

한국어교육과 국어교육의 관계 설정*

—상호 발전과 세계화를 위한 과제—

서 혁**

<차례>

1. 머리말
2. 국어교육과 한국어교육의 인접성과 차별성
3. 연구 영역과 학제적 관계
4. 상호 발전과 세계화를 위한 과제
5. 맷음말

1. 머리말

인류의 역사상 외국어교육의 기원을 정확히 알 수는 없으나 언어가 서로 다른 국가 간의 교류가 빈번해지면서 이루어지기 시작되었을 것이라

* 이 논문은 국어교육학회 제37회 학술발표대회(2007. 8. 25)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

여기에서의 국어교육은 모국어교육을 뜻하고, 한국어교육은 ‘외국어로서의 한국어교육’을 뜻한다. 후술되지만 박영순(2001) 등에서의 제안처럼 이들은 ‘한국어교육’으로 통칭하는 것이 바람직하다고 본다. 또 장기적으로는 세계화 시대에 걸맞게 ‘(제1언어로서의) 한국어교육’, 제2언어로서의 한국어교육, 외국어로서의 한국어교육과 같이 구분하는 것이 바람직하다고 본다. 그러나 잠정적으로는 기존의 ‘국어교육’, ‘한국어교육’을 각각 ‘(한)국어교육’, ‘(외)한국어교육’으로 구분하여 사용하는 것도 대안이 될 수 있을 것이다. 본고에서는 명확한 구분이 필요한 경우 후자와 같이 구분하여 표기하기로 한다.

** 이화여자대학교 교수(shcore@ewha.ac.kr)

는 점은 추측하기 어렵지 않다. 우리나라에서는 이미 삼국시대에 당(唐), 인도, 아랍 상인들과의 교역이 상당히 활발하게 이루어졌다는 것이 역사적으로 밝혀진 바 있다. 삼국유사(三國遺事)의 ‘가락국기(鷁洛國記)’에는 김수로왕이 아유타국(阿踰陀國)의 허황옥(許黃玉) 공주를 맞아 국제결혼식을 올린 후 첫날 밤 대화를 나누는 다음과 같은 장면이 나온다.

왕과 왕후가 함께 침전에 들게 되었는데, 왕후가 조용히 왕에게 말하였다.
 “저는 아유타국(阿踰陀國)의 공주인데, 성은 허(許)요, 이름은 황옥(黃玉)이며, 나이는 16세입니다. (중략) 본국에 있던 금년 5월에 부왕과 왕후가 저를 보고 말하기를, ‘아버지 어미가 어젯밤 똑같은 꿈을 꾸었는데, 꿈에 상제(上帝)를 보았다. 상제께서는 가락국의 임금 수로는 하늘이 내려 왕이 되게 했으니 신성한 사람이며, 또 새로 나라를 세워 아직 짹을 정하지 못했으니, 그대들은 모름지기 공주를 가락국으로 보내 수로왕의 짹이 되게 하라 하고 말을 마치자 하늘로 올라가셨다. 그런데 꿈을 깨고 난 후에도 상제의 말이 귀에 남아 있으니 너는 여기서 빨리 우리를 작별하고 그곳으로 향해 가거라.’ 하셨습니다. (중략)

왕이 대답하였다.

“나는 태어나면서부터 자못 신성하여 미리 공주가 먼 곳에서 올 것을 미리 알았으므로 왕비를 맞이하자는 신하들의 간청을 구태여 따르지 않았소. 그런데 이제 현숙한 당신이 몸소 내게 오셨으니, 못난 나에게는 다행이오.”

드디어 혼인을 하고 이를 밤을 지내고 또 하루 낮을 지냈다. 그리고는 마침내 타고 온 배를 돌려보냈는데, 뱃사공이 모두 15명이었다. 이들에게 각기 양식으로 쌀 10석, 배 30필씩을 주어 본국으로 돌아가게 하였다.¹⁾

이설(異說)이 있기는 하나 허황후(許皇后)가 인도 출신이 맞다면, 그들은 어떤 언어를 사용하여 대화를 나누었을까? 신라의 승려 혜초가 당나라를 거쳐 인도를 순례하고 <왕오천축국전>을 쓴 것이 8세기로 알려져 있다. 그런데 그보다 700여 년 전인 1세기에 이루어진 김수로왕의 국제결혼은 어떤 형식으로든 아주 이른 시기부터 한반도에도 국제 교류가 매우 활발했다는 점을 말해 준다. 그리고 이들이 소통했을 언어가 당시의 국제어

1) 일연 지음, 김원중 옮김, <삼국유사>, 을유문화사, 2005 : 242~244.

역할을 했을 중국어였든 아니면 각자의 해당 국가의 언어였든지 간에 직접적으로 혹은 통역을 통한 간접적인 방식으로 서로 다른 이언어간의 소통에 큰 문제가 없었음을 말해 준다.

역사적으로 우리나라의 외국어교육은 한어, 몽고어, 여진어, 왜어에 대해 이루어져 왔으며, 신라시대는 특히 일본 사신들을 위한 접대 기관인 왜전(倭典), 영객전(領客典), 사빈부(司賓府), 영객부(領客府) 등이 있었고, 여기에서 전문 통역관 양성 교육이 있었을 것으로 추측되고 있다. 고려시대는 통문관(通文館), 사역원(司譯院), 한어도감(漢語都監), 역어도감(譯語都監), 조선시대는 사역원 등을 설치하여 외교관과 통번역관을 양성했다는 역사적 기록이 전해지고 있다(정광, 1990 ; 강신항, 2000 ; 민현식, 2007 : 19에서 재인).

고대와 중세시기에 외국어로서의 한국어교육에 대한 자세한 기록은 확인되지 않고 있으나, 한반도의 주변국들 역시 유사한 기관들이 있었을 것이 분명하고, 이들도 각각 해당 시기의 한국어 통번역관 양성을 위한 한국어교육을 실시했을 것으로 추정할 수 있다. 실제로 일본의 대마도에는, 부산에서 조선어 학습 체험을 한 유학자 雨森芳洲의 건의에 의해, 1727년 조선어 통번역 기관인 외국어학교 「韓語司」가 설립되고 12~17세의 청소년 30명이 선발되어 우리말 교육을 받았다고 한다(박갑수, 1998).

국내에서 근대적 개념의 국어교육이 본격적으로 시작된 것은 19세기 말부터이다. 반면에 한국어교육이 본격적으로 시작된 것은 대체로 1959년의 설립된 연세대 한국어학당이라는 점에서는 연구자들의 견해가 대체로 일치한다. 그러나 그보다 훨씬 이전인 1877년에 로스(J. Ross) 목사가 초급 한국어교재인 'Corean Primer'를 발간하고, 1897년에는 러시아 상트페테르부르크 동방학 연구소에서 한국학 연구가 시작되어 한국어교육의 역사도 19세기 말까지 거슬러 올라간다.

국내에서 한국어교육이 본격적으로 시작된 것은 1959년도부터 연세대 한국어학당의 교육으로 인정되고 있다. 따라서 한국어교육의 실천 활동이 반세기에 이르고 있는 반면에 본격적으로 학술적 접근이 이루어진 것은 그보다 훨씬 뒤인 1980년대를 전후해서라고 할 수 있다. 최근에는 연구자들도 많이 양성되어 한국어교육 박사학위자만도 이미 수십 명에 이르고

있다. 또한 국내외의 다양한 한국어교육학회나 한국학회 등의 국제·국내 학술대회 등을 중심으로 연구 성과의 축적도 꾸준히 이루어져 왔다. 최근 한국어교육에 대한 관심은 전공자들조차도 거품이 아니냐는 우려가 있을 정도로 가히 폭발적이다. 국내에 이미 한국어교육 전공 과정으로 10개 학과와 21개 대학원이 설치 된 것으로 알려져 있고, 그 수는 계속 증가할 것으로 보인다.

국외에서의 한국어교육에 대한 관심도 엄청난데, 단적인 예로 한국어 능력시험(TOPIC)에 대한 국외 반응을 참조할 수 있다. 한국어능력시험은 한국어를 모국어로 하지 않는 외국인 및 재외동포들을 대상으로 하는 한국어 보급 확대 및 국내로의 유학과 취업 등에 필요한 한국어 사용 능력을 평가하기 위한 것으로, 1997년에 처음으로 4개국 14개 지역에서 2,274명이 지원하여 시행되었다. 그러다가 2005년도에는 25개국 62개 지역 26,569명으로 급증했다. 담당기관인 한국교육과정평가원의 발표(2007. 10. 13)에 따르면, 2007년도에는 지원자 수가 8만여 명을 넘어선 것으로 알려졌는데, 이는 실무한국어능력시험(Business TOPIC)과 일반한국어능력시험(Standard TOPIC)으로 구분하여 연 2회 실시하고, 중국의 지원자 수가 약 3만여 명에 달할 정도로 급증한 데 따른 것이다. 중국의 지원자 수가 해마다 급증하는 원인의 하나는 조선족 동포들의 관심이 큰 영향을 미치고 있다.

이러한 최근의 한국어에 대한 관심에 힘입어 2007년 8월의 국제한국어교육학회(IAKLE)에서는 ‘외국어로서의 한국어교육학—교육과 연구의 방향성 정립—’이라는 주제로 기존의 교육적 실천으로서의 한국어교육에 대해 학문적 체계화를 점검하는 계기를 마련하는 등 한국어교육 새로운 도약의 발판을 마련하고 있다.

한국어교육은 기존에 국어학과 국어교육의 하위 학문 분야로 설정되었다가, 2002년에 교육부의 학문분류체계에서 독립된 영역으로 인정되고, 2004년도부터는 국어학연감과 한국학술진흥재단의 분류에서도 독립 영역으로 설정되고 있다. 이러한 과정에서 한국어교육과 국어교육은 미묘한 긴장관계를 갖게 되는 것으로 보이는데, 2007년의 어느 학회에서 ‘한국어 교육이 발전하기 위해서는 국어교육 전공자들이 손을 떼야 한다.’는 취지

의 한 원로학자의 발언은 이를 잘 드러내는 것이라 할 수 있다. 이는 그 만큼 국어교육 전공자들의 활발한 활동을 함의하기도 하지만, 전술한 긴장관계가 형성되고 있음을 보여준다. 물론 학문 간의 적절한 긴장관계는 발전을 위한 긍정적인 면이 없는 것은 아니지만, 학문은 연구자의 관심과 노력의 결실이라는 점에서 보면 바람직한 관점이라고 보기는 어렵다.

