

한국어 교사의 수업 구성에 대한 연구*

진대연**

<차례>

- I. 서론
- II. 한국어 교사 교육과 수업에 대한 접근
- III. 한국어 수업 구성의 현황 분석
- IV. 한국어 교사의 수업 구성 능력 향상을 위한 제안
- V. 결론

I. 서론

최근 10~20년간 진행된 한국어 교육의 비약적인 발전과 더불어 한국어 교육을 담당하는 교사의 수도 이전에 비해 눈에 띄게 늘었다. 과거 국내의 일반 목적 학습자와 국외의 재외동포를 주요 기반으로 하던 한국어 교육이 점차 다양한 목적과 배경을 가진 학습자 집단을 대상으로 세분화되고 있다. 또한 교육의 현장도 특정 지역 또는 형태의 기관에 국한되지 않고 국내외의 수많은 지역으로 확산되고 있다. 그런데 이러한 성장을 이어가기 위해서는 단순히 한국어 교사를 양산(量產)할 것이 아니라 ‘자격을 갖춘’ 우수한 한국어 교사를 배출해야 한다. 보다 다양한 층위에서 교수-

* 이 글은 국제한국어교육학회의 제18차 국제학술대회(2008. 8. 9.)에서 공동 발표한 내용 중 수업 구성 부분에 초점을 맞추어 필자가 새로이 자료를 더하고 논지를 보충한 것임을 밝힌다.

** 한국어세계화재단 / 서울대학교 언어교육원, jdy0917@snu.ac.kr

학습의 한 주체로 역동적인 수업을 감당할 능력이 있는 한국어 교사를 양성할 필요성이 절실해진 것이다.

현직에서 활동하고 있는 한국어 교사들은 주로 대학 또는 대학원의 관련학과를 졸업하고 국내외의 교육 현장에 채용된 후 (이렇다 할 교육 없이) ‘실전’에 투입되어 한국어 교육에 필요한 노하우(knowhow)를 스스로 터득하는 경우가 많았다. 이러한 경향은 국어기본법 시행령¹⁾의 발효(2005년 7월 28일)로 한국어 교사의 양성이 법제화한 이후 차차 개선되고는 있지만 본질적으로는 아직 크게 달라지지 않은 것 같다. 물론 교사 양성을 위한 교과과정에 한국어 교육실습 영역으로 강의참관, 모의수업, 강의실습이 요구되는 등 그 이전에 비해 교수-학습의 실제와 관련된 부분이 강조된 것은 사실이다. 그러나 겨우 2~3학점 또는 20시간 정도의 교육실습 과목으로 예비 교사가 얻을 수 있는 경험은 극히 제한적일 수밖에 없다.

한국어 교사들이 명실상부하게 전문성을 확보할 수 있는 장치가 마련되려면 중장기적으로 도제식(apprenticeship) 교사 양성제도가 도입되고 현직 교사 연수가 활성화되어야 한다. 그렇지 않으면 현직 교사조차도 간헐적으로 제공되는 재교육 프로그램이나 강사실에서 나누는 동료 교사와의 대화로밖에 자신의 수업 개선에 참조할 만한 준거를 얻을 길이 없는 현실은 별로 나아지지 않을 것이다. 한국어 교육의 일선(一線)에 서게 되는 교사들이 오로지 개인적으로 겪는 수업의 시행착오를 위주로 자신의 전문성을 신장시켜야 한다면, 그간 우리가 이루고 있다고 믿어 왔던 한국어 교육의 발전은 단순한 양적 팽창에 불과할 뿐 더 이상의 질적 성장으로 이어질 수 없을지도 모른다. 다행히 최근 들어 한국어 교사에 대한 논의가 활발해지고 교육기관 간의 상호 교실 관찰 등 수업 운영의 개선을 위한 노력이 이루어지고는 있지만, 교사들이 교실 수업을 통해서 쌓아 온 다양한 경험을 공유할 수 있는 공간은 여전히 부족한 실정이다.

1) 이 법령의 규정에 따라 각 대학이 학부나 대학원, 교사 양성과정의 교과과정을 개정함으로써 교사 양성의 ‘표준화’가 이루어지게 된다. 현재 한국어 교사 양성체계는 크게 대학의 전공이나 복수전공을 기반으로 한 2급 교원 양성 트랙과 부전공 또는 ‘양성과정’을 중심으로 한 3급 교원 양성 트랙의 두 가지로 구분된다(진대연, 2007: 31).

이 연구에서는 한국어 교육의 주체인 교사와 그 실천의 장(場)인 교실 수업에 초점을 맞추어 다양한 차원에서 수행되는 한국어 교사의 실질적인 수업 경험을 공유하고 예비 또는 현직 교사에게 수업 개선에 참고할 만한 준거를 제공하는 것을 목적으로 삼는다. 이를 위해 교사가 수업을 성공적으로 구성하는 데 필수적으로 요구되는 항목들을 설정하고 그에 대한 교사들의 경험과 의견을 수렴하였다. 특히 수업의 성패를 좌우할 수 있는 수업의 구성과 관련된 10개 항목의 설문 조사 결과를 바탕으로 일종의 ‘독립 또는 폐쇄 공간’이라 할 수 있는 교실 안의 상황을 논의의 장으로 꾸집어내 보고자 한다.

II. 한국어 교사 교육과 수업에 대한 접근

1. 한국어 교사 교육에 대한 접근

한국어 교사의 수업 구성에 대해 살피기 위해서는 우선 이보다 상위의 영역인 한국어 교사 교육(teacher education)²⁾에 대한 논의를 정리해 볼 필요가 있다. 한국어 교육계에서 ‘교사’는 1990년대 후반에 들어서야 논의의 장에 등장하게 된다. 1995년 백봉자의 ‘연세대학교 한국어교사연수소’의 과정을 통해 본 이상적인 한국어 교사 연수’와 황지하의 ‘한국어 교사의 재교육’이라는 발표를 필두로 조항록(1997)과 최정순(1997)의 연구가 이어진다. 조항록은 당시의 국내 한국어 교사 연수 현황과 발전 방안을 언

2) 교사 교육(teacher education)은 크게 교사 발달(teacher development)과 교사 양성(teacher training)으로 나눌 수 있다. 전자는 특히 초기의 양성과정 이후 일어나는 교사의 지속적인 전문성 신장을 일컫는데, 주로 수업의 실천과 반성을 통합하는 비공식적, 동료 집단적, 교실 중심적인 프로그램과 연결된다. 이에 비해서 후자는 (예비 교사의) 기본적인 수업 능력과 학과 지식의 습득과 같이 보다 기술적인(technical) 목적을 위해 이루어진다(Thornbury, 2006: 224~225).

급하였으며, 최정순은 교재 및 교과과정 개발자로서의 교사의 역할을 살펴었다. 그 이후 원격 교육을 바탕으로 한 교사 교육 프로그램을 소개한 김현권 외(1999)와 이 논의를 교재 개발까지 확장한 허용 외(2000)를 거쳐 한국어 교사 교육에 대한 연구는 2000년대로 이어진다.

2000년대 초반의 교사 교육 관련 논의로는 서울대학교 국어교육연구소와 한국어세계화재단에 의해서 이루어진 것이 주목할 만하다. 전자는 2001년에 ‘한국어 교사론’을 국제학술대회의 주제로 삼아 외국의 국제 자국어 교사 양성 실태와 한국어 교사 양성 제도 개선 방향을 중심으로 국내외 주요 10개국의 상황을 보고하는 자리를 마련한다. 후자는 이와 비슷한 시기인 2002~2003년 한국어 교사의 교육과 연수를 위한 표준 교육과정과 교재 개발 사업을 수행한다. 이러한 대규모 논의와 더불어서 2000~2005년에 걸쳐 수행된 민현식 외의 ‘한국어 교사 자격 인증제도’ 관련 연구를 바탕으로 한국어 교사 양성의 제도적 전기(轉機)가 되는 국어기본법 시행령의 골격이 구축된다.³⁾

한편 백봉자 외(2000, 2001), 강현화(2002), 최은규 외(2003) 등에서는 한국어 교사 연수 프로그램에 관한 논의를 이끌어 낸다. 백봉자 외는 이러한 프로그램의 교수요목과 교과과정 개발을 위한 기초적인 연구를 수행하고, 강현화는 러시아 지역의 현지 연수와 국내 연수를 중심으로 해외 한국어 교사 재연수 프로그램에 대한 요구를 분석한다. 그리고 최은규 외는 일본 고교 한국어 교사 대상의 연수 프로그램 개발을 위한 사례연구를 실시한다. 이러한 연구들에서는 공통적으로 교사 연수의 중요성과 함께 체계적인 교사 연수의 필요성을 강조한다.

지금까지 언급한 주요 연구들이 주로 교사 교육의 제도적인 면에 초점을 맞추고 있는 데 비해 민현식(2005)에서는 한국어 교사의 자질과 역할에 대해 포괄적으로 돌아보고 있다. 민현식은 한국어 교사의 자질을 교육자적 자질, 언어적 자질, 언어교육자적 자질로 나누어 살핀다. 교사는 우선 학습자를 보호하는 역할을 하며 때로는 학습 촉진자, 프로그램 개발자

3) 실제로 이 시행령이 발효된 2005년 이후 한국어 교사 양성기관의 교육과정이 정비되고 한국어교육능력검정시험(이)이 실시되는 등 한국어 교사 교육의 차원이 한층 높아졌다.

에 이르기까지 다양한 역할을 수행해야 하므로 이에 걸맞은 교육자적 자질이 필요하다고 하였다. 또한 한국어 교사는 언어 교사로서의 언어적 자질을 갖추는 동시에 교육 현장에서 학생을 대할 때 요구되는 언어교육자적 자질도 있어야 한다고 하였다. 그는 더 나아가 교사의 자질과 교육기관의 상관성에 대하여 논하며 교사에 대한 소속 교육기관의 역할을 강조한다. 그리고 교재나 교육과정 등에 비해 ‘교사의 문제’가 다소 소홀하게 다루어지고 있음을 지적하고, 이 문제의 개선을 위해 ‘교사 알려주기, 교사 돋기, 교사 살펴주기, 교사 힘주기’ 등의 방안을 제시함으로써 한국어 교사론의 기초를 닦는다.

그 밖에 한국어 교사 교육과 관련된 주요 논의로는 이해영(2002)의 한국어 교육에서의 교사용 지침서 개발, 김제열(2004)의 한국어 교사 교육을 위한 국어학 교수요목, 김호정(2006)의 한국어 교사에게 필요한 교육 문법 지식 내용 연구 등 교사 교육의 세부 내용과 관련되는 것들이 있다. 또한 한국어 교사 교육 연구(최주열, 2008 ㄱ), 한국어 교사의 육성과 위상 제고 방안(최주열, 2008 ㄴ), 한국어 교사 교육에서의 이문화(異文化) 교육의 필요성과 방향(양민애, 2008) 등이 최근의 연구로 살펴볼 만하다.

2. 한국어 수업에 대한 접근

앞 절에서 살펴보았듯이 한국어 교사 교육과 관련된 논의는 교사 양성 또는 (재)교육 프로그램, 교사 인증 등 제도적인 면을 중심으로 한국어 교사의 역할과 자질 등을 살피는 교사론, 그리고 국어학 또는 문법과 같은 교사 인증시험의 하위 분야 주제들을 주로 살피고 있다. 그런데 교사 교육의 직접적인 성과는 바로 교사가 학습자와 만나는 현장인 수업(또는 교실)을 통해서 발현된다. 따라서 또 다른 각도에서 한국어 교사 교육의 핵심 요소 중 하나라 할 수 있는 교사의 수업에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 이 절에서는 한국어 수업에 대해 어떤 접근들이 있어 왔는지를 짚어 보도록 하겠다.

