

KSL ‘한국어 교육과정’에 대한 비판적 고찰

김영란 강원대학교 국어교육과

- I. 머리말
- II. 한국어 교육과정의 의의
- III. 한국어 교육과정에 대한 비판적 검토
 - 1. 성격: '다문화'와 '한국어'
 - 2. 목표와 내용: 목표로만 존재하는 '상호 문화 이해'
 - 3. 내용의 구조화와 계열화: 구성 원리의 내용 조증과 학교 급별 성취기준 구분
 - 4. 교수·학습 방법: 학습 한국어와 타교과목의 연계
 - 5. 평가: 평가 결과의 활용
- IV. 제언 및 맺음말

I. 머리말

천재 물리학자 알버트 아인슈타인, 위대한 여성 과학자 마리 쿠리, 프랑스 축구계의 영웅 지네딘 지단, 러시아 록 음악의 전설 빅토르 쇤. 우리에게 잘 알려진 이들에게는 공통점이 있다. 그것은 이들이 모두 낯선 땅에서 이주민으로 살면서 각 분야에서 위대한 업적을 남겼다는 점이다(지식채널e, 2013).

대한민국은 2000년대 중반부터 '다문화'와 관련된 각종 정책을 매우 왕성하게 펼치고 있다. 이러한 정책적 풍요 속에서 '우리 사회는 진정으로 이주민을, 위에서 언급한 사람들처럼 훌륭하게 키우고자 하는가?'라는 질문에 대해 진지하게 고민할 필요가 있다. 이는 우리 사회가 직면하고 있는 중요한 질문(이자 과제)으로 정치적, 사회·경제적, 교육·문화적 측면에서 다각도로 궁구될 필요가 있다. 최근 고시된 제2언어로서의(KSL) '한국어 교육과정' (교육과학기술부, 2012. 7)을 비판적으로 검토하는 일은, 이러한 물음에 대해서 교육계가 행할 수 있는 일차적인 작업이라고 생각한다. 국가수준의 교육과정에 언어적·문화적 소수자들을 위한 교육 내용이 인입된 일은 분명 환

영할 만한 일이다. 그러나 그간에 이루어진 일련의 교육적 조치들이 정부 주도하에 추진되면서 매우 촉급한 일정 속에서 전개되었고,¹ 그 속에서 진지한 성찰의 시간이 허락되지 못했던 것이 사실이다. 그간의 성취 결과에 대한 수정·보완 또는 개정 작업을 위해, 현재 개발된 교육과정에 대해 반성적으로 고찰하는 일은 필요하다. 또한 이는 현재 우리 사회가 직면하고 있는 도전 과업을 행하는 데에도 필요한 하나의 작업이라고 생각한다. 이러한 맥락에서 본 연구는 ‘한국어 교육과정’에 대해 비판적으로 검토하는 것을 목적으로 한다.

그간의 선행 연구는 한국어 교육과정과 교재 개발자의 보고(원진숙 외, 2011; 원진숙, 2012a, 2012b; 전은주, 2012; 박석준, 2012)와 한국어 교육과정 전반에 대해 검토한 연구(곽재용, 2012a, 양영희, 2013)와 한국어 교육과정의 부록에 제시된 어휘 목록 분석(곽재용, 2012b)이 있었을 뿐 교육과정의 성격과 목표, 내용과 조직 및 그 구성 방식에 대한 비판적 고찰이 활발히 이루어 지지는 않았다.

한국어 교육과정에 대해 전반적으로 검토한 곽재용(2012a)은 생활 한국어와 학습 한국어의 구분이 실제 생활이나 학습 현장에서는 큰 의미를 갖기 어렵고, 주요 교과별(수학, 사회, 과학) 학습 한국어를 한국어 교육과정에 포함하고 있는 것은 학생들에게 부담을 줄 수 있다고 보았다. 또한 그는 교육 내용의 위계성 부족, 성취기준에서 정의적·인성적 요소의 미반영, 매체 관련 성취기준의 부족, 성취기준에 ‘사전 찾기’ 내용 미반영, 어휘 목록 중 일부 어휘 선정의 타당성 결여 등의 문제점들을 지적하였다. 양영희(2013)에서는 한국어 ‘교육 대상’에 대해 재고할 필요가 있고, ‘한국어 교육과정’을 정

1 2012년 중반에 ‘한국어 교육과정’이 고시되고, 불과 약 5개월 만에 초·중·고등학교용 교재가 동시에 발간되었고, 2013년에 보급되었다. 그리고 2013년에는 이에 대한 교사용 지도서를 개발하여 2014년도부터 보급하였다. 교육과정 고시 이후에 촉박한 일정 속에서 초·중·고 학생용 교재(3종 6권)와 교사용 지도서(3종 6권)가 매우 짧은 기간인 1년 6개월 만에 개발·발간·보급되었다.

규 시간 내의 교과목으로 교육하기 어려운 점이 있으며, 생활 한국어와 학습 한국어의 구분이 현실성이 없다고 비판하였다. 본 연구에서는 선행 연구에서 비판한 점들 외에도 교육과정의 성격과 목표, 내용과 그 내용을 조직하고 배열한 방식, 교수·학습 방법, 평가 등 교육과정 문서²의 각 항목들과 교육 내용 구성에서 발견되는 추가적인 문제점에 대해서도 논의할 필요가 있다고 보고, 이에 대해 검토하였다.

더불어 본 연구는 ‘한국어 교육과정’ 고시와 같은 사태는 한국 사회가 소수자들을 위해 이룬 성과이기도 하기 때문에, 이것이 갖는 의의에 대한 검토가 비판적 고찰에서 빠지지 않는 것이 온당한 평가라고 보았다. 따라서 본 고에서는 ‘한국어 교육과정’에서 재고되어야 할 점에 대한 검토가 주를 이루고 있지만(III장) 한국어 교육과정의 의의도 함께 짚어보았다(II장).

II. 한국어 교육과정의 의의

우선 ‘한국어 교육과정’이 고시됨으로써 제1언어가 한국어가 아닌 학생들을 대상으로, 제2언어로서의 한국어 지도를 체계적으로 할 수 있는 근거가 마련되었다. 그 동안에는 이러한 학생들이 학교에 들어와도 한국어 교육을 체계적으로 실시할 국가수준의 준거가 없었는데, 그 기준이 생겨난 것이다. 또한 ‘한국어 교육과정’이 고시됨에 따라 교사들에게 직접적으로 도움을 줄 수 있는 교재 개발에 대한 틀과 내용이 마련되었고, 그에 따라 현재 초·중·고등학교용 교재(교사용·지도서 포함)가 개발·보급이 가능해지게 된 것이다.

2 교육과정은 매우 다양한 충위를 갖는다(홍후조, 2002: 48-53). 이 연구에서는 ‘공식적 교육과정’으로서의 국가수준의 교육과정이자, ‘계획한 교육과정’으로서 문서로 존재하는 ‘한국어 교육과정’에 대해 검토하였다.

또한 교육과정의 총론(교육부 2013: 20)에서는 한국어 교육과정을 운영하는데 필요한 일정 시간을 명시하고(주당 10시간 내외) 있어서 개별 학교의 교육과정 편성에 하나의 기준을 제공하고 있다. 또한 한국어 교육과정과 교재는 다양한 형태의 학교 밖 한국어 교육 기관에도, 학교교육에서 행해지는 한국어 교육의 내용과 방법에 대한 중요한 준거와 참조점으로 작용할 것으로 예상된다. 이 교육과정과 교재가, 학교교육 내에서 다양한 형태로 이루어지고 있는 한국어 지도에 대한 요구를 모두 만족시키지는 못한다 하더라도, 한국어 교육 시간, 내용과 방법 및 평가에 대한 기준을 국가수준에서 정립하여 보급했다는 의의를 갖는다.

둘째, 이러한 일련의 조치는 국내적으로는 개별화·맞춤형 교육의 흐름에 조응하고, 국외적으로는 ‘모두를 위한 교육(Education For All: EFA)’과 같은 국제 사회의 최근 흐름에도 기여하는 의의가 있다.

현재 우리의 교육은, 과거 ‘소수가 성공’하던 교육에서 벗어나 다수가 자신의 특·장점을 파악하고 잠재력을 발현하여 ‘모두가 행복’해질 수 있도록 하는 교육으로 진화하고 있다. 이는 전 세계적 흐름이자 현 정부의 정책적 기조이기도 하다. 이러한 대세에 따라 우리나라의 교육과정, 교수·학습, 교육평가는 모두 개별 학교와 개별 학습자의 역량 강화를 위한 맞춤형 교육과정 구성과, 개별 학습자의 특·장점 및 단점에 조응하는 맞춤형 교수·학습 및 교육평가를 지향하고 있다(성태제 외, 2013: 1장). 또한 미래 사회에 대비하여 우리나라의 학교교육은 “저출산과 고령화, 가족구조 변화, 외국인 및 다문화 가족 증가”와 같은 사회적 변화(앞의 책: 62)에 대응하는 교육과정 구축이 필요한 맥락에 놓여 있다. 이와 같이 학습자 개인에 맞춘 개별화, 맞춤형 교육에 대한 논의가 심화되고 있는 맥락 속에서, ‘한국어 교육과정’ 고시와 그에 따른 교재의 보급은 한국어가 부족한 학습자들을 위한 일종의 맞춤형 교육의 원천(resource)을 제공한다는 점에서 의의가 있고, 우리나라의 미래 사회적 변화에 조응하는 교육과정 구축 사례라고 할 수 있다.

