

국립국어원 2021-01-41

발간등록번호

11-1371029-000888-01

한글
정
한글
한글
한글
한글

한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구

연구 책임자 | 이 준 호

국립국어원 2021-01-41

발간등록번호
11-1371028-000888-01

한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구

연구 책임자
이준호



제 출 문

국립국어원장 귀하

국립국어원과 체결한 연구용역 계약에 따라 ‘한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구’에 관한 연구 보고서를 작성하여 제출합니다.

■ 사업기간: 2021년 6월 1일 ~ 2021년 12월 13일

2021년 12월 13일

연구 책임자: 이준호(경인교육대학교)

- | | |
|---------|---|
| •연구 책임자 | 이준호 |
| •공동 연구원 | 홍종명, 이수미, 안정호, 박진욱, 박현진, 장미정,
이인혜, 임형욱 |
| •연구 보조원 | 민경아, 박봉현, 이해현, 곽도형 |
| •연구협력기관 | 경인교육대학교 산학협력단 |

<국문 초록>

한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구

본 연구는 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발, 한국어 교재 개발과 현장 적용 등을 위한 현지화 내용 개발, 한국어 교육과정·교재 질 관리를 위한 운영 방안 개발, 한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리를 위한 감수·자문 체계의 시범 적용을 주요 목적으로 하며 이를 위한 기초 연구로 국내외 유사 기준 및 제도에 대한 조사와 분석 연구를 포함한다.

급변하는 환경 속에서 한국어교육 수요를 지속적으로 창출하고 관리하기 위해서는 국내외의 다양한 요구에 맞는 양질의 교육을 위한 방안을 제시할 수 있어야 한다. 이에 국립국어원은 2020년 『한국어 표준 교육과정』을 개발하여 고시하였으며, 더불어 교육과정의 개별화 방법을 예로 제시하였다. 또한 한국어 교재 인증을 위한 절차와 방법 등에 대한 심도 있는 논의를 진행하였다. 그러나 지역에 따라 학습 환경 및 내용, 방법의 차이가 큰 한국어교육의 상황을 감안할 때, 개별 교육과정 및 교재의 현지화 방법, 교육과정과 교재의 질 관리를 위해서는 보다 구체적인 연구가 필요하다.

이에 본 연구에서는 『한국어 표준 교육과정』의 적용 및 활용을 확대할 수 있는 방안을 모색하고 이를 근거로 하여 세계 각지의 한국어 교육 기관에서 현지화된 교육과정 및 교재를 개발하는 데에 필요한 원리 및 절차와 방법을 제시하며 한국어 교육과정과 교재의 질 관리를 위한 운영 방안을 마련하였다. 구체적인 연구의 내용은 다음과 같다.

먼저, 언어 교육과정·교재의 현지화를 위한 국내외의 외국어 교육과정 적용 및 제도와 교재 평가 등 교재의 질 관리를 위한 국내외 교재 인증 관련 제도를 분석하였다. 이를 토대로 하여, 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용을 개발하였는데, 개별 교육과정을 개발하는 데에 필요한 세부 기준을 마련하고 활용 지침을 개발하였다. 특히 지침의 경우, 최근 언어 교육 경향을 반영한 체제와 내용, 형태로 개발되, 교육과정 개발 시에 손쉽게 바로 활용이 가능하도록 실용적·구체적인 형태로 제작하여, 교육 기관과 언어 강사(교사) 수준에서 활용할 수 있는 지침서로 삼을 수 있도록 하였다. 한편, 『한국어 표준 교육과정』과 해외 주요 언어 교육 기준(CEFR, ACTFL, WIDA)과의 상호 비교 자료 내용을 개발하여 국문·영문 홍보자료를 제작하였다.

또 한국어 교재 개발, 현장 적용 등을 위한 현지화 내용 개발하였는데, 교육 현장에서 『한국어 표준 교육과정』 및 현지 교육과정을 적용·활용하여 교재를 개발하기 위한 기준과 지침 개발하였다. 이 자료 또한 교육 현장에서 한국어 교재 개발 시 손쉽게 참

고할 수 있는 형태로 제작하여 교재 개발 시의 안내서가 될 수 있도록 하였다.

한편, 본 연구에서는 한국어 교육과정·교재 질 관리를 위한 감수 및 자문 체계의 운영 방안을 개발하였다. 한국어 교육과정과 교재 품질 관리를 위한 감수·자문 평가 기준, 세부 항목을 개발하였으며 나아가 제도 운영을 위한 추진 체계, 절차, 지침 등 세부 내용을 개발하였다. 그리고 이렇게 개발된 내용의 타당성을 검증하기 위하여, 한국어 교육과정·교재의 감수·자문 체계 시범 적용을 실시하였는데, 공정성과 전문성을 극대화하기 위하여 한국어교육 관련 4대 학회와 협업하여 감수자문위원단을 구성하고, 교육과정 2종, 교재 2종을 시범 적용 대상으로 선정하여 연구진의 의견 외에 학계 전문가 집단의 공정하고 다양한 의견을 수렴하였다. 그리고 이러한 시범 적용 결과를 토대로 감수·자문 체계의 운영 방안이 가지는 현장 적합성을 검증·보완하였다.

<Abstract>

Research on localization and quality-management of Korean language curriculums and textbooks

The present study aims to develop (i) localized contents for application of the Standard Curriculum for Korean Language, (ii) localized contents for the development of Korean learning materials and field application, (iii) operational plans for managing the quality of Korean language curriculum and learning materials, and (iv) pilot application of the supervision system for localization and quality control for Korean curriculum and learning materials. To this end, domestic and international standards and systems will be surveyed and analyzed.

To continuously create and manage the demand for Korean language education in a rapidly changing environment, it is necessary to present a plan for quality education that meets various domestic and international needs. Accordingly, the National Institute of Korean Language developed and announced Standard Curriculum for Korean Language in 2020 and presented as an example the methodology for developing a localized curriculum based on the Standard Curriculum for Korean Language. In addition, it also provided in-depth discussions on the procedures and methods for certification of Korean learning materials. However, given the large differences in the learning environments, contents, and methods of Korean language education by regions, there is an urgent need for further research for the development and quality management of localized curriculum and learning materials.

Therefore, this study investigates ways to extend the application and utilization of the Standard Curriculum for Korean Language. The present study presents the principles, procedures, and methods for the development of localized curriculum and learning materials for Korean language institutions around the world. On this basis, this study also develops operation plans for quality management of the Korean language curriculum

and learning materials.

First, the present study analyzes domestic and international standards and systems for the development of the localized Korean curriculum and learning materials and for the quality management systems for learning materials. Based on this, the present study offers detailed standards and guidelines for the application of the Standard Curriculum for Korean Language. In particular, the guidelines are stated in a practical and specific way so that Korean educators can easily use them when developing a curriculum. Furthermore, the Comparison between the Standard Curriculum for Korean Language and Other International Standards for Language Proficiency (CEFR, ACTFL, and WIDA) booklets are produced both in Korean and English.

In this study, operation plans for the supervision and advisory system for quality management of Korean language curriculum and learning materials are developed. A pilot application of the supervision and advisory system of the Korean language curriculum and learning materials was conducted to verify the validity of the developed content.

The experts from the four major associations of Korean language education participated in the supervision advisory committee and gave opinions on two curriculum and learning materials for the pilot application. The operation plans for the supervision and advisory system were verified and supplemented based on the results of the pilot applications.

<개조식 요약문>

한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구

1. 과업 수행의 목적 및 범위

- 본 연구에서는 『한국어 표준 교육과정』의 적용 및 활용을 확대할 수 있는 방안을 모색하고 이를 근거로 하여 세계 각지의 한국어 교육 기관에서 현지화된 교육과정 및 교재를 개발하는 데에 필요한 원리 및 절차와 방법을 제시하며 한국어 교육과정과 교재의 질 관리를 위한 운영 방안을 마련하고자 한다.
- 본 연구는 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발, 한국어 교재 개발, 현장 적용 등을 위한 현지화 내용 개발, 한국어 교육과정·교재 질 관리를 위한 운영 방안 개발, 한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리를 위한 감수 자문 체계의 시범 적용을 주요 목적으로 하며 이를 위한 기초 연구로 국내외 유사 기준 및 제도에 대한 조사와 분석 연구를 포함한다. 주요 연구 내용은 다음과 같다.

1) 국내외 유사 기준 및 제도에 대한 조사와 분석

- 언어 교육과정·교재 개발, 활용 자문·감수 등 현지화를 위한 국내외의 외국어 교육과정 적용 및 제도 분석
- 교재 평가 등 교재의 질 관리를 위한 국내외 교재 인증 관련 제도 분석

2) 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발

- 『한국어 표준 교육과정』을 적용·활용하여 개별 교육과정을 개발하기 위한 세부 기준 및 활용 지침 개발
- 현장 적합형 개별 교육과정 개발 시 참고하여 손쉽게 바로 활용 가능한 실용적·구체적이면서도 최근 언어 교육 경향을 반영한 체제와 내용, 형태로 개발
- 교육 기관과 언어 강사(교사) 수준에서 활용할 수 있는 지침서와 예시를 제시
- 『한국어 표준 교육과정』과 해외 주요 언어 교육 기준(CEFR, ACTFL, WIDA)과의 상호 비교 자료 내용 개발 및 국문·영문 홍보자료 제작

3) 한국어 교재 개발, 현장 적용 등을 위한 현지화 내용 개발

- 교육 현장에서 『한국어 표준 교육과정』 및 현지 교육과정을 적용·활용하여 교재를

개발하기 위한 기준과 지침 개발

- 교육 현장에서 한국어 교재 개발 시 참고할 수 있는 기준과 지침 개발

4) 한국어 교육과정·교재 질 관리를 위한 감수 및 자문 체계의 운영 방안 개발

- 한국어 교육과정과 교재 품질 관리를 위한 감수·자문 평가 기준, 세부 항목 개발
- 제도 운영을 위한 추진 체계, 절차, 지침 등 세부 내용 개발

5) 한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리를 위한 감수·자문 체계 시범 적용

- 본고에서 개발한 감수·자문 체계를 토대로 하여 시범 적용 실시
- 한국어교육 관련 4대 학회와 협업하여 감수자문위원단을 구성하고, 교육과정 2종, 교재 2종을 시범 적용 대상으로 선정
- 시범 적용 결과를 토대로 감수·자문 체계의 운영 방안가 가지는 현장 적합성 검증·보완

2.1. 과업 수행의 특징 및 체계

- 본 연구는 『한국어 표준 교육과정』에 대한 철저하고 심도 있는 이해를 바탕으로, 국가적 차원에서의 현 한국어 교육과정 및 교재 관련 정책 연구의 방향성을 계승하면서도 기존의 연구에서 다루지 못한 구체적이고, 실제적인 운영의 방안을 제시하였다.
- 2020년 국립국어원의 『한국어 표준 교육과정』 및 교재 인증 연구의 내용에서 출발하되, 보다 비판적인 관점에서 발전시키며, 구체성과 실제성을 더하여, 국내외에서의 한국어 교육과정 및 교재 운영에 대한 정책 연구의 완성도를 제고하고자 하였다.
- 즉각적으로 사용이 가능한 수준의 안내서, 지침서, 홍보 자료 등을 결과물로 제시하였다. 『한국어 표준 교육과정』의 현지화·개별화, 또 교육과정 근거의 교재 제작에 필요한 기준과 지침을 개발함에 있어서 이론적이고 피상적인 기술을 피하고, 즉시 현장에 적용할 수 있는 수준과 형태로 개발하였다.
- 교육과정과 교재 질 관리를 위한 운영 방안 개발과 시범 적용을 심시함에 있어서 인증의 차원보다는 감수·자문의 차원에서 접근하여 체계 개발 혹은 정책 시행의 현실성을 더할 수 있도록 하였다. 또한 시범 적용을 위해 한국어교육을 선도하는 대표

적인 한국어교육학회의 주요 임원진을 감수·자문위원단으로 구성하여 학계 전문가 집단의 다양한 의견과 고른 관점이 본 연구에 반영될 수 있도록 하였다.

2.2. 과업 수행의 체계

○ 본 연구진은 한 명의 책임 연구원, 여덟 명의 공동 연구원, 네 명의 연구 보조원으로 구성되었다. 책임 연구원의 총괄적인 지휘에 따라 과제가 수행되며 공동 연구원이 연구의 주요 과제를 수행하고, 이 수행이 원활히 이루어질 수 있도록 연구보조원을 두어 책임연구원과 공동연구원의 과제 수행을 뒷받침하였다. 본 연구에 참여한 연구진은 다음과 같다.

- 연구 책임자: 이준호(경인교육대학교 국어교육과)
- 공동 연구원: 홍종명(한국외국어대학교 한국어교육과)
이수미(성균관대학교 학부대학)
안정호(고려대학교 교양교육원)
박진욱(대구가톨릭대학교 한국어문학부)
박현진(전주대학교 한국어문학과)
장미정(고려대학교 교양교육원)
이인혜(전남대학교 글로벌비즈니스학부)
임형욱(고려대학교 교양교육원)
- 연구 보조원: 민경아(고려대학교 국어국문학과)
박봉현(서경대학교 인성교양대학)
이혜현(고려대학교 국어국문학과)
곽도형(고려대학교 국어국문학과)

차 례

제 1 장 과업의 개요	1
1. 과업의 목적 및 범위	3
1.1. 과업 수행의 목적	3
1.2. 과업 수행의 범위	3
2. 과업의 추진 방법	4
2.1. 과업 수행의 특징과 장점	4
2.2. 과업 수행의 체계	5
2.3. 과업의 주요 수행 일정	7
 제 2 장 국내외 유사 기준 및 제도 조사·분석	8
1. 국내외 외국어 교육과정 적용 및 제도 분석	10
1.1. 외국어 교육과정 적용 사례 분석	10
1.2. 국제적 수준의 외국어 교육과정 적용에 대한 국내외 주요 연구	15
2. 국내외 교재 인증 관련 제도 분석	28
 제 3 장 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발	41
1. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 필요성	43
2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 방향	45
2.1. 『한국어 표준 교육과정』과 현지화 교육 과정의 층위	45
2.2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 원리	47

2.3. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 절차	48
3. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 내용 개발	49
3.1. 현지화 교육과정 구성 요소 원리	49
3.2. 현지화 교육과정 구성 요소별 적용 범위	51
3.3. 현지화 교육과정 구성 요소별 내용 기술	54
4. 『한국어 표준 교육과정』 현지화 개발 안내서	56
4.1. 『한국어 표준 교육과정』 현지화를 위한 지침 항목 개발	56
4.2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화를 위한 안내서의 실제	59
5. 『한국어 표준 교육과정』과 국외 주요 외국어 숙달도 기준 비교	61
5.1. 국외 주요 외국어 숙달도 기준	62
5.2. 외국어 숙달도 등급 체계 비교	65

제 4 장 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화 내용 개발

78

1. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화의 필요성	80
2. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화의 방향	82
2.1. 한국어 교재 개발 현지화의 원리 도출 방법	82
2.2. 한국어 교재 현지화의 내용 구성 원리	85
2.3. 한국어 교재 현지화의 단원 구성 원리	89
3. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 현지화된 한국어 교재 개발 절차	92
3.1. 한국어 교재의 개발 목표 수립	93
3.2. 한국어 교재의 교수요목 설정	93
3.3. 한국어 교재의 단원 구성	95
4. 『한국어 표준 교육과정』 교재 개발의 실제	99
4.1. 한국어 교재 개발 항목 개발	99
4.2. 한국어 교재 개발의 실제	101

제 5 장 한국어 교육과정 감수·자문제 운영 방안의 개발	109
1. 주요 개념 및 내용	111
2. 교육과정 감수·자문제의 배경 및 목적	112
3. 교육과정 감수·자문제의 개념 및 대상	113
4. 교육과정 감수·자문제를 위한 평가 기준	113
4.1. 교육과정의 계획	116
4.2. 교육과정의 내용 및 구성	117
4.3. 교육과정의 운영 및 실행	118
5. 교육과정 감수·자문제의 시범 운영 결과	121
5.1. 평가 내용에 대한 의견	121
5.2. 운영 절차에 대한 의견	122
5.3. 인증제의 필요성에 대한 의견	122
 제 6 장 한국어 교재 감수·자문제 운영 방안의 개발	 123
1. 교재 감수·자문제의 제안 배경	125
2. 교재 감수·자문제의 운영 절차	126
3. 단계별 평가 내용 및 방법	128
3.1. 1 단계 평가	129
3.2. 2 단계 평가	130
4. 교재 감수·자문제의 시범 운영 결과	133
4.1. 감수·자문제의 목적 및 대상에 대한 의견	134
4.2. 평가 단계별 범주 및 내용에 대한 의견	134
4.3. 운영상의 보완사항에 대한 의견	135
 <참고문헌>	 138

<부록>	144
<부록 1> 꼭 필요한 내용만 담아서 만든 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 안내서	146
<부록 2> 『한국어 표준 교육과정』과 국외 외국어 숙달도 기준(CEFR·ACTFL·WIDA) 비교	183
<부록 3> Comparison between the Standard Curriculum for Korean Language and Other International Standards for Language Proficiency(CEFR·ACTFL·WIDA)	187
<부록 4> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재 개발 현지화 안내	191

표 차례

<표 1> CEFR 과 CEFR-J 의 등급 비교(이문복 외, 2018:17)	11
<표 2> CEFR-J 등급별 어휘 수 및 적용 교육과정(이문복 외, 2018:19)	12
<표 3> JF-STANDARD 등급별 Can-do 기술	12
<표 4> CEFR-M 등급과 적용 교육과정	13
<표 5> FRELE-TH 의 구성 요소(Foley, 2019:362)	14
<표 6> FRELE-TH 등급 비교(Foley, 2019:363)	15
<표 7> 한국의 교과서 선정 기준	29
<표 8> 일본의 교과서 선정 기준	31
<표 9> 캐나다의 교과서 선정 기준	31
<표 10> 미국 캘리포니아 주의 교과서 선정 기준	33
<표 11> 『한국어 표준 교육과정』 구성 체계 및 내용	50
<표 12> 교육과정 현지화 항목	52
<표 13> 개별 교육과정 개발 지침 항목	57
<표 14> 『한국어 표준 교육과정』과 CEFR 의 숙달도 등급 기술 비교	67
<표 15> 『한국어 표준 교육과정』과 ACTFL 숙달도 지침 비교	70
<표 16> 『한국어 표준 교육과정』(말하기)와 WIDA 기준 표현 영역 숙달도 비교	74
<표 17> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재의 내용 선정 원리	88
<표 18> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재의 단원 구성 원리	91
<표 19> 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 구성 요소	94
<표 20> 『한국어 표준 교육과정』 1,2 급의 총괄목표	95
<표 21> 한국어 교재 현지화를 위한 점검 항목	100
<표 22> ‘세종한국어 1’의 교수 구성표 중 일부	103

<표 23> ‘세종한국어 회화 1’의 교재 구성표 중 일부	103
<표 24> ‘세종한국어 1~4’의 단원 구성 모형	105
<표 25> 교육과정 감수·자문을 위한 평가 영역 및 범주	115
<표 26> 교육과정의 계획 범주	116
<표 27> 교육과정의 내용 및 구성 범주	117
<표 28> 교육과정의 운영 및 실행 범주	118
<표 29> 감수·자문을 위한 평가 단계 및 범주	128
<표 30> 1 단계 평가의 범주 및 내용	129
<표 31> 2 단계 평가의 범주 및 내용	130

그림 차례

<그림 1> 한국어 교육과정 층위	45
<그림 2> 『한국어 표준 교육과정』 현지화 절차	48
<그림 3> CEFR 의 숙달도 등급(CEFR, 2020:36)	62
<그림 4> ACTFL 숙달도 지침의 숙달도 등급	64
<그림 5> WIDA 기준의 숙달도 등급(WIDA Consortium, 2017:7)	65
<그림 6> 『한국어 표준 교육과정』과	66
<그림 7> 『한국어 표준 교육과정』과 ACTFL 숙달도 지침의 숙달도 등급 비교	68
<그림 8> 『한국어 표준 교육과정』과 WIDA 기준의 숙달도 등급 비교	73
<그림 9> 『한국어 표준 교육과정』과 국외 외국어 숙달도 기준의 등급 비교	76
<그림 10> 국내 연구 선정 과정	83
<그림 11> 국외 연구 선정 과정	84
<그림 12> 교재 내용 현지화의 개발 원리 마련을 위한 국내 연구 자료 선정 과정	85
<그림 13> 교재 내용 현지화의 개발 원리 마련을 위한 국외 연구 자료 선정 과정	85
<그림 14> 한국어 교재 개발의 절차	92
<그림 15> ‘세종 한국어 1’의 일러두기 중 집필 방향 부분	102
<그림 16> ‘세종 한국어’의 도입 구성	105
<그림 17> ‘세종 한국어’의 대화 1 구성	106
<그림 18> ‘세종 한국어’의 읽고 쓰기, 새 어휘와 표현 및 자기 평가 구성	107
<그림 19> 감수·자문 제도의 운영 절차	120
<그림 20> 감수·자문 제도의 운영 절차	126

제1장 과업의 개요

1. 과업의 목적 및 범위
2. 과업의 추진 방법

1

과업의 개요

1. 과업의 목적 및 범위

1.1. 과업 수행의 목적

- 급변하는 환경 속에서 한국어교육 수요를 지속적으로 창출하고 관리하기 위해서는 국내외의 다양한 요구에 맞는 양질의 교육을 위한 방안을 제시할 수 있어야 한다. 이에 국립국어원은 2020년 『한국어 표준 교육과정』을 개발하여 고시하였으며, 더불어 교육과정의 개별화 방법을 예로 제시하였다. 또한 한국어 교재 인증을 위한 절차와 방법 등에 대한 심도 있는 논의를 진행하였다.
- 그러나 지역에 따라 학습 환경 및 내용, 방법의 차이가 큰 한국어교육의 상황을 감안할 때, 개별 교육과정 및 교재의 현지화 방법, 교육과정과 교재의 질 관리를 위해서는 보다 구체적인 연구가 필요하다.
- 이에 본 연구에서는 『한국어 표준 교육과정』의 적용 및 활용을 확대할 수 있는 방안을 모색하고 이를 근거로 하여 세계 각지의 한국어 교육 기관에서 현지화된 교육과정 및 교재를 개발하는 데에 필요한 원리 및 절차와 방법을 제시하며 한국어 교육과정과 교재의 질 관리를 위한 운영 방안을 마련하고자 한다.

1.2. 과업 수행의 범위

- 본 연구는 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발, 한국어 교재 개발, 현장 적용 등을 위한 현지화 내용 개발, 한국어 교육과정·교재 질 관리를 위한 운영 방안 개발, 한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리를 위한 감수 자문 체계의 시범 적용을 주요 목적으로 하며 이를 위한 기초 연구로 국내외 유사 기준 및 제도에 대한 조사와 분석 연구를 포함한다. 주요 연구 내용은 다음과 같다.

1) 국내외 유사 기준 및 제도에 대한 조사와 분석

- 언어 교육과정·교재 개발, 활용 자문·감수 등 현지화를 위한 국내외의 외국어 교육

과정 적용 및 제도 분석

- 교재 평가 등 교재의 질 관리를 위한 국내외 교재 인증 관련 제도 분석

2) 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발

- 『한국어 표준 교육과정』을 적용·활용하여 개별 교육과정을 개발하기 위한 세부 기준 및 활용 지침 개발
- 현장 적합형 개별 교육과정 개발 시 참고하여 손쉽게 바로 활용 가능한 실용적·구체적이면서도 최근 언어 교육 경향을 반영한 체제와 내용, 형태로 개발
- 교육 기관과 언어 강사(교사) 수준에서 활용할 수 있는 지침서와 예시를 제시
- 『한국어 표준 교육과정』과 해외 주요 언어 교육 기준(CEFR, ACTFL, WIDA)과의 상호 비교 자료 내용 개발 및 국문·영문 홍보자료 제작

3) 한국어 교재 개발, 현장 적용 등을 위한 현지화 내용 개발

- 교육 현장에서 『한국어 표준 교육과정』 및 현지 교육과정을 적용·활용하여 교재를 개발하기 위한 기준과 지침 개발
- 교육 현장에서 한국어 교재 개발 시 참고할 수 있는 기준과 지침 개발

4) 한국어 교육과정·교재 질 관리를 위한 감수 및 자문 체계의 운영 방안 개발

- 한국어 교육과정과 교재 품질 관리를 위한 감수·자문평가 기준, 세부 항목 개발
- 제도 운영을 위한 추진 체계, 절차, 지침 등 세부 내용 개발

5) 한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리를 위한 감수·자문 체계 시범 적용

- 본고에서 개발한 감수·자문 체계를 토대로 하여 시범 적용 실시
- 한국어교육 관련 4대 학회와 협업하여 감수자문위원단을 구성하고, 교육과정 2종, 교재 2종을 시범 적용 대상으로 선정
- 시범 적용 결과를 토대로 감수·자문 체계의 운영 방안이 가지는 현장 적합성 검증·보완

2. 과업의 추진 방법

2.1. 과업 수행의 특징과 장점

- 본 연구는 『한국어 표준 교육과정』에 대한 철저하고 심도 있는 이해를 바탕으로, 국

가적 차원에서의 현 한국어 교육과정 및 교재 관련 정책 연구의 방향성을 계승하면서도 기존의 연구에서 다루지 못한 구체적이고, 실제적인 운영의 방안을 제시하였다.

- 2020년 국립국어원의 『한국어 표준 교육과정』 및 교재 인증 연구의 내용에서 출발하되, 보다 비판적인 관점에서 발전시키며, 구체성과 실제성을 더하여, 국내외에서의 한국어 교육과정 및 교재 운영에 대한 정책 연구의 완성도를 제고하고자 하였다.
- 즉각적으로 사용이 가능한 수준의 안내서, 지침서, 홍보 자료 등을 결과물로 제시할 것이다. 『한국어 표준 교육과정』의 현지화·개별화, 또 교육과정 근거의 교재 제작에 필요한 기준과 지침을 개발함에 있어서 이론적이고 피상적인 기술을 피하고, 즉시 현장에 적용할 수 있는 수준과 형태로 개발하였다.
- 교육과정과 교재 질 관리를 위한 운영 방안 개발과 시범 적용을 심시함에 있어서 인증의 차원보다는 감수·자문의 차원에서 접근하여 체계 개발 혹은 정책 시행의 현실성을 더할 수 있도록 하였다. 또한 시범 적용을 위해 한국어교육을 선도하는 대표적인 한국어교육학회의 주요 임원진을 감수·자문위원단으로 구성하여 학계 전문가 집단의 다양한 의견과 고른 관점이 본 연구에 반영될 수 있도록 하였다.

2.2. 과업 수행의 체계

- 본 연구진은 한 명의 책임 연구원, 여덟 명의 공동 연구원, 네 명의 연구 보조원으로 구성되었다. 책임 연구원의 총괄적인 지휘에 따라 과제가 수행되며 공동 연구원이 연구의 주요 과제를 수행하고, 이 수행이 원활히 이루어질 수 있도록 연구보조원을 두어 책임연구원과 공동연구원의 과제 수행을 뒷받침하였다. 본 연구에 참여한 연구진은 다음과 같다.

