어 문화 교육에 시사점 도출과 적용 방향성 제시
-국가 교육 과정을 중심으로-

서혜정(선문대학교) · 이영현(선문대학교)

1. 서론

우리는 인터넷과 이동기기의 발달로 시간과 공간에 상관없이 24시간 전 세계와 연결할 가능성이 열린 시대에 살고 있다. 현재 지구 전체를 흔들고 있는 코로나19 때문에 여행을 통한 직접적인 방문을 통제하는 상황이지만 다양한 매체를 통해 세계 곳곳에서 다양한 문화와 인종적 배경을 가진 사람들이 교류하는 모습은 흔한 일상이 되었고 더 나아가 새로운 문화 속에 정착하는 사람들이 늘어나면서 다문화 사회로 변하고 있는 나라가 점점 더 늘어나는 추세이다. 우리나라도 국제결혼과 해외 입국자 수의 증가로 외국인 수가 증가하면서 다문화 사회¹⁾로 접어들었다고 할 수 있다. 이런 다문화 사회 속에서 문화 간 충돌이 발생할 수 있고 의사소통의 문제가 생기는 것은 당연한 사실이다. 의사소통의 문제를 해결하는 것이 중요해지면서 소통의 매개체로써 언어의 역할은 더욱더 커지고 있다.

전 세계인들이 소통의 매개체로써 선택하는 첫 번째 언어는 영어일 것이다. 국제회의나 무역에서 영어로 소통하는 경우가 많고 심지어 문학작품이나 노래, 영화 등은 처음부터 전 세계를 대상으로 영어로 쓰이고 만들어지는 것들도 많이 늘어나고 있다. 그래서 기존의 영어를 모국어로 사용하는 나라와 공용어로 영어를 사용하는 나라 외에도 외국어로 영어를 배우는 나라는 점점 더 늘어나는 추세이다.

카추루(Kachru)는 전 세계 다른 지역에서 사용되는 영어의 다양한 역할을 세 개의 동심원으로 분류하여 설명하였는데 영어가 그 나라의 제1 언어로 사용되는 국가들(미국, 영국, 호주 등)을 내부원(Inner Circle), 영어가 제2 언어로 사용되고 있는 국가들(싱가포르, 인도, 필리핀 등)은 바깥원(Outer Circle), 그리고 우리나라를 포함해 중국, 일본 등 외국어로 영어가 사용되는 나라들은 확대되는 원(Expanding Circle)으로 구분하였다. 카추루(Kachru)에 의하면 확대되는 원(Expanding Circle)의 인구가 제일 많은데 영어 사용자의 수에 대한 정확한 통계는 산출하기 힘들지만 어쨌든 영어 사용자가 점점 늘어나고 있는 것은 사실이다.^①

초기의 외국어 교육은 목표 언어에 대한 지식을 얻기 위해 언어의 문법과 기능에 초점을 맞추고 목표 문화를 이해 습득하려고 했다면 사람들 간의 이동과 교류가 활발해지면서 의사소통을 위한 언어 교육 중심으로 바뀌었고 상대방의 의미를 이해하기 위해서 맥락적, 상황적 이해가 중요해지면서 언어의 기능뿐만 아니라 그 배경 문화를 이해하는 것에도 중점을 두게 되었다. 많은 학자들이 의사소통 능력 향상이라는 외국어 교육의 목표를 달성하기 위해서 목표 언어의 문화 이해가 필수임을 강조해 왔다. Hall(1959)은 일찍이 문화는 곧 의사소통이고, 의사소통은 곧 문화라고 문화 교육의 필요

1) 2018년 통계청 자료 남한 전체 인구 51,629, 512 중 외국인 거주 자수 2,054,621(3.97%)

성을 언급한 바 있다.② 그리고 Agar(1994)의 “Culture is in language, and language is loaded with culture.” “문화는 언어 속에 있고 언어는 문화로 가득 차 있다.”는 말처럼 언어 안에 화자의 문화를 담고 있고 언어를 통해 문화를 알 수 있다. 따라서 언어와 문화는 서로 따로 떼어내서 생각할 수 없을 정도로 서로 밀접하고 복잡하게 얽혀있기 때문에 외국어를 학습하는 데 있어서 문화의 교육은 필수적이라 할 수 있다.

영어 교육에서 문화 교육은 내부원(Inner Circle)에 있는 영미권 중심의 영어와 문화를 이해하고 습득하는 것이 목표였던 초기의 영어 교육에서 다양한 인종적 문화적 배경을 가진 사람들이 사용하는 의사소통을 위한 도구로서의 영어 교육으로 변화하고 있다. 카추루(Kachru)는 ‘내부원(Inner Circle)’, ‘바깥원(Outer Circle)’, ‘확장되는 원(Expanding Circle)’사이의 관계는 수평적이고 영미권 영어가 더 우수하고 더 모범적이라고 할 수 없으며, 그것을 모델로 할 필요가 없다고 하였다.①

스미스(Smith)는 국제어로서의 영어에서는 첫째, 학습자는 굳이 그 언어를 모국어로 사용하는 나라의 문화를 내재화할 필요가 없고, 둘째, 소유권은 탈국가화(de-nationalized)되어야 하며, 마지막으로 학습 목표는 학습자들이 다른 문화권의 사람들과 의사소통을 할 수 있도록 하는 것이라고 하였다.①

크라프치(Kramersch)는 문화 간 의사소통 능력(Cross-cultural communication)을 향상하기 위해 문화 간 영역을 확립하는 것과 차이로서의 문화를 가르치는 것이 중요하다고 하였다. 문화 간 영역을 확립하기 위해서는 먼저 다른 문화에 관한 지식을 획득해야 하고 자신의 문화와 어떻게 다른지 성찰해야 한다. 차이로서의 문화는 각각의 문화에 대해 나이, 성, 지역적 기원, 인종 배경, 사회 계층과 관련된 국가적 특징의 다양성이 존재한다는 것을 인식시키고 모든 문화 내에 존재하는 다양성을 받아들이는 것이다. 즉, 다른 나라 문화를 배우고 그것이 우리 문화와 어떻게 다른지를 비교, 성찰하는 과정에서 차이로서의 문화를 배우고, 그래서 문화 간 영역이 확립되는 것이다.①

위에 나열한 학자들의 주장처럼 영어는 다른 나라 사람들이 의사소통을 위해 사용하는 언어, 즉 국제어라 할 수 있고 다양한 국적과 문화를 배경으로 한 사람들과의 의사소통에서 상호문화의 존중과 이해는 필수적이다. 따라서 영어 교육에서도 이를 반영하여 문화 간 의사소통 능력을 향상시키기 위한 교육으로 변화하고 있다. 동문학(1883년)을 시작으로 140여 년의 역사를 가지고 있는 한국에서의 영어 교육은 어떻게 변화해 왔는지를 국가 교육과정을 중심으로 영어 교육의 목표와 문화 교육에 대한 관점을 우선 살펴보도록 하겠다.

2. 우리나라의 영어 교육의 역사와 문화 교육의 목적

영어 교육과정의 변화를 살펴보기 위한 시대적 분류는 여러 학자마다 정확히 일치하지는 않지만 시기적으로 큰 차이는 없다.③ 여기에서는 1883년 동문학부터 미 군정 통치기까지의 영어 교육과 국가 교육과정이 제정된 이후 시기로 나누고 현재 영어 교육의 흐름을 알기 위해서 각 교육과정 별로 영어 교육의 목표와 문화를 관련시켜 논의해 보고자 한다.

2.1 1883년~미군정통치기의 영어 교육

한국에서 영어 교육의 시작은 영어 통역관 양성을 목표로 했던 동문학(1883)이었다. 한미수호조약(1882)과 한영수호조약(1883)을 계기로 서양 열강 국가들과의 직접적인 접촉으로 문화를 개방하면서 영어를 받아들이고 배우지 않으면 안 되는 시기에 제일 먼저 필요했던 건 그들의 요구를 파악하는 것이었고 그들의 언어를 이해하는 것이었다. 그래서 처음 영어 교육의 시작은 시대의 요구에 맞는 통역관을 양성하는 것이었고④ 그 후 최초의 근대적 교육기관인 육영공원과 배재

학당, 이화학당, 경신학당 등 미국 선교사들이 설립한 근대 교육기관에 의해 영어 교육이 주도되었다. 교재는 미국의 영어 교재를 사용하였고 미국인 교사가 모든 수업을 영어로 진행하는 직접교수법으로 실시했으며, 영미권 영어와 문화를 이해하고 습득하는데 목표를 두었다.

그 후 일제 강점기의 일본어 교육 강화로 영어 교육은 침체기를 겪게 되었는데, 특히 독해력 향상뿐인 문법 번역식으로 영어를 가르쳤다. 경성제국대학 입시에 영어가 포함되어 있어 입시 위주의 영어 학습이 시작되었다. 일제 강점기 시대의 영어 학습 방법과 입시 위주의 교과목 운영방식은 한국의 영어 교육에 계속해서 지대한 영향력을 행사하게 된다.

광복 이후 3년간의 미 군정의 통치를 받게 되면서 일제하에서의 교육은 해체되었으나 새로운 형태의 교육이 형성되는 전환기에 미 군정에 의해 입시교수요목이 결정되었다. 번역, 문법, 작문, 회화, 발음 등을 종합적으로 학습하도록 규정했으며 특히 미국식 영어에 유의하도록 하였다.④

2.2 국가 교육과정 제정 이후 시기의 영어 교육

1949년 한국 최초로 교육법이 제정, 공포되면서 교육과정이 수립되고 6.25 이후 사회가 안정됨에 따라 1955년 1차 교육과정을 시작으로 1997년까지 7번 교육과정이 제정되었고 2008년, 2011년, 2015년 3차례에 걸쳐 7차 교육과정이 개정되었다.

영어 교육의 목표와 문화와의 관계를 알아보기 위해 국가 교육 과정에서 영어 교육의 목표를 다음 표[1]~[11]와 같이 제시하였다. 기초 영어를 중심으로 1차에서 5차까지는 중학교 교육과정을, 초등학교로부터 영어 교육이 시작된 1995년부터는 초등학교 교육과정의 영어과 교육 목표와 주목할 만한 점을 제시하였다.

[표1] 1955년 1차 교육과정 중학교 영어과 교육 목표

1. 국민학교에서 받은 교육을 토대로 하여 영어의 기초를 이해 활용하게 함으로써 국제적인 고찰을 가능하게 하여, 우리와 타국과의 차이를 이해시키고 한국의 전통과 현실을 정확히 파악시킴으로서 중견 국민(中堅國民)으로서의 교양과 기능을 향상시킴을 목적한다
2. 석일(昔日) 그 영토에 일몰(日沒)이 없다고 호언(豪言)하리 만큼 광대한 영 제국(英帝國)의 영토에서는 별 관심이 없다손 치더라도 그 언어의 가치는 외국어로서의 타국어의 추종(追從)을 허하지 않고 있음은 부인할 수 없는 사실이라 하겠다. 그 분포는 세계적이며, 미국을 포함하여 영어를 상용(常用)하는 주민은 칠억을 헤아리며 그들은 인류 문화의 가장 높은 수준에 도달하고 있을 뿐만 아니라 영어는 국제 연합 구성의 제일 국어로 채용되고 있는 형편이다. 더욱이 한국에 있어서 영어가 가진 교양 가치와 실용 가치는 타 외국어의 추종을 불허(不許)하는 것으로 영어과가 중학교 교육 과정에 있어서 중요한 외국어과가 되어야 할 것임은 더 설명을 가할 필요도 없는 일이라 하겠다.
(1) 영어의 성음, 어휘, 문법, 어태(語態)서식을 이해 체득시킴으로써 국어와의 상이점을 이해하는 능력을 기른다. (2) 피아(彼我)간의 사고, 감정, 예의, 풍속, 습관, 역사, 자연 환경과 기타 문물제도의 상이점(相異點)을 이해 체득시킨다. (3) 상기 모든 상이가 있음에도 불구하고 호상 존중(互相尊重)은 공통된 의무이며, 정의는 인류 생활 공통의 기본 원칙임을 이해 체득시킨다. (4) 현대 영어의 평이(平易)하고 비근한 어휘로 구성된 간이한 문형(文型)을 체득시키어 기초 영어의 이해력과 발표력을 가지게 한다.

[표2] 1963년 2차 교육과정 중학교 영어과 교육 목표

일상 생활에서 사용하는 간단한 영어를 듣고 말하는 능력을 기른다.
영어의 초보적인 어법에 익숙케 하여 간단한 일상 영어를 읽고 쓰는 능력을 기른다.
영어 학습을 통하여 영어 국민들의 일상 생활과 그들의 풍속 습관을 이해케 하고 국제적 이해와 협조심을 기른다.

[표3] 1973년 3차 교육과정 중학교 영어과 교육 목표

영어 사용의 초보적인 기능을 길러, 쉬운 영어를 이해하고 생활 주변에 관한 내용을 간단한 영어를 써서 효과적으로 표현할 수 있게 한다.
영어 학습을 통하여, 영어 사용 국민들의 사고방식과 문화를 이해하게 하고, 이를 통하여 우리 문화의 가치를 더욱 깊게 인식하게 함으로써 민족 문화 발전에 기여할 수 있는 기본적 자질을 기른다.

[표4] 1981년 4차 교육과정 중학교 영어과 교육 목표

영어의 사용 능력을 길러, 영어 상용 국민의 문화를 이해함으로써 우리 문화 발전에 이바지하게 한다.
생활 주변 및 일반적인 화제에 관한 쉬운 영어를 이해하고 사용할 수 있는 능력을 기른다.
영어 상용 국민의 문화를 이해할 수 있는 바탕을 마련한다.

[표5] 1987년 5차 교육과정 중학교 영어과 교육 목표

쉬운 영어를 이해하고 생각과 느낌을 바르게 표현할 수 있는 기본 능력을 길러, 외국 문화를 올바르게 수용하고 우리 문화를 소개할 수 있는 바탕을 마련하게 한다.

[표6] 1992년 6차 교육과정 국민학교 영어과 교육 목표

영어에 흥미와 자신감을 가지며, 기초적인 영어를 이해하고 표현할 수 있는 능력을 기르게 한다.
<ul style="list-style-type: none"> 가. 간단한 말을 듣고, 이해하는 능력을 기르게 한다. 나. 쉽고 간단한 글을 읽고, 이해하는 능력을 기르게 한다. 다. 간단한 말을 발음하여 말로 표현하는 능력을 기르게 한다. 라. 쉽고 간단한 말을 글로 써서 표현하는 능력을 기르게 한다. 마. 우리말의 쓰임을 이해하고, 사용하는 데 도움이 되게 한다.

[표7] 1997년 7차 교육과정 초등학교 영어과 교육 목표

일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다.
아울러, 외국 문화를 올바르게 수용하여 우리 문화를 발전시키고, 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련한다.
<ul style="list-style-type: none"> 가. 영어에 흥미와 자신감을 가지며, 의사소통을 할 수 있는 기본 능력을 기른다. 나. 일상생활과 일반적인 화제에 관해서 자연스럽게 의사소통을 한다. 다. 외국의 다양한 정조를 이해하고, 이를 활용할 수 있는 능력을 기른다. 라. 외국 문화를 이해함으로써 우리 문화를 새롭게 인식하고, 올바른 가치관을 기른다.

[표8] 2008년 7차 교육과정 개정 초등학교 영어과 교육 목표

일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다. 아울러, 외국 문화를 올바르게 이해하여 우리 문화를 발전시키고 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련한다.
 이를 위해 첫째, 평생학습자로서 영어에 대한 지속적인 흥미와 자신감을 얻는 바탕을 마련한다.
 둘째, 일상생활과 일반적인 화제에 관하여 의사소통할 수 있는 기본 능력을 기른다.
 셋째, 외국의 다양한 정보를 이해하고 이를 활용할 수 있는 능력을 기른다.
 넷째, 외국 문화를 이해함으로써 우리 문화를 새롭게 인식하고 올바른 가치관을 기른다.

[표9] 2011년 7차 교육과정 개정 초등학교 영어과 교육 목표

일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다. 또한, 외국 문화를 바르게 이해하여 우리 문화를 발전시키고 외국에 소개할 수 있는 바탕을 마련한다.
 이를 위해 첫째, 평생교육으로의 영어에 대한 지속적인 흥미와 자신감을 갖도록 한다.
 둘째, 일상생활과 일반적인 화제에 관하여 의사소통할 수 있는 기본 능력을 기른다.
 셋째, 외국의 다양한 정보를 이해하고 이를 활용할 수 있는 능력을 기른다.
 넷째, 외국 문화를 이해함으로써 우리 문화를 새롭게 인식하고 올바르게 균형 잡힌 태도와 자세를 기른다.

[표10] 2015년 7차 교육과정 초등학교 영어과 교육 목표

영어 교과는 학습자들의 영어 의사소통 능력을 길러주는 것을 총괄 목표로 삼으며 동시에 남을 배려하고 돕는 모범적인 시민의식과, 지적 역량과 밀접한 관련이 있는 창의적 사고력을 배양하는 것을 목표로 삼고 있다. 또한 외국 문화의 올바른 이해를 바탕으로 한국문화의 가치를 알고 상호적인 가치 인식을 통해서 국제적 안목과 세계 시민으로서의 기본예절, 협동심 및 소양을 기르는 것 역시 영어 교과의 목표다.

[표11] 2015년 7차 교육과정 초등학교 영어과 [별표 1] 중 문화 소재

7	영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용
8	다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용
9	우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용
10	우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용

위의 교육과정에서 보듯이 학교 영어 교육의 공통된 목표는 영어 의사소통 능력을 갖추고 세계인들과 소통하며, 그들의 문화를 알고 우리 문화를 세계로 확장시켜 나갈 사람을 기르는 것이다.

주목할 만한 점은 미국 중심의 영어 교육에서 국제어로서의 영어 교육으로 바뀌고 있다는 점이다. 황영순(2014)은 대한민국 정부 수립 후 지금까지 지향해 온 교육은 미국 영어²⁾교육이었다고 했다. 영어 교육의 시작이 미국인 교사와 미국의 영어 교재였고 그 후 영어 교육을 담당했던 교육기관이 미국인 선교사들에 의해 주도되었다. 광복 이후에도 미 군정에 의해 임시교수요목이 결정되고 교과 내용과 지도 방법이 제시되어 있었는데 미국식 영어를 기반으로 한 것이었다. 대한민국 정부 수립 후 1차 교육과정에서도 영어가 중요한 외국어가 되어야 하는 이유가 미·영국의 언어와 문화의 뛰어난 가치 때문이라고 명시되어 있다. 표[1-2] “그들은 인류 문화의 가장 높은 수준에 도달하고 있을 뿐만 아니라...” 1차에서 4차까지는 영어 사용 능력과 영어 상용 국가의 문화를 이해하는 것을 목표로 삼고 있으나 5차 교육과정부터는 영어의 이해뿐만 아니라 표현할 수 있는 능력 즉, 의사소통 능력을 강조하고 있고, 7차 교육과정에서는 “일상생활에 필요한 영어를

2) (1) 미국영어란 대부분 미국에서 쓰이는 영어의 한 방언의 집합체이며 미국 내에서 가장 널리 사용되는 언어이기에 실질적인 미국의 언어로 간주되며 미국의 50개 주 가운데 30개 주에서 공용어의 위치를 갖고 있다. 황영순 2014 한국에서의 미국영어 교육의 변천 과정 조망

이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기른다.”처럼 의사소통 능력이라는 문구를 넣어 목표를 설정하고 있다. 그리고 처음으로 문화 내용을 언어재료에 포함시켰다. 2007 개정 교육과정에서 언어 소재에 문화 항목을 따로 설정하였고, 영어 교육의 목표도 ‘원어민(native speaker)’이 아니라 ‘문화간 화자(intercultural speaker)’로 설정하며 다양한 문화권의 사람들과의 의사소통하는 능력을 강조하기 시작했으며 2009 개정 교육과정 역시 이러한 성격을 이어가고 있다.⑤ 외국 문화의 올바른 수용에서 더 나아가 한국문화의 가치를 알고 상호적인 가치 인식을 통해 국제적 안목과 세계 시민으로서의 소양을 기르기 위해 문화 교육의 중요성을 강조하고 있다. 이것은 단지 목표 언어의 문화(미국, 영국 등 내부원 국가들)를 내재화하는 것이 아니라 탈국가화되어 다른 문화권(바깥원, 확장되는 원 국가들) 사람들과도 의사소통할 수 있는 언어로서의 영어, 국제어로서의 영어와 맥락을 같이 하고 있는 것이다.

Day(1985)와 Pennycook(1994)은 이러한 영어 교육의 변화양상을 영어가 EFL(English as a Foreign Language)이나 ESL(English as a Second Language)의 역할에서 EIL(English as an International Language)로 변하고 있기 때문이라고 하였다.⑥

선진국의 언어와 문화로서 영어를 외국어로 배우는 것이 가치가 있어서가 아니라 국제 공용어로서 영어의 중요성을 알고 의사소통 능력 수단으로서 영어를 배우는 데 초점을 맞추면서 현재 우리나라 영어 교육의 궁극적인 목표는 학습자가 영어로 세계인과 소통하게 하고 다양한 문화를 이해하며 우리 문화를 세계로 확장시키는 것이다.⑥

3. 선행 연구 검토

국가 교육과정에서 제시한 영어 교육의 목표가 국제어로서의 영어 교육으로 변화하고 있고 의사소통 능력 향상을 위해 문화 교육의 중요성을 강조하고 있음을 살펴보았다. 이제 교육과정에서 제시된 목표와 내용이 교재(교과서)에 잘 반영이 되었는지 문화 교육에 관한 선행연구를 통해 살펴보도록 하겠다.

김동연(2012)은 2008년 개정 교육과정에 의한 4학년 김정교과서 14종의 문화 코너를 소재, 배경, 유형에 따라 분석하였는데 이전의 국정교과서에 비하여 영미권 문화에서 미국 외에도 영국, 호주를 언급한 점, 기타권 문화에서 아프리카, 인도, 이집트, 남극 등 다양한 나라가 등장한 점이 흥미롭다고 하였다. 서다영(2017)은 2009 개정 교육과정에 따라 2015년부터 사용된 5·6학년군 영어 교과서 5종의 문화 코너를 분석하였는데 문화 소재별 분석 결과 ‘영어 문화권에 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용’이 6.7%, ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’이 62.5%, ‘우리 문화와 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용’이 21.2%, ‘우리 문화와 생활방식을 소개하는데 도움이 되는 내용’ 0%로 특정 소재에 편중된 것으로 나타났다. 권은영(2015)은 2009 개정 교육과정에 따라 2014년부터 사용된 3·4학년군 영어 교과서 4종과 2015년부터 사용된 5·6학년군 영어 교과서 4종의 문화 내용을 분석하였는데 문화의 지역적 배경은 3·4학년군과 5·6학년군이 각각 한국 95-95, 영어권 국가 103-108, 유럽 91-76, 아시아 90-54, 그 외 라틴 아메리카, 멕시코, 아프리카, 북극 및 기타 지역 43-32로 지역별로 문화가 소개된 빈도가 고르지 않는 것으로 나타났다.⑦

홍다혜·손중선(2018)은 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 3·4학년군 영어 교과서의 문화 다양성 분석에서 영어 교과서 속 문화의 배경은 다양하게 소개되어 있지만, 특정 문화권에 많은 양이 편중되어 있다고 했다. 영어권 문화가 27%, 비영어권 문화 중 아시아문화(한국 제외)가 문화가 25%, 유럽 문화 24%, 중앙 및 남아메리카 지역의 문화 8%, 아프리카 3%, 남태평양 및 극지방 1%로 특정 문화권에 치우쳐져 소개되어 있다. 그래서 이렇게 영어 교과서 속 문화 배경이 특정 문화권에 치우쳐져 소개되고 있는 까닭과 이를 해소할 수 있도록 다양한 배경의 문화를 다루기 위한 방안을 모색할 후속 연구가 필요해 보인다고 했다.

또한, 영어 교과서 속 문화의 소재는 교육과정에서 제시된 문화와 관련된 4가지 소재 중 ‘다양한 문화권에 속한 사람들의 일상생활에 관한 내용’이 51%, ‘우리 현대 문화나 서로 다른 문화의 언어적, 문화적 차이에 관한 내용’이 34%, ‘영어 문화권에서 사용되는 다양한 의사소통 방식에 관한 내용’이 11%, ‘우리 전통문화나 전통 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용’이 4%의 비율로 소개되어 고르지 못한 것을 알 수 있다. 문화 소재의 측면보다 문화적 다양성을 만족시키기 위해서는 세계의 문화를 우리가 배우는 것도 중요하지만, 우리 문화와 생활양식을 영어를 이용하여 세계에 홍보하고 알리는 것에 대해서도 더 많이 다루고 교육할 필요가 있다. 또, 영어로 의사소통을 함에 있어 서로 문화가 다른 화자 사이에 오해가 일어나지 않도록 영어 문화권에서의 의사소통의 특성에 관하여 교과서에서 더욱 비중 있게 소개할 필요가 있다고 하였다.

장나래·김정렬(2018)⑧은 특정 문화 영역이 전혀 다루어지지 않거나 다른 문화 유형에 비해서 반영률이 현저히 적은 것은 문화 교육의 불균형을 야기할 위험을 내포하고 있다고 했고 임보현·허근(2020)⑨은 일부 문화 배경에 지나치게 편중되어 제시되고 있다는 점과 우리 문화의 부재는 보다 다양한 배경 제시의 필요성을 강조한 선행 연구의 제언을 충분히 반영하지 못하고 있음을 보여준다.

위의 선행연구들에서 보듯이 현재 사용되고 있는 영어 교과서에서 문화 배경 면에서 일부 문화에 편중되어 있어 불균형적인 양상이 드러났고, 문화 소재 면에서는 특정 소재만을 비중있게 다루고 우리의 문화와 생활양식을 소개하는 데 도움이 되는 내용은 부족한 것으로 나타났다. 하지만 가장 최근 개정된 제7차 2015 개정 교육과정에서 제시한 의사소통 능력 향상과 외국 문화의 올바른 이해를 바탕으로 한국문화의 가치를 알고 상호적인 가치 인식을 통해서 국제적 안목과 세계 시민으로서의 기본예절, 협동심 및 소양을 기르는 것을 영어 교과서의 목표로 문화 교육의 중요성을 인식하고 그에 맞는 교과서를 제작하고 개선하려는 연구와 노력이 계속되고 있다.

4. 한국어 교육에서의 문화 교육의 방향성

성공적인 의사소통이 문화 간 이해를 바탕으로 하듯이 의사소통을 위한 한국어 언어 교육에서도 문화 교육은 반드시 함께 이루어져야 할 필수적인 부분이다.

앞서 살펴본 교육과정에 따른 영어 교과서의 변화에서처럼 영어는 이미 국제어로서 다문화 이해를 바탕으로 한 교재의 개발이나 상호문화 이해를 기반으로 한 문화 학습 목표를 설정하고 있다. 물론 한국어는 아직 국제어로서 영어의 위상과는 비교할 수 없지만, 우리나라 국민, 재외동포 등 전 세계적으로 한국어를 모국어 등 제1 언어로 사용하고 있는 인구가 7천7백30여만 명으로 전 세계 모든 언어 중 14위에 해당하고,³⁾ 전 세계 세종학당의 수가 76개국 213개소(2020년 6월 기준)로 꾸준히 확대되고 있는 것만 보아도 한국어는 국제어로서의 입지를 갖추어 간다고 볼 수 있다.⁴⁾ 또한 한국어는 문자가 없는 씨아씨아족과 같은 민족의 언어로도 사용⁵⁾되는가 하면 국내에서도 이미 다문화 시대가 이루어진 만큼 한국어의 수요는 나날이 증가하고 있다.

따라서 이제는 외국어로서의 한국어(KFL) 및 제2 언어로서의 한국어(KSL) 교육 내 문화 수업 또한 국제어로서의 영어(EIL)교육 내 문화 수업과 마찬가지로 목표 문화의 지식 정보 주입 방식이 아닌 상호 이해를 기반으로 한 실제적인 문화

3) 문화체육관광부(장관 박양우) 9월 2일(수) 「한국어, 세계를 잇다」 한국어 확산계획(2020-2022)」

4) 세종학당재단, 세계 곳곳 세종학당, <http://www.ksif.or.kr>

5) 인도네시아 바우바우시 소수종족 소라올리오읍 주민 언어인 씨아씨아어 교육을 위해 한글로 편찬된 초등학교 교과서(Bahasa Cia-Cia1)이 출간되어 2000년 7월 15일 현지에 보급 됨(김보경, 2012, 한글 국제화 사례 연구-씨아씨아어 표기 사례를 중심으로-)

수업이 활성화되어야 할 시점이다.

우선 한국 문화 교육을 위한 교재에 있어서 의사소통을 위한 한국어 수업일지라도 교재 내 문화적 배경이 일부 국가에 편중되거나 지나치게 한국 배경만을 이용할 경우 문화적 오류 또는 문화적 우월성이 나타날 수 있다. 따라서 한국어 교재는 가능한 다국적의 등장인물들을 설정하여 그들의 다양한 자국 문화를 표현하고, 그 가운데 한국 문화와의 수평적 비교가 이루어져 상호 문화를 존중이해하는 문화 수업이 가능하도록 해야 한다. 학습자들은 다른 문화를 접하고 또 자국의 문화를 한국어로 소개하는 과정에서 자국 문화를 성찰하는 기회를 가질 수 있으며 이는 문화 간 이해에 많은 도움이 될 것이다.

현 교재의 일부를 간단한 예로 들어 보면

음력 1월 1일은 설날이에요. 설날에는 세배를 하고 떡국을 먹어요. 음력 8월 15일은 추석이에요. 추석에는 차례를 지내고 송편을 먹어요. 여러분 나라의 명절은 언제예요? 명절에 무엇을 해요?⁶⁾

라는 형식으로 되어 있다. 이는 앞서 언급했듯이 지식 주입과 단순 비교 방식의 정보 교환으로 자칫 문화의 우월성이 나타날 우려도 있다. 이 경우 한국의 명절날에 다양한 국적의 친구들이 자국의 음식을 한 가지씩 준비해 와서 윗놀이 및 자국의 놀이를 함께 즐기면서 나누는 대화(지문)를 수업 내용으로 다룬다면 이(異)문화에 대한 이질감도 줄이고 공존하는 문화를 배울 수 있지 않을까 제안해본다. 물론 언어는 한국어를 사용한다. 이처럼 상호문화 교육을 위해서 교재에 대한 섬세한 연구는 지속되어야 할 것이다.

문화 수업에서는 교사에 따라 수업의 방향과 질이 달라질 정도로 교사의 자질과 역할도 매우 중요한 부분을 차지한다. 서로 다른 문화권의 외국인들이 상대방의 문화를 이해하고 소통하려면 교사는 양 문화에 대한 폭넓은 지식과 이해를 기반으로 연결체 역할을 할 수 있어야 한다. 특히 외국어로서의 한국어 교육에 있어서 한국 문화에 대한 지식이 부족한 비원어민 교사가 한국 문화를 가르칠 경우 단순히 문화의 지식 주입 방식이 될 우려가 크고, 때론 교사의 고정관념이나 편견으로 인해 교수 과정에서 오류를 범할 수도 있다. 이는 비원어민 교사의 문화 교육 부적합을 논하고자 함이 아니라 한국 문화에 대한 전문성을 갖추고 상호문화 교육을 통한 상호문화 역량을 갖춘 때 한국 문화 교사로서의 역할을 다할 수 있음을 주장하는 것이다. 박현주(2020: 13)는 이러한 상호문화 역량은 다양한 언어, 문화, 종교를 지닌 학습자들과 접촉해야 하는 한국어 교사에게 반드시 수반되어야 하는 역량이라 말하고 있다. 이것이 언어교사에게도 문화교사로서의 전문성이 추가로 필요한 이유이다.⁷⁾

이처럼 한국어 교육에서의 문화 교육도 영어 교육에서의 방향과 같이 타 문화를 흡수하면서 상호 융화를 이루는 과정으로 나아갈 때 진정한 상호이해문화 교육에 근접할 것으로 보인다. 그러기 위해 지속적으로 논의된 상호이해문화 교육 목표를 전제로 앞으로 국제어를 지향하는 한국어 교육에 있어서도 이상적인 문화 수업을 위한 실제적인 교재 및 교수법에 대한 연구가 다각적으로 이루어져야 할 것이다.

6) '서울대 한국어 1A, 5과, 문화 산책'에 나오는 명절에 관련된 질문들

7) 언어교사와 문화교사에 대한 정확한 차이를 구분하는 논의로 김주관(2007/2008), 성기철(2008) 등이 있다.

■ 참고문헌 ■

- ① 박옥희 2008 국제어로서 영어 문화 교육, 미국학 논집 147p~172p
- ② 김이은 2007 7차 영어 교육과정 분석을 통한 문화 교육 연구
- ③ 신동일, 심우진 2011 한국 영어 교육의 역사적 고찰 신문 기사와 학술자료를 기반으로
- ④ 황영순 2014 한국에서의 미국영어 교육의 변천 과정 조망, 미국사 연구 제40집 201~238p
- ⑤ 조미영, 한문섭, 김경혜 2016 초등영어 5·6학년 영어 교과서 문화 교육 방법분석 재인용
- ⑥ 임보현, 허근 2020 5·6학년군 영어 교과서의 문화 내용 분석연구_2009년과 2015년 개정 교육과정의 비교
- ⑦ 홍다혜, 손중선 2018 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 3·4학년군 영어 교과서의 문화 다양성 분석 재인용
- ⑧ 장나래, 김정렬 2018 초등학교 3·4 학년 영어 교과서 문화 내용 분석: 2015개정 교육과정을 중심으로
- 교육부 1955년 1차 중학교 교육과정
- 교육부 1963년 2차 중학교 교육과정
- 교육부 1973년 3차 중학교 교육과정
- 교육부 1981년 4차 중학교 교육과정
- 교육부 1987년 5차 중학교 교육과정
- 교육부 1995년 6차 국민학교 교육과정
- 교육부 1997년 7차 초등학교 교육과정
- 교육부 2008년 7차 개정 교육과정 초등학교
- 교육부 2011년 7차 개정 교육과정 초등학교
- 교육부 2015년 7차 개정 교육과정 초등학교
- 교육부 2015년 7차 교육과정 초등학교 영어과 [별표 1]
- 박옥희 2007_영어 교육에서의 문화의 개념과 우리나라 문화 교육 연구에 관한 고찰, 미국학 논집 27~57P
- 강지영, 고경희 2015 문화 간 의사소통 능력 신장을 위한 초등영어 교과서의 문화 교육 자료 분석
- 김효신 2016_문화 간 의사소통 문제와 한국 문화 교육
- 백현기 2009_다문화 영어교육을 위한 교수 학습방안 연구 한국음식문화를 중심으로
- 배두본 2000_외국어 교육 과정론, 한국 문화사
- 황인교, 최주열 외 2010_한국 문화 교육론, 형설출판사
- 유현정 2017_고급 단계 한국어 교재의 한국 문화 교육 실태와 방향성 고찰
- 김수진 2010_문화간 의사소통능력 신장을 위한 한국문화교육 연구 방법 연구
- 이길원 2006_국문화의 교육내용과 교육방법 연구
- 김보경 2012_한글 국제화 사례 연구(찌아찌아어 표기 사례를 중심으로)
- 최정순 2013_한국어교육의 현황 및 발전 방향:언어교육에서 문화교육까지 문화간 의사소통적 접근법을 제안하며
- 양백설 2019_비영어권 한국어 교사의 문화 교수 효능감 제고 방안 연구
- 박현주 2020_한국어 교육에서의 상호문화 교육내용 개발 연구 ; 한국어 교사 교육을 중심으로
- Randy Green_ Discovering the culture Embedded in language : Student Perceptions of an EFL Classroom Activity that promotes English as an Intracultural Language.

〈토론〉 “영어 교육(EFL)에서의 문화 교육 관점 분석을 통해 한국어 문화 교육에 시사점 도출과 적용 방향성 제시 -국가 교육 과정을 중심으로-”에 대한 토론문

이효정(국민대학교)

이 연구에서는 한국 내 외국어로서의 영어 교육과정을 분석하면서 문화 교육에 대한 관점이 변화하고 있다는 것을 인지하고, 이를 한국 문화 교육에 어떻게 적용할 것인지에 대해 논하였습니다. 상호문화의 이해력과 상생이 화두인 현시점에서 적절한 논점이라고 생각합니다. 이 연구의 취지와 주장에 동의하면서 몇 가지 의견과 질문으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 한국 내 영어 교육의 관점이 한국 내 한국어교육에도 적용 가능하고 타당한지에 대해 여쭙보고 싶습니다. 한국 내 한국 문화 교육에 대해 논하고자 한다면 미국이나 영국 내 ESL로서의 문화 교육을 살펴보는 것이 적절하지 않을까요? 이 연구에서 논의하고자 하는 것은 KSL로서의 한국 문화 교육이기 때문입니다. 미국 내에서 학교 내 영어 교육은 어떤 방식으로 이루어지고 있는지, 문화 교육은 있는지, 그 방향성은 어떠한지, 이주한 다문화층을 어떻게 인정하고 수용하는지, 상호 문화적인 관점을 견지하고 있는지, 미국 내 영어 교육과정이 어떻게 변화되어 왔는지 등을 살펴야 이를 한국 내 한국어 정책에도 적용할 수 있다고 봅니다. 이에 대해서는 어떻게 생각하시는지요? 한국 내 영어 교육과정을 살피는 것은 영어 교육에서의 문화 교육에 대한 관점이 바뀐 것이라기보다는 언어 교육을 바라보는 한국인의 시각이 바뀐 것으로 보입니다.

둘째, 한국 내 문화 교육이 상호문화를 존중하고 이해하는 방향으로 이루어져야 한다는 이 연구의 주장에는 적극 동의합니다. 그러나 구체적인 교육의 현장을 살펴보면 적용 방법에 대한 고민은 여전히 남아 있습니다. 현재 전체 한국 내 학생의 2.8%, 특히 초등학생은 4%가 다문화 학생이며, 그 수는 매년 1만 명 이상씩 늘어나고 있습니다. 다문화 학생의 한국어와 문화 교육은 대부분 국가 주도로 학교에서 이루어지고 있는데, 이때 한국어와 한국 문화에 대한 이해와 적응을 우선시해야 할 것인지, 다문화 학생의 언어와 문화에 대한 공존을 우선시해야 하는지, 다양한 문화에 관한 내용이 다문화 학생을 위한 교재에도 반영되어야 한다고 생각하시는지, 그 구체적인 모습은 어떤 식이라고 생각하시는지 등에 관한 연구자 선생님의 생각을 듣고 싶습니다.

셋째, 문화 교육에 대한 구체적인 접근은 한국 내의 KSL 교육인지, 한국 외 KFL 교육인지, 그리고 학습자가 성인인지 미성년자인지, 문화 교육의 장이 공교육 안인지 사교육 안인지 등에 따라 달라질 것으로 보입니다. 문화에 대한 상호 문화적 관점은 여러 문화 간의 동등성을 기본으로 하는데, 다양한 학습 상황에서 어떻게 구체화할 수 있을지 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

넷째, 이 연구에서는 교육과정 내 영어과 교육 목표를 살펴보면서 ‘의사소통 능력에 대하여 언급하고 있고, 문화 내용을 언어 자료에 포함한 점, 원어민(native speaker)이 아니라 문화간 화자(intercultural speaker)로 설정하였다는 점 등을 들어 영어 교육이 영어권 안의 문화를 이해하고 내재화하는 데서 벗어나 다른 문화권의 사람들과도 상호 소통할 수 있는

국제어로 변화되었다고 하였습니다. 그러나 영어 교과목의 교육 목표만을 가지고 그렇게 단정 짓는 것은 위험하지 않나 생각합니다. 2차~4차 교육과정에서도 '영어를 읽고 쓰는 능력, 듣고 말하는 능력을 기른다.', '간이한 영어를 써서 효과적으로 표현할 수 있게 한다.', '생활 주변 및 일반적인 화제에 관한 쉬운 영어를 이해하고 사용할 수 있는 능력을 키운다.'라고 하면서 영어의 사용 능력, 의사소통 능력에 대해 언급하고 있습니다. 그리고 '영어 사용 국민의 사고방식과 문화를 이해'하는 것을 목표로 삼고 있다고 하면서 '문화 이해'의 중요성에 대해서도 언급하고 있습니다. 물론 '의사소통 능력'이나 '상호 관점에서의 문화적 이해'와 같은 용어는 사용하고 있지 않으나 그렇다고 해서 의사소통 능력과 문화 이해에 대한 고려가 없었다고 보기는 어렵지 않나 생각합니다. 단순히 영어과 교육 목표뿐 아니라 교육 내용, 분량, 영역에 대한 세부 논의가 이루어져야 영어 교육이 상호이해문화로 변화하고 있다는 주장에 힘이 실릴 것으로 생각합니다.

마지막으로 연구의 제목을 문맥과 의미를 고려하여 재설정하는 것을 제안하고 싶습니다. 이 연구에서 논의하는 것은 '한국어 문화'가 아니라 '한국어교육에서의 문화 교육' 또는 '한국 문화'이기 때문에 '한국 문화 교육의 방향성 고찰-영어 교육에서의 문화 교육 관점 분석을 통해'와 같이 수정하는 것은 어떨지요?

제 질문이나 의견이 연구 내용과 반하는 것이 있다면 그것은 전적으로 연구를 단편적으로 이해한 토론자의 한계임을 이해해 주시면 감사하겠습니다. 이후에도 문화에 대한 다양하고 깊이 있는 연구 기대하겠습니다.

한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육 연구

-드라마, K-POP, 예능 중심의 담화 코퍼스 구축을 중심으로-

이승연(서울시립대학교)

1. 서론

2000년대 초반 한국의 대중문화를 중심으로 ‘한류’ 현상이 생겨났다. 이후 20년이라는 시간이 지났지만 여전히 더 많은 지역으로 한류가 확산되고 한류팬이 늘고 있는 것을 볼 때 한류를 일시적인 현상으로 치부하기는 어렵다. 한류의 핵심 분야는 여전히 드라마, K-POP이 차지하고 있지만, 이러한 대중문화 외에 한국의 산업 분야 및 전통문화의 다양한 영역까지 한류의 영향력을 확장해 나가고 있다. 또한 한류 콘텐츠를 전달, 수용하는 매체는 기존의 신문, 라디오, TV 등의 전통적 방식뿐 아니라 새로운 통신 수단 이른바 뉴미디어를 거친 문화 향유로 이행되고 있다. 특히 디지털에 친숙한 세대의 등장으로 ‘디지털 한류’라는 개념이 등장할 정도로 한류는 새로운 국면을 맞이하고 있다.

본 연구에서는 이러한 분위기에서 한류에 대한 관심이 ‘한국’으로 이어지고 있는 일부 한류팬들에게 한국어와 한국문화 학습의 동기를 부여하고 관심을 지속시키는 교육 방안을 모색하고자 한다. 특히 드라마, 가요, 예능 등의 한류 콘텐츠를 코퍼스로 구축하고, 이를 통해 한국어, 한국문화 교육을 활성화시킬 수 있는 방법을 고안해 볼 것이다.

‘한류 담화 코퍼스(가칭)’은 한류 콘텐츠를 기반으로 한 코퍼스로 담화의 상황과 장면을 함께 추출해 내도록 만든 코퍼스를 뜻한다. 즉, 한류 콘텐츠에 포함된 담화를 텍스트화하고 이를 데이터로 구축한 뒤 한국어 또는 한국문화 교육을 위해 문법, 어휘, 또는 문화 검색어를 입력하면 관련 장면이 검색되도록 하는 것을 말한다.¹⁾ 기존에 한국어교육에서 활용하던 코퍼스(한국어 코퍼스 또는 학습자 코퍼스 등)가 특정 언어 형태를 중심으로 전후 사용 맥락을 제시해 준 것과는 조금 다른 개념이다.

연구 대상은 ‘드라마’, ‘K-POP’과 함께 한류 스타가 출연하는 ‘온라인 콘텐츠’로²⁾ 범위를 제한하였다.³⁾ 각 콘텐츠 내의 언어 문화적 요소들을 텍스트 데이터로 수집하고 어떠한 문화소가 콘텐츠 내에 존재하며 그것이 어떠한 맥락에서 제

- 1) 강현화(2017)에서는 문법 교육에서도 담화적 상황을 함께 제시하는 것이 중요하다고 밝힌 바 있다. 이 연구에서는 기존의 문법 교육에서 문법 형식(형태 및 통사적 제약)과 그 형식이 가지는 탈맥락적 의미에 중심을 두었으며, 이러한 전통적 방식은 언어의 실제 사용에 대한 정보를 학습자에게 충분히 제공해 주지 못한다고 보았다. 학습한 문법을 구체적인 사용 맥락에 적용할 수 있어야 문법 학습이 완성된다는 관점에서 볼 때, 학습이 불충분해지는 것이다. 따라서 개별 문형의 통사적 특성에 대한 연구를 넘어 그것이 사용된 실제 맥락과 담화 기능에 초점을 둔 연구가 더 필요하다고 주장하였다.
- 2) 이러한 콘텐츠에는 유튜브 영상, 네이버 TV, V LIVE 등의 영상이 속한다. 내용상으로 보면 이러한 콘텐츠는 ‘예능’의 범주에 속한다고 할 수 있다. 그러나 ‘예능’이라고 하면 TV 예능이 일반적이고 전형적인 형태로 떠오른다는 점을 고려하여 이 둘을 구별하고자 하였다. 그러나 오늘날 콘텐츠 플랫폼 사이에 경계가 모호해지고 있는 상황이기 때문에 이러한 구분이 유효한지에 대해서는 좀 더 고민해야 할 필요가 있다.
- 3) 이른바 ‘한류’의 하위 영역은 방송, 영화, 음악, 공연, 게임, 웹툰, 출판, 뷰티, 패션, 음식, 관광 등으로 매우 광범위하지만(2019 한류 백서 참조), 본 연구가 시험 단계의 연구라는 점을 감안할 때 이를 모두 다루기는 어렵다고 보았다. 따라서 한류 팬들에게 가장 친숙하고 학습자에게 선호도가 높은 드라마, K-POP, 예능에 국한시켜 논의하였다.

시되는지 살피고자 하였다. 이 연구에서는 이러한 작업을 거친 결과물이 한국문화 및 한국어 교육에 활용될 가능성이 있는지를 확인하는 데 목적이 있다고 할 수 있다.

2. 선행연구

지금까지 한류 콘텐츠의 교육적 활용에 관한 연구는 주로 한국어교육에 집중되어 있었다(최인자, 2004; 한유석, 2005; 정혜경·강미옥·윤석임, 2005; 윤석임, 2006; 두위, 2007; 픽셀 튀르콰주, 2007; 정환승, 2007; 김근호, 2008; 남상영, 2009; 김경숙·라혜민, 2011; 에르덴수랭, 2013; 최희진, 2013; 김훈태, 2013; 오문경, 2013; Tran Thi Thu Luong, 2014; 손진우, 2015; 이일수·주진오, 2015; 이유인, 2015; 우원목, 2017; 김정하, 2018; 이영제, 2019; 수리·김소영, 2019; 김찬미, 2019; 박한별, 2019; 전하나, 2019 등). 한류를 즐기는 이들의 관심이 자연스럽게 한국어로 이어졌고, 그러한 수요에 맞는 교육 자료와 교수법을 마련하는 것이 다음 순서였기에 이러한 연구들이 수행되었을 것이다.

그런데 한류 콘텐츠는 본질적으로 문화 콘텐츠이다. 따라서 한국어뿐 아니라 한국문화 교육의 도구나 매개체로도 활용 가치가 높다. 한류 콘텐츠를 한국문화 교육에 활용하는 방안은 비교적 최근에 와서 모색되기 시작했다. 2010년대에 이르러 드라마를 활용한 한국어 수업 방안을 다룬 논문들이 발표되었으며(유란, 2013; 학정정, 2014; 소흙, 2016; 이제빙, 2016; 방가미, 2017, 강미, 2017) 이 분야의 연구가 가장 활발히 이루어졌다. 드라마가. 그리고 최근에는 대상 콘텐츠 유형의 범위가 확대되어 웹툰(손평, 2017; 조승현, 2019), K-pop(이하나, 2019)을 활용한 한국문화 교육으로 연구가 이어졌다.

한류 콘텐츠를 대상으로 한 한국어교육 연구는 학위논문뿐 아니라 학술지에도 다수 발표되었으며, 연구자 계층도 국내외 한국인 연구자와 국내 유학 중인 외국인 유학생까지 폭넓게 분포한다. 반면에 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육 연구는 외국인 유학생의 학위논문에서만 주로 다루어졌으며, 이른바 교육 전문가 또는 연구자 집단의 연구 참여는 높지 않은 실정이다.

오늘날 한류 콘텐츠는 상업적 소비의 대상만이 아니며, 교육 자료로서의 가치도 인정 받고 있다는 점을 고려할 때 전문성과 완성도를 제고하기 위한 이론화, 교육과정 및 교재 개발, 수업 모형 개발, 교육 실천 등에 더 많은 연구자들이 참여할 필요가 있다고 보인다. 또한 이에 앞서 이러한 이론 연구와 현장 교육에 근거를 제시하고 참고할 수 있는 기초 자료를 구축하는 작업도 필요하다고 할 수 있다.

3. 연구 방법

1) 연구 대상

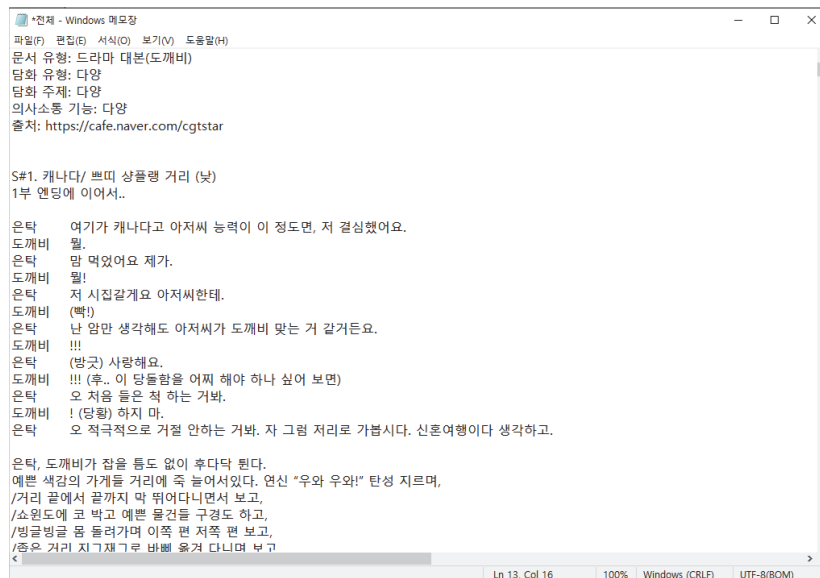
구분	내용		텍스트 명칭
드라마	콘텐츠 제목	• 도깨비(TvN)	Drama Scripts
	문화 요소	생일, 만 나이, 눈치, 수능 외	
K-POP	콘텐츠 제목	• 모모랜드 '뽀뽀'	K-POP Lyrics
	문화 요소	한국어 신체 이름 및 관련 표현	
온라인 콘텐츠	콘텐츠 제목	• 하이라이트 양요섭, 전역 인사 메시지 (https://www.vlive.tv/video/210316) • 데이식스 YBC Ep.16 Young K와 원필이의 MBTI (https://tv.naver.com/v/15481820/list/47665)	Online Contents Subtitles
	문화 요소	• 군대 • MBTI(인싸, 아싸, 핵인싸-인간관계)	

〈표 1〉 연구 대상 콘텐츠 목록

2) 데이터 구축 방법

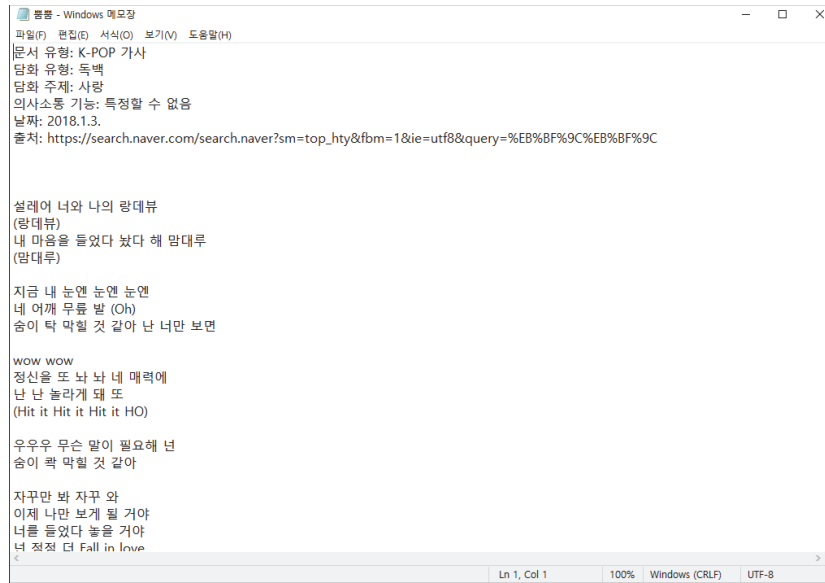
드라마는 대본을 활용하였다. 이때 대화, 독백 등의 대사만이 아니라 배경 지시문과 행동 지시문을 모두 포함하였다. 그 이유는 배경이 묘사된 부분에서도 문화 요소를 추출할 수 있기 때문이다(3 참고).

〈그림 1〉 드라마 대본(텍스트 파일)



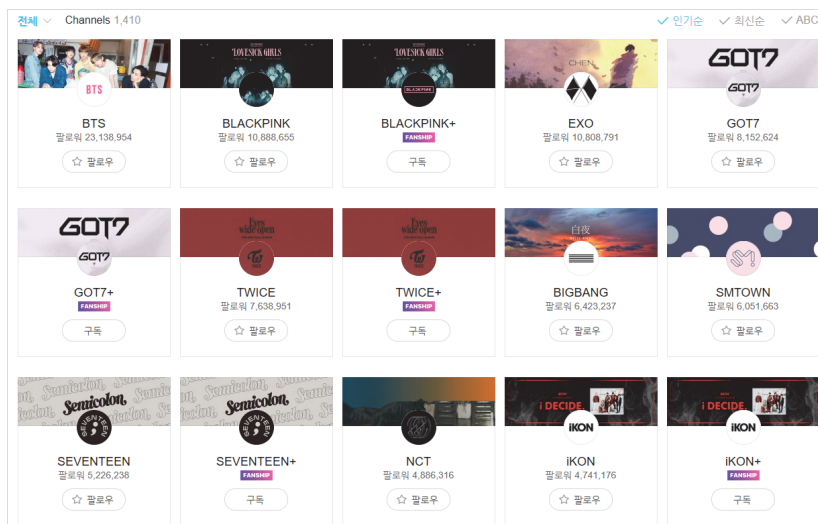
K-POP 가사의 경우, 포털 사이트에서 대부분 가사를 텍스트로 제공하고 있어 이를 쉽게 이용할 수 있다.

〈그림 2〉 K-POP 가사(텍스트 파일)



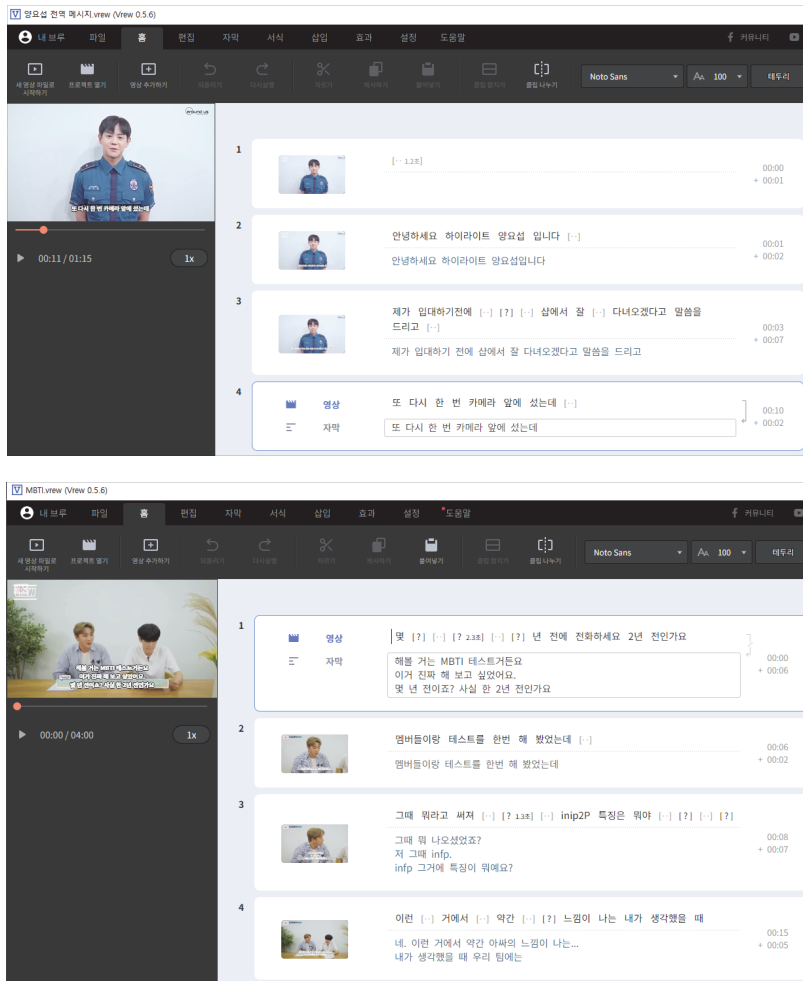
온라인 콘텐츠의 경우, 대본을 따로 구할 수 있는 것이 아니기 때문에 여러 방법을 모색해야 했다. 우선 등장하는 사람들의 대화가 자막으로 뜨는 경우도 있지만, 자막 텍스트 파일을 별도로 이용할 수 있는 것은 아니어서 음성 인식 프로그램을 이용하여 대사를 텍스트화해야 했다. 한류 스타를 중심으로 하는 온라인 콘텐츠는 주로 유튜브, 네이버 TV, V LIVE, K star live 등의 플랫폼에서 집중적으로 유통되고 있다. 이러한 플랫폼에서 제공되는 콘텐츠는 뮤직비디오, 무대 공연 영상을 비롯하여 개인방송 형태를 지닌 브이로그(V-log)나 인터뷰 영상 등이 주를 이룬다. 이 가운데 브이로그, 인터뷰 가운데 문화 교육에 활용할 수 있는 것들을 검토하여 자료화하였다.

〈그림 3〉 온라인으로 제공되고 있는 한류 스타 채널들(www.vlive.tv)



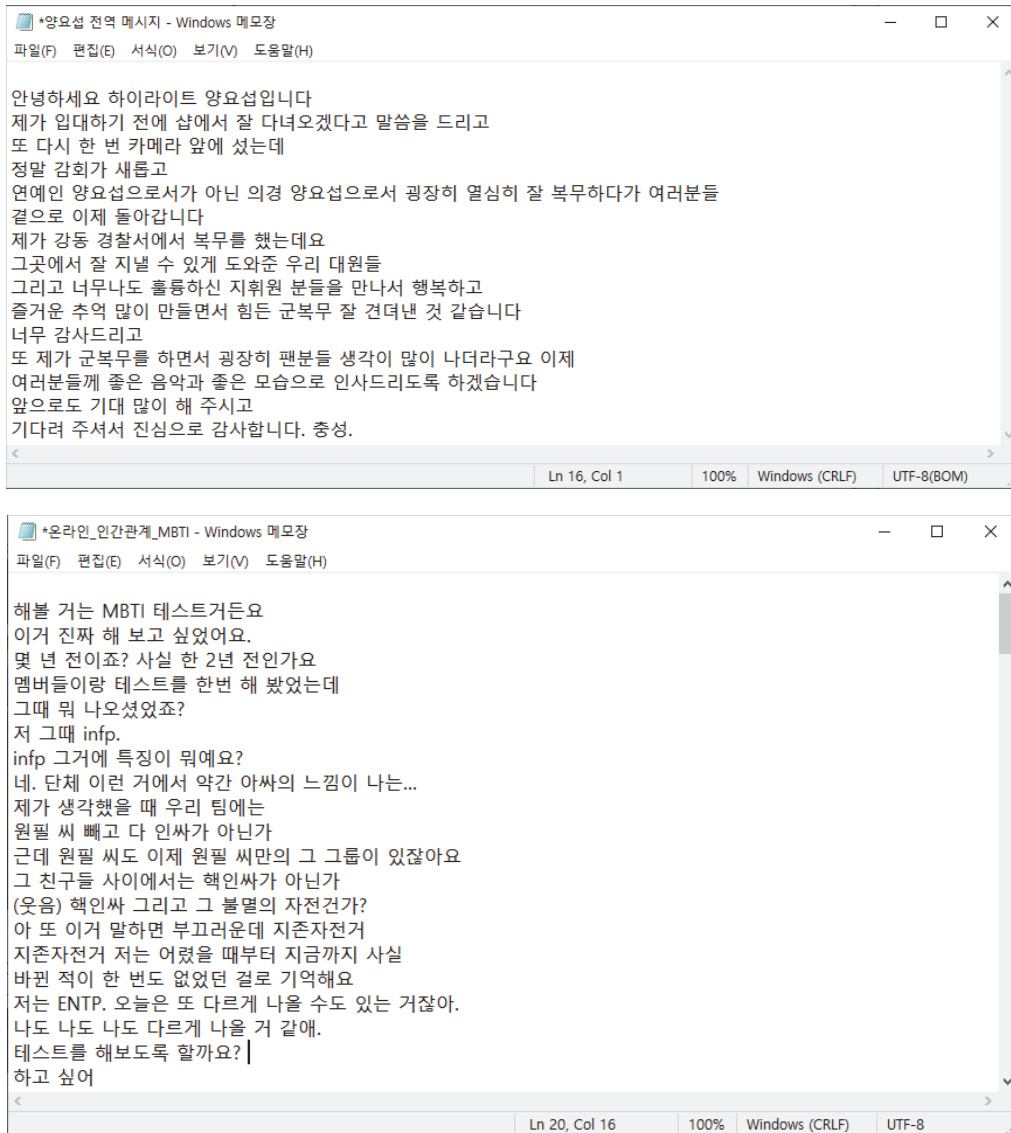
본 연구에서는 이러한 콘텐츠 가운데 <표 1>에서와 같이 두 편의 온라인 콘텐츠를 선정하고 대화 내용을 텍스트로 추출하였다. 음성 텍스트 변환 프로그램(Speech to Text, STT)은 영상 편집 인공지능 프로그램인 Vrew(<https://vrew.voyagerx.com>)를 이용하였다.⁴⁾ <그림 4>에서 변환 과정을 볼 수 있다.

〈그림 4〉 영상의 음성을 텍스트로 변환하는 과정



4) 〈그림 4〉에서 보는 바와 같이 STT 프로그램의 정확도는 콘텐츠의 유형에 따라 조금씩 다르다. 나레이션 성격의 발화는 조금 더 정확도가 높으며, 대화 교대를 포함단 2인 이상이 참여하는 담화의 경우는 정확도가 조금 낮았다.

〈그림 5〉 온라인 콘텐츠의 대사(텍스트 파일)



위와 같은 방법으로 한류 콘텐츠를 텍스트 데이터로 확보한 다음, 학습 가능한 문화 요소들을 살펴보는 과정을 거친다. 학습 목표 문화의 선정을 위해서는 국제 통용 한국어 표준 교육과정을 비롯한 문화 교육 관련 연구들을 포괄적으로 검토할 수 있다.⁵⁾

3) 문화 장면 마크업

확보된 텍스트에서 한국문화 내용이 다루어진 부분에는 마크업을 부여하였다. 마크업 언어는 XML(eXtensible Markup Language)을 간략화하여 사용하였으며, 본 연구는 아직 시험 단계이므로 텍스트 유형, 콘텐츠 정보(회차, 장면 등)와 문화소에 관한 주석만 간단히 실시해 보았다. 우선 본 연구의 대상인 콘텐츠 내에서 문화 학습이 가능한 요소들은 ‘생일’, ‘대학입시’, ‘군대’, ‘인간관계’ 등이다. 이에 대해 편의상 ‘생일’은 Culture #1, ‘대학입시’는 Culture #2, ‘군대’는 Culture

5) 본 연구에서는 이 과정은 생략하였다.

#3, 인간관계는 Culture #4로 분류하였다.⁶⁾

〈그림 6〉는 드라마 도깨비 1화의 한 장면이며, 한국의 ‘생일’과 관련하여 ‘생일’, ‘잔치’, ‘파티’, ‘떡’, ‘케이크’ 등의 어휘와 함께 ‘잔치=떡’, ‘케이크=파티’라는 흥미로운 요소도 발견된다. 한국은 여느 문화에서와 같이 사람이 태어난 날, 즉 생일을 기념하며 이날 떡이나 케이크를 먹으면서 보낸다는 점을 알 수도 있고, 고유어 ‘잔치’와 외래어 ‘파티’는 사실상 같은 의미를 갖지만, ‘잔치’는 전통적 행사로서 ‘떡’과 어울리고, ‘파티’는 현대적, 외래적 행사로서 ‘케이크’와 같이 연상된다는 점도 확인할 수 있다.⁷⁾

〈그림 6〉 드라마 〈도깨비 1화〉의 ‘생일’ 관련 장면

```

<TextType = "Drama">
<VideoClip = "도깨비1">
<SceneNo = "27">
<Culture #1= "생일">

S#27. 바다마을/ 어린 은탁 집 (낮)
바다 보이는 언덕의 작은 집 마당. <8년 후> 자막 찍힌다.
여자, 등 보인 채 건조대에 미역 다시마 등 널고 있고,
그 옆에 등 보인 채 앉아 농협 부채 들고 생선에 꼬이는 파리 쫓는 여자아이.
바람결에 아이의 뒷머리 살풋 들리며 낙인 드러난다. 보면, 9살 된 은탁이다.
그 바람에 함께 나풀 나풀 은탁의 눈앞으로 날아오는 벚꽃 잎 한 장.

은탁    ?!! (가만히 손바닥 내밀어 벚꽃 잎 손에 받는다)
은탁모  (고개도 안 들고 건조대에 미역 널며) 우리 은탁이 이번 생일엔 떡 뭐 해줄까?
은탁    (가만히 손바닥 위의 꽃잎만)
은탁모  꿀떡? 무지개떡?
은탁    (꽃잎 꼭 쥐고) 엄마. 나 이제 잔치 말고 파티하면 안 돼요?
은탁모  (그제야 보며) 뭐가 다른데?
은탁    떡이 케이크로 달라지죠. 나도 촛불 불고 소원 빌고 싶어요.
떡에다가 소원 비니까 아무래도 안 듣는 거 같아요.
은탁모  (빵 터져서) 푸하하. 엄마가 생각을 못 했어. 엄마 너 떡 좋아하니까 떡 했지.
그래. 올해부터 파티하자 케이크 놓고.
은탁    (신나서) 우와!!! 엄마 최고!!! (하다) 어? 강아지다.
은탁모  (?) 강아지?
은탁    (쭈르르 달려가더니 강아지 쓰다듬는데)
은탁모  (허공 쓰다듬는 모습이고)
은탁    (은탁에게 보이고, 손 펴서 꽃잎 보이며) 이거 봐라? 봄이 다시 왔다? 신기하지.
은탁모  (표정 어둡다...)

</Culture #1= "생일">
</SceneNo = "27">
</VideoClip = "도깨비1">
</TextType = "Drama">

```

6) 연구가 본격화되면 각 문화소들을 전체적으로 구조화한 뒤 체계적으로 번호를 부여할 수 있을 것이다.

7) 이러한 장면으로 문화 수업을 하게 된다면 내용을 심화 확장하여 한국어의 고유어(한자어 포함)와 외래어가 지시 대상이 같더라도 사용되는 상황이 다르다는 점에 대해 이야기해 볼 수 있다. 이러한 현상은 다른 언어 문화권에도 보편적인 현상일 것이므로 문화 비교 수업도 가능해진다.

한편 <그림 7>에서는 한국의 ‘수능’ 또는 ‘수험생’과 관련된 내용을 엿볼 수 있다. ‘수험생이 하는 일을 중요하게 생각하여 방해하지 않는다’거나 ‘수능 직전의 고3 학생은 예민하다’는 점 등이 입시가 중요한 한국 사회의 분위기를 잘 나타내 준다. ‘대학 입시’라는 제도 역시 어느 사회, 어느 문화에나 존재하지만 사회적 인식은 모두 다를 수 있으므로 문화 내용으로 다루기에 적합하다고 할 수 있다.

<그림 7> 드라마 <도깨비 7화>의 ‘대학입시(수능)’ 관련 장면

```

<TextType = "드라마">
<VideoClip = "도깨비7">
<SceneNo = "13">
<Culture #2= "대학입시">

S#13. 도깨비 집/ 식당 (밤)
메밀군 꺼안고 쿠션처럼 받친 채 언어영역 비문학 독해 풀고 있는 은탁.

도깨비 (들어와 그 모습 보고) 멀쩡한 니 방 놔두고 여기서 뭐해. 시위하는 거야?
은탁 (문제집만 보며) 그냥 간식이 가까운 곳에 있는 건데요.
저한테 잘 보일 일 없어지신 후에 바로 간식이 끊겨서요. 먹을 거 갖다 치사하게.
도깨비 요새 가세가 기울어서. 사실 우리 형편에 수험생 간식은 사치지.
은탁 (샤프 짹 쥐며!) 진짜 건드리지 맙시다.
지금 세상 모든 게 거슬리는 수능 직전의 고삼이니까.
도깨비 너 지금 승질 낸 거야?
은탁 무슨 수호신이 수호는커녕 수능 직전에 진짜. (하다) 아!! (뻘히)
도깨비 왜. 뭐.
은탁 아저씨 혹시 수능 답. 알아요?
도깨비 어. 근데 수능이 언젠데.
은탁 그건 모르는데 답은 알아요?
도깨비 어. 불러줘?
은탁 (혼자 막 좋아 입 막고 팔 다리 흔들며 무언의 비명 지르고) 네!
도깨비 일단 이거 다 풀어.
은탁 네! 참고로 수능은 답주 목을입니다. (문제집에 코 박고 줄 그어가며 문제 푼다)

</Culture #2= "대학입시">
</SceneNo = "13">
</VideoClip = "도깨비7">
</TextType = "드라마">

```

<그림 8>에서는 위 내용과 관련되어 수학능력시험 당일의 분위기를 보여준다. 특히 이 부분에는 상황 지시문만 있지만, 이를 통해서도 수학능력시험이 수험생에게 얼마나 큰 마음의 굴레인지를 짐작할 수 있게 하며, 이러한 어려움이 단지 수험생 개인의 문제가 아니라 가족 모두가 함께 겪어 내는 문제라는 점을 알 수 있다. 따라서 <그림 7>과 <그림 8>의 문화 내용을 함께 활용하면 한국의 대학입시가 갖는 의미를 학습자가 파악하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

〈그림 8〉 드라마 〈도깨비 7화〉의 ‘대학입시(수능)’ 관련 장면

<p>〈TextType = “드라마”〉 〈VideoClip = “도깨비7”〉 〈SceneNo = “15,16”〉 〈Culture #2= “대학입시”〉</p> <p>S#15. 수능시험장/ 교실 (낮) 긴장감 감도는 교실, 진지하게 문제 푸는 수험생들 사이 섞여 은탁도 수능 치르고 있다. 평온하게 술술 문제 풀어나가는 모습의 은탁.</p> <p>S#16. 수능시험장 앞 (해질녘) 수능 끝나고 쏟아져 나오는 학생들. 은탁도 목도리 둘둘 만 채로 혼자 터덜터덜 걸어 나오고 있다. 학교 앞에는 아이들 기다리고 있는 부모님들 잔뜩 모여 서있다. 엄마 발견한 아이들 저마다 “엄마!” 하고 뛰어가 안기는 모습들이고. 어떤 엄마는 “고생했어 우리 딸” 하며 꽃다발도 건넨다. 은탁, 그런 아이들 부러운 눈길로 바라보며 빨간 목도리 매만지며 쓸쓸히 걸음 옮긴다.</p> <p>〈/Culture #2= “대학입시”〉 〈/SceneNo = “15,16”〉 〈/VideoClip = “도깨비7”〉 〈/TextType = “드라마”〉</p>
--

온라인 콘텐츠의 경우에도 유사한 과정을 거쳐 문화 요소를 뽑을 수 있으며, 〈그림 9〉과 같이 1차 가공할 수 있다.

〈그림 9〉 온라인 콘텐츠의 ‘군대’ 관련 장면

<p>〈TextType = "온라인콘텐츠"〉 〈VideoClip = "https://www.vlive.tv/video/210316"〉 〈Culture #3 = "군대"〉</p> <p>안녕하세요 하이라이트 양요섭입니다 제가 입대하기 전에 삼에서 잘 다녀오겠다고 말씀을 드리고 또 다시 한 번 카메라 앞에 섰는데 정말 감회가 새롭고 연예인 양요섭으로서가 아닌 의경 양요섭으로서 굉장히 열심히 잘 복무하다가 여러분들 곁으로 이제 돌아갑니다 제가 강동 경찰서에서 복무를 했는데 그곳에서 잘 지낼 수 있게 도와준 우리 대원들 그리고 너무나도 훌륭하신 지휘원 분들을 만나서 행복하 고 즐거운 추억 많이 만들면서 힘든 군복무 잘 견뎌낸 것 같습니다. 너무 감사드리고 또 제가 군복무를 하면서 굉장히 팬분들 생각이 많이 나더라구요. 이제 여러분들께 좋은 음악과 좋은 모습으로 인사드리도록 하겠습니다 앞으로도 기대 많이 해 주시고 기다려 주셔서 진심으로 감사합니다. 충성.</p> <p>〈/Culture #3 = "군대"〉 〈/VideoClip = "https://www.vlive.tv/video/210316"〉 〈/TextType = "온라인콘텐츠"〉</p>

〈그림 10〉 온라인 콘텐츠의 ‘인간관계(인싸/아싸/핵인싸)’ 관련 장면

```

<TextType = "온라인콘텐츠">
<VideoClip = "https://tv.naver.com/v/15481820/list/47665">
<Culture #4 = "인간관계">

해볼 거는 MBTI 테스트거든요
이거 진짜 해 보고 싶었어요.
몇 년 전이죠? 사실 한 2년 전인가요
멤버들이랑 테스트를 한번 해 봤었는데
그때 뭐 나오셨었죠?
저 그때 INFP.
INFP 그거의 특징이 뭐예요?
네. 단체 이런 거에서 약간 아싸의 느낌이 나는...
제가 생각했을 때 우리 팀에는
원필 씨 빼고 다 인싸가 아닌가
근데 원필 씨도 이제 원필 씨만의 그 그룹이 있잖아요
그 친구들 사이에서는 핵인싸가 아닌가 (웃음) 핵인싸
그리고 그 불멸의 자전건가?
아 또 이거 말하면 부끄러운데 지존자전거
지존자전거 저는 어렸을 때부터 지금까지 사실
바뀐 적이 한 번도 없었던 걸로 기억해요
저는 ENTP. 오늘은 또 다르게 나올 수도 있는 거잖아.
나도 나도 나도 다르게 나올 거 같애.
테스트를 해보도록 할까요?

</Culture #4 = "인간관계">
</VideoClip = "https://tv.naver.com/v/15481820/list/47665">
</TextType = "온라인콘텐츠">

```

4. 결론

본 연구에서는 한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육을 위해 코퍼스를 구축하여 활용할 것을 제안하였다. 이를 위해 드라마와 K-POP, 온라인 스트리밍 콘텐츠 등을 대상으로 담화 코퍼스를 구축하는 방안을 모색해 보았다. 드라마의 경우 대본을 활용하였고, K-POP의 경우 노래 가사를 활용하였다. 디지털 콘텐츠의 경우에는 자동 음성 인식 프로그램(STT)으로 추출한 텍스트를 이용할 수 있었다. 이렇게 확보된 텍스트에는 한국문화 학습 요소들을 찾아 주석을 달고 담화 상황에 마크업을 부착하여 교육에 활용하는 방안을 고안하였다. 이때 중요한 것은 대사 또는 대본과 해당 영상이 동기화되어 있어야 한다는 점이다. 한류 콘텐츠를 기반으로 하는 교재를 구성하든, 교사들이 교실에서의 문화 수업을 위해 이러한 자료를 이용하든지 내용을 검색하여 찾을 수 있는 텍스트와 영상이 함께 제공되어야 하기 때문이다.

본 연구는 ‘한류 콘텐츠’와 ‘한국문화 교육’, 그리고 ‘코퍼스 언어학’을 접목하여 한국문화 학습에 유용한 자료를 제공할 수 있을지, 그 가능성을 검토하는 기초 연구의 성격을 갖는다. 따라서 일반적인 코퍼스 활용 연구에서 요하는 대규모 자료를 구축한다거나 그것을 활용하여 검증하지는 못하였다는 점에서 한계를 지닌다. 그러나 이번 연구를 통해 이른바 한류 담화 코퍼스 구축의 가능성이 확인되고, 연구의 필요성을 인정받는다면 향후 여러 가지 문제들을 해결해 가며 한류 콘텐츠 기반의 코퍼스 구축 사업을 구체화시켜 나갈 수 있을 것이다.

