

해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계 원리

김호정 서울대학교 국어교육과 부교수/국어교육연구소 겸무연구원(제1저자)

신필여 서울대학교 언어교육원 대우전임강사(공동저자)

강남옥 경인교육대학교 국어교육과 부교수(교신저자)

- I. 들어가며
- II. 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 개발 논의와 주요 쟁점
- III. 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정의 설계 방향과 원리
- IV. 논의 및 제언
- V. 나가며

I. 들어가며

외국어로서의 한국어교육은 학문적으로 그 토대를 형성해 나가기 시작할 때부터¹⁾ 그 근간에 해당하는 영역인 ‘교육과정’에 대한 논의를 꾸준히 계속해 왔다. 크고 작은 학술대회에서 한국어 교육과정은 끊임없이 주제로 올랐으며, 예를 들어 ‘쓰기 교육과정’이나 ‘문법 교육과정’과 같은 미시적인 영역에 대해서도 상당히 구체적인 연구와 논쟁이 진척되었다.

학술 차원에서 민간 어학기관 중심의 교육과정 또는 해외 대학별 교육과정의 격차 또는 불일치성이 극복되어야 한다는 문제의식이 무르익으면서 실천적이고 정책적인 차원에서도 교육과정은 우선시되어 왔다. 민현식(2004)을 비롯하여 2000년대 초반기에 이루어진 다수의 연구를 통해 표준적인 한국어교육의 필요성, 유의 사항, 기술 방안에 관한 지평이 마련된 다

1) 한국어교육학의 학문적 위상이 언제부터 어떻게 자리잡아 왔는가에 대해서는 그간 몇 가지 논의가 있었으나, 굳이 서두에서 장황히 다룰 필요는 없으리라 여겨진다. 여기에서는 대략, 한국연구재단(구 한국학술진흥재단)의 학술연구분야 분류표에 사회과학 분야 중 독립 학문 영역으로 설정된 2002년 1월을 기준으로 삼기로 한다.

음, 이를 바탕으로 정책적 차원의 한국어 교육과정이 꾸준히 개발되었으며,²⁾ 마침내 정부의 공식적인 제정 절차를 갖춘 “표준 한국어 교육과정”도 2020년 11월 27일부로 고시(告示)되기에 이르렀다.³⁾

이러한 정황들을 놓고 보면, 한국어교육에 있어 교육과정과 관련된 논의는 이미 이루어질 만큼 이루어진 것으로 받아들여져 일견 진부해 보일 수 있다. 그러나 오히려, 외국어로서 한국어 교육과정에 대한 논의와 실천들이 진척되고 그 성과들이 제고될수록 한국어 교육과정의 연구와 개발에 대한 필요성이 더욱 명징하게 드러나는 영역들이 있다. 이 연구에서 다루고자 하는 해외 현지 초·중등학교의 한국어 교육과정도 바로 그러한 영역 중 하나이다.

주지하는 바와 같이, 한국어는 2018년 현재 28개 국가의 교육기관에서

2) 민간 차원이 아닌 국립국어원, 교육부 등 공공의 차원에서 연구 수행된 주요 한국어 교육 과정을 연도별로 제시하면 아래와 같다.

- 2007년: 세종학당 교육과정 개발 연구
- 2009년: 여성 결혼 이민자를 위한 한국어 교육과정
- 2010년: 해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구
- 2010년: 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(1단계)
- 2011년: 국제 통용 한국어교육 표준모형(2단계)
- 2012년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계)
- 2013년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(2단계)
- 2014년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(3단계)
- 2015년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(4단계)
- 2015년: 한국어 읽기 교육과정 개발 연구
- 2016년: 국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구(3단계)
- 2017년: 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)

3) 국립국어원(한국어진흥과) 발주, 『2020 표준 한국어 교육과정 개발 및 교재인증제 운영 방안 연구』(국립국어원 공고 제2020-39호, 2020. 3. 9.)는 사업 기간 중인 7월 29일부터 31일까지 온라인 공청회를 거친 후, 11월 27일 문화체육관광부고시 제2020-54호로 최종 공포(公布)되었다. 이는 내국인과 국적인을 대상으로 한 그간의 교육과정과는 달리 학습자의 외연을 넓힌 교육과정을 ‘제도화’하였다는 점에서 중요한转机(轉機)가 되었다고 할 수 있다.

외국어로서 채택을 받고 있다. 이는 2003년 미국, 캐나다, 호주의 3개국만이 한국어를 채택하고 있었다는 것과 비교하면 괄목할 만한 성장이라고 할 수 있다.⁴⁾ 이 28개 국가 중 호주(1994년), 미국(1997년), 일본(2002년), 그리고 근래 프랑스(2017년), 태국(2018년)의 다섯 국가에서는 대학입학 시험 과목으로 한국어를 제2외국어로 채택하고 있으며 향후 변화 추이 역시 많은 기대를 모으고 있다.

한 나라에서 주요 외국어와 제2외국어를 교육 내용으로 결정하는 것은 해당국의 언어(교육) 정책의 차원에서뿐만 아니라 민간과 정부 차원에서 모두 상호 관련성이 높음을 뜻한다. 따라서 공교육 안에 정규 교과목이 되거나, 비정규라 하더라도 공교육 기관 안에서 교수·학습할 수 있는 여건이 된다는 것은 그런 의미에서 대단히 큰 의미가 있다고 할 수 있다. 교육 정책은 한 나라의 행정부가 가진 고유의 권한이고, 또 교육과정의 수립 역시 해당국의 소관이 되기 때문에, 한국어 교육과정은 어떻게 보면 그 나라의 교육과정 입안자와 자체적인 한국어 연구자와 교수자의 여건이 질적·양적으로 뒷받침되지 않으면 구성되기 어렵다.

해외 초·중등학교(대체로는 중등학교)의 한국어 교과 채택과 운영이 확대일로에 있는 현실에서 냉정하게 생각해 보면 위에서 언급한 그간의 한국어 교육과정의 효력이 미칠 가능성이 약하다는 것이 이 연구가 갖는 문제의식의 출발점이 된다. 즉 한국의 언어 정책의 주도로 이루어지는 표준 교육과정이 그 자체로는 완결성과 논리적 타당성을 기하고 있다 할지라도, 해외 각국에서 이 교육과정을 받아들여 한국어 교육과정을 조직하기는 어렵고 어느 정도 참조를 할 수는 있겠지만 당연히 해당 국가가 설정한 외국어 교육과정의 기초와 편제, 시수에 따라 구성이 되기 때문이다. 더군다나 위에서 제시한

4) 2019년 5월부터 통합 서비스를 시작하여 2020년 상반기부터 본격적으로 운영된 교육부 재외교육기관 포털(<http://okep.moe.go.kr>)의 '해외한국어교육' 웹 페이지를 통해 관련된 정보를 통합적으로 확인할 수 있다. 제시한 통계 자료 또한 이 포털에서 인용하였다.

한국어 표준 교육과정들은 대개 성인 학습자를 대상으로 하여, 한국에서 사용되는 맥락과 주제를 중심으로 엮었기 때문에 숙달도(proficiency) 수준에 대한 기준선의 감도(感度)가 서로 다를 수밖에 없다.

그러한 의미에서 해외 초·중등학교의 한국어교육에 참조가 되는 교육과정의 설계는 한국 내에서 이루어진 그간의 성과를 준용하되, 동시에 각각의 당사국의 실정이나 맥락에 맞는 지점들을 검토할 필요성이 있고, 이러한 문제를 다루는 연구는 역설적으로 그다지 많지 않다는 점에 주목할 필요가 있다. 더군다나 이하 본문에서 집중적으로 다루겠지만 의사소통의 목적에서 전 세계 외국어교육에서 통용되는 일종의 표준적인 틀이 무엇인지를 살펴보고 이를 어떻게 수용하고 준용해야 하는지에 대한 문제를 살펴볼 필요가 있으므로 각국의 교육과정의 지역성(地域性)의 문제와 동시에 외국어 교육과정 설정에 있어서 범용성(汎用性)의 동향과 표준적인 참조 기준에 대해 고찰할 필요가 있다.

본고에서는 해외 초·중등학교 한국어교육의 기반을 확충하고 체계적인 실천이 요구되는 시점에서 앞서 문제의식으로 제시한 전제, 즉 국가별 외국어 교육 정책과 현지 교육 제도라는 상황맥락적 특수성에 부합하면서도 다양하고 역동적인 상황 맥락에 능동적이고 유연성 있게 대응할 수 있는 참조 기준으로서의 교육과정이란 어떤 것이며 또 어떤 원리를 토대로 마련되어야 하는가에 대한 시론(試論)을 제기하고자 한다. 이를 위해 이 연구에서는 다음과 같은 세 가지 단계를 거치며 논의를 전개할 것이다.

첫 번째 단계로 최근의 해외 외국어 교육과정에는 어떤 것들이 개발되어 있으며 그 동향과 학술적 경향은 어떠한지를 살펴볼 것이다. 사실적 정보를 얻는 동향 점검 차원이 아니라 논평적 관점에서 그 흐름을 살펴보면서, 본고의 연구 주제, 즉 지금까지 해외 초·중등학교의 적용을 의도하여 설계된 한국어 교육과정은 어떤 관점을 갖고 있었는지를 아울러 논의하도록 하겠다.

이어지는 단계로 해외 초·중등학교 한국어 교육과정 개발에 있어 숙고

해야 할 주요한 쟁점에는 무엇이 있는지를 짚어볼 것이다. 쟁점 가운데에는 특히 다양한 맥락의 특수성을 어떻게 반영하여야 하며 적용의 용이성을 어떻게 확보할 수 있는지가 핵심이 될 터인데, 이를 위해 고려하거나 참고해야 할 사항에는 어떤 것들이 있는지를 논의하고자 한다.

