

분과 1

한국어교재 개발연구

사회 : 김은정(한국외국어대학교)

한국어 학습용 앱 개발 연구

-D대학 초급 말하기 스마트폰 앱 개발을 중심으로-

최은경(동국대학교)

1. 서론

케이 팝(K-pop)을 비롯한 한국 문화의 영향력 확대로 전 세계적으로 한국의 위상이 높아지고 한국에 대한 관심이 증가함에 따라 한국어 학습에 대한 요구가 커지고 있으며¹⁾ 학습 목적도 다양해지고 있다. 일반 목적 학습자이든 특수 목적 학습자이든 그저 잠깐 개인적인 호기심으로 접하던 본인이 선택한 한국어 학습 방법으로 한국어를 배우는 과정에서 보조 수단으로 활용할 학습도구가 있는 것은 자신의 학습 능력을 보완할 수 있는 기회가 될 것이다. 개별 학습자 변인에 따른 한국어 학습자의 다양한 요구에 부응하여 학습자가 선호하는 방법으로 학습할 도구가 필요한 상황에서 학습용 스마트폰 앱²⁾이 하나의 방안이 되고 있다. 학습자에게 친숙한 도구인 스마트폰을 활용한 학습용 앱의 활용은 학습 동기를 부여하며 학습효과를 높일 수 있기 때문이다.

학습자 변인이 다양한 해외 한국어 학습자는 물론 한국에 거주하는 학습자 심지어 대학부설 한국어 기관에서 학습 중인 학습자들에게도 스마트폰 앱은 효율적일 수 있다. 같은 교재로 12~15명 정도의 학생들이 한 강의실에서 학습하는 현실에서 학습자 간 학습 능력의 차이 및 학습 성향의 차이를 보완하여 학습 성취도를 향상시키는 데에 스마트폰 앱을 활용할 수 있다. 학습 현장에서 강의하는 교사가 개별 학습자의 학습 성취 정도를 파악하며 이를 보완하여 수업을 진행한다고 하더라도 학습자 간 학습 능력 및 학습 성향의 차이를 모두 극복하며 학습 성과를 극대화하는 데 어려움이 있게 마련이다. 이를 보완하기 위하여 수업 전 예습이나 수업 후 복습의 과정을 스마트폰 앱을 활용하여 교사나 학습자의 만족도를 높일 수 있을 것이다. 이에 D대학 한국어교육원에서는 정규 교과과정의 교육적 가치를 그대로 반영한 스마트폰 앱을 개발하고자 하였다. D대학 한국어교육원 정규과정에서 학습 중인 학습자들의 보조 교재로 활용하는 동시에 해외의 한국어 예비 학습자나 자율학습을 위한 교육 자료로 활용하도록 하는 것을 목적으로 하였다.

본 연구는 한국어 학습용 앱 개발 연구로서 D대학 초급 말하기 스마트폰 앱 개발 과정을 토대로 학습용 스마트폰 앱의 개발의 실재를 살펴보고자 한다.

1) 한 예로 세계 곳곳 세종학당이 해를 거듭하여 추가 개설되고 있으며 현재 유럽 57개, 아프리카 12개, 아시아 139개, 오세아니아 4, 아메리카 32개 등 총 244개의 세종학당에서 다양한 목적의 한국어 학습자들을 위한 한국어 교수학습 활동이 이루어지고 있다. <https://www.ksif.or.kr/ste/ksf/hkd/lochkd.do?menuNo=20101800> (검색일: 2023년 5월 7일).

2) 앱은 애플리케이션의 줄임말이다. 애플리케이션이란 특정한 업무를 수행하기 위해 고안된 일련의 프로그램 집합을 의미한다. 보통 애플리케이션의 줄임말인 '앱', '어플'이라 불리는데, 스마트폰이나 스마트TV와 같은 스마트 기기에서 운용되는 응용 프로그램을 말한다. 본 연구에서는 애플리케이션을 '앱'으로 줄여서 사용하고, 학습활동에서 스마트폰을 활용하여 학습용 앱을 사용하는 프로그램을 '스마트폰 앱'이라는 용어로 사용하도록 한다.

2. 이론적 배경 및 선행연구³⁾

3. D대학 초급 말하기 스마트폰 앱 개발 과정

3.1. 스마트폰 앱 개발 배경

D대학 한국어교육원은 2002년에 한국어교육을 시작하여 2012년까지 ‘함께 배워요 한국어 1~6’이라는 정규과정(급별 200시간 수업, 총 1,200시간 수업) 교재를 개발하였다. 이 교재는 한국어 교수학습 활동의 경험을 토대로 급별 교과과정을 교재로 실현한 것이었다. 이후 전체 교과과정의 외국어로서의 한국어교육학적체계를 잡아 ‘함께 배워요 한국어 1A~6B’로 재출간하였다.⁴⁾ 이후 온라인 학습을 보조 학습 도구로 도입하여 다양한 학습용 앱을 활용하며 학습효과를 극대화하는 방향으로 개선하였고 2020년부터 2022년까지 코로나19라는 교육적 상황 및 교육 환경 변화를 반영하여 2024년 2월에 ‘동국 한국어 1A, 2A’, 2024년 4월에 ‘동국 한국어 1B, 2B’라는 전자책을 출간하게 되었다.⁵⁾ D대학 한국어교육원은 2024년 봄학기(2024. 3. 20.~2024. 5. 31.)에 초급에서 전자책을 사용하여 시범 수업을 진행하였고 2024년 여름학기(2024. 6. 19.~2024. 8. 31.)에는 초급 전체 수업을 전자책으로 진행할 예정이다. 이와 같은 교육 환경 개선과 전자책 수업 진행 계획에 발맞춰 해당 학습자를 위한 학습용 스마트폰 앱을 개발하는 연구가 동시에 이루어졌다. 이는 스마트폰 사용의 일상화가 되어버린 학습자 변인을 고려한 학습자 중심 교육과정의 차원에서 진행한 결과이다.⁶⁾

3.2. 스마트폰 앱 개발의 목적 및 기준

스마트폰 앱 개발의 목적은 크게 두 가지로 요약할 수 있다. 가장 중요한 목적은 해외 한국어 예비 학습자와 자가학습자를 위한 체계적인 교과과정을 갖춘 학습 도구를 개발하는 것이다. 대학부설 한국어 교육기관의 체계적인 교육과정을 그대로 반영한 스마트 앱을 개발함으로써 수월한 방법으로 학습이 이루어지더라도 체계적인 학습이 가능하도록 하기 위함이다. 또 다른 목적은 한국어 정규과정의 보조 교재로 활용하기 위해서이다. 대학부설 한국어 교육기관은 한국어와 한국 문화를 교육 내용으로 하여 급별 200시간의 정규과정을 운영함에 있어 주교재와 더불어 듣기 자료와 워크북, 다양한 수업 활동 자료, 예습과 복습 자료 등을 보조 교재로 활용하는 것이 일반적이다. D대학 한국어과정에서 주교재를 전자책으로 사용하게 됨으로써 학습자들의 편의와 효율성 제고를 위하여 보조 교재로서 스마트 앱을 개발한 것이다.

스마트폰 앱 개발의 목적에 따라 개발 기준을 다음과 같이 정하였다.

- (1) D대학 정규과정 주교재를 토대로 체계적인 교과과정으로 구성한다.
- (2) 핵심적인 내용을 중심으로 세분화하여 구성하여 학습의 수월성을 추구한다.
- (3) 교사의 지도 없이 자율학습이 가능하도록 구성한다.
- (4) 학습자와 콘텐츠 간 상호작용이 가능하도록 구성한다.

3) 본 발표문은 지면상의 이유로 2장의 내용을 생략하고 스마트폰 앱 개발 과정을 중심으로 신는다.

4) 해당 교재의 특징이나 교과과정의 세부 내용은 출간된 교재 및 해당 기관 홈페이지를 참고.

5) D대학교 전자책(E-Book) 체험판 참고. https://interlang.dongguk.edu/bbs/board.php?bo_table=interlang3_1 (검색일: 2024년 5월 7일).

6) 스마트 앱 개발 작업은 2022년 5월 업체 선정을 시작으로 본격적으로 진행되어 내용 구성 및 집필, 앱 프로그램 작업, 번역 작업 등을 거쳐 2023년 5월 현재 시범 운행 중이며 외부 출시를 앞두고 있다.

- (5) 학습자의 자기주도 학습이 가능하도록 구성한다.
- (6) 학습 활동에 대한 정확한 피드백 및 평가 분석이 이루어지도록 구성한다.

3.3. 스마트폰 앱의 단위 구성

D대학 한국어 정규과정 주교재의 1급 1과 ‘학교생활① 01 어디에 가요?’를 토대로 구성된 스마트폰 앱의 1차 구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 스마트폰 앱의 1차 단위 구성

| 실물 교재 | | 스마트폰 앱 | | |
|-----------|----|--------|---------|---|
| 항목 | 번호 | 항목 | 번호 | 예시 |
| 핵심문형(문형1) | 1 | 도입 대화 | 1 | 학생: 어디에 가요? 학생2: 학교에 가요 / 집에 가요. |
| 어휘 | 2 | 어휘 | 2 | 학교, 교실, 식당, 도서관, 기숙사, 화장실, 집, 커피숍, 은행, 우체국, 병원, 서점 |
| 기본 연습① | 3 | 대화 연습① | 1, 3, 6 | 학생: 어디에 가요? 학생2: 교실에 가요. |
| 표현(문형2) | 4 | 대화 연습② | 4, 5 | 학생: 우체국에 가요? 학생2: 아니요, 교실에 가요. |
| 기본 연습② | 5 | 응용 대화① | 10, 11 | 학생: 안녕하세요? 학생2: 아, 안녕하세요? 어디에 가요? 학생: 우체국에 가요, 교실에 가요? 학생2: 아니요, 은행에 가요. |
| 말하기 연습 | 6 | | | 학생: 안녕하세요? 학생2: 안녕하세요? 공항에 가요? 학생: 아니요, 외국인청에 가요, 어디 가요? 학생2: 마트에 가요, 인녕히 가세요. 학생: 인녕히 가세요. |
| 쓰기 연습① | 7 | 응용 대화② | 12 | 학생: 안녕하세요? 학생2: 안녕하세요? 공항에 가요? 학생: 아니요, 외국인청에 가요, 어디 가요? 학생2: 마트에 가요, 인녕히 가세요. 학생: 인녕히 가세요. |
| 쓰기 연습② | 8 | | | |
| 발음 연습 | 9 | | | |
| 대화 연습① | 10 | | | |
| 대화 연습② | 11 | | | |
| 대화 연습③ | 12 | | | |

한국어 말하기를 위한 스마트폰 앱 구성이라는 점에서 ‘쓰기’는 생략하였으며 ‘발음’은 스마트폰 앱의 녹음기능을 통해 연습하고 결과를 확인할 수 있으므로 별도의 항목으로 구성하지 않았다. <표 1>은 연구진의 검토를 거쳐 몇 가지 문제점이 발견되었다. 우선 문법을 명시적으로 제시하지 않고 간단한 대화를 중심으로 구성하고자 하였지만 실제 학습자들이 교사 없이 자율학습으로 진행된다는 점을 고려하면 문형을 제시하여 대화의 활용도를 높이는 것이 효율적이라는 것이다. 또한, 체계적인 교과과정을 위해 정규과정 교재를 토대로 구성하고자 하였지만 해외 학습자의 학습 목적이나 상황을 고려한다면 학교생활과 같은 주제나 외국인청에 간다는 등의 내용은 필수적인 것이 아닐 수 있다는 것이다. 이러한 해외 한국어 학습자 변인을 고려하여 수정된 2차 구성은 <표 2>와 같다.

7) <그림 2>의 (3), (4)와 같이 학습자는 자신이 녹음한 내용과 모범 발화의 일치 정도를 확인할 수 있다.

〈표 2〉 스마트폰 앱의 2차 단원 구성

| 실물 교재 | | 스마트폰 앱 | | |
|-----------|----|--------|------------|--|
| 항목 | 번호 | 항목 | 번호 | 예시 |
| 핵심문형(문형1) | 1 | 제목 | 1 | 어디에 가요? |
| 어휘 | 2 | 어휘 | 2 | 어디, 식당, 커피숍, 집, 학교, 은행, 마트, 약국, 병원, 도서관 |
| | | 문형① | 1 | 에 가요 |
| 기본 연습① | 3 | 문장 연습 | 1, 3 | 어디에 가요? 식당에 가요, 커피숍에 가요, 집에 가요, 학교에 가요. |
| 표현(문형2) | 4 | 기본 대화① | 3, 9 | 학생: 어디에 가요? 학생2: 식당에 가요. |
| 기본 연습② | 5 | 문형② | 4 | 네, 아니요 |
| 말하기 연습 | 6 | 문장 연습 | 4, 5 | 은행에 가요? 네, 은행에 가요, 아니요, 병원에 가요 |
| 쓰기 연습① | 7 | 기본 대화② | 5, 9 | 학생: 집에 가요? 학생2: 네, 집에 가요. 학생3: 마트에 가요? 학생4: 아니요, 약국에 가요. |
| 쓰기 연습② | 8 | | | |
| 발음 연습 | 9 | 기본 대화③ | 6, 9 | 학생: 어디에 가요? 학생2: 커피숍에 가요. 학생3: 도서관에 가요? 학생4: 아니요, 마트에 가요. |
| 대화 연습① | 10 | | | |
| 대화 연습② | 11 | 실전 대화 | 10, 11, 12 | 학생: 안녕하세요? 학생2: 안녕하세요? 어디에 가요? 학생: 마트에 가요, 집에 가요? 학생2: 아니요, 은행에 가요. |
| 대화 연습③ | 12 | | | |

삽화를 추가 제작하고 앱 프로그램을 구성하는 과정에서 한 단원을 학습하는 소요 시간이 길다는 것이 문제점으로 지적되었다. 간편하게 수시로 학습할 수 있다는 스마트폰 앱의 장점을 살리기 위하여 각 단원을 세 부분으로 나누어 〈표 3〉과 같이 구성하게 되었다.

〈표 3〉 스마트폰 앱의 단원 구성

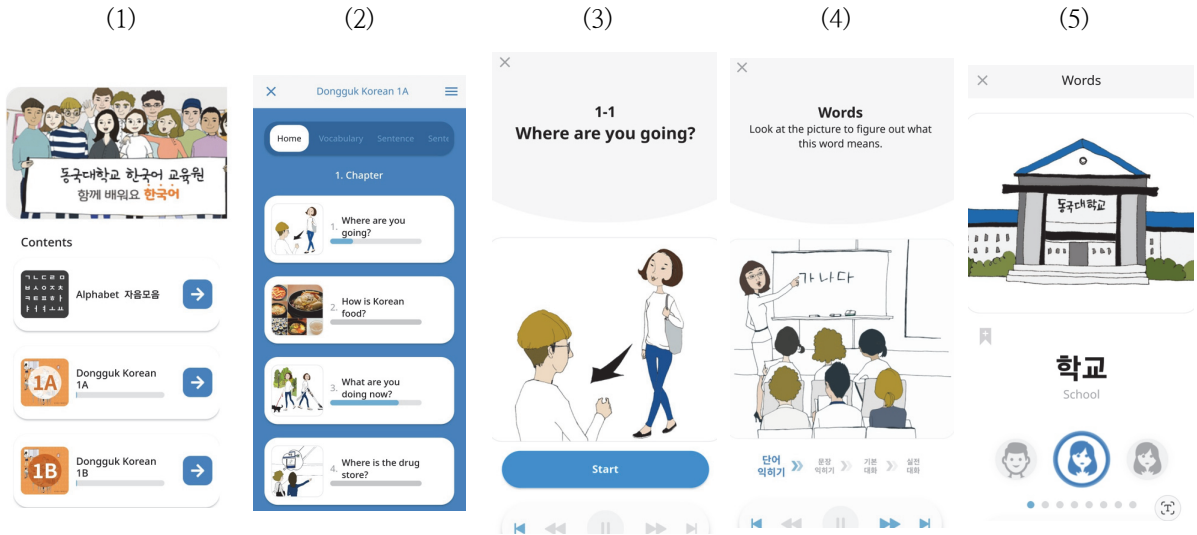
| 단원 | 소단원 | 어휘 | 문형 | 문장 연습 | 대화 연습 | 활용 |
|----|-----|-------|-------|--------|--------|--------|
| 1 | 1-1 | 어휘 | 문형1 | 문장 연습1 | 기본 대화1 | 실전 대화1 |
| | 1-2 | 어휘 | 문형2 | 문장 연습2 | 기본 대화2 | 실전 대화2 |
| | 1-3 | 어휘 복습 | 문형 복습 | 문장 복습 | 기본 대화3 | 실전 대화3 |

한 단원을 세 개의 소단원으로 구분하여, 소단원1과 소단원2는 해당 단원에서 학습할 문형1과 문형2를 중심으로 어휘, 문형, 문장, 기본 대화, 실전 대화를 학습하고 소단원3은 이를 복습 및 통합하는 학습으로 구성하였다. 소단원3의 어휘, 문형, 문장은 소단원1과 소단원2의 복습이고 기본 대화와 실전 대화는 앞의 두 소단원의 내용을 통합하는 방식이다.

3.4. 스마트폰 앱의 주요 기능

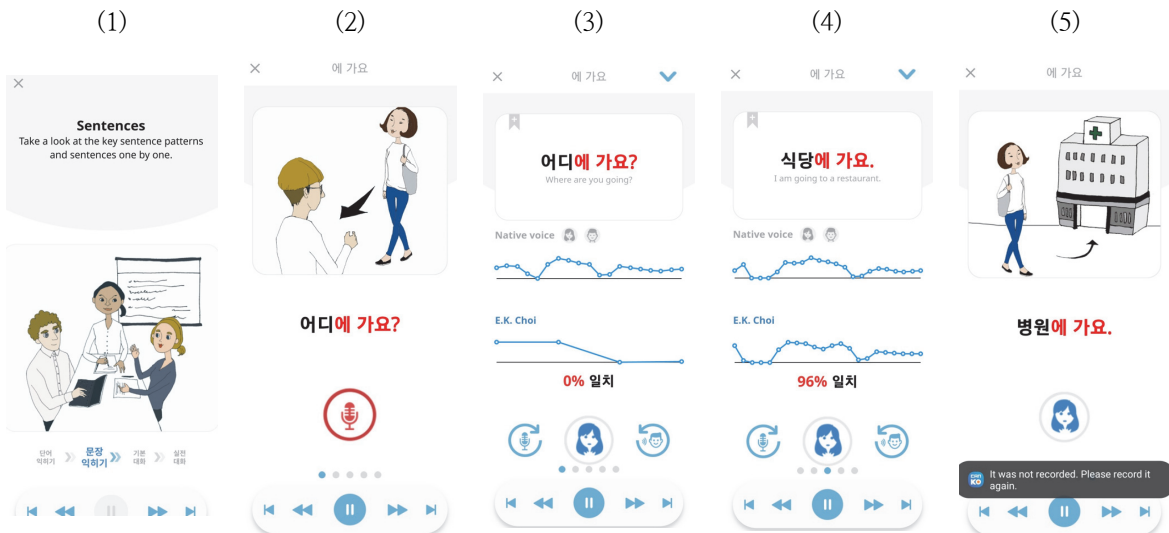
스마트폰 앱의 주요 기능을 항목별로 살펴보면 다음과 같다.

〈그림 1〉 메인 화면 및 어휘



〈그림 1〉의 (1)은 스마트폰 앱의 메인 화면으로 전체 구성의 목차를 알 수 있다. (2)에서 학습 단원으로 들어가면 (3)에서 본격적인 학습이 시작된다. (4)와 (5)는 어휘 연습으로 처음에는 영어 번역 없이 ‘학교’만 제시되고 두 번째에는 ‘학교’와 ‘school’이⁸⁾ 함께 제시된다. 음성을 들으면서 어휘 학습을 하게 된다.

〈그림 2〉 녹음 및 일치도 확인



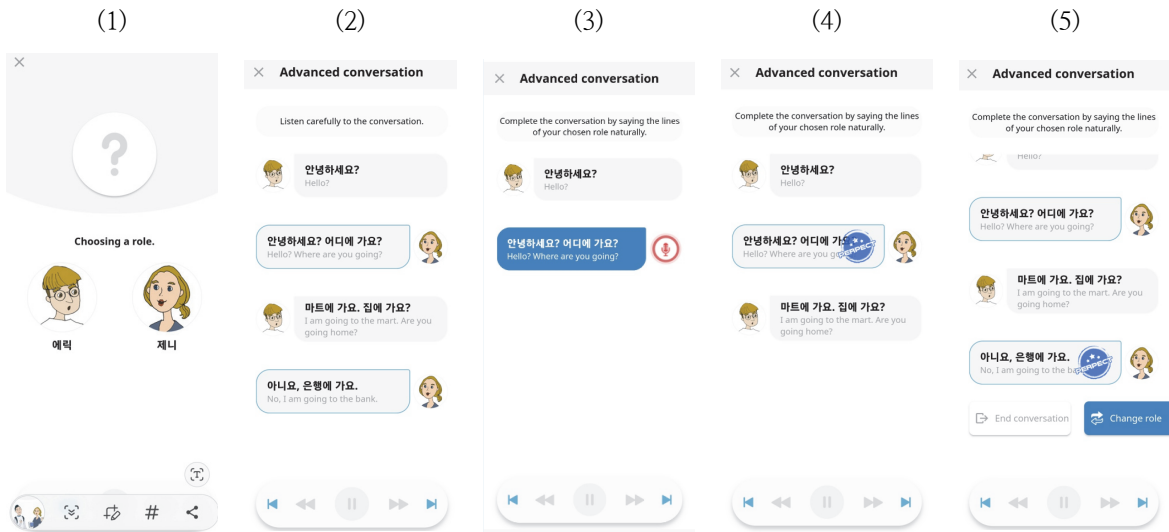
8) 스마트폰 앱은 해외 학습자의 언어로 번역이 제공된다. 현재 영어, 일본어, 중국어, 베트남어, 태국어, 인도네시아어, 스페인어, 프랑스어, 독일어, 이탈리아어 등으로 준비 중이다.

〈그림 2〉는 문형에 대한 문장 연습이다. 자율학습을 위하여 문형에 대한 의미와 용례는 번역으로 제공하고 개별 문장 연습을 통해 익히는 과정이다. 개별 문장을 듣고 학습자가 녹음하면 자신의 발화가 모범 발화와 얼마나 일치하는지를 수치와 모형으로 확인할 수 있다. 〈그림 2〉의 (3)은 의미 전달이 어려울 정도로 부정확한 경우이고 (4)는 거의 일치하는 경우이며 (5)는 녹음을 하지 않은 경우를 나타낸다. 학습자는 이를 참고하여 반복적으로 녹음하며 발음의 정확도를 높이는 연습을 할 수 있다.