물론 국어교육 전공 내에서도 ‘국어교육도 제대로 연구하기 버거운 마당에 무슨 한국어교육이냐’는 목소리도 없지 않다. 또 특정 학문 분야의 넓이가 항상 그 깊이를 담보해 준다고 볼 수는 없다. 그러나 최근 국내의 다문화에 대한 관심의 급증이나 한국 학생들의 장단기 조기 유학의 풍조 속에서 국어교육의 위상이 크게 흔들리고 제 자리를 잡지 못하는 듯하여 우려되는 바가 크다. 급격하게 팽창하고 있는 영어교육과 한국어교육의 틈바구니에서 국어교육의 입지 자체가 좁아지고 있는 것이 아니냐는 우려도 나올 법하다. 한국어교육이 국어교육에 포함된다는 관점은 더 이상 인정받지 못할 뿐만 아니라, 오히려 최근의 한국어교육 연구자와 수요의 팽창에 따라 국어교육을 포괄하는 듯한 양상 보여준다. 특히 다문화 가정 자녀 교육, 국외 교포 자녀 교육, 국제한국학교 학생 교육 등의 문제에서는 더욱 그러하다. 국어교육 전공자들은 그 어느 때보다도 다문화 가정 자녀, 재외 교포 자녀, 동포들을 위한 국어교육에 적극적인 관심과 연구 및 실천의 노력이 필요한 때이다. 이와 관련하여 한국어교육에 대한 적극적인 관심도 아울러 요구된다. 특히 다양한 관심을 가지고 진학하는 국어 교육과 전공 학부생들의 관심의 폭에 맞게 그들의 요구를 수용한 진로 지도가 필요하며, 초중등학교 교직과 관련하여서는 물론이고 한국어교육이나 한국학 등 연계전공이나 대학원 교육 차원에서도 한국어교육과 문화 등 한국학²⁾ 차원의 지도가 요구되는 시점으로 보인다. 또한 다문화적 관점에서 국어교육 철학, 교육과정, 교재개발 등 새로운 안목과 접근이 필요하다고 본다.

2) 여기서 말하는 한국학(koreanology)은 넓은 의미로서, 국어교육이나 한국어교육도 모두 한국학의 한 분야라고 본다. 실제로 외국 학자들의 경우 한국학을 한국에서 연구되고 논의되는 모든 학문적 담론을 포함하는 개념으로 보기도 한다.

이러한 맥락에서 본고에서는 한국어교육과 국어교육의 관계를 학제적 관점에서 점검해 보고, 상호발전과 세계화를 위한 과제를 제안해 보고자 한다.

2. 국어교육과 한국어교육의 인접성과 차별성

(1) 용어와 개념

앞의 각주에서 언급한 바와 같이 본고에서는 용어와 관련하여 장기적으로는 ‘한국어교육, 제2언어로서의 한국어교육, 외국어로서의 한국어교육’과 같이 구분하는 것이 바람직하다고 본다.

민현식 외(2005 : 13)에서는 국어교육, 제2언어로서의 한국어교육, 외국어로서의 한국어교육에 대해 언급한 바 있다. 즉, ‘국어교육’은 내국인을 위한 모국어교육(1)이고, ‘제2언어로서의 한국어교육’은 국외의 한인 공동체의 후손 학습자(heritage learner)들을 대상으로 한국어를 가르치는 것이며, 이와 무관한 외국인 학습자(non-heritage learner)들을 대상으로 할 때는 ‘외국어로서의 한국어교육’을 가리킨다. 제2언어로서의 한국어교육은 일반적으로 외국어로서의 한국어교육을 포함한다.

최근에 한국어교육 전공자들은 ‘외국어로서의 한국어교육’에서 한 걸음 더 나아가서 ‘제2언어로서의 한국어교육’을 지향해야 한다는 점을 제안하고 있다(2007년 국제한국어교육학회 제17차 국제학술대회 주제토론에서).

한편 일찍이 박영순(1997)에서는 ‘한국어의 세계화’라는 시대적 요청에 부응하기 위해서도 ‘국어’ 대신 ‘한국어’라는 용어를 사용할 것을 제안한 바 있다. 국어교육과 한국어교육은 독립적인 문제가 아니고 넓은 의미의 한국어교육 속에 포함된 문제이며, 한국어교육 이론의 심화 확대와 그 활발한 응용은 국어교육이 당면한 많은 문제들을 해결해 줄 것이라고 보았

다(박영순, 1997 : 14~15).

실제로 최근에 ‘한국어문법(론)’, ‘한국어 담화·텍스트론’과 같이 외국인 학습자를 위한 교재는 아니지만 ‘한국어’라는 명칭을 사용하는 경향이 크게 늘고 있다. 대한제국 시기까지 ‘국어’로 불리던 명칭이 일제강점기 하에서 ‘조선어’로 바뀐 것은 국권 침탈에 의한 것이었지만, 이제 한국의 국제적 위상 제고와 세계화 차원에서 국제적 조류에 따라 ‘한국어’로 명명하는 경향이 늘고 있다. 전술한 국어기본법에서는 국어와 한국어를 동일시하면서 ‘국어’라는 명칭을 기본으로 사용하고 있기는 하나 ‘한국어’라는 명칭이 통용될 날이 그리 멀지 않아 보인다. 이는 단지 언중의 용어 선택의 문제가 아니라 ‘국어 문법’의 보편화 추구와도 관련된다. 예컨대 기준의 전통 국어 문법에서는 ‘이다’를 서술격 조사로 처리해 왔지만, 최근 한국어학계에서 ‘이다’를 용언(동사류)으로 보려는 경향은 시사하는 바 크다. 즉 최근에 외국어로서의 한국어교육문법에서는 ‘이다’를 용언(동사류)으로 명시하고 있다(허용 외, 2005 : 27, 49). 그리고 상당수의 국어학자들은 아직 조심스럽기는 하나 이에 동조하는 경향이 늘고 있다. 이는 국어문법이 전통적인 국문법 체계에서 탈피하여 좀 더 보편적인 접근을 시도하고 있다고 해석할 수 있다. 이러한 경향은 앞으로 더욱 커질 것으로 예상된다.

국가의 공식적인 문서인 ‘국어기본법’에서의 명칭 변화도 좋은 참조가 된다. 2005년 1월에 공포된 국어기본법 제3조에서는 ‘국어’를 ‘대한민국의 공용어로서 한국어를 말한다.’고 명시하고 있다. 이는 ‘국어=한국어’임을 명시하고 있는 것이다. 이러한 관점은 ‘제6조(국어발전기본계획의 수립)’에서 ‘국어의 국외보급’과 더불어 ‘국내 거주 외국인의 국어사용 상의 불편 해소’ 사항을 포함하고 있는 점에서도 재확인된다. 국어기본법의 ‘제19조(국어의 보급 등)’에서는 “문화관광부장관은 재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치고자 하는 자에게 자격을 부여할 수 있다.”고 규정하고 있다 (밑줄은 필자가 표시함).

그런데 2005년 7월에 공포된 국어기본법 시행령 ‘제13조(한국어교원 자격 부여 등)’의 “재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치는 자(이하 ‘한국어교원’이라 한다)의 자격”과 관련된 기술에서 ‘외국어로서의 한국어교육

분야’로 명시하고 있다. 6개월 사이에 ‘국어=한국어’에서 ‘외국어로서의 한국어’로 구체화되었음을 알 수 있다. 이는 현실적으로 ‘한국어교육’과 ‘외국어로서의 한국어교육’이라는 용어 구분 의식을 공식적으로 반영하고 있는 셈이다. 일부연구자들은 편의상 ‘외국어로서의 한국어교육’을 줄여서 ‘외한국어교육’이라 칭하기도 한다.

(2) 목표와 내용

국어교육의 목표가 창의적 국어사용(활동) 능력, 국어적 사고력,³⁾ 문화 창조로 요약되는 반면에 한국어교육의 목표는 의사소통 능력과 기본적인 문화 이해에 초점이 놓인다. 이는 학습 대상자의 목표 언어에 대한 능력, 문화적 지식과 경험의 차이에 기인한다.

국어교육과 한국어교육의 목표 차이는 모국어와 외국어 교육 목표의 차이라고 할 수 있는데, 영국이나 미국 등 영어권의 자국어교육과 외국어 교육의 교육과정에 접근하는 핵심 개념이나 기준에 잘 반영되어 나타난다. 즉, 영국의 자국어 교육과정의 ‘기본 개념(Key Concepts)’인 4C(Competence, Creativity, Cultural Understanding, Critical Understanding)와 미국의 외국어 교육과정의 기준인 5C(Communication, Cultures, Comparisons, Connections, Communities)의 비교를 통해서도 쉽게 파악된다.

먼저 영국의 자국어 교육 목표는 2007년에 새로 개정된 영어과 교육 과정에 잘 나타난다. 즉, 2008년도부터 적용될 영국의 국가 수준의 교육과정 중 Key Stage 3, 4에서는 교육과정의 기본 개념(Key Concepts)을 ‘능력(Competence), 창의성(Creativity), 문화 이해(Cultural Understanding), 비판적 이해(Critical Understanding)’의 4Cs로 제시하고 있다.⁴⁾ 이러한 기본 개념들은 학

3) ‘국어적 사고력’과 관련한 논의는 이삼형 외(2007)의 5장을 참조할 수 있다.

4) 2007년에 개정된 영국의 교육과정에 대한 소개는 영국의 아동·학교·가족부(DCSF, Department of Children, Schools and Families) 산하 기관인 QCA(Qualification and Curriculum Authority)의 웹사이트(www.qca.org.uk/curriculum)에 잘 나타나 있다(2007. 9. 1).

생들이 영어 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 증진시키기 위해 기본적으로 알아야 할 필수 개념으로 규정되고 있는데, 영어과 학습 목표에 해당한다고 볼 수 있다.

‘능력(Competence)’은 문어 관습(문법, 철자법, 구두법)을 정확하게 이해하기, 일련의 글을 읽고 이해하며 적절하게 반응하기, 구어와 문어 소통을 정확하고 효과적으로 하기 등을 포함한다. 이러한 언어 능력은 학습은 물론 일상생활을 성공적으로 수행할 수 있게 하는 기본 요소이다.

‘창의성(Creativity)’은 풍부한 언어와 문학적 경험을 활용하여 어떤 아이디어, 경험, 텍스트를 창의적으로 이해하고, 창의적으로 문제를 해결하거나 아이디어를 전개해 나가는 것을 말한다. 창의성은 학습자들 스스로 고등 수준의 이해 능력을 신장하는 데 필수적인 요소이다.

‘문화 이해(Cultural Understanding)’는 문학적 전통을 이해하고, 아이디어, 경험, 가치들이 일련의 문화와 전통 속에 어떻게 서로 다르게 반영되어 있는지 탐구하기, 국내와 세계에서 문화적 다양성과 주체성에 따른 다양한 영어의 모습 이해하기 등을 포함한다.

