

국제한국언어문화학회(INK) 제22차 학술대회

학교교육과 한국언어문화교육의 현황과 전망



국제한국언어문화학회
The International Network for Korean Language and Culture

국제한국언어문화학회(INK) 제22차 학술대회

「학교교육과 한국언어문화교육의 현황과 전망」

09:00-09:30	등록		
09:30-09:50	개회식 개회사 육효창(국제한국언어문화학회장, 디지털서울문화예술대) 환영사 제병영(서강대학교 국제문화교육원장) 축사 김광호(국립국제교육원장) 제3회 '한국언어문화학 신진연구자상' 시상		
09:50-10:40	제1부 기조 강연 : 학교교육과 한국언어문화 교육 발 표 서혁(이화여대)		
10:40-10:50	휴식		
10:50-11:40	제2부 주제 특강 I KSL을 통해 본 초·중등학교의 한국어문화교육의 현황과 과제 발 표 원진숙(서울교대)		
11:40-12:30	제2부 주제 특강 II 외국인 학습자를 위한 한국어 문화 교육과정 -연세대학교의 경우 발 표 김성수(연세대)		
12:30-14:00	점심식사		
	제3부 개인 발표		
14:00-14:30	제1분과(초등 교육) 사회: 임현재(한국외대)	제2분과(중등 교육) 사회: 이미향(영남대)	제3분과(고등 교육) 사회: 배재원(이화여대)
	다문화 배경 학생 대상 한국어교육 연구 동향 -한국어교육 및 국어교육 전공 학위논문을 중심으로 발표: 김윤주(한성대) 토론: 김규훈(대구대)	어휘 능력 개념의 자장(磁場)과 한국어 교육 발표: 신명선(인하대) 토론: 김호정(서울대)	외국인 유학생을 위한 대학 교양 수업 연구 -PBL을 활용한 토론 수업 설계- 발표: 유해준(서원대) 토론: 백인선(국민대)
14:30-15:00	귀국 학생을 위한 어휘 교육 연구 -공기관계와 단어의 의미를 중심으로- 발표: 안찬원(당현초) 토론: 한선(고려대)	중도 입국 학생의 특성에 따른 한국어 교수 학습 방향 발표: 정지현(고려대) 토론: 조수진(서강대)	이공계 특성화 대학(원)의 한국언어문화 교육 현황과 과제 발표: 이소림(광주과학기술원) 토론: 서진숙(경희사이버대)
15:00-15:30	다문화 가정 초등학생을 위한 한국어 쓰기 교육 내용 연구 -한국어 교육과정과 표준 한국어 교재 분석을 중심으로 발표: 정다운(한국학중앙연구원) 토론: 이수미(성균관대)	대만의 이중언어프로그램 정책: 다문화가정을 중심으로 발표: 황미혜(부산외대) 토론: 변정민(동국대)	학문목적 한국어 학습자를 위한 '한국문화' 교과목 개설 모색 발표: 신영지(성균관대) 토론: 강남욱(경인교대)
15:30-15:50	휴식		
15:50-16:20	제4분과(재외동포 교육) 사회: 박소연(가톨릭대)	제5분과(한국언어문화 교육 일반 1) 사회: 이진경(건양사이버대)	제6분과(한국언어문화 교육 일반 2) 사회: 김진호(신한대)
	한글학교 교사 인증제와 사이버 연수과정 발표: 김종범(서울대평생교육원) 토론: 기준성(디지털서울문화예술대)	{할머니}, {할아버지}의 확장을 통해 살펴본 [늙음]의 인지 양상 발표: 김광순(연세대) 토론: 최권진(인하대)	한국어 읽기 문화 교재 분석 연구 -텍스트의 어휘 난이도 측정을 중심으로- 발표: 구민지(가톨릭대) 토론: 오경숙(서강대)
16:20-16:50	재외동포 청소년 문화 체험 학습 현황과 개선 방향 발표: 성지연(고려대) · 신윤경(인천대) 토론: 권정현(한성대)	한국언어문화교육에서의 시조 교육 효과 연구 -상호텍스트성을 적용한 실험 수업을 중심으로- 발표: 박광옥 · 이명애 · 이지양(가톨릭대) 토론: 김혜진(서울대)	외국인을 위한 한국의 주거문화 교수 방안: 생활문화, 정신문화와의 연계성을 중심으로 발표: 오혁 · 최세훈(연세대) 토론: 김혜영(서울대)
16:50-17:20	재외동포 학습자를 위한 문학 교육 연구 발표: 오지혜(세명대) 토론: 김영미(서울대)		
17:20-17:30	폐회식 폐회사 육효창 (국제한국언어문화학회장, 디지털서울문화예술대)		

목차

개회사	7
환영사	8
축사	9
기조 강연 : 학교교육과 한국언어문화 교육 (서혁)	12
주제 특강 : KSL을 통해 본 초·중등학교의 한국어문화교육의 현황과 과제 (원진숙)	30
외국인 학습자를 위한 한국어 문화 교육과정 -연세대학교의 경우 (김성수)	53
분과 1 초등 교육	75
• 다문화 배경 학생 대상 한국어교육 연구 동향 – 한국어교육 및 국어교육 전공 학위논문을 중심으로	76
• 귀국 학생을 위한 어휘 교육 연구 –공기관계와 단어의 의미를 중심으로-	88
• 다문화 가정 초등학생을 위한 한국어 쓰기 교육 내용 연구 –한국어 교육과정과 표준 한국어 교재 분석을 중심으로	99
분과 2 중등 교육	113
• 어휘 능력 개념의 자장(磁場)과 한국어 교육	114
• 중도 입국 학생의 특성에 따른 한국어 교수 학습 방향	129
• 대만의 이중언어프로그램 정책: 다문화가정을 중심으로	138
분과 3 고등 교육	145
• 외국인 유학생을 위한 대학 교양 수업 연구 -PBL을 활용한 토론 수업 설계-	146
• 이공계 특성화 대학(원)의 한국언어문화 교육 현황과 과제	158
• 학문목적 한국어 학습자를 위한 ‘한국문화’ 교과목 개설 모색	169
분과 4 재외동포 교육	187
• 한글학교 교사 인증제와 사이버 연수과정	188
• 재외동포 청소년 문화 체험 학습 현황과 개선 방향	200
• 재외동포 학습자를 위한 문학 교육 연구	209
분과 5 한국언어문화 교육 일반 1	221
• {할머니}, {할아버지}의 화장을 통해 살펴본 [늙음]의 인지 양상	222
• 한국언어문화교육에서의 시조 교육 효과 연구 –상호텍스트성을 적용한 실험 수업을 중심으로-	237

분과 6 한국언어문화 교육 일반 2	251
• 한국어 읽기 문화 교재 분석 연구 -텍스트의 어휘 난이도 측정을 중심으로-	252
• 외국인을 위한 한국의 주거문화 교수 방안: 생활문화, 정신문화와의 연계성을 중심으로	263
등재학술지 한국언어문화학 수록 논문 일람	278
국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정	286

개회사

안녕하십니까?

국제한국언어문화학회(INK) 회장 육효창입니다.

만추의 계절의 맞아 전통의 명문 사학 서강대학교에서 국내외 한국언어문화 교육 전문가 여러분을 모시고 국제한국언어문화학회 제22차 학술대회를 개최하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

먼저 이번 학술대회 개최를 위해 물심양면 지원해 주신 서강대학교 제병영 국제문화교육원장님과 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 유익하고 심도 있는 연구를 발표해 주실 여러분께도 감사의 말씀을 드립니다. 아울러 국제한국언어문화학회 장향실 부회장님, 나삼일 부회장님, 고경태 총무이사님, 신윤경 연구이사님, 기준성 출판이사님, 김진호 섭외이사님을 포함한 임원진 여러분께도 감사의 말씀을 드립니다.

본 학회는 매년 정기 국제 및 국내 학술대회 개최, 등재학술지 ‘한국언어문화학’ 연 3회 발간, 학술상 ‘한국언어문화학 신진 연구자상’ 시상 등의 주요 사업을 진행해 오고 있습니다. 이를 바탕으로 학문적 기반 구축과 발전을 도모하고, 다양한 관련 분야와의 협력, 한국언어문화의 국제적 네트워크 구축, 타 언어문화와의 비교 연구 등을 통해 한국언어문화의 연구와 보급에 학회의 역량을 기울여 나가고 있습니다.

이번 학술대회는 ‘학교교육과 한국언어문화교육의 현황과 방안’을 주제로 설정하여 프로그램을 구성하였습니다. 먼저 ‘학교교육과 한국언어문화교육’에 대한 기조 강연은 본 학회 부회장이신 이화여대 서혁 교수님께서 맡아 주셨습니다. 주제특강은 서울교대 원진숙 교수님께서 ‘KSL을 통해 본 초·중등학교의 한국어문화교육의 현황과 과제’에 대해 발표해 주시고, 연세대 김성수 교수님께서 ‘외국인 학습자를 위한 한국어문화교육과정-연세대학교의 경우’에 대해 발표해 주시겠습니다. 세 분의 교수님께 큰 감사의 말씀을 드립니다.

그리고 초등교육 · 중등교육 · 고등교육 · 재외동포교육 · 한국어문화교육 일반1 · 2로 분과를 나누어 각 분과별 개인 연구 발표 및 토론의 자리도 알차고 내실 있게 준비하였습니다. 발표자, 토론자, 사회자로 참여하시는 모든 교수님께 감사의 말씀을 드립니다.

아울러 학술대회 발표집 인쇄를 협찬해 주신 도서출판 하우의 박민우 사장님께 감사의 말씀을 드립니다. 학술대회를 후원해 주신 아티산뮤직엔터테인먼트, 덕인코리아, 몽골MGM edu, 국제인재교류센터에도 감사의 말씀을 드립니다.

오늘 이 자리에서 펼쳐지게 될 여러 논의들을 통해서 공교육의 현장인 학교교육에서 한국언어문화교육의 질적 향상의 큰 계기가 되기를 기대합니다. 끝으로 이 자리를 함께 해주신 모든 분들의 건강과 행복을 기원합니다. 감사합니다.

국제한국언어문화학회(INK)

회장 육효창 올림

환영사

가을이 깊어가는 11월에 전통의 사학 명문 서강대학교에서 국제한국언어문화학회 제22차 학술대회를 개최하게 된 것을 진심으로 축하합니다. 또한 쌀쌀해진 날씨 속에서도 이 자리에 참석하신 국내외 한국언어문화 교육 전문가 및 관계자 여러분을 진심으로 환영합니다.

국제한국언어문화학회(INK)는 2001년 창립된 이래 한국언어문화를 꾸준히 연구해 오면서 국내외의 한국어와 한국문화 교육의 발전에 기여해 왔습니다. 특히 학회의 이름에 걸맞게 한국문화에 대해 깊이 있게 조명해 온 것으로 알고 있습니다. 많은 분들께서 애쓰셔서 준비한 학술대회인 만큼 여기 참석하신 여러분들께서도 뿌듯한 학문적 성과를 향유하실 수 있기를 바랍니다.

이번 학술대회의 주제가 ‘학교교육과 한국언어문화교육’에 초점이 맞춰진 것은 참 시의적절하다는 생각이 듭니다. 다문화 가정에 대한 논의들이 한동안 한국 사회의 큰 이슈로 자리 잡은 적이 있는 것은 주지의 사실이나, 다문화 가정의 학생들이 공교육을 받으며 점차 성장하고 있는 면에 있어서는 정작 한국어교육계 내부에서 크게 이슈가 되지 못한 것으로 알고 있습니다. 그런 면에서 학술대회 주제로 학교교육과 한국언어문화교육을 함께 다룬다는 점이 무척 선구적이며 의미 있는 일이라고 생각합니다. 오늘 이 자리에서 펼쳐지게 될 논의들을 통해서 한국언어문화교육이 한 걸음 더 나아갈 수 있는 계기가 되기를 기대합니다.

마지막으로 이번 학술대회를 위해 애써주신 국제한국언어문화학회의 육효창 회장님과 임원진 여러분, 발표자 및 토론자, 사회자, 참석자 여러분의 열의에 깊이 감사드립니다. 모쪼록 서강대학교에 깃든 만추 속에서 진지한 지식의 향연을 만끽하실 수 있기를 기원합니다.

서강대학교 국제문화교육원
원장 제병영 올림

축 사

국제한국언어문화학회가 서강대학교 국제문화교육원과 공동으로 제22차 학술대회를 개최함을 진심으로 축하합니다. 먼저 학술대회를 위해 많은 수고를 해 오신 육효창 회장님을 비롯한 임원 여러분의 노고에 위로와 치하를 드리며, 아울러 이번 학술대회에서 좋은 연구를 발표해 주실 여러분께도 감사의 말씀을 드립니다.

저는 교육부 국립국제교육원 원장으로 국제교육교류협력 사업을 총괄하고 있습니다. 이중에서 특히 여러분들과 밀접한 관계가 있는 한국어능력시험(TOPIK)의 간단한 소개와 함께 본 학술대회의 주제인 ‘학교교육과 한국언어문화교육의 현황과 전망’에 대하여 비전을 공유하는 자리를 갖고자 합니다.

토픽은 1997년 처음 시행하였으며 내년 시행 20주년을 맞이하게 되었습니다. 1997년 4개국 2,692명의 지원자를 대상으로 시작된 본 평가는 19년이 지난 금년에는 72개국에서 250,167명이 지원하는 전 세계적인 시험으로 발전하였습니다. 이러한 양적 확대와 아울러 시행 초기 유학생을 주요 대상으로 개발된 시험은 그 대상이 다양하게 변화됨에 따라 이들의 요구에 부합하는 방향으로 진화하고 있습니다. 그 결과 2014년 평가 체제도 기존 초급, 중급, 고급 시험에서 한류 문화 확산에 따라 급증하는 초급학습자를 위한 TOPIK I과 대학 입학 자격 등을 부여하기 위한 TOPIK II로 개편되었습니다. 아울러 기존 시험에서 제외되었던 ‘말하기 평가’는 2020년 시행을 목표로 개발 중에 있으며, 2020년이 되면 명실상부한 언어의 4대 영역을 고루 평가하는 한국어 평가로 거듭나게 될 것입니다.

이와 함께 현재 급속하게 증가하고 있는 제2외국어로서의 한국어 채택 학교 및 재외동포 학생들이 모국어를 배우고 있는 한글학교 학생들을 위한 가칭 주니어 TOPIK을 개발하기 위하여 연구 중에 있습니다.

이렇듯 TOPIK은 표준화된 한국어 능력 평가와 함께 전 세계적인 한국어 보급을 목표로 추진되고 있습니다. 향후 5년 이내 주니어와 성인 그리고 언어의 전 영역을 평가할 수 있는 국가 수준의 표준화된 한국어 능력 평가 시험으로 발전할 것으로 예상하며, 본 학술대회에 참가하신 여러분께서도 토픽이 더욱 발전할 수 있도록 많은 관심과 참여를 부탁드립니다. 아울러 국립국제교육원에서는 귀 학술대회의 값진 연구 결과물을 통해 글로벌 인재 양성과 국제교육교류를 함께 실현해 나아가겠습니다.

다시 한 번 본 학술대회에서 다양한 주제의 발표를 통하여 내실 있는 학교교육 및 한국언어문화교육을 위한 중요하고 의미 있는 시간이 되시기를 기대하며, 앞으로도 국제한국언어문화학회가 더욱 발전하고, 여러분들께서 한국언어문화학의 토대를 더욱 공고히 해주시길 바라오며 축하의 말씀을 맺습니다.

국립국제교육원

원장 김광호 올림

기조 강연

학교교육과 한국언어문화 교육

*기조 강연

학교교육과 한국언어문화* 교육

서혁(이화여자대학교)

1. 머리말

한국어교육이 1990년대를 전후하여 급격한 발전기를 거치게 된다는 점에 대해서는 학계의 큰 이견이 없는 것으로 보인다.¹⁾ 특히 한국어 능력 시험의 시행(1997), 한국어 교육능력인증시험의 시행(2002)은 한국어교육의 발전적 기반을 다지는 데 크게 기여하였다. 또한 2000년을 전후하여 한국의 국제적 위상 증가, 한류문화의 국제적 확산, 국제결혼의 증가, 유학생의 증가, 외국인 노동자의 유입 등도 한국어교육의 수요가 급증하게 된 요인이다.

더 나아가서 최근 다문화가정의 인구는 국민 전체의 약 3%에 이르며, 2030년에는 전체 인구 대비 외국인 비중이 10%를 넘을 것으로 예측되고 있다. 이러한 추세에 따라 학교교육에서의 한국어교육에 대한 수요와 관심도 점증하고 있다.

2012년 한국어교육과정 공포와 함께 공교육 기관인 각급학교에서 한국어 교육이 공식적으로 이루어지기 시작하였다. 이에 따라 한국어 교재, 익힘책, 진단평가도구, 교사용지도서 개발과 보급이 연이어 이루어지고, 공교육 기관인 각급학교에서 한국어교육이 점차 체계를 갖추기 시작했다. 그러나 여전히 학습 대상자 기준과 선별, 교재 수준 적정화, 교수학습 방법의 개발, 문화와 정체성 교육의 보강 필요성, 진단 및 평가 도구의 보강, 교원 양성과 재교육 등의 문제를 보완할 필요가 있다는 논의가 꾸준히 제기되고 있다.²⁾

이와 관련하여 본고에서는 학교교육과 한국언어문화 교육에 초점을 맞추되, 다문화 학생, 예비학교, 교원 등의 현황을 살펴본 후, 주요 쟁점과 한국언어문화 교육의 체계화를 위한 과제에 대해 논의해 보고자 한다. 쟁점과 과제에는 교육 이념(목표), 교육대상, 교원양성과 재교육, 교육 내용과 방법, 교육 시스템의 구축 등의 문제가 포함된다.

* 언어와 문화는 분리할 수 없으며(크람시, 1993), 언어는 일체의 문화적 활동의 기본이다(김혜숙, 2005:27). 그런 면에서 ‘한국언어문화’를 하나로 붙여 쓰는 것은 충분히 설득력을 지닌다.

1) 한국어교육의 역사 구분에 대해서는 백봉자(2001), 조항록(2003, 2005), 민현식(2005) 등을 참고할 수 있다.

2) 원진숙, 2015. 박석준, 2015. 박시군, 2013 등 참조.

2. 학교교육과 한국언어문화 교육의 현황: 다문화 학생, 예비학교, 교원을 중심으로

학교교육과 한국언어문화 교육의 논의에 있어서 가장 중요한 사항 중의 하나는 다문화 학생, 다문화 예비학교, 담당 교원 등을 들 수 있다. 특히 전체적으로는 넓은 의미의 다문화교육 차원과 밀접한 관계를 가지고 있다.

본고에서는 ‘다문화학생’의 개념을 국내출생 다문화가정 학생을 포함하여, 중도입국학생, 외국인가정 학생, 탈북학생 등을 포함한 포괄적 의미로 사용하고자 한다. 다만 최근 학교교육에서 한국언어문화 교육과 관련하여 핵심 대상이 되고 있는 학습자는 중도입국학생, 제3국 출생의 탈북학생, 외국인 자녀 학생 등 한국어 능력을 거의 갖추고 있지 못한 학생들이 핵심이 되고 있다.

이에 따라 이 학생들에게 한국언어문화 능력을 집중적으로 지도해야 될 필요성이 대두되고 있고, 다문화 예비학교나 중점학교, 거점학교, 대안학교 등이 최근에 활성화 되고 있다. 아울러 해당 교육을 담당할 교원의 양성과 재교육의 문제 가 큰 과제가 되고 있다.

이 절에서는 이러한 다문화 학생, 다문화 예비학교, 다문화 교원을 중심으로 그 현황을 살펴보고자 한다.

1) 다문화 학생 현황

교육부와 한국교육개발원에서 발표한 ‘2016년 교육기본통계’ 결과에 따르면 전국의 유치원과 초·중등학교 전체 학생 수는 약 664만 명으로 전년 대비 2.7%(약 18만 명)이 줄어든 것으로 나타났다. 초등학생 수는 약 267만 명으로 1.5%(약 4만 명) 줄었고, 중학생은 약 146만 명으로 8.1%(약 13만 명) 감소했다. 고등학생은 약 175만 명으로 전년 대비 2.0% (약 3만 1천 명) 줄었다. 반면 유치원생은 약 70만 명으로 3.2%(약 2만 2천명) 증가했다. 반면에 다문화가정 학생은 2012년 조사 이후 지속적으로 증가해 전년 대비 20.2% 증가하여 약 10만 명에 이르는 것으로 나타났다. 전체 학생 대비 약 1.5%에 해당하는 수치다. 초등학교의 경우 2%를 넘는 것으로 나타나고 있다.

2015년 현재 국제결혼가정의 경우에는 대도시보다는 중소도시와 읍면지역에 많은 것으로 나타났으며 외국인 가정의 학생은 대도시가 중소도시 및 읍면 지역에 비해 상대적으로 많다. 2015년 현재 전체학생 대비 다문화 학생 비율은 국제 결혼가정 학생의 경우 초등학교가 2%, 중학교가 0.8%, 고등학교가 0.4%로 나타났다. 외국인 가정의 경우는 전체 학생 대비 다문화 학생비율이 초등학교 0.22%, 중학교는 0.09%, 고등학교는 0.04%이다.(황정원, 2016)

탈북학생의 수도 최근 5년 사이에 급격히 증가하고 있다. 2015년 기준으로 전국 초·중·고등학교에 재학 중인 탈북학생은 2,475명으로 알려져 있다. 이는 2011년의 1,691명에 비해 거의 2배에 가까운 수치를 보여준다. 탈북학생들의 재학 학교 수도 2011년의 435개교에서 2015년에는 1,026개교로 단순 평균으로만 따지자면 학교당 평균 2.4명꼴이다. ‘여명학교’와 같이 탈북학생들만의 교육을 위해 인가받은 대안학교도 있긴 하지만, 대부분의 탈북 학생들이 소수로 여러 학교에 분산되어 있음을 시사해 준다. 특히 탈북학생들 중에는 제3국에서 출생한 학생 수가 2015년 기준으로 1,249명에 이르는 것으로 알려져 있다. 이는 전체 탈북학생 수의 약 50%에 이른다. 이들 중에는 한국어 학습은 물론 학교 학습 자체를 제대로 받지 못한 경우도 상당수 있는 것으로 알려져 있다.

대표적인 다문화 국가로 알려진 호주의 경우 2011년을 전후하여 약 2,200만 명의 인구 가운데 43%가 외국에서 태어났거나 부모 중 1명이 외국 출신이다. 또한 200개 이상의 소수민족이 100개 이상의 언어를 사용하고 있는 것으로 알려져 있다.³⁾ 호주 인구의 절반 가까이가 다문화가정인 셈이다.

따라서 호주의 다문화 교육이나 정책은 매우 활성화되어 있어서 여러 나라에 좋은 참조가 되겠으나, 다문화가정 인구가 현재 2~3% 수준인 우리나라의 경우와는 상황이 많이 다르다는 점도 인식할 필요가 있다. 물론 향후 2030년에는 국내 다문화 인구도 10%를 상회할 것으로 예측되고 있기 때문에 사전에 호주 등의 사례를 참조하여 준비해 나갈 필요가 있을 것이다.

2) 다문화 예비학교

다문화학생들을 위한 학교교육의 제도적 기반은 교육과학기술부에서 2012년 3월에 발표한 ‘다문화학생 교육 선진화 방안’ 그리고 중앙다문화교육센터(2012)의 ‘다문화학생 예비학교 운영 방안 연구’를 통해서 구체화되기 시작했다.

다문화 예비학교는 다문화학생들 중 특히 학령기 중도입국 자녀들의 원활한 공교육 진입을 지원하기 위해, 이 학생들이 정규학교를 진입하기 이전에 한국어와 한국문화를 중심으로 한 교육을 전담하도록 하는 제도이다. 이를 위해 중앙다문화교육센터(2012)의 연구 보고서에서는 다문화학생과 교육지원 및 교육 협약, 다문화교육 위탁형 대안학교 현황, 일반학교의 다문화 특별학급 현황, 다문화 예비학교 운영 방안을 제시한 바 있다.

다문화 예비학교의 제도적 기틀은 초·중등교육법 제28조, 동 시행령 제48조, 제105조, 대안학교의 설립·운영에 관한 규정 제9조 등에 잘 나타나 있다. 예비학교 관계법령을 간단히 소개하면 다음과 같다.

초·중등교육법 제28조(학습부진아 등에 대한 교육)에 의거 예비학교 교육과정은 다문화학생 중 한국어교육과 한국생활 적응교육이 필요한 학생들을 위하여 대통령령(초·중등교육법 시행령 제54조)으로 정하는 바에 따라 수업일수와 교육과정을 탄력적으로 운영할 수 있다.

초·중등교육법 시행령 제48조(수업운영방법 등) 제2항에 의거 예비학교의 장은 교육상 필요한 때에는 학년을 달리하는 학생을 병합하여 수업할 수 있다.

초·중등교육법 시행령 제105조(학교 및 교육과정 운영의 특례)에 의거 예비학교는 다문화학생의 적성·능력 개발을 위한 다양하고 특성화된 교육과정을 운영할 수 있다.

대안학교의 설립·운영에 관한 규정 제9조(교육과정)에 의거 예비학교 중 위탁형은 ‘초·중등교육법 시행령’ 제43조(교과)에서 정하고 있는 국어 및 사회(중학교와 고등학교 과정의 사회교과는 국사 또는 역사를 포함) 교과를 교육부장관이 정한 교육과정상 수업시간 수의 100분의 50이상을 운영하여야 한다.

다문화 예비학교 운영의 주요 방침은 다음과 같다.

- 다문화학생의 한국생활 조기적응을 위한 생활적응 교육과정 운영
- 다문화학생의 의사소통능력과 한국어학습능력 신장을 위한 언어적응 교육과정 운영
- 다문화학생의 교과학습능력 신장을 위한 교과적응 교육과정 운영
- 다문화학생의 모국문화 존중, 한국문화와 풍습 및 예절 등을 이해하고 존중할 수 있는 창의적 체험활동 운영. (교육부, 2016:109)

다문화 예비학교는 운영 방식에 따라 ‘직영(일반학교 특별학급), 위탁(학력인정 대안학교), 센터형(학력 미인정 단체나 기관)’으로 나뉜다.⁴⁾ 센터(다문화가족지원센터, 지역아동센터, 사회복지센터 등)에는 한국어 강사나 다문화언어 강사가 파

3) 정종진 2011:47, 서혁·권순희, 2014:438 재인용.

4) ‘직영’은 일반학교에서 특별학급 형식으로 운영되는 예비학교이다. ‘위탁’ 한국어, 한국문화와 같은 대안교과와 보통교과를 모두 수

견된다. 다문화교육의 운영 및 연구와 관련된 학교 유형은 다문화 유치원, 다문화 예비학교, 다문화 중점학교⁵⁾, 다문화 연구학교로 구분된다.⁶⁾

교육부(2016)의 ‘2016 다문화교육 지원 계획’에 따르면 다문화 예비학교는 기존 100개교에서 110개교로 확대 운영된다. 또한 일반학생을 포함한 모든 학생의 다문화 수용도와 이해도를 높이기 위해 다문화 중점학교를 기존 150개교에서 180개교로 확대 운영한다. 다문화 예비학교 중 하나로 지정된 김해 내동초등학교의 경우 전체 학생 수의 약 10%에 해당하는 40명의 다문화 학생들이 관련 교육을 받고 있다. 학년별 학생 수는 1학년에서 6학년까지 3~10명 정도로 고루 분포되어 있다.

향후에는 여가부에서 관리하는 Rainbow School 프로그램 등도 장기적으로는 가급적 예비학교 체제로 통합하는 방안이 바람직하다고 판단된다. 다만, 학교 교육을 목적으로 하지 않거나 학교교육에 적응하지 못하는 대안학교 형태로, 다문화학생들의 본격적인 학령기 학습 진입 전 초기 1~2개월 정도의 적응 프로그램 지원 등을 위한 다양한 프로그램 제공 차원에서는 필요성이 있다고 본다.

참고로 미국 베지니아 주의 ‘페어팩스 아카데미’(5개반 총 120명, 1년 과정)는 한국어교육 거점학교에 해당한다. 여러 중고등학교의 학생들이 아침 일찍 스쿨버스 등을 통해 ‘페어팩스 아카데미’에 모여서 정규과목으로 한국어 과목을 듣고 와서 듣고 다시 본교로 돌아가서 정규수업을 듣는 형태이다. 한인들이 많이 모여 사는 페어팩스(Fairfax, 워싱턴 DC 근처) 카운티 거주 한인자녀들과 미국 학생들의 한국어에 대한 최근의 관심을 잘 보여준다.

호주의 경우 비영어권 배경의 학습자들에게는 교내외 ESL 프로그램이나 영어 집중교육 센터(IECs)의 지원을 받을 수 있다. 대부분의 공립학교들은 자체 ESL을 가지고 있다. 이민자나 유학생들은 정규과정 입학 전에 영어 능력에 따라 3개 월~12개월까지의 ESL 과정을 마친 후 정규 과정에 편입된다. 나이가 어릴수록 ESL에 필요한 기간은 짧은 편이고, 평균적으로 6개월 정도의 ESL 기간이 필요하다. 최근에는 주에 따라 주로 20~30주의 ESL 프로그램이 운영되고 있다. 영어 집중교육 센터는 일반적으로 학교 밖에 있으나 학교 내에 설치된 경우도 있다. 학교와 영어 집중 센터(IECs)는 ESL을 통해 반 인종주의와 다문화교육 프로그램을 전문적으로 지원한다.(서혁·권순희, 2014: 440~441.)

다문화교육 관련 프로그램은 교과연계 프로그램, 비교과연계 프로그램, 다문화학생 상담 프로그램 등 다양한 프로그램을 교사들이 주도적으로 운영하고 있다. 그리고 그 결과를 워크숍 등을 통해 교내외에 공유하고 있다.

다문화 예비학교 운영과 위탁기간은 초등학생은 6개월, 중·고등학생은 최대 2학기를 원칙으로 하며, 학생의 적응 정도를 고려하여 가능한 빨리 원적교에 복귀하는 것을 목표로 한다. 학습 대상자의 선정 기준은 한국어 능력 수준을 중심으로 한다.

예비학교 대상자는 한국어 구사 능력이 낮아 의사소통이 어렵거나 한국문화에 대한 충분한 준비 과정 없이 학교에 입학하여 어려움을 겪는 중도입국학생⁷⁾ 또는 외국출생 다문화학생을 대상으로 하고 있다. 예비학교에서는 한국어(KSL)교

업할 수 있는 학력인정 대안교육 위탁기관으로 인정되는 예비학교를 가리킨다. ‘센터형’은 학력인정기관은 아니나 중도입국학생을 위한 교육시설로 인정받아 예비학교로 지정된 단체 및 기관으로 방과 후 프로그램이나 주말, 방학기간을 이용하여 교육을 하거나, 중도입국학생이 재학하는 학교로 강사를 파견하는 ‘찾아가는 예비학교 프로그램’ 등 다양한 형태로 운영되는 예비학교이다. 센터형 예비학교 학생은 학적을 가지고 있는 학생을 대상으로 한다.(교육부, 2016. 참고)

5) 다문화 중점학교는 ‘다름’을 존중하고 어울려 살 수 있도록 학교 교육과정을 통해 다문화 감수성 제고와 다문화 이해 및 반편견 교육 등을 실시하는 것을 목적으로 한다.

6) 교육부(2016), 다문화 정책학교 담당교원 워크숍 자료집.

7) 원진숙(2015:208)에서는 중도입국학생을 “한국이 아닌 외국의 언어와 문화 속에서 성장하고 교육받아 오다가 중도에 한국에 입국

육과정 진단도구를 활용해 입학 대상자의 한국어 능력을 진단할 수 있으며, 예비학교 대상자 선정의 기준으로 활용할 수 있도록 되어 있다. 한국어(KSL)교육과정 진단도구는 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 4영역으로 구성되어 있으며, 문제지, 정답지, 해설서 등을 중앙다문화교육센터에서 제공하고 있다. 예비학교의 교육 기간은 최대 4학기 이내를 원칙으로 한다. (교육부, 2016:100)

3) 다문화 예비학교의 교원

다문화 예비학교의 교과 담당교사는 대안교과(한국어, 한국문화 이해 등) 교사와 보통교과 교사로 구분된다. 또한 위탁 교원 운용 현황에 적절하게 시간제 강사와 위탁교 교원의 겸임의 형태로 구분하여 운용되고 있다. 한국어나 한국문화는 한국어 강사 자격증 소지자나 정규 교원 중 한국어교육 프로그램을 수료한 교원들이 주로 담당하고 있다.

그런데 학교 내 한국어교육의 한계 중의 하나로 강사의 자격이 문제가 지적되기도 한다. 즉, 소정의 자격을 갖추지 않은 문해교육 강사나 퇴직 교원, 이중언어강사 등이 문제가 되고 있다. 이들은 제2한국어로서의 한국어교육에 대한 인식, 학습자에 대한 이해, 수준별 운영 방법 등에 대한 어려움이 따르기 때문이다. 향후 제도적으로 보완되어야 할 한국언어문화 교육의 과제이기도 하다.

최근 교육부는 유·초·중·고 교원 연수를 통해 다문화학생에 대한 이해도를 제고하고, 다문화 학생 지도와 관련한 교육 역량을 강화하고 있다. 특히, 다문화학생의 특성을 고려한 진로진학상담, 학업중단 및 위기 학생 지원을 위해 교사들을 대상을 하는 다문화 이해 연수를 확대하고 있다. 연수교육의 주요 내용은 다문화교육에 대한 인식 및 신념, 한국어교수 지식 및 기능, 교수 역량 강화 등으로 구성되는데, 여전히 연수의 시간, 내용, 참여교사 수 등의 측면에서 충분한지 검토가 필요하다고 판단된다.

3. 학교교육과 한국언어문화 교육 논의의 주요 쟁점

국내 정규학교에 한국어(KSL) 교육과정이 도입된 지도 5년을 향해 가고 있다. 그 동안의 축적된 연구 성과와 운영 사례의 경험을 통해서 보완이 필요한 사항들이 논의되어 오고 있다. 그 동안 검토를 통해 드러난 시행상의 문제점으로 교사들의 한국어(KSL) 교육 자체에 대한 이해 부족, 한국어 교육 대상 학생 선정 및 관리 문제, 적절한 단계와 수준에 따른 생활한국어(BICS)와 학습한국어(CALP)의 프로그램 운영 문제, 한국어 능력 진단평가 지원 체제, 한국어 교육과정의 수준 및 〈표준 한국어〉 교재 문제, 담당 교원의 양성과 재교육 문제 등 매우 다양하다.(원진숙, 2015. 박석준, 2015).

이번 장에서는 교수학습 대상, 교수학습 목표, 내용과 방법, 교원 양성과 재교육, 교육시스템을 중심으로 주요 문제점을 짚어보고자 한다.

하여 새롭게 한국어와 한국의 문화에 응해야 하는 일군의 학습자들을 통칭하는 보다 넓은 개념으로 규정”하고 있다. 좀 더 엄밀하게는 부모나 조부모 등이 한국인인지 여부 등을 통해 Heritage student인지 아닌지도 구분이 필요하겠으나, 원진숙(2015)에서는 한국언어문화 능력과 적응 수준에 초점을 맞춘 것으로 보이며 타당한 측면이 있다고 본다. 본고에서도 이에 따르고자 한다.

1) 교수학습 대상(학생)

국내 한국언어문화 교육의 주요 대상이 되는 학생 유형은 크게 일반학생⁸⁾, 다문화가정 학생(중도입국학생, 귀국학생), 외국인학생, 새터민학생 등으로 구분하기도 한다. 또한 다문화 가정 자녀의 유형은 크게 다섯 가지 (국제결혼 가정 국내 출생, 국제결혼 가정 중도입국 자녀, 외국인 가정 자녀, 북한이탈주민 가정 자녀, 귀국 가정 자녀)로 분류되기도 하고, 각 유형별로 한국어가 ‘모어, 외국어, 제2언어’인 경우 등으로 구분되기도 한다.

이러한 학습대상자의 다양화는 국제교류의 활성화에 따른 다문화적 환경을 가장 큰 이유로 들 수 있다. 이는 인적 구성의 다양화, 노동시장의 국제화, 가치관의 다양화과도 직결된다. 특히 다문화적 교수학습 환경의 형성은 중도입국 자녀, 외국인 근로자 자녀, 역이민 가정 자녀, 외국 장기 체류 후 귀국 자녀, 탈북 청소년 등이 주요인이기도 한다. 이 과정에서 학습자들의 모어⁹⁾와 모국어의 불일치 현상이 발생하게 되고, 제1언어는 물론 제2언어로서의 한국어교육에 대한 관심이 증가하게 되었다.

교육의 국면에서 학습자에 대한 이해는 매우 중요하다. 특히 언어의 습득이나 학습은 학습자의 연령에 따른 인지발달 단계와도 밀접한 관련이 있다. 언어 습득과 관련한 최근의 가설들은 결정적 시기(critical period), 민감한 시기(sensitive period) 또는 다중 결정적 시기(multiple critical period) 등 다양하다. 민감한 시기 혹은 다중 결정적 시기 가설은 “언어 습득 능력은 서서히 쇠퇴해간다는 주장을 수용하면서 동시에 언어의 각 분야별로 습득하는 결정적 시기가 다르다는 내용을 담고 있다. 원어민과 같은 발음을 하기 위해서는 적어도 만 6세 이전에, 원어민과 같은 어휘와 통사적 능력에 도달하기 위해서는 만 15세 이전에 외국어를 배우기 시작해야 한다는 것 등이다.” (박시균, 2013:68-69 참조)

또한 “〈이중언어 교육방법〉에 의하면 5-6세 나이의 일본 어린이가 캐나다에 와서 제2언어인 영어로 일상회화를 하는 데에는 1, 2년이면 가능하지만, 학교에서 어려움 없이 교과목을 공부할 수 있을 정도의 학습능력이 길러질 때까지는 보통 5년에서 7년이 걸린다는 연구조사가 나와 있다.”(박정은, 2007:31.)

이러한 측면에서 볼 때, 한국어 교원 양성과정에서는 초등학교, 중학교, 고등학교 학습자 이해에 필수인 과목이라 할 수 있는 언어발달과 학습자 발달에 대한 이해 등을 다루고 있지 않다는 지적(권순희, 2014:135)은 참고할 만하다. 더 나아가서는 각급학교에 해당하는 교육과정에 대한 이해도 중요한 내용이라고 할 수 있다.

한국언어문화 교육의 국면에서 볼 때, 학습자의 유형 구분과 관련하여 부모나 가정의 특성에 따른 기준의 분류 방식은 개인의 인격적, 교육적 측면에서는 물론 장기적 측면에서도 바람직하지 못하다고 판단된다. 진정한 국제화 사회, 인간 중심의 사회를 지향한다면, 학습자 구분의 핵심은 학습자의 한국어 수준과 (한국어) 학습의 목적이 우선적으로 고려되어야 할 것이며, 근본적으로는 이 두 가지면 충분하다고 본다. 이는 학교에서 학습자들을 ‘다문화 가정 아동’으로 분류하는 것 자체를 부정적으로 인식하는 당사자들의 인식과 태도와도 밀접한 관련을 갖는다. 사회적 통제를 목적으로 하는 것이 아니라면, 가정이나 학습자의 유형을 구분하는 것 자체의 궁극적인 목적이 무엇이며, 이러한 분류와 집단화 방식이 어떤 교육적 장단점을 가지는지도 고민이 필요하다고 본다.

8) 다문화교육이나 한국언어문화 교육은 넓게는 유, 초, 중, 고, 대학의 일반 학생들과 성인까지도 포함될 수 있다. 특히 다문화교육은 일반학생과 성인들의 경우에도 상호문화 이해 교육 차원에서 필요하다. 성인 문해력 신장 차원에서 보면 한국언어문화 교육 역시 일반 성인에게도 적용될 수 있다. 다만 본고에서는 논의의 초점을 제한하기 위해 가급적 일반 학생이나 성인은 제외하고, 유, 초, 중, 고를 중심으로 한 좁은 의미로 사용하기로 한다.

9) 캐나다 통계청의 경우 “모어(mother tongue)”의 정의를 ‘어려서부터 가정에서 배우고 인구조사(census) 시점까지 여전히 이해하고 있는 제1언어’를 지칭하고 있다(박정은, 2007:38).

이와 관련되는 맥락에서 국내 출생 후 지속적으로 국내에 거주하다 입학하게 되는 다수의 다문화학생들의 경우 다문화 한국어 교육과정에 의거한 예비학교의 학습 대상자에서 원칙적으로 제외시킬 필요가 있다.¹⁰⁾ 실제로 여성가족부가 발표한 2015년 전국 다문화가족 실태 조사 발표(2016.4.26.)에 따르면, 다문화 가정 학생의 89.8%는 학교생활에 잘 적응하고 있다고 응답하였다. 나머지 약 10%에 해당하는 학생들의 경우에는 정밀한 진단을 통해 학습부진을 보완해 주거나, 한국언어문화 능력이 심각한 경우 다문화 예비학교의 커리큘럼 지원을 고려할 필요가 있을 것이다.

2) 교수학습 목표

한국어(KSL) 교육과정 상의 교육목표는 다음과 같이 크게 네 가지이다.

- ① 한국어에 대한 지식, 일상 의사소통(BICS) 함양
- ② 학습 한국어 능력(CALP) 신장
- ③ 상호문화 이해 및 소통 능력 신장
- ④ 한국어에 대한 자신감, 한국 사회 일원으로서의 정체성 함양

제2언어 교육을 지향하는 KSL과는 조금 차이가 있으나 미국의 외국어 교육과정의 목표는 이른바 5C로서, ‘의사소통(Communication), 타교과목 연계(Connections), 문화(Culture), 비교(Comparison), 공동체 참여(Communities)’이다.¹¹⁾

표면적으로 보면 한국어 교육과정과 5C의 공통점이 많은 것으로 보인다. (일상)의사소통(BICS)이 첫 번째로 나오는 것도 그려하고, 두 번째로 학습 한국어(CALP)와 연계되는 측면도 그려하다. 다만, 한국어 교육과정이 ‘교실 수업 참여를 위한 학습한국어’라는 포괄적 용어로 기술한데 비해, 5C에서는 다른 교과목들을 학습하는 데 있어서 연계성(connection)을 더 강조하고 있다고 볼 수 있다. 실제로 호주, 미국, 영국에서는 목표 언어로 여러 교과목을 쉽게 학습하도록 하는 데 주안점을 두고 있기도 하다. 학급의 형태는 독립적일 수도 있고, 보조교사 또는 복수의 교사를 투입한 통합 수업의 형태일 수도 있다. 여러 가지 측면에서 참고할 만한 내용이다.

실제로 호주의 경우 교과내용(주제)과 통합적인 ESL교육을 강조하여 운영하고 있다. 즉, 호주의 영어 집중교육 센터(IEC)에서는 단지 영어만을 가르치는 것이 아니라, 현장체험, 수영, 독서, 운동(스포츠), 사진, 학예회 등 다양한 활동을 통하여 통합적으로 접근하고 있다. 언어 학습은 살아 있는 맥락과 실제 장면에서 필요에 따라 가장 효과적으로 습득되고 학습되기 때문이다. (서혁·권순희, 2014:454).

한국어 교육과정의 ‘상호문화 이해와 소통’ 역시 5C의 ‘비교(Comparison)’과 공통점이 있다. 그런데 한국어 교육과정의 ‘자신감과 정체성 함양’ 부분은 5C의 ‘공동체 참여(Communities)’와 상당한 차이가 있다. 우리나라보다 다문화 사회가 훨씬 활성화 되어 있는 외국의 특수성을 반영한 것이라 할 수 있는데, 우리 사회가 머지않아 다문화 인구 10%에 도달하게 된다면, ‘공동체 참여’와 같이 훨씬 더 적극적인 목표를 지향해야 할 수도 있다. 그러한 활동들을 통해서 학생들의 자신감과 정체성은 훨씬 더 신장될 수 있기 때문이다.

한편 영국의 자국어 교육과정의 목표는 의사소통능력(Communication), 창의성(Creativity), 문화 이해(Cultural Understanding), 비판적 이해(Critical Understanding)의 4C이다. 외국어 교육과정이나 제2언어 교육과정과 비교할 때,

10) 이러한 문제는 원진숙(2015) 등에서도 이미 제기된 바 있다.

11) 자세한 내용은 서혁(2007:60) 참고.

‘창의성’, ‘비판적 이해’ 등 사고력 신장을 중요한 목표로 삼고 있음을 알 수 있다. 이는 우리나라의 일반학생들을 위한 국어교육에서도 크게 다르지 않다.

3) 교수학습 내용

언어와 문화가 분리될 수 없다는 점은 널리 인정되어 오고 있다. ‘하나의 언어를 학습하고 교육한다는 것은 그 언어의 문화적 배경을 학습하고 교육한다는’ 것이기도 하다.(박갑수, 2005:238.). 그런 면에서 언어 학습은 곧 문화 학습이기도 하다.¹²⁾ 이는 의사소통 교육에 있어서 문화 교육과 함께 통합적으로 이루어질 필요가 있다는 점을 시사해 준다. 그런데 문화(culture)를 ‘big C’와 ‘little c’로 나누기도 한다. big C는 음악, 예술, 건축과 같이 유서 깊은 장르적 산물들을 가리키는 데 비해, ‘little C’는 소소한 일상생활에서의 관습적 행위나 태도, 신념 등을 가리킨다. 한국언어문화 교육에 있어서도 big C와 little C가 조화를 이루고 있는지, 교육과정과 교재는 물론 학교 현장에서의 실제 교육 운영에 있어서도 주의를 기울일 필요가 있다.

문화는 좀 더 구체적으로는 문화재(생산물. products), 문화적 행위(practice. 인사, 악수), 문화적 관점(perspectives. 가치와 신념)으로 구분되기도 하다. 문화에 대한 교수 학습 내용은 문화적 지식(cultural knowledge)과 문화적 경험(cultural experience)으로 구성된다. 그리고 문화적 지식과 경험은 결국 언어활동과 긴밀하게 연결되어 있다. 한국인들의 인사 예절, 친족관계와 호칭, 음식 문화 등을 모두 언어와 함께 이루어진다고 해도 과언이 아니다.

다문화가정여성들이 한국 생활에 적응하는 과정에서 한국의 언어문화와 관련된 에피소드도 많다. 다음은 이중언어 교사 연수생들이 작성한 경어법(높임말)과 식사 음주 문화와 관련된 에피소드이다.

“한국어 중에 특히 어려운 것이 바로 경어법이다. 처음에 밥을 먹을 때 어머님께서 나에게 ‘많이 먹어’라고 말씀을 하셨다. 나도 아무 생각 없이 어머님께 ‘너도 먹어’라고 대답했다. 어머님께서 기가 막히셨는지 환했던 얼굴이 갑자기 어두워지시며, 식사가 끝날 때까지 아무 말씀도 하지 않으셨다. 식사 분위기가 아주 어색했다.”(경인교육대학교, 2010:163)

“한국 아주머니들과 같이 다니면서 때로는 밥상에 술을 곁들일 때도 있었는데, 중국 같은 경우에는 술을 권하면 처음에는 안 마시겠다고 하거나 못 마신다고 사양하다가 재차 권하면 마시기 시작하는데, 그 습관대로 나는 처음에 권할 때 못 마신다고 했더니 그 다음에는 아예 권하지도 않고 자기들끼리만 마시는 것 아닌가.”(경인교육대학교, 2010:33.)

한국언어문화 교육은 한국의 언어문화만을 교육하는 것에서 더 나아가서 궁극적으로 학습자의 제1언어문화와 제2언어문화가 넘나드는 교차언어문화적 능력(transcultural-lingual competence)을 갖추도록 할 필요가 있다고 본다. 즉, 목표언어(target language)를 학습해 나가면서 2개의 서로 다른 언어문화를 이해하고 표현하는 인지적 처리 과정을 거치게 되고, 그 결과 세상에 대한 인식과 안목이 훨씬 더 넓어지게 되고, 궁극적으로는 인격을 도야하는 중요한 계기가 되기 때문이다.¹³⁾

12) 필자가 오래 전에 경험한 언어와 문화의 관계에 대한 실제 사례이다. 언어교육과 관련한 용어 중에 ‘험프티덤프티 효과’(Humpty-Dumpty effect)라는 말이 있다. 지나치게 분석적인 문법교육이 언어능력 신장에는 큰 도움이 않을 수 있다는 것을 가리키는 용어이다. 여기에서 ‘험프티 덤프티’는 영국의 전래 동요에 나오는 달걀 병정 모양의 등장인물인데, 루이스 캐럴(Lewis Carroll, 1872)의 “거울나라의 앤리스(Through the Looking-Glass)”에 등장하기도 한다. 영국의 전래 동요나 앤리스 류의 동화류에 친숙한 영국인 화자와 그렇지 못한 외국인 화자의 험프티덤프티 효과의 개념을 이해하는 데 상당한 차이가 있을 수밖에 없다.

13) 강승혜(2012)에서는 호주(2003)와 미국(2007)에서 발행된 보고서를 바탕으로 양국의 언어문화 교육의 사례를 소개하고 있다. 호주의 ILL 보고서(2003)에서는 외국어 학습의 방향이 ‘문화 지향’(cultural orientation.문화 중심)에서 ‘문화관계 지향’(intercultural

4) 교원 양성 및 재교육

최근 한국언어문화 교육에서 쟁점 중의 하나가 바로 교원의 양성 문제일 것이다.

주지하다시피, 유치원, 초등학교, 중·고등학교에 정규교사로 발령받기 위한 기본 자격으로는 각각 유아교육과, 교육대학교, 사범대학 등에서 소정의 교육을 받고 졸업하여 해당 자격증을 교부받고, 초·중·고등학교는 각 지자체 교육청에서 실시하는 임용고사에 합격하여 최종 면접에서 선발된다. 그리고 학교 현장에 실제 발령을 받기까지는 대부분 한두 학기 정도를 대기해야 하는 경우가 많다. 교원 임용고사¹⁴⁾ 지원율은 교과목에 따라 차이는 있으나 보통 수십 대 일의 경쟁률을 보여준다.

한편 한국어교사 자격증을 취득하기 위해서도 학부나 대학원의 (외국어로서의)한국학과를 졸업하거나 국립국어원에서 정한 프로그램을 각 기관에서 온, 오프라인 상으로 이수하고, 국립국어원에서 시행하는 최종 시험과 면접에 통과해야 한다. 학부나 대학원 졸업, 교육경력에 따라 3급, 2급, 1급을 부여받게 된다. 최근 10여 년 동안 한국어교육에 대한 관심의 증가와 함께 한국어교사 자격 취득을 위한 경쟁도 지속적으로 높아져 왔다.

문제는 일반 교사자격증과 한국어교사 자격증의 소관 부처가 각각 교육부와 문화체육관광부로 서로 다르고 입학과 졸업(또는 수료), 선발과 배치 시스템에서도 차이가 있다는 점이다.

그렇다면 국외의 사례는 어떠한가. 미국이나 캐나다, 호주를 비롯한 주요 서구 국가들은 대체로 정규 교사자격증 제도를 상당히 엄격하게 시행하고 있는 것으로 보인다.

미국의 경우 정규 초중등학교에서 ESL을 가르치기 해서는 먼저 초중등학교 교사 자격증이 있어야 하고, 이에 덧붙여 ESL을 가르칠 수 있는 자격증을 더해야 한다. 미국 텍사스, 뉴욕 등에서는 영어(우리나라 국어과 해당) 교사들이 ESL 자격을 취득한 후 ESL 대상 학습자를 가르치고 있는 것으로 알려져 있다(권순희, 2014:130). 미국 전체적으로 볼 때 캘리포니아 주에서는 한국어교사 자격증 제도 상대적으로 적극 운영되고 있으나 다른 주에서는 교사자격증이 통용이 안 되기 때문에 각각 해당 주의 교사자격증을 새로 발급받아야 하는 것으로 알려져 있다.

뉴욕대학(NYU)은 영어를 모국어로 하지 않은 이민자나 외국인 대상 TESOL 석박사 학위 과정을 운영하고 있는데, TESOL 과정 이수자에 한해 일본어, 중국어, 불어, 스페인어, 히브리어 등 소수계 언어학과에서 6학점을 추가 이수하면 해당과목의 교사 자격 조건을 갖출 수 있는 프로그램이 마련되어 있다고 한다.¹⁵⁾

최근 버지니아 주에서 ESL 교사자격증을 갖추고 현장 교육경력이 있는 사람들을 대상으로 소정의 대학원 교육과정을 이수하고 ACTFL 시험에 통과한 사람들을 대상으로 외국어(불,독,일 등) 교사 자격증을 수여하고 있다고 한다. 최근에는 한국어교사자격증 취득자도 2명 나온 것으로 알려져 있다.

캐나다 온타리오 주의 경우에도, 김영곤(2002)에 따르면, ESL을 가르치기 위해서는 교사 자격증을 갖춘 자가 추가로 TESL(Teaching English as a Second Language) 교사 자격증을 취득하여야 한다.

orientation. 상호문화 중심)으로 전환이 필요하다는 점이다. 그 핵심은 목표 언어·문화에 대한 지식은 학습자의 모국어·문화와 별도로 존재하지 않으며 외국어·문화 학습은 자국문화중심주의에서 벗어나 비교문화적 관점을 보여준다. 즉, 말해 외국어·문화 학습을 통해 학습자는 언어·문화 이해의 지평을 넓힐 뿐만 아니라 의미의 표현과 해석이 특정 언어와 문화와 역사에 의해 매개된다는 점을 강조하는 관점이다. 또한 미국의 MLA 보고서(2007)에서는 목표문화의 관점을 통해 세계를 바라보는 한편 자국문화를 객관화 시킬 수 있는 교차 문화 능력(transcultural competence)의 발전을 제안한다. 이는 한국언어문화 교육의 방향에도 좋은 시사점을 주는 것으로 생각된다.

14) 정확한 명칭은 ‘교사 임용후보자 선정경쟁시험’이다.

15) 김승운(2009:175–176) 참고.

이와 같이 국외의 경우에도 교사자격증 제도 및 현장 교사로의 임용이 상당히 엄격하게 관리 운영되고 있는 것을 알 수 있다. 그런데, 우리나라의 경우 유·초·중등학교 교사자격증 소지자가 대단히 많이 축적되어 있고, 최근에 한국어교사 자격증 소지자 역시 그러한 것으로 알려져 있다. 궁극적으로는 제도적인 문제점들이 보완된다면, 언제 어디서든지 우수한 인력들이 자신의 역량을 발휘하여 사회적으로 기여하고 개인적 보람도 얻을 수 있다면 서로가 상생할 수 있는 방법도 찾아볼 필요가 있을 것이다.

문제는 현재로서는 유·초·중등학교 교사와 한국어교사 사이에 일정한 역량상의 간극과 보완되어야 할 점들이 있다는 점이다. 즉, 일반교사들은 한국언어문화 교육에 대한 전문성이 상대적으로 부족하고, 한국어교사들은 학교교육과 해당 학습자들에 대한 이해가 부족할 수 있다. 따라서 두 가지 교사자격증을 모두 소지하고 있거나, 해당 전문 영역들에 대한 소정의 과정을 마치고 관련 자격을 취득한 사람들이라면 충분히 교사임용후보자 또는 해당 과목이나 프로그램 담당 교사가 될 수 있을 것이다. 만일 둘 중의 한 영역에 대한 자격이나 소양을 갖추지 못했다면 정규교사가 아니더라도 강사나 보조강사 등의 형태로 얼마든지 교육에 참여할 기회를 가질 수 있을 것이다. 현재도 이미 학교 현장에서는 그렇게 운영하고 있고 향후 점차 확대되어 나가리라고 본다.

중요한 것은 원진숙(2008, 2015) 등에서도 이미 지적된 바와 같이, 외국어로서의 한국어교육과 제2언어로서의 한국어 교육에도 일정 부분 차이가 있고, KSL자체에 대한 학교 현장의 이해 부족 문제도 있기 때문에 교원양성 과정 또는 재교육 프로그램에 대한 보완이 강화될 필요가 있다는 점이다.

특히 ‘다문화 가정 학생들’이면 누구나 KSL 교육이 필요할 것이라고 잘못 이해’(원진숙, 2015:226)하는 문제도 지적된 바 있다. 따라서 이를 극복하기 위한 교사 재교육의 문제도 더욱 적극적으로 확대해 나가야 할 것이다. 그리고 장기적으로는 관련 교원양성 과정에 한국언어문화 교육 관련 과목들을 선택적으로라도 추가하거나 확대해나갈 필요도 있을 것이다.

교원연수와 관련해서는 이미 2008년도부터 2012년까지 교육연수원을 통해 시행되는 모든 교사 연수 과정에 다문화 이해 교육에 한 연수가 2~3교시 첨가되는 식으로 다문화 교육 연수가 시행되었다. 또한 본격인 한국어 교사 연수는 2013년 1월 서울교대에서 시행한 한국어 교사 연수 프로그램을 들 수 있다(권순희, 2014:132).

한국어(KSL)교육과정 담당교원 직무연수 교육과정(초급)에는 30시간을 기준으로 다음과 같은 과목들이 포함되어 있다.(중앙다문화교육센터의 교원연수 프로그램)

다문화학생을 위한 다문화교육 정책현황, 한국어(KSL) 말하기/듣기 교육론, 한국어(KSL) 읽기/쓰기 교육론, 한국어(KSL) 문법·어휘 교육론, 한국어(KSL) 학습자를 위한 교사언어와 화법, 한국어(KSL) 학습자, 진단 및 성취도평가 방법, 한국어(KSL)교육과정, 수업 참관, 한국어(KSL)교육과정, 수업 자료 활용 방안, 한국어(KSL)교육과정, 수업 실습 및 평가, 한국어(KSL)교육과정 운영사례 공유 및 지도방안 모색 I, II, 교사세미나 I, II.

그러나 전체적으로 프로그램이 충분한 시수를 확보하지 못하고 있으며, 실습 역시 부족한 상황으로 보인다. 통합교육을 실시한다 하더라도 최소한 영역별 실습은 필요하다고 본다.

또한 이중언어교사의 양성도 관심을 가져야 하는 분야 중 하나이다. 이와 관련하여 다문화학생 대상의 요구조사 결과에 의하면 교과목 담당 교사와 관련하여 중도입국 학습자들의 약 70%가 이중언어 구사 능력을 갖춘 교사를 희망한다고 한다(이혜지, 2013:90). 이 학생들은 기초 개념어와 배경지식의 부족에 따른 교과 학습의 어려움이 크며, 특히 국어, 수학, 사회, 과학 등의 교과목 학습에 대한 요구가 높은 것으로 나타났다는 점은 참고할만하다. 이미 투입된 이중언어교사

들에 대한 학습자들의 만족도도 대체로 높은 것으로 알려져 있다.

그밖에 KSL 전담 교원 양성뿐만 아니라 교사 재교육에 대해서도 관심을 가져야 할 것이다. 더 나아가서는 모든 교사들을 대상으로 한 한국언어문화 기초 소양 교육도 필요하다고 본다. “모든 교사는 언어교사이다.”¹⁶⁾는 말처럼 다문화 시대에는 모든 교사 역시 다문화 교사여야 하며, 언어교사이어야 하기 때문이다.

4. 한국언어문화 교육의 제도와 체계화를 위한 과제¹⁷⁾

한국언어문화 교육의 제도를 체계화하기 위해서는 교육이념과 목표, 교원양성과 재교육, 교육 내용과 방법, 평가와 DB 구축 등 해결되어야 할 과제들이 많다. 관련 내용들을 간단히 논의해 보기로 한다.

1) 교육 이념

먼저 다문화교육을 바라보는 관점의 문제이다. 이는 크게 사회통합적 관점과 자아실현(개인의 건전한 가치와 인격의 신장)의 관점으로 대별할 수 있다. 양자의 내용상의 의미는 큰 차이가 없다고도 할 수 있으나 전달되는 뉘앙스는 큰 차이가 있다.

원진숙(2008:297)에서도 “사회 통합은 관점에 따라 자칫 다른 문화권 출신의 외국인을 우리 문화에 복속시키는 것으로 오해될 여지가 있다. 바람직한 사회 통합이란 자신의 언어와 문화적 정체성을 간직하면서 우리 사회의 언어와 문화, 규범 등을 이해하고 이에 응함으로써 건강한 자아를 실현할 수 있도록 도와준다는 의미이다.”라고 진술하고 있다. 이는 사회통합적 관점의 궁극적인 이념을 정확히 바라보고 있다고 판단되지만, 용어 자체가 가지고 있는 이념적 측면을 무시 할 수가 없을 듯하다.

즉, 사회통합적 관점과 자아실현의 관점이 궁극적인 지향점은 같더라도, ‘사회통합적’ 관점은 다분히 전체주의적 관점을 강조하는 느낌을 주기 쉽다. 교육의 궁극적인 목적은 개인의 건전한 가치와 인격의 신장에 두는 것이 타당하다. 그런 점에서 사회적 통합적 관점과 개인의 가치적 관점은 고민이 필요한 부분이다. 사회 통합적 관점은 사회적 가치를 보다 전제할 수밖에 없는데, 이는 고정되어 있는 것이 아니라 사회적 흐름에 따라서 항상 변할 수밖에 없다. 따라서 수동적이거나 사회 추수적인 관정이 될 수밖에 없다. 따라서 보다 항존적 가치를 갖는 것은 인간 개개인의 개인적 가치와 인격체로서의 성장에 초점을 두고, 이들의 합이 궁극적으로 사회적 가치와 상호 존중의 결과 따른 사회통합을 이룰 수 있다고 보는 것이 합리적이다.

“학교에서는 다문화학생과 일반학생 모두가 상생(win-win)할 수 있는 교육과정을 구성하고 실행해가야 한다(맹재숙 외, 2014). 또한 김경근 외(2015)는 다문화학생들을 특별 관리와 보호의 대상으로 접근하기보다는 그들이 일반 학생들과 동등한 관계를 맺고 학교생활을 하도록 돋는 데 노력을 기울여야 한다고 강조하고 있다. 다문화 교육이 다문화학생과 일반학생 간의 어울림을 통해 아름다운 글로벌 시민으로 성장하도록 이루어질 때 서구 사회가 겪었던 다문화사회의 혼돈과

16) “1921년 뉴볼트 보고서(The Newbolt Report)는 영국에서 모두가 영어로 가르치기 때문에 ‘모든 교사는 영어교사(Every teacher is a teacher of English.)’란 유명한 말을 남겼거니와, 우리의 초등학교 교사도 누구나 우리말로 가르치는 교사이니 국어 교사라 하겠다.”(박갑수, 2005:28).

17) 이 절의 ‘과제’와 관련된 기술은 기존의 연구 성과와 논의들을 바탕으로 하되, 교육 현장에서의 한국언어문화 교육과 다문화교육을 담당 연구자와 교사들의 의견을 수렴하고 반영한 것이다.

갈등이 아닌 상생의 사회를 만드는 교육 기제가 될 것이다.”고 내다보고 있다.(교육부, 2016:158)

어떤 경우이든 기본적인 바탕에는 문화다양성. 개인과 집단의 가치관, 표현과 이해 방식, 다문화적 리터러시, 문화적 소양, 문화다양성에 대한 인식, 존중과 배려하는 실천 능력, 문화적 역량 등을 포함하는 것이어야 할 것이다. 아울러 문화다양성, 다문화교육의 목적이 단순히 표면적인 의미의 사회통합을 궁극적 목표로 하는 것이 아니다. 인간을 인격체로서 존중하고 자아실현을 도와주는 것이 교육의 궁극적 목표이다. 그리고 이는 다문화적 리터러시를 통해 자연스럽게 이루어지는 것으로 보는 것이 타당하다.

진정한 ‘통합’의 개념은 사회적 통합이라기보다는 인간 개개인의 내적 통합이라고 보는 것이 타당하다. 이는 Bennett(1993) 등이 주장하는 다문화 감수성 발달 6단계 모형에서 제시된 ‘부정(denial), 방어(defense), 최소화(minimization)의 자민족 중심 단계에서 수용(acceptance), 적응(adaptation), 통합(integration)으로 명명되는 민족 상대주의 관점’의 통합에 가까운 개념이다.¹⁸⁾ Bennett이 말하는 통합단계는 맥락적 평가(contextual evaluation)와 구성적 주변성(constructive marginality)을 가리킨다. 문화상대주의의 완성 단계라고도 불리는 통합단계는 개인이 다문화적 관점을 내면화하는 단계로서, 보다 범경계적인 관점에서 문화 간의 관계를 조명하고자 한다.(김영순 외, 2014:21-22.)

이러한 맥락에서 다문화주의라는 용어 대신에 간문화주의, 상호문화주의의 개념이 설득력을 가질 수도 있다. 즉, 다문화주의는 과거의 소극적 다문화주의(동화)를 넘어서 간문화주의 기반 문화다양성 교육이라는 적극적 다문화주의를 지향할 필요가 있다.

2) 학습 대상자 설정과 단계적 교육의 문제

한국언어문화 교육은 다문화교육의 큰 틀 속에서 바라보되, 한국어교육, 상호문화교육, 교과학습교육으로 나누어 접근할 필요성이 있다. 즉, 중도입국학생 등 기본적인 생활한국어 의사소통 능력(BICS)에 집중하는 시기, 한국문화의 체험과 소통을 병행하는 시기, 교과학습 교육으로 전이하는 시기 등 단계적 접근이 필요하다. 초기 단계의 한국어교육은 가급적 한국어 능력 수준 자체를 기준으로 학습 대상자를 설정하는 것을 원칙으로 하는 것이 타당하다.

원진숙(2015)에서도 지적된 이른바 ‘균형 잡힌 KSL교육’ 문제 역시 생활한국어(BICS)와 학습한국어(CALP)의 접근적 단계화 원리를 담고 있다. 즉, 한국어 구사능력을 거의 갖추지 못한 중도입국학생 등은 초기 6개월에서 1년 사이에 집중적인 생활한국어 소통 능력과 함께 기초적인 교실학습 담화 사용 능력을 길러 주되, 점차적으로 교과학습 연계 교육으로 확대해 나가는 단계적 교육과정 운영의 문제를 더 구체적으로 고민하고 연구해 나갈 필요가 있다.

아울러 교과통합교육, 교과지도와 관련하여 중도입국 학습자 및 지도 교사들에 대한 요구조사(이해지, 2013) 결과, 학습자의 수준과 특성에 맞는 교재, 타교 교과와 연계된 교재 요구가 높다는 점도 확인된 바 있다.

한국어와 상호문화교육은 기본적으로 통합교육의 접근을 전제로 하는 것이 바람직하다. 초기 과정에서 학생들의 소통

18) ‘부정’의 단계는 자신의 문화만을 진정한 문화라고 생각하고 다른 문화에 대해서는 관심을 가지지 않는 ‘고립’과 분리의 하위 단계로 구성된다. ‘방어’의 단계는 타문화와의 문화적 차이를 인식하지만 자신이 속한 문화를 중심으로 타문화를 비하하고 상대적 우월감을 가지는 단계이다. ‘최소화’의 단계는 문화적 차이를 수용하면서 모든 인간이 근본적으로 유사하다는 가정을 하는 자민족 중심주의 마지막 단계이다. ‘수용’의 단계는 행동과 가치의 차이에 대한 존중과 타문화에 대한 이해와 해석 능력을 갖춘 문화적 상대주의의 초기 단계이다. ‘적응’ 단계는 공감과 다원주의에 기반하여 타문화를 이해하려고 노력하고 타문화의 관점에서 사건을 바라보고자 노력하는 단계로서 무화 간 커뮤니케이션 능력을 더욱 갖추게 된다. ‘통합’ 단계는 문화상대주의의 완성 단계이자 개인이 다문화적 관점을 내면화하는 단계이다. (김영순 외, 2014:22)

의 어려움이 발생할 수 있기 때문에 다문화 이중언어교사를 투입하거나 팀티칭을 통한 복수의 교사 투입도 적극 활용될 필요가 있다.

특히 상호문화교육은 한국어 능력과 관계없이 일반학생과 다문화학생 모두가 대상이 될 필요가 있다. 즉, 문화교육 혹은 언어문화교육은 한국어교육 대상자만이 아니라 다문화학생은 물론 비다문화학생(일반학생)도 대상으로 하는 기본적인 교육내용이 될 필요가 있다.

3) 한국언어문화 교육의 체계적인 틀 부재

한국문화 혹은 언어문화교육에 대한 인식 개선 필요하다. 한국문화, 언어문화교육이 전통 문화 혹은 역사를 가르치는 것이 아니고 지금 한국 사회에서 잘 생활할 수 있도록 적응력과 이해를 높이기 위한 생활 이해교육을 우선적으로 고려할 필요가 있다.

또한 다문화학생을 위한 한국문화교재가 빈약하다는 지적이 많다. 한국문화 관련하여 워크북이 마련되어 있지만 단순 활동 위주로 한국어교육과 연계하여 진행하는 것에는 한계가 있다. 교수요목은 물론 체계적으로 교육 내용이 정리된 교재가 빈약하다는 지적이 많은 것이다. 이를 극복하기 위해서는 한국어교육과 한국문화교육(또는 상호문화교육)의 통합적 교재 구성을 적극 고려할 필요가 있다. 지금처럼 한국어교재에 제시되는 ‘쉬어가는 코너’ 정도의 내용이 아니라 해당 교육 내용에 맞추어 언어문화내용을 구성하여 함께 제시하는 방안을 적극 고려할 필요가 있다는 점이다.

4) 교원양성과 재교육 문제

한국언어문화 교육을 담당할 교원 특히 KSL담당 교원의 양성과 연수 강화 문제도 매우 중요한 과제가 되고 있다. 이와 관련하여 교원양성과정이나 연수 프로그램에 관련 내용들을 추가적으로 보완해 나가되, 우수한 한국어교사들을 적극 활용할 수 있는 제도적인 보완 장치 마련을 해 나갈 필요가 있다. 이는 교과교육과 한국어교육 전공자들의 상호협의와 공조가 필수적이다. 이를 바탕으로 학교교육과정과 학습자에 대한 이해, 교과에 대한 이해, 한국어 교수학습 방법 이해 등이 보강될 필요가 있다.

아울러 현장 교사들에 대한 명확한 가이드라인(교사용 지도서 등) 제시가 요구된다. 한국어교육과정에 대한 이해와 활용을 높이기 위한 교사 연수 및 워크숍은 마련되어 있으나 한국문화 혹은 언어문화와 관련된 내용은 아직 교육이 이루어지지 않고 있다는 지적이 있다. 현장에서 실질적인 교육 진행을 위하여 보다 적극적인 연구와 지원이 요구된다.

5) 교수학습 내용과 방법의 문제

한국어교육에서는 다문화학생을 대상으로 한국어교육 이외 한국문화교육을 제시하고 있지만 한국문화에 대한 인식 부족 및 교육 내용, 방법의 빈약으로 인하여 제대로 된 한국문화교육이 이루어지지 않고 있다. 특히 국내 출생의 일반 다문화학생과 중도입국학생을 위한 한국언어문화 교육의 내용과 방법은 구분될 필요가 있다. 즉, 일반 다문화학생들은 생활한국어 소통 능력에 어려움이 있다는 반응은 9% 정도이다. 그보다는 어머니의 모국문화 이해(46%), 학교생활 적응(17%)이나 한국문화 이해(105)에 대한 어려움이 더 높은 것으로 나타났다.¹⁹⁾ 이와 관련하여 국제결혼자녀와 유학생, 외

19) 박시균(2013)에 따르면 다문화가정 학생인 중고등학생들의 경우 ‘한국어로 의사소통하는 것이 어떠한가’라는 질문에 ‘어렵다’고 반

국인 근로자, 새터민의 자녀들을 대상으로 하는 광주의 ‘새날학교’에서는 주당 2시간씩 다문화가정 자녀의 어머니 나라말을 가르치고 있는데, 시사하는 바가 크다고 생각된다.

중도입국학생을 대상으로 한국어를 지도하고 있는 교사의 다음 인터뷰 내용에서도, 교사들이 학습자들의 정서와 심리 상태를 정확히 이해하고 공감대에 기반한 효과적인 교수학습 방법을 마련해야 알 수 있다.

“일단은 한국어 수업에서 체계적인 수업은 불가능하다고 보시면 돼요. 아이들이 한국어가 부족한 면도 있지만, 심리인 부분을 이해도 해 주어야 하고 그래요. 저는 교사와 학습자가 공감이 잘 형성되면 한국어가 부족해도 수업은 가능하다고 생각하거든요. 제가 교사지만 아이들의 심리를 이해하지 못하는 경우엔 수업 진행이 힘들어요. 예를 들면 수업시간에 중국어로 이야기하고, 잠만 자고, 과자 먹고…… 이런 것들이 저는 학생과 교감이 안돼서 생긴 거라고 생각해요. 그래서 아이들을 이해하는 것이 우선이 되어야 하는 거 같아요.” (이혜지, 2013:107. 중도입국 학습자 지도 교사 인터뷰에서)

아울러 단순 체험활동이나 전통문화 위주의 한국문화교육 운영도 문제점으로 지적되고 있다. 다문화교육과 관련한 학교 수업 방법 중 가장 흥미를 느끼는 것으로 유아 및 초등 저학년 학생들은 협동학습(53%)을, 초등 고학년 및 중·고등학생들은 체험학습(65%)을 들고 있다(박시균, 2013:409)는 점도 교수학습 방법과 관련하여 시사해 주는 바가 크다.

6) 한국어 능력 평가와 DB 구축의 필요성

중앙다문화교육센터에서는 한국어 능력 진단 평가 도구를 마련하여 학교 현장에 제공하고는 있으나 학습자들을 대상으로 한 진단 평가와 발달 과정 평가에 대한 DB 구축이 요구된다. 즉, 학습자들을 대상으로 한 체계적인 한국언어문화 교육과 개별 학습자들에 대한 수준별 맞춤형 교육을 위해서는 학습자의 한국어(문화) 학습과 능력에 대한 DB 구축과 관리를 통한 체계적 지원 방안이 요구된다. 이 DB에는 학습자들이 한국언어문화 환경에 어느 정도 노출된 적이 있는지 여부, 한국어 학습 경험이 있는지 여부, 있다면 해당 기간과 정도, 가정 내에서 주로 사용되는 언어 유형 등이 포함되어야 한다. 특히 학습자의 제1언어, 제2언어 등이 다르거나 모어와 모국어가 다르거나 얼마나 빈번하게 사용되고 있는지 등의 언어문화 환경도 포함될 필요가 있다.

7) 제도적 장치와 법규 보완의 필요성

전술한 바와 같이 초·중등학교 교육법 상의 다문화 예비학교 법조문을 통해 학생들에게 한국언어문화 교육과 다문화교육의 기초가 마련된 것은 사실이다. 그러나 다문화가정 자녀들의 한국어교육을 위한 특별법 등이 보완될 여지가 여전히 존재한다. 미국에서 이중언어교육법, 낙오학생방지법으로 언어지원 근거를 마련하고 있는 것처럼 한국에서도 다문화가정 학생 또는 자녀들의 체계적인 한국어 교육과 관련 프로그램 개발 및 지원을 위한 법 제도를 마련할 필요가 있다는 점이

응한 비율이 9%로 나타났다. ‘학교수업 외에 여러분은 어떤 교육이 필요하다고 생각하는가’라는 질문에 ‘어머니의 모국문화 이해(46%)’, ‘학교생활 적응(17%)’, ‘한국문화 이해(10%)’, ‘자아 정체성을 찾는 교육(4%)’ 등으로 나타났다. 또한, 다문화가정 자녀의 유치원, 초등학교 저학년 학생들은 ‘어머니의 나라에 가 본 적이 있는가’라는 질문에 87%가 ‘가 본 적이 있다’고 답변했다. ‘배우고 싶은 것은 무엇인가’라는 질문에 어머니 나라의 문화(55%), 한국문화(20%) 등의 순으로 답했다. 또 ‘자신이 다문화가정이라서 공부하는 게 다른 친구들보다 어렵다고 생각하는가’라는 질문에 ‘어렵다고 생각 안 한다’가 89%로 나타났다. 그러나 ‘유치원(어린 이집)/학교에서 여러분만을 위한 한글/국어 공부시간이 필요한가’라는 질문에 약 30%의 학습자들이 필요하다고 답했다. 자신들만을 위한 선생님의 필요성이나, 공부시간의 필요성에 대해서도 약 30%가 필요하다는 반응을 보였다. 이러한 반응은 학교급에 따라서 한국언어문화 교육에 대한 요구에 차이가 있으며, 어머니의 모국문화에 대한 관심은 학교급에 관계없이 높게 나타나고 있다는 점을 잘 드러내주고 있다.

다(권순희, 2014:142).

특히 다문화학생들의 미취학률은 초등학교 33%, 중학교 47%, 고등학교 72%로 학령기가 올라갈수록 급격히 증가하는 것으로 나타나고 있다. 또한 중도에 학교를 포기하는 학생 비율은 평균 43.8%로서, 초등학생 35.9%, 중학생 50.7%, 고등학생 68.6%로서 매우 높은 것으로 나타났다.(한국교육개발원 연구보고서, 2012).

학교를 중도에 포기하는 주요 이유는 ‘학교생활 및 문화가 달라서(18.3%), 학교공부가 어려워서(18.0%), 편입학 및 유학준비를 위해서(15.3%), 돈을 벌어야 해서(14.4%), 그냥 다니기 싫어서(11.1%)’ 때문인 것으로 나타났다.²⁰⁾

이러한 이유들은 다문화학생들의 학교생활 적응의 어려움, 적절한 수준과 방법 교육 필요성, 진로상담 교육의 필요성, 학업을 안정적으로 지속할 수 있는 지원 방안 마련이 중요한 과제임을 시사해 준다.

5. 맺음말

최근 우리 사회는 공정한 선의의 경쟁과 소통을 통해 더불어 사는 공동체를 함께 만들어 나가야 한다는 인식이 급격하게 확산되고 있다. 이 과정에서 다문화가정이나 다문화학생을 포함한 소수자의 인격과 목소리에 대한 배려도 간과될 수 없는 것은 물론이다.

부르디외가 비판했듯이 어느 사회에서나 교육의 장과 하비투스(Habitus)는 보수적이고 지배적인 이데올로기를 반영함으로써 사회적 불평등 구조를 반복 재생산하고 심화시킬 위험성을 안고 있다. 우리 사회도 그 예외일 수가 없고, 최근의 우리 사회는 그 소용돌이의 한 가운데 있음을 보여주고 있다.

한국의 다문화인구는 2016년 현재는 3%내외에 머물고 있지만, 2030년에는 10%를 넘어설 것이라는 관측이 지배적이다. 그만큼 한국언어문화 교육의 정도와 범위가 지금보다 훨씬 더 체계적으로 준비되고 연구되어야 함을 시사해 준다.

다문화교육의 체계화와 심화를 위해서는 한국어교육, 상호문화교육, 교과학습 연계교육, 일반학생 교육, 성인학습자 교육의 국면으로 다변화할 필요가 있다.

다문화교육의 궁극적인 목적은 사회를 구성하는 모든 개개인이 하나의 인격체로서 개인의 자아를 실현하고 조화로운 행복의 공동체의 구성원으로서 삶을 유지해 나가는 데 있다. 그리고 그 결과 자연스럽게 사회적 조화와 통합을 이루게 된다. 따라서 사회적 통합은 복잡한 다문화적 환경 속에서 개인의 건전한 정체성을 기반으로 한 내적 통합을 통해서 가능하다.

이 과정에서 한국어교육과 국어교육은 상호협의와 공조, 분담의 지혜가 요청된다. 이를 기반으로 학교 시스템(예비학교와 집중교육, 거점학교, 대안학교 등)의 체계화, 교원양성과 재교육, 교재 및 프로그램과 교수학습 방법의 개발, 학습자의 한국언어문화 발달과 DB의 구축 등 다양한 과제들을 더욱 심도 있게 연구하고 대책을 마련해 나가야할 것이다.

20) 여성가족부(2016), 2015 전국 다문화가족 실태조사 결과보도 자료.

■ 참고문헌 ■

- 경인교육대학교 한국다문화교육연구원(2010), 모국어와 한국어 사이, 어문학사.
- 교육과학기술부(2012). 한국어 교육과정, 교육과학기술부.
- 교육부(2016), 2016 다문화교육 정책학교 담당교원 워크숍 자료집. 중앙다문화교육센터.
- 교육부(2016.3.10.), 2016년 다문화교육 지원 계획 발표 -다문화 학생을 위한 맞춤형 교육 및 다문화 이해교육 지속적 확대-, 교육부 보도자료.
- 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터(2014), ‘2014 한국어(KSL) 교육과정 운영 방안 연구보고.
- 권순희(2006). 다문화 가정을 위한 언어교육 정책 모색 -호주의 언어교육 정책 검토를 중심으로-. 국어교육학연구 27, 223-251. 국어교육학회.
- 권순희(2011). 호주 다문화 사회에서의 영어교육 정책. 국어교육연구 40, 327-357. 국어교육학회.
- 권순희(2014), 다문화 배경 학습자를 한 한국어 교사 교육, 국어교육 144, 121-146, 한국어교육학회.
- 김승운(2009), 미국교사를 보면 미국교육이 보인다, (주)상상나무.
- 김영곤(2002). 캐나다의 TESL 교사 양성 과정. 국어교육연구 9, 191-207. 서울학교 국어교육연구소.
- 김영순·박선미·정상우·오영훈 외(2014), 다문화교육연구의 이론과 적용, 한국학술정보.
- 김혜숙(2005), 사회언어학에서 한국언어문화의 연구 동향과 과제, 제2차 국제학술대회 자료집, 21-30, 국제한국언어문화학회.
- 민현식(2005), ‘한국어 교육학 개관’, <한국어교육론 1>, 국제한국어교육학회 편, 한국문화사.
- 박갑수(2005), 국어교육과 한국어교육의 성찰, 서울대학교출판부.
- 박석준 외(2012). 중학생을 위한 표준 한국어. 국립국어원.
- 박석준 외(2012). 고등학생을 위한 표준 한국어. 국립국어원.
- 박석준(2015), 국가교육과정으로서의 ‘한국어 교육과정’에 대한 발전적 고찰, <한국어 교육과정의 재검토>, 국제한국어교육학회 제25차 국제학술대회 자료집, 199-207, 국제한국어교육학회.
- 박시균(2013), 다문화가정 구성원에 대한 투트랙(two track) 한국어 교육방안 연구, 집문당.
- 박영순(2001), 외국어로서의 한국어교육론, 월인.
- 박정은(2007), 다문화사회에서 생각하는 모어교육, 일지사.
- 백봉자(2001), 교재와 교수법을 통해 본 한국어교육의 역사와 과제, <외국어로서의 한국어교육> 25-26집, 연세대학교 한국어학당.
- 서혁(2007), 한국어교육과 국어교육의 관계 설정 -상호발전과 세계화를 위한 과제-, 국어교육학연구 30집, 51-86, 국어교육학회.
- 서혁(2011). 다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육. 국어교육연구 48, 1-20. 국어교육학회.
- 서혁, 권순희(2014), 호주의 ESL 교육과정 운영 사례 시사, 국어교육 146, 한국어교육학회.
- 여성가족부(2016), 2015년 전국 다문화가족 실태조사 결과발표(2016. 4. 25.일자).
- 오성배(2005), 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구, 「韓國教育」 32-3, 61-83, 한국교육개발원.
- 오성배(2006), “한국 사회의 소수 민족(ethnic minority), ‘코시안’(Kosian) 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색”, 「교육 사회학 연구」, 제16권 4호, 137-157, 한국교육사회학회.
- 원진숙(2008), 다문화 시대의 초등학교 국어과 교육 -다문화 가정 자녀를 한 한국어 교육 지원 방안을 심으로-, 국어교육학연구, 제 32집, 269-303, 국어교육학회.
- 원진숙(2012). 다문화 한국어 교수 역량 강화를 한 등 교사 양성 방안. 국어교육 139, 81-113 한국어교육학회.
- 원진숙(2015), 2012 한국어 교육과정의 성격과 KSL 프로그램 운영 방안, 국어교육 149, 207-240, 한국어교육학회.
- 이종현(2012). 호주, 캐나다, 영국에서의 다문화 교사교육. 통합교육과정연구 6(1), 215-242. 한국통합교육과정학회.
- 이해영, 이준호(2012). 국외 다문화 사회의 언어교육 정책-호주와 일본의 사례를 중심으로-. 새국어생활 제22권 제3호, 105-130. 국립국어원.
- 이해지(2013), 중도입국 자녀 대상의 한국어 교육과정 설계를 위한 요구분석 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정재훈(2002). 호주에서의 국제영어교사 양성 실태. 국어교육연구 9, 169-189. 서울대학교 국어교육연구소.
- 정종진(2011). 호주 학교에서의 다문화교육 전개 과정과 현황. 한국교육논단 10(1), 47-73. 아시아태평양교육학회.

황정원(2016), 우리나라의 다문화학생 현황, 〈교육개발〉 197, 한국교육개발원.

Bullivant, B.M.(1973). Education the immigrant child: Concepts and cases. Sydney: Angus and Robertson.

Burns, A.(2003). ESL Curriculum Development in Australia: Recent Trends and Debates. RELC Journal 34, 261–283.

Hae-Young Kim(2015), 한국어 교육과 문화 교수의 연계 “Connections” for developing cultural content in Korean language curriculum, 〈한국어 교육과정의 재검토〉, 국제한국어교육학회 제25차 국제학술대회 자료집, 463–473 , 국제한국어교육학회.

주제 특강

- KSL을 통해 본 초 · 중등학교의
한국어문화교육의 현황과 과제
- 외국인 학습자를 위한 한국어 문화 교육과정
-연세대학교의 경우

* 주제 특강 I

KSL을 통해 본 초·중등학교의 한국어문화교육의 현황과 과제

원진숙(서울교육대학교)



주요 내용

1

정부 주도 Top-down 방식의 최근 다문화 교육 동향

2

KSL 교육과정의 도입과 KSL 프로그램의 성격

3

KSL 프로그램 운영 방법

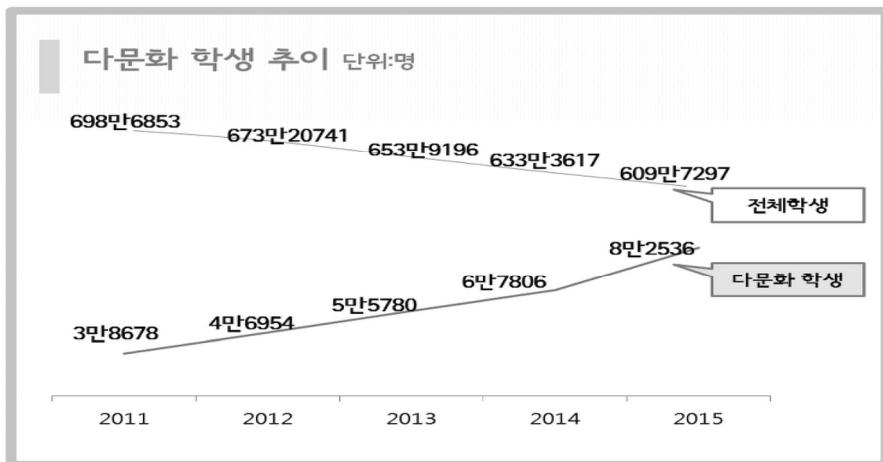
4

KSL 프로그램 운영 사례를 통해 본 한국어문화교육 현황





1. 정부 주도 Top-down 방식의 최근 다문화 교육 동향



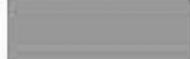
해마다 일반 학령 인구는 연평균 20만명씩 감소하는 데 비해 다문화 학생은 평균 20% 이상 그 수가 증가하고 있는 추세임. 2016년 현재 다문화 학생 수는 99,186명으로 전년 대비 16,650명 증가.

다문화 가정 학생 수

초등학교 73%



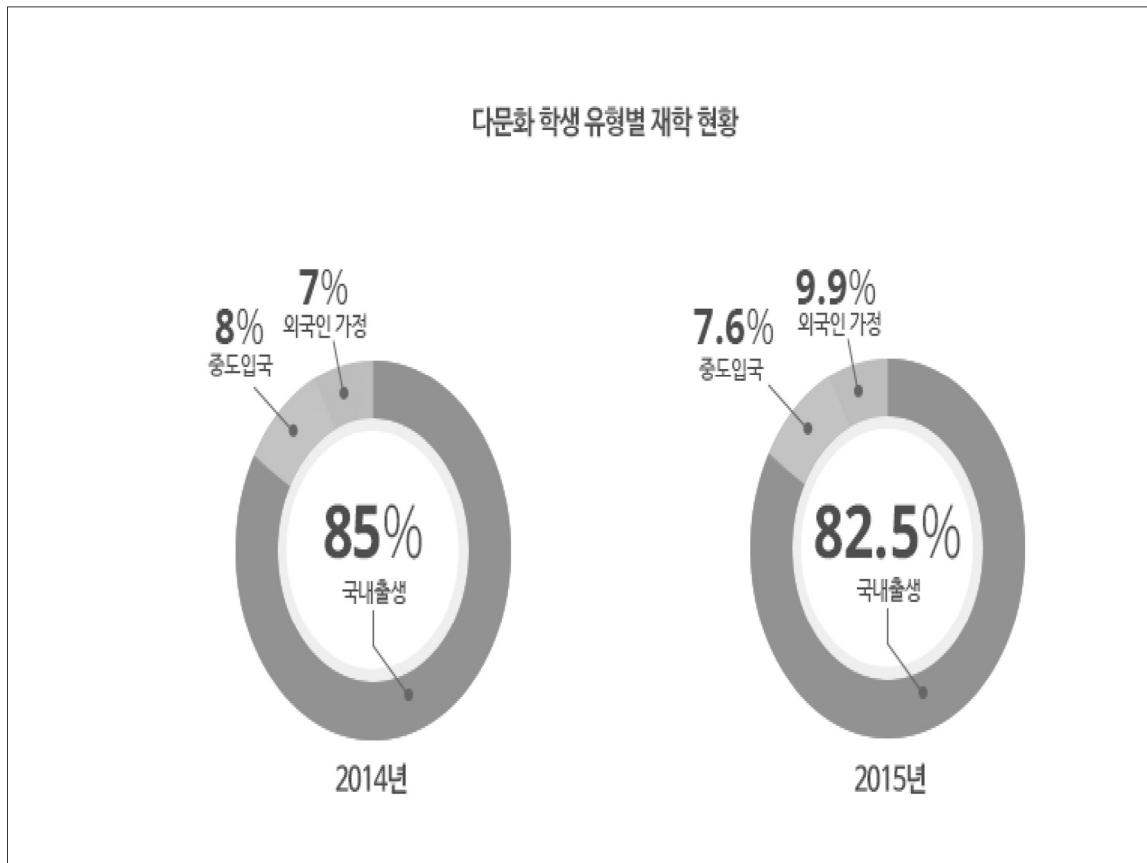
중학교 16.8%



고등학교 10.2%



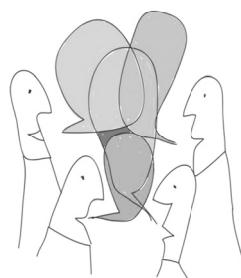
학교에 인종적, 문화적, 언어적 다양성이 점점 심화되고 있음



다문화 배경 학생의 어려움

- 문화 장벽과 언어 장벽
- 심각한 학업 부진
- 학교 생활 적응의 어려움
- Submersion 상태의 다문화 배경 학생
- 정체성의 혼란
- L1상실, 제한적 수준의 L2
- (감산적 이중언어 학습자가 될 우려)
-
- ➔ 빈익빈 부익부, 악순환

다문화 배경 학생들이 겪는 모든 어려움의 중심에는 언어의 문제가 깊이 개입되어 있다. 언어 문제는 단순한 의사소통의 차원에서뿐만 아니라 범교과적으로 모든 교과 학습의 도구로서, 우리 사회에 적응할 수 있게 해 주는 토대로서, 더 나아가 자신이 누구인가에 대한 자아 정체성 확립 차원에서 매우 중요한 의미가 있기 때문이다.



공교육 안에서 KSL 교육의 요구가 높아짐!

다문화 수용성

- 2015 여가부가 실시한 '다문화 수용성 조사' 결과 53.95점

• 59개국이 참여한 '세계 가치관 조사'에서 다른 인종에 대한 수용성 항목이 59위에 그침.

• 다문화 이해 교육/ 세계 시민성 교육으로 학생의 '다문화 수용도' 개선의 필요성

Top-down 방식의 정부 주도 다문화 학생 대상 맞춤형 교육지원 대책

이중언어강사 양성 및 배치
 . 2009년부터
KSL 교육과정 도입
 . 2013년부터 KSL 교육 실시

• **다문화 중점학교**
 • 모든 학생 대상 다문화 이해교육과 다문화 학생 대상 맞춤형 지원 병행/ 다문화 친화적 학교 환경 조성
 • 초10, 중3, 고3개교

• **일반학교**
 • 다문화 편견 해소교육, 세계시민교육, 다문화 감수성, 상호문화이해, 반편견, 반차별 교육

다문화 예비학교
 총 110개교
한국어KSL 교육과 한국문화
집중 교육을 통해 중도입국 학생의 공교육 진입을 지원함.

• **다문화언어강사 배치 및 운영 지원**
 • **다문화 학생 밀집 지역 학교 이중언어교실 운영**

• **다문화학생 멘토링 프로그램**(16년 4500명)
 • **글로벌 브릿지 사업-수학·과학, 언어, 예체능 분야**

2. KSL 교육과정 도입과 KSL 교육 프로그램의 성격

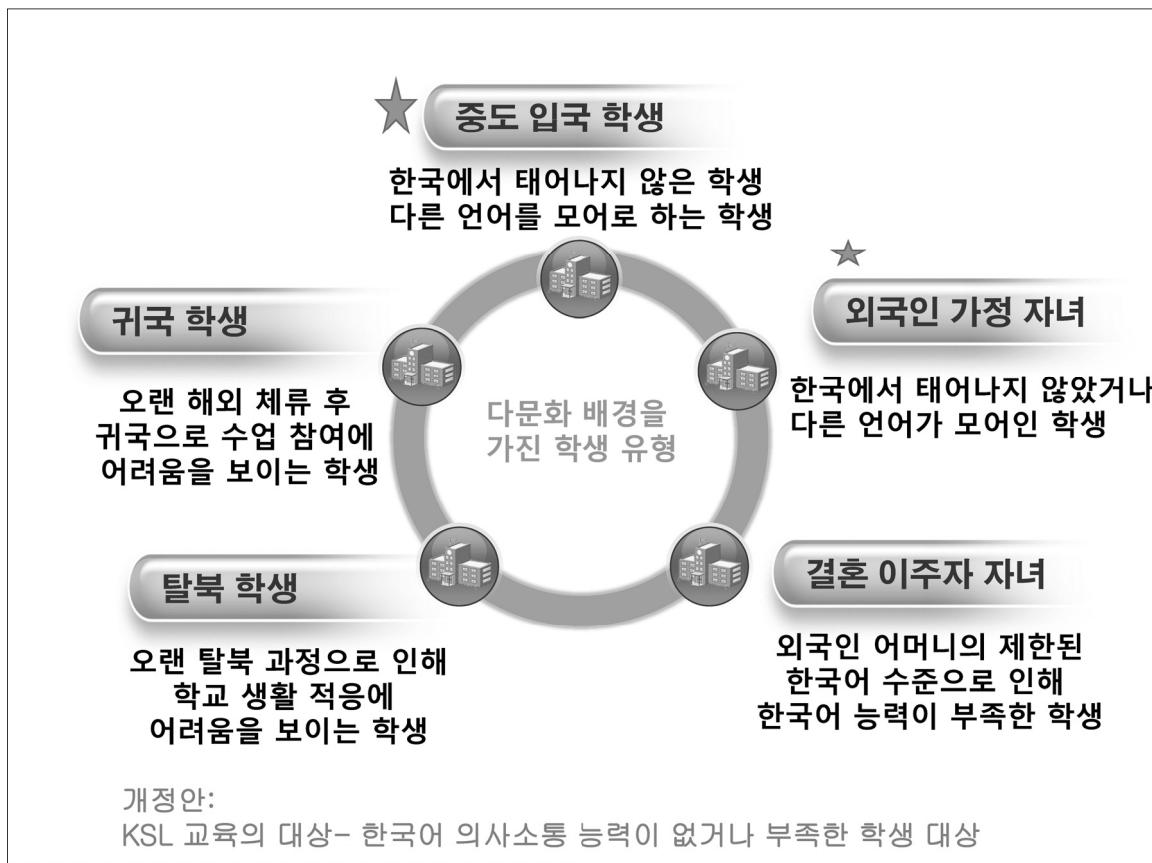


2012년 3월
교육과학기술부

공교육 체계 안에서 일어나는
다문화 배경 학생의 급속한 증가세
에 따른 여러 가지 문제에 능동적으
로 대처하기 위해

다문화 학생을 위한
교육 선진화 방안 발표





한국어 교육과정의 목표

- 가. 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 기본적인 의사소통 능력을 함양한다.
- 나. 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.
- 다. 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력을 기른다.
- 라. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

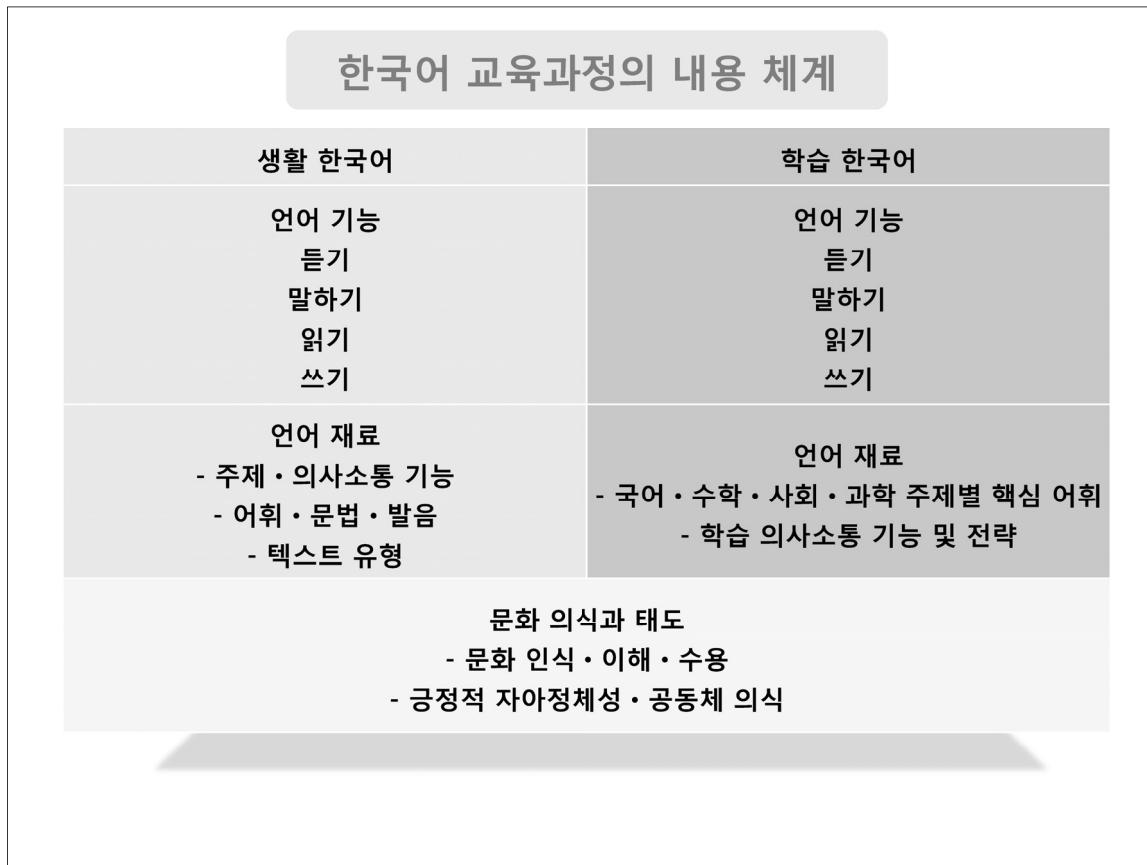


언어 숙달도 중심의 한국어 교육과정 구성 원리

구성 범주	구성 요소	1급	→	6급
화제와 장면	화제 : 친숙도 장면 : 일상생활/ 교수 . 학습	친숙한 화제와 예측이 가능한 일상생활 장면	→	낯선 화제와 장면 돌발 상황 및 화제
과제와 기능	과제 : 소통적 목적 학습 목적 기능 : 기본 의사소 통 기능 / 교과 영역 에서의 학습 기능	일상생활에서의 의사소통 기능 (인사하기, 소개하기, 질문/대답하기 등)		교과 영역에서 필 요한 학습 의사소 통 기능 및 전략 (비교/대조하기, 기술하기, 설명하 기, 논증하기 등)
언어 단위	단어와 어구, 문장, 문단, 담화, 텍스트	단어와 어구, 짧은 문장		담화와 텍스트

언어 숙달도 중심의 한국어 교육과정 구성 원리

구성 범주	구성 요소	1급	→	6급
어휘	일상생활 어휘 · 교수학습 어휘	고빈도, 일상 어휘 >교과 학습 어휘 구상적 아이디어와 개념		저빈도, 일상 어휘 <교과 학습 어휘 추상적 아이디어와 개념
언어 조정 능력	언어사용 상위인지능력 •초:오류 인지 못함 •중:오류 인지하나, 오류 수정 못함 •고:교사 도움으로 오류수정, 오류인지 및 자가 수정 가능)	낮은 상위인지능력	→	높은 상위인지능력
문화 적응 능력	문화 적응 발달 (구체적 문화적 산 물 경험, 문화 간 차이 최소화, 다문 화적 정체성 확립)			문화 인식 → 이해 → 타문화 인식 → 비교 → 상대화 → 수용



<표 2> 한국어 교육과정 개정안 내용 체계

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

2015 한국어 교육과정 : BICS와 CALP 개념 및 범위의 재정립

외국인 성인
학습자 대상

주로 일상생활 속에서
한국어로 소통할 수 있는
**의사소통 능력
(BICS)**

KFL 교육
외국어로서 한국어 교육

다문화 배경
학습자 대상

일상생활과 학교생활을
해 나가는 데 필요한
**의사소통 능력
(BICS)**
교과 학습에 필요한
**학습 한국어 능력
(CALP)**

KSL 교육
제2언어로서의 한국어 교육

BICS 영역 교수 학습

09 음악실이 어디에 있어요?

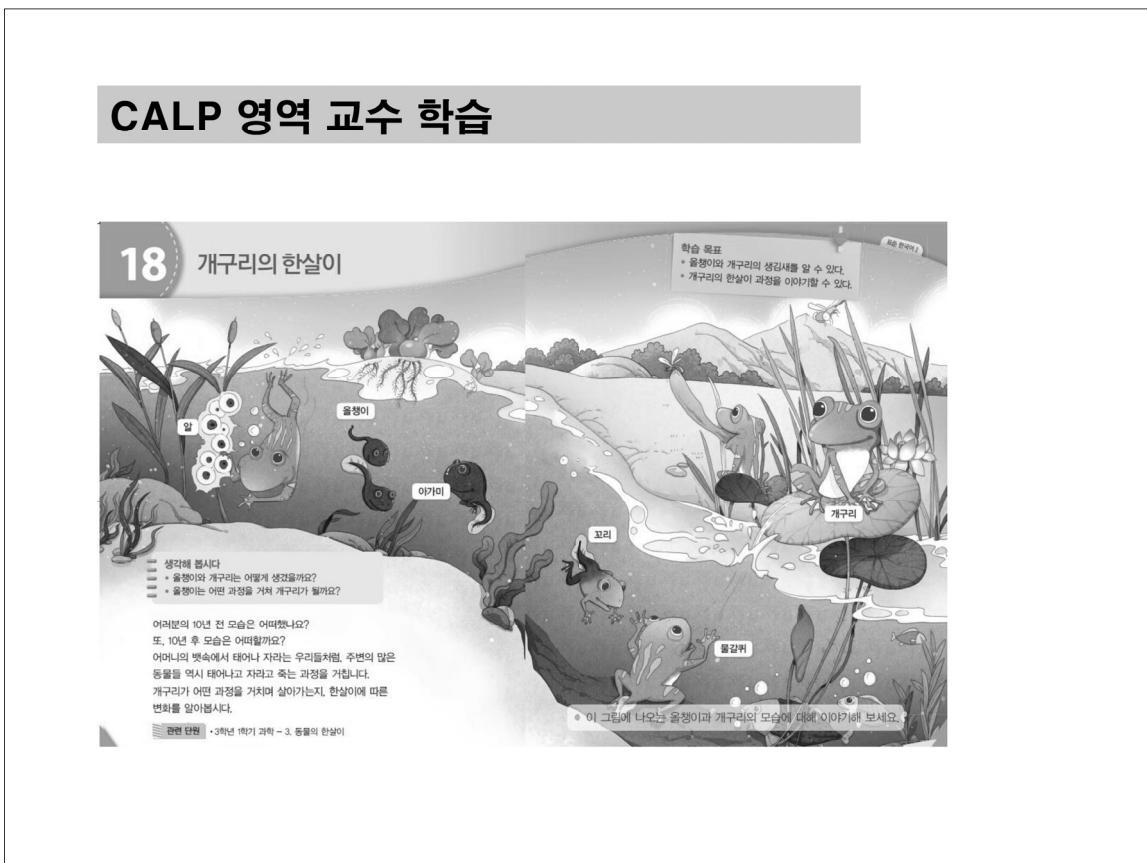
학습 목표

- 위치를 물고 대답할 수 있다.
- 방향을 설명할 수 있다.

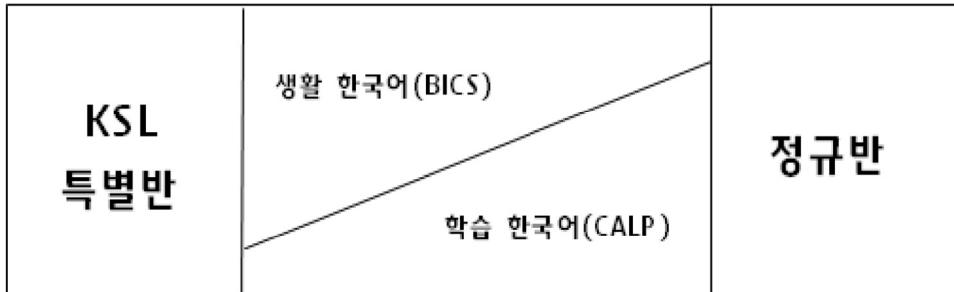
● 여기가 어디예요?

● 공이 어디에 있어요?

82
83



다문화 학습자의 학습권 보장을 위한 pull-out 방식의 보호 프로그램



언어 적응, 교과 학습 적응, 문화 적응, 생활 적응을 목표로 운영되는 학습 공간으로서의 KSL 프로그램

원적 학급과의 교류를 통한 학교 생활 적응력 강화
(예체능 교과, 실과, 창의적 체험 활동 등)



3. KSL 프로그램의 운영 방법



대동 초등학교

- . 한국 국적 취득한 학생까지 포함한 다문화 학생 비율 70%
- . 다문화 예비학교(다문화 특별학급 설치를 통한 KSL 교육과정 운영)
- . 적응 교육: 생활 적응, 언어 적응, 학습 적응, 문화 적응
- . 한국문화 이해교육 / 상호 문화 이해교육
- . 초등 교사, 한국어 강사, 다문화 이중언어강사의 협업
- . 이중언어교육 실시(내용 교과 협력 학습 형태)



맞춤형 KSL 지도

단원	생활한국어		학습한국어	
	기능/과제	문법	주제	주요학습내용
6. 안녕하세요?	• 인사하기 • 자기소개하기	• 이에요/예요 • 에서 왔어요	• 교수-학습 도구어	• 수업시간에 선생님이 자주 하는 말 알고 익히기
7. 이게 뭐예요?	• 물건의 이름 묻고 답하기	• 이/가 아니예요	• 여러 가지 도형	• 도형의 개념 및 종류 알기
8. 운동을 해요	• 학교생활 말하기 • 반말로 말하기	• -야/어요 • -아/어(빈말)	• 순서화하기	• 순서화하는 방법 익히기
9. 음악실이 어디에 있어요?	• 위치 말하기 • 방향 설명하기	• 하고(와/파) • 에 있다/없다	• 그림지도	• 그림지도의 개념 알기
10. 책을 읽으세요	• 선생님의 지시 듣고 이해하기	• -지 마세요 • (으)느시다	• 덧셈과 뺄셈	• 덧셈과 뺄셈의 개념 및 용어알기
11. 친구랑 운동장에서 놀아요	• 방과후 활동 말하기	• -습니다. • -(으)습니까?	• 분류하기	• 분류하는 방법 익히기
12. 공책 두 권 주세요	• 문구점에서 물건사기	• -(으)ㄹ까요? • 단위명사	• 물건이 우리 손에 오는 과정	• 물건이 우리 손에 오는 과정 알기
13. 어제 10시에 잤어요	• 하루 일과 말하기	• -았/었어요	• 문장부호	• 문장부호의 종류와 표현 익히기
14. 오늘 숙제는 일기 쓰기야	• 주간(월간)활동 말하기	• -겠- • -고	• 시각과 날짜	• 시각과 시간의 개념 알기
15. 우리 가족은 네 명이에요	• 가족 소개하기 • 높임말 사용하기	• -고 있다. • -고 계시다	• 친척 호칭	• 친척을 부르는 호칭 알기
16. 이파가 축구하려 갈래?	• 악속 제안하기 • 거절하기	• -(으)ㄹ래요? • -(으)러 가다	• 질문하기	• 질문하기 관련 표현 익히기
17. 따뜻한 봄을 좋아해요	• 계절과 날씨 비교해서 말하기	• -(으)ㄹ 수 있다/없다	• 계절에 대한 생활 모습	• 자연재해의 종류 알기
18. 방학에 운동을 많이 할 거예요	• 계획 말하기 • 미래 일 말하기	• -고 싶다 • -(으)ㄹ 것이다	• 설명하기	• 설명하기 관련 표현 익히기
문화1	세계 여러나라의 인사법			
문화2	동화 들려주기 - 미운 오리 새끼			
문화3	전래 동화 들려주기 - 호랑이와 꽃감			

주제 중심 통합 교과 지도

	월별 주제	주별 소주제	월별 주제	주별 소주제	월별 주제	주별 소주제
학년	1~2학년			3~4학년		
3월	나	• 나의 소개 • 예의바른 인사 · 친구	여벗이 함께	• 나의 생활 · 학교생활 • 가정·이웃 생활	우리말과 글	• 비튼 우리 말 · 의견 나누기 • 아름다운 우리말
4월	우리학교	• 우리 · 이기나무 • 환경 · 건강과 안전	봄의 생활	• 봄소식 · 생물의 성장 • 이해하고 존중하는 마음	생물과 환경	• 봄 · 환경 • 생물의 성장 · 여행의 세계
5월	가족	• 형제간의 우애 • 고마우신 부모님, 선생님 • 다른 나라의 예절	감사하는 생활	• 다정한 친구 • 고마우신 부모님 • 선생님의 은혜 • 다른 나라의 예절	행복한 가정생활	• 소중한 친구 • 고마우신 부모님 • 선생님의 은혜 • 세계 여러 나라
6월	우리 이웃	• 이웃 사람이 하는 일 • 산, 들, 바다 · 나라 사랑	한글과 문화	• 한글 속담 · 한국 문화 • 나라 사랑	다문화 민족	• 속담, 노래 · 이야기 • 나라 사랑
7월	생물	• 생물과 무생물 • 동물, 식물	여름철 생활	• 여름철 건강 • 1학기를 돌아보며	상상의 세계	• 상상의 나라 • 우리들의 잔치
9월	우리의 명절	• 새로운 마음으로 • 우리 스스로 · 추석	주변의 동식물	• 여름 방학 • 우리 주변의 동식물	전통 문화	• 문화 · 가락 • 미술 · 출렁한 인물
10월	가을	• 재미있는 말놀이 • 소풍 · 가을 이야기	자랑스런 나라	• 한글 · 산과 들 • 민속놀이	민족 사회	• 주장 · 토론 • 자율, 협동
11월	독서	• 이야기 주머니 • 어떻게 할까요 · 나라 사랑	탐구하는 생활	• 이야기 세계 • 기구 사용하기 · 깨끗한 환경	미래의 세계	• 노래하는 생활 • 꿈을 키우며 · 더 큰 세계로
12월	주위 환경	• 겨울(날씨) · 겨울(개설) • 내가 살던 나라	계절과 우리생활	• 부산 · 겨울 생활 • 여러 나라의 날씨	세계를 향하여	• 동일 · 일의 세계 • 세계 속의 한국
2월	새로운 출발	• 학년을 마치며 • 총정리	새로운 출발	• 학년을 마치며 • 총정리	새로운 출발	• 학년을 마치며 • 총정리

다문화 배경 학습자에 대한 일반적 편견



. 그들의 학습 부진을 인지 능력 부족이나 학습 장애로 인식하는 경향

-> 단지 한국어를 모를 뿐 학습 능력이 없는 것은 아니다.

. 내용 교과 학습은 한국어가 어느 정도 되어야만 가능한 것이다.

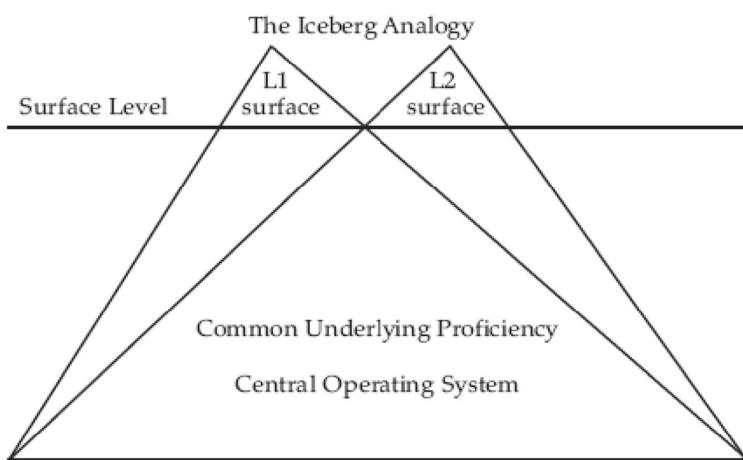
-> 적절한 비계 지원만 제공되면 얼마든지 CALP 학습이 가능하다.