〈그림 3〉 기본 대화 연습

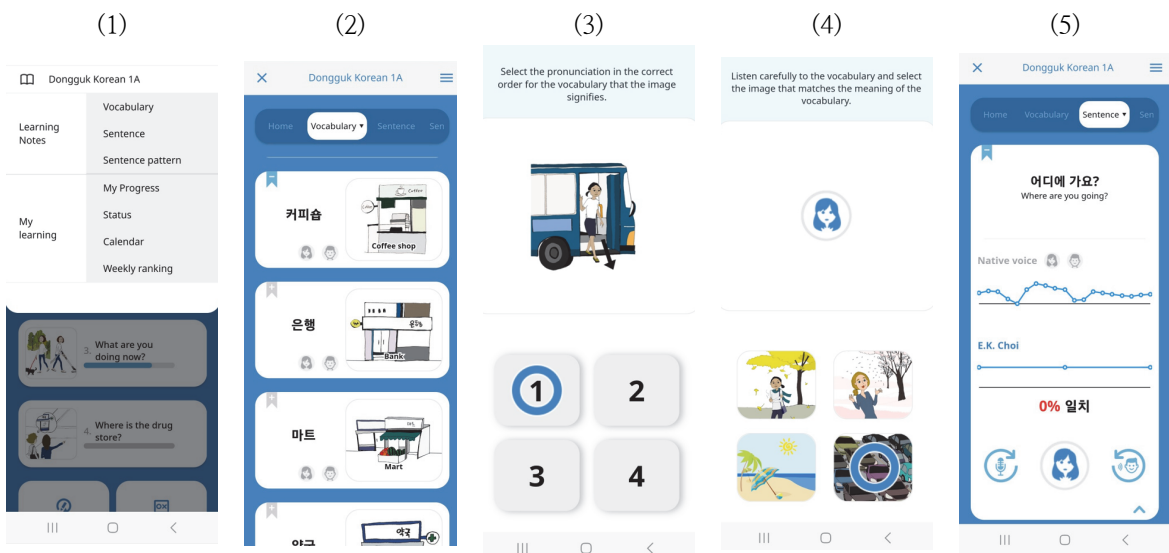
〈그림 3〉은 기본 대화 연습이다. 〈그림 3〉의 (1)과 같이 기본 대화를 듣고 (2)에서 대화에 맞는 대답으로 자신의 발화를 녹음할 수 있다. 〈그림 3〉의 (3)은 의미 전달이 어려울 정도로 부정확한 경우이고 (4)는 거의 일치하는 경우이며 (5)는 녹음을 하지 않은 경우를 나타낸다. 학습자는 이를 참고하여 반복적으로 녹음하며 의사소통의 정확도를 높이는 연습을 할 수 있다. 문장 연습에서는 개별 문장의 발음과 억양의 정확도를 모형과 수치로 표시하였지만 기본 대화 연습에서는 의사소통의 가능 정도를 고려하여 상(perfect), 중(very good), 하(bad)의 3단계로 확인하도록 하였다.

〈그림 4〉 실전 대화 연습



〈그림 4〉는 실전 대화 연습이다. 실전대화에서는 (1)과 같이 역할을 선택하여 양쪽 대화를 번갈아 모두 연습하게 된다. (2)는 제니를 선택한 경우로 자신이 선택한 역할이 파란색으로 표시되며 순차적으로 대화가 진행되는 것에 따라 연습하게 된다. (3)에서와 같이 자신이 선택한 역할을 녹음하며 연습할 수 있는데 (4)와 같이 녹음한 결과가 표시된다. 이 결과는 다음 대화가 이어지면 (5)와 같이 사라지고 다음 단계의 대화로 이어진다. 이것은 이전 자신의 결과에 상관없이 대화를 이어가 대화를 완성하도록 하여 학습 성취감을 높이기 위함이다. 대화를 마치면 다른 역할을 선택하든 그 역할을 다시 하든 반복적인 연습이 가능하다.

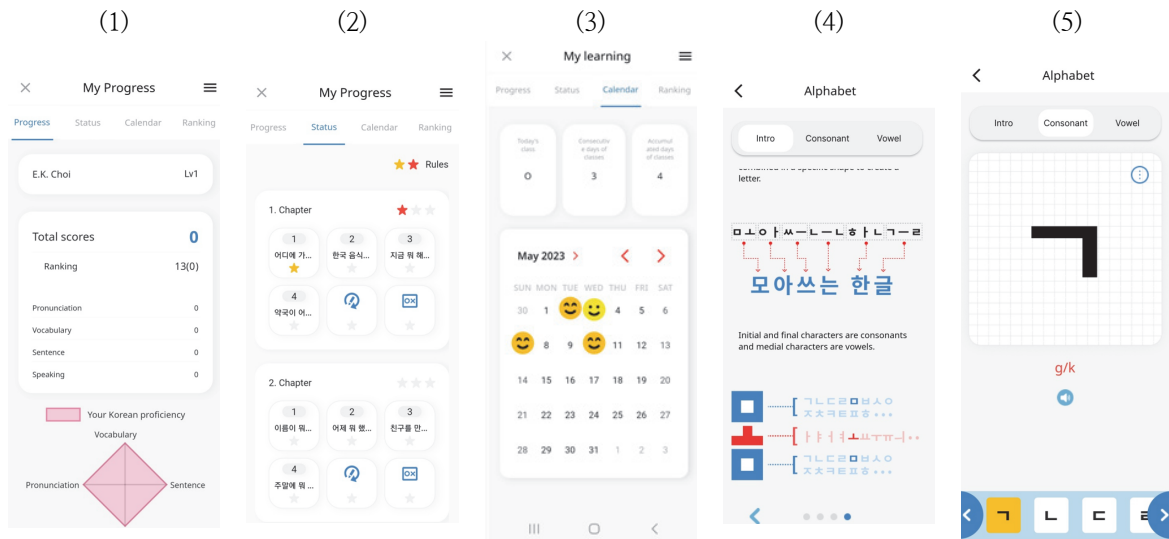
〈그림 5〉 복습 및 평가



〈그림 5〉는 복습 및 평가이다. (1)과 같이 별도의 세션에서 자신의 학습 과정을 정리하여 열람할 수 있다. (2)는 어휘 세션으로 '커피숍'과 같이 개별 학습의 중요도에 따라 표시가 가능하며 (3), (4)와 같이 개별 어휘를 복습 및 평가할 수 있다. 문장의 경우에도 (5)와 같이 자신의 학습 결과를 재확인하여 필요한 부분을 복습할 수 있어 자기주도 학습이 가능

하도록 하였다.

〈그림 6〉 학습 분석 및 부가 기능



〈그림 6〉은 부가 기능의 일부이다. (1)과 같이 학습 활동이 분석되어 제시된다. 발음, 어휘, 문장, 말하기 등의 항목별 수치가 표시되어 전체적인 자신의 학습 성과 정도를 확인할 수 있으며, (2)는 단원별 진행사항이고 (3)은 일별 학습 상황으로 자신의 학습 상황에 대한 분석을 참고하여 자기주도 학습이 가능하도록 하였다. (4)와 (5)는 한국어를 처음 접하는 학습자를 위한 한글자모 연습이며, 이 외에도 주요 인사표현과 감정표현 연습 등이 부가 기능으로 제공된다.

4. 결론

본 연구는 D대학에서 개발한 한국어 초급 말하기 스마트폰 앱의 개발 배경, 개발의 목적과 기능, 단원 구성과 주요 기능을 중심으로 학습용 앱 개발의 실재를 살펴보았다. 다른 교육 자료와 마찬가지로 학습용 앱도 학습 목적과 학습자변인, 개발자의 의도에 따라 다양한 방식으로 제작될 수 있을 것이다. 학습자로 개발의 목적과 기준에 맞도록 제작되었는가가 개발의 결과를 의미 있게 한다고 하겠다. 이에 3.2.에서 제시한 스마트폰 앱 개발의 목적과 기준에 내용과 기능이 부합하는지를 정리해 보고자 한다.

D대학 스마트폰 앱은, 정규과정 주교재를 토대로 체계적인 교과과정으로 구성하였다. 일부 해외 학습자 변인을 고려하여 주제와 내용이 수정되었고 학습 시간을 감안하여 핵심 내용을 추려 제작되었으나 전체적인 구성은 정규과정의 교육적 가치를 그대로 반영하였다. 둘째, 핵심적인 내용을 중심으로 세분화하여 구성하여 학습의 수월성을 추구하였다. 각 단원은 세 개의 소단원으로 구성하였으며 각 소단원의 항목도 개별 학습이 이루어질 수 있도록 하였다. 셋째, 학습자와 콘텐츠 간 상호작용이 가능하도록 구성하였다. 예를 들면, 학습자가 녹음하면 발화 내용을 분석하여 수치와 모형으로 나타내고 그 결과를 참고하여 발화를 수정하여 다시 녹음하면 이전보다 나아진 결과를 받게 된다. 넷째, 교사의 지도 없이 자율 학습이 가능하도록 구성하였다. 필요한 경우, 학습자의 모어로 번역을 제시하였으며 다양한 예문을 제시하여 이해를 도왔다. 다섯째, 학습자의 자기주도 학습이 가능하도록 구성하였다. 별도의 세션에서 자신의 학습 과정을 정리하여 열람할 수 있도록 하였으며 일별 학습 상황을 확인하여 자기주도 학습이 가능하도록 하였다. 여섯째, 학습 활동에 대한 정확한 피드

백 및 평가 분석이 이루어지도록 구성하였다. 문장과 대화 연습에서 녹음 기능을 활용하여 자신의 발화의 정확성을 높일 수 있도록 피드백을 제공하였고, 복습과 평가를 통해 성취 정도를 확인할 수 있도록 하였으며 학습 결과 분석을 제공하여 보완해야 할 점을 파악할 수 있도록 하였다.

본 연구에서 살펴 본 D대학 스마트폰 앱은 위에서 언급한 여러 교육적 장점을 갖추었다고 볼 수 있으나, 녹음의 편의성이나 피드백의 효과 등 향후 학습자와 전문가의 실제 사용을 통해 검증되고 보완되어야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김민영(2022), 한국어 화상 수업에서의 앱 도구 사용에 관한 파일럿(pilot) 연구-우랄연방대 한국어 학습자를 대상으로, 학습자 중심교과연구 22-14, 학습자중심교과교육학회, 1-17. Kim, M. Y.(2022), *A Pilot Study on the Use of App Tools in Synchronous Video Korean Lectures*, Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction 22-14, Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction, 1-17.
- 김성조·곽지영·손성희·한상미(2022), 온라인 한국어 교육 콘텐츠 개발의 구성 원리, 외국어로서의 한국어교육 64, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 1-40. Kim, S. J. · Kwak, J. Y. · Shon, S. H. · Han, S. M. (2022), *A Study on Compositive Principles of Online Korean Language Education Contents focusing on the Development Case of Y University Basic Level Online Korean Language Education Contents*, Teaching Korean as a Foreign Language 64. the Institute of Language Research and Education, Yonsei University, 1-40.
- 김소현(2019), 학습자 상황정보를 활용한 한국어 말하기 학습용 스마트 앱 개발 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문. Kim, S. Y.(2019), *A Study on the Development of Korean Speaking Learning Smart App: Utilizing the Learner's Contextual Information*, Master's Thesis, Hankuk University of Foreign Studies.
- 김은식(2016), 외국인근로자 대상의 한국어 학습용 앱 개발을 위한 기초 연구-말하기 학습을 위한 보조 교재형 앱을 중심으로, 부산교육대학교 석사학위논문. Kim, E. S.(2016), *A study on the development of learning Korean application for foreign workers: With focus on the type of training aid Application For learning speaking*, Master's Thesis, Busan National University of Education.
- 나장전(2016), 중국인 한국어 학습자를 위한 스마트폰 앱(App) 개선 방안 연구, 경희대학교 석사학위논문. Luo, C.(2016), *A Study on the Improvement of Smart-phone Applications for Korean Learners of Chinese Studies*, Master's Thesis, Kyung-Hee University.
- 문미숙(2018), 스마트폰 앱 활용 한국어 블렌디드 교수·학습 방안 연구-여성결혼이민자를 대상으로, 부산교육대학교 석사학위논문. Moon, M. S.(2018), *A Study on the Blended Teaching-learning Methods for Korean Using Smartphone Applications: Focusing on Married Immigrant Women*, Master's Thesis, Busan National University of Education.
- 박세은·윤재희·최세영·하수경·이경미(2020), 얼굴 합성과 추천 시스템을 이용한 사용자 친화적 한국어 회화 학습 앱 개발, 한국디지털콘텐츠학회논문지 21-12, 한국디지털콘텐츠학회, 2125-2133. Park, S. E. · Yoon, J. H. · Choi, S. Y. · Ha, S. J. · Lee, K, M(2020), *User-friendly Korean conversation learning application using face swap and personalized recommendation*, Journal of Digital Contents Society 21-12, The Digital Contents Society, 2125-2133.
- 박혜진(2016), 한국어 학습용 스마트폰 앱 평가 및 개선 방안 연구-안드로이드 앱을 대상으로, 건국대학교 석사학위논문. Park, H. J.(2016), *A Study on Evaluation and Improvement Plan for Smart-phone APP for Learning Korean Language*, Master's Thesis, Konkuk University.
- 사청(2022), 중국인 학습자를 위한 한국어 말하기 학습용 스마트폰 앱 분석 연구, 부산외국어대학교 석사학위논문. Sa, C.(2022), *A study on the analysis of smartphone apps for learning Korean speaking for Chinese learners*, Master's Thesis, Busan University of Foreign Studies.
- 설교·박덕유(2020), 중국 내 한국어 어휘 학습용 앱 설계를 위한 기초 연구, 학습자중심교과교육연구, 20-13, 학습자중심교과교육학회, 531-547. Xue, J. · Park, D. Y.(2020), *A Needs Analysis for Designing an App for Learning Korean Vocabulary in China*, Master's Thesis, Inha University.
- 안미애·Wei Qun·이미향(2018), 한국어 발음 학습과 자가 평가를 위한 스마트폰 앱(App) 개발 및 교육적 적용 방안 연구-중국인 한국어 학습자를 대상으로, 이중언어학, 70, 이중언어학회, 167-195. Ahn, M. A. · Wei, Q. · Lee, M. H.(2018), *Development and Educational Application of Mobile App for Korean Pronunciation Study and Self Evaluation-focused on Chinese Korean Learner*, Bilingual Research 70, The Korean Society of Bilingualism, 167-195.
- 이유미·이연정(2019), 한국어 학습자의 의사소통 불안과 한국어교육용 앱(APP) 사용의 관련성 연구, 화법연구 43, 한국화법학회,

- 55-87. Lee, Y. M. · Lee, Y. J.(2019), *Study on the Relationship between Korean Language Learners' Communication Anxiety and Use of Smartphone Applications in Korean Language Learning*, Korean Speech and Discourse Analysis 43, The Korean Association of Speech Communication, 55-87.
- 전화연(2021), 중국어권 한국어 학습자의 한국어 학습용 앱 사용 요인 연구, 연세대학교 석사학위논문. Jeon, H. Y.(2021), *A Study on the Use Factors of Korean Language Education Apps for Korean language learners in Chinese-speaking countries*, Master's Thesis, Yonsei University.
- 정다솜·권순화·유승욱(2020), 한국어 어휘 학습을 위한 모바일 게임 앱 설계 및 개발 제언, 청람어문교육 76, 청람어문교육학회, 235-276. Jeong, D. S. · Yoo, S. O. · Kwon, S. H.(2020), *Proposal for Design and Development of Mobile Game Apps for Learning Korean Vocabulary*, Journal of CheongRam Korean Language Education 76, Cheongram Language and Literature Education Society, 235-276.
- 최성현(2019), 한국어학습용 모바일 어휘게임 앱 개발을 위한 기초적 연구-중급 학습자를 중심으로, 가톨릭관동대학교 석사학위 논문. Choi, S. H.(2019), *A Fundamental Study on the Development of Mobile Vocabulary Game Application for Learning Korean: Focusing on Intermediate Learners*, Master's Thesis, Catholic Kwandong University.
- Lan Ying(2019), 중국인 한국어 초급 학습자를 위한 한자어 어휘 교육용 앱 개발의 기초 연구, 이화여자대학교 석사학위논문. Lan Ying(2019), *A Basic Study on the Development of Sino-Korean Vocabulary Educational App for Chinese Novice Learners in Korean*, Master's Thesis, Ewha Womans University.
- 동국대학교 한국어교육원, https://interlang.dongguk.edu/index_kr.php (검색일: 2023년 5월 7일).
- 세종학당재단, <https://www.ksif.or.kr/ste/ksf/hkd/lochkd.do?menuNo=20101800> (검색일: 2023년 5월 7일).

한국어 중급 단계 교재 개발과 활용의 실제

- 서울대 정규과정 새 교재 ‘한국어 3’과 ‘한국어 4’ 교재를 중심으로 -

김정현(서울대학교) · 이정덕(서울대학교)

1. 서울대 한국어 교재 개발 배경

한국어 교재는 지난 20여 년간 교육내용, 교수법, 매체, 학습자 언어 등의 측면에서 초점화되고 병합되어오면서 발전해 왔다. 민현식(2000)에서 교재의 13가지 개선/개발 방향¹⁾을 제시하였고, 학습자 중심의 표준적인 한국어 교재를 논의했던 박영순(2003)에서는 ‘교재의 체계적인 다양화’, ‘교재의 전문화’, ‘교재의 학술화’, ‘교재의 문화화’, ‘교재의 세계화’, ‘교재의 인터넷화’를 교재 발전 방향으로 제안한 바 있다.

사실 지난 20여 년간의 교재가 실제 교실 현장에서 많은 발전을 거듭해 왔음에도 저 두 논의의 이론적 범주를 벗어난 것으로 보기 어렵다. 그만큼 20여 년 전의 이론적 진단은 시간을 뛰어넘어 이미 교재의 방향성을 이론적으로는 거의 완벽히 제안해 주었다고 할 수 있다.

그런데 실제적 측면에서, 이론이 지향하는 정의적 진단을 구현해 내는 것은 쉬운 일이 아니다. 이지영(2004)에서 보듯이 근현대 한국어 교재의 특징을, 그 체제만 두고 보면 현재 상용되는 여러 교재들과 크게 다르지 않아 보이기가 한다. 도입-어휘와 문법-연습과 과제를 배치하는 단계만 보면 그렇다. 하지만 그간 한국어 교재는 여러 대학에서 지속적으로 개발해 오면서 어휘 문법 중심의 교육에서 의사소통 중심, 듣고 말하는 능력의 개발을 중점에 두고 발전을 거듭해 왔고 특정 목적의 교육을 위한 교재, 언어권별 교재, 언어기능별 교재 등으로 다양하게 확장되어 왔다. 이에 대한 상세한 발전 경과와 내용은 이해영 외(2017) “한국어 교재 사용 현황 조사 및 교재 개발 중장기 계획 수립 연구” 보고서에 상세하게 정리되어 있다. 특히 ‘국립국어원의 기 개발 교재 이외에 민간 및 대학 교육기관, 국가 기관에서 최근 5년간 개발한 교재 총 154종 545권을 포함하였다. 기관별 개발 교재별 권, 종을 확인한 후 교재의 난이도, 대상 학습자, 언어 기술 분리·통합 여부, 학습 목적 등을 기준으로 분석하였다. 아울러 한국어 교재 개발 지원 사업 현황을 확인하기 위하여 교재 개발 기간, 교재 개발 절차, 교재 개발 방식 등을 조사하여 한국어 교육자료 개발 절차(안)을 제안하였다.’에서 드러나듯 2011년부터 2017년까지 교재 개발이 왕성히 이루어졌음을 알 수 있다.

서울대학교 언어교육원 한국어교육센터에서 집필한 한국어 교재 역시 이 기간 동안에도 개발된 바 있다. 주지하다시피 서울대학교는 1963년 ‘재일교포 모국 유학생에 대한 국어교육’과정을 개설 운영했던 ‘어학연수소’로부터 출발하여 1969년

1) ①표준 교육과정을 만들고 그 교수요목에 따른 교재를 개발해야 한다. ②한국어 교육용 표준 문법에 바탕한 교재를 개발해야 한다. ③문법번역식 교육과 의사소통식 교육의 융합방식의 교재를 개발해야 한다. ④평가 기준을 고려한 교재를 개발해야 한다. ⑤매 과의 학습목표가 기술된 교재를 개발해야 한다. ⑥내용교열에 철저한 교재를 개발해야 한다. ⑦문화교육은 초급부터 이루어져야 한다. ⑧교사지침서가 동시에 제작되어야 하고 부교재가 다양하게 개발되어야 한다. ⑨기능통합형 교재를 개발해야 한다. ⑩기본어휘의 공동 고시가 필요하다. ⑪문어체와 구어체는 학습자 상황과 기능영역에 따라 조절하여야 한다. ⑫발음교육은 고급과정에서도 포함하여야 한다. ⑬제재를 다양화하여야 한다.

정식 개원 후 지난 60여 년 동안 현대 한국어교육의 산실로서 기능했다. 서울대학교 언어교육원 한국어교육센터 50년사(2019)에 의하면 1969년 어학연구소의 이름으로 ‘국어발음’, ‘국어문형-상하’, ‘국어독본’, ‘국어회화’ 등의 “재일교포 유학생 국어교재 총서”를 발간한 이래 ‘외국인을 위한 한국어독본(1970)’, ‘외국인을 위한 한자교본(1970)’, ‘한국어 1~3(1979, 명지출판사)’, ‘한국어 1~4(1994, 풍남출판사)’, ‘한국어 1~4, Practice Book 1~4(2000, 문진미디어)’, ‘Active Korean 교재 1(2006, 투판즈: 이하 동일), 2~3(2008), 4(2009), 워크북 1~2(2010), 3~4(2013)’, ‘서울대한국어_정규과정용 5(2012, 투판즈: 이하 동일), 1~2(2013), 3~6(2015)’, ‘서울대한국어+_학문목적 학습자용 기능별 교재 읽기·쓰기(2017, 서울대학교 출판문화원: 이하 동일), 말하기(2018), 듣기(2019)’ 등을 출간하였다. 이 외에도 단기 연수 교재(I LOVE KOREAN(2013), 사랑해요 한국어(2019))와 외국인을 위한 한국어 발음47(2009), 한자교재(2011), 방송교재(2007) 등 특정 목적 달성을 위한 교재 등도 출간한 바 있다.

앞서 국어원에서 수행된 ‘한국어 교재 사용 현황 조사 및 교재 개발 중장기 계획 수립 연구’ 조사 기간인 2011년부터 2017년까지 서울대 한국어는 정규 과정용 교재를 집중적으로 출간하였다. 이에 대한 특징을 정리해 보이면 다음과 같다.²⁾

2018년 10월을 기준으로 교재 개발 및 출판이 완료되어 현재 한국어 교육 센터 내의 다양한 교육 과정에서 사용되고 있는 교재는 다음과 같다. 1) 《서울대 한국어》: 정규 과정용 1 ~ 6 급 교재 성인 학습자를 대상으로 하는 약 200 시간의 정규 과정용 한국어 교재 시리즈로 1권부터 6권까지 출간되어 있다. 1급부터 6급까지 주 교재와 워크북으로 구성되어 있으며 각 권은 A권과 B권으로 분권되어 있다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 언어 기능을 한 과에서 학습하고, 듣기와 연계된 말하기 과제, 읽기와 연계된 쓰기 과제 수행으로 실제 언어를 사용하는 습득의 효과를 증대했을 뿐만 아니라 문화 해설, 문법 해설 및 활동 용 자료 등을 부록으로 제공하여 사용자의 편의성을 제고하고자 하였다. 또한 별책 자료로 제공하는 1권, 2권, 5권의 시디롬은 어휘 및 문법의 간단한 게임 및 연습, 읽기 텍스트 및 듣기 지문, 어휘 및 문법 목록, 오디오 파일, 수업용 보조 자료 등을 담아 수업용 및 자율 학습용으로 사용하도록 하였다. 본 교재 시리즈는 개원 이후의 축적된 교재 개발 경험을 바탕으로 요구 조사, 교재 분석 등의 실증적 자료, 교수 이론적 토대 등을 기반으로 개발한 교재라는 점에서 의의를 가진다.

그리고 2023년 6월 현재 새로운 정규반 교재로서 이미 출판된 서울대 한국어 1권과 2권 외 3권과 4권이 출판을 앞두고 있다. 이들 교재는 2020년부터 개발을 시작하였다. 이 발표는 중급 단계에 해당하는 서울대한국어 3권과 4권의 구성 내용 및 교수학습 방향을 소개하고 앞으로의 교재 개발 방향을 제안하는 데에 그 목적이 있다.