EFA는 UN 산하의 유네스코(UNESCO: United Nation educational,

Scientific and Cultural Organization)가 세계 여러 기관과 공조하여 2015년 까지 아동·청소년과 성인의 교육 기회를 확대하려는 전 세계적 운동으로, 매년 그 성과가 점검된다. 최근 그 성과를 모니터한 결과, 초등학교 학령기에 있는 아동이 전 세계적으로 6억 5천만 명에 달하지만 이 중 1억 2천만 명은 초등학교 4학년에 이르지 못하고, 1억 3천만 명의 학생은 기초적인 내용 조차 학습하지 못하고 있음(UNESCO, 2012: 7)이 보고되었다. 현재 유네스코는 이러한 점에 착안하여 아동이 받는 실질적인 학습의 질을 보장·제고하기 위한 일련의 사업을 펼치고 있고,³ 전 세계적으로 부유한 국가와 가난한 국가 간, 그리고 한 국가 안에서도 사회·경제적으로 부유한 환경과 불리한 환경을 가진 학생 간의 격차를 줄이고자 하는 목표를 내걸고 이를 지속적으로 모니터하고 있다(UNESCO, 2012: 2014). 이러한 맥락에서 볼 때 한국어 교육과정의 고시는, 우리 사회 내 언어적, 문화적으로 불리한 위치에 있는 학생들의 기초적인 학습의 질을 보장해 주기 위한 내용이 국가적인 공식 교육 과정 내에 구축된 것을 의미하고, 이는 한 국가 내 상존하는 학습자 집단 간 유·불리의 격차를 해소하는 데 기여할 수 있는 성과라고 하겠다.

셋째, 위와 같은 성과는 그간에 ‘관 주도’, ‘정부 주도’, ‘위에서 아래로’의 정책을 펼쳐 온 우리나라가 국가 주도적으로⁴ 다문화 정책을 빠르게 추진한 결과로서의 의미가 있다. 국가가 정책적으로 방향을 제시하고, 여러 연구·

3 유네스코는 전 세계 아동의 학습의 질 보장을 위해, 학습 성과를 점검할 수 있는 지표를 현재 개발 중에 있다. 이러한 작업에 국내의 한국교육과정평가원도 참여하고 있다(상경아외, 2014)

4 김희정(2007)은 한국의 다문화주의를 ‘관 주도형’이라고 규정한 바 있는데, 이에 대해 한 건수는 이러한 규정이 오류임을 지적하였다. 한건수(2012: 125-130)에 의하면 참여정부는 시민사회 활동가나 학자들을 각종 대통령자문위원회에 참여하도록 하였고, 여기에 참여한 민간위원들은 시민사회가 설정한 의제들이 정부 정책으로 수용될 수 있도록 하였으며, 그 결과 이러한 이슈들이 참여정부의 정책 의제로 채택되기 시작했다는 것이다. 이렇게 다문화 정책의 시발점에 대해 논란이 있으나, 본 연구에서는 현재 다문화와 관련된 일련의 사업들은 정부 정책으로서 수행되는 경우가 많기 때문에 ‘국가 주도적으로’ 이루 어지고 있다고 보았다.

개발 비용을 대면서 일정을 재촉하지 않았더라면 이렇게 단기간에 이를 수 없었던 성과라고 하겠다. 우리나라는 다른 ‘이민국가(미국, 호주, 캐나다)와 오랜 기간의 외국인 노동자 유입으로 이미 다문화 사회가 된 나라(독일, 프랑스, 영국)’(김영명, 2013: 154)에 비해 주민의 민족적 구성이 다양해진 역사가 짧은 편이다. 더 정확히 말하면, 온 나라에 국제결혼 가정과 이주노동자의 증가로 인해 ‘다문화’ 열풍이 분 것이 10여 년 정도밖에 되지 않는다. 외국에서는 오랜 기간 동안 여러 언어·문화권의 주민들이 있었지만 20세기 중반 이후에 와서야 제2언어로서의 자국어교육을 제시하기 시작했다는 점에 비추어 볼 때, 우리는 상대적으로 짧은 기간 내에 KSL 한국어 교육과정을 제공했다고 볼 수 있다. 이는 정부의 일련의 다문화(교육) 정책에 따른 수순으로, 다분히 ‘한국적인’ 특수성을 띠는 성과라고 할 수 있다.

III. 한국어 교육과정⁵에 대한 비판적 검토

이 장에서는 ‘한국어 교육과정’ 문서 내 각 항목들을 따라 점검하면서 발견되는 문제점에 대해 검토하였다. 검토 내용을 교육과정의 성격, 목표와 내용, 교육 내용을 조직·배열하는 방식, 교수·학습 방법, 평가의 순으로 제시하였다.

1. 성격: ‘다문화’와 ‘한국어’

1) ‘다문화’와 ‘다문화 배경을 가진 학생’

‘한국어 교육과정’은 최근 10여 년간 우리 사회에 불었던 ‘다문화’ 열풍

5 <부록 1>에서 ‘한국어 교육과정’의 구조와 내용을 요약적으로 제시하였다.

의 산물이라고 볼 수도 있다. 이 교육과정 내 ‘1. 성격과 목표’ 항목에도 어김없이 이 ‘다문화’ 열풍의 여파를 읽을 수 있다. 이 항목에서는 우리 사회가 ‘다문화 사회’로 변화하고 있음을 전제하고 있다. 그러나 이때 우리는 “다문화 사회”는 무엇을 의미하는가?, ‘한국식 ‘다문화 사회’는 진정한 ‘다문화’ 사회인가?’와 같은 물음을 던지고 그에 대해 진지하게 고민하고, 명확히 답할 수 있어야 한다. 지금까지의 정부의 다문화(교육) 정책과 다문화 담론에 대한 최근의 비판적 성찰들(김영명, 2013; 김종태, 2013; 조현상, 2012; 한건수, 2012; 박민정, 2012; 이민경·이수정, 2011; 정윤경, 2010)은 다문화(교육) 정책이 결혼이주여성과 그 자녀, 이주 노동자와 같이 우리 사회의 일부 소수자에게만 한정된, 편협하고 배제적인 것이었음을 꼬집고 있다. 또한 ‘다문화’나 ‘다문화주의’에 대한 정확한 이해가 없는 무분별한 논의와, 용어의 오용이 야기한 여러 혼란에 대해서도 지적하고 있다. 더불어 국어교육계에서도 정치 이론으로서의 ‘다문화주의’가 국어과 교육과정 안에 자리잡고 있으나, 그러한 교육 설계의 정당성에 대해 의문을 제기하는 비판적 목소리(구영산, 2011)가 있었다.

조현상(2012: 219-221)은 이민자 비율이 10%를 상회하는 다른 나라와 비교했을 때, 전체 인구대비 약 2%를 웃도는 외국인 거주 비율을 보이는 우리 사회를 다문화 사회로 규정하기에는 무리가 있다고 보았다. 김영명(2013: 145)도 다문화 담론에서 ‘다문화 사회’에 대한 개념 규정이 모호하고, 한 사회가 대체로 외국 태생 인구 비율이 5% 또는 10% 이상 되어야 다문화 사회로 분류된다는 점에 비추어 볼 때, 전체 인구의 2.5% 정도(주로 단기 체류 외국인들 존재)인 우리 사회를 다문화 상황이라고 보기 어렵다고 하였다.⁶

또한 한건수(2012: 119)는 우리 사회의 ‘다문화 교육’이나 ‘다문화’라는 용어는 국제적으로 통용되는 의미와 다르고, 한국정부와 시민사회에서 무분

6 김영명(2013)은 이례적으로 우리 사회가 다문화 사회로 전환하는 것이 바람직하지 않다는 입장을 취하였다.

별하게 사용되고 있음을 지적하였다. 특히 ‘다문화 교육’이 이주민을 위한 지원 교육이나 한국어와 한국문화의 교육을 의미하는 것으로 일반인에게 인식되고 있다고 문제제기하였다. 이렇게 ‘다문화’와 ‘다문화 사회’에 대한 우리 사회의 담론 형성 과정과 그 역사적 맥락을 고려했을 때, 서구의 다문화(multiculture)와 다른 한국의 특수성을 반영한 “다문화(damunhwa)” 논의가 필요하다는 주장(김종태, 2013: 324)까지 있는 실정이다. 이렇게 ‘한국어 교육과정’이 전제하고 있는 다문화 사회는 향후 보다 비판적으로 검토되어 수용될 필요가 있다.

‘한국어 교육과정’은 정부의 정책 추진의 결과이다. 그리고 교육계에서 ‘다문화 (가정 학생)’ 논의는 다분히 정책적으로 조작적 정의된 의미에 따라 진행되었음을 주지하는 바이다. 그리고 이러한 정책적으로 조작된 정의에 따라 한국어 교육과정 개발 연구가 수행되었음(원진숙 외, 2011: 12; 전은주, 2012: 53)을 확인할 수 있다.⁷ 이러한 정황은 주지의 사실이지만, 향후에는 학계의 이러한 비판적 내용을 정책적으로도 전향적으로 검토할 필요가 있다.

이와 더불어 ‘한국어’ 과목의 학습 대상으로 규정하고 있는 ‘다문화 배경을 가진 학생’이라는 말도 ‘다문화 가정 학생’이라는 용어에서 변형되었는데, 여전히 부정적인 꼬리표가 될 수 있음을 감안할 때, 재고될 필요가 있다. ‘다문화 가족’, ‘다문화 아동’, ‘다문화 청소년’ 등의 용어는 이들을 대상화 타자화하고, 다문화 사회의 문제를 문화적 소수자의 문제로 한정시키는 결과를 초래했음(이민경·이수정, 2011)이 문제적이기 때문에 이러한 용어 사용을 재검토할 필요가 있다. 그리고 어느 때부터인가 교육의 맥락에서 ‘다문화’라는 용어는 ‘다문화 가정 자녀’로 범주화되고, 학생 앞에 붙는 ‘다문화’라는 수식어는 사회·경제적으로 열악한 가정환경에 처해 있는, 또는 불쌍해서 도와

7 최성유(당시 교육과학기술부 교육복지과 과장, 2012년 6월)는 한 기고문에서 한국어 교육과정 도입과 향후의 관련 교육부 정책에 대해 소개하고 있는데, 이 글에 제시된 논리는 한국어 교육과정의 ‘성격과 목표’란의 내용과 일치한다(최성유, 2012).