마지막 단계로서, 위 두 단계에서 이루어진 내용을 바탕으로 해외 초·중등학교 한국어 교육과정을 정초(定礎)하고자 할 때 참조 역할을 해줄 수 있는 교육과정의 설계 원리는 무엇인지를 제시하고 이 원리들을 종적·횡적으로 유기적인 관련성을 갖게 하려면 어떠한 논거를 마련해야 하는지를 기술해 보도록 하겠다. 그리고 단순히 선언적인 원리 제안을 넘어 실제적인 적용 원리로 작동을 하기 위해서는 어떤 후속 작업이 요구되는지도 간략히 지적해 볼 것이다.

II. 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 개발 논의와 주요 쟁점

서론에서 제기한 연구 문제들을 다루는 첫 번째 단계로 본 장(章)에서는 주제와 관련한 재확인(re-search) 과정을 진행해 보고자 한다. 해외 초·중등학교 한국어교육 현황과 흔히 K-12 영역으로 ‘학교 안에서’, ‘아동 또는 청소년을 대상으로’ 이루어지는 외국어로서의 한국어교육은 무엇이 있었으며, 여기에 어떤 교육과정을 설계하거나 적용해 왔는지를 우선적으로 살펴본 다음 의의와 한계, 그리고 쟁점을 도출해 볼 것이다. 이어서 시선을 돌려 해외 각국에서 이루어지는 외국어교육의 동향을 살펴보고자 한다. 외국어교육의 교육과정 설계와 관련한 담론에서 중요하게 언급되는 최근의 경향이라든지, 그 결과에는 어떤 것들이 있는지 두루 살펴보겠다. 이를 바탕으로 해외 초·중등학교 한국어교육을 고려한 교육과정의 문제를 다루는 데 있어

검토해야 할 주요한 쟁점들을 정리하면서 다음의 연구 문제로 논의를 이어갈 것이다.

1. 해외 외국어 교육과정 설계의 동향

‘교육과정’의 개념은 학자들마다 상이한 경우가 많고, 그 차이는 상이함을 넘어서 상호 갈등적이고 모순되는 것조차 있다(이홍우, 1991: 3). 그럼에도 불구하고 교육과정이 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 가르칠 것인가의 문제를 다룬다는 데에는 이견을 달기 어렵다. 이 때문에 ‘교육 목표, 교육 내용 선정 및 조직, 교육 평가’가 교육과정을 구성하는 필수 요소로 꼽히고 있다.⁵⁾ 국가 수준의 교육과정이 각국의 교육 이론과 실제에서 차지하는 비중이 막중한(이홍우, 1991: 3) 까닭도 여기에 있다.

이처럼 교육과정은 국가 수준에서 이루어지는 교육 계획 및 실천의 총체라는 견지에서, 해당 국가가 추구하는 교육 철학과 문화, 정책과 제도에 좌우될 수밖에 없다. 외국어 교육과정의 경우는 여기에 더하여, 국가의 언어 상황, 정책 및 계획의 영향도 받게 된다. 먼저, 외국어 교육은 언어 교육의 일환이라는 점에서 민족어, 국가 언어(national language), 공용어(official language) 정책 및 계획에 따라 교육 목표, 시점 및 성취 수준을 달리한다. 또한 자국어나 공용어 교육이 아닌 외국어 교육이라는 점에서 해당 국가와의 외교·전략적 관계로부터 중대한 영향을 받는다. 그 결과 국가별로 다양한 외국어를 제1 또는 제2, 제3 외국어군으로 구분하고 그에 따라 선택 방법 및 교수학습 내용과 수준을 달리하는 양상을 보인다.

그런데 들어 ‘신북방 대상 국가’에 속하는 다수의 국가들은 자국어와 러시

5) 이홍우(1991: 3-6)에 따르면 교육과정에 대한 다양한 접근 관점에도 불구하고 대체로 이 네 가지 요소가 교육과정의 구성의 핵심 요소로 거론된다. 다만, 교육과정의 구성, 전개에 관해 가장 최초의 종합적 이론적 모형을 제시한 Tyler(1949)에 따르면, ‘교육내용 선정 및 조직’은 ‘학습 경험 선정 및 조직’으로 명명된다.

아어 외에 영어를 주요 외국어 교과목으로 지정하고 그 교육을 강화하는 정책을 펴고 있다. 이는 각국의 민족어를 공용어로 지정하고 이를 의무적으로 사용하도록 법제화하며 키릴 문자를 라틴 문자로 전환하는 등의 탈(脫)러시아 정책 추구의 일환으로 해석된다. 우크라이나, 벨라루스, 카자흐스탄, 우즈베키스탄, 키르기스스탄, 투르크메니스탄, 아제르바이잔 등의 국가가 이와 같은 기조하에 다중언어 정책과 이를 위한 외국어 교육 정책을 펼치고 있음을 확인할 수 있다(김호정·정연희·김가람, 2020).⁶⁾

이처럼 국가 수준의 외국어 교육과정 계획과 실행에는 각국이 추구하는 교육, 언어 정책과 국가 간 정치·경제·문화·외교 관계의 변화 추세가 반영된다. 해외 각국의 외국어 교육과정이 ‘다양성’과 함께 ‘역동성’의 특징을 지니는 까닭도 여기에서 찾을 수 있다.

먼저, ‘다양성’은 교육과정에서 외국어 교육이 갖는 위상과 의미, 전통 등이 국가마다 다른 것으로부터 확인된다. 이로 인해 외국어 교육에 배정된 시수, 교육과정의 목표에 해당하는 종착점, 즉 성취 수준도 국가마다 상이하다. 국가별 외국어 교육과정의 특수성은 바로 이와 같은 다양한 요소로부터 기인한다.

또한 외국어 교수학습은 언어 지식을 전달하고 수용하는 차원에 머무는 것이 아니라 국가 간 외교와 협력을 위한 소통의 자원이자 토대를 마련하는 데 기여한다. 따라서 국가별 외국어 교육과정은 국제 정세 및 관계 형성에 따라 변모를 거듭하는 ‘역동성’을 지닌다.

예컨대 베트남의 경우, 1980년대에는 제국주의의 잔재를 없앤다는 목

6) 그러나 이들 국가의 언어 정책이 수립·전개되는 양상은 동일하지 않다. 일례로 우크라이나와 벨라루스는 지정학적, 역사적, 언어적으로 많은 공통점을 갖고 있지만, 상이한 언어 정책을 펼쳐 왔다. 정정원(2017: 287-320)에 따르면, 1991년 소련 해체 이후 두 나라는 서로 다른 행보를 보였고 이는 언어 정책에도 그대로 반영되어 우크라이나에서는 ‘상보적 이중 언어에서 추가적 이중 언어로’, ‘벨라루스에서는 ‘대체적 이중 언어’ 사용으로의 변화가 일어난다.

적하에 프랑스어 교육, 영어 교육의 정책과 부수 자료들을 파기하고 러시아어와 중국어를 주된 외국어로 지정하여 가르친 바 있다(Nguyen & Hamid, 2020). 그러나 2008년 베트남 교육훈련부(Bộ Giáo dục và Đào tạo; Ministry of Education and Training)에서는 정치, 경제 분야의 세계화 흐름을 인지하고 이에 적극적으로 대응하고자 ‘베트남 국민의 외국어 능력 향상’을 목표로 하는 <2020 외국어교육전략>⁷⁾을 수립·공포하고 이를 추진하기 시작했다. 현재는 2008년부터 2015년까지의 시행 결과를 조사, 분석한 결과를 토대로 수정·보완된 <2025 외국어교육전략>을 추진하고 있다. 이러한 추진 전략에는 외국어 중에서도 영어 사용 능력 제고가 매우 중요한 추진 목표로 설정되어 각급 학교의 외국어 교육과정 운영에 지대한 영향을 미치고 있다(김지혜·김호정, 2019: 747). 영어가 ‘러시아어, 일본어, 중국어, 프랑스어’와 함께 제1외국어 선택 과목군에 포함되어 있는데, 절대 다수의 학생들이 제1외국어군에 속하는 여러 외국어 중에서 영어를 선택하여 학습하고 있음이 보고되고 있다.⁸⁾ 이는 과거와는 확연하게 달라진 영어의 위세와 그에 따른 영어 교수-학습의 강화 현상이라고 하겠다.

이처럼 국가 수준의 교육과정은 법률, 제도, 정책, 전통과 함께 국제 정세의 변화에 따라 변화를 거듭하고 있어 그 경향성을 단일한 체계 안에서 일률적으로 정리하여 제시하기는 매우 어렵다. 그럼에도 불구하고 해외 각국의 외국어 교육과정 설계 과정에서 국제 표준화를 통해 국가별 외국어 교육과정 사이의 ‘국제통용성’을 추구하려는 경향성이 감지되고 있어 주목된다. 인구 이동이 많고, 다언어 국가 사이의 연합을 이룬 경험을 바탕으로 보편성을 획득해 가고 있는 <유럽공통참조기준>(이하 CEFR)의 도입 또는 활용이

7) 국무총리의 결정문(1400/QĐ-TTg호)을 근거로 2008년부터 2020년까지의 계획을 수립한 외국어교육 정책을 가리킨다.

8) 켄티투르엉·안경환(2017: 478)에 따르면, 호치민시와 봉따우시 소재의 중등학교에서는 약 96%의 학생들이 영어를 제1외국어로 선택하였으며, 나머지 4% 가량만이 프랑스어를 제1외국어로 선택하였다.

그것이다.⁹⁾ 즉, 자국에서의 외국어 교육을 위해 CEFR을 활용하여 자국의 외국어 교육 상황 맥락에 부합하는 척도와 능력기술문(descriptor) 등의 개발이 유럽을 넘어 아시아 국가로까지 확장되어 다양하게 시도되고 있다. 해당 국가와 국가별 도입·개발 시점 등을 간략히 예시하면 다음과 같다.