- 연구 책임자: 이준호(경인교육대학교 국어교육과)
- 공동 연구원: 홍종명(한국외국어대학교 한국어교육과)
이수미(성균관대학교 학부대학)
안정호(고려대학교 교양교육원)
박진욱(대구가톨릭대학교 한국어문학부)
박현진(전주대학교 한국어문학과)

장미정(고려대학교 교양교육원)

이인혜(전남대학교 글로벌비즈니스학부)

임형옥(고려대학교 교양교육원)

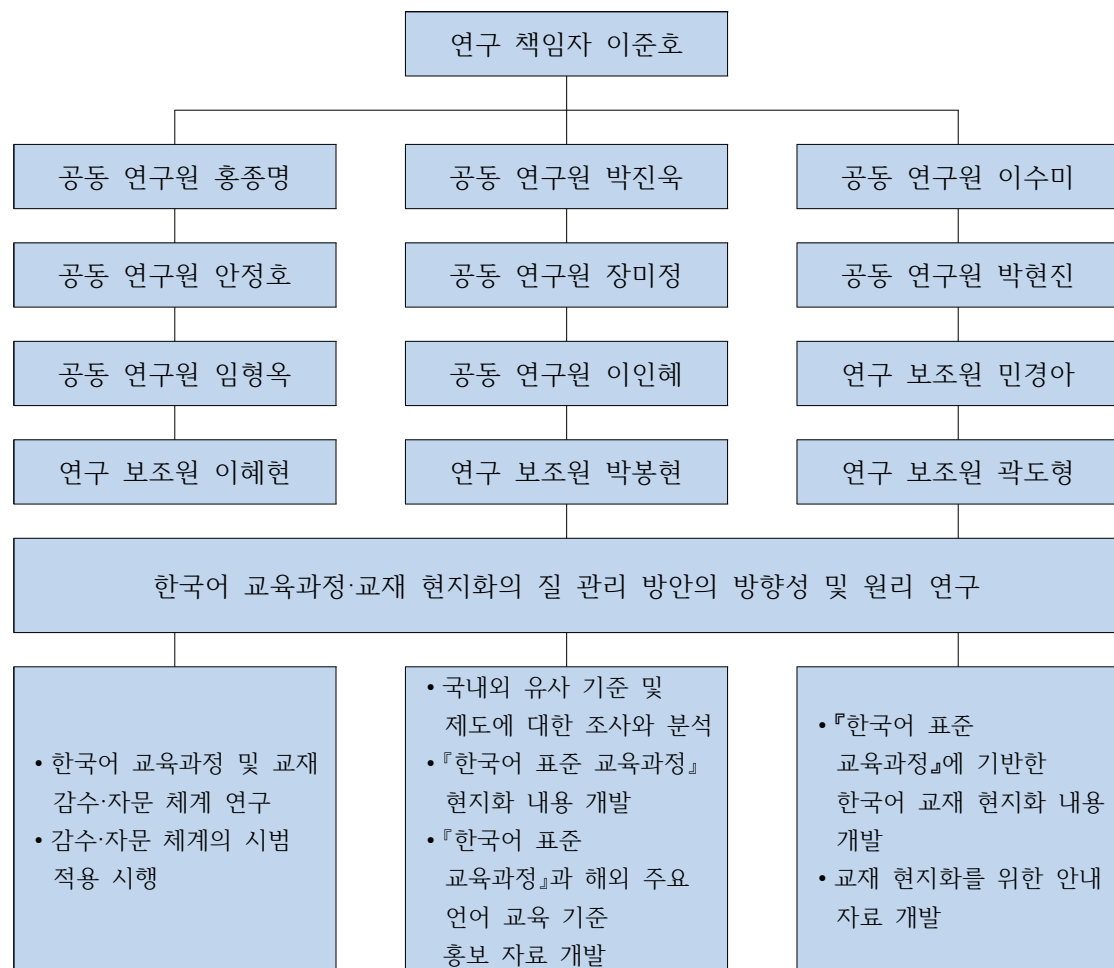
- 연구 보조원: 민경아(고려대학교 국어국문학과)

박봉현(서경대학교 인성교양대학)

이혜현(고려대학교 국어국문학과)

곽도형(고려대학교 국어국문학과)

- 본 과업의 모든 연구진은 본 과업에 의해 진행되는 모든 일에 참여하였으며 진행되는 모든 과정에 협업하였다. 특히 ‘한국어 교육과정·교재 현지화의 질 관리 방안의 방향성 및 원리 연구’는 전체의 연구진의 완전한 공동 작업으로 진행하였으며, 이를 바탕으로 이루어진 후속 과제들은 연구 진행의 효율성을 살리기 위하여 담당 과업을 나누어 과업을 수행하였다. 업무 분장의 자세한 사항은 다음과 같다.



2.3. 과업의 주요 수행 일정

○ 본 과업의 수행 기간은 다음과 같다.

- 2021년 6월 1일 ~ 12월 13일

○ 주요 과정의 추진 일정은 다음과 같다.

- 2021년 6월 11일 착수 보고회 개최

- 2021년 9월 2일 중간 보고회 실시

- 2021년 11월 16일 감수·자문 체계 시범 적용 설명회 실시

- 2021년 11월 17일~12월 3일 감수·자문 체계 시범 적용 설명회 실시

- 2021년 12월 8일 최종보고회 실시

제2장 국내외 유사 기준 및 제도 조사·분석

1. 국내외 외국어 교육과정 적용 및 제도 분석
2. 국내외 교재 인증 관련 제도 분석

2

국내외 유사 기준 및 제도 조사·분석

1. 국내외 외국어 교육과정 적용 및 제도 분석

- 외국어 교육은 특정 언어에 대한 정규 교육 차원의 취미와 실용적 목적의 민간적 차원에서 이원화되어 진행되어 왔다. 그러나 세계화 시대에 따른 외국어 교육 필요성과 자국 문화의 확산과 공유에 대한 인식이 확대되며 외국어 교육에 대한 중요성이 더욱 강조되고 있다.
- 이에 오늘날 외국어 교육, 자국어 보급 교육은 국가 주요 정책으로 인식되며, 국제적 기준에 부합하는 외국어 교육 정책을 수립하고 시행하기 위해 노력하고 있다. 국제 기준으로서 한국어 표준 교육과정의 방향성 설정을 위해, 외국어 교육에 있어 국제적 기준이라 할 수 있는 주요 교육과정과 이를 적용한 해외의 사례와 국내외 주요 연구들을 살펴보고자 한다.

1.1 외국어 교육과정 적용 사례 분석

1) 일본, CEFR-J

- Common European Framework of Reference-Japan(이하 CEFR-K)은 도쿄외국어대학교(Tokyo University of Foreign Studies; TUFS)에서 2012년에 개발을 완료하여 배포한 영어 성취기준이다(TUFS, 2016).
- CEFR-J는 CEFR의 참조 기준과 능력 기술을 최대한 충실하게 반영하되, 일본 영어 교육의 수준과 환경을 고려하여 기존의 CEFR을 세분화하고 현지화하여 수정하였다(TUFS, 2010:220-221).
- 일본 공교육에서 영어교육은 5학년부터 시작된다는 점, CEFR의 A1 수준의 경우 영어를 일상 언어로 사용하지 않는 일본인에게는 매우 높은 수준의 영어 능력을 요구한다는 점에서 현지 상황을 고려하여 Pre-A1 등급을 추가하였고, A1, A2, B1, B2 등급은 세분화하였다.

- 한편 일본 학습자들의 영어 수준이 C1, C2 등급에는 거의 분포되어 있지 않다는 점에서 C 수준을 고려하지 않았다.

<표 1> CEFR과 CEFR-J의 등급 비교(이문복 외, 2018:17)

CEFR	CEFR-J	비고
-	Pre-A1	추가
A1	A1.1	세분화
	A1.2	
	A1.3	
A2	A2.1	세분화
	A2.2	
B1	B1.1	세분화
	B1.2	
B2	B2.1	세분화
	B2.2	
C1	C1	유지
C2	C2	유지

- 등급의 세분화를 위해 일본 안팎의 성취기준에 대한 기술(level description)을 수집하여 분석하고, 실제 중고등학생 및 대학생을 대상으로 한 대규모 검증을 통하여 일본 학생들에게 친숙하지 않은 표현은 삭제하고 CEFR의 원 기술문은 단순화하였다.
- 그 결과 표현능력과 이해능력의 성취기준 기술에 서로 다른 기준을 적용하였는데, 표현능력의 경우 ‘수행(performance)’, ‘질적 기준(criteria-quality)’, ‘조건(condition)’을, 이해능력에는 ‘과제(task)’, ‘텍스트(text)’, ‘조건(condition)’을 포함하였다.
- CEFR-J는 어휘와 문법 목록을 제공하고 있으며, 텍스트의 CEFR-J 등급 수준을 측정하는 도구도 제공하고 있다.
- 어휘 목록은 성취기준 기술에 맞춰 등급을 분류하였다. 질적 기준에서 ‘단순도(simplicity)’와 ‘친숙도(familiarity)’ 정도로 구분할 수 있으나 특정한 수행 능력이나 과제의 유형과도 연결하여 어휘 등급을 분류하였다.

<표 2> CEFR-J 등급별 어휘 수 및 적용 교육과정(이문복 외, 2018:19)

CEFR-J 등급	어휘 수	적용 교육과정
Pre-A1/A1	1068	초등학교-중학교 2학년 과정
A2	1359(누적 2427)	중학교-고등학교 2학년 과정
B1	2358(누적 4785)	고등학교 3학년-대학 입시 수준
B2	2696(누적 7481)	대학 입시 수준-대학 교양 영어 수준

2) 일본, JF-STANDARD

- JF 일본어 교육 표준(이하 JF-STANDARD)은 일본국제교류기금(Japan Foundation: JF)에서 2010년에 배포한 일본어 성취기준이다(일본국제교류기금, 2010).
- JF-STANDARD는 CEFR에 근거하여 개발되었으며 일본어 성취기준을 A1부터 C2 까지 6개 등급으로 나누어서 제공하고 있다.
- JF-STANDARD는 일본어의 교수·학습, 평가를 위한 기준으로 이 성취기준을 사용하여 학습자가 일본어로 무엇을, 얼마나 할 수 있는지를 파악할 수 있다.

<표 3> JF-STANDARD 등급별 Can-do 기술

JF-STANDARD 등급		Can-do 기술
기초 단계의 언어 사용자	A1	매우 짧고 반복된 표현을 읽을 수 있다. 예. 연사 소개, 건배 제의
	A2	친숙한 주제에 대해 미리 연습한 경우 기본적인 간단한 프레젠테이션을 할 수 있다.
자립적 언어 사용자	B1	자신의 분야에서 잘 알고 있는 주제에 관해 미리 준비된 간단한 프레젠테이션을 할 수 있다.
	B2	사전에 준비된 프레젠테이션을 정확하게 실행할 수 있다.
숙달된 언어 사용자	C1	복잡한 주제에 관해서 명료하고 정확한 구조로 구성된 프레젠테이션을 할 수 있다.
	C2	주제에 대한 지식이 없는 청중을 대상으로도 자신감을 가지고 분명하게 복잡한 내용을 구두로 발표할 수 있다.

- CEFR Can-do는 A1부터 C2까지 전 등급을 다루고 있기 때문에 교육과정의 총괄 목표를 제시하기에 적합하고, JF Can-do는 A1-B2까지의 수준에서 선택할 수 있는 552개의 기술을 제공하고 있으며 일본어 사용 상황에서의 구체적인 언어 활동을 보

여 주기 때문에 각 수업의 학습 목표를 작성하는 데 활용될 수 있다.

- 내용 체계는 주제, 의사소통적 언어 능력(communicative language competences), 의사소통적 언어 활동(communicative language activities), 전략(strategy), 텍스트(text)로 구성되어 있다. 이 내용 체계는 언어 능력과 언어 활동 간의 관계를 보여 주는 JF-STANDARD TREE와 연계된 것이다.

3) 말레이시아, CEFR-M

- 정부 주도의 말레이시아 교육 체제 개편 과정에서 영어교육의 중요성이 제기되어 ELSQC(English Language Standards and Quality Council)을 설립하고 영어 교육과정 개선을 위한 20년 계획의 로드맵(English Language Education reform in Malaysi: The Roadmap 2005-2025)을 발표하였다.
- 말레이시아 정부는 영어교육 개선을 위해 CEFR을 참조 기준으로 채택하여 교육 과정, 교수·학습, 평가, 교사 교육 등을 위한 CEFR-M을 개발 중이다.
- CEFR-M 개발을 위한 과제로 3단계가 있는데, 1단계(2013-2015)에는 영어 교사의 영어 능력 향상을 중심으로 다양한 교육 프로그램이 마련되었다. 2단계(2015-2016)에는 적용하고자 하는 교육과정에 부합하는 적절한 수준의 CEFR 등급을 설정하도록 하였다. 3단계(2017-2020)는 ELSQC에서 CEFR과 연계된 교육과정을 평가·검토·수정하는 단계이며, 3단계의 초점은 검토 결과를 바탕으로 CEFR-M을 완성하는 것이다.

<표 4> CEFR-M 등급과 적용 교육과정

CEFR-M 등급	적용 교육과정
A1	학령기 이전
A2	초등학교
B1	중학교
B2	고등학교
B2/C1	대학교
C1	교사 교육

4) 베트남, CEFR-V

- 베트남 교육훈련부(Ministry of Education and Training)는 2008년에 공식적으로 CEFR 기반의 영어 성취기준을 설정하기로 하였다.
- National Foreign Language 2020에서 비언어전공의 대학 졸업자들은 B1, 초중고등학교 졸업자의 경우 A2 또는 B1 수준의 영어 능력을 성취하는 것을 목표로 하였다. 그러나 2018년 실시된 중간 평가에서 학생들의 수준이 이에 미치지 못하자 당초 계획을 2025년까지로 변경하고, 베트남에서의 영어 성취기준인 CEFR-V를 개발 및 발표하였다.

5) 태국, FRELE-TH 2017

- 태국 교육부가 2014년 태국 학생들의 영어 능력 향상을 위한 개선안을 발표하고, 쭈랄롱꼰대학교의 주도로 CEFR을 기반으로 한 지역 버전의 참조 기준 FRELE-TH 2017(Framework of Reference for English Language Education 2017)을 개발하였다.
- FRELE-TH는 영어의 성취기준을 등급 척도와 설명 척도(의사소통 활동, 의사소통 전략, 의사소통 언어지식)로 제시한다.

<표 5> FRELE-TH의 구성 요소(Foley, 2019:362)

의사소통 활동	수용	듣기 읽기	
	상호작용	말하기 쓰기	
	산출	말하기 쓰기	
의사소통 전략	수용	단서를 파악하고 추론하기	
	상호작용	순서 바꾸기 협력하기 명료화 요청하기	
	산출	계획 보상 모니터링과 수정	
의사소통적 언어 능력	언어학	범위	어휘
			일반적인 언어학

		통제	문법적 정확성
			어휘
			음운
			맞춤법
	사회언어적 화용	정확성 응집성 유창성	

<표 6> FRELE-TH 등급 비교(Foley, 2019:363)

FRELE-TH	CEFR 숙달도 등급	FRELE-TH 등급
A1 A1+	A1	초급 (Basic User)
A2 A2+	A2	
B1 B1+	B1	중급 (Independent)
B2 B2+	B2	
C1	C1	고급 (Proficient)
C2	C2	

1.2. 국제적 수준의 외국어 교육과정 적용에 대한 국내외 주요 연구

1) 유럽공통참조기준(CEFR) 관련 국내외 연구

(1) 교육과정 관련 연구

- 김한란(2006), “‘언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공통 참조 기준’과 우리나라 외국어 교육의 방향 설정.”
 - 김한란(2006)은 유럽공통참조기준을 살펴보고 국내 ‘외국어로서의 독일어 교육’ 수업에 대한 적용 가능성을 확인하였다.
 - 해당 연구에서는 유럽공통참조기준의 분석을 통해 유럽 내 교육 체계의 차이에서 나타나는 장애와 개인 간 언어적 의사소통 장애를 극복하고, 외국어 학습의 목적과 내용, 방법을 명료하게 기술할 수 있고 학습 과정과 수업 계획 및 요강, 그리고 평가를 통한 인증의 명료성을 높일 수 있다는 점을 제시하였다.
 - 유럽공통참조기준이 언어 영역에서의 국가 간 협력을 강화시킬 수 있다고 보아,

국내 외국어로서의 독일어 교육의 방향 재설정에 도움이 된다는 점을 강조하였다.

- 안미란(2007), “입학 전 한국어 교육과정에서의 유럽공통참조기준의 사용.”
 - 해당 연구는 점차 증가하는 외국인 유학생 수에 따라 유럽공통참조기준을 바탕으로 입학 전 한국어 교육과정을 마련할 수 있을지에 대해 검토하였다.
 - 특히 교육과정의 교육 목표 기술 및 평가의 기반을 마련하기 위해 유럽공통참조기준의 숙달도 척도와 등급 기술 문항들을 사용한 예를 제시하고, 대학 입학 시험의 한국어 듣기 평가 문항을 마련하였다.
- 권영숙(2009), “독일어 교육과정의 등급 기술을 위한 「유럽공통참조기준」의 활용.”
 - 해당 연구는 유럽공통참조기준을 활용하여 국내 대학의 독일어 교육과정을 분석하고 적절한 등급 기술의 가능성을 살펴보았다.
 - 독일어 교육과정의 교육 목표와 내용을 학과 특성에 맞게 개발하는 과정에서 유럽공통참조기준을 활용한다면, 교육 내용을 기술하기 위해 기술 범주 체계와 예시 척도를 선별할 수 있을 뿐만 아니라 공통적인 평가 척도를 마련할 수 있다는 점에서 적용 가능성을 확인하였다.
- 양도원(2009), “유럽공통참조기준과 한국의 외국어 교육과정: 제2외국어를 중심으로.”
 - 해당 연구는 유럽공통참조기준과 독일의 교육과정을 상세화한 ‘Profile Deutsch’를 분석하여 한국의 외국어 교육과정에 적용 가능성을 고찰하였다.
 - 유럽공통참조기준과 국내 제2외국어 교육과정은 교육의 방향이나 상세화 과정은 유사하나, 문화 및 역사 전통, 사회의 흐름을 보는 시각에 따라 방법론적 차이를 가지는 것을 알 수 있다.
- 이영식·김혜영(2009), “영어과 개정 교육과정의 성취기준과 CEFR과의 비교 연구.”
 - 해당 연구는 국내 영어 교육과정의 성취기준 설정과 진술문이 갖추어야 하는 기준의 이론적 근거를 확인하기 위해, 국내 영어 교육과정과 유럽공통참조기준과 비교·분석하여 시사점을 도출하고자 하였다.
 - 비교·분석한 결과 국내 영어 교육과정과 유럽공통참조기준은 교육과정 개발 절차, 성취기준의 내용과 진술 방식 등에 차이가 있음을 확인하였으며, 국내 영어 교육과정의 성취기준과 관련하여 제기되는 문제들에 대해 지속적으로 연구하여 적절한 시사점과 체계적인 방식을 모색하여야 한다고 주장하였다.

- 최희재(2013), “유럽공통참조기준 고찰을 통한 프랑스어과 교육과정의 성취기준 연구.”
 - 해당 연구는 중등학교의 성공적인 성취평가제 도입을 위해 유럽공통참조기준의 성취기준을 검토하여 국내 프랑스어 교육과정의 개선 방향을 모색하고자 하였다.
 - 해당 연구는 기존 국내 프랑스어 교육과정에 학습자 수준에 따라 구체적 목표 설정이나 학습자의 언어사용 능력 진단 및 평가를 위한 질적 기준에 적절한 것이 나타나지 않으므로, 유럽공통참조기준을 바탕으로 교육내용과 성취기준 간의 명확한 관계를 설정하고 이를 위계화하고, 각 수준별 능력 기술문을 일관성 있고 투명하게 작성하여 적절한 매뉴얼을 개발할 필요가 있다고 주장하였다.
 - 국내 프랑스어 교육과정을 검토하여 그 한계점을 보완하기 위해 유럽공통참조기준을 활용하고, 적절한 예시를 제시하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

- 한상현(2013), “중등학교 프랑스어 교육에서 유럽의 언어공통참조기준의 적용을 위한 연구.”
 - 해당 연구는 유럽공통참조기준을 국내 중등학교의 현행 프랑스어 교육과정에 적용하기 위해 ‘행위중심 접근법, 다중언어주의, 의사소통 능력, 능력별 설정 기준, 학습 시간 수, 과제’의 관점에서 검토하였다.
 - 이에 유럽공통참조기준의 기반이 되는 행위중심 접근법이 의사소통 접근법보다 발전한 새로운 교육 방법이라고 강조하며, 기본적으로 ‘다중언어사용’의 관점에서 외국어교육 정책이 바뀌어야 하고 교육과정 설계 시 학습 목표나 수업 시간 수, 과제의 구성이나 내용 등이 바뀌어야 할 필요가 있다고 주장하였다.

- Mazo, S.(2013), “한국에서의 행위중심 접근법의 전망: 이상인가 현실인가?”
 - 해당 연구는 현장연구를 바탕으로 유럽공통참조기준의 행위중심 접근법이 국내 프랑스어 교육 상황에 접목될 경우의 실행 가능성과 유용성을 살펴보고자 하였다.
 - 이 연구에서는 유럽공통참조기준이 권장하는 행위중심 접근법에 대해서 설명하며, 행위중심 접근법은 언어가 행동과 과제를 수행하고 완성하기 위한 도구라는 관점에서 현재의 한국어 교육에는 적용하기 어렵다고 보았다.
 - 이에 더 나은 프랑스어를 습득할 수 있고 수업 시간 내에 더 많은 자율성을 획득하게 하여 동기를 부여할 수 있도록 재검토할 필요가 있다고 주장하였다.

- 오문경(2016), “한국어 말하기 ‘Can-do’ 능력기술항목 개발에 대한 고찰.”
 - 해당 연구는 외국어로서의 한국어 교육 환경에서 한국어 학습자들에게 유능감과 학업 성취감을 느낄 수 있도록 유럽공통참조기준 기반의 한국어 말하기 평가를

위한 ‘Can-do’ 능력기술항목을 개발하고자 하였다.

- 유럽공통참조기준이 세계 어느 교육 현장에서도나 학습자의 요구나 학습 환경에 맞추어 유연하게 활용이 가능하기 때문에, 해외의 한국학 전공자뿐만 아니라 다양한 학습자들에 대응하여 맞춤형 학습 목표와 평가를 설정할 수 있다고 보았다.
- ‘Can-do’ 능력 기술항목 리스트를 통해 자기평가도 가능하다는 점에서 궁극적으로 해외 한국어 학습자의 말하기 능력 향상에 도움이 될 수 있다고 보았다.

○ 김희섭(2019), “글로벌화와 한국의 외국어교육: CEFR의 도입과 의의를 중심으로.”

- 해당 연구는 국내 외국어 교육의 관점에서 유럽공통참조기준은 단순히 학습자의 능력 수준 분류, 교재 작성, 평가에 한정되어 있다고 지적하며, 유럽공통참조기준의 배경과 국내외 연구 동향을 바탕으로 국내에서의 적용 방향성을 제시하였다.
- 아울러 유럽공통참조기준을 국내 외국어교육에 도입할 경우 다중언어문화주의, 글로벌화에 대한 대응, 사회참가를 위한 교육, 유기적이고 체계적인 언어교육, 행동 중심 접근법에 입각한 언어교육이 가능하다는 관점에서 의의를 찾을 수 있다고 보았다.

○ 김호정·신필여·강남옥(2020), “해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계 원리.”

- 해당 연구는 해외 초·중등학교 한국어 교육과정 설계를 위해 해외 외국어 교육과정의 동향을 살피고, 이들의 기반이 되는 유럽공통참조기준을 바탕으로 해외 초·중등학교 한국어 교육과정의 설계 방향과 기본 원리를 고찰하였다.
- 해외 여러 국가의 외국어 교육과정에서는 유럽공통참조기준을 적극적으로 활용하고 있었는데, 이는 외부적으로 간결하고 통용 가능한 내용과 수준을 파악하게끔 하고, 내부적으로 응집성을 갖추고 다양한 상황에서 교사, 학습자, 교육 당국과 관계자들이 내용을 쉽고 명확하게 이해할 수 있도록 돕고 있음을 확인하였다.
- 이러한 동향 파악을 바탕으로 유연성(개방성·다원성), 응집성(체계성·연계성), 용이성(투명성·실제성), 국제통용성(비교가능성·호환성)의 ‘4원리 8원칙’을 초·중등학교 한국어 교육과정의 설계 원리로 제시하였다.

○ Despagne, C., & Grossi, J. R.(2011), “Implementation of the CEFR in the Mexican Context.”

- 해당 연구는 멕시코 내 대학 환경에서 CEFR을 적용하기 위해 멕시코의 사회언어적 맥락과 학습자 변인에 따라 전략 기반 지침(Strategy-Based Instruction; SBI)이 어떻게 선정되었는지를 살피기 위한 사례 연구를 진행하였다.

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 다중언어주의를 학습자 자율성을 기반으로 설명하고 있는데, 즉 학습자 자율성 기반의 언어 학습이 수행되기 위해서는 언어 학습 전략 교육을 통해 이를 촉진하는 언어 교육이 필요하다는 것이다.
- 아울러 학습자 자율성 기반의 '자기주도적 학습'은 모든 언어 학습 사이에 상호의존적 관계를 형성하게 되는 환경에서 다중언어주의가 개발될 수 있다고 보았으며, 멕시코 내 대학의 사회언어적 맥락에서 두 개 이상의 언어사용 맥락이 존재해야 일어날 수 있다고 주장하였다.

○ Moonen et al.(2013), "Implementing CEFR in secondary education: impact on FL teachers' educational and assessment practice."

- 해당 연구는 네덜란드 중등학교의 외국어교육을 위해 외국어 교사를 대상으로 한 설문조사와 인터뷰, 사례연구를 바탕으로 제2언어 교육을 위한 유럽공통참조기준의 적용 방향성을 도출하였다.
- 네덜란드는 정부 차원에서 유럽공통참조기준의 사용을 규정하지 않고 있기 때문에 학교 차원에서 유럽공통참조기준을 사용할지 결정하는 것이 중요한데, 여기서 유럽공통참조기준의 적용을 결정하였을 때는 이를 학교의 교육과정의 전체에 일치시키거나 부분적으로만 활용하는 것으로 나누어 살펴볼 수 있다.
- 네덜란드의 중등학교에서는 유럽공통참조기준의 효용성을 높이 평가하고 있으며, 주로 교사의 특정 요구나 관점을 충족시키기 위한, 즉 교육과정 개발이나 교육 방안 마련, 평가 등에 부분적으로 적용되는 경우가 늘어나고 있다는 점에서 학교의 제2언어 교육과정에 유럽공통참조기준을 적용하는 사례가 점차 늘고 있음을 확인할 수 있다.

○ Fennelly, M. G.(2016), "The Influence of CEFR on English Language Education in Japan."

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 개발이 언어정책의 세계화와 유럽 정책, 특히 평가에 관해 어떤 영향을 끼치고 있는지를 확인하고 일본의 영어 교육 정책의 개선 방향성을 검토하였다.
- 그 결과, 유럽공통참조기준은 긍정적인 환류효과를 가지며 목표 설정과 평가에 수반되는 'Can Do' 접근 방식은 실질적인 교육 관행의 변화를 이끌 수 있음을 확인하였다.

○ Yuce, E., & Mirici, I. H.(2019), "A qualitative inquiry into the application of

9th grade EFL program in terms of the CEFR.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 교육 원리를 바탕으로 터키의 ‘외국어로서의 영어(EFL)’ 교육과정을 검토하기 위해 교사 및 학습자 대상의 대면 인터뷰와 관찰을 통한 질적 연구를 시행하였다.
- 연구 결과, 현재의 EFL 교육과정은 다중언어주의를 제외한 의사소통 능력, 과제 기반 학습, 행동중심 접근법, 자기주도적 학습, 자기 평가에 대한 교육적 원칙이 유럽공통참조기준과는 완전하게 호환되지 않았다. 터키의 EFL 교육과정과 유럽공통참조기준은 학습자들의 언어 수준과 요구에는 부합하지만 자기 평가는 학습자의 영어 수준 이상으로 운용되고 있었으며, 수업 시간과 교육 자료의 부족으로 교사들이 어려움을 겪고 있음을 확인하였다.
- 이에 본 연구는 터키의 EFL 교육과정을 개선하기 위해 유럽공통참조기준을 바탕으로 숙달도 기준의 재정렬, 다중언어주의 적용, 학습자 친화적인 교육 자료 개발, 수업 시간 조정, 국제적으로 공인된 언어 포트폴리오 활용을 제안하였다.

○ Rehner, K. et al.(2021), “The Impact of CEFR-Related Professional Learning on Second-Language Teachers’ Classroom Practice: The Case of French in Canada.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준이 캐나다의 제2언어로서의 프랑스어 교육에 미치는 영향을 확인하기 위해 교사 대상의 설문조사를 진행하였다.
- 설문조사 결과, 유럽공통참조기준은 교실에서 고립되고 단절된 형태의 언어 표현 방식에서 벗어나 학습자의 사회언어적, 실용적 역량을 강조하여 제2외국어의 의사소통 능력에 더욱 자극을 주었다는 결과를 얻었다.
- 또한 교사들은 실생활 지향의 목표를 달성하기 위한 행동중심 접근법 기반의 의사소통 및 행동 중심 과제를 개발하였다는 점에서, 유럽공통참조기준이 캐나다의 제2언어로서의 프랑스어 교육에 가치가 있음을 확인하였다.

(2) 교수·학습 방안 관련 연구

○ 윤선영(2009), “행위중심 접근법의 적용을 위한 모색: 의사소통 접근법과의 비교를 중심으로.”

- 해당 연구는 의사소통 접근법이 가진 ‘언어행위’에 대한 관점을 비판하고 국내 프랑스어 교육을 위해서는 행위중심 접근법 기반의 학습활동을 통하여 공동행위에 초점을 맞춘 ‘자기주도적 학습’이 가능해야 한다고 보았다.
- 이러한 관점하에 교수요목 설계 요인(교육과정, 학습자, 사회문화적 요인, 언어교

수법적 요인, 교재 요인)과 행위중심 접근법 기반의 교수요목과 수업 모형을 개발하여, 국내 환경에 적절한 프랑스어 교육 방안을 마련하였다는 점에서 의의가 있다.

○ 차지영(2009), “프랑스어 교실 학습에서 ‘행위중심접근법’과 그 적용에 대하여: 대학 ‘교양 프랑스어’를 중심으로.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 행위중심 접근법과 의사소통 접근법을 비교·검토하여, 국내 대학의 ‘교양 프랑스어’ 수업에 적용 가능한지를 확인하였다.
- ‘행위중심 접근법’은 전 세계적으로 언어·문화 교육 관점에서 인정받는다는 점, ‘맥락화’된 교수·학습 개발을 강조하는 유연성이 높은 교수방법론이라는 점, 국내 프랑스어 학습 상황이 ‘목표어 외적 상황’이라는 관점에서 적합하다는 점, 학습자의 흥미나 호기심 유발이 가능하다는 점, 목표 행위를 중심으로 언어적 요소와 문화적 요소가 자연스럽게 통합될 수 있다는 점에서 그 가치가 있다고 보았다.
- 또한 본 연구는 국내의 ‘외국어로서의 프랑스어 교육’ 상황에는 의사소통의 추구보다 언어학습을 통한 인지적, 정서적 변화와 성장에 두는 것이 옳다고 판단, 행위중심 접근법 기반의 과제 중심 교수·학습 모형을 개발할 필요가 있다고 주장하였다.

