

# 표준 한국어 교육과정의 기술 원리 및 적용 방안에 대한 고찰

— 세 가지 ‘표준’<sup>1)</sup>의 비교를 중심으로 —

김선정\* · 민경모\*\*

## < 차례 >

- I. 서론
- II. 세 가지 ‘표준’의 내용 기술 범주와 등급 체계의 비교
- III. 세 가지 ‘표준’의 기술 원리 비교
- IV. 세 가지 ‘표준’의 적용 방안 비교
- V. 결론

## I. 서론

최근 들어, 한국어교육의 체계성, 효율성, 전문성을 제고하기 위한 한 방편으로 한국어 표준 교육과정 개발에 대한 논의가 활발히 진행되고 있다. ‘재외 한글학교용 표준 교육과정(총론 및 각론) 연구 개발’(2009년 교육과학기술부의 연구 개발 위탁 과제, 이하 ‘한글학교용’으로 칭함,<sup>2)</sup> ‘해외 초·중등학

\*, \*\* 계명대학교 인문대학 한국문화정보학과

1) 여기서 ‘세 가지 표준’이라 함은 최근 한국에서 ‘표준’의 이름으로 개발된 세 가지의 교육과정 혹은 모형, 즉 ‘재외 한글학교용 표준 교육과정(총론 및 각론) 연구 개발’, ‘해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구’, ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발’을 일컫는다. 그리고 이 글에서 ‘표준’은 ‘표준 교육과정’의 준말로 사용한다.

2) 보고서의 내용을 인용할 때에는 정영근 외(2009)로 칭한다. ‘한글학교용’의 경우 ‘한국

교 한국어 표준교육과정 개발 연구'(2010년 교육과학기술부의 정책 연구 과제, 이하 '해외 초·중등학교용'으로 칭함),<sup>3)</sup> '국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발'(2010년 국립국어원의 연구 용역, 이하 '국제 통용'으로 칭함)<sup>4)</sup> 등의 연구<sup>5)</sup>가 그것이다.<sup>6)</sup>

이들 세 연구는 '표준'을 지향하고 있다는 점에서 공통점을 지닌다. '한글학교용'의 경우, 다양한 사회·문화적 배경을 가진 세계 각국의 2,000여 한글학교에서 활용될 공통적이고 체계적인 교육과정을 지향하고 있으며(정영근 외, 2009 : 머리말 참조), '해외 초·중등학교용' 또한 해외 초·중등학교에서 한국어를 교육하는 15개국 약 600여 개교 및 향후 한국어를 과목으로 채택하고자 하는 국가 및 정규 학교에 교육 방향 및 교육 지침을 제공할 목적으로 연구되었다(김선정 외, 2010 : 1-2 참조). '국제 통용' 또한 다양한 지역의 다양한 학습자를 포괄할 수 있는, 국내외에서 통용 가능한 표준화된 교육과정을 지향하고 있다(김중섭 외, 2010b : 1 참조). 즉, 이들 세 가지 '표준'은 다양하고 특수한 각각의 교육 현장에 표준적인 교육과정을 제공하고자 한다는 공통성을 지니고 있는 것이다.

그렇다고 이들 세 '표준'이 동일한 지위를 가지는 것은 아니다. 이들 세 가지 '표준'이 동일한 적용 범위를 산정하고 있지 않기 때문이다. '한글학교용'과 '해외 초·중등학교용'은 과제명에서도 알 수 있듯이 이미 학습자 층이 어느 정도 특화된 '표준'이다. 이에 비하여 '국제 통용'은 국내외 한국어교육 기관의 다양한 학습자를 고려하고 있다는 점에서 보다 포괄적인 '표준'이라 할 수 있다. 따라서 적용 범위의 측면에서만 본다면

---

어, '한국사', '한국 문화'의 교육과정을 각론의 형태로 분리하여 개발하였는데, 이 중 본고의 논의 대상은 '한국어 교육과정'에 한정된다.

3) 보고서의 내용을 인용할 때에는 김선정 외(2010)으로 칭한다.

4) 보고서의 내용을 인용할 때에는 김중섭 외(2010b)로 칭한다.

5) 이 중 '한글학교용'은 기초 연구가 마무리된 상태이고, '해외 초·중등학교용'은 추수(追隨) 연구 여부가 미정인 상태이며, '국제 통용'은 현재 2단계 연구가 진행되고 있다.

6) 그 이전에 '표준 한국어 교육과정' 개발에 대한 연구가 없었던 것은 아니다. 2006년 국립국어원의 지원을 받아 한국어세계화재단에서 '표준 한국어교육과정 모형 구축 사업'을 2006년부터 2009년까지의 4개년 연속 사업으로 추진한 바 있다. 그러나 이 사업은 2006년 1단계 연구를 마지막으로 종료되었기에 본 논의에는 포함하지 않기로 한다.

‘국제 통용’은 ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’의 상위 ‘표준’으로 자리매김될 수 있을 것이다.

그런데 이들 세 가지 ‘표준’의 기술 체계 사이에는 이미 일정 정도의 괴리가 존재하여 ‘국제 통용’이 상위 ‘표준’으로서 위상을 지니는 것인지, 아니면 이들 세 가지 ‘표준’이 각각 독립된 ‘표준’으로 존재하는 것인지에 대한 문제가 제기된다.

본고는 이들 세 가지 ‘표준’의 공통점과 차이점을 기술 원리 및 적용 방안의 측면에서 살펴봄과 동시에 여러 ‘표준’을 상호 연계 내지 통합하고자 할 때 제기될 수 있는 논점들을 고찰하는 데 목적이 있다. 이를 통하여 ‘한국어 교육과정’에서의 ‘표준’의 방향성 문제 및 ‘표준’의 이름으로 개발된(혹은 개발될) 여러 한국어 교육과정의 상호 연계 문제를 살펴보는 계기를 마련할 수 있을 것으로 생각한다.

## II. 세 가지 ‘표준’의 내용 기술 범주와 등급 체계의 비교

우선 세 가지 ‘표준’의 전체적인 모습을 내용 기술 범주<sup>7)</sup> 및 등급 체계<sup>8)</sup>의 비교를 통하여 보이도록 한다. 다음은 세 가지 ‘표준’의 내용 기술 범주를 비교한 표이다.<sup>9)</sup>

7) ‘한글학교용’에서는 교육과정의 scope을 ‘영역’ 혹은 ‘내용 체계’로, ‘해외 초·중등학교용’에서는 ‘내용 기술 범위’ 혹은 ‘내용 기술 범주’로, ‘국제 통용’에서는 ‘내용 기술을 위한 영역’ 혹은 ‘범주’로 부르고 있다. 이 글에서는 ‘내용 기술 범주’로 용어를 통일한다.

8) ‘한글학교용’에서는 교육과정의 sequence를 ‘교육 단계’ 혹은 ‘교육과정의 단계’로, ‘해외 초·중등학교용’에서는 ‘위계’ 혹은 ‘등급’으로, ‘국제 통용’에서는 ‘등급 체계’로 부르고 있다. 이 글에서는 ‘등급 체계’로 용어를 통일한다.

9) 비교를 위하여 소범주의 제시 순서는 약간 변경하였다.