‘비판적 이해(Critical Understanding)’은 어떤 아이디어나 텍스트에 제시된 주요 쟁점들에 대해 이해하고 반응하기, 서로 다른 자료로부터 정보와 아이디어의 타당성과 의의를 평가하기, 다른 사람의 생각을 탐구하고 자신의 생각을 발전시켜 나가기, 구어와 문어에 담긴 의미를 감상하기 위해 분석하고 평가하기 등을 포함한다.

4C로 요약되는 영국의 영어과 교육과정은 기본 방향이 우리나라의 국어과 교육과정과 크게 다르지 않다. 다만 영어가 국제어적 지위를 누리고 있다는 점에서 ‘문화 이해’가 더욱 중요하게 고려되고 있음을 알 수 있다.

반면에 외국어교육의 목표는 미국의 “21세기에 대비한 외국어습득의 기준”(Standards for Foreign Language Learning : Preparing for the 21st Century)에 제시된 5C를 참조할 수 있다. 손호민(1999)에 따르면, 미국정부에서는 21세기에 대비한 초등학교와 중·고등학교의 외국어 교육의 발전을 위해 1993년부터 1996년까지 미국의 주요 외국어교육 협회에 의뢰하여, 초·중·고등학교의 외국어교육 목표와 교육내용의 기준을 개발케 하였고, 그 결과는 연

방정부와 주정부의 정책지침으로 채택되었고 미국전역 42개의 외국어교육협회가 인준하여 사용되고 있으며, 더 나아가서 대학의 외국어교육에까지 적용되고 있다고 한다.

여기에 담긴 교과과정의 목표는 의사소통(Communication), 문화(Cultures), 다른 학과목과의 연계(Connections), 비교(Comparisons), 다문화 사회에의 참여(Communities)의 5C로 요약된다.⁵⁾ ‘의사소통’은 해당 외국어의 구어와 문어로 소통할 수 있는 능력, ‘문화’는 외국의 문화에 대한 지식과 이해를 말한다. ‘다른 학과목과의 연계’는 외국의 각종 학과목을 해당 외국어로 습득하여 지식과 정보를 넓히는 것을 가리킨다. ‘비교’는 습득한 외국어나 외국문화를 모어나 모어 문화와 비교하여 언어와 문화의 본질을 이해하는 것을 말한다. ‘다문화 사회에의 참여’는 국내외의 다언어, 다문화 사회의 생활과 삶에 참여하여 해당 외국어를 활용하는 것을 말한다. 이러한 외국어 교육의 다섯 가지 목표(5Cs)는 상호 불가분의 관계를 가지고 있는데 그 중 의사전달 목표가 핵심을 이루고 있다(손호민, 1999 : 62~82).

전술한 영국의 자국어 교육과정과 미국의 외국어 교육과정의 기준을 간단히 비교대조하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 1〉 영국의 자국어교육과정과 미국의 외국어교육과정 기준 비교

영국의 자국어 교육과정 기준	미국의 외국어 교육과정 기준
의사소통 능력(Competence)	의사소통(Communication)
창의성(Creativity)	문화(Cultures)
문화 이해(Cultural Understanding)	다른 학과목과의 연계(Connections)
비판적 이해(Critical Understanding)	비교(Comparisons)
	다문화사회 참여(Communities)

여기에서 알 수 있는 바와 같이 자국어 교육과정과 외국어 교육과정

5) 손호민(1999)에서는 5C를 “의사전달(Communication), 문화티득(Cultures), 다른 학과목과의 연계(Connections), 비교(Comparisons), 다문화 사회에의 참여(Communities)”로 번역 소개하고 있다. 본고에서는 영국의 자국어 교육과정과 쉽게 비교하기 위해 일반적인 용법에 따라 ‘의사소통’, ‘문화’ 등으로 번역했다.

은 표면적으로는 ‘의사소통, 문화’ 등에서 매우 유사한 모습을 보인다. 그러나 자국어 교육과정에서는 ‘창의성, 비판적 이해’와 같이 사고력 부분을 훨씬 강조하고 있음을 알 수 있다. 의사소통 능력이나 문화 이해에 있어서도 자국어 교육이 종적인 심화를 추구한다면, 외국어 교육은 횡적인 확장을 추구한다고 할 수 있다. 이러한 차이는 다음과 같은 언급에서도 쉽게 확인된다.

“한국어교육학에서 최종 목표는 학습자가 배운 문법을 사용하여 상황에 맞게 이해하고 표현할 수 있게 하는 것이다. 그렇기 때문에 어학을 전공하는 유학생이 아닌 일반 학습자에게 국어 이론을 드러내 놓고 강조하지는 않는다. 국어 이론 연구에서는 언의 특이성이나 불규칙성을 찾아내고 규명하려 하지만 외국어 교육에서는 언어의 보편성을 중심으로 교육한다는 점도 국어 학과 국어교육학이 한국어 교육학과 다른 점이다. (중략) 한국어 교육에서 문학 교육의 목표는 언어 훈련을 위해서, 그리고 한국인과 같은 담화공동체에 동화되고 한국인의 가치관과 정서를 이해하고 공유하도록 하기 위해서이다. 작품을 통해서 자기 계발을 한다는 일반 한국인의 독서 목적은 그 다음의 문제라고 할 수 있다.”(백봉자, 2007 : 28~29)

한편 김대행(2003 : 6)에서는 미국의 연방정부가 외국어교육의 기준으로 제시하고 있는 5C 정책과 관련하여, 외국어교육을 단순히 의사소통이라는 실용적이고 소극적인 목적에 한정하지 않고 있다는 점을 강조한 바 있다. 자국민에게 외국어를 교육하되 그 목적이 그 언어를 통한 사회적 접근과 삶의 통합까지를 겨냥하고 있다는 점에서 세계국가로서의 야심을 엿보게 해 준다는 것이다. 아울러 외국의 경우 자국어교육 목적을 개인의 성장, 범교과적 도구, 성장후의 필요성, 문화의 계승 창달, 문화 분석 능력 등으로 제시하고 있다는 점을 언급하면서 국어교육에서의 참조 필요성도 밝히고 있다.

물론 미국의 외국어교육의 기준인 5C가 자국어교육의 기준으로도 통용될 수 있다 하더라도 그 구체적인 내용은 상당 부분 다를 수밖에 없다. 학습자의 문화적 배경 지식이나 수준, 언어 능력 수준, 언어 학습의 목적

등에서 차이가 나기 때문이다. 또한 이들 내용이 달라짐에 따라 교수·학습의 방법이나 평가 역시 상응하여 달라진다. 그런데 국어교육이 다문화적 관점에 서게 되면 현행보다 기존의 단일민족과 민족 단일어의 관점에서 탈피하여 다양한 문화와 언어, 학습자를 상정하지 않을 수 없게 된다. 국어교육의 외연의 확장과 함께 목표, 내용, 방법의 확장도 피할 수 없게 된다. 장기적으로 국어교사는 교실 학습 상황에서 제1언어로서의 국어뿐만 아니라 제2언어로서의 한국어를 염두에 두어야 할 것이다. 특히 다문화 가정의 자녀나 국외 동포 자녀들에 대한 교육은 이중언어교육이나 제2언어교육의 관점에서 국어교육적 접근을 하는 것이 바람직하다. 이러한 이중언어교육적 관점의 필요성은 박갑수(2005), 박영순(1997, 2001) 등에서는 강조된 바 있으며, 특히 박영순(2001 : 242~244)에서는 구체적으로 개인적 차원, 민족적 차원, 국가적 차원으로 구분하여 그 필요성을 강조하고 있다.

반면에 부모의 직업상의 이유나 학습자의 단기 조기 유학 등의 목적으로 2~3년 이내의 비교적 짧은 기간 동안만 국외에 체류하고 귀국 예정인 학생들의 경우에는 제1언어적 차원에서 지속적인 국어교육을 필요로 한다. 이들이 귀국 후 큰 어려움 없이 국내 교육과정으로 복귀하기 위해서는, 김창원(2005)에서 싱가포르 사례를 통해 보여 주듯이, 국어과 교육과정에 따른 체계적이고 지속적인 국어교육이 요구된다.

(3) 내용과 방법

국어교육이나 한국어교육 모두 한국어를 주요 교수학습 내용으로 한다는 점에서는 차이가 없다. 그러나 구체적으로 살펴보면 상당한 차이가 있음을 볼 수 있다.

단적인 예로 국어교육에서는 문어 중심과 국어어문 규정에 따른 정확하고 효과적이며 창의적인 국어사용을 강조하고, 국어 표현·이해와 국어 문화, 문학 작품 등과 관련한 지식과 그 활용 능력, 창의적 생산 등을 강조한다. 이를 위해 문학 작품을 비롯한 다양한 텍스트에 대한 경험과 생

산 활동을 하게 된다. 교수학습 방법으로는 직접교수법을 비롯하여 토의 토론, 대화주의(반응중심), 과정 중심, 창의성계발학습법, 문제해결학습법, 탐구학습법 등 학습자들의 사고력 자극을 통한 국어 능력을 신장하는 데 초점을 둔다.

반면에 한국어교육에서는 일상적인 의사소통 능력을 중시하기 때문에 구어 중심과 국어어문 규정에 어긋나는 일상적인 한국어 표현도 중요하게 고려하고 있다. 특히 국어 문법과 관련하여서는 전술한 바와 같이 ‘이다’를 서술격 조사로 가르치지 않고 동사로 가르치려는 커다란 전환을 보여 준다. 그밖에 한국어 화자들에게는 크게 고려되지 않는 다양한 조사와 어미의 형식, 용법, 의미의 비교 대조 등을 중요하게 고려한다. 다뤄지는 텍스트는 일상적으로 사용되는 최소한의 유형으로 한정되며 문학 작품도 문화 이해 차원에서 매우 제한적으로 다뤄지거나 거의 다뤄지지 않는 형편이다.

한국어교육의 교수학습 방법에 대한 연구는 아직 이론적으로 깊이 있게 다뤄지지 못한 편이며, 최근에는 국어교육의 방법들을 적용하는 시도가 늘고 있다. 다른 한편으로는 외국어 교수학습 방법에 유사한 양상을 보여주는데, 예컨대 영어교육의 경우처럼 놀이와 게임, 노래, 그림 등을 활용한 방법이 자주 활용된다. 특이한 것은 국어교육에서 직접교수법으로 널리 알려진 것이 한국어교육에서는 ‘직접식 교수법(The Direct Method)’으로 불리기도 하는데, 핵심 내용 또한 ‘외국어는 외국어로 가르쳐라’로 요약된다. 그 외에 외국어 교수법에서 전형적으로 등장하는 청각구두식 교수법(Audio-lingual Method), 침묵식 교수법(The Silent Way), 집단언어 교수법(Community Language Learnign), 암시 교수법(Suggestopedia), 의사소통 교수법(Communicative language learning), 전신반응 교수법(Total Physical Respond), 자연 교수법(The Natural Approach) 등이 소개되고 있다(허용 외, 2005 : 338~362).

