분과 9

해외에서의 한국어교육

사회 : 장미라(경희사이버대학교)

중국에서의 온라인매체 기반 한국어 교수법의 현황 및 과제

김홍련(중국·광서사범대학교)

1. 문제의 제기

교육 현장에서는 미리 계획된 교육 목표를 달성하기 위해 교육 내용을 담은 다양한 형태의 매개 수단을 종종 사용하는데, 이는 교사와 학습자 사이, 학습자와 학습자 사이의 의사소통을 증진시키 위한 수단이자 도구이다. 이렇게 교육 현장에서 사용되는 매체를 '교수·학습 매체'라 한다(민현식 외3인, 2020).

교육 현장을 떠올려 보면 칠판, 단어카드, 그림, 투영기와 같은 아날로그식의 형태인 교수·학습 매체가 있는가 하면 음성자료, 시각자료, 컴퓨터, 빔프로젝트와 같은 디지털 교수·학습 매체도 있다. 또한 요즘 같은 유비쿼터스 시대에는 온라인 사각지대가 거의 없다 보니, 학습자들도 교육 현장에서 노트북, 스마트폰, 태블릿PC와 같은 전자기기들을 적극적으로 활용하고 있다. 따라서 교사와 학습자 모두가 다양한 교수·학습 매체들을 복합적으로 활용하면서 온라인과 오프라인 사이를 수시로 넘나드는 역동적인 교육 현장의 형태가 보편화되고 있다.

외국어를 공부하는 학습자들에게 있어 모국어와 다른 추상적인 의미, 상징적 의미, 함축적인 의미 등을정확하게 파악하고 이해하기란 쉽지 않은 일이다. 학습자들의 이러한 어려움을 직·간접적으로 해결하기 위해서 교수·학습 매체를 활용하게 되었는데 최첨단 정보화 시대를 살아 가고 있는 요즘, 그 필요성은 어느때보다 강조되고 있다.

그중에서도 온라인매체는 기타 매체보다 학습자들의 학습 효율성을 높이고, 자기주도적인 학습능력을 키워줄 수 있을 뿐만 아니라 비판적인 사고능력을 향상시킬 수 있다는 장점을 지니고 있다. 온택트(Ontact)[1]시대에 온라인 수업 방식은 더욱 보편화 되어 가고 있으며 온라인매체를 활용한 교수법에 대한 연구의 필요성이 더욱 많이 강조되었다.

중국에서의 한국어 교육은 2000년대 이후 흥성기에 접어들면서 다양한 '교수·학습 매체' 기반 교수법에서 큰 발전을 이루었다. 2012년 MOOC의 출현을 기점으로 전통적인 교육의 틀은 깨지기 시작했고, 창의적인 교수법과 학습 방법들이 나타나기 시작했다. 2019년, 느닷없이 들이닥친 세계적인 팬데믹을 겪고 난 후, 온라인매체를 활용한 교수법은 더이상 생소한 방식이 아니라 한층 더 탐색해 나가야 할 과제로 대두되면서 중국에서의 한국어학계의 움직임도 빨라졌다.

온라인매체 기반 교수법이 지니는 필요성과 의의를 더욱 명시하고자 우선 중국에서의 온라인매체 기반 한국어강좌 운영현황과 연구동향을 검토함으로써 지금까지 이룩한 성과를 통해 이론적인 체계를 구축하고 나아갈 방향을 제시하겠다.

---

1) 2020년에 코로나가 세계적인 범위에서 장기화가 되어 가면서 나온 개념인데, 비대면을 뜻하는 언택트(Untact)에 온라인을 통한 외부와의 '연결(On)'을 더한 것이다.

2. 온라인매체 기반 한국어 강좌 운영현황과 연구동향

2.1 온라인매체 기반 한국어강좌 운영현황

인터넷의 보편화와 함께 스마트폰과 같은 단말기를 이용해 웹 기반 프로그램, 소셜 네트워크 서비스, 모바일 웹 등에 접속하여 교육정보를 얻고 자기주도적으로 학습을 진행하는 방식으로 발전했다(홍은실, 2012). 면대면 수업과는 달리, 온라인을 활용한다는 점에서 시공간의 제한을 받지 않고 언제 어디서에서나 무제한적으로 재생할 수 있다는 점에서 많은 학습자들의 인기를 얻었다.

중국에서의 온라인매체 기반 한국어교육은 현재 다양한 방식으로 이루어지고 있는데 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 그중 하나는 대규모 공개 온라인 수업(Massive Open 0nline Course)을 뜻하는 '무크'(MOOC)이고, 다른 하나는 소규모 비공개 온라인 수업(Small Pribate Online Course)을 뜻하는 SPOC이다.

① MOOC

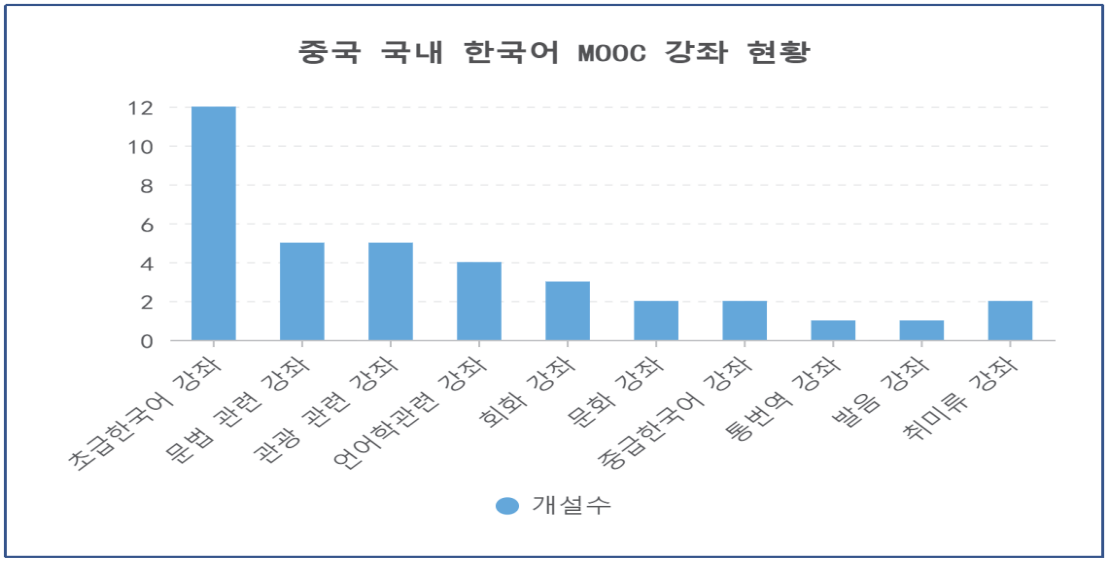
무크의 출현은 사람들로 하여금 교육에 대한 고정불변하던 관념을 달라지게 했다. 알다시피 2012년에 무크의 출현으로 유다시티 (Udacity), 코세라(Coursera), 에덱스(Edx) 등 세계 3대 플랫폼에서는 무료로 강좌를 제공하면서 새로운 매체 기반 학습의 혁신에 일조하기 시작했다. 중국에서도 2013년 5월부터 칭화대학과 베이징대학, 상해교통대학과 복단대학이 선후로 가입함으로써 무크가 본격적으로 시작되었고 대학수업의 새로운 혁신의 시대를 맞이했다. 현재 중국에서는 중국대학 MOOC(中国大学 MOOC), xuetangx.com(学堂在线), MOOC학원, WEMOOC(东西部高校课程共享联盟), UMOOCs(中国 高校外语慕课平台) 등 무크 플랫폼을 개설하여 전국적인 교육기술 혁신을 추진하고 있다. 교육부에서는 온라인 수업을 보편화해야 한다는 정책을 내세우면서 적극적인 홍보와 지지에 나섰고, 유수의 대학교들에서도 무크를 활용한 강좌를 정규과정으로 인정하면서 타전공 학습자들의 전에없는 공부의 열기가 서서히 타오르기 시작했다.

2017년 중국 교육부에서는 처음으로 490개의 국가정품온라인교과목(国家精品在线开放课程)을 선정했는데 그중에는 소수어종으로서의 한국어 강좌를 포함해 외국어교과목이 총10개가 포함되었다. 이는 한국어학계에서 처음으로 개설한 무크 강좌이다. 연변대학교 장영미 교수님을 선두로 개발된 무크 〈한국어입문〉은 2017년부터 2022년까지 총 15학기 동안 운영이 되었으며 누적 학습자 수가 무려 17,138명이나 되니 인기를 가히 가늠해 볼만 하다.

그 뒤를 이어 북경외국어대학교, 북경제2외국어대학교, 대련외국어대학교, 상해외국어대학교, 광동외어외무대학교 등 대학을 중심으로 많은 대학교들에서 앞다투어 무크 강좌를 개설하기 시작했는 바 현재까지 총 37개 강좌[2]가 지속적으로 운영이 되고 있다. 4년제와 전문대학을 포함해 한국어학과가 총 280여개인데(강보유, 2022), 이에 반해 무크 강좌가 고작 37개라는 것은 수적으로 적은 편이다. 또 교과목의 성격으로 분류해 봤을 때 그 분포도를 보면 아래와 같이 초급 수준의

2) 2022년 12월 31일 기준, Zhihuishu(智慧树)에는 연변대학교, 대련외국어대학교, 산동사범대학교, 강서사범대학교, 광동외어외무대학교, 화남리공대학교, 산동과학기술대학교 등 7개 4년제 대학교와 6개 전문대학교에서 〈한국어입문〉, 〈한국어어휘〉, 〈관광한국어〉, 〈한국어언어학〉, 〈한국어문법〉, 〈중한통역〉, 〈드라마로 한국어 배우기〉, 〈호텔서비스한국어〉 등 총 20개 강좌 개설, Xuetangzaixian学堂在线에는 화남리공대학교, 대련외국어대학교, 요동대학교 등 3개 대학에서 〈한국어일상회화입문〉, 〈한국여행문화〉, 〈표준조선어회화〉 등3개 강좌 개설, UMOOCs에는 북경외국어대학교, 북경제2외국어대학교, 대련외국어대학교, 항주사범대학교, 남경사범대학교에서 〈한국어입문〉, 〈한국어문법1〉, 〈한국어언어학〉등 총 10개 강좌 개설, 중국대학MOOC에는 상해외국어대학교와 화남리공대학교에서 〈조한언어대조〉를 포함하여 총 4개 개설.

입문을 겨냥한 온라인 강좌가 총 12개로 비교적 큰 비중을 차지하고 있다.



[표1]

이외 2018년, 국가교육부에서 '신문과(新文科)'라는 새로운 이념을 추진하면서 2019년부터 3~5년 내에 전국적으로 "국가급일류전공" 만 개와 "국가급일류교과목" 만 개를 선정해서 지원하고 개혁하기로 했다. 광동외어외무대학교 전영근 교수님을 비롯한 5명의 교사진으로 구성된 강좌진이 신청한 〈기초한국어〉가 ON-OFF 혼합식 국가급일류교과목으로 선정되었다. 현재 국가급일류교과목 외에 성급일류교과목으로 선정된 강좌들 중 온라인 혹은 ON-OFF 혼합식으로 진행되는 강좌가 있어 향후 온라인매체 기반 한국어교육 분야가 큰 발전이 있을 것으로 보인다.

중국에는 근래 무료 공개라는 점에서 무크와 비슷한 모습을 보이는 기타 유형의 온라인 강좌가 또 있는데, 바로 1인 방송시대에 폭발적인 인기를 얻고 있는 쇼셜 네트워크 웹 기반 교육콘텐츠다. 잘 알려진 YOUKU, BiliBili, TikTok과 같은 플랫폼에는 어학원의 유명 강사 혹은 유학 경력자, 한국어전공자들이 진행하는 한국어강의가 아주 많다. 일반적으로 미니동영상을 웹사이트에 올림으로써 한국어와 한국문화에 관심이 있는 네티즌들에게 한국어지식을 전수하는 형식이다. 취미를 유발한다는 데에는 상당히 큰 기여를 하고 있지만 무크와는 달리 수료증이나 학습효과를 검증하는 평가시스템이 없다는 것이 큰 단점이다.

② SPOC

무크가 가진 장점도 많지만 국내 한국어학과는 각 학교마다 인재양성 목표와 방안이 다를 뿐만 아니라 커리큘럼도 차이가 있어 같은 성격을 띤 강좌라고 해도 교재 사용, 담당교사의 교육적 이념 등에서 많은 차이를 보이고 있다. 따라서 교사가 한 학기의 수업을 완성하기 위해 기존의 무크 강좌를 그대로 활용하기에는 어려움이 존재한다. 이에 출현한 방식이 바로 무크와는 다른 형식의 소규모 비공개 온라인 수업 형식인 SPOC이다.

즉 수강생들은 교사의 허락을 받아야만 온라인 강의 웹사이트에 등록할 수 있으며, 강의 내용도 전적으로 담당교사의 재량에 따라 구성된다. 해당 학교의 인재양성방안과 교육목표 그리고 해당 학기 교과목의 강의 계획에 따라 시청각자료, 미니동영상, 이미지 등 다양한 내용으로 구성된다. 현재 중국에서 비교적 인지도가 높은 웹사이트는 바로CHAOXING(超星), ZHIHUISHU(智慧樹), DUIFENYI(對分宜), YOUKETANG(雨課堂), YOUXUEYUAN(优學院) 등인데 이미 각 대학

교와 제휴관계를 맺음으로써 교사와 학생들이 무료로 사용할 수 있게끔 편의를 제공하고 있다.

이처럼 팬데믹을 겪으면서 거의 모든 대학교들에서 온라인 강의를 진행하다 보니SPOC를 활용한 소규모 비공개 온라인 강좌가 기하급수적으로 늘어났고, 이를 기반으로 ON-OFF 혼합식 국가급일류교과목과 성급일류교과목에 선정되는 사례도 많다. 온라인 매체를 개발하는 것은 시간과 경제적인 면에서 많은 제한을 받고 있으므로 일부 교사들은 자체적으로 강좌의 내용을 전부 기획하는 것이 아니라 기존의 무크 강좌의 내용을 활용하면서 해당 교과목의 특성에 맞게 일부 교육콘텐츠를 추가 보충하는 방법을 채택한다.

이외 앞서 언급했던 웹사이트를 활용하지 않고 자체적으로 개발한 웹사이트를 개발하는 경우도 있는데 예를 들어 광동외어외무대학교에서 개설한 〈기초한국어〉 강좌는 名师云课荟萃(http://study.inspeed.biz)라는 웹사이트를 이용했다. 온라인강좌의 운영 데이터를 기반으로 2020년에는 성공적으로 ON-OFF 혼합식 국가급일류교과목 강좌로 선정되었다. 이 웹사이트에 개설한 〈한국어읽기〉도 광동성ON-OFF 혼합식 일류교과목 강좌에 선정되었고, 이미 많은 대학교 교사와 학자들의 관심을 받고 있다. 이외 이 웹사이트에는 전영근 교수님을 비롯해 국내 유수 대학교의 우수한 강사진들이 모여 함께 공동 개발한 〈초급한국어문법〉과 〈중급한국어문법〉 강좌도 운영 중인데 누적 학습자수가 점점 늘어가고 있는 중이다.

