

# 비판이론적 평가관에서 본 몽골 지역 한국어 교육의 활성화 방안

지현숙 배재대학교 외국어로서의 한국어학과

- \* 본고는 지난 6월 26일 - 27일에 몽골국립대학교에서 있었던 국어교육학회 제1차 국제학술 대회에서의 발표문을 수정 · 보완한 것이다.

## I. 서론

### II. 본론

1. 비판이론적 평가관의 개념화
2. 몽골 지역의 한국어 교육과정에 관한 비판적 분석
3. 평가 쇄신을 통한 몽골 한국어 교육의 활성화 방안

### III. 결론

## I. 서론

이 연구는 일차적으로 언어 능력 평가의 다양한 관점을 살펴본 후, 그 가운데 하나인 비판이론적 평가관이 몽골에서 시행되고 있는 다양한 유형의 한국어 능력 시험과 어떻게 관련이 되는가를 검토하는 데에 있다. 비판이론적 평가관은 주로 TOPIK이나 EPS - TOPIK 등과 같은 고비중 시험과 관련 지어 논의될 것이다.

필자는 ‘비판이론적’ 관점으로 몽골 지역의 한국어 교육 현장에서 평가가 어떻게 이루어지고 있는가를 분석하고 향후 몽골 한국어 교육의 활성화와 교수-학습의 수준 향상을 위해 어떤 방안이 필요한가를 논의하고자 한다. 본고에서 설정한 연구 문제는 다음의 세 가지이다.

첫째, 비판이론적 평가관은 무엇이며, 몽골 지역 한국어 교육과 어떠한 연관성을 가지는가?

둘째, 비판이론적 평가의 관점에서 볼 때 몽골 지역에서의 한국어 평가 현황은 어떠한가?

셋째, 몽골 내 한국어 교육이 활성화되기 위해서 평가는 어떻게 변화되

어야 하는가?

본고를 통해 이루어진 몽골을 중심으로 한 한국어 능력 평가의 비판적 이론화가 단초가 되어 고비중 한국어 능력 시험의 설계와 실행이 온전하게 정착될 수 있을 것으로 기대한다. 향후 몽골 내 한국어 교육이 더욱 진보하고 활성화될 수 있으려면 지금의 평가는 분명 변화해야 하는 것이 당면한 과제이기 때문이다.

## II. 본론

### 1. ‘비판이론적 평가관’의 개념화

언어 능력 평가를 어떻게 바라보는가의 철학적 패러다임은 크게 실증주의적 평가관, 대안적 평가관, 비판이론적 평가관 등으로 나눌 수 있다. 평가에 관한 이러한 관점들은 상호 배타성을 가지기보다는 오히려 상호보완성을 지닌다고 보는 것이 합당할 것이다. 그 가운데 평가 도구를 개발하고 시행하고자 할 때 가장 일반적이고 지배적인 견해가 ‘실증주의적 평가관’이다. 그렇다고 ‘대안적 평가관’ 혹은 ‘비판이론적 평가관’이 특수하거나 부차적이어서 교육에 대한 처방성이 약한 것은 아니다. 오히려 진정한 의사소통 능력을 키우기 위해서는 대안적 평가관이 가장 설득적일 수도 있다.

한국어 교육에서 평가에 관한 연구는 ‘누가’ 한국어 학습자이고, ‘어떤’ 한국어 능력을 대상으로 하여 평가하고자 하며, 그 시험을 ‘왜’ 보는가를 평가 도구를 통해 총체적으로 드러내는 것이기에 중요하다. 여기에서 출발하여 한국어 능력 평가가 실제 한국어 교수-학습 맥락에서 ‘무엇’을 ‘어떻게’ 개선해야 할 것인지를 논의하는 것은 한국어 교육이 보다 더 향상되기 위해서 필요하며, 특히 몽골 지역과 같이 연구자들의 폭넓은 관심을 받지 못하고 있는 국외 한

국어 교육 현장에 절실하고 유의미할 것으로 사료된다. 실증주의적 평가관, 대안적 평가관, 비판이론적 평가관의 개요를 약술하면 다음과 같다.

먼저, ‘실증주의적 평가관’은 개별적인 언어 요소들을 얼마나 잘 알고 있는가를 ‘측정(measurement)’하기 위하여 선다형 문항을 통해 신뢰성과 과학성을 최고 덕목으로 추구하는 것이 핵심이다. 즉, 시험은 객관적이어야 하고 객관적일 수 있다는 신념에서 문항을 개발할 때에도 표준화된 형식을 유지하며 인간의 언어 지식을 과학적으로 평가하려 한 것이 실증주의적 평가이다. 현재 몽골에서도 큰 관심을 받고 있고 응시자 수가 급증하고 있는 TOPIK은 실증주의적 평가관에 입각한 고비중 시험의 전형적인 예로서 수험자의 취업이나 진학, 승진 등 중대사 결정에 영향력을 행사한다. 고비중 시험은 시험 점수의 객관성이나 공정성을 가장 중요하게 여기므로 신뢰성<sup>1</sup>이 타당성<sup>2</sup>보다 우선하는 것은 주지의 사실이다. 고비중 시험이 채택하는 선다형 평가는 측정하고자 하는 특정한 영역에 대해서는 객관적이고 믿을 만하게 측정할 수 있지만, 진정한 언어 사용 능력이나 말하기, 쓰기 등의 표현 영역은 그것의 본질을 제대로 평가할 수 없기에 타당도는 낮을 수밖에 없다(지현숙 2012: 85).

1 ‘신뢰성(reliability)’이란 언어 능력을 측정한 결과가 동일한 대상, 동일한 조건 하에서 재측정 하여도 그 결과가 똑같이 나올 수 있는가의 정도를 말한다. 즉, 얼마나 일정하게 평가의 결과가 산출되는가에 관한 ‘점수’의 문제를 중점적으로 다루는 것이 신뢰성 논의이다. 평가의 신뢰성은 대부분 평가 문항이나 채점자, 시험 시간 등에 의해 결정된다. 수험자의 점수가 일관성 없이 나오는 신뢰도가 낮은 평가는 그 평가가 애초에 측정하고자 한 목표가 무엇인가에 대해서 의심하게 만들기 때문에 타당성까지도 떨어지는 평가가 된다(졸고 2006 참조).