예) 태양계, 광합성, 생태계

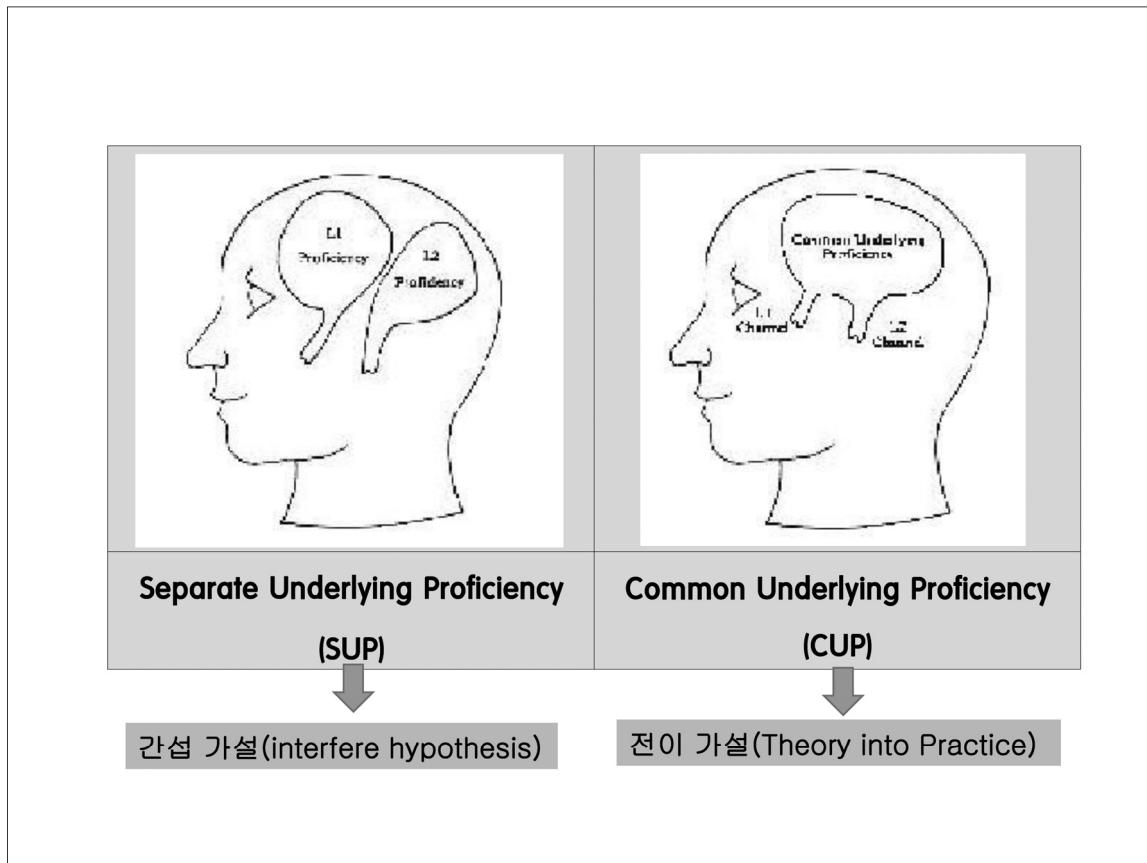
L1/L2 상호의존성에 기반한 학습 전이 가능성

- 학습자의 모이는 간접 요인이 아니라 목표 언어 학습을 가능하게 해 주는 강력한 인지적 토대가 됨.
 - Cummins(2000) '문지방 가설(Threshold Hypothesis)'
 - L1에서 특정한 인지적 학문적 수준에 도달하지 못한 학생은 L2에서도 인지적 학문적 어려움을 겪게 된다.
- ➔ L1/L2의 상호 의존성

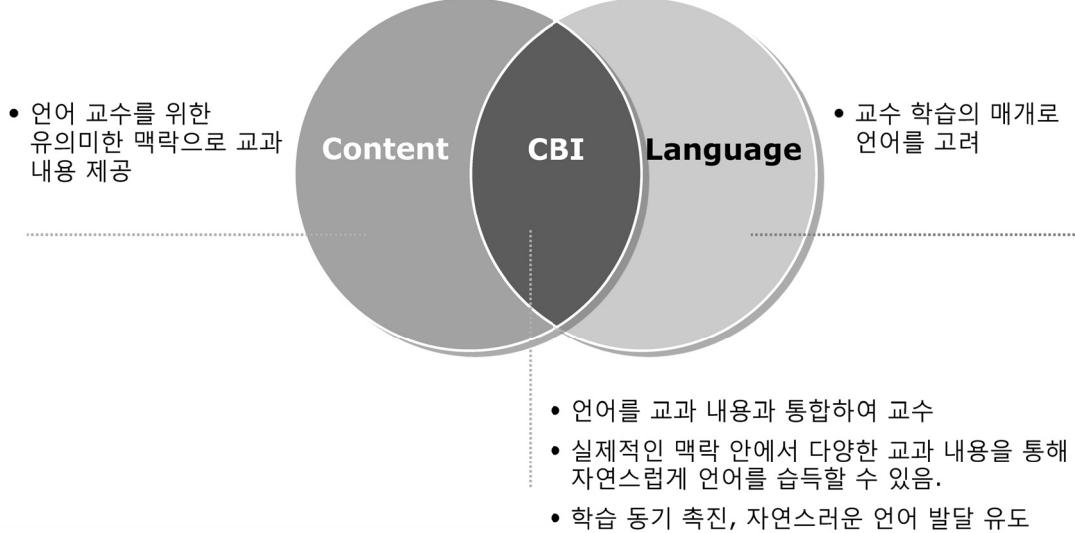
L1/L2 상호의존성 : Iceberg Analogy



➡ 다문화 학습자의 L1을 기반으로 L2의 CALP 촉진
할 수 있음.



내용 중심 언어 교수법 (CBI: Content Based Instruction)





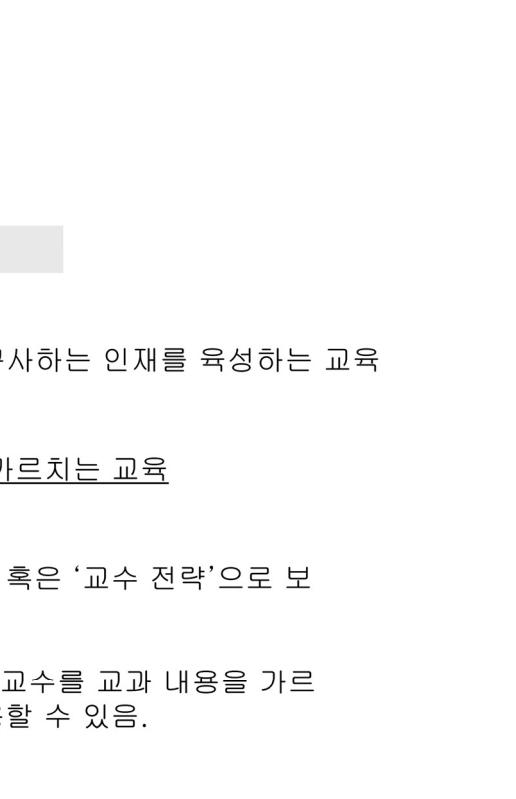
이중언어교육(bilingual education)의 개념

목표 중심 개념: 두 개의 언어를 능숙하게 구사하는 인재를 육성하는 교육

방법 중심 개념: 두 개의 언어를 사용하여 가르치는 교육

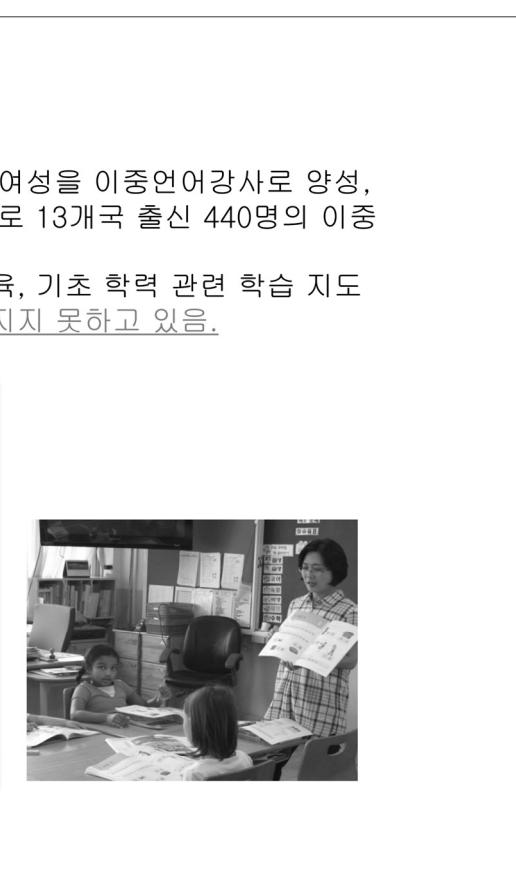
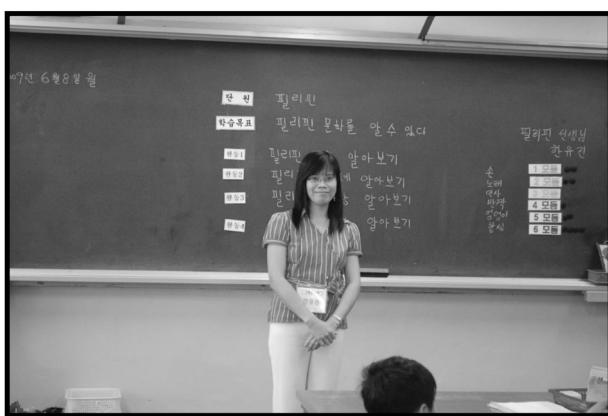


- . 이중언어교육을 ‘교육 방법’ 혹은 ‘교수 전략’으로 보는 도구적 관점에서 출발!
- . KSL 프로그램에서 이중언어교수를 교과 내용을 가르치는 비계 지원 전략으로 활용할 수 있음.



이중언어강사 양성 및 배치 사업

- . 2009년부터 다문화 배경 고학력 결혼 이주 여성을 이중언어강사로 양성, 학교 현장에 배치하여 2016년 현재 전국적으로 13개국 출신 440명의 이중언어강사가 활동하고 있음.
- . 한국어 지도, 통역 및 상담, 다문화 이해 교육, 기초 학력 관련 학습 지도
- . 명실상부한 이중언어교육이 제대로 이루어지지 못하고 있음.



이중언어강사 활용 실태

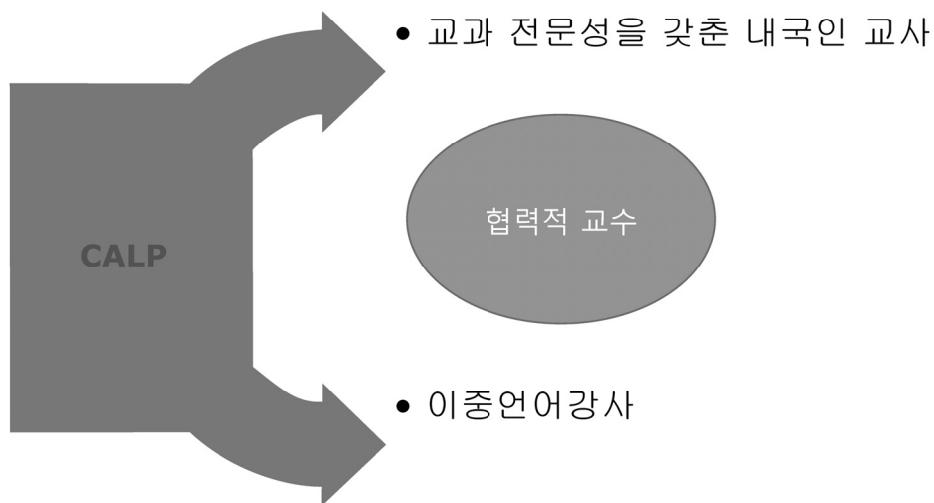


Seoul National University of Education

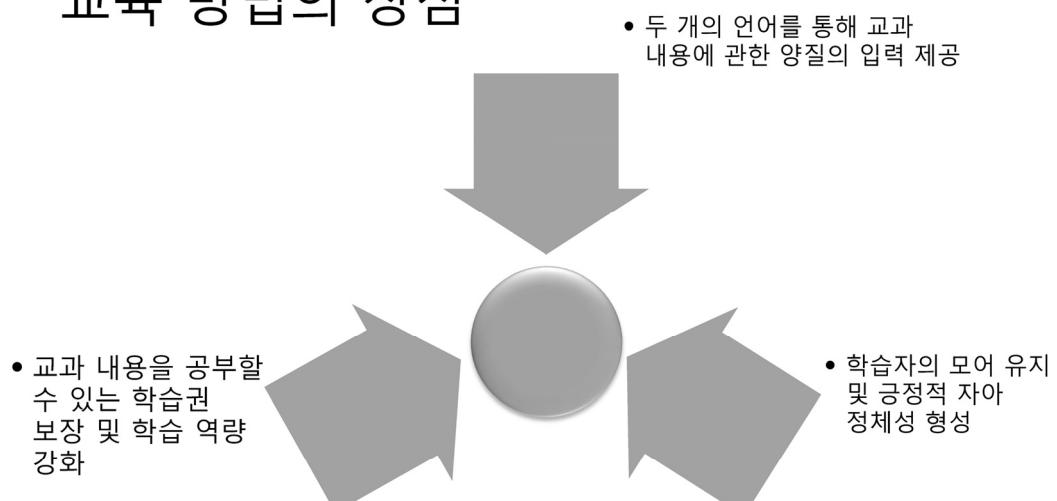
단순 번역 위주의 변형된 이중언어 교육 지원



CBI 기반 KSL 프로그램 운영 방법



이중언어강사와의 협력적 교수 기반 KSL 교육 방법의 장점



4. KSL 프로그램 운영 사례를 통해 본 한국어문화교육의 실제

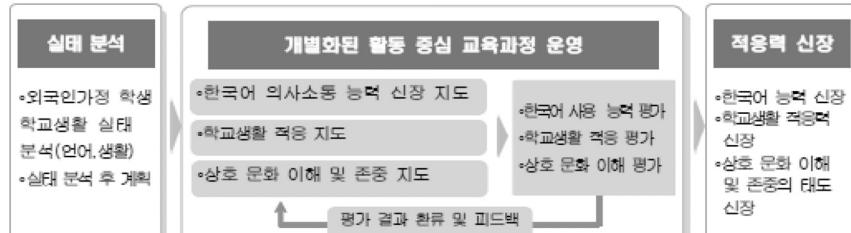


인천 한누리 학교



정규 교육과정과 특성화 교육과정(KSL, 이중언어교육,
한국문화 적응 교육) 함께 운영

대전 자운 초등학교 사례



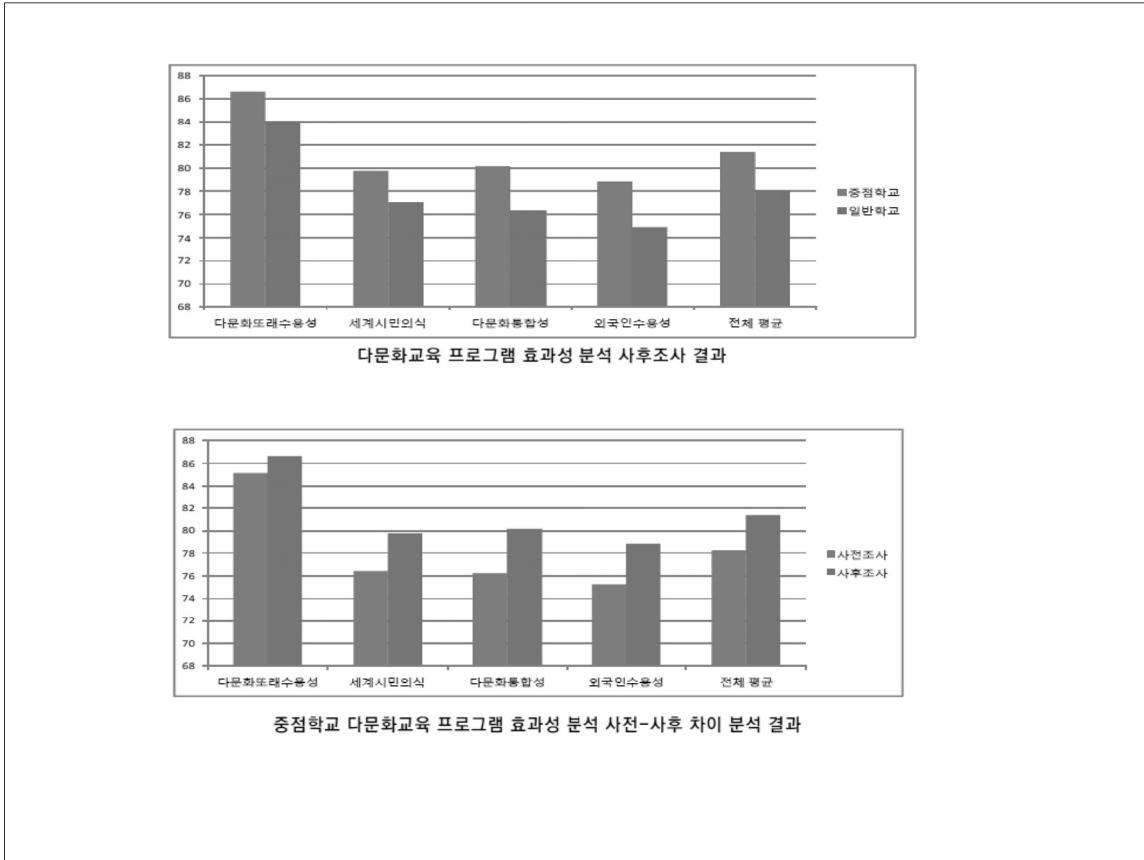
(그림 1) 개별화된 활동 중심 교육과정 운영의 흐름도

다문화교육 중점학교: 충무 초등학교 사례



다문화교육 프로그램 효과성 분석 척도

척도	교육목표	성과지표
다문화포용수용성	다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 효과적으로 상호작용을 하고, 바람직한 관계형성을 할 수 있는 역량 강화	• 다문화가정 친구에 대한 개방적·친화적 태도 증진
세계시민의식	범지구적인 문제들에 대해 공감하고 지구 공동체의 구성원으로서 이를 해결할 수 있는 역량 강화	• 세계 시민의식 함양
다문화통합성	다민족, 다인종, 다문화사회 현실에 대한 개방적인 태도 함양 자신의 문화에 대한 긍정적인 태도와 다른 문화를 가진 사람들에 대한 수용 능력 배양	• 자문화 중심적 태도 감소 • 동화주의적 태도 감소 • 타문화에 대한 개방적 태도 함양
외국인수용성	차별 및 외국인에 대한 이중적인 태도에 대해 비판적인 시각을 기르고, 궁극적으로는 사회 변화를 일으킬 수 있는 역량 함양	• 외국인에 대한 수용적 태도 증진 • 이중적 태도 및 편견 감소



* 주제 특강 II

외국인 학습자를 위한 한국어 문화 교육과정 –연세대학교의 경우

김성수(연세대학교)

I. 시작하며

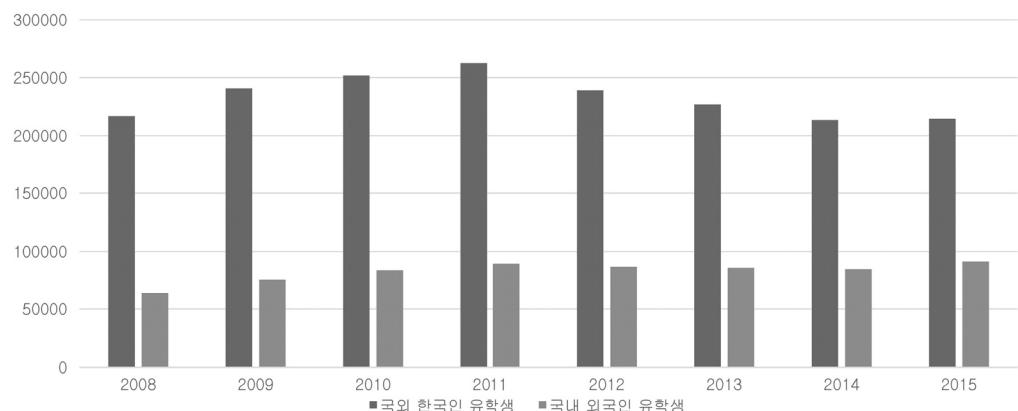
- 국내 대학의 재적 중인 외국인 유학생 수, 매년 증가
 - 한국의 국제적 위상 제고
 - 한류(Korean Wave)의 영향
- 2014년 국내 대학 외국인 유학생수(2016년 현재 10만 3,511명(자료:법무부))

과정	학위과정	어학 및 기타연수생	합계
학생 수	56,715명	29,208명	85,925명

- 연세대학교(정규 학위과정+기타연수생)

연도	2012	2013	2014	2015	2016
학생 수	3,450명	3,585명	3,653명	3,093명	3,233명

I. 시작하며



- 한국 고등 교육기관에 **다양한 국가의 유학생들이** 입학
이는 해마다 증가하여 2003년의 12,314명에 비해 **7배 가량 증가**

I. 시작하며

- 외국인 유학생과 한국 학생 간 문제를 예측, 대응하는 준비 과정
 - 문화적 맥락 교육
 - 의사소통 방식과 유형 소개
 - 새로운 문화에 대한 이론적이고 정서적인 준비
- 외국인 유학생의 교육 정책 다변화와 기초·교양교육의 수준 제고 글로벌 시대에 국내 대학이 직면한 **중요 과제**

연세대학교에서 시행 중인

유학생을 위한 한국어 글쓰기
유학생을 위한 책읽기 Great Books & Debate
유학생을 위한 Inter-Cultural Communication
유학생을 위한 1학년 세미나 Yonsei RC101

- } ①기초·교양 강좌 현황 및 내용
②실제 운영 사례 소개
③운영 과정 중 문제점 검토
④향후 국내 대학의 기초·교양
교육 프로그램의 발전 방향 모색

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

1. '기초한국어글쓰기' 및 '글쓰기(특례)' 강좌의 목표와 방향

- 대학의 학위과정에 입학하는 외국인 유학생들
→ 대학 입학 전, 비학위과정인 한국어교육기관에서 한국어 교육 과정 이수, 대학 학위과정 입학 후, 학문 목적의 학술적 글쓰기 교육과정 학습
- 많은 수의 외국인 입학생들
→ (TOPIK) 5급 수준의 읽기·쓰기 능력 X
- 국내 대학, 학위 과정의 외국인 유학생의 한국어 능력에 맞는 글쓰기 강좌 개설 및 운영
 - 연세대학교: 한국어능력시험 4급 이하 학생들에게 선이수과목 '기초한국어글쓰기' 수강 요구

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

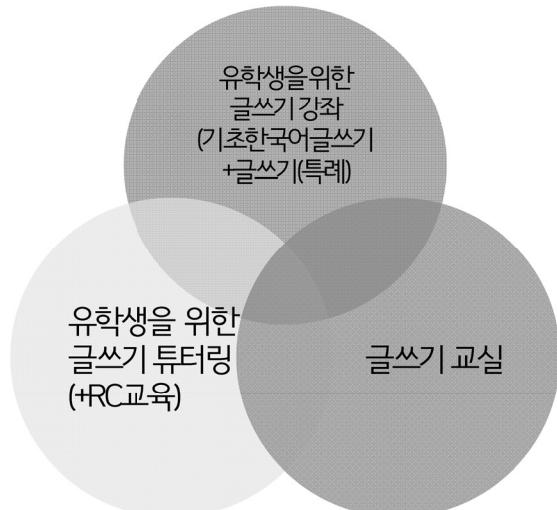
1. '기초한국어글쓰기' 및 '글쓰기(특례)' 강좌의 목표와 방향

- 유학생들의 한국어 글쓰기 능력과 대학 수학 능력에 대한 우려
- 실제 교육 현장 경험:
 - 일반목적의 한국어 학습 과정을 수료 후 입학한 유학생은 학문목적의 글쓰기 과정에 어려움을 느낌
 - 일반·학문목적의 한국어 글쓰기 과정은 근본적 차이 존재
- 학술적 글쓰기 수행을 위한 한국어 글쓰기 능력 제고 위해
 - ① 학습 수준과 능력 고려한 다양한 단계의 글쓰기 강좌 개설
 - ② 적합한 글쓰기 교재 개발로 학습 기회 제공
 - ③ 과제 수행의 어려움 해결 위해 '글쓰기 교실' 등의 학습지원 기관 운영

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

1. '기초한국어글쓰기' 및 '글쓰기(특례)' 강좌의 목표와 방향

- 3종 학습지원 체제



II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

1. '기초한국어글쓰기' 및 '글쓰기(특례)' 강좌의 목표와 방향

- 3종 학습지원 체제의 원활한 운영을 위해 서는 본격적 규모의 글쓰기 센터가 설립되고, 각 기관별로 긴밀한 협력 하에 운영되어야 함
- 연세대학교의 경우 한국어 글쓰기 교육은 의미 있는 성과를 이루어 냈음
- 학부대학 글쓰기 과목 튜터링, 글쓰기 교실의 학습지원 시스템이 강화, 확대될 필요
- 시스템을 통합하여 운영할 수 있는 기관이 중심이 되어 체계적인 정책을 펼쳐나가는 것이 필요

**외국인 및 재외국민
학생을 위한 한국어 쓰기**

한국어 드사와 부사구 사용법 어려우시죠? 어떻게 해야 명확하면서도 잘 읽히는 한국어 표현이 되는지 궁금하신가요?
한국어로 말하기는 문제없지만, 쓰기에 어려움을 겪고 계시다면,
글쓰기 동영상 강의를 클릭하세요. 외국인 및 재외국민 학생들이 꼭 알아야 할 쓰기 방법을 조인트만 꼭꼭 놓아 알려 드립니다.

* 어떻게 배우나요?
학부대학 홈페이지 접속 -> 글쓰기 동영상 강의 (오른쪽 중앙) 클릭 -> 동영상 학습하기(엔 아래 중앙) 클릭 -> 외국인 및 재외국민 학생을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 학습

* 무엇을 배우나요?

외국인 학생을 위한 한국어 표현 연습1	조사 '이/가', '은/는' 사용법
외국인 학생을 위한 글쓰기 전략1	행동형 문장 표현법 익히기 글과 글의 차이 일하기
외국인을 위한 학술적 글쓰기 전략2	문장 연결법, 화제 찾는 법, 단락 구성법

* 수업료가 있나요? 우리 학교 학생이라면 무료!!!

* 더 궁금하면? 032-749-3205, 3445 writing@yonsei.ac.kr

학부대학 글쓰기 교실

학부대학 글쓰기 교실의 외국인 및 재외국민 학생을 위한 글쓰기 학습지원

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

2. 한국어 글쓰기 강좌의 특성별 운영

연세대학교의 유학생을 위한 글쓰기 강좌 현황(2016-2학기 현재)

	과목 영역 (반 명칭)	수강 대상	학점수(시간)	분반수(학기)
글쓰기	공통기초 (일반)	1학년 (국내 한국인 학생)	3학점 (4시간)	76(1학기) 72(2학기)
	공통기초 (심화)			4 (1.2학기 동일)
	공통기초 (*특례)	재외국민·외국인학생(한국어능력 5급 이상) 및 기초한국어글쓰기 이수학생		10(1학기) 12(2학기)
	공통기초 (*기초 한국어글쓰기)	재외국민(12년)·외국인학생 가운데 한국어능력 4급 이하 학생	2학점 (2시간)	4(1학기) 4(2학기)

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

2. 한국어 글쓰기 강좌의 특성별 운영

- **연세대학교 외국인 글쓰기 강좌**
 - 유학생들의 한국어 수준을 고려하여 글쓰기(특례)와 기초한국어글쓰기로 나누어 운영
- **수강생 간 한국어 능력 편차로 수업 운영 어려움**
 - 보완: 정규 수업 후 개별 글쓰기 지도 통해 개인별 과외 학습 지원
- **교수학습 환경의 개선 필요**
 - 개별 맞춤 학습: 수강인원에 따른 교수자의 시간적 부담 증가
 - 수강인원 감소 : 교수자의 강의 및 과제 피드백 시간 부담 ↓
수강 학생들의 학습 기회 ↑
한 강좌에 12~15명 정도가 바람직

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

- 학습자 요구 조사

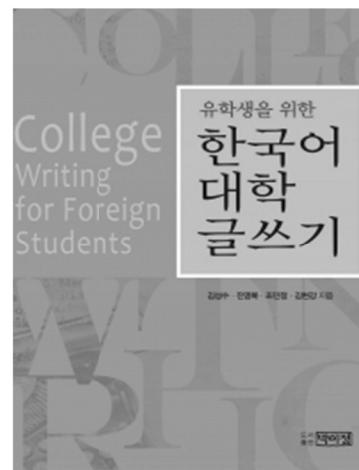


보고서 쓰기
대학원 진학 후에 논문을 잘 쓰기

한국어 글쓰기의 기초 과정부터 고급 과정, 대학원 수준의 학술적 글쓰기까지 전 과정을 체계적으로 학습할 수 있도록 내용과 체제를 구성

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

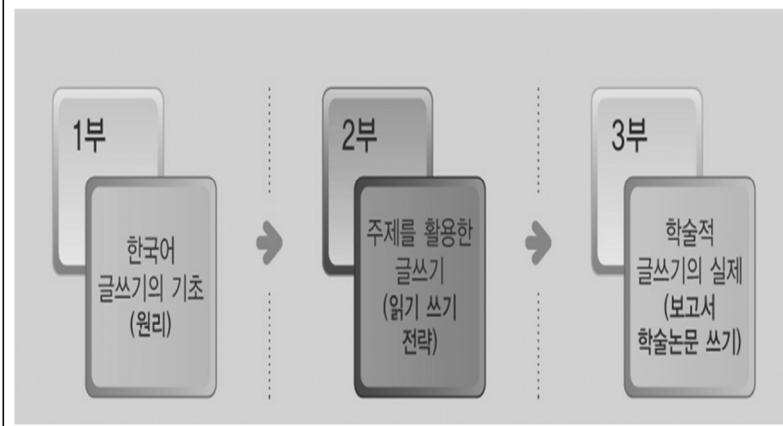
3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용



II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

총 3부 구성: 각 부(部)의 구성 내용과 단계별 학습 과정



II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

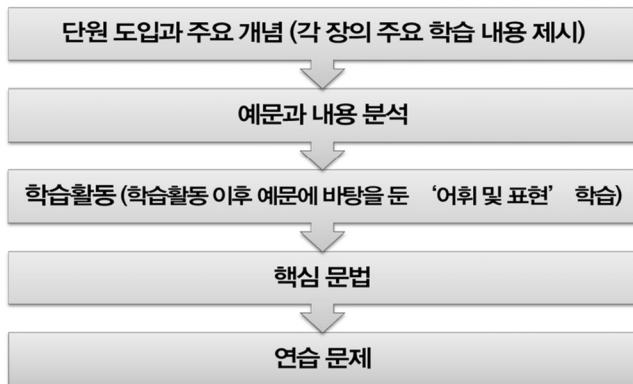
3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

- **1부**
 - 하나의 문장쓰기부터 한 편의 짧은 글을 완성하기까지
 - **목표:** 글의 문법과 구조를 익히고 표현 방식을 배워 한 편의 완성된 글 작성
- **2부**
 - 읽기·쓰기 연계 학습과 장르 중심의 글쓰기 교육 방법
 - 특정 주제와 하나의 글쓰기 장르를 결합
 - 주제에 대한 읽기 자료를 읽고, 실제의 글쓰기로 이어지는 연계 수업 모형
- **3부**
 - 1부와 2부 학습 내용 바탕으로 학술적인 글쓰기를 수행
 - 한국어 예비 교육기관의 교재 내용과 구별되는 단원

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

- 각 장의 체제 및 학습 진행을 고려한 구성 흐름



II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

I부: 한국어 글쓰기의 기초	부 장	제 목	단원 개요	세부 내용	학습활동(입기쓰기)
			1장	문장 바르게 쓰기	•글말에 대한 이해 •바른 한국어 문장 쓰기 •한국어 문장 바르게 쓰기
			2장	문장과 문장 연결하기	•한국어의 문장 유형 •문장 연결하기 •짧은 글 읽고, 요약하기 •시각자료를 활용한 짧은 글쓰기 •학생 글 고쳐 쓰기
			3장	단락 만들기	•단락의 개념을 이해 •단락의 핵심 문장인 소주제 •문을 써 보고, 여러 유형의 단락을 완성
			4장	글의 화제와 주제 찾기	•화제와 주제의 개념을 이해, 자신이 쓸 글의 화제와 주 제를 정하는 법
			5장	구상하기	•글의 내용과 흐름 잡기 •생각을 뒷받침하는 근거 나 자료 찾기
			6장	짧은 글 쓰기	•내용 생성 및 구성을 위한 지도그리기 •근거와 자료를 활용한 글 이해하기

II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

부 장	제 목	단원 개요	세부 내용	학습활동(읽기, 쓰기)
■보: 주제를 활용한 글쓰기	7장 현대 사회와 '나'	사건이나 행동을 이야기로 구성하여 전달하는 서사문을 이해해 현대 사회와 나를 주제로 서사문 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> •서사문 쓰기의 이해 •현대 사회와 나 이야기 •자기 이야기 쓰기: 서사문 쓰기의 실제 	<ul style="list-style-type: none"> •서사적 경험을 서술하고 설명하는 글쓰기
	8장 디지털 혁명과 매체 변동	사물이나 사상을 객관적이고 정확하게 전달하는 설명문을 이해해 디지털 혁명과 매체 변동이란 주제로 설명문 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> •디지털 혁명과 일상생활 •디지털 시대의 역설 •디지털 미디어와 문화변동 	<ul style="list-style-type: none"> •미디어 활용하기(광고) •광고 분석하기 •기행문 인터뷰 쓰기
	9장 세계화와 자본주의	책의 내용을 전달하고 가치를 평가하는 서평에 대해 이해해 세계화에 따른 사회변동을 분석하는 책들을 읽고 저자의 주장에 감상과 비판 평가하는 서평 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> •서평 쓰기의 이해 •세계화와 공동체의 이해 •신자유주의 문화와 진정한 자유의 팀 책 서평 쓰기의 실제 	<ul style="list-style-type: none"> •수사법의 활용 •지시어와 접속어 사용하기
	10장 서구 중심주의 국복과 동아시아의 역할	글의 주제와 화제에 대해 이해해 서구 중심주의의 국복과 동아시아의 역할이라는 주제로 글의 서두와 본론 그리고 결론 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> •글의 화제와 주제 •글의 단락 구성 서두, 본론, 결론 	<ul style="list-style-type: none"> •서사적 현인이나 사회현상에 대한 글쓰기 •화제와 주제를 확장하여 글 한 편 구성하기
	11장 글로컬 시대의 한류와 다문화 사회	강상문과 비평문을 비교하여 이해해 글로컬리아 시 이전이라는 개념을 회자하면서 세계화 시대의 한류 현상과 다문화 사회에 관한 비평문 쓰기	<ul style="list-style-type: none"> •비평문 쓰기의 방법 •글로컬 시대의 한국문화 비평문의 서두와 마무리 쓰기 •비평문 쓰기의 실제 한류와 다문화 사회 	<ul style="list-style-type: none"> •글로컬 시대의 한국문화 한류와 다문화 사회에 관한 비평문 쓰기 •기획 틀 평가하는 글쓰기
	12장 과학기술과 생명 윤리	설득력 있는 글을 쓰기 위한 논증하기에 대해 이해해 과학기술과 생명 윤리를 학제적으로 주장을 설득력 있게 논증하기	<ul style="list-style-type: none"> •논점 찾기 •논점 세우기 •논증하기 	<ul style="list-style-type: none"> •자료 활용하기 •논점 분석과 논리 세우기 •논증하는 글쓰기

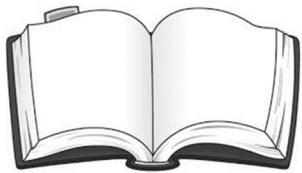
II. 유학생을 위한 한국어 글쓰기 교육

3. 한국어 글쓰기 교재의 개발과 활용

부 장	제 목	단원 개요	세부 내용	학습활동(읽기, 쓰기)
■보: 학술적 글쓰기의 실제	13장 글쓰기 윤리	학술자료의 검색과 활용 과정에서 요청되는 학문적 정직성으로서 올바른 인용과 표절을 방지하는 방법 등 글쓰기 윤리에 대해 학습	<ul style="list-style-type: none"> •정직한 글쓰기와 표절 피하기 •올바른 인용의 방법 	<ul style="list-style-type: none"> •정직한 글쓰기의 정신 •정학한 인용의 방법 •저자권과 저작권 •표절 피하기의 방법
	14장 보고서 쓰기	보고서를 쓰는 방법과 절차를 이해하고, 글을 핵심 내용을 파악하여 간략하게 요약하는 방법을 학습	<ul style="list-style-type: none"> •보고서 쓰기 •요약하기 	<ul style="list-style-type: none"> •장, 절, 항의 구분 방식 •논문의 구성 요소 •보고서와 논문 인용 방식 •참고 문헌 작성
	15장 학술논문 쓰기	인간, 사회, 자연 등을 연구자의 독창적인 견해와 주장을 논증하는 '학술논문'에 대해 이해하고, 학술논문에서 요청되는 글쓰기 규범과 학술적 태도를 학습	<ul style="list-style-type: none"> •학술논문의 이해 •학술논문 쓰기의 방법 •인터넷과 소비문화: 학술논문 쓰기의 사례 	<ul style="list-style-type: none"> •자료 검색하기 •학문 공동체의 규범 이해 •학술논문의 기본 체재 •참고 문헌

III. 유학생을 위한 책읽기 교육: Great Books & Debate

*Great Books
& Debate*



다양한 읽기 기술을
습득하고 활용하는 방법 제공

- 연세대학교 국제캠퍼스 글로벌인재학부(GLD)의 한국어능력(TOPIK) 5~6급 학생들을 대상
- 인문·사회·자연에 관한 명작·명문을 읽고 이해하며, 이를 바탕으로 주제를 도출하여 토론을 한 후 에세이 쓰기로 마무리하는 '읽기-토론-쓰기'의 과정으로 구성
- 다양한 주제를 가진 명작·명문을 읽고 토론
- 2주 한 단위의 수업을 마무리하는 단계에서는 일정 분량의 에세이 쓰기를 요구
- 한국어 읽기와 토론 및 쓰기 능력을 기르는 기회를 제공하는 한편, 이를 토대로 대학에서의 학문 탐구 능력을 키워나갈 수 있도록 교육

III. 유학생을 위한 책읽기 교육: Great Books & Debate

[명작의 숲과 나무]

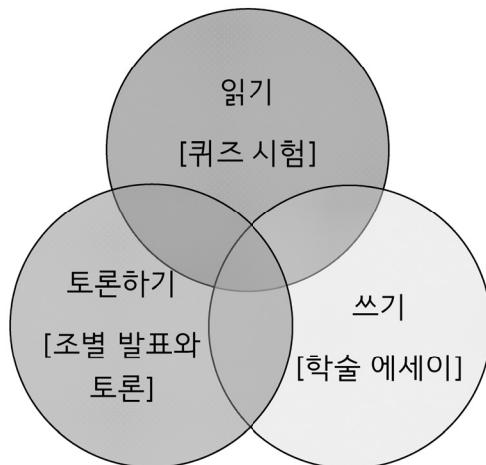
『삼국유사』(일연)
『춘향전』
『광장』(최인훈)
『흙 속에 저 바람 속에』(이어령)
『나마스테』(박범신)
『바리데기』(황석영)
『검은꽃』(김영하)

[글로벌 시대의 개인의 욕망과 윤리]

『시민의 불복종』(H.D. 소로)
『미국의 민주주의』(A. 토크빌)
『사치론』(D. 휴)
『액체 근대』(G. 바우만)
『로빈슨 크루소의 사치』(박정자)
『돈으로 살 수 없는 것들』(M. 샌델)
『민족주의란 무엇인가』(앤서니 D. 스미스)

III. 유학생을 위한 책읽기 교육: Great Books & Debate

1. 수업의 구성도



III. 유학생을 위한 책읽기 교육: Great Books & Debate

2. 수업의 진행[교수]

수업운영

- 텍스트에 대한 개관, 수업 내용 정리 및 전체 평가
- 퀴즈시험 실시
- 수업 중 토론 진행 및 평가

과제 피드백

- 조별 발표문 및 토론 내용 정리 보고서
- 개별 비평에세이

III. 유학생을 위한 책읽기 교육: Great Books & Debate

2. 수업의 흐름도[학생]

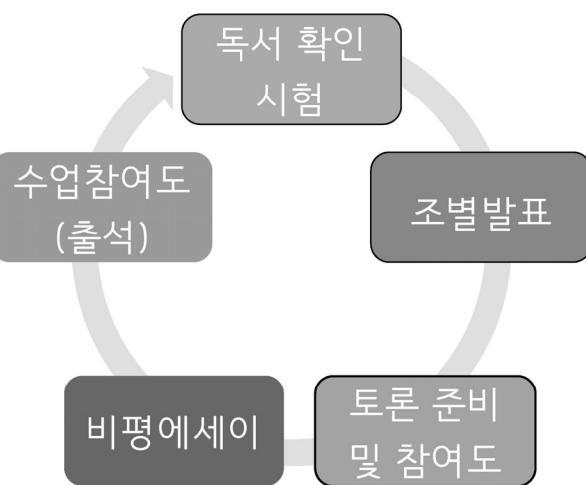
작품 읽기
[퀴즈시험]

토론하기
[조별발표 및 토론]

글쓰기
[학술에세이]

III. 유학생을 위한 책읽기 교육: Great Books & Debate

3. 성적 평가 방법

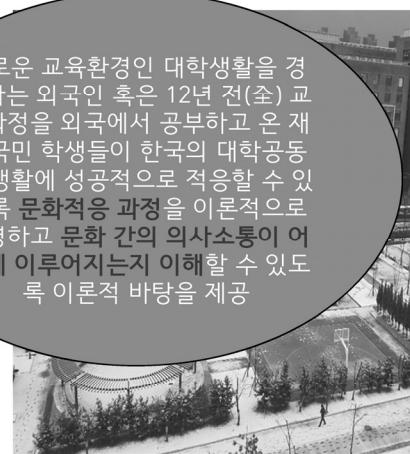


IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

1. 강좌의 목표와 방향

- 연세대학교의 레지デン셜 칼리지(Residential College) 생활과 학습이 통합된 공간 (Integration of Life and Learning)
- 강의를 통한 정규 교육 + 비교과 학습 + 개별 HE(Holistic Education)
- 3개의 영역(사회 봉사, 문화예술, 체육)
- 유학생을 위한 Inter-cultural Commuication 강좌

새로운 교육환경인 대학생활을 경험하는 외국인 혹은 12년 전(全) 교육과정을 외국에서 공부하고 온 재외국민 학생들이 한국의 대학공동체 생활에 성공적으로 적응할 수 있도록 문화적응 과정을 이론적으로 설명하고 문화 간의 의사소통이 어떻게 이루어지는지 이해할 수 있도록 이론적 바탕을 제공



송도 국제캠퍼스의 눈 오는 풍경

IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

2. 강좌 운영 방식

• 목적:

- 문화적 차이로 인해 발생하는 유학생들의 문화 충격, 학습 환경 차이로 발생하는 학업 문제, 그리고 유학생들이 생활 속에서 경험할 수 있는 다양한 어려움을 완화
- 외국인 유학생들에게 한국의 특수한 문화적 맥락 안에서의 의사소통 환경에 대한 이해를 돋고자 개발

• 강좌 구성

- 강좌 당 25명 정원
- 1학년 대상
- 주제에 따라 강의, 개인 발표, 조별 토론 그리고 문화 체험활동 등 다양한 학습 방식을 활용
- 다양한 학습 활동 진행
- 한국어가 미숙해도 유학생이나 재외국민 학생들은 두려움이 없이 자유롭게 자신의 의견을 한국어로 발표하고 토론할 수 있는 분위기가 형성

IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

3. 강좌 구성 및 주차별 주제

[1단계] 나의 국가, 나의 문화 소개하기

- 자신의 문화적 정체성을 타인들 앞에서 소개
- 소개된 내용을 중심으로 수강생들끼리 국가 또는 문화 간의 차이점과 유사점을 찾아봄
- 자신의 문화적 정체성을 확인할 수 있는 기회
- 소수자로서의 정서를 공유
- 소속 전공, 출신 국가, 문화가 상이한 학생들로 5~6명으로 구성된 소그룹을 통해 이후의 교과과정을 진행

[2단계] 새로운 환경에 대한 관찰

- 문화충격에 대한 다양한 이론을 살펴보고, 자신이 현재 경험하고 있는 문화 적응 단계에 대한 진단
- 문화충격에 대한 다양한 정의를 살펴보고 문화충격의 증상과 특징, 그리고 Frumhan과 Bochner가 제시한 문화 적응의 과정을 살펴봄
- 학업을 위해 한국을 선택했을 때에 가졌던 기대와, 자신이 직접 경험한 한국의 현실에 대한 발견을 Duane Elmer가 제시한 ‘Expectation and Reality’ 학습지(worksheet)에 기초하여 조별로 정리
- 조별로 한국의 재래시장, 한옥 마을, 박물관 등의 한국문화 체험활동을 선택하여 진행

IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

3. 강좌 구성 및 주차별 주제

[3단계] 주류 문화의 의사소통방식 이해하기

- 한국인의 가족주의, 집단주의, 권위주의, 동질성을 추구하는 소통의 문화 등을 학습
- 한국인의 고유한 의사소통 방식이 형성된 문화적 배경을 살펴봄
- ‘비언어적 의사소통’(nonverbal communication)을 한국적 맥락에서 살펴보는 시간 가짐
- 한국 대학생들이 SNS(Social Network Service) 상에서 널리 사용하는 다양한 표현을 살펴보며 사 이버 공간에서의 의사소통 능력을 갖출 수 있도록 지원
- 다양한 애로사항들을 짧은 연극으로 표현해보고 자유로운 토론 과정을 통해서 해결책을 모색

[4단계] 주류 문화 평가를 통한 배움의 기회 찾기

- 자신의 안목으로 한국사회와 문화를 평가할 수 있는 기회를 제공
- 자신의 고유한 관점으로 주류 사회의 문화를 해석하고 선별적으로 수용할 수 있는 ‘통합’의 안목을 연습
- 한국·한국인 칭찬해보기’라는 주제로 그룹별 토론을 진행한 후 조별 발표를 진행
- 개인별 강의 소감 나누기를 통해 한 학기의 전체 수업을 마무리

IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

3. 강좌 구성 및 주차별 주제

차시	단계	수업내용
1차시	1단계 나의 국가, 나의 문학 소개하기	오리엔테이션 및 수강생 상호 이해하기: 구성원들의 출신 국가 및 문화에 대해 알아보기
2차시		나의 국가, 나의 문학 소개하기: 한국과의 차이점, 유사점 등
3차시	2단계 새로운 환경에 대한 관찰	문화적 응이론을 통해 살펴보는 문화 충격과 적응과정에 대한 이해: 문화적 응곡선 그려보기
4차시		내가 알고 있던 한국, 내가 경험한 한국: 이곳이 한국이구나 깨달은 순간은 언제?
5차시		조별 한국문화 체험 활동
6차시		조별 한국문화 체험 활동 발표

IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

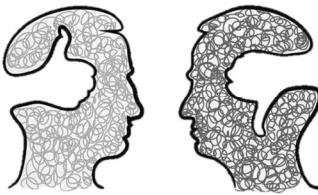
3. 강좌 구성 및 주차별 주제

차시	단계	수업내용
7차시	3단계 주류문화의 의사소통방식 이해하기	한국인의 문화와 의사소통의 특징: 효과적인 한국어 의사소통을 위한 한국적 Cultural Context 탐색
8차시		한국의 다양한 비언어적 커뮤니케이션 요소 고찰
9차시		한국의 다양한 손짓 언어 그리고 외국의 손짓 언어: 대표적인 비언어적 의사소통 도구인 손짓에 대해 살펴보고, 개별 국가의 손짓 언어에 대해 살펴보기
10차시		온라인 커뮤니케이션의 실제: 한국 대학생들이 사용하는 다양한 SNS 표현 고찰
11차시		한국 친구와의 갈등 어떻게 해결할 수 있을까?: 갈등의 유형과 해결 방법 생각해보기
12차시	4단계 주류문화 평가를 통한 배움의 기회 찾기	한국·한국인 칭찬하기: 내가 살면서 발견한 한국과 한국인에 대한 다양한 장점을 공유
13차시		수강 소감 나누기 및 학기 마무리

IV. 유학생을 위한 문화 간 의사소통 교육: ‘유학생을 위한 Inter-Cultural Communication’

4. 강좌의 장점과 한계

- 한국문화와 대학문화 그리고 한국적 의사소통 방식에 대한 이해를 제공해주는 강좌
- 자신과 비슷한 상황에 처해 있는 학우들을 만날 수 있어서 좋았다고 평가
- 이해하기 어려웠던 한국문화의 모습들을 이해할 수 있는 자리
- 조별 활동을 통해 친밀한 교수 관계를 구축
- 한국어 실력이 부족해도 부담 없이 토론에 참여



- 주류 문화의 구성원인 한국 학생들과의 토론과 교류가 단절된다는 한계
- 문화적응의 단계가 달라 수업 내용을 이해하는 정도에서도 차이가 발생
- 일부 유학생들의 경우 한국 사회의 문화에 대해 관심이 없거나 부정적인 입장으로 취해 주도적인 수업 참여가 이루어지지 않는 점

V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육: ‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

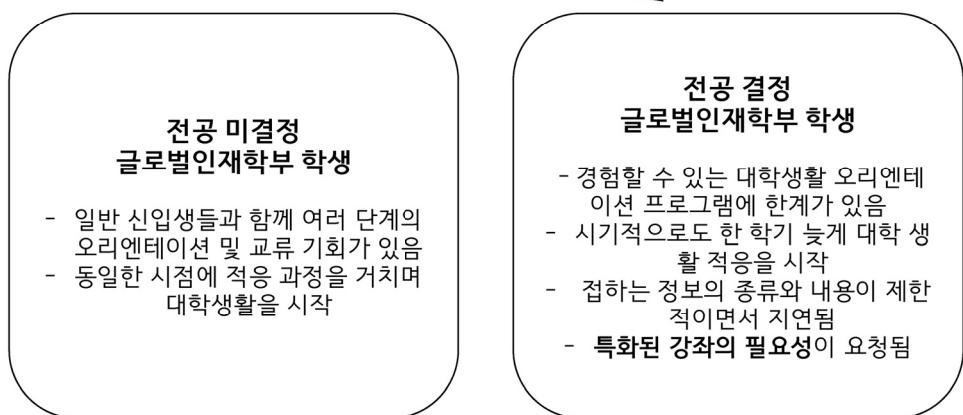
1. 강좌의 목표와 방향

- Yonsei RC101
 - 연세대학교 1학년 세미나 교과목
 - ① 개별 주제 세미나: 교수자의 자유로운 주제 선택에 의한 다양한 주제와 방식으로 접근하는 세미나
 - ② 구조화된 세미나: 대학 차원에서 필요하다고 판단한 핵심 주제를 선정하여 동일한 내용의 강좌를 여러 학생에게 제공하는 세미나
 - 유학생을 위한 Yonsei RC101
 - 외국인 신입생들이 새로운 교육·문화 환경 속에서 성공적으로 연세대학교에 정착할 수 있는 기반을 마련하는 것을 목표로 개설
 - 대학생 활동, 대학문화 및 대학교육에 대한 이해를 도모하고 자신의 대학생 활동에 대한 중장기 계획을 수립할 기회를 제공한다는 취지를 공유
 - 외국인이라는 대상의 특성에 따른 특화된 개별 주제를 포함하여 운영
 - 주 1회 1시간 수업의 1학점 졸업필수요건의 선택교양 과목이며, 출석과 과제 제출에 따라 Pass/Non-Pass로 학점을 부여하여 평가

V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육:

‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

2. 강좌의 개설 대상



V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육:

‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

3. 강좌의 운영 방식과 수업 내용

• 강좌의 필요성

- 일반 Yonsei RC101: 국내에서 유사한 고교 교과과정과 교육문화를 경험하였다는 것을 전제로 함
- 국인 및 재외국민 입학생들은 이러한 국내 출신 학생들과 상이한 교과과정 및 교육경험, 다른 문화적 배경, 그리고 제한된 한국어 능력을 가지고 있음
- 유학생들은 대학생활 적응에 상대적으로 더 많은 어려움
- 별도의 지원과 관리가 필요

• 유학생을 위한 Yonsei RC101

- 2010년 2학기부터 외국인 신입생에게 외국인 학생을 위한 1학년 세미나 강좌 ‘Gateway to College’를 개설
- 2013년부터는 이 과목을 필수교과목인 ‘Yonsei RC101’으로 전환하여 4개 분반을 운영, 2014년 2학기에는 6개 분반으로 확대
- 교수자의 강의, 조별 활동 및 학생 발표, 재학생 및 졸업생 간담회 등을 병행하여 운영, 롤 모델 선배와 만나는 기회를 제공

V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육: ‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

4. 강좌의 차시별 주요 수업 내용

	일반 분반	유학생 분반	비고
1차시	‘대학’ 그리고 ‘연세’ 이해하기 대학의 이념, 대학은 무엇이 다른가 왜 연세대학교인가?: 연세정신	문화적용 (acculturation)의 이해 외국인학생들의 적응 특징 이해 각 조별 구성 및 구성원 인사	유 학 생 분 반 특화
	대학교육을 통해 나는 어떻게 변할까? 대학생의 영역별 변화와 발달과제 자신에 대한 이해 워크시트 작성	대학교육을 통해 나는 어떻게 변할까? 대학생의 영역별 변화와 발달과제 자신에 대한 이해 워크시트 작성	
3차시	대학에서의 학업 1 전공에 대한 이해: 학문의 영역들과 나의 전공, 교양 교육의 의미	외국인 학생을 위한 교내외 자원소개 도서관이용법 등	유 학 생 분 반 특화
	대학에서의 학업 2 자신의 학습 스타일 이해하기 전공 선배와의 대화	대학에서의 학업 우수 외국인선배 초청 외국인으로 공부하기 학습 텁	
5차시	성공적인 대학생활을 위한 시간관리 시간관리를 위한 SMARTER GOAL	성공적인 대학생활을 위한 시간관리 시간관리를 위한 SMARTER GOAL	

V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육: ‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

4. 강좌의 차시별 주요 수업 내용

	일반 분반	유학생 분반	비고
7차시	대학생과 윤리 1. 기본적인 학습윤리-표절, 인용, 요구되는 도덕성의 수준	대학생과 윤리 학습윤리와 생활윤리	유 학 생 분 반 특화
	대학생과 윤리 2. 리더십 역량으로의 생활윤리	전공에 대한 이해 전공별 교수님과 조별면담 및 이에 대한 보고 프레젠테이션	
9차시	대학에서의 성숙한 인간관계 만남의 대상 이해하기: 동료학생(선후배 포함), 교수, 이성 친구	대학문화 경험 및 공유 조별로 연세대학교 역사 공간 및 대학축제문화 경험과 보고서 프레젠테이션	유 학 생 분 반 특화
	대학생활과 그 이후 졸업생 선배 초청 간담회	대학생활과 그 이후 외국인 졸업생 선배 초청 간담회	
11차시	대학생활 설계하기 다양한 프로그램과 교육자원 대학생활 설계에서 고려해야 할 점	대학생활 설계하기 다양한 프로그램과 교육자원 대학생활 설계에서 고려해야 할 점	유 학 생 분 반 특화
	과정 마무리 교재 및 자료 고지	과정 마무리 교재 및 자료 고지	

V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육: ‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

5. 강좌의 효과와 한계

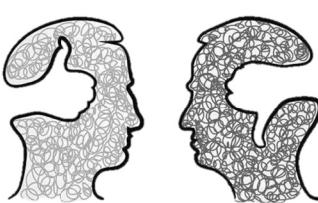
- 유학생들은 조별 활동과 발표 등 수업 과정에 적극 참여
- 외국인 학생을 위한 특화 주제가 포함된 유학생 분반의 강의평가 결과가 상대적으로 높거나 긍정적

	일반 분반(79개) 평균	유학생 분반(3개) 평균
전반적인 만족도	4.0	4.4

V. 유학생을 위한 대학 문화 및 학습 방법 교육: ‘유학생을 위한 1학년 세미나(Yonsei RC101)’

5. 강좌의 효과와 한계

- ① 유학생의 대학생활 적응과 대학문화를 이해하는 데에 필수적인 정보가 적시에 제공됨
- ② 유학생의 한국어 수준을 고려한 강의 내용과 표현 및 속도로 수업이 진행
- ③ 비슷한 경험을 공유하는 유학생들이 부담 없이 다양한 협업에 참여할 수 있는 기회를 제공함으로써 한국어 수업에 대한 적응 능력을 향상
- ④ 훌륭한 유학생 를 모델을 만날 수 있어서 학생들에게 학업 동기를 부여



- 한 분반에서 세미나를 함으로써 학업과 관련하여 더 구체적이며 직접적인 도움을 주는 데에 제약
- 학생들 간의 한국어 능력과 한국문화 이해 정도의 차이가 현저할 경우 여전히 소통에 장애를 겪는 학생들이 있음

VI. 유학생 및 재외국민 학생을 위한 전공 및 교양 과목으로서의 한국어문화강좌



- 연세대학교에서는 국제캠퍼스에 외국인 및 재외국민 학생들을 위한 '글로벌인재 학부(Global Leadership Division)'를 2015년부터 설립하여 운영
- 한국의 역사, 사회, 문화, 문학 등 한국적 맥락에 대한 심화된 이해를 교육할 수 있는 과목들을 개설하여 운영
- 이러한 과목들 역시 향후 연세대학교의 외국인 유학생들을 위한 한국어 문화 교육에 기여할 수 있을 것으로 기대

VI. 유학생 및 재외국민 학생을 위한 전공 및 교양 과목으로서의 한국어문화강좌

<전공기초 교과목>

- 대학 한국어의 이해 1, 2
- 대학 한국어 표현 1, 2
- 대학 한국어 어휘 1, 2
- 전문 한국어 이해
- 전문 한국어 표현
- 한국문화 입문

<전공선택 교과목>

- 한국 어문 규범
- 한국의 문화적 사건
- 한국의 역사적 사건
- 한국어와 한국문화 1, 2
- 한류와 한국문화

<선택교양 교과목>

- 외국인 학생을 위한 한국 역사와 사회의 이해 (선택교양)
- 외국인 학생을 위한 한국 문화의 이해 (학부대학, 선택교양)

VII. 마치며

기초·교양 및 전공 과정에서 부과되는 학문목적의 한국어 글쓰기 과제를 해결해야 함

학생들과의 성숙한 인간관계를 형성하고 의사소통을 하는 한편, 대학생활과 한국문화를 익히는 전(全) 과정에서 어려움이 발생

외국인 유학생을 위해 대학의 다양한 기초·교양교육 강좌와 프로그램이 운영되어야 함

VII. 마치며

3중 학습지원 운영

유학생을 위한
글쓰기강좌
(기초한국어글쓰기
+글쓰기(특례))

유학생을 위한
글쓰기튜터링
(+RC교육)

글쓰기교실

더 다양하고 세분화된 정규 교육 프로그램을 개발하여 운영할 필요가 있음

VII. 마치며

Holistic Education(Ⅲ) 영
역에 개설된 '유학생
을 위한 'Inter-Cultural
Communication' 강좌

- 외국인 학생들과 교포 학생들에게 한국의 문화적 맥락을 관찰하는 한편, 현장에서 이루어지는 다양한 의사소통 양식을 이해하고 대학 사회에 순조롭게 적응해 나갈 수 있도록 도움
- 한국사회에서 소수자인 외국인 학생이나 교포 학생들이 수업을 통해 서로 교류할 수 있는 장을 제공하여 서로의 경험을 공유하며 정서적 지원까지 받을 수 있는 기회
- 주류 사회의 구성원으로부터 새로이 유입되는 소수자들을 어떻게 바라보는지 알 수 있는 기회가 제한적

'유학생을 위한 1학
년 세미나
:Yonsei RC101'

- 상이한 교육 배경과 문화를 가진 외국인 및 재외국민 신입생들이 대학에 입학하여 새로운 교육·문화 환경 속에서 성공적으로 정착할 수 있는 기반을 마련
- 대학생활, 대학문화 및 대학교육에 대한 이해를 도모하고 자신의 대학생활에 대한 중장기 계획을 수립할 기회를 제공
- 외국인 학생들은 학습법을 구체적이고 직접적으로 다루기 어려웠고, 한국어 능력과 한국문화에 대한 이해의 편차가 클 경우 여전히 의사 전달과 소통에 어려움이 많음

VII. 마치며

- 글로벌 시대에 국가 간의 교류는 앞으로도 활발하게 진행될 것이고, 이에 따라 외국인 유학생들의 국내대학 입학 역시 증가할 것으로 예상
- 국내대학들의 외국인 유학생에 대한 교육 프로그램은 여러 측면에서 보완되고 강화될 필요
- 외국인 유학생들을 위한 기초·교양교육 강좌의 운영에서 확인된 성과를 유지하는 한편, 이 과정에서 제기된 여러 문제점들을 보완하여 외국인 유학생들을 위한 다양하고 수준 높은 정규 강좌 및 학습지원 프로그램을 개발해야 할 과제가 놓임

분과

1

초등 교육

사회 : 임형재(한국외국어대학교)

다문화 배경 학생* 대상 한국어교육 연구 동향

- 한국어교육 및 국어교육 전공 학위논문을 중심으로

김윤주(한성대학교)

1. 서론

이 논문의 목적은 지난 10여 년간 축적되어 온 다문화 배경 학생 대상 한국어교육 연구의 성과를 정리해 보고, 연구 경향과 특성을 살펴본 후, 앞으로의 과제에 대해 논하는 것이다. 다문화 배경 학습자 대상 연구는 그 범주가 매우 넓고 다양한 관점과 문제의식에 기반한 논의가 가능하겠으나, 본고에서는 학령기 아동과 청소년으로 학습자 대상을 한정하였으며, 또한 논문 유형도 학위논문으로 제한하였다. 특히, 그간 필자가 진행해 온 다문화 배경 학생 대상 한국어교육 관련 연구에서 꾸준히 강조해 온 내용 중심 교수법에 기반한 교육 프로그램 개발의 필요성과 학습한국어 관련 논의에 대한 세밀한 점검의 필요성 등과 무관하지 않다.

외국인을 대상으로 한 한국어교육과 한국어를 모어로 하는 내국인을 대상으로 한 국어교육은 오랜 기간 서로 각각의 정체성에 기반해 연구 성과를 축적해 왔다. 국어교육의 논의가 주로 공교육 안에서 시행되는 학교 내 학습자들을 대상으로 하고 있었다면, 한국어교육의 주된 관심은 국내 체류 외국인 학습자나 해외의 교포 학습자를 대상으로 한 논의에 있었기 때문이다. 그러던 것이 2006년을 기점으로 다문화 관련 논의가 본격화되면서 한국어교육과 국어교육 영역에서는 저마다의 관심에 근거해 다양한 다문화 관련 논의를 쏟아내기 시작한다.

초반에는 주로 우리 사회의 다문화가정 구성원 중 하나인 결혼 이주 여성이나 이주 근로자 등 성인에 집중되어 있던 관심이 점차 그 가정의 자녀들에게로 옮아가게 되었다. 당연하게도 초기 관심은 ‘다문화가정 자녀’라는 명칭 하에 일반 가정 자녀와의 차별성에 주목한 연구들이 주를 이루었다. 그것은 대개 이들의 부모 중 하나가 언어와 문화적 배경이 다른 이주민으로 구성되어 있다는 점, 그로 인해 소위 원주민이고 이 사회의 주류인 일반 한국인 가정과는 다른 언어적 문화적 환경에 노출되어 영유아기를 보낸다는 점, 그것이 일반 가정 자녀와 얼마나 어떻게 다른 학습자 특성을 형성하는지, 그것이 가지고 있는 잠재적 문제점이 무엇인지, 따라서 정부는 어떤 대책을 마련해야 하는지 따위에 중점을 둔 연구

* 다문화 배경 학생을 대상으로 한 연구 영역에서 용어는 항상 문제다. ‘다문화가정 자녀’는 학교보다 가족 구성원으로서의 의미가 크므로 부적절해 보이고, ‘학령기 다문화 배경 학습자’는 다문화 가족 구성원 중 학령기에 해당하는 자녀를 의미하므로 좀 더 적절해 보이나, ‘학생’으로 ‘학령기 학습자’의 뜻을 함유할 수 있으므로 본고에서는 ‘다문화 배경 학생’으로 지칭하기로 한다. 하지만 여전히 언어교육에 관한 논의의 장면에서 ‘학생’이라는 용어가 주는 어색함은 피할 수 없다. ‘KSL 학습자’는 ‘제2언어로서의 한국어 학습자’를 의미하므로 한국어를 제2언어로 배우게 되는 대학원이나 학부의 유학생, 이주근로자나 결혼이주여성 등 성인도 포함될 수 있으므로 범위가 너무 크다. 그러면 ‘초·중·고등학교 KSL 학습자’라 칭할 수도 있겠으나, 이들이 도달해야 할 한국어의 수준이 과연 제2언어 수준이어야 하는지 모어 수준이어야 하는지의 문제가 또 다른 측면의 논점으로 부각될 수 있다. 이에 대한 논의는 다음으로 미루기로 한다.

들이었다. 그렇다 보니 초기 논의는 주로 사회복지, 상담심리, 유아교육, 언어치료, 행정학 등의 영역에서 활발히 진행되었다.

그런데 이들이 학령기에 다다르면서 상황이 급변하게 된다. 공교육 내에 전에 없던 언어와 문화적 배경이 다른 학습자들이 나타나게 된 것이다. 학교 내 교육의 주체라 할 교사들은 전에 경험하지 못한 학습자들의 등장과 이로 인한 새로운 교육적 상황에 직면하면서 혼란을 겪게 된다. 교육 현장에서 시작된 다양한 목소리에 힘입어 마침내 2012년에는 〈한국어 교육과정〉이 고시되기에 이른다. 이후로 초·중·고등학생을 위한 〈표준 한국어〉 교재가 학교급별로 개발되었으며, 이와 병행할 〈교사용 지도서〉와 〈익힘책〉이 연이어 개발되어 보급된다. 이미 교육과정 개정안이 개발되었으며, 다양한 후속 연구들이 빠른 속도로 진행되고 있다. 중앙다문화교육센터를 중심으로 전국에 다문화예비학교, 거점학교, 한국어 교육과정 운영을 위한 연구학교 등의 현장 기반 연구 보고가 진행되고 있으며, 그 규모는 다문화 배경 학생의 증가세에 맞춰 해마다 확대되고 있다. 학계의 연구 성과도 나날이 증가하는 추세다.

이에 본고에서는 지난 10여 년간 축적되어 온 초·중·고등학교 내 학습자를 대상으로 한 한국어교육과 국어교육 분야의 연구 성과를 학위논문을 중심으로 정리해 보고 앞으로의 과제에 대해 논해 보고자 한다.

2. 선행연구 검토

한국어교육의 역사가 깊어짐에 따라 연구 성과를 검토하고 연구 동향 분석을 시도한 논저가 꾸준히 축적되어 왔다. 강승혜(2003), 강현화(2010), 최정순·윤지원(2011), 윤경원(2013), 강승혜(2014) 등이 그것이다. 강승혜(2003)는 비교적 초기 논의로 한국어교육의 학문적 정체성 정립의 필요성을 주장하며, 연구 주제 및 연구 방법의 다양화, 현장 기반 연구 수행의 필요성 등을 역설하고 있다. 이 연구에서는 1960년에 처음 시작된 한국어교육 연구가 1990년대에 양적으로 크게 성장하였으며, 2000년대 들어 질적 성장이 이루어지고 있다고 분석하였다. 그런데 그 뒤에 발표된 논저들을 살펴보면 한국어교육 연구의 양적 팽창은 여전히 진행 중인 것으로 보인다.

강승혜(2003)에서 다른 연구 대상은 60년대 최초의 석사 학위 논문 1편부터 시작해 2003년 3월까지의 논문을 모두 대상으로 하고 있는데 학위 논문과 학술지 논문을 통틀어 720편이었다. 7년 후 강현화(2010)에서는 2000년부터 2009년 까지의 논문을 대상으로 한국어교육학 연구의 동향과 전망을 연구사를 중심으로 살핀 바 있다. 이때 대상이 된 논문 수가 1,333편이다. 거의 두 배 가까운 규모다. 더 놀라운 것은 그로부터 1년 후 최정순·윤지원(2011)에서 다루고 있는 한국어교육 연구 논문의 수는 학위 논문이 2,433편, 학술지 논문이 1,162편으로 총 3,595편에 달한다.²⁾

최근에는 다문화 배경 학습자들 대상으로 한 한국어교육 연구가 활발해지고 축적된 연구 성과가 커짐에 따라 이를 대상으로 한 한국어교육이나 국어교육의 연구 현황을 고찰한 연구들이 속속 등장하고 있다. 심상민(2014), 강현화(2015), 원진숙·김희동(2015) 등의 연구가 그것이다. 먼저, 강현화(2015)에서는 이주민과 이주민의 자녀로 그 대상을 한정하여 ‘다문화 영역 한국어교육’ 현황을 분석하였다.

심상민(2014)에서는 국어교육과 한국어교육 학위논문 중 다문화 학습자를 대상으로 삼고 있는 논문들을 검토하였다. 이 연구에서 밝히고 있는 바에 따르면 ‘다문화 학습자’라는 한시적 용어를 사용하여 검토 대상으로 삼은 학습자군이 매우 광범위하다. 학위논문 189편을 살핀 후 국어교육 분야 연구가 방법학 영역에, 한국어교육 분야 연구는 내용학 영역의

2) 최정순·윤지원(2011)에서도 밝히고 있는 바, 강현화(2010)와 최정순·윤지원(2011) 논문의 수가 이처럼 큰 차이를 보이는 것은, 전자는 한국어교육을 부분적으로 다른 논문들을 배제하였고, 접근 불가능한 논문은 배제하였던 까닭이고, 후자는 거의 모든 한국어교육 논문을 포함하였기 때문이다.

비중이 높다는 점, 국어교육은 해석 연구의 비중이 높고 한국어교육은 조사연구의 비중이 높다는 점 등을 밝히고 있다. 학위논문을 대상으로 하고 있다는 점에서 본고와 동일하나, 본고의 논의가 학습자 대상을 학령기에 놓은 다문화 배경 학생만을 대상으로 하고 있다는 점에서 차별화된다 하겠다.

강현화(2015)에서는 다문화 영역 한국어교육 연구 경향을 학술지 논문을 대상으로 분석하고 있다. 학습 대상을 이주여성, 이주노동자, 아동으로 삼고 있는 논문을 대상으로 각각의 경향을 분석하였다. 다문화 가정 자녀도 영유아까지 모두 포함하고 있어 분석 대상 논문으로 최종 선정된 논문 편수가 239편으로 제법 규모가 크다. 분석을 통해 제시한 다문화 관련 한국어교육 연구 성과로, 첫째, 기관 중심 한국어 프로그램의 논의에서 벗어나 개인에 초점을 둔 프로그램이 개발되었다는 점, 둘째, 질적 연구 방법론이 도입되었다는 점, 셋째, 연구의 내용적 확대를 이뤄냈다는 점, 넷째, 현장과 연계된 연구가 증가했다는 점 등을 들고 있다.

또한 학습자 대상을 학령기 아동과 청소년으로 제한하고, 이들을 대상으로 한 한국어교육과 국어교육 분야의 연구 동향을 살핀 연구로 원진숙·김희동(2015)이 있다. 이 연구에서는 학술지 논문 184편을 살펴본 후 2012년 <한국어 교육과정> 도입을 기점으로 논문의 수가 급증하고 있으며, 주제별로는 교수학 분야의 연구가 가장 많고, 그 뒤를 내용학, 정책 및 현황 순서로 연구 성과가 이루어졌음을 밝히고 있다. 그간 다문화 관련 한국어교육 연구에서 다문화 가정 자녀와 함께 주로 다루어지던 이주 여성, 이주 노동자를 배제하고 학령기 다문화 배경 학습자만을 연구 대상으로 삼았다는 점에서 본고의 논의와 동일하나, 이 연구는 학술지 논문만을 논의 대상으로 삼았다는 점에서 본고의 논의와 다른 지점에 있다.

3. 연구 방법

3.1. 분석 기준

선행연구들에서 연구 동향을 검토하는 메타분석 시 설정한 분석 기준은 연구자에 따라 혹은 논문의 성격에 따라 조금씩 차이를 보여 왔는데 간략히 살펴보면 다음과 같다. 강승혜(2003)은 연구 주제를 한국어교육 일반, 내용, 교수·학습, 교재, 학습자, 오류 분석, 평가, 웹기반/컴퓨터 교육, 사전 개발, 교사교육 등의 영역으로 나누어 분석하였다. 강현화(2010)에서는 발음 교육, 문법 교육, 어휘 교육, 문화 교수, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기, 교수법, 교재론, 평가론 등의 영역으로 나누어 분석하였다. 최정순·윤지원(2011)에서는 학습자별 분류 기준을 일반 목적, 학문 목적, 이주여성, 아동/청소년, 직업 목적, 재외동포, 단기 목적으로 나누어 살핀 후, 다시 또 학습자를 초, 중, 고급 등 한국어 수준에 따른 분류와 언어권에 따른 분류를 시도하였다. 주제별로는 한국어교육 일반 영역, 습득 영역, 내용 영역, 교수/학습 영역, 자료 영역 등 5개 영역으로 분류한 뒤 각 영역을 다시 세분화하여 분류하였다.

심상민(2014), 강현화(2015), 원진숙·김희동(2015)에서는 교수학, 내용학, 정책학 등 3개 영역으로 일차분류한 뒤 각각을 다시 세분하고 있다는 점이 동일하다. 연구자에 따라 각 영역마다 선택한 세부 항목이 한두 가지 다르다는 점만이 차이를 보이고 있었다. 교수학 분야는 주로 교사교육, 교수법, 교육과정, 교재, 언어습득, 학습자 특성, 교육프로그램, 전략, 평가 등의 항목 중 일부가 선택되었고, 내용학 분야는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문화, 발음, 어휘, 담화, 문학, 통합교육 등의 세부 항목 중 일부가, 정책학 분야는 대개 교육정책, 사례, 현황 등으로 나누어 고찰하고 있었다. 다만 심상민(2014)은 정책학 대신 한국어교육 일반이라는 대영역을 설정한 뒤 하위 영역으로 일반정책론과 습득/학습이론을 포함하고 있었고, 원진숙·김희동(2015)은 정책학 분야에 연구동향을 세부항목 하나로 추가하였다는 점에서 차이를 보이고 있었다.

본고에서는 이상의 논의들을 기반으로 다음과 같은 분석틀을 마련하였다.

〈표〉 연구 주제 분석 틀

대영역	세부 영역
내용학	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 발음, 어휘, 문법, 문화, 문학, 담화, 통합, 학업문식성, 이중언어
교수학	교육과정, 교재, 교수학습방안, 교육프로그램, 평가, 교사, 교육정책, 학습자특성

내용학 분야에 학업문식성과 이중언어 영역을 구성한 점, 교수학 분야에 교육 정책까지 아울러 포함시킨 것이 다른 점이다. 첫째 이유는 초·중·고등학교 내 다문화 배경 학생 대상 한국어교육과 국어교육만으로 대상과 범주를 제한한 까닭에 아직은 연구 성과가 그리 크지 않다는 점을 고려한 까닭이다. 둘째는, 〈한국어 교육과정〉의 큰 축으로 생활한국어와 학습한국어의 개념을 새롭게 정립하였던 점을 고려해 특히 학습한국어 영역에 대한 연구의 성과를 살펴보고자 하였기 때문이다.

3.2. 분석 방법

분석 자료의 수집과 선정 절차는 다음과 같다. 먼저 학술연구정보서비스인 RISS를 통해 ‘다문화 배경 학생’, ‘다문화 가정 자녀’, ‘다문화 한국어교육’, ‘다문화 국어교육’, ‘KSL’, ‘제2언어로서의 한국어교육’ 등의 키워드로 검색된 전체 논문³⁾ 중 석사 및 박사 학위 논문만을 대상으로 목록을 확보하여 중복된 것들을 제외한 1차 자료 정리를 하였다. 이 중 유아, 아동, 청소년 등 다문화 가정 자녀를 대상으로 한 논문만을 먼저 추출하여 엑셀에 목록과 서지정보를 구축한 후, 그 중 학령기 학습자를 대상으로 한 논문만을 추출하여 다시 정리하였다.

그 중 본 연구를 위해 전공명이 한국어교육과 국어교육으로 명시된 논문들을 최종적으로 추출하여 역시 엑셀 파일로 정리하고 분석하였다.⁴⁾ 분석을 위해 구축한 엑셀 파일의 항목에는 저자명, 연도, 논문 제목, 대학명, 전공명, 학위 유형 등이 포함되었으며, 기초 자료 구축과 더불어 앞서 설정한 분석 기준에 따른 주제별 분류를 하였다.

4. 연구동향 분석

4.1. 연도별 연구 추이

4.1.1. 전공별 동향

다문화 배경 학생을 대상으로 한 한국어교육과 국어교육 분야의 학위논문을 연도별, 학위 유형별로 정리해 보면 다음

3) ‘다문화 배경 학생’으로 검색하니, 학위논문 1316편, 학술논문 378편이 검색되었고, ‘다문화 가정 자녀’로 검색하니 학위논문 1439 편, 학술논문 973편이 검색되었다. ‘다문화 한국어교육’으로 검색하니, 학위논문 1008편, 학술논문 707편, ‘다문화 국어교육’ 검색 시 학위논문 298편, 학술지 논문 292편이 검색되었으며, ‘KSL’로 검색하니 학위논문 182편, 학술지 논문 255편, ‘제2언어로서의 한국어교육’은 336편의 학위논문과 141편의 학술지 논문이 검색되었다.

4) 간혹, ‘한국학’이나 ‘국어국문학’ 전공의 학위논문 중 본고의 주제에 해당되는 논문들도 일부 포함하였다.

과 같다.

〈표〉 연도별 학위 논문 편수⁵⁾

		2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
한국어 교육	박사									2		2	1	5	
	석사	1	1	1	4	9	14	10	17	22	31	28	25	163	
	소계	1	1	1	4	9	14	10	17	24	31	30	26	168	66.4
국어 교육	박사								1		1		2	4	
	석사			2	3	10	9	11	14	15	7	5	5	81	
	소계	0	0	2	3	10	9	11	15	15	8	5	7	85	33.6
합계		1	1	3	7	19	23	21	32	39	37	37	33	253	100

앞선 연구들에서 이 분야 최초의 학위논문을 2007년으로 삼고 있었으나, 연구자가 확인한 바에 따르면 2003년과 2004년에 각각 석사 학위 논문이 한국어교육 전공 분야에서 한 편씩 있었음을 확인하였다. 이후로 2007년부터 사회복지학, 언어병리학, 교육행정학 등 여러 분야에서 본격적으로 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 학위논문이 나오기 시작한다. 국어교육과 한국어교육 분야에서도 각각 2편, 1편의 석사학위논문이 등장한다. 재미있는 점은 타 전공의 학위논문이 주로 미취학 아동이나 유아를 대상으로 한 연구들인데 비해 한국어교육과 국어교육 전공 논문은 초등학교와 중학교에 재학 중인 다문화 가정 자녀를 대상으로 하고 있다는 점이다.

한국어교육과 국어교육 전공 학위논문은 2009년을 기점으로 큰 폭으로 증가한 후 이후로도 꾸준히 증가 추세에 있었는데, 2013년을 기점으로 한국어교육과 국어교육 전공 분야에서의 학위논문 편수가 크게 차이가 나기 시작한다. 국어교육 전공 내 학위논문 편수는 감소한데 비해 한국어교육 전공 내 학위논문은 크게 증가하기 시작한 것이다. 특히 2013년에는 한국어교육 전공 학위논문 중 다문화 배경 학생을 대상으로 한 최초의 박사학위 논문이 발표되었다는 점도 주목할 만하다. 이후로 한국어교육 전공 학위논문은 꾸준히 증가하여 전체 다문화 배경 학생을 대상으로 한 학위논문 중 66.4%를 차지하기에 이른다.



〈그림〉 연도별 연구 추이

5) 명시된 전공명이나 학과명을 기준으로 분류하였다.

초·중·고등학교 내 다문화 배경 학생을 위한 〈한국어 교육과정〉이 고시된 것이 2012년 7월이며, 이를 기점으로 이 분야 한국어교육 연구물이 급증하는데 비해 국어교육 분야의 학위 논문 수는 감소하고 있다는 점이 특이한 현상이다. 한국어교육이 교육 현장에 도입되고 본격적이고 체계적인 교육이 실시됨에 따라 한국어를 모어로 하는 학습자를 대상으로 한국어교육과, 외국어와 제2언어 교육의 관점에 기반한 한국어교육의 차이를 국어교육을 담당하는 현장의 교사들이나 연구자들도 인식하기 시작한 것으로 해석할 수 있겠다.

4.1.2. 대학별 현황

지금까지 발표된 다문화 배경 학생을 대상으로 한 한국어교육 및 국어교육 학위논문의 대학별 논문 편수는 다음과 같다.

〈표〉 대학별 학위 논문 편수⁶⁾

연번	대학명	논문 편수	연번	대학명	논문 편수	연번	대학명	논문 편수
1	가톨릭대	4	20	대구교대	1	39	안동대	1
2	강원대	1	21	대진대	2	40	연세대	20
3	건국대	2	22	동국대	8	41	영남대	3
4	경기대	2	23	동신대	1	42	원광대	2
5	경북대	1	24	배재대	4	43	이화여대	31
6	경상대	2	25	부경대	2	44	인하대	1
7	경인교대	22	26	부산교대	1	45	전남대	4
8	경희대	7	27	부산대	5	46	전주교대	1
9	경희사이버대	4	28	부산외대	8	47	제주대	1
10	계명대	6	29	상명대	9	48	조선대	2
11	고려대	12	30	서울교대	8	49	중부대	3
12	공주대	3	31	서울대	1	50	진주교대	1
13	광주교대	1	32	성신여대	3	51	청주교대	1
14	광주여대	1	33	세종대	2	52	충남대	4
15	교원대	5	34	숙명여대	1	53	충북대	9
16	국민대	1	35	순천대	2	54	한국외대	14
17	군산대	1	36	숭실대	1	55	한남대	5
18	단국대	1	37	신라대	3	56	한양대	9
19	대구가톨릭대	1	38	아주대	1	57	호남대	1
합계								253

전체 253편의 학위논문이 57개 대학에서 발표되었는데, 이화여대 31편, 경인교대 22편, 연세대 20편, 한국외대 14편, 고려대 12편의 순으로 나타났다. 최다 논문 편수를 기록한 이화여대의 경우 일반대학원 외에도 교육대학원, 국제대학원, 외국어교육특수대학원에서 각각 한국어교육 학위 논문이 나오고 있는 점이 특이하였다. 두 번째로 많은 논문 편수를 차지한 경인교대의 경우, 2011년 관련 논문이 처음 나온 후 2013년까지 3년간 총 4편의 논문이 있었던 데 비해, 2014년부터는 연간 7편의 관련 학위 논문이 작성되어 활발한 연구가 진행 중임을 엿볼 수 있었다. 그밖에 총 20편의 논문이 발표된 연세대에서는 이 분야 연구가 아직 본격화되기 이전인 2003년과 2004년 다문화 배경 초등학생을 대상으로 한 석사학위논문이 각각 1편씩 작성되었다는 점이 주목할 만하였다. 그밖에 10편 이상의 학위논문을 내보낸 학교 두 곳 중

6) 학위 논문 편수가 10편 이상인 학교는 진하게 표시하였다.

고려대에서는 다문화 배경 학생 대상 한국어교육 분야 최초의 박사학위 논문이 배출되었다는 점이 주목할 만하였고, 이후로도 관련 분야 학위논문이 꾸준히 발표되고 있음을 확인할 수 있었다.

4.1.3. 학교급별

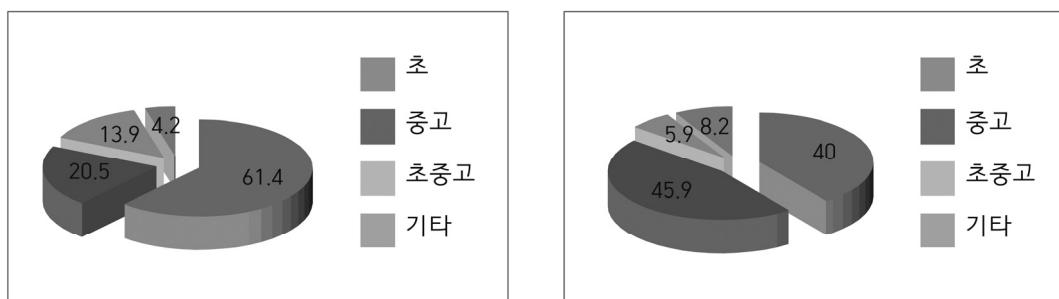
학습자 연령대를 기준으로 분류한 학교급별 학위 논문 편수의 변화 양상과 분포를 살펴보면 다음과 같다.

〈표〉 학교급별 학위 논문 편수

	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
초	1	1	2	3	11	14	12	16	22	19	19	16	136	53.8
중고			1	2	4	7	5	8	13	13	10	12	75	29.6
초중고				2	2	2	2	4	3	5	3	5	28	11.1
기타 ⁷⁾					2		2	4	1	2	3		14	5.5
계	1	1	3	7	19	23	21	32	39	39	35	33	253	100

2003년과 2004년 처음으로 다문화 배경 초등학생을 연구 대상으로 삼은 한국어교육 석사학위논문이 등장한 이후로 초등학생 대상 연구는 꾸준히 증가해 전체 학위 논문의 53.8%를 차지하기에 이른다. 중고등학교에 재학 중인 청소년을 대상으로 한 연구도 점차 증가하고는 있으나 전체의 29.6%에 그치고 있다. 그러나 아래의 그림에서 확인할 수 있듯이 청소년을 대상으로 한 연구는 주로 국어교육 분야에서 거둬진 성과라는 점이 아쉬운 점이다.

이는 한국어교육 분야 연구자들이 중·고등학교 현장에의 접근가능성이 현저히 떨어진다는 현실적 제약 때문인 것으로 해석된다. 뒤에서 살펴보겠지만, 청소년을 대상으로 한 연구가 주로 국어교육 분야에서 이루어지고 있는 까닭에, 논의의 주제도 일반적인 한국어교육 연구에서 다루어지는 주제와 많이 다른 양상을 보인다. 의사소통기능 신장을 위한 본격적인 언어교육의 문제를 다루고 있기보다 문학교육에 치중되어 있는 편이다.



그간 한국어교육 분야의 학위 논문이 주로 초등학교 학생을 대상으로 하고 있던데 비해 최근에는 청소년기의 중도입 국 학생을 대상으로 한 연구 등 연구 대상으로서의 연령대가 확대되고 있음을 확인할 수 있다. 특히 2016년 상반기 논문 중에는 고등학교 학생만을 대상으로 한 연구가 3편으로 이전에 비해 크게 증가한 수치다.

7) 자녀와 부모를 함께 다루거나 교사에 관한 논의를 주로 다루고 있는 논문은 ‘기타’로 분류했다.

4.2. 주제별 분류와 연구 동향

4.2.1. 주제별 연구 동향

다문화 배경 학생을 대상으로 한 한국어교육과 국어교육 분야의 연구 주제별 동향을 내용학과 교수학의 측면에서 각각 살펴보면 다음과 같다.

〈표〉 내용학 분야 전체 연구 동향

	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
듣기									1				1	0.5
말하기												1	1	0.5
읽기				1	2	1	1	4	2	4	2	2	19	10.4
쓰기		1			1	3	2	1	3		3	2	16	8.7
발음				1									1	0.5
어휘					2		1	1	3	2	2	1	12	6.6
문법							1	1		1	2	2	7	3.8
담화							1				1	1	3	1.6
문화	1				1				1	1	2	2	10	5.5
문학			1	3	4	6	6	9	8	8	5	3	53	29
통합				1	2	1		2	2	2	3	1	14	7.7
학업문식성		1			3	6	2	4	10	7	4	4	41	22.4
이중언어						2		1	1			1	5	2.7
계	1	1	2	6	15	19	14	24	31	26	24	20	183	100

〈표〉 교수학 분야 전체 연구 동향

	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
교육과정		1		1	3	2	1	2	3	4	3	6	26	10.5
교재			1	2	4	6	5	12	12	15	8	7	72	29.1
교수학습방안	1			3	3	11	8	7	15	9	10	12	79	32.0
교육프로그램					4	3	2	3	2		3	3	20	8.1
평가											1		1	0.4
교사										2	2	1	5	2.0
학습자특성			2	1	6		2	5	4	5	5	1	31	12.6
교육정책					1	1	3	2	1	1	2	2	13	5.3
계	1	1	3	7	21	23	21	31	37	36	34	32	247	100

내용학과 교수학 분야의 전체 논문 수를 보면 전자는 183편, 후자는 247편으로 교수학 분야의 연구 성과가 내용학 분야보다 높음을 알 수 있다. 내용학 분야에서는 문학>학업문식성>읽기>쓰기>통합>어휘 등의 순으로 높고, 듣기, 말하기, 발음, 담화, 문법, 이중언어 등의 영역에선 아직 그다지 연구가 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다. 이는 강현화(2010:48)에서 한국어교육 연구의 양적 성과가 “문법>교재>발음>문화의 순으로 높고, 듣기>평가>말하기>교수법>읽기 영역 연구가 상대적으로 부족했다”고 지적하고 있는 점과 차이를 보인다. 교수학 분야에서는 교수학습 방안과 교재의 연구 성과가 큰 비중을 차지하고 있었다.

4.2.2. 내용학 연구 동향

그러면 내용학 분야의 연구가 한국어교육과 국어교육 분야에서 어떤 특색을 보이는지 살펴보기로 하자.

〈표〉 한국어교육 분야 내용학 연구 동향

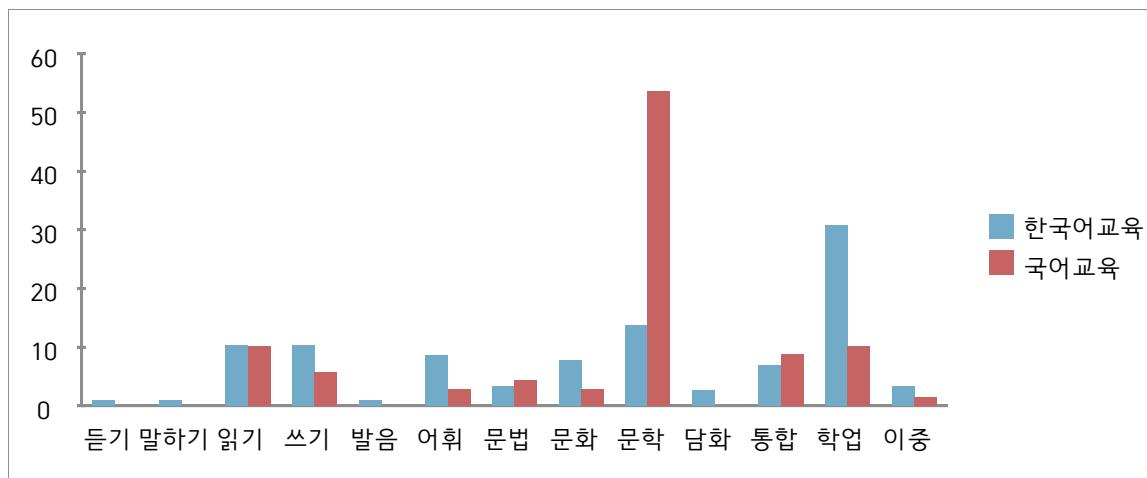
	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
듣기									1				1	0.9
말하기												1	1	0.9
읽기				1				1	2	4	2	2	12	10.3
쓰기						2	2	1	2		3	2	12	10.3
발음				1									1	0.9
어휘					1			1	3	2	2	1	10	8.6
문법							1			1	1	1	4	3.4
담화							1				1	1	3	2.6
문화	1				1			1	1	1	2	2	9	7.8
문학					2	1	2	3	1	4	3		16	13.8
통합				1	1			1	1	1	2	1	8	6.9
학업문식성		1			2	6	2	2	7	7	4	4	35	30.17
이중언어						1		1	1			1	4	3.4
계	1	1	0	3	7	10	8	11	19	20	20	16	116	100

〈표〉 국어교육 분야 내용학 연구 동향

	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
듣기													0	0
말하기													0	0
읽기					2	1	1	3					7	10.1
쓰기			1		1	1			1				4	5.8
발음													0	0
어휘					1		1						2	2.9
문법								1			1	1	3	4.3
담화													0	0
문화	1									1			2	2.9
문학				1	3	2	5	4	6	7	4	2	37	53.7
통합						1	1		1	1	1	1	6	8.7
학업문식성		1				1			2	3			7	10.1
이중언어							1						1	1.4
계	1	1	2	3	8	9	6	13	12	6	4	4	69	100

2003년과 2004년 발표된 다문화 배경 학생을 위한 한국어교육 분야 초기 석사학위 논문의 주제는 교과학습을 위한 한국어 교육의 문제와 이를 위한 내용중심 교수법의 도입에 관한 논의였다. 재미있는 점은 같은 맥락의 학업문식성 문제를 다루고 있는 연구가 국어교육보다는 한국어교육 분야에서 여전히 훨씬 많다는 점이다. 국어교육 분야의 논문 중 문학 교육 문제를 다룬 논문이 압도적으로 많은 것도 특이한 점이다. 이는 한국어교육이 주로 한국어 의사소통능력 함양에 중점을 둔 연구인데 반해 국어교육 분야 연구는 다문화적 관점, 다문화교육의 방법론을 적용한 문학교육의 문제에 치중되어 온 까닭이다.⁸⁾

8) 일반대학원이나 교육대학원의 국어교육 전공 분야에서 나오는 논문은 대개 초·중·고등학교의 국어 교과서에 반영된 다문화교육 요소를 분석한 논문이 주를 이루는데, 이 경우 일반 학생을 대상으로 한 다문화교육에 초점이 맞춰진 경우가 많지만, 그렇다고 그것이 다문화 배경 학생을 배제한 연구라 단언하기도 어려운 실정이다. 학교 현장에서는 실제로 다문화 배경 학생들이 분리된 학급이



〈그림〉 내용학 연구 경향 비교

4.2.3. 교수학 연구 동향

다음으로 교수학 분야의 연구는 한국어교육과 국어교육 분야에서 어떤 특색을 보이는지 살펴보기로 하자.

〈표〉 한국어교육 분야 교수학 연구 동향

	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
교육과정		1		1	2	2	1	2	2	4	3	4	22	13.7
교재				1	2	6	3	4	6	11	8	4	45	28.0
교수학습방안	1			1	2	2	4	5	7	7	6	11	46	28.6
교육프로그램					2	3		1	2	1	3	2	14	8.7
평가											1		1	0.6
교사											2	1	3	1.9
학습자특성			1		1		1	3	4	5	4	1	20	12.4
교육정책					1	1	1	2	1		2	2	10	6.2
계	1	1	1	3	10	14	10	17	22	28	29	25	161	100

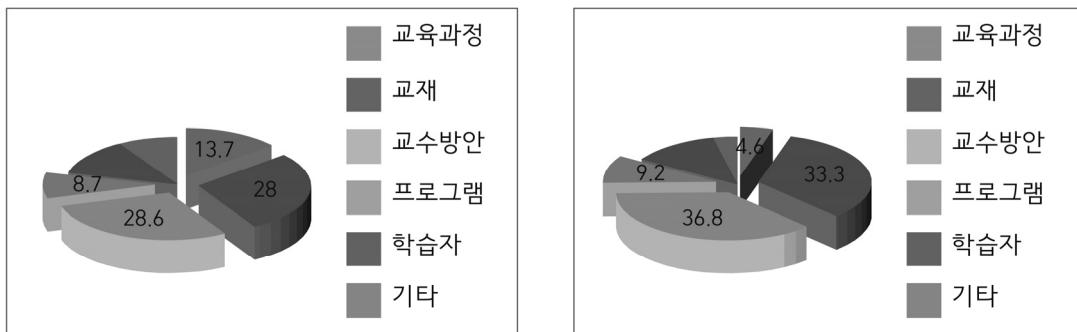
〈표〉 국어교육 분야 교수학 연구 동향

	2003	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	계	비율 (%)
교육과정					1				1			2	4	4.6
교재			1	1	2	1	3	8	6	4		3	29	33.3
교수학습방안				2	1	8	4	2	8	2	4	1	32	36.8
교육프로그램					2		2	2		1		1	8	9.2
평가													0	0
교사													0	0
학습자특성			1	1	5		1	2			1		11	12.6
교육정책							2				1		3	3.4
계	0	0	2	4	11	9	12	14	15	8	5	7	87	100

교수학 분야는 두 전공 공히 교재와 교수학습방안에 대한 논의가 많았다. 학교 내 다문화 배경 학습자의 새로운 등장으로 전에 경험하지 못했던 새로운 교육적 문제 상황에 직면한 현장의 반응이 묻어나오는 대목이라 하겠다. 미처 이들을

아닌 통합 학급에 놓여 있는 경우가 많기 때문이다.

대상으로 한 한국어교육이나 국어교육의 문제에 대한 논의가 충분히 형성되지 못한 상태에서 현장에 적용할만한 교수학습 방안을 모색하거나, 기존 교재를 분석하고 현장에 적용 가능한 교재를 마련하려는 움직임이 먼저 일었기 때문이다.



〈그림〉 교수학 연구 경향 비교

5. 분석 결과 및 논의

초·중·고등학교 내 한국어교육 관련 논의만큼 전공 영역의 넘나듦이 활발한 분야가 또 있을까 싶다. 이 분야 연구만큼 한국어교육과 국어교육의 은근한 힘겨루기가 심한 분야가 또 있을까 싶다. 하지만 다문화 배경 학생을 대상으로 한 한국어교육만큼 한국어교육과 국어교육 분야의 협력이 절실한 분야도 없을 것이다. 비단 국어교육뿐 아니라 사회, 과학, 수학 등 타 내용교과와의 긴밀한 협조가 필수적이다.

다문화 배경 학생의 한국어교육이 단순한 의사소통능력 함양에 머무르지 않고 한국어능력을 기반으로 학업능력을 갖추고, 장차 사회에서 제몫을 다할 수 있는 역량을 갖추게 하는 데에까지 지향점을 둔다 할 때 이 문제에 대한 진지한 접근이 점차 본격적으로 진행되어야 할 것이다. 생활한국어, 학습한국어로 이분되어 있는 현재의 체제에 대한 심도 깊은 논의도 필요하다. 이와 관련해 최근에는 사고도구어 관련 논의도 진행되고 있고, 교과 학습을 도울 수 있는 보조 교재 개발도 이미 이루어지기는 하였으나, 여전히 현장 교사와의 긴밀한 협력 체제 속에 장기간 지속적인 연구가 필요하다. 이러한 점을 고려할 때 내용 중심 교육과정이나 이중언어교육 관련 논의에 주목해 볼 필요가 있다.⁹⁾

학습자의 특성에 초점을 맞춘 연구도 여전히 부족하다. 그간 이루어진 일부 학습자 특성에 초점을 맞춘 연구는 주로 불화실한 자아정체감과 자존감 부족, 학교 적응 문제 등에 초점을 둔 정의적 요인에만 연구가 집중되어 있는 경향을 보인다. 그러나 상담심리학이나 아동심리학, 청소년심리학, 사회복지학 등 분야에서 이론 연구 성과에 비하면 현저히 적다. 다문화 배경 학생의 한국어 교육 문제에 이들의 정의적 요인과 사회문화적 요인이 매우 크게 작용됨은 이미 많은 논저에서 밝히고 있으며, 사실 아무리 강조해도 지나치지 않다. 하지만, 이러한 논의가 대개 아동 학습자에 한하고 있고 청소년 학습자를 대상으로 한 연구는 본격적으로 이루어지지 않고 있다는 점이 문제다. 이는 전반적으로 중·고등학교에 재학 중인 중도입국 학생을 포함한 다문화 배경 학생에 대한 논의가 매우 적다는 문제적 상황과 통한다.

학습자의 언어적 특성에 초점을 맞춘 연구가 매우 부족하다는 점 또한 간과할 수 없다. 이에 관해서는 언어치료학이나 언어병리학 쪽 연구 성과를 참조할 필요가 있겠다. 하지만, 이 역시 주로 유아 혹은 아동 대상 연구에 머물러 있다는 점이 한계다. 초·중·고 수준에서 학습자 언어 특성에 초점을 맞춘 연구가 더욱 적극적으로 진행되어야 할 것이다.

9) 이와 관련해서는 김윤주(2015a)와 김윤주(2015b)에서도 상세히 논한 바 있다.

그밖에도 내용학 분야의 연구가 더욱 활발히 이루어져야 한다. 특히 교과 수업 상황에서의 담화 분석이나 밀하기·듣기 능력에 기반한 발표 토론 교육을 위한 내용학적 모색이 있어야 하며, 현재 어휘에 치중되어 진행되고 있는 학업문식성 관련 연구를 문법 교육 영역까지도 확대할 필요가 있다.

아울러 교수학 분야에서도 교재와 교수학습방안 관련 논문이 양적으로는 많았으나 그 내용을 면밀히 살펴보면 주로 교재나 교과서 분석, 교재 개발을 위한 제언, 교수학습 방안도 수업 방안 정도에 머무르고 있음을 알 수 있다. 이와 관련해서도 언어교수법, 외국어교수법, 제2언어교수법 등 분야에서 이루어낸 성과들을 토대로 본격적인 교수모형을 개발하려는 노력이 있어야겠다. 학습자의 언어 능력을 진단할 평가 도구 개발과 평가 관련 논의가 부족한 점, 이들을 지도할 현장 교사의 한국어교육학에 대한 이해와 역량 함양을 위한 재교육 및 연수, 교사 양성의 문제 등도 꾸준히 관심을 갖고 연구되어야 할 주제다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2003), 한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향 분석, 〈한국어교육〉 14-1, 국제한국어교육학회, 1-27쪽.
- 강승혜(2014), 한국어교육 연구에서의 교사, 학습자 연구 동향 분석, 〈이중언어학〉 56, 이중언어학회, 1-29쪽.
- 강현화(2010), 한국어교육학 연구의 최신 동향 및 전망 – 연구사를 중심으로, 〈국어국문학〉 155, 국어국문학회, 39-78쪽.
- 강현화(2015) 다문화 영역 한국어교육 연구 경향 분석, 〈언어사실과 관점〉 35, 연세대학교 언어정보연구원, 105-126쪽.
- 김윤주(2012) 다문화 학생 대상 한국어 교재의 학습 한국어 단원 구성 방안, 〈이중언어학〉 50, 이중언어학회, 25-46쪽.
- 김윤주(2013) 다문화 배경 학생을 위한 한국어 교육과정 구성 방안, 고려대학교 박사학위논문.
- 김윤주(2014) 다문화 배경 학생 대상 KSL 한국어 교육의 이해와 원리, 한국문화사.
- 김윤주(2015a) 다문화 배경 학생 대상 KSL 한국어 교육과정 운영 사례 분석과 향후 과제, 〈한국언어문학〉 93, 한국언어문학회, 359-386쪽.
- 김윤주(2015b) 미국 ESL 교육과정 ‘WIDA’ 고찰을 통한 KSL 한국어 교육과정 개선 방향 탐색, 〈국어교육학연구〉 50-2, 국어 교육학회, 141-172쪽.
- 김윤주(2016), 『한국어 교육과정』 어휘목록 분석 – 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형』과의 비교를 중심으로, 〈우리어문연구〉 54, 459-490쪽.
- 설수연·한민지·김영규(2012), 학문 목적을 위한 한국어와 영어의 연구 경향 비교 분석, 〈이중언어학〉 50, 이중언어학회, 79-105쪽.
- 심상민(2014), 다문화 학습자를 위한 (한)국어교육 연구의 동향 분석 – (한)국어교육 학위논문의 연구 경향 분석, 〈새국어교육〉 98, 한국국어교육학회, 153-183쪽.
- 원진숙·김희동(2015), 학령기 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교육 연구 동향 분석 – 주요 학술지 게재 논문을 중심으로, 〈새국어교육〉 105, 한국국어교육학회, 349-372쪽.
- 윤경원(2013), 학문 목적(KAP) 교육 연구의 동향 분석 – 출판 논저의 양적 분석을 중심으로, 〈언어사실과 관점〉 31, 연세대학교 언어정보연구원, 195-232쪽.
- 최정순·윤지원(2011), 한국어교육 연구 동향 분석, 〈인문연구〉 63, 영남대학교 인문과학연구소, 53-90쪽.
- Nunan, David(1992), *Research methods in Language learning*, Cambridge University Press, 안미란·이정민(2009), 외국어 학습 연구 방법론, 한국문화사.

귀국 학생을 위한 어휘 교육 연구 -공기관계와 단어의 의미를 중심으로-

안찬원(서울당현초등학교)

1. 들어가기

우리집은 가족이 4명 엄마, 아빠, 나와 동생 엄마는 뚱뚱하고 무섭다. 아빠는 재미없고 좋은 성격이다. 나는 사고를 많이친다. 내동생도 뜻같다 집에는 사고를 많이 치지만, 밖에는 암전하다. 우리가족은 음식이면 한장한다. 우리 가족은 거북이를 좋아한다. 그래서 엄마가 거북이를 샀다. 내 거북이 이름은 Capara 세상에 제일 귀여운 내 동물이다. Capara는 TV를 좋아한다. 항상 향아리를 TV앞에 두면 본다.

〈○○초등학교 6학년 귀국 학생의 글 중에서〉

위 예문은 초등학교 6학년에 재학 중인 귀국 학생이 쓴 것으로 가족을 소개하고 있는 글이다. 가족의 구성원뿐만 아니라 가족의 특성을 구체적으로 설명하고 있으며, 애완동물인 거북이도 추가적으로 소개하고 있어 내용면에서는 큰 문제점이 발견되지 않는다. 다만 문법적으로 여러 가지 오류가 발견되는데, 연결어미나 조사 등 문법 형태소의 사용 오류, 어휘 선택의 오류, 맞춤법·띄어쓰기 오류 등이 그것이다. 즉 ‘재미없고’, ‘두면’은 연결어미의 사용에서, ‘집에는’, ‘밖에는’은 조사의 사용에서, ‘한장한다’는 어휘 선택에서, ‘뜻같다’, ‘압’은 맞춤법에서 오류를 범하고 있다. 이들은 각각 ‘재미없지만’, ‘두고’, ‘집에서는’, ‘밖에서는’, ‘{정말/무척/지나치게} 좋아한다’, ‘똑같다’, ‘앞’으로 수정하면 자연스러운 글이 된다. 이와 같은 유형의 귀국 학생의 글은 내용면에서 큰 무리가 없으나 문법이나 어휘 사용면에서 다양한 문제가 발생한다. 이는 귀국 학생이 학령에 부합하는 지적 수준을 가지고 있으나 한국어가 미숙하여 발생한 현상이라 진단할 수 있다. 전은주(2015)의 논의에 따르면 이들은 대개 ‘학습 한국어 손실 단계’나 ‘생활 한국어 손실 단계’에 속하는 학생들이다.¹⁾ 이러한 유형의 귀국 학생은 지속적인 교육을 통하여 또래 수준으로 국어 능력을 향상시킬 수 있으나²⁾ 별도의 언어 교육을 받지

1) 전은주(2015: 220–222)에서는 귀국 학생의 한국어 능력을 4단계로 유형화한 바 있다. 모국어 능력을 유지하고 학령에 맞추어 발전된 ‘한국어 유지 단계’, 공식적·사회적·학습적 상황에서의 한국어 능력이 손실된 ‘학습 한국어 손실 단계’, 일상적 한국어 의사소통 능력까지 손실된 ‘생활 한국어 손실 단계’, 한국어 소통 능력이 없는 ‘기초 한국어 단계’가 그것이다. 위 학생은 취학 전에 해외로 출국하였다가 6학년 때 귀국한 학생으로 학습 한국어 손실 단계에 가깝다고 진단할 수 있다.

2) 위 학생은 귀국자반에서 지속적으로 언어를 학습한 결과 4개월 뒤에는 다음과 같은 글을 쓸 정도로 실력이 향상되었다. (1)에서와 같이 ‘–던가, 일을, 항상, 밟고’ 등의 맞춤법 오류가 발견되지만 체육시간에 대한 긍정적인 감정이 잘 드러나 있으며 표현 방식이 독창적이다. 체육시간을 실내 공간과 대조시키며 자유로운 공간임을 강조하였을 뿐만 아니라, 운동장을 ‘정사각형 공간’에 비유하면서 하늘을 바라보고 잔디를 밟으며 느끼는 자연의 향기를 구체적으로 표현하고 있다.

(1) 체육시간이면 내 기분은 감옥에서 나온 기분이 든다. 그 이유는 방안에서 공부를 하면 어떤 공간에서 책을 읽던가, 밥을 먹던가, 그런 일을 항상 반복하기 때문이다. 하지만, 체육시간은 정사각형인 공간에서 하늘을 나는 듯이 태양을 보고, 잔디를 밟고, 자연의 향기를 느낄 수 있기 때문이다. 그래서 나는 체육시간을 좋아한다. 다른 친구들 보다 체육을 못하지만 그래도 나는 체

못하는 환경에 처한 학생은 유사한 오류가 지속되기도 한다. 그러므로 귀국 학생에게는 초기 교육이 매우 중요하다.

이러한 이유로 이 글에서는 학령에 부합하는 지적 수준을 가지고 있으면서 국어 능력이 부족하여 특별 교육이 필요한 귀국 학생을 대상으로 그들의 국어 사용 양상을 진단하고 이에 부합하는 교육 방편을 마련하는 데 있다. 이에 앞서 귀국 학생을 위한 어휘 교육의 필요성을 논의하고자 한다.

2. 귀국 학생을 위한 어휘 교육의 필요성

귀국 학생의 국어 사용 양상은 개별적 편차가 심할 뿐만 아니라 국내 모국어 화자의 특성과 상이하여 별도의 교육을 실시할 필요가 있다. 이러한 취지에서 우리나라는 각 시도의 교육감이 정하는 바에 따라 귀국 학생 특별학급을 운영 중이다. 그러나 국내의 귀국 학생 특별학급은 서울, 부산, 대전, 세종 등 대도시에 집중 분포하고 있으며, 운영 학교도 많지 않아 해마다 증가하는 귀국 학생을 수용하기에 턱없이 부족한 형편이다.³⁾ 통계청의 국제 인구 이동 통계에 따르면 2014년 현재 귀국 학생은 모두 18,350명으로 2013년(15,076명)에 비해 증가한 것으로 집계된다. 우리나라에 입국한 외국인까지 합하면 내·외국인을 위한 교육이 절실하나 소수의 학생을 제외하고 이들은 별다른 교육을 받지 못하고 있는 실정이다. 귀국 학생들은 대부분 일반 학급에 편성되어 정규 교육을 받고 있으므로 이들에 대한 국어 교육에서의 관심도 증대하였다. 2015년 ‘귀국 학생의 학교 적응과 국어교육’이라는 주제로 개최된 전국학술대회(국어교육학회)는 귀국 학생 증가에 따른 사회적 요구를 반영하여 국어교육계의 관심을 표명한 것이라 할 수 있다.

귀국 학생을 학령별로 살펴보면 초등학생 귀국자 수는 중·고등학생의 2배에 이른다는 사실을 확인할 수 있다. 초등학생 때가 어휘 능력이 왕성하게 발달하는 시기임을 감안하면 이들에 대한 어휘 교육을 강조할 필요가 있다.

〈표 1〉 2014년 귀국 학생 수 현황

학생	초등학생		중학생		고등학생		계
	내국인	외국인	내국인	외국인	내국인	외국인	
소계	9,203	2,183	4,758	1,001	4,389	3,203	24,737
계	11,386		5,759		7,592		

이와 같이 귀국 학생을 대상으로 한 국어 교육의 필요성에도 불구하고 국내 연구는 부족한 것이 사실이다. 초기에는 주로 귀국 학생의 문장 오류 분석(김대희 2007, 김명광 2008a, 2008b)이나 한국 사회의 적응(곽영호 1998, 권효숙 2003, 주도연 2011)에 관심을 가지다가 최근에는 읽기, 쓰기, 화법 교육을 비롯하여(박혜영 2015, 김대희 2015, 전은주 2015) 이들을 대상으로 한 질적 연구 방법과 국어 교육 정책에 이르기까지 국어 교육 전반에 영역을 넓히고 있다(남가영 2015, 양영희 2015). 귀국 학생의 학교 적응과 관련된 연구는 현재까지도 중요하게 다루고 있는 주제 중의 하나이다(권순희 2015, 김윤주 2015, 원진숙 2015).

육아 좋다!!!

3) 귀국 학생종합안내 누리집(<https://www.isi.go.kr/rtn/index.do>)을 참조하면 전국적으로 초등학교 16개교, 중학교 6개교를 운영 중이다. 귀국 학생 특별학급을 운영 중인 학교는 다음과 같다.

(1) ㄱ. 초등학교(16개교): 당현초, 목원초, 서울교대부초, 서울사대부초, 신천초(이상 서울), 광남초, 금양초, 낙동초, 양정초, 와석초(이상 부산), 금계초, 상도초, 호원초(이상 경기), 대덕초, 전민초(이상 대전), 늘봄초(세종)

ㄴ. 중학교(6개교): 덕수중, 연주중(이상 서울), 대덕중(대전), 어진중(세종), 신월중, 창원여자중(이상 경남)

어휘 교육의 관점에서 귀국 학생의 한국어 어휘 습득은 타언어로 이미 개념화가 이루어진 이후에 실행된다는 점에서 모국어 화자와 구별된다. 이에 귀국 학생의 어휘 교육은 모국어 화자와 구분하여 연구되는 것이 바람직하나 귀국 학생을 조명하여 어휘 교육의 방향을 제시한 연구는 많지 않다. 신명선(2015a), 박주용(2014)⁴⁾, 신명선·김원영(2015) 등의 연구가 대표적인데, 이들은 각각 초등학생, 중학생, 고등학생을 연구 대상으로 하여 귀국 학생의 어휘력을 진단하고 이에 부합하는 어휘 방법을 제안하였다. 다만 신명선·김원영(2015:109)에서 지적한 대로 귀국 학생은 성향, 능력, 수준 등이 매우 다양하여 일반화하기도 어렵고 이를 각각에 맞는 교육적 지원 방안을 논의하기가 쉽지 않다. 물론 귀국 학생의 특성을 일반화할 수 있는 대규모 연구가 필요한 시점이기는 하나 귀국 학생에 대한 연구 결과가 많지 않은 현 상황에서 취할 수 있는 최선의 방법은 이들의 사례를 질적으로 연구하여 그 결과를 축적하고 이를 각 단계에 속하는 학생들에게 적용하는 방법일 것이다. 본 연구는 귀국 학생의 개별 특성을 연구하여 이와 유사한 특성을 보이는 귀국 학생들에게 적용할 수 있다는 데 유의미한 작업이 될 것이다.