주어야 하는, 한국어가 부족한 등의 의미를 동반하는 유표적인 의미를 지니게 되었다고 본다. 따라서 향후 한국어 교육과정에서는 ‘다문화’나 ‘다문화 배경을 가진 학생’과 같은 용어 사용에 대한 비판적 의견을 충분히 검토하여 이를 정책적으로 배제하거나 수정·보완할 필요가 있다. 이미 시작된 이러한 학계의 비판을 국어교육학계에서도 진지한 논의로 이어가고, 이러한 영향을 받아 정책적으로도 보다 적절한 용어를 채택하도록 하며, 그에 따라 우리 사회 일반에서도 보다 정당한 명칭들이 유포될 수 있도록 할 필요가 있다.

2) 지도 대상 중 한국어가 제1언어인 학생과 제2언어인 학생의 혼재

‘한국어’ 교육과정은 그 이름이 의미하는 바와 같이, 우리말과 글이 제1언어가 아닌 학생들을 위한 교육 내용이다. 그리하여 교육과정의 내용에 해당하는 ‘단계별 성취기준’에는 듣기와 말하기에서부터 우리말을 입력하고 그에 대해 반응할 수 있는 내용부터 다루고 있다. 학령기에 다다른 모어 화자의 경우에는 지도할 필요가 없는 내용부터 들어가 있는 것이다. 그런데 한국어 교육과정이 적용될 수 있는 “주된 교육 대상”으로 제시되어 있는 학생들 중에는 다음과 같이 한국어가 제1언어인 학생들까지 포함하고 있는, 경계가 불분명한 내용을 담고 있다.

① 중도입국 학생

② 외국인 가정 자녀

③ 한국에서 태어나고 자랐지만 외국인 어머니의 제한된 한국어 수준으로 인해 한국어 능력이 현격하게 부족하여 학교 수업에 적응이 어려운 학생

④ 제3국 등을 통한 오랜 탈북 과정으로 인해 학교생활 적응에 어려움을 보이는 탈북학생

⑤ 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생 중에 한국어 의사소통 능력의 부족으로 학교생활 적응이나 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을

겪는 학생

〈‘1. 성격과 목표’ 항목 중〉

전은주(2012)에서는 이들의 언어적 능력 특성을 <표 1>과 같이 정리했는데, 이에 따르면 위 ③~⑤ 학생은 한국어를 제2언어로 학습하는 이들에 해당되지 않는다.⁸

표 1. 전은주(2012: 57)에서 제시한 다문화 배경 학습자 유형별 언어 능력 특성

특성	유형	한국어 지위	일상적 한국어 의사소통 능력	학교학습에 필요한 한국어 의사소통능력	입학시기
국제 결혼 기정 자녀	국내 출생 자녀	모국어	생활에 문제없음	학습 한국어 능력 부족	초등학교 입학부터
	중도 입국 자녀	제2언어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
이주근로자 자녀, 유학생 자녀, 기타 외국인 자녀	제2언어 혹은 외국어		일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
세터민 자녀	모국어		일상적 의사소통 중 일부 어려움	학습에 필요한 한국어 능력 부족	입국 이후
귀국자 자녀	모국어		일상적 의사소통에 문제없음	학습에 필요한 한국어 능력 부족	귀국 이후

전은주(2012)는 한국어 능력 수준이 다양한 이들 중에서 “한국어 의사소통에 가장 문제를 겪고 교육적 도움이 절실한”(59쪽) 중도입국 국제결혼

8 조태린(2013: 119)에서도 한국어가 이들 다양한 학습자에게 갖는 의미에 대해 유사하게 정의하고 있다. 다만 그는 귀국자 자녀에게 한국어는 계승어(heritage language)의 의미를 갖는 것으로 구분했는데, 이 경우도 일차적으로는 모어로서의 의미를 갖는 사례가 많다. 귀국자 자녀 중에는 처음부터 다른 나라에서 나고 자라난 후에 한국으로 귀국한 경우도 있겠지만 한국에서 나고 자란 후에 외국에서 생활하다가 다시 귀국한 경우들도 있는 등 다양하기 때문이다.

자녀와 이주근로자 자녀를 한국어 교육과정이 필요한 원형적인 학습자로 설정하고 한국어 교육과정을 설계함이 타당하다고 주장하였다. 이는 다시 말하면 한국어 교육과정은 제2언어로서 한국어를 사용하게 될 학생을 대상으로 전제함이 타당하다고 본 것이다. 사실 ‘한국어’ 교육과정이 제2언어로서의 한국어 교육과정이라는 성격을 가지기 때문에 그 교육 대상도 제2언어로서의 한국어 학습자를 대상으로 함은 매우 자명한 일이지만, 현재 우리의 학교교육 내 편입되는 학생들의 다양한 배경과 언어 능력의 넓은 스펙트럼을 고려할 때, 그리고 성인 대상의 외국어로서의 한국어 교육과정과의 구분 등을 고려할 때, 이러저러한 논란과 논의가 있는 것도 사실이다.

그러나 교육과정 문서에까지 이런저런 논란의 흔적을 드러낼 필요가 있는지에 대해서는 회의적이다. 그 이유는 ‘성격과 목표’란에서 이러한 논의를 하는 순간, 이 교육과정은 자가당착에 빠져 버리기 때문이다. ‘한국어’ 교육과정은 그 이름이 의미하는 바와 같이 제2언어로서의 한국어 학습을 하는, 법적으로 교육의 권리와 의무가 있는 학령기 아동·청소년을 대상으로 함을 기본적으로 천명해야 한다. 현재로서는 “‘다문화 배경을 가진 학생’을 대상”으로 한다는 부적절한 규정과 그 아래 ①~⑤와 같이 이질적인 상황에 놓여 있는 학생들을 모두 적고 있어서 문서의 내용이 자기모순적이다.

또한 학교교육 내 한국어 교육과정이, 국어 교실에서 국어 학습 부진 지도가 필요한⁹ 국내출생 국제결혼가정 학생이나 탈북 학생 등을 한국어 교실

9 송현정 외(2010: 102)에서는 다문화 가정 학생 중 교사들이 판단할 때, 기초학력 수준이나 기초 학력 미달 수준의 비율이 각각 50%, 14%이라는 결과를 제시하였다. 그리고 신진아 외(2012: 51)는 초6, 중3, 고2 다문화 가정 학생의 성취수준별 비율을 다음과 같이 제시하고 있다.

	우수학력	보통학력	기초학력	기초학력 미달
초6	27.42	44.95	25.74	1.88
중3	21.44	51.89	24.02	2.65
고2	16.57	52.26	26.36	4.82

로 내보는 데에 악용되지 않게 하기 위해서라도 한국어 교육과정이 제2언어로서의 한국어 교육과정임을 보다 명시적으로 제시할 필요가 있다.

2. 목표와 내용: 목표로만 존재하는 ‘상호 문화 이해’

‘1. 성격과 목표’ 항목 아래에는 다음과 같은 ‘세부 목표’가 제시되어 있다.

- 가. 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 기본적인 의사 소통 능력을 함양한다.
- 나. 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.
- 다. 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력을 기른다.
- 라. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

이 중에서 ‘가’, ‘나’와 관련된 내용은 이후에 나오는 ‘단계별 총괄 수준’과 ‘단계별 성취 기준’에 비교적 충실히 그 내용이 구체화되어 있다. 이에 비해서 ‘다’와 ‘라’ 목표와 관련한 구체적인 내용 제시는 상당한 보완이 필요하다. 교육과정 문서에는 한국 사회와 교육 공동체가 열망하는 교육의 목표

이들 중에서 기초학력 미달에 해당하는 학생들은 기본적으로 ‘기초학력 확보를 위한 보충 지도’가 필요하다. 물론 한국어 학습이 더 필요하다고 판단될 때에는 한국어 수업을 제 공해야 하겠지만, 국어 공부가 필요한 학생을 한국어 교실로 방출시켜서는 안 될 것이다. 교육과정 총론(교육부, 2013: 5)의 ‘초등학교 교육과정 편성·운영의 중점’에서도 “각 교과의 기초적, 기본적 요소들이 체계적으로 학습되도록 계획하고, 정확한 국어사용 능력을 신장할 수 있도록 배려한다. 특히 기초적 국어사용 능력과 수리력이 부족한 학생들을 위해 별도의 프로그램을 편성·운영할 수 있다.”(밑줄: 연구자)를 제시하고 있다. 즉 초등학교 모든 학생의 기초 국어 능력 확보를 법적으로 보장하고 있다.

가 추상적으로 진술되어 있기 마련이다. 더불어 교육과정에는 그러한 열망이 구체적으로 실행될 수 있게 하는 내용과 방법에 대한 안내를 수반하는 것도 요구되는바, 향후 ‘다’와 ‘라’ 목표와 관련된 교육 내용(성취 기준)과 방법이 보강될 필요가 있다. 특히 ‘다’의 목표 ‘상호 문화 이해’는 ‘라’ 목표와 달리 ‘단계별 총괄 수준’란에서 구체화되어 〈표 2〉와 같이 수용되어 있지만, 이것이 단계별 성취 기준으로는 구현되어 있지 않은 제한점이 있다.¹⁰ 다만, ‘언어 재료’와 ‘교수·학습 방법’ 항목에서 매우 일반적인 수준에서 학생의 언어와 배경 문화에 대해 고려할 것을 안내하고 있는 정도이다.

