

학술대회발표논문집

2012년 대한언어학회 가을 학술대회

- 주제: 언어학 연구의 실제적 활용 - 이론, 교육 및 표기법을 중심으로
- 장소: 광주 전남대학교 진리관(경영대학과 인문대 1호관 사이)
- 일시: 2012. 10. 20(토) 09:00 ~ 18:00
- 등록비: 1만원(점심 및 프로시딩스 포함)
- 주최: 대한언어학회
- 주관: 전남대학교 영어교육과
- 후원: 한국연구재단, 전남대학교

- * 이 발표논문집은 2012년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 전자발간 되었음
- * This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government.

바람직한 「한국어 교육과정」을 위한 몇 가지 제언

양영희
(전남대학교)

목 차

1. 머리말
2. 바람직한 「한국어 교육과정」을 위한 제언
 - 2.1 「2012 한국어 교육과정」의 문제 파악
 - 2.2 바람직한 「한국어 교육과정」을 기대하며
3. 맺음말

1. 머리말

일반적으로 외국어로서 한국어 교육은 1980년 대 후반부터 부흥기를 맞이하여 지금은 매우 ‘안정적인 단계’에 진입한 것으로 인식된다. 여기서 ‘안정적인 단계’란 목적이나 수준 등을 고려한 교수 방식 등이 차별되어야 함을 전제로 이에 대한 바람직한 수업 방안이 다양한 각도에서 모색되었으며, 그러한 과정을 총체적으로 반영한 교재 등이 다양하게 개발되었음을 의미한다¹⁾.

그런데 2012년에 교육과학기술부에서 「한국어 교육과정」을 고시한바, 이것이 한국어 교육계에 미치는 영향은 적지 않다. 무엇보다 한국어 교육이 제도권 안으로 진입했음을 의미한다는 점에서 그러하다. 곧 한국어 교육도 이제는 초·중등 기관에서 교육과학기술부가 정한 규정 시수 안에서 정해진 교육 과정을 시행해야 함을 뜻한다²⁾. 그동안 한국어 교육은 주로 결혼이민자나 유학생, 외국인 근로자 등과 같은 성인을 대상으로 비정규 기관에서 시행해 왔다. 그러나 「2012 한국어 교육과정」이 고시된 이후의 사정은 많이 달라질 터이다. 무엇보다 다문화를 배경으로 하는 자녀들을 대상으로 정규 기관에서 한국어 교육을 실시할 것이기 때문이다.

송현정(2010: 3)의 조사에 의해서, 우리나라가 2009년 기준으로 다문화 학생 수가 초·중·고등학교 전체 재학생의 0.6% 이상이며 다문화 학생이 재학하는 학교 수가 7,000여 개에 이르는 상황으로 파악된 만큼 이에 대응하는 정부의 태도는 매우 바람직하다고 생각한다.

본 논의는 이와 같은 관점에서 출발한다. 그래서 「2012 한국어 교육과정」의 체제와 내용을 구체적이고 상세하게 살펴서 거기에 노정된 부족한 바가 무엇인지를 직시하여, 그러한 단

1) 주지하듯이 한국어 교육은, 교육 목적에 따라 ‘학문 목적 한국어’와 ‘직업목적 한국어’ 그리고 ‘다문화 가정 여성들을 위한 한국어’로 나뉜다. 그리고 이들은 다시 능력에 따라 ‘기초, 초급, 중급, 고급’ 등으로 구별된다. 양영희·서상준(2009)에 의하면 유학생을 위한 교재는 대학을 중심으로, 다문화 가정 여성을 위한 교재는 국립국어원을 중심으로, 외국인근로자를 위한 교재는 한국국제노동재단을 중심으로 하여, 단계·수준별로 그동안 꾸준히 발행되었다고 한다. 여기서 그 대표적인 몇 예를 보이면 다음과 같다.

가. 문화관광부·국립국어원(2007), 『여성결혼이민자를 위한 한국어 첫걸음』, 국립국어원.
나. 국립국어원(2010), 『여성결혼이민자와 함께하는 한국어』 1-3, 크라운홍보주식회사.
다. 고려대학교 한국어문화교육센터(2009), 『재미있는 한국어 2』, 교보문고.
라. 경희대학교한국어교육연구회(2010), 『외국인을 위한 한국어』, 한글파크.

2) 그러나 이런 단계는 아직까지 실현되지 않았다. 이에 대해서는 차후에 논의하기로 한다.

점을 보충할 만한 대안을 찾아보기로 한다. 이러한 작업은 물론 이후 이 교육 과정이 계속 수정·보완되기를 바라고³⁾, 그 과정에서 본고와 같은 짧은 생각이 조금이나 도움이 되기를 바라는 소박한 마음에서 시작된다.

2. 바람직한 「한국어 교육과정」을 위한 제언

「2012 한국어 교육과정」의 가장 큰 의의는 정부 차원에서 마련한 체계적인 교육을 초·중·고등학교의 학생들에게 일관되게 전수할 수 있다는 데 있다. 주지하는 대로 그동안 이들에 대한 한국어 교육은 비정규 기관에서 주로 담당하여 왔다. 즉 「다문화가족지원센터」에서 다문화가정 여성들을 위한 지원의 일환으로서, 그 자녀들의 언어 발달을 도와주는 차원에서 운영되거나 혹은 민간단체에서 중도입국자녀들을 위해 정규 교과를 교육하는 단계에서 운영되었다⁴⁾.

그렇다고 해서 그동안 정부에서 이들에 대한 교육을 완전히 도외시켰던 것은 아니다. 성상환(2010)의 보고에 의하면 교육과학기술부에서 2006년부터 다문화 교육의 문제를 정책적으로 다루었다고 한다⁵⁾. 현재 각 도나 시의 교육청에서 ‘다문화 교육지원’ 등과 같은 업무를 운영하고, 다문화가정 초등 자녀들을 위한 한국어나 한국문화에 대한 교육을 방과후 학습 형태로 시범 운영하는 등의 노력이 여기에 해당한다. 그러한 노력의 결실이 바로 「2012 한국어 교육과정」인 것이다. 따라서 본 논의 역시 이에 대해 긍정적인 태도를 취할 수밖에 없다.

2.1. 「2012 한국어 교육과정」의 문제 파악

서두에서 언급한 목적을 거칠게라도 달성하기 위해서는 「2012 한국어 교육과정」의 전반 체제와 구성을 면밀히 검토하는 작업부터 실시해야 한다. 그래야 무엇을 개선해야 할 것인가가 명확해질 터이기 때문이다.

2.1.1. 「2012 한국어 교육과정」의 구성 체제

위와 같은 취지에서 「2012 한국어 교육과정」의 전반 체제를 표로 정리하면 다음과 같다.

(1) <표 1> 「2012 한국어 교육과정」 구성: 본문

1. 성격과 목표 2. 내용

3) 「국어과 교육과정」은 1955년 ‘교과과정’이라는 명칭으로 처음 공포된 이래, 2011년까지 10차례에 걸쳐 개정·보완되었다(최미숙 외: 2008). 하지만 한국어 교육과정은 처음으로 고시된바, 그 체제가 국어교육 과정에 비해 개략적이고 거칠리라는 예상은 충분히 하고 남음이 있다.