〈표 1〉 세 가지 ‘표준’의 내용 기술 범주 비교

한글학교용 <sup>10)</sup>		해외 초·중등학교용 <sup>11)</sup>		국제통용 <sup>12)</sup>	
				주제	화제
의사소통 기능	듣기	언어 기능	듣기	언어 기술	듣기
	읽기		읽기		읽기
	말하기		말하기		말하기
	쓰기		쓰기		쓰기
				과제	
문법	어휘	언어 지식	발음	언어 지식	발음
	문법 및 문형		어휘		어휘
			문법		문법
			텍스트		텍스트
한국문화 교육과정 별도 설정		문화	문화 지식	문화	문화지식
			문화 이해		문화실행
					문화관점

비교를 위하여 ‘한글학교용’의 한국문화 교육과정을 다른 두 가지 ‘표준’의 문화 범주에 대응하는 것으로 보고 논의를 진행한다면, ‘한글학교용’은 대범주로 ‘의사소통 기능’, ‘문법’, ‘한국문화’를 두고, 소범주로 7영역<sup>13)</sup>을, ‘해외 초·중등학교용’은 ‘언어 기능’, ‘언어 지식’, ‘문화’의 대범주를 바탕으로 9영역을 설정하고 있음을 알 수 있다. 이에 비하여 ‘국제

10) “한국어 표준 교육과정은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 의사소통 기능 영역과 어휘, 문법 및 문형의 문법 영역으로 나누어 개발한다.”(정영근 외, 2009 : 67)

11) “해외 초·중등학교 한국어 교육과정의 내용 기술 범위는 2단계로 구성되며, 대범주로는 ‘언어 기능’, ‘언어 지식’, ‘문화’의 세 범주를 두고, 소범주는 대범주를 각각 4-3-2 (듣기, 말하기, 읽기, 쓰기-어휘, 발음, 문법-문화지식, 문화 이해)로 세분화하여 총 9개로 구성한다.”(김선정 외, 2010 : 88)

12) “등급 기술의 영역은 주제, 언어기술, 언어지식, 문화의 4영역으로 구분하였으며 각 영역을 구성하는 하위 요소로 주제에는 화제를, 언어기술에는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 과제를, 언어지식에는 어휘, 문법, 발음, 텍스트를, 문화에는 문화지식, 문화실행, 문화관점을 하위 요소로 설계하였다.”(김중섭 외, 2010b : 139)

13) ‘한글학교용’에서는 ‘문화’를 ‘물질 문화, 제도 문화, 관념 문화’로 구분하고 있는데, 이를 하위 범주로 본다면 총 9영역이 된다. 정영근 외(2009 : 99) 참조

통용'은 대범주로 '주제', '언어기술', '언어지식', '문화'의 4영역을 두고, 총 13영역을 소범주로 설정하고 있다.

'문화' 영역을 제외하고 살펴보면, '한글학교용'의 내용 기술 범주는 '해외 초·중등학교용'의 부분집합을 이루고, '해외 초·중등학교용'은 '국제 통용'의 부분집합을 이룬다. 또한 '해외 초·중등학교용'은 '문화' 영역의 소범주 설정에 있어서도 '국제 통용'의 부분집합이 됨을 알 수 있다.

다음으로 세 가지 '표준'의 등급 체계를 비교하여 보면 다음과 같다.

〈표 2〉 세 가지 '표준'의 등급 체계 비교

한글학교용 <sup>14)</sup>		해외 초·중등학교용 <sup>15)</sup>		국제 통용 <sup>16)</sup>	
초급	1	초급	A1	초급	1급
	2		A1+		2급
	3		A2	중급	3급
	4		A2+		4급
중급	5	중급	B1	고급	5급
	6		B1+		6급
	7		B2	최상급	7급
고급	8	고급	C1		
	9		C2		

위의 표를 보았을 때, '한글학교용'과 '해외 초·중등학교용'은 하급 단계일수록 하위<sup>17)</sup> 등급을 세분화하는 경향을 보이는 반면, '국제 통용'은

14) "학생들이 배우게 되는 교육과정은 이수 연한에 따라 초급 교육과정과 중급 교육과정, 고급 교육과정으로 구분하여 구성한다." (정영근 외, 2009 : 19)

"이 교육과정은 초급 교육과정 4년, 중급 교육과정 3년, 고급 교육과정 2년으로 하여 총 9년간 편성·운영할 수 있다." (정영근 외, 2009 : 28)

15) "해외 초·중등학교의 한국어 교육과정에서는 초급에 해당하는 등급이 4등급화 되고, 중급과 고급은 각각 3등급화, 2등급화가 되어 초·중·고급이 4-3-2 단계로 구성된 총 9등급 체계로 설정된다." (김선정 외, 2010 : 86)

16) "표준 교육과정의 등급 설정은 초급 1~2급, 중급 3~4급, 고급 5~6급, 최상급 7급으로 설계하였다." (김중섭 외, 2010b : 136)

17) 여기서 '하위'라 함은 초급을 의미하는 것이 아니라 초, 중, 고급 각각의 하위 등급을 의미하는 것이다. 구분을 위하여 숙달도 혹은 성취 수준이 낮은 것에는 '하급', 높은

‘최상급’을 뒀으로써 상급 단계를 세분화한 것으로 평가할 수 있다.

또한 ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’은 전체를 9단계<sup>18)</sup>로 설계하고 있는 반면, ‘국제 통용’은 7단계로 설계하고 있다는 점에서도 차이를 나타낸다. 그러나 이는 각 ‘표준’이 하위 등급 세분화에 어느 정도의 차이를 나타내는가를 비교하는 것일 뿐, 이들 등급 체계의 각 등급이 동일한 성취 수준이나 숙달도 수준을 나타내고 있음을 의미하는 것은 물론 아니다. 초급, 중급, 고급이라는 같은 용어를 사용한다 하더라도 그것이 의미하는 숙달도 수준이나 성취 수준이 동일하지는 않기 때문에, 내용 기술 범주 설정을 비교하였을 때와는 달리, 각 ‘표준’의 등급 체계는 그 비교가 쉽지 않다고 할 수 있다.

### Ⅲ. 세 가지 ‘표준’의 기술 원리 비교

앞 장에서 교육과정의 뼈대라 할 수 있는 내용 기술 범주와 등급 체계의 설정을 비교하면서 각 ‘표준’의 윤곽을 살펴보았는데, 만약 ‘표준’들 간의 상호 연계 내지 통합을 생각한다면 가장 우선적으로 대응성을 고려하여야 하는 것이 이 들임은 분명할 것이다.

그런데 내용 기술 범주 및 등급 체계의 설정은 교육과정의 지향점 내지는 기술 원리에 의한 바 크기 때문에, 각 ‘표준’의 내용 기술 범주와 등급 체계 간의 상호 대응성을 살피기 위해서는 각 ‘표준’의 지향점 혹은 기술 원리<sup>19)</sup>를 고찰할 필요가 있다.

---

것에는 ‘상급’이라는 용어를 사용하기로 한다.

- 18) ‘한글학교용’의 경우 ‘전문 특별 과정 단계’를 포함하면 전체가 12단계이나 ‘표준 교육과정 단계’는 9단계까지만을 상정하고 있기에 이 글에서는 9단계까지만을 다룬다.
- 19) ‘한글학교용’의 경우 기술 원리를 명확히 밝혀 적고 있지는 않지만, ‘교육과정 개발의 중점 사항’, ‘교육과정 구성 방향’, ‘한국어 교육과정 개발의 지침’ 등이 구체적으로 기술되어 있어, 이를 통하여 교육과정의 지향점을 살펴볼 수 있다. ‘해외 초·중등학교용’과 ‘국제 통용’은 교육과정의 기술 원리(혹은 개발 원리)를 명확히 밝히고 있는데,

각 ‘표준’의 차이가 어떠한 기술 원리에서 연유하는지를 살펴봄으로써 각 ‘표준’의 내용 기술 범주와 등급 체계를 이해할 수 있고, 결과적으로 ‘표준’ 간의 상호 연계 및 위상 문제에 접근해 볼 수 있는 것이다.