2. 신교재 개발 필요성

본 장에서는 2015년에 출판된 『서울대 한국어』 3, 4를 분석하여 장단점을 살펴보고, 그동안 교재 사용 과정에서 제기된 신교재 개발의 필요성을 상술하고자 한다.

2) 이는 서울대 언어교육원에서 출간한 한국어교육센터 50년사에 정리되어 있는 내용(55-56쪽)을 가져온 것이다.

2.1. 기존 교재 분석

『서울대 한국어』 3, 4는 정규 과정용 교재로 서울대 한국어의 시리즈 중 하나이며, 국제 통용 한국어 표준 교육과정 3, 4급에 준하는 학습자를 교육하기 위해 개발되었다. 서울대 한국어 3은 200시간 정도의 수업 분량으로 3A, 3B 주교재와 3A, 3B 워크북으로 구성되며, 서울대 한국어 4 역시 200시간 교육용으로 4A, 4B 주교재와 4A, 4B 워크북으로 구성되어 있다. 각 권에는 듣기 파일이 CD³⁾ 형태로 제공된다.

본 연구에서는 교재 평가에 대한 여러 연구 중 홍종명(2011)에서 제시한 교재 평가 기준 중 외적 구성, 내적 구성 항목을 기준에 따라 『서울대 한국어』 3, 4를 평가하고 분석하고자 한다⁴⁾. 홍종명(2011:425-435)에서는 교재의 외적 구성 요소에 대한 평가 기준으로 물리적 요소와 실용성, 시각 자료와 디자인, 편집 및 구성의 세 가지 기준을 제시하였다. 내적 구성 요소는 학습 내용, 언어 기능, 연습과 활동, 평가와 피드백 항목으로 분류한다. 본 연구에서는 홍종명(2011)을 교재 평가 기준으로 삼되, 외적 구성 요소는 기관 교재의 성격에 맞게 구성물, 분권 여부, 판형, 레이아웃과 시각 디자인, 번역 제공 여부의 항목으로 통합, 정리하였고 내적 구성 요소는 주제, 어휘, 문법, 발음과 억양, 문화로 구성된 학습 내용과 언어 기능, 연습과 활동, 평가와 피드백 항목에 교수 요목 종류, 단원 구성 부분을 추가하여 분석하였다. 다음 <표 1>은 『서울대 한국어』의 교재 세부 평가 내용을 정리한 것이다.

<표 1> 『서울대 한국어』 3, 4 평가 내용

| 분류 | 세부 내용 | | 『서울대 한국어』 3, 4의 특성 |
|-------|--------------|-----|--|
| 외적 구성 | 구성물 | | 주교재 A/B, 워크북 A/B, CD-ROM |
| | 판형 | | 210x280mm |
| | 레이아웃과 시각 디자인 | | 급마다 책과 페이지의 전체적인 색채를 통일함. 주교재는 컬러 인쇄, 워크북은 2도 인쇄. |
| | 번역 | | 새로 나온 어휘는 페이지 하단에, 문법 설명, 읽고 쓰기 지문, 문화 산책이 영어로 번역되어 있음. 단원의 목표 어휘는 단원 마지막 페이지에 자기 평가와 함께 제시됨 ⁵⁾ . |
| 내적 구성 | 교수 요목 종류 | | 주제 중심 혼합형 교수 요목 |
| | 단원 구성 | 주교재 | 도입 듣기-주제 어휘-문법과 표현-말하기-문법과 표현2-(읽고)말하기-듣고 말하기-읽고 쓰기-과제-문화산책-발음-자기평가 |
| | | 워크북 | 어휘-문법과 표현1, 2-(듣기 ⁶⁾) 3단원마다 복습 제공. |
| | 학습 내용 | | 단원별 주제 어휘, 언어 기능 표현과 연계된 문법과 표현, 발음과 억양 포함. 단원 주제와 관련된 사회문화적 내용을 담은 문화 항목 제공. |
| | 언어 기능 | | 기능 통합형. 읽고 말하기, 듣고 말하기 등 말하기 기능이 강조됨. |
| | 연습과 활동 | | 모든 연습에는 '보기'를 제공. 과제 활용 방법에 대한 안내를 부록에 제공. |
| | 평가와 피드백 | | 자기 평가 제공. |

3) mp3 파일은 출판사 홈페이지(www.twoponds.com)에서도 다운로드 가능하다.

4) 홍종명(2011)에서는 교재 평가 기준을 교수 학습 상황, 외적 구성, 내적 구성을 대분류 항목으로 설정하고 세부 평가 기준을 구체적으로 제시하였다. 홍종명(2011)에서 제시한 기준 중 교수 학습 상황은 분석의 기준으로 삼지 않았는데 이는 서울대 언어교육원이라는 기관, 학습자, 교사의 상황 요소가 이미 정해져 있기 때문이다.

5) 3급의 경우 자기 평가 뒤에 각 단원의 말하기 모범 대화와 주제 어휘의 번역이 제공된다.

6) 4급만 해당되며, '듣고 말하기'의 담화 기능 표현을 상황별 대화 연습을 통해 익히는 활동이다.

2.2. 기존 교재의 장단점

본 절에서는 앞 절에서 분석한 결과를 바탕으로 기존 교재의 장점과 단점에 대해 상술하겠다.

외적 구성적 측면에서 『서울대 한국어』는 급별로 주색을 정하고, 해당 급 주색과 인접 급 색을 대비시킨 디자인으로 단원과 교재 항목을 시각적으로 구분한 점이 특징이다. 그러나 다른 한국어 교재⁷⁾에 비해 책 크기가 크고 무거운 편이다. 또한 문법 설명과 과제 활용 방법이 교재 뒤쪽에 제시되어 교재의 분량이 더 늘어나고, 학습자들이 수업 시간에 문법 설명을 참고하기가 어렵다는 단점이 있다. 각 단원의 목표 어휘인 주제 어휘의 번역이 해당 어휘가 출현하는 페이지에 바로 제공되지 않는다는 것 역시 학습자들의 학습 편의성에 영향을 주는 요소이다.

내적 구성적 측면에서 『서울대 한국어』는 하나의 주제를 바탕으로 어휘, 문법과 표현, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 고루 연습할 수 있다는 장점이 있다. 다만 한 급 내에서도 주제가 겹치는 단원(옛날이야기와 신화/동물과 식물)과 변화하는 사회 양상을 반영하지 못한 단원(남자와 여자)이 있고, 한 단원을 이틀에 걸쳐 수업할 때 1일 차와 2일 차의 학습 내용에 편차가 크다는 단점이 있다. 특히 200시간을 기준으로 하는 정규 과정에서 『서울대 한국어』로 수업이 진행될 경우 1일 차는 어휘와 문법과 표현 같은 언어 지식의 학습에 초점이 맞춰지고 2일 차는 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기술, 언어 기능 연습과 과제 활동에 초점이 맞춰진다. 1일 차에 문법과 표현을 모두 학습하는 4급 수업은 교사나 학습자의 1일 차 수업에 대한 부담이 클 수밖에 없다. 3급은 역시 이틀에 걸쳐 문법과 표현을 교육해야 하기 때문에 부담이 크다.

학습 내용적 측면에서 살펴보면, 『서울대 한국어』는 어휘의 연습과 활동에서 주제 어휘의 의미 확인에 그치지 않고 이를 이용한 말하기 연습 문제를 제공하고 있다는 점이 돋보인다. 3급 교재의 경우 주제와 밀접한 연관이 있는 어휘들을 세분화, 목록화하고 그 안에서 단계별로 다양한 말하기 활동을 수행할 수 있도록 구성되어 있다. 4급 교재의 경우 파생 접사를 활용한 어휘 확장을 꾀한다는 점이 장점이다. 다만, 어휘가 명사형으로 제시되는 경우가 많은데 이런 경우 의미는 알지만 언어 관계 서술어를 이용해 어휘를 활용해 표현하기 어렵다는 단점이 있다. 발음 역시 어휘 또는 문법과 관련된 발음과 억양을 제시하고 연습한다는 점에서 단원 내용과 연계되어 있으나 제시와 설명이 복잡하며 내용이 많아 교수, 학습에 어려움이 있었다. 또한 문화는 사회문화적 내용을 주로 담고 있어 수업 시간에 다루기보다는 학습자의 자율학습에 의존하게 된다는 활용 상의 문제가 있었다.

언어 기능적 측면에서 『서울대 한국어』는 기술 통합형으로 듣기, 말하기에서 의사소통 기능을 익힐 수 있는 통합형 연습과 활동이 돋보인다. 그러나 말하기의 경우 모범 대화를 기반으로 일부 어휘를 교체하는 연습이 부자연스러운 경우가 있고, 이후 연습하는 의사소통 기능과 맞지 않는 경우도 있었다. 듣기 역시 듣기 전 활동과 본 듣기 활동의 내용이 맞지 않거나 듣기 목적이 명확하게 드러나지 않는 단원이 꽤 있다. 특히 듣기에서 친구 사이에서의 일상적 대화가 많다는 점도 문제인데, 중급부터 공식적인 담화에 노출되는 시기이므로, 개인적, 사회적 상황에서의 대화뿐만 아니라, 강연, 인터뷰 같은 다양한 듣기 자료를 접할 수 있는 활동이 필요하다. 듣기 중 혹은 듣기 후 푸는 문제가 내용 이해(전체 내용/세부 내용) 확인에 그치고 있다는 점도 아쉽다. 읽기의 경우 다양한 장르의 텍스트를 다루고 있다는 점이 장점이나, 텍스트 구조를 파악하는 연습과 읽기 전략 연습을 찾아보기 어렵다는 단점이 있다. 특히 쓰기는 읽은 글을 주제에 맞게 모방하는데 그치고, 결과 중심 쓰기 형식인 점이 아쉽다. 다양한 장르의 글을 형식에 맞게 단계적으로 써 보는 활동, 각 단계에서 교사, 혹은 학습자 간 피드백을 반영하여 학습자 스스로 내용을 수정하는 과정적 쓰기 활동이 필요하다.

지금까지 살펴본 바와 같이 『서울대 한국어』는 장점이 많은 교재이나, 아쉬운 부분도 많다. 새로 개발된 『서울대 한국어⁺』에서는 기존 교재의 장점을 살리고, 교수, 학습 과정에서 교재 활용성을 높일 수 있는 방향으로 단점을 개선하고자

7) 『이화 한국어』의 크기는 188×254mm에 불과하다.

하였다.

3. 신교재 개발 방향

본 장에서는 신교재인 『서울대 한국어+』3, 4의 개발 방향과 교재 구성 체제를 기존 교재와 비교하여 소개하고자 한다.

3.1. 외적 구성적 측면

기존 『서울대 한국어』는 책 크기가 크고 무거운 편이었다. 책 크기의 경우 디자인과 활자 크기 등에 영향을 줄 수 있으므로 크기는 줄이지 않고 종이의 질을 달리하여 기존 교재보다 가볍게 만들어 편의성을 높였다. 특히 기존 교재에서 ‘문법과 표현’에 대한 설명이 부록으로 제시되어 학습자들이 수업 시간에 ‘문법과 표현’에 대한 설명을 찾아보기가 어렵다는 단점이 있었는데 이를 북인북(book in book) 형태로 만들어 참고서처럼 휴대하여 찾아볼 수 있도록 책 구성을 달리 하였다. 또한 음성 파일 역시 음성 파일이 필요한 부분에 QR코드로 제시하고 웹 공간에 mp3 파일을 탑재하여 별도의 재생 장치 없이 바로 음성 파일에 접근할 수 있도록 하였다. 각 단원의 목표 어휘인 주제 어휘의 번역이 해당 어휘가 출현하는 페이지에 바로 제공되지 않는다는 것 역시 학습 편의성에 영향을 주는 요소였는데 새 교재에서는 출현 페이지 하단에 주제 어휘 번역을 제공하고 시각 자료를 제시해 주제 어휘에 대한 학습자의 이해를 돕고자 하였다. 또 새 단어가 제시된 경우 하단에 번역을 제공하였다. 읽기 텍스트나 문화는 3급, 4급 수준의 학습자가 충분히 이해할 수 있는 수준으로 기술하여 번역에 의존하지 않고도 텍스트의 의미를 파악할 수 있도록 집필하였다.

3.2. 내적 구성적 측면 - 4급 교재를 중심으로

기존 『서울대 한국어』의 단원 주제 중 반복되는 주제와 사회 변화에 맞지 않는 주제를 수정하였다.⁸⁾ 아래 <표 2>에 구 교재 『서울대 한국어4』와 신 교재 『서울대 한국어+4』의 주제를 비교하여 정리하였다.

<표 2> 『서울대 한국어』 4과 『서울대 한국어+』 4의 단원 주제 비교

| 단원 | 『서울대 한국어』4 주제 | 『서울대 한국어+』4 주제 | |
|-----|---------------|----------------|------------|
| 1단원 | 적성과 진로 | 진로와 적성 | |
| | | 진로 | 능력과 자질 |
| 2단원 | 건강한 삶 | 건강한 삶 | |
| | | 질병과 증상 | 건강한 습관 |
| 3단원 | 스포츠의 세계 | 선택과 변화 | |
| | | 만족과 후회 | 사회 변화 |
| 4단원 | 남자와 여자 | 기후와 문화 | |
| | | 날씨와 기후 | 기후와 문화의 특징 |
| 5단원 | 숙담과 관용어 | 여행의 즐거움 | |
| | | 아름다운 풍경 | 여행의 기쁨 |

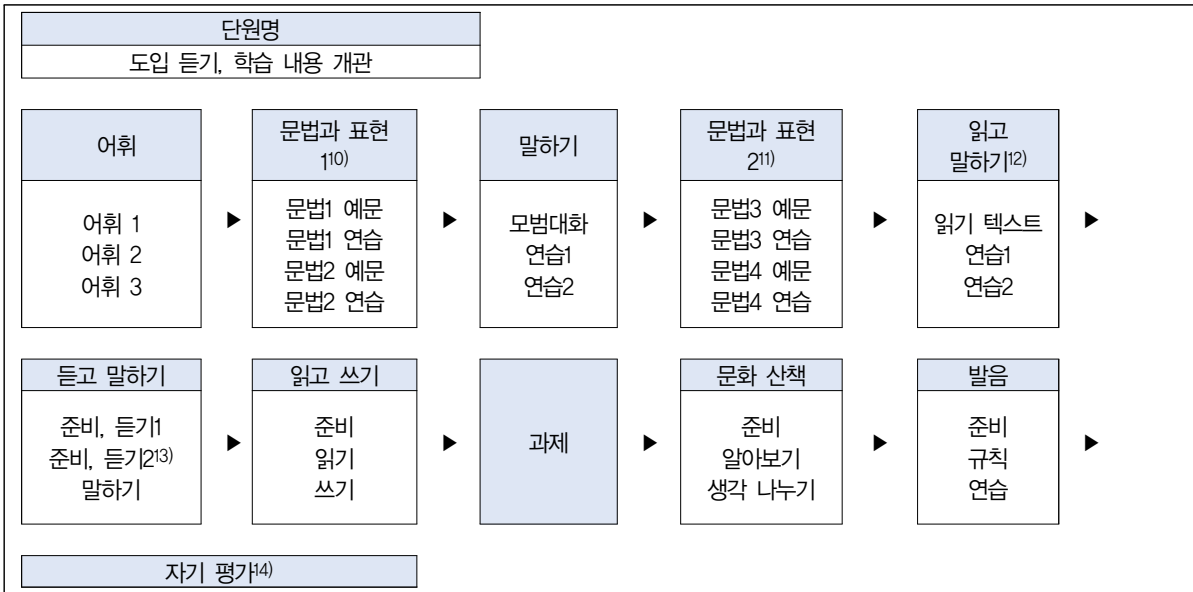
8) 3급의 경우, 기존 교재가 일상생활과 밀접한 관련이 있는 주제들을 담고 있어서 이러한 큰 틀을 유지하되 사회 변화에 맞지 않는 내용들을 대거 수정하고 3급 수준에 맞지 않는 어휘와 표현들을 정리하였다.

| | | | |
|------|-----------|-----------|-----------|
| 6단원 | 공연과 축제 | 공연과 축제 | |
| | | 함께 즐기는 축제 | 감상과 평가 |
| 7단원 | 울고 그림 | 숫자로 보는 세상 | |
| | | 조사 결과 | 통계와 그래프 |
| 8단원 | 흥미로운 세상 | 대중문화 | |
| | | 스타와 대중문화 | 대중문화의 영향 |
| 9단원 | 한국의 대중문화 | 스포츠의 세계 | |
| | | 흥미진진한 경기 | 경기와 규칙 |
| 10단원 | 옛날이야기와 신화 | 태도와 평가 | |
| | | 태도 | 행동 평가 |
| 11단원 | 언어와 생활 | 대인 관계 | |
| | | 부탁과 거절 | 사회생활 |
| 12단원 | 소중한 환경 | 옛날이야기의 교훈 | |
| | | 속담과 생활 | 옛날이야기 |
| 13단원 | 여행의 즐거움 | 논란거리 | |
| | | 사회 문제 | 의견과 비판 |
| 14단원 | 숫자의 세계 | 언어와 생활 | |
| | | 다양한 언어 사용 | 흥미로운 언어 |
| 15단원 | 동물과 식물 | 소중한 환경 | |
| | | 환경 문제와 원인 | 환경 보호 |
| 16단원 | 과학의 신비 | 동물과 식물 | |
| | | 반려동물의 의미 | 멸종과 보호 |
| 17단원 | 만남과 헤어짐 | 과학과 생활 | |
| | | 일상생활 속 과학 | 과학 지식의 활용 |
| 18단원 | 흥부와 놀부 | 잊지 못할 인연 | |
| | | 소중한 인연 | 추억 |

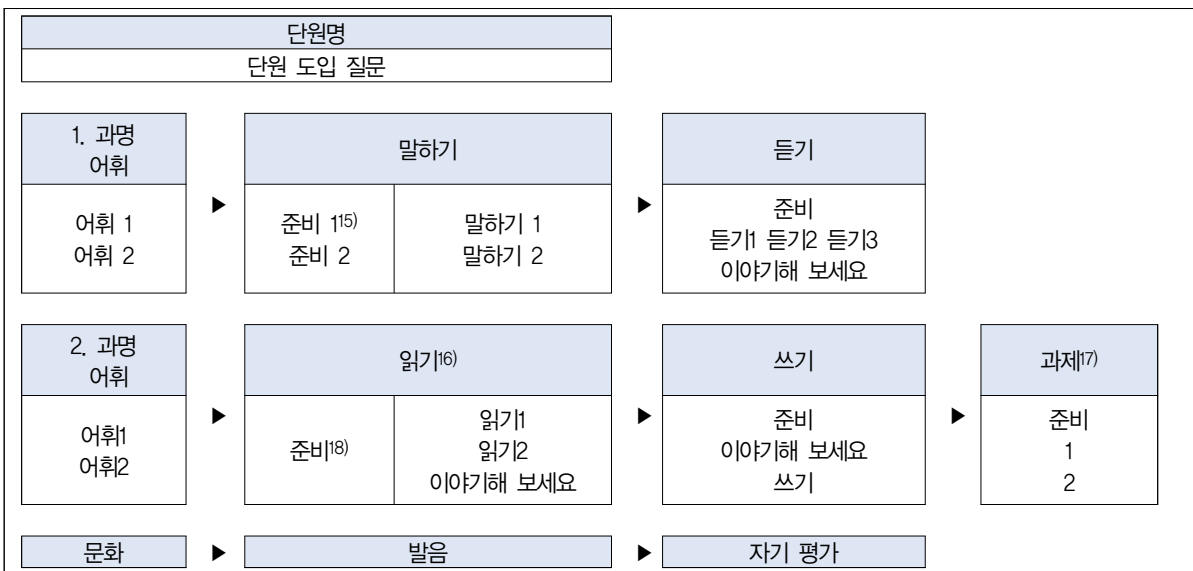
위의 <표 2>에서 알 수 있듯이 『서울대 한국어⁺』는 하나의 단원 주제 아래에 두 개의 하위 주제를 나누어 각 과에서 보다 구체적인 내용을 다룰 수 있도록 집필되었다. 이것은 후술할 단원 구성과 연계되어 관련 언어 기술, 기능을 보다 효과적으로 학습할 수 있도록 고안된 것이다. 학습 내용(언어 지식)인 주제 어휘와 문법과 표현이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 같은 언어 기술과 연계될 수 있도록 구성하였다.

기존 교재인 『서울대 한국어』를 활용하여 수업을 할 경우 1일 차와 2일 차 수업 내용이 달라 교수, 학습 과정상 균형이 안 맞는다는 아쉬움이 있었다. 이에 『서울대 한국어⁺』에서는 두 개로 나뉜 각 과에 어휘, 문법과 표현을 각각 구성하고, 관련 언어 기술을 연계해 1일 차 수업과 2일 차 수업의 균형을 꾀하였다. 전은주(2016)에서는 단원 구성 체제와 수업 과정을 명시적으로 확인할 수 있는 틀을 제안하였는데, 이를 활용해 『서울대 한국어』와 『서울대 한국어⁺』의 단원 구성을 비교해 보겠다⁹⁾.

9) 3급과 4급 교재의 단원 구성은 유사하므로, 4급 교재를 중심으로 기술하고, 특이 사항은 따로 각주에 설명을 붙였다.



〈그림 1〉 『서울대 한국어』 4의 단원 구성



〈그림 2〉 『서울대 한국어+』 4의 단원 구성

- 10) 4급 교재에서 문법과 표현1은 주로 일상 대화에서 사용되는 문법이며, 예문 역시 대화로 제시된다.
- 11) 4급 교재에서 문법과 표현2는 주로 공식적 상황, 글쓰기에서 사용되는 문법이며, 예문은 문장으로 제시된다.
- 12) 3급 교재의 경우 문법과 표현2 역시 일상 대화에서 주로 사용되는 문법을 학습한다. 3급 교재의 경우 문법과 표현2 뒤에는 말하기 2가 이어지며, 말하기1과 말하기2의 연습과 활동은 유사하다.
- 13) 4급의 듣기 2는 일상적 대화로 구성되며, 해당 대화에서 의사소통 기능 표현을 확인하고 워크북과 주교재의 듣고 말하기에서 의사소통 기능 표현을 연습한다.
- 14) 3급 교재의 경우 각 단원의 자기 평가 다음 페이지에는 주제 어휘와 말하기1, 말하기2의 번역을 실었다. 4급 교재의 경우 자기 평가 페이지의 상단에 주제 어휘의 목록이 번역과 함께 제시된다.
- 15) ‘문법과 표현’과 연계된 기능 표현 연습이며, 상황, 그림을 보고 간단한 대화를 구성해 보는 활동이다. 일상 대화에서 사용되는 표현을 주로 연습한다. 해당 페이지 하단에 ‘문법과 표현’의 예문과 설명을 찾아볼 수 있도록 복인본 책의 페이지가 안내된다.
- 16) 3급의 경우, 준비에서 주제와 관련된 ‘문법과 표현’ 3, 4가 포함된 예문을 제시하여 학습자가 배운 문법과 표현을 상황과 맥락 속에서 자연스럽게 인식할 수 있도록 하였다. 그리고 구어체가 사용된 일상생활과 밀접하게 관계된 읽기 텍스트를 읽기1에 배치하고

<그림 1>과 <그림 2>에서 알 수 있듯이 『서울대 한국어』와 『서울대 한국어+』의 단원 구성에는 상당한 차이가 있다. 『서울대 한국어』는 문법과 표현이 단원 앞부분에 명시적으로 제시돼 교재를 처음 접할 경우 어휘와 문법 학습이 증시되는 듯한 인상을 받을 수 있다. 또한 ‘문법과 표현’이 언어 사용 맥락 없이 제시되어 관련된 의사소통 기능이 명시적으로 드러나지 않는다는 문제도 있다. 『서울대 한국어+』에서는 ‘문법과 표현’의 예문과 설명을 별도의 참고서 형식의 ‘문법과 표현 설명’(북인북 형식)에 담아 ‘문법과 표현’이 전면에서 드러나지 않도록 하였고, 의사소통 기능 중심으로 연습을 구성해 해당 ‘문법과 표현’의 주된 기능을 알 수 있도록 하였다¹⁹⁾. 주제 어휘의 경우 『서울대 한국어』에서는 단원 전체의 주제 어휘가 단원 앞부분에 제시되고 1일 차에 모두 교수, 학습하게 돼 상당한 부담이 되었다. 각 단원이 두 개의 과로 나뉘므로 1과와 2과에 각각 주제 어휘를 배치하여 수업의 균형을 맞출 수 있도록 하였다.