이와 같이 향후 무크보다는 SPOC 형식의 온라인 강의가 점점 더 발전되고 성숙되어갈 전망이다. 다만 인력, 시간 등의 제한으로 말미암아 SPOC 강좌를 정확하게 통계할 수 없다는 것이 다소 아쉽다.

2.2 연구 동향

20세기 8, 90년대에 인기를 얻었던 성인교육의 대표주자인 방송대학(金振坤,1992)에서는 텔레비전을 매체로 교육을 진행했었는데 이것이 바로 중국에서의 원격교육의 선두가 아닌가 싶다(徐志平,1999). 중국에서는 방송대학 교육을 시작으로, 20 여년 동안 원격교육에 대한 논의와 연구를 진행하다가 1995년에는 미국 뉴욕공업대학교(NYIT)의 글로벌 CIA네트워크교육에 대한 소개를 하면서, 미국, 일본, 말레이시아의 학생들이 테트워크를 통해 120-128학점을 이수 받으면 학사학위를 받을 수 있다는 사실을 전했다(柯和平, 1995). 이때로부터 중국에서는 신개념으로서의 '온라인 원격교육'을 수용하게 되었는 바, 기존의 방송대학이 주관하던 원격교육도 존재하고, 네트워크라는 새로운 매체를 활용한 온라인교육('현대원격교육'이라고도 함)도 공존하는 형태가 되었다.

온라인 교육에 대한 관심이 높아졌다는 것은 2000년부터 대폭 증가한 연구성과들로부터 알 수 있는 바, 지속적인 관심과 노력 하에 온라인을 활용한 교수법 연구가 많이 시도되었다. 이는 한국처럼 사이버대학의 출현으로 증폭한 온라인교육에 대한 관심이 아니고 다만 온라인교육의 가능성과 장점을 봤기 때문에 형성된 현상이다. CNKI에 수록된 연구성과들을 살펴보면 2005년부터 '혼합식 교수법', 'O2O(Online To Offline)', '플립러닝' 등과 같이 온라인과 오프라인 간의 관계 및 수업 모형 설계에 관련된 연구성과들이 많이 배출되었는데 해마다 전년도의 2배를 능가하는 상승세를 지속적으로 유지하고 있다.

이러한 추세에 발맞춰 중국의 한국어 교육계에서도 무크에 대한 연구적 흐름이 조금씩 나타나기 시작했다. 김홍련(2014)에서는 무크의 특징을 검토하고 중국에서의 무크의 연구 동향을 논의하면서 무크 환경 하에 고급 단계 한국어 교수법과 교수방안을 제시하였다. 이 논의는 중국 한국어교육계에서 처음으로 무크를 활용한 한국어 교수법을 분석한 논문으로 시사하는 바가 크다.

그 뒤로 서중운, 김충실(2019)에서는 중국에서의 한국어 무크 구축 현황을 살피고 학습자들에 대한 설문조사를 진행함으로써 대학교 한국어 무크가 나아가야 할 방향성을 제시했다. 또 장영미, 김향숙(2019)에서는 무크 강좌 〈한국어 입문〉

을 사례로 총 7학기의 데이터를 중심으로 한 메타분석을 통해 실제 무크 강좌를 진행하는 과정 중에서 데이터가 보여준 대로 존재하는 문제점들을 분석함으로써 이를 극복하고 보완해야 할 점을 제시했다.

중국 한국어교육학계에서 무크에 대한 기타 논의들은 2020년까지 논의되었으며 대부분은 무크의 환경 하에 어느 한 교과목의 교수법을 모색하고, 어떻게 운영할 지에 대한 논의가 주를 이루었으며 무크 강좌를 직접 개설하고 그에 상응한 문제점들을 발견하고 대안을 찾는 논의는 극히 드물었다.

오히려 앞서 논의한 바와 같이 SPOC의 발전과 더불어 온라인매체를 활용한 ON-OFF 혼합식 교수법에 더욱 관심을 모으게 되었다. 한국어학계의 논의를 살펴 보면 대부분 플립러닝의 이념과 이에 합리한 교수법을 연구하는 데 중점을 두었다. 예를 들어 온라인 미니 동영상을 통해 선행학습을 한 학습자들이 오프라인 수업에서 어느 정도 학습효과를 올릴 수 있는지 통계분석함으로써(邱天語, 2017) 플립러닝(거꾸로 학습)이 한국어 학습의 효과와 결과에 영향을 준다는 것을 검증했다. 또 중급단계 한국어정독교과목에서 플립러닝을 활용함으로써 학습의 주체자가 교사로부터 학습자에게로 전환되어 교사와 학습자 간의 커뮤니케이션이 더욱 활발해지고, 수업에서도 학습자들의 적극성을 훨씬 자극할 수 있다고 제기했다(吳麗娜, 2018). 플립러닝을 논의하고 연구하던 중, 온라인과 오프라인의 유기적인 연계성이 학습효과를 더 높여 준다는 것을 인식하게 되었으며 해외에서의 '블랜디드러닝'에 해당하는 'ON-OFF 혼합식' 혹은 'O2O(Online To Offiline의 약칭'과 같은 전문용어들도 등장하게 되었다.

'인터넷+'라는 전문용어는 중국 교육계에서 자주 사용되는 개념으로 '인터넷'이라는 큰 환경 속에서 바람직한 한국어 교수법을 모색하고, 'ON-OFF 혼합식' 교수법을 어떻게 각 교과목에 접목시키고 활용할지에 대한 논의들이 광범위하게 진행되었다. 'ON-OFF 혼합식' 교수법은 오프라인 수업의 시공간적인 제한성을 벗어나 학습 효율성을 제고하고, 학습자들의 적극적인 참여의식을 높여줄 뿐만 아니라 교사와 학습자 간의 상호교류를 원활하게 해준다(孫冬絹, 2021). 기존의 연구성과들을 살펴 보면 'ON-OFF 혼합식' 교수모형을 구축하고, 그에 맞는 운영 방식과 교육내용을 구성함으로써 각 교과목에서 온라인과 오프라인의 적극적인 융합을 기하고자 했다.

아쉬운 점은 이미 개설된 온라인 강좌의 운영을 중심으로 구체적인 데이터분석을 한 논의는 극히 드물며, 'ON-OFF 혼합식'에만 집중한 나머지 강좌 구성을 위한 이론적인 뒷받침이 결여되어 있다. 이는 현재 한국어는 물론 기타 소수어종 교육계에 존재하는 공통적인 단점이기도 하다.

3. 온라인매체 기반 교수법의 특징

온라인매체 기반 교수법에서 꼭 알아야 할 필수 조건은 교사, 학습자 그리고 교육 내용이다. 이 3자를 중심으로 구성된 온라인 강좌여야만 그 교과목의 교육목표와 효과를 위해 비교적 체계적이고 과학적으로 구성될 수 있다.

1) 교육 내용과 구성은 개방성의 특징을 가진다. 앞서 살펴 보았던 연변대학교 〈기초한국어〉 무크강좌가 전국 한국어 교육계에 큰 기여를 했는데, 바로 각 단원의 구체적인 구성과 교육 내용을 완전히 개방했다는 데 있다. 또 'ON-OFF 혼합식' 국가급일류교과목에 선정된 광동외어외무대학교의 〈기초한국어〉강좌 역시 해당 웹사이트를 활용하는 대학교에 한해서는 교사와 학습자 모두에게 개방되어 있다.

2) 시공간의 제한이 없이 무한 반복이 가능하다(王紅羽, 2021). 동태성을 띈 기존의 면대면 수업과는 진행 방식이 완전히 다르다. 학습자들은 짜투리 시간을 활용해서라도 자기가 모르는 부분에 대한 학습을 무한 반복할 수 있는데 이것은 기존 교수법의 틀을 완전히 깬 것이다.

3) 학습자들에게 적극적인 학습동기를 부여하고, 자기주도적 학습능력을 제고시킬 수 있다. 온라인매체 기반 교수법을

활용하면 학습자가 학습의 주체가 되어 교수·학습이 이루어진다. 따라서 동기가 명확하고 자기 통제능력이 뛰어날수록 학습효과가 더 두드러진다(常娜, 曺輝, 2016).

4) 형평성 있는 평가제도를 도입함으로써 학습의 전반 과정에 평가가 이루어진다. 각 단원마다 교사가 기획한 목표에 달성했는지를 평가하면서 교육 전반 과정을 평가하고 있는 바, 여기에는 동료 학습자 사이, 학습자 본인의 개인평가 등도 포함이 되어 더이상 기말시험만이 큰 비중을 차지하는 평가방식이 아니다.

5) 소통과 협동을 중시한다. 전통교육에서는 교사가 중심적인 위치에 있었으나 'ON-OFF 혼합식' 교수법에서는 면대면, 비대면 모두 원활한 소통을 위주로 한다. 즉 학습자를 위주로 학습이 이루어지기 때문에 교사는 인솔자, 참여자, 지지자의 역할을 하면서 교사와 학습자 사이, 동료 학습자 사이 모두 소통을 할 수 있는 전제적 조건이 주어진다. 소통을 원활하게 한다면 협동적으로 임무를 수행하거나 완성하는 데 있어 큰 힘이 된다.

이처럼 외국어교육에서 온라인매체 기반 교수법은 기존의 교수법을 전승하는 가운데 온라인과 오프라인 수업에서 학습이 이루어져야 하기 때문에 협동 언어 학습법, 과제 완성 접근법, 상황 중심 언어 접근법, 동료 피드백 등 다양한 접근과 교수법을 학습 전반 과정에 융합시켜 진행된다. 다만 'ON-OFF 혼합식' 역시 완전무결한 것이 아니라 일부 문제점들이 존재하는 바 이를 보완한다면 더 좋은 방향으로 발전하게 될 것으로 보여진다.

4. 온라인매체 기반 교수법이 존재하는 문제점

'ON-OFF 혼합식'이나 플립러닝 혹은 온라인으로 진행하는 모든 교수법은 온라인 교육 과정을 떠나 진행할 수 없다. 여러 가지 장점으로 교육계에 널리 보급되고 있지만 온라인매체 기반 교수법의 현주소를 짚어 봄으로써 더 나은 방향으로 나아갈 개선방안을 모색하는 데 일조할 수 있다.

1) 온라인 강의 목표와 오프라인 강의 목표가 명확하지 않을 경우, ON-OFF의 유기적인 연계성이 떨어진다. 교육목표의 설정이 타당하지 못해서 생기는 폐단인데, 온라인 학습과 오프라인 학습을 통한 목표 달성도의 합이 단원별 학습목표를 만족시켜야 하며, 각 단원별 학습목표의 달성도가 그 교과목의 기본 학습목표에 맞아야 한다는 것이다.

2) 교사의 사전 준비가 원활하지 않을 경우, 면대면 오프라인 수업 진행이 매끄럽지 못하다. 수업 전 단계에서 어떤 방법으로 어떻게 구성하고 진행할지 구체적이고 과학적인 계획과 설계가 없다면 온라인 선행 학습을 통해 얻은 지식을 적극적으로 활용한 학습활동이 불가능하다. 학습자들에게 온라인 수업의 역할과 가치, 오프라인 수업의 진행방식, 피드백과 평가 등에 관해 미리 숙지시켜야 한다.

3) 학습자의 자기통제능력이 부족할 경우, 온라인 학습의 질을 보장하지 못한다. 예를 들어 한국어문형과 같은 새로운 지식을 전수할 때, 전에는 면매면 수업에서 진행하는 것이 대부분이었다. 하지만 중요한 지식을 웹사이트에 업로드함으로써 학습자들이 반복적으로 학습을 진행할 수 있는 전제조건을 주었는데, 오프라인 수업 전까지 공부를 하지 않았다면 오프라인 수업에 영향을 끼치게 된다. 왜냐하면 문법항목에 대한 지식전수보다는 지식을 활용한 .

4) 피드백과 평가가 제대로 진행되지 않을 경우, 교육의 목표를 달성하기 어렵다. 피드백은 교수·학습 전반 과정에서 진행되어야 할 과제이다. 온라인 수업에서의 피드백 , 면대면 수업에서의 피드백, 수업 후의 피드백, 동료 학습자 간의 피드백 등은 학습자가 학습 효과를 높이고, 학습의 질을 향상시킬 수 있는 관건이다.

5) 'ON-OFF 혼합식' 강좌 수업 구축 시 이론적인 뒷받침이 부족하다. 중국에서의 대부분 연구성과들에서 알 수 있는 바 막연하게 온라인 교육 콘텐츠를 개설하고 운영하면 혼합식이라고 착각하는 경우가 많다. MI이론과 구성주의 학습이론과 같이 국내외에 잘 알려진 이론 외에도 중국에서 두각을 나타내고 널리 보급되고 있는 '생산지향적 접근법(OBE)'과

같은 이론들을 적극 활용해야 할 것이다.

5. 온라인매체 기반 교수·학습 모형

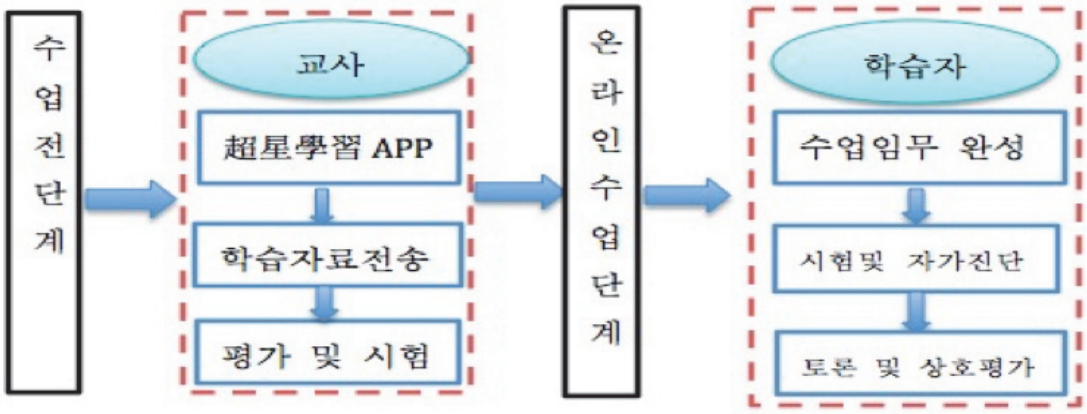
현재 중국의 한국어학계에서는 웹기반 SPOC 온·오프 교수법이 주를 이루고 있는바 이론적인 지식을 결부하여 보편적으로 활용되고 있는 교수·학습 모형의 틀을짜고 수업 전 단계(지식 전수), 수업 단계(지식의 활성화), 수업 후 단계(지식의 승화) 등 3 단계로 나누어 구체적인 교육방안을 모색해 보고자 한다. 특히 각 단계에서 교사와 학습자가 해야 할 작업을 중심으로 틀을 구축하고자 했으며 교수와 학습 전반 과정에 이루어지는 피드백과 평가 내용도 추가했다.