## 1. 내용 기술 범주 및 교육 항목 설계의 측면

그것이 적절하게 구현되었는지의 여부를 떠나, 각 ‘표준’이 내용 기술 범주 및 교육 항목 설계에서 지향하였을 것으로 생각되는 원리를 ‘한글학교용’, ‘해외 초·중등학교용’, ‘국제 통용’의 순서로 살펴보기로 한다.

‘한글학교용’의 경우 ‘교육과정 개발의 중점 사항(정영근 외, 2009 : 15)’와 ‘교육과정의 성격(정영근 외, 2009 : 17)’을 통하여 교육과정 기술의 원리를 살펴볼 수 있는데 그 기술을 인용하면 다음과 같다.

이 교육과정은 대한민국 정부에서 재외 한글학교의 교육과정 활동을 지원하기 위한 국가 수준 교육과정의 공통적이고 일반적 기준을 제시한 것이다. (정영근 외, 2009 : 18 ‘교육과정의 성격 (가)’)

‘한글학교용’에서 제시하는 ‘교육과정의 성격’을 범주 설정 및 교육 항목 설계의 측면에서 이해한다면, ‘한글학교용’에서는 내용 기술 범주 및 교육 항목에 있어서, 공통적이고 일반적으로 ‘포함되어야 하는 것’을 제시하고자 한 것으로 이해할 수 있다.

이에 비하여 ‘해외 초·중등학교용’은 교사와 학생이 원하는 내용을 교육과정에 반영하고자 방향으로 기술 원리를 설정하고 있음을 알 수 있

---

‘해외 초·중등학교용’의 경우에는 1) 대응성(Correspondence)의 원리, 2) 융통성(Flexibility)의 원리, 3) 실제성(Authenticity)의 원리, 4) 구체성(Concreteness)의 원리, 5) 편리성(Convenience)의 원리의 다섯 가지 원리를 들고 있다. ‘국제 통용’은 1) 내용의 포괄성, 2) 사용의 편리성, 3) 자료의 유용성, 4) 적용의 융통성의 네 가지 원리를 바탕으로 설계하였음을 밝히고 있다. 본고에서는 이 중 내용 기술 범주, 등급 체계, 적용 방안과 관련되는 기술 원리를 중심으로 논의를 진행하고자 한다.

다. 이는 ‘실제성의 원리’라는 기술 원리를 통하여 살펴볼 수 있다.

실제성의 원리(Principle of Authenticity)

해외 초·중등학교 한국어 교육과정은 실태 파악과 요구 분석 결과를 바탕으로 최대한 현지 상황을 반영하여 설계되어야 한다. (김선정 외, 2010 : 84 ‘한국어 표준 교육과정 기술의 원리 3’)

이와 같은 기술 원리는 ‘해외 초·중등학교용’의 내용 기술 범주 및 교육 항목이 학습자 지향의 선택적 항목으로 구성될 것임을 보인 것이라 할 수 있다.

2장에서 ‘한글학교용’의 소범주는 7영역, ‘해외 초·중등학교용’의 소범주는 9영역으로 설정되었음을 보았는데, 이 차이는 두 ‘표준’의 기술 원리에 의한 바 큰 것으로 해석된다. 즉 공통적 항목 지향의 ‘한글학교용’에 비해 선택적 항목 지향의 ‘해외 초·중등학교용’에서 내용 기술 범주가 늘어나는 결과로 이어진 것이다. 이처럼 기술 원리의 차이는 내용 기술 범주 설정과 교육 항목 구성<sup>20)</sup>에 반영되며, 그 반영의 결과가 앞서 살펴본 내용 기술 범주 설정의 차이로 나타난다고 볼 수 있다.

기술 원리와 내용 기술 범주 사이의 관계를 더 명확히 파악할 수 있는 것은 ‘국제 통용’에서이다. 앞서의 두 ‘표준’이 범주 및 교육 항목 설계에서 차이를 드러내고는 있지만, ‘공통적’ 혹은 ‘선택적’이라는 한정성을 공유하고 있다. 그러나 ‘국제 통용’의 경우 ‘한정성’과 대비되는 ‘포괄성’을 교육과정 개발의 첫 번째 원리로 제시함으로써 내용 기술 범주의 포괄성을 명확히 규정하고 있다.

내용의 포괄성

개인, 공공, 직업 영역에서의 의사소통을 목적으로 학습자가 배워야 하는 언어 행위와 그 행위를 위해 계발해야 하는 지식, 기능 및 문화적 능력을 포괄적으로 기술하고, 각 학습 단계별 능력 수준을 규정해야 한다. (김중섭 외,

20) ‘한글학교용’의 교육 항목은 타 연구를 인용한 면이 많고, ‘국제 통용’은 앞으로의 2단계 연구에서 다루어질 내용으로 보여 이 글에서는 비교를 생략한다.

2010b : 135 ‘표준 교육과정 개발의 원리 1.1’)

‘내용의 포괄성’이라는 원리를 구현하기 위해서는 언어 행위, 언어 지식, 언어 기능 등의 범주가 포괄적으로 설정되어야 하기에 ‘국제 통용’은 다른 두 ‘표준’에 비해 소범주가 큰 폭으로 늘게 되었다.

지금까지의 논의를 통하여 교육 내용 설계에 접근하는 각기 다른 세 가지 원칙을 확인할 수 있는데, ‘한글학교용’의 ‘공통성’, ‘해외 초·중등학교용’의 ‘선택성’, ‘국제 통용’의 ‘포괄성’이 그것이다. 이와 같은 차이는 ‘학습자 집단의 상정 여부’에서 기인하는 것이라 할 수도 있지만,<sup>21)</sup> 그보다는 ‘포함되어야 하는 것’이라는 최소 기준을 교육 내용 설계에 적용하는가, 아니면 ‘포함될 수 있는 것’이라는 최대 기준을 적용하는가라는 기술 원리의 차이에서 비롯된 것이라 할 수 있다.

이처럼 다양한 지역의 다양한 학습자에게 표준적인 교육과정을 제공한다는 유사한 목적을 지니고 있다 하더라도, 교육과정의 기술 원리에 의해 내용 기술 범주의 설계는 달라진다. 포괄성을 지향한 ‘국제 통용’은 공통적 혹은 선택적 항목 설정을 지향한 다른 두 ‘표준’을 포섭할 수 있는 범주 설정을 지녔으며, ‘해외 초·중등학교용’은 공통적 항목을 지향한 ‘한글학교용’을 범주 설정 측면에서 포섭하고 있다.

이를 ‘표준’ 간의 상호 연계 내지 통합의 관점에서 재해석하자면, 기술 범주 설정의 차원에서는 세 ‘표준’이 상호 연계되거나 통합될 수 있는 가능성이 높다고 할 수 있다. 범주 설정에 있어, ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’이 ‘국제 통용’의 부분 집합을 이루기 때문이다. 다만, 이때 ‘한글학교용’의 ‘문화’ 영역 기술이 ‘국제 통용’의 ‘문화’ 영역 기술과 상호 연계성을 지녀야 하며, 범주 내 교육 항목 기술의 대응성이 구체적으로 검토되어야 함은 물론이다.

21) ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’의 경우, 다양한 변인이 존재하기는 하지만 적용 범위가 어느 정도 한정되는 것이기에 그 범위 내에서 교육 내용을 선택하거나 공통성을 부여할 여지가 있다.

## 2. 등급 체계 설계의 측면

등급 체계를 설계할 때 각 ‘표준’이 고려한 요소는 아래와 같은 세 가지 차원에서 정리해 볼 수 있다. 첫째, ‘전체 등급과 각 등급의 하위 등급을 어떻게 설계하는가?’ 둘째, ‘등급 체계를 이수 연한 혹은 교육 시수와 어떻게 연관시키는가?’ 셋째, ‘등급 체계 설정 시 어떠한 참조 수준(reference levels)을 준거로 삼는가?’가 그것이다.