한국어교육의 교수학습 방법과 관련하여 백봉자(2007 : 23~24)에서는, 한국어교육이 외국어 교수법 이론의 영향을 많음을 비판하고 한국어교육에 적합한 교수법에 대한 논의는 시급한 과제임을 지적하고 있다. 특히 한국어 읽기 교육이 구성주의에 기초한 교수법을 표방하고 있지만 현장에

서는 널리 적용되지 못하고 있다는 점, 쓰기 교육에서 과정중심 교수법이나 과제해결 중심 교수법이 소개되고 있지만 한국어교육 현장에서는 문장 단위 중심의 문법연습을 주로 하면서 의사소통 능력보다는 정확성에 치중하고 있다는 점을 지적하고 있다. 초급과 고급 수준에서 같은 방법만을 사용하여 연습이 반복적으로 이루어지기 때문에 능력 있는 학습자들은 도전할 수 있는 기회 제공이 안 된다는 것이다.

이와 관련하여 한국어 문자 텍스트의 특성을 어휘, 문장, 단락, 텍스트, 장르별 차원에서 재정리하되, 학습자의 목적과 특성에 맞게 적용하는 방안에 대한 연구가 활성화 될 필요가 있다. 예컨대 초급이나 중급 수준의 한국어 학습자에게는 이메일이나 편지와 같은 친교적 의사소통 중심의 텍스트의 특성과 구조, 관습화된 표현 방식과 특징 등에 중점을 두는 것이 효과적이다. 더 나아가서는 일상생활과 관련되는 화제들과 관련되거나 초등학교 저학년 국어 텍스트 수준의 텍스트 특성과 수준을 반영하는 정보 전달적 텍스트, 설득적 텍스트를 중점적으로 다룰 필요가 있다. 또한 각 학습자의 인지적, 정서적 발달 단계에 해당하는 한국의 어린이들이 즐겨 읽는 국내외 문학적 텍스트들을 해당 한국어 학습자들이 쉽게 이해하고 느낄 수 있도록 함으로써 간접적이나마 정서적 호환이 일어날 수 있도록 하는 것도 중요하다. 또 대학생이나 성인 학습자라 하더라도 한국의 어린이들이 배우거나 알고 있는 이야기에 대해서 이해하고 비교문화적 관점에서 평가할 수 있는 능력을 갖추어야 할 것이다. 예컨대 ‘토끼와 거북이’ 이야기가 대학생 학습자들에게는 적절한 수준이라고 보기는 어렵다. 하지만 이는 한국의 모든 학생들이 즐겨 읽고 알고 있는 하나의 문화적 현상이고, 더 나아가서는 비슷한 유형의 이야기가 세계 여러 나라에 보편적으로 존재하기 때문에 외국인 학습자들에게 ‘토끼와 거북이’를 감상하고 평가하는 경험을 갖는 것은 중요하다. 더 나아가서 ‘심청전’, ‘홍부전’ 등을 학습자 수준에 맞게 개작하여 쉽게 읽고 감상할 수 있도록 하는 것도 매우 중요하다. 한국어교육의 세계화는 지적인 관심과 함께 문화 이해가 선행되어야 하며 궁극적으로는 정서적 이해가 가장 확실한 세계화의 성취라고 할 수 있다.

또한 한국에 유학 온 대학생들의 경우에는 전문적인 전공 학습과 보고서나 논문 작성 등을 위한 고급의 국어 이해·표현 능력을 필요로 한다. 따라서 이들에게는 보고서와 논문의 표현과 구조 등을 가르치고 효과적인 읽기 능력과 쓰기 능력을 병행할 필요가 있다. 아울러 한국어 학습자들이 본국에서 학습 경험이 없는 경우, 이들에게 과정중심의 읽기, 쓰기 교수·학습 방법과 같이 효과적인 교수·학습 방법을 알고 직접 활용할 수 있도록 지도하는 방안도 고려해 보아야 할 것이다.

3. 연구 영역과 학제적 관계

한국어교육은 한국어를 교육적 대상과 목적으로 하여 가르치는 행위 또는 현상을 의미하고, 한국어교육학은 한국어교육을 대상으로, 한국어교육에 관한 제반 문제를 연구하는 학문을 가리킨다(박영순, 2001 : 11~12).

한국어교육학의 학제적 성격에 대해서는 민현식(2005 : 14)에서 언급된 바 있다. 즉, 대체로 한국어교육학은 국어학, 국문학은 물론 독서, 화법, 작문론을 포함하는 광의의 국어국문학과 외국어교육학 및 교육학이 결합한 응용학문으로 볼 수 있다는 것이다.

한편 서상규(2007)에서는 국어학 및 국어교육학의 하위 분야로 설정된 한국어교육학 분야가 독립해 나오는 과정을 구체적으로 보여주고 있다. 즉, 국립국어원에서 발행된 <국어학연감>(2001~2004), <국어연감>(2005)과 관련 분야의 자료들을 바탕으로 “2000년대 초반을 거치면서, 국어학 분야에서 이전부터 ‘국어학 > 국어교육 > 한국어교육’이라는 포함관계로 인식되어 오던 것이, 2002년경부터 한국어교육을 독립적 분야로 인정하는 변화가 일어났음을 알 수 있다는 점이다.

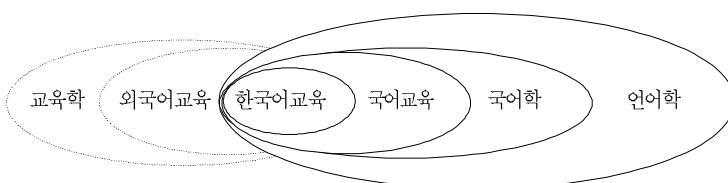
실제로 <국어학연감(2004)>에서 한국어교육이 독립 분야로 설정되어 상술되고 있다. 이는 한국어교육이 2002년에 교육부에서 정한 학문 분야 체계에서 독립되고, 한국학술진흥재단의 학문분류체계에서도 독립 영역으

로 반영된 결과라 할 수 있다. 2007년 현재 한국학술진흥재단의 학문 분류 체계로는 ‘사회과학 > 교육학 > 교과교육학 > 한국어교육학’과 같이 국어교육학, 외국어교육학과 함께 교과교육학의 하위 분야로 설정되어 있다. 반면에 국어교육은 ‘인문학 > 한국어와 문학 > 국어교육’에도 설정되어 있다.

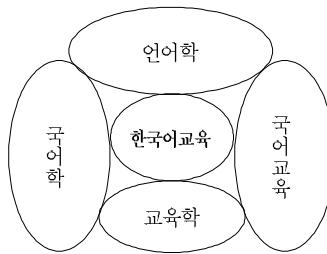
강현화(2007)에서는 한국어교육학의 기초학문이나 인접학문과의 관계를 고려하여 인문학과 국어학의 하위 분야로 설정될 필요성이 있으며, 이를 위한 행정적 노력이 부족했다는 점을 지적한 바 있다. 이는 상당 부분 타당하다고 본다. 비록 하나의 학문이 상이한 다른 분야에 소속되는 것이 비체계적으로 보일 수는 있으나, 다양한 접근은 해당 학문 영역의 발전을 위해서 긍정적인 측면도 있기 때문이다.

한편 김하수(2004)에서는 한국어교육학의 인접 분야로 언어정책, 교육심리학, 계량언어학, 심리언어학, 문화사회학, 사회언어학을 제시하고 있다. 반면에 김중섭(2004)에서는 한국어교육학의 정체성과 관련하여 ‘한국어’ 우위 분야와 관련하여서는 ‘언어학, 국어학, 교육학’의 순으로 제시하고, ‘교육’ 우위 분야는 ‘국어교육, 외국어교육, 국어학’ 순으로 제시하고 있다.

서상규(2007 : 60)에서는 한국어교육(학)과 관련한 기존의 논의들을 종합적으로 검토한 후, 한국어교육학을 통합적 학문 분야로 재해석할 것을 주장하고 다음과 같이 도식화 하여 제시하고 있다.



〈그림 1〉 하위분야로서의 한국어교육(서상규, 2007 : 60)



〈그림 2〉 독립분야로서의
한국어교육(서상규, 2007 : 60)

서상규(2007)에서는 위 <그림 2>의 빈 공간은 향후 다양하게 채워질 수 있다고 보았다. 또 한국어교육학을 통합적 학문 분야의 기초와 응용(활용) 분야는 상대적이라는 관점이 눈에 띠는데, 예컨대 ‘국어학 > 국어정보학 > 사전학 > 한국어교육학 > 한국어교육’과 같은 예에서 좌측으로 갈수록 기초적 성격이, 우측으로 갈수록 응용적 성격이 강한 정도의 문제가 존재한다는 것이다.

한국어교육학의 구체적인 연구 영역 구분과 관련하여 눈에 띠는 것은 대체로 크게 내용학과 방법론(또는 교수학)으로 나누어 접근하고 있다는 점이다. 이러한 접근법은 안경화(2007), 강현화(2007)에서도 잘 보여준다.

즉, 안경화(2007)에서는 한국어교육학 연구 층위를 크게 층위 1, 2, 3의 셋으로 나누고 층위 1에는 기반이론 영역(언어학(국어)학, 한국학, 사회(언어)학, 심리(언어)학, 교육학)을, 층위 2는 한국어교육학 영역으로 크게 내용학(한국어 음운론, 한국어어휘론, 한국어문법론, 한국어담화론, 한국문화론)과 방법론(내용 관련 교육론, 언어기능교육론, 교육과정론, 교수학습론, 교재론, 평가론 등)으로 구분하고 있다. 층위3은 한국어교육 현장 영역으로 한국어교육 수행, 정책과 행정 영역으로 구분하고 있다.