- 일본: 2008년부터 CEFR에 기반한 CEFR-J 개발(영어 교육 대상), 2010년 CEFR-J를 토대로 JF-STANDARD 개발[외국어로서의 일본어 대상](Negishi, M., 2012; Negishi, M. et al., 2013; Tono, Y., 2016; Foley, J. A., 2019)
- 말레이시아: 2013년 CEFR-M [영어표준협의회 설립과 함께 CEFR 도입] (Uri, M. et al., 2017; Uri, N. F. M. & Abd Aziz, M. S., 2018)
- 베트남: 2014년 CEFR-V [외국어 교육 대상, 2025년 신외국어 교육 목표 설정] (Văn Vân, 2015; Nguyen, V. H. & Hamid, M. O., 2020)
- 태국: 2014~17년에 FRELE-TH 개발 [2016년 교육과정 고시, 영어 교육-외국어 교육 대상] (Hiranburuna, K. et al., 2017)

위 국가들 외에 ‘신북방 대상 국가’에 속하는 다수의 국가들도 외국어 교육과정 운영 시 CEFR을 참조·활용하고 있다. 러시아, 아르메니아, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 우즈베키스탄, 몽골 등에서 CEFR의 참조·활용 사례가 확인된다(김호정 외, 2020). 일례로, 우즈베키스탄에서는 2013년 ‘외국어 교육에 대한 국가 표준’을 승인한 뒤 CEFR을 기준으로 중등부터 고등교육에 이르기까지의 외국어 교육 내용 및 평가 지표를 다음과 같이 설정하여 교육하고 있음을 알 수 있다.¹⁰⁾

-
- 9) CEFR의 배경과 필요성에 대한 보다 자세한 내용은 양도원(2009: 143-144), 김희섭(2019: 82-83), 김희섭·이상수(2019: 14-15)의 내용을 참고할 수 있다.
 - 10) “우즈베키스탄 평생 교육 시스템”의 사이트에 공시된 국가 교육 표준 교육 단계에서는 학급별 외국어 교육의 목표를 명시하고 있다. (출처: <https://lex.uz/docs/-2165717#-2165803>). 아래 <표 1>은 해당 출처에서 제시된 표를 한국어로 번역했으며, 초·중등 영역은 연구자가 글꼴을 기울임꼴로 표시하였다.

〈표 1〉 우즈베키스탄의 외국어 교육 표준

교육 단계	대상 그룹	CEFR 기준 등급	등급 명칭
초·중등교육	초등 교육(4학년 졸업자)	A1	외국어 학습에서의 입문자 수준
	9학년 졸업자	A2	외국어 학습에서의 기초 수준
	외국어 학교 등 특별 학교의 9학년 졸업자	A2 +	외국어 학습에서의 심화 기초 수준
중등 특수 및 직업교육	외국어 비전공 일반 고등학교 졸업자	V1	외국어 학습에서의 자립적 입문자 수준
	전문/직업학교 졸업자		
	제2외국어 전공의 일반 고등학교의 졸업자		
	외국어 전공의 일반 고등학교의 졸업자	V1 +	외국어 학습에서의 심화 자립적 입문자 수준
고등교육	고등교육기관의 외국어 비전공 학부 졸업자	V2	외국어 학습에서의 자립적 의사소통 수준
	고등교육기관의 외국어 비전공 석사 졸업자		
	고등교육기관의 제2외국어 전공 학부 졸업자		
	고등교육기관의 외국어 전공 학부 졸업자	S1	외국어 학습에서의 유창한 수준
	고등교육기관의 외국어 전공 석사 졸업자		

위와 같이 자국의 외국어 교육과정 설계 단계에 CEFR을 도입·활용하는 근거는 외국어 교수학습 과정 및 그 결과가 다양한 국제 사회 맥락에서 쉽게 비교, 호환되어, 용이하게 활용될 수 있게 하기 위함이다. 태국에서 CEFR 도입의 근거로 “이용자들이 이해 가능하고, 또 적용 가능한 틀을 만드는 것이 필요했기 때문”(Hiranburuna, et al., 2019: 55)이라고 적시한 바를 통해서도 이를 확인할 수 있다.

이처럼 해외 여러 국가에서 외국어 교육과정 설계 시 거시적 통용 방향에 대한 합의가 자연스럽게 이루어지고 있다는 것은, 해외 초·중등학교 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육과정 설계 과정에도 많은 시사점을 던져 준다. 즉, 해외 외국어 교육과정의 국제적 통용화라는 거시적 방향성은, 해외 각국의 외국어 교육 제도와 정책에 부합하면서 동시에 다양하고 역동적인 상황 맥락에 능동적이고 유연하게 대응할 수 있고, 국제적인 호환성과 실체성을 획득할 수 있는 한국어 공통 참조 기준이 개발되어야 할 필요성을 제기한다.

2. 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정의 동향과 쟁점

1) 해외 초·중등학교 한국어교육 현황

학령기에 해외 초·중등학생들에게 한국어가 보급되어 정규 과정 혹은 비정규 과정으로 교육이 이루어지는 것은 한국의 문화와 정서를 공유하고 국가 간의 소통과 교류 더 나아가 협력을 강화하는 데에 첫 시작점이라는 측면에서 그 중요성이 매우 크다. 그리고 이것은 자연스럽게 보다 높은 수준의 단계에서 한국어를 배우기 위한 상위 기관 진학과도 관련이 있다는 점에서도 그 의미가 있다. 이에 해외 초·중등학교 한국어 채택 지원 사업의 주부 부서인 교육부는 지난 20년간 교재 개발 지원 및 보급, 한국어 교육자 및 행정가 초청 연수 진행, 해외 한국어교육의 거점 역할을 하는 한국어 교육원 운영/지원 등 다양한 지원 정책을 실시해 왔다. 이는 현지 해외 초·중등학교 교육과정 내에서 한국어가 정규 교과 수업이나 방과 후 수업에서 한국어를 학습할 수 있는 기회를 제공함으로써 해외 초·중등학교에서 한국어 교과목이 채택되어 해당 국가 교육과정이나 교육 체계에서 한국어가 정착할 수 있도록 하기 위함이다. 교육부의 노력과 한류로 인한 한국어의 인기로 한국어를 정규 교과목으로 채택하고 있는 국가는 점차 증가 추세에 있다.

교육부(2020)에 따르면 아래 <표 2>와 같이 2017년 해외 초·중등학교

에 개설된 한국어반은 27개국 1,408개 학교에서 2019년 30개국 1,635개로 해마다 증가하고 있다고 한다. 또한 교육부는 2022년까지 40개국 2,000개 교 학교로 확대하겠다는 계획으로 지원을 강화하고 있어 이러한 성장세는 지속될 것으로 전망된다.

〈표 2〉 2019년 기준 해외 초·중등학교 한국어반 개설 현황 및 향후 계획
(2019. 12. 31. 기준)

2017년도(27개국)		2018년도(28개국)		2019년도(30개국)	
학교수	학생수	학교수	학생수	학교수	학생수
1,408	123,988	1,495	136,866	1,635	145,309

⇓

2022년까지 40개국 2,000개교로 확대 계획

2) 해외 초·중등학교 한국어 교육과정

앞서 살펴본 바와 같이 해외 초·중등학교에서의 한국어교육의 성장은 정규 교과 과정으로 발전시키려 한 노력의 결과라 할 수 있다. 교육 현황은 교육과정과 밀접한 관련을 가지고 있으므로 교육과정의 질적인 제고를 위해서는 해외 한국어 교육과정을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.¹¹⁾ 이를 위해 해외 한국어 교육과정을 선행 연구한 보고서의 내용을 중심으로 관련 내용을 정리해 보고자 한다.

먼저 일본 소학교 교육과정의 경우,¹²⁾ 한국어교육은 학교의 선택권과 재량을 중요시하며 인사말, 숫자, 문자 등을 익히는 정도의 기초적이고 단편

11) 최근 해외 중등학교에서 제2외국어로 한국어가 채택되는 것에 주목하여 박진욱·이수미·장미정(2018: 27-31)에서는 해외 중등학교 한국어 교육 관련된 선행 연구를 통해 교육과정 개발의 기본 방향의 중요성에 대해 논의한 바 있다.

12) 일본 초·중등학교 한국어 교육과정에 대한 자세한 논의는 김선정·곽지영·민경모·박성태·허용(2018: 59-73)의 내용을 참고할 수 있다.

적인 교육이 이루어지고 있다. 중학교의 교육과정은 필수 교과와 선택 교과로 나누어지는데 이 중 필수 교과의 외국어는 영어가 위주가 되며 한국어는 선택 교과의 하나로 학교의 재량에 따라 지정이 되므로, 공교육 안에 한국어가 있기는 하나 그 폭과 내용은 아무래도 한계가 있는 것이 사실이다. 고등학교 또한 외국어 교육은 영어 교육의 비중이 절대적이다. 그러나 영어 외에 외국어 교육이 이루어질 수 있어 소학교와 중학교에 비해 그 수는 많은 편이나 수업 시수, 교육 내용, 교재 사용에 있어 학교의 재량에 따르고 있고, 편차가 심하여 국가 차원의 실질적인 교육과정은 마련되어 있다고 보기는 어렵다.

다음으로 해외 중등학교에서 한국어교육이 가장 성공적으로 이루어지고 있는 대표적인 국가라 할 수 있는 태국을 살펴해보도록 하겠다.¹³⁾ 태국은 현재 중등학교에서 제2외국어로 한국어가 교육되고 있는데, 불과 7~8년 전까지만 해도 중·고등학교에서 교육하는 제2외국어 교육 중 한국어가 방과 후 특별과정으로 편성되거나 선택적으로 수강하게 하여 수업 시수도 적고 공식적인 한국어 교재도 없어 제대로 된 교육이 이루어지기 어려운 실정이었다(진정란, 2012: 244-246). 그러나 2017년~2018년 사이에 6권의 한국어 인정 교과서가 발간·보급되고, 2018년 2월에 태국의 입학시험(Professional Aptitudes Test: PAT)의 제2외국어 선택 과목으로 채택이 되는 등 근래 급격한 성장세를 보이고 있다. 태국 중고등학교 교육과정에서 제2외국어의 경우 중학교에서는 평균적으로 주당 3~4시간씩 1년에 120시간을, 고등학교에서는 평균적으로 대략 주당 6~8시간씩 학습하여 1년에 240시간을 이수하도록 하고 있다.