표 2. 단계별 총괄 수준 내 ‘상호 문화 이해’ 관련 내용

단계	‘상호 문화 이해’ 관련 내용
1	구체적인 문화 산물을 접함으로써 자국 문화를 인식할 수 있다.
2	구체적인 문화 산물을 접함으로써 자신의 문화 내에서도 다양성이 존재함을 이해할 수 있다.
3	다른 문화의 사람들과 상호작용하면서 타 문화를 인식할 수 있다.
4	다른 문화의 사람들과 상호작용하면서 자신의 문화와 다른 문화를 대조해 볼 수 있다.
5	문화 간 차이를 심도 있게 분석하고, 문화 간 감정이입을 경험함으로써 문화적 상대성을 정립할 수 있다.
6	자신에 적합한 다양한 활동을 통해 문화 간 의사소통 기술을 개발하고, 다른 문화에 대해 스스로 학습하는 방법을 터득함으로써 다른 문화를 디원론적 시각에서 수용할 수 있다.

교육과정은 일차적으로 교재를 개발하는 사람들에 의해 활용되고, 교재는 성취 기준을 구체적인 학습 내용으로 구현하는 방식으로 개발된다. 그런데 이렇게 목표는 있으나 그에 대응하는 성취 기준이 구체적으로 제시되어

10 5단계의 읽기 영역에서 ‘글에 나타난 사회 문화적 배경을 상상하며/고려하며 읽을 수 있다’(중·고등)’는 성취기준이, 6단계의 읽기 영역에서는 ‘이야기를 읽고 서로 다른 문화를 비교하여 이해할 수 있다(초등)/문학작품을 읽고 당시의 시대상과 역사적 문화적 배경을 파악할 수 있다(중·고등)’는 성취 기준을 제외하고는 관련 내용이 성취 기준으로 제시되어 있지 않다. 물론 목표의 진술이 모두 구체적인 내용으로 구현되지 않을 수도 있지만, 상호 문화 이해는 중요한 목표로 이에 대한 교육 내용을 구체화하는 방안을 보완할 필요가 있다.

있지 않기 때문에, 그것을 구현하는 방식은 교과서 개발자의 자의적인 해석에 맡겨지게 된다. 실제로 ‘한국어 교육과정’에 의해 개발된 초·중·고의 ‘표준 한국어’ 교재(원진숙 외, 2013; 박석준 외, 2013a; 2013b)는 ‘문화’란을 따로 마련하여 문화와 관련된 내용을 살피도록 한 공통점이 있지만, 그것이 구현된 방식은 <표 3>과 같이 다양하다.

표 3. 초·중·고의 『표준 한국어』 내 ‘문화’ 관련 내용

	초등학교	중학교	고등학교
문화 관련 내용 ¹¹	<ul style="list-style-type: none"> • 세계의 인사법 • 미운 오리 새끼 • 호랑이와 곶감 • 세계의 동작 언어 • 속담 • 개구리 왕자 • 재주 많은 삼 형제 	<ul style="list-style-type: none"> • 한국의 인사 표현 • 학교 사물함 • 한국의 속담 • 중학생의 여가 생활 • 중학교의 종류 • 유행하는 학용품 • 한국의 계절 정보 • 중학교의 시험 • 한국의 속담 • 전화 예절 • 한국의 전통 놀이/속담과 명언 • 세배와 명언 • 한국의 옛 직업과 미래 유망 직업 	<ul style="list-style-type: none"> • 한국의 인사법과 세계의 인사법 • 고등학생의 필수품 • 세계의 나라와 수도 • 고등학생의 여가 생활 • 학교의 이동식 수업 • 한국 화폐 속 주인공 • 한국의 계절 정보 • 고등학생의 학교생활 • 식사 예절과 다른 나라의 점심시간 • 전화 예절과 다른 나라의 ‘여보세요’ • 여가 시간과 동아리 활동 • 두레와 품앗이 • 한국의 옛 직업과 미래 유망 직업

초등학교 교과서의 경우, 인사법과 동작 언어에 대해 다양한 나라의 그 것을 비교하게 하고, 다른 나라의 동화 2편과 우리나라의 전래 동화 2편을 제시하였다. 중·고등학교 교과서에서는 극히 일부의 내용(밑줄 친 부분)을 제외하고는 대체로 한국에 대한 정보와 학생들의 생활 관련 정보(일상문화)를 알려 주는 내용으로 구성되어 있다. 교과서 내의 ‘문화’란이 ‘상호 문화 이해’를 도모하는 내용의 전부라고 할 수는 없지만, 중요한 부분임에 틀림없다. 구체적인 내용으로 존재하지 않는 이상, <표 3>과 같이 이를 구현하는 내용은 교과서 개발진에 따라 제각각일 수밖에 없다. 이러한 내용 학습이 <표 2>에서 지향하는 목표에 이르게 하는 것인지에 대해서도 반성적으로 검토할

11 초등학교는 1, 2권의 내용을, 중·고등학교는 1권의 문화 관련 내용을 보인 것이다.

필요가 있다. 더구나 <표 2>에 제시된 ‘상호 문화 이해’는 주지하는 바와 같이 학습자들이 함양해야 할 중요한 역량 중에 하나이기 때문에 이를 제대로 가르치는 방도를 마련하는 일은 중요하고도 시급한 일이다.

이에 대해서는 사실 학계의 축적된 연구 성과가 미미한 것이 현실이다. 우리나라의 각종 문화유산에 대한 목록화는 되어 있다. 그러나 어떻게 하면 한국어 학습자들이 어머니 나라의 문화와 아버지 나라의 문화로부터 주변화 되지 않을 수 있는지, 자신과 타인의 문화적 배경에 대해 어떻게, 무엇을 알아가야 하는지, 또한 그러한 활동을 통해 자신의 문화에 자긍심과 긍정적인 자아 정체성을 갖게 되는지, 그리고 그런 것이 한국어 수업 속에서 어떻게 실천될 수 있는지, 한국어 학습자는 과연 어떤 문화를 교실에 끌고 들어오는지 등에 대한 심도 있는 연구 성과는 많지 않다. 향후에는 이와 관련된 심층 연구를 수행할 필요가 있고, 그러한 연구 결과를 바탕으로 교육과정에서 한국어 학습자를 위한 문화 교육의 내용과 방법을 안내해야 할 것이다.

3. 내용의 구조화와 계열화:

구성 원리의 내용 조응과 학교 급별 성취기준 구분

1) 구성 원리와 내용 간의 조응

‘2. 내용’ 항목 중 ‘구성 원리’란에서는 <표 4>와 같이 6개의 구성범주를 설정하고, 해당 범주의 내용이 ‘단계별 성취 기준’란에서 배열된 원리를 제시하고 있다. 이 중에서 화제와 장면, 과제와 기능, 언어 단위와 어휘는 표에서 제시하는 바와 같은 구성 원리에 따라 ‘단계별 총괄 수준’에 반영되어 있고, ‘단계별 성취 기준’에서는 총괄 수준의 진술이 구체화되는 방향에서 언어 기능별 성취 기준으로 구현되어 있다.

그런데 이 중에서 ‘언어 조정 능력’은 6단계의 총괄 수준과 6단계 말하

기의 한 성취기준에 반영되어 있을 뿐¹² 다른 단계에서는 찾아볼 수 없다. 그리고 ‘문화 적응 능력’은 <표 2>에서 살펴본 바와 같이, 단계별 총괄 수준의 말미에 한 문장으로 목표가 제시되어 있을 뿐 단계의 영역별 성취 기준으로는 충실히 구현되어 있지 않다. 이렇게 이 두 범주는 다른 범주와 달리 영역별 성취 기준을 배열하는 데 있어서 일차적이고, 지배적인 구성 원리로 작용했다고 보기 어렵다.

표 4. 숙달도 중심의 한국어 교육과정 구성 원리(한국어 교육과정, 4쪽)

구성범주	구성 요소	1급	→	6급
화제와 장면	화제:친숙도 장면:일상생활/교수·학습	친숙한 화제와 예측이 가능한 일상생활 장면		낯선 화제와 장면 돌발 상황 및 화제
과제와 기능	과제:소통적 목적의과제/ 학습 목적의 과제 기능:기본 의사소통기능/ 교과 영역에서의 학습 기능	일상생활에서의 의사소통 기능(인사하기, 소개하기, 질문/대답하기 등)		교과 영역에서 필요한 학습 의사소통 기능 및 전략(비교/대조하기, 기술하기, 설명하기, 논증하기 등)
언어 단위	단어와 어구, 문장, 문단, 담화, 텍스트	단어와 어구, 짧은 문장	→	담화와 텍스트
어휘	일상생활 어휘/교수·학습 어휘(학습 기초 어휘, 교과 학습 어휘)	고빈도 어휘 일상 어휘>교과 학습 어휘 구상적 아이디어와 개념		저빈도 어휘 일상 어휘(교과 학습 어휘 추상적 아이디어와 개념)
언어 조정 능력	언어사용 상위인지능력 (초:오류 인지 못함/중:오류 인지하나, 오류 수정 못함/ 고:교사 도움으로 오류 수정, 오류인지 및 자가 수정 가능)	낮은 상위인지능력		높은 상위인지능력
문화 적응 능력	문화 적응 발달(구체적 문화적 산물 경험, 문화 간 차이 최소화, 다문화적 정체성 확립)	문화 인식 → 이해 → 타문화 인식 → 비교 → 상대화 → 수용		

12 6단계 총괄 수준 중에는 ‘언어를 사용할 때 나타나는 오류를 스스로 수정할 수 있다.’와 같은 진술이 있고, 6단계 말하기 영역에는 다음의 성취기준이 있다.