4) 전자인 ‘다문화가족지원센터’는 여성가족부에서 주관하는 단체로 다문화가정 여성의 총체적인 삶을 지원하는 업무를 하는데, 이 과정에 ‘자녀언어발달지원 사업’이 있다. 한편 필자의 거주 지역 한 민간 단체에서는 ‘중도입국자녀’들에게 정규과정의 과목들을 교육하는데, 2010년 정부로부터 정규 학교의 승인을 받았다. 중도입국자녀의 교육 기관과 사례에 대해서는 성상환(2010:64~85)에서 자세히 소개하고 있다.

5) 이에 대한 노력으로는 본문에서 소개한 성상환(2010) 외에도 조영달(2006), 송현정(2010) 등이 참조된다. 전은주(2009: 100)에 의하면, 2008년 10월에 교육과학기술부는 16개 시도교육청과 함께 <다문화 가정 학생의 역량 강화를 위한 교육 지원 방안>을 마련하여 2012년까지 다문화 가정 학생의 교육을 위한 지원 계획을 수립해 놓은 상태라고 한다.

가. 내용 체계
나. 등급 및 기능별 학습 내용 성취 기준
1) 구성 원리/ 2) 단계별 성취 기준
다. 언어 재료
1) 생활 한국어/ 2) 학습 한국어
3. 교수·학습 방법
가. 생활 한국어 영역
1) 교수·학습 계획
2) 교수·학습 운용
3) 언어 영역별 교수·학습 방법
가) 듣기/ 나) 말하기/ 다) 읽기/ 라) 쓰기
나. 학습 한국어 영역
1) 교수·학습 계획
2) 교수·학습 운용
3) 언어 영역별 교수·학습 방법
가) 듣기/ 나) 말하기/ 다) 읽기/ 라) 쓰기
4. 평가
가. 평가 계획
나. 평가 운용
다. 언어 기능별 평가 방법
1) 듣기/ 2) 말하기/ 3) 읽기/ 4) 쓰기
라. 평가 결과 활용

위의 표를 일별할 때, 「2012 한국어 교육과정」의 핵심 내용은 다음처럼 정리된다.

- (2) 「2012 한국어 교육과정」 핵심 내용
- 가. 분류 기준: 숙달도(등급 설정)
 - 나. 내용 구성: 목적별(생활 한국어/ 학습 한국어)
 - 다. 교수·학습 방법: 목적별(생활 한국어/ 학습 한국어)
 - 라. 학습 영역: 한국어 활동(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)
 - 마. 평가 방법: 학습 영역별(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)

곧 한국어 교육은, 초·중·고 학생들을 대상으로, 그들의 한국어 능력에 따라 등급을 나누어 생활 한국어와 학습 한국어를 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’ 등의 4영역으로 가르친다는 것이다. 이러한 체제에 대한 정당성을 살피는 문제는 차후에 진행하도록 하고, 여기서는 <부록>의 체제를 살핌으로써 「2012 한국어 교육과정」에 대한 이해의 깊이를 더하는 데 만족하기로 하자.

- (3) <표 2> 「2012 한국어 교육과정」 구성: 부록

부록1; <초등학교 언어 재료>
1. [생활 한국어 영역] 주제 및 의사소통 기능 목록
2. [생활 한국어 영역] 텍스트 유형
3. [생활 한국어 영역] 문법 목록
4. [생활 한국어 영역] 어휘 목록
5. [학습 한국어 영역] 주요 교과별 핵심 주제
- 초등학교 1-2학년 교과 영역별 핵심 주제
- 초등학교 3-4학년 교과 영역별 핵심 주제
- 초등학교 5-6학년 교과 영역별 핵심 주제
6. [학습 한국어 영역] 주요 교과 주제별 학습 어휘 목록
- 초등학교 1-2학년 국어과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 1-2학년 수학과 학습 어휘 예시
- 초등학교 1-2학년 슬기로운 생활과 주제별 학습 어휘 예시

- 초등학교 3-4학년 국어과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 3-4학년 수학과 학습 어휘 예시
- 초등학교 3-4학년 사회과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 3-4학년 과학과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 5-6학년 국어과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 5-6학년 수학과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 5-6학년 사회과 주제별 학습 어휘 예시
- 초등학교 5-6학년 과학과 주제별 학습 어휘 예시

부록2: <중학교 언어 자료>

1. [생활 한국어 영역] 주제 및 의사소통 기능 목록
2. [생활 한국어 영역] 텍스트 유형
3. [생활 한국어 영역] 문법 목록
4. [생활 한국어 영역] 어휘 목록
5. [학습 한국어 영역] 주요 교과별 핵심 주제
6. [학습 한국어 영역] 주요 교과 주제별 학습 어휘 목록
 - 중학교 국어과 주제별 어휘 예시
 - 중학교 수학과 주제별 어휘 예시
 - 중학교 사회과 주제별 어휘 예시
 - 중학교 과학과 주제별 어휘 예시

부록3: <고등학교 언어 자료>

1. [생활 한국어 영역] 주제 및 의사소통 기능 목록
2. [생활 한국어 영역] 텍스트 유형
3. [생활 한국어 영역] 문법 목록
4. [생활 한국어 영역] 어휘 목록
5. [학습 한국어 영역] 주요 교과별 핵심 주제
 - 고등학교 국어 교과(군) 일반 과목 영역별 핵심 주제(총6과목)
 - 고등학교 수학 교과(군) 기본·일반 과목 영역별 핵심 주제(총7과목)
 - 고등학교 사회 교과(군) 일반 과목 영역별 핵심 주제(총9과목)
 - 고등학교 과학 교과(군) 일반 과목 영역별 핵심 주제(총9과목)
6. [학습 한국어 영역] 주요 교과 주제별 학습 어휘 목록
 - 고등학교 국어 교과(군) 일반 과목 주제별 어휘 예시
 - 고등학교 수학 교과(군) 기본·일반 과목 주제별 어휘 예시
 - 고등학교 사회 교과(군) 일반 과목 주제별 어휘 예시
 - 고등학교 과학 교과(군) 일반 과목 주제별 어휘 예시
 - 중학교 과학과 주제별 어휘 예시

무엇보다 먼저 각 학교별 '5. 6. [학습 한국어 영역]'을 검토할 때, 위의 기본 틀은 현행 '2011 교육 과정'을 참조하였음을 알 수 있다. 위의 고등학교 국어 교과를 예로 들면, 보다시피 일반 과목 영역별 핵심 주제를 총 6과목으로 선정하였는데, 이는 '2011 국어과 교육과정'에서 국어 영역을 「국어Ⅰ」, 「국어Ⅱ」, 「화법과 작문」, 「독서와 문법」, 「문학Ⅰ」, 「문학Ⅱ」로 나누어 6과목의 체제를 취하는 형식을 그대로 수용한 것이다. 그래서 각각의 해당 과목을 학습하는데 필요한 어휘를 선정하여 제시한 것이 바로 위의 고등학교 국어 교과(군)의 '일반 과목 주제별 어휘 예시'이다⁶⁾.

그런데 이를 방금 살핀 (2)의 <표 1>과 비교해 보면 <부록>이 <본문>보다 훨씬 많은 내용을 담고 있음을 새삼 깨닫는다. 더 나아가 <부록> 내용을 보면 「2011 한국어 교수·학습 내용」 체계가 어떻게 구성되었는지를 쉽게 파악하게 된다는 사실도 아울러 깨닫는다. 곧 「2012 한국어 교육과정」은 <부록>에 제시된 단계별 어휘 사용 목록 작성에 상당히 많은 정성을 들였다는 의미로, 그만큼 <부록>이 가지는 의미는 상당할 것으로 예측된다⁷⁾.