언어 기술은 1일 차에는 말하기듣기, 2일 차에는 읽기쓰기 활동을 배치하여 언어 지식인 어휘와 ‘문법과 표현’과 함께 관련된 언어 기술을 학습할 수 있도록 하였다. 특히 말하기의 모범 대화에서 어휘, 문법과 표현, 발음을 제시하여 학습할 언어 지식이 자연스럽게 노출되도록 하였다. 2과에서는 읽기, 쓰기 활동이 주로 진행되므로 상대적으로 학습자 간 상호 작용 활동이 줄어든다. 이에 2과 후반부에 과제를 배치하여 학습자 간 상호 작용 활동이 이뤄질 수 있도록 구성하였다. 또한 과제 활동은 준비 단계를 설정하여 과제 활동에 활용될 언어 지식 내용을 정리, 확인한 후 과제 활동을 수행할 수 있도록 하였다. 또한 과제 수행 시 필요한 준비물과 활동 방법을 교재 부록에 실어 교사들이 참고할 수 있도록 하였다.

지금까지 살펴본 바와 같이 『서울대 한국어+』는 새로운 단원 구성과 체제로 『서울대 한국어』가 가진 내용적 장점을 살리는 방향으로 집필되었다. 언어 지식 내용은 관련 언어 기능과 언어 기술과 밀접하게 관련되어 있으며, 학습자 간 상호 작용을 높일 수 있는 과제 활동을 고안하였다. 종이의 질 개선, QR 코드 제공 등 학습 편의성을 높이기 위해 고심하였으며 종이책과 함께 출판될 전자책은 새로운 학습 환경에서도 활용될 수 있을 것이다.

3.3. 3급 교재 중점 내적 구성적 측면

이에서는 3급 교재를, 담화 텍스트 유형과 그에 따른 단원별 배치 양상, 문어 텍스트 유형과 그에 따른 단원별 배치 양상을 살펴보고 3급 교재의 단원 구성 특성을 상세하게 살펴본다. 이를 통해서 신규 교재 구성의 차별성과 함께 신 교재의 단원 구성 내용과 그 활용 방안을 살펴보기로 한다.

3.3.1. 서울대 3급 교재의 담화 및 텍스트 유형

이에서는 국제 통용 한국어 표준 교육과정(2017)을 필터로 삼아 3급 교재의 담화와 텍스트별 구성이 어떠한지 살펴보기로 한다.

문어적 상황이 포함된 텍스트2, 3을 배치해 다양한 읽기 텍스트를 제공하고자 하였다.

- 17) 과제에서는 서울대학교 언어교육원(2020)에 제시된 ‘기능 중심 말하기 활동’과 ‘과제 중심 말하기 활동’을 급, 주제에 맞게 제시하였다.
- 18) 주어진 자료(인포그래픽, 그래프 등)를 해석하여 간단한 발표 담화를 완성해 보는 활동이다. 공식적 상황이나 글쓰기에서 사용되는 표현을 주로 연습한다. 해당 페이지 하단에 ‘문법과 표현’의 예문과 설명을 찾아볼 수 있도록 북인북 책의 페이지가 안내된다.
- 19) 『서울대 한국어+』3, 4의 문법과 표현의 개수는 각 72개로 김종섭(2017:84-87)에서 언급한 중급 문법의 개수(3, 4급 각 75개)와 큰 차이가 없다. 3급과 4급 교재에 포함된 ‘문법과 표현’의 등급 역시 김종섭(2017)의 판정 결과를 참고로 하였다.

〈표3〉 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(2017) 기반 3급 구어 담화 유형

| | |
|-------------------|--|
| 정보 전달과 이해를 위한 담화 | · 안내방송(미아/분실물) · 일기예보(방송) · 광고(제품 광고, 구인/모집 광고) |
| 문학적 반응과 표현을 위한 담화 | · 노래 · 스포츠 중계 · 오락방송 프로그램(음악 프로그램, 버라이어티쇼, 퀴즈쇼) |
| 비판적 분석과 평가를 위한 담화 | · 교양방송 프로그램(뉴스, 인터뷰, 대담) · 광고(기업 광고, 공익 광고) |
| 사회적 상호작용을 위한 담화 | · 사회적 대화(주문, 생활 정보 교환, 관공서, 시설 상황/목적별 대화) · 매체 담화(전화 문의/상담/요청, 인터넷 댓글, 인터넷 게시판 글) |

〈표4〉 담화 텍스트 유형에 따른 단원별 배치 양상

| 담화 구분 | 대화 | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----|-------|-----|-------|
| | 기능 | 말하기 | | 듣기 | |
| | 단원 | 1-9 | 10-18 | 1-9 | 10-18 |
| 정보 전달과 이해를 위한 담화 | 안내 방송 | | | ○ | ○ |
| | 일기 예보 | ○ | | ○ | |
| | 제품 광고 | | | ○ | ○ |
| 문학적 반응과 표현을 위한 담화 | 노래 ²⁰⁾ | | | | |
| | 전래동화 | | ○ | | ○ |
| | 스포츠 중계 ²¹⁾ | | | | |
| | 오락 방송 | ○ | | ○ | ○ |
| 비판적 분석과 평가를 위한 담화 | 인터뷰 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 뉴스 | ○ | | ○ | ○ |
| | 광고 | | | ○ | ○ |
| 사회적 상호작용을 위한 담화 | 개인적 대화 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 사회적 대화 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 매체 담화 | ○ | ○ | ○ | ○ |

이에서 보이듯 개인적이고 사적인 담화와 인터뷰 부분이 모든 과에 포진되어 있고 노래와 스포츠 중계 부분의 부재와 광고 담화 부분의 비중이 다소 소략한 것을 확인할 수 있다.

20) 수업 중 교사의 재량으로 충분히 소화가능한 내용임.

21) 4급 주제임. 다른 급과 조율을 통해 주제가 겹치지 않도록 구성함.

〈표5〉 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(2017) 기반 3급 문어 텍스트 유형

| | |
|--------------------|--|
| 정보 전달과 이해를 위한 텍스트 | <ul style="list-style-type: none"> · 소개글(신간 소개글, 영화/공연 추천평, 친교적 자기소개서) · 광고(구인/모집 광고, 제품 광고) · 안내문(시설 이용 안내문, 관광/여행안내소책자) · 게시문(영화/공연 포스터, 생활 공고문) · 설명문(제품 상세 정보, 요리/조리법, 교육용 문화 해설) · 공증/공문서(등록증, 증명서) · 신문 기사(사진 기사) |
| 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트 | <ul style="list-style-type: none"> · 동화(창작 동화) · 감상문(독서 후 감상문, 여행 감상문) |
| 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트 | <ul style="list-style-type: none"> · 교양 방송 프로그램(뉴스, 인터뷰) · 광고(기업 광고, 공익 광고) · 학업/학술문(시험지, 논술 답안지) |
| 사회적 상호작용을 위한 텍스트 | <ul style="list-style-type: none"> · 메시지(축하, 감사, 사과, 위로/격려 메시지) · 매체 담화(채팅, 인터넷 댓글, 인터넷 게시판 글) · 생활문(메모, 일기, 편지, 엽서, 이메일, 기념일 카드, 청첩장, 초청장) · 사회 소통/문제 해결적 글(고객 만족 카드, 제안하는 글, 문의하는 글, 건의문, 상담하는 글) |

〈표6〉 문어 텍스트 유형에 따른 단원별 배치 양상

| 텍스트 구분 | 단원 | 1-9과 | 11-18과 |
|--------------------|----------------|------|--------|
| 정보 전달과 이해를 위한 텍스트 | 소개글 | ○ | ○ |
| | 광고 | ○ | ○ |
| | 안내문 | ○ | |
| | 게시문 | ○ | ○ |
| | 설명문 | ○ | ○ |
| | 공증/공문서 | ○ | ○ |
| | 신문 기사 | ○ | ○ |
| 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트 | 칼럼 | | ○ |
| | 동화 | | ○ |
| | 감상문 | ○ | |
| | 수필 | ○ | ○ |
| 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트 | 웹툰 | | ○ |
| | 뉴스 | ○ | ○ |
| | 인터뷰 | ○ | |
| | 기업/공익 광고 | ○ | ○ |
| 사회적 상호작용을 위한 텍스트 | 학업/학술문 | | |
| | 메시지 | ○ | ○ |
| | 매체 담화 | ○ | ○ |
| | 생활문 | ○ | ○ |
| | 사회 소통/문제 해결적 글 | ○ | ○ |

담화 유형에 비해서 문어 텍스트 부분은 대체적으로 고루 반영되어 있으나 학술문의 부재는, 이 교재의 성격상 학문목

적을 중점에 두지 않았다고 하더라도 활용 시 보완이 필요한 부분이라고 할 수 있을 것이다.

3.3.2. 서울대 3급 교재의 단원 구성 특성

지금부터는 3급 교재의 한 개 단원 구성의 특성을 듣기와 읽기를 중점에 두고 상세하게 살펴보기로 한다. 이와 함께 신 교재의 차별성을 상세하게 짚어보기로 한다.

〈표7〉 서울대 3급 교재 단원 구성

| | | 단원명 | 듣기 | 읽기 |
|----|---------|----------|--|---|
| 1 | 새로운 출발 | 시작과 만남 | <ul style="list-style-type: none"> 축제 안내 방송 듣기 기숙사 생활을 문의하는 대화 듣기 모임 정보에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 입학 설명회에 대한 메시지 읽기 유학 생활에 대한 답글 읽기 친구에게 보낸 편지글 읽기 |
| | | 학교생활 | | |
| 2 | 날씨와 여행 | 날씨 정보 | <ul style="list-style-type: none"> 일기 예보 듣기 휴가 계획에 대한 대화 듣기 여행 계획 변경에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 인터넷 게시판 읽기 여행 안내 글 읽기 가이드북 읽기 |
| | | 휴가 계획 | | |
| 3 | 인터넷 콘텐츠 | 재미있는 콘텐츠 | <ul style="list-style-type: none"> 라디오 방송 듣기 인터넷 콘텐츠에 대한 대화 듣기 방송 프로그램에 대한 시청자 의견 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 인터넷 기사 댓글 읽기 인터넷 뉴스 이용에 대한 기사 읽기 사람을 구한 동물 기사 읽기 |
| | | 흥미로운 뉴스 | | |
| 4 | 약속과 만남 | 약속 | <ul style="list-style-type: none"> 라디오 사연 듣기 모임 약속에 대한 대화 듣기 호텔 예약에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 인터넷 게시판 읽기 사진 스튜디오 광고 글 읽기 식당 후기 글 읽기 |
| | | 모임 장소 | | |
| 5 | 음식과 조리법 | 좋아하는 장소 | <ul style="list-style-type: none"> 음식 광고 듣기 한국 음식에 대한 대화 듣기 주문한 음식을 평가하는 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 음식을 추천하는 글 읽기 요리 방법 설명하는 글 읽기 고향 요리 소개하는 글 읽기 |
| | | 조리법 | | |
| 6 | 여가 생활 | 함께 하는 운동 | <ul style="list-style-type: none"> 라디오 광고 듣기 응원 동작 순서 설명 듣기 수영 동작에 대해 듣 | <ul style="list-style-type: none"> 여가 생활에 대한 조사 결과 읽기 취미 교실 안내 글 읽기 칼럼바 연주 기사문 읽기 |
| | | 색다른 취미 | | |
| 7 | 소비와 절약 | 소비 성향 | <ul style="list-style-type: none"> 소비 성향 변화 뉴스 듣기 선호하는 쇼핑 방식 대화 듣기 똑똑한 소비 방법 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 중고 거래 광고 읽기 중고 물품 문의하는 글 읽기 중고 물품 판매하는 글 읽기 |
| | | 중고 거래 | | |
| 8 | 한국 생활 | 문제와 해결 | <ul style="list-style-type: none"> 아파트 안내 방송 듣기 집 문제에 대한 대화 듣기 부동산 직원과 손님의 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 유학생 게시판 읽기 잡지에 실린 인터뷰 읽기 한국 생활에 대한 블로그 글 읽기 |
| | | 문화 차이 | | |
| 9 | 사건과 사고 | 사고와 부상 | <ul style="list-style-type: none"> 에스컬레이터 안전 안내 방송 듣기 다친 사람과 문병 온 사람의 대화 듣기 물놀이 사고 예방에 대한 뉴스 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 가방 주인을 찾는 글 읽기 자전거 주인을 찾는 글 읽기 잃어버린 카메라를 찾는 글 읽기 |
| | | 분실 | | |
| 10 | 고장과 수리 | 고장 상황 | <ul style="list-style-type: none"> 열차 고장에 대한 대화 듣기 자전거 고장과 수리에 대한 대화 듣기 전자 제품 고장 상황에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 수리 센터 광고 글 읽기 냉장고 사용 설명서 읽기 수리를 요청하는 글 읽기 |
| | | 수리 요청 | | |
| 11 | 실수와 고민 | 실수와 후회 | <ul style="list-style-type: none"> 라디오 사연 듣기 후회하는 일에 대한 설문 결과 대화 듣기 요리 수업 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 인터넷 상담 글 읽기 새로 나온 책을 소개하는 글 읽기 인터넷 상담 게시판 글 읽기 |
| | | 고민과 조언 | | |
| 12 | 습관의 중요성 | 습관과 버릇 | <ul style="list-style-type: none"> 습관에 대한 설문 조사 듣기 버릇에 대한 대화 듣기 면접에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 계획과 실천에 대한 글 읽기 성공한 사람들의 습관에 대한 글 읽기 습관을 고친 경험에 대한 글 읽기 |
| | | 계획과 실천 | | |
| 13 | 연애와 | 연애의 조건 | <ul style="list-style-type: none"> 결혼에 대한 설문 조사 결과 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 사랑에 대한 웹툰 읽기 |

| | | | | |
|----|------------|----------|--|---|
| | 결혼 | 사랑 이야기 | <ul style="list-style-type: none"> 연애결혼과 중매결혼에 대한 대화 듣기 연애와 결혼에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 연애에 대한 칼럼 읽기 라디오 사연 읽기 |
| 14 | 고향의 어제와 오늘 | 도시와 시골 | <ul style="list-style-type: none"> 농촌 학교에 대한 뉴스 듣기 여행지의 변화에 대한 대화 듣기 도시 생활과 시골 생활에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 도시 변화에 대한 글 읽기 한옥에 대한 기사 읽기 마을 발전에 대한 글 읽기 |
| | | 현재와 미래 | | |
| 15 | 건강한 몸과 마음 | 튼튼한 몸 | <ul style="list-style-type: none"> 건강에 대한 뉴스 듣기 운동에 대한 대화 듣기 건강에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 스트레스 테스트에 대한 글 읽기 스트레스에 대한 기사 읽기 스트레스 푸는 방법에 대한 글 읽기 |
| | | 건강한 마음 | | |
| 16 | 일과 직업 | 아르바이트 | <ul style="list-style-type: none"> 아르바이트 앱 광고 듣기 아르바이트에 대한 대화 듣기 라디오 방송 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 신입 사원 모집 공고 읽기 직장 동료에게 보낸 이메일 읽기 구직 사이트에 올라온 회사 소개 글 읽기 |
| | | 일하고 싶은 곳 | | |
| 17 | 특별한날 | 기념일 | <ul style="list-style-type: none"> 교내 방송 듣기 기념일에 대한 대화 듣기 대회 참가에 대한 대화 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 결혼 축하 메시지 읽기 한국의 특별한 날에 대한 설명문 읽기 감사 이메일 읽기 |
| | | 소중한 기억 | | |
| 18 | 연극 | 흥부와 놀부 | <ul style="list-style-type: none"> 연극 '흥부와 놀부' 대본의 한 장면 듣기 | <ul style="list-style-type: none"> 연극 '흥부와 놀부' 대본의 한 장면 읽기 |

총 18개의 단원은 생활 전반에서 다룰 수 있는 주제 영역으로 구분하고 그것에서 수행될 수 있는 각각의 언어 기능 요소를 반영하여 듣기와 읽기 영역별 특성화에 맞춘 학습 활동 내용을 구성한 것이다. 새로이 적용된 내용은 다음 <표8>과 같다.

<표8> 신규 교재 구성의 차별화 내용

| | |
|-----------------|---|
| 분량 배분 조정 | <p>기존 교재의 경우, 후반부에 듣기, 읽기, 쓰기, 과제 등 학습시킬 내용이 많아 균형을 맞추기 어려웠음. ⇒ 신교재는 어휘를 두 과로 분리하고 기능별로(전반부: 말하기, 듣기/ 후반부: 읽기, 쓰기, 과제) 나눠 수업 내용의 균형을 맞추기 용이해짐.</p> |
| 문법 노출 방식 전환 | <p>기존 교재는 문형을 전면에 노출함. 학습자를 문형에 집중하게 하는 면이 있었음. 문형의 형태나 제약 등에 초점을 두고 수업을 진행할 경우, 학습자의 유창성 향상에 좋지 않은 영향을 줄 수도 있었음. ⇒ 신교재의 경우, 문법을 직접적으로 교육하지 않고 담화와 맥락 속에서 자연스럽게 익힐 수 있도록 하였음. 문법은 워크북을 통해 충분히 연습할 수 있도록 다양한 문제를 제공하였고 워크북의 마지막에 유의미적인 활동을 추가하여 충분한 말하기 연습 기회를 제공하고자 함. ⇒ 문법 설명을 '복인복' 형태로 교재 뒤에 제시해 편의성을 높임. 삽화를 추가해 보조 자료로서 학습에 도움을 주고자 함.</p> |
| 주제 다양성 확보 | <p>기존 교재의 경우, 3A가 1단원에서 9단원, 3B가 10단원에서 18단원으로 이루어져 총 18개의 주제에 대해서 학습함. ⇒ 신교재의 경우, 기존 3급과 동일한 단원으로 구성되나 전반부와 후반부가 확실하게 구별되면서 실제로 36개의 주제로 영역이 확장되는 효과를 가져옴. 다양한 상황에서의 말하기 활동이 가능해짐. 일상생활에서 접하게 되는 다양한 상황을 제공할 수 있게 됨.</p> |
| 단계별 기능 교육 안배 | <p>말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 과제에 이르는 각 기능들을 단계별로 구성해 학습 효과를 높일 수 있도록 하였음. 각 활동 전후에 말하기를 배치하여 학습자에게 더 많은 발화 기회를 줄 수 있게 하였음.</p> |
| 듣기와 읽기 교육 내용 확장 | <p>기존 교재의 경우, 듣기 2문제, 읽기의 경우 한 문제만 제시되어 듣기와 읽기에 대한 충분한 학습이 되지 못했음. ⇒ 신교재의 경우, 듣기 3문항, 읽기 3문항을 넣어 충분한 기능별 학습이 되도록 함. 듣기1의 경우, 안내문이나 안내방송, 뉴스와 같은 여러 텍스트/담화를 배치 읽기1의 경우, 문자 메시지나 SNS 등 매체 담화 상황의 내용을 제시</p> |

3.3.3. 3급 신교재 1개 단원의 내용과 활용 방안

이제 1개 단원의 구성 내용과 그 활용 원리에 대해서 살펴보기로 한다.

〈표9〉 서울대 교재 3급 1개 단원 구성 내용과 활용 원리

| | |
|--------------------|---|
| 어휘 | 단원 학습에 필수적인 어휘를 전반부, 후반부로 나누어 교육 그림이나 상황을 통해 내용을 확인해 볼 수 있도록 구성 워크북을 통해 충분한 연습을 해 볼 수 있도록 구성 |
| 본문 (대화) | 교수학습 활용 핵심 방안으로 구성 말하기 대화 전 준비 활동을 통해 목표로 삼은 문형을 학습할 수 있도록 구성 본문(대화)에서 학습 목표 내용에 관한 질문을 제시해 학습자 스스로 내용을 파악할 수 있도록 유도 듣기 파일의 적극적 활용 |
| 문법 | 문법이 비명시적 노출임을 인지, 대화 유도 속에서 문법 이해 유도 문법을 교재 하단에 배치하여 문법 설명서에서 찾아볼 수 있게 함 문법1, 2는 말하기 본문에 자연스럽게 노출 문법3, 4는 읽기 텍스트 속에 노출 문법이 포함된 내용에 볼드 처리를 하여 쉽게 확인해 볼 수 있도록 함 문법3, 4의 경우, 읽기 텍스트에 노출되어 있기 때문에 충분한 말하기 활동을 시키기 위해 워크북 마지막 문제에 유창성을 기를 수 있는 말하기 활동을 추가 |
| 말하기 | 준비, 2 말하기 본문 상황 속에 노출되어 있는 문형을 준비, 2에서 미리 확인하고 연습해 볼 수 있도록 구성 이때 기계적인 연습과 유의미적인 연습을 충분히 연습할 수 있도록 배치 말하기1 본문대화는 단순 교체가 아닌 상황을 제시해 주어진 상황에서 자유롭게 말하기 활동을 하도록 구성 말하기2 본문대화 확장 연습은 2~3단계로 나누어 자신의 경험을 말하고 본문대화를 모방하여 유의미적인 말하기 활동을 해 볼 수 있도록 구성 |
| 듣기 | 듣기는 총 3문제로 구성, 주제와 관련된 다양한 대화 상황을 노출하여 학습자가 학습한 내용들을 확인하고 연습해 볼 수 있도록 함. 듣기 전, 후에 말하기 활동을 배치하여 목표한 내용을 달성할 수 있도록 유도하고 다양한 생각과 의견을 말해 볼 수 있도록 구성 |
| 읽기 | 준비: 문법3, 4의 내용이 포함된 읽기 준비에서는 주제와 관련된 말하기 활동을 배치해 읽을 내용과 배울 문형에 대해서 학습자가 미리 생각해 볼 수 있도록 구성 읽기1: 구어 상황에서의 짧은 글 읽기를 통해 일상생활에서 읽기 능력을 향상시킬 수 있도록 하였음. 읽기2: 배운 문법과 표현의 내용들이 포함된 다양한 텍스트를 제공하였음. 읽기3: 읽기3의 경우 쓰기 활동을 위한 모방글로서의 역할을 하도록 구성함. |
| 쓰기 | 3단계로 구성하여 단계적인 글쓰기가 가능하도록 하였음. 준비: 쓰기 전 활동으로 말하기 활동을 통해 무엇을 쓸지 생각해 볼 수 있도록 하였음. 개요에 대해 생각해 보고 의견을 나눠 볼 수 있도록 하였음. 말하기 활동 후 내용을 정리하게 하여 개요 쓰기가 되도록 구성하였음. 쓰기: 짧은 글쓰기를 배치하여 학습자들이 단 시간 내에 목표에 도달할 수 있도록 구성 |

| | |
|-------------------|---|
| 과제 | 준비와 2~3단계로 구성 준비 단계를 통해 학습자가 과제의 내용과 목표에 대해 이해할 수 있도록 함. 원활한 과제 수행을 위한 연습이 될 수 있도록 구성함. 과제 수행 과정을 단계별로 구성하여 학습자가 학습한 내용을 확인해 보고 문제를 해결해 볼 수 있도록 다양한 활동을 제시함. 학습자의 흥미를 이끌어낼 수 있는 주제를 선정함. 예) 인터넷 영상 개발하기, 재능 나눔 수업 계획하기, 게임 판을 활용한 게임하기 |
| 문화 | 단원의 주제와 관련된 한국의 문화를 소개함. |
| 발음 및 자기 평가 | 발음의 경우 말하기 본문에 나온 내용을 설명함. 자기평가를 통해 배운 내용을 스스로 정리하고 생각해 볼 수 있도록 함. |