한국어 수업에 대한 연구는 넓게 보면 ‘~의 교육 방법 / 교수법 / 지도법’ 등 한국어 수업을 구성하는 모든 하위 분야의 교수·학습에 대한 논의와 연결될 수 있다. 즉 한국어 교육에서 ‘무엇을 어떻게 가르칠 것인가’ 와 관련되는 주제라면 어떤 형태로건 간에 한국어 수업을 염두에 두고 설정된 것이라 할 수 있다. 그런데 이런 유형의 접근에서는 본질적으로 가르칠 내용 또는 영역의 특성을 밝히고 이를 근거로 어떻게 가르치는 것이 좋겠다는 제안을 하는 방식을 취하기 때문에 수업 자체보다는 해당 주제의 일반화에 중점을 두게 되는 경우가 많다.

이에 비해 수업의 현장인 교실에 초점을 맞춘 연구에서는 교사의 역할과 교사·학습자 간의 의사소통 문제를 다루는 것이 주류를 이룬다. 이 중 교사 쪽에 좀 더 비중을 둔 논의를 살펴보면 교사의 말, 역할, 피드백 등이 주제어로 등장한다. 한국어 교실에서의 교사 말 유형을 다룬 한상미(2000, 2001^ㄱ)는 한국어 교실의 교사 말 유형을 분석하고 교사 말의 유형별 비율 등을 보여 준다. 진제희(2002)는 교실 상호작용에서 나타난 교사의 역할을 살피며 비고츠키의 ‘스캐폴딩’ 개념을 도입해 모델링, 모니터링, 순서 배당의 3가지로 스캐폴딩 유형을 나누고 각 유형별 기능을 정리한다. 한상미(2001^ㄴ)와 진제희(2005)에서는 교사의 피드백으로 논점을 맞추는데, 전자는 평가, 바로잡기, 다지기, 확인, 설명, 정의적 반응, 비언어적 반응 등 피드백 대화이동에서 나타난 화행의 유형을 살핀다. 후자는 특히 교사의 피드백 중 수정적 측면을 부각시켜 그 유형과 학습자 반응의 빈도 등에 대해서 중점적으로 논한다.

김상희(2000)와 진제희(2000^ㄱ, 2000^ㄴ)에서는 보다 직접적으로 한국어 교실의 의사소통 문제에 파고든다. 김상희는 한국어 수업 과정을 교사와 학습자의 의사소통 과정이라고 전제하고 교사와 학습자의 발화, 수업의 전체적 구조, 교실의 언어 선택, 주제 구조의 전개 등을 살핀다. 이에 비해 진제희는 한국어 학습자의 의사소통 전략에 초점을 맞추는데, 의사소통 전략의 유형과 양상을 상호작용 상황과 비상호작용 상황으로 나누어 접근한 뒤 10개의 유형 중 7개의 전략에 집중한다.⁴⁾ 한편 진제희(2004)와 Hong(홍종명, 2008)은 의사소통 또는 의미협상의 과정에서 나타나는 ‘문제

발생’ 상황으로 논의의 폭을 더 좁힌다. 진제희는 의사소통 중 문제가 발생하는 상황과 종류를 분석하였으며, 홍종명은 문제 발생의 두 원인 축 가운데 빈도가 더 높은 학습자 관련 사항과 그 표지의 유형을 분류하였다.

그 밖에도 한국어 수업이나 교실과 관련된 연구로는 곽부모(2004), 이영숙(2004), 손희연(2006), 신효원(2007) 등이 있다. 곽부모는 남성과 여성이 라는 성별의 차이에 따른 한국어 교사의 교실 언어 차이를 살폈으며, 이영숙은 교사와 학습자 간의 상호 협력을 통한 교실 운영 전략을 구체적으로 제시하였다. 손희연은 프랑스의 한국어 수업 상황에서 관찰되는 코드 스위칭의 유형과 기능을 정리하였으며, 신효원은 영어 교육에서 자주 쓰이는 교실 관찰 도구를 한국어 교실 상황으로 응용한 도구를 개발하고 그 활용 방안을 제안하였다.

이 가운데 실제 교수·학습이 이루어지는 공간인 교실의 운영 전략에 대해 논의한 이영숙(2004)은 한국어 교사의 수업 구성에 대해 살피고자 하는 이 글에 특히 시사하는 바가 크다. 이영숙은 교실의 개념과 교실 운영에 대해 언급한 뒤 교실 운영 전략의 실제를 교실 환경 요인과 교사의 역할로 이분해 살핀다. 그는 한국어 교실을 학습자 중심의 교수·학습의 장으로 활용하고 교실에서 교사와 학습자 간의 협력 관계가 이루어질 수 있도록 전략을 세우고 운영하는 것이 교사의 중요한 역할임을 강조하였다.

이상에서 한국어 교사 교육과 한국어 수업에 대해 기존 연구들이 어떻게 접근하고 있는지를 정리해 보았다. 다음 장에서는 교사의 수업 경험 중 핵심이라 할 수 있는 수업의 구성과 관련된 설문 조사 결과를 바탕으로 보다 구체적인 현황 분석을 실시해 보고자 한다.

4) 진제희(2000ㄱ, 2000ㄴ)에서는 의사소통 유형을 크게 회피 전략, 제1언어 근거 전략, 제2언어 근거 전략으로 분류하고, 이를 다시 ‘주제 회피, 메시지 포기, 코드 전환, 외국어화, 직역, 풀어 말하기, 유사어, 신조어, 비언어적 전략, 도움 요청’ 등으로 나눈다. 그는 이 가운데 ‘주제 회피, 메시지 포기, 비언어적 전략’을 뺀 7가지의 유형을 연구 대상으로 삼았다(진제희, 2000ㄴ: 357~358).

III. 한국어 수업 구성의 현황 분석

1. 조사의 대상 및 방법

1.1. 조사의 대상

이 조사의 대상은 국내의 대학 부설기관, 공공기관, 사설기관 및 국외의 대학, 한글학교 교사진 등으로 다양하게 설정되었다. 조사에 응해 분석에 포함시킨 사례는 총 160건인데 이 가운데 국내의 경우는 대학 부설기관, 국외의 경우는 한글학교 소속 교사들의 응답이 다수를 차지하였다.

활동 지역을 기준으로 국내에서는 서울과 지방의 15개 대학 및 기타 기관의 한국어 교사 83명이 회신을 했고, 국외에서는 28개국의 한글학교와 초·중등학교 및 대학에서 한국어를 가르치는 77명의 교사가 응답을 했다.⁵⁾ 응답자의 성별은 여성이 134명으로 남성 25명에 비해 압도적으로 많아서 현재 국내외 한국어 교사진의 성별 분포를 거의 그대로 반영하는 듯한 모습이었다.

한편 응답자의 연령과 한국어 교육 경력은 비교적 고르게 나타났는데, 연령에서는 30대 교사가 64명(40%)으로 가장 많았고 경력에서는 1~3년과 10년 이상이 각각 42명(26.3%)으로 공동 1위를 차지하였다. 응답자의 기초 통계를 지역, 성별, 연령, 한국어 교육 경력 등에 따라 정리하면 다음의 <표 1>과 같다.

5) 국내 응답자의 소속은 서울과 수도권의 대학을 포함해 사설학원, 연구소, 교회 등으로 다양했다. 이 가운데서 서울의 한 대학 소속 교사가 22명이었던 것을 제외하면 대개 2~6 명(평균 4.36명)이 응답하여 응답자의 소속 기관은 비교적 고른 분포를 보인다. 이에 비해 국외 응답자는 44명이 한글학교 교사로 과반수(57.1%)를 차지하지만 국적 분포는 중국, 일본, 동남아시아, 중앙아시아, 유럽, 북미, 남미, 대양주, 아프리카 등의 28개국으로 골고루 나타난다.

〈표 1〉 응답자 기초 통계

지역		성별		연령		한국어 교육 경력	
국내	83명 (51.9%)	남성	25명 (15.6%)	20대	24명 (15%)	1년 이하	20명 (12.5%)
				30대	64명 (40%)	1~3년	42명 (26.3%)
		여성	134명 (83.8%)	40대	45명 (28.1%)	3~5년	35명 (21.9%)
	77명 (48.1%)			50대	18명 (11.3%)	5~10년	19명 (11.9%)
	무응답	1명 (0.6%)	60대 이상	8명 (5%)	10년 이상	42명 (26.3%)	
			무응답	1명 (0.6%)	무응답	2명 (1.3%)	
합계	160명	합계	160명	합계	160명	합계	160명

1.2. 조사의 방법

이 조사는 한국어 교사의 수업을 전반적으로 살피기 위해 구안한 설문을 바탕으로 2008년 7~9월에 진행되었다. 설문지에는 ‘수업의 준비 및 계획, 교재와 교구의 개발 및 사용, 수업의 구성 및 운영’이라는 3대 영역의 38문항과 기초 조사 항목 4문항, 그리고 기관 현황에 대한 질문 12문항을 더해 총 54개의 항목이 포함되어 있다. 여기에서는 그 중 이 글의 논의와 직접 관련이 되는 ‘수업의 구성’ 부분 10문항에 대해서만 분석을 하 고자 한다. 이때 기초 조사 항목과 기관 현황에 관한 응답은 조사 결과에 영향을 미치는 변인으로서 결과를 해석하는 데 사용한다.

연구의 진행상 1차적으로는 각각의 항목에 대한 빈도 분석을 실행하였다. 그리고 4개의 기초 항목(교사의 활동 지역, 성별, 연령, 한국어 교육 경력)과 교수·학습에 직접적인 영향을 줄 수 있다고 판단한 2개의 학습자 변인(학급당 학생 수, 학생의 연령)에 따라 나머지 항목들을 교차분석하였다. 또한 카이제곱(χ^2) 독립성 검증을 통해 교차된 각 문항 사이의 독립성 또는

연관성을 살펴보았다.⁶⁾

이렇게 얻어진 결과를 표와 그래프를 활용해 수치(數值) 중심으로 제시하고 각 문항의 응답에 대한 해석을 더하는 것으로 국내외 한국어 교사의 수업 구성과 관련된 사항들을 정리하였다. 이 글에서 다루고자 하는 내용과 관련된 설문 영역 및 항목을 간략히 표로 보이면 다음과 같다.

〈표 2〉 설문 영역과 항목의 요약

영역	항목	영역	항목
기초 조사 항목	교사의 활동 지역	한국어 수업의 구성과 운영	교과서 의존도
	교사의 성별		수업목표 미달성 대처 방법
	교사의 연령		수업내용 전개 순서
	한국어 교육 경력		수업 중 시간 할애
기관	기관의 역사		수업 진행 시 어려운 부분
	전체 학생 규모		수업 도입 방법
	학급당 학생수		선호하는 연습 형태
	평균 수업시수		연습문제의 정리 방식
기관의 일반 현황	학생의 주요 학습동기		연습 활동의 진행과 변경
	학생의 연령대		오류 수정 시 고려사항
	학습의욕 정도		
교사	교사의 수		
	교사의 학적 배경		
	담당 급		
	담당 수업시수		
	수업 준비시간		

6) 조사의 결과는 단순 빈도분석을 중심으로 보이되 통계적으로 의미 있는 부분에 대해서는 교차분석에 의한 카이제곱(χ^2) 결과를 바탕으로 논의를 보충한다. 이때 4개의 기초 항목과 2개의 학습자 변인에 따라 나타나는 통계상의 특징을 살펴 변인별로 의미가 있다고 판단되는 비를 제시한다. 그러나 분산분석(ANOVA)에 의한 응답자의 집단별 특징 비교는 다음 기회로 미룬다.