6) 교육과학기술부 고시 제 2011 361호 「국어과 교육과정」 참조.

2.1.2. 「2012 한국어 교육과정」에 노정된 문제

지금까지 「2012 한국어 교육과정」을 검토하여 <표 1>, <표 2>로 정리하면서 필자는 다음과 같은 점들을 의문시하기에 이르렀다.

(4) 「2012 한국어 교육과정」의 문제점

- 가. 교육 대상의 선정이 올바른가?
- 나. 현행 교육 체제 안에서의 실효성은 어떠한가?
- 라. 내용 체계는 타당한가?
- 마. 언어 재료를 [생활 한국어]와 [학습 한국어]로 구별해야 할 이유가 있는가?

이제는 위에 제기한 사안들을 구체적으로 살펴서 문제의 핵심을 정확히 파악하기로 한다. 그러므로 이에 대한 바람직한 개선 방안을 마련하는 단초로 삼고자 한다.

1) 교육 대상의 선정이 올바른가?

한국어 교육 대상에 대해서는 <표 1>의 '1. 성격과 목표'에 다음과 같이 명시되어 있다.

- (5) 한국어 과목은 기본적으로 '다문화 배경을 가진 학생'을 대상으로 하되, 중도입국 학생, 외국인 가정 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 적용이 어려운 학생, 제3국을 통한 오랜 탈북 과정으로 인해 학교생활 적용에 어려움을 보이는 탈북학생, 또는 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생 중에 한국어 의사소통 능력의 부족으로 인하여 학교생활 적용이나 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을 겪는 학생 등을 주된 교육 대상으로 삼는다.

위에서 밑줄친 부분을 중심으로 보면, 한국어 교육 대상은, '다문화가정의 자녀, 중도입국자, 한국어를 모어로 하지 않는 학생, 탈북학생, 한국어 의사소통 능력이 부족한 학생'등이다. 그런데 여기에 '학교 수업 적용이 어렵거나, 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을 겪는'이라는 단서를 달고 있다. 이를 달리 보면, 위에서 언급한 대상일지라도 이러한 단서를 충족시키지 못할 경우 한국어 교육 대상자가 아닐 수 있다는 의미로 해석할 수 있다. 가령 다문화가정의 자녀일지라도 한국어 능력이 다른 학생들과 대등하다면 한국어 교육을 받지 않아도 된다는 의미로 해석할 여지가 충분하다.

송현정(2010: 101-102)에서, 다문화가정 학생들의 일상적인 국어 의사소통 능력은 '우리말로 읽고 쓰기와 말하기·듣기가 고루 유창하다.'로 판단되는 학생의 수가 응답자의 68%로 가장 많았고, '같은 반 친구들과 의사소통이 가능한 편이다.'라고 판단되는 학생의 수가 28%로 그 뒤를 이었으며, '확인하기 어렵다'라고 판단되는 학생의 수가 3%, 우리말을 전혀 하지 못한다.'라고 판단되는 수가 1%의 순인 것으로 조사되었다. 곧 다문화 가정 자녀들의 언어 능력이 100% 부진하지는 않는다는 의미인데, 그렇다면 이들을 한국어 교육 대상자로 간주해야 하는가, 그렇지 않는가라는 의문이 제기된다.

여기에 더하여 탈북학생의 문제도 함께 고려해야 할 면이 없지 않다. 현재로서는 탈북학생을 다문화 배경을 가진 자로 인정하여 한국어 교육 대상자에 포함시키는 추세(강하지만8), 그들을 위해서는 자국어로서의 국어 교육을 실시해야 한다는 윤여탁(2009:23)과 같

7) 본문은 24면이 할애되었지만, 부록은 80면이 할애되었다.

8) 서혁(2009), 전은주(2008) 등에서 다문화 가정 학생을 '국제결혼 가정 학생' 이외에도 새터민 가

은 입장도 한 번쯤 고려해 볼직하다. 주지하듯이 국어는 모국어의 개념으로 태어날 때부터 주위에서 사용한 언어로 자연스럽게 습득한 언어이고, 한국어는 모국어와 다른 외국어로서 학습한 언어이다. 그런데 탈북학생을 한국어 교육 대상으로 간주하면 북한어를 우리와 다른 외국어로서 인정한다는 의미가 된다. 더 나아가 현실적으로 탈북학생이 사용하는 한국어와 중도입국자녀 혹은 부모가 외국인인 자녀가 사용하는 한국어를 대등한 수준으로 간주할 수 있겠는가라는 점도 고려해야 마땅하다. 이런 맥락에서라면, 다문화가정자녀들이 사용하는 언어 또한 한국어가 아닌 국어로 간주해야 하고, 그렇다면 그들은 한국어 교육 대상자에서 제외되어야 한다는 결론에 도달한다. 국적을 취득한 다문화가정 여성이 낳은 아이라면, 그 아이는 우리나라 국민이고, 그런 만큼 그 아이가 사용하는 말은 외국어로서의 한국어가 아닌 '국어'로 인식되는 까닭이다.

이상의 정황 등을 감안할 때, 「2012 한국어 교육과정」에서 규정한 한국어 교육 대상에 대해서는 한 번쯤 숙고해야 할 듯하다.

2) 현행 교육 체계 안에서의 실효성은 어떠한가?

주지하듯이 우리나라 모든 교육은 교육과학기술부에서 고시한 「교육과정」을 근거로 한다. 한국어 교육과정이 고시된 시점인 2012년도의 교육은 「2011 교육과정」을 근거로 하는데, 여기에는 한국어 교육에 대한 고려는 없다. 상황이 이렇다 보니 2012년에 「한국어 교육과정」이 고시되었을지라도 그것이 곧바로 현장에 적용되기란 거의 불가능에 가깝다고 할 수 있다.

현재로서는 그나마 2012년에 한국어 교육과정이 고시된 것으로 만족하고, 차년도를 기약할 수밖에 없다. 그런데 그렇더라도 한국어 교육이 여타 다른 교과와 대등한 자격으로서 정규 교육 과정으로 인정받을 수 없는 것이 엄연한 현실이다. 「교육 과정」을 정책적으로 개정하지 않는 한, 소수 학생에게 한국어를 교육시키기 위해서 기존 교과 시수를 임의대로 조절할 수는 없기 때문이다⁹⁾. 이런 점들을 고려하면, 한국어 교육은 방과후 학습 같은 과외 수업의 방식으로 접근함이 현실적이다.

그런데 여기에 문제가 있다. 권순희(2009), 조영달(2006), 김선정·강진숙(2009), 김혜영·전은주(2010) 등에 의하면, 학생 본인들은 다문화가정의 자녀임이 알려지는 것을 주저한다고 한다. 이런 상황에서 방과후 학습과 같은 방식을 취하면 자신들이 다른 학생들과 차별화될 것을 우려하여 수업 자체를 받으려 하지 않을 가능성도 있다. 설령 수업을 받더라도 자존감에 많은 상처를 받을 수도 있다. 「2012 한국어 교육과정」에서도 이런 현실을 놓치지 않은 것으로 확인되는바, 즉 한국어 교육 목적을 '생활 한국어'와 '학습 한국어'의 능력 증진에 중점을 두지만 문화 교육을 통하여 긍정적 자아 정체성과 공동체 의식을 함양하는데에 둔다고 명시한 점을 고려할 때 그러하다¹⁰⁾.