또한 강현화(2007)에서는 한국어교육학의 세부 영역을 내용학과 교수학으로 구분하고 있다. 내용학에는 ‘음운, 어휘, 문법, 담화, 문화’ 내용학과 ‘대조분석, 사전학, 연구방법론, 연구사 등’의 내용학을 설정하고, 교수학에는 ‘영역별 교수학(발음, 어휘, 문법, 담화, 문화)’, ‘기능별(말하기, 듣기, 읽기)

기, 쓰기), ‘교육과정론, 평가론, 교수·학습론, 교재론 등’으로 구분하고 있다. 그리고 관련 인접 학문으로 내용학 쪽에는 ‘언어학(국어학), 문화인류학’을, 교수학 쪽에는 ‘교육학, 심리학, 사회학’을 배치하고 있다. 강현화(2007)에서 특징적인 것은 한국어교육학 고유의 내용학을 강조하고자 했다는 점과 이론과 실제 부분을 구분하고자 하고 있다는 점이다. 그런데 ‘국어학 / 국어교육학’과 ‘한국어교육학’의 차별성을 명시하고 있으나, 이 중 상당수가 ‘국어교육학’과는 일치하는 경우가 많다. 즉 학습자와 학교급의 차이에 따라 내용의 심화 정도나 방법 등에서 차이가 날 수 있겠지만, ‘(정확한) 조음 위치 및 조음 방법’, ‘문법—의사소통 기능 연계’, ‘담화기능—문법 연계, 담화분석, 언어와 연계된 생활 문화, 행동문화, 가치 문화, 학습자 오류 분석’ 등은 국어교육에서도 중요하게 다루는 내용들이다.

안경화(2007), 강현화(2007), 서상규(2007) 등 한국어교육학의 연구 영역과 관련하여 전반적인 공통점은 내용학과 방법학(또는 교수학)을 화연히 구분하고 있다는 점이다. 이는 자칫 한국어교육이 한국어에 대한 연구와 그에 대한 교육으로, ‘한국어+교육’이라는 분리하여 보려는 시각을 드러내는 듯하여 재고가 요구된다고 본다.

이상으로 살펴본 바와 같이 한국어교육학이 하나의 독립된 학문 분야로 자리 잡아가고 있다는 점은 교육부와 학진의 분류체계로 보나 이 분야의 연구자 수나 성과물의 축적에 비추어 부인하기 어렵다. 다만 기존에 한국어교육의 성격을 논의한 관점들이 대체로 국어학 중심의 제한된 접근을 보여 주고 있다. 이는 두 가지 이유로 설명될 수 있는데, 첫째 이유는 초급 수준의 언어 교육에서 문법 중심의 접근이 상당 부분 중요하게 고려될 수밖에 없다는 점이다. 둘째 이유는, 첫째 이유에 따라 초급 수준의 언어교육이 주로 언어학자들의 손에 의해 시작된다는 점이다. 그러나 전술한 미국의 5C 정책에서 볼 수 있는 바와 같이 최근에는 문학적 접근의 중요성이 점증하고 있고, 이에 따라 문학적 관점의 접근이 중요하게 고려되고 있다. 궁극적으로 한국어교육은 한국학 속에서 중요한 한 분야로 자리 잡는 방향으로 나아가게 되리라고 본다.

4. 상호 발전과 세계화를 위한 과제

(1) 한국학적 접근의 필요성

한국학(koreanology)은 한국에 관한 인문·사회·자연 과학·예술·체육 등 모든 학문적 혹은 일상 분야에서 각 영역별 혹은 학제적 접근을 통해 한국 및 한국문화의 성격을 규명하고자 하는 학문의 한 영역에 해당한다. 이러한 한국학에 대한 적극적이고 구체적인 관심은 19세기를 전후하여, 국내외 유학자들이나 내한한 외국의 기독교 선교사들의 한국에 대한 관심이나 등에 의해 자연스럽게 축적되기 시작하여 오늘에 이르고 있다고 볼 수 있다. 앞으로 한국어교육학이 더욱 발전해 나가고 세계화를 위해서는 한국학의 대표 영역이라는 의식이 필요하며, 그러기 위해서는 다양한 인접 학문을 수용해 나가는 자세가 필요하다. 이와 관련하여 국어 현상, 국어교육 현상, 국어문화와 예술 현상에 대해 폭넓게 연구하고 실천 방향을 제시해 온 국어교육학자들도 적극적인 관심과 참여가 요구된다.

또한 강현화(2007)에서는 국내 14개 대학의 한국어교육 전공 학부와 대학원의 교육과정을 정리하여 제시하고, 최근 국어기본법의 시행령에서 제시한 한국어교육과정이 큰 영향을 미쳐서 점차 표준화 경향을 보이고 있다는 점을 밝히고 있다. 강현화(2007)에서는 이들 교육과정을 국어학, 언어학, 한국어교육학, 한국학 관련(문학 포함), 실습과 기타로 구분하여 제시하고 있다. 그런데 이들 중에는, 구체적인 강의의 교육과정의 내용을 정밀 분석해 봐야 알 수 있겠지만, 한국어교육 고유의 내용이나 성격이 잘 드러나지 않아 보이는 과목들도 많이 눈에 띈다. 특히 교육 실습 등의 과목이 아직 준비 되지 않은 경우도 많다. 이를 분명히 구분하고자 하는 의도를 가진 경우 ‘외국어로서의’라는 수식어를 붙인 경우가 이를 간접적으로 말해 주는 것으로 보인다. 앞으로 한국어교육학 자체의 고유성과 깊이를 위해 고민해 나갈 부분이다.

(2) 다문화적 접근과 학습대상자의 다양성

최근에 국어교육은 물론 한국어교육에서 다문화 가정과 그 자녀들에 대한 교육 지원 방안이 관심의 초점으로 대두하고 있다. 국내 다문화 가정의 증가에 따라 최근에는 한국어교육학 분야뿐만 아니라 인류학과 등에서도 관련 연구에 큰 관심을 보이고 있다. 심지어는 수적인 비율에 비해 과도한 것이 아니라는 의문이 제기될 정도로 모두 정부 부처에서 관심을 기울이고 있다.

한국의 경제적 위상이 커지면서 대두된 세계화와 한류 문화의 열기 속에 국내에 거주하는 다문화 현상에 따라 의사소통 문제, 교육 문제, 인권 문제 등이 우리 사회의 큰 관심사로 자리 잡고 있는 것이다. 또한 단일 민족, 백의민족을 자랑스럽게 교육했던 관점들이 재고되어야 한다는 주장이 점차 힘을 얻고 있다. 외국인 근로자와 국제결혼 가정의 정체성 혼란 뿐만 아니라, 한국인의 정체성에도 혼란이 따를 소지를 안고 있는 것이다. 이러한 현상은 이른바 다문화 가정에 대한 접근이 우리 사회의 모든 구성원들을 대상으로 거시적이고도 장기적인 안목에서 이루어질 필요가 있음을 시사한다.

최근에 관심의 대상이 되고 있는 다문화 가정의 문제는 국제결혼에 따른 이주 여성 및 외국인 노동자의 유입, 탈북자 출신의 새터민의 증가 등 한국 사회 내에 대한민국(남한)이 아닌 다른 문화권으로 이루어진 가정의 생성을 의미한다. 서혁(2007)에서는 이를 8가지의 하위 유형으로 구분하여 제시한 바 있다. 여기에 한국어 학습 목적(학문, 직업, 교양 등), 학령(유, 초, 중, 고, 대, 일반), 문화적 배경(한국인, 교포, 동포, 외국인), 한국어 능력(1~6급, 모어 화자 수준)에 따라 적절하고도 다양한 교육적 지원 방안이 마련되어야 할 것이다.

권순희(2006)에서는 다문화 교육의 주요 대상을 ‘① 부모(특히 외국인 어머니) 대상, ② 다문화 가정 자녀 대상, ③ 일반 학생 대상, ④ 교사 대상’으로 유형화하여 제시하고 있는데, 좋은 참조가 된다. 특히 다문화 가정

자녀들을 대상으로 하는 교육 내용으로 ‘한국어(문식력) 교육, 보충학습’ 등을 제시하고 있는데, 이는 모든 교과 학습과 관련되는 부분으로 국어교육에서 일차적인 관심을 가져야 할 중요한 부분이다.

여기에서 우리는 다문화 교육이란 무엇인지에 대한 정확한 논의가 필요하다. Banks(2001)는 다문화 교육을 “모든 학생들이 그들의 문화적, 인종적, 민족적, 성별, 사회적 계급의 특성에 관계없이 학교에서 평등한 교육을 받는 것을 의미한다.”고 하였다(장인실, 2003 : 412). 평등교육과 적절한 교육환경을 제공하는 것이 최근의 진정한 다문화 교육의 핵심인 것이다. 따라서 다문화 가정의 부모나 자녀들을 대상으로 하는 교육 방안이나 지원책들에 있어서 동화에 초점을 두는 네티비즘(nativism)이나 다인종주의, 민족교육과 같은 열등주의 패러다임에 빠져서는 안 된다는 점이다. 그보다는 문화적 다양성과 차이 그리고 그에 바탕을 둔 구성원 모두가 모두 중요한 국가 지원이라는 생각에 바탕을 두어야 한다는 점이다.⁶⁾

이러한 맥락에서 최근 우리 사회의 다문화 교육의 개념은 대상의 범위와 내용 면에서 지금보다 훨씬 더 넓고 융통성 있는 개념으로 확장될 필요가 있다. 예컨대 국제결혼이나 외국인 근로자, 새터민 등을 중심으로 하는 다문화 가정뿐만 아니라 국내의 한부모 가정과 그 구성원, 장애인 등을 모두 포함하여 상대적으로 사회, 정치, 경제, 심리, 신체적으로 소외된 개인이나 가정, 계층을 모두 대상으로 하는 광의의 다문화 교육을 고려할 필요가 있다. 아울러 재외 한국교포와 동포 및 그 자녀, 단기간 국외에 체류하는 한국의 초중등학생 등에 대한 고려도 필요하다.

특히 한국어 학습자에서 가장 큰 부분을 차지하는 층의 하나가 바로 재외 한국 교포와 재외동포일 것이다. 박갑수(2005 : 245)에서는 이와 관련하여 교포(僑胞) 또는 교민(僑民)이란 같은 국적을 가진 우리 국민을 가리키며, 동포(同胞)란 우리와 같은 피를 나눈 민족으로 국적이 다양할 수 있음을 언급하고 있다. 한국정부는 1997년 ‘재외동포재단’을 설립하면서 재외동포의 범위를 ‘대한민국 국민으로서 외국에 장기 체류하거나 외국의 영

6) 미국에서의 다문화 교육의 전개에 대한 논의는 장인실(2003) 참조

주권을 취득한자, 또는 국적을 불문하고 외국에서 거주 생활하는 한민족의 혈통을 지닌 자'로 정의하고 있다.