2 ‘타당성(validity)’이란 평가가 애초에 평가하고자 한 것을 평가하고 있는가에 관한 특성을 가리킨다. 평가하고자 하는 내용 영역에서 얼마나 적절하게 언어적 표본을 추출하느냐에 따라 ‘내용 타당성’이 높아질 수 있으므로 평가의 목표에 맞도록 내용이 제한되고 그 속에서 적절한 내용 항목들이 선정되어야 한다. ‘구인 타당성’은 기준과 내용을 평가를 위해 일반적인 구성 체제로 통합하는 개념을 말한다. 즉 평가하고자 하는 언어 능력을 설명하고 해석하기 위해 만들어낸 모형이 타당해야 한다는 것이다(졸고 2006 참조).

이와는 대조적으로, ‘대안적 평가관’은 실증주의적 견해의 평가를 극복하기 위한 시도 전반을 말한다. 기존의 실증주의적 평가의 한계로 지적된 타당도가 낮은 단점, 언어의 투명성에 지나치게 치중하는 문제점 등을 비판하면서 평가가 근본적으로 추구해야 할 ‘타당도’를 최우선으로 추구하므로 ‘참된’, ‘실제적인’, ‘의사소통적’ 평가라고 불리기도 한다. 대안적 평가관에 입각하면 언어의 사용에 초점을 두게 되며 시험을 통해 학습을 향상시키고 유도하는 유익한 정보를 제공하며 수험자의 수행에 초점을 맞춘 절대평가 방식을 취한다. 기존의 실증주의적 평가와 가장 분명하게 대조되는 것은, 수험자가 무엇을 할 수 있는가’보다 ‘무엇을 할 수 있는가’를 추론(judgment)하고자 한다는 점이다. 이를 통해 평가의 경험에 이후의 언어 학습에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있도록 최대한 배려하려는 것이 대안적 평가라고 할 수 있다. 실증주의적 평가가 ‘평가를 위한 평가’라면 대안적 평가는 ‘가르침을 위한 평가’라 할 만하다. 대안적 평가는 수험자가 의사소통 상황에서 어떻게 그 언어를 실제로 사용하는가의 ‘진정성(authenticity)’을 주시하며 특히 말하기와 관련해서는 진정한 ‘대화 능력’을 추론하는 것에 관심을 둔다. 또한 언어 기술의 통합을 추구하므로 듣고 나서 말하기, 읽은 후 쓰기와 같은 통합적인 언어 능력을 평가하는 문항 유형 개발에 관심을 둔다. 포트폴리오, 자가 평가, 동료 평가 등의 방식을 사용하므로 질적 평가에 해당되고 학습자 중심적인 평가에 가깝다.

한편으로 ‘비판이론적 평가관’은 영향력 있는 교육기관들이 시험을 통해 그 기관과 영향관계를 가진 사람을 착취하고 소외 혹은 마비시키는 것을 비판하고 이에 저항하는 방식을 찾아가는 방향으로 작용한다. 언어 평가 분야에서는 평가가 가진 사회정치적인 단면에 주목하여 시험의 부정적인 측면 즉, 평가의 권력화나 잘못된 시험의 사용 양상 등을 분석하고 비판적으로 담론화하는 관점을 말한다. 비판이론적 평가에서는 언어 교육의 상대적인 자율성을 중시하고 교육이란 대화를 통해 사회적이고 문화적인 책임을 일깨워 세상을 변화시킬 수 있어야 함을 강조한다. 따라서 언어 시험의 개발

절차를 면밀히 검토하고 시험 결과의 사용 양상을 비판적으로 분석하여 교사, 학습자, 유학생 선발 책임자, 인사 담당자, 학부모 등 시험 관련자(stakeholders)의 적극적인 개선 행위를 촉구하고 평가를 포함한 교육 전반에 대하여 비판적인 참여가 중요함을 강조한다. 다시 말해서, 비판이론적 평가관은 실증주의적 평가가 과도하게 중시하는 시험의 실용성에 대해 문제를 제기하면서 언어 시험이 사회정치적으로 잘못 이용된 사례들을 공개하고 개선하기를 촉구하므로 실증주의적 평가관과 대립되는 관점이라 할 수 있을 것이다. 이제 비판이론적 평가관은 시험은 윤리적으로 민감해야 하며 언어 시험은 결국 세상 안에서 '책임'을 져야 한다는 논리로 계승되고 있다(Hamp-Lyon, 2000). 비판이론적 평가관이 가지고 있는 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 시험의 윤리와 사회적 책임을 강조하고 이를 준수하고자 한다. 둘째, 시험 점수를 사용할 때 일어날 수 있는 권력 남용을 비판하고 시험의 오용이 가지는 문제점들을 포착하여 이를 개선하고자 한다. 셋째, 시험의 경제적 효용성과 신뢰성 추구를 최우선으로 하는 것에 반대한다.

## 2. 몽골 지역의 한국어 교육과정에 관한 비판적 분석

몽골에서의 한국어 교육은 1991년 몽골국립대학교가 한국어학과를 세운 것으로 본격화되었다. 근래에 몽골은 한국의 초·중·고교가 하나로 모여 있는 형태인 종합학교는 학년별 교육과정 및 평가에 대한 연구가 시작되었다고 하지만, 대학의 경우 교육과정에 대한 논의 자체가 매우 미약한 상황이다. 이러한 맥락에서 평가를 논의함은 교육과정의 체계성 확보와 안정화를 위해 가장 효율적인 자극이 될 수가 있다. 여기에서는 일단 몽골 지역 대학에서의 한국어 교육과정이 어떠한가를 비판하기에 앞서 한국어 교육을 담당하고 있는 한국어과의 설치 현황을 살펴보도록 하겠다.

2009년까지의 집계에 따르면 몽골에는 25개의 대학교에 한국학과 혹은 한국어학과가 개설되어 있으며 2,735명의 학부생이 재학 중인 것으로 보고

되었다<sup>3</sup>. 2009년도 4월에 집계된 몽골의 한국어과 설치 현황은 표 1과 같다.