위의 세 가지 차원에서 각 ‘표준’의 등급 체계를 차례대로 살펴보기로 한다.

### 1) 전체 등급과 각 등급의 하위 등급 설계

우선 전체 등급과 각 등급의 하위 등급 설계와 관련하여, ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’이 초, 중, 고의 3등급을 기준으로 4-3-2의 하위 등급을 설정하였고, ‘국제 통용’은 초, 중, 고, 최상의 4등급을 기준으로 2-2-2-1의 하위 등급을 설정하였음을 2장에서 살펴본 바 있다.

좀 더 구체적으로 살펴보면, ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’이 하위 등급을 세분화하고 있는 점, ‘국제 통용’이 최상급을 설정하고 있는 점, ‘한글학교용’이 전체 등급의 일부분만을 부분적으로 등급 체계에 적용하고 있는 점을 각 등급 체계의 특징으로 지적할 수 있다.

첫 번째 문제인 하위 등급 세분화(discriminating of levels at lower end of framework) 문제는 등급 체계에 가장 크게 영향을 주는 것인데, ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’이 하위 등급을 세분화한 것은 교수·학습 상황에 대한 고려에서 기인한다.

한글학교 표준 교육과정은 연령 및 발달단계상 기본적 초·중등 학교교육 단계의 학생을 그 대상으로 하는 것으로 한다. (정영근 외, 2009 : 27)

해외 초·중등학교에서는 적은 수업시수로 인하여 대부분의 학습자가 초

급 수준일 것으로 예상된다. 따라서 해외 초·중등학교용 교육과정은 초급의 하위 등급을 세분화하여 설계한다. (김선정 외, 2010 : 86)

반면 ‘국제 통용’의 경우, 상정되는 학습자의 광범위성으로 인하여 하위 등급 세분화의 적극적 동인은 없었다 할 수 있다.

등급 체계상의 두 번째 특징인 ‘국제 통용’의 최상급 설정은 ‘고급 수준의 학습자 증가’와 ‘등급의 하향 조정’ 필요성(김중섭 외, 2010b : 137)에 의한 것인데, 최상급 설정을 통하여 이 두 문제를 동시에 해결하고자 한 것으로 볼 수 있다. 최상급인 7급은 ‘아카데믹 토픽(TOPIK)’의 필요성과 연결되는 것이어서, 한국어 학습자의 학습 내용을 확대하거나 심화하려는 의도는 아닌 것이며, 오히려 기존의 6등급 체계에서 각 등급의 참조 수준 혹은 숙달도 수준을 하향 조정하는 것이 주된 목적인 것으로 이해된다.<sup>22)</sup> 따라서 ‘국제 통용’의 등급 체계는 6등급 체계를 유지하는 상태에서 고급 수준이 세분화되는 것으로 이해할 수 있고, 이 점이 하급의 하위 등급을 세분화한 다른 두 ‘표준’과의 차이점이다.

마지막으로 특징으로 언급할 수 있는 것은 ‘한글학교용’의 등급 체계는 일반화된 등급 체계를 지향하는 것이 아니라는 점이다. ‘한글학교용’은 초급, 중급, 고급을 대략 한국어능력시험의 숙달도 수준 1급, 2급, 3급에 대응시키고 있다. 이는 한국어능력시험의 등급을 준거로 하여 부분화된 등급 체계를 이용하고 있는 것으로 해석된다. 즉 학습자가 도달할 수 있는 최고 수준까지를 고려한 등급은 아닌 것이다.

한국어 표준 교육과정의 초급·중급·고급 과정의 언어 숙달도 수준은 한국어능력시험(TOPIK)의 1~3급 수준과 재외동포용 교육과정(2004)의 1~7급 수준에 맞춘다. (정영근 외, 2009 : 66)

22) 그러나 ‘아카데믹 토픽’의 필요성을 등급 체계와 연결시키는 것이 과연 타당한가 하는 문제와 함께, 각 등급의 참조 수준 기술문(descriptor)에서 해결하여야 할 등급 수준의 하향 조정을 등급 체계 변화를 통하여 이루어야 하는가의 문제는 논의가 필요할 것이다. 위의 두 문제를 제기하는 상정으로서의 최상급 설정은 의미가 있지만, 최상급의 설정으로 인하여 초래될 수 있는 타 교육과정과의 등급 대응성 문제에 대해서는 고려가 필요하다.

이에 반해 ‘해외 초·중등학교용’은 일반화된 전체 등급을 설정한 후, 해외 초·중등학교에 실질적으로 적용될 등급 체계를 제시하는 방식을 취하고 있다는 점에서 차이를 나타낸다.

본 연구에서 특별히 중점을 둔 것은 B1+ 단계까지인데, 해외 초·중등학교에서 도달할 수 있는 수준은 대개의 경우 초급 수준에 머무를 것이며 최대 B1+를 넘어설 수 없을 것으로 판단되기 때문이다. (김선정 외, 2010 : 86)

‘국제 통용’은 당연하게도 일반화된 전체 등급을 설정하고 있으므로, ‘해외 초·중등학교용’과 ‘국제 통용’은 이 점에 있어서 공통적이다.

이상의 논의를 종합하여 ‘표준’ 간의 상호 연계를 생각하였을 때, 가장 큰 문제점은 어느 등급의 하위 등급을 어느 정도 세분화하여 제시할 것인가의 문제로 귀결된다.<sup>23)</sup> 하급의 세분화를 지향한 ‘한글학교용’, ‘해외 초·중등학교용’과 상급의 세분화를 지향한 ‘국제 통용’ 간에 간극이 크기 때문이다. 물론 ‘국제 통용’의 경우 유럽공통참조기준(CEFR, 이하 CEFR로 칭함)의 분지적 접근법을 활용하여 적용 단계에서 각 등급의 변이형을 설정할 수 있도록 하고 있어 전개된 교육과정상에서 하급의 하위 등급을 세분화할 수 있도록 배려하고 있다.

그러나 계획된 교육과정상의 등급 체계 설정 문제와 전개된 교육과정상에서 교육 주체가 등급 체계를 재설정하는 문제는 분명 다를 것이다. 계획된 교육과정상에서 등급을 보다 세분화하고 각 등급의 성취 수준이나 숙달도 수준을 밝혀 주면 적용 단계에서의 재설정은 그만큼 용이해진다. 또한 ‘언어 학습자는 발전 추이를 확인하지 못하면 실망하거나 포기할 수 있다’고 하면서 하위 수준의 등급화를 풍부히 할 것을 제안한 연구(Laurens Vandergrift, 2006 : 30)가 있기도 하거니와, ‘국제 통용’이 국외의 초급 학습자까지 포괄한다는 점을 생각하였을 때 상위 ‘표준’으로 기능하는 교육과정의 경우, 하위 등급 세분화에 대하여 고려할 필요가 있는 것이다.

23) 부분적 등급 체계는 일반화된 등급 체계에 귀속하게 될 것이므로, ‘한글학교용’의 부분적 등급 체계 적용은 상호 연계에서 큰 문제가 되지 않는다.

## 2) 등급 체계와 교육 시수와의 연관성

다음으로 등급 체계 설계의 측면에서 살펴보아야 할 두 번째 문제인 이수 연한 혹은 교육 시수와의 관계 설정에 대하여 살펴보도록 한다.