교포와 동포 및 그 자녀들은 한국어 수준이 다양하기는 하지만 한국 문화에 대한 배경을 가진 경우가 많다는 점에서 순수 외국인 학습자와 구별된다. 이들 중 한국어 능력이 대체로 우수한 학습자들은 학문 목적으로 한국의 대학을 진학하거나 기업체 등의 전문 직종에 종사하는 경우가 많다. 그리고 동료에 비해 부족한 한국어 능력을 보완하기 위해 한국어 학습을 원하는 경우가 많은데, 이들에 대한 교육은 국어교육적 접근이 요구된다. 외국인 학습자와 같이 고급 한국어 반을 수강하기에는 부적절한 경우가 많기 때문이다. 그러나 이들에 대한 관심이나 노력이 그 동안 거의 없었다. 다문화 가정 자녀들에 대한 관심과 지원 못지않게 이들에 대한 (재)교육이 요구된다. 특히 재외 동포들의 국적 교육을 위하여 한국 교육 과정을 바탕으로 하여 한국 및 현지 교육부의 인가를 받아 운영하는 해외 한국학교 학생들에 대한 국어교육도 점차 크게 관심을 기울여하는 부분이다. 김창원(2005 : 7)에 따르면 2005년 현재 해외 정규 한국학교는 총 25개로서, 그중 중국에 9개교(홍콩, 타이완 포함)가 있어서 가장 많고, 일본에 4개교, 사우디아라비아에 2개교가 있으며, 동남아시아에는 싱가포르·자카르타·방콕·호치민시에 개설되어 있고, 재학생은 7,267명이다. 점차 늘어날 것으로 보이는 이들에 대한 관심도 교육복지 차원에서 중요한 부분이다.

내용 역시 언어 교육 차원이 아니라 모든 교과와 생활의 모습이 담겨야 할 것이다. 이러한 관점과 맥락에서 접근하자면 기존의 국제결혼 가정과 그 자녀들을 대상으로 하는 한국어교육 또는 사회 적응을 돋기 위한 한국어교육이나 문화 교육적 접근은 한계가 크다. 좀 더 심하게 말하자면 기존의 교육지원 접근법이 전술한 열등주의 패러다임과 관련되는 것은 아닌지 반성할 필요가 있다. 다문화주의 철학의 핵심은 상호 수용과 인정, 존중이라고 할 수 있다. 다문화 가정 교육지원의 원리로는 수요자 중심의 다양성과 실제성, 경제성, 단계성, 분담과 공조, 다중언어적 접근 등을 들 수 있다. 가정과 학교, 지역사회, 방송과 언론 등이 유기적으로 관련을 맺으며 기존 혹은 신규 프로그램을 통해 다양한 서비스 제공과 당사자들의

선택을 전제로 하는 지원 체제를 구축하면서 노력해 나갈 때 다문화 가정에 대한 교육 지원 방안은 실효성을 거둘 수 있을 것이다.

(3) 문화 콘텐츠의 적극적 개발과 활용

전술한 바와 같이 지금까지 한국어교육학은 국어학적 관점의 접근이 지배적이었다. 이는 언어교육의 초기 단계에서 학습자의 문법능력을 확고히 해 줄 필요가 있다는 점에서 필연적이라고 할 수 있다. 그러나 고급의 단계로 올라갈수록 자료 차원이건 문화 차원의 접근에서건 문학적 접근 강화될 필요가 있다고 본다. 현재는 대체로 문화 영역 속에 문학을 포함시키는 정도이나 한국어교육에서 실질적으로 문학이 가질 수 있는 잠재력은 문화 영역의 절반 이상일 수 있다. 이는 최근의 국외 여러 나라의 현지 한국어 교재 개발 과정에서 우리의 고전과 현대 문학 작품들을 참조하고 포함시키고자 하는 점에서도 드러난다. 이는 학습자의 동기 유발은 물론 문화체험과 관련하여서도 직·간접적으로 관련되기 때문이다.

김창원(2007 : 110)에서는 한국어교육과 문학 텍스트의 연결고리를 분명히 할 필요가 있다고 언급하면서, 한국어 교실에서 문학 텍스트를 활용하는 일은 이제 보편화 되었지만, 한국어 문화 능력에서 문학 텍스트가 지니는 의의에 대한 근본적 탐색이 부족했다고 보고 재검토가 필요함을 지적하고 있다. 이에 따라서 김창원(2007)에서는 한국어 문화 능력 평가의 내용으로 일반 문화와 언어문화로 나누고, 후자는 다시 어휘, 표현, 화용, 비언어·반언어적 요소, 스크립트, 언어생활, 언어 예술, 언어 예절, 언어 의식으로 구체화하고 있다.

필자의 경험으로는 러시아와 동유럽 등의 현지 한국어 교원들은 한국어 읽기 교재에 한국의 설화나 흥미로운 이야기들을 실어 주기를 원하는 주문이 많았다. 이야기 텍스트는 학습자들의 동기와 흥미를 유발하고, 한국의 (전통)문화적 특성과 가치들을 잘 반영하고 있다는 점에서 적극적으로 고려할 필요가 있다고 본다. 특히 현재 대부분의 한국어 교재들이 의

사소통 중심의 관점에서 제작되었기 때문에 읽기 교재의 경우 말하기, 듣기, 쓰기 등 통합적인 관점을 유지하면서 일상생활 중심으로 이루어져 있기 때문에 한국의 전래동화 등은 전혀 다루고 있지 않다. 따라서 최소한 한두 단원 정도는 한국의 전래 동화를 다루는 것도 읽기 단원 구성에는 효과적인 방안이라고 판단된다. 이때 문학 텍스트의 경우 초급 수준에 맞게 가능한 한 개작을 하여 제시할 필요가 있다. 그리고 필요하다면 교사용 지도서에 작품 전체를 부록으로 제시하는 것도 좋은 방안이라고 하겠다. 초급 수준 읽기 교재에서 다룰 수 있는 한국 전래 이야기의 예로는 ‘홍부와 놀부’, ‘춘향전’, ‘토끼와 거북이’, ‘심청전’ 등을 들 수 있다. 이들 작품은 한국인들에게 널리 알려져 있는 대표적인 한국의 언어 예술일 뿐만 아니라 한국인의 가치관을 담고 있는 텍스트들이기도 한다. 또한 이들 작품들의 핵심적인 모티프들은 아시아 여러 나라에서도 유사하거나 공통적인 특성을 보여주는 것으로 알려져 있다. 아울러 ‘여우와 두루미’는 한국의 전래 동화로 인식될 만큼 전세계 보편적인 이솝 우화로 판단되는데, 이러한 텍스트도 학습자들에게 쉽게 다가갈 수 있을 것이다.

그밖에 다문화화와 세계화 시대에 걸맞게 국어와 한국어교육과정의 수정 보완이 요구된다. 소수민족, 소수자 문화적 배경 고려 필요하다. 특히 지나치게 의사소통 능력 중심의 평가 기준 제시 양상을 보여주고 있는 한국어교육과정도 수정 보완의 여지가 있다.

(4) 교원의 양성

한국어 학습자의 다양성과 양적 팽창에 따라 교원 부족 현상 문제가 제기되고 있다. 특히 한국어 교원 양성의 근본적인 문제는 학부에 학과가 없다는 점이 지적된다. 최근 국립국어원이 추진하고 있는 세종학당이나 어린이 교육, 초·중·고등학교 교육, 노동자와 결혼 아주 여성 집단을 대상으로 하는 교육 등 다변화 현상은 많은 교사를 필요로 하고 있다는 점이다. 이를 위해서는 학부와 대학원에 한국어교육학 학사, 석사, 박사 과

정이 있어야 한다는 주장이 제기된 바 있다(백봉자, 2007 : 25).

이러한 언급은 한국어교육의 발전을 위해서 매우 필요하고도 중요한 내용이다. 그런데 이와 관련한 교육정책적 차원에서 인적 자원의 개발과 효율적인 관리 및 활용 측면을 반드시 고려할 필요가 있다. 한국어교사에 대한 수요가 증가하고 있다고 해서 무분별하게 학부의 한국어교육과 개설을 시도할 경우 자칫 사범대학의 예비 교원 적체와 같은 문제를 야기할 수 있다. 따라서 학부 한국어교육과 신설을 남발할 것이 아니라 한국어 교원 자격을 대학원 과정에서 부여하도록 하는 것이 효과적이라고 본다. 이는 특히 다음 두 가지 이유에서 그러하다.

첫째, 이미 다양한 학부 전공을 배경으로 하는 졸업생들이 대학원 과정에서 한국어교육을 전공하고 있고, 또 국어국문학이나 국어교육학을 전공한 다수의 고급 인력들이 한국어교육으로 전공을 전환하여 역할을 수행하고 있다. 대학에서 외국어로서의 한국어교육을 가르치는 교수들은 물론이고 대학 부설의 언어교육원 등에서 한국어를 가르치고 있는 교원들도 대부분 국어국문학이나 국어교육학을 전공으로 한 사람들이며, 이들은 국내외 한국어교육 경험을 바탕으로 그 역할을 잘 수행하고 있다. 그만큼 학문적 인접성이 강하기 때문이다.

둘째, 현재도 그러하지만 장기적으로도 한국어교육의 연구와 실천은 폐쇄적 접근보다는 개방적 접근이 바람직하다. 즉, 한국어교육은 학부 수준에서부터 전문적인 교육과정에 의해 교사와 연구자 등 전문가를 양성하는 것도 필요하지만 가능한 한 이는 최소화하고 대학원 과정에서 접근하는 것이 효율적이고 바람직할 것이라는 점이다. 2007년 국제한국어교육학회(IAKIE)의 제17차 국제학술대회에서 다뤄진 것처럼 한국어교육이 발전하기 위해서는 다양한 기초학문과 인접학문을 바탕으로 할 필요가 있으며, 특히 이 학술대회의 주제토론 등에서 제기된 것처럼 한국어교육은 대조언어학적 접근법에 따라 제2언어 교육(KSL)과 같은 이중언어교육의 관점이 요구되고 있다. 이는 특정 외국어를 능통하게 구사하는 국어 전문가가 가장 바람직하겠으나 현실적인 어려움이 있기 때문에, 한국어가 아닌 외국어 구사 능력과 지식이 뛰어난 사람이 유리할 수 있다는 점을 시사한

다. 또한 한국학의 관점에서 언어뿐만 아니라 문화와 문학, 예술, 역사, 경제 등 다양한 학제적 접근이 요구되고 있다. 이와 관련하여 이미 미국의 여러 대학에서 한국어교육에 종사하고 있는 교원들의 다양한 전공 배경은 시사하는 바가 크다.

더구나 법학전문대학원(law school)이나 의학전문대학원(medical school)에서 더 나아가서 교육전문대학원 논의가 본격화되고 있고(교육혁신위원회, 2007), 다양성과 전문성을 동시에 요구하는 최근의 조류에 비추어 한국어교사 양성 체제도 그 시작 단계에서부터 신중하게 고려될 필요가 있다고 본다.