5.1 수업 전 단계

교사: 수업 설계, 온라인 학습 콘텐츠를 업로드하고, 학습자의 학습 결과에 대한 피드백을 줘야 한다.

학습자: '超星'플랫폼에 학습임무 완성. 동영상, 음성파일, 이미지 등 다양한 학습 콘텐츠를 통해 학습한 후 연습문제 풀이, 시험, 팀별 과제 등을 완성.

평가: 학습자 개인의 자가 점검, 학습자 간의 평가, 교사의 평가

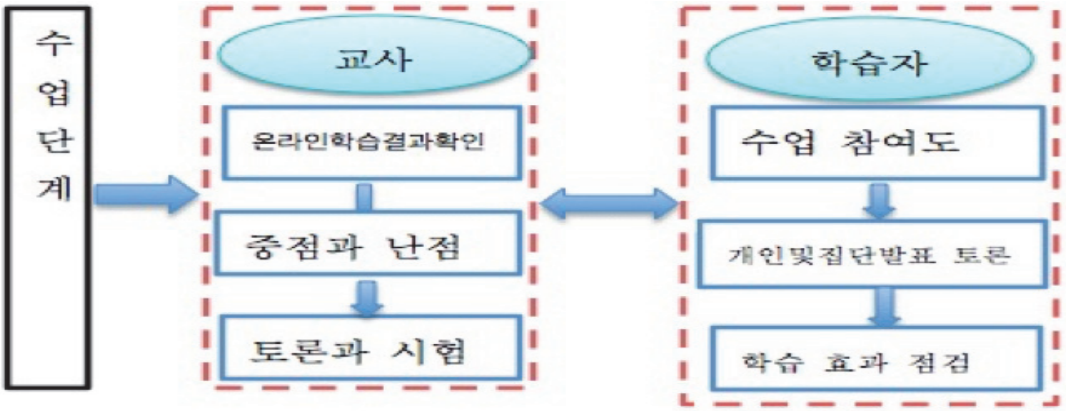


5.2 수업 단계: 지식의 활성화

교사: 면대면 수업에서는 학습자들의 사전 학습에서 나타난 문제점들에 대해 피드백을 주고, 학습 목표 중 중점과 난점 해결.

학습자: 학습자를 중심으로 발표, 토론, 협동학습 등을 진행.

평가: 학습앱을 활용한 시험(온라인 시험을 통해 학습자 스스로 학습 효과를 점검), 동료 학습자 평가



팀별 토론 투표 결과

수업 시간에 진행한 팀별 토론, 팀별 과제 등에 대해 학습자들이 서로 평가를 진행할 수 있다.

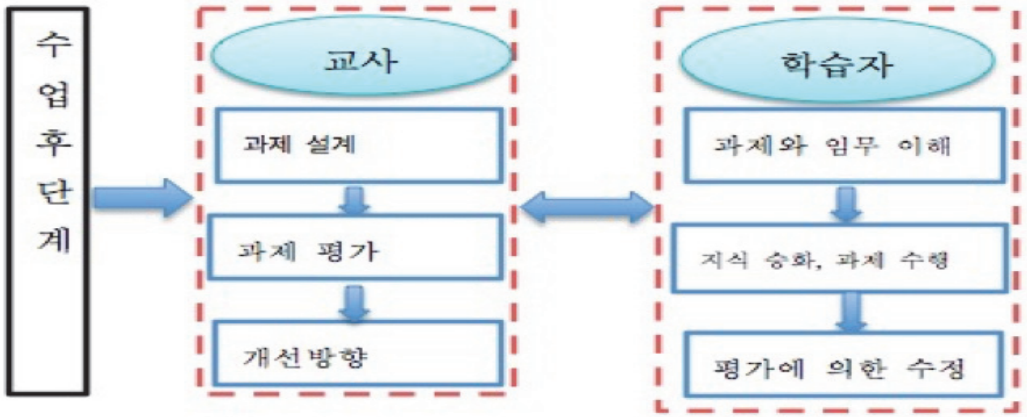
이와 같이 면대면 수업에서는 온라인 수업 중에서 학습자가 해결하지 못했던 의문점을 해소하는 동시에 이미 배운 지식을 활용해 적극적으로 발표와 토론을 함으로써 학습효과와 결과에 대한 자기평가, 동료 평가, 교사 평가 등을 동시에 진행할 수 있다.

5.3 수업 후 단계: 지식의 승화

교사 : 과제 설계, 복습과 예습 내용.

학습자 : 과제 완성, 자기 반성.

평가 : 교사의 평가와 피드백, 학습자 개인 평가. 팀별 과제에 대한 교사의 피드백과 같은 경우, 챗팅방에 그 결과를 직접 올리는 방법을 채택해, 모든 학습자들이 같이 고민하고 수정하는 기회를 준다.



6. 향후 나아갈 방향 및 제언

온라인매체 기반 교수법은 아직 해결해야 할 과제가 많이 남아 있으며 향후 더깊이있는 연구가 진행되어야 할 영역임에는 이의가 없을 것이다. 온라인 교육 콘텐츠의 개발과 운영은 어느 한 개인이나 소수 인원으로 구성된 강사진이 쉽게 완성하고 운영할 수 있는 문제가 아니다. 물론 국가교육부의 정책적인 지원에 힘입어 국가급일류전공, 국가급일류교과목, 가상강좌실(虛擬教研室)과 같은 새로운 추세가 보이고 있지만 한국어 교육학계의 성과는 통용어로서의 영어교육학계와 비교해 봤을 때 수적으로나 질적으로 아직 거리가 멀다.

또 중국은 지역이 넓어 여러가지 변인들이 존재한다. 서로 다른 방언을 모어로 사용하는 학습자, 지역 문화 간의 차이, 사회와 지역의 수요하는 인재상의 차이 등은 온라인 한국어 교육 콘텐츠의 다양성을 요구하고 있다. 이는 향후 온라인매체 기반 한국어 교육 콘텐츠 개발에 있어 현재 기초단계 혹은 입문단계 한국어를 중심으로 개설된 강좌 외에도 지역적인 특색이 두드러진, 다양한 언어기능 향상을 위한 교육콘텐츠 개발이 시급하다는 것을 증명한다. 산학 간 협력, 학제 간 협력, 학교 간 협력, 국내외 협력 등과 같은 방법을 통해 각 언어기능 향상을 위한 강좌 뿐만 아니라 학습자를 위한 맞춤형 기술과 능력 향상을 위한 강좌 개발에도 힘써야 한다는 뜻이다.

이뿐만 아니라 인터넷 환경은 인공지능의 장족의 발전과도 긴밀하게 연계되어 있다. 우리가 인지하지 못할 정도로 인공지능이 이미 우리의 삶에 침투되어 있다.외국어교육계에서도 인공지능을 활용한 교수법에 눈길을 돌려 인공지능을 교육현장에 적극 활용함으로써 새로운 교수법을 발전시켜 나가야 한다. Chat GPT와 같이 날로 성장해 가고 있는 백과지식 로봇에 대한 사람들의 호기심과 적극적인 사용 상황을 보면서 한국어 교육이 나아가야 할 길이 어디인지 심사숙고해 봐야 할 때라고 본다.

이미 한국에서는 인공지능을 활용하여 발음 오류, 어휘와 문법 오류, 문장 오류,번역 오류 등 조목별로 나누어 학습자에게 피드백을 전송해 주는 시도를 하고 있다. 학습자가 스스로 오류를 수정할 수 있도록 학습을 도와주는 인공지능 로봇을도입할 예정이라고 한다. 또 메타버스와 같은 시스템을 활용해 가상 공간에서 학습자를 대신하는 아바타가 상황과 맥락에 맞게 한국어를 사용할 수 있도록 구성한 프로그램도 운영 중이다. 융복합 교육과정 운영 활성화(김진호, 2020) 추세는 지금까지 우리가 논의해온 온라인매체 기반 교수법과는 또다른 새로운 도전임에 틀림없다.

온라인이라는 매체의 특성 상 변화가 다양하고 보급이 빠르다는 점에서 한국어교육에서의 온라인매체 기반 교수법도 기술적인 도약을 기하고, 탄탄한 이론적 체계를 구축해야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

常娜 曹辉（2016），“互联网+”背景下O2O教育生态圈极其结构，教育理论与实践，第36卷第11期，pp.6-8
姜宝有（2022），中国朝鲜（韩国）语教育的现状与课题，东疆学刊，第39卷第1期，pp.88-93
金振坤(1992)，论电视为主体的远程教育传播，上海师范大学学报，社会科学Ⅱ辑01集，pp.128-130
柯和平（1995），CAI网络-强有力的现代远程距离教育方式，现代远距离教育，第一期，pp.74-75
徐志平（1999），电大教育面临的新挑战及其对策，〈电大教学〉，总131期第2期，pp.1-4
邱天语（2017），基于微课的翻转课堂教学模式在高职韩国语教学中的实证研究，韩国语教学与研究，第4期，pp.73-79
孙冬娟（2021），“互联网+”环境下高校韩国语课程混合式教学的应用，第一期，P23-24
吴丽娜（2018），翻转课堂模式下师生角色互换教学法在“韩国语精读”课程中的应用，韩国语教学与研究，第4期，pp.154-160
王红羽（2021），新时代对外汉语线上教学模式的探索与实践，四川文理学院学报，第31卷第4期，pp.127-131
김성숙. (2016). 글로벌 무크를 위한 한국어 교육 모형 개발. 대학작문, 16, 89-113.
김성숙, 김성조. (2016). 대중 공개 강좌(MOOC)를 위한 한국어 교육 모형 개 발 사례: 글로벌 MOOC와 K-MOOC. 외국어로서의 한국어교육(44), 85-129.
김진호(2020), 2019 코로나 시대 한국어 교육 교수법 연구-현실변화와 수업 방식 변화를 중심으로, 2020년 한국문화융합학회 추계학술대회, 제3분과 세션 발표문
김홍련. (2014). MOOC와 고급단계 한국어 교수법의 새로운 방향. 중한언어 문화연구, 8, 223-237.
민현식, 김호정, 민병관(2020), 한국어교육학개론, 태학사, pp. 427-485
서중운, 김충실. (2019). 중국에서 한국어 무크 발전 방향성 연구: 한국어 무 크의 구축 및 사용 상황에 관한 조사를 기반으로. 언어와 문화, 15(2), 109-132.
장영미, 김향숙(2019), 무크를 활용한 한국어 수업 사례 연구, 화법연구(46), pp. 29-53
진정란(2011). “한국어교육실습 교과목 운영 사례 분석 연구:사 이버대학 교과목 운영 사례를 중심으로”, 외국어교육연구 28(2), 한국외국어대학교 외국어교육연구소, pp. 207-232.
진정란(2013). “한국어 교육용 온라인 콘텐츠의 현황과 개발 과제”, 외국어교육 27(2), 한국외국어대학교 외국어교육연 구소, pp. 149-175.
최미나, 노혜란. (2015). MOOCs에 기반한 대학이러닝의 융복합적 발전방안 에 관한 연구. 디지털융복합연구, 13(7), pp. 9-21.
홍은실. (2012). 한국어교육의 스마트러닝 구현을 위한 기초 연구. 국어교육 학연구44, pp.585-612.

베트남 내 한국어 교사 현황과 과제

–교사 양성과 재교육 방안–

나원주(하노이대학교) · 바티은아(하노이대학교)

1. 서론

본 연구는 베트남에서의 한국어 교사 현황을 파악하여 그 문제점을 분석하고 한국어 전문 인력 확보 방안 및 교사 교육 지원에 대한 한국과 베트남의 협력 방향을 제안하는 데 목적이 있다. 베트남에서 한국어는 한국 기업의 베트남 진출, 한류 등의 영향으로 인해 꾸준히 성장해 왔다. 2016년, 제2외국어 시범 교과로 공교육에 채택되어 운영되다가 국가 외국어 교육의 변화와 더불어 2021년 제1외국어로 승격되었고 그 성장세는 계속되는 추세이다. 베트남 대학 내 한국어(학) 및 한국어 관련 학과의 꾸준한 증가와 늘어난 학생 수도 한국어의 인기를 반영한다. 2020년 기준 베트남에서 한국어(학) 및 한국어 관련 교양 강좌를 운영하는 대학은 33개교, 재학생은 17,700여 명으로 집계되었다(정종권, 이규림, 2021). 2022년에는 관련 대학이 53개교로 대폭 증가하였고 학생 수는 2만여 명으로 늘었다(팜티응옥, 2023). 중등교육의 경우 2016년 베트남 전역 6개교 800여 명의 중학생을 대상으로 교과 운영이 시작된 이래 약 1,500명의 중·고등학생이 한국어를 학습했다(쩐티흐엉, 2020). 그러나 늘어나는 학생 수에 비해 한국어를 가르치는 교사의 수는 턱없이 부족하다. 한국에서 한국어 교사를 파견하고는 있지만 소수에 불과하고 이 또한 대학 기관이나 세종학당으로 배치되어 있어 초·중등학교의 한국어 교사 확보는 더욱 어려운 실정이다(응우옌티프엉마이, 2018; 쩐티흐엉, 2020).

한국어 보급과 한국어 교육의 지속적인 발전을 위해서는 한국어 교원의 수적 증가는 필수적이며 이를 위한 여러 방안이 모색되어야 하는 시점이다. 이에 본고에서는 베트남의 한국어 교사 현황을 분석하여 베트남 내 한국어 교원 확보 방안과 이를 위한 교사 교육 지원 방안을 제안하고자 한다.

2. 베트남의 한국어 교사 현황

2.1. 한국인 파견 교사

베트남의 한국인 한국어 교사는 대부분 대한민국 정부 산하기관에서 해외로 파견된 한국어 교원이다. 한국국제교류재단(KF), 한국국제협력단(KOICA), 국립국제교육원(NIIED) 그리고 세종학당재단(KSIF)은 2016년부터 베트남 전역의 주요 대학, 중·고등학교, 기타 교육기관 총 29개 기관에 한국어 교사를 파견하고 있다. 연간 약 60~70여 명의 한국어 관련 전문가가 베트남에서 활동을 하고 있는 것으로 추산된다(장미경, 최윤정, 2021). 그중 세종학당은 베트남에 전 세계에서 가장 많은 22개소의 학당을 운영 중이다. 세종학당의 경우 파견 교사는 2021년 기준 39명, 현지화 교원은 7명으로 보고되

었다(정종원, 이규림; 2021). 파견 교사의 대부분은 한국어 전공생이 있는 대학 기관과 일반인을 대상으로 하는 세종학당으로 파견되기 때문에 초·중등학교로 배정되는 인원은 매우 제한적이다. 2020년 12월 기준 베트남에서 한국어반이 개설된 초·중등학교의 수는 12개교, 학생수는 1,965명으로 집계되었다.[1] 그러나 베트남 지역, 기관별 한국어 교원 파견 현황을 보면 29개 수혜 기관 중 초·중등학생을 대상으로 한 곳은 다낭 깜레교육원과 응엔흐우휜 고등학교 외 3개소뿐이었다(장미경, 최윤정, 2021).