(초)1.문법적 오류를 스스로 수정하여 말할 수 있다.	(중)1.문법적 오류를 스스로 수정하여 정확한 발음으로 말할 수 있다.	(고)1.문법적 오류를 스스로 수정하여 정확한 발음으로 말할 수 있다.
--------------------------------	---	---

그리고 이 두 범주는 학습자가 한국어 학습을 통해 갖추어야 나가야 할 능력으로, 다른 네 범주들과는 이질적인 특성을 지니고 있다. 이 두 범주(언어 조정 능력과 문화 적응 능력)는 화제와 장면, 과제와 기능, 언어 단위, 어휘와 같은 언어 사용상의 재료들을 바탕으로 한국어를 학습하면서 습득하게 되는 결과이다. 이렇게 이질적인 범주가 들어가 있더라도 그것이 뒤에 나오는 성취 기준으로 상세화되었다면 구성 범주로서 역할을 했다고 할 수 있겠으나 현재로서는 그렇지 않기 때문에 보완이 필요해 보인다. 따라서 구성 원리를 동질적인 범주로만 제시하여 체계성을 높이거나 이질적인 범주의 구체적인 교육 내용들을 위계화하는 등 수정·보완할 필요가 있다.

2) 초·중·고 학교 급별 성취 기준 분리 제시

한국어 교육과정의 핵심은 학습자의 언어 수준에 따른 교육 내용이라고 할 수 있는 ‘단계별 성취 기준’일 것이다. 한국어 교육과정은 우선 학습 단계를 크게 6단계로 나누어 각 단계의 ‘총괄 수준’을 제시한 뒤, 단계별 성취기준을 제시하고 있다. 그런데 이 단계별 성취기준을 초, 중, 고로 구분하여 제시하고 있는데, 그 내용을 보면 학교 급별로 대체로 비슷한 내용을 담고 있다. 그리고 각 학교 급의 성취기준을 다소 다르게 진술하기 위해 자구(字句)를 인위적으로 사용하고 있다는 인상을 줄 만큼, 같은 의미를 서로 다른 용어로 혼란스럽게 제시하고 있다. 이와 같은 예의 일부를 보이면 <표 5>와 같다(밑줄: 연구자).

표 5. 초·중·고 학교 급별 성취 기준 진술 비교 (1)

	초등학교	중학교	고등학교
1단계 말하기	3. <u>기초어휘를 활용하여 간단한 질문에 답할 수 있다.</u>	3. <u>기초적인 생활 어휘를 활용하여 간단한 질문에 답할 수 있다.</u>	3. <u>사적이고 친숙한 짧은 질문에 답할 수 있다.</u>
1단계 쓰기	1. 한글 자모를 보고 따라 쓸 수 있다.	1. <u>한글 자모 결합 원리 및 획순에 맞게</u> 바르게 쓸 수 있다.	1. <u>맞춤법의 기본 원리에 맞추어</u> 글자를 바르게 쓸 수 있다.

1단계 쓰기	2. 그림이나 실물을 보고 그에 대응하는 낱자나 낱말을 쓴다. 4. 교과 내용에서 자주 접하는 낱말을 읽겨 쓸 수 있다.	2. 그림을 보고 그에 대응하는 낱말이나 짧은 표현을 쓸 수 있다. 4. 교과 내용에서 자주 접하는 낱말과 구문을 읽겨 쓸 수 있다.	2. 그림이나 실물, 동작 등을 나타내는 낱말이나 어구를 쓸 수 있다. 4. 교과 내용에서 자주 접하는 낱말을 쓸 수 있다.
2단계 읽기	2. 일상생활과 관련된 친숙한 주제의 짧은 글을 읽고 이해할 수 있다.	2. 일상생활과 관련된 친숙한 주제의 간단한 글을 읽고 이해할 수 있다.	2. 일상생활과 관련된 친숙한 주제의 문단 수준의 글을 읽고 이해할 수 있다.

학생들의 발달 단계를 고려한다면, 학교 급이 올라갈수록 인지적 부담을 가중할 수 있고, 학교 급별 학생들이 관심과 호기심을 갖는 대상이나 또래 문화 등이 달라짐을 고려할 수 있다. 그러나 학교 급별 성취 기준이 <표 5>와 같이 변별되지도 않는데, 초·중·고별로 구분하면서 중·고의 내용 수준을 초등학교의 내용보다 조금 높게 제시한 것의 효용성을 찾기 어렵다.

또한 같은 단계인데도 초등학교나 중학교에 비해 고등학교의 성취기준을 훨씬 어렵게 제시하여, 성취의 어려움이 예상되는 진술도 있다. 예컨대 <표 6>에 제시된 성취 기준들을 보자.

표 6. 초·중·고 학교 급별 성취 기준 진술 비교 (2)

	초등학교	중학교	고등학교
2단계 듣기	1. 일상생활에서 자주 접하는 어휘나 관습어구를 듣고 이해할 수 있다.	1. 한국어의 음운 변화를 어느 정도 이해할 수 있다.	1. 한국어의 복잡한 음운 변화를 어느 정도 이해하고 식별할 수 있다.
3단계 말하기	4. 교과 내용과 관련된 교사의 질문을 이해하고 간단하게 대답할 수 있다.	4. 교과 내용과 관련된 교사의 설명을 듣고 주요 내용을 말할 수 있다.	4. 교과 내용과 관련된 교사의 설명을 듣고 중심 내용과 세부 내용을 구분하여 말할 수 있다.

같은 2단계의 한국어를 배우는 수준이라면 고등학생이라고 해서 중학생보다 더 나은 한국어 실력을 기대하기 어려움에도 불구하고, 고등학생에게는 ‘복잡한 음운 변화’나 교과 내용 관련 설명을 듣고 ‘중심 내용과 세부 내용을 구분하여’ 말할 수 있기를 기대하고 있다. 2단계의 듣기에서 중학생

이나 고등학생이 이해할 수 있기를 기대하는 한국어의 음운 변화의 수준이 크게 다를 것이라고 생각하지 않는다. 또한 3단계 말하기에서 교사의 설명을 듣고, 중심 내용과 세부 내용을 모두 구분하여 말하는 것은, 진술만을 놓고 보면, 모어 학습자들도 온전히 성취하기 쉽지 않은 성취 기준이라고 판단된다. 물론 듣는 내용이 어렵지 않게 구성될 것으로 예상되나 학교 급간의 차별화를 위해 다소 과도하게 진술된 측면이 없지 않아 보인다.

이렇듯 학교 급별 분리 진술을 함에 따라 동일한 진술의 중첩, 동일한 의미에 대한 서로 다른 진술로 인한 혼란, 차별화를 위한 과도한 진술 등이 발생하는바, 향후에는 이러한 부분에 대해 정련하는 작업이 요구된다.¹³

4. 교수·학습 방법: 학습 한국어와 타교과목의 연계

한국어 교육과정 중에서 가장 난제(難題)는 학습 한국어의 지도 내용과 방법이라고 판단된다. 선행 연구에서는 학습 한국어를 별도로 선정한 점에 대해 문제점을 지적하였다. 먼저 양영희(2013:208-210, 215)은 생활 한국어와 학습 한국어를 구분하는 태도가 현실성이 없다고 보았는데, 학습 한국어

13 학교 급별로 다소 상이하게 반영되어야 할 부분을 다음과 같이 체크리스트 형식으로 제시하는 안도 고려해 봄직하다. 이는 김윤주(2012: 211)에 제시된 미국 버지니아 주 LEP(Limited English Proficiency)의 성취기준 제시 방식을 응용하여 한국어 교육과정의 1단계 쓰기에 대응시킨 결과이다.

1단계 쓰기	초	중	고
1-a. 한글 자모를 보고 따라 쓸 수 있다.	✓	✓	✓
1-b. 한글 자모 결합 원리 및 획순에 맞게 바르게 쓸 수 있다.	✗	✓	✓
2-a. 그림이나 실물을 보고 그에 대응하는 낱자나 낱말을 쓸 수 있다.	✓	✓	✓
2-b. 그림이나 실물을 보고 그에 대응하는 짧은 표현을 쓸 수 있다.	✗	✓	✓
3-a. 이름, 생일 등의 간단한 신상 정보를 쓸 수 있다.	✓	✓	✓
3-b. 주소, 가족 등 간단한 신상 정보를 바르게 쓸 수 있다.	✗	✓	✓
4-a. 교과 내용에서 자주 접하는 낱말을 읽겨 쓸 수 있다.	✓	✓	✓
4-b. 교과 내용에서 자주 접하는 낱말과 구문을 읽겨 쓸 수 있다.	✗	✓	✓
4-c. 교과 내용에서 자주 접하는 낱말을 쓸 수 있다.	✗	✗	✓

는 해당 교과 시간에 학습하면 충분하고, 생활 한국어는 무엇을 생활 한국어로 간주하는지가 분명하지 않다고 지적하였다. 곽재용(2012a)에서도 두 용어의 구분이 실제 학습 현장에서는 구분이 무의미할 때가 있고, 특히 초등학교용 학습 한국어에는 생활 한국어와의 구분이 모호한 점이 많다고 보았다.

‘2. 내용’ 항목 중 ‘내용 체계’에서부터 교육과정의 내용을 생활 한국어와 학습 한국어로 이원화하고, 단계별 성취기준에서는 초급과 중급인 1·4단계에서 주로 생활 한국어를, 고급인 5·6단계에서 학습 한국어의 비중을 크게 두어 학습하도록 하였다. ‘언어 재료’에서도 생활 한국어와 학습 한국어의 언어 재료를 이원화하였고, 학습 한국어의 재료로 <부록>에서 교과(군)별 관련 핵심 주제, 주제별 학습 어휘 등을 제시하였다. 그러나 실상 <부록>에 제시되어 있는 교과별 핵심 주제와 어휘들을 주어진 성취 기준과 어떻게 연계해서 어떻게 가르쳐야 할지 막막하기만 하고 안내가 부족하다. 현재 발간되어 있는 초·중·고등학교용 한국어 교재를 봐도 그 해법이 신통치는 않다.¹⁴

원진숙(2012b: 337-338)에 따르면 고급 5·6단계에 해당하는 학생들은 일반 학급에서 수업이 가능한 수준이기 때문에 한국어 교실에서 지도를 받을 필요가 없다고 보았다. 그리고 그렇기 때문에 교재가 초급 1·2급은 1권에, 중급 3·4급은 2권에 담는 방식으로 개발하도록 되어 있다고 하였다. 이는 결국 5·6급에 해당되는 학생들은 원적 학급으로 돌아가 해당 학년의 교과 학습을 충실히 할 수 있도록 해야 함을 시사한다. 그렇다면 앞에서 살펴본 ‘목표’ 중 “나. 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.”는 한국어 실력이 일정

14 두 권의 초등학교 교재에서는 각 단원에서 학습 한국어와 관련된 어휘들을 조금씩 해당 수준에 맞게 제시하고, 2권의 마지막 두 단원을 각각 사회과와 과학과의 내용으로 구성하였다(원진숙 외, 2013). 두 단원의 내용은 초등교육 내용의 특성상 일상 언어와 크게 구별되지 않는 언어들로 구성되어 있다. 중·고등학교 교재에서도 각 단원마다 학습 한국어와 관련된 어휘를 조금씩 제시하는 방식으로 구성하였다(박석준 외, 2013a; 2013b). 한국어 수준이 낮은 단계에서 제시하는 단어들이다 보니 일상 언어와 학습 언어의 경계가 모호한 것들이 대부분이다.