2. 조사의 결과

수업 중 교실에서는 예기치 못한 다양한 상황들이 발생한다. 교사라면 누구나 부딪힐 수 있는 이러한 상황은 적절한 수업 준비와 구성에 의해 어느 정도 예측이 가능해진다. 교사는 교실 내 공간에서 정해진 시간을 주도적으로 운영해 나가야 하기 때문에 성공적인 수업을 위하여 내용을 잘 구성해야 할 뿐만 아니라 순간순간 발생하는 상황에 대해 신속하게 판단하고 결정해야 한다.

수업의 구성은 수업의 계획과 운영을 매개하는 ‘교집합’ 영역에 속한다고 볼 수 있다. 따라서 이의 하위범주로 수업 계획의 측면과 운영의 측면에 걸치게 된다. 일반적으로 수업의 계획에서는 수업의 목적과 목표, 자료와 교구, 절차, 평가 등이 기본 형식이 된다. 그리고 다양성, 연속성, 진행 속도, 시간, 난이도, 개인차 등이 고려되어야 한다(Brown, 2007: 164~171). 수업의 운영은 이러한 사항들이 반영된 계획을 바탕으로 하되 특히 교수·학습의 주체인 교사와 학습자 사이의 상호작용과 의사소통을 중심으로 이루어져야 한다.

이 조사에서는 수업의 구성에서 필요한 제반 사항 중 수업의 목표, 내용, 방법, 평가 등의 측면을 실제 한국어 수업의 실천적인 경험과 관련지어 항목화하였다. 제시된 10개의 항목 가운데 ‘교과서⁷⁾ 의존도, 수업목표 미달성 대처 방법, 수업내용 전개 순서’는 전반적인 수업의 구성을 알아보기 위한 것이었다. ‘수업 중 시간 할애, 수업 진행 시 어려운 부분’을 통해서는 수업에서 교사가 어떤 영역에 중점을 두는지를 살펴 수업의 운영 방식과 연관되는 항목이었다.⁸⁾

7) 이 글에서는 특별한 용어의 정의 없이 편의상 수업에서 주로 사용되는 도서 형태의 교재를 교과서라고 한다.

8) 여러 항목 중 교과서 의존도를 가장 앞에 둔 것은 한국어 교육에서 개별 수업의 구성 시 그 출발점이 되는 교수·학습 내용 및 순서의 파악에 교과서가 차지하는 비중이 아

1) 교과서 의존도

한국어 수업의 구성은 ‘도입–제시–연습–활용–정리’의 5단계를 기본으로 설정되는 경우가 많다. 그런데 대개의 수업에서는 교과서를 사용하기 때문에 교사가 교과서의 단원 구성 순서를 그대로 따르거나 자신의 재량으로 재해석해 사용한다. 그러므로 교과서의 의존 또는 활용 정도를 알아보는 것은 전체 수업 구성의 윤곽을 살피는 데 매우 중요한 지표가 된다.

수업 중 교과서에 어느 정도 의존하는지를 묻는 이 질문에 대해서 응답자의 과반수인 90명(56.3%)이 교과서를 주로 대화, 문법, 문제 등의 언어 자료로 사용한다고 하였다. 그런데 국내 교사 83명 중 69.9%인 58명이 이렇게 응답한 반면, 국외 교사는 77명 가운데 41.6%인 32명만이 같은 응답을 하고 다른 선택을 한 비율이 상대적으로 높아 지역에 따라 교과서 의존도에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.⁹⁾

다음으로 교과서를 주로 주제 제시용으로 사용한다는 응답과 교과서에 전적으로 의존한다는 응답이 각각 32명(20%)과 31명(19.4%)으로 비슷하게 나타났다. 응답자 가운데 (통계적으로 유의미하지는 않았지만) 10대 이하의 학습자를 대상으로 하는 경우에는 교과서를 주제 제시용 자료로 사용한다는 교사의 비율이 50%(10명 중 5명)로 높게 나타난 것이 특이한 점이었다. 한국어 수업에서도 아동 대상의 교사는 학습자의 연령에 따른 특성을 고려하여 교과서 이외의 다양한 활동을 중심으로 수업을 구성한다는 것을 유추해 볼 수 있었다.

주 높고 수업 진행의 전반적인 흐름에 교과서가 미치는 영향이 매우 크기 때문이다.

9) 교사의 활동 지역, 성별, 연령, 경력, 학급당 학생수, 학생의 연령대를 기준으로 실시한 항목별 교차분석 결과 중 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 보여 주는 카이제곱(χ^2) 검정표의 접근 유의확률(양쪽검정)과 두 변수 사이의 관계 크기를 말해 주는 분할계수의 값은 <부록>에 정리해 놓았다.

2) 수업목표 미달성 대처 방법

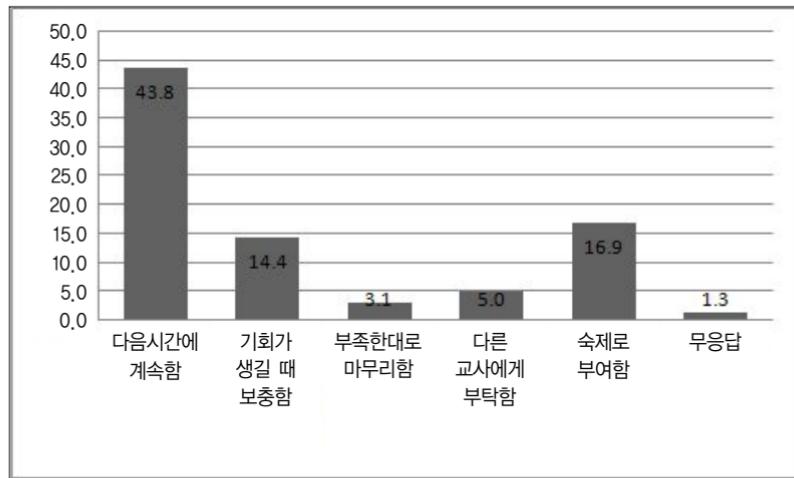
수업의 목표는 수업 구성 시 가장 중요하게 고려해야 할 사항이다. 목표에 따라 해당 수업의 내용과 방법이 계획되고 그 달성을 여부는 이후에 진행될 수업의 구성에 영향을 미치기 때문이다.

계획한 수업의 목표를 달성하지 못했을 때는 어떻게 하느냐를 묻는 이 질문에는 다음 시간에 계속한다는 응답이 43.8%(70명)로 가장 많았다. 그런데 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 경력, 학생의 연령대에 따라서 수업목표 미달성 시의 대처 방법에 차이가 있는 것으로 나타났다.

그 중 특히 교사의 경력에 따른 차이가 주목할 만하였다. 경력 1년 미만의 교사는 20명 중 75.0%인 15명이 다음 시간에 계속한다는 선택을 하였다. 이에 대해서는 신참 교사의 경우 학습보다는 교수의 입장에서 자신이 계획했던 사항 또는 교과서의 내용을 빠짐없이 다 다루어야 한다고 생각하는 경향이 있다는 점, 고참 교사에 비해 다른 가능성은 선택할 수 있는 재량이나 융통성이 부족하다는 점 등에서 원인을 추정해 볼 수 있다.¹⁰⁾ 또한 신참 교사가 상대적으로 수업 운영의 노하우나 수업 내용에 대한 포괄적인 이해가 부족할 수 있다는 점도 한 가지 원인으로 제기될 수 있다. 다음의 <그림 1>은 이 문항에 대한 응답에서 기타(1.3%)와 복수응답(14.4%)

10) 김영태(1999: 174)는 Burke(1984)와 Huberman(1992)의 ‘교사 발달 단계 모형’을 한국의 상황에 맞게 제조정한 이병진(1996)의 모형을 언급하였다. 이 모형은 아동 교육의 교사에 대한 연구이지만 한국어 교육에서도 참조할 만하여 제시한다. 그에 따르면 교사의 전문성 발달 단계는 ‘생존 단계’(1차년도), ‘조정 단계’(2차년도), ‘성숙 단계’(5차년도 이후)로 나눌 수 있다. 생존 단계는 교사가 교수 활동에 대한 제한적 지식만을 가진 단계로 아동 혹은 학교 환경에 대한 통찰이 제한적이고, 교사 자신을 객관적으로 볼 수 없으며, 자신의 행동에 몰입하는 시기로 본다. 또한 수업에 ‘교사 중심의 교육과정’으로 접근하고, 교사가 당위적으로 무엇이 되어야 하는가 하는 이미지를 수용하여 전통적인 방법으로 가르치는 시기라 하였다. 조정 단계는 교사가 교수 활동의 제(諸)영역에 대한 지식을 지니고, 아동을 보다 복합적인 방법으로 관찰하게 되며, 그들의 요구에 더욱 적절하게 부응할 수 있게 되는 단계로서 교사가 자신보다 아동의 자아 개념에 더 많은 관심을 가지는 시기로 규정하였다. 또한 이 시기에는 교사가 교수 방법에서도 자신만의 개성을 발휘할 수 있다고 하였다. 성숙 단계는 교사가 교수 활동의 제(諸)영역에서 높은 지식과 기술을 지니며, ‘아동 중심의 교육과정’에 접근하여 긍정적인 학급 환경의 조성에 관심을 갖는 시기로 보았다.

을 뺀 나머지 사항의 빈도를 보여 주는 것이다.



〈그림 1〉 수업목표 미달성 대처 방법

3) 수업내용 전개 순서

수업의 전개는 기관이나 교사가 미리 정해 놓은 순서에 따라 듣기나 읽기 등의 특정 활동을 이어가는 방식, 교과서에 들어 있는 내용의 제시 순서에 따르는 방식, 또는 내용과 상황에 따라 가능한 범주를 선택적으로 운영하는 방식 등으로 이루어진다. 이 순서를 어떻게 결정하느냐는 질문에 대해서는 내용과 상황에 따라 선택적으로 정한다는 응답이 46.9%(75명)로 가장 많았고, 그 다음은 대체로 교재의 순서에 따른다는 응답(32.5%, 52명), 특정 활동을 먼저 한다는 응답(13.8%, 22명)의 순으로 나타났다.

이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 경력에 따라서 수업내용 전개 순서에 차이가 있는 것으로 나타났다. 내용과 상황에 따라 선택적으로 정한다는 응답은 남성 교사(36%)에 비해 여성 교사(49.3%)에서, 다른 연령대에 비해 40대(53.3%)와 50대(66.7%)의 교사에서, 그리고 5년 이상(52.6%)과 10년 이상(52.4%)의 경력 교사에서 나온 비율이 월등히

높았다.

이 수치를 근거로 할 때 ‘여성, 고연령, 고참 교사’가 수업의 전개 순서를 비교적 더 유연하게 결정한다고 볼 수 있다. 이는 앞의 세 집단이 학습자나 주변의 상황을 상대적으로 더 많이 배려하는 속성을 지닌다는 추론으로 이어질 수 있다. 그런데 대개의 경우에서 2위의 응답을 기록한 ‘대체로 교재의 순서에 따름’이라는 의견도 전체 의견 중 32.5%나 차지하는 것으로 볼 때 교재 제작 시 단원의 구성 순서가 신중하게 고려되어야 한다는 시사점도 얻을 수 있었다.