여하튼 이와 같은 정서적 문제는 잠시 접어두고, 다시 한국어 교육의 현실성 여부에 관심을 돌리면, 「2012 한국어 교육과정」에는 한국어 교육에 대한 실제 운용 방식 등을 고려하지 않았음이 명확한바, 이에 대해서는 반성의 여지가 있다고 하겠다.

3) 내용 체계는 타당한가?

정의 학생까지 포함하고 있으며, 현재로서는 이러한 입장이 일반적이고, 「2012 한국어 교육과정」도 이런 입장을 취한 것이다.

9) 주지하듯이 모든 교과 시간은 「교육 과정」에 의거하여 배당 받는다. 국어 교과를 예로 들면, 초등의 경우는 1-2학년에 448시간을, 3-6학년에 408시간을 배당하며, 중학교에서는 1-3학년에 442시간을 배당한다. 이에 대한 자세한 내용은 교육과학기술부 고시 제2012-14호 「초·중등 교육과정 총론」을 참고하기 바란다.

10) 이에 대해서는 다음 항에서 좀더 자세히 다루기로 한다.

위와 아울러 고려해야 할 측면이 바로 실제 교육 내용을 체계화한 ‘내용 체계’로 「2012 한국어 교육과정」에서는 ‘2. 내용’에서 ‘내용 체계’와 ‘등급 및 기능별 학습 내용 성취기준’을 다음과 같이 제시하였다.

(6) <표 3> 「2012 한국어 교육과정」의 내용
가. 내용 체계

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·과학·주제별 핵심 어휘 -학습 의사소통 기능 및 전략
문화 의식과 태도	
- 문화 인식·이해·수용 - 긍정적 자아정체성·공동체 의식	

나. 등급 및 기능별 내용 성취 기준
- 단계별 성취기준

[초급] 1단계 총괄 수준

기초 어휘로 이루어진 구, 절, 짧은 문장 단위의 일상적 표현들을 이해하고 사용할 수 있다. 대화 상대가 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 간단한 지시에 반응할 수 있다. 주변 사람과 사물, 장소 등과 관련된 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. 기본적인 교실 언어를 이해하고 짧고 간단하게 표현할 수 있다. 구체적인 문화 산물을 결합함으로써 자국 문화를 인식할 수 있다.

언어 영역	1단계 성취 기준		
	초등학교	중학교	고등학교
듣기	1. 일상생활에서 반복적으로 자주 접하는 어휘에 소리를 연결 지을 수 있다. 2. 짧고 쉬운 낱말을 듣고 그 대상을 알 수 있다. 3. 기본적인 인사말을 듣고 이해할 수 있다. 4. 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단한 지시를 따라 반응할 수 있다.	1. 한국어의 기본적인 음운을 식별할 수 있다. 2. 주변의 사람·사물을 나타내는 말을 듣고 그 대상을 알 수 있다. 3. 인사말이나 자주 접하는 쉽고 간단한 문장을 듣고 이해할 수 있다. 4. 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단한 지시를 이해하고 반응할 수 있다.	1. 한국어의 자음과 모음의 소리를 식별할 수 있다. 2. 사물이나 사람을 나타내는 낱말을 듣고 그 대상을 알 수 있다. 3. 일상생활의 쉽고 간단한 표현을 듣고 이해할 수 있다. 4. 수업에서 사용하는 짧고 간단한 주요 표현을 이해할 수 있다.
말하기
읽기
쓰기

위의 (6)에서 제시한 <표 3>은 「2012 한국어 교육과정」의 ‘3.내용’에서 본 논지를 전개하는 데 반드시 필요한 부분만을 발췌한 것이다. 같은 맥락에서 ‘말하기, 읽기, 듣기’ 영역의 성취기준을 생략하였다. 간략하게나마 소개한 내용으로써 확인되는 바는, 먼저 교육 내용을 ‘초급-중급-고급’ 세 등급으로 나누고 각 등급을 다시 2단계로 세분하여 ‘초급:1단계-2

단계, 중급:3단계-4단계, 고급:5-6단계'의 체제를 취하여 각 등급에서 성취해야 할 내용을 초등·중등·고등학교에 적용하였다는 점이다. 성취 내용은 물론 '말하기, 듣기, 읽기, 쓰기' 등과 같은 한국어 활동이다.

우선 위와 같이 책정한 내용을 성취하기 위해서는 앞서 살핀 전체 교육 과정의 체제 안에서 각 등급에서 한국어 활동 영역이 자연스럽게 교육되어야 한다. 그런데 우리의 현재 실정은 그렇지 못하다는 사실을 이미 파악하였다. 여기에 더하여 이렇게 세부적으로 교육하기 위한 한국어 교육 시간을 확보할 수나 있을까라는 새로운 우려가 제기되기도 한다. 따라서 본고의 입장에서는 이에 대해서도 한 번쯤 고려해야 할 사안으로 인식된다.

4) 언어 재료를 [생활 한국어]와 [학습 한국어]로 구별해야 할 이유가 있는가?

「2012 한국어 교육과정」에서는 언어 재료를 [생활 한국어]와 [학습 한국어]로 나누어서 <부록>에서 각각의 목록을 제시하고 있다¹¹⁾. 그런데 앞서 언급했던 대로 「2012 한국어 교육과정」의 <부록>은 참고 자료 이상의 의미를 지닌 것으로 이해되는 만큼, 여기서 제시된 어휘가 실제 수업에서 가르쳐야 할 표준 어휘의 기준으로 작용될 가능성이 높다.

그럴 경우 한국어에서 가르쳐야 할 내용이 너무 많아질 수밖에 없다. <표 2>를 통해서 확인했다시피 거기서 제시한 어휘 목록이나 문법 요소 등이 적지 않은 까닭이다. 어휘 목록이 이렇게 많아지게 된 원인은 어디에 있을까? 그 원인은 배워야 할 어휘 목록을 <생활>과 <학습>으로 분류하고서, 그것을 다시 초·중·고등학교의 학년별로 구별하여 적용한 데서 찾아진다. 이런 태도를 취했을 때의 장점으로는, 학생들이 한국어 수업 시간을 통해 매우 다양한 어휘와 문법 요소를 배울 수 있다는 것이다. 그러나 필자로서는 장점보다 단점이 더 많은 것으로 파악된다. 과외 수업을 통해 학습해야 할 부담이 많을 경우, 교사나 학생 입장 공히 수업 자체에 흥미를 가질 수 없어 결국 교육 자체의 효율성을 떨어뜨리는 결과로 이어질 가능성이 높기 때문이다.

상식적으로 생각할 때, 「2012 한국어 교육 과정」을 입안한 교육 전문가들이 이런 우려를 예상하지 못했을 바는 아니다. 그럼에도 불구하고 굳이 언어 재료를 [학습 한국어]와 [생활 한국어]로 구분한 이유는 무엇일까. 이에 대한 답을 얻기 위해 교육 과정에서 제시한 이 두 영역에 대한 설명을 표로 정리하면 다음과 같다.