베트남에 파견되는 한국어 교사의 자격 조건은 파견 목적에 따라 조금씩 다르다. 다음 〈표 1〉은 각 기관의 최근 한국어 교육 파견 교사 모집 공고문과 장미경, 최윤정(2021)을 참고하여 정리한 것이다.

〈표 1〉 국외 파견 한국어 교원의 자격 요건과 업무 내용

	KF	KOICA	NIIED	KSIF
파견 목적	해외 한국어(학) 진흥	개발도상국 지원을 통한 상호우호 협력, 교류 증진	우수한 교육 발전 경험을 공유, 우수한 교육전문가 파견	세종학당 한국어 교원의 교사역량 강화
자격 요건	석박사 학위 소지자 등	한국어 교육 학사 이상 전공자, 한국어교원 자격증 소지자	한국어 교원 자격증 2급 이상	교원 자격증 소지자
업무 내용	해외 대학 담당 강좌 강의	한국어 강의	현지 학교 및 기관에서 전공 교과 수업	한국어 교육, 관리, 행정 업무

한국어 교원 파견 사업은 베트남에 한국어를 보급·확산하고 한국어 교육의 질을 높이는 데 일조해 왔다. 파견되는 한국어 교원의 수적 증가를 위해 파견 교사를 늘리는 것이 이상적이지만 한정된 인적 자원을 대량으로 이동시키는 것에는 무리가 있다. 또한 파견 목적에 따라서는 한국어 교육 봉사 차원에 그치거나 기관 차원의 지원으로 이어지지 않는 한계가 있다(장미경, 최윤정, 2021). 따라서 한국에서 파견되는 한국어 교원의 수를 늘리되 한국어 전문 인력을 안정적으로 확보하기 위해서는 베트남 현지에 거주하는 한국인이나 베트남인을 한국어 교사로 양성하여 채용하는 것이 중요하다. 장기적으로 베트남의 한국어 교사 부족 현상을 개선하기 위해서는 파견 교사에 의존하지 말고 현지 교원을 양성하는 데 초점을 두어야 한다(응우옌티프엉마이, 2018).

2.2. 베트남의 한국어 교사 현황

베트남 대학의 한국어(학)과 교수는 대부분 한국어(학) 학부를 졸업하고 관련 석·박사 과정을 밟은 학위 소지자이다. 석·박사 학위 취득지는 한국 또는 베트남으로 전공은 한국어 교육, 국어국문학, 한국문학 등 한국어 관련 학과이다. 그 밖에 역사학, 경영학, 관광학 등도 있다. 대학 기관의 강사는 석사 이상으로 교원 자격증을 취득해야 했으나 교육부 시행 규칙 40/2020/TT-BGDĐT(2020. 10. 26 발행)에 의하여 대학에서 강의하는 교수자는 교원(사범) 자격증이 있어야 한다는 조

1) 교육부 보도자료. (2021. 6. 10). 해외 초·중등학교 한국어반 개설 현황.

항이 없어졌다. 하지만 그전까지 대학 교수 선발에서 교원(사범) 자격증을 필수 요건으로 정할 수 있었다. 대학 교원(사범) 자격증 발급 기관은 사범대학교이며 교원(사범) 자격증은 교사 임용 전에 취득해야 할 자격증 중 하나였다. 아래 〈표 2〉는 2020년 베트남 대학 내 한국어 교원의 수와 학생 수를 파악한 것이다[2].

〈표 2〉 베트남 대학 내 한국어 교원 현황[3]

지역	학교명	교원 수(명)		학생수 (명)
		전임 교수	초빙 교수	
북부 지역	하노이국립인문사회과학대학교	5	4	245
	하노이국립외국어대학교	32	4	1,245
	하노이대학교	22	8	874
	탕롱대학교	15	10	777
	하노이공업대학교	10	5	450
	다이남대학교	4	2	230
	하노이폴리텍대학	20	8	1,301
	타이 응웬 외국어대학교	3	4	478
	타이응웬 경제기술전문대학교	6	4	336
	하롱대학교	3	2	50
	박하기술전문대	5	0	225
중부 지역	다낭외국어대학교	11	0	727
	동아대학교	3	0	100
	타이빈즈엉대학교	3	0	151
	후에외국어대학교	10	2	1,299
남부 지역	달랏대학교	5	4	953
	인문사회과학대학교	24	20	964
	호치민시국립사범대학교	8	5	485
	홍방국제대학교 (HIU)	6	3	326
	호치민외국어정보대학교 (HUFLIT)	7	7	1,937
	원땃탄대학교	6	8	598
	호치민시 기술대학교 (HUTECH)	7	15	700
	투득기술대학교	10	1	975
	호치민경영기술피나댓스 (VINATEX)	1	3	36
	호치민재정경제대학교(UEF)	8	2	408
	바리아 붕다오대학교	3	0	137
	락홍대학교	5	5	357
	Can Tho FPT 대학교	1	0	80
총 계		243	126	16,444

베트남 교육부는 대학교에서 강의 시 교수 1명이 학생 25명을 담당하도록 규정하고 있다. 그러나 이를 준수하기에는 교원의 수가 상당히 부족하다. 특히 지방대와 전문대로 갈수록 교수진의 수가 더욱 부족한 양상을 보인다. 상대적으로 한국어 교사의 수급이 원활한 국공립대학의 교수진도 과다한 업무량과 낮은 보수로 인해 한국어(학)의 비중이 적은 사립대학이나 다른 업종으로 이직을 하는 경우가 잦아지고 있다. 이는 결국 한국어 교육의 질적 저하를 초래할 수 있어 우려가 되는 부분이다(팜티응옥, 2023).

한국어가 제1외국어로 선정되면서 베트남에서의 한국어 교육이 초등학교로 확산되었다. 초등 3학년에서부터 중·고등학교 10년 간의 교육이 가능해졌고 대학입시 선택과목으로까지 지정되어 외국어로서의 한국어의 위상은 높아졌으나 교육과

2) 대학 내 한국어 교원은 전임교수와 초빙교수가 있고, 초빙교수에는 베트남인과 한국인이 모두 포함된다.
3) KF 하노이 사무소(2020). 베트남 한국학과 현황.

정 개발, 교재 개발과 보급, 교원 양성 등의 준비가 미비하여 초·중등학교에서 한국어 교육과정이 원활히 진행되는 데는 상당한 시간이 걸릴 것으로 보인다.

중·고등학교의 한국어 교육은 한국어가 제2외국어로 선정되고 베트남 전역의 6개 학교가 시범 교육 기관으로 지정되면서 시작되었다. 2021년 베트남 대학 입시에 처음으로 한국어 과목이 생겨난 이래로 중·고등학교의 한국어 교원도 조금씩 증가하고 있다. 아래 〈표 3〉은 국립국제교육원 파견 한국어 교원 현황(2022-2023)을 정리한 것이다.

〈표 3〉 국립국제교육원 파견 한국어 교원 현황(2022-2023)[4]

학교명	학년(학년)	교원 수 (명)
알프레드노벨	초중고	2
탕롱중	6~8	1
국립외대중	8	
국립외대고	12	
직봉중	6	1
쯔엉꽁쟈이중	6	
아이모중	6~7	
롱비엔중	6~7	
비엣득고	10~11	1
응우쟈티에우고	10~11	
레홍풍고	12	
박장전문고(예정)	10	
응오쟈뜨중	6~9	1
흥브엉고	10	
마리퀴리고	10~11	1
꽌도안중	6	
꽝린대부속초	3~4	
쩐푸고	10~11	1
끼엔투이고	10~11	
꽌도안중	7	
응웬반또초	3~4	
르엉테빈중고	중고	1
황반투중	6~7	1
총 계		10

〈표 3〉은 베트남의 초·중등학교로 파견된 한국어 교원의 수로 2022년 9월부터 2023년 6월까지 10개월 간의 파견 일정이다.[5] 초·중등학교에서는 베트남 교육부 규정상, 한국인 교원 한 명과 베트남인 교원 한 명이 함께 반을 맡아 수업을 하도록 되어 있다. 현재 초·중등학교 베트남인 한국어 교원 수가 정확히 파악되지 않으나 파견 교원이 배치된 학교 자료를 통해 약 20~30명 사이 베트남인 한국어 교사가 활동 중인 것으로 짐작된다.

베트남 중·고등학교의 한국어 교사는 대학에서 한국어 관련 학과를 졸업하고 교사(사범) 자격증을 소지해야 한다. 하지만 경우에 따라서는 한국어 전공 여부를 먼저 보고 차후에 교사 자격증을 보완하는 것도 허용하고 있다. 교사 자격증이 없는 교사는 계약직이나 초청 강사로 일하게 된다. 2016년부터 한국어 시범교육이 도입되었지만 현재까지 중·고등학교의 한국어 교원 수는 약 20~30여 명, 파견 한국어 교사도 10명에 불과하다.

4) 〈표 3〉의 데이터는 2023년 2월 13일 기준이며 하노이 한국교육원에서 제공받았다.
5) 국제교육교육원 한국어 교사 파견 자료에 따르면 2021-2022학년도에 12명이 파견되었고 2023-2024학년도에는 4명이 파견될 예정이다.

3. 베트남 내 한국어 교사 양성 및 재교육

3.1. 베트남 내 한국어 교사 양성과 재교육 현황

베트남의 한국어 교육 현황을 다룬 다수의 연구는 현지 한국어 교사의 재교육과 교원 양성 강화를 주장하였다(남미혜, 2010; 양지선, 2014; 응우엔르투, 장미경, 최윤정, 2021; 응우엔레투, 쩐티흐엉, 2015; 쩐티흐엉, 2020). 해외 한국어 교사의 재교육은 주로 초청 연수 방식(최윤곤, 2010)이나 한국에서 단기 연수 프로그램을 운영하는 방식으로 진행되어 왔다(박나리, 강소영, 2020). 그러나 세계적인 팬데믹으로 인해 한국 방문 연수가 어려운 상황에서 대부분의 연수가 온라인으로 전환되었다. 세종학당은 국외 세종학당 교원 전문성 강화 및 예비 한국어 교원 양성을 목적으로 세종학당 한국어 교원의 자격 취득을 지원하고 있다. 세종학당 한국어 교원은 온라인 교육과정 100시간, 오프라인 실습과정 20시간 수강 후 평가를 통해 수료하게 된다. 수료 후 교원 학위 취득을 원하는 교원에게는 국내 사이버대학에 편입학을 지원하고 장학금도 지급하고 있다. 베트남 거점 세종학당 한국어 교원 양성 사례는 베트남인 대상의 온라인 한국어 교육 실습 과정을 구체적으로 보여준다(이은경 외, 2020).

베트남 현지 한국어 교사 양성의 모범 사례는 호치민 한국교육원의 '현지 한국어 교원 양성과정'이다. 이는 호치민 한국교육원과 호치민 인문사회과학대학교가 공동으로 진행하는 양성과정으로 한국 소재 대학의 온라인 연수과정과 현지 대학의 오프라인 과정을 혼합한 형태로 운영된다. 2021년 3월, 초·중등학교 예비 한국어 교사 25명을 배출한 이래 3년째 진행 중이다(이현수, 2021). 한국어 교육 인프라가 부족한 초·중등교육 현장에 한국어 전문 인력을 공급하는 데 실질적인 도움을 줄 것으로 보인다.

해외 한국어 교사 재교육을 지원하는 공공기관의 프로그램도 다수 있다. 한국교육부 및 국제한국어교육재단의 '재외한국어교육자 국제학술대회'는 2003년부터 지금까지 매년 개최되고 있으며 주로 해외 초·중등학교 교사와 한국교육원 강사 등을 대상으로 한다. 해외 한국어 교육자 및 운영자 간 교류 증진, 전문성 제고의 목적으로 한국어 교육자의 네트워크를 구축하고 교재 개발, 교원 양성, 교수법 강의, 문화체험 등 다양한 내용을 제공하여 한국어 교수자의 전문성을 제고하는 데 도움을 주고 있다. 또한 국립국어원이 주관하는 '국외 한국어 연구자(외국인) 배움이음터'는 한국어교육학 석사 이상 전공자를 대상으로 하는 해외 한국어 교원 연수과정이다. 한국어 전문가의 연구 역량을 강화하는 데 목적이 있는 만큼 한국어 교육의 질적 향상에도 기여할 것으로 기대된다.

해외 한국어(학) 교육 수요가 폭발적으로 증가하는 것에 비해 현지 교육을 담당할 전문 인력이 부족한 상황을 해결하기 위한 방안으로 한국국제교류재단(KF)은 2011년부터 'KF e-school' 사업을 진행해 왔다. 이 프로그램은 한국-해외 대학 연계 또는 해외 대학 간 컨소시엄을 통해 실시간 온라인 한국어(학) 관련 강의와 오프라인 프로그램을 제공하는 사업으로 추진되었다. 베트남에서는 'KF e-school'을 통해 2022년에만 약 10개 대학의 18개 강좌가 실시간으로 운영되었다.[6)]

이와 같이 한국 정부의 지원을 받는 다수의 공공기관에서 양질의 해외 한국어 교원 양성과정과 재교육 프로그램을 운영하고 있다. 그러나 지원할 수 있는 인원이 제한적이고 재외 한국어 교사의 지역을 한정하지 않는 경우가 많아 경쟁률도 높다. 또한 이러한 교육 프로그램도 연간 행사로 운영되기 때문에 빠르게 늘어나는 베트남의 한국어 학습자를 수용할 수 있는 한국어 교원을 공급하기에는 역부족이다. 무엇보다 베트남인 한국어 교사 양성의 경우 베트남 교육기관에서 좀 더 주도적이고 적극적으로 한국 교육 기관과 협업할 필요가 있다. 물론 이를 위해 베트남 정부의 단계적이고 지속적인

6) KF통계센터, e-스쿨 강좌 통합 검색 https://www.kf.or.kr/koreanstudies/globalESchoolList.do

지원도 필요해 보인다.

3.2. 베트남 내 한국어 교사 양성과 재교육 방향

3.2.1. 한국어 교사 양성 방안

베트남 교육부는 '2017-2025 국가 외국어 교육' 프로젝트의 주요 내용 중 하나로 '충분한 수의 외국어 교원 인력 확보 및 교원의 교수 능력 보장'을 강조하였다. 관련 교육기관은 이러한 외국어 교원 규정에 따라 외국어 교원 채용 계획을 세워야 한다(교육훈련부 결정문, 2021). 따라서 한국어 교사 양성과정도 전문 교육기관에서 적합한 절차에 따라 그 자격을 인정받는 것이 중요해 보인다. 현지 한국어 교원을 양성하기 위한 몇 가지 방안을 제안하고자 한다.