4) 수업 중 시간 할애

수업 중 시간을 많이 쓰는 부분은 전체 수업 구성 중 그만큼 비중이 높다는 것을 의미한다. 이 문항에서는 한국어 수업의 주된 영역인 말하기·듣기, 읽기·쓰기, 어휘, 문법, 문화 등의 선택항을 주어 교실 수업의 중점이 어디에 놓이는지를 알아보고자 하였다.

이에 대해 가장 많은 응답자가 말하기·듣기 활동(38.8%)을 선택하였으며 그 다음으로는 문법의 설명 및 연습(27.5%)을 꼽았다. 이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 활동 지역, 성별, 연령, 학급당 학생수, 학생의 연령대에 따라서 수업 중 시간 할애에 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 교사의 활동 지역, 연령, 학급당 학생수의 차이에 따른 결과를 주목해 보면, 우선 국내 교사들은 수업 시간을 가장 많이 쓰는 영역이 말하기·듣기(42.2%)라고 한 응답과 문법(41%)이라고 한 응답이 거의 비슷하였다. 반면에 국외 교사들 중에서는 말하기·듣기(35.1%)라는 응답이 $\frac{1}{3}$ 정도에 불과하고 읽기·쓰기(18.2%), 문법(13.0%), 어휘(10.4%)라는 응답이 그 뒤를 이어 비교적 고르게 분포하였다.

응답자의 연령이 30대인 경우와 학급당 학생수가 10~15명인 경우에도 말하기·듣기라는 응답과 문법이라는 응답의 비율이 각각 37.5%와 39.1%, 39.5%와 39.5%로 대등하게 나타났다. 이러한 현상은 응답자 중 30대 교사(78.1%)와 10~15명 학급 담당 교사(85.2%) 모두 교사의 활동 지

역이 국내인 경우가 절대적으로 많았기 때문인 것으로 보인다. 이 결과를 놓고 볼 때 국내의 환경에서는 구어 의사소통과 이의 기반이 되는 문법이 국외의 환경에 비해 더 많이 강조되고 있음을 알 수 있다.¹¹⁾ 한편 국내외를 막론하고 학생이 5명 이내인 소규모 학급에서는 말하기·듣기에 가장 많은 시간을 쓰는 경우가 62.5%로 월등히 높았다. 이런 상황에서는 교사와 학습자 간의 거리가 가깝고 다양한 주제와 관련된 회화 위주의 수업이 가능하기 때문인 것으로 짐작된다.

〈표 3〉 수업 중 시간 할애

	빈도	비율(%)	누적 비율(%)
무응답	3	1.9	1.9
말하기·듣기 활동	62	38.8	40.6
읽기·쓰기 활동	14	8.8	49.4
어휘 설명·연습	14	8.8	58.1
문법 설명·연습	44	27.5	85.6
문화 설명·활동	4	2.5	88.1
기타	5	3.1	91.3
복수응답	14	8.8	100.0
합계	160	100.0	X

5) 수업 진행 시 어려운 부분

한국어 교사들이 수업을 진행하면서 가장 어렵다고 느끼는 부분에 대한 질문에서는 문법(26.3%), 말하기(13.8%), 쓰기(11.9%) 지도 순으로 응답이 나왔다. 이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 학급당

11) 국외에서도 대학에서와 같이 성인 학습자 또는 학업 목적의 학습자를 대상으로 하는 경우에는 수업 중 문법의 비중이 작다고 단언할 수 없을 것이다. 이 조사의 대상에 국외의 현지인 교사진이 포함되지 않았기 때문에 그 부분에 대한 언급은 자세히 하지 않는다. 왜냐하면 국외의 대학에서는 문법 수업을 현지인 교사들이 맡는 경우가 많기 때문이다.

학생수에 따라서 수업 진행 시 어렵게 느끼는 부분에 차이가 있는 것으로 나타났다.

또한 전반적인 응답의 분포에서는 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았지만 지역에 따라 가장 어렵게 느끼는 부분의 1위 응답 빈도가 많이 달랐다. 국외의 교사 중 문법을 1위로 꼽은 비율이 35.1%인 데 반해 국내의 교사 가운데 같은 응답을 한 비율은 18.1%에 불과했다. 양쪽 모두 문법을 가장 어렵게 여기고 있다는 사실은 같았지만, 그 비율은 국내 교사에 비해 국외 교사에게서 상대적으로 더 높게 나왔다. 이러한 현상은 국외 교사 중 한국어 교육 관련 전공자의 비중이 낮다는 점¹²⁾과 국외에서는 문법 참고자료의 접근성이 떨어진다는 점 등에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다.

다음으로 이 항목에 대한 성별의 차이를 살펴보면 양성 모두에게서 문법이 1위로 나왔지만 남성 교사와 여성 교사가 선택한 2, 3위 응답의 내용이 다르다는 것이 특징적이었다. 남성 교사는 발음과 어휘를 선택한 경우가 각각 16%로 동률이었으나 여성 교사의 경우에는 쓰기와 말하기라는 응답의 비율이 각각 14.2%와 13.4%로 나타났다. 다시 말해 남성 교사는 한국어 교육의 내용 범주를, 여성 교사는 언어 표현 기능을 더 어렵게 느끼는 경향이 보였다.

교사의 연령에서는 20대 교사의 50%가 문법 지도가 가장 어렵다고 응답해 다른 연령대의 교사에 비해 문법 지도를 어려워하는 비율이 월등히 높았다. 20대 교사의 전공 배경은 비교적 고르게 펴져 있었지만 이들의 91.6%가 경력 3년 이하에 해당되었다. 이 결과는 신참 교사들이 예비 교사 시기에 습득한 지식을 현장 지도에 맞게 적용하는 데는 ‘실전’이라는 경험이 중요하고 이러한 전문적 경험이 특히 문법 지도에 도움이 될 수 있다는 것을 시사한다. 한편 문법 지도 이외의 영역으로는 30대 교사의 17.2%와 50대 교사의 27.8%가 말하기 지도를, 40대 교사의 15.6%가

12) 조사에 응한 국외 교사 중 한국어 교사 교육을 전혀 받은 적이 없다는 응답이 11.7%였고 명시적으로 한국어 교육을 전공했다는 교사의 비율이 5.2%에 불과했던 데 비해 국내 교사는 같은 경우에 해당하는 비율이 각각 0%와 25.3%였다.

쓰기 지도를, 60대 이상 교사의 25%가 어휘 지도를 어렵게 여기는 것으로 나타났다.

6) 수업 도입 방법

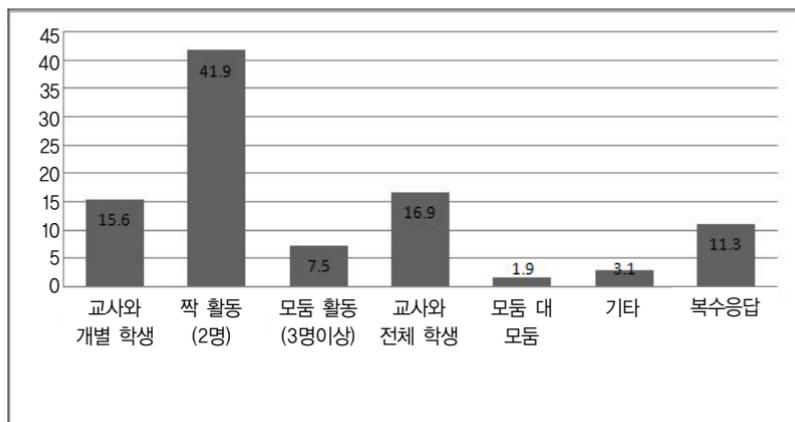
한국어 교사들이 수업을 도입할 때 가장 많이 사용하는 방법은 상황 제시, 교사 발화, 교구 사용 순인 것으로 조사되었다.¹³⁾ 160명의 교사 중 41.9%가 수업 내용과 관련된 유의미한 상황으로 수업을 시작한다고 응답하였고, 수업 내용과 직접적으로 연결되지는 않지만 학습자의 주의를 집중시킬 수 있는 발화로 수업을 도입한다는 경우가 35%로 그 뒤를 이었다. 그리고 교사보다는 교구를 통해 수업의 시작을 이끌어 내는 방법을 선호하는 경우가 15%로 나왔다.

이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 경력에 따라서 수업 도입 방법에 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별 차이로는 남성 교사 중 교구를 사용해 수업을 도입한다는 비율이 20.0%로 여성 교사의 응답 14.2%에 비해 크게 높았다는 점이 눈에 띄었다. 연령별로는 20대 교사 중 교사 발화(9명, 37.5%)와 상황 제시(8명, 33.3%)에 대한 선호도가 비슷하였던 데 반해, 50대 교사 중 61.1%가 상황 제시를 선택하고 60대 이상 교사의 50%가 교사 발화를 꼽음으로써 응답 항목은 달랐지만 선호도의 쏠림이 보였다. 한편 경력 면에서는 3~5년차의 45.7%가 다른 집단과 달리 교사 발화를 1위의 응답으로 든 것이 특징적이었다.

13) 이 조사에 사용된 설문지의 선택항 가운데 ‘상황 제시’는 수업에서 다룰 구체적인 내용, 특히 본문의 상황을 제시하는 것을 말한다. 이에 비해 ‘교사 발화’ 항목은 그 밖의 사항에 대한 교사의 언급을 의미하며 ‘교구 사용’은 교사의 목소리를 통하지 않고 교구에 의해 학습자의 관심을 유도하는 것을 뜻한다. 물론 일반적인 상황 제시의 방법으로 교사 발화나 교구가 이용되기도 하므로 이와 관련된 오해나 모순이 발생할 수 있다. 따라서 이 항목에 대한 논의에서는 결과의 해석보다는 조사된 결과의 제시에 치중하고자 한다.

7) 선호하는 연습 형태

수업에서 연습 활동은 교사 대 학습자 또는 학습자 대 학습자의 형태를 기본으로 다양하게 조직될 수 있다. 그런데 선호하는 연습 형태를 통해서 교사가 누구를 수업의 중심에 놓는지를 파악할 수 있다.¹⁴⁾ 다음의 <그림 2>는 이 문항에 대한 응답 중 무응답(1.9%)을 제외한 나머지 사항의 빈도를 보여 준다. 이 문항에 대해서는 전체적으로 학습자 2명의 짹 활동을 가장 선호한다는 응답이 41.9%로 최대치를 기록하였다. 그러나 이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 활동 지역, 성별, 연령, 경력, 학급당 학생수에 따라서 선호하는 연습 형태에 차이가 있는 것으로 나타났다.



<그림 2> 수업 진행 시 선호하는 연습 형태

우선 국내 교사 중 과반수인 54.2%가 짹 활동을 가장 선호하고 있었지만 국외 교사의 경우에는 28.6%만이 이와 같은 응답을 했고 교사와 전

14) ‘짝 활동’은 학습자 간 활동을 지향하는 대표적인 연습 형태이며, ‘교사 대 개별 학생’ 또는 ‘교사 대 전체 학생’ 형태의 연습 활동은 ‘교사 주도형 교실 운영’의 예로 볼 수 있다. 이 중 짹 활동은 Brown(2007: 230~231) 등에서 소집단 활동의 실행에 좋은 교수기법으로 권장되기도 한다.