그러나 그 전에 모든 한류 콘텐츠는 엔터테인먼트 산업의 일환으로 제작되었으며 영상뿐 아니라 대본 및 노래 가사 등이 모두 저작권 보호의 대상이라는 점에 주의해야 한다. 특히 각 콘텐츠에는 출연자에 대한 초상권까지도 개입되어 있어

자료를 공식적으로 활용하는 것이 결코 쉽지 않다. 한편 교실에서의 문화 수업만을 목적으로 교사 개인이 코퍼스를 만들어 사용하는 것 역시 실현 가능성이 희박하다. 결국 한류 콘텐츠 중에서 학습자의 수요가 높고 한국문화 학습 요소를 풍부하게 포함한 것들을 대상으로 한 교육 자료를 개발하는 대규모 사업이 필요하다고 할 수 있다. 그리고 그 과정에서는 교육자나 연구자뿐 아니라 한류 콘텐츠의 제작에 관여하는 다양한 주체들 간에 협력과 합의가 이루어져야 한다. 즉, 한국어 및 한국문화 교육자, 코퍼스 언어학자, 방송사 및 제작 업체 등의 협력이 필수적이다. 그리고 그 전에 이러한 한류 콘텐츠가 한국어 및 한국문화 학습의 자료로 지니는 가치와 기초 자료 개발의 필요성에 대해 각 주체들이 공감할 수 있도록 하는 것이 가장 우선시되는 과업이라 할 수 있을 것이다.

참고문헌 - 생략

〈토론〉 “한류 콘텐츠를 활용한 한국문화 교육 연구 -드라마, K-POP, 예능 중심의 담화 코퍼스 구축을 중심으로-”에 대한 토론문

유승금(한림대학교)

요즘 문화 관련 뉴스 중 가장 큰 화제는 방탄소년단(BTS)인 듯합니다. 다른 나라의 음원차트 및 시상식뿐만 아니라 국내의 여러 분야(경제, 병역 등)에서 BTS와 관련된 다양한 뉴스들이 연일 보도되고 있습니다. '대장금', '겨울연가'와 사이의 '강남스타일'에 이어 '기생충', 'BTS', '블랙핑크' 등으로 이어지는 한류 콘텐츠는 전 세계에서 소비되는 문화 콘텐츠가 되었습니다. 이러한 한류 콘텐츠가 한국어교육에 긍정적인 영향을 준다는 연구(김현정·박정아, 2008; 오문경, 2013; 권재현·권기환, 2012 등)도 있는 반면 한류 현상이 한국어 학습에 직접적인 영향을 끼치지 않는다는 연구(이희경, 2006; 민원정 2012 등)도 있습니다. 하지만 해외에서 지속적으로 증가하고 있는 한국어교육 학습자와 국내 유입 유학생의 학습동기의 한 부분을 한류 콘텐츠에 대한 관심이 차지하고 있는 것은 분명합니다. 이들이 한류 콘텐츠를 접한 경로는 온라인, 모바일 플랫폼이 가장 많습니다.(2020년 해외한류실태조사) 또한 어느 때보다도 올해는 온라인 콘텐츠가 교육 분야에서 가장 많이 활용된 시기이며 다양한 온라인 콘텐츠를 활용한 교육 방법이 앞으로도 더욱 증가하리라 봅니다. 이러한 두 가지 면에서 선생님의 연구는 해당 교육 현장에 많은 도움이 되리라 생각합니다. 서술하신 내용 중 궁금한 점에 대해 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

- 1) 서론에서 이 논문을 쓰게 된 동기와 목적에 대해 “한류에 대한 관심이 ‘한국’으로 이어지고 있는 일부 한류팬들에게 한국어와 한국문화 학습의 동기를 부여하고 관심을 지속시키는 교육 방안을 모색하고자 한다”고 하셨습니다. 실제 한류에 대한 관심을 가지고 한국어를 배우는 학습자만 해당 연구를 교육에 활용할 때 대상이 되는 것으로 이해하였는데 이렇게 한정하신 이유가 궁금합니다.
- 2) 논문의 <그림 4>, <그림 5> 등에서 문화소로 정한 부분들은 드라마에서 외국어 자막으로 처리하여도 이해하기 어려운 내용들입니다. 이러한 문화와 언어에 대한 어려움을 해결하지 않고서는 지속적인 한류를 기대하기는 어렵습니다. 2019년 해외 한류실태조사에서는 한국 문화콘텐츠에 대한 호감을 저해하는 요인으로 한국어가 어렵고 생소함을 꼽고 있습니다.¹⁾ 이 외에도 '다른 언어, 문화 내용의 이해가 어려움', '내용의 부적절함', '자국 문화와 다름' 등의 응답도 있습니다. 지속적인 한류를 위해서는 이러한 문제를 해결해야 합니다. 선생님의 연구 결과를 한국어 학습자에 대한 문화 교육 외에도 한류 콘텐츠 소비자에게 적용할 수 있는 방안이 있을지 궁금합니다. 즉, 해당 연구 결과를 교육 현장에서 활용하는 방안 외에도 문화 콘텐츠 제작 현장(?)에서 활용할 수 있는 방안은 어떤 것이 있을지 말씀

1) 한국어가 생소하고 어려워서 한류 콘텐츠를 즐기지 않는다는 응답이 드라마에서는 1순위, 예능에서는 3순위, 영화에서는 1순위, 음악에서는 1순위였다.

부탁드립니다.

- 3) 선생님의 연구는 다양한 문화 콘텐츠를 대상으로 ‘한류 담화 코퍼스’를 구축하고 그 안에서 문화요소를 선정하여 제시하는 것입니다. 향후 더 많은 콘텐츠가 더해지겠지만 우선 제시하신 예에 대해서 살펴보면 ‘생일’은 초급에서도 활용이 가능하겠지만, ‘수능’ ‘군대’ ‘인간관계’에 관한 내용은 어느 수준에서 활용할 수 있을지요? K-POP 가사, 드라마 대사 등이 초급에서는 활용하기에 어렵다고 생각합니다. 한류 소비자에서 한국어 학습자로 유입된 대부분이 초급이라고 볼 때 초급에서 활용 가능한 내용들이 있을지요? 아니면 제시하신 내용들을 초급에서 다룰 수 있는 교육 방안이 있다면 말씀 부탁드립니다.
- 4) 이전에도 영화, 노래, 드라마 등 다양한 매체를 활용한 한국어교육 방안에 관한 연구가 있었습니다. 영화 한 편을 선정한 후 영화에 대한 내용 이해와 영화에 담긴 문화 요소를 이해하는 것과 논문에서 제시하신 코퍼스를 활용하여 문화 이해를 하는 것의 차이점을 잘 구분하지 못하겠습니다. 예를 들어, 고급에서 ‘한국의 교육’에 대한 내용으로 학습할 때 <그림 6>의 영상을 활용하는 것인지요? 아님, 학부의 내용 중심 교과목 ‘한국의 문화’ 등의 수업에서 활용하는 것인지요? 콘텐츠를 활용할 수 있는 ‘한국문화 교육’이 구체적으로 어떤 교육과정인지 궁금합니다.
- 5) 선생님께서도 논문에서 언급하신 것처럼 해당 코퍼스는 언어 자료만 제시하는 것이 아니라 영상도 함께 제공이 되어야 교육적으로 활용 가치가 높다고 할 수 있습니다. 논문에서 제시하신 예를 가지고 말씀드리면 인터넷에 공개된 콘텐츠(군대 관련) 외에 드라마 도깨비의 경우 실제 영상을 수업에서 활용할 수 있도록 교육기관에 제공할 수 있는지 궁금합니다. 국가 기관 외에 국내의 여러 교육 기관(대학) 및 해외 대학 의 한국어 교육 현장에서 활용 가능한 방안에 대한 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.

■ 참고문헌 ■

- 권재현·권기환(2012), 외국인에 대한 한국어 교육은 한류 관광 동기에 영향을 미치는가, 한국항공경영학회지 10(4), 207~226.
- 김현정·박정아(2008), 한류 애호가를 위한 한국어 교육 자료 개발의 방향성 고찰, 국제한국어교육학회 제18차 학술대회 자료, 253~263.
- 민원정(2012), 중남미 한류 확산과 한국문화교육의 방향성 모색, 언어 사실과 관점, 29 : 51-68.
- 오문경(2013) . 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 국외 보급 정책 연구 : 한류 기반 잠재적 학습자를 대상으로, 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문.
- 이희경(2006) . 학습자 요구 분석을 통한 일본 대학생의 한국어 학습과 한류, 한국언어문화학 3(1), 125~151.
- 한국국제문화교류진흥원(2019), 해외한류실태조사 보고서.
- 한국국제문화교류진흥원(2020), 해외한류실태조사 보고서.

분과 3

학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 I

사회 : 신윤경(가천대학교)

이민자 대상 특수목적 교재의 언어문화 통합 교육 양상

-독일 사회통합프로그램 교재를 대상으로-

이미향(영남대학교)

1. 연구 목적 및 필요성

21세기, 개인의 행복과 자유를 위한 이민이 가속화되고 있다. 교통과 정보 기술이 발달한 오늘날에 정치적, 경제적, 문화적, 사회적, 종교적 사유로 국경을 넘어 이주하는 것은 더 이상 국지적이거나 특수한 현상이 아니다. 국내에서도 체류 외국인이 지속적으로 늘어나 현재 250만에 달하고 있으며, 범세계적 분위기를 따라 국가와 사회의 통합을 지향하는 다양한 방안과 교육 정책이 활발히 연구되고 있다.¹⁾

이민자를 대상으로 한 교육에는 이민자가 새로운 삶에 적응하도록 하는 언어교육이 필요하다. 그런데 이민자 대상 교육은 일반 언어교육과 달리 특수목적 교육에 해당한다. 우선 이민자는 다른 나라로 이주하여 새로운 환경에서 살면서도 원래 사용하던 언어와 문화를 유지하는 이들이다. 그리하여 이민자는 다문화적 정체성(multicultural identity), 복수 정체성(multiple identity)을 가질 수밖에 없다. 따라서 사회통합을 지향하는 언어교육 프로그램은 이러한 이민자의 특수성을 고려한다. 그리고 이민자는 다양한 변인을 가진 학습자군이다. 이민자는 체류자격별 사회적 역할, 지적 수준, 기존 문화권의 가치관 등에 따라 배경지식의 차이가 매우 크므로 이민자 대상 언어 교육에서는 사회와 문화 이해가 모색되어야 한다(이미향 외, 2018:153). 그러므로 이들을 대상으로 한 사회통합 교육은 학습자의 특수성을 반영한 교육적 설계가 필요하다.²⁾

이 연구는 한국형 사회통합 교육프로그램을 위한 특수목적 교재의 방향을 점검하는 데 목적을 두고, 교재 개발의 지향점과 이에 맞는 모형을 마련하고자 하는 연속 연구 중 하나이다. 한국과 호주의 사회통합 교재를 분석한 연구를 바탕으로 이 연구에서는 독일의 사회통합 교재를 분석하고, 그 의의와 시사점을 도출하고자 한다.³⁾ 본고는 일정한 기준에 따라 해당 자료를 확인하고, 그 결과를 선행 연구에서 밝힌 여타 사회통합 교재의 특성과 비교함으로써, 한국형 사회통합 프로그램에서 언어교육의 범위와 한계를 알아볼 것이다.

독일은 비교적 오래전부터 이민 정책을 시행한 나라로, 현재 한국 사회통합 프로그램의 모델 수립에 기여한 바 있다. 그런데 독일과 한국은 사회통합 정책의 역사와 관점뿐만 아니라 현실적으로 갖춘 여건이 다르다. 사회통합의 기본 방향은 많은 이들이 수혜자가 되는 것이면서 교육 자료는 그 사회의 요구에 맞는 것이어야 한다는 이중성이 있다. 이런 면에서

1) 이민자 정책의 방향과 효과에 대한 연구로 이현주 외(2012), 이진영(2014), 안교철(2015), 최혜지(2017) 외 다수 참조.

2) 김이선 외(2013:19)는 이민자의 사회통합에 영향을 미치는 요인에 대한 연구이다. 이 연구에서 밝혀 바, 사회통합 교육 성과에 미치는 주요 변인으로는 이민자의 성별, 연령, 교육 수준, 종족적 배경, 인적자원 수준, 출신 사회와 목적지 사회의 관계, 이민자에 대한 사회적 수용성과 지지 수준, 이민자 사회통합을 위한 서비스 수준 등이 있다.

3) 이미향 외(2018)에서는 한국형 사회통합 프로그램의 교육과정과 교재를 분석하였다. 그리고 오지혜·심상민·이미향(2019)에서는 호주의 사회통합 프로그램 교재를 분석하면서, 다문화사회를 일찍 경험한 국가의 교육 정책과 교육 자료의 가치를 확인하였다.

상대적으로 늦게 시작한 한국의 사회통합 정책이 기본 목적에 충실하면서도 이민자의 특수성을 바로 반영하고 있는지 확인하고자 하는 것이다. 2020년, 10년을 넘어서 한국 사회통합 프로그램에서 이민자를 대상으로 한 현재 교육 정책이 이민정책의 기본 관점에 부응하는지를 확인하는 것은 이민자 개인의 행복을 위한 특수 목적 교육 자료로 부합하는지에 대한 답이 될 것이라 기대한다.

2. 이민자 대상 사회통합 교육의 특징

전 세계에 시행 중인 이민 정책은 일반적으로 동화주의, 다원주의, 다문화주의로 접근할 수 있다. 이민정책은 국가적 차원에서 이루어지는 것이라, 사회통합을 위한 각국의 이민정책에 따라 복지, 가족, 고용, 교육 정책을 펼치고 있다. 다문화주의는 소수자의 인권, 평등, 다양성에 주목하는 것이다. 그럼에도 불구하고 이민자 대상 정책은 대부분 동화주의에서 출발한 경향이 있어, 이민자 교육은 이민자들의 사회 동화 즉 시민적, 문화적, 경제적 동화 등에 중점을 두어 왔다.

이민자를 대상으로 한 사회통합프로그램(KIIP)은 대한민국에 체류하는 이민자가 우리 사회 구성원으로 적응, 자립하는데 필요한 기본소양(한국어와 한국문화, 한국사회 이해)을 체계적으로 함양할 수 있도록 마련된 교육이다.⁴⁾ 여기서 이주한 이들이 새로운 환경에 적응하고, 구성원으로 자립할 수 있는 역량을 기르는 것이 주요 목표임을 알 수 있다. 사회통합 교육프로그램으로서 <사회통합프로그램>은 소위 ‘다문화교육’과는 교육의 초점과 운영 방향이 다르다. 실제로 교육부에서 이루어지는 내국인 대상 다문화교육 프로그램이 문화 다원주의에 기반을 둔 ‘문화다양성’을 지향한다면, 이민자를 대상으로 한 법무부의 사회통합 교육프로그램은 상대적으로 ‘동화주의’의 성격이 강하다.

이민자 정책, 특히 교육 분야에서 ‘사회적 동화’는 민감하게 다루어져야 할 교육 목표이자 내용이다. 그런데 이민자의 사회적 동화가 사회적 통합이나 이민자의 사회적 적응을 보장하는 것은 아니다. 관련 연구를 통해 무엇이 이민자의 사회 통합에 직결되는지 확인할 수 있다. 선행 연구들은 이민자가 그 사회에 대한 신뢰, 소속감과 정체성, 공동체 참여, 사회적 응집성 등을 획득하게 될 때 사회통합에 성공한다고 입증하고 있다(이현주 외 2012, 김이선 외 2013 등).

한 사회에서 이민자들이 통합에 이르기 위해서는 사회 여러 측면에서의 통합 과정이 전제된다. 이와 관련된 연구로 정리하면 차용호(2009), 서광석(2010), 설동훈(2013), 안교철(2015) 등이 있다. 차용호(2009)에서는 언어적 통합, 교육적 통합, 경제적 통합, 주거적 통합, 가족적 통합, 정치적 통합, 기타(사회 안정적 통합, 문화적 통합, 건강/의료)로 나누어 사회 통합 과정 단계로서 순차적인 성격을 강조하였다. 사회 적응을 사회통합과 동일한 것으로 본 서광석(2010)은 문화(언어, 기후, 음식, 관습 등), 결혼(가정지출, 양육, 부부관계, 혼인으로 인한 인간관계, 종교), 경제(언어소통, 노동 관련 법 제도, 소비경제활동), 정치(귀화 및 영주권 관련 제도로 나누었다. 다문화정책과 이민자 적응도 간의 상관을 연구한 설동훈(2013), 안교철(2015)은 다문화정책의 점수화 기준으로서 권리(영주, 자유 및 평등, 근로, 사회복지, 정치활동), 교육(언어, 사회, 문화, 역사, 법)의 두 영역으로, 이민자 적응도를 분석하는 요소로서 경제, 교육, 근로 세 부분을 두었다.

그런데 이미향 외(2018:154-157)에서는 국외 사회통합 교육 프로그램과 비교할 때 한국의 사회통합 프로그램은 다음 몇 가지 측면에서 차이점이 있다고 하였다. 첫째, 국내 사회통합프로그램에는 이민자라는 거주민으로서 특수성 및 체류자격별 이민자 유형이 충분히 반영되지 않은 것이다. 언어 수업 시수가 여타 국외 프로그램에 비해 적을 뿐만 아니라, 시수와 과정이 한 유형밖에 없다는 측면에서 그러하다. 둘째, 이러한 교육 시간이 교육 방식에 영향을 주어, 언어지식 전달이 교수 학습의 중심이 되고 상대적으로 언어 기능과 문화 관점을 다룰 여유가 없게 된다는 점이다.⁵⁾ 셋째, 국내 프로그램

4) 이민자 조기적응프로그램은 대한민국에 장기체류하려는 외국인이 입국 초기단계에서 안정적으로 우리사회에 정착할 수 있도록 해당 외국인의 사용 언어별로 대한민국의 기초 법·제도, 사회적응 정보 등을 제공하는 사회통합교육이다.

은 한국사회 이해과정에서 역사, 정치, 지리, 경제 등 사회와 문화에 대한 지식 습득을 중요시하는 데 비해, 국외 과정의 최종 교육 목표는 시민교육과 시민으로서의 적극적 참여 등이라는 점에서 다르다.⁶⁾

이민자 교재에는 이민자가 간접적으로 경험할 삶의 일부가 들어 있어야 한다. 그리고 그 삶의 현장에서 이민자의 언어 수준을 이유로 이민자에게 요구되는 활동이 지연되어서는 안 된다. 왜냐하면 의사소통은 언어와 관련된 능력만으로 완성되는 것이 아니기 때문이다. 한국 사회통합프로그램(KIIP) 교육에 쓰이는 자료는 이민자의 사회 적응력 제고와 사회적 통합이라는 특수목적에 부합할 때 의의가 있다. 교육 내용의 범주에 대한 정확한 해석이 필요한 것이다.

현 과정에는 문화 지식과 문화 관점, 그리고 문화 수행에 따라 교육 내용이 체계적으로 반영되어 있으나, 이것은 이민자들이 언어 숙달도를 높인 다음에 만나는 교육 내용이다. 주지하다시피 성인 이민자는 새로운 사회에 발을 딛는 순간부터 문화를 만나고 배워야 하며, 문화 간 소통을 시도해야 하는 존재이다. 이러한 점에서 현재의 분리된 단계는 사회통합의 개념과 학습 대상자를 충분히 고려한 것이라 보기 어렵다. 이러한 문제를 해결하기 위해, 성인 이민자가 학습할 필수적 교육 내용을 사회, 문화, 경제, 정치제도 등을 성인의 언어 수행 속에서 해석하고자 한다.

이민자에 대한 인도주의적 측면에서 다문화주의에 기반을 둔 이민정책은 언론, 교육 분야 이외에 노동, 보건 의료, 복지 등 거의 모든 공적 영역에서 이민자를 고려하고 있다. 국민 모두가 조화롭고 결속된 분위기 아래 권리와 책임을 함께 요구하는 것이다. 사회통합을 위해 이민자의 사회 적응이 매우 중요한 시점에, 이와 같은 교육 목표를 달성하기 위한 교재는 사회, 문화, 경제, 정치 등 여러 측면에서 언어 지식 이해와 언어 기능 수행을 경험할 수 있도록 마련되어야 한다. 오지혜·심상민·이미향(2018)에서는 호주의 AMEP 사례(『Living in Australia』(2nd Edition), NSW Government, AMES)를 분석하는 과정에서 이민자 대상 사회통합의 주요 영역을 다음 4가지로 설정하였다.

〈표 1〉 이민자 대상 사회통합교육의 영역(오지혜 · 심상민 · 이미향, 2019:235)

교육 영역	내용
사회적 통합	의식주, 결혼생활, 공공기관 이용, 복지, 여가, 건강과 의료, 전기, 교통 및 통신 매체, 치안 등
문화적 통합	국가지역 상징, 역사, 예술, 종교, 지라기후, 관혼상제 등
경제적 통합	수리력을 기반으로 한 화폐 거래, 소비 활동, 구직, 직장 및 직무 활동 등
정치적 통합	국가 혹은 지역사회 차원의 공적 활동, 법

사회적 통합은 사적, 공적 영역에 필요한 친교 활동, 의식주, 공공기관 이용과 편의 시설에 대한 복지, 여가와 여행, 건강과 의료, 전기, 교통 및 통신 매체, 치안 등에 관한 것이다. 문화적 통합은 지리, 기후, 역사, 예술, 종교, 결혼, 관혼상제, 국가 및 지역 상징에 관한 내용이다. 경제적 통합은 수리력을 기반으로 한 소비 경제 활동을 기본으로, 구직, 직장 및 직무 능력 관련 내용, 노동 관련 법 제도, 소비 경제 활동 등을 이른다. 정치적 통합은 법, 국가 혹은 지역사회 차원의

5) 김중섭 외(2016:21)은 급별 100시간이라는 교육 시간이 언어지식을 전달하는 교수 학습 환경 조성에 주는 영향이 있음을 논하고 있다. 교육 시간이 72시간, 100시간, 200시간일 때, 언어지식과 언어기술 및 문화의 교육 비중이 달라진다는 것이다. 이 모형에 비추면 단계별 100시간 교육은 200시간 교육과정에 비해 언어지식 중심으로 교육 내용을 채울 가능성이 있는 것이다.

6) 이민자의 사회통합에 관한 여러 연구에서 한국사회에 대한 이민자의 지식 습득과 이해가 구성원의 사회통합으로 이어지는 것이 아니라는 점을 강조하고 있다. 이현주 외(2012), 김이선 외(2013) 등 선행 연구들은 이민자가 그 사회에 대한 신뢰, 소속감과 정체성, 공동체 참여, 사회적 응집성 등을 획득하게 될 때 사회통합에 성공한다고 입증하고 있다.

활동과 관련한 내용에 대한 것이다. 이를 사회통합교육을 위한 교재 분석의 근거로 삼는다.⁷⁾

3. 성인 이민자 대상 독일 사회통합프로그램과 교재

독일은 비교적 이른 시기에 다문화 사회가 되었다. 현대에 다문화 사회가 존재하는 양식은 그 생성 원인에 따라 구분할 수 있다. 김중순(2012)은 다문화 사회의 존재 양식을 크게 세 가지로 보았다. 첫째, 식민지 개척에 따른 백인 중심 이주종족들이 지배세력을 형성한 경우이다. 미국, 캐나다, 호주 같은 다민족 국가가 이에 해당한다. 둘째, 식민지 정책을 통해 나라가 대형화하는 과정, 혹은 경제적 성장의 과정에서 여러 소수 민족들이 유입된 경우이다. 프랑스와 독일처럼 역사가 오래된 나라의 다문화 사회가 이에 해당한다. 셋째, 여러 민족들의 연합으로 이루어진 동질적 다민족 국가가 있다. 중국이나 몽골 혹은 북아프리카가 그 예이다.

한국 사회는 위의 분류 가운데 경제적 성장에 소수 민족이 유입된 두 번째 경우에 가장 가깝다. 이런 면에서 한국형 사회통합 프로그램의 시작점에 독일의 이민자 대상 교육이 영향을 끼친 바 있다. 그러나 독일의 초기 모형은 구별주의적 모델(differentialist model)에 가까운 것으로 알려져 있다. 구별적 모델은 인종과 민족의 다양성을 언급하지만 다른 문화의 존재를 인정하지 않는 것을 말하는데 독일은 기본적으로 혈통주의에 입각하여 문화적 단일성이 중요시된 사회 분위기에서 외국인의 귀화가 매우 어렵고 까다로운 편에 속한다. 다문화를 인식한 다문화주의 정책을 펼치고 있으나, 그 실상은 문화 다원주의와 거리가 있었던 것이다.

독일에서는 2005년 1월 1일부터 Zuwanderungsgesetz라는 새로운 이주민법이 시행되었다. 이 법을 시행하게 된 배경에는 독일 내 독일 자국민들의 노령화와 인구의 감소가 주요 원인이다. 독일은 세계경제시장에서 독일의 경제적 지표를 달성하고 유지하기 위해서는 외국인 노동력이 필요하다고 판단하였고 그 중에서도 특히 고급 전문 인력을 절대적으로 필요로 하였다. 이에 독일에서 정부 차원의 언어 지원 사업들이 자국 내 이주민들의 정착을 돕기 위한 통합교육과 하나로 합쳐지게 되었으며, 이 통합교육은 사회통합프로그램의 핵심적인 주요 역할을 담당하고 있다.

독일에서 통합과정은 연방 이민 난민청이 주관한다. 제3국 국민에게 의무적으로 부과되는 것으로 이 과정을 이수하지 않으면 체류 허가를 연기할 수 없고, 사회 보조금을 받는 사람은 10%까지 줄어들고, 최대 1000유로의 벌금이 부과되는 강제성을 띤다. 독일의 사회통합프로그램의 통합교육은 독일어과정과 독일사회의이해라는 오리엔테이션과정으로 나누어진다. 독일의 통합교육은 참여자의 학습 배경과 학습 이해 속도에 따라서 알파과정, 일반통합과정, 특수통합과정, 속성과정으로 구분한다. 특수통합과정은 대상자에 따라서 세분화시켜서 교육을 진행한다. 학습자의 이전 수강 경험에 따라 다르게 신청할 수 있고, 2년 안에 이수하면 교통비를 돌려받는 인센티브도 있다.⁸⁾

7) 기준 수립을 위해 차용호(2009), 서광석(2010), 설동훈(2013), 안교철(2015) 등을 살폈다. AMEP 분석 때와 같은 기준을 사용하면, 조사 결과를 정리하는 과정에서 비교하면서 새로운 의미를 이끌어 낼 수 있을 것이다. 현재 수립된 기준에 대한 자세한 논의는 발표문이라는 지면 제한으로 인해 생략한다.

8) 독일의 사회통합교육을 이웃나라인 오스트리아와 비교할 때, 오스트리아는 독일보다 2년 빠른 2003년 1월에 시작되었다. 오스트리아에서는 통합기금으로 진행하며, 문해력 강좌 75시간, 모듈 1에 300시간, 모듈 2에 300시간이 배정되어 있다. 오스트리아에서도 사회통합 강좌는 제3국 국민에게 의무적으로 부과되며, 18개월 이내에 이수하면 비용의 50% 혹은 750유로를 되돌려 받으나, 2년 안에 이행하지 않으면 영주권을 연기하거나 취득할 수 없어서 사회보조금 지급 대상자에서 제외된다.

〈표 2〉 통합교육의 과정 별 종류 및 목표(김이천, 2012 참조)

과정	목표	
일반통합과정	사전교육 정도와 학습 이해 속도가 보통인 일반 학습자	
특수통합과정	알파과정	글을 읽고 쓸 줄 모르는 이민자
	여성	가족 또는 문화적 이유에서 일반통합과정을 다닐 수 없는 이민자
	부모	18세 이하 자녀를 둔 부모, 자녀양육, 학교교육, 직업교육, 직업선택에 관심 있는 부모
	청소년	학교, 대학, 직업 교육을 준비하는 27세 이하의 젊은 이민자
	귀이민자	오랜 기간 독일에서 생활하면서 습득한 언어구사는 가능하지만 정확한 문법지식이 올바른 언어구사를 못하는 이민자
속성과정	학습 능력이 우수한 학습자	

독일의 통합교육은 의무적인 것으로, 영주권과 국적을 취득하기 위해서는 정해진 목표 수준에 올라야 한다. 독일은 GER(Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: 유럽공통참조기준)에 따라서 GER A1/A2: 초급, GER B1/B2 중급, GER C1/C2 고급으로 나눈다. 독일의 통합교육에서 각 모듈(module)은 100시간을 기준으로 정하고 통합교육의 과정별로 이수해야 하는 시간은 모듈에 따라서 다르다. 그러나 이민자들이 교육과정별로 갖추어야 할 목표 수준은 GER B1로 동일하게 지정하고 있다.

〈표 3〉 독일의 통합교육 과정별 이수시간(김이천, 2012 참조)

과정		이수시간	합계	
일반통합과정	독일어	600	660	
	오리엔테이션	60		
특수통합과정	알파과정	독일어	900	960
		오리엔테이션	60	
	여성, 부모, 청소년, 귀이민자	독일어	1200	1260
		오리엔테이션	60	
속성과정	독일어	400	430	
	오리엔테이션	30		

통합교육과정을 완료하기 위해서는 독일어 과정을 이수한 후에는 독일어 시험을 합격하여야 하고 다음으로 오리엔테이션 과정을 이수하고 오리엔테이션 시험을 통과하여야 한다. 독일 국적을 취득하기 위해서는 이처럼 통합교육과정을 이수하거나, 그렇지 않으면 독일 귀화시험을 합격하여야만 한다.⁹⁾

본고의 분석 대상 자료는 독일 이민자 교육을 대상으로 하는 다음 「Schritte Plus」 여섯 권 중 네 권이다. 이 교재는 이민자들이 독일 사회에 원활하게 통합하게 하는 특수목적 독일어 교재로서, 독일 생활의 실제적 정보를 제공하고, 독일 문화와 생활양식을 이해하도록 하며, 이민자의 사회적 네트워크 형성은 물론, 향후 취업 및 교육에 대한 훈련을 준비하게

9) 오리엔테이션 과정의 합격 기준은 사지선다형 25문항 중에서 13개 이상이고, 귀화시험의 합격 기준은 사지선다형 33문항 중에서 17개 이상이다.

한다. 언어 수준 한 단계를 두 권으로 분권해 두어, A1에서부터 목표 수준인 B1까지 모두 여섯 권으로 되어 있다. 그 가운데 초급 수준에 해당하는 A1 총 두 권(A1.1, A1.2), A2(A2.1, A2.2) 총 두 권을 분석 대상으로, 언어 숙달도별로 언어 수행과 함께 통합할 수 있는 사회문화적 지식을 알아보았다. 그리고 이를 오지혜·심상만·이미향(2018)에서 확인된 바를 토대로 호주의 AMEP 사례인 『Living in Australia』(NSW Government, AMES)와 비교하여 살피고자 한다.

독일과 호주의 사회통합 교육용 교재를 한국의 교육용 자료와 비교하면서, 본고는 이민자의 사회통합 교육을 위한다면 학습자의 언어 수준이 미약하다는 이유로 이민자 교육에 필요한 내용 제시가 지연되어서는 안 된다는 점을 강조하고자 한다. 주제나 기능별 목표를 달성하는 데 어휘나 문법 등의 언어 자원의 한계에 어려워하는 한국형 교육 접근을 근본적으로 돌아보고, 성인 이민자의 사회통합을 위해 요구되는 내용이 언어 수준별 교육 체제 안에서 제시 가능하다는 시사점을 확인할 것이다.

〈표 4〉 연구 대상 자료

GER	교재명
A1.1	「Schritte Plus 1」, Hueber
A1.2	「Schritte Plus 2」, Hueber
A2.1	「Schritte Plus 3」, Hueber
A2.2	「Schritte Plus 4」, Hueber

4. 이민자 대상 독일어 교재 분석 내용

4.1 특수목적 교재로서의 특성

유럽 공통 참조수준의 ‘총괄 척도’를 보면, A1과 A2는 기초적 언어 사용 능력에 해당한다. A1과 A2에 따라 기술된 교재는 2권씩 분권되어 있다. 한 권은 각 7개 과로 구성되어 있어, 한 수준을 마치려면 14개 과를 끝내야 한다.

A1 수준의 목표는 구체적인 욕구 충족을 지향하는 익숙한 일상적 표현들과 아주 간단한 문장들을 이해하고 사용할 수 있는 것이다. 자신과 다른 사람을 소개하거나, 신상에 관해 묻고 답하는 활동 등이 이에 속한다. A1.1과 A1.2 교재의 단위 제목과 교육 내용을 정리하면 다음과 같다.

〈표 5〉 A1 과정의 단원 제목과 내용

수준	단원 제목	교육 내용
A1.1	1과. 좋은 하루 보내세요. 제 이름은... 2과. 우리 가족 3과. 쇼핑 4과. 나의 아파트 5과. 나의 하루 6과. 여유시간 7과. 어린이와 학교	<ul style="list-style-type: none"> •[언어 지식] 지시대명사, 빈도 부사, 어순 변경, 긍정문과 부정문 등 •[내용 범주] 거주, 친교(인사표현), 쇼핑 등 일상 활동 •[언어 활동] 거리, 지리 정보 등 생활 기반 정보를 활용한 이해와 표현 활동
A1.2	8과. 직업과 일 9과. 공공기관 10과. 건강과 질병 11과. 도시에서, 도로에서 12과. 고객 서비스 13과. 새 옷 14과. 명절	<ul style="list-style-type: none"> •[언어 지식] 전치사, 담화 표지(순서 구조 관련 표현, 다시 말하기 요청 반응) •[내용 범주] 신체 일부, 질병 이름, 병원 이용 관련 어휘, 교통 수단 이름 •[언어 활동] <ul style="list-style-type: none"> - 이력서, 채용 공고, 운전면허 신청서, 어학당 등록 신청서, 주소 이전 등록 양식 등 실용적 쓰기 텍스트 - 교통안전 표지판, 경고 표지판, 금지 표지판, 사용 설명서 등 실용적 읽기 텍스트 - 기차 탑승과 환승 안내 방송, 자동응답기, 사무실 안내 방송 등 실용적 듣기 텍스트 - 이메일, 메시지, SNS 쓰기 - 길 찾기, 길 알려주기 - 응급실 전화하기, 112 전화하기

각 단원의 제목에는 이민자의 생활에 관련된 주제가 명시되어 있어, 관련 주제가 교수요목 선정의 기준으로 고려한 것으로 보인다. 현용 한국사회통합프로그램(KIIP)을 위한 한국어 교재(2013)의 초급 1과 주제 범주를 비교해 보면, 공통점도 있으나 다른 점이 분명하다. KIIP의 초급 1의 주제는 ‘인사/소개, 사물, 위치, 기호 방향, 일상생활, 시간, 물건 사기, 생일, 가족, 음식, 여행, 일과, 전화, 공공기관, 병원, 명절’인데, 동일 언어 수준의 학습자를 상정하고 있으나, 독일 사회통합교육 A1에서는 주거, 학교, 직업과 일 관련 주제를 다루고 있다는 면에서 성인 이민자의 언어 사용역을 더 정확히 반영하였다고 판단된다. 이 세 가지는 KIIP에서는 모두 A2 수준인 2급에서 다루는 것이다. A1 수준인 ‘Beginner’에서 주거지 내용으로 정보 전달 활동과 상호작용 활동을 하게 하는 점은 호주의 사회통합 교재인 AMEP 교재와 같은 점이다.¹⁰⁾ 이에 대해 한국의 사회통합 교재에서는 이사와 집 관련 주제가 2급 수준에서 다루진다. 의식주는 외국어를 배울 누구에게나 중요하고 기초가 되는 사실이지만, 성인 이민자에게 해당 국가에 맞는 주생활 관련 정보를 주는 것은 언어 수준을 이유로 지연될 수 있는 내용이 아니라는 시사점을 확인하였다.

의사소통적 언어능력이란 언어 자원과 관련된 지식만으로 이루어지지 않는다. 언어적 능력과 함께 사회언어적 능력, 화용적 능력이 요구된다. 해당 교재의 A1을 살펴보면, 이러한 면이 매우 세밀하게 강조되어 있음을 알 수 있다. A1.1권에서는 학습자가 언어 자원적 제한을 가장 크게 받을 때이다. 그런데도 다음과 같은 특징이 두드러진다.

첫째, 무엇보다 중요한 특징은 해당 교재가 성인이자 이민자인 학습자에게 유용한 소재와 주제로 접근하는 것이다. 일상생활을 유지하는 소재라도 경제 활동 영역이나 법 제도 영역으로 연결함으로써 성인의 활동을 고려한다. 예를 들어 운

10) 오지혜·심상민·이미향(2019:245)에서는 호주 AMEP의 A1 수준의 교재에서 주소로 집 유형 구분하기, 집 묘사 듣기, 자신의 집에 대해 묘사하여 글쓰기, 이삿짐 운송업자와 말하기 등 다양한 활동을 소개하였다.

전을 소재로 면허증을 발급하는 공공기관에 가기, 질병을 소재로 의료 보험의 유형을 알려주기, 명절과 공휴일을 소재로 하여 노동자가 쉬어야 하는 날로 안내하는 것 등이 그러하다. 교재에 제시된 ‘독일 이민자를 위한 정보’ 가운데는 이민자 아이들은 독일 아이들과 같이 공부해야 하는 이유, 같은 어린이집이나 유치원에 다녀야 하는 이유에 대한 설명이 포함되어 있고, 학제를 설명함으로써 이민자 가정의 구성원을 사회통합으로 이끌고 있다. 또한 독일 지도를 활용하여 독일에서 유명한 자동차 브랜드, 도시, 음식 등을 안내하는 주제도 교육 목적 차원에서 명시적이다.

둘째, 언어 소통상의 맥락이 강조되는 점이다. 대화문에서 맥락은 시간과 장소 맥락, 등장 인물들 간의 관계 맥락이 가장 크게 작용한다. 초기 단원에서부터 맥락에 따른 연습을 중요시하여, 구체적인 시간과 장소를 밝히고, 등장인물들 간의 관계에 따라 격식적이거나 비격식적 발화를 하도록 구분하여 가르치고 있는 점이 여러 단원에서 확인되었다. 의미 전달만이 아니라 화용상 적절한지를 보는 관계 지향적 발화는 성인 학습자에게 매우 유용할 것으로 보인다.

셋째, 교재에 문화 상대주의가 전반적으로 강조되어 있다. 예를 들어, 같은 대상에 대해 국가별, 지역별로 달리 부르는 방법, 국제 만두 요리법, 국가별로 만두 명명하기 등 활동이 많다. 3개국(터키, 러시아, 독일)의 주요 명절, 축제와 하는 일 비교도 A1에서 확인된다. 대부분의 활동에서 ‘당신의 나라에서는 이럴 때...’와 같은 가정이 질문 형태로 나타난다. 이러한 형식의 질문은 목표 언어에 대한 지식과 정보가 부족한 학습자를 참여시키는 좋은 방법인데, 동시에 이민자의 상황을 고려한 의도적 장치로 보이는 면이 크다.

넷째, 담화표지를 가장 기초 단원에서부터 중요하게 가르친다. 정형화된 표현 배우기, 담화 구조를 위한 담화표지 배우기는 사회적 상호작용에서 주요한 것이다. 예를 들어 ‘먼저, 다음, 그다음’ 등과 같은 패턴, ‘다시 말해 줄 수 있어요? 그게 무슨 뜻이에요?’와 같은 확인과 반응을 위한 거시담화가 A1.에서부터 강조된다. 해당 문화권에서 정형화되어 사용되는 투식적 표현인 담화표지는 특히 성인 이민자가 해당 사회의 의사소통에 참여하는 데 매우 유용하다.

다섯째, 구어와 문어 차이를 가장 기초 과정에서부터 명시적으로 가르친다. 구어와 문어를 대비하는 방식으로 접근하는 예시를 A1.1에서부터 쉽게 찾을 수 있다. 일상생활을 위한 구어와, 사회적 활동을 위한 문어를 구별하여 이는 것은 성인 이민자를 고려한 적절한 접근이다.

분석 대상 교재에서 이러한 특성에 집중한 까닭은 이 과정이 성인 이민자를 대상으로 하므로, 학습자의 요구를 반영해야 한다는 점에 있다. 그 외에 교육 내용상 사회통합의 영역별 특성은 다음 절에서 구분하여 살펴본다.

A2 수준의 목표는 아주 직접적으로 중요한 분야와 관련된 문장과 자주 사용되는 표현들을 이해할 수 있는 것이다. 반복적이고 단순한 상황에서 일반적이고 익숙한 문제에 대해 간단하고 직접적인 정보 교환으로서의 의사소통에 초점이 있다. A2.1과 A2.2 교재의 단원 제목과 교육 내용을 정리하면 다음과 같다.

〈표 6〉 A2 과정의 단원 제목과 내용

수준	단원 제목	교육 내용
A2.1	1과. 도착 -모든 시작은 어렵다. 2과. 필요한 것은 이미 있어요. 3과. 음식과 음료 4과. 비즈니스 세계 5과. 스포츠 및 피트니스 6과. 학교 및 교육 7과. 휴일 및 선물	<ul style="list-style-type: none"> • [언어 지식] 속담, 예절 관련 인사말(거시 담화), 빈도부사, 육하원칙, 소유격, 여격 • [내용 범주] 아파트, 건물, 재산 관련 주제 학교 교육 제도, 경제 활동, 구직 활동과 직장 생활, 노동 활동, 일과 여가 활동 • [언어 활동] <ul style="list-style-type: none"> - 식당 이용하기, 호텔 객실 예약하고 지불하기 - 초대장 작성하기, 스포츠 센터 등록하기 - 가족 비율 자료 텍스트 보고 읽기 - 생활양식 텍스트, 임대 아파트 공지 게시물, 계량기 제어하기 - 플랫폼, 양식, 인터넷 포털 - 일을 구할 때, 일이 필요할 때, 일을 구할 수 있는 곳에 관한 텍스트: 구직 관련 예들, 구인 게시물 - 신입사원에게 근무일에 할 비즈니스 절차 과제 수행
A2.2	8과. 주말에 9과. 나의 것 10과. 통신 11과. 길에서 12과. 여행 13과. 은행에서 14과. 삶의 단계	<ul style="list-style-type: none"> • [언어 지식] 돈에 관한 특별한 관용 표현, <ul style="list-style-type: none"> - 무늬 관련, 교통 관련, 수집 취미 관련 표현 • [내용 범주] 지역사회 축제와 이벤트, 독일인의 지출 • [언어 활동] <ul style="list-style-type: none"> - 제안하기/반응하기, 거절하기/반응하기 - 변명하기, 핑계 대기 - 우체국에서 소포 보내기 - 집 리모델링에 관한 텍스트

A2의 주제는 위 〈표 6〉의 제목으로 볼 수 있는 바와 같다. 이를 KIIP의 초급 2(2013)와 비교해 보고자 한다. KIIP의 주제 범주는 대중문화, 분실, 가정생활, 집안일, 취미, 건강, 요리, 약속, 날씨, 이사·집, 공공기관, 대중교통, 직장생활, 초대와 방문, 공공 장소, 모임, 병원, 학교생활, 한국 생활 경험으로 정리된다. 주제의 큰 범주는 대략적으로 유사해 보이나, 공통된 범주라 해도 연결되는 실제 과제가 사회적 활동으로 연결된다는 측면에서 구체적 내용이 상당히 다르다. 또한 비즈니스, 구직과 구인, 일과 여가 활동에 대한 구분과 노동 여건에 대한 정보 제공 등이 KIIP의 2급과 다르다.

대상 교재 A2는 A1에 이어, 성인 이민자의 사회 적응을 위한 주요 내용과 활동으로 되어 있다. 특징적인 활동 몇 가지에 주목해 보면 다음과 같다.

첫째, 거주지를 해결하고 아이를 학교에 보내는 것과 같이, 성인 이민자에게 직접적인 관련 내용이 A2에서 더 구체화 되어 있다. 예를 들어 임대 아파트 게시물(공지 사항)을 실용적 텍스트로 활용하는데, ‘쓰레기 분류 배출이 안 되어 있으면 트럭이 쓰레기를 가져가지 않는다.’, ‘차가 (주차장이 아닌) 차도 위에 있으면 안 된다.’, ‘세입자가 집을 떠나고 싶다면 집주인에게 나갈 것을 알려야 한다.’ 등이다. 이것은 이민자가 공유해야 할 기본 정보이다.

둘째, A2에서 달라지는 점으로, 직장 생활과 경제 활동을 본격적으로 강조하고, 직무 능력 향상을 위한 업무 배우기가 상당히 구체적 수준으로 탑재되어 있다. ‘일주일에 몇 시간 일해요?, 독일에는 몇 개의 휴일이 있어요? 어떤 휴일을 알고 있어요?’ 등의 질문에는 각각 ‘일주일에 41시간 반, 9-12개’와 같은 답이 있으며, 이런 근무 시간과 휴일 관련 정보는 노동자로서 보장되는 연차, 휴가, 연가를 사용하는 활동으로 연계된다.

셋째, A2 단계에서는 사회통합을 위한 제 영역이 A1보다 더 융합적으로 설계되어 있는 경우가 많다. 예를 들면 스포

츠에 대한 관심은 사회적 측면의 소재이지만, 이를 활용하여 독일 사회에서 주류 스포츠인 사이클링과 연계하면서 문화적 측면으로 연계한다.

넷째, A2는 A1의 심화 및 반복으로 나선형 커리큘럼으로 설계되어 있다. A1에서 다양한 영역을 접하게 하고, 이를 A2에서 자신의 삶에 적용하게 하는 자기화 활동은 이 교재의 특징이다. A2를 마칠 즈음이면 문화, 경제, 법 제도를 모두 활용한 개인의 활동 구성을 지향한다. 이에 비하면 기존에 개발된 한국의 사회통합 교재는 나열된 여러 주제를 수준별로 다양하게 접하게 하거나, A1에서 학습 부담을 줄여 A2 및 그 이후의 과정에서 부담이 높아지는 경향이 있다. 독일 사회 통합 교재의 A2에서 반복, 심화, 적용을 하게 하기 위해 가능한 한 다양한 영역을 오히려 A1에서 접하게 하는 것은 이런 면에서 다른 양상으로 보인다.

4.2 사회통합의 영역별 특성

1) 사회적 통합

사회적 통합은 사적, 공적 영역에 필요한 친교 활동, 의식주, 공공기관 이용과 편의 시설에 대한 복지, 여가와 여행, 건강과 의료, 전기, 교통 및 통신 매체, 치안 등에 관한 것이다. 각 권에서 해당 내용을 찾아보면 다음과 같다.

A1.1에서는 다양한 일상생활 전반에 대한 것과 인사표현을 포함한 친교 표현이 있다. 특히하게도 초급의 가장 낮은 단계에서부터 감정표현을 다루고 있다. 새로운 환경에 적응하는 이민자에게 감정 표현은 필요한 내용이지만, 일반적으로 한국어 교재에서는 감정 표현을 A1.1 단계에서 다루지 않는다는 점에서 다르다. 또한 이민자의 긍정적 답변이 주를 이루는 한국어 교재의 대화문과 달리, 해당 교재에서는 부정적 평가와 부정 답변을 하는 내용이 강조되는 점이 대비된다. 사회적 통합에 해당하는 내용이 A1.2와 A2.1에서 단편적으로 보이지 않은 이유는, 이들 소재를 활용하여 문화적 통합이나 경제적 통합으로 연계한 활동이 많이 때문이다. 이에 대한 자세한 내용은 <표 8>과 <표 9>에서 확인할 수 있다.

<표 7> 사회적 통합에 관한 내용

수준	내용
A1.1	<ul style="list-style-type: none"> 거주, 친교(인사표현), 쇼핑 등 일상 활동 감정 표현: 부정적 의사 표현법(싫어요, 부정적 평가)
A1.2	없음
A2.1	없음
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> 청자의 반응을 표현할 거시 담화 은행에서 쓰이는 고정된 표현 우체국에서 서류 작성하기

2) 문화적 통합

문화적 통합은 지리, 기후, 역사, 예술, 종교, 결혼, 관혼상제, 국가 및 지역 상징에 관한 내용이다. 지도를 검색하는 활동을 통해 생활 기반 정보로 이해와 표현 활동을 하는 것을 A1.1에서부터 시작한다. 그리고 독일인과 독일 문화를 이해하는 데 필요한 언어문화적 내용은 A1.1~A2.2까지 상당히 많이 채워져 있다. 이민자로서 독일의 문화를 알고, 이를 타문화와 비교할 수 있는 것은 일상생활에 대한 적응 못지않게 중요하다는 관점이 반영된 것으로 보인다.

〈표 8〉 문화적 통합에 관한 내용

수준	내용
A1.1	<ul style="list-style-type: none"> 거리, 지리 정보를 활용한 이해와 표현 활동 독일인의 감정 표현
A1.2	<ul style="list-style-type: none"> 관용구를 통한 신체어 알기(문화) 독일에서 색의 의미(언어문화) 명절과 공휴일(사회문화), 노동자의 날 3개국(터키, 러시아, 독일)의 주요 명절, 축제와 하는 일 비교 독일에 대해 알고 있는 것(자동차 브랜드, 도시, 음식 등)
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> 과거와 현재 인구 비율, 변화 비교 독일의 사이클링 문화(독일 사회 소개) 학교 시스템
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> 도시 퀴즈를 통한 독일 알기: 독일에서 가장 긴 강, 도시별 상징 등 당신의 고향에서 할 수 있는 일, 당신의 나라에서 하는 게임 가치관 관련: '주는 즐거움', '하얀 거짓말' 등

3) 경제적 통합

경제적 통합은 수리력을 기반으로 한 소비 경제 활동을 기본으로, 구직, 직장 및 직무 능력 관련 내용, 노동 관련 법 제도, 소비 경제 활동 등을 이룬다. 호주의 AMEP에서와 같이, 독일 사회통합교육에서도 경제적 통합 관련 내용을 성인 이민자의 언어 사용역으로 보는 점이 동일하다. 바로 이 점이 KIIP와 다소 다른 부분이다. 호주와 독일의 사회통합교육에서는 가장 기초 단원에서부터 수 개념과 화폐 거래를 다루고 이를 소비 활동으로 연결한다. 소비 활동은 일상생활의 다양한 문제를 해결하는 데도 중요하지만, 이에 대한 기초 지식이 없이는 직업 활동을 할 수 없다. 무엇보다도 구인, 구직, 노동 등에 관한 개념과 이를 활용한 다양한 활동이 A1.1~A2.1에서 충분히 다루어지고, 오히려 A2.2에서는 별도로 다룰 내용이 없음을 알 수 있다. 이는 KIIP에서는 중급 수준인 3급 단계에서 소비 생활을 주제로 다루고, 수를 활용한 경제 활동이 학습 과제로 빈번히 보이지 않는 것에 대비되는 점이다. 교재에서 다루는 주제와, 그 주제를 활용한 다양한 활동의 원천은 학습 대상자를 바라보는 관점이다. 해당 교재는 성인 이민자에게 경제적 통합이 가장 우선시 될 수 있다는 것을 말해 주는데, 이것은 독일에 오는 이민자 그룹을 파악하여 그에 맞게 교육 내용을 반영한 결과로 추측된다.

〈표 9〉 경제적 통합에 관한 내용

수준	내용
A1.1	<ul style="list-style-type: none"> 수 개념 강조, 수 교육에 대한 다양한 시도 화폐 읽는 방식 무게 측정 단위 이해, 길이 측정 단위, 넓이 개념의 필드 측정 단위 시간, 기온, 온도 값
A1.2	<ul style="list-style-type: none"> 직업 구하기, 직업 활동 등 직업 관련 설명 <ul style="list-style-type: none"> 독일의 직업 훈련에 대해 중학교나 고등학교 졸업 후 직업을 갖는 사회적 시스템에 대해 정오 전과 후, 직장에서 하는 일(사회시스템)
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> 직장에서 전화 통화, 일과 여가 시간 경제 활동, 소득 직장 생활의 일과 연계, 구직 통계 완료하기, 소비하는 곳, 월세
A2.2	없음

4) 정치적 통합

정치적 통합은 법, 국가 혹은 지역사회 차원의 활동과 관련한 내용에 대한 것이다. 독일 교재에서는 A1.1 단계를 제외하고는 관련 내용을 모든 단계에서 중요하게 다루고 있음을 알 수 있다. 이는 A1 단계인 ‘Beginner’에서부터 정치적 통합을 이민자의 개인 삶에 적용하게 하는 호주 AMEP의 내용과 같다. 이와 달리 <표 10>에서 보는 내용은 KIIP에서는 대부분 중급 수준에서 다르다. 이러한 대비를 통해 한국형 사회통합프로그램에서는 정치적 통합 관련 내용을 성인 이민자의 초급 언어 사용역으로 보지 않는 것으로 해석된다. 어느 것이 맞는지를 확인하려면 한국 사회통합프로그램에 참여할 대상자를 이민자군으로 구분하여 아래 내용이 그들의 언어 사용역에 해당하는지 확인할 연구가 필요할 것으로 생각된다.

<표 10> 정치적 통합에 관한 내용

수준	내용
A1.1	없음
A1.2	<ul style="list-style-type: none"> • 국제 운전 면허증, 관할지 이주 등록, 독일 방문 비자 취득 요건, 약속 서한, 소득 증명서 등 법 관련 텍스트를 적극 활용 • 교통 규칙 배우기 • 공공기관 방문하여 업무 처리하기 관련 다양한 활동: <ul style="list-style-type: none"> - 운전하기, 국제운전면허증 - 관할지 주소 등록, 공공기관 활용 - 독일 방문 비자 취득 요건 서류 작성 - 출입국 관리 사무소 방문하기 - 의료 보험 유형 알기 - 교통 규칙 배우기 • 명절과 공휴일의 의미, 노동자가 쉬는 날
A2.1	<ul style="list-style-type: none"> • 노동자 보호 관련 내용 • 생활 문제를 사회적 제도와 연관
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> • 지역사회 활동 • 지역사회 축제, 이벤트, 중고 시장, 박물관 등 • 교통 사건들, 제도 <ul style="list-style-type: none"> - 독일 교통에 대한 생각 - 교통 규칙, 교통 처벌 벌금, 속도 제한 등

5. 결론 및 제언

본고에서는 이민자 대상 한국어 교육에 대한 점검 기회를 확보하는 차원에서, 독일의 사회통합교육용 교재를 분석하였다. 이민자 대상 교육은 특수목적 한국어 교육에 해당한다. 따라서 이민자의 사회적응도를 높이는 특수목적 한국어 교육으로서의 목표를 달성하는 데 기여하는 것이 가장 중요하다. 언어 자원의 한계나 언어 수준 미달이라는 이유로 교육 대상자의 요구에 해당하는 학습 내용 제시가 지연되는 것은 바람직하지 않다. 교육 내용은 교육 목표에 맞게 제시되는 것이며, 그 내용의 난이도를 맞추는 것은 교수법적 접근으로 해소할 수 있기 때문이다. 심지어 범용 한국어 교육에서 어려워 보일 수 있는 내용이라 할지라도, 학습자의 처지가 특별하여 그들의 요구에 맞는 것이라면 그것은 오히려 학습을 용이하게 할 수도 있는 것이다.

현재 KIIP는 독일의 기본 모형과 상당히 유사한 편으로 보이지만, 교재를 분석한 결과, 성인 이민자의 언어 사용역에 대한 해석은 상당히 다른 것을 볼 수 있었다. 이로 인해 교재에 실린 교육 내용과 활동에 상당한 차이가 있었다. 이민자

의 사회적 적응은 언어나 문화적 지식만으로 해결되지 않는다. 사회통합은 다양한 영역의 융합으로 이루어지기 때문이다. 현재 법무부 사회통합프로그램이 이민자의 한국사회 조기 적응을 목표로 하고 있음을 고려할 때, 1단계에서부터 문화, 사회, 경제 측면에서 다양한 통합교육이 필요하다. 본고는 이민자의 사회통합 교육 영역을 최소한 문화, 사회, 경제, 정치 영역으로 상세화하여, 성인 이민자를 위한 언어교육 목적과 해당 프로그램의 적합성 여부를 살펴야 한다는 점을 독일의 사례를 통해 강조하고, 이전 연구를 활용하여 호주 AMEP와의 공통점도 대비하였다.

이 연구 과정을 통해 이민자 대상 한국어교육에서 문화교육 내용의 범주를 새롭게 해석할 수 있다. 이민자 대상의 한국어교육은 그들의 한국 생활 범주를 포함하는 것이어야 한다. 성인 이민자들은 각자 이주 목적에 따라 생업에 종사하며 가족을 부양하고 한국에서의 삶을 영위해야 하는 생존의 문제에 직면한다. 실제로 다문화 배경 가족의 성인 구성원은 의식주, 친교, 혼인관계, 복지 등 여러 측면에서 이질 문화로 인한 어려움을 겪는다. 독일이나 호주의 관점이 기준점이 될 수는 없으나, 상대적으로 오래된 다문화 사회에서 고민하는 내용을 새로운 관점으로 바라볼 필요는 충분하다. 사회적 통합에서는 생존과 직결되는 기본적인 정보뿐만 아니라 삶의 질을 높일 수 있는 정보까지 포함하여, 새로운 환경에 안정적으로 적응하기 위한 것을 통합적으로 다룬다. 특수목적 한국어 교육에는 이러한 내용 선정과 제공에서 언어적 부족이 우선 고려 요건이 될 수 없을 것이라는 점을 거듭 강조한다.

■ 참고문헌 ■

- 김이선·이아름·이은아(2013), 다문화주의의 이론적 체계, 현상과 인식 27(3), 한국인문사회과학회, 29-53쪽.
- 김이천(2012), 덴마크, 독일 그리고 한국의 사회통합프로그램 비교 연구, 독일언어문학 57권, 한국독일언어문학회(구 독일언어문학연구회), 159-185쪽.
- 서광석(2010), 다문화가족의 사회적응을 위한 지원정책에 관한 연구, 인하대학교 일반대학원 박사학위 논문.
- 설동훈(2013), 국제인구이동과 이민자의 시민권, 한국인구학 36(1), 한국인구학회, 21-50쪽.
- 안교철(2015), 다문화정책 유형과 이민자 적응도에 관한 연구: OECD 국가를 중심으로, 성공회대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 오지혜·심상민·이미향(2019), 사회통합교육을 위한 이민자 대상 한국어 교재의 개발 방향 연구-호주의 AMEP 사례를 중심으로, 국어교육 164, 한국어교육학회, 227-262쪽.
- 이미향 외(2018), 특수 목적 교육으로서의 이민자 대상 한국어 교육 과정과 교재 개선 방향 연구, 한국언어문화학 15(1), 국제한국언어문화학회, 147-174쪽.
- 이진영(2014), 2000-2010년 미국 이민자집단의 동화: 미국정부의 이민자에 대한 자원 배분과 정책, 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 이현주 외(2012), 사회 정책과 사회통합의 국가 비교: 아시아 국가를 중심으로 1(터키), 한국보건사회연구원.
- 차용호(2009), 이민 정책과 통합 정책의 관계성 및 연계방안 연구, 다문화와 평화 3(1), 성결대학교 다문화평화연구소, 165-200쪽.
- 최혜지(2017), 이민자의 사회통합에 대한 국가간 비교: 이민국가 레짐을 기초로, 한국사회정책 24(2), 한국사회정책학회, 217-244쪽.

〈토론〉 “이민자 대상 특수목적 교재의 언어문화 통합 교육 양상
-독일 사회통합프로그램 교재를 대상으로-”에 대한 토론문

정미지(아주대학교)

최근 우리나라도 국내 체류 외국인의 수가 250만 명에 달하고 있어 이들에 대한 사회 통합의 필요성이 증가하고 있으며 그 가운데 가장 기본적인 부분이라 할 수 있는 언어교육에 대한 필요성도 함께 높아지고 있는 상황에서 우리나라보다 먼저 사회통합 프로그램을 운영하는 나라인 독일의 사례를 살펴 타산지석으로 삼으려고 하는 연구는 의미 있는 것일 것이다.

다만 각 나라마다 상황과 형편이 다른 만큼 그것에서 기인하는 근본적인 차이 부분에 대해 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론자의 역할을 하고자 합니다.

첫째, 사회 통합 과정의 시행 목적과 관련하여, 발표자께서도 3장에서 밝히신 것처럼 독일은 자국민의 노령화와 인구의 감소에 따른 노동력 부족을 해소하기 위해 이민 정책이 시행되었고 특히 고급 인력을 받아들이는 것이 주 목적이었다고 하였습니다. 그런데 우리나라의 경우 2018년의 사회통합과정 교재 개발을 위한 기초 연구 결과를 살펴보면 사회 통합 과정의 수강생은 체류자격에 있어 결혼 이민자가 반 정도인 46.6%, 근로자 23.8%, 전문 인력 9.1%, 유학생 6.4% 등으로 나타난다고 하고 있습니다. 이러한 결과는 결국 교수요목이나 교육 과정에 영향을 미칠 수밖에 없는데, 독일은 이러한 목적에 기초하고 있기 때문에 초급1 과정이라고 할 수 있는 A1 과정에서도 벌써 이력서, 채용 공고 등이 바로 등장하고 초급2 과정이라고 할 수 있는 A2 과정에서도 ‘일을 구할 때, 일이 필요할 때, 일을 구할 수 있는 곳에 관한 텍스트(구직 관련 예들, 구인 게시물), 신입 사원에게 근무일에 할 비즈니스 절차 과제 수행과 같이 직장 생활과 경제 활동을 본격적으로 강조하고 직무 능력 향상을 위한 업무 배우기가 상당히 구체적으로 탑재되어 있다고 하고 있습니다. 이러한 독일 교재의 교수요목과 교육 과정은 바로 독일의 사회 통합 과정이 도달하고자 하는 최종 목표와 일맥상통하고 있는 것이라고 볼 수 있습니다. 이와 관련하여 발표자께서는 한국의 사회 통합 과정 교육 현장에서 위와 같은 학습자의 구성비율이라고 할 때 궁극적으로 어떠한 교육 과정과 교수요목을 반드시 포함시켜야 한다고 보시는지 구체적인 예를 들어 설명해 주시면 감사하겠습니다.

둘째, 발표자께서는 사회통합 과정 언어 교육을 특수목적 언어교육이어야 한다고 하셨는데, 특수목적 한국어 교육이라고 하면 학습자가 가까운 미래에 수행해야 하는 과제나 과업이 명확하게 있어 그것들을 수행하는 데 필요한 직접적인 연관이 있는 언어 교육을 실시하는 것이라고 할 때, 위의 한국 사회통합과정 학습자들의 구성 비율을 바탕으로, 각 집단에 대한 개별적인 교육이 가능하지 않은 상황이라면, 이들에 대한 특수 목적 한국어 교육이라고 할 때 어떠한 형태의 교육 과정이나 교수요목을 설정할 수 있다고 보시는지 의견을 듣고 싶습니다.

셋째, 이 질문은 두 번째 질문과도 연관이 되는 내용일 수 있는 것으로, 독일의 사회 통합 과정의 학습 시간을 살펴보면 학습자가 처한 상황, 학습 목표 등에 따라 언어 교육 시간이 세분화되어 속성 과정은 400시간, 가장 긴 것은 특수 통합 과정의 여성, 부모, 청소년, 구이민자 과정의 경우 1200시간까지 되는 것을 알 수 있습니다. 이를 현재 한국의 사회통

합 과정의 교육 시간과 비교하면 한국의 교육 시간은 400시간으로, 독일의 가장 짧은 과정인 속성 과정과 같은 정도라는 것을 알 수 있습니다. 이러한 두 나라의 차이는 결국 대다수 국민의 세금으로 이 이민자들에 대한 사회 통합과정이 무상이나 다름없이 제공되는 만큼, 이들이 왜 이런 수혜를 받아야 하는지, 왜 그런 혜택을 제공해야 하는지에 대해 그 나라 국민들의 합의가 이루어져야 그것을 바탕으로 예산을 편성하여 근본적인 교재의 질적인 향상, 과정의 내실화가 따라올 수 있다고 할 수 있다고 할 것입니다. 이러한 다수 국민의 인식의 변화를 이끌어내기 위해 정책 당국이나 또 연구자들이 현재의 '다문화사회/현상'의 수용에 대해 어떻게 바라보고 어떠한 방향으로 인식 변화를 유도할 수 있다고 보시는지에 대해서도 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

제 질문은 여기까지입니다.

한글학교 교사 대상 교육 과정 고찰 -스터디코리안 교사용 콘텐츠를 중심으로-

정희란(한국외국어대학교)

1. 서론

본 연구의 목적은 한글학교 교사의 역량 강화를 위하여 개설된 온라인 교육 과정과 교과들이 어떠한 체계를 구성하고 있는지 알아보는 것이다. 더 나아가 해당 교육 과정의 보완 발전을 도모할 수 있는 준거를 제안하여 현장의 요구를 더 충실히 답을 수 있는 방안을 모색해 보고자 한다.

2. 예비적 논의

2.1. 한글학교 특수성

한글학교는 전 세계에 약 1,600여 기관 정도가 분포하고 있는데, 한국어 교육을 담당하고 있는 기관 중 가장 많은 수치를 차지한다.¹⁾ 한글학교는 재외동포들의 교육 자구책으로 세워지는 교육 기관이라는 특성을 가지고 있다. 보다 구체적으로는, 한글학교는 한인회, 직능 단체, 지사, 협의회, 대학생회, 학부모회와 같이 각 지역 단체에 의하여, 특히 약 90%는 종교 단체를 중심으로 설립되었다(박채형 2011). 한글학교의 이러한 설립 배경으로 인하여 교육 설비에 관한 재정이 미흡하다는 형편으로 인하여 독립적인 교육 시설, 교육 과정, 교원의 전문성, 교재와 같은 교육 제반에 걸친 상당 부분이 확충되어야 한다고 보고되고 있다.²⁾

또한 한글학교의 한국어 수업은 ‘차세대 재외동포’를 학습 대상으로 삼는다는 특징을 가지고 있다. 이러한 계승어 사용자라는 대상 요인의 특성에 따라 한국어 수업을 넘어 역사와 문화 교육이 뒷받침 되는 ‘한인 정체성 교육’이라는 정체성 함양을 교육 목적 중 하나로 두고 있음을 여러 연구에서 언급하고 있다(장소원 외 2017, 전한성 외 2017, 이정희 2017).

2.2. 한글학교 교사 요구 분석

스터디코리안 콘텐츠 개발을 위해 한글학교 교사를 위한 설문조사를 실시한 연구들을 살펴본바 한글학교 교사들의 요구를 다음과 같이 요약할 수 있었다.

1) 2019년도 전세계 지역별 한글학교 현황(재외동포재단 2019.11.01. 기준)

2) 재외동포재단에서는 매년 한글학교 운영비 지원 사업을 통해 재정 지원과 함께 온라인 교육, 교사 연수, 기자재 지원과 같은 방식으로 다각도 지원을 진행하고 있다.

- 수업에서 바로 사용할 수 있는 자료와 수업 방법(현장 즉각 적용)
- 한국 역사, 문화, 동요, 동화 등 다양한 역사문화 교육 자료
- 중고급 단계별 수업 활용 자료
- 교육 경영 및 교실 운영(교실 분위기, 학교 운영 등)

현지 한글학교에 맞는 실제적이고 실질적인 교육 자료와 한국 역사문화에 관한 요구와 더불어 '교육 경영'에 관련한 내용이 눈에 띄는데 이는 전체 항목에서 많은 부분을 차지하고 있지는 않으나, 한글학교 교사의 경우 언어·교육 전공자가 아닌 경우도 다수이기 때문에 수업을 운영하고 경영하는 데 어려움을 호소하는 의견으로 볼 수 있겠다.

3. 한글학교 교사 교육 과정 고찰 및 특성화 방안

3.1. 한글학교 온라인 교사 교육 현황 분석

재외동포재단에서 운영하고 있는 스테디코리안 사이트에는 수업 자료나 교사 (재)교육을 위한 여러 자료들이 탑재되어 있다. 그 중 교사용으로는 인증 과정의 체계를 갖추고 있는 '한글학교 교사 인증과정'과 함께, 인증과정보다는 좀 더 실용적이고 시의적인 주제를 다루고 있는 'e-교사연수' 과정이 크게 두 축을 이루고 있다.

한글학교 교사 인증과정(이하 '인증과정')은 한글학교 소속 교사라면 누구나 수강할 수 있으며 정규과정은 1, 2 두 단계로 나뉘어 있고 전체 75개의 과목이 개발되어 있다. e-교사연수 과정은 총 43과목, 140차시가 개발되어 있으며, 과목당 평균 3차시³⁾로 개발되어 있다.

위 두 과정의 각 과목을 국어기본법의 한국어교원의 자격 요건에 해당하는 내용 영역에 견주어 검토한바 두 과정의 차이가 뚜렷하게 나타난다는 것을 알 수 있었다.

번호	국어기본법 영역	인증과정 ⁴⁾	e-교사연수
1	한국어학	19%	5%
2	일반언어학 및 응용언어학	4%	5%
3	외국어로로서의 한국어 교육론	36%	35%
4	한국 문화	13%	45%
5	한국어 교육 실습	23%	10%

표 1. 국어기본법 영역에 스테디코리안 교사용 콘텐츠 배치

인증과정은 3영역의 비율이 가장 높고 다음으로는 5영역, 1영역, 4영역, 2영역 순으로 개발되어 있어 한국어 교육(실습)과 더불어 한국어학(이론) 영역도 충실히 다루고 있다. e-교사연수 과정은 이론에 해당하는 1·2 영역 비중은 낮고 문

3) 일부 과목의 경우, 차시의 개수가 상이하다. 예를 들어, '다시 돌아보는 한국 문화 역사' 과목은 선사시대부터 현대까지 10차시로 나뉘어 있다. 이외에도 연속 차시 구성이 가능한 과목의 경우 다년에 걸쳐 개발되기도 하였다.

4) 국어기본법 영역에 속할 수 없는 '한글학교 개관', '오리엔테이션'과 같은 과목은 배제하였다.

화와 교육에 치중되어 있다. 이는 e-교사연수 과정이 매년 새로운 주제를 발굴하여 개발되며 다룰 수 있는 주제의 융통성이 상대적으로 높다는 특징에서 비롯될 것이라 짐작한다. 다시 말하면, 재외동포교육의 목표 중 하나로 한인정체성 교육에 대한 점차 요구도가 높아지고 있는 실정을 수용하여 역사문화 콘텐츠 개발을 진행하였고 그 결과로 4영역의 비중이 높아졌을 것이라 생각된다.

인증과정은 기본적으로 한국어 교육과정에 준하는 기준과 체계를 갖추고 교육과정을 마련한 반면, e-교사연수 과정은 현장의 요구와 시의에 따른 과목 개발을 진행하였기 때문에 국어기본법 내용 영역의 분포에 차이가 날 수밖에 없다. 이렇게 과정의 특성을 염두에 두고, 위 표를 기준으로 삼아 향후 콘텐츠 개발에 참조할 수 있을 거라는 가정을 지어 볼 수 있겠다. 그런데 이 가정은 개설된 과목의 특성과 내용을 들여다보면 적합하지 않다는 것을 알 수 있다. 이를 테면, ‘아동과 청소년의 심리 상담 이해’와 같은 과목은 한글학교 교사에게는 매우 필요한 내용이나 국어기본법에서는 어느 영역에 배치함이 좋을지 고민이 된다. 또한 ‘한글학교 초등 고학년반’, ‘한글학교 유아반’과 같은 과목도 국어기본법에 따르면 대상을 특정하고 있는 과목 내용의 특수성을 반영하지 못하게 된다. e-교사연수 과정의 4영역으로 분류한 과목들의 면면을 보면 국악, 문화유산, 문화프로젝트수업, 근현대사, 그림책 활용, 재외동포 청소년을 위한 한국 문학, 동화 구연에 이르기까지 다양한 소재들을 다루고 있는 과목들이 한국 문화로 희석되어 버린다는 아쉬움이 남는다. 실상 국어기본법의 영역 기준이 한국어 교육 전반에 적용할 수 있는 범용 기준으로서 마련되었기 때문에 ‘한글학교’라는 요인을 부각시키는 데에는 한계가 있을 수밖에 없다.

따라서 위에서 언급한 가정은 적합하지 않으며, 한글학교 교사 교육 과정의 특성에 맞는 영역 분류 기준 마련이 선행되어야 한다는 판단을 내릴 수 있겠다.

3.2. 한글학교 특성을 반영한 영역 기준안

이 절에서는 한글학교 특성을 반영할 수 있는 기준안 마련에 관하여 논해 보고자 한다. ‘한국어 교육’은 공통분모이므로 국어기본법 한국어교원 자격 요건을 변경하지 않는다는 것을 전제로 한다. 범용 기준으로 바탕으로 하되, 2장에서 살펴본 한국어학, 한국어 교육뿐만 아니라 역사와 문화 과목을 강화와 교육 경영 및 행정 분야의 내용을 고려하여 한글학교 교사용 특성에 맞도록 확장될 수 있는 방안을 모색해 보고자 한다.

3.2.1. 주제 다양화로 인한 확장

앞에서 언급한 내용들을 바탕으로 한글학교 현장에서 요구하는 주제와 내용들을 다룰 수 있도록 영역을 확장해 볼 수 있겠는데 <표2>와 같이 6~10 영역을 추가하고 기개발된 콘텐츠들을 검토하여 각 영역의 예시를 들 수 있겠다.

번호	영역	과목 예시
1	한국어학	국어학 개론, 한국어 음운론, 한국어 화용론 등
2	일반언어학 및 응용언어학	대조언어학, 외국어 습득론 등
3	외국어로서의 한국어 교육론	한국어 교육 개론, 한국어 교육과정론 등
4	한국 문화	한국 민속학, 한국의 현대 문화, 전통 문화 등
5	한국어 교육 실습	강의 참관, 강의 실습 등
6	한국 역사	재외동포를 위한 근현대사 등
7	한국 문학	전래동화 이해하기, 동화를 활용하여 연극하기 등
8	인문학(교육철학, 심리학)	유아 언어 발달의 이해, 학습자 심리 상담의 이해 등
9	교육 경영 및 행정	한글학교 교육과정 개설, 스티디코리안 활용 방법, 초등학교 교육과정의 이해 등
10	기타	한국어 문법·표현 검색 바로 알기, 한국어 어휘 검색 바로 알기

표 2. 주제 다양화에 따른 영역 확장과 과목 예시

6과 7 영역은 차세대 재외동포 교육에서 강조하고 있는 역사문화 교육의 특성을 반영하기 위하여 현재 한국 문화에 묶여 있었던 내용을 분리한 것이다.

8영역은 아동 심리나 인성 발달에 관한 이해에 대한 필요성을 반영한 것이다. 9영역 교육 경영 및 행정 영역을 신설하여 교실 수업 운영이나 학교 경영과 같은 교육 행정 영역 과목을 배치할 수 있겠다. 수업 운영에 관련한 내용은 기존 5영역에 해당하는데 기존 5영역은 ‘강의 참관’, ‘강의 실습’과 같이 한국어 교육자로서의 개인 역량 강화에 초점을 두고 있다는 데 비해 신설된 9영역은 기관 책임자, 실무 운영자 입장을 담은 내용이라는 점에서 그 면모를 달리한다. 또한 한글학교 학습자의 경우, 학령기에 한국으로 귀국하는 경우도 있으므로 국내 공교육 과정에 대한 설명을 듣고 싶어 하는 요구가 있을 수 있으며, ‘초등학교 교육과정의 이해’와 같은 과목을 그 예로 들 수 있겠다.

3.2.2. 학습자 요인 추가로 인한 확장

이번 항에서는 학습자 요인에 따른 기준 확장을 제안해 보겠다. 스티디코리안의 인증과정과 e-교사연수 과정을 보면 ‘재외동포를 위한’이나 ‘아동을 위한’, ‘청소년을 위한’과 같이 대상을 특정한 과목이 눈에 띈다. 이를 바탕으로 보면, 학습자 요인을 크게 재외동포 여부와 연령으로 나눌 수 있을 것이다. 연령은 한글학교 학습자 특성을 반영하여 ‘유아동’, ‘청소년’, ‘전체’로 나눌 수 있겠다⁵⁾.

3.2 절의 논의를 바탕으로 하여 한글학교 교원 자격 요건 기준안을 <표3>과 같이 정리해 볼 수 있을 것이다.

5) ‘전체’에는 성인을 포함하는데 성인은 한글학교의 주요 학습자가 아니기에 별도로 설정하지 않았다.



종적 확장	번호	영역(내용)	학습자	
			재외동포 여부	연령
기존 국어기본법 제시 기준 		한국어학	재외동포 범용	유/아동 청소년 전체
		일반언어학 및 응용언어학		
		외국어로서의 한국어 교육론		
		한국 문화		
		한국어 교육 실습		
		한국 역사		
		한국 문학		
		인문학(교육철학, 심리학)		
		교육 경영 및 행정		
		기타		
 횡적 확장				

표 3. 한글학교 교원 자격 요건 기준안

4. 한글학교 교사 교육 과목에 적용

이 장에서는 3장에서 신설한 기준안을 실제 적용해 봤을 때 기존과의 차이점을 살펴보고자 한다.

먼저 종으로 확장된 기준에 내용을 적용해 보았을 경우, 두 과정 모두 기존에 치중되어 있던 영역이 신설 영역을 재배치되었음을 확인할 수 있었다.