수준에 도달했을 때에는 타 교과 학습과 병행하여 달성될 수 있다. 그리고 <부록>에 제시된 교과별 주제와 해당 어휘들은 일정 수준 이상의 한국어 실력을 갖춘 학생들이 교과 학습에서 주목해서 알아야 할 어휘들로 해석할 수 있다.

그런데 문제는 학습 한국어 지도가 쉽지 않다는 것이다. 학습 한국어의 난이도가 평이하고, 한 교사가 교과목을 넘나들면서 지도할 수 있는 초등학교를 논외로 하더라도 중·고등학교의 교과별 핵심 주제와 용어들을 지도할 방법이 녹록치 않다. 우선 중·고등학교 타교과의 주요 용어들은 단순히 어휘의 개념을 설명해 주는 선에서 만족되지 않는다. 해당 교과의 지식을 전달하는 과정과 한국어 지도가 동시에 이루어지는 것을 요구한다. 특히, 고등학교의 경우는 더욱 그러한데, 가령 일반사회, 지리, 역사, 경제, 법, 정치, 사회·문화 과목으로 구성된 사회 교과나 통계, 미적분, 기하와 벡터 과목 등의 수학 교과, 물리, 화학, 지구과학, 생명공학 등의 과학 교과의 전문 용어와 그 내용은 한국어 교사나 국어 교사의 지도 역량을 벗어나는 것이다. 학생들이 4급의 내용을 숙달할 때까지는 한국어 교실에서 수업하고, 원적 학급에 돌아가서, 이와 같은 어려운 지점에 봉착했을 때에는 언어 교육에서 말하는 내용 중심 지도(Content-based instruction: CBI)¹⁵를 고려해 볼 수 있을 것이다.

15 학습 한국어 능력 신장과 같이 언어 학습과 교과 학습을 병행해야 할 경우에 내용 중심 지도가 필요한데, 구체적인 방법으로 주제 중심 지도, 병존 지도, 보호 지도 등이 있다. 주제 중심 지도는 언어 교사가 주제나 화제 중심으로 언어 능력을 기르도록 지도하는 것이다. 교육과정의 교과 내용을 주제나 화제로 선정할 수 있다. 병존 지도는 언어와 내용(교과)을 동시에 지도하는 것이다. 병존 지도 시에는 역사나 사회와 같은 내용과 언어 요소를 통합하는 것이 쉽지 않고, 내용 교사와 언어 교사가 각각인 경우에 그들의 역할 구분이나 내용 교사에 비해 상대적으로 언어 교사의 위상이 약해지고 권위가 낮아지는 등의 문제가 발생하기도 한다. 보호 지도는 주로 내용 교사가 내용을 손쉬운 언어로 재구조화하여 보다 쉽게 이해 가능하도록 하는 것이다. 이 경우에 언어 학습자가 내용과 언어 학습을 효과적으로 하기도 하지만, 중·고등학교에서는 너무 교사 중심 수업이 된다는 지적도 있다(Snow, 2005: 694-695를 바탕으로 제시함). 또한 예비 제2언어 교사들은 내용과 언어 지도를 동시에 해야 할 경우에, 내용 학습의 목표는 잘 설정하지만 그와 병행해야 하는 언어 학습의

문제는 이와 같은 부분에 대해 교육과정에는 어떠한 안내도 없다는 점이다.

그리고 보다 근본적으로 학습 한국어 교육은 한국어 교실에서만의 문제가 아님에도 불구하고, 마치 학습 한국어 교육이 한국어 교육과정이 감당해야 하는 영역인 것처럼 구성되어 있는 것도 문제이다. 학습 한국어 능력의 함양은 한국어 교육과정 내에서만 도달할 수 있는 것이 아니라 학교교육 내 교과교육이 운영되는 속에서 교과교육과 한국어 교육이 연계·협력적으로 이루어질 때에만 달성될 수 있는 것이다. 따라서 타교과의 교육과정과 한국어 교육과정 운영(학교 교육과정 운영, 학급 구성, 교수·학습 방법, 교수자 수급 등)이 연계·협력될 수 있는 방안이 제시되어야 한다. 이는 단위 학교별 조건과 특성에 따라 달라질 수 있는 것으로, 교육과정 총론과 같이 모든 교과를 제어하는 지면에서 학습자들의 교과 학습이 충분히 이루어질 수 있도록 교육과정을 운영하는 방안¹⁶을 제시할 필요가 있다. 또한 현재 한국어 교육과정을 토대로 개발된 초, 중, 고 교과서가 1-4단계만을 기초로 하기 때문에 5-6단계 성취 기준의 구현 형태를 알기 어렵다. 5-6단계 한국어 교육과정의 실행에 대해서는 보다 구체적인 안을 향후 보완하여 제시할 필요가 있고, 그에 따른 교재 개발도 요구된다. 한국어 교육과정의 <부록>에서 방대한 양의 교과(군)별 핵심 주제와 어휘들을 제시한 이상, 이들을 어떻게 지도할 수 있을지 그 해법 제공이 절실하다. 향후에는 타교과 내용과 연계하고, 해당 전문가와 협력하여 한국어 교육과정을 ‘한국어’ 프로그램과 ‘한국어 - 교과 학습’ 프로그램으로 이원화하여 제시하는 방안도 고려해 봄직하다.

목표를 잘 설정하지 못한다는 연구(Baecher et al., 2014)도 있다. 이렇게 외국의 경우이지만 학습 한국어 지도가 쉽지 않은 과제임을 알 수 있다. 특히 교과 내용의 전문성이 높아지는 중·고등학교에서는 더 힘들 수 있다.

16 가령 오상철 외(2013: 127)에 보고되는 경우처럼, 이중 언어 강사가 학생의 모든 과목 수업에 참여하여 학습 내용을 번역하거나 조언해 주는 방법과 같이 교과 교사는 교과 지도에 충실히 언어 조력자가 학생의 한국어 지도를 지원하는 일종의 병존 지도 방법도 한 방안이 될 것이다.

5. 평가: 평가 결과의 활용

‘4. 평가’ 항목의 ‘라. 평가 결과 활용’에는 다음과 같은 세 가지 사항이 제시되어 있는데, 이 중 첫 번째와 두 번째는 평가 결과 활용과는 무관한 내용으로 ‘평가 운영’ 항목에 배치되는 것이 적절하고, 대신 다른 내용으로 보강될 필요가 있다.

- 교수·학습 활동과 평가를 연계하여 실시하되 과정 평가 위주로 실시한다.
- 평가 목표와 내용, 평가 상황에 따라 필요한 경우에는 평가 방법을 통합하여 활용한다.
- 평가 결과는 학습자의 언어 수준 및 장점, 약점을 발견하고, 학습자 수준에 맞는 교수·학습을 계획하는 데 도움을 주는 자료로 활용한다.

평가 결과의 활용은 평가 계획만큼이나 중요한 활동이다. 평가 결과는 학생의 성취 정도를 확인하고, 교육 현장에서 중요한 의사결정을 할 때 유용한 정보가 된다. 특히 한국어 학습자들의 한국어 수준에 대한 진단 평가 결과는 한국어 과정 설치 여부에 중요하게 활용될 수 있고, 한국어 과정 이수 중의 성취 정도를 확인하는 형성 평가 결과는 개별 학습자의 한국어 실력 향상 정도를 가늠할 수 있을 뿐만, 학습자의 실력에 맞는 교수·학습 내용과 방법에 환류될 수 있는 정보가 되는 만큼 평가 결과에 대한 활용 안내는 보충될 필요가 있다. 또한 평가 결과는 학생의 원적 학급으로의 배치나 한국어 과정에의 재배치, 한국어 수업의 시작과 종료 시점 여부, 국어과 학습 및 타 교과 학습과 연계한 피드백 등을 결정하는 데 중요한 정보가 되므로, 이와 같은 평가 결과 활용에 대한 안내가 보완되어야 할 것이다. 또한 이때에는 학교에서 한국어 수업이 운용되는 여러 가지 형태의 다양한 가능성을 고려하여(특별 학급, 방과후 지도 등), 학교에서 적용하는 데 실질적인 도움을 주는 형태로 안내가 이루어져야 할 것이다.

IV. 제언 및 맷음말

지금까지 ‘한국어 교육과정’의 의의와 문제점에 대해 살펴보았다. 여기에서는 앞서 지적한 문제점을 개선할 수 있는 방향에 대해 제시하면서 마무리를 하고자 한다.

첫째, 최근 학계에서 이루어지는 비판적 논의를 전향적으로 수용하여 한국어 교육과정에 제시된 ‘다문화 사회’라는 전제와 ‘다문화 배경을 가진 학생’이라는 용어 사용을 해체하는 것에 대해 진지하게 검토할 필요가 있다. 또한 대상 학습자가 ‘제2언어로서의 한국어’를 학습하는 이들임을 보다 분명하게 명시하여 교육과정 문서 자체가 자기모순적이지 않게 수정·보완할 필요가 있다.