한국어교육과 국어교육은 여러 측면에서 분담과 공조의 원리를 통한 체계적 접근이 필요하다. 한국어교육, 국어교육, 교과교육의 통합적 접근과 분담, 공조 체계가 요구된다. 다문화 가정의 자녀 교육과 관련하여 초중등 교사, 국어과 교사, 타 교과교사 등이 좀 더 적극적으로 관심을 가질 필요가 있다. 방과 후 교육의 경우에도 ‘외국어로서의 한국어교육(KSL)’을 전담하는 한국어 교사가 유익한 경우도 있는 반면에, 학과 학습과 상급학교 진학을 고려할 때는 국어 교사의 역할이 훨씬 더 중요하다. 다문화 가정 자녀들의 경우 한국어로 의사소통하는 데 문제가 있다기보다는 환경에 따른 교과 학습 부진의 문제가 더 중요하기 때문이다. 이주여성이 포함된 다문화 가정의 자녀교육을 위해서는 초중등학교 교사와 국어 교사, 국어 교육 전문가 등이 공동의 관심을 가지고 적극적으로 관여할 필요가 있고, 이를 위해서 교육인적자원부도 더욱 다각적인 관심을 기울여야 할 것이다. 특히 이주여성을 위한 한국어교실 지원에는 북한 이주 여성들도 포함하여야 할 것이며, 그 자녀들에 대한 교육 지원 방안도 포함하는 것이 마땅하다. 특히 해마다 급증하고 있는 단기 국외 체류 한국 학생들과 국외 교포 및 동포와 그 자녀들에 대한 국어교육에 대한 관심과 지원도 중요하다. 이들은 한국어 능력이나 한국문화에 대한 이해 정도가 훨씬 높기 때문에 한국어교육 차원이 아니라 국어교육 차원에서 접근해야 할 것이고, 이들 자녀들에 대한 교육도 상위 학교 진학을 위한 국어교육과 기타 교과 학습 지원 차원에서 접근되어야 한다. 아울러 장기적으로는 디문화 가정의 자녀교육도 단지 한국어교육 지원 차원이 아니라 다양한 교과 학습 지

원을 통해 상위학교 진학 능력을 제고해 주는 차원까지 고려되어야 할 것이다(서희, 2007 참조).

5. 맺음말

한국어교육은 기존에 국어학과 국어교육의 하위 학문 분야로 설정되었다가, 2002년에 교육부의 학문분류체계에서 독립된 영역으로 인정되고, 2004년도부터는 한국학술진흥재단의 분류에서도 독립 영역으로 설정되고 있다.

국어교육의 목표가 창의적 국어사용(활동) 능력, 국어적 사고력, 문화창조로 요약되는 반면에 (외)한국어교육의 목표는 의사소통 능력과 기본적인 문화 이해에 초점이 놓인다. 이는 학습 대상자의 목표 언어에 대한 능력, 문화적 지식과 경험의 차이에 기인한다. 2007년에 개정된 영국의 자국어 교육과정에서는 ‘의사소통(Communication), 창의성(Creativity), 문화이해(Cultural Understanding), 비판적 이해(Critical Understanding)’의 4C를 기본 목표로 하고 있다. 반면에 미국의 외국어 교육 기준에서는 ‘의사소통(Communication), 문화(Culture), 교과 연계(Connection), 비교(Comparison), 다문화 사회 참여(Communities)’의 5C를 강조하고 있다. 자국어 교육과정과 외국어 교육과정은 표면적으로는 ‘의사소통, 문화’ 등에서 매우 유사한 모습을 보인다. 그러나 자국어 교육과정에서는 ‘창의성, 비판적 이해’와 같이 사고력 부분을 훨씬 강조하고 있음을 알 수 있다.

한국어교육학이 하나의 독립된 학문 분야로 자리 잡아가고 있다는 점은 교육부와 학진의 분류체계로 보나 이 분야의 연구자 수나 성과물의 축적에 비추어 부인하기 어렵다. 다만 기존에 한국어교육의 성격을 논의한 관점들이 대체로 국어학 중심의 제한된 접근을 보여 주고 있다. 앞으로 국어교육과 한국어교육은 모두 한국학이라는 광의의 범주에 속한다는 점, 다문화적 접근과 학습자의 다양성에 대한 고려, 문화 콘텐츠의 적극적 개발과 활용, 교원의 양성 등에 대해 깊이 있는 연구가 필요하며 상호 공조

와 협력이 요구된다. 특히 두 분야 모두에서 기준에 다문화 교육에 대한 접근과 관련하여 다문화의 개념을 지나치게 협소하게 해석하거나 동화에 초점을 둔 열등주의 패러다임에 따르고 있는 것은 아닌지 교육 정책, 연구, 현장 실천 차원에서 모두 반성이 요구된다.

국어교육이 다문화적 관점에 서게 되면 현행보다 기존의 단일민족과 민족 단일어의 관점에서 탈피하여 다양한 문화와 언어, 학습자를 상정하지 않을 수 없게 된다. 국어교육의 외연의 확장과 함께 목표, 내용, 방법의 확장도 피할 수 없게 된다. 장기적으로 국어교사는 국내 국어교육 장면은 물론 국외의 교포나 동포와 그 자녀, 단기 체류 한국인 학생 등을 포함하는 다문화 교육의 관점에서 제1언어(L1)로서의 국어뿐만 아니라 제2언어(L2)로서의 한국어도 염두에 두어야 할 것이다. 특히 다문화 가정의 자녀나 국외 동포 자녀들에 대한 교육은 이중언어교육이나 제2언어교육의 관점에서 국어교육적 접근이 요구된다.

장기적으로 한국어교육의 연구와 실천은 폐쇄적 접근보다는 개방적 접근이 바람직하다. 한국어교육은 학부 수준에서부터 전문적인 교육과정에 의해 교사와 연구자 등 전문가를 양성하는 것도 필요하지만 가능한 한 이는 최소화하고 대학원 과정에서 접근하는 것이 효율적이고 바람직할 것이라는 점이다. 법학전문대학원이나 의학전문대학원에서 더 나아가서 교육전문대학원 논의가 본격화 되고 있고, 다양성과 전문성을 동시에 요구하는 최근의 조류에 비추어 한국어교사 양성 체제도 그 시작 단계에서부터 신중하게 고려될 필요가 있다.

세계화의 지름길은 수용과 확산에 있다. 우리는 지금까지 수용에 초점을 두어 온 감이 없지 않다. 이제 우리의 것을 알려 나가면서 동시에 새롭게 수용하고 융합하여 확대 재생산하는 노력이 필요하다고 본다. 이를 위해 한국어교육과 국어교육은 여러 측면에서 분담과 공조의 원리를 통한 체계적 접근이 필요하다.*

* 본 논문은 2007. 11. 5. 투고되었으며, 2007. 11. 9. 심사가 시작되어 2007. 11. 28. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강승혜(2003), 한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향분석, *한국어교육* 14-1, 국제한국어교육학회.
- 강현화(2007), 한국어교육학 내용·학의 발전 방향 모색, <외국어로서의 한국어교육학－교육과 연구의 방향성 정립－>, 국제한국어교육학회(IAKLE) 제17차 국제학술대회, pp.87~110.
- 교육인적자원부(2007), 2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획, 교육인적자원부 홈페이지 정보자료실.
- 권순희(1996), 언어 문화적 특성을 고려한 한국어 교육의 교재 편성 방안, *국어교육연구*, Vol. 3, pp.1~19.
- 권순희(2006), 다문화 가정을 위한 언어 교육 정책 모색－호주의 언어 교육 정책 검토를 중심으로－, *국어교육학연구* 제27집, 국어교육학회, pp.223~251.
- 김대행(2003), 국어교육과 한국어교육의 거리, <국어교육> 112, 한국어교육학회, pp.1~19.
- 김종운·박갑수·김영자·이종희·성광수·김성찬·이관규(1995), *한국어의 세계화 방안*, *이중언어학* 12권 1호, 이중언어학회.
- 김중섭·서혁·이정희(2004), *한국어교재 중앙아시아 현지화 작업*, *한국어세계화추진 위원회*.
- 김창원(2005), 싱가포르 한국학교의 사례를 통해 본 해외 한국 학교의 국어교육 프로그램 개선 방안, *한국초등국어교육* 28, 한국초등국어교육학회, pp.6~34.
- 김창원(2007), 한국어 학습자를 위한 문화 능력의 평가 방안, *한국어교육* 18-2, 국제한국어교육학회, pp.81~114.
- 김하수(1999), 범용·한국어 교육 교재(초급)의 개발, *한국어세계화추진위원회 사업 보고서*.
- 민현식(2000), *한국어 교재의 실태 및 대안*, 국어교육연구 제7집, 서울대학교 국어교육연구소.
- 민현식·조항록·유석훈·최은규 외(2005), *한국어교육론* 1, *한국문화사*.
- 박갑수(1998), 외국어로서의 한국어 교육과 문화적 배경, *선청어문* 28-1, 서울대 국어교육과.
- 박갑수(2005), 국어교육과 한국어교육의 성찰, *서울대학교출판부*.
- 박영순(1997), *국어교육과 한국어교육*, *한국어학* 6, *한국어학회*, pp.1~17.
- 박영순(2001), *외국어로서의 한국어교육론*, 도서출판 월인.