첫째, 한국 대학교와 베트남 대학교가 협업하는 형태의 한국어 교원 양성과정이 필요하다. 호치민 한국교육원의 '현지 한국어 교원 양성과정'은 호치민 국립인문사회과학대학교와 한국의 연계 대학의 협업 하에 온라인과 오프라인 교육 실습을 병행한 블라인드 러닝 형식으로 진행된다. 이를 통해 각국의 교육 환경에 적합한 매체를 사용하여 교육적 효과를 높이는 방향으로 교육 프로그램을 개발할 수도 있다. 또한 양국의 기관장이 인정하는 수료증이나 인증서로 한국어 교원의 자격을 인정받으면 현지 교원은 초·중등학교에서 한국어 교원으로 취업할 수 있는 자격을 얻을 수 있을 것이다. 또 다른 방법으로 태국의 사례를 들 수 있다. 태국의 경우 부족한 한국어 교원의 수를 단기간에 충원하기 위해 한국어 전공 졸업생 중 매년 35명의 한국어 교사를 선발하였다. 이들은 다시 한국 교육 기관의 양성 과정을 수강 후 태국 교육부에서 지정한 교육기관에서 교직과목을 이수하고 공립학교로 배정되었다. 2013년부터 2016년까지 이 과정을 통해 배출된 교사의 수는 모두 140명이었다(문영하, 2021).[7] 대학의 한국어(학) 전공에서 한국어 교사 양성을 위한 과목을 신설하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다. 대학에서 필수 과목의 학점을 취득하고 바로 교육 현장에 투입된다면 양질의 교사를 보다 빠르게 수급할 수 있을 것이다. 물론 교사 자격 취득을 위해 어떤 교과를 선정할 것인가의 문제는 차후에 논의되어야 할 것이다. 앞으로 한국어 교원의 역량을 제고하고 그 수를 늘려 가기 위한 정부 기관과 교육 기관의 다각적이고 심도 있는 협의가 필요하다.

둘째, 한국어(학) 또는 한국어 교육 관련 대학원 과정을 증설하는 것이다. 하노이 국립외국어대학교에서는 2017년부터 한국어 교육 전공과 한국어 대학원 과정을 신설하였고 2022년 9월, 호치민 국립인문사회과학대학교도 한국학 대학원 과정을 개설하였다. 한국어 교육 학과와 대학원 과정의 증설은 전문성 있는 한국어 교원을 양성하고 한국어 교원의 인력 문제를 해결하는 데에도 도움을 줄 것으로 기대된다. 석박사 학위 취득자는 대학으로 바로 편입되어 전문성을 갖춘 교수자로 활약할 수 있다. 한국어 교원이 되기 위해 이수해야 하는 한국어 교육 전공 과목이나 실습 과목은 한국의 대학교와 협의하여 교환 학점제도를 실시하면 과목 개설 운영에 대한 부담을 덜 수 있을 것이다.

셋째, 베트남에서 한국인 교사를 수급하는 또 다른 방법은 베트남 현지에 거주하는 한국인을 채용하는 것이다. 베트남에 거주하는 한인의 수가 15만 6천명(KOSIS, 2021)에 이르는 것을 생각해 보면 현지에서 한국인을 채용하는 것이 한국어 교원을 확보하는 하나의 방안이 될 수 있다. 그러나 파견 한국어 교사의 지원 조건을 통해서도 알 수 있듯이 전문성을 갖춘 교사를 구하는 일이 쉽지 않다. 그런 까닭에 베트남의 대학에서는 부족한 한국어 교사를 충원하기 위해 자원봉사자나 전공과 관련 없이 석사 학위가 있는 한국인을 강사로 채용하기도 한다. 교육의 질적 향상을 위해서는 전문성을 갖춘 한국어 교원을 양성해야 하며 이를 위하여 베트남에 거주하는 한국인 대상의 교원양성과정을 한국의 교육 기관과

7) 이 과정은 태국과 한국 교육부의 협약으로 시작되었으나 2017년 종료되었다.

베트남의 한국교육원 등에서 지원하여 자격증 취득의 발판을 마련해 준다면 더 많은 한국인이 한국어 교원에 관심을 가질 수 있을 것이다.[8]. 단, 현지 채용의 가장 큰 걸림돌은 현지 물가를 반영한 낮은 보수에 있다. 현지 채용으로 한국인 교원을 확보하기 위해서는 처우 개선에 대한 논의가 필요해 보인다.

3.2.2. 한국어 교사 재교육 방안

한국어 교육 확대와 질적 향상을 위해서는 교원 확보와 동시에 교사 재교육에 힘을 쏟아야 한다. 한국어 교사 재교육은 교육 기관에서 오랜 경험을 가진 한국어 전문가가 체계적이고 실용적으로 설계해야 한다. 한국교육부나 세종학당재단, 국립국어원 등에서 운영하는 재외 한국어 교사 연수의 혜택이 베트남 한국어 교원에게 더 많이 돌아갈 수 있다면 좋겠으나 공공기관의 재교육 연수는 문턱은 높은 편이다. 한국어 교사 재교육 방안에 있어서는 먼저 베트남 현지 한국어 교원을 위한 교사 재교육 프로그램을 베트남 교육부가 베트남 대학교에 의뢰하고 한국의 대학교와 협업하는 방식으로 자체적으로 운영할 것을 제안한다. 프로그램 운영을 주기적으로 시행하고 한국의 교육 전문가를 초청하는 방식으로 재교육 프로그램 개설 방안을 설립할 필요가 있다. 한국어 교사 재교육 프로그램의 운영자가 베트남 교육 기관이 된다면 더 많은 현지 교원을 대상으로 재교육을 시행할 수 있을 것이다. 물론 한국 대학의 지원을 받거나 전문가를 초빙하기 위해서는 양국의 협력과 지원이 있어야 할 것이다.

다음으로 대학 교원의 경우 협력 대학 간의 교환 교수 제도를 이용하는 것이다. 교환 교수 제도는 한국 대학의 한국어 교원이 베트남의 대학에서 한국어를 가르치고 베트남 교원은 한국에서 베트남 학생만이 아닌 다른 국적의 학생들을 가르치고 소통하는 기회를 얻을 수 있다. 이에 더하여 수업 참관 및 강의 수강 등을 재교육의 기회로 활용한다면 교수자의 역량도 크게 향상시킬 수 있을 것이다. 다음은 비원어민 한국어 교원을 대상으로 한 연구 결과를 토대로 베트남인 교사의 교육 프로그램 개발 시 고려해야 할 사항을 정리한 것이다.

첫째, 교육 기관의 교육 목적과 교육과정을 반영하여 세분화된 교육 프로그램을 운영해야 한다. 프로그램의 내용은 교육기관의 교육 철학, 학습 목적, 학습자의 연령 등에 따라 달라질 수 있다. 베트남의 한국어 교사 교육 프로그램은 대학 및 대학 부설 기관, 초·중등학교 등 교육 기관의 종류에 따라 세분화되고 교육 현장에 특화되어야 한다. 초·중·고등학생을 위한 한국어의 교육 목적은 기초적인 한국어 구사 능력이며 일상생활, 학교생활 등의 지정된 학습 주제를 선정하여 다룬다. 개방형 교과이므로 학생의 흥미, 관심에 따라 교육 자료를 별도로 구성해야 한다(김지혜, 김호정, 2019; 759-760). 그러므로 초·중등학교의 교사 교육 프로그램은 분명 성인 학습자 대상의 교육과는 달라야 한다. 초등학생과 중·고등학생의 경우도 발달 수준에 따라 학년별 성취 기준과 교육 시간, 교육 내용이 다르다. 그러나 학술대회의 현장 사례 발표를 제외하면 학생들의 눈높이를 고려한 교수 방안이나 관련 교육을 찾아보기 어렵다. 따라서 앞으로 교사 교육 프로그램을 개발·운영하게 될 때 기관의 교육과정과 학습자 등을 고려하여 세분화되고 특성화된 교사 교육 프로그램을 설계하여야 할 것이다.

둘째, 비원어민 한국어 교사의 언어 숙달도와 교수 능력 향상을 위한 교육 내용이 포함되어야 한다. 지금까지 한국어 교사의 재교육은 한국어교육학, 한국어문법교육론 등의 언어학적 내용 지식을 주를 다루었다(박민신, 윤여탁, 2019). 그러나 한국어 교사는 한국어학의 지식뿐만 아니라 유창한 한국어 능력도 갖추어야 한다. 특히 비원어민 교사는 한국어 실력과 교수 방법에 대한 지식 부족으로 불안감을 느끼는 경향이 있다(한원석, 2016). 비원어민 교사가 언어 사용 지식[9]을

8) 재외동포재단에서는 한글학교의 교사를 대상으로 국내 대학과 협력하여 '한글학교 교사 온라인 한국어 교원 양성과정'을 운영하고 있다. 주호치민 대한민국 총영사관 정보마당에서 모집 공고를 확인할 수 있다.

9) 교수학적지식(Shulman, 1986)의 하위 범주로 상황에 맞게 한국어를 사용하는 의사소통능력을 말한다(문영하, 2021).

향상시킬 수 있도록 언어 기능별 교육, 회화 연습 등의 과목을 포함시키고 이를 다시 교수 지식으로 활용한다면 보다 효과적으로 교사의 전문성을 향상시킬 수 있을 것이다.

셋째, 한국 문화 교육과 문화 교수에 대한 교육이 포함되어야 한다. 비원어민 교사의 경우 한국 문화를 경험할 기회가 부족하기 때문에 문화교육에 대한 관심과 요구가 상당히 높게 나타난다(박나리, 강소영, 2020). 문화교육은 실제적 교수 학습 활동과 활용이 중심이 되어야 하며 교육 내용과 유기적으로 연계되는 교육이어야 한다. 언어 교육과 연계된 문화 교육은 한국어 학습에 대한 동기와 흥미를 이끌어 내는 데에도 도움이 될 것이다.

넷째, 교사의 디지털 역량을 강화할 수 있어야 한다. 최근 온라인을 이용한 비대면 교사 재교육 프로그램이 주목을 받고 있다(이은경 외, 2020). 디지털 기기를 다루고 활용하는 것은 언텍트(untact) 시대에 학생을 교육하고 그들과 소통하기 위해서도 필수적이다. 과학 기술의 발달은 언어 교사의 역할 변화에 가장 큰 영향을 주는 요인으로 알려져 있다. 앞으로의 교사는 멀티미디어 및 디지털 교육 자료를 개발하고 활용하여 수업을 운영할 수 있어야 한다. '2025 외국어 교육' 프로젝트의 보완 수행 지침에서도 전자 자료 시스템과 같은 최신 과학기술을 외국어 교육에 적용할 것을 적극 권장하고 있다. 베트남에 있는 한국어 교사가 기본적인 디지털 역량을 갖추어 비대면 환경에서도 원활히 교수할 수 있도록 디지털 기기 및 온라인 수업 도구의 사용과 활용에 관한 교육을 프로그램에 반영해야 할 것이다.

4. 결론

2021년 한국어는 제1외국어로서 베트남의 공교육 과정에 정식으로 편입되었다. 이로 인해 늘어나는 한국어 교육 수요를 수용하고 양질의 한국어 교육을 제공하기 위해서는 전문성을 갖춘 한국어 교사의 확충이 시급하다. 베트남에 파견된 한국인 교사는 일정 자격을 갖추고 있는 전문 인력이지만 그 수가 제한적이다. 한국과 베트남에서 학위를 취득하고 대학 등의 교육 기관에서 종사하는 한국어 교사도 있으나 늘어나는 학생의 수를 감당하기가 어렵다. 따라서 베트남 내에서 부족한 한국어 교사를 양성하기 위한 다각적인 노력이 필요하다. 먼저 한국어 교사 자격을 갖춘 교원을 확보하기 위해 한국어 교원 양성과정을 개설해야 한다. 그리고 대학 기관에서 전문성을 갖춘 대학 교수자를 채용하기 위해서는 대학원 과정을 증설하여 석·박사 수준의 한국어 교육 전문가를 양성해야 한다. 이를 위해서는 한국과 베트남 양국 간의 협력이 요구된다. 양국 간의 대학이 협업하여 교육과정을 개발·운영하거나 대학 간의 학점 교환제나 과목 교류 등으로 교원 전공 과목을 이수하는 방안을 고려해 볼 수 있다. 그러나 이를 위해서는 특정한 절차나 새로운 법제가 요구될 수 있어 양국 정부와 대학 간의 협의가 반드시 선행되어야 할 것이다.

한국어 교원 재교육에 있어서는 베트남 교육 기관이 한국 기관의 지원 하에 자체적인 재교육 프로그램을 개발 운영하는 방안도 고려해 볼 수 있다. 대학의 한국어 교원의 경우 교환 교수 제도를 활용하면 양국의 교수자가 서로 다른 환경에서 학생들을 가르칠 수 있고 베트남의 교수자는 수업 참관과 강의 수강 등의 재교육을 받을 수 있을 것이다.

베트남에서 양질의 한국어 교원을 충분히 확보하고 한국어 교원의 전문성과 역량 강화를 위한 재교육이 원활히 진행되기 위해서는 양국 정부의 협력이 무엇보다 중요하다. 우선 한국 정부는 장기적으로 파견 교원의 수를 늘리고 한국의 대학 기관에서 베트남의 대학을 지원하고 협업할 수 있도록 지원해야 한다. 베트남의 한국어 전공생이 대학 강사로 일할 수 있도록 석·박사 학위 과정 진학 시 장학금을 지원하는 것도 좋은 방법이 될 것이다. 또한 베트남 거주 한국인의 한국어 교원 양성을 지원하는 방안도 고려해 볼 수 있다. 베트남 정부는 양국 교육 기관의 정책 수립과 행정 업무 등을 원활히 처리할 수 있도록 지지하고 한국어 교원 확보를 위해 보다 적극적인 태도를 취해야 한다. 한국어 교육자의 이직을 줄이고 더 많은 교원을 확보하기 위해 한국어 교원의 처우 개선에도 힘써야 한다.

본고에서 한국어 교사 교육 프로그램 개발 시 고려해야 할 몇 가지 사항을 제안하였다. 먼저 교사 재교육 프로그램은 교사가 소속된 기관의 교육과정과 학습자의 특성을 고려한 맞춤형 교육이 되어야 한다. 교육 프로그램의 내용에서는 비원어민 교사의 특성을 고려하여 언어 숙달도와 교수 능력 향상에 중점을 두어야 하며 문화교육과 문화 교수법에 대한 요구도 반영해야 할 것이다. 마지막으로 온라인 교육 환경에 적응하고 디지털 역량을 키울 수 있도록 디지털 기기 사용과 활용, 온라인 수업 도구 활용에 대한 내용을 교육에 포함시켜야 한다.

본 연구는 베트남 내 한국어 교사의 현황을 파악하고 교사 양성 및 교사 교육의 방향을 제언하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 교사 교육 프로그램을 보다 구체화하여 제시하지 못한 점이나 현지 한국어 교원의 인원을 구체적으로 밝히지 못한 것은 한계로 남는다. 본 연구가 베트남의 한국어 교사 양성과 교사 교육 프로그램의 개발을 위한 기초 작업에 활용되기를 기대해 본다.

■ 참고문헌 ■

김지혜·김호정(2019), 베트남 중등 외국어교육 정책과 한국어교육과정 분석, 교육문화연구 25-4, 인하대학교 교육연구소, 745-770쪽. Kim, Y. H. & Kim, H. J.(2019), Analysis of Korean Language Curriculum Based on Vietnamese Secondary Foreign Language Education Policy, *Education Research Institute*, Vol. 25-4, pp. 745-770.