(7) <표 4> 언어 재료 정의

생활 한국어	학습 한국어
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습자들의 흥미, 필요, 인지적 수준 등을 고려하여 학습 의욕을 유발할 수 있는 내용 ▶ 다양한 의사소통 기능을 이해하고 활용하는 데 도움이 되는 내용 ▶ 주제, 상황, 과업 등을 고려한 내용 ▶ 상호 작용에 적합한 내용 ▶ 창의성 및 논리성, 비판적 사고력 배양에 도움이 되는 내용 ▶ 상호 문화 이해에 도움이 되는 내용 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 학습자들의 인지적·학문적 언어 능력을 고려하여 학습 의욕을 유발할 수 있는 내용 ▶ 인지적·학문적 학습 경험을 바탕으로 의사소통 기능을 이해하고 활용하는 데 도움이 되는 내용 ▶ 교과별 핵심 주제, 상황, 과업 등을 고려한 내용 ▶ 교과별 학습 주제를 이해·적용·분석·평가·창의하는 데에 도움이 되는 내용 ▶ 학습자의 언어와 문화, 기반이 되는 내용

(8) 생활 한국어와 학습 한국어 예

11) 「2012 한국어 교육과정」의 '2.다'에 의하면 <부록>의 [생활 한국어]의 경우 학교급별로 초등학교 1,100여개, 중학교 1,300개, 고등학교 1,500 개 어휘를 수록하였다고 한다.

가. 초등학교 생활 한국어

- 가게, 가깝다, 가을, 과거, 공휴일, 그것, 그냥, 그래, 그래서, 그러나, 관찰일지, 교무실, 교문, 공개수업, 목욕, 모르다, 마늘, 도화지, 도형, 독서, 독후감, 모눈종이, 소풍, 소꿉놀이, 실내화, 아름답다, 아니다, 연휴, 의견, 유인물, 예절, 이름, 여행, 일회용품, 팔레트, 페트병. 학습, 학습지,

나. 초등학교 1-2학년 국어과 주제별 학습 어휘 예시

- 대화, 말하는 이, 귀 기울이기, 상대방, 입장, 발표 시선, 목소리, 발음, 인사말, 소리, 흉내, 문장, 어휘, 자음, 모음, 띄어쓰기, 문장부호, 띄어 읽기, 읽는 속도, 소개, 특징, 표현, 고유어, 우리말, 비슷한 말, 반대말

위의 (7)은 [생활 한국어]와 [학습 한국어] 선정 기준을 「2012 한국어 교육과정」의 '2. 내용, 다'에서 그대로 옮긴 내용이고, (8)은 초등학교에 적용된 용례를 무작위로 추출한 것이다. 먼저 (7)에서 필자가 강조한 부분을 보면, [학습 한국어]는 교과별 학습 내용을 이해하는데 알아야 할 어휘를 학습하는 데 중점을 두었다는 사실이 비교적 선명히 드러난다. 그러나 [생활 한국어]에서는 그러한 특징이 정확하게 파악되지 않는다. 다만 학교생활에서 필요한 어휘라는 점만이 파악될 따름이다. 그러나 이렇게 생각할지라도 '주제, 상황, 과업 등을 고려한 내용'이 무엇을 뜻하는가가 불분명하고 '창의성 및 논리성, 비판적 사고력 배양'은 한편으로 [학습 한국어]에 해당한다고 생각될 여지가 충분하다. 요컨대 언어 자료를 이 두 영역으로 구별한 이유가 분명치 않다는 것이다.

한편 (8)에 제시한 용례를 살펴보면, (7)의 선정 기준이 실제 용례 선택에 제대로 반영되어 있지 않다는 사실을 깨닫는다. 즉 (가)의 용례에서 '창의성 및 논리성, 비판적 사고력 배양'을 구현하는 어휘를 찾아볼 수 없다. 다만 (나)의 용례는 국어과 학습 내용의 용어에 해당하는 어휘들로 구성되어 있어, (7)에서 어느 정도 목적인 바에 따라 선택된 것으로 이해된다. 그러나 이에 대한 필자의 입장은 회의적이다. 앞서 언급했듯이 이러한 용어는 비단 한국어 교육 대상자가 아니더라도 해당 교과 시간에 배워야 할 학습 내용이므로 굳이 이를 학습하기 위해 별도의 시간을 할애할 이유가 없다는 판단 때문이다.

이런 맥락에서라면 한국어 교육의 언어 자료를 굳이 (7)과 같이 분리할 필요가 있겠느냐는 생각에 도달한다. [생활 한국어]의 경우 그것의 기준 설정부터 의문시 될 뿐 아니라, 실제 어휘 선정 결과도 그러한 기준을 제대로 반영하지 못했다는 결론에 도달하는 한편, [학습 한국어]는 해당 교과에서 당연히 학습해야 할 어휘들이어서 굳이 이 영역을 설정해야 하는가라는 의문을 제기하기에 충분하다는 판단이 들기 때문이다. 더 나아가 <부록>에 제시된 등급 구분과 본문에 제기된 등급 기준이 일치하지 않는다는 점도 간과할 수 없다. 2.1.1에서 이미 파악했듯이 「2012 한국어 교육과정」의 본문에서는 수준별 등급을 우선하여 초급-중급-고급으로 나누고 다시 이들을 2등급으로 구분한 후, 초·중·고등학교에 적용하는 방식을 취하였다. 그런데 정작 실례를 보인 <부록>에서는 이러한 구분과 무관하게 어휘 선정을 곧바로 초·중·고등학교에 적용시키고 있다.

결국 지금까지 언급한 내용을 종합할 때, 한국어 교육의 언어 자료를 굳이 [학습]과 [생활] 영역으로 분류해야 할 당위성은 없어보인다. 따라서 이 역시 본고로서는 반성적 대상에 해당한다.

2.2. 바람직한 「한국어 교육과정」을 기대하며

지금까지 조금 장황하다싶게 「2012 한국어 교육과정」을 여러 관점에서 분석하여 문제점을 파악하려 노력하였다. 이제는 이러한 문제점을 최소화할 방안에 대해 고민해야 할 차례

인바, 다음이 이에 대한 필자의 소박한 생각이다.

- (9) 「2012 한국어 교육과정」 개선 방안
 - 가. 일반 교육과정과 독립된 체제 마련
 - 나. 실생활 중심의 교수·학습 내용 체계 구성

먼저 (가)의 방안에서는 앞서 문제로 제시한 ‘교육 대상 선정은 올바른가?’와 ‘현행 체제 안에서 실효성은 어떠한가?’에 대한 대안을 아울러 제시해 줄 것으로 기대하고, (나)의 방안에서는 ‘내용 체계는 타당한가?’, ‘언어 재료를 [생활 한국어]와 [학습 한국어]로 분류할 필요가 있는가?’라는 물음에 대한 대안을 마련할 것으로 기대한다.

2.2.1. 독립적인 교육과정 체제 마련

2.2.1항에서 「2012 한국어 교육과정」은 현행 「2011 교육과정」에 근거하여 구성되었음을 밝힌 바 있다. <부록>의 [학습 한국어 영역]의 ‘주요 교과별 핵심 주제’나 ‘주제별 학습 어휘 목록’에서 제시한 교과목은 현행 교육 과정에 기초한 것이다. 가령 국어과의 경우 <고등학교> [학습 한국어 영역]의 교과를 총 6과목으로 책정하였는데, 이는 「2011 국어과 교육과정」에서 교과목을 「국어Ⅰ」, 「국어Ⅱ」, 「화법과 작문」, 「독서와 문법」, 「문학」, 「고전」과 같이 6개 과목으로 선정함에 근거한다. 다른 과목들도 모두 마찬가지이다¹²⁾.