표 1. 몽골 지역의 한국어과 설치 현황

구분	학교명	전공 학과	학년					계
			1	2	3	4	5	
국립	국립사범대학교	한국어교사	44	45	25	7		121
	몽골국립대	한국학	32	25	32	32		121
		한국어-번역	1	4	2			7
		한국어-통역	1	1	1			3
	국립울란바타르대	몽골-한국어학	35	27	34	29		125
	흡드대학교	컴퓨터-한국어	29	31				60
	과학기술대	엔지니어 준비 한국어	26	2				28
		엔지니어교사 /영-한국어/			18	28	26	72
		엔지니어교사 /한국어-영어/	23	35	16	22	7	103
	도르노드대	한국어-번역		10	11	6		27
사립	한몽기술대학교*	한국어-번역	36	16				52
	국립 소계	7개 대학	227	196	139	124	33	719
	인문대학교	한국어번역	15	20	16	22		73
	이흐자식	한국어, 한국학	19	24	39	16		98
	어르芩대학교	한국어-번역	27	18	28	23		96
	어트강팅게르대	한국어-번역	27	22	22	13		84
	가자르친대	한국어-관광	12	22	36	21		91
	유러아시아대	한-영-번역	12	5	10			27
	몽골민족대	한국어-한국학	13	17	11	14		55
	몽흐아노대학	한국어-번역	11	6				17
	어유대학	한국어-관광	18	10	10	12		50
	세룰렉대	한국어-번역	19	15	48	23		105
	울란바타르대	한국어-한국학	26	30	21	22		99
		몽골어-한국어학	26	19		20		65
		한국어 통역	139	101	65	61		366

3 주몽골 한국 대사관 사이트 [mng.mofat.go.kr](http://mng.mofat.go.kr) 참조.

	헬슬울라츠대	한국어-번역			6		6
	신다르항대학	한국어-번역		17	11	5	33
	영호어르출렁대학	한국어-번역	42	37	26	42	147
사립	후례대학교*	한국어-번역	19				19
		컴퓨터, 엔지니어학 /한국어/	241	218	46	40	545
다르항대학*		한국어-번역	15			10	25
		관광학-한국어				15	15
	사립 소계	16개 대학	681	581	389	365	2016
	합계	23개 대학	908	777	528	489	33
							2735

최근 들어 몽골에서 한국어 교육이 양적으로 증대되고 있는 것은 분명하다. 그 요인은 한국 통계청 자료와 주몽골 한국 대사관 사이트, 성비락(2005, 2009), 강신(2007) 등을 참조할 때 다음과 같이 분석될 수 있을 것이다.

첫째는 한국에 파견되어 근로자로 일할 수 있는 기회가 늘어난 것이 한국어 학습자의 증대에 크게 기여했을 것으로 판단된다. 2005년부터 개정·시행된 외국인산업기술연수제로 인해 한국에 입국하게 된 몽골 근로자의 수가 급증했는데, 2010년 집계로 한국에 체류하고 있는 몽골인 29,920명 가운데 41%인 12,398명이 EPS-TOPIK에 합격한 자들이다. 최근 몇 년 사이에 한국어 정규과정 외 학원 수까지 급증하고 있고 시험일이 다가오면 과외나 한국어 학원의 수강 등을 통해 한국어를 배우려는 학습자의 수가 급격히 늘어난다고 보고되는(성비락 2005, 김명권 2011 등) 것은 어쩌면 당연한 결과인지도 모른다.

둘째는 2000년대 들어와서 두드러진 한국학과 출입생의 높은 취업률이 크게 작용했을 것이다. 표 1과 같이 한국학, 한국어-한국학, 한국어번역학, 몽골한국어학, 관광-한국어 등 한국(어)과 관련된 다양한 이름의 전공 및 학과 출신들은 한국어통역사, 관광안내원, 한국어교사, 한국어-몽골어교사, 연구자 등으로 진출하고 있으며, 몽골상공인회에 가입한 약 150개의 대기업

및 중소기업 등에도 취업하고 있다. 이미 삼성물산, 현대자동차, 한국통신 등의 대기업과 자동차, 건축, 제조/서비스업 등 다양한 한국 중소기업들이 몽골에 진출하여 있으므로 문서 전문 번역이 가능한 한국학과 출신이 취업하기에 유리하다.

셋째는 이른바 ‘한류’로 얘기되는 드라마, 가요, 영화, IT 산업 등에 분 한국 열풍이 한국어에 대한 관심을 증폭시켰다. 한류는 최소 1년 이상의 장기적 학습자를 확보하는 것과는 연계되지 않으므로 한국어 교육의 활성화에 직접적인 영향을 준 것은 아니지만 분명 한국어 학습 동기를 촉발시키는 역할은 하였다. 한류는 문화적 측면에서 가요, 영화, 드라마 시장에서 두드러진 경향을 보이며, 경제적인 요인에 의해서도 상당한 자극 요인이 되고 있다. 한류의 영향으로 한국 문화 혹은 한국어 학습에 적극 접촉하는 수치가 몽골 국내외를 합쳐 3만 명에 육박하니 인구 비례로 보면 몽골에서 한국어를 배우고 있고 배우고 싶어 하는 잠재인구까지 고려했을 때 상당한 수준에 이른다. 또한, 몽골인의 한국에 대한 경제적 선호도 높아 한국어 학습자 수의 증가를 촉진하기도 한다(성비락 2005: 95).<sup>4</sup>

상술한 한국어 학습의 열기는 TOPIK, EPS-TOPIK 등 고비중 한국어 시험 응시자가 급증하는 것으로 확인된다. 특히 TOPIK의 경우 몽골은 국가별 응시자 가운데 일곱 번째를 차지하고 있다. 1999년에 200명이었던 몽골의 TOPIK 응시자는 2010년 들어 1,014명을 기록하여 5배 이상 증가하였다.