3. 귀국 학생의 국어 어휘 사용 양상 분석

귀국 학생의 국어 어휘 사용 양상을 절적으로 분석하기 위하여 외국에서의 체류 기간과 국어 사용 능력이 비슷한 남녀 두 학생을 선정하였다. 두 학생은 모두 서울시에 소재한 D초등학교의 귀국 학생 특별학급에 재학한 학생이다. D초등학교는 현재 저학년반(1~3학년)과 고학년반(4~6학년), 총 2개 학급을 시간제로 운영한다. 한 학급에 정원수는 10명 이내로 제한하고 있으므로 한 학년의 인원수는 2~4명으로 구성된다. 귀국 학생은 특별학급에서 국어, 수학, 사회 교과를 중심적으로 학습하며, 과학, 도덕, 음악, 미술, 체육, 실과, 영어 등의 교과는 일반학급에서 배운다.

본고에서 국어 어휘 사용의 특성을 분석하기 위하여 두 귀국 학생의 일기장을 수집하였다. 일기문은 초등학생에게 가장 친근한 글의 종류로 자신의 사고를 자유롭게 서술하는 자료라는 데 의의가 있다. 일기 자료는 2015년 3월부터 2016년 2월까지 쓴 글로 한정하였다. 두 학생은 유년 시절을 한국에서 생활하여 구어 의사소통이 가능한 상태로 출국하였을 뿐만 아니라 외국 체류 기간 동안 가정에서 한국어를 꾸준히 사용하였기 때문에 귀국 후에도 짧은 글쓰기가 가능한 수준이었다. 즉 이들은 일상적 한국어 의사소통 능력뿐만 아니라 학습에 필요한 초보 단계의 한국어 능력을 지녔다고 할 수 있다. 귀국 학생의 인적 사항과 언어 특성을 정리하여 나타내면 다음과 같다.

4) 박주용(2014)은 일반 학교에 편입한 귀국 중학생을 대상으로 어휘 지도 방법을 단계별로 제안하였다. 그러나 주로 학생들과의 면담과 어휘력 평가를 근거로 논의가 이루어져 실제성이 떨어진다는 한계가 있다.

〈표 2〉 분석 대상 귀국 학생의 특성

구 분	성○○	이○○
학 년	6학년	6학년
성 별	여	남
체류 국가	니카라과, 에콰도르	필리핀
체류 기간	7년 5개월	8년 4개월
사용 언어	에스파냐어	영어
출국/입국	• 출생 후 한국에서 6년을 거주하다가 취학 전 니카라과로 출국하여 4년 10개월을 거주함. 이후 에콰도르로 이주하여 2년 7개월을 지내다가 귀국함.	• 출생 후 한국에서 6년을 거주하다가 취학 전 필리핀으로 출국함. 라푸라푸 시에 위치한 사립학교에 다니다가 귀국함.
언어 환경	• 가정에서 한국어를 사용하여 일상적 의사소통이 가능함. 학교 등 가정 이외의 장소에서 에스파냐어를 사용함.	• 가정에서 한국어를 사용하여 일상적 의사소통이 가능함. 학교 등 가정 이외의 장소에서 영어를 사용함.
학습 태도	• 성실한 성격으로 국어를 비롯한 각 교과의 예습, 복습을 꾸준히 수행함.	• 학습 능력이 우수하고 교과 학습에 적극적임.

두 귀국 학생은 모두 외국 학교에서 정규 교육을 받았기 때문에 학령에 적합한 학습 어휘 능력을 갖추지 못하고 있으며, 모국어 화자에게서 발견되지 않는 다음과 같은 독특한 양상을 보인다.

3.1. 공기관계를 벗어난 어휘의 선택

공기관계(co-occurrence)란 단어, 형태소, 음소 등이 하나의 문장, 구, 단어 안에 어울려 나타나는 것을 말한다.⁵⁾ 문장 단위에서는 한 문장 내의 단어와 단어 사이에 성립하는 일정한 언어학적 관계를 공기관계라 할 수 있다. 예를 들어 “강이 흐른다.”는 올바른 문장이지만 “산이 흐른다.”는 그렇지 않은 이유를, ‘강’과 ‘흐르다’는 공기관계로 있으나 ‘산’은 공기관계에 있지 않다고 설명할 수 있다. “산이 흐른다.”의 비문법성은 ‘흐르다’가 ‘물, 기름’과 같은 유동체만을 주어로 취할 수 있다는 ‘선택 제약(selectional restriction)’으로 설명이 가능하다. 유사한 개념으로 특정 어휘와 빈번하게 공기하는 어휘의 의미 부류를 나타내는 ‘의미적 선호(semantic preference)’가 있다. 선택 제약이 서술어와 논항 간의 관계에 한정되는 개념인 반면, 의미적 선호는 특정 범위 내에서 마디어와 관습적으로 빈번하게 공기하는 모든 어휘를 포괄적으로 지칭하는 개념이라는 점에서 차이가 있다(남길임, 2012:137).

공기성의 여부는 단어의 의미에 따라 달라지므로 어휘 교육의 범주에 속한다. 국어에서 공기관계는 주로 계량적 접근이나 연어(collocation)⁶⁾와 관련하여 연구되어 왔는데, 어휘 교육 분야에서 연어에 대한 관심이 높아지고 있는 현상도 이와 관련성이 깊다(김규훈·이준영·김혜숙 2013, 신명선 2015b). 이에 어휘 교육에서 공기관계를 살피고 이를 교육하는 활동은 매우 유의미하다. 이러한 의미에서 귀국 학생의 문장 구성에서 공기관계를 살펴보는 것은 어휘의 의미를 올바르게 인식하는지는 파악할 수 있는 근거가 된다.

귀국 학생의 문장에서는 특히 형용사와 다른 단어의 공기관계에서 찾은 오류를 보이는데, 그 예를 들면 다음과 같다.

5) 공기 관계는 Harris(1951)에 의해 처음 도입된 것으로, 본래 형태소의 분포상의 관계 제약을 살펴보면서 공기 관계를 설명하였다. 공기 관계 이론은 통사적으로는 올바른 문장이지만 구성원간의 의미 관계가 모호한 예를 설명하는 데 유리하다. 예를 들어, 모든 동사가 모든 명사를 주어로서 선택할 수는 없고, 타동사가 모든 명사를 목적어로 선택할 수 없는 이유를 설명하기에 용이하다.

6) 연어란 문장 구성에서 일반적 통사 구성과는 다른 어휘적 긴밀성을 보이는 단어들 사이의 결합 양상 혹은 그 관계를 말한다. 예를 들어, ‘차다’라는 단어 속에는 ‘발로’라는 의미가 포용되어 있으므로 ‘발로 차다’는 연어 관계라 할 수 있다.

- (1) 그. 구슬아이스크림은 맛이 참 많다.
 ㄴ. 그치만 재미가 그려개 많지 않다.
 ㄷ. 많은 실패에 드디어 성공했다.
 ㄹ. 수련회에 가면 무령 왕릉에 가고 또 많은 곳곳에 갈 것이다.

(1)은 각 명사와 공기할 수 없는 형용사 ‘많다’를 선택하여 오류를 보인 문장이다. 일정한 기준을 넘는 것을 가리키는 ‘많다’는 수효, 분량, 정도 등의 명사와 공기관계를 갖는다. 한국어 모어 화자는 (1)에 사용된 ‘맛’, ‘재미’, ‘실패’, ‘곳곳’ 등이 일정한 수나 양을 가리키기 어려운 단어이므로 직관적으로 ‘많다’와 공기할 수 없다는 것을 인식하나 귀국 학생은 이에 대한 정확한 쓰임을 알지 못하여 오류를 범한 것이다. 이를 다음과 같이 수정하면 자연스러운 문장을 구성할 수 있다.⁷⁾

- (1') 그. 구슬 아이스크림은 맛이 참 {다양하다/여러 가지이다}.
 ㄴ. 그렇지만 {그렇게 재미있지 않다/별로 재미가 없다}.
 ㄷ. 여러 번의 실패 끝에 드디어 성공했다.
 ㄹ. 수련회에 가면 무령 왕릉에 가고 또 {다양한/여러} 곳에 갈 것이다.

이외에도 감정 어휘와 공기하지 않는 단어를 사용하여 어색한 문장을 구성하기도 하였다.

- (2) 그. 6학년 전부다 긴장에 빠져있었다.
 ㄴ. 빨강색은 살인마, 죽음, 자살같은 기분이 세계 느껴집니다.
 ㄷ. 내 생각에는 엄마가 내 슬픈마음을 봐서 아이스크림이라도 사준것갔다.

(2ㄱ)은 ‘긴장’과 ‘빠지다’와 공기하여 어색하다. “극도의 불안과 초조에 빠지다”, “절망과 실의에 빠지다”와 같이 국어에서 ‘불안, 초조, 절망, 실의’ 등은 동사 ‘빠지다’와 공기하는 것이 자연스러우나 ‘긴장’은 ‘고조되다, 높아지다’ 등과 공기하는 것이 자연스럽다. (2ㄴ)에서 형용사 ‘세다’는 주로 명사 ‘힘’과 공기한다. 추상적인 의미를 가진 명사와 공기할 수도 있으나 이 경우에는 ‘고집, 자존심, 경쟁률’ 등 ‘기세, 능력, 수준’ 등의 의미를 나타낼 때 가능하며 ‘기분’과 공기하는 경우는 드물다. 형용사 ‘느끼다’도 정도를 나타내는 ‘세계’와 공기하지 않으므로 어색한 문장이 되었다. 이때에는 ‘세계’보다 ‘강하게’와 공기하는 것이 더 자연스럽다. (2ㄷ)은 ‘슬픈 마음’과 동사 ‘보다’의 공기관계가 어울리지 않아 어색한 경우이다. 상대편의 형편을 헤아릴 경우 동사 ‘보다’를 사용할 수 있으나 국어에서 감정을 살피는 경우에는 잘 사용하지 않는다. 이때에는 ‘보다’ 대신 ‘알아차리다’, ‘알아채다’ 등과 공기하는 것이 더 자연스럽다.

국내 모국어 화자들이 직관적으로 올바르게 사용하는 문장이라 하더라도 귀국 학생의 경우에는 공기관계에서 다양한 오류를 보이기도 한다. 이에 귀국 학생에게는 일상적인 공기관계를 교육하는 것이 유익하다. 국어에서 동사와 공기하는 명사의 속성이 구체적일수록 원형에 가깝고, 추상적일수록 의미 확장이 멀어지는 경향이 있다. 이에 개념적 구성 성분인 사물, 사건, 상태, 행위, 장소, 경로, 속성, 양 등을 고려하되 공기 관계가 높은 명사를 추출하여 교육할 수 있는 방편을

7) 실제로 위 귀국 학생에게 ‘많다’의 쓰임과 그 유의어를 교육하였는데, 그 이후 ‘많다’ 이외의 ‘풍부하다, 다양하다’ 등의 다른 형용사를 사용하였다. 그 결과를 보면 다음과 같다.

- (1) 그. 나는 색깔이 많다. (3월)
 ㄴ. 색깔은 참 풍부합니다. (5월)
 ㄷ. 요리의 종류는 다양하다. (6월)

마련하는 것이 바람직하다.

3.2. 단어의 용법을 벗어난 어휘의 선택

선택제약이나 의미적 선호는 주로 단어의 의미에 의존한다. 단어와 단어의 의미에 의해 공기성의 여부가 결정되는 것이 사실이나 단어 사이의 의미가 미세하여 단어의 용법으로 설명하는 것이 유리한 경우가 있다. 특히 국어에 대해 언어적으로 민감하지 않은 귀국 학생에게는 단어의 용법으로 설명하는 것이 수월한 경우가 있는데 그 예를 들면 다음과 같다.

- (3) ㄱ. 나는 내집이 불이나지~~말게~~ 먼지를 잘 털을겁니다.
 ㄴ. 나는 오늘 오카리나 잡는 법과, 치는 법을 배웠다.

(3ㄱ)은 ‘않다’와 ‘말다’의 용법 차이를 이해하지 못하여 발생한 오류이다. ‘않다’와 ‘말다’는 모두 동사 뒤에서 앞말이 가리키는 행동을 부정하는 뜻을 나타내는 말이나 ‘말다’는 명령문과 청유문에서, ‘않다’는 그 이외의 문장에서 사용된다. 모국어 화자는 두 단어가 용례에서 차이가 있음을 쉽게 인식하나 귀국 학생은 이와 같은 단어의 쓰임을 잘 알지 못하여 오류가 발생하였다. (3ㄴ)도 악기를 연주하는 방법을 가리키는 단어를 잘못 선택하여 발생한 오류이다. 국어에서 ‘연주하다’의 의미를 가지는 동사는 악기에 따라 ‘뜯다, 불다, 치다, 켜다, 타다’ 등의 단어를 사용할 수 있는데, 이를 알지 못하여 발생한 오류이다. 이와 같은 귀국 학생에게는 단어의 의미를 교육하기보다는 (4)에서와 같이 용법을 교육하는 것이 효과적이다.

- (4) ㄱ. {리코더/오카리나/트럼펫/단소/대금}을 불다.
 ㄴ. {피아노/캐스터네츠/트라이앵글}을 치다.
 ㄷ. {바이올린/아쟁}을 켜다.
 ㄹ. {가야금/거문고}를 {뜯다/타다}.

이 외에도 다음과 같은 공기관계의 오류는 단어의 의미보다 용법으로 교육하는 방법이 편리한 경우가 있다.

- (5) ㄱ. 우리는 생일잔치을 만들고 개임또했다.
 ㄴ. TV 위에서 먼지가 많으면 나쁜일이 발생할 수 있다.

‘생일잔치를 준비하다’의 의미로 ‘생일잔치를 만들다’라는 구를 사용한 경우에는 ‘생일잔치’와 ‘만들다’ 또는 ‘준비하다’의 공기관계에 초점을 두어 교육할 수 있다. 그러나 (5ㄱ)은 문맥적으로 ‘생일잔치를 하다’에 해당하므로 의미 영역이 넓은 ‘하다’의 공기관계를 설명하기가 쉽지 않다. 이때에는 구 ‘생일잔치를 하다’에 조명하여 교육하는 것이 경제적이다. 또한 (5ㄴ)에서 ‘나쁜 일’도 의미 영역이 광범위한 예에 속하므로 문맥에 더 적절한 단어 ‘위험하다’를 선택하게 하거나 맥락에 더 적합한 ‘화재’로 대체할 수 있다.

3.3. 연상적 의미를 벗어난 어휘의 선택

어휘의 의미는 다양한 층위로 분류한다. Leech(1974), Nida(1975)의 의미 유형 분류는 국내에 잘 알려진 논의로, 특히 Leech(1974)의 7가지 의미는 유형 분류에 유용하다.⁸⁾ 여기에서 개념적 의미(conceptual meaning)는 한 언어 사회의 구성원들이 공통으로 인지하고 있는 언어 체계로 고정적이고 핵심적인 의미를 말하며, 연상적 의미(associative meaning)는 개인의 경험에 따라서 달라질 수 있는 가변적인 것으로 비고정적이고 비핵심적인 의미를 말한다. 귀국 학생의 어휘 사용 양상을 살펴보면 어휘의 개념적 의미보다는 연상적 의미에서 오류를 보이는 경우가 많은데 그 예를 들면 다음과 같다.

- (6) ㄱ. 우리 세상은 색깔이 천지입니다. 바닥은 갈색, 벽은 흰색, TV는 검정색.
 ㄴ. 검정색은 질투, 마음이 어두운 느낌을 말합니다. 기분이 꼭지가 돌을 때 쓰는 색깔입니다.
 ㄷ. 그중에서 “명탐정 코난”을 좋아한다. 그 이유는 어린아이가 탐정처럼 사건을 디지게 잘 푸니까.
 ㄹ. 엄마는 너무 짠도리(→짠돌이)다. 내가 엄마인데(→한테) 쿠션을 싸달라고(→사 달라고) 했는데 엄마가 너무 빼싸다고 했나(→했다).

(6-ㄱ)에서 ‘천지’는 명사적 표현 뒤에서 ‘천지이다’ 꼴로 써서 ‘대단히 많음’이란 의미를 나타낸다. 다만 국어에서 단어 ‘천지’는 부정적인 의미로 사용되는 용례가 많아서 ‘많다, 다양하다, 무수하다, 풍족하다’ 등과 연상적 의미에서 차이를 보인다.⁹⁾ (6-ㄱ)은 색깔이 다양하다는 사실을 긍정적으로 나타내고자 한 문장이므로 ‘(무수히/수없이) 많다’, ‘다양하다’ 등으로 대체하면 필자의 의도를 더 명확하게 전달할 수 있다. 한편 문법적인 관점에서 ‘천지(이다)’는 명사적 표현과 공기 하므로 주격조사 ‘이’를 삭제해야 한다. (6-ㄱ)은 내포적 의미의 차이와 공기관계의 오류가 동시에 나타나는 비문법적인 문장이라 진단할 수 있다.

(6-ㄴ)과 (6-ㄷ)은 어휘의 사회적 의미(social meaning)를 이해하지 못하여 나타난 오류에 해당한다. ‘꼭지가 돌다’, ‘뒈지다’는 각각 ‘화나다’, ‘죽다’를 속되게 이르는 말로 비속어에 해당한다. (6-ㄴ)은 색깔에 대한 일반적인 설명을 하는 문장이고, (6-ㄷ)은 탐정이 사건을 해결하는 능력을 긍정적으로 평가하는 문장이므로 비속어를 사용하는 것이 자연스럽다.

(6-ㄹ)에서 ‘짠돌이’는 구두쇠처럼 매우 인색한 남자를 비유적으로 이르는 말로, 존경의 대상에게는 잘 사용하지 않는다. ‘엄마’는 여자이면서 존경의 대상이므로 ‘구두쇠’, ‘인색하다’ 등의 단어로 대체하는 것이 자연스럽다. 이와 같이 귀국 학생은 한국의 문화적 특성을 잘 이해하지 못하고 있다. 이는 어휘 교육에서 단어의 개념적 의미는 물론, 내포적 의미,

8) Leech(1974)는 의미 유형을 크게 개념적 의미(conceptual meaning), 연상적 의미(associative meaning), 주제적 의미(thematic meaning)로 구분하고, 연상적 의미의 하위에 내포적 의미(connotative meaning), 사회적 의미(social meaning), 감정적 의미(affective meaning), 반사적 의미(reflected meaning), 배열적 의미(collocative meaning) 등을 두었다.

9) ‘천지(이다)’가 항상 부정적 의미로 사용되는 것은 아니다. 『표준국어대사전』에는 다음과 같은 용례를 들기도 한다.

- (1) ㄱ. 거리에는 온통 미인 천지여서 그는 눈이 휘둥그레졌다.
 ㄴ. 그 집 마당은 봄이면 온갖 화초들이 자라나서 꽃 천지였다.

다만 말뭉치를 통해 용례를 검색하여 보면 ‘천지(이다)’ 꼴은 다음과 같이 부정적 의미를 내포하는 경우가 많다.

- (2) ㄱ. 여기는 무법자 천지네요.
 ㄴ. 그의 방은 쓰레기 천지이다.
 ㄷ. 진흙 천지네! 신발 다 벼렸잖아요.
 ㄹ. 모두 대도시로 떠나 마을은 온통 빈집 천지이다.
 ㅁ. 이거 길에 순 돌 천지네. 잘못하다간 타이어 평크 나겠어.

귀국 학생은 단어의 연상적 의미를 습득하기 쉽지 않으므로 문맥적으로 보편화된 단어의 쓰임을 교육하는 것이 바람직하다.

사회적 의미를 비롯한 연상적 의미를 함께 교육해야 할 필요성을 시사한다.

3.4. 국어의 어휘적 공백

성장 배경에 따라 다르지만 외국에 오랜 기간 체류한 귀국 학생은 해당 국가의 언어로 어휘 개념이 형성되어 있다. 귀국 학생들에게 한국어는 외국어에 가까우므로 자신에게 편한 언어로 한국어 어휘를 이해하게 된다. 이러한 경우 다른 언어나 신체적 경험을 통해 해당 개념이 형성되어 있으나 한국어 어휘를 모르는 경우가 있는데, 이때 자신이 이미 알고 있는 단어를 대체하여 사용한다.

(7) 그. 숙제가 한듭牢固树立

- ㄴ. 5교시 거이 끝나고 얼음이 하늘에 내리고있었다.
- ㄷ. 그리고 보니까 전부다 다른색깔을 1명씩 1명씩 달르드라고.
- ㄹ. 나는 왜 날씨가 어리벙거리면서 ○○에 날씨를 이상하게 하는지 몰라.

(7ㄱ)은 숙제가 많다는 사실을 강조하기 위하여 ‘한듭牢固树立’이란 단어를 만들어 사용하였다. 위 학생은 ‘큰’의 뜻을 더하는 접두사인 ‘한–’과 매우 많거나 넉넉한 모양을 나타내는 단어 ‘듬뿍’을 결합하여 새로운 단어를 만들었다. ‘한듭牢固树立’을 대체 할 수 단어로는 ‘한가득’이 있으나 해당 단어를 생각해내지 못하여 이를 사용한 것으로 보인다. (7ㄴ)에서 ‘얼음’이 하늘에서 내리고 있다고 표현하고 있는데, 이는 ‘우박’을 가리킨다. ‘우박’의 개념은 알고 있으면 해당 단어를 몰라 유사한 의미인 얼음을 사용하였다. (7ㄷ)에서 ‘1명씩’을 반복한 이유는 ‘각각, 각자’의 의미를 나타내고자 한 의도로 파악된다. (7ㄹ)에서 ‘어리벙거리다’는 ‘어리벙벙하다’가 어리둥절하여 갈피를 잡을 수 없다는 의미로 사용된다는 것을 알고 있기에 사용한 것이다. 즉 날씨가 갈피를 잡을 수 없다는 뜻의 문장을 표현하고자 하였으나 이에 적합한 단어를 선택하지 못하였다. 이 문장에서는 ‘날씨가 오락가락하다’를 사용하는 것이 자연스럽다.

이와 같이 귀국 학생은 실제 세계나 언어 세계에 대한 개념이 형성되어 있으므로 해당 개념에 대한 한국어 어휘를 교육하는 과정이 필요하다. 단순히 어휘의 양을 늘리기보다는 학생이 지닌 어휘 개념을 십분 활용할 필요가 있다.

3.5. 외국어와 한국어 어휘 의미 영역의 차이

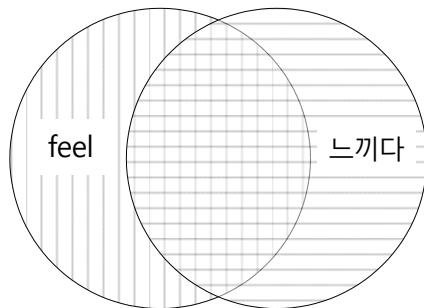
귀국 학생이 한국어 어휘를 학습할 때 외국어 단어로 대체하는 방법을 자주 사용한다. 예를 들어 학교를 ‘school’, ‘がっこう’ 등으로 학습하는 방법이다. 이는 단어의 의미를 풀이할 필요가 없고, 용례를 들지 않아도 학습이 가능하기 때문에 다양한 어휘를 짧은 시간에 학습할 수 있다는 단점이 있다. 그러나 이와 같은 방법으로 습득한 어휘는 외국어와 한국어의 의미 영역의 차이로 인하여 사용면에서 오류를 보이기도 한다. 귀국 학생에게서 발견되는 오류를 보이면 다음과 같다.

(8) 그. 나는 수학이 없었으면 좋겠다는 느낌이 나기도 한다.

- ㄴ. 내핸드폰을 할수없었다. 바테리가 다 끝나서...

(8ㄱ)은 귀국 학생이 영어 단어 ‘feel’의 쓰임에서 유추하여 한국어 ‘느낌(느끼다)’으로 대체하면서 발생한 오류에 해당

한다. 즉 영어에서 ‘feel’은 ‘think’, ‘believe’ 등과 유사한 의미로 사용할 수 있다는 사전 지식을 바탕으로 한국어 ‘느낌이 나다’로 대체한 것이다. 국어에서 ‘느끼다’ 역시 ‘생각하다’의 의미를 가지고 있으므로 ‘feel’과 ‘느끼다’는 모두 의미 성분 [THINK]를 가진다고 할 수 있다. 다만 용례를 살펴보면 [THINK]에 해당하는 의미 영역은 ‘feel’이 더 넓은 편이다. ‘feel’과 ‘느끼다’의 의미 영역을 도식으로 나타내면 다음과 같다. [그림 1]에서 ‘느끼다’가 포용하지 않는 ‘feel’의 의미 영역은 한국어 ‘생각하다’가 대체한다고 설명할 수 있다.



[그림 1] ‘feel’와 ‘느끼다’의 의미 영역

(8ㄴ)도 영어 ‘be dead’, ‘be over’와 한국어 ‘닳다’의 의미 영역의 차이로 인한 오류로 해석할 수 있다. 즉 영어 “The battery is dead.”, “The battery is over.” 등에서 유추하여 ‘배터리가 끝나다’로 대체한 것으로 해석할 수 있다.¹⁰⁾ (8ㄴ)은 ‘건전지가 닳다’를 연어 구성으로 처리하여 공기관계의 오류로 해석하거나 ‘닳다, 떨어지다, 줄어들다, 감소하다, 고갈 하다’ 등 유의어의 의미적 차이를 이해하지 못한 결과로 진단할 수 있다. 그러나 어휘 사용에서 오류의 발생 원인을 파악하는 것은 학습자의 현 주소를 진단하고 이를 개선하는 방법으로 활용될 수 있으므로 어휘 교육의 입장에서 외국어 어휘의 영향으로 분류하는 것이 바람직하다.

4. 귀국 학생의 위한 어휘 교육의 방향

이상으로 귀국 학생의 국어 어휘 사용 양상을 공기관계와 단어의 의미 중심으로 살펴보았다. 비슷한 학령의 국내 학생들이 직관적으로 올바르게 사용하는 문장인데도 귀국 학생들에게는 다양한 형태로 오류를 범한다. 이는 단어의 선택제약이나 의미적 선호를 인식하지 못하여 발생한 현상이다. 단어의 연상적 의미는 다양한 언어적 경험을 통해 습득되는 것이기 때문에 장기간 동안 외국에 체류한 귀국 학생들이 학습하기란 쉽지 않은 일이다. 공기관계, 단어의 용법, 연상적 의미를 벗어난 어휘를 선택하는 현상은 개념적 의미 교육으로 해결하기 어렵다. 귀국 학생들이 외국어로 습득한 개념을 단편적으로 한국어 단어로 대체할 경우에는 어휘 의미 영역의 차이로 인한 표현 오류를 보이기 쉽다.

귀국 학생의 지적 수준은 같은 연령대의 학생과 동일하며, 실제 세계나 언어 세계에 대한 개념이 이미 형성되어 있다. 이에 해당 개념을 한국어로 표현할 수 있는 어휘를 교육하는 일은 반드시 필요한 과정이다. 다만 귀국 학생은 한국의 문화적 특성에 낯설고, 단어의 내포적 의미, 사회적 의미를 비롯한 연상적 의미를 인식하지 못하고 있으므로 개념적 의미와 함께 이를 함께 교육해야 할 필요가 있다. 이를 위하여 목록 위주의 어휘 교육을 지향하고 문맥적 의미와 단어의 사

10) 『표준국어대사전』은 ‘배터리(battery)’와 ‘밧데리(patteri<battery)’를 ‘건전지’의 비규범적 표현으로 처리한다. 즉 ‘배터리’나 ‘밧데리’는 표준어가 아니므로, 표준어인 ‘건전지’를 써야 하나 본고는 의미 영역에 초점이 있으므로 귀국 학생이 사용한 단어를 그대로 제시하여 설명한다.

용을 중심으로 어휘를 교육해야 한다.

■ 참고문헌 ■

- 곽영호(1998), 귀국학생의 적응과 국제성 유지 및 신장에 관한 연구, 『국토지리학회지』32(2), 한국지리교육학회, 15–28.
- 권순희(2015), 중등 귀국 학생의 국어 교육 적응 및 한국어 사용 양상에 대한 자기 성찰적 고찰, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 42–80.
- 권효숙(2003), 귀국아동의 학교적응 현상, 『초등교육연구』16(2), 한국초등교육학회, 301–331.
- 김규훈·이준영·김혜숙(2013). 연어(collocation)의 어휘 교육적 활용 방안 탐색. 『새국어교육』95. 한국국어교육학회. 521–555.
- 김대희(2007), 귀국 초등학생의 쓰기 오류 실태에 관한 연구 -초등 4학년을 대상으로-, 『새국어교육』75, 한국국어교육학회, 27–59.
- 김대희(2015), 귀국 초등학생의 쓰기 요구 분석, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 182–209.
- 김명광(2008b), 해외 귀국 학생들의 문장 오류 분석-5학년 학생들의 일기문 말뭉치를 중심으로, 『한국초등국어교육』37, 한국초등국어교육학회, 41–72.
- 김명광(2008a), 해외 귀국 학생들의 비동일 기능 관계절 사용 실태와 진단-5학년 학생들을 중심으로, 『한국초등국어교육』36, 한국초등국어교육학회, 75–113.
- 김윤주(2015), 귀국 학생을 위한 한국어문화교육 연구 동향 분석과 향후 과제 – 문화 교육을 중심으로, 『한국언어문화학』12(3), 국제한국언어문화학회, 1–24.
- 김창호(2002), 귀국 학생을 위한 이중언어교육의 필요성, 『이중언어학』21, 이중언어학회, 122–140.
- 남가영(2015), 귀국 학생을 위한 국어교육 정책 현상과 방향, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 108–142.
- 남길임(2012), 어휘의 공기 경향성과 의미적 운율, 『한글』298, 한글학회, 135–164.
- 박주용(2014), 귀국 학생을 위한 어휘 지도 방안 연구, 충북대학교 박사학위논문.
- 박혜영(2015), 귀국학생의 읽기 양상에 관한 질적 분석, 『학습자중심교과교육연구』15(10), 학습자중심교과교육학회, 941–963.
- 신명선(2015a), 귀국 학생의 어휘 사용 양상과 교육 -동사를 중심으로, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 144–180.
- 신명선(2015b). 문법 교육에서 어휘적 연어 수용의 한 방향. 『한국어 의미학』47. 한국어의미학회. 55–83.
- 신명선·김원영(2015), 귀국 고등학생의 국어 학습 관련 인식 및 어휘 능력 실태와 그 교육 방안, 『국어교육연구』35, 서울대학교 국어교육연구소, 59–117.
- 양영희(2015), 귀국 학생 국어능력 향상을 위한 질적 연구에 대한 기초 논의, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 82–106.
- 원진숙(2015), 초등학교 귀국 학생을 위한 학교 적응 및 국어 교육 양상 -보호 프로그램으로서의 귀국 학생 대상 특별학급을 중심으로, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 6–39.
- 전은주(2015), 귀국 학생을 위한 국어과 화법교육, 『국어교육학연구』50(4), 국어교육학회, 212–241.
- 주도연(2011), 조기유학 귀국학생의 적응에 관한 연구, 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- Harris, Z. S.(1951), *Structural Linguistics*, University of Chicago Press.
- Leech, G. N.(1974), *Semantics*, Harmondsworth: Penguin.
- Nida, E. A.(1975), *Componential analysis of meaning*, The Hague: Mouton. 조항별 역(1990), 『의미분석론: 성분분석의 이론과 실제』, 탑출판사.

〈토론〉 “귀국 학생을 위한 어휘 교육 연구”에 대한 토론문

한선(고려대학교)

이 연구는 초등학교 귀국 학생의 국어 어휘 사용 양상을 실제 학습자의 일기문을 분석하여 모국어 화자에게는 발견되지 않는 귀국 학생들의 어휘 오류 양상을 분석하고 그에 걸맞는 교육 방편을 제시했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있습니다. 본 토론자는 이 연구가 초등학교 귀국 학생의 어휘 교육에 도움이 되도록 하기 위해 발표문을 읽으면서 궁금했던 부분이나 제안하고 싶은 내용에 대해 몇 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

먼저, 발표자가 논문에서 밝힌 바와 같이 귀국 학생들의 국어사용 양상은 개별적 편차가 심할 뿐만 아니라 국내 모국어 화자의 특성과 달라서 별도의 교육이 필요한 것이 사실입니다. 이를 위해 귀국 학생들이 보인 어휘 오류 양상을 분석하고 체계화하는 작업은 그야말로 학습자의 올바른 국어사용을 위한 1차적인 작업이라 할 수 있습니다. 다만, 그 표본으로 삼은 집단이 너무 작아 일반화할 수 있는가 하는 점입니다. 연구자는 두 명의 초등학교 6학년 학습자가 약 1년여 동안 쓴 일기문을 분석하여 모국어 화자에게서는 발견되지 않는 5가지의 국어 어휘 사용 양상을 제시하였습니다. 따라서, 표본으로 삼은 학습자가 늘어날 경우나, 연구자가 제시한 어휘 오류 양상 중 일부는 모국어 화자들 역시 보이는 어휘 오류(공기 관계 오류나 연상적 의미를 벗어난 오류)도 있어 보여 귀국 학생들에게만 나타나는 독특한 어휘 오류라 단언하기는 좀 어렵지 않을까 싶습니다.

다음으로, 귀국 학생은 성향 능력, 수준 등이 매우 다양하여 일반화하기가 어렵고 이들 각각에 맞는 교육적 지원 방안을 논의하기 또한 쉽지 않습니다. 따라서 발표자와 같이 사례 연구를 통해 각 학생들에게 적용하는 방법을 모색하게 됩니다. 이를 위해 학습자 말뭉치를 통한 어휘 오류 정리가 선행되어야 연구의 객관적이고 타당한 근거를 마련할 수 있지 않을까 싶습니다. 이를 위해 초등학교 학습자에게 적합한 어휘의 선정과 등급화 문제 또한 한번쯤 고려해 봄직하다는 생각이 듭니다. 발표자 역시 결론에서 목록 위주의 어휘 교육을 지향하고 문맥적 의미와 단어의 사용을 중심으로 어휘 교육을 해야 한다고 하였는데, 발표자의 오랜 현장 경험으로 볼 때 초등학교 귀국 학생들에게 필요한 어휘의 선정과 등급화의 기준을 마련한다면 어떻게 마련하는 것이 좋을지 의견을 듣고 싶습니다.

끝으로, 어휘 교육은 의미 이해에 그치는 것이 아니라 그 사용의 방법을 알게 하는 교육이 되어야 할 것입니다. 이미 발표자는 귀국 학생들의 국어 어휘 사용 양상마다 그에 부합하는 교육 방편을 각각 제안한 바 있습니다. 실제로 교육현장에서 이런 수업을 진행해 보았다면 어떤 방식으로 진행을 했고 그 구체적인 학습 활동의 결과 또한 어떠했는지 실제 진행의 경험을 이야기해 주셨으면 합니다.

이 연구가 초등학교 귀국 학생의 어휘 능력 향상에 도움이 되길 바라며 토론을 마치겠습니다. 귀한 발표 감사합니다.

다문화 가정 초등학생을 위한 한국어 쓰기 교육 내용 연구

-한국어 교육과정과 표준 한국어 교재 분석을 중심으로

정다운(한국학중앙연구원)

1. 서론

다문화 가정 학생 수가 매년 급격하게 늘면서 이들에 대한 한국어 교육은 매우 중요한 문제가 되고 있다.¹⁾ 학생들의 한국어 능력이 이들의 학업 능력을 결정하며 학교 생활과 사회 생활의 적응과도 매우 밀접하게 관련되기 때문이다.

다문화 가정 학생들의 한국어 교육을 위해 교육부는 2012년 한국어 교육과정을 고시하고 이를 바탕으로 표준 한국어 교재(2012), 표준 한국어 교사용 지도서(2013), 표준 한국어 익힘책(2014)을 개발 완료하였다. 그리고 2013년 3월부터 한국어 교육이 필요한 전국의 초, 중, 고등학교에서 한국어 교육이 실시되고 있다. 따라서 과거보다 많은 부분에서 다문화 가정 학생에 대한 한국어 교육 지원이 이루어지고 있다고 볼 수 있으나 여전히 다문화 가정 학생 대상의 한국어 교육은 시작하는 단계라고 볼 수 있다. 특히 그 동안의 한국어 교육은 성인 대상의 한국어 교육이었다는 점에서 아동과 청소년 대상의 한국어 교육 연구는 매우 부족한 실정이라고 볼 수 있다. 그러므로 앞으로 아동과 청소년의 특징에 맞는 한국어 교육의 내용과 방법에 대한 다양한 연구가 매우 필요하다고 볼 수 있다.

본고에서는 특히 다문화 가정 학생 대부분이 초등학생이라는 점과 학업에 있어서 쓰기 능력이 매우 중요한 비중을 차지하고 있다고 보고 다문화 가정 초등학생들의 쓰기 교육에 대한 연구를 진행하고자 한다. 현재 학교 현장에서는 서술형 문제들이 늘어나고 있으며 수학 과목 또한 스토리텔링이 도입되면서 쓰기 능력은 매우 중요하게 되었다. 또한 이러한 쓰기 능력은 학생들의 학업 능력 평가와도 매우 관계가 깊으므로 한국어교육에서도 중요하게 다루어질 필요성이 있다.

현재 다문화 가정 학생들 대부분은 쓰기와 관련해서 많은 어려움을 겪고 있다. 이러한 문제들은 한국에서 태어나고 자란 학생들의 경우에도 해당되는데 이것은 일반 아동과 비교하여 읽기와 쓰기에 대한 연습이 많이 이루어지지 못했기 때-

1) <다문화 학생 현황> 2016년 교육 기본 통계(2016. 08. 30 교육부 자료)

구분	계	초등학교	중학교	고등학교	각종학교
2016	국내출생	79,134	59,970	11,475	7,589
	중도입국	7,418	4,577	1,624	1,075
	외국인가정	12,634	9,425	1,981	1,152
	소계	99,186	73,972	15,080	9,816
2015	국내출생	68,099	50,191	11,054	6,688
	중도입국	6,261	3,965	1,389	723
	외국인가정	8,176	6,006	1,384	735
	소계	82,536	60,162	13,827	8,146
2014	국내출생	57,498	41,546	10,316	5,562
	중도입국	5,602	3,262	1,386	750
	외국인가정	4,706	3,417	804	422
	소계	67,806	48,225	12,506	6,734

문일 것이다. 권순희(2009)에서는 다문화 가정 자녀들은 기본적이고 사소한 표기의 문제를 인식하지 못하는 경우가 있고 일상생활에서도 쉽게 보이는 어휘에서도 맞춤법 오류를 보였다고 이야기한다. 유재연·이효인(2012)은 다문화 가정 아동 190명을 대상으로 쓰기 능력을 검사한 결과 1학년만이 평균을 나타내었고 2학년부터 4학년은 모두 평균보다 약간 낮은 상태라고 이야기했다. 또한 글 구성력이 일반 가정 아동에 비해 부족하다고 평가했다. 홍은실 외(2010)은 쓰기 평균을 기점으로 1~2학년 아동을 대상으로 한 연구에서 다문화 가정 아동의 쓰기 능력 평균이 전체 평균보다 낮고 비다문화 아동의 평균보다 낮으나 그 차이는 2학년 아동에만 통계적으로 의미가 있었다고 이야기한다. 그리고 정교한 어휘 교육이 요구되며 사회문화적 지식에 대한 교육에도 관심을 기울여야 할 것을 이야기했다. 이 두 연구를 바탕으로 생각하면 분명 2학년 아동들은 쓰기 능력에 있어서 일반 아동과 차이를 나타낸다고 볼 수 있다. 그러나 강희정(2013)에서는 전학년 대상으로 연구를 진행했는데 1학년의 경우에는 그 차이가 커지만 오히려 2,3학년에는 차이가 줄어들었다. 그리고 다시 4학년부터 차이가 나타났다고 이야기한다. 즉, 이 연구에서는 오히려 2,3학년에 차이가 줄어들다가 다시 4학년부터 아이가 많이 나타난다고 하였기에 앞선 연구에서 2학년 아동들이 쓰기 능력이 차이가 있다고 한 연구와 결과가 다르다고 볼 수 있다. 그러나 이 연구에서도 다문화 가정 아동은 형태적 측면에서 매우 부족한 경우가 보였고 그러한 문제점은 저학년일수록 더 많이 나타났으며 태도적 측면에서도 일반 아동과 차이가 나타났다. 쓰기 태도와 관련해서 윤준채(2014)에서도 다문화 가정 초등학생의 쓰기 태도는 4점 만점 중 평균 2.80점에 해당되며 특히 학년이 올라갈수록 쓰기에 대한 태도가 떨어졌다고 이야기했다.²⁾

이러한 연구 결과를 종합하면 학년별 결과는 약간씩 달랐지만 다문화 가정 아동들의 쓰기 능력은 분명 일반 아동들에 비해 부족한 것으로 보이며 특히 맞춤법, 어휘, 글의 형태적 측면 글 구성력, 쓰기 태도에서 문제가 있음을 알 수 있다. 이러한 부분은 분명 가정환경적 요인이 영향을 미쳤다고 볼 수 있는데 홍은실 외(2010)에서도 어머니의 한국어 능력은 분명 아동의 쓰기 능력에 영향을 미친다고 이야기한다.

현재 다문화 가정 아동들의 쓰기 능력 향상을 위한 연구들은 많지 않으나 홍승희(2011)³⁾, 이슬(2015)⁴⁾처럼 한국어 쓰기 교육의 전체적인 목표와 내용, 교수요목에 대해 연구한 것과 쓰기 부교재에 대해 연구한 윤진희(2013)⁵⁾ 그리고 쓰기 교육 방법과 관련하여 이수진(2010), 김향란(2013)처럼 아동 대상으로 읽기 쓰기 통합 교육 방안을 제시한 것과 아동 학습자의 담화적 능력 향상을 위한 상호적 쓰기 수업을 제안한 최은지 외(2014)가 있다. 이러한 연구들 중 2013 이전의 연구들은 한국어 교육과정이 제시되기 전에 이루어진 연구들이라는 점에서 한계를 가지며 그 이후에 이루어진 연구도 쓰기 교육 자체에만 주목하여 연구를 진행한 연구가 많지 않다는 점을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 다문화 가정 아동 대상 쓰기 교육 내용에 초점을 맞추어 한국어 교육과정과 표준 한국어 교재 분석을 통해 보다 적절한 쓰기 교육 내용을 제안하고자 한다.

2) 이 외에 이슬(2015:38~39)에서는 교사들에게 다문화 가정 학생들의 쓰기 능력에 대해 질문한 결과 다문화 가정 학생의 한국어 쓰기 능력이 부족하다, 매우 부족하다고 답한 교사가 74%에 달했고 일반 아동이 비해서도 떨어진다, 매우 떨어진다는 대답을 한 교사가 82%나 되었다.

3) 다문화 가정 자녀를 위한 쓰기 교육을 위해 한국어 쓰기 교육의 목표와 초등학교 쓰기 교육의 목표를 살펴보고 이를 통해 한국어 쓰기 교육의 목표와 내용 활동 유형을 제시하였다.

4) 교사를 대상으로 요구조사를 실시하여 다문화 가정 아동을 위한 과정 장르의 통합적 쓰기 교수요목을 설계하였다.

5) 표준 한국어 교재를 분석하고 현장 교사의 의견을 반영하여 쓰기 부교재 개발 방안에 대해서 연구하였다.

2. 다문화 가정 초등학생 대상 한국어 쓰기 교육의 목표

2.1 한국어 교육과정에 제시된 한국어 쓰기 교육의 목표

다문화 가정 초등학생 대상 한국어 쓰기 교육 내용을 논의하기 위해서 먼저 한국어 교육과정에 제시된 쓰기 교육의 목표에 대해서 살펴보도록 하겠다.

한국어 교육과정에서 ‘한국어’ 과목은 다문화 배경을 가진 학생이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고 이를 바탕으로 여러 교과의 학습을 수행할 수 있는 역량을 기름으로써 장차 한국 사회의 일원으로서 주체적인 삶을 영위하는데 필요한 소양을 갖추게 하는 과목이라고 설명하고 있다. 즉, 다문화 배경 학생 대상의 한국어 교육에서는 일반 성인 대상의 한국어 교육과 달리 일상생활을 하는 데 필요한 생활 한국어와 학교에서 여러 교과를 학습하는 데 요구되는 학습 한국어가 매우 중요한 두 개의 틀이 되고 있다. 이를 바탕으로 교육과정의 목표에서는 생활 한국어와 학습 한국어 능력 향상과 함께 상호문화 이해 및 소통 능력 그리고 긍정적인 태도와 정체성을 강조한다.

한국어 교육과정의 내용체계에서는 생활 한국어와 학습 한국어의 두 개의 틀을 가지고 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력 교육을 기본으로 하여 생활 한국어에서는 주제와 의사소통 기능, 어휘, 문법, 발음, 텍스트 유형을 언어 재료로 하고 학습 한국어에서는 국어, 수학, 사회, 과학의 핵심 어휘와 학습 의사소통 기능과 전략을 언어 재료로 하고 있다.

〈표 1〉 한국어 교육과정의 내용체계

생활 한국어	학습 한국어
언어 기능—듣기, 말하기, 읽기, 쓰기	언어 기능—듣기, 말하기, 읽기, 쓰기
언어 재료 —주제 · 의사소통 기능 —어휘 · 문법 · 발음 —텍스트 유형	언어 재료 —국어 · 수학 · 사회 · 과학별 핵심 어휘 —학습 의사소통 기능 및 전략
문화 의식과 태도 —문화 인식 · 이해 · 수용 —긍정적 자아정체성 · 공동체 의식	

이러한 한국어 교육과정의 목표와 내용 체계를 통해서 한국어 쓰기 교육에서는 학생들이 상호문화 이해 및 소통 능력과 긍정적 자아 정체성을 가질 수 있도록 생활 한국어와 학습 한국어에 해당되는 내용이 모두 포함되어야 하며 주제와 의사소통 기능, 그리고 어휘(생활 한국어 학습 한국어), 문법, 텍스트 유형, 학습을 위한 여러 쓰기의 기능과 전략을 교육해야 할 것이다.

다음은 보다 구체적으로 한국어 교육과정의 단계별 성취기준을 쓰기를 중심으로 살펴보도록 하겠다. 한국어 교육과정은 총 6단계로 이루어져 있으며 1-2급은 초급, 3-4급은 중급, 5-6급은 고급에 해당된다.

〈표 2〉 한국어 교육과정의 단계별 쓰기 성취기준

		총괄 수준	쓰기 성취기준
초급	1급	기초 어휘로 이루어진 구, 절, 짧은 문장 단위의 일상적 표현들을 이해하고 사용할 수 있다. 대화 상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어 있으면 기본적인 의사소통을 할 수 있다. 인사하기, 자기소개하기 등의 최소한의 언어 기능을 수행할 수 있으며 그림, 실물, 동작 등 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단히 지시에 반응할 수 있다. 주변 사람과 사물, 장소 등과 관련된 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. <u>기본적인 교실 언어를 이해하고 짧고 간단하게 표현할 수 있다.</u> 구체적인 문화 산물을 접함으로써 자국 문화를 인식할 수 있다.	1.한글 자모를 보고 따라 쓸 수 있다. 2.그림이나 실물을 보고 그에 대응하는 낱자나 낱말을 쓴다. 3.이름, 생일 등의 간단한 신상 정보를 쓸 수 있다. 4.교과 내용에서 자주 접하는 낱말을 읊겨 쓸 수 있다.
	2급	일상생활과 학교생활에서 자주 접하는 기초적인 단어와 관습화된 어구로 이루어진 간단한 대화를 듣고 이해할 수 있다. 짧은 문장 수준의 간단히 지시나 명령을 듣고 반응을 보일 수 있으며, 일상생활에 관한 쉽고 간단한 대화를 할 수 있다. 물건 사기, 부탁하기 등과 같이 일상생활에 필요한 기초적인 언어 기능을 수행할 수 있으며 자기 자신, 가족, 취미, 날씨 등과 같이 친숙한 화제나 예측이 쉬운 일상생활 장면에 대해 간단하게 말하고 쓸 수 있다. 발음 규칙을 어느 정도 이해하여 천천히 발화하면 비교적 정확하게 발음할 수 있다. 교과 시간에 이루어지는 간단한 질문을 이해하고 반응할 수 있다. 구체적인 문화 산물을 접함으로써 자신의 문화 내에서도 다양성이 존재함을 이해할 수 있다.	1.글씨를 획순에 맞게 바르게 쓸 수 있다. 2.어휘나 짧은 문장을 보고 쓸 수 있다. 3.온점, 물음표, 느낌표 등의 문장부호의 이름과 쓰임을 알 수 있다. 4.교과 시간에 접하는 낱말과 그 뜻을 정리할 수 있다.
중급	3급	일상생활이나 학교생활과 관련된 간단한 대화를 듣고 내용을 이해할 수 있으며, 상황과 목적에 맞는 쉽고 간단한 대화가 가능하다. 간단한 명령이나 요청을 할 수 있고, 지난 일에 대해 말할 수 있으며 어렵지 않은 내용의 전화 대화가 가능하다. 간단하고 직접적인 정보 교환이 가능하며 짧게 질문하고 대답하는 정도로 대화를 이어갈 수 있다. 학교 교실이나 문방구, 가게 등과 같이 자주 가는 장소에서 반복적으로 사용되는 어휘와 표현을 듣고 이해할 수 있다. 빈도수가 높은 관용어를 이해할 수 있으며 비교적 복잡한 음운 변화를 이해하고 개별 음운을 정확하게 발음할 수 있다. 수업 시간에 자주 접하는 교과 학습 어휘의 개념을 이해하고 사용할 수 있다. 다른 문화의 사람들과 상호작용하면서 타문화를 인식할 수 있다.	1.낱말이나 쉽고 간단한 문장을 받아 쓸 수 있다. 2.일상생활에서 필요한 내용을 간단하게 기록할 수 있다. 3.하루의 일과를 간단한 문장으로 쓸 수 있다. 4.교과 내용 중 친숙한 어휘를 활용하여 짧은 글을 쓸 수 있다.
	4급	일상생활 및 학교생활과 관련되는 친숙한 주제나 상황에 대해 어느 정도 의사소통이 가능한 수준이다. 개인 친구, 가족 등 일상적이고 친숙한 화제에 대해 대체로 이해가 가능하다. 일상생활에서 흔히 쓰이는 고빈도 어휘와 관용적인 표현들을 상황과 목적에 맞게 사용할 줄 알며 지나간 일과 앞으로 할 일 등에 대해 간단히 듣고 답할 수 있다. 한두 문단 수준의 글을 읽고 핵심을 파악할 수 있으며 쉽고 간단한 표현으로 대상으로 비교하여 말하거나 쓸 수 있다. 교과 내용과 관련한 쉽고 간단한 설명을 듣고 과제를 수행할 수 있다. 다른 문화의 사람들과 상호작용하면서 자신의 문화와 다른 문화를 대조해 볼 수 있다.	1.하루 일과를 간단히 기록할 수 있다. 2.친숙한 주제의 짧은 글을 읽고 중요한 내용을 기추려 쓸 수 있다. 3.자기를 소개하는 글을 쓸 수 있다. 4.교과에서 접하는 주요 개념을 설명하는 글을 쓸 수 있다.
고급	5급	일상생활 및 학교생활과 관련된 친숙한 주제나 상황에 대해서 어느 정도 자연스럽게 대화를 이어갈 수 있다. 일반적인 주제에 관하여 상황과 목적에 맞게 대화할 수 있으며 다른 사람의 의견과 비교 대조하여 자신의 의견을 말할 수 있다. 일반적 주제에 관한 이야기를 듣고 중심 내용과 세부 내용을 파악하여 요약할 수 있다. 양방향에 나타난 의미 차이를 파악하여 발화 상황에 맞게 어조를 바꾸어 말할 수 있다. 기본적인 교과 학습의 내용을 큰 어려움 없이 이해할 수 있다. 문화 간 차이를 심도 있게 분석하고 문화 간 경쟁력으로써 문화의 상대성을 정립할 수 있다.	1.친구나 가족에게 마음을 전하는 편지를 쓸 수 있다. 2.책을 읽고 자신의 감상을 글로 쓸 수 있다. 3.중심 문장과 뒷받침 문장으로 이루어진 한 문단 수준의 글을 쓸 수 있다. 4.교과 학습과 관련하여 비교·대조하는 글을 쓸 수 있다.
	6급	일상생활은 물론 모든 교수 학습 장면에서 접하게 되는 교과 학습 어휘의 추상적 개념을 이해하고 친숙하지 않은 어휘와 소재를 중심으로 한 대화에도 능동적으로 참여할 수 있다. 들은 내용에 대해 자신의 생각과 주장을 명료하고 조리 있게 표현함으로써 대체로 능숙하게 과제를 해결할 수 있으며 언어를 사용할 때 나타나는 오류를 스스로 알고 수정할 수 있다. 수업 시간에 이루어지는 교과 학습 내용의 대부분을 큰 어려움 없이 이해할 수 있다. 자신에 적합한 다양한 활동을 통해 문화 간 의사소통 기술을 개발하고 다른 문화에 대해 스스로 학습하는 방법을 터득함으로써 다른 문화를 다원론적 시각에서 수용할 수 있다.	1.시작, 중간, 끝의 구성을 갖춘 글을 쓸 수 있다. 2.컴퓨터 워드 프로세서를 사용하여 글을 쓸 수 있다. 3.장점이 드러나는 글을 읽고 주장하는 글을 쓸 수 있다. 4.교과 학습에서 배운 내용을 자신의 말로 쉽게 풀어 설명하는 글을 쓸 수 있다.

1급에서는 기본적으로 구, 절, 짧은 문장 단위의 수준을 이해하고 사용할 수 있는 것을 목표로 한글을 익히고 어휘와 기본적이고 짧은 정보가 담긴 문장을 쓸 수 있는 것을 목표로 하고 있다. 2급에서는 자기 자신, 가족, 취미, 날씨와 같은 친숙한 화제에 대해 간단히 쓸 수 있는 것을 목표로 하여 어휘나 짧은 문장을 보고 쓰거나 어휘의 뜻을 정리할 수 있도록 하고 있다. 즉 초급에서 쓰기 교육은 한글 익히기와 어휘 쓰기가 가장 중요시되고 있음을 알 수 있으며 이에 더해 자기 자신과 친숙한 주제에 대해서 문장 수준의 쓰기를 요구하고 있음을 알 수 있다.

3급에서는 일상생활과 하루 일과를 간단하게 기록할 수 있는 것을 목표로 하며 교과 학습 어휘를 이해하고 활용하여 짧은 글을 쓸 수 있도록 하고 있다. 4급에서는 대상을 비교하여 쓸 수 있으며 교과 내용과 관련한 여러 과제를 수행할

수 있는 것을 목표로 하였다. 그리고 하루 일과를 기록할 수 있으며 친숙한 주제의 글에 대해 중요한 내용을 간추리거나 교과의 주요 개념을 설명하는 글을 쓸 수도 있도록 하고 있다. 따라서 중급에서의 쓰기 교육은 자신의 일상생활과 하루 일과에 대해 쓸 수 있으며 글의 중요한 내용을 요약하고 대상을 비교하며 교과 학습 어휘에 대해 설명하거나 이를 활용한 글을 쓸 수 있도록 하고 있다.

5급에서는 중심내용과 세부 내용을 파악하여 요약할 수 있으며 편지 쓰기, 감상하기 등의 글을 쓸 수 있다. 그리고 한 문단 수준의 글을 쓸 수 있으며, 교과 학습 내용과 관련하여 비교 대조하는 글을 쓸 수 있도록 하였다. 6급에서는 시작, 중간, 끝의 구성을 갖춘 하나의 텍스트를 완성할 수 있도록 하였으며 자신의 생각과 주장을 조리있게 표현하고 주장하는 글을 쓸 수 있도록 하였다. 또한 스스로 오류를 수정할 수 있으며 교과 학습에서 배운 내용을 풀어 설명하는 글을 쓸 수 있도록 하였다. 고급에서는 본격적으로 논리적이고 완결성 있는 하나의 텍스트 쓰기를 목표로 하며 특히 교과 학습 내용을 설명하거나, 비교 대조하는 글, 자신의 생각을 논리적으로 표현하는 주장하는 글을 쓸 수 있도록 하였다.

따라서 한국어 교육과정의 쓰기 성취 기준에서는 초급에서는 어휘와 문장 수준의 쓰기를 목표로 하고 중급에서는 완벽한 단락은 되지 않더라도 짧은 글쓰기를 고급에서는 체계를 갖춘 단락 쓰기와 하나의 완성된 텍스트를 목표로 하고 있음을 이해할 수 있다. 교육 내용과 방법에서는 초급에서는 따라 쓰기, 어휘 쓰기, 베껴쓰기, 문장 쓰기 등을 중급에서는 받아쓰기, 간단히 요약하기, 자기소개하기, 설명하기, 일기 쓰기 등을 고급에서는 편지 쓰기, 감상문 쓰기, 비교 대조하는 글 쓰기, 주장하는 글쓰기, 설명하기 등을 목표로 하고 있었다.

2.2 국어과 교육과정과의 비교

한국어 교육과정에서는 학생들을 학년별로 나누어 교육하는 것이 아니라 한국어 수준에 따라 한국어를 교육해야 한다. 그러나 문제는 학생들이 실제 교실에서는 해당 학년에 들어가 수업을 받아야 한다는 현실이다. 즉, 학생들의 한국어 수준과 상관없이 학생들은 자신의 학년에 맞는 수업을 따라갈 수 있어야 한다. 따라서 학생들이 수업에 적응을 잘 할 수 있도록 도와주기 위해서는 모든 교과 학습의 기본이 되는 초등학교 국어과에서 요구하는 교육 내용을 고려하여 한국어 쓰기 교육 내용을 살펴봐야 할 필요성이 있다고 보았다.

현행 국어과 교육과정에서 쓰기 영역에서는 다양한 목적의 글쓰기에서 정보를 전달하는 글, 설득하는 글, 친교 및 정서 표현의 글을 중심으로 교육을 중심으로 교육을 하고자 하며 세부 성취기준은 다음과 같다.

〈표 3〉 2009 개정 국어과 교육과정

성취기준	
1~2학년군	<p>글자를 익혀 자신의 생각과 느낌을 간단한 글로 표현하고 쓰기가 자신을 표현하는 유용한 방법임을 안다</p> <ul style="list-style-type: none"> -글자를 익혀 글씨를 바르게 쓴다. -자신의 생각을 문장으로 정확하게 표현한다. -대상의 특징이 드러나게 짧은 글을 쓴다. -자신의 주변에서 일어난 일에 대한 생각을 글로 쓴다. -인상 깊었던 일이나 겪은 일을 글로 쓴다.
3~4학년군	<p>쓰기의 규범과 관습을 익혀 두세 문단 정도의 글을 쓰고, 일상생활에서 즐겨 쓰는 습관을 기른다.</p> <ul style="list-style-type: none"> -맞춤법에 맞게 문장을 쓴다. -중심 문장과 뒷받침 문장을 갖추어 문단을 짜임새 있게 쓴다. -알맞은 낱말을 사용하여 설명하는 글을 쓴다. -알맞은 이유를 들어 자신의 의견이 드러나게 글을 쓴다. -읽는 이를 고려하여 자신의 마음을 표현하는 글을 쓴다. -다양한 매체를 활용하여 생각과 느낌을 효과적으로 표현한다.

5-6학년군	쓰기 과정에 따라 알맞은 핵심적 전략을 체계적으로 익혀 다양한 목적의 글을 쓰고, 이를 통해 쓰기의 가치를 인식하고 글쓰기를 생활화 한다.
	-쓰기의 과정을 이해하고 과정에 따라 글을 쓴다.
	-목적과 주제를 고려하여 내용을 조직하여 글을 쓴다.
	-적절한 설명 방법을 사용하여 대상의 특징이 드러나게 글을 쓴다.
	-적절한 이유나 근거를 들어 주장하는 글을 쓴다.
	-견문과 감상이 잘 드러나게 글을 쓴다.
	-다양한 매체에서 조사한 내용을 바탕으로 쓰기 윤리를 지키며 글을 쓴다.
	-자신이 쓴 글을 내용과 표현을 중심으로 고쳐쓴다.

1-2학년에서는 먼저 한글을 바르게 익히고 쓰는 것이 중요하며 정확한 문장을 쓰는 것이 중요한 것으로 보인다. 다음, 대상의 특징이 드러나는 글이나 주변에서 일어난 일, 인상 깊었던 일, 경험한 일에 대해 쓰고 자신의 생각을 쓰는 것을 중요하게 생각하고 있다. 3-4학년에서는 두 세 문단 정도의 글을 쓸 수 있어야 하며 문단을 짜임새 있게 쓸 수 있어야 한다. 이 때는 알맞은 낱말을 사용하여 설명하는 글, 의견을 이야기하는 글, 마음을 표현하는 글을 쓸 수 있어야 한다. 5-6학년에서는 글쓰기의 과정을 이해하고 다양한 쓰기 전략을 사용하며 본격적으로 내용을 조직하여 글을 체계적으로 쓸 수 있어야 한다. 이 때에는 다양한 설명 방법을 사용하는 설명하는 글쓰기, 주장하는 글쓰기, 견문과 감상이 드러난 글쓰기 등을 쓸 수 있어야 한다.

이러한 내용을 통해 살펴본다면 1-2학년에서는 문장 쓰기를 3-4학년에서는 문단 쓰기와 텍스트 쓰기를 5-6학년에서는 구조적으로 완성된 텍스트 쓰기를 목표로 하고 있음을 알 수 있다. 또한 교육하는 글의 종류에 대해서는 1-2학년에서는 주변에서 일어나거나 자신이 경험한 일에 대해서 그 일을 설명하고 자신의 생각을 쓸 수 있는 것을 목표로 하며, 3-4학년에서는 설명하는 글과 의견을 이야기하는 글을 쉬운 단계에서 연습하고, 마음을 표현하는 글쓰기를 목표로 하고 있다. 5-6학년에서는 글쓰기 과정을 이해하고 적절한 전략을 활용하여 설명하는 글쓰기, 주장하는 글쓰기, 견문과 감상이 드러난 글쓰기 등 다양한 목적의 글쓰기까지 할 수 있는 것을 목표로 하였다.

국어 교육과정의 쓰기 교육 내용을 한국어 교육과정의 교육 내용과 비교를 해 보면 다음과 같다.

〈표 4〉 한국어 교육과정과 국어 교육과정의 쓰기 교육 비교

	쓰기의 단위		텍스트의 종류(장르)	
	한국어 교육과정	국어 교육과정	한국어 교육과정	국어 교육과정
1-2급/1-2학년	어휘 쓰기, 문장 쓰기	문장 쓰기		
3-4급/3-4학년	짧은 글쓰기	문단 쓰기, 텍스트 쓰기	일기 쓰기 자기소개하기 설명하는 글쓰기 요약하기	설명하는 글쓰기 주장하는 글쓰기(의견을 이야기하는 글쓰기) 마음을 표현하는 글쓰기
5-6급/5-6학년	문단 쓰기, 완결된 텍스트 쓰기	완결된 텍스트 쓰기	편지쓰기 감상문 쓰기 비교·대조의 글쓰기 주장하는 글쓰기 설명하는 글쓰기	설명하는 글쓰기 주장하는 글쓰기 견문과 감상이 드러난 글쓰기

이미 예상할 수 있는 것처럼 국어 교육과정에서는 3-4학년이 되면 응집성을 갖춘 문단을 쓰고 이를 통해 하나의 텍스트를 완성할 수 있어야만 한다. 따라서 3-4학년 수준의 국어 수업을 따라가기 위해서는 학생들은 최소한 한국어 교육과정 상에서 5급 수준에 도달해야만 할 것이다. 텍스트의 종류에 대해서도 살펴보면 국어 교육과정에서는 3-4학년이 되면 벌써 자신의 의견을 이야기하고 그 이유를 설명하는 주장하는 글쓰기를 연습하게 된다. 그러나 이러한 내용 역시 한국어

교육과정에서는 6급 수준에 해당되기 때문에 학생들의 경우 쓰기에서 많은 어려움을 겪을 수밖에 없다.

이상의 내용을 통해 생각해 볼 때 1~2학년에 해당되는 다문화 가정 초등학생의 경우에는 일반 가정의 초등학생과의 쓰기 교육에서 많은 차이를 보이지 않아서 보다 쉽게 적응할 수 있을 것으로 판단되지만 3~4학년만 되더라도 교육 내용에서 이미 많은 격차를 보이고 있어서 쓰기에서 좀 더 많은 어려움을 겪을 것으로 판단된다. 따라서 실제 교재개발이나 수업에서는 학교 교육 현실을 좀 더 반영한 쓰기 교육이 제공되어야 할 것으로 판단된다.

현재 다문화 가정 초등학생들을 대상으로 하는 한국어 교육은 1년 간 제공되어 한국어 중급 수준까지 도달하는 것을 목표로 하고 있다. 그러나 현재 교육과정상 한국어 중급까지 학습이 완료될 경우에 3학년 수준의 학생부터는 쓰기와 관련하여 많은 어려움을 겪을 것으로 판단된다. 따라서 한국어 쓰기 수업에서는 적어도 3~4학년 수준의 쓰기 수업을 따라갈 수 있을 정도의 교육 내용을 제공하고 배우는 학생들의 수준에 따라 그 수업의 수준을 조정해야 하는 것이 적절할 것으로 보인다. 따라서 쓰기 교육에서는 두 세 문단 이상의 글을 쓸 수 있도록 해야 하고 주변의 일이나 경험을 설명하는 글, 대상의 특징을 설명하는 글, 자신의 의견과 이유를 이야기하는 글, 마음을 표현하는 글 등에 대한 연습이 제공될 필요성이 있을 것이다.

다음은 표준 한국어 교재 분석을 통해서 현재 쓰기 교육 내용에 대해서 보다 자세히 살펴보도록 하겠다.

3. 표준 한국어 교재 분석을 통해 본 한국어 쓰기 교육 내용

3.1 쓰기 교육의 주제

표준 한국어 교재는 표준 한국어 교재1은 초급 수준의 교재이며 표준 한국어 교재2는 중급 수준의 교재이다. 앞의 장에서 이미 살펴본 것처럼 한국어 교육과정은 초급과 중급 단계에서는 일상생활과 학교생활에서의 친숙한 주제에 대해 의사소통을 할 수 있는 것을 목표로 하고 있다. 그리고 고급 단계에 가면 일상생활과 학교생활에 대해서 자연스럽게 대화 할 수 있으며 교과 학습에서도 추상적인 내용에 대해서도 큰 어려움 없이 이해하며 친숙하지 않은 소재에 대해서도 의사소통할 수 있기를 기대하고 있다. 따라서 쓰기 교육의 주제는 초급과 중급 단계에서는 생활 한국어에 보다 많은 초점을 맞추고 있으며 고급 단계에서는 학습 한국어에 좀 더 많은 초점을 맞추고 있음을 이해할 수 있다.

표준한국어 교재에서도 교육과정의 내용을 반영하며 표준 한국어 1에서는 자기 자신과 관련되어 일상생활과 학교생활 중 가장 기본이 되는 내용을 중심으로 구성되어 있으며 표준 한국어 2에서는 이러한 주제가 조금 더 확장되는 모습을 보이고 있다. 그리고 학습 한국어에서는 가능한 국어, 수학, 사회, 과학의 다양한 주제를 반영하고자 하고 있으나 사회와 과학 관련 주제가 좀 더 많이 제시되고 있다. 학습 한국어의 내용은 기본적으로 초등학교 1~4학년까지의 내용 중 생활 한국어와 관련성이 많이 있는 것으로 제시되어 있다. 그러나 각 단원별로는 생활 한국어와의 관련성이 크게 없는 내용도 제시되어 있는데 한 단원에서 생활 한국어와 학습 한국어를 어떻게 다루어야 할지에 대해서는 좀 더 고려를 해야 할 것으로 보인다. 학습 한국어의 내용 중에서 생활 한국어과 관련이 없는 부분도 당연히 많이 있기 때문이다.

생활 한국어와 학습 한국어 모두 교육과정을 충실히 반영하고자 하였으나 학습 기간과 학습 시간의 제한으로 인해서 초급과 중급을 단 2권의 제한된 분량으로 만들었기에 교육주제와 내용에서는 아쉬운 점이 보인다.⁶⁾ 특히 생활 한국어에 보다 초점을 맞춘 표준한국어 교재는 교육과정에 제시된 학습 한국어의 교육 내용이 매우 많았으나 다양한 주제를 담을 수 없었다. 그리고 교재 상으로도 한 과에 2쪽만이 학습 한국어의 내용에 해당되었기 때문에 다양한 의사소통기능 연습

6) 표준 한국어 교재는 한 권이 주당 10시간 내외로 1학기 18주 수업을 기본으로 활용하게 되어 있다.

활동들을 교재에 제시할 수 없었다. 따라서 학습 한국어에 제시된 교육 내용은 주로 어휘 학습이었으며 쓰기 교육과 관련해서도 주로 어휘와 문장 수준에서 쓰기 교육을 하고 있었다. 또한 쓰기 활동 자체가 하나도 제시되지 않은 단원도 여섯 개가 있었다. 텍스트와 관련된 쓰기 교육 활동을 하는 것은 2권에 단 한 번 제시되고 있는데 교과 학습에서 실제로 다양한 쓰기 활동이 이루어진다는 것을 고려하면 이 점에 대해 좀 더 많은 고려가 있어야 할 것으로 판단된다. 표준 한국어 교재에서도 이러한 점을 고려하여 교사용 지도서와 워크북에서는 쓰기 활동에 대해서 많은 부분 보완하고 있으나 모든 교육의 중심은 교재가 기본이 된다는 점에서 차후 교재의 개발에서는 학습한국어의 쓰기 교육 주제와 활동에 대한 고려가 더 필요할 것으로 판단된다.

생활 한국어 부분에서는 다양한 주제와 함께 쓰기 교육 활동에 있어서도 어휘, 문장, 단락, 텍스트의 수준에서 교육을 하고 있었다. 여기에서 주목할 만한 부분은 처음으로 단락 쓰기를 연습하는 단원이 1과의 9과이며 텍스트 쓰기를 연습하는 단원이 1과의 15과라는 점이다. 1권이 초급 수준이라는 것을 고려하면 어휘 쓰기와 문장 쓰기 정도를 연습하는 것이 교육과정상의 목표와 부합되는 것으로 보인다. 그러나 실제 학교 현장에서 학생들은 전 교과에 걸쳐 단락 쓰기와 텍스트 쓰기를 요구받고 있기 때문에 표준 한국어 교재는 이러한 학교 현장의 내용을 반영하여 쓰기 활동의 목표 정도를 높이고 있음을 알 수 있다. 중급에 해당하는 표준한국어 2의 활동들도 주로 텍스트 쓰기를 함으로써 학생들의 학업에 좀 더 도움을 주고자 하고 있다.

〈표 5〉 표준 한국어 교재의 쓰기 교육 주제와 쓰기 교육 단위

	표준 한국어 1			표준 한국어 2		
	생활 한국어		학습 한국어	생활 한국어		학습 한국어
1	한글	어휘		전화	문장	띄어 읽기와 띄어쓰기(국어)
2	한글	어휘		주말활동	문장, 단락	감정(전 교과)
3	한글	어휘		장래희망	텍스트	직업(사회)
4	한글	어휘		예절	문장	비교하기(전 교과)
5	한글	어휘		건강	문장, 텍스트	몸/신체어휘(과학)
6	소개	어휘, 문장	교수 학습 도구어(전 교과)	문장	길 찾기	사람들이 모이는 곳(사회)
7	물건	어휘, 문장	여러 가지 도형(수학)	X	음식과 맛	문장, 텍스트
8	학교생활	어휘, 문장	순서화하기(전 교과)	어휘	외모와 성격	문장, 텍스트
9	위치와 방향	어휘, 문장, 단락	그림지도(사회)	어휘	시험	문장, 텍스트
10	규칙	문장	덧셈과 뺄셈(수학)	문장	집안일	문장, 텍스트
11	방과 후 활동	어휘, 문장, 단락	분류하기(전 교과)	X	일기예보	문장, 텍스트
12	문구점	어휘, 문장, 단락	물건이 우리 손에 오는 과정 (사회)	어휘	명절	어휘, 텍스트
13	하루 일과	어휘, 문장, 단락	문장 부호(국어)	문장	습관	문장, 단락
14	학교 숙제	문장	시각과 날짜(수학)	단락	친구 관계	텍스트
15	가족	문장, 텍스트	친척 호칭(국어, 사회)	어휘	전래 동화	문장, 텍스트
16	약속	문장, 단락	질문하기(전 교과)	어휘	존경하는 인물	텍스트
17	계절과 날씨	문장, 텍스트	계절에 대한 생활 모습, 자연 재해(사회, 과학)	어휘		우리가 사는 곳(사회)
18	계획	문장	설명하기(국어)	문장		개구리의 한 살이(과학)

3.2 쓰기 교육 단위별 활동

앞에서도 간단하게 표준 한국어 교재에서 하는 여러 쓰기 활동들의 쓰기 교육 단위를 분석하였는데, 여기에서는 한글 단원에 해당하는 표준 한국어 1의 1~5과의 내용은 제외하고 1~6단원부터 쓰기 교육 단위별 구체적인 연습 활동의 예까지 함께 살펴보았다.

아래 표에 제시된 내용은 각각의 쓰기 단위별로 제시되고 있는 연습 활동을 구분하고 표준 한국어 1과 2의 어느 단원에서 이러한 내용들이 제시되고 있는지를 정리한 표이다. 여기에서 예를 들어 ‘1~7(2)’라고 표기된 것은 표준 한국어 1의 7단원에서 이러한 쓰기 활동이 2번 제시되었음을 나타낸다. 여기에서 정리한 방법은 어휘를 그대로 쓰게 하는 연습이라면 ‘어휘 쓰기’로 문장이나 텍스트 속에서 문법적인 표현과 관련지어 하는 연습이라면 ‘문장 쓰기’ 항목으로 정리하였음을 밝힌다. 그리고 특별한 단락 구성이 요구되지 않는 글쓰기는 ‘문장 쓰기’로 정리하였고 하나의 간단한 단락으로 완성이 될 수 있는 경우에는 ‘단락 쓰기’로 하나의 완성된 구조를 갖추어야 하는 경우에는 ‘텍스트 쓰기’로 구분하였다. 따라서 같은 일기 쓰기의 경우에는 1~13과는 오늘 뭐 했는지 정도만 쓰면 완성되기에 단락 쓰기로 구분을 하였고 2~5과는 언제 아팠는지 어떻게 아팠는지 그 때 무엇을 했는지 등 좀 더 완성도 있는 글쓰기를 해야 하기에 텍스트 쓰기로 구분하였다.

아래의 표를 보게 되면 생활 한국어에서는 표준 한국어 1에서는 어휘 쓰기와 문장 쓰기와 관련된 연습 활동을 많이 하고 있으며 표준 한국어 2에서는 문장 쓰기와 텍스트 쓰기와 관련된 연습 활동을 많이 하고 있음을 알 수 있다. 이는 초급에서 중급으로 넘어가면서 좀 더 완성된 글쓰기를 연습하게 하는 것이라고 할 수 있다. 학습한국어의 경우에는 이미 살펴본 것처럼 어휘 쓰기 연습이 주된 활동임을 알 수 있으며 표준 한국어 2에서는 그래도 문장쓰기와 단락 쓰기의 활동이 몇 과에서 제시되고 있음을 볼 수 있다.

어휘 쓰기와 관련해서 제공되고 있는 연습 활동의 경우 표준 한국어 1에서는 생활 한국어의 경우 그림자 따라 쓰기의 연습이 많았는데 이러한 연습은 1권의 13과까지만 제시되었다. 그 다음으로는 빈 칸에 적절한 어휘를 넣어서 문장을 완성하는 활동을 많이 하였다. 학습 한국어의 경우에는 해당되는 어휘를 쓰는 활동이 가장 많이 제시되었다. 해당되는 어휘 쓰기 활동은 그림을 보고 어휘를 쓰는 활동이나 질문의 대답으로 어휘만 작성하는 경우, 배운 어휘를 활용하여 빙고를 하는 활동 등이었다. 표준 한국어 2에서는 기본적으로 생활 한국어의 경우에는 어휘 쓰기의 활동이 많이 없었고 학습 한국어에서는 해당되는 어휘 쓰기 활동이 가장 많이 제시되었다.

문장쓰기의 경우 표준 한국어 1에서는 생활 한국어의 경우 그림자 따라 쓰기 활동이 가장 많았고 빈 칸에 적절한 문법 표현을 사용하여 문장을 완성하는 활동, 제시된 내용에 해당하는 문장 쓰기 또한 많았다. 제시된 내용에 해당하는 문장 쓰기의 경우에는 간단히 질문에 답을 하거나 규칙 쓰기, 알림장 쓰기, 방학계획 쓰기 등의 활동이었다. 학습 한국어에서는 기본적으로 쓰기 활동이 많이 제시되지 않았으므로 문장 쓰기의 경우에도 많은 활동이 주어지지 않았다. 그러나 띠어쓰기나 문장 부호 연습하기 등의 활동이 있었고 보기만 보고 해당되는 문장을 쓰는 활동들이 나타났다. 표준 한국어 2에서는 중급 수준이기에 생활한국어에서 그림자 따라 쓰기는 제시되지 않았고 빈 칸에 적절한 문법 표현을 사용하여 문장을 완성하거나 제시된 문장을 주어진 문법 표현으로 바꾸는 활동, 제시된 내용에 해당하는 문장 쓰기 활동 등이 많이 나타났다. 학습 한국어에서는 제시된 내용에 해당하는 문장 쓰기 활동만이 주로 나타났다. 제시된 내용에 해당하는 문장 쓰기 활동은 문자메시지 보내기, 조사 내용 정리하기, 질문에 답하기 등이었다.

단락 쓰기 활동은 세부 활동으로 특별한 활동이 보이지 않았으며 문제에서 요구하는 내용에 대한 답을 단락으로 쓰는 활동이었다. 이러한 활동은 생활한국어의 경우 표준 한국어 1에서 많이 보이며 학습 한국어의 경우에는 표준한국어 2에

서 많이 보이고 있다.

텍스트 쓰기의 경우에는 하나의 완성된 텍스트 쓰기를 요구하는 활동과 텍스트의 한 부분을 비워 두고 그 부분을 채우는 활동들이 있었다. 아무래도 초급에 해당하는 표준 한국어 1에서는 2개의 활동만이 제시되었고 표준 한국어 2에서는 대부분의 과에서 이러한 연습을 하고 있었다. 또한 텍스트의 전체 내용을 이해하고 부분을 채워야 하는 활동들은 표준 한국어 2에서만 나타나고 있었다. 그리고 텍스트 쓰기의 경우 쓰기 전, 쓰기, 쓰기 후와 같은 단계별 활동을 제시하고 있지는 않았고 텍스트 쓰기 전에 바로 위에 제시된 예시글을 통해서 학생들이 텍스트 쓰기를 이해하고 쓸 수 있기를 기대하고 있었다. 이러한 연습 활동은 제한된 분량으로 인해 수업 시간에 교사의 역할을 좀 더 기대하고 있는 것일 수 있다.

지금까지의 분석 결과를 보면 표준 한국어 1의 경우 생활 한국어의 경우 어휘와 문장 쓰기에 좀 더 많은 초점을 두어 연습을 하고 있음을 알 수 있으며 학습 한국어에서는 쓰기 활동이 많이 제시되지 않고 있음을 볼 수 있다. 그리고 표준 한국어 1에서는 그림자 따라 쓰기 활동, 빈 칸에 적절한 어휘나 문법을 넣어 문장 완성하기, 제시된 내용에 해당되는 문장 쓰기, 단락 쓰기 등의 활동이 많았다. 표준 한국어 2에서는 생활 한국어의 경우 문장과 텍스트 쓰기에 좀 더 초점을 두고 있음을 알 수 있으며 학습 한국어의 경우에는 어휘와 문장 쓰기에 좀 더 초점을 두고 있음을 알 수 있다. 그리고 세부 활동으로는 빈 칸에 적절한 문법 표현을 사용하여 문장 완성하기, 해당되는 어휘 쓰기, 제시된 내용에 해당되는 문장 쓰기, 단락 쓰기, 텍스트 쓰기의 활동이 많았다. 분석 결과 특히 학습 한국어의 경우 쓰기 활동이 많이 제시되지 않았기에 학습 한국어와 관련하여 쓰기 활동을 좀 더 고려해야 할 필요성이 있었고 세부 활동들의 경우에도 다양한 활동들을 골고루 해야 할 것으로 판단된다. 또한 텍스트 쓰기와 관련해서도 학생들이 하나의 텍스트를 완성할 수 있도록 좀 더 체계적인 연습 단계가 필요할 것으로 판단된다.

〈표 6〉 표준 한국어 교재의 쓰기 교육 단위별 연습활동

	연습 활동	표준 한국어 1		표준 한국어 2	
		생활 한국어	학습 한국어	생활 한국어	학습 한국어
어휘 쓰기	그림자 따라 쓰기	1~6, 1~7, 1~8, 1~9, 1~11, 1~12, 1~13	1~8		2~2, 2~3, 2~16
	빈 칸에 적절한 어휘를 넣어 문장 완성하기	1~6, 1~8, 1~9, 1~11, 1~12	1~12	2~6	2~4, 2~6(2),
	해당되는 어휘 쓰기	1~7(2)	1~9, 1~15, 1~16		2~7, 2~8(2), 2~12, 2~17(2), 2~18(3)
	보기 보고 해당되는 어휘 쓰기		1~17	2~12	2~17(2), 2~18(2)
문장 쓰기	그림자 따라 쓰기	1~6, 1~7, 1~8, 1~9, 1~10, 1~11 1~12, 1~13	1~6		
	빈 칸에 적절한 문법 표현을 사용하여 문장 완성하기	1~8, 1~10, 1~13, 1~15, 1~16, 1~17		2~1, 2~2, 2~5~6, 2~8, 2~10, 2~11, 2~15	
	제시된 문장을 주어진 문법 표현으로 바꾸어 쓰기	1~14, 1~18		2~4(2), 2~7, 2~9	
	제시된 내용에 해당되는 문장 쓰기	1~6, 1~8, 1~10(2), 1~14, 1~18(2)	1~10, 1~18	2~1(2), 2~13	2~6, 2~8, 2~10, 2~12, 2~17(2)
	띄어쓰기, 문장 부호 연습하기		1~13		2~1
	보기 보고 해당되는 문장 쓰기		1~6	2~1	
단락 쓰기	제시된 내용에 해당되는 단락 쓰기	1~9, 1~11, 1~12, 1~13, 1~16	1~14	2~2, 2~6, 2~13	2~10, 2~15, 2~17, 2~18
텍스트 쓰기	하나의 완성된 텍스트 쓰기	1~15, 1~17		2~3, 2~5, 2~7, 2~8, 2~9, 2~10, 2~11, 2~12, 2~14, 2~15, 2~16	
	텍스트의 중간 부분 완성하기			2~3, 2~16	2~13
	텍스트의 뒷부분 완성하기			2~14	

3.3 텍스트의 장르

여기에서는 장르별 특징이 분명한 경우에 모두 분류하여 정리하였다. 소개하는 글쓰기의 경우에는 방 소개하기, 가족 소개하기, 외모와 성격 소개하기 등을 포함시켰고 자기 소개하기는 매우 특징적인 글쓰기이므로 따로 구분하였다. 자신의 경험 쓰기에서는 지난 주말에 한 일, 어디에 무엇을 타고 갔는지 쓰기, 후회하는 일에 대한 글쓰기 등을 포함시켰고 일상생활에 대한 글도 이 항목에 넣었다. 설명하는 글쓰기에서는 계절과 날씨에 대한 글, 세계 각 나라의 명절에 대한 글, 좋아하는 음식에 대한 글 등을 포함하였다.

이렇게 장르별로 분석한 결과 아무래도 설명하는 글쓰기와 자신의 경험을 쓰는 글쓰기가 가장 많았고 그 다음으로는 일기와 소개하는 글쓰기가 많이 보였다. 특징적인 점은 의견을 말하거나 주장하는 글쓰기가 전혀 없었다는 점이다. 이러한 점은 한국어 교육과정 상에서 주장하는 글쓰기에 대한 부분이 고급에 들어가 있기 때문일 것이다. 그러나 학생들이 3학년 이상일 경우 실제 국어 수업에서는 주장하는 글쓰기에 대한 부분도 중요한 쓰기 성취기준으로 들어가 있으므로 이 부분에 대한 고려도 교재에서는 필요할 것으로 판단된다. 이 외에도 한국어 교육과정에서 제시된 요약하는 글쓰기에 대한 부분도 제시되어 있지 않고 있다. 글을 읽고 핵심 내용을 정리할 수 있는 능력은 학업 능력에서 매우 중요한 부분이라고 볼 수 있기에 요약하는 글쓰기에 대한 부분도 앞으로의 쓰기 교재에서는 고려될 필요성이 있다.

학습 한국어의 부분에서는 단락 이상의 쓰기가 그리 많이 제시되지 않았기 때문에 많은 장르가 포함되지는 않았다. 그래도 생활 한국어에서 제시되지 않은 초대장 쓰기, 엽서 쓰기, 이야기 쓰기 등 다양한 쓰기 장르가 포함되어 있다는 점에서 의미를 가질 수 있다. 이 외에 특징적인 점은 수학과 관련하여 덧셈과 뺄셈식을 보고 문제를 만드는 쓰기가 제시되어 있다는 점이다. 현재 수학 과목에서는 많은 부분을 서술하는 문제가 제시되고 있기에 이러한 부분에 대한 고려도 한국어 교육에서 고려될 필요성이 있을 것으로 판단된다. 수학에서 말하는 서술형 문제를 어떻게 써야 하는지도 외국인 학생들에게는 매우 어려운 부분이 될 수 있기 때문이다. 또한 다양한 장르별로 글을 어떻게 써야 하는지에 대해서는 자세히 교육하고 있지 않기 때문에 앞으로 이 부분에 대해서도 좀 더 고려를 해야 할 것으로 판단된다.

〈표 7〉 표준 한국어 교재의 쓰기 텍스트의 장르

	표준 한국어 1		표준 한국어 2	
	생활 한국어	학습 한국어	생활 한국어	학습 한국어
일기 쓰기	1~13		2~5, 2~10	
설명하는 글쓰기	1~17	1~18	2~3, 2~7, 2~11, 2~12, 2~13	2~10, 2~15
자신의 경험 쓰기 (일상생활 쓰기)	1~16,(1~11)		2~2, 2~6, 2~14	
편지 쓰기			2~15	
소개하는 글쓰기	1~9, 1~15		2~8	
자기 소개하기	1~6			
문자 메시지 쓰기			2~1	
초대장 쓰기		1~14		
규칙 쓰기	1~10			
일정장 쓰기	1~14			
방학 계획표 쓰기	1~18			
사람의 일생 쓰기			2~16	
조사 결과 쓰기			2~9	
엽서 쓰기				2~17
이야기 쓰기				2~18
덧셈과 뺄셈식을 보고 문제 만들기		1~10		

4. 다문화 가정 초등학생을 위한 한국어 쓰기 교육 내용 제안

지금까지 다문화 가정 초등학생을 위한 쓰기 교육 내용에 대해 생각해 보기 위해서 한국어 교육과정의 쓰기 교육의 목표를 국어과 교육과정의 쓰기 목표와 비교하여 살펴보았고 현재 개발된 표준 한국어 교재의 쓰기 교육 내용을 자세히 분석해 보았다. 이러한 분석 결과 다음과 같은 점을 알 수 있었다.

첫째, 학교 교육 현장을 고려한다면 현재 한국어 교육과정의 목표를 쓰기 교재나 수업에서 좀 더 확대해서 적용하는 것이 적절할 것으로 판단된다. 이미 앞에서 살펴본 것처럼 학생들의 경우 학교 수업 시간에 다양한 종류의 글을 읽고 써야 하며 쓰기 단위에 있어서도 문장이나 단락 차원이 아니라 하나의 텍스트를 쓰는 것에 익숙해야 한다. 따라서 현재 표준한국어 교재에서처럼 중급 수준의 교재라고 할지라도 텍스트 쓰기 연습을 하는 것이 적절할 것으로 판단된다. 또한 표준 한국어 교재에는 제시되어 있지 않지만 자신의 의견을 이야기하고 이유를 설명하는 글, 자신의 마음을 표현하는 글, 그리고 중심 생각을 정리하고 요약하는 글에 대한 연습도 필요할 것으로 판단된다. 이렇게 최소한 3~4학년 수준의 수업을 목표로 해서 쓰기 교육 내용을 제시해야만 대다수의 다문화가정 아동들에게 도움을 줄 수 있을 것이기 때문이다. 물론 이에 대한 적절한 활용은 수업에 참여하는 다문화 가정 아동에 따라 수업 내용의 정도를 결정할 수 있을 것이다.

둘째, 학습 한국어에서 쓰기 교육에 대한 보다 많은 고려가 필요할 것으로 판단된다. 현재 학습 한국어에서 이루어지는 쓰기 학습은 어휘를 쓰는 학습이 대부분이다. 물론 학습 한국어에서 해당되는 어휘를 익히는 것이 매우 중요한 부분이기는 하지만 학습 한국어 영역에서도 다양한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 활동을 통해 한국어 능력과 학업 능력을 향상시킬 필요가 있다. 그리고 학습 한국어와 관련된 의사소통능력 향상을 위해서는 무엇보다 국어, 수학, 사회, 과학 교과서에 나오는 다양한 활동에 대한 분석이 먼저 이루어져야 할 것이다. 따라서 쓰기 교육을 위해서는 교과서에 나오는 쓰기 활동에 대한 체계적인 분석을 한 후 이를 한국어 교육에 다시 적용시켜야 할 것이다. 현재 표준한국어 교재에서도 교과 수업에 대한 고려를 하고 있지만 제한된 페이지 분량으로 인해서 쓰기와 관련해서는 많은 부분이 부족한 현실이다. 따라서 학습 한국어의 쓰기 교육에 대한 고려가 좀 더 필요할 것으로 판단되며, 또한 현재 교육과정이 개정되어 내년부터 새로운 교과서로 바뀌기 때문에 이러한 점도 한국어 교육에서 관심을 가지고 지켜봐야 할 것으로 판단된다.

셋째, 학습 한국어의 쓰기 교육과 관련하여 보조 교재로 따로 개발될 필요성이 보인다. 현재 표준한국어 교재는 생활 한국어 중심으로 구성되어 있기에 학습 한국어에서 많은 것을 다루는 데는 제한이 있다. 다문화 가정 아동들에게는 사실 가르쳐야 하는 내용이 성인 대상 학습자와 달리 너무 많으나 시간적인 제약, 그리고 교재의 지면 제약으로 인해 모든 것을 교재로 제시할 수가 없다. 특히 현재의 체제로는 지면상의 제약이 매우 많기 때문에 학습 한국어에서 국어, 수학, 사회, 과학과 관련된 다양한 내용을 담을 수도 없고 다양한 의사소통 활동을 제시할 수 없다. 그러므로 쓰기 교육을 위해서는 학습 한국어 교재가 따로 보조 교재로 개발되어야만 체계적인 텍스트 쓰기 교육이 이루어질 수 있을 것으로 판단된다.

넷째, 쓰기 교육의 방법에 대해서도 고려하여 과정 중심, 장르 중심의 교육 방법에 대한 고려가 필요할 것으로 보인다. 현재 표준 한국어 교재는 학생들이 볼 수 있는 모범 예시문을 제시하고 이를 통해 학생들이 쓰기를 할 수 있도록 안내하는 방법을 취하고 있다. 그러나 학생들의 쓰기 능력을 신장시키기 위해서는 다양한 교육 방법을 적용할 필요성이 있어

보인다. 따라서 과정 중심 교수법과 장르 중심 교수법을 적용하여 학생들이 보다 쉽게 장르별 쓰기의 특징을 익히고 실제 제시된 쓰기 과제를 해결할 수 있도록 도움을 줄 수 있었으면 한다.

다섯째, 생활 한국어와 학습 한국어의 내용과 쓰기 활동이 보다 체계적으로 그리고 긴밀하게 연결될 필요성이 있다. 물론 학습 한국어의 경우 내용상 생활 한국어와 잘 연결이 안 되는 경우가 많다. 그렇다고 해도 제시된 쓰기 활동의 내용과 수준을 어떻게 할지에 대해서는 좀 더 고민이 필요할 것으로 판단된다.

5. 결론

지금까지 다문화 가정 초등학생을 위한 쓰기 교육 내용에 대해 생각해 보기 위해서 한국어 교육과정의 쓰기 교육의 목표와 표준 한국어 교재의 쓰기 교육 내용을 자세히 살펴보고 쓰기 교육 내용을 제안하였다. 분석 결과 다문화 가정 초등학생을 위한 쓰기 교육에서는 한국어 교육과정의 목표를 학교 현장에 맞추어 보다 확대하여 적용하는 것이 적절할 것으로 판단되며 학습 한국어에 맞는 다양한 쓰기 활동 개발이 필요할 것으로 보았다. 또한, 교재의 지면상의 제약으로 인해서 학습 한국어의 쓰기 교육을 위해서는 보조 교재가 개발되어야 하며 쓰기 교육 방법에 있어서도 과정 중심, 장르 중심의 다양한 교육 방법이 요구되며 생활 한국어와 학습 한국어의 쓰기 내용이 보다 긴밀하게 연결될 필요성을 제안하였다.

■ 참고문헌 ■

- 강희정(2013), 초등학교 다문화가정 자녀의 쓰기 능력 분석-초등학교 전 학년을 대상으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 권순희(2009), 다문화 가정 자녀의 국어 사용 실태, 국어교육학연구 36. 서울대 국어교육 연구소.
- 김향란(2013), 다문화가정 자녀를 위한 읽기 쓰기 통합교육 방안 연구, 상명대학교 석사학위논문
- 원진숙 외(2013), 초등학생을 위한 표준 한국어 1, 하우.
- 원진숙 외(2013), 초등학생을 위한 표준 한국어 2, 하우.
- 윤진희(2015), 다문화 배경 학습자를 위한 쓰기 부교재 개발 방안 연구-2012 KSL 초등 표준 한국어 교재 분석을 중심으로, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 윤준채(2014), 다문화 가정 아동의 쓰기 태도 발달 연구, 학습자중심교과교육연구 14(3), 학습자중심교과교육학회.
- 이수진(2010), 다문화가정 자녀를 위한 읽기 · 쓰기 통합교육 방안-초등학교 저학년 이주여성 자녀를 대상으로, 건국대학교 석사학위논문.
- 이슬(2015), 다문화 가정 아동을 위한 과정 · 장르의 통합적 쓰기 교수요목 설계 연구, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 최은지 외(2014), 제2언어로서의 한국어 아동 학습자의 담화적 능력 발달을 위한 상호적 쓰기 교육 방안, 한국어학 62, 한국어학회.
- 홍승희(2011) 다문화 가정 자녀를 위한 한국어 쓰기 교육 연구, 상명대학교 석사학위논문.
- 홍은실 외(2010) 초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 쓰기 기초학력 검사 결과 및 문항 분석, 작문연구 10집, 한국작문학회.

〈토론〉 “다문화 가정 초등학생을 위한 한국어 쓰기 교육 내용 연구”에 대한 토론문

이수미(성균관대학교)

본 논문은 다문화가 가정 초등학생을 위한 쓰기 교육이 필요하다고 보고 한국어교육과정을 국어교육과정과 비교하여 유의미한 내용을 도출하면서 동시에 표준 한국어 교재의 쓰기 부분을 세밀하게 관찰하였다는 데에서 의미 있는 논의라 생각됩니다. 토론자로서 본 논문의 전제에 충분히 공감하면서 다음과 같은 질문을 하고자 합니다.

첫째, 본 논문에서 한국어교육과정과 국어교육과정을 비교하고 있습니다. 무엇보다 한국어교육과정 1,2급을 국어교육과정 1,2학년, 3,4급은 3,4학년 5,6급은 5,6학년으로 비교하고 있는데 한국어교육과정은 한국어 능력에 초점을 둔 수준별 등급 체계인데 이를 학년별 등급 체계와 비교하는 것은 어떤 근거에서 그러한지 설명을 듣고 싶습니다. 이런 비교라면 다문화 가정의 한국어 학습자는 한국어를 6년 배워야 6학년에 도달하게 됩니다. 한국어능력 수준별 기간과 학년별(1년 단위)로 제도권 교육에서 나누는 기간 설정은 좀 다른 성격이라고 생각됩니다.

둘째, 본 논문은 다문화 가정 초등학생의 쓰기 교육 내용에 대한 제언이 핵심이라고 생각됩니다. ‘왜, 무엇을, 어떻게 가르치고 평가할 것인가’가 교육과정의 주요 내용이라고 생각한다면 여기에서 ‘무엇’에 대한 부분이 ‘교육 내용’이 아닐까 합니다. 교육 내용은 목적, 방법, 평가와 유기적으로 연결되어야 하지만 학습자의 쓰기 능력 향상을 위해 무엇을 가르칠 것인가의 부분이 논의되어야 한다고 생각합니다. 이런 맥락에서 이 논문은 다문화 가정 초등학생을 위해 무엇을 가르치는 것이 좋은가가 기술되어야 할 것입니다. 4장에서 제시한 교육 내용의 제언 부분은 쓰기 교육과정의 목표, 쓰기 교육에 대한 다양한 고려 사항, 보조 교재의 개발, 방법(과정 중심, 장르 중심), 내용과 쓰기 활동의 연계로 기술하고 있습니다. 발표자께서 생각하시는 쓰기 교육 내용은 무엇인지 무엇을 가르칠 것인가의 내용 체계와 위계화는 어떻게 드러나는 것이 다문화 가정 초등학생에게 효과적이라고 생각하시는지에 대해 의견을 듣고 싶습니다.

마지막으로, 표준 한국어 교재를 ‘쓰기 교육의 주제, 쓰기 교육 단위별 활동, 텍스트의 장르’로 나누어 살펴보셨는데 이러한 세 가지 기준을 설정한 것은 어떤 이유에서인지 보충 설명을 해 주시면 좋겠습니다.

늘어나는 다문화 가정 초등학생들의 쓰기 능력이 본 논문을 통해 질적으로 제고되기를 희망하면서 토론을 갈무리하고자 합니다.

분과 2

중등 교육

사회 : 이미향(영남대학교)

어휘 능력 개념의 자장(磁場)과 한국어 교육

신명선(인하대학교)

1. 서론

1.1. 연구의 필요성과 목적

어휘 능력은 여러 가지 관점에 의해 규명될 수 있다. 이 때 관점은 이론적 전제이거나 학문적 기반이거나 패러다임 등으로 기술될 수 있다. 한국어 어휘 교육(교수학습 방법이나 어휘 교재 개발 등)에도 다양한 교육적 관점이 전제된다. 예컨대 한국어 어휘 교수학습 방법이나 교재 개발은 한국어 어휘 능력 신장을 목표로 하므로, 그 개발에 앞서 어휘 능력의 개념에 대한 궁구가 요청된다. 본고는 어휘 능력과 그 능력 신장을 위한 방법론에 담긴 교육적 관점을 분석하고자 한다. 이를 통해 이론적 정합성과 교육의 실제성 문제를 한국어교육학의 핵심 테제로 부각시키고자 한다.

그간 한국어교육학은 비약적으로 발전하였다. 그런데 한국어교육학에 관한 그간의 연구들은 주로 교육현장에 직접 투입이 가능한 방법론 개발에 치우침으로써 한국어교육학이 갖는 학문적, 이론적, 논리적 기반 마련에는 다소 소홀했다고 판단된다. 교육 현실을 고려한 그간의 논의들이 갖는 의의를 인정하면서, 한국어교육학의 내실을 기하기 위해 한국어교육 철학이나 한국어교육 심리학, 한국어교육 사회학 등과 같은 보다 깊이 있는 이론적 논의의 필요성을 제기하고자 한다. 본고는 한국어 어휘교육에 논의의 초점을 맞춤으로써 한국어 어휘교육론의 깊이 확보에 기여하면서 ‘교육의 실제성’ 문제를 부각시켜 한국어 교육 철학 관련 새로운 테제 개발의 단초를 마련하고자 한다. ‘교육의 실제성’은 교육학의 핵심 테제로 논의될 수 있다고 판단된다.

1.2. 연구사, 연구 내용과 흐름

그간 한국어교육에서 이루어진 어휘 교육에 관한 연구는 크게 한국어 교육용 어휘 목록 선정작업과 그 교육 방법 논의로 대별화할 수 있을 듯하다. 그런데 그간의 연구들은 주로 ‘선정과 개발’로 대표되는 실제적 연구에 치중하여 한국어교육학에서 어휘 교육 이론 연구는 매우 약하다.¹⁾ 한국어 의사소통 능력 신장을 위해 어휘 교육 방안을 논의하면서도 정작 한국어 어휘 능력이 무엇인가를 천착한 연구를 한국어교육학 논문에서 찾기 어려웠다. ‘어휘 능력’ 그 자체, ‘의사소

1) 이러한 문제는 이준호(2008), 이유경(2008), 나은미(2010), 문금현(2010), 원미진(2011) 등에서도 지적된 바 있다. 그런데 이들 논의들은 이론적 연구의 필요성을 논의하면서도 이론 연구의 문제를 역시 매우 실제적인 부분에서 찾고 있다. 이론 자체의 충분성이 다양할 수 있다는 점을 인정하면서도, 이러한 논의들은 한국어교육학이라는 학문이 갖는 ‘실제성’이 얼마나 강한지를 잘 보여 주는 사례라고 판단된다. 여기서 ‘실제성’은 ‘교수 학습의 현장 투입이 가능한’의 의미로 사용하였다.

통 능력' 그 자체에 대한 깊이 있는 논의 역시 필요하다는 점은 주지의 사실이다. 한국어교육학 논의에서 어휘 능력 그 자체를 천착한 논의를 찾기 어렵다는 점에서 본고에서는 한국어 교육이 이루어지고 있는 실제(이 논의에서는 교재)를 통해 간접적으로 한국어교육에서 바라보는 어휘 능력의 개념을 찾고자 한다. 어휘 능력에 대한 이론적 기반은 국어교육학이나 응용언어학 논의를 참조하여 정리할 수 있다.

연구의 주요 내용을 그 흐름을 중심으로 제시하면 다음과 같다.

어휘 능력의 개념 분석을 통해 어휘 능력을 바라보는 관점 분석(2장)

- 한국어 교육에서 어휘 교육이 실현되는 양상을 교재를 통해 분석하고 해당 교재 개발에 담긴 어휘 능력에 대한 이론적 관점 분석(3장)
- 어휘 능력의 이론적 개념과 한국어 교재에 담긴 어휘 능력 관점을 비교 분석하면서 ‘교육의 실제성’이 갖는 의미 궁구(4장)

1.3. 연구의 범위와 한계

한국어 어휘 교육의 실제는 한국어 교재 분석을 통해 수행하고자 한다. 본고에서 대상으로 삼은 교재는 의사소통 능력 증진을 목적으로 개발된 다음의 총 9종이다. 한국어 교육이 대학 부설 기관에서 활발하게 수행되는 점을 고려하여 국내 주요 대학의 한국어교재를 선택하였으며(서울대, 연대, 이대, 경희대, 서강대, 인하대), 그 외 비대학 교재로 다음 두 권을 추가하였다.

국제교육원 한국어교육부(2009), 한국어, 경희대 출판국.

최정순 외(2008), 서강 한국어, 서강대 한국어 교육원.

이미혜 외(2012), 이화 한국어, Epress.

경희대 한국어교육연구회(2012), 외국인을 위한 한국어, (주)한글파크.

연대 한국어학당(2012), 100시간 한국어, 연대 출판부.

서울대 언어교육원(2006), 한국어, (주)문진미디어.

인하대 한국어교재 편찬위원회(2010), 인하 한국어, 인하대 출판부.

한국어교육개발원(2010), 아름다운 한국어, 아름다운 한국어학교.

한국어교육열린연구회(2011), 열린 한국어, 도서출판 하우.

따라서 본고는 몇 가지 한계를 갖는다. 첫째는 연구 대상 교재의 선택과 수에서 드러나며 둘째는 교재가 갖는 근본적 속성에서 드러난다. 교재에는 교육에 대한 관점이 반영되기 마련이지만 해당 교재의 관점과 실제 교육현장의 교수학습 관점이 일치한다는 보장은 없다.

2. 어휘 능력과 어휘 교육

한국어 능력 신장을 목표로 하는 한국어교육학에서 어휘 능력은 어휘 표현 능력과 어휘 이해 능력의 합으로 간단히 정의될 수 있지만, 어휘 표현과 어휘 이해 자체가 매우 복잡한 개념이어서 이를 구체화, 정교화하기가 쉽지 않다. 그동안

어휘 능력은 방점을 찍는 요소가 무엇인가에 따라 여러 가지 방식으로 논의되어 왔다. 어휘 능력의 스펙트럼은 넓다. 예컨대 의사소통 능력, 의미 능력 등과의 개념폭 문제, 통사적 능력, 화용적 능력 등과의 경계 문제 그리고 그 통합 방식의 문제 등뿐만 아니라 어떤 관점(예컨대 구조주의적, 기능주의적 관점 등등)으로 설명할 것인가의 문제 등 결정하기 어려운 과제가 산적해 있다. 이러한 측면에서 어휘 능력은 다층적, 다원적으로 규정되는 것이 타당하다.

본고에서는 어휘 능력이 크게 언어 중심 관점, 인지 중심 관점, 맥락 중심 관점에서 규명될 수 있다고 본다. 각 관점은 타 관점을 배제한다기보다 각각 언어, 인지, 맥락 등 특정 관점을 중시 여기는 관점으로서, 이는 이들 관점이 완전히 구분되는 이질적, 배타적 관점으로만 이해되어서는 안 됨을 의미한다.

1) 언어 중심 관점

- 예: “철수는 나도 모르는 어려운 단어를 참 많이 알아. 그러니까 어휘 능력이 있어”
- 개념: 어휘 능력이란 결국 어휘에 대한 지식으로 귀결됨.
- 어휘 능력 측정 방법: 어휘의 양적 폭과 질적 깊이
- 교육의 방향: 최대한 많은 어휘를 최대한 깊이 있게 가르침.
- 특징: 언어학적 연구 결과물에 대한 학문적 앎의 문제
- 함께 논의해 볼 사례:

블로거들의 글을 읽다보면 어휘력이 무척 딸린다고 느낄때가 많습니다.

뭐 저도 어휘력이 좋은 블로거는 아닙니다. 그래도 어휘력을 증강시킬려고 어려운 문학소설을 읽곤 합니다.

문학작가들의 소설책을 읽다보면 일상에서 쓰지 않는 단어들을 만날때가 있는데 그럴때마다 사전을 뒤져서 그 내용을 확인하고는 합니다. 어휘력 증강을 위해서 사전을 뒤지고는 하는데 문제는 그 당시에는 참 좋은 단어네 하면서 며칠 지나면 다 까먹습니다.

많은 사람들이 미국인들도 잘 쓰지 않는 영어단어를 줄줄줄 외웁니다.

어휘력은 한국의 대학생들이 미국사람보다 더 좋을 것 같다는 생각도 합니다.

그러나 정작 한국어 어휘력은 어떨까요? 자기나라 어휘력은 젬병이면서 영어 어휘력은 뛰어난 모습. 좀 모순되어 보이지 않나요?

그렇다고 그 모습을 질타 할 수 없습니다. 어휘력이 뛰어나지 않아도 사는데 문제 없으니까요.

하지만 어휘력이 풍부한 사람과 대화를 하면 웬지모를 존경심이 생기곤 합니다.

뛰어난 어휘력은 소설가나 신문사설을 쓰는 컬럼리스트들의 소유물 정도로 생각하죠.

어휘력을 증강시키고 싶고 문학적인 글(?)을 쓰고 싶은 분들이라면 이 서비스를 이용해 보시길 바랍니다.
저도 이 사이트 애용해서 품격(?)있는 단어들을 애용할까 합니다.

그런데 문제는 일상에서 잘 쓰지 않는 단어를 쓰면 블로그 글을 읽다가 짜증내 할까 하는 걱정도 드네요. ㅠ.ㅠ
글쓰는데 도움이 되길 바랍니다.

〈그림 1〉 <http://photohistory.tistory.com/7274> 일부

2) 인지 중심 관점

- 예: “철수는 아는 것이 많아서 그런지 정확한 단어를 잘 골라 써.”
- 정의: 어휘 능력이란 머릿속어휘집(mental lexicon)의 작동 방식이나 기제.

- 어휘 능력 측정 방법: 머릿속어휘집의 현시화 양상, 어휘 사용/이해 전략의 정교성, 사고의 깊이
- 교육의 방향: 어휘를 통한 인지적 정교화(상위 인지 능력 포함)와 사고력 증진(상상력, 창의력 등)
- 특징: 머릿속사전 중시, 어휘 의미에 백과사전적 지식 관여, 어휘부에 대한 접근 경로 강화
- 함께 논의해 볼 사례:

우리아이 독서지도법, 어휘력을 높여주는 그림책

그림책을 통해서 단어를 익히고 그 단어를 통해 다양한 생각과 이야기를 창조해 낼 수 있어요. 그렇기 때문에 글자가 적거나 이해 없는 그림책들이 아이와 더 많은 이야기를 나누게 하고 생각을 하게 하면서 어휘력을 키울 수 있답니다. 어휘력이 늘어나게 되면 책읽는 속도도 빨라진답니다. 그림책을 보고 장면을 상상하고 이야기를 알게되고 질문하는 과정속에 많은 어휘를 얻게되기 때문이에요. 아이들은 보통 그림책에서 동화책으로 넘어가는 과정을 힘들어 한다고 하는데요. 하지만 어휘력이 뛰어난 아이들이라면 글자만 있는 책이라도 그 글을 통해 상상할 수 있는 능력이 있기 때문에 책을 쉽게 접할 수 있어요

또한 어휘력은 표현력으로 이어진답니다.
아이와의 이야기를 나눌때 소재가 필요한데 그 소재를 그림책으로 둔다면 좋을거에요. 그림책같은 매개체가 없으면 많은 대화하기가 어렵다고 생각해요. 그림책을 통해서 그림을 보며 사물을 익히고 그 단어를 알게되고 상상하는 과정에서 많은 이야기를 하게 될거에요. 그림책을 통해서 아이와 수다를 떨 수 있는 센스있는 엄마가 되어 보자구요 !

아이와 함께 책을 읽을 때, 아이는 귀를 통해 머릿속에 소리와 음절, 어미, 연음을 들고 단어를 생각해요. 그렇게 언젠가 그 단어를 접하게 될 때는 그 단어를 쉽게 이해할 수 있어요.

(<http://ibohumguide.tistory.com/102>) (밑줄 필자)

3) 맥락 중심 관점

- 예시: “철수는 분위기 파악을 잘해. 그 상황에서 철수가 그 말 안했으면 어쩔 땐 했어?”
- 정의: 어휘 능력이란 상황에 맞는 어휘를 사용/이해할 수 있는 능력
- 어휘 능력 확인 방법: 의사소통 관찰
- 교육의 방향: 의사소통과 연계하면서 의사소통 맥락 분석 강화
- 특징: 이 관점에 따르면 얼마나 많은 어휘를 알고 있느냐가 어휘 능력을 결정지을 수 없다. 맥락 이해 및 판단 능력, 인간관계 고려 능력이 중요.
- 함께 논의해 볼 사례:

짱구를 보면 정말 못말린 행동을 많이하고 정신세계가 궁금해지기도 하고 따라하면 어찌나심기도 한데요 짱구속담사전으로 즐겁게 익혀서 간혹 주워들은 건 있어가지고 유식한 말을 쓰는 짱구의 모습은 닳고 생각없이 내뱉는 거는 안했으면 하고 많이 배웠다고 아무데서나 낭발하지 말고 가려 쓰는 어휘력 능력자가 되었으면 합니다

(<http://blog.naver.com/sgsysy3/220591948611>, 밑줄 필자)

4) 어휘에 대한 관점과 어휘 능력에 대한 관점

어휘에 대한 관점

- (1) 어휘는 소통의 도구이다.
- (2) 어휘는 문화의 일부이다.
- (3) 어휘는 사고의 도구이다.

어휘 능력에 대한 관점

- (1) 어휘 능력은 결국 어휘에 대한 지식이다. ← 언어 중심 관점
- (2) 어휘 능력은 결국 전략이거나 기술이다. ← 인지 중심 관점
- (3) 어휘 능력은 결국 맥락 파악 능력이다. ← 맥락 중심 관점

→ 어휘에 대한 관점과 어휘 능력에 대한 관점은 구별되어야 한다.

→ 어휘는 소통의 도구이면서 문화의 일부이고 사고의 도구이기도 하다. 마찬가지로 어휘 능력은 지식이면서 전략이고 능력이다.

→ 그렇다면 어휘 교육은 어떻게 이루어져야 하는가?

→ 어휘 교육에 대한 관점 정립의 중요성: 도구적 관점, 인지적 관점, 사회문화적 관점, 상보적 관점 등

3. 한국어 교재에 반영된 어휘 능력의 관점

**분석 사례(1): 목표 활동 전
(단원 도입 활동)**

듣고 이야기하기 전 활동
듣고 이야기할 때 필요한 주요 단어를 미리 학습하고 해당 주제에 대해 이야기 함.

기능 학습을 위한 기반 학습
'어휘 자체에 대한 학습 + 이야기의 소재 파악', 교사의 재량에 따라 다양하게 활용 가능

- **어휘 학습의 기능:** 기능별급의 도구이면서 소재
- **어휘 학습의 내용:** 해당 단어에 관한 백과사전적 지식과 단어의 형태, 의미정보

분석 사례(2): 목표 활동 전 (단원 도입 활동: 준비 학습)

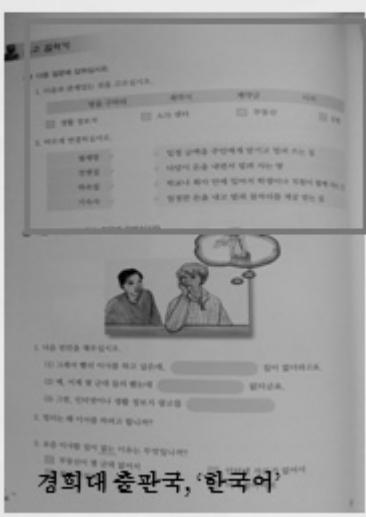


기능 학습 준비 단계 활동
어휘를 중심으로 단원의 주제를
인지하게 함.