번호	영역	인증과정(국어기본법)	인증과정(신설안)
1	한국어학	19%	14%
2	일반언어학 및 응용언어학	4%	2%
3	외국어로서의 한국어 교육론	36%	19%
4	한국 문화	13%	8%
5	한국어 교육 실습	23%	17%
6	한국 역사	-	2%
7	한국 문학	-	-
8	인문학(교육철학, 심리학)	-	9%
9	교육 경영 및 행정	-	4%
10	기타	-	-

표 4. 인증과정 과목의 영역 배치 차이

인증과정에서 기존 3영역에 해당했던 ‘아동과 청소년의 심리상담의 이해’, ‘아동과 청소년의 사회성 및 정서발달의 이해’, ‘아동과 청소년의 인지 발달의 이해’와 같은 과목들이 인문학으로 이동하였으며, 기존 영역에 배치되지 못하여 미정

으로 두었던 ‘한글학교 개관’과 같은 과목이 9영역으로 자리 잡을 수 있게 되었다.

번호	영역	e-교사연수(국어기본법)	e-교사연수(신설안)
1	한국어학	5%	5%
2	일반언어학 및 응용언어학	5%	5%
3	외국어로서의 한국어 교육론	35%	25%
4	한국 문화	45%	20%
5	한국어 교육 실습	10%	10%
6	한국 역사	-	13%
7	한국 문학	-	10%
8	인문학(교육철학, 심리학)	-	5%
9	교육 경영 및 행정	-	8%
10	기타	-	-

표 5. e-교사연수 과목의 영역 배치 차이

e-교사연수 과정에서도 기존에 절반가량을 차지하고 있던 4영역이 역사와 문학으로 세분화되어 각각의 특성을 더 잘 드러낼 수 있게 되었다. 또한 재외동포 청소년을 대상으로 한 상담 과목 등을 8영역으로 재배치할 수 있었다.

이외 ‘재외동포 자녀들의 이중 언어 능력과 이중 언어 사용에 대한 이해’ 과목의 경우, 기존과 신설안 모두 2영역으로 주제의 변화는 없으나 새로 마련한 신설 기준안에서는 ‘재외동포’라는 재배치를 할 수 있음으로써 계승어 학습자라는 특성을 드러낼 수 있게 되었다.

5. 결론

본 연구에서는 스티디코리안 사이트에 탑재되어 있는 한글학교 교사용 콘텐츠를 조사하고 고찰하여 콘텐츠의 분류를 도모하고자 하였다. 이를 위해 국어기본법에 비추어 기개발된 콘텐츠들을 영역 구분을 하였을 때 한글학교 특수성을 반영하기에는 미흡하다는 점을 밝혔다. 이를 보완하기 위하여 다양한 주제와 학습자 요인을 담지할 수 있는 새로운 기준안을 제안하고 실제 그 기준안을 적용하였을 때 기존과의 차이점과 그 결과의 의미를 짚어 보았다.

이렇게 한글학교 교사 대상이라는 요인을 반영한 새로운 기준을 마련하는 연구는 실제 한글학교 교사 교육 과정 개설의 근거로 활용될 수 있을 것이라 예견된다.

■ 참고문헌 ■

- 김민경. (2015). 재외 한글학교 교사 재교육 과정 개발 연구. 한국외국어대학교 석사학위 논문.
- 김봉섭. (2016). 재외 한글학교 현황-재외동포재단의 지원현황을 중심으로. 민족연구, 65, 154-168.
- 김윤주. (2018). 재외동포 대상 한국어 교육 관련 연구 동향 분석과 과제 (1) -지난 50 년간의 학위 논문을 중심으로. 우리어문 연구, 61, 325-353.
- 남용희. (2015). 재외동포 한국어 교육의 전문성 향상을 위한 기초 연구 : 재외 한글학교 교사 초청 연수 사례 분석을 중심으로. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박채형. (2011). 재외 한글학교 표준 교육과정 총론 시안에 대한 이론적 고찰. 한국초등교육, 22(1), 33-49.
- 방성원. (2016). 한국어 교사 재교육의 쟁점과 과제. 한국어 교육, 27(2), 79-103.
- 안수정. (2011). 한글학교 교사 교육의 방향 모색-요구 분석을 중심으로. 한국어 교육, 22(2), 233-253.
- 안현미. (2015). 재미 한글학교 교사의 전문성 향상 방안 연구 : LA 한국교육원 관할 한글학교 교사의 요구 분석을 중심으로. 경희사이버대학교 석사학위 논문.
- 유찬우(2018). 터키 한글학교 교육의 방향 정립을 위한 기초 연구_한글학교의 현황 및 요구 분석을 중심으로. 경희대사이버대 석사학위 논문.
- 육효창. (2013). 재외 한글학교 교사 사이버연수 과정의 현황과 과제-만족도 설문 조사 분석을 중심으로. 이중 언어학, 52, 283-315.
- 이정희. (2017). 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 개발과 한글학교 적용 연구. 국어국문학, (180), 79-111.
- 이진경. (2012). 한국어 교사를 위한 재교육 프로그램에 대한 고찰. 인문학연구, 89, 131-152. 임철성, 서혁, 정영아, 신혜영, & 최진희. (2013). 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구. 한국언어문화학, 10(2), 247-274.
- 원미진, & 유소영. (2017). 재외동포 대상 한국어 관련 연구 현황 및 전망. 국제어문, 73, 63-100.장소원, 이수미, & 김은애. (2017). 한글학교 교사를 위한 인종제 프로그램 구현 방안. 이중 언어학, 66, 79-105.
- 전한성, 민정호. (2017). 유럽지역의 한글학교 운영 모형 개발 방향 모색. 국어문학, 64, 307-329.
- 정재훈, & 김태희. (2009). 국어교육: 해외 한글학교 교육 과정에 대한 연구-호주의 사례를 중심으로. 새국어교육, 82, 415-438.

■ 누리집 ■

국가법령정보센터 <https://www.law.go.kr>

스터디코리아 <http://study.korean.net>

〈토론〉 “한글학교 교사 대상 교육 과정 고찰
-스터디코리안 교사용 콘텐츠를 중심으로-”에 대한 토론문

진대연(호원대학교)

먼저 유익한 발표의 토론을 하게 해 주신 학회와 발표자에게 감사를 표하고 토론을 시작하고자 합니다. 이 발표의 목적과 내용을 간단히 요약하고 그 의의를 언급한 후 몇 가지 요청과 질문을 드리는 형식으로 토론문을 구성하겠습니다.

발표자께서는 “한글학교 교사의 역량 강화를 위하여 개설된 온라인 교육 과정과 교과들이 어떠한 체계를 구성하고 있는지 알아보고 해당 교육 과정의 보완 발전을 도모할 수 있는 준거를 제안하여 현장의 요구를 더 충실히 답할 수 있는 방안을 모색해 보는 것”을 이 연구의 목적으로 밝히고 계십니다. 주요 내용은 스터디코리안 사이트에 탑재되어 있는 한글학교 교사용 콘텐츠를 조사하고 고찰하여 콘텐츠의 분류를 도모하고자 한 것으로서 예비적 논의(2장)에 이어 한글학교 교사 교육 과정 및 특성화 방안(3장)을 살핀 후 이것을 한글학교 교사 교육 과목에 적용(4장)하는 순서로 이루어져 있습니다.

이 발표는 국내외에서 양적으로 가장 비중이 큰 한국어 교육기관이지만 대부분 비정규 기관으로서 여러 어려움을 겪고 있는 한글학교의 교사 교육에 초점을 맞추어 개선 방안을 제시하려 하셨습니다. 한글학교 교사가 ‘한인 정체성 교육’의 대표적 수행자로서 역할을 하는 데 필요한 역량을 신장시킬 수 있는 방안을 제안하셨다는 점에서 이 연구의 의의가 있습니다. 이 발표를 계기로 한글학교 교사 교육 내용이 좀 더 체계화되고 그것이 재외동포 교육 현장에서 보다 실질적으로 활용될 수 있기를 기대합니다. 그러한 바람에서 드리는 요청 또는 질문은 다음과 같습니다.

- 1) 발표자께서는 ‘스터디코리안 콘텐츠 개발을 위해 한글학교 교사를 위한 설문조사를 실시한 연구들’을 살펴봄으로써 크게 4가지 요점을 추리셨는데요. 이 조사의 내용이 구체적으로 어떻게 구성되고 어떤 범위에서 이루어졌는지를 좀 알려 주셨으면 좋겠습니다. 조사의 맥락과 문항 등에 따라서 결과가 조금씩 다르게 해석될 수 있기 때문입니다.
- 2) 국어기본법을 기반으로 한국어교원 자격제도가 본격적으로 시행되기 시작한 것은 2006년부터입니다. 그에 비해 재외동포재단에서 ‘한글학교 교사 인증과정’과 ‘e-교사연수’과정을 개발한 것은 훨씬 나중의 일입니다. 따라서 국어기본법 시행령에서 규정한 영역이 한글학교 교사 교육에 딱 들어맞지 않는 것은 어찌 보면 당연합니다. 그리고 한국어교원 자격제도와 한글학교 교사 인증 또는 연수 과정은 목적과 절차가 다릅니다. 그런데 굳이 기존의 영역 구분을 활용하려 하시는 것이 과연 타당한지에 대해서는 이견이 존재할 수 있습니다. 이에 대한 추가 설명을 부탁드립니다.
- 3) 한글학교 교사의 전문성 신장 또는 역량 강화를 위해서는 새로운 접근이 필요한 것이 분명해 보입니다. 그런데 현실적으로 한글학교 교사는 정식 직업이 아니라 봉사 차원에서 담당하는 경우가 대부분입니다. 따라서 (필요와 요구

가 있기는 하지만) <표 3>에서 제시하신 것처럼 한글학교 교원 자격 요건을 확장하거나 강화하는 데는 다소 무리가 따를 것입니다. 보다 현실적인 개선안이 마련되어야 할 것 같은데요. 이 발표를 어떻게 보완하실 것인지와 연결해서 이후의 계획을 개략적으로라도 언급해 주셨으면 합니다.

좋은 토론거리를 제공해 주신 발표자께 감사드립니다.

초급 베트남 현지 학습자를 위한 한국 문화교육 방안

양소라(선문대학교)

1. 서론

1.1 문제 제기 및 연구 목적

세계화 시대가 도래된 이후 여러 나라의 언어를 배우는 일이 자연스러워지고 있다. 언어를 배운다는 것은 단순히 그 나라의 문자 체계만으로 접근하는 개념이 아니라 그 나라 문화의 일부로써 언어를 받아들이는 것이라고 할 수 있다. 언어교육에 있어서 문화는 떼려야 뗄 수 없는 긴밀한 관계가 있기 때문에 언어 교육과 문화 교육을 구분하여 교육하기는 어렵다. 따라서 언어 교육을 할 때 문화 교육은 필수적이다.

여기에서 언급하고 있는 문화를 사전적으로 정의하자면 자연 상태에서 벗어나 일정한 목적 또는 생활 이상을 실현하고자 사회 구성원에 의하여 습득, 공유, 전달되는 행동 양식의 과정 및 그 과정에서 이룩하여 낸 물질적, 정신적 소득을 통틀어 이르는 말로 의식주를 비롯하여 언어, 풍습, 종교, 학문, 예술, 제도 따위를 모두 포함하는 것이다.¹⁾

언어를 배우는 방법으로 직접 그 나라에 가서 배우는 것도 있지만, 경제적인 여건이나 다양한 이유로 자신의 나라에서 다른 나라의 언어를 배우는 학습자도 많이 있다.

한국어의 경우 한국에서 한국어를 배우면 교실에서 뿐만 아니라 일상생활에서도 끊임없이 문화를 접하고 경험할 수 있기 때문에 문화를 받아들이고 이해하는 속도가 빠르며 큰 어려움 없이 위에서 언급한 문화의 개념들, 즉 언어, 풍습, 종교, 학문, 예술, 제도 등을 경험할 수 있다. 하지만 현지에서는 수업 시간을 제외하면 언어와 문화에 대해서 접할 수 있는 시간이나 기회가 그 나라에 직접 갔을 때와 비교하면 상대적으로 부족할 수밖에 없다. 따라서 자신의 나라에서 한국 문화 교육을 할 때는 반드시 수업 시간 내에도 비중 있게 다루어져야 할 것이며, 수업 시간 외에도 현지 교사와 원어민 교사의 도움을 받아 추가로 진행되어야 한다.

이번 연구에서는 여러 나라 중에서도 베트남의 상황과 학습자에 대해서 집중적으로 다뤄보고자 한다. 현재 베트남과 한국의 관계는 매우 우호적이기 때문에 베트남 사람들의 한국에 대한 관심은 높은 편이다. 2001년 베트남 주석의 방한 이후 지속적으로 한국과 관계 맺어 2009년 전략적 협력 동반자 관계로 관계가 격상되었다. 현재 한류에도 관심이 많으며 기본적으로 한국인에 대한 호감도도 높은 편이다. 이를 토대로 2006년에는 동남아 지역 최초로 한국문화원도 개원하여 한국어, 태권도, 한식, 국악, k-pop 등의 프로그램도 운영하고 있다. 또한 반도체나 무선 통신기기, 기구 부품, 석유제품 등의 수출품 등도 꾸준히 증가하고 있으며 베트남 현지에 한국 기업이 많이 들어와 있다.²⁾ 따라서 한국어를 학습하고자 하는 베트남 사람들이 증가하고 있기 때문에 대학기관과 중등, 고등학교와 더불어 사설 어학원에서도 한국어를 가르치고

1) 표준국어 대사전

2) 「지식백과」 2019.11 외교부 제공, <http://www.mofa.go.kr>

있다.

전국적으로 한국어를 가르치고 있는 기관들은 대학기관과 어학당, 사설 어학원으로 나눌 수 있다. 2018년 기준으로 25개 대학에서 한국어 학과 또는 전공 과정이 운영되며 약 13,500여 명의 학생이 수강을 하고 있다. 그리고 비정규과정의 한국어 교육으로는 세종학당 15개와 하노이와 호치민시 등 큰 도시를 중심으로 사설 한국어학원 등이 있다. 이렇게 한국어를 교육하고 있는 기관들이 많기는 하지만 한국의 문화를 체계적으로 교육하기에는 인적, 물적 자원의 제약으로 인해서 많은 한계점이 있기 때문에 현실적으로 문화교육을 집중적으로 하기에 어려움이 있다.³⁾ 따라서 연구자는 베트남에서의 현 교육 상황에 대해서 알아본 후에 문법 및 어휘 수업과는 별개로 문화를 교육하는데 집중할 수 있는 프로그램을 제시하고자 한다.

이 연구에서 제시하는 방법으로 교육을 한다면 학습자가 한국에 관심을 가지고 한국 유학까지 이어질 수 있다. 그리고 문화교육의 사례를 제시함으로써 다양한 활동이 공유되면 활용하여 다양한 문화교육 프로그램이 개발되는 데 도움이 될 것이다. 또 이렇게 공유된 자료는 앞으로 베트남뿐만 아니라 각 현지에 파견이 될 초임 교사 또는 예비 한국어 교사에게 가이드라인을 제공함으로써 현지 상황에 맞는 프로그램을 실행하는 데에도 도움을 줄 것이다. 그리고 각 나라의 학습자들이 한국의 문화를 간접적으로 체험함으로써 문화에 대한 관심을 넘어서서 학습 동기를 부여하는데도 이바지할 것이다. 마지막으로 현지 교사와 원어민 교사와 학습자가 같이 문화 체험 활동에 참여하여 교사와 학습자 사이의 유대감 형성에도 긍정적인 효과가 있을 것이라고 기대한다.

1.2 선행 연구 검토

베트남에서도 언어 교육과 더불어 문화교육에 대한 중요성에 대해서 충분히 인지하고 있으며 그에 대한 한계점 또한 여러 가지가 있음을 언급하고 있다.

베트남 현지에서 문화교육을 어떻게 진행하고 있는지에 대한 내용과 그에 대한 문제점, 개선 방안 등의 선행 연구로는 응웬 티 레나(2014), 양지선(2014), 쩌 띠 흐영(2017), Khuong Dieu My(2018) 등이 있다.

응웬 티 레나(2014)에서는 베트남 내에서 한국어를 교육하고 있는 대학기관의 현황을 제시하고 있다. 그리고 한국어 교육에는 집중하고 있지만 의사소통이나 문화, 경제, 사회 과목은 교수의 재량으로 소홀히 하는 경우가 있다. 따라서 학습자가 취업하거나 한국에서 생활할 때 문화적 차이로 혼란을 겪는 문제점이 있기 때문에 그에 대한 해결방안에 대해서도 언급하고 있다.

쩌 띠 흐영(2017, 단행본 한국어교육 연구 제12권 2호 2017.08, pp127-142)에서는 베트남에서 한국어학과 강사와 학생의 현황을 제시하고 있다. 그리고 베트남에서의 한국어 문화 교육 현황을 언급하고 있는데, 베트남 대학에서는 한국어와 한국학을 분류하여 교육한다. 한국의 문화를 가르친 경험이 있는 강사를 인터뷰한 결과 교재나 프레젠테이션 자료만을 이용해 수업의 정규 과정 내에서 가르치는 경우가 대부분인데 그에 따른 교재의 다양성 부족에 대해서 문제점을 제시하였다.

그리고 Khuong Dieu My(2018)에서는 베트남 내 대학교에서 한국어 학습자를 위한 한국 문화 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 알아보고 교육의 한계점과 문제점에 대해서 언급하고 있다. 교육과정의 측면에서는 학습자의 폭발적인 수요에 따른 공급 부족으로 자질이 부족한 강사의 고용을 문제 삼고 있다. 그리고 초·중급 과정에서는 언어 수업에 밀려 문화 수업을 다양하게 제공하지 못하는 실정과 더불어 수업 방식이 일 방향으로 진행되고 있다는 문제가 있다. 교재 측면

3) 「지식백과」 2019.11 외교부 제공, <http://www.mofa.go.kr>

에서는 한국에서 편찬한 교재가 베트남 교육 실정에 알맞지 않고 문법에 초점을 맞춘 교재로 수업하기 때문에 문화 수업을 하는데 어려움이 있다. 또한 문화 항목의 내용을 보면 통일성이 부족하며 교재에서 문화 내용을 제시하는 방법이 설명 위주이거나 단순 지식 전달에 그친다는 한계가 있다는 것이다. 교육 방법의 측면에서는 한국인 교사가 부족하기 때문에 문화 수업의 경우 인터넷으로 진행되는 경우가 많아 후에 혼란을 겪는 경우가 있다고 한다.

마지막으로 양지선(2014)에서는 언어와 문화의 통합 교육 모델을 제시하며 베트남 내 한국어 교육의 현황과 베트남 대학에서의 한국 문화교육에 대한 요구 조사를 토대로 언어, 문화를 통합한 한국 문화 교수요목을 설계하고 있다. 일주일 단위로 주제를 선정하여 한국인의 일상생활, 즉 의식주 및 경제활동과 한국인의 언어생활에서는 인사예절, 신조어, 호칭, 비언어적 의사소통에 대해서 다루고 그 외에도 한국인의 여가 활동, 공동체 생활, 학교 및 직장 생활, 사회 제도, 지리, 경제, 정치, 관혼상제, 교통, 세시풍속, 예술, 문학 가치관, 역사, 문화유산 등의 다채로운 내용을 수준에 맞게 점진적으로 교수할 것을 제시하고 있다.

이러한 선행 연구들을 알아본 결과 대부분의 기관에서 문법 위주의 수업으로 진행되는 경우가 많았으며 그에 대한 대안으로 여러 가지 방법을 제시하며 해결안을 찾고 있다. 본고에서는 위 선행 연구를 바탕으로 베트남 현지에서 진행할 수 있으며 문법과 어휘 수업보다는 문화교육에 초점을 맞춘 문화교육 프로그램을 제시하고자 한다.

2. 문화교육의 필요성과 내용

2.1 문화교육의 필요성

한국어를 교육한다는 것은 언어와 더불어 한국의 문화를 교육하는 것을 의미한다. 언어 교육에 있어서 문화교육은 필수불가결한 것이기 때문에 문화교육의 필요성에 대해서 언급하고 있는 연구들이 많이 있다.

김훈(2008)에 따르면 모국어 화자가 언어를 습득하는 과정을 볼 때 언어 학습만을 위한 장소, 체계적인 교재를 통해서가 아니라 언어가 사용되는 사회에서의 사람과 다양한 매체와 집단을 통해서 모국어를 습득하게 되는 것을 알 수 있다. 즉 다양한 매개체들과의 상호작용 과정을 통해서 행동하는 유형과 사고방식, 가치 체계 등을 습득하게 되고 이러한 과정을 통해서 학습하는 언어를 더 효과적으로 이해할 수 있다고 한다. 그리고 한국어는 다른 언어와 비교할 때 언어와 문화가 상당히 밀접한 관계를 형성하고 있기 때문에 한국어 문화교육은 한국어 학습에 있어서 필수적이다.

언어를 구사할 때 문법적으로 오류가 없더라도 문화적인 배경이나 처한 상황과 환경을 고려하지 않았을 때 정확한 의사가 전달되지 않는 경우가 많이 있다. 각 언어권마다 문화가 모두 다르기 때문에 목표 언어권의 문화를 반드시 교육해야 하는 것이다.

그리고 김윤경(2010)에 따르면 목표 언어를 학습할 때 있어서 문화적 지식이 동반되었을 때 학습 동기나 의욕이 높아진다. 외국어 교육에서의 가장 중요한 목표는 의사소통 능력을 기르는 것인데, 여기에서 언급하는 의사소통이라는 것은 문법적인 기능을 학습하는 것은 물론이고 사회 문화적인 상황에 맞게 언어를 구사하고 이해하는 것까지 포함한 개념이다. 학습자에게 문화적인 교육을 하지 않는다면, 목표어를 모국어의 개념과 사고방식과 연관 지어서 학습하고자 할 것이며 그것이 목표어 학습을 어렵게 할 수 있다. 인간은 자기의 사고와 행동을 완전한 것으로 여겨 다른 사람들도 자기들의 사고와 행동을 동일하게 할 것이라고 믿는 경향이 있어서 문화 간의 오해가 일어나는 경우가 종종 있다. 언어라는 것은 어떠한 개인이 정한 규칙이 아니라 집단이 오랜 기간을 통해 체계화한 것이기 때문에 기호로서의 언어를 안다고 할지라도 그 사회의 문화적 배경을 알지 못하면 완벽한 의사소통을 하기 어려울 것이다. 즉 한 나라의 언어를 학습하는데 있어서 기

호, 문법적인 것을 학습하는 만큼 문화적 교육도 중요하다고 할 수 있다.

또한 박영순(1989, 2001)에서도 문화교육의 중요성을 언급하고 있다. 한국어를 학습할 때 문화교육이 필요한 이유는 언어를 이해하는 교육의 효율성을 높이고 보다 정확하게 언어를 교육하기 위해서이다. 그리고 상황에 맞는 올바른 언어 사용에도 도움을 줄 것이다. 더 나아가서는 통역, 번역을 정확하게 위해서도 문화교육이 반드시 필요하다. 통번역을 할 관용적인 표현이나 화자가 그 말을 했을 때의 상황과 기존에 가지고 있던 문화적 배경에 대한 지식을 가지고 있을 때 전달하고자 하는 정확한 의미를 전달할 수 있으며 보다 원활하게 해석을 할 수 있을 것이다. 마지막으로 원만한 의사소통과 목표 언어 사회를 전문적인 시각에서 바라볼 수 있게 하기 위해서도 문화교육을 해야 한다.⁴⁾

따라서 한국어 교육뿐만 아니라 외국어를 교육할 때 있어서 언어교육과 문화교육은 떼려야 뗄 수 없는 상호 긴밀한 관계를 갖고 있기 때문에 어느 한 곳에 치중해서 교육할 것이 아니라 두 영역 모두 균형 있는 교육을 해야 하는 것이다.

2.2 초급 단계의 문화교육 내용

문화의 내용은 접하는 빈도나 이해할 수 있는 난이도가 상이하기 때문에 학습자의 수준에 따라서 각각 그에 맞는 내용으로 교육해야 한다. 초급에서는 목표 언어의 문화를 처음으로 접하는 것이기 때문에 문화적 차이를 가장 크게 느끼는 단계라고 할 수 있다. 그에 따라 충격도 클 것이며 이해하는데 많은 어려움이 동반된다. 초급 단계는 언어 기능에 대한 학습도 부족할 뿐더러 문화교육에 대한 이해도가 낮은 상태이다. 따라서 초급에서 요구되는 사회 문화적 요구에 맞게 교육을 할 필요가 있다.

한국어 능력시험에서 초급 단계에 요구하는 사회 문화적 요구로는 1급과 2급으로 나눌 수 있는데 1급에서는 모국과는 다른 문화에 대해서 적극적으로 접촉할 의지가 있으며 한국인들의 최소한의 도움으로 개인적인 영역에서 기본적인 사회 생활에 적응할 수 있도록 해야 한다. 공공의 영역에서는 타인의 도움을 필요로 할 수 있다. 그래서 이 단계에서는 간단한 자기소개, 물건 사기, 음식 주문하기 등의 생존에 필요한 기본적인 언어 기능을 수행하고 본인, 가족, 취미, 날씨와 같이 사적이고 친근한 주제에 대해서 이해하고 표현할 수 있어야 한다. 2급에서는 한국 사회에 대한 기본적인 이해를 하고 있는 상태에서 개인 생활을 큰 무리 없이 할 수 있어야 하며 공공의 영역에서는 약간의 도움을 필요로 한다. 그리고 한국인과 사회에 대한 이해가 아직은 완벽하지 않은 상태이다. 그래서 이 단계에서는 전화하기나 부탁하기 등과 같은 일상 생활에서 필요한 기능과 학교나 은행, 병원 등의 공공시설에서 필요한 기능을 수행할 수 있어야 하며 공식적 상황과 비공식적 상황을 구별하여 언어를 사용할 수 있어야 한다.⁵⁾

즉 초급에서는 앞서 언급한 문화의 개념인 의식주와 언어, 풍습, 종교, 학문, 예술, 제도 등에서도 가장 기본적이며 자주 접할 수 있고 초급 학습자가 큰 충격 없이 받아들일 수 있는 내용으로 접근해야 하는 것이다.

이러한 내용을 바탕으로 현지에서 교육할 수 있는 한국 문화교육의 내용과 방법에 대해서 알아보려고 한다. 국내에서 한국문화를 교육하는 것이 아니라 현지에서의 문화교육 방안에 대해서 알아보려고 하여 현지에서의 한국 문화교육의 상황과 파견 교사들이 실제 현장에서 교육한 문화교육 사례와 이를 바탕으로 어떤 방식으로 문화교육을 하면 학습자들이 효과적으로 이해하고 활용할 수 있을 것인가에 대한 내용을 제시하고자 한다.

4) 박영순, 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, 한림출판사, 2009, p.32

5) 임경순, 『외국어로서의 한국어교육을 위한 한국문화 교육론』, 역락, 2017, p.13

3. 현지에서의 한국 문화교육 실태

3.1 현지 파견 교사들의 문화교육 사례

앞서 문화교육의 필요성과 초급 단계에서 진행해야 할 문화교육의 내용에 대해서 알아보았다. 이 내용을 바탕으로 현지에서는 어떻게 문화교육을 해야 하는지를 알아보려고 한다.

아래 제시하는 <표 1>은 현지에 파견을 나간 12명의 교사에게 인터뷰를 진행하여 얻은 결과를 정리한 것이다. 한국에서 한국어 교육을 하다가 현지에 파견을 나간 경우도 있었고 교원 자격증을 취득 후 대학 파견으로 현지에 나간 교사들도 있었다.

파견 국가로는 네팔 1명, 태국 1명, 베트남 6명(북부 4명, 남부 2명), 중국 2명, 이란 1명, 인도네시아 1명이다. 파견 기관으로는 대학 기관에 가거나 사설 어학원, 세종 어학당에 가는 경우였으며 파견 기간은 짧게는 2주에서 길게는 2년 4개월이다.

주간 시수는 12시수에서 30시수인데 평균적으로 하루 4시간 주 20시수인 경우가 많았다. 문화 수업의 비중은 기관의 사정에 따라 다르다. 한 교사의 경우 파견 기간이 2주였는데 이 경우는 문화 수업을 집중적으로 하기 위해 파견된 특별한 경우였다. 예외적으로 문법 및 어휘 수업과 같은 비중으로 수업을 진행하였는데 이 경우를 제외한 경우에는 문화 수업을 월 1-2회 또는 학기마다 진행하는 경우가 많았으며, 회당 진행 시간도 2시간에서 4시간으로 문법 수업에 비하면 짧은 시간 이루어졌다.

문화 수업의 내용은 한국 음식을 만들거나 한복을 입어 보며 한국의 명절과 인사 예절 교육, 한국 전통 놀이, 노래 배우기, 한국 관련 퀴즈 맞추기, 한국 영화 보기로 수업 시간과 별개로 문화 수업 시간을 지정하여 진행하였다. 또한 기관에 한복이 없는 경우는 한복 입기가 아닌 색종이로 한복 만들기 수업으로 대체하여 진행하였다.

현지에서 문화 수업을 진행할 경우에 어려운 점이 많은데 가장 많이 응답한 내용은 시설 및 공간의 제약과 수업 도구를 구하기 어렵기 때문에 대체제로 진행해야 한다는 것이다. 특히 대부분의 교사들이 한국 음식 만들기 수업을 하는데 한국에서 사용하는 재료를 구하기 어렵고 공간의 제약이 있어 교사의 집에서 진행하는 경우도 있으며 교사가 재료의 비용을 부담해야 하는 경우도 있다고 한다. 또한 초급인 다수의 학생을 한국인 교사 한 명이 맡아서 수업을 하다 보면 설명이 제대로 전달되지 않아 준비하는 과정에 고충이 있다고 한다. 현지 기관과 교사의 상황을 고려하여 문화 수업을 해야 하기 때문에 국내에서의 수업과 비교해서 현지에서의 문화 수업은 어려움이 많다.

다음은 현지에서 문화 수업을 직접 진행 후 효과이다. 가장 큰 효과는 학습자의 적극적인 참여와 한국에 대한 흥미 유발이다. 이론이 아닌 실제 경험을 통해서 한국의 문화를 배울 수 있기 때문에 학습자들이 문화 수업에 적극적으로 참여하며 그 후의 문법 어휘 수업에서도 흥미가 지속적으로 이어진다고 한다. 그리고 언어 하나만으로 소통하는 것이 아니라 다양한 방법으로 의사소통이 가능하기 때문에 학습자와 교사간의 유대감도 더 긴밀하게 형성되며, 즉각적인 홍보 영향으로 인해 한국어에 대한 관심도 증가하여 한국 유학에 관심을 갖는 학생들도 생기는 효과가 있다.

현지에서의 문화 교육 사례를 살펴보았을 때, 한국에서 문화 수업을 하는 것보다는 많은 제약과 어려운 점이 있지만 파견 교사들이 현지에서도 다양한 방법으로 한국의 문화를 교육하고자 연구하고 노력하였다는 것을 알 수 있다.

〈표 1〉 현지 파견 교사의 문화 수업 관련 조사 자료

항목	내용
파견 국가	네팔, 태국, 베트남, 중국, 이란, 인도네시아
파견 기관	대학 기관, 사설 어학원, 세종 어학당
파견 기간	2주 ~ 2년 4개월 / 평균 1년
주간 시수	12~30시수 / 평균 20시수
문화 수업 비중	<ul style="list-style-type: none"> - 월 1~2회 두 시간 - 한 학기에 1회 - 두 달의 1~2회 3~4시간 - 오전 2시간 문법 수업, 오후 2시간 문화 수업(단기간 문화 수업을 집중적으로 하기 위한 파견)
문화 수업 내용	<ul style="list-style-type: none"> - 한국 음식 만들기(김치전, 김밥, 잡채, 김치 등) - 명절 예절 수업 - 한복 입어보기, 만들기 - 한국 전통 놀이(윷놀이, 제기차기, 투호) - 한국 노래 배우기 - 한국에 대한 퀴즈(대중문화, 관광지, 음식, 의상, 가옥 등) - 한국 게임하기(자기소개하기, 3/6/9 게임 등) - 한국 영화보기 - 특강 형식의 한국 문화 소개
현지 문화 수업의 어려운 점	<ul style="list-style-type: none"> - 요리 수업할 때 시설이 열악하며 도구 이동에 어려움이 있음 - 한복 수량이 부족함 - 한국인 교사의 인원 부족으로 준비환경이 열악 - 한국 재료를 구하기 어려움 - 문화 수업을 위한 별도의 예산 책정이 되어있지 않아 사비를 사용해야 하는 경우 발생 - 문화 수업을 위한 도구를 구하는데 어려움이 있음 - 문화 수업 진행 시설의 열악함(전자기기 사용, 음향시설 사용 불가, 비위생적) - 초급 수준의 학습자가 다수인데 한국인 교사가 주도적으로 진행할 경우 설명하는데 한계가 있음 - 문법 수업과 별개로 문화 수업 시간을 배정해주지 않아 이론적인 수업만 진행하여 아쉬움이 있음
문화 수업의 효과	<ul style="list-style-type: none"> - 한국에 대한 애정 고취 - 흥미를 유발하고 참여도가 높음 - 다양한 방식으로 학생들과 소통이 가능함 - 한국에 대한 홍보 효과로 유학생 증가 - 학습자들의 한국 문화 이해도 향상 - 학생의 수요 증가로 대단위 강좌 개설 - 1회성에 그치지 않고 학습자가 스스로 할 수 있는 문화 수업을 진행하여 지속적인 관심 유도 - 직접 체험함으로써 한국에 대해 친근감을 느끼고 이해도가 높음

3.2 베트남 현지에서의 한국 문화교육 실태

베트남 현지에서는 여전히 한국에 대한 관심이 높으며 한국어를 배우고자 하는 학습자 수요가 꾸준히 있다. 베트남에서 한국어를 교육하는 기관은 대학기관과 사설 어학원이다. 대부분의 대학 기관과 어학원에서는 문화 수업보다는 문법 및 어휘 수업과 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기 수업 위주로 진행되고 있다. 많은 시간을 할애하고 있지는 않지만 현지에서 하고 있는 문화 수업에 대해서 사설 어학원의 경우 실제 베트남에서 수업했던 내용과 자료를 바탕으로 할 것이며 대학기관의

경우에는 자료를 참고하고자 한다.

우선 사설 어학원의 경우 “베트남인을 위한 종합 한국어” 교재를 사용하여 문화 수업을 하였다. 이 교재는 1권부터 6권까지 있으며 한 권에 15과로 구성되어있다. 각 과마다 주제에 맞는 문화 내용을 제시하고 있기 때문에 수업 시간에 관련된 내용을 교사가 설명하는 방식으로 문화 수업을 진행한다. 초급에서는 한국에서 지켜야 할 예절과 명절, 지리, 의식주, 관광지, 생활 문화에 대해서 다루고 있으며 주로 프레젠테이션을 사용하여 수업을 한다.

이 교재에 관한 내용으로 켄 하이 즈영(2018)에서는 “베트남인을 위한 종합 한국어”를 분석하고, 교재를 활용해서 현재 베트남 내에서는 어떻게 문화교육을 하고 있는지를 알아보고 문화교육 개선 방안을 마련하고자 하였다. 이 논문에서는 단계별로 한계점을 제시하고 있으며 초급에서는 문화 내용이 편중되어 다루야 할 내용들이 부족하게 제시되어있다고 하며, 중급에서는 초급에서 다루던 일상생활에 관한 내용을 지나치게 다루어 중급에서 제시해야 할 예술, 역사, 사상 등과 관련된 내용이 제외되어 있음을 지적하였다. 고급에서는 내용은 다양하나 그것들을 제시하는데 비율이 고르지 않으며 문화 차이에 대한 언급이나 난이도 및 학습 필요성에 대한 고려의 결여, 문화에 대한 상호 문화적 접근의 부족을 문제점으로 언급하고 있다.

이렇게 수업 시간에는 대부분 교재를 통해서 문화교육을 하며, 두세 달에 한 번씩 실제 문화를 체험하기도 한다. 문화 체험으로는 한국 음식 만들기과 한복 입기, 한국 노래를 듣고 배우는 시간을 갖는다. 그리고 사설 어학원에서는 학원 홍보를 위해 고등학교를 방문하여 문화 체험 시간을 갖기도 한다. 기본적으로 주 2회 정도는 문법 및 어휘를 배우는 시간이 있으며 1회 정도는 문화 수업으로 음식 만들기, 프레젠테이션을 통한 한국 문화 소개, 한복 입기, 한복 접기, 캘리그래피 활동 등을 진행한다.

다음으로 대학기관에서는 한국어와 한국학으로 나누어 수업을 하는데 여기에서 한국어는 문법 및 어휘 등 의사소통을 위한 교과목이며 한국학은 한국의 지리, 역사, 문화, 외교 관계, 한국의 예술과 문학, 종교 및 사상, 경제, 외교 관계 등의 문화를 다룬다. 베트남의 북부, 중부, 남부 모두 교육 시스템은 유사한데 문화 수업의 경우 교재를 사용해 한국의 교사와 인터넷으로 연결하여 수업을 진행하거나 현지 교수가 이론 수업으로 진행한다. (응웬 티 레나, 2014) 또한 한국 문화라는 교과목으로 한국인 교사와 인터넷을 통해서 진행되고 있는데 실재가 부족하여 아쉬운 점이 있다고 지적하였다.(Khuong Dieu My, 2018)

사설 어학원의 경우에 유학을 가는 경우가 대부분이어서 간단한 의사소통과 더불어 실제와 가까운 문화 교육의 기회가 있지만, 대학 기관의 경우 학문 목적이기 때문에 문화에 대한 내용도 현지 교사 또는 한국인 교사가 이론에 초점을 두는 교육을 하는 경우가 많다.

4. 문화교육 방법

4.1 베트남에서 활용 가능한 문화교육 프로그램 제시

현지에서는 다양한 방법으로 문화 수업을 시도하고 있다. 실제 베트남에서는 위에 언급한 바와 같이 교재를 통해 한국의 문화를 소개하는 형식으로 학습하거나 어학원에 비치된 한복 입기 체험 또는 한국 음식 만들기 등 직접 문화를 체험하는 방법 등을 사용한다. 하지만 이러한 문화 수업에는 근본적인 한계점이 있다. 첫 번째 방법은 문화의 실재를 체험하지 못하고 이론에만 집중하고 있으며 두 번째 방법은 실재를 체험하기는 하지만 경험할 수 있는 시간이 절대적으로 부족하다. 따라서 이러한 한계점을 보완하기 위해서 현지에서 캠프형식의 문화 수업을 하는 것을 제안하고자 한다.

실제 필자가 태국에서 1박 2일 동안 캠프 형식으로 두 차례 문화 교육을 한 바가 있다.⁶⁾ 참여 대상은 기본적으로 한글을 배운 초급 학습자 100여명이며, 한국인 교사 4명과 대학 및 사설 어학원의 현지 직원들이 프로그램을 기획하고 진행하였다. 일정은 한국의 대학 소개, 한국의 인사말 배우기, 도장 만들기, 한복 입기 및 절 배우기, 딱지 만들고 치기, 한국유학 상담, 동요배우기, k-pop 춤 배우기, 한복 종이접기, 닭싸움, 김밥 만들기 등이 있었다. 하루에 문화 체험을 6시간 정도로 하여 총 12시간의 체험 시간을 가졌다. 단기간에 이론보다는 문화 수업에 집중하여 다양한 활동들을 직접 해 볼 수 있었으며 한 번에 다수의 학습자들에게 체험의 기회가 제공되어 이에 대해 학습자들의 긍정적인 반응이 있었다. 따라서 이러한 프로그램을 조금 더 구체화하여 현지 문화 교육의 한 방법으로 제시할 것을 고안하였다.

이렇게 캠프 형식으로 문화교육을 하는 가장 근본적인 목적은 평소 한국어 교육에서 문법 및 어휘와 의사소통을 중점적으로 다룬다면, 캠프 기간에는 오롯이 문화를 교육하는데 집중하여 짧은 기간에 다양한 경험을 함으로써 한국에 대한 흥미를 유발하여 수업 참여도를 높이고 많은 학습자들과 현지 예비 학습자들에게 홍보하여 한국 유학을 유도하거나 현지에서 꾸준히 한국어를 학습하게 하는데 있다.

아래 제시한 <표 2>는 베트남 현지에서 진행 가능한 문화 활동과 세부 내용에 대한 표이다. 현지에서 진행할 수 있는 프로그램과 세부 사항 그리고 현지에서 할 경우 한계점에 대한 대체안도 함께 마련하였다.

6) 2015년 11월(7일,8일)과 12월(6일,7일) 두 차례에 걸쳐 캠프형식으로 태국 방콕의 마하사라캄대학교와 농업대학, 선문국제언어학원, 태국 사설어학원과 연계하여 약 100명의 학습자를 대상으로 태국 수린(북부지역)의 시린틴 고등학교에서 문화 수업을 진행하였다.

〈표 2〉 베트남 현지에서 가능한 문화 활동 및 세부 내용

활동	세부 내용	기타
한국 음식 만들기	1. 불을 사용하기 어려울 경우 : 김밥 2. 불을 사용할 수 있을 경우 : 김치전, 파전, 잡채, 찌개류	활동 장소에서 불 사용이 가능한 지 확인 필요, 재료를 교사 또는 학생의 집에서 조리한 후 모아서 썰거나 만드는 활동
한국 명절 소개	1. 설날과 추석 소개 : 날짜, 음식, 의상, 하는 일, 전통놀이, 관련 어휘 2. 한복 체험 : 한복 입기, 색종이로 한복 접기 3. 명절 전통 놀이 : 윷놀이, 닭싸움, 딱지치기, 투호, 제기차기 등	- 설날과 추석의 개념을 소개한 뒤 확장 활동으로 의상입기 또는 만들기, 절 해보기, 전통 놀이 체험이 가능함 - 한복이 없을 경우 색종이로 한복 접기 - 전통 놀이에서 윷놀이, 투호, 제기차기 등 준비물이 없을 경우 닭싸움이나 딱지치기로 대체 가능
한국 노래 배우기	1. 동요 : 곰 세 마리, 머리 어깨 무릎 발, 반짝 반짝 작은 별, 열 꼬마 인디언, 생일 축하 노래, 호키 포기 등 2. 가요 : 아로하(쿨), 그 사람(이승철), 만약에(태연), 안녕(폴킴), stay with me(찬열, 편지) 등	- 동요의 경우 간단한 손 유희도 함께 할 수 있으며 가사도 쉽고 반복되는 노래 선택 - 가요의 경우 발라드 곡이 속도가 느려서 따라 부르기 쉬우며 드라마 ost는 멜로디도 익숙하며 자주 들어서 배우기가 수월함
도장 만들기	- 지우개에 조각칼 또는 문구용 칼로 이름을 반대로 새겨서 잉크를 묻혀서 종이에 찍기	한국 이름을 만들어 보거나 자신의 이름을 한국어로 바꿔서 도장을 만들
k-pop 춤 배우기	한국 춤을 출 수 있는 현지 학생과 함께 k-pop의 춤 배우기	- 활동 시간을 고려하여 후렴구 부분만 간단하게 배우기 - 한국 춤을 출 수 있는 현지 학생이 없을 경우 교사가 후렴구 또는 특징이 있는 동작을 배워서 알려줄 수 있음
한국 영화 감상	한국 영화를 감상하고 영화에 대한 간단한 느낌을 쓰고 발표하기	- 영화 선택은 보편적인 주제인 사랑, 가족, 친구에 대한 내용을 다룬 영화가 좋으며 지나치게 선정적이거나 폭력적인 내용이 있는 영화는 자제 - 예 : 마음이, 수상한 그녀, 장수상회, 유열의 음악앨범, 감쪽같은 그녀, 리틀 포레스트 등
문화 특강 및 퀴즈	주제를 선정하여 초급 수준에 맞는 한국의 문화를 ppt 사용하여 소개하고 배운 내용을 토대로 퀴즈 진행	- 주제 : 한국의 집, 한국의 관광지, 공공장소, 교통, 음식, 한복, 취미 활동, 대중문화(드라마, 노래 등) 등
캘리그래피	캘리그래피 자료를 제시하여 학생의 이름 또는 좋아하는 가수, 배우의 이름, 가족의 이름을 한글로 쓰는 활동	- 문구용 붓을 준비할 수 있다면 붓을 사용하고 일반 펜으로도 가능 - 도장 만들기과 같이 학생의 한국 이름을 만들어서 쓰거나 자신의 이름을 한글로 바꿔서 쓸 수 있음
전통 문양 꾸미기	다양한 전통 문양 시안을 찾아 원하는 색으로 칠하고 문양을 이어 붙여 작품 만들기	- 한국의 다양한 전통 문양을 학생의 감각으로 색을 칠하고 다른 학생들의 작품과 이어 붙여 큰 작품을 만들어 볼 수 있음
게임	한국에서 즐기는 다양한 게임 중 쉽게 따라 할 수 있는 게임으로 같이 즐기며 어색한 분위기를 바꿀 수 있음	- 게임의 예 : 3/6/9, 무궁화 꽃이 피었습니다, 아이엠 그라운드 자기소개 등

위 제시한 〈표 2〉의 내용을 바탕으로 현지 상황에 맞게 캠프 형식으로 문화를 교육할 수 있다. 대학 기관이나 사설 어학원의 현지 직원과 원어민 교사가 함께 프로그램을 기획하여 공간을 마련하고 시간을 설정하여 현지에서 진행하고자 하는 목적과 학습자의 특성에 맞게 한국 문화 캠프를 진행할 수 있으며 숙박이 어려울 경우 당일 일정으로도 가능하다. 앞서 현지에서 문화 수업을 한 교사의 인터뷰에 따르면 현지에서 문화 수업을 할 때 가장 큰 어려운 점은 수업 도구가 없거나 부족한 경우와 시설의 열악함이다. 따라서 한국 음식을 만드는 프로그램을 진행할 때 시설에서 불을 사용할 수 없다면 미리 조리를 한 음식으로 만들거나 불 없이 가능한 요리를 하는 것으로 대체하고 한복이나 전통놀이를 위한 도구가

없을 경우 한복 접기, 한복 꾸미기로 대체하고 전통놀이는 윷놀이, 투호, 제기, 제기가 없을 경우 딱지치기, 닭싸움 등으로 변경하여 진행할 수 있다.

4.2 프로그램의 기대효과

현지에서 캠프형식으로 문화 수업을 진행하였을 경우 기대할 수 있는 효과는 6가지로 정리할 수 있다.

첫 번째는 이론이 아닌 실제로 문화를 체험함으로써 이론에서는 경험할 수 없는 인상적인 경험을 할 수 있다. 이로 인해 한국에 대한 관심이 증가하고 문화와 더불어 언어를 학습하고자 하는 학습 동기를 유발하는 계기가 될 수 있다.

두 번째는 한국 문화를 홍보할 수 있는 효과가 있다. 캠프 형식으로 진행하였을 경우 기존의 학습자뿐만 아니라 한국에 관심이 있었던 예비 학습자도 참여가 가능하여 학습자와 예비학습자 모두에게 한국의 문화를 홍보할 수 있다. 기존의 학습자의 경우 기본적인 한글을 학습하였기 때문에 한글을 사용하는 프로그램을 참여할 수 있지만 처음 참여하는 현지인의 경우는 참여하기 어려울 수 있다. 이러한 경우 현지 교사 또는 직원의 도움을 받아 함께 프로그램에 참여할 수 있다.

세 번째는 많은 인원을 동시에 수용할 수 있기 때문에 단기간 다수의 학습자에게 문화 교육이 가능하다. Dinh Thanh Tra(2019)에서는 현지에서 운영되고 있는 사설 어학원의 한 반에 배정된 정원에 대해서 언급하고 있는데, 최소 10명에서 최대 25명이다. 즉 보통의 기관에서는 교사 1인당 평가의 용이성과 수업 효과를 극대화를 위해 배정되는 인원의 제한이 있기 때문에 많은 인원에게 동시에 교육하는데 어려움이 있다. 하지만 캠프 형식으로 진행하면 한국인 교사와 더불어 현지 직원이 함께 할 수 있기 때문에 많은 학습자에게 양질의 문화교육을 제공할 수 있다.

네 번째는 다양한 문화 프로그램을 진행하여 단기간에 다채로운 문화를 경험할 수 있다. 보통 대학기관이나 사설 어학원의 경우 문화 수업보다는 문법 및 이론 수업에 집중하는 경향이 있다. 따라서 문화 수업만을 위한 캠프를 진행할 경우에 문화교육에 중점을 두고 학습자들이 흥미를 가질 만한 프로그램 위주로 진행할 수 있다.

다섯 번째는 교사와 학습자 사이에 긴밀한 유대관계를 형성할 수 있다. 평소에 교실에서 하는 수업에서도 의사소통을 통해 학습자와 관계를 돈독히 할 수 있지만 앉아서 이론 수업을 할 때보다 체험을 통해 함께 결과물을 만들다 보면 충분한 언어적 비언어적 의사소통을 통해 깊은 관계를 유지할 수 있다. 또한 경험한 것을 사진 기록으로 남김으로써 일회성에 그치지 않고 학습자에게 추억을 제공할 수 있다.

마지막은 한국의 대학 또는 지역사회와 유대감을 형성할 수 있는 기회를 마련할 수 있다. 캠프를 진행할 경우 보통 교실에서 진행되는 이론 수업보다는 수업의 규모가 클 수밖에 없다. 따라서 사설 어학원 또는 대학기관 단독으로 진행하기 보다 한국의 대학기관 또는 지역 사회와 연계해서 하는 경우가 많은데 이 때 재정적 지원을 받거나 인적 지원을 제공 받아 학습자에게 질 좋은 교육을 제공하여 최대한의 효과를 얻을 수 있다.

5. 결론

국내와 해외에서 한국어를 학습하고자 하는 학습자들이 늘고 있다. 그에 따라 외국어로서의 한국어 교육의 위상이 높아지며 교육 방법에 대한 연구도 끊임없이 진행되고 있다. 국내와 해외 모두 언어의 기능적인 측면에 편중하여 교육하고 있는 가운데 문화교육의 중요성에 대해서는 다시 한 번 강조하여도 지나치지 않다고 생각한다.

본고 2장에서 문화교육의 필요성과 초급 단계에서 해야 할 문화교육의 내용을 언급하였다. 의사소통을 원활하게 하기 위해서는 문법적인 측면도 굉장히 중요하지만 문화적인 요소를 배제할 수는 없다. 학습자의 언어권이 다양한 만큼 문화도

다양하고 그에 따라 가치관, 행동양식도 모두 다르기 때문에 교육을 할 때 언어 및 문화 어느 한 곳에 치우치지 않은 교육을 하기 위해서 노력해야 할 것이다. 문화의 내용은 굉장히 세분화되어 있고 다양하기 때문에 각 수준에 맞는 교육 내용을 학습자의 요구사항을 고려하여 교육해야 할 것이다.

3장에서는 현지에서의 한국 문화교육 실태에 대한 내용을 다루었다. 현지에 파견을 간 교사들이 실제로 진행했던 교육 내용과 현지에서 교육할 때 어려웠던 점, 교육 후의 효과를 정리하였다. 그리고 베트남에서 현재 진행되고 있는 문화교육의 실태에 대해서도 언급하였다. 물론 국내와 마찬가지로 현지에서도 문법 위주의 수업을 하고 있기는 하지만 현지에서도 국내 못지않게 다양한 문화 수업을 위해서 힘쓰고 있으며 부족한 인적, 물적 자원의 한계를 극복하고 학습자에게 최대한의 학습 효과를 제공하기 위해서 새로운 문화 수업도 시도하고 있다.

4장에서는 필자의 태국에서의 경험을 바탕으로 캠프 형식을 통한 문화 수업의 방법 제시와 그에 따른 기대효과를 제시하고 있다. 이 방법으로 수업을 진행했을 때 최대로 기대하는 효과는 문법 위주의 수업에 편중되어 문화 수업을 집중적으로 진행할 수 없을 뿐만 아니라 다양한 내용을 다루지 못하는 점을 보완할 수 있다는 것이다. 이러한 문제점은 해외에서 현지 교사 또는 파견 교사가 수업했을 때도 발생하지만 국내에서 하는 수업에서도 빈번히 나타나고 있는 문제점이기도 하다. 각 현지 상황에 맞게 하루 또는 1박 2일의 시간을 만들어 제공된 시간에는 최대한 다양하게 문화적인 내용을 접할 수 있게 하는 것이 문화 캠프의 궁극적인 목적이다. 단시간이기는 하지만 초급학습자의 수준에 맞게 실제로 결과물을 도출하거나 쉽게 참여를 유도하여 학습자의 기억에도 남을 수 있고 후에 언어 학습에 강한 동기 부여가 될 것이다.

문화교육은 아직 연구되어야 할 부분이 많으며 현지에서는 국내에서보다 물적 인적 자원의 한계가 더 크기 때문에 현지 파견 교사와 현지인 한국어 교사를 위한 실제적인 자료가 필요한 실정이다.

본 연구 자료를 참고하여 해외에서 한국문화를 교육하고 있는 교사들이 학습자에게 효과적인 수업을 할 수 있으며 다양하게 활용하여 문화 수업의 접근성과 용이성이 높아지기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 응웬 티 레나(2014), 「베트남 대학교의 한국어 및 한국학 교육 현황 분석」, 서울여자대학교 석사 학위 논문
- 양지선(2014), 「베트남 내 한국어 전공자를 위한 한국문화 교수 요목 설계 연구」, 경희대학교 박사 학위 논문
- 전 띠 흐영(2017), 「베트남인 한국어 학습자를 위한 한국문화교육 현황」, 한국어교육연구 제 12권 2호, 2017. 08. p127-142
- 김 훈(2008), 「한국어문화교육을 위한 신문 활용 방안-고급단계 학습자를 대상으로-」, 상명대학교 석사 학위 논문
- 김윤경(2010), 「외국인의 한국어 능력 향상을 위한 문화교육 방안 연구-학습자들이 선호하는 한국어 교수법의 방향-」, 경희대학교 석사 학위 논문
- Khuong Dieu My(2018), 「베트남 내 대학에서의 한국어 학습자를 위한 한국문화 교육 방안 연구-초급 단계 학습자를 중심으로-」, 상명대학교 석사 학위 논문
- 박영순(2009), 『한국어 교육을 위한 한국문화론』, 한림출판사, p.32
- 임경순(2017), 『외국어로서의 한국어교육을 위한 한국문화 교육론』, 역락, p.13
- 전 하이 즈영(2018), 「베트남인 학습자를 위한 한국어 교재 내 문화교육의 실제와 개선 방안-〈베트남인을 위한 종합 한국어〉를 중심으로-」, 석사 학위 논문
- 이하정(2020), 「유튜브를 활용한 한국어언어문화 교육 방안-현지 베트남 학습자를 중심으로-」, 석사 학위 논문
- 김남현(2001), 「의사소통 향상을 위한 한국어 문화 교육방안 연구」, 석사 학위 논문
- Dinh Thanh Tra(2019), 「한국 유학을 목적으로 하는 베트남 내 단기교육과정의 한국어 교재 개발 연구」, 석사 학위 논문

〈토론〉 “초급 베트남 현지 학습자를 위한 한국 문화교육 방안”에 대한 토론문

이수미(성균관대학교)

이 연구는 베트남 현지에서 한국어를 배우는 초급 한국어 학습자들을 위해 캠프를 통한 집중 문화교육 방안을 제안한 것으로 문화교육이 중요한 현 시점에서 의미가 있다고 생각합니다. 한류의 영향이나 다수의 한국 기업의 진출을 굳이 언급하지 않아도 베트남에서의 한국어 학습자의 양적 증가는 앞으로도 지속될 것으로 보이며 이들을 위한 효과적인 한국어 및 한국 문화교육은 중요해 보입니다. 이러한 시점에서 본 연구는 한국어교육에도 시사하는 바가 적지 않다고 판단됩니다. 다만 다음과 같은 점에서 연구 진행에 대한 의문점이 있어 몇 가지 질문을 드림으로 토론문을 대신하고자 합니다.

첫째, 이 연구는 베트남 학습자를 위한 한국 문화교육 방안을 위한 것으로 연구 방법의 핵심은 한국 문화교육에 대한 경험이 있는 교사 인터뷰로 보입니다. 여기에 연구자가 태국에서 한 경험이 녹아 있는 것 같습니다. 그렇다면 이러한 연구 방법에 대한 구체적인 설명이 있어야 할 것 같습니다. 인터뷰한 교사와 기본 정보는 물론 인터뷰한 일자, 장소, 인터뷰 기간, 일대일 면접 형식이었는지 일대다 형식이었는지, 또는 인터뷰에 응한 교사들에게 반구조화된 질문을 한 것 같은 데 어떤 질문에 어떤 응답을 얻어 체계화하였는지 등이 기술되면 좋을 것 같습니다. 또한 베트남 학습자를 위한 문화교육을 위해 네팔, 태국, 중국, 이란, 인도네시아 등 다양한 나라에 파견된 한국인 교사를 인터뷰한 것은 이 연구와 어떤 타당성과 관련성을 맺는지 등이 기술되면 좋을 것 같습니다.

둘째, 이 연구에서 인터뷰한 내용을 읽어 보면 한복 입어 보기, 한국 요리, 한국 노래 배우기, 특강 형식의 한국 문화 소개 등 다양한 층위의 한국 문화 수업이 진행된 것으로 보입니다. 여기에서 궁금한 것은 다음 두 가지입니다. 하나는 한국어 문화교육이라는 것과 한국어교육과의 관련성입니다. 한국 문화교육을 넓은 개념으로 보면 문화교육 아닌 것이 없게 되고 그렇게 되면 한국어교육은 한국 문화교육 안으로 들어가게 됩니다. 이는 관점의 문제로 중요해 보입니다. 그러나 한국어교육을 위해 한국 문화교육을 하는 것이라면 한국 문화교육은 그 자체가 목적이 아니라 한국어를 잘하기 위한 또는 한국어 학습에 도움이 되기 위한 보조 요소로 수업이 진행될 것입니다. 또한 한국어교육과 한국 문화교육을 동등하게 본다면 그 의미와 방법은 확연히 달라질 것입니다. 이에 대해 연구자는 어떤 관점으로 한국어교육과 한국 문화교육을 논의하는 것인지 궁금합니다. 다른 하나는 한국어 교사의 역량 부분입니다. 이 연구에서는 한국 문화 수업을 한국어를 가르치는 교사들이 진행하는 것으로 보입니다. 그러나 한복 입어 보는 것도 한국 전통 문화에 비추어 보면 단순히 한번 입어보는 식이 아니라면 한복의 색깔에 따라 기혼인지, 미혼인지와 한복의 여미는 방식, 한복을 입는 순서 등 전통문화의 관점에서는 다양한 의미를 지니는데 그런 것을 한국어 교사가 할 수 있는 것인지 또는 해야 하는 것인지가 궁금합니다. 이러한 궁금증의 연장선상에서 한국어 교사가 한국 음식 즉 김치 만들기를 알고 이를 가르치는 것이 한국어 교사가 가르치고 해야할 역할인가에 대해서도 궁금합니다. 이는 전문가들이 해야 하는 부분이 아닌가 하는 것이 제 질문입니다. 한국인이라고 해서 한국어를 다 가르칠 수 있다는 시대는 지났듯이 한국어 교사라고 해서 한국 문화를 가르칠 수 있는 사람들은 아니라고 생각되는데 이에 대한 연구자의 생각을 듣고 싶습니다.

마지막으로 이 연구의 결과물은 4장에서 제시한 〈표 2〉인 베트남 현지에서 가능한 문화 활동 및 세부 내용으로 보이

는데 이러한 예는 어떤 근거로 제시한 것인지 궁금합니다. 연구는 연구 방법을 통한 연구 결과물이 제시되어야 할 텐데 지금 제시한 것은 연구자의 개인적 경험으로 세부 내용과 고려할 사항을 잘 제시하고는 있지만 이것이 어떤 연구 방법의 결과물처럼 보이지는 않는데 이러한 연구 결과물의 타당성 검증 등은 어떻게 생각하고 제시하였는지 보완 설명을 듣고 싶습니다.

분과 4

한국언어문화 교육 일반 I

사회 : 기준성(디지털서울문화예술대)

중·한 번역 양상 분석 연구

권희봉(영남대학교)

1. 서론

1.1 연구 목적 및 필요성

외국어로서의 한국어교육 연구에는 특정 언어권 학습자들에게서 나타나는 오류에 관한 연구가 많다. 이는 주로 어휘적 측면과 문법적 측면에서 연구되었고 주로 글쓰기나 기존 말뭉치 자료로 연구해왔다. 한국어교육에 있어 차숙정·송향근(2006), 김정천(2008), 고은선(2016), 오경화(2011), 김춘수(2017), 이숙혜(2018), 도지희(2012)등 학자의 연구를 살펴보면 일반적으로 글쓰기 텍스트 분석은 빈도가 높은 어휘, 문법적 오류 유형을 분석하고 오류 원인을 밝혀 효과적인 교수 학습 방안을 모색하는 데 목적을 두었다. 또한 분석에서 쓰기 자료를 학습자 모국어와의 비교/대조를 통해 모국어 전이 현상을 살펴보기도 한다. 그러나 한국어 글쓰기 자료 분석에서 대조를 위한 모국어 자료가 없으며 대조하는 데 근거가 부족해 보인다.

장정운(2011)은 한국어 학습자들의 언어적 오류나 모국어 간섭, 번역투로 인한 오역의 유형을 파악하여 체계화한 후 언어 교육에 활용하게 된다면 학습자 스스로 모국어 간섭을 인지할 수 있을 것이라고 언급하였다. 이처럼 한국어 교육에서도 번역이 대조언어, 중간언어 측면에서 긍정적인 효과가 인정되고 있다. 이에 본 연구는 중국인 학습자들이 구사하는 중국어와 한국어 간의 번역 양상을 검토하고자 한다.

번역을 통한 두 언어의 대조는 모국어를 바탕으로 대조를 이루어지기 때문에 모국어 텍스트가 분석의 근거 자료가 될 수 있고, 대조 시 두 언어의 확실한 차이를 한눈에 볼 수 있다. 단문평(2012), 권장미(2013), 손아아(2014), 네쇄이(2014), 유쌍옥(2018), 평지에옌(2017), 오열명(2014) 등 많은 학자들의 연구를 살펴보면 번역 연구가 일반적으로 문화 작품, 신문 기사 등 기존의 텍스트 자료를 활용해서 오류 분석이나 대조 분석을 하였다. 번역 과정에서 학습자들이 문장을 이해하는 데에 신경을 많이 써 표현보다 이해 영역에 힘을 더 많이 쓴다. 따라서 본고에서는 자발적인 작문에 초점을 맞추어 본다. 박영목(2008), 최미숙 외(2011), 박영민 외(2016) 등 연구에 따르면 작문은 의사소통의 기능, 사회문화의 수용과 참여의 기능, 새로운 의미 구성의 기능, 학습의 기능, 자기 성찰 및 긍정적 정서 강화의 기능 등 기능을 하고 있으며 작문의 중요성을 말해주었다.

번역 활동에서 자발적인 모국어 텍스트 작성 시 가장 자연스러운 모국어 발화/표현이 나오게 되며, 이를 번역문과 대조를 하여 번역문에 나타난 두 언어의 표현 차이와 학습자 본인의 중국식 표현을 찾을 수 있다. 김영수(2019)에 따르면 중한 번역에서 존재하는 문제의 주된 원인은 상식적인 번역 이론을 잘 모르거나 망각하는 외에 중국어와 한국어의 어휘, 문법, 표현 방식의 차이에 대한 인식이 부족하고 중국어식으로 사유하며 동시에 한국어로 구사하는 능력이 높지 못한 데 있다. 따라서 한국어를 한국식으로 표현을 할 수 있게 한 중 두 언어의 차이를 알아야 하며 본인이 범하는 오류가 어떤

것인지 대조를 통해서 살펴봐야 한다.

번역 텍스트 연구는 오로지 번역 전문가가 되기 위해 연구하는 것이 아니다. 번역 활동 시 텍스트를 비교하는 과정에서 학습자가 읽기와 쓰기의 통합 과정에 이르게 되고 스스로의 내면에 집중하는 학습자 중심 활동이 될 수 있다. 본고에서는 번역 텍스트와 모국어 텍스트의 대조를 통해 학습자들의 번역 양상을 살펴보고자 한다. 학습자가 구사하는 한국어 오류나 중국식 표현을 발견하기 위해서는, 한국어 어휘와 문법에 대해 어느 정도 수준을 갖춘 고급 한국어 학습자를 대상으로 하는 것이 적절하다. 이들에게는 동일한 주제가 주어지며 해당 주제를 가지고 작문을 하도록 하는 방식으로 연구가 진행된다. 이를 통해, 본고는 중국인 한국어 학습자가 어떠한 오류를 범하고 있는지, 그 이유가 무엇인지를 검토해 보고, 그에 대한 해결책을 찾아보고자 한다.

1.2 연구 방법 및 대상

외국인 학습자들이 한국어를 구사할 때 머릿속에 있는 모국어를 한국어로 바꿔서 표현한다는 측면에서, 외국인의 한국어 표현은 일종의 번역이라고 할 수 있다. 외국인 학습자들은 적절한 어휘와 문법을 배열한 후 표현하고자 하는 말을 찾아 쓴다. 이 과정에서 온전히 본인의 지식 범위에서 문장의 정확성을 판단하게 되며 본인이 가지고 있는 언어지식이 문장 구성에 영향을 미친다. 이 언어지식은 원래 가지고 있던 모국어의 능력과 현재까지 배웠던 한국어라고 할 수 있다.

이러한 학습자의 오류를 확인할 때 지금까지의 연구는 어휘와 문법에 대한 연구가 가장 많았다. 특히 어휘 연구 중에서는 중국인 학습자의 한자어 오류에 관한 연구가 많이 보였다. 어휘와 문법 이외에 또 어떠한 오류 원인이 있는지를 살펴본 연구도 적지 않았는데, 가장 많이 보였던 연구 방법은 쓰기 자료를 통한 연구였다. 본고도 쓰기 자료를 통해 중국인 학습자의 표현을 분석하여 번역 양상과 중국식 표현을 찾아볼 것이다. 그러나 쓰기 자료를 수집하는 방법은 기존 연구와 다른 점이 있다. 본 연구에서 중국인 학습자의 쓰기 자료를 수집하는 방법은 다음과 같다.

〈표 1〉 실험지 문제

- | |
|---|
| <p>1. 본인의 전공 혹은 직업에 대해서 중국어로 쓰세요.
(请用中文介绍您现在的专业或者以前的专业。400字以上。)
(참고: 어떤 전공을 하고 있는지 또는 했었는지, 왜 이 전공을 선택했는지, 어떤 것을 배웠는지, 앞으로 이 전공에 관한 일을 할 건지, 다른 사람에게 이 전공을 추천하고 싶은지 등에 대해 쓰세요.)</p> |
| <p>2. 문제1에서 쓰셨던 내용을 다시 한국어로 쓰세요. 사전 등 보조 수단을 사용하지 마시기 바랍니다.
(请把在问题1中写的内容重新用韩文写下来。请不要使用字典等辅助工具。)</p> |

학습자에게 제공될 문제는 2개로 구성되어 있다. 문제 1은 실험 대상에게 중국어로 본인의 전공 혹은 직업에 대해서 쓰라고 하는 것이다. 번역에 관한 선행 연구를 살펴보면 대부분 학습자에게 모국어로 된 문장을 번역하도록 했다. 그 자료들은 대부분 전래동요, 동화, 뉴스 등이었다. 전래동요, 동화는 현대 성인 학습자에게는 평소에 접하기 어려운 분야라고 할 수 있으며, 뉴스의 경우는 경제적, 정치적 등 전문성이 매우 강한 내용으로 구성되어 있어 학습자들이 텍스트를 번역하는 데에 어려움을 겪게 된다. 이러한 자료들은 모두 책이나 인터넷에 나와 있는 내용이며, 학습자들이 하고 싶어 하는 말이 아니다. 그리고 번역 과정에서 학습자들이 문장을 이해하는 데에 신경을 많이 써 표현보다 이해 영역에 힘을 더 많이 쓴다. 따라서 본고에서는 자발적인 쓰기에 초점을 맞추어 학습자가 평소에 가장 많이 접하고 익숙한 분야를 선정하여 그에 대한 내용을 쓰라고 한다. 쓰기 제목은 '본인의 전공'으로 정하였다. 문제2는 문제1을 기반으로 중국어로 쓴 내용을

다시 한국어로 번역하도록 한 것이다. 본인이 하고자 하는 말을 다시 한국어로 바꾸는 과정에서 각종의 오류가 생길 것이며, 문장의 분석을 통해 그 원인들을 알아보고자 한다.

본고의 문장 번역 양상 분석은 두 부분으로 나눈다. 먼저 세부적인 측면에서 바라볼 것이며 한국어와 중국어의 문장 형태소의 대응 현상을 살펴본다. 번역 결과물에서 실질형태소와 형식형태소를 찾아 의미를 중심으로 번역 양상을 살펴본다. 그 다음으로 문장을 전체적인 면에서 바라보며 문장 구성을 분석할 것이며 문장 내 성분들의 호응 현상과 사용 양상을 살펴본다. 여기서는 한국어 모어 화자의 직관으로 한국인으로서 동일한 내용을 어떻게 표현할 것인지 분석하여 자연스러운 표현을 찾아낸다. 수정된 한국어 모어 화자의 표현을 다시 학습자의 한국어 번역 텍스트와 대조해서 중국인과 한국인의 표현 차이가 무엇인지를 분석한다. 마지막으로 분석을 통해 중국인 학습자들이 중·한 번역에 어떤 양상을 보이는지, 그 원인이 무엇인지를 알아본다.

본 연구는 한국어능력시험 고급 수준을 가진 중국인 학습자 11명을 대상으로 삼아, 휴대폰 링크 공유의 방식으로 쓰기 자료를 모집한다. 텍스트에 대한 의견과 분석은 한국어교육 전공인 한국인 모어 화자 5명 대상으로 조사를 할 것이며 이 메일로 자료를 수집한다.

1.3 선행 연구

본 연구에서 한국어 학습자의 한국어 표현 과정을 일종의 번역 과정으로 보며 다음과 같이 번역의 관한 연구를 살펴본다.

단문평(2012)에서는 번역 과정에 흥미를 가지고 참여할 수 있는 ‘이솝 이야기’를 연구 자료로 선정하였다. 필자는 ‘이솝 이야기’가 길이가 짧고 비교적 쉬운 단어로 구성되어 있고 학습자들의 심리적 부담감을 줄일 수 있고 문장 구조도 쉽게 파악할 수 있다고 하였다. 이 연구에서 한국어 능력이 고급인 중국인 20명을 대상으로 문법 오류, 어휘 오류, 담화 오류 등 세 가지 면에서 대치, 첨가, 누락 등 현상을 살펴보았다.

권장미(2013)에서 연구 자료를 세계적으로 잘 알려졌다는 이유로 ‘신데렐라’를 선정하였다. 필자는 신데렐라가 재미있고 흥미롭게 번역할 수 있다는 장점이 있으며 나이와 성별에 관계없이 누구에게나 쉽게 다가갈 수 있는 보편성이 있다고 하였다. 연구에서 연구 대상을 한국어 등급이 고급인 중국인 5명으로 하였고 언어적 특성의 명사류, 동사류, 그리고 전락적 특성의 삭제/생략, 첨가코드 스위칭, 풀어쓰기 등 여러 방면에서 연구를 하였다.

손아아(2014)에서는 동화 어린왕자, 키다리아저씨, 노인과 바다 등을 선정해 이에 속한 학습자 수준에 적합한 부분을 추출하였다. 이 연구에서는 한국어 능력이 중·고급인 중국인 30명을 연구 대상으로 선정하였고, 문법적 특성의 높임법, 시제, 문장 종결에 나타난 특성, 그리고 어휘적 특성의 한자어, 연어, 형태적 유사성 등 면에서 오류를 분석하였다.

네좌이(2014)에서는 한국어 능력이 고급인 중국인 15명을 연구 대상으로 한자어, 단어의 결합, 의성어/의태어, 관용 표현, 신조어 등 면에서 오류를 분석하였다. 이 연구는 문화적 요소를 잘 반영되는 잡지, 경제 뉴스, 문화 신문, 드라마 대본, 메뉴판, 영화 제목, 단편 소설 등 텍스트를 연구 자료로 삼았다.

위와 같이 텍스트 번역 연구에서 학자들은 모두 한국어 능력이 고급인 학습자를 연구 대상으로 삼았으며 연구 내용은 주로 어휘와 문법적인 연구가 많이 보였다. 특히 어휘 부분에 한자어를 비롯한 오류 분석이 가장 많이 보였다. 또한 번역 연구의 자료 선정에서 대부분 ‘흥미롭다, 재미있다, 쉽다’ 등의 이유로 동화를 선정하였으나, 그럼에도 불구하고 학습자는 여전히 오류가 많이 나타난 것을 볼 수 있었다.

선행 연구의 연구 자료의 선정 면에서 볼 때 연구 자료가 학습자의 수준에 맞다, 쉽다, 흥미롭다 등의 판단기준이 명확하지 않다. 그리고 텍스트의 번역 요구 면에서도 문제가 있어 보이며, 손아아(2014)에서 번역할 때 원본 텍스트의 내용을

되도록 충실하게 목표 언어로 표현해야 한다는 점 때문에 회피 전략의 사용이 작문 자료에 비해 적게 나타날 수밖에 없다고 하였지만 사실은 그렇지 않다. 분석 내용을 보면 학습자들은 모르는 단어를 생략할 때도 있고 한자어와 같은 단어를 음역의 방식으로 번역할 때도 있다. 말하기 상황이라면 모르는 단어를 풀어서 말하거나 동작으로 표현하기도 하지만, 번역과 같은 쓰기 상황에서는 번역 경험이 없는 학습자는 단어를 일대일로 번역해야 한다는 생각이 무의식적으로 하고, 또한 어휘는 반드시 어휘와 대응되어야 한다는 생각을 할 수도 있다.

- (1) ㄱ. 她的姐姐们顿时大笑起来,开始嘲弄她。
 ㄴ. 신데렐라의 언니가 즉시 웃고 신데렐라를 놀리기 시작했다.

위와 같이 어휘 번역의 오류 현상을 볼 수 있다. 밑줄 친 ‘顿时’는 ‘갑자기, 바로, 문득’의 의미를 가지며 학습자는 ‘즉시’로 번역해 의미상으로 봤을 때 큰 문제는 없다. 그러나 이 문장에서는 매우 어색하게 보인다. 더 자연스러운 번역문으로 ‘그 말을 듣자마자 언니들은 신데렐라를 비웃었다’로 권장미(2013)에서 제시하였다. 이 문장에서 ‘顿时’는 어미 ‘-자마자’로 번역하는 게 더욱 자연스럽다. 이렇게 번역하면 ‘-자마자’ 앞에 중국어 원문에 없는 성분(그 말을 듣다) 있어야 한다. 그러나 이 성분은 중국어에서는 꼭 필요하지 않으므로 더욱 매끄러운 번역문으로 번역하지 못하게 됐다. 이는 역시 학습자들의 모국어 발화 습관 영향과 번역 능력 부족의 영향이 있다는 것을 알 수 있으며 번역의 경험 부족으로 인해 융통성이 없다는 것을 확실히 알 수 있다.

이러한 선행 연구를 통해 연구 자료는 모두 번역의 방식으로 이루어졌으며 자발적인 쓰기 자료가 아니라는 것을 알 수 있다. 학습자들이 번역을 진행하면서 원본 텍스트 내용을 되도록 충실하게 번역해야 한다는 생각을 하면서 모르는 단어를 억지로 만들어내기도 한다. 이러한 점에서 볼 때 어휘 연구가 다소 의미 없어 보인다. 그리고 ‘충실하게’ 해야 한다는 점에서도 의문점이 있다. 한국어로 출판된 번역문을 보면 연구자 요구처럼 완전히 일대일로 번역하지 않았고 더 순조롭게 자연스러운 말로 번역을 하였다. 그러므로 학습자가 반드시 충실하게 번역해야 하는지 또한 고민할 필요가 있는 부분이다.

2. 번역 양상 분석

본고에서는 두 언어의 문장을 바라보며 세부적인 면에서 문장의 실질형태소와 형식형태소의 대응 현상, 그리고 전체적인 면에서 문장 구조의 대응 현상을 살펴볼 것이다.

2.1 문장 세부적인 분석

문장은 어절이 모여서 만들어지고, 어절은 단어들이 모여 이루어지며, 단어는 형태소가 모여 이루어진다. 형태소란 뜻을 가진 가장 작은 말의 단위이다. 윤보열(1988)에 따르면 형태소의 분류 방식은 다음과 같이 자립성이나 의미를 기반으로 분류할 수 있다.

〈표 2〉 형태소 분류

자립성	자립형태소	홀로 설 수 있는 형태소
	의존형태소	다른 말과 더불어야 하는 형태소
의미	실질형태소(어휘형태소)	구체적 의미를 지닌 형태소
	형식형태소(문법형태소)	문법적 관계를 나타내거나(어미, 조사), 조어적 기능(접사)

위와 같이 형태소의 분류는 자립성 기반으로 할 수 있고 의미를 기반으로도 분류 할 수 있다. 이 중에서 자립성 기준으로 분류된 자립형태소는 홀로 설 수 있는 형태소이고, 의존형태소는 다른 말과 더불어야 하는 형태소이다. 의미로 분류된 실질형태소는 어휘형태소라고도 불리며 구체적인 의미를 지닌 형태소이고, 형식형태소(문법형태소)는 문법적 관계(어미, 조사)를 나타내는 형태소이다. 다음과 같이 예문을 통해서 더 명확히 알아 볼 수 있다.