먼저 ‘한글학교용’의 경우, 이수 연한에 따라 등급 체계를 구분하고 있어, 60시간인 연간 시수(정영근 외, 2009 : 132)를 참고하면 초급 240시간(4년), 중급 180시간(3년), 고급 120시간(2년)의 시수를 산출할 수 있다.<sup>24)</sup>

학생들이 배우게 되는 교육과정은 이수 연한에 따라 초급 교육과정과 중급 교육과정, 고급 교육과정으로 구분하여 구성한다. (정영근 외, 2009 : 19)

‘해외 초·중등학교용’은 등급 체계와 이수 연한 혹은 교육 시수의 관계를 명시적으로 밝히지 않고 있다. 이는 해외 초·중등학교의 교육과정이 해당국의 교육 관련법의 영향 하에 있다는 것과 무관하지 않다. 즉 한국에서 정한 이수 연한이나 교육 시수를 국외 정규 교육기관에 적용하는 것이 원천적으로 불가능하기 때문에 어떤 등급을 마치는 데 얼마의 교육 시수가 필요하다는 식의 접근을 할 수 없었던 것으로 이해된다.<sup>25)</sup>

반면 ‘국제 통용’에서는 아래와 같이 등급과 교육 시수를 연관시켜 서술하고 있다.

표준 교육과정의 교육 시간은 최대 시간과 최소 시간으로 설정하여 교육 여건과 환경, 교육 대상에 따라 탄력적으로 운용될 수 있도록 설계하였다.



표준 교육과정의 교육 시간 (김중섭 외, 2010b : 137)

24) 이는 각 등급을 마치는 데 필요한 수업 시수로 이해될 수 있기 때문에 이 정도의 수업 시수가 확보되지 못할 경우 ‘한글학교용’의 적용에 어려움이 예상된다.

25) 이에 따라 ‘해외 초·중등학교용’에서는 반대의 방향에서 이 문제에 접근하고 있음을 볼 수 있다. 즉 얼마의 교육 시수가 확보된다면 어떤 등급까지 도달하는 것이 가능하다는 방향에서의 접근이다. 이에 대해서는 4절의 적용 방안 비교에서 보다 자세히 볼 수 있다.

앞의 기술은 한 등급을 마치는 데 최소 72시간을 필요로 하는 것으로 이해할 수도 있으나,<sup>26)</sup> 이보다는 만약 72시간 이상의 수업 시수가 확보된 경우라면 어떻게 수업을 운영할 수 있는지를 보이는 것으로 이해된다. 즉 등급 체계와 교육 시수를 연관시켜 보이면, 각 등급의 이수 필요 시수를 규정한 ‘한글학교용’과는 달리, 확보된 시수 내에서의 운용 문제를 다룬 것이라 볼 수 있는 것이다.<sup>27)</sup>

등급 체계와 교육 시수의 관계를 기술할 때는, 이처럼 각 등급에 필요한 교육 시수를 규정하는 방향과 교육 시수에 따라 등급 운영을 규정하는 방향의 두 방향이 있는데, ‘한글학교용’은 전자를, 나머지 두 ‘표준’은 후자를 따르고 있다고 볼 수 있다.

교육 시수를 규정하기 어려운 비정규 교육기관에서의 한국어 교육까지를 고려한다면 등급 이수에 필요한 교육 시수를 규정하는 것은 실현 가능성이 거의 없기 때문에 교육 시수에 따른 등급 운영 방안을 규정하는 것이 보다 합리적인 방안임은 분명할 것이다.

### 3) 등급 체계의 준거

마지막으로 살펴볼 문제는 등급 체계의 준거에 대한 것인데, 등급 대응성의 문제는 기본적으로 이로부터 파생된다고 할 수 있을 만큼 중요한 문제이다.

‘한글학교용’이 한국어능력시험의 숙달도 수준을 참고로 하고 있음은 앞서 살펴본 바와 같다. 한국어능력시험의 숙달도 수준을 등급 체계의 설계에 참고하는 것은 ‘국제 통용’의 경우도 마찬가지이다.<sup>28)</sup>

26) 이와 같이 이해한다면 최소 수업시수 72시간이 확보되지 않는 상황에서는 ‘국제 통용’의 적용이 어렵게 된다. 특히 주당 1단위(50분, 32주 기준, 1년 약 32시간) 혹은 2단위(50분, 32주 기준, 1년 64)만이 확보된 상태에서 한 해에 수업이 끝나는 해외 초·중등학교의 경우(김선정 외 2009 : 5) ‘국제 통용’의 적용이 어려울 수 있다.

27) 따라서 위에서 보인 시수 이외의, 예를 들어 72시간 이하의 시수만이 확보될 경우의 운영 방안을 예시함으로써 ‘국제 통용’은 그 활용 폭을 확대할 수 있다.

28) 그렇다고 ‘한글학교용’이나 ‘국제 통용’이 한국어능력시험(TOPIK) 이외의 등급 체계

현재 한국어 교육의 준거라고 할 수 있는 ‘한국어능력시험(TOPIK)’의 6등급 체제를 유지하면서 한국어 학습의 목적, 한국어 수요층의 변화 등의 요인을 고려……

한국어능력시험	표준 교육과정
고급(5-6급)	최상급(7급)
중급(3-4급)	고급(5-6급)
초급(1-2급)	중급(3-4급)
	초급(1-2급)

한국어능력시험과 표준 교육과정의 등급 비교 (김중섭 외, 2010b : 136)

이에 반해 ‘해외 초·중등학교용’은 등급 체계 설정의 준거로 CEFR을 이용하고 있다는 점에서 ‘한글학교용’, ‘국제 통용’과 크게 다르다.

등급별 위계 설정에서는 국제적으로 통용되고 있는 CEFR의 위계를 도입하고 이를 변용하여 사용한다. (김선정 외, 2010 : 86)

특히 ‘해외 초·중등학교용’은 표준 교육과정 설계의 첫 번째 원리로 ‘대응성의 원리’를 제시함으로써 이러한 특징을 강조하고 있다.

#### 대응성의 원리(Principle of Correspondence)

지금까지 개발된 한국어 교육과정은 타 교육과정과의 대응성과 호환성이 고려되지 않아 해당 등급이 다른 참조 기준에서 어느 정도의 등급인가를 파악하기 어렵다. …… 본 연구와 같이 다양한 국가에 적용되는 범용적 성격을

---

를 검토하지 않았다는 의미는 아니다. 세 ‘표준’은 모두 기본적으로 ILR(Federal Interagency Language Roundtable) 및 ACTFL(The American Council on the Teaching of Foreign Language)의 등급 기준, CEFR의 참조 수준, TOPIK의 등급 체계의 검토를 바탕으로 하고 있다. 이외에도 ‘국제 통용’에서는 국제한어교학통용과정대강(國際漢語教學通用課程大綱), 초·중등 외국어(영어) 교육과정, 한어수평고시(HSK), 일본어능력시험(JLPT)의 등급 체계를 검토한 바 있다. 참고로 ‘해외 초·중등학교용’은 세종학당의 한국어 교육과정, 미국의 한국어 교육과정, 일본의 영어 및 한국어 교육과정, 캐나다의 NB OPS (New Brunswick Oral Proficiency Scale), CLB(Canadian Language Benchmarks), PSC(Public Service Commission of Canada Second Official Language Proficiency Levels) 등의 등급 기준을 검토하였다.

떠는 교육과정을 설계하는 경우에는 이 점에 대하여 특히 주의를 기울일 필요가 있을 것이다. 따라서 본 연구를 통해 개발되는 해외 초·중등학교 한국어 교육과정은 CEFR에 대응시켜 설계함으로써 타 언어의 교육과정의 등급과 쉽게 비교될 수 있는 근거를 마련하게 될 것이다. (김선정 외, 2010 : 84 ‘한국어 표준 교육과정 기술의 원리 1’)

이처럼 ‘해외 초·중등학교용’은 타 외국어 교육과정과의 등급 호환성 문제를 염두에 두고 CEFR의 참조 수준을 준거로 등급 체계를 설계하고 있다는 점에서 큰 특징을 지닌다.