남미혜(2010), 베트남 북부 하노이 소재 대학 한국학교육의 현황과 과제, 한국문화연구 19, 이화여자대학교 한국문화연구원, 163-191쪽. Nam, M, H.(2010), Current Situation and An Important Issue to Korean Studies Education in Vietnam : Focused on the Case of Three Universities in Hanoi, *Korea Culture Research Institute*, Vol. 19, pp. 163-191.

문영하(2021), 교수학적 내용 지식(PCK)을 중심으로 한 태국인 한국어 교사 재교육 프로그램 분석, 문화와 융합 43-4, 한국문화융합학회, 367-386쪽. Moon, Y. H.(2021), An Analysis of Re-education Programs for Thai Korean Language Teachers Focusing on Pedagogical Content Knowledge, *The Korean Society of Culture and Convergence*, Vol. 43-4, pp. 367-386.

박나리·강소영(2020), 해외거주 비원어민 한국어교사를 위한 한국방문 단기연수 프로그램 연구 : 국립한국교통대학교 "Connect to Korean with KNUT" 사례를 중심으로", 문화와 융합 42-8, 한국문화융합협회, 283-327쪽. Park, N. R. & Kang, S. Y.(2020), Study on the Short Term Retraining Program for the Non-native Korean Language Teachers Living Abroad - Focused on the "Connect to Korean with KNUT Program" of the Korea National University of Transportation-, Culture and Convergence, Vol. 42-8, pp. 283-327.

박민신·윤여탁(2019), 한국어 교사의 역량 강화를 위한 교사 재교육의 실태와 개선 방향: 온라인 한국어 교사 재교육 프로그램을 중심으로, 교육문화연구 25-6, 인하대학교 교육연구소, 329-349쪽. Park, M. S. & Yoon, Y. T.(2019), Study on the In-service Korean Teacher Education to Reinforce Korean Teachers' Competences : Focusing on the Online Re-education Program for Korean Teachers, *Education Research Institute*, Vol. 25-6, pp. 329-349.

장미경·최윤정(2021), 한국어 교원 해외 파견 현황 분석을 통한 정책 제언 연구-베트남 지역 사례를 중심으로-. 한국어 교육 32-1, 국제한국어교육학회, 209-231쪽. Chang, M. K. & Choi, Y. J.(2021), Research on Policy Suggestions through the Analysis of Overseas Dispatch Project for Korean Teachers: Focusing on the Case of Vietnam, *Journal of Korean Language Education*, Vol. 32-1, pp. 209-231.

정종권·이규림(2021), 신남방 한국어 교육 정책, 2021 세계한국어한마당 (발표10), 세계한국어한마당국제학술대회. Jeong Jong-kwon and Lee Gyu-rim (2021), New Southern Korean Language Education Policy, 2021 World Korean Language Hanmadang (presentation 10), and World Korean Language Hanmadang International Conference.

쩐티흐엉(2020), 베트남의 한국학 및 한국어교육 관련 동향-하노이국립대학교 외국어 대학을 중심으로-, 한국문화연구 39, 이화여자대학교 한국문화연구원, 213-235쪽. Tran T. H.(2020), A Study on the Current Status and Prospects of Korean and Korean Studies Education in Vietnam, *Korea Culture Research Institute*, Vol. 39, pp. 213-235.

양지선(2014), 베트남 한국어 교육의 질적 향상을 위한 방향 모색: 교사 요구와 교육 정책 변화에 따른 과제 중심으로, 한국언어문화학 11-1, 국제한국언어문화학회, 63-89쪽. Yang, J. S.(2014), A Proposal for the Qualitative Improvement of Korean Language Education in Vietnam - A visionary study based on instructors' Demand and Educational Policy Change, *International Network For Korean Language And Culture (Ink)*, Vol. 11-1, pp. 63-89.

응우엔레투·쩐티흐엉(2015), 베트남에서의 한국어 교육 현황 및 그 전망: 외국어로서의 한국어 교육 정책을 중심으로, 국제한국어교육 1-2, 국제한국어교육학회, 117-139쪽. Nguyen, L. T. & Tran, T. H.(2015), The current situation and prospects of Korean education in Vietnam: Focused on Korean language education policy as a foreign language, *The International Association For Korean Language Education*, 1-2, pp. 117-139.

응우옌티프엉마이(2018), 베트남 중등학교 한국어 수업 현황 및 개선 방향, 호치민시한국어교육원 편, 베트남 중등학교 한국어 수업 현황 및 개선방향, 베트남: 호치민시한국어교육원, 3-9쪽. Nguyen, T. M.(2018), Beteunam Jungdeunghakgyo Hangugeo Sueop Hyeonhwang Mit Gaeseon Banghyang(Status of Korean Language Classes and Directions for Improvement in Secondary Schools in Vietnam), In Hochimin City Korean Education Center(ed,), *Beteunam Jungdeunghakgyo Hangugeo Sueop Hyeonhwang mit Gaeseonbanghyang(Status of*

Korean Language Classes and Directions for Improvement in Secondary Schools in Vietnam), Vietnam: Hochiminsihangugeogyoyugwon, pp. 3-9.

이은경 외(2020), 해외 비원어민 화자 대상 온라인 한국어교육실습 사례 연구 - 베트남 거점 세종학당 한국어교원양성 사례를 중심으로-, 언어사실과 관점 51, 연세대학교 언어정보연구원, 195-228쪽. Lee Eungyeong et al.(2020), A case study on online Korean teaching practicum for Korean non-native speakers - focused on the case of Korean teacher training program at Sejong institute in Vietnam -, *Institute of Language and Information Studies*, Vol. 51, pp. 195-228.

최윤곤(2010), 비원어민 한국어 교원의 현황과 역할 : 중국 대학 사례를 중심으로, 외국어로서의 한국어교육 35, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 187-206쪽. Yun, G. C.(2010), The Status and Role of Non-native Korean Teacher, *The Institute of Language Research and Education Yonsei University*, 35, pp. 187-206.

팜티응옥(2023), 베트남에서의 한국어 및 한국학 교육 현황과 과제(2021-2022의 단계를 중심으로), 제8회 국립가오슝대학 한국연구센터 국제학술회의, 코로나 이후 한국-대만 관계 및 동아시아 한국학교육의 변천과 현황. Pham Thi Ngoc.(2023), The current status and tasks of Korean language and Korean studies education in Vietnam (centered on the stages of 2021-2022), the 8th International Academic Conference of the Korea Research Center at Kaohsiung University, *Korea-Taiwan relations after Corona, and changes and current status of Korean studies education in East Asia*.

한원석(2016), 태국인 한국어 교사의 교수 불안감 연구, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문. Han, W. S.(2016), A study on anxiety of Non-native Korean Teachers in Thailand, Master Dissertation, Hankuk University of Foreign Studies.

Shulman, L. S.(1986), Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Researcher 15-2, pp. 4-14.

이현수(2021.3.22.), 호치민서 현지 초중고 정규 한국어교원 25명 배출. 재외동포신문. http://www.dongponews.net/news/articleView.html?idxno=43811

KOSIS(2021), 한국 재외동포(베트남), KOSIS국가통계포, https://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_2KAA215

해외 한국어 교사의 교사 효능감 변화 요인 연구

안정민(한국외국어대학교)

1. 서론

본 연구는 해외 한국어 교사의 교사 효능감의 변화에 초점을 두고 무엇이 교사 효능감을 변화시키는지에 대해 탐색하는 것을 목적으로 한다. Ashton(1984)은 교사 효능감을 '학습자들의 학습에 교사가 어느 정도 긍정적인 영향력을 가질 수 있을 것인지에 대한 교사 개인의 신념과 지각으로, 교사들이 주관적으로 지각하는 학습자들의 학습에 대한 교사의 영향력' 이라고 정의했다(안정민, 2011 재인용).

교사 효능감이 교육 현장에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서는 다양한 연구가 축적되어 왔다. 먼저, 교사 효능감은 학습자들의 성취도와 긍정적인 상관관계를 보였으며(Armor et al., 1976; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992), 학습자들의 동기 제고와(Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989) 자아 효능감에도 영향을 미친다(schannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). 학습자뿐 아니라 교사 스스로에게도 영향을 끼치는데 교사 효능감이 높은 교사는 탈진(burn-out)을 덜 경험하며(Fives, Hamman, & Olivarez, 2005) 새로운 교수법을 시도하는 데에 더욱 열려 있다(Ghaith and Yaghi, 1997). 또, 교사 효능감이 높은 교사는 교사 행동이나 태도에서도 다른 특성을 보이는데, 가르치는 일을 중요하고 의미 있게 여기며 학생들의 향상을 지켜보는 것을 교사의 책임이라고 믿는다. 그래서 교실 현장에서도 학생들이 틀린 대답을 했을 때 덜 비판적인 태도를 보인다(Gibson and Dembo, 1984).[1)]

한국어 교사의 교사 효능감과 관련한 다양한 연구가 있었으나 교사 효능감의 변화에 초점을 맞춘 연구는 찾아보기 어렵다. 특히, 해외에서 한국어를 가르치는 한국어 교사의 경우 현지 언어와 문화 능력, 조직 적응, 교수 환경 등 다양한 요소가 교사에 영향을 주며 교사가 겪는 변화와 적응의 문제 등이 교사 효능감을 변화시킬 수 있다. 이에 본 연구에서는 해외 한국어 교사의 교사 효능감에 변화를 끼치는 요인이 무엇인지 파악하고자 한다. 이는 기존 효능감의 원천(source)으로 알려진 내용이 일반적인 효능감에 초점을 맞추고 있으므로 교사에 특화된 효능감, 그 중에서도 외국어 교사로서의 한국어 교사의 특성을 살펴보고자 하였다.

1) 이 문단은 안정민(2011)을 재정리한 것임

2. 교사 효능감

2.1. 교사효능감의 하위 요인과 효능감의 원천

Tschannen-Moran & Hoy(2001)은 여러 번의 검증을 통해 교사 효능감의 세 가지 하위 요인을 추출하였다. 교수 전략에 대한 효능감(Efficacy for instructional strategies), 교실 운영에 대한 효능감(Efficacy for classroom management), 학생 참여에 대한 효능감(Efficacy for student engagement)이 그것이다. 교사 효능감 측정 도구에 나타난 각각의 측정 항목들을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 1〉 OSTES 교사 효능감 측정 항목(안정민, 2011)[2)]

구분	교사 효능감 측정 질문
교수 전략 효능감	다양한 방법의 한국어 평가 전략을 사용할 수 있습니까?
	학생들이 내용을 잘 이해하지 못할 때 다른 방법으로 설명하거나 다른 예를 제시할 수 있습니까?
	학생들의 상호작용을 촉진하는 질문을 할 수 있습니까?
	한국어 수업에서 다양한 방법의 교수 전략을 적용할 수 있습니까?
	학생들이 선생님에게 대답하기 어려운 질문을 던졌을 때 잘 대처할 수 있습니까?
	학생 개개인의 수준에 맞게 선생님의 수업을 조정할 수 있습니까?
	선생님이 가르친 내용을 학생들이 잘 이해했는지 판단할 수 있습니까?
	능력이 뛰어난 학생에게 적절한 도전 과제를 줄 수 있습니까?
교실 운영 효능감	한국어 교실에서 수업을 방해하는 행동을 통제할 수 있습니까?
	학생들이 한국어 수업에 필요한 규칙을 따르도록 지도할 수 있습니까?
	수업에 비협조적이거나 시끄러운 학생을 차분하게 만들 수 있습니까?
	학생들의 다양한 그룹(실력, 남녀, 다양한 국적 등)을 잘 관리할 수 있는 교실 운영 시스템을 만들 수 있습니까?
	문제가 되는 학생들이 전체 수업을 방해하지 않도록 잘 관리할 수 있습니까?
	반항적인 학생들에게 적절하게 반응하거나 대처할 수 있습니까?
	한국어 교실에서 학생들의 행동을 얼마나 명확하게 예측할 수 있습니까?
	교실 활동을 원활하게 진행하는 데에 필요한 절차를 잘 구성할 수 있습니까?
학생 참여 효능감	학생들이 스스로 한국어를 잘 할 수 있다는 자신감을 갖게 할 수 있습니까?
	학생들이 한국어 학습의 가치를 인식하도록 도울 수 있습니까?
	한국어 학습에 별로 흥미가 없는 학생들에게 동기를 불러일으킬 수 있습니까?
	학생들의 한국어 학습을 돕고 싶어 하는 가족이나 친구로부터 요청이 있을 때 그들을 도울 수 있습니까?
	학습에 실패하는 학생들이 학습 내용을 잘 이해하도록 도울 수 있습니까?
	학생들이 구체적으로 알고 생각하도록 도울 수 있습니까?
	학생들의 창의성을 촉진할 수 있습니까?
	학습 능력이 가장 낮은 학생들이 그 단계를 통과하도록 잘 도울 수 있습니까?

한국어 교육에서 진행된 일부 논문들은 〈표1〉의 세 가지 교사효능감 하위 요인 외에 다른 요인들을 추가하여 연구를 진행하기도 하였으나, 교사 효능감이 교사의 신념을 측정하는 과학적인 도구로 기능하기 위해서는 하위 요인의 타당도를 확인하기 위한 대규모 설문 및 통계적 분석 과정이 선행되어야 할 것이므로 이 연구에서는 Tschannen-Moran &

2) OSTES는 'Ohio State University Teacher efficacy Scale'로 교사 효능감 측정의 일관성과 안정성을 보였으며 안정민(2011)에서 한국어 교육 상황에 맞게 일부 수정하여 신뢰도를 측정하였다.

Hoy(2001)의 교사 효능감 하위 요인을 따른다.

한편, 이 연구의 목적이 한국어 교사의 교사 효능감이 변화하는 원인을 찾기 위한 것이므로 효능감에 영향을 주는 요인으로 알려진 내용들을 탐색해 볼 필요가 있다. 〈표2〉에 제시된 효능감의 원천은 교사 효능감에 특화된 것은 아니고 일반적인 자아 효능감의 원천이다. 관점에 따라 차이가 있기는 하지만 교사 효능감을 특수한 상황에서의 자아 효능감 양상이라고 볼 때 자아 효능감을 형성, 변화시킬 수 있는 요인들이 교사 효능감에도 동일하게 적용될 수 있다고 보고, 이 〈표2〉를 분석의 기본 틀로 삼았다. 이를 기반으로 하되 연구 결과에서 새롭게 제시되는 교사 효능감의 변화 요인을 살펴보고 이를 분류하여 한국어 교사의 교사 효능감 변화 요인으로 재구성해 볼 수 있을 것이다.