필자는 비판이론적 평가관에 의거하여 몽골에서 이루어지고 있는 한국어 교육의 현황을 분석하고자 한다. 특별히 대학을 중심으로 한 한국어 교육 기관의 학습 목적 및 목표를 살피고, 평가는 어떠한 현실에 처해 있는가를 분석할 것이다. 이는 외국어 교육에서 평가는 교수-학습과 밀접한 관련을

---

4 대부분의 문헌에서 한국어를 전공하면 다른 전공에 비해 급여가 높은 편이어서 한국어 전공자의 수는 계속 증가할 것으로 보았으나, 필자가 최근에 몽골 유학생을 대상으로 조사한 결과 이제는 한국학과 출신이 포화 상태라 취업 경쟁이 치열하다고 한다.

맺고 있기 때문이며 몽골에서의 한국어 교육과정 중에서 특히 평가의 영향력은 심대하기 때문이다.

몽골 내 대학교의 한국어 교육과정을 네 가지 유형으로 분류하면 다음과 같이 나눌 수 있을 것이다. 첫째가 인문사회계열, 기술공학, 의학 등을 전공하기 위한 기초학문적인 소양을 키우는 ‘유학생 양성과정’이다. 둘째는 초·중·고등학교 학생들을 가르치기 위한 ‘외국어로서의 한국어 교사 양성과정’이고, 셋째는 한국 기업에 취업할 직업 목적 학습자들을 위한 ‘서류 번역 전문가 양성과정’이며, 네 번째는 몽골의 관광 상품을 판매하기 위한 ‘통역사 양성과정’ 등이 그것이다.

‘유학생 양성과정’은 한국으로 유학 갈 예정인 한국어 학습자를 대상으로 한 학문 목적 한국어 프로그램을 가리킨다. 이를테면, 몽골국립대학교의 외국어문화대학 내 한국학과 안에서 세분화되는 ‘한국어교사-통역전공’과 ‘한국어-지역학전공’ 가운데 후자가 대표적인 유학생 양성과정에 해당된다. 몽골 대학의 세부적인 교육과정을 살피면 “한국어와 한국학이 혼재되어 있고 이는 졸업 이후 진로와 밀접한 관련이 있다(강신 2007: 159)”.

대부분의 한국학과 졸업생이 희망하는 진로는 몽골 내 한국 회사에 취직하거나, 관광가이드로 일하거나, 또는 한국에 나가 유학하는 것으로 알려져 있다. 몽골 대학에서 전공으로 습득한 한국어 능력은 한국 관련 학문의 기초가 되면서 중요한 도구가 된다. 한국교육개발원의 연도별 외국인 유학생 상위국가의 변동을 집계한 2010년 통계에 따르면, 중국(145,900명) → 몽골(2,196명) → 베트남(1,667명) → 일본(1,350명)으로 몽골이 2위를 차지하고 있음을 확인할 수 있다. 몽골 유학생의 한국 유학 현황을 세부적으로 살펴보면 표 2와 같다.

몽골의 학문 목적 한국어 교육과 관련하여 김명권(2011)은 몽골 현지 대학에서 교양 과목 혹은 전공으로 한국어의 선수 학습이 이루어진 학생의 다수가 한국으로 유학을 가기 때문에 한국에서 학부 과정 유학생의 비중보다 석사 과정 유학생의 비중이 많이 높다고 분석하였다. 몽골 내 학문 목적

표 2. 몽골 한국 유학생 현황<sup>5</sup>

교육기관	어학연수	대학(2년제 포함)	대학원	소계
대학	24명	79명	27명	130명
아동		Ulaanbaatar International school 40명 Ulaanbaatar Elite International School 6명 Mongol-Korean School 125명 American School 30명		201명
총계	331명			

학습자는 모국어인 몽골어를 통해 교양 과목을 수강하여 학부에서 필요한 기초적 지식을 쌓으면서 동시에 한국어 능력을 중급 수준 이상으로 함양해 가는 경로를 겪는 것으로 보인다. 그 후 한국 유학을 떠나 대학원 과정을 이 수함으로써 전공에 보다 충실한 학문적 지식을 키워 말 그대로 전공자가 되는 것이다. 그러므로 중고급 수준에서는 ‘내용 기반 교수법’ 혹은 ‘병준 교수법’ 등과 같이 한국어와 전공 내용과의 연계성을 보다 많이 확보할 수 있는 교수법을 사용하여 한국 유학에 필요한 어학 및 내용학을 동시에 교육할 수 있도록 하는 것이 필요하다고 보인다.

‘외국어로서의 한국어 교사 양성과정’은 몽골 내 초등학교, 중학교, 고등학교에서 외국어로서 한국어를 배우는 학생들을 가르칠 교원을 양성하는 전공을 말한다. 특히 국립사범대학의 경우 2006년 이후 한 해 25 내지 30명의 한국어 교원이 배출되고 있다. 몽골 정부의 적극적인 지원으로 사범대 출신은 교사로서의 자격을 갖출 수 있게 교육과정을 구비해야 할 것이며(김명권, 2011: 464), 교사로서 합당한 대우를 할 수 있도록 제도적인 장치를 마련해야 한국어 교사 양성과정의 질적 수준이 확보될 수 있을 것이다.

‘서류 번역 전문가 양성과정’은 몽골에 한국 회사가 대거 진출하면서 높아진 사회적인 요구를 충족하고 서류 번역 업무 등에 필요한 전문 인력을 키우는 것이 주요 목적인 프로그램이다. 정확하고 신속한 번역은 사회경제적

5 주몽골 한국 대사관 사이트의 2012년 10월2일자 자료이다.

인 측면에서 중요성이 적지 않은 바, 한국어 전문 번역가를 길러내기 위한 밀도 있는 교육 프로그램의 개발이 절실하다고 할 수 있겠다.

끝으로 ‘통역사 양성과정’은 날로 인기와 관심이 높아지고 있는 몽골의 관광 상품을 판매하기 위한 인력을 양성하기 위한 프로그램을 가리킨다. 높은 급여 덕분에 한국(어) 관련 전공자의 희망 직종 제1순위가 관광 안내원이라고 알려져 있다. 이러한 선호에 부합할 수 있도록 전문성을 갖춘 한국어 통역사를 길러내기 위한 체계적인 한국어 통역 전공 프로그램을 설치하고 운영해야 할 것이다.