2장에서 각 ‘표준’의 등급 체계를 비교하는 것이 쉽지 않음을 지적한 바 있는데, 이는 ‘해외 초·중등학교용’이 국외에서 통용되는 기준-CEFR-을 준거로 하여 등급 체계를 설정함으로써 국내에서의 일반적 기준-한국어능력시험(TOPIK)-을 준거로 하여 등급 체계를 설정한 ‘한글학교용’, ‘국제 통용’과는 일정 정도 괴리가 발생하였다는 점에서 연유한 것이라 할 수 있다.

문제는 상위 ‘표준’으로 기능하는 교육과정의 경우, 등급 체계의 준거로 ‘한국어능력시험의 숙달도 수준을 고려할 것인가’, ‘CEFR의 참조 수준을 고려할 것인가’이다. 그러나 이 문제는 결론을 내리기 쉬운 문제가 아닐 것이다. 한국 내의 상황을 염두에 둔다면 일반적 기준으로 자리 잡고 있는 한국어능력시험의 숙달도 수준이 적용에 유리하지만, 타 외국어의 등급 체계와 호환성을 유지한다는 측면에서는 CEFR의 참조 수준이 국제적으로 통용 가능성이 높기 때문이다.<sup>29)</sup>

따라서 등급 체계 준거의 문제는 어느 한 쪽을 선택하는 방향보다는 한국어능력시험의 숙달도 수준이 CEFR의 참조 수준과 어떠한 대응 관계를 가지는가를 연구하여, 이를 바탕으로 각 ‘표준’의 참조 수준을 대응시키는 방향에서 상호 연계 가능성을 타진해야 할 문제라고 생각된다.

지금까지의 논의를 통하여 세 가지 ‘표준’의 내용 기술 범주 및 등급

29) 일례로 일본의 ‘일본어교육 표준’의 경우, CEFR을 적용한 교육 모형을 제시하고 있다. 자세한 내용은 特立行政法人國際交流基金(2010) 참조.

체계의 특징을 그 기술 원리의 측면에서 정리해 볼 수 있었다. 이를 표로 다시 정리하여 보이면 다음과 같다.

〈표 3〉 세 가지 '표준'의 특징 비교

비교 기준	한글학교용	해외 초·중등학교용	국제 통용
내용기술범주	대범주3-소범주7	대범주3-소범주9	대범주4-소범주13
범주 및 항목 설정의 원리	공통적	선택적	포괄적
등급 체계	초4-중3-고2	초4-중3-고2	초2-중2-고2-최상1
하위 등급 세분화	세분화 지향		세분화를 지향하지 않음
세분화 방향	하급일수록		상급일수록
등급 체계의 포괄성	부분적 등급 체계	전체적 등급 체계	
교육 시수와와의 관계	등급 이수에 필요한 교육 시수를 규정	수업시수에 따른 등급의 운영을 규정	
등급 체계의 준거	TOPIK	CEFR	TOPIK

위의 표에서 확인할 수 있듯이 내용 범주 설계의 측면에서는, 포괄적 범주 설계를 지향한 '국제 통용'과 다른 두 '표준'과의 상호 연계 가능성이 높다. 반면 세 '표준'의 등급 체계 설정은 상당히 이질적이어서 현재의 상태에서는 상호 연계 가능성이 상당히 낮음을 알 수 있다. 세 '표준'의 등급을 상호 연계하기 위해서는 각 등급별 참조 수준이 대응되어야 하는데 '하위 등급의 세분화', '등급 체계의 준거' 등에서 큰 차이를 나타내고 있기 때문이다. 특히 '해외 초·중등학교용'과 '국제 통용'의 등급 호환성 문제는 CEFR과 한국어능력시험 간의 등급 대응 문제를 바탕으로 하여서만이 논의가 가능하다는 점에서 그 복잡성이 더함을 알 수 있다.

#### IV. 세 가지 ‘표준’의 적용 방안 비교

교육과정상의 표준이라는 개념은 교육 현장의 다양성과 특수성을 전제로 하여 성립하는 것이기에 각 ‘표준’은 실제 적용 시의 방안을 고민하지 않을 수 없다. 이번 절에서는 각 ‘표준’의 적용 방안에 대하여 비교해 보기로 한다.

‘한글학교용’에서는 교육과정의 실제 적용 방안을 다음과 같이 제시하고 있다.

이 교육과정은 재외 한글학교에서 학교 및 학생 특성에 적합하게 자율적으로 재구성하여 사용할 수 있다. (정영근 외, 2009 : 18 ‘교육과정의 성격(나)’)

‘한글학교용’에서는 해당 교사가 표준 교육과정을 교수·학습 단계에 반영할 때 ‘융통성 있게 활용’(정영근 외, 2009 : 18)하여 자율적으로 재구성하도록 하고 있다. 자율적 재구성은 두 가지 차원에서 이해되는데, 하나는 ‘현지 특성에 적합한 소재를 고려’하는 ‘전개된 교육과정’의 자율성이고, 다른 하나는 교육 기준의 일부에 대한 침삭까지도 허용<sup>30)</sup>하는 교육 내용의 자율성이다(정영근 외, 2009 : 19). 이는 적용상의 자율성을 최대한 보장하고자 하는 ‘한글학교용’의 적용 원칙을 나타내는 것으로 이해할 수 있다.

다만, 적용상의 자율성과 ‘한글학교용’이 지향하고 있는 내용상의 ‘공통성’을 어떻게 조화시키는가에 대해서는 구체적 지침이 없어, ‘한글학교용’이 지향하는 ‘공통성과 다양성의 도모’(정영근 외, 2009 : 18)를 어떤 방식으로 구현하는지를 구체적으로 파악하기는 힘들다.

이에 반해 ‘해외 초·중등학교용’은 보다 구체적으로 적용상의 문제를 다루고 있다.

30) “해당학교의 특성 및 학생 요구 등에 기초하여 필요에 따라 이 교육과정에 제시된 내용에 대해 침삭하여 창의적으로 계획·운영하게 되는 것이다.” (정영근 외, 2009 : 18)

표준 교육과정이 ‘참조적’인 모형으로서 ‘범용적’으로 사용되기 위해서는 각국의 교육제도와 교육 환경에 적합하게 창조적으로 변용될 수 있으면서도, 표준 교육과정과 일정하게 대응될 수 있어야 함이 기본적 전제일 것이다. 즉 표준 교육과정의 모형 안에서 유연한 적용이 가능하도록 하는 장치가 필요하다. 본 연구에서는 CFER의 분지적 접근법(branching approach) 및 CEFER의 실제 적용 예를 살펴, 표준 교육과정의 구체화에 필요한 세 가지 장치를 제안한다. (김선정 외, 2010 : 111)

‘해외 초·중등학교용’이 제안하는 세 가지 장치란, 등급의 통합 및 세분화를 가능하도록 하는 ‘통합적-분지적 접근(Integrating-branching approach)’, 최종 도달 수준을 현지의 교육제도와 교육 환경에 맞게 설정하는 ‘도달 수준의 적정화’, 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기의 숙달도 수준을 교육제도와 교육 환경에 맞게 설정하는 ‘언어 기능 수준의 차별화’를 가리킨다. 이들 장치는 차별화된 교육과정 설계를 위한 장치이기도 하지만, 결과적으로는 국가별, 지역별, 학교별로 차별화될 구체적인 교육과정을 표준 교육과정과 연결시켜 대응성을 지니게 하는 수단으로서의 의미가 더 크다 할 것이다. 즉 ‘해외 초·중등학교용’은 ‘표준’이라는 일반성·추상성을, ‘실제’라는 다양성·구체성에 연결시키기 위하여 교육 내용 및 등급을 유연하게 적용할 수 있는 방안을 고민한 것으로 평가할 수 있다.