3. 결론

앞서 기술하였듯 중급 단계 서울대 교재의 특징은 새로운 단원 구성과 체제로 기존『서울대 한국어』가 가진 내용적 장점을 살리는 방향으로 집필되었다. 특히 언어 지식 내용은 관련 언어 기능과 언어 기술과 밀접하게 관련되어 있으며, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 네 영역을 최대한 균질하게 배치하고 학습자 간 상호작용을 높일 수 있는 과제 활동을 고안·적용하였다. 이 교재는 여러 매개(매체)를 활용하여 적용되었을 때 그 교육 효과가 크게 확장될 수 있도록 만들었기에 교재가 지향하는 시대적 요구를 충족시켰다고 할 수 있다. 하지만 앞으로 다중화된 미디어/매개의 시대에 오프라인과 함께 온라인 교육을 위한 다양한 교재 수정, 보완과 개발 시도가 병행되어야 할 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 김중섭(2017), 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구, 국립국어원. Kim Jungsup(2017), *Applied Research for the International Standard Curriculum of Korean Language*, Seoul: National Institute of Korean Language.
- 민현식(2000), 한국어 교재의 실태 및 대안, 제2회 한국어교육 국제학술회의 자료집, 서울대 국어교육연구소 Min Hyeonsik(2000), Status and Alternatives of Korean Textbooks, *2nd International Conference on Korean Language Education Data Collection*, pp. 19-38.
- 박영순(2003), 한국어 교재의 개발 현황과 발전 방향, 한국어교육 Vol 14, 국제한국어교육학회, Park Yeongsun(2003), The Status of the art in and desiderata for the Compilation of Textbooks for Korean as a Second Language, *Korean language education vol 14*, pp. 169-188.
- 서울대학교 언어교육원(2019), 『한국어교육센터 50년사』, 서울: 서울대학교 언어교육원. Seoul National University Language Education Institute(2019), *50 Years of Korean Language Education Center. Seoul: Seoul National University Language Education Institute*
- 서울대학교 언어교육원(2020), 『말하기 활동 자료집』, 서울: 한국문화사. Seoul National University Language Education Institute(2020), *A book of Speaking Activities*, Seoul: Korean Culture Publishing Company
- 서울대학교 언어교육원(2015), 『서울대 한국어』 3, 4, 서울: 두판즈. Seoul National University Language Education Institute(2015), *Seoul National University Korean Language 3, 4*, Seoul: Two Ponds.
- 서울대학교 언어교육원(근간), 『서울대 한국어⁺』 3, 4, 서울: 서울대학교 출판문화원. Seoul National University Language Education Institute(in pressing), *Seoul National University Korean Language⁺ 3, 4*, Seoul: Seoul National Univ. Press.
- 이지영(2004), 근현대 한국어 교재의 사적 고찰, 국어교육연구 Vol.13, 서울대 국어교육연구소, Lee Jiyeong(2004) A Historical Change of Korean Language Textbooks, *Korean Language Education Research Vol.13*, pp. 503-541.
- 이해영 외(2017), 『한국어 교재 사용 현 조사 및 교재 개발 중장기 계획 수립 연구』, 국립국어원, Lee Haeyeong et al.(2017), A Research on the use of Korean textbooks and medium and long-term development plan for Korean language textbooks, Seoul: The National Institute of Korean Language.
- 전은주(2016), 한국어 통합 교재의 단원 구성 개선 방향, 국제한국어교육, 2(2), 국제한국어교육문화재단, 31-63쪽. Eunju Jeon.(2016), Proposal for an improved unit design in integrated Korean textbooks, *International Journal of Korean Language Education 2(2)*, pp. 31-63.
- 홍종명(2011), 교재 선정을 위한 한국어교재 평가 모형 연구. 외국어교육, 18(3), 한국외국어교육학회, 413-438. Hong, Jongmyoung.(2011), A study on the model for evaluation of Korean language textbooks, *Foreign Language Education, 18(3)*, pp. 413-438.

상호문화접근법을 활용한 외국인 유학생의 쓰기 능력 향상 방안 연구

김현지(영남대학교) · 이미향(영남대학교)

1. 서론

학문 목적의 외국인 유학생은 대학에서 한국어로 진행되는 수업을 이해하고 과제를 수행할 수 있을 정도의 한국어 능력이 필요하다. 그중에서도 대학 과정에서 기본적으로 필수적으로 요구되는 능력은 쓰기 능력이다. 그러나 현재 외국인 유학생들의 한국어 쓰기 능력은 이에 미치지 못하는 경우가 많다. 이전까지 외국인 유학생의 쓰기 능력을 향상시키기 위한 많은 방법들이 논의되어 왔지만 실질적으로 외국인 유학생의 쓰기 능력은 더디게 향상되었다. 이에 본 연구에서는 외국인 유학생의 쓰기 능력 향상에 도움을 줄 수 있는 방안 중 하나로 상호문화접근법을 활용하여 한국어 수업에 적용시켜 보고자 하였다.

한국어교육은 학습자에게 언어만 교육하는 것이 아니라 한국문화도 함께 교육하는 것을 전제로 한다. 언어와 문화는 서로 불가분의 관계에 있다. 따라서 상호문화 현장에 놓여있는 외국인 유학생들에게 한국어 지식만 전달하는 것이 아니라 한국문화를 함께 전달해야 한다. 이때 한국문화에 대한 일방적 지식 전달이 아니라 타문화를 이해하는 과정의 상호문화접근법을 쓰기 교육과 접목시킨다면 언어적 능력뿐만 아니라 상호문화능력도 향상될 것이다. 쓰기는 내면화된 생각을 자유롭게 표현하는 것이므로 쓰기 활동을 통해 자신의 상호문화적 인식을 서술할 수 있고, 그 과정에서 쓰기 내용을 풍부하고 다채롭게 구성할 수 있다.

본 연구에서는 상호문화접근법이 외국인 유학생의 쓰기 능력 향상에 효과가 있는지를 살펴볼 것이다. 구체적으로는 상호문화접근법을 활용하여 수업을 구성하고 실제로 적용한 후 외국인 유학생의 쓰기 점수의 변화를 비교해 볼 것이다. 이를 통해 상호문화접근법을 활용하는 것은 외국어 유학생의 상호문화적 인식을 확장시켜 쓰기 능력이 향상되는지를 확인해 보고자 한다.

2. 상호문화접근법을 활용한 한국어교육의 의의

2.1. 상호문화접근법의 정의와 목표

상호문화(interculture)는 상호작용, 교류, 장벽 제거, 상호성과 연대성을 의미하는 접두사 ‘상호(inter)’와 ‘문화(culture)’의 다의성이 조합된 개념이다(윤소영, 2013:68). 이러한 상호문화라는 개념에 초점을 맞추면 개인의 정체성을 결정짓는 소속집단이라는 변수와 성별, 인정, 민족에 따른 소수문화 집단들이 공존에 대한 인식보다 타문화들과의 상호작용 교류로 인한 개인 정체성의 변화와 성장 과정에 주목하게 되는 것이다(정우향, 2020:20). 상호문화를 바탕으로 서로 다른 문화를

가진 사람들과 상호작용에 초점을 두고 교육하는 것을 상호문화교육이라 한다. 상호문화접근법은 상호문화교육이 외국어, 외국문화 교육의 방법론으로 수용된 것이다.

한국어와 한국문화를 학습하고 있는 외국인 유학생들에게 한국인, 다양한 문화적 배경의 사람들과 상호작용하기 위해 상호문화접근법이 필요하다. 상호문화접근법의 목표는 상호문화능력의 신장이다. 여기서 상호문화능력이란 언어가 다른 사람들과의 의사소통과 더불어 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들과 관계를 유지할 수 있도록 소통할 수 있는 능력을 말한다.

일찍부터 상호문화에 관심을 보였던 유럽 국가들도 외국문화 교육 관련 정책과 교육 내용을 정할 때 상호문화적 역량을 강조하였다. 유럽공동참조기준(CECR)에서는 외국어 학습자의 능력을 일반적 능력과 언어적 의사소통능력으로 나누어 제시하였다. CECR이 제시하는 일반적 능력은 의사소통과 연결된 ‘사회 문화적 능력’을 말한다. 외국어 학습자가 목표로 성공적인 의사소통을 수행하려면 반드시 필요한 지식과 기술, 태도, 학습력 등을 포함하는 개념이다(정우향, 2020:22). 이것은 바로 상호문화능력과 관련된다고 할 수 있다.

상호문화접근법은 타문화를 일방적으로 전달하는 교육 방법과 다르다. 상호문화접근법에서 한국어와 한국문화의 학습은 다양한 문화적 배경을 가진 원만한 관계를 유지하기 위한 기술과 태도를 익히고 자신의 상호문화적 인식을 확장할 수 있게 한다. 이러한 관점에서 상호문화접근법을 외국어와 외국문화 수업에 적용하면 목표는 다음과 같다. 첫째, 상호문화능력뿐만 아니라 다양한 문화적 배경의 사람들과 의사소통할 수 있는 지식과 태도를 학습한다. 둘째, 타문화를 자신의 문화와 비교하고 성찰하는 과정을 통해 자신의 문화에 대해 객관적인 태도로 인식할 수 있다. 셋째, 타인의 문화를 이해하고 열린 마음으로 수용하여 타인과 타문화에 대한 인식과 태도를 변화시킨다.

2.2. 한국어교육에서 상호문화접근법의 적용

상호문화접근법에서 다루어야 할 주요 내용은 다양한 언어와 문화적 배경을 가진 개인들 간의 만남과 관련된 모든 주제이다. 그러나 이러한 만남에는 언어와 문화적 배경이 다른 개인들이 서로에 대해 가지는 민족중심주의, 고정관념, 편견 등을 보일 수 있다.¹⁾ 상호문화접근법에서 다루는 내용은 이러한 문화적 배경이 다른 개인들과의 만남에서 문제가 되는 것에 비중을 두고 살펴보고 있다.

먼저 Intercultural Education in The Primary School(2006)에서는 상호문화교육의 대표적인 주제 다섯 가지로 정체성과 소속감, 유사점과 차이점, 인권과 책임, 차별과 평등, 갈등과 갈등 해소를 제시하였다.

한편 서영지(2016)에서는 상호문화교육과 긴밀히 관련된 주제들을 Kit pédagogique(1995)을 통해 ‘문화’, ‘정체성’, ‘고정관념’, ‘편견’, ‘인종주의’, ‘차별’, ‘민족 중심주의’로 소개하였다. 또한, L’interculturel en classe(Chaves, 2013)을 통해 외국어 수업에서 다룰 수 있는 상호문화적 주제를 보다 실제적으로 제시하였다. 주제를 빈도순으로 정리하자면 문화, 고정관념, 정체성, 교차된 시선, 다양성, 탈중심, 민족중심주의, 오해 등이다. 이상의 연구들을 살펴본바, 상호문화접근법이 지향하는 주제들은 주로 문화적 정체성이 다른 사람들과 만났을 때 나타나는 문제와 관련되어 있음을 알 수 있다.

다음으로 국제 통용 한국어 표준 모형에서 문화교육과 관련된 내용을 제시하였다. 문화의 세부 기술을 3개의 범주로 크게 나눈 후, 해당하는 내용 기준을 일상생활, 가치관, 역사, 풍습, 정치, 경제, 교육 등으로 나타내고 있다. 이 중에서

1) 서영지(2016:63)에 따르면 실제로 문화와 언어가 다른 타인과의 만남에는 많은 장애물이 있을 수 있다고 하였다. 대화자들은 서로 다른 표상과 암시를 가질 수 있고, 상대방에 대한 고정관념과 편견을 가질 수 있고, 민족중심주의에 빠져 배타적인 태도를 보일 수 있다.

한국인의 가치관과 관련한 내용으로 ‘한국인의 특징적인 사고방식(빨리빨리)’²⁾가 제시되어 있다. 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들은 가치관이 달라 발생하는 문제가 많을 것이다. 또한, 외국인 유학생이 한국에서 살면서 한국인의 ‘빨리빨리 문화’에 대해 익숙하지 않고, 낯설게 느껴질 수 있다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위해 상호문화접근법을 활용한 수업의 주제로 ‘빨리빨리 문화’를 선정하고자 한다.

상호문화접근법을 활용한 수업을 구성하기 위해서는 우선 교수·학습 단계를 설정할 필요가 있다. 상호문화접근법의 교수·학습에서는 자신의 문화를 비판적으로 성찰하고, 타문화에 대해 열린 마음으로 수용하는 절차가 강조되어야 한다.

상호문화접근법 교수·학습 단계에 대한 연구들을 살펴보면 Partoune(1999)는 중심탈피, 타인의 체계로 침투, 협상의 단계로 나누었다. Clement(2001)은 자기중심에서 벗어나기, 타인의 입장이 되어보기, 협력하기, 타인이 나와 현실을 어떻게 보는지 이해하기의 네 단계를 제시하였다. Mega(2006)는 자신의 고유한 해석 체계를 인식하기, 타인의 문화를 발견하기, 문화적 행동을 관찰하고 분석하기, 고정관념에 대해서 활동하기, 자신의 문화와 타인의 문화 간에 관계를 설정하기, 타인의 문화를 내면화하기로 나누었다.³⁾

한편, 장한업(2020:312)에서는 상호문화교육의 단계로 6단계를 제시하고 있다. 문화개념 소개, 자문화 인식, 양문화 비교, 타문화 발견, 문화상대성 이해, 타문화 존중의 단계를 거치면서 교수·학습 활동들이 진행된다. 이와 같은 상호문화교육 단계는 한국의 교육 실정에 맞게 수정하여 제시한 것으로, 문화를 상대화하여 타인의 문화를 이해하고 수용하는 단계가 포함되어 있다.

이 절차들 중에서 상호문화교육의 6단계는 앞서 언급한 상호문화접근법의 목표 세 가지와 일치하고 가장 구체적인 절차이다. 따라서 이 단계를 따라 한국어 수업에 적용하여 수업을 구성하고자 한다. 한국어 수업에 적용하면 다음과 같은 내용으로 구성된다.

첫 번째 단계는 문화개념 소개 단계이다. 교사는 한국의 문화개념 자체에 대해 그대로 소개한다. 학습자들은 문화개념에 대해 이해할 수 있다. 두 번째 단계는 자신의 문화를 인식하는 단계이다. 자신의 문화를 제대로 알고 있어야 타인의 문화도 제대로 알 수 있다. 따라서 자신의 문화를 먼저 비판적이고 성찰적으로 생각해 보는 것에서 시작해야 한다.

세 번째 단계는 타인의 문화 발견 단계이다. 한국문화에 관련된 글, 그림, 사진 등의 자료를 보여준다. 이때, 학습자들은 낯선 문화에 대해 친근함, 생소함, 문화충격⁴⁾ 등의 반응을 보일 수 있을 것이다. 네 번째 단계는 자신의 문화와 한국의 문화를 비교하는 단계이다.⁵⁾ 두 문화 사이의 공통점과 차이점을 발견한다.

다섯 번째 단계는 문화를 상대화하는 단계이다.⁶⁾ 자문화와 타문화가 다를 때 나름의 이유가 있다는 것을 이해하고 인정하는 것이다. 여섯 번째 단계는 타문화를 존중하는 단계이다. 처음에는 낯설게 느껴졌던 타인의 문화를 문화가 발생한 맥락 속에서 이해하고 바라본다면 충분히 이해할 수 있는 것이다. 이 단계에 이르면 타문화를 자신의 문화와 동등한 가

2) 2017년 국제 통용 한국어 표준 모형 2단계에 문화교육의 내용이다.

| 대분류 | 중분류 | 교수내용 |
|-----|------|--|
| 가치관 | 사고방식 | 한국인의 특징적인 사고방식 (빨리빨리, 유교사상, 체면 중시, 가족주의, 외모지상주의, 가부장주의 등) |

3) 장한업(2014:150-154), 서영지(2016:375-376), 이지은(2021:108)에서 인용하였다.

4) 문화충격은 낯설거나 타국적인 맥락에 처했을 때 생겨나는 심리적 불안상태를 일컫는다. 호기심과 관심으로 가득한 초기 ‘신혼기’ 단계를 지났을 때 오기 마련인 허탈감, 불안, 소외, 실망, 스트레스 등의 감정을 느끼게 되는 상태를 말한다. 이 상태는 차후 ‘적응’으로 이어질 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다(윤소영, 2013).

5) 타인의 문화는 “우리에게 거울의 역할을 해 주며, 우리 자신의 문화적 조건화를 잘 인식하게 해 준다”(Verbunt, 장한업 역, 2012:34).

6) 문화상대주의란 각 문화적 요소는 그것이 속하는 문화적 맥락과 관련지어 살펴보아야 제대로 파악할 수 있다는 이론이며, 본질적으로 중심에서 벗어나기를 통해 민족중심주의적 관점을 약화시키고자 한다(Abdallah-Preteille, 장한업 역, 2010:40).

치를 가진 것으로 보고, 존중할 수 있다.

따라서 본 연구는 자문화에 대해 비판적으로 인식하고 성찰하는 태도와 타문화에 대해 열린 마음으로 수용하는 것에 목표를 두고 상호문화접근법을 활용한 수업을 설계하고자 한다.

3. 연구 참여자 및 연구 절차

본 연구의 참여자는 학부 1, 2학년에 재학 중인 외국인 유학생 30명이다. 참여자들의 국적은 베트남, 미얀마, 몽골, 코스타리카이며,⁷⁾ 그중에서도 베트남 국적의 학습자가 가장 많았다.

상호문화접근법을 활용한 수업은 2023년 4월 2주 동안 총 2회에 걸쳐 진행되었다. 한국인의 ‘빨리빨리 문화’에 대한 자신의 생각과 그렇게 생각한 이유를 300자 내외로 쓰도록 하였다.⁸⁾ 상호문화접근법을 활용한 수업은 다음과 같은 절차로 구성되었다.

〈표 1〉 상호문화접근법을 활용한 수업 절차

| 단계 | 수업 내용 | 학습 활동 |
|----|----------------------|------------------------|
| 1 | ‘빨리빨리 문화’ 개념 소개 | 1차 쓰기 |
| 2 | 자신의 문화 인식 | 자신의 문화에 대해 생각하고 발표하기 |
| 3 | ‘빨리빨리 문화’ 발견 | 사진 및 동영상 시청 |
| 4 | ‘빨리빨리 문화’와 자신의 문화 비교 | 공통점과 차이점에 대해 생각하고 발표하기 |
| 5 | ‘빨리빨리 문화’에 대한 이해 | 2차 쓰기 |
| 6 | ‘빨리빨리 문화’ 수용 | |

1차 쓰기 전 교수자가 시각 자료를 통해 ‘빨리빨리 문화’의 예시와 함께 ‘빨리빨리 문화’가 무엇인지를 설명하였다. 한국인의 ‘빨리빨리’에 대한 에피소드를 담은 동영상을 시청한 후 1차 쓰기를 수집하였다. 쓰기를 하기 전에 시각적 자료인 동영상을 시청하는 것은 ‘빨리빨리 문화’에 대해 직관적으로 이해할 수 있고, 학습자의 흥미를 높여주기 위함이다. 앞서 2장에서 언급한 6단계로 수업을 진행한 후 2차 쓰기를 수집하였다. 이를 통해 도출된 쓰기 1차, 2차 결과물을 분석하였다.

각 단계에서 이루어지는 활동에 대해 구체적으로 소개하면 다음과 같다. 첫째, 시각 자료와 매체를 통해 ‘빨리빨리 문화’에 대한 개념을 소개한다. 이때 시각 자료로 ‘빨리빨리 문화’와 관련된 사진과 동영상을 활용하였다. 둘째, 자신의 문화에 대해 새롭게 인식하게 되는 단계로 자문화에 대해 비판적이고 성찰적으로 생각해본다. 셋째, ‘빨리빨리 문화’와 관련된 동영상⁹⁾을 통해 친근감 또는 낯설음 느끼며, 자신의 생각을 자유롭게 이야기한다. 넷째, 자신의 문화와 비교해 보며 기존

7) 연구 참여자는 남자 7명, 여자 23명이다. 베트남 국적의 학생 19명, 미얀마 국적의 학생 5명, 몽골 국적의 학생 5명, 코스타리카 국적의 학생 1명으로 구성되어 있다.

8) 본 연구에 참여한 대부분의 유학생이 한국어능력시험 3급을 가지고 있다. 따라서 수준을 중급으로 설정하였다. 한국어능력시험(TOPIK)에서 출제되는 53번 쓰기 문항의 경우 200자-300자 내외로 분량이 제시되어 있기 때문에 이를 기준으로 하여 참여자에게 부담이 되지 않을 정도의 분량으로 제시하였다.

에는 생각하지 못했던 공통점과 차이점에 대해 생각한다. 다섯째, ‘빨리빨리 문화’를 이해하는 단계로 이 문화를 가진 사람들의 행동을 그 고유한 문화적 기준에 비추어 생각해 보고 나름의 이유가 있음을 이해한다. 여섯째, 타인의 문화를 이상하거나 비정상적인 것으로 생각하지 않고, 타인의 문화를 수용하고 존중한다.

이와 같은 과정으로 수업을 구성하고 실행한 후 ‘빨리빨리 문화’에 대한 1차와 2차 쓰기 결과물을 3인의 평가자를 통해 평가하도록 하였다.¹⁰⁾ 평가자들은 참여자들의 학습 상태 및 한국어 수준을 모른 채 평가를 진행하였다. 평가 방법은 총체적 채점(holistic scoring)을 사용하였다.¹¹⁾ 평가자들은 동일한 쓰기 결과물로 0점에서 100점까지 항목에 따라 점수를 부여하였다. 평가 기준은 한국어능력시험의 쓰기 영역의 평가 기준을 토대로 구성하였으며,¹²⁾ 1차, 2차 쓰기 결과물의 평균 점수를 비교하여 쓰기 능력의 향상을 검증하였다.

4. 연구 결과

1차, 2차에 걸쳐 실시한 쓰기 결과물에 대한 분석을 통해 학습자들의 상호문화적 인식과 쓰기 능력에 어떤 변화가 생겼는지를 확인해 보았다. 이를 통해 상호문화접근법을 활용한 수업의 효과성을 검증하고자 한다.

쓰기 평가 결과 1차 쓰기에 비해 2차 쓰기에서 대부분의 참여자의 평균 점수가 상승하였다. 상호문화접근법을 활용한 수업 후 2차 쓰기에서 자문화에 대한 비판적 인식과 성찰, 타문화에 대한 이해와 수용에 대한 내용이 나타났다. 쓰기 능력에서도 내용 및 과제 수행 면에서 점수가 높게 상승되었으며, 2차 쓰기에서는 상호문화적 인식이 확장되어 쓰기 내용이 풍부해지고 다양해졌다.