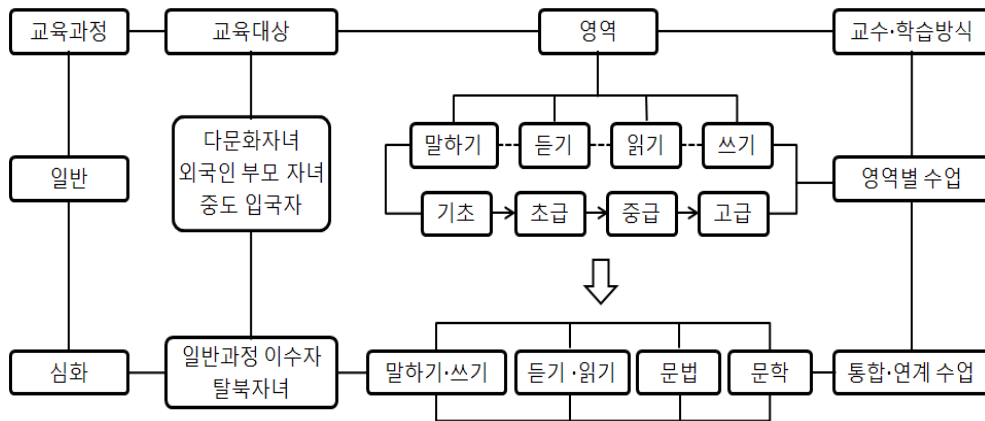
그런데 필자는 「한국어 교육과정」이 굳이 일반 교육과정의 체제를 수용할 필요가 있을가를 생각해본다. 사실 다른 일반 과목은 「○○과 교육과정」이라는 명칭에서도 알 수 있듯이 개별적이고 독립적인 과목으로 인정을 받지만, 한국어는 「한국어 교육과정」이라 하여 아직까지는 자립적인 과목으로 인정받지 못하고 있다. 그렇다고 해서 「한국어 교육과정」의 가치가 폄하될 이유는 전혀 없다. 다만 이러한 현실을 감안하여, 그리고 이미 확인한 바 있는, 한국어가 정규 교육 체제 안에서 교육될 가능성이 희박하다는 현실을 직시하고서, 그에 합당한 방안을 마련하는 것이 더 합리적이고 이성적인 태도라는 점만을 유념하면 된다. 이런 맥락에서 본다면 「한국어 교육과정」은 다음과 같은 체제를 고려해 보직하다.

- (10) <그림1> 「한국어 교육과정」 모형 제시

12) 이해를 도모하기 위하여 「2012 한국어 교육과정」 <부록3> <고등학교 언어 자료>의 5. [학습 한국어 영역]의 고등학교 국어교과군에 제시된 총6과목과 그에 따른 어휘 항목을 잠깐 살펴보기로 한다. 먼저 여기서는 과목을 본문에서 제시한 ‘국어Ⅰ, 국어Ⅱ, 화법과 작문, 독서와 문법, 문학, 고전’ 등으로 구분하여 각각의 교과에서 학습해야 할 어휘 항목을 제시하고 있는데, 그 가운데 「국어Ⅰ」의 경우를 예로 보이면 다음과 같다.

- 1. 국어Ⅰ: <화법> 대화 원리의 이해/ <화법> 공감적 듣기와 문제 해결/ <독서> 독서 특성의 이해 / <독서> 독서의 상황과 독서의 방법/ <독서> 자율적 독서의 생활화/ <작문> 작문 특성의 이해/ <작문> 정보의 선정과 내용 조직/ <작문> 바람직한 글쓰기 습관/ <문법> 음운과 어휘의 이해/ <문법> 음운과 어휘 지식의 활용/ <문법> 올바른 국어 사용의 생활화/ <문학> 문학 갈래의 이해/ <문학> 문학과 사회적 소통

위에서 분류한 「국어Ⅰ」의 내용 체계는 「2011 국어과 교육과정」의 ‘선택교육과정’에서 일반과목의 하나로 배정 받은 「국어Ⅰ」의 내용 체제를 따른 것이다. 이와 같은 태도는 다른 교과에서도 마찬가지로 확인되는데, 여기서 우리는 「한국어 교육과정」의 [학습 언어] 선정에서의 과목 주제별 어휘는 「2011 초·중등 교육과정 총론」의 분류에 근거한 것임을 알 수 있다.



먼저 교육과정을 ‘일반 과정’과 ‘심화 과정’으로 나누어서, ‘일반 과정’은 필수 이수 교과목의 개념으로서, ‘기초-초급-중급-고급’의 단계로 세분하여 ‘말하기·듣기·쓰기·읽기’ 등의 영역을 학습하도록 하였다. 그럼으로써 학습자들이 한국어 활동 전반에 대한 지식을 구축하도록 한 것이다. 이에 비하여 ‘심화 과정’은 선택 이수 교과목의 개념으로서, 표현교육인 ‘말하기와 쓰기’를, 이해교육인 ‘듣기와 읽기’를 통합하여 학습하고, 문법에 대한 지식과 문학에 대한 이해를 넓히도록 하였다. 그럼으로써 학습자들이 일반과정 단계에서 쌓은 지식을 기반으로, 각각의 영역을 연계하여 학습의 효율성을 제고하는 데 역점을 두는 한편 문법과 문학을 심도 있게 학습할 수 있는 기회를 갖도록 한 것이다.

따라서 일반 과정에서의 학습은 각 영역별 개별 방식을 취하도록 하며, 심화 과정에서는 두 영역을 통합하는 방식 혹은 새로운 영역에 대한 지식을 학습하는 방식을 취하도록 하였다. 그리고 전자의 교육 대상은 「2012 한국어 교육과정」에서 정한 교육 대상자 가운데 탈북학생만 제외시켰다. 이렇게 결정한 이유는, 앞서 현행 체계의 문제점으로 인식한 가운데 하나인 한국어 교육 대상자의 선정에 관련한 문제점을 최소화하기 위해서이다. 즉 거기서 필자는 탈북학생이 사용하는 언어를 외국어로서의 한국어로 간주하기는 무리가 따를 수 있음을 이유로 들어 최소한 탈북학생은 다른 대상자들과 차별할 필요가 있음을 피력하였다. 이런 관점에 입각하여 윤여탁(2009)의 입장을 취하여 일단 탈북학생은 일반 과정 대상자에서 제외시켰다. 그렇다고 해서 굳이 이수하지 않을 이유는 없다. 본인이 일반 과정을 이수하겠다는 이수하도록 하면 된다.

한편 심화 과정의 대상자로는 일반 과정을 이수한 자와 함께 탈북학생을 고려하였다. 이 과정은 선택 이수 교과목의 개념이므로 선택 여부는 본인의 의지에 따라 결정하도록 하였다. 즉 모든 영역을 선택할 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있으며 특정 영역만을 선택할 수도 있다.

일반 과정에서의 단계 배정은 표준적이고 규범적인 한국어 능력 시험의 결과에 따라 배정함을 원칙으로 한다.¹³⁾ 이는 기초에서 초급으로 초급에서 중급으로의 순차적 이행하는 방식이 아닌 능력별로 선택할 수 있음을 뜻한다. 가령 다문화가정자녀일지라도 시험 결과가 고급에 해당하면 곧바로 고급을 선택할 수 있으며, 고급의 수준도 능가하면 바로 심화 과정을 선택할 수 있다. 같은 맥락에서 심화 과정 역시 이 과정을 이수하려면 정해진 시험을 통과해야 함을 원칙으로 한다.