둘째, ‘상호 문화 이해’라는 중요한 목표를 보다 구체화할 수 있는 방안과 관련된 심층 연구가 활발히 이루어질 필요가 있고, 그러한 연구 결과를 바탕으로 학습자들이 어머니 나라의 문화와 아버지 나라의 문화로부터 주변화되지 않을 수 있는 내용과 방법이 교육과정 문서에서도 제시될 수 있기를 기대한다. 이를 위해 관련 연구가 활발히 이루어져야 한다.

셋째, 교육 내용을 구조화하고 계열화(sequencing)하는 방식을 현행보다 정련할 필요가 있다. 우선 성취 기준의 구성 원리에 내용이 조응되도록 구조화하고 배열하는 데 보완이 필요하다. 또한 교육 내용을 초·중·고 학교급으로 구분함에 있어서 그 내용의 반복, 중첩됨이 없도록 조직하고 계열화해야 할 것이다.

넷째, 학생들의 학습 한국어 능력 함량을 위해서는 향후 학교교육 내 교과 교육과정과 한국어 교육과정의 연계, 협력적 운영 방안을 모색할 필요가 있다. 이것은 학교의 교육과정 운영, 교실 내 교수·학습 방법, 교사 수급 차원 등 다양한 차원이 고려되어야 할 것이다. 또한 이는 교육과정 총론 전문가, 한국어 교육과정 전문가, 타 교과 전문가와의 공동 논의 과정이 요구되고

향후 교육과정 총론에서도 이와 관련된 사항에 대해 제어하는 내용이 첨가 될 필요가 있다. 더불어 타교과목의 내용 및 전문가와 연계하여 학습 한국어 지도에 대한 참조점을 제공하는 고급 5-6단계 교재 개발도 요구된다.

다섯째, 최근에는 평가뿐만 아니라 평가 결과에 대해 학습자와 학부모, 교사, 심지어 사회와 소통하는 부분이 강조되고 있다. 특히 한국어 학습자와 관련해서는 교사(원적 학급 교사 및 한국어 교사 등), 학부모, 학생뿐만 아니라 학교 안팎의 다양한 관련자(한국어 강사, 이중 언어 교수 요원, 지역의 각종 다문화 지원 센터 등)들이 연루되는 경우가 많다. 이들에게 평가 결과는 유용한 정보가 될 것이다. 평가 결과의 활용과 관련하여, 한국어 과정 설치, 학생의 한국어 지도의 시작과 마무리, 원적 학습으로의 환급 등과 같은 주요한 단계에서 평가 결과를 활용할 수 있는 방법에 대한 지침을 제공해야 한다.

이 밖에 ‘총괄 수준’이라는 용어도 재검토할 필요가 있다고 본다. 현재의 ‘총괄 수준’에서는 각 단계의 언어 기능별로 성취해야 할 도달 지점에 대한 청사진을 제시하고 있다. 이는 ‘2012 개정 국어과 교육과정’이 영역별로 ‘영역 성취기준’을 포괄적으로 제시한 뒤, 그 하위로 ‘내용 성취기준’을 제시하고 있는 형태와 유사하다고 보인다. 그런데 총괄 ‘수준’이라는 용어는 학습자들이 해당 단계에서 도달해야 하는 목표인지, 이런 정도를 하고 있는 학생이 해당 단계의 학습을 할 수 있다는 의미인지 모호한 측면이 있다. 언어 기능별 성취 기준은 학습자가 도달해야 할 지점으로서 진술되고 있기 때문에, 그것들이 모인 총괄적 도달 지점을 의미하는 것으로 보이지만 ‘수준’이라는 용어가 그러한 의미를 혼동되게 만든다. ‘총괄 성취 기준’이라고 하면 현재 교육계에서 사용되는 용어에 가깝고 오해를 줄일 수 있을 것이다.

그리고 <부록>에서 제시한 각종 목록들을 작성한 방식에 대해서 보고할 필요가 있다. ‘한국어 교육과정’의 부록으로 주제, 의사소통 기능, 텍스트 유형, 문법, 어휘, 교과 영역별 핵심 주제, 교과 주제별 학습 어휘, 생활 한국어 영역 어휘 목록 등이 제시되어 있는데, 이들이 어떤 절차와 방법에 따라 추

출되었는지 보고될 필요가 있다.¹⁷ 대체로 국가 기관이 재원을 제공하는 연구·개발의 경우, 상당한 양의 연구 내용을 요구하면서도 매우 단기간의 연구 기간을 허락하는 경우가 허다하다. 이는 지양해야 할 관행인데, 어찌 되었든 연구자들은 주어진 기간 내에 수행해야 할 연구 내용을 진행하는 경우가 많다. 그러나 이러한 수행 과정에서 이루어진 작업이나 교육과정이 작성되는 과정 중의 중요한 지점들이 잘 보고되지 않는 경우가 있다. 다소의 결함이 있더라도 애쓴 과정을 보고하는 것은 후속 연구를 위해서 반드시 이루어져야 할 필요가 있다. 그래야만 후속 연구에서는 보다 발전된 방향에서 이와 같은 언어 재료들의 목록화에 대한 연구 수행이 가능해지기 때문이다.

모두(冒頭)에서 언급한 것처럼, 우리 사회에 조금씩 편입되기 시작한 이 주민들을, 그리고 그들의 다음 세대들을 어떻게 키워야 하는지에 대해 우리 사회는 진지하게 숙고하고 노력할 필요가 있다. 그리고 그에 따라 교육공동체는 우리 교육의 향방을 정하고 정주민과 이주민의 교육을 아울러서 준비하고 대처해 나가야 한다. 그러한 노력의 현재적 결과 중 하나가 한국어 교육과정의 마련이라고 생각한다. 따라서 한국어 교육과정이 진화하는 방향 속에 우리의 고민이 녹아 들어갈 것이라고 믿고, 이 연구가 그러한 과정에 조금이나마 보탬이 되기를 기대해 본다.

* 본 논문은 2014. 8. 3. 투고되었으며, 2014. 8. 6. 심사가 시작되어 2014. 8. 27. 심사가 종료되었음.

17 원진숙 외(2011)에서 한국어 지도 교사들에게 한국어 교육과정에 넣어야 할 개념, 기능, 문법, 담화 유형에 대해 설문 조사한 결과(89-95), 1~9학년 국어, 수학, 사회, 과학 교과의 핵심 주제(163-166), 1~6학년 교과별 주제 및 어휘(270-280)를 제시하고 있다. 그러나 그 외 한국어 교육과정에 제시된 어휘, 문법 목록들의 작성 과정을 알 길이 없다.

참고문헌

- 곽재용(2012a), 「한국어 교육과정」의 특징과 문제점, 『국제언어문화』 제26호, pp. 1-25.
- _____ (2012b), 「한국어 교육과정」 부록에 제시된 어휘 목록 분석, 『배달말』 51, pp. 305-326.
- 교육과학기술부(2012), 『한국어 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책 27].
- 교육부(2013), 『초중등학교 교육과정 총론』, 교육부 제2013호-7호.
- 구영산(2011), 「국어교육에서의 다문화주의의 수용에 대한 속고」, 『문학교육학』 제35호, pp. 199-225.
- 김영명(2013), 「한국의 다문화 담론에 대한 비판적 고찰」, 『한국정치외교사논총』 제35집 1호, pp. 141-172.
- 김윤주(2012), 「다문화 배경 학생 대상 한국어 교육과정 구성 방안: 다문화 시대 문식성 교육을 중심으로」, 고려대학교 박사학위논문.
- 김종태(2013), 「한국 다문화의 맥락적 이해: 캐나다 사례와의 비교」, 『아세아연구』 제56권 2호, pp. 293-327.
- 김희정(2007), 「한국의 관주도형 다문화주의: 다문화주의 이론과 한국적 적용」, 『한국에서의 다문화주의: 현실과 전망』, pp. 57-79.
- 박민정(2012), 「한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰」, 『학습자중심교과교육연구』 제12권 제1호, pp. 119-139.
- 박석준(2012), 「다문화 가정 학생을 위한 한국어 표준 교재 개발: 중고등과정」, 국제한국어교육학회 추계학술발표논문집, pp. 383-409.
- 상경아·오은순·김미경·최지선·김영란·김성훈·김윤주(2014, 연구 진행 중), 국제 교육 모니터링 체제 구축을 위한 학습 성과 지표 개발 연구, 한국교육과정평가원.
- 성태제 외(2013), 『2020 한국 초중등교육의 향방과 과제: 교육과정, 교수·학습, 교육평가』, 서울: 학지사.
- 송현정·양정실·이강복(2010), 『다문화 사회의 국어교육 정책 방향 연구』, 연구보고 RRI 2010-8, 한국교육과정평가원.
- 양영희(2013), 「바람직한 '한국어 교육과정'을 위한 몇 가지 제언」, 『학습자중심교과교육연구』 제13권 제2호, pp. 199-219.
- 원진숙(2012a), 「다문화 가정 학생을 위한 한국어 표준 교재 개발: 초등과정」, 국제한국어교육학회 추계학술발표논문집, pp. 355-382.
- _____ (2012b), 「초등 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교재 개발을 위한 시론」, 『국어교육학연구』 제45집, pp. 317-348.
- 원진숙·이재분·서혁·권순희·최보련·이현이·정혜덕(2011), 『다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발 연구』, 수탁연구 CR 2011-55-7, 한국교육개발원·서울교육대학교.