4.1 상호문화적 인식

상호문화접근법을 활용한 수업을 진행하였다. 다음으로 2차 쓰기 결과물에서 주관적 서술을 정리 후 유형화하였다. 1차 쓰기에서는 단순히 ‘빨리빨리 문화’에 대한 설명이나 장점 및 단점을 나열하는 것이 대부분이었으나 2차 쓰기에서는 상호문화적 인식이 확장된 부분과 타문화에 대한 태도의 변화를 확인할 수 있었다. 크게 다음의 두 가지로 구분하여 살펴보겠다.

9) ‘빨리빨리 문화’와 관련된 시트콤, 광고, 토론 예능 등이다.

10) 평가자 2인은 10년 이상의 한국어 강의 경력을 가지고 있으며, 1인은 5년 이상의 한국어 강의 경력을 가지고 있다.

11) 한국어 교육학 사전에 따르면 총체적 채점이란 수험자의 작문 또는 말하기 수행을 전체적인 인상에 근거하여 수행 하나에 단일한 점수를 부여하는 것이다.

12) 다음은 한국어능력시험의 쓰기 평가 기준이다.

| 영역 | 세부 내용 |
|------------|---|
| 내용 및 과제 수행 | 1) 주어진 과제를 충실히 수행하였는가? |
| | 2) 주제와 관련된 내용으로 구성하였는가? |
| | 3) 내용을 풍부하고 다양하게 표현하였는가? |
| 글의 전개 구조 | 1) 시작과 마무리를 적절하게 구성하였는가? |
| | 2) 내용 전개의 긴밀성이 있는가? |
| | 3) 내용의 전환에 따라 문단을 적절히 구성하였는가? |
| 언어사용 | 언어의 다양성 중급 수준의 어휘와 문법을 다양하게 사용하였는가? |
| | 언어의 정확성 중급 수준의 어휘와 문법을 정확하게 사용하였는가? |
| 사회언어학적 기능 | 구어적 특징이 드러나는 어휘나 문법을 사용하지 않고 문어의 특성을 살려 글을 썼는가? |

첫째, 자문화에 대한 비판적 인식과 성찰적인 태도가 나타났다. 자신의 문화에 대해 거리를 두고 성찰적으로 인식한 내용을 다음의 ‘예1’에서 확인할 수 있다. 예1의 참여자 4의 경우 ‘자신의 나라에서는 느긋한 사람들이 많이 있기 때문에 경제 발전이 좋지 않은 것 같다’고 이유를 들어 비판적으로 인식하고 있었다. 또한, ‘지금 보다 더 발전하기 위해 변화해야 한다’고 기술하며 성찰적 태도를 확인할 수 있었다.

예1) 자문화에 대한 비판적 인식과 성찰

- a) ‘우리나라는 한국나라보다 느긋한 사람들이 많이 있다. 경제 발전은 아직 좋지 않다. 그래서 ‘빨리빨리 문화’에 숙련되면 빠르게 선진화될 것 같다’ (참여자 4)
- b) ‘베트남으로 돌아간 후에도 나는 여전히 ‘빨리빨리 문화’에 살고 싶어서 모든 사람들이 문화에 따라 생활하여 삶이 더 빨리 발전할 수 있기를 바란다’ (참여자 5)
- c) ‘베트남은 지금 빨리 문화를 적용하여 발전하고 있어서 아직 부족해서 나중에 더 발전할 수 있으면 좋겠다’ (참여자 19)

둘째, 타문화에 대해 이해하고 개방적으로 수용하는 태도를 보였다. 상호문화접근법의 중요한 목표라 할 수 있는데 자신의 문화와 타인의 문화가 다르다면 나름의 이유가 있다고 인정하는 태도이다. 처음에는 타인의 문화를 낯설고 이상하게 생각했을지라도 상호문화접근법을 활용한 수업 후에는 이것을 적극적으로 수용하는 내용을 확인할 수 있었다. 예2의 참여자 19의 경우 ‘빨리빨리 문화’가 ‘단점이 있지만 경제가 발전할 수 있었던 이유였으며, 이 문화가 좋다고 생각한다’고 문화에 대해 이해하는 태도를 보였다. 또한, 참여자 21의 경우는 처음에는 ‘빨리빨리 문화’를 부정적으로 생각하였으나 수업 이후 긍정적인 시각으로 변화하였다.

예2) 타문화에 대한 이해와 수용

- a) ‘빨리빨리 문화에 대해 익숙해졌고, 한국 사람들이 왜 그런지 이해한다’ (참여자 3)
- b) ‘지금은 내 생각이 다르다. 사람은 빨리빨리 적응하는 것이 성공에 유리하고 돈을 줄일 수 있다. 꾸준히 빨리 해도 일이 생기면 순발력이 빠르다. 그리고 한국 사람처럼 빨리 적응해서 발전하도록 노력하겠다’ (참여자 15)
- c) ‘빨리 문화의 단점에 불과해도 필요하다고 생각한다. 왜냐하면 현대사회에 경쟁이 치열해서 빨리문화가 있으면 경쟁 능력이 높아지고 경제가 발전할 수 있기 때문이다. 빨리 문화는 우리 삶의 질이 좋아질 수 있으므로 빨리 문화가 좋다고 생각한다’ (참여자 19)
- d) “빨리 하는 것이 부정적인 일이 많기 때문에 좋지 않다고 생각했지만 지금은 더 좋은 생각이 난다고 했다. 나는 한국의 ‘빨리빨리 문화’에 대해 긍정적인 시각을 갖게 되었다.” (참여자 21)
- e) ‘한국인들이 선불리 산다고 느끼지만 우리 자신을 발전시키고 더 나은 일을 하도록 유도하기 위해 그것을 잘 이해하는 것은 도움이 된다’ (참여자 22)

이와 같은 결과로 상호문화접근법을 활용한 수업은 단순한 문화 비교나 장점 및 단점 나열에만 그치지 않고, 자문화 비판적으로 인식하거나 성찰하는 과정을 통해 타문화를 이해하고 나아가 타문화를 존중하는 태도를 가지게 됨을 확인할 수 있었다. 상호문화접근법을 활용한 수업이 참여자들의 상호문화적 인식 확장에 효과적이었음을 알 수 있다. 또한, 참여자들은 상호문화접근법을 활용한 수업에 대해 전반적으로 긍정적인 반응을 보였다.

4.2. 쓰기 능력

참여자들의 평균 점수는 전체적으로 향상되었다. 1차 쓰기의 점수 42.16점에서 2차 쓰기의 점수 54.33으로 약 12점 정도 상승하였다. 참여자들의 1차와 2차 쓰기 결과물의 평균 점수는 다음과 같다.

〈표 2〉 1차, 2차 쓰기 평균 점수

| 참여자 | 1차 평균 점수 | 2차 평균 점수 | 참여자 | 1차 평균 점수 | 2차 평균 점수 |
|-----|-------------|-------------|-----------|--------------|--------------|
| 1 | 48 | 57 | 16 | 74.6 | 76.3 |
| 2 | 43.6 | 50 | 17 | 38 | 53 |
| 3 | 29.3 | 46.3 | 18 | 47.3 | 55.6 |
| 4 | 20 | 47.6 | 19 | 66.6 | 72.3 |
| 5 | 53.6 | 57.3 | 20 | 49 | 66.6 |
| 6 | 52.3 | 66.3 | 21 | 55.6 | 60.6 |
| 7 | 50.3 | 70.6 | 22 | 66 | 61.6 |
| 8 | 36.6 | 63.6 | 23 | 31 | 52.3 |
| 9 | 60.6 | 74.3 | 24 | 37 | 42.3 |
| 10 | 48 | 60 | 25 | 16.6 | 30 |
| 11 | 57.6 | 64 | 26 | 10.3 | 18.6 |
| 12 | 36.6 | 52 | 27 | 29.6 | 58.3 |
| 13 | 13.3 | 31.6 | 28 | 6.66 | 22.6 |
| 14 | 42.3 | 60.3 | 29 | 45.6 | 43.6 |
| 15 | 54 | 65.6 | 30 | 44 | 55.3 |
| | | | 총점 | 42.16 | 54.33 |

위의 표에서 참여자 2명을 제외한 참여자의 2차 쓰기 평균 점수는 상승하였다. 특히, 자문화 비판적 인식과 성찰, 타문화 이해와 수용의 내용을 풍부하게 기술한 참여자들의 쓰기의 평균 점수가 상승하였다. 따라서 상호문화적 인식의 확장이 곧 쓰기 능력의 향상에 영향을 준다는 것을 확인할 수 있다. 2차 쓰기에서는 대부분의 참여자가 내용 및 과제 수행 면에서 점수가 높게 향상되었는데, ‘빨리빨리 문화’에 대한 내용 전개를 다양하고 긴밀하게 구성하였기 때문이다. 다만, 2차 쓰기에서 점수가 하락된 2명의 참여자들은 전체적인 내용이 1차에 비해 단순해졌거나 어휘와 문법의 정확성이 떨어져서 평균 점수가 하락된 것으로 보인다.

5. 결론

비록 소수 집단을 대상으로 얻은 결과이기는 하나 상호문화접근법을 활용한 수업의 효과를 검증해 보았다. 이상의 결과를 통해 다음과 같이 결론을 내릴 수 있겠다.

첫째, 상호문화접근법은 유학생의 쓰기 능력을 향상시키는 데 효과적이다. 특히 상호문화적으로 타인의 문화를 이해할 때 내용 면에서 표현력이 다채로워지고 풍부해진다는 것을 알 수 있다.

둘째, 자문화를 비판적으로 인식하고 성찰하는 동시에 타문화에 대해서 개방적인 태도로 수용하고 이해하는 경향을 보

였다.

셋째, 한국문화를 이해하는 데 있어서 상호문화접근법을 활용한 수업을 통해 긍정적으로 인식하게 되었으며 호감도를 높이게 되었다고 응답하였다.

본 연구에서 제안한 상호문화접근법을 활용한 수업은 단순히 언어적, 문화적 지식을 습득하는 것에 그치지 않고 자신의 문화를 비판적으로 성찰하며 타인의 문화를 열린 마음으로 수용해 보는 기회를 제공하였다는 점에서 의의가 있다. 또한, 상호문화접근법을 활용한 수업이 외국인 유학생들의 쓰기 능력에 유의미한 효과가 있음을 알 수 있었다.

상호문화접근법을 활용한 수업은 외국인 유학생의 언어적 능력뿐만 아니라 상호문화능력도 향상시킬 수 있다. 그러나 본 연구에서 상호문화능력 평가를 진행하지 못하였다. 후속 연구에서는 상호문화접근법을 통해 외국인 유학생의 상호문화능력이 얼마만큼 향상되었는지를 평가할 필요가 있겠다.

■ 참고문헌 ■

- 모경환 외 역(2018), 『다문화교육 입문』, 제임스 벅크스 저, 아카데미프레스.
- 박성(2018), 영화를 활용한 한국 가치문화교육 연구 -상호문화능력을 중심으로-, 한국언어문화학, 15(2), 189-227.
- 서영지(2016), 고등학교 프랑스어 교육에서의 상호문화접근법 적용 방안 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤소영(2013), 프랑스어 교육에 있어서 상호문화접근에 관하여-초급 프랑스어 회화 수업 사례를 중심으로, 프랑스어문교육, 43, 65-90.
- 이원희(2021), 학문목적 한국어 학습자의 상호문화 의사소통 능력과 상호문화 교육 연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 이지은(2021), 상호문화의사소통능력 함양을 위한 교수학습지도안 개발: 고등학교 영어교육을 중심으로, 커뮤니케이션학 연구, 29(1), 99-123.
- 장한업 역(2010), 『유럽의 상호문화교육』, 마르틴 압달라-프렛세이 저, 한울아카데미.
- 장한업(2014), 『이제는 상호문화교육이다』, 교육과학사.
- 장한업(2020), 『상호문화교육: 한국 다문화 사회의 교육적 대안』, 박영사.
- 정우향(2020), 유럽의 상호문화접근법과 한국문화 교육, 국제한국언어문화학회 학술대회, 18-29.
- 정화영(2021), 상호문화접근법을 활용한 한국문화교육 방안, 한민족어문학, 94, 179-206.
- 차준우(2023), 상호문화접근법 측면에서 바라본 한국어 교재의 등장인물 분석 연구-대학 교육 기관 중급 교재를 중심으로. 어문논총, (42), 183-217.
- 현남숙, 김영진(2016), 상호문화적 사유방식의 함양을 위한 읽기/쓰기 교육, 작문연구, 28, 249-278.
- Intercultural Education in the Primary School(2006), Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

‘장벽 없는’ 한국어교육을 위한 시론(試論)

-세종학당 <시각장애인을 위한 한국어 초급> 교재 개발을 중심으로-

최권진(인하대학교) · 강남옥(경인교육대학교)

1. 들어가며

한국어교육의 수요자 군(群)이 빠르게 넓어지고 있다. 그간 약 20년 정도 [일반 목적의 성인 학습자와 재외동포 자녀(국외)], [결혼/근로 이주자와 KSL학습자(국내)]로 큰 구획이 지어졌던 한국어 학습자층은 근래 들어 이전에 예상하지도 못한 다양한 수요자층을 확보하면서 다양성이 높아지고 있다. 이러한 흐름에 따라 한국어를 배우고 싶음에도 불구하고 ‘배울 수 있는 기회를 얻지 못하거나’, 또는 ‘배움의 기회조차 박탈된’ 학습자에 대해서도 살펴볼 시기가 되었다. 소위 교육의 ‘공정성(equity)’ 개념을 한국어교육에도 고민해 볼 시기가 되었다고 할 수 있겠다.

물론 그간 한국어교육이 ‘교육 기회의 제공’이라는 측면에서 어떤 면에서 더 적극적이고 전향적인 특성을 가지고 있었다고도 볼 수 있다. 예컨대 외국인 고용 허가(Employment Permit System: EPS)와 관련한 외국인 근로자(이주노동자), 결혼이주자, 다문화 학생, 난민 등에 대해 정부의 유관 부서가 복지의 일환으로서 정책화한 영역이 존재하고 있기 때문이다. 이들에게 ‘정착과 생존’의 도구로서 한국어교육이라는 중요한 기회를 제공한 것은 분명 의의가 있지만, 한편으로는 이것이 기회균등을 위한 공정의 순기능이었는지 사회적 약자를 낙인하는 시혜적 성격이라는 역기능이었는지 진지하게 고민해 보고 조정해 나갈 필요가 있을 것이다. 그런 한편으로 한국어를 원하는 수요 집단을 더 둘러볼 때, 이주와 이동이라는 조건적 진입 장벽 아닌 신체적 장애 등 물리적 진입 장벽에 대해 돌아보지 못했다는 것도 생각해 볼 필요가 있다.

이 발표에서는 세종학당재단이 기획하여 2021년부터 2022년까지 2년간 이루어진 <시각장애인을 위한 한국어 초급> 1~6권에 대해 그 개발 배경과 내용을 소개하면서 이 교재의 특징과 향후 기대 효과 등을 살펴보고자 한다. 주지하는 바와 같이 언어 사용 기능과 관련한 시각장애와 청각장애에 있어 시각장애는 음성언어 식별 기능으로 언어 습득이 청각에 비해 후천적으로 가능하고, 또 후천적 요인으로 시각을 잃는 경우가 선천적인 경우보다 훨씬 더 많아서(한국의 경우 후천적 시각장애자가 92.4%임) 외국어를 배울 수 있는 의향과 조건이 가능하다면 음성과 점자를 기반으로 교수-학습을 충분히 수행할 수 있다. 더군다나 시각장애인도 일반인과 동일하게 이주, 이동에 대한 자유가 있고 아동·청소년의 경우 중도입국과 같은 형태의 이주도 있으므로 언어의 학습이 권리로서 보장이 되어야 할 수도 있을 것이다. 이에 이 발표에서는 시각장애인을 위한 한국어교육이라는 문제를 근래 이슈 중 하나인 “배리어 프리(barrier free: 장벽 없는)”라는 관점에서 짚어보고자 한다.

2. 시각장애인을 대상으로 하는 외국어 교육

2.1. 시각장애와 점자에 대한 이론적 배경

2.1.1. 시각장애의 개념과 보조 도구의 유형

장애의 개념을 보편화하기란 쉽지 않은 일이다. 장애의 양태나 장애로 발생하는 문제의 양상이 다양하면서, 사회적인 관념의 차이에 따라 장애를 규정하는 기준과 관심이 다르기 때문이다. 한국의 장애인복지법 제2조에서는 “장애인이란 신체적·정신적 장애로 오랫동안 일상생활이나 사회생활에서 상당한 제약을 받는 자를 말한다.”고 정의하고 있다. 또한 유엔이 선포한 장애인 권리 선언에서는 “장애인이란 함은 선천적이든 후천적이든 관계없이 신체적, 정신적 능력의 불완전으로 인하여 개인의 일상 또는 사회생활에 필요한 것을 얻는 데 자기 자신으로는 완전하게 또는 부분적으로 할 수 없는 사람을 의미한다.”고 정의하고 있다. 여기서 공통적으로 언급하고 있는 것은 ‘불편함, 손상, 일상생활’이다. 그렇지만 불편하다고 해서 모두 장애는 아니다. 장애는 불편함과 손상이 일시적이지 않고 장기간 동안 지속되는 경우이다. 이러한 장애를 겪는 사람들은 보통 휠체어, 목발, 수화, 안내견 등 보조적 수단의 도움을 받으며 생활한다. 이러한 관점에서 “장애란 일상생활을 하는 데 있어서 보조적 수단의 도움 없이 장기간 생활 하는 데 상당한 어려움을 겪는 것”으로 정의할 수 있다. 그리고 이러한 상황에 있는 사람을 장애인이라고 한다(염동문·이성대, 2012:11-12)

한국의 장애인복지법에 의하면, 장애는 크게 신체적 장애(지체장애, 뇌병변장애, 시각장애, 청각장애, 언어장애, 안면장애, 신장장애 등)와 정신적 장애(지적장애, 정신장애, 자폐성장애)가 있다. 외부 신체 기능의 장애에 해당하는 시각장애는 시력 감퇴나 시야가 좁아져서 보는 데 지장이 있는 상태를 말하는데, 이는 다시 시력이 약해진 약시(弱視), 그리고 앞을 볼 수 없는 맹(盲)으로 구분된다. ‘장애인 등에 대한 특수교육법 시행령’에는 다음과 같이 더욱 분명하게 정의가 되어 있다.

- ① **시각장애**: 시각에 의한 학습 수행이 곤란하여 특정의 광학기구, 학습 매체 등을 이용하거나 촉각이나 청각을 학습의 주요 수단으로 사용하는 사람으로 이하 ‘맹’과 ‘저시각’이 여기에 속한다.
- ② **맹**: 시각계의 손상이 심하여 시각 기능을 전혀 이용하지 못하는 상태.
- ③ **저시력**: 보조 공학기의 지원 등을 받아야만 시각적 과제를 수행할 수 있는 상태.

시각장애인들은 학습을 비롯하여 정보를 획득하는 데에 촉각과 청각을 중요한 수단으로 활용하며, 다양한 보조 기구도 사용한다. 시각장애인을 특성을 이해하기 위해서는 이들이 사용하는 보조 기구를 이해해야 한다. 시각장애인용 보조 공학 기구는 저시력 장애인을 위해 잔존 시력을 극대화하기 확대 방법과 전맹인을 위해 대체 감각을 활용하게 하여 일상생활, 직장 및 학교생활 등의 수행을 돕기 위한 방식과 정보습득과 활용을 돕기 위한 방식으로 크게 양분된다. 시각장애인들을 위해 사용되는 보조 공학기구 및 소프트웨어는 다음과 같다(김종인 외, 2009:336-337; 염동문 외, 2012:31-40).

- ① **화면 읽기 프로그램(스크린 리더(screen reader))**: 컴퓨터 화면에 나타나는 정보를 음성으로 읽어 주는 프로그램이다. 컴퓨터의 자판 입력이나 화면의 변화를 문자 정보로 변환한 후에 음성 합성장치나 TTS(Text to Speech)를 통해 음성 형태로 출력하여 시각장애인이 문서작업, 인터넷, 응용 프로그램 등을 활용할 수 있게 한다.¹⁾

1) ‘소리눈, 아이즈, 이브, 드림보이스, 센스리더’ 등이 있다.

- ② 광학문자 인식 프로그램(Optical Character Recognition(OCR)): 사람이 쓰거나 기계에 의해 인쇄된 문자의 영상을 이미지 스캐너로 받아들여 컴퓨터 문서편집기에서 편집이 가능한 텍스트 형태로 변환해 주는 소프트웨어이다.²⁾
- ③ 독서기(리딩 머신(Reading Machine) 또는 광학문자 판독기): 책이나 인쇄물을 음성으로 읽어 주는 기계이다. 문서나 책을 복사할 때처럼 기계 위에 얹어 놓으면 스캐너가 움직이면서 문서나 책의 내용을 음성으로 전환하여 알려 준다.



〈그림 1〉 음성 독서기(왼쪽), 점자정보단말기 ‘한소네6’(오른쪽)

- ④ 점자정보단말기: 이는 문서의 내용을 점자나 음성으로 출력할 수 있는 휴대용 전자기기이다. 시각장애인이 전자점자와 음성을 통해 문서의 출력과 인터넷을 자유롭게 이용할 수 있게 해 준다. 문서 작성, 일정 관리, 이메일, 계산기, 파일 관리 등 컴퓨터가 제공하는 기능도 가능하다. 점자입력 키보드, 전자점자 출력 셀, 음성 출력을 위한 스피커 등을 갖추고 있다.³⁾
- ⑤ 점자도서, 녹음도서, 전자도서: 일반 글자로 된 도서의 내용을 점자로 만든 도서를 점자도서라고 하고, 사람의 음성으로 녹음하여 만든 도서를 녹음도서로 정의한다. 녹음도서는 녹음테이프 자료 형태와 함께 오디오, CD 및 MP3의 형태로 제작한 자료를 모두 포함한다. 또 정보의 전자적인 접근이 가능한 형태의 도서를 전자도서라고 하는데, 전자도서는 시각장애인을 위하여 아스키 텍스트 파일 형태나 특정한 워드포로세서의 문서 파일과 같이 음성이나 전자점자로의 변환이 용이하도록 제작되어야 한다.
- ⑥ 점자프린터: 점자 또는 그림을 종이 위에 양각으로 출력하는 장치이다. 다른 하드웨어나 소프트웨어와 연결하여 목자를 점자로 점역하거나, 반대로 점자를 목자로 목역할 수 있다.

이 외에도 점자 시계, 음성 전자 계산기, 점자판, 확대경, 화면 확대 프로그램 등이 있다.

2.1.2. 점자의 정의와 일반적인 구성

점자는 시각장애인들이 지식과 기술을 습득할 수 있는 가장 중요한 도구이다. 대부분의 국가는 루이 브라이유(Louise Braille, 1809-1853)가 창안한 6점(세로 3점, 가로 2점) 체계를 사용한다. 언어에 따라 그 언어를 나타내는 글이 다르듯이, 한 칸을 6개의 점으로 구성한 브라이유식 점자체계를 사용하더라도, 각 국가에서 사용하는 언어가 다르기 때문에 언어에 따라 점자도 다르다.

점자(點字, braille)와 목자(墨字, regular print)는 말을 나타내기 위한 상징체계, 즉 글자라는 공통점이 있다.⁴⁾ 그렇지만 사용하는 감각 유형이 다르다는 데서 차이가 있다. 목자는 시각을 활용하는 글자인데 반해서, 점자는 촉각을 활용하는

2) ‘글눈, 아르미, Open Book’ 등이 있다.

3) 일종의 점자 노트북으로 국내산으로는 (주)힘스코리아가 ‘한소네’라는 브랜드로 여러 모델의 점자정보단말기를 생산하고 있다.