○ 김한란(2010), “최근 외국어로서의 독일어 교재와 ‘유럽공통참조기준’의 행위 중심적 교수법.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준을 기반으로 제작된 독일어 교재를 분석하고 유럽 공통참조기준의 기반이 되는 ‘행위중심 접근법’을 국내 독일어 교육 현장에 적용이 가능한지를 확인하였다.
- 유럽공통참조기준 기반의 독일어 교재를 분석한 결과, 자율학습과 학습자 주도 학습, 자가 평가, 언어학습 포트폴리오, 의식적 학습, 다중언어주의 학습, 언어 행위 능력 배양 중점, 능력기술문항, 과제중심주의 학습, 행위중심적 학습, 멀티미디어 교육 등을 그 특징으로 가지고 있음을 알 수 있었다.
- 이에 본 연구는 ‘행위중심 접근법’ 중심 독일어 교육을 위해서는 학습자의 자율성과 창의성이 보장되는 행위중심적 과제와 협력학습 등이 잘 구현될 수 있는 다양한 형태의 외국어 학습 방법의 도입이 필요하다고 보았다.

○ 차지영(2010), “‘교양프랑스어’ 강의 개선 방안 연구: CECR를 기준으로.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 ‘행위중심 접근법’을 기반으로 국내 ‘교양프랑스어

어' 강의의 개선 방안을 마련하였다.

- 행위중심 접근법은 언어학습과 언어사용을 별개로 취급하지 않고, 언어학습자와 사용자는 단순히 언어적인 과제만이 아닌 행위를 완수하기 위해 언어사용을 지향하는 사회적 과제를 수행하게 되며, 목표 행위를 수행하기 위한 수단으로서의 의사소통을 추구한다는 특징을 갖고 있다고 보아, 학습자 대상의 설문조사를 진행하여 실용적이고 유의미한 외국어 교수·학습의 필요성을 확인하였다.
- 이를 토대로, 전공 및 교양과의 연계성을 바탕으로 교육 내용을 구성해야 하고, 학습자의 내적 동기를 유발하고 지속시킬 수 있는 교수 방법이 필요하며, 교양프랑스어와 다른 프랑스 관련 강의 간의 연계성 확보와 과목 개발, 원어민 교수의 충원 등 제도적인 해결 방안을 제시하였다.

○ 정희영(2014), “2009 개정 교육과정에 따른 일본어 성취기준과 CEFR, JF 스탠더드와의 비교 연구.”

- 해당 연구는 2009 개정 교육과정에 따른 일본어 성취기준과 CEFR, JF Standard와의 비교를 통해 고등학교 일본어 I의 성취기준이 국제 표준화의 어떤 수준에 해당하는지에 대해 분석하였다.
- 비교 결과, 일본어 I의 성취기준은 CEFR과 JF Standard의 언어활동 유형과 매우 유사하며, 중고등학교 연계를 위한 많은 시사점을 내포하고 있음을 확인하였다.
- 이와 같은 관점에서 해당 연구에서는 CEFR과 JF Standard 등을 통한 중고등 교육의 연계를 위해 학습자용 자기평가서 개발, 일본어 I 성취기준에 따른 구체적 평가방법, 일본어 성취 결과 인정을 위한 ‘포트폴리오’ 개발, 현실적 연계 방안에 대한 실험이 진행되어야 한다고 주장하였다.

○ 송예림(2015), “유럽 공통참조기준의 한국 대학 스페인어 교육에의 적용: 행위중심 접근법을 중심으로.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 기반이 되는 ‘행위중심 접근법’의 적용이 한국 대학의 스페인어 교육 안에서 어떤 가능성과 유용성을 지니는지 고찰하였다.
- 그 결과 행위중심 접근법의 ‘행위를 하면서 배운다’라는 관점은 ‘문법번역식 교수법’의 영향이 사라지지 않고 있는 한국의 외국어 강의실에 변화를 가져올 수 있으며, 학습자 중심의 수업이 실현 가능하다는 것을 확인하였다.

○ 김태희(2019), “행위중심 접근법을 적용한 언어·문화의 통합적 수업활동: 중급 일본

어 수업을 중심으로.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 ‘행위중심 접근법’이 언어와 문화가 자연스럽게 통합될 수 있다는 관점하에 ‘행위’에 초점을 맞춘 중급 일본어 수업에서 활용 가능한 과제 및 소그룹 활동을 구성하였다. 이를 실제 수업에 적용하고 학습자의 의견을 검토한 결과, 언어·문화 통합 교육이 적절히 이루어졌고, 학습자 중심의 자율적이고 능동적인 목표어 학습 역량이 향상되었으며, 전통적인 강의식 수업과 병행하기에 무리가 없는 과제 및 활동이라는 점을 확인하였다.
- 따라서 일본어와 일본 문화의 통합 수업을 위해 ‘행위중심 접근법’의 적용 가능성을 확인하였다는 점에서 의의가 있으나, ‘행위’와 관련된 활동이 자료 조사 및 발표에 그쳤다는 점에서 기존 대학 내 수업과 큰 차이를 가지지 않았다는 한계를 가진다.

(3) 교육 내용 관련 연구

○ 최희재(2010), “교수·학습 절차로서의 ‘과제’에 관한 고찰: 행위중심접근법을 중심으로.”

- 해당 연구는 유럽공통참조기준의 기반이 되는 ‘행위중심 접근법’의 ‘과제’가 의사소통중심 접근법의 ‘과제’와 어떤 차이가 있는지를 살피고, ‘행위’의 개념을 교실에서 어떻게 구현해낼 수 있는가를 모색하고자 하였다.
- ‘행위중심 접근법’ 기반의 과제는 교수·학습의 전반에 걸쳐 학습자가 내적·외적 자원을 끊임없이 선택하고 조절하며 (재)구성하는 과정, 즉 교수·학습 절차를 의미한다는 점에서 의사소통중심법 기반의 과제보다 확장된 개념이라는 점에서 차이를 가진다.
- 본 연구는 과제의 선정부터 구성하는 방법까지 상세히 제시하였는데, 그 특징으로는 학습자의 실생활을 기반으로 수행 가능하고 유의미한 과제가 선정된다는 점, 모든 과제가 실제 목표행위 과정에서의 언어사용 양상을 반영하여 연계성 있게 구성된다는 점, 다른 학습자들과 교수자와의 의견 조율 및 합의 과정을 경험하면서 사회적 행위능력을 습득하고 발달시킬 수 있다는 점이 제시되었다.

○ 강수정(2019), “중도입국 한국어 학습자를 위한 과제 개발 연구: CEFR을 기반으로 한 KSL 교재에서의 과제 실행 양상 분석을 중심으로.”

- 해당 연구는 다문화 배경 학습자 가운데 중도입국 학습자는 상대적으로 특수성을 가지고 있다고 보고, 유럽공통참조기준을 적용하기 위하여 핵심 요인에 해당하는 ‘과제’ 종류를 기준으로 KSL 교재의 과제 양상을 분석 및 검토하였다.

- 분석 결과, 실제 생활과 유사한 과제나 교육적인 예비 의사소통의 과제가 고빈도로 나타났으나, 학습자의 언어능력과 ‘형태에서 의미 중심으로’ 구성해야 하는 과제 제시의 순서를 고려하지 않았으며, 활발한 상호작용을 유도할 수 있도록 과제가 구성되어 있지 않음을 확인하였다.
- 이러한 분석 결과를 바탕으로 본 연구는 과제 구성과 전개 측면에서 ‘과제 은행 구축’을 제안하였으며, 특히 ‘쓰기’ 기능에 중점을 두고 과제 개발과 교수·학습 및 수업 구성이 이루어져야 한다고 주장하였다.

○ 최재철(2011), “언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공동 참조기준에 근거한 스페인어 교재에 관한 연구: *Prisma* 교재 분석을 중심으로.”

- 해당 연구는 유럽공동참조기준이 고시된 이후 개발된 스페인어 교재 중 *Prisma*를 분석하고, 국내 스페인어 교재 제작을 위한 시사점을 검토하고자 하였다.
- 분석 결과, *Prisma*는 최신 교육 내용을 바탕으로 유의미한 학습이 가능하게 하고, 다양한 교육 자료를 제시하고 있으며, 모든 학습이 과제 혹은 활동으로 구성되어 있어 학습자의 흥미 유도에 적절한 교육 방법이 적용되었음을 확인하였다.
- 이러한 분석 결과를 바탕으로 우리나라 스페인어 교재 개발을 위해서는 학습자 중심, 학습자 참여 강조, 학습자 자발성 강조, 활동 혹은 과제 중심의 교수가 필요하다고 주장하였다.

(4) 평가 관련 연구

○ 이원경(2007), “유럽공동참조기준 CEFR에 따른 외국어로서의 독일어 평가.”

- 해당 연구는 유럽공동참조기준이 유럽의 다양한 교육 기관들이 공통 기준을 기반으로 자신들의 고유한 수준체계를 조직하고 참조 항목의 기본체계를 구체화할 것을 제안하고 있다는 관점에서 외국어로서의 독일어 평가 방안을 마련하고 있다.
- 외국어로서의 독일어 평가는 타당도 측면에서 다른 평가 도구와는 차별화되고, 의사소통 상황에서 수험자가 행하는 의사소통 행위를 평가의 직접적인 대상으로 삼고 있으며, 실시 용이성을 보완하기 위해 녹음방식(TestDaF)으로 시행하고 있다.

○ 윤선영(2008), “유럽공동참조기준과 포트폴리오 설계: 프랑스어 학습자를 위한 질적 평가 모델 개발.”

- 해당 연구는 현실적 학습 환경과 교육과정이 지향하는 자기주도적 전망을 수용하는 실천적 평가 방법의 하나로 유럽평의회 ‘언어포트폴리오’를 검토하였다.

- 유럽평의회가 제시한 유럽공통참조기준의 ‘행위중심 접근법’의 이념과 원리를 바탕으로 고안된 ‘유럽인을 위한 포트폴리오’가 효율성과 객관성을 확보한다면 국내 교육현장의 수행평가로서 활용이 가능하다고 보았다.
 - 이러한 관점을 바탕으로 국내 프랑스어 교육에 적절한 포트폴리오 설계 모델을 구체적으로 제시하였다는 점에서 의의를 가진다.
- 강수정(2019), “중도입국 한국어 학습자를 대상으로 한 학습일지의 적용과 그 효용성: CEFR기반 언어포트폴리오를 통한 질적 평가 방안으로서의 활용 가능성을 중심으로.”
- 해당 연구는 한국어(KSL) 평가 측면에서 중도입국 한국어 학습자의 ‘숙달도나 성취기준의 제고’를 위해 유럽공통참조기준을 기반으로 구성된 교육과정의 목표에서 평가까지의 핵심 단위로서 ‘과제’를 활용하는 ‘언어포트폴리오’를 구성하였다.
 - 언어포트폴리오 가운데 ‘학습일지’를 활용하여 사례연구를 수행하였고, 그 결과 학습자와 교사, 그리고 수행평가 방안으로서의 효용성을 확인하였다는 점에서 의의를 가진다.
- Nagai, N., & O’Dwyer, F.(2011), “The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan.”
- 해당 연구는 유럽공통참조기준이 일본의 언어 교육에 어떻게 적용될 수 있고 어떤 긍정적인 영향을 끼치는지 검토하고자 하였다.
 - 해당 연구에서는 유럽공통참조기준이 일본의 숙달도 평가, 숙달도 기준, 자기주도적 학습 측면에서 적용 가능성을 확인하였다.
 - 특히 일본은 표준화된 시험에 관심이 크기 때문에, 이를 위해 유럽공통참조기준을 연결하고자 하는 시도가 나타날 것이며, 일본의 언어 교육에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 주장하였다.
- 국립국제교육원 2015년 정책연구용역, “공무원 영어 행정 서비스 역량 향상을 위한 평가 도구 개발 결과 보고서.”
- 외국인 거주자의 증가로 영어 행정 서비스의 요구도가 높아짐에 따라 공무원의 영어 실력에 대한 적절한 평가 기준을 마련하기 위해 유럽공통참조기준의 ‘행위중심 접근법’을 기반으로 평가 도구를 개발하고자 하였다.
 - 특수 목적 영어(ESP) 관점에서 대부분의 공기관에서는 일반 행정직 공무원을 대상으로 공무원 영어 행정 서비스 역량을 측정하는 자체 평가가 아닌 공인 인증 시험 점수를 활용하고 있다.

- 공무원 대상의 설문조사와 인터뷰, 그리고 자문회의를 진행하였고, 그 결과 외국인들에게 영어 안내가 필요한 상황이 있음에도 외국인 민원 응대 서비스 매뉴얼 자체가 존재하지 않는 상황임을 확인하였다.
- 또한 TOEIC이나 TOEIC Speaking의 시험을 활용하여 공무원들의 영어 실력을 평가하기도 하나, 이는 비즈니스 영어에 더 적합한 평가로 공무 수행을 위한 영어 실력을 측정하기에는 현장에서 필요한 영어와 평가 내용에 차이가 컸다.
- 이에 본 연구에서는 평가 도구를 설계하기 위해 민원 사항을 수집하여 이를 구체화하고, 적절한 영문 대화 및 담화문을 개발하였다. 특히 행위중심 접근법의 원리에 맞춰 듣기와 읽기로 구분하여 예시 문항 세트를 개발하였고, 점수에 따른 등급 체계는 유럽공통참조기준을 근거로 최고 등급을 A2로 설계하였다.
- 대부분의 공무원들의 영어 실력은 초보 사용자(A1~A2)임을 고려하여 A1 등급을 3단계로 세분화하였고, 유럽공통참조기준을 기반으로 각 등급별 점수와 판정 기준을 자세히 제시하여 연구 종료 후 실제 운영 단계에서도 참고할 수 있도록 하였다.

2) ACTFL-OPI 관련 국내외 연구

- 공일주(1993), “ACTFL 아랍어 숙달 지침과 숙달 중심의 아랍어 말하기 교육.”
 - 해당 연구는 국내 아랍어 말하기 교육에 대한 학술적인 기준이 마련되지 않았다는 관점에서 ACTFL에서 제시하는 아랍어의 숙달 지침을 살피고 아랍어 말하기 교육의 질을 높이기 위한 방안을 검토하고자 하였다.
 - 듣고 말하는 능력이 먼저 발달하지만 국내에서 사용하고 있는 아랍어 교재는 어휘가 너무 적게 제시되어 있고, 문법 중심 교수요목에서 벗어나지 못하며, 읽기 자료가 상황에 어울리지 않거나 상황이 설정되지 않는 경우도 있어 학습자의 언어 숙달 능력이 강화되기 어렵다고 보았다.
 - 이에 좀 더 나은 아랍어 말하기 교육을 위해서는 ACTFL이 제공하는 점진적인 언어 숙달 단계를 교육과정에 적용해야 한다고 주장하였다.
- 김정숙(1994), “언어숙달도(Proficiency) 배양을 위한 외국어로서의 한국어 교육 방향.”
 - 해당 연구는 ACTFL의 평가 기준을 외국어로서의 언어능력을 평가하는 기준으로 삼고, 외국어로서의 한국어교육이 지향해야 할 방향성을 검토하고자 하였다.
 - 본 연구에서 제시한 한국어교육의 방향성으로는 목표어 문화 속에서 생활하는 데 필요한 기능 중심의 언어 교육은 초기 교육 단계에서 언어의 정확한 사용 중시해

야 하고, 제시되는 과제와 언어자료는 실제적이고 자연스러워야 하며, 담화 단위의 교육이 진행되어야 하고, 모든 기능에 대한 교육이 고려되어야 하며, 목표어 문화에 대한 교육을 실시해야 할 것이다.

○ 신동일(2001), “ACTFL-SOPI 체제의 영어 말하기 평가 현장 적용: 한국에서의 문제점과 현실적 대안.”

- 해당 연구는 ACTFL-OPI를 한국에서의 영어 말하기 평가에 적용할 경우 지나치게 언어의 사용과 환경 그리고 언어사용 능력을 단순화시킴으로써 그것에 근거한 평가도구의 타당성과 신뢰성이 의심된다는 점에서 녹음 테이프를 매체로 한 준(semi) 직접평가 기법인 S-OPI가 적절하다고 보았다.
- 해당 연구는 우리나라처럼 평가진행자의 공평성이 문제가 될 소지를 안고 있는 경우, 신뢰도가 문제가 된다면 S-OPI가 OPI보다 적절한 대안이라고 보았다.
- 한편 한국 상황을 고려한 의사소통 중심의 평가 영역 설정, 수준별로 제시된 과제의 적절성 및 타당성 검토, 경제적이면서도 의미를 갖는 평가 척도 개발, 분석적 채점을 위한 적극적인 고려와 채점의 일관성 확보를 위한 채점자 훈련이 필요하다고 주장하였다.

○ 윤은경(2008), “말하기 숙달도 평가에 관한 논평: ACTFL OPI를 대상으로.”

- 해당 연구는 ACTFL OPI의 문제점과 시사점을 찾고 향후 외국어로서의 한국어 말하기 숙달도 평가 도입을 위해 고려해야 할 점을 제안하였다.
- 해당 연구는 OPI가 제2언어 교수와 평가 분야에 인터뷰, 역할극의 도입, 전략 설명 등 많은 영향을 끼쳤지만 신뢰도나 타당성 면에서 많은 비판을 받아왔다는 관점하에 OPI의 말하기 숙달도에 대한 개념 및 구성 요인에 대한 연구와 함께 ‘기능적’ 말하기의 개념이 무엇인가를 밝힐 필요가 있다고 보았다.
- 이러한 관점에서 OPI 기반의 한국어 말하기 능력 평가를 위해 지속적인 신뢰도 측정, 평가자와 훈련 과정에 대한 연구, 적절한 발화 샘플의 추출, 영어권 이외의 다른 언어의 숙달도 평가 비교, 분석 평가를 위한 구성 요인 파악, 다목적용 말하기 평가 설계, 파급 효과에 대한 연구가 필요하다고 주장하였다.

○ 나카가와 마사오미·위햇님(2010), “한국어교육에서 ACTFL-OPI의 활용 방안.”

- 해당 연구는 국내의 표준화된 말하기 숙달도 평가를 개발하기 위해 ACTFL-OPI의 활용 가능성을 확인하고자 문헌 검토와 인터뷰를 진행하였다.
- 해당 연구는 OPI가 실생활의 맥락을 중요시하기 때문에 숙달도 평가뿐만 아니라

교실 내 교수·학습에도 시사하는 바가 크다고 보았다.

- 따라서 OPI를 활용할 경우 한국어 말하기 성취도 평가의 인터뷰 구조를 개발할 수 있을 뿐만 아니라 평가자의 역할이나 평가자가 효율적으로 질문하도록 하는 발화 추출 방법을 기술할 수 있고, 평가자 훈련을 위한 체계를 개발할 수 있으며, 시험의 전 과정을 녹음하여 응시자를 위한 피드백을 작성할 수 있다는 점에서 한국어교육에서도 OPI를 적용할 수 있음을 주장하였다.

○ 정원기(2015), “한국어능력시험의 말하기 평가 도입 방안 제안: ACTFL-OPI의 말하기 평가를 중심으로.”

- 해당 연구는 한국어능력시험에서 말하기 평가 도입을 위해 해외 말하기 평가와 함께 ACTFL-OPI를 검토하여 성취도 평가의 개선 방안과 숙달도 평가의 방향성을 확인하고자 하였다.
- 한국어능력시험에 말하기 평가를 도입하기 위해서는 직접적인 면대면 평가로 개인의 언어 사용 및 전략 능력, 그리고 개인의 배경지식을 통합적으로 평가할 수 있는 도구는 ACTFL-OPI 이외에는 대안이 없는 실정이라고 밝혔다.

2. 국내외 교재 인증 관련 제도 분석

○ 국제적 기준으로서 한국어 표준 교육과정의 안정적 보급과 교수·학습의 실현을 이끌기 위해서는 해당 교육과정을 기반으로 한 양질의 교재 개발 및 보급이 필요하다. 이를 위해 2020년 국립국어원에서는 한국어 교재 인증제를 위해 기초 연구를 실시하였고, 이번 연구에서는 현장에 적용을 위한 세침 마련 및 시범 적용을 실시하였다.

○ 관련된 국내외 주요 정책 연구를 살펴봄으로써 교재 인증제 및 적용에 대한 시사점을 찾고자 한다.

1) 국립국어원(2011), ‘한국어 교재 추천제도 운영 방안 연구’

○ 이 연구는 개발되어 있는 교재 활용을 위한 객관적인 기준을 제공하고 교재 개발에 필요한 지침을 제공할 수 있도록 제도적 차원에서 교재 추천 방안을 제시하였다.

○ 이 연구에서는 국내외 교과서 추천 제도의 사례를 국가별로 제시하고 있는데, 제시된 국가는 모두 7개(한국, 일본, 대만, 캐나다, 미국, 독일, 프랑스)지만, 그중 선정

기준이 국가의 교육적 가치에 집중된 사례와 자유 발행제 사례는 제외하고, 5개 국가의 교과서 선정 기준 사례만을 분석하였다.

(1) 한국

- 한국의 경우 교과서 선정 기준을 크게 관련 법령의 준수, 교육과정의 구현, 교육의 중립성 유지, 내용의 수준과 범위, 내용의 선정 및 조직, 학습자 중심의 목표 진술, 통합 교과와 교과서 개발, 표기와 인용의 정확성, 교과서의 구성 체제, 지적 재산권 관련 법령 준수, 범교과 학습 내용의 반영, 기타의 모두 12가지 범주로 제시하고 있다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표 7> 한국의 교과서 선정 기준

관련 법령의 준수	- 헌법, 교육 기본법, 초·중등 교육법 및 동법 시행령, 교과용 도서에 관한 규정 등 관련 법령을 준수해야 함.
교육과정의 구현	- 교육과정에 제시된 인간상, 구성 방침, 교육 목표를 충실히 구현해야 함.
교육의 중립성 유지	- 교육의 정치적, 종교적, 사회·문화적인 중립을 유지할 수 있도록 교육 내용을 공정하고 교육적으로 다루어야 함. - 특정 정당, 종파, 인물, 인종, 상품, 기관 등을 선전하거나 비방해서는 안 되며 남녀의 역할에 대한 편견이 없도록 해야 함.
내용의 수준과 범위	- 교육과정을 바탕으로 학습 내용을 정선하여 수준과 양을 적정화함. - 교육 내용은 해당 교과와 교육과정 시간 배당 기준에 배정된 기준 시수에 맞추어 분량을 선정함.
내용의 선정 및 조직	- 해당 교과와 성격, 목표, 내용, 방법, 평가 등에 제시된 사항을 충실히 반영하는 교육 내용을 선정하여야 함. - 주요 개념은 관련 학계에서 정설로 인정하는 최신의 것으로 보편화된 것이어야 함. - 핵심적 개념, 아이디어, 지식, 원리, 기능, 가치 규범, 주제, 제재, 소재 등을 교과와 특성에 알맞게 선정하여야 함. - 삽화, 도표, 통계 등의 자료는 최신의 것으로서 적절한 것을 선정하고 출처를 명확히 제시함. - 상·하위 목표와 내용, 학습 활동과 방법을 학년 간 계열성과 교과(목)간의 관련성을 고려하여 구성하되, 지나친 학습 내용의 중복이나 비약이 없도록 유의함. - 학생의 개인차에 따라 효율적인 학습이 가능하도록 구성함.
학습자 중심의 목표 진술	- 해당 교과 학습을 통하여 학생이 궁극적으로 달성하여야 할 학습 목표를 학습자 중심으로 진술하여야 함. - 구체적인 하위 목표는 학년, 교과 또는 내용 영역에 따라 특히 중점을 두어야 할 목표를 중심으로 제시하되, 학생이 학습 후 갖추어야 할 성취 능력 중심으로 진술하여야 함.

통합 교과와 교과서 개발	- 통합 교과는 통합의 기본 정신이 구현되도록 구성하여야 함.
표기와 인용의 정확성	- 교과용 도서의 표기·표현은 최신 어문 규정 및 “표준국어대사전(국립국어원)”에 따름. - 인명, 지명, 각종 용어, 통계, 도표, 지도와 기타 모든 자료는 교육과학기술부 발행 최신 편수 자료를 활용함. - 계량 단위는 국가 표준 기본법 등 관련 법규에 따름. - 의미의 정확한 전달을 위하여 부득이한 경우 괄호 안에 한자나 외국 문자를 병기할 수 있음. - 인용한 모든 자료는 출처를 밝힘.
교과서 구성 체제	- 교과서의 단원은 교수·학습 과정을 고려하여 교과서의 특성과 단원의 성격에 적합하게 창의적으로 구성함. - 교과서의 각 단원은 학생들의 자기주도적 학습이 가능하도록 용어 해설, 탐구 과제, 선택 학습 활동 등을 다양하게 포함시켜 구성함. - 교과서의 쪽수는 책별로 제시된 기준 쪽수를 준수하되, 기준 쪽수의 20%를 가감할 수 있음. - 판형, 지질, 색도 등 외형체제는 교과별 특성을 고려하여 교육과학기술부가 정한 기준을 따르되, 교과 내용과 부합되는 양질의 사진·삽화를 사용하고 다양한 편집 디자인 기법을 활용하여 학습 동기를 유발하고 흥미를 높이도록 함.
지적 재산권 관련 법령 준수	- 저작권, 특허권 등 지적 재산권과 관련하여 최신의 관련 법규를 따름.
범교과 학습 내용의 반영	- 민주 시민 교육, 인성 교육 등 범교과 학습 내용을 반영함.
기타 사항	- 멀티미디어, 인터넷 웹 주소 등을 활용할 경우 관련 법규를 준수하여 다양하게 활용하되, 공공 기관이나 단체에서 개설한 웹 사이트 등을 활용함.

(2) 일본

- 교과서 검정 시 교과서가 교육과정의 구성에 맞게 조직·배열된 교과서의 주된 교재로서 교수용으로 제공되는 학생용 도서라는 점을 감안하여 교육 기본법에서 정한 교육의 목적, 방침 등과 학교 교육법에서 정한 학교 교육의 목적 및 교육 목표에 기초하고 있는지의 여부를 심의한다.
- 공통 조건은 범위 및 정도, 선택·취급 및 조직·분량, 정확성 및 표기·표현으로 구성된다.

<표 8> 일본의 교과서 선정 기준

범위 및 정도	- 학습 지도 요령에 나타난 항목을 빠짐없이 다루고 불필요한 것은 다루지 않을 것. 다만 본문 이외의 내용에 대해 학습 지도 요령에 나타나지 않은 내용을 다룰 수 있음. - 그 학년에 해당되는 학생의 심신 발전 단계에 맞출 것.
선택·취급 및 조직·분량	- 선택 및 취급은 학습 지도 요령(학습 지도 요령에 나타나지 않은 내용을 취급하는 경우에는 학습 지도 요령의 목표와 내용의 취지)에 비추어 부적절하거나 학생이 학습하는 데 지장을 초래할 염려가 없을 것. - 정치나 종교에 대한 취급을 공정히 하고 특정 정당이나 종파 또는 그 주의나 신조에 기울어져 있거나 그들을 비난하는 등의 내용이 없을 것. - 특정 사항, 사상, 분야 등에 치우치지 않고 전체적으로 조화를 이룰 것. - 한쪽의 견해를 충분한 배려 없이 다루는 일이 없을 것. - 전체 분량 및 배분, 그리고 내용의 조직 및 상호 관련(학습 지도 요령에 나타나지 않은 내용을 취급하는 경우에는 그 분량)이 적절할 것. - 학습 지도 요령에 나타나지 않은 내용을 취급하는 경우에는 그것 이외의 내용과 구별되도록 학습 지도 요령에 나타나지 않는 내용임을 명시할 것.
정확성 및 표기·표현	- 오류나 부정확한 것, 상호 모순점이 없을 것. - 학생이 이해하는 데 어렵거나 오해의 우려가 있는 표현이 없을 것. - 표기가 적절하며 통일성이 있을 것.

(3) 캐나다 BC주

○ 캐나다에서는 주 정부에서 학습 자료를 평가, 승인하여 추천하는 제도가 있다.