기능 학습의 준비 단계에서 학습할
주제를 탐색하고 필요한 어휘를
미리 학습하게 함

·어휘 학습의 기능: 기능 발달의 도구
·어휘에 관한 백과사전적 정보와
형태, 의미 정보

분석 사례(3): 목표 활동 전 (듣기 전 활동)



듣기 전 활동

듣기 활동 수행 전에 들을 내용에
나오는 주요 단어를 미리 학습함.

기능 학습을 위한 기반 학습
듣기 후 내용 파악을 위해서는 관련
어휘 이해가 필수적

·어휘 학습의 기능: 기능 발달의 도구
·어휘 학습의 내용: 단어의 사전적
의미, 연어 등에 초점을 둠.

분석 사례(4): 목표 활동 중 (읽고 쓰기 중 활동)



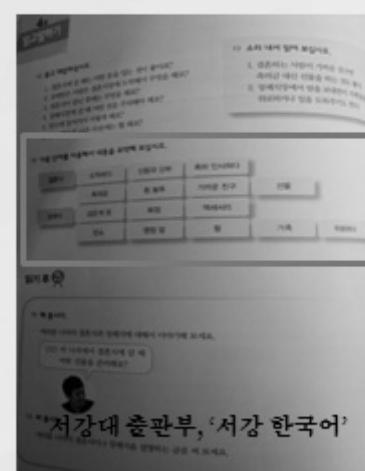
읽고쓰기 활동의 참조자료

지문을 읽으면서 주요 어휘를 확인하도록 구성

기능 학습을 위한 기반 학습 유도
지문 읽기에 필요한 주요 어휘를 확인하고 문맥적 의미 이해 유도

- 어휘 학습의 기능: 기능발달의 도구
- 어휘 학습의 내용: 단어의 문맥적 의미 파악에 초점을 둠.

분석 사례(5): 목표 활동 중 읽고 말하기 활동



읽고 말하기 활동
단어를 이용해 내용을 요약하기

기능 학습 방법
어휘 활용 능력 신장 유도

- 어휘 학습의 기능: 기능발달의 도구이며 복표
- 어휘 학습의 내용: 형태, 의미 정보와 문장 구조 능력

분석 사례(6): 목표 활동 중 말하기 활동

**말하기 활동 중간에 활용어구 관련
참고 자료 제공**

**기능 활동 중간에 한국어 문화와
관련된 어구 학습 가능
한국어 문화 능력 신장 유도**

- 어휘 학습의 기능: 기능 발달의 도구, 어휘는 한국의 문화임을 전제로 함.
- 어휘 학습의 내용: 활용어구의 의미, 한국 문화에 대한 면밀한 지식

분석 사례(7): 목표 활동 후 (듣고 이야기하기 후 활동)

**듣고 이야기하기 후 활동
주요 단어의 발음 학습으로 학습
내용 정리**

**어휘의 발음 점검 활동을 통해 어휘의
의미 검토 확인이 동시에 가능함.
듣기 후 활동으로 단순 점검 활동에
머무를 수 있으나 어휘로 학습 활동을
정리하고 있다는 점에 주목.**

- 어휘 학습의 기능: 기능 발달의 도구이며 복습
- 어휘 학습의 형태와 발음 정보

**분석 사례(8): 목표 활동 후
최종 마무리 활동**

기능 학습의 최종 마무리 활동
 '문법, 발음, 단어 표현, 기능'의
 넷으로 나누어 제시

기능 학습 결과 확인
 이 책은 의사소통 능력 신장을 목표로
 삼고 있는 교재. '어휘 자체에 대한
 학습'이 곧 기능 학습의 결과와 결부됨.

• 어휘 학습의 기능: 기능 발달의
 도구이면서 복표
 • 어휘 학습의 내용: 형태, 의미 정보
 중심. 교사의 재량에 따라 기능과
 연결 가능

교재 분석 결과, 어휘는 교수학습의 전체적인 흐름에서 의사소통 능력 신장을 위한 매우 중요한 도구로 이해되고 있음을 알 수 있다. 준비학습 단계에서는 앞으로 학습할 내용을 안내하고 배경 지식을 활성화하는 학습 자료로 이용되고 있으며, 실제 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 수행 중이나 후에도 새로운 어휘를 익히고 정리하며 사용/이해하는 활동은 중시되고 있다. 주로 단어의 형태나 의미, 문장 구성 방식 등에 초점을 두고 있지만 실제 의사소통 사용과 결부되어 있다는 점에서 교수학습 과정 중 그 사용 맥락에 대한 이해도 함께 이루어질 수 있다. 정리하면 다음과 같다.

어휘에 대한 관점: 어휘는 의사소통의 도구이다.

어휘 능력에 대한 관점: 언어 중심 관점(소통 중심 관점이 있으나 언어 중심 관점이 더 강함.)

→ 근거: 어휘의 양적/질적 확장에 방점을 찍고 있다.

← 명시적으로 드러나는 어휘 사용 전략이나 어휘 이해 전략, 학습자의 머릿속 어휘집을 고려한 활동이 약하다. '전략'에 대한 관련 연구의 부족 때문일 수도 있다.

← 학습자들이 이미 알고 있는 어휘를 어떤 상황에서 어떻게 사용해야 하는가, 즉 맥락 고려 방식(화청자의 관계, 거리, 시공간적 상황, 배경 지식 등 고려) 그 자체에 대한 학습은 간접적인 방식으로(실제 의사소통 수행 활동을 통해) 수행되고 있다. 이러한 학습은 명시적이라기보다는 간접적인 방식으로 이루어지고 있다.

4. 어휘 능력과 어휘 교육의 거리: 교육의 실제성

어휘와 어휘 능력을 어떻게 바라보느냐에 따라 어휘 교육의 방향은 달라질 수 있다. “어휘를 모르면 어떻게 말을 하나? 일단 단어를 알아야지.”와 같은 말에는 어휘가 의사소통의 도구이기 때문에 의사소통을 하기 위해서는 어휘를 알아야 한다는 주장이 담겨 있다.

야 하며, 따라서 어휘 교육이란 학습자들이 모르는 어휘를 알려주고 해당 단어를 사용할 수 있도록 말을 시키거나 글을 써보거나 하는 방식으로 이루어져야 한다는 생각이 담겨 있다. 현재 한국어교육에서의 어휘 교육에는 대개 의사소통을 중시하는 이러한 소통 중심 관점과 어휘에 대한 양적 질적 확대를 강조하는 언어 중심 관점이 전제되어 있다고 판단된다. 어휘 그 자체만으로 좁혀서 분석해 보면, 어휘의 양적, 질적 확대를 강조하는 언어 중심 관점이 강하다고 판단된다.

최대한 많은 어휘를, 최대한 깊이 있게 알게 하는 것은 오랫동안 외국어 교육의 목표로 상정되어 왔다. ‘vocabulary 2200’, ‘000 필수 어휘집’ 등과 같은 제목을 갖는 어휘 학습서는 외국어 학습의 필수서로 이해되기도 한다. 언어 중심 관점에서 어휘 능력을 바라보면 어휘 능력은 어휘 지식의 목록으로 가정될 수 있다. 이러한 전제 하에서는 더 많은 단어를 알고 있는 사람이 어휘 능력이 더 높은 것으로 이해된다. 따라서 어휘 교육자들은 학습자들이 어휘에 관심을 갖고 더 많은 단어를 알려 노력하게 만들고 싶어 하며, 학생들 역시 가능하면 더 많은 단어를 익히기 위해 노력한다.

그런데 어휘를 많이 안다고 어휘 능력이 언제나 높다고 할 수 있을까? 김영은(2008)은 VLT 능숙도가 높다고 하여 반드시 PVLT 능숙도가 높지 않다는 점을 지적하고 있다. VLT(the Vocabulary level test) 능숙도가 높은 집단의 경우 VLT와 PVLT(the Productive version of the Vocabulary level test) 간의 간격이 59.3%인 반면 VLT 능숙도가 낮은 집단의 경우 PVLT는 VLT의 69.6%로 두 지식 사이의 간격이 학습자의 VLT 능숙도가 높을수록 크다. 즉 VLT 능숙도가 높다고 하여 반드시 PVLT 능숙도가 높다는 것은 아니다. 마찬가지로 상위집단의 경우 VLT와 FC(Free Composition)의 간격이 53.1%인 반면 하위집단의 경우 55.7%였다. 김영은(2008:295-296)은 전체적인 어휘량을 늘려가는 과정에서 어휘의 수용적 지식은 커가는 반면 통제 산출적 지식이나 자유 산출적 지식은 수용적 어휘의 성장을 따라가지 못한다고 기술하였다. VLT 능숙도가 높은 집단의 경우 VLT와 PVLT, FC 와의 상관이 VLT 능숙도가 낮은 집단의 경우보다 상대적으로 낮다. 수용적 어휘 지식과 산출적 어휘 지식 사이의 간격은 수용적 어휘 지식이 늘어남에 따라 커진다는 사실을 알 수 있다.

예를 들어 B라는 단어밖에 모르는 학습자는 필요 시 ‘B’를 사용하는 수밖에 없지만, B와 유사한 뜻인 A라는 단어도 알고 있는 학습자는 필요 시 B뿐만 아니라 A도 사용할 수 있다. 그렇지만 대개 A도 알고 있는 많은 외국어 학습자들은 필요 시 B를 사용한다. 이는 외국어 학습 초기에 배우는 단어들(예컨대 현 논의에서는 B와 같은 단어들)이 필수 단어로서 여러 상황 맥락에서 두루 사용되는 유용성이 높은 단어들인 경우가 많기 때문이다. 그렇다면 B 외 A도 알고 있는 학습자나 B만 알고 있는 학습자나 사용의 국면에서는 똑같은 어휘 사용 능력을 갖는 것으로 평가받기 쉽다. 만일 A가 저번도 단어로서 일상생활에서 사용되는 경우가 아주 적다면, 그래서 이 단어를 일상생활에서 접할 기회가 많지 않다면, 두 사람의 어휘 이해 능력 역시 비슷한 것으로 평가되기 쉽다. 일상적 소통 상황에서 A는 잘 사용되지 않으므로 B가 사용된 발화가 이해 대상이 되는 경우가 대다수일 것이기 때문이다.

따라서 실효성이라는 측면에서 이러한 상황을 관찰해 보면, 어휘의 양 혹은 어휘 지식의 목록이 많은 학습자가 그렇지 않은 학습자보다 실제로 어휘 능력이 높다고 할 수 있는가에 대한 의문이 발생한다. 오히려 적은 단어를 알고 있는 학습자일수록 자신이 알고 있는 단어의 사용 방법에 대한 지식을 강화하여 적은 단어를 더 많은 상황에서 더 유용하게 사용 할 줄 알게 된다. 아는 단어의 수가 적기 때문에 자신이 알고 있는 단어 목록의 사용력을 강화시킨 결과이다.²⁾

2) Laufer(1998)는 수용적 어휘 지식이 적은 경우에 그 소수의 어휘 지식은 주로 산출적 표현에서 꼭 필요한 빈도수가 높은 어휘들인 경우가 많으며 이러한 단어를 반복적으로 사용하는 과정에서 하위 수준의 학습자들은 이 어휘들의 산출적 사용을 강화하게 된다고 하였다. 한편 수용적 어휘 지식이 늘어남에 따라 학습자는 덜 자주 사용되는 어휘까지 학습하게 되는데 빈도수가 낮은 어휘를 사용하지 않고서도 의미 전달 목적의 의사소통을 할 수 있는 경우가 많기 때문에 새로 학습된 어휘는 수용적 어휘 지식으로만 남게 되기 쉽다. 결론적으로 어휘 지식이 증가함에 따라 산출적으로 쓰이지 않는 어휘의 수가 늘어나 양자 사이의 간격은 계속 벌어지게 된다.

어휘 능력을 인지 중심이나 맥락 중심의 관점에서 살펴보면, 얼마나 많은 단어를 알고 있느냐보다 주어진 상황에 맞는 단어를 자신의 머릿속어휘집에서 얼른 꺼내어 표현해낼 수 있는가, 상대 말의 의미를 주어진 맥락과 자신의 인지 구조에 조회하여 적확하게 이해해낼 수 있는가가 어휘 능력 판단의 척도로 작용하기 쉽다. 소통의 관점에서 볼 때에도 상대가 모르는 새로운 단어를 사용할 수 있느냐보다 상대가 쉽게 이해할 수 있는 쉬운 단어로 주어진 맥락에 적합하게 표현할 수 있느냐가 훨씬 유의하다.

외국어 학습에서는 모어 학습과는 다른 두 가지 중요한 일상적 지식이 관여한다. 하나는 모어 화자와 달리 외국어 학습자는 외국어 어휘 목록 제로에서 학습을 시작해야 한다는 것이고, 또 하나는 자신의 모어 사용 경험을 통해 의사소통 상황에 대처하는 능력을 일정 부분 갖고 있다는 점이다. 모어 사용 경험이 외국어 학습 시 부정적인 방향으로 작용할 수도 있지만, 성인 학습자라면 의사소통이 무엇인가에 대한 기초적인 이해, 소통 상황에 대처해 온 오랜 경험, 개인의 의사소통 습관 등이 외국어로 하는 의사소통 상황에 기본 배경 지식으로 관여하게 된다.

위 중 전자는 외국어 학습 시 새로운 어휘 목록 학습이 중요한 이유로서 언어 중심 관점이 강조되는 이유이고 후자는 인지적, 맥락적 어휘 사용/이해가 단어의 형태나 의미 이해보다 후순위가 되는 이유이다. 외국어 학습 시 초급 단계에서는 언어 중심 관점으로 어휘를 가르치다가 중고급에 이를수록 인지적, 맥락적 어휘 학습을 강조하는 것은 이러한 측면에서 의미가 있다.

어휘 능력을 지식의 목록으로 바라보는 것은 어휘 능력 그 자체를 온전히 설명하기에는 미흡하다. ‘능력’이라는 용어의 상당 부분을 ‘지식’으로 채울 수는 있으나(특히 절차적 지식을 포함할 때), 능력을 지식으로 대체하는 것은 어렵다. 그럼에도 외국어 학습 초기에 언어 중심 관점이 갖는 장점은 무시하기 어렵다. 이 관점이 갖는 가장 큰 장점은 명확하고 분명한 목표 설정이 가능하여 교육과정 구성이나 교수 학습 설계의 용이성이 뛰어나다는 점이다. ‘가능하면 더 많은 단어를 가능하면 더 깊이 있게 가르치자’는 지침은 어휘 교육을 실제로 담당하는 교원이 이해하기에 매우 간단하며 명료하여 실천 가능성성이 높다.

언어 중심 교육이 어휘 능력 신장의 전모가 될 수 없다는 문제 의식 역시 한국어 교육 저변에 이미 확대되어 있다고 판단된다. 교재 구안 양상을 보면 단순히 어휘를 암기시키기보다 실제 의사소통 상황에서 어휘를 사용하고 이해하게 하는 활동이 많다. 의사소통 맥락에 대한 분석이나 인지적 구체화 전략 등이 단계적으로 교재화되어 있지는 않지만, 실제 사용/이해해보려는 노력 속에서 이러한 능력이 신장될 가능성도 높다.

어휘 그 자체에 대한 명시적, 직접적 학습과 그 사용/이해 전략에 대한 비명시적, 간접적 학습이라는 양분화는 대개의 한국어 교재들이 취하고 있는 방식으로 판단된다. 이러한 양분화를 선택하게 된 것은 학문적 근거에 의한 것이라기보다 교재 개발의 용이성이나 교수 학습 구체화의 가능성에 대한 실제적 판단 때문일 것이다. 교재 개발이나 교수 학습 구체화가 가능하기 위해서는 보다 적용 가능한 ‘전략’이나 ‘맥락 고려 지침’이 제시되어야 하는데, 이러한 것들은 이론일 뿐 연구 부족으로 교육 현장 적합성은 낮다.

‘교육의 실제성’은 바로 이러한 지점에서 붉어진다. ‘어휘 능력이 무엇인가’는 이론적인 질문이지만 ‘어떻게 하면 어휘 능력을 신장시킬 수 있는가’는 지극히 실제적인 질문이다. 어휘 능력 신장 방안이 어휘 능력의 개념 범주 안에서만 논의되지 못하는 것은 그것이 실제 교육 현장에 적용되어야 하기 때문이다. 교육 현장은 학생, 교사, 사회문화적 맥락, 상황 등 다양한 요소들이 작용하는 생태학적 공간으로서 의사소통 능력의 일환으로서의 어휘 능력이 독립된 교육 내용으로 작용할 수 있는 공간이 아니다. 어휘 능력의 신장을 논의하기 위해서는 어휘 능력 그 자체에 대한 논의를 넘어 교육의 실제 장면과 관련 목표, 내용, 방법, 평가 등이 종합적으로 고려되어야 한다.

한국어 어휘 교육에 관한 논의들은 정도의 차이는 있을 수 있지만 어휘 능력의 개념과 그 신장 방안에 관한 논의를

피하기 어렵다. 이들 논의에서 어휘 능력의 개념은 그 신장 방안 논의의 바탕이 되지만, 이들이 언제나 논리적 관계로 기술되지는 못한다. 논의의 폭과 깊이 측면에 제한을 두면서 이들의 논리적 연결을 한계로 삼을 때에도 그렇지만, 경우에 따라서는 이론적 정합성과 교육의 실제성이 어긋나는데 전자보다 후자를 더 강조하면서 논리적 불일치가 발생하기도 한다.

이론과 실제 사이의 거리는 학문적 논의의 시작이면서 동시에 끝이 될 수 있다. 이들의 거리를 좁히기 위해 논의가 시작되지만 이론과 실제의 유동성은 이들의 합일을 어렵게 한다. 아이러니하게도 교육학이 서 있는 지점은 이 둘의 간극 사이에 있다. 때문에 한국어교육학을 포함하여 교육학에서 ‘교육의 실제성’이라는 개념은 이론과 실제 사이의 괴리와 교육 방향 설계를 설명하는 유용한 원리가 될 수 있다.

5. 점검과 한계: 어휘 능력 개념의 자장과 교육 그리고 교육 철학의 성립 가능성

어휘력 뛰어난 사람만 답변

소주한병이 7잔반 나오잖아요!
 첫잔은 ??? 마시고
 둘째잔은 ??? 마시고
 셋째잔은 ??? 마시고
 넷째잔은 ??? 마시고
 다섯째잔은 ??? 마시고
 여섯째잔은 ??? 마시고
 일곱째잔은 ??? 마시고
 마지막 반잔은 ??? 위해 마신다
 ??? 적당히 들어갈 어휘력을 멋있게 구성해주실분 써주시길바랍니다~

(내공100, 네이버 지식 검색, 질문 361건 질문채택률54.5% 2012.07.21. 23:18)

위 표는 네이버 지식인에서 발췌한 것이다. 위 빈 칸에 어울리는 적당한 단어들을 찾는 것이 쉽지 않다. 많은 사람들의 공감을 얻기 위해서는 여러 가지 능력이 요구된다. ‘첫째 잔은 ~ 마시고’라는 문장의 특징을 고려하여 ‘가볍게’와 같은 부사어 형태를 넣을 수 있는 능력(문법 능력 또는 응집성cohesion 생성/파악 능력)은 기본이고, 첫째 잔부터 마지막 잔까지를 일정한 흐름 안에서 주제가 드러나게 연결시키는 능력(결속구조coherence 파악/생성 능력)도 요구된다. 첫째 잔부터 마지막 잔까지 잔 수가 늘어감에 따라 무엇인가가 늘거나 줄고 아니면 음주량이 늘어가면서 바뀌어가는 술자리 문화가 반영되고 아니면 일반적으로 사람들이 술을 먹는 여러 가지 이유가 각 문장에 반영되어야 사람들의 감탄을 자아내는 답안이 될 것이다. 그렇게 하기 위해서는 소주를 즐겨 먹는 사람들의 심리 파악, 우리나라의 음주 문화 등과 같은 사회 문화적 배경 지식이 요구되며 그러한 것을 적절한 단어로 표현해 내기 위해서는 정교한 머릿속어휘집이 요구된다. 매우 간단한 퀴즈 같지만 요구되는 능력은 매우 다양하며 깊이 있다.

어떻게 하면 위와 같은 퀴즈에 멋진 답안을 제시할 수 있는 학습자를 기를 수 있는가. 최대한 많은 단어를 가르쳐 주는 것은 위와 같은 능력 개발의 기반이 된다. 그러나 기반일 뿐 충분하지는 않다. 의사소통 능력이 높은 사람이 그렇지 않은 사람보다 언제나 더 좋은 답안을 제시할 수 있을까? 의사소통 능력은 부족하지만 좋은 답안을 제시할 수 있는 사

람이 있을까? 만일 그렇다면 그 사람의 능력은 무엇이라고 부를 수 있을까? 어휘 능력이라면 어휘 능력은 의사소통 능력과 논리적으로 구분될 수 있는 것일까?

어휘 능력을 의사소통 능력에서 분리해 낼 수 있는가라는 질문이 제기될 수 있을 만큼 어휘 능력은 의사소통 능력과 긴밀하다. 문법 능력이나 문화 능력과의 긴밀성도 강하다. 어휘 능력 개념이 복잡하기 때문에 이를 교육의 현장에 그대로 도입하기는 어렵다. 오히려 교육의 실제성을 높이기 위해서는 어휘 교육의 범위를 어휘의 형태나 의미 교육에 한정시켜 논의하는 것이 편리할 수도 있다. 그러나 그러한 교육이 학생들의 어휘 능력 신장에 효과적으로 기여할 수 없다는 것도 분명하다. 교육 철학이 서 있는 지점은 이러한 문제에 작용하는 요인을 분석해 내고 그 해결 과정에서 드러나는 여러 가지 이념들의 간극과 길항 관계를 분석해 내는 데 있을 것이다. 어휘 교육 철학의 성립이 가능하다면 그 시작은 이러한 문제들에 대한 궁구에서 시작할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

〈생략〉

〈토론〉 “어휘 능력 개념의 자장(磁場)과 한국어 교육”에 대한 토론문

김호정(서울대학교)

이 연구는 한국어교육학의 기존 어휘 교육 연구에 대해 다음과 같은 화두를 던져주고 있습니다. 첫째, 그간 한국어 어휘 능력 신장을 위한 방법 연구는 ‘어휘 능력’에 대한 이론적 고찰을 기반으로 어휘교육론의 깊이를 담보할 수 방향으로 수행되어 왔는가? 둘째, 어휘 교육의 실제성의 의미가 어휘 교육 이론을 토대로 깊이 있게 논의되어 왔는가? 서론에서도 지적하고 있듯이 한국어교육학에서 어휘 교육 연구는 어휘 목록의 ‘선정’과 교육 방법 ‘개발’에 치중했던 만큼, 어휘 교육의 이론적 정합성과 교육의 실제성을 논구하는 데 취약했다는 문제제기에 충분히 공감합니다. 어휘 능력은 어휘 표현 능력과 어휘 이해 능력의 산술적 합이 될 수 없음에도 한국어 교재에 반영된 어휘 능력의 관점은 어휘의 양적/질적 확장에 주력하는 ‘언어 중심 관점’에 경도된 편향성을 드러내고 있다는 연구 결과가 이를 방증하는 것으로 사료됩니다. 따라서 토론자 역시 어휘에 대한 관점과 어휘 능력에 대한 관점 구별이 필요하며, 한국어 어휘 교육에 대한 관점이 새롭게 정립되어야 한다는 주장에 크게 동감합니다. 이 같은 주장은 그 동안 어휘, 어휘 능력, 어휘 교육에 관해 이론과 실제 모두를 아우르면서 각각이고도 깊이 있는 연구를 수행해 오신 신명선 선생님의 연구 업적에 토대를 두고 있어 더욱 설득력 있게 제시되고 있습니다. 따라서 어휘 교육의 철학과 실천에 관해 다음과 같은 몇 가지 질문을 드리고 이에 대한 선생님의 고견을 청해 듣고자 합니다.

첫째, 어휘 능력의 개념을 설명하면서 ‘오히려 적은 단어를 알고 있는 학습자일수록 자신이 알고 있는 단어의 사용 방법에 대한 지식을 강화하여 적은 단어를 더 많은 상황에서 더 유용하게 사용할 줄 알게 된다’는 주장을 피력하셨습니다. 이러한 주장은 ‘어휘의 양 혹은 지식의 목록을 늘리는 것이 어휘 능력의 우세를 보장할 수 없다’는 근거 등을 통해 타당성이 입증될 수 있습니다. 그런데 어휘의 양적 증대와 어휘 사용 방법에 대한 지식의 부적 관계, 어휘에 대한 ‘앎’의 본질이란 무엇인가에 관해 여러 가지 생각을 하게 합니다. ‘얼마나 많은 단어를 알고 있느냐보다 주어진 상황에 맞는 단어를 자신의 머릿속어휘집에서 얼른 꺼내어 표현해낼 수 있고, 상대 말의 의미를 맥락과 인지 구조에 조회하여 적확하게 이해해낼 수 있는 능력이 중요하다’는 사실에는 동의합니다. 그럼에도 불구하고 어휘의 양적, 질적 증강이 단어 사용 방법에 대한 지식 형성을 방해하는 요인으로 작용하는 것인지, 또 외국어 학습에서는 초급 단계에서만 유용한 것인지에 대해서는 의문을 갖게 됩니다. 또한, 어휘 능력 개념을 설명하는 세 가지 관점이 타 관점에 대한 배제가 아님에도 불구하고, ‘언어 중심 관점’에서 어휘에 대한 ‘앎’의 개념을 어휘 목록의 단순 증가만을 뜻하는 것으로 한정할 수 있는가에 대해서도 궁금증을 갖게 됩니다.

둘째, 한국어 교재 내 어휘 교육이 주로 언어 중심 관점 하에 이루어지고 있다는 분석 결과를 도출하셨습니다. 이 같은 분석 결과는 한국어 교재를 통한 어휘 교육의 실상을 보여주고 있다는 견지에서 반성적 고찰을 하게 합니다. 그런데 발표문의 서두에서도 밝히신 바와 같이 어휘 교육의 실상은 교재 분석 결과와 일정 정도의 간극을 유지하고 있을 뿐만 아니라, 교재의 성격(주교재/워크북 등의 부교재 여부), 목적, 대상 학습자의 숙달도 등에 따라서도 그 구체적인 양상을 달리하고 있음을 알 수 있습니다. 따라서 이 연구에서 분석 대상으로 삼은 총 9종 교재에 대한 추가적인 메타 정보(보조

128

교재〈워크북〉 포함 여부, 숙달도 등)와 그에 따른 교재 분석 결과를 말씀해 주시면, 교내 내 어휘 교육의 관점을 이해하는 데 정확성을 기할 수 있을 것으로 생각합니다.

셋째, 기 개발된 9종의 교재 분석 결과 명시적으로 드러나는 어휘 사용 전략이나 어휘 이해 전략, 학습자의 머릿속 어휘집을 고려한 활동이 약하다는 지적을 하셨습니다. 동시에, 맥락을 고려한 어휘 학습 자체가 전면적으로 부재하기보다 간접적인 방식으로 이루어지고 있다는 문제점도 지적하셨습니다. 어휘 교육의 이 같은 현주소가 ‘전략’에 대한 관련 연구의 부족함으로 인해 야기된 것이라는 문제제기에 대해서는 성찰과 대안 모색이 필요합니다. 그런데 맥락을 고려한 어휘 교수학습이 명시적 교수학습법과 암시적 교수학습법 가운데 무엇을 취해야 하는가에 대해서는 재론의 여지가 있을 것으로 생각합니다. 이에 대한 선생님의 고견을 여쭙고 어휘 교수학습 방법론에 대한 토론자의 부족한 의견을 넓혔으면 합니다.

소중한 연구와 발표에 감사를 드립니다.

중도 입국 학생의 특성에 따른 한국어 교수 학습 방향

정지현(고려대학교)

1. 머리말

다문화 배경 학습자에 대한 공교육 체계 내에서의 한국어 교육은 정책 실행과 연구 면에서 국내 출생 국제결혼가정 자녀와 외국인 근로자 자녀의 문제를 다루면서부터 시작되었다. 2006년 교육부의 <다문화가정 자녀 교육 지원 대책>의 정책 대상도 국내 출생 국제결혼 가정 자녀와 외국인 근로자 자녀에 국한되었다. 시간이 흐르면서 공교육 체계 내에서 한국어 교육을 필요로 하는 학습자 집단이 더 다양화되었다.¹⁾ 2012년 <다문화학생 교육 선진화 방안>에서는 기존의 정책 대상에 중도 입국 국제결혼 가정 자녀가 추가되었으며, 같은 해에 고시된 <한국어 교육과정>은 탈북 학생과 귀국 학생까지를 그 교육 대상으로 확대하였다.²⁾ 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 학교 현장의 한국어 교육이 보다 효과적으로 이루어지기 위해서는 국내 출생 국제결혼 가정의 자녀에 대한 연구 이외에도 한국어 학습이 시급한 중도 입국 학생, 귀국 학생, 탈북 학생에 대한 연구가 필요하게 되었다.³⁾ 본 연구에서는 한국어 교육이 절실하게 요구되는 교육 대상 중 특히 ‘중도 입국 학생’에 초점을 맞추어 그 특성을 살펴보고 그에 따른 교수 학습 방향을 제언해 보고자 한다.

교육과학기술부가 2012년 발표한 <다문화학생 교육 선진화 방안>의 정책 대상은 크게 ‘국제결혼 가정’과 ‘외국인 가정’으로 분류된다. 중도 입국 학생은 이 중 국제결혼 가정 자녀의 하위 분류에 ‘중도 입국 자녀’라는 명명으로 정책 대상이 된다.

1) 2015년 교육 통계에 따르면 국내 출생 국제결혼 가정 자녀는 68,099명으로 국내 거주 다문화 배경 학습자 중 82%, 외국인 가정 자녀가 8,176명으로 10%, 중도 입국 국제결혼 가정 자녀가 6,261명으로 8%이다.

2) <한국어 교육과정>에서 다음과 같은 내용을 확인할 수 있다. “한국어 과목은 기본적으로 ‘다문화 배경을 가진 학생’을 대상으로 하되, 중도입국 학생, 외국인가정 자녀 등과 같이 한국에서 태어나지 않았거나 한국어가 아닌 다른 언어를 모어로 하는 학생, 한국에서 태어나고 자랐지만 외국인 어머니의 제한된 한국어 수준으로 인해 한국어 능력이 현격하게 부족하여 학교 수업에 적응이 어려운 학생, 제3국 등을 통한 오랜 탈북 과정으로 인해 학교생활 적응에 어려움을 보이는 탈북학생, 또는 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생 중에 한국어 의사소통 능력의 부족으로 학교생활 적응이나 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을 겪는 귀국 학생 등을 주된 교육 대상으로 삼는다.”

3) 이러한 요구에 힘입어 최근에는 중도 입국 학생이나 귀국 학생, 탈북 학생을 대상으로 한 정책 연구나 개인 연구 또한 이루어지기 시작하였다.

- 국어교육학회 제59회 전국학술대회(2015.8): 귀국 학생의 학교 적응과 국어교육

〈표 1〉〈다문화학생 교육 선진화 방안〉의 정책 대상

국내출생자녀	<ul style="list-style-type: none"> 한국인과 결혼한 외국인 배우자(결혼 이민자) 사이에서 출생한 자녀 국적법 제2조 제1항에 따라 국내 출생과 동시에 한국 국민이 되므로 헌법 제31조에 따른 교육권을 보장받음
국제결혼가정자녀	<ul style="list-style-type: none"> 결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후에 본국에서 데려온 자녀, 국제 결혼가정 자녀 중 외국인 부모의 본국에서 성장하다가 청소년기에 입국한 자녀 등
중도입국자녀	<ul style="list-style-type: none"> 국내 입국 시에는 외국 국적이나 특별귀화를 통해 한국 국적으로 전환 가능 대부분이 중국인 조선족(약 90% 이상) 비교적 연령대가 높은 10대 중후반(중고등학생)에 입국하는 경우가 많음
외국인가정자녀	<ul style="list-style-type: none"> 외국인 사이에서 출생한 자녀 헌법 제6조 제2항 및 「UN 아동의 권리에 관한 협약」('91 비준)에 따라 한국 아동과 동일하게 교육권을 가짐 미등록 외국인 자녀의 경우에도 초·중등 교육법 시행령 제19조 및 제75조에 따라 거주사실 확인만으로 초중학교 입학이 가능

〈표 1〉을 통해서, 정책 대상으로서의 중도 입국 학생은 ‘결혼이민자가 한국인과 재혼한 이후에 본국에서 데려온 자녀’로 정의됨을 확인할 수 있다. 그러나 몇몇 연구물에서는 외국인 가정 자녀 중 본국에서 출생하여 부모 입국 시 함께 한국에 입국한 학생, 제3국에서 태어난 탈북 학생 또한 중도 입국 학생의 범주에 포함하여 연구하기도 하였다. 전자를 ‘좁은 정의’, 후자를 ‘넓은 정의’라 칭한다. 본고에서는 ‘중도 입국 학생’에 대한 연구 논문 중 두 경우 모두를 중도 입국 학생의 특성 분석에 포함하였다.

본 연구에서는 먼저 선행 연구물들을 근거로 하여 중도 입국 학생의 특성에 대해 파악하고 이를 기반으로 하여 중도 입국 학생에 대한 교수학습 방향을 살펴보도록 하겠다.

2. 중도 입국 학생의 특성

중도 입국 학생의 특성을 살펴보기 위해서 선행 연구의 질적 연구 결과를 활용하였다. 중도 입국 학생의 특성을 확인하는 작업은 궁극적으로는 이 집단에 대한 한국어 교수 학습 방향을 도출해 내는 것을 목적으로 한다. 분석한 논문은 총 6편이다. 질적 연구 방법을 사용한 연구를 선정한 것은 양적인 결과로서는 확인하기 어려운 교사나 학생의 실제적인 어려움에 대해서 좀 더 상세하게 살펴보고 이를 교수 학습 방향 마련에 반영하기 위함이다. 중도 입국 학생을 연구의 대상으로 한 논문이 4편이고 그 중 2편은 교사 및 관계자 또한 함께 연구의 대상으로 하였다. 전체 6편 중 2편의 논문은 교사 및 관계자만을 대상으로 하였다. 그 내용은 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 분석 대상 논문

No.	연구	연구 대상	대상 수	연구방법	대상 학교	정의
1	강대중(2013)	중도입국학생(중학생) 교사	35명 4명 4명	설문조사 면담 면담	새닐학교 ⁴⁾	좁은
		중도입국학생(중학생) ⁵⁾	4명	면담		
				면담		
2	박선웅 & 우현정(2013)	중도입국 학생(고등학생) ⁶⁾	12명	면담	—	좁은 ⁷⁾
3	김민아 외(2014)	교사 및 관계자 ⁸⁾	27명	면담	—	넓은
4	김정민 & 한상길(2015)	중도입국 학생(고2학생) ⁹⁾	4명	면담	공립형 다문화 대안학교	좁은
5	류영철(2016)	교사 및 관계자	20명	면담	—	넓은 ¹⁰⁾
6	박성옥(2016)	중도입국 학생 교사 및 관계자	51명 8명 5명	설문조사 면담 면담	글로벌국제학교 한누리학교	넓은

이상의 6편의 논문에서의 연구 결과를 통해서 중도입국 학생의 한국어 교수학습과 유관한 중도 입국 학생의 특성을 추출해 본 결과 총 세 가지 내용으로 정리할 수 있었다.¹¹⁾ 1) 정서적 상태 관련 내용, 2) 한국어 능숙도 관련 내용, 3) 학업 관련 내용이다. 각각의 내용을 나누어 살펴보도록 하겠다.

2.1. 정서적 상태

(1) 중도 입국 학생의 정서적 상태에 대한 학생/관계자 면담 결과

- ㄱ. 정체성에 혼란을 느끼는 학생이 많습니다. 특히 중국에서 출생한 아이들은 본인들이 중국인으로 알고 있는 경우가 많습니다.(류영철, 2016)
 - ㄴ. 아이들이 쉽게 마음을 보이지 않고 부모님과의 사이도 좋지 않은 것 같아요. 어려서부터 자신을 키웠던 할머니에게 오히려 애착을 보이고 다시 할머니에게 돌아가고 싶어 하는 학생이 꽤 있어요.(류영철, 2016)
 - ㄷ. 내가 중국에서 지냈으면... 행복했을 텐데 와서 뭐하는 짓인지 모르겠어요. 평범한 생활이 아니잖아요. 그냥
-
- 4) 광주광역시 소재. 국제결혼 가정 자녀, 외국인 근로자 가정 자녀, 귀국 학생, 탈북 학생 등의 다양한 유형의 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 초·중고 통합형 대안학교이다.
- 5) 한국어 수준이 높은 학생 2명, 조금 낮은 학생 2명.
- 6) 의사소통이 가능한 정도의 한국어 실력, 3년 이상의 한국 거주, 고등학생.
- 7) ‘중도 입국 학생’에 대한 정의를 직접적으로 하고 있지는 않았다. 연구 대상 학생에 대한 설명 중 ‘모(母)의 국적’이 하나의 범주로 존재한 것을 근거로 ‘좁은’ 정의를 하고 있다고 판단하였다.
- 8) 김민아 외(2014)에서는 다음과 같은 목적과 방법으로 연구 대상을 선정하였다.
- 목적: 중도 입국 학생이 학교에서 경험하는 어려움을 잘 이해하고 있는 참여자를 선정
 - 방법: 의도적 표본추출(purposeful sampling)
- 중도입국 청소년이 많이 거주하는 서울, 인천, 경기도 안산, 전라도 익산 지역을 중심으로 참여자를 선정하였다.
- 중도입국 청소년이 주로 재학하고 있는 공립학교와 대안학교, 중도입국 청소년을 지원하는 시민단체, 지역사회복지관, 지역아동센터 등의 민관기관, 그리고 지방자치단체에서 위탁한 지원센터에서 근무하는 실무자를 대상으로 하였다.
- 중도입국 청소년의 어려움을 다각적인 시각에서 알아보기 위해 학교 교사, 교감 및 교장, 학교사회복지사, 지역사회교육전문가, 다문화담당공무원 등 다양한 직책에 종사하는 실무자를 선정하였다.
- 9) 한국어 구사 능력 중급 이상인 학생.
- 10) ‘중도 입국 학생’에 대한 정의를 별도로 하고 있지는 않았다.
- 11) 강대중(2013), 박성옥(2016)의 연구에서는 면담 결과만을 직접적 분석의 대상으로 삼았고 논의에 필요할 시 설문 조사 결과를 참조하여 서술하였다.

한 나라에서 계속 살 수 있었으면.. 다른 애들처럼.(박선웅 & 우현정, 2013)

- ㄹ. 아무리 해도 일본사람이라고 하더라도 저는 재일교포이기 때문에 결국 한국 사람도 아니고 일본 사람도 아니고 그 어디에도 속할 수 없다고. 그렇게 생각하게 되었어요(박선웅 & 우현정, 2013)
- ㅁ. “쟤 여기 사람 아니래”라고 쑥덕거리는 것도 있어요. 그런 거 느끼면 제가 오히려 작아지는 거 같고..(박선웅 & 우현정, 2013)
- ㅂ. 중국엔 한 반에도 나이 차이 있는 애들 많아요. 그래도 친하게 지내고.. 언니 부르고 싶으면 언니 부르고 오빠 부르고 싶으면 오빠 부르고 친구하고 싶으면 친구가 되고 그렇게 자유로웠어요. 근데 여기 너무 수직적, 엄격하게 나누는 게 너무 이상했어요. (박선웅 & 우현정, 2013)
- ㅅ. 중학교 때 입국한 아이들이 학교에 잘 적응하지 못하고 방황을 많이 하는 것 같아요. 아마 사춘기여서 그런 것 같아요. 심리적으로 매우 불안정해요.(류영철, 2016)
- ㅇ. 제가 여기 와서 1년 동안? 6개월 넘게 혼자 있었어요. 집에서. 진짜. 밖에 나가도 혼자 있고, 혼자 놀고... 다른 애들이 노는 거 보고 완전 부러웠어요. 거기(카자흐스탄)서는 잘 나갔어요.. 한국에 와서 뚝 떨어졌죠. 진짜 엄청 외로웠어요. 친구들과 이야기하는 것도 없었고, 형도 없으니까... 엄마도 몇 년 만에 보니까 낯설고.. 엄마랑 말은 하기 싫었고, 아빠도 모르니까 제가 혼자 외로운 거예요(박선웅 & 우현정, 2013)

(1ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ)은 자신의 정체성에 대해서 혼란을 느끼고 있는 면담 결과를 확인할 수 있다. 이런 경우 (1ㄴ)에서 직접적으로 확인할 수 있는 것처럼 한국에 정착하려는 의지를 상실할 수 있다. 그러면 한국어 학습 동기가 부족해서 언어 학습에 있어서 필수적인 자율성이 매우 떨어질 염려가 있다. (1ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ)은 중도 입국 학생이 한국 생활에 적응하는 데 있어서 겪는 어려움을 잘 보여 준다. 특히 (1ㅂ)은 본국과 한국의 문화적 차이에 대해 분명히 인식하고 이를 이질적으로 느끼고 있는 모습을 확인할 수 있다. (1ㅂ)의 경우를 통해 입국 시기 또한 한국 적응에 영향을 끼친다는 것을 알 수 있다. 구영산(2016)에서는 중도 입국 학생의 동기 문제에 대해 양적 연구를 통해 객관적으로 입증하였다.

Brown(2001)에서는 학습자의 문화적응 또한 언어 학습의 중요한 원리임을 설명한다. 무조건적인 한국어 교수학습 이전에 학습자의 동기나 적응 상태를 확인하고 동기를 유발시키고 의사소통 의지를 고취시키는 작업이 이주민을 대상으로 한 한국어 교수학습에서는 필수적인 부분이라고 할 수 있다.

2.1. 한국어 능숙도

(1) 중도 입국 학생의 한국어 능숙도에 대한 학생/관계자 면담 결과

- ㄱ. 중도입국학생들을 위한 표준화된 교재가 필요합니다. 물론 국립국어원에서 발간한 한국어 1, 한국어 2가 있으나 중도입국학생 관점에서 쓴 교재가 아닙니다. 왜냐하면 한국어 외에 다른 나라 언어로 병기가 되어 있지 않습니다. 그래서 국어원 발간교재로 이중언어강사는 물론, 다문화 전담교사도 수업하기가 벅칩니다. 또한 레벨이 2단계로 되어 있어 레벨이 너무 단순화 되어 있는 것도 수정할 부분입니다. 좀더 세분화되고 학년별로 적용 가능한 교재가 개발되어야 할 것으로 생각합니다. (류영철, 2016:86)
- ㄴ. 중도입국자녀를 위한 언어교재는 영어적인, 외국어적인 접근이 중요합니다. 지금처럼 국어적 접근으로는 교재의 효율성이 많이 떨어집니다.(류영철, 2016)
- ㄷ. 낯선 나라에 와서 사람들과 이야기하기가 힘들었다. 한국어 몰라서 밖에 나가기 힘들었고 사람들에게 어떻게 말해야 할지 생각이 안 났다. 친구가 없어서 심심했다.(‘한국에 들어와서 제일 힘들었던 점은 무엇입니까?’에 대한 답변)(박성옥, 2016)
- ㄹ. 한국에 와서 한국어를 할 수 없어 학교생활이 어려웠어요. 친구도 없고 말할 사람도 없었다.(‘한국에 들어와서 제일 힘들었던 점은 무엇입니까?’에 대한 답변)(박성옥, 2016)

- . 친구들 사귈 때 철에 한국말을 잘 못해서... 그니깐 1년 동안 공부를 하긴 했는데요... 완벽하게 솔직히 못하잖아요.
학교 들어와서 처음에 할 줄 알았는데 서툴렀죠. 좀 힘들었죠. 눈만 깜빡이고 있었어요. 명하게. 뭘 해야 할지 몰라
서... 한국말 처음엔 하는 게 겁났어요. 실수하면 애들이 웃잖아요. 그게 싫었거든요.(박선웅 & 우현정, 2013)
- ▣. 언어가 가장 힘든 거 같아요. 제 생각에도 한국어에 대한 학습이 전혀 되어 있지 않았기 때문에, 또 어느 정도 크
고 왔기 때문에 한국어가 어려움이 많은 거 같고요.(김민아 외, 2014)

(1ㄷ, ㄹ, □, ▣)은 중도 입국 학생이 초기 적응 시 한국어 실력이 미숙하여 의사소통과 한국 생활 적응에 문제를 겪게 되었음을 밝히고 있다. 이를 통해 이주민을 대상으로 한 ‘초급 수준’ 언어 교육 프로그램 개발이 필요함을 확인할 수 있다. 강대중(2013)은 중도 입국 학생들을 대상으로 입국 전 준비사항에 대해 설문한 결과 다음과 같은 내용이 도출되었다.

〈표 3〉

문항	빈도(%)
한국어 공부를 하였다	16(45.7)
특별히 준비한 것이 없다	15(42.9)
한국에서 어떤 일을 할 수 있는지 알아보았다	4(11.4)
합계	35(100.0)

언어 등에 대한 특별한 준비가 없이 한국에 입국했다고 응답한 중도 입국 학생이 35명 중 15명으로 약 43%에 달했다. 강대중(2013)의 설문 대상은 중도 입국 학생으로 한 대안학교인 ‘새날학교’의 학생들이었다. 대안 학교를 선택하지 않는 한 중도 입국 학생은 입국 후 6개월 정도의 예비 학교 적응 기간을 마치고 일반 학교로 복귀해야 한다. 예비 학교의 초기 한국어 학습 프로그램과 일반 학교 적응 시 요구되는 한국어 능력에 대한 한국어 학습 프로그램 마련이 구체화되어야 할 것으로 보인다.

(1ㄱ, ㄴ)은 류영철(2016)의 교사 및 관계자를 대상으로 한 면담의 결과로서 이 또한 중도 입국 학생에 대한 초기 지도를 교사들이 어려워하고 있음을 엿볼 수 있는 대목이다. 현재 〈한국어 교육과정〉을 실행할 교재로서 국립국어원에서 발간한 『표준 한국어1,2』의 내용이 한국어로만 되어 있는 것에 대해서 문제를 제기하고 있다. 〈표 1〉에서 확인할 수 있는 것처럼 중도 입국 학생의 대부분(약 90% 이상)이 중국인·조선족인 현실을 감안하여 그들의 모국어를 한국어 학습에 활용할 수 있는 방안을 마련하는 것도 의미 있는 일일 것이다.

2.3 학업

(3) 중도 입국 학생의 학업에 대한 학생/관계자 면담 결과

- ㄱ. 제가 아이들한테 물어봤거든요. ‘너네 공부 잘하니?’ 물어봤더니 다들 고개를 젓더라고요. 학습 쪽으로 못 따라오다 보면 아이들이 학교 적응하는 데도 더 어려워질 수도 있고요.(김민아 외, 2014)
- ㄴ. (학교에) 가서 최고 어려워하는 게 사회(예요). 전혀 알지 못하니까 어려워하더라고요.(김민아 외, 2014)
- ㄷ. 한국의 고등학교 생활을 얘기해 주고 공부하라고 하면, (학생들이) 그립니다. ‘선생님, 나 그렇게 공부하면 죽을 것 같아요.’(김민아 외, 2014)

다문화 배경 학습자가 학업에 어려움을 겪고 있다는 것은 이전에 많은 연구들에서 보고된 바 있다. 여기에서는 그 중

에서도 중도 입국 학생의 학업 문제에 대해서 살펴볼 것이다. 중도 입국 학생의 학업 문제는 국내 출생 국제결혼 가정 자녀의 문제와 같이 겪을 수도 있고 겪지 않을 수도 있는 문제가 아니라 언어의 문제와 문화의 차이로 필연적으로 겪을 수밖에 없는 문제이다.

강대중(2013)에서의 출신국 학교에서 학업 성적 수준에 대한 조사 결과를 보면, 중도 입국 학생이 겪는 학업 문제는 언어와 문화의 문제에 기인 것임을 다시 한 번 확인할 수 있다.

〈표 4〉 출신국 학교에서 학업성적 수준(강대중, 2013)

문항	빈도(%)
상위권	8(22.8)
중위권	22(62.9)
하위권	5(14.3)
합계	35(100.0)

3. 중도 입국 학생의 한국어 교수 학습 방향

3.1. 정서적 지원을 강화한 한국어 교육

중도 입국 학생의 언어 교육 문제에 있어서 가장 먼저 고려해야 하는 부분은 그들의 정서적인 문제에 대해 어떻게 고려할 것인가 하는 것이다. 한국 사회의 일원으로서 살아가려는 의지가 부족한 경우에 언어 습득에 정체가 올 수밖에 없다. 모어 화자처럼 보이고자 하는 동기가 모어 화자 수준의 목표어 성취에 영향을 끼친다는 연구 결과를 통해서도 이를 확인해 볼 수 있다⁰. (2)에서 살펴본 것처럼 중도 입국 학생들은 한국 사회에 정착하지 못하고 자신의 모국으로 돌아가려고 하는 상태에 있기도 하다. 이들을 위해 상담 프로그램이 필요하다는 제안 또한 존재했다⁰. 언어 교육에 있어서 문제가 발생했을 때, 이 유형의 학습자들의 경우 언어 습득에서의 정체 상태가 정서적인 문제에 기인했을 수 있음을 유념하고 이를 상담 프로그램과 유기적으로 연계하여야 할 필요가 있다. 후에 본국으로 돌아간다고 하더라도 현재 한국 사회에 정착하여 교육 받았을 때 가질 수 있는 긍정적인 측면에 대해서 인식할 수 있게 해 준 이후에 비로소 KSL 프로그램 적용에 있어서도 효과를 얻을 수 있을 것이다.

상담 프로그램과는 별도로 언어 교수 학습에 있어서 내적 동기를 가질 수 있도록 교수 학습을 설계하는 것 또한 중요하다. 왜냐하면 중도 입국 학생에게 언어 습득의 필수적인 요소라 할 수 있는 ‘자율성’을 갖게 해 주는 것이 중요하기 때문이다. Bensen(2001:290)에서는 자율성을 “자기 자신의 학습을 통제할 수 있는 역량”이라고 정의하였다. 특히 현재의 KSL 프로그램이 모든 중도 입국 학생들에 대한 개별 맞춤형 교육이 거의 불가능한 수준임을 염두에 둘 때, 학습자의 자율성을 증진시키는 일은 핵심적이다. Brown(2001/권오량·김영숙·공역(2008:77))에서는 학습자의 자율성 증진에 영향을 줄 수 있는 몇 가지 시사점을 제안한 바 있다.

1. 언어 학습 시작 단계에 있는 학습자는 물론 다소간 교사에게 의존할 것인데, 이것은 자연스럽고 정상적인 것이다. 그러나 교사는 초급 학습자라도, 유도된 연습을 통하여, 그리고 제한된 형태로 좀 창의적인 혁신을 하게 함으로써 자율성에 대한 감각을 키우도록 도울 수 있다.
2. 학습자가 자신감을 얻게 되고 언어를 가지고 실험을 하기 시작하면, 창의성 발휘가 가능해져 학생들의 역량을 훌쩍 넘어서지

는 않는 교실 활동을 하라.

3. 여러분의 교실에서 행해지는 짹 활동과 모둠 활동, 기타 상호작용 활동은 학생들에게 자신들의 힘으로 언어적 “행동”을 할 수 있는 기회를 제공한다는 사실을 잊지 말라.
4. 교실에서 말하거나 쓰기를 할 때는, 창의성을 장려하고 학생들에게 현재의 역량보다 조금 높은 수준의 언어로 하려고 노력할 때 칭찬하도록 하라.
5. 여러분은 촉진자이며 코치임을 명심하고, 학생들이 여러분의 보살핌을 받고 있는 동안은, 그들의 발화에 피드백을 주되, 도움이 될 정도만큼만 주고, 그들의 창의성을 죽일 정도로 많이 주지는 말라.
6. 학생들이 교실 밖에서 자신의 (능숙도 수준에 맞게 조정한) 언어를 사용할 수 있는 기회를 제언해 주라. 예를 든다면 영화, TV, 책, 잡지, 학생들끼리 연습하기, 그리고 -실험 가능성이 있다면- 일부 기관에 있는 자율 접근형 학습센터 등이 있다.

‘정서적 지원을 강화한 언어 교육’에서 중요한 지향점은, 중도 입국 학생들이 정서적 올무에서 벗어나 ‘한국어를 배우기 시작’해야 한다는 것이다.

3.2. 초급 수준에 대한 교수 학습 지원 강화

중도 입국 학생의 경우 일반 한국어교육에서 다루는 외국인 유학생이나 다문화 한국어 교육 초기에 많이 논의된 국내 출생 국제결혼가정 자녀와 한국어 교육에 있어 가장 크게 다른 점은 한국어를 전혀 하지 못하는 수준에서 한국에 입국 하는 경우가 많다는 것이다. 이는 (1ㄷ-ㅂ)에서도 확인할 수 있다. 이들이 초급 수준에서 중급에 이르는 과정에 도움을 줄 수 있도록 교수 학습 지원이 강화되어야 한다고 본다.

먼저는 원진숙(0) 등에서 살펴볼 수 있는 것처럼 대안학교, 예비학교, KSL 방과후 프로그램, 개인 지도 등의 형태로 다양하게 존재하는 공교육 체계 내의 중도 입국 학생을 어떻게 지도할 것인지에 대한 준비가 되어야 할 것이다. 더불어 공교육 체계에 편입되지 못한 중도 입국 학생들의 언어 지도 문제에 대해서도 고려할 필요가 있다. 이들을 위해서는 현재 결혼이주 여성을 대상으로 한 ebs 프로그램들이 존재하는데 중도 입국 학생을 대상으로 한 한국어 교육 프로그램 또한 마련될 필요가 있다.

(4) 중도 입국 학생의 상황 분석

- ▣ 부산의 아시아공동체는 운영이 모범적입니다. 아시아공동체는 초중고 학력인정 대안학교로서 무학년제로 운영하고 있습니다. 중도입국학생들은 무학년제로 운영하는 것이 바람직합니다. (류영철, 2016)

초급 수준의 학습자들에게서 중요한 문제는 자동성의 문제일 것이다. 말을 하지 않는 ‘침묵기’ 또는 소수의 단어만을 가지고 더듬거리며 말하는 수준에서 McLaughlin 모형에서 ‘자동화된 처리과정’으로 부르는 단계로 넘어갈 수 있도록 지도해 주어야 한다. 학습자가 KFL이 아닌 KSL로서의 한국어를 배우는 상황이기 때문에 유의미한 한국어 사용을 하기에 용이한 상황이다. 이를 십분 활용하여 한국어 능력을 증진시킬 수 있도록 도와주어야 한다. Brown(2001/권오량김영숙 공역(2008:71))에서는 다음과 같은 방향을 제시한다.

1. 교실 학습은 보통 통제되고 중점적인 언어처리로부터 시작하므로, 언어 체계(문법, 음운, 담화 등)에 명백한 관심을 전적으로 피해야 할 의무는 없다. 그러나 그 관심은 학생들이 보다 자동적이고 유창하게 언어를 습득하는 것을 방해하기 전에 중지되어야 한다. 그러므로 종종 ‘용법(usage)’이라고 불리는 것들을 다루는 문법 설명과 연습은 성인의 학습 현장에서는 제 역할이 있으나, 이것은 학생들이 문법에 압도되게 할 수도 있다. 학생들이 언어의 형태적 요소에 너무 과도하게 집중을 하면, 그런 과정은 유창성에 도달하는 데 장벽이 된다.
2. 교실 상황이 허락하는 한 최대한 진정성 있는 목적을 위해서 언어를 ‘사용(use)’하는 데 초점을 맞추는 것이 여러분의 수업에 있어서 주된 부분이 되도록 하라. 학생들은 장기적으로 볼 때, 언어의 기능적인 목적이 주된 관심 사항이 되어야 보다 많은 언어 능력을 갖게 된다.
3. 자동성은 하룻밤에 얻어지는 것이 아니다. 그러므로 학생들이 유창해질 때까지 천천히 도와주면서 인내력을 발휘할 필요가 있다.

또 한 가지 고려할 사항은, 이들의 모국어를 한국어 교수 학습 상황에서 얼마만큼 활용할 것이냐 하는 것이다. (1ㄱ, ㄴ)을 보면 중도 입국 학생을 가르치는 교사들은 국립국어원에서 발간한 표준 교재가 한국어로만 되어 있는 것이 한국어 교수 학습 시에 어려움을 초래한다고 토로하고 있다. 물론, 제2언어 학습에 있어서 학습자의 모국어를 사용할 것이냐 하는 문제는 논란이 있는 주제이기 때문에 (1ㄱ, ㄴ)의 의견을 무조건 수용할 수는 없을 것이다. 이에 대해서는 충분한 연구와 조사가 필요하다. 모국어 사용이 초급 학습자의 한국어 능력 발달에 끼치는 영향에 대한 검토와 이를 반영한 교수 학습 지원이 이루어져야 할 것이다.

모국어 사용 문제와는 별도로 중도 입국 학생의 90% 이상의 국적이 중국이라는 사실을 반영하여서 중국어와 한국어의 언어 차이를 반영한 교재를 발간하는 것은 유의미할 것이다. 이미 유학생을 대상으로 하는 일반 한국어 교육 분야에서는 이에 대한 연구와 교육이 활발하게 이루어지고 있으므로 이러한 성과를 활용한다면 중도 입국 학생을 대상으로 한 한국어교육도 지금보다 발전할 수 있을 것으로 본다.

3.3. 모어 화자 수준의 한국어 능력을 목표로 한 언어 교육

중도 입국 학생은 이주민이자 청소년이다. KFL 교육과 KSL 교육의 차이점과 유학생 대상 한국어 교육과 이주민 대상 한국어 교육의 차이점은 기본적으로 목표 수준에서 차이가 있을 수밖에 없다. 이주민 대상 한국어 교육의 목표는 모어 화자 수준의 성취를 기준으로 잡아야 한다. 그들은 이주민이기 때문에 한국에서 한국어를 모어로 하는 화자와 유사한 정도의 의사소통 능력을 가질 정도의 한국어 능력을 가져야 하고 또한 청소년이기 때문에 학교에서 학업을 수행할 수 있을 정도의 한국어 수준을 갖추어야 한다.

동일한 조건 하에서는 모국어 화자와의 상호 작용 빈도가 높을수록 모어 화자와 유사한 언어 능력을 갖추게 된다는 연구 결과(?)가 있다. 그러므로 중도 입국 학생에 대한 한국어 교수 학습에 있어서 고려해야 할 중요한 사항은 어떻게 원어민 화자와의 의사소통을 촉진시킬 수 있느냐의 여부이다. 중도 입국 학생의 가정 언어는 많은 경우 한국어를 포함하고 있으므로 가정에서 한국어를 사용하여 가족들과 의사소통하도록 지도할 수 있겠다. 또한 학교에서 한국인 교사나 한국인 또래 친구들과의 의사소통을 활발히 할 수 있도록 지도하는 것 또한 유의미한 교수 학습이라고 할 수 있다.

▣ 가정 언어(강대중, 2013)

한국어 교수 학습에 있어서 중도 입국 학생이 가지는 ‘특수 목적’이 있다. 그것은 바로 한국의 중고등학교 학업에의 적응이다. 이와 관련된 ‘학습 한국어’라는 이름으로 〈한국어 교육과정〉에도 포함되어 있고 내용 중심 교수법, 주제 중심 교수법 등을 근간으로 하는 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 학습 한국어 관련 연구에도 포함되어 있다. 그런데 이를 위해서는 먼저 한국의 중고등학교 학업 상황에 대한 연구가 시작되어야 한다. 이는 다음과 같은 언급을 통해 확인할 수 있다.

4. 맷음말

■ 참고문헌 ■

- 강대중. (2013). 중도입국 학생의 학교생활 분석. *한국실과교육학회지*, 26(2), 215–234.
- 김민아, 이재희, 라미영, & 김기현. (2014). 연구논문: 서비스 제공자가 인식하는 중도입국 청소년의 학교 적응 어려움에 관한 연구. *청소년학연구*, 21(9), 147–175.
- 김정민, & 한상길. (2015). 중도입국 청년의 다문화 대안학교 학습경험 의미탐색. *Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education*, 18(1), 157–184.
- 류영철. (2016). 중도입국 학생을 위한 다문화 교육의 효율적 방안. *다문화와 평화*, 10(1), 72–102.
- 박선웅, & 우현정. (2013). 일반논문: 다문화가정 청소년의 한국인 되기: 중도입국 학생의 적응에 대한 근거이론 접근. *사회 이론*, 44(단일호), 211–258.
- 박성옥. (2016). 중도입국 청소년의 조기적응 프로그램 운영실태 사례 및 발전방안 연구. *다문화교육연구*, 9(3), 83–105.
- 조영달· 윤희원· 박상철(2006). 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사. *교육인적자원부*.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. New York: Longman.
- Brown, H. (2001). D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.

대만의 이중언어프로그램 정책:

다문화가정을 중심으로

황미혜(부산외국어대학교)

1. 서론

대만은 1987년 이후 국제결혼이 증가하기 시작하였으며, 대만의 외국인 거주자 수는 1992년 4만 4천명에서 2002년에 40만 명으로 큰 폭의 증가를 보였다. 이후 2010년까지 둔화 상태에서 2016년에 외국인 거주자 수는 약 52여만 명에 이르고 있다.¹⁾ 대만 남성과 결혼한 중국 결혼이민자를 대륙배우자라고 하며, 대만의 정치적 특수한 사정으로 인하여 같은 중국인이지만 문화, 언어, 생활상 차이가 뚜렷하다. 또한 대만에는 대륙배우자 외에 동남아 국가 등의 여성과 결혼을 통해 대만으로 이주한 경우가 있다.

대만에서의 외국인배우자에 대한 정의를 살펴보면 ‘외국인 배우자는 중화민국 국민과 본 국적을 소지하지 않은 자와 혼인한 관계로, 대륙, 홍콩 및 마카오, 비동남아 지역의 배우자를 포함’하는 것으로 되어 있다. 그러나 대만정부는 최근 외국인배우자의 범위를 ‘동남아 국적을 가진 자’라고 제한하고 있다. 대만에서 대륙배우자와 외국인배우자는 차별화된 조건으로 국적 취득 및 취업을 하고 있으나 자녀의 학교 입학 및 진학은 동일하게 적용된다. 이와 같이 대만에서의 국제결혼 방식을 통하여 대만에 거주하게 된 사람들을 ‘대륙 신부’, ‘외국 신부’라고 부르는 용어가 대만인이 아니라는 느낌이 강하다는 부정적인 측면이 있어서 외국인배우자들로부터 반감을 불러 일으켰다(邱汝娜·林維言, 2004:6). 그래서 대만 내정부 이민서²⁾에서 공식용어로 이들을 지칭하는 긍정적인 용어인 ‘신주민’³⁾이라고 지칭하였다. 따라서 본고에서도 대만의 국제결혼 이민자를 ‘신주민’이라고 사용하며, 아울러 신주민의 자녀를 ‘신주민자녀’라는 용어를 사용하므로 본 고에서도

1) 자료: 대만 내정부 이민서(105년 9월)

區域別	總 · 計	外 · 僑 · 、 · 外 · 籍 · 配 · 偶								
		合 · · · · 計			歸化 (取得) 國籍			外 · 僑 · 居 · 留		
		計	男	女	計	男	女	計	男	
總 · 計	518,098	169,423	17,770	151,653	115,734	1,231	114,503	53,689	16,539	37,150

(<http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1320829&ctNode=29699&mp=1>, 최종검색일: 2016.10.30.).

2) 대만 내정부 이민서(移民署: National Immigration Agency): 대만정부는 2007년 ‘출입국 및 이민서(入出國及移民署)’를 설립하였으며, 2013년 8월 21일 대만정부는 ‘내정부(한국의 행정자치부에 해당)’ 이민서 조직법에 근거하여 ‘내정부 출입국 및 이민서’를 ‘내정부 이민서’로 개편하였다. 또한 대만은 아시아에서는 최초로 이민청을 설립하였다. 2015년 1월 2일부터 명칭이 ‘이민서’로 변경되었다. 이민서의 담당업무팀은 ‘출입국사무팀(入出國事務組)’, ‘이민사무팀(移民事務組)’, ‘국제사무팀(國際及執法事務組)’, ‘이민정보팀(移民資訊組)’, ‘비서실(秘書室)’, ‘인사실(人事室)’, ‘회계실(主計室)’, ‘사정실(政風室)’, 북구, 중구, 남구, 사무서대(北區、中區、南區事務大隊)’, ‘국경사무대대(國境事務大隊)’로 구성되어 있음

3) 신주민: 결혼이라는 제도를 통해 대만 다문화사회에 새롭게 진입하였다는 의미이다.

신주민의 자녀를 ‘신주민자녀’라고 사용한다.

한편 대만인일 경우에는 대만어⁴⁾가 모어이며, 중국대륙 출신일 경우의 모어는 표준중국어이다. 대만정부는 일상생활에서 사용하는 언어는 바로 표준중국어이기 때문에 신주민들이 대만에서 사용하는 언어는 ‘표준중국어’를 말한다. 그러므로 신주민들은 대만에서 살아가기 위해서는 표준중국어를 의무적으로 이수하여야 하며, 신주민자녀들에게는 신주민 출신국 언어를 가르치는 이중언어프로그램인 ‘모어전승교육과정⁵⁾이 있다. 본 고에서는 한국의 다문화사회에서 결혼이민자와 결혼이민자 자녀, 즉 다문화가정의 이중언어프로그램의 상황을 염두에 두었다. 또한 대만의 다문화사회는 이 문제에 대해 조금 더 앞서 고민을 해왔으며, 대만의 다문화교육정책 가운데서 신주민자녀의 이중언어프로그램에 대한 고찰을 통해 다문화사회 이중언어교육에 대한 인식의 장을 넓히고자 한다.

2. 대만의 다문화사회 이중언어교육에 대한 변화

대만 정부는 1980년대 말부터 대만인과 대륙계 중국인배우자 및 베트남 등 동남아시아 국가와의 외국인 배우자와의 국제결혼이 급속하게 증가되었다. 대만도 1970년대까지 남아선호사상에 의해서 남녀성비가 매우 불균형하였다. 그러나 아시아 금융위기 이후 대만 경제의 장기적인 쇠퇴와 남성의 해외 이주 증가 및 결혼이민자의 유입으로 2013년도에 최초로 여성의 수가 남성보다 많아졌다(대만 내정부 통계처). 그리고 내정부 통계(2013)에 의하면 결혼이민자 중 여성의 비율이 전체 결혼한 인구 중 12~28%를 차지하고 있으며, 남성의 비율은 2~3%에 지나지 않는다. 외국인 및 대륙 배우자의 자녀 현황을 보면 무자녀가 40.31%이며, 한 자녀 가정이 34.91%, 두 자녀는 21.38%, 세 자녀 이상이 3.39%로 나타났다(新北市政府, 2012). 2015년 기준으로 대만에 거주하는 신주민자녀 중 초·중학교의 취학생 수는 20만 8천 명에 달하며, 2014년에 비해 2.0% 감소하였다. 주요 원인은 2005년 이후부터 동남아국가의 여성들이 국제결혼국가 성향이 달라졌기 때문이며, 이러한 원인은 역설적으로 신주민자녀의 취학생 수도 감소로 연결된다는 것을 반영한다. 또한 2015년 현재 전체 초중학생의 10.59%를 차지하며, 이 중 전체 초등학생과 중학생 각각 11.07%와 9.81%를 차지하고 있다. 이와 같이 신주민자녀의 취학생 수가 급증하면서 신주민자녀에 대한 다문화교육과 사회적응을 위한 체계적인 지도의 필요성이 시급하게 되었다(林國章, 2006).

〈표 1〉신주민자녀 부모 국적별 현황(2015~2016)⁶⁾

단위: 명

국적별	합계	초등학교	중학교
중국대륙	207,733	134,396	73,337
베트남	79,556	53,037	29,011
인도네시아	84,492	55,481	10,177

4) 대만의 민족: 대만인(70%), 토착원주민인 고산족(2%), 한족(28%)으로 주로 사용하는 언어로는 표준중국어, 대만어, 객어, 원주민 방언 등을 사용하고 있다(臺灣觀光廳, 2010). 대만인이 사용하던 대만어는 일본제국주의에 의하여 50여 년을 모어인 대만어를 사용하지 못하던 시기가 있었으며, 이후 장개석정부의 언어정책으로 표준중국어가 채택되었고 대만어인 모어교육이 중단되었다. 그러나 대만 사회의 정치적 형태가 점차 다원화되기 시작하였으며, 문화 및 교육 방면에서 대만어인 모어학습의 필요성이 대두되었고 정치적으로는 국민당에서 민진당으로 세력이 이동하면서 점차적으로 대만어 모어교육으로 전환하는 계기가 되었다(鄧運林, 1993:533). 따라서 대만에서 모어교육은 대만어를 의미한다.

5) 모어전승과정(母語傳承課程): 실제 모어전승교육과정의 주요 수혜자는 동남아 국적을 가진 신주민자녀들이다. 대륙배우자자녀는 언어에 있어서는 대만과 유사성을 지니고 있기에 가정이나 학교 생활에 있어 크게 어려움은 없기 때문이다.

6) 원문: 新主民子女就讀國中小學生數一按父或母國籍別分 104學年度(教育部)

태국	22,015	11,838	1,480
필리핀	3,826	2,346	1,756
캄보디아	4,479	2,723	1,821
일본	4,736	2,915	339
말레이시아	1,490	976	514
미국	945	745	200
대한민국	629	429	200
미얀마	2,048	1,320	728
싱가포르	192	113	79
캐나다	331	258	73
기타	1,752	1,312	440

2015년 신주민자녀통계(교육부, 2014년 4월)를 바탕으로 재구성

2.1. 대만의 신주민자녀 이중언어프로그램 지원: ‘모어전승교육과정’

대만은 신주민들이 대만에서의 적응과 가정생활을 갈등 없이 화목하게 생활할 수 있도록 지원하고 있다. 특히 가족과의 소통을 중시하며, 신주민가족과 자녀들에게 아내, 어머니 출신국의 언어를 배우게 함으로써 문화 및 교류의 활성화 정책의 필요성이 대두되었다.

이러한 사회적 공감대가 형성되어 대만정부는 2006년 ‘외국 및 대륙배우자 자녀의 교육지도 계획 지원 원칙’을 발표하였다. 이에 각 학교에서는 신주민자녀들에게 구체적인 교육을 시작하였다. 그리고 2009년에는 교육부의 지원 원칙의 조항들의 개선 방안의 주요 항목 중 하나인 ‘모어전승교육과정’을 개설할 수 있도록 하였으며, 즉 이중언어프로그램(이하 모어전승교육과정)이다. 2009년 대만 교육부는 업무추진회보에 ‘신이민자녀교육개진방안’에서 2010년 학교 보조금 지원 사항 중에 ‘모어전승과정’이 포함되어야 하며, 신이민자녀의 부모의 모어 능력을 함양하기 위하여 듣기, 말하기의 중점 교육이다(교육부, 2009).

1987년 이후 국제결혼이 증가해 2003년에는 전체 결혼의 31.9%를 차지할 정도였다. 대만에선 결혼이민자를 신주민으로 부른다. 법률상으로 신이민으로 지칭한다. 신주민자녀가 급증하면서 대만정부는 2009년 ‘신이민자녀교육개선방안’을 마련하고 2010년부터 이중언어교육을 실시하고 있다. 신이민자녀교육방안에서 특히 강조된 것은 모어전승교육과정으로 이 정책의 목표는 신주민자녀의 그 부 또는 모의 언어를 가르치는 것이다. 아울러 대만 정부는 신주민자녀 스스로 정체성을 확립하고 학습을 즐겁게 하고 2개 국어 사용할 수 있는 이중언자로서의 또 하나의 자산을 갖게 되고 결과적으로 경쟁력도 제고되는 것이다. 대만의 이중언어교육의 특징은 신주민 학부모 요청으로 이중언어교육이 시작된 점과 또한 이중언어교육이 정식교육과정은 아니지만 공교육제도권 내에서 실시되고 있는 점이다. 학교마다 정식 수업이 시작되기 전에 주 2회 베트남, 태국, 필리핀어를 가르치고 있다.

이러한 대만의 이중언어프로그램인 모어전승교육과정의 개설 배경은 신주민의 요구에 의해 이루어진 것은 신주민이 학교 현장을 체험하면서 자신의 자녀들에게 출신국 언어를 학교에서 가르칠 수 있다면 가정에서 자녀들의 학습지도가 훨씬 용이하다는 것에 착안하였다. 그래서 대만 교육부는 모어전승교육과정을 통하여 신주민자녀의 정체성 및 학습 신장에 도움을 주는 것을 주요 목표로 삼았다. 또한 신주민자녀가 이중언어사용구사로 인해 개인의 역량 강화 및 대만사회에서는 미래 인적자원으로 국가의 경쟁력을 높게 해줄 것이라는 기대감도 갖게 되었다(대만교육부, 2009).

위의 기대감으로 인해 신주민자녀에게 모어교육을 강화함으로써 대만사회의 다양한 구성원에 대한 긍정적인 정체성을 형성하고, 대만인들에게는 전체 신주민들에 대한 이해를 향상시키고자 사회통합 정책의 실천인 것이다.

2.2. 전국신주민햇불계획

다문화가정자녀가 지속적으로 증가하면서 대만 정부는 2012년 3월부터 내정부와 교육부의 주도로 ‘전국신주민햇불계획(이하 햇불계획)’⁷⁾을 추진하였다. 햇불계획의 주요 핵심은 점차 비중이 커지는 학령기에 접어드는 다문화가정자녀이다.

내정부(2012)는 전국적으로 ‘신주민햇불정책’을 추진하였으며, 향후 모어학습과정 및 모어가요배우기의 활동을 통해 이 중언어의 능력을 함양한다. 즉 신주민가정의 생활 적응과 문화존중의 사항도 과제로 되어 있다. 신주민자녀의 모어학습 정책의 규정을 준수하며, 앞의 두가 기본 의제 지속적으로 검토할 필요가 있다. 대만은 우리나라처럼 결혼이민자가 많은 국가 중 하나이다.

대만의 햇불계획의 목적(2014년)은 내정부, 교육부 및 민간단체 등이 민관 협력 및 지역 간 협력을 통하여 전국의 신주민 및 자녀에게 문화 교육에 관한 체계적인 지도시스템과 단일창구를 통한 전방위적 서비스를 제공하는 것이다.

햇불계획의 구체적인 목표는 다음과 같다. 첫째, 서비스지원의 통합을 통한 세심한 지도의 시행이다. 둘째, 부모교육을 통한 안정적이고 건전한 가정의 형성이다. 셋째, 다원적 발전기회를 제공하고 지원네트워크의 구축하는 것이다. 넷째, 다문화를 확산하고 이에 대한 홍보의 강화이다.

한편 내정부가 교육부, 직할시·현(시) 정부와 공동으로 추진하는 중점사업 20과제 중 ‘신주민자녀의 모국어학습 및 중국어 강습’ 등 이중언어교육과 관련된 과제들이 포함되어 있다. 대만 정부의 햇불계획에서 주목할 점은 외국인 배우자와 자녀의 본국 문화를 중시하고 전승할 수 있도록 지원하는 것을 들 수 있다. 햇불계획에 참여하는 중점학교가 시행한 프로그램을 보면 외국인 배우자나 그 자녀가 외국 문화를 전승하고 대만인들에게는 외국 문화에 대한 이해를 높이는 다양한 프로그램이 각지에서 시행되고 있다. 또한 햇불계획은 대만의 다문화가정자녀들이 부모의 본국 언어와 문화를 이해하고 전승을 실현하면서 대만 사회에도 순조롭게 적응하여 신주민자녀가 대만의 새로운 미래의 주역으로 성장할 수 있도록 하는 것이 핵심목표이다.

3. 대만의 신주민자녀 교육발전 5개년 중장기 계획

최근 몇 년 동안, 대만은 저출산, 세계화에 따른 인구의 이동이 일상화 되고 있다. 대만사회에서 2014년도(대만년도: 103년)⁸⁾신주민자녀들의 초중학생 총수는 약 21만1천 명으로 2013년보다 0.55% 증가하였다(대만교육부 통계, 103년). 한편 신주민자녀의 국적별 현황을 살펴보면, 대륙배우자자녀의 수가 36.15%로 가장 높게 차지하고 있으며, 다음으로 베트남, 인도네시아, 필리핀, 태국, 캄보디아, 미얀마 등이 비교적 높은 분포도를 차지하고 있다.

학령기에 접어드는 신주민자녀들은 그 수가 매년 증가하고 있다. 이것은 신주민자녀들이 향후 인적자본으로 사회의 일부분을 차지할 수 있는 것을 예측하고 이를 위해서는 국가의 경쟁력을 강화할 수 있기 때문에 국가교육차원에 전반적인 영향을 미칠 수 있다. 그래서 국가차원의 조기전략개발이 필요하다.

5개년 중점계획으로는 교육부와 관련 각 부처의 책임 분담, 신주민자녀교육방안의 각 항목 추진에 매진하여 신주민자녀들의 지도 및 과정이수, 질 높은 교사 양성과정, 추진 방식의 촉진으로 신주민자녀들의 학습성과 및 교육의 질을 향

7) ‘전국신주민햇불계획’: 新北市(구 臺北市)에서 2007년부터 외국인배우자 및 그 자녀를 대상으로 학교와 연계하여 시행하던 다문화 정책의 일환이었다. 외국인배우자와 그 자녀의 교육에서 성과의 우수성으로 인해 대만정부는 2012년부터 중앙정부가 내정부와 교육부를 중심으로 하여 예산을 지원하기 시작하면서 ‘신주민햇불계획’은 전국적으로 확대되어 시행되고 있다.

8) 대만의 연도 표기: 대만은 1911년 10월 10일 중국 전국의 아버지라 불리우는 쑨원(孫文)이 중화민국을 일으켜 아시아 최초의 공화국을 설립한 때부터 계산하기 때문이다. 예를 들어 2016년도는 105년에 해당된다.

상시키는 것이 주요 목표이다. 장기적으로는 신주민자녀들의 다문화 정체성 함양과 상담을 통한 도움으로 국가 인적자원 양성 교육정책의 일환이다.

3.1. 신주민자녀교육발전방안 5개년 계획

3.1.1. 신주민자녀 모어전승교육과정(2014년)

대만 행정원은 2014년(103년) 국가발전계획의 가이드 라인은 대만 다문화사회통합을 위해 서로의 문화를 존중하고 다양한 구성원의 특색있는 산업의 지원 및 경쟁력 제고를 통한 경제적 발전을 촉진한다. 신주민자녀에게 다각적인 복지제도를 구축한다. 또한 교육부의 목표인 ‘취약지역과 일반지역의 경제 취약 가정의 신주민자녀에게도 취학기회를 제공하여 교육권을 보장받도록 한다. 아래의 세 가지 정책 목표는 신주민의 적응에 최대한 도움을 주는 정책이다.

첫 번째, 전국 304개소 신주민 중점학교에서 부모교육, 다문화 세계인으로 활동, 표준중국어교육과정 세미나, 모어전승교육과정의 교육을 시행한다. 두 번째, 포괄적인 이민 상담 서비스 시행이며, 세 번째로는 농촌 지역 신주민에게 맞춤형 지원 사업, 신주민 네트워크 및 모바일 서비스 프로그램 확산 등 심화 지원을 제공한다.

3.1.2. 신주민자녀 모어전승교육과정 5개년 계획(2016년~2020년)

대만 행정원 105년 국가발전계획의 가이드 라인에서는 모어전승교육과정의 교육에서의 보완점을 제시하였다. 먼저, 대만의 각 학교언어교육시스템에 대한 신주민자녀 교육프로그램 요구 조사결과에서 살펴보면, 1) 초·중학교의 가장 시급한 과제는 표준중국어, 대만어, 신주민언어, 영어 및 제2외국어를 모두 ‘국어(語文)’ 영역으로 포함시켜야 한다는 것이다. 그 중에서 신주민언어인 동남아국가언어 위주로 해야 한다. 2) 초등학교 단계에서는 학생들이 본토언어 및 신주민언어를 선택하여 필수과목으로의 채택이다. 3) 중학생 및 고등학생은 신주민언어를 선택과목으로의 채택이다. 4) 고등학교에서는 필수 과목 및 언어영역과정을 신주민언어, 다문화 및 모어교육을 필수 과정으로 포함시키고, 학교규정에 펼히 이 항목을 개설해야 한다는 것이다.

조사 결과에 따르면 설문조사 대상 학교 중 전국고등학교(특수교육학교 포함)는 총 529개소로 회답을 한 학교는 392개소로 설문지 조사 비율의 74.1%이다. 그중 329개소 학교는 신주민자녀 모어전승교육과정 미개설 학교이다. 329개소 학교는 일본어, 불어, 서반아언 및 독어, 신주민언어를 사용하는 인구가 동남아계 언어를 사용하는 인구보다 많이 거주하고 있기 때문에 모어전승교육과정 미개설 학교가 많은 이유이다.

두 번째 교재 개발 측면에서의 설문조사 결과에 따르면 1) 초등학교에서는 신주민자녀가 부 또는 모의 모국어 및 문화를 올바르게 이해하고 전승하기 위해서는 내정부와 교육부는 협의하여 신주민모어 및 문화교재를 편찬한다. 또한 주무부처인 교육부는 책임감을 가지고 교재를 체계적으로 편찬하여야 한다. 교재 개발은 중문 및 대만에서 신주민 분포도가 높은 국가에 해당하는 베트남어, 인도네시아어, 태국어, 미얀마어, 캄보디아어로 이 5개국 언어(雙語對照이중언어)가 적합하다. 그래서 신주민자녀모어 및 문화전승과정교재학습으로 제공되어야 할 것이다.

- 4. 분석:** 2016년~2020(대만년도 105년) 대만 신주민자녀 모어전승교육 5개년 계획의 문제점 번역 중
- 5. 결론:** 대만이 현재 신주민자녀의 현상에 국가정책 차원에서 다각도와 진지한 관심을 보인 것은 이민선진국들에 비해 그다지 오래되지 않았다. 그래서 다문화가정자녀들의 교육정책 시행 과정 속에서의 문제점 및 이중언어프로그램을 어떻게 개발해서 미래사회 인적자원으로 활용하는 것에 대해 전반적으로 체계적인 정책을 갖고 있는 것보다 경험해보고 보완하는 시기라고 할 수 있다. 현재 횃불정책, 모어전승과정 등 언어교육의 중요성을 인식하고 구체적인 언어교육을 시행하고 있다. 이중언어구사력의 포괄적이고 미래지향적인 강점에 대한 통찰을 바탕으로 이를 정책 차원으로 이행하고자 하는 대만정부의 의지는 주목할 만하다.

■ 참고문헌 ■

- 변수정 외(2014), 『동아시아 국가의 다문화가족 현황 및 정책 비교연구』, 한국보건사회연구원, 14-22-05, 2014 연구보고서
2014-22-5
- 이재분 외(2010), 『다문화가족 자녀의 결혼이민 부모 출신국 언어 습득을 위한 교육지원 사례』 vol. 46 no. 1, 한국여성정책연구원·한국교육개발원 연구경제·인문사회연구회 협동연구총서 10-27-03, 2010 연구보고서 3-2
- 邱汝娜·林維言(2004). 邁向多元與包容的社會, 「社區發展」, 105, 6-19.
- 대만 내정부 이민서 통계(105년 9월)
- 대만 교육부(2009)
- 臺北縣教育局(2009). 新住民文教輔導科2008-2009年度在教育文化施政成果
- 內政部入出國及移民署(2010), 外籍配偶照顧輔導基金簡介.
- 新北市政府(2012). 新北市推動新主民事務現況專題報告.
- 內政部 (2012), 火炬點燃“新”火相傳新住民火炬計畫全國點亮
- 中華民國(104년, 105년), 新主民教育發展五年中程計畫

분과 3

고등 교육

사회 : 배재원(이화여자대학교)

외국인 유학생을 위한 대학 교양 수업 연구

-PBL을 활용한 토론 수업 설계-

유해준(서원대학교)

1. 서론

이 연구의 목적은 외국인 유학생을 위한 대학 교양한국어 수업에서 PBL(Problem-Based Learning, 문제중심학습)을 활용한 말하기 교육 방안을 살피고, 이를 통해 외국인 유학생을 위한 PBL 활용 토론 교육 모형을 개발하는 데 목적이 있다.

문제중심학습이라고도 지칭되는 PBL은 의과대학에서 수업을 위해 처음 개발되었는데 현재는 다양한 전공 수업에서 교수 방법으로 사용되고 있다. PBL(Problem Based Learning)은 ‘과제’와 ‘체험’, ‘협동’ 등을 포함하는 교수법으로, 교수자가 구체적인 시나리오를 지닌 문제 상황과 과제를 제시하면 학습자가 팀을 이루어 주도적으로 과제를 해결하게 된다.¹⁾

본고는 대학 교양한국어 수업에서 PBL을 활용한 사례 연구이다. 수업과목은 ‘한국어회화’ 과목으로 한국어능력시험 3급 이상 수준의 외국인 유학생을 대상으로 한다. 기존에 한국인 학습자를 대상으로 하는 토론 수업²⁾이 있었지만, 한국어 학습 능력이 토론 수업을 한국인 학생들과 함께 하기에는 무리가 있었다. 이에 외국인을 대상으로 하는 토론 수업으로 토론 수업을 위한 PBL을 활용하여 과제를 제시하는 수업을 설계하였다. 토론 수업은 학습자의 의사소통능력 외에도 정보수집능력, 지식습득, 협동학습능력 등을 향상시킬 수 있어야 한다. 이를 위해 PBL을 활용한 수업을 설계하여 ‘한국어회화’ 수업에서 토론 수업에 적용하였다. 또한 학습자 수준과 수업시간 등을 고려하여 전면적인 PBL 수업이 아닌 기존 토론 수업에 보조적으로 PBL을 이용하는 절충형 수업 모형을 만들고 이에 따라 수업과 과제를 설계하였다.

2. PBL 활용한 말하기 교육

본 수업은 3급 이상의 한국어능력시험에 합격한 외국인 유학생 12명이 수강하였다. 교양 2학점 과목으로 강의명은 ‘한국어회화Ⅱ’다. 한국 학생들은 ‘사고와표현Ⅱ’란 과목명으로 수강하는 교양필수 과목이다. 학생은 중국 국적의 유학생 11명, 독일 국적의 유학생 1명이 수강하였다. 본 토론 수업은 15주차 전체 수업에서 2시간 3주 수업으로 이루어졌다.

1) 정연실·장은영, 「중국어 수업의 PBL 활용과 문제 설계」, 『중국언어연구』(60), 2015, 166쪽.

2) 서원대학교는 ‘사고와표현Ⅱ’라는 수업에서 공통된 칼포퍼 토론 수업 모형으로 수업을 진행하고 있다.

2.1. 탐구학습을 적용한 PBL 모형

PBL 수업은 문제로써 시작되는 수업이라 할 수 있기에, 문제가 어떤 것을 의미하는지를 정확하게 이해해야 한다. PBL에서 말하는 문제란 단답식으로 정답이 분명히 정해져 있지 않을 뿐 아니라, 학습자와 관련성이 있어야 한다. PBL에서의 문제는 실제적이며, 지식과 학습자가 서로 얹혀 존재하는 비구조화된(ill-structured) 특성을 지닌다. 이와 같은 실제적인 문제를 경험하게 하므로 학습의 동기와 효과를 끌어낼 수 있게 된다.

문제 중심 학습과 다른 교수전략들을 요소별로 비교하여 제시한 Torp & Sage(1998)의 비교표에서 PBL에 해당하는 내용만 뽑아 PBL의 교수전략 요소별 특성을 살피면 다음과 같다.³⁾

〈표 1〉 PBL의 핵심 요소의 특성

요소	특성
교사의 역할	코치
학생의 역할	참여자
문제	비구조화됨, 잘 정의되지는 않았지만 흥미를 끄는 문제상황을 제시
정보	주로 학생이 정보를 수집 및 분석하며, 교사는 적은 양의 정보 제시
인지적 과정	문제해결책을 이끄는 지식을 통합하여 구성
초인지적 과정	필요시 교사가 시범 및 코치, 학생 주도적인 학습과 해결전략 개발

PBL 모형의 장점은 학습자 중심의 학습이 이루어지고, 실제적인 문제 해결을 목적으로 한다는 것이다. 학습자는 문제 상황의 실제 주인이 됨으로써 흥미를 가지게 될 뿐만 아니라 학습을 통한 지식과 능력을 내재화할 수 있게 된다. 특히 외국인 학습자에게는 교실 외에서 접하게 되는 한국어 환경에서 실제적 문제를 경험할 수 있다는 점과, 실제적 문제 상황에 대한 두려움과 요구가 큰 외국인 학습자의 필요를 채우고 흥미를 고취할 수 있다는 점에서 이와 같은 방식은 매우 유용하다. 그러나 외국인 학습자를 대상으로 토론 교육 내용을 적용하기에 전형적인 PBL 모형은 다소 무리가 있다. 그 이유는 다음의 두 가지로 종합할 수 있다. 첫째, 문제 해결만을 목적으로 구성하기에는 한국어 능력이 부족한 외국인 유학생의 언어적 수준에 한계가 있다는 점이다. 즉 외국인 유학생의 제한된 언어 수준을 고려하여 문제를 구성해야 한다. 둘째, 교수-학습의 목표가 의사소통 능력의 향상과 언어적 지식의 습득에 있기에 지식에 대한 탐구나 교사의 정보 제공에 있어 보다 강화되어야 하는 부분이 있다.셋째, 외국인 학습자에게는 문제도 해결해야 하고, 이를 해결하기 위한 언어적 고충도 처리해야 하는 이중적인 어려움을 겪게 할 수도 있다. 따라서 이와 같은 이유로 학습자의 수준과 요구를 고려하여 PBL 모형을 수정할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 수정된 PBL 모형을 제시하고자 한다. 수정된 PBL 모형은 문제 해결 과정의 전 단계로, 문제를 해결하기 위해 이와 관련된 언어적 지식을 탐구하는 단계를 마련하여 이를 기반으로 문제를 해결할 수 있도록 고안하였다. 토론 교육의 특성상 토론 전 읽기 자료를 통한 문제에 대한 지식 구축이 필요하

3) 기존의 문제해결학습과 비교하면, 문제해결학습에서는 미리 강의를 계획하여 정보를 제공한 후, 이와 관련한 문제를 해결하도록 하는데 문제 해결 방안이 제한적이고 문제 해결책에 대한 결정권이 교사에게 있는 편이다. 이에 비해 문제중심학습은 문제 해결 방안에 대해 보다 개방적이고 학습자 중심으로 이루어지며, 해결 방안의 개수에도 제한을 두지 않는다. 한편 프로젝트학습과 비교해 보면, 학습자 중심의 실제적 문제 중심이며, 문제해결을 협력적으로 이루어나간다는 공통점이 있지만, 교수-학습의 최종 목적이 결과물을 제시하는 점과 구조화된 문제를 중심으로 한다는 점에서 차이가 있다.

다.

즉 수정된 모형에서는 말하기 전 단계가 1단계와 2단계로 분류되어 제시되는 것이다. 1단계는 토론에 대한 절차를 이해하고 토론에서 내가 해야 할 역할을 이해하는 것이다. 2단계는 토론에 필요한 자료 조사를 하고 이를 통해 토론을 하기 위한 내용 문제를 해결하기 위한 문제를 구성한다. 또한 실제적 문제에 대한 해결방안 탐구를 기반으로 하는 비구조화된 성향의 문제이다. 이와 같이 문제를 분류하여 제시하는 것은 토론을 위해 관련된 지식을 먼저 탐구하여 습득하게 한 후 이것을 내재화하는 방법을 학습자 스스로 탐색하고, 협의하도록 하기 위함이다.

토론 교육과 관련된 교육 내용은 토론에 필요한 자료를 찬성과 반대로 나누어 비교하는 것이기 때문에 1단계가 토론 형식에 대한 이해라면 2단계에서는 토론 주제에 대한 비교 분석 및 개인의 의견 정리에 가까운 수업이 기반되어야 한다. 이것을 온전히 습득해야만 이를 바탕으로 실제적이고 비구조화된 문제를 해결할 수 있기 때문이다. 이와 같이 토론 교육을 위하여 문제의 유형을 분류함으로써 수정된 PBL 모형을 다음과 같이 제시한다.

〈표 2〉 한국어 토론 교육을 위한 PBL 수업 모형

단계			수업 모형		주요 활동
말하기 전	1단계	문제제시	문제 파악 및 계획	문제 제시 문제해결 계획 구성	-동기 유발 -실제적 문제 제시 -문제 분석 -학습 목표 설정 -문제 유형 분류 -역할 분담
	2단계	과제수행	문제 탐색 및 해결	해결 방안 구성	-정보 및 문제의 재조직 -해결 방안 정리 -발표 개요 짜기
말하기 후	3단계	과제평가	평가	발표 평가	-토론 -평가

수정된 PBL 모형의 1단계를 해결하기 위해서 교사 중심의 활동을 최소화하여 적용하고자 한다. PBL은 조직되고 가공된 지식을 교사가 제공하는 것이 아니라, 학습자가 지식이나 정보를 탐색하고 조직하는 방법을 익힐 수 있도록 하는 것에 근본 취지를 두고 있다. 즉, 문제를 해결하기 위해 체계적으로 정보를 처리하는 능력을 기르는 것을 목표로 하고 있는 것이다. 따라서 1단계를 해결하기 위한 과정은 토론 모형을 비교하여 유형을 분류해내고, 각 토론 모형이 어떤 면에서 유사하고 변별되는지에 대한 정보를 처리할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 토론 모형에 대한 이해를 할 수 있도록 수업을 구성하고자 한다.

이와 같은 모형은 본 연구에서 제시한 수정된 PBL 모형과도 대응된다. 과제를 문제로 본다면 이를 해결하기 위해 먼저 1단계 문제인 언어 형식에 대한 학습이 이루어져야 하며, 2단계에서는 내용을 학습하여 내재화한 후에 3단계 문제는 말하기를 함으로써 문제를 해결하게 되는 것이다. 이와 같은 사례는 PBL 모형이 한국어 교육에 있어 유용하게 적용될 수 있음을 보여주고 있다.

2.2 1단계 문제 제시

토론은 어떤 논제에 대하여 찬성자와 반대자가 각기 논리적인 근거를 들어 자신의 주장을 내세우고, 상대방의 주장이나 논거가 부당하다는 것을 명백하게 하는 말하기의 한 형태이다. 이에 대한 토론 모형도 다양하다. 1단계 문제 제시도 학습자들이 이 토론모형을 찾고 결정하는 단계의 문제로 시작했다. 디베이트(dabate)⁴⁾ 방식의 아카데미 토론은 입론, 확인질문, 반론과 같은 발언들로 채워진다. 발언의 구성 방식에 대해 분석한다. 개별 발언은 토론의 연속적인 진행 과정의 내적인 논리 속에서 그 의미와 가치를 찾을 수 있다.

1단계 문제 : 한국방송국 직원으로서 ‘시사토론’ 방송을 일정한 토론 모형을 가지고 기획하기

토론 형식에 대한 이해를 한 학습자들에게 구체적인 PBL '문제'를 아래와 같이 제공하였다. 아래 과제 수행을 목적으로 하는 수업이었기에 핸드폰으로 영상 촬영도 하게 하였다. 1단계 문제의 내용을 구체화, 상세화하여 학습자들에게 제시할 문제를 구성하였다. 이때 학습자가 모호해하거나 혼란스러워할 것 같은 부분은 분명하게 서술하되, PBL을 활용한 문제의 특성을 잘 살린 문제가 되도록 했다. 다음은 학습자에게 제시된 문제의 내용이다.

여러분은 한국방송국의 직원입니다. ‘시사토론’ 프로그램에서 토론 방송을 진행하기로 하였습니다. 그 내용은 ‘SNS 인간의 삶을 풍요롭게 하는가’라는 주제입니다.

사회자 1인이 토론을 진행하고 찬성측 4인, 반대측 4인이 토론자로 참석하고, 4인의 청중들은 토론에 대한 평가를 합니다. 토론자는 시간 배분의 역할을 합니다.
토론자는 시작 전 토론 준비를 위한 토론 발제문을 작성해야 합니다.

- 1) 토론일시 : 2015년 12월 1일(화)
- 토론장소 : 인문관502호

아래의 토론 모형은 학생들에게 제시한 한 두 토론 모형이다. 이 두 토론 모형 안에서 토론자가 해야 할 역할을 정리하고 본 수업에서 사용할 토론 모형을 선택하는 과정을 거친다.

○ 칼 포퍼 토론 모형

칼 포퍼 토론(Karl popper Debate) 모형은 오스트리아 출신 영국 과학자인 칼 포퍼의 사상을 형식화시킨 토론 형식이다. 주로 자신의 의견에 대한 입장과 상대방 의견에 대한 반증을 토대로 논증이 이루어진다. 칼 포퍼 토론은 학교 교육에서 말하기 교육에 활용할 목적으로 만들어졌으며, 유럽에서는 학교 교육의 일반적인 토론 형식으로 쓰이고 있다.

4) 공론식 토의법이라 불리우며 디베이트·포럼이라고도 한다. 한 과제에 대해 대립적 의견을 사람들에 의해 행해진다.

〈표 3〉 칼 포퍼 토론 모형

찬성측	반대측
① 입론(6분)	③ 입론(6분)
② 교차질문(3분)	④ 교차질문(3분)
⑤ 반론(5분)	⑦ 반론(5분)
⑥ 교차질문(3분)	⑧ 교차질문(3분)
⑨ 재반론(5분)	⑩ 재반론(5분)

칼 포퍼 토론은 3 : 3의 토론을 기본 형식으로 한다. 입론과 반론을 토대로 토론이 이루어지기 때문에 근거 제시가 매우 중요하다. 찬성측, 반대측 토론자 모두가 서로의 쟁점을 제시해야 하며 상대방의 쟁점에 대해 모두 증명해야 하는 부담을 가지게 된다. 내가 옳다는 것을 입증하기 위해서는 상대방의 ‘입론’에 명확한 ‘반론’을 제기해야 한다. 또한 ‘입론 – 반론 – 재반론’으로 이루어지기 때문에 구성원간의 유기적인 협력이 중요하다. 반론에서는 새로운 주장을 제기할 수 없기 때문에 입론에서 견고한 주장을 세우고 그 주장에 대한 근거를 제시하는 것이 필요하다.

○ 퍼블릭 포럼 토론 모형

퍼블릭 포럼 토론(Public Forum Debate) 모형은 PF Debate, PFD로도 알려져 있다. 2002년 만들어진 당시 ‘Controversy Debate’로 소개 되었다가 지금은 NFL(National Forensic League), NCFL(National Catholic Forensic League)에서 퍼블릭 포럼 토론 모형을 주로 사용하고 있으며 미국을 넘어 세계 곳곳에서 이 형식을 활용해 토론하고 있다. 퍼블릭 포럼 토론은 상대 토론자 및 청중에게 설득력 있고 논리적으로 주장을 전달하는 것을 강조하고 팀 단위로 토론을 진행하게 한다. 또한 다양한 주제를 제시하여 학생들의 관심을 촉발하고 토론 순서의 배치가 학생들의 순발력과 집중력을 강화하는데 도움이 되기에 가장 널리 사용되는 토론 모형이다.

〈표 4〉 퍼블릭 포럼 토론 모형

찬성측	반대측
① 입론(4분)	② 입론(4분)
③ 교차질의(3분)	
④ 반론(4분)	⑤ 반론(4분)
⑥ 교차질의(3분)	
⑦ 요약(2분)	⑧ 요약(2분)
⑨ 전체 교차질의(3분)	
⑩ 최후 발언(2분)	⑪ 최후 발언(2분)

○ 토론자의 말하기 역할

학생들은 아래 내용들을 정리하여 팀별로 공유하였다.

입론

퍼블릭 포럼 토론 모형에서 ‘입론’은 팀의 입장 및 쟁점 소개하고 논제에 대한 용어정의를 한다.

교차질의

‘교차질의’는 질문하는 시간이므로 상대방 ‘입론’에 대한 질문만 한다. ‘반론’하는 시간이 아니다. 또한 많은 정보를 얻고 싶다면 되도록 짧게 여러번 질문하는 것이 좋다. 또는 상대에게 선택지가 있는 질문을 던지는 것도 좋다.

반론

‘반론’은 상대팀의 ‘입론’에 대해서만 반론해야 한다. ‘교차질문’을 통해 얻은 정보를 ‘반론’에서 활용하면 심사위원에게 유기성을 보여줄 수 있다. 또한 가장 핵심적인 상대편의 쟁점을 효과적으로 반박한다. 상대방의 쟁점을 반박하되 끝에는 우리 팀의 입장을 공고히 하도록 한다.

요약

‘요약’은 내용 전체를 요약하는 시간이다. 우리 팀의 질한 부분을 생색내며, 상대팀이 우리 팀 쟁점에 대해 해결하지 못한 부분을 지적한다. 논제가 나온 배경과 함께 주장을 다시 견고히 한다.

전원 교차질의

‘전원 교차질의’에서는 발언권을 주도해야 한다. 또한 비교적 다양한 쟁점을 다루려고 노력해야 한다.

최후변론

‘최후변론’은 논제에 대한 설명과 우리 팀이 설정한 쟁점의 중요성을 언급한다.

3. 2단계 과제 수행

2단계 과제 수행에서는 문제 해결 방안을 찾기 위해 자료를 조사하고 정리한다. 이 과정은 토론 교육에 필요한 두 요소 중 언어 내용적인 측면을 강조한 문제다.

2단계 문제 : 한국방송국에서 진행하는 ‘시사토론’ 방송에 참여하는 찬성측 인원으로 토론 준비하기

2단계 문제 : 한국방송국에서 진행하는 ‘시사토론’ 방송에 참여하는 반대측 인원으로 토론 준비하기

2단계 문제 : 한국방송국에서 진행하는 ‘시사토론’ 방송에 참여하는 청중으로 평가표 만들기

2단계에서는 정보 및 문제를 재조직하여 해결 방안을 찾게 된다. 이 과정에서 교사는 관찰자 또는 부분적 조력자의 역할만을 수행한다. 토론자들은 발표 개요를 미리 준비하고 시간 확인 및 팀원끼리의 역할을 분담한다. 토론 수업에 임하기 전 단계로 밀하기 교육을 기준으로 본다면 말하기 전 단계라고도 할 수 있다.

4. 3단계 과제 평가

4.1 발표

토론에 참가하는 토론자는 토론 주제로 ‘SNS는 인간을 풍요롭게 하는가?’라는 찬성과 반대가 가능한 주제를 사전에 주어 토론에 들어오기 전 찬성측과 반대측에 필요한 토론 자료를 미리 준비하게 하였다. 아래는 학생들에게 제공한 토론 규칙이다.

논제 : SNS는 인간을 풍요롭게 하는가?

토론 규칙

- 토론팀은 찬, 반 입장을 정한다.
- 별도의 사회자가 있고 정해진 발언 순서대로 토론자들이 자신의 발언 종류를 밝히고 토론을 진행한다.
- 상대방의 인격을 존중하는 태도로 토론에 임하여야 한다.
- 주어진 토론 시간에 미달되거나 초과될 경우 감점 요인이 될 수 있다.
- 발언 도중에 인용한 자료에 대해 상대방이 출처나 근거를 요청할 경우 제시하여야 한다.
- 자료는 종이로 작성된 자료는 소지 가능하되, 노트북, 휴대폰, 태블릿 등 전자기기는 허용되지 않는다.

본 수업에서는 4인이 한 팀이 되어 토론을 진행하였다. 토론 모형은 ‘퍼블릭 포럼 토론 모형’을 선택하였다. 역할 분담은 찬성측과 반대측 모두 2단계 문제를 준비하면서 사전에 ‘입론’, ‘반론’, ‘요약’, ‘최후발언’의 역할로 나누었다.

4.2 토론 평가

실험에 대한 결과를 평가하기 위해서는 기준이 필요하다. 여기에서는 태도에 해당하는 정의적 영역에 대한 평가 기준과 지식적 영역에 해당하는 말하기 능력을 함께 평가하기 위한 기준을 제시한다. 이에 대한 평가 요소는 아래와 같이 나누어 제시하였다.

4.1.1 태도

토론자의 정의적 요인은 그 방향이나 정도에 따라 언어 학습에 유리하게 혹은 불리하게 작용한다. 일반적으로 학습 동기가 높을수록 언어 학습을 성공적으로 할 수 있다고 알려져 있다. 특히 대학생들에게는 익숙하지 않은 토론에서 비판적 사고의 과정이 담긴 말하기에 친밀한 느낌을 가지도록 하는 것이 매우 중요할 것이다. 정의적 요인에는 여러 가지가 있겠지만 본 토론에서는 토론 예절 및 토론 규칙 준수라는 요소를 태도를 보았다. 이는 토론에 임하는 자세 및 태도를 보고 사전에 이루어진 수업에서 학습 동기 및 정의적 요인이 형성되었는지를 보기 위함이다.

공통 항목	*토론 규칙 및 예절 준수 여부 *표현력 및 언어, 스타일
----------	---

4.1.2 언어 지식

언어 지식에 해당하는 말하기 능력에 대해서는 토론이라는 틀 안에서 고민하였다. 토론을 위한 사전 회의에서 평가자들은 평가 범주를 정하였다. 이를 통해 본 수업에서는 평가자들이 토론자들의 말하기에 대해 어떤 평가를 했고, 언어 지식적인 측면이 토론 결과에 어떠한 영향을 끼쳤는지를 확인할 것이다. 본고에서는 그 항목별로 평가지를 구성하였다.

입론	*논제의 개념 파악 및 쟁점 분석 *논거의 분명함, 적절성, 일관성
반론	*상대방의 주장 및 근거의 이해 *상대방 논리 비판 *상대방의 지적에 대한 응수
요약	*주장의 선명성, 일관성, 참신성 *전체 토론 흐름 파악
최후 발언	*논제의 의의, 중요성의 이해 *주장의 선명성, 일관성, 참신성
질문	*효과적 답변 *논제의 핵심 내용 이해 *상대방의 주장표현의 허점 지적 *확인질문의 논리적 명확성

위를 종합하여 아래와 같은 토론평가표를 제시하였다. 아래의 평가표로 4명의 청중 평가단이 평가를 실시하였다.

<u>토 론 평 가 표</u>										
학과 :		학번 :		이름 :						
<논제>										
찬성 입장					입장	반대 입장				
1	2	3	4	5	접수	1	2	3	4	5
					용어 정의					
					주장(논리적)					
					반박					
					자료 조사					
					구성					
					태도(전달력)					
					총점					
<찬성측 주장 및 반론 요약>					<반대측 주장 및 반론 요약>					

--	--

* 1. 많이 부족함 / 2. 부족함 / 3. 보통 / 4. 잘함 / 5. 아주 잘함

4.3 평가 결과

수업 중 학생 4명의 토론평가표를 받았다. 평가에 대한 결과는 아래와 같다.

〈표 5〉 학생 평가단 평가 결과

	학생A	학생B	학생C	학생D
찬성측	20	25	24	28
반대측	18	18	20	28

수업 후 학생 평가에 대한 비교 집단을 만들고자 토론 관련 수업을 진행하고 있는 전문가 집단이라고 할 수 있는 ‘사고와 표현Ⅱ’ 담당 교수 4명에게 수업 중 이루어진 토론 영상을 보여주고 같은 내용의 토론 평가를 받았다.

〈표 6〉 교사 평가단 평가 결과

	교사A	교사B	교사C	교사D
찬성측	21	22	19	20
반대측	16	18	14	15

학생 집단 4명 중 D학생을 제외한 A, B, C 학생은 찬성측의 주장에 타당성이 있었다는 결과를 도출했다. 점수의 차이는 있으나 교사 집단은 4명 모두 찬성측 주장에 더 높은 점수를 주고 있다. PBL을 활용한 수업은 평가의 결과를 보기 위한 수업은 아니다. 다만 학습자들이 토론이라는 말하기 형식을 이해했는지 확인하기 위해 교사 평가단의 의견을 구한 것이다. 교사평가단의 결과와 학생 평가의 결과가 크게 다르지 않다는 것으로 학습자 집단이 토론에 대한 이해를 하고 있다고 판단을 할 수 있다.

〈표 7〉 학생 평가단 찬성측 개별 항목 평가 결과

	용어정의	주장(논리적)	반박	자료 조사	구성	태도(전달력)
학생A	5	3	3	4	3	2
학생B	5	4	4	5	4	3
학생C	4	4	4	5	4	3
학생D	5	5	5	5	4	4

학생평가단의 찬성측 평가 결과를 보면 항목끼리의 편차가 ± 2 점이 넘지 않는다. 이는 각 평가 항목에 대한 이해를 하고 있으며 그에 대한 사전 합의가 말하기 전 단계에서 이루어졌음을 알 수 있다.

〈표 8〉 학생 평가단 반대측 개별 항목 평가 결과

	용어정의	주장(논리적)	반박	자료 조사	구성	태도(전달력)
학생A	5	2	2	4	3	2
학생B	4	2	2	4	3	3
학생C	3	3	2	5	4	3
학생D	4	5	5	5	5	4

학생평가단의 찬성측 평가 결과와 반대측 평가 결과를 보면 찬성측에 비해 반대측은 입론에서의 주장과 반론 및 교차토론에서의 반박 점수가 낮음을 알 수 있다. 이는 외국인 학생들이 토론 형식에서의 말하기에 대한 이해를 하고 있다고 볼 수 있다. 또한 항목끼리의 편차가 ± 2 점을 넘지 않는 것을 볼 때 사전 문제 구성을 하면서 평가자간 사전에 합의한 평가 내용을 이해하고 있다고 볼 수 있다.

5. 결론

본고에서는 지금까지 외국인 유학생을 대상으로 한 ‘한국어회화Ⅱ’ 수업 사례를 통해 PBL을 활용한 토론 수업을 살피고, PBL 활용 토론 수업에 대한 학습자 평가를 통해 토론 수업을 학습자가 이해를 했는지를 확인하고자 하였다.

PBL을 활용한 수업은 학습자들에게 학습 목표에 대한 이해와 학습에 대한 동기 부여라는 점에서는 우수한 수업 방법이지만 절차에 대한 이해를 학습자 집단이 하지 못하면 원활한 수업이 이루어지기 어렵다. 이에 본고에서는 학습자들이 한국어 모어 화자들에 비해 한국어능력은 부족하지만 토론을 진행할 수 있도록 절차에 따른 수업을 구성하였다. 그리고 이를 통해 기존의 말하기 전-말하기-말하기 후 단계로 구성하였던 수업에서 ‘말하기 전’ 단계의 수업에서 과제를 수행할 수 있는 능력을 강화하였다. PBL에서 교사는 관찰자 또는 조력자의 역할만을 수행하지만 수업 모형을 구성하는 단계에서는 적극적인 교사의 개입이 있어야 한다. 본 연구는 수업 사례에 대한 발표로 토론이라는 말하기 형식에 부담을 느끼는 학습자들에게 수업의 내용적인 부담을 줄일 수 있는 하나의 방안으로 진행되었다. 보다 많은 인원을 통해 토론 과정에 대한 분석도 평가표를 통해 이루어졌으면 하는 아쉬움이 있다. 하지만 외국인을 대상으로 한 대학 교양수업에서 PBL을 활용한 토론 수업 모형을 보여주는 것이 본 연구의 목적이었기에 평가 결과에 대한 양적 연구 부분은 후속 연구 과제로 미루고자 한다.

■ 참고문헌 ■

- 강석진(2000), 토론 과정에서 사회적 합의 형성을 강조한 개념 학습 전략: 교수 효과와 소집단 토론에서의 언어적 상호작용, 서울대학교 박사학위 논문.
- 강태완·김태용·이상철·허경호(2001), 토론의 방법, 커뮤니케이션북스.
- 공하림(2014), 「대학 작문 교육에서의 문제중심학습(PBL) 적용 연구」, 〈Journal of Korean Culture〉 25, 한국어문학국제학술포럼, pp.7~42.

- 권순희(2007), 「초등학생의 인성교육을 위한 말하기·듣기 교육방안: 적극적 초등학생과 소극적 초등학생의 토론 대화 분석을 중심으로」, 〈한국초등국어교육〉 34, 한국초등국어교육학회, pp.35~89.
- 김병길(2013), 「대학의 의사소통 능력 향상 교육에서 문제중심학습(PBL) 적용 방안: 〈발표와 토론〉 교과목 사례를 중심으로」, 〈열린교육연구〉 21-2, 한국열린교육학회, pp.53~70.
- 김재봉(2003), 「반대신문식 토론학습의 평가방식 연구」, 〈한국초등국어교육〉 22, 한국초등국어교육학회, pp.237~277
- 김평원(2010), 말하기 평가의 분석 모형 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 남진숙(2013), 「PBL을 활용한 ‘글쓰기 진술 방식’의 창의적인 수업 모델과 그 의의-이공계열을 중심으로-」, 〈사고와표현〉 6-1, 한국사고와표현학회, pp.83~109.
- 민병곤(2006), 「말하기·듣기 교육 내용으로서의 ‘지식’에 관한 고찰」, 〈국어교육학연구〉 25, 국어교육학회, pp.5~38.
- 박선옥(2016), 「문제중심학습(PBL)을 활용한 대학 글쓰기 수업 설계 연구」, 〈어문론집〉 65, 중앙어문학회, pp.187~213.
- 성숙자(2003), 「문제중심학습(PBL; Problem-Based Learning)을 이용한 논증적 글쓰기 지도」, 〈어문학〉 79집, 한국어문학회, pp.133~166.
- 신희선(2011), 「문제중심학습(PBL)을 적용한 의사소통교육 사례연구」, 〈한국교육논단〉 10-3, 한국교육포럼(아시아태평양교육학회), pp.137~169.
- 여미란·허경호(2012), 「토론 평가형식의 문제점 분석과 새로운 평가형식: 1:1 토론 형식을 중심으로」, 〈커뮤니케이션학연구〉 20-1, 한국커뮤니케이션학회, pp.87~114.
- 임정연(2015), 「PBL 모델에 기반한 협력학습과 비평적 글쓰기 활용 방안」, 〈국제어문〉 66, 국제어문학회, pp.365~395.
- 임칠성·최복자(2004), 「토론 수업 설계 모형 연구」, 〈국어교육학연구〉 21, 국어교육학회, pp.391~431.
- 조연순(2006), 『문제중심학습의 이론과 실제』, 학지사.
- 최복자(2006), 토론 교육의 수업 모형 개발 연구, 전남대학교 박사학위논문.
- 최정임·장경원(2015), 『PBL로 수업하기』, 학지사.
- 한상철(2006), 『토론: 비판적 사고를 활용한 토론 분석과 응용』, 커뮤니케이션북스

〈토론〉 “외국인 유학생을 위한 대학 교양 수업 연구”에 대한 토론문

백인선(국민대학교)

외국인 유학생을 위한 대학 교양 수업에서 PBL을 활용한 토론 수업을 설계한 유해준 선생님의 연구는 PBL이 쓰기 수업에 활용된 데에서 확장하여 말하기의 토론 수업에 적용한 모형을 개발했다는 점에서 연구의 의의가 있다고 하겠습니다. PBL은 과정 중심, 학습자 중심, 학습자 주도 학습을 지향하는 최근의 교육 경향으로 볼 때 매우 긍정적인 효과를 기대하는 수업 방법입니다. 발표에 대한 토론자로서 저는 몇 가지 질문을 드려서 연구자의 답변을 구하고자 합니다.