베트남의 경우 외국어 교육은 그 추진 방향, 목표가 국가 주도로 이루어진다.¹⁴⁾ 앞서도 언급했던 베트남의 <2020/2025 외국어교육 전략>에서도 알 수 있듯이 외국어 능력 신장과 외국어 교육의 내실화를 경주(傾注)하고

13) 태국 초중등학교 한국어 교육과정에 대한 자세한 논의는 김선정 외(2018: 73-83)와 진정란(2012)에서 확인할 수 있다.

14) 베트남의 초중등학교 한국어 교육과정에 대한 자세한 논의는 김지혜·김호정(2019)과 김호정 외(2020)의 연구를 참고할 수 있다.

있다. 베트남의 경우 초등 교육과정에서 외국어 교육은 영어가 위주로 되어 있으며, 중등 교육에 들어서야 한국어가 선택 과목으로 있다. 베트남의 중등학교는 중학교 4년(6~9학년), 고등학교 3년(10~12학년)으로 구성되어 있는데 중등교육을 통해 한국어 교육과정은 총 735시수(1시수=45분, 중학교 420시수, 고등학교 315시수)를 이수하도록 하고 있다. 구체적으로 외국어 교육과정을 살펴보면 {영어, 러시아어, 프랑스어, 중국어, 일본어}의 제1외국어군과 {영어, 러시아어, 프랑스어, 중국어, 일본어, 한국어, 독일어}의 제2외국어군이 있는데, 제1외국어군은 하나를 선택해서 배워야 하고 제2외국어군의 경우는 자율적으로 선택하여 배울 수 있다. 이 중 한국어와 독일어는 현재 제2외국어군 중 시범 교육 외국어로 지정되어 있다.¹⁵⁾

마지막으로 최근에 한국어 교육과정을 마련한 터키의 사례를 살펴보고록 하겠다.¹⁶⁾ 터키의 초·중등학교 한국어 교육과정은 일반 고등학교(9~12학년)의 제2외국어 과목의 위상을 갖고 있으며 다른 제2외국어와 횡적 체계를 갖추기 위해 CEFR을 바탕으로 하고 있다는 특징이 있다.¹⁷⁾ 한국어 교과는 다른 제2외국어와 동일하게 한 학기 18주 동안 주당 2시간씩 총 36시간, 또 다른 한 학기 18주 동안 주당 2시간씩 총 36시간 모두 72시간 동안 A1을 이수하게 된다. 그러고 나서 A1과 동일하게 한 학기 18주 동안 주당 2시간

-
- 15) 한국어 과목은 2016년부터 2023년까지를 시범 운영 기간으로 설정하여 시행 중인데, 최근 이르면 2021년 안에 제1외국어군으로 변경될 가능성이 있다는 관계 당국자의 언급이 있었다(응우옌 쯔 쯔 베트남 국가 외국어 계획 운영위원회 부위원장의 2020 베트남 세종학당 워크숍(하노이 국립외국어대, 2020. 11. 17.) 축사 내용 중). 이는 YTN 외 다수 한국 언론에서 「베트남 “한국어, 내년에 정식 교과로 채택될 것”」 등의 제하로 보도된 바 있다.
- 16) 터키의 초·중등학교 한국어 교육과정에 대한 보다 구체적인 논의는 김선정 외(2018: 84-88)에서 알 수 있다.
- 17) 터키 교육부(Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, 2017), “ORTAÖĞRETİM KURUMLARI KORECE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI(고등교육기관 한국어 교육과정)” 참고. 교육과정 문서에 따르면 CEFR 기준으로 A2까지 학습하도록 하고 있으며, 현재 터키의 한국어 연구자, 교육자를 중심으로 공식적인 인정 교과서 개발이 이루어지고 있다.

씩 총 36시간, 또 다른 한 학기 18주 동안 주당 2시간씩 총 36시간 총 72시간 동안 A2를 이수하게 된다. A1과 A2는 학년별로 교육하지 않고 학습자의 숙달도에 따라 탄력적으로 운영된다.

3. 주요 쟁점과 연구문제의 설정

이상에서 살펴본 바와 같이, 해외 여러 국가에서 외국어교육을 입안하고 설계하는 동향 중에는 유럽 평의회(Council of Europe; CoE)에서 2001년 처음 틀을 마련하였던 CEFR을 참조하여 국가교육과 평생교육의 준거를 제시하는 사례를 볼 수 있었다. 영어교육을 위시하여 외국어교육과 외국어로서의 자국어교육을 전반적으로 CEFR을 바탕으로 조절하고 외국어교육의 정책에 반영하여 종적이나 횡적으로 배열함으로써 체계성을 제고하는 동시에, 이 과정을 거친 자국민들이 타국으로 이주하거나 자국 내 이주자와 소통하는 과정에서 자신의 언어 구사 수준을 비롯하여 언어 활동과 수행 수준을 범용적으로 이해하고 공유할 수 있도록 시도해 보려는 경향성을 확인할 수 있었다. 예컨대 ‘나의 베트남어 수준은 대충 B1쯤 된다’, ‘고등학교 때 일본어를 배웠는데 A2 과정까지 했다’는 짧은 진술 하나만으로도 전달하고자 하는 정보가 대단히 분명해지면서도 동시에 넓은 통용성을 갖게 된다는 점에 주목하고 있는 것이다.

이는 특정 언어에 국한된 평가나 수준 인증과는 다소 다른 맥락에서 다가오게 된다. 예컨대 ‘나는 HSK(한어수평고시) 4급을 획득했다’, ‘나는 일본어 JLPT(일본어능력시험) N4급이다’, ‘나는 TOPIK(한국어능력시험) 4급이다’ 등의 진술은 해당 언어가 마련한 독자적인 숙달도 체계 안에서는 공인성과 계열적인 체계성을 확실하게 가질 수 있지만 여러 외국어 사이의 상대적인 호환성을 표현하는 데에는 어려움이 있다.¹⁸⁾ 그러한 연유로 CEFR을 활용하

18) 이 예시들이 언어 평가를 위한 수준과 단계이므로 이 연구가 주제로서 다루는 교육과정과

여 자국의 외국어교육과 외국어로서의 자국어교육의 수준을 기술하려는 움직임이 나타나고 있다고 하겠다.

그렇기에 앞서 전개한 논의로부터 도출되는 가장 우선적인 쟁점은 ‘다양성과 표준화 사이에 이루어지는 장력(張力)을 아우를 수 있는 논리와 내용의 도출’에 있다고 할 수 있을 것이다. 다양성은 표준을 기준 삼아 분포하는 것이지 표준으로 수렴하도록 의도성을 가지고 유도할 수 있는 일은 아니다. 해외 각지에서 초·중등학교에 한국어를 외국어 교과로서 도입하고 있다면 그 안에서는 현지 맥락에 놓인 여러 가지 에믹(emic)의 논리가 존재하고 있을 것이다. 여기엔 크게는 그 나라의 외국어교육 정책이나 교육문화의 풍토로부터 작게는 해당 국가의 교육 법령(교육 학년, 시수(주당 시수, 총 시수), 대입 과목 여부 등)이나 교과서와 같은 요소들도 포함된다.

앞에서 다룬 다양성과 표준화의 문제로부터 밀접하게 연이어 살펴볼 수 있는 쟁점으로서 ‘추상적·개념적인 포괄 준거와 구체적·개별적인 국지 준거 사이의 간극(間隙)을 적절히 채울 수 있는 논리와 내용의 도출’을 제안해 볼 수 있다. 특정한 지역과 학습자를 한정하게 되면 구체적이고 개별적인 내용론을 확보하기에는 유리할 수 있으나 포괄적이고 범용적인 설명을 하는 데에는 실패할 소지가 크고, 반대로 포괄적인 내용으로 내용을 마련하다 보면 내용이 추상적인 방향으로 구성이 될 우려가 된다. 그렇다고 해서 모든 지역과 학습자의 특성들을 모두 합쳐 망라하는 것은 쉬운 일이 아닐뿐더러 체계적인 면모를 갖출 수 없게 된다는 문제점을 갖는다.

앞서 1절에서 고찰해 본 바와 같이 해외 여러 국가에서 외국어교육의 준거로 CEFR을 참고하고 있는 이유는, 유럽 공동체 안에서 다양한 모국어 배경을 가진 이주자가 여러 국가를 이동하여 생활할 때 일어날 수 있는 구

는 차이가 있어 적절하지 않은 측면이 있는 것도 사실이다. 다만 예시를 들고자 하는 취지가 상호 호환의 측면이기에 관련성이 있으며, 평가는 교육과정을 기반으로 하여 성립하게 되므로 그 유관성 역시 필연적이기에 이처럼 기술하였음을 밝혀 둔다.

체적인 장면과 언어 수행의 가짓수를 미세하게 보고 다소 개념적인 큰 틀로서 총괄 기술을 제공하고 조건과 장면에 따라, ‘- 할 수 있다’는 진술로서 세세하게 나열되는 ‘수행 점점을 위한 능력기술문(can-do descriptors)’을 구분하였다는 데 있다. 물론 유럽의 언어들은 대체로 유사한 언어 구조를 가진 공통제어(共通諸語)이고, 이주가 대단히 왕성하여 언어 상호 간 친숙도가 높다는 특성이 있기 때문에 이를 그대로 받아들일 수는 없겠지만 추상적 개념 준거와 구체적 수행 준거를 구분하고 있다는 점에서는 시사하는 바가 크다.