<표 9> 캐나다의 교과서 선정 기준

내용과 형식	- 커리큘럼의 철학, 목적, 학습 결과와 유기적인 관계를 맺어야 함. - 여러 종류의 미디어 출력 방식 중 하나여야 함. - 정확성과 시대성과 해당 교재가 사용될 교실의 다양한 가족 구조와 유대감 요소를 반영해야 함. - 가급적이면 이러한 자료들이 사용되는 캐나다의 다른 자료들과 동등한 질적 요건을 갖추어야 함. - 내구성, 표지, 사용의 용이함 측면에서 교실에서 사용하기에 적합해야 함.
방법론	- 강의 중심이 아닌 활동 중심이어야 함. - 학습자 개인의 발전과 함께 그룹과의 협동 학습 또한 이루어질 수 있어야 함. - 실습 활동과 응용 학습을 촉진시켜야 함. - 학습자들이 질문하고 생각하고 반응하고 반영하며 비판적 생각과 판단력을 기르는 데에 기여해야 함. - 개인의 태도, 능력, 학습 스타일, 흥미에 관계된 요구에 맞출 수 있는 선택권

	- 과 유연성을 제공해야 함. - 적절한 교사 지침을 제공해야 함. - 교실 환경의 가격과 사용 측면에서 적절해야 함.
평가	- 개인의 지속적인 학습을 뒷받침할 수 있어야 함. - 분석적이고 통합적인 평가가 모두 가능하도록 해야 함. - 학습자의 요구에 부응해야 함.
사회적 고려 사항	- 성별과 성적 취향, 토착민의 관점, 문화, 민족적 유산 등에 대해 고려해야 함.
성 평등과 다문화주의의 반영	- 성 평등 및 다문화주의의 관점이 반영되어 있어야 함.
원주민의 교육에 대한 고려	- 원주민 교육에 대한 내용이 포함되어 있어야 함.
텍스트의 구성과 읽기	- 내용을 표로 구성해야 함. - 색인이 필요함. - 용어집이 필요함. - 주요 아이디어와 일치하는 각 장의 제목이 명시되어야 함. - 소제목이 명시되어야 함. - 검토자나 편찬자가 명시되어야 함. - 요약한 내용이 제시되어야 함.
언어	- 제한된 단어 사용을 사용해야 함. - 명확한 문장 구조를 사용해야 함. - 관련 사항에 의해 뒷받침되는 주요 아이디어의 논리적인 전개가 이루어져야 함. - 문단이 적절하게 나뉘어져야 함. - 연결, 강조, 비교 등에 관한 표지어가 제공되어야 함. - 맥락적 단서가 제공되어야 함.
시각 자료	- 단순 그림이나 사진이 아닌 적절한 그래픽이 수록되어야 함. - 주요 아이디어를 뒷받침할 수 있는 그래픽이 수록되어야 함. - 관련 텍스트와 가까운 위치에 놓인 그래픽이 수록되어야 함. - 주제를 잘 표현하는 다양한 그래픽이나 일러스트가 수록되어야 함.

(4) 미국

- 미국은 교과서에 관한 권한과 책임을 주 헌법과 교육법에서 정하고 있어서 연방 정부의 직접적인 역할이 없다.
- 미국의 교과서 평가는 이미 제작·발행된 교과서를 ‘채택(adoption)’하는 성격이 강하다. 이에 실제적인 교과서 평가는 주 정부 및 지역 교육청이 정한 교과서를 채택하여 구매할 것인지를 결정하는 과정에서 이루어지게 된다.

- 미국의 교과서 선정은 기준뿐만 아니라 절차도 중요한데, 주 정부마다 절차에 차이가 있기는 하지만 공고에서 채택까지 약 3년이 소요된다. 선정 기준만큼 선정 절차가 중요함을 알 수 있다. 선정 기준은 다음과 같다.

① 캘리포니아 주

<표 10> 미국 캘리포니아 주의 교과서 선정 기준

내용 부합성	- 교과서가 교육과정 기본 구조의 교육 내용 기준에 부합하는지의 여부로 가장 중요한 평가 기준이며 이 기준을 충족하지 못하면 채택될 수 없음.
전체 구조	- 내용 기준을 근거로 교과서의 구성이 적절한 범위(scope)와 논리적 순서(sequence)를 따른 것인지, 혹은 제한된 수업 시수를 고려하였는지를 평가함.
평가	- 학습자의 학습 목표 및 일정 수준에의 도달 여부를 유형별로 평가(준비도, 수업 중 점검, 반복 연습, 사후 평가)함.
보편성	- 모든 학습자들에게 높은 수준의 교육과정과 성취 기회를 제공하고 있는지를 평가함.
교수 준비 및 보조 기능	- 교사용 지도서에 관한 항목을 포함하는 것으로 교사의 교수 기획과 실제 수업에서의 명확한 방향과 수단을 제공하는 지원 기능에 대해 평가함.
기타	- 사회 관련 내용에 관한 법적 기준을 별도로 제시하며, (가) 문화적, 인종적 다양성, (나) 술, 마약 등 건강 관련 사항, (다) 화재, 동물 학대 등의 방지, (라) 미국 독립 선언 내용, (마) 인종, 성, 피부색, 직업, 신체 장애 등에 관한 편견적 내용의 금지, (바) 상업적 광고(특정 브랜드나 상품, 로고 등의 표시) 금지 등의 내용으로 구성됨.

② 텍사스 주

- 텍사스 교육과정 준수 및 일치 여부, 사실적 무오류 기준의 큰 틀에서 평가하고, 심사위원들에게 제공되는 평가표는 모두 7개의 항목으로 이루어져 있다.
- ① 해당 학년의 학습자가 성취해야 할 내용 개수, ② 학년별 학습자의 성취 수준을 만족한 개수, ③ 만족 비율, ④ 학습자들의 기대 성취 수준의 세분화 항목(텍사스 교육과정이 사실상 검정 기준임), ⑤ 조사하지 못한 세부 항목의 개수, ⑥ 만족하지 못한 세부 항목의 개수, ⑦ 최종 만족 비율이 그 구성요소이며, 검정 결과 일치본, 부분 일치본, 비 채택본으로 나누어진다.

③ 메릴랜드 주 몽고메리 카운티

- ① 몽고메리 카운티 교육과정, 다문화 사회에의 적합성, ② 여성, 인종 및 문화적 다

양성에 대한 이해와 부정적 태도, 고정관념, 모방, 모멸적인 욕설, 사투리 금지, ③ 학생의 사회 이슈들에 대한 탐구·분석과 평가의 기회 제공 등으로 구성되어 있다.

④ 아이오와 주

- 아이오와 주의 교과서 채택 과정에서 가장 중요한 요소는 내용 검토이며 구체적인 선정 기준은 다음과 같다.
- ① 각 지역 교육청의 교육과정 반영 및 준수 여부, ② 교과서 설명회의 내용과 방법이 교과서 선정에 도움이 되는 것의 여부, ③ 편향적인 가치관의 내용 배제, ④ 교과용 자료의 구조와 내구성, ⑤ 교사를 위한 지원(교사용 도서 등), ⑥ 평가 관련 요소(퀴즈나 시험), ⑦ 관련 기술 지원, ⑧ 비용, ⑨ 출판사의 전문적 출판물, ⑩ 출판 기간 및 개정판 출판에 드는 소요 시간, ⑪ 교과 도서에 포함되어 있는 연구 자료의 정보

(5) 독일(주 단위 검정제 및 일부 교과 인정제)

- 교과서 심의와 허가 관련 법규는 주마다 차이가 거의 없지만 교과서 채택과 관련된 법규 및 규정은 주마다 차이가 있으며 승인 주체에 따라 주 정부에 의한 승인, 기관 또는 연구소에 의한 승인으로 나뉘며, 승인 제도가 없는 주도 있다.

① 바이에른 주

- 주 정부에 의한 승인 제도를 따르고 있으며 법령을 통해 ‘교수 자료, 학습 자료’를 자세히 다루고 있으며 다음과 같은 승인의 전제를 가지고 있다.
- 법의 규정과 충돌하지 않아야 하고, 수업계획의 요구들을 충족시켜야 하고, 교육 현장에 부합되어야 하고, 특히 방법적이고 교수법적인 기본 원칙에 따라야 할 뿐만 아니라 학교급별, 학년별로 자료의 선정, 배열, 제공을 적절하게 해야 하며, 관련된 종교공동체의 종교론 과목에서는 해당 종교의 신앙에 대한 기본 사항이 분명하게 설명되어야 하고, 수업에 필요하지 않은 광고를 담지 않은 경우에만 승인될 수 있음을 제시하고 있다(한국교육과정평가원, 2011:38).

② 바덴뷔르템베르크 주

- 2007년 교과서 승인 관련 법령의 개정으로 특수학교의 교과서, 직업학교, 김나지움 상급 단계의 대부분의 교과를 승인 의무에서 배제하였다.
- 다만 윤리나 교과들이 결합되어 교육되는 사회과의 과목들(역사, 지리, 정치, 경

제)의 교과서는 심사를 통해 승인된다(한국교육과정평가원, 2011:43).

③ 문화부(교육부), 교과서 인가 규정

- ① 헌법, 주(헌)법, 학교법에 규정된 교육 목표와 일치, ② 학습 목표와 소재가 교수 계획의 내용과 일치, ③ 학생 연령에 따른 내용 선별과 언어 형식의 고려, ④ 각 교수법의 목표에 적합한 도표 및 사진의 제시를 인가 조건으로 두고, 그 외의 유의점으로 ① 양성평등의 원칙을 준수하는 내용과 형식을 갖출 것, ② 교과에 해당 학문 분야에서 신뢰할 만한 지식에 의할 것, ③ 교과서의 내구성 측면에서 5년 동안 사용 가능할 것 등을 제시하고 있다.

2) 교과서 정책 국제 비교(한국교육과정평가원, 2011)

- 교사가 다양한 교과서의 교육 자료들을 자율적으로 제작하여 활용하도록 하는 국가를 제외한, 2개 국가의 교과서 정책을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 중국

- 교과서 검정을 위한 3단계의 절차가 있으며, 교과서 개발 신청, 교과서 심사 및 승인, 지역 단위의 교과서 선정으로 이루어져 있다.
- 1단계(교과서 개발 신청)에서는 전문가로 구성된 위원회에서 ‘교과서 설계 방안(교재 편찬의 지도 이념, 전체 구조, 적용 범위, 주요 특징, 내외적 체제, 예시 단원, 국내외 동종 교재의 분석 등을 포함)에서 특징이 분명하지 않거나 자격 기준과 내용이 국가 기준(교육과정)을 따르지 못한 경우 승인되지 않는다.
- 2단계(교과서 심사와 승인)는 ‘전국 초·중등 교재 검정위원회’와 ‘성급 초·중등 교재 검정 위원회’에서 관리한다. 이 단계는 다시 2가지 과정으로 나뉜다. 첫 번째 과정은 기초 심사와 승인 과정이며, 이후에 400학급, 20,000명 이하의 학생을 대상으로 한 적용 실험이 실시된다. 두 번째 과정은 교과서를 실제 사용한 교사와 학생들의 결과와 피드백에 근거하여 교과서를 수정하도록 한다.

(2) 네덜란드

- 학교가 직접 교과서를 선정하는데 선정 시 중요한 항목은 낮은 성취 수준의 학생들을 차별화할 가능성, 교육과정 반영 정도, 매력적인 디자인, 충분한 연습, 과제 그리고 평가의 제시이다.
- 교육문화과학부(네덜란드 교육부)의 한 부서인 교과서 국가 정보 센터에서는 모든 교과서의 내용, 시장에서의 공급, 교과서의 교육적이며 교훈적인 특성들에 대한 정보를 웹사이트에 탑재하고 있다. 교과서의 교육과정 반영 여부, 학습자의 다양한 배경에 대한 포괄 정도, 학생의 소집단 활동 및 자율 학습이 가능한지 여부, 교과서를 사용한 교사들의 경험담 등을 제공하고 있다.

3) '2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준 (교육부, 2016)

- 교육부에서는 교과용도서 개발 및 보급을 통한 학교 교육의 내실화를 위해 '교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준'을 고시하여 운영하고 있다. 여기에는 교과서 개발 단계와 개발 후 심사 단계에서 적용되는 기준들이 '공통 편찬상의 유의점', '공통 검정 기준', '검·인정기준(예시)' 등으로 제시되어 있다.

(1) 공통 편찬상의 유의점과 공통 검정 기준

- 먼저 편찬상의 유의점(교육부 2016:3)에서는 헌법 및 관련 법령의 준수, 교육의 중립성 유지, 지식 재산권 관련 법령 준수, 교육과정의 구현 및 목표 진술, 내용의 선정 및 조직, 표기와 인용의 정확성, 범교과 학습 내용의 반영, 기타 사항 등 모두 8가지 영역에서 교과서의 평가 기준을 제시하고 있다.
- 헌법 및 관련 법령의 준수는 헌법, 초·중등교육법 등의 교육기본법, 교과용 도서에 관한 규정 등 관련 법령 준수 여부에 관한 기준이며 지식 재산권 관련 법령 준수는 저작권, 특허권 등 지식 재산권과 관련한 법령 준수에 관한 내용이다.
- 교육의 중립성 유지는 교육 내용이 정치적·파당적 또는 개인적 편견 없이 공정하게 구성되어야 하며 정당, 종교, 인물, 인종, 성, 장애, 직업, 사회적 약자 등에 대한 편견이 없도록 하여야 한다는 내용으로서 사회적 규범의 준수 여부에 관한 기준이라고 볼 수 있다.

- 지적 재산권 관련 법령 준수는 저작권 등의 지적 재산권과 관련하여 저작권자의 표시와 같은 최신의 관련 법령을 따르고 있는지에 대한 내용이다.
- 교육과정의 구현 및 목표 진술에서는 교과용도서가 해당 교육과정에서 제시된 인간상, 구성 방침, 교육 목표 등을 학습자가 학습 후 도달해야 할 성취기준을 중심으로 충실히 진술되고 구현되었는지를 기준으로 제시하였다.
- 내용의 선정 및 조직에서는 해당 교과목의 목표, 내용의 영역과 기준, 교수·학습 방법, 평가 등에 제시된 사항을 충실히 반영하는 교육 내용을 선정하여야 한다는 전제를 바탕으로 내용이 수준과 범위, 학습량, 적절한 주제, 제재, 소재 등의 선정, 학년 간, 학기 간의 계열성과 교과 간의 관련성에 관한 기준을 설명하고 있다.
- 표기와 인용의 정확성에서는 교과용도서의 사진, 삽화, 통계, 도표 및 각종 자료 등은 공신력 있는 최근의 것이어야 하며 인용한 모든 자료는 출처를 명확하게 밝혀야 함을 강조하고 표기와 표현은 최신 어문 규정 및 ‘표준국어대사전(국립국어원)’에 따르는 것을 원칙으로 함을 규정하고 있다.
- 범교과 학습 내용의 반영에서는 안전·건강, 인성, 민주 시민 교육과 인권 교육, 다문화, 통일, 환경, 독도 교육 등이 관련 교과목의 내용에 따라 포함되도록 함을 기술하고 있다.
- 기타 사항에서는 판형, 지질, 색도 등 외형체제와 교과목별 집필 기준의 적절한 적용을 강조하고 있다.

1. 헌법 및 관련 법령의 준수

- 교재에 관한 규정 등 관련 법령(헌법, 교육기본법, 초·중등교육법 및 동법 시행령 등)을 준수하여야 한다.

2. 교육의 중립성 유지

- 정치적·파당적 또는 개인적 편견을 전파하고자 하는 의도를 전달하지 않아야 한다.
- 특정 정당, 종교, 인물, 인종, 상품, 기관 등의 선전과 비방, 남녀의 역할, 장애, 직업 등에 대한 편견이 없도록 해야 한다.
- 사회적 약자에 대한 비방, 편견, 조롱, 품위 손상 등에 대한 내용이 포함되지 않도록 해

야 한다.

3. 지식 재산권 관련 법령 준수

- 저작권, 특허권 등 지식 재산권(저작권자의 표시)을 준수하여야 한다.

4. 교육과정의 구현 및 목표 진술

- 교육과정에 제시된 인간상, 구성 방침, 교육 목표 및 교과용도서 편찬 방향을 충실히 구현하여야 한다.
- 해당 교과 학습을 통하여 학생이 궁극적으로 달성하여야 할 학습 목표를 학습자 중심으로 진술하여야 한다.

5. 내용의 선정 및 조직

- 해당 교과서의 목표, 내용의 영역과 기준, 교수·학습 방법 평가 등에 제시된 사항을 충실히 반영하는 교육 내용을 선정하여야 한다.
- 교육과정을 바탕으로 하여 학습 내용을 선정하여 수준과 양을 적정화해야 한다.
- 교육 내용은 해당 교과의 교육과정 시간 또는 단위 배당 기준에 맞추어 학습 내용을 조직한다.
- 교육과정에 제시된 지식, 기능, 태도 등의 교육적 성취를 구현하기 위하여 주제, 제재, 소재 등을 교과의 특성에 알맞게 선정하여야 한다.
- 참신한 소재와 제재를 활용하되, 창의성이 발현될 수 있는 교수·학습 활동 및 평가로 구성되어야 한다.
- 교육 목표와 내용, 교수·학습 활동과 방법을 학년 간, 학기 간의 계열성과 교과간의 관련성을 고려하여 조직하되, 학습 내용이 지나치게 중복되거나 내용 전개상의 논리적인 비약이 없도록 유의한다.
- 교과서의 단원은 교과의 특성과 단원의 성격에 적합하게 창의적으로 구성한다.
- 교과서의 각 단원은 학생들의 자기 주도적 학습이 가능하도록 용어 해설, 탐구 과제, 선택 학습 활동 등을 다양하게 포함시켜 구성한다.
- 학생의 개인차를 고려하여 효율적인 학습이 가능하도록 조직한다.

6. 표기와 인용의 정확성

- 주요 개념은 관련 학계에서 통설로 인정하는 최근의 것으로서 보편화 된 것이어야 한다.
- 사진, 삽화, 통계, 도표 및 각종 자료 등은 공신력 있는 최근의 것으로서 교과 내용에 적절한 것을 선정하고, 인용한 모든 자료는 출처를 명확하게 밝힌다.
- 교과용도서의 표기·표현은 최신 어문 규정 및 ‘표준국어대사전(국립국어원)’에 따르는 것을 원칙으로 한다. 최신 어문 규정 및 ‘표준국어대사전(국립국어원)’에 없는 표기·표현은 편수 자료를 따른다.
- 인명, 지명, 각종 용어, 통계 도표, 지도 등의 기타 모든 자료는 최신 어문 규정, ‘표준국어대사전(국립국어원)’, 교육부 발행 최신 편수 자료 및 공신력 있는 기관에서 발행하는 것을 활용하되, 이들 자료에 차이가 있는 경우 해당 도서 내에서는 하나의 자료를 선택하여 일관되게 적용되도록 한다.

- 지도를 제시할 때는 국토교통부령인 '지도 도식 규칙'을 따른다. 우리나라 지도를 제시할 때는 '울릉도' 및 '독도'가 포함되고, '동해' 용어 표기가 바르게 기술된 지도를 사용하며, 특별한 사유가 없는 한, 남한과 북한을 구분하여 표시하지 않도록 한다. 또한 바르게 그려진 태극기의 그림을 사용하여야 한다.
- 계량 단위 등은 국가 표준 기본법 등 관련 법규에 따르는 것을 원칙으로 한다.
- 의미의 정확한 전달을 위하여 교육 목적상 필요한 경우 괄호 안에 한자나 외국 문자를 병기 할 수 있다.

7. 범교과 학습 내용의 반영

- 안전·건강 교육, 인성 교육, 진로 교육, 민주 시민 교육, 인권 교육, 다문화 교육, 통일 교육, 독도 교육, 경제·금융 교육, 환경·지속 가능한 발전 등을 소재로 한 교육 내용을 포함한다.

8. 기타 사항

- 멀티미디어, 인터넷 웹 주소 등을 활용할 경우 관련 법규를 준수하여 다양하게 활용하되, 공공 기관이나 단체에서 개설한 웹 사이트 등을 활용한다.
- 집필자 실명제를 시행하고, 집필자 명단을 제시하는 것을 원칙으로 한다.

(2) 교과목별 검·인정기준

- 교과목별 검·인정 기준은 크게 교육과정의 준수, 내용의 선정 및 조직, 내용의 정확성 및 공정성, 교수·학습 방법 및 평가의 네 가지 영역으로 구성된다.

1. 교육과정의 준수

- 교육과정에 제시된 목표를 충실히 반영하였는가?
- 교육과정에 제시된 내용 체계 및 성취기준을 충실히 반영하였는가?
- 교육과정에 제시된 교수·학습 방법을 충실히 반영하였는가?
- 교육과정에 제시된 평가를 충실히 반영하였는가?

2. 내용의 선정 및 조직

- 내용의 수준과 범위 및 학습량이 적절한가?
- 내용 요소 간 위계가 있고, 연계성을 가지고 있는가?
- 학생들이 배운 내용을 다양한 방식으로 일상생활에 적용함으로써 창의력, 문제 해결력 등 교과 역량 함양이 가능하도록 교육내용을 조직하였는가?
- 일상생활과 연계되어 흥미와 관심을 유발할 수 있도록 다양한 주제, 제제, 소재 등을 선정하였는가?
- 융·복합적 사고를 촉진하는 제제를 선정하였는가?
- 학생 관점에서 이해하기 쉽게 기술하고 있는가?
- 교과서의 집필 기준을 준수하였는가?(집필 기준이 있는 과목에 한함.)

3. 내용의 정확성 및 공정성

- 사실, 개념, 용어, 이론 등은 객관적이고 정확한가?
- 평가 문항의 질문과 답에 오류는 없는가?
- 사진, 삽화, 통계, 도표 및 각종 자료 등은 공신력 있는 최근의 것으로서 출처를 분명히 제시하고 있는가?
- 특정 지역, 문화, 계층, 인물, 성, 상품, 기관, 종교, 집단, 직업 등을 비방·왜곡 또는 옹호하지 않았으며, 집필자 개인의 편견 없이 공정하게 기술하였는가?
- 한글, 한자, 로마자, 인명, 지명, 각종 용어, 통계, 도표, 지도, 계량단위 등의 표기가 정확하며, 편찬상의 유의점에 제시된 기준을 충실히 따랐는가?
- 문법 오류, 부적절한 어휘 등 표현상의 오류가 없고 정확한가?

4. 교수·학습 방법 및 평가

- 융·복합적 사고와 교과 지식의 적용 및 활용을 유도하는 다양한 교수·학습 방법 및 평가를 제시하였는가?
- 체험 중심의 인성교육이 구현될 수 있도록 학생 참여와 협력 학습이 강화된 다양한 교수·학습 방법 및 평가를 제시하였는가?
- 교사와 학생, 학생과 학생 간의 상호작용이 가능한 다양한 교수·학습 활동을 제시하였는가?

제3장 『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발

1. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 필요성
2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 방향
3. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 내용 개발
4. 『한국어 표준 교육과정』 현지화 개발 안내서
5. 『한국어 표준 교육과정』과 국외 주요 외국어 숙달도 기준 비교

3

『한국어 표준 교육과정』 적용·활용 등을 위한 현지화 내용 개발

1. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 필요성

- 현재 한국어교육계는 질적으로나 양적으로 발전을 거듭하고 있으며, 새로운 교육적 수요를 지속적으로 창출하고 있다. 한국어교육은 교육이 실현되는 지역, 학습 목적, 학습자의 언어적 배경 등에 따라 다양한 형태의 교육과정으로 실현된다. 이러한 다양한 한국어 교육과정이 보다 양질의 형태로 실현되기 위해서는 다양한 한국어 교육과정의 기준이 될 수 있는 대표적 성격의 교육과정, 개별 교육과정을 개발하는 데에 토대와 지침이 될 수 있는 기준적 성격의 교육과정이 필요하다고 할 수 있다.
- 이에 2010년에 시작하여 2017년까지 계속되어 온 국제 통용 한국어 표준 교육과정 관련 연구는 이러한 ‘표준’ 설계를 위한 참조 기준을 제시해 왔고, 2020년에는 이러한 연구를 집대성하고 성취기준 중심의 교육과정 개발 연구를 실시하였다. 일련의 과정을 통해 2020년 11월에 한국어교육의 최상위 교육과정인 『한국어 표준 교육과정』을 고시하였다.
- 『한국어 표준 교육과정』은 ‘국내외에서 이루어지는 한국어교육의 목표와 성취기준을 제시하고 이를 달성하기 위해 어떠한 내용과 방법으로 교육을 해야 할 것인지를 제시한, 국가 수준의 교육 계획’이라고 할 수 있다. 여기서 ‘국가 수준’이라 함은 『한국어 표준 교육과정』이 국가의 공식적인 문서를 통해 제공되는 정보이면서 동시에 국내외에서 이루어지는 다양한 목적별, 변인별 개별 한국어 교육과정의 공통적이고, 일반적인 기준이 된다는 의미이다.
- 『한국어 표준 교육과정』이 고시됨에 따라 전 세계 모든 한국어 교육 기관에서 참조할 수 있는 한국어교육의 수준별 목표와 영역별 성취기준을 통용할 수 있게 되었고, 교수·학습 방법과 평가에 대한 지침을 참조할 수 있게 되었다.
- 그러나 『한국어 표준 교육과정』은 말 그대로 표준적인 성격이 강하며, 이는 어떤 특정 기관이나 특정 대상 학습자를 전제로 하지 않음을 의미한다. 이는 달리 말하면 『

한국어 표준 교육과정』이 한국어교육의 표준 기준일 수는 있지만 현지의 환경과 기관의 특성에 맞춘 교육과정으로서는 사용되기 어렵다는 것을 의미하기도 한다.

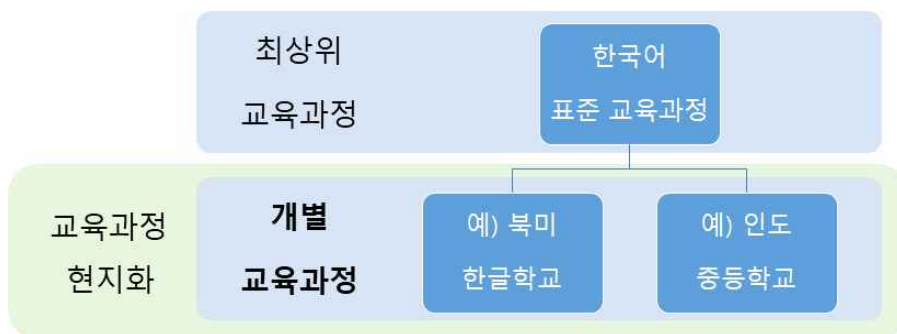
- 과거에 비해 대한민국의 국가 위상이 상승함에 따라 한국 기업에 취업을 희망하는 외국인도 늘고 있으며, 한국 문화의 경험을 통해 한국어를 배우고자 하는 청소년층도 증가하고 있다. 이러한 현상에 힘을 입어 해외의 중·고등학교 외국어 교육과정에 한국어 교육과정을 새롭게 도입하거나 도입하고자 하는 국가들도 계속 늘어나고 있는 추세이다.
- 한국어교육 수요자층의 증가 및 다변화는 필연적으로 학습자, 학습 목적, 언어·문화 등을 고려한 현지화된 교육과정의 개발 요구로 이어진다. 이러한 현지화된 교육과정은 『한국어 표준 교육과정』의 기준에 부합하면서도 각 교육 현장의 실정을 반영한 구체적 형태로 구현되는 것이 이상적이다.
- 한국어교육 확대에 따른 교육과정의 다양화는 한국어교육의 질적 관리라는 부분과도 연관이 된다고 할 수 있다. 이에 국립국어원에서는 양질의 한국어 교육과정 보급 및 운영을 위한 방안을 마련해 오고 있는데, 이번 연구를 통해 『한국어 표준 교육과정』의 보급과 함께 개별 교육과정 개발의 지침을 제공하고, 국내외 한국어교육의 질적 제고를 도모할 수 있게 된다.
- 이에 본 연구에서는 『한국어 표준 교육과정』을 기본 틀로 삼고 이에 근거하여 현지화된 개별 교육과정을 개발하는 절차와 지침을 제시하고자 한다. 한국어 교육과정을 현지화한다는 것은 특정한 변인에 대해서만 대응하는 것이 아닌 교육 현장의 특성을 복합적으로 고려하여 현지에 최적화된 교육과정을 개발한다는 것을 의미한다.
- 본 연구에서는 한국어 교육과정의 현지화를 위해 다음과 같은 세부 과업을 수행하고자 한다.
 - 교육과정의 층위와 연계성을 분석하여 현지화의 범위를 설정한다.
 - 개별 한국어 교육과정 개발을 위한 현지화의 원리를 제시한다.
 - 개별 한국어 교육과정 항목별 현지화 기술 전략을 제시한다.
 - 개별 한국어 교육과정 개발을 위한 지침을 제공한다.
 - 개별 교육과정 사용자가 참조할 수 있는 안내서를 제공한다.

- 일련의 과정을 통해 제시될 교육과정의 현지화 원리, 현지화 절차 및 기술 전략은 향후 다른 지역이나 기관에서도 참조하여 개별 교육과정을 개발하는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 예상된다.