향후 몽골 내 대학교의 한국어 교육과정은 학습자의 요구에 부합하는 방향으로 설계되었는가를 검토하여 개별적인 한국어 학습 목적을 효율적으로 달성할 수 있는 교육 내용으로 대폭 개선되어야 한다. 또한 일반 목적 한국어 교육과정에서는 일상적인 생활에서 요구되는 구어 중심의 한국어 능력을 키우면서 동시에 EPS-TOPIK과 같은 각종 시험에 대비할 수 있는 한국어 숙련도를 가지고 개선되는 것이 바람직하다.

### 3. 평가 쇄신을 통한 몽골 한국어 교육의 활성화 방안

앞서 필자는 몽골 내 대학교의 한국어 교육과정을 ‘유학생 양성과정’, ‘외국어로서의 한국어 교사 양성과정’, ‘서류 번역 전문가 양성과정’, ‘통역사 양성과정’ 등으로 나누었다. 이와 같은 한국어 교육과정들은 개별적인 한국어 평가 방식을 채택하고 있으면서 동시에 하나의 고비중 시험 점수를 중대사 결정에 전적으로 활용하고 있는 것으로 조사되었다. 이를 도식화하면 그림 1과 같다.

그림 1에서 알 수 있듯이, 몽골 대학교의 한국어 교육과정은 그 목적이 무엇이든지 자체적으로 개발하여 시행하는 성취도 시험 외 TOPIK 점수를 반영하여 합격/불합격, 급여 우대 등을 결정한다. 몽골사범대학을 제외한 다른 대학에서 한국어 교사 양성과정을 졸업한 예비교사의 경우 중급 이상의

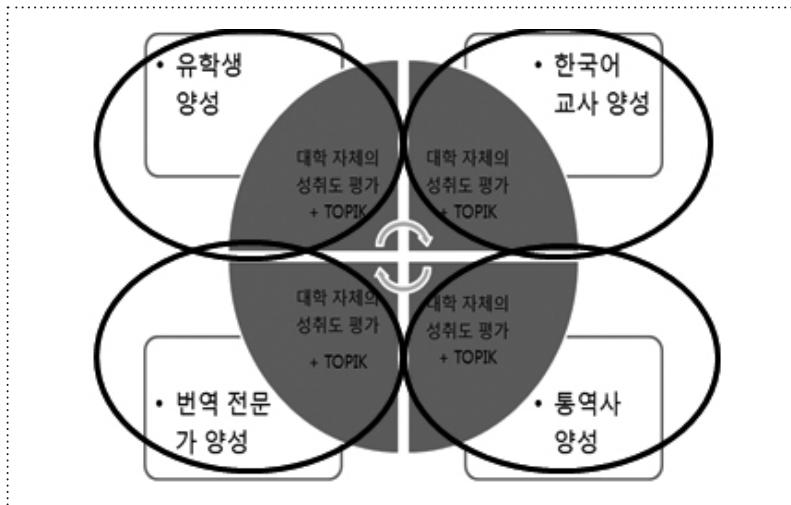


그림 1. 몽골의 과정별 한국어 시험의 사용 현황

TOPIK 점수는 거의 필수적이며 통번역사, 관광통역사의 경우에도 TOPIK 점수가 얼마인가에 따라 대우나 급여가 달라지는 것으로 조사되었다.

한국 내외 해외를 막론하고 TOPIK을 비롯한 고비중 한국어 시험의 비중은 날로 커지고 있음은 주지의 사실이다. 교육인적자원부는 2010년부터 외국인 유학생의 입학 요건을 TOPIK 3급으로 정해 놓았으며, 노동부는 베트남, 필리핀, 몽골, 태국, 인도네시아, 스리랑카 등 외국인 고용허가제 한국어시험 부과 대상국들에서 연간 4만여 명이 EPS-TOPPIK을 거쳐 입국할 수 있도록 제도화하였다.<sup>6</sup> 2011년 7월 29일까지의 집계로 보면 24,000명의 몽골인이 이 제도를 활용하여 일을 하기 위하여 한국에 체류했던 경험이 있으며 체류 중이거나 한국에 가기 위하여 준비하고 있다(김명권, 2011).

이러한 상황으로 인하여 그간 한국어는 물론 학업 능력이 부족한 유학

6 ‘고용허가제’는 외국 인력을 고용하려는 사업자가 직종과 목적 등을 제시할 경우 정부(노동부장관)가 그 타당성을 검토하여 허가여부를 결정하는 외국인력 도입정책을 말한다. 2004년 8월에 처음 시험을 실시하였고, 매년 3,000명을 그에 해당하는 인원을 뽑아 3년 동안 한국에서 일을 할 수 있는 비자를 준다.

생을 일단 입학시켜 놓고 아무런 관리나 보완 없이 개인의 뜻으로 방치했던 한국의 일부 대학들은 이러한 지침을 어떻게 수용할 것인가 각종 묘안들을 짜내고 있는 실정이다. 결혼이 계기가 되어 한국에 정착한 결혼이주여성에게도 TOPIK 점수에 따라 각종 장려금을 주는 제도를 운영하게 됨에 따라 다문화센터 등지에서 TOPIK 준비반을 개설하여 운영하는 일도 늘어나고 있다. 2012년 25회 TOPIK에는 김포 이주 여성 센터와 진도군 다문화 가족지원센터 등 9개 지역의 다문화 가정 여성 응시자 111명이 단체로 응시하기도 하는 진풍경이 펼쳐지기도 했다.

지금의 현실을 보면, 한국어를 가르치는 교육기관이라면 국내든 국외이든, 규모가 크든 작든 TOPIK의 영향력에서 자유롭지 않은 것으로 보인다. 이러한 TOPIK의 권력화와 편중성은 한국어 능력 평가를 비롯한 교수-학습의 현장 전반에 적잖은 문제를 야기한다. 그것은 다음과 같다.