- 백봉자(2007), ‘외국어로서의 한국어 교육학의 정체성을 다시 생각한다’, 국제한국어 교육학회(IAKLE) 제17차 국제학술대회, pp.21~31.
- 서상규(2007), 한국어교육과 기초학문—외국어로서의 한국어교육학 교육과 연구의 방향성 정립, 국제한국어교육학회(IAKLE) 제17차 국제학술대회, pp.49~66.
- 서 혁(2004), 호주의 한국어교육 정책의 현황과 문제점, 한국어교육 15-2, 국제한국어 교육학회.
- 서 혁(2007), 다문화 가정 현황 및 한국어교육 지원 방안, 인간연구 12, 가톨릭대 인간연구소.
- 손호민(1999), 미국에서의 한국어 교육, 국어교육연구 6집, 서울대 국어교육연구소, pp.62~82.
- 윤여탁(2007), 한국어교육학과 한국학, <외국어로서의 한국어교육학—교육과 연구의 방향성 정립->, 국제한국어교육학회(IAKLE) 제17차 국제학술대회, pp.115~128.
- 윤희원·이수미·이상일, 다문화가정 지원 우수 사례 연구 보고서, 교육인적자원부, 2006.
- 이삼형·김중신·김창원·이성영·정재찬·서혁·심영택·박수자(2007), 국어교육학과 사고, 역학출판사.
- 이상억(1983), 해외 교포 자녀를 위한 국어교육의 효율적 방안, 이종언어학 1-1, 이종 언어학회.
- 일연 지음, 김원중 옮김(2005), <삼국유사>, 을유문화사, pp.242~244.
- 장인실(2003), 다문화 교육(Multicultural Education)이 한국 교사 교육과정 개선에 주는 시사점, 교육과정연구 Vol. 23, No. 3, pp.409~431.
- 조영달 외, 다문화 가정의 자녀 교육 실태 조사, 서울대학교 사범대학, 2006.
- 조영달·윤희원·권순희·박상철·박성혁(2006), 다문화 가정 교육 지원을 위한 자료 개발 연구, 교육인적자원부.
- 조항록(2003), 한국어 교재 개발을 위한 기초적 논의, 한국어교육14-1, 국제한국어교육학회.
- 한재영·윤희원·서혁(2001), 21세기 해외한국학 진흥 및 국제교류 활성화 방안 연구, 문화관광부 연구보고서.
- 허용·강현화·고명균·김미옥·김선정·김재우·박동호(2005), 외국어로서의 한국어교육학개론, 도서출판 박이정.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P.(1999). A license to teach: Building a profession for 21st-century schools. Boulder, CO : Jossey-Bass.
- Joyce E. King, Etta R. Hollins, Warren C. Hayman, ed.(1997), Preparing Teachers for cultural diversity, NY : Teachers College Press.

Leo Van Lier(2007), Traditions and New Directions in Foreign Language Research and Teaching : Korean as Foreign – Language, <외국어로서의 한국어교육학 – 교육과 연구의 방향성 정립>, 국제한국어교육학회(IAKLE) 제17차 국제학술대회, pp.35~45.

QCA(2007), National Curriculum Key Stage 3, 4. www.qca.org.uk/curriculum(2007. 9. 1.)

<초록>

한국어교육과 국어교육의 관계 설정
—상호 발전과 세계화를 위한 과제—

서 혜

한국어교육은 기존에 국어학과 국어교육의 하위 학문 분야로 설정되었다가, 2002년에 교육부의 학문분류체계에서 독립된 영역으로 인정되고, 2004년도부터는 한국학술진흥재단의 분류에서도 독립 영역으로 설정되고 있다.

국어교육의 목표가 창의적 국어사용(활동) 능력, 국어적 사고력, 문화 창조로 요약되는 반면에 (외)한국어교육의 목표는 의사소통 능력과 기본적인 문화 이해에 초점이 놓인다. 이는 학습 대상자의 목표 언어에 대한 능력, 문화적 지식과 경험의 차이에 기인한다. 2007년에 개정된 영국의 자국어 교육과정에서는 ‘의사소통(Communication), 창의성(Creativity), 문화 이해(Cultural Understanding), 비판적 이해(Critical Understanding)’의 4C를 기본 목표로 하고 있다. 반면에 미국의 외국어 교육 기준에서는 ‘의사소통(Communication), 문화(Culture), 교과 연계(Connection), 비교(Comparison), 다문화 사회 참여(Communities)’의 5C를 강조하고 있다. 자국어 교육과정에서는 의사소통과 문화를 넘어서서 ‘창의성, 비판적 이해’와 같이 사고력 부분을 훨씬 더 강조하고 있다.

기존에 한국어교육의 성격을 논의한 관점들이 대체로 국어학 중심의 제한된 접근을 보여 주고 있다. 앞으로 국어교육과 한국어교육은 모두 한국학이라는 광의의 범주에 속한다는 점, 다문화적 접근과 학습자의 다양성에 대한 고려, 문화 콘텐츠의 적극적 개발과 활용, 교원의 양성 등에 대해 깊이 있는 연구가 필요하며 상호 공조와 협력이 요구된다. 특히 기존의 다문화 교육에 대한 접근과 관련하여 다문화의 개념을 지나치게 협소하게 해석하거나 동화에 초점을 둔 열등주의의 패러다임에 따르고 있는 것은 아닌지 교육 정책, 연구, 현장 실천 차원에서 모두 반성이 요구된다.

【핵심어】 국어교육, 외국어로서의 한국어교육, 다문화 교육, 학제적 관계

<Abstract>

The Relations and Tasks of KLE and KSL
in the Global and Multi-cultural Society

Suh, Hyuk

Korean language education for foreigners (hereafter KLF) has been classified as an independent disciplinary field from 2002 by Ministry of Education and Human Resources Development, from 2004 by Korean Research Foundation. KLF was considered as a sub-field of Korean education or Korean linguistics before 2002.

The goal of Korean language education for native speakers (hereafter KLE) are to develop abilities of creative communication, thinking skills and creating culture, while KLF focuses on the fluent communication and cultural understanding. We can see the similar characteristics comparing English National Curriculums, which is for native speakers, to Standards for Foreign Language Learning in USA.

Key Stage 3 and 4 of National Curriculum 2007 which was announced by QCA, DCSF(Department of Children, Schools and Families) of England stress 4 key concepts, i.e. Communication, Creativity, Cultural Understanding, Critical Understanding, while the Standard for FLL of USA emphasizes 5Cs, i.e. Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities.

KLE and KFL have both similarities and differences in their characteristics. Researchers have to consider re-conceptualizing multi-cultural education, developing cultural contents and training teachers regarding both KLE and KSL with cooperation.

【Key words】 KLE, KSL, KFL, Multi-cultural education, interdisciplinary relations

【토론문】

“한국어교육과 국어교육의 관계 설정”에 대한 토론문

전은주(부산대학교)

최근 외국인 근로자와 국제결혼 가정의 자녀, 장기 해외 체류 후 귀국한 학생 등의 국어교육에 대한 관심이 증가하면서, 기존의 국어교육 테두리를 넘어서 세계화 시대에 맞는 국어교육의 방향에 대한 탐색이 필요한 때에 국어교육과 한국어교육의 관계를 설정해 보는 것은 대단히 의미 있는 일이다. 이 논문은 한국어교육과 국어교육의 관계를 학제적 관점에서 비교 점검해 보고, 상호발전과 세계화를 위한 과제를 제안하였다는 점에서 그 의의가 있다. 국어교육(학), 한국어교육(학), 한국학이 서로 대립적이 라기보다 상호 보완적인 역할을 수행하면서 함께 이루어질 때 각 분야가 모두 발전하게 될 것이라는 필자의 견해에 전적으로 동의하며, 논문을 읽어가면서 들었던 몇 가지 의문점에 대하여 서혜 선생님께 상세한 설명을 부탁드리는 것으로 토론에 대신하고자 한다.

첫째, 다문화 가정의 자녀, 국외 교포 자녀, 국제 한국학교 학생 등에게 (한)국어를 가르칠 때 교육의 상황과 목표, 내용, 방법에는 어떤 공통점과 차이점이 있을 수 있는가? 이 논문에서는 최근의 한국어교육 연구자와 수요의 팽창에 따라 국어교육을 포괄하는 듯한 양상을 보여준다고 보고 특히 다문화 가정 자녀 교육, 국외 교포 자녀 교육, 국제 한국학교 학생 교육 등의 문제에서 더욱 그러하다고 지적하고 있다. 그러나, 한국 내에서 일반적인 학생들과 함께 교육을 받고, 한국에서 지속적으로 생활을 해야 하는 다문화 가정의 자녀의 (한)국어 교육은 국외 교포 자녀와 국제 한국학교 학생의 경우와는 다른 관점에서 접근을 해야 한다고 본다. 오히려 이 경우는 국어교육과 한국어교육의 포함 관계를 떠나 순수히 국어교육과

관련된 것으로 국어교육에 대한 관점의 다양화나 확장의 측면으로 볼 수는 없는가?

둘째, 외국어 교육의 기준인 5C가 다문화적 관점에서 국어교육을 바라볼 때 타당한 기준이 될 수 있다는 것은 어떤 의미인가? 다문화적 관점에서 국어교육을 해야 한다고 했을 때 대상으로 하는 학습자는 누구인가? 다문화적 관점에서의 국어교육은 다문화 가정이나 외국인 근로자의 자녀들에게만 해당하는 것이 아니라 일반적인 가정의 절대 다수의 국내 학생들에게도 함께 적용되어야 한다고 본다면 과연 이들에게도 5C가 타당한 기준이 될 수 있는가?

셋째, 국어교육적 관점에서 할 수 있는 세계화를 위한 과제로는 어떤 것이 있는가? 이 논문에서는 국어교육과 한국어교육의 상호 발전과 세계화를 위한 과제를 여섯 가지 제안하고 있는데 이들 대부분은 한국어교육적 관점에서의 과제에 해당한다. 본문에 제시되어 있듯이 ‘한국어교육과 국어교육이 여러 측면에서 분담과 공조의 원리를 통한 체계적 접근이 필요하다’면 국어교육계에서도 이를 위한 준비가 필요하다. 국어교육계에서 상생적 측면에서 상호발전과 세계화를 위하여 무엇을 해야 할지 어느 누구보다 이 문제에 대해 오랜 시간 고민을 해 오신 발표자의 고견을 듣고 싶다.

넷째, 국어교육학과 한국어교육학의 연구 영역이 일치(혹은 공통) 된 것이 있다고 할 때 무엇이 일치되는 것인가? 이 논문에서도 언급하였듯이 한국어교육학이 하나의 독립된 학문 분야로 자리 잡아가고 있다는 것은 부인하기 어려운 사실이다. 비록 교육의 대상은 다르지만 언어교육이라는 점, 그것도 한국어를 가르친다는 점에서 두 학문 분야의 연구 영역에 공통된 부분이 있을 수 있다는 가정은 쉽게 해볼 수 있다. 이 논문에서는 강현화(2007)에서 제시한 한국어교육학의 세부 영역이 상당 부분 국어교육학과 (연구 영역이) 일치한다고 설명하고 있다. 그러나 이 논문에서 연구 영역이 일치한다고 본 ‘학습자의 오류 분석’은 국어교육학과 한국어교육학에서 다룰 때 연구의 주제는 동일하나 일반적인 연구 대상과 결과는 다르다. 다만, 외국인 근로자 자녀나 장기 해외 체류 후 귀국한 학생의 초기

국어교육에 있어서 한국어교육학의 연구 영역과 일치하는 부분이 있을 것이다. 학습자의 오류 분석은 다른 외국어교육학에서도 다루고 있다. 이런 점에서 본다면 연구 영역의 일치를 판단할 때 그 기준은 연구의 주제뿐만 아니라 대상이나 결과도 고려해야 하는 것이 아닌가 생각한다.