2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 방향

2.1. 『한국어 표준 교육과정』과 현지화 교육과정의 층위

- 교육과정이란 ‘교육 목표와 경험 혹은 내용, 방법, 평가를 체계적으로 조직한 교육 계획’으로 정의할 수 있다. 이러한 교육과정을 통해 각급 교육 기관에 하나의 표준을 제공해 주기도 하지만 교육 현장의 특성을 무시한 획일적인 틀로 제공될 때는 현실성 없는 방향 제시로 교육과정이 운영될 우려도 있다.
- 교육과정의 현지화, 개별화에 대한 논의는 교육의 표준화 및 실효성 모두를 달성하기 위한 주요 이슈라 할 수 있다. 『한국어 표준 교육과정』과 같은 최상위 교육과정이 교육의 표준화를 이끈다면 현지화된 개별 교육과정이 구체적이며 실질적인 교육을 실현시킨다고 할 수 있다.
- 교육과정의 현지화를 보다 잘 적용하기 위해서는 최상위 교육과정과 현지화된 개별 교육과정 간의 관계와 적용 범위에 대한 고려가 필요하다.



<그림 2> 한국어 교육과정 층위

- 먼저 『한국어 표준 교육과정』은 한국어교육의 표준을 제시하는 최상위 교육과정으로서 모든 한국어 교육 기관이 따라야 하는 보편의 지침에 해당된다고 할 수 있다. 이때의 보편이라 함은 한국어를 모국어가 아닌 외국어나 제2언어로서 교육을 할 때

고려해야 할 언어관이나 한국어 발달 단계와 같은 모든 학습자에게 적용이 되는 기초 이론에서부터 한국어를 교육하는 데에 참조해야 할 교수·학습과 평가의 거시적인 원리를 포함하고 있다.

- 그러나 이러한 기초 이론과 거시 원리만으로는 교육이 실현되기 어려운데, 실제 현장에서 교육을 실현하기 위해서는 이러한 보편의 기반 위에 학습자의 요구와 특성에 맞는 교육 내용과 교수·학습 전략이 반영된 구체적인 항목들이 필요하기 때문이다.
- 이러한 구체적인 항목들의 집합이 현지화된 개별 교육과정이라 할 수 있으며, 이러한 개별 교육과정을 바탕으로 각 기관에서는 교육과정을 운영하고, 그 운영 과정에서 각 기관만의 특성을 반영하여 기관 차원의 교육과정 운영 지침을 마련하여 수업을 설계하고 교실을 운영한다.
- 교육과정을 현지화한다는 것은 개별 교육과정에 대한 개발에서부터 기관별 교육과정 운영 지침 모두를 포함하는 것이 될 것이다. 그러나 개별 교육과정 총위까지가 교육과정의 공식적인 문서로서 성격을 지닌다고 할 수 있다. 기관별 교육과정 운영 방안의 경우 기관만의 특성을 염두에 둔 것으로 세부지침이 매우 구체적이고 지엽적인 것을 포함하므로 유형화, 범주화가 이뤄지지 않아 공식적 문서로서의 기능을 하기에 어렵다고 하겠다. 이에 본 연구에서 초점을 둔 현지화 교육과정은 개별 교육과정에 해당된다.
- 한 예로 북미 지역의 한글학교에서 한국어교육을 실시하고자 한다면, 먼저 최상위 교육과정인 『한국어 표준 교육과정』을 참조하여야 한다. 이에 대한 참조를 통해 한국어교육의 언어관과 발달 단계, 구성 체계 등을 파악하여 기본적인 틀을 세울 수 있다.
- 이러한 틀 위에 북미 지역의 한글학교만의 특수성을 반영하여 보다 직접적이고 구체적인 교육의 목표를 수립하고, 교육의 출발점과 도달점을 설정할 수 있을 것이다. 이때의 출발점과 도달점은 북미 한글학교 모두에 적용이 될 수 있는 하나의 기준으로 역할을 해야 한다.
- 북미 한글학교라는 교육 기관의 유형에 적용할 수 있는 교육과정이 바로 개별 교육

과정에 해당하며, 각 한글학교는 이러한 개별 교육과정에 기반하여 운영하되, 기관의 특성을 고려한 기관별 교육과정 운영 방안을 기관 내에서 마련하게 될 것이다.

2.2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 원리

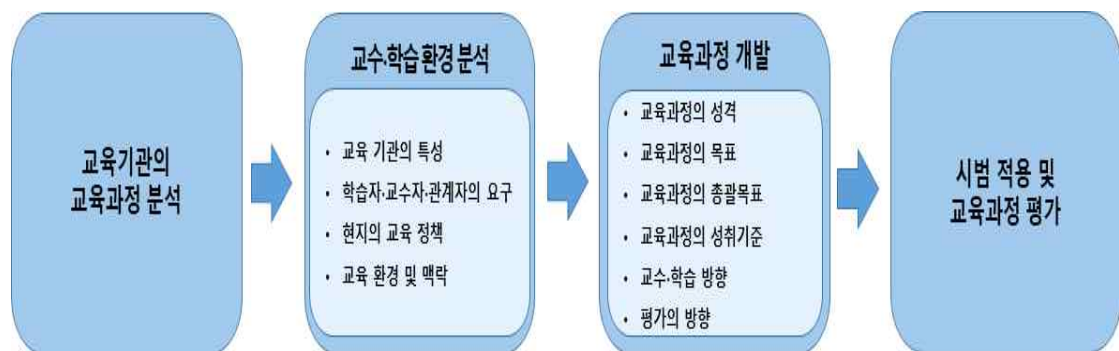
- 『한국어 표준 교육과정』 현지화란 모든 한국어 교육 기관에서 교육과정 개발 시 2020년 국립국어원에서 공표한 『한국어 표준 교육과정』을 참조하여, 해당 교육 현장의 특성을 반영한 최적화된 교육과정을 개발 및 운영하는 것을 의미한다.
- 따라서 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 첫 번째 원리는 『한국어 표준 교육과정』을 충실히 참조하여 연계성을 확보하는 것이다.
 - 『한국어 표준 교육과정』은 국가 수준의 교육 계획이기에 한국어 교육과정의 공통적이며 일반적인 기준이 된다. 따라서 각 기관의 교육과정이 한국어 교육과정으로서 타당하고 적절하게 개발되기 위해서는 『한국어 표준 교육과정』의 목표와 내용에 기반을 둬으로써 한국어교육의 표준을 지향해야 한다.
 - 즉 각 교육 기관에서 현지화된 개별 교육과정을 개발할 때에는 『한국어 표준 교육과정』의 목표, 내용 체계, 성취기준 등을 충실히 참조하고 연계성을 확보해야 할 것이다.
- 두 번째 원리는 교육 현장의 특성과 고유성을 반영해 개별 교육 환경과 학습자의 학습 목적에 부합하도록 교육과정을 재맥락화(Recontextualization)하여 현장에 적합하게 하는 것이다.
 - 『한국어 표준 교육과정』은 한국어교육에서 참조할 거시적 기준이며, 개별 교육과정의 목표나 내용은 해당 교육 현장의 특성을 반영해 구체화되고 개별화되어야 할 것이다.
 - 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 궁극적인 목적은 개별 교육 기관에 최적화된 교육과정을 마련하는 것이다. 따라서 교육 현장의 교수·학습 환경, 학습자 특성 등을 반영해 실효성 있는 교육과정을 마련하고 세부 목표를 수립할 필요가 있다.
- 세 번째 원리는 현지화된 개별 교육과정은 대표성과 범용성을 갖추도록 개발한다.
 - 『한국어 표준 교육과정』이 현지화된 개별 교육과정은 기관별 교육과정을 대표하며 유사한 유형의 교육 기관에 두루 적용될 수 있어야 한다. 예컨대, 북미 한글학교 교육과정은 북미 지역의 한글학교의 개별 교육과정으로서 북미 현지 여러 지

역에 개설된 한글학교의 교육과정 유형을 대표하고, 현지의 유사한 상황에 두루 적용할 수 있게 개발되어야 한다.

- 네 번째 원리는 현지화된 개별 교육과정이 각각의 교육 기관에 적용되기 위해서는 『한국어 표준 교육과정』이 **현장 중심의 상세화와 구체화**가 이루어져야 한다.
 - 개별 교육과정은 『한국어 표준 교육과정』의 표준을 지키면서도 현지 운영에 실질적 도움을 주기 위한 것이다. 따라서 개별 교육과정은 실제 교육 현장에 적용될 수 있도록 교육 내용과 활동, 평가 등에 상세한 절차와 방법이 제시되어야 한다.
- 다섯 번째 원리는 현지화된 개별 교육과정이 교육 기관에 적용되기 위해서는 지침 등이 **이해와 적용에 용이**해야 한다.
 - 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 귀착점은 세계 곳곳의 개별 한국어교육 현장이기에 각 교육 기관이나 교원들이 현지화된 개별 교육과정을 쉽게 이해하고 활용할 수 있도록 내용과 지침 등이 제시되어야 한다.

2.3. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 절차

- 『한국어 표준 교육과정』 현지화는 각각의 한국어 교육 기관에서 교육과정 개발 시 『한국어 표준 교육과정』을 참조하여, 해당 교육 현장의 특성을 반영한 최적화된 교육과정을 개발 및 운영하는 것이다. 이와 같은 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 절차는 다음과 같다.



<그림 3> 『한국어 표준 교육과정』 현지화 절차

- 『한국어 표준 교육과정』 현지화를 통해 개별 교육과정을 개발하기 위해서 교육과정 개발자는 먼저 『한국어 표준 교육과정』의 체계와 내용에 대한 이해를 갖추어야 한

다. 『한국어 표준 교육과정』은 개별 교육과정이 참조해야 할 표준이자 기준이며, 현지 한국어를 교육을 운영하는 데에 적용할 수 있는 교수·학습, 평가의 거시적인 원리를 포함하고 있기 때문이다.

- 다음으로 교육과정 개발자는 개별 교육과정의 적용되는 교육 현장의 특성 분석을 해야 할 것이다. 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 궁극적인 목표는 현지 교육 기관에 최적화된 교육과정을 마련하는 것인데, 현지에서 사용하게 될 교육과정은 해당 지역의 교육 정책과 사회적 맥락, 교육 기관 내의 구성원들의 특성 등 복합적 요인들에 영향을 받는다.
- 이에 개별 교육과정을 개발하기 위해서는 교육 기관의 특성을 고려하고, 학습자·교수자·관계자의 요구를 분석한 후, 현지의 교육 정책, 교육 환경 및 맥락을 반영하여 교육과정을 마련할 수 있도록 현지의 교수·학습 환경에 대한 분석을 시행해야 한다.
- 『한국어 표준 교육과정』에 대한 이해를 갖추고 교육 현장에 대한 다각적인 분석을 통해 교육과정의 재맥락화(Recontextualization)가 이루어지며, 이를 통해 현지화된 교육과정이 마련될 수 있다. 거시적으로는 『한국어 표준 교육과정』의 체계와 내용을 참조하며, 현지 교수·학습 환경의 특성을 바탕으로 개별 교육과정의 성격, 목표, 총괄목표, 성취기준, 교수·학습 및 평가의 방향이 구체적으로 설정 및 개발되어야 할 것이다.
- 위와 같은 절차를 통해 개발된 개별 교육과정은 시범 적용을 통해 현지화된 교육과정의 적절성, 실효성, 만족도 등을 평가하고 적용 결과를 환류하여 교육과정을 보완한다.

3. 『한국어 표준 교육과정』의 현지화 내용 개발

3.1. 현지화 교육과정 구성 요소 원리

- 『한국어 표준 교육과정』의 현지화는 각 한국어 교육 기관이 교육과정 개발 시 『한국어 표준 교육과정』을 참조하여, 해당 교육 현장의 특성을 반영한 최적화된 교육과정을 개발 및 운영하는 것이다. 이는 각 기관의 교육과정이 최상위 교육과정인 『한국어 표준 교육과정』이 갖추고 있는 표준성을 확보하는 것이며, 각 교육 현장에 실

질적으로 적용할 수 있는 실효성을 확보하는 것이다.

- 각 교육 기관에서 교육과정을 개발하는 것은 교육의 목표 설정을 시작으로 하여, 교육의 시행 및 운영, 평가까지를 포함하는 거시적인 계획 수립이다. 이는 교육과정의 정의에서 확인할 수 있다. 일반적으로 교육과정은 ‘교육 목표를 달성하기 위해 학습자들에게 교수될 교육 내용과 학습 활동, 아울러 교육 내용을 효과적으로 전달하고 활동을 능률적으로 수행시키기 위한 교수·학습 방법, 교육의 결과를 점검하고 측정하기 위한 평가 등을 편성하고 조직한 전체적인 계획’으로 정의된다.
- 따라서 『한국어 표준 교육과정』의 현지화는 각 한국어 교육 기관이 교육과정 개발 시 『한국어 표준 교육과정』을 참조하여, 해당 교육 현장의 특성을 반영한 최적화된 ‘교육 목표, 교육 목표를 달성하기 위해 학습자들에게 교수될 교육 내용과 학습 활동, 아울러 교육 내용을 효과적으로 전달하고 활동을 능률적으로 수행시키기 위한 교수·학습 방법, 교육의 결과를 점검하고 측정하기 위한 평가 등을 편성하고 조직한 전체적인 계획’이 개발되어야 한다.
- 교육과정의 현지화 시 참조해야 할 『한국어 표준 교육과정』의 구성 체계는 다음과 같다. 『한국어 표준 교육과정』에는 『한국어 표준 교육과정』의 성격과 목표를 밝히고 있으며 내용 체계 및 성취기준, 성취기준 도달에 필요한 교수·학습 및 평가 방법을 제시하고 있다.

<표 11> 『한국어 표준 교육과정』 구성 체계 및 내용

구분		내용
성격		『한국어 표준 교육과정』의 개발 배경, 수준, 언어 교육의 관점, 거시적 목표
목표		『한국어 표준 교육과정』이 지향하는 세부 목표
내용 체계 및 성취기준	내용 체계의 구성 원리	성취기준의 내용 체계를 선정하고 조직한 구성 원리
	내용 체계의 구성 요소	내용 체계 구성 요소에 대한 개념 및 역할
	총괄목표 및 성취기준	등급별 총괄목표 및 언어기술별 성취기준
교수·학습 및 평가의 방향	교수·학습 방향	교수·학습의 계획 및 방법, 언어기술별 교수·학습의 방법
	평가 방향	평가의 계획, 실행 및 활용, 언어기술별 평가 방법

- 『한국어 표준 교육과정』의 현지화를 통해 개발되어야 할 현지화 교육과정은 『한국어 표준 교육과정』의 표준성을 갖추고, 해당 교육 현장의 특성을 반영해 현지에 최적화된 교육과정이어야 한다. 『한국어 표준 교육과정』의 표준성을 갖추기 위해 『한국어 표준 교육과정』의 체계를 참조해야 할 것이다. 이때 『한국어 표준 교육과정』 체계 중 현지화 교육과정에서 삭제하거나 추가해야 할 요소가 있는지에 대한 검토가 필요하다.
- 현지화 교육과정이 교육과정으로 역할을 하기 위해서는 ‘교육 목표, 교육 내용과 학습 활동, 교수·학습 방법, 평가 등을 편성하고 조직한 전체적인 계획’을 포함하여 개발되어야 한다. 『한국어 표준 교육과정』의 체계는 이러한 교육과정의 요소를 포함하고 있다. 『한국어 표준 교육과정』의 ‘성격’과 ‘목표’는 교육 목표의 거시적, 세부적 목표이며, ‘내용 체계 및 성취기준’에는 교육 내용과 학습 활동뿐 아니라 교육을 통해 달성해야 할 성취기준이 제시되어 있다. 또한 ‘교수·학습 및 평가의 방향’에는 교육에 적용할 수 있는 교육 방법과 평가의 계획 및 실행 방법이 포함되어 있다. 따라서 『한국어 표준 교육과정』의 구성 체계에 준하여 현지화 교육과정의 구성 요소를 설정할 수 있을 것이다.
- 『한국어 표준 교육과정』의 구성 체계에 따라 현지화 교육과정의 구성 요소를 설정하되, 현지화 교육과정의 구성 요소에서 해당 교육 현장의 특성을 적극적으로 반영해 특화해야 하거나 한국어교육에서 공통적이며 일반적인 사항으로 교육 현장의 특성을 소극적으로 반영해야 할 부분이 있을 것이다. 현지화 교육과정의 요소에서 요소별로 현지화할 수 있는 범위나 기술 방법은 다음 부분에서 살펴보겠다.

3.2. 현지화 교육과정 구성 요소별 적용 범위

- 현지화 교육과정의 구성 요소는 『한국어 표준 교육과정』의 구성 체계를 따라 설정할 수 있다. 현지화 교육과정의 구성 요소는 요소의 특성에 따라 해당 교육 현장의 특성을 적극적 혹은 소극적으로 반영해 특화해야 하는 것이 있다.
- 교육과정을 현지화할 때는 각 지역의 교육 정책과 사회 맥락, 현장에서 발생하는 복합적 변인에 대한 분석이 필요하다. 이러한 변인에 대한 분석이 이루어진 후 실제 개별 교육과정에 담을 내용에 대한 구체화와 상세화가 이루어져야 한다.

- 교육과정 현지화를 통해 개발된 개별 교육과정은 각 기관의 유형적 특성을 반영하여 목표와 단계를 설정하고, 교육 내용을 구체화하며, 교수·학습의 방법, 평가 방법 등을 수립하여야 하는데, 이러한 개별 교육과정에 포함된 내용은 최상위 교육과정인 『한국어 표준 교육과정』의 범위 안에 있어야 하며, 각 내용은 연계가 되어야 한다.
- 개발된 개별 교육과정은 각 개별 교육 기관에 보급되어 운영에 활용이 될 것이다. 이러한 개별 교육과정이 각 기관에 적용되는 과정에는 다시 기관별 상황이 고려되어 기관별 교육과정 운영 방안이 마련되어야 할 것인데, 기관의 수업 시간 편성, 교수·학습, 평가 등에 대한 운영 방안 등이 이러한 기관별 교육과정 운영 방안에 해당 될 것이다.
- 개별 교육과정의 내용을 개발하기 위해서는 먼저 교육과정의 어떠한 요소가 현지화의 대상이 되는지를 살펴봐야 한다. 『한국어 표준 교육과정』의 구성 체계를 중심으로 현지화 대상을 보면 다음과 같다.

<표 12> 교육과정 현지화 항목

『한국어 표준 교육과정』 구성 체계		개별 교육과정 현지화 방향
성격		• 현지 교육 특성과 성격 기술 • 『한국어 표준 교육과정』과의 연계성, 적용 범위 기술
목표		• 현지 교육 기관과 학습 목적, 학습자 특성을 고려하여 구체적으로 기술
내용 체계 및 성취기준	내용 체계의 구성 원리	• 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계 유지
	내용 체계의 구성 요소	• 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계 유지
	총괄목표 및 성취기준	• 현지 학습자의 발달 특성과 목적에 맞는 성취기준 재구성
교수·학습 및 평가의 방향	교수·학습 방향	• 현지 기관에 대한 유형적 표준안 제시 • 기관 특성을 반영한 교수 학습의 절차 구체화
	평가 방향	• 현지 기관에 대한 유형적 표준안 제시 • 기관 특성을 반영한 평가의 방법 상세화

- 먼저 교육과정의 첫 번째 항목인 ‘성격’은 교육과정의 개발 배경과 교육이 실현되는 맥락과 사회적 요구에 대해 교육과정이 추구하는 가치와 철학을 담고 있는 것으로, 개별 교육과정에서는 한국어교육이라는 큰 틀의 성격을 고려하되 현지의 교육적 특성을 반영하여 현지화를 해야 한다.
- 또한 이러한 개별 교육과정이 『한국어 표준 교육과정』과 어떤 관계를 맺고 있고 어떻게 연계가 되는지에 대해서 기술하며, 『한국어 표준 교육과정』의 적용 범위와 개별 교육과정의 특성을 기술해야 한다.
- 교육과정의 ‘목표’는 기관이 추구하는 교육의 특성을 본격적으로 드러낼 수 있는 항목으로, 『한국어 표준 교육과정』이 가진 일반성을 보다 구체적이고 상세하게 기술하여 각 교육 기관에서 한국어교육을 통해 실현하고자 하는 최종 도달점을 제시해 줘야 한다.
- ‘내용 체계 및 성취기준’ 중 ‘내용 체계의 구성 원리와 구성 요소’는 교육과정 내에서 제시하게 될 내용 항목을 구성하는 방식과 각 항목에 들어갈 요소에 대한 것으로, 개별 교육과정 개발을 위해 현지화를 전략을 추구해야 하는 대상이 아닌 『한국어 표준 교육과정』의 체계를 유지하면 되는 항목이다.
- ‘총괄목표 및 성취기준’은 교육 기관에서 실현하게 될 구체적인 내용 항목을 개발할 수 있게 범위와 단계, 방향성을 제공해 주는 것으로, 현지의 특성을 충분히 반영하여 개별 교육과정 목표에 부합하도록 표준 교육과정의 내용을 재구성하고 상세화하는 전략이 필요한 항목이라 하겠다.
- ‘교수·학습 및 평가의 방향’ 역시도 현지 교육 기관의 특성이 적극 반영되어야 하는 항목인데, 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 ‘교수·학습 및 평가의 방향’이 한국어 교육이 추구해야 할 보편적이고 일반적인 원리를 거시적으로 제시하는 것이라면, 개별 교육과정에서는 이들 교육 기관의 특성, 교원의 특성, 학습자의 특성 등을 고려하여 교실 상황에서 가장 이상적인 교육이 구현될 수 있도록 보다 상세한 절차와 방법을 제시할 수 있어야 한다.
- 또한 ‘교수·학습 및 평가의 방향’은 교실에서 구현될 실체에 대한 내용을 다루는 만큼 개별 교육과정의 하위 층위인 기관별 교육과정 운영 방안이나 지침에서도 보다

상세화가 가능한 항목이라 하겠다. 같은 유형의 한국어 교육 기관 내에서도 지역에 따라 교육 여건이 다르며, 수업 시수 편성도 달라질 수 있는데, 교수·학습 및 평가는 이러한 배경에 의해서도 제각기 달리 구현될 수 있기에 각 기관 단위의 운영 방안이나 지침도 내부적으로 공유될 필요가 있는 것이다.

3.3. 현지화 교육과정 구성 요소별 내용 기술

- 『한국어 표준 교육과정』 현지화 시 포함되어 개발해야 할 내용 항목은 개별 교육과정의 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계의 구성 원리 및 요소’, ‘총괄목표 및 성취기준’, ‘교수·학습 및 평가의 방향’이며, 각 항목에 대한 『한국어 표준 교육과정』 현지화의 기술 방법은 다음과 같다.
- 교육과정의 ‘성격’은 각 교육 기관이 속한 맥락과 사회적 요구 및 교육과정이 추구하는 가치와 철학을 담고 있어야 하기에, 해당 교육 기관의 설립 취지, 기관이 추구하는 이상, 교육을 통해서 이루고자 하는 보편적 가치 등을 포함하여 기술한다.
- 교육과정의 ‘목표’는 각 교육 기관이 한국어교육을 통해 실현하고자 하는 최종 도달점을 제시하고 추구하는 교육의 특성을 본격적으로 드러내어야 하기에, 해당 교육 기관이 교육을 통해 추구할 구체적 목표를 제시해야 한다. 이때 목표들은 『한국어 표준 교육과정』이 추구하는 목표에 반하지 않으면서 기관이 추구할 목표를 명확하게 드러내야 한다. 특히 개별 교육과정 목표의 경우 현지의 교육 정책에 영향을 받을 수 있는 부분이 크므로 현지의 정책을 반영하고, 현지의 다른 교육과정들과의 관계성도 고려하여 기술한다.
- 교육과정의 ‘내용 체계의 구성 원리’는 『한국어 표준 교육과정』에서 바라보는 한국어 의사소통의 과정과 의사소통에 필요한 요소들에 대한 것이다. 『한국어 표준 교육과정』에서는 이 관점을 바탕으로 내용 체계의 구성 요소를 제시하고 있다. 이는 한국어 의사소통에 대한 거시적이고 보편적인 관점이므로, 한국어 의사소통 능력 함양을 교육의 목표로 삼는 『한국어 표준 교육과정』 현지화에서도 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계의 구성 원리’를 참조하여 기술한다.
- 교육과정의 ‘내용 체계의 구성 요소’는 『한국어 표준 교육과정』의 교육과정의 목표를 구현하는 데에 필요한 구성 요소를 제시한 것으로, 즉 한국어 의사소통 능력 함

양을 위한 내용 체계 설계 시 필요한 요소들을 포함하고 있다. 내용 체계는 의사소통의 내용과 과정을 고려하여 ‘주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식’으로 설정되며, 이는 한국어 의사소통 능력 함양을 위해서는 고루 교육되어야 한다.

- 또한 이 교육의 요소들은 외국어 교육으로서 한국어교육이 현시대에 추구해야 할 교육의 패러다임을 반영해야 하기에 유지해야 한다. 그러나 『한국어 표준 교육과정』 현지화 시 내용 체계의 구성 요소에 따라 중점을 두는 비중은 해당 교육 기관의 교육 목표와 특성에 따라 다소 달라질 수 있을 것이다.
- 교육과정의 ‘총괄목표’는 『한국어 표준 교육과정』 현지화 시, 학습자의 특성, 교육의 여건에 따라서 실질적으로 구성되어야 한다. 각 교육 현장에서는 학습자에게 필요한 언어 능력 등이 다를 수 있다. 따라서 해당 교육 기관이 속한 국가나 상위 기관의 교육 정책, 수업의 편제(시수 등)를 고려하고, 학습자의 교육 요구 등을 고려해 총괄 목표의 등급을 결정하고 목표를 상세화하여 기술한다.
- 상세화를 하는 과정에서는 『한국어 표준 교육과정』의 등급별 총괄목표를 참조하여 개별 교육 기관의 학습자가 단계별로 다룰 수 있는 주제와 참여 가능한 의사소통 맥락을 중심으로 총괄목표를 기술하며, 통합적이고 실제적인 관점에서 수행할 수 있는 의사소통 기능을 제시한다. 특히, 목표어인 한국어로 학습자가 무엇을 할 수 있는지를 구체적인 의사소통 기능의 예와 함께 기술함으로써 실제적인 교수·학습 방안 마련에 도움을 줄 수 있어야 한다.
- 교육과정의 ‘성취기준’은 현지 한국어교육을 통해 학습자들이 성취할 것으로, 개별 교육과정의 목표와 내용이 의미하는 바를 구체적으로 한정할 수 있어야 하고 교육 과정이 갖는 내용 체계의 구성 요소를 중심으로 단계별 목표와 기준을 알기 쉽게 기술해 주어야 한다.
- 개별 교육과정의 성취기준은 개별 교육과정의 총괄목표에서 제시한 단계별 의사소통의 수행 정도를 상세화하는 방식으로 기술하며, 적용의 용이성을 확보할 수 있도록 언어기술별로 분리하여 제시하여야 한다. 즉 성취기준은 언어기술별 특성이 드러나는 주제, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식을 중심으로 구체적으로 제시한다. 이때 해당 개별 교육과정이 적용되는 교육 환경과 학습자의 특성을 충분히 반영하여 개별 교육 기관의 특성에 부합하도록 기술한다.

- 교육과정의 ‘교수·학습 및 평가의 방향’ 가운데 ‘교수·학습 방향’은 『한국어 표준 교육과정』 현지화 시, 실제 교실 수업에 가장 직접적인 영향을 주는 항목이므로 개별 교육과정이 적용되는 교육 편제(시수 등), 교수자 및 학습자 특성 등을 고려하여 기술해야 하며, 특히 해당 교육 현장의 교수자, 학습자, 교육 기관의 요구를 두루 반영할 필요가 있다. 또한 동일 유형의 교육 기관들이 운영하는 교육 수준의 최소한의 질적 담보를 위해서는 이 부분이 구체적으로 기술되어야 한다.
- 교육과정의 ‘교수·학습 및 평가의 방향’ 가운데 ‘평가의 방향’은 『한국어 표준 교육과정』 현지화 시, 『한국어 표준 교육과정』 평가의 거시적 방향에 부합하며, 개별 교육과정 진입 전 학습자의 한국어 수준이나 교육과정을 통해 이루어진 교육 결과를 타당하게 측정할 수 있어야 한다. 평가의 원리 및 계획은 개별 교육과정에서는 시행된 교육과정의 목적과 취지에 부합하도록 수립해야 한다. 그리고 교육 목적에 부합하도록 언어기술별 평가 방법을 결정하고 평가 구인, 평가 방식 등의 평가 내용을 구체적으로 기술한다.

4. 『한국어 표준 교육과정』 현지화 개발 안내서

4.1. 『한국어 표준 교육과정』 현지화를 위한 지침 항목 개발

- 『한국어 표준 교육과정』의 현지화 적용 범위는 각 교육 기관에서 사용할 수 있는 공식문서로의 특성을 고려해야 한다. 현지화를 통해 개발된 개별 교육과정은 각 교육 기관에서 사용된다고 하는 것은 각 기관 내부에서만 통용된다는 것을 의미하지는 않으며, 해당 기관과 동일한 유형의 교육 기관에서 통용할 수 있는 모범적이고 대표적인 교육과정을 의미하는 것이다.
- 이는 현지화된 교육과정이 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 둔 개별 교육과정으로서의 성격을 가지는 것과 동시에 동일 유형 기관에 일관되게 적용될 수 있는 표준으로서 역할을 한다는 것을 의미한다. 예를 들어 인도의 중등학교 한국어 교육과정은 인도의 전 지역에 중등학교에서 통용될 수 있도록 교육과정으로서의 대표성을 가져야 하는 것이지, 인도 특정 지역에 소재한 학교의 교육과정만을 의미해서는 안 되는 것이다.