첫째, 수업에 사용되는 교수법이나 수업 모형은 일정한 교육과정을 전제로 합니다. 이 연구에서 대학 교양 수업(강의)이라고 하면 어떤 교육과정 안에서 이 연구의 해당 수업(한국어 회화2)이 어떤 교육 목적과 목표를 갖고 있는지부터 명확히 기술되어야 합니다. 교육과정에서 해당 수업의 학습 목표가 나오고 거기에서 다시 평가 목표가 나오기 때문입니다. 이 토론 수업의 학습 목표는 말하기나 토론 수업에 대한 이해인지, 의사소통 능력 향상 중에 구체적으로 어떤 능력을 목표로 하는지, 또한 이 연구에서 제시한 토론 평가표 외에 교사가 학생들의 말하기 능력을 평가하는 평가 기준도 명확히 제시되어 있지 않습니다. 그래서 이 토론 수업이 PBL을 이해하기 위한 것인지, 아니면 PBL이 궁극적으로 말하기 능력 신장을 위한 수단인지가 분명하지 않습니다. 즉, 이 수업 설계에서 PBL 학습을 통해 기대하는 구체적인 교육적 가치가 무엇인지 분명히 드러났으면 합니다.

둘째, 해당 수업에 참여한 학생의 국적 비율이 11대 1로 중국학생이 압도적으로 많은데, 이 구성원으로 PBL을 운영하는 과정에서 문제점은 없었는지, 학생들이 이 수업 진행 과정에서 PBL에 대해 충분히 이해했는지, 학생들이 이 토론 수업을 준비하는 시간은 얼마나 걸렸는지, 학생들의 자기주도학습 능력의 변화가 있었는지 등 학습자에 대한 분석 내용이 자세히 밝혀졌으면 하는 아쉬움이 있습니다. 또한 PBL에서 교사와 학생의 역할이 확연히 다릅니다. 교사는 이 수업을 진행하기 위해 무엇을 했는지도 중요한 연구 내용이라고 봅니다. 교사가 PBL 수업 진행 과정에서는 조력자의 역할을 하지만, 실제로 이 PBL 수업을 설계하고 진행하려면 아주 치밀하게 계획하고 준비하고 진행해야 합니다. 학생들이 이 PBL 수업에 참여하면서 토론한 내용을 일지로 쓰게 하거나, 교사와 주고받은 피드백 내용을 자료로 분석한다거나 하는 보완책이 있었으면 합니다.

셋째, 외국인 학습자의 한국어능력 부족 등의 이유로 전형적인 PBL 모형을 수정한 새로운 모형을 제시하셨는데, 전형적인 PBL 모형의 원형은 무엇인지 궁금합니다.

넷째, PBL에서 제시하는 핵심과제가 분명해야 하는데, 이 수업에 참가한 한국어능력시험 3급 이상의 학생 수준에서 ‘SNS 인간의 삶을 풍요롭게 하는가’라는 학생 수준에 비해 주제가 광범위하고 좀 어렵지 않나 싶습니다. 핵심과제가 학습자에게 매우 실제적인 문제로 구체화되었으면 합니다.

다섯째, 평가표의 개별 항목 평가 결과에 대한 양적 연구 강화 부분은 앞으로의 연구를 기대하겠습니다.

앞으로 한국어교육에서도 다른 외국어교육의 여러 연구 방법이나 수업 모형 등을 활용한 연구가 많이 나오기를 기대하면서 이 연구가 그러한 활발한 움직임의 첫 걸음이 되기를 기대합니다. 감사합니다.

이공계 특성화 대학(원)의 한국언어문화 교육 현황과 과제*

이소림(광주과학기술원)

1. 들어가며

이 연구는 국내 이공계 특성화 대학(원)의 한국언어문화(한국어 및 한국문화) 교육의 현황을 살핀 후 남은 과제를 검토하는 데 목적이 있다.

이공계 특성화 대학에서 수학 중인 대학원생의 경우 입학 요건에 한국어능력이 포함되어 있지 않고, 졸업 요건 역시 일정 수준 이상의 한국어능력을 요구하지 않는다. 그러면서도 동시에 한국인들과 24시간 생활하는 환경에 놓여 있다.¹⁾ 이런 상황에서 해당 학교는 유학생들에게 한국 생활 적응 및 정착을 위해 학교 차원의 공식적인 교육 기회를 얼마나 제공하고 있는지 확인해 보고자 한다. 이는 향후 외국인유학생의 졸업 후 진로(국내취업 또는 귀국, 타국 유학 등), 그들이 한국에 대해 갖는 국가이미지 재고 등 한국학생수 급감으로 결국은 유학생 수가 늘어날 수밖에 없는 상황에서 대학들의 미래를 준비하는 데 구체적인 현황을 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

2. 선행연구

이공계 유학생을 위한 한국어 교육관련 선행연구는 그리 많지 않다. 이공 계열 유학생을 위한 어휘 선정과 교육방법을 담은 허유라(2008), 김유미·강현화(2008), 이공계 유학생의 과학기술 쓰기 교육방안을 제시한 정호진·이소현(2010), 이공 계열 유학생을 위한 한국어 과정 개설 기초 연구를 보여준 정미혜·김남호(2012)가 등이 있는 정도이다.

문화 교육의 경우 한국어 교실에서 문화를 어떻게 가르칠 것인가, 어느 범위까지 가르칠 것인가 하는 문제는 여러 연구자들이 활발히 논의 중이다. 그 중 이정민(2009)에서는 프랑스언어문화 교육과 관련한 연구에서 문화교육의 관점이 ‘상황문화’나 ‘상호행위적 문화’로 이해하는 것이 일반적인 경향이라고 지적하면서, 의사소통에 ‘상호문화’의 개념이 더해지면서 서로 영향을 미치는 ‘상호문화적 의사소통’이 외국어교육분야에서 핵심적인 개념으로 자리 잡고 있다고 언급하고 있다. 상호문화적 의사소통은 외국인 학습자의 모국 문화와 목표언어 화자의 목표언어문화 간의 소통 속에서 이루어지는 문화인식으로서 한국어 학습자에게도 그대로 적용된다. 문제는 본고의 연구대상인 이공계 특성화 대학 유학생들의 경우 목표언어 수준과 목표언어 문화이해 수준의 차이가 크다.²⁾ 문화를 분류하는 문제, 교재에 실을 문화 항목을 정하는 문제,

* 이공계특성화대학이라 함은 국내 4개 과학기술원(미래창조과학부 산하 연구기관으로서 과학기술원법을 따른)과 사학 중 포항공과대학을 포함한다. 이들은 우리나라를 대표하는 이공계열 연구중심 대학으로 이공계열 학교의 상황을 상징적으로 보여줄 것으로 판단했다.

1) 확인 결과 대상 대학 모두 기숙사를 제공하고 있으며, 석박사 과정 학생들은 100% 실험실 공동체 생활을 한다.

문화를 수업에서 시연하는 문제 등 언어와 문화, 생활은 불가분의 관계에 있다고 해도 과언이 아니므로 문화교육 논의는 향후로도 활발할 것이다. 몇 가지 최근 선행연구를 검토하면 다음과 같다.

임금복(2010)에서는 한국어 교재에 나타난 한국문화 요소를 찾아 검토하고, 이 요소들이 한국학의 통로로서 작용하기 위해서는 한국어교사들이 한국문화를 충분히 그리고 정확하게 이해하고 있어야 함을 강조했다. 박영순(2011)에서는 한국어교육의 극대화를 위해서 문화교육³⁾을 해야 하며, 문화교육을 위해서는 언어에 내재되어 있는 문화적 요소, 즉 문화어를 찾아 교육해야 함을 주장하였다. 이는 한국어교실에서 교사의 문화어 또는 문화 인식의 중요성을 재고하게 한다.

본고에서 검토한 한국문화는 한국어 회화 수업을 제외한 한국 생활, 정신, 예술 등 문장 구조나 문법, 어휘 관련 언어 교육을 제외한 모든 부분을 포함하며⁴⁾, 학교 측에서 학생들에게 공식적으로 제공하는 문화체험 기회 등을 찾아보고자 한다.

3. 이공계 특성화 대학과 그 특징

2015년 4월 기준 통계청이 제공한 정보에 따르면⁵⁾ 2015년 현재 국내 대학(원)에서 자연·이공계열 전공자는 모두 14,290명, 이 중 석사과정이 3,606, 박사 과정이 3,745명으로 대학원생이 모두 7,351명, 전체 자연·이공계열 유학생의 51.4%, 반을 차지하고 있다.⁶⁾ 이공계열 대학원이 입학요건으로 한국어능력을 요구하지 않는 점을 고려할 때, 국내 대

- 2) 이공계 석박사 과정 유학생들의 목표어 수준은 기초단계이나 그들이 놓인 한국생활은 한국인의 생활과 대동소이하다. 목표어 수준이 1단계라고 한다면 목표어 생활환경은 한국인의 생활과 같으면서 이를 이해하는 이해도는 낮다. 이런 낙차에서 오는 타문화의 물이해, 오해, 선입견 또는 편견 등이 문제가 될 수 있겠다.
- 3) 박영순(2011)에서는 문화를 언어문화, 정신문화, 생활문화, 예술문화, 제도문화, 과학기술문화 등 크게 6개로 나누고 있다.
- 4) 특히 전래 동화나 전설, 풍속, 의식주를 포함한 생활 등 한국 내 체류하는 동안 알아야 하거나 또는 한국 생활을 이해하는 데 도움이 되는 것들을 모두 아울러 문화라고 칭하겠다. 이 연구는 문화교육이 초점이 아니라 현재 이공계대학에서 한국문화 관련 교과목이나 체험학습들이 어떻게 진행되고 있는가 하는 현황에 초점이 있으므로, 문화의 정의는 논외로 한다.
- 5) 2015년 출신 지역별 유학생 수(통계청)

지역	여학연수	과정별						기타연수	합계
		인문사회	공학계	자연과학계	예체능계	의학계	소계		
아시아	19,961	32,521	8,777	3,978	4,104	528	49,908	9,388	79,257
아프리카	339	915	493	150	19	14	1,591	75	2,005
오세아니아	74	164	15	29	14	11	233	79	386
북미	504	1,620	200	326	159	145	2,450	1,159	4,113
남미	237	285	102	40	36	5	468	158	863
유럽	1,063	848	120	60	58	3	1,089	2,556	4,708
합계	22,178	36,353	9,707	4,583	4,390	706	55,739	13,415	91,332

국내 유학생 수 변화 추이(통계청)

연도	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
국내 유학생수	63,952	75,850	83,842	89,537	86,878	85,923	84,891	91,332

6) 이 연구의 대상 학교의 석박사과정 수만 헤아려볼 때 총 669명, 전체 이공계열 14000여 명의 석박사 과정 학습자들의 상황도 연구

표적인 이공계 대학원의 한국언어문화교육의 현황을 살펴보고 실태를 점검하는 것이 의의가 있을 것으로 보인다. 이 연구에서 대상으로 삼은 학교는 다음과 같다.

(2) 연구 대상 이공계특성화 대학 목록⁷⁾

학교명	개교 연도	비고
광주과학기술원 GIST	1995	
대구경북과학기술원 DGIST	2004	
울산과학기술원 UNIST	2009	'울산과학기술대학교'에서 2015년 개명
포항공과대학교 POSTECH	1986	
한국과학기술원 KAIST	1971	

이상의 대학들은 외국인 학생들에게 국비장학금(또는 산학장학금)을 제공하고 있으며, 전원 기숙사생활, 실험실에 소속된 생활을 하고 있다. 대학들의 외국인 유학생 현황을 살피면 다음과 같다. 이 자료는 모두 대학정보공개의 원칙에 따라 알리미에 제시된 것들이다.

(3) 2016년 해당 대학 유학생 현황

대학명	석사과정		박사과정		석/박사 통합과정		총계	비고
	자연과학 계열	공학 계열	자연과학 계열	공학 계열	자연과학 계열	공학 계열		
광주과학기술원	8	26	16	49	3	8	110	
한국과학기술원	2	160	3	143	24	6	338	
포항공과대학교	3	27	31	27	17	8	113	
대구경북과학기술원	2	4	6	13	6	0	31	
울산과학기술원	2	18	14	24	6	13	77	
계	17	235	70	256	56	35	669	

이소림(2013)에서는 이공계 유학생을 위한 한국어 교재 개발과 관련한 연구를 진행하면서 '영어전용 학습 환경, 입학/졸업에 한국어능력 부재, 엄격한 실험실 생활'을 이공계 학교들의 특성으로 꼽았다. 이는 현재도 유효한 사실들이다. 이 공계 특성화 학교들의 특성을 살펴보면 다음과 같다.

이공계 특성화 대학들은 첫째, 입학 전형에서 한국어 능력을 요구하지 않는다. 타 종합대학의 타 전공이 한국어능력 시험을 3급 또는 4급을 요구하는 데 비해 이공계 대학은 학부는 2015년부터 1급으로 낮추었고⁸⁾ 대학원은 제외다.

둘째, 이공계 전공 석박사 과정 유학생들의 학교 생활의 가장 큰 특징은 실험실(연구실) 생활이다. 지도교수 이하 박사 후 연구원부터 석사 1학기 학생까지 선후배관계로 얹힌 실험실 위계는 가히 군대 문화에 가깝다고 한다. 실험실 출퇴근 시간은 물론 수강할 교과목도 지도교수에 의해 정해진다.⁹⁾

대상 대학의 학생들과 대동소이할 것으로 추측할 수 있다. 자세한 상황은 다음 기회로 미룬다.

7) 울산과학기술원은 2009년 개교당시 울산과학기술대학교였다가 2015년 과학기술원으로 교명을 변경하고, 전국 4번째 과학기술원이 되었다.

8) 2014년 3월 교육부가 발표한 '전략적 유학생 유치 및 정주 지원 방안'에 따르면 2015년부터 이공계열은 한국어능력시험 2급(단 대학에서 1년간 한국어 연수 의무 제공 조건)을 입학기준으로 제시하고 있다. 그러나 이것은 학부생을 대상으로 한 것이며, 대학원은 제외이다.

9) 연구자는 2003년부터 광주과학기술원에서 근무 중이며, 그 동안 들은 사례들도 충분하지만, 이번 연구를 위해 석사 1년차부터 박사

셋째, 이공계 대학들은 모두 영어 전용 강의 및 학교생활을 전면에 내세워 외국인 유학생을 유치하고 있다. 특히 학습자들의 학교생활에서 가장 큰 비중을 차지하는 강의, 교재, 논문이 모두 공식적으로 영어를 사용하게 되어 있다. 따라서 모든 이공계 대학이 한국인 학생들의 영어능력 향상에 힘쓰는 반면 외국인 학습자들을 위한 한국어 교육은 부수적인 생활 편의를 돋는 정도에 그치고 있다.

(4) 학교별 입학요강의 영어 사용 관련 정보

학교명	영어 사용 근거
광주과학기술원(GIST)	입학요강- GIST는 영어로 강의한다. English is the Language of Instruction at GIST. 예규 '영어사용에 관한 지침' 강의: 원내 모든 강의는 영어로 한다.
대구경북과학기술원 (DGIST)	입학요강 - 모든 강의는 영어로 진행된다. The M.S/Ph.D degree program is offered in English.
울산과학기술원(UNIST)	입학요강 - 한국 유일 100% 영어강의 학교 The only institution in Korea where 100% of lectures are conducted in English
포항공과대학교 (POSTECH)	입학전형자료 - 100% 영어강의 시행을 목표로 영어강의 비율을 확대하고 있으며, 2012년 현재 학부 81.5%, 대학원 92.2% 비율로 영어강의를 실시하고 있다.
한국과학기술원(KAIST)	입학요강 - 전체 강의 중 80% 강의가 영어로 진행됨. Bilingual campus: 80% of All lectures is English

이런 이공계 대학의 환경은 학습자 요인과 더불어 교과 과정 또는 학교에서 과정 외 제공하는 한국 언어와 문화교육 현황 검토 필요성을 제공한다.

4. 한국언어문화교육 현황

각 학교에서 제공하는 한국언어문화 강의는 대부분 한국 생활을 위한 회화 수업이다. 이공계 대학들이 영어 전용 환경에 입학 시 한국어 능력 검증 절차가 없는 것을 고려할 때, 학교들이 제공하는 한국어 수업은 초급 단계, 즉 한글 문해 수업과 기초 회화 중심일 수밖에 없다. 이런 상황에서 학습자들은 한국에서 최소 2년(석사과정) 이상 체류해야 하며, 그

과정 4년차까지 모두 5명의 학생들과 면담을 진행해 보았다. 면담의 결과는 연구의 필요성을 뒷받침하기 위한 정도로 사용될 것이므로 구체적인 면담 과정을 기술하는 것은 발표문에서 생략하고, 사례를 몇 개 들어보겠다.

사례 1: 수강 신청서에 지도교수님과 수업하실 교수님의 서명을 받아야 하는데, 수업하실 교수님의 서명을 받아도 지도교수님께서 반대하면 수강을 취소해야 합니다.

사례 2: 교수님께서 연구실에 계시는 동안은 아무도 기숙사로 돌아갈 수 없습니다. 교수님께서 새벽 2시에 전화해서 찾으시더라도 그 시간에 연구실에 있어야 합니다.

사례 3: 우리 연구실에는 한국 학생들이 7명 있는데, 연구실에 있는 동안은 계속 조용히 하라고만 합니다. 그래서 저는 그냥 소리가 안 나와도 헤드폰을 끼고 있습니다.

사례 4: 분명히 모든 과목이 영어수업이라고 알고 있는데, 수업에 들어갔더니 외국인은 수강취소하라고 하셨습니다. 한국어로 수업 할 거니까 나가라고.

사례 5: 랩미팅에 가면 저는 아무것도 할 일이 없습니다. 모두 한국말로 하고, 계속 옆 친구에게 무슨 말이냐고 물어보기도 미안합니다. 이렇게 제 자신이 무능력하고 쓸모없어 보이기는 처음입니다.

사례 6: 우리 실험실에서는 물고기를 실험에 사용하는데, 항상 물고기 밥을 누군가가 챙겨줘야 합니다. 저는 외국인이라도 명절 때나 휴가 때 제가 항상 당직입니다. 한국 학생들이랑 교수님은 고향에 가야한다고 제가 벌써 3년차 선배가 되었지만 바뀌지 않습니다. (항의하면) 혼나거나 왕따를 당할까봐 그냥 늘 당직을 합니다.

동안 현지 적응 및 정착을 위한 삶의 이해가 필요하다. 이를 위해 학교는 어떤 노력을 하고 있는지 교과과정 운영과 한국문화체험 등을 토대로 알아보고자 한다.

우선 모든 정보는 공식적으로 공개된 것들을 사용했다. 대학정보공시, 개설교과목 등 학교마다 누리집을 통해 제공하는 2016년 최신 정보를 가져왔다. 부족한 부분은 해당 학교 교무부서, 언어교육센터, 주관 학과 등에 문의하여 답을 얻었다.

각 학교의 한국어 교육 현황을 살피면 다음과 같다.

4.1. 학교별 한국어 교육 교과목 현황

ㄱ. 광주과학기술원(GIST)

광주과학기술원은 2016년부터 ‘한국어4’가 정규교과로 편성되어 총 5개 교과가 운영 중이다. 석박사 공통 필수 과목으로 ‘한국어1’을 이수해야하며, 박사과정은 ‘한국어2’까지 필수이다. 연 1회 계절 학기에 개설되는 한국어강화강좌는 계절 학기 6주간 집중적으로 한국어를 학습할 수 있는 기회를 제공하는 수업으로, 상대적으로 시간적 여유가 있는 방학 기간을 이용하여 학습자들이 한국어 실력을 강화하는 데 도움을 주고 있다.

(5) 광주과학기술원 한국어 교과목

	대상	구분	교과목	시수 (학점)
GIST 대학원	교양필수	한국어 1 (석박사)	3	
		한국어 2 (박사)	3	
	교양선택	한국어 3	3	
		한국어 4	3	
		한국어강화강좌	6	

ㄴ. 대구경북과학기술원(DGIST)

대구경북과학기술원은 석박사 전 과정 필수교과로 한국어 관련 강좌를 두 과목 열고 있다. 그러나 주1회 2시간 수업으로 한국어학습 환경에 학습자들이 노출되는 시간이 짧다. 그럼에도 한국어 교과목을 모두 필수로 지정한 점이 주목할 만하다.

(6) 대구경북과학기술원 한국어 교과목

	대상	구분	교과목	시수 (학점)
DGIST 대학원	교양필수	Korean Language 1	2	
		Korean Language 2	2	

ㄷ. 울산과학기술원(UNIST)¹⁰⁾

울산과학기술원의 경우 Korean Foundation과 Korean for Everyday, 두 과목을 개설하여 운영 중이다. Korean Foundation은 한글자모를 포함한 한국어기초에 해당하는 과목이고, Korean for Everyday는 한국어회화편이다. 50분 단위 수업을 주2회 제공하며, 공개 게시된 강의계획서에 따르면 교사의 재량에 따라 1학기에 1회 또는 2회 문화 항목을 수업한다. 현재 공개된 2016년 1/2학기 강의계획서에는 ‘윷놀이, 제기차기, 전래동화’ 등이 포함되어 있다.¹¹⁾

(7) 울산과학기술원 한국어 교과목

UNIST	대상	교과목	시수 (학점)
	학부생	Korean Foundation Korean for Everyday	2 2

ㄹ. 포항공과대학교(POSTECH)

포항공대는 현 교과과정에는 한국어 강의가 없다. 부설기관인 어학센터에서 운영하는 한국어 강좌가 있지만, 이는 포항공대생뿐만 아니라 외부 외국인들도 누구나 들을 수 있는 수업으로 강의료를 지불하고 수강한다. 따라서 포항공대에는 이 연구의 조사 대상 교과목은 없다.¹²⁾

ㅁ. 한국과학기술원(KAIST)¹³⁾

한국과학기술원은 학부생과 대학원생 교과를 분리하여 운영하고 있다. 학부생들은 필수교과로 ‘초급한국어1’을 수강해야 하며, 이 밖의 모든 과목은 선택 교과이다. 특히 대학원 과정 수업은 모두 선택과목으로 석박사 과정 학생들의 한국어 교과 수강 또는 한국어 능력은 필수사항이 아니다. 본고가 주목하고 있는 이공계 석박사 과정 유학생들을 위한 한국언어문화 교육 현황 측면에서 볼 때 한국과학기술원의 한국어교과는 총 3개 교과이며, 모두 선택교과이다.

(8) 한국과학기술원 한국어 교과목

KAIST	대상	구분	교과목	학점	
	대학원	공통 선택	Korean Conversation Korean Reading Korean Grammar Intermediate Korean 1 Intermediate Korean 2 Advanced Korean	3	

10) 울산과학기술대학교로 출발한 이 학교는 2015년 4월 현재(통계청제공) 학부에만 유학생이 146명이다. 따라서 모든 한국어과목은 학부생을 대상으로 하며, 2015년 9월 과학기술원이 되었다.

11) 1학기와 2학기 해당 과목 담당 강사가 모두 다르고, 문화 항목도 달랐다. 확인 결과 학기마다 균쳐 대학에서 강사를 초빙하며, 강의운영은 강사의 재량에 맡긴다고 한다.

12) 확인 결과 학생들을 대상으로 보증금 10만원을 내고 듣는 한국어 수업, 생활을 위한 기초 수업 등을 자원봉사로 운영하고 있으며, 학기 중 한국어능력시험 4급 이상을 취득할 경우 등급에 따라 매달 10만원~20만원까지 하면 장학금을 지급한다.

13) 2009년 한국정보통신대학교와 통합하여 이를 문지캠퍼스라 칭하고, IT관련 학과들이 있다. 문지캠퍼스 교과목도 대덕캠퍼스(본교)와 함께 제시하였다.

		Introductory Korean for foreigners 1 Introductory Korean for foreigners 2 Introductory Korean for foreigners 3		대덕캠퍼스
--	--	--	--	-------

4.2. 학교별 한국어문화교육 현황

앞서 살펴본 바와 같이 모든 학교가 교과목으로서 한국사회문화를 이해할 수 있는 강의는 제공하지 않는다. 한국문화의 이해는 결국 한국어 강사와 학습자 개개인의 노력에 달린 문제가 되었다. 그렇다면 이 밖에 학생들이 몸소 체험할 수 있는 문화체험의 기회는 얼마나 있을까? 각 학교의 외국인학생 전용 문화체험 또는 현장학습은 매우 유동적이었다.¹⁴⁾ 교육보다는 체험이 합당한 표현일 것이다.

ㄱ. 광주과학기술원

한국어수업을 주관하는 언어교육센터에서는 신입생을 위해 ‘한국어1’ 수업 중 학기 당 1회 외부강사를 초청하여 한자공예 수업을 제공하며, 그 외 과목에서는 강사재량으로 ‘서예-이름 쓰기, 가훈 쓰기, 전통 관혼상제 영상, 전래동화, 각종 신화’ 등을 한국어 수업 중 제공하고 있다.

또한 언어교육센터 주관 학기 중 1회 한국영화감상의 날이 있으며, 학습자들의 언어문화 고충을 해결해 줄 수 있는 한국어 클리닉을 주 3시간 운영하고 있다.

대외협력팀에서 주관하는 문화프로그램이 매달 1회 운영되고 있으며, 한 학기에 한 번은 한국문화(국악, 고전무용, 태권도 등) 공연을 준비하여 교내 외국인 구성원들에게 문화체험의 기회를 주고 있다. 국제화팀에서는 연 1회 ‘외국인문화의 밤’ 행사를 주체하며, 이 때 한국관, 전통혼례, 식전 국악공연을 제공하고 있다.¹⁵⁾

ㄴ. 대구경북과학기술원

대구경북과학기술원은 친한파 외국인 과학자를 양성하겠다는 목표로 이중언어캠퍼스 조성을 힘쓰고 있다. 내외국인의 언어교류를 통한 bilingual 캠퍼스 조성을 목적으로 2015년 5월 글로벌라운지를 개관했다. 학교 제공 보도자료에 따르면 내외국인의 언어 및 문화 교류, 외국인 대상 상담 및 안내 서비스를 제공하는 장소로 활용할 계획이며, 이중언어 캠퍼스 구축으로 외국인들이 생활하는 데 어려움이 없는 글로벌 캠퍼스를 구축하겠다는 의지를 표명하고 있다.

ㄷ. 울산과학기술원¹⁶⁾

공개된 강의계획서에 따르면 한국어 수업 중에 학기 당 1회 또는 2회에 걸쳐 ‘전래동화, 육놀이, 제기차기’ 등을 강사재량으로 제공하고 있다.

ㄹ. 포항공과대학교

매 학기 외국인 유학생들을 위한 국내 여행을 무료로 제공하며, 연중 명절이나 특별한 날이되면 외국인 학생들을 위한

14) 문의 결과 정확한 답변을 주지 못하는 곳도 있었다. 이는 여러 상황과 여건에 따라 규칙적으로 행사를 치르지 못하는 경우라고 생각한다.

15) 연 2회 산업시찰이 2015년까지 있었으나 2016년 폐지되었다.

16) 신생 학교로 정보공개가 원활치 못한 상태이다. 더 자세한 조사가 필요하다.

행사를 개최한다. 한국음식, 전통놀이, 한복 입기 등 세시풍속에 맞추어 적절한 한국문화 체험 기회를 제공하고 있다.¹⁷⁾

□. 한국과학기술원

문화예술대학원에서 주관하는 문화행사를 매주 금요일 진행하고 있다. 2016년 1학기 10회, 2학기 6회 공연이 있다. 이 공연 중에는 국악 공연이 2회 포함되어 있고, 대부분의 공연은 한국인 공연자들 중심이다. 이 공연들은 외국인유학생 만을 위한 프로그램은 아니나 학교차원에서 진행하는 문화공연으로 외국인들에게도 노출되는 것이므로 참고할 만하다. 연 1회 봄학기에 진행되는 KAIST INTERNATIONAL FOOD FESTIVAL이 있다. 이 때 한국관을 포함하여 교내 외국인학생들이 국가별로 음식과 문화를 교류하는 행사를 진행하고 있다.

문화 교육 현황을 살펴본 목적은 외국인 유학생 유치에 힘쓰고 있는 학교들이 학생들이 입학 한 후 학생들의 한국 생활 적응과 정착을 교과 이외 어떤 방법으로 노력하고 있는지 살피고자 함이었다. 학교 차원의 공연, 여행, 명절 행사 등 노력이 눈에 띠는 학교는 포항공과대학교였다. 한국어수업이나 학생자치에 맡기지 않고 학교차원의 노력을 보이고 있었다.

체험학습을 제외하고는 한국사회나 역사를 포함한 한국문화를 배울 수 있는 기회는 한국어수업을 제외하면 전무한 상황이다. 결국 한국문화교육의 최전선에 있는 사람은 한국어 교사임을 재차 확인하였다.

한국어 교사들의 문화 관련 지식과 인식의 문제는 본고에서 검토한 학교들이 한국문화 관련 교과목을 거의 제공하지 않고 교과 담당 강사가 수업 내에서 해결하는 현실에서 매우 중요하다. 그렇다면 한국어 교사의 역할은 단순히 한글을 깨우쳐 주는 사람이거나 생활 회화를 알려주는 사람이 아니라 학습자들의 한국 생활 정착과 적응을 돋고, 이를 위해 한국 생활, 사회, 경제, 역사 등을 아우르는 지식과 이해를 갖고 있으며, 이를 수업에서 적재적소에 적용할 수 있어야 하겠다.¹⁸⁾

5. 결론

한국을 대표하는 과학기술 특성화 대학들에서는 전술한 바처럼 외국인 유학생들을 위한 한국언어문화 수업이 풍요롭지 않다. 한국어 연수 기간을 거쳐 한국어 능력을 갖춘 후 학부에 입학하는 학생들과 달리 대학원, 특히 이공계열 대학원생들은 언어 능력 부재뿐만 아니라 한국 사회에 대한 인식 없이 학교생활을 시작한다. 학부생들은 어학연수 기관들이 제공하는 다양한 한국 문화체험(교육) 기회를 갖지만 이공계 대학원생들은 그렇지 못한 현실이다.

학교들이 각종 장학금 수혜와 우수한 연구 환경을 제공하면서 적극적으로 외국인 유학생들을 유치하고 있는 현재, 일명 친한파 학자들을 배출하여 학생들이 졸업 후에도 한국 사회에 기여할 수 있도록 하는 것이 최선의 결과일 것이다.

연구의 압박 속에서 한국어능력까지 우수한 결과를 내기는 쉽지 않은 일이다. 영어전용 학업 환경인 점을 고려해 학습자들이 쉽게 접근할 수 있는 한국언어교육 환경이 마련되어야 하겠다. 광주과학기술원의 한국어클리닉, 자원봉사로 제공되는 생활한국어¹⁹⁾강좌, 포항공과대학교의 언어교육원 한국어 수업이나 자원봉사 한국어 수업 등이 좋은 예가 되겠다.

이공계 학교이니 실험하고 연구하여 실적을 내는 것이 언어를 배우는 일보다 중요하다거나, 유학은 개인의 선택이고, 자신의 선택으로 낯선 언어를 사용하는 나라에 왔으니 자구책을 마련하여 살아야한다고 학교들이 주장한다면 이는 매우

17) 매월 문화행사의 일환으로 공연과 강연이 진행되고 있으나, 이는 주로 내국인을 대상으로 준비되고 있다.

18) 언어 교사의 자질, 언어교사는 언어능력과 한국학능력을 겸비해야 한다.

19) 교내 학생을 제외한 외국인 구성원들의 한국어 학습을 돋는 교내 자원봉사자들로 이루어진 한국어수업.

이기적인 것이다. 우선 앞선 사례에서도 보았듯이 학교들이 제공하는 강의가 100% 영어가 아닌데다가, 정당하게 학습자들에게 한국어능력을 요구하기 위해서는 정책적으로 학업 시작 전 언어연수를 강제하거나 입학 전형에서 기본적인 언어력을 요구하는 방향으로 정책을 바꿔야 한다.

문화교육의 영역도 마찬가지다. 유학생에게 일상문화에서 정신문화에 이르기까지 낯선 타국 생활에서 몸소 체험으로만 이를 터득하고 생활에 적용하게 하는 것은 옳지 않다. 본고의 해당 모든 학교는 교양학부 또는 기초학부 등의 이름으로 인문사회계열이 존재한다. 요즘은 대학교원 역시 영어강의능력이 필수인 시대가 된 듯하다. 거의 모든 학교가 교수의 영어강의 능력을 요구한다. 그렇다면 영어강의가 가능한 교원들을 보유하고 있으므로 의지만 있다면 충분히 한국사회, 역사, 문화, 경제에 이르기까지 외국인 학습자들을 위한 교과목 개설이 가능하다고 본다. 적극적으로 고려할 문제이다.

이러한 노력들은 향후 국비로 유학한 외국인 석박사급 연구자들이 졸업 후에도 국내에 머물면서 연구에 매진하여 한국의 과학 발전에 이바지할 계기가 될 것이며, 또한 지속적인 외국인 유학생의 유입으로 한국어교육의 영역에도 도움이 될 것이다.

기회가 된다면 교수진과 학습자들을 심층면접하여 특수한 환경에 놓은 이공계 유학생들과 학교들의 상생의 길을 한국어교육 차원에서 찾아볼 수 있기를 향후 과제로 남긴다.

■ 참고문헌 ■

- 김대행(2008), 한국 언어문화 교육의 과제, 민족문화논총 40, 영남대학교 민족문화연구소
- 김유미·강현화(2008), 학문목적 학습자를 위한 학술 전문어휘 선정 연구 –한국어, 문학, 경영학, 컴퓨터공학 전공을 대상으로-, 한국어 교육 19, 국제한국어교육학회
- 박영순(2011), 문화어를 통한 한국문화교육의 내용과 방법 연구, 세계한국어문화 6, 세계한국어문화학회
- 이소림(2013), 이공계 특성화 교재 개발을 위한 기초 연구, 언어과학회 학술대회 발표집, 언어과학학회
- 이정민(2009), 외국어교육에서의 문화교육: 상호문화적 의사소통에 요구되는 문화능력의 교수-학습 문제를 중심으로, 프랑스어 문교육 31, 한국프랑스어문교육학회
- 임금복(2010), 한국문화 교육의 현황과 한국학의 한 통로로서 한국문화–‘연세한국어’에 나타난 한국문화를 중심으로-, 국제한국학연구 4, 명지대학교 국제한국학연구소
- 정미혜·김남호(2012), 이공계열 외국인 유학생의 한국어 과정 개설을 위한 기초 조사 연구 –목표 상황 분석을 중심으로, 언어사 실과 관점 29, 연세대학교 언어정보개발연구원
- 정호진·이소현(2010), 이공계 유학생을 위한 과학기술문 쓰기 교육 방안, 언어와 문화 6, 한국언어문화교육학회
- 조재형·유해준·이유미(2013), 어문론집 53, 중앙어문학회
- 최용환(2004), 한국어 교육에서의 언어문화교육, 문화와 융합 26, 한국문화융합학회

〈토론〉 “이공계 특성화 대학(원)의 한국언어문화 교육 현황과 과제”에 대한 토론문

서진숙(경희사이버대학교)

학문목적유학생이 증가하고 있고, 유학생이 전공하는 학문 분야도 나날이 다양해지고 있는 현재의 시점에서 이공계 특성화 대학원의 한국어와 한국문화 교육의 현황과 과제에 대한 연구는 매우 시의적절하다고 할 수 있습니다. 특히 학부가 아닌 대학원의 현황과 과제를 살펴볼 수 있다는 점에서 한국어 학습자 연구와 관련해서도 의미가 있을 것 같습니다. 이런 점에서 연구자들이 접근하기 어려웠던 이공계 대학원생을 위한 한국어와 한국문화 교육의 현황을 알려 주셔서 감사드립니다. 그러나 이러한 의의에도 불구하고 토론자로서 의무를 수행하기 위하여 몇 가지의 질문을 드리고자 합니다.

우선, 이 연구의 목적과 관련해서입니다. 이 연구는 “국내 이공계 특성화 대학(원)의 한국언어문화(한국어 및 한국문화) 교육의 현황을 살핀 후 남은 과제를 검토하는 데 목적이 있다.”고 밝혔습니다. 그리고 “해당 학교는 유학생들에게 한국 생활 적응 및 정착을 위해 학교 차원의 공식적인 교육 기회를 얼마나 제공하고 있는지 확인해 보고자 한다.”고 하였습니다.

연구 목적에서 제시한 국내 이공계 특성화 대학원의 한국어 및 한국 문화 교육의 현황과 특징은 논문에 제시된 이공계특성화 대학 5곳을 통해 잘 드러납니다. 그러나 남은 과제와 관련해서는 모호한 부분이 남은 것 같습니다.

그 이유는 목적과 현황 검토에서는 한국어와 한국 문화 교육의 과제를 수행할 사람이 학교 당국으로 보이는데, 실제 이 논문의 한국문화 교육 현황과 결론을 통해서 내린 한국문화 교육의 주체는 한국어 교사, 학교 그리고 정책적 주체로 나타나기 때문입니다.

“학교 차원의 공연, 여행, 명절 행사 등 노력이 눈에 띠는 학교는 포항공과대학교였다. 한국어수업이나 학생자치에 맡기지 않고 학교차원의 노력을 보이고 있었다.(10쪽) 체험학습을 제외하고는 한국사회나 역사를 포함한 한국문화를 배울 수 있는 기회는 한국어수업을 제외하면 전무한 상황이다. 결국 한국문화교육의 최전선에 있는 사람은 한국어 교사임을 재차 확인하였다.”

“한국어 교사들의 문화 관련 지식과 인식의 문제는 본고에서 검토한 학교들이 한국문화 관련 교과목을 거의 제공하지 않고 교과 담당 강사가 수업 내에서 해결하는 현실에서 매우 중요하다. 그렇다면 한국어 교사의 역할은 단순히 한글을 깨우쳐 주는 사람이거나 생활 회화를 알려주는 사람이 아니라 학습자들의 한국 생활 정착과 적응을 돋고, 이를 위해 한국 생활, 사회, 경제, 역사 등을 아우르는 지식과 이해를 갖고 있으며, 이를 수업에서 적재적소에 적용할 수 있어야 하겠다.”(11쪽)

“정당하게 학습자들에게 한국어능력을 요구하기 위해서는 정책적으로 학업 시작 전 언어연수를 강제하거나 입학 전형에서 기본적인 언어 능력을 요구하는 방향으로 정책을 바꿔야 한다.”(11쪽)

“본고의 해당 모든 학교는 교양학부 또는 기초학부 등의 이름으로 인문사회계열이 존재한다. 요즘은 대학교원 역시 영어강의능력이 필수인 시대가 된 듯하다. 거의 모든 학교가 교수의 영어강의 능력을 요구한다. 그렇다면 영어강의가 가능한 교원들을 보유하고 있으므로 의지만 있다면 충분히 한국사회, 역사, 문화, 경제에 이르기까지 외국인 학습자들을 위한 교과목 개설이 가능하다고 본다. 적극적으로 고려할 문제이다.”(11쪽)

앞서 논의한 것처럼 이 논문의 남은 과제가 잘 제시되기 위해서는 과제로 남은 수행 주체가 명시적으로 드러날 필요

가 있습니다. 이공계 유학생을 유치하려는 정부 정책과 그것을 진행하는 학교 정책, 그리고 구체적인 수업을 진행하는 한국어 교사에 이르기까지 과제 수행을 위해 무엇을 해야 하는지가 구체화되어 나타난다면 이공계 대학원생을 위한 한국어와 한국문화 교육의 과제가 좀 더 선명해지리라 생각합니다.

둘째, 이 연구의 내용을 보면서 저는 그렇다면 이공계 대학원생을 위한 한국문화 교육 내용은 무엇이 될까에 대한 고민을 하게 되었습니다. 단순한 체험이나 현장 답사, 전통 문화 등이 현재 랩에서 대부분 생활하며, 인간관계의 충돌(군대식 문화, 갈등을 드러낼 수 없는 문화)을 경험하고 있는 이공계 대학원생을 위한 적절한 교육 내용이 되지 못한다는 생각이 들었기 때문입니다. 이공계 대학원생의 현실에 맞는 한국문화 교육 내용은 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다.

셋째, 위의 두 질문과도 연관이 됩니다. 이 논문에서 제기한 이공계 대학원생을 위한 과제 제시에서 정책적 과제 외에 내용학적으로 제시할 수 있는 과제에 대한 언급이 있어야 하지 않을까 하는 생각을 해 보았습니다.

연구자가 제시한 것처럼 목표어 수준과 목표어 문화이해 수준의 차이가 큰 특별한 학습자들을 위해 목표어와 목표 문화 이해의 간극을 채울 수 있는 좋은 연구가 앞으로 더 많이 진행되기를 바라며 이만 토론을 마치겠습니다. 좋은 연구를 발표해 주셔서 감사합니다.

학문목적 한국어 학습자를 위한 ‘한국문화’ 교과목 개설 모색

신영지(성균관대학교)

1. 들어가며

2000년대에 들어 외국인 유학생의 수가 크게 늘어나고 있는데 이것은 정부의 적극적인 해외 유학생 유치와 대외적으로 높아진 국가 이미지 등에 힘입은 결과로 보인다.¹⁾ 국내 대학에서 학업을 목적으로 체류 중인 외국인 유학생은 2016년 1월을 기준으로 총 95,134명으로 2015년보다 12.1% 증가했다. 이 중 대학에 재학 중인 학생은 총 65,939명으로 집계된다.

외국인 유학생의 증가는 몇 가지 특징을 보인다.²⁾ 먼저, 국내에 체류 중인 외국인 유학생들은 단기 어학연수보다 전문 대 이상의 교육기관에서 수학하기를 희망하는 장기 유학자가 월등히 많다는 점이다. 두 번째는 유학생들이 주로 아시아 출신이라는 점이고 세 번째는 국내 대학에 입학하는 외국인 유학생 중 다수는 한국어 능력이 대학에서 수학하기에 적절하지 않다는 점이다.³⁾

한국의 대학에서 단기간에 많은 외국인 유학생을 수용하는 과정에서 여러 가지 부작용이 발생하기도 했다.⁴⁾ 이러한 문제점 중 대표적인 것은 외국인 유학생들의 부족한 한국어 실력과 한국 대학의 교육 수준에 미치지 못하는 학습 능력이었다.⁵⁾ 언어능력의 부족과 수학능력의 부족은 외국인 유학생의 이탈과 부적응으로 드러났다. 이러한 문제를 해결하기

1) 2004년부터 정부가 추진한 외국인 유학생 유치 정책인 ‘Study Korea Project’ 이후 국내 대학에 입학하는 외국인 학생의 수는 크게 증가했다. 또한 1990년대 말부터 시작된 한류 등의 현상으로 한국에 대한 대외 이미지가 높아지면서 한국어와 한국학에 대한 수요가 많아진 것도 유학생 증가의 한 가지 원인으로 분석된다.

2) 김경현, 신영지(2015:570~727), 학문목적 한국어 읽기 교육의 모색과 실제, 반교어문연구 40집, 반교어문학회

3) 적절하지 않다는 것은 한국어 능력의 부족을 의미하는데 외국인 유학생들의 한국어 능력부족에 대해서는 많은 연구자들이 지적한 바 있다. 특히 이진섭, 유백열, 김구용 등은 학문목적 한국어 교육의 필요성을 밝히며 이와 같은 사실에 대해 논의하고 있다.

김구용(2012), 유학생을 위한 한국어 교육과정 설계연구, 건국대학교 석사

유백열(2014), 외국인 유학생을 위한 기초교양과목 개설 방안 연구, 한양대학교 교육대학원 석사

이진섭(2013), 외국인 학부 유학생의 수학 능력 향상을 위한 한국어교육 지원 방안 연구, 경희대학교 교육대학원 석사

4) 권은영(2015:375), 외국인 유학생 교양교육과정 개발연구, 교양교육연구 제7권 제2호, 한국교양교육학회

권은영은 외국인 유학생의 양적 팽창으로 인한 문제와 부작용에 대해 학생과 대학 당국의 입장은 함께 고려하고 있다. 학생들은 한국 사회의 차별과 편견에 대한 불만을 나타냈고 대학의 기반 시설과 전담 인력 확충을 요구했으며, 대학은 유학생과 내국인 학생의 갈등, 유학생 관리의 어려움을 호소했다. 매스컴에서는 외국인 유학생의 학습능력과 자질에 대한 논란을 이슈화했다.

5) 외국인 유학생 관리 문제와 자질에 대한 지적은 김현진 외, 이유경, 권은영, 김문준 외에서 확인할 수 있다.

김현진, 김영주(2015), 재한 외국인 유학생의 대학 문화 적응에 대한 질적 연구 – 한국어 사용능력을 중심으로, 한국교육학연구 제21권 제4호, 안암교육학회

김현진은 외국인 유학생의 한국 대학 적응을 위해 실제적인 지원책과 효과적인 관리가 필요하다고 주장했다.

이유경(2014), 외국인 유학생의 대학원 문화와 학업 적응에 대한 연구, 이중언어학 제55호, 이중언어학회

위해 여러 대학에서 제도와 교육 프로그램의 변화를 모색했으며 학습자의 학업능력 부족을 해결하기 위한 교과목의 개설 등이 시도되었다. 외국인 유학생 문제 해결을 위한 대안은 주로 한국어 능력 특히 학문목적 한국어 능력의 향상을 꾀하는 것에 집중되어 있다. 한국의 대학에서 학업을 수행하기 위해서는 의사소통에 관련된 한국어 능력만이 아니라 교양수업과 전공수업을 수행하는데 적합한 수준의 학문목적 한국어 능력이 필요하기 때문이다. 그러한 점에 주목하여 최근 몇 년 사이에 각 대학에서는 외국인 유학생을 위한 한국어 과목을 교양과목으로 개설하거나 외국인 신입생을 대상으로 학문목적 한국어를 중심으로 하는 한국어 집중 연수과정을 운영하기도 한다.⁶⁾

다른 한편으로는 외국인 유학생의 적응에 대한 관심도 높아지고 있다. 대학에 입학한 외국인 유학생들이 중급이나 고급 수준의 한국어 구사능력을 갖추고도 학업수행이나 일상생활에 어려움을 겪는 경우가 적지 않기 때문이다.⁷⁾ 그러한 문제 해결을 위해 각 대학은 외국인 유학생의 대학 적응을 돋기 위해 상담 프로그램을 운영하거나 전담교원이나 멘토 제도를 운영하기도 한다. 한편으로는 외국인 유학생들이 한국의 대학이나 한국에서 생활하는 것에 어려움을 느끼는 것을 ‘한국문화’에 대한 이해 부족이나 적응 부족으로 보아 유학생 교양과목으로서의 ‘한국문화’ 관련 교과목 개설을 통해 이러한 문제를 해결하려는 논의가 지속적으로 제기되고 있다. 일부 대학에서 외국인 유학생 전용과목으로 ‘한국문화’ 관련 교과목을 개설하여 운영하기도 한다. 이러한 교과목의 개설은 외국인 유학생들이 ‘한국문화’에 관한 지식을 습득하고 이해하여 그들의 한국생활 정착과 대학에서의 학업활동에서 느끼는 문화적 어려움을 해소하는데 도움이 될 것이라는 기대를 갖게 한다.

그러나 실제 이러한 교과목의 운영은 학습자의 언어능력에 대해 고려하지 않고 교수내용도 한국의 전통적인 문화적 요소나 특수성에 집중해 이루어지는 경우가 많다. 외국인 유학생의 한국어 능력이나 한국문화와의 친밀도를 고려하지 않고 한국인과 유사한 수준의 한국어 구사 능력을 요구하거나 내용 역시 내국인 학생들과 변별되지 않아 학습 효과가 크지 않은 경우가 많다. 또한 상당수의 학생들은 언어적 능력 부족으로 수업의 내용을 제대로 이해하지 못하거나 ‘한국문화’가 ‘전통문화’나 한국적 특성이 강하게 드러나는 요소들로 제한적으로 이해되기도 한다. 이러한 경우에는 ‘한국문화’ 학습의 경험이 한국어 능력이나 학업 혹은 한국 생활 적응에 긍정적으로 작용하지 않을 수도 있다.

이 글은 외국인 유학생들에게 ‘한국문화’ 교육이 한국 대학 적응과 학업 능력 향상에 도움이 된다고 본 연구자들의 논의에 기대고 있다. 국내 대학에 재학 중인 외국인 유학생의 문화 학습에 대한 경험을 조사하고 일반목적 한국어 학습자와 변별되는 학문목적 한국어 학습자 특히 국내 대학에 재학 중인 외국인 학생들에게 적합한 교양과목으로서의 ‘한국문화’ 교과목의 개설 가능성을 알아보고자 한다. 학문목적 한국어 학습을 목적으로 출판된 교재들을 살펴 반영된 한국문화의 내용을 살피고 교재에 드러난 유형을 정리하여 현재 국내 대학에 재학 중인 외국인 유학생들의 한국문화 접촉 양상을 알아 볼 것이다. 또한 이러한 내용을 바탕으로 대학 교양과목으로 적합한 외국인 유학생 전용 한국문화 교양과목 개설에 대해 고민해 보고자 한다.

이유경은 입학 전까지 외국인 유학생에게 제공되던 여러 가지 혜택이 입학 후에는 제대로 이루어지지 않는다고 지적하고 이들을 위한 지원이 필요성을 제안한다.

권은영(2015)은 외국인 유학생들의 학습을 위해 교양교육 과정을 개발할 것은 제안하고 있다.

김문준, 이철성, 김형곤, 김지형, 이훈병(2010), 외국인 유학생 대상 교양교육과정 개발을 위한 기초연구, 교육문화연구 제16-1호, 인하대학교 교육연구소

김문준 역시 유학생 전용 교양과목과 문화강좌에 대해 요구하고 있다.

6) 김경훤, 신영지(2014:171-175), 외국인 유학생을 위한 한국어 집중학습 과정, 교양교육연구 제8권 제6호, 한국교양교육학회

7) 황설운(2013:254), 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구, 한국언어문화학 제 10권 제1호, 국제한국언어문화학회

2. 학문목적 한국어 학습자 대상 한국문화 교육의 필요성

언어는 문화의 산물이며 문화적 배경 속에서 형성되기 때문에 외국어를 습득한다는 것은 일차적으로 이질적인 언어와의 접촉이면서 동시에 이질적인 문화와의 조우를 의미한다.⁸⁾ 언어교육에 있어 문화는 언어를 교육하고 학습하는 과정에서 내용이 되기도 하고 언어 교육의 수단이 되기도 한다. 이러한 이유로 언어교육에서 문화가 차지하는 중요성은 매우 크다. 문화에 대한 이해가 동반될 때 학습 목표에 대한 학습 동기나 의욕이 높아지기 때문이다.⁹⁾ 한국어교육에서도 이러한 점에 주목하여 문화는 언어활동의 맥락에서 궁극적으로는 언어의 중요 기능인 의사소통 행위로 기능해야 한다는 견해가 설득력을 얻고 있다.¹⁰⁾

한국의 대학에 재학 중인 외국인 유학생들에게도 한국문화에 대한 이해는 중요하다. 이들 중 상당수는 학업에 어려움을 느끼며 일부는 중도에 학업을 포기하기도 하는데 이것은 대개 언어능력과 한국생활에 적응하는 것에 어려움을 느끼는데 그 원인 중 하나가 문화로 인한 것이기 때문이다.¹¹⁾ 환경의 변화는 누구에게나 적지 않은 부담을 주지만 10대 후반에서 20대 초반의 나이에 유학을 온 학생들은 이러한 어려움을 더 크게 겪을 수 있다. 이들은 단순히 거주지를 옮긴 것 이 아니라 이 시기에 겪는 성장기의 변화에 더해 학업, 언어, 타문화에 대한 적응까지 함께 경험한다.

개인적인 차이는 있으나 대부분의 외국인 학생들은 한국의 대학에서 학습하는 과정에서 많은 정신적, 육체적 스트레스를 경험한다고 한다.¹²⁾ 대학에서 생활하면서 대인관계나 수업 등에 익숙하지 못하고 학업 내용이 부담으로 작용해 학업 부진이나 대학생활의 부적응으로 나타나기도 한다. 이러한 어려움들은 한국의 또래 젊은이들과 동일한 학업 경험을 갖지 못하여 느끼는 학업의 어려움과 함께 한국의 대학문화에 익숙하지 않은 점과 사람을 대하거나 생활하면서 경험하는 한국 문화로 인해 발생하기도 한다. 따라서 외국인 유학생들이 한국의 대학생들과 함께 공부하고 생활하기 위해서는 한국어 능력 이외에도 한국인의 사고방식, 가치관 등 한국문화에 대한 이해가 필요하다.¹³⁾ 그런데 외국인 유학생들이 한국인, 한국 일상문화에 적응하는 것에 부담을 느끼는 것은 한국어 능력의 부족이 원인이 되기도 하지만 타문화에 대한 지식 부족과 타문화를 접촉하고 이해하는데 필요한 다양한 기술의 부족, 타문화에 대한 관대함의 부족이라는 지적이 있다.¹⁴⁾ 이러한 점을 인지하고 외국인 유학생들이 문화로 인해 경험하게 되는 스트레스를 단기간에 최소한으로 줄일 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다.

한국어에 능통한 학생들은 상대적으로 문화로 인한 부적응이 다소 적을 수 있다. 하지만 한국어 능력이 우수한 학습자들 역시 문화적 차이로 인한 어려움을 겪기도 한다.¹⁵⁾ 이유경(2014)은 사례를 통해 한국 대학원에 재학 중인 외국인 학생들이 언어 능력만이 아니라 문화적 역량의 부족으로 학습에 어려움을 겪는 예들을 소개하고 있다.¹⁶⁾ 외국인 유학생들

8) 성기철(2001:112), *한국어 교육과 문화교육*, 한국어교육 12-2, 국제한국어교육학회

9) 권오경(2005:390), *한국어교육에서 문화교육의 방향*, 어문론총 제45호, 한국문학언어학회

10) 윤여탁(2015:2), *한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안*, 한국언어문화학 제12권, 강원대학교

11) 나임순(2006:162), *외국인 유학생의 문화적응 스트레스와 생활 스트레스에 미치는 영향*, 한국비영리연구 제5권 제2호, 한국비영리학회
나임순은 외국인 유학생들이 교육적 현실에 대한 문제점과 더불어 언어문제, 문화적 적응, 경제적인 문제들을 표출하고 있다고 한다.

12) 주동범, 김향화(2013:125), *국내 외국인 유학생의 문화적응 스트레스가 대학 새오할 적응에 미치는 영향*, 비교교육연구 제23권 제1호, 한국비교교육학회

13) 김서형(2009:84), *한국어 수행 향상을 위한 문화교육 연구 - 학부 유학생을 위한 교양 과목 개설 요구 조사*, 한국어학 44집, 한국어학회

14) 황설운(2013:206)

15) 김서형(2009)과 나임순(2006)은 외국인 유학생들의 문화적응과 한국 대학 학습의 연관성에 대해 논의하고 있다.

16) 이유경(2014)에 따르면 외국인 유학생들이 주로 어려움을 느끼는 한국의 대학원 문화는 선후배와의 관계, 교수님의 대우나 태도 등이었는데 이것은 이후 제시될 학부 유학생들의 설문 내용과도 유사해 향후 한국 대학과 대학원에서 수학하는 외국인 유학생의

은 한국어로 인한 어려움만이 아니라 한국의 대학(원)에서 겪는 학업문화와 일상생활을 영위하면서 접하는 다양한 문화적 차이에 적응하는 한편 한국의 대학(원) 수업을 듣는 과정에서 예고 없이 접하게 되는 한국의 역사, 사회 등과 연관된 지식으로서의 문화 등에 노출되어 학습활동에 어려움을 경험하기도 한다. 즉 한국어에 능통하다고 해서 문화로 인한 어려움이 해소되는 것은 아니라는 점을 알 수 있다.

학습자들은 대학에 입학하기 전 한국어 학습과정에서 한국문화에 관한 지식을 배우거나 체험활동을 통해 경험한다. 그러나 한국어 연수기관에서 교육하는 한국문화 관련 내용은 일반목적 한국어 학습자들에게 초점이 맞추어져 있어 학업을 목적으로 하는 학습자를 위해서는 충분하지 않다.¹⁷⁾ 또한 교재에 수록된 문화항목 역시 한국의 전통문화와 관련된 내용이 정보를 전달하는 형태로 제시되는 경우가 많아 외국인 유학생들이 한국의 대학에 재학하면서 접해야 하는 내용에 비해서는 부족한 것이 사실이다.¹⁸⁾ 그 때문에 대학에 재학 중인 외국인 유학생들의 경우 한국 학생들과 동일한 교과목을 수강하는 과정에서 지식으로서의 한국문화 요소뿐만 아니라 대학 특유의 대학문화와 학업문화에 익숙하지 못해 학습장애를 겪을 수도 있다.

외국인 유학생들이 겪는 문화 스트레스로 인한 문화 부적응 양상과 학습부진을 줄이기 위해 많은 연구자들이 외국인 유학생을 위해 특화된 ‘한국문화’ 교양교과목 개설을 제안하고 있다.

김서형(2009:85–93)은 대학의 교양과목으로 문화강좌를 개설하고 더불어 별도의 강연이나 체험을 마련하고 문화교육의 내용은 기본적인 생활과 관련되는 내용을 포함해 외국인 학부생의 빠른 대학 생활에 도움이 되도록 하자고 제안한 바 있다. 김현진(2015:210–211)은 대학에 입학하기 전 어학원 과정에서부터 학문목적 한국어 학습자를 대상으로 고급과정의 교재에 대학의 학업활동과 직접적으로 관련되는 문화요소들을 적용해 교육할 것을 제안한다. 권은영(2015:377–393)은 외국인 유학생을 위한 교양교육 과정 중 한국문학, 역사, 예술, 문화와 같은 문화관련 교과목을 개설하고 다양한 영역의 교양교과목을 개설할 것을 제안하고 있다. 김문준(2010:130) 역시 외국인 유학생의 한국문화 관련 교양에 관한 요구가 높았음을 시사하면서 전반적인 한국 생활 관련 및 생활예절 관련 교양과목의 개발을 요구하고 있다.

이러한 논의는 대부분 한국문화 관련 학습은 대학 진학을 준비하는 과정만이 아니라 대학에 진학한 이후에도 지속적으로 제공해야 한다는 점을 강조한다. 이것은 대학에 재학 중인 외국인 유학생에게 ‘한국문화’와 관련된 학업이 매우 중요하며 이것을 통해 다른 학습 활동이 영향을 받을 수 있다는 점에 주목한 것이다. 그런데 ‘한국문화’ 교육이 대학에 재학 중인 외국인 유학생에게 필요하다는 점에 주목하면서도 학업 경험이나 학습 능력과 연관된 교과목 개설에 대한 제안은 구체적이지 않다.

외국인 유학생의 문화부적응을 줄이고 학업에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 ‘한국문화’ 교과목 개설을 위해서는 학습자들의 한국어 구사 능력과 ‘한국문화’ 학습 경험을 살펴 이들에게 적합한 학습내용을 선정하는 것이 필요한 것으로 생각한다. 또한 이들이 현재 학습하는 학문목적 한국어 교재를 살펴 ‘한국문화’와 관련된 내용을 조사한 후 학문목적 한국어 학습 안에서 어떤 활동이 가능한지도 살펴보아야 할 것이다.

3. 학문목적 한국어 학습자의 한국문화 학습 경험

문화에 대한 이해가 생활과 학업 적응력을 높이고 학습능력에 긍정적으로 영향을 미친다는 것을 전제로 이 발표에서는 서울 소재 대학의 외국인 유학생을 대상으로 한국 문화에 대한 접근도와 학습 경험에 대해 조사했다. 조사 대상자는

문화 접근성에 대해 심도 있는 논의가 필요한 것으로 판단한다.

17) 김서형(2009:87)

황설운(2013:254)

18) 실제 수업내용으로 구성하지 않고 매 과에 부록 형식으로 구성된 ‘알아두기’, ‘참고하기’ 등의 형태로 제공되는 경우가 많다.

서울 소재 대학의 외국인 신입생으로 한국어 집중과정에서 학문목적 한국어를 수강하고 있다. 48명 중 중국과 대만 국적의 학생이 42명, 사우디아라비아 2명, 베트남, 몽골, 우즈베키스탄, 카자흐스탄 학생들이 각 1명이었다. 이들의 현재 한국어 능력은 한국어 능력 시험 2급 1명, 3급 15명이며 32명은 어학원 2급부터 4급을 수료했으나 한국어 능력시험으로 한국어 능력이 검증되지 않았으며 대부분 어학원 3급 수료생들로 졸업 전까지 한국어 능력시험 4급 획득을 조건으로 입학한 학생들이다. 한국어 능력은 어학 기관의 2급에서 3급 정도로 초급과 중급 초반 정도였다.

국내 체류 기간은 1년에서 1년 6개월이 총 21명으로 가장 많았으며 6개월 이하가 3명, 6개월 이상 1년 미만의 학생이 8명, 2년 이하의 학생이 13명이었고 한국과 자국을 오가면서 생활해 정확한 체류기간을 산정하지 못하는 학생이 3명이었다. 한국에 오기 전에 이미 한국어 학습의 경험이 있는 학생이 25명이고 23명의 학생은 한국에 입국하기 전 한국어를 학습한 경험이 없었다.

한국에 입국하기 전 한국문화를 학습의 형태로 경험한 학생은 14명이었으며 34명은 입국 전 한국문화 학습의 경험이 없었다. 이들 대부분은 대학 입학을 위해 국내 어학기관에서 한국어를 학습하는 과정에서 한국문화에 대한 강의를 들었다고 한다. 48명 중 40명의 학생이 대학 부설 어학기관에서 한국어를 학습했으며 1명은 중국의 국제고등학교에서 한국어를 전공했고 7명은 자국의 어학 학원을 다니거나 가정에서 한국어를 학습했다고 한다. 어학원을 거쳐 대학에 입학한 학생들은 40명 모두 어학원에서 한국문화를 학습했으며 국제고등학교를 졸업한 학생 1명은 고등학교 3년 동안 한국어와 관련된 학습을 진행하는 과정에서 한국문화를 배웠다고 한다. 집에서 한국어를 공부하거나 자국의 어학학원을 통해 바로 대학에 들어온 경우와 독학으로 한국어를 공부한 학생들의 경우 교육의 경험이 언어에 치우쳐 한국문화를 학습한 경험은 없음을 밝히고 있다. 한국어를 학습하는 과정에서 배운 한국문화의 내용은 다음과 같다.¹⁹⁾

〈표 1〉 한국어를 공부하면서 가장 많이 배운 한국 문화

1	한국의 전통 문화	18
2	한국의 현대 문화	3
3	한국의 예절 문화	3
4	한국의 언어 문화	6
5	한국의 생활 문화	7
6	한국의 대학 문화	4

한국어를 학습하면서 배운 한국문화에 대한 학생들의 응답 중 가장 높은 빈도를 보인 것‘전통문화’였다. 이들이 한국의 전통문화라고 특정해 답한 내용 중 가장 많은 것은 한국 음식과 한국의 명절에 관한 것이었다. 그밖에는 한복, 한국 전통음악, 한국 전통 미술, 한국의 역사 등이 있었다. 다음으로는 일상생활 문화에 대한 학습 경험이 높았는데 식사예절이나 사람들과의 모임에서 필요한 행동이나 표현에 관한 것이었다. 이것은 다음과 같은 학습 경험과도 일정 정도 일치한다.

19) 조항록(2004), 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론, 한국언어문화학 1-1, 국제한국언어문화학회

조항록은 외국어 교육에서의 문화에 관한 논의를 언어 문화, 일상 생활 문화, 성취 문화로 정리하고 있다.

언어문화는 언어에 의해 형성된 문화, 언어 속에 투영된 문화 양상을 의미하며 일상생활 문화는 Brooks 등에 의해 little C로 불리는 것으로 목표 문화권의 구성원들의 일상생활과 생각, 행동 등이 주 대상이다. 성취문화는 흔히 big C로 불리며 사회 구성원이 역사적으로 성취한 문물을 의미한다.

이 발표에서는 이러한 논의에 기대어 조사 대상자들에게 학습의 경험이 있는 문화를 그들의 관점에서 이해하기 쉽게 전통, 현대, 예절, 언어, 생활, 대학 문화로 나누어 조사했다. 언어 문화는 속담과 관용구, 존대법, 문학 작품 등의 언어와 관련된 문화 양상이며, 예절문화, 생활문화는 일상 생활 문화와 유사한 개념을 적용했으며 전통문화 현대문화는 성취문화와 관련된다. 대학문화라 설정한 것은 일상 생활 문화에 속하지만 대학의 신입생 환영회, MT, 수강, 동아리 활동, 선후배나 동기와의 사귐, 교수와의 관계 등 대학에서 이루어지는 특정한 문화를 부각한 것이다.

〈표 2〉 한국문화 학습의 내용

한국의 역사	24	한국 경제	8
한복	23	한국의 금기	16
한옥	12	식사예절	24
한국 음식/요리	36	모임	20
한국의 전통음악	23	초대문화 (집들이/결혼식 등)	20
한국의 전통 미술	13	선물문화	23
존대말	17	집구하기	19
속담 관용구	4	대학에서의 예절	3
한국의 위대한 인물	12	수강신청	6
한국의 옛이야기/ 문학	8	선후배문화	11
한국의 지리	8	수업과 고제	4
한국의 날씨	23	교수님과 학생	4
한국의 명절	26	입학과 졸업	4

한국음식이나 요리법에 대한 학습이 가장 많았으며 그 다음으로는 식사예절, 명절, 선물 등의 순으로 나타났다. 학습의 방법에 대해서는 학습의 경험이 있는 41명의 학생 중 28명이 교사의 설명이라고 응답했고 발표, 외부 실습, 미디어 활용, 활동이 각각 5명, 4명, 3명, 1명으로 응답했다. 이것은 어학교습 기관에서 이루어진 한국문화 수업이 ‘문화’만을 특화하여 이루어지는 경우보다 언어 교육과정에서 교재에 실린 한국문화에 대해 교수자의 설명을 중심으로 진행된 경우가 많기 때문인 것으로 판단된다.

〈표 3〉 ‘한국문화’학습이 대학에 적응하는데 도움이 되었는가

1	매우 큰 도움이 되었다	5
2	조금 도움이 되었다.	27
3	잘 모르겠다	5
4	별로 도움이 되지 않았다	2
5	전혀 도움이 되지 않았다	2

대부분의 학습자들은 한국문화 학습의 경험이 한국어 학습이나 대학에 입학한 후의 적응에 긍정적인 영향을 주었다고 응답하고 있다. 전체의 약 66%인 32명의 학생들이 학습의 경험이 긍정적이라 응답했으나 9명의 학생들은 응답을 회피하거나 부정적으로 응답했다.

〈표 4〉 한국생활과 한국대학에 적응하는데 도움이 되었던 항목을 모두 선택하시오.

1	한국의 전통 문화	15
2	한국의 현대 문화	12
3	한국의 예절 문화	23
4	한국의 언어 문화	23
5	한국의 생활 문화	25
6	한국의 대학 문화	13

한국생활에 적응하거나 한국의 대학에 적응하면서 도움을 받았던 항목을 선택하라는 질문에는 [표4]와 같이 응답했다.

어학교습기관에서 한국어를 배우는 동안 학습한 한국문화 항목 중 이들이 실제로 가장 많은 도움을 받았다고 응답한 것은 한국의 생활문화와 관련된 부분이었다. 그 다음은 예절과 언어와 관련된 문화항목이 도움이 되었다고 밝히고 있다. 이것을 토대로 파악하면 한국어 능력이 초급과 중급 초반이 대부분인 이들에게 현실적으로 가장 도움이 되었던 문화항목은 한국의 전통문화가 아니라 한국 생활에 적용이 되는 문화항목들인데 실제 생활에 적용되는 항목들과 언어와 관련된 항목들임을 알 수 있다.

이들에게 한국 대학에 입학을 준비하는 학생들이 한국어 학습을 통해 배워야 할 한국 문화에 대해 묻자 다음과 같이 응답했다.

〈표 5〉 한국 대학에 입학할 외국인 학생들이 반드시 알아야 할 한국문화는 무엇인가

1	한국의 전통 문화	4
2	한국의 현대 문화	6
3	한국의 예절 문화	12
4	한국의 언어 문화	6
5	한국의 생활 문화	16
6	한국의 대학 문화	4

응답자 48명에게 대학 입학하기 전에 반드시 익혀야 하는 한국문화 학습 내용에 대해 질문했을 때 생활문화에 대한 요구가 가장 많았으며 그 다음으로는 예절문화에 대한 것이었다. 이것은 대학에 입학을 준비하는 과정에서 지식으로서의 한국문화나 대학생활 적응에 관한 요구보다 일상생활의 적응과 한국인들과의 관계를 위한 문화에 대한 요구가 학습자들에게는 더 필요하다는 것을 의미한다. 이것은 이들의 한국어 능력과도 연관이 되는 것으로 생각된다.²⁰⁾ 한국어 능력이 뛰어나지 않은 외국인 신입생들로서는 한국생활에 적응하고 대학에 적응하기 위해서 생활에 직접적으로 적용할 수 있는 문화 요소들에 대한 요구가 더 크게 드러난 것이라 볼 수 있다.

한국의 대학에 재학 중인 외국인 학생들이 요구하는 ‘한국문화’는 모두 한국생활의 적응과 대학에서의 학업능력 향상과 연관되는데 이를 분류하면 세 가지 정도로 정리할 수 있을 것이다. 그 첫 번째는 지식으로서의 한국문화이다. 한국의 대학에서 교육을 받는 동안 교양과목이나 전공과목에서 한국학생과 비슷한 정도의 문화적 지식을 갖추기를 요구하고 있다. 이는 한국의 역사, 전통문화에 대한 지식, 문학 등 성취문화의 영역에 속하는 것으로 한국의 대학에서 수학하는데 영향을 준다. 두 번째는 한국에서 생활하고 적응하는데 필요한 문화이다. 이는 언어문화나 생활문화에 해당되는 것으로 학습에 직접적으로 연관되지는 않으나 생활의 질을 위해 필요하다. 세 번째는 대학생활을 위해 필요한 것으로 한국의 대학에서만 통용되는 문화이다. 이것은 문화로 분류하기에는 분명치 않은 점이 있으나 학습자들은 선후배의 관계, 한국 학생들과의 친분, 교수와 학생 사이의 지켜야 할 예의 등에 부담을 느끼며 이것을 문화로 인식하는 경우가 많았다. 또한 MT나 동아리활동 학생회 활동과 같은 부분 역시 한국의 대학문화로 인지하고 있었다.

점차 한국의 대학에 구성원으로 수용될 외국인 유학생의 수는 더 늘어날 것으로 전망되고 있다. 이들을 위해 각 대학에서는 외국인 유학생을 위한 다양한 제도와 교육 프로그램을 마련하고 있다. 한국문화 교과목은 외국인 유학생들의 학업과 생활에 도움을 주고 더 나아가서는 한국 학생들과 유사한 교육경험을 축적하는데 도움을 줄 수 있다는 점을 전제로 학습자들이 요구하는 문화 영역을 반영한 교과목의 개설이 논의되어야 할 것이다.

20) 발표문에는 누락되었으나 한국어능력시험 5급과 6급 학생들을 대상으로 한 설문에서는 가장 필요한 항목으로 대학문화와 전통문화에 대한 항목이 많았다.

4. 학문목적 한국어 교재에 반영된 한국문화

국내 대학에 입학하는 외국인 학생들이 늘어남에 따라 전용 교과목의 개설도 증가하고 있다. 특히 학문목적 한국어의 필요성에 따라 외국인 유학생 전용 교양교과목으로 한국어 과목의 개설이 늘고 있으며 외국인 신입생을 대상으로 하는 한국어 연수 집중과정을 운영하는 대학도 있다. 교과목의 개설과 학문목적 한국어의 필요성이 증가함에 따라 교재의 출간도 늘어나고 있는데 이들 교재는 학업을 위한 다양한 기술과 한국의 대학에서 공부하는데 필요한 여러 영역의 기본 지식으로 구성되는 것이 일반적이다. 따라서 학문목적 한국어 학습을 위해 출간된 교재들을 살펴보면 대학수학능력과 관련된 한국문화에 대해 단편적으로나마 알 수 있을 것이다. 현재 출간된 학문목적 한국어 교재 중 대학 부설 기관에서 출판한 교재를 중심으로 교재에 반영된 한국문화 내용을 살펴보았다. 대상 교재는 총 24권으로 기술 순서는 출판연도를 기준으로 한다.

1) 외국인 유학생을 위한 경영한국어²¹⁾

총 14과로 구성되었으며 학업기술 중심으로 구성되었고 1과와 2과에 대학생활에 대한 안내가 있을 뿐 한국문화 관련 내용은 없다.

2) 외국인 유학생을 위한 인문한국어²²⁾

총 16과로 구성되었으며 1과에서 4과까지는 수강 준비에서 수강 후 과제 작성까지의 내용을 담고 있으며 5과에서 대학에 대한 설명이 제시되었다. 한국문화 관련 내용은 6과 언어와 문화에서 의성어와 의태어가 7과 속담의 표현 방식에서 속담에 대한 지식이 제시되었고 12과에 영화 ‘집으로’에 대한 비평문이 16과에 피천득의 ‘인연’이 소개되었다.

3) 유학생을 위한 한국어 읽기²³⁾

총 8장이며 1장의 인문학 읽기에서 김광필의 한문 수필의 번역인 ‘고양이’가 수록되었으며 4장과 8장이 한국어학 읽기로 한글과 한자교육에 관한 이론이 실렸다. 부록에 속담이 사전식으로 수록되었다.

21) 강현화, 민재훈(2007), 외국인 유학생을 위한 경영한국어, 다락원

22) 허용(2007), 외국인 유학생을 위한 인문한국어, 다락원

23) 조현용, 김낭예(2008), 유학생을 위한 한국어 읽기, 하우

4) 외국인 대학생을 위한 교양한국어²⁴⁾

교양한국어 1	IV. 영상 매체로 보는 한국 문화 (1)	4.1 TV 동화 4.2 뉴스 듣고 보도하기 4.3 라디오 시연 듣고 말하기 4.4 한국영화 감상 – 서편제
	V. 외국인을 위한 한국 문학 (1)	5.1 수필의 이해와 감상 – 꿀찌에게 보내는 길채 5.2 시의 이해와 감상 – 서시 5.3 단편소설의 이해와 감상 – B 사감과 러브레터 5.4 연설문 읽기와 이해
	부록	2. 전통 한국문화 관련 웹사이트 3. 세계 속담 비교
교양한국어 2	I. 재미있는 한국어 관용어	1.1 관용어의 의미와 특성 1.2 관용어의 여러 표현
	IV. 영상 매체로 보는 한국 문화 (2)	4.1 TV 동화 4.2 TV 뉴스 듣고 이해하기 4.3 라디오 시연 듣고 말하기 4.4 한국 드라마 감상 – 논스톱
	V. 외국인을 위한 한국 문학	5.1 수필의 흐름과 감상 – 인연 5.2 시의 흐름과 감상 – 진달래꽃 5.3 단편 소설의 흐름과 감상 – 소나기 5.4 연설문 읽기와 이해
	부록	교양한국어 1과 동일

2권으로 구성되었으며 ‘교양한국어 1’의 1과부터 3과까지는 리포트 쓰기 등 학업 기술에 관한 내용이었으며 텔레비전 뉴스나 애니메이션 시트콤 등의 매체를 제시한 부분은 활동한 후 감상을 쓰도록 구성하였으며 문학작품을 수록한 부분은 작품의 해설을 붙이고 문법이나 표현을 익히도록 했으며 2권에서 관용어를 수록한 부분은 관용어의 뜻을 한국어로 제시하였다.

5) 외국인 유학생을 위한 초급(중급) 한국어²⁵⁾

초급	I	3. 안녕하십니까?	인사하기 문화 읽기 – 태극기와 아리랑 소개
		4. 한국말 공부가 재미있습니다	상황별 인사 소개
		5. 도서관은 1층에 있습니다	문화 읽기 – 가계도
	II	2. 작년 가을 단풍이 정말 아름다웠어요	문화읽기 – 한국의 기후
		4. 1시에 학교 앞에서 만납시다	문화읽기 – 한국 사람과 수
		6. 우리 가족을 소개합니다	가족 소개, 존댓말 문화읽기 – 호칭
		7. 여기 불고기 2인분 주세요	문화 읽기 – 한국 음식
		8. 나는 녹차 마실래	반말

24) 선문대학교 한국어교육원 편(2008), 외국인 대학생을 위한 교양한국어 1, 2, 선문대출판부

25) 선문대학교 한국어교육원 편(2008), 외국인 유학생을 위한 초급 한국어 I, II, III, IV, 한국문화사

선문대학교 한국어교육원 편(2008), 외국인 유학생을 위한 중급 한국어 I, II, III, IV, 한국문화사

중급	III	2. 한번 신어 보세요	문화읽기 – 태권도
		4. 날씨 때문에 전화했어요	문화읽기 – 한국의 결혼
	IV	1. 제주도에 가 본 적이 있어요?	노래 – 산바람 강바람, 내가 찾는 아이 문화읽기 – 한국지도와 관광지
		2. 한국어 공부를 위해서 한국 영화 볼래요	문화읽기 – 한국의 교육제도
		3. 축구하다가 다리를 다쳤어요	노래 – 그대로 멈춰라 문화읽기 – 예의 바른 한국 생활 (예절)
		5. 돌잔치에 잠깐 왔다가 가세요	생일 문화 문화읽기 – 백일, 돌, 환갑
		6. 새해 복 많이 받으세요	한국의 명절과 전통문화 이해하기 문화읽기 – 한국의 전통 놀이
		7. 보름달을 보면서 소원을 빌어요	문화읽기 – 한복
	I	2. 이메일로 연락하자고 말씀드려 보세요	사이버 문화
		3. 장마가 끝난 후에 가는 게 좋겠어요	장마
		5. 집들이 초대를 받으셨네요	집들이 풍습과 식사예절
		7. 아나바다 운동이 뭐예요?	아나바다 운동 – 현대 한국 사회문화
	II	8. 이제 한국 문화에 관심을 갖기로 했어요	효도의 가치와 중요성
		1. 청첩장을 가지고 왔어요	한국의 결혼 풍습
		5. 한국의 전통 문화를 좀 체험하고 싶어요	하회 미술, 노인 공경
		6. 저 사람들은 신혼 여행을 온 듯 하네요	제주도
	III	8. 밤에 손톱을 깎으면 안된다고 들었어요	금기
		1. 길거리 음식을 정말 좋아하나 봐요	길거리 음식, B-boy
		2. 10년 된 아파트치고는 꽤 깨끗해요	한국에서 집 구하기 및 이사문화 – 전세
		4. 김치에 어떤 성분이 들어 있길래 그래요?	김치와 건강식품
	IV	5. '야' 다르고 '어' 다르다고요?	언어 사용의 중요성
		8. 흥부와 놀부	흥부 놀부

초급 4권과 중급 4권으로 총 8권 모두 학문목적 한국어로 특화되어 학술용어나 학업기술에 대해 신기보다 일반목적 한국어 교재와 유사하게 구성되었으며 ‘기숙사’, ‘도서관’, ‘강의’, ‘취업을 위한 면접’ 등의 어휘와 소재를 통해 대학생 활을 암시하고 있다. 초급에서는 문화 읽기 항목을 구성해 한국 문화를 쉬운 어휘로 소개하고 있으며 내용 중 문화적 요소가 언급된 과가 있다.

6) 유학생을 위한 대학한국어²⁶⁾

대학 한국어 1	읽기 쓰기	2. 생활경제	읽기	준비 – 경제관련 속담
			쓰기	
		3. 21세기 문화	읽기	준비 – 신세대 지칭 용어 읽기 자문 : 21세기 신문화 – 설명
			쓰기	
		4. 지리와 산업	읽기	준비 – 남한 지도, 특산물 읽기 자문 : 한국 지리 특성 – 설명
			쓰기	
		6. 미래사회	읽기	사이버 문화
			쓰기	

26) 이화여자대학교 언어교육원(2008), 유학생을 위한 대학한국어 1 읽기·쓰기, 말하기·듣기, EPRESS
이화여자대학교 언어교육원(2008), 유학생을 위한 대학한국어 2 읽기·쓰기, 말하기·듣기, EPRESS

대학 한국어 2	말하기 듣기	7. 생활과학	읽기	읽기 지문 : 온돌 – 설명
			쓰기	
		8. 예술	읽기	더 생각해 보기 – 농악
			쓰기	판소리에 대해 쓰기
		9. 신문	읽기	읽기 지문 – 기부 문화
			쓰기	
		1. 대학 생활	말하기	자기 소개
			듣기	대학생활에 대한 듣기
		6. 전통문화	말하기	명절, 세시풍속 조사해 발표
			듣기	한국의 미에 대한 강연 듣기
		7. 언어와 문화	말하기	통신언어 토론
			듣기	속담, 색채어, 감각어 설명 듣기
		8. 역사의 이해	말하기	
			듣기	한국 역사, 한국 지리 강연 듣기
대학 한국어 2	읽기 쓰기	1. 현대사회	읽기	저출산 – 주장하는 글
			쓰기	외래어 표기
		3. 대중문화와 대중매체	읽기	스타시스템 – 한국 대중문화
			쓰기	신문의 문화 비평 읽고 쓰기
		4. 인류와 사회	읽기	한국의 통과의례
			쓰기	
		6. 종교의 이해	읽기	한국의 종교
			쓰기	
		9. 건축과 문화	읽기	석굴암과 불국사 소개
			쓰기	강화도 문화 유적지 – 기행문
		10. 문학	읽기	박완서의 닮은 방들
			쓰기	
대학 한국어 2	말하기 듣기	5. 지역과 문화	말하기	한국의 상징
			듣기	문화상대주의 이론 듣기
		6. 법과 질서	말하기	
			듣기	동성동본
		7. 역사의 변천	말하기	
			듣기	한복의 변천

대학한국어 1과 대학한국어 2가 시리즈로 되어 각 읽기와 쓰기, 말하기와 듣기 편으로 나누어 총 4권으로 출판되었다. 각 영역의 학업기술과 함께 대학 교양 수준의 지문(읽기와 듣기)이 영역별로 제시되고 있다. 말하기와 쓰기에서도 대학에서 수학하기 위해 필요한 학업기술을 제시하고 있으며 지문 중 한국 문화와 연관된 내용이나 그러한 내용을 조사해 발표, 토론, 보고서 쓰기를 진행하는 활동을 제시하고 있다.

7) 대학한국어²⁷⁾

대학한국어 듣기와 말하기	3. 대중매체와 인간	듣기 : 대중문화의 영향력 말하기 : 영화 '괴물' 비평문
	4. 역사와 전통	듣기 : 온돌, 풍속화
	5. 언어와 문화	듣기 : 통신언어, 황소개구리와 우리말
	7. 인간과 자연	듣기 : 화쟁사상

27) 김경환, 이금희, 신영지, 배선애, 현재원(2010), 대학한국어 1, 성균관대학교 출판부
김경환, 이금희, 신영지(2010), 대학한국어 2, 성균관대학교 출판부

대학한국어 2 읽기와 쓰기	1. 문화의 교류와 소통	한류 비평, 퓨전 문화
	4. 예술의 목적	송하맹호도, 민요
	5. 언어와 문학	해방기 어문운동, 민족 시인
	7. 21세기 한국사회	다문화
	8. 종교와 정치	단군
	9. 역사와 진실	광해군과 정인홍

듣기와 말하기, 읽기와 쓰기로 학업 기술을 중심으로 2권으로 출판되었다. 각 영역의 학업기술을 중심으로 지식을 제공하는 지문으로 구성되었다. 한국문화에 대한 내용이 제시되는 과가 있으며 주로 지식제공을 위한 설명으로 서술되었다.

7) 대학생활을 위한 한국어 듣기 초급²⁸⁾

총 10과로 구성되었으며 1과, 3과, 5과, 6과, 10과에 부분적으로 인사, 가족, 대학생활, 한국 음식에 대해 간단히 제시되었다.

8) 대학 강의 수강을 위한 한국어²⁹⁾

듣기 중급 1	1. 주제파악하기	외래어와 한국어
	3. 강의구조 파악하기	한국음식, 쌀밥
	4. 강의구조 파악하기	한국의 저출산
	5. 강의구조 파악하기	화전, 높임말
	6. 강의 도입부 이해하기	김치의 변천과정
	7. 강의 종결부 이해하기	한국지리, 한국의 날씨, 서울, 막걸리
	8. 화제 전화 이해하기	조선 후기 가족제도
	10. 토론 듣고 요약하기	셋다운제
	5. 논점 파악하기	인터넷 문화
	6. 구조파악하기	추석과 중추절 비교

읽기 중급 1	8. 세부 내용 파악하기	한국의 기후
	9. 세부 내용 파악하기	한국인의 시간 사용
	1. 김상문	제주 올레길
	2. 보고문	울릉도, 독도
	4. 수필	상처 없는 영혼, 알면 사랑하게 된다
	5. 소설	사랑방 손님과 어머니 소나기 나는 편의점에 간다 서울, 1964년 겨울

읽기 중급 2	6. 설명문	폭포수와 분수
	8. 비평문	노래방 문화
	5. 소설	사랑방 손님과 어머니 소나기 나는 편의점에 간다 서울, 1964년 겨울

읽기 고급	6. 언어와 사회	인터넷과 우리말 : 신조어, 유행어
	10. 언어 공동체와 세계문화학	언어 공동체와 세계문화학

각 영역별 학업 기술을 중심으로 관련 지문을 제공하고 있다. 지문 중에 한국문화에 대한 내용이 주로 지식제공의 형태로 제시되어 있다.

28) 연세대학교 한국어학당 편(2012), 대학생활을 위한 한국어 듣기 초급, 연세대학교 대학출판문화원

29) 연세대학교 한국어학당 편(2012), 대학강의를 위한 한국어 듣기 초급, 연세대학교 대학출판문화원

연세대학교 한국어학당 편(2012), 대학생활을 위한 한국어 읽기 중급 1, 2, 고급, 연세대학교 대학출판문화원

9) 학문의 첫걸음, 고급한국어³⁰⁾

총 15과로 구성되었으며 2과, 3과, 7과, 8과, 12과, 13과, 15과 등 7과에서 세시풍속, 한국어의 특징, 한국 현대음악, 사이버 문화, 한류, 수원 화성, 한국문학을 제시하고 있다.

10) 유학생을 위한 한국어 대학 글쓰기³¹⁾

1부와 2부로 나누어 1부에서는 한국어 글쓰기의 기초, 2부에서는 주제를 활용한 글쓰기로 구성되었다. 예문을 제시하는 과정에서 한국문화와 관련된 내용이 드러난다. 1부의 1장, 2장, 5장, 6장에서 한국의 술문화, 불국사, 한옥, 한류, 세종대왕 등의 내용이 제시되었고 2부의 10장과 11장에서 실크로드와 한국, 한국의 음식문화, 다문화, 완득이가 실려있다.

총 24권의 교재들은 모두 외국인 유학생들의 학업을 위해 학업기술의 신장이라는 기능적인 면과 학문수행에 필요한 기본 지식을 전달한다는 내용적인 면을 충족하기 위해 출판되었다. 주제어와 주제문 찾기, 정보 확인, 비교와 대조를 통한 내용 확인, 다양한 읽기의 기술을 제공하고 장르별 글쓰기와 보고서 쓰기, 논문 쓰기 등의 학업 기술을 제시하고 있었다. 또 내용적으로는 각 전공 영역별 기초 교양이 되는 지식 제공에 무게를 두는 방식으로 구성되었다. 이들 교재에는 한국적 특수성이 강하게 드러나는 내용이나 문학작품이 원문 그대로 실렸다. 역사, 인물, 전통예술, 문학작품뿐만 아니라 언어에 관한 것도 지식으로 제시했다. 문학의 경우 최신 작품보다는 고전에 가까운 작품이 제시되고 있다.³²⁾ 교재별로 한국문화 항목의 비중이 차이가 있으나 몇 개의 교재를 제외하고는 언어능력 향상을 위한 활동과 연관되지 않고 성취문화를 중심으로 한 내용 전달에 무게를 두고 있다. 즉 지식으로서의 문화에 집중되어 있어 생활적용이나 한국의 대학에 적응하기 위한 내용은 부족한 것으로 드러났다.

또한 교재별로 차이가 있으나 대부분 중급 이상의 한국어 능력을 지닌 학습자를 대상으로 집필되어 초급 정도의 한국어 능력을 지닌 학습자를 위한 교재는 많지 않았다.³³⁾ 이것은 대학에 입학한 혹은 입학을 준비하는 학문목적 한국어 학습자들은 중급 이상의 언어능력을 갖추었다는 전제 아래 교재가 집필되었기 때문일 것이다. 그러나 최근에는 대학의 외국인 특례입학의 조건이 완화되면서 한국어 능력이 부족한 학습자들의 입학이 늘어나는 추세이다. 그러한 학습자들의 경우에는 한국어만이 아니라 한국생활의 적응과 한국 대학에 적응하기 위한 학습이 매우 시급한 실정이다.

5. 대학 교양과목으로서의 한국문화 교과목 모색

현재 대학에 개설된 외국인 유학생 전용 교양과목으로서 문화관련 교과목은 한국어와 문화 중 어느 한 쪽에 더 무게를 두고 있다. 한국문화 관련 교과목을 한국어와 연관해 개설하는 경우에는 외국인 유학생의 언어 수준을 고려한 수업이 진행될 수 있다. 일부 대학에서는 외국인 신입생을 대상으로 하는 한국어 집중과정의 교과목 중 하나로 한국문화 수업을 개설하기도 한다. 이런 경우에는 과정 내에서 한국문화에 관련된 교과목을 개설하여 대학에 입학한 외국인 신입생에게

30) 박창원, 전혜영, 이해영, 김현진, 최형용, 박선희(2013), *학문의 첫걸음 고급한국어*, 지문당

31) 김성수, 진영복, 조민정, 김현강(2013), *유학생을 위한 한국어 대학 글쓰기*, 박이정

32) 한국문화사에서 출판된 외국인유학생을 위한 초급 한국어 4권과 외국인유학생을 위한 중급 한국어 4권은 특별히 학업기술에 대한 내용이 제시되지 않고 일반목적 한국어 교재와 같이 구성된 대신 문화적 상황이 제시되었을 때 그러한 상황으로 역할극이나 대화 연습을 할 수 있도록 제작되었다. 대부분의 문학작품이 식민지 시기의 작품이거나 1980년대 이전 작품이지만 박이정에서 나온 유학생을 위한 한국어 대학 글쓰기의 경우 예시로 2000년대에 출판된 완득이를 소개하고 있다.

33) 초급 정도의 한국어 능력을 지닌 학습자를 위한 학문목적 한국어 교재는 한국문화사에서 출판된 외국인 유학생을 위한 초급한국어와 중급한국어 시리즈가 거의 유일했다. 그러나 이 교재는 학습자들의 언어능력의 부족으로 학문목적 한국어에서 일반적으로 요구하는 학업기술의 신장이나 학문수행에 필요한 기본 지식 전달이라는 면보다는 학습자의 한국어 능력 향상에 더 집중되어 있다.

필요한 ‘문화’ 관련 수업을 과정 안에서 진행할 수 있다. 또한 학문목적 한국어 교과와 연계해 한국어 능력의 향상과 함께 한국문화에 대한 지식을 제공할 수도 있을 것이다.

그러나 한국어와는 연계되지 않고 ‘문화’에 충실한 교과목으로 개설되기도 한다. 한국 문화에 관련된 지식에 무게를 둘 경우에는 학습자의 언어수준을 고려하지 않고 한국문화에 대한 지식 전달 위주의 수업이 진행되거나 한국어가 아닌 국제어나 학습자의 모국어로 수업이 진행되기도 한다.

한국문화를 외국인 유학생 전용 교과목으로 개설한 학교의 대부분은 재학 중인 모든 외국인 학생들을 대상으로 개설하고 있다. 한국 문화에 대한 이해를 돋기 위해 한국 문화의 정체성이나 현상을 중심으로 수업을 구성하는 것이 일반적이며 한국의 전통문화나 혹은 한국의 독창성이 드러나는 내용을 교수하게 된다. 한국문화에 대한 이해를 높이고 나아가 한국 학생들과 동일한 과목을 수강하게 될 외국인 유학생들에게 지식으로서의 한국문화를 제공한다는 점에서는 바람직하다고 할 수 있다. 그러나 강의를 수강하는 학생들의 한국어 능력이 고르지 않고 학습 경험이 고르지 않아 학습 효과는 학습자에 따라 달라질 수 있다.

최근에는 한국생활에 채 적응하기 전에 국내 대학에 입학하는 외국인 학생들이 크게 늘고 있으며 이들 중 일부는 한국어 학습 경험이 짧아 졸업 전까지 일정 수준의 한국어 능력 습득을 조건으로 입학하기도 한다. 이런 학생들에게 한국 문화 관련 교양교과목은 한국문화만이 아니라 한국의 대학에 적응하고 한국생활에 정착하는데 도움이 되는 것이 바람직하다. 목표문화에 대한 이해는 목표언어 습득에 도움이 될 뿐만 아니라 목표 문화권에서의 문화적응에 긍정적으로 기여하기 때문이다.

그런데 한국 대학에 진학한 외국인 유학생을 위한 한국문화 관련 교양교과목의 개설에는 현실적으로 여러 가지 제약이 존재한다. 먼저 유학생 전용 한국문화 관련 교양교과목의 개설 범위이다. 교양교과목으로 개설하기 위해서는 수강 대상자를 정해야 할 것이다. 대학 신입생 교과목으로 개설할 것인지 외국인 유학생 전원을 대상으로 할 것인지에 따라 교과 내용과 교수 방식이 달라질 수 있기 때문이다. 신입생만을 대상으로 하는 전용 교양과목으로 개설하는 경우에는 한국 문화 일반에 관한 내용 외에도 신입생의 대학 적응을 위한 다양한 한국 대학 문화 관련 내용을 적용할 수 있다. 그러나 재학 중인 유학생 전체를 대상으로 할 경우에는 한국문화에 대한 일반적인 지식을 제공하게 된다.

두 번째는 수업에서 제공할 한국문화의 내용 범주에 관한 것이다. 문화의 범위는 매우 넓다. 따라서 외국인 유학생 전용 교양교과목을 개설하기 위해서는 한국문화의 다양한 영역 중 이들에게 필요한 요소들을 선정할 필요가 있다. 조사 대상자였던 초급과 중급 수준의 한국어 능력을 가진 대학 신입생인 외국인 학생들은 직접적인 생활과 연관된 문화항목에 대한 교육을 요구하고 있다. 또한 이들은 언어능력의 부족으로 인해 속담, 관용구, 높임말과 격식체 구어 등과 관련된 언어문화에 대한 학습 요구가 높았다. 그러나 이들보다 언어능력이 우수한 학생들의 경우에는 지식으로서의 한국문화에 대한 요구가 높은 것으로 보인다. 한국어 능력시험에서 5급 이상을 받은 학생들의 경우에는 한국의 대학생과 유사한 문화적 경험을 요구한다. 그들은 한국의 역사, 전통문화, 문학, 역사적 인물 등에 대해 학습하기를 희망하기도 한다.³⁴⁾ 기본적으로 한국의 대학에 입학한 외국인 학생들도 결국 한국 학생들과 동일 과목을 수강해야 하며 전공 수업이나 교양 필수 과목을 통해 한국 학생들과 경쟁하게 된다. 그 때문에 지식으로서의 한국문화에 대한 학습 경험이 매우 중요할 것이라 생각한다. 따라서 학습자들의 학업 경험이나 언어능력에 따른 한국문화의 내용 범주가 몇 단계로 세분화되어 구분될 필요가 있다.

세 번째는 주관 주체에 관한 부분이다. 대학의 교양과목의 경우 개설 주체에 따라 과목의 성격이 달라질 수 있다. 만

34) 강현화(2010), 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색, *한국언어문화학* 제7권 제1호

강현화는 학문목적 한국어 학습자의 학습목표가 언어적 의사소통에 머물지 않고 한국문화 자체에 있다고 지적하고 있다.

약 ‘문화’라는 영역의 수업이 어문계열, 인문계열, 사회계열 등 서로 다른 계열의 학과에서 개설할 경우 교과 내용이나 성격이 매우 다를 것이기 때문이다. 교양학부에서 관할한다고 해도 주관 학과가 관련되기 때문에 이것은 매우 미묘하고 민감한 문제일 수 있다. 만약 한국어 – 학문목적 한국어와 연관해 한국문화 수업이 개설될 경우 한국문화의 영역 안에서도 문화적 지식과 학습 한국어 능력 특히 학문을 습득하기 위한 기술과 연관된 교수내용과 수단을 개발하는 것이 바람직할 것이다.

마지막으로는 교수 언어에 관한 것이다. 문화수업의 경우 지식의 전달을 주된 목적으로 할 경우에는 학습자의 모국어로 진행하거나 국제어인 영어로 진행하는 경우도 있다. 그러나 한국어 교육의 연장으로 문화수업을 진행할 경우 한국어가 교수언어로 사용되어야 할 것이다.

이러한 제약은 서로 교차되고 연관되면서 셀 수 없이 많은 세부사항들을 파생시킬 수 있다. 따라서 대학에 재학 중인 외국인 유학생 대상 교양수업으로서 한국문화 과목이 개설되기 위해서는 보다 분명한 기준이 설정되어야 한다. 먼저 수강 대상자인 대학에 재학 중인 외국인 유학생에게 필요한 문화가 단계적으로 설정되어야 할 것이다. 한국에서의 체류기간과 한국어, 한국어, 한국의 대학, 한국에서의 생활 등이 고려되어야 할 것으로 보인다. 대학 입학 시기와 재학 기간을 고려해 생활에 필요한 한국문화, 대학에 적응하는데 필요한 한국문화, 지식으로서의 한국문화의 비중이 각기 다른 교과목의 개발이 모색되어야 한다.

학문목적 한국어 학습자를 위한 대학 교양과목으로서의 ‘한국문화’ 교과목의 개설에는 앞서 지적한 사항을 고려해 한국문화 교과목을 독립해 개설하는 경우와 한국문화 교과목을 학문목적 한국어와 연계해 개설하는 방안을 모색해 볼 수 있다.

먼저 ‘한국문화’라는 교과목을 독립해서 개설하는 경우이다. 이런 경우에는 고려할 사항은 학습자의 언어능력과 입학 시기에 따라 언어와 교육 내용이 단계적으로 달라져야 한다는 것이다. 외국인 유학생 대상의 한국문화 수업이 획일적으로 한 과목으로 고정되는 것이 아니라 ‘한국문화의 이해 1’, ‘한국문화의 이해 2’와 같이 단계성을 부여하거나 ‘한국의 생활문화’, ‘한국의 언어문화’, ‘한국의 전통문화’ 등 내용상의 변별성을 두어 개설하는 것이 바람직할 것이다. 조사 대상자였던 48명의 초급과 중급 초반 실력의 외국인 유학생들은 보다 실생활에 직접적으로 적용할 수 있는 문화 내용 학습을 요구했다. 반면에 누락된 조사 대상자인 한국어 능력시험 5급 이상 학습자들의 경우에는 한국 전통문화에 대한 지식과 대학 생활을 원활히 하는데 필요한 학업기술과 연관된 문화적 사항을 요구했다. 따라서 학습자들의 언어능력이나 학년, 전공 상황에 따라 한국문화 관련 교과목을 세분화하는 것이 필요할 것이다. 물론 앞서 논의한 바와 같이 교과목의 개설 주체나 운영 주체에 따라 교수내용이 크게 달라질 수 있으나 언어 단계에 따라 혹은 학년에 따라 수강 조건을 달리한다면 모든 학습자들에게 동일한 교과목을 제공하는 것보다 효과적일 것이라 생각한다.

두 번째는 ‘한국문화’ 교과목을 학문목적 한국어와의 연계 속에서 구성하는 것이다. 이러한 방식으로 교과목을 개설할 경우에는 학문목적 한국어 교수 내용 중 일부를 ‘한국문화’로 특화하거나 학습자의 언어능력의 단계에 따라 교과목을 단계적으로 개설하는 방안이 바람직할 것이다. 즉 현재 대학의 상황에 따라 교양교과목으로 개설되거나 유학생 전용 집중과정으로 개설되는 학문목적 한국어 학습 내용 중 일부를 ‘한국문화’와 연관해 구성할 수 있다. 또한 집중교육과정 내부에 교양교과목 중 하나로 개설할 경우 언어능력에 적합한 방식의 교과목 운영이 가능할 것으로 보인다. 이 경우에는 한국어 능력 향상과 함께 한국문화에 대한 접근이 이루어질 수 있을 것으로 보인다. 학문목적 한국어 교과목과 연계해 한국문화 과목이 개설될 경우에는 읽기와 듣기를 중심으로 한 이해 영역에서의 수용이 효과적일 것이다. 이해 영역의 읽기 자료나 듣기 지문 내용으로 한국문화 관련 내용을 수용하여 학문목적 한국어의 교수 내용 안에서 문화적 지식을 제공하는 것도 고려해 볼 필요가 있다.

6. 나오며

외국인 유학생이 늘어나면서 그들의 학업과 적응을 위해 대학 차원에서 여러 가지 제도와 교과목을 마련하는 대학교가 늘고 있다. 최근에는 외국인 유학생 대상의 학문목적 한국어 과목 개설이 늘어나고 있으며, 전용 교양과목의 개설이 모색되고 있다. 이러한 움직임의 하나로 외국인 유학생을 위한 ‘한국문화’교과목의 필요성에 대한 논의가 이루어지고 있다. 외국인 유학생들이 ‘한국문화’관련 과목을 수강한다면 그들의 한국 생활과 한국에서의 대학 생활의 적응과 학업 활동에 도움이 될 수 있을 것이기 때문이다. ‘한국문화’의 학습은 외국인 유학생들의 학업과 생활에 직접적으로 혹은 간접적으로 영향을 줄 수 있으므로 한국 학생들과 동일 교과목을 수강하도록 하는 것보다 외국인 유학생 전용 교양교과목으로 개설하는 방안을 모색해야 할 것이다. 특히 개설과정에서 학문목적 한국어 교과목 등과의 연계를 통해 학습자의 언어능력을 고려해 학습 효과를 높일 수 있을 것이다. 학문목적 한국어만이 아니라 인문사회과학 계열의 학과 혹은 학부에서는 ‘한국문화’와 관련한 교양교과목을 세분화하여 전공 진입 전단계의 사전 교육과 같은 효과를 얻을 수도 있을 것이다. 따라서 외국인 유학생의 요구와 학업 상황에 적합한 ‘한국문화’ 교과목의 개설이 학업과 적응에 도움이 될 것으로 보인다.

그런데 외국인 유학생 전용 교양교과목으로서의 ‘한국문화’ 교과목의 개설은 현실적으로 상당히 많은 제약과 어려움을 지니고 있다. 앞서 지적한 바와 같이 수강 대상자의 조건, 개설 주체, 교과목의 내용과 교수 언어 등이 고려되어야 하기 때문이다. 한국어 능력이나 한국 체류 기간 등에 따라 학습자가 요구하는 ‘한국문화’의 내용이 다른 것도 고려해야 할 점이다. 각 대학의 상황에 따라 이 교과목은 운영주체와 교수 내용이 매우 큰 차이를 보일 수 있다. 실제 교과목의 개설과 운영을 위해서는 과목 개설과 관련된 행정적인 문제에 대한 고려가 이루어져야 할 것이나 이러한 문제에 대한 논의와 그에 대한 대안의 제시는 다음으로 미루고자 한다.

〈토론〉 “학문목적 한국어 학습자를 위한 ‘한국문화’ 교과목 개설 모색”에 대한 토론문

강남욱(경인교육대학교)

신영지 선생님의 발표, 감사히 잘 들었습니다.

발표에서도 이미 지적한 바와 같이, 학문적 목적의 한국어교육은 논의는 오래 된 것임에는 틀림없지만, 사실 제대로 본 궤도에 오르기에는 아직 모자란 부분이 많다고 생각합니다.

약 10년 전쯤, 2006년 3만 명의 수준의 외국인 유학생에서(이 중 학위과정은 1만 1천 명 정도) 발표에서 언급하신 것처럼 2016년 1월 9만 5천 명을 지나, 현재 대략 10만 명이 넘는 외국인 유학생이 있고 이 중 학위 과정에 있는 유학생이 6만 6천 명 가량 정도 됩니다. 이러한 비교를 통해 어학연수생 중심의 한국 체류 유학생 자체도 물론 증가했지만 학위 과정의 유학생이 비율로나 인원으로나 크게 성장했다는 점을 알 수 있습니다.

지금의 유학생은 2008~2011년 거의 두 배 가까운 증가세를 보이던 폭발기, 2011~2014년 사이 소폭 감소한 조정기, 적응기를 거쳐 2015년부터 다시 증가를 하는 추이를 보이고 있습니다. 어느 대학에 가든 유학생은 익숙한 풍경이 되었고, 동시에 이미 어느 정도 익숙해져버린 불편함을 갖고 있습니다. 저는 지난해까지 중부권의 한 지역 대학교의 국문과에서 교수 생활을 했고, 강의실의 거의 절반 가까이를 차지하고 있거나 제게 전담이 되어 있는 유학생 반에서 고군분투한 경험이 생생합니다. 특히 학업을 위한 최저선이라고 할 만한 글쓰기나 말하기, 발표가 원활히 이루어지지 못하는 것은 때로는 무척이나 고심이 되는 일이었고, 가르치는 입장에서는 큰 도전을 받는 일이기도 했습니다. 여러 방법을 투입해 보았으나 일회성으로 그치는 것이어서 늘 아쉬움이 남는 미진한 기억이었습니다. 특히 한국어를 넘어, 한국에 익숙해지고 한국에 대한 이해도를 높일 수 있는 문화에 대한 수업은, 나름대로는 최선을 다 해 보았지만 결국은 명목을 단 채 어학교육에 치중한 수업으로 운영되곤 하여 제게는 생생한 상심의 기억으로 남아 있습니다. 이러한 상황에서 선생님의 연구는 여러 모로 중요한 의미가 있다고 생각합니다.

발표를 보며 여러 가지 부분에서 여쭈어 보고 더 배우며 알아보고 싶었지만, 시간의 제약도 있으니 앞으로 더 자주 뵈며 질문 드리는 것으로 대부분을 미루고, 이 자리에 계신 청중 여러분들을 대신해서 몇 가지 큰 질문을 드리고자 합니다.

첫째는, 선생님께서 3장의 전반에서 진행해 주신 ‘한국문화에 대한 접근도와 학습 경험’에 대한 조사 내용과 관련해서입니다. 이러한 경험 조사는 일반적인 요구(수요) 조사와는 상당히 다른 것으로 이해가 됩니다. 즉 본인이 ‘받아 보았거나 받고 있는’ 한국문화 수업에 대한 현황이나 결과에 대한 의견과 한국 문화 교육의 내용으로 본인이 ‘받고 싶어 하는’ 것과는 차이가 있을 것으로 보이는데 선생님께서는 이 점에 대해 어떻게 분석하시는지요? 저의 생각으로는 요구에 대한 조사는 방법론을 달리 해야 할 필요가 있을 것 같고, 경험에 대한 조사는 그 나름대로 한국 문화 교육에 대한 평가와 교육과정 구성 내용으로서 별도로 활용의 가능성성이 있다고 여겨집니다만, 접근도와 경험에 대한 조사가 수요에 대한 조사와 동일하지는 않을 것 같다고 여겨집니다.

그리고 부득이하겠지만 이 조사에서 응답자의 국적별 편중이 심하여 국가별 차이를 알아보기에는 한계가 있을 것으로 보입니다. 한편으로 중국과 타이완의 인원을 합치신 것이 현재의 국가 문제에 대한 원칙에 의한 것인지, 타이완의 구성 인원이 미미한 것이었는지 여쭈어 보고 싶습니다. 또한 5급과 6급은 제외하였는데 한국 문화 교육의 유경험자로서 어느 정도 의미 있는 보고를 해 줄 수 있는 인원을 논외로 하신 이유(각주 21번 참고)가 따로 있었는지도 궁금합니다.

둘째로, 이 조사를 포함하여, 장기적으로 교과목으로 모색, 설계하고 있는 한국어 문화 교육의 내용과 구조에 대한 선생님의 견해에 대해 말씀을 나누고 싶습니다. 한국 문화의 구조와 세부 영역에 대한 선생님의 의견은 각주 20번에 주로 드러나 있다고 여겨집니다. 즉 조항록(2004)의 논의를 기준하여 언어 문화, 일상 생활 문화, 성취 문화로 대별주를 잡고, 이를 선생님의 논리에 따라 전통 문화, 현대 문화, 예술 문화, 언어 문화, 생활 문화, 대학 문화의 여섯 가지로 재편한 것입니다. 물론 선생님의 지적처럼 학술적인 문화 분류가 학습자 입장에서는 오히려 혼동이 되기 때문에 ‘그들의 관점’을 적용하는 것이 중요하겠지만 선생님의 분류를 따를 때 여러 부분에서 중첩이 생기거나 논외가 되어버리는 지점이 생기지는 않을지 의문을 갖게 됩니다.

흔히 행동 문화, 성취 문화, 정보 문화로 구분하는 문화의 삼분(三分) 형태 외에도 한국학 등에서 일부 다루는 일상 문화, 예술 문화, 문학·철학 및 역사 등도 생각해 볼 수 있습니다. 예컨대 선생님께서 학문 목적 한국어 학습자를 위한 한국 문화의 교과를 설계하신다면 15주차 내외의 교육과정에 어떤 것을 기준으로 배치하면 좋을까요? 선생님께서 여러 시중의 교재를 분석하실 때에도 어떤 일관된 문화 분류 기준을 통해 살펴보신다면 각 교재가 가진 문화 교육의 의미를 조금 더 밀도 있게 얻어낼 수 있지 않았을까 하는 생각이 듭니다.

장기적으로 선생님께서 시도하는 한국 문화 교과의 설계는 전 세계 한국어과 설치 대학 등 해외의 학문 목적 한국어 교육의 문화 교육에도 좋은 시사점을 줄 것이라는 생각이 들었습니다. 한국에서 접하게 되는 한국 문화 교육과 한국 밖에서 접하게 되는 한국 문화 교육은 공통된 내용론 안에서 문화 비교나 교류사 비교 등 의미 있는 지점을 가감하면서 시도해 봄직하다는 생각을 갖게 되었습니다.

이렇듯 선생님의 발표가 저에게는 큰 자극이 되었습니다. 제가 선생님의 귀한 연구에 잘못된 이해로 누를 끼치지 않았는지 조심스러운데, 혹여 잘못 이해한 부분이 있었다면 너그러이 양해해 주시기 바랍니다. 앞으로 선생님의 연구가 학술 목적의 한국어 문화 교육과 연구, 수업 구성의 방법론 등에서 큰 결실을 맺을 것이라 믿어 의심치 않으며, 짧은 토론을 마칩니다. 감사합니다.