체 학생 형태를 선택한 비율이 24.7%로 1위 응답과 비슷해 교사의 활동 지역에 따른 차이가 크게 나타났다. 성별로는 남성 교사가 교사 대 개별 학생 형태를 선호하는 비율이 36.0%(9명), 짹 활동을 선호하는 비율이 32.0%(8명)로 큰 차이를 보이지 않는 반면에 여성 교사는 짹 활동을 선호한다는 응답이 절반에 육박하는 44.0%로 높았지만¹⁵⁾ 교사 대 개별 학생 형태를 선택한 비율은 11.9%에 불과하였다.

교사의 연령에 따른 특징을 살펴보면 20대 교사 중 짹 활동을 선택한 비율이 54.2%로 30~50대 교사의 40.0~44.4%에 비해 월등히 높았다. 이는 연령과 성별의 교차분석 결과 20대 교사의 95.8%가 여성이라는 점과 상관관계가 클 것으로 보인다. 또한 60대 이상의 교사가 교사 대 개별 학생, 짹 활동, 교사 대 전체 학생 형태를 선택한 비율이 각각 25.0%씩으로 고르게 분포한다는 것도 특징적이었다.

교사의 경력별로는 1년 이하와 3년 이하에서 교사 대 전체 학생 형태를 선호하는 비율이 각각 25.0%와 16.7%로 2위를 차지한 데 비해 ‘중견 교사’라 할 수 있는 5년 이하와 10년 이하의 경력 교사 가운데 각각 28.6%와 26.3%가 교사 대 개별 학생 형태를 2위로 꼽은 점이 대조적이었다. 이는 교사의 경험이 쌓이면서 교사가 개별 학생을 고려할 수 있는 여유가 많아지는 것과 관련이 있으며 따라서 교사는 보다 더 학생 중심의 수업 운영을 할 수 있게 되는 것이라 할 수 있다.

연습 형태의 선호는 학급당 학생수에 따라서도 많은 차이를 보였는데, 우선 5명 이하의 소규모 학급(50.0%)과 국내 한국어 학급의 대표적인 구성인 10~15명의 교실(55.6%)에서 짹 활동이 가장 선호되고 있었다. 이에 비해 응답의 93.1%가 국외 현장이었던 5~10명 규모의 학급에서는 교사 대 전체 학생 형태와 짹 활동 형태가 27.6%(8명)와 24.1%(7명)로 큰 차이가 없었다. 한편 15~30명 규모 학급의 19.2%가 짹 활동에 이어 이의 확장 형

15) 홍윤혜(2005: 33)는 Horstede(1986)의 ‘교실 상호작용의 문화적 특성’에 따라 상호 보완적이고 협력적인 활동은 여성적 문화의 특징으로, 성취 지향적이고 경쟁적인 활동은 남성적 문화의 특징으로 분류하고 있다. 교실 운영에서 짹 활동은 상호 보완적 또는 협력적 관계를 중시하는 활동 형태로 여성 교사들이 더 선호하는 것을 볼 수 있다.

태라 할 수 있는 3명 이상의 모둠 활동을 선호하고 30명 이상의 학급에서 는 교사가 일률적으로 전체 학생을 대상으로 연습 활동을 진행하는 형태 를 선택한 경우(40%)가 가장 많은 것으로 미루어 볼 때 학습자 중심의 연 습 활동이 이루어지기 위해서는 학급당 학생수가 적정선을 유지해야 함을 알 수 있다.

8) 연습문제의 정리 방식

교사가 학생에게 연습문제를 풀게 한 후 주로 어떤 방식으로 정리를 하는지에 대해서는 모두 다 확인해 준다는 응답이 36.3%로 가장 많았다. 다음으로 선택적으로 같이 한다(27.5%)거나 정리 방식을 수업 진도에 따라 다르게 한다(15.6%)는 대답이 나왔다. 이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 경력, 학급당 학생수에 따라서 연습문제의 정리 방식에 차이가 있는 것으로 나타났다.

성별 차이로는 남성 교사 가운데 모범 답을 게시해 정리한다는 응답 이 20.0%로 3위였던 데 비해 여성 교사 중 같은 응답을 한 경우는 6.7% 에 불과하였다. 연령별로는 30대와 50대 교사에서 선택적으로 같이 한다 는 응답(32.8%와 33.3%)이 근소한 차이지만 모두 다 확인해 준다는 응답 (29.7%와 27.8%)보다 많았다. 또한 30대 교사 중 수업 진도에 따라 다르게 한다고 응답한 비율이 23.4%로 비교적 높게 나온 것도 눈에 띄는 사항이 었다. 그 밖의 연령대에서는 모두 다 확인해 준다는 응답이 1위를 차지하였다.

교사의 경력에서는 1년 이하의 신참 교사 중 모두 다 확인해 준다는 응답이 압도적으로 높은 것이 가장 큰 특징이었다. 이 시기의 교사는 연습 문제를 모두 확인해 주어야 수업 내용을 다 다룬 것이라고 여기는 경향이 매우 큰 것으로 보인다. 이에 비해 경력 3~5년과 5~10년의 교사에서는 선택적으로 같이 한다는 응답이 각각 34.3%와 36.8%로 다소 우세하였지만 수업 진도에 따라 다르다거나 모두 다 확인해 준다는 응답과 별 차이가 없 이 고르게 펴져 있었다. 이 결과를 놓고 볼 때 교사의 경력이 차츰 쌓여 가

면서 연습문제의 정리 방식을 선택하는 교사의 결정도 점차 유연해지는 것을 알 수 있다. 학급당 학생수를 기준으로 보면 5명 이내의 소규모 학급에서는 모든 방식이 비슷하게 선택된 반면에, 10~15명 또는 15~30명의 교실에서는 모두 다 확인해 주는 경우(35.8%와 30.8%)와 선택적으로 같이 하는 경우(33.3%와 30.8%)가 거의 같은 비율이었고 이때 교실 규모 10~15명과 15~30명 사이에는 땍히 변별성이 보이지 않았다.

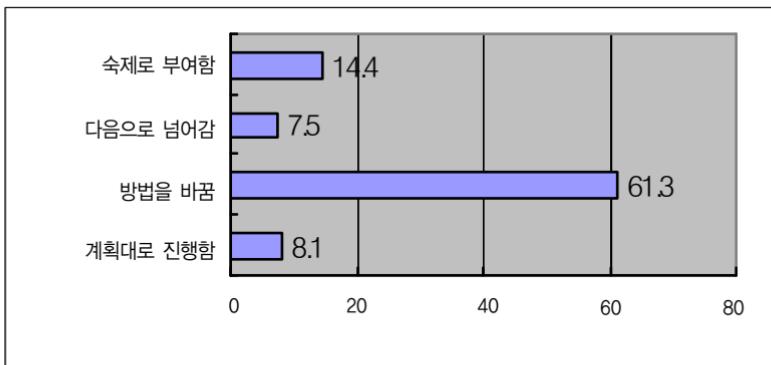
9) 연습 활동의 진행과 변경

교사가 미리 준비하였던 연습 활동이 계획대로 진행되지 않을 때의 대처 방안을 묻는 질문에는 방법을 바꾼다는 응답이 61.3%로 압도적이었다. 연습 활동의 방법을 바꿈으로써¹⁶⁾ 교사는 좀 더 학습자 지향적인 선택을 할 수 있게 되며, 이것은 교사와 학습자 간에 일어나는 일종의 협상이라 할 수 있다.

이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 경력에 따라서 연습활동의 진행과 변경에 차이가 있는 것으로 나타났다. 먼저 성별 차이를 살펴보면 남성 교사 중 계획대로 진행한다고 응답한 비율이 24.0%로 결코 작지 않은 데 비해 같은 응답을 한 여성 교사의 비율은 겨우 5.2%에 지나지 않는다는 점이 주목할 만하였다. 연령 면에서는 40대 교사 가운데 다음으로 넘어간다고 응답한 비율이 13.3%에 이르러 다른 연령대에서는 최대 6.3%를 넘지 못하는 것과 대조되었다. 또한 50대 교사에서 방법을 바꾼다는 1위 응답(55.6%)에는 많이 뒤지지만 계획대로 진행한다는 교사가 16.7%로 2위를 차지하는 것도 눈에 띠는 점이었다. 경력별로는 1년 이하 교사의 절대 다수인 90.0%가 방법을 바꾼다고 함으로써 학습자의 반응에 가장 민감함을 보여 주었고, 3~5년 경력 교사에서는 2위 응답인 다음으로 넘어간다(17.1%)와 공동 3위 응답인 '계획대로 진행' 하

16) Brown(2007: 245)은 수업 중 수업 운영이 잘 되지 않을 때는 원래의 계획을 변경하여 수업을 진행함으로써 교사가 자신감과 학습자로부터의 존경심을 유지할 수 있다고 하였다.

거나 ‘숙제로 부여’한다(각각 11.4%)가 비등하게 공존한다는 점이 특징적이다. 다음의 <그림 3>은 연습 활동의 진행과 변경에 대한 응답 중 무응답(1.9%), 기타(2.5%), 복수응답(4.4%)을 제외한 나머지의 빈도를 보여 준다.

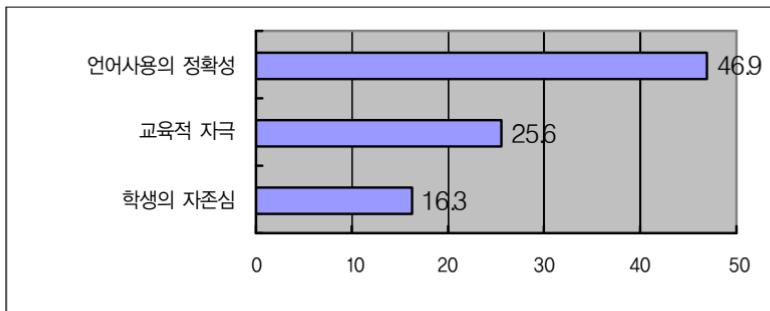


<그림 3> 연습 활동의 진행과 변경

10) 오류 수정 시 고려사항

한국어 학습자가 언어의 습득이나 사용 중에 오류를 만드는 것은 지극히 자연스러운 현상이다. 특히나 ‘공개적인 오류의 생산 장소’라 할 수 있는 교실에서 교사는 학습자의 오류를 수정해 줌으로써 이들의 한국어 학습을 촉진시키는 역할을 한다. 이때 오류의 수정은 언어사용의 관점에서 보면 당연히 정확성이 기준이 된다. 그러나 이것을 사람 즉 교사와 학습자의 측면에서 살피면 각각 교육적 자극 및 자존심의 문제와 결부될 수 있다.

학생의 오류 수정 시 가장 많이 고려하는 것이 무엇인지를 묻는 질문에 대한 응답은 언어사용의 정확성(46.9%), 교육적 자극(25.6%), 학생의 자존심(16.3%)의 순으로 나왔다. 다음의 <그림 4>는 오류 수정 시 고려사항에 대한 응답 중 무응답(1.9%), 기타(3.8%), 복수응답(5.6%)을 제외한 나머지의 빈도를 나타내는 것이다.