- (2) ㄱ. 지효/가 책/을 읽/었/다.
 ㄴ. 智孝/读/了/书。

2ㄱ과 같이 ‘지효’와 ‘책’은 홀로 쓸 수 있는 자립형태소이며, ‘가’, ‘을’, ‘읽-’, ‘-었-’, ‘-다’는 다른 성분과 함께 사용해야 하는 의존 형태소들이다. 의미면으로 보면 ‘지효’, ‘책’, ‘읽-’이 실질형태소이고, ‘가’, ‘을’, ‘-었-’, ‘-다’는 형식형태소이다. 같은 방법으로 중국어 예문을 나눈다면 ‘智孝’, ‘读’, ‘书’가 실질형태소이고 ‘了’는 과거를 나타내는 형식형태소라고 할 수 있다. 동일한 의미를 표현하는 문장이지만 문장 성분, 어순, 형태 변화 유무 등 차이가 보인다.

본고는 번역을 통해 진행된 연구이므로 의미를 중심으로 분석한다.

〈표 3〉 형태소의 수

분석 자료에 나타난 형태소의 수	실질형태소	789개
	형식형태소	649개

위와 같이 본고의 분석 자료인 한국어 번역 텍스트 중 71개 문장, 959개 어절에서 실질형태소가 789개, 형식형태소는 649개가 있다. 본고 분석 자료의 형태소 대응 현상을 다음과 같이 정리하고 분석한다.

2.1.1 실질형태소 대응 현상

〈표 4〉 실질형태소의 대응 현상

실질 형태소 대응 현상	대응 됨	한자어	동형동의어	236개	예: 시각(視覺)-视觉, 연주(演奏)-演奏, 이론(理論)-理论, 발표(發表)-发表, 상상력(想像力)-想象力,
			이형동의어	153개	예: 전공(專攻)-专业, 졸업(卒業)-毕业, 직업(職業)-工作, 한국어(韓國語)-韩语, 외국어(外國語)-外语
		고유어		101개	예: 저-我, 스스로-自己, 들어오다-进入, 일-事, 어렵다-困难
		외래어/외국어		37개	예: 디자인-设计, 프로젝트-软件, 피아노-钢琴, 스트레스-压力, 버그-bug
	대응 안 됨	첨가		35개	예: 외국인은 한국에서 취직하는 게 생각보다 어려울 텐데 고민된다. 在韩国找工作对外国人来说应该很难吧。(한국에서 일 찾는 게 외국인에게는 어렵겠죠?)
		생략		114개	예: 이 학과에서 어떻게 더 효과적으로 외국인에게 한국어 교육 진행하도록 연구한다. 这个专业更多的是学习, 如何更好更有效的对韩语进行教学。(이 전공에서 더 많이 배우는 것은 어떻게 더 좋고 더 효과적으로 한국어를 교육하는 것이다.)
		환언		99개	예: 상상력이 풍부하다. 有想象力。(상상력이 있다.)
	오류		14개	예: 통기학/통계학, 국내/중국, 소품/단막극, -싶기 바라다/-기 바라다	

위처럼 중국어 원문과 한국어 번역 텍스트를 대조한 결과, 실질형태소의 대응 현상을 대응되는 실질형태소, 대응 안 되는 실질형태소, 오류 현상 3가지로 나누어 볼 수 있다. 먼저 대응이 되는 성분은 한자어, 고유어, 외래어/외국어가 있으며, 한자어는 동형동의어와 이형동의어가 있다. 동형동의어는 236개, 이형동의어는 153개, 고유어는 101개, 외래어/외국어는 37개로 총 527개로 나타났다. 이 중에 동형동의 한자어는 한국어의 한자 형태와 중국어 한자 형태가 동일하며 의미도 동일하다는 것을 말한다. 상상력(想像力)-想象力, 연주(演奏)-演奏, 이론(理論)-理论, 발표(發表)-发表 등 예가 있다. 그리고 이형동의 한자어는 동일한 의미를 표현하는 조건에서 한국어에서 사용하는 한자 형태가 중국어에서 사용하는 형태와 다른 경우를 말한다. 전공(專攻)-专业, 졸업(卒業)-毕业, 직업(職業)-工作와 같은 예를 볼 수 있다. 그리고 저-我, 스스로-自己, 들어오다-进入, 일-事, 어렵다-困难과 같이 한국어에서 고유어로 표현하는 단어도 많이 보인다. 마지막으로 한자어와 고유어 대신 전공 분야의 습관을 맞추어 외래어나 외국어를 사용하는 현상도 보인다. 디자인-设计, 프로젝트-软件, 버그-bug 등 단어가 보였다.

반면, 대응이 안 되는 실질형태소도 적지 않았으며 첨가 현상, 생략 현상, 환언 현상이 있었다. 이들은 각각 35개, 114개, 99개로 나타나, 생략 현상이 가장 많이 나타났고 환언 현상은 두 번째로, 첨가는 상대적으로 가장 적은 수량으로 나타났다.

(3) ㄱ. 외국인은 한국에서 취직하는 게 생각보다 어려울 텐데 고민된다.

在韩国找工作对外国人来说应该很难吧。(한국에서 일 찾는 게 외국인에게는 아마 많이 어렵겠죠?)

- ㄴ. 이 학과에서 어떻게 더 효과적으로 외국인에게 한국어 교육 진행하도록 연구한다.
 这个专业更多的是学习, 如何更好更有效的对韩语进行教学。(이 전공에서 더 많이 배우는 것은 어떻게 더 좋고 더 효과적으로 한국어를 교육하는 것이다.)
- ㄷ. 매일 피아노 연습을 많이 해야 한다.
 每天要花大部分时间去练习钢琴。(매일 대부분 시간을 써 피아노를 연습한다.)

첨가 현상이 보이는 3ㄱ에서 실험자가 ‘应该很难吧(아마 많이 어렵겠죠?)’를 ‘생각보다 어려울 텐데 고민된다’로 번역하여 ‘생각보다’, ‘-ㄹ 텐데’, ‘고민되다’ 등 새로운 성분을 첨가해 원문의 의문문과 큰 차이가 보였다. 3ㄴ의 중국어 원문에서 사용된 ‘更多/더 많-’, ‘更好/더 좋-’ 등 성분은 한국어 번역 텍스트에서는 안 보인다. 그리고 3ㄷ의 중국어 원문에서는 시간의 길이를 말하는 ‘花大部分时间(대부분 시간을 사용하다)’와 같은 표현을 사용했는데 한국어 번역 텍스트에서는 매우 간략하게 정도부사 ‘많이’ 하나만 사용하였다.

이처럼 번역 과정에서 실험자들은 원문 그대로 번역하지 않는 경우가 종종 있다. 그러나 이러한 첨가, 생략, 환언 현상은 의미 전달에 큰 영향을 주지 않는다. 안나 리로와(1985)에서 ‘번역활동의 결과로서의 번역은 원문의 유사물이라고 하였다. 여기에서 말하는 유사물은 원문과 글자마다의 절대적 언어 유사나 복제로 간주할 것이 아니라 원문의 전일체 계통의 유사성 즉 구조기능의 유사성이다.¹⁾ 이처럼 본인의 의사를 잘 전달할 수 있다면 발화에 큰 영향을 안 주는 전제로 본인이 표현하고자 하는 모국어 문장과 조금 달라도 무관하다고 할 수 있다. 따라서 번역 시 적합한 단어 선택하고 핵심 내용을 잘 표현해야한 의미의 유사성을 유지할 수 있고 전달력을 높일 수 있다.

이와 달리 번역에서 문장 내용에 영향을 주는 오류 현상도 있었다.

- (4) ㄱ. 국내 대학에서 한국어 배울 때 기초과정을 개설해 어휘, 문법 회화, 듣기 등을 있었습니다.
 在国内大学会开设韩国语基础课程, 包括一些词汇, 语法, 会话等等
- ㄴ. 한국어 더빙이나 소품 콘테스트와 같은 한국어 취미활동...
 韩国语配音或者小品比赛...
- ㄷ. 졸업한 후에 대학교에서 한국어 교사를 되고 싶기 바란다.
 毕业后希望能进入大学从事韩语教学相关的工作。

4ㄱ에서 실험자가 말하는 ‘국내’는 ‘중국’을 말한다. 중국인 학습자 입장에서 ‘国内(국내)’를 말할 때 지금 한국에 있다는 것을 고려하지 못 하며 이로 인해 오해가 생길 수가 있다. 그리고 ㄴ과 같이 번역 과정에서 종종 나타나는 음역 현상을 볼 수 있다. 중국인 학습자들도 모르는 한자를 발음대로 한국어로 번역할 때가 많다. 4ㄴ에서 실험자가 小(소)와 品(품)을 사용해 ‘小品’을 ‘소품’으로 번역을 하였다. 한국어에서 ‘소품’은 일반적으로 ‘무대 장치나 분장에 쓰는 작은 도구류를 통틀어 이르는 말’로 사용한다. 반면, 중국어에서 ‘小品’은 ‘단막극’과 같은 코미디 형식의 연기 활동을 의미한다. 한국어교육에서 역할극과 유사하다. 이와 같이 단어 자체가 한 나라의 문화 특성이 담겨져 있을 때 음역으로 번역하면 의미적인 문제가 발생할 수 있다. 4ㄷ의 중국어 원문에서는 희망 표현 ‘希望...(바라다)’가 보인다. 한국어에서 희망 표현이 대표적으로 ‘-았/었으면 좋겠다’, ‘-기 바란다’, ‘-고 싶다’ 등이 있는데 학습자는 ‘-고 싶기 바란다’와 같은 틀린 문법을 썼다. 문장의 동사 ‘바라다’와 보조형용사 ‘싶다’는 동일한 의미를 가지고 있어 여기서 중복 사용이 불가하다.

이처럼 단어와 문법 사용에 있어 언어에 대한 인식과 더 엄밀한 학습이 필요하다는 것을 알 수 있다.

1) 이용해(1987) <중한번역 이론과 기교> 재인용.

2.1.2 형식형태소의 대응

〈표 5〉 형식형태소의 대응 현상

형식 형태 소	대응 됨	조사	예: 이다, 의, 에서, 들, 만, 에게, 까지, 과/와, 도, 처럼, 라고, 부터, 이나	57개	조사 329개 + 어미 320개 = 649개
		어미	예: -야, -지만, -라서, -라는(-라고 하는), -으면, -면서, -어서,	13개	
대응 안 됨	오류	예: 이 전공은 다른 전공에 비해 더 어렵다고 생각한다. 은 -ㄴ 에 -여 -고 -ㄴ다		579개	
		조사	예: ㄱ. 학부생은 화성학, 음악학이 등 과목이 있다. ㄴ. 많이 학생들이 이 학과에 대한 오해를 생긴다.	19개	
대응 현상	오류	어미	예: ㄱ. 졸업한 후에 대학교에서 한국어 교사를 되고 싶기 바란다. ㄴ. 제가 왜 이 전공을 선택할까?	23개	

실질형태소와 달리 형식형태소의 대응 현상에서는 대응이 안 되는 경우가 훨씬 많다. 형식형태소의 대응 현상에서 대응되는 경우는 조사와 어미의 사용에서 볼 수 있으며 각각 57개와 13개다. 반면, 대응이 안 되는 경우는 무려 579개가 되며 교착어와 고립어의 큰 차이를 보여주었다. 그리고 오류 현상도 조사와 어미의 사용에서 볼 수 있다. 형식형태소의 대응 현상에서 조사와 어미의 노출 빈도는 각각 329개와 320개이며 총 649개로 나타났다.

(5) 형식형태소의 조사 대응:

- ㄱ. 의-的; 이다-是
저의 전공은 시각디자인이다.
我的专业是视觉设计。
- ㄴ. 에서-在
인터넷 기업에서 일하고 있다.
在互联网企业工作。
- ㄷ. 까지-为止
지금까지 주로 한국어 교육과 관련된 지식을 학습하였다.
现今为止主要学了关于韩语教育的知识。

(6) 형식형태소의 어미 대응:

- ㄱ. -지만/虽然
컴퓨터 공부한지 육년이 됐지만...
虽然学了6年的计算机...
- ㄴ. -어서/因为
나중에 중국에 돌아가 한국어 선생님이 되고 싶어서...
因为以后想回国当一名韩语老师...
- ㄷ. -으면/...的话
전문 지식을 배우고 싶으면...
想学专业知识的话...

이와 같이 한국어 형식형태소와 대응이 되는 중국어 동사 ‘是’, ‘为止’, 개사 ‘在’, 접속사 ‘虽然’, ‘因为’, 조사 ‘的话’ 등 어소들도 문법적인 역할을 하고 있으며 다른 성분들과 함께 쓰여 완전한 문장을 완성하는데 도움을 준다. 그러나 이들은 각각 다른 품사성을 가지고 있어 한국어와 큰 차이가 있다.

또한 표 5에 제시된 조사와 어미 사용의 오류에서도 볼 수 있듯이 한국어 학습자들이 실질성이 강한 어휘보다 형식성이 강한 문법 영역을 더 어려워한다. 특히 본고에서 분석된 조사와 어미에 대한 연구도 현재까지 많이 이루어져 왔고 여전히 어려운 영역이라고 할 수 있다.

2.2 문장 전체적인 분석

한국어 문장 분석에서 어휘, 문법 측면의 분석뿐만 아니라 문장 구조에 대한 연구도 적지 않았다. 특히 문장 성분 간의 호응 연구, 문형 사용에 관한 연구가 지금까지도 이루어지고 있다. 황영애(2013)에서 하나의 잘 짜여진 구조 관계는 통사적, 의미적 호응관계의 적절성에 따라 정확한 문장과 그렇지 않은 문장으로 나뉠 수 있으며 나아가 문장의 구조 관계와 호응 관계는 문장의 완성도를 높여줄 수 있기에 중요한 요인이 될 수 있다고 얘기하였다. 곽수진(2011)은 형태집중을 활용한 문장 구조 연구에서도 학습자의 문장 생산 능력이 정확도와 숙달도에 있어 향상되지 않는 원인은 문장 성분 호응에 대한 지식과 학습의 부족 때문이라고 하였다. 오류 분석 측면에서 김춘수(2017)은 오류 유형에서 문장 성분 오류, 문장부호 오류 등을 분석한 바가 있으며, 이처럼 글의 뜻을 효과적으로 표현하고 문장의 이해에 오해가 없도록 하기 위해 사용되는 문장 부호도 상당히 중요한 위치를 차지하고 있다는 것을 알 수 있다. 문장 부호에 대한 연구는 김진아(2001), 송서영(2008), 김영언(2008), 장잉(2018) 등 연구에서도 볼 수 있으며 어느 나라에든 어떤 영역이든 문장 부호가 몹시 중요한 역할을 하고 있다는 것을 알 수 있다.

또한 윤보열(1988)²⁾, 신우철(1995)³⁾, 허재영(2007)에서 문장의 골격, 문장 패턴과 같은 문형의 중요성을 강조하고 있다. 그리고 김지연(2017)은 문장을 이루기 위해서는 하나의 주어와 하나의 서술어가 있어야 한다고 얘기하였으며 ‘주어+서술어’, ‘주어+목적어+보어+서술어’, ‘주어+보어+목적어+서술어’와 같이 문장 구조의 기본 형식을 등급화한 바가 있다.

이와 같이 문장 구조에서 각 문장 성분들의 의미뿐만 아니라 성분 간의 호응도 문장 완성도에 큰 영향을 미친다. 본고에서는 분석 자료에 나타난 문장 성분 간의 호응과 문장 부호의 사용에 대해 살펴볼 것이다.

2.2.1 문장 성분의 호응

문장 내 성분 간의 호응이 문장의 엄밀성, 논리성을 보완해준다. 본고의 분석 자료에서 71개 문장 중에 21 군데의 호

-
- 2) 무엇이 어찌하다. /지효가 운다.
 무엇이 어떠하다. /바라다 파랗다.
 무엇이 무엇이다. /지효는 학생이다
 무엇이 무엇을 어찌하다. /지효가 책을 읽는다
 무엇이 무엇이 아니다/되다. /그는 학생이 아니다./물이 어음이 되었다.
 어떠한 무엇이 어떻게 어찌하다/어떠하다/부엌이다. /흰 강아지가 빨리 된다.
 (감탄, 부름, 접속), 무엇이 어찌하다, 어떠하다, 무엇이다. /아! 날씨가 좋구나.
- 3) [용언화한 체언] 무엇이 무엇이다.
 [형용사문] 무엇이 어떠하다.
 [자동사문] 무엇이 어찌하다.
 [타동사문] 무엇이 무엇을 어찌하다.

응 오류가 보였으며 가장 많이 보이는 호응 오류는 주어와 서술어의 호응 오류이고, 그 다음은 문형 사용의 오류이다. 이들의 분석은 다음과 같다. ㄱ은 실험자의 번역문이고 그 외는 한국어 모어 화자의 의견이다.

- (7) ㄱ. 국내 대학에서 한국어 배울 때 기초과정을 개설해 어휘, 문법 회화, 듣기 등을 있었습니다.
 (중국어 원문: 在国内大学会开设韩国语基础课程,包括一些词汇,语法,会话等等。)
 ㄴ. 국내 대학에서 한국어 배울 때 기초과정에서 어휘와 문법 회화, 듣기 등을 배웠습니다.
 ㄷ. 중국 대학에서 한국어를 배울 때에는 기초과정에 어휘, 문법 회화, 듣기 등이 있었다.
 ㄹ. 국내 대학에서 한국어 배울 때 기초과정은 어휘, 문법 회화, 듣기 등이 있었습니다.

먼저 7ㄱ 중국어 원문에서는 ‘대학교에서 ...등 수업을 개설했다’라는 내용을 볼 수 있다. 그러나 한국어 번역 텍스트에서는 ‘한국어를 배울 때’를 추가하여 주어가 ‘대학교’가 아닌 학습자 자신 ‘나’로 변했다. 따라서 수업을 개설하는 주어가 대학교인지 학습자 본인인지 헷갈리게 할 수 있다. 이에 대해 한국어 모어 화자는 동사 ‘개설하다’를 생략하고 ‘(나는) 기초과정에서 ...를 배웠다’, ‘기초과정에(은)... 등이 있었다’ 등 표현으로 성분 간의 호응을 바르게 수정하였다.

- (8) ㄱ. 저는 한 외국어를 배우는 것이 하나의 스킬이 될 수 있고 나중에 직업을 찾는 데도 도움이 될 수 있기 때문에 한국어를 배우면 좋을 것 같습니다.
 (중국어 원문: 我希望可以有更多的人来学习韩国语,因为学习一门外语可以是一种技能,以后对找工作也有很大的帮助。)
 ㄴ. 하나의 ‘외국어’를 배우는 것이 하나의 ‘기술’이 될 수 있다고 믿습니다. 그리고 나중에 직업을 찾는 데도 도움이 될 수 있기 때문에 한국어를 배우면 좋다고 생각합니다.
 ㄷ. 하나의 외국어를 배우는 것은 하나의 기술이 될 수 있고 이는 후에 직업 선택에도 도움이 될 수 있으리라 생각하므로, 한국어를 배우면 좋을 것 같다.

먼저 8ㄱ의 중국어 텍스트를 번역하면 ‘저는 더 많은 사람들이 한국어를 배우러 왔으면 좋겠습니다. 왜냐하면 외국어는 하나의 스킬이 될 수 있고 나중에 직업 찾는 데에도 큰 도움이 되기 때문입니다.’가 된다. 중국어 텍스트와 한국어 텍스트는 모두 ‘我/저’로 시작되었지만 한국어 텍스트에 사용된 주어 ‘저’는 ‘스킬이 되다’와 호응되지 않는다. 따라서 이 문장에서 ‘저는’을 생략하고 ‘외국어를 배우다’를 주어로 간주하거나 ‘저는’을 ‘제 생각은’으로 보는 게 적절하다. 한국인 모어 화자도 ‘저는’을 생략하고 ‘외국어를 배우는 것’을 주어로 사용하였다.

- (9) ㄱ. 제가 처음에 이 전공을 선택한 이유는 제 스스로도 한국의 문화를 매우 좋아하고 한국어를 매우 부드러워서 들으면 기분이 좋았습니다. 드라마에서 본 한국 일상생활에도 매우 흥미를 느끼기 때문입니다.
 (중국어 원문: 我最开始选择这个专业的原因就是因为我自己也非常喜欢韩国的文化,因为韩国语听起来是非常温柔的语言和在电视剧里看到的韩国生活也让我非常感兴趣。)
 ㄴ. 제가 처음에 이 전공을 선택한 이유는 제가 한국의 문화를 매우 좋아하고 한국어는 부드러워서 들으면 기분이 좋았기 때문입니다. 드라마에서 본 한국 일상생활에도 매우 흥미를 느꼈습니다.
 ㄷ. 처음에 이 전공을 선택한 이유는, 내가 평소 한국 문화를 매우 좋아했고 부드럽게 들려오는 한국어에 호감을 느꼈기 때문이다. 드라마에서 본 한국 일상생활에도 매우 흥미를 느꼈다.

9ㄱ의 중국어 원문은 ‘...의 이유는 ... 때문이다’와 ‘왜냐하면 ...와 ...가 흥미를 생기게 만들었다’ 두 부분으로 나눌 수 있다. 이 문장에서 학습자가 전공을 선택하는 이유를 말하는 것이며 이 두 부분이 모두 그에 원인이다. 그러나 원문을 보

면 ‘因为(왜냐하면)’이 두 개가 있다. 둘 중 하나는 필요 없어 보여 두 번째 ‘因为’를 ‘并且(그리고)’로 바꾸는 것이 더 적절해 보인다. 원문 표현이 매끄럽지 않은데다가 학습자는 한국어 번역문을 또 다르게 나누었고 문장 부호도 다르게 표시했다. 한국어 모어화자의 의견을 따르면 모두 원인을 표현하는 문형 ‘...이유는 ...때문이다’를 사용했다. 이 또한 학습자의 문형과 구조 개념이 부족하다는 것을 말해준다.

이와 같이 한국어 문장에서 주어와 서술어가 호응하지 못하는 현상이 종종 나타난다. 또한, 원문 내용을 확실하게 이해하지 못하거나 문장 성분들의 관계를 제대로 파악하지 못했을 때 번역문에 부정적인 영향을 줄 수 있다.

(10) ㄱ. 이에 이 전공은 다른 전공보다 어렵다는 이유는 학습 스트레스를 많고 공부하는 지식도 많기 때문이다.

(중국어 원문: 因此这个专业的学习难度要比其他专业高, 学习压力较大, 学习所需的知识面也较广。)

ㄴ. 그래서 학습 스트레스도 많이 받고 공부할 양도 많아서 더 어렵게 느껴진다.

ㄷ. 이에 공부해야할 분야의 지식이 방대하여 학업스트레스가 많습니다.

10ㄱ에서 ‘전공이 어렵다’와 ‘스트레스가 많고 공부해야 하는 지식이 많다’의 인과 관계를 볼 수 있지만 중국어 원문에서는 ‘전공이 어렵다’, ‘스트레스가 많다’, ‘공부할 게 많다’ 등 성분을 모두 결과로 썼다. 이 문장 앞에서 학습자가 이 전공이 공부할 것이 많다는 것에 대해 말을 했었고 그 결과가 ‘어렵다’, ‘스트레스 많다’, ‘지식 면이 넓다’등이 되어야 한다. 그러나 학습자는 번역문 성분들의 인과 관계를 새로 만들어 원문과 비교하면 논리적인 면에서 일치하지 않다. 일부 한국어 모어 화자는 문장 앞의 내용을 고려해 ㄴ, ㄷ과 같이 인과 관계를 없애고 결과 성분만 남겨두어 적절하게 수정을 해주었다.

(11) ㄱ. 한 나라의 필요는 언어뿐만 아니라 학생들이 그 나라 문화를 더 잘 이해할 수 있기도 합니다.

(중국어 원문: 学习一个国家的需要不光是掌握语言也希望学生们可以更好的了解到韩国的文化。)

ㄴ. 한 나라의 언어를 배우는 것은 그 언어뿐만 아니라 그 나라의 문화를 더 잘 이해할 수 있게 됩니다.

ㄷ. 학생들이 한 나라의 언어뿐만 아니라 그 나라 문화를 더 잘 이해할 수 있도록 합니다.

ㄹ. 한 나라의 언어를 안다는 것은 언어뿐만 아니라 학생들이 그 나라 문화를 더 잘 이해할 수 있기도 합니다.

11ㄱ은 ‘了解一个国家学生们不光要掌握语言还要了解韩国的文化(한 나라를 알아가는 것은 언어 공부뿐만 아니라 한국의 문화도 이해해야 한다.)’로 구사하는 것이 더 이상적이다. 먼저 주어는 ‘외국을 접하는 학생’으로 보이고 이 문장에는 학생이 해야 하는 일을 ‘언어 파악’과 ‘문화 이해’ 두 가지로 제시하였다. 보통 ‘...하려면 ...뿐만 아니라 ...도 해야 한다’가 가장 이상적인 문형인데 뒷부분에서 학습자가 희망표현 ‘希望(-으면 좋겠다)’를 사용해서 주어가 학습자 본인이 되어 문장 전체에 혼돈을 주었다. 이처럼 정밀성이 떨어진 모국어로부터 부족한 한국어 지식까지 어색한 표현이 산출할 수밖에 없다.

한국어 번역 텍스트와 중국어 원문을 비교한 결과, 중국인 한국어 학습자가 모어를 한국어로 번역할 때 어휘 선택의 측면에서 차이가 보였지만 의미 전달하는 데에는 큰 문제가 없었다. 하지만 문장 성분의 사용, 위치, 논리적인 면에서 볼 때 학습자의 문장 구사 능력이 조금 부족해 보이며 일부 문법 사용에도 오류가 많이 보였다.

2.2.2 문장 부호의 사용

이익섭(1996)에서 문장부호를 ‘문장의 문법적(또는 논리적) 구조를 드러내 보임으로써 독자들로 하여금 그 문장을 바로

입도록 돕는, 다시 말하면 바른 독해의 길잡이 구실을 하는 일연의 부호들이다.’라고 정의하였다. 글 쓰는 사람들은 문어를 사용하면서 글 읽는 사람에게 자신의 생각을 잘 전달하고 싶은 욕구에서 문장 부호를 사용하게 된다. 이때 필자보다는 독자의 이독성(易讀性)에 있어 문장 부호가 큰 역할을 한다.

〈표 6〉 분석 자료에 나타난 문장 부호의 수

	문장 부호의 수 총합
학습자의 중국어 텍스트	178
학습자의 한국어 텍스트	120
한국어 모국어 화자의 텍스트(평균)	135.2

표 6과 같이 중국인 한국어 학습자들의 모국어 작문 시 문장 부호 사용과 한국어 작문 시 문장 부호 사용에는 큰 차이가 있다. 중국어에서 절과 절 사이에 반드시 문장 부호가 있어야 하는 반면 한국어에서는 연결어미를 사용해 문장 부호를 생략하는 경향이 있다. 본고의 분석에서 중국인 학습자와 한국어 모어 화자의 문장 부호의 사용 차이가 주로 쉼표의 사용에 나타나는 것을 알 수 있다. 다음과 같이 학습자들이 문장 부호를 제대로 사용하지 못하는 예문을 볼 수 있다.

- (12) ㄱ. 본 전공은 외국어로서의 한국어교육학과로서 간단하게 말하자면 외국인들에게 한국어를 가르쳐주는 것이고 나중에 중국에 돌아가 한국어 선생님 되고 싶어서 저의 지식 수준을 더욱 꼼꼼하게도 완벽하게 배우고 배운 지식을 한국어를 배우고 싶은 학생들에게 가르쳐주고 싶어서입니다.
(중국어 원문: 本专业是对外韩国语教育, 简单点说就是教外国人韩国语, 之所以选择本专业是因为想回国当一名韩国语老师, 所以想让自己的知识更加牢固, 更加完美的把自己学到的知识教给每一位想学习韩国语的学生,)
- ㄴ. 나의 전공은 외국어로서의 한국어교육학과이다. 간단하게 말하면 외국인들에게 한국어를 가르치는 것이다. 나중에 중국에 돌아가 한국어교사가 되고 싶다. 그래서 더욱 꼼꼼하고 완벽하게 배워 그 지식을 한국어를 배우고 싶어 하는 (중국)학생들에게 가르쳐주고 싶다.
- ㄷ. 나의 전공은 ‘외국어로서의 한국어교육학’으로, 간단히 말하면 외국인들에게 한국어를 가르치는 것이다. 한국어 지식을 배우고 배운 지식을 학생들에게 가르치는 방법을 연구하여, 나중에 중국에 돌아가면 한국어 선생님이 되고 싶다.
- ㄹ. 저의 전공은 외국어로서의 한국어교육학과로서 간단하게 말씀드리자면 외국인들에게 한국어를 가르쳐주는 것입니다. 나중에 중국에 돌아가 한국어 선생님이 되고 싶어서 저의 한국어수준을 더욱 꼼꼼하게 또 완벽하게 향상시키는 데 집중하고 있습니다.
- ㅁ. 제 전공은 외국어로서의 한국어교육학입니다. 구체적으로 말씀드리자면 외국인들에게 한국어를 가르치는 방법을 배우는 곳이고 나중에 중국에 돌아가 한국어선생님 되고 싶어서 저의 지식수준을 더욱 꼼꼼하고 완벽하게 만든 후 배운 지식을 한국어를 배우고 싶은 학생들에게 가르쳐주고 싶어서 전공하고 있습니다.

12ㄱ의 중국어 원문을 보면 학습자는 문장을 쓸 때 쉼표를 5개 사용했는데 어절이 30개 넘는 한국어 번역 텍스트에는 마침표 하나만 사용했다. 문장 부호 사용의 오류는 중국어 텍스트로부터 찾을 수 있었다. 중국어 텍스트에서의 전공 소개와 자신의 꿈 가운데 마침표가 필요한데 학습자는 쉼표를 사용해 한국어로 번역할 때 연결 어미 ‘-고’를 사용하여 주어 혼돈이 생기게 만들었다. 이에 대하여 한국어 모어 화자는 문장을 다시 분리 시켜 중간에서 마침표를 추가했다. 한국어 모어 화자의 수정 텍스트를 보면 적어도 두 문장으로, 많게는 네 문장으로 바꾼 사람도 있었다. 문장 부호의 추가로 인해 텍스트의 내용 전달이 더욱 명확해지고 주어의 혼돈도 없어졌다.

- (13) ㄱ. 본 전공수업에서 한국어 문법 한국어 발음 한국어와 다른 언어(영어 일본어 베트남어 등)와의 비교 그리고 글쓰기 등 한국어의 여러 방면에서 위 지식을 더욱 꼼꼼하게 배우는 토대에서 또 어떻게 하면 좋은 선생님이 될 수 있는지 어떻게 하면 더욱 효과적으로 한국어를 외국인에게 가르쳐주는지도 배웁니다.

(중국어 원문: 本专业主要学习韩国语语法, 韩国语发音, 韩国语与其他(英语、日语、越南语等)语言的比较, 写作等韩国语各个方面的知识, 在巩固知识的基础上再学习如何教育, 如何当一位老师, 如何把知识更好的更有效的交给学生。)

- ㄴ. 전공수업에서 한국어 문법과 한국어 발음, 한국어와 다른 언어(영어 일본어 베트남어 등)와의 차이점, 글쓰기 등 한국어에 대한 다양한 지식을 배우고, 어떻게 하면 좋은 한국어교사가 될 수 있는지, 어떻게 하면 더욱 효과적으로 한국어를 외국인에게 가르쳐주는지 방법도 배웁니다.
- ㄷ. 우리 전공 수업에서는 한국어 문법, 한국어 발음, 한국어와 다른 언어의 비교, 그리고 글쓰기 등 한국어를 다방면 적으로 공부한다. 이러한 공부를 토대로 또 어떻게 하면 좋은 선생님이 될 수 있을지, 어떻게 하면 더욱 효과적으로 외국인에게 한국어를 가르칠 수 있는지도 배운다.

먼저 13ㄱ의 중국어 원문에서 학습자는 문장 부호를 총 9개를 사용했지만 한국어 번역문에서는 마지막의 마침표 이외에 문장 부호를 하나도 사용하지 않았다. 이 문장에서 병렬 관계인 단어 사이의 멈춤을 표시하는 모점은 한국어 문어에서 쉼표로 대신 표시한다. 그러나 학습자는 쉼표도 사용하지 않았다. 그리고 중국어 원문에서는 ‘본 전공 수업에서 ...지식을 배운다’와 같은 문형을 사용했으며 이 중의 동사 ‘배우다(学习)’는 명사 ‘지식(知识)’을 수식한다. 그러나 한국어 번역문에서 학습자는 ‘배우다’를 맨 마지막에 놓아 문장의 구조를 다르게 하였다. 이에 대해 한국어 모어 화자들은 중국어 원문을 모르는 상태에서 쉼표와 마침표를 함께 사용해 텍스트를 두 부분으로 나누어 이해하기 쉽게 수정해 주었다.

- (14) ㄱ. 제가 처음에 이 전공을 선택한 이유는 제 스스로도 한국의 문화를 매우 좋아하고 한국어를 매우 부드러워서 들으면 기분이 좋았습니다. 드라마에서 본 한국 일상생활에도 매우 흥미를 느끼기 때문입니다.

(중국어 원문: 我最开始选择这个专业的原因就是因为我自己也非常喜欢韩国的文化,因为韩国语听起来是非常温柔的语言和在电视剧里看到的韩国生活也让我非常感兴趣。)

- ㄴ. 제가 처음에 이 전공을 선택한 이유는 제가 한국의 문화를 매우 좋아하고 한국어는 부드러워서 들으면 기분이 좋았기 때문입니다. 드라마에서 본 한국 일상생활에도 매우 흥미를 느꼈습니다.
- ㄷ. 처음에 이 전공을 선택한 이유는, 내가 평소 한국 문화를 매우 좋아했고 부드럽게 들려오는 한국어에 호감을 느꼈기 때문이다.
- ㄹ. 제가 처음 이 전공을 선택한 이유는 저 스스로도 한국의 문화를 매우 좋아하고 한국어의 느낌이 매우 부드러워서 들으면 기분이 좋았습니다. 드라마에서 본 한국 일상생활에도 매우 흥미를 느끼기도 하였구요.

14ㄱ의 중국어 원문에서 학습자는 ‘(原因是...)...이유는 ... 때문이다’와 같은 문형을 사용했다. 그러나 한국어 번역 텍스트에서 ‘이유는’과 ‘...기 때문에’ 사이에 마침표를 사용했다. 중국어 원문을 보면 쉼표의 앞부분과 뒷부분은 모두 전공을 선택한 이유와 한국을 좋아하는 이유를 말하고 있으며 ‘원인a, 원인b + 원인c’와 같은 구조로 표현했다. 그러나 한국어 번역문에서는 ‘원인a + 원인b, 원인c’로 바꾸어서 말했다. 이를 논리적인 면에서 볼 때 한국어에서 표현하는 것과 중국어에서 표현하는 것이 서로 어긋난다. 문장의 성분들은 동일하지만 성분의 배치와 문장 부호의 잘못된 사용으로 인해 문장의 구조가 달라지고 내용 전달이 불명확해졌다. 한편, 한국어 모어 화자는 두 문장을 한 문장으로 만들거나 ‘...때문이다’를 앞 문장으로 자리를 옮겨 쓰거나, 혹은 다른 표현으로 대신 구사하는 것을 볼 수 있었으며 앞뒤가 동등한 관계라는 것을 보여줬다.

이와 같이 외국인 학습자는 한국어 문장부호에 대한 개념이 아직 많이 부족한 것을 알 수 있으며 모국어로부터 문장

부호에 대한 인식도 다소 결여된다는 것을 알 수 있다.

문장 전체적인 분석에서 문장 성분의 호응과 문장 부호의 사용 두 가지를 분석을 해보았다. 문법 성분의 호응에서 학습자가 자주 사용되는 문형을 잘 모르는 점, 문법의 위치를 헛갈려하는 점, 문장 성분의 배열을 잘 못 하는 점, 그리고 성분 사이 논리적인 관계를 파악하지 못하는 점 등의 부족을 볼 수 있었다. 마지막으로 중국인 한국어 학습자가 문장 부호의 난용과 생략 현상이 보였고 한국어든 모국어든 문장 부호에 대한 개념이 많이 부족하다는 것을 알 수 있었다.

3. 학습 제언

4. 결론

■ 참고문헌 ■

- 고은선(2016), 한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 나타난 문법적 오류 분석 연구, 동국대학교 박사학위논문.
- 곽수진(2011), 형태 집중을 활용한 한국어 문장 구조 교육 연구, 경희대학교 박사학위논문.
- 곽수진·김영주(2011), 형태집중을 활용한 한국어 문장 구조 교육-동사와 격 표지의 호응 관계를 중심으로, 언어사실과 관점 28, 연세대학교 언어정보연구원, 109-137쪽.
- 구재희(2007), 한국어 기본문형 교육 연구, 이화여자대학교, 박사학위논문.
- 국립국어원. 『문장부호해설』, 휴먼컬처아리랑, 2015.
- 권장미(2013), 한국어 학습자의 한국어 번역텍스트에 나타난 특성 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 김경언(2008), 국어 문장 부호 연구, 신라대학교 석사학위논문.
- 김순영(2012), 한영 문학 번역에서 문맥과 문학적 암시정보의 처리, 통역과 번역 14, 한국통역번역학회, 1-19쪽.
- 김진아(2001), 문장부호 중요성에 따른 한국어/중국어 문장 부호 비교, 논문집 5, 한국어외국어대학교 통역번역연구소, 39-50쪽.
- 김지연(2017), 한국어능력시험 읽기 영역 텍스트의 난이도 분석 연구: 문장 길이와 문장 구조를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김춘수(2017), 외국인 학습자의 한국어 쓰기 오류 분석: 00대학교 국제어학원 초급 단계 외국인 학습자 중심으로, 진주교육대학교 석사학위논문.
- 김 원(2017), 독일어와 한국어의 문장 부호 규정 비교, 인문과학연구 35, 성신여자대학교 인문과학연구소, 111-142쪽.
- 김혜영(2008), 사회 인지주의 쓰기 이론과 번역의 단계별 전략, 번역학연구 9, 한국번역학회, 71-93쪽.
- 노금송(2010), 중한 번역에서의 한자어 교육 연구 - 오류 분석을 중심으로, 한국(조선)어교육연구 7, 중국한국(조선)어교육연구학회, 89-108쪽.
- 노혜남(2008), 내용 피드백을 통한 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상 방안 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 네좌이(2014), 중국인 한국어 학습자의 번역상 오류 실태 및 개선 방안 연구, 한양대학교 석사학위논문.
- 당문평(2012), 중국인 한국어 학습자의 중한 번역에 나타난 오류 분석 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 도지희(2012), 한국어 학습자의 쓰기 오류에 관한 연구: 중국인 중·고급 학습자를 대상으로, 원광대학교 석사학위논문.
- 등 염(2016), 문장구조 분석을 통한 한국어 복문 이해교육 연구: 중국인 고급 학습자를 중심으로, 중앙대학교 석사학위논문.
- 람계서(2018), 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어역양 연구: ‘-다면서, -르걸, -거든, -르 텐데’를 결합한 문장을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 류마리아(2020), 성인 쓰기교육에 대한 쓰기교육 전문가의 인식 연구, 국어교과교육연구 30, 국어교과교육학회, 71-98쪽.
- 박성희(2016), 한국어 고급 학습자의 쓰기 오류 연구, 사고와표현 9, 한국사고와표현학회, 71-110면.
- 박여름(2008), 문장부호에 대한 교육과정 지도상 문제점과 아동 사용 실태의 연구, 부산교육대학교 석사학위논문.
- 박영목(2008), 작문교육론, 역락.
- 박영민·이재기·이수진·박종임·박찬홍(2016), 작문교육론, 역락.
- 박영희(2015), 중국인 학습자를 위한 한국어 문장쓰기 교육 방안 연구: 쓰기 오류 분석을 통하여, 충북대학교 박사학위논문.
- 성미선(2009), 한국어 추측표현의 완곡어법 양상과 교육방안, 한양대학교 석사학위논문.
- 손현익(2015), 한국어 문장 부호법과 러시아어 구두법 비교 연구: 2015 「한글 맞춤법 일부 개정안」을 중심으로, 동유럽발칸연구 40, 한국어외국어대학교(글로벌캠퍼스) 동유럽발칸연구소, 45-64쪽.
- 손아아(2015), 중국인 학습자의 쓰기 자료에 나타난 한국어 특성 연구 :문법적, 어휘적 특성을 중심으로, 계명대학교 석사학위논문.
- 송서영(2008), 교사 글에 나타난 문장부호 오류 유형 연구: 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문을 중심으로, 부산교육대학교 석사학위논문.
- 송순이(2011), 중등 학습자를 위한 문장부호 교육 내용 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 신우철(1995), 문장 패턴을 이용한 한국어 구문 분석에 관한 연구, 청주대학교 석사학위논문.
- 양혜숙(2010), 역번역 활동을 통한 제2언어 학습자의 영어 글쓰기에 나타난 학습자 언어 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 오경아(2011), 중국인 학습자의 한국어 쓰기 오류 분석 연구, 호남대학교 석사학위논문.

- 오열명(2014), 한국어 양보 연결어미의 중국어 번역 양상 연구: ‘-아/어도’, ‘-더라도’, ‘-르지라도’를 중심으로, 동국대학교 석사학위논문.
- 유쌍옥(2018), 동작성 ‘-어 있-’의 중국어 번역 양상 연구, 한국어교육연구 13, 한국어교육연구소, 86-109쪽.
- 윤보열(1988), 概念分析 方法을 이용한 한국어 文章의 意味分析에 관한 研究, 조선대학교 석사학위논문.
- 이숙혜(2018), 중국인 한국어 학습자의 쓰기 오류에 대한 연구: 강소성 소재 대학을 중심으로, 세명대학교 석사학위논문.
- 이지은(2020), 한국어 종결어미 역양 교육 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- 이진선(2017), 역번역을 활용한 한영 번역 학습 사례 연구. 선문대학교 석사학위논문.
- 이흥미(2017), 외국인 유학생을 위한 한국어 에세이 쓰기 교육 방안 연구: 패턴의 활용을 중심으로, 한성대학교 석사학위논문.
- 이효민(2005), 텍스트구조 표지를 이용한 한국어 교육 연구, 전남대학교 박사학위논문.
- 임윤주(2019), 형태 초점 의사소통 접근법을 활용한 한국어 기본문형 교육 방안 연구, 부산대학교 석사학위논문.
- 장미라(2008), 문장 구조 중심의 한국어 교육 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 장로이(2019), 한국어 연결표현 ‘-(으)ㄴ 텐데’의 교수·학습 방안 연구, 동국대학교 석사학위논문.
- 장잉(2018), 한국어 종결형태의 사용역 분포 연구: 의문형 종결어미와 문장부호를 중심으로, 단국대학교 석사학위논문.
- 장현균(2017), 한국어 어미 ‘-는지’, ‘-을지’의 교육방안 연구, 국민대학교 석사학위논문.
- 조정미(2016), 한국어 기본문형 교육 방안 연구, 세종대학교 석사학위논문.
- 조인옥(2014), 중국인 한국어 학습자의 논설 텍스트에 나타난 모국어 영향 특성 연구: 중국 상동대학 사례를 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
- 조효염(2014), 연결어미 ‘-게’와 ‘-도록’의 교육방안 연구: 중국인 학습자를 대상으로, 건국대학교 석사학위논문.
- 조장지(2015), 한국어 문법교육을 위한 표현문형 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 지미영·신범숙(2018), 중국인 한국어 학습자의 문장성분 호응 교육 연구, 한국어언문화교육학회 2018년 추계(제27차) 전국학술대회, 166-177쪽.
- 차숙정·송향근(2006), 중국인 한국어 학습자의 쓰기에서 나타나는 어휘 오류, 한국어교육 17, 국제한국어교육학회, 415-436쪽.
- 최미숙·원진숙·정혜승·김봉순·이경화·전은주·정현선·주세형(2011), 국어교육의이해, 사회평론.
- 최윤곤(2015), 중국어권 한국어 문법 교재 용어 분석(III) ‘문장 성분’과 ‘문장 구조’를 중심으로, 한·중언문학연구 49, 한·중언문학회, 375-401쪽.
- 평지에연(2017), <허삼관매혈기>의 한국어 번역 양상과 특성 연구, 부산대학교 석사학위논문.
- 한현희(2017), 러시아어와 한국어의 문장 부호 비교 연구 쌍점: 줄표의 기능과 용법을 중심으로, 노어노문학 29(3), 한국노어노문학학회, 41-73쪽.
- 허재영(2007), 한국어 교육에서의 문장 구조와 문형학습, 어문연구 53, 어문연구학회, 455-479쪽.
- 황영애(2013), 한국어 쓰기의 오류 분석 및 교육 방안 연구: 문장 성분의 호응관계를 중심으로, 건양대학교 석사학위논문.
- 金永寿(2019), 한국어학과 중한번역과의 이론전수와 훈련에 대한 소견, 중국조선어문 2, 연변대학, 37-44쪽.
- 金慶天(2008), 중국어화자의 한국어 쓰기에 있어서 오류실태: 모국어 간섭현상을 중심으로, 한국어문화국제학술포럼 2008, 한국어문화국제학술포럼 학술대회, 57-66쪽.

〈토론〉 “중·한 번역 양상 분석 연구”에 대한 토론문

이석철(한국외국어대학교)

이 연구에서는 '외국인의 한국어 표현은 일종의 번역'이라고 주장하고, 중국인 고급 학습자 11명을 대상으로 쓰기 자료를 모집한 후, 학습자들의 '모국어-한국어 전환' 과정에서 나타나는 각종 오류를 분석하고 그 원인을 알아보고자 하였습니다. 외국인 학습자들의 한국어 표현이 모국어의 사유방식과 내용 전개에서의 논리 구조 간섭을 받아 오류를 범하는 경우가 많고, 특히 초급 학습자가 고급 학습자로 되어가는 과정에서 이러한 간섭이 제대로 교정되지 못한다면, 오류의 화석화, 정체화를 초래하고 표현의 정확성이 뒤떨어지게 되기 때문에, 번역의 시각에서 진행한 권희봉 선생님의 연구는 의의를 가진다고 할 수 있겠습니다.

학문 목적의 한국어교육에서 학습자들이 쓰기 부분에 가장 어려움을 겪고 있는 점을 감안할 때, 학습자에게 자발적인 모국어 텍스트를 작성하고 번역하게 한 후, 번역 양상을 검토하고 언어 대조를 통해 학습자의 오류 사례와 그 원인을 분석한 것은 의미있는 결과라고 생각합니다. 또한 한국어교육 전공인 한국인 모국어 화자들이 제시한 번역문 수정 의견을 수집하여 문장의 구성과 호응 사이의 차이를 분석한 것도 좋은 시도라고 생각합니다.

토론자의 입장에서 이 발표가 중국인 학습자들의 쓰기 교육에 효과적으로 기여할 수 있는 학문적 업적이 되기를 바라며 발표문에서 궁금한 점을 몇 가지 질문하는 것으로 토론자로서의 소임을 다하고자 합니다.

1. 먼저 이 연구의 '2.1 문장 세부적인 분석'에서 '본고는 번역을 통해 진행된 연구이므로 의미를 중심으로 분석한다.'라고 하셨는데 의미를 중심으로 한 이유는 무엇입니까? 이 연구의 실험대상은 중국인 고급 학습자이고, 고급 학습자라면 의미 전달에 있어서 대부분 제대로 완성할 수 있다고 생각됩니다. 오히려 다양한 사례(예로 '저의 전공은 시각 디자인이다' 등)에서 보여주듯이 형태소 선택이나 대응 등 세부적인 면으로 오류가 많이 따르는데 이에 대한 연구자의 개선 방안은 무엇인지 궁금합니다.
2. 실험자들이 번역 과정에서 '첨가, 생략, 환언' 현상이 있었고, 이러한 현상은 의미 전달에 큰 영향을 주지 않는다고 하였습니다. 다만 생략의 경우는 본 연구에서의 쓰기 주제 특성상 학습자의 주관적인 내용이 많을 수 있으므로 의미 전달에는 큰 영향을 주지 않겠지만, 기타 객관적인 사실을 전달하는 데에는 정보 손실이 따른다고 생각됩니다. 이처럼 '첨가, 생략, 환언'을 학습자가 어떻게 조율해야 하는지에 대한 연구자 선생님의 의견을 듣고 싶습니다.
3. 발표문 2.2.1 부분의 몇몇 사례에서 보여주듯이, 일부 중국인 학습자는 본인 모국어의 작문 정밀성이 떨어진 탓으로 번역물에도 어색한 한국어 표현이 나타났습니다. 이런 경우 한국어의 정확한 표현에 많은 영향을 미치게 되는데, 문장의 구성면에서 학습자에 대한 교육자의 지도는 어떻게 이루어져야 하는지를 좀 더 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다.
4. 발표문의 제목으로 보면 '중·한 번역 양상 분석 연구'입니다. 따라서 발표문에서의 분석한 내용에 비해 제목의 범주가 너무 크다는 생각이 듭니다. 이를테면 번역 양상을 크게는 텍스트성, 화용적 측면 등으로, 작게는 띄어쓰기, 높임

말 등의 오류 분석도 가능합니다. 발표문에서 제시한 사례를 봐도 띄어쓰기 등 기타 오류들이 보입니다. 발표문의 제목을 연구 범주에 맞춰 구체적으로 제시하면 연구 내용이 더 부각되리라 여겨지는데, 이에 대한 연구자 선생님의 생각을 듣고 싶습니다.

토론문을 마치면서 중국어 학습자들의 쓰기 교육에 번역을 도입하여 오류의 양상 및 원인을 분석하고 해결책을 제시한 것에 대해 흥미롭게 잘 들었습니다. 유의미한 발표내용에 토론자로 참여할 수 있게 기회 주셔서 감사합니다. 혹시 토론자가 잘못 이해하여 의견이나 질문을 드린 부분이 있다면 너그려이 이해해 주시기 바랍니다. 감사합니다.

영어와 한국어의 유사점과 합치점 연구

-etymonline.com 어원 사전과 dictionary.com 영영사전을 중심으로-

임동주(선문대학교)

1. 서론

세계무역기구(WTO) 출범 이후 세계는 많은 영역에서 무한 경쟁시대에 돌입하게 되었으며, 특히 자원이 부족한 우리나라에서는 많은 부분에서 인적 자원의 경쟁력을 높이는 것에 더욱 주력하게 되었다(전지현 외, 2011). 국가 간 교역과 세계화로 인한 인구 이동은 점차 증가하고 있는데, UN의 보고에 따르면 세계 인구의 약 3%(2억 3천만 명)가 국제 이주를 했으며(안희은, 2019) 한국 사회 역시 2018 인구주택 총조사에 따르면 다문화 가구는 33만 5천가구, 가구원은 100만 9천 명으로 총인구의 2%를 차지하는 것으로 나타났다. 따라서 시대적 변화에 따라 국제 사회에서 영어의 필요성은 더욱 높아지고 있으며, 이에 대한 효과적인 지도 방법 및 영어에 대한 올바른 이해와 구사능력은 반드시 필요한 능력으로 확인되고 있다. 특히 글로벌 시대에서 전 지구적으로 통용되는 커뮤니케이션 도구가 되는 영어 능력을 기르는 것은 글로벌 시민의 필수 조건이며, 이는 영어를 배우는 한국인과 다문화 사회에서 한국에 거주하고 있는 외국인에게도 필요한 능력이다. 또한 국내에 거주하는 외국인에게 있어 영어만큼 한국의 언어를 배우는 것 또한 중요한데, 우리나라 국민 대다수는 전반적으로 영어에 대한 학습 열기가 높아 사교육 및 이에 대한 투자가 높음에도 불구하고 대체로 영어 구사 능력에 어려움을 느끼며 낮은 자신감을 가진 것으로 나타났다(전지현 외, 2011). 이러한 영어 학습에 대한 가장 큰 어려움은 현재 우리 언어의 문법과 영어의 문법체계의 다른 점을 들 수 있다.

유라시아 언어에서는 비교언어학 관점에서 두 언어 간의 비슷한 점을 발견할 수 있다. 우리말 분절구조는 3분법이 근본인데 이는 중, 대, 대로 구성이 된다. 반면 서구의 언어는 대 vs 대의 방식으로 주로 2분법으로 분절을 하여 사용되고 있다. 유라시아어는 북방계 문법 언어들을 총칭하는데, 범어는 우리말과 매우 유사한 음소 기반 언어에서 기원하여 유성음 언어와 접촉, 혹은 자발적 유성음화 과정을 거쳐 형성된 언어이다. 아리안 언어라 추정되는 희랍어, 라틴어를 위시한 아리안 언어들은 무성음 언어인 북방계 언어가 그 토대이며, 이 언어의 원래 모습이 우리말에 가장 많이 남아 있다고 보고되고 있다(권중혁, 2014). 이는 우리가 쓰는 언어가 유라시아 언어에서 기원하였다는 여러 증거들의 발견으로 이어지고 있다. 따라서 우리말은 음소표지자의 조합으로 무한 생성이 되는 초집합(superset)언어로, 부분 집합의 언어를 서로 드러내며 연결해 주기에 우리말을 매개로 하여야만 언어간의 상호 연관성이 해석될 수 있다는 것으로 볼 수 있다. 이는 곧 한국어가 영어 및 국제언어들과 다르다는 인식을 불식시키고, 언어적 유사점을 갖고 있으며, 이로 인해 발음과 의미가 비슷한 단어들이 많아 이를 활용한다면 보다 쉽고 빠르게 한국어와 국제어를 학습할 수 있을 것으로 추측할 수 있는 것이다.

따라서 본 연구에서는 세계 공용어로서 영어를 중심으로 한국어와 영어의 비슷한 점을 찾고, 이를 영어 어원사전인 에티몰로지 어원 사전과 디셔너리 어원사전과 비교하여 한국어와 영어의 어휘간 상관성과동일성을 제시하고자 하였다.

2. 기존 연구

2.1. 이론적 배경

본 연구는 유라시아의 기원과 한문 경전의 모호성 문제로 범어를 공부하여 이와 관련된 연구를 진행한 권중혁(2014)의 책에서 한국어 뿐만 아니라 전체 언어 간의 상관성에 대해 주목한 연구에서부터 시작되었다. 권중혁(2014)은 범어를 연구하면서 발음과 문법이 고정된 이후 전혀 바뀌지 않고 오늘날까지 그대로 전승되어 온 가장 오래된 언어의 범어에 주목했다. 범어는 언어 규칙이 명확하게 생성되기에 북방계 언어의 규칙을 규명하는데 중요한 기준이 되는 언어이다. 범어는 기원전 5세기경 파니니에 의해 문법이 고정된 이후에는 그대로 전해 내려왔지만 범어 이외의 언어는 문법의 변천사를 통해 지속적으로 변화되어 왔으며, 잘못 제정된 문법이 언어를 엉뚱하게 진화시키기도 하였다.

특히, 영어는 인도유럽어의 해체 과정을 거친 후 다시 혼재된 희랍어가 영어의 새로운 기준으로 도입되기도 하였다. 이는 근본적으로 언어의 분절 방식이 범어와 우리말이 같은 형태를 갖고 있으며, 본질적으로 우리말과 거의 대동소이하다는 점에서 주목할 수 있다. 저자는 언어의 진화과정에서 최초의 언어는 결국 문법이 없는 간단한 언어에서 진화하였을 것이라 보며, 최초의 언어는 동사 위주로 발달한 형태에 가까웠을 것으로 추정하였다. 언어는 세월이 흐름에 따라 형태상으로 다양하게 변화되어 왔는데, 이는 환경의 변화 적응에 따른 언어의 폐쇄성 등으로 이어져 호주 원주민어와 같은 것으로 이어졌다.

이후 인류의 기후 변화로 인한 환경적응에 의해 목적어가 앞에 오는 언어로 그 형태가 바뀌며, 한국어 체계가 유럽어의 원래 언어체계와 상당부분 비슷할 것이라는 점에서 인도 유럽어의 정체성과 현 우리말의 정체성의 기원 즉 근원이 같은 것이라 할 수 있는 것이다. 유럽어가 인도 유럽어와 언어적 형태 및 그 성격이 달라지게 된 것은 희랍어의 혼란스러운 문법을 따라하게 된 것으로 인해 언어가 많이 바뀌었으며, 이로 인해 현재 영어와 우리말의 구조도 달라지게 된 것이다. 하지만 영어 또한 원래 아리안 언어로 언어적 기반이 동일하기에 영어와 한국어의 근원이 같으며, 기후환경과 언어 왜곡 등으로 인해 현재 우리말과 그 성격이 많이 변화하였지만 유사점을 많이 가졌다는 것을 추측할 수 있었다.

따라서 본 연구에서는 현재 전 세계에서 가장 많이 공용어로 쓰이고 있으며, 그 영향력이 큰 영어와 한국어의 유사성을 확인하여 한국어학습과 국제어를 학습하는데 보다 쉽고 빠르게 이해할 수 있도록 학습의 효과성을 높이고자 하였다.

2.2. 선행연구 분석

본 연구에서는 어원사전을 활용하여 한국어와 영어 어휘 상관성을 도출하고자 하였다. 또한 이해를 돕기 위해 한국어 외에 한자어도 함께 표기하여 그 뜻과 의미를 정확히 표현하고자 하였다. 기존의 선행연구에서는 유라시아어와 언어 자체의 기원성에 바탕을 두고 영어와 한국어 어휘의 상관성에 대해 도출한 연구가 전무한 실정이다. 기존 연구에서는 영어 능력을 키우기 위해 학업성취도와 상관성이 있는 자아효능감, 학습신념, 동기등과 같이 영어 능력 향상을 위한 요인에 관한 연구들(김정현, 2017; 박찬규, 2017; 신미영, 2013; 김지은, 2006; 오준일, 1996)이 이뤄지고 있었다. 이러한 연구들은 연구결과 개별 요인들이 영어 성적 향상과 관련성이 있는 것으로 나타났으며, 상관성이 있는 요인의 개발을 통해 궁극적으로 영어 능력 향상에 도움을 주는 것에 연구 목적을 두었다.

또한 외국어로서 한국어 교육과 관련된 연구에서는 한국어 교육 정책 연구사(조항록, 2007; 백봉자, 2007), 현 한국어 정책의 현황 및 문제점(조항록, 2010; 박갑수, 2013) 등이 이루어지고 있다. 이외에도 영어 학습 혹은 외국어로서 한국어

학습에 관련된 연구들이 이루어지고 있지만, 본 연구에서와 같이 언어의 기원과 그에 대한 유사성, 언어 간 상관성에 대해 구체적으로 비교 분석한 선행연구는 전무하거나 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 한국어와 영어 어휘 상관성을 확인하기 위해 단어의 설명에서 어원사전을 인용하여 두 언어의 상관성을 분석하고, 구체적인 예시를 들어 어휘의 이해를 높이고자 하였다.

3. 연구방법

본 연구에서는 한국어와 영어 어휘 상관성을 확인하기 위하여 47개 해당 단어의 설명에서 dictionary.com 영영사전의 어원설명 부분과 etymonline.com 어원사전의 어원설명 부분을 밑줄을 치며 인용하여 한국어와 영어, 영어와 한국어 두 언어의 어휘 상관성을 확인하고자 하였다.

3.1. 어원사전

온라인 어원 사전인 etymonline.com은 더글러스 하퍼가 만든 온라인 어원사전으로 되어 있으며, 비속어와 전문 용어가 포함된 30,000개 이상 단어의 역사와 진화를 기록하는 사전이다(Online Etymology Dictionary, 2006). 이러한 온라인 어원 사전은 오하이오 대학교 도서관에서 어원학적 출처를 밝히는데 참고 자료로 활용되고 있으며, 많은 문서에서 단어의 역사, 진화를 설명하는 출처 자료로 인용되고 있다(Wiki pedia, 2020). 본 연구에서는 단어의 기원과 일반적 설명을 dictionary.com과 etymonline.com에서 인용하여 해석해 내었다.

3.2. 한국어와 영어 어휘 상관성 연구 방법

본 연구에서는 한국어, 영어 어휘 상관성과 이를 통해 보다 쉽게 어휘를 익히고 이해할 수 있는 체계를 확인하기 위해 알파벳 순서대로 a부터 w까지 총 47개의 단어를 어원사전에서 그 기원과 설명에 대해 분석한 후 유사성을 적용하여 그 뜻과 음을 이해할 수 있도록 하였다. 또한 이해를 돕기 위해 한자어를 함께 표기하였다.

4. 연구결과

알파벳 a부터 w까지 어원사전에서 발췌한 단어를 중심으로 영어 원문, 한글 뜻, 기원, 한국어 단어의 발음과 연관한 뜻과 이에 대한 영어 단어의 설명으로 분석하였다.

예시 1의 anti 단어의 뜻은 반대, 적대, 대항, 배척으로 한국어와 유사한 말은 안티말고 ‘안돼’로 유사하게 바꾸어 쓸 수 있었으며, 이는 곧 ande 라는 영어 어휘로 표기하며, 그 뜻은 not work, opposition 으로 연결할 수 있었다. 이는 2번 agni에서도 발음이 아궁이와 같이 유사한 발음으로 된 단어를 연결하여 이에 대한 어휘 설명은 영어로 하여 영어를 배우는 한국인 혹은 외국어로서의 한국어 학습을 하는 학습자 모두에게 그 이해를 돕기 편하게 해석할 수 있었다.

(1) anti 반대反對, 적대, 대항, 배척

Origin of anti

Middle English < Latin < Greek, prefixal use of anti; akin to Sanskrit *ánti* opposite, Latin *ante*, Middle Dutch *ende* (> Dutch *en and*), English *an-* in *answer*. Cf. *ante-*, and- ㉠ 안돼 *ande* = no, not work, Opposition.

(2) agni 아궁이 화신火神

Origin of Agni

Sanskrit: fire, the fire-god; akin to Latin *ignis*, Russian *ogón'* fire- ㉠ 아궁이 *agung I* = furnace(불나개), fireplace.

(3) April 4월 사월四月

Origin of April

before 1150; Middle English < Latin *Aprilis* (adj., as modifying *mēnsis* month), probably based on Etruscan *apru* Aphrodite < Greek *Aphroditē*; replacing Middle English *Averil* (< Old French *avril* < L), in its turn replacing late Old English *aprilis* (< L)- ㉠ 아 푸르어지다, *a puregida* = oh turn green.㉡ 아 푸를 *a purl* = oh blue㉢ 알 뿌릴 *al puril* = sow seed

(4) bio 생명生命

Origin of bio-

combining form of Greek *bios* life; akin to Latin *vīvus* living, Sanskrit *jīvas*.- ㉠ 비어 *bio* = Empty(벗지)㉡ 비어서 *bios* = be Empty㉢ 빌공 공공 *gong* = empty, zero, nought

(5) bubble : 거품gupum 기포氣泡

Word Origin for bubble

C14: probably of Scandinavian origin; compare Swedish *bubbla*, Danish *boble*, Dutch *bobbel*, all of imitative origin- ㉠ 부풀어 *bubble* = foam,(부엿음) froth(불엇어)㉡ 부풀어 *buple* = foam,(부엿음) froth(불엇어)

(6) buddha 부처 붓다 불교교주 깨달은 자

"awakened, enlightened," past participle of *budh* "to awake, know, perceive," which is related to Sanskrit *bodhati* "is awake, observes, understands," from PIE root **bheudh-* "be aware, make aware."- ㉠ 벗었다 벗다 *bu sed dha bud dha* = be freed(풀어진) from bondage- ㉡ 봤다 *buad dha* = I saw inside me.

(7) can 가능可能

Old English 1st & 3rd person singular present indicative of *cunnan* "to know," less commonly as an auxiliary, "to have power to, to be able," (also "to have carnal knowledge"), from Proto-Germanic **kunnjanan* "to be mentally able, to have learned" (source also of Old Norse *kenna* "to become acquainted, try," Old Frisian *kanna* "to recognize, admit, know," German *kennen* "to know," Middle

Dutch kennen "to know," Gothic kannjan "to make known"), from PIE root *gno- "to know."

- ㉠ 가능한 ka neong han = be able to
- ㉡ 까는 ka neon = peel(벌일)

(8) class 급수級數 등급等級

Origin of class

1590-1600; earlier classis, plural classes < Latin: class, division, fleet, army; singular class back formation from plural

- ㉠ 클렀어 cluss = undo untie . latin-extéxo (애써떠소)
- ㉡ 갈랐어 calass = divide (두 베다)

(9) cut 절단切斷하다, 잘라내다

Origin of cut

1175-1225; Middle English cuten, kytten, kitten, Old English *cyttan; akin to Old Swedish kotta to cut, Old Norse kuti little knife

- ㉠ 끊을단 단斷 cunltan = break(조깅 벽劈) sever
- ㉡ 끊다 굿다 cnta cta
- ㉢ 깎다 cocta c생략

(10) dawn 새벽 여명黎明 동이 틀 무렵 어둠이 다 가는

Origin of dawn

1150; Middle English dawen (v.), Old English dagian, derivative of dæg day; akin to Old Norse daga, Middle Dutch, Middle Low German dagen, Old High German tagēn

- ㉠ 단뜨, 돈曦 dan don = sunrise daybreak

(11) detox 해독解毒性 제독除毒

1867, "deprive of poisonous qualities;" see de- + toxic + -ate (2). Related: Detoxicated; detoxicating.

- ㉠ 제독성 除毒性 de to x = remove toxicity
- ㉡ 떤독성 dde to x = remove toxicity

(12) discovery 발견發見하다

Origin of discover

1250-1300; Middle English < Anglo-French discoverir, descovrir, Old French descovrir < Late Latin discooperire. See dis-1, cover

- ㉠ 뒤져 까발려 duije covale = search find(본다)
- ㉡ 뒤져 까 봐 duije co bwo = search find(본다)

(13) docile 篤實한 유순한

Origin of docile

1475-85; < Latin docilis readily taught, equivalent to doc(ēre) to teach + -ilis -ile

- ㉠ 독실해 doc cil he = obedient(업혀 잔다)

(14) double 두배倍 이중二重

Origin of double

1175-1225; Middle English < Old French < Latin duplus, equivalent to du(o) two + -plus -fold

- ㉠ 두배, 부러터 dubae = twice 두배세

(15) dress 의상衣裳 정장正裝

Origin of dress

1275-1325; Middle English dressen < Anglo-French dresser, dresc(i)er, to arrange, prepare, Old French drecier < Vulgar Latin *dirēctiāre, derivative of Latin dirēctus direct; noun use of v. in sense "attire" from circa 1600

- ㉠ 둘러써 dulusse = one-piece. clothes(끌리컷어, 걸컷어)

(16) eco 환경環境, 생태生態

a combining form representing ecology in the formation of compounds (ecosystem; ecotype); also with the more general sense "environment," "nature," "natural habitat" (ecocide; ecolaw; ecopolitics).

- ㉠ 엮어 지다 yeco gida = intertwine(안다). involved

㉡ 엮겨 있다 yecye ister = intertwine. involved

(17) ego 자기自己 자아自我

Origin of ego

1780-90; < Latin: I; psychoanalytic term is translation of German (das) Ich (the) I

- ㉠ 얼굴 elgol = face (대갈 팍)

㉡ 이거 ,이것 ego, egot = this, exist, ister

(18) economic 경제적經濟的

Origin of economic

1585-95; (< Middle French economique) < Latin oeconomicus < Greek oikonomikós relating to household management, equivalent to oikónóm(os) steward (oíko(s) house + nómos manager) + -ikos -ic

- ㉠ 애껴눔이 커서 ecenomi cuse = I have many things saved. The saved ones have grown bigger.

- ㉡ 애껴남음이 커 ecenomi cu = There is a lot left to save.

(19) family 가족家族

The Latin word rarely appears in the sense "parents with their children," for which domus (see domestic (adj.)) was used. Derivatives of famulus include famula "serving woman, maid," famulanter "in the manner of a servant," famulitas "servitude," familiaris "of one's household, private," familiaricus "of household slaves," familiaritas "close friendship."

- ㉠ 부모(父母)로서 fumolos = one's parents

㉡ 파미르 고원에서 모여 살을 때 = When we live together in the Pamir Plateau,

(20) friend 친구親舊

Origin of friend

First recorded before 900; Middle English friend, frend, Old English frēond "friend, lover, relative" (cognate with Old Saxon friund, Old High German friunt (German Freund), Gothic frijōnds), originally the present participle of frēogan, cognate with Gothic frijōn "to love"

- ㉠ 풀어 오간다 풀어가는 preo oganda = ease one's mind

㉡ 풀로 이은다 결초보은 plorend = I tied(띠) the grass up to repay my kindness.

㉢ 펀드는 사람, r 삽입. fendn saram = buddy(벗)

(21) fun 유쾌한愉快 弄談

Origin of fun

1675-85; dialectal variant of obsolete fon to befool. See fond1

- ㉠ 폰수 funsu = joke(종게) joy(조아 조여)
- ㉡ 푸는 funeun = shoot(짜았다)
- ㉢ 폰다 funda = ejaculte

(22) god 신神 하늘님

Origin of God

before 900; Middle English, Old English; cognate with Dutch god, German Gott, Old Norse goth, Gothic guth

- ㉠ 갓, (고대에 제천행사를 할 때 한국 무당이 쓰는 모자
(a ceremonial hat worn by a Korean shaman during an ancient ritual for sacrificial rites.)
- 갓 god = god

(23) good 질이 좋은, 선함

Origin of good

before 900; Middle English (adj., adv., and noun); Old English gōd (adj.); cognate with Dutch goed, German gut, Old Norse gōthr, Gothic goths

- ㉠ 굿 (한국 전통 신앙으로 무당이 제천행사를 하는 것
(The traditional Korean faith in shamanism.)
- 굿 good = good

(24) gag 익살스런 우스운

Origin of gag

1400-50; late Middle English gaggen to suffocate; perhaps imitative of the sound made in choking

- ㉠ 개구狗, 개구진 객적개 개구쟁이 입이나온 gag = muzzle(머저리)

(25) happy 행복幸福

Origin of happy

Middle English word dating back to 1300-50; see origin at hap1, -y1

- ㉠ 해 봐 habwa = Look at the sun.
- ㉡ 해 비쳐 hapych = the light of the sun

(26) hurricane 폭풍暴風 허리케인

Origin of hurricane

1545-55; < Spanish huracán < Taino hurakán

- ㉠ 후려까네, 후려간, 후려까는 huryecane = give a hard blow(불어)

(27) job 직업職業 일 업무業務

"piece of work; something to be done," 1620s, from phrase jobbe of worke (1550s) "task, piece of work"(contrasted with continuous labor), a word of uncertain origin. Perhaps a variant of gobbe "mass, lump" (c. 1400; see gob)

- ㉠ 직업 jic ob = career
- ㉡ 작업 jac ob = work

(28) john 세례요한 사내이름

Origin of john

generic use of the proper name

- ㉠ 좋은 joh eun joh n = johnny(좋은 이)

(29) key 열쇠

Origin of key

"instrument for opening locks," Middle English keie, from Old English cæg "metal piece that works a lock, key" literal and figurative

- ㉠ 꺾 끼워 kye = clue(클러)

(30) leaf 나뭇잎 꽃잎

Origin of leaf

before 900; Middle English leef, lef, Old English leaf; cognate with Dutch loof, German Laub, Old Norse lauf, Gothic laufs

- ㉠ 잎 잎 두음법칙 leaf =knife(청동기검, 큰잎베) foliate(푸러져) frond(푸른 돌음)

(31) light 빛 광명光明 밝음

before 900; (noun and adj.) Middle English; Old English lēoht; cognate with Old Saxon liot, Old Frisian liacht, Dutch, German licht, Gothic liuhath (noun); akin to Old Norse ljōs (noun), ljōss (adj.), Latin lux (noun), Greek leukós bright, white; (v.) Middle English lighten, Old English lihtan, cognate with Old Saxon liuhtian, Old High German liuhten (German leuchten), Gothic liuhtjan

- ㉠ 불이 타 buli ta = on fire(피어)
- ㉡ 불 있다 bul igha = be on fire(피어)

(32) man 남자男子 사내

Origin of man

before 900; (noun) Middle English; Old English man(n); cognate with German Mann, Dutch man, Old Norse mathr, Gothic manna; (v.) Middle English mannen, Old English mannian to garrison

- ㉠ 밭田을 힘으로 매는 사람 = 남男, maneun saram = man who strands a field by force

(33) mask 탈 복면 가면假面

Origin of mask

1525-35; < Middle French masque, perhaps directly < Italian maschera mask, disguise < pre-Latin *maskara, an extended form of *mask-, probably with orig. sense "black" (blackening the face being a simple form of disguise); another development of the same base is early Medieval Latin masca witch, ghost (also, mask)

- ㉠ 막아서 꺾 masque = Cover it up.
- ㉡ 막아서 가려 maschera = block up

(34) multi 많은, 여러 가지의

Origin of multi-

Middle English < Latin, combining form of multus much, many

- ㉠ 많을 다多 multus = many(마니) a large number of
- ㉡ 많다 manta = much(무지) a lot of

(35) old 늙은 오래된

Origin of old

before 900; Middle English; Old English eald, ald; cognate with Dutch old, German alt, Gothic altheis; akin to Old Norse ala to nourish

- ㉠ 오래된 oladoin = timeworn

(36) o.k 좋아(all right) 알았어(agreed) 이제 됐어(yes)

all right; well enough; successfully; fine:

She'll manage OK on her own. He sings OK, but he can't tap dance.

(used as an affirmative response) yes; surely.

- ㉠ 오 그래 oh kre = Oh, yeah, yes (예, 네)

㉡ 아 그래 a gre = agree(아그래)

(37) paper 종이 종이 모양의 것 《파피루스 따위》

Origin of paper

1325-75; Middle English papire < Latin pap̄rus papyrus

- ㉠ 파피루스 papiru se = papyrus(박피로 서책)

㉡ 박피薄皮로 써 pacpirosse = papyrus(박피로 써)

(38) pray 기도祈禱 빌다

Origin of pray

1250-1300; Middle English preien < Old French preier << Latin precāri to beg, pray, derivative of prex (stem prec-) prayer; akin to Old English fricgan, Dutch vragen, German fragen, Gothic fraihnan to ask

- ㉠ 풀어가리 precāri = untie(tie띠 속박에서un벗어나는)

㉡ 풀었어 풀어지는 fragen = loose

㉢ 비러 preo = wish beg

(39) quiet 조용한

Origin of quiet

1350-1400; (adj.) Middle English (< Middle French) < Latin quiētus, past participle of quiēscere (see quiescent); (v.) Middle English quieten, partly derivative of the adj., partly < Late Latin quiētāre, derivative of quiētus. Cf. coyiet

- ㉠ 귀에 댄, 귀에 대 quietai = ear-to-ear

(40) simple 단순한, 간단한

Origin of simple

1175-1225; (adj.) Middle English < Old French < Late Latin simplus simple, Latin (in simpla pecunia simple fee or sum), equivalent to sim- one (see simplex) + -plus, as in duplus duple, double (see -fold); cognate with Greek hāplos (see haplo-); (noun) Middle English: commoner, derivative of the adj.

- ㉠ 심 풀어서 ㉡ 힘 빼, 1 첨가, 심=힘

(41) song 송誦

Origin of song

before 900; Middle English song, sang, Old English; cognate with German Sang, Old Norse songr, Gothic saggws

- ㉠ 노래, 읊을 송誦 song = ballad (발랄하다)
- (42) tele 원遠거리의, 전신, 텔레비전, 전송電送
Origin of tele-
combining form representing Greek *tēle* far, akin to *télos* end (see tele-2)
- ㉠ 떨어져 teleje = far-distance
- (43) time 시간時間, 때
Origin of time
before 900; (noun) Middle English; Old English *tīma*; cognate with Old Norse *tīmi*; (verb) Middle English *timen* to arrange a time, derivative of the noun; akin to *tidel*
- ㉠ 틈이 틈에 tmi tme = in the gap
- ㉡ 뜸 ttm = give a necessary interval of time
- (44) top 탑塔
Origin of top
before 1000; Middle English, Old English; cognate with Dutch top, German Zopf, Old Norse *toppr* “top”
- ㉠ 탑(塔), 타파 = tower(다봐)
- (45) ultra 과도한 극단으로, 초(超)
Origin of ultra-
< Latin *ultra* (adv. and preposition) on the far side (of), beyond, derivative of **ult(e)r-* located beyond
- ㉠ 얼드라 얼더라 얼다 ultura = freeze(풀이 죽은) cool
㉡ 얼어 터 ulnte = frozen land
- (46) under 아래 밑부분의 하부下部의
Origin of under
before 900; Middle English, Old English; cognate with Dutch onder, German *unter*, Old Norse *undir*, Latin *inferus* located below
- ㉠ 앉어 anjer = Sit down
- (47) wife 아내, 부인, 처, 마누라
Origin of wife
before 900; Middle English, Old English wif woman; cognate with Dutch *wijf*, German *Weib*, Old Norse *vif*
- ㉠ 옆에 여편네 옆지기 wefe = beside
㉡ w=스 집에 = at home

47개의 단어 분석은 영어 단어에 한자(漢字)에서 전래된 어휘를 추가하였고, dictionary.com 영어사전의 어원설명부분인 origin에서 해당 단어를 가져오고 etymonline.com에서 사전적 설명을 추가 적용하였다. “한국말의 소리와 의미를 가지고 뜻글자인 한자를 만들었으며, 또한 한국말의 소리와 의미를 가지고 영어 스펠링으로 나름대로 적어 놓은 것이 영어 단어일 것이다”라고 생각 할 수도 있는 여지가 상상력을 발휘하여 집중력과 탐구력으로 몇 년간의 분석을 통해 47개의 단어는 학습자가 이해하기에 보다 수월한 형태가 되었으며 이는 고정관념을 탈피하여 보다 자유스러운 유연한 사고의 결과물로서 통찰력에 의한 창의력으로 피어난 독창적인 소중한 국제한국언어문화의 연구실적이다. .