분과 4

재외동포 교육

사회 : 박소연(가톨릭대학교)

한글학교 교사 인증제와 사이버 연수과정

김종범(서울대학교 평생교육원)





과정 일반

주말한글학교 교사 맞춤형 온라인 연수과정

- 목 적
 - 해외 거주 주말 한글학교 교사들을 위한 인터넷 기반 연수 기회 제공
 - 한글학교 교사들을 위한 맞춤형 연수 프로그램 운영을 통한 연수 효과 제고
 - 한글학교 맞춤형 지원을 통한 신 정부 국정 과제 이행
- 지원자격
 - 해당 공관에 등록된 한글 학교 재직 교사로 한글 학교 교사 경력이 6개월 이상인 자
 - 연수 후 상당 기간 계속하여 한글 학교에 근무 예정인 자
 - 인터넷으로 수강이 가능한 환경에 있는 자
- 이수특전
 - 재단 이사장 및 서울대학교 평생교육원장 명의의 수료증 수여
 - 재단 주관 「주말 한글학교 교사 초청 연수」우선 선발 기회 제공

서비스 지역

전세계 70여개 나라 250여개 지역에서 서비스 중

과정 일반

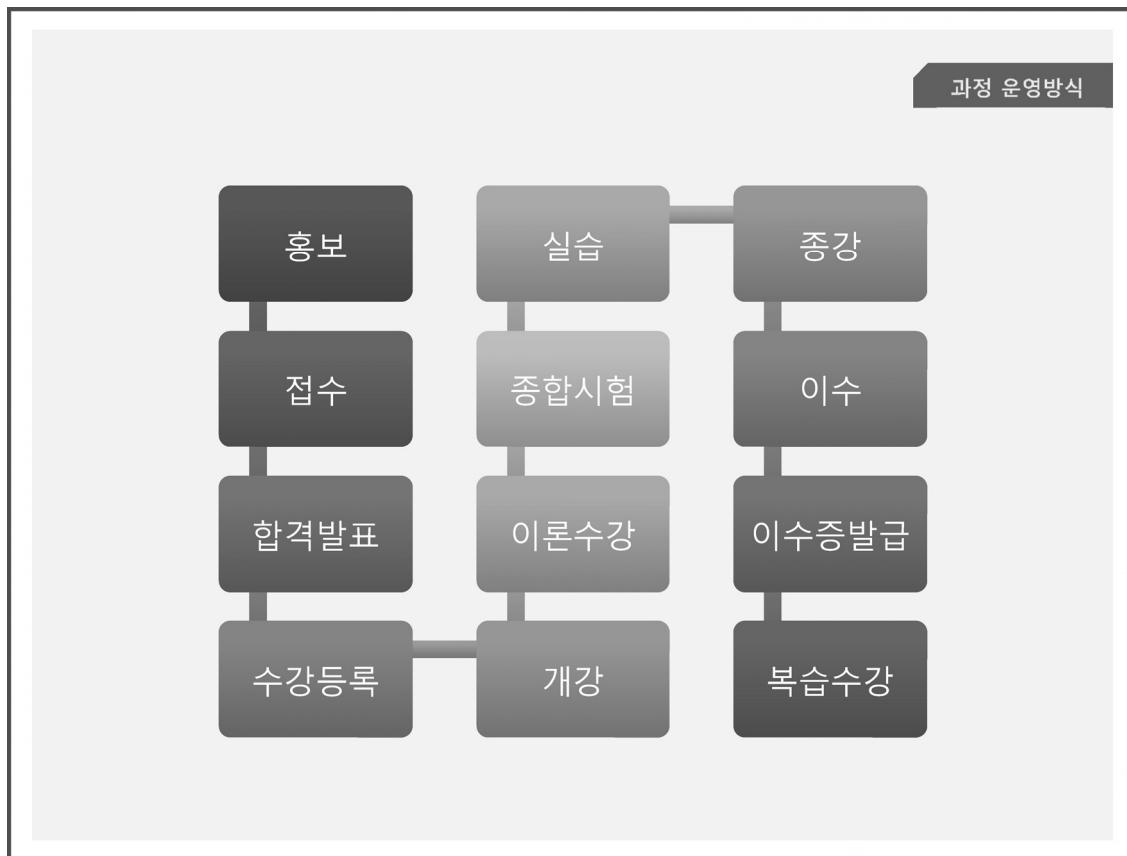
주말한글학교 교사 맞춤형 온라인 연수과정

- 과정 구성

- 대상 : 재외 한글학교 초임교사(경력 3년 이내)
- 연수운영 기간 : 기별 10주 내외
- 구성 : 70시간 온라인 교육, 온라인 시험, 교안 작성 실습
- 이수조건 : 진도율 85% 이상, 온라인 시험 70점 이상, 실습 과제 60점 이상을 모두 만족하는 경우

- 과정 운영

주차	내용	비고
개강1주전	교재 발송	
1	입과(강의실 입장)	교육 취소 기간
2	실습 과제 공지	
3	개별 학습 독려	
4	종합시험 범위 공지	
5	실습 과제 취합, 평가	
6	개별 학습 독려	
7	종합시험 선제(문제등록)	
8	종합시험 대비 모의테스트, 개별 학습 독려	PC환경테스트
9	종합시험 실시, 실습 과제 점수 공지	
10	증강, 복습수강신청	복습 수강(1년간)
종강 1주차	성적처리·공시, 설문조사, 이수증 제작	
종강 2주차	이수증 발송	



과정 커리큘럼

1영역) 한국어학 및 한국어교육론

영역	과목명	담당교수	차시
한국어학 및 한국어교육론	한국어학개론	황선엽	3
	한국어음운론 및 발음교육론	김현	4
	한국어문법론 및 문법교육론	장소원	8
	한국어어휘의미론 및 어휘교육론	전영철	5
	한국어말하기·듣기교육론	장용원	3
	한국어읽기·쓰기교육론	김수영	3
	한국어어문규범	문숙영	3
	대조언어학	박진호	3
	외국어습득론	이병민	3

2영역) 한국의 문화

영역	과목명	담당교수	차시
한국의 문화	한국문학개론	이종묵	3
	한국현대문학의 이해	윤여탁	3
	한국고전문학의 이해	김종철	3
	한국전통문화	고정희	3
	한국대중문화와 텔레비전 드라마	양승국	3

과정 커리큘럼

3영역) 한국어교육 실습

영역	과목명	담당교수	차시
한국어교육실습	한국어교안작성법	김민애	4
	교구제작실습	함창덕	3
	수업참관	신혜원	6

4영역) 학습자의 이해

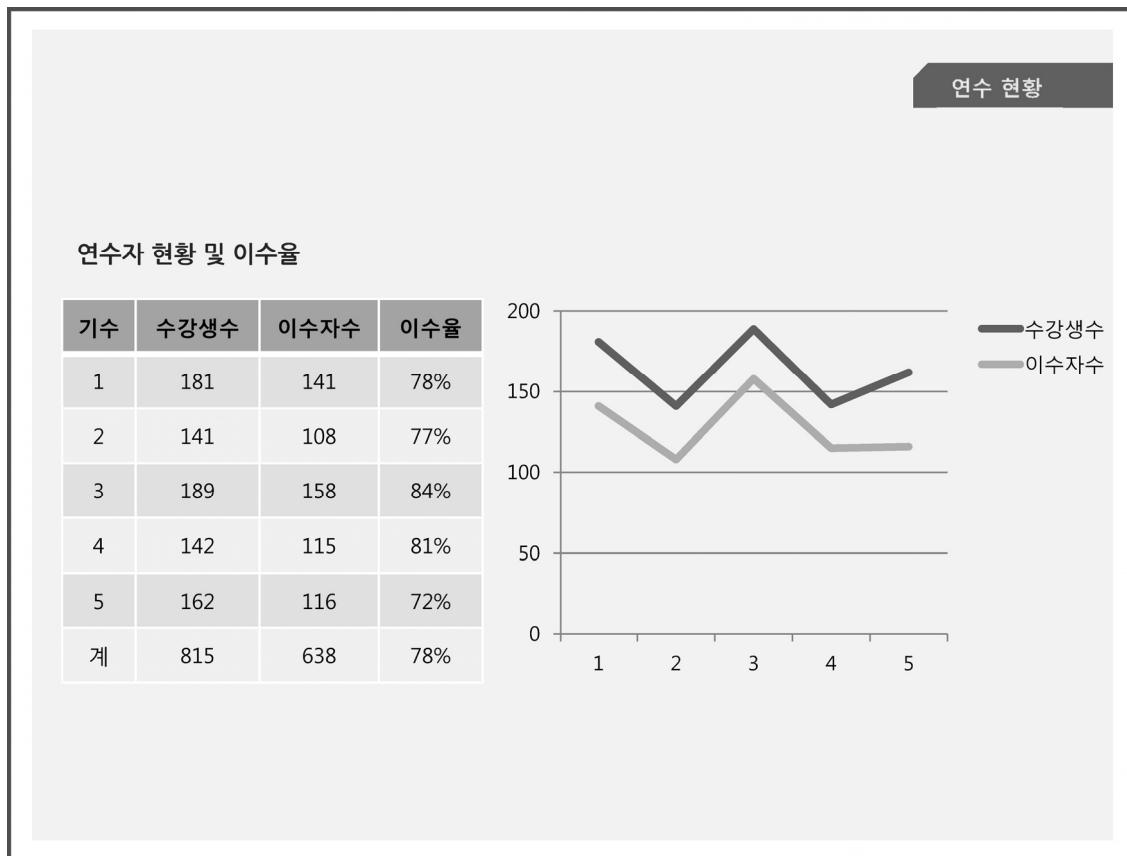
영역	과목명	담당교수	차시
학습자의 이해	아동 언어발달	이강이	2
	아동 심리상담	이강이	2
	학습자의 이해 및 특성	김은애	3

콘텐츠 예시

이론(1, 2, 4 영역) 콘텐츠

콘텐츠 예시

실습(3 영역) 콘텐츠



연수 소감

중국 화동조선족 주말학교 한글학교 교사 윤국화

“저는 한글학교 교사로서 한글 교육 수준을 높이고 싶었고, 한국 문화나 문학교육에 대한 관심도 컸습니다. 그런데 중국에서 이런 연수를 받기는 어려운 상황입니다. 서울대 온라인 한국어교원 양성과정은 상하이 영사관 교육영사님의 적극적인 지지와 도움으로 알게 되었습니다. 바라고 있던 기회라 바로 접수를 하게 되었고 온라인 수업은 협장에서 공부를 하는 것과 같은 효과를 볼 수 있었습니다.”

런던 한글학교 교사 박경숙

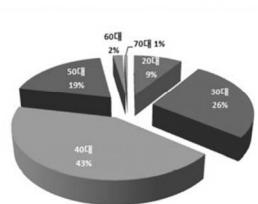
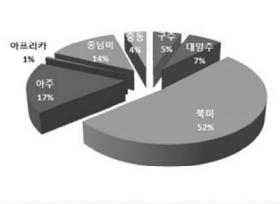
“현직 재외 한국어 학교 교사로서 학생들을 가르쳐 오며 자연스럽게 한국어 교수법에 관해 더 흥미를 갖게 되면서 이 연수 과정에 지원하게 되었습니다. 이 연수과정을 통해 한글의 창제 원리 및 활용, 차용어 표기법, 표준 문법 규정 조항, 파워 포인트 사용 및 활용, 시범수업, 대조언어학 등 실제 한국어 교육에 유용하고 실용적이며 응용할 만한 여러 분야에 대해 더욱 자세히 익히게 되었습니다. 정말 많은 정보들을 접하게 되었던 같습니다. 한국어 교사라면 꼭 들어야 할 필수 과정이라고 해도 과언이 아닐 모든 한국어 교사들을 위한 바람직한 연수과정이라고 말하고 싶습니다.”

연수 소감

중국교포 김민화

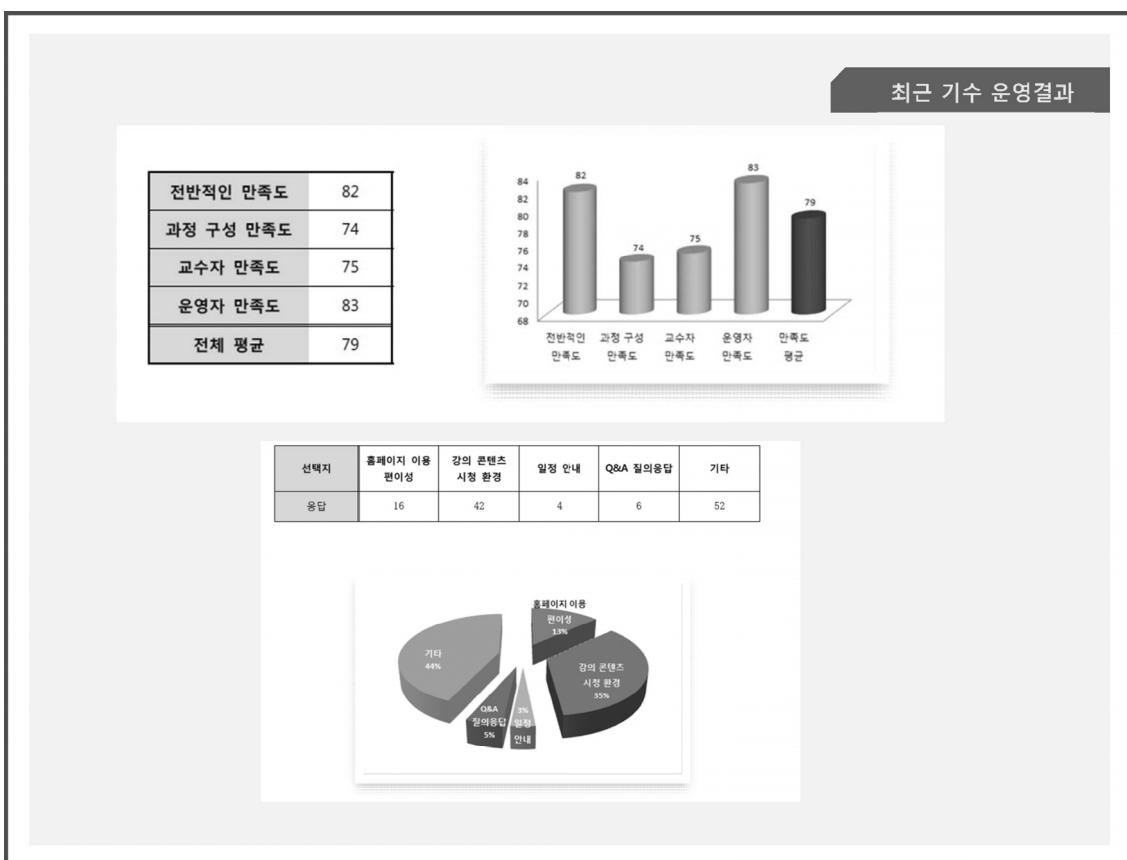
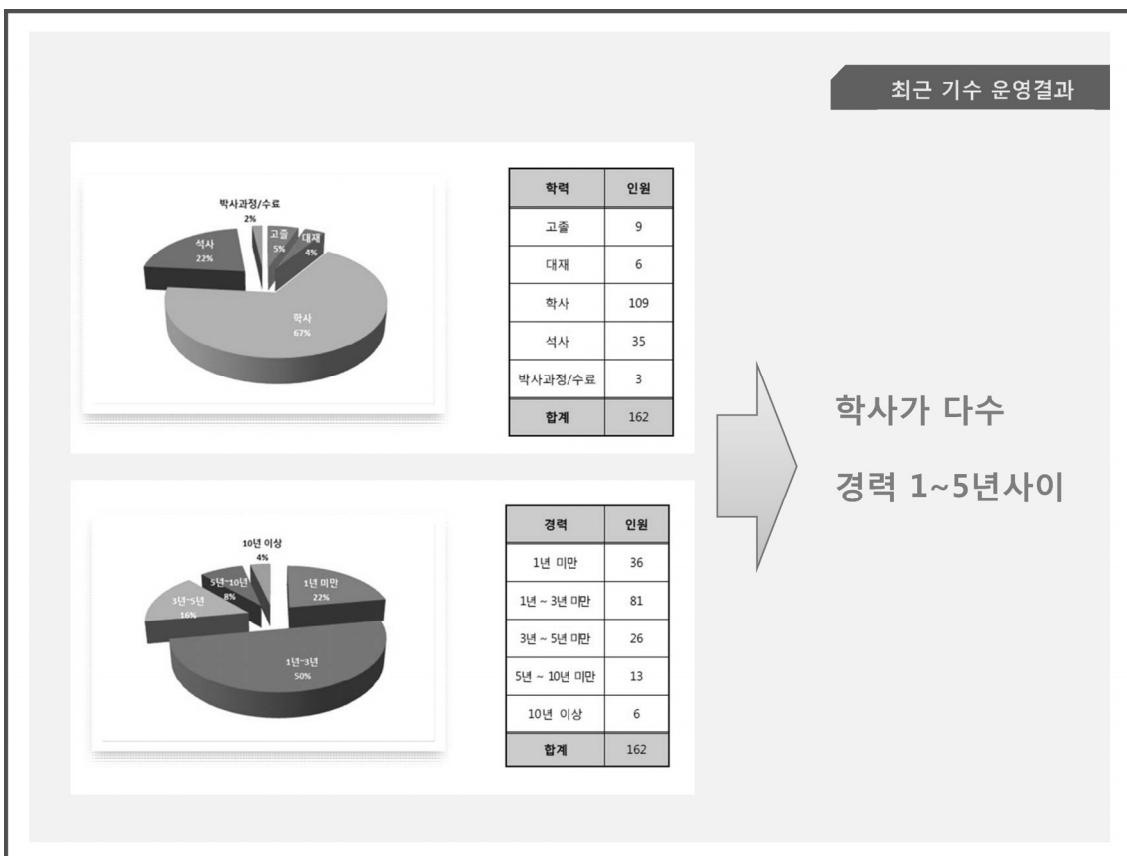
"중국에서 공부를 하는 과정에서 1:1 과외도 해보고 중국 친구들, 또는 외국인 친구들에게 한글을 가르쳐 주면서 조금 더 전문적으로 가르쳐 주면 좋겠다는 생각을 갖게 되었습니다. 그래서 서울대 평생교육원 한글학교교사 연수과정을 신청하게 되었고, 온라인 이라는 편리한 매체를 통해 한국어를 더욱 자세히 배우고 알게 되었습니다. 한국인이지만 한국어가 어려움과 동시에 무한한 매력을 가지고 있다는 것을 깨달았고 동시에 미흡한 자신의 한국어가 부끄러웠습니다. 연수과정을 통해 한국어에 대한 친숙함이 생겼고, 한국어를 다른 외국인들에게 더 정확히 알릴 수 있게 되어 기쁩니다. 앞으로도 더 다양한 연수과정이 생겨 많은 한국인들이 한국어를 홍보할 수 있었으면 좋겠습니다."

최근 기수 운영결과



북미, 아시아가
다수

3-40대가 다수



건의 사항

- 저는 이론 중심의 과목을 좀 줄이고 실제 사용할 수 있는 과목을 좀 더 개발하면 어떨까 합니다. 해외에서는 학생들이 2세 자녀들이거나 비한국인이라서 한국어나 한글을 처음 접하는 학생이 많습니다. 그들을 위한 컨텐츠 개발을 부탁 드립니다. 예를 들어 한국말로 수업을 하면 전혀 알아들을 수 없습니다.
- 저는 한글 반 수준별 편성 방법, 지도 할 자료, 평가할 자료, 그래서 성취된 레벨 등의 척도 및 자료를 제공받거나 제공받을 경로를 자세히 알고 싶었습니다. 단순히 이런 책이 있다 정도로 소개하지 말고 실제로 쓸 수 있는 경로를 안내해 주시기 바랍니다.

건의 사항

- 한글학교의 취지는 재외동포 자녀들에게 한국어, 한국문화를 알림으로써 자긍심을 심어주는 일이니 만큼 아동 언어발달이나 재외동포 자녀들의 학습자 이해 및 특성에 관한 강의가 더 늘어났으면 좋겠다.
- 수업참관을 다양한 연령을 볼 수 있으면 하는 바램입니다. 좀 더 다이나믹한 수업도 중간에 있다면 집중하는 데 많은 도움이 될 것 같습니다.

한글학교 교사 인증제



한국학교: 15개국 30개교, 학생 12,000여 명
 한글학교: 117개국 1,875개교
 교사 15,500여명, 학생 106,000여 명



한글학교 교사의 대부분은 학부모, 선교사, 유학생 등의 자원봉사자로 구성되어 있으며, 체계적인 한국어 교사 교육을 받지 못한 경우가 대부분임.



한국어 교사 교육에 대한 연구 및 논의가 계속되어 왔지만 재외동포 한국어 교사에 대한 심도 있는 논의가 매우 부족함.



한글학교 교사들의 전문성 제고를 위한 재교육을 위해서는, 한글학교의 지역별 특성을 반영하고 재외동포의 다양한 수준을 고려한 맞춤형 교사 교육 프로그램이 요구됨.

한글학교 교사 인증제의 목표와 추진전략

• 목표

- 한글학교 교사의 전문성을 제고하기 위하여 한글학교 교사의 특수성을 반영한 교육과정 제공
- 한글학교 교사 인증제로 관리할 수 있는 체계 구축
- 스터디코리안과 적극적으로 연동되는 온라인 교육 시스템 개발
- 한글학교의 지역적 특성과 다양한 학습자의 수준 반영된 프로그램 제작

• 추진전략

- 국가별 지역별 특성 있는 한글학교 현장 수업에 최적으로 활용 가능한 콘텐츠 제작
- 예비 교사, 초급 교사, 경력 교사 등 대상 별 맞춤형 재교육 체계 구성
- 한글학교 인증제 프로그램 수강자에 대한 인증 발급
- 상시 온라인 교육 지원 체계 구축

〈토론〉 “한글학교 교사 인증제와 사이버 연수과정”에 대한 토론문

기준성(디지털서울문화예술대학교)

이 발표는 ‘한글학교 교사 맞춤형 온라인 연수 과정’을 소개하고 시행 결과를 분석하여 제시한 유의미한 발표라고 생각합니다.

특히, 한글학교 교사라는 특정 대상을 온라인 매체라는 특정 방법을 통해 교육하는 방법을 예시한 이 연구가 향후 한글학교 교사 교육과 온라인 교육에 주는 시사점은 매우 크다고 생각합니다.

그리고 온라인 맞춤형 교육을 제공함으로써 6개월 이상 3년 이내의 비교적 경력이 짧은 한글학교 교사가 내용적 방법적 지식을 확충할 기회를 더 많이 가지게 되리라 생각합니다.

발표에서 제시한 교육 내용과 교육 방법으로 한글학교 초임 교사의 한국어 교육 능력을 제고해야 한다는 데에 적극적으로 공감합니다. 그러나 토론자의 부족한 의견으로 몇 가지 개념과 의문 사항에 관해 다음과 같이 질의를 하고자 합니다.

첫째, 온라인으로 실습도 수행하는데 강의참관, 모의수업, 강의실습을 어떻게 구현하는지 궁금합니다.

둘째, 교육 영역으로 설정한 한국어학 및 한국어교육론 영역(1 영역), 한국의 문화 영역(2 영역), 한국어교육 실습 영역(3 영역)은 한국어교원 자격 취득을 위해 이수해야 하는 교육 영역과 유사합니다. 그런데 한국어교원 자격 취득을 위해 이수해야 하는 교육 영역 중 일반언어학 및 응용언어학 영역은 독립 영역으로 설정하지 않은 이유가 무엇인지와 영역별 강의 비중 설정 근거가 무엇인지가 궁금합니다.

셋째, 지엽적인 질문이나 한국어학 및 한국어교육론 영역에서 ‘한국어어휘의미론 및 어휘교육론’은 왜 같은 영역 내 다른 과목명과 대칭적으로 ‘한국어어휘론 및 어휘교육론’으로 과목명을 정하지 않았는지 알고 싶고, 한국대중문화와 텔레비전 드라마도 ‘한국현대문화’로 과목명을 정하지 않았는지 알고 싶습니다. 그리고 한국어교육 실습 영역에서 사용하는 ‘강의참관’이라는 과목명을 쓰지 않고 ‘수업참관’이라는 과목명을 사용한 이유도 알고 싶습니다.

넷째, 연수자의 이수율이 78%로 나타났는데 미이수자의 미이수 사유를 분석한 결과가 있다면 듣고 싶습니다.

다섯째, 한글학교 교사 인증제의 목표로 ‘한글학교 교사의 특수성을 반영한 교육과정 제공’을 제시하고 있는데 목표 기술에 나타나듯이 한글학교 인증제 설계의 선결 과제가 한글학교 교사의 특수성을 파악하는 것으로 생각합니다. 한글학교 교사 교육을 시행하며 알게 된 한글학교 교사의 특수성이 무엇인지 궁금합니다.

재외동포 청소년 문화 체험 학습 현황과 개선 방향

성지연(고려대학교) · 신윤경(인천대학교)

1. 서론

본 논문의 목적은 재외동포 청소년을 위한 문화 연수 프로그램, 그 중에서 국내에서 진행되는 체험 위주의 프로그램을 살펴보고 그들에게 더 적합한 프로그램 방안을 제시하는 데 있다.

현재 국내에서 진행되고 있는 재외동포 청소년 문화 연수 프로그램은 재외동포 재단, 사립 대학 한국어교육 기관, 뿐만 아니라 교육 재단에서 주관하는 정도이다. 이 프로그램에서 학습자들은 짧게는 1주일에서 길게는 한 달까지 한국에 머물면서 연수를 받는다. 기간이 짧은 경우는 주로 문화 체험 위주로 일정이 짜여 있으며, 한 달 프로그램은 한국어 수업과 같이 진행된다. 오전에는 한국어 수업을 듣고, 오후에는 문화 체험 프로그램을 진행하는 식이다.

물론 문화 체험은 문화교육의 가장 효율적인 방안 중의 하나이기는 하다. 그러나 체험 프로그램도 사전 활동이나 활동 후 학습이 같이 진행되어야 효과가 있다. 정지혜(2010:29)는 외국인 학습자들의 문화 체험 학습의 만족도 조사 결과에서 그리 큰 만족을 얻지 못하다고 보고하고 있으며, 그 이유로 ‘단지 견학에 그쳤기 때문’이라는 응답이 가장 많았다고 하였다. 김소라(2014:57)도 현재 국내의 언어 기관의 현장 체험 학습의 장소와 내용 선정이 교재 문화 항목과 연계되어 있지 않으며, 기타 언어 기능과의 연계가 잘 이루어지지 않았다고 보고하고 있다. 이러한 점은 연수 프로그램 중 문화 체험이 많은 시간을 차지하는 재외동포 청소년 프로그램에도 마찬가지로 적용될 것이다. 따라서 본 연구에서는 이 프로그램들에서 진행되는 문화 체험 학습의 양상을 살피고, 이들에게 좀 더 도움이 되고 적합한 교육 프로그램이 될 수 있는 방안을 모색해 보고자 한다.

2. 재외 동포 청소년의 정체성과 문화 교육

재외동포는 넓은 의미로 국적을 불문하고 외국에 거주하는 우리 민족을 통칭하는 개념이다. 우리 법에서 규정하는 재외동포는 ‘재외국민’과 ‘외국국적동포’로 구별되며, 이 둘을 모두 포함하고 있다.¹⁾

1) -재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률 제2조

이 법에서 “재외동포”라 함은 다음 각호의 1에 해당하는 자를 말한다.

1. 대한민국의 국민으로서 외국의 영주권을 취득한 자 또는 영주할 목적으로 외국에 거주하고 있는 자(이하 “재외국민”이라 한다)
2. 대한민국의 국적을 보유하였던 자 또는 그 직계비속으로서 외국국적을 취득한 자 중 대통령령이 정하는 자(이하 “외국국적동포”라 한다)

-재외동포재단법 제2조

1. 대한민국국민으로서 외국에 장기체류하거나 영주권을 취득한 자

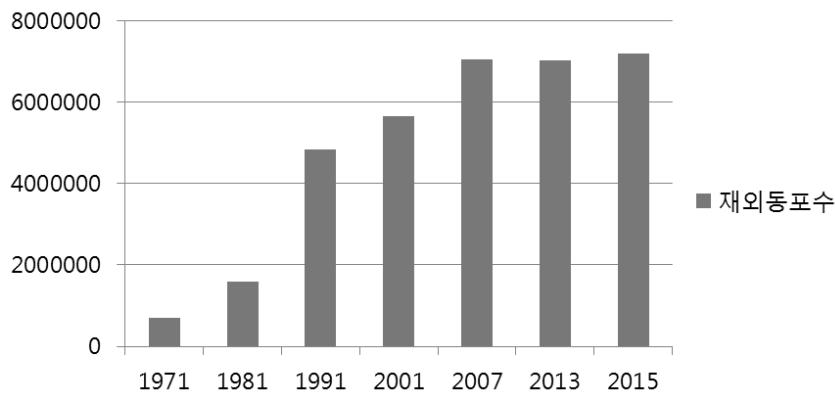
재외동포의 숫자는 약간의 증감이 있기는 하지만, 1971년 이후로 2015년 7,184,872명으로 비약적인 증가를 보이고 있다.²⁾ 재외동포는 여러 가지 측면에서 중요한 의미를 갖는다. 경제적인 측면에서는 우리 제품을 외국에 팔아 주고 홍보하는 역할과, 다양한 분야에서 활동하면서 우리 민족의 우수성을 알리는 중요한 인적 자원³⁾으로서의 역할을 한다. 또한, 거주국과 모국 사이에서 가교 역할을 할 수 있도록 해주어 경제는 물론이고 사회 전반의 발전에 도움을 주기도 한다.⁴⁾

따라서 이들을 위한 한국 언어 문화 교육은 중요한 위치를 차지하고 있으며, 국내외의 여러 재외동포 관련기관들에서 관련 프로그램을 운영하고 있다.⁵⁾ 그러나 재외동포 교육의 중점은 한국어와 한국문화의 일방적인 전달이 아니라, 한국인으로서의 정체성과 거주국의 정체성을 동시에 습득하고 적응해 나갈 수 있도록 도움을 주는 것이어야 한다. 그리고 이런 교육 대상에서 또한 중요한 위치를 차지하고 있는 사람들이 ‘재외동포 청소년’들이다. 왜냐하면 이들은 재외동포 1세대와는 달리 거주국에서 태어나고 그 나라의 문화에 적응된 상태에서, 부모의 나라이 한국의 정체성을 이해하고 받아들여야 하는 세대이기 때문이다. 또한, 주로 중·고등학교 학생들인 청소년 시기는 자아 정체성이 성립되는 민감한 시기이기도 하다.⁶⁾

이경란(2005:13)은 부모세대가 언어 장애와 경제적 문제로 이민자로서의 어려움을 안고 있다면 자녀세대는 소수민족으로서의 인종 차별과 민족 정체성의 혼란이라는 어려움을 겪고 있다고 하였다. 그렇다면 이들에게 필요한 것은 정체성, 즉 ‘이중 정체성’을 확립할 수 있는 교육이다. 박갑수(2007:388)는 오늘날은 국제화 시대, 세계화 시대이며, 민족 교육도

2. 국적을 불문하고 한민족의 혈통을 지닌 자로서 외국에서 거주생활하고 있는 자

재외동포수



2) 재외동포 재단 자료실 2015년 통계자료 <http://research.korean.net/k>

3) 강일규(2001), 재외동포 인적자원 지원 및 활용 촉진 방안 연구, 한국직업능력개발원

4) 김애원(2004), 재외동포를 위한 한국이해교육-문화교육을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문, p16

5) 박갑수(2007:376) 인용

소관부처	기관명	재외동포교육 관련 업무
교육인적 자원부	국제교육진흥원	국내 초청 교육, 해외동포 현지 연수, 입양인 문화 체험연수, 재외동포교육자 초청연수, 해외파견 교육 공무원 직무연수, 교재보급 및 교육정보 제공
	한국교육과정평가원	한국학교 교재 개발 및 지원, 한국어 능력시험
외교통상부	재외동포재단	모국 연수, 민족교육자 초청 연수, 한글학교지원, 재외동포 장학사업, 재외동포 IT 직업연수
문화관광부	국립국어원	한국어교재 연구, 한국어 교사 연수
	한국어 세계화재단	한국어 국외보급, 외국인 한국어 교육, 한국어교육능력검정시험

6) 정체성은 정신분석학과 심리학에서 중요하게 다루는 것인데, Erikson은 청년기(18~21세)를 ‘정체성 대 정체성 혼란’의 시기로 가정하고 일관성 있는 정체성의 확립이 청년기의 주된 심리사회학적 위기라고 주장하였다.

폐쇄적, 배타적인 것이 아닌 현지 사회에 기여하는 개방적, 포용적 교육이 되어야 한다고 했다. 그래야 현지 사회와 조화를 이루고 함께 세계 문화 발전에 기여할 수 있기 때문이다. 이에 따라 정체성도 한국인으로서의 정체성과 거주국의 정체성을 조화로이 지닌 ‘이중 정체성’의 확립이 필요하다.

그렇다면 이 정체성을 확립하기 위해 이들에게 필요한 것은 무엇일까? 물론 원활한 ‘이중 정체성’ 확립을 위해서는 언어 교육을 기본으로 삼는다. 그러나 한국 문화 교육도 그만큼의 중요성을 가지고 있다. 박갑수(2007:388)는 정체성을 찾기 위한 일환으로 언어 교육이 진행되어야 하지만, 거기에 문화를 배제한 언어 교육은 생각할 수 없다고 했다. 김애원(2004)도 재외동포를 위한 한국 이해 교육으로서 문화 교육을 꼽았으며, 우주희(2006)도 재외동포들의 한국 문화 교육을 위한 프로그램 지원 모델 개발 방안을 이야기하고 있다. 노지영(2012)은 재외동포 청소년의 정체성 확립을 위해 정신문화 교육이 필요하다고 하며, 김태령(2015)은 재외동포 청소년들을 위해 유네스코 유산을 활용한 문화 교육 방안을 제시하고 있다.

그러면 실제 국내에서 이루어지고 있는 재외동포 청소년들을 위한 연수 프로그램의 문화교육이 어떻게 이루어지고 있는지 살피고, ‘이중 정체성’을 확립할 수 있는 프로그램으로 발전할 수 있는 방안을 모색해 보고자 한다.

3. 문화 교육 방법으로서의 체험 학습

앞서 해외 동포 청소년의 이중 정체성 확립에 문화 교육이 역할을 해야 한다는 주장을 하였다. 이 장에서는 한국어 교육과 관련한 문화 교육의 쟁점을 검토하며, 문화 교육 방법의 하나로서 체험 학습이 어떠한 기능을 하는지를 논의한 뒤 실제로 국내에서 체험 학습을 포함한 문화 연수 프로그램이 어떻게 운영되는지를 살펴보도록 하겠다.

3.1. 언어 교육에서 문화 교육의 지위와 범위

한국어 문화 교육의 지위는 언어와 문화의 관계를 어떻게 보고 교육적으로 그 포함 관계를 어떻게 규정할 것인가의 문제와 관련된다.

첫째, 한국 문화의 한 부분으로 한국어가 존재하는 것이지만 한국어 교육에서는 한국어가 한국 문화보다 상위에 위치하며, 한국어 능력을 증진시키는 것을 목표로 문화 교육이 이루어져야 한다고 보는 견해가 있다. 황인교(2011), 강승혜(2012) 등에서 보이는 견해인데, 이와 같은 견해에 따르면 한국어 수행에 필요하거나 직접적인 지식으로 알아야 하는 것들 또는 언어 수행에 수반되는 구체적인 행동 양식들을 교육하게 된다. 예를 들어, 언어 수행에 필요한 언어 문화 요소로는 속담, 관용어, 높임말, 호칭 사용 등이 교육 대상이 되고, 의사소통 기능을 하는 구체적인 행동 양식 즉, 의사소통 기능을 수행하는 비언어적 요소인 인사할 때 고개를 숙이는 것 등도 문화 교육의 대상이 된다.

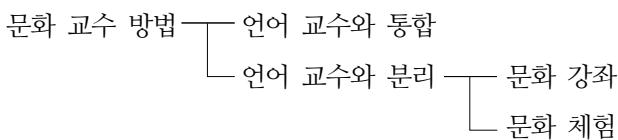
둘째, 문화간 의사소통 능력의 중요성을 강조하며 문화 교육의 지위를 언어 교육과 대등한 정도로 보는 견해이다. 이러한 견해에 따르면 한국어 문화 교육에서 다루어야 할 대상은 한국인의 사고 방식과 언어 사용의 배경이 되어 직간접적으로 영향을 주는 사회 전반적인 것이 된다. 예를 들어, 권오경(2009)에서는 국내외의 한국어 교재의 문화 내용을 참고하여 제시한 문화 교육 내용을 보면 크게는 행동 문화, 관념 문화, 성취 문화로 범주를 구분하여 한국어와 한국인에 관련된 것을 전반적으로 포함하려 하고 있다. 그 중에서 성취 문화의 교육 내용만 보더라도 의식주와 세시 풍속을 포함한 일생 생활, 그리고 그 외에도 경제·교육·행정 등의 제도, 문학과 예술, 산업, 자연, 상징물 등을 목록으로 제시하고 있다.

한국어 교육에서 의사소통 행위와 직접적으로 관련된 언어, 준언어, 비언어적인 문화 내용을 일차적인 문화 교육의 대상으로 볼지, 아니면 후자처럼 한국어의 기저에 있는 전반적인 문화 내용을 다루며 문화간 의사소통 능력을 배양하는 것도 언어 교육과 동시에 이루어져야 하는 목표로 삼을지는 논의의 여지가 있다. 우선 이론적으로 그리고 한국어 교육의 궁극적인 목적을 위해서도 후자가 더 옳다고 하더라도, 한정된 교육 기간과 그에 맞게 짜여진 교육 과정을 따라야 한다면 저 많은 문화 교육 내용을 제대로 다루는 것이 실제적으로는 불가능할 수 있다. 또한 한국어 학습자가 한국어에 대한 학습 욕구가 먼저이고, 한국어를 매개로 하여 천천히 한국 문화를 자발적으로 알아가고 싶어하는 경우도 있을 수 있다.

그러나 학습자가 재외동포 청소년이라면 후자의 목적, 즉 문화간 의사소통 능력의 배양을 위해 넓은 범위의 문화를 교육하는 것이 그들을 대상으로 한 문화 교육의 방향과 맞을 것이다. 재외동포교육진흥재단의 재외동포 교육의 목표는 ‘안정적인 현지 정착과 함께 민족적 정체적 유지하고 신장하여 궁극적으로는 세계 속에서 자긍심 높은 한국인상을 구현하는 것이다. 바로 이중 정체성 확립의 한 축이 되는 ‘모국 이해 교육’을 통해서인데 한국어 교육 분야에서 해외 동포 청소년에게 제공하는 문화 연수 프로그램의 많은 부분이 이러한 목적 달성을 기여하기 위해 이루어진다.

3.2. 체험 학습의 기능과 의의

문화 교육의 범위가 언어적, 준언어적 또는 비언어적 의사소통 행동 문화에 한정되었을 때는 한국어 수업의 일부로 또는 한국어 수업과 통합하여 교육하는 것이 용이하다. 그러나 넓은 의미의 한국 문화가 교육의 범위가 되었을 때는 한국 문화에 대한 이해와 현지 문화와의 비교를 통한 정체성 인식 등이 목표가 되므로 한국 문화 수업은 한국어 수업의 전개와는 다른 형식으로 이루어질 수 있다.



위의 문화 교육 방법 중에서 체험 학습은 재외동포재단의 청소년 문화 연수 프로그램과 국내 청소년 연수 그로그램에 빠짐없이 포함되어 있으며 그 중요성이 날로 크게 부각되고 있는 부분이다.

체험 학습과 유사하게 사용되는 용어로는 ‘현장 학습’, ‘현장 견학’ 등이 더 있다. 윤상철(2004)에서는 이들을 다음과 같이 구분한다. 먼저 현장 견학은 박물관, 민속 마을, 산업 단지와 같은 특별한 문화적 함의를 갖는 곳을 방문하는 것이다. 그 다음 현장 학습은 전통 음식 만들기, 도자기 제작, 한국 가정 전통 문화 체험 하기 등과 같이 문화 요소를 포함하고 있는 현장을 방문하여 학습자의 눈으로 직접 듣고 보면서 경험해 보는 것이다. 그리고 체험 학습은 문화적 함의를 포함하고 있는 곳을 직접 방문하여 문화 요소를 직접 체험하되 학습자들이 교실에서 지식 차원으로 학습하였던 내용을 경험하고 문화적 의사소통 연습을 할 기회를 제공받는 것이다.

이 중에서 현장 학습과 체험 학습에서의 차이는 후자가 교실에서 지식 차원으로 학습하였던 내용을 현장에서 경험한다는 것과 문화적 의사소통 연습을 할 기회를 제공받는다는 것인데 실질적으로 구별되는 차이가 느껴지지 않는다. 김미영(2009:15)에서는 윤상철(2004)에서 현장 학습이라고 하였던 도자기 제작, 사물놀이 등을 체험 학습으로 분류한 것을 보면 위와 같은 구분이 실질적으로는 그 경계가 모호하다고 할 수 있다.

위와 같은 혼란을 막기 위해 체험 학습의 정의를 다음과 같이 내릴 수 있다.

체험 학습은 문화 요소를 포함한 곳에서 이루어지는 문화 학습으로 강의 등을 통해 단순히 문화를 소개하는 차원을 넘어서 한국 문화 요소가 포함된 문화 현장에 직접 참가하여 문화를 경험하는 다양한 활동을 포함한다.

이러한 정의에서 이루어지는 체험 학습은 학습자로 하여금 한국 문화를 실제 그대로, 학습자의 능동적인 참여를 통해 이해할 수 있게 해 준다는 장점이 있다. 그리고 다음과 같은 교실내 문화 수업의 단점, 그리고 그것을 보완할 수 있는 체험 학습의 장점이 있기 때문에 특히, 재외동포 청소년을 대상으로 넓은 범위의 한국 문화를 교육 내용으로 하였을 때 유용한 학습 방법이다.

- ① 사회 전반과 관련된 문화 교육 내용을 한국어 교사가 교실에서 학습자에게 가르칠 경우 일방적인 정보 전달이 되기 쉽다.
- ② 교실 문화 수업이 교사가 선정한 교육 내용으로 이루어지는 것에 반해 체험 학습에서는 학습자가 한국 문화를 실제 그대로 보고 느끼며 체험을 바탕으로 학습자가 선택적으로 한국 문화에 대한 학습을 지속할 수 있다.
- ③ 무엇보다 체험 학습에 대한 학습자의 요구가 크다. 재외동포가 한국에 와서 문화를 공부할 때 한국에서 직접 방문해서 보고 경험하는 것을 통해서 교실 수업이 줄 수 없는 즐거움을 학습자에게 줄 수 있다.

4. 국내 재외동포 청소년 언어문화 연수 프로그램 현황

4.1. 재외 동포재단 청소년 연수 프로그램

재외동포재단의 ‘2015 재외동포 청소년 교류사업’ 중 2차 사업이 재외동포 청소년을 대상으로 7박 8일간 9개 지역의 마을과⁷⁾ 서울에서 이루어진 체험들은 다음과 같다.⁸⁾

(1) 전통문화체험	(2) 농촌, 어촌 문화체험	(3) 일일 학생 체험
<ul style="list-style-type: none"> - 굴렁쇠 굴리기, 닥종이 전통고무신 만들기, 옛 만들기, 천연 염색, 전통(양봉)초 만들기, 짚공예 체험, 하회탈 우드공예, - 내소사 전통문화해석, 보물찾기, 곰소염전 견학 - 백제전통의상 체험, 백제다도 체험, 공주박물관 견학, 대가야박물관 견학 - 신라 화랑 수련 프로그램 체험(승마, 국궁, 봉술, 격구), 죽마 체험 	<ul style="list-style-type: none"> - 쌈채소, 옥수수, 블루베리, 고추, 오이, 감자, 방울 토마토 수확, 복숭아 수확, 오징어 맨손잡기 - 사해마다 소개, 모형하수육장 물놀이 및 미니올림픽 - 순두부 만들기, 인절미 만들기, 새참 체험 	<ul style="list-style-type: none"> - 공동 체육 활동, 미니올림픽, 문화 교류 - 아침 조회, 교실 수업 체험, 교복 체험, 급식 체험, 종업식 체험 문화 교류, SNS 친구만들기 - 역사 체험 학습 - 특별 수업 - 셀카콘테스트
(4) 창의 한국 현장 체험	(5) 청소년 생활문화 체험	(6) 도시탐험 ⁹⁾
<ul style="list-style-type: none"> - 삼성 스마트 갤러리 - 전주 한옥 마을 - 남부시장 청년몰 - 한국전자통신연구원 - 국립중앙과학관 - 고성 DMZ 박물관 - 포항 제철소 	<ul style="list-style-type: none"> - 구미 중앙 시장 - 군산 은파호수공원 - 으능정이 문화의 거리 - 속초중앙시장/로데오거리 - 영천시장 - 울산 동구 - 진안 재래시장 	<ul style="list-style-type: none"> - 꽃보다 한글 - 대한 독립 만세 - 서울, 그 중심에 서다 - 청춘공감 - 전통을 넘어 미래로 - 골목골목 누비다 - 한양과 서울

7) 구미(고령 개실한옥마을), 군산(부안 모항), 대전(공주 한옥마을), 속초(하도문 쌈채마을/장시동 어촌체험마을), 영천(별빛마을/임고서원), 울산9금곡마을), 진안(정천 에코에듀센터), 진주(산청 풀꽃누리), 춘천(원평 팜스테이 체험마을)

8) 2015 재외동포 청소년 교류사업 보고서

- 울산 애니원고등학교 - 산청 동의보감촌 - 춘천 애니메이션박물관 - 로봇체험관	- 진주 중앙 시장 - 춘천 명동거리, 소양강댐	- 청계천 물길 따라 - 광화문 연가
(7)DMZ자전거평화대행진()	(8) 한국 가정 체험	

위의 체험 프로그램의 테마들로부터 연수의 목적을 다음과 같이 유추해 볼 수 있다.

- ① 모국을 방문한 동포 청소년들에게 한국의 정취를 느낄 수 있는 전국의 곳곳을 보여준다.
- ② 한국의 조상들이 했던 일상 생활 활동을 직접 해 볼 수 있게 한다.
- ③ 전통적으로 한국인이 강인한 정신력을 기르는 데 사용된 화랑 수련에 참여한다.
- ④ 한국의 시골 생활을 체험한다.
- ⑤ 한국 각 지역의 대표적인 시장을 방문한다.
- ⑥ 한국의 또래 청소년들과 같이 학교 생활을 해 본다.
- ⑦ 현재 한국의 IT, 과학 기술, 산업 발전의 모습을 직접 견학한다.
- ⑧ 서울의 역사와 문화를 직접 체험할 수 있도록 테마를 주어 학생들이 현장 학습을 하게 한다.

7박 8일 간 동포 청소년들이 방문한 장소가 대단히 많고 그 과정에서 드러나는 목표 또한 다양한 것을 알 수 있다. 그러나 한국의 현재와 과거에만 집중된 장소 선정, 청소년들에게 일방향적으로 한국에 대한 모든 것을 알려 주는 데 집중한 듯한 모습 역시 볼 수 있다. 이중정체성 확립이 중요한 청소년들을 위해서는 이 프로그램에서 개선되어야 할 점이 있다는 것을 지적할 수 있는 부분이다.

4.2. 국내 K대학 청소년 연수 프로그램

국내 대학의 한국어교육 기관에서 청소년을 위한 한국어문화 연수 프로그램을 운영하는 기관은 많지 않다. 서울 시내 K대학의 청소년 프로그램에서 체험 학습은 다음과 같이 이루어진다. 재외동포재단과 같이 국가 기관으로서 지원을 받아 체험이 전일 이루어지는 것이 아닌 사설 교육 기관에서의 연수이기도 하고, 연수 기간 동안 오전에는 한국어 수업을 받고 오후와 주말에 이루어지는 수업이기 때문에 체험 내용이 앞서 본 것보다는 적은 편이다.

-
- 9) 주어진 명령지에 따라 정해진 장소를 찾아가서 과제를 수행하는 포스트 오리엔티어링 형식의 그룹별 서울 체험 활동, 소그룹별로 주어진 미션에 따라 대중교통(지하철 및 시내 버스) 이용 및 도보로 한국의 현재 모습을 견학하면서 과제를 해결하고, 동시에 서울의 문화, 역사, 현재를 체험한다.
 - 10) 참가 청소년들이 이것을 통해 평화와 생명, 소통과 화해가 숨 쉬는 대한민국의 상징적 공간을 체험하는 기회를 갖고 자랑스러운 세계시민으로서 성장하도록 하는 것이 목표

전통 문화 체험	현대 문화 체험	주말 견학
<ul style="list-style-type: none"> - 서예/한지 공예 - 한국요리 - 도자기 만들기 - 나전칠기 공예 - 태껸 - 사물놀이 - 한국 무용 	<ul style="list-style-type: none"> - K-POP댄스 - 공연관람 - 상암 MBC 월드 - 아이스스케이팅 - 놀이공원 	<ul style="list-style-type: none"> - 세종대왕릉 - 경주 역사 문화 체험 - 강릉 전통 캠프 - 경기도 외갓집 체험 - 국회의사당 - 전쟁기념관 - 판문점 견학 - 민속촌

위의 체험들은 3주간 한국어 수업을 하며 오후와 주말에 이루어지는 체험 학습이다. 체험의 부류를 나누어 봤을 때 다음과 같은 목표를 유추해 볼 수 있다.

- ① 한국의 전통 문화를 배우거나 대중문화를 즐기면서 상호 친목을 도모한다.
- ② 유명한 관광지 및 역사적인 장소를 방문하여 한국을 실제 보고 이해한다.

지리적인 위치 등을 고려하여 장소는 서울 근교 방문하는 것에 그쳤지만 역사적인 장소를 방문하여 역사 의식을 갖게 하는 것, 외갓집 체험 등을 통해 농촌 체험 및 시골 체험을 하게 하는 것, 태껸 등으로 정신력 함양도 목표로 하는 것, 전통 공예를 체험하여 한국 문화의 우수성을 느끼도록 하는 것 등은 청소년 프로그램에서 일반적으로 보이는 연수의 모 습임을 알 수가 있다. 여기서도 역시 짧은 기간 동안 일방향적인 문화 전달이 이루어지고 있어서 역시 재외동포 청소년의 문화 연수로는 개선할 점이 보인다.

5. 문화 체험 학습 개선 방향

재외동포 청소년들은 그들의 나라에 돌아가면 그 사회 안에서 다문화 배경을 가진 구성원이 된다. 따라서 동포 청소년들은 현지에서는 문화적 다양성을 가져다 주는 일원으로서 그 사회에 기여할 수 있다.¹¹⁾ 그러한 기여를 하기 위해서는 재외동포 청소년은 자신과 부모가 기원한 모국의 문화적 배경과 모국의 현재 모습에 대한 올바른 시각 및 자부심뿐만 아니라 거주국 문화와의 공통점 및 차이점 역시도 파악하고 있어야 한다. 문화 비교를 통해서 결국 두 나라 문화의 차이와 공통점을 찾고 이해한 뒤, 그 이해를 바탕으로 서로의 문화를 모두 존중하고 받아들이고 조화롭게 조율할 수 있는 능력을 갖추는 것이 결국 문화 연수의 목적이 되어야 할 것이다.

위에 예를 든 국내 연수 프로그램을 보면 거의 한국 문화에 대한 올바른 지식 함양과 자부심 고취에만 목적을 두고 운영이 되고 있다. 문화 비교를 통해 이중정체성을 확립할 수 있는 과정은 보이지 않는다. 이러한 과정을 문화 체험 연수에 포함하는 것이 중요한 개선점이 될 것이므로 그것을 위한 방안으로 다음을 제안하고자 한다.

첫째, 현재의 백화점식 체험 나열은 지양해야 한다. 재외동포 재단의 경우 테마별로 의미를 부여하기는 했으나 의미가 있는 체험도 그 의미를 되새겨볼 틈이 없는 바쁜 일정으로 진행되어서는 진정한 의미의 문화 연수가 이루어지기 어렵다.

둘째, 일부의 체험들은 “~해 봤다”에 그치는 것으로 거기에 비교 문화적 의미를 부여하기 어려운 것도 있었다. ‘아이

11) 한국에서도 관심이 커지는 다문화 교육은 다문화 어린이의 이러한 잠재력을 키우는 데 목표를 두고 있다. 그리하여 기본으로 인종의 다양성을 긍정적으로 수용하고, 학생들의 인종 정체성을 존중해야 한다는 가정(Banks, 1992; Randall, Nelson, and Aigner, 1992)에 근거해야 한다.

‘스스케이팅’, ‘놀이공원’ 등도 체험 목록에 들어가 있는데 이것이 문화 체험인지 연수 기간 중에 학생들의 긴장을 풀어주는 놀이 시간인지 구분이 어렵다. 놀이 시간으로서 긍정적인 기능을 할 수도 있으나 문화 체험 목록으로 이러한 활동이 포함되어서는 안 될 것이다.

셋째, 짧은 기간 동안 모국에서 여러 가치 경험을 해 보도록 하는 데에만 치우치지 말고 문화 비교의 과정이 들어가도록 해야 할 것이다. 체험 학습이 일회성의 경험보다 더 큰 의미를 지니려면 체험 전에 해당 체험이 갖게 되는 의의와 가치를 알 수 있는 학습 활동이 있어야 하고, 체험 후에는 거주국의 문화와 비교해 볼 수 있는 활동 역시 있어야 한다.

넷째, 사설 한국어 교육 기관은 문화 체험을 할 때 이동의 제약 때문에 해당 지역권에서 주로 체험을 진행하는 경우가 많다. 재외동포재단과 같이 대규모의 종합적인 정보를 수집할 수 있는 공적 기관이 지역별로 다양한 체험을 발견하여 축적하는 작업을 하고, 이어서 각각의 문화 체험이 가진 현대적 의미, 다문화적 의미에 대한 정보도 함께 제공한다면 한국어 교육 기관들이 문화 연수 프로그램을 설계할 때 유용하게 참고할 수 있을 것이다.

■ 참고문헌 ■

- 강승혜(2012), ‘한국문화교육 연구 동향 분석’, 「한국언어문화학」 9-1, 국제한국언어문화학회, pp. 1~38.
- 강일규(2001), 「재외동포 인적자원 지원 및 활용 촉진 방안 연구」, 한국직업능력개발원.
- 권오경(2009), ‘한국어교육에서 문화교육 내용 구축 방안’, 「언어와 문화」 5-2, 한국언어문화교육학회, pp.49~72.
- 김미영(2009), ‘중급 한국어 학습자 대상 한국 문화체험학습 방안 연구’, 부산외국어대학교 석사학위논문.
- 김애원(2004), ‘재외동포를 위한 한국이해교육-문화교육을 중심으로’, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김태령(2015), ‘재외동포 자녀대상 한국문화교육 방안-한국의 유네스코 유산을 활용한 교육’, 공주대학교 석사학위 논문.
- 노지영(2012), ‘재외동포 청소년을 위한 한국 정신문화 교육 내용 및 방안 연구’, 배재대학교 석사학위 논문.
- 박갑수(2007), ‘재외동포 한국어교육의 오늘과 내일’, 「이중언어학」 33, 이중언어학회, pp365~393.
- 우주희(2006), 「재외동포 한국문화 교육 프로그램 지원 모델 개발 연구」, 한국 문화관광정책연구원.
- 윤상철(2004), ‘체험 학습을 통한 한국어 문화 요구 방법 연구-중급 단계를 중심으로’, 경희대학교 석사학위논문.
- 이경란(2005), ‘재북미 한인청소년을 위한 한국문화교육프로그램 개발 연구’, 성신여자대학교 박사학위 논문.
- 정지혜(2009), ‘한국어 교육에서의 문화 체험 학습 방안 연구’, 공주대학교 석사학위논문.
- 횡인교(2011), ‘한국 문화 및 한국 문학 교육 연구’, 「이중언어학」 47, 이중언어학회, pp.553~589.
- Banks, James. (1992). Multicultural education: for freedom's sake. In Don Bragaw & Scott Thomson(ed.), *Multicultural Education A Global Approach*, 33–37. New York: The American Forum for Global Education.
- Randall, R. & Nelson, P. & Aigner, J. (1992), Interface between global education and multicultural education. In Don Bragaw & Scott Thomson(ed.), *Multicultural Education A Global Approach*, 18–27. New York: The American Forum for Global Education

〈토론〉 “재외동포 청소년 문화 체험 학습 현황과 개선 방향”에 대한 토론문

권정현(한성대학교)

이 글은 재외동포 2,3세대인 청소년들의 이중 정체성 확립을 위해서 국내의 재외동포 관련 기관의 문화 체험 프로그램을 점검하고, 그 방향성에 대한 제안을 담고 있습니다. 따라서 이에 해외 동포 청소년의 이중 정체성 확립에 문화 교육이 역할을 해야 한다는 주장을 하였는데 이는 적절하다고 봅니다. 또한 국내 두 기관의 체험 학습을 포함한 문화 연수 프로그램 현황을 제시했다는 점에서 의의가 있을 것입니다. 다만, 다음과 같은 몇몇 내용에 대해서 좀더 설명을 듣고 싶습니다.

1. 한국에 문화 체험 프로그램을 신청하고 방문한 재외 동포들은 대개 어떠한 경로로 방문하며, 방문 목적은 무엇인지 궁금합니다. 그 이유는 그들의 방문 경로와 목적에 따라 문화 체험 프로그램을 달리하여 설계했을 때 효율성을 높일 수 있다고 여겨지기 때문입니다. 기존의 연구가 있다면 설명을 부탁드리고, 아울러 관련 기관의 방문 경로와 목적을 정리한 내용이 있다면 더 듣고 싶습니다. 또한 공공 기관에서 다양한 지역으로 프로그램을 운영할 때 기준으로 삼아야 할 점이 있다면 그 내용에 대해서 좀더 설명을 듣고 싶습니다. 재외동포 청소년들의 체험과 견학의 결정적 차이를 인지할 만한 기준이 있다면 그 기준을 적용하고 검토해 보아야 할 것입니다.
덧붙여 공공 기관 중 각 지역의 대학과의 연계성에 대해서도 의견이 있으시면 함께 부탁드립니다.
2. 이중 정체성을 확립하기 위해 한국 문화 교육이 중요성을 가지고 있다고 여러 연구자들의 논의를 빌어 말씀하셨는데, 문화 교육을 통한 이중 정체성의 확립은 어떠한 기준으로 설계해야 할지 의견을 듣고 싶습니다. 아울러 체험 프로그램을 통한 문화 교육이 이루어졌다면 재외동포 청소년들의 거주국과 모국의 문화 비교는 어떠한 맥락에서 실현될 수 있는지 전망도 듣고 싶습니다.
3. “한국어 교육에서 의사소통 행위와 직접적으로 관련된 언어, 준언어, 비언어적인 문화 내용을 일차적인 문화 교육의 대상으로 볼지, 아니면 후자처럼 한국어의 기저에 있는 전반적인 문화 내용을 다루며 문화간 의사소통 능력을 배양하는 것도 언어 교육과 동시에 이루어져야 하는 목표로 삼을지는 논의의 여지가 있다. …중략… 학습자가 재외동포 청소년이라면 후자의 목적, 즉 문화간 의사소통 능력의 배양을 위해 넓은 범위의 문화를 교육하는 것이 그들을 대상으로 한 문화 교육의 방향과 맞을 것이다.”

한국어의 기저에 있는 전반적인 문화 내용 즉 발표자께서 말씀하신 넓은 범위의 문화 교육은 어떤 범위를 아우르는 것인지 좀 더 설명을 듣고 싶습니다.

재외동포 학습자를 위한 문학 교육 연구

오지혜(세명대학교)

1. 들어가며

이 연구는 재외동포 특히 재중동포인 조선족 교육에 있어서 문학 교육의 내용을 살펴보는 데 목적을 두고, 조선어문교육과정을 토대로 문학 교육의 목표와 교육내용, 그리고 소학교, 중학교, 고급중학교 〈조선어문〉 교재 내 문학작품 및 학습활동을 분석하고자 한다.

기존에 조선족 교육 연구들 가운데 특히 조선어문교육과정, 〈조선어문〉 교재와 관련된 연구들은 국어교육 혹은 조선어 교육의 차원에서 이루어져 왔다¹⁾. 그러나 이를 선행연구의 경우, 개편 이전의 교과서들을 대상으로 분석한 논의이거나 문법, 어휘에 초점을 두고 고찰한 연구, 한국의 교육과정 혹은 교과서와 비교한 연구들이 대부분이다. 또한 문학 교육 차원에서 이루어진 〈조선어문〉 교과서 연구에 있어서는 소학교, 중학교, 고급중학교 중 일부 과정 즉, 의무교육(초중) 단계 혹은 고중 단계를 대상으로 문학작품 목록을 정리하거나 이를 한국의 문학 교과서와 비교하는 논의가 중점으로 이루어져 왔다. 이번 연구에서는 〈조선어문과정표준〉과 최근 개편된 교과서를 대상으로 문학 교육의 내용, 제재를 살펴보고자 한다. 이를 위해 조선어문교육과정을 살펴보면서 여기에서 제시된 조선어문교육의 목표와 지도내용을 바탕으로 조선어문교과서에 수록된 문학작품을 정리해 보고, 몇 가지 사례를 검토하고자 한다.

2. 소학교 및 중학교 과정의 문학 교육

조선어문교육과정인 의무교육조선족학교 〈조선어문과정표준〉에 따르면 의무교육인 소학교와 중학교 과정의 조선족 교육의 목적은 다음과 같다.

①언어활동과 언어, 문학의 본질을 총체적으로 이해하고 ②언어활동의 상황에 맞게 조선어문을 사용하는 능력

1) 김해성, 한국과 연변의 문법 교과서 비교 연구, 고려대학교 석사학위논문. 2016

김화 중국 조선족 고급 중학교 조선어문 교재 연구, 동국대학교 석사학위논문, 2014.

주혜란, 조선족고급중학교교과서 《조선어문》의 문학교육연구, 중국조선어문 183, 길림성민족사무위원회, 2013, 63–68.

김흠, 조선족고급중학교 조선어문선택과정 《시가와 수필 감상》교과서 교수요구, 중국조선어문 159, 길림성 민족사무위원회, 2009, 52–56.

황규수, 중국 조선족 고중 신편 조선어문 수록 시 연구, 한국문예비평연구, 한국현대문예비평학회, 2009, 149–171.

태산, 조선족고급중학교 조선어문선택과정 《소설감상》교과서 편찬특점 및 교수건의, 중국조선어문 160, 길림성 민족사무위원회, 2009, 52–54.

김경훈 조선족 초중 조선어문 교재 연구-소설과 시 교육을 중심으로, 문학교육학 26, 한국문학교육학회, 2008, 305–320.

을 기르며 ③조선어문 학습 가운데 애국주의 사상 감정과 사회주의 도덕 품성을 기르고 기본적인 인문소양을 갖추며 ④평생 학습과 발전을 위한 조선어문의 토대를 마련하고 ⑤민족문화를 이어가는 조선민족의 일원으로 되는 능력과 태도를 기른다.

또한 이를 토대로 한 구체적인 교육목표는 “(1) 언어활동과 언어와 문학에 대한 기본적인 지식을 익혀 다양한 조선어 문사용상황에서 활용하는 능력을 기른다. (2) 정확하고 효과적인 조선어문사용의 원리를 익혀 다양한 조선어문자료를 이해하고 사상과 정서를 바르게 표현하는 능력을 기른다. (3) 중화민족의 우수한 문화와 외국의 진보문화의 영양을 섭취하여 기본적인 인문소양을 갖추고 점차 양호한 개성과 건전한 인격을 형성한다. (4) 조선 말과 글을 소중히 여기고 언어문 자능력을 발전시킴과 동시에 사유능력을 발전시키고 조선어문학습의 양호한 습관과 기본적인 학습방법을 갖추어 평생 학습과 발전의 조선어문토대를 마련한다.”로 설정되어 있다.

2.1 소학교 과정 <읽기>에서의 문학 교육의 내용 및 자료

의무교육조선족학교 <조선어문과정표준>에 따르면, 1학년부터 6학년 과정의 교육목표와 교육내용은 크게 ‘읽기’, ‘듣기·말하기’, ‘쓰기’, ‘종합성학습’의 네 영역으로 나누어 기술되어 있다.

1학년 목표	수업활동내용의 예
글을 읽고 대체적인 내용을 파악한다.	글을 읽고 내용을 알기 글을 읽고 인물의 마음을 알기 동시를 읽고 글쓴이의 생각을 알기
글에 표현된 말에서 재미를 느낀다.	글을 읽고 재미있는 말을 찾기 말의 재미를 느끼며 동시에 읽기 글에서 재미있는 대목을 찾아 말하기
글을 즐겨 읽는 습관을 지니며 우수한 시문 20여 편을 외우고 과외로 10만 자 이상 열독한다.	우수한 시문을 찾아 외우기 과외로 재미나는 만화책을 읽기 제목, 작가와 주인공의 이름을 적어두기 자기가 읽은 만화책을 소개하기

2학년 목표	수업활동내용의 예
긴소리, 높낮이에 주의하며 글을 알맞게 끊어 읽는다.	인물의 말과 행동에 어울리게 읽기
꾸며주는 말, 가리키는 말의 내용을 파악하며 글을 읽는다.	시를 읽고 재미있는 말에 대하여 알기
글속의 사물이나 인물에 대한 생각, 느낌을 말하거나 읽은 글의 내용을 자기의 경험과 관련지어 이야기한다.	글을 읽고 글 속의 인물에 대한 생각이나 느낌을 말하기 글을 읽고 생각이나 느낌을 자기의 경험과 관련지어 말하기
글 읽기에 흥미를 가지고 우수한 시문 30여 편을 외우고 과외로 15만 자 이상 읽는다.	우수한 시문을 찾아 외우기 과외로 재미나는 동화책을 읽기 제목, 작가와 주인공의 이름을 적어두기 자기가 읽은 동화책을 소개하기

3학년 목표	수업활동내용의 예
글을 읽고 인물의 한 일과 훌륭한 점을 알아본다.	인물의 말, 행동, 생각을 알아보며 글을 읽기 인물의 서로 다른 점을 알아보며 글을 읽기 글을 읽고 인물의 훌륭한 점에 대하여 말하기
우수한 시문 40여 편을 외우고 과외로 20만 자 이상 읽는다.	과외로 재미나는 만화책과 동화책을 읽기 제목, 작가와 주인공의 이름 및 대체적인 내용을 적어두기 자기가 읽은 만화책이나 동화책의 내용을 소개하기

4학년 목표	수업활동내용의 예
글의 분위기에 맞는 끊기, 속도, 힘주기, 어조로 읽는다.	시를 분위기에 맞는 끊기, 속도, 힘주기, 어조로 읽기
앞뒤 내용을 생각하며 글을 읽고 이어질 내용을 상상한다.	사건의 인과관계에 대하여 알기 이야기를 읽고 뒤에 이어질 이야기를 상상하기 이야기의 결과를 알고 그 원인을 상상하기
비유적 표현의 의미를 이해하며 글을 읽고 글에서 표현이 생동한 부분을 찾아 그 효과에 대해 이야기한다.	비유하여 표현하는 방법을 알기 비유적 표현의 의미를 이해하기 이야기를 읽고 생동한 언어표현의 역할에 대하여 말해보기
글을 끝까지 읽고 글에 대한 느낌을 이야기한다.	나오는 인물들의 생각을 알아보고 내 의견을 말하기 나오는 인물들의 생각을 비교해 보고 내 의견을 말하기 운율을 살려 시를 읽고 재미있는 표현을 찾아 느낌을 말하기
우수한 시문 40여 편을 외우고 과외로 30만 자 이상 읽는다.	과외로 재미나는 이야기책을 읽기 성구, 속담이나 생동한 언어표현을 수집하기 성구, 속담에 깃든 이야기를 친구들에게 들려주기

5학년 목표	수업활동내용의 예
사건의 전개과정, 인과관계를 파악하며 글을 읽는다.	글을 읽고 사건의 전개과정을 알기 글을 읽고 환경묘사에 대하여 알기 이야기를 읽고 환경이 사건에 어떻게 영향을 주는가를 알기
경물과 인물에 대한 묘사를 알고 인물의 성격을 알아본다.	글을 읽고 경물을 어떻게 생동하고 형상적으로 묘사하였는가를 알기 이야기를 읽고 인물을 어떻게 묘사하였는지를 알기 인물의 성격을 알아보며 이야기를 읽기
글을 읽고 의인법으로 표현된 부분을 찾아 그 효과에 대해 말한다.	의인법에 대하여 알기 글을 읽고 의인법으로 표현된 부분을 찾아 그 효과를 말하기 의인법을 사용하여 사물을 생동하게 표현하는 말을 알기

6학년 목표	수업활동내용의 예
글에서 작자의 사상 감정을 토로한 부분을 찾고 무엇을 빌어 어떤 사상 감정을 토로하였는가를 이해한다.	시를 읽고 작자의 어떤 사상 감정을 토로하였는가를 알기 글에서 작자의 사상 감정을 토로한 부분을 찾고 무엇을 빌어 어떤 사상 감정을 토로하였는가를 알기
글에서 상상하여 표현한 부분을 찾고 그렇게 상상한 끼닭을 알아본다.	글에서 상상하여 표현한 부분을 찾고 무엇을 상상하였는지를 알기 글에서 상상하여 표현한 부분을 찾고 그렇게 상상한 끼닭을 알기
다양한 읽을거리에 관심을 가지고 좋은 자료를 찾아 읽는다.	나오는 인물들의 성격을 알아보며 극본을 감상하기 인물의 성격을 알아보며 동화이야기를 감상하기 옛이야기나 외국작품을 읽고 어떤 좋은 점이 있는가를 알기

소학교 과정 〈조선어문〉 교과서는 1학년부터 6학년까지 각각 상권과 하권, 총 12권으로 구성되어 있다. 문학 교육은 문학작품과 학습활동으로 구성된 ‘읽기’ 영역에서 다루며, 주로 동시, 동요, 옛날이야기가 수록되어 있다. 조선어문 〈1학년 상권〉부터 〈3학년 상권〉까지 살펴보면 각각 여섯 개의 단원으로 이루어져 있으며, 각 단원은 ‘읽기’ – ‘쓰기’ – (‘종합성학습’)으로 구성되어 있다. 문학작품은 이중 ‘읽기’ 부분에 각각 두 편에서 세 편 정도 제시되어 있으며, 이는 문학작품 – 바르게 읽고 쓰기 – (문장 읽기) – (말뜻 알아보기) – 내용 알아보기 – (문장 만들기) – (외우기)의 단계로 나타난다.

예시) 개미와 배짱이(2학년 하권)

생략(ppt 참조)

한편, 조선어문 <3학년 하권>부터 <6학년 하권>까지 살펴보면 각각 여섯 개의 단원으로 이루어져 있으며, 각 단원은 ‘읽기’ – ‘듣기·말하기’ – ‘쓰기’ – (‘종합성학습’)으로 구성되어 있다. 문학작품은 이중 ‘읽기’ 부분에 각각 한 편에서 두 편 정도 제시되어 있으며, 이는 문학작품 – 내용확인문제 – 알아두기 – 자기 절로 해보기의 단계로 나타난다. 이중 ‘알아두기’는 문학 장르의 지식을 설명하기 위한 부분으로서 문학의 본질, 문학의 원리, 문학언어의 특성과 관련하여 용어, 개념 등을 제시하고 있다. 또한 ‘자기 절로 해보기’에서는 다른 문학텍스트를 활용하여 응용, 심화하는 학습활동이 이루어지고 있다.

예시) 선녀와 나무꾼(6학년 상권)

생략(ppt 참조)

2.2 중학교 과정 <읽기>에서 문학 교육의 내용 및 자료

중학교 과정의 문학 교육에 있어서 개별 작품을 학생의 삶과 연관지어 심미적 상상력과 태도를 함양하고 인생관 및 세계관의 형성을 돋는 학습활동에 초점을 두고 있다. 문학 창작 지도에서는 개작, 모방작, 생활 정서의 표현 등 작품의 심층적 감상을 돋는 학습활동을 강조하고 있다. 중학교 과정 <조선어문> 교과서는 7학년, 8학년, 9학년 각각 상권과 하권으로 구성되어 있다. ‘읽기’, ‘듣기·말하기’, ‘쓰기’ 영역으로 나누어 이루어지며, 문학 교육은 문학작품과 학습활동으로 구성된 ‘읽기’ 영역에서 주로 다루고 있다. 조선어문 <7학년 상권>부터 <9학년 하권>까지 살펴보면 각각 여섯 개의 단원으로 이루어져 있으며, 각 단원은 ‘읽기’ – ‘쓰기’ – (‘종합성학습’)으로 구성되어 있다. 문학작품은 이중 ‘읽기’ 부분에 각각 세 편씩 제시되어 있으며, 이는 문학작품 – 학습활동의 내용을 담고 있다.

조선어문교육과정에서 7학년의 경우, ‘읽기’ 영역의 교육목표와 수업활동내용은 다음과 같이 제시되어 있다.

목표	수업활동내용의 예
정확하고 유창하게, 표현적으로 낭독한다.	끊기와 힘주기에 주의를 돌리며 시를 표현적으로 읽기 힘주기와 끊기, 속도에 주의를 돌리면서 수필을 표현적으로 낭독하기 배역을 나누어 분위기와 나오는 인물에게 어울리게 소설을 표현적으로 낭독하기
작자의 의도나 목적 및 글의 사로를 파악하며 글을 읽는다.	작자가 글을 쓴 의도나 목적을 파악하기 시의 주제와 사상내용을 분석하고 작자의 사상 감정을 알기 사건의 발전과정을 파악하며 글을 읽기
여러 가지 표현수법과 표달방식을 파악하며 글을 읽는다.	여러 가지 표현수법에 대하여 알기 시의 언어와 구성상의 특징을 알고 시의 사상 감정을 이해하기
작품이 지난 아름다움과 가치를 파악하며 작품 속에 드러난 그 시대의 상황을 이해한다.	작품의 작자와 시대배경을 요해하기
명언, 명구와 우수한 시문 60여 편을 외우며 과외열독 계획을 세우고 80만 자 이상 열독한다.	과외로 여러 가지 문학작품을 찾아 감상하기 문학작품을 읽으며 떠오르는 감상을 글로 적어두기 자기가 쓴 문학작품감상문을 발표하기

2014년 전국조선문교재심사위원회의 심사를 통과하여 7월과 2015년 1월부터 사용되고 있는 조선어문 7학년 <상권>과 <하권> 교과서에 수록된 문학작품은 다음과 같이 정리할 수 있겠다.

장르별/창작국가별		조선어문 7학년 상권	조선어문 7학년 하권
시/시가	한국 문학	우리 말(동시, 엄기원), 풀잎(박성룡)	태산이 높다 하되(시조, 양사언), 이고 진 저 늙은이(시조, 정철), 잘 가노라 닫지 말며(시조, 김천택), 해마다 봄이 되면(조병화),
	조선족 / 중국 문학	어머님생각(석화), 교정의 종소리(유영호), 내가 만약 물방울이라면(김성희) *흰 바위에 앉아서(북한 문학, 조기천)	고향생각(조룡남)
	세계 문학	-	-
소설	한국 문학	-	-
	조선족 / 중국 문학	사소한 사건(〈납합〉 중, 로신),	축구경기를 듣다(양경서)
	세계 문학	월요일 아침의 기적(파트 비그안), 마지막 수업(알퐁스 도데)	말라버린 두 눈(길베르 세이스브롱), 이해의 선물(폴 빌라드)
수필	한국 문학	보이지 않는 선물(박동규), 별명을 찾아서(정채봉)	약손(박문하), 마음의 보름달(이철환), 여름밤(노천명), 작은 운동장의 큰 가르침(정진권), 누에와 천재(류달영), 그림엽서(곽재구)
	조선족 / 중국 문학	주사비늘에 깃든 이야기(철응), 나의 선생님(위외), 어머지(막언),	유일한 청중(락설), 봄(주자청), 가을빛(준청), 려지꽃(양식), 사하안 무궁화(진영림), *티끌 모아 태산(북한 문학, 잡지 〈천리마〉 중)
	세계 문학	내 인생의 스승님(오토다케 히로타다)	-
기타	한국 문학	-	-
	조선족 / 중국 문학	천지(옛날 이야기), 원가(신화)	-
	세계 문학	매와 닭(우화, 크릴로프), 헤르메스와 조각가(우화, 이솝),	-

〈조선어문 7학년〉에 수록된 문학작품을 살펴보면 상권과 하권 모두에서 전반적으로 조선족 문학작품과 중국 문학작품을 쉽게 발견할 수 있다. 한국 문학의 경우, 수필 장르의 문학작품이 비교적 많이 나타난다. 이와 함께 세계 문학작품으로는 우화가, 북한 문학도 일부 눈에 띈다.

조선어문교육과정에서 8학년의 경우, ‘열독’ 영역의 교육목표와 수업활동내용은 다음과 같이 제시되어 있다.

목표	수업활동내용의 예
글의 짜임, 사로를 파악하고 중점 단어, 구절, 문장이 글에서 노는 역할을 파악하며 읽는다.	글에서 인용한 전설, 시, 속담, 전고의 역할을 알기
문학작품과 일반 글을 구별하고 문학작품을 다양하게 감상하는 방법을 안다.	문학작품을 다양하게 감상하는 방법을 야기 문학작품에서의 다양한 표현수법에 대하여 알기 산문시와 서정 토로의 방법 및 산문시의 언어특징에 대하여 알기 사건과 인물을 파악하고 환경묘사의 역할을 알기
명언, 명구와 우수한 시문 60여 편을 외우며 과외열독계획을 세우고 100만 자(문학명작을 포함) 이상 열독한다.	과외열독계획을 세우고 국내외의 문학명작을 읽기 문학명작의 내용, 시대배경, 사회적 의의 등을 적어두기 자기가 읽은 문학명작을 소개하기

2015년 전국조선문교재심사위원회의 심사를 통과하여 7월과 2016년 1월부터 사용되고 있는 조선어문 8학년 〈상권〉과 〈하권〉 교과서를 분석할 때, 다음과 같이 장르별로 분류해 볼 수 있다.

장르별/창작국가별		조선어문 8학년 상권	조선어문 8학년 하권
시/시가	한국 문학	향수(정지용), 별 헤는 밤(윤동주), 모든 순간이 꽃봉오리 인 것을(정현종)	깊은 어머니의 마음(신혜림), 내가 사랑하는 사람(정호승),
	조선족 / 중국 문학	-	조국이여, 친애하는 나의 조국이여(서정)
	세계 문학	-	-
소설	한국 문학	-	-
	조선족 / 중국 문학	-	고향(〈납함〉 중, 로신), 선생님의 사춘기(허준희)
	세계 문학	우동 한 그릇(구리 료헤이), 똥뚱보와 말라깽이(체호프)	노란 손수건(피트 하미르), 여보게—나오라구!(호시 싱이 치),
수필	한국 문학	희망등 선생님(이순원), 도마뱀의 사랑(도종환), 따뜻한 커피 한잔(이경연), 축복받은 성격(이시형), 아무나 가져도 좋소(박원순)	가정교육의 어제와 오늘(김태길), 동물들은 모두가 서정 시인(최재천)
	조선족 / 중국 문학	사랑스러운 중국(방지민) *우산(북한 문학, 장수근)	푸른 잔디(김의천), 무말랭이의 맛(김해음) *벗을 사귐에(북한 문학, 리설)
	세계 문학	내 생애 처음으로 다가온 새 날(헬렌켈러), 나와 승냥이의 우정(모리스 오웬)	-

〈조선어문 8학년〉에 수록된 문학작품을 살펴보면, 한국 문학의 경우 상권과 하권 모두에서 현대 시, 수필이 많은 비중을 차지하고 있는 반면, 현대 소설작품은 수록되어 있지 않다. 조선족 문학작품은 상권보다 하권에 더욱 중점적으로 나타나는 반면 세계 문학의 소설과 수필 장르는 하권보다 상권에 집중적으로 나타나는 것을 알 수 있다.

3) 9학년

조선어문교육과정에서 9학년의 경우, ‘열독’ 영역의 교육목표와 수업활동내용은 다음과 같이 제시되어 있다.

목표	수업활동내용의 예
열독방법을 비교적 능숙하게 응용하여 열독 범위를 넓히고 시야를 확대한다.	이미지들이 제시하고 있는 함축적인 의미를 파악하며 시를 감상하기 글을 읽고 작자의 독특한 체험이나 감수를 이해하기 글의 중심내용을 파악하며 다양한 민족문화에 대하여 알기 고전문학작품에 나타난 옛사람들의 사상, 정서를 이해하며 작품을 감상하기
문학작품을 읽고 형상을 분석하며 작품의 사회적 의의를 평가한다.	글에 나타난 인물의 성격을 파악하고 형상을 분석하기 글의 시대배경과 사회적 의의를 파악하기 희곡이나 소설에서 개성이 선명한 인물 형상을 파악하기
주제와 표현 특징을 파악하면서 문학작품을 감상한다.	소설에서의 이야기 얻음새와 묘사 수법에 대하여 알기 작품 속에 나타난 갈등과 인물의 심리변화과정을 파악하기 작품 속에 나타난 갈등의 형성 원인과 해결 과정을 파악하기
명언, 명구와 우수한 시문 60여 편을 외우며 과외열독 계획을 세우고 120만 자(문학명작을 포함) 이상 열독한다.	명언, 명구와 우수한 시문을 찾아 읽고 외우기 독서필기한 내용을 정리하여 문집을 만들기 자기가 만든 문집을 전시하기

2016년 전국조선문교재심사위원회의 심사를 통하여 8월부터 사용되고 있는 조선어문 9학년 〈상권〉과 〈하권〉 교과서를 살펴보면, 장르별, 창작국가별로 문학작품을 다음과 같이 정리할 수 있다.

장르별/창작국가별		조선어문 9학년 상권	조선어문 9학년 하권*(2006.12)
시/시가	한국 문학	산 너머 남촌에는(김동환)	꽃(김준수), 초훈(김소월), 서사(윤동주), 내 인생에 기울이 오면(윤동주), 이 몸이 죽고 죽어(정동주), 오백년 도읍지를(길재), 청산은 어찌하여(이황), 산촌에 눈이 오니(신흠), 어버이 살아실제(정철), 오우가(정철).
	조선족 / 중국 문학	산향의 샘물(박화), *진달래(북한 문학, 박팔양)	-
	세계 문학	-	-
소설	한국 문학	담요(최서해),	춘향전, 흥길동전(허균), 집념(이은성)
	조선족 / 중국 문학	-	범진이 과거에 급제하다(오경재)
	세계 문학	매치의 선물(O. 헨리), 결투(모파상),	관리의 죽음(체호프)
수필	한국 문학	빵과 밥(이어령), 생활의 기쁨(이창배), 틀니(유경환), 할머니와 메주(오승희)	내 생이 가장 따뜻한 날들(박동규),
	조선족 / 중국 문학	산만한 천성(풍기재), 차 마시기(소설림), 수필 같은 인생을 살고 싶다(최영옥), 기출풍파(허현순)	나의 선생님(신용선),
	세계 문학	-	-
기타	한국 문학	-	육체미 소동(시나리오, 박정화)
	조선족 / 중국 문학	-	
	세계 문학	베니스의 상인(희곡, 세익스피어)	마지막 한 잎(잎새, 희곡, O. 헨리), 베니스의 상인(희곡, 세익스피어)

<조선어문 9학년>에서는 시/시가 작품이 소설 작품보다 높은 비중을 차지하고 있으며, 특히 고전 시가 혹은 고전 소설이 눈에 띈다. 수필 장르의 경우, 조선족 혹은 중국 작가의 작품이 주를 이루고 있다. 이와 함께 세계 문학작품은 주로 희곡 장르의 작품이 수록되어 있다.

3. 고급중학교 과정의 문학 교육

고중 조선어문과정은 ‘지식과 능력’, ‘과정과 방법’, ‘정감태도와 가치관’의 세 측면에서 과정 목표를 설계되어 있는데 이는 다음과 같은 기본이념을 토대로 하고 있다.

- 1) 학생들의 조선어문소양을 전면적으로 높여주고 인간을 육성하는 조선어문과정의 기능을 충분히 발휘한다.
- 2) 조선어문의 응용능력, 심미능력, 탐구능력 양상에 중점을 두고 학생들의 균형적이고도 개성적인 발전을 도모한다.
- 3) 공통 기초와 다양한 선택이 서로 통일된 원칙에 따라 개방적이고도 서열이 있는 조선어문과정을 구성한다.

필수 과정

조선어문1

조선어문2

조선어문3

조선어문4

선택 과정

계열1:
시가와 산문

계열2:
소설과 희곡

계열3:
신문과 전기

계열4:
언어문자응용

계열5:
문화론서열독

〈그림 1〉 고중 조선어문과정

조선족 고급중학교 <조선어문과정표준>에 따르면 교육목표와 학년별 문학 교육내용은 다음과 같다.

3.1 필수 과정에서 문학 교육의 내용 및 자료

고급중학교 <조선어문과정표준>에서는 필수 과정의 목표를 ‘열독과 감상’, 그리고 ‘표달과 교류’의 두 영역에서 기술하고 있다. 이중 문학 교육에 대한 내용을 담고 있는 ‘열독과 감상’ 영역의 교육목표는 다음과 같다.

교육목표	
중외 문학작품에 대한 감상을 배움에 있어서 적극적인 감상 태도를 갖고 심미 체득에 중시를 돌리며 마음을 도야하고 심령을 함양한다.	형상을 감수하고 언어를 음미하며 작품의 풍부한 내용을 이해하고 그 예술적 표현력을 체득하며 스스로 사고하면서 정감 체험을 가진다. 작품에 담긴 민족심리와 시대정신을 힘써 탐색하며 인류의 풍부한 사회생활과 정감 세계를 요해한다.
열독 감상 가운데 식, 산문, 소설, 희곡 등 문학 장르의 기본 특징 및 주요한 표현수법을 요해한다. 작품과 관련되는 배경자료를 요해하고 작품의 분석과 이해에 적용한다.	우수한 고전민족작품을 학습하고 거기에 담긴 민족정신을 체득하며 일정한 전통문화온축(底蘊)을 형성하는 토대를 마련한다. 역사발전의 각도에서 고대작품의 내용가치를 배우며 현대적 관점으로 작품을 검토하면서 그 적극적 의의와 역사적 제한성을 평가한다. 일정한 양의 고전시가작품을 암송한다.
폭넓은 열독 흥취를 갖고 힘써 열독의 시야를 넓힌다.	적확하게 지속적으로 열독자료를 선택하고 좋은 책, 웅근 책을 읽으면서 자기의 정신세계를 풍부히하고 문화品位를 높인다. 과외로 문학명작(5부 이상) 및 기타 도서를 읽으며 총 열독량은 150만 자 이상이여야 한다.

2007년(조선어문 1/2/3)과 2008년(조선어문 4)에 개편되어 사용되고 있는 고급중학교 교과서 <조선어문 1>부터 <조선어문 4>까지 살펴보면, 장르별, 창작국가별로 문학작품을 다음과 같이 정리할 수 있다.

	조선어문 필수1	조선어문 필수2	조선어문 필수3	조선어문 필수4
시/ 시가	진달래꽃(김소월), 조국이여, 내 사랑하는 조국이여(서정), 바다에(푸쉬킨)	청산별곡, 꿈에 천모산을 유람하고 벗들과 작별하며(夢遊天姥吟留別, 리백), 봄을 맞으며(春望, 두보), 숯파는 늙은이(賣炭翁, 백기이)	대장간 모루우에서(김철), 접목(리삼월), 가을(훙) 가지 않은 길(프로스트)	풀수리(시경), 관동별곡(정철)
소설	오두막에서의 기적(프리츠빈켄), 나리꽃(여지간), 인간의 운명(솔로호브) *임꺽정(홍명희), *삼국연의(나관중)	양반전(박지원), 시계(막심 고리끼), 탈출기(최서해), 목걸이(모파상), 동당치마(림원준) *집(파금), *파리 노트르담사원('노트르담 드 파리', 빅토르 위고)	이Q정전(루쉰), 갑 속에 든 사람(체호프), 경찰과 친승가(O. 헨리) *고향(이기영), *고리오 영감(발자크)	*홍루몽(조설근) *돈키호테(세르반테스)
수필	닭알의 꿈(이은영), 무소유(법정), 한 점의 도자기에도 미치지 못해라(조광명)	가난한 날의 행복(김소운), 독서-행복의 샘을 파는 일(장정일)	-	스승의 도리를 말하다(한유)
희곡/전기	-	-	위인의 눈물(곽금영), 불굴의 투혼-김학철 선생(김호웅), 격정음악의 화신-베토벤(버너드 쇼)	인형의 집(입센), 뢰우(조우)

<조선어문 필수> 1-4는 ‘열독과 감상’ – ‘표달과 교류’ – ‘명작열독 추천’의 체제로 구성되어 있으며, 이중 열독과 감상 부분은 네 개의 주제에 따른 네 단원으로 이루어져 있다. 또한 각 단원은 다시 세 개의 소단원으로 나뉘며, 각각의 소단원은 하나의 문학작품과 학습활동으로 구성된 이루어져 있다.

[그림] <조선어문 필수 1> 목차 (생략)

<예시> 진달래꽃(김소월)

생략(ppt 참조)

3.2 선택 과정에서 문학 교육의 내용 및 자료

고급중학교 <조선어문과정표준>에서 선택 과정은 크게 ‘시가와 산문’, ‘소설과 희곡’, ‘산문과 전기’, ‘언어문자응용’, ‘문화론저열독’의 측면에서 교육목표를 제시하고 있다. 이 연구에서는 이중 ‘시가와 산문’, ‘소설과 희곡’의 두 측면에서 관련된 교육목표를 정리하였다. 먼저, 시가와 산문의 교육목표는 다음과 같다.

교육목표	
시가와 산문 감상에 절은 흥미를 갖고 자신의 정감세계를 풍부히 하며 건전하고도 고상한 심미 취미를 기르고 문학 수양을 높인다.	고금중외의 우수한 시가와 산문 작품을 열독하고 작품의 사상내포를 이해하며 작품의 풍부한 온축을 탐색하고 작품의 예술적 매력을 체득한다. 역사적 인광과 현대적 관념으로 고대시문의 사상내용을 분석하고 합당한 평가를 내린다. 일정한 양의 고대시문명작을 암송하고 그와 관련된 고대문화상식을 이해하며 전통문화에 대한 뿌리를 풍부히 한다. 시가와 산문을 감상하는 기본 방법을 학습하고 초보적으로 중외 시가와 산문 작가들의 예술 특색을 파악하며 부동한 각도와 측면으로부터 작품의 온축을 발견하는 데 주의를 돌리면서 부단히 새로운 열독 체험을 얻는다. 시가와 산문 창작을 해 보며 문학단체를 조직하고 성과를 전시하며 체득을 교류한다.

조선어문 선택 교과서에는 <시가와 수필 감상>, <소설 감상>, <희곡 감상>, <신문과 전기>, <문법>, <습작>이 있는데, 이 연구에서는 이중 <시가와 수필 감상>, <소설 감상>, <희곡 감상> 교과서를 대상으로 하여 수록된 문학작품과 교육내용을 살펴보고자 한다.

먼저 <시가와 수필 감상>은 고대시가감상 – 현대시가감상 – 고대수필감상 – 현대수필감상의 의 체제로 이루어져 있으며, 각 영역은 7개에서 8개의 문학작품으로 구성되어 있다. 각각의 문학작품은 소단원에 해당하며, 이를 소단원은 다시 문학작품 – 이해와 감상 – 사고와 탐구의 단계로 교육내용이 구성되어 있다. 조선어문 선택 <시가와 수필 감상> 교과서에서는 다음과 같은 작품들이 수록되어 있다.

고대 시가	한국 문학	사모곡/고려가요
	조선족 / 중국 문학	-
	세계 문학	인생예찬(H.W. 롱펠로), 삶이 그대를 속일지라도(푸쉬킨), 이별(괴테), 호랑이(W. 블레이크), 사랑과 자유(페퇴피 산도르 Petőfi Sándor), 서풍의 노래(퍼시 셀리 Percy Shelley), 눈부시게 아름다운 5월에("아름다운 오월이 오면")(하이네 Heinrich Heine)
현대 시가	한국 문학	청포도(이육사), 향수(정자용), 님의 침묵(한용운)
	조선족 / 중국 문학	흰옷 입은 사람아(김성휘), 노니는 구름(서자마)
	세계 문학	바다가에서(타고르), 회의꾸러기(마야꼽스키), 국제가(외젠 빠띠에)
고대 수필	한국 문학	월등사죽루죽기(이인로), 조침문(유씨 부인)
	조선족 / 중국 문학	논어(공자), 추성부(구양수)
	세계 문학	자화상(몽테뉴), 편지로부터 본 모차르트(로맹 룰랑), 소크라테스의 변명(플라톤)
현대 수필	한국 문학	자란지교를 꿈꾸며(유안진), 우포늪에서(정목일), 인연(피천득)
	조선족 / 중국 문학	당신은 천당을 알고 있는가(류양), 희망(로신), 유머–남자의 멋(리화숙)
	세계 문학	아버지의 충고(짐 로저스)

218

〈예시〉 인연(피천득)
생략(ppt 참조)

다음으로 고급중학교 <조선어문과정표준>에서 소설, 희곡 교육과 관련한 목표를 다음과 같이 정리할 수 있다.

교육목표	
고금 중외의 여러 가지 유형의 소설과 희곡 작품을 열독하는 흥미를 기르고 우수한 소설과 희곡 작품에서 사상, 감정 및 예술적 영양분을 섭취하며 역사, 사회와 인생에 대한 인식을 심화하고 문학 수양을 높인다.	양호한 문화심리상태를 형성하고 작품에 체현된 부동한 시대, 민족, 풍격을 띤 유파의 문화를 존중하고 이해하며 작품에 표현된 작자의 가치 판단과 심미 취향을 이해하고 합당한 평가를 내린다.
	소설과 희곡을 감상하는 기본 방법을 학습하고 초보적으로 중외 소설과 희곡의 예술 특징을 파악한다. 부동한 각도와 측면으로 소설과 희곡 작품을 해독하는 데 주의를 돌리고 열독 능력과 감상 수준을 높인다.
	소설과 희곡 평론 쓰기를 배우며 될수록 자신의 독특한 감수와 참신한 견해를 표달한다.
	소설을 낭독하거나 극본의 정체로운 부분을 표현하며 언어를 음미하고 작품의 사상 내포를 깊이 이해하며 인물의 생활여정과 거기에서 느끼게 되는 체득을 바탕으로 인물의 성격 특징을 파악한다.
	흥미를 느끼는 고금 중외의 소설과 희곡 작품에 대하여 비교 연구 혹은 특정 제목 연구를 해 본다.
사회생활에 대한 관찰에 유의하고 인생체험을 풍부히 하며 의식적으로 창작 소재를 누적하고 소설과 극본 창작을 해 보며 그 정황을 서로 교류한다.	

<소설 감상> 교과서는 고대소설감상 – 근대소설감상 – 현대소설감상 – 당대소설감상의 체제로 이루어져 있으며, 각 영역은 3개에서 4개의 문학작품으로 구성되어 있다. 각각의 문학작품은 소단원에 해당하며, 이들 소단원은 다시 문학작품 – 이해와 감상 – 사고와 탐구의 단계로 교육내용이 구성되어 있다. 조선어문 선택 <소설 감상> 교과서에서는 다음과 같은 작품들이 수록되어 있다.

고대 소설	한국 문학	구운몽(김만중), 이생규장전(김시습)
	조선족 / 중국 문학	화피(포송령)
	세계 문학	-
근대 소설	한국 문학	허생전(박지원)
	조선족 / 중국 문학	-
	세계 문학	외투(고골), 가문의 불행(발자크), 엠마의 슬픔과 행운(플로베르)
현대소설	한국 문학	낙동강(조명희)
	조선족 / 중국 문학	광인일기(로신), 암야(김창걸)
	세계 문학	노인과 바다(헤밍웨이), 메모지(스트린드베리)
당대 소설	한국 문학	난장이가 쏘아올린 작은 공(조세희), 타인의 방(최인호)
	조선족 / 중국 문학	하수구에 돌을 던져라(허련순), 나는 어디에서 당신을 잃어버렸을까(범소청)
	세계 문학	택시를 탄 남자(무라카미 하루키)

〈예시〉 난장이가 쏘아올린 작은 공(조세희)
생략(ppt 참조)

이와 함께 <희곡 감상> 교과서는 고대희곡감상 – 근대희곡감상 – 현대희곡감상 – 당대희곡감상의 체제로 이루어져 있으며, 각 영역은 3개의 문학작품으로 구성되어 있다. 각각의 문학작품은 소단원에 해당하며, 이들 소단원은 다시 문학작품 – 이해와 감상 – 사고와 탐구의 단계로 교육내용이 구성되어 있다. 부록에 연극용어풀이가 따로 정리되어 있다는 점이 특색이 있다. 조선어문 선택 <희곡 감상> 교과서에서는 다음과 같은 작품들이 수록되어 있다.

고대 희곡	한국 문학	봉산탈춤
	조선족 / 중국 문학	두아원(관한경)
	세계 문학	오이디푸스왕(소포클레스)
근대 희곡	한국 문학	토막(유치진)
	조선족 / 중국 문학	-
	세계 문학	로미오와 줄리엣(셰익스피어), 수전노(몰리에르)
현대 희곡	한국 문학	-
	조선족 / 중국 문학	-
	세계 문학	느릅나무 밑의 욕망(유진 오닐), 차집(로사), 병어리 웨이터(해럴드 핀터)
당대 희곡	한국 문학	명성황후(이문열, 윤호진)
	조선족 / 중국 문학	*꽃 파는 처녀(북한 문학)
	세계 문학	세일즈맨의 죽음(아서 밀러)

〈예시〉 토막(유치진)

생략(ppt 참조)

4. 나오며

생략

분과 5

한국언어문화 교육 일반 1

사회 : 이진경(건양사이버대학교)

{할머니}, {할아버지}의 확장을 통해 살펴본 [늙음]의 인지 양상

김광순(연세대한국어학당)

1. 서론

이 논의는 [늙음]의 속성을 가진 {할머니}, {할아버지}의 확장 양상을 통해 한국어를 모국어로 사용하는 언어 사용자의 인지구조에서 [늙음]을 인지하는 양상에 대해서 논의하도록 한다. [늙음]의 확장 양상을 확인하는 가장 기본적인 방법은 직접적인 용례의 사용 양상을 바탕으로 확인하는 방법이 있으나 이번 논의에서는 [늙음]의 속성이 직접적으로 인지되는 {할아버지}, {할머니}의 확장 사용 양상을 통해 [늙음]의 인지양상을 논의하려고 한다. 먼저 「표준국어대사전」에서 {늙음}을 다음과 같이 정리한다.

(1)

- (ㄱ). 사람이나 동물, 식물 따위가 나이를 많이 먹다. 사람의 경우에 흔히 중년이 지난 상태가 됨을 이른다.
- (ㄴ). 한창때를 지나 쇠퇴하다.
- (ㄷ). 식물 따위가 지나치게 익은 상태가 되다.
- (ㄹ). 제 나이보다 더 들어 보이다.
- (ㅁ). 어떤 신분이나 자격에 맞는 시기가 지나다.

(1)의 (ㄱ), (ㄴ), (ㄹ), (ㅁ)의 경우 모두 [사람]을 그 사용대상으로 삼고 있다. 하지만 이 설명만으로 한국어 모어화자가 인지하는 어떤 특징이 [늙음]의 사용을 자연스럽게 하는지 정확하게 확인할 수 없다. 가령 (ㄱ)에서 ‘중년이 지난 상태’라고 정리하고 있으나 「표준국어대사전」에서 {중년(中年)}을 “마흔 살 안팎의 나이. 또는 그 나이의 사람. 청년과 노년의 중간을 이르며, 때로 50대까지 포함하는 경우도 있다.”로 정리하고 있으나 그 구체적인 사용영역을 명확히 확인할 수 없다. 또한 (ㄴ)에서 언급한 “한창때”가 어떠한 시간까지의 범주를 지칭하는 것인지 명확히 확인할 수 없으며 (ㄹ)의 경우에도 지시대상에게 언어 사용자의 어떤 주관적인 판단이 [늙음]의 적용을 자연스럽게 하는지 명확하게 확인할 수 없다. 이는 사전 정의만으로 한국어 사용자가 인지하는 [늙음]의 구체적인 사용 영역을 확인할 수는 없음을 나타낸다. 가령 상대방의 나이를 확인하고 그 나이를 기준으로 [늙음]의 속성을 전달할지 지시 대상의 특징으로 [늙음]의 속성을 전달할지 그 선택의 명확한 기준이 모호하기 때문에 이를 언급할 수 있는 정확한 논의가 필요하다.

{늙음}은 임지룡(2009:103)에서 정리한 바와 같이 ‘상태에 관한 기초 어휘목록’에 포함되는 어휘소다. 이는 실제 언어 생활에서 사용 빈도가 높은 것을 의미하며 한국어에서 중요한 위치에 있다는 것을 나타낸다. 일상생활에서 자주 사용되는 [늙음]의 속성을 가진 어휘소는 앞서 살펴본 것처럼 명확한 사용 기준이 제시되지 않았지만 한국어 모국어 화자는 이 어휘소를 선택·사용할 때 혼란을 경험하지 않는다. 이는 명확한 기준이 정리되지 않았지만 [늙음]의 속성이 확장·사용되고

있는 보이지 않는 특정 규칙이 존재하는 것을 의미하며 한국어 모어화자는 이 규칙을 잘 지키면서 사용하기 때문에 혼란을 경험하지 않는다. 이번 논의에서는 이처럼 [늙음]의 속성가진 {할머니}, {할아버지}가 어떠한 규칙 즉 한국어 모어화자에게 자연스럽게 인지되는 사용영역을 구체적으로 정리하여 인지구조에서만 나타났던 [늙음]의 사용 양상을 확인하는데 있다. 이를 위해 이번 논의의 대상이 되는 어휘소를 {할아버지}와 {할머니}의 형식·의미 확장 어휘소로 제한한다. 이는 [늙음]의 사용이 가장 자연스러운 [사람]의 속성과 관련된 대표적인 어휘소이기 때문이다.

김광순(2016)은 친족어 {할머니}와 {할아버지}의 형식·의미 확장 양상을 정리하고 그 의미 관계를 살펴본바 있다. 이 논의에서 {할머니}와 {할아버지}의 형식 확장 양상은 김광순(2016)의 내용을 참고하여 정리하도록 한다. 또한 각각의 어휘소가 가지는 의미는 「표준국어대사전」을 통해 확인하며 논의에 필요할 경우에 한하여 비표준어도 논의의 대상으로 삼는다.¹⁾

2. {할머니}, {할아버지}의 형식 확장.

이 장에서는 [늙음]의 속성을 지닌 {할머니}, {할아버지}의 형식 확장 어휘소를 정리하고 그를 바탕으로 확인할 수 있는 확장 양상의 특징을 정리하려고 한다. 김광순(2016)은 {할아버지}와 {할머니}가 친족어로 사용되는 형식 확장 양상에 가장 중요한 속성을 ‘[늙음], [혈연], [성(性)]’으로 정리했다. 즉 {할아버지}는 ‘[늙음], [혈연], [남성]’의 속성을 가진 대상이며 {할머니}는 ‘[늙음], [혈연], [여성]’의 속성을 지닌 대상에게 사용될 수 있는 친족어인 것이다. 또한 비친족의 대상에게도 확장·사용이 가능한데 이때 [-혈연]의 속성을 지니게 된다.. 이와 같은 내용을 중심으로 {할아버지}, {할머니}가 친족어, 비친족어로 사용되는 다양한 형식 확장 어휘소를 정리하고 그를 통해 [늙음]의 속성이 어떻게 인지되어 형식 확장에 작용되고 있는지 살펴보도록 한다.

2.1 {할머니}의 확장 양상.

{할머니}는 {할머님}, {조모(祖母)}, {할멈}, {할미} 등의 확장 어휘소를 가진다. 이들 어휘소가 가지는 의미 정보와 형식 확장 양상은 「표준국어대사전」에서 제공하는 어휘정보를 통해 살펴보도록 한다.

(2) 할머니 [I] 「명사」

- (ㄱ). 부모의 어머니를 이르는 말. ㅎ조모01 「1」 .
- (ㄴ). 며느리가 시부모의 어머니를 이르는 말.
- (ㄷ). 부모의 어머니와 한 항렬에 있는 여자를 통틀어 이르는 말. ㅎ조모01.
- (ㄹ). 친척이 아닌 늙은 여자를 친근하게 이르는 말.

(2)는 {할머니}의 사전정보다. 이때 (ㄱ), (ㄴ), (ㄷ)은 친족어로 사용되는 {할머니}의 의미 정보를 정리한 것이고 (ㄹ)은 비친족어로 사용되는 의미 정보를 정리한 것이다.

친족어로 사용되는 {할머니}는 언어 사용자와 지시 대상과의 관계가 어휘소의 선택·사용에 가장 중요한 요소가 된다. 반면에 비친족어 (ㄹ)의 {할머니}는 친족어로 사용되는 예와 달리 언어 사용자는 지시 대상과 어떠한 [친밀]의 관계를 가지지 않아도 사용이 가능하다. 이때 {할머니}의 선택·사용에 가장 중요한 요소는 언어 사용자가 지시 대상에게 [늙음]의

1) 이 논의에서 형식과 관련된 요소는 { }으로 표기하고 의미와 관련된 요소는 []으로 표기하도록 한다.

속성을 인지하는지에 주관적인 대한 판단이 어휘소의 선택·사용에 가장 중요한 요소가 된다.

(3) 할머님 [I] 「명사」

- (ㄱ). ‘할머니[I] 「1」’의 높임말. 는조모님 「1」 .
- (ㄴ). ‘할머니[I] 「2」’의 높임말. 는조모님 「2」 .
- (ㄷ). ‘할머니[I] 「3」’의 높임말.
- (ㄹ). 배우자의 할머니를 높여 이르는 말.

(3)은 [높임]의 속성이 포함된 {할머니}의 확장 어휘소 {할머님}의 사전 정보다. 친족어로 사용되며 비친족의 대상에게 확장·사용되지 않는다.

(4) 조모01(祖母) 「명사」

- (ㄱ). =할머니[I] 「1」 .
- (ㄴ). =할머니[I] 「3」 .

(4)는 한자어다. 김광순(2014:34)은 한자어의 사용이 전달할 수 있는 속성에 [높임], [격식]등의 속성이 있음을 언급했다. 하지만 이 사용은 현대 언어생활에서 활발히 사용되는 편은 아니다.

(5) 할멈 「명사」

- (ㄱ). 지체가 낮은 늙은 여자를 대접하여 이르는 말.
- (ㄴ). 예전에, 늙은 여자 하인을 이르던 말.
- (ㄷ). 늙은 부부 사이에서 남편이 아내를 이르는 말.

(5)는 {할머니}의 사용에서 [낮춤]의 속성이 포함된 어휘소로서 비친족의 늙은 여성에게 사용할 수 있는 확장 어휘소를 가지고 있으나 현대 언어생활에서 사용이 자연스러운 어휘소는 아니다. (ㄷ)의 경우 부부사이에 호칭어로 사용될 수 있다.

(6) 할미 「명사」

- (ㄱ). ‘할멈 「1」 ’의 낮춤말.
- (ㄴ). 늙은 여자가 손자, 손녀에게 자기 자신을 이르는 말.

(1)에서 {할미}를 {할멈}의 [낮춤]으로 표현하고 있다. 이 어휘소는 {할멈}의 사용에 비해 더욱 [낮춤]의 속성을 가지고 있으며 현대 언어생활에서 사용이 활발한 편은 아니다. (ㄴ)의 경우 언어 사용자가 자시 자신을 가리킬 때 사용하는 지칭어로 사용할 수 있다. 이 사용 역시 친족어로 사용이 자연스럽고 비친족의 관계에서 사용은 자연스럽지 않다.

(7) 할망구 「명사」

- (ㄱ). 늙은 여자를 낮잡아 이르는 말. 는망구01 「1」 .

{할망구}는 [낮춤]의 속성뿐만 아니라 [부정]의 속성을 함께 가지고 있다. 비친족의 대상에게 사용할 수 있으나 상대방에게 [불쾌감]을 전달할 수 있기 때문에 대부분의 일상생활에서 사용이 제한된다.

이상의 내용을 통해 {할머니}, {할머님}, {조모(祖母)}, {할멈}, {할미}, {할망구}의 사정정보를 살펴보았다. 이를 어휘소

는 모두 [늙음]과 [여성]의 속성을 공통으로 가지고 있다. {할머니}의 경우 친족어와 비친족어로 사용될 수 있으나 {할머님}, {조모}의 경우 친족어로만 사용된다. 하지만 {할멈}, {할미}, {할망구}와 같은 어휘소는 친족어로 사용이 자연스럽지 않으며 비친족어로 사용될 수 있으나 현대 언어생활에서 그 사용이 자연스러운 편은 아니다.

〈표 1〉 {할머니}의 확장 어휘소

(ㄱ). [할머니]	동성할머니, 진할머니, 친할머니, 외조할머니, 외할머니, 풀솜할머니
(ㄴ). [혈연], [친족]	증조할머니, 고조할머니, 고모할머니, 이모할머니
(ㄷ). [-혈연], [친족]	가시할머니, 넛할머니, 시외할머니, 시할머니, 훌시할머니, 종증조할머니 작은종조할머니, 종조할머니, 재종조할머니, 큰할머니, 작은할머니, 양할머니
(ㄹ). [-친족]	대령방할머니, 물할머니, 삼신할머니, 영등할머니, 조왕할머니

〈표1〉은 {할머니}의 확장 어휘소를 정리한 것이다. 앞서 {할머니}가 친족어와 비친족어로 모두 사용될 수 있음을 언급했다.

〈표1〉에서 (ㄱ), (ㄴ), (ㄷ)은 친족어로 사용할 수 있는 확장 어휘소이며 (ㄹ)은 비친족어로 사용될 수 있는 {할머니}의 확장 어휘소다. 이때 (ㄱ)과 (ㄴ)은 [혈연]과 [친족]의 속성을 가지고 있으며 (ㄷ)은 [-혈연]의 속성을 가진 어휘소로서 이때 [±혈연]은 언어사용자와 지시대상과의 관계를 고려한 속성이다. 이번 논의의 중심이 되는 (ㄹ)에서 지시 대상은 [-친족]과 [여성]의 속성을 기본으로 가져야 한다. 또한 지시 대상에게 인지하는 특정 속성의 차이가 {아가씨}, {아줌마}와 구분을 가능하게 하는데 이 차이가 [늙음]이 되는 것이다. 즉 비친족의 여성에게 {할머니}가 확장 사용되는 것은 언어 사용자가 지시 대상에게 [-친족], [여성], [늙음]의 속성을 함께 인지했을 때 이상적인 사용이 된다. 이러한 확장 어휘소의 사용 양상을 통해 언어 사용자가 지시 대상에게 어떤 방법으로 [늙음]의 속성을 인지하고 있는지를 파악하는 게 이번 논의의 가장 큰 목적이다.

(ㄹ)의 {대령방할머니}는 “궁중에서 세수간 나인 가운데 가장 나이가 많은 상궁을 이르던 말.”이다. 이때 “가장 나이가 많음”은 [늙음]으로 대신할 수 있다. 또한 {물할머니}, {삼신할머니}, {영등할머니}와 같은 어휘소는 민속신앙에서 특정 길 흥화복을 전달해 주는 신적 대상을 지칭하는 어휘소이며 [-사람]의 대상에게 사용되고 있음을 확인할 수 있다.

(8)

- (ㄱ). 마귀 할멈: 옛날이야기에서 나오는 늙고 요사스럽고 못된 귀신.
- (ㄴ). 쪽그랑 할멈: 얼굴에 살이 빠져서 쪽그라진 늙은 여자를 낮잡아 이르는 말.
- (ㄷ). 팥죽할멈: 팥죽과 같은 묽게 만든 음식이나 먹을 수 있을 만큼 이가 다 빠진 할머니를 익살스럽게 이르는 말.

(8)은 {할멈}의 확장 어휘소를 정리한 것이다. 이때 (ㄱ)은 〈표1-(ㄹ)〉처럼 [-사람]의 대상에게 {할멈}이 확장되는 것을 확인할 수 있다. 또한 {할머니}의 확장 어휘소와 달리 (ㄴ), (ㄷ)의 경우 [사람]의 속성을 가진 비친족의 여성을 지칭하는 어휘소로 확장되고 있다.

(ㄴ)의 {쪽그랑 할멈}을 자연스럽게 사용하려면 언어 사용자는 지시 대상의 얼굴에서 [주름]을 인지해야 한다. (ㄷ)의 {팥죽 할멈}을 자연스럽게 사용하려면 언어 사용자는 지시 대상에게 [이가 다 빠진 상태]를 인지해야 한다. 이들 모두 [늙음]이 원인이 된 지시 대상의 외형적 특징으로 언어 사용자가 시각을 통해 [주름]이나 [이가 다 빠진 상태]의 확인아 {쪽그랑할멈}이나 {팥죽할멈}의 사용에 전제가 된다.

(9) 그. 꼬부랑 할망구: 늙은 여자를 낮잡아 이르는 말.

(9)는 {할망구}의 확장 어휘소로서 이 또한 언어사용자가 지시대상의 외형적 특징에서 [늙음]이 원인이 된 [굽다]의 속성을 인지했을 때 자연스럽게 사용할 수 있다.

〈표 2〉 {할미}의 확장 어휘소

(ㄱ). [사람]	친할미, 외할미, 할미쟁이, 보살할미, 삼할미, 상직할미, 해산할미
(ㄴ). [새]	할미새, 할미새사촌, 노랑할미새, 만주긴발톱할미새, 백할미새, 북방긴발톱할미새, 일락할미새, 시베리아 알락할미새, 흰눈썹긴발톱할미새
(ㄷ). [식물]	할미꽃, 분홍할미꽃, 산할미꽃, 일본할미꽃, 가는잎할미꽃, 분홍할미꽃만, 할미질빵
(ㄹ). [민속]	할미, 미알할미, 삼할미, 할미광대, 할미광대탈, 마고할미, 옥할미, 삼신할미, 신할미

〈표2〉는 {할미}의 확장 어휘소를 정리한 것이다. {할미}는 앞서 살펴본 다른 어휘소와 달리 다양한 속성의 확장 어휘소를 가지는 것을 알 수 있다.

(ㄱ)은 친족어와 비친족어로 사용되는 어휘소를 정리한 것이다. 이때 {친(親)할미}와 {외(外)할미}를 제외한 다른 어휘소는 모두 비친족어로 사용된다. 이때 [늙음]을 중심으로 비친족의 어휘소가 확장되는데 이 또한 앞서 살펴봤던 지시 대상에게서 시각으로 확인할 수 있는 외형적 특징을 언어 사용자가 인지했을 때 자연스럽게 사용할 수 있다.

(ㄴ)과 (ㄷ)은 [새], [식물]의 속성을 가진 대상에게 {할미}가 확장·사용되는 예이다. 앞서 살펴본 [늙음]이 원인이 된 지시 대상의 시각적 특징이 {할머니}의 확장·사용을 자연스럽게 했다. 이러한 속성은 {할미새}, {할미새사촌}, {노랑할미새}와 같은 대상에게 적용되는데 이를 가능하게 하는 것은 지시 대상이 가지는 외형적 특징인 [흰색]의 속성이다. [늙음]은 검은 머리를 하얗게 변하게 한다. 그로 인해 {할머니}에게서 인지할 수 있는 또 다른 외형적 특징이 [흰색]인 것이다. 이는 머리색이 하얀 (ㄴ)의 대상에게 {할미}를 자연스럽게 확장·사용할 수 있게 한다. 또한 (ㄷ)의 대상도 [흰색]을 가지고 있으며 허리가 굽은 것과 같은 형태를 지니기 때문에 {할미}를 자연스럽게 사용하게 한다. 이처럼 [늙음]이 원인이 된 [흰색], [굽다]와 같은 속성은 사람뿐만 아니라 [새], [식물]의 대상에게도 확장·사용될 수 있다.

(ㄹ)은 고전이나 털춤, 털놀이와 같은 민속놀이나 민담에서 확인할 수 있는 것으로 이 또한 지시 대상에게 [늙음]을 인지할 수 있는 외형적 특징인 [흰색], [굽다], [주름]과 같은 속성을 가진 대상에게 {할미}가 확장·사용된다.

이상의 내용을 통해 {할머니}의 확장 어휘소의 다양한 형식 확장을 살펴보았다. 대부분의 어휘소는 친족어로 확장된다. 이때 언어 사용자와 지시 대상과의 관계만이 어휘소의 선택·사용을 자연스럽게 한다. 하지만 특정 어휘소의 경우 비친족의 대상에게도 확장·사용될 수 있는데 (2ㄹ)과 같은 {할머니}의 확장 사용이나 〈표1-ㄹ〉, 예문 (8), 〈표2〉가 그 것이다. 이들은 사람뿐만 아니라 [-사람]의 속성을 가진 다양한 대상에 확장 사용되고 있는데 그 사용을 자연스럽게 하는 것은 언어 사용자가 지시 대상에게서 인지할 수 있는 [늙음]과 관련된 속성으로 [흰색], [굽다], [주름]과 같은 속성이 된다. 즉 한국어 모국어학자는 지시 대상에게 이러한 속성을 인지할 때 [늙음]의 속성을 가진 대상으로 여기고 그와 관련된 어휘소를 자연스럽게 사용하고 있는 것이다.