이상의 두 가지 쟁점에 이어 마지막으로 한 가지 더 언급하여야 할 쟁점은 ‘상호 비교의 척도(尺度)로서 갖는 호환성의 확보’의 문제이다. 해외 초·중등학교 한국어 교육과정을 설계하는 단계에서는 앞서 언급한 다원적인 속성을 인정하면서 동시에 이 요소들을 서로 견주어 볼 수 있는 체계적이고 실재적이며 또 국제적으로 호환이 가능한 틀을 고민해야 할 것이다. 예컨대 표준 척도라 하더라도 위에서 사례를 든 HSK와 같은 경우(다소 비판적으로 보자면 한국어의 TOPIK과 같은 것도), 외국어로서 교수-학습하는 중국어의 눈금을 재는 척도로는 정밀하다고 할 수 있겠지만, 이것이 다른 외국어 수준과 비교했을 때 어느 정도인지를 말하기 위해서는 그 눈금을 다시 조정하거나 측정의 단위를 달리해야 할 것이다. 물론 도량형에 미터법과 함께 파드야운드법, 척관법이 공존할 수 있고 공존할 필요가 있는 것도 있지만, 이들 도량형들도 최소한 어떤 다수의 사용 지역을 확보하고 있다는 점에서 일종의 단위 권역별 호환성을 갖는다는 점을 상기할 필요가 있다.

이른바 ‘표준’이 다양성을 비교하거나 견주는 준거의 역할을 할 수 있고 그런 취지에서라도 더 언급할 필요가 없는 만큼 중요한 가치가 있다는 것은 분명하다. 그렇지만 표준이 다양성이라는 소위 ‘문제 상황’을 해결하리라는 기대를 품는 것은 바람직하지도 않고 또 가능하지도 않다.¹⁹⁾ 이하 III장에서

19) 언급하기 조심스럽지만, 이번에 고시된 “한국어 표준 교육과정(제2020-54호(2020.11.27.))”에서는 이 과정의 ‘성격’을 규정하면서 다음과 같이 언급하고 있다.

는 이러한 쟁점을 문제의식으로 삼아 해외 초·중등학교 한국어 교육과정의 설계 방향과 원리에 대해 본격적으로 다루어 보도록 하겠다.

III. 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정의 설계 방향과 원리

1. 교육과정 설계의 기본 방향

앞서 II장 3절의 내용을 통해, 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정을 설계하는 데 있어 여러 가지 요구되는 속성들에 대해, ‘체계성’, ‘호환성’, ‘포괄성’ 등등의 ‘-성(性)’으로서 기술된 개념어 몇 가지를 언급한 바 있다. 이어지는 본 III장에서는 산발적으로 제기한 속성들과 그 개념들을 좀 더 본격적으로 논리적인 정합성을 기하여 조리 있게 구성해 보도록 하겠다. 이러한 개념어들은 일종의 교육과정 설계 원리로서 적용이 될 수 있을 것인데, 이를 위해 이번 절(節)에서는 선행 자료들이 제창하고 있는 기본 방향들에 대해 간단히 살펴보고자 한다.

국내외 사회적, 제도적 요인들로 인해 한국어교육 현장에서는 교육 환경과 학습자 특성 등 여러 층위에서 다양성이 나타나게 되었다. 이러한 다양성은 한국어교육의 전반적인 양적 성장의 주요 동력이 되었으나 한편으로 질적인 성장에서는 해결이 필요한 과제가 되었다. (별책 1쪽, 밑줄 연구자)

물론 이 교육과정의 전반적인 기초가 ‘한국어교육의 지속적이고 안정적인 발전을 위해서는 교육 환경이나 교육 대상, 다양한 학습 목적 등에 따라 적용·변용될 수 있는 기준으로서’ 만들어졌으며(같은 쪽, ‘1. 성격’ 중) 그러한 점에서 대단히 큰 의의를 띠는 점에는 이견이 없다. 다만 세계 각지 한국어교육 현장의 다양성이 ‘질적인 성장을 위해 해결해야 할 과제’인가에 대해서는 마땅히 의문을 제기할 필요가 있다고 여겨진다. 본문에서처럼 정책적인 측면에서 다양성은 ‘해결’할 대상이 아니라 ‘대응’이 필요한 사안이기 때문이다.

기본 방향을 논의하려 한다면, 우선 CEFR에서 이와 유사한 개념들을 다룬 바가 있는지를 확인해야 할 것이다. 2001년 유럽평의회에서 발표한 첫 CEFR 문서에서는 다음과 같이 범용적인 ‘틀’로서의 세 가지 조건과 실제적인 ‘적용’으로서의 여섯 가지의 원리를 제시하고 이에 대해 해설한 바 있다.²⁰⁾

범용적 틀로서의 세 가지 조건

- ① comprehensive(포괄적인): 가능한 넓은 범위의 언어 지식, 능력, 사용을 상세하게 제시하되 선형적 예측이 아닌 현실적인 차원에서 다루어야 함.
- ② transparent(투명한): 말의 의미, 정보의 의미가 분명하고 명시적으로 작성되어야 하며 사용자가 쉽게 이해할 수 있어야 함.
- ③ coherent(응집성이 있는): 기술 내용에 있어서 요구, 목표, 교수-학습, 평가 등의 요소 사이에 서로 내적 모순이 없어야 함.

실제적 적용으로서의 여섯 가지 원리

- ① multi-purpose(다목적인): 언어 학습의 가능성을 계획하고 준비할 때 다양한 목적과 목표 설정에 유용해야 함.
- ② flexible(융통성 있는): 상이한 조건과 상황에서도 적용이 가능할 수 있어야 함.
- ③ open(개방적인): 더 깊은 확장과 정제(整齊)가 이루어질 수 있어야 함.
- ④ dynamic(역동적인): 사용 경험에 대한 대응을 통해 지속적으로 진화할 수 있어야 함.
- ⑤ user-friendly(사용자 친화적인): 관계된 사람들이 쉽게 이해하고 사용할 수 있어야 함.
- ⑥ non-dogmatic(독단적이지 않은): 불변의 것으로 삼지 않아야 하며 어느 한 쪽만의 언어 이론이나 학습 이론에 치우치지 않으며 한 가지만의 교수이론적 접근에 얽매이지 않아야 함.

20) CEFR(2001/2007: 9-10, What criteria must CEFR meet?/공통참조기준이 충족시켜야 하는 기준)

이 3개 조건과 6개 원리는 해설한 내용으로 추론하건대²¹⁾ 전자는 하향적인 ‘틀’로서, 후자는 상향적인 ‘적용’으로서 양자가 마치 시소와 같은 적절한 긴장감과 균형감을 유지하도록 하는 상보적인 원리로서 기능한다.

CEFR(2001)의 등급과 체계를 활용하여 해외 초·중등학교의 한국어 표준 교육과정을 연구한 최초의 연구로서, 본 연구의 직접적인 선행 연구라 할 수 있는 김선정·이동은·공동관·민경모(2010: 66-67)에서는 교육과정 설계의 원리를 따로 설정하지는 않았으나, 교육과정 기술의 원리로서 다음의 다섯 가지를 제시한 바 있다.

한국어 표준 교육과정 기술의 원리

- ① 대응성의 원리(*Principle of Correspondence*): 한국어 숙달도(등급), 수준 등이 CEFR에 대응되어 대응성과 호환성을 지닐 수 있도록 기술함.
- ② 융통성의 원리(*Principle of Flexibility*): 여러 현지 상황(시수, 기간, 학년 등)과 환경에 따라 융통적으로 적용할 수 있도록 기술함.
- ③ 실재성의 원리(*Principle of Authenticity*): 실태 파악과 요구 분석 결과를 기반으로 하고, 기존 교재로부터 어휘와 문법 목록 등을 추출하여 내용의 실재성을 제고할 수 있도록 기술함.
- ④ 구체성의 원리(*Principle of Concreteness*): 전문성과 경험이 부족한 교사라도 쉽게 이해할 수 있도록 교육과정의 차원을 넘어 상세하고 친절한 학습 자료로서의 역할을 할 수 있도록 기술함.
- ⑤ 편리성의 원리(*Principle of Convenience*): 교육의 각 내용(언어 기능, 언어 지식, 문화) 및 그 하위 체계를 명료하게 세분화하여 교사들이 사용하기 쉽도록 기술함.

21) …… 언어의 학습과 교수에 포괄적이고 투명하며 응집성이 있는 틀을 구축하는 것은, 단일하고 통합적인 체계를 부과하려는 의미가 아니다. 오히려, 이 틀은 개방적이고 융통성이 있어야 하며, 그럼으로써 실제적인 필요를 가지고 개별적인 상황에 적용될 수 있어야 한다. …… CEFR(2001: 7). (밑줄과 진한 글꼴은 연구자가 표시)

이상의 두 교육과정에 제시된 원리들은 다음과 같이 성찰적으로 요약해 볼 수 있다. 앞선 CEFR(2001)에서는 교육과정 설계의 원리의 위계를 전제 조건과 적용 원리로 이원화하여 설정하였다는 점에서 시사하는 바가 크다. 다만, 이 원리들이 유럽이라는 다언어 공간의 지역적·문화적 맥락을 토대로 도출된 개념과 원리이기 때문에 이를 한국어라는 언어로 받아들여야 한다면 한국어가 외국어로서 학습되고 사용될 맥락을 좀더 정치(精緻)하게 고민해야 한다는 과제가 남게 된다. 또한 김선정 외(2010)에서는 설계의 원리가 아닌 기술의 원리로서 원리의 위상을 설정하고 있어 각각의 원리가 병렬적인 차원으로 되어 있고, 그렇기에 이를 좀더 종적이고 횡적인 논리를 세워 보면서 입체적으로 설계해 볼 필요가 있다는 시사점을 남겨 준다고 할 수 있겠다.