5. 결론

본 연구는 인류의 기후 변화로 인한 환경적응에 의해 목적어가 앞에 오는 언어로 그 형태가 바뀌며, 훈민정음 체계가 인도유럽어의 원래 언어 체계와 같은 것이라는 점에서 인도 유럽어의 정체성과 현 우리말의 정체성의 기원, 즉 근원이 같은 것이라 함을 확인할 수 있다는 점에서 착안하여 시작되었다. 또한 한국어 뿐만 아니라 유럽전체, 아시아 언어 간의 상관성에 대해 주목하게 되었다. 영어 또한 한국어와 언어적 기반이 동일하기에 기후환경과 지역의 고립, 시간의 흐름과 언어 왜곡 등으로 인해 현재 우리말과 그 성격이 변화하였지만 단어 어휘에서는 유사점을 많이 가졌다는 것을 확인할 수 있었다.

이에 따라 본 연구에서는 현재 전 세계에서 가장 많이 공용어로 쓰이고 있으며, 그 영향력이 큰 영어와 한국어의 유사성을 확인하여 한국어학습과 국제어를 학습하는데 보다 쉽고 빠르게 이해할 수 있도록 학습의 효과성과 효율성을 높일 수 있고 더 나아가 복잡하게 나뉘어진 현재 세계언어들의 단일성을 통찰 할 수 있다

알파벳 순서대로 a부터 w까지 총 47개의 단어를 어원사전에서 그 기원과 설명에 대해 분석한 후 유사성을 적용하여 그 뜻과 음을 이해할 수 있도록 하였다. 또한 이해를 돕기 위해 한자어를 함께 표기하였다. 연구결과 47개의 어휘 분석을 통해 영어 어휘 이해의 어려움, 외국어로서의 한국어 학습의 어려움을 해결할 수 있는 효과적인 방법을 제시하였으며, 한자어를 활용한 뜻과 의미의 부연설명으로 학습자의 이해를 돕고자 하였다. 이는 국제사회에서 한국어가 학습하기 어렵다는 편견에서 벗어날 수 있으며, 본질적으로 영어와 한국어 모두 그 기원이 같으며 이러한 가설에 따른 어휘 분석 결과를 통해 두 언어의 유사점과 합치점을 확인할 수 있었다.

이러한 연구결과를 통해 외국어가 어렵다는 선입견과 언어장벽을 허물고, 배타적인 태도를 고칠 수 있으며, 언어 문화 흡수능력 또한 향상될 것으로 사료된다. 따라서 세계 공용어인 영어를 중심으로 비교언어학 관점에서 한국어와 영어의 유사성과 동일성을 분석한 본 연구가 세계 속에서 언어 불통 문제를 해결할 수 있을 것이라 사료되며 국제화 시대에 대한 민국이 갖고 있는 한국어 언어문화가 세계속에서 크게 선양될 수 있을 것이라 기대된다.

■ 참고문헌 ■

- 김정현(2017), 토익 학습 사례 연구: 영어 전공 대학생 4명이 학습동기와 관심을 중심으로, *Foreign Language Education*, 24(2), 127-151쪽. Kim, J. H.(2017), The case study of TOEIC learning: Focusing on the motivation and interests of four college students majoring in English, *Foreign Languages Education*, 24(2), pp.127-151.
- 김지은(2006), 고등학생들의 영어 학습에 대한 신념과 성취도와 관계, *한양대학교 석사학위논문*. Kim, J. E.(2006), (The relationship between high school students' beliefs about English learning and achievement, Hanyang University.
- 권중혁(2014), 유라시아어의 기원과 한국어, pubple. Kwon, J. H.(2014), Eurasian origins and Korean, Puble.
- 박갑수(2013), 한국어교육의 원리와 방법, 역락. Park. G. S.(2013), Principles and methods of Korean language education, Yeok Rak.
- 박찬규(2017), 대학생들의 외국어학습신념과 학습불안 비교 연구 : 항공서비스학과를 중심으로. *관광연구*, 32(7), 65-78쪽. Park, C. K.(2017), A Study on College Students' Beliefs and Anxiety about Foreign Language Learning: Focused on the Students in Airline Cabin Service & Management Department, *Tourrism Research*, 32(7), pp.65-78.
- 백봉자(2001), 새로운 학문, 외국어로서의 한국어 교육학, *나라사랑*, 113, 7-11쪽. Baek, B. J.(2007), New study, Korean pedagogy as a foreign language, Narasarang, pp.7-11.
- 신미영(2013), 대학생 토익성적 변화에 따라 나타나는 학습동기와 학업적 자기효능감양상 분석, *영어영문학 연구*, 55(4), 303-330. Shin, M. Y.(2013), Aspects of Motivation and Self-efficacy Depending on Academic Performances in TOEIC, *The Jungang Journal of English Language and Literature*, 55(4), pp.303-330.
- 안희은(2019), 한국어교육 정책의 발전방향 고찰, *인문사회과학기술융합학회*, 9(5), 55-64. An, H. E.(2019), A study on the Development direction of korean language education policy, *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 9(5), pp.55-64.
- 오준일(1996), 외국어 학습에 관한 신념: 성별, 전공, 그리고 학년별 차이. *영어교육연구*, 5, 47-65. Oh, J. I.(1996), Korean students' beliefs about language learning: Sex, major, and level differences, *The Journal of English Language Teaching*, 5, pp.47-65.
- 전지현 외(2011), 한국인의 영어 말하기능력 기대수준에 관한 연구, *한국영어교육학회*, 66(2), 273-305쪽. Jeon, J. H, Lee. W. K, Kim, J. R, Investigating the English speaking proficiency level Korean people want to achieve, *English teaching*, 66(2), pp.273-305.
- 조향록(2007), 국어기본법과 한국어교육-제정의 의의와 시행 이후 한국어교육의 변화를 중심으로, *한국어교육*, 18(2), 국제한국어교육학회, 401-422. Cho, H. R.(2007), A Study of the Fundamental Law for Korean Language and Korean Language Education, *Journal of Korean Language Education*, 31(2), pp.401-422.
- Online Etymology Dictionary, 2006 (www.etymonline.com)
- Wikipedia, 2020.
- www.dictionay.com

임동주(林 東柱)
 중앙대학교 사회과학대 경영학과 졸
 선문대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어 학과 졸
 경기도 안성시
 우편번호: 17577
 전화번호: 010 -5128 -5189
 전자우편: aslubr@hanmail.net

〈토론〉 “영어와 한국어의 유사점과 합치점 연구 -etymonline.com 어원 사전과 dictionary.com 영영사전을 중심으로-”에 대한 토론문

강현주(호남대학교)

1. 연구 목표

본 연구에서는 ‘영어와 한국어의 유사성을 확인하여 한국어학습과 국제어를 학습하는데 보다 쉽고 빠르게 이해할 수 있도록 학습의 효과성을 높이고자 하였다’고 연구 목적을 밝히고 있습니다. 정확하게는 영어와 한국어 단어의 발음과 의미의 연결이 유사한 사례를 찾으신 것으로 보입니다. 또한 이렇게 다소 억지스러운 유사성을 인지한다고 한들 영어권 학습자의 한국어 학습 또는 그 반대의 효과가 좋아질지에 대해서는 별도의 연구를 통해 규명해야 하는 명제라고 생각합니다. 제가 알고 있는 관련 연구는 키워드 기법(keyword technique)과 같은 연상연결 방법을 활용한 어휘학습입니다만 본 연구에서 지향하는 바와 통하는지 잘 모르겠습니다.

2. 연구 방법

47개 단어 선정 기준과 유사성 판정 기준이 발음의 유사성인데 이런 식으로 단어의 유사성을 판정하는 사례가 있는지 궁금합니다. 또한 유사성을 판정하실 때 ‘April’과 ‘아 푸르다’와 같이 품사가 일치하지 않는 경우에도 유사성을 인정하는 걸까요? 발음과 어원의 유사성으로 보면 한국어와 일본어 또는 중국어의 사례가 더 많을 것 같은데 굳이 영어를 대상으로 선정하신 이유도 말씀해 주시면 감사하겠습니다. 또한 47개의 사례를 나열하는 것보다는 비슷한 유형끼리 유형화하여 제시하시면 연구를 이해하는 데 도움이 될 것입니다.

3. 선행 연구

앞에서 언급하신 연구들이 본 연구와 관련성이 있는지 궁금합니다. 영어 학습자 불안요소 등에 대한 연구와 한국어교육 정책 연구가 본 연구와 어떤 관련성이 있는지 밝혀 주시면 좋겠습니다.

실시간 온라인 수업에서의 말하기 능력 향상 방안

-학문목적 한국어 수업을 중심으로-

박소연(동국대학교) · 이미영(동국대학교) · 최은경(동국대학교)

1. 서론

전 세계적으로 발생한 코로나바이러스감염증-19(COVID-19, 이하 COVID-19)의 팬데믹 상황은 일상생활뿐만 아니라 교육 현장의 모습도 이전과는 다른 상황으로 바꾸어 놓고 있다. COVID-19의 확산을 막고 감염으로부터 안전한 수업을 진행하기 위해 2020년 3월 1학기에 급작스럽게 시작된 대부분 대학들의 비대면 온라인 수업 상황은 2학기가 시작된 9월에도 역시 크게 달라지지 않았다¹⁾.

대학에서 실시하고 있는 비대면 온라인 수업의 유형은 크게 네 가지로 나눌 수 있다.

〈표 1〉 대학 비대면 온라인 수업 유형 (오재호 2020:6)

구분	실시간 화상 강의	강의 동영상 사전 녹화	강의 녹음+교안	기존 매체 활용
특징	교수와 학생이 시간을 정해 놓고 만나 실시간으로 상호 작용	강의식 혹은 스튜디오에서 캠코더 장비를 이용해 영상자료 제작 후 게시	PPT 교안에 교수자 음성을 덧붙여 파일을 생성한 후 게시	수업과 관련된 내용을 다른 기존 동영상을 선별하여 제공

이중 대학부설 한국어교육기관의 경우 실시간 화상 강의를 중심으로 수업을 진행하고 있으며, 학부 과정에서 운영 중인 한국어 수업 역시 실시간 화상 강의(실시간 온라인 강의)로 수업을 진행하는 경우가 많다. 이는 실시간 화상 강의 형태가 먼대면 교육과 가장 유사한 형태로 교수자와 학습자가 공간적으로 분리되는 되어 있지만 동일 시간에 1:다수로 수업에 참여가 가능하며, 화상 강의 시스템을 이용하여 쌍방향 의사소통을 할 수 있기 때문에 상호작용 활성화를 위한 교수법 및 교수 전략에 적합한 교육 형태이기 때문이다(이영희 2015: 418).

비대면 온라인 수업 유형 중 실시간 온라인 수업이 교수자와 학습자 간의 상호작용이 원활한 방법이기에는 하나 교실에서 이루어지는 대면 수업 상황에 익숙한 교수자와 학습자는 상호작용의 어려움을 느끼고 있으며, 학습의 효율성에 대해 불안함을 가지고 있다.

1) 2020년 9월10일 교육부에 따르면 지난 7일 기준으로 전국 대학·전문대학 332개교 가운데 59.0%인 196개교가 2학기 개강 이후 전면 비대면 수업 중이다. 4년제 대학은 198곳 중 120곳(60.6%), 전문대학은 134곳 중 76곳(56.7%)이 각각 등교하지 않고 전면 비대면 수업을 진행하고 있다. (조선일보 Biz 2020년 09월 10일자 기사, 2020년 10월 1일 검색)

특히 네 개의 영역 중 말하기 수업은 실시간 온라인보다는 대면 수업에 더 적합하다고 느끼는 교수자가 많으며, 실시간 온라인으로 진행되는 발표, 토론의 수업은 더 부정적으로 인식하는 교수자가 많았다(최정선·권미경·최은경 2020).

지금까지 한국어 교육에서 비대면 수업과 관련된 선행연구는 대부분 사이버 대학이나, MOOC와 관련된 연구가 주를 이루었다(심선경 2012; 안정호 2019; 김성숙·김성조 2016; 한상미 2018). 이는 교수자가 사전 녹화한 강의 동영상을 스트리밍하여 수업을 듣는 방식으로, 교수자와 학습자가 실시간으로 온라인 공간에서 만나 이루어지는 온라인 수업과는 큰 차이가 있다.

실시간 원격 화상 한국어 교육에 대한 연구는 이영희(2015)에서 KF Global-E school의 숙명여대-쿠웨이트대 한국어 프로그램에 대한 사례 연구를 보여준 이후 최근 COVID-19 상황이 발생하면서 실시간 수업에 대한 연구가 증가하고 있는데 연구된 내용은 보통 실시간 수업의 전반적인 운영에 대한 연구(조인옥 2020; 최은지·한하림·서정민 2018)나, 학습자나 교수자의 수업 만족도에 대한 논의(최정선·권미경·최은경 2020) 또는 실시간 1:1 튜터링에 대한 연구(서진숙·방성원 2019)들이 대부분이었다.

학문목적 학생들을 대상으로 하는 실시간 온라인 수업에 대한 연구는 김현주(2020)이 있는데 이 역시도 학습자들의 수업 인식에 대한 포커스 그룹 인터뷰를 진행했으며 실제 수업 사례를 중심으로 한 연구는 찾아보기 어렵다.

또한 온라인 수업의 한계점을 보완하기 위한 방법으로 플립러닝의 교수법을 선택하여 수업 전과 수업 후의 과정을 제시하고자 하는데 기존의 플립러닝에 대한 연구는 2016년부터 이어져 왔으나 그 모습은 온-오프 혼합 방식인 수업 모형이 대부분이었으며, 100% 실시간 온라인 수업을 보완하기 위한 방법에 대한 연구는 진행되지 않았다.

현재 COVID-19 상황이 장기화되고 있어 실시간 온라인 수업을 활용한 수업 형태는 지속될 것이며, COVID-19 상황이 끝난 후에도 온라인 실시간 수업을 위해 시도된 교육적으로 유의미한 방안들은 학습효과를 향상시키는 목적으로 활용될 수 있을 것이다. 이에 실시간 온라인 수업 형태의 교수, 학습 방안에 대한 연구는 현재의 상황 대처는 물론 향후 교육 방안 개선에 의미가 있다.

이 연구는 D대학 학부 과정에서 실시간 온라인 수업으로 진행하고 있는 ‘발표와 토론’을 중심으로 한 학문목적 한국어 말하기 수업의 실제 운영 사례를 제시하고 이를 통해 온라인 수업의 한계점을 보완하기 위한 여러 방안과 그 과정에서 활용이 가능한 온라인 학습 도구를 검토해 보고자 한다.

2. ‘발표와 토론’의 수업 목적과 특징

‘발표와 토론’은 대학 학부 과정에 입학한 외국인 유학생을 대상으로 하는 외국인 전용 교과목이다.

D대학은 2020년 9월부터 글로벌인재트랙을 신설하여 외국인 유학생들의 한국어 능력 신장과 전공 기초 역량을 강화시키는 교과과정을 개설하였다. 학문목적 한국어 영역에는 ‘발표와 토론 I, II’와 ‘한국어 독해와 작문 I, II’를 신설하였다.

〈표 2〉 D대학 필수 공통교양 교과과정의 세부 구성 (최은경 외 2020:460)

영역	교과목	TOPIK 3,4급 대상	TOPIK 5,6급 대상
학문 목적 한국어	대학 한국어 발표와 토론(중급)	2학점	-
	대학 한국어 발표와 토론(고급)	2학점	2학점
	대학 한국어 독해와 작문(중급)	2학점	-
	대학 한국어 독해와 작문(고급)	3학점	2학점

최은경 외(2020)의 연구에서 실시한 외국인 유학생 대상 설문조사에 따르면 교과과정 이수 시 가장 어려운 점으로 ‘보고서 작성하기’와 ‘수업 중에 발표 및 토론하기’를 꼽았다. 또한 외국인 유학생만을 위한 대학수학기초 교육과정의 필요성을 묻는 질문에는 97명(92.4%)가 필요하다고 응답하였다. 한국어 영역의 신설 과목은 이를 반영한 결과로 볼 수 있다.

그러나 대학에서 전공 수업을 원활히 수강하기 위한 한국어능력 수준이 TOPIK 5급 이상이라는 점을 감안하면²⁾ TOPIK 3급에 합격하여 대학에 입학한 외국인 유학생들은 중급 수준에 불과하기 때문에 대학에서 요구하는 정도의 ‘발표 및 토론하기’을 원활히 수행하기에는 어려움이 있다. 따라서 ‘발표와 토론 I’은 ‘발표, 토론하기’ 기능 수행 외에도 전반적인 한국어 말하기 능력 향상이라는 수업 목표³⁾를 가지고 있다.

이러한 목표를 실현하기 위해 새 학문목적 말하기 교재를 개발하였으며 그 구성은 다음과 같이 이루어져 있다.

〈그림 1〉 대학 한국어 1 발표와 토론의 과 구성표



이 교재는 한 과에 2시간 수업을 기준으로 수업의 흐름에 맞춰 교수·학습할 수 있도록 구성되었다. 각 단원별로 주제를 제시하였으며 크게 주제 관련 듣기, 말하기 과제 파트와 발표(전반부 단원), 토론(후반부 단원) 파트로 구성되어 있다. 각 항목별 세부 내용을 살펴보면 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 ‘대학 한국어 1 발표와 토론’의 각 항목별 세부 내용

1. 도입	<ul style="list-style-type: none"> - 해당 단원의 주제와 관련된 간단한 질문을 제시한다. - 학생들은 이 질문에 대한 자신의 생각을 간단히 이야기해 보면서 학습할 주제를 이해할 수 있다.
2. 듣기	<ul style="list-style-type: none"> - 주제와 관련된 대화 듣기 연습이다. - 전체 대화를 파악할 수 있는 질문, 중요 표현을 파악해 볼 수 있는 듣고 받아쓰기로 구성하였다. - 대화 지문에 제시된 문형들을 학생 스스로 학습할 수 있도록 문형의 의미와 예문을 제시하였으며, 점검할 수 있는 확인 문제도 함께 제시하였다.
3. 말하기	<ul style="list-style-type: none"> - 다양한 말하기 기능을 수행할 수 있도록 말하기 과제를 제시하였다. - [보기]에 제시된 표와 모범글을 참고하여 짧은 텍스트를 말할 수 있도록 구성하였다.
4. 발표와 토론	<ul style="list-style-type: none"> - 발표와 토론에서 단계별로 사용하는 표현을 제시하여 연습해 보도록 하였고, 실제 자신이 최종 과제로 선택한 주제로 다시 구성해 볼 수 있도록 구성하였다.

2) 유백열(2014)의 연구에서는 외국인 유학생들이 학부 강의를 수강하기 위해서는 TOPIK 수준이 5급 이상이 되어야 하며, 6급이 되어야 한다는 대답도 31.56%로 나타났다.
 3) ‘발표와 토론I’은 학부 수업 수강에 필요한 의사소통 능력 향상을 목적으로 기본적인 의사소통 능력에서 나아가 전문적인 정보를 이해하고 이를 전달하는 능력을 향상시킬 수 있도록 학부 수업 수강 시 필요한 발표와 토론의 단계적 연습을 통해 한국인 학생과의 조별활동이나 교수님과의 의사소통에 필요한 실제적인 전략을 익히는 것을 목표로 삼고 있다.(최은경 외 2020: 462)

5. 정리하기	- 한 단원이 끝날 때마다 학습자들은 스스로 해당 단원의 목표를 성취하였는지 학습 성취도를 평가해 볼 수 있다.
---------	--

중급 학습자의 한국어 능력을 향상시키기 위해서 주제 관련 말하기에서 사용할 수 있는 중급 수준의 문법과 어휘를 제시하였으며, 이를 확인해 볼 수 있는 문법 연습 문제도 수록하였으며, 학습자 수준에 맞춰 발표와 토론을 단계별로 나누어 제시한 것이 특징이다.

그러나 실제 한 학기 30시간(한 주당 2시간)만으로 운영되는 수업으로 외국인 유학생들의 현격한 말하기 능력 신장을 가져오기는 무리가 있다. 더욱이 COVID-19로 인해 대면 수업이 불가능한 상황에서는 수업 중 학습자 발화의 기회도 부족할뿐더러 교수자의 피드백 역시 쉽지 않은 것이 현실이기 때문에 이 부분을 해결할 수 있는 대안이 필요하다.

이러한 부분을 보완하기 위해서 ‘수업 전, 수업 중, 수업 후’ 단계로 크게 나누어 운영하기로 하였으며 학습자의 능동적인 수업 참여를 이끌어내고, 학습 효과를 높일 수 있는 수업 전, 후 과제를 구성하였다.

〈표 4〉 ‘대학 한국어 1 발표와 토론’의 과제 목록

수업 전 과제	<ul style="list-style-type: none"> - 어휘 사전 학습 내용 업로드 후 교사의 개별 피드백 확인하기 - 문법 사전 학습 내용 업로드 후 교사의 개별 피드백 확인하기 - 듣고 받아쓰기 - 말하기 질문 대답 연습 - 팀 활동 관련 공지 읽고 관련 자료 준비
수업 후 과제	<ul style="list-style-type: none"> - 어휘 피드백 내용을 바탕으로 자가 학습 - 문법 피드백 내용을 바탕으로 자가 학습 - 듣기 MP3 및 스크립트 보고 자가 학습 - 해당 관련 주제 대한 발표문 + 녹음 파일 업로드 후 교사의 개별 피드백 확인하기 - 팀 미션 수행 결과를 공유

3. ‘발표와 토론’ 수업의 실제

D대학에서 2020년 2학기에 운영하는 ‘발표와 토론1’ 수업은 2개 분반에서 각각 20명, 23명의 학생들이 수강하고 있다. 또한 D대학의 운영 방침에 따라 Webex를 사용하여 실시간 온라인 수업으로 진행되고 있다.

이 수업의 구성은 크게 듣기, 말하기, 발표와 토론 3개의 항목으로 나눌 수 있으며 각 항목은 수업 전, 수업 중, 수업 후 과정으로 나누어 운영을 하고 있다.

수업 전, 후 과제는 학생들의 자가학습을 돕고 수업 중 다소 부족하게 다루어질 수 있는 피드백을 강화할 수 있도록 구성하였다. 전체적인 수업 운영의 구성표는 다음과 같다.

〈표 5〉 ‘발표와 토론’ 수업 운영 구성표

항목	수업 전			수업 중				수업 후	
듣기	어휘	1. 어휘 사전 학습	2. 수업 전 개별 피드백	3. 오류가 많은 문장 화면 공유 후 설명				4. 피드백 받은 내용으로 다시 문장 만들어 자가 학습	
	문법	1. 문법 사전 학습	2. 수업 전 개별 피드백	3. 오류문과 의미가 잘 드러나는 예문을 화면 공유 후 설명				4. 피드백 받은 내용으로 다시 문장 만들어 자가 학습	
	듣기	1. 듣고 받아쓰기 사전 자가 학습		2. 수업 중 MP3를 들으며 질문-대답		3. 핵심적으로 들어야하는 듣기 전략 언급		3. 듣기복습 본문 전체 MP3 및 스크립트 제공	4. 디테이션 복습
말하기	1. 미리 교사가 제시한 질문을 보며 말할 내용을 미리 준비		2. 사전 말하기 과제 우수작 발표	3. 이번과 주제에 대한 질문 대답	4. 주제 말하기 내용 구성 및 중심 표현 설명	5. 수업 후 녹음 과제 안내	6. 수업 후 녹음 과제 관련 주제에 대해 자신이 직접 발표문 작성한 후 녹음 파일과 함께 업로드		
발표와 토론	1. 팀 미션 사전 공지	2. 발표와 토론 수업 관련 자료 업로드		3. 사전 공지된 팀 미션을 웹엑스 각 팀별 미팅 방에서 들어가서 수행				4. 팀 미션 수행 결과를 공유	

3.1. 수업 전 과제

1) 어휘 예습

각 단원에서 주제와 관련된 어휘를 제시하고 있는데 수업 중에 많은 어휘를 다루며 설명하는 것은 시간적으로 불가능하므로 학생들이 수업 전에 교재를 살펴보고 새 단어를 찾아보고 익힐 수 있도록 어휘 예습 형태의 과제를 제시하였다.

과제의 형태는 해당 과에서 자신이 모르는 단어를 찾아서 목록화하고 그 단어의 의미를 파악한 후 한국어로 문장을 만들어 보도록 하였다. 이것은 한글 파일로 작성하여 수업 하루 전까지 e-class에 업로드 하도록 하였으며, 교수자는 이 파일을 다운로드 받아 최대한 빠른 시간 내에, 그리고 반드시 수업 전까지 피드백하였다.

이 과제는 학습자가 수업 전에 해당 과를 전체적으로 살펴보고 예습할 수 있다는 장점 외에도 중급 학습자의 문장 구성 능력 향상도 기대를 해 볼 수 있다. 또한 여러 학습자에게서 나타나는 어휘의 오류 유형을 살펴볼 수 있으므로, 그 오류를 바탕으로 수업 내용을 구성할 수 있다.

2) 문법 예습

문법 예습 과제는 해당 과에 제시된 5개의 문법 설명과 예문을 통해 의미를 파악한 후 직접 그 문법을 활용하여 예문을 작성해 보도록 하였다.

교수자는 학습자가 쓴 예문을 피드백하고 좋은 예문을 선별하여 수업 중 함께 검토해 보는 것으로 학습 참여율을 높이는 방향으로 진행하고 있다.

수업 전 과제 활동을 통해 학습자들이 오류를 많이 내는 문장의 유형을 알 수 있어서 교수자는 수업 준비에 도움이 된

다.

이 과제 역시 어휘 과제와 마찬가지로 한글 파일로 작성하여 e-class에 업로드 하도록 하였다.

3) 듣고 받아쓰기

듣기 수업 준비 단계로 교재에 제시된 듣기 지문 중 핵심 부분 3개 대화를 편집하여 ‘듣고 받아쓰기’ 형태로 과제를 부여하였다.

수업 중에는 많은 시간을 할애할 수 없고, 학습자들의 개별 피드백 진행이 어려운 상황이며, 학습자들이 충분히 연습해 볼 수 있는 기회를 제공한다는 측면에서 해당 과제를 사전 과제로 부여하였다.

이를 진행하기 위해 개강 첫 주에는 교수자의 녹음 파일을 듣고 한글 파일에 입력하여 제출하는 형태의 과제로 진행하였으나, 이후 ‘클래스 카드(CLASS CARD)⁴⁾’라는 온라인 학습 도구를 사용하여 듣고 받아쓰기 과제를 할 수 있도록 변경하였다.

‘클래스 카드’를 사용하게 된 이유는 한 문제가 끝난 후에 바로 자신의 답의 정답 여부가 판정되며, 오답일 경우 해설 및 정답을 확인할 수 있다는 장점이 있다. 또한 모든 문제가 끝나면 학습자의 점수가 뜨고, 학습자는 교수자가 정해 놓은 횟수까지 반복적으로 테스트에 응시할 수 있는 기회를 부여 받을 수 있다.

이 과제는 학습자들이 비교적 짧은 시간에 과제를 수행할 수 있고, 학습 성취도를 수치화해서 확인할 수 있다는 점이 장점이다.

4) 말하기 수업 준비

해당 과의 주제와 관련된 3~4개의 질문을 미리 제시해 주고 학습자들이 주제에 대해 미리 말할 내용을 준비해 올 수 있도록 하였다. 이 직접 질문에 대한 답을 제출하지는 않고 학습자들에게 수업 중 질문을 진행했을 때 수업 진행이 원활하게 진행되도록 하는 데에 목적이 있다. 학습자들이 수업할 내용에 대해 미리 말할 내용을 생각해 보면서 수업에 참여할 수 있는 자신감을 높이려는 목적으로 구성된 과제이다. 실제로 수업 내용을 준비해 온 학생들이 수업 시간 내에 해당 내용과 관련된 질문을 교사가 했을 경우 Webex 상의 채팅이나 마이크를 통해 즉각적으로 수업에 참여하는 경우가 많다.

3.2. 수업 진행

1) 어휘와 문법

‘발표와 토론’ 수업의 특성상 문법이나 어휘에 할애할 수 있는 시간은 매우 부족하기 때문에 학습자들이 수업 전에 제출한 어휘, 문법 과제에서 나타난 오류문과 잘 만든 문장을 PPT 화면으로 함께 공유하며 설명하는 것으로 대신한다.

실제로 수업을 진행할 때 이 부분에서 학생들이 적극적으로 참여한다. 학생들이 그 문장을 쓴 의도에 대해 자발적으로

4) 클래스카드는 어휘 학습을 위해 개발된 온라인 도구로 교사가 만든 단어세트로 학습자들이 자유롭게 암기학습, 리콜학습, 스펠학습을 진행해 볼 수 있다. 단어세트 이용은 무료로 이용할 수 있으나 위의 ‘듣고 받아쓰기’는 유료로 결제해야 사용할 수 있다.

설명하는 시간이 형성되면서 말하기 연습에도 도움이 되고 있다.

〈그림 2〉 과제 활용 수업 진행의 예

<p>■ -아서/어서 그런지</p> <p>말하는 사람이 추측하는 확실하지 않은 이유를 말할 때 사용한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학교 식당의 밥이 맛이 없어서 그런지 학생들이 많이 안 옵니다. - 민수는 머리가 좋아서 그런지 한 번 들으면 금방 이해를 합니다. 	<p>■ -아서/어서 그런지 [오류문]</p> <p>- 늦게 일어나서 그런지 이번 수업은 안 들었다.</p>	<p>- 주어가 명확하게 제시되지 않음. 맥락과 함께 설명 필요.</p>
--	---	--

2) 듣기 수업

듣기 수업은 주제 관련 대화 지문을 듣는 것으로 진행된다. 수업 전에 대화 지문 중 일부를 잘라서 듣고 받아쓰기 과제를 실시했기 때문에 이 부분에서는 전반적인 내용을 파악하고 대화 중 좀 더 구체적으로 들어야 하는 부분을 간단하게 확인한다.

3) 말하기 수업

말하기 수업은 주제와 관련된 여러 기능을 수행하는 활동으로 진행된다. 이 말하기 수업은 크게 두 부분으로 나눌 수 있는데 전 차시 과제에 대한 피드백, 해당 단원 주제와 관련된 말하기 활동 진행이다.

① 전 차시 과제 우수작 발표

교과과정 진행 상 수업 시간 중 말하기 활동을 완벽히 수행하고 교수자의 피드백까지 받는 것은 시간적으로 어렵기 때문에 말하기 활동은 수업 후 과제로 제출하도록 한다. 이후 교수자는 학생들이 전 차시 수업 후 과제로 제출한 말하기 발표문 중 우수 과제를 선정하여 다음 차시에 학습자이 직접 발표를 하도록 진행한다.

교수자는 e-class에 있는 기능 중 뱃지 달기 기능을 이용하여 우수 과제로 선정된 발표문에는 달아주고 수업 시간에 우수과제로 선정된 이유를 학습자들과 공유하여 발표의 자신감이 생길 수 있도록 한다. 동료 학습자들은 우수 과제의 모범글을 공유할 수 있기 때문에 자신의 과제 수행에도 도움이 될 수 있도록 하였다.

또한 학습자들이 직접 작성하여 녹음한 문장 중에 의미를 알 수 없어 피드백이 불가능한 문장도 PPT에 몇 문장을 제시하여 직접 당사자에게 문장을 쓴 의도를 묻고 그 자리에서 좋은 문장으로 고쳐주어 발표하도록 한다.

② 말하기 활동 수행

각 단원에 해당하는 주제와 관련하여 말하기 기능을 수행하는 항목이다. 온라인 수업의 특성상 짝활동이 용이하지 않기 때문에 사전 과제에 미리 생각해볼 질문을 제시했다. 이미 제시된 질문에 대해 교수자는 전체 학습자들을 대상으로 수업을 진행하며, 교사는 학습자들이 대답한 내용에 대한 확장 질문을 이어간다.

이후 교재에 제시된 보기글을 함께 읽어본 후 내용 구성에 대해 이야기한다. 글의 구성에 필요한 핵심 표현들을 살펴

보면서 학습자들이 스스로 자신의 말하기 내용을 구성해 보도록 한다. 수업 중에는 완성된 내용의 발표를 진행하지 않고 간략한 내용만 이야기해 보도록 한다.

완성된 말하기 활동은 수업 후 과제로 진행되며, 말하기 내용을 발표문으로 작성한 후 녹음하여 발표문과 함께 제출하도록 한다.

4) 발표와 토론 수업

이 부분은 해당 과목의 가장 핵심이 되는 부분으로 발표나 토론을 단계별로 나누어 그 부분에서 사용할 수 있는 핵심 표현을 학습하고 자신의 팀의 발표와 토론을 준비할 수 있도록 구성하였다.

전반부에는 발표를 수행하고 후반부에는 토론을 수행하게 되는데 팀별 과제로 진행되기 때문에 학습자들의 원활한 상호작용이 매우 중요한 부분이다. 최정선·권미경·최은경(2020)의 연구에서는 온라인으로 정규과정을 수강한 어학연수생을 대상으로 설문조사를 실시하였는데 그 결과 온라인 수업에 대한 추천도가 급이 높아질수록 추천도가 감소하고 있는 것으로 나타났다. 이는 자유로운 토론으로 구성되는 면이 강한 고급에서는 실시간 온라인 수업이 대면수업에 비해 상대적으로 상호작용의 어려움이 있기 때문인 것으로 분석하였다⁵⁾.

이러한 어려움을 해결하기 위해 수업 중 별도의 미팅룸을 개설하여 그 안에서 수업 마지막 10~15분을 모여서 발표를 준비할 방법과 내용을 의논할 수 있도록 하였다⁶⁾. 교수자는 각각의 미팅룸을 이동하면서 학습자들의 질문을 받고 준비 과정을 점검하였다.

또한 학습자의 참여도를 높이고 동료 학습자간 상호작용을 높이기 위해 온라인 학습 도구인 패들렛(Padlet)을 적극 활용하였다. 패들렛은 하나의 화면에서 다양한 시각적 정보들을 한눈에 알기 쉽게 정리, 도식화할 수 있는 장점이 있다. 학습자들이 동시간에 활동을 진행하여 실시간으로 활동 내용을 서로 공유할 수 있다는 점에서 발표와 토론의 활동 준비 과정에 적합하다고 판단하였다.

5) 김현주(2020)의 연구에서는 학생들이 실시간 온라인 수업에서 가장 힘들었던 점을 조별 발표 준비를 꼽으면서 동시에 가장 좋았던 점은 조별 토론 시간이라고 말해 상호작용에 대한 인식이 다르게 나타난 것을 알 수 있다.

6) 2020년 9월에는 Webex에 ZOOM에 있는 소회의실 기능이 없었기 때문에 학기 초에 팀별로 팀장을 선정하여 미팅룸을 개설한 후 팀원들과 공유하도록 하였다. 그러나 10월부터는 Webex에도 세부 세션 기능이 추가되어 조별 활동을 좀 더 원활하게 진행할 수 있을 것으로 기대된다.

〈그림 3〉 발표와 토론에서 활용한 패들렛 예시



3.3. 수업 후 과제

1) 말하기 녹음 과제

‘말하기’ 녹음 과제에 대한 연구는 중국어, 영어, 한국어 분야에 걸쳐 이루어지고 있다(최운경 2014; 엄나영 2017; 문희옥 2019). 이 연구들에서는 발음 및 억양, 어휘 등에서 유의미한 향상이 있었다. 문희옥(2019)의 연구에서는 특히 스마트폰을 활용한 녹음과제 수행을 통해 자기 주도적 과제 활동을 제시하였다.

실시간 온라인 학습 상황에서 20여 명의 학습자들이 모두 만족할 만한 발화 기회를 얻는 것은 쉽지 않다. 따라서 수업 중 일부로 진행된 말하기 활동을 수업 후 과제로 대체하여 학습자들이 스스로 연습한 후 녹음하여 과제를 제출하도록 하였다. 교수자는 개개인으로 피드백을 진행해야 하는 시간 소요가 길어진다는 단점은 있으나 학습자에게 말하기 기회를 공평하게 제공하고 학습자의 수준을 정확하게 파악하면서 피드백을 꼼꼼히 진행할 수 있어 이 방법을 선택하였다.

말하기 녹음 과제는 녹음 파일만 있을 경우 피드백이 용이하지 않기 때문에 학습자가 발표문을 작성하여 수업 2일 후 가정까지 e-class에 함께 올리도록 하였다. 교수자는 발음, 표현 외에도 발표문을 활용하여 구성과 문장의 오류 등을 피드백해 줄 수 있기 때문에 효율적이다.

2) 문법 복습 퀴즈

수업 후 과제로 문법 복습 퀴즈를 실시하였다. 과정 중에 문법이 차지하는 비중이 높지 않은 편이지만 중급 학습자의 한국어 능력 신장에는 중요한 요소이므로 수업 이후에도 추가 문법 학습을 진행할 수 있도록 간단한 퀴즈를 제공하였다. 학습자는 이전 차시에 학습한 문법의 이해 정도를 스스로 확인해 볼 수 있다.

개강 1주차에는 네이버 폼을 활용하여 문법 확인 문제를 출제하였다. 네이버 폼으로 문법 퀴즈를 진행할 경우 학습자들의 제출 여부를 확인하기 쉽고 문항별 정·오답률을 확인할 수 있다는 장점이 있으나 학습자 스스로 답안을 체크하며 자가학습을 할 수 있는 기회가 제공되지 않고 교수자에게 제출하는 것으로 끝난다는 단점이 있었다.

〈그림 4〉 네이버 폼을 활용한 문법 복습 퀴즈 예시

대학 한국어1 - 발토 3과

수업 후 문법 퀴즈
스스로 모든 문법을 공부한 후에 퀴즈를 푸시기 바랍니다.
문제의 답을 맞추는 것이 중요한 것이 아니라
스스로 문법을 이해하는 것이 더 중요합니다.

*는 필수항목입니다.

이름이 무엇입니까? *

한국어 이름 전체를 정확하게 쓰십시오.

3. 알맞은 답을 고르십시오.

면접관 : 왜 한국에 왔습니까?

학생 : _____

① 한국어를 배우려면 한국에 가야겠습니다.

② 대학교에 입학하기 위해 한국에 왔습니다.

③ 어디에서든지 한국어를 배울 수 있습니다.

④ 어떤 대학교에 가야 할지 잘 모르겠습니다.

26명 응답 [응답 별 결과보기 >](#)

요약

이름이 무엇입니까?

과루권

과루권

과루권

응답	응답수
<input checked="" type="radio"/> ① 한국어를 배우려면 한국에 가야겠습니다.	3 11.5%
<input checked="" type="radio"/> ② 대학교에 입학하기 위해 한국에 왔습니다.	22 84.6%
<input checked="" type="radio"/> ③ 어디에서든지 한국어를 배울 수 있습니다.	0 0%
<input checked="" type="radio"/> ④ 어떤 대학교에 가야 할지 잘 모르겠습니다.	0 0%
<input checked="" type="radio"/> 응답 없음	1 3.8%

이후 ‘듣고 받아쓰기’ 과제를 진행하는 클래스카드(Class card)에 있는 드릴 세트로 문법 퀴즈를 진행하였다. 이 온라인 도구는 답안 제출 이후 정·오답 여부를 즉각 확인할 수 있으며, 그에 따른 답과 해설을 볼 수 있다는 장점과 학습자들의 누적 학습 관리가 쉽다는 장점이 있으나 ‘어휘 학습’ 이외의 기능을 사용하기 위해서는 별도의 비용을 결제해야 한다는 단점이 있다.

〈그림 5〉 클래스 카드를 활용한 문법 복습 퀴즈 예시

※ 알맞은 대담을 고르십시오.

친구1: 약속 시간이 20분이나 지났는데 왜 예석이 안 오지?

친구2: _____

① 미안해요. 많이 기다렸어요?

② 예석 씨는 약속을 정말 잘 지키네요.

③ 예석이 안 올 텐데 기다리지 말고 먼저 가자.

④ 약속 시간에 늦을 까봐 일찍 출발했어요.

답: 예석이 안 올 텐데 기다리지 말고 먼저 가자.

선생님의 해설

㉠-만에 뒤의 일이 생기는 시간이 보통의 시간보다 길거나 짧다는 것을 나타낼 때 사용한다.

- 오늘 속제는 너무 길고 간단해서 30분 만에 다 했어요.

- 보통 회사까지 1시간쯤 걸리는데 오늘은 차가 막혀서 출발한 지 3시간 만에 도착했어요.

제출 완료!

선생님께 전송되었습니다.

1차
2020-09-21 13:49:35

20점

정답률 보기

재도전
나가기

류화 20201132460	3.0점	0%	0%	0%	최고 33점 9/28 (27%)	최종 33점 9/28 (27%)
상호표 20201132480	1.3점	0%	0%	0%	최고 0점 9/28 (0%)	최종 0점 9/28 (0%)
양순현 20201132410	2.0점	0%	0%	0%	최고 100점 9/29 (47%)	최종 100점 9/29 (47%)
오우정 2020113242	2.0점	0%	0%	0%	최고 100점 9/28 (47%)	최종 100점 9/28 (47%)
우희우 20201132430	3.0점	0%	0%	0%	최고 100점 9/28 (47%)	최종 100점 9/28 (47%)
위사오영 20201132290	2.0점	0%	0%	0%	최고 100점 9/28 (47%)	최종 100점 9/28 (47%)
유문형 20201116160	작성 기록이 없습니다.					
유종 20201132220	2.0점	0%	0%	0%	최고 67점 9/28 (27%)	최종 67점 9/28 (27%)
이안기 20201132450	1.0점	0%	0%	0%	최고 0점 9/22 (0%)	최종 0점 9/22 (0%)
장가연 20201132470	2.0점	0%	0%	0%	최고 67점 9/27 (27%)	최종 67점 9/27 (27%)

4. 결론

이 연구는 실시간 온라인 한국어 수업 상황에서의 한계점을 극복하기 위한 방안을 D대학에서 운영 중인 ‘대학 한국어 1 발표와 토론’을 중심으로 살펴보았다. 학부에서 진행되는 학문목적 한국어 수업의 특성상 수업 시간이 부족한 상황에서 실시간 온라인 수업은 대면 수업의 상황보다 학습자에게 발화 기회를 충분히 제공하기 어렵고, 교수자, 학습자 모두에게 만족스러운 피드백을 제공하는 것도 어려운 상황이다.

이에 수업 전, 수업 후 과제를 제시하여 수업 중 시간 활용을 효율적으로 진행하고자 하였다. 또한 그 과제를 수행할 때 도움이 될 수 있는 온라인 도구에 대해서도 살펴보았다.

이러한 방안으로 온라인 학습 상황에서 친숙하게 접할 수 있는 프로그램을 제시했지만 이는 온라인 수업 상황이 아닌 대면 수업에서도 보충적인 방안으로 사용할 수 있을 것으로도 기대된다. 그러나 이 연구는 학기 중에 운영되고 있는 프로그램을 제시하고 있어 학습자의 한국어 말하기 능력 신장을 수치화시키기에는 그 기간이 짧은 한계점을 가지고 있다.

이러한 한계점은 추후 학습자의 한국어 능력 신장 여부를 중간, 기말 평가로 측정하고, 학습자들의 온라인 학습 상황에서의 콘텐츠 사용에 대한 인식을 조사하여 좀 더 유의미한 연구로 발전시키고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 강석한 외(2020), 온라인 방식 한국어 학문목적 말하기 평가에서 변인 연구, *한국언어문화학*, 17(1), 35-62.
- 김성숙, 김성조(2016), 대중 공개 강좌(MOOC)를 위한 한국어 교육 모형 개발 사례: 글로벌 MOOC와 K-MOOC, *외국어로서의 한국어교육*, 44, 85-129.
- 김현주(2020), 외국인 학부생의 비대면 한국어 수업 경험에 대한 탐색- 줌(Zoom)을 활용한 실시간 온라인 수업을 중심으로, *인문사회* 21, 11(4), 1679-1692.
- 문희욱(2019), 녹음과제 수행이 한국어 말하기 학습성취에 미치는 효과성 연구, *평택대학교 통번역대학원 석사학위논문*.
- 서진숙, 방성원(2019), 화상교육을 활용한 한국어 튜터링 사례 연구. *이중언어학*, 74, 213-237.
- 심선경(2012), 온라인수업에서 학습도구와 학습성취, 학습만족간의 관계연구, *한국콘텐츠학회논문지* 12(3), 487-497.
- 안정호(2019). 대중 공개 온라인 강좌(MOOC) 한국어 수업의 상호작용 양상 고찰, *외국어로서의 한국어교육*, 53, 77-99.
- 엄나영(2017), 자기주도 새도잉 학습법(SSDL)이 발표 능력 향상에 미치는 영향 연구, *중국 대학 한국어과 학습자를 중심으로*, 영남대학교 대학원, 박사학위논문.
- 오재호(2020), 코로나19가 앞당긴 미래, 교육하는 시대에서 학습하는 시대로, *이슈&진단*, 1-25.
- 유백열(2014), 외국인 유학생을 위한 기초교양과목 개설 방안 연구. *한양대학교 석사학위논문*.
- 이영희(2015). 실시간 원격 화상 한국어 교육에 대한 사례 연구, *돈암어문학*, 28, 413-437.
- 이정연(2016), 플립러닝을 활용한 토론 교육 방안 연구, *언어와 문화*, 12-4호, *한국언어문화교육학회*, 177-209.
- 이주란(2020), 코로나19 시기 비대면 한국어 수업의 양상 연구, *화법연구* 49, 57-87.
- 조인옥(2020), 비대면 실시간 온라인 한국어 수업의 운영 사례와 개선 방향 - 한국어 교육기관의 전면적 운영 사례를 중심으로, *외국어로서의 한국어교육* 58, 241-265.
- 최윤경(2014), 스마트폰을 활용한 중국어 읽기 녹음과제 학습모형의 적용과 평가, *중국어문학논집*, 88, 179-196.
- 최은경, 임성묵, 고은선, 임중연 (2020), 외국인 유학생 맞춤형 교육과정 연구 : D대학교 '글로벌인재학부 트랙'을 중심으로. *동악어문학*, 80(1), 445-470.
- 최은지, 한하림, 서정민(2018), 실시간 화상 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 연구 -사이버 대학교에 재학 중인 여성결혼이민자를 중심으로-, *한국어 교육* 29-2, 181-208.
- 최정선, 권미경, 최은경(2020), 실시간 온라인 수업에 대한 교수자의 인식 및 만족도 연구 : D대학교 한국어 교육기관의 사례를 중심으로. *동악어문학*, 81, 135-168.
- 한상미(2018), 대중 공개 온라인 강좌(MOOCs)를 위한 한국어 교재 제작 원리 연구 -'Learn to Speak Korean 1' 사례를 중심으로-, *외국어로서의 한국어교육* 48, 107-136.
- 한선(2018), 플립러닝을 활용한 한국어 말하기 수업 사례 연구, - 한국어 집중과정 학습자를 대상으로-, *국제한국언어문화학회 학술대회*, 2018권 11호, *국제한국언어문화학회*, 324-334.

■ 기사 ■

'대학 60% 2학기 전면 비대면 수업 중... 한주 새 52곳 늘어' (조선일보 Biz 2020.09.10.)

https://biz.chosun.c.com/site/data/html_dir/2020/09/10/2020091002734.html?utm_source=naver&utm_medium=original&utm_campaign=biz

■ 사이트 ■

네이버 오피스 office.naver.com

클래스 카드 www.classcard.net

패드렛 padlet.com

〈토론〉 “실시간 온라인 수업에서의 말하기 능력 향상 방안 -학문목적 한국어 수업을 중심으로-”에 대한 토론문

이영희(숙명여자대학교)

이 발표는 실시간 온라인으로 진행되는 학문 목적 말하기 수업인 ‘발표와 토론’의 운영 사례를 통해 효과적인 수업 운영 방식과 유용한 온라인 학습 도구를 제안하고자 한 것입니다. 최근 비대면 교육이 불가피해진 상황에서, 학문목적 한국어 학습자의 말하기 능력을 향상시키는 데 이 연구가 매우 시기적절하다고 생각합니다. 이제 몇 가지 질문을 드리면서 토론자의 임무를 다하고자 합니다.

첫째, 수업 진행 방식이나 운영 구성표를 보면 플립드 러닝(Flipped Learning)과 매우 유사한 형태로 진행되는 것으로 보입니다. 가령 수업 전에 어휘와 문법, 듣기를 미리 학습한 후 수업에서는 오류에 대한 보완 설명 등으로 진행되고 있는 것 등입니다. 비록 수업 전, 수업, 수업 후 모두 온라인으로 진행된다는 점은 있으나 실시간으로 진행되므로 비슷한 점이 있다고 봅니다. 이 수업을 플립드 러닝 방식을 어느 정도 도입하고 있는 것으로 이해할 수 있는지 궁금합니다.

둘째, 시간 분배에 대한 부분입니다. 주당 2시간(100분 수업 예상)으로 진행되는 수업의 각 단계별 소요 시간이 궁금합니다. 특히 ‘발표와 토론’은 핵심 활동인데 미팅룸에서 팀별로 진행되면서 패들렛(Padlet)으로는 시각자료만 공유할 수 있으므로 교실 전체가 각 팀의 발표와 토론을 지켜보거나 교수자가 피드백을 줄 시간이 별로 없을 것 같기 때문입니다.

셋째, 학습자와 교수자의 수업에 대한 부담량입니다. 수업 전 과제, 수업, 수업 후 과제 등으로 진행되는 본 프로그램은 학습자와 교수자에게 상당한 부담이 있다고 봅니다. 특히 교수자는 학습자의 사전 어휘 및 문법 학습에 대한 개별 피드백까지 모두 마무리한 후에야, 수업에 임하는 것으로 되어 있습니다. 실제로 수업 운영에서는 어떠했는지 궁금합니다.

넷째, ‘발표와 토론’ 활동에 대한 교수자와 동료의 피드백은 언제, 어떻게 주어지는지 궁금합니다. 발표자의 수업 운영 구성표와 각 단계의 설명을 보면, 수업 후에는 팀 미션 수행 결과물을 공유할 뿐, 교수자나 동료의 피드백은 어떤 식으로 이루어지는지 잘 드러나 있지 않기 때문입니다.

다섯째, 본 연구에서는 e-class라는 LMS와 webex, 클래스 카드(class card), 패들렛(Padlet), 네이버 폼 등 다채로운 온라인 학습 도구를 이용한 점이 흥미롭습니다. 이중에 시간 온라인 한국어 수업에서 가장 효과적이라고 생각하시는 도구는 무엇인지 그리고 ‘대면 수업’에서 가장 유용하다고 생각하시는 도구는 무엇인지 궁금합니다.

실시간 온라인 학문목적 말하기 수업인 ‘발표와 토론’의 사례 연구와 학습 방식, 학습 도구를 매우 구체적으로 소개한 이 연구가 향후 유사한 수업을 운영하는 데 큰 도움이 될 것으로 확신하며 토론을 마무리하고자 합니다.

분과 5

학습자 특성을 고려한 한국문화교육 방안 II

사회 : 김서형(경기대학교)

학문목적 유학생의 문화인식이 한국 문화학습에 미치는 영향 연구

-중국과 베트남 학습자를 대상으로-

권미경(국민대학교)

1. 서론

판단하는 지적 존재로서의 인간은 현상과 사물에 대한 각자의 인식적 틀을 가지고 있다. 한 나라의 ‘문화’에 대해서도 그러하다. 개인은 자신의 인식 범위 안에 자리 잡은 한 문화에 대해 특별한 상(相)을 가지고 있기 마련이며, 이는 그 문화에 대한 이해와 태도를 결정한다. 특히 개인의 일생에 있어서, 자신이 태어나고 성장한 모국 문화에서 벗어나 새로운 문화적 배경에 놓여진 경우, 새로운 문화에 대해 가지는 이해와 태도는 이주(移駐)된 삶에 전방위적 영향을 미칠 수밖에 없다. 이러한 연고에서 자문화와 타문화의 교섭상태에 놓였다고 할 수 있는 ‘이민자’, ‘결혼 이주 여성’, ‘이주 노동자’, ‘외국인 유학생’ 등이 한국문화에 대해 가지는 인식과 그 영향을 살펴본 일련의 연구들이 수행되어 왔다.

같은 맥락에서, 본 연구는 한국의 대학에서 공부하고 있는 외국인 유학생을 대상으로 그들의 문화 인식이 한국문화 학습에 주는 영향을 연구하고자 한다. 조금 더 구체적으로는, 외국인 유학생이 모국과 한국에 대해 가지는 문화 인식이, 그들이 학부 1학년 때 필수 교양과목으로 수강하고 있는 한국문화 강의의 학습에 어떤 작용을 하고 있는지 살펴보는 것이다. 이는 연구자 본인이 A 대학교 학부 유학생을 대상으로 맡고 있는 교과목인 <한국문화의 이해>를 진행하면서 스스로에게 던진 질문이기도 하다. 학생의 대부분이 중국과 베트남의 국적을 가지고 있는데, 중국과 베트남은 한국과 여러 면에서 비슷한 문화를 공유하고 있다. 특히 한자문명권에서 나름의 문화를 발전시켜 온 역사적 맥락은 전통 사상에 있어서 상호 나라 간의 많은 유사한 점을 부여한다. 게다가 사상과 종교 등 여러 전통문화 분야의 발원지라고 할 수 있는 중국 학습자의 경우, 이에 비롯한 한국의 전통문화를 배울 때 우월감이나 자부심, 동질감 등의 긍정적이거나 부정적인 감정이 작용하는 경우를 보게 된다. 인식이 개인의 행동에 영향을 주기 마련이라는 점을 고려할 때, 중국 유학생과 베트남 유학생이 한국문화에 가지는 인식이 그들의 한국문화 학습에 영향을 주는 것은 분명해 보인다.

국내 대학에 적을 둔 외국인 학생 중 중국과 베트남 국적이 압도적으로 많은 상황을 고려한다면, 또한 이들의 한국어와 한국문화 학습이 대학에서의 성공적인 학업 수행에 중요한 역할을 하고, 이에 따라 몇몇 대학에서의 신입 유학생 대상 학부 교양 과정 속에 한국어 수업과 함께 한국문화 수업이 배정되고 있는 상황을 고려한다면, 중국인과 베트남인을 대상으로 모국 문화가 한국문화 학습에 어떤 영향을 주고 있는지 알아보는 것은, 간문화적(intercultural) 측면에서 흥미로운 뿐만 아니라, 문화 교육적인 측면에서도 효율적인 연구라고 할 수 있겠다. 이를 위해, 이에 본 연구는 전술한 대상자들이 모국과 한국문화에 가지는 문화 인식이 어떠한지 알아보고, 다음 단계로 그 인식이 문화학습에 구체적으로 어떤 영향을 주고 있는가를 알아보고자 한다.

2. 외국인 유학생의 한국문화 교육과 문화인식

2.1. 유학생 대상 교양 한국문화 교육

해마다 증가하는 국내 외국인 유학생의 추세와 더불어 이와 관련된 학계의 연구들도 꾸준히 생산되고 있다. 주지하듯 외국인 유학생의 학습과 관련해서는 한국어교육 분야에서 가장 활발한 연구가 이루어지고 있으며, 한국어교육에 대한 논의들은 한국문화교육으로까지 확장되었다. 이른바 ‘한국문화 교육론’은 특히 2000년대 중반¹⁾ 이후부터 활발히 생성되어, 문화교육의 당위성, 방향, 목적, 교수 요목, 교수법, 실제 교육 현황 등과 관련된 총론과 각론들이 진행되고 있는 상태다. ‘한국문화교육’이라는 담론의 출발점이 한국어교육이었던 만큼, 문화교육은 ‘한국어교육을 위한 문화교육’, ‘한국어교육으로서의 문화교육’, ‘한국어와 한국문화의 통합교육’과 같이 언어가 주가 되는 KFL 상황에서 부가적으로 다루어졌지만, 대학에서 개설된 한국문화 수업의 경우, 보다 한국학적인 측면이 강조될 수 있다. “문화를 위한 문화” 수업이 가능한 환경이기 때문이다. 본고에서 논의하고자 하는 한국문화 교육 역시 언어적인 목적을 완전히 배제할 수 없지만, 어느 정도 언어와 독립적인 성격의 한국학(한국문화) 기초 교양 수업으로 분류된다고 할 수 있겠다.

한국 대학에 적을 두고 있는 학문 목적 유학생이 수강하는 한국문화 수업이나 이해와 관련한 연구는 그렇게 많은 편은 아니다. 국내의 30개 대학에 개설된 외국인 유학생 전용 교양과목들을 조사한 결과, 대다수의 과목들이 한국어교육에 치중되어 있음을 밝힌 문정현(2019:56-57; 문정현, 2020:660 재인용)의 분석은 왜 학문목적 유학생의 한국 문화교육과 관련한 연구들이 양적으로 부실할 수밖에 없는지에 대한 실마리를 제공한다. 나아가 문정현(2020)은 유학생들의 대학생활 적응 및 학업 능력 향상에 도움을 주기 위해서는, 한국학적 배경 지식을 강화할 필요가 있다고 보고, 이를 위해 “지식기반 한국어교육”을 제안했다(659). 이 제안은 연구자(문정현, 2020)가 2018학년도에 직접 개설한 <유학생을 위한 한국문화의 이해>라는 수업을 통해 실현되었고, 논문을 통해 제시된 수업의 실재를 보면 ‘내용학습’을 통해 언어 능력의 향상을 꾀하는 내용중심학습법(Content-Based Instruction)과 가깝다고 할 수 있다. 하지만 수업 후 학생들을 대상으로 한 설문 조사의 결과는 수강생들이 해당 수업을 통해 한국문화 지식을 얻고자 하였고, 가장 크게 만족한 부분도 언어 능력 향상보다는 ‘한국문화에 대한 지식과 교양의 습득’이었음을 보여준다. 이를 통해 학문목적 유학생들의 한국문화 수업에 대한 요구와 호응을 확인할 수 있다.

최근의 연구 중에서 홍윤혜(2020)도 학부 차원에서 개설된 외국인을 위한 교양 한국문화 수업의 일례를 보여준다. 연구에서 소개된 교과목인 <한국문화의 이해>는 외국인 신입생을 위한 교양 한국어 과목으로서 개설되었으며, 설계의 중심 원리는 “다중문식성”²⁾의 함양이었다. 조별 활동과 발표, 인터뷰, 문화탐방서와 같은 학생 주도의 능동적인 문화학습과 체험활동을 통해서 학생들의 ‘문화적 감수성’이 성공적으로 향상될 수 있음을 보여주었다. 이처럼 학부 유학생을 대상으로 이루어지는 교양 한국문화 수업은 학생들에게 문화에 대한 지식과 식견, 감수성 등을 높여주는 긍정적인 역할을 하고 있는 것처럼 보인다. 또한 문화 수업의 방향은 일방적인 지식 전달보다는, 학습자의 참여를 높이는 수평적이고 쌍방향적인

1) 이는 한국에서 2000년대 중반부터 결혼 이주여성이 대거 유입되면서, 2006년에 국가적 차원에서 다문화 정책이 처음으로 수립되며, ‘다문화’, ‘타문화’, ‘상호문화’, ‘다문화 이해교육’, ‘문화교육’ 등의 개념들이 시대의 화두가 되었던 상황과도 관계가 있을 것으로 보인다.

2) 다중문식성(multiliteracies)은 “New London Group(1996)에 의해 제안된 개념으로, 한 사회문화 구성원들이 문자 혹은 음성 언어를 매개로 한 언어소통능력에서 나아가 그 사회의 문화, 정치, 역사 속에서 얻어진 다양한 방면에서의 경험과 지식 등을 특정 맥락과 목적에 적합하게 적용하여 다양한 방법으로 의사소통하는 일종의 사회적 행위(안젤라 리-스미스, 2016:148-149; 홍윤혜, 2020:161 재인용)”로 정의된다. 즉, 다양한 문화적 환경과 요소를 잘 이해하고 활용할 수 있는 개인의 능력을 말하는 것으로 파악된다.

방향으로,³⁾ 실제 대학생활에 도움이 되는 방향⁴⁾으로 제안 및 실천되고 있는 흐름을 보인다.⁵⁾

2.2. 문화적응과 문화인식

유학생들의 문화교육에 대한 필요성과 당위성은 한국생활(대학생활) 적응의 문제와도 맞닿아 있다. 한류의 세계적 유행이라는 외부적 요인과 유학생을 유치하기 위한 정부의 ‘Study Korea’ 프로젝트와 같은 내부적 노력이 합쳐지면서 2000년대 중반 이후 유학생의 수가 급증하기 시작했다.⁶⁾ 이에 유학생은 전국 대학의 학내 구성원으로 상당한 존재감을 가지기 시작했으며, 이들에 관한 연구도 다양하게 진행됐다. ‘적응’이 화두였다. 해당 연구들을 검토해 보면, 유학생의 양적 증가의 이면에는 심리적 스트레스를 겪고 생활과 학업에 적응하지 못하는 유학생들이 생겨났고(김민선, 석분옥, 박금란, 서영석, 2010; 나임순, 2006 등) 다른 한편에서는 학업에 잘 따라가지 못하는 유학생이 학습환경을 저해한다고 인식하는 한국 대학생들과 교수들의 어려움도 쌓여갔음을 알 수 있다(이선영, 나운주, 2018). 이와 같은 문제 인식에서 몇몇 대학들은 갓 입학한 유학생들을 위한 학문목적 한국어 연수과정을 개설했고, 이에 한국문화 과목도 생겨나면서 대학생활 적응과 한국문화 적응에 도움을 주기 위해 노력했다.

유학생의 문화적응은 ‘문화인식’과도 연계될 수 있다. 먼저 문화인식에 대한 개념을 정리하면, ‘문화’라는 개념부터가 지나치게 광범위하며⁷⁾, 연구자마다 다르게 파악되고 서술되는 만큼, ‘문화인식’에 대한 합의된 정의를 찾기는 어렵다. 그럼에도 불구하고, ‘문화인식’을 주제로 일련의 연구들이 교육, 관광, 의료, 정책, 지역학 등 다양한 분야에서 이루어져 왔다. 한국문화 교육과 관련해서는 이선이(2007)을 참고할 수 있는데, 해당 연구에서 그는 한국문화 교육의 방향성을 타진하면서 ‘타문화교육’ 상황에서 교수자가 무엇을 가르칠지가 중요한 것이 아니라, ‘타자’가 무엇을 알고 싶어 하는지가 중요한 문제이며, “문화를 어떻게 인식해야(19)”하는 것이 중요한데, 그 인식적 틀로 불교의 화엄학에서 용어를 빌려와 개인과 전체가 조화롭게 어울리는 “문화화엄주의”를 제안한다. 이 연구를 통해 문화인식에 대한 문화교육적 측면의 명확한 정의를 찾아내기는 어렵지만, 문화인식이란 ‘타문화에 대한 태도’와 관련된 것을 유추할 수 있다. 중국과 몽골 국적 유학생의 한국문화 인식을 살핀 양지선(2018)의 연구에서도 “외국인 학습자들이 한국에서 보고, 느끼며, 경험할 수 있는 생활 문화, 언어 표현”이 문화인식을 살피는 분석자료가 되었는데, 이를 통해 문화인식이란 학습자들이 한국문화를 직접 ‘관찰’하며 보고, 느끼고, 경험한 것, 즉 인상 및 감정과 관련되어 있음을 알 수 있다. 따라서 문화인식이란 ‘특정한 문화에 대해 개인이 가지는 인상, 생각, 느낌, 태도 등’으로 정의 내릴 수 있으며, 본 연구에서 사용하고 있는 문화인식의 개념도

3) 홍순희(2016)

4) 강소영(2019)

5) 본 연구자가 A 대학교에서 진행하고 있는 <한국문화의 이해>라는 수업의 목표 또한 1) 한국의 정치, 경제, 사회, 역사, 문화, 교육, 전통 등에 대해 교육하는 ‘지식적인 측면’, 2) 한국문화와 자신의 문화를 문화상대주의적인 관점에서 비교하고 이해하여 표현하게 하는 ‘상호문화적인 측면’, 3) 한국 문화에 대한 이해 능력을 바탕으로 한국어의 심화된 표현을 사용할 수 있게 하는 ‘한국어교육적인 측면’으로 구성되어 있으며, 수업은 PPT와 자체 제작 교재를 활용한 강의를 중심으로 하고, 발표와 토론 등의 활동 등을 적절히 안배함으로써 쌍방향적인 수업이 될 수 있도록 구성했다.

6) 2000년대 중반부터 외국인 유학생이 가파르게 증가했는데, 한국교육개발원(KEDI) 통계에 따르면 2005년 22,526명이었던 유학생의 수가 2년 뒤인 2007년에 49,270명으로 두 배 넘게 증가했고, 5년 뒤인 2010년에는 83,842명으로 네 배 가까이 증가했다. 2010년부터 2015년까지는 완만하게 정체되는 듯하다가, 2015년 이후 다시 증가 추세에 들어 2019년 기준 160,165명에 달한다. 이러한 흐름에 발맞추어 정부는 2005년 처음으로 ‘Study Korea Project’를 도입하여 각 대학의 유학생 유치를 도왔으며, 이후 2012년에 제안된 ‘스터디코리아 2020 프로젝트(Study Korea 2020 Project)’에서는 2020년까지 유학생을 20만명까지 늘리겠다는 목표를 설정했지만, 현재(2020년 10월 기준) 20만명 유치의 목표 기간이 3년 더 연장된 상태다.

7) 이를 두고 영국의 문화학자 Raymond Williams는 “문화는 영어에서 가장 복잡한 단어 중의 하나다(Culture is one of the two or three most complicated words in the English language)”라고 밝힌 바 있다(Williams(1976), *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*).

위의 정의와 궤를 함께함을 밝힌다.

그렇다면 문화인식은 문화적응 및 문화교육과 어떤 상관관계가 있을까? 자연스럽게 유추되듯, 타문화에 대한 인식(태도)은 유학생의 문화적응과 만족도에 영향을 주고 있다(이상미, 2014). 유학생들이 인식하는 자신의 문화와 현지 문화 사이의 거리감이 클수록 문화적 적응이 어렵다는 연구도 있지만(Galchenko & Vijver, 2007: 오혜영, 이윤희, 2018:103 재인용), 주의해야 할 점은 물리적으로 가깝고 문화적으로 유사하다고 해서 개인이 느끼는 문화적 거리감이 반드시 가까운 것은 아니라는 것이다. 즉 미국이나 유럽의 학생들보다 중국, 일본, 베트남 등의 인접 아시아 국가 학생이 문화적으로 적응을 잘한다고 할 수는 없다는 것이다(오혜영, 이윤희, 2018). 개인의 문화적 인식이 적응에 중요한 것이다. 나아가 문화 인식은 한국어 습득에도 간접적으로 영향을 주는 것으로 보인다(하지혜, 2019)⁸⁾. 따라서 한국문화나 한국어(한국어 모어 화자)에 대해 긍정적인 인식을 가진 학생들의 한국어나 한국문화 학습의 성취도가 높을 것으로 예상된다.

그러나 다른 한편으로는, ‘문화인식’과 ‘언어/문화학습’을 분리해서 생각할 필요도 있다. 일례로 1973년 캐나다에서 프랑스어를 배우는 아동으로 진행된 St. Lambert의 실험은 이에 대한 통찰을 준다. 프랑스어를 5년 동안 집중적으로 배우서 영어와 프랑스어를 유창하게 쓸 수 있게 된 아동 그룹과 영어만 쓴 아동 그룹을 비교했는데, 두 그룹 사이의 프랑스어 실력은 당연히 월등하게 차이가 났지만, 프랑스어 모어 화자에 대한 태도를 물어본 결과 거의 아무런 차이가 나지 않았으며 오히려 프랑스어에 유창한 그룹에서 부정적인 반응이 더 발견됐다(Tucker & d’Anglejan, 1973; Robinson-Stuart, G. & Nocon, H., 1996:433 재인용). 스페인어를 배우는 학생으로 진행된 Nocon(1991)의 연구에서도 비슷한 결과가 도출됐는데, 스페인어 숙달도와 스페인어에 대한 호감 및 스페인어 모어 화자에 대한 태도는 오히려 부정적인 상관관계가 나왔다(Robinson-Stuart, G. & Nocon, H., 1996). 학생들이 언어를 배우는 부담감 때문에 오히려 반감이 생긴 것으로 추측된다. 학점을 위해 노력해서 얻게 된 ‘언어적 숙달도’와 언어나 문화 자체에 대해 가지는 ‘개인적 호감’은 별개라는 것이다.

논의를 언어학습에서 문화학습으로 확장한다면, 문화학습과 문화인식은 어떤 상관관계가 있을까? 개인의 문화적 인식이 문화적응에 긍정적인 역할을 했듯이, 학습자의 문화적 인식이 문화학습에 긍정적인 영향을 줄 것인가? 문화인식이 한국 문화교육에 어떤 영향을 미치는지에 대한 선행연구는 찾아볼 수 없지만, 한국문화에 대해 학습자가 가지는 전반적인 이미지와 태도가 좋으면 학습 과정과 결과는 좋을 것이라 예상된다. 관심이 있고 좋아하는 분야를 공부하는 것이니, 교수 내용이나 교수 방법이 적절히 뒷받침되었을 경우 학습자의 만족도는 당연히 좋을 것이기 때문이다. 또한 국내외 한국어 학습자들의 학습 동기가 한류로 촉발된 한국 전반에 대한 관심과 호감에서 출발한 상황임을 감안한다면, 문화에 대한 호감은 학습 동기 및 열정과 쉽게 연계될 수 있을 것으로 예상된다.

이상 검토한 내용을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 두 나라(문화) 사이의 절대적 거리감보다 개인의 차원에서 이루어지는 상대적 문화인식이 문화적응에 영향을 준다. 둘째, 문화인식은 언어학습에 긍정적인 영향을 줄 수도 있지만, 관계가 없거나 부정적인 영향을 줄 수도 있다. 다음 단계로 본고에서 제시하는 질문은, ‘학습자의 문화인식이 문화학습에 어떤 영향을 미치는가’이다. 또한 ‘두 나라 사이의 절대적 거리감이 문화적응에 영향을 주지 않는다고 했는데, 문화학습에는 어떤 영향을 주는가’이다. 한국인이나 일본인이 언어학적으로 유사한 일본어와 한국어를 비교적 쉽게 배울 수 있듯이, 라틴어 계통의 스페인어와 이탈리아어가 유사해 양국의 사람들이 수월하게 배울 수 있듯이, 공통 뿌리로 친연성을 가지는 두 문화가 있다면, 서로의 문화에 대해 유사함을 느낄까? 만약 그렇다면 이는 양국의 문화를 배우는 데 있어 긍정적인 작용을 할 것인가? 아니면 두 문화 사이의 절대적 거리감보다 개인이 체감하는 상대적 거리감이 더 중요한 것인가? 이상의

8) 해당 연구에서는 특정한 나라의 문화가 아닌, 전반적인 문화에 대한 이해와 태도를 ‘문화 간 감수성(intercultural sensitivity)’으로 측정하여 ‘문화 간 감수성’과 ‘화행 습득’과의 관계를 보았다. 연구 결과, 문화 간 감수성이 낮은 학습자의 요청 화행의 공손성 인식이 낮게 나타나, 둘 사이의 유의미한 상관관계를 도출했다.

연구문제를 정리하면 다음과 같다.

- 학문목적 유학생은 자신의 문화와 한국문화를 어떻게 인식하는가?
 - 한국의 문화를 유사하게 생각하는가?
 - 유사하게 인식하는 한국문화의 어떤 영역(주제)인가?
- 학문목적 유학생의 문화인식이 문화학습에 영향을 주는가? 준다면 어떻게 영향을 주는가?

3. 연구 설계와 결과

3.1. 연구대상 및 연구방법

연구대상은 학부 1학년으로 한국어 연수과정 중 한국문화 수업을 듣고 있는 중국과 베트남 국적의 유학생이다. 학문목적 유학생의 국적은 다양하지만, 아래의 <표 1>에서 볼 수 있듯이 중국과 베트남이 각각 1위와 2위로 다른 국적에 비해 압도적으로 많은 비율을 차지하고 있기 때문에, 이들에 대한 연구에 비중이 실릴 수밖에 없는 실정이다. 2019년의 경우, 학부 유학생 65,828명 가운데 약 75%가 중국과 베트남 국적을 가지고 있으며, 그 추세도 갈수록 증가하는 흐름 속에 있다.⁹⁾

<표 1> 2019년 고등교육기관(대학교) 주요 국가별 외국인 유학생 현황¹⁰⁾

국 가	중국	베트남	우즈베키스탄	몽골	일본	미국
2019	39,031	10,337	3,735	1,791	1,588	692
비율(%) 반올림	59.3%	15.7%	5.7%	2.7%	2.4%	1.1%

이와 같은 유학생 국적의 편중됨은 본 연구자가 담당하고 있는 수업에도 여실히 반영되고 있는데, 2017년부터 시작한 A 대학교의 1학년 학부 유학생 대상의 한국문화 교양강의에서의 수강생의 국적은 매 학기 중국이 압도적으로 많고, 약간의 베트남 국적, 그 외 기타국가가 소수 있는 편이었다. 중국과 베트남 국적의 학습자에 대한 연구가 많을 수밖에 없는 환경인 것이다. 따라서 본 연구 또한 중국과 베트남 국적의 유학생을 연구대상으로 삼고 진행했다. 연구방법은 설문지를 사용했으며, 설문지와 심층인터뷰의 방법으로 2020년 2학기에 본격적으로 진행될 실험에 앞서, 2020년 1학기에 동일 과목(한국문화의 이해II)을 수강했던 학생들 중 소수를 대상으로 파일럿 스터디를 진행했다.¹¹⁾

9) 어학연수, 대학원 과정 등을 포함한 전체 유학생의 최근 3년간 국적 통계를 보면, 2017년도에는 중국 55.1%, 베트남 11.8%로 합쳐서 66.9%, 2018년도에는 중국 48.2%, 베트남 19%로 합쳐서 67.2%, 2019년도에는 중국 44.4%, 베트남 23.4%로 합쳐서 67.8%로 갈수록 늘어나고 있음을 알 수 있다.

(통계의 출처는 각주 10과 동일함)

10) <2019년도 국내 고등교육기관 외국인 유학생 통계>, 한국교육개발원(KEDI), 2019년 4월 1일 기준으로 작성된 자료임

11) 교수 내용과 교수법이 학습자의 한국문화 학습에 영향을 줄 수 있지만, 본 연구자가 2020년 1학기에 <한국문화의 이해II>라는 과목명으로 진행한 3개 분반 모두 상위 10% 내의 수업 평가를 받았기 때문에 교수 내용과 방법에는 큰 결점은 없었던 것으로 추측한다.

3.2. 연구결과

예비연구에는 2020년 1학기에 <한국문화의 이해II>를 수강했던 3개 분반의 학생 중 일부가 참여했다. 총 6명의 학생이 이메일을 통해 설문에 답해주었는데, 분석에 포함시킨 연구 참여자 4명¹²⁾에 대한 정보는 아래 <표 1>과 같다. 중국 국적 2명, 베트남 국적 2명의 학생이 포함되었다. 이들의 한국어 학습 기간은 1년에서 2년 정도이고, 한국 거주기간은 4개월¹³⁾부터 4년까지 다양한 편이다. 취득한 한국어 시험의 등급은 2급에서 3급 정도인데, 직접 가르쳤던 경험을 회고해 보면 2급을 받은 학생의 한국어도 3급 정도로 파악되며, 이들 4명은 해당 수업의 각 반에서 모두 A+를 받았던 학생으로 한국어 능력, 한국문화 이해능력, 학습능력에서 비교적 균일한 집단이라고 할 수 있다.

<표 2> 연구 참여자 정보

	국적	성별	한국어 등급	한국어 학습 기간	한국 거주기간
참여자1	중국	남	TOPIK 2급	8개월	4개월
참여자2	중국	여	TOPIK 3급	2년	2년
참여자3	베트남	남	TOPIK 3급	1년	4년
참여자4	베트남	여	TOPIK 2급	2년	1년 1개월

3.2.1. 유학생의 한국 문화인식

이들을 대상으로 진행한 예비연구의 결과는 아래와 같다. 대략의 경향을 측정하기 위해 시행한 예비연구에서는 별도의 통계적 처리는 하지 않았다. 아래 <표 3>은 유학생의 한국 문화인식을 보여준다. 가장 높은 평가를 받은 항목은 “한국문화는 흥미롭고 재미있다”로 나왔다. 흥미롭게도 문화인식 가운데 “한국문화는 현대적인 느낌이 강하다”가 3.5로 다소 중립적인 의견을 보였는데, 본 결과만 놓고 봤을 때는 한국문화를 현대적인 느낌보다는 전통적인 느낌으로 인식하고 있는 것으로 보인다. 종합한다면 한국문화에 대한 인식을 묻는 질문에서 유학생들은 대부분 개인적 호감을 가지고 있으며, 흥미롭고 재미있고 매력이 있다고 생각하며, 깊이가 있고, 국제적이라고 생각함을 보여 대체로 긍정적 인식을 가지고 있다고 할 수 있다.