2.2. {할아버지}의 확장 양상

{할아버지}는 {할머니}가 가지는 속성에 [성(性)]의 속성에서 차이를 가질 뿐 다른 속성은 동일하다. 김광순(2016:109)은 {할아버지}가 친족어로 사용되는 다양한 확장 어휘소를 {친가(親家)}와 {외가(外家)}로 구분하여 정리했는데 이 내용을 논의의 바탕으로 삼고 필요한 내용은 보충하여 정리하도록 한다. 먼저 「표준국어대사전」에서 정리하는 사전 정보를 살펴보기로 한다.²⁾

(10) {할아버지}

- (ㄱ). 부모의 아버지를 이르는 말. 『조부02「1」』.
- (ㄴ). 부모의 아버지와 한 항렬에 있는 남자를 통틀어 이르는 말. 『조부02
- (ㄷ). 친척이 아닌 늙은 남자를 친근하게 이르는 말.

(ㄱ)과 (ㄴ)은 {할아버지}가 친족어로 사용되는 것을 나타낸다. 앞서 살펴본 {할머니}도 친족어와 비친족어로 각기 달리 사용되는 것을 확인했는데 {할아버지}도 이와 같은 사용 양상을 보인다. 이 사용에서 언어 사용자와 지시 대상과의 관계가 어휘소의 선택·사용에 가장 중요한 요소가 된다.

(ㄷ)은 {할아버지}가 비친족어로 사용되는 것을 나타낸다. 이 사용은 {할머니}의 사용 양상과 동일한데 언어 사용자는 지시 대상인 [남성]의 외형적 특징에서 [늙음]의 속성을 인지해야 {할아버지}를 자연스럽게 사용할 수 있게 된다.

(11) {할아버님}

- (ㄱ). ‘할아버지[I]「1」’의 높임말. 『조부님「1」』.
- (ㄴ). ‘할아버지[I]「2」’의 높임말. 『조부님「2」』.
- (ㄷ). ‘할아버지[I]「3」’의 높임말.
- (ㄹ). 배우자의 할아버지를 높여 이르는 말.

(11)은 {할아버지}에서 [높임]의 속성이 추가된 {할아버님}의 사전정보를 정리한 것이다. {할머니}의 확장 어휘소 {할머님}이 친족의 대상에게 그 사용이 자연스럽지 않았던 것처럼 {할아버님}도 친족어로만 사용되며 비친족어로 사용이 자연스럽지 않다. 이는 두 어휘소가 가지는 [높임]의 속성이 친족어로만 사용할 수 있게 제한을 두는 것으로 해석할 수 있는데 비친족의 지시 대상에게 [대우]의 표현으로 사용할 호칭은 {할머니}, {할아버지}만으로도 충분하기 때문이다.

(12) {할아범}

- (ㄱ). 지체가 낫은 늙은 남자를 대접하여 이르는 말.
- (ㄴ). 예전에, 늙은 남자 하인을 이르던 말.

(12)는 {할아범}의 사전 정보이며 {할아버님}이 친족어로만 사용되었던 것과 달리 비친족어로만 사용할 수 있음을 확인할 수 있다. 김광순(2016:110)은 한국 전통사회에서 신분이 낫은 대상에게 [대우]의 의미를 전달하기 위해 {할아범}이 사용되었으며 현대 언어생활에서 그 사용이 제한되는 것을 언급했다. 물론 특정 상황에서 그 사용이 일부 제한적으로 가능할 수는 있으나 일상생활에서 사용이 자연스럽진 못하다.

2) 「표준국어대사전」에는 [Ⅱ]의 정의도 있으나 [I]만으로도 {할아버지}의 뜻을 충분히 확인할 수 있으며 큰 차이가 없어 제시하지 않았다.

(13) {할아버지}

- (ㄱ). ‘할아버지 1’의 낯춤말.
 (ㄴ). 늙은 남자가 손자, 손녀에게 자기 자신을 이르는 말.

(13)의 {할아버지}는 {할아버지}에 비해 더욱 [낯춤]의 속성을 가진 어휘소이며 현대 언어생활에서 친족어로 사용되지 않을 뿐만 아니라 비친족어로 사용되는 것도 제한된다. 이는 {할아버지}가 가지는 [낯춤]의 속성외에 {부정}의 속성이 함께 있기 때문으로 해석할 수 있다. (ㄴ)은 {할미}의 사용에서도 확인할 수 있는 용법으로 언어 사용자 자신에게 지칭어로 사용할 수 있으며 호칭어로 사용되지 않는다.

(14) {조부(祖父)}

- (ㄱ). =할아버지[I]
 (ㄴ). =할아버지[I]

(13)의 {조부(祖父)}는 {할아버지}에 [한자]의 속성이 포함된 어휘소다. [한자]의 속성은 문어(文語)의 사용을 자연스럽게 하며 공적인 상황에서 지칭어로 사용되며 문어체로도 사용이 자연스러운 편이나 비친족어로 사용되지 않는다.

〈표 3〉 {할아버지}의 확장 어휘소

(ㄱ). [할아버지]	친할아버지, 동성할아버지, 외할아버지.
(ㄴ). [혈연]	고조할아버지, 고모할아버지, 낫할아버지, 이모할아버지, 작은할아버지. 작은종조할아버지, 재증조할아버지, 종조할아버지, 외조할아버지. 종증조할아버지, 종조할아버지, 큰종조할아버지.
(ㄷ). [-혈연], [친족]	가시할아버지, 시할아버지, 시외할아버지, 양할아버지, 훌할아버지.

〈표3〉은 {할아버지}의 확장 어휘소를 정리한 것이다. {할머니}의 경우 비친족의 대상에게 확장·사용되는 어휘소가 존재했다. 하지만 {할아버지}의 경우 친족을 대상으로만 사용할 수 있는 어휘소가 확장되고 있음을 확인할 수 있다.³⁾ 하지만 「표준국어대사전」에 등재되지 않은 어휘소를 논의의 대상으로 삼을 경우 현대 언어생활에서 다음과 같은 어휘소가 높은 빈도로 사용되고 있음을 확인할 수 있다.

(15)

- (ㄱ). 산할아버지
 (ㄴ). 산타클로스할아버지
 (ㄷ). KFC할아버지

(ㄱ)은 1981년 발매된 동요의 제목이며 지금까지 일상생활에서 자주 들을 수 있는 노래다.

(ㄴ)은 산타클로스를 지칭하는 말로서 “크리스마스 이브에 착한 아이들에게 선물을 주는 전설 속의 인물”에게 {할아버지}가 확장·사용된 예로서 이와 같은 결합양상은 한국 언어 문화에서 나타나는 특징이다.

3) 속성을 정리할 때 [할아버지]의 속성은 {할아버지}의 가장 기본의미를 뜻하며 [혈연]의 속성은 [친족]의 속성을 함께 포함하고 있기 때문에 따로 구분하지 않는다.

(ㄷ)은 패스트푸드 업체를 상징하는 모형을 지칭하는 어휘소로서 이 또한 「표준국어대사전」에 등재된 어휘소가 아니지만 현대 언어생활에서 활발히 사용되고 있다. 이들 어휘소 모두 지시 대상의 외형적 [늙음]을 언어 사용자가 확인하고 {할아버지}를 확장·사용한 예로서 {할머니}가 비친족어로 확장·사용되는 양상과 동일하다.

〈표 4〉 {조부(祖父)}의 확장 어휘소

(ㄱ). [할아버지]	조부(祖父), 친조부(親朝父), 조부님, 조부주(祖父主)
(ㄴ). [혈연]	증조부(曾祖父), 고조부(高祖父), 선조부(先祖父), 백조부(伯祖父) 숙조부(叔祖父), 큰종조부(仲祖父), 작은종조부(從祖父), 중조부(仲祖父) 재종조부(再從祖父), 종종조부(從曾祖父)
(ㄷ). [-혈연], [친족]	시조부(妣祖父), 양조부(養祖父), 장조부(丈祖父), 처조부(妻祖父)

〈표4〉는 {조부(祖父)}의 확장 어휘소를 정리한 것이다. {조부(祖父)}의 확장 어휘소는 [할아버지], [혈연], [-혈연, 친족]의 속성을 중심으로 확장되는 것을 확인할 수 있는데 이는 〈표3〉에서 확인했던 {할아버지}의 확장 양상의 속성과 동일한 것을 알 수 있다. 이들 어휘소는 모두 친족어로 사용되는 어휘소이며 비친족어로 사용이 자연스러운 어휘소는 아니다.

(16)

- (ㄱ). 짚신할아버지: 짚신을 삼는 남자 노인을 이르는 말.
- (ㄴ). 골매기할배: 동해안 별신굿에서 제사를 모시는 서낭신을 이르는 말.
- (ㄷ). 할아버지새: ‘할미새(할미샛과의 겸은등할미새, 긴발톱할미새, 노랑할미새, 알락할미새 따위를 통틀어 이르는 말’의 잘못.

(16)은 {할아버지}, {할배}, {할아버}의 확장 어휘소를 정리한 것으로서 비친족어의 남성을 지시 대상으로 삼는다. 하지만 앞서 {할머니}의 확장 어휘소가 다양한 속성을 가진 대상에게 확장 사용되는 것과 달리 활발한 확장 양상을 보이지는 않는다.

(ㄱ)은 비친족어로 확장 사용되는 {할아버지}의 형식 확장어휘소다. 이때 지시 대상의 [늙음]은 언어 사용자의 시각으로 확인할 수 있는 지시 대상의 외형적 특징에서 인지했을 때 이 사용이 가능하나 현대 언어생활에서 활발하게 사용되지 않는다⁴⁾.

(ㄴ)은 [신(神)]의 속성을 가진 대상에게 확장된 어휘소다. 이와 같은 속성은 {할머니}의 확장 어휘소에서도 확인할 수 있었다. (ㄷ)은 특정 새를 지칭하는 말이나 {할미새}를 잘못 지칭한 바른 사용은 아니다.

이상의 내용을 통해 {할아버지}의 확장 어휘소와 비친족어로 사용될 때 한국어 모국어 화자가 지시 대상에게 [늙음]을 인지하는 방법에 대해서 살펴봤다. {할머니}에 비해 논의할 어휘소가 많지 않지만 비친족의 대상에게 어휘소를 선택·사용하는 방법에 있어 동일한 방법을 사용하고 있음을 확인할 수 있었다. 또 앞서 살펴본 {할머니}가 [-친족], [-사람], [식물], [새], [민속] 등의 다양한 속성을 지닌 대상에게 활발히 확장·사용되고 있는 것과 차이를 보이는 것도 확인할 수 있었다.

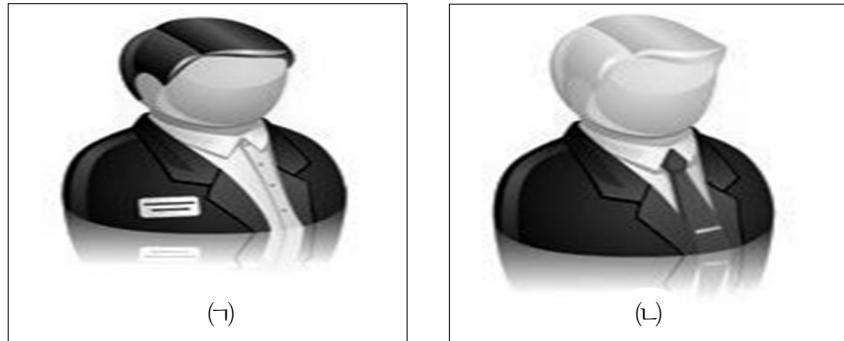
4) 이 어휘소는 ‘짚신을 만드는 일’을 업으로 삼는 것에 더욱 초점이 맞춰진 어휘소다.

3. [늙음]의 인지 양상

{할아버지}, {할머니}가 비친족의 대상에게 사용될 때 언어 사용자는 지시 대상과의 관계를 고려하지 않으며 언어 사용자의 시각으로 확인할 수 있는 외형적 특징만을 어휘소의 선택·사용에 중요한 요소로 작용하고 있음을 살펴봤다. 이 장에서는 앞서 살펴본 [늙음]을 인지하게 하는 특정 요소와 현대 한국어 모국어화자가 {할머니}와 {할아버지}에게 [늙음]을 인지하는 구체적인 양상에 대해서 확인하도록 한다.

3.1 시각적 요소로 인지되는 [늙음]

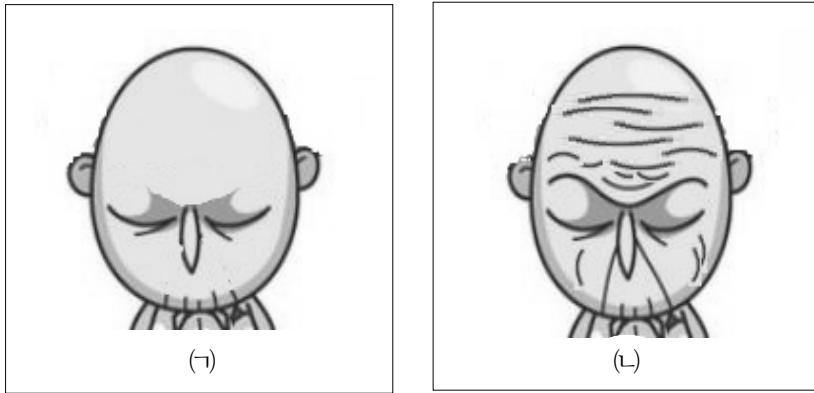
앞서 살펴본 {할머니}, {할아버지}의 확장 어휘소를 살펴보면 비친족의 대상에게 [늙음] 속성을 인지할 때 {할머니}, {할아버지}가 확장·사용되고 있음을 확인했는데 이때 지시 대상에게 [늙음]을 인지하는 것은 언어 사용자의 시각으로 인지하는 특정 속성이 [늙음]을 인지하게 한다. 이중 그 첫 번째 요소를 다음 <그림1>로 정리하려고 한다.



<그림 1> [늙음]을 인지하는 시각적 요소 1

<그림1>은 한국어 사용자가 [늙음]을 인지하는 시각적 요소 중 첫 번째 속성을 나타낸다. (ㄱ)과 (ㄴ)의 가장 큰 차이는 머리색으로서 언어 사용자는 지시 대상의 머리카락에서 [흰색]을 시각으로 확인한 후 [늙음]과 관련된 어휘소의 사용이 자연스러운 대상으로 인지하며 {할머니}, {할아버지}를 선택·사용할 수 있게 한다. 반대로 지시 대상에게 [검은색]을 인지 할 경우 언어 사용자는 지시 대상을 [젊음]의 대상으로 인지하며 {할머니}, {할아버지}의 사용을 어색하게 한다. <표2>에서 머리가 하얀 외형적 특징 때문에 {할미새}, {노랑할미새}, {만주긴발톱할미새}와 같은 {할미}의 확장 어휘소가 나타나는 것을 확인한 바 있다. 한국어 모어화자는 [사람]→[새]로 확장·사용된 이러한 양상을 어색하게 여기지 않는다. 이는 [흰색]과 [늙음]의 관계를 자연스럽게 인지하고 있는 한국 언어문화의 특징을 보여주는 예로 볼 수 있다. [늙음]과 [흰색]을 인접하게 여기는 한국어 모어화자의 인지구조는 {백발노인}, {백발동안}, {호호백발}, {백발설염}, {백발성성}, {백발홍안}과 같은 어휘소를 통해서도 확인할 수 있다. 뿐만 아니라 “백발의 노인”, “백발의 노신사”, “백발의 연인”처럼 그 결합 관계가 자연스러운 것도 그 예가 될 수 있다.⁵⁾

5) [흰색]을 [늙음]의 속성으로 인지하지만 그와 반대되는 [검정색]을 [젊음]의 속성으로 인지하는 것만은 아니다. 가령 머리가 검은 {검은머리물떼새}에게는 [늙음]의 반대 되는 속성을 인지하지 않기 때문에 머리가 검은 특징만이 그 이름에 반영되었을 뿐이다.



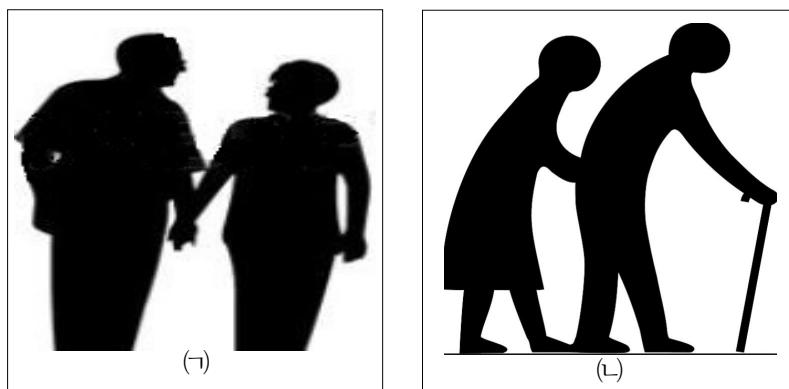
〈그림 2〉 [늙음]을 인지하는 시각적 요소 2

〈그림2〉는 한국어 모어화자가 지시 대상에게 [늙음]을 인지하는 두 번째 시각적 요소를 나타내는 것으로서 [주름]을 의미한다. 같은 조건일 경우 한국어 모국어화자는 [-주름]의 속성을 가진 (ㄱ)에서 [젊음]의 속성을 인지하고 [주름]을 가진 (ㄴ)에게 [늙음]의 속성을 인지하게 된다. 이러한 예는 「표준국어대사전」에 제시된 {주름}의 기본의미를 설명하는 용례가 “나이가 들수록 얼굴에 주름이 늘어 간다.”와 같이 제시된 것을 통해서도 [주름]과 [늙음]이 인접한 위치에 있으며 그 사용이 자연스럽게 인지되고 있음을 확인할 수 있다.

(17)

- (ㄱ). 할머니의 주름살이 나날이 깊어갔다.
- (ㄴ). 그는 젊어서 고생을 많이 했는지 얼굴에 주름살이 가득했다.
- (ㄷ). 주름살이 생기는 것도 노화의 증세이다.
- (ㄹ). 어느새 나이가 들어 머리칼이 희끗거리고 주름살도 하나둘 생겼다.

(17)은 {주름살}의 용례 일부를 정리한 것이다. (ㄱ)에서 언어 사용자는 {주름살}을 {할머니}의 피부에서 확인할 수 있다. (ㄴ)에서 언어 사용자에게 생긴 {주름살}은 [-젊음]의 속성을 가진 지시 대상에게 나타난 것으로 설명하고 있다. (ㄷ)에서 {주름살}은 {노화(老化)}의 증거이며 (ㄹ)에서도 ‘흰 머리카락’과 함께 [늙음]의 속성을 나타내는 요소로 사용되고 있다. 이처럼 [주름]은 [늙음]의 속성과 인접한 관계에 있으며 한국어 모국어 화자의 인지구조에서 이 두 속성을 자연스럽게 인지하게 하는 또 다른 시각적 요소가 된다.



〈그림 3〉 [늙음]을 인지하는 시각적 요소3

<그림3>은 한국어 사용자가 [늙음]을 인지하는 세 번째 시각적 요소로서 [굽다]를 나타낸다. 한국어 모국어 화자는 동일한 조건에서 [-굽다]로 인지되는 (ㄱ)에서 [젊음]을 인지하며 [굽다]로 인지되는 (ㄴ)에서 [늙음]을 인지하게 된다. 이 또한 앞서 확인한 [흰색], [주름]과 같은 속성처럼 한국어 모어화자의 인지구조에서 [늙음]과 [굽다]가 인접하게 자리하고 있음을 보여주는 예이다.

(18)

- (ㄱ). 할머니는 허리가 많이 굽으셨다.
- (ㄴ). 덕쇠라는 영감으로 대감네 선대 적부터 하인이라는데 허리는 굽고 이는 빠졌어도 극진히 수일이 앞뒤를 보아 주며 소중히 받들었다.
- (ㄷ). 이웃집 할머니는 꼬부랑 늙은이가 되어서도 자식들 치다꺼리로 쉴 틈이 없다.

(18)은 {할머니}, {할아버지}가 [굽다]로 인지되는 용례를 정리한 것이다. (ㄱ)과 (ㄴ)에서 {할머니}와 {할아버지}는 ‘허리가 굽은 대상’으로 표현되고 있다. 이는 [늙음]의 속성을 대상에게 [굽다]의 속성이 추가되는 것을 어색하게 여기지 않는 것을 뜻한다. 또 (ㄷ)의 {꼬부랑할머니}의 경우 ‘관용구’로 사용되며 “허리가 꼬부라진 늙은이라는 뜻으로, 아주 나이가 많고 늙었음을 이르는 말”의 사전정의를 가진다. 이 또한 [굽다]의 속성이 [늙음]의 속성과 자연스럽게 인지되고 있음을 나타내는 예이다. 이처럼 언어 사용자는 시각으로 확인할 수 있는 지시 대상의 외형적 특징에서 [흰색], [주름], [굽다]와 같은 속성을 인지했을 때 그 대상과 자신과의 연령 차이를 고려하지 않고 {할머니}나 {할아버지}의 어휘소를 자연스럽게 사용한다. 가령 50대의 남성이 70대의 자신의 어머니에게는 {할머니}란 호칭어를 사용하지 않는데 이는 언어 사용자와 지시 대상과의 관계를 고려한 친족어의 용법이다. 반면에 [늙음]을 인지한 70대의 비친족의 대상에게는 {할머니}나 {할아버지}를 자연스럽게 사용하는데 이는 외형적 특징에서 확인한 속성을 중요하게 인지하기 때문이다.

3.2. {성(性)}의 중화 현상

임지룡(2007:400)은 특정 어휘소의 관계에서 대립이 사라지는 현상을 중화(Neutralization)라는 용어로 설명했는데 {할아버지}와 {할머니}의 경우에도 특정 상황에서 대립이 사라지는 중화 현상이 나타난다.

[성별(性別)]의 대립, 즉 [남성]과 [여성]의 차이로 대립 관계에 있는 친족어는 {아버지}와 {어머니}, {남편}과 {아내} 등이 있다. 이들 어휘소의 경우 어휘소의 선택·사용에 명확한 경계가 있지만 {할머니}와 {할아버지}의 경우 다음과 같은 예에서 대립이 사라지며 두 대상에게 자연스럽게 사용할 수 있게 된다.

(19). 노장(老將), 노약자(老弱者), 노구(老軀), 노신(老身), 노체(老體), 노창(老蒼), 노인(老人)
노인네, 노축, 노폐(老牌), 늙으니, 늙으신네.

(19)는 [성(性)]의 대립이 사라진 어휘소로서 [여성]인 {할머니}, [남성]인 {할아버지}에게 모두 사용할 수 있는 어휘다. 이는 [늙음]의 속성으로 인지된 지시 대상일 경우 [남성], [여성]의 구분을 중요하게 인지하지 않고 [늙음]만을 어휘소의 사용에 중요한 요소로 인지한 결과로 나타난 한국 언어문화의 특징이 된다. 이는 [성별(性別)]의 대립이 나타나는 다른 어휘소 {남편}과 {아내}, {아버지}와 {어머니}의 경우에는 이와 같은 중화현상이 나타나지 않는다. 이는 이들 어휘소가 [늙음]의 속성을 가지지 않고 [젊음]의 속성을 가진 대상으로 인지되고 있기 때문이다. 다시 말하면 한국어 모국어화자의 인

지구조에서 [젊음]은 [성(性)]의 구분이 필요한 것으로 인지하고 있기 때문이다. 이런 이유로 (19)와 같은 어휘소를 {할머니}나 {할아버지}에게 사용하더라도 크게 잘못되지 않으며 지시 대상 또한 이러한 사용에 [불쾌감]을 느끼지 않는다. 반대로 [젊음]의 대상에게 [성(性)]의 구분이 모호한 어휘소를 사용하게 된다면 지시 대상은 [불쾌감]을 느끼게 될 것이다.

3.3. [육체적 늙음]과 [정신적 늙음]의 차이.

한국어에서 [늙음]을 인지하는 기준은 정신과 육체에 따라 차이가 있다. 가령 40대의 남성에게 [±늙음]을 인지할 때 육체적 기준을 제시하면 [늙음]을 자연스럽게 부여하는 용례가 있고 정신적 기준을 제시할 때 [-늙음]인 [젊음]의 속성을 부여하는 용례가 있다.

(20)

- (ㄱ). 레슬링 정지현, ‘노익장’ 과시하며 울산에 금 안겨 32살의 노장
- (ㄴ). 40대의 젊은 교수가
- (ㄷ). 그때 몇 살이었는데요? 62살? 그럼 아직 한창 힘이 좋은 때지

(ㄱ)의 정지현은 32살이다. 현대 언어생활에서 33살의 지시 대상에게 [늙음]의 속성을 인지하지 않고 그 사용 또한 자연스럽지 못하다. 하지만 한국어 모국어 화자는 (ㄱ)의 사용을 자연스럽게 인지한다. 이는 지시 대상이 운동을 직업으로 삼았고 동일한 배경을 가진 다른 사람과의 관계를 고려하여 신체적인 특성에 한하여 [늙음]을 부여한 것이다. 하지만 (ㄴ)은 (ㄱ)보다 나이가 많은 40대의 대상에게 [젊음]의 속성을 부여하고 있는데 이는 정신적인 [늙음]의 기준이 육체적 [늙음]의 기준과 다르기 때문이다. 이러한 예는 한국어 모국어 화자의 인지구조에서 육체적 [늙음]의 기준과 정신적 [늙음]의 기준을 다르게 인지하고 있음을 나타낸다.

(ㄷ)의 경우 보편적 상황에서 [늙음]의 속성으로 인지하게 되는 60대의 남성에게 “한창 힘이 좋은 때” 즉 [젊음]의 속성에서 인지할 수 있는 [한창], [힘이 좋음]등의 속성을 인지하는 예이다. 이때 [젊음]은 육체적 속성이 아닌 정신적 속성과 관계된 것으로 지시 대상이 가진 [권력]의 속성을 뜻하며 이때 지시 대상의 외형적 특징, 나이와 관계없이 이 사용을 자연스럽게 하는 것이다. 이러한 예는 한국어 모국어 화자가 인지하는 [늙음]의 보편적 기준이 그 적용대상을 어떻게 하느냐에 따라 달라지는 것을 확인시켜 준다.

3.4. [재미] 생산의 요소.

임지룡(2009:140)은 [죽음]·[질병]·[성(性)]과 관련된 표현에 대해서는 직접적인 언급을 피해야 함을 언급했다. 논의의 대상인 [늙음]은 [죽음], [질병]의 속성의 원인이 되는 요소로서 이 또한 직접적인 언급을 피하고 완곡어법(Euphemism)으로 표현하여야 하는 것을 의미한다. 하지만 현대 언어생활에서 특정 영역에서 [재미]를 생산하는 요소로 [늙음]의 속성을 지시 대상에게 직접적으로 확장사용하기도 한다.

[늙음]의 속성을 가진 어휘소는 {약하다}, {아프다}, {병들다}, {힘이 없다}와 같은 어휘소와 공기관계가 자연스럽다. 이러한 표현을 사용하여 지시 대상에게 [늙음]의 속성을 전달하는 것을 금기되어야 할 것으로 생각할 수 있지만 현대 언어 생활에서 [늙음]이 [슬픔]이 아닌 [재미]의 속성을 전달하는 하나의 방법으로 선택사용되기도 한다.

(21)

- (ㄱ). 꽃보다 할배, 국민할배들 ‘모두의마블’에 등장하다.
- (ㄴ). 국민할매
- (ㄷ). 박명서 ‘시크한 명수옹’
- (ㄹ). 윤종신은 ‘병약한 어르신’캐릭터로 웃음을 줬다.

(21)은 방송매체에서 사용되고 있는 [늙음]의 속성을 가진 어휘소의 확장·사용의 예이다. (ㄱ)은 ‘꽃보다 할배’라는 Tvn의 방송 프로그램의 제목이다. 이때 지시 대상은 모두 [늙음]의 속성을 가진 [남성]이다. 이 사용에서 지시 대상은 자신이 [늙음]으로 인지된 것을 불쾌하게 여기지 않고 있으며 시청자들 또한 이러한 표현을 [재미]의 한 요소라고 여기며 {할배}라는 어휘소의 사용을 자연스럽게 한다.⁶⁾ {국민할배}와 같은 표현은 현대 한국어에서 {국민+N}의 형태로 인기가 많은 특정인에게 확장 사용하는 어휘다. 이 표현에서 지시 대상은 언어 사용자에게 [긍정]의 대상으로 인지되어야만 사용이 자연스럽다. 그로 인해 배우 이순재에게 {국민할배} 지칭어를 사용하기도 하는데 이 사용에서 [불쾌감]을 전달하지는 않는다. 하지만 {국민할매}라는 지칭어를 자연스럽게 사용할 수 있는 여자배우는 존재하지 않는다. 비슷한 연령의 배우 김혜자에게 {국민어머니}나 {국민엄마}의 지칭어는 사용하지만 {국민할매}의 지칭어를 사용하지 않는 것이 그 예이다. 이는 [늙음]의 속성으로 [재미]를 생산할 때 [남성]에게는 그 사용을 자연스럽게 여기지만 [여성]에게 제한되어 있는 것을 나타낸다. 이러한 특징은 (ㄱ)뿐만 아니라 (ㄴ), (ㄷ), (ㄹ)에서 공통적으로 나타난다.

(ㄴ)은 김태원이라는 방송인의 별명이다. 이 사람은 1965년 생으로 [중년(中年)의 남성]으로 인지되기에 적당한 나이다. 하지만 방송에서 이 사람이 보여주고 있는 [연약함]과 [아픔]의 속성은 [늙음]의 대상으로 인지되어 {국민할매}라는 지칭어를 가지게 됐다. 하지만 이 사용 또한 여성에게는 직접적인 사용을 피한다. 이는 김광순(2015:193)에서 언급한 바 있는데 [늙음]의 속성을 [여성]에게 직접 전달하는 것은 현대 언어생활에서 [불쾌감]을 줄 수 있기 때문이다. (ㄷ)은 “남자 노인을 높여 이르는 삼인칭 대명사” {-옹}이 {N+옹}으로 확장된 사용이다. 이때 지시 대상은 1970년생으로 이 또한 [중년(中年)]으로 인지되는 나이지만 이 방송을 보는 사람들은 이 사용을 어색하게 생각하지 않으며 지시 대상 또한 [불쾌감]을 느끼지 않는다. 이러한 사용은 방송에 등장하는 다른 사람과의 나이차를 고려했을 때도 자연스러운 호칭의 선택·사용이 아니다. 하지만 지시 대상이 건강하지 못하고 약한 모습을 자주보이는 특성이 {-옹}과의 결합을 자연스럽게 한 것이다. 방송에서 [재미]를 생산하기 위해 연약한 특정인에게 [늙음]의 속성을 부여하는 것은 (ㄹ)의 예에서도 확인할 수 있다. 이처럼 현대 언어생활에서 [늙음]의 속성은 [재미]를 생산하기 위해 지시 대상의 외형적 특징이나 기운의 약함을 인지할 때 자연스럽게 확장·사용되고 있음을 확인할 수 있다.

4. 결론

이상의 내용을 통해 한국어 모국어 화자가 [늙음]의 속성을 양상에 대해서 살펴보았다. 한국어에서 [늙음]의 속성을 가진 어휘소는 {할머니}, {할아버지}와 자연스럽게 결합한다. 이 두 어휘소는 친족어와 비친족어로 사용되는데 비친족어로의 사용에서 [늙음]의 속성을 인지하는 양상을 확인할 수 있었다.

친족어로 사용되는 {할아버지}와 {할머니}는 [늙음]의 속성이 어휘소의 선택·사용에 중요한 요소가 아니며 언어 사용자와 지시 대상과의 촌수에 의한 관계가 중요한 요소였다. 하지만 두 어휘소가 비친족의 대상에게 사용될 때 언어 사용자

6) 이와 달리 {할매}라는 표현을 자연스럽지 않기 때문에 비슷한 연령의 여자 출연자가 등장했던 프로그램에서는 이 표현을 사용하지 않고 “꽃보다 누라”라는 제목을 사용했다.

는 지시 대상의 외형적 특징에서 [늙음]의 속성을 인지할 수 있을 때 {할아버지}와 {할머니}를 사용하게 된다. 이와 같은 내용을 2장과 3장의 내용을 통해 확인했다. 이때 언어 사용자는 지시 대상의 외형적 특징에서 [흰색], [굽다], [주름]과 같은 속성을 인지할 때 자연스럽게 {할머니}, {할아버지}를 사용하고 있음을 확인했다. 또한 [늙음]의 속성은 현대 언어생활에서 [남성]과 [여성]의 속성을 가진 {할아버지}와 {할머니}의 사용대신 [늙음]에만 초점을 맞춘 (19)와 같은 어휘소가 사용될 수 있음을 확인했다. 이는 한국어 모국어 화자의 인지구조에서 [늙음]의 속성을 가진 대상에게 [남성]과 [여성]의 구분을 할 필요가 없음을 인지한 결과가 반영된 결과를 나타낸다. 또한 [늙음]의 기준은 정신적 [늙음]과 육체적 [늙음]에 따라 그 인지하는 정도의 차이가 나고 있음을 확인했다. 마지막으로 [늙음]은 현대 언어생활에서 [재미]를 생산하는 요소로 사용되고 있으며 이 때 지시 대상의 외형적 특징에서 [늙음]의 속성을 인지했을 때 어휘소를 자연스럽게 확장사용했다. 이처럼 어휘소가 특정 상황에서 사용되는 다양한 양상을 살펴보면 한국어 모국어 화자의 인지구조를 나타내는 다양한 모습을 확인할 수 있게 될 것이다. 가령 [늙음]의 속성을 여성에게 전달하는 것을 금기시 여기는 한국어 모국어 화자의 태도나 [남성]과 [여성]의 구분의 필요를 느끼지 않는 것과 같은 내용이 그 예가 된다. 이러한 한국어 모국어 화자의 특정 태도나 인지 방법에 대한 확인은 한국 언어문화의 양상을 설명하는 데 필요한 자료가 될 것이다. 이는 곧 한국어 교육에서 특정 어휘소의 확장 양상에 대해서 문화적 요소의 접근을 가능하게 도울 것이다. 이번 논의는 [늙다]의 확장 양상을 {할머니}, {할아버지}의 확장 어휘소만을 대상으로 삼아 그 용례가 충분하지 못한 한계를 가진다. 이러한 문제를 보완하여 더욱 다양한 용례를 바탕으로 논의할 수 있다면 보다 양질의 결과를 확인할 수 있게 될 것이다. 이러한 이 연구의 문제는 다음 연구를 통해 논의할 수 있는 과제로 남기도록 한다.

■ 참고문헌 ■

- 국립국어원 표준국어대사전 . (<http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>)
- 김광순(2014). 유의어에 대한 새로운 평가와 제안. *한국어의미학* 47호. 25–52.
- 김광순(2015). 친족어의 호칭어로서 확장 사용 양상. *한국어의미학* 48. 175–201
- 김광순(2016). 한국어 친족어의 의미분석. 상명대학교 박사논문.
- 박영순(2013). 한국어의 사회언어학 , 한국문화사.
- 박영순(2007). 한국어 화용론 . 한국문화사.
- 임지룡(2007), 「인지의미론」, 텁출판사.
- 임지룡(2009). 「국어의미론」. 텁출판사.

〈토론〉 “{할머니}, {할아버지}의 확장을 통해 살펴본 [늙음]의 인지 양상”에 대한

토론문

최권진(인하대학교)

{할머니}와 {할아버지}로 이루어진 어휘들을 [늙음]이라는 요소로 분석하고 정리한 연구입니다.

먼저 어휘적인 측면에서 형식 확장을 다루었고, 이어서 [늙음]의 인지 양상을 다루었습니다. 전체적으로 흥미롭게 잘 읽었습니다.

하지만 토론자의 입장에서 좀 더 가다듬었으면 하는 의견이 있어 말씀드립니다.

- 1) 〈표1, 표3〉의 분류는 체계적이지 못합니다. 다시 말씀드리면, (ㄱ) [할머니] [할아버지] (ㄴ) [혈연, 친족] (ㄷ) [-혈연], [친족] (ㄹ) [-친족]의 용어의 범주가 동질적이지 않습니다. (ㄴ)(ㄷ)(ㄹ)은 의미소로 분류할 수 있지만, (ㄱ) [할머니]와 [할아버지]는 분류 영역이 다릅니다. 따라서 이들은 동일한 범주의 의미소로 분류하는 것이 좋겠습니다.
- 2) 논지 전개의 균형을 맞추기 위해 〈표4〉의 ‘조부’의 확장 어휘소처럼 ‘조모’의 확장 어휘소도 제시할 필요가 있어 보입니다.
- 3) 3.2에서 “[+젊음]의 대상에게 [성]의 구분이 모호한 어휘소를 사용하게 된다면 지시 대상은 ‘불쾌감’을 느끼게 될 것이다”라고 했는데 [+젊음] 대상에서 [성]의 구분이 중화된 어휘(예, 노장, 노인)의 사용뿐만 아니라 [+늙음]의 어휘(예, 할아버지, 할머니 등)을 사용해도 불쾌감을 느낍니다. 따라서 이 부분은 보충 설명이 필요합니다.
- 4) 의미소의 표기에서 본 연구에서 ‘+’표시 없이 [젊음]으로 표기했는데, [+젊음]으로 표기해야 더 정확합니다. 그러한 의미소가 결여된 것은 [-젊음]으로 표기해야 의미가 정확하게 전달됩니다.
- 5) 기타 오탈자는 논문을 완성하시면서 수정하시기 바랍니다.

의미 분석에 대한 선행연구를 좀 더 참고하셔서 질 좋은 논문을 완성하시기를 기대하겠습니다.

한국언어문화교육에서의 시조 교육 효과 연구

-상호텍스트성을 적용한 실험 수업을 중심으로-

박광옥 · 이명애 · 이지양(가톨릭대)

1. 머리말

본고는 한국언어문화교육에서 시조를 활용한 실험수업을 통해 시조교육이 언어와 문화에 미치는 효과를 검증하고 이를 바탕으로 한국문학교육을 위한 시조교육 방안을 제시하고자 한다. 먼저, 본고의 기본 전제로서 다음의 두 가지를 논의하고자 한다.

첫째, 한국문학이 한국언어문화교육에서 지니는 의미와 가치이다. 문학은 언어로 이루어진 예술로서 섬세하고 창의적으로 정제된 언어 형태를 지니고 있다. 또한 문학은 작가가 속한 문화가 언어로서 표현된 것으로 허구이지만 개연성을 지니고 있다. 작가가 초점을 맞춘 시대와 사회의 인공물과 습관 뿐 아니라 정신문화를 반영하고 있다.¹⁾ 따라서 언어문화 교육에서 실제자료의 하나인 문학작품을 통해 학습자는 수준 높은 언어사용과 언어를 매개체로 한 문화를 직간접적으로 만나고 배울 수 있다. 이는 한국언어문화교육에서도 마찬가지이다. 의사소통과 다문화 적응에 대한 능력을 목표로 전제 할 때, 문학은 언어가 창의적으로 사용되고 문화가 함축된 교육제재로서 중요한 기능을 할 수 있다고 보인다.²⁾

둘째, 시조가 한국언어문화교육에 던지는 효용성이다. 시조는 단형의 정형시이므로 배우기가 용이하다. 쉽게 말해 4어 절씩 3행으로 정해진 형식 안에서 한 작품이 완결된다. 이러한 단형성에서 창작과 기억의 용이성을 찾을 수 있다. 약 5,000수가 남아있고 현대시조로도 전승되는 것을 보면 누구라도 쉽게 지어 웠음을 알 수 있다. 또한 시조는 오랫동안 창으로 불리던 것이라 리듬이 있다. 리듬이 내재되어 있어 낭송하면 재미를 느끼고, 두 어절(1구)씩 끊어 읽기 곧 한국어의 기본 내용 단위를 자연스럽게 익힐 수 있다. 이러한 리듬은 노래와 같은 효과로 사용된 언어의 내용과 형식을 기억하는데 도움을 준다.

1) 문화의 정의는 너무나 다양하고 방대하다. 이제는 나름의 문화에 대한 정의를 내리는 것이 문화 관련 연구를 할 때 거쳐야할 첫 관문이 되었다. 본고는 박종한(2012:2013)의 역동모델을 따르고자 한다. 이는 문화정의에 관한 통시적 메타연구들을 다시 재분석하여 인공물, 습관, 기능이라는 세 가지 범주로 최종결론을 내리고 있다. 특히 유기체와 같이 끊임없이 작용하며 지속적으로 변화한다는 역동성을 강조한다. 본고는 덧붙여, 문화를 정신의 소프트웨어라고 한 Hofstede(1980)와 같이 정신 영역에 보다 주목한다.

2) 언어 또는 외국어교육에서 문학교육의 의의와 가치에 대한 연구에는 Carter&Long(1991)의 ‘문화 모델’, ‘언어 모델’, ‘개인의 성장 모델’을 많이 인용하고 있다. 이를 한국언어문화교육에서도 원용할 수 있을 것이다. 중요한 점은 이 세 가지 모델이 상호배타적이 아니고 서로 중첩되는 관점이라는 것이다. 언어를 매개체로 두는 문학을 통해 정밀하게 다듬어진 언어의 활용을 익힐 수 있다. 또한 문학은 사회 문화의 반영이므로 그 생활상에서부터 작품을 통해 면면히 흐르는 그 언어를 사용하는 사람들의 내면, 즉 가치관과 정서를 자연스럽게 익힐 수 있다. 이를 통해 인류보편적인 감정과 가치에 공감하고 지역 특수성으로서의 문화를 맥락에 의해 깊이 있게 이해하는 좋은 기회가 될 것이다. 이를 통해 언어와 문학, 문학교육 간에 유기적으로 연계된 목표를 이룰 수 있고 궁극적으로 삶에서의 조화로운 자아의 확장과 성숙이라는 교육의 근원적 목적에 다다를 수 있게 된다.

이 뿐만 아니라 시조는 즉석에서 부르는 노래로 구비문학의 성격을 띠어왔다. 마치 ‘삼행시 짓기’가 첫 글자에 맞춰 3행으로 즉흥적으로 짓듯이, 시조 역시 형식에 맞춰 조금만 훈련하면 기-승-결 3행으로 어렵지 않게 창작이 가능하다. 800여년의 역사를 지닌, 현존 최고(最古)의 한국의 문학으로 문학사적 의의를 꺼내지 않더라도 시조에는 수많은 정서, 주제, 이야기가 들어있다. 여기에는 인류 보편성과 한국전통의 특수성을 모두 찾을 수 있고, 비교하며 감상할 수 있다. 이러한 시조의 단형성, 리듬감, 즉흥성, 고태(古態)성, 주제의 다양성 등에서 한국언어문화교육에서 언어와 문화교육에 접맥할 수 있는 가능성을 가능할 수 있다.

이에 본고는 한국언어문화교육에서 문학의 의의 특히 시조교육의 가능성을 강조하면서 논의를 전개한다. 상호텍스트³⁾을 수업원리로 한 활동 중심의 2차시 고급반대상 시조 실험수업을 하고, 수업의 효과를 자가평가 설문지의 전후결과 검증으로 확인한다. 이를 바탕으로 한국언어문화교육에서 시조교육 방안을 제시한다는데 본고의 의의가 있다.

2. 시조의 상호텍스트성

2.1. 선행 연구 검토

먼저 시조를 문학 간 비교를 통해 한국문화교육에 적용한 연구가 있다. 황우철(2009)은 일본인 학습자대상으로 일본의 단형 전통시 하이쿠와 시조를 형식, 내용, 주제면에서 비교문화적 시각에서 다루고 있다. 시조에 나타난 한국의 인간관, 자연관, 시간관, 자기표현, 계절 행락 등에 대해 일본의 문화와 비교하며 제시한다. 학습자들이 시조를 암송하거나 창작하면서 두 문화의 공통점과 차이점을 경험하도록 제안한다. 서주연(2011)은 시조와 하이쿠를 작품 내적 질서를 바탕으로 비교하고 있다. 하이쿠는 장형의 정형시인 와카를 읊다가 잠시 쉬기 위한 말놀이에서 시작되었지만 엄격한 정형률에 입각한 시 짓기로 정착한다. 노래로 출발한 시조는 자수율이라는 엄정한 규칙보다는 여유로운 음보율을 갖게 되었고, 흥을 무한히 방출하는 것이 아니라 종장에서 절제 마무리하여 완결시키는 특성을 지녔다. 시조 향유문화에서 발견되는 소통 가치와 능동적 주체성을 바탕으로 주제소와 구비 공식구를 활용한 시조 짓기 한국어교육 방안을 제안한다. 진염홍(2014)은 한국과 중국의 기녀문학의 대표적인 황진이와 유여시를 비교 연구하였다. 조선시대 황진이와 명말청초 유여시는 16~17세기 비슷한 시기를 살았던 여성이다. 이들의 삶과 사랑이라는 주제와 표현방법에서 진솔성이 나타난 작품들을 한국어교육에서 활용할 것을 제안하였다.

류수열(2012)은 한국어교육을 위한 시조의 활용 가능역으로 시조의 형식과 내용적 측면에서의 특징과 문화 활용 모델을 정리하고 활용 방안을 제시했다. 이송희(2012)는 외국인을 위한 시조문학교육의 인지론적 방안을 제시하였다. 현대시조 텍스트의 인지구성과 그 의미 생성 과정을 단시조 3장 구조, 연시조의 기승전결 구조, 사설시조 언술구조에서 의미가 구성된다고 하며 한국 고유 시가의 시조의 특수성을 소개하는 학습방안을 제안한다.

상호텍스트성을 적용한 문학 교육 연구들은 다음과 같다. 김학성(2003)에서는 시조간의 상호텍스트성에서 평시조와 사설시조 간 패러디의 양상들을 제시했다. 김상진(2010)은 국어교육에서 시조교육은 중요하나 어려운 이유가 시조를 승고하게 생각하고 시조를 활용한 수업을 하려하는 문화론적 시각의 무리한 적용이라며 시조 고유성에 맞는 교육을 하기 위해 엮어 읽기를 제안한다. 상호대립성, 상호텍스트성, 상호 이질성으로 엮어 읽기를 하여 시조의 고유성 발견하기를 감상

3) 상호텍스트성을 처음 이론화한 것은 바흐친의‘대화주의’다. 바흐친의 대화주의 중에서 다성성(多聲性)을 상호텍스트성 개념으로 정리한 사람은 크리스테바(1966)이다. 다성성은 하나 이상의 다양한 의식이나 목소리들이 독립된 실체로서 존재하는 특성인데, 상호 텍스트성은 한 텍스트는 그 텍스트 이전의 담화나 동시대적 담화의 영향으로 이루어진다고 설명한다. 김도남(2003)p98 참고

목표로 한다. 고정희(2011)는 민요인 <영변가>와 <진달래꽃>의 상호텍스트의 양상을 밝히며, 민요에 친숙했던 그 당시 독자들이 <진달래꽃>을 감상하였던 내용을 추론하며 현대의 독자들도 소월의 다른 작품들과 관련하여 감상하면 더 의의 있는 텍스트 감상이 될 것이라 한다.

이와 같은 선행연구들에서 한국어 학습자 대상 실제 시조교육의 방안은 매우 유의미한 작업이 될 것이다

2.2. 시조의 상호텍스트성 원리

상호텍스트성란 하나의 텍스트가 그 이전이나 동시대의 다른 텍스트들의 영향으로 이루어져서 텍스트 안에 존재하는 어떤 관련성을 의미한다. 언어기호로 이루어진 한 텍스트가 다른 선행텍스트들과의 상호관련성만이 아니라, 개별 텍스트가 특정한 시대의 문화 형태들과의 상호관련성까지도 포함하는 개념이다. 텍스트들은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 긴밀하게 서로 연결되어 영향을 주고받는 상호텍스트성을 이해하면 텍스트의 이해가 더 확장하여 문학교육에 유용한 시사점을 준다.

상호텍스트성을 적용하는 수업 과정은 세 가지 방식⁴⁾으로 구성한다. 텍스트 외부에 있는 내용을 통해 의미를 구성하는 작품 외적 텍스트성, 다른 텍스트와의 관계를 통해 의미를 구성하는 작품간 텍스트성, 그리고 텍스트 내부 요소들의 관계를 통해 의미를 구성하는 작품 내적 텍스트성이다. 이들 세 가지 상호텍스트성은 학습자의 시조텍스트 이해과정에서 함께 이루어진다.

시조수업에 적용한 상호텍스트성의 원리는 다음과 같다. 작품 외적 텍스트성은 시조텍스트 외부에 있는 다른 텍스트와의 관련성으로 문학적, 역사적, 철학적, 문화적 영역으로 확대될 수 있지만 본고에서는 문학의 장르인 중국의 절구, 일본의 하이쿠 등의 정형시들로 한정한다. 작품 외적 텍스트성을 시조교육에 적용하는 것은 한국어 교육에서 상호문화주의의 의의를 지닌다고 볼 수 있다. 상호문화주의는 다문화 사회에 존재하는 다양성을 단순히 수동적으로 수용하지 않고 문화 간에 대화와 상호작용을 하는 열린 문화적 자세이다. 외국인 학습자에게 자국의 정형시를 수용하고 인정하며 한국의 정형시인 시조를 교육할 때, 상호 존중하는 대화적 자세에서 자신의 문화에 대한 자부심과 한국의 시조에 대한 흥미를 유발하며, 그들이 갖고 있는 문학능력⁵⁾이 더욱 활성화될 것이다.

작품간 텍스트성은 텍스트가 다른 텍스트와의 관계를 통해 의미를 구성하는 관련성으로, 그 이전의 혹은 동 시대의 다른 텍스트와 맺는 관계들이 여기에 속한다. 동시대의 관계로는 문답형 시조에서 볼 수 있다. 이방원의 <하여가> 정몽주의 <단심가>는 시조가 생성되는 역사적 현장을 함께 한 문답형 시조이다. 시조가 창작되어 가창되는 연행 현장에서 <하여가>의 질문에 <단심가>로 답한 것이다. 그리고 시조는 가창하는 대화체 장르로 한시나 민요 같은 다른 장르의 내용들을 수용하여 장르가 통합된 형태의 작품간 텍스트성⁶⁾을 지니기도 한다. 시조 창작의 과정에서 이미 알고 있던 장르의 내용을 받아들여 시조텍스트 안에 형상화한 것이다. 작품간 텍스트성 중에서 텍스트가 이전의 시대 혹은 이후의 시대와 맺는 관계로 가장 일반적인 유형은 시조 전승구(formula)에 의한 패러디화로 평시조를 패러디하여 사설시조로 재현하기

4) 아이런(Irwin, 1991)은 상호텍스트성을 바탕으로 하는 읽기에 대하여 세 가지로 제시하였다. 텍스트 내부 요소들의 관계를 통해 의미를 구성하는 내적 관계 텍스트성(intratextuality), 다른 텍스트와의 관계를 통해 의미를 구성하는 상호관계 텍스트성(intertextuality), 텍스트 외부에 있는 내용을 통해 의미를 구성하는 외적 관계 텍스트성(extratextuality)이다. 본고에서는 이를 응용하여 시조의 상호텍스트성으로 적용하였다. 김도남(2003)에서 재인용. p135

5) 고정희(2012). 문학능력은 문학의 구조에 대한 인지능력으로 시공간적 특수성에 좌우되는 능력이 아니다. 현대 독자가 고전문학이 창작되던 당시의 독자가 지닌 암묵지의 내용을 전혀 모르더라도 텍스트의 규칙을 잘 관찰하는 가운데 자신의 해석을 산출할 수 있는 능력이라고 했다. p175

6) 변승구(2012), 「시조에 나타난 대화체의 장르 수용 양상과 의미」에서 시조에 민요, 한시, 소설장르의 수용양상을 서술하였다.

도 한다. 동일 주제에 접근하는 다른 시대의 작품들도 작품의 외형으로는 관련된다고 할 수 있다. 서태지의 <하여가>는 이방원의 <하여가>와 시대적 인식의 차이를 보이지만 관련되어 있다. 본고에서는 작품간 텍스트성은 같은 주제를 다룬 고시조 작품과 현대 시조 작품을 같이 제시하여 시조텍스트간의 비교, 대조하는 시조 작품 간의 상호텍스트성이다.

작품내적 텍스트성은 시조 작품의 내부 요소들의 의미를 구성하는 학습자의 읽기과정 안에서 다룰 것이다. 작품내적 텍스트성은 시조 작품 내에서 화자와 청자가 맺는 관계에서 여러 목소리를 드러내는 것이다. 대화체 시조가 대표적이며 사설시조에 많이 나타난다. 화자와 청자의 목소리들을 찾고 그들과 대화하는 내적 대화과정에서 의미를 파악하고, 시조 작품과 비슷한 작품을 창작하는 시조 짓기 활동도 작가와 작품내적 상호텍스트를 이루어 내면화⁷⁾가 용이할 것이다.

3. 상호텍스트성을 적용한 시조 실험수업

본 연구에서 실험수업을 통해 밝히고자하는 문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 상호텍스트성을 적용한 시조교육이 외국인 학습자의 한국문학 이해력 향상에 효과가 있는가?

<연구문제 2> 상호텍스트성을 적용한 시조교육이 외국인 학습자의 한국어 언어문화수업에 어떠한 시사점을 주는가?

3.1 실험수업의 구성

실험 수업은 2016년 10월에 1주 1회 50분씩, 총 2회 100분에 걸쳐서 실시하였다. ⁸⁾ 실험수업 전에 설문지 문항으로 참가자들의 기본 정보를 추출하였다. 참가자들은 모두 20대 중국인 6명으로 C대학교 일반대학원 한국어교육학과 석사과정 학생들이다. 이들 모두 학문목적으로 한국에 온 경우로 최소 5년 한국에 거주하였으며 거주기간과 한국어학습기간이 거의 일치한다. 6명 모두 대학부설 한국어교육센터에서 1년간 중급 수준까지 학습하였다. 이후 진입한 학부과정에서는 단 한 명만 국어국문학을 전공하였고 나머지 5명은 컴퓨터공학, 심리학, 의류학 등 한국어와는 무관한 학과를 다녔다. 한국어교육을 대학원 전공으로 정한 이유에 대한 질문에는 취업을 위해 한국어 수준을 높이고 싶다는 응답이 4명, 중국에서 한국어교사를 지망한다는 응답이 2명에 해당되었다.

한국어학습기간에 비해 토픽으로 측정된 한국어수준이 높지 않은 경우가 있는데 이에 대해 참가자들은 한국 사람들과의 소통의 경험이 적어서라고 답변하였다. 이들은 현재 한국문학론연구라는 과목을 수강 중이며 시조에 대해서는 2015년 11월 필자의 수업을 1회 수강한 경험이 있다. 참가자들의 정보는 표로 정리하면 다음과 같다.

7) 김도남(2003)은 내면화에 이르는 바람직한 활동의 하나로 텍스트의 상호성에 대한 배려를 들고 있다. 단일 텍스트 자체의 범주만으로는 내면화 과정의 심화를 기대하기 어렵다. 작품을 통해 알게 된 가치를 학습자의 전 인격적 가치로 관련짓기 위해서는 관련 텍스트와 상호 연결하여 작품을 읽음으로써 내면화과정을 용이하게 할 수 있을 것이다.p96

8) 실험을 위한 예비수업을 중급반 대상으로 10월 6일에 일본인 학생 7명과 중국인 학생 7명을 대상으로 1차시 실시하였다.

〈표 1〉 시조 실험수업 참가자 정보

	성별	국적	한국어 학습기간	한국어 수준 (TOPIK)	문학수업 경험	시조 수업 경험
1	여	중국	6년	4급	현재 학기 수강 중	작년 1회
2	남	중국	7년	6급		
3	여	중국	6년	5급		
4	여	중국	5년	4급		
5	여	중국	7년	4급		
6	여	중국	5년	6급		

실험수업으로 시조문학 이해에 대한 효과를 알아보기 위해 양적분석과 질적 분석을 병행하였다. 양적 분석으로, 수업 전과 수업 후에 설문조사를 실시하여 점수 변화를 도출하였고, 향상의 유의미성을 파악하였다. 설문조사의 수치 변화만으로 실험 수업의 결과를 담을 수 없다고 판단하여 질적 분석을 덧붙였다. 질적 분석으로, 수업관찰일지, 만족도 질문항을 포함한 설문, 인터뷰 등을 활용하고 실험 수업의 결과를 종합적으로 평가하였다.

실험 수업을 통한 언어, 문화 능력의 향상을 알아보기 위해 설문지를 구성하였다. 문학수업의 효과를 측정하기 위해 설문지를 언어영역, 문학영역(시조의 형식, 시조의 내용), 정의영역(흥미도, 필요성인식) 등 총 5개 영역으로 문항을 구성하였고 5점 척도로 자가평가를 실시하였다.

수업 안에서 다루는 핵심 주제와 목표를 중심으로 평가 구인을 추출하였고 이에 해당하는 문항을 작성하였다. 시조 언어영역은 끊어 읽기와 의성어·의태어, 비유와 상징에 대한 이해와 사용에 관해서이다. 시조 낭독에서 항상 다루게 되는 1구(2어절)씩 끊어 읽기는 한국어의 호흡 가운데 하나이고, 시조에서도 자주 보이는 의성어·의태어, 그리고 은유 등의 비유와 상징표현을 이해도를 물었다. 문학영역에서는 시조라는 문학 형식과 내용에 대한 자가 평가 문항을 구성하였다. 문학(1)은 시조의 형식에 관한 것으로 시조의 기본구성에 대한 인지, 타문화와의 비교이해, 시조 형식에 맞춰 쓰기에 관한 평가로 이루어진다. 문학(2)은 시조의 내용에 관한 평가로 시적화자, 주제, 다른 시조들과의 관련성, 정서와 가치관 등의 이해정도를 평가한다. 흥미도와 필요성인식은 정의영역에 해당되는 것이다.⁹⁾ 흥미도 영역에서는 시조, 한국전통문학, 한국전통문화에 대한 관심을 측정하였다. 필요성인식 영역에서는 시조수업이 한국어와 한국문화를 익히는데 도움이 있는지에 대한 질문이 있다. 실험 수업을 통한 언어, 문화 능력의 향상을 알아보기 위해 설문지를 구성하였다. 문학수업의 효과를 측정하기 위해 설문지를 시조의 언어영역, 문학영역(시조의 형식, 시조의 내용), 정의영역(흥미도, 필요성인식) 등 총 5영역으로 문항을 구성하였고 5점 척도로 자가평가를 실시하였다.

수업 전후로 각각 테스트하여 참가자의 시조의 언어, 문화(시조의 언어, 시조의 형식, 시조의 내용), 정의(흥미도, 필요성 인식) 등 총 5개 하위영역을 5점 척도로 측정하였다. 매우 그렇다를 5점으로 하였고 전혀 아니다를 1점으로 하여 5개 점수구간을 구성했다. SPSS Ver.24를 사용하여 평균, 표준편차를 산출하였고 대응표본 t검정 분석으로 전후 평균값의 유의미성을 살펴보았다. 다음은 각 영역별로 구성한 설문지 문항이다.

9) 정의적 영역 구성은 고은진(2011)을 참조하였다. 고은진(2011)은 영시의 쓰기지도 방안을 마련하고 쓰기능력 평가와 더불어 정의적 영역을 흥미도, 자신감, 참여도, 필요성 이해 등 4가지로 분류, 자가설문 평가하여 전후 결과를 검증하였다.

〈표 2〉 실험 수업 전후 자가 평가 설문지 영역과 질문항

영역	질문
언어 (시조 언어)	나는 한국어를 읽을 때 끊어 읽기를 잘 할 수 있다.
	나는 의성어와 의태어를 이해하고 사용할 수 있다.
	나는 비유와 상징 표현을 이해하고 사용할 수 있다.
문학(1) (시조 형식)	나는 시조 구성을 이해할 수 있다.(3장6구45자 내외)
	나는 시조를 다른 나라 시와 비교 이해할 수 있다.
	나는 시조 형식에 맞춰 창작할 수 있다.
문학(2) (시조 내용)	나는 시적 화자가 누구인지 찾을 수 있다.
	나는 시조에서 주제를 찾을 수 있다.
	나는 시조들의 관련성을 이해할 수 있다.
흥미도	나는 시조에서 문화 정서와 가치관을 이해할 수 있다.
	나는 시조에 흥미를 느껴 더 배우고 싶다.
	나는 한국 전통문화에 관심이 있다.
필요성인식	나는 한국 전통문학에 관심이 있다.
	시조수업은 한국어를 익히는데 도움이 된다.
	시조수업을 통해서 한국문화를 이해할 수 있다.
	한국문학을 수업에서 좀 더 많이 다루어야 한다.

3.2. 실험수업의 전개

도입부에서 중국어 번체자로 된 맹호연의 한시 〈춘효〉를 제시한다. 중국인 학습자들에게 낭독하게 한다. 한국어 번역은 쉽지 않아 해서 직접 제시하여 그 뜻을 확인하게 한다.

春眠不觉晓	봄잠에 아침인줄 몰랐더니
处处闻啼鸟	여기저기 새우는 소리
夜来风雨声	밤새 비바람소리 들려
花落知多少	꽃은 얼마나 떨어졌을까

다음, 일본의 정형시인 바쇼의 하이쿠를 제시하여. 한국어 번역시 5/7/5로 음수율을 인지하도록 한다.

古池や 蛙飛びこむ 水の音
오래된 연못/ 개구리 뛰어들자 /물소리 풍덩

절구는 5언4행의 20자로 된 중국의 정형시이고, 하이쿠는 5,7,5 17자로 된 일본의 정형시로 정형시는 일정한 형식적 틀에 맞게 지은 시임을 환기하며, 한국의 정형시도 그들의 문학적 능력으로 충분히 학습할 수 있음을 제안한다.

전개에서 작품간 텍스트성을 적용하여 동일 주제에 접근하는 다른 시대의 시조 두 편을 제시한다. 1차시에는 자연친화적인 삶을 노래한 고시조 송순의 〈십년을 경영하여~〉와 현대 시조 김양수의 〈매미〉를 제시하여 두 작품의 비교 대조를 통해 이해하도록 한다. 〈십년을 경영하여~〉에서는 자연과 물아일체의 자세를 〈매미〉에서는 자연과의 공존이라는 다른 태도가 나타나며, 자연물의 의인화와 의성어, 의태어의 수사법을 문맥 안에서 익힐 수 있다.

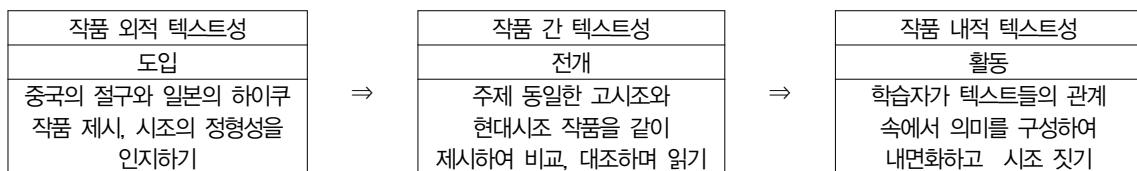
2차시에는 애정시조인 황진이의 〈동짓달 기나긴 밤을~〉과 이은상의 〈개나리〉를 함께 제시한다. 〈동짓달 기나긴 밤을~〉에서는 임을 간절하게 기다리는 절절함을 객관화시켜 표현하였고, 〈개나리〉에서는 서로 사랑하는 사람들이 마음을

직설적으로는 차마 하지 못하고 은근하게 전달하는데, 이는 한국의 문화적 특징인 은근미의 이미지로 소개한다. 의태어를 대조적으로 표현하는 한국어의 아름다움과 섬세한 감각을 경험한다.

활동에서 두 시조를 응용한 시조 창작하기로 음수율과 3장 4음보 6구의 형식을 구내면화하고 지은 시조를 발표하게 한다.

실험수업의 구성을 도표화하면 다음과 같다.

〈표 3〉 실험수업의 구성원리



다음은 ‘시조 활용 한국 언어문화 교육’의 1차시와 2차시 교수-학습안이다.

〈표 4〉 실험수업 1차시 교수-학습안

학습 목표	자연친화 고시조와 현대시조의 정서를 이해한다. 시조의 형식과 내용적 의미, 표현법을 이해한다. 시조 짓기를 통해 시조의 정형성을 내면화한다.	차시	1/2
주제	고시조와 현대시조 내용을 비교하고 시조 형식을 익힌다.	중급반 대상	
학습 단계	시조 관심 갖기	시간	자료 및 유의점
도입	인사하기, 오늘은 한국의 정형시인 시조를 배워봅시다. 1.동기 유발: 중국의 절구와 일본의 하이쿠 제시하여 정형시 환기 학생들 이런 시를 본적이 있으시지요? 春眠不覺曉 處處聞啼鳥 夜來風雨聲 花落知多少 <春曉> 한번 같이 읽어 봅시다. 네에 배운 젝 있지요? 무슨 뜻인지 번역할 수 있을까요? 봄잠에 아침인줄 몰랐더니 여기저기 새우는 소리 밤새 비바람소리 들려 꽃은 얼마나 떨어졌을까 일본에도 정형시가 있습니다. 古池や 蛙飛びこむ 水の音 (오래된 연못/ 개구리 뛰어들자 /물소리 풍덩) 형식이 어떤가요? 절구는 5언4행의 20자로 된 중국의 정형시이고, 하이쿠는 5,7,5 17자로 된 일본의 정형시입니다.	7	-ppt 자료
전개	2. 시조의 형식적 특징을 이해하기 고시조 송순의 <십년을 경영하여>와 현대시조 김양수의 <매미>를 제시하고 읽게 한다. 십년을 경영하여 초려삼간 지어내니	35	학습지

	<p>나 한간 달 한간 청풍한간 맡겨두고 강산은 들일 데 없으니 둘러두고 보리라</p> <p>숨죽여 살금살금 나무에 다가가서 한손을 쭈욱 뻗어 잽싸게 덮쳤는데 손안에 남아 있는 건 매암매암 울음뿐</p> <p>두 시조를 보면 음수를 빙칸에 채워보기를 해봅시다.</p> <table border="1"> <tr> <td>3</td><td>4</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td></td><td>3 / 4</td><td>4</td></tr> <tr> <td></td><td>5 / 6</td><td></td><td>4 / 3</td></tr> </table> <p>3장 6구 4음보 형식으로 구성됨을 이해한다.</p> <p>3. 고시조 현대시조 상호텍스트적 읽기</p> <p>시어의 특징 :초려 삼간, 의태어, 의성어, 의인법</p> <p>4. 내면화하기</p> <p>대상과의 대화: 말 걸기- 대답하기-의미 찾기</p> <p>말 걸기: 매미의 매암매암 울음소리</p> <p>대답하기: 성공적인 매미잡기</p> <p>의미 찾기: 손안에 남아 있는 건 매미 울음뿐</p> <p>매미는 잡았을까? 놓쳤을까?</p> <p>5. 시조 창작하기</p> <table border="1"> <tr> <td>숨죽여</td><td>살금살금</td><td></td><td>다가가서</td></tr> <tr> <td></td><td>쭈욱 뻗어</td><td>잽싸게</td><td>덮쳤는데</td></tr> <tr> <td></td><td>남아 있는 건</td><td></td><td></td></tr> </table>	3	4					3 / 4	4		5 / 6		4 / 3	숨죽여	살금살금		다가가서		쭈욱 뻗어	잽싸게	덮쳤는데		남아 있는 건				
3	4																										
		3 / 4	4																								
	5 / 6		4 / 3																								
숨죽여	살금살금		다가가서																								
	쭈욱 뻗어	잽싸게	덮쳤는데																								
	남아 있는 건																										
정리	6. 창작한 시조 음보 띄어 읽기 7. 차시예고	8																									

〈표 5〉 실험수업 2차시 교수-학습안

학습 목표	그리움의 고시조와 현대시조의 상호텍스트성을 이해한다. 시조를 통해 한국인의 그리움 표현 정서를 이해한다. 시조 모작 쓰기를 통해 시조의 정형성을 내면화한다.	차시	2/2
주제	고시조와 현대시조 내용을 비교하고 시조 형식을 익힌다.	고급반 대상	
학습 단계	시조 내면화하기	시간	자료 및 유의점
도입	<p>1. 전시 시조 형식 복습</p> <p>전 시간에는 <십년을 경영하여>와 <매미>를 배웠지요?</p> <p>다음 시조도 낭송하며 음보 띄어 읽기를 해봅시다.</p> <p>이런들 어여하리 저런들 어여하리</p> <p>만수산 드렁칡이 얹혀진들 어여하리</p> <p>우리도 이같이 얹혀 백 년까지 누리리라</p> <p>이 몸이 죽고 죽어 일백 번 고쳐 죽어 백골이 진흙되어 넋이라도 있고 없고 임 향한 일편단심이야 가실 줄이 있으랴 이 시조들도 본적이 있으시지요~</p>	5	-ppt 자료

	<p>2. 고시조 현대시조 상호텍스트적 읽기 황진이의 <동짓달 기나긴 밤을~>과 이은상의<개나리>를 함께 제시하여 낭송 한다. 동짓달 기나긴 밤을 한 허리를 베어 내어 춘풍 이불 아래 서리서리 넣었다가 어른 님 오신 날 밤이거든 굽이굽이 꿴리라</p> <p>매화꽃 졌다하신 편지를 받자옵고 개나리 한창이라 대답을 보내었소 들이다 봄이란 말은 차마 쓰지 못하고</p> <p>시어의 특징 :춘풍 이불, 의태어, 추상적 시간을 구체화</p>														
전개	<p>3. 내면화하기.</p> <p>대상과의 대화: 말 걸기- 대답하기-의미 찾기 말 걸기: 매화꽃 졌다하신 편지 받기 대답하기: 개나리 한창이라고 편지쓰기 의미 찾기: 차마 쓰지 못한 말-봄 소통의 어려움인가 은근한 소통인가?(한국문화의 은근미)</p> <p>4. 시조 창작하기</p> <table border="1" data-bbox="298 1028 933 1129"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td>받자옵고</td></tr> <tr> <td></td><td></td><td>대답을</td><td>보내었소</td></tr> <tr> <td>들이다</td><td></td><td>차마 쓰지</td><td>못하고</td></tr> </table>				받자옵고			대답을	보내었소	들이다		차마 쓰지	못하고	40	학습지
			받자옵고												
		대답을	보내었소												
들이다		차마 쓰지	못하고												
발표와 정리	<p>5. 창작한 시조를 큰 소리로 낭송한다.</p>	5													
	6. 시조의 정형성을 확인하고 암송하며 즐기기를 권유한다.														

3.3. 시조 실험 수업의 결과

3.3.1. 양적 분석 결과

먼저 설문지 검사 결과이다. 수업 전후로 각각 테스트하여 참가자의 언어, 문화(시조의 형식, 시조의 내용), 정의(흥미도, 필요성 인식) 등 총 5개 하위영역을 5점 척도로 측정하였다. 매우 그렇다를 5점으로 하였고 전혀 아니다를 1점으로 하여 5개 점수구간을 구성했다. SPSS Ver.24를 사용하여 평균, 표준편차를 산출하였고 대응표본 t검정 분석으로 전후 평균값의 유의미성을 살펴보았다. 다음은 참가자 6명의 수업 전과 수업 후 설문문항의 점수이다. 각 영역별로 평균 점수화 하였고 이에 대한 평균과 표준편차를 산출하였다.

〈표 6〉 실험수업 전후의 영역별 점수

학습자	시조언어 (5점)		시조형식 (5점)		시조내용 (5점)		흥미도 (5점)		필요성 (5점)	
	전	후	전	후	전	후	전	후	전	후
1	3.00	4.50	3.00	3.66	3.25	4.00	4.33	4.66	4.50	4.50
2	1.50	2.50	1.33	3.33	1.75	3.50	3.66	4.66	4.00	4.00
3	3.50	4.00	2.33	3.66	2.50	3.75	2.33	3.33	4.00	3.50
4	4.00	4.50	3.66	4.33	3.50	4.75	3.66	5.00	3.50	5.00
5	2.50	3.00	2.00	3.33	2.00	3.75	4.66	5.00	4.50	4.50
6	3.50	3.50	1.33	3.00	3.00	3.50	3.33	3.33	1.50	4.00
평균	3.000	3.667	2.277	3.555	2.666	3.875	3.666	4.333	3.667	4.250
표준편차	.8944	.8165	.9288	.4553	.7011	.4677	.8164	.7888	1.1255	.5244

다음은 수업 전후 평균 점수 변화에 대한 유의미성 결과표이다. 실험 집단의 평균에 있어 시조의 언어, 문학, 흥미도에서 유의미한 상승을 보였다. 필요도에서는 통계결과 유의미하지 않다고 나왔는데, 이는 실험 전에 이미 시조 등의 문학수업에 대한 필요성에 대한 인식(5점 만점에 3.667점)이 높았기 때문인 것으로 추정된다.

〈표 7〉 실험수업 평균점수 변화의 유의미도

	t	df	Sig. (2-tailed)
시조 언어	3.162	5	.025
문학(형식)	5.859	5	.002
문학(내용)	5.800	5	.002
흥미도	3.162	5	.025
필요성	1.234	5	.272

**p<0.05

3.3.2. 질적 분석 결과

다음은 질적인 결과 제시이다. 수업관찰일지, 차시별 활동지와 설문에 대한 답변 등을 토대로 작성한 것이다.

〈1차시〉

1차시 도입에서 중국의 한시와 일본의 하이쿠를 먼저 제시하였다. 중국인 참가자가 한시를 낭송하고 전체 내용을 설명하면서 자신감과 관심을 높이고 관련 스키마가 활성화되도록 하였다. 4행 한시와 1행 하이쿠에 이어 3행(3장)의 시조를 제시하면서 국가별 전통 정형시에 대해 형식과 주제 면에서 유사성과 차별성을 다루면서 비교문학적 시각을 갖출 수 있었다. 이어 한국의 고시조와 현대시조를 제시하면서 동일한 시조 장르의 통시적 비교 활동을 하였다. 유사 주제를 다루고 있으나 언어표현, 작가의 사상, 생활상 등에서 차이가 있음을 찾아보고 이야기하였다. 시조가 기본적으로 갖추어야 3장6구라는 기본 형식과 기-승-결이라는 내용 구성, 종장의 음수 등을 제시하였다. 자연친화 주제를 다룬 고시조와 현대시조를 이해하였다. 현대시조 작품 〈매미〉의 일부 어절을 비우고 자신의 주제를 정해 스스로 창작하여 쓰기활동을 하였다. 다음은 일부 참가자의 쓰기의 예이다.

숨죽여 살금살금 강아지에게 다가가서
양팔을 펼치는데 갑자기 도망갔어
꼬리를 흔들면서 반짝반짝 웃고만

숨죽여 주룩주룩 폭포에 다가가서
두 손을 쭈욱 뻗어 폭포를 만지려는데
손안에 남아 있는 건 아름다운 무지개뿐

숨죽여 살금살금 그녀에게 다가가서
두 손을 뻗어서 급하게 덮쳤는데
품안에 남아 있는 건 은방울 같은 웃음뿐

숨죽여 살금살금 은행에 다가가서
한손을 쭈욱 뻗어 비밀번호 눌렀는데
손안에 남아 있는 건 만원짜리 한 장 뿐

참가자들은 국가별 정형시 비교와 고전과 현대라는 통시적 비교, 그리고 시조 창작활동이 모두 처음이라고 응답하였다. 다음은 참가자들의 수업이후 설문지에서 진술한 내용 가운데 일부이다.

“재미있고 새로운 지식을 배울 수 있어요”,

“고전시조를 알게 되고, 해석을 통해 시조의 배경과 감정을 느낄 수 있어서 좋다.”

“일본과 한국과 중국의 정형시를 배웠다. 재미있는 느낌이 있다.”,

“시조에 대한 관심이 생겼어요. 시간이 있으면 시조를 한 번 더 읽고 싶다”

“자기의 감성을 자연스럽게 표현할 수 있다. 시조의 형식을 알 수 있다. 시조를 쉽게, 재미있게 배울 수 있었다”

〈2차시〉

2차시 시조 수업에서 창작 활동으로 시조 짓기는 지도안에 제시한 것처럼 빈칸이 많았다.

학습자들의 시조 짓기에서 빈칸이 많아지고 편지처럼 주고받는 소통의 전달체가 주어지자 카톡, 문자, 가서(家書), 수국, 논문지도까지 더 실생활과 관련된 자기표현이 담긴 작품이 창작되었다.

생일이 됐다고 수국을 받자옵고
울금향 한창이라 대답을 보내었소
둘이다 만나자는 말은 차마 쓰지 못하고

교수님의 논문 지도를 받자옵고
다시 고쳐야할 부분을 보내었소
논문의 신청서를 차마 쓰지 못하고

고시조와 현대시조 비교 관련 질문에 대한 학습자의 서술이다.

“고시조는 더 직접적으로 자기감정을 표현하고, 의태어가 많다. 쓸쓸한 느낌이며 감정표현이 소극적이며, 개인의 의지를 표현하고 있다....”

“현대시조는 사랑에 대해 더 완곡하게 말하고, 감정표현이 적극적이며 조금 안타까운 느낌이 있고 대화성이 있다.”

상호텍스트성을 활용한 시조수업을 하면서 문학작품들 사이의 관련성과 감상 주체로서의 자신과 텍스트와의 상호작용에 대해 높은 관심과 이해도를 보였다. 쓰기 활동 시간에는 인터넷 검색으로 필요한 어휘를 찾고 질문하는 등 적극적 참여를 하였다.

마지막으로 실험수업의 연구문제들에 대한 결과를 요약하면 다음과 같다.

〈연구결과 1〉 ‘상호텍스트성을 적용한 시조 수업’ 결과로 외국인 학습자의 한국 언어, 문학/문화 이해력에 유의미한 향상이 이루어졌다. 수업 전후 실시한 자가평가에서 시조에 나타나는 언어표현과 문학적 내용과 형식에 대한 이해와 사용에서 유의미한 상승효과가 나왔다. 정의영역에서는 흥미도와 필요성을 다뤘는데 시조와 문학, 문화 수업에 대한 흥미는 유의미하게 높아졌다. 필요성은 상승정도가 유의미하지 않다고 나왔는데, 이는 사전 점수가 이미 높은 경우로 보인다. 병행한 질적 분석 결과를 보면, 참가자들은 시조의 주제와 형식을 비교문화와 통시적·공시적 시각에서 보다 쉽고 흥미롭게

인식하였고 시조 쓰기를 통해 문학창작의 경험을 재미있게 받아들였다.

〈연구결과 2〉 ‘상호텍스트성을 적용한 시조 수업’을 통해 시조라는 문학 장르를 한국언어문화교육에서 효과적으로 다룰 수 있는 방안을 제시하였다. 현존 유일의 한국의 정형시인 시조를 타문화의 정형시와 비교문학, 비교문화적 시각에서 이해하거나 통시적으로 다양한 시조와 연계시킬 수 있다. 작품 내적 화자 청자간이나 작품과 독자와의 대화성을 원리로 교육 방안을 마련할 수도 있다. 단형의 리듬 있는 대화적 정형시라는 시조의 교육적 이점을 활용하면 의사소통과 상호문화능력 향상이라는 한국언어문화교육의 목표 달성을 중요한 역할을 할 수 있다고 본다.

4. 맺음말

본고는 한국언어문화교육에서 문학의 의의 특히 시조교육의 가능성을 강조하면서 논의를 전개하였다. 시조의 상호텍스트성을 교육방안의 구성원리로 삼아, 작품 외적 텍스트성으로 도입하기, 작품간 텍스트성으로 작품 제시하기, 작품내적 텍스트성으로 내면화하기를 제시하였다. 이를 바탕으로 중고급 외국인 학습자 대상으로 2차시의 실험 수업을 실시하였다. 중국의 정형시 절구와 일본의 정형시 하이쿠를 작품외적 텍스트성으로 제시하여 학습자들의 배경지식을 활성화하고 한국의 정형시 시조의 형식과 내용을 비교문화시각에서 이해하도록 하였다. 같은 주제의 고시조와 현대시조 작품을 제시하여 작품간 텍스트성을 바탕으로 통시적으로 의미, 표현양식 및 문학적 공통점과 차이점을 비교하도록 하였다. 작품의 내면화 과정에서는 작품내적 텍스트성을 적용하여 작품의 내부 요소들의 관계에서 의미를 찾는 주체적 읽기와 시조 짓기 활동으로 실제 작품 창작의 경험을 하였다.

1,2차 시조수업의 효과를 시조를 중심으로 한 언어영역, 문학/문화 영역, 정의영역으로 나누어 설문지를 구성하고 사전 사후 자가 평가 형식으로 실시하였다. 양적 분석으로 각 영역별 평균 점수의 변화를 통계검증 하였고, 수업관찰일지, 설문지, 인터뷰 등으로 질적 분석을 병행하였다. 두 가지 분석을 통해 시조 수업이 학습자들의 언어, 문학/문화 능력 향상에 도움을 줄 수 있으며, 학습자들의 문학과 문화에 대한 이해와 흥미를 높이는데 긍정적 효과가 있음을 제시하였다.

본고는 시조라는 문학 장르를 한국언어문화교육에 적용하기 위해 실험 수업을 하고 효과를 검증한 시도하는데 의의가 있을 것이다. 선행연구를 근거로 설문지 구성을 하였으나 타당도 검증을 거치지 않았다는 한계가 있다. 향후 한국언어문화교육 실정에 맞는 시조 교육 과정 개발을 보다 체계적으로 할 것을 기약한다.

■ 참고문헌 ■

- 강현화(2011), 「한국어교육을 위한 문화 교수요목」, 한국언어문화교육학회 학술대회. 제1권 2호, 한국언어문화교육학회.
- 고정희(2011), 세계문학의 패러다임과 한국고전시가의 보편적 가치: <영변가>와<진달래꽃>의 상호텍스트적 양상과 의미. 한국시가연구. 30권0호 pp 283-314
- 고정희(2012), 배경지식을 활용한 고전시가 교육 연구-〈도산십이곡〉을 중심으로. 국어교육
- 김대행(1986), 『시조유형론』, 이화여대출판사
- 김도남(2010), 『상호텍스트성과 텍스트 이해교육』 박이정
- 김상진(2010), 엮어 읽기를 통한 시조 학습지도 방안-고등학교 수업을 대상으로, 국어교육연구제 47집. 국어교육학회
- 김학성(2003) 시조의 상호텍스트성 양상. 인문과학33집. 성균관대학교 인문과학연구소 23-39
- 류수열(2014) 「한국어교육을 위한 시조의 활용 가능성 연구」, 문학교육학45.한국문학교육학회.
- 박종한(2012) 「문화연구와 교육의 정초를 위한 탐색적 연구」, 중국어문학논집83 중국어문학연구회,
- 변승구(2012), 「시조에 나타난 대화체의 장르 수용 양상과 의미」, 순천향 인문과학논총 31권 1호, 순천향대학교 인문과학연구소

- 서주연(2011), 「시조의 향유의식과 한국어 교육적 함의: 하이쿠와 비교를 통해」. 서울시립대 석사학위논문.
- 양민정(2008), 「외국인을 위한 고전시가 활용의 한국어/문학/문화의 통합적 교육」. 외국문학연구 제29호 한국외국어대학교 외국 문학연구소.
- 윤여탁(2003), 「문학교육과 한국어교육」, 한국어교육 제14권 1호, 국제한국어교육학회.
- 윤여탁, 유영미, 박은숙(2014)『한국어교육에서 한국문학 정전목록 선정 연구-한국, 미국, 중국으로 중심으로』. 국어교육연구 34집
- 이송희(2013), 「외국인을 위한 시조문학교육의 인지론적 연구」, 현대문학이론연구. 제52권, 현대문학이론학회.
- 이어령(2009), 『하이쿠의 시학,-하이쿠와 시조로 본 한일문학』, 서정시학
- 임경순(2006), 「문화 중심 언어와 문화의 통합 교수 학습 방법 연구」, 한중인문학연구19권, 한중인문학회.
- 정우향(2011), 『바흐친의 대화주의와 외국어 읽기 교육』. 박이정
- 진염홍(2014), 「한국어교육을 위한 횡진이(黃眞伊)와 유여시(柳如是)의 삶과 시세계에 대한 비교연구」, 덕성여자대학교 석사학 위논문.
- 진영희(2014), 「시조 작가와 화자 관계의 교육적 의미 연구 : 정철의 시조를 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문
- 최주열·최권진(2009), 「외국인 학습자를 위한 한국 전통사상 교육 방안 연구」, 언어와 문화 제5권 제3호, 한국언어문화교육학회.
- 황우철(2009), 「시조를 활용한 한국문화 교육 : 중급이상 일본인 학습자를 대상으로」, 계명대학교 석사학위
- Hofstede,G.(1980) *Culture's Consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills CA: Sage.

〈토론〉 “한국언어문화교육에서의 시조 교육 효과 연구”에 대한 토론문

김혜진(서울대학교)

이 연구는 시조 교수·학습 방안을 구체적으로 설계하고 수행하여 한국 언어문화 교육에서 시조 교육의 가치와 효용성을 검증하여 밝히고자 하였습니다. 토론자 또한 한국 언어문화 교육 또는 문학 교육에서 시조가 지니는 교육적 가치와 의의에 동의함을 전제로 하되 논문을 읽으면서 궁금했던 사항에 대해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 이 연구의 궁극적 목적은 ‘언어문화 교육’과 ‘문학 교육’ 중 어느 것인지요? 연구자께서는 언어문화 교육과 문학 교육을 혼용하거나 언어문화 교육의 일부로 문학 교육을 상정하신 것으로 보이는데 이 개념과 범주에 대해서 명확하게 구분하셔야 할 듯합니다. 연구 목적 또는 학습 목표가 분명해야 본 연구의 의의와 교육 방안이 구체성을 획득할 수 있기 때문입니다. 더불어 현재까지 한국어 교육에서 언어문화에 대한 개념과 범주는 합의되지 않고 학자마다 다르므로 연구자께서 정의하신 언어문화 교육에 대해서 좀 더 구체적으로 설명해 주시기를 부탁드립니다.

둘째, 시조 교육의 실험 수업 이후, 언어와 문화 능력의 향상에 대한 자가 평가를 시조의 언어, 형식, 내용, 흥미도, 필요성의 다섯 영역으로 분류하여 검토하셨는데 교수·학습 과정에서 자가 평가의 의의는 어디에 있는지요? 문학 교육의 평가는 문학 교육의 특정한 입력(input)에 대하여 학습자의 동일한 반응을 기대하기 어렵고 학습자들이 보이는 반응을 위계화하는 데 난점이 있습니다. 또한 성취 기준에 대한 도달 정도를 정확하게 측정하기 어렵다는 점 때문에 다른 기능 영역과 달리 평가가 어렵거나 평가의 위상을 지니기 쉽지 않습니다. 더욱이 자가 평가의 경우는 학습자의 주관적 생각이나 느낌이 강하게 개입되는데 이 실험 결과를 유의미하고 타당성이 확보된 객관적 지표로 삼을 수 있을지 의문입니다.

셋째, 수업의 절차를 크게 ‘도입(작품 외적 텍스트성)’ → ‘전개(작품 간 텍스트성)’ → ‘활동(작품 내적 텍스트성)’의 세 단계로 나누어 진행하셨는데 이러한 순차적 진행 외에 다른 절차는 생각해 보지 않으셨는지요? 왜냐하면 학습자들의 인지 구조는 시조를 학습할 때 이러한 순서에 따라서만 활성화되지 않기도 하고 제 교육적 경험에 의하면 작품 간 비교는 즉 본 연구에서 제기하신 작품 외적 텍스트성은 교수·학습의 마무리 단계에서 더 활발히 상호 교섭 또는 교류되는 경우가 많았기 때문입니다.

넷째, 연구자께서 질적 분석으로 수업 관찰 일지, 설문지, 인터뷰 등의 세 가지 방법을 수행하셨다고 했는데 논문에서는 수업 관찰 일지와 인터뷰에 대한 내용은 찾을 수 없었습니다. 지면이 부족하셨다면 수업 관찰 일지와 인터뷰에서 추출하신 학습자의 반응에 대해서도 소개 부탁드립니다.

분과 6

한국언어문화 교육 일반 2

사회 : 김진호(신한대학교)

한국어 읽기 문화 교재 분석 연구

-텍스트의 어휘 난이도 측정을 중심으로-

구민지(가톨릭대학교)

I. 들어가며

한국어 교육에서 문화 교육의 필요성에 대한 합의는 이미 어느 정도 이루어진 상태이다. 현재는 한국어 교육에서 문화 교육을 어디까지 그리고 어떻게 해야 할지에 대한 논의가 뜨겁게 이루어지고 있는 시기라 할 수 있을 것이다. 즉 한국어 교육에서 다루어야 할 문화 교육의 내용과 방법에 대한 연구가 활발하게 진행되어야 할 때인 것이다.¹⁾ 그러나 한국어 교육과 한국 문화 교육의 관계 정립에서부터 여전히 풀어나가야 할 문제점은 상존하며 교육 현장에 바로 적용할 수 있는 수월하면서도 효율적인 문화 교육 방법에 대한 연구 또한 부족한 편이라 할 수 있다. 이와 같은 한국어 문화 교육의 방법 연구에 대한 필요성을 배경으로 본고에서는 한국어 문화 교육²⁾의 방법적 측면 중 하나인 교재를 연구 대상으로 삼아 한국어 문화 교육에 대해 논하고자 한다.

한국어 문화 교재 관련 연구는 교재의 내용적 측면을 분석하는 연구들이 주를 이루고 있다. 나찬연·박영미(2012)에서는 문화 교육 전용 교재 64권을 선정하여 이를 발행 시기별, 수준별, 대상별, 목적별, 위상별로 분류했으며, 박영미(2013)에서는 한국어 문화 교재 27권을 대상으로 단원 구성을 분석했다. 오지혜(2013)에서는 한국어 교육용 문화 전문 교재 다섯 종을 대상으로 언어 활동 구성 방식을 살펴보았으며 유문명(2014)에서는 한국 문화를 통해서 한국어 능력을 향상시키는 데 목적을 둔 언어문화 통합 교재 6종을 대상으로 주제 및 문화 요소와 문화 접근 방식 및 자료 제시 유형을 분석했다. 김수현(2005), 김수현(2006), 김해옥(2008), 오문천(2012), 권성미(2013) 등과 같이 일반 통합 교재 내에서 문화 관련 내용을 분석하는 연구들도 이루어지고 있다.

이상의 선행 연구들은 교재의 내용을 분석하고 문제점을 지적한 후 문화 교재의 개선 또는 개발 방향을 제시하고 있다. 여러 가지 개발 방향 중 하나는 바로 학습자의 수준에 맞는 수준별 또는 언어 숙달도별³⁾ 문화 교재 개발이다. 나찬연·박영미(2012)에서는 초급의 문화 교재가 거의 없음을 지적하면서 다양한 수준의 학습자를 배려한 문화 교재 출간을 주장하고 있다. 김해옥(2012)에서도 기존의 문화 교재는 학습자의 숙달도 및 문화 교수요목과의 관련성을 고려하지 못하

1) 윤여탁(2015)에서도 한국 언어문화 교육의 질적 향상을 교육 내용, 교육 방법, 교육 연구라는 세 가지 문제를 중심으로 모색하고 있다.

2) 한국어 교육이라는 범위 안에서 이루어지는 문화 교육에 한하여 ‘한국어 문화 교육’이라는 용어를 사용하기로 한다. 마찬가지로 한국어 교육에서의 문화 교재는 ‘한국어 문화 교재’로 칭한다.

3) 학습자의 수준과 언어 숙달도를 분리하여 기술한 것은 한국어 문화 교육에서 의미하는 학습자의 수준은 언어적 수준만이 아니라 문화 능력의 수준도 포함해야 한다고 보기 때문이다. 용어에 대한 정리가 필요하겠으나 이는 본고의 연구 목적을 벗어난 문제이므로 논외로 한다.

고 있음을 지적하면서 초급, 중급, 고급의 학습자 숙달도를 고려한 문화 교재의 필요성을 주장하고 있다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 본고는 기존의 한국어 문화 교재 중 읽기 문화 교재⁴⁾를 살펴보고자 한다. 여러 가지 형태의 한국어 문화 교재 중 읽기 문화 교재에 초점을 맞추는 이유는 한국어 문화 교육의 수단으로 읽기 교재의 가치를 높이 평가하기 때문이다. 한국어 교육에서 다루어야 할 문화의 범위는 어디까지인가를 논할 때 만약 그 범위를 한정짓는 것이 쉽지 않다면 한국어 학습자에게 방대한 문화 내용을 일일이 가르치려 하기보다 문화 내용을 담은 텍스트의 이해 능력을 향상시켜 스스로 문화 학습을 할 수 있게 하는 것이 효율적이라고 본다. 이를 위해 다양한 읽기 문화 교재의 개발이 필요하며 여기에서 다양함이란 내용뿐만 아니라 숙달도의 다양함을 의미하는 것이다.

다양한 수준의 한국 문화 교재 개발의 필요성을 바탕으로 본고는 읽기 문화 교재에 수록되어 있는 텍스트의 난이도를 측정해 봄으로써 실제 읽기 문화 교재가 학습자의 숙달도를 얼마나 고려해서 개발되고 있는지를 검토해 보고 문제점을 제기하는 것을 연구의 목적으로 삼고자 한다.

II. 연구 방법

본고는 박영미(2013)에서 제시한 읽기 문화 교재 19권 중 외국인 독자를 염두에 두고 출판된 것으로 보이지 않는 교재 한 권⁵⁾을 제외한 18권을 연구 대상으로 선정한다.

〈표 1〉 읽기 문화 교재 목록

No.	제목	저자 및 출판년도
1	외국인을 위한 한국 문화 읽기	권영민 외(2009)
2	외국인을 위한 한국문화 (상)	김진호 외(2011)
3	외국인을 위한 한국문화 읽기	김해옥(2011)
4	외국인을 위한 한국문화의 이해	박금주 외(2004)
5	외국인을 위한 한국어: 한국 사회 · 문화의 이해와 표현	박선옥(2005)
6	요약하며 읽어보는 한국, 한국인	박성현(2009)
7	통으로 읽는 한국문화: 외국인과 다문화 가족을 위한	박한나(2011)
8	한국을 알자	손대준(2008)
9	외국인을 위한 한국문화	이미혜 외(2010)
10	한국어와 한국문화(개정판)	이상억(2011)
11	외국인을 위한 한국현대문화	이선이(2007)
12	외국인을 위한 오늘의 한국	이선이 외(2011-)
13	외국인을 위한 살아있는 한국현대문화	이선이 외(2011-)
14	김치한국어	이윤진(2006)
15	생활 속 한국문화 77	이해영 외(2011)
16	한국문화의 이해-한국어문화 교육을 위한	임경순(2009)
17	외국인을 위한 한국문화 길라잡이	조재윤 외(2009)
18	외국인을 위한 한국, 한국인, 그리고 한국문화	최운식 외(2009)

4) 박영미(2014)에서는 한국어 문화 교재를 크게 통합 문화 교재와 읽기 문화 교재로 분류하였으며 본고는 이를 받아들여 읽기 텍스트를 중심으로 문화 내용을 제시하고 있는 교재를 ‘읽기 문화 교재’로 칭한다.

5) 이광규(2009)의 머리말에서 ‘이 책은 한반도에 거주하는 한민족과 세계 170여 개국에 흩어져 있는 해외동포가 하나 되기 위하여 결성한 재외동포 포럼의 지침서’라고 밝히고 있다. 따라서 본 연구의 분석 대상에서 제외하지만 외국인을 위한 텍스트와 한국인 독자 대상 텍스트의 난이도 비교를 위해 별도로 난이도를 분석한다.

연구 대상으로 선정한 상기 교재의 머리말에는 대체적으로 교재가 대상으로 하는 학습자에 대한 언급이 다음과 같다. 이를 통해 이 교재들이 한국 문화를 알고자 하는 외국인 독자를 대상으로 집필되었음을 확인할 수 있다.

〈표 2〉 교재별 대상 독자

교재	머리말에 명시된 독자의 범위 또는 수준
권영민 외(2009)	“이 책은 고급 수준의 한국어 학습자를 대상으로 하는 강독교재로 개발”
김진호 외(2011)	“한국문화 전반에 대해~ 낯선 이방인들에게 언어와 문화를 알기 쉽게”
김해옥(2011)	“이 책은 한국 언어문화 교수 현장의 고급 학습자를 위한 토론식 수업에서”
박금주 외(2004)	“1년 이상의 한국어 학습을 거친 외국인이나 해외 교포로서 한국어를”
박선옥(2005)	“이 책은 한국어 과정 고급 수준 이상의 내용으로 구성하여 외국인 대학생”
박성현(2009)	“대학에 진학한 유학생들은 교양과 전공 수업이 전제로 하는 기본 개념”
박한나(2011)	“중국에서...한국어과 학생...‘한국개황’이라는 책을 임시로 만들어 강의”
손대준(2008)	“외국 분들에게는 좀 어렵게 느껴지는 점도 있을 것입니다.”
이미혜 외(2010)	“한국을 방문한 외국인들이 직접 들고 다니면서 실생활에 활용할 수”
이상억(2011)	“미국 UCLA 학생...‘한국어와 한국문화’라는 강의(대학원 외국인...과목)”
이선이(2007)	“한국어와 한국을 공부하는 전세계의 많은 학생들...유학생들...결혼이민자들”
이선이 외(2011-)	“한국을 깊이 있게 배우고자 하는 외국인 학생을 위한 일종의 한국 입문서”
이선이 외(2011-)	“외국 학생들은 이 책을 통해...한국문화를 실감나게...한국어의 수준도”
이윤진(2006)	“이 책은 이런 사람들을 위한 책...외국어로서 한국어를 배우는 학습자”
이해영 외(2011)	“한국어능력시험 중급 수준이라면 사전 없이 읽을 수 있는 글로”
임경순(2009)	“한국인뿐만 아니라 외국인들도 이 책을 통하여 한국문화에 대한 입문용”
조재윤 외(2009)	“1년 이상의 한국어 학습을 거친 외국인이나 해외교포로서 한국어를”
최운식 외(2009)	“이 책은 대학에서 한국어를 2년 정도 공부한 외국인이나”

그러나 아쉽게도 독자의 한국어 수준을 염두에 두고 개발된 교재는 권영민 외(2009)를 포함하여 7권 정도에 불과하며 그나마도 “고급 수준 이상의, 1년 이상의 한국어 학습, 2년 정도 공부한” 등의 모호한 표현으로 학습자의 교재 선택에 도움을 주기 힘들 것으로 보인다.

상기 교재에서 각각 10단원의 본문을 무작위 선정한 후 하나의 본문에서 120~140 어절 정도의 텍스트를 추출하여 텍스트 내 어휘를 등급별로 계량한다. 다음은 이미혜 외(2010)과 최운식 외(2009)에서 어휘 계량을 위해 무작위 선정한 단원과 해당 페이지이다.

〈표 3〉 어휘 계량을 위해 선정한 단원 제목

No.	이미혜 외(2010)	최운식 외(2009)
1	한국의 화폐와 물가(p.13)	자연 및 인문 환경(p.13)
2	한국의 집(p.25)	고대 한국 시대(p.33)
3	한국의 음식 예절(p.42)	삼국 시대(p.77)
4	충무로와 한국영화(p.56)	태극기와 애국가(p.129)
5	사물놀이와 난타(p.75)	한국어의 특성(p.153)
6	한국인의 여가 생활(p.79)	마을을 지켜주는 신들(p.249)
7	서울의 거리들(p.93)	생산과 풍요를 기원하는 성 신앙(p.277)
8	한국인의 옷 한복(p.107)	기본 예절(p.321)
9	한국의 소리 국악(p.119)	외국인이 즐겨 찾는 거리와 시장(p.383)
10	한국의 유네스코 세계문화 유산(p.150)	줄 위에서 보여주는 재담과 노래, 줄타기(p.457)

총 180개의 단원에서 계량을 위해 추출한 텍스트는 총 24,403어절이며 이를 대상으로 구민지(2013)의 공식을 이용하여 텍스트의 어휘 나이도를 측정한다. 양길석·구민지(2013)에 의하면 집단 판별의 약 98.5%를 설명하는 첫 번째 판별함수에서 어휘가 가장 큰 영향력을 보이는 것으로 나타났다. 따라서 구민지(2013)의 어휘, 문법, 문장길이, 꾸밈표현의 4가지 나이도 측정 요인 중 어휘만으로도 텍스트의 나이도를 어느 정도 판정할 수 있을 것으로 보아 본고에서는 어휘 나이도만을 측정한다.

어휘 나이도는 김중섭 외(2011)에서 제시하는 초급 1,683개, 중급 3,007개, 고급 6,428개 총 11,118개의 어휘 목록을 기준으로 평가 대상 텍스트의 모든 단어⁶⁾의 등급을 조사한 후 아래의 공식으로 나이도 지수를 계산한다.

$$\text{어휘지수} = \left(\frac{A\text{의}n}{n} \times 10 \right) + \left(\frac{B\text{의}n}{n} \times 20 \right) + \left(\frac{C\text{의}n}{n} \times 30 \right) + \left(\frac{D\text{의}n}{n} \times 40 \right)$$

A=초급 B=중급 C=고급 D=최상급 n = 종형⁷⁾ 개수

본 공식으로 다음과 같은 텍스트를 계량할 경우 초급 단어는 41개, 중급 단어는 6개(끌다, 순간, 친구들, 대신하다, 임신하다, 후배), 고급 단어는 3개(잉어, 생생하다, 복숭아), 최상급 단어는 1개(태동)로 어휘 지수는 12.98)가 나온다.

어젯밤에 꿈에서 낚시를 하는데 잉어를 잡았다. 힘이 얼마나 센지 겨우 끌어 올렸는데 세상에! 잉어가 내 키만 했다. 너무 커서 깜짝 놀라는 순간 나는 꿈에서 깼다. 꿈이 이상하기도 하고 너무 생생해서 친구들한테 이야기했더니 태몽이란다. 태몽? 태몽은 아기를 가졌을 때 꾸는 꿈 아닌가? 내가 이상해하니까 친구들은 아기 엄마, 아빠를 대신해서 다른 사람이 태몽을 꿀 수도 있다고 했다. 가족이나 친한 친구 중에 결혼한 사람이 임신했을 수도 있다는 것이다. 그럼 얼마 전에 결혼한 후배의 태몽을 내가 꾼 것이 아닐까? 그런데 재미있는 것은 태몽으로 아기가 아들인지 딸인지도 알 수 있다는 것이다. 내 꿈 이야기를 들은 친구들은 내 꿈은 아들 꿈이라고 했다. 보통 큰 동물이나 복숭아처럼 씨가 큰 과일이 나오는 꿈을 꾸면 아들을 낳고, 여러 마리의 동물이나 여러 개의 작은 과일이 나오는 꿈을 꾸면 딸을 낳는단다. 만약에 후배가 정말 임신을 한 것이라면 아들을 낳을 것이라고 말해 주어야지.(이해영 외, 2011:159)

읽기 문화 교재의 텍스트는 일반적으로 정보 전달을 목적으로 하는 설명문인 경우가 많다. 설명문은 단어나 문법과 같은 언어적 지식이 있다 하더라도 추론 능력이나 배경지식이 없으면 이해하기 힘든 문학 장르의 텍스트와는 다르다. 물론 설명문을 이해하기 위해 특별한 배경지식이 필요하기도 하겠지만 다른 유형의 글보다는 언어적 지식에 영향을 많이 받는다는 사실은 익히 알려진 사실이다. 따라서 설명문이 대부분인 읽기 문화 교재 텍스트의 이해는 어휘력이 좌우한다고 해도 무리가 없을 것이다. 이러한 가설을 바탕으로 본고는 읽기 문화 교재 텍스트의 어휘 수준을 측정하여 문화 교재의 전반적인 나이도를 가늠해 보고자 한다.

6) 어휘 계량은 텍스트의 모든 단어를 대상으로 하지 않고 동사, 형용사, 명사에 한정하여 종형으로 계량한다(구민지, 2013:24).

7) ‘종형’은 token과 대별되는 type에 대한 번역어이다(배주채 역, 2008:30).

8) 구민지(2013)에 의하면 한국어 교육의 텍스트는 초급이 12.9의 어휘 나이도를 보인다. 따라서 12.9라는 어휘 지수가 나온 해당 텍스트는 한국어 교육의 텍스트 수준과 비교했을 때 확실히 초급에 해당한다고 볼 수 있다.

III. 연구 결과

총 180개 텍스트의 어휘 난이도를 측정해 본 결과 평균 어휘 지수는 19.9로 나타났다. 각 교재의 텍스트별 어휘 지수와 평균 어휘 지수는 다음과 같다.

〈표 4〉 읽기 문화 교재의 텍스트 어휘 지수

교재	텍스트										평균
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
권영민 외(2009)	22.7	20.5	22.0	22.0	15.5	15.7	20.9	17.9	17.5	18.4	19.0
김진호 외(2011)	22.0	26.4	20.5	22.7	23.8	23.0	19.9	17.5	20.5	19.8	21.6
김해옥(2011)	19.3	18.3	19.7	18.4	19.2	20.0	23.8	16.9	20.4	19.5	19.6
박금주 외(2004)	23.4	20.9	21.0	28.0	18.1	23.3	19.1	18.8	18.2	23.8	21.5
박선옥(2005)	18.0	17.7	16.8	14.2	20.7	25.9	21.1	16.1	21.0	21.3	19.3
박성현(2009)	24.9	19.2	20.5	18.6	24.1	20.2	18.8	22.0	23.2	24.7	21.6
박한나(2011)	20.0	22.3	19.9	19.8	19.1	19.2	21.8	25.2	23.3	20.2	21.1
손대준(2008)	25.5	22.9	20.9	22.6	23.1	19.3	24.1	26.4	22.0	24.6	23.1
이미혜 외(2010)	23.7	19.7	14.0	20.8	19.9	17.2	20.0	17.7	26.3	22.3	20.2
이상역(2011)	19.6	22.9	22.0	16.4	20.7	21.8	23.8	18.7	22.6	20.7	20.9
이선이(2007)	19.7	20.2	14.6	17.3	20.6	18.6	18.6	18.8	18.0	20.5	18.6
이선이 외(2011-)	20.8	19.1	20.2	21.0	18.1	18.6	18.5	20.1	18.8	17.6	19.3
이선이 외(2011-)	17.5	18.4	17.7	20.1	19.5	17.8	14.6	17.1	20.7	19.4	18.3
이윤진(2006)	19.8	14.3	20.1	16.0	13.5	18.2	15.1	17.1	17.0	14.9	16.5
이해영 외(2011)	13.1	13.8	16.5	15.7	14.4	14.8	15.4	16.1	12.9	15.2	14.8
임경순(2009)	15.8	17.9	19.7	18.8	21.3	18.3	22.4	25.7	22.9	19.3	20.2
조재윤 외(2009)	24.0	21.7	24.0	21.9	21.5	21.5	20.3	23.3	18.4	17.6	21.4
최운식 외(2009)	18.8	26.7	23.6	23.6	21.5	23.1	19.6	16.8	22.1	20.1	21.6

이윤진(2006)과 이해영 외(2011)을 제외한 16권의 교재는 최저 18.3에서 최고 23.1의 어휘 난이도를 보이고 있다. 이는 한국어 교육의 텍스트 수준으로는 고급에 해당한다고 볼 수 있다. 비교를 위해 구민지(2013)의 한국어 교재 텍스트 어휘 난이도를 제시하면 다음과 같다.

〈표 5〉 한국어 교육 텍스트의 숙달도별 어휘 지수⁹⁾

등급	초급	중급	고급
어휘 지수	12.9	16.9	20.0

이를 기준으로 봤을 때 본고에서 분석한 읽기 문화 교재의 텍스트는 일부를 제외하고 대부분 고급 이상의 어휘 수준이라고 할 수 있다. 이해영 외(2011)¹⁰⁾은 초급과 중급 사이, 이윤진(2006)은 중급 정도의 어휘 수준이라고 판정할 수 있으며 그 외 16권의 교재는 평균 어휘 지수 20.5로 확실하게 고급 수준이다. 따라서 대부분의 문화 교재는 한국어 숙달도

9) 한국어 교육 통합교재의 텍스트와 한국어능력시험의 텍스트를 대상으로 추출한 어휘 지수이다.

10) 이해영 외(2011)의 경우 앞서 머리말에서도 살펴보았듯이 “한국어능력시험 중급 이상이라면 사전 없이 읽을 수 있는 글”이라고 명시적으로 학습자의 수준을 설정하였으며 실제 텍스트의 어휘 수준을 보아 교재 개발진의 학습자 언어 수준에 대한 인식이 상당히 높음을 알 수 있다.

가 고급 이상인 학습자만을 염두에 두고 개발되었다고 할 수 있을 것이다.

또한 앞서 언급했듯이 이광규(2009)의 텍스트를 분석해 본 결과 어휘 지수가 20.7¹¹⁾인 것으로 나타났다.

〈표 6〉 한국인 독자 대상 텍스트의 어휘 지수

텍스트	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	평균
어휘지수	19.7	18.2	21.4	22.9	15.7	20.0	22.5	21.5	24.8	20.5	20.7

한국어 교육 교재의 텍스트는 수업 시간에 교사의 도움을 받아 읽는 텍스트이며 이광규(2009)는 한국어를 모어로 하는 독자를 대상으로 한 일반 교양 서적이다. 한국어 읽기 문화 교재는 교실 수업용 교재가 아닌 자학·자습용 교재로도 활용도가 높아야 한다는 측면에서 텍스트의 어휘 난이도가 한국어 교육 고급 교재의 텍스트나 한국어 모어 화자용 도서 텍스트의 어휘 난이도와 비슷해서는 안 될 것이다. Hu & Nation(2000)에 의하면 대체적으로 남의 도움을 받지 않고 독서를 즐기기 위해서 학습자는 텍스트에 나오는 단어의 약 98% 정도를 알 필요가 있다. 즉, 텍스트의 원활한 내용 이해를 위해서는 텍스트의 어휘가 독자의 수준을 지나치게 상회해서는 안 되는 것이다. 따라서 본 연구 대상인 읽기 문화 교재들은 대체적으로 한국어를 학습 중인 외국인 학습자가 혼자 읽고 이해하기에는 어려운 교재라고 볼 수 있다.

그러나 텍스트에 어려운 단어가 나오더라도 단어 이해를 돋는 장치가 교재에 있다면 학습자의 자학·자습에 도움이 될 것이므로 연구 대상 교재의 단어 이해 조력 장치 여부를 살펴보자 한다. 18권의 교재 중 손대준(2008), 이미혜 외(2010), 이상억(2011), 임경순(2009)은 오로지 읽기 텍스트만으로 교재가 구성되어 있으며 그 외의 교재들은 각 단원마다 텍스트 이해 관련 학습 내용을 제시하고 있다.

권영민 외(2009)는 텍스트에 나온 어려운 단어들에 대해 한자, 영어, 일본어 대역어와 함께 뜻풀이를 제시하고 있으며 박성현(2009)도 단어의 한자와 함께 뜻풀이를 제시하고 있고 특수 어휘 및 외래어의 설명도 곁들이고 있다. 박한나(2011)도 ‘어휘 알아보기’라는 제목 아래 한자와 함께 뜻풀이를 제시함으로써 단어의 이해를 돋고 있다. 박금주 외(2004)는 일부 텍스트에 한해서 ‘단어의 뜻’이라는 제목 하에 뜻풀이를 제시하고 있으며 최운식 외(2009)는 본문 안에서 어려운 단어 바로 옆에 위첨자의 형태로 글자 색깔을 달리 하여 간단한 뜻풀이를 제시하고 있다.

김진호 외(2011)과 이선이(2007)은 읽는 중 단어 이해를 위한 장치는 없으나 읽은 후 활동으로 단어 학습을 제시하고 있으며 김해옥(2011)도 과제 활동으로 ‘문화에 드러난 어휘’를 제시하고 있다. 박선옥(2004)은 ‘어휘와 구절’이라는 제목 아래 뜻풀이 없이 단어들을 나열하기만 하였다. 이선이 외(2011ㄱ)과 이선이 외(2011ㄴ)은 각 단원마다 연습문제를 제시하고 있으나 어휘 관련 연습 문제가 일괄적으로 포함되어 있지는 않다. 이윤진(2006)은 VOCABULARY라는 부분에서 서너 문항의 어휘 연습 문제를 제시하고 있다. 이상 7권의 교재는 텍스트를 읽는 중에 이해를 돋기 위해 어휘 측면의 지원 장치는 제공하지 않는 것으로 볼 수 있다.

정리해 보면 18권의 교재 중 11권의 교재는 어휘 난이도는 고급이면서 어휘 이해를 돋는 장치는 전혀 없기 때문에 고급 수준의 한국어 학습자라도 자력으로 내용을 이해하기는 매우 어려울 것으로 보인다. 따라서 이윤진(2006)이나 이해영 외(2011)과 같은 초급과 중급의 한국어 학습자도 읽을 수 있는 문화 교재의 개발이 시급하며 문화 교육을 위해 다소 어려운 어휘를 포함시킨 텍스트 사용이 불가피하다면 학습자의 내용 이해를 도울 수 있도록 교재에 어휘 이해를 위한 장치를 적극적으로 포함시킬 필요가 있다.

또한 교재 내 텍스트의 어휘 지수를 비교해 보면 이미혜 외(2010)의 경우 최저 14.0에서 최고 26.3까지 지수 편차가

11) 어휘 지수 20.7에 대한 이해를 돋기 위해 어휘 난이도가 20.7인 이상억(2011)의 열 번째 텍스트를 부록으로 첨부한다.

12.3에 달하고 박선옥(2005)의 경우 11.7, 박금주 외(2004)는 9.9 등으로 모든 교재의 어휘 지수 편차 평균이 7.5에 달한다. 즉, 하나의 교재 안에 각기 다른 어휘 수준의 텍스트들이 혼재해 있다는 것이다. 학습자가 책을 읽으면서 어휘 수준이 갑자기 향상되는 경우는 드물다. 학습자의 수준에 맞는 텍스트가 일관적으로 교재에 구성되어 있어야 학습자는 흥미를 잃지 않고 텍스트를 읽을 수 있을 것이다.

IV. 나오며

한국어 문화 교육의 효율적 방법으로서의 읽기 문화 교재 개발의 필요성을 배경으로 18권의 외국인 대상 읽기 문화 교재의 텍스트 난이도를 분석해 본 결과 2권을 제외한 16권의 교재가 모두 고급 이상의 어휘 수준을 보였다. 즉, 읽기 문화 교재가 숙달도별로 다양하게 개발되었다고 보기 어려운 것이다. 뿐만 아니라 하나의 교재 내에 수준 차이가 심한 텍스트들이 분포되어 있어 학습자가 혼자 읽을 경우 어려움이 예상되며 이러한 현상이 반복되면 독자는 학습을 포기하게 될 수도 있을 것이다. 또한 외국인 독자의 한국어 수준을 고려하여 교재의 언어적 수준을 명시하여 교재 선택을 돋거나 어휘 보조 장치를 포함하여 텍스트 이해를 돋는 등의 배려가 부족한 것으로 보인다. 또한 18권의 교재 중 대부분의 교재가 문화 내용을 통해 한국어 학습을 도모하기보다 한국 문화의 이해 자체를 목표로 개발된 것으로 보인다.