위와 같은 교육과정의 장점은, 현행 교육과정보다 간결된 체계로써 단기적인 과정으로 초

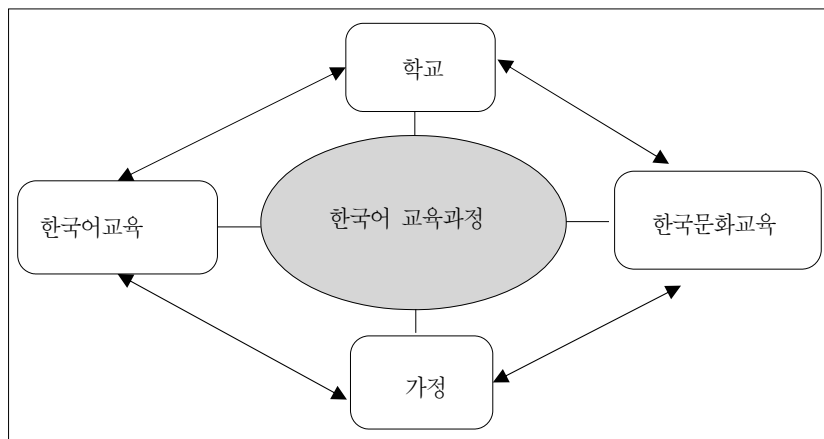
13) 이에 대해서는 전은주(2008)로 미루기로 한다. 이에 대해서는 보다 심도 있는 본격적인 연구를 행한 후에 객관적이고 보편 타당한 근거를 제시해야 하는 문제이어서, 본 논의에서 다루기는 백관감이 없지 않기 때문이다.

등·중등·고등학교에 모두 적용할 수 있어 학습의 효율성을 제고할 수 있다는 점이다¹⁴⁾. 그리고 학습자의 선택을 증시하는 관점을 견지함으로써 학습자 중심의 자발적인 교육이 이루어질 수 있다는 것이다. 이렇게 하면 현행 다문화를 배경으로 하는 학생들의 자존감을 침범하지 않으면서 그들의 객관적인 수준에 맞춘 맞춤형 한국어 수업이 이루어질 것으로 기대한다.

2.2.2. 실생활 중심의 교수·학습 내용 체계 구성

위의 (10)에서 보인 <그림 1>과 같은 교육과정 모형을 구상해봄으로써, 「2012 한국어 교육과정」에서 우리가 문제시하였던 ‘교육 대상’과 ‘교육 실현 가능성’ 그리고 ‘복잡한 내용 체계’에 대한 대안은 어설피고 거칠게나마 마련하였다. 이제 남은 문제는 실생활 중심의 교수·학습 내용 체계를 구상하는 작업이다. 이것이 완성된다면 현재 한국어 자료를 [생활]과 [학습]으로 구분함으로써 실제 현장 교육에 별 도움이 되지 않으면서 도리어 번거로움만 조장하는 불합리한 면이 조금은 해소되지 않을까 한다. 이런 면에서 필자는 다음과 같은 내용 체계를 제안한다.

(11) <그림 2> 학습 내용 체계 제안¹⁵⁾



앞서도 언급했지만, 다문화를 배경으로 하는 학생들이라 해서 주요 교과목에서 사용되는 어휘를 일부러 시간을 내어 일일이 학습할 필요는 없다. 권순희(2009), 노정은(2009), 장창영(2011) 외의 많은 연구들이 다문화자녀들의 한국어 교육에 관심을 보인 까닭은 이들이 언어 장애를 겪음으로써 학교생활에 적응하지 못하는 현실을 우려한 때문이다. 「2012 한국어교육과정」에서도 이러한 사실을 놓치지 않고 있음이 다음에서 확인된다.

(11) 「2012 한국어 교육과정」 목표

‘한국어’ 과목은 다문화 배경을 가진 학생들이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고, 이를 바탕으로 여러 교과목의 학습을 수행할 수 있는 역량을 기름으로써 장차 한국 사회의 일원으로서 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 하는 과목이다.

밑줄친 부분을 참조할 때, 한국어 교육의 궁극적인 목표는 한국 사회의 일원으로서 삶을

14) 노정은(2009:134)에서도 다문화 가정 자녀들의 특성을 고려했을 때 단기 집중 교육 과정으로 운영되는 것이 더 효율적이라는 의견을 개진하였다.

15) <그림 2>는 양영희·서상준(2010: 125)의 그림을 바탕으로 재구성하였다.

영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 함이다. 이와 같은 사실은 한국어를 받아야 할 대상자에 대한 규정을 설명하는 문구에서도 확인이 가능하다. 즉 ‘학교생활 적응에 어려움을 보이는’, 한국어 의사소통 능력의 부족으로 학교생활 적응이나…참여에 어려움을 겪는’을 조건으로 명시한 것이 바로 그것이다(앞서 2.1.1항 참조). 이처럼 ‘학교생활을 원활히 영위’하기 위해서는 그 사회 문화가 요구하는 방식으로써 의사소통을 할 줄 알아야 하고, 그러기 위해서는 그 사회의 ‘문화’를 학습해야 한다. 「2012 한국어 교육과정」에서도 이러한 점을 놓치지 않았기에 한국어 교육을 [학습 한국어]와 [생활 한국어]로 분류하면서 여기에 [문화 인식과 태도]도 포함시켰을 터이다(2.1.2항의 <표 3> 참조).

이런 점들을 감안하여, 필자는 위의 <그림 2>처럼 한국어 교육에서 담당해야 할 내용을 구성하였다. 이 때 문제시 되는 사안은, 한국문화 교육을 「한국어 교육과정」에 어떤 방식으로 투영시킬 것인가이다. 현 학교 운영 체제로서는 이러한 교육을 다른 일반 과목에서 다루기가 쉽지 않을 뿐 아니라, 「2012 한국어 교육과정」 자체에서도 이에 대한 구체적인 언급이 없기 때문이다¹⁶⁾.

이에 필자는 ‘문화’를 한국어 일반 과정이나 심화 과정의 교육적 배경으로 활용하기를 제안한다. 여기서의 문화가 반드시 전통 문화만을 지칭하지는 않는다. 일상이 바로 문화라는 개념이 더 합당하다. 예컨대 식사 예절도 음식 문화인 것이다. 그러므로 ‘일반 교육과정’의 초급 단계 말하기 수업을, 식당을 배경으로 하여 음식을 먹을 때 지켜야 할 예절 등에 대해서로 대화하는 방식으로 이끌어 간다면, 한국의 음식 문화를 배우는 과정에서 그에 해당하는 어휘를 학습하게 되고, 역으로 한국어를 학습하면서 한국 문화를 자연스럽게 학습하는 효과를 얻을 수 있다. 사실 현재 대부분의 한국어 교재가 이와 같은 방식으로 구성되어 있기도 하다.

3. 맺음말

본 논의는 2012년 교육과학기술부에서 「한국어 교육과정」을 고시했다는 사실에 많은 의의를 두고 출발하였다. 그것은 한국어 교육을 제도권 안에서 체계적으로 실시하겠다는 정부 차원의 의지로 해석할 수 있기 때문이다. 이러한 고무적인 현상에 힘입어 본고는 보다 더 나은 「한국어 교육과정」으로 발전하기를 바라는 차원에서 「2012 한국어 교육과정」의 내용을 비교적 세밀하게 검토하였다. 그리고 그 과정에서 몇 가지 문제시 되는 사안을 발견하고 이에 대한 대안을 마련하고자 하였다. 이제 이들을 정리함으로써 본 논의를 마치고자 한다.