〈그림 4〉 오류 수정 시 고려사항

이 응답에 대한 카이제곱(χ^2) 검정 결과 교사의 성별, 연령, 경력에 따라서 오류 수정 시 고려사항에 차이가 있는 것으로 나타났다. 성별 차이를 보면 남녀 공히 언어사용의 정확성을 선택한 경우가 가장 많았지만 이 비율이 남성(56.0%)에서 여성(45.5%)보다 높게 나왔다. 연령에서도 학생의 자존심(50.0%)을 가장 많이 고려한다는 60대 이상을 제외하고는 모든 연령 대에서 언어사용의 정확성을 1위로 꼽았다. 언어사용의 정확성은 경력별로도 모든 집단에서 가장 많이 선택하였지만, 학생의 자존심이라고 응답한 비율은 1년 이하 교사 가운데 5.0%에 불과해 여타 집단의 동일 응답 비율에 비해 현저히 낮았다는 점이 눈에 띄었다. 이는 같은 대답을 한 경우가 경력 10년 이상 교사 중 26.2%나 되어 2위를 차지하였던 것과 대조적이었다.

IV. 한국어 교사의 수업 구성 능력 향상을 위한 제안

모든 수업은 인간이 주체인 동시에 객체이고 또한 실시간성을 띠기 때문에 매우 가변적인 속성을 가진다. 특히 한국어 수업은 교사가 다양한 국적 출신의 학습자와 만나는 문화 간 교류의 현장이라는 점 때문에 예측

불가능성이 그 어느 수업보다도 높다고 할 수 있다. 이러한 한국어 수업의 특성을 고려할 때 한국어 교사의 수업 구성 능력은 수업의 예측 가능성을 높여 성공적인 학습 결과로 이어지게 하는 데 매우 중요한 역할을 한다.

이렇듯 중요한 수업 구성 능력의 향상을 위해서는 III장에서 살펴본 바와 같이 어느 정도 구체적인 수업 구성의 현황을 파악해 보는 것이 그 실마리가 될 것이다. 그러나 앞에서 다룬 10개의 항목별 현황 이외에도 한국어 수업 구성 능력의 향상을 위해서는 살펴보아야 할 것이 많기 때문에 보다 일반적인 차원의 논의가 더해질 필요가 있다. 이 장에서는 한국어 수업 구성 능력의 향상과 관련되는 몇 가지, 즉 수업 구성의 바탕이 되는 원리와 접근법을 제안해 보고자 한다.

수업 구성은 궁극적으로 수업의 효율성을 전제로 하며 ‘교수가 아닌 학습’에 초점을 맞추어야 한다. 수업은 학습자가 정해진 시간 안에 목표하는 내용을 ‘재미와 의미’가 있게 배울 때 성공적이라 할 수 있기 때문이다. 효율성과 학습을 중심 원리로 삼고 ‘수업 구성의 이원적 특성’을 고려할 때 수업 구성은 크게 계획과 운영의 두 가지 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다.

수업 구성의 계획적 측면은 수업 효율성의 극대화와 이를 추구하기 위한 지도안의 작성과 관련된다. 주지하다시피 수업 지도안은 수업 구성의 청사진으로서 교사가 수업의 목표, 내용, 방법, 자료, 흐름 등을 설계해 놓는 문서이다. 교사는 이 지도안을 바탕으로 수업을 구성함으로써 수업의 효율성을 극대화할 수 있다. 그런데 교사가 아무리 완벽하게 수업 중 발생 가능한 상황을 예측해 놓더라도 실제 수업이 꼭 계획대로만 진행되는 것은 아니다. 따라서 교사는 수업 지도안에서 탈피해 계획을 수정해야 할 필요성이 생기면 새로이 계획을 세워야 한다. 이때 계획 수정을 위한 원칙이 있어야 수업의 효율성을 최대한 유지할 수 있다. 이와 관련된 몇 가지 원칙으로는 ‘공통의 이익, 관심의 현재성, 학습 스타일, 학생의 관련성, 기회의 배분’ 등을 제시할 수 있다(Richards, 1998: 107).

수업 구성의 운영적 측면에서는 교사와 학습자 사이의 소통과 협의가

중심적인 문제가 된다. 이때 교수보다는 학습에 초점을 맞추어야 하며 이를 위해 수업 운영의 주도권을 가진 교사의 역할을 살펴야 한다. 수업과 관련해 교사에게 요구되는 역할은 상당히 많지만¹⁷⁾ 교사가 교실에서 맡는 역할은 크게 두 가지이다. 첫째는 교수의 사회적 측면(운영 기능)으로서 교실 안에서 학습이 일어날 수 있는 환경을 만들어 내는 것이다. 둘째는 교수의 과제 지향적 측면(교수 기능)으로서 학습자에게 다양한 수단으로 지식을 제공하는 것이다. 이 두 가지는 상보적일 뿐만 아니라 서로 구분하기가 어렵고 두 기능이 동시에 수행되기도 하지만 전자 없이 후자가 이루어지는 것은 불가능할 것이다(Wright, 1987: 51~52). 따라서 이 두 가지가 수업 구성 시 운영의 기본 틀로 고려되어야 한다.

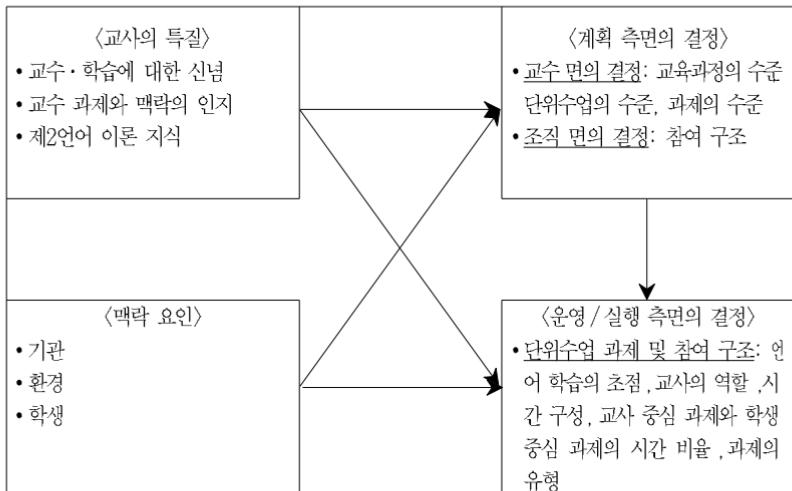
또한 수업 운영은 교사의 실천이라는 점을 감안할 때 수업의 실천 원칙(maxim)을 알아둘 필요가 있다. Richards(1998: 53~60)가 교사의 실천 원칙의 예로 들었던 몇 가지를 정리하면 다음과 같다.

- ① 관련성: 학생이 지속적으로 관심을 갖고 참여하게 할 것
- ② 계획성: 교수를 계획하고 그 계획을 따를 것
- ③ 질서: 수업 시간 동안 질서와 규율을 유지할 것
- ④ 격려: 학생이 배울 수 있도록 격려할 것
- ⑤ 정확성: 학생이 정확한 출력을 하게 할 것
- ⑥ 효율성: 수업 시간을 효율적으로 사용할 것
- ⑦ 적용: 정해진 방법을 따를 것
- ⑧ 제어: 학습자를 제어할 것

그런데 앞에서 살펴본 수업의 계획적 측면과 운영적 측면은 모두 어떤 의미에서건 교사의 결정 또는 선택이라는 속성을 가진다. 다음 <그림 5>의 흐름도에 따르면 수업의 계획 및 운영(또는 실행)과 관련된 교사의 결정은 교사 개인의 특질과 맥락 요인의 영향을 받으며 계획은 운영(또는 실행)으로 이어진다.

17) 민현식(2005: 135~137)은 교사의 역할을 11가지로 정리해 놓았다. 그러나 실제로 한 국어 교사에게 요구되는 역할은 그 이상이라고 보는 편이 타당할 것이다.

〈그림 5〉 교사의 결정 요인 및 흐름의 관련성(Freeman & Richards, 1996: 200)



다음으로 한국어 수업 구성의 기저로 삼을 수 있는 3가지 접근법, 즉 지식 중심 접근법, 경험 중심 접근법, 인간 중심 접근법에 대해서 살펴보자 한다. 이 접근법들은 교사의 수업 구성뿐만 아니라 보다 넓은 의미로 교사 교육과도 관련이 되는데 각 접근법에서 수업 구성에 참조할 만한 시사점을 찾을 수 있다.

먼저 지식 중심 접근법에서 보면 한국어 수업의 구성을 위해서는 무엇보다도 교사가 이와 관련된 기반 지식을 가지고 있어야 한다. 교사의 지식은 내용 지식, 교육 내용 지식, 교육 일반 지식, 교육과정 지식, 맥락 지식, 과정 지식 등으로 유형화할 수 있다(Roberts, 1998: 105). 내용 지식은 한국어 교수·학습의 내용이 되는 한국어 지식을 말하며, 교육 내용 지식은 이를 교육의 목적에 따라 재구조화해 수업의 내용으로 변환한 지식이 된다. 교육 일반 지식은 수업의 준비·계획, 수업 자료, 수업의 운영 등과 관련된 지식이며, 교육과정 지식은 교육 목표, 교재, 평가 등과 연관된다. 맥락 지식은 학습자와 학교의 상황을 이해하는 능력이며, 과정 지식은 주변의 사람 즉 학습자나 동료와 관련이 되며 교사 자신의 학습, 협동, 관찰, 발문, 분석 등의 능력을 포함한다. 한국어 교사가 수업을 효과적으로 구성

하기 위해서는 기본적으로 이러한 6대 지식을 가지고 있어야 하며 각각의 지식을 유기적으로 조합할 수 있어야 한다.

다음으로 경험 중심 접근법을 돌아보면, 수업 구성 능력은 ‘경험 기반적(experience-based)’ 능력으로서 수업의 전·중·후 기간 동안 여러 사항을 선택할 수 있는 판단력과 직결된다. 이는 III장의 분석에서 교사의 연령이나 경력과 관련된 차이가 많이 보이는 것을 통해서도 알 수 있듯이 교사 발달 단계와도 연결이 되는 사항이다. 예비 교사나 신참 교사가 수업 구성에 대한 지식을 가지고 있더라도 고참 교사의 선택과 대비되는 면이 많았던 것은 바로 경험과 연륜의 차이 때문이라 할 수 있다. 이러한 경륜의 차이는 물론 단시일에 극복될 수 있는 것이 아니지만, 도제식 교사 양성 제도가 도입된다면 어느 정도 해결이 될 문제라고 본다. 물론 현재의 교사 양성 또는 교육의 틀 안에서 찾을 수 있는 대안도 모색해 볼 수 있을 것이다. 다음의 <표 4>는 이에 대해 시사하는 바가 크므로 여기에 제시해 본다.