교육과정을 설계하는 데 있어서 궁극적인 목적이자 무엇보다 우선시해야 할 것은 각각의 원리들이 ‘해외 현지 교육과정의 내실화를 어떻게 추구할 것인가?’에 부단히 조응(照應)하는 방향으로 이루어져야 한다는 점이다. CEFR(2001)에서 전제한 것처럼 교육과정이 학술적 선행(a priori)으로 가공(架空)의 것을 제안하지 않도록 하기 위해서는 먼저 외국어로서의 한국어 능력 구인을 고려해야 할 것이고, 또 동시에 한국어 학습자의 언어 사용과 발달을 고려해야 할 것이다. 이러한 실질적인 기반 위에서 다양한 국가의 교육 입안자들이 용인하고, 현장 교사들이 수용할 수 있는 참조 기준으로서의 방향 설계가 요구된다.

2. 교육과정 설계의 원리

앞서 살펴본 ‘해외 현지 교육과정’의 기본 방향을 기반으로 하여 교육과정의 설계 원리를 보다 구체적으로 입론(立論)해 보고자 한다. 이 연구에서는 그간의 선행 연구 결과와 위에서 이루어진 논의들을 바탕으로 하여 아래 〈그림 1〉과 같이 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계에 응용한 네 가지의 원리(principle)를 제시하고, 각각의 원리마다 이 원리의 속

성을 대표하는 2개 항의 원칙(rule)을 하위에 배치하였다.

원리I	유연성(flexibility)	I-① (i)개방성(openness)
		I-② (ii)다원성(plurality)
원리II	응집성(coherence)	II-① (iii)체계성(systemicity)
		II-② (iv)연계성(connectivity)
원리III	용이성(availability)	III-① (v)투명성(transparency)
		III-② (vi)실제성(authenticity)
원리IV	국제통용성 (standardness)	IV-① (vii)비교가능성(comparability)
		IV-② (viii)호환성(compatibility)

〈그림 1〉 해외 초·중등학교 한국어 교육과정의 설계를 위한 원리와 원칙

이 ‘4원리 8원칙’을 좀 더 구체적으로 해설하면 다음과 같다.

원리I 유연성(flexibility)

첫 번째 원리로 제시한 유연성(flexibility)은 그 하위의 규칙으로서 i) 개방성(openness)과 ii)다원성(plurality)을 기반으로 하여 이루어진다.

교육과정과 교재 그리고 교수-학습이 유기적으로 이어져 다양한 국가별 상황에 맞게 실행이 되기 위해서는 폐쇄적이고 고정된 교육과정이 아닌 개방적이고 다원화된 유연성을 지닌 교육과정이 필요하다. 최희재(2010: 363-364)는 CEFR의 특징에 대해 방법론적이나 이론적으로 맥락에 따라 다양하게 교수법적 성찰을 권유하고 있다는 점에 주목하였다. 이는 바로 위 1절에서 정리한 것처럼 절대적인 교수·학습·평가를 기반으로 하는 것이 아닌 교육 상황의 다양성과 복합성을 고려하여 상황 맥락에 개방적이고 다원화된 형태의 교육을 구상하도록 해야 한다는 것을 의미한다.

해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 또한 이러한 접근을 견지하면서 여러 현지 상황(수업 시수, 기간, 학년 등)과 교육 환경에 따라 유연

하게 적용될 수 있도록 서로 다른 상황과 조건에서 적용이 가능할 수 있도록 ‘개방성’을 지니고 있어야 할 것이다. 또한 역동적인 교육 상황에 능동적으로 대응하기 위해서는 절대적인 규범의 지침이 아닌 가능한 넓은 범위 내에서 언어 지식, 능력, 사용을 상세하게 제시하되 교수·학습·평가의 목표와 방법 그리고 기준 등이 효과적으로 활용될 수 있는 포괄적인 ‘다원성’을 지향해야 하는 것이다.

원리II 응집성(coherence)

두 번째 원리로 제시한 응집성(coherence)은 교육과정의 체계와 내용적 측면에 관한 것으로 iii)체계성(systemicity)과 iv)연계성(connectivity)을 중심으로 설명할 수 있다.

교육과정의 체계와 내용의 합리적 타당성을 기하여 교육과정의 내적 응집성을 유지하는 것은 교육과정의 합리적 체계화 및 내용의 연계성을 확보할 수 있다는 점에서 중요하다. 자칫 다양성과 개방성을 지향하는 것이 일관성을 중요하게 생각하지 않는다는 의미로 비추어질 가능성도 있으나 이 원리II에서 추구하고자 하는 궁극적인 방향은 내적 일관성의 유지이다. 이는 교육과정 내용이 구체적인 교육 목표를 달성하기 위해서는 내적인 응집성이 필요하며 이것은 ‘내용 구성의 체계성’과 ‘등급별로 유기적인 연계성’을 기반으로 설계가 되어야 한다는 것을 의미한다. 각 나라별로 교육 시스템이 상이하기에 교육과정의 구성요소가 등급과 내용 측면에서 상관성을 지닐 수 있도록 응집성을 기반으로 교육과정이 설계되어야 할 것이다.

원리III 용이성(availability)

해외 각국의 다양한 외국어교육 제도 및 정책에 부합하는 한국어 교육 과정은 계획 및 실천면에서 용이성(availability)을 추구하게 된다. 이는 현장에서 쉽게 이해하고 이용할 수 있도록 하기 위한 것으로 v)투명성(transparency), vi)실제성(authenticity)이 핵심 개념이다.

먼저 ‘투명성’이란 정보가 분명하고 명시적으로 작성이 되어야 하고 사용자들이 자유자재로 이용할 수 있어야 한다는 의미이다. CEFR에서도 투명하고 일관성 있는 참조 도구로서의 기능에 방점을 두고 있다(최희재, 2010: 263-364). 즉 교수, 학습, 평가의 참조 기준으로서 기능할 수 있도록 언어교육과 관련된 개념을 분명하고 일관성 있게 기술하고 참조점으로서의 척도를 명시적으로 제시하여 국가 간 내용 비교와 평가 등이 가능하게끔 해야 한다는 점에 강조를 두는 것이다. 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정에서도 이러한 원칙 아래 연구자, 교육자 등 관련 사용자들이 보다 쉽게 그 체계와 내용을 이해하고 목적에 따라 유용하게 활용할 수 있도록 그 내용이 명확하면서도 알기 쉽게, 즉, 투명하게 작성·제시되어야 할 것이다. 한편 ‘실제성’은 현지 상황을 파악하고 요구하는 바를 바탕으로 설계가 되어야 된다는 문제의식을 담은 것이다. 주지의 사실이지만, 이 실제성은 단순히 실세계를 그대로 답는다는 차원(genuineness)이 아닌, 학습자와의 진정한 상호작용을 위한 것으로 나아가야 하며(김호정·남가영·박재현·김은성, 2017: 355-356), 현지 상황에 대한 단순 실사(實寫)를 넘어 깊이 있게 재조직해야 현장에서 유용하게 사용할 수 있을 것이다.

원리Ⅳ 국제통용성(standardness)

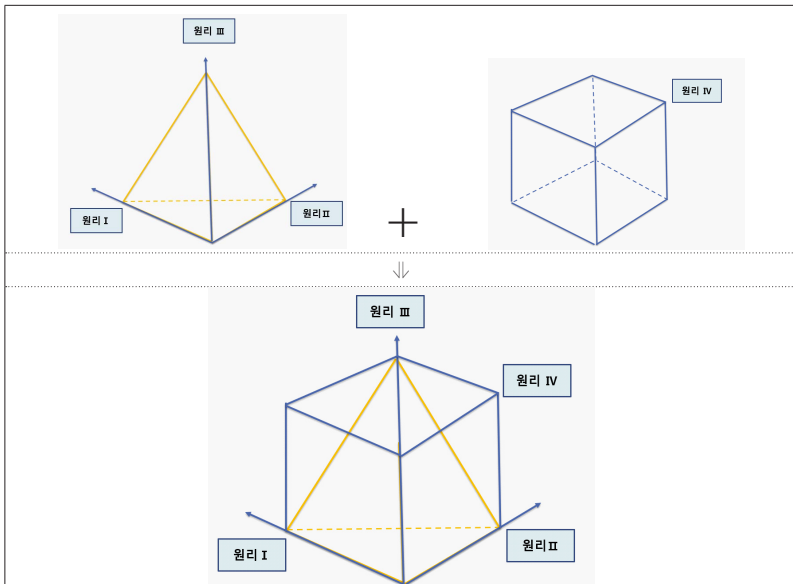
마지막 네 번째 원리는 국제통용성(standardness)²²⁾이다. 앞의 논의에서도 상세히 논의한 바와 같이 신남방 국가를 포함한 해외 초중등학교 외국어교육과정 현황 분석 결과, CEFR이 해외 외국어교육과정의 참조 기준이자 기본 틀로서 작동하고 있었다. 그렇기에 해외 초중등학교 외국어 교육과정

22) 보편적으로 쓰이는 사전 등재어는 아니지만 ‘standardness’라는 용어는 사회과학과 인문학, 또 언어학에서 ‘표준으로서의 상태를 유지하려는 상태(the condition of being standard)’를 일컫는 용어로서 비교적 통용되고 있다. 본 연구에서 설명하고자 하는 이 ‘국제통용성’의 원리는 표준화나 규격화를 달성하겠다는 취지의 ‘standardization’이 아니라, 마치 미터법처럼 이미 널리 쓰이는 어느 정도 합의된 기준과 척도가 있어서 보편적이고 상식적인 정보를 담고 있다는 뜻이기에 이 용어를 선택하였다.

과 호환이 가능한 교육과정 개발 원리로 국제 표준성이 중요한 의미를 지니며 이것은 vii)비교 가능성(comparability)과 viii)호환성(compatibility)으로 그 특징을 설명할 수 있다.