〈표 2〉 자아 효능감의 원천[3)]

원천(source)	설명
성취 경험 (mastery experiences)	• 직접적인 경험, 자아 효능감의 가장 강력한 원천 • 지속적인 노력으로 장애물을 극복한 경험이 있는 사람이 탄력 있는(resilient) 자아 효능감을 지니게 됨(Bandura 1986, 1997)
대리 경험 (vicarious experiences)	• 성취 경험과 같이 직접적인 영향을 끼치지는 않지만, 학습자가 모델과 자신을 얼마나 동일화하느냐에 따라 효능감에 끼치는 영향이 달라짐 • 모델이 훌륭한 수행을 보일 경우 자아 효능감은 향상되고 모델이 수행을 잘하지 못할 경우 자아 효능감은 낮아짐
사회적 설득 (social persuasion)	• 다른 사람의 격려나 칭찬 등을 통해서 자아 효능감이 향상될 수 있음 • 사회적 설득의 힘은 설득하는 사람의 신뢰성, 전문성 등에 달려있음(Woolfolk, A. E.(2006)
정서적인 각성 (physiological and emotional arousal)	• 각성을 어떻게 해석하느냐에 따라 효능감에 영향을 끼칠 수 있음 • 불안해하거나 걱정한다면 효능감이 낮아지고, 흥미진진하게 느낀다면 효능감이 높아질 수 있음 (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002)

2.2. 한국어 교육에서의 교사 효능감 연구

한국어 교육 분야에서 이루어진 교사 효능감 관련 연구들을 학술지 논문 위주로 살펴보았다. 교사 효능감과 관련한 첫 연구는 안정민·김재욱(2011), 안정민(2011)로 볼 수 있는데 이 연구에서는 교사효능감 측정도구인 OSTES를 활용하여 양적연구를 진행하였고 한국어 교사 효능감에 영향을 끼치는 변인을 개인 변인, 교사 변인, 기관 변인 등으로 나누어 분석하였다.

최은지·류선숙·이경(2013)에서는 아동 학습자를 가르치는 해외 한글학교 교사 10명을 대상으로 전화 면접을 실시하여 이들에게 필요한 부분이 무엇인지 살피고자 하였다. 연구 주제 중 한 가지가 이 한글학교 교사들의 효능감에 대한 인식을 조사하였는데, 이 논문에서는 교사 효능감의 개념을 기반으로 하여 교사의 자기 인식을 조사하였다.

2014년에는 관련 연구가 두 편 발표되었는데, 주영주·서혁,·윤성혜(2014)와 이인혜(2014)가 그것이다. 주영주 외(2014)에서는 교사 효능감을 TPACK과 함께 교사 능력 향상의 척도로 보고 온라인으로 이루어진 한국어 교사 양성 프로그램이 교사 효능감 향상에 유의미한 영향을 끼칠 수 있는지에 대해 연구하였다. 연구 결과, 교사 효능감이 통계적으로 유의미하게 변화하지는 않았지만 이에 대한 분석을 진행하며 교사 역량 지표로서 교사 효능감을 활용하였다. 이인혜(2014)는 경력에 따라 한국어 교사의 쓰기 효능감이 어떻게 다른지를 살폈고, 쓰기 효능감이 높은 집단과 낮은 집단의 교사들이 쓰기 평가를 할 때 어떠한 특성을 보이는지 분석하였다.

강소산(2015)은 말하기 평가에 대한 교사의 인식과 말하기 효능감에 대해 다룬 것으로 연구 문제 중 하나를 한국어 교

3) Bandura(1997), Woolfolk, A. E.(2006)을 기반으로 안정민(2011)에서 제시한 내용을 바탕으로 정리하였다.

사의 말하기 평가 효능감의 양상과 영향을 미치는 요인으로 설정하였다. 연구 결과 '평가 기준에 대한 동료 교사와의 의사소통'이 말하기 평가 효능감에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났고, 말하기 평가 경험, 성격 등도 교사의 말하기 평가 효능감에 영향을 끼친다고 밝혔다.

한미경·윤노아·최윤정(2019)은 사회 과목 교육에 대한 연구이지만 KSL 교육과정과 관련한 연구로, 사회과 예비 교사들을 대상으로 한 KSL-사회과 교사효능감에 대한 연구에서 이에 주된 영향을 주는 것이 KSL 교육과정에 대한 이해 수준이라고 밝혔다.

장미라·방성원(2021)에서는 예비 한국어 교사의 교사 효능감을 측정하고, 교육 실습이 예비 교사들의 교사효능감을 높이는지, 교사 효능감 변화에 영향을 미친 요인이 무엇인지 연구하였다. 한국어 예비교사들은 한국어 교육실습 과목을 통해 교사효능감이 유의하게 향상되었고, 특히 모의수업이 교사 효능감 향상에 주요한 요인인 것으로 분석하였다.

박영지 이선영(2022)에서는 온라인 수업을 진행하면서 한국어 교사들이 느끼는 어려움에 대해 인터뷰를 통해 진행하였고, 교사들이 겪는 어려움을 교사효능감 하위 요인에 맞추어 분류하고 그에 대한 해결 방안을 정리하였으며 이를 토대로 교사 재교육이나 정책에 대한 제언을 하였다.

한국어 교사의 교사 효능감에 대한 다양한 연구가 있었지만 교사 효능감 변화 요인에 대한 연구는 찾아보기 어려워 이에 대한 연구의 필요성을 보여 준다고 하겠다.

3. 연구 방법

본 연구에서는 한국어 교사의 교사 효능감의 변화 양상을 질적 연구를 통해 파악하고자 한다. 현재 해외에서 한국어를 가르치고 있는 교사를 대상으로 인터뷰를 실시하여 교사 효능감에 영향을 끼친 요인들을 분석한다. 예컨대 부족한 현지어 구사 능력이 교실 현장에서 교사 효능감을 저하시키는 요인이 되었다든지, 현지 기관의 특정한 지원이 교사 효능감 향상에 기여했다든지 하는 요인을 밝힐 수 있으리라 보았다.

연구 참여자는 모두 연구자와 신뢰 관계(rapport)가 형성되어 교육 경험 등에 대해 편안하게 의견을 주고받을 수 있는 교사로 선정하였고, 인터뷰 진행 전 연구 목적에 대해 간단한 설명을 제시하였다.

〈표 3〉 연구 참여자 정보[4)]

거주 국가	한국어 교수 경력	비고
일본	13년	일본에서의 한국어 교육 경력: 13년
프랑스	6년	프랑스에서의 한국어 교육 경력: 4년 국내: 2년
스페인	2년 반	스페인에서의 한국어 교육 경력: 2년 반
키르기스스탄	3년	키르기스스탄에서의 한국어 교육 경력: 1년 다른 해외 국가: 2년

4) 해외 한국어 교사의 교사 효능감에 영향을 미치는 요인은 매우 다양할 것이다. 기존 연구에서 언급되었던 보수, 경력, 가르치는 기관 등 다양한 변인이 있을 수 있으나 이 연구에서는 해외 한국어 교사의 교사 효능감에 영향을 미치는 요인(원천)이 무엇인지에 초점을 두고자 한 것이기 때문에 개별적인 교육 기관에 대해서는 구분하여 다루지 않았다. 추후 다양한 연구가 진행된다면 교육 기관이나 국가별 변인 등에 대해서 구체적인 연구가 진행될 수 있으리라 기대한다.

인터뷰는 화상회의 시스템을 활용하여 1대1 인터뷰로 진행되었고, 교사 한 명당 42분-51분 동안 이루어졌다. 우선 교사 효능감의 개념에 대해 간단히 이야기를 나누었고, 한국어 교육을 처음 시작했을 때, 해외에서 처음 한국어를 가르칠 때, 현재 등으로 시기를 나누어 느낀 교사 효능감 정도에 대해 자연스러운 분위기에서 대화를 나누었다. 이때 연구 참여자가 교사 효능감에 변화가 있었다고 이야기한 경우, 그러한 변화의 원인이 무엇이라고 보는지 질문하였다. 전반적인 이야기가 끝난 후에는 교사 효능감의 하위 요소인 교수 전략 효능감, 교실 운영 효능감, 학생 참여 효능감에 대해 각각의 변화와 변화의 동력에 대해 질문하였다. 인터뷰 내용은 연구 참여자의 동의를 얻어 녹화 후 음성을 전사하였다.

4. 인터뷰 분석

이 연구는 해외 한국어 교사들의 교사 효능감 실현 양상이나 상승, 저하의 현상에 집중하지 않고 그러한 변화가 있게 하는 원인에 초점을 맞추었다. 전사된 인터뷰 내용은 여러 번 읽으며 요인별 분류를 진행하였다. 이때 2.1에서 제시한 〈표2〉의 자아 효능감의 원천을 기본 틀로 삼아 분석하되 여기에 해당하지 않는 요인들은 별도로 분석하였다. 해외 한국어 교사의 교사 효능감 변화 요인으로 볼 수 있는 범주는 다음과 같다.

〈표 4〉 교사 효능감 변화 요인 정리

대분류	소분류
성취 경험	교수 경력
	학습자의 성취도
대리 경험	동료 교사와의 수업 방식 공유
	동료 교사와의 수업 방식 비교
사회적 설득	학생들의 평가
	학생들의 신뢰
	동료 교사나 상급자의 평가
정서적인 각성	스스로의 태도 변화
	경험에 기반한 각성
외부 상황	새로운 환경에의 적응
	교수 환경 변화
개인 성격	
교육과 습득	전공공부 심화
	문화 습득

4.1. 성취 경험

성취 경험은 교사의 직접적인 교수 경험에서 비롯되며, 교수 경력이 쌓임에 따라 교사 효능감이 증가하는 범주와 교사의 수업을 통해 학습자의 성취도가 높아진 경험이 교사 효능감 변화 요인으로 작용한 경우로 나눌 수 있다.

4.1.1. 교수 경력

제가 한국에서 초등학생 보습 학원에서 가르쳤거든요. 그 경험도 제가 학생들에게 나름 좋은 영향을 끼치는 데에 많이

도움이 됐던 것 같아요. (A교사)

뭔가 경험이 쌓이고 하면서 교수 방법 같은 게 좀 다양해진 것 같기는 해요. 경험이 쌓이면 이제 뭔가 수업을 할 때 전략적인 거나 다양한 교수 방법이나 이런 것들이 향상되는 거죠. 제가 경력이 쌓이면서 한국어 전체적인 교육 과정이라든지 그런 것들이 훨씬 더 잘 보이게 되고 학생들이 습득 과정에 있어서 어려운 점이라든지 그런 게 조금 더 미리 미리 보이고 더 잘 보이게 되는 것 같아요. 그래서 그런 거를 매 학기 바꾸고 적용을 해가면서 수업을 조금씩 그래도 더 발전시킨다는 느낌을 계속 스스로도 받고 그런 노력을 하면서 또 좀 그런 걸(효능감을) 느끼게 되는 것 같아요. (B교사)

내가 나에게 한국어를 배우는 학생에게 영향을 줄 수 있다는 생각의 정도가 좀 높아진 것 같아요. 사실 처음에 제가 한국어를 전혀 가르쳐보지 않은 상태에서 여기에 왔고. 제가 OO어는 오랫동안 가르쳤지만 한국어를 내가 잘 가르칠 수 있을까 그거에 대한 고민이 굉장히 많았던 것 같아요. OO어를 가르친 경력이 많음에도 불구하고 되게 무서웠었어요. 그래서 첫 학기는 사실 어떻게 지나갔는지 기억도 안 나고 수업 준비도 정말 주말 없이 자료를 준비했었는데 그렇게 해도 내가 잘했는지 사실 학생들의 어떤 반응을 볼 겨를조차 없었던 것 같아요. 그렇게 한 학기가 끝났어요. 그리고 다음 학기에는 조금 더 제 마음속에 여유가 생기더라고요. (C교사)

경력이 있는 선생님들이 좋을 거라고 생각이 되는 게 학생들의 질문이나 그런 걸 좀 더 많이 미리 추측해 볼 수 있을 것 같아요. 예전에는 질문을 받으면 설명을 하고 때로는 다시 준비하겠다고 하고 다음 시간에 다시 설명하는 이런 상태였는데 지금은 미리 더 준비할 수 있는 그런 게 좀 있는 것 같아요. 수업 과정에서도 이게 비교 문법 설명이 필요하구나 하는 문법 영역이라는 걸 겪으면서 알게 되고 토픽 수업 같은 것도 어떤 방법으로 접근해야 좀 더 빠르게 짧은 시간 안에 이렇게 실력 발휘를 할 수 있게 되는지 교수 방법을 조금 터득해 볼 수 있었던 것 같아요. 점점 경력이 될수록 좀 그런 게 많이 생길 것 같아요. (D교사)

4.1.2. 학습자의 성취도

저희 반에 토픽 합격자들이 많이 나왔어요. 중급 레벨에 있었는데 토픽 5급이 나온다든지 약간 이런 식으로 좋은 결과가 나왔어요. 물론 그 친구가 너무 잘하는 친구였고 사실 그 어떤 선생님이 그 친구를 가르쳤어도 그 친구는 5급을 땄을 거예요. 그래도 그런 결과물들을 보면서 제가 그래도 뭔가 그 친구가 얻은 결과에 아주 작은 한몫이라도 하지 않았을까 그런 거에서도 또 자신감을 좀 많이 얻었던 것 같고 그냥 스스로에게도 고생했다 그런 보상 같은 마음도 들었어요. (C교사)

사실 한국에서의 경험이 훨씬 좀 적기 때문에 그래서일 수도 있겠지만 사실 여기서 그런 효능감이 훨씬 더 크기는 해요. 여기서는 같은 학생들을 1년 2년 3년 계속 보니까 1학년 때 처음 한글 수업하던 학생들이 3학년 2학기 돼서 어려운 수업하는 것까지 이런 변화를 장기간 지켜볼 수 있으니까 뭔가 내가 영향을 줬구나 잘하고 있구나 이런 생각이 드는 거죠. 뭔가 그게 내 덕분이다. 이런 게 아니라 뭔가 변화를 지켜봐서 그래도 뭔가 보람이 좀 더 느껴지는 그런 것 같아요. (B교사)

4.2. 대리 경험

두 번째 요인은 대리 경험으로 한국어 교사가 모델과 자신을 동일시할수록 효능감에 끼치는 영향이 크다고 알려져 있다. 인터뷰에서 제시된 대리 경험의 모델은 동료 교사로 나타났으며, 이는 다시 동료 교사와의 수업 방식 공유와 수업 방식 비교를 통해 교사 효능감의 변화가 나타나는 것으로 보인다.

4.2.1. 동료 교사와의 수업 방식 공유

그리고 저는 사실 동료 선생님과 이렇게 얘기하면서 공유하는 것들에서도 되게 많은 것들을 배웠던 것 같아요. 저랑 되게 스타일이 좀 다르거든요. 수업하는 방식이나 이런 게... 그래서 그런 데에서 동료 교사와의 그런 공유 그런 데서도 이런 전략적인 거는 많이 얻을 수 있는 것 같아요. (B교사)

4.2.2. 동료 교사와의 수업 방식 비교

내가 교사로서 진짜 잘할 수 있는 사람인가 또는 잘하고 있나 이런 고민이 들게 했던 경험이 있었는데 지금 학년이 분반 수업을 하는데 다른 반을 맡은 선생님의 교실 분위기가 저랑 조금 많이 달라요 저쪽 반 선생님은 한국어교육 석사 과정을 하시긴 하셨지만 현직 초등 교사시거든요. 그래서 게임도 많이 하고 그런 게 대단한 것 같고 배우고 싶고 저도 막 가르쳐 달라고 하거든요. 그리고 학생들 눈치가 조금 보이는 것도 있는 것 같아요. 학생들이 부러워하지 않을까 그런 생각을 많이 하는 것 같아요. (D교사)

4.3. 사회적 설득

사회적 설득은 다른 사람의 격려나 칭찬 등을 통해서 교사 효능감이 높아지거나 낮아질 수 있다고 보는 것으로, 학생들의 평가, 학생들의 신뢰, 동료 교사나 상급자의 평가로 나누어 볼 수 있었다.