- 개별 교육과정을 개발하기 위해서는 현지의 특성을 고려한 교육과정의 재맥락화(Recontextualization)와 함께 해당 교육 기관에 범용성을 확보해야 한다. 이에 본 절에서는 개별 교육과정 개발에 실질적으로 참고할 수 있는 점검 항목을 제시하고자 한다.
- 개별 교육과정 개발 시 점검 항목은 크게 성격, 목표, 내용 체계의 구성 원리, 내용 체계의 구성 요소, 총괄목표 및 성취기준, 교수·학습 방향, 평가 방향으로 구분된다. 개발한 개별 교육과정의 기술을 다음 질문 항목에 비추어 점검한 후 수정 및 보완할 수 있다.

<표 13> 개별 교육과정 개발 지침 항목

개별 교육과정 구성 체계		현지화 내용 기술을 위한 지침 항목
성격		• 교육과정에 현지 교육 기관의 교육 철학과 성격을 밝히고 있는가? • 현지 한국어교육의 배경과 목적은 사회문화적 요구를 반영하는가? • 교육 기관의 성격 및 철학이 한국어교육의 지향점에 부합하는가?
목표		• 현지 사회적 요구와 기관의 목적에 부합하는 목표를 설정하였는가? • 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 반영하는 목표를 설정하였는가? • 한국어교육의 철학과 관점을 반영하는 목표를 설정하였는가?
내용 체계 및 성취기준	내용 체계의 구성 원리	• 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계의 구성 원리를 반영하였는가? • 내용 체계의 구성 원리를 현지에 적용할 수 있도록 고려하였는가?
	내용 체계의 구성 요소	• 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계의 구성 요소를 반영하였는가? • 현지 교육 환경과 학습자의 특성을 고려하여 내용 체계의 구성 요소 비중을 설정하였는가?
	총괄목표 및 성취기준	• 『한국어 표준 교육과정』의 총괄목표를 바탕으로 현지 교육과정의 총괄목표를 설정하였는가? • 총괄목표는 현지 사회와 학습자의 요구에 부합하는가? • 총괄목표는 현지 학습자의 실질적 한국어 사용 능력을 고려하여 설정하였는가? • 언어기술별 목표와 성취기준은 현지의 교육 정책과 수업 편제를 고려하여 설정하였는가? • 언어기술별 목표와 성취기준은 교육 내용 개발에 지침이 되도록 기술하였는가? • 언어기술별 목표와 성취기준은 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 반영하였는가?
교수·학습 및 평가의	교수·학습 방향	• 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 교수·학습의 방향을 반영하였는가? • 교육과정의 목표를 반영하여 교수·학습의 방향을 설정하였는가?

방향		• 교육과정의 언어기술별 비중을 고려하여 교수·학습의 방향을 설정하였는가? • 언어기술별 성취기준을 고려하여 교수·학습 방법을 기술하였는가? • 기관의 수업 편제와 수업 환경을 고려하여 교수·학습 방법을 기술하였는가? • 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 고려하여 교수·학습 방법을 기술하였는가?
	평가 방향	• 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 평가의 방향을 반영하였는가? • 교육과정의 목표를 타당하고 정확하게 측정할 수 있도록 평가의 방향을 설정하였는가? • 한국어 사용 능력을 측정할 수 있도록 평가 구인을 설정하였는가? • 언어기술별 성취기준의 특성을 고려하여 평가 방법을 기술하였는가? • 기관의 수업 환경과 평가 결과에 대한 활용을 고려하여 평가 방법을 기술하였는가? • 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 고려하여 평가 방법을 기술하였는가?

- 먼저 개별 교육과정의 성격 부분은 현지화 과정에서 해당 국가의 교육과정과 연동되는 부분으로서 현지 교육 기관의 교육 철학과 성격을 밝히고 있는 것에서 기술이 되어야 한다. 그리고 현지의 한국어교육의 목적과 그 배경은 무엇이며 사회적 요구를 반영하기 기술해야 하며, 교육 기관의 성격 및 철학에 한국어교육이 지향하는 바가 부합하는지를 점검해야 한다.
- 개별 교육과정의 목표는 해당 교육과정이 사용될 기관에 대한 것으로, 기관의 설립 취지와 목적에 부합하도록 설정해야 한다. 여기에서 제시되는 목표는 기관에서 운영되는 한국어 교육과정의 구체적 목표로 한국어 사용의 관점에서 학습자의 인지 및 언어적 특성과 실질적인 언어 사용을 반영하였는지를 점검할 필요가 있다. 예를 들어 해당 기관이 한글학교와 중등학교와 같이 학습자가 인지적 발달 과정 중인 경우, 교육과정의 목표가 학습자의 인지적, 언어적 발달 특성을 고려하여 설정되었는지를 점검해야 한다. 그리고 한국어교육의 지향인 다언어주의 및 상호문화적 관점이 충분히 드러날 수 있도록 기술되어야 한다.
- 개별 교육과정의 내용 체계의 구성 원리에 대한 기술은 한국어 의사소통에 대한 거시적 관점이므로 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계 구성 원리에 유지하되, 내용 체계의 구성 원리를 현지에서의 적용할 수 있도록 고려하여 기술하면 된다.
- 내용 체계의 구성 요소 역시 한국어 의사소통 능력 함양을 위해 교육해야 할 필수

적 항목을 의미하는 것으로 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계 요소를 그대로 반영하되, 내용 요소의 비중은 현지 교육 환경과 학습자의 요구를 충분히 고려할 필요가 있다.

- 개별 교육과정의 총괄목표 및 성취기준에 대한 기술은 『한국어 표준 교육과정』과 가장 차별적으로 기술되는 부분 중 하나로 『한국어 표준 교육과정』의 총괄목표를 바탕으로 하되, 현지 교육 기관의 교수 학습 환경을 고려하고 학습자의 요구에 부합하도록 재구성하여 기술해야 한다. 영역별 목표와 성취기준은 학습자 한국어 실제 사용 능력을 드러내고 있으며, 실제 도달 가능한 수준의 기준인지를 점검해야 한다. 특히 총괄목표 및 성취기준 기술은 해당 교육 기관이 속한 곳의 교육 정책과 수업 편제를 고려하여 구체적으로 제시되었는지를 확인한다. 또한 성취기준을 통해 교육 내용이 개발되는 만큼 이에 대한 지침을 제공할 수 있도록 기술해야 하며, 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 반영하여 기술해야 한다.
- 개별 교육과정의 교수·학습 방향은 실제 수업 현장에 직접적으로 구현되는 것으로 『한국어 표준 교육과정』 교수·학습의 기본 원리를 반영하되, 현지의 교육 환경을 충분히 고려하여 방안을 기술해야 한다. 그리고 이러한 교수·학습은 교육과정의 총괄 목표, 영역별 비중과 목표에 대한 성취의 도구로서 목표 도달을 위한 교수·학습 전략적 관점에서 기술해야 한다. 교수·학습의 방향은 학습 환경과 학습자의 특성이 반영되어 구체적으로 기술되었는지를 확인할 필요가 있다.
- 끝으로 교육과정의 평가 방향에 대한 기술은 『한국어 표준 교육과정』의 평가의 기본 원리를 반영하되, 현지 교수·학습 방향을 기반으로 하여 제공한 교육의 결과를 타당하게 측정할 수 있도록 영역별 목표, 평가 구인, 평가 방법이 기술되었는지를 점검한다. 특히 평가 방법은 평가 결과에 대한 활용이 고려되었는지를 확인하고, 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 반영하여 기술해야 한다.

4.2. 『한국어 표준 교육과정』 현지화를 위한 안내서의 실제

- 안내서에는 먼저 『한국어 표준 교육과정』에 대한 소개를 제시하였고, 개별 교육과정의 개발 절차를 예시와 점검 항목을 가지고 설명하였다. 다만 안내서에서는 사용자 친화적으로 개별 교육과정이라는 용어 대신 현지 맞춤형 한국어 교육과정이라는 용어를 사용하였다. 『한국어 표준 교육과정』을 바탕으로 한 현지 맞춤형 한국어 교육

과정 개발 안내서의 목차는 다음과 같다.

꼭 필요한 내용만 담아서 만든, 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 안내서

목차

1부 『한국어 표준 교육과정』 개괄

1. 『한국어 표준 교육과정』이란?
2. 『한국어 표준 교육과정』의 목표는?
3. 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 성취기준은?
4. 『한국어 표준 교육과정』의 교수·학습 및 평가 방향은?

2부 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발하기

1. 현지 맞춤형 한국어 교육과정이란?
2. 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 준비하기
3. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 성격과 목표 기술하기
4. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 총괄목표와 성취기준 기술하기
5. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 교수·학습과 평가 지침 마련하기

5. 『한국어 표준 교육과정』과 국외 주요 외국어 숙달도 기준 비교

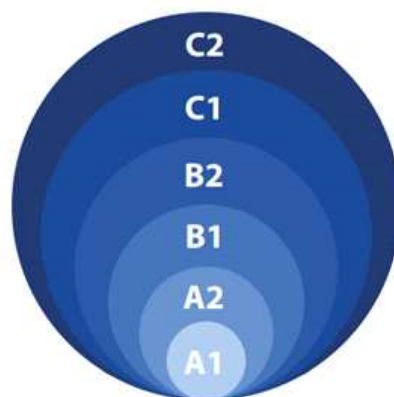
- 『한국어 표준 교육과정』은 교육 현장과 학습자의 다양성을 모두 포괄할 수 있는 최상위 교육과정이다. 특정한 지역과 학습자를 한정하지 않은 내용과 체계를 제시함으로써, 이후 이 교육과정을 바탕으로 교육 환경의 특수성에 맞는 상세한 개별 교육과정이 개발될 수 있도록 구성하였다. 『한국어 표준 교육과정』은 한국어 학습자들이 효율적이고 효과적으로 한국어로 소통이 가능하도록 학습자들의 의사소통 능력을 신장하는 데에 초점을 맞춘다.
- 『한국어 표준 교육과정』은 한국어 의사소통 수준을 가늠할 수 있는 요소인 ‘주제’, ‘기능’, ‘맥락’, ‘기술 및 전략’ 등 6개 요소를 교육과정의 ‘내용 체계 구성 요소’로 설계하고, 이 구성 요소를 중심으로 교육과정의 목표와 성취기준을 기술했다. 성취기준은 6개 등급(1급~6급, 6급: 최상위)으로 분류하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기별 세부 목표를 설정했다.
- 『한국어 표준 교육과정』의 성취기준은 교수·학습 상황 및 학습자의 요구, 단계별 교육 내용에 따라 통합적인 관점에서 유연하게 활용될 수 있도록 기술하였으므로, 개별 한국어 교육과정 개발 시에는 표준 교육과정을 바탕으로 하여 각 기관의 특성을 구체적으로 반영할 수 있다.
- 『한국어 표준 교육과정』은 다중언어주의와 상호문화주의 관점을 반영하여 한국어를 학습하는 다양한 언어문화 환경을 고려하였다. 문화체육관광부 국립국어원은 현지 정부의 요청을 받아 현지 언어와 문화, 교육 정책을 반영한 『한국어 표준 교육과정』 기반 한국어 교육과정과 교재 개발을 지원하고 있다.
- 유럽공동참조기준(Common European Framework of Reference for Languages; 이하 CEFR)과 미국의 전미외국어교육협회(American Council on the Teaching of Foreign Languages; 이하 ACTFL) 숙달도 지침, WIDA 기준(WIDA English Language Development Standards Framework)은 국가 수준 또는 국제적 수준의 언어 기준으로, 전 세계적으로 인정받고 교육과정 및 평가 개발에 널리 활용되고 있다. 여러 국가에서 외국어 교육과정 설계 시 국제 표준화를 통해 국가별 외국어 교육과정 사이의 국제통용성을 추구하려는 경향으로 이러한 세계적인 언어 기준을 활용한 자국어 교육과정, 언어 기준을 개발하고 있다. 『한국어 표준 교육과

정』 역시 국가 수준의 교육과정으로서 국제적 언어 기준들과 비교함으로써 한국어 교육자 및 학습자들의 이해를 도울 수 있을 것이다.

5.1. 국외 주요 외국어 숙달도 기준

1) 유럽공통참조기준

- 2001년 유럽 평의회(Council of Europe)가 개발한 CEFR은 유럽뿐 아니라 전 세계적으로 참조되고 있는 대표적인 언어 기준이다. CEFR은 다중언어주의와 다중문화주의를 바탕으로 유럽 국가들의 체계적인 언어 교육을 위해 개발되었다.
- CEFR 총괄 숙달도는 총 6등급으로 구성된다. A1에서 A2는 일상적 상황에서 자주 사용되는 표현을 사용하는 수준이고, B1은 친숙한 사회적 상황에서, B2는 추상적 주제를 다루는 상황에서의 언어 사용이 가능한 수준이다. C1은 사회생활, 직업 생활, 대학 교육과 직업 교육에서 언어를 효과적이고 유연하게 사용할 수 있으며, C2는 어떠한 구어, 문어도 쉽게 이해하며 준비 없이도 아주 유창하고 정확하게 의사를 표현할 수 있고, 복합적인 사안을 다룰 때에도 비교적 섬세한 의미 차이를 구별하여 표현할 수 있는 수준이다.
- 여섯 개의 숙달도 등급은 절대적인 것은 아니며, 세 개의 그룹으로 묶이거나 세부 등급으로 나눌 수도 있다. 6등급 중 A1, A2는 ‘기초적 언어사용자(Basic User)’, B1, B2는 ‘자립적 언어사용자(Independent User)’, C1, C2는 ‘숙달된 언어사용자(Proficient User)’로 묶일 수 있다(Council of Europe, 2020:36).

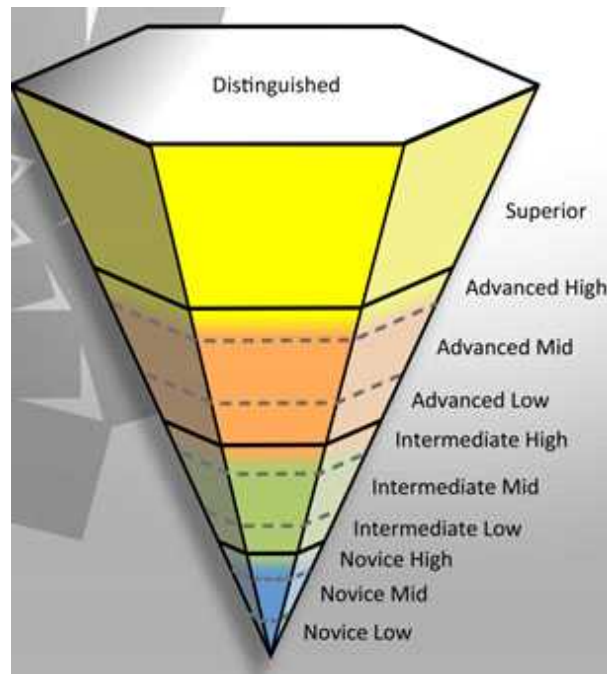


<그림 4> CEFR의 숙달도 등급(CEFR, 2020:36)

- 2018년, 2020년 Companion Volume에서는 일부 상호작용 상황에서 예비 A1(Pre-A1) 단계도 추가되었다. 이는 사전을 사용하여 간단한 어휘 사용을 하는 등의 언어 사용이 가능한 수준을 말한다. 또한 의사소통 상황에 따라 A2+, B1+, B2+와 같은 플러스 등급도 설정되어 있다. 수어 능력(signing competences)의 CEFR 등급을 추가하였으며, 원어민이라는 용어가 논란이 많다는 점을 고려하여 전체적으로 '원어민에 가까운 언어 사용'과 같은 원어민과 관련된 기술은 삭제되었다.

2) ACTFL 숙달도 지침

- ACTFL 숙달도 지침(2012)은 언어 능력 측정을 위한 기준으로, 전 세계 학교와 직장에서 통용될 수 있는 통합적인 언어 측정 방식을 제공할 목적으로 제작되었다(ACTFL, 2012). ACTFL 숙달도를 바탕으로 한 말하기 시험인 OPI(Oral Proficiency Interview), OPIc(Oral Proficiency Interview-computer) 등이 국제적으로 인정받는 시험으로 활용되고 있다. 영어뿐 아니라 한국어를 포함한 다양한 언어의 ACTFL 숙달도 지침이 개발되어 있다.
- ACTFL 숙달도 지침의 숙달도 등급은 크게 '초급(Novice), 중급(Intermediate), 고급(Advanced), 최상급(Superior), 최고의 수준(Distinguished)'의 다섯 단계로 구분된다. 초급은 자신에게 직접 영향을 미치는 일상적 주제나 분명하게 예측이 가능한 단순한 주제에 관해 외우고 있거나 들은 적이 있는 구문 등 짧은 메시지로 의사소통할 수 있는 단계이며, 중급은 일상적이고 익숙한 주제에 관해 언어를 구사하여 이야기할 수 있는 수준이다. 고급은 모든 시제로 이야기하고 묘사할 수 있고 사회적, 국가적, 국제적 관심사 등 복잡한 상황을 다룰 수 있는 수준이다. 최상급은 의견을 뒷받침하고, 가설을 제시하고 구체적, 추상적인 주제를 다루며, 언어적으로 친숙하지 않은 상황에서 언어 사용을 잘할 수 있는 수준이다. 이 중 초급, 중급, 고급은 High(상), Mid(중), Low(하)의 하위 단계로 분화되어 총 11등급으로 이루어져 있다.
- ACTFL 숙달도 등급은 매우 유창하고 교육 수준이 높은 지식인의 언어 수행 단계(최고의 수준)부터 실질적 언어 수행 능력이 거의 없는 단계(초급 하)까지 언어 학습자의 숙달도를 모두 아우르고 있다.

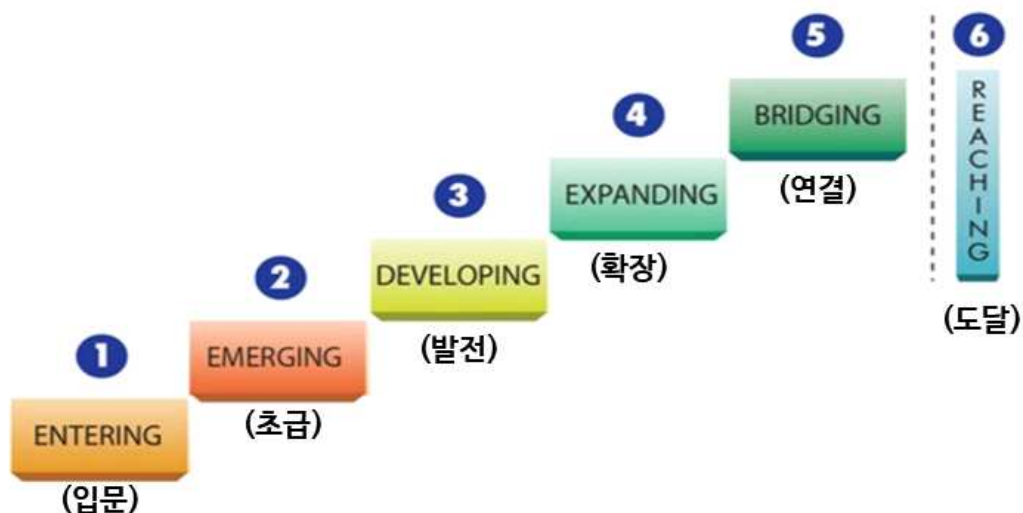


<그림 5> ACTFL 숙달도 지침의 숙달도 등급
(ACTFL, 2012)

3) WIDA 기준

- WIDA 기준(WIDA Consortium, 2020)은 미국의 41개 주에서 채택하고 있는 K-12 (유치원, 초·중·고) 대상 영어 기준으로, 2004년 첫 발표 이후 2007, 2012년, 2020년 세 차례 개정되었다. WIDA 기준은 미국 K-12 학습자가 사회적, 학문적 영어 두 측면에서 완전히 유창한 학습자가 되기 위해 필요한 다섯 가지 WIDA 영어발달기준을 바탕으로 설계되었다. WIDA 영어발달기준 1은 ‘사회적·교수적 목적을 위한 언어’이며, 기준 2~5는 각각 ‘영어, 수학, 과학, 사회 교과를 위한 언어’이다. 이 기준은 성공적인 학교생활을 위한 것이므로, 학년에 따른 학업 내용, 인지 및 정서 발달 수준을 반영하여 성취기준을 개발하였다. K-12 학습자의 학문적 언어 사용에서 핵심이 되는 네 가지 ‘핵심 언어 사용(Key Language Uses)’인 ‘이야기하기(Narrate), 정보 제공하기(Inform), 설명하기(Explain), 논쟁하기(Argue)’에 따라 성취기준을 학년군별, 의사소통 영역별로 구체적으로 제공하고 있다.
- WIDA 기준의 숙달도는 총 6단계이며, 성취기준이 주제, 기능 등을 포함하고 있기 때문에 숙달도 등급은 언어 차원인 담화(조직, 결속성, 언어의 밀도), 문장(문법적 복잡성), 단어·구(언어의 정확성)를 중심으로 기술되어 있다. 또한 K-12 학습자들의

인지적 차이를 반영하여 학년군별로 기술되어 있다. 각 등급은 그 특성을 나타내는 이름을 갖고 있다. 정형화된 단순문을 사용하는 수준인 1급은 입문(Entering), 전형적인 구조의 대화 및 전개를 사용하는 수준인 2급은 초급(Emerging), 다소 복잡한 문장을 사용하는 수준인 3급은 발전(Developing), 약간의 장르적 특성, 다양한 구조의 복합문을 사용하는 4급은 확장(Expanding), 장르 특성과 내용 지식이 나타나는 전개 구조 및 복합문을 사용하는 5급은 연결(Bridging), 장르 특성과 내용 지식이 나타나는 전개 구조 및 복합문을 매우 유창하게 사용하는 수준인 6급은 도달(Reaching)이다.



<그림 6> WIDA 기준의 숙달도 등급(WIDA Consortium, 2017:7)

5.2. 외국어 숙달도 등급 체계 비교

1) 『한국어 표준 교육과정』과 CEFR 비교

- 『한국어 표준 교육과정』과 CEFR의 숙달도 등급 체계를 비교하여 <그림 6>과 같이 나타낼 수 있다. 두 가지 외국어 숙달도 기준은 모두 6등급으로 설정되어 있으나 두 그룹씩 묶일 수 있는데, CEFR은 기초적 언어 사용자, 자립적 언어 사용자, 숙달된 언어 사용자의 3개 등급으로 묶을 수 있고, 『한국어 표준 교육과정』은 초급, 중급, 고급 학습자로 묶을 수 있다. 『한국어 표준 교육과정』과 CEFR 모두 최고 등급인 6급과 C2는 모두 개방형으로 설정되어 있어 점선으로 표시하였다.

고급 학습자	6급	C2	숙달된 언어 사용자
	5급	C1	
중급 학습자	4급	B2	자립적 언어 사용자
	3급	B1	
초급 학습자	2급	A2	기초적 언어 사용자
	1급	A1	
한국어 표준 교육과정		CEFR	

<그림 7> 『한국어 표준 교육과정』과
CEFR의 숙달도 등급 비교

- CEFR은 초급과 중급 수준의 목표는 『한국어 표준 교육과정』의 초급, 중급 수준과 대응이 된다. 반면 CEFR의 C1은 『한국어 표준 교육과정』의 5급을 상회하는 수준이고, CEFR의 C2는 6급을 상회하는 수준으로 설정되어 있다. <표 14>에서 확인할 수 있듯이, 『한국어 표준 교육과정』 6급은 ‘전문적이거나 학술적인 영역에서 이루어지는 담화’, ‘사회문화적인 특수성이 드러나는 소재의 글이나 학술적인 소재의 글’에 참여할 수 있는 수준이다. CEFR에서는 C1에서 사회생활, 직업 생활, 대학 및 직업 교육에서의 언어를 효과적이고 유연하게 사용한다고 기술하고 있고 C2는 이보다 높은 수준으로 설정되어 있어, C1이 5급 및 6급에 대응된다. ‘한국어 표준 교육과정’의 6급이 개방형임을 감안하면 『한국어 표준 교육과정』의 6급은 C1 일부와 C2 수준을 포괄한다고 볼 수 있다.¹⁾

1) CEFR의 숙달도 등급 기술은 김한란 역(2010), 『언어 학습 교수 평가를 위한 유럽공통참조기준』을 참조하였다.

<표 14> 『한국어 표준 교육과정』과 CEFR의 숙달도 등급 기술 비교

한국어 표준 교육과정	CEFR
[6급] 전문적이거나 학술적인 영역에서 이루어지는 담화에 참여할 수 있으며 사회·문화적인 특수성이 드러나는 소재의 글이나 학술적인 소재의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 설득이나 권고, 의견이나 주장에 대한 논리적이고 효과적인 이해와 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[C2] 읽거나 듣는 것을 거의 힘들이지 않고 이해할 수 있다. 문어와 구어로 된 다양한 자료에서 나온 정보를 요약할 수 있으며, 이때 그 근거와 설명을 조리 있게 재구성할 수 있다. 준비 없이도 아주 유창하고 정확하게 의사를 표현할 수 있고, 복합적인 사안을 다룰 때에도 비교적 섬세한 의미 차이를 구별하여 표현할 수 있다.
[5급] 사회 전반에 대한 소재와 자신의 업무나 학업과 관련된 담화에 참여할 수 있으며, 사회적이거나 일부 전문적인 내용의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 업무 보고, 협의, 체계적인 정보 전달, 의견이나 주장에 대한 이해와 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[C1] 수준 높은 긴 텍스트의 폭넓고 다양한 주제를 이해하고 내포된 의미도 파악할 수 있다. 준비 없이도 유창하게 의사를 표현할 수 있으며, 이때 확연히 드러나게 어구를 찾는 일이 별로 없다. 사회생활, 직업 생활, 대학 교육과 직업 교육에서 언어를 효과적이고 유연하게 사용할 수 있다. 복합적인 사안에 대해 분명하고 체계적이며 상세하게 의사를 표현할 수 있으며, 이때 텍스트 연결을 위한 다양한 수단을 적절하게 사용할 수 있다.
[4급] 친숙한 사회적·추상적 소재나 직장에서의 기본적인 업무와 관련된 담화에 참여할 수 있으며 평소에 관심이 있는 사회적·추상적 주제의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 동의와 반대, 지시와 보고, 생각이나 의도의 이해나 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[B2] 구체적이거나 추상적인 주제를 다루는 복합적인 텍스트의 주요 내용을 이해할 수 있다. 또한 자신의 전문 분야에서의 전문 토론도 이해한다. 쌍방 간에 큰 노력 없이 원어민과 자연스러운 대화를 할 수 있을 만큼 준비 없이도 유창하게 의사소통을 할 수 있다. 폭넓고 다양한 주제에 대해 분명하고 상세하게 의사를 표현할 수 있고, 시사 문제에 대한 입장을 설명하고 다양한 가능성들의 장단점을 제시할 수 있다.
[3급] 자주 접하는 사회적 상황에서의 대화에 참여할 수 있으며, 자신과 관련된 사회적 소재의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 권유나 조언, 간단한 설명에 대한 이해나 표현, 정보 교류 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[B1] 명확한 표준어를 사용하며 업무, 학교, 여가 시간 등과 같이 익숙한 것들이 주제가 될 때 요점을 이해할 수 있다. 해당 언어 사용 지역을 여행하면서 마주치는 대부분의 상황들을 극복할 수 있다. 익숙한 주제와 개인적인 관심 분야에 대해 간단하고 조리 있게 표현할 수 있다. 경험과 사건에 대해 보고할 수 있고, 꿈과 희망, 목표를 기술할 수 있으며, 계획과 견해에 대해 짧막하게 근거를 제시하거나 설명할 수 있다.
[2급] 일상적으로 접하는 공식 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 허락과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[A2] 매우 직접적으로 중요한 분야(예를 들어 신상, 가족, 물건 사기, 업무, 가까운 주변 지역에 관한 정보)와 관련된 문장과 자주 사용되는 표현들을 이해할 수 있다. 반복적이고 단순한 상황에서 발생하는 일반적이고 익숙한 문제에 대해 간단하고 직접적인 정보 교환의 의사소통을 할 수 있다. 간단한 수단으로 자신의 출신과 교육, 직접적인 주변 지역, 직접적인 욕구와 관련된 것들을 기술할 수 있다.
[1급] 기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[A1] 구체적인 욕구 충족을 지향하는 익숙한 일상적 표현들과 아주 간단한 문장들을 이해하고 사용할 수 있다. 자신과 다른 사람을 소개할 수 있으며, 다른 사람들에게 신상에 관하여 묻고(예를 들어 어디에 사는지, 어떤 사람을 알고 있는지, 어떤 물건을 가지고 있는지), 이런 종류의 질문에 답할 수 있다. 대화 상대자가 천천히 분명하게 말하고 도와줄 준비가 되어 있으면 간단한 방식으로 의사소통을 할 수 있다.