먼저 ‘비교 가능성’의 원칙은 다른 외국어 교육과정과 서로 비교가 가능할 수 있도록 설계해야 함을 고려한 것이다. 외국어 교과 교육 내용과 구성에서 상호 대응이 가능한 보편성을 확보함으로써 해외 국가에서 외국어로서의 한국어교육의 균질성을 확보하고 동시에 국제통용성을 제고할 수 있는 기반이 된다.

이어서 ‘호환성’은 타 언어 교육과정의 척도와 대응시켜 교수학습 과정 및 결과 정보를 상호 교환 또는 교류할 수 있는 특성을 가리킨다. 한국어 교육과정에 기술된 등급이 다른 외국어 참조 기준에서 어느 정도의 등급에 해당되는지 파악하기 어렵다는 김선정 외(2010: 66)의 지적에서도 시사하는바, 상호 대응의 가능성을 전제로 두고 호환성을 고려하는 것은 중요한 설계 원칙이 된다.



〈그림 2〉 4개 원리 사이의 관계 모형도

이상의 원리들을 그림을 통해 요약하면 위 〈그림 2〉와 같은 일련의 그림을 통해 설명해 볼 수 있을 것이다. 설계 입론(立論)에서 각각의 원리들은 유기적으로 연결되며, 크게 ‘내적 논리’와 ‘외적 논리’로 구분된다. 내적 논리는 원리I에서 원리III까지를 포괄하며, 설계해야 할 교육과정 그 자체를 관할하는 원리와 원칙들이라고 할 수 있다. 각 원리가 하나의 축들을 이루며 일종의 삼각뿔(Triangular pyramid) 형태의 3차원 입면체(立面體)를 구성하게 되고, 원리IV는 앞의 세 가지 원리를 둘러싸고 있는 외연이자 내적 원리의 자장(磁場)이 통용될 수 있는 영역의 논리를 담당하게 된다.

IV. 논의 및 제언

한국어 교육과정이 질적인 성장을 이루고 발전하기 위해서는 현지 국가의 외국어 교육과정 내에서 그 나라가 설정한 국가 수준의 한국어 교육과정이 실행될 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 여러 가지 변수가 개입하게 되는데, 가장 우선적으로 각성해야 할 점은, 이 실행은 결국 ‘한국어’라는 축보다는 그 나라의 ‘외국어 중 하나’라는 단순한 사실이다. 그러므로 해외 초·중등학교 한국어 교육과정은 한국어를 가장 잘 안다는 문제와는 별개로 한국이 가져다 줄 수도 없고, 한국에서 만든 것을 관철시킬 수도 없다. 가장 장기적인 문제는 현지의 한국어 전문가들이 충분하게 여러 현안을 이해하고 한국의 학계와 소통하며 직접 개발할 수 있도록 지원하고 양성하는 것이 필요하고, 또 해외 각지의 교육 당국과 긴밀한 국제교육협력의 외교적 관계를 긴 안목으로 쌓아나가야 할 필요가 있다.

또 한편으로 세계적인 동향과 학문적인 경향을 둘러보면, 해외 여러 국가들이 외국어 교육의 이해 가능성, 적용 가능성을 제고하기 위해 CEFR을 적극적으로 활용하고 있다는 점을 발견할 수 있었다. 이 CEFR은 자국의 외

국어교육에서, 또 외국어로서의 자국어교육의 교육과정을 수립하는 데 있어서 외부적으로는 간명하고 통용 가능한 상태로 내용과 수준을 파악하게끔 하고, 내부적으로는 응집성을 갖추고 다양한 상황에서 교사, 학습자, 교육 당국과 관계자들이 내용을 알기 쉽고 명확하게 이해하도록 돕고 있다.

이러한 시사점을 바탕으로 이 연구에서는 국가별 외국어 교육 정책과 현지 교육 제도 내에서 상황 맥락에 맞는 교육과정 개발을 도울 수 있는 참조 기준의 개발을 위해서는 다음과 같은 부분들이 고려되어야 할 것으로 진단하였다.

첫째, 한국어 교육과정이 다양한 언어, 교육 정책과 제도 안에서 교육의 목표 설정에 유의미한 좌표(座標)이자 실천 내용으로서 온전히 기능하기 위해서는 현지 상황을 고려해 개방성을 지향하며 접근할 필요가 있음을 확인하였다. 해외 초·중등학교 교육과정은 한국어 교육 시수도 다르고 적용되는 시기 또한 차이가 있으며 교육 기간에도 차이를 보이고 있다. 현지 학습 환경에 맞게 이들을 고려한 교육 내용 범위와 기준이 설정될 필요가 있음을 알 수 있다.

다음으로, 체계적으로 응집성을 지니고 교육 내용을 연계할 수 있는 방안이 마련되어야 함을 살펴보았다. 학생들의 외국어 능력이 초중등학교에서 고등 교육 기관이나 전문 교육과정으로 연계되기 위해서는 체계면에서 일관성을 지닐 필요가 있다.

마지막으로 각 언어 수준의 학습 내용이 지속적으로 보완되고 통용될 수 있는 참조 기준이 마련되어야 한다고 본다. 예를 들어 베트남 교육 체계에서 다른 외국어능력기준의 경우 CEFR을 기준으로 하고 있는데 제2외국어군인 한국어의 경우 직접적으로 연계할 만한 기준이 없어 한국어능력시험(TOPIK)의 1급, 2급을 참고하고 있었다. 평가 준거는 교육과정의 결과로서 성취되는 것이기 때문에 이것이 역방향이 되어 교육과정의 참조 기준으로 적용되는 것은 마땅하지 않다. 한국어 교육과정 역시 다른 외국어 교육과정과 궤를 맞추면서 내적 체계를 지닌 공통된 참조 기준으로서 활용될 수 있도

록 제공될 필요가 있다.

이러한 문제의식에서 이 연구에서는 해외 초·중등학교 대상 한국어 교육과정의 설계에서 고려해야 할 원리를 4개의 원리로 묶고, 그 하위에 준수(遵守)의 차원에서 유념해야 할 두 가지씩의 원칙을 각각 제안해 보았다. 그리고 실제적으로 여러 나라에서 영향을 미치고 있고, 또 특히 한국이 전략적 외교 파트너로 여기고 있는 신남방·신북방 국가들의 사례가 적지 않으므로 전략적으로 CEFR을 깊이 있게 이해할 필요가 있음을 역설하였다.

그런데 이 지점에서 ‘세계적인 조류와 경향성이 있으니 해외의 한국어 교육이나 한국의 외국어교육에 CEFR을 도입해야 한다’는 단순한 논리는 지양해야 한다는 점을 되새기고 강조하고자 한다. 이러한 차원의 도입 논리는 1990년대 중반, 갇힌 논리이자 관제화(官製化) 논리로서 구호처럼 오간 ‘국제화·세계화’ 논리와 다를 것이 없다. 세계 여러 나라에서 CEFR의 취지에 동조하고 호응한 것은 이것이 표준화를 겨냥하는 데 있지 않고 다양성을 비교할 수 있는 참조를 마련한 데 목표를 두었기 때문이다. 즉 외국어 교육에서 일어날 수 있는 각 현장 사이의 편차나 다양성을 문제의식으로 보아 해결하거나 하향적으로 재편성해야 할 것이 아니라 다양성을 존중하고 증진시키되 여기에 대응하고 해석할 수 있는 논리를 마련할 수 있다는 인식이 기본적으로 전제되어야 하고, CEFR은 ‘번역’하여 ‘수입’해서 ‘도입’한 다음 ‘보급’하려는 대상이 아니라 요구에 따라 필요하다면 자연스럽게, 또 자발적으로 수용할 수 있다는 상향적 논리가 전제되어야 할 것이다.

이러한 주체적 수용과 응용에 있어 가장 중요한 사상적 밑바탕은 결국 주체성이다. 이러한 주체성이 없으면 CEFR에 대한 깊이 있는 해석은 일어날 수 없다. 어떤 교육과정 이론이 만들어진 근본 취지는 잊은 채 각론에 함몰된다면 한편으로 CEFR이 2001년 처음 만들어질 때 천명한 융통성과 개방성은 오히려 사라질 것이다. CEFR의 필요성을 주체적으로 받아들이면서 객관적인 근거와 수요를 바탕으로 한국어의 특성, 한국어 학습자의 특성, 한국어 교수-학습 상황에 맞게 CEFR을 슬기롭게 원용(援用)할 필요가 있다.

예컨대 일본이나 태국의 경우, CEFR을 기준으로 하되, 학습 시간이나 여건을 고려하여 등급을 세분화하기도 하였고, 필요한 능력기술문을 추가·변경하거나 요구되는 언어 지식의 범주를 재해석하기도 하였다. 이러한 사례들을 유의 깊게 참고하면서 조금하지 않은 속도로 수용, 적응, 변화의 과정이 진정성 있게 일어나야 할 것이다.

V. 나가며

어떤 대상을 관찰하는 원리를 세운다는 일은 본질적으로 추상적인 작업이다. 그렇기에 본 연구가 제안하는 이 원리들이, 현장과 실재를 위해서 입론하려는 상심(傷心)에서 출발했음에도 불구하고 혹여 이율배반적으로 다시 현장에 큰 의미를 주지 못하는 공허한 개념들의 나열이 되는 것에 그쳐서는 안 된다는 우려를 끊임없이 던지며, 가급적 많은 근거와 자료를 바탕으로 삼아 연구를 진행했다.

향후 기대하기로는, 이렇게 열개를 구성한 이 원리들이 현재와 앞으로 만들어질 해외 초·중등학교의 교육과정을 점검하거나 제작하는 과정에 실질적으로 투사해 보고 이에 비추어 시사점과 개선 방향을 찾아보는 작업이 이루어져야 할 것으로 보인다. 또한 논의와 제언을 통해 언급했던 것처럼 CEFR이 단순한 도입 대상에 그치지 않도록 내부자적 관점에서 유럽 각국과 이를 받아들이고 있는 각국의 사정을 깊이 있게 조망하는 연구도 아울러 이루어져야 할 것이라 여겨진다. 이 연구가 이러한 연구를 시작하는 데 있어 출발점으로 그 역할을 할 수 있기를 희망한다.