첫째, 한 국가나 교육기관의 교육이 얼마나 질적으로 우수한가는 ‘평가’가 얼마나 체계화되어 있고 타당한가가 결정적이다. 그런데 적잖은 연구가 TOPIK의 타당성과 신뢰성에 문제를 제기하고 있으며, 해마다 개선 방안 연구가 이루어져 왔음에도 여전히 근본적인 문제 해결은 되지 못하고 있다. 이는 일차적으로 TOPIK을 설계하고 출제하는 연구진의 절대다수가 부족하고 평가를 전공한 전문가가 아닌 것에 기인하며, 보완의 중요성을 내세우면서 평가 연구에 필요한 기초적인 자료조차도 공개하지 않아 발전적 연구를 가로막고 있다. EPS-TOPIK의 경우 타당성은 더욱 낮은데, 읽기 영역의 문항 하나를 대표적인 예로써 제시하면 다음과 같다. 한국어 ‘읽기’ 능력을 측정하기 위한 문항이 아니라 한국어로 된 문항 아래 번역된 몽골어를 보고 ‘주차금지’에 해당하는 ‘세상지식’을 갖추었는지 측정하는 방식이어서 온당한 문항이라 할 수가 없다.

39. 다음 중 “이곳에 차를 세울 수 없습니다”라는 뜻의 표지는 어느 것입니까?

Дараахаас “аюулгүй байдлын гутал өмсөөрэй” гэсэн утгатай тэмдэг аль вэ?



②

③

④



그림 2. EPS-TOPIK의 읽기 문항<sup>7</sup>

둘째, 언어 능력 평가는 그 평가도구의 쓰임에 따라 다양해야 함을 자명한 사실이거나와 현재 많은 외국어 평가도구들은 각각의 평가 목적에 따라 다양하게 설계되고 만들어져 시행되고 있음을 우리는 보아 왔다. 그러나 한국어 능력을 평가하기 위한 도구는 TOPIK에만 집중되어 무소불위의 권력을 자랑하면서 15년 이상을 독주해 왔다. 학문을 할 유학생에게 필요한 시험과 한국 회사에서 일할 노동자를 선발하기 위한 시험과 결혼이주여성이 한국에 뿌리내리며 한국 국민으로 살아가는 데 필요한 한국어 시험은 엄연히 달라야 한다. 언어 사용자의 실제 언어 사용 맥락이 조사되지 않은 시험 설계, 시험 목적별로 차별화되지 않은 등급 체계, 근거가 약한 등급 기술(level descriptions), 천편일률적인 문항 유형 등이 약점으로 비판되는 TOPIK만으로 시험 결과의 사용처가 다른 수요를 감당하기 어렵다. 더욱이 몽골의 네 가지 한국어 교육과정 모두가 TOPIK 점수에 따라 당락, 취업 후 대우 등이 달라진다고 하니 한국어 평가도구의 다양화는 시급하다.

셋째, 한국어 고비중 시험의 강세, 권력화로 인해 한국어 교육의 상대적인 자율성은 크게 훼손되고 있다. 김명권(2011)에서 지적한 대로, 대학기관이 아닌 사설 학원이나 세종학당, 국내 대학이 세운 한국어교육원에서도

7 김명권(2011: 456)에서 제시된 [그림 1]을 재인용하였다.

EPS-TOPIK이 아닌 TOPIK에 맞추어져 있는 교육과정을 꾸려가고 있는 실정이니, 결코 가볍게 볼 일이 아니다. 집단을 형성해서 한국어를 교육하는 기관은 대부분이 TOPIK 준비에 집중하고 있으며, 어휘 문법적 지식을 평가하는 선다형 시험 준비에 열중한 나머지 시간이 갈수록 말하기 능력은 현저히 저하되고 있는 실정이다.

이제 한국어교육은 학습자의 한국어 의사소통 능력을 키우는 데에 주력해야 하지만, 사회적이고 문화적인 책임을 일깨워 세상을 변화시킬 수 있는 것에도 기여해야 한다. 예컨대 어떤 한국어 교사는 자신이 가르치고 있는 반월공단 외국인 노동자에게 절실하게 필요한 한국어 기술(기계사용법 묻기, 병가나 월차 신청하기, 우체국에 가서 송금하거나 소포 보내기 등)을 연습하게 할 수 있을 것이다. 또는 어린 나이에 한국 남성과 결혼할 몽골 여성에게라면 남편과 평등한 부부생활을 해가는 데 필요한 소양과 결혼이민자로서 절실하게 필요한 언어를 가르쳐서 자기 정체성을 확립하고 동등한 가족의 구성원으로 살아가는 법을 교육하는 것에도 일조할 수 있어야 한다.

### III. 결론

몽골에 맞춤하는 한국어 교육의 현황과 평가의 개선을 통한 발전 방향을 제언하려면 상황 분석만으로는 부족한 점이 많을 것으로 생각된다. 그럼에도 비판주의적 평가관에 의거하여 몽골에서의 한국어 능력 평가의 여러 문제들을 분석한 것은 평가야말로 한 국가의 교육 수준을 판가름하는 중요한 지표가 되기 때문이다. 지금까지의 분석을 기초로 하여 향후 몽골에서의 한국어 교육이 질적으로 진보하고 활성화되기 위해 지향해야 할 바들을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 한국어 평가 전문가를 양성하고 전문적인 평가 연구기관을 육성

하여 ‘평가 연구의 선진화’를 이룩해야 한다. 몽골에서의 한국어 교육기관은 중간고사와 기말고사와 같은 성취도 시험 하나를 만들더라도 갖가지의 교수-학습 상황들을 고려해야 하며, 매단계마다 의사결정을 내려야 하는 어렵고 복잡한 작업을 감내해야 된다. 하물며 외국어 교육의 선진화 수준을 판단하기 위한 중요한 기준이 되는 ‘고비중 시험’의 경우에는 전문성이 강하게 요구되므로 한국어 능력 평가를 연구하는 전문 연구기관과 필자의 수급이 하루빨리 이루어져야 하겠다. 한국어 평가의 이론적 토대를 선진화하고 굳건하게 하려는 노력은 상당히 시급한 바, 앞서 검토한 바대로 실증주의적 평가 외 대안적 평가 혹은 비판이론적 평가 등 다양한 평가의 철학과 관점에 대해 개방하고 연구하며 적용할 수 있어야 하겠다. 이는 몽골에서의 한국어 능력 평가와 한국어 교육 전반의 발전하고 활성화되기 위한 가장 중요하고도 기본적인 사안이다.