- 이민경·이수정(2011), 「‘다문화 아동·청소년’ 정책 용어 사용에 대한 비판적 고찰과 대안
모색: 정책 용어와 방향성에 대한 외국 사례를 중심으로」, 『사회과학연구』 제35집 2호,
pp. 1-36.
- 전은주(2012), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계」, 『국어교육학연구』
제45집, pp. 51-80.
- 정윤경(2010), 「다문화교육에 대한 이론적 고찰: 자유주의적 접근과 비판적 접근을 중심으로」,
『문화예술교육연구』 제5권 제1호, pp. 1-21.
- 조태린(2013), 「다문화 가정 자녀에게 한국어가 갖는 의미: 중도입국 자녀를 중심으로」,
『인문과학연구』 제41집, pp. 113-128.
- 조현상(2012), 「‘다문화 담론’의 한계성과 유효성에 관한 고찰: 한국 다문화 사회 수렴 과정을
중심으로」, 『동서철학연구』 제63호, pp. 219-245.
- 지식채널e(2013. 11. 14), 당신은 어디에서 왔습니까?, <http://home.ebs.co.kr/jisike>.
- 최성유(2012), 「다문화 학생 교육 선진화 ‘한국판 ESL 과정’ 추진, 전망과 과제」, 『교육개발』
2012년 6월, 통권 180호, pp. 25-30.
- 한건수(2012), 「한국 사회의 다문화주의의 혐오증과 실패론: 어떤 다문화주의인가?」, 『다문화와
인간』 제1권 제1호, pp. 113-140.
- 홍후조(2002), 『교육과정의 이해와 개발』, 서울: 문음사.

한국어 교재

- 원진숙 외(2013), 『초등학생을 위한 표준 한국어 1, 2』, 국립국어원, <http://www.korean.go.kr/09new/edu/kteacherbook03.jsp>.
- 박석준 외(2013a), 『중학생을 위한 표준 한국어 1, 2』, 국립국어원.
_____ (2013b), 『고등학생을 위한 표준 한국어 1, 2』, 국립국어원.

- Baecher, Laura, Tim Farnsworth, & Anne Ediger(2014), “The Challenges of planning
language objectives in content-based ESL instruction,” *Language Teaching
Research* 18(1), pp. 1-19.
- Snow, Margerite Ann(2005), “A model of academic literacy for integrated language
and content instruction,” In Eli Hinkel (ed.) (2005), *Handbook of research in
second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: LEA, pp. 693-712.
- UNESCO(2012), YOUTH AND SKILLS: Putting education to work, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf> (2014. 4. 10 접속).
_____ (2014), 2015 Education for All Global Monitoring Report: Have we made it?
Extended outline, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/2015_GMR_Extended_outline.pdf (2014. 4. 10 접속).

KSL ‘한국어 교육과정’에 대한 비판적 고찰

김영란

본 연구는 2012년에 고시된 ‘한국어 교육과정’의 의의와 문제점에 대해 고찰하였다. 우선 이 교육과정의 고시와 그에 따른 교재 개발 및 보급은 그 동안 소외되기 쉬웠던 한국어 학습자 집단을 위한 체계적인 한국어 교육 기준이 국가수준에서 마련되었다는 의의가 있고, 이러한 성과는 국내의 사회 변화와 국내외적 교육 사조에 조응하고, 정부 주도하에 상대적으로 단기간에 이루어진 한국적 성과라는 의미가 있다.

한국어 교육과정의 문제점을 검토한 결과, 우리 사회가 ‘다문화’ 사회라는 전제와 ‘다문화 배경 학생’이라는 용어에 대해 최근 학계의 비판적 목소리를 수용하여 전향적으로 재검토할 필요가 있고, 대상 학습자를 교육과정의 취지에 모순적이지 않도록 거론할 필요가 있으며, ‘상호 문화 이해’와 같은 중차대한 목표를 실현할 수 있는 구체적인 교육 내용과 방법 보완과 관련된 연구 수행이 절실하다고 보았다. 그리고 교육 내용을 조직하고 배열함에 있어서 정련이 필요하고, 학습 한국어 능력 함량과 관련된 부분은 타 교과의 교육과정과 한국어 교육과정 운영이 연계될 수 있는 방안이 보완되어야 한다고 보았다. 마지막으로 평가 결과의 활용에서 불필요한 내용을 삭제하고 한국어 학급 구성, 한국어 학습의 시작과 마무리, 원적 학급에로의 배치, 타 교과 학습을 위한 피드백 등과 관련된 유용한 정보를 보강해야 함을 지적하였다.

핵심어 국가수준의 교육과정, KSL 한국어 교육과정, 다문화 가정 학생, 한국어 학습자

ABSTRACT

A review of the National Curriculum of Korean Language as a second language

Kim Youngran

This study reviews the National Curriculum (NC) of Korean Language as a second language which was announced publicly in July 2012. This NC can be valued in three respect; 1) It provides systematically-developed criterion to teach Korean language to students with multi-cultural backgrounds who have usually been neglected in schools. 2) It accommodates new agendas of education nationwide as well as worldwide. 3) It is an achievement within a very short period of time by government-driven projects.

This NC also has 5 areas requiring revision in the future; 1) it is questionable to define Korean society as a multi-cultural society and not advisable to use a negative label of 'student with multi-cultural background'. It is also contradictory to include Korean language learners of L1 as well as L2 for targeted learners. 2) Although 'inter-cultural understanding' is very important learning objective, it doesn't provide relevant content and teaching methods. 3) Its way to structure and sequence the content need to be articulated in more sophisticated way. 4) To improve academic language capacity, it is necessary to provide the link between the content of subject matters (math, science, social studies, and so on) and the actual language learning. It also needs to establish how the cooperation between content teachers and language teachers can be achieved. 5) It also needs to provide a guide as to the use of the results of assessments in providing useful information to stake-holders.

KEYWORDS National Curriculum, National Curriculum of Korean Language as a second language, students with multi-cultural background, Korean language learners

부록 '한국어 교육과정'의 구조와 내용 요약

1. 성격과 목표:

- ① '한국어' 과목이 신설된 사회적 배경*
- ② 이 과목의 대상 학습자에 대한 규정
- ③ 이 과목이 외국인 성인 학습자를 위한 한국어 교육과 구별되는 점
- ④ 한국어 과목의 지향과 목표

2. 내용

가. 내용 체계

생활 한국어	학습 한국어
언어 기능 - 듣기 말하기 읽기 쓰기	언어 기능 - 듣기 말하기 읽기 쓰기
언어 재료 - 주제·의사소통 기능 - 어휘·문법·발음 - 텍스트 유형	언어 재료 - 국어·수학·사회·과학 주제별 핵심 어휘 - 학습 의사소통 기능 및 전략
문화 의식과 태도	
- 문화 인식·이해·수용 - 긍정적 자아정체성·공동체 의식	

나. 등급 및 기능별 학습 내용 성취 기준

- 1) 구성 원리
- 2) 단계별 성취 기준

다. 언어 재료

【초급】 1단계 총괄 수준

기초 어휘로 이루어진 구, 절, 짧은 문장 단위의 일상적 표현들을 이해하고 사용할 수 있다. 대화 상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어 있으면, 기본적인 의사소통을 할 수 있다. 인사하기, 자기소개하기 등의 최소한의 언어 기능을 수행할 수 있으며, 그림, 실물, 동작 등 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단한 지시에 반응할 수 있다. 주변 사람과 사물, 장소 등과 관련된 기본적인 어휘를 이해하고 사용할 수 있다. 기본적인 교실 언어를 이해하고 짧고 간단하게 표현할 수 있다. 구체적인 문화 산물을 접함으로써 자국 문화를 인식할 수 있다.

언어 영역	1단계 성취기준		
	초등학교	중학교	고등학교
듣기	1. 일상생활에서 반복적으로 자주 접하는 어휘에 소리를 연결 지을 수 있다. 2. 짧고 쉬운 낱말을 듣고 그 대상을 알 수 있다.	1. 한국어의 기본적인 음운을 식별할 수 있다. 2. 주변의 사람·사물을 나타내는 말을 듣고 그 대상을 알 수 있다.	1. 한국어의 자음과 모음의 소리를 식별할 수 있다. 2. 사물이나 사람을 나타내는 낱말을 듣고 그 대상을 알 수 있다.

듣기	3. 기본적인 인사말을 듣고 이해할 수 있다. 4. 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단한 지시를 따라 반응할 수 있다.	3. 인사말이나 자주 접하는 쉽고 간단한 문장을 듣고 이해할 수 있다. 4. 시각적인 단서와 함께 주어지는 간단한 지시를 이해하고 반응할 수 있다.	3. 일상생활의 쉽고 간단한 표현을 듣고 이해할 수 있다. 4. 수업에서 사용하는 짧고 간단한 주요 표현을 이해할 수 있다. (하락)
1) 생활 한국어 2) 학습 한국어			
3. 교수·학습 방법			
가. 생활 한국어 영역 1) 교수·학습 계획 2) 교수·학습 운용 3) 언어 영역별 교수·학습 방법: 가) 듣기 나) 말하기 다) 읽기 라) 쓰기			
나. 학습 한국어 영역 1) 교수·학습 계획 2) 교수·학습 운용 3) 교과별 교수·학습 방법			
4. 평가			
가. 평가 계획 나. 평가 운용 다. 언어 기능별 평가 방법: 1) 듣기 2) 말하기 3) 읽기 4) 쓰기 라. 평가 결과 활용			
[부록1] 초등학교 언어 재료 <ul style="list-style-type: none"> 1 [생활 한국어 영역] 주제 및 의사소통 기능 목록 2 [생활 한국어 영역] 텍스트 유형 3 [생활 한국어 영역] 문법 목록 4 [생활 한국어 영역] 어휘 목록 5 [학습 한국어 영역] 주요 교과(국어/수학/사회/과학)별 핵심 주제 6 [학습 한국어 영역] 주요 교과 주제별 학습 어휘 목록 [부록2] 중학교 언어 재료** [부록3] 고등학교 언어 재료			

* 밑줄 친 부분은 해당 항목의 내용을 요약적으로 정리하여 연구자가 추가한 것임.

** 중·고등학교도 초등학교와 같은 방식으로 부록을 제시함.