‘국제 통용’ 또한 교육 기관의 여건에 따라 교육과정을 탄력적으로 설계하도록 하고 있다.

표준 교육과정은 200시간을 기준으로 최대 200시간에서 최소 72시간까지 탄력적 설계가 가능하며, 모형은 200시간, 144시간, 100시간, 72시간 등으로 교육 기관의 운영 여건에 따라 맞춤형 교육과정 설계로 다양화할 수 있다. (김중섭 외, 2010 : 175)

탄력적 적용의 핵심은 교육 여건에 따라 내용 기술 범주별 비중을 차등화 하는 방안이다.

숙달도 측면에서 현실 교육 여건 상 200시간이 최소 시간 72시간을 포괄

해야 한다면 언어 지식 중 ‘문법’ 영역의 비중을 강화하고 여기에 등급을 다시 세분화하여 최대 시간 200과 최소 시간 72의 간극을 좁히는 것이다. (김중섭 외, 2010 : 176)

‘국제 통용’은 이처럼 ‘표준’의 탄력적 적용을 위하여 ‘범주 비중의 차등화’라는 장치를 적극적으로 도입하고 있으며, 이에 따른 변이형을 구체적 예시를 통하여 보임으로써 ‘표준’과 ‘실제’의 간극을 더욱 좁히고 있다.

‘국제 통용’에서는 자세히 설명하고 있지 않지만 ‘해외 초·중등학교용’에서와 같이 등급의 분지,<sup>31)</sup> 최종 도달 수준의 조정<sup>32)</sup> 등을 ‘표준’의 적용 방안에서 전제하고 있는 것으로 보여, 결과적으로는 ‘범주 비중의 차등화’, ‘각 등급의 보충 단계 설정’, ‘최종 도달 수준의 조정’이라는 세 가지 장치를 이용하는 것으로 볼 수 있다.

세 ‘표준’의 적용 방안의 차이를 표로 정리하여 보이면 다음과 같다.

〈표 4〉 세 가지 ‘표준’의 적용 방안상의 차이

비교 기준	한글학교용	해외 초·중등학교용	국제 통용
적용방안의 지향	자율적 적용	유연한 적용	탄력적 적용
적용의 장치	X	통합적-분지적 접근 도달 수준의 적정화 언어 기능 수준의 차별화	(등급의 보충 단계 설정) (최종 도달 수준의 조정) 범주 비중의 차등화

위의 표에서 보듯이 ‘해외 초·중등학교용’과 ‘국제 통용’의 적용 방안은 대체적으로 유사한 구상을 담고 있다. 즉 교육 여건에 따라 범주와 등급을 선택적으로 적용하되 해당 교육과정의 범주와 등급이 표준 교육과정의 전체 틀 내에서 어디에 위치하는지를 분명히 함으로써 ‘표준’과 ‘실제’의 간극을 연결하는 방식인 것이다.

31) ‘국제 통용’은 등급 사이의 변이형, 즉 보충 단계의 설정을 허용하고 있다. 김중섭 외 (2010b : 138) 참조.

32) 실제 적용 모형의 예에서 교육 시간, 교육 대상, 교육 목적에 따라 전체 7등급 중 4급을 최종 도달 수준으로 상정하는 경우를 볼 수 있다. 김중섭 외(2010 : 191) 참조.

## V. 결론

지금까지 ‘한글학교용’, ‘해외 초·중등학교용’, ‘국제 통용’의 내용 기술 범주와 등급 체계를 중심으로 하여 각 ‘표준’의 기술 원리와 적용 방안을 비교하여 보았다. 이상의 논의를 통하여 한국어의 표준적 교육과정 설계에서 논점으로 제기되었던 몇 문제를 정리하면 다음과 같다.

### ① 내용 기술 범주의 설계

: ‘포함되어야 하는’ 최소 수준을 지향할 것인가, ‘포함될 수 있는’ 최대 수준을 지향할 것인가

### ② 등급 체계의 설정

: 하위 등급의 세분화를 지향할 것인가, 통합화를 지향할 것인가

: 하급의 등급을 세분화할 것인가, 상급의 등급을 세분화할 것인가

: 부분적 등급체계를 제시할 것인가, 전체적 등급체계를 제시할 것인가

### ③ 등급과 교육 시수와의 관계

: 각 등급에 필요한 교육 시수를 규정하는 방향으로 할 것인가, 교육 시수에 따라 등급 운영을 규정하는 방향으로 할 것인가

### ④ 등급 체계의 준거

: 국내에서의 일반적 기준을 준거로 할 것인가, 국외에서 통용되는 기준을 준거로 할 것인가

위의 네 가지 측면에서 세 가지 ‘표준’을 살펴보면, ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’은 내용 기술 범주의 설계에서 한정성이 나타나는 반면, ‘국제 통용’은 포괄성을 지향하고 있음을 알 수 있었다. 이는 ‘국제 통용’의 첫 번째 기술 원리인 ‘내용의 포괄성’이 범주 설정에 반영된 것으로 범주 설계의 측면에서는 ‘국제 통용’이 다른 두 ‘표준’의 범주 설정을 포섭하는 관계이다.

등급 체계 설정의 측면에서는 ‘한글학교용’과 ‘해외 초·중등학교용’

이 하급의 하위 등급을 세분화하고자 하였다는 데에서 공통점을 보였으나, 등급 체계의 포괄성 및 교육 시수와의 관계 설정에서는 ‘해외 초·중등학교용’과 ‘국제 통용’이 공통성을 보였다.

등급 체계의 준거 측면에서는, ‘해외 초·중등학교용’이 기술 원리의 첫 번째로 ‘대응성의 원리’를 들고 CEFR의 참조 수준을 등급 체계 설계에 도입한 것이 특징적이었다. 그러나 이로 인하여 세 ‘표준’ 간의 등급 체계 사이에는 일정 정도의 괴리가 발생하게 되었다. 각 ‘표준’의 상호 연계를 염두에 두었을 때 가장 핵심적인 부분은 등급별 참조 수준의 대응인데, 등급 설계에서 참고한 준거가 상이하어 등급 대응성을 직접 비교할 수 없게 되었기 때문이다. 이 문제를 해결하기 위해서는 CEFR의 참조 수준과 한국어능력시험의 숙달도 수준 간의 참조 수준 대응성이 연구되어야 함을 제안하였다. 적용 방안의 측면에서는 ‘해외 초·중등학교용’과 ‘국제 통용’이 상당히 유사한 지향을 보이고 있음을 확인할 수 있었다.

지금까지 본고에서는 ‘표준’의 이름으로 개발된 세 가지 ‘표준’의 내용 기술 범주 및 등급 체계, 기술 원리와 적용 방안을 비교하면서, 상호 연계 내지 통합을 염두에 두었을 때 고려해야 할 사항을 고찰하여 보았다. 그리고 이를 바탕으로 ‘표준’의 상호 연계 내지 통합의 문제가 제기될 때, 논점이 될 만한 사항을 마지막으로 정리하였다. 향후 또 다른 ‘표준’이 개발된다고 하면, 본고에서 제시한 논점들을 상호 비교해 봄으로써 상호 연계 가능성을 보다 쉽게 판별해 볼 수 있으리라 생각한다.

마지막으로, 지금까지의 논의를 통하여 최상위의 표준 한국어 교육과정이 지향하여야 할 기술 원리에 대해서도 시사점을 얻을 수 있는데, 내용 기술 범주 설계에서는 ‘포괄성의 원리’를, 등급 설계의 측면에서는 ‘하급의 하위 등급 세분화’와 ‘타 교육과정과의 등급 대응성’을 고려하는 것이 필요하다. 왜냐하면 위의 두 가지 조건이 충족되어야만 현재까지의 ‘표준’을 내용 기술 범주와 등급 체계의 측면에서 포괄할 수 있을 것이기 때문이다.\*

\* 본 논문은 2011. 6. 30. 투고되었으며, 2011. 7. 10. 심사가 시작되어 2011. 7. 30. 심사 가 종료되었음.