한국어 교육이라는 테두리 안에서 한국 문화 교육이 원활하게 이루어지려면 학습자 스스로 문화 교재를 읽고 내용을 이해하게 하는 방법이 효율적이다. 그러한 측면에서 본고에서 분석한 교재는 다양한 수준과 목적의 한국어 학습자를 위한 한국어 문화 교육에 큰 도움이 되지 못할 수도 있다. 물론 어휘만으로 텍스트의 난이도를 가늠하는 것은 불완전하지만 어휘와 읽기의 관계에서 어휘가 미치는 영향이 지대함은 이론의 여지가 없기 때문에 본고의 논의는 가치가 있다고 본다. 향후 다양한 언어적 수준의 읽기 문화 교재가 개발되어 한국 문화에 관심 있는 학습자와 문화 교육에 관심 있는 교사에게 실질적인 도움이 될 수 있기를 바란다.

■ 참고문헌 ■¹²⁾

- 구민지(2013), 한국어 읽기 교육을 위한 텍스트 난이도 측정법 연구, 가톨릭대학교 한국어교육학과 박사학위논문.
 권성미(2013), 한국어 교재 대화 텍스트의 문화 항목 분석, *한국언어문화학* 10-1, 1-24쪽.
 김수현(2005), 외국인을 위한 문화 교육으로서의 한국어 교재 분석과 교재 구성의 방향, *한국어교육* 16-2, 25-44쪽.
 김수현(2006), 외국어로서의 한국어의 문화 교육에 관한 일고찰: 교재 분석을 중심으로, *한국문화연구* 11, 319-341쪽.
 김중섭 외(2011), 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계, 국립국어원.
 김창구 역(2012), 『외국어 어휘의 교수와 학습』, 소통. [I.S.P. Nation(2001), *Learning Vocabulary in another language*, Cambridge University Press]
 김해영(2008), 한국어 교재의 읽기 텍스트 분석을 통합 문화 교육 내용 연구, *한국언어문화교육학회 학술 대회*, 105-114쪽.
 김해옥(2012), 한국 문화 교재 개발 현황과 과제-국내 학습자 및 교수자용 교육 교재를 중심으로, *언어와 문화* 8-3, 123-145쪽.
 나찬연·박영미(2012), 외국인을 위한 ‘문화 교재’의 유형 분석과 개발 방향, *인문학논총* 30, 79-104쪽.
 박영미(2013), 한국어 문화 교재의 단원 구성 분석, *인문논총* 31, 215-233쪽.
 박영미(2014), 한국어 문화 분리 교재의 내용 분석, *다문화와 평화* 8-1, 104-142쪽.
 배주채 역(2008), 『언어의 중심, 어휘』, 삼경문화사. [Singleton(2000), *Language and the Lexicon: An Introduction*,

12) 연구 대상 교재는 참고문헌에서 생략한다.

London:Arnold]

양길석·구민지(2013), 한국어 읽기 텍스트 난이도 판별분석, *이중언어학* 52, 1–18쪽.

오문천(2012), 통합 한국어 교재에 나타난 문화 학습 활동 분석, *Journal of Korean Culture* 21, 125–168쪽.

오지혜(2013), 문화 능력 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구–문화 교재 분석을 중심으로, *한국언어문화학* 10–1, 75–97쪽.

유문명(2014), 언어문화 통합 교재의 분석 및 개선 방안 연구, *인문학연구* 22, 1–14쪽.

이광규(2009), 『한국, 한국어, 한국문화–재외동포와 함께 세계화로』, 북코리아.

윤여탁(2015), 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안, *한국언어문화학* 12–1, 1–22쪽.

황인교(2006), 한국어 교육과 문화 교육, 외국어로서의 한국어 교육 31, 207–227쪽.

황인교(2007), 외국인을 위한 한국어 교재와 문화, *이중언어학* 35, 409–437쪽.

Hu & Nation(2000). Vocabulary density and reading comprehension, *Reading in a Foreign Language*, 23, pp.403–430.

Schmitt, Jiang, Grabe(2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension, *The Modern Language Journal*, 95–1, pp.26–43.

부록

[어휘 지수 20.7의 텍스트]

언어가 사유의 과정이나 도구 혹은 독백의 형태로도 쓰이기는 하지만, 언어 행위는 기본적으로 사회적 활동이다. 왜냐하면 언어는 본질적으로 사회적인 장면에서 화자와 청자 사이의 대화의 형태로 사용되기 때문이다. 따라서 언어 행위라고 하면 일단 사회적인 상황을 전제로 해야 함을 알 수 있다. 이러한 언어 행위가 성립되기 위한 기본적인 요소로는 화자, 청자, 제3자, 특정 언어, 시간, 장소를 들 수가 있다. 이들 여섯 가지 요소들이 관련되어 생기는 여러 가지 문제들이 사회언어학의 연구 대상이 된다.

화자와 청자 그리고 제3자가 관련된 경어법의 문제가 그렇고, 그들이 속한 사회계층에 따른 언어 사용의 문제가 그러하며, 지역적인 거리의 차이에서 오는 방언의 문제나, 특정 시간이나 장소에 따른 격식체와 비격식체의 사용 문제 또한 그렇다.

그 밖에도 언어의 화용적 양상이나 수용성 등도 사회언어학의 중요한 과제라고 할 수 있으며, 발화의 상황적인 전환 등도 관심의 대상이 될 것이다. (이상억, 2011:382-383)

[어휘 지수 28.0의 텍스트]

국악은 한국의 전통 음악이다. 국악은 삼국시대로부터 중국과의 교류를 통해 고려시대에는 당악, 아악, 향악 등이 발달하였다. 국악은 궁중이나 양반층에서 향유하는 정악과 서민층들이 즐기는 민속악이 있다. 민속악은 대체로 흥겹고 구성진 가락이 많으며 지방마다 독특한 색깔을 지니고 있다. 농악, 판소리, 민요 등은 자유분방하고 생동감 넘치는 음악이다.

정악은 앞에서 설명한 아악 · 당악 · 향악, 즉 궁정이나 지식 계급에서 쓰던 음악을 가리키고, 민속악은 일반 대중 사이에서 쓰던 음악을 가리킨다. 즉, 정악에는 문묘제례악을 비롯하여 종묘제례악 · 경모궁제례악 등 제례악과 《여민락》 《낙양춘》 《보허자》 《취타》 등의 악곡 및 각 악곡에서 파생된 모든 파생곡까지를 포함한다. 또한 궁중 음악이 아닌 민간 음악 중에서도 아정한 음악인 영산회상 · 가곡 · 가사 · 시조 등도 포함한다.

민속악은 정악의 대(對)가 되는 음악으로 일반 대중이 즐기던 음악이다. 이에는 산조 · 판소리 · 잡가 · 민요 · 농악 등이 속하는데, 잡가에는 12잡가 · 휘모리잡가 · 서도잡가 · 산타령 · 가야금 병창 · 선소리 등이 포함된다. 또한 세속 음악이 아닌 범페나 무악을 포함시키기도 한다. (박금주 외, 2004:92-93)

〈토론〉 “한국어 읽기 문화 교재 분석 연구”에 대한 토론문

오경숙(서강대학교)

외국어 교육에서 문화 교육은 이제 더 이상 수단이 아니라 목표로서 받아들여지는 추세입니다. 즉, 해당 외국어 문화에 접근하기 위하여 그 외국어를 학습한다는 것은 실제 학습자의 일상에서 일어나는 일일 뿐만 아니라 외국어 교육학 이론에서도 그것을 지향한다는 것입니다. 이러한 패러다임의 변화는 한국어 교육에서 여러 가지 고민을 낳고 있습니다. 한국 언어 교육의 목표와 내용, 방법에 대해 그동안 축적해 온 많은 성과와 비교하면, 한국 문화 교육의 목표, 내용, 방법 등은 아직 가야 할 길이 멀기 때문입니다. 구민지 선생님의 〈한국어 읽기 문화 교재 분석 연구 -텍스트의 어휘 난이도 측정을 중심으로→〉는 한국 문화 교육의 방법에 관련이 되는 논의가 아닌가 합니다. 문화 읽기 교재는 문화 교육의 목표, 내용, 방법 모두와 관련이 되나, 그중에서도 이 논문은 문화 읽기 교재를 개발하는 데 있어서 깊이 고려하여야 하는 텍스트의 ‘난이도’ 문제에 집중하고 있기 때문입니다. 교재 개발자들이 가장 어려워하는 점 중 하나가 어휘의 난이도 조절이라는 점을 감안하면, 구민지 선생님의 이번 논문은 크게 시사하는 바가 크다고 봅니다. 이에 선생님의 논의를 좀 더 자세히 이해하고자 하는 뜻에서 두 가지 질문을 드리는 것으로 토론을 대신하겠습니다.

1. 이 논문은 어휘 난이도 측정을 중심으로 문화 읽기 교재의 난이도를 점검하시는 것을 목표로 하였는데 어휘 난이도 이외에 문법이나 다루는 컨텍스트의 범위 등이 종합적으로 읽기의 난이도를 결정하는 것으로 보입니다. 2장에서 이해영 외(2011)의 일부를 인용하면서 본 논문의 어휘 난이도 측정 공식에 대입 결과 12.9이며 이는 초급에 해당한다고 언급하였습니다. 그런데 읽기 텍스트의 난이도는 어휘의 난이도뿐만 아니라 문법 등 문장 구조의 난이도, 주제, 텍스트의 내적 구조(응집성), 정보량의 밀도, 텍스트 외적 맥락(문화적 배경에 대한 이해도 등을 포함하여), 내용의 구체성 정도 등 다면적, 다층적 복합 요소들이 동시에 작용하여 결정됩니다.(ACTFL Guidelines 2012, 읽기 부분 참조) 2장에서 인용한 텍스트에 대하여 문법의 난이도 하나만 살펴보아도 중급 이상의 항목이 다수 포함되어 있음을 알 수 있습니다. 다음은 해당 텍스트에 있는 문법 항목 가운데 초급 수준을 넘어 중고급 단계에 해당하는 항목들입니다. 이 가운데 맨 마지막에 있는 ‘-는다면’ 하나만 보더라도 이는 TOPIK 중급, 국제통용한국어교육표준모형 고급에 해당합니다.

얼마나 -은/는지, 명사+만 하다, -었더니, -(으)란다, -은/는가?, -다는 것이다, -은/는 것이 아닐까?, -은/는지 -은/는지, -는단다, -는다면

발표자께서는 결론에서 18종의 문화 교재들이 다양한 수준과 목적의 한국어 학습자를 위한 한국어 문화 교육에 큰 도움이 되지 못할 수도 있다고 하였는데, 이는 이들 문화 교재들의 어휘 난이도 이외에 다른 측면의 난이도 분석이 종합적으로 이루어진 후에 판단되어야 하는 것이 아닌가 하는데, 혹시 어휘의 난이도가 다른 모든 요인 가운데 텍스트의 난이도에 가장 직접적인 영향을 미치는 것인지 질문하고 싶습니다.

2. 발표자는 논문의 서두에서 읽기 교재가 한국어 문화 교육의 수단으로서 갖는 가치가 매우 높다고 언급하였습니다. 그리고 한국어 교육에서 다루어야 할 문화의 범위를 한정하기 어려우면 문화 내용을 직접 가르치려고 하기보다는 문화

262

교재 텍스트를 이해하는 능력을 향상시켜 스스로 한국 문화를 학습할 수 있도록 하는 것이 효율적이라고 주장하였습니다. 읽기 교재가 한국어 문화 교육을 위한 훌륭한 수단이라는 것은 토론자도 전적으로 동의합니다. 그러나 ‘방대한 문화 내용을 직접 가르치는 것보다는 텍스트 이해 능력을 키워 스스로 읽기를 통해 학습하도록 하는 것이 더 효율적이다’라는 발표자의 의견을 더 정확하게 파악하기 위해서는 몇 가지 질문을 드려야 할 것 같습니다.

첫째, 발표자께서 본 논의에서 상정하고 계시는 문화 교육의 방식은 어떠한 것인지 궁금합니다. 즉 교실 수업에서의 문화 교육인지, 아니면 독학을 통한 문화 교육인지가 궁금합니다. 둘째, 발표자께서는 읽기 교재가 학습자의 문화 교육을 위하여 어떻게 활용되는 것이 바람직하다고 보는지 궁금합니다. 제가 짐작할 때에는 한국 문화의 지식적 내용을 습득하는 수단으로 보고 계신 것으로 보이는데 이에 대한 발표자의 의견을 직접 요청드리고 싶습니다. 마지막으로, 발표자께서는 궁극적으로 한국어 문화 교육의 목표를 무엇으로 보고 계신지 여쭙고 싶습니다.

외국인을 위한 한국의 주거문화 교수 방안:
생활문화, 정신문화와의 연계성을 중심으로

오혁 · 최세훈(연세대학교)

1. 들어가는 말

집은 개별자들의 정주공간인 동시에 한 문화권 구성원들의 자연환경, 사회규범, 가치관을 반영하는 문화적 결정체이다. 주거방식을 문화의 개념으로 이론화한 라포포르(Rapoport)는 주거형태가 한 문화공동체의 문화와 어떻게 상호 유기적으로 연계되어있는지를 연구했다. 그는 주거형태가 고유한 민족문화와 어떻게 대응하여 사회학적 의미를 담고 있는지 조사한 뒤, 주택은 하나의 제도(institution)이며 집을 짓는 것은 하나의 문화적 현상이라고 규정했다. 그는 주택의 형식적 차이에는 사회문화적 요소가 강하게 작용하고, 환경, 기술, 물리적 제약에 따라 형태결정의 상이성이 나타난다고 보았다.¹⁾ 그의 논의를 발전시켜 보면 한국의 집은 한국인의 생활습관과 사유구조, 그리고 이들을 통해 구축되는 한국인 특유의 마음의 습관이나 정서구조를 이해하는 좋은 매개가 될 수 있다.

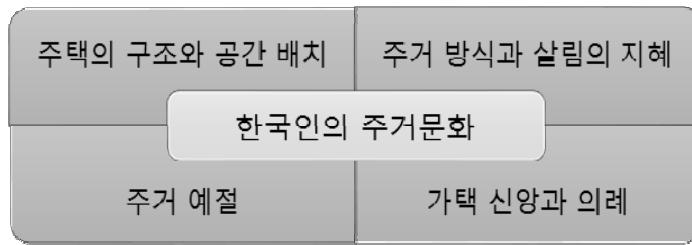
그런데 현행 외국어로서의 한국어(이하 KFL)과정에서 다루고 있는 주거에 관한 부분은 유학생들에게 임시거처를 마련하는 방법을 소개하는 생활정보 제공 수준에 머물러 있다. 그런 이유로 한국인의 대부분의 일상 생활이 일어나는 근원적 공간이자 한국적 정신문화가 계승되는 문화적 공간으로서의 '한국의 집'은 적절히 소개하지 못하고 있다.²⁾ 한국의 주거문화를 소개하기 위한 방편으로 한옥을 제시하고는 있지만, 그 내용 역시 한국인의 전통적 주거 양식을 물질문화적 차원에서 제시하는데 머물고 있어 전통적 한옥 양식과 현대 한국인의 문화 사이에 어떠한 문화적 연속성이 있는지 제대로 설명하지 못하고 있다.

본 연구에서는 한국인의 집을 개인의 거주의공간인 동시에 한국인의 공동체적 가치관이 정초하는 문화적근원 공간으로 규정한다. 다시 말해 한국인의 집이 보여주는 물질적 형식성과 한국인의 가치관, 세계관, 지식, 신앙, 규범 등정신문화가 서로 유기적 관계를 맺고 있다는 것이 본 연구의 전제이다. 이를 표로 나타낸다면 다음과 같다.

1) Rapoport, Amos(1989), 『주거형태와 문화』, 이규목 역, 열화당.

2) 본 연구에서 생활문화는 일상생활 속에 한국인의 의식주에 관련된 내용, 생활예절, 세시풍속, 통과의례, 풍습, 한국인의 생활양식 등을 가리킨다. 반면 정신문화는 민족성, 세계관, 정서구조, 상징체계, 사상 및 종교 등으로 분류하였다.

〈표 1〉 한국의 주거공간과 생활 및 정신문화와의 상관성



이러한 전제를 바탕으로 본 연구는 한국인의 주거 공간이 단순한 물질문화일 뿐만 아니라 생활 및 정신문화를 교수할 수 있는 통합적 문화교육의 제재가 될 수 있다고 본다. 이를 주장하고 교육 현장에 적용하기 위해 본 연구는 다음과 같이 구성된다.

먼저 2장에서는 한국적 주거 공간의 구성 방식이 어떻게 생활 양식, 예절, 심지어 신앙과 같은 정신문화와 서로 유기적으로 연결되어 독특한 한국인의 주거문화를 형성하고 있는지를 검토한다. 또한 기존의 한국문화교육론에서는 다루지 않았던 동아시아 주변국과의 비교문화적 교수 방법론을 제공할 것이다. 이를 통해 학생들은 한국적 주거문화의 고유한 특질과 주변국과의 문화사적 교류의 흔적을 동시에 발견할 수 있을 것이다. 3장에서는 2장에서 살펴본 한국적 주거문화의 지식을 교육 현장에서 어떻게 지도할 것인지 구체적인 수업 교안과 활동, 과제 등을 제시할 것이다.

II. 교수 내용의 선정: 주거문화에 관한 무엇을 가르칠 것인가?

문화교육의 대상으로서 한국인의 주거 공간은 전통적 한옥과 현대적 양옥의 두 가지 형식으로 나누어 볼 수 있다. 먼저 한옥은 한반도의 오랜 역사 속에서 전승된 정주공간을 뜻하는 것으로, 동아시아 문명사적 영향과 민족의 내발적 창의력이 변증법적으로 어우러져 독자적인 문화형식으로 실현되어 왔다. 그러나 20세기 식민지 근대화와 산업화는 전통적 주거 양식을 밀어내고 한국인의 주거공간에 큰 변화를 야기했다. 특히 산업화에 따라 도시화, 핵가족화 되면서 전통적 가옥구조는 아파트나 다세대 주택 같은 가족단위의 도시형 양옥주택으로 대체되었다. 따라서 이 둘을 모두 다루는 것이 한국인의 거주공간에 대한 통시적인 면과 공시적인 측면 모두를 이해하는데 도움이 될 것이다.

A. 주택의 구조와 공간 배치

한국인의 집의 구조가 한국적 생활문화 및 정신문화와 상관성을 갖고 있다는 것을 보여주기 위해 본 연구는 한옥과 동아시아 주변국인 중국과 일본의 가옥과 비교함으로써 학생들 스스로 한국적 주거문화의 특색이 무엇인지 고찰할 수 있도록 하는 비교문화적 방법론을 제안한다.

중국의 전통 가옥 쓰허위안(四合院)은 아래의 그림과 같은 구조가 일반적이다. 대가족 주택으로 〈그림 1〉과 같은 형태에서는 북쪽에 위치한 가장 큰 집이 아버지와 조부모가 사는 집이며 서쪽이 장남, 동쪽에 차남이 살고 남쪽에는 하녀들이 살았으며 덧문을 달아 외부로부터 완전히 차단된 형태의 가옥이다. 담장이 높고 중앙 지향적으로 중국의 전형적인 중화사상이 한 눈에 드러난다. 가족 구성원들이 사는 공간이 독립적이며 위계화 되어 있다. 중국에서는 풍수를 가구를 통해서 배치하는 특징이 있다.



〈그림 1〉 중국의 쓰위허안(四合院)

일치감치 상업이 발달한 일본에서는 도시형 가옥 마치야(町家)가 도로변을 중심으로 발달했다. 곁으로는 평범하나 후스마³⁾를 설치하여 내부 공간은 복잡하면서도 화려하다. 격벽 구조가 아닌 칸막이를 통해 주거 공간을 배치한 까닭은 자연이 찾은 일본의 자연환경을 고려한 결과라는 설과 공간을 유동적으로 배치하기에 가장 적합하기 때문이라는 설이 있다. 어느 쪽 가설에 따르더라도 가옥 내부에서 가족 구성원들이 최대한 밀착된 생활을 하고 있다는 점이 특징적이다. 한편 일본의 경우에는 앞마당에 연못과 정원을 만들어서 자연을 집 안으로 직접 들여오는 소우주형 풍수 양식을 취하고 있다.



〈그림 2〉 일본의 마치야(町家)

반면 한옥을 살펴보면 드 또는 그, ㄴ자 형태로 되어 있으며, 마당에는 풀 한포기가 없고 담이 낮아 상당히 개방된 구조를 가지고 있다. 그러나, 안채와 사랑채를 따로 두어 개방과 폐쇄의 특징을 동시에 갖추고 있으며 일본과는 다르게 자연 속에 집을 짓는 형식을 취함으로 배산임수의 위치성이 자연스레 강조된다. 농촌경제에 의존했던 전통사회에서 자연에 의존하는 생활지리사상은 풍수사상으로 발전했다. 집의 위치가 한 혈연공동체의 운명을 좌우한다는 사상은 자연과 인간의 조화를 추구하는 생태주의 자연철학으로 발전했다.

또한 한옥은 성별의 차이, 신분의 위계질서에 따라 여성의 공간인 안채, 남성의 공간인 사랑채, 집안의 대소사를 담당하는 아랫사람들이 거하는 행랑채, 별당, 사당 등을 구분하고 있다. 안채는 집의 가장 깊숙한 곳에 존재하고 중문을 통해서 외부와 차단되며, 사랑채의 보호를 받는 형국으로 배치되어 있다. 행랑채는 집의 가장 바깥을 둘러싸는 형식으로 배치되어 있어 외부로부터 집을 보호하는 기능을 한다.

3) 일본의 건축에서, 나무틀을 짜서 양면에 두꺼운 헝겊이나 종이를 바른 문을 지칭한다.



〈그림 3〉 한국의 한옥(韓屋)

결론적으로 한·중·일의 가옥 구조에는 유교에 입각한 가부장적 가족주의가 나타나고 있고, 도교에 기반한 풍수지리설에 큰 관심을 두고 있음을 확인할 수 있다. 반면에 각 국가별 차이점도 확인할 수 있다. 예를 들어 중국의 경우에는 사방을 차단하여 중심에 집이 위치하는 중화주의와 자족적인 세계관이 있음을 알 수 있다. 일본의 경우에는 도로변에 가옥을 설치하여 상업주의적 세계관을 볼 수 있으며, 곁은 수수하지만 내부는 인공 정원과 세부적인 공간 배치를 통해 내부지향적인 세계관이 있음을 알 수 있다. 한국의 경우에는 두 국가와 비교하여 개방성과 폐쇄성을 모두 갖추고 있었으며 자연과의 융합을 시도하고 있음을 확인할 수 있다. 이렇게 공통된 유교문화권 안에서도 서로 다른 토착화된 공간 구획방식을 모색했음을 보여줌으로써 학습자들에게 전통 가옥의 형식 속에 숨겨진 생활 및 정신문화와 각 민족들의 세계관 사이의 상관성을 생각해 볼 수 있을 것이다.

B. 주거 방식과 살림의 지혜

그동안 적지 않은 한국의 민속학자들이 한국적 주거문화를 대표하는 것으로 온돌과 마루를 내세워 왔다. 물론 이들은 한국인의 융합과 소통의 문화적 문법을 살림의 지혜로 승화시킨 가장 중요한 문화적 자산이다. 하지만 엄밀한 의미에서 온돌과 마루는 한국만의 독창적 발명품이라고 볼 수 없다. 온돌은 북방에서, 마루는 남방에서 유래되었다는 것이 정설이다. 따라서 외국인을 대상으로 하는 한국문화 교육에서 온돌과 마루를 한국인만의 독창적 문화유산이라고 주장할 경우에는 상당한 대비가 필요할 수 있다.

한국적 온돌과 마루는 한국 문화의 독창적 산물이라기보다는 오히려 융합의 소산이다. 반도라는 자연환경에 따라 북방의 온돌과 남방의 마루가 만나 타협한 통섭의 결과가 바로 한옥의 주거방식이기 때문이다. 동아시아 주변국 가운데 어디에도 온돌과 마루가 한 가옥 안에 모두 설치된 경우는 없다. 이러한 융합과 통섭을 통해 한옥은 한국인의 독특한 ‘살림’의 심성을 드러낸다.

우선 마루에 대해서 살펴보면 기와집과 초가집의 마루로 분류할 수 있다. 기와집의 마루는 높고 넓은 곳이며, 신성하고 권위적인 공간이다. 대청마루는 예로부터 제사를 지내는 곳이며 가택신앙에서 집을 수호하고 가족의 수명을 관장하는 성주신이 머무는 곳이다. 사랑방의 마루는 책을 읽고, 사람들과 소통을 하는 공부방의 개념으로 사용되기도 하였다. 마루는 방과 방의 매개 역할을 하지만 가족과 이웃의 소통의 자리이며 동시에 조상과 후손을 매개하는 공간으로서의 역할을 하고 있다.

반면 초가집의 마루는 일반적으로 헛마루로 짧은 마루이다. 기와집과는 다르게 식사와 휴식의 공간으로 주로 사용된

다. 또한 마루가 짧기 때문에 제사를 지내기 위해 대청과 같은 역할을 하는 들마루(평상)가 가정마다 있다.



〈그림 4〉 기와집과 초가집의 마루

온돌은 순우리말로 뜨거운 돌 혹은 구운 돌을 뜻한다. 만주에서 발생해서 한반도로 유입되었다는 북방설이 가장 유력하다. ‘성균관 유생을 위한 회복실’(1417) 건축의 사례와 ‘어실(御室)의 화변(火變)’(1563)을 통해서 알 수 있듯이 온돌이 한반도에 일반화 된 것은 15세기 이후인 것으로 보인다.⁴⁾ 초창기의 온돌은 부유한 귀족들의 전유물이었고, 의료 목적을 위해서 일부 설치되었다고 보는 것이 타당하다. 17세기 전란 이후에 전국적으로 확산되었다는 설이 현재 가장 유력하다.

몽골 및 중국 북방의炕(炕)과는 달리 한국의 온돌은 방 전체를 가열한다. 또한 아궁이와 구들이 분리되어 있어서 연기가 방 안으로 들어오지 않고 취사와 동시에 난방이 가능하다. 이러한 가옥 구조는 예절문화에도 영향을 미쳤다. 아궁이에 가까운 아랫목과 멀리 떨어진 윗목의 자리를 구분하여 손님을 대접하거나 가족의 위계 질서를 온돌의 위치를 통해 구분한 것이 그 사례이다.

지금까지 마루와 온돌을 각기 살펴보면서 그 특징들을 확인하였다. 마루와 온돌의 특성을 살펴보면 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있었다. 첫째, 융합적 특성을 가지고 있다. 자연지리적 조건에 따라, 여름과 겨울을 대비하는 복합적 냉난방 시스템이다. 이는 기능적으로는 마루의 열림 구조와 온돌의 닫힘 구조의 결합으로 볼 수 있으며, 대륙 생활문화와 해양 생활문화의 통섭이 이루어진 문화 간 융합의 사례로 볼 수 있다.

둘째로는 소통적 특성을 지니고 있다. 마루는 배산임수의 자리에서 마당으로, 마당에서 대청마루를 통해 후원으로 이어지는 자연과 인간의 순리적 소통을 담당한다. 일반적으로 방과 방을 이어주는 매개적인 기능만을 보지만, 조상과 후손을 이어주는 제례적 기능과 집안의 경조사를 수행하는 공동체적 공간으로도 사용된다. 그렇다면 온돌은 폐쇄적인 특성을 지니는가? 온돌은 한 가족이 오손도손 모여 담소를 나누는 가족 친화적 공간이자 세대에서 세대로 삶의 지혜를 전수하는 가르침의 공간이었다. 늦은 저녁 아랫목에서 할머니의 옛날이야기를 들으며 잠을 청하는 구전 설화의 공간이기도 했다.

C. 주거 예절

A와 B에서 살펴 본 한옥의 구조와 생활 양식상의 특징은 한국적인 예절의 필요성을 낳았다. 먼저 유교적 도덕지침인 삼강오륜(三綱五倫)의 원칙이 주거공간의 구획 및 배치에 따라 지켜지고 있다. 삼강에서 부위자강(父爲子綱)과 부위부강

4) 조선왕조실록에 따르면 태종 17년 (1417년) 몸이 불편한 성균관의 유생들을 위해 온돌방을 만들도록 한 기록이 있다. 또한 1563년에는 왕의 침소에 있는 화로의 불이 침상에 옮겨 붙어 불이 났던 사건이 있는데 이는 그때까지도 온돌방이 아닌 침상을 덥히는 북방식 온돌이 일반적이었다는 증거이다.

(夫爲婦綱)의 벼리(綱) 원칙에 따라, 아버지는 자식의 본보기가 되기 위해 일상 속에서도 수신의 예를 갖추어야 하고, 더 불어 아내를 지키는 아름다운 모범이 되어야 한다. 사랑채의 위치와 형상이 그 집의 가장 두드러진 곳에 우뚝 자리한 것은 그러한 까닭으로 가족의 우두머리이자 본보기로서의 아버지와 가부장의 권위를 표상하기 위해서다.

한편 오륜의 원칙에 따라 가족구성원의 생활방식은 위계에 따른 예의범절에 따르도록 되어있다. 장유유서(長幼有序)에 따라 연배에 따른 공간구조의 차례와 질서가 강조되고 있으며, 부부유별(夫婦有別)을 통해 부부 공간을 다르게 설정함으로써 역할간 능동성과 자주성을 존중하는 심성이 깃들어있다. 한편 부자유친(父子有親)에서 볼 수 있듯이 아버이와 자식 간에는 사회적 규범으로서의 유교주의뿐만 아니라 부모의 애정과 자애로움이 스며있다. 자녀들은 아버이의 생활윤리가 한옥이란주거공간 속에서 어떻게 실천되는지를 자연스럽게 습득하여 세상의 원리와 규범을 학습함으로써 사회적 존재로 거듭난다.

두 번째는 대내외적공간의 기능에 따른 예의범절이 있다. 한옥에서 대외 활동에 필요한 대소사는 남성의 공간인 사랑채를, 가족만의 사적인 영역은 안채에서 이루어진다. 외부인은 안채에 들어서는 것이 극히 제한되며, 스스로 출입을 삼가는 것이 관례이다. 빈객은 오직 사랑채에 머물면서 그 집의 대표인 바깥어른과 대면하고 관계를 맺었다. 이것은 한 가정의 사적 생활을 존중하면서도 사회적 관계를 이어가는 전통적 윤리였다. 아무리 친한 사이여도 가족의 깊은 속사정까지는 관여하지 않는 것이 이상적인 인간관계였던 셈이다.

집의 가부장이 대외사를 처리했다면 여성과 며느리는 집의 공간을 틀어쥐고 가정경제를 담당했다. 안채는 집의 재무를 담당하는 곳으로 먹거리와 잠자리를 담당하는 기관인 동시에 가족의 확대재생산을 위해 며느리와 신생아를 양육, 훈육하는 공간이었다. 따라서 밥상머리 교육이나 가정교육이 이루어지는 예의범절 훈육의 도량이었다. 개인의 인격을 수련하는 공간인 이 안채는 한 가족공동체의 윤리의식을 가늠하는 척도로서 사회적 기능을 가졌다. 한국인이 무례한 사람을 욕할 때 그 당사자보다는 가정교육의 실패와 부모에게 책임을 돌리는 데는 이러한 까닭이 있다.

세 번째로는 효에 따른 예의범절이다. 안채와 사랑채 할 것 없이 각 기능적 공간에도 개별윤리가 깃들어 있다. 가령 온돌문화에서 파생된 예의범절을 살펴보면, 각 방에는 윗목과 아래목이 있다. 아래목은 가장 따스한 곳으로 장유유서의 원칙에 따라 웃어른에게 양보한다. 또한 문과 가까운 곳은 손아랫사람이 자리하면서 생활에 필요한 자질구레한 일을 담당한다. 효 사상이 가옥구조와 연동하여 발현되는 것이다. 식사 시에는 가족의 위계질서에 따라 밥상에 앉는 위치가 갈린다. 가부장적 전통을 이어갈 세대는 아버지와 함께 식사하며, 어머니는 훈육의 대상이자 교육의 대상인 며느리와 자녀들과 함께 식사한다.

마루는 그 집의 권위를 상징하는 공간으로 마루에도 상좌와 하좌가 있다. 사랑의 누마루(樓)는 그 집의 사회적 권위나 학문적 명성을 표상하는 공간으로 가문의 명예와 직결되어 있었다. 따라서 남의 사랑 마루에서 경거망동하거나 소란을 피우는 행위는 엄중히 금지되었다. 한편 대청마루는 안채의 권위를 상징하는 곳으로 마루의 한 쪽을 높게 만든 고마루는 안채의 주인의 권위를 상징하는 것이었다.

마루는 방과 방 사이에 물리적 거리를 두어 사생활을 보호해주는 완충지대의 역할을 하면서도 동시에 한 걸음에 달려갈 만큼 가까이 이어주는 정서적 교량의 역할을 한다. 나아가 마루는 조상과 후손의 계보를 이어주는 영적 교량의 역할도 담당하는데, 자손은 3대조까지의 조상님을 마루에 모시면서 그들의 존재를 마음 깊이 새기고 오늘의 자신이 살아갈 수 있는 터전을 마련해 준 것에 대한 고마움을 추모하는 자리를 마련한다. 차례와 제사는 이러한 조상에 대한 예를 다하는 문화가 시각화된 것으로 한옥의 공간배치와 따로 떼어 이야기 할 수 없다.

온돌과 마루가 주거공간에서의 생활예절에 미친 가장 큰 영향이자 생활습관이 서구화된 오늘날까지 잔존하는 대표적 사례는 바로 좌식생활과 신발을 벗는 문화이다. 정수복은 그의 저서에서 기저문화는 시대적 외부적 비판과 변화에도 끈

질기게 살아남아 유입문화와 경합하면서 잔존함을 다양한 사례를 통해 보여준바 있다.⁵⁾ 근대화 및 서구화의 광풍 속에서도 이 두 개의 문화는 약간의 변용과 문화적 타협과정을 제외하고는 거의 원형대로 양육문화 속에 잔존하고 있다. 가령 아파트에 온돌을 설치하고, 거실을 마루처럼 탁 트인 공간으로 개방하는 방식은 마루와 온돌을 현대적으로 변용한 대표적 사례다. 온돌과 마루가 잔존하므로 비록 방에는 침대가 거실에 소파가 있고, 부엌에는 식탁이 있더라도 휴식을 취할 때는 침대 사용이 제한적이라든지, 바닥에 가부좌를 틀고 앉는다든지, 손님을 맞이할 때 거실 바닥에 방석을 가는 등 혼종적 생활 문화가 파생되었다.

좌식생활방식은 복식문화에도 영향을 미쳤다. 가령 한복에 특정한 치수가 없이 품이 넉넉하고 평펴집한 이유는 좌식생활에 익숙한 한국인의 습관이 반영되었기 때문이다. 베선, 혹은 양말 역시 한국적 좌식문화를 기반으로 한 예절문화와 밀접한 관계를 맺고 있는데, 양말을 신지 않는 경우 발이 쉽게 건조하게 되어 보기 흉하거나 불쾌한 냄새를 일으킬 수 있으므로 한국에서는 상시 착용이 권장되고 있음을 생각해 볼 수 있다. 이러한 까닭에 한국인들은 남의 집을 방문할 때나 식사를 함께해야 하는 상황에서 한국인들은 자신의 양말 상태에 신경을 쓴다. 오늘날 방문판매원이나 수리기사들이 여분의 양말을 준비하는 까닭도 이러한 생활문화적 특징에서 기인한다.



〈그림 5〉 설빔, 이서지, 『사라져가는 세시 풍속』, 2001.

적지 않은 서구문화권 출신 학생들이 왜 한국인들이 극장, 버스, 비행기와 같은 공공장소에서 신발을 벗는지 묻곤 한다. 한국인의 문화적 습관에 대한 고려가 없다면 이러한 태도는 다만 경박스럽고 비위생적인 것으로 보일 뿐이다. 따라서 학생들에게 문화적 원인에 대해 생각해 보도록 유도하는 것도 좋을 것이다.

D. 가택 신앙과 의례

한국인의 사회규범과 법제도가 유교적 전통에 기반한 것과는 다르게, 적지 않은 한국인의 일상적 신앙활동은 무속과 귀신사상같은 민속신앙에 기초하고 있다. 조선인들의 민속생활을 깊이 연구한 민속학자 무라야마 지준(村山智順)은 한국의 문화를 이해하려면 귀신신앙을 이해해야 하는데, 그 이유는 조선인들의 민속신앙이 무지의 소산이 아니라, 심리학적으로는 마음의 소산이며, 사회학적으로는 생활과 환경의 소산이기 때문이라고 설명했다.⁶⁾

5) 정수복(2007), 『한국인의 문화적 문법: 당연의 세계 낯설게 보기』의 「5장 한국사회와 유교의 지속」, 「6장 한국사회와 유교화 과정: 문화적 문법의 계보학」 참조.

6) 무라야마 지준(1993), 『조선의 귀신』, 김희경 역, 동문선

종교문화와 일상문화가 대체로 분리된 서양의 기독교와 달리, 기복적이며 현세적인 한국인의 전통신앙은 한옥을 신앙활동의 중심으로 여겼다. 학생들에게 한국의 가택신앙을 소개함으로써 교사는 현재까지 전승되는 한국적 풍습에 다양한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

한국인의 가택신앙을 이해하기 위해서는 먼저 귀신신앙을 이해해야 한다. 학자에 따라 차이는 하지만, 일반적으로 ‘귀(鬼)’는 비정상적인 죽음을 통해 원한에 사무친 악령으로서 인간에게 병을 주거나 재물상의 손괴를 입히는 존재들이다. 가령 유교적 전통에 기초하여 결혼을 하지 못하고 죽은 원귀는 손각시나 몽달귀신으로 현현하고, 자식이 없는 원귀는 무자귀신이 된다. 가족의 품에서 안락한 죽음을 이루지 못한 원귀는 객사귀신이나 수사귀신이 되어 떠돌고, 공동체의 보호를 받지 못한 귀신은 잡귀가 되어 구천을 떠돈다. 가족제도 경건함을 해친 자는 죽어서 측신이 되는데, 죽어서도 집에서 멀리 떨어진 화장실에 거하면서 사람들에게 해코지를 한다.

반대로 가족을 수호하고 복을 내려주는 ‘신(神)’은 집의 기능적 공간에 머물면서 그 구역의 길흉화복을 담당한다. 집의 터를 관장하는 터줏대감, 대청마루에 자리한 성주신은 가장 권위적인 신이다. 가족의 출생을 주관하는 삼신은 할머니의 이미지와 어우러져 유명한 삼신할매의 설화를 만들어 냈다. 조왕신은 정숙한 안방마님으로써 부엌과 먹거리를 관장하며, 혹시나 있을 화마의 해코지로부터 가족을 지켜낸다. 조상신은 그 집안의 길흉을 주관한다고 여겨지는데, 조상의 뒷자리에 큰 신경을 쓰는 음택(陰宅)사상이 여기서 연유했다. 조상께 제사를 드리고 음식을 마련하는 것 역시 조상의 은덕에 대한 보은이자 후세에게 부모세대를 영원히 기억하도록 하기 위한 효를 상징화한 문화적 축제이다.

위에서 살펴본 바처럼 한국의 귀신신앙을 살펴보면 일정한 네러티브 구조를 발견할 수 있는데, 설화는 그러한 내용을 풍성하게 담은 문화적 보고이다. 귀신설화의 구조를 분석해 보면 귀신은 인격적인 존재들로서 인간에게 복을 내려주거나 화를 줄 수 있다. 따라서 신을 잘 달래고 제물을 바쳐 화를 풀어주어야 한다.

가택신앙을 어떠한 방식으로 교육할 수 있을까? 과거의 전통임에도 오늘날까지 여전히 지속되는 문화적 현상들을 다음과 같은 방식으로 영역화하여 소개하면 좋을 것이다.

먼저 인간의 생애주기를 주관하는 가택신들이 존재한다는 점을 알려준다. 출생-성장-혼례-죽음의 과정에는 늘 귀신신앙이 관여하다. 따라서 생애 주기에 맞춘 의례에 따른 축제적 신앙활동이 나타난다. 가령 집을 새로 짓거나 새로운 터를 잡을 때, 새로운 사업장을 시작할 때 그 땅의 지신(地神)에게 음식을 바치고 복을 비는 고사를 지낸다. 고수례풍습도 여전히 존속한다.

새로운 가족구성원의 탄생을 감사하면서 삼신할머니에게 바치는 제물은 미역국문화로 잔존하고 있다. 긴 미역이 장수와 건강을 상징한다는 믿음에서 시작된 이 출생기념의 표상은 한국인의 생활문화 속에서 쉽게 찾을 수 있는 상징문화이다. 흔히 많은 사람들이 미역국에 영양이 많아 산모가 즐겨먹는 것으로 오해하고 있는데, 교사는 이러한 오해를 바로잡을 필요가 있다.

현대의 양옥집이나 상점 입구에 부적을 붙여놓거나 명주실과 북어를 함께 걸어놓는 것을 볼 수 있다. 전통적으로 돼지와 생선은 인간과 신을 연결해 주는 매개로 사용되었다. 특히 북어는 매우 귀한 음식이었기 때문에 재물의 보존의 의미로 사용되었고, 눈이 크고 맑아 복을 찾아 불러오는 표상으로도 알려져 있다. 또한 북어는 무속의 대수대명(代數代命)의 상징물로 액막이의 역할도 담당했다. 과거에는 상량식이 끝나면 북어를 명주실에 뿌어 집의 대들보를 주관하는 신에게 바치는 제물로 이용했다. 현재에도 적지 않은 사람들이 고사를 지낸 뒤 현관문에 걸어둔다.

한편 영화 및 드라마의 사극에서 자주 등장하는 정화수 한 그릇을 떠놓고 소원을 비는 어머니의 모습은 조왕신에 대한 신앙활동이다. 조왕신은 집안의 화재를 주관하는 신이기도 하기 때문에 고령의 할머니들이 아직도 가스레인지 근처에 정화수를 늘 준비해두는 모습을 찾을 수 있다는 점에서 흥미로운 문화현상이다.

지금까지 한국의 주거문화를 가르치는데 있어 고려되어야 할 네 가지 문화적 요소들을 살펴보았다. 한국인의 거주공간으로서 한옥은 ‘주택의 구조와 공간배치’, ‘주거 방식과 살림의 지혜’, ‘주거예절’, ‘가택신앙과 의례’의 네 가지 큰 기둥을 중심으로 유기적으로 형성된 한국인의 마음의 습관을 반영하고 있다. 이러한 점들을 고려하여 문화교육의 영역에서 한옥 소개는 피상적인 물질문화의 차원에 머물러서는 안 되며 그 속에 깃든 생활문화와 정신문화적 가치 역시 함께 소개되어야 할 것이다.

III. 주거문화 교육 방안

문화교육의 주제를 선정했다면 학습자 변이와 현장 변이를 고려한 교안 설계가 필요하다. 이때 문화교육의 주제가 현실생활에 적용 가능한 유의미한 것이 될 수 있도록 설계하는 것이 필요하다. 이 절에서는 주거문화를 전통적인 것과 현대적인 것으로 나누어 전자는 전통 한옥에 관한 문화지식의 습득에 의의를 두고, 후자에서는 현대 한국인의 도시형 주거문화로 나누어 교안을 마련해 보고자 한다.

본 연구에서는 한국의 주거문화를 교수하기 위해 시각 및 체험자료를 적극 활용할 것을 권장한다. 서구권이나 비유교권 국가에서 유학 온 학생들에게는 한옥이나 기와집이 몹시 생경할 것이므로 인지적 차원에서라도 시각적 자료가 적극 사용될 필요가 있다. 반면 동아시아 문화권에서 온 유학생에게 기와집이나 초가집은 시각적으로 익숙할 수 있으나 내부적 조건이 다를 수 있고, 모국의 문화와 어떤 점에서 유사하고 또 어떻게 차이가 있는지를 비교할 수 있도록 다양한 사진, 그림 자료를 준비하는 것이 좋다. 아울러 한옥 내에서 어떤 일상생활을 영위하는지 풍속도나 동영상을 준비하여 이해를 돋는 것이 필요하다.

학습자와 현장의 변이를 고려하여 교사의 교수-학습지도안은 학습 대상의 한국어 능숙도와 시수, 학습목표와 내용을 정확하게 파악할 필요가 있다. 문화와 관련된 어휘는 지나치게 전문적이거나 일상적으로 사용할 수 있는 것에서 크게 벗어나지 않도록 통제한다. 또한 보조자료로서 시각자료와 동영상자료는 지나치게 추상적이거나 너무 길지 않도록 수업 시간에 맞춰 조정해야 할 것이다.

올바른 학습이 이뤄졌는지를 측정하려면 평가가 필요하다. 평가 방식으로는 먼저 언어 학습 성취도 평가를 위해 어휘 및 표현능력 측정이 필요하고, 둘째 문화 학습 성취도 평가를 위해 문화적 맥락에 대한 정량적 이해도 평가가 필요하다. 끝으로 문화수업을 통해 주거문화와 한국인의 심성구조에 대한 이해도가 높아졌는지를 평가하는 정성적 평가도 필요하다.

마지막으로 문화수업을 통해 얻은 지식을 확장하고 내면화하기 위한 수업 후 활동이 필요하다. 한옥이 배경으로 제시된 영화를 본다든지, 한국인의 거주공간을 둘러싼 소설을 읽게 한다든지, 혹은 근교 한옥마을 답사나 한옥스테이를 체험하도록 권하는 것도 유의미할 것이다.

A. 전통적 한옥문화

전통적 주거공간으로서의 한옥은 하나의 고정적인 개념이 아니다. 건축이 이뤄지는 시대의 풍속도와 물질기술적인 제약 요인에 따라 한옥과 양옥도 가변적 양상을 보인다. 제아무리 건축학상 전형이라고 손꼽히는 것이라도 한옥의 이상적 개념을 완벽하게 충족시킨다는 것은 현실적으로 불가능하다. 따라서 문화교육의 대상으로서의 한옥은 개념태로서의 한옥이 될 수밖에 없다. 이 점을 고려하여 교사는 이상적인 완결성을 갖춘 한옥을 전제로 문화수업을 준비해야 한다.

교수-학습에 필요한 점을 통해 주거문화와 관련한 수업지도안으로 제시해보고자 한다. 학습지도안은 아래의 표와 같다.

학습단원	한국인의 전통가옥과 주거문화
학습대상	한국어 중급 학습자 (100시간 이상 학습자)
학습시간	50분
학습목표	1. 한국 전통가옥의 종류와 구조를 이해할 수 있다. 2. 한옥에서의 전통적 생활방식을 이해할 수 있다. 3. 한옥과 관련된 한국인의 문화를 배울 수 있다.
학습자료	그림, 사진, PPT, 동영상
과제물	1. 한옥을 답사하고 체험해보기 2. 한옥과 모국의 전통가옥을 조사해보기

순서	소요시간	내용	유의할 점
도입	5~10분	<p>※ 학습동기유발</p> <p>1. 기와집과 초가집의 사진자료를 보여주면서 한국의 전통가옥에 대해 생각해 보도록 한다. 2. 중국과 일본의 가옥을 보여주고 한국의 가옥과 어떤 차이가 있는지 생각해 보도록 한다.</p> <p>⇒ 1과 2를 바탕으로 한옥이 주변국과 어떠한 공통점과 차이점이 있는지 질문한다. 그리고 바로 그 차이가 오늘 배울 한국인의 주거공간과 생활 및 정신문화임을 소개한다.</p>	전통가옥의 개념이 불완전하지만 각국의 주거문화를 대표하는 표상이라 점을 설명 한다.
제시	30분	<p>※ 한국의 주거문화와 생활 및 정신문화 소개</p> <p>1. 한국인의 가옥구조와 공간배치 방식 (자료: 사진과 평면도, VR한옥체험) 2. 한국인의 생활문화: 온돌, 아궁이, 마루 (자료: 온돌구조 해부도, 사진) 3. 한국인의 생활예절: 유교적 가족질서가 어떻게 생활문화 속에서 나타나는가? (자료: 풍속도, 흥명희 소설『훈불』의 일부 소개) 4. 한국인의 가택신앙: 주거공간은 어떻게 신앙활동의 장소가 되는가? 현재까지 이어지고 있는 민속신앙은 무엇인가? (자료: 사진, 풍속도, 민속신앙 영상자료)</p>	1, 2, 3, 4 어느 한쪽에 지나치게 시간을 할애 하지 않고 균등하게 설명하도록 한다. 전문용어 사용을 가급적 자제한다.
평가 및 정리	10분	<p>※ 평가</p> <p>I. 정량적 평가</p> <p>1. 한옥의 구조에서 가장 중요한 어휘를 습득했는가? (예: 기와집, 초가집, 마당, 온돌, 마루, 사랑, 안채 등) 2. 유교문화가 어떻게 가옥구조에 영향을 주었는지 설명할 수 있는가? 3. 효사상은 어떻게 생활문화에 나타나는가? 4. 가택신앙이 현대까지 이어지는 사례를 말할 수 있는가? 5. 한국에 처음 여행 온 친구에게 한국의 주거문화에 대해 어떤 조언을 해줄 수 있는가?</p> <p>II. 정성적 평가</p> <p>1. 이 문화수업으로 한국인의 주거문화와 생활예절에 대한 이해도를 높일 수 있었는가? 2. 이 문화수업을 통해 언어 학습에 도움을 얻었는가? 그렇다면 어떤 점이 도움이 되었는가? 3. 한국에 처음 왔을 때 이해할 수 없었던 문화적 격차가 이 수업을 통해 해소되었는가? 4. 한국 주거문화 중 모국에 도입하고 싶은 것이 있는가? 5. 한국문화에 대한 호기심을 얻게 되었는가?</p>	활동지와 설문지를 준비하여 학생들의 학업성취도를 조사하고 수업 후 반응을 조사한다.
수업후 활동 및 과제		<p>1. 한옥에 관한 다큐멘터리를 감상한다. 2. 남산 한옥마을이나 한국 민속촌에 답사를 간다. 3. 북촌 한옥마을과 주변의 카페에 가서 한옥의 정치를 느껴본다. 4. 주호민의 웹툰『신과 함께 2: 이승편』을 통해 한국의 집과 귀신신앙의 상관관계를 알아본다. 5. 개량한옥들을 조사해 보고 어떻게 전통기술이 현대기술과 융합되고 있는지 살펴본다.</p>	

이 수업 모델은 한국어를 100시간 이상 배운 중급자 이상의 학생들을 위한 교안이다. 사진자료를 제시하여 학생들로 하여금 시각적인 인지가 가능하도록 돋는다. 현장 수업이 가능하다면 직접 고궁이나 민속촌을 방문하여 체험학습의 형식으로 강의를 하면 더욱 좋을 것이다.

학습목표에 한옥의 물질적 특성뿐 아니라 한국인의 정신문화에 대한 것이 포함된 만큼 문화적 함의에 대한 충분한 예

시가 함께 제공되어야 한다. 가능하다면 학생들의 경험담을 경청하고, 이를 통해 수업의 내용을 재구성해 나가는 것도 좋다.

문화수업인 만큼 어휘와 문형의 통제에 지나치게 위축될 필요는 없다. 전문적 용어보다는 주거문화에 대한 정서적 이해가 더 중요하다.

B. 현대적 양옥문화

기존의 주거문화 교육은 대체로 전통가옥의 소개에 머물렀다. 하지만 한국어 학습자들은 현대 한국인의 가정집 역시 문화학습의 대상으로 학습하고 싶어한다. 대부분의 유학생들이 기숙사, 고시원, 하숙집 같은 집단공동 시설에 거주하거나, 원룸이나 오피스텔 같이 단독거주공간에서 생활하기 때문에 한국인이 생활하는 가족형 주택에 대해서는 거의 알지 못한다. 간혹 하루 정도 초대를 받아 방문하기는 하지만 방문객으로서는 한국의 주거문화와 가족문화에 대해 알기 힘들다. 따라서 한국인의 현대적 주거방식과 일상생활에 대해 제시하는 것도 큰 한국 문화학습에 도움이 된다. 따라서 이 절에서는 현대 양옥에서의 한국인의 주거문화에 대해 학습할 수 있는 교안을 제시하고자 한다.

교수-학습에 필요한 점을 통해 주거문화와 관련한 수업지도안으로 제시해보고자 한다. 학습지도안은 아래의 표와 같다.

학습단원	한국인의 집과 생활문화
학습대상	한국어 중급 학습자 (100시간 이상 학습자)
학습시간	50분
학습목표	1. 현대적 가옥의 종류와 구조를 이해할 수 있다. 2. 한국인 선호하는 주거형태를 알 수 있다. 3. 양옥 속에 잔존하는 전통문화적 요소를 알 수 있다.
학습자료	그림,광고지,인터넷 부동산,사진, PPT, 동영상
과제물	1. 부동산에 가서 집 알아보기 2. 모국의 일반주택과 한국의 아파트를 비교해 보기

순서	소요시간	내용	유의할 점
도입	5~10분	<p>※ 학습 동기 유발</p> <p>1. 한국의 단독주택, 다세대 주택, 아파트를 보여주고 각각의 이름과 특색을 알려준다. 2. 부동산 입간판 광고에 있는 주택의 종류와 조건을 표현한 어휘들을 생각해 본다.</p> <p>⇒ 1과 2에 나타난 도시형 생활주택의 형식과 가격, 입주조건과 관련한 어휘 및 표현들을 습득한다.</p>	여기서는 도시형 주택에 국한하여 살펴보기로 한다.
제시	30분	<p>※ 현대 주거문화와 도시형 생활문화 소개</p> <p>1. 현대 양옥들의 가옥구조와 공간배치 방식: 단독주택, 다세대주택, 아파트, 원룸 등 (자료: 사진, 평면도, 동영상) 2. 양옥의 생활문화: 온돌, 거실, 베란다, 아파트상가, 경로당, 주차장, 쓰레기 분리수거장, 놀이터, 체력단련장, 근린공원 (자료: 동 단위 지도, 사진) 3. 한국인의 생활예절: 이웃집에 대한 인사예절, 골목길 주민들의 상부상조 생활풍속, 주차예절, 쟁간 생활예절 등 (자료: 공동주택 생활예절 포스터, 엘리베이터 공고문, <응답하라 1988> 등 영상자료) 4. 한국인의 신앙활동: 어떤 전통신앙이 현대에까지 자속되고 있는가? 또한 동 단위 행정구역의 종교시설 소개하여 현대 한국인의 종교관과 신앙관을 알아본다. (자료: 사진, 동 단위 지도, 종교시설에 관한 자료)</p>	1, 2, 3, 4 어느 한쪽에 지나치게 시간을 할애하지 않고 균등하게 설명하도록 한다. 전문용어 사용을 금지한다.

평가 및 정리	10분	<p>※ 평가</p> <p>I. 정량적 평가</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 현대식 주거공간을 나타내는 중요한 어휘를 습득했는가? 2. 도시화, 서구화가 어떻게 주거문화에 영향을 주었는지 설명할 수 있는가? 3. 아파트 단지 내의 공동생활 규칙은 무엇인가? 4. 부동산에서 자신이 원하는 주거형태를 제시하고 계약을 성사할 수 있는가? 5. 어떤 주거방식을 선호하는가? 왜 선호하는가? 그 이유를 설명하시오. <p>II. 정성적 평가</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 이 문화수업으로 현대 한국인의 주거문화와 생활예절에 대한 이해도를 높일 수 있었는가? 2. 이 문화수업을 통해 언어학습에 도움을 얻었는가? 그렇다면 어떤 점이 도움이 되었는가? 3. 한국에 처음 왔을 때 이해할 수 없었던 문화적 격차가 이 수업을 통해 해소되었는가? 4. 한국 주거문화 중 모국에 도입하고 싶은 것이 있는가? 5. 한국문화에 대한 호기심을 얻게 되었는가? 	활동지와 설문지를 준비하여 학생들의 학업성취도를 조사하고 수업 후 반응을 조사한다.
수업후 활동 및 과제		<ol style="list-style-type: none"> 1. 드라마 <응답하라 1988>를 감상하고 도시 생활문화에 관해 생각해 본다. 2. 친한 친구의 협조로 도시형 주택에 방문해 본다. 3. 부동산이나 인터넷을 통해 자신이 원하는 주택을 알아보고 가격을 알아본다. 4. 외국인이 한국에서 주택을 구매하는데 필요한 조건이 무엇인지 알아본다. 	

이 수업 모델 역시 한국어를 100시간 이상 배운 중급자 이상의 학생들을 위한 교안이다. 사진자료를 제시하여 학생들로 하여금 시각적인 인지가 가능하도록 돋는다. 현장 수업이 가능하다면 직접 부동산을 방문하거나 인터넷을 통해 하여 문제해결학습이나 체험학습의 형식으로 강의를 진행하면 효과적일 것이다.

이번 학습목표는 도시형 주택의 물질적 특성뿐 아니라 도시에 거주하는 한국인의 공동체 문화에 대한 것이 포함된 만큼 주민 사이의 상부상조문화나 분쟁해결 등의 예시가 함께 제공되어야 한다. 가능하다면 학생들의 개인 경험담을 경청하고, 수업의 내용을 재구성해 나가는 것도 좋다.

문화수업인 만큼 어휘와 문형의 통제에 지나치게 위축될 필요는 없다. 전문적 용어보다는 주거문화에 대한 소개가 더 중요하다.

IV. 나가는 말

이 연구에서는 한국인의 주거문화를 외국인 학습자에게 지도하기 위해 어떤 교육내용을 선정해야 하는지, 또 어떻게 교육 할 수 있는지를 제시해 보았다. 한옥의 문화재적 가치뿐만 아니라 그 속에 거주해온 한국인의 심성구조와 예절문화, 신앙활동까지 포함하여 보다 다면적 측면에서 주거문화와 인간성 구축의 관계를 설명할 수 있는 교육내용을 제시해 보았다.

주거공간은 인간의 사유방식과 생활문화에 많은 영향을 미친다. 한국인은 과거 농촌에 기반한 한옥에 집단 거주하면서 유교적 가부장제와 대가족제도의 문화공동체를 구성하여 살아왔다. 그러나 식민지 근대화를 거치면서 급작스러운 서구화를 경험했고, 산업화 과정에서는 극심한 이촌형도현상이 일어나면서 한국인의 거주공간과 생활문화에 큰 변화가 일어났다. 이러한 까닭에 문화교육의 대상으로 한국인의 주거문화를 다룰 때 전통방식과 현대방식 중 어느 것을 선정하여 교수해야 할지 난감한 경우가 많았다. 전통 주거문화는 한국인의 예절, 세계를 사유하는 방식, 그리고 심성구조의 문제와 연동되기 때문에 매우 중요한 교육적 가치를 갖는다. 한편 현대적 주거문화는 한국에 유학을 온 유학생이나 한국에서 거주하고자 하는 학습자에게 매우 실용적인 지식을 제공할 수 있다는 장점이 있다. 이처럼 전통과 현대 주거양식과 문화는 어느 쪽도 포기하기 어렵다. 이러한 문제의식을 바탕으로 이 연구에서는 두 가지 모두의 교수내용과 교안을 제공해 보았다. 이 연구가 문화교육을 위한 교사에게 작은 도움이 되기를 바란다.

■ 참고문헌 ■

- 강재철(2010), 「온돌문화전통의 지속과 변용에 관한 시론(試論)」, 『비교민속학』, 41.
- 권석영(2010), 『온돌의 근대사』, 일조각.
- 김경은(2014), 『집, 인간이 만든 자연』, 책으로보는세상.
- 김동훈(1994), 「조선민족의 온돌문화」, 『비교민속학』, 11.
- 김명자(2001), 「가신신앙 이렇게 변화면서 전승된다」, 『실천민속학재책』, 3.
- 김미영(2004), 「온돌주거지의 발생과 양상 -영남지역을 중심으로-」, 『가라문화』, 18.
- 김용범(2012), 『문화생활과 문화주택 : 근대주거담론을 되돌아보다』, 살림출판사.
- 김인희(2004), 「한민족과 퉁구스민족의 가신신앙 비교 연구」, 『문화재』, 37.
- 김종인(1990), 「마루·대청의 의미와 변용」, 『한국주거학회』, 1, 1.
- 김형주(2002), 『민초들의 자킴이 신앙』, 민속원.
- 박광규(2000), 『조선후기 전남지방 중·상류주택 마루의 공간적 특성에 관한 연구』, 광주대학교.
- 서윤영(2005), 『사람을 닮은 집, 세상을 담은 집』, 서해문집.
- 유저정(2010), 『한국주거문화 교육방안 연구』, 교육학 석사논문, 부산외국어대학교 대학원.
- 윤유석 외(2011), 「뒷간문화 전통지식의 현대적 활용에 대한 소고」, 『농업사연구』, 10, 1.
- 이영수(2011), 「일제강점기 일본인과 조선인의 온돌관」, 『실천민속학연구』, 18.
- 이화형(2014), 「한국 전통주거문화의 융합 양상 고찰 -공간의 활용양상을 중심으로-」, 『한민족문화연구』, 45.
- 정수복(2007), 『한국인의 문화적 문법: 당연의 세계 낯설게 보기』, 생각의나무.
- 정수현, 정경조(2014), 『손맛으로 보는 한국인의 문화』, 삼인.
- 정수현(2015), 「한국인의 의식주에 내재된 “열림”의식」, 『한국사상문화』, 78.
- 천득염, 나경수, 손희하, 나하영(2001), 「韓國傳統住居에 나타난 家宅信仰과 空間構成에 관한 研究」, 『건축역사연구』, 10, 4.
- 최덕경(2008), 「온돌(溫突)의 구조(構造) 및 보급(普及)과 생활문화(生活文化)에 끼친 영향」, 『농업사연구』, 7, 2.
- 최종성(2008), 「가정신앙에 대한 재고 -가정신앙의 범주, 신, 그리고 의례-」, 『종교학연구』, 27.
- Rapoport, Amos(1989), 『주거형태와 문화』, 이규목 역, 열화당.

〈토론〉 “외국인을 위한 한국의 주거문화 교수 방안”에 대한 토론문

김혜영(서울대학교)

선생님의 연구는 한국어 학습자들에게 한국인의 주거문화를 깊이 있게 교수하기 위해 기획된 것으로 생각됩니다. 한국어 교육이 이제 다양한 부분을 더 깊이 있게 학습자들에게 교육하는 단계에 들어서서 교재, 교육내용, 교육방법 등을 고민하게 되었다는 것을 보여주는 논문이라고 생각합니다. 선생님의 논문을 제가 읽고 느낀 바에 근거해 몇 가지 의견과 질문을 제시하는 것으로 토론문을 대신하겠습니다.

1. 주거 문화 교육에 대한 선행 연구

1장에서 현행 한국어로서의 외국어 과정에서는 주거에 관한 부분이 생활정보 수준으로 실려 있다고 하셨는데 한국어 교육에서의 주거 문화 교육과 교수 방법에 대해 선행 연구 부분에서 좀 더 구체적으로 다루어 파악하게 해 주신다면 도움이 되겠습니다. 선행 연구 고찰을 통해 기존 교수 내용을 정리하고 이를 바탕으로 선생님이 제안하시는 교수 내용을 밝혀주시면 어떨까 제안드려 봅니다.

2. 교수 틀 설계

2장의 교수 내용의 선정은 교수 방안을 밝히시는 전제로 매우 의미 있는 부분이라 생각됩니다. 그러나 2장의 내용은 교수 내용이라기보다는 한국인의 주거에 대한 문화사적 설명이라고 받아들여집니다. 그러므로 설명을 토대로 하여 실제 교수의 틀을 좀 더 명확히 밝혀주시면 좋을 듯합니다.

3. 2장과 3장의 연계성

2장의 ‘교수 내용의 선정: 주거문화에 관한 무엇을 가르칠 것인가’ 부분은 3장 ‘주거 문화 교육 방안’의 ‘전통적 한옥 문화’ 부분에 대부분 해당되는 내용입니다. 현대의 주거문화를 다루기 위해서는 과거의 문화적 바탕뿐만 아니라 과거의 문화적 바탕이 현대로 오면서 변모된 부분에 대한 고찰 또한 필요하지 않을까 생각해 봅니다.

4. 현재의 문화 현상이나 문화 행위를 과거의 정신문화와 연결시켜 설명하는 것의 위험성에 대한 고려

하나의 예를 들어, 2장 C 주거 예절에서 극장, 버스 비행기에서 신발을 벗는 행동을 주거예절에 기인한 문화적 습관으로 기술하셨는데 그 설명이 용인 가능한 것인지 의문이 듭니다. 우리의 현재 문화 현상이나 문화 행위는 과거의 어느 하나의 문화적 바탕에 의해 설명되기 어려운 경우가 많다고 생각됩니다. 과거의 문화적 바탕과 현재의 문화 현상이 연결되는 여러 과정, 그리고 변모 과정에 대해 고려하며 자연스럽게 이해가능한 설명을 찾는 작업이 필요하다 생각됩니다.

5. 정량적 평가와 정성적 평가

3장의 두 가지 학습지도안의 정량적 평가는 ‘중요한 어휘를 습득했는가’를 제외하고는 정성적 평가에 해당한가고 보여지는데 정량적 평가에 넣으신 이유가 있으신지 듣고 싶습니다.

6. 교육 대상으로서의 학습자 수준

3장에서 선생님께서는 한국 유학생을 대상으로 하여 중급 수준의 교육을 염두에 두시고 학습 대상의 ‘한국어 능숙도와 시수, 학습목표와 내용을 정확히 파악하여’ 교육해야 한다고 하신 것에 동의합니다. 그런 맥락에서 100시간 이상의 수업을 한 중급 이상의 학생들이 이 수업을 소화하는 경우, 전통적 한옥문화 부분에서 ‘흔불’을 소개하는 것은 30분의 시간 안에 가능할 것인지 등 수업내용의 양과 자료의 난이도 부분에 대한 고려가 더 필요하다고 생각됩니다.

다시 한 번 발표에 감사드리며 혹 논문의 이해에 부족한 부분이 있었다면 실제 토론 시간에 더 깊은 논의를 통해 소통되기를 기대합니다. 감사합니다.

등재학술지 한국언어문화학 수록 논문 일람

■ 1권 1호 ■

1. 강보유 / 문화언어학과 언어문화 교육 1
 2. 김경령 / 시기별 언어와 문화 습득 연구 13
 3. 김병원 / 한국어 의식론: 무엇이 생략 현상을 조정하는가 29
 4. 김창룡 / 두 개의 허구 장르에 대한 옛 한중의 인식 -옛 소설과 가전문학을 중심으로- 41
 5. 민현식 / (한)국어 문화교육의 개념과 실천 방향 59
 6. 성기철 / 언어와 문화의 접촉 -언어문화- 105
 7. 신현숙 / 어휘 정보와 문화 정보: {옷/ 밥/ 집} 125
 8. 이미혜 / 한국어와 한국 문화의 통합 교육 - 언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안- 143
 9. 이은숙 / 한국 문화 교육의 관점에서 보는 판소리 영화 <서편제> 165
 10. 이홍매 / 중국인 한국어 학습자의 신문을 통한 한자어 교육 183
 11. 조항록 / 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론 (試論) 199
 12. 태평무 / 중한 문화의 차이와 한국어 교수 221
- 《한국언어문화학 창간기념 기획대담》 233

■ 1권 2호 ■

1. 강승혜 / 이야기 결말짓기를 통한 한·일간 ‘복수 (復讐)’에 대한 의식비교 1
2. 기타무라 다다시 / 언어 문화 대조 연구의 전망 -한일어의 대조를 중심으로- 27
3. 김병원 / 이야기 스키마의 기능이 드러내는 언어문화의 특성 43
4. 김영란 / 한국어 멀티미디어 교육 자료에 나타난 한국 문화 57
5. 김창룡 / 조선시대의 소학 75
6. 민현식 / 國語文化에 나타난 宗敎文化의 요소 89
7. 박숙자 / 한국어와 한국문화 교육 119
8. 성기철 / 언어문화의 보편성과 개별성 131
9. 오고시 나오카 / 한국, 한국인에 대한 이미지 형성과 한국어 학습 151
10. 이병혁 / 중국에서의 한류 열풍에 대한 사회학적 해석 163
11. 이선한 / 제2언어로서의 한국어 교육에 관한 몇 가지 방법론 문제 175
12. 장준식 / 한국어 학습과 문화의 교류 183
13. 조항록 / 한국 언어문화와 한국어 교육 193
14. 황유복 / 동아시아 문화교류와 중국 속의 한국어 교육 211
15. Sergey O. KURBANOV / KOREAN LANGUAGE AND CULTURE FROM THE PERSPECTIVES OF CROSS-CULTURAL APPROACH 219

■ 2권 1호 ■

1. 기타무라 다다시 / 신체 관련 관용구에 보는 한국 문화 1
2. 김숙자 / 한·일 양언어의 감사표현 비교 17
3. 김왕식 / 재일 한국인의 민족 정체성 변화와 그 촉진 요인 33
4. 김창룡 / 죽부인의 문학적 심상 49
5. 김혜숙 / 간판 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 69
6. 박문자 / 중국 대학의 한국학 연구와 그 역할에 대한 고찰 101
7. 박선희 / 주변국과의 비교연구를 통한 신라와 가야 갑옷의 고유양식과 정체성 인식 111
8. 신현숙 / 한국어 의미 확장과 한국어 사용자의 인지 모형 131
9. 어트경체책 / 蒙-韓 말[馬] 관련 象徵에 대한 比較 研究 149
10. 엄정미 / 일·한의 젠더 아이덴티티 표상 171
11. 이미혜 / 대중문화를 활용한 한국 언어문화 교육 185
12. 이유기 / 현대국어의 불규칙적 현상과 국어사 207
13. 이지영 / 한국 언어문화 현상: 제안 담화 227

14. 정상균 / 언어와 문학 249
15. 조항록 / 한국어교육학의 학문적 정체성 연구 방법론 소고 265
16. 한영옥 / 상하친소관계를 중심으로 본 한국인의 부부호칭 변화 281

■ 2권 2호 ■

1. 김성주 / 범용 한국어 교재와 모국어 화자를 위한 한국어 교재 1
2. 김창룡 / 부채의 한국 문학적 심상(心象) 19
3. 김혜숙 / 프랑스·독일·호주의 자국어 교육과정 및 교과서 분석 39
4. 민현식 / 한국어 세계화의 과제 89
5. 박장순 / 한류와 수치(數值)로 본 한국영화 르네상스 139
6. 변정민 / 어휘 구조와 매체 언어에 나타난 한국 문화 현상 169
7. 아시다 마끼코 / 한일 양국어의 대우법 대조 연구 193
8. 이유기 / 근대국어의 어휘 213
9. 조항록 / 중국 내 한국어 교육의 특징과 발전 방안 249
10. 최은정 / 한국어와 프랑스어의 색채어 체계 대조 연구 269

■ 3권 1호 ■

1. 김석기 / 「TV 동화 행복한 세상」을 통한 한국어 및 문화교육 1
2. 김윤정 / 한국어 교재 개발을 위한 요구 조사 15
3. LE DANG HOAN / 베트남의 한국어교육에서 의사소통 교수법 도입 상황 41
4. 박장순 / 커뮤니케이션 툴로서의 문화콘텐츠, 그 개념에 대한 이해 55
5. 변정민 / 언어 변화의 의미적 특성 67
6. 신은희 / 민족주의에 나타난 북한 언어문화의 특징 83
7. 이영래 / 언어행위에서의 (반)공손과 대인관계 105
8. 이희경 / 학습자 요구 분석을 통한 일본 대학생의 한국어 학습과 한류 125
9. 조항록 / 한국어 듣기 교수법 153
10. 최경희 / 조선족의 친족 호칭어·지칭어연구 167
11. 최권진 / 한국 문화의 이해와 충돌 199
12. 태평무 / 중한 언어문화의 차이로부터 본 양국 간의 의사소통의 특징 225

■ 3권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어 교재에 나타난 학습 활동 연구 1
2. 김성희 / 제7차 국어과 교육과정의 문제점과 개선 방안 33
3. 김숙자 / 타문화간 의사소통 면에서 본 한국어의 거절표현 57
4. 김영란 / 한국어 학습자를 위한 한국 역사 교재 연구 73
5. 김혜숙 / 대학 총장 연설의 단계별 구성과 표현 방법론 99
6. 김혜진 / 한국어 피동형태에 관한 재고찰 123
7. 민현식 / 한국어 교육에서 문화교육의 방향과 방법 137
8. 서승아 / 국어과 국민공통 교육과정 개정안의 분석과 검토 181
9. 육효창 / 한국어 음운 교육 연구 203
10. 윤영 / 학습자 중심의 문화수업 방법 연구 219
11. 이해영 / 한·일 여성관사와 남성관사의 대조 237
12. 최윤곤 / 중국의 한국어 교재 개발 현황 257
13. 황정아 / 한국어 관용어와 관용표현의 관계 27

■ 4권 1호 ■

1. 강보유 / 세계 속의 한류 1
2. 괴셀 튀르코쥬 / 터키에서의 한류와 한국어 교육 현황 19
3. Kim Do-young / Possibility of the Korean Cultural Wave in India 35
4. 김혜진·김은진 / 외국인 학습자의 한글 쓰기 학습을 지원하는 교육용 소프트웨어의 제안 51
5. 민원정 / 중남미에서 한국어교육사례 75

6. Beckers-Kim, Young-ja / 비한류 (非韓流) 지역의 한국어·한국학·한국문화 교육 진흥 방안 모색 99
7. 빠릿 윙타나센 / 태국에서의 한류 현상 129
8. 왕혜숙 / 미국에서의 한국언어문화교육과 한류 145
9. 이해영·임명걸·왕청청·필신연·정란·최수진 / 한국어-한국학 통합적 접근을 위한 교육과정의 개발 사례 163
10. 하세가와 유키코 / 일본의 한류 189

■ 4권 2호 ■

1. 김성희 / 한국어 교수법과 국어 교수학습 방법의 통섭적 관계 1
2. 김 염 / 중국어권 고급 학습자를 위한 한국 현대시교육 방법 연구 21
3. 남 연 / 중국 대학에서의 효율적인 한국문화 지도 방안 43
4. 박건숙 / 일기예보에 나타난 한국 문화 59
5. 오지혜 / 한국어교육에서의 언어문화 교육을 위한 교육내용의 범주 및 구조 설계 방안 83
6. 왕 단 / 한국어 학습 사전의 형용사의 의미 정보 기술 방법 연구 121
7. 이지영 / 초기 한국어 교재의 내용 분석 159
8. 임 상 / 중국인 학습자를 위한 한국 문화교육 연구 183
9. 전태현 / 인도네시아 하사누딘대학교의 한국이해 교육 215
10. 최권진 / 한국어 읽기 교수-학습 방법의 새로운 패러다임 모색 237

■ 5권 1호 ■

1. 김대행 / 언어교육과 문화인식 1
2. 김창원 / 한국어 문화교육과 차이의 문화학 63
3. 한상미 / 한국어 교육에서의 문화적 능력의 평가 83
4. 최권진 / 쿠레레(Currere) 방법을 적용한 한국어 문화교육 113
5. 권종분 / 비언어적 요소를 고려한 한국어 교재 개발 연구 135
6. 김의진 & 김혜진 / 한국어 학습자를 위한 휴대폰(일본)에서의 한국어 입/출력에 관한 연구 177
7. 김인규 / 대학 사회에서의 한국어 사과 화행 연구 195
8. 김혜련 / 식민지기 국어과 교육과 '조선, 조선 문화, 조선인'의 재구성 기획 235
9. 이수미 / 텍스트 읽기를 통한 한국 문화 이해의 제 양상 연구 273
10. 이호령 / 문화교육의 국어교육적 수용 방안 연구 293
11. 조수진 / 대학생 교류를 통한 언어문화 교육의 방향 321
12. 황정민 / 성별 담화표지어의 사용 양상 비교 연구 347

■ 5권 2호 ■

1. 성기철 / 다문화 사회에서의 언어 교육의 과제 1
2. 강 영 / 김학철 소설 『격정시대』의 해학과 풍자 27
3. 곡 로 / 중국 관련 뉴스 보도에 대한 담화 분석 45
4. Do-young, Kim / Teaching Korean with Three Language Formula of Phonetic and Semantic Application in Multicultural Environment 69
5. 마쓰자카, 나카가와 / 일본어 모어 화자를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제 87
6. 민현식 / 한국어교육에서 소위 다문화교육의 문제점에 대해 115
7. 오지혜, 박안또니나, 임결, 축명 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 표현 교육 연구 151
8. 윤윤진 / 중국인 학생들에게 한국어 한자어 어휘 교육을 강화할 필요성과 그 대안 177
9. 이지영 / 한국어 교재 구성 연구 195
10. Florian / 인도네시아의 한국어 교육 현황과 제 문제 225

■ 6권 1호 ■

1. 박정은 / 캐나다의 언어정책과 다문화주의 1
2. 유영미 / '외국어교육표준'에서의 간 문화적인 이해 29
3. 윤여탁 / 비교문학을 적용한 외국어로서의 한국 현대문학 교육 방법 53
4. 윤영 / 프로젝트 수업을 통한 학습자 중심의 창의적 문학수업 방안 71
5. 이홍매 / 부사 '자칫'과 '하마터면'의 의미, 통사, 화용 대비 97

6. 전미순, 이병운 / 초급 단계 문화 어휘 선정과 문화 교육 방안 119
7. 전월매 / 윤동주와 심연수 시에 나타난 만주 인식 고찰 145
8. 최권진, 황주원 / 마케팅 전공생을 위한 한국어교육 연구 165
9. Nguyen Thi Phuong Mai / 베트남 학습자들의 드라마를 활용한 한국 언어 · 문화 교육 연구 191
10. 배. 히식자르갈 / 몽골인 한국어 학습자를 위한 언어 문화교육 연구 213

■ 6권 2호 ■

1. 김정우 / 고급 한국어 학습자를 위한 문학 교재 개발 방향 1
2. 김지민 / 교수·학습 관점에서 본 오류 판정과 해석의 조건 33
3. 김혜진 / ‘-(어)지-’에 관한 의미적 특징에 대하여 (1) 59
4. 노금송 / ‘가다’와 ‘去’의 인지 의미 대조 연구 77
5. 리광일 / 연변 조선족 중학교 조선말 교육의 실태 고찰 101
6. 문영자 / 문화적 차이에서 비롯되는 오류를 막기 위한 한국어 교육 115
7. 이홍매 / 이해 변인에 의한 학습자 중심 한국어 읽기 수업의 구성 방안 133
8. 전태현 / 말레이-인도네시아어 동식물 이름 사전기술과 교육의 문제점 163
9. 조수진 / 한국어교육의 간문화 교육 연구 185
10. 흥해련 / 간문화를 활용한 한국어 교육 209

■ 7권 1호 ■

1. 강현화 / 문화교수의 쟁점을 통해서 본 문화교수의 방향성 모색 1
2. 권성미 / 포트폴리오를 이용한 학습자 참여적 한국어 문화 교수학습모형 연구 31
3. 김염 / TV뉴스를 활용한 문화적 리터러시 교육 연구 59
4. 김중순 / 다문화교육을 위한 콘텐츠 개발과 교사교육의 방향 81
5. Rou Seung Yoan, Kim Keum Hyun / Role and Importance of Korean Cultural Education in Korean Language Education – A Case Study of Malaysian Universities 117
6. 민현식 / 미국의 한국어 학습자 의식 조사 연구 145
7. 박수경 / 인지언어학과 TPR교수법에 의한 한국어 교육 활용방안 고찰 173
8. 석주연 / 한국어 문자 언어문화의 제도화와 훈민정음: 문자 ‘훈민정음’의 창제와 해례본『훈민정음』의 간행을 중심으로 197
9. 신윤경 / 문학을 활용한 일제 강점기 역사문화 교육-일본인 한국어 학습자의 경우를 중심으로 219
10. 조홍옥 / <서동요 배경설화의 구성방식 연구 239
11. 지현숙 / 한국어교육에서 문화 교육과정 연구의 새로운 탐색-소위 ‘다문화교육’을 넘어 261

■ 7권 2호 ■

1. 근보강 / 한·중 분류사 대조와 한국어 분류사 교육 1
2. 김미혜 / 다문화 교육을 위한 문학 제재 선정 원리 탐색 23
3. 김윤희, 최혜실 / <미녀들의 수다>에 나타난 외국 여성 이미지 연구 47
4. 송명진 / 혼혈의 서사화 양상에 대한 사적 고찰 71
5. Shin, Seong-Chul / Strategic Direction and Tasks for the Global Expansion of Korean Language Education 93
6. 신현숙, 박건숙 / 매체 환경에 따른 언어·문화 비교 연구 121
7. 이홍매 / ‘남’의 의미적 특성 연구 149
8. 전태현 / 인도네시아의 언어정책 171
9. 조수진 / 한국어 문화 교육 내용 선정에 대한 연구 195
10. 최권진, 정혜령 / 매체자료를 활용한 한국어 신체 관용어 교육 방안 연구 221

■ 8권 1호 ■

1. 마금선 / 한국어 교재 발음정보에 대한 고찰 – 중국에서의 한국어 교재를 중심으로 1
2. 박인기 / 학교교육과 다문화교육의 커리큘럼 상호성 23
3. 송현정, 양정실 / 다문화 사회의 국어교육 변화에 대한 인식 조사 연구 45
4. 심상민 / 호주에서의 한국어 및 한국어교육의 현황 65
5. Oh, Hyeon-ah / A Study on the Important Values of Contemporary Korean Human Relations in TV Commercials 83
6. 이선웅 / 국어과 교육과정에서의 방송언어 활용사 – 거시적 관점의 서술을 중심으로 109

7. 정다운 / 내용 중심 교육과 장르 중심 교육을 통합한 한국어 쓰기 구성 방안 연구 – 학문 목적 학습자를 대상으로 131
8. 조경덕 / 다문화 가정 아동 대상의 인지심리학적 미술 치료 사례 연구 159
9. 주월랑, 양명희 / 여성 결혼 이민자의 한국문화 교육을 위한 요구조사 175
10. 최은경 / 한국어 교육을 위한 준말 종결어미에 대하여 – 종결어미와 종결어미의 통합형을 중심으로 205
11. 축취영 / 중국대학 한국어 전공자를 위한 <양반전>교육 연구 – <범진 향시 급제>와의 비교를 중심으로 231

■ 8권 2호 ■

1. 김용 / 논항구조 인식을 통한 한국어 동사 교육 방안1
2. 서승아 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 – 미시구조를 중심으로 27
3. 신명선, 권순희 / 새터민을 위한 한국어 어휘 교육 방안 57
4. 신현단 / 한국어 문화에 대한 태도 교육 연구 91
5. 이미향 / 한국어 교수 설계를 위한 상호작용적 관점에서의 언어문화 考 113
6. 이수미 / 한국어교육학 사전 편찬을 위한 기초 연구 1 – 거시구조를 중심으로 143
7. 이정란 / 외국인 유학생의 구두 발표와 보고서에 나타난 응결 장치 비교 165
8. 이홍매 / ‘말(을/도) 마라’의 의미 화용적 기능 연구 185
9. 정미진 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 ‘반론하기’의 전략과 언어 표현 연구 205
10. 최경희 / 중국인 학습자를 위한 한국어 호칭어 교육 연구 225
11. 최권진 / 이슬람권 학습자의 한국언어문화 적응 연구 253
12. 최열 / 인터넷 활용능력이 한국어교육에 미치는 영향 277

■ 9권 1호 ■

1. 강승혜 / 한국문화교육 연구 동향 분석 1
2. 카가와 아키오 / {명사+동사 ‘부리다·떨다·피우다’} 연어에 대한 연구 39
3. 석주연 / 다문화 교육 현장에서의 비언어적 신체 한국어의 습득 양상 연구 79
4. 신영지 / 한국어 문학교육을 통한 문화적응 가능성의 모색 101
5. 양지선 / 외국인 학습자에 따른 한국문화 인식 조사 129
6. 오정미 / 결혼이주여성을 위한 문화교육과 문화적응 153
7. 오지혜 / 광고 텍스트를 활용한 한국어 학습자의 문화 간 리터러시 교육 연구 173
8. 오현아, 박민신 / 일제 강점기 일본인 대상 조선어 교재 분석 연구를 위한 시론 199
9. 이효신 / 일지 연구 방법을 사용한 한국어 학습자의 읽기 불안에 관한 연구 221
10. 진강려 / 한국어 강독 수업에서의 문화 교육 연구 247
11. 최준식 / 문화를 가르친다는 것은? 271

■ 9권 2호 ■

1. 김대행 / 한국 언어문화교육 연구의 내용학적 지평 3
2. 장소원 / 한국어교육에서의 언어와 문화의 연계 27
3. 박준언 / 외국어교육의 문화교육 49
4. 김정숙 / 프랑스의 ‘상호문화주의’에 대한 소고 75
5. 김가람 / 한국어 학습자의 페이스북(Facebook) 사용 양상에 관한 연구 95
6. 남애리 / 미국 대학 한국어 학습자의 동기 및 태도 연구 119
7. 신현단 / 한국어 문법 교수에서의 교사 코드 전환 양상 연구 145
8. 염나영, 성은주 / 전래동화를 중심으로 한 ‘자기 문화 스토리텔링’ 활용 한국어 말하기 능력 신장 방안 연구 179
9. 이기영 / 한국어 교사의 교수 행동과 학습자의 학업 성취도 상관관계 연구 211
10. 이미향 / 한국어 언어문화교육에서의 사회적 상호작용 고찰 235
11. 정대현 / 한국어교육에서 입력 처리 교수 연구에 관한 통시적 고찰 265

■ 10권 1호 ■

1. 권성미 / 한국어 교재 대화 테스트의 문화 항목 분석 1
2. 김승연 / 한국어 교재에 나타난 의성어·의태어의 시각화 연구 25
3. 오재혁 / 중국인 한국어 학습자의 발성 유형에 따른 한국어 폐쇄음의 변별 지각 양상 57
4. 오지혜 / 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구 75

5. 윤지원 / 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구 99
6. 이은미 / 체험담 내러티브에서의 문말표현 ‘-것이다’에 대하여 131
7. 전은주 / 한국어 교육과 로컬리티 153
8. 조형일 / 교육용 외래어·외국어 표현 선정과 표기 방안 연구 183
9. 최은경 / 한국어 교육을 위한 ‘듯’ 연구 207
10. 최주희 / 한국어 고급 학습자의 상대 높임의 등급 전환 양상 연구 229
11. 황설운 / 학문 목적 한국어 학습자를 위한 문화교육 항목 선정 연구 253
12. 황정민 / ‘거절하기’에 나타난 중국인 학습자의 비언어적 의사소통 전략 연구 275

■ 10권 2호 ■

1. 김은희, 이미향 / 한(韓)-콘텐츠를 활용한 한국어 언어문화교육 연구 1
2. 김충실 / 한국어어휘 교육에서 원형이론의 적용 -서술성명사와 의존동사를 중심으로- 31
3. 노복동 / 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향 49
4. 박민신 / 텍스트 응집성 중심의 한국어 쓰기 피드백 방안 연구 71
5. 박은하 / 한국어 학습자의 언어 사용 양상 99
6. 번웨이샤 / 한국어 조사 {로}와 관련되는 중국어 개사(介飼) 대조 연구 123
7. 윤여탁 / 문학 작품을 활용한 한국어 문화교육 연구 149
8. 이경애 / 결혼이민자의 학습양식이 한국어 학습전략 사용에 미치는 영향 177
9. 이기영 / 외래어 의미 변형과 한국어 학습자들의 외래어 의미에 대한 인식 203
10. 이성희 / ‘화성인류학자’를 활용한 예비 한국어 교사의 상호 문화 능력 교육 방안 –‘정의적 능력’을 중심으로- 225
11. 임칠성, 서혁, 정영아, 신혜영, 최진희 / 재미 한국학교의 교수자 여건 및 전문성 확보 방안 연구 247
12. 주월랑 / 문화어휘 ‘우리’의 사용 양상과 ‘우리+명사’ 구조의 의미 인식 연구 –중국인 한국어 학습자를 중심으로- 275
13. 최윤곤, 허유리 / 한국어 교사의 채점자 훈련 모형 개발 295
14. 최주열, 김명권 / 한국 문화 교육 항목 선정에 대한 고찰 –외국인 단기 연수생을 중심으로- 317
15. 타니자키 미쓰코 / 자연을 통한 감정 표현 연구 –‘해’와 ‘달’의 한·일 감정 표현 대조- 345

■ 11권 1호 ■

1. 김성주 / 터키의 한국문화 교재에 대한 분석과 활용 및 개선 방안 - KORE'Yİ TANIYARAK KORECE ÖĞRENELİM(『한국을 알아가면서 한국어를 배웁시다』)를 대상으로 - 1
2. 변정민 / 인과관계 연결어미의 의미 기능 –‘-어서’와 ‘-니까’를 중심으로 - 23
3. 신윤경 / 한국문학 읽기를 위한 어휘 주석 연구 - 사회·문화적 배경지식 및 맥락 이해 추가 설명을 중심으로 - 43
4. 양지선 / 베트남 한국어 교육의 질적 향상을 위한 방향 모색 - 교사요구와 교육 정책 변화에 따른 과제 중심으로 - 63
5. 엄나영 / 역할극을 활용한 무역 한국어 교수-학습 방안 연구 91
6. 예경순 / 다문화 문식성 향상을 위한 독서 지도 방안 - 문학 텍스트 활용을 중심으로 - 113
7. 이준영 / 교육 이념의 전환을 위한 문학교육 방안 연구 137
8. 정지현, 김영순, 홍정훈 / 다문화 리터러시 교육을 위한 유레카 프로그램의 교육적 의미 165
9. 최정혜 / 한국어 속담에 나타난 과장 표현 연구 – 의미 양상을 중심으로 - 195

■ 11권 2호 ■

1. 강남욱 / 북한의 외국어로서의 조선어 교재에 대한 연구 현황과 전망 1
2. 김규훈, 김건우, 김혜숙 / 상호문화적 국어교육 관점의 국어 교과서 제재 분석 27
3. LIU YING / 한중 고사성이 대조 연구 53
4. Bui Kim Luan, 이길원 / 베트남의 한국 언어·문화 교육 현황에 관한 연구 79
5. 우인혜 / 다문화가정의 정체성문제 해결방안 연구 -다문화자녀의 2중 언어·문화교육을 중심으로- 107
6. 임형재 / 해외한국학에 대한 접근방법 연구 -한국학의 유형 분석을 중심으로- 135
7. 장국화 / 중국인 여성 학습자의 한국어 단모음의 발음 습득 양상 -초·중·고급 학습자의 음성산출 결과를 중심으로- 161
8. 한하림 / 한국 심층 문화 교육을 위한 다중 텍스트 구성 방안 연구 187

■ 11권 3호 ■

1. 구민지, 김원경 / 과정 중심 한국어 쓰기 교육에서의 대면 피드백 사례 연구 - 초급 학습자의 작문을 중심으로 - 1
2. 김선영 / 한국어 관용표현의 활용적 특징 연구 - 변이 양상을 중심으로 - 23

3. 김은희 / 읽기-쓰기 통합 수업에서 학습자 글쓰기에 나타난 상호텍스트의 실현 양상 연구 47
4. 남은영 / 아제르바이잔에서의 한국어 교육 현황 및 과제 71
5. 민정호, 전한성 / 다문화 가정 학습자의 개별성을 고려한 한국어교육의 실천 방향 탐색 93
6. 박선영 / 며느리 설화를 활용한 한국문화교육 - 여성 결혼 이민자를 중심으로 - 121
7. 배고운 / 문화 간 의사소통 능력 향상을 위한 수업 사례 -탄뎀 수업을 중심으로 - 151
8. 유나 / 중국인 학습자를 위한 한국어 담화표지 교육 내용에 대한 일고찰 171
9. 이수미, 윤여탁 / 한국어 교육학 사전 텍스트의 특성 연구 - 어휘 사용을 중심으로 - 199
10. 장향실 / 외국인을 위한 한국어 발음 교육에서 음운의 제시 순서 연구 221
11. 최권진, 송경옥 / 여성결혼이민자 대상 한국어 교육의 현황 및 발전 방향 - 다문화가정지원센터에서의 한국어 교재와 쓰기 교육을 중심으로 - 247
12. 홍승아 / 한국어 학습자의 주체 높임법 습득 연구 - 중·고급 학습자의 오류 분석을 통하여 - 271
13. 횡미혜 / 결혼여성이민자의 한국사회 적응을 위한 프로그램에 관한 연구 291

■ 12권 1호 ■

1. 윤여탁 / 한국 언어문화 교육의 질적 향상 방안 - 1
2. 김규훈 / 서사적 의미 소통의 스토리텔링 분석틀 : 한국어교육을 위한 서사표현교육 담론 탐색 - 23
3. 김혜진 / 한글능력검정시험의 문항 유형과 중급단계 학습자의 한국어 숙달도에 관한 연구 : 3급 필기시험 결과분석을 중심으로 - 53
4. 김혜진·김종철 / 상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 '홍' 이해 교육 연구 : 고전 문학 제재를 중심으로 - 79
5. 신윤경 / 한국어 쓰기를 위한 문학 텍스트의 내용 지식으로서의 활용 가능성 검증 연구 - 113
6. 유민애 / 장르-텍스트 기반 문법 교육 내용 연구 : 논리적 응결 장치를 중심으로 - 139
7. 최주열 / 다문화 여성결혼이민자 한국어 교육과정 운영 실태 연구 - 167

■ 12권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 내용과 방법에 관한 학습자 인식 연구 : 모의 수업·강의 실습을 중심으로 - 1
2. 김민수 / 국어기본법 상 한국어 교원자격제도 연구 : 현황 및 발전 방향 - 23
3. 김승연 / 그래픽 조직자를 활용한 NIE 연구 : 텍스트 시각화의 적용 가능성에 대하여 - 45
4. 김현민 / 결혼이민자 취업을 위한 다문화가족지원센터의 역할 - 75
5. 민현식 / 한국어의 변화에 대한 사회문화적인 접근 - 97
6. 박수진 / 한국어 학습자 서사의 담화적 특성 : 조사, 시제 선택을 중심으로 - 125
7. 이수정 / 한국어교육에서 쓰기 지식 교육에 대한 연구 : 초급 한국어 학습자의 발표문을 중심으로 - 155
8. 이준영 / 상호문화성에 기반 한 문학 독서교육 - 183
9. 횡사윤 / 한국어 교육에서 교수 자료로 활용된 문학 작품 연구 : 초기 교재를 중심으로 - 221

■ 12권 3호 ■

1. 김윤주 / 귀국 학생을 위한 한국어문화교육 연구 동향 분석과 향후 과제 -문화 교육을 중심으로- 1
2. 신윤경·방혜숙·성지연 / 학습 환경에 따른 한국어 학습자와 한국인 대학생의 쓰기 상위인지 전략사용 연구 25
3. 이경애 / 중국 내 한국어 초급 학습자에게 적합한 교수 언어 51
4. 이미향 / KFL과 KSL의 학습요인별로 본 한국어 교재의 담화 연구 - 1950~1980년 중반의 자료를 대상으로 - 79
5. 이훈호·신카 조피아 / 일반적 학문 목적의 한국어 교육과정 개발을 위한 기초 연구 -석사 과정 정부초청외국인장학생을 중심으로- 111
6. 정서영 / 스리랑카 중고등학교 한국어 교사 양성 프로그램 만족도 조사 연구 145
7. 정지현·최희·김영순 / 한국 언어문화 리터러시에 나타난 북한이탈대학생의 경험에 관한 연구 183
8. 최수정 / 한국어교육에서의 화용적 특성 기반 문법 교육 연구 -‘(이)나’와 ‘(이)라도’를 바탕으로 - 211
9. 최유정 / 한국어교육에서의 명사절 ‘-기자’ 내포문 교육 연구 239

■ 13권 1호 ■

1. 김금숙 / 문제중심학습(PBL)을 활용한 한국문화 수업 사례 연구 1
2. 류경애 / 한국어 교육목적과 학습동기 변인에 따른 상관성 분석 31
3. 배재원 / 다문화가족 결혼이주여성을 위한 한국 문화 교육 방안 연구 57
4. 이명봉 / 정경론에서의 동일성을 활용한 서정시 교육 연구 -학문 목적 중국인 고급 학습자를 중심으로 - 79
5. 장미미 / ‘부탁’ 관련 표현에 대한 한국인과 외국인의 인식 차이 분석 -드라마 말뭉치를 기반으로- 111
6. 전미화·윤지원 / 한국어 쓰기 교육에서의 내용 피드백 제시 방안 연구 137

7. 횡인교 / 외국인을 위한 한국문화교육의 목표와 내용 분석 –‘국제통용한국어교육표준’과 ‘문화예술교수요목’을 중심으로– 163

■ 13권 2호 ■

1. 기준성 / 한국어교육실습 수업의 내용 및 방법에 대한 학습자 인식 연구 -강의 참관을 중심으로-
2. 김승환 / 학점은행제 원격평생교육원의 ‘외국어로서의 한국어학 전공’의 문제와 개선 방안 연구
3. 박소연 / 일본인 학습자를 위한 한국어 단기 교육 과정 내용 개선 방안 연구 -가톨릭대학교 일본인 대상 단기 과정 프로그램을 중심으로- 59
4. 이설연 / ‘어휘-구문 상호 학습’ 교육 방안 – 초급 학습자를 중심으로 – 85
5. 정지현 · 오세경 / 학교 밖 다문화교육 전문가의 교수경험에 나타난 타자지향성의 의미 109
6. 폴리롱 / 홍콩 한국어 입문기 교육에 관한 고찰 –문법 및 문화 교육 내용을 중심으로- 135

국제한국언어문화학회 연구 윤리 규정

제정 2008. 6. 1.

개정 2009. 9. 1.

개정 2014. 1. 1.

제1장 총칙

제1조 (목적)

이 규정은 국제한국언어문화학회(이하 ‘본 학회’라 한다.)의 학술 연구 활동에 관한 연구 윤리의 지침을 제시하고, 윤리위원회의 설치 및 운영에 관한 사항을 정함을 목적으로 한다.

제2조 (용어의 정의)

이 규정에서 사용하는 용어의 정의는 다음과 같다.

1. ‘연구 부정행위’라 함은 연구의 제안·수행·심사·결과의 보고 및 발표 등의 과정에서 행해진 위조, 변조, 표절, 부당한 논문 저자 표시 행위, 기타 부정행위 등을 말하며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.
 - 1) ‘위조’는 존재하지 않는 자료 또는 연구 결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
 - 2) ‘변조’는 연구 과정을 인위적으로 조작하거나 자료를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
 - 3) ‘표절’이라 함은 타인의 아이디어, 연구 내용·결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 도용하는 행위를 말한다.
 - 4) ‘부당한 논문 저자 표시’는 연구 내용 또는 결과에 대하여 학문적 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문 저자 자격을 부여하지 않거나, 학문적 공헌 또는 기여를 하지 않은 자에게 논문 저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
 - 5) ‘기타 부정행위’는 본인 또는 타인의 부정행위 혐의에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위, 또는 연구와 관련하여 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어난 행위 등을 통칭한다.
2. ‘연구비 등의 부정 사용 행위’는 연구비 등을 위법하거나 부당한 방법으로 사용하는 것을 말한다.

제3조 (적용 대상)

이 규정은 본 학회의 회원 및 본 학회의 학회지나 기타 학술 간행물 등에 투고를 한 자와 본 학회가 주관하는 학술 행사에서 발표를 한 자에 대하여 적용한다.

제4조 (연구 윤리 수칙)

편집위원장은 편집위원회를 소집하여 논문 한 편당 심사위원 3인을 위촉한다.

본 학회의 모든 회원과 제3조에 해당하는 모든 자는 아래의 연구 윤리 수칙을 성실히 준수하여야 한다.

1. 연구 활동 및 연구 결과 발표 시 양심에 따라 행동한다.
2. 타 학술지에 게재한 논문이나 학위 논문의 전체 또는 일부를 새로운 성과물인 것처럼 중복하여 투고하지 않는다.
3. 다른 연구자의 저작권 및 기타 권리를 존중한다. 선행 연구를 인용할 경우에는 어떤 부분이 선행 연구이고, 어떤 부분이 본인의 독창적인 생각주장·해석인지 독자가 알 수 있도록 정확하게 기술하고, 그 출처를 명확히 밝힌다.
4. 연구 과정에서 데이터를 위조하거나 변조하지 않는다. 그리고 데이터는 게재 후 2년 간 보관한다.
5. 논문 및 연구 관련 심사를 맡은 경우 객관적이고 공정하게 심사한다.

제2장 연구윤리위원회

제5조 (목적)

본 학회를 통해 연구를 수행하거나 발표하려는 자의 연구 부정 행위 및 연구비 등의 부정 사용 행위를 적극적으로 예방하고, 그러한 행위가 발생할 경우 이를 조사·처리하기 위하여 연구윤리위원회(이하 '위원회'라 한다.)를 둔다.

제6조 (설치 및 구성)

1. 위원회는 학회 내에 회장 직속으로 설치한다.
2. 위원회는 10인 이내의 위원으로 구성한다.
3. 위원회의 위원은 편집위원장, 연구위원장, 총무이사(선임자 1인)를 당연직으로 하고, 임명직 위원은 편집위원회의 추천에 의해 회장이 임명 또는 위촉한다.
4. 위원회의 위원장 및 위원의 임기는 2년으로 하되, 그 기간은 회장단의 임기와 같이 한다.

제7조 (위원장)

1. 위원회는 위원장 1인을 두되 위원장은 위원회 위원 중에서 호선한다.
2. 위원장은 위원회의 회무를 총괄하며 위원회를 대표한다.
3. 위원장이 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자가 되었거나 부득이한 사유로 직무를 수행할 수 없는 때에는 회장이 지명한 위원이 그 직무를 대행한다.
4. 위원장은 심의 사항을 공정하고 효율적이며 일관되게 심의할 수 있도록 회의를 운영하여야 한다.
5. 위원장은 심의 사항과 관련하여 심의 대상자 또는 이해 당사자의 권리가 침해되지 않도록 필요한 조치를 취하여야 한다.
6. 위원장은 위원회 위원 중 일부가 심의 사안과 관련이 있을 경우 해당 위원이 심의에 참여하지 못하도록 조치하여야 한다.
7. 위원장은 외부의 부당한 압력이나 영향이 위원회 위원에게 미치지 않도록 하여야 한다.

제8조 (위원)

1. 위원은 진실에 기초하여 성실하고 공정하게 심의를 수행하여야 한다.
2. 위원은 심의 사안과 관련하여 인지한 내용을 사적으로 공표하지 않아야 하며, 개인의 사적 자유와 인격권이 침해되지 않도록 유의해야 한다.
3. 위원은 심의에 대한 외부의 부당한 압력이나 영향을 거부하여야 한다.
4. 위원회의 위원이 심의 대상이 될 경우, 즉각 해당 심의 안건의 위원 자격이 정지된다.

제9조 (간사)

1. 위원회의 회의를 원활히 하기 위해 위원장이 지명하는 1인의 간사를 둔다.
2. 간사는 위원장 및 회장의 승인을 얻어 다음과 같은 위원회의 사무를 처리한다.
 - 1) 위원회 회의를 위한 실무 전반에 관한 사항
 - 2) 위원회 회의에 따른 조치, 보고 등에 관한 사항
 - 3) 기타 위원회 활동과 관련한 업무

제10조 (회의)

1. 위원장은 위원회의 회의를 소집하고, 그 의장이 된다.
2. 위원회의 회의는 정기회의와 임시회의로 구분하되, 정기회의 일시는 정해진 학술지 발간일을 고려하여 위원장이 결정하고, 임시회의는 위원장이 필요하다고 인정할 때에 소집한다.
3. 위원회의 회의는 재적위원 과반수의 출석으로 개회하고, 출석위원 과반수의 찬성으로 의결한다.
4. 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대한 제소 또는 기타 다른 과정을 통한 인지로 인해 조사가 필요한 경우, 위원회는 별도의 조사위원회를 두어 조사하게 하고, 그 결과를 바탕으로 심의하여 판정하여야 한다.

제11조 (자문위원)

1. 위원회의 심의 사항에 대하여 해당 분야 전문가의 자문이 필요한 경우에는 자문위원을 둘 수 있으며, 자문위원은 위원장의 추천을 받아 회장이 위촉한다.
2. 심의 안건에 대해 자문위원의 의견을 구하였을 경우, 위원장은 그 의견 내용을 위원회에 공개하여야 한다.

제12조 (소위원회)

1. 위원회의 업무를 효율적으로 수행하기 위하여 필요한 경우에는 위원회에 소위원회를 둘 수 있다.
2. 소위원회의 설치 및 운영에 관하여 필요한 사항은 위원회의 의결을 거쳐 위원장이 정한다.

제13조 (기능)

위원회는 다음 각 호의 사항을 심의한다.

1. 본 학회에서 발간하는 정기 간행 학술지인 『한국언어문화학』을 포함하여 학회에서 발간하는 모든 학술 저작물(이하 '학회지'라 한다.)에 투고된 논문의 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
2. 본 학회가 주관하는 학술발표대회나 세미나, 토론회, 기타 공식적인 학술 담론들(이하 '학술 행사'라 한다.)의 발표 내용이 지난 연구 윤리성과 진실성에 관한 사항
3. 본 학회가 주관·후원·추천한 연구 계획의 윤리적·학문적 타당성 평가에 관한 사항
4. 본 학회 회원들의 성명·주민등록번호 등 개인을 식별할 수 있는 정보의 보호에 관한 사항
5. 기타 본 학회의 연구와 관련된 중요 사항

제14조 (운영 세칙)

이 규정의 운영에 관하여 필요한 세부 사항은 위원회의 의결을 거쳐 회장이 따로 정한다.

제3장 연구 윤리의 검증

제15조 (검증 시효)

1. 연구 윤리성 및 진실성의 검증 필요성이 제기된 때로부터 5년을 경과한 연구 부정행위나 연구비 등 부정 사용 행위에 대하여는 이를 접수하였더라도 처리하지 않음을 원칙으로 한다.
2. 5년을 경과한 연구 부정행위라 하더라도 그 대상자가 기존의 결과를 직접 재인용하여 후속 연구의 기획 및 수행, 연구 결과의 보고 및 발표 등에 사용하였을 경우와 사회적으로 본 학회의 학술 연구 활동의 신뢰성에 심각한 위해가 되었을 경우에는 이를 처리하여야 한다.

제16조 (검증 절차)

1. 연구 부정행위에 대한 검증 절차는 '예비조사', '본조사', '판정'의 3단계로 진행함을 원칙으로 하되, 위원회에서 추가 조사가 필요하다고 판단할 경우에는 그 절차를 확대할 수 있다.
2. '예비조사'는 연구 부정행위의 혐의에 대하여 공식적으로 조사할 필요가 있는지 여부를 결정하기 위한 절차를 말하고, '본조사'는 부정행위의 혐의에 대한 사실 여부를 입증하기 위한 절차를 말하며, '판정'은 본조사 결과를 확정하고 이를 공고하거나 제보자와 피조사자에게 서면으로 알리는 절차를 말한다.

제17조 (예비조사)

1. 위원회는 본 학회 차원에서 인지하였거나 또는 제보 접수 보고를 받은 날로부터 20일 이내에 3인 이하의 소위원회를 구성하여 예비조사를 하여야 한다.
2. 피조사자가 예비조사 결과를 모두 인정한 경우에는 본조사 절차를 거치지 않고 부정행위 여부에 대한 판정을 내릴 수 있다.
3. 예비조사 결과 부정행위가 없음이 명백하다고 판단될 경우, 위원회는 조사 결과를 제보자에게 서면으로 통보한다. 다만, 익

명 제보의 경우는 그러지 아니한다.

제18조 (본조사)

1. 위원회는 본조사가 필요하다고 판단될 경우, 다음 각 호의 규정에 따라 본조사위원회를 구성하여 본조사를 하도록 한다.
 - 1) 위원 수는 5인 이상으로 한다.
 - 2) 조사 사안과 이해관계가 있는 자는 위원으로 참여할 수 없다.
2. 본조사위원회는 조사 과정에서 제보자·피조사자·증인 및 참고인에 대하여 진술을 위한 출석을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 응하여야 한다.
3. 본조사위원회는 피조사자에게 자료의 제출을 요구할 수 있으며, 이 경우 피조사자는 반드시 해당 자료를 제출하여야 한다.
4. 본조사위원회는 제보자와 피조사자에게 의견 진술의 기회를 주어야 하며, 본조사 결과를 확정하기 이전에 이의제기 및 변론의 기회를 주어야 한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 이의가 없는 것으로 간주한다.
5. 본조사위원회의 개별적인 조사 활동 수행에 필요한 구체적인 지침 등은 연구윤리위원회가 따로 정한다.

제19조 (판정)

1. 본조사위원회는 조사가 완료되면 조사 결과를 즉시 연구윤리위원회에 보고하여야 하며, 연구윤리위원회는 심의 후 조사 결과를 확정하고, 확정된 결과를 자체 없이 피조사자와 제보자에게 서면으로 통보하여야 한다.
2. 예비조사 착수 이후 판정에 이르기까지의 모든 조사 일정은 6개월 이내에 종료되도록 하여야 한다. 다만 이 기간 내에 조사를 마치기 어렵다고 판단될 경우에는 연구윤리위원회의 의결을 거쳐 60일 이내에서 그 기간을 연장할 수 있다.

제20조 (재조사)

1. 피조사자 또는 제보자는 판정에 불복할 경우 결정을 통지받은 날로부터 30일 이내에 연구윤리위원회에 서면으로 재심의를 요청할 수 있다.
2. 위원회는 재심의 요청이 타당하다고 판단될 경우, 재심의 요청 사유를 중심으로 재조사를 실시할 수 있다. 재조사는 18조 본 조사에 대한 규정에 준하여 재조사위원회를 구성하여 시행하되, 조사와 판정 일정은 60일 이내로 한다.

제21조 (결과 조치)

1. 검증 절차를 통해 피조사자의 행위가 연구 부정행위에 해당된다고 판단될 경우 위원회는 본 학회의 회장에게 다음과 같이 제재 조치를 건의할 수 있다.
 - 1) 연구 부정행위에 의해 작성된 학회지 발표 논문은 논문 게재를 취소하며, 게재 취소된 사실을 학회지 및 본 학회 홈페이지를 통해 공표하고, 온라인을 통한 원문 정보 제공은 즉각 중단한다.
 - 2) 연구 부정행위에 기초한 학술 행사 발표 내용은 학회지 게재 논문 심사 대상에서 제외한다.
 - 3) 제2조 1항의 1), 2), 3)에 해당하는 연구 부정 위를 행한 자의 경우에는 학회지 논문 게재 자격을 3년 간 박탈한다.
 - 4) 제2조 1항의 4), 5)에 해당하는 연구 부정행위를 행한 자, 제2조 2항에 해당하는 연구비 등 부정 사용 행위를 행한 자, 제18조 2, 3항을 위배한 자 등의 경우에는 해당자의 학회지 논문 게재 자격을 1년 간 박탈한다.
2. 위원회의 건의가 있을 경우, 본 학회의 회장은 이사회를 소집하여 제재 여부 및 제재 내용을 최종적으로 결정한다.
3. 연구 윤리 규정을 위반한 것으로 인정되는 회원에 대해서는 경고, 회원자격 정지 내지 박탈 등의 징계를 할 수 있으며, 이 조처를 다른 기관이나 개인에게 알릴 수 있다.
4. 예비조사 및 본 조사, 판정, 재조사에 관련된 기록은 조사 종료 이후 5년간 윤리위원회가 보관한다.

제4장 연구 관련 부정 행위 제보

제22조 (제보 및 접수)

1. 제2조의 연구 관련 부정행위 방지를 위해 본 학회는 연구 부정행위 및 연구비 등 부정 사용 행위 관련 제보 및 접수를 위한 제반 여건을 마련해야 한다.

290

2. 제보자는 연구 관련 부정행위를 구술·서면·전화·전자우편 등 가능한 모든 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다. 다만, 익명의 제보라 하더라도 서면 또는 전자우편으로 연구과제명 또는 논문명, 구체적인 부정행위의 내용과 증거를 포함하여 제보한 경우에는 이를 실명 제보에 준하여 처리할 수 있다.
3. 2항의 제보 내용은 자체 없이 연구윤리위원장에게 보고되어야 한다. 위원장의 유고 시에는 회장에게 보고한다.

제23조 (제보자의 권리 보호)

1. 제보자의 신원에 관한 사항은 직·간접적으로 노출시켜서는 아니 되며, 제보자의 성명은 반드시 필요한 경우가 아니면 제보자 보호 차원에서 조사 결과 보고서에 포함하지 아니 한다.
2. 제보자가 본 학회의 회원인 경우, 본 학회는 제보자가 연구 관련 부정행위를 신고한 이유로 회원으로서의 권리를 부당하게 침해당하지 않도록 철저히 보호하여야 한다.

제24조 (피조사자의 권리 보호)

1. 위원회는 연구 관련 부정행위 여부에 대한 검증이 완료될 때까지 피조사자의 명예나 권리가 침해되지 않도록 주의하여야 한다.
2. 검증 결과 연구 관련 부정행위가 일어나지 않은 것으로 판명되었을 경우, 본 학회와 위원회는 피조사자의 명예 회복을 위한 노력을 성실히 수행하여야 한다.
3. 연구 관련 부정행위에 대한 심의 및 검증 사안은 본조사위원회를 거쳐 연구윤리위원회에서 조사 결과를 최종 판정하기 전까지 외부에 공개되어서는 아니 된다.

제5장 연구 윤리 규정의 개정

제25조

연구 윤리 규정의 개정 절차는 본 학회 회칙 개정 절차에 준한다. 연구 윤리 규정이 개정될 경우, 기존의 규정을 준수하기로 서약한 회원은 추가적인 서약 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

부칙

1. 본 규정은 위원 2/3 이상의 동의를 받아 개정할 수 있다.
2. 본 규정 시행에 필요한 세칙은 연구윤리위원회에서 정한다.
3. 본 규정에 규정하지 않은 사항은 관례에 따른다.
4. 본 규정은 2008년 6월 1일부터 시행한다.
5. 본 개정 규정은 2009년 9월 1일부터 시행한다.
6. 본 개정 규정은 2014년 1월 1일부터 시행한다.