2) 『한국어 표준 교육과정』과 ACTFL 숙달도 지침 비교

- ACTFL 숙달도 지침은 초급(Novice), 중급(Intermediate), 고급(Advanced)이 각각 ‘상(high), 중(mid), 하(low)’의 하위 수준을 갖고 있어 11등급이며, 『한국어 표준 교육과정』에 비해 숙달도 등급이 세분화되어 있다. ACTFL 숙달도 지침의 ‘최고의 수준’ 등급은 『한국어 표준 교육과정』과 마찬가지로 개방형으로 설정되어 있다. 따라서 두 숙달도 기준의 최고 등급은 모두 점선으로 표시하였다.

고급 학습자	6급	최고의 수준(D) 최상급(S)
	5급	고급(상) AH
중급 학습자	4급	고급(중) AM
	3급	고급(하) AL
초급 학습자	2급	중급(상) IH
	1급	중급(중) IM
		중급(하) IL
		초급(상) NH
	상응하는 등급 없음	초급(중) NM
		초급(하) NL
한국어 표준 교육과정		ACTFL 숙달도

<그림 8> 『한국어 표준 교육과정』과
ACTFL 숙달도 지침의 숙달도 등급 비교

- <그림 7>의 숙달도 등급 기술에서 확인할 수 있듯이, ACTFL 숙달도 등급의 초급(하)는 의사소통 능력의 거의 없는 상태이므로 『한국어 표준 교육과정』 1급보다 낮은 수준이다. 따라서 『한국어 표준 교육과정』의 숙달도 등급에는 초급(하)와 상응하는 등급이 없다. 『한국어 표준 교육과정』의 1급은 기초적인 의사소통을 하는 수준이므로 초급(중)에 대응된다.

- 『한국어 표준 교육과정』의 2급은 일상적으로 접하는 공적 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있는 수준이다. 따라서 ‘일상 사회생활에서의 간단하면서도 복잡하지 않은 제한된 의사소통 과제를 성공적으로 수행할 수 있는’ 수준인 ACTFL 숙달도 지침의 초급(상)과 ‘일상 사회생활 속에서 복잡하지 않은 일련의 제한된 과제를 성공적으로 수행할 수 있는’ 수준인 중급(하)가 『한국어 표준 교육과정』의 2급과 상응한다고 볼 수 있다.
- 『한국어 표준 교육과정』의 3급은 ‘자주 접하는 사회적 상황에서의 대화에 참여할 수 있는’ 수준이다. 따라서 ‘일상 사회생활에서 발생하는 간단하면서도 복잡하지 않은 다양한 대화 과제를 성공적으로 수행할 수 있는’ 수준인 중급(중)과 ‘일상적인 과제나 사회적 상황을 다룰 때 편안하고 자신감 있게 대화할 수 있는’ 수준인 중급(상)과 대응된다. 특히 중급(상)은 직장, 학교, 여가, 특정 관심사, 자신 있는 분야 등과 관련된 ‘기본적인’ 정보 교환을 요구하는 사회적 상황들 및 ‘복잡하지 않은’ 과제들을 성공적으로 수행할 수 있는 수준으로, 『한국어 표준 교육과정』의 중급에 해당하는 3, 4급 중 3급과 비슷한 수준이라 할 수 있다.
- 『한국어 표준 교육과정』의 4급은 사회적, 추상적 소재도 친숙한 소재라면 담화에 참여할 수 있으며, 직장에서의 기본적 업무와 관련한 담화에도 참여할 수 있는 수준이다. 따라서 ‘대부분의 비공식적 대화에 참여할 수 있고, 어느 정도 공식적인 대화가 가능한’ ACTFL 숙달도 등급의 고급(하)가 『한국어 표준 교육과정』의 4급에 상응한다고 볼 수 있다. 그리고 ACTFL 숙달도 등급의 고급(중)은 『한국어 표준 교육과정』의 4급과 5급에, 고급(상)은 5급과 6급에 걸친 수준으로 볼 수 있다. ACTFL 숙달도 등급의 고급(중)은 직장, 학교생활을 포함한 구체적 주제들을 다룬다는 점에서 『한국어 표준 교육과정』의 4급과 유사하나, 본인의 전문 분야의 경우 높은 어휘 수준을 보이고, 업무 및 학업과 관련한 대화에 적극 참여할 수 있는 수준이라는 점에서 5급과 대응하는 부분도 있다.
- ACTFL 숙달도 지침의 고급(상) 수준의 학습자는 자신의 관심사나 전문 분야를 다루는 주제에 관해서는 추상적인 논의도 가능하나 대개는 다양한 주제에 관해 구체적으로 토론하는 것을 더 편안해한다. 또한 최상급 수준의 과제 수행이 가능하기는 하나 그 수준을 유지하지는 못한다. 『한국어 표준 교육과정』의 5급은 일부 전문적 내용의 담화 사용이 가능하다는 점에서 ACTFL 숙달도 지침의 고급(상)에 대응되는 부분이 있으나, 완전히 대응되지는 못하고, 전문적이거나 학술적인 영역에서 이루어

지는 담화에 자유롭게 참여가 가능한 6급까지 고급(상)에 대응한다고 볼 수 있다.

- 어떠한 공식적 상황, 추상적 개념에 대해서도 완벽하고 효과적으로 참여할 수 있는 수준인 ACTFL 숙달도 지침의 최상급은 CEFR의 C2와 비슷한 수준이라 할 수 있다. 이후 교육 수준이 높고 고도로 전문적이고 추상적인 개념에 대해 매우 유창하고 정확하며 능수능란하게 언어를 다루는 수준인 ‘최고의 수준’이 추가되었다. ACTFL 숙달도 지침의 최상급과 최고의 수준은 『한국어 표준 교육과정』의 6급을 상회하는 수준으로 설정되어 있다. 6급에 가장 적절히 상응하는 수준은 고급(상)이라 할 수 있으나, 『한국어 표준 교육과정』의 6급이 개방형으로 설정되어 있으므로 최상급과 최고의 수준 역시 6급과 상응하는 것으로 아래와 같이 표를 구성하였다.²⁾

<표 15> 『한국어 표준 교육과정』과 ACTFL 숙달도 지침 비교

한국어 표준 교육과정	ACTFL 숙달도 지침
[6급] 전문적이거나 학술적인 영역에서 이루어지는 담화에 참여할 수 있으며 사회·문화적인 특수성이 드러나는 소재의 글이나 학술적인 소재의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 설득이나 권고, 의견이나 주장에 대한 논리적이고 효과적인 이해와 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[Distinguished 최고의 수준] 정확성과 유창성이 결합되어 능수능란하게 언어를 다룬다. 교육 수준이 높고 자신의 생각을 논리정연하게 표현할 수 있다. 다양한 국제적 사안들과 고도로 추상적인 개념에 관해 문화적 코드에 위배됨 없이 자신의 의견을 개진할 수 있다. 가설에 기반한 담론을 설득력 있게 이끌어 나가, 반드시 자신의 주장이 아니더라도 특정 논지를 옹호하는 담론을 전개할 수 있다. 청중과 대상에 따라 문화적으로 적절한 방식으로 언설 및 언어 사용역을 채택하고 발화를 조절할 수 있다. Distinguished 단계의 화자는 매우 복잡하고 논리정연하게 구성된 긴 담화가 가능하다. 동시에 문화적, 역사적 준거들을 사용하여 짧은 말에 많은 의미를 담아 간명하게 이야기할 수도 있다. (후략)
	[Superior 최상급] 구체적 관점에서든 추상적 관점에서든, 공식적이든 비공식적이든, 다양한 주제에 관한 대화에 완벽하고 효과적으로 참여할 수 있는 정확성과 유창성을 보유하고 있다. 자신의 관심 분야 및 특정 분야에 대해 논의할 수 있고, 복잡한 문제를 구체적으로 설명할 수 있다. 긴 이야기라도 주제를 벗어나지 않고 정확하고 유창하게 말할 수 있다. 사회적, 정치적 문제 같은 다양한 관심 분야에 관한 의견 개진 및 그를 뒷받침하는 구조화된 주장이 가능하다. 가능한 대안들을 탐색하기 위해 가설을 구조화하고 전개할 수 있다. 추상적인 부연설명이 필요한 경우에도 부자연스럽게 오래 머뭇거리지 않고 논의를 확장해나갈 수 있다. 비록 담론은 논리정연하나, 이러한 대화 시 목표언어보다는 모국어의 언어패턴의 영향을 보이기도 한다. 이 단계의 화자는 상대방과 교대로 이야기하거나 주장을 뒷받침하는 정보로부터 핵심 아이디어를 분리해내는 등 구문적, 어휘적, 음성학적 장치들이 총동원된 다양한 상호적 대화 전략을 구사한다. (후략)
	[Advanced High 고급(상)] 언어적으로 편안하고 자신감 있고 능숙하게 Advanced 단계의 과제를 모두 수행할 수 있다. 모든 시제를 사용해 세부사항을 일관되게 설명할 수 있고, 온전하고 정확하게 진술할 수 있다. Superior 수준의 과제도 수행 가능하긴 하나 다양한 주제에 걸쳐 그 수준을 계속 유지하지 못한다. 본인의 의견을 뒷받침하기 위해 구조화된 진술을 할 수 있고 가설을 세울 수도 있지만 특정한 형태의 오류가 나타난다. 본인의 관

2) ACTFL 숙달도의 등급 기술은 ACTFL(2012), 「ACTFL 숙달도 지침 - 한국어」를 참조하였으며 지면 분량을 고려하여 내용을 짧게 수정하였다.

[5급] 사회 전반에 대한 소재와 자신의 업무나 학업과 관련된 담화에 참여할 수 있으며, 사회적이거나 일부 전문적인 내용의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 업무 보고, 협의, 체계적인 정보 전달, 의견이나 주장에 대한 이해와 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	심사나 전문분야를 다루는 주제에 관해서는 추상적인 논의도 가능하다. 그러나 대개는 다양한 주제에 관해 구체적으로 토론하는 것을 더 편안해한다. 다른 말로 바꾸어 말한다면 돌려 말한다든가 예를 들어 설명한다든가 하는 대화 전략을 자신 있게 구사함으로써 몇몇 문법이나 어휘의 한계를 보완할 능력이 있다. 적절한 어휘와 억양을 구사하며, 높은 유창성과 편안한 말하기 능력을 보여준다. 그러나 다양한 주제를 놓고 Superior 수준의 복잡한 과제를 수행해야 할 경우 간혹 말문이 막히거나 적절치 않은 표현을 구사한다. (후략) [Advanced Mid 고급(중)] 편안하고 자신감 있게 여러 가지 대화 과제를 수행할 수 있다. 직장, 학교, 가정, 여가 활동, 시사, 공적 사안, 개인사 등 다수의 구체적 주제들에 관한 비공식적인 대화에 적극 참여할 수 있으며, 공식적인 대화가 가능한 경우도 있다. 동사의 각종 시제 및 상을 잘 통제하면서 완전하게 서술, 묘사할 수 있다. 서술과 묘사는 그것을 뒷받침하는 사실들이 서로 긴밀히 연결된 채 문단 단위로 진행된다. (중략) Advanced 수준의 과제를 수행할 때 상당히 유창하다는 점이 특징이다. 이들의 어휘 수준은 광범위하긴 해도 대개 일반적인 수준을 벗어나지 못 하지만, 본인의 관심사나 전문분야의 경우는 예외이다. 여전히 목표 언어보다는 모국어의 문장구조의 흔적이 더 강하다. 대부분 익숙한 주제에 관한 대화가 구체적으로 이루어지는 경우에는 정확하고 명료하게 메시지를 전달할 수 있다. 비영어민의 발화에 익숙하지 않은 원어민도 쉽게 이해할 수 있다. Superior 수준의 주제를 수행할 때는 대개 언어의 양과 질이 하락한다.
[4급] 친숙한 사회적·추상적 소재나 직장에서의 기본적인 업무와 관련된 담화에 참여할 수 있으며 평소와 관심 있는 사회적·추상적 주제의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 동의와 반대, 지시와 보고, 생각이나 의도의 이해나 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[Advanced Low 고급(하)] 다양한 대화 과제를 수행할 수 있다. 학교, 가정, 여가 활동 등에 관한 대부분의 비공식적 대화에 참여할 수 있고, 어느 정도 공식적인 대화가 가능하기도 하다. 제한적이긴 하지만 업무, 시사 문제, 공공 사안 및 커뮤니티 관심사에 관해서도 이야기할 수 있다. 동사의 각종 시제 및 상을 어느 정도 통제하면서 문단 길이로 서술, 묘사할 수 있다. 이러한 서술과 묘사를 할 때 문장들을 연결하여 문단 길이로 결합시킬 수는 있지만, 문장들은 긴밀히 연결되기보다는 따로 노는 경향이 있다. 일상적인 상황에서 복잡한 문제 발생이나 예기치 못했던 사태 전환에 따른 중요한 언어적 도전들에 적절히 대응할 수 있다. Advanced Low 수준 화자들의 답변은 보통 한 문단을 넘지 않는다. 가짜동족어, 축약적 해석, 목표 언어라기보다는 모국어에 가까운 문단 단위 언어 사용 등에서 모국어의 간섭이 명백히 드러난다. 때로 불규칙한 흐름, 눈에 띄는 정도의 자기 정정을 보여 Advanced 수준을 겨우 충족시킬 때도 있다. 즉, 전반적으로 말하기 과제 수행 수준이 고르지 못하다. (후략)
[3급] 자주 접하는 사회적 상황에서의 대화에 참여할 수 있으며, 자신과 관련된 사회적 소재의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 권유나 조언, 간단한 설명에 대한 이해나 표현, 정보 교류 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[Intermediate High 중급(상)] Intermediate 수준의 일상적인 과제나 사회적 상황을 다룰 때 편안하고 자신감 있게 대화할 수 있다. 직장, 학교, 여가, 특정 관심사, 자신 있는 분야 등과 관련된 기본적인 정보 교환을 요하는 사회적 상황들 및 복잡하지 않은 과제들을 성공적으로 수행할 수 있다. Advanced 수준의 과제를 상당 부분 수행할 수 있지만, 다양한 주제에서 그 수준을 일관되게 유지하지는 못한다. 항상 그런 것은 아니지만, 동사의 각종 시제 및 상을 모두 사용하여 문단 길이로 일관된 서술 및 묘사를 수행할 수 있을 때도 있다. 일반적으로 Advanced 수준의 과제를 수행해야 할 경우 대개 한두 개의 지속적인 실수가 있다. (후략) [Intermediate Mid 중급(중)] 일상 사회생활에서 발생하는 간단하면서도 복잡하지 않은 다양한 대화 과제를 성공적으로 수행할 수 있다. 대화는 목표어 문화권에서의 생존에 필요한 예측 가능하며 구체적인 의사소통으로 크게 제한되어 있다. 자기 자신, 가족, 집, 일상적 활동, 관심사, 본인의 기호 같은 개인적 정보 그리고 음식, 쇼핑, 여행, 숙박 등의 구체적이고 사회적인 정보가 이에 해당한다. 이들은 대응적으로 대화하는 경향이 있어 직접적인 질문이나 정보 요청에 대한 대답이 주를 이룬다. 그러나 길 묻기, 가격, 서비스처럼 기본적인 욕구 충족을 위한 단순한 정보를 얻고자 할 때에는 다양한 질문을 할 수 있다. Advanced 수준의 과제나 기능을 수행해야 할 때에는 어느 정도의 정보 제공이 가능하나, 생각을 연결하거나 시제를 능숙하게 처리하거나 돌려 말하기 등의 의사소통 전략을 사용하는 데에는 어려움이 있다. (후략)

[2급] 일상적으로 접하는 공적 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 허락과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[Intermediate Low 중급(하)] 일상 사회생활 속에서 복잡하지 않은 일련의 제한된 과제를 성공적으로 수행할 수 있다. 대화는 목표 언어문화에서 생존에 필요한 몇몇 구체적인 의사소통과 예측 가능한 주제들로 제한되어 있다. 이러한 정보들에는 기본적 개인정보(자기 자신, 가족, 일상 활동, 기호)와 즉각적 요구 표현(음식 주문, 간단한 구매)이 있다. 주로 대응적으로 대화를 하며, 직접적인 질문이나 정보를 묻는 질문에 수월하게 대답하지 못한다. 몇몇 사항들은 적절히 질문할 수 있다. 이 단계의 화자들은 Intermediate 수준을 가까스로 유지한다. 본인이 알고 있는 것과 대화 상대자로 부터 들은 말을 조합·재조합하여 짧고 파편적인 문장으로 개인적인 의미를 표현한다. 메시지 전달을 하려고 할 때 적절한 어휘와 언어 형태를 생각해 내느라 잦은 망설임과 부정확함이 나타난다. 말이 빈번하게 끊기고, 다른 식으로의 표현에 실패하거나, 자기 정정이 이 레벨 화자의 특징이다. (후략) [Novice High 초급(상)] Intermediate 수준의 다양한 과제를 처리할 수 있지만, 그 수준을 일관되게 유지할 수는 없다. 일상 사회 생활에서 간단하면서도 복잡하지 않은 제한된 의사소통 과제를 성공적으로 수행할 수 있다. 대화는 목표언어 문화에서 생존에 필요한 소수의 예측 가능한 주제들로 제한되어 있다. 기본 개인정보, 기본적 사물들, 제한된 수의 활동, 기호, 즉각적인 요구 등이 이에 해당한다. 단순하고 직접적인 질문이나 정보 요구에 응답할 수 있으며, 몇몇 정형화된 질문을 할 수 있다. 이들은 학습된 문구, 그것들의 재조합, 대화 상대자에게 들은 말들에 크게 의존한다. 이 단계는 주로 짧고, 때로 불완전한 현재 시제의 문장들로 구성되어 있으며 머뭇대는 경우가 많으며 부정확하다. 반면, 주로 암기된 표현들의 확장으로 이루어져 있는 까닭에 가끔은 놀랄 만큼 유창하고 정확한 것처럼 들리기도 한다. 발음, 어휘, 문장 구성에 있어 모국어의 영향이 매우 강하게 나타난다. (후략)
[1급] 기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.	[Novice Mid 초급(중)] 개별 단어 및 언어 학습 당시 특정 맥락 내에서 암기한 구문을 사용하여 최소한의 의사소통을 할 수 있다. 직접적인 질문에 대답할 때는 한 번에 두세 개의 단어 혹은 이미 알고 있는 판에 박힌 문구로 대답한다. 쉬운 단어를 생각해내기 위해 자주 말을 멈추고, 본인이나 대화 상대자의 말을 재사용하려 한다. 비워어민 화자에 익숙한 원어인 대화자에게조차 어렵게 이해된다. Intermediate 수준의 과제 수행이 요구되면 했던 말을 반복하거나 모국어 단어를 사용하거나 침묵한다.
(상응하는 등급 없음)	[Novice Low 초급(하)] 실질적인 언어 수행 능력이 없으며, 부정확한 발음으로 인해 이해가 불가능할 수 있다. 적절한 시간과 이미 익숙한 언어 단서가 주어지면, 인사와 자기소개를 하고 직접적으로 관련된 상황에서 익숙해진 사물들의 이름을 말할 수 있다. Intermediate 수준에 해당되는 과제를 수행할 능력이 없기 때문에, 진정한 의사소통은 불가능하다.

3) 『한국어 표준 교육과정』과 WIDA 기준 비교

- WIDA 기준은 성공적인 학교생활을 위한 언어 기준이므로, 성취기준은 학년에 따른 학업 내용, 인지 및 정서 발달을 반영하여 영어발달기준, 핵심 언어 사용을 바탕으로 학년군별로 기술되어 있다. 따라서 주제, 기능 등은 성취기준에 기술하고, 숙달도 등급은 담화, 문장, 어휘 수준과 같은 ‘언어 차원’을 중심으로 기술하고 있다. WIDA 기준의 숙달도 등급은 학년군별로 표현 영역, 해석 영역이라는 두 개의 의사소통 영역으로 나누어 제시되어 있다.³⁾ 학년군별로 각각 기술된 숙달도를 모두 살피기는 어려우므로, 여기서는 K-12에서 중간 정도의 학년군인 6~8학년군을 대상으로

로 한 표현 영역 숙달도 등급 기술과 『한국어 표준 교육과정』의 언어기술 중 ‘말하기’의 성취기준을 비교하도록 하겠다.

- <그림 8>과 같이, WIDA 기준의 6등급 체계의 숙달도 등급은 『한국어 표준 교육과정』의 6등급 체계와 유사한 수준으로 기술되어 있다. WIDA 기준의 6급은 ‘한국어 표준 교육과정’과 마찬가지로 개방형으로 설정되어 있다. 그래서 두 숙달도 기준의 최고 등급은 모두 점선으로 표시하였다.

고급 학습자	6급	도달(Reaching) 6급
	5급	연결(Bridging) 5급
중급 학습자	4급	확장(Expanding) 4급
	3급	발전(Developing) 3급
초급 학습자	2급	초급(Emerging) 2급
	1급	입문(Entering) 1급
한국어 표준 교육과정		WIDA 기준

<그림 9> 『한국어 표준 교육과정』과 WIDA 기준의 숙달도 등급 비교

- 『한국어 표준 교육과정』의 말하기와 WIDA 기준 6~8학년군 표현 영역 숙달도의 등급 기술을 비교하면 <표 16>과 같다. WIDA 기준의 1급 ‘입문’은 정형화된 표현과 단순문을, 2급 ‘초급’은 전형적인 구조의 대화 및 전개를 사용한다. 3급 ‘발전’은 친숙한 격식적 상황에서 다소 복잡한 문장을 사용하는 수준이며, 4급 ‘확장’은 약간의 장르적 특성을 다루며 다양한 구조의 문장 등을 사용한다. 고급인 5급 ‘연결’과 6급 ‘도달’ 역시 사회적, 추상적 소재 및 전문 분야(장르적 특성), 학술적인 표현 등에서

3) 표현 영역에는 말하기, 쓰기, 보이기(representing)가 포함되며, 해석 영역에는 듣기, 읽기, 보기(viewing)가 포함된다.

서로 비슷한 수준으로 기술되어 있다.⁴⁾

<표 16> 『한국어 표준 교육과정』(말하기)와 WIDA 기준 표현 영역 숙달도 비교

한국어 표준 교육과정(말하기)	WIDA 기준 표현 영역(6~8학년)
[6급] 1. 자신이 종사하는 전문 분야에 등장하는 대부분의 소재에 대해 말할 수 있다. 2. 대부분의 전문적 상황에서 격식에 맞는 발화를 할 수 있다. 3. 타당한 근거를 들어 논리적으로 자신의 의견을 말할 수 있다. 4. 의견의 교환이 활발한 토론이나 토의에 참여할 수 있다. 5. 전문적이고 학술적인 표현을 사용하여 의도에 따라 발음과 억양을 조절하며 유창하고 정확하게 말할 수 있다.	[6급 Reaching(도달)] - 장르 특성에 따른 조직 패턴을 문단 간, 텍스트 전체에 걸쳐 폭넓게 사용하여 의도한 바를 전달하는 응집성 있는 텍스트를 생성한다. - 상당히 다양한 결속장치(대체, 생략, 유의어, 반의어, 전체/부분, 집합/하위 집합)를 장르, 과목 특성에 맞게 사용하여 전체 텍스트에 걸쳐 아이디어를 연결한다. - 텍스트 전체에서 다중의 방법으로 아이디어를 상세화하고, 더 많은 방법으로 아이디어를 응축한다. - 장르, 독자, 내용 영역을 전하는 더욱 복잡한 절(조건, 이유, 양보, 대조)의 상당히 다양한 문장을 통해 의미를 확장하고 강화한다.(When Harry is close to Voldemort, his scar throbs.) - 상당히 다양한 단어와 구를 통해 장르, 목적, 학과목에 맞는 정확한 의미를 생성한다.(weighing 4.4 pounds on Earth, wrong answer)
[5급] 1. 사회적·추상적 소재나 자신의 전문 분야에 대해 말할 수 있다. 2. 일부 전문적이고 격식적인 상황에서 적절한 발화를 할 수 있다. 3. 자신의 생각과 의견을 유창하게 말할 수 있다. 4. 보고나 사실 전달을 위한 프레젠테이션을 수행하거나 회의에 참여할 수 있다. 5. 업무와 학업에 필요한 어휘와 표현을 사용하여 유창한 발음과 억양으로 말할 수 있다.	[5급 Bridging(연결)] - 장르 특성에 따른 조직 패턴을 문단 간, 텍스트 전체에 걸쳐 전략적으로 사용하여 의도한 바를 전달하는 응집성 있는 텍스트를 생성한다.(the first reason, the second reason the evidence...) - 다양한 결속장치(축약, 생략/대체)를 장르, 과목 특성에 맞게 사용하여 전체 텍스트에 걸쳐 아이디어를 연결한다. - 유연한 방법으로 아이디어를 상세화하고 몇몇 방식으로 아이디어를 응축한다.(scary looking storm clouds that turned dark in a matter of minutes and condensing through nominalization: that storm system) - 장르와 내용 영역의 성격에 맞는 다양한 절의 결합을 통한 복잡적이고 복잡한 문장을 통해 의미를 확장하고 강화한다.(문장을 확장 또는 짧게 만드는 기술과 함께: Harry has a lightning bolt scar because he was attacked when...) - 평가와 의무를 포함한 다양한 단어와 구를 통해 정확한 의미를 생성한다.(stupid test, we should figure this out.)
[4급] 1. 직업, 교육 등과 같은 보편적인 사회적·추상적 소재의 대화에 참여할 수 있다. 2. 업무 상황이나 공적인 상황에서 격식과 비격식 표현을 구분하여 대화할 수 있다. 3. 객관적인 사건이나 상황에 대해 사실적으로 말할 수 있다.	[4급 Expanding(확장)] - 장르 특성에 따른 조직 패턴(견해 진술, 논쟁, 행동 요구)을 사용하여 의도한 바를 전달하는 응집성 있는 텍스트를 생성한다. - 유연하게 결속장치(생략, 대체)를 사용하여 전체 텍스트에 걸쳐 아이디어를 연결한다. - 상당히 다양한 방법(명사에 내포절을 더함: those storm clouds that we saw yesterday)을 통해 아이디어를 상세화한다. - 자주 사용되는 절의 결합을 사용한 복합문을 통해 의미를 확장하고 강화한다.(They fight the forces of evil, yet they can't

4) WIDA 기준 6~8학년 표현 영역 숙달도 등급 기술은 이인혜(2021:92~93)을 참조하였다.

4. 간단한 업무 보고나 짧은 분량의 업무 관련 발표를 수행할 수 있다. 5. 다양한 구조의 문장을 사용하여 자연스러운 발음과 억양으로 말할 수 있다.	overcome them.) - 시간, 양태, 장소 부사; 동사 종류; 추상 명사와 같은 유연한 레퍼토리의 단어와 구를 통해 지속적으로 정확한 의미를 생성한다.
[3급] 1. 자신의 삶과 관련된 사회적 소재에 대해 말할 수 있다. 2. 격식적 상황과 비격식적 상황을 구분하여 대화할 수 있다. 3. 자신의 경험이나 생각에 대해 간단한 담화를 구성하여 말할 수 있다. 4. 복잡한 구조의 대화를 하거나 짧은 내용의 발표를 할 수 있다. 5. 다소 복잡한 문장 구조를 활용하여 비 원어민의 발화에 익숙하지 않은 한국인도 이해할 수 있는 발음과 억양으로 말할 수 있다.	[3급 Developing(발전)] - 일반적인(장르 특성에 따른 것이 아닌) 조직 패턴(서론, 본론, 결론)을 사용하여 의도한 바를 전달하는 확장된 텍스트를 생성한다. - 확장된 수의 접속장치(기존/새로운, 전체/부분, 집합/하위 집합)를 사용하여 전체 텍스트에 걸쳐 아이디어를 연결한다. - 다양한 방법(분류사 추가: cumulus and cumulonimbus)을 통해 아이디어를 상세화한다. - 절을 결합하는 친숙한 방법을 사용한 단순문 또는 복합문을 통해 의미를 확장하고 강화한다.(약간의 접속사와 함께: He goes to Hogwarts School and his friends are...) - 숙어와 연어를 포함한 단어나 구의 확장된 레퍼토리를 사용하여 확장된 정확도의 의미를 생성한다.(love-hate relationship)
[2급] 1. 일상에서의 친교적인 대화를 할 수 있으며 구체적인 소재에 대해 말할 수 있다. 2. 친숙한 공공장소나 비격식적인 상황에서 필요한 대화를 할 수 있다. 3. 자신의 기본적인 의사를 표현하기 위한 말하기를 할 수 있다. 4. 전형적인 구조의 대화를 하거나 짧은 독백을 할 수 있다. 5. 간단한 구조의 문장을 활용하여 부정확하지만, 의사소통이 가능한 정도의 발음과 억양으로 말할 수 있다.	[2급 Emerging(초급)] - 예상 가능한 전개(문단 시작 표현을 통한 표시: 먼저...마지막으로)를 사용하여 의도한 바를 전달하는 짧은 텍스트를 생성한다. - 약간 많은 수의 접속장치(같은 단어, 유의어, 반의어를 지칭하기 위해 관사를 사용하기 시작)를 사용하여 전체 텍스트에 걸쳐 아이디어를 연결한다. - 더 많은 방법(관사나 지시사 추가하기: the, these clouds)을 통해 아이디어를 상세화한다. - 절의 초기적 사용을 통해 의미를 확장하고 강화한다.(접속사 사용 없음: The main character is Harry. His friends are...They go to Hogwarts.) - 단어나 구의 더 많은 레퍼토리를 사용하여 더 나은 정확도의 의미를 생성한다.
[1급] 1. 자신과 주변의 일상적인 대상이나 사물에 대해 말할 수 있다. 2. 개인적이고 친숙한 상황에서 필요한 대화를 할 수 있다. 3. 단순한 정보를 전달하기 위한 말하기를 할 수 있다. 4. 정형화된 표현을 사용하거나 두세 번의 말차례를 가진 대화를 할 수 있다. 5. 기초 어휘와 기본적인 구조의 문장을 사용하여 부정확하지만 비 원어민 화자의 발화에 익숙한 한국인이 이해할 수 있는 발음과 억양으로 말할 수 있다.	[1급 Entering(입문)] - 초기적 전개(주제문, 뒷받침)를 사용하여 의도한 바를 전달하는 문장을 생성한다. - 몇 가지 정형화된 접속장치(반복, 대명사로 지칭 등)를 사용하여 전체 텍스트에 걸쳐 아이디어를 연결한다. - 몇 가지 방법(새로 배운 형용사를 명사에 더하는)을 통해 아이디어를 상세화한다. - 단순문을 통해 의미를 확장하고 강화한다.(The main character is Harry. He is wizard.) - 단어나 구의 작은 레퍼토리를 사용하여 발달된 정확도의 의미를 생성한다.