## ▣ 참고문헌

- 국립국어원(2005), 『2004년 국립국어원 연보』, 국립국어원.
- 국립국어원(2010), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 제안요청서』, 전자파일.
- 국립국어원(2011), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 2단계 개발 제안요청서』, 전자파일.
- 김명광(2007), “한국어 교육과정의 표준화에서 고려되어야 할 몇 문제”, 『새국어교육』 76, 한국국어교육학회, pp.29-55.
- 김선정·공동관·민경모·이동은(2010), 『해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구』, 교육과학기술부.
- 김왕규·김정숙·조항록·정구향·조지민·김수정(2001), 『한국어능력시험의 평가기준 개발 연구』, 교육인적자원부.
- 김정숙·김선정·조현용·최영환·박희양(2008), 『해외 한국어 보급 활성화에 관한 연구』, 교육과학기술부.
- 김중섭·김정숙·김선정·이혜영·이정희(2010a), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 공청회 자료집』, 국립국어원.
- 김중섭·김정숙·이혜영·김선정·이정희(2010b), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발』, 국립국어원.
- 류재택·조용기·백승희(2004), 『재외동포용 한국어 교육과정 및 교재 체제 개발 연구』, 한국교육과정평가원.
- 민경모·김선정(2010), “해외 초·중등학교의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초적 연구”, 『언어와 문화』 6-3, 한국언어문화교육학회, pp.135-161.
- 민현식(2004), “한국어 표준교육과정 기술 방안”, 『한국어교육』 15-1, 국제한국어교육학회, pp.51-92.
- 민현식(2005a), “문법 교육의 표준화와 다양화의 과제”, 『국어교육연구』 16, 서울대학교 국어교육연구소, pp.125-191.
- 민현식(2005b), “한국어 세계화의 과제”, 『한국언어문화학』 2-2, 국제한국언어문화학회, pp.89-138.
- 유럽 평의회 편, 김한란 외 옮김(2010), 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공동참조 기준』, 한국문화사.
- 이혜영·김정숙·김영규·방성원·이정희·이동은(2006), 『한국어능력시험 문항 유형 개발을 위한 기초 연구-문항 개발을 위한 지침서-』, 한국교육과정평가원.
- 정영근·박진용·은지용·김민정·강승혜(2009), 『재외 한글학교용 표준 교육과정(총

론 및 각론 연구 개발』, 교육과학기술부.

한국어세계화재단(2007), 『2006년도 표준 한국어교육과정 모형 구축 사업 최종 보고서』, 한국어세계화재단·국립국어원.

허용·강현화·김선정(2007), 『세종학당 교육과정 개발 연구』, 국립국어원.

特立行政法人國際交流基金(2010), 『日本語教育スタンダード2010』, 特立行政法人國際交流基金.

AATK(the American Association of Teachers of Korean)(2010), *Standards of Korean language Learning*, Unpublished.

Council of Europe(2001), *Common European Framework of Reference for Languages* ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_network.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_network.html)), electronic file.

Finnish National Board of Education(2003), *NATIONAL CORE CURRICULUM FOR GENERAL UPPER SECONDARY EDUCATION INTENDED FOR YOUNG PEOPLE 2003*, Finnish National Board of Education.

Laurens Vandergrift(2006), *Proposal for a Common Framework of Reference for Languages for Canada*, Heritage Canada Foundation.

## &lt;초록&gt;

## 표준 한국어 교육과정의 기술 원리 및 적용 방안에 대한 고찰

- 세 가지 '표준'의 비교를 중심으로 -

김선정 · 민경모

본고에서는 '한글학교용 한국어 표준 교육과정', '해외 초·중등학교용 한국어 표준 교육과정', '국제 통용 한국어 표준 모형'의 공통점과 차이점을 내용 기술 범주 및 등급 체계의 설정, 기술 원리, 적용 방안의 측면에서 살펴봄과 동시에 여러 '표준'을 상호 연계 내지 통합하고자 할 때 제기될 수 있는 논점들을 고찰하고자 하였다.

세 가지 '표준 교육과정'을 살펴본 결과, 내용 범주 설계의 측면에서는 포괄적 범주 설계를 지향한 '국제 통용 한국어 표준 모형'과 다른 두 '표준 교육과정'과의 상호 연계 가능성이 높음을 알 수 있었다. 이는 '국제 통용 한국어 표준 모형'이 지향한 '포괄성의 원리'에서 연유된 바 크다.

반면 세 '표준'의 등급 체계 설정은 상당히 이질적이어서 현재의 상태에서는 상호 연계 가능성이 낮음을 알 수 있었다. '해외 초·중등학교용 한국어 표준 교육과정'이 지향한 '대응성의 원리'가 다른 두 '표준 교육과정'과 상당한 차이를 나타내기 때문인 것으로 분석된다. 이 문제를 해결하기 위해서는 CEFR의 참조 수준과 한국어능력시험의 숙달도 수준 간의 참조 수준 대응성이 연구되고, 최상위 표준 교육과정의 경우 '하급의 하위 등급 세분화'와 '타 교육과정과의 등급 대응성' 문제를 고려해야 함을 제언하였다.

마지막으로 향후 또 다른 '표준'과의 연계 문제가 제기되었을 때 상호 비교해 보아야 할 논점으로 '① 내용 기술 범주의 설계, ② 등급 체계의 설정, ③ 등급과 교육 시수와의 관계, ④ 등급 체계의 준거'의 네 가지를 정리하였다. 이를 통하면 '표준 교육과정' 간의 상호 연계 가능성을 보다 쉽게 판별해 볼 수 있으리라 생각한다.

**【핵심어】** 표준 교육과정, 내용 기술 범주, 등급 체계, 기술 원리, 적용 방안

<Abstract>

## A Study on the Descriptive Principles and Application Proposals for Korean Language Standard Curriculum

Kim, Seon-jung · Min, Kyung-mo

This study aims to consider the common ground and the differences among Standard Curriculum of Korean Language for Overseas Korean Schools(OKS), Standard Curriculum of Korean Language for Overseas Foreign (Elementary and Secondary) Schools(OFS), and Standard Curriculum of Korean Language for International Use(IU) based on the category of scope, sequence-setting, descriptive principles, and application proposals. It also discusses the issues which can be raised in the mutual liaison or integration of the Standard curricula.

As a result of considering the three standard curricula, it is likely that IU, aiming for comprehensive cover, can provide the reciprocal connection with the two other curricula in terms of the design of the category of scope. It maybe a decisive reason that IU aims at inclusive application.

However, the probability of a mutual liaison with the three Standard curricula seems to be low, since the sequence-setting is considerably different in kind with one another. It is possible that the "Principle of Correspondence", which OFS aims for, shows considerable difference from the two other curricula. In order to solve this problem, the correspondence of the sequence criteria between Common European Framework of Reference for languages(CEFR) and TOPIK must be studied, and the detailed segmentation of lower level and how to correspond to other curricula must also be suggested. For future

consideration of standard curriculum and the issue for the mutual liaison with other standard curricula, the following topics are suggested to compare :the category of scope, the setting up of sequence, the relationship between levels and the number of school hours, and the criteria for the segmentation of sequence. Through this research, a better way of mutual liaison between the Standard Curricula of Korean Language series can be achieved.

**【Key words】** Standard Curriculum of Korean Language, Category of Scope, Sequence System, Principles of Description, Application Proposals