4.3.1. 학생들의 평가

처음에 덜덜덜 떨면서 첫 수업을 했어요. 그런데 그 학생이 저한테 배우고 싶다고 등록을 한 거예요. 그래서 제가 역시 나는 잘 가르친다고 생각하면서 기고만장해진 거죠. 그때는 일본 문화를 잘 몰랐기 때문에 정말 제 마음대로 생각하고 가르쳤는데 학생들의 평가가 좋았어요. 제가 학교에서 언어를 배웠던 그 스타일 그대로 하니까 그게 스파르타식이라고 소문이 난 거예요. 그래서 빨리 한국어가 늘려면 저한테 배워야 한다는 이야기가 퍼져서 학생 수가 많아진 거예요. 그래서 당시에 실력도 없으면서 자신감이 넘쳤어요. (A교사)

강의가 끝나고 이제 학생들이 평가를 해요. 수업이 어땠는지 선생님은 어땠는지 전반적인 걸 평가를 하는데 세부 항목을 제가 볼 수 없지만 점수 평균은 제가 볼 수 있거든요. 그런 점수를 이제 매 학기 보면서 조금 더 자신감을 얻은 것 같아요. (C교사)

4.3.2. 학생들의 신뢰

무엇보다 학생들하고의 유대감이 저한테 큰 영향을 줬던 것 같아요. 학생들이 되게 저를 믿어주고 좋아해 주는 게 사실 느껴졌어요. 그 교실 안에서 그랬던 학생들이 또 제 수업을 듣고 이러니까 그러면 뭔가 제 마음이 더 편해지고 가르치는 거에도 좀 더 자신감이 생겼던 것 같아요. (C교사)

사실 저는 자신감이 별로 없어서 사실 이런 효능감을 느낀 게 최근인 것 같아요. 학생들의 속마음이라든지 그런 것들을 좀 더 알게 되면서 좀 느낀 것 같거든요. 이번에 졸업하는 학생들이랑 마지막 수업도 하고 간단한 파티를 하면서 얘기를 많이 했는데 1학년 때 정말 조용해서 말 한마디 안 하던 학생이 있었거든요. 그 학생이 3학년 때 제 수업을 하는데 엄청 열심히 대답도 하고 잘하는 거예요. 그래서 제가 '너는 1학년 때 말 한마디 안 하고 조용했는데 지금 너무 시끄

럽다' 조금 농담을 했거든요. 그러니까 자기가 선생님 덕분에 자신감이 생겼다는 얘기를 하는 거예요. 자기가 다른 수업에서는 여전히 되게 소극적인데 선생님이랑 할 때 자신감 있어요. 이런 얘기를 하더라고요 그런 이야기 들었을 때 그런 효능감을 좀 느꼈던 것 같아요. (B교사)

4.3.3. 동료, 상급자의 평가

가끔 저는 상급자의 한마디 때문에 그 한마디 때문에 사실 제 효능감 자신감이 왔다갔다 한 적이 많았던 것 같아요. 상급자가 나를 평가하고 있다는 걸 내가 눈치를 봐야 하는 상황이요. 다른 선생님과 비교를 한다든지... 특히 초반에 그래서 그것 때문에 제 자신감 , 효능감이 이렇게 이렇게(아래쪽을 가리키며) 됐었어요.(C교사)

동료 선생님들이 가끔 이런 얘기를 툭툭 하셔요. 학생들이 말하기 수업을 했는데도 말하기를 잘 못한다 이런 이야기를 들으면 내 책임 같고... 제가 말하기 수업을 좀 많이 맡았거든요. 성격 탓도 있겠지만 주변 사람들이 하는 말이 되게 영향을 많이 끼치는 것도 맞는 것 같고요. (B교사)

4.4. 정서적인 각성

4.4.1. 스스로의 태도 변화

학생들이 부정적인 강의 평가를 한 것을 보면 처음에는 그러니까 교육을 받기 전에는 기분 나빴죠. 무조건 그냥 기분 나빴는데 제가 이제 달라졌어요. 고맙네! 내가 이거를 고쳐서 학생한테 이런 소리를 듣지 않게 노력을 해야겠다! (A교사)

제가 학생들의 행동을 그렇게 거슬려 하지 않게 되는 마음가짐도 있는 것 같아요. 수업 시간에 프랑스 학생들은 되게 옆에 학생들이랑 수다 떠는 거 그런 게 되게 자연스럽다고 하더라고요. 그전에는 많이 거슬려서 조금 주의도 주고 얘기도 많이 했던 것 같은데, 제가 그냥 그걸 들어서만이 아니라 그게 수업을 진행하는 데 있어서 크게 방해가 아니라는 판단이 들기 시작했던 것 같아요. 내가 주의를 주고 이렇게 하자고 해서 되는 게 아니라 그냥 분위기를 만들어주면 어쨌든 다시 돌아오고 그래서 되게 악의적으로 뭔가 방해를 주고 이런 학생들은 아예 수업 자체에 안 오고 하니까 그렇게 자연스럽게 그냥 됐던 것 같아요.(B교사)

4.4.2. 경험에 기반한 각성

처음에는 학생들한테 직접적으로 '조용히 하세요' ,'그만' 이런 말을 쓰는 게 조금 어려웠는데 요즘 오히려 하는 게괜찮다라는 생각이 들고 있어요. 그렇게 하는 게 저 선생님이 화났다 이런 분위기를 만드는 건 아니구나 이런 거를 조금 느끼고 있어요. 조용하다 이런 단어를 배우기 전에는 잘 쓰지를 못했는데 오히려 배우고 나서 쓰니까 분위기가 무서워지거나 엄해지거나 이렇게 느끼지 않고 오히려 제가 그렇게 하면 서로서로 따라서 하더라고요 스스로 조용 이렇게 네 똑바로 앉으세요. 이런 말들을 그래서 너무 어려워하지 않고 조금 써도 괜찮겠다는 생각을 하긴 했어요. (D교사)

제가 첫 학기 때 굉장히 한국어를 잘하는 친구가 있었어요. 그 친구 스타일이 궁금하면 무조건 그 수업을 중단시키고 질문을 하는 스타일이었거든요. 제가 티칭 경력이 많음에도 불구하고 그 학기 때 제가 그 친구를 뭔가 통제를 잘 못했던 것 같아요. 그냥 그 친구 페이스에 제가 말린 거죠. 그래서 그거를 다 대답을 해주고 있으니까 레벨이 조금 낮은 친구들은 버거워했던 것 같아요. 그래서 그런 부분에 나의 미숙함이 너무 많이 드러났고 제가 자신감이 많이 떨어졌던 것 같아요. 그런데 한번 이렇게 딱 경험을 하고 나니까 이제는 모든 학생들이 들을 수 있는 그 중간 레벨의 수업을 하려고 제가

더 신경을 많이 쓰는 것 같아요. (C교사)

4.5. 외부 상황

4.1에서 4.4는 기존 효능감의 원천에 따른 분류를 진행하였으나 이 네 가지 범주에 넣을 수 없는 새로운 내용들도 있었다. 4.5에서 제시하는 외부 상황은 해외에서 거주하며 가르치는 교사라는 점, 예상치 못한 상황에서 비롯되는 효능감의 변화라고 볼 수 있다.

4.5.1. 새로운 환경에의 적응

초반에는 사실 환경적인 영향이 좀 크기도 했어요. 인간관계의 문제, 갈등 그런 거 때문에 그만두고 한국에 돌아가야겠다는 생각을 첫 학기에 너무 많이 했고요. 그리고 또 이렇게 타국에 와서 일하는 것도 힘든데 약간 그런 환경적인 것까지 영향을 미치니까 제가 좀 버티기가 힘들더라고요. 그래서 진짜 이 길은 내 길이 아닌가 보다 그런 생각을 많이 했었고... (C교사)

처음에 수업에서 효능감을 느끼지 못했던 건 일단 첫째는 생활에 대한 안정 때문에 가장 컸던 것 같고요. 그래서 일에 좀 집중을 많이 할 시간을 좀 뺏겼던 것 같아요. (B교사)

4.5.2. 교수 환경 변화

코로나 때 그때 저희가 1년 정도를 온라인 수업을 했거든요. 사실 그때는 가르친다 이런 느낌도 사실 많이 못 받았던 것 같기는 해요. 뭔가 스스로도 스트레스 좀 많이 받았고 학생들도 다 지쳐 있는 상태였고 그때는 학생들 얼굴도 거의 못 보고 그냥 화면만 보고 수업만 진도만 나가고 그랬던 적이 있었어요. (B교사)

4.6. 개인 성격

한 번도 수업이 끝나고 저는 오늘 되게 잘 가르쳤다. 사실 이런 생각이 든 적이 정말 없어요. 그리고 수업시간에 했던 이야기들이 마음에 걸리거나... 모르겠어요. 이건 또 성격 때문일 수도 있는 것 같아요. 집에 와서 내가 그 말을 왜 했지 이걸 왜 이렇게 설명을 했지 이런 고민이 엄청 많은 것 같아요. (B교사)

이건 약간 성격도 있는 것 같아요. 제 성격이 약간 크게 당황하지 않고 좀 무던하고 별로 창피하게 생각하지 않고 이런 것도 긍정적인 이유일 것 같아요. (D교사)

4.7. 교육과 습득

4.7.1. 전공 공부 심화

그러니까 (교사 효능감이) 높아졌다가 떨어졌다가 높아졌다가 이게 학교를 다니면 높아지는 것 같아요. 이렇게 뭔가를 공부하고 있을 때 올라갔다가 멀어지면 좀 떨어지고 이렇게 너무 가르치는 것만 계속 가르치면 점점 자신감이 떨어지는 것 같아요. 다른 선생님들이 선생님 학생도 많은데 왜 학교를 다시 다니냐고 그냥 가르치면 되지라고 했는데 저는 거기

나와서 정말 도움이 많이 되고 일단 생각이 달라졌다는 게 공부하면서 가르치는 것도 많이 달라진 것 같아요. 가르치는 방법 이런 게 많이 바뀌고, 반듯한 교안을 안 쓰더라도 수업 시간에 계획을 짜서 그 계획대로 하려고 노력하고 항상 그런 걸 생각했던 것 같아요. (A교사)

대학원에서 공부하면서 이론에서 배운 것도 많이 있는 것 같아요. 그런 교실 운영이라든가 학생들에게 어떻게 대해야 된다든가 이런 것들을 조금 경험한 후에 더 많이 다른 책도 보고 실제로 다른 선생님들하고도 이야기도 해보고 이런 과정도 영향이 조금 있었던 것 같아요. 그리고 제가 논문 썼던 게 교실 현장에 관련된 거여서 그런 현장에 있는 선생님들의 이야기를 많이 듣고 이러면서 도움도 많이 된 것 같아요. (D교사)

4.7.2. 문화 습득

학생들이 한국 문화를 물어보면 저는 항상 20년 전에는 한국에 그랬다 근데 지금은 잘 모르겠다. 그렇게 대답하는 거죠. 학생이 물건을 '올리브 영'에서 샀대요. 그래서 '올리브영'이 뭐냐 물어보니까 학생이 어떻게 한국 사람이 그걸 모르냐고 그러는 거예요. 그러니까 학생이 뭔가 물어봤을 때 한국에 대해서 제가 대답을 못하는 것도 있고... 그래서 또 다시 공부를 해야겠다. 지금 한국을 다시 배워야겠다 그래서 한국에 다시 가게 됐던 거죠. (A교사)

5. 결론

이 연구는 해외 한국어 교사의 교사 효능감이 드러나는 양상이나 변화하는 모습보다는 변화의 동인, 무엇이 교사 효능감을 변화시키는지에 대해 탐색하고자 하였다. 해외에서 한국어를 가르치는 교사들의 교사효능감 변화 요인을 인터뷰 분석을 통해 탐색한 결과, 기존 연구에서 효능감의 원천으로 제시한 내용에 포함하여 분류할 수 있는 것도 있었지만 언어와 문화를 가르치는 교사라는 특성, 익숙한 환경이 아닌 다른 나라에서 교수 활동을 하고 있다는 특성 등 일반적인 효능감과는 다른 이유들도 발견할 수 있었다.

추후에 보다 정밀한 분류와 국가별 특성 등 심층적인 분석을 진행한 후 해외 파견 한국어 교사, 해외에서 오랫동안 한국어를 가르쳐 온 교사를 위한 재교육 프로그램을 구성하는 데에 도움을 줄 수 있으며 현지 대학이나 기관, 정책적 제안 등을 고민하여 해외 한국어 교사의 교사 효능감 향상에 기여할 수 있으리라 본다.

■ 참고문헌 ■

박영지·이선영(2022). 국외 한국어 교사의 온라인 수업 교사효능감에 대한 질적 연구. 우리어문연구 74. 우리어문학회, 599-634쪽. Park, Y. J & Lee, S. Y(2022), A Qualitative Study on the Teacher Efficacy of Korean teachers overseas in Online Classes. Urieomunyeongu(The Study of Korean Language and literature) 74, pp. 599-634.

안정민·김재욱(2011). 한국어 교사의 교사 효능감 연구. 이중언어학 45. 이중언어학회, 109-132. Ahn, J. M. & Kim J. W(2011), A study on Korean Language teachers` sense of efficacy. *Ijungeoneohak(Bilingual Research)*, 45, pp. 109-132.

안정민(2011), 한국어 교사 교육 능력 향상을 위한 교사 효능감 연구. 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문: 서울

장미라·방성원(2021). 예비 한국어 교사의 교사 효능감 변화 연구 - 교육 실습 과정을 중심으로 -, 외국어로서의 한국어 교육 61. 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 163-191쪽. Jang, M.R & .Bang, S.W(2021), A Study on Changes in Teacher Efficacy of Pre-Service Korean Teachers - Focusing on Korean Teaching Practicum, *Oegugeoroseoui hangugeogyoyuk(Teaching Korean as a Foreign Language)* 61, pp. 163-191.

최은지·이경 ·류선숙(2013). 아동 대상 한글학교 한국어 교사의 교수 방법과 교사 효능감, 한국어 교육 24.2. 국제한국어교육학회, 365-390쪽. Choi, E. J., Lee, K. & Ryu, S. S(2013), The Teaching Methods and Teaching Efficacy of Korean Language Teachers for Children of "Hangeul Hakgyo". *Hangugeo gyoyuk(Journal of Korean Language Education)*, 24.2, pp. 365-390.

(참고문헌 후략)