<표 3> 유학생의 한국 문화인식¹⁴⁾

측정 문항	최소	최대	평균
1. 한국문화를 개인적으로 좋아한다.	1	5	4
2. 한국문화는 매력이 있다.	1	5	3.75
3. 한국문화는 전통적인 느낌이 강하다.	1	5	4

12) <표 2>에 기술된 참여자 말고도 베트남 국적의 학생 1명, 몽골 국적의 학생 1명에게서도 설문지를 받았다. 몽골 학생에게 받은 이유는, 한국이나 베트남에 비해 전통문화에 있어서 중국의 영향을 덜 받았다고 할 수 있는 몽골은 다른 차이를 보이는지 알아보기 위해서다. 이 학생의 경우 통계에는 포함시키지 않았지만, 일종의 대조군으로서 결과를 기술할 것이다.

13) 참여자 1은 2020년 2학기를 기준으로 연수 1년 과정을 거친 학부 2학년생인데, 한국 거주기간이 4개월로 짧은 이유는 COVID-19 상황으로 인해 본국에 귀국해서 온라인으로 수업을 듣고 있기 때문이다.

14) 문화인식을 측정하는 문항의 내용은 프랑스에 대한 문화인식을 조사한 이용희(2011)의 설문 문항을 참조했음을 밝힌다.

4. 한국문화는 현대적인 느낌이 강하다.	1	5	3.5
5. 한국문화는 화려하고 세련됐다.	1	5	4
6. 한국문화는 신선하고 새롭다.	1	5	3.75
7. 한국문화는 흥미롭고 재미있다.	1	5	4.75
8. 한국문화는 지루하다.	1	5	1.25
9. 한국문화는 깊이가 있다.	1	5	3.75
10. 한국문화는 국제적/세계적이다.	1	5	4

이외에도 ‘한국’하면 어떤 이미지가 떠오르는지 국가 이미지를 묻는 개방형 질문이 있었는데, 이에 대해서 학생들은 ‘김치(2), 치킨, 미역국 등의 음식, 빅뱅(아이돌), 오락문화, 드라마, 한복(2), 경복궁 등을 꼽았다.

3.2.2. 유학생의 자국 문화인식

동일한 질문을 통해 유학생의 자국 문화인식을 알아본 결과는 다음과 같다. 아래 <표 4>는 유학생의 자국 문화인식을 보여준다. 국적별로 본다면, 중국 학생의 경우 “중국문화는 매력이 있다”, “중국문화는 전통적인 느낌이 강하다”. “중국문화는 깊이가 있다”, “중국문화는 국제적/세계적이다”의 항목에서 두 학생 모두 최대치인 5점을 주어 본국의 문화를 깊이가 있는 전통적인 문화로 인식하고 있으며, 매력도도 높게 측정해 자신의 문화에 대한 자부심이 큰 것으로 파악된다.

반면, 한국문화에 대한 인식을 묻는 결과와 마찬가지로 “중국/베트남 문화는 현대적인 느낌이 강하다” 항목이 제일 낮은 점수를 보였는데, 이는 국적별로 분류했을 때 중국 학생 두 명이 해당 문항에 대해 3점을 주었기 때문에 평균값이 내려간 것이다. 이를 보면, 중국 학생들은 자신의 문화를 현대적인 문화보다 전통적인 문화로 인식하고 있는 것으로 보인다.

<표 4> 유학생의 자국 문화인식

측정문항	최소	최대	평균
1. 중국/베트남 문화를 개인적으로 좋아한다.	1	5	3.75
2. 중국/베트남 문화는 매력이 있다.	1	5	4.25
3. 중국/베트남 문화는 전통적인 느낌이 강하다.	1	5	4.5
4. 중국/베트남 문화는 현대적인 느낌이 강하다.	1	5	3.5
5. 중국/베트남 문화는 화려하고 세련됐다	1	5	4
6. 중국/베트남 문화는 신선하고 새롭다.	1	5	3.5
7. 중국/베트남 문화는 흥미롭고 재미있다.	1	5	3.75
8. 중국/베트남 문화는 지루하다.	1	5	1.75
9. 중국/베트남 문화는 깊이가 있다.	1	5	4.75
10. 중국/베트남 문화는 국제적/세계적이다.	1	5	4.25

자신의 나라를 생각하면 어떤 이미지가 떠오르는지 국가 이미지를 묻는 개방형 질문에서도 자신의 문화를 현대적인 문화보다 전통적인 문화로 인식하고 있다는 위의 결과와 일맥상통함을 보였다. 중국 학생들은 천안문, 공자, 춘절, 제지술, 나침반, 화약, 인쇄술 등 중국의 고대문명, 기술, 사상 등 전통적인 항목을 꼽았기 때문이다. 베트남 학생의 경우, 두 학

생 모두 전통 옷인 ‘아오자이’를 베트남의 국가 이미지로 꼽았다.

3.2.3. 문화 유사도

한국문화와 모국의 문화를 비교하는 질문에 대해, 두 나라의 문화가 비슷하다고 대답한 값이 ‘4’로 나와 두 문화를 비슷하게 인지하고 있음을 보였다. 현대문화보다는 전통문화가 비슷하다고 인지하고 있으며, 이는 국적별로 분류해 봐도 같은 결과다. 즉 중국과 베트남 학생 모두 자신들의 현대문화보다는 전통문화에서 한국문화와의 접점을 찾고 있다. 한편, 두 번째 질문인 “한국문화는 중국문화의 영향을 받았다”에 대해서는 중국 학생들은 5점과 4점을 주었고, 베트남 학생들은 모두 3점을 주어 국적별 차이를 보였다. 이 결과만 놓고 보았을 때, 베트남 학생들은 중국 학생만큼 한국문화에 대한 중국의 영향을 크게 생각하지 않는 것이다. 또한 두 문화가 비슷한 점이 흥미를 감소시키지 않으며, 뒤의 결과에서도 나오지만 오히려 학습 흥미를 북돋아 주고 있다는 점도 시사하는 바가 크다.

〈표 5〉 한국문화와 자신의 문화에 대한 비교 인식

측정문항	최소	최대	평균
1. 한국문화는 중국/베트남 문화와 비슷하다.	1	5	4
2. 한국문화는 중국문화의 영향을 받았다.	1	5	3.75
3. 한국문화는 미국문화의 영향을 받았다.	1	5	2.5
4. 한국문화는 중국/베트남 문화와 비슷해서 재미없다.	1	5	1.5
5. 한국문화는 중국/베트남의 가치관과 비슷하다.	1	5	3.75
6. 한국문화는 중국/베트남의 정서와 비슷하다.	1	5	3.75
7. 한국의 전통문화는 중국/베트남의 전통문화와 비슷하다.	1	5	4
8. 한국의 현대문화는 중국/베트남의 현대문화와 비슷하다.	1	5	3.5

한국문화와 자신의 문화가 몇 퍼센트 정도 가깝다(비슷하다)고 생각하는지를 묻는 개방형 질문에서는 61.25%가 나왔다. 중국 학생 두 명은 65%와 60%를 주었고, 베트남 학생 두 명은 모두 60%를 주었다. 흥미롭게도 네 학생 모두 60%의 비슷한 수치를 선택한 것이다. 한편, 실험 대조군으로 참여한 몽골 학생(각주 12 참조)의 경우 몽골과 한국문화 사이의 유사도를 30%로 쓰고, 자신의 나라의 ‘가치관’, ‘정서’, ‘전통문화’와 비슷함을 묻는 질문에서 각 2점, 1점, 2점을 주어 중국과 베트남 학생과는 확연히 다른 결과를 보여 주었다. 비록 적은 표본이기는 하지만, 서론에서 언급했듯, 중국 학생과 베트남 학생이 한국문화를 비슷하게 느끼고 있음이 실험 결과를 통해서도 입증되었다고 할 수 있다.

3.2.3. 문화인식과 문화학습의 관계

또한 서론에서 중국이나 베트남 국적을 가진 학생이 그들과 유사한 한국문화를 배울 때, 수업 현장에서 우울감, 자부심, 동질감 등의 감정을 느낀다고 경험적으로 서술했었다. 이도 실제로 그러할까? 학생들이 한국문화 학습에 있어서 두 문화의 유사성에서 어떤 영향을 받고 있는지 살펴본 결과는 아래의 〈표 6〉과 같다.

결과를 보면, 학생들은 수업을 들으면서 동질감과 자부심을 느꼈다고 할 수 있다. 국적별로 분류했을 때 중국 학생 2명

모두 ‘자부심’과 ‘우월감’을 느꼈다는 항목에 최고점인 5점을 주었다. 학생들이 자신의 문화를 긍정적으로 인식하고 있다는 앞의 결과와 더불어 자신의 문화에 대해 상당한 긍지를 가지고 있음을 보여주는 결과다.

또한 두 문화의 유사성으로 인해 한국문화 강의를 이해하는 데 있어서, 지식적 측면, 정서적 측면, 소통적 측면에서 좋은 영향을 받았다고 평가를 한 것에 반해, 이를 학업성취도와는 연결시키지는 않았다. 즉, 자신이 다른 학생에 비해 좋은 성적을 받을 수 있었던 것은 문화적 배경 때문이 아니라, 본인의 노력 덕분이라는 것이다.

결과에서 흥미로운 점은 모든 학생이 “두 나라의 문화를 비교하는 수업내용과 활동이 더 추가되면 좋겠다”에 최고 점수를 주었다는 것이다. 앞의 결과에서 두 문화 사이의 유사도와 친밀도가 떨어지는 몽골 학생의 경우에도 이 항목에 5점을 주었다. 이 같은 결과는 유학생을 대상으로 한 한국문화 수업에서도 상호문화적이고 비교문화적인 내용과 활동이 필요함을 시사하고 있다.

〈표 6〉 문화인식과 문화학습

측정문항	최소	최대	평균
1. 수업을 들으면서 나는 동질감을 느꼈다.	1	5	4.25
2. 수업을 들으면서 중국/베트남 문화에 대한 자부심을 느꼈다.	1	5	4.25
3. 수업을 들으면서 중국/베트남 문화에 대한 우월감을 느꼈다.	1	5	3.25
4. 나의 모국 문화가 중국/베트남 문화이기 때문에, 〈한국문화의 이해〉 수업을 이해하는 데 도움을 받았다.	1	5	4.25
5. 나의 모국 문화가 중국/베트남 문화이기 때문에, 〈한국문화의 이해〉 수업에서 정서적인 편안함을 받았다.	1	5	4.25
6. 나의 모국 문화가 중국/베트남 문화이기 때문에, 〈한국문화의 이해〉 수업에서 교수와의 소통에 도움을 받았다.	1	5	4.25
7. 나의 모국 문화가 중국/베트남 문화이기 때문에, 〈한국문화의 이해〉 수업에서 좋은 성적을 받을 수 있었다.	1	5	3.25
8. 중국/베트남 문화가 한국문화와 비슷하기 때문에, 나는 다른 나라의 학생들보다 한국문화 수업을 더 잘 이해할 수 있었다.	1	5	3.25
9. 중국/베트남 문화가 한국문화와 비슷하기 때문에, 나는 다른 나라의 학생들보다 좋은 성적을 받을 수 있었다.	1	5	2.75
10. 중국/베트남 문화와 비슷한 한국문화 내용이 나오면 흥미로웠다.	1	5	4.25
11. 중국/베트남 문화와 비슷한 한국문화 내용이 나오면 지루했다.	1	5	1.25
12. 두 나라의 문화를 비교하는 수업 내용과 활동이 더 추가되면 좋겠다.	1	5	5

이외에도, 학습의 세부 주제¹⁵⁾에 대해, “자신의 문화와 가장 가깝게 느낀 것”을 묻는 질문에서는 한국의 역사(2명), 종교생활(2명), 문화유산(3명), 결혼과 가족(3명) 등의 주제가 공통적으로 꼽혔다. 이는 모두 전통과 관련된 내용으로, 두 문화의 접점을 ‘전통’에서 찾았던 앞의 결과와 같은 경향을 보인다. 학습의 세부 주제 중에서 자신의 문화적 배경 덕분에 “학습에 가장 도움을 받은 것”을 묻는 질문에는 역사가 4명 모두에게 선택되었으며, 남북의 분단(3명), 문화유산(2명), 의식주(2명)가 차례로 선택됐다. 의식주 내용에도 전통적 의식주에 내용이 상당부분 포함되어 있었는데, 역시 전통과 관련된 내용들에서 가장 도움을 받았다고 인식하고 있음을 보인다. 이 같은 결과를 보면, 해당 국가 학생들을 대상으로 한국의 역사, 문화유산, 종교, 등의 전통적 주제를 다룰 때, 상호유사성에 입각한 상호문화적 접근을 하면 더욱 긍정적인 교육적 효과를 가져올 수 있을 것이라 예상된다.

15) 2020년도 1학기에 다룬 주제는 한국의 지리적 환경, 한국인의 의식주, 한국의 역사, 한국인의 종교생활, 한국의 문화유산, 결혼과 가족, 남북의 분단, 산업화와 민주화, 생활 속의 한국어, 한국의 화폐와 인물, 한국의 교육열, 한국의 문학(운동주) 총 12개다.

4. 결론

비록 예비연구 차원에서 이루어진 적은 표집이지만, 이상의 결과를 통해 다음과 같이 결론을 내려 대략의 경향성을 예측할 수 있겠다.

첫째, 중국과 베트남 국적의 유학생은 자신의 문화와 한국문화를 긍정적으로 인식한다. 특히 중국학생들은 본국의 문화에 대한 자부심이 우세한 것으로 나타났다.

둘째, 중국과 베트남 국적의 유학생은 자신의 문화와 한국의 문화를 유사하게 생각하며, 수치로 따진다면 대략 60% 정도 유사하다고 인식하고 있다. 특히 전통문화에서 두 문화 사이에 비슷한 점이 많다고 생각한다.

셋째, 중국과 베트남 국적의 유학생의 문화인식 중, ‘자신의 문화와 한국문화의 유사성’의 요소로 인해 한국문화 강의를 이해하는 데 있어서, 지식적 측면, 정서적 측면, 소통적 측면에서 좋은 영향을 받았다고 평가를 내렸다. 즉 두 문화의 유사성이 한국문화 학습에 긍정적인 영향을 준 것이라고 할 수 있다. 학습의 세부 주제에 있어서는 앞의 결과와 유사하게 역사, 종교생활, 문화유산 등의 전통문화와 관련한 주제에서 친밀함을 느끼고, 실제로 문화학습에 도움을 받았다고 인식하고 있다.

그동안 유학생을 대상으로 한 한국문화 교육의 현장에서 직관적으로 파악됐던 문화 사이의 거리감, 친밀도, 문화인식, 그리고 이것이 학습에 미치는 영향을 이번 연구를 통해 실증적으로 파악할 수 있었던 것에서 의미를 찾는다. 그리고 결과를 통해, 교육자료와 교수법을 개발하는 데 있어, 더욱 상호문화적이고 비교문화적인 접근을 해야 하는 필요성도 입증되었다.

■ 참고문헌 ■

- 강소영(2019). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 대학생활 기반 문화 교재 개발 연구. *한국문예창작* 18(3).
- 김민선, 석분옥, 박금란, 서영석(2010). 중국인 유학생들의 문화적응 스트레스와 우울 및 신체화의 관계 -부적응적 완벽주의와 적응적 완벽주의의 중재효과 검증-. *한국심리학회지* 29(4).
- 나임순(2006). 외국인 유학생의 문화적응 스트레스와 생활 스트레스에 미치는 영향. *한국비영리연구* 5(2).
- 문정현(2019). 학문 목적 학습자를 위한 지식 기반 한국어 교육 방안 연구 :교양 교과목을 중심으로. 배재대학교 대학원 한국어 교육학과 한국어교육학전공 박사학위 논문.
- 문정현(2020). 외국인 유학생을 위한 한국문화 교양 교과목 구성과 실제. *한국콘텐츠학회논문지* 20(2).
- 양지선(2018). 외국인 유학생의 한국 문화 인식에 대한 연구 - 중국, 몽골 학습자 중심으로-. *한국언어문화학*, 15(2)
- 오혜영, 이윤희(2018). 국내 대학 담당자들이 인식한 외국인유학생의 어려움과 심리지원 방안. *한국웰니스학회지* 13(4).
- 윤지원, 김상욱(2017). 유학생의 대학생활적응에 대한 연구 - 중국인 유학생을 중심으로 -. *중국과 중국학* 32.
- 이상미(2014). 외국인 유학생의 이문화에 대한 태도와 개인적 특성이 문화적응에 미치는 영향. *한국콘텐츠학회논문지* 14(4).
- 이선영, 나운주(2018). 외국인 유학생의 학업적응 실태조사- 교양교과목 개발을 위한 기초 연구. *교양교육연구* 12(6).
- 이선이(2007). 문화인식과 문화교육 - 한국문화교육을 위한 제언. *언어와 문화* 3(1).
- 이용희(2011). 프랑스에 대한 문화 인식이 관광지 국가 이미지 행동의도에 미치는 영향관계. *경희대학교 호텔관광학과 박사학위 논문*.
- 하지혜(2019). 중국인 한국어 학습자의 문화 인식과 화용 습득. *문화와 융합* 41.
- 홍순희(2016). 한국문화교육의 패러다임 전환과 외국인 대학생을 위한 고전 교양교육. *한국교양교육학회 2016년도 추계전국학술 대회 자료집*.
- 홍윤혜(2020). 학부 외국인 유학생의 다중 문식성 함양을 위한 교양 한국어 수업 설계 -외국인 신입생을 위한 <한국 문화의 이해> 수업을 중심으로. *리터러시연구* 11(2).
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80, 4, 431-449.

〈토론〉 “학문목적 유학생의 문화인식이 한국 문화학습에 미치는 영향 연구
-중국과 베트남 학습자를 대상으로-”에 대한 토론문

김금숙(강원대학교)

이 논문은 중국 유학생과 베트남 유학생들이 모국과 한국 문화에 대해 가지는 문화 인식이 어떠한지, 그리고 그 인식이 문화 학습에 어떤 영향을 주는지를 알아보고자 한 연구입니다. 논문에서도 언급했듯이 새로운 문화적 상황 속에서 학업과 생활을 영위해야 하는 외국인 유학생들에게는 한국 문화를 어떻게 인식하고 받아들이느냐 하는 것이 매우 중요한 문제입니다. 따라서 그들의 문화 인식과 문화 학습의 관계를 살피는 본 연구가 매우 의의가 있다고 생각합니다. 이에 토론자도 연구자의 논지에 대부분 동의하면서 발표문을 읽었습니다. 다만 토론자의 소임을 다하고자, 발표문을 읽으면서 들었던 몇 가지 궁금증을 중심으로 논의를 진행하고자 합니다.

첫째, 발표문에서는 국내외 한국어 학습자들의 학습 동기가 한류로 촉발된 관심과 호감에서 출발한 상황이고, 그래서 문화에 대한 호감을 가지고 있고, 이것이 학습 동기 및 열정과 연결될 수 있을 것이라고 기술하고 있습니다. 물론 한류로 촉발된 학습 동기를 지니고 있는 학습자들이 많을 것입니다. 그러나 한국어 학습자의 층위가 점점 더 다양해지고 있는 추세이기 때문에 학습 동기에 대해 이렇게 단정적으로 기술하는 것은 조심스럽다는 생각이 듭니다. 또 한류로 인해 한국 문화에 대한 호감을 가지고 출발한 학습자라 하더라도 그것이 한국의 전통 문화나 현대 사회 문화를 아우르는 한국 문화 전반에 대한 호감을 대변한다고 하기는 어려울 것 같습니다.

둘째, 조사 대상 학생을 어떻게 선정했는지 궁금합니다. “각 반에서 모두 A+를 받았던 학생으로 한국어 능력, 한국문화 이해능력, 학습능력에서 비교적 균일한 집단이라고 할 수 있다.”는 기술을 보면 수업에서 받은 성적을 고려한 것으로 보입니다. 특별히 이렇게 한 이유가 있는지 궁금합니다. 즉 한국 문화 수업에서 높은 성적을 받은 학생들만을 대상으로 조사했을 때 밝혀낼 수 있는 특별한 부분이 있는지 궁금합니다. 오히려 무작위로 선정한 학생들이 문화 인식에서 보이는 차이가 문화 학습의 차이와 관련되어 있는지를 파악해 보는 것이 더 효과적이지 않았을까 하는 생각도 해 보게 됩니다.

셋째, 예비 연구의 차원이라서 적은 수의 학생들을 대상으로 이루어진 조사라고 밝히고 있기는 하지만 그러한 점을 감안하더라도 표본이 너무 적다는 느낌이 듭니다. 그러다 보니 중국 학생 2명, 베트남 학생 2명, 총 4명의 학생들을 대상으로 한 조사에서 얻은 수치가 어떤 의미를 지니는지가 좀 애매합니다. 발표자가 정리한 조사 결과표에는 4명이 선택한 값의 평균값들이 제시되어 있습니다. 대조군이 없는 상태에서 4명에 대한 평균값을 보여주는 것이 어떤 의미가 있는지 잘 모르겠습니다. 그보다는 국가별, 개인별로 각각의 수치를 제시하고 서로 비교하는 것이 더 낫지 않을까 생각됩니다.

마지막으로 <표5> ‘한국 문화와 자신의 문화에 대한 비교 인식’의 설문 항목을 보면서 의문이 들었습니다. 다른 항목들은 모두 ‘비슷하다’, ‘영향을 받았다’ 등 객관적인 질문에 대해 자신의 가치 판단을 5점 척도로 표시하도록 되어 있다. 그런데 4번 항목만 ‘비슷해서 재미없다’로 질문 속에 가치 판단이 포함되어 있습니다. 4번 항목의 질문만 이렇게 한 특별한 이유가 있는지, 있다면 그 이유가 무엇인지 궁금합니다.

외국인 유학생의 소속감 영향요인 분석을 통한 문화 수업 운영 방안 연구

신유진(부산외국어대학교)

1. 연구 필요성과 목적

학령기 인구 감소로 인해 전체 한국 대학생 수가 매해 4만 5천 여 명 감소하고 있어 최근 2년 사이 약 9만 명이 감소했다. 이러한 위기 극복을 위해 대학들은 해외의 우수한 학생들을 유치하기 위해 힘을 쏟고 있다. 지난해 기준 국내대학의 학위과정에 있는 외국인 유학생 수는 111,858명으로 집계되었는데 이는 2015년에 63,077명인 것과 비교하면 4년 새 두 배 가까이 커진 수치이다. 이런 추세라면 대학의 외국인 유학생 의존도는 계속해서 높아질 것이라 예상할 수 있다. 유학생들의 출신 국가를 살펴보면 중국이 단연 가장 큰 비중을 차지하는데 최근에는 몽골과 베트남 유학생들도 빠르게 늘고 있다. 또, 기타 국가로 분류되는 국적의 유학생도 꾸준히 늘어나는 추세다. 이처럼 대학들이 해외 학생 유치에 적극적으로 나서면서 대학 캠퍼스의 문화 다양성이 진전되고 있다.

그러나 캠퍼스에 다양한 문화적 배경을 가진 외국인들이 들어온다고 해서 다문화 캠퍼스가 성립되는 것은 아니다 (Chen & Zhou, 2019, 58). 한국도 지난 몇 년간 국내 외국인 유학생들 중에서 집단 결석과 잠적, 불법 취업 등으로 인해 불법체류자 신분이 되는 경우가 크게 늘어났다. 법무부의 발표에 따르면 2018년 한 해만 4,576명의 유학생들이 불법 체류 신분으로 전환된 것으로 조사되었다(법무부 출입국외국인정책본부, 2019). 이에 따라 법무부는 외국인 유학생의 불법 체류 관리 감독을 강화하겠다고 계획을 밝혔고, 교육부도 대학 국제화 인증제 강화 방안을 발표하였다.

외국인 유학생의 학교 이탈 현상은 주로 한국어 연수 과정에서 발생하는 편이지만 학위과정에 있는 유학생들의 중도포기율도 계속해서 커지고 있다. 대학 구성원의 변화가 빠르게 일어나는 만큼 다양한 국적의 학생들을 고려한 새로운 교육과정 개발이 요구된다. 이러한 변화가 수반되어야 진정한 의미의 다문화주의 고등교육 기관이라고 말할 수 있을 것이다. 현재 외국인 학생 수를 늘리기 위해 힘을 쏟고 있는 것만큼 다양한 외국인 유학생을 수용할 수 있는 대학의 자체적인 변화 노력이 필요한 시점이다.

북미 지역 대학의 중국인 유학생을 대상으로 연구한 윌(Will, 2016)은 소속감(a sense of belonging)이 유학생들의 긍정적인 학업 성취도를 가져오고, 지속적인 학업에서의 성과를 만들어내는 데 중요한 요인으로 작용하였다고 설명한다. 그는 연구 결과를 바탕으로 유학생이 낮은 소속감을 갖고 있거나 지역사회에 유대감이 부족하면 그의 학업과 생활에 치명적인 영향을 줄 수 있다고 말한다. 특히 외국인 유학생들은 모국과 가족으로부터 분리된 채 언어적 장벽, 문화이해의 부족 등으로 인한 심리적 불안과 상실, 무기력한 감정들을 감당해야 하는 취약한 환경에 놓인다(Kell & Vogel, 2008). 이와 같이 심리적으로 취약한 상황에 있는 경우 소속감을 형성하기란 더욱 쉽지 않다.

기존 교육과정에 유학생들이 편입되는 상황에서는 국내외 학생들 간 소통이 차단되기 쉽고 유학생들은 더 큰 고립감과 차별감, 소외 현상이 나타날 가능성이 크다. 한국 학생들은 “전공 지식에 대한 이해 부족 등 수업을 제대로 따라오지 못하는 외국인 유학생들과 함께 조별과제를 이행해야만 하는 어려움이나 수업 진도 확보의 미비 등에 대한 불만을 토로”한

다(김화경, 2019). 한국어 소통 능력이 떨어지는 외국인 유학생들은 한국인 학생들과의 토론에서 소외되는 일이 많고 조별 과제 중에 갈등을 빚는 경우도 나타난다(주희정, 2010; 박소연, 2018). 이처럼 한국 학생들은 외국 학생들에 대한 편견의식이 높아지고 있고, 외국 학생들은 소외감, 박탈감으로 인해 학업을 포기해 버리는 상황으로 이어지고 있다.

외국인 유학생에 관한 국내 연구를 보면 유학생들의 대학생활 적응에 관한 연구가 활발히 진행되어 왔음을 알 수 있다. 주로 유학생의 한국어 숙달도, 한국문화 교육, 또래 친구와 같은 사회적 관계 등 외국인 유학생의 한국어와 한국문화 그리고 학교생활 경험과 적응 과정에 관한 연구가 있다.¹⁾ 한국어교육에서는 한국문화교육의 내용과 방법, 학습자를 대상으로 한 문화교육에 대한 요구 분석, 한국어 교재에 나타난 문화 요소 분석이 활발히 이루어진 것으로 조사되었다(신소영, 유승금, 2020, 14). 이에 반해 국내 외국인 유학생의 소속감에 관한 연구는 아직까지 진전이 없다. 외국인 유학생을 대상으로 한 한국문화 교육과정은 대학 커뮤니티 안에서부터 문화적 소속감을 키워나갈 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 이에 본 발표를 통해 소속감 증진을 위한 문화 수업 운영 방안에 대해 모색해보고자 한다.

2. 소속감의 개념과 영향 요인

소속감(a sense of belonging)은 공동체와의 연결성에 대한 개인의 인식으로 개념화된다. Maslow의 인간 욕구 이론의 5단계 중 소속의 욕구는 생리적 욕구와 안전의 욕구 다음으로 오는 인간의 기본 욕구로 공동체 내의 구성원임을 인정받고자 하는 욕구를 말한다. 자신이 어느 한 공동체에 속해 있다고 느끼는 감정을 뜻하는 것으로 이러한 감정을 느끼기 위해서는 구성원들과 안정적인 관계망을 형성하여 그 안에서 지속적으로 소속원들과 접촉하고 소통이 일어나야 한다. 그런 점에서 소속의 욕구를 사회적 욕구라고도 부른다. Berman(1997)도 교실과 학교 환경에서 교사와 학생, 학생과 학생의 관계가 서로의 존재를 지지하는 발전적인 관계로 형성되어야 소속감을 느낄 수 있다고 강조하였다(Beck & Malley, 1998). 특히 Chiu외(2012)는 학생이 학교에 대한 소속감을 느끼는 데 있어 교사의 역할이 매우 중요하다고 말한다. 그들의 연구에 따르면 교사와 학생의 관계가 가까울수록, 학생에 대한 교사의 지지가 더 많을수록, 교실과 학교의 제도를 더 잘 인지하는 학생일수록 학교에 대한 소속감이 더 크게 나타났다. 또, 1세대와 2세대 이민학생들의 교사와의 관계가 원어민 학생들과 교사의 관계에 비하면 덜 친밀한 것으로 나타났다. 이러한 차이가 학생들의 소속감 수준에도 차이를 발생시키고 나아가 학생들의 학업에도 영향을 주는 요인으로 작용할 수 있다는 것이다.

차별과 편견도 소속감 형성에 중요한 변수로 지적되고 있다. Araujo(2011)에 의하면 편견과 차별은 미국의 대학 캠퍼스에서 외국인 유학생들이 쉽게 마주하게 되는 장애물이라고 표현한다. 요컨대, 이러한 장애물들이 유학생들의 사회적 연결감을 떨어뜨리는 결정적인 요인으로 작용한다는 것이다. 주류집단 구성원들이 보이는 외국인 유학생에 대한 편견과 차별 의식은 유학생들의 스트레스를 유발시키고 교육 만족도에도 부정적인 영향을 미치며 문화적응을 방해할 수 있다(Eimers & Pike, 1997).

공동체와 소속감 이론에서 McMillan과 Chavis(1986)는 공동체(community)의 일원으로 느낄 수 있도록 하는 요소로 영역(membership boundaries), 영향력(influence), 필요의 충족(fulfillment of needs), 연대감(emotional connection)을 제시한다. Vgol(2016)도 비슷한 관점에서 공동체의 안팎을 명확히 구분하는 경계선(boundary)이 공동체 소속원들의 소속감을 높이는 데 효과적이라고 말한다. 집단 내부에 속한 구성원들의 소속감은 공동체가 공유하는 가치가 명확하게 제시되어야 하고 공동체 구성원들만의 의식(ritual)과 상징(symbol), 이야기(story)등이 있을 때 강화될 수 있다고 말한다.

1) 권양이(2008), 전재은과 장나영(2012), 박은경(2011), 김서정(2016) 윤희원과 민병근(2012), 주동범과 김형화(2013) 등의 연구가 있다.

Vgol(2016)이 언급한 공동체의 바람직한 리더의 역할 가운데 가치의 공유, 정체성 확립, 그리고 행동규범의 제시가 있는데 이는 하나의 공동체 문화를 전달할 때 문화 교사가 다루어야 할 주제들에도 해당된다. 이런 관점에서 보면 문화 교사는 문화 수업 운영을 통해 체류 국가의 문화에 대해 다루면서 유학생들의 소속감과 공동체 의식을 가질 수 있도록 지원할 수 있다. 주요 연구자들이 제시한 소속감 영향 요인을 정리하면 다음의 표와 같다.

〈표 1. 소속감 형성에 영향을 미치는 요인〉

연구자	영향 요인
Bronfenbrenner(1979)	교사와의 관계
McMillan, Chavis(1986)	영역, 필요의 충족, 연대감, 영향력
Araujo(2011)	차별과 편견
Akarvural(2013)	학생의 존재 인정과 학교의 지지
Chiu외(2016)	학교와 가정의 언어 일치 여부, 교사와의 관계, 문화자원
Vgol(2016)	경계선 설정, 공유된 가치, 공동체의 상징과 이야기
Rivas(2019)	문화적 배경, 체류국 문화에 대한 관점, 개인 경험, 차별과 편견

위와 같이 소속감에 영향을 미치는 요인들이 다양하게 제시되어 왔다. 본 연구에서는 공동체 이론에 입각해 제시한 McMillan과 Chavis(1986)의 요인들을 참고하여 보다 큰 틀에서 문화 교육의 방향을 설정하고자 하며, Rivas(2019) 등이 제시한 소속감 영향 요인들을 바탕으로 구체적인 문화 수업의 내용 요소를 구성하고자 한다.

3. 유학생 소속감 증진 목적의 문화 수업 운영 방안

본 연구는 외국인 유학생의 문화적 소속감을 강화할 수 있는 문화 수업 운영 방안을 모색하기 위하여 먼저 McMillan과 Chavis(1986)의 이론에 따라 문화 교육의 기본 방향을 다음과 같이 설정하였다.

1) 학교/지역/국가 단위의 사회적 관계 형성

외국인 유학생을 대상으로 실시된 한국문화 수업 요구도 조사에서 학교(대학 생활)에 대한 요구가 가장 많았고 그 다음으로 매체, 역사, 직장, 경제 순인 것으로 나타났다(김서형, 2009). 이는 외국인 근로자나 결혼이민자 등 다른 상황의 외국인 이주민들과는 구별되는 관심도를 나타내는 것이다. 김서형(2009)의 연구에 따르면 대학생 대상 한국어교재에 대학 생활에 관한 내용이 부족한 것으로 조사되었다. 이런 점을 고려하면 유학생을 대상으로 교우 관계 혹은 선후배 관계, 교수-학생 관계와 예절 등과 같은 문화 주제가 보다 중요하게 다루어질 필요가 있다. 브론펜브레너(Bronfenbrenner, 2005)의 생태시스템 개념을 적용하여 마이크로시스템으로서 학교 문화와 구성원들과의 관계 형성을 주제를 포함하고, 학교와 국가를 매개하는 지역문화를 메소시스템으로 보고 지역사회 구성원들과의 관계 형성에 대한 이해와 참여 기회를 제공할 수 있다. 나아가 매크로시스템으로서 한국사회와 문화, 한국인들과의 사회적 관계를 형성하는 데 지원할 수 있는 수업 체계를 마련하여 전체적으로 한국사회 구성원들과의 관계망을 학교에서 시작하여 범위를 점차 확장시켜 나갈 수 있도록 교

육과정을 구성하는 방법이 있다.

2) 학생의 학습 능력 계발 지원

주희정(2010)은 외국인 유학생의 국내대학 학습경험에 관한 질적 연구 결과를 토대로 외국인 유학생을 위한 프로그램 개발 필요성을 주장하고 프로그램 개발에 대해 제안한다. 그의 제안 사항에는 이문화간 의사소통능력 향상을 위해 내외국인 학생 모두가 참여할 수 있는 교육프로그램을 제공할 것, 이문화 개방성을 진단하고 학교차원의 이문화 이해 교육프로그램과 문화간 협동학습을 활용한 강의설계를 할 것이 포함되어 있다. 또한 김화경(2019)의 연구에서는 유학생들의 학업 수행 역량을 높이기 위한 목적으로 학생들의 의사소통능력 함양을 위한 구체적인 수업 설계 및 운영 방법을 제안하고 있다. 두 연구자들 모두 국내 학생들과 외국 학생들 간의 상호작용의 중요성을 강조하고 있다. 학생들은 어느 분야를 공부하든 비판적으로 사고하고, 문제를 파악하고 그것의 해결 방안을 찾기 위해 타인과 소통하고 협업해야 한다. 문화 수업에서도 이러한 학습 역량을 키울 수 있도록 상호관계 속에서 협업을 훈련할 기회를 제공할 수 있어야 한다.

3) 문화 간 소통 기회 제공

새로운 환경에서 사회적 관계가 부족할 수밖에 없는 외국인 유학생들은 자존감의 상실, 불안감, 우울감을 느낄 가능성이 더 크다. 이 같은 상태에 있는 학생들은 학업 수행 결과도 낮은 것으로 보고된다(Trice, 2004; Darwish, 2015). 그러므로 대학은 외국인 유학생들이 사회적 관계를 잘 형성해 나갈 수 있도록 지원해야 한다. 유학생들의 자존감과 심리적 안정감을 회복하도록 하는 일은 이들의 사회적 참여와 소속감 강화에 매우 중요한 요소로 작용할 수 있기 때문이다.

상호문화주의는 다문화주의와 달리 상호성을 강조하므로 서로 다른 언어와 문화를 가진 사람들과 교류하고 소통하는 과정을 중시한다(장한업, 2015). 상호문화주의를 지향하는 문화 수업에서는 학생과 학생 혹은 교사와 학생의 문화 간 의사소통을 원활하게 하여 대등한 위치에서 서로 대화하고 교류하는 일이 가능해진다. 또한 문화적 간극을 좁혀 나가는 과정에서 참여자들간 유대감과 문화에 대한 이해도가 상승할 가능성이 크다.

4) 주체적 문화 안내자의 역할 부여

현재 대학들이 운영하고 있는 외국인 유학생의 소속감 증진 프로그램은 대부분 단발성으로 이루어지는 한국문화 체험 프로그램인 경우가 많다. 기존 교육과정에 편입되는 외국인 유학생들은 한국 학생들과의 토론에 동등한 위치에서 참여하기가 힘들고, 온전하게 제 역할을 수행하기 어렵다. 이 같은 상황에서는 유학생들이 주체적인 의식을 계발하거나 대학 생활에 자발적으로 참여하며 학교에 소속감을 느끼기란 쉽지 않다. 학생들이 주체적으로 소속감을 강화해나갈 수 있는 활동을 개발하여 제공하는 것이 필요하다. 신뢰하는 환경에서 목적적으로 문화 간 의사소통할 수 있는 기회를 가진다면 그 과정에서 자신을 사회적 존재로 인식하고 새로운 사회 공동체에 기여할 수 있는 주체로 성장할 수 있을 것이다.

4. 문화 수업의 실제

1) 수업 개요

앞서 제시한 수업 방향에 맞춰 본 연구자의 2020학년도 1학기 A과목의 문화 수업 활동을 일부 구성하였다. 해당 수업은 수강생들이 자신 주변과 앞으로 만나게 될 다문화 환경에서 의사소통할 수 있는 능력을 함양하는 것을 목적으로 개설된 과목이었다. 주요 수업 활동은 자신이 속한 문화와 다른 배경을 가진 학생들과 의사소통한 후 대화일지를 작성하는 일이었다.

2) 수업 활동의 예

(1) 참여 학생

A과목을 수강한 한국 학생 32명과 그들의 대화 파트너가 된 외국인 유학생 32명이 5월 1주부터 6월 1주까지 제시된 주제에 대해 이야기를 나누는 커뮤니케이션 활동 과제를 수행하였다. A그룹의 한국 학생들의 경우 문화간 의사소통이라는 수업의 일환으로 과제를 수행하였고 외국 학생들은 자발적인 참여에 의한 것이었다. 외국인 학부생들 중에서 한국인 친구를 사귀고 싶거나 한국문화, 한국어에 대해 더 공부하고 싶은 학생들이 참여하였다.

본 연구는 과제 수행 일지를 충실하게 기록한 14개의 팀으로 한정하였다. 연구 참여자 중 외국인 유학생의 경우 한국 체류 기간은 1개월부터 4년 반까지 다양하였으나 한국어 수준은 한국어 채팅 시스템으로 대화가 가능한 수준으로 3~5급에 해당하였다. 유학생의 국적은 중국 4명, 베트남 4명, 일본 3명, 브라질 2명, 프랑스 1명이었다. 이 가운데 다음 대화문에 등장하는 일부 참여자의 정보를 제시하면 아래와 같다.

〈표2. 참여학생의 국적과 한국체류 기간〉

외국 학생	국적	한국 체류 기간	대화 내용
A	터키	4년	대화 1
B	베트남	1개월	대화 2, 6, 7
C	일본	3년	대화 3
D	베트남	3년	대화 4
E	베트남	x	대화 5

(2) 과제 내용

Rivas(2019)의 소속감 영향요인 네 가지를 바탕으로 다음과 같이 소속감 증진을 위한 문화수업 활동 주제를 선정하였다.

〈표3. 문화수업 주제와 활동 구성〉

소속감 영향 요인	문화 수업 주제	관련 활동
나의 문화적 배경	문화의 개념	- 나의 문화 이해
타문화 관점 이해	다문화 이해, 보편성과 특수성	- 나와 다른 문화의 관점 이해
개인 경험	문화 간 의사소통 이해	- 문화 간 소통 기술 활용 - 다른 문화 체험
차별과 편견 제거	차별과 편견, 문화에 대한 태도	- 다문화 현상 이해 - 문제 해결과 실천

위의 활동을 수행할 수 있도록 대화 주제를 아래와 같이 구체적으로 제시하였다. 주제는 학생들에게 순차적으로 제시되었고 해당 주제 파트너와 대화 주제를 가지고 커뮤니케이션 활동을 수행하였다.

- 주제1 : 서로를 소개하기, 공통점 찾기
- 주제2 : 상대방 문화에 대해 내가 가진 선입견(고정관념)을 말하고 필요한 경우 서로가 가진 생각을 수정해 주기
- 주제3 : 서로의 문화가 가진 공통점과 특수성을 찾아보고 설명하기
- 주제4 : 우리만의 이야기 만들기 (상대방이 제시한 단어를 가지고 문장 만들기)

위와 같이 총 4개의 대화 주제가 제시되었고 마지막 5주차에는 마무리하는 시간을 갖도록 하였다. 학생들의 대화는 코로나 상황으로 인해 일부 팀을 제외하면 주로 실시간 온라인 채팅으로 이루어졌다. 한국 학생들은 과제 수행 후 파트너와 나눈 내용을 대화일지 형식으로 작성하여 학기말에 제출하였다.

3) 과제 수행 결과²⁾

(1) 서로의 관점 이해

상대방 문화와 공통점, 차이점을 찾아가는 활동 과정에서 서로의 문화를 연결 지어 생각하려고 하는 모습을 볼 수 있다. 이러한 과정에서 서로의 문화가 좀 더 가깝게 느껴질 수 있으며, 다음의 대화문에서 알 수 있듯이 자문화에 대한 상대방의 관점도 알아볼 수 있어 자문화와 자신의 정체성에 대한 객관적인 이해에 도움이 될 수 있다.

[대화4]

H1 : 터키는 결혼식을 하루에 끝내? 한국은 결혼식이 빨리 끝나는데 다른 나라는 며칠씩 하는 데도 있더라고.

A : 동쪽과 북쪽에 사는 사람들 중에 며칠 날 하는 사람이 있어요. 옛날에 부자들은 2주 정도 결혼 파티를 했었는데 지금은 최대 3일 해요.

H1 : 한국에서는 3일 동안 결혼 파티하는 거 상상 못 하는데 정말 다르다. 한국에서 결혼식 가봤어? 한국은 하루만

2) 본 연구는 대화 내용을 살펴보는 것에 주안점이 있으므로 대화상에 나타난 단순한 기술적 오류는 최대한 제거하고 대화문을 옮겼음을 밝힌다. 또한, 외국인 유학생들에 초점을 맞추기 위해 한국 학생들은 모두 “H”로 일괄 표기하였고 참여자들의 정보가 노출되지 않도록 필요한 경우 일부 내용을 보이지 않게 처리하였다.

하는데 1시간에서 2시간 동안 하고 밥을 먹는데 한 1시간 정도 먹고 끝나. 가족이면 전통 혼례까지 하니까 더 시간이 걸릴 거야.

A : 내 생각에 인내심이 없으니까 빨리 하는 것 같아요. 택배시스템은 대단해요.

H1 : 한국 사람들이 너무 경쟁해야 하고 돈 많이 벌고 잘 살아야 한다고 생각하는 사회라서 그렇게 된 것 같아.

다음은 베트남에서 한국으로 유학한 지 한 달이 된 A학생과 한국 학생이 각자의 관점에서 베트남 날씨와 선입견을 말하고 있다. 특히 A학생은 동남아인, 베트남인의 시각에서 한국인에 대한 생각을 말하고 있다. 이 과정에서 학생은 자신의 정체성을 재확인할 수 있다.

[대화1]

H2 : 1월에 (베트남) 여행을 갔는데 추워서 깜짝 놀랐어요.

B : 베트남 겨울도 너무 춥지만 한국이 훨씬 추운데요. 전 4월에 한국에 왔지만 베트남 겨울처럼 추웠어요.

H2 : 혹시 한국, 한국인에 대한 선입견이 있었어요?

B : 사실 일부 한국 사람들 중에는 동남아 사람을 별로 좋아하지 않는 사람들이 있다고 생각해요. 이걸 대부분이 아니라 일부만이에요. 물론 친절할 사람도 있어요. 언니처럼요.

다음의 대화문을 보면 유학생이 학교 입학 당시 특정 학과에 들어가고 싶었지만 한국어가 서툰 이유로 그렇게 하지 못한 사정과 입학 후 한국인 친구를 잘 사귀지 못하는 현재 상황에 대해 말하며 아쉬움을 드러내고 있다.

[대화3]

C : H씨는 ○○학과인가요?

H3 : 맞아요.

C : 네~! ○○학과는 4급이 있으면 들어갈 수 있다고 들어서 편입하기 직전까지 고민했었어요. 근데 친구한테 물어봤더니 외국인한테 많이 어렵다고 들었어요.

H3 : B씨, 토픽 4급이에요? 확실히 어렵긴 하죠. 그럼 어느 학과인가요?

C : □□학과!! 외국인만 있어요. 모처럼 한국에 왔는데 외국인들과 많이 친해져서요. 외국인이랑 친해지는 것도 좋은데 한국인들과 더 친구가 되고 싶었어요.

한국 대학생들이 외국 학생들에 대한 피해의식이 커지고 외국 학생들은 학업을 따라가지 못하고 중도에 포기해 버리는 상황이 발생함에 따라 일부 대학에서는 국내의 학생들 간 분리 교육을 선택해 운영하고 있다. 하지만 대화문을 통해서도 알 수 있듯이 이러한 대학의 분리 교육으로 인해 국내외 학생간의 교류가 차단되는 결과가 나타나고 있다. 이는 주류 집단이라고 볼 수 있는 한국 학생들과의 연결감을 떨어뜨려 외국인 유학생들의 소속감에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

(2) 차별과 편견, 선입견 해소

2주차에는 서로가 가진 상대 문화에 대한 선입견을 듣고 필요한 경우 상대방의 생각을 수정해 주는 시간을 갖게 하였다. 이러한 활동은 유학생들이 한국인의 관점을 이해하고 한국인이 가진 편견을 바로 잡아주는 기회를 갖도록 함으로써 주체적인 문화 안내자로서 자신의 문화에 대한 이해도를 높일 수 있다.

[대화4]

H4 : 내가 가진 선입견은 두 개가 있는데 첫 번째는 ‘베트남 사람들은 다 착하다’라는 거고 다른 하나는 ‘베트남 사람들은 대부분 다 날씬하다’라는 거야. 내가 가지고 있는 선입견이 사실이야? 이 선입견에 대해서 어떻게 생각해?

D : 베트남 사람들은 다 착하다는 거 사실이 아니지. 다 착하다고 하면 안 되잖아. 착한 사람도 있고 안 착한 사람도 분명히 있어. 내 생각에는 너가 아는 사람이 착해서 그런 거 같아. 또 베트남이 열대 나라라서 날씨가 더워서 과일과 채소가 많고 저렴해서 기름 없고 짜게 먹는 식이라 살이 많이 안 찢 것 같아. 그리고 유전자 때문일까? 그래서 대부분 키가 작고 날씬한 사람들이 잘 보여.

다음은 코로나 확산으로 인해 아직 한국에 입국하지 못한 베트남 유학생과 한국 학생 사이에서 나눈 대화의 일부다. 미디어에 나타난 한국문화에 대해 베트남 학생이 어떻게 인식하는지 알 수 있다. 그리고 E학생은 미디어에 나타난 한국인의 모습과 달리 한국 학생의 반응처럼 누구나 찜질방 문화를 즐기는 것은 아니라는 점을 확인할 수 있다. 문화 간의 사소통은 정형화된 한국문화 외에 다양한 한국인의 관점을 볼 수 있도록 해 준다. 이는 외국인의 초기 유학생생활에서 문화충격을 완화하고 고정관념과 선입견을 해소하는 데 긍정적인 효과로 작용할 수 있다.

[대화5]

H5 : 혹시 한국문화 중 새롭거나 신기했던 문화 있어요?

E : 베트남에서 찜질방이 많지 않고 베트남 사람들은 찜질방 같은 공공장소에서 쓰는 것에 익숙하지 않아요. 너무 부끄러워서요. 그리고 저는 드라마나 예능 프로그램을 봤는데 찜질방에서 계란이나 라면 같은 음식을 먹을 수 있어요. 정말 편의점 같아요. 아, PC방에서도 그런 것 같아요. 한국 PC방에서 많은 것을 먹을 수 있어요.

H5 : E씨가 드라마를 많이 봐서 한국의 찜질방이나 PC방에 대해 잘 아는 것 같네요. 베트남에도 찜질방이 있어요?

E : 찜질방이 있는데 아마 하노이랑 호치민에 있는 것 같아요.

H5 : 아, 그래요. 저도 찜질방과 목욕탕은 조금 부끄러운 것 같아요. PC방은 E씨가 와도 정말 재미있을 거예요.

(3) 연대감 (emotional connectedness)

서로의 나라에 대한 고정관념과 선입견을 말해야 하는 과제는 경우에 따라 민감해질 수 있는 대화 주제다. 다음에서는 한국에 온 지 1개월밖에 되지 않은 B학생이 자신이 갖고 있는 한국인의 선입견에 대해 말한 후 이를 들은 한국 학생의 반응에 미안한 감정을 표현하고 있다. 두 학생은 서로의 감정을 챙기면서 위로하고 힘을 북돋아 준다. 열린 태도로 자신의 생각을 표현한 결과, 마지막에 B학생이 “한국에서 기회가 있으면 꼭 만날게요”라는 말에서도 알 수 있듯이 두 학생 간 유대감을 더 강화시키는 계기가 되었음을 보여준다.

[대화6]

H2 : 혹시 한국, 한국인에 대한 선입견이 있었어요?

B : 사실 일부 한국 사람들 중에는 동남아 사람을 별로 좋아하지 않는 사람들이 있다고 생각해요. 이건 대부분이 아니라 일부만이에요. 물론 친절한 사람도 있어요. 언니처럼요.

H2 : 그렇게 생각했구나. 모든 사람이 다 친절했으면 좋겠어요. (눈물 표시) 앞으로 이씨가 만나는 한국인들은 다 친절했으면 좋겠어요.

B : 언니, 이런 말을 들어서 슬픈가요? 슬프게 했다면 미안해요. (눈물 표시)

H2 : 아니예요! 혹시 나쁜 한국인을 만난 적이 있으면 제가 더 미안해요. 저는 안 슬퍼요. 미안해하지 말아요!

B : 네, 언니처럼 친절할 사람을 사귄 수 있으니 너무 다행이네요. 한국에서 기회가 있으면 꼭 만날게요.

이어서 E학생과 한국학생의 대화문을 보면 E학생은 한국에 와서 2주 간의 자가격리 후 외국인들과 한국어 수업을 듣고 있어 한국인 친구를 사귄 기회가 없다고 말한다. 이러한 상황에 있는 유학생들이 소외감, 박탈감을 느끼지 않도록 체계적인 상호문화 수업 운영을 통해 한국인 친구와 연결감을 갖고 한국문화, 한국인에 대해 알아갈 수 있도록 지원하는 일이 필요하다.

[대화기]

H2 : 한국에 언제 왔어요?

B : 4월 1일에 입국했어요. 그리고 14일 동안 자가격리해야 돼서 16일에 밖을 나갈 수 있었어요. 한국 온 게 엄청 힘들더라고요 (눈물 표시)

H2 : 많이 힘들었겠어요 (눈물 표시) 대단해요. 한국인 친구를 사귀었어요?

B : 아뇨. 여기에 한국어도 공부하고 있으니 반에 모두 외국인이에요. 근데 학교에 안 가서 새로운 친구를 사귀고 싶어도 안 되는데요.

H2 : 저랑 자주자주 메시지 하면 더 한국어를 잘하게 될 거예요.

5. 결론

새로운 이주 국가, 지역, 학교에 대한 소속감은 자동적으로 만들어지지 않는다. 현재 대학들은 외국인 연수생을 대상으로 한국어교육과 한국의 사회·문화 이해 교육에 주력하고 있다. 정규 학위과정에 있는 유학생들은 기존의 전공 수업에 따라가야 하지만 한국학생들이 주류인 전공 수업에서 유학생들은 토론에 참여하지 못하거나 온전하게 제 역할을 할 수 없는 경우가 많다. 이 같은 교육 과정 속에서는 유학생들이 주체적인 의식을 계발하거나 대학 생활에서 소속감을 느끼기란 쉽지 않다.

본 발표는 지식 전달 중심의 문화 수업과 다른 차원에서 학생들 스스로 주어진 과제를 수행하면서 서로의 문화에 대해 알아가는 과제 활동을 구성하여 제시하였다. 이를 통해 외국인 유학생이 소속감을 형성하고 강화할 수 있는 기회를 제공하고자 하였다. 그 결과, 참여자들은 서로의 문화를 소개하는 과정에서 자연스럽게 상대방의 관점과 문화에 대해 이해하려고 노력하는 모습을 보였다. 또한 주제를 둘러싼 의미를 형성해나가는 과정에서 주체적인 문화 안내자로서 역할을 수행하며 협업하는 모습을 보여주었다. 마지막으로 인터넷을 통한 비대면 소통 상황에서도 감정을 표현하는 이모티콘을 사용해 자신의 감정을 표현하고 서로의 이야기에 공감하며 유대감을 형성해나가는 모습을 확인할 수 있었다.

코로나 사태로 인해 학생들 일부를 제외하고 대부분 비대면으로 소통하였다. 채팅 시스템이 익숙하지 않은 외국 학생들의 경우 한국 학생들과 온라인 대화를 이어나가는 데 어려움을 보였다. 그러나 한편으로는 비대면 상황이었기에 좀 더 참여자들이 솔직하고 자유롭게 상대방 문화에 대해 말하고 자문화에 대해서도 시간을 들여 찾아보고 정제된 말로 문화 간 소통할 수 있었다고 평가된다.

■ 참고문헌 ■

- 권양이 (2008). “외국인 유학생의 국내 대학 초기 적응에 관한 질적 탐색” 한국교육학연구 14(1), 301-333.
- 김서정 (2016). “아시아 유학생의 한국 유학생생활 경험에 관한 내러티브 탐구” 교육인류학연구 19(3), 153-183.
- 김서형 (2009). 한국어 수행 향상을 위한 문화 교육 연구. 한국어학, 44, 83-109.
- 김화경 (2019). “국내 대학 교육의 국제화와 외국인 유학생의 학습 능력 향상을 위한 수업 운영 방안 연구” 시민인문학 36, 141-170.
- 박소연 (2018). “제한 외국인 유학생의 대학생활적응에 영향을 미치는 요인연구: 국내 학술지 중심으로” 상담교육연구 1(2), 13-28.
- 박은경 (2011). “외국인 유학생의 국제이주와 지역사회 적응에 관한 연구: 대구-경북지역 대학을 중심으로” 현대사회와 다문화 1(2), 113-139.
- 신소영, 유승금. (2020). 외국인 유학생의 한국문화교육에 대한 요구 조사. 인문과학연구, 64(0), 5-27.
- 윤희원 & 민병곤 (2012). “해외 대학의 비모어 화자 대학(원)생을 위한 언어 지원 사례 연구 -프랑스 파리 3대학, 7대학과 영국 서리 대학을 중심으로-” 국어교육연구 29, 389-413.
- 장한업. “한국 다문화사회의 교육적 과제” 제64회 한국학교컨설팅연구회 월례회 자료집. (2015.9.19.)
- 전재은, 장나영 (2012). “니하오? 국내 중국인 유학생의 한국 학생과의 교우관계” 한국교육학연구 18(1), 303-326.
- 주동범 & 김향화 (2013). “국내 외국인유학생의 문화적응 스트레스가 대학생활 적응에 미치는 영향” 비교교육연구 23(1), 123-145.
- 주희정 (2010). “외국인 유학생의 국내대학 학습경험에 관한 질적 연구” 教育問題研究 36, 135-159.
- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S., Çengel, M. & Gömleksiz, M. (2013). The development of the “Sense of Belonging to School” Scale. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research. 53, 215-230.
- Banks, J. (2013), Introduction to Multicultural Education, Pearson Education.
- Beck, M and Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. Reclaiming Children and Youth, Vol.7 No.3, pp133-137.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, J & Zhou, G. (2019). “Chinese International Students’ Sense of Belonging in North American Postsecondary Institutions: A Critical Literature Review” Brock Education Journal 28(2), 48-63.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students’ sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Darwish, R. H. (2015). Sense of belonging among international students enrolled in graduate-level business programs: A case study. Bowling Green State University Master Thesis.
- Eimers, M. T., & Pike, G. R. (1997). Minority and nonminority adjustment to college: Differences or similarities?. *Research in Higher Education*, 38(1), 77-97.
- Garrison, D. R. 앤더슨, T. & Archer, W. (2000) 텍스트 기반 환경에서 중요한 질문: 고등 교육 모델의 컴퓨터 회의. 인터넷 과 고등교육, 2(2-3), 87-105.
- Kell, P. & Vogel, G. (2008). Perspectives on mobility, migration and well-being of international students in the Asia-Pacific. *International Journal of Asia-Pacific Studies* 4(1), v–xviii.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Metro-Roland, M. (2018). “Community, Identity, and International Student Engagement” *Journal of International Students* 8(3), 1408-1421.
- Rivas, J., Hale, K., & Burke, M. G. (2019). Seeking a sense of belonging: Social and cultural integration of international students with American college students. *Journal of International Students*, 9(2), 682-704.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Tereshchenko, A., & Araújo, H. C. (2011). Migration and educational inclusion in Portugal: Ukrainian immigrant children's experiences of schooling and belonging. In *Europe's future: citizenship in a changing world: proceedings of the thirteenth conference of the children's identity and citizenship in europe academic network*.
- Trice, A. G. (2004). "Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students" *Journal of College Student Development* 45(6), 671–687.
- Vogl, C. (2016). *The Art of Community : Seven Principles for Belonging*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Pub.
- Will, N. (2016). "From Isolation to Inclusion: Learning of the Experiences of Chinese International Students in U.S." *Journal of International Students* 6(4), 1069–1075.

〈토론〉 “외국인 유학생의 소속감 영향요인 분석을 통한 문화 수업 운영 방안 연구”에 대한 토론문

이화진(국민대학교)

발표문은 한국 문화 수업 운영 방식을 지식 전달 차원이 아니라 학생들 스스로 주어진 과제를 수행하면서 서로 소통하는 방식으로 구성하였다는 점에서 큰 의미를 찾을 수 있습니다. 저자가 밝히고 있듯이, 외국인 유학생에 관한 연구는 한국어 숙달도, 한국문화교육, 외국인 유학생의 한국어와 한국문화 경험 및 적응 과정에 국한되어 있고, 소속감에 대한 연구는 진전이 없습니다. 그러나 해외 여러 연구에서 이미 논의되고 있듯이 소속감(a sense of belonging)은 유학생들의 학업 성취도에 긍정적인 영향을 미칩니다. 특히 국내 학위 과정 유학생들의 중도탈락율이 높아지는 상황에서 그들의 성공적인 한국 유학을 위해서는 문화적 소속감 증진을 위한 교육과정 개발이 그 무엇보다 시급한 과제라고 생각합니다. 이에 이번 발표는 여러 분야에서 외국인 유학생을 지도하는 교수자와 기관 관계자들의 관심을 불러일으키기에 시기적절하다고 생각합니다. 다만 발표문을 읽는 과정에서 드는 의문점과 토론자의 무지함으로 이해하지 못한 부분이 있어 간단히 몇 가지 질문을 하겠습니다.

- 1) 2장에서 주요 연구자들이 제시한 소속감 형성에 영향을 미치는 요인 <표1>로 잘 정리하셨는데, 3장 문화수업 운영 방안은 McMillan과 Chavis(1986)의 이론을, 4장 문화수업 내용요소는 Rivas(2019)의 논의를 선택한 이유가 궁금합니다.
- 2) 수업에 참여하기 전에 학생들이 느끼는 소속감 정도와 수업 참여 후 본인들이 체감하는 소속감의 차이가 문화 수업 실제의 가장 중요한 핵심이라 생각합니다. 따라서 실제 수업을 통해 학습자들이 서로 소통하면서 과제를 수행한 후 유학생들의 소속감 증대가 얼마만큼 이루어졌는지 궁금합니다. 덧붙여 수업에 참여한 외국인 유학생의 한국 체류 기간의 차이도 큰 편인데 이에 따른 소속감 증대 차이가 존재하는지 궁금합니다.
- 3) 과제 주제를 4가지로 제시하였고, 수업 참여자 14팀의 대화일지를 분석하여 과제 수행결과를 도출하셨습니다. 보통 1개 주제에 참여자 상호 소통(채팅) 시간이나 대화량이 얼마 정도 되는 지 또 주제와 잘 맞는 대화가 진행되었는지 자세히 말씀해 주셨으면 합니다.
- 4) 수행결과를 크게 3가지로 구분하여 분석하였습니다. 그런데 분석에 제시된 ‘대화 내용’ 중(2) ‘차별과 편견, 선입견 해소’ [대화 5]의 한국 ‘찜질방, PC방’에 대한 대화 내용을 선입견 해소를 판단하셨는지 궁금합니다.
- 5) 기존의 여러 연구에서 소속감 증대에 ‘교사-학생의 관계’가 중요함을 논의하고 있습니다. 외국인 유학생의 소속감

증대를 위한 교사의 역할에 대한 선생님의 생각을 들려주셨으면 합니다.

의미 있는 발표에 토론자로 참여하게 되어 매우 기쁘게 생각합니다. 유학생들에게 의미 있고 도움이 되는 문화 수업 구성에 밑거름이 되기를 바라며 부족한 질문을 마치겠습니다.

한국학 전공자를 위한 한국문화 거시적 읽기

-신문 빅데이터 분석을 바탕으로-

김일환(성신여자대학교)

1. 도입

이 발표는 대규모 신문 자료로 구성된 신문 빅 데이터를 대상으로 ‘거시적 읽기’ 방법을 적용하여 한국 문화의 구체적이고 세부적인 특징들을 포착하고 그 변화 양상을 추적해 보는 데 목적이 있다. ‘거시적 읽기’ 방법은 대규모의 텍스트 자료를 대상으로 하여 다양한 텍스트 마이닝 기법을 적용하여 유의미한 특징들을 효율적으로 포착하기 위한 방법으로서, 이를 통해 70여 년에 걸친 대규모의 신문 빅 데이터로부터 한국 문화의 구체적이고 특징적인 양상들이 새롭게 부각될 수 있을 것이다. 특히 이러한 접근은 추상적이고 모호하게 기술되었던 한국 문화의 제 양상을 연구자가 직접 구체적이고 실증적으로 분석할 수 있게 해준다는 점에서 더욱 그 의의가 있다.

2. 대상 자료와 방법

동아일보 빅데이터의 구축은 2009년부터 본격적으로 수행된 <물결21> 프로젝트의 성과 중 하나이다.

연도	기사 수	어절 수
2000년	231,361	40,377,975
2001년	220,109	39,728,480
2002년	214,941	42,298,083
2003년	205,635	42,959,317
2004년	200,260	40,652,017
2005년	180,413	38,062,190
2006년	162,055	37,539,133
2007년	177,743	42,432,005
2008년	176,697	42,322,623
2009년	164,314	43,230,845
2010년	170,338	48,307,337
2011년	157,755	44,425,114
2012년	153,227	44,017,316
2013년	152,348	45,367,321
전체	2,567,196	591,719,756

표 1. '물결 21' 코퍼스의 규모

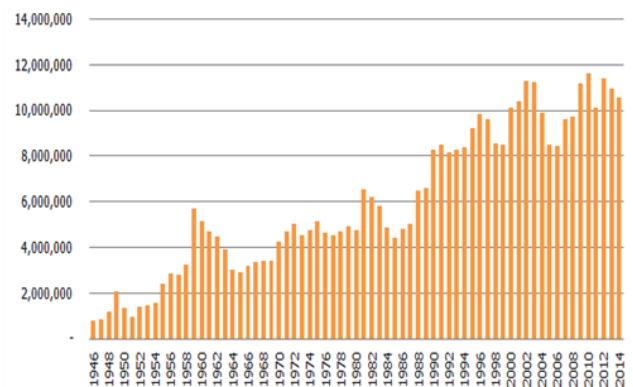


그림 1. 동아일보의 연도별 텍스트 규모

<물결 21> 프로젝트는 2000년대 주요 일간지를 텍스트 빅데이터로 구축, 가공하고 이를 “웹 기반 분석 도구”를 활용

하여 언어, 사회, 문화적 트렌드를 규명하기 위한 목적으로 수행되었다. 그러나 2000년대의 신문 기사만으로는 거시적인 차원의 접근이 불가능함을 인식하게 되었고 이를 보완하기 위해 70년치 동아일보 기사를 추가함으로써 대규모의 통시적인 빅데이터(Big and Long Data)의 면모를 갖추게 되었다.

그림 2는 동아일보 웹 기반 분석도구의 모습을 보여주는데 이 도구는 기본적인 단어 빈도 통계에서 시작하여 공기어 정보, 용례 등을 사용자가 쉽게 접근할 수 있도록 구현되어 있어 대규모의 언어 자원을 처리하기 부담스러워 하는 연구자들에게 많은 도움을 주고 있다.

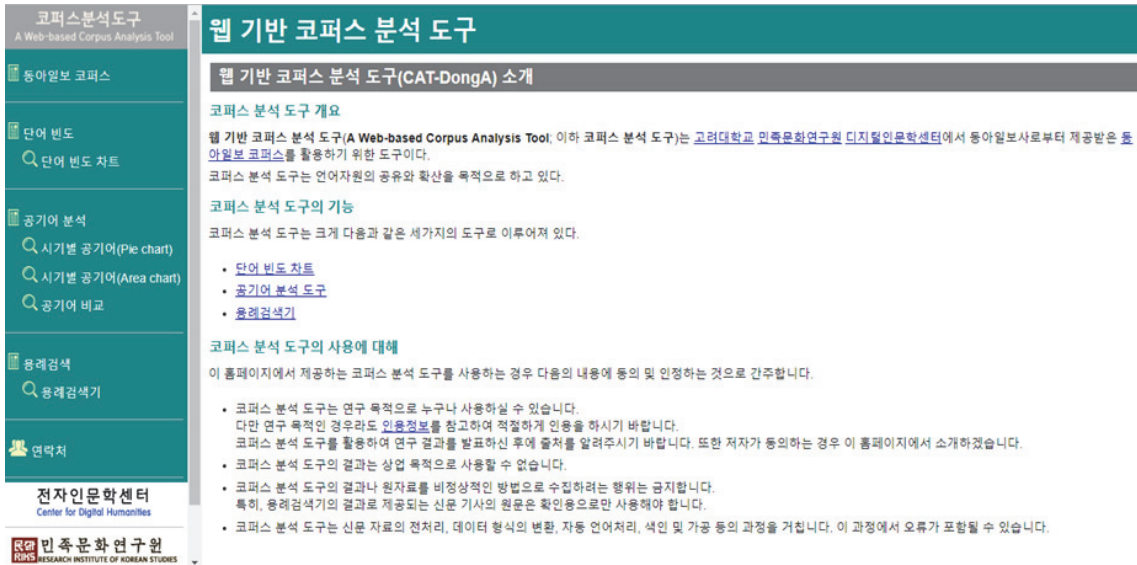


그림 2. 웹 기반 코퍼스 분석 도구(동아일보 빅데이터)

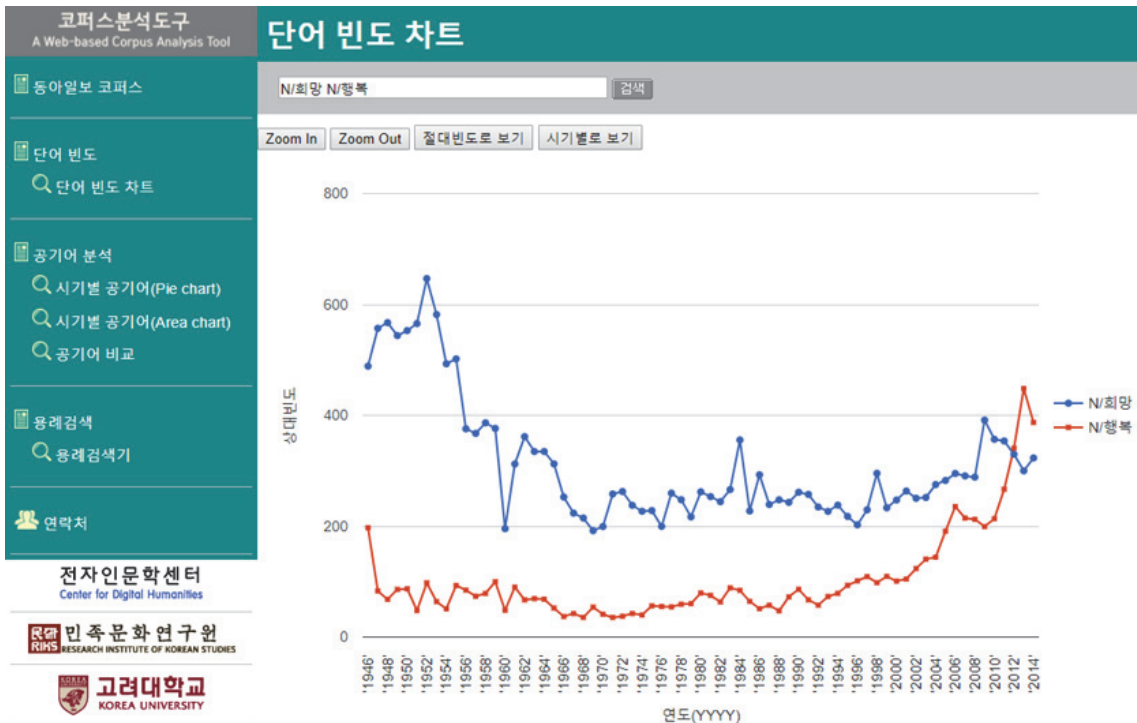


그림 3. 1946년부터 2014년까지의 동아일보 코퍼스의 연도별 단어 빈도('희망'과 '행복')

3. 문화 키워드의 추출과 해석

3.1. 카페 문화

그림 4에는 ‘카페’ 이외에도 ‘다방’, ‘찻방’ 두 단어의 빈도 변화가 함께 제시되어 있다(‘N’은 일반명사라는 뜻). 그림 1을 통해서 우리는 ‘카페’의 빈도가 1990년대 중반 이후 크게 증가하였다는 점을 확인할 수 있다. 그러나 90년대 이전으로 가면 상황은 달라진다. ‘카페’는 ‘다방’보다 빈도가 많이 낮을 뿐 아니라 60년대 이전에는 ‘찻방’보다 더 낮기도 하다. 여기서 우리는 몇 가지 재미있는 사실을 마주하게 된다. 우선 ‘찻방’이란 단어가 1980년대 초반까지 사용되었다는 점, 또 하나는 ‘카페’라는 단어가 1940년대에도 쓰였다는 점이다. 특히 ‘카페’는 1920년대 신문기사에서도 등장하였는데 우리가 지금 알고 있는 ‘카페’의 모습은 아니라는 점에서 다소 충격적이다.

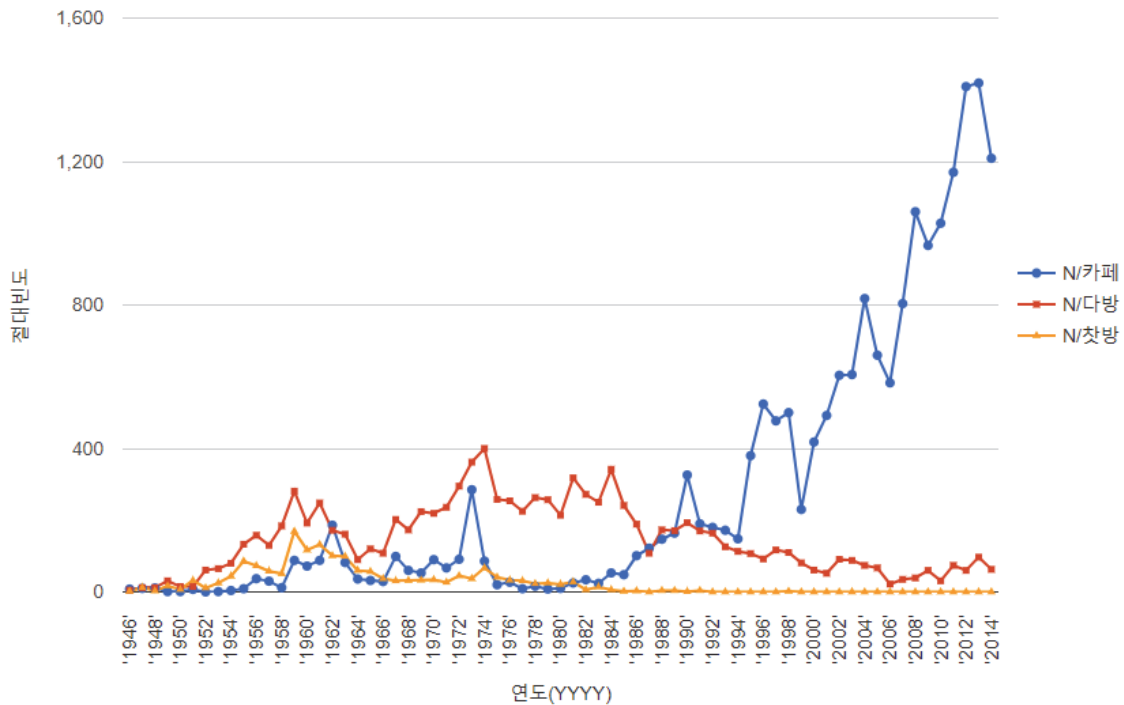


그림 4. ‘카페, 다방, 찻방’의 연도별 사용 빈도(동아일보 빅데이터)

3.2. 체험 문화

2000년대 들어 두드러지게 나타난 현상으로 ‘체험’을 중시하는 문화가 선호되었다는 점이다.

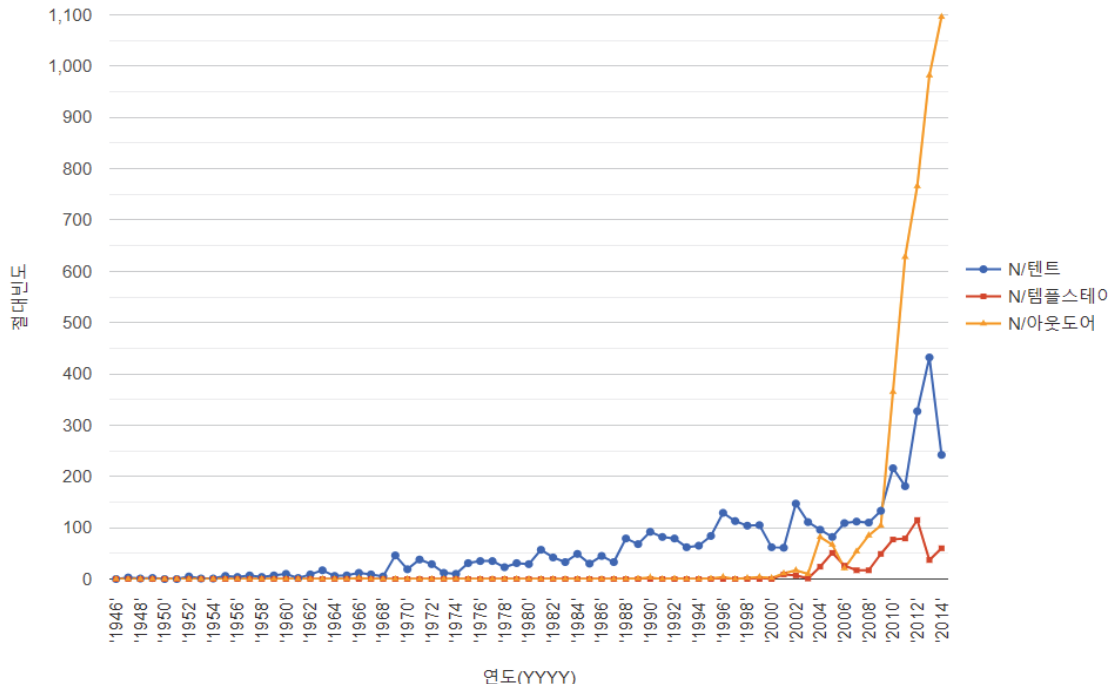


그림 5. '텐트, 템플스테이, 아웃도어'의 연도별 사용 빈도(동아일보 빅데이터)

그림 5에는 '텐트, 템플스테이, 아웃도어'의 연도별 사용 빈도 변화를 보여주는데 이들은 모두 2000년대부터 사용 빈도가 급증하였다. 이러한 체험 중심의 문화는 미래보다는 현재를 더 중시하는 최근 우리의 모습을 잘 반영해 주는 것으로 보인다.