<표 4> 교사 발달을 위한 활동(Richards & Farrell, 2005: 14)

개인적 활동	일상일 활동	집단 기반 활동	기관의 활동
• 자기 점검	• 동료 지도	• 사례 연구	• 워크숍
• 일지 쓰기	• 동료 관찰	• 현장 연구	• 현장 연구
• 비판적 개입	• 비판적 친목	• 일지 쓰기	• 교사 지원 집단
• 교수 포트폴리오	• 현장 연구	• 교사 지원 집단	
• 현장 연구	• 비판적 개입		
	• 팀 터칭		

그런데 위의 두 접근법은 서로 밀접한 관련을 맺고 있어 명확하게 하나 아니면 다른 하나로 나누기 어렵다. 교사의 지식(teacher knowledge)은 경험적 속성을 떠며 교사의 경험이 다시 지식을 신장시키기 때문이라 할 수 있다. 이를 좀 더 구체적으로 살피면 첫째, 교사 지식은 교사의 수업 실천에서 표명된 것으로서 종종 별개의 지식 영역으로 쪼갤 수 없는 전체를

통합한다. 둘째, 교사 개인이 자신의 인생 경험, 학습 경험, 교수 경험, 학문적 배경 등에 의해서 형성하는 교수·학습에 대한 개념(conception)은 교수·학습의 운영에서 매우 중요한 역할을 한다. 셋째, 교수 행위에서 구체화되는 교사의 교육 내용 지식은 학습의 운영과 교실에서의 교육과정 구현이라는 두 가지 차원이 얹혀 있는 것으로 파악될 수 있다. 넷째, 교사의 지식과 실천의 세계 사이에는 변증법적인 관계가 있다. 교사는 자기 직업의 맥락에 반응하고 실천에 대해 반성함으로써 교수·학습에 대한 새로운 이해에 도달한다. 이런 과정에서 발전시킨 지식은 교사의 활동 맥락과 실천 세계의 일부를 구성하게 된다(Tsui, 2003: 65~66). 따라서 한국어 교사의 수업 구성도 이러한 지식과 경험의 통합 능력이 반영되는 것임을 인지할 필요가 있다.

인간 중심 접근법은 수업의 구성에서 내용이 아닌 사람, 즉 교사와 학습자에 초점을 맞춘다는 것이 특징이다. 이 중 교사를 더 강조하는 경우에는 교사의 역할, 교실 운영 능력, 질문 능력, 태도, 설명과 교수의 질 등에 주목한다. 이에 비해 학습자를 더 강조하는 경우에는 학습자의 관련성, 참여 패턴, 언어 사용의 정도 등을 주로 고려한다(Richards, 1998: 73).¹⁸⁾ 이러한 인간 중심 접근법은 현상학(phenomenology)적이며 인본주의적 패러다임을 근간으로 한다. 또한 행위는 자기 결정적이라는 ‘내적’ 관점을 견지하며 개인적으로 알아가기(personal knowing)에 초점을 둔다. 교육과정을 보는 관점은 과정 지향적이며 인간은 자기주도성(self-agency)을 가진 개인으로 간주한다. 따라서 교사는 전문성을 가진 자유 행위인이라 보며, 비지배적 개입(nondirective intervention), ‘전인적(全人的)’ 변화 및 정의적 반응, 구성주의자로서의 개인이 핵심이 된다. 그리고 사고의 변화에 초점을 두며 개인적 모형과 직접 경험에 대한 숙고를 강조한다(Roberts, 109~110).

이 장에서 세 번째로 제시했지만 앞의 두 가지보다 한층 더 중요한 것이 바로 인간 중심 접근법이라 할 수 있다. 왜냐하면 교사의 자세 또는 태

18) Richards(1998: 73)는 이 밖에도 교수 단위로서의 수업을 중시하여 수업의 목표, 시작, 구조화, 과제 유형, 흐름 및 전개와 속도 등을 강조하는 ‘교육과정 중심’의 관점도 제시한다.

도와 이에 대한 학습자의 반응으로 형성되는 양자 사이의 관계가 수업의 성패에 가장 중요한 영향을 미치기 때문이다. 교사가 생각하는 성공적인 수업의 기준 가운데 다른 무엇보다도 ‘학생의 적극적인 참여와 언어 사용’ 그리고 ‘활기차고 즐겁고 재미있는 수업’이 1, 2위로 꼽히는 것(Richards, 1998: 109~110)만 보아도 이를 단적으로 알 수 있다. 한국어 교사는 다양한 출신의 학습자에 맞는 수업을 구성하기 위해 그들의 학습 목적, 대상, 환경을 고려하고 수십 가지의 역할을 수행해야 한다. 이때 특히 중시해야 할 태도는 학습자의 언어와 문화는 물론 사고 과정까지 이해하려고 하는 유연성이며, 이를 바탕으로 교사는 학습자와 동등한 존재로서 상호작용을 할 수 있게 된다.

V. 결론

이 글에서는 한국어 교육의 주체인 교사와 그 실천의 장(場)인 교실 수업에 초점을 맞추어 교사가 수업을 성공적으로 구성하는 데 필수적으로 요구되는 항목들을 설정하고 그에 대한 교사들의 경험과 의견을 수렴하여 분석해 보았다. 특히 수업의 성패를 좌우하는 수업의 구성과 관련된 10개 항목의 설문 조사 결과를 바탕으로 교실 안의 상황을 논의의 장으로 끄집어내 보려고 시도하였다.

이를 위해 국내외의 한국어 교사 160명을 대상으로 실시한 설문 조사의 결과를 빈도분석, 교차분석 및 카이제곱(χ^2) 검정 등 통계 기법을 활용해 비교적 자세하게 알아보았다. 특히 한국어 교사의 활동 지역, 성별, 연령, 경력 및 학급당 학생수, 학생의 연령대를 기준으로 변인별 차이를 살피는 데 주력하였다. 분석의 결과 그 차이가 많은 순서는 교사의 성별, 연령, 경력, 학급당 학생수, 활동 지역, 학생의 연령대 순으로 나타났다.

분석 결과에서 찾을 수 있는 시사점은 주로 교사 교육의 필요성, 교육 환경의 차이에 따른 교사의 유연성, 다양한 상황에 대한 이해 등을 꼽을

수 있다. IV장에서 제시한 지식 중심 접근법, 경험 중심 접근법, 인간 중심 접근법 등은 모두 이러한 시사점들과 관련을 맺는 것으로, 이 3가지 접근법을 살펴본 궁극적인 목적은 한국어 교사의 수업 구성 능력 향상을 통한 수업의 질 향상이었다.

한국어 교육의 성장과 더불어 최근 중요한 이슈로 떠오른 교사의 수업에 대해서 여러 면을 살펴보았다는 점, 비교적 다양한 교사 집단을 대상으로 조사를 수행하였다는 점, 교실 속 현황을 종합해 일반화해 보고자 하였다는 점, 그리고 수업 구성 능력의 향상을 위한 원리와 접근법을 제시하였다는 점 등은 이 연구의 의의라 할 수 있다. 그러나 지면, 시간, 노력의 부족으로 조사 항목을 10개로 제한할 수밖에 없었던 점과 통계 분석을 빙도나 경향 중심으로밖에 하지 못했다는 점은 연구의 한계로 남는다.

그러나 그동안 문서나 지침으로는 규정 또는 제안할 수 없었던 교사 개인들의 생각과 의견을 종합해 보고자 했던 이 연구를 통해 한국어 교사에 대한 논의가 한 걸음 더 나아가 실제적인 현장 점검으로 이어질 수 있기를 기대한다. 또한 이 연구의 결과가 한국어 교사의 수업 구성을 위한 참조와 개선의 자료로 활용될 수 있기를 희망한다. 모든 한국어 교사가 다음의 말을 되새겨 볼 수 있었으면 하는 바람으로 이 글을 맺고자 한다.

“진정한 교사는 자신의 과목이 아니라 자신의 학생을 가르친다.”

True teachers teach their students, not their subjects.”*

* 본 논문은 2009. 2. 28. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강현화(2002), “해외 한국어 교사 재연수 프로그램에 대한 요구 분석 논의”, 『한국어 교육 13 (2)』, 국제한국어교육학회, pp.21~38.
- 곽부모(2004), “남·여 한국어교사의 교실 언어 차이 연구”, 『한국어교육 15 (2)』, 국제 한국어교육학회, pp.23~50.
- 김상희(2000), “한국어 교실의 의사소통의 양상”, 『화법연구 2』, 한국화법학회, pp.9~34.
- 김영태(1999), 『교사 지도성 탐색』, 창지사.
- 김제열(2004), “한국어 교사 교육을 위한 국어학 교수 요목”, 『외국어로서의 한국어교육 29』, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.87~116.
- 김중섭·조현용·이정희(2006), “인터넷을 활용한 한국어 교사 교육 사례 연구”, 『우리말연구 18』, 우리말학회, pp.261~289.
- 김현권·허용(1999), “원격교육을 통한 한국어와 한국 문화 교육을 위한 소프트웨어 개발에 대한 연구”, 『한국어교육 10 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.83~107.
- 김호정(2006), “한국어 교사에게 필요한 교육 문법 지식 내용 연구”, 『이중언어학 32』, 이중언어학회, pp.159~190.
- 민현식(2005), “한국어 교사론”, 『한국어교육 16 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.131~168.
- 백봉자 외(2000), “한국어 교사 교육·연수 프로그램 교수요목 개발을 위한 기초 연구” 최종 보고서, 문화관광부.
- 백봉자 외(2001), “한국어 교사 교육·연수 프로그램 교과과정 및 교수요목 개발” 최종 보고서, 문화관광부·한국어세계화재단.
- 서울대학교 국어교육연구소(2001), 『한국어 교사론(제3회 한국어교육 국제학술회의 자료집)』, 서울대학교 국어교육연구소.
- 손희연(2006), “한국어 수업 상황의 코드 스위칭”, 『이중언어학 31』, 이중언어학회, pp.123~151.
- 신효원(2007), “한국어 교실 관찰 도구 K-COLT의 개발 및 활용 방안”, 『한국어교육 18 (2)』, 국제한국어교육학회, pp.177~198.
- 양민애(2008), “한국어 교사 교육에서의 이문화 교육의 필요성과 방향”, 『이중언어학 38』, 이중언어학회, pp.235~262.
- 이영숙(2004), “교실 환경 요인과 교사·학습자 상호 협력을 통한 교실 운영 전략”, 『외국어로서의 한국어교육 29』, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.181~202.
- 이혜영(2002), “한국어 교육에서의 교사용 지침서 개발 연구”, 『한국어교육 13 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.199~224.

- 이홍수 외(역)(2005), 외국어 학습·교수의 원리(H. D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th edition), Pearson Education Korea.
- 조항록 외(2002), “한국어 교사 교육·연수를 위한 표준 교육 과정” 시행 시안 개발 최종 보고서, 문화관광부·한국어세계화재단.
- 조항록 외(2003), “예비 교사·현직 교사 교육용 교재 개발” 최종 보고서, 문화관광부·한국어세계화재단.
- 조항록(1997), “한국에서의 한국어 교사 연구”, 『한국어교육 8』, 국제한국어교육학회, pp.107~130.
- 진대연(2007), “한국어교사 양성체제의 현황과 과제”, 『외국인을 위한 한국어교육연구 11』, 서울대학교 사범대학 외국인을 위한 한국어교육 지도자과정, pp.30~43.
- 진대연·김희경·허유경(2008), “한국어 교사의 수업 운영 방식에 대한 연구”, 『국제 한국어교육학회 제18차 국제학술대회 자료집』, 국제한국어교육학회, pp.169~192.
- 진제희(2000-1), “한국어 학습자들의 의사소통 전략 유형 분류 및 분석”, 『한국어교육 11 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.175~199.
- 진제희(2000-2), “상호 작용 상황에서 나타난 한국어 학습자들의 의사소통 전략 양상”, 『이중언어학 17』, 이중언어학회, pp.339~358.
- 진제희(2002), “교실 상호작용에서 나타난 교사의 역할”, 『한국어교육 13 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.243~264.
- 진제희(2004), “한국어 교실 교사·학습자 간 대화에 나타난 의사소통 문제 유형”, 『한국어교육 15 (3)』, 국제한국어교육학회, pp.255~276.
- 진제희(2005), “한국어 수업에 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구”, 『이중언어학 28』, 이중언어학회, pp.371~390.
- 최은규·안경화(2003), “한국어 교사 연수 프로그램 개발을 위한 사례 연구”, 『한국어 교육 14 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.323~341.
- 최정순(1997), “개발자로서의 교사”, 『한국어교육 8』, 국제한국어교육학회, pp.131~159.
- 최주열(2008-1), “한국어 교사 교육 연구”, 『이중언어학 36』, 이중언어학회, pp.371~394.
- 최주열(2008-2), “한국어교사의 육성과 위상 제고 방안”, 『한국어교육 19 (1)』, 국제한국어교육학회, pp.321~359.
- 한상미(2000), “한국어 교실에서의 교사 말(teacher talk) 유형 연구”, 『국제한국어교육 학회 제10차 국제학술대회 자료집』, 국제한국어교육학회, pp.171~174.
- 한상미(2001-1), “외국어로서의 한국어 교육에서의 교사말 연구”, 『한국어교육 12 (2)』, 국제한국어교육학회, pp.223~253.
- 한상미(2001-2), “한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구”, 『외국어로서의 한

국어교육 25 · 26』, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.453~505.
허용 · 연재훈 · 정진원(2000), “원격교육을 통한 한국어 교육”, 『이중언어학 17』, 이중
언어학회, pp.359~390.