둘째, 다양한 한국어 능력을 평가할 수 있는 ‘다양한’ 고비중 시험들이 개발되어야 한다. TOPIK이 공신력 있고 신뢰도 높은 시험임에는 의심의 여지가 없다. 그러나 애초에 TOPIK은 일반 목적의 한국어 학습자를 평가하기 위한 목적으로 만들어진 시험이다. 그간 여러 차례에 걸쳐 이루어진 개선 방안 연구로 부분적인 변화는 있었으나 본질적으로 혁신되지는 못했다. 일반 목적의 학습자를 평가하기 위해 설계된 시험이 유학생, 취업 희망자, 결혼 이주 등 모든 이를 대상으로 한 평가 사용의 목적을 충족하기 위해 통용되어 서는 곤란하다. 또한 한국에 가서 일할 노동자를 대상으로 개발되고 시행되고 있는 EPS-TOPİK은 최소한의 타당도도 신뢰도도 확보하고 있다고 보기 어렵다. 예컨대 우리가 만약, 몽골 내 한국어 수요의 41% 가량인 한국 기업으로의 취업을 희망하여 각종 한국어 시험을 준비하는 한국어 학습자를 대상으로 하여 어떠한 시험을 만든다면, 이들을 선발하는 일과 연관되는 한국 정부 관계자, 한국 회사의 인사 담당자, 수험자(학습자), 한국어교사 등을 대상으로 직업 목적 한국어 시험이 평가해야 하는 바(한국어 능력 수준, 한국어 사용 상황, 의사소통 능력을 구성하는 요소 즉, 평가 기준 등)를 조사하고 그 결

과를 반영한 시험 설계가 이루어져야 할 것이다. 이러한 절차로 문항이 개발되어야 비로소 타당한 평가 도구가 될 수 있다.

셋째, 각종 한국어 능력 시험은 각각의 시험이 추구하는 목표에 부합하는 ‘타당한’ 평가 도구를 개발해야 한다. 시험의 타당화는 해당 시험의 점수를 통해 특정한 시험이 가진 고유한 목적을 충족할 수 있도록 뒷받침할 만한 근거를 마련하는 과정이다. 몽골 현지를 조사한 바에 따르면, 현재 몽골에서는 한국 내 대학의 한국어 교육기관에서 사용할 목적으로 개발된 서울대학교, 연세대학교, 고려대학교 한국어 교재들을 다수 사용하고 있다. 몽골 내 한국어 학습 환경과 맞지 않은 내용들이 다수 포함되어 있고, 모국어 배경을 고려한 문법 어휘 기술이 되어 있지 않으므로 학습자의 만족도는 높지가 않은 것이 사실이다. 그럼에도 평가는 이루어져야 하므로 교재에 수록되어 있고 수업에서 다룬 문법과 어휘들을 중심으로 중간고사, 기말고사 등의 성취도 평가를 시행하고 있다. 따라서 취업 목적의 학습자에게나 일반 목적의 학습자 그 누구에게도 부합하지 않는 교수-학습이 이루어지고 있다고 보인다. 이와 같은 상황에서 평가는 더 말할 나위 없이 낙후되어 있고, 요구에 충실하지 못하다고 볼 수밖에 없다. 이제 한국어 교육에서 평가 영역의 연구는 타당성 확보에 집중되어야 한다. 또한 시험 개발자는 이 시험이 정확히 수험자의 어떤 한국어 능력을 평가하고자 하는 것인지 시험 결과를 해석하기 위한 믿을 만한 근거를 제공할 수 있어야 하겠다. 탄탄한 언어 교육적 철학을 배경으로 하여, 시험이 언제, 누구와, 어디에서, 무엇을 하며 한국어를 사용하는 것인지에 대한 맥락을 제공하며, 직관과 경험이 아니라 이론을 기반으로 하며, 타당성에 대한 근거 자료들을 확보할 수 있어야 한다. 그래야만 그 시험은 타당성 시비에서 자유로울 수 있고 믿을 만한 고비중 시험으로 거듭날 수 있다.

끝으로, 고비중 시험뿐만 아니라 소규모의 한국어 교육기관이 시행하는 저비중 시험(low-stake tests) 즉, ‘교실 평가’를 개선하는 것에도 관심을 기울여야 한다. 흔히 한국어 교육에서 ‘평가’라고 하면 TOPIK이라는 고비중

시험을 연상하는 경우가 많다. 그런데 실제로 한국어 학습자는 자신의 학습이 일어나는 현장에서의 퀴즈, 중간시험, 기말시험 등의 교실 평가를 가장 자주 경험하므로 오히려 이것이 더 중요하고 연구될 가치가 있다. 시험을 통해 지금까지 한국어 학습에서의 난점들을 찾아내고 앞으로의 효과적인 한국어 학습의 방향을 잡아 나갈 수 있어야 할 것이다. 이러한 점에서 몽골의 한국어 교육기관 내 교실 단위에서 행해지는 시험들을 재점검하여 이론과 근거를 가지고 개선하는 것은 그 의미가 크다.

본고에서는 비판이론적 평가관을 개념화하고, 몽골 지역에서의 한국어 평가 현황을 비판이론적 평가의 관점에서 검토하였으며, 몽골 내 한국어 교육이 활성화되기 위한 평가 개선 방안을 논의하였다. 본고를 통해 이루어진 한국어 능력 평가에 관한 비판적 인식이 계기가 되어 한국어 능력 평가의 이론 연구들이 선진화되고, 고비중 한국어 시험의 설계와 실행적 결함들이 다소라도 해소됨으로써 향후 몽골 내 한국어 교육이 더욱 진보하고 활성화될 수 있기 바란다.