먼저 노정된 문제점이다. ‘한국어 교육 대상’을 어떻게 규정할 것인가이다. 현재로서는 탈북학생과 한국어를 유창하게 구사하는 다문화가정 자녀, 외국인 가정의 자녀를 대등한 입장으로 간주하는데, 본고로서는 이런 태도는 재고의 여지가 있다는 입장을 취하였다. 둘째, 「2012 한국어 교육과정」으로서의 실효성 여부로, 현행 교육 체제 내에서는 정규 교과목으로 교육하기가 쉽지 않다는 것이다. 셋째 한국어 교육을 [생활 한국어]와 [학습 한국어]로 구분하는 태도 역시 현실성이 없다는 것이다. 후자는 해당 교과 시간에 학습하면 충분하고, 전자는 무엇을 [생활 한국어]로 간주하는 지가 불분명하기 때문이다.

이러한 문제점에 대한 해결 방안으로 필자는 다음과 같은 두 가지 방식을 제안하였다. 먼저 일반 교육과정과 독립된 한국어 교육 과정 체제를 마련하자는 것이다. 「2012 한국어 교육과정」의 체제와 내용은 「2011 교육과정」에 근거하는데, 이 과정과 한국어 교육과정은 여

16) 본문에서 언급한 한국어 교육 내용 체계에서 비록 [학습 한국어]와 [생활 한국어] 이외에 [문화 인식과 태도]를 제시하였지만, 전자의 두 교육에서 다루어야 할 내용은 <부록>으로써 자세히 다루었지만, 후자에 대해서는 어떤 언급도 없었음을 뜻한다.

러 면에서 차별화 되므로 그에 의존하지 않고 독자적이고 독립적인 한국어 교육과정을 구성함이 바람직하다는 것이다. 예컨대 일반 교과는 이수 시간 등이 규정으로써 책정된 정규 교육과정에 해당하지만, 한국어 교과는 교육 현실을 고려할 때, 방과후 학습과 같은 비정규 시간을 이용해야 하고 그러다 보니 일반 교육과정과 달리 가능한 단순한 교과 요목으로 구성되어야 교육 효과를 기대할 수 있다. 그러므로 이러한 현실들을 감안하여 한국어 교육 실정에 합당한 독자적인 교육 과정을 마련하자는 것이다.

이에 대한 대안으로 필자는 교육과정을 ‘일반 과정’과 ‘심화 과정’으로 이분하기를 제안하였다. ‘일반 과정’은 필수 이수 교과의 개념으로서, 이를 다시 ‘기초-초급-중급-고급’의 단계로 세분하여 ‘말하기·듣기·쓰기·읽기’ 등의 영역을 학습하도록 구상하였다. 그리고 ‘심화 과정’은 선택 이수 교과의 개념으로서, 표현교육인 ‘말하기와 쓰기’를, 이해교육인 ‘듣기와 읽기’를 통합하여 학습하고, 문법에 대한 지식과 문학에 대한 이해를 넓히도록 하였다.

다음으로 실생활 중심의 교수·학습 내용을 구성하자는 제언을 하였다. 「2012 한국어 교육과정」에서는 [생활 한국어]와 [학습 한국어], [문화 교육] 등으로 나누었는데, 먼저 [학습 한국어]의 경우는 해당 교과를 학습하는 과정에서 배워야 함을 전제로, [생활 한국어]는 그것의 어휘 선정 기준이 모호함을 이유로, 이 두 영역을 [한국어 교육]으로 통합하고, 문화 교육을 한국어 교육에 투영시키기로 하였다. 현 체제에서는 이 분야의 교육을 다른 일반 과목에서 다루기도 어려울 뿐 아니라, 앞서 살핀 한국어 교육과정의 내용 체계에도 반영하기 어려운 실정임을 감안하여 문화를 한국어 교육의 배경으로써 간주하여, 한국어 일반 과정이나 심화 과정의 언어 자료로 활용하기를 제안한 것이다.

참고 문헌

- 경희대학교한국어교육연구회(2010), 『외국인을 위한 한국어』, 한글파크.
 고려대학교 한국어문화교육센터(2009), 『재미있는 한국어 2』, 교보문고.
 교육과학기술부(2012), 『한국어 교육과정』, 교육과학기술부.
 교육과학기술부(2011), 『국어과 교육과정』, 교육과학기술부.
 교육과학기술부(201), 『고등학교 교육과정』, 교육과학기술부.
 국립국어원(2010), 『여성결혼이민자와 함께하는 한국어』 1-3, 크라운홍보주식회사.
 권순희(2009), 다문화 가정 자녀의 국어 사용 실태, 『국어교육학 연구』 36, 국어교육학회, 195-228.
 김신정·강진숙(2009), 다문화가정 자녀의 어휘력 고찰, 『이중언어학』 40, 이중언어학회, 31-55.
 김혜영·전은주(2010), 중등 다문화 학습자의 국어과 교수-학습 양상 분석, 『국어교육학 연구』 38, 국어교육학회, 5-31.
 노정은(2009), 다문화 가정 자녀를 위한 단기 집중 교육과정 개발 방안, 『다문화교육연구』 2-2, 다문화교육학회, 111-137.
 문화관광부·국립국어원(2007), 『여성결혼이민자를 위한 한국어 첫걸음』, 국립국어원.
 서혁(2011), 다문화시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육, 『국어교육연구』 48, 국어교육학회, 1-20.
 성상환(2010), 『다문화가정 동반·중도입국 자녀 교육 수요 및 지원방안 연구』, 교육과학기술부.
 손경미(2012), 다문화가정 초등학생의 학습 어휘 조사 연구, 『한국어학』 55, 한국어학회, 173-206.
 송현정(2010), 『다문화 사회의 국어교육 정책 방향 연구』, 한국교육과정 평가원.

- 양영희·서상준(2009). 한국어 교육에서의 국어학적 지식 역할, 『우리말글』 46, 우리말글학회, 93-116.
- 양영희·서상준(2010), 한국어교육과 한국문화교육의 상호 역할에 대한 바람직한 시각, 『우리말글』 50, 우리말글학회, 107-128.
- 윤여탁(2009), 다문화교육으로서의 한국어 교육: 현실과 방법론, 『국어교육연구』 22, 국어교육학회, 7-34.
- 장창영(2011), 다문화가정 학습자를 위한 국어교육 방안, 『다문화콘텐츠 연구』 11, 다문화콘텐츠 학회, 357-388.
- 전은주(2008), 다문화 사회와 제2언어로서의 한국어 교육과정의 목표 설정 방안, 『국어교육학 연구』 33, 국어교육학회, 629-656.
- 전은주(2009), 다문화 가정 학생을 위한 언어 교육 정책의 현황과 방향, 『국어교육학 연구』 36, 국어교육학회, 99-133.
- 조영달(2006), 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사, 교육인적자원부.
- 최미숙 외(2008), 『국어 교육의 이해』, 사회평론.

발표자: 양영희

소속기관: 전남대학교 사범대학 국어교육과

연락처: 010-2674-6387, 062-530-2418

e-mail: chamnamu@jnu.ac.kr