홍윤혜(2005), 『한국어 학습자의 교실 문화 의식 차이』, 연세대학교 석사학위논문.

- Bartels, N.(ed.)(2005), Applied linguistics and language teacher education, Springer.
- Benson, P.(2001), Teaching and researching autonomy in language learning, Longman.
- Brown, H. D.(2007), Teaching by Principles (3rd edition), Longman.
- Freeman, D. & J. C. Richards(eds.)(1996 / 2001), Teacher learning in language teaching,
Cambridge University Press.
- Hong, J. M.(2008), “Students’ trouble source and signal types in the negotiation of meaning
process”, Journal of Korean Language Education 19 (2), pp.353-377.
- Richards, J. C. & D. Nunan(eds.)(1990), Second language teacher education, Cambridge
University Press.
- Richards, J. C. & T. S. C. Farrell(2005), Professional development for language teachers,
Cambridge University Press.
- Richards, J. C.(1998 / 2000), Beyond training, Cambridge University Press.
- Roberts, J.(1998), Language teacher education, Arnold.
- Thornbury, S.(2006), An A-Z of ELT, Macmillan Publishers.
- Tsui, A. B. M.(2003), Understanding expertise in teaching, Cambridge University Press.
- Wallace M. J.(1991), Training foreign language teachers: a reflective approach, Cambridge
University Press.
- Wright, T.(1987 / 1997), Roles of teachers & learners, Oxford University Press.

<초록>

한국어 교사의 수업 구성에 대한 연구

진대연

이 연구에서는 한국어 교육에서 수업 구성과 관련된 몇 가지 요인을 살펴보고 그것이 한국어 교사의 수업 능력 향상으로 연결되게 하는 함의를 찾아보려고 하였다. 이 글은 예비 교사의 양성뿐만 아니라 현직 교사의 재교육에도 도움이 될 수 있도록 그동안 교실 안에서 독자적으로 진행되던 수업의 모습을 드러내 종합해 볼 목적으로 설계되었다.

연구의 내용은 한국어 교사 160명을 대상으로 실시한 설문 조사의 결과를 바탕으로 제시되었다. 설문 대상이 된 교사들은 활동 지역, 성별, 연령, 경력 등에서 매우 다양한 배경을 가지고 있어 결과의 일반화를 시도할 만하였다. 그리고 이 조사에서 제시된 여러 이슈들은 한국어 교사의 수업 구성은 물론 교실 수업의 성공을 위하여 핵심적이라 할 수 있는 것들이었다.

이 연구를 통해 한국어 교사가 자신의 교수 과정에서 보다 효과적인 프로듀서 이자 매니저가 되는 데 필요한 것이 무엇인지를 찾아보고자 하였고, 좋은 한국어 교사의 바탕이 되는 자질이 무엇인지를 살펴려 하였으며, 교사가 자신의 수업 경험을 돌아볼 수 있는 방법으로 지식 중심 접근법, 경험 중심 접근법, 인간 중심 접근법 등을 제시하였다.

이 글에서 언급된 아이디어와 자료들이 신참 교사에게는 자신의 교수 스타일을 개발하고 고참 교사에게는 자신의 스타일을 돌아볼 수 있는 자극이 되기를 희망한다.

【핵심어】 제2언어 교사, 한국어 교사, 교사 양성과 교육, 수업 구성, 수업 운영, 인간 중심 접근법

<Abstract>

A Study on the Class Construction of KFL-Teachers

JIN, Dae-yeon

The purpose of this study is to explore some factors of class construction in teaching KFL (Korean as a Foreign Language) and their implication for improving teachers' ability to carry out their classes. This paper is designed for use in both pre-service and in-service teacher preparation programs in a variety of flexible ways, as well as for use by individual teachers in self-study mode.

A rich range of issues are presented through the findings from survey conducted with 160 KFL-teachers whose teaching areas, genders, ages, and experiences are quite various. The issues are central to the class construction of every teacher of KFL and to success of their language classroom, such as class preparation, implementation, interaction, and evaluation.

In the paper, I have made attempts to find out what is needed for making teachers of Korean become more effective producers and managers of their own teaching processes, to describe the qualities that underlie good Korean teachers, and to suggest three approaches, i.e. knowledge-based, experience-based, human-based ones to reflect their classroom experiences.

It is my hope that the ideas and resources in this paper will help less experienced teachers to develop their own distinctive teaching styles, and prompt more experienced teachers to reflect on and refine theirs.

【Key words】 second language teacher, teacher of Korean (KFL), teacher training or education, class construction, class management, human-based approach

【부록 1】

‘한국어 수업의 구성’ 설문 문항

1. 수업의 구성		
1-1. 수업 중 교과서에는 어느 정도 의존하십니까?	<input type="checkbox"/> 전적으로 의존	<input type="checkbox"/> 주로 언어자료(대화, 문법, 문제)로 사용
	<input type="checkbox"/> 주로 주제 제시용으로 사용	<input type="checkbox"/> 기타()
1-2. 계획한 수업 목표를 달성하지 못했을 때는 어떻게 하십니까?	<input type="checkbox"/> 다음 시간에 계속함	<input type="checkbox"/> 기회가 생길 때 보충함
	<input type="checkbox"/> 부족한 대로 그냥 마무리함	<input type="checkbox"/> 다른 교사에게 부탁함
	<input type="checkbox"/> 숙제로 부여함	<input type="checkbox"/> 기타()
1-3. 수업 내용을 전개하는 순서는 어떻게 결정하십니까?	<input type="checkbox"/> 듣기·읽기 등 특정 활동을 먼저 함	<input type="checkbox"/> 대체로 교재의 제시 순서에 따름
	<input type="checkbox"/> 내용과 상황에 따라 선택적으로 정함	<input type="checkbox"/> 기타()
1-4. 수업 중 어느 영역에 시간을 가장 많이 쓰십니까?	<input type="checkbox"/> 말하기·듣기 활동	<input type="checkbox"/> 읽기·쓰기 활동
	<input type="checkbox"/> 문법 설명·연습	<input type="checkbox"/> 문화 설명·활동
	<input type="checkbox"/> 어휘 설명·연습	<input type="checkbox"/> 기타()
1-5. 수업 진행 시 가장 어렵게 느껴지는 부분은 무엇입니까?	<input type="checkbox"/> 말음 지도	<input type="checkbox"/> 어휘 지도
	<input type="checkbox"/> 문법 지도	<input type="checkbox"/> 문화 지도
	<input type="checkbox"/> 읽기 지도	<input type="checkbox"/> 대체로
	<input type="checkbox"/> 쓰기 지도	<input type="checkbox"/> 듣기 지도
1-6. 수업 도입 시 가장 많이 사용하시는 방법은 무엇입니까?	<input type="checkbox"/> 교구 사용	<input type="checkbox"/> 교사 발화
	<input type="checkbox"/> 상황 제시	<input type="checkbox"/> 기타()
1-7. 수업 진행 시 가장 자주 선택하시는 연습 형태는 무엇입니까?	<input type="checkbox"/> 교사와 개별 학생	<input type="checkbox"/> 그룹 활동(2인)
	<input type="checkbox"/> 보둠 활동(3명 이상)	<input type="checkbox"/> 기타()
1-8. 학생이 연습 문제를 풀게 한 후 주로 어떤 방식으로 정리하십니까?	<input type="checkbox"/> 보법 답을 게시함	<input type="checkbox"/> 선택적으로 같이 함
	<input type="checkbox"/> 모두 다 확인해 줌	<input type="checkbox"/> 모두 다 확인해 줌
	<input type="checkbox"/> 수업 진도에 따라 다름	<input type="checkbox"/> 숙제로 하고 질문하게 함
	<input type="checkbox"/> 숙제로 하고 질문하게 함	<input type="checkbox"/> 기타()
1-9. 연습 활동이 계획대로 이루어지지 않을 때는 어떻게 대처하십니까?	<input type="checkbox"/> 계획대로 진행함	<input type="checkbox"/> 방법을 바꿈
	<input type="checkbox"/> 다음으로 넘어감	<input type="checkbox"/> 다음으로 넘어감
	<input type="checkbox"/> 숙제로 부여함	<input type="checkbox"/> 기타()
1-10. 학생의 오류 수정 시 가장 많이 고려하시는 것은 무엇입니까?	<input type="checkbox"/> 학생의 자존심	<input type="checkbox"/> 교육적 자극
	<input type="checkbox"/> 언어사용의 정확성	<input type="checkbox"/> 기타()

【부록 2】

항목별 접근 유의확률과 분할계수 값

	항목	교사의 활동 지역		교사의 성별		교사의 연령		교사의 경력		학급당 학생수		학생의 연령대	
		유의 확률	분할 계수	유의 확률	분할 계수	유의 확률	분할 계수	유의 확률	분할 계수	유의 확률	분할 계수	유의 확률	분할 계수
수업의 구성	교과서 의존도	.003	.316	.000	.522	.000	.560	.011	.465	.054	.462	.137	.465
	수업목표 미달성 대처 방법	.088	.268	.000	.585	.000	.653	.003	.532	.296	.474	.029	.550
	수업내용 전개순서	.168	.232	.000	.584	.000	.640	.001	.521	.626	.412	.067	.511
	수업 중 시간 할애	.000	.410	.000	.454	.000	.551	.073	.480	.005	.550	.000	.639
	수업 진행 시 어려운 부분	.448	.242	.000	.537	.001	.590	.208	.515	.040	.579	.339	.563
	수업 도입 방법	.089	.237	.000	.455	.000	.516	.032	.445	.074	.455	.096	.474
	선호하는 연습 형태	.025	.301	.000	.534	.000	.572	.007	.518	.002	.560	.200	.513
	연습문제의 정리 방식	.059	.280	.000	.593	.000	.644	.000	.579	.027	.526	.091	.531
	연습 활동의 진행과 변경	.875	.123	.000	.536	.000	.558	.000	.540	.103	.477	.880	.406
	오류 수정 시 고려사항	.823	.116	.000	.506	.000	.573	.010	.466	.076	.455	.095	.474