\* 본 논문은 2012.10.30. 투고되었으며, 2012.11.11. 심사가 시작되어 2012.11.26. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 강바타르 어요(2011),『몽골 내 대학교들의 한국어교육의 현황과 방안: 한국어 문법을 중심으로』, 창원대학교 석사학위논문.
- 강신(2007),『몽골에서의 한국어교육의 현황과 과제』,『몽골학』22, 한국몽골학회, pp. 147~168.
- 곽연화(2010),『몽골 이주노동자 자녀를 위한 한국어교육과정 개발 연구: 재한몽골학교 초등한국어교육과정을 중심으로』, 경희대학교 석사학위논문.
- 권성훈(2009),『몽골 대학들의 한국어교육』,『한국어문학연구』, 한국어문학연구학회.
- 김명권(2011),『몽골의 한국어 교육현황과 그 발전 방향 제언』,『한어문교육』25, 한국언어문학교육학회, pp. 451~477.
- 박동호·김유미·김현정·신동일·이영식·조수진·지현숙(2012),『한국어 능력 시험의 CBT/IBT 기반 말하기 평가를 위한 문항 유형 개발』, 국립국제교육원 최종연구보고서.
- 방성원, 우인혜(2008),『몽골 대학의 한국어 학습자와 교사의 요구 분석』,『국어국문학』No. 150, 국어국문학회.
- 성비락(2005),『몽골에서의 한국어 교육현황 및 발전 방향』,『제22회 한말연구학회 국제학술대회 자료집』, 한말연구학회.
- \_\_\_\_\_ (2009),『몽골 한국어교육과정의 현황 및 발전 방향』,『한국어문학 국제학술포럼』12권, pp. 7~31.
- 우인혜(2008),『국외 한국어 교재 개발을 위한 기초조사 연구-몽골 현지 한국어 교재 개발 사례를 중심으로』,『비교한국학』Vol. 16-2, 국제비교한국학회.
- 지현숙(2006),『한국어 구어문법과 평가』-이론편, 도서출판 하우.
- \_\_\_\_\_ (2012),『비판이론적 관점에서 본 고비중 한국어 시험의 타당화 방안』,『한국어교육연구』7호, 배재대학교 한국어교육연구소, pp. 81~103.
- 최기호(2007),『몽골에서 한국어 교육현황과 과제』,『문법교육』6호, 한국문법교육학회, pp. 187~211.
- \_\_\_\_\_ (2010),『몽골에서 한국어교육의 역사와 오늘』,『나라사랑』, 외솔회, pp. 27~34.
- 최정순(2006),『학문 목적 한국어 교육의 교육과정과 평가』,『이중언어학』31호, 이중언어학회, pp. 277~313.

## 비판이론적 평가관에서 본 몽골 지역 한국어 교육의 활성화 방안

지현숙

본 연구는 언어 평가의 다양한 견해를 고찰하고 비판적 평가관에 입각하여 몽골에서 한국어 평가의 현 주소는 어떠한가를 분석하는 것을 주요 내용으로 한다. 본 논문에서는 대표적인 고비중 한국어 시험 몇 가지를 채택하여 그 시험이 가진 수구성과 낮은 타당도를 비판하고 향후의 한국어 시험이 추구해야 할 바를 논의하였다. 실증주의에 대한 대안으로서 등장한 ‘비판이론적’ 평가의 관점에서 한국어 능력 평가가 평가 그 자체로나 평가 연구의 발전을 위하여 어떠한 지향점을 가져야 할 것인가의 논의는 현존하는 한국어 숙련도 시험의 문제점을 극복할 수 있는 방안을 찾는 길이 된다. 이와 동시에 평가의 위시백 효과에 의하여 몽골에서 이루어지고 있는 한국어 교수-학습이 활성화될 수 있는 실천 과제를 마련할 수 있을 것이다. 본고에서는 몽골 지역 한국어교육이 진보를 이룩하려면 평가 연구의 이론적 기반이 확고해져야 하며, 다음과 같은 네 가지 원리들이 실천되어야 함을 주장하였다. 첫째, 한국어 평가 전문가를 양성하고 전문적인 평가 연구기관을 육성하여 평가 연구의 선진화를 이루어야 한다. 둘째, 다양한 한국어 능력을 평가할 수 있는 다양한 고비중 시험들이 개발되어야 한다. 셋째, 각종 한국어 능력 시험은 각각의 시험이 추구하는 목표에 부합하는 타당한 평가 도구를 개발해야 한다. 넷째, 몽골 내 한국어 교육기관이 시행하는 교실 평가를 개선하는 것에도 깊은 관심을 기울여야 한다.

핵심어 고부담 한국어 시험, 교실 평가, 몽골 지역 한국어 교육, 몽골 지역 한국어 평가, 한국어 능력 평가, 비판이론적 평가관

## ABSTRACT

# The Tasks for Activating Korean Education in Mongolia based on Critical Assessment View

Jee, Hyun-suk

The present study has examined the various views of language assessment and analyzed the present state of Korean assessment in Mongolia specifically focusing on critical assessment. The study attempts to criticize the bullish tendency of high-stake Korean tests like TOPIK which has harmed the independency of Korean education, and seeks for solutions to overcome this crisis.

On the basis of the above precautionary examination, the compatibility of critical theory assessment as an alternative to the present assessment of the Korean proficiency test has been discussed in the form of assessment and the effect on the theory of assessment in order to activate Korean education in Mongolia.

The study attempts to explore the key factors necessary for making progress in Korean learning and instruction in its theoretical basis and in the development and practice of the test. The following four factors were extracted from the study. Firstly, the study about the Korean assessment should be led by authorized professionals on language proficiency assessment under the supervision of a dependent research institute. Secondly, we need to try to develop a variety of high-stake tests of Korean language proficiency. Thirdly, depending on the purpose of each test, valid and adequate assessment tools must be created. Lastly, we need diverse low-stakes tests for: performance test, authentic test, colleague test etc.

**KEYWORDS** high-stake Korean tests, Korean education in Mongolia, Korean assessment in Mongolia, Korean assessment, critical assessment view