한편 우리 사회가 미래에 대한 가치보다는 현재에 더 충실하려는 모습은 그림 6에서도 확인된다.

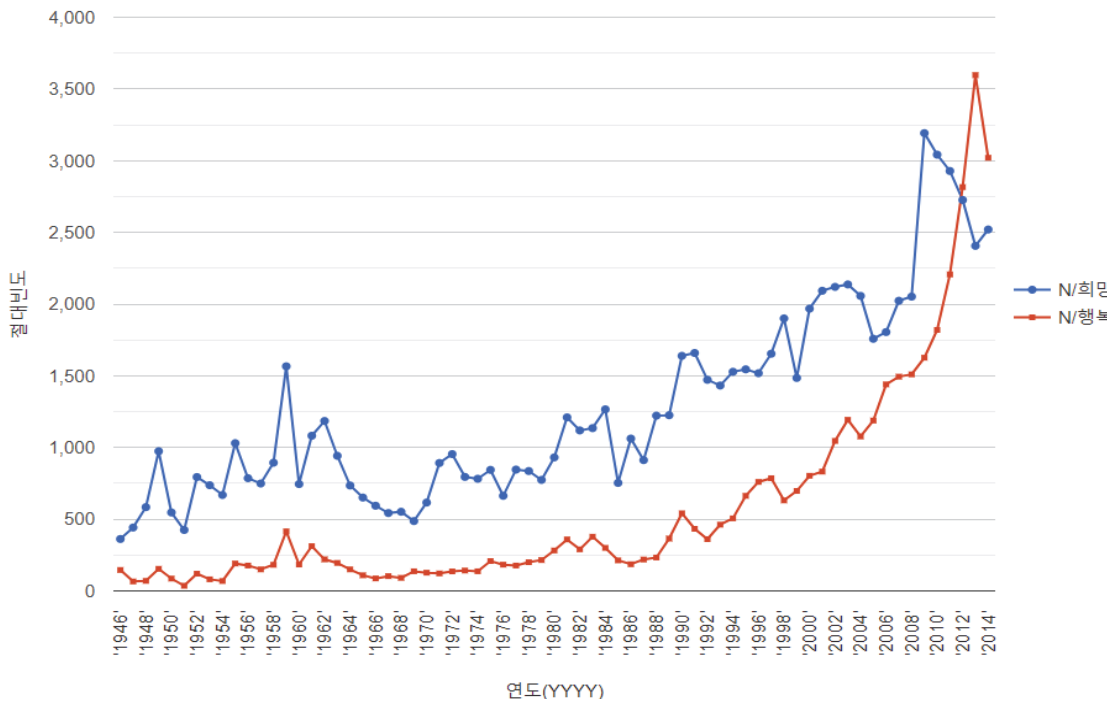


그림 5. '희망'과 '행복'의 연도별 사용 빈도(동아일보 빅데이터)

3.3. 음식 문화

현재를 중시하는 우리 사회의 모습은 요리와 음식과 같은 먹거리에 대한 관심으로 이어진다. 그림 7을 보면 ‘요리, 음식’의 빈도가 2000년대 들면서 크게 증가하는 모습을 잘 보여준다.

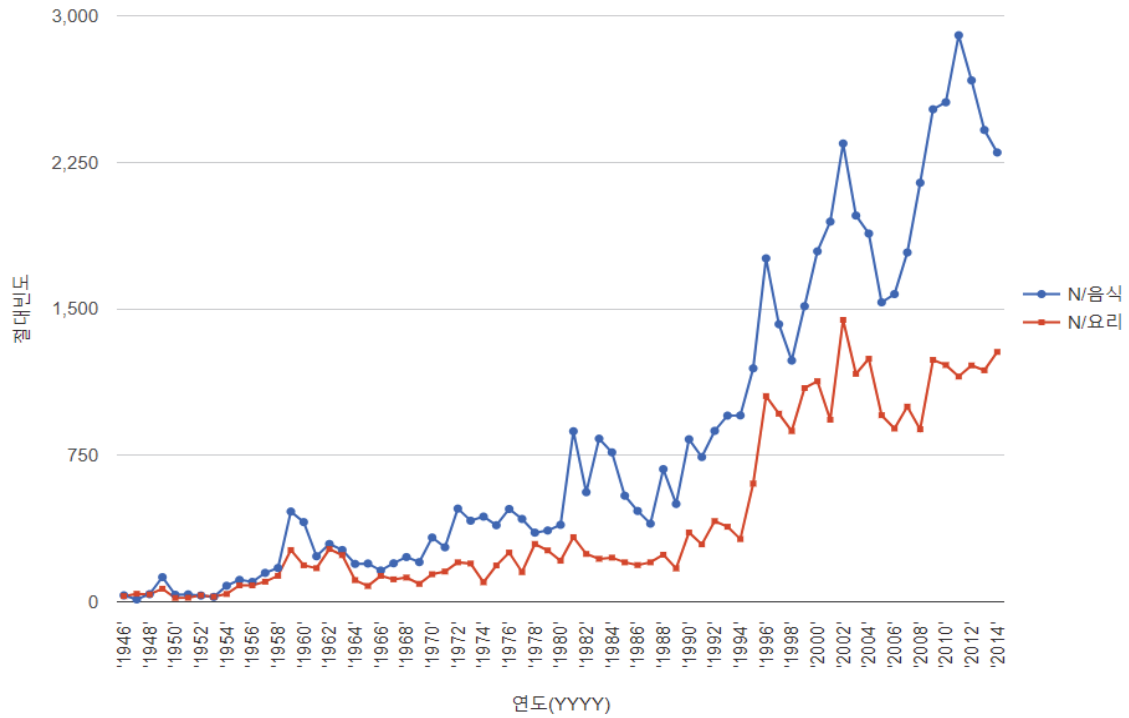


그림 7. ‘음식, 요리’의 연도별 사용 빈도(동아일보 빅데이터)

그렇다면 어떤 음식이 우리의 관심을 받았을까?

음식과 관련한 여러 단어들이 관심을 받았지만 그 가운데 ‘피자, 치즈, 떡볶이, 아이스크림’의 사용 빈도가 주목된다(그림 8).

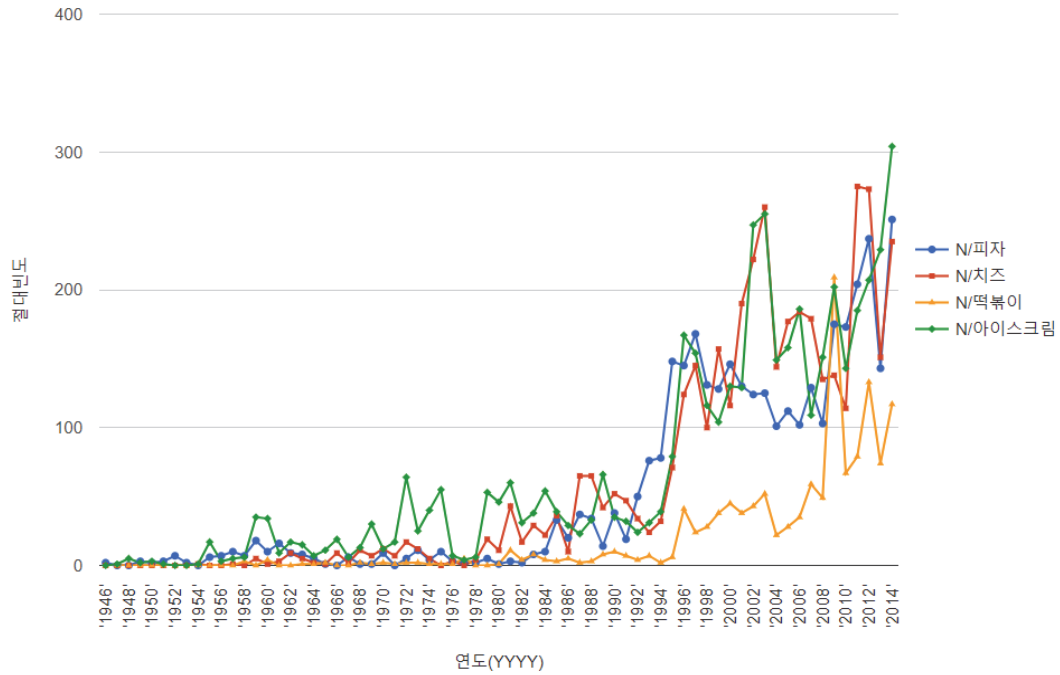


그림 8. '피자, 치즈, 떡볶이, 아이스크림'의 연도별 사용 빈도(동아일보 빅데이터)

3.4. 소비 문화

먹고 마시고 체험을 중시하는 문화는 자연스럽게 소비로 연결된다. 그림 9는 소비와 관련된 '세일, 쇼핑 아웃렛, 백화점'의 연도별 사용 빈도로서 '쇼핑'의 높은 증가 추이가 두드러진다.

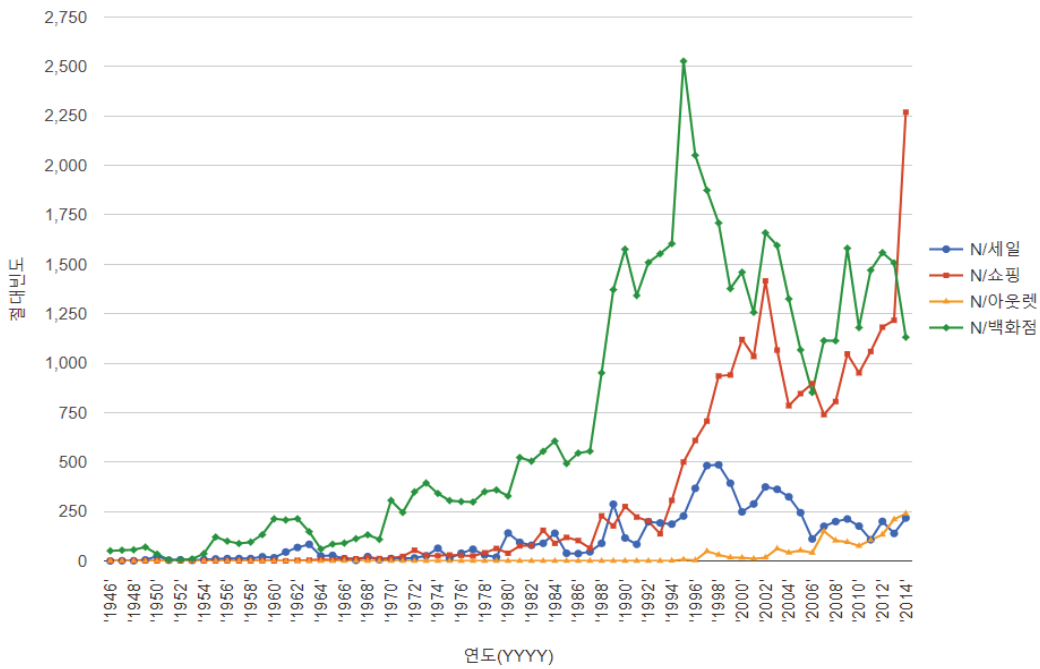


그림 9. '세일, 쇼핑, 아웃렛, 백화점'의 연도별 사용 빈도(동아일보 빅데이터)

그런데 쇼핑 관련 단어 중 '세일, 백화점'은 오히려 빈도가 감소 추이를 보이고 있다는 점이 특징적이다. 이는 '아웃렛'의 증가와는 대조적인 양상이다. 이는 소비, 쇼핑에 대한 관심이 일상화되고 있음을 보여주는 것으로 보인다.

4. 활용 방법

- 문화 키워드를 어떻게 선정할 것인가
- 사용 빈도 기반의 트렌드 분석
- 공기어를 활용한 구체적인 문맥 정보 확인

5. 결론과 남은 문제

〈토론〉 “한국학 전공자를 위한 한국문화 거시적 읽기 -신문 빅데이터 분석을 바탕으로-”에 대한 토론문

김한샘(연세대학교)

1. 도입

이 발표는 정기적으로 누적되어 사회 문화의 변동을 살피기에 적절한 장르인 신문을 대상으로 거시적인 관점의 한국 문화의 변화 양상을 제시한다는 면에서 한국 문화 교육을 주제로 하는 이번 학술대회 최적의 발표 중 하나입니다. 2000년대 신문 말뭉치인 <물결21>과 광복 이후 동아일보 말뭉치를 기반으로 한국 문화의 변화 양상을 보여 주신 발표문을 흥미롭게 읽었고, 데이터를 기반으로 한 통찰과 시각화된 이미지를 보여 주셨기에 반론의 여지가 없습니다. 이에 비슷한 관심을 가지고 연구한 유사한 말뭉치의 구축과 활용에 대해 소개하는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

2. 자료

1) 연세 20세기 말뭉치(연세 말뭉치 용례 검색 시스템 <https://ilis.yonsei.ac.kr/corpus/#/search/TW>)

연세 20세기 말뭉치는 이기문(1961: 국어사 개설), 홍운표(1994: 국어사의 시대구분) 등에 따른 현대국어의 시작점인 20세기가 시작된 1900년부터 100년간의 문헌들을 수집한 것입니다. 장르는 신문, 잡지, 문학적 텍스트, 정보적 텍스트, 교과서의 다섯 가지로 구성되어 있으며 말뭉치의 전체 규모는 136,053,188어절입니다. 이를 표로 보인 것이 다음 표 1입니다.

장르 \ 시기	1900	1910	1920	1930	1940	
신문	386,019	107,227	57,296	112,318	67,049	
잡지	923,422	80,490	4,473,893	5,816,026	857,987	
문학	138,298	137,464	68,232	436,346	413,505	
정보	23,690				413,338	
교과서	159,422	52,778	12,293	14,922	126,864	
총계	1,630,851	377,959	4,612,910	6,385,476	1,993,145	
장르 \ 시기	1950	1960	1970	1980	1990	총계
신문	94,629	101,513	115,592	823,059	15,673,381	17,538,083
잡지	413,892	808,980	2,439,515	1,211,805	7,652,085	24,678,095
문학	732,819	3,291,054	4,740,523	11,881,886	25,742,727	47,582,854
정보	1,170,749	3,399,201	2,845,659	5,698,414	20,107,155	33,658,206
교과서	362,316	147,037	455,565	301,433	3,165,880	4,798,510
총계	2,936,043	8,938,621	11,549,300	20,614,607	77,014,276	136,053,188

표 1: 연세20세기말뭉치 구성표

2) 조선일보 말뭉치(조선 뉴스 라이브러리 100 <https://newslibrary.chosun.com/>)

1920년부터 쌓인 조선일보 기사의 수는 420만 1644건으로 현재까지 발간되고 있는 신문 말뭉치 중 가장 규모가 큼니다. 조선일보 말뭉치는 그림 1과 같이 현대어와 비교할 대상으로서, 또 현대인에게 내용과 표현이 생경하여 도움이 필요한 시기로 한국전쟁 종전을 경계로 하여 이전의 20세기 전반 신문 텍스트를 표기와 내용을 현대어에 가깝게 변환한 병렬 말뭉치로 구축하였는데 1억 어절 규모입니다.



그림 1: 조선뉴스 라이브러리를 통해 제공되는 말뭉치의 예

조선일보와 연세대 언어정보연구원이 함께 구축한 현대어역 말뭉치의 주제별 기사의 구성과 분량은 표2와 같습니다. 기사문이기 때문에 대부분이 지식층의 정보적 텍스트이지만 기타로 분류된 일반인의 기고문과 소설 등에 일상의 언어가 다소 반영되어 있습니다.

기사 분류	음절 수	어절 수	기사 수
사회	154,856,364	41,772,998	488,283
경제	55,096,096	13,521,091	179,888
문화	36,449,429	10,578,573	55,253
정치	70,952,058	17,589,262	233,967
과학	1,165,746	324,374	1,552
광고	1,090,859	259,003	4,205
스포츠	10,730,774	2,530,464	45,627
소설	342,162	109,799	241
종합	45,326	14,335	3,123
기타	18,307,845	5,842,978	26,623
합계	349,036,659	92,542,877	1,038,762

표 2: 20세기 전반 조선일보 말뭉치 구성표

3. 문화 키워드의 추출과 해석

3.1. 카페 문화

마침 김한샘(2016: Construction of `Yonsei 20th Century Corpus)에서도 같은 유형의 키워드에 관심을 가진 바 있습니다. 현재 ‘커피, 차 등의 음료를 파는 곳’이라는 의미를 공유하며 공존하고 있는 ‘다방, 카페, 커피숍, 커피전문점’의 용례를 연세 20세기 말문치에서 뽑아 분석하니 이들이 어떤 면에서 다르게 인식되고 있으며 분포가 어떻게 변화하였는지를 파악할 수 있었습니다. 신문으로 한정하여 용례를 추출한 결과 ‘카페’가 빈도가 가장 높았고 ‘다방, 커피숍, 커피전문점’의 순서로 나타났습니다. 빈도가 가장 높은 것으로 나타난 ‘카페’의 의미가 변화하는 양상을 파악해 보니, 1980년대까지 ‘카페’는 주로 주류를 파는 퇴폐적인 술집의 이미지가 강했습니다. ‘카페 변태 영업’, ‘카페, 카비레 등의 향락성 업소’, ‘카페 업태 위반’, ‘룸카페’ 등의 표현이 이를 뒷받칩니다. 1990년대가 되면서 ‘카페’에서 파는 음료의 종류가 ‘커피, 주스, 맥주, 아이스크림’ 등으로 가벼워졌습니다. 한편 ‘다방’은 ‘아가씨, 여종업원, 여자’ 등의 명사와 밀접한 언어 관계를 형성하는 것으로 나타났습니다. 1990년대로 접어들면서 ‘재래 다방’, ‘재래식 다방’ 등과 같은 표현이 등장하면서 다방에 대한 이미지가 구시대적인 것으로 자리를 잡았습니다. ‘커피숍’, ‘커피전문점’은 1990년대 이후의 신문에만 등장하는데 ‘호텔’은 ‘다방, 카페, 커피전문점’과는 결합하지 않고 반드시 ‘커피숍’과 어울려 쓰이고 있습니다. 발표문에서 언급되었으나 김한샘(2016)에서 누락했던 ‘차방’이 1980년대까지 사용되었다는 것을 이번 기회에 연세20세기말문치에서도 확인할 수 있습니다.

3.2. 정치 문화

김한샘(2020: 통시 말문치에 기반한 언어 변화 연구)에서는 20세기 전반기 조선일보 신문 기사 중 ‘주의’가 후행하는 합성어를 대상으로 10년 단위로 어휘 사용의 변화 양상을 살펴보았습니다. 구체적으로는 데이터에 토큰나이징 작업을 수행한 후 워드 임베딩 방법론 중 하나인 Word2Vec, 클러스터링 기법 중 KMeans 알고리즘을 활용하여 일제 강점기와 광복 전후의 ‘민주주의’의 어휘 사용 양상의 변화를 확인하였습니다. 단어 임베딩 결과 1920년대에 ‘민주주의’와 연관도가 높은 어휘 중 유의미한 것은 독재정권, 집산주의, 국민주의, 동맹 등이었고, 좌우를 막론하고 자신들의 논리에 민주주의라는 이름을 붙여 지배담론과 저항담론 모두에 존재하는 개념이 ‘민주주의’였음이 클러스터링을 통해 드러났습니다. 한편 1940년대 신문 말문치에서 ‘민주주의’는 조선, 자유, 민족, 해방, 통일 등과 유의미한 거리를 보였습니다. 1940년대 신문 말문치의 주요 클러스터는 국가의 정부 수립 및 정당 등 구체적인 정치 활동과 관련한 어휘들로 구성되어 있었습니다. 1945년 광복 이후 대한민국 정부가 수립된 한국현대사의 흐름이 클러스터링 결과에 녹아 있었으며 통일된 독립 국가로 나아가지 못한 채 언론에서 통일에 대해 활발히 논의했던 잔상도 포착할 수 있었습니다.

4. 맺음

발표문의 내용이 이론의 여지가 없는 충실한 자료 기반 기술이기 때문에 추가로 논의하거나 쟁점을 제시하기 쉽지 않아 이 주제에 관심을 가지고 발표를 듣는 분들에게 도움이 될 유사한 사례를 제시하는 것으로 토론을 대신하였습니다.

한국어 교육 분야에서 다양한 관점의 한국 문화에 대한 논의가 이루어지기를 기원하면서 토론을 마칩니다.

분과 6

한국언어문화 교육 일반 Ⅱ

사회 : 유소영(단국대학교)

대화주의적 관점의 한국어 글쓰기 피드백 방안

박수진(경일대학교)

1. 머리말

이미 여러 대학에서는 외국인 유학생을 대상으로 하는 교육 과정을 운영하고 있다. 그러나 유학생들을 위한 인문학적 소양과 융합적 사고 능력, 올바른 인성 함양을 목표로 하는 교양 교육 과정은 아직도 부족한 실정이며 개설되어 있어도 TOPIK 수업으로 변하는 경우도 있다. 게다가 대학의 재정 상황, 교원 부족 등으로 외국인 유학생 전용 과목이 개설되지 못한 곳에서는 한국어가 능숙하지 못한 유학생들은 수업에 걸도는 존재가 되며, 수업 중에도 한국 학생들과의 유대감도 가질 수 없게 되는 상황이 빈번히 발생하고 있다. 외국인 유학생 전용 교육 과정이 개설된 곳이든 그렇지 않은 곳이든 글쓰기 교과목은 대부분의 대학에서 교양 필수나 교양 선택으로 제공되고 있다.

이 발표에서는 이러한 상황에 착안하여 글쓰기 교과목에서 한국어 학습자들이 적극적으로 수업에 참여하고, 한국어 학습자 간 한국어 수준 차이에도 글쓰기 능력을 키우면서 자아 정체성을 확립할 수 있는 방안을 모색하기 위하여 대화주의적 관점에서 글쓰기 피드백 수업 사례를 제시하고자 한다.

2. 이론적 배경

대화주의 이론에서는 글쓰기 활동을 필자와 독자의 대화로 간주하고 필자를 화자로, 독자를 청자로 본다. 그리고 텍스트를 매개로 필자와 독자가 의사소통하는 활동으로 본다. 대화주의는 필자와 독자가 의미 구성을 위해 협상과 상호작용을 대화로 은유한다는 Bakhtin, M.(1979, 1986)의 언어와 담화에 영향을 받았다(서효원, 2020:31). Bakhtin, M.은 언어는 항상 대화적이고 사회적 맥락 속에서 작동하며 문장은 발화 전체의 맥락과 담화 상황에 따라 의미를 얻는다고 하였다. 정혜승(2013)은 대화주의가 갖는 담화와 의미 구성의 특징을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 담화는 특정한 사회 문화적 맥락 안에서 필자와 독자를 포함하는 참여자 사이의 역동적이고 임시적인 협상의 과정이다.

둘째, 어떤 발화나 텍스트의 의미도 상호 주관적인 현상이다. 즉 의미는 텍스트나 사용자에게 있는 것이 아니라 사용자 사이의 상호작용 속에 있다.

셋째, 담화는 자아와 타아, 인지와 맥락, 자아와 사회의 상호작용을 기호학적으로 매개한다.

넷째, 인지와 사회적 영역은 상호작용하며 대화적이고 상호구성적인 관계로 중첩된다. 인지는 사회적이며 담화는 상황을 반영하는 것이 아니라 상황 그 자체이다.

다섯째, 수사학, 언어학, 작문 연구, 비판 이론에서 기능주의(functionalism)의 주된 초점은 대화자가 서로 상호작용하는 일상적, 학문적, 전문적인 사회적 맥락 안에 놓인 담화에 있다.

이처럼 대화주의는 글쓰기를 특정한 사회 문화적 맥락 안에서 필자와 독자의 역동적인 상호작용으로 보며 담화를 역사적이고 사회적인 구성물로 본다(정혜승, 2013:40). 또한 대화주의에서 독자의 역할은 필자와 함께 아주 중요하며, 필자와 독자가 나누는 주제도 상호텍스트적인 관계에서 대화의 주체로 본다.¹⁾ Bakhtin, M.(1979, 1986)은 이를 응답성(answerability)의 개념으로 설명한다. 일상 대화 속에서 화자의 발화에 대한 청자의 응답이 일어나는 것처럼 텍스트에서도 독자의 '응답적 이해'와 그에 대한 반응이 요구되고 '응답적 이해'가 될 때 텍스트에 대한 완전한 이해가 가능하다는 것이다. 이는 독자를 텍스트의 소비자가 아닌 의미의 생산자로 보고 있으며 독자의 적극적인 활동과 반응이 텍스트를 매개로 의사소통을 성공적으로 하기 위해 필수 조건이라는 것이다(서효원, 2020:33-34).

글쓰기 이론은 형식주의 이론을 시초로 개인적 구성주의 이론, 사회적 구성주의 이론 등으로 변천해 왔다. 특히 사회적 구성주의 이론은 1990년대 후반 이후에 후기 과정 중심 글쓰기 이론, 장르 중심 글쓰기 이론, 대화주의 글쓰기 이론 등으로 세분화되었다. Nystrand 등은 글쓰기 이론을 형식주의, 구성주의, 사회적 구성주의, 대화주의로 구분함으로써 사회적 구성주의와 대화주의 이론을 구분하였다. 어느 한 이론만을 최선이라고 말하기 어렵지만 글쓰기 과정에는 대화주의의 원리가 많이 내재되어 있다. 대화적 관계를 통한 의미 구성과 언어의 다성성을 내재한 상호텍스트성의 활용, 담화 공동체를 기반으로 한 열린 해석의 가능성 등이 그러하다. 대화주의 글쓰기 이론에서는 담화 공동체 안에서 상황 맥락과 개인 인지의 상호작용을 통해 의미를 형성하며, 끊임없는 내적 대화를 통해 글쓰기 이루어진다는 특징을 지닌다(김현정, 2010:1-3).

Bakhtin, M.이 강조하는 내적 대화는 다성성을 지닌다. 다성성은 독립적이며 융합되지 않은 다수의 목소리들이 각기 동등한 권리를 가지고 어떤 사건 안에서 함께 존재하는 것을 뜻한다. 또한 Bakhtin, M.은 자신과의 관계에서 늘 타자가 되어야 하며, 타자의 눈으로 자신을 바라볼 것을 강조한다. 타자의 관점에서 자신을 평가하고 타자의 의식 차원에서 자신의 삶 전체를 지속적이며 긴장된 상태에서 관찰할 수 있어야 한다는 것이다.²⁾ 즉 자신의 글을 객관화할 수 있어야 좋은 글이 된다는 것이다.

대화주의 이론은 글쓰기를 필자와 다양한 타자와의 대화적 상호작용의 행위로 본다. 필자는 사회적 맥락과 타자들과 상호작용을 하면서 의미를 구성한다. 이러한 다양한 상호작용은 내적 대화와 외적 대화를 통해 이루어진다는 것이 대화주의 이론의 핵심이다. 대화주의에 기반을 둔 작문 교육에서는 의미 구성을 위한 협상과 상호작용을 대화로 상정하고 응답성과 응답적 이해의 개념을 적용해 대화 참여자 간 협상과 상호작용을 통해 작문의 의미가 구성된다고 여긴다. 그렇기 때문에 필자로서의 학습자는 독자의 응답이 가능한 담화를 생산해야 하고 독자는 능동적으로 이해와 반응을 표현해야 한다(서효원, 2020:37). 이러한 점은 글쓰기 피드백에서도 활용될 수 있다. 본 발표에서는 대화주의 관점에서 독자의 적극적인 반응과 필자의 타자화에 주목하여 글쓰기 수업의 피드백 사례를 제시하고자 한다.

1) 대화주의에서 독자는 필자와 작문의 시종(始終)을 함께 하는 존재로 사회적 구성주의보다 더 역동적으로 텍스트를 생산하는 주체이다(정혜승, 2013:41-42).

2) Bakhtin, M.(1979, 1986), 미적 활동에서의 작가와 주인공, 『말의 미학』, 김희숙 박종소 역(2006), 도서출판 길, 41.

3. 대화주의적 관점의 글쓰기 피드백 사례

3.1. 대화주의적 관점의 글쓰기 피드백

작문이 필자와 독자의 대화적 행위라면 텍스트는 대화의 공간이다. 필자는 독자를 대화에 초대하고 자신도 독자에게 대화의 상대자로 텍스트에 존재함을 알려 독자와 대화적 관계를 형성한다. 대화는 상대에 대한 신뢰가 전제될 때 원활하게 진행될 수 있다(정혜승, 2013:234). 합리적인 소통을 원활하게 이끌기 위해서는 필자와 독자의 신뢰가 바탕이 되어야 한다. 이는 필자와 독자의 원활한 대화를 위한 조건이다. 이를 위해 동료와 교사를 구체적인 독자로 인식하도록 수업을 구성하도록 한다. 이를 실현하기 위해서 글쓰기 수업에서는 동료와 교수자가 글쓰기 과정마다 상호작용하도록 한다.

이 발표에서 제시하는 대화주의적 관점의 피드백은 글쓰기 과정마다 구체적인 독자를 마주하면서 글을 쓰도록 하는 것이다. 여기에서 독자는 ‘유능한 독자’로서의 교수자와 ‘공감하는 독자’로서의 동료, 그리고 필자 스스로 내적 대화를 주고 받는 ‘자아 독자’로 구분하고자 한다. 이들은 텍스트에 대한 적극적인 반응을 통하여 필자와 함께 텍스트의 의미를 재구성하고 의사소통하게 된다. 그리고 필자는 자신에게 익숙한 글을 ‘자아 독자’가 되어 봄으로써 타자의 관점에서 자신의 글을 객관화하여 바라보도록 한다.

3.2. 수업 사례

이 발표에서 수업 사례로 제시하는 글쓰기는 자기소개, 성장 과정, 경험에 관한 것이다. 외국인 유학생들은 ‘나’를 소재로 한 글을 이미 모국어로 쓴 경험이 있을 것이고, 한국어 연수 과정에서도 이를 쓴 경험이 다수 있을 것이므로 첫 수업에도 큰 부담 없이 쓸 것으로 판단하였다. 또한 ‘나’에 대한 글을 씀으로써 자기 자신을 돌아보는 계기가 될 수 있다. 이러한 활동은 필자의 경험을 바탕으로 글쓰기 과정을 통해 내적 대화를 함으로써 나 자신에 대한 이해에서 타인과 세계에 대한 이해로 확장하게 한다. 자기소개 글에서는 ‘나’를 탐색하고 독자와의 대화를 통해 내가 알지 못한 ‘나’의 다양한 모습을 발견하게 된다. 그리고 성장 과정과 경험 글에서는 ‘나’의 경험을 의미화하고 객관화할 수 있다.

먼저 ‘나’에 대해 탐색하기 위해서 자기를 소개하는 글을 자유 양식으로 써보고, 이를 온라인 학습관리시스템(LMS)에 올려 교수자와 학습자 동료들과 함께 이야기하도록 한다. 이때 교수자와 동료 학습자는 피드백을 통해 ‘나’에 대해 다양한 관점으로 ‘나’를 바라볼 수 있게 돕는다. 구상하기 활동인 브레인스토밍과 생각지도 그리기를 한 후 동료 학습자 간 협의를 통하여 자기소개 글을 보완해 간다.

그리고 특정한 개인적 경험에 의미를 부여하고 이를 타자와 소통하면서 의미를 재구성해 나간다. 개인적으로 의미와 가치를 부여할 수 있는 경험을 찾고 타자와의 소통을 통해 나를 있는 그대로 이해할 수 있게 한다. 타자와의 소통은 교수자와 동료 학습자, 그리고 필자 자신의 타자화를 통해 이루어진다.

■ 글쓰기 수업과 피드백 방법		
글쓰기	활동	상호작용 피드백
자기소개 글	개별 글쓰기→ 조별 활동→ 다시 쓰기	교수자, 동료 ³⁾
성장 과정 글	개별 글쓰기→ 조별 활동→ 다시 쓰기	교수자, 동료
시련과 행복의 경험 글	조별 활동 → 개별 글쓰기	교수자, 동료(선택)

1) 자기소개 글쓰기

학생들에게 자기소개 글을 써서 온라인 학습관리시스템(LMS)에 올리도록 하였다. 글의 형식, 특성에 대한 정보를 주지 않고, 자기를 소개할 때 어떻게 하는지 쓰도록 하였다. 고명신(2017)은 글쓰기의 주체로 ‘나’를 내세우는 ‘자기소개서’도 인문학적 성격보다는 대학 입학에 위한, 취업을 위한 실용적 목적을 지닌 도구적 성격의 글쓰기에 가깝다고 하였다. 도구적 글쓰기에 익숙한 학생들은 ‘자기 자신’을 주체로 하는 글쓰기를 낯설고, 어렵게 인식한다고 하였다. 이 수업에서는 첫 시간에 ‘자기소개 글’을 자유 양식으로 써보게 하였다. 이는 도구적 성격이 아닌 ‘나’를 탐색하기 위한 첫 과정으로 실용적 목적을 지닌 ‘자기소개서’와 구분하기 위해 ‘자기소개 글쓰기’로 기술한다. 이 과정은 학생들이 서로 친밀감을 느끼고, 동료의 글을 보면서 자신의 글을 돌아보는 첫 과정이 된다. 학생들은 이 과정을 통해 함께 수업을 듣는 사람들이 누구인지, 어떠한 사람인지에 대해 알아가고, 서로의 글에 공감하고 소통하는 경험에 친숙해지게 된다. 그리고 동료와 나를 동등한 독자로 인식하면서 서로에게 피드백을 하는 첫 과정이다. 다음은 온라인 학습관리시스템(LMS)에 올린 자기소개 글의 예시이다.

■ 자기소개 글
안녕하세요. 저는 00대학교에서 00학과 전공을 배우는 00이라고 합니다. 우리 가족은 모두 6명입니다. 아버지 어머니가 계시고 2명 형, 1명 누나, 그리고 저입니다. 아버지 성격은 친절하시고 책임감이 강하십니다. 어머니는 요리를 잘하십니다. 제 취미가 탁구입니다. 제 성격은 활발한 편입니다. 그리고 저는 어떤 일이든 열심히 노력하고 하고자 하는 일을 끝까지 포기하지 않고 하는 성격이며 장점이기도 합니다.

대다수의 학생들이 위의 예처럼 전형화된 표현들로 ‘나’를 소개하고 있었다. 그리고 나와 가족의 모습을 미화하여 제시하였다. 가족이 나에게 어떤 영향을 끼쳤는지, 가족과의 경험, 나와 가족 간의 관계성 등 ‘나’의 실체를 알 수 있게 하는 것들이 없다. 자신의 성격 또한 추상적이고 단정적으로 제시하여 진정성이 전혀 느껴지지 않는다. 학생들이 올린 글을 함께 보면서 진정한 ‘나’가 드러났는지에 대해 생각하도록 하였다. 그리고 ‘나’에 대해 떠오르는 것을 활동지에 써보도록 하였다.

3) 외국인 유학생을 대상으로 하는 글쓰기 수업에서는 학습 내용과 글쓰기 목적, 주제에 따라 형태 피드백과 내용 피드백의 중요도를 달리할 수 있다. 형태 피드백에 치중하다 보면 학생들이 글을 쓰는 데 부담을 가지고, 글쓰기를 기피할 수 있다. 그렇다고 이를 하지 않는다면 형태 오류가 화석화되고, 다른 학생들도 잘못된 문법과 표현을 학습하게 되므로 학습 내용과 글쓰기 목적에 따라 피드백을 어떻게 할지 계획이 필요하다. 이 수업에서 형태 피드백은 1차적으로 오류 부분에 표시를 하였고, 학생들이 고쳐 쓴 글에서도 오류가 고쳐지지 않고 그대로 나타나면 그때 명시적으로 고쳐주었다.

〈'나'에 대한 글쓰기 예시 ①〉

구상하기	브레인 스토밍	가족, 첫째, 엄마와 동생, 제일 언니, 일, 한국어 못해요, 돈, 친구	교수자 피드백 동료 피드백
	생각지도	<div style="text-align: center;"> </div>	
	개요 쓰기	1) 처음: 나에 대해 생각한 적이 없었다. 2) 가운데: 가족- 아버지 돌아가셨다. 엄마, 동생들이 있다. 한국- 나를 위해 살 거다. 대학교 반에서 제일 나이가 많다. 친구- 친구들을 돕고, 도울 것이다. 3) 끝: 친구들과 대학 생활을 재미있게 하고 싶다.	교수자 피드백
글쓰기	나에 대해 생각한 적이 없었다. 나는 가난한 집 첫째 딸이다. 아버지가 돌아가셨다. 엄마를 위해 동생들을 위해 일을 했다. 이제 나는 한국에 왔다. 나를 위해 살 거다. 그것이 엄마를 위하고, 동생을 위한 일이라는 것을 알았다. 지금 나는 우리 반에서 제일 나이가 많다. 나는 돕는 것을 좋아한다. 그래서 친구들을 잘 도울 것이다. 친구들과 한국 대학 생활을 재미있게 하고 싶다.		

위의 예는 완결성, 응집성이 있는 글은 아니지만 ‘나’를 떠올리는 과정을 거치며 진솔하게 ‘나’를 드러내는 것을 보여준다. 지금 이 시간만큼은 글을 완성하는 것보다 ‘나’를 탐색하는 시간을 가지는 것이 중요하다고 이야기해주며 학생들이 ‘나’를 탐색하는 시간을, 글쓰기 시간이 아닌 일상에서도 이어질 수 있도록 한다. 잠깐의 탐색 시간 동안 학생들은 ‘나’를 돌아보고 ‘나’에 대해 진솔하게 표현해보는 데에 익숙해진다.

위 학생은 지금까지 ‘나’에 대해 생각한 적이 없었다고 한다. 수업 시간 동안 가정에서의 ‘나’의 모습을 떠올리고, 한국에 온 목적을 다시금 생각하게 되었다. 그리고 ‘나’를 위한 것이 또한 가족을 위한 것임을 알았다고 하고 있다. ‘나’를 떠올리는 과정을 통해 ‘나’라는 존재의 소중함도 깨닫게 된 것이다.

〈'나'에 대한 글쓰기 예시 ②〉

구상하기	브레인 스토밍	나는 22살, 베트남, 한국 2년 4개월, 00대, 기숙사, 자기관리, 음식, 아르바이트, 치킨 좋아함, 늦잠을 부리기 좋아함, 내성적으로 보인다, 생각이 깊다, 여자친구가 많다, 친한 친구가 2명이 있다.	교수자 피드백 동료 피드백
	생각지도	<div style="text-align: center;"> </div>	
	개요 쓰기	1) 처음: 나에 대해서 생각해보았다. 2) 가운데:	교수자 피드백

	<p>취미- 간단하게 취미생활을 하고 있다. 성격- 내성적이고 감동적이다. 친구- 친한 친구와 덜 친한 친구로 구분한다. 3) 끝- 학교에 가기, 아르바이트를 많이 하기 때문에 나 자신을 위한 시간이 없다. 앞으로도 나 자신에 대해 관심을 많이 해야겠다.</p>
글쓰기	<p>나는 어떤 사람인가? 이때까지 살아오면서 나는 한국에서 유학하는 것이 가장 큰 전환점이다. 한국에 온 이후로 내 인생은 완전히 바뀌었다. 20살 때 먼 나라에는 근처에 부모와 친척이 없었다. 혼자 스스로 공부하고 살아야 한다. 학교에 가고 스스로 경험을 쌓고 싶어서 하루 6시간 아르바이트를 해야 한다. 나는 학교에 가고 일할 시간이 있어서 나 자신을 위한 시간이 많지 않다.</p> <p>나에 대해서 먼저 취미가 떠올랐다. 나는 유튜브 영상을 보거나 음악을 듣는 등 무언가를 감상하는 것이 취미이다. 그렇다면 스트레스가 해소되는 것 같다. 하지만 보통 패스트 푸드를 먹고 밤새도록 건강에 좋지 않다고 생각한다.</p> <p>두 번째로 내 성격을 생각해 보았다. 나는 내성적이지만 매우 감정적이다. 나는 다른 사람들을 돕는 것을 좋아한다. 기분이 좋지 않을 때는 친구들과 쇼핑하러 간다.</p> <p>세 번째로 친구인데 내 가장 친한 친구는 내 두 룸메이트이고 베트남 사람이다. 이 두 친구 덕분에 한국 생활이 매우 재미있고 의미가 많다. 또한 아르바이트도 하지만 어려움이 있을 때 나를 도와주는 아주 좋은 친구가 있다.</p> <p>마지막으로 나에 대해 이러한 글을 적어보니 나에 대하여 많은 생각을 하며 살아 가고 있다고 느껴진다. 앞으로도 나에 대하여 관심을 더 많이 가지고 자주 이렇게 글로 적어봐야겠다는 생각이 든다.</p>

위의 예는 앞의 학생의 글보다 더 응집성과 완결성을 갖춘 글이다. 이 학생도 ‘나’에 대해 취미, 성격, 친구로 나누어 ‘나’를 여러 면에서 이해하려는 모습을 보여준다. 또한 유학을 인생의 전환점으로 인식하고 있으며, 나에 대해 관심을 더 많이 가지고 자주 글을 적어야겠다고 하면서 글을 마무리하고 있다. 처음에 쓴 자기소개 글과 피드백 과정을 거치면서 ‘나’를 탐색한 후 쓴 글은 확연히 달랐다. 전형화, 미화된 표현이 아니라 각자 다른 ‘나’의 모습으로, 더 솔직하게 표현하고 있었다.

다음은 교수자와 동료의 피드백 내용이다. 피드백을 통하여 ‘나’의 모습을 구체적이고 다양하게 끄집어내고, 동료는 어떤 사람인지 알아가면서 서로 비슷한 점에 공감도 하고 소통하게 된다.

■ 피드백 방법과 주요 내용	
구상하기	(1) 피드백 방법: 교수, 학습자 동료 (2) 피드백 주요 내용: ① ‘나’에 대해 떠오르는 것은 무엇인가? ② ‘나’에 대해 떠오르는 것 중 무엇을 쓰고 싶은가? ③ 친구가 쓴 것을 보고 어떤 사람인지 알 수 있는가? ④ 친구가 쓴 것을 보고 더 알고 싶은 것은 무엇인가?
글쓰기	(1) 피드백 방법: 교수자 첨삭 (2) 첨삭 주요 내용 ① 주제에 맞게 필요한 정보는 충분한가? ② 진정성이 있는 내용인가?

2) 성장 과정과 경험 글쓰기

아래 글은 학생들이 성장 과정에 대해 쓴 글이다. 이를 살펴보면 언제, 무엇을 했는지 나열되어 있다. 첫 번째 예와

두 번째 예 모두에서 학생들은 ‘다른 친구처럼 나는 대학교에 들어갔다’, ‘평범한 아이들이 똑같았다’와 같이 자신을 다른 사람들과 동일시하고 있다. 다수의 학생들은 개인의 경험에 의미를 부여하는 활동이 부족하여 경험한 사실만 나열한다.

〈성장 과정 글 예시 ①〉

나는 탄화에서 태어나서 자랐다. 태어났을 때 부모님까지 살았다. 3살부터 6살까지 초등학교에서 다녔다. 초등학교를 졸업한 후에 중등학교로 올라갔다. 15살부터 18살까지 고등학교 3년에 다녔다. 고등학교를 졸업한 후에 다른 친구처럼 나는 대학교에 들어갔다. 그리고 더 이상 부모님과 함께 하지 않기 때문이다. 졸업한 후에 베트남 회사에서 열심히 일했다. 2년 후 해외 한국 유학을 가기로 결정했다. 오늘은 한국에 온지 2년 벌써 됐다. 한국생활 좀 힘들지만 절들었다.

〈성장 과정 글 예시 ②〉

태어났을 때 제가 평범한 아이들과 똑같았다. 6살 때 초등학교 입학한 후에 5년 동안 항상 모범학생이라고 했다. 그리고 중학교에 다녔을 때 열심히 공부하다가 불량학생들을 만나서 학교에 자주 안 가고 다른 친구와 자주 싸웠다. 그러나 고등학교에 다녔을 때 공부에 집중하다보니 졸업했을 때 큰 상을 받았다. 한국 유학에 대해 알아본 후에 한국어 공부하고 한국 유학 가기로 했다. 이제 한국에 온지 벌써 2년이 되었고 한국어를 열심히 공부해서 앞으로 졸업 후에 한국에서 한국회사에 취직할 것이다.

사건의 객관적 정보만 전달한다면 진정한 의미에서 자아를 드러내는 데 한계가 있을 것이다. 왜 회사를 그만두고, 유학을 가기로 결정했는지, 부모님과 함께 하지 않아서 나의 어떤 점이 바뀌었는지, 어떤 점이 나를 절들게 했는지, 불량학생을 만난 후 어떤 경험과 생각으로 공부에 집중하게 됐는지 등이 드러나지 않았다. 이 부분에 대해서는 교수자가 피드백을 통해 경험의 의미를 활성화하도록 돕고, 동료들도 ‘무엇을, 어떻게’에 관한 질문을 하며, 서로의 경험에 의미를 부여하도록 하였다.⁴⁾ 이러한 활동은 자신의 경험들을 돌아보면서 개인적으로 의미와 가치를 부여할 수 있는 경험에 대해 스스로 탐색하는 과정이 된다. 교수자는 동료 학습자들과의 피드백 시간에 아래 내용의 질문들을 하도록 유도하였다.

■ 피드백 주요 내용

1. 기억에 남는 경험(인생 최고로 힘들었던 적, 행복했던 적)이 있는가?
2. 당시 무엇을 느꼈는가?
3. 그 일을 통해 나의 생각이나 행동이 달라진 점이 있는가?
4. 그 일을 통해 깨닫게 된 것이 있는가?

경험이 사건만 나열하는 데 그치지 않고, 자아나 타인에게 유의미한 것이 되려면 개인의 주관적인 경험에 가치를 부여할 수 있어야 한다. 김정란(2014)은 Lutus(2000)의 경험을 느낌, 신념, 사실, 관점의 4단계로 구분한 것을 재설정하여 가치의 발달 단계로 물리적 단계, 감성적 단계, 지적 단계, 정신적 단계로 구분하였다.⁵⁾ 경험이 각각의 단순 사건 나열이 되지 않도록 교수자는 경험에 대한 당시의 감정을 질문하고, 그 경험이 나를 조금이라도 변화시킨 것이 있는지, 깨닫게

4) 심선옥(2016:374-375)은 자기표현 글쓰기에서 교수자의 역할에 대해 학생들이 글을 쓰는 과정에서 혼자 힘으로 보고, 생각하고, 그것을 자신의 삶에서 실천적으로 적용할 수 있도록 돕는 ‘질문자’의 역할을 해야 한다고 하였다. 질문의 범위를 한정하고, 이외의 영역에서는 스스로의 힘으로 질문, 대답할 수 있도록 글쓰기 주체의 인지적 가능성과 자율성이 최대한으로 확장될 때 자기표현 글쓰기의 목적과 효과도 높은 성취를 이룰 수 있기 때문이라 하였다.

5) Lutus(2000)는 경험을 느낌, 신념, 사실, 관점 등의 4단계로 설명하였는데 ‘느낌’은 어떤 사건이나 대상물에 대한 물리적 상호작용의 결과이므로 느낌 이전 단계에 물리적 상호작용의 결과이므로 ‘느낌’ 이전 단계에 물리적 대상이 선행되어야 한다. 또 ‘신념’과 ‘사실’은 그러한 감성 단계와 지적 단계를 동반하며 ‘관점’은 정신적 작용 중의 하나이다. 따라서 경험의 가치를 물리적 가치에서 감성적 가치, 지적 가치, 정신적 가치로 재설정할 필요가 있다. 이러한 단계는 통합적이며 동시에 작용된다(김정란, 2014:217-218).

된 점은 무엇인지 등에 대해 질문하면서 학생들이 자신의 경험에 가치를 부여할 수 있도록 돕는다.

경험의 의미화를 돕는 질문을 하고, 학생들은 글쓰기 활동지를 작성한 후 ‘시련’, ‘행복’과 관련한 경험을 중심으로 글을 쓰게 된다. 특정 경험에 초점을 두고 이를 깊이 있게 들여다봄으로써 경험의 의미화를 좀 더 세밀히 할 수 있게 된다.

아래 예는 경험을 의미화하여 쓴 글로 나의 경험과 행복관에 대해 쓴 글이다. 학생들이 공개하기를 꺼려하는 경우가 있어 완성된 글은 교수자 피드백을 하고 동료 피드백은 원하는 학생들만 하게 하였다.

〈시련과 행복에 대한 글쓰기 예시〉

■ 힘들었던 경험과 행복했던 경험을 통해서 내가 생각하는 행복이란 무엇인가?		
구상하기	<ul style="list-style-type: none"> ■ 힘들었던 경험 아빠가 돌아가셨을 때, 헤어졌을 때, 딸이 보고 싶을 때마다, 아이가 아프면 ■ 가장 힘들었던 경험 하나 아이가 2살이었을 때 감기가 심해져서 병원에 입원했어요. 1주일 동안 아이랑 같이 병원에 있었을 때 가장 힘들었어요. ■ 그때의 나에게 해주고 싶은 말 너만 힘든 게 아니고 사람들이 다 똑같다. 그래서 혼자 힘들다고 생각하지 말고 힘내라고 말해주고 ■ 행복했던 경험 아이랑 같이 있을 때 ■ 내가 생각하는 행복이란? 건강한 삶 	교수자 피드백 동료 피드백(선택)
글쓰기	<p>사람이 살다보면 좋은 경험이 있으면 힘든 경험도 겪어본다. 내가 가장 힘들었던 경험이 (이때까지는) 지금 생각해보면 우리 아빠가 돌아가셨을 때가 가장 힘들었던 것 같다. 그때는 아주 빨리 갑작스럽게 일어난 상황이어서 어떻게 받아드려야 될지 몰랐다. 우리 아버지는 젊고 늘 건강한 분이라고 생각하고 다니고 있어서 우리가 이런 일 생길지 상상도 못했다. 그래서 이 사실을 받아드려서 힘든 기간을 극복할 필요가 있었다. 사람은 태어났으면 죽는 게 사실이다. 누구나 다 그 시간이 오면 인생을 떠나가기 때문에 우리 아빠가 더 좋은 곳으로 갔다고 생각해서 보냈다. 그러면 행복했던 경험은 생각보다 많다. 예를 들어 5년 전에 한국으로 유학간다고 결심해서 서류 준비하고 여기저기 많이 돌아다녔는데 결국 비자가 나와서 너무 기분 좋았다. 마지막으로 이경험들 통해서 내가 생각하는 행복은 건강하게 살면서 자기 좋아하는 일을 하고 또는 사랑하는 사람들과 많은 시간을 같이 보내는 게 가장 행복한 삶이라고 생각한다.</p>	교수자 피드백 동료 피드백(선택)

위 예시 글에서는 아버지가 돌아가셨을 때가 가장 힘들었던 순간이었는데 죽음은 누구나 맞이하는 것, 아버지가 더 좋은 곳으로 가신 것으로 생각하면서 시련을 극복하였다고 하였다. 그리고 행복했던 순간은 유학 직전 비자가 나왔을 때이고, 이러한 경험들을 통해 건강하게 자신이 좋아하는 일을 하며 사랑하는 사람들과 시간을 함께 보내는 것이 행복이라고 생각한다고 하였다. 이 학생은 특정 경험을 의미화하고, 그 경험에 대한 감정적, 지적 인식 단계를 거쳐 내적 성찰의 단계까지 나아가고 있다. 교수자는 피드백을 통해 내적 반성과 성찰의 의미를 학생들 스스로 찾아낼 수 있도록 더욱 깊이 있는 사고가 가능하도록 돕는다.

■ 피드백 방법과 주요 내용

- (1) 피드백 방법: 교수자 피드백과 첨삭
- (2) 피드백 내용:
 - ① 주제에 맞게 서술하였는가?
 - ② 글의 구조에 맞게 서술하였는가?
 - ③ 경험에 대한 의미화가 나타났는가?
- (3) 첨삭 내용:
 - ① 주제에 맞게 필요한 정보는 충분한가?
 - ② 내용은 진실성이 있는가?
 - ③ 글 구조가 적합한가?
 - ④ 각 문단과 문단 내 연결이 자연스러운가?
 - ⑤ 문법 사용과 맞춤법이 정확한가?
 - ⑥ 어휘 사용이 적절한가?
 - ⑦ 맥락에 맞게 종결어미가 사용되고, 통일되어 있는가?
 - ⑧ 문어적 표현을 사용하였는가?

경험을 의미화하여 쓴 글의 경우, 일부 학생들은 자신의 특정 경험과 감정, 가치관 등을 진솔하게 서술하기 위하여 동료 피드백을 원하지 않았다. 교수자는 이러한 의견을 존중하여 동료 피드백을 원하는 학생들에게만 하도록 하였다. 그리고 학생들이 글을 쓰는 동안 주제, 구조, 경험의 의미화에 대해 피드백을 하였다. ‘힘들었던 경험이나 행복했던 경험을 통해 진정한 행복은 무엇인가’에 대해 쓰는 경우, 주제에서 벗어나지 않는지, 힘들었던 경험과 극복 과정이 나타나는지, 경험의 의미화(사건, 감정, 인지, 성찰 등)가 나타나는지에 대해 질문을 하면서 글쓰기를 어려워하는 학생들이 글을 완성하도록 하였다. 완성된 글을 제출하면 내용의 진실성과 형식, 표현 등을 중심으로 첨삭을 하였다.

4. 맺음말

발표자는 글쓰기 교과목에서 외국인 유학생들이 좀 더 적극적으로 수업에 참여하고, 유학생들 간의 한국어 수준 차이에도 글쓰기 능력 신장과 함께 자아 정체성을 확립할 수 있는 방안을 찾고자 하였다. 이를 위해 대화주의적 관점에서 독자의 적극적인 반응과 필자의 타자화에 주목하여 ‘나’에 대한 글쓰기 수업에서 교수자, 동료 학습자의 상호작용적인 피드백을 하였다. 필자는 개인의 특정 경험을 의미화하면서 스스로 깊이 있는 내적 대화를 할 수 있었다. 그리고 이러한 경험이 필자 혼자만의 내적 독백에 그치지 않도록 교수자와 동료 학습자들과 공감과 소통함으로써 자신의 경험을 외적 대화로 확장할 수 있었다. 글쓰기 전 과정에서 이루어진 상호작용은 그 과정 자체가 학생들에게 사회적 맥락이 되고, 의사소통 과정을 실제로 경험하게 하였다. 그리고 학생들은 이 과정 동안 글쓰기의 부담감을 느끼지 않고, 서로에게 동기를 부여하면서 글쓰기 활동에 더욱 흥미를 느낄 수 있게 되었다.

■ 참고문헌 ■

- 고명신(2017), 문학을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 수업 방안, 『대학작문』 21, 한국리터러시학회, 244-245.
- 김정란(2014), 자기 표현적 글쓰기의 비판적 검토와 지도 방향 모색, 『작문연구』 제20집, 199-229.
- 김현정(2010), 대화주의 글쓰기 방법론 연구- 문학 비평 글쓰기를 중심으로, 전남대학교 박사학위논문.
- 서효원(2020), 대화주의 접근을 바탕으로 한 한국어 작문 지도 연구- 단계별 첨삭 지도 모형을 중심으로, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 신재기, 윤정현, 전은경, 박수진, 배혜진(2019), 『창의적 글쓰기』, 소소담담, 114-115.
- 심선옥(2016), 대학 교양교육에서 자기표현 글쓰기의 위상과 교육방법 연구, 『반교어문연구』 43, 반교어문학회, 351-381.
- 정혜승(2013), 『독자와 대화하는 글쓰기』, 사회평론아카데미.
- Bakhtin, M.(1979, 1986), 미적 활동에서의 작가와 주인공, 『말의 미학』, 김희숙 박종소 역(2006), 도서출판 길, 41.

〈토론〉 “대화주의적 관점의 한국어 글쓰기 피드백 방안”에 대한 토론문

윤은경(대구사이버대학교)

주지하다시피 글쓰기의 역할은 사고를 조직화하고 의미를 체계적으로 타인에게 전달하기 위해 매우 중요합니다. 본 연구는 글쓰기 능력을 신장시키기 위한 교수 방법의 하나로 대화주의적 관점에서 글쓰기 피드백에 대해 논의하고 실제 수업 사례를 공유했다는 점에서 학문적 의의가 크다고 할 수 있겠습니다. 사례를 보면서 몇 가지 궁금한 사항이 떠올라 토론 대신 질문으로 같음하고자 합니다.

1. 대화주의적 관점 vs. 과정중심의 글쓰기

본 연구는 대화주의적 관점에서 교수자나 동료 학습자들의 피드백의 상호작용을 통해서 글쓰기 능력을 신장시키는 수업 사례에 대해 보고하고 있는데, 이 연구의 어떠한 특징이 과정중심의 글쓰기와 차별화되는지 구체적으로 설명해 주시기 바랍니다. 상호작용의 피드백을 강조한 과정중심의 글쓰기와 큰 차이점을 찾기 어려웠습니다.

2. 단순한 피드백 -> 대화주의의 핵심이 드러나는 수사적 장치

대화주의의 핵심은 내적 대화를 통해 자신의 의식 세계의 탐구하는 것에서 나아가 사회적 맥락, 청자(독자)와의 외적 대화를 통해 자신의 사유를 확장함으로써 필자가 자신을 타자화하여 객관화시키는 데 있다고 봅니다. 본 사례 연구에서는 개인의 사유를 확장시키기 위한 과정에서 독자의 응답이 가능한 담화를 생산하기 위해 필자가 적극적으로 독자의 반응을 표현하도록 지도한 스캐폴딩(scaffolding) 장치들이 어떤 것들이 있는지 궁금합니다.

3. 피드백의 내용

3장의 마지막 부분에 있는 ‘피드백 내용과 주요 내용’에는 일반적인 글쓰기 피드백 과정에서 나타나는 것들만 목록화되어 있어, 대화주의적 관점에서의 내적 대화 또는 외적 대화를 이끌어내기 위한 구체적인 질문 방법에는 무엇이 있었는지 궁금합니다. 본 발표문에는 학생 한 명의 사례를 통해 이러한 과정을 도출해 나가는 것이 아니라, 여러 학생의 사례들이 나열되어 있어 대화의 주체로서의 ‘독자’를 상호텍스트적인 관점에서 어떻게 의식하도록 교육시켰는지 알고 싶습니다.

4. 수업 가능한 사례 목록

대화주의적 관점의 글쓰기로 본 연구에서는 ‘자기소개’를 들어 주셨는데, 이외에 해당 관점의 전범이 될 만한 글쓰기 소재가 있다면 소개 부탁드립니다.

이상입니다.

학문목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발의 실제

-D대학교 '대학한국어1 독해와 작문'을 중심으로-

이인희(동국대학교)

1. 서론

본 발표에서는 D대학교의 글로벌인재 트랙을 위해 개발된 '대학한국어1 독해와 작문'¹⁾을 중심으로 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발의 실재를 살펴보고자 한다.

국가 간 왕래가 자유롭지 않은 현 상황에서도 외국인 유학생의 수는 꾸준히 증가하고 있다. 국내 대학에서 공부하고 있는 외국인 유학생이 2020년 현재 153,695명이고 연수 과정에 있는 학생을 제외해도 114,215명이다.²⁾ 대부분의 대학이 입학 조건으로 TOPIK 4급을 요구하고 있다. 그러나 국제 통용 한국어 표준 교육과정에서는 자신의 학문 영역에서의 간단한 담화를 어느 정도 이해할 수 있는 수준을 5급의 목표로 정하였다. TOPIK 4급 수준의 학생들은 대학 입학 전에 전공 수업을 수강하는 데 필요한 한국어 능력을 갖추지 못했다고 볼 수 있겠다. 또한 COVID-19로 인해 여러 대학에서 대학 입학 조건을 한시적으로 완화하여 이러한 어려움은 더욱 심화될 것으로 보인다.

최은경 외(2020)에서는 학부에 재학 중인 외국인 유학생들에게 개설을 희망하는 교과목에 대해 설문조사를 실시하였다. 그 결과, 외국인 유학생들이 전공기초에서 개설되기를 희망하는 수업으로 학문적 한국어 글쓰기가 52.4%로 나타났다. 이 조사를 통해 외국인 유학생들이 보고서 작성에 대한 부담을 크게 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 이에 본 발표에서는 외국인 유학생의 요구에 부합하는 쓰기 교육과정 개발을 위하여 대학 전공 수업을 수강하기 전 외국인 유학생을 대상으로 한 학문 목적 쓰기 교재 개발의 실재를 공유하고자 한다.

2. D대학교 학문목적 한국어 영역

D대학교의 글로벌인재트랙의 교과 구성 방향은 개별 학생의 수준에 따른 맞춤형 교육을 제공하여 전공 과정에 진입하기 전에 충분한 기초 소양을 쌓을 수 있도록 하는 것이다.

D대학교의 학문 목적 한국어 영역 교과목 세부 구성은 다음과 같다.

1) 이 교재는 동국대학교 글로벌인재학부 트랙을 위한 쓰기 교재로 집필진은 '최은경, 이인희, 엄수진' 총 3명이다. 이 교재로 2020년 2학기 수업을 시작했으며 2021년 1학기에 출판될 예정이다.

2) 교육통계서비스 2020년 고등교육기관 외국인 유학생 현황

〈표 1〉 D대학교 학문 목적 한국어 영역 교과목 세부 구성

교과목	기능	내용	수준
대학한국어1 발표와 토론	말하기, 듣기	학부 수강 시 필요한 발표와 토론의 단계적 연습을 통해 한국인 학생과의 조별활동, 교수자와의 의사소통에 필요한 실제적인 의사소통능력을 키울 수 있도록 구성.	중급 (3,4급)
대학한국어1 독해와 작문	읽기, 쓰기	학부 수업을 위한 읽기 자료를 주요 내용으로 하여 학술적 사고의 기초를 다질 수 있도록 단계별 글쓰기 연습으로 구성.	
대학한국어2 발표와 토론	말하기, 듣기	학부 수업 시 한국인 학생 수준의 발표와 토론 능력을 갖출 수 있도록 다양한 실제 자료로 구성.	고급 (5,6급)
대학한국어2 독해와 작문	읽기, 쓰기	전공 수업 시 요구되는 학술 자료의 독해 능력 향상 및 보고서 작성 능력을 키울 수 있도록 구성.	

이유경 외(2016)에서는 학문 목적 한국어 과정을 대학 입학 전과 대학 입학 후로 나누어 조사하였다. 대학 입학 전은 다시 공통 한국어 과정과 학문 기초 과정으로 나뉘는데 한국어 수준에 따라 일상생활에서 필요한 의사소통 능력을 함양하는 것을 목표로 한다. 대학 입학 후는 대학 입학 전 과정을 교양 한국어 과정에 포함시키고 전공 한국어 과정을 추가로 제시하고 있다. 전공 한국어 과정은 전공 이해에 도움이 되는 지식을 함양하는 것을 목표로 한다.

D대학의 학문 목적 한국어 영역은 대학 입학 전과 대학 입학 후, 교양 한국어와 전공 한국어 등으로 정확히 구분하지 않고 A트랙, B트랙으로 나누어 학생의 수준별로 수강할 수 있도록 한 점이 특징이다.

본 발표에서는 중급 수준 중 읽기, 쓰기 영역인 대학한국어1 독해와 작문 교재를 살펴보고자 한다. 대학한국어1 독해와 작문은 대학 강의 수강 시 필요한 학술적 작문의 기초를 다지는 데 그 목적이 있다. 이유경 외(2016)의 기준으로 보면 대학한국어1 독해와 작문을 대학 입학 전 공통 한국어 과정으로 분류할 수 있겠다. 전공 한국어 과정으로 분류할 수 있는 고급 단계에서는 전공별로 수업 수강 시 필요한 어휘 및 학술 지식을 보충하는 과정이 포함된다. 그러므로 중급 단계인 대학한국어1 독해와 작문이 고급 단계보다 단계별 글쓰기 과정을 설계하는 것이 용이할 것이다.

3. 교재 구성

3.1. 단원 구성

대학한국어1 독해와 작문의 단원 구성은 다음과 같다.

〈표 2〉 대학한국어1 독해와 작문 단원 구성

단원	주제	내용	쓰기
1	글쓰기의 기초①	문어체 띄어쓰기 원고지 사용법 고쳐 쓰기	한국 생활
2	글쓰기의 기초②	한국어 문장 문장 확장하기 보조사 문장의 호응	성격의 장점과 단점
3	글쓰기의 기초③	주제문 단락의 구성 개요	자유 쓰기

단원	주제	도입	읽기[1]	글의 종류	읽기[2]	쓰기
4	날씨와 생활	날씨가 생활에 주는 영향	24절기	요약문	열대야	- 꽃가루 알레르기 - 환절기
5	여행	기억에 남는 여행	담양 여행	기행문	경주 여행	- 제주도 여행 - 자유 쓰기(기억에 남는 여행)
6	음식과 문화	고향 음식과 한국 음식 비교	한국의 전통 음식 (비빔밥)	설명문 ①	설날에 먹는 음식 (떡국)	- 한국의 대표 음식(김치) - 한국의 대표 음식(냉면)
7	대중매체	SNS의 장점과 단점	SNS의 긍정적인 영향	논설문 ①	SNS의 부정적인 영향	- 아이들에게 텔레비전을 보여줘도 되는가 - 드라마를 통한 간접광고를 허용해도 되는가
8	연애와 결혼	연애와 결혼의 공통점과 차이점	결혼하지 않는 이유에 대한 조사	조사 보고서	아이가 있어야 하는지에 대한 조사	- 꼭 결혼해야 하는지에 대한 조사 - 연인과 헤어지는 이유에 대한 조사
9	추억	어렸을 때 친했던 친구	중학교 때 친구와의 추억	수필	어렸을 때 친구들과의 추억	- 다시 만나고 싶은 친구 - 자유 쓰기(추억의 장소)
10	소식과 소문	최근에 본 뉴스 중 기억에 남는 뉴스	전동 킥보드 사고	인용문	고등학교 때 친구 소식	- 고속도로로 버스 사고 - 오랜만에 만난 친구 소식
11	예술과 감상	기억에 남는 예술 작품	독서 감상문 (82년생 김지영)	감상문	미술 작품 감상문 (신윤복 작품)	- 영화 감상평(태극기 휘날리며) - 음악 감상평(G선상의 아리아)
12	어제와 오늘	100년 후의 생활	사물인터넷	설명문 ②	로봇	- 인공지능과 직업 - 가상현실
13	유학	외국인 학생들이 힘들어하는 것	외국인 유학생의 대학 생활 적응 문제	논설문 ②	외국인 유학생의 불법체류 문제	- 외국인 유학생의 대학 생활 적응 문제 - 외국인 유학생의 불법체류 문제

초반에는 3주 구성으로 문어체, 한국어 문장 구조, 보조사 등 글쓰기에 필요한 기초 지식을 다룬다. 글쓰기의 기초에서는 학문적 글쓰기의 기본인 문어체를 가장 앞에 배치하였다. 형식이 뒷받침되지 않으면 글의 신뢰가 떨어지기 때문에 정확성을 다루는 보조사, 문장의 호응 등보다 형식을 다루는 문어체, 띄어쓰기 등을 우선 배치하였다. 글의 구성을 다루게 되는 주제문, 개요 등은 문장 단위로 다루기 어렵기 때문에 3주차에 배치하였다. 즉, 글쓰기의 기초에서는 ‘형식 - 정확성 - 구성’의 순서로 기초를 다지도록 하였다.

글쓰기의 기초 과정이 끝난 후에는 주제별로 10과를 학습하게 된다. 주제 구성의 특징은 다음과 같다.

첫째, 접근이 용이한 주제로 구성하였다. 주제에 쉽게 접근할 수 있어야 영역별 과제 수행이 가능하다. 기존 학문목적 한국어 교재는 외국인 학습자의 한국어 수준에 맞추어 구성되지 않았다는 문제점이 있다.³⁾ 대학한국어1 독해와 작문은 TOPIK 3급 이상부터 수강할 수 있으므로 중급 학생들이 주제에 쉽게 접근할 수 있도록 D대학교 국제어학원 중급 교재의 주제를 참고하여 단원을 구성하였다. 4과 날씨와 생활에서는 D대학교 국제어학원 3급에서 다루고 있는 내용인 ‘열대야’를 세부 주제로 제시하여 주제 접근성을 높이고 이를 학문목적 대학 교재에 맞도록 요약문 형식으로 재구성하였다. 요

3) 김성숙(2015)에서는 학부 유학생 대상 의사소통 교재들이 학습자의 수준을 고려하지 않고 방대한 내용을 담아 실제 수업에서 사용하기 어렵다고 하였다.

약문의 경우 내용 이해가 선행되어야 요약이 가능하므로 주제 접근이 용이해야 한다.

둘째, 실제성이 높은 주제로 구성하였다. 실제성이 있어야 학습 동기가 부여된다. 13과에서는 ‘유학’이라는 주제를 다루고 있는데 세부 주제로는 ‘외국인 유학생의 대학 생활 적응 문제’, ‘외국인 유학생의 불법 체류 문제’를 제시하여 실제 유학 생활을 하며 겪은 일과 유학 관련 문제에 대한 의견을 표현할 수 있도록 하였다.

셋째, 글의 형식에 적합한 주제로 구성하였다. 각 단원의 목표는 글의 형식에 맞게 글을 쓰는 데에 있다. 글쓰기의 기초 과정을 마친 후 10주 동안 설명문, 논설문, 감상문 등 8개의 글의 형식을 다루게 된다. 이 중 설명문과 논설문은 문단이 표면적으로 구분되어 글의 구성을 연습하는 데 적합한 글의 형식이므로 전반부에 1회, 후반부에 1회 배치하였다.⁴⁾ 설명문의 경우 다양한 정보 제공에 초점을 맞춰야 하므로 ‘음식과 문화’라는 주제 안에서 제시하였다. 세부 주제로 고향의 음식과 한국의 음식 비교를 제시하여 정보를 쉽게 처리하도록 하였다. 논설문의 경우에는 문제의식이 분명해야 논점을 파악할 수 있으므로 ‘대중매체’라는 주제 안에서 SNS의 장단점에 대해 논하도록 하였다.

3.2. 전체 구성

‘대학한국어1 독해와 작문’은 한 과에 2시간 수업을 기준으로 수업의 흐름에 따라 교수·학습할 수 있도록 구성되었다. 전체 열세 개의 주제로 이루어져 있으며 각 주제별로 한 단원을 구성하였다. 각 단원은 독해와 작문으로 나누어 교수·학습할 수 있도록 하였다. 1교시는 주제에 따른 ‘도입’을 시작으로 ‘읽기1’, ‘글의 종류’, ‘읽기2’로 이루어져 있고, 2교시는 ‘쓰기1’, ‘쓰기2’로 이루어져 있다.

대학한국어1 독해와 작문의 구성은 다음과 같다.



이 구성의 가장 특징적인 점은 읽기와 쓰기가 2회에 걸쳐 제시되고 있다는 점이다. 읽기의 경우 같은 주제 안에서 묶인 같은 구성의 읽기 텍스트를 2회에 걸쳐 읽으며 글의 형식을 이해할 수 있다. 쓰기의 경우에는 주제는 다르지만 구성은 동일한 과제를 2회에 걸쳐 수행하는 과정에서 글의 형식에 따른 표현을 습득할 수 있다.

(1) 도입

새 단원을 시작할 때마다 해당 단원의 주제와 관련된 배경 지식을 제공함으로써 어떤 주제로 글을 구성할지에 대해 준비하게 하였다. 주제와 관련된 질문을 제시하여 자신의 생각을 정리할 수 있도록 하였다. 질문과 함께 주제와 관련된 간단한 과제도 수행하게 하여 보다 능동적으로 주제를 고찰해 보도록 하였다.

4) 서종훈(20)에서는 비문학 갈래인 설명문과 논설문이 문학 갈래보다 드러나는 문단의 모습이 명시적이기 때문에 주어진 과제에 따른 실제 글쓰기 과정에 적합한 형식이라고 하였다.

▶ 다음은 한국에서 명절이나 절기에 먹는 음식들입니다. 먹어 보거나 들어 본 적이 있는 음식에 하고 그 음식에 대해 이야기해 보십시오.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
명절, 절기	설날	정월대보름	삼복	추석	동지
음식	떡국	약식	삼계탕	송편	팔죽

〈6과 음식과 문화〉

(2) 읽기

독해 영역인 ‘읽기’에서는 주제와 관련된 글을 제시하였다. 읽기 지문은 단락을 구분하지 않고 제시했으며, 이를 학습자 스스로 세 단락으로 나눈 후, 단락별로 내용을 정리해 보도록 하였다.

위의 글을 세 단락으로 나누고 중간の内容을 정리하십시오.

처음	작년 가을 ~		
중간	~	내용	담양에서 한 것1()
	~		담양에서 먹은 음식()
	~		담양에서 한 것2()
끝	~ 가고 싶다.		

〈5과 여행 읽기〉

또한 독해의 기본은 어휘이므로 모르는 단어를 스스로 체크하도록 하고 글을 이해하는 데 필요한 단어는 문장을 만들어 보고 의미를 파악하도록 하였다.

‘읽기’는 ‘읽기1’과 ‘읽기2’로 나누어 제시하였다. ‘읽기1’에서는 내용을 정리한 후 해당 과에서 목표로 하는 표현을 본문에서 찾아서 쓰도록 하였다.

다음 표현을 사용한 부분을 위 글에서 찾아서 쓰십시오.

① 마치 -처럼
→ _____

② -(으)ㄴ/는/(으)ㄹ 듯이
→ _____

〈9과 추억〉

‘읽기1’에서 학습한 표현은 ‘읽기2’에서 다시 제시되는데 이를 통해 해당 과에서 목표로 하는 표현을 습득할 수 있다.

...바람이 불면 금방이라도 날아갈 것 같은 집이었지만 나와 친구들은 그 집이 **마치** 우리의 진짜 집인 것처럼 소중하게 생각했다...그 집에 있으면 시간이 멈춘 것 같았다. 이 세상 모든 것을 **가진 듯이** 행복해서 영원히 그 집에서 살고 싶은 **기분이었다**...

<9과 추억>

이처럼 ‘읽기1’과 ‘읽기2’는 같은 주제 안에서 같은 구성으로 제시되지만 그 기능은 다르다. ‘읽기1’에서는 내용과 구성에 집중하게 되지만 ‘읽기2’에서는 ‘읽기1’보다 내용과 구성을 수월하게 파악할 수 있으므로 다음 단계인 ‘쓰기’를 위한 표현에 집중하게 된다.

(3) 글의 종류

‘글의 종류’에서는 해당 과에서 목표로 하는 글의 유형의 개념을 파악하고 글의 유형과 관련된 표현을 학습한다. ‘글의 종류’는 ‘읽기1’과 ‘읽기2’ 사이에 배치되기 때문에 글의 종류에 대한 정보가 없는 상태에서 ‘읽기1’을 접하게 된다. 읽기 텍스트를 접하기 전에 개념부터 정립하게 되면 글의 종류와 그 기능을 유기적으로 이해하기 어렵다. ‘읽기1’을 통해 글의 내용과 구성을 대충 파악하고 글의 종류와 그 기능을 파악하면 글의 목적 또한 쉽게 파악할 수 있다.

학습자가 글의 종류에 대한 개념을 이해하게 하는 동시에 적절한 상황에 대입할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 대화로 글의 특성을 제시하기도 하였다. 다음은 ‘감상문’의 특성을 파악하는 데 도움을 주기 위해 제시한 대화문이다.

▶ 다음 표현 중에서 알맞은 것을 선택하여 아래 대화를 완성해 보십시오.

인상적이다

공감하다

의미가 있다

권하다

선생님: 왜 □□에 대해서 감상문을 쓰게 되었습니까?

학생1: 주인공과 저의 생각에 비슷한 점이 많아서 이 책을 읽으면서 _____.

학생2: 저는 이 영화에서 주인공이 가수가 되기 위해 두려움을 이기고 무대에서 노력하는 장면이 매우 _____.

학생3: 저는 그 공연을 보면서 계속 아버지 생각이 났습니다. 주인공처럼 어려운 시절을 보내신 아버지께 그 공연을 _____.

학생4: 이 작품은 그림을 못 그리는 사람도 그림을 즐길 수 있도록 자신감을 주었다는 데에 _____.

<11과 예술과 감상>

글의 종류에 대한 개념을 파악한 후에 ‘글의 종류’에서 제시한 예문과 연습 문제를 통해 관련 표현 활용법을 익힐 수 있다. 이 단계 전에 ‘읽기1’에서 관련 표현이 쓰인 문장을 찾아서 써 보는 단계가 있기 때문에 글의 종류와 관련된 표현을 쉽게 소화할 수 있다. ‘글의 종류’에서는 해당 과에서 목표로 하는 글의 유형에서 쓰일 만한 표현들이 다양한 예문으

로 제시된다.

□ 예시

예)

- 건강 문제, 시간 절약 등으로 인해 원격으로 이루어지는 일이 점점 많아지고 있다. 그 예로 원격으로 회의를 진행하거나 원격으로 수업을 듣는 일 등을 들 수 있다.
- 빅데이터(big data)를 통해 요즘 사람들의 생각을 알 수 있다. 사람들이 많이 구매한 책을 분석해서 그 책을 구매한 사람이 어떤 물건을 필요로 하는지 예상하는 것이 그 예이다.
- 휴머노이드는 외로운 사람들에게 도움을 줄 수 있다. 예를 들면 혼자 사는 노인들과 휴머노이드가 함께 지내면서 친구가 되어 주는 것이다.