* 본 논문은 2020. 10. 31. 투고되었으며, 2020. 11. 16. 심사가 시작되어 2020. 12. 10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 교육과학기술부(2012), 『한국어(KSL) 교육과정』, 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2017), 『한국어(KSL) 교육과정』, 세종: 교육부.
- 교육부(2020.2.25.), 2019년 기준 해외 초·중등학교 한국어반 개설 현황, 보도자료, 검색일자 2020. 10. 19., 사이트 주소 <https://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0204&opType=N&boardSeq=79838>.
- 김선정(2019), 「해외 정규교육기관을 통한 한국어교육 활성화 방안: 한국교육원장 대상 설문조사를 바탕으로」, 『교육문화연구』 25(6), 303-327.
- 김선정·곽지영·민경모·박성태·허용(2018), 『해외 초·중등학교 한국어 채택 지원 사업 발전 방안 연구』, 세종: 교육부.
- 김선정·이동은·공동관·민경모(2010), 『해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구』, 서울: 교육과학기술부.
- 김지혜·김호정(2019), 「베트남 중등 외국인 교육 정책과 한국어교육과정 분석」, 『교육문화연구』 25(4), 745-770.
- 김호정·남가영·박재현·김은성(2017), 「(한)국어 교재의 실체성 논의의 새로운 방향」, 『국어교육』 159, 339-370.
- 김호정·권오현·윤여탁·김지혜·연소민·김여진(2019), 『신남방 지역 제2외국어 정책 및 한국어 보급 현황 분석(교육부 위탁운영-2018-04)』, 서울: 교육부 재외교육지원센터·서울대학교 교육융합연구원.
- 김호정·김지혜·연소민·김여진(2020), 『해외 현지 학교의 한국어 채택 지원 방안 연구(교육부 위탁운영-2019-05)』, 서울: 교육부 재외교육지원센터·서울대학교 교육융합연구원.
- 김호정·정연희·김가람·골로바노브 키릴·안혜인(2020), 『신북방 대상 국가의 외국어교육 정책과 한국어교육과정 채택·운영 현황 분석(교육부 위탁운영-2020)』, 서울: 교육부 재외교육지원센터·서울대학교 교육융합연구원.
- 김희섭(2019), 「글로벌화와 한국의 외국어교육 - CEFR의 도입과 의의를 중심으로 -」, 『인문사회과학연구』 20(4), 79-96.
- 김희섭·이상수(2019), 『CEFR와 한국의 외국어 교육』, 부산: 부경대학교 출판부.
- 민현식(2004), 「한국어 표준교육과정 기술 방안」, 『한국어교육』 15(1), 52-92.
- 박진욱·이수미·장미정(2018), 「국제 통용 한국어 표준 교육과정 변이형 적용 연구-해외 중등학교의 제2외국어로서 한국어를 중심으로-」, 『한국어교육』 29(1), 25-52.
- 양도원(2009), 「유럽 공통참조기준과 한국의 외국어 교육과정-제2외국어를 중심으로」, 『교원교육』 25(1), 142-156.
- 이흥우(1991), 『교육과정과 수업의 원리』, 서울: 교육과학사.
- 정정원(2017), 「우크라이나와 벨라루스의 언어정책과 주·민족어의 지위」, 『중소연구』 41(3), 281-331.

- 진정란(2012), 「태국 중고등학교 한국어교육의 현황과 과제」, 『언어와 문화』 8(2), 235-257.
- 쩨티투르영·안경환(2017), 「베트남 고교에서의 한국어교육의 시도와 장점 - 호찌민시와 봉따우 소재 고등학교 학생들의 인지 경험을 중심으로」, 『인문학연구』 53, 471-500.
- 최희재(2010), 「유럽연합의 외국어교육정책 고찰을 통한 한국 외국어교육의 바람직한 방향 탐색」, 『Foreign Languages Education』 17(2), 359-381.
- Council of Europe. (2018), *Common European framework of reference for language: Learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors*, Strasbourg: France. Langue Policy Unit.
- Foley, J. A. (2019), "Adapting CEFR for English language education in ASEAN, Japan and China". *The New English Teacher* 13(2), 101-117.
- Hiranburuna, K., Subphadoongchone, P., Tangkiengsirisin, S., Phoochaeoensil, S., Gainey, J., Thongsongsi, J., Sumonsriworakun, P., Somphong, M., Sappapan, P., & Taylor, P. (2017), "Framework of Reference for English Language Education in Thailand - (FRELE -TH) Based on the CEFR: Revisited in the English Educational Reform", *Language Education and Acquisition Research Network* 10(2), 90-119.
- Negishi, M. (2012), "The development of the CEFR-J: where we are, where we are going. New perspectives for foreign language teaching in higher education: Exploring the possibilities of application of CEFR", *科学研究費補助金 基盤研究 B 研究プロジェクト報告書*, 105-116.
- Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. (2013), A progress report on the development of the CEFR-J. In D. G. Evelina & J. W. Cyril (Eds.), *Exploring language frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference*, Cambridge University Press.
- Nguyen, V. H. & Hamid, M. O. (2020), "The CEFR as a national language policy in Vietnam: insights from a sociogenetic analysis", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715416>.
- Tono, Y. (2016), "The CEFR-J and its impact on English language teaching in Japan", *JACET International Convention Selected Paper* 4, 31-52.
- Tyler, R. W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Uri, N. F. M., & Sallehuddin Abd Aziz, M. (2017), "CEFR in Malaysia: Current issues and challenges in the implementation of the framework", *The 3rd International Conference on Language Testing and Assessment and 5th British Council New Directions in Language Assessment Conference*, 2-3.
- Uri, N. F. M., & Abd Aziz, M. S. (2018), "Implementation of CEFR in Malaysia: Teachers' awareness and the Challenges", 3L: Language, Linguistics, Literature, *The South-east Asian Journal of English Language Studies* 24(3), 168-183.
- Văn Vân(2015), "The Development of the Ten-Year English Textbook Series for Viet-

namese Schools under the National Foreign Language 2020 Projects: A Cross-Cultural Collaborative Experience", *VNU Journal of Science: Foreign Studies* 31(3), 1-17.

해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계 원리

김호정 · 신필여 · 강남옥

본 연구는 해외 초·중등학교 한국어 교육과정이 현지의 상황·맥락적 특수성에 부합하며 국가별 외국어 교육 정책과 현재 교육 제도 내에서 능동적이고 유연하게 대응되기 위해서 어떠한 원리를 기반으로 설계되어야 하는지를 모색해 보는 것에 목적이 있다. 이를 위해 최근 해외 외국어 교육 과정의 동향과 학술적인 경향은 어떠한었는지를 분석하고자 하였다. 그 결과 해외 여러 국가에서 외국어 교육 과정 설계 시 거시적 통용 방향에 대한 합의가 이루어지고 있음을 확인할 수 있었다. 다음으로 해외 초·중등학교의 한국어교육 현황과 교육과정을 살펴본 결과 한국어를 정규 교과목으로 채택하고 있는 국가는 꾸준히 증가 추세에 있었으나 교육과정의 다양성과 표준화의 문제, 추상적이고 개념적인 포괄 준거와 구체적이고 개별적인 국지 준거 사이의 간극 문제, 상호 비교의 척도로서의 호환성 확보 문제에 대한 선결해야 할 부분들도 확인되었다. 이러한 주요 쟁점과 연구 문제를 기반으로 해외 초·중등학교 한국어교육 과정을 설계하는 것에 요구되는 속성들과 그 개념들을 논리적인 정합성을 기하여 구성하고자 하였다. 이를 위해 상위의 4대 원리(principle)인 ‘유연성(flexibility), 응집성(coherence), 용이성(availability), 국제통용성(standardness)’과 하위의 원리 속성을 대표하는 ‘개방성(openness), 다원성(plurality), 체계성(systemicity), 연계성(connectivity), 투명성(transparency), 실재성(authenticity), 비교가능성(comparability), 호환성(compatibility)’의 원칙(rule) 8가지를 제안하였다.

핵심어 해외 초중등학교, 한국어교육과정, 외국어교육과정, 교육과정 설계, 유럽공동참조기준(CEFR)

Developmental Study on KFL Curriculum Design Principles for Overseas K-12 Schools

Kim Hojung·Shin Pilyeo·Kang Namwook

The purpose of this study was to determine the principles that should serve as the basis for designing the Korean language curriculum for overseas K-12 schools to ensure that it complies with the local situation, has context specificity, and responds actively and flexibly within the purview of the foreign language education policy of the concerned country and the current education system. To this end, we first tried to analyze the recent trends in foreign language curriculum. As a result, we confirmed that there was consensus on the direction of macroscopic usage, especially through the Common European Framework of Reference for Languages, when designing foreign language curriculum in overseas countries. Next, as a result of examining the current status of Korean language education and curriculum at overseas elementary and secondary schools, we found that the number of countries adopting Korean as a regular subject was steadily increasing. As a measure of mutual comparison, we identified not only the diversity of curriculum, or the gap between ambiguous, abstract, and broad criteria and specific and individual local standards, but also the issues for ensuring compatibility. Based on these issues and our understanding, we tried to construct key concepts and principles required for designing the Korean language curriculum for overseas K-12 schools with logical consistency. Consequently, we proposed a bi-hierarchic framework for curriculum design comprising the four principles of Flexibility, Coherence, Availability, and Standardness, which encompass eight rules, namely Openness, Plurality, Systematicity, Connectivity, Transparency, Authenticity, Comparability, and Compatibility.

KEYWORDS K-12 school overseas, KFL(Korean as a Foreign Language) Curriculum, Foreign Language Curriculum, Curriculum Design, Common European Framework of Reference for Languages(CEFR)