4) 아래 3.1.에서 <시각장애인을 위한 한국어 초급>에서 점자와 목자의 문제에 대해 실제 어떻게 구성이 되었는지 살펴보고자 하겠다.

글자이다. 시각은 한순간에 지각하는 양이 많고 정보를 통합적으로 수용하므로 묵자는 대부분 선으로 된 상징체계이며, 읽기 및 쓰기 속도가 빠르다. 촉각은 한순간 지각하는 범위가 대부분 점자 한 칸에 불과하며, 정보를 순차적으로 수용하기에 읽기와 쓰기 속도가 묵자에 비해 느리다. 그리고 촉각은 선보다 점을 효율적으로 지각하기 때문에 묵자를 양각한 양각 선문자(raised line letter) 대신에 점으로 구성된 점자가 채택되었다(김영일, 2011:304-305).

점자는 6개의 점이 모여 한 칸이 된다. 이 6개의 점은 세로로 3점, 가로로 2점으로 구성되며, 각 점에 1에서 6까지의 번호를 붙여 사용한다. 이 6개의 점 중에 어떤 점을 돌출시키는지에 따라 각각 다른 64개의 점형이 생기며, 이 점형이 의미가 부여된 문자가 된다. 한글의 경우에는 초성과 모음, 종성 각각에 점형이 다르게 약속되어 있다. 일반적으로 한 점의 직경은 1.5mm 정도이고, 높이는 0.4mm 정도이며, 4.2mm × 6.6mm의 공간에 세로 3점, 가로 2점인 총 6개로 구성된 양각의 점으로 글자를 형성한다.⁵⁾ 점자는 점의 위치를 찍어놓은 것이기 때문에 필체가 없으며, 이탤릭체, 고딕체 또는 굵은 글자, 큰 글자 등의 폰트가 따로 없다. 그래서 서체가 없으며, 밑줄도 칠 수 없다(염동문 외, 2012:43-44).

점자는 한 칸을 구성하는 6개의 점(가로 2점, 세로 3점)이 조합하여 64개의 점형으로 이루어져 있다. 쓰는 기준은 우측에서 좌측으로 쓴다. 점자를 읽을 때에는 점필로 점자를 기록한 용지의 뒷면을 읽기 때문에⁶⁾ 쓰는 방식과는 반대인 왼쪽에서 오른쪽으로 읽어 나간다.

1) 한글의 자음 점자

초성으로 쓰인 자음과 종성으로 쓰인 자음이 각기 따로 제자되어 있다는 점이 한글 점자의 특징 중 하나이다. 첫소리 자리에 쓰인 자음자와 받침으로 쓰인 자음자는 위치면에서 점형이 다르지만, 모양 면에서 점형이 같다. ‘ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ’은 초성 자음의 점형을 위에서 아래로 이동하면 각각 종성으로 쓰인 자음의 점형이 된다. ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㅈ, ㅊ, ㅌ’은 초성 자음의 점형을 오른쪽에서 왼쪽으로 이동시키면 종성 자음의 점형이 된다⁷⁾. 초성 된소리 단어를 쓸 때에는 된소피로 6점을 찍고 다음 칸에 초성을 적는다. 그리고 받침 된소리는 종성을 2번 적는다(김영일, 2011:306-307; 염동문 외, 2012:63-67).

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| 자음 | 초성 | ㄱ | ㅋ | ㄴ | ㄷ | ㄹ | ㅁ | ㅂ | ㅅ | ㅈ | ㅊ | ㅌ | ㅍ | ㅎ | 된소리표 |
| | 종성 | ㄱ | ㅋ | ㄴ | ㄷ | ㄹ | ㅁ | ㅂ | ㅅ | ㅈ | ㅊ | ㅌ | ㅍ | ㅎ | |

〈그림 2〉 한글 점자의 자음자(김영일, 2011:307)

- 5) 점자의 한 칸이 비교적 큰 공간을 차지하기 때문에 묵자로 된 서적에 비해 한 면에 들어가는 정보(텍스트)의 분량이 현저히 제한적일 수밖에 없다.
- 6) 시각장애인들이 점자를 적을 때 사용하는 종이를 ‘점자지’라고 한다. 점자지는 특수한 종이가 아니고 보통 종이보다 조금 두꺼운 일반 종이이다. 연필 대신에 점자를 찍는 도구를 ‘점필’이라고 하며, 점필은 쇠로 종이를 눌러 튀어나오게 하는 도구이다. 과거에는 점자판 위에 점자지를 놓고 점필을 사용하여 점자를 찍어서 쓴 다음에 종이의 반대편으로 뒤집어 튀어나온 부분을 읽었다. 지금은 이러한 방식은 개인용 점자단말기가 보급되어 거의 사용되지 않으나, 점자용 서적을 만드는 전문 출판사에서는 이러한 방식을 이용하여 서적을 인쇄하기도 한다.
- 7) 한글 점자 표기에서 ‘ㅇ’이 음가가 없이 모음 앞에 쓰일 때(예: 우유)에는 이를 생략하며, 초성 소리 자음 ‘ㅇ’자체를 표기할 때에만 {1-2-4-5점}을 적는다.

2) 한글의 점자 모음

모음을 나타내는 한글 점자는 모두 두 자씩 점형이 서로 대칭된다는 특징이 있다. 즉 /ㅏ/와 /ㅑ/, /ㅓ/와 /ㅕ/, /ㅗ/와 /ㅛ/, /ㅜ/와 /ㅠ/, /ㅡ/와 /ㅣ/가 서로 좌우 대칭되는 점형이다. 이중모음 /ㅘ/, /ㅙ/, /ㅚ/, /ㅜㅓ/, /ㅜㅕ/, /ㅛㅓ/, /ㅛㅕ/는 한 칸에 표기하는 별도의 점형으로 적는다(김영일, 2011:308).

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅘ | ㅙ | ㅚ | ㅜㅓ | ㅜㅕ | ㅛㅓ | ㅛㅕ |
| 모음 | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅘ | ㅙ | ㅚ | ㅜㅓ | ㅜㅕ | ㅛㅓ | ㅛㅕ |
| | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅘ | ㅙ | ㅚ | ㅜㅓ | ㅜㅕ | ㅛㅓ | ㅛㅕ |
| | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅘ | ㅙ | ㅚ | ㅜㅓ | ㅜㅕ | ㅛㅓ | ㅛㅕ |

〈그림 3〉 한글 점자의 모음자(김영일, 2011:308)

3) 기타 점자 규칙⁸⁾

- ① 약어와 약자: 점자의 부피를 줄이고, 읽기와 쓰기 속도를 증가시키기 위해 한글 점자에서는 27개의 약자⁹⁾와 7개의 약어¹⁰⁾를 사용하는 것을 원칙으로 한다.
- ② 숫자: 아라비아 숫자가 세계 공통이듯이, 점자의 숫자 표기도 세계 공통이다. 점자로 숫자를 표기할 때 특기할 사항은 숫자 앞에 수표{3-4-5-6점}을 찍는다는 점이다.
- ③ 문장부호: 한글 점자에서 일부 문장부호가 받침 등 다른 점형과 중복되어 있다. 마침표는 ‘ㅆ’과 같고, 물음표는 받침 ‘ㅆ’과 같다. 문장부호와 받침은 글의 문맥으로 구분하여야 한다.

| | | | | | | |
|----|-----|----|----|-----------|-----------|-----------|
| 뭐 | 붙임표 | 예 | 요 | 아버지 | 어머니 | 라디오 |
| ●○ | ○○ | ○● | ○● | ●○○○○○○○ | ○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○ |
| ○● | ○○ | ○● | ○● | ○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○ |
| ○○ | ●● | ●○ | ●● | ○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○ | ○○○○○○○○○ |

〈그림 4〉 한글 점자 활용의 예(염동문 외, 2012:72)

처음으로 한국어를 배우는 학습자는 한글을 읽고 쓰는 것부터 배우기 시작한다. 시각장애가 있는 한국어 학습자는 위와 같이 단순하지 않은 한글 점자와 점자 규칙을 익히는 것부터 한국어 학습을 시작해야 한다.

2.2. 시각장애인 대상 한국어교육

일반적인 한국어교육의 수요자적인 측면에서 보면, 한국어가 모국어가 아닌 시각장애인이 한국어를 제2언어나 외국어로 학습하게 될 실수요는 미미한 것이 객관적인 실정이다. 그러나 ‘배리어프리’라는 관점에서 보면 이들이 얼마 되지 않

8) 한글 점자에 내용은 김영일(2011:303-340)과 염동문·이성대(2012:44-93)를 참고했으며, 한글 점자 규칙에 대한 더욱 자세한 설명은 이를 참고하기 바란다.
 9) 예를 들면, ‘/ㅏ/ 생략 약자’의 경우, 초성 자음과 모음 /ㅏ/가 조합된 ‘나, 다, 마, 바, 자, 카, 타, 파, 하’에서 /ㅏ/가 생략된다.
 10) 약어는 두 음절 이상의 단어(예, 그리고, 그래서인지)를 간단하게 표기하기 위해 7개의 약어가 규정되어 있다.

고, 실수요자가 소수라고 해서 이들에게 주어진 진입의 장벽을 당연시할 수는 없다. 요컨대 장애인의 이동권, 시청권 등이 정상인의 관점에서는 배려의 차원으로 보이겠지만, 이들에게는 일상의 문제이자 동시에 이들이 가진 잠재력, 사회 활동을 통한 개인 능력의 발휘를 위해서 어떻게 보면 당연하게 이루어져야 할 문제기도 하다.

세종학당재단의 <시각장애인을 위한 한국어 초급>의 기초 연구를 수행하면서, 시각장애인용 음성 독서기와 단말기를 제작하는 업체에 취업하여 7년째 한국에 주재하고 있는 선천적 전맹 상태인 미국인 시각장애인, 재외한글학교 중 한국계 가정에서 태어나 시각장애를 갖고 있거나 갖게 된 아동·청소년, 한국에 부모를 따라 이주를 오게 된 시각장애를 갖고 있는 외국인 아동·청소년 등의 한국어 학습자층을 섭외하여 개인 면담, 그룹 인터뷰 등을 수행하게 되었는데, 이들이 한국어, 한국어 점자 교육에 대해 갖는 필요성과 의미, 기대에 대한 분명한 요청을 확인할 수 있었다. 개인 면담과 초점 집단 인터뷰(FGI)를 통해 정리한 시각장애인용 한국어교육의 동기, 수요와 요구 사항을 정리하면 다음과 같다.

① 한국어를 배우는 동기

- 한국에서 만나는 한국어를 쓰는 사람들(직장 동료, 달리, 개발자(채류자)/학교 친구(중도입국자)/부모님을 포함한 한국인 친척(재외동포))과 한국어로 의사소통하고 싶다.
- 한국어로 정서를 나누고 싶다. 더 생산적이고 의미 있는 한국 생활을 하고 싶다.
- 한국 문화를 한국어로 알고 싶다. 한국 노래를 좋아하는데 잘 듣고 싶고 이해하고 싶다.

② 시각장애인을 위한 한국어교육의 조건

- 예를 들면 미국에는 점자 서적이 아주 많다. 외국어 학습 서적도 많다. 이에 비해 한국어와 관련한 학습 교재 중 점자화된 것은 접해보지 못했다.
- 음성(전화)으로 한국어를 배웠다. (사회적기업 교육업체 KAYD(Korean At Your Door)와 같은 곳)
- 내가 한국어를 잘 하지 못하는 중요한 이유는 활용할 수 있는 자료가 부족한 것에 있다.

③ 점자 교재에 대한 의견

- 주변에서는 말만 하면 되고, 음성에만 신경쓰는 것으로도 충분하다고 했는데, 이는 내가 외국어(한국어)를 배우는 방식이 아니었기 때문에 불편했다. 나는 언어를 배울 때 문법과 정확한 표현도 알고 싶고, 점자도 배우고 싶다.
- 당연히 모국어가 한국어가 아닌 시각장애인이 한국어 점자를 배울 수 있는 교재가 있어야 한다.
- 현재는 가능하지만 이전에는 문자의 TTS(Text to Sound) 기능 같은 것들이 부족해서 읽어주는 것도 잘 되지 않아 도서에 대한 접근성이 매우 떨어졌다. 현재 상황이 많이 개선되었으나 그럼에도 발음은 어렵고, 듣는 것만으로도 부족하다.
- 시각장애인 자녀를 둔 입장에서 가정에서 한국어와 한국어 점자를 가르쳐 주고 싶은데 사용할 수 있는 교재가 전무하여 거의 포기하고 있는 상태였다.

④ 시각장애인 한국어 학습자의 입장에서 필요한 한국어 교재

- 좋은 아이디어고 정말 필요하다.
- 출판 서적도 당연히 있어야 하고, 전자 파일도 개인화하여 볼 수 있어야 하기 때문에 필요하다. 저시력인 경우에도 특히 이미지 확인을 확대해서 볼 수 있어야 하기 때문이다.

- 영어 설명도 있어야 도움이 된다.
- 문화 요소도 교재에 있으면 재미있다. (실제성 있는 한국 문화 설명이 있었으면 좋겠다.)
- 전자 장치에 쉽게 활용할 수 있는 epub, TTS 개발이 필수적이다.
- 한글 점자에 대한 충분한 교육이 있어야 한다. 또한 오디오, 점자 파일도 개발 필요하다.
- 발음 연습, 문법 등 다양한 교육자료 개발 필요하다.

시각장애인은 외국어를 배울 때 음성만 듣고 말하면 된다는 정상인의 판단 역시 일종의 편견일 수 있으며 점자를 어느 정도 이해할 수 있는 도입형의 교재가 있어야 하고, 그간 이러한 교재가 전무했기 때문에 대단히 어려웠다는 점을 여러 차례 역설하는 것을 확인할 수 있었다. 점자 교육을 포괄해서 한국어의 언어 기능 전반, 문화 교육이 적절하게 이루어진 교재의 필요성과 요구 수준을 입체적으로 확인할 수 있었다.

3. <시각장애인을 위한 한국어 초급>의 설계와 제작

앞서 2.2. 절에서 살펴본바, 여러 가지 이유로 시각장애를 갖게 되었지만 외국어 또는 제2언어로서 한국어를 삶의 중요한 요건으로서 요구하고 있는 집단, 또 삶의 즐거움과 행복을 추구하기 위해 한국어를 배우고자 하는 집단이 엄연히 존재하고 있음을 확인할 수 있었다. 그리고 이들에게 놓인 중요한 ‘장벽’은 바로 지식습득과 정보접근성 욕구에 비해 학습을 위한 전문 도서의 부족으로 인한 정보 접근 차단과 교육 기회의 우선순위에서 박탈된다는 문제임을 알 수 있었다.

세종학당재단에서 <시각장애인을 위한 한국어 초급>을 마련한 초기 단계에서는 재단의 사회적 책무 또는 사회공헌의 차원을 소위 ‘정상인’의 관점에서 공공사업의 일환으로 접근하고 기획하였으나, 실제 이 연구가 진행되면서 이러한 관점을 포괄하되, 이 관점을 극복하고 시각장애인의 ‘당사자’적 관점에서 접근성의 제공과 장벽의 제거, 기대 가능성의 충족, 나아가 삶의 질의 제고를 아울러 고려하게 되었다. 이렇게 하여 시각장애인 학습자의 특성을 고려한 맞춤형 교육자료를 개발하여 시각장애인의 한국어 학습 범위를 확대하고 교육의 사각지대를 해소하고자 하는 의도로 교재 개발 방향이 설정되었으며, 적지 않은 시행착오를 거치며 다양한 변화를 시도하였는데, 그 과정에서 시각장애 관련 전문가, 한국어교육 전문가, 점자 출판과 음성 자료 제작 전문가 등 유관한 전문가들이 이 새로운 시도 과정에서 부단히 소통하며 문제를 해결해 나갔다. 아래에서는 <시각장애인을 위한 한국어 초급>의 기본적인 열개에 대해 살펴보고, 기본적인 원리와 원칙들이 교재에 어떻게 적용되었는지 소개하도록 하겠다.

3.1. 설계의 원칙과 방향

<시각장애인을 위한 한국어>는 2021년의 1차년도 사업(정식 사업명: 시각장애인을 위한 한국어 교육자료 제작)과 2022년 2차년도 사업(정식 사업명: 시각장애인을 위한 한국어 초급 교육자료 제작¹¹⁾)을 통해 총 여섯 권의 책으로 개발이 되었다.¹²⁾ 1차년도 사업의 초기 시각장애인의 언어 학습, 외국어 학습의 면면을 질적으로 살펴보기 위해 위 2장에서

11) 정식 사업 명칭을 통해서도 교재 개발의 성격을 잡기 위한 고민의 일단(一端)을 짐작할 수 있다. 1차년도 사업에서는 어느 수준의 어떤 교재를 만들어야 하는지도 가능할 수 없었기 때문에 ‘교육 자료 개발’이라는 다소 광범위한 주제의 사업이 공고되었고, 1차년도 사업 종료 후에 한국어 초급의 단계 안에서 추진할 수 있는 과업의 양이 설정될 수 있었기에 2차년도 사업이 ‘초급 교육자료 개발’로 비교적 구체화될 수 있었다.

12) 누리세종학당(<https://nuri.iksi.or.kr>)의 “학습” 메뉴 하단에서 ‘세종학당 기타 교재’ 목록에서 이 사업 결과로 개발된 여섯 권의 교

소개한 바와 같이 사례 조사, 면담, 시각장애인 대상 외국어교육 교재 및 프로그램 분석 등을 진행하였다. 이러한 과정을 통해 연구개발진이 공유할 수 있는 일종의 ‘개발 원칙(접근법)’이 마련되었다. 세부적으로 다단한 내용들이 있지만 이를 여덟 가지 정도로 범주화하면 다음과 같다.

① 숙달도 수준의 유지

- 시각장애인이라고 하여 정상인 기준의 숙달도 수준을 변동시킬 필요가 없으며, 오히려 제한된 언어 기능을 허용하는 것은 다른 의미의 차별이 됨을 인지해야 한다.¹³⁾
- 이러한 원칙 속에서, <시각장애인을 위한 한국어 초급 1~6>은 ‘국제통용 한국어 표준 교육과정’의 숙달도 수준을 변형하거나 재조정하지 않으며, 해당 교육과정의 1급과 2급을 기준으로 개발된 <세종학당 한국어(구 온라인 세종학당 사이버 한국어) 초급 1~2>를 저본(底本)으로 삼는다.
- 다만 저본이 두 권으로 되어 있으나 문자 학습을 위해 <세종학당 한국어 입문(구 온라인 세종학당 한국어 입문)>을 포함하고, 초급에 소요되는 시간 또는 점자를 포함한 교재의 물리적 분량이 많아질 수 있는 것을 고려하여 재조직, 재분배한다.

② 모든 시각적 활동의 재구성

- 일반적인 한국어 교재에서 흔히 발견되는 다양한 시각적 활동(선 긋기, 그림 찾기, 장면 보고 말하기 등)은 시각장애인에게 긴 설명을 요구하게 되거나 활동을 요구하기 어렵게 된다.
- 따라서 저본에 제시되어 있는 ‘시각 감각이 개입하는 형태의 활동’을 전반적으로 검토하고, 학습 인지 작용은 비슷하게 일어날 수 있으나 활용 감각기를 청각 등으로 바꿀 수 있는 활동으로 변형하거나 재구성한다.

③ 노출 어휘량의 통제

- 점자의 정보량이 많고, 물리적으로 교재를 두껍게 하며 저시력자를 대상으로 목자(활자)의 크기를 키우는 것까지를 고려하게 된다면 저본에 있는 모든 어휘를 그대로 제시하기 어렵다.
- 이러한 점을 감안하여 <시각장애인을 위한 한국어>에서는 노출이 되어 있는 어휘 중에서 유의미하게 입력할 어휘가 아닌 것들은 제외한다. 또한 대화문의 등장인물도 간략화하거나 기호화하는 것을 원칙으로 하였다.
- 예컨대 ‘가: 어느 나라 사람이세요? / 나: 저는 □□ 사람이세요’에서 제시할 국가 이름이 저본에서는 7~8개 정도로 노출되어 있다면 <시각장애인을 위한 한국어>에서는 4~5개 수준으로 줄이고, 실제 교육 현장에서 교사가 제시하거나 검색하여 음성으로 듣게끔 유도한다.

④ 목자(墨字)와 점자(點字)의 균형

- 시각장애인이 사용하는 점자(點字)의 개념 범주에서 목자(墨字)라는 대칭어를 사용한다. 목자는 기본적으로 활자로 인쇄된 글자를 뜻하나, 시각장애인을 위한 도서에서는 전맹(全盲)이 아닌 저시력자를 위해 글꼴의 크기를 키우

재를 e-book 형태로 볼 수 있다. 단, 1차년도 사업으로 개발된 영문판 두 권(Korean language for the visually impaired BASIC 1, 2)은 공개되어 있지 않다. 향후 별도의 LMS를 구축하는 것을 목표로 하고 있다.

13) ‘장애인을 위해’ 어떤 학습 수준을 낮춤으로써 배려하거나 양보할 필요가 없다는 아이디어는 교재의 연구개발진(홍성계 에리조나대학교 특수교육과 교수)의 의견에서 비롯되었다. 홍성계 교수는 시각장애인으로서 외국어로서 영어와 영어 점자를 학습하고 미국 대학원에 유학 후 임용이 된 경험을 바탕으로, 정상인과 같은 역할을 스스로 할 수 있는 기회와 환경을 마련해 주는 것이 중요하며 역할을 제한시키거나 배제할 필요가 없음을 제안하였다. 참고문헌에 제시한 관련 기사 참고.

고 자체(字體)를 분명하게 하여 인쇄한 글자를 뜻한다.

- 시각장애인 점역·교정사 등 시각장애인 중 교육적 역할을 맡는 전문인들은 한국어 교육에 관심이 많으나, 참고할 만한 학습 자료가 부족하여 한글의 이해, 구어체와 문어체, 들리는 것과 쓰는 것의 차이를 가장 어려워하여 점자 및 양각화 된 목점자 혼용 교재가 필요하다는 점을 면담 조사 중에 확인하게 되었다.
- 이러한 원칙에 따라 <시각장애인을 위한 한국어>는 글자의 크기를 저시력자가 표준적으로 보는 정도로 키우고, 색맹색약자도 비교적 뚜렷하게 구별할 수 있는 최소한의 색도로 아이콘이나 기호를 표시하였다. 또한 목자 위에 점자가 겹치는 형태로 UV 인쇄¹⁴⁾하여 이 둘을 균형 있게 제시할 수 있도록 했다.

⑤ 점자 교육의 장기적 속성 고려

- 점자는 일반인이 글자를 배우는 것보다 훨씬 더 어렵고 시각 상실의 원인이나 시기에 따라 습득 속도 또한 크게 다르다. 실제로 2017년 보건복지부의 조사에 따르면 국내 시각장애인의 점자문맹률은 86%에 이르며 전 세계적으로도 시각장애인의 점자 해독률은 5~8%에 불과하다. 그만큼 점자 리터러시를 확보하는 것은 쉽지 않으며, 자모의 조합으로 그치지 않고 축약과 약호가 매우 복잡하고 다양하여 꾸준한 학습이 필요하다.
- <시각 장애인을 위한 한국어>에서는 제2언어 또는 외국어로 한국어를 학습할 대상이 문자 익힘 단계에서 ‘한국의 점자’를 접해야 하는 매우 어려운 선결 조건들이 있기 때문에 교재 개발에 아래의 사항들을 늘 염두에 둔다.
 - ✓ 초기 입력 후 꾸준히 단원의 전개에 따라 축약 규정 등을 제시해 준다.
 - ✓ 음성 자료를 기반으로 반드시 점자가 전제되지 않더라도 학습이 용이하게 한다.
 - ✓ 학습 매개로서 영문 점자 번역 자료를 동시에 개발하여 점자 학습을 촉진시킨다.