[연습] 다음 내용을 세 가지 예시 표현을 사용해서 써 보십시오.

- 스마트폰이 우리 생활을 변화시킨 예: 쇼핑할 때 카드 대신 스마트폰으로 결제

② _____

③ _____

④ _____

〈12과 어제와 오늘〉

이처럼 같은 기능을 가진 표현도 다양한 방법으로 제시하여 학습자들이 자신의 수준에 맞는 표현을 선택하여 활용할 수 있도록 하였다. 학습자는 목표 표현이 여러 상황에서 제시되는 과정을 접하면서 제시된 표현을 모방하는 것에 그치는 것이 아니라 자신이 가진 정보에도 해당 표현을 자연스럽게 적용해 보게 된다.

(4) 쓰기

작문 영역인 ‘쓰기’에서는 쓰기 주제에 쉽게 접근할 수 있도록 대화를 통해 주제를 제시하였다. 대화에 나온 정보를 파악한 후 대화의 내용을 글로 구성하도록 하였다. 대화를 내용별로 정리한 후 정리한 내용을 해당 과에서 목표로 하는 글의 유형에 맞게 쓴다. 대화에 제시된 내용으로 글을 구성하면 글의 내용을 생각하는 시간을 단축할 수 있다. 대학한국어1 독해와 작문은 주 2시간 수업으로 설계되었기 때문에 수업 시간 내에 쓰기 과제 2개를 모두 수행하지 못할 수도 있다. 쓰기 과제 시간을 단축하기 위해서는 작문 내용을 제시해 준 후 재구성하게 해야 한다. 대화의 흐름대로 글을 구성하면 되기 때문에 자료 조사 시간을 단축하는 것뿐만 아니라 글의 구성에 대해 고민하는 시간도 단축할 수 있다.

논설문의 경우에는 비판적 사고력을 키우지 못한다는 문제가 있을 수 있다. 그러한 경우에는 아래와 같이 두 가지 논점을 다 제시하여 두 가지 입장 중 하나를 선택하여 쓰도록 하였다.

학생1: 요즘 아이들을 키우는 집에서는 텔레비전을 없앤대요.
 학생2: 텔레비전을 없앤다고요? 왜요?
 학생1: 아이들이 텔레비전을 많이 보면 안 좋대요. 방송에서 폭력적인 장면도 많이 나오고 욕설도 많이 나오잖아요. 아이들이 그런 걸 보고 배워서 따라한대요.
 학생2: 그런데 텔레비전을 통해서 배울 수 있는 것도 많잖아요. 부모나 학교에서 가르쳐주지 않는 다양한 정보를 텔레비전을 보면서 학습할 수 있어요.
 학생1: 그런 긍정적인 부분이 있기는 하지만 텔레비전에 빠져서 해야 할 일을 안 하고 시간을 낭비하니까 저는 아이들에게 텔레비전을 보여주면 안 된다고 생각해요.
 학생2: 부모가 아이에게 텔레비전을 볼 수 있는 시간을 정해주고 그 시간에만 보게 하면 돼요. 부모가 관리를 해 주면 그런 부정적인 영향을 줄일 수 있어요.
 학생1: 그게 말처럼 쉬울까요? 그리고 텔레비전을 많이 보면 스스로 생각하는 힘도 약해진대요.
 학생2: 글썄요, 저는 텔레비전에서 본 내용에 대해서 가족들과 이야기를 나누다 보면 좀 더 다양한 주제에 대해서 대화를 할 수 있고, 새로운 정보를 얻을 수 있어서 좋은 것 같은데요.

<7과 대중매체>

‘쓰기’는 ‘쓰기1’과 ‘쓰기2’로 나누어 구성하였다. ‘쓰기1’과 ‘쓰기2’의 구성에는 큰 차이가 없지만 다른 내용으로 한 번 더 과제를 수행할 수 있으므로 ‘쓰기1’에서 부족했던 부분을 ‘쓰기2’에서 수정하고 보완할 수 있다. 앞서 언급한 바와 같이 수업 시간 내에 과제를 모두 수행하기 어려운 경우에는 ‘쓰기1’은 수업 시간에 교수의 지도하에 진행하고 ‘쓰기2’는 사후 과제로 하여 학습자가 능동적으로 수행하게 할 수 있다.

(5) 정리하기

‘정리하기’에서는 자기 평가 질문을 통해 각 과에서 제시한 학습 성취도를 스스로 확인하고 점검할 수 있다. 자기 평가 질문은 글의 형식에 따른 기능을 기준으로 구성하였다.

✓ 쓴 글을 다시 확인해 봅시다.

- 조사 목적, 조사 기관, 조사 대상, 조사 주제를 밝혔습니까?
- 조사 보고에 어울리는 표현을 사용했습니까?
- 자료를 통해 알 수 있는 내용을 모두 썼습니까?
- 조사 결과를 설문조사 주제에 맞게 잘 분석했습니까?

<8과 연애와 결혼>

4. 결론

대학한국어1 독해와 작문은 수업 방식, 학습자 수준, 대학 입학 기준 등의 현 상황을 고려하여 개발되었다. 현 상황에 맞는 쓰기 교재를 위해 접근이 용이한 주제 선정, 같은 구성의 읽기 텍스트와 쓰기 과제 반복 제시, 대화문을 통한 쓰기 내용 제공 등과 같은 방식으로 교재를 구성하였다.

학습자의 목적과 수준을 고려한 교재가 개발되어도 비대면 수업이 지속되는 상황에서는 쓰기 교육에 어려움을 겪을 수 밖에 없다. D대학교에서는 비대면 쓰기 수업의 한계를 극복하기 위해 사전, 사후 과제를 평가 항목으로 추가하여 운영하고 있다. 매주 수업 전, 수업 후 과제를 주어 비대면 수업에서 교사와 학생 간에 소통이 이루어지지 않는 부분을 보완하려는 것이다. 그러나 매번 새로운 과제를 부여하고 과제를 검토하는 과정에서 교사의 역할과 책임이 지나치게 커지고 학습자의 부담이 가중된다는 문제도 발생하고 있다.

현 상황을 차치하더라도 학부 과정에 입학한 학습자들의 한국어 수준이 대학수학 능력에 미치지 못하기 때문에 이에 대한 근본적인 문제로 다시 돌아올 수밖에 없다. 대학 입학 전 한국어 교육 기관에서 필수로 고급 과정까지 이수하도록 하는 등의 방안을 통해 대학 입학 조건을 강화하여 장기적인 관점으로 한국어 쓰기 교육을 바라보아야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김성숙·임은희(2015), 학부 유학생의 기초 의사소통 능력 증진을 위한 표준 교수요목과 <A+ 대학 한국어> 교재 개발, 한국언어문화 제56집, 한국언어문화학회
- 박지영(2017), 교재 분석을 통한 전공 기초 한국어 교재 개발 방안 연구, 한국어학 75, 한국어학회
- 서종훈(2018), 설명문과 논설문 쓰기에서 문단 구현 양상 조사 연구 - 대학교 신입생의 글쓰기를 대상으로-, 배달말 62집, 배달말학회
- 이유경 외(2016), 외국인 학부생 대상 대학 글쓰기 과목의 교재 개발을 위한 교수요목 설계 방안 연구, 어문논집 78, 민족어문학회
- 최은경 외(2020), 외국인 유학생 맞춤형 교육과정 연구: D대학교 '글로벌인재학부 트랙'을 중심으로, 동악어문학 제80집, 동악어문학회

〈토론〉 “학문목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교재 개발의 실제 D대학교
‘대학한국어1 독해와 작문’을 중심으로-”에 대한 토론문

김진호(예원예술대학교)

현장에서 직접 학생들과 비대면 수업을 진행하면서 많은 어려움이 있었다는 것을 본 연구 발표를 통해 알 수 있었습니다.

전체적 교재 구성과 수업 구성은 학습자는 물론 교수자의 입장에서 높은 수준의 집필 의도를 발견할 수 있었습니다. 수업의 구성과 교재의 구성에 대한 부분을 비대면 수업이라는 장벽을 얼마나 잘 극복해 나아갈 것인가 하는 난제에 봉착할 것입니다.

많은 한국어 학습자와 한국어 교수자의 교육의 간극을 보다 현명하게 잘 극복해 나아갈 때 한국어교육 현장도 힘을 지속할 수 있을 것이라고 생각합니다.

코로나 현실에 대한 빠른 대응으로 한국어 교육 현장을 지탱해 나아가기 위해 노력해주시는 연구 발표의 연구자님들께도 깊은 감사와 존경의 말씀을 드리고 싶습니다.

전체적으로 잘 구성되고 준비된 발표 자료라고 생각합니다.

하지만 현실적인 상황에 대한 궁금한 점 몇 가지가 있어 질문을 드립니다.

1. 코로나 문제로 인해 한국어교육 현장에서의 교재에 대한 보완 문제도 있지만 근본적인 비대면 수업의 문제점도 발생하리라고 생각합니다. 비대면 수업으로 발생하는 어려움은 무엇이 있는지요?
2. 비대면 수업의 어려움은 교육현장에서 비대면 수업 플랫폼(ZOOM 등) 사용의 어려움도 있을 것 같습니다. 비대면 수업 플랫폼을 사용하면서 발생하는 어려움은 어떤 것이 있었으며, 어떤 방향과 방식으로 플랫폼이 개선되고 개발되어야 할지 의견이 있으시면 듣고자 합니다.
3. 비대면 쓰기 수업의 한계를 극복하기 위한 사전, 사후 과제와 그 평가에 대해 궁금합니다. 그 사례를 설명해 주셨으면 좋겠습니다.
4. 전체적 교재 구성을 보자면 생각보다 많은 시간이 소요될 것 같은 생각이 됩니다. 배정된 수업시간과 진도 상황은 어떻게 배정을 예정하시는지요? 또한 Class당 학습자 정원과 쓰기 수업에서의 정원 배정은 어떻게 예정하고 계시는지 궁금합니다.
5. 앞으로 코로나로 인해 비대면 수업이 오랜 기간 동안 지속된다면 한국어 교육과 교재, 학습 현장의 변화에 대해 어

떻게 대응하는 것이 좋을 것이며, 그 준비 사항은 어떤 것들이 있을 것인지 의견을 여쭙고 싶습니다. 또한 학습자들이 비대면 수업이 지속됐을 경우 현장에서 듣게 되는 반응과 대응 방안은 어떻게 예상하시는지요?

중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 언어수준¹⁾의 상관관계 연구

趙晨薇(영남대학교)

1. 서론

학습자는 제2 언어를 학습할 때 여러 요인의 영향을 받고 있다. 즉, 학습자는 외재적인 요인인 교재, 언어 환경, 교수법 등의 영향을 받지만 내재적인 요인의 영향도 받는다. 학습자의 내재적인 요인은 사회·문화적인 요인, 인지적인 요인, 정의적인 요인 세 가지로 나눌 수 있다(강승혜, 2005). 그러나 대부분의 연구는 학습자의 외재적인 요인을 주목하고 있는데 학습자의 내재적인 요인을 고려한 연구는 상대적으로 부족한 현실이다.

학습자의 내재적인 요인에 관한 연구 결과를 살펴보면 정의적 요인은 제2 언어 학습의 성패를 결정하는 주요한 요인으로 알려졌다. 정의적 요인은 학업 동기, 학습 태도, 의사소통 의지, 언어 불안 등으로 나눈다. 그리고 Brown(2007)에서는 성공적인 언어 학습에 영향을 주는 정의적인 요인 중에서 불안은 대표적인 요인으로 간주한다고 밝혔다.

불안은 심리학적 범주에서 긴장, 걱정, 두려움, 고민 등을 포함한 주관적인 느낌이다. 이러한 느낌은 인간의 자주신경계 자극에 의한 감정이라고 한다(Spielberger, 1983). 이러한 개념을 통해 언어 교육에서 불안은 학습에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(박현주, 2002). 또한, 중국 연구자 張立·高福升·王波(2017)는 현재 중국에서 대부분 학습자는 ‘한국어 학습 불안’을 겪고 있다고 주장하였다. 이를 통해 중국인 한국어 학습자의 언어 불안이 한국어 학습과 학업 성취도에 직접적인 영향을 미칠 수 있을뿐만 아니라 한국어능력시험(TOPIK)²⁾ 등급에도 영향을 줄 수 있다고 예측할 수 있다.

따라서 중국인 학습자의 한국어 학습 과정에서 영향을 미칠 수 있는 정의적인 요인을 탐구해보는 것이 필요하다. 본 연구는 여러 정의적 요인에 언어 불안을 선정하였으며, 중국인 한국어 학습자를 대상으로 어떤 언어 불안을 겪고 있는지에 대해 확인하도록 한다. 그리고 언어 불안과 TOPIK 등급의 상관관계를 분석하도록 한다. 이를 통해 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 해결하기 위해 유용한 기초 자료를 제공하고자 한다. 본 연구 목적에 따라 설정된 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 요인은 무엇인가?

둘째, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 TOPIK 등급은 어떤 관계가 있는가?

셋째, 중국인 한국어 학습자의 인구 사회학적 특성에 따른 언어 불안에는 어떤 차이가 있는가?

넷째, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안의 하위 요인들에 따른 TOPIK 등급이 어떻게 다른가?

1) 본 연구에서는 언어수준을 한국어능력시험(TOPIK)으로 표시한다.

2) 교육과학기술부(2019.04.03.)의 ‘외국인 유학생 및 어학연수생 표준 업무처리 요령’에 따르면 유학생 등을 선발할 때 4년제 대학, 대학원, 대학원, 산업대학, 교육대학 등을 입학할 때 한국어능력시험(TOPIK) 3급 이상을 취득해야 입학할 수 있고, 졸업까지 4급 이상 취득해야 한다고 밝혔다(교육과학기술부 국외(유학) 교육, 2019).

2. 언어 불안

2.1 언어 불안의 정의 및 측정 도구

불안(anxiety)은 ‘마음에 미안함; 마음이 편하지 아니하고 조마조마함; 몸이 편안하지 아니함’ 등으로 설명되고 있다(국립국어원 표준국어대사전, 2019). 또한, 심리학적 관점에서 불안은 특정한 대상이 없고 막연히 나타나는 불쾌한 정서적인 상태라고 할 수 있다. 불안은 상태 불안(state anxiety)과 특성 불안(trait anxiety)³⁾, 상황 특수적 불안(situation specific anxiety) 등으로 나눈다. 특히 상황 특수적 불안은 어떤 특정한 상황에서 사람의 반응을 관찰해 사람이 어떤 구체적인 상황이나 사건을 발생시키는 데 따른 불안이다. 따라서 언어 불안은 제2 언어 학습에서 학습자가 겪는 상황 특수적 불안에 속한다고 할 수 있다(두훈, 2017).

언어 불안(language anxiety)은 학습자가 언어 학습 과정에서 외국어나 제2 언어로 표현할 때 예상되는 효과에 대한 자신감의 부재로 인해 생기는 두려움이나 불안으로 정의할 수 있다. Krashen(1975)에서 제기된 정의적인 ‘여과 장치가설’은 학습자의 학습 입력을 필터링하는 역할을 한다고 밝혔다. 즉, 정의적 여과 장치가 낮은 불안에서 최고의 습득이 일어난다고 하였다. 그러므로 언어 불안이 낮은 상태에서 학습자들이 외국어를 더 쉽게 습득할 수 있다. 반면 언어 불안이 높으면 언어의 습득을 저해할 수 있다.

많은 연구자들이 외국어 학습자들의 언어 수행에 가장 강력하고 중요한 영향을 주는 요인은 언어 불안이라고 주장하였다(김정옥·민수정, 2015: 45). 언어 불안은 언어 학습 과정에서 감정의 여과 요소로 보고 있고, 학습자가 외국어 능력을 얻는 것을 방해하기 때문에 긍정적인 역할보다 부정적인 영향이 더 크다.

Kinmann(1977)에서는 스페인어와 아랍어인 영어 학습자를 대상으로 연구하였다. 연구 결과를 보면, 언어 불안은 학습자들이 복잡한 언어 구조를 구두로 표현하는 것의 난이도와 관계가 있다는 것을 발견하였다. 즉, 언어 불안이 외국어 구두 표현에 부정적인 영향을 준다는 것을 밝혔다. 그러나 제2 언어 학습에서 경쟁심과 불안에 관한 연구에서 촉진적 불안⁴⁾은 경쟁심과 밀접하게 관련되어 있어 성공적인 언어 학습으로 이끄는 중요한 요인임을 밝히고 있다.(Brown, 2007: 162).

또한, 언어 불안은 외국어 학습에서 발생하는 현저한 자아인식, 느낌, 신념에서 오는 독특한 심리적 복합체로 구성된다고 주장하였다(Horwitz, 1986: 128). 이러한 개념을 근거하여, Horwitz(1986)은 ‘외국어 교실 불안 척도(Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)’를 개발하였다. 이 척도는 학습자가 언어 학습 과정에 미치는 특수한 심리적 반응의 차이와 외국어 학습에 미치는 영향을 측정하였다.

FLCAS의 하위 요인은 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적인 평가에 대한 두려움 등으로 나눈다. 첫째, 의사소통 불안⁵⁾은 제2 언어로 자신의 의견을 전달할 때와 상대방의 말을 이해하지 못할 때 느끼는 두려움 등을 의미한다. 둘째, 시험 불

3) 특성 불안이란 쉽게 변하지 않고 영속적인 정의를 의미한다. 그리고 상태 불안이란 개인적인 긴장, 걱정, 불안, 고민 등을 포함한 어떤 상황을 지칭하는 짧은 정의적인 상태를 의미한다(Spielberger & Lushene, 1970).

4) 외국어 불안의 특성에 대해 분류하면 ‘저해적 불안(debilitating anxiety)’ 및 ‘촉진적 불안(facilitating anxiety)’으로 나눌 수 있다. 특히 촉진적 불안은 학습자의 학습동기를 향상시켜 불안을 극복하여 새로운 학업에 대한 도전과 학습의 효과를 높인다고 주장하였다(Alpert & Haber, 1960).

5) McCroskey(1985)에서 미국의 푸에르토리코 대학 학습자들이 스페인어와 영어를 학습하는 과정에서 의사소통 불안 및 자아인지 간에 관계에 대해 연구한 결과, 영어 능력에 대해 자아평가가 낮은 학습자들은 높은 수준의 영어 불안, 두려움을 갖기 쉽다고 하였다. 그러나 모국어인 스페인어를 학습하는 과정에서 이러한 관계는 존재하지 않는다. 이것은 언어 불안이 제2 언어 학습 과정에 현저함을 더욱 입증한다고 밝혔다.

안은 학습자가 자신에 대해 만족하지 않거나 실패한 시험 경험이 있으며, 그들이 시험을 보기 전과 시험 중에 느끼는 불안 등을 의미한다. 이를 통해 시험 불안을 가지고 있는 학습자들은 시험에 집중할 수 없으며 학습효과에 영향을 받는데, 나중에 학습자의 시험 불안이 더 커질 수 있다. 셋째, 부정적인 평가에 대한 두려움이란 학습자가 타인의 부정적인 평가에 대해 갖는 스트레스와 다른 사람이 자신을 평가해 주는 것에 대한 두려움을 의미한다.

한편, MacIntyre & Gardner(1994)에서는 대부분 연구자가 언어 불안은 주로 출력 불안에 초점을 두고 언어 수행에서 입력 불안, 처리 불안 등을 충분히 고려하지 않는다고 지적하였다. 그러므로 Tobias(1986)의 학습 모델⁶⁾을 근거하여, 제2 언어 학습과정에서 입력, 처리, 출력의 세 단계에서 언어 불안을 측정하기 위해 '언어 불안 척도(Modern Language Aptitude Test: MLAT)'를 개발하였다. MLAT는 총 18개 문항으로 구성되었고 주로 입력 불안 6개 문항, 처리 불안 6개 문항, 출력 불안 6개 문항 등의 세 가지 측면을 포함하였다. 첫째, 입력 불안은 제2 언어를 처음 받아들일 때 경험하는 걱정과 불안을 의미한다. 둘째, 처리 불안이란 학습자가 외부적인 자극에 대해 인지하고 학습할 때 경험하는 불안을 정의한다. 셋째, 출력 불안은 학습자가 새로 학습된 제2 언어를 사용할 때 경험하게 되는 불안을 의미한다.

그러나 MLAT는 입력, 처리, 출력 세 단계 사이에 명확한 경계가 없었고, 세 단계를 구분하기가 어렵다는 것으로 판단할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 측정하기 위해 FLCAS를 사용할 것이다.

2.3 언어 교육에서 언어 불안의 시사점

언어 불안은 언어 학습에서 가장 큰 감정 장애일 수 있다. 언어 불안을 유발하는 요인에 관한 연구(Phillips, 1992; Pascual, 2000), 언어 불안이 학업 성취도, 언어 수행과 다른 정의적 요인 등의 영향에 관한 연구(김동선, 2016; 장아남, 2015)가 많다. 그러나 대부분 연구 결과가 일관된 것이 아니다.

먼저 학습자들은 제2 언어 학습에서 언어 불안을 유발하는 요인에 대해 Saito · Samimy(1996)에서는 시험 불안, 의사소통 불안, 부정적인 평가에 대한 두려움 등으로 나눈다. 그리고 Aida(1994)의 일본어 학습자를 대상으로 진행한 연구 결과를 보면, 언어 불안의 하위 요인은 불안과 부정적 평가에 대한 두려움, 모국어 화자와 얘기할 때의 편안함, 수업에 대한 부정적인 태도, 수업에서의 실패에 대한 두려움 등으로 구성하였다. 이를 통해 일본어 학습자의 언어 불안이 언어 수행에 대해 부정적인 영향을 미친다고 밝혔다. 또한, 박현주(2002)에서는 한국인 영어 학습자들의 언어 불안은 의사소통 불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안, 영어 시험 불안, 동료의 부정적 평가에 대한 불안 등으로 나눈다. 연구 결과를 보면 학습자의 성별에 따른 여자 학습자는 동료의 부정적 평가에 대한 불안, 영어 시험불안, 교사의 부정적 평가에 대한 불안이 더 높게 나타났다.

한편, 한국어 교육에서 언어 불안을 유발하는 요인에 관한 다양한 연구들이 이루어지고 있다. 한국어 기능별 불안⁷⁾을 중심으로 불안의 하위 요인을 나누면 듣기 불안(한인숙, 2014), 쓰기 불안(김경령, 2016), 읽기 불안(장혜 · 김영주, 2014)⁸⁾, 말하기 불안(彭昌柳, 2015), 한국어 학습 불안(정진현, 2018) 연구 등이 있다. 특히, 장혜 · 김영주(2014)에서는 중국인 한국어 학습자 대상으로 외국어 읽기 불안 설문지(FLRAS)를 실시하였다. 조사 결과, 중국인 학습자의 변인에 따라 한국어의 읽기 불안이 존재한다고 검증하였다. 따라서 읽기 불안의 정도가 읽기 성공 여부에 중요한 역할을 한다고 주장하

6) Tobias(1986)에서는 주장된 학습의 세 단계 모델에 따른 언어 불안은 입력 불안(Input Anxiety), 처리 불안(Process Anxiety), 출력 불안(Output Anxiety)으로 나눈다고 밝혔다.

7) 언어 기능별 불안을 중심으로 불안의 하위 요인을 분류하면 말하기 불안, 듣기 불안, 읽기 불안, 쓰기 불안, 시험 및 평가 불안으로 나눌 수 있다(윤세운, 2007).

였다.

둘째, 많은 연구에서는 학습자 불안이 언어 학습, 학업 성취도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다고 한다. 특히, 언어 불안은 언어 수행에 중요한 영향을 미치는 정의적 요인으로 작용하여, 일반적으로 학업 성취도에 부정적인 영향을 끼치는 학습 저해 요소로 확인되었다(정진현, 2018). Rabadán, M., & Orgambidez, A.(2018)에서는 스페인어 학습자를 대상으로 학업 성취도와 언어 불안의 상관관계 분석을 실시하였다. 연구 결과를 보면 언어 불안의 하위 요인에서 부정적인 평가에 관한 불안은 가장 중요한 변인으로 나타났으며, 언어 불안이 높을수록 학업 성취도가 낮다고 밝혔다.

또한, 한국어 교육에서 김동선(2016)에서는 학문 목적 중국인 한국어 학습자의 언어 불안 및 말하기 유창성은 유의미한 부정적인 상관관계를 나타냈다고 하였다. 최정순·안경인(2009)의 연구에서는 재한 중국인 한국어 학습자를 대상으로 불안과 읽기 학업 성취도는 부정적인 상관관계가 있다는 것을 확인하였다. 연구 결과를 보면 시험 불안, 의사소통 불안, 부정적인 평가 불안 순으로 한국어 학습에 큰 영향을 미친 것으로 주장하였다.

셋째, 언어 교육에서 언어 불안은 중요한 정의적 요인으로서 학습 태도와 학습 동기는 긍정적인 상관관계를 나타냈으며, 의사소통 의지와 부정적인 상관관계를 나타낸 것으로 지속적으로 연구하고 있다. Phillips(1992)에서는 일반적으로 불안이 학습을 기피하거나 학습 의식을 약화키는 등 학습 태도에 반영된다. 불안이 많은 학습자는 자아 존중감이 낮고 부정적인 평가를 받을까 걱정하는 심리적 표현이 있다고 밝혔다. 김현진(2005)에서는 영어 학습자를 대상으로 학습자 불안, 학습 동기, 의사소통 빈도와 의사소통 의지의 상관관계 분석 결과, 첫째, 학습자 불안과 의사소통 의지에 부정적인 상관관계를 나타냈다. 둘째, 학습자 불안은 의사소통 빈도에 영향을 주지 않는다. 셋째, 학습자 불안이 학습 동기에 영향을 미치고, 언어 불안이 낮을수록 학습 동기가 높아진다고 주장하였다.

그리고 중국인 한국어 학습자를 대상으로 노복동(2013)에서는 중국인 한국어 학습자 125명을 대상으로 학습 동기, 학습 태도, 언어 불안이 자율 학습 능력에 대해 연구를 진행하였다. 특히, 불안은 자율 학습 능력에 부정적인 영향을 미치는 것으로 밝혔다. 장아남(2015)에서는 중국인 학습자 209명을 대상으로 언어 불안과 제2언어 학습 동기의 부정적인 상관관계를 나타냈으며, 제2언어 학습 동기가 클수록 더 작은 언어 불안을 느끼는 것으로 확인되었다.

선행 연구들을 통해 언어 불안과 학습자 변인, 다른 정의적 요인의 긴밀한 상관관계를 볼 수 있다. 그리고 한국어 학습과 사용에 대해 부정적인 영향을 미친다는 공통점이 있다. 그러나 중국인 학습자를 대상으로 언어 불안과 한국어 수준에 대한 연구가 있지만 연구 결과가 일관된 것이 아니다. 따라서 본 연구에서 중국인 한국어 학습자를 대상으로 어떤 언어 불안을 겪고 있는 지에 대해 분석하고자 한다. 그리고 언어 불안과 TOPIK 등급의 상관관계를 검증하도록 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 절차

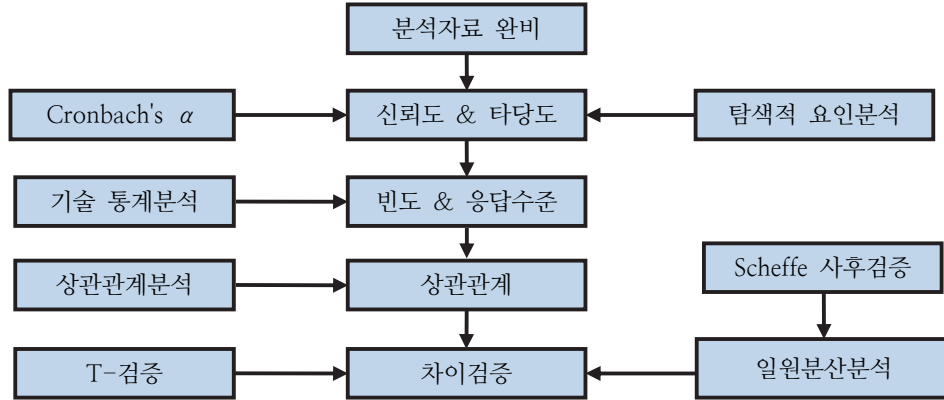
본 연구에서는 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 언어 수준의 관계를 밝히기 위한 연구 절차는 다음과 같다.

첫째, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 요인을 측정하기 위해 Horwitz(1986)가 개발한 FLCAS를 번역·수정하였다. 그리고 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자를 학습 지역에 따라 주로 두 가지 유형으로 나눈다. 전자는 중국에서 한국어를 학습한 중국인을 KFL으로 표시하며, 후자는 한국에서 한국어를 학습한 중국인을 KSL으로 표시한다.

또한, FLCAS의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위해 중국인 학습자 63명을 대상으로 예비조사를 진행하였다. 예비조사의 인원 분포는 KFL 학습자가 30명(47.6%), KSL 학습자가 33명(52.4%)이고, 성별 분포는 남자가 21명(34%), 여자가 42명(66%)이다. TOPIK 등급 분포는 초급이 18명(28.6%), 중급이 23명(36.5%), 고급이 22명(34.9%)이다.

둘째, 수정된 FLCAS는 ‘問卷星’ 프로그램을 통해 한중 양국 대학교에서 중국인 한국어 학습자를 대상으로 본 조사를 실시하였다. 2019년 9월부터 11월까지 설문지는 총 300부를 배포하여 211부가 유효한 설문지를 회수되었다.

셋째, 수집된 유효한 설문지는 SPSS 22.0 통계프로그램을 처리하였다. FLCAS의 신뢰도를 검증하기 위해 $\alpha=.05$ 의 유의수준을 사용하였다. 구체적인 분석 과정과 방법은 <그림 1>와 같다.



<그림 1> 자료 분석 과정

넷째, 학습자의 언어 불안을 확인하기 위해 KFL 중국인 학습자 5명과 KSL 중국인 학습자 6명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 2019년 11월부터 12월까지 진행하여 면담을 통해 학습자마다 10분으로 제한하였다. 인터뷰를 시작하기 전에 연구 목적, 비밀 유지, 모국어 사용 등에 대해 충분히 설명하였다.

3.2 연구 도구

본 연구에서는 Horwitz(1986)가 개발한 ‘외국어 불안 척도(FLCAS)’를 선정하였다⁹⁾. 이를 통해 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 요인과 한국어 학습에 미치는 영향을 측정하고자 한다. FLCAS은 33개의 문항으로 구성되었으며, 각 하위 요인은 의사소통 불안, 시험 불안, 부정적인 평가에 대한 불안 등으로 나눈다. 그리고 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’부터 ‘매우 그렇다’까지 5점 척도로 구성되었다. 즉, 학습자의 응답 점수가 높을수록 학습자의 언어 불안 수준이 높다는 것을 의미한다.

또한, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안은 통계분석을 실행하기 위해 신뢰도 분석(reliability analysis)과 탐색적 요인 분석(exploratory factor analysis)을 통해 FLCAS의 신뢰도와 타당도에 대한 근거를 확정하였다.

9) FLCAS가 지금까지 실험한 결과를 통해 외국어 학습 불안이 효과적이고 믿을 수 있는 결론을 내릴 수 있다(王銀泉,2001).

〈표 1〉 FLCAS에 대한 탐색적 요인 분석 및 신뢰도 분석

문항	Mean(Std)	제1 요인	제2 요인	제3 요인	공동성	
부정적인 평가에 대한 불안	3	3.09(1.14)	.850			.736
	31	3.10(1.15)	.833			.719
	20	2.66(.989)	.792			.682
	5	2.32(.936)	.758			.584
	17	2.87(.994)	.752			.583
	23	3.35(.995)	.747			.636
	13	2.74(1.04)	.746			.840
	27	2.82(1.07)	.743			.570
	21	3.17(1.10)	.733			.607
	7	2.39(.916)	.729			.627
	16	2.53(1.01)	.725			.698
19	2.74(1.13)	.718			.646	
의사소통 불안	9	3.06(.921)		.807		.708
	18	3.03(.958)		.797		.680
	24	3.05(1.08)		.792		.710
	4	3.20(.965)		.791		.649
	29	3.00(.933)		.738		.557
	33	3.36(.928)		.663		.547
시험 불안	10	2.72(.983)			.771	.768
KMO					.869	
고유값(기준: EV>1)		8.410	3.133	1.004		
분산설명(%)		44.261%	16.488%	5.285%		-
누적변량(%)		44.261%	60.749%	66.034%		
Cronbach's α					.924	

〈표 1〉을 보면 탐색적 요인 분석과 신뢰도 분석의 연구 결과에 따른 각 요인의 적재 값이 모두 0.45 이상으로 나타났다. 그리고 모형의 표준형성 적절성은 .869로 유의미한 것으로 볼 수 있다. 중국인 한국어 학습자의 언어 불안은 총 66.034%의 설명력을 나타냈으며, 측정 변수의 구성 타당도가 확인되었다.

또한, FLCAS의 제1 요인은 문항 3, 문항 31, 문항 20, 문항 5 등의 12개 문항으로 구성되었다. 제2 요인은 문항 9, 문항 18, 문항 24 등의 6개 문항으로 나누며, 제3 요인은 문항 10로 나타났다. 이를 통해 FLCAS의 측정변수에 대한 신뢰도 계수가 .924로 높게 나타나 내적 일관성을 확인하였다. 따라서 중국인 한국어 학습자를 대상으로 진행한 최종적인 설문 문항은 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 언어 불안 설문 문항 예시¹⁰⁾

내용	전혀 그렇지 않다		~	매우 그렇다	
	1	2		3	4
1. 한국어 수업시간에 선생님이 나를 시킬까봐 몹시 걱정된다.	1	2	3	4	5
2. 선생님이 국어로 하시는 말씀이 이해되지 않을 때 나는 두렵다.	1	2	3	4	5
3. 한국어 수업 시간이 더 많아져도 전혀 상관이 없다.(R)	1	2	3	4	5
4. 수업시간에 항상 다른 학생들이 나보다 한국어를 더 잘 한다고 생각한다.	1	2	3	4	5
5. 수업 시간에 미리 준비하지 못하고 말을 해야 할 때는 당황스럽다.	1	2	3	4	5
(이하 생략)					

(R)은 반전 문제이다.

한편, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 실증적으로 검증하기 위해 인터뷰를 진행하였다. 인터뷰의 문항은 ‘외국어 불안’(Horwitz,1986)과 ‘학습 불안’¹¹⁾(정진현,2018)을 바탕으로 비구조화된 인터뷰 질문을 만들었다. 〈표 3〉은 인터뷰에서 사용된 설문 내용이다.

〈표 3〉 KFL와 KSL 중국인 학습자를 대상으로 인터뷰 설문 내용 예시

요인별	내용
개인 정보	성별, 등급, 학습 지역
	한국어를 학습하는 목적
언어 불안	한국어 학습할 때 가장 불안을 느끼는 상황
	언어 불안의 발생한 원인(시험 불안, 의사소통 불안, 부정적인 평가에 대한 불안, 학습 환경에 따른 불안)
	언어 불안과 한국어 능력시험(TOPIK)과의 상관관계
해소 방법	한국어 공부 중에 불안에 대한 해소 방법

3.3 연구 대상

본 연구에서는 한중 양국 중국인 한국어 학습자를 대상으로 설문 조사와 인터뷰를 실시하였다. 먼저 설문 조사 참여자의 인구 통계학적 특성을 분석한 결과는 〈표 4〉와 같다.

10) 본 연구에서는 최종적인 선정되는 언어 불안 문항 중에서 반전 문항은 코딩(coding) 시 통계분석을 위해 역코딩(recoding)를 설정하였다.

11) 한국어 학습자의 불안을 학습자가 처한 학습 환경, 사회적 맥락에 중점을 두고 연구를 진행하였다. 또한, Vygotsky의 사회문화이론에서 발전한 활동이론(Activity Theory)을 참고하여 한국어 학습의 활동체계를 제시하고, 유기적인 관점에서 불안의 구성요인을 탐색하였으며, ‘학습 환경에 대한 불안’이 불안의 하위요인으로 작용하는지 검증하여 국내 학습자에게 학습 환경에 대한 불안이 존재하고 있음을 확인하였다(정진현,2018:4).

〈표 4〉 설문 조사 참여자의 인구 통계학적 특성

	구분	빈도(N)	퍼센트(%)
성별	남자	84	39.8%
	여자	127	60.2%
연령	20세 미만	24	11.4%
	20~24세	69	32.7%
	25~30세	78	37.0%
	30세 이상	40	19.0%
학습 기간	6개월 미만	55	26.1%
	6개월~1년	26	12.3%
	1~3년	19	9.0%
	3년 이상	111	52.6%
학습 지역	중국(KFL)	99	45.9%
	한국(KSL)	112	53.1%
TOPIK 등급	초급(1~2)	71	33.6%
	중급(3~4)	67	31.8%
	고급(5~6)	73	34.6%
합계		211	100%

〈표 4〉를 살펴보면 학습자의 인구 통계학적 특성은 성별, 연령, 학습 기간, 학습 지역, TOPIK 등급 등으로 나눈다. 첫째, 성별 분포는 여자가 127명(60.2%), 남자가 84명(39.8%)으로 나타났다. 둘째, 연령 분포는 25~30세가 78명(37.0%), 20~24세가 69명(32.7%), 30세 이상이 40명(19.0%), 20세 미만이 24명(11.4%) 순으로 나타났다. 셋째, 학습 기간에 따라 3년 이상이 111명(52.6%)으로 가장 높게 나타났다. 6개월 미만이 55명(26.1%), 6개월~1년이 26명(12.3%), 1~3년이 19명(9.0%)으로 차지하였다. 넷째, 학습 지역 분포는 한국이 112명, 중국이 99명이며, 각각 전체 참여자의 53.1%, 45.9%로 나타났다. 다섯째, TOPIK 등급 분포는 고급이 73명(34.6%), 초급이 71명(33.6%), 중급이 67명(31.8%)으로 수준별로 비슷하게 나타났다.

한편, 인터뷰의 참여자는 총 11명이다. 참여자는 중국어로 자유롭게 학습 목적, 언어 불안, 해결 방법에 대해 응답을 얻도록 하였다. 구체적인 분석 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉 인터뷰 참여자의 개인적 정보

번호	성별	등급	KSL/KFL	학습목적	언어 불안 요인	해소 방법
1	여	초	KFL	졸업	시험 불안	연습
2	남	중	KFL	취업	의사소통 불안	없음
3	여	고	KSL	취업	학습 환경, 부정적인 평가에 대한 불안	역할극
4	여	고	KFL	졸업	의사소통, 시험 불안	매체 활용
5	남	초	KSL	진학	의사소통, 시험 불안	말하기 연습

(이하 생략)

4. 분석 결과

4.1 언어 불안의 구성 요인

선행 연구를 통해 Horwitz(1986)가 개발한 FLCAS는 여러 문화권 학습자에 의하여 많은 요인별로 나타난 것으로 확인하였다. 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 언어 불안의 분산 설명력은 제1 요인44.261%, 제2 요인 16.488%, 제3 요인 5.285% 순으로 나타났다. 제1 요인은 교사, 친구, 일상생활, 수업 환경 등에서 받은 부정적인 평가 시 느끼는 불안, 두려움 및 수업에 대해 부정적인 태도를 의미한다. 제2 요인은 교사나 친구와의 의사소통에서 생기는 어려움, 스트레스를 의미한다. 제3 요인은 시험에 떨어질까봐 생기는 불안을 의미한다.

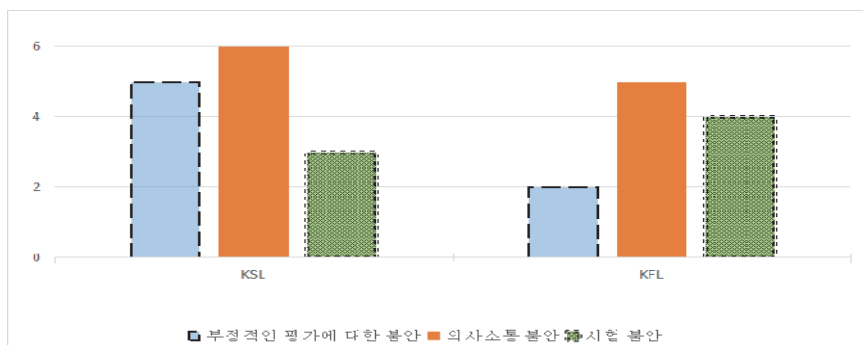
따라서 본 연구에서 최종적으로 선정된 언어 불안의 하위 요인은 부정적인 평가에 대한 불안, 의사소통 불안, 시험 불안 등으로 나눌 수 있다. 본 연구에서 확인한 언어 불안의 하위 요인은 Horwitz(1986), Phillips(1992) 등의 연구와 비슷한 결과를 얻었다.

또한, 언어 불안 척도는 5점 만점 척도이고, 각각 하위 요인의 응답 수준 결과는 <표 6>과 같다. 분석 결과를 보면 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 요인에서 의사소통 불안이 가장 높은 수준인 것으로 확인할 수 있었다.

<표 6> 중국인 한국어 학습자의 언어 불안 기술통계 분석 결과

하위 요인	인원 수 (N)	평균 (M)	표준 오차 (S.E)	표준 편차 (S.D)
부정적인 평가에 대한 불안	211	2.81	.056	.819
의사소통 불안	211	3.12	.051	.748
시험 불안	211	2.72	.068	.938

한편, 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 원인에 대한 인터뷰의 결과는 <그림 2>와 같다.



<그림 2> KSL 및 KFL 중국인 학습자의 인터뷰 결과

인터뷰의 분석 결과를 통해 KSL 학습자의 응답을 보면 ‘한국인 대화할 때’, ‘발표에서 오류나 실수를 생길 때’, ‘한국어가 친구보다 못 할 때’, ‘수업에서 갑자기 질문할 때’, ‘못 알아들을 때’ 등이 있다. 따라서 <그림 2>를 통해 KSL 중국인 학습자는 보편적으로 부정적인 평가에 대한 불안(83.3%)과 의사소통 불안(100%)을 더욱 느끼었다고 확인할 수 있었다.

이 연구 결과는 김경령(2016)의 연구에서 중급, 고급의 KSL 학습자들이 쓰기 학습할 때 보편적으로 ‘평가와 수업에 대한 불안’ 및 ‘의사소통을 하는 과정에서 느끼는 불안’ 등으로 언어 불안을 나타낸다는 결과와 비슷하였다. 이러한 결과는 한국어와 중국어의 의사소통 방식이 차이가 있기 때문에 한국 교사가 피드백을 줄 때 사용하는 방식을 더 고려해야 한다는 것을 보여준다.

또한, KFL 중국인 학습자의 응답을 보면 ‘모르는 단어가 있을 때’, ‘시험할 때(듣기, 말하기, 졸업)’, ‘한국어로 교사, 친구와 대화할 때’, ‘친구와 비교할 때’, ‘연습 기회가 없을 때’ 등이 있다. 이를 통해 KFL 중국인 학습자는 보편적으로 시험 불안(80%)과 의사소통 불안(100%)을 가장 느끼었다고 확인할 수 있었다. 특히, 원어민 교사가 지나치게 단어의 의미와 번역에 집중하여 읽기 수업이 재미가 없고 쉽게 불안해진다고 말하였다(장혜·김영주, 2014:242). 그리고 한국어는 수업에서 집중적으로 훈련하였으며, 일상생활에서 필수적인 언어가 아니어서 한국어로 연습할 기회가 없다. 이러한 결과는 중국인 교사들이 수업에서 학습자에게 연습 기회를 더 주고, 수업이 방식을 더 고려해야 한다는 것을 보여준다.

중국인 한국어 학습자는 보편적으로 의사소통을 가장 느끼는 것으로 확인되었다. 특히, KSL 학습자들은 말하기 학습으로 인해 의사소통 불안을 느낄 수 있는 반면에 KFL 학습자의 듣기 학습으로 인해 의사소통 불안을 더 느낀다고 하였다. 따라서 설문 조사와 인터뷰의 연구 결과를 보면 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 요인에서 의사소통 불안이 가장 높게 나타난 것으로 확인하였다. 이를 통해 교사들은 말하기, 듣기 등의 수업에서 개선이 필요하고 창조성이 있는 수업 방법을 더 고려해야 한다는 것을 알 수 있다.

4.2 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 TOPIK 등급의 상관관계

중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 TOPIK 등급에 미치는 영향을 보기 위한 상관관계 분석을 실시하였다.

〈표 7〉 언어 불안과 TOPIK 등급의 상관관계 검증 결과

	TOPIK 등급	언어 불안
TOPIK 등급	1	
언어 불안	-.178**	1

**p<.01

〈표 7〉의 결과를 보면 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 TOPIK 등급의 상관관계($p < .01$)는 부정적으로 의미가 있었다. 즉, 언어 불안 수준이 높을수록 TOPIK 등급이 낮아지는 것을 의미한다.

4.3 연구 대상의 인구 통계학적 특성에 따른 언어 불안의 차이 분석

본 연구에서는 학습자의 인구 사회학적 특성은 성별, 학습 지역, 연령, 학습 기간, TOPIK 등급 등에 따른 언어 불안의 차이를 보기 위해 T-검증, 일원 분산 분석을 실시하였다. 그리고 이는 어느 차이를 나타낸 것인지 확인하기 위한 Scheffe 사후검증을 실시하였다.

〈표 8〉 학습자의 인구사회학적 요인에 따른 언어 불안 차이의 검증 결과

구분		인원 수 (N)	평균 (M)	표준 편차 (S.D)	t/F	사후검증 (Scheffe)
성별	남자	84	3.12	.661	2.126*	-
	여자	127	2.92	.654		
학습 지역	중국(KFL)	99	2.91	.637	1.887	-
	한국(KSL)	112	3.08	.667		
연령	20세 미만(a)	24	3.38	.935	3.638*	a>c, d*
	20~24세(b)	69	3.01	.657		
	25~30세(c)	78	2.95	.590		
	30세 이상(d)	40	2.85	.535		
학습 기간	6개월 미만(a)	55	2.89	.528	5.429***	b>a, d*
	6개월~1년(b)	26	3.40	.940		
	1~3년(c)	19	3.24	.488		
	3년 이상(d)	111	2.92	.632		
TOPIK 등급	초급1~2(a)	71	3.03	.612	10.755***	a, b>c*
	중급3~4(b)	67	3.24	.666		
	고급5~6(c)	73	2.75	.623		

*p<.05 ***p<.001

〈표 8〉의 연구 결과를 살펴보면 첫째, 성별에 따른 언어 불안은 유의미한 것으로 발견하였다. 즉, $t=2.126$, 유의수준 $p<.05$ 에 차이를 나타냈으며, 남자($M=3.12$)와 여자($M=2.92$) 간의 차이로 나타났다. 즉, 여자 학습자에 비해 남자 학습자의 언어 불안 수준이 더 높다는 것으로 드러났다. 이 결과는 임운(2016), 정성현·Wei Qun·이미향(2017)의 연구와 비슷한 결과를 나타냈다. 특히, 임운(2016)에서는 듣기 전략에서 여자 학습자에 비해 남자 학습자는 듣기 전략을 더 사용한다고 밝혔다. 남자가 여자보다 들리는 내용에 집중하려고 노력하거나 시간, 장소, 숫자와 같은 세부적인 내용에 주의를 기울이는 등의 상위 인지 전략을 선호하였다고 하였다(정성현·Wei Qun·이미향, 2017 :122)

둘째, 중국인 학습자의 학습 지역에 따른 언어 불안 측면에서 유의미한 차이가 없다. 그러나 KSL 여자 3 학습자의 인터뷰 내용을 통해 KSL 학습자는 언어 불안을 더 느끼고 있는 것을 확인할 수 있다.

예 1: ‘저는 중국에서 한국어를 1년 동안 공부하고 한국에서 2년간 한국어를 공부했어요. 중국보다 한국에서 한국어를 배울 때 더 불안감을 느낄 수 있다고 생각해요. 왜냐하면 한국 선생님이 말이 너무 빨라서 저는 듣기가 안 좋아서 항상 걱정이예요’(KSL 여자 학습자 3, 인터뷰).

셋째, 중국인 한국어 학습자의 연령에 따른 언어 불안은 통계적으로 유의수준($p<.01$)에서 유의미한 차이를 확인하였다. 이는 전체 평균의 경우가 20세 미만 3.38, 20~24세 3.01, 25~30세 2.95, 30세 이상 2.85 순으로 나타났으며, Scheffe 사후검증을 통해 연령은 젊을수록 언어 불안 수준이 높아졌다는 것을 의미한다.

넷째, 중국인 학습자의 학습 기간에 따른 언어 불안은 유의미한 차이를 발견하였으며, $F=5.429$, 유의수준 $p<.001$ 에 차이를 나타냈다. 이는 전체 평균의 경우가 6개월~1년 3.40, 1~3년 3.24, 3년 이상 2.92, 6개월 미만 2.89 순으로 볼 수 있었다. 각 집단 간에 언어 불안의 차이를 Scheffe 사후검증을 통해 6개월~1년, 6개월 미만과 3년 이상의 학습 기간에 차이가 있는 것으로 드러났다($p<.05$). 즉, 학습자는 6개월~1년의 학습기간이 다른 학습 기간에 비해 언어 불안이 더욱 높게 나타난 것으로 검증하였다.

또한 중국인 한국어 학습자의 인터뷰를 보면 6개월 미만의 중국인 학습자는 보편적으로 한국어 학습에 흥미를 가지고 있으며, 일상생활에서 간단하게 의사소통 할 수 있다. 그리고 3년 이상의 중국인 학습자는 한국 전통 문화를 알고 있고, 학문적인 한국어를 학습할 때 학습자의 배경지식을 활용할 수 있다. 그러나 6개월~1년의 학습 기간은 보편적으로 중급을 취득하면 한국어에서 입학할 수 있다. 또는 단어 양과 어떤 주제에 대한 의견과 길어진 문장 등으로 인해 한국어를 학습할 때 언어 불안을 크게 느끼고 있는 것을 확인하였다.

다섯째, TOPIK 등급이 언어 불안에 영향을 주는 것으로 나타났으며, $F=10.755$, 유의수준 $p<.001$ 에 차이를 나타냈다. 이는 전체 평균의 경우 중급 3.24, 초급 3.03, 고급 2.75 순으로 나타났다. 각 집단 간에 언어 불안의 차이를 Scheffe 사후검증을 통해 초급, 중급과 고급의 TOPIK 등급에 차이가 있는 것으로 확인되었다($p<.05$). 즉, 고급 학습자에 비해 초급, 중급 학습자의 언어 불안 수준이 더 높게 나타났다.

이 결과는 Beatty(1988), 한익숙(2014), 정성현·Wei Qun·이미향(2017)의 연구와 비슷한 결과를 나타냈다. 특히, 초급 학습자는 익숙하지 않은 목표어 환경에서 각기 다른 숙달도의 학습자 중에서 듣기 이해능력이 부족하고, 한국어 듣기 상황에서 노출이 짧았던 초급 학습자가 더 높은 언어 불안을 느낄 수 있다(한익숙, 2014:55). 중급 학습자를 보면 정성현·Wei Qun·이미향(2017)에서는 L2 중급 한국어 학습자의 듣기 과정을 의용공학적인 방법으로 연구하였다. 이를 통해 중급 학습자는 듣기를 수행할 때 집중 유지 정도, 주제 친숙도, 제시문의 구어성 등으로 인해 긴장도와 불안을 나타낼 수 있다고 밝혔다. 따라서 초급과 중급 학습자의 자신의 관점, 느낌을 어떻게 잘 표현해야 하는지를 모르고, 한국 문화에 대한 이해가 부족하기 때문에 언어 불안을 더 쉽게 유발할 수 있다.

4.4 언어 불안 하위 요인별에 따른 TOPIK 등급의 차이 분석

본 연구에서 중국인 한국어 학습자의 언어 불안 하위 요인은 부정적인 평가에 대한 불안, 의사소통 불안, 시험 불안 등으로 나눈다. 그러므로 언어 불안 하위 요인별에 따른 TOPIK 등급의 차이를 나타낸 것인지 확정하기 위한 Scheffe 사후검증을 실시하였다. 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 언어 불안 하위 요인별에 따른 TOPIK 등급의 차이

요인	TOPIK 등급	인원 수 (N)	평균 (M)	표준 편차 (S.D)	t/F	사후검증 (Scheffe)
부정적인 평가에 대한 불안	초급(1~2)a	71	2.79	.870	4.679**	b)c*
	중급(3~4)b	67	3.04	.696		
	고급(5~6)c	73	2.63	.832		
의사소통 불안	초급(1~2)a	71	3.19	.728	11.696***	a, b)c*
	중급(3~4)b	67	3.38	.648		
	고급(5~6)c	73	2.21	.752		
시험 불안	초급(1~2)a	71	2.45	1.07	5.032**	b)a*
	중급(3~4)b	67	2.97	.904		
	고급(5~6)c	73	2.74	.913		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

<표 9>를 보면 먼저 부정적인 평가에 대한 불안에 따른 TOPIK 등급의 차이를 확인하였으며, $F=4.679$, 유의수준

$p < .01$ 에 차이를 나타냈다. 이는 전체 평균의 경우 중급 3.04, 초급 2.79, 고급 2.63 순으로 나타났다. 각 집단 간에 부정적인 평가에 대한 불안의 차이를 Scheffe 사후검증을 통해 고급 학습자에 비해 중급 학습자의 부정적인 평가에 대한 불안 수준이 매우 높게 나타난 것을 확인하였다. 또한, 중국인 한국어 학습자의 응답을 통해 일부 교사는 준비하지 않은 학습자에게 대답을 강요한다는 것을 확인하였다. 그리고 자신의 발음, 초급 문법 등으로 인해 오류나 실수를 자주 나타내서 교사와 다른 사람이 자신의 한국어 능력을 의심할 수 있다고 하였다. 이런 문제로 인해 중급 중국인 한국어 학습자의 부정적인 평가에 대한 불안이 가장 높게 나타난 것으로 검증하였다.

다음으로 의사소통 불안에 따른 TOPIK 등급 차이의 검증 결과는 $F=11.696$, 유의수준 $p < .001$ 에 차이를 나타냈다. 이는 전체 평균의 경우 중급 3.38, 초급 3.19, 고급 2.21 순으로 나타났다. 각 집단 간에 의사소통 불안의 차이를 Scheffe 사후검증을 통해 초급, 중급과 고급의 TOPIK 등급에 차이가 있는 것으로 확인되었다($p < .05$). 즉, 고급 학습자에 비해 초급과 중급 학습자의 의사소통 불안 수준이 큰 차이를 나타냈다. 이 연구 결과는 권유진·김영주(2011), 정진현(2018)의 연구와 비슷한 결과를 나타냈다. 특히, 권유진·김영주(2011)의 연구 결과를 보면 언어 불안의 하위요인인 의사소통 불안은 중급 한국어 학습자가 가장 큰 차이를 나타냈다고 밝혔다. 그러므로 초급과 중급 학습자의 의사소통 상황 자체에 대한 불안일 수도 있고, 낮은 한국어 실력으로 인해 의사전달이 제대로 되지 않을까봐 두려움을 느끼는 것으로 볼 수 있다고 하였다(정진현, 2018:93).

마지막으로 시험 불안에 따른 TOPIK 등급 차이의 검증 결과는 $F=5.032$, 유의수준 $p < .01$ 에 차이를 나타냈다. 이는 초급($M=2.45$, $SD=1.07$), 중급($M=2.97$, $SD=.904$), 고급($M=2.74$, $SD=.913$)으로 나타났다. 각 집단 간에 시험 불안의 차이를 Scheffe 사후검증을 통해 중급과 초급의 TOPIK 등급에 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .05$). 즉, 초급 학습자에 비해 중급 학습자의 시험 불안 수준이 매우 높게 나타난 것을 검증하였다. 이것은 KSL 학습자들은 진학, 학교 장학금 등을 받으려고 TOPIK 중급의 성적이 필수적이고, KFL 학습자들은 TOPIK 중급을 받으면 졸업할 수 있다고 응답하였다. 이런 문제로 인해 중급 중국인 학습자의 시험 불안이 가장 높게 나타난 것을 검증하였다.

본 연구에서는 중국인 한국어 학습자의 ‘한국어 학습에서 언어 불안에 대한 해소 방법’에 대한 인터뷰 내용이 다음과 같다.

예 2: ‘평소 한국어를 많이 연습하고 한국 사람도 많이 사귀고 말이 틀려도 돼요. 그리고 한국어 오류는 저한테 직접 말하면 좋겠어요’(KSL 남자 초급 학습자, 인터뷰).

예 3: ‘저는 한국어를 말하면 너무 불안해요. 이것 어떻게 해결하는지 몰라요’(KFL 남자 중급 학습자, 인터뷰).

예 4: ‘저는 항상 한국 드라마, 음악을 통해 편한 분위기에서 한국어의 뉘앙스를 익힙니다’(KFL 여자 고급 학습자, 인터뷰).

중국인 한국어 학습자의 응답 결과를 보면 먼저 초급 학습자는 한국어 학습에 재미를 느낀다. 이를 통해 초급 학습자는 한국 사람과 같이 말하기를 연습하는 기회를 가지고 언어 불안을 극복할 수 있다고 말했다. 또한 고급 학습자는 한국어의 언어 지식, 문화, 의사소통 등에 대해 잘 이해하기 때문에 TOPIK의 점수가 높게 나타난 것을 볼 수 있다. 따라서 고급 학습자는 매체를 통해 그룹별로 토의, 역할극 등의 수업 방식을 사용함으로써 언어 불안을 느끼지 않는다고 대답하였다. 그러나 중급 학습자는 한국어 능력이 고급 학습자에 비해 부족하였으며, 학습 흥미가 초급 학습자에 비해 부족한 것을 볼 수 있으며, 중급 학습자는 한국어를 조금 이해하게 되는 데 자신의 모국어와 다름을 인식하고 학습 흥미가 떨어지는 편이다. 중급 학습자의 인터뷰 결과를 통해 한국어 학습 과정에서 언어 불안의 해결 방법을 모른다는 것을 알 수 있다. 따라서 교사가 학습자 불안에 관심을 꾸준히 가지고 학습 상태를 지켜보며, 언어 불안을 완화해 주려는 노력이 필

요하다고 본다.

5. 결론

본 연구에서는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 언어 불안과 언어 수준의 상관관계를 분석하기 위한 설문조사와 인터뷰를 실시하였다. 수집된 자료는 신뢰도 분석, 탐색적 요인분석, 기술 통계분석, 상관관계분석, t 검증, 일원분산분석, Scheffe 사후검증 등의 분석 방법을 통해 분석하였다. 이를 통해 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 유발하는 요인을 확인하였다. 구체적인 연구 결과를 정리하면 아래와 같다.

첫째, 탐색적 요인 분석과 기술 통계 분석을 통해 중국인 한국어 학습자의 언어 불안은 의사소통 불안, 부정적인 평가에 대한 불안, 시험 불안 세 가지 하위 요인으로 나눈다. 또한, 연구 참여자의 설문조사와 인터뷰 결과를 통해 중국인 한국어 학습자는 보편적으로 의사소통 불안을 더욱 느끼는 것으로 확인하였다.

둘째, 상관관계 분석을 통해 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 한국어능력시험(TOPIK) 등급의 상관관계는 부정적으로 의미가 있었다. 즉, 언어 불안 수준이 높을수록 TOPIK 등급이 낮아지는 것을 검증하였다.

셋째, 중국인 한국어 학습자의 인구 사회학적 특성에서 성별, 연령, 학습 기간, TOPIK 등급에 따른 언어 불안은 모두 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 먼저 중국인 한국어 학습자의 성별에 따른 언어 불안은 여자에 비해 남자의 언어 불안 수준이 더 높다는 것으로 검증되었다. 다음으로 연령은 젊을수록 언어 불안 수준이 높아졌다는 것을 나타냈다. 또한, 학습 기간에 따른 언어 불안에 대해 분석 결과는 학습 기간 6개월~1년이 다른 학습 기간에 비해 언어 불안이 더욱 높게 나타난 것으로 검증하였다. 마지막으로 TOPIK 등급에 따른 언어 불안의 차이가 Scheffe 사후검증을 통해 고급 학습자에 비해 초급과 중급 학습자의 언어 불안이 더 높게 나타났다.

넷째, 언어 불안의 각 하위 요인에 따른 TOPIK 등급 차이의 검증 결과, 먼저 평가에 대한 불안은 고급 학습자에 비해 중급 학습자의 부정적인 평가에 대해 불안 수준이 더 높다는 것으로 발견하였다. 그리고 의사소통 불안은 고급 학습자에 비해 초급과 중급 학습자의 의사소통 불안 수준이 높게 나타난 것으로 확인되었다. 마지막 시험 불안은 초급 학습자에 비해 중급 학습자의 시험 불안 수준이 더 높다는 것으로 검증하였다.

본 연구에서 보여준 언어 불안에 대한 결과는 중국인 한국어 학습자의 언어 불안을 해결하기 위해 유용한 기초 자료가 될 수 있다는 점에서 의미가 있다. 그러나 본 연구에서 중국인 한국어 학습자의 정의적인 요인 중에서 언어 불안만 집중적으로 연구하여 한계가 있다. 후속 연구에서는 자아존중, 문화적응 스트레스, 학업 동기와 같은 학습자의 정의적인 요인과 비교하여 연구하는 것이 필요할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2005). 학습자 요인 측면에서 본 한국어 학습자 분석: 학습자 상담사례 분석을 중심으로. 『이중언어학』(27), 이중언어학회, 1-20.
- 김경령(2016) 한국어 학습자의 불안도와 쓰기 관련 변인들과의 상관관계 연구. 『한국언어문화학』 제13권 제3호, 한국언어문화학회, 29-68.
- 김다혜(2009). 중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 문화적응과의 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 김동선(2016). 중국인 한국어 학습자의 수업 불안과 말하기 유창성의 상관관계 연구. 경희대학교 석사학위논문.
- 김미강·김영주(2018). 중도입국 청소년의 학습 동기, 불안 및 문화적응 간의 상관관계 연구. 『이중언어학』 제73권, 이중언어학회, 1-28.
- 김현진(2005). 언어 불안감, 자각 능력, 의사소통의사 및 동기와 제2언어 의사소통 빈도의 관계: 한국 EFL 상황을 중심으로. 『Foreign Languages Education』12(1), 161-184.
- 노복동(2013). 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향. 『한국언어문화학』 10(2), 49-70.
- 두훈(2017). 중국인 한국어 학습자용 정의적 요인 척도 타당화 연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 박현주(2002). 불안과 모험시도가 영어 학습 성취도에 미치는 영향. 전남대학교 박사학위논문.
- 임운(2016). TOEIC 듣기평가에서 성취도에 따른 듣기전략별 남녀 대학생의 사용정도의 차이에 관하여. 『교원교육』, 32(2), 61-62.
- 장혜·김영주(2014). 중국인 한국어 학습자의 읽기 불안 연구. 『언어학 연구』(32), 한국중원언어학회, 229-253.
- 정성현·Wei Qun·이미향(2017). 한국어 듣기 제시문에 대한 숙달도별 곤란 요인 연구-인지 반응에 따른 생체신호 분석을 통해-. 『화법연구』 35권0호, 한국화법학회, 95-128.
- 정진현(2018). 한국어 학습자의 학습 불안 연구. 부산대학교 박사학위논문.
- 채서일·김주영(2016) 『사회과학조사방법론』. 서울: 비앤엠북스.
- 최정순·안경인(2009). 한국어 학습자의 불안이 학업 성취도에 미치는 영향 연구. 『시학과 언어학』 17, 199-229.
- 한익숙(2014). 한국어 학습자의 듣기 불안이 듣기 성취도에 미치는 영향 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 王银泉(2001). 外语学习焦虑及其对外语学习的影响. 『外语教学与研究(外国语文双月刊)』, 2001年33-02期.
- 张立·高福升·王波(2017). 韩语学习焦虑实证研究. 『山东理工大学学报(社会科学版)』, 2017年04期.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety. 『Modern Language Journal』, 78(2), 155-168.
- Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (5th ed.) NJ: Prentice Hall Regents Englewood Cliffs.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. 『The Modern Language Journal』, 70(2), 125~132.
- Krashen, S. (1975). The development of cerebral dominance and language learning: More new evidence. In D. Dato (ed.), Developmental psycholinguistics: Theory and applications. Washington, D. C.: 『Georgetown University Press』. 209-233.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. 『Language Learning』, 44(2), 283-305.
- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P., & Plax, T. G. (1985). The content validity of the PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. 『Communication Quarterly』, 33(3), 165-173.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. 『Modern Language Journal』, 76, 14-26.
- Rabadán, M., & Orgambidez, A. (2018). Foreign Language anxiety in Spanish as a Foreign Language and language achievement in Higher Education. 『REVISTA DE ESTUDIOS EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN』, 5(1), 29-35.
- Saito Y. & Samimy K. K. (1996). Foreign Language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. 『Foreign Language Annals』. 29(2)

- Spielberger, C. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

〈토론〉 “중국인 한국어 학습자의 언어 불안과 언어수준의 상관관계 연구”에 대한 토론문

정대현(협성대학교)

이 연구는 중국인 한국어 학습자의 언어 불안이 한국어 학습에 미치는 양상을 다양한 측면에서 양적인 방법과 질적인 방법으로 고찰하려 하였다는 점에서 의미가 있습니다. 이 논문에서 지적하였듯이 그간 한국어 학습에 영향을 주는 외재적인 요인에 대한 연구에 중점을 두었지만 언어 불안과 같은 내재적인 요인에 대한 연구는 부족한 것이 사실이었습니다. 이 연구가 한국어교육에서 이 분야 연구의 불균형을 보완해 줄 것으로 기대합니다. 다만, 논문을 읽으면서 궁금한 점에 대해서 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 중국인 학습자의 언어 불안과 토픽 등급의 상관관계가 부정적으로 나타났다고 기술했습니다. 여기에서 ‘부정적으로 나타났다’는 것은 어떤 의미인지 설명을 부탁드립니다. 언어 불안 수준이 높을수록 토픽 등급이 낮아진다는 것을 부정적이라고 기술하는 근거는 무엇입니까? 일반적으로 토픽 등급이 낮으면 언어 불안이 높을 것이라는 점은 예상이 가능합니다. 그렇다면 이 현상을 자연스러운 것으로 해석하는 것이 적절하지 않을까 합니다.

둘째, 2.2에서 MLAT는 입력, 처리, 출력의 경계가 명확하지 않기 때문에 FLCAS를 연구 도구로 선택했다고 했습니다. 그런데 MLAT 경계가 명확하지 않다는 근거는 무엇인지 설명해 주시기 바랍니다. 입력과 출력은 그 경계가 명확할 것으로 예측할 수 있기 때문입니다.

셋째, 중국인 학습자에 대한 언어 불안과 토픽의 상관관계를 측정하였는데 언어 불안은 국적에 상관없이 나타나는 현상입니다. 이렇게 볼 때 중국인 학습자를 대상으로 상관관계를 조사한 이유가 무엇인지 알고 싶습니다. 예를 들어서 중국인 학습자의 언어 불안이 다른 나라에 비하여 더 클 것이라는 증거 등이 있는지 등과 같습니다.

넷째, 먼저 언어 불안은 보편적인데, KFL 학습자와 KSL 학습자로 구분하는지 알고 싶습니다. 특히 중국에서 한국어를 학습한 중국인을 KFL 학습자로, 한국에서 한국어를 학습한 학습자를 KSL로 정의하였는데 두 개념의 일반적인 분류 기준과 다른 것 같아서 질문을 드립니다.

다섯째, 통계값에 대한 질문을 드립니다. 먼저 <표 1>에 ‘적재값’의 의미에 대해서 설명해 주시고, 0.45는 <표 1>에서 찾아볼 수 없었는데 어떤 값인지도 말씀해 주시기 바랍니다. 그리고 모형의 표준형성(Kaiser-Meyer-Olkin, KMO)값이 0.5보다 큰 .869인 것으로 보아서 요인분석이 적절하다고 볼 수 있습니다. 그런데 중국인 학습자의 언어 불안이 66.034%의 설명력을 갖는다고 했는데 여기에서 설명력이 무엇인지 알고 싶습니다. <표 1>에서 기술하는 크론바흐 계수(Cronbach's α)도 문항의 내적 일치도를 가늠하는 중요한 측정값이기 때문에 논문에 기술하고, 그 내용을 해석할 필요가 있습니다.

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. 어트깅체책 / 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 톨로서의 문화콘텐츠, 그 개념에 대한 이해 55
5. 변정민 / 언어 변화의 의미적 특성 67
6. 신은희 / 민족주의에 나타난 북한 언어문화의 특징 83
7. 이영래 / 언어행위에서의 (반)공손과 대인관계 105
8. 이희경 / 학습자 요구 분석을 통한 일본 대학생의 한국어 학습과 한류 125
9. 조항록 / 한국어 듣기 교수법 153
10. 최경희 / 조선족의 친족 호칭어·지칭어연구 167
11. 최권진 / 한국 문화의 이해와 충돌 199
12. 태평무 / 중한 언어문화의 차이로부터 본 양국 간의 의사소통의 특징 225

■ 3권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 1
2. 김성희 / 제7차 국어과 교육과정의 문제점과 개선 방안 33
3. 김숙자 / 타문화간 의사소통 면에서 본 한국어의 거절표현 57
4. 김영란 / 한국어 학습자를 위한 한국 역사 교재 연구 73
5. 김혜숙 / 대학 총장 연설의 단계별 구성과 표현 방법론 99
6. 김혜진 / 한국어 피동형태에 관한 재고찰 123
7. 민현식 / 한국어교육에서 문화교육의 방향과 방법 137
8. 서승아 / 국어과 국민공통 교육과정 개정안의 분석과 검토 181
9. 육효창 / 한국어 음운 교육 연구 203
10. 윤 영 / 학습자 중심의 문화수업 방법 연구 219
11. 이해영 / 한·일 여성관사와 남성관사의 대조 237
12. 최윤곤 / 중국의 한국어 교재 개발 현황 257
13. 황정아 / 한국어 관용어와 관용표현의 관계 27

■ 4권 1호 ■

1. 강보유 / 세계 속의 한류 1
2. 픽셀 튀르퀴주 / 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 한국어해교육사례 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 한국어언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명결·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. 권종분 / 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, 박안포니나, 임결, 축명 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 표현 교육 연구 151
8. 윤운진 / 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. 이선용 / 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. 조정덕 / 다문화 가정 아동 대상의 인지심리학적 미술 치료 사례 연구 159
9. 주월랑, 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. 이흥매 / ‘말(을/도) 마라’의 의미 화용적 기능 연구 185
9. 정미진 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 ‘반론하기’의 전략과 언어 표현 연구 205
10. 최경희 / 중국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구 225
11. 최권진 / 이슬람권 학습자의 한국어언어문화 적응 연구 253
12. 최열 / 인터넷 활용능력이 한국어교육에 미치는 영향 277

■ 9권 1호 ■

1. 강승혜 / 한국문화교육 연구 동향 분석 1
2. 카가와 아키오 / {명사+동사 ‘부리다·떨다·피우다’} 연어에 대한 연구 39
3. 석주연 / 다문화 교육 현장에서의 비언어적 신체 한국어의 습득 양상 연구 79
4. 신영지 / 한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 101
5. 양지선 / 외국인 학습자에 따른 한국문화 인식 조사 129
6. 오정미 / 결혼이주여성을 위한 문화교육과 문화적응 153
7. 오지혜 / 광고 텍스트를 활용한 한국어 학습자의 문화 간 리터러시 교육 연구 173
8. 오현아, 박민신 / 일제강점기 일본인 대상 조선어 교재 분석 연구를 위한 시론 199
9. 이효신 / 일지 연구 방법을 사용한 한국어 학습자의 읽기 불안에 관한 연구 221
10. 진강려 / 한국어 강독 수업에서의 문화 교육 연구 247
11. 최준식 / 문화를 가르친다는 것은? 271

■ 9권 2호 ■

1. 김대행 / 한국 언어문화교육 연구의 내용학적 지평 3
2. 장소원 / 한국어교육에서의 언어와 문화의 연계 27
3. 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. 황설운 / 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 조피아 / 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 / 외국인군 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 '-답시교'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

■ 16권 3호 ■

1. 기준성·김민수·최민지 / 결혼이민자 소재의 TV 프로그램 담화 속 차별적 요소 분석 -『다문화 고부 열전』을 중심으로- 1
2. 김기성 / 현대몽골어와 한국어의 부정대명사 대조 연구 29
3. 김서형·박선화·장미라 / 한국어 수업 참관을 위한 수업 관찰 도구 개발 연구 51
4. 김수은·한하림 / 한국어 학습자의 사과 담화 구성 양상 연구 -사과하기 역할극 말뭉치를 중심으로- 87
5. 성지연 / 한국어 문법 교육론 교과목 운영 개선을 위한 제언 -한국어 교원 양성 학위과정을 중심으로- 121
6. 양지선 / 학부 유학생을 대상으로 한 수업 운영과 교사의 성찰 -수업 성찰일지 작성 사례를 중심으로- 143
7. 윤인현 / 『論語』를 통해 본 孔子의 교육관과 활용 방안 -외국인의 한국어 교육 시 시사할 교육방안 제시- 171
8. 이기영 / 외국인 대학원생들의 학업 수행 기술에 대한 고찰 -학습자, 교수자 요구 분석을 중심으로- 203
9. 이유정 / 숙달도를 고려한 한국어 교재의 주제별 어휘 목록 선정에 대한 연구 237
10. 이준기 / 한국 현대사를 활용한 한국 문화 교육 내용 구성 연구 267
11. Hyungjae Lim, Flourish Kamei / A Study on the Use of Machine Translation In Korean Language Education 297

■ 17권 1호 ■

1. 가맹맹 / 중국인 학습자의 한국어 말토막 억양에 대한 지각 및 산출 연구 1
2. 강석한·박현정·이성준·민병곤·홍은실·안현기 / 온라인 방식 한국어 학문 목적 말하기 평가에서 변인 연구 35
3. 권문화·전옥·이정희 / 조선족 대학원생의 언어 정체성에 대한 질적 탐구 63
4. 김혜원·양명희 / 발표 담화에서의 상대 높임법 사용 양상 및 인식 연구 - 중급 수준 학문 목적 학습자의 '합쇼체'와 '해쇼체' 전환을 중심으로 - 97
5. 상향함 / 중국인 학습자의 한국어 후설모음 인지 오류에 대한 음운론적 접근 - 구성원소 이론을 바탕으로 - 123
6. 우창현 / 부사격조사에 대한 생성어휘론적 접근 - 부사격조사 '-에서'를 중심으로 - 157
7. 이미향·손시진 / 구어와 문어의 사용 실태로 본 우즈베키스탄 학습자의 문식성 연구 179
8. 이수미 / 한국어 학습자의 자기소개서 쓰기 경험에 대한 양상 연구 209
9. 이은하 / 통계적 학습 능력이 한국어 학습자의 인접·비인접 통사구조 처리·학습에 미치는 영향 233
10. 장해림·송향근 / 자기주도 학습에서의 예능프로그램 활용 가능성 모색 - 중국 내 대학의 한국 문화 교육을 중심으로 - 283
11. Lee Hakyoan·Pang Myoungun / Korean transnational mothers' bilingual support for their children - Language ideologies and practices at home - 309

■ 17권 2호 ■

1. 구민지·박소연 / 한국어교육실습 교안 작성 지도를 위한 기초 연구 1
2. 남미정 / 베트남인 한국어 학습자들의 모국어 전이 예측 가능성 연구 - 베트남어 'ăn'과 '먹다'를 중심으로 - 29
3. 노채환 / 해외 단기 실습 사전 훈련을 통한 예비 한국어 교원의 성장 연구 - 사이버대학 학생의 훈련 일지 분석을 중심으로 - 47
4. 신성철 / 호주 대학의 한국학 현황과 과제 75
5. 유혜선 / 한국어 학습자를 위한 '情' 은유에 관한 시론 - 초코파이 광고를 중심으로 - 99
6. 이해영·정혜선 / 실시간 다대면 온라인 한국어 강의에서 모국어 사용 여부와 숙달도에 따른 차이 - 매체 효능감과 실재감, 수업만족도를 중심으로 - 129
7. 임형재·자양관 / 한국어번역 학습자의 기계번역 결과에 대한 수정(Post Editing)능력 분석 - 중국어권 학습자의 MT-PE- 실험을 중심으로 - 151
8. 조항록·정혜란 / 몽골 초중고등학교의 스마트교실을 활용한 한국어교육 185
9. 진영하 / 말뭉치 기반 한·중 시간 개념화 양상 대조 연구 217
10. 최정선·권미경·최은경 / 실시간 온라인 학습에 대한 학습자의 인식 및 만족도 연구 - D대학교 한국어 교육기관의 사례를 중심으로 - 247

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 행위를 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.

국제한국언어문화학회(INK)
제30차 추계학술대회

한국어 학습자를 위한 한국문화교육의 현재와 미래



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

학술대회 준비위원회

이미향 부회장, 정다운 총무이사, 김은정 총무이사, 배재원 연구이사, 이승연 연구이사,
강란숙 연구이사, 정다미 총무간사

국제한국언어문화학회(INK) 홈페이지 www.ink.re.kr

국제한국언어문화학회(INK) 연락처 go-ink@hanmail.net (대표 이메일)