⑥ 오디오북의 재정의와 음성 교육 자료 구축

- 기존 시각장애이용 자료에서 정의된 ‘오디오북’은 정상인들이 읽는 물리적인 도서를 음성화하는 것을 일컫는다. 이때는 대체로 한 명의 성우가 독자의 정서(정의)적 부분에 간섭이 일어나지 않도록 최대한 건조하게 텍스트를 읽는 것을 원칙으로 한다.
- 그러나 이 도서가 교재가 될 경우, 오디오북은 단순히 활자를 읽어주는 차원을 넘어 음성 교육 자료로서의 기능을 일부 담당해야 할 것으로 재정의된다. <시각장애인을 위한 한국어>의 개발에서 이를 재정의하고 실제로 만드는데 대단히 어려움이 많았는데 일반인 대상의 ‘듣기 자료’가 아니라 ‘도서의 내용을 음성으로 전개하고 동시에 학습의 요소들을 지시하고 이끌어내는 전환’이 쉽게 구현되지 않았기 때문이다.
- <시각장애인을 위한 한국어>의 초급에서는 남성, 여성 성우가 참여하되, 영어 사용이 가능한 성우가 참여하여 영문판에도 연동이 되는 방식으로 듣기 자료를 제작하여 오디오북과 듣기 학습 자료의 양자를 균형 있게 담을 수 있도록 다양한 장치를 설정하였다.

⑦ 자가 학습과 학습 보조자(교사)의 역할 고려

- 시각장애인의 외국어 학습 양태를 조사해 본 결과, 보호자(양육자)의 보조를 포함하여 교사를 통한 학습(온-오프라인), 자가 학습의 방식이 모두 나타났다. 즉 학습 내용의 구성, 활동, 평가가 ‘교실’을 기본값으로 할 수 없다는

14) 특수 플라스틱 액체를 종이 위에 분사하여 입히는 방식으로 기존의 원판 인쇄 방식에 비해 내구성이 좋고 압력에 의한 점자 손실이 없는 인쇄 방식이다.

점을 고려하되, 교실 환경이 될 때에도 협력적인 교수-학습이 될 수 있도록 고안할 필요가 있다.

- 따라서 <시각장애인을 위한 한국어>에서는 자학자습(自學自習)의 조건에서부터 가정 보조, 교사 보조의 조건들이 모두 개입할 수 있는 것을 전제로 하였다. 또한 한 권의 책으로 공부할 수 있도록 워크북(익힘책)이나 교사용 지침서를 별도로 제작하지 않았으며, 문법 설명을 간결한 교사의 말처럼 풀고 평가에 있어서도 자기 평가가 가능하도록 구성하였다.

⑧ 문화 이해를 돕는 촉각 자료의 제안과 구성

- <시각장애인을 위한 한국어> 초급의 설계와 제작 과정에 있어 학습 수준이 높아질수록 제시하기 어려운 것이 한국 문화와 관련된 어휘 제시와 설명이었다.
- 이에 2차년도에서는 ‘부록’편에 큰 사진에 촉각도를 포함한 UV 인쇄로 ‘한옥’, ‘KTX 노선도’ 등의 형체를 촉각으로 확인할 수 있도록 제시하였다. (발표일이 PPT 슬라이드로 별도 소개)

이상의 여덟 가지 접근법에 의거하여 저본의 교재를 놓고 재구성을 통해 시각장애인이 한국어를 배우는 장벽을 허무는 작업을 수행하였다.

3.2. 목표 설정과 교수요목 구성

앞서 3.1.에서 제시한 것처럼, <시각장애인을 위한 한국어 초급>은 세종학당에서 기 개발한 교재인 <세종학당 한국어 입문> 한 권과 <세종학당 한국어 초급> 두 권을 저본으로 삼아 이상의 원칙에 따라 재구성과 재조직, 점자 교육과 관련된 내용 추가와 보정을 거쳐 총 여섯 권의 책으로 만든 것이다.

저본이 되는 교재 2종의 구성과 체계를 분석하면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 재단 기 개발 <세종학당 한국어 입문>과 <세종학당 한국어 초급 1~2>의 내용 분석

| 구분 | 세부내용 | | | | | | |
|--------------------|--|------------|--------|--------------|-------|---------------|------------|
| 세종학당 한국어 입문 | • 한글과 한국어에 대한 설명, 자모 배우기, 간단한 인사 표현의 내용을 담고 있음 | | | | | | |
| 세종학당 한국어 초급 1~2 | <ul style="list-style-type: none"> • 주제 중심 교재로 성인 학습자를 대상으로 한 교재 • ‘온라인 세종학당 사이버 한국어 초급 교육과정’의 내용을 담고 있음 • ‘국제 통용 한국어표준교육과정(2017) 1급’에 도달할 수 있도록 구성 • 초급 1권 20과, 초급 2권 20과로 총 40과로 이루어져 있음 • 각 단원은 다음과 같이 구성되어 있음 | | | | | | |
| | Part 1(배우기) | | | Part 2(해 보기) | | | Part 3(복습) |
| | 어휘 | 문법 | 연습 | 듣고 말하기 | 읽고 쓰기 | 과제 | 종합 문제 |
| 어휘 및 표현 | 문법1 문법2 | 어휘 및 문법 연습 | 대화 텍스트 | 읽기 텍스트 | 활동 | 5개 단원마다 내용 복습 | |

그리고 이를 <시각장애인을 위한 한국어 초급>에 최적화하여 재구성한 체제는 다음의 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 〈시각장애인을 위한 한국어 초급〉에서 이루어진 저본의 재구성

| 세종학당 한국어 입문 | 입문 단원 | |
|------------------|-------|--------------------|
| 세종학당 한국어 초급 1 | 1과 | 시각장애인을 위한 한국어 1 |
| | 2과 | |
| | 3과 | |
| | 4과 | |
| | 5과 | |
| | 6과 | |
| | 7과 | 시각장애인을 위한 한국어 2 |
| | 8과 | |
| | 9과 | |
| | 10과 | |
| | 11과 | |
| | 12과 | |
| | 13과 | |
| | 14과 | |
| | 15과 | |
| | 16과 | |
| | 17과 | 시각장애인을 위한 한국어 3 |
| | 18과 | |
| | 19과 | |
| | 20과 | |
| 세종학당 한국어 초급 2 | 1과 | 시각장애인을 위한 한국어 4 |
| | 2과 | |
| | 3과 | |
| | 4과 | |
| | 5과 | |
| | 6과 | |
| | 7과 | |
| | 8과 | 시각장애인을 위한 한국어 5 |
| | 9과 | |
| | 10과 | |
| | 11과 | |
| | 12과 | |
| | 13과 | |
| | 14과 | |
| | 15과 | 시각장애인을 위한 한국어 6 |
| | 16과 | |
| | 17과 | |
| | 18과 | |
| | 19과 | |
| | 20과 | |

한편 교수요목의 일부를 첫 권인 초급 1권과 마지막 권인 6권을 보이면 아래 〈그림 1〉과 같다.

| 단원 (과) | 주제 | 제목 | Part 1(배우기) | | Part 2(해 보기) | |
|-----------|------|---------------|---|------------------|--------------|--------------|
| | | | 어휘 | 문법 | 듣고 말하기 | 읽고 쓰기 |
| 입문 | 한글 | 한글 | - 한글 소개, 한국어와 한글 - 자모 배우기: ① 모음: 단모음, 이중모음 ② 자음: 자음 (1), 자음 (2), 받침 ③ 띄어쓰기와 연습 - 인사 및 표현: 읽어 봐요, 인사해 봐요, 교실 용어 - 부록: 세종대왕과 한글 창제 | | | |
| 1 | 자기소개 | 저는 한국 사람이에요 | 나라, 직업 ①, 자기소개 | 이다, 은 | 인사하기 | 자기소개하기 |
| 2 | 가족 | 회사가 아니에요 | 가족, 직업 ② | 이, 이 아니다 | 가족 소개하기 | 가족의 직업 소개하기 |
| 3 | 일상생활 | 저도 드라마를 좋아합니다 | 일상생활, 동사 ①, 형용사 ① | -습니다, -습니까, 을, 도 | 좋아하는 것 이야기하기 | 좋아하는 음식 소개하기 |

| 단원 (과) | 주제 | 제목 | Part 1(배우기) | | Part 2(해 보기) | | 20 | 약속 | 이번 일요일은 좀 어려울 것 같아요 | 약속 | -을, -을 것 같다 | 제안하고 제안에 대해 정중히 거절하는 대화 듣고 말하기 | 약속을 못 지키는 상황을 설명하는 이메일 쓰기 |
|-----------|----|-------------------|-----------------|------------|--------------------------|-------------------------|----------------|----|---------------------|----|-------------|--------------------------------|---------------------------|
| | | | 어휘 | 문법 | 듣고 말하기 | 읽고 쓰기 | | | | | | | |
| 15 | 배달 | 치킨 두 마리를 주문하려고 해요 | 배달 음식 주문, 수량 명사 | 에다가, -으면 | 배달 음식을 주문하는 전화 대화 듣고 말하기 | 배달 앱 광고 읽고 쓰기 | 부록 점자 규정 | | | | | | |
| 16 | 의복 | 이 원피스를 입어 봐도 돼요? | 옷 종류, 옷 쇼핑 | 처럼, -어도 되다 | 손님과 매장 점원의 대화 듣고 말하기 | 선호하는 패션 스타일에 대한 글 읽고 쓰기 | | | | | | | |

〈그림 1〉 〈시각장애인을 위한 한국어 초급〉 1권 1~3과(상단), 6권 15~16과와 20~부록편(하단) 교수요목

3.3. 어휘와 문법의 제시, 교수-학습 및 활동상의 재구성과 변용


앞서 언급한 바와 같이, 〈시각장애인을 위한 한국어 초급〉에서는 기존 교재의 정보량을 시각장애인이라는 당사자적 입장에서 재조정하고, 제시 방법, 교수-학습 방법, 활동이 전반적으로 재구성되고 변용되었으며, 또 목자(활자) 위에 점자가 입혀져 있는 방식으로 되어 있다. 간략히 저본 교재와 비교하면서 몇 가지 사례를 중심으로 제시해보고자 한다. 아래에서는 제5과 “날씨가 좋지 않아요” 단원을 사례로 하여 교재의 실물 페이지를 중심으로 부연 설명 없이 각 제하(題下)로 제시하였다.

3.3.1. 표지, 도입의 정보량 제거, 학습목표의 기술 변화



〈그림 2〉 〈세종학당 한국어 초급 1)과(좌측 2개) 〈시각장애인을 위한 한국어 초급〉의 5과 도입부(우측 1개)

3.3.2. 노출 어휘의 축소



계절 Season

봄 spring
봄입니다. 날씨가 따뜻합니다.
It's spring. The weather is warm.

여름 summer
여름입니다. 날씨가 덥습니다.
It's summer. The weather is hot.

가을 autumn
가을입니다. 날씨가 시원합니다.
It's autumn. The weather is cool.

겨울 winter
겨울입니다. 날씨가 춥습니다.
It's winter. The weather is cold.

05 날씨가 좋지 않아요

어휘3


계절

- 봄 봄입니다. 날씨가 따뜻합니다.
- 여름 여름입니다. 날씨가 덥습니다.
- 가을 가을입니다. 날씨가 시원합니다.
- 겨울 겨울입니다. 날씨가 춥습니다.

〈그림 3〉 〈세종학당 한국어 초급 1(좌)〉과 〈시각장애인을 위한 한국어 초급(우)〉의 5과 어휘 제시 방식

3.3.3. 어휘-문법 제시 방법의 간략화와 시각 활동의 생략

-지 않다



날씨가 좋지 않아요.
날씨가 안 좋아요.

의미
Meaning
동사, 형용사에 붙어서 상황을 부정합니다.
It is attached to a verb or an adjective to deny the situation.

형태
Form
동사, 형용사 + -지 않다
Verb, Adjective + -지 않다

| | | |
|------|---------|---------------|
| 받침 O | 먹다, 좋다 | 먹지 않다, 좋지 않다 |
| 받침 X | 오다, 흐리다 | 오지 않다, 흐리지 않다 |

안 + 동사, 형용사 안 + Verb, Adjective

| | | |
|------|---------|-------------|
| 받침 O | 먹다, 오다 | 안 먹다, 안 오다 |
| 받침 X | 좋다, 흐리다 | 안 좋다, 안 흐리다 |

05 날씨가 좋지 않아요

문법2-1

두 번째 문법은 {-지 않다}입니다.
이 문법은 동사, 형용사에 붙어서 상황을 부정합니다.
이 문법은 {-지 않다}와 {안} 두 가지 형태로 쓰입니다.

받침이 있어도, 없어도 모두 같은 형태입니다.

| | | |
|------|----|--------------|
| 받침 O | 먹다 | 먹지 않다 / 안 먹다 |
| 받침 X | 좋다 | 좋지 않다 / 안 좋다 |

〈그림 4〉 〈세종학당 한국어 초급 1(좌)〉과 〈시각장애인을 위한 한국어 초급(우)〉의 5과 어휘 제시 방식

어휘 및 문법 연습

Vocabulary and Grammar Exercises

1 알맞은 것을 연결하세요.
Match the following with the correct answers.

| | | | |
|--------|---|---|---|
| 1) 눈 | • | • | ① |
| 2) 비 | • | • | ② |
| 3) 맑다 | • | • | ③ |
| 4) 흐리다 | • | • | ④ |

듣고 말하기

Listening and Speaking

• 여러분 나라는 따뜻해요? 추워요?
Is your country warm or cold?
• 여러분은 어떤 계절을 좋아해요?
Which season do you like?

나타샤 씨와 지훈 씨의 대화를 잘 들으세요.
Listen carefully to Natasha and Ji-hun's conversation.

2 알맞은 것을 고르세요.
Choose the correct answer.

러시아는 지금 아주 _____,
그리고 _____ 이/가 내리요.

추워요

맑아요

흐리요

비

3 맞으면 O, 틀리면 X를 고르세요.
Choose O if the statement is true, or X if false.

1) 러시아는 춥지 않아요. O X
 2) 한국은 지금 비가 내리요. O X
 3) 러시아는 지금 눈이 와요. O X
 4) 요즘 한국 날씨가 안 좋아요. O X

연습2

05 날씨가 좋지 않아요

[-지 않다]와 [안]을 사용해 대화를 완성하세요.

(1) **가** 날씨가 좋아요?
나 아니요. 날씨가 _____. (좋다)
= 날씨가 _____. (좋다)

(2) **가** 눈이 와요?
나 아니요. 눈이 _____. (오다)
= 눈이 _____. (오다)

듣고 말하기1

05 날씨가 좋지 않아요

나타샤 씨와 지훈 씨의 대화를 잘 듣고 대답해 보세요.

(1) 요즘 한국 날씨가 어때요?
(2) 지금 한국은 비가 와요?

듣고 말하기2

05 날씨가 좋지 않아요

선생님과 친구들에게 말해 보세요.

(1) 여러분 나라는 따뜻해요? 추워요?
(2) 여러분은 어떤 계절을 좋아해요?

〈그림 5〉 <세종학당 한국어 초급 1(상단)>과 <시각장애인을 위한 한국어 초급(하단)>의 5과 연습 및 활동

3.4. 한글 단어의 설정과 기초 점자 교육

한글 점자 교육은 앞서 살펴본 ‘점진적 교육의 원칙’에 따라 원리와 해설을 충분히 제공하였으며, 영문판을 기준으로 하여 이해를 돕는 방식으로 고안되었다.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <p>모음은 기본자(●, —,)를 결합해 네 글자(ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ)를 만들었습니다. ‘ㅏ’는 동쪽에서 해가 뜨는 모습을, ‘ㅑ’는 서쪽에서 해가 지는 모습을 나타냅니다. 그리고 ‘ㅓ’는 땅 위에 해가 떠 있는 모습을, ‘ㅕ’는 땅 아래로 해가 진 모습을 나타냅니다.</p> <p>기본 모음</p> <p style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; text-align: center;">ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ</p> <p>한글 점자 모음</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 2px;">모음 (가운뎃소리)</td> <td>ㅏ</td><td>ㅑ</td><td>ㅓ</td><td>ㅕ</td><td>ㅗ</td><td>ㅛ</td><td>ㅜ</td><td>ㅠ</td><td>ㅡ</td><td>ㅣ</td><td>ㅝ</td><td>ㅞ</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">점자</td> <td>⠠</td><td>⠡</td><td>⠣</td><td>⠤</td><td>⠥</td><td>⠦</td><td>⠧</td><td>⠨</td><td>⠩</td><td>⠪</td><td>⠬</td><td>⠭</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">모음 (가운뎃소리)</td> <td>ㅞ</td><td>ㅟ</td><td>ㅠ</td><td>ㅡ</td><td>ㅢ</td><td>ㅣ</td><td>ㅤ</td><td>ㅥ</td><td>ㅦ</td><td>ㅧ</td><td>ㅨ</td><td>ㅩ</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">점자</td> <td>⠮</td><td>⠯</td><td>⠰</td><td>⠱</td><td>⠲</td><td>⠳</td><td>⠴</td><td>⠵</td><td>⠶</td><td>⠷</td><td>⠸</td><td>⠹</td> </tr> </table> | 모음 (가운뎃소리) | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅝ | ㅞ | 점자 | ⠠ | ⠡ | ⠣ | ⠤ | ⠥ | ⠦ | ⠧ | ⠨ | ⠩ | ⠪ | ⠬ | ⠭ | 모음 (가운뎃소리) | ㅞ | ㅟ | ㅠ | ㅡ | ㅢ | ㅣ | ㅤ | ㅥ | ㅦ | ㅧ | ㅨ | ㅩ | 점자 | ⠮ | ⠯ | ⠰ | ⠱ | ⠲ | ⠳ | ⠴ | ⠵ | ⠶ | ⠷ | ⠸ | ⠹ | <p>The vowels were created by combining the basic characters (●, —,) to create four letters (ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ). “ㅏ” represents the sunrise in the east and “ㅑ” represents the sunset in the west. And “ㅓ” represents the sun rising on the ground, and “ㅕ” represents the sun setting below the ground.</p> <p>Basic vowels</p> <p style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px; text-align: center;">ㅏ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ, ㅡ, ㅣ</p> <p>Korean Braille Vowel</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 2px;">모음 (가운뎃소리)</td> <td>ㅏ</td><td>ㅑ</td><td>ㅓ</td><td>ㅕ</td><td>ㅗ</td><td>ㅛ</td><td>ㅜ</td><td>ㅠ</td><td>ㅡ</td><td>ㅣ</td><td>ㅝ</td><td>ㅞ</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">점자</td> <td>⠠</td><td>⠡</td><td>⠣</td><td>⠤</td><td>⠥</td><td>⠦</td><td>⠧</td><td>⠨</td><td>⠩</td><td>⠪</td><td>⠬</td><td>⠭</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">모음 (가운뎃소리)</td> <td>ㅞ</td><td>ㅟ</td><td>ㅠ</td><td>ㅡ</td><td>ㅢ</td><td>ㅣ</td><td>ㅤ</td><td>ㅥ</td><td>ㅦ</td><td>ㅧ</td><td>ㅨ</td><td>ㅩ</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">점자</td> <td>⠮</td><td>⠯</td><td>⠰</td><td>⠱</td><td>⠲</td><td>⠳</td><td>⠴</td><td>⠵</td><td>⠶</td><td>⠷</td><td>⠸</td><td>⠹</td> </tr> </table> | 모음 (가운뎃소리) | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅝ | ㅞ | 점자 | ⠠ | ⠡ | ⠣ | ⠤ | ⠥ | ⠦ | ⠧ | ⠨ | ⠩ | ⠪ | ⠬ | ⠭ | 모음 (가운뎃소리) | ㅞ | ㅟ | ㅠ | ㅡ | ㅢ | ㅣ | ㅤ | ㅥ | ㅦ | ㅧ | ㅨ | ㅩ | 점자 | ⠮ | ⠯ | ⠰ | ⠱ | ⠲ | ⠳ | ⠴ | ⠵ | ⠶ | ⠷ | ⠸ | ⠹ |
| 모음 (가운뎃소리) | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅝ | ㅞ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 점자 | ⠠ | ⠡ | ⠣ | ⠤ | ⠥ | ⠦ | ⠧ | ⠨ | ⠩ | ⠪ | ⠬ | ⠭ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 모음 (가운뎃소리) | ㅞ | ㅟ | ㅠ | ㅡ | ㅢ | ㅣ | ㅤ | ㅥ | ㅦ | ㅧ | ㅨ | ㅩ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 점자 | ⠮ | ⠯ | ⠰ | ⠱ | ⠲ | ⠳ | ⠴ | ⠵ | ⠶ | ⠷ | ⠸ | ⠹ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 모음 (가운뎃소리) | ㅏ | ㅑ | ㅓ | ㅕ | ㅗ | ㅛ | ㅜ | ㅠ | ㅡ | ㅣ | ㅝ | ㅞ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 점자 | ⠠ | ⠡ | ⠣ | ⠤ | ⠥ | ⠦ | ⠧ | ⠨ | ⠩ | ⠪ | ⠬ | ⠭ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 모음 (가운뎃소리) | ㅞ | ㅟ | ㅠ | ㅡ | ㅢ | ㅣ | ㅤ | ㅥ | ㅦ | ㅧ | ㅨ | ㅩ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 점자 | ⠮ | ⠯ | ⠰ | ⠱ | ⠲ | ⠳ | ⠴ | ⠵ | ⠶ | ⠷ | ⠸ | ⠹ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

〈그림 6〉 <시각장애인을 위한 한국어 초급>의 한국어판, 영문판의 동일 기술 부분(입문편 마지막)

4. <시각장애인을 위한 한국어 초급>의 구성 예시

(분량상의 제약이 있어 생략하고, 발표장에서 실물 교재를 직접 설명하겠습니다.)

<시각장애인을 위한 한국어 초급>은 도입부를 포괄한 어휘와 표현 제시, 문법 설명과 연습, 듣기 자료 제시와 활동, 쓰기 활동 순서로 구성되어 있다.

5. 제언과 결론

교재 개발 과정에서 거둔 의미를 바탕으로 몇 가지 제언을 더하면 다음과 같다.

- ① 교재를 바탕으로 한 시각장애인을 가르칠 교사와 시각장애인 교사 양성 등의 문제
- ② 오디오북의 정교화를 통한 ‘음성 교재’의 가능성 모색의 필요성
- ③ 촉각도의 구현 범위를 벗어난 한국의 생활 문화적 요소의 교재화 방안 등.

■ 참고문헌 ■

- 김영일(2011), 『시각장애인복지론』, 서울: 집문당. Kim, Y. I.(2011), *Social welfare for people with visual impairment*, Seoul: Jipmoondang Publishing Co..
- 김종인·우주형·이준우(2009), 『장애인복지론』, 고양: 서현사. Kim, J. I., Woo, J. H., Lee, J. W.(2009), *Social welfare for people with disability*, Goyang: Seohyunsu Publishing Co..
- 염동문·이성대(2012), 『시각장애와 한국점자』, 서울: 창지사. Yeom, D. M., Lee, S. D.(2012), *Visual impairment and Korean braille*, Seoul: Changjisa Publishing Co..
- 중앙일보 2003년 11월 19일 기사, [사람 사람](홍권삼 기자) “앞 못 보는 30대 美대학 교수 됐다”
URL: www.joongang.co.kr/article/259431#home
- 동아일보 2021년 4월 20일 기사, [사람 속으로](유채연 기자) “음향신호기 등 장애인 시설은 美보다 나은데...”
URL: www.donga.com/news/People/article/all/20210419/106490109/1 외 생략.