○ 『한국어 표준 교육과정』의 구성 요소인 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식 수준 등을 고려하여 『한국어 표준 교육과정』과 CEFR, ACTFL 숙달도 지침,

WIDA 기준의 숙달도 등급을 <그림 9>와 같이 비교하여 나타낼 수 있다.

고급 학습자	6급	C2	최고의 수준(D) 최상급(S)	도달(Reaching) 6급
	5급	C1	고급(상) AH	연결(Bridging) 5급
중급 학습자	4급	B2	고급(중) AM 고급(하) AL	확장(Expanding) 4급
	3급	B1	중급(상) IH 중급(중) IM	발전(Developing) 3급
초급 학습자	2급	A2	중급(하) IL 초급(상) NH	초급(Emerging) 2급
	1급	A1	초급(중) NM	입문(Entering) 1급
	상응하는 등급 없음	상응하는 등급 없음	초급(하) NL	상응하는 등급 없음
한국어 표준 교육과정		CEFR	ACTFL 숙달도	WIDA 기준

<그림 10> 『한국어 표준 교육과정』과 국외 외국어 숙달도 기준의 등급 비교

- 『한국어 표준 교육과정』은 초·중·고급으로 크게 구분되고 각각 두 개의 등급을 포함하는 6등급의 숙달도 체계이다. CEFR, WIDA 기준도 이와 동일하게 6등급 체계로 구성되어 있다. ACTFL 숙달도 지침은 다섯 개의 상위 등급으로 구분되나 하위 등급까지 포함하면 총 11등급의 숙달도 체계를 갖고 있다.
- CEFR, ACTFL 숙달도 지침, WIDA 기준 모두 초급, 중급은 대체로 『한국어 표준 교육과정』과 대응된다. 단, ACTFL 숙달도 지침의 초급(하)는 의사소통 능력의 거의 없는 상태이므로 『한국어 표준 교육과정』 1급보다 낮은 수준이다. 주요 등급은 아니지만 CEFR의 예비 A1 역시 1급보다 낮은 수준이며, ACTFL 숙달도 지침의 초급(하)와 비슷한 수준이라 할 수 있다.

- WIDA 기준의 6등급 체계는 『한국어 표준 교육과정』과 대체로 대응된다. CEFR과 ACTFL 숙달도 지침은 전체적으로 초급과 중급에 해당하는 수준의 목표는 대응이 되나, 고급의 경우는 CEFR의 C2의 목표 및 ACTFL 숙달도 지침의 최상급과 최고의 수준이 『한국어 표준 교육과정』의 6급을 상회하는 수준으로 설정되어 있다. ACTFL 숙달도 지침은 상위 등급이 더욱 구체적으로 구분되어 있는데, 최상급, 최고의 수준 등급은 C2와 비슷한 수준이라 할 수 있다. 네 가지 기준 모두 언어 학습은 평생 계속되는 것임을 반영하여 숙달도 최고 등급은 개방형으로 제시하고 있다. 『한국어 표준 교육과정』과 WIDA 기준은 6급을, CEFR은 6급에 해당하는 C2를, ACTFL 숙달도 지침은 최고의 수준을 개방형으로 설정하고 있다

제4장 『한국어 표준 교육과정』에 기반 한국어 교재 개발 현지화 내용 개발

1. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화의 필요성
2. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화의 방향
3. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 현지화된 한국어 교재 개발 절차
4. 『한국어 표준 교육과정』 교재 개발 실제

4

『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화 내용 개발

1. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발 현지화의 필요성

- 근대의 한국어교육의 시작은 1959년 연세대학교 한국어학당에서 선교사에게 한국어를 가르치면서 시작되었다고 할 수 있다. 이후, 국내에서는 외국인 유학생의 증가, 한국인과 결혼하는 이민자의 수 증가, 국외에서는 한류의 영향으로 전 세계에서 한국어를 배우고자 하는 학습자 수 증가 등의 배경으로 한국어 학습자 수는 해마다 증가해 왔다.
- 이는 한국어를 배우고자 하는 다양한 목적의 학습자로 인해 한국어교육이 필요했음을 의미한다. 이러한 현장에서 가장 요구되는 것은 당연히 학습자에게 맞는 ‘교재’였다. 따라서 한국어교육의 현장은 늘 ‘우리 학습자에게 맞는 교재가 없다’는 것이 문제이면서 해결해야 할 과제로 제시되어 왔다.
- 이러한 현실적인 문제 해결을 위해 각 기관에서는 학습자의 요구 즉 한국어를 배우고자 하는 학습자의 목적을 고려하여 이들에게 맞는 교재를 개발해 왔다. 교육과정이 마련되고 이를 통해 교재가 구현되는 구조라기보다는 현장에서 지금 필요한 교재가 먼저 구현되고 이를 통해 교육과정이 만들어지거나 교육과정을 예측할 수 있었다.
- 이러한 구조가 당연하기도 했고 응용 학문의 발전 양상 안에서는 어느 정도 타당하기도 했다. 따라서 지금까지 한국어교육의 교재는 누구나 만들 수 있는 다양성, 자율성을 담을 수 있었다. 그러나 이면에는 어떤 교재가 좋은 교재인지, 집필자들이 만든 교재가 어떤 교육과정의 성격, 내용 체계, 성취기준 안에서 만들어진 것이고 만들어지는 것이 타당한지를 파악하기는 쉽지 않았다. 이러한 자율성과 다양성에서 놓치기 쉬운 것은 ‘한국어 교재의 질’을 담보할 수 없다는 것이다.
- 누구나 좋은 교재를 만들고 싶어하고(집필자), 누구나 좋은 교재로 수업을 하고 싶어하고(교사), 누구나 좋은 교재로 배우고 싶어한다(학습자). 그러나 교육과정이 명

확히 없다면 어떤 관점에서 또는 어떤 점에서 그 교재를 집필(집필자), 선정(기관, 교사, 학습자), 평가(연구자, 교사, 학습자)할 수 있는지는 모호하다.

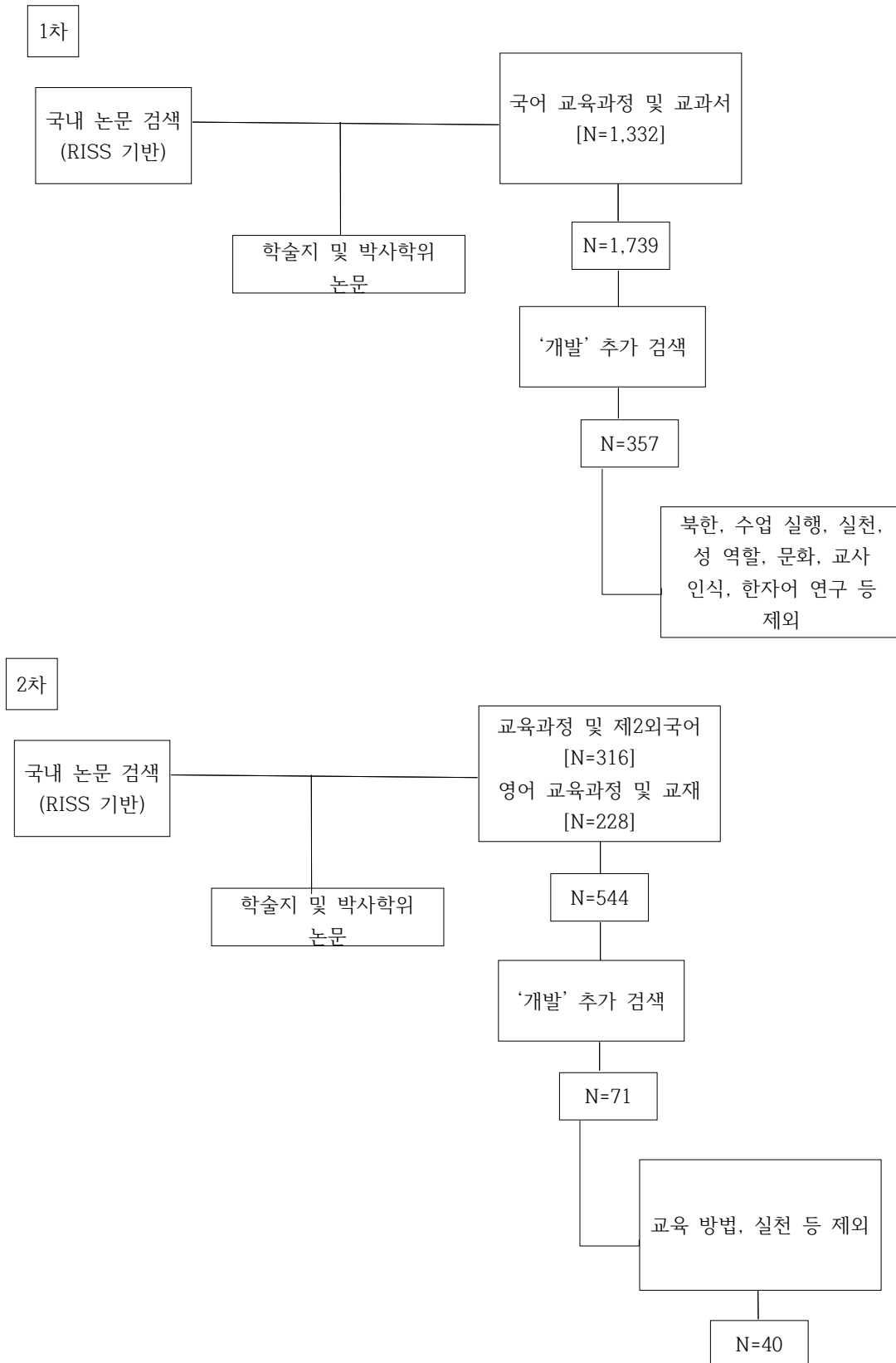
- 교육과정이 우선 마련되고 이에 맞는 교재를 만드는 것은 너무나 당연한 일이지만 한국어교육의 현장에서는 이러한 연구물 축적이 거의 없었다. 2020년 문화체육관광부에서는 ‘고시 제 2020-54호’로 『한국어 표준 교육과정』을 고시하였다. 연구진의 연구 결과물로서 고시된 『한국어 표준 교육과정』은 앞으로 한국어교육의 질적 제고에 큰 역할을 할 것임은 자명하다. 그러나 한국어교육의 현장에서 이를 활용하여 교재를 만드는 것은 쉽지 않다.
- 『한국어 표준 교육과정』에서는 성격, 목표, 내용 체계, 성취기준, 교수·학습 및 평가를 제시하고 있지만 이를 해석하여 교사나 교재 개발자가 지금 가르치고 있는, 지금 개발해야 할 한국어 학습자를 위한 교수요목 설계나 단위 구성은 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 절차적 지식은 물론 각 단계별 기준이나 원리가 명확히 필요하다.
- 이에 본 연구에서는 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 둔 현지화된 한국어 교재 개발의 절차와 점검 항목을 제시하고자 한다. 교재를 현지화한다는 것은 교육 현장의 다양한 변인, 특정한 모든 변인에 대응한다는 것이 아니라 교육 현장의 여러 특성을 복합적으로 고려하여 현지에 최적화된 교재를 개발한다는 것을 말한다.
- 본 연구에서는 먼저, 현지화 교재 개발을 위한 절차를 제시하고, 각각의 절차에 따른 원리 및 기준을 제시하고자 한다. 무엇보다 기연구된 자료를 검토하는 메타 연구를 철저히 하여 교육과정이 마련된 후 개발되는 교재 개발의 교수요목 설계 및 단위 구성이 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 원리를 마련하고자 한다.
- 본 연구에서는 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 둔 한국어 교재 개발의 내용 현지화를 위해 다음과 같은 세부 과업을 수행하고자 한다.
 - 한국어 교재 내용 현지화를 위해 『한국어 표준 교육과정』을 분석한다.
 - 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 둔 한국어 교재 개발의 원리를 제시한다.
 - 한국어 교재 개발을 위한 단계별 주요 항목 설정 및 점검 항목을 제공한다.
 - 한국어 교재 개발자가 참조할 수 있는 한국어 교재의 현지화 예시를 제공한다.
- 이러한 연구를 통해 한국어교육 현장에서 교재를 집필하고자 하는 교재 개발자(집필

자)들은 물론 좋은 교재를 선정, 선택하고자 하는 현장 교사, 좋은 교재로 한국어를 배우고 싶어하는 학습자에게 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

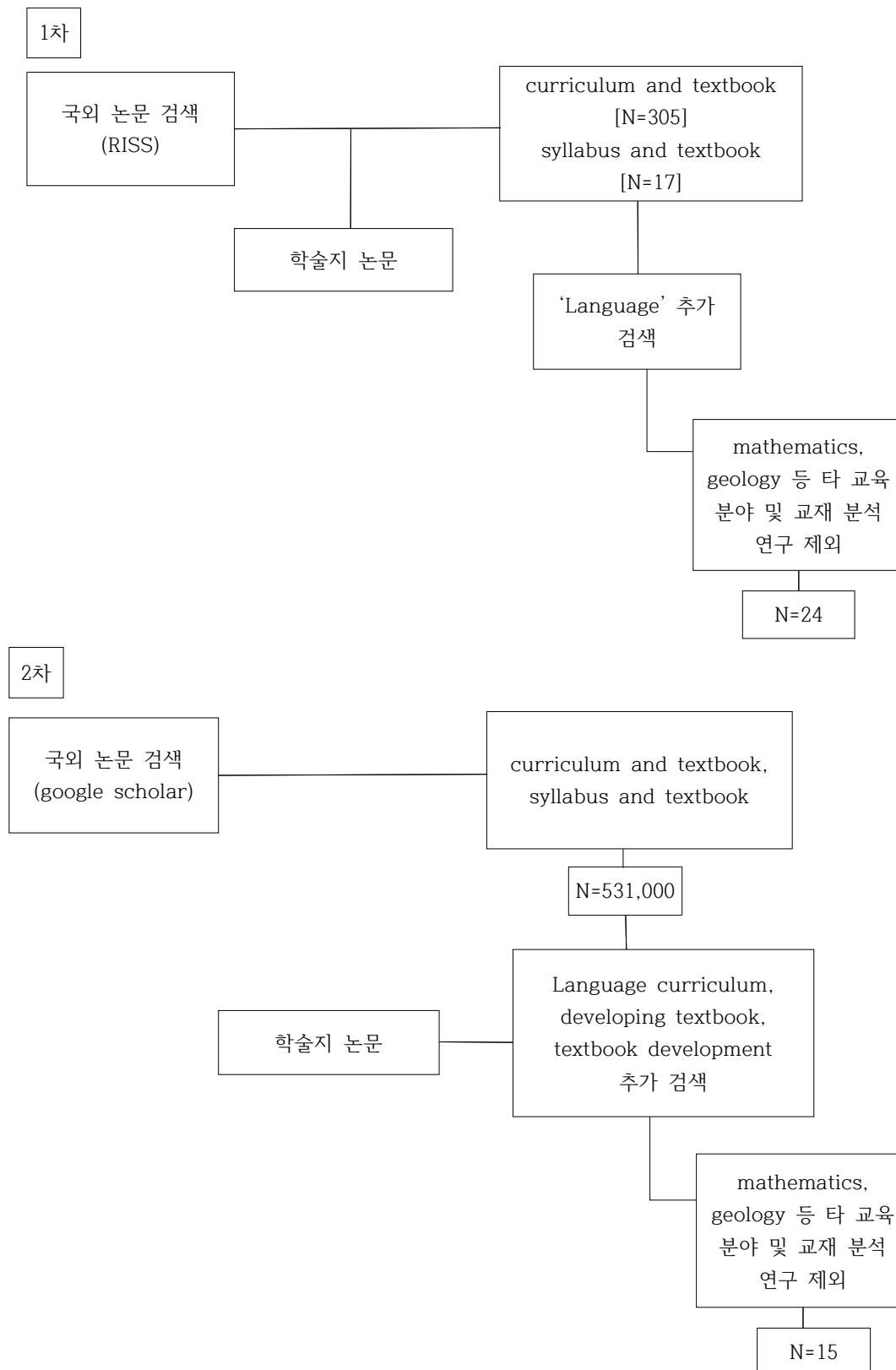
2. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 현지화의 방향

2.1. 한국어 교재 현지화의 개발 원리 도출 방법

- 『한국어 표준 교육과정』 현지화를 위한 교재 개발의 원리를 도출하기 위해 교육과정과 교재 개발이 연계된 국내외 연구들을 살펴 유의미한 연구 결과를 적용하였다. 먼저 국외 연구의 경우 외국어 교육과정을 중심으로 살펴보았으며 국내 연구는 공교육 중 국어과와 영어과, 제2외국어 교육을 중심으로 검토하였다.
- 국내 논문 검색은 RISS를 기반으로 하였다. 첫 번째로 ‘교육과정’ and ‘국어 교재’로 검색 시 288편, ‘교육과정’ and ‘국어과’ and ‘교재’로 검색 시 119편, ‘국어 교육과정’ and ‘교과서’로 검색 시 1,332편이 나온 상태에서 ‘개발’을 결과 내 검색했을 때 357편이 검색되었다. 이 중 북한, 수업 실행, 실천, 성 역할, 문화, 교사 인식, 한자어 등과 관련된 연구는 제외했다. 두 번째로는 ‘교육과정’ and ‘제2외국어’로 검색 후 결과 내 검색으로 ‘교재’를 검색 시 39편, ‘영어 교육과정’ and ‘교재’ 검색 후 결과 내 검색에서 ‘개발’을 검색 시 71편이 검색되었다. 여기서도 교육 방법이나 실천 등의 연구는 제외하였다. 전체 결과 중 박사 논문은 포함하였고 석사 논문은 제외하였다. 그 결과 국내 논문 40편을 대상으로 검토하였다.
- 국외 논문 검색은 RISS와 google scholar에서 검색하였다. 첫 번째로 curriculum and textbook으로 검색 시 305편에서 language를 결과 내 검색으로 추가 검색한 결과로 언어 교육 외 수학, 지리 등과 교재 분석을 제외한 결과 24편이 검색되었다. 두 번째로 syllabus and textbook으로 검색 시 17건에 대해서도 같은 과정을 반복했다. google scholar에서 curriculum and textbook, syllabus and textbook으로 검색 시 531,000개의 자료에서 language curriculum, developing textbook, textbook development 등의 검색어를 추가 입력해 범위를 좁혔다. 그 결과 15편의 국외논문을 선정하여 검토하였다.
- 이러한 자료 선정 과정을 그림으로 제시하면 다음과 같다.



<그림 11> 국내 연구 선정 과정



<그림 11> 국외 연구 선정 과정

번호	연도	논문명	저자	내용 요약	비고	KCI등재	기관	간행물
1	2002	국어와 교육과정의 내용 조직과 진술에 관한 연구 -미국, 영국, 일본의 자국어 교육과정 검토를 중심으로-	조병영	국어와 교육과정에 담긴 내용을 어떻게 조직하고 진술할 것인가에 대한 탐구를 위해 이 연구에서는 먼저, 교육과정의 내용이란 무엇이며, 어떤 원리로 조직하고, 진술하는 방식은 무엇인가에 대해 이론적으로 탐구하고, 탐구를 통해 얻은 이해의 틀을 바탕으로 하여 3개국(미/영/일) 4개의 중학교 자국어 교육과정을 검토의 대상으로 삼아 외국의 교육과정 내용은 어떻게 조직 진술되었는지 검토함	자국어	등재	한국어교육학회	국어교육 (109)
2	2012	중등교육과정을 위한 외국어로서의 한국어 교재 개발 방향에 대한 일고찰	윤경원	본 연구에서는 청소년 학습자용 교재 개발에 관하여 논의하고자 한다. 현재 청소년 학습자들 가운데 대부분이 제도권 교육 과정 내에 있다는 점에서 논의 초점을 제2외국어 교과목으로서의 한국어 교재 개발로 제한하고자 하며, 숙달도에 있어서는 현재 2009년 개정교육과정에 의거하여 제2외국어 일반과목의 첫 번째에 해당하는 초급 수준으로 제한하고자 한다.	한국어	등재후보	연세대학교 언어정보연구원	언어사실과 관점 (29)
3	2000	새로운 국어과 교육과정과 교재 구성의 방향	최영환	새로운 교육과정을 설계하는 일은 현행 교육과 정 의 문제점을 보완하는 것과 최신 이론의 연구 결과를 반영하는 것으로 나누어 생각할 수 있다. 그 동안 교육과정을 여러 차례 개정하면서 교육과 정 의 문제점을 보완하고 새로운 연구 결과를 반영 하는 일이 반복적으로 이루어졌지만, 개정된 교육 과정마다 유사한 문제가 상존하고 있음을 확인할 수 있다. 이는 교육과정의 실제적 핵심이 되는 부분의 문제로서, 교육과정 설계를 위한 이론적 기반을 마련하고 그에 따라 체계를 갖추어 가는 과정과는 별도로, 끊임없이 탐구해야 할 중요한 과제를 제시한다. 즉 어떤 교육과정 이론에 기반을 두고 국어과 교육과정을 설계할 것인가에 대한 관심이나, 어떤 방식으로 교육과정을 체계화 할 것인가에 대한 논의가 그 동안 교육과정 개정의 주요 변인이었던다면, 이제는 교육과정 설계의 중핵이라고 할 수 있는 목표와 내용에 대한 논의에 집중해야 할 필요를 느끼게 된다는 뜻이다.	국어	등재	韓國敎育大學校 敎育教育硏究院	敎育教育 (16)
4	2014	중학교 통합 국어과 교육과정 및 교과서 개발 방안	박영민	이 연구에서는 중학교를 중심으로 한 국어과 교육과정의 편성 방안과 국어교과서의 개발 방안을 논의하였다. 지금까지 우리나라 국어과 교육과정은 하위 영역이 엄격하게 분리되어 편성되어 왔다는 점을 고려하여 이 연구에서는 최근 전개되고 있는 국어과 교육과정의 '통합'을 영역의 통합'으로 보았다. 이에 따라 이 연구에서는 통합 국어과 교육과정의 개발 방안을 제안하였는데, 그 방안은 다음과 같은 세 가지였다. 첫째, 핵심 역량 중심의 교육과정 편성, 둘째, 내용성취기준 우선주의 채택, 셋째, 학생 예시문을 활용한 내용성취기준의 구체화가 그것이다. 중학교 통합 국어교과서의 개발 방안으로는 다음 두 가지를 제안하였다. 첫째, 학습활동 교과서의 도입, 둘째, 목표 중심의 교과서 단원 구성이다.	국어	등재	정람어문교육학회	정람어문교육 (51)
5	2008	국어교재관의 확장을 위하여 살펴본 미국의 자국어 교재 운용 사례 - 버지니아 주의 8학년을 중심으로	정은아	이 연구의 목적은, 국어 교과서 국정제가 결정제로 바뀌면서 우리가 갖추어야 할 교재관의 확장을 위해 미국의 자국어 교재 운용 사례를 살펴보고 시사점을 얻고자 함에 있다. 앞으로 새로운 교육과정이 시행되면 국어 교과서 편찬과정의 국정제로 바뀌게 된다. 교과서 국정제를 유지하는 지금까지는 교과서의 진도를 성실히 나가는 것이 국어 수업 시간의 큰 임무였다. 그러나 경쟁체제일 경우, 출판사별로 교육과정에 대한 내용과 해석을 통해 각각 다른 체계를 구축한 교과서를 만들어 내게 된다. 따라서 이미 교과서 자유발행제를 오랫동안 시행해 온 미국의 실제 교재 운용 사례(버지니아 주의 8학년용 중학교교과)를 살펴본다. 이렇게 살펴본 심 사례를 참고로 하여, 좀 더 나은 교육 성과를 위해서라면 교과서뿐 아니라 그 외의 다양한 교재로도 눈을 돌리는 자세를 터득해야 할 것이다. 이제는 교과서 뿐 아니라, 타 출판사의 교과서, 혹은 일반 출판물까지 모든 대상을 역동적인 국어 수업의 교재로 활용할 수 있다는 교재관을 지녀야 할 때이다.	자국어	등재	한국어교육학회	국어교육 (127)

<그림 12> 교재 내용 현지화의 개발 원리 마련을 위한 국내 연구 자료 선정 과정

1	순서	논문명	저자	연도	인용	초록요약	비고	저널
1		Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries: issues and policy options	Michael Crossley & Myra Murby	1994	92	본 연구에서는 교과서 개발 및 제공과 관련된 관련 연구를 검토한다. 지식의 정의와 정당성에서 교과서의 정치적 의의는 세계은행과 같은 영향력 있는 대를 기관들의 교과서 시책에 대한 관심이 높아짐에 따라 이 문제의 중요성을 더욱 높이고 있다. 우리는 주로 영어권에서의 경험과 연구에 초점을 맞추고 있다. 우리의 주요 목표는 교과서 프로세스와 관련된 문헌을 간결하고 비판적으로 소개하는 것이며, 개발도상국의 교과서 제공에 대한 네 가지 기본 접근법의 강점과 한계에 관심을 끄는 분석 프레임워크를 추가하는 것이다. 이를 통해 여러 가지 기본적인 개념 문제를 해결하고자 한다.	SSCI, SCOPUS	Comparative education
2		Curriculum and textbook program development provision comparison in china, mexico, the caribbean and nigeria. The way forward	Babafemi RICHARD Adebayo	2018	7	47개의 다른 나라의 교과서 프로그램과 커리큘럼 개발을 탐구-중국, 멕시코, 카리브스, 나이지리아의 장단점을 비교하고 채택하거나 개선할 수 있는 방법을 확립한다.		Library Philosophy and Practice
3		The Development of the Ten-Year English Textbook Series for Vietnamese Schools under the National Foreign Language 2020 Project: A Cross-Cultural Collaborative Experience	Hoang Van Van	2015	13	본 논문은 베트남의 대표적인 제2외국어교과서 출판사인 맥밀란교육과 피어슨교육의 교과문화 협력사업에 대한 설명을 통해 베트남의 국립 및 국인학교 영어교과서 10년 시리즈를 제작하고자 한다. 언어 2020 프로젝트 그 중 하나는 세 부분으로 나누어져 있다. 1부는 교과서 시리즈를 개발하는 배경과 기반을 제공한다. 2부에서는 베트남 교과서 저술가들과 맥밀란 교육 및 피어슨 교육 협력자들이 교과서 시리즈 개발에 착수해 온 교차 문화 교과서 개발 과정에 대해 상세히 설명하였다. 3부에서는 그동안 논의된 내용을 되짚어보고, 교과서 시리즈 제작에 있어 문화간 협력의 장점을 제시하였다.		VNU Journal of Foreign Studies
4		Renovation in Curriculum Design and Textbook Development: An Effective Solution to Improving the Quality of English Teaching in Vietnamese Schools in the Context of Integration and Globalization	Hoang Van Van	2016	28	베트남 학교에서 영어를 가르치고 배우는 방법에는 여러 가지가 있다. 가장 중요한 해결책 중 하나는 교과과정 설계와 교과서 개발의 혁신이다. 학교 영어 교육과정 설계와 학교 영어 교과서 개발과 관련된 사항을 중심으로 국가 외국어 2020 프로젝트의 개요를 설명하고 베트남 학교에 대한 세 가지 영어 시범 커리큘럼의 설계와 핵심적인 부분을 강조하고자 한다. 국가 외국어 2020 프로젝트 하에서 베트남 학교를 대상으로 한 10년짜리 영어 교과서 시리즈의 설계와 개발에 대해 상세하게 논의하고 그것의 혁신적인 점을 강조한다.		Journal of Science: Education Research,

<그림 13> 교재 내용 현지화의 개발 원리 마련을 위한 국외 연구 자료 선정 과정

- 이러한 연구 자료의 선정 과정을 거쳐 본 연구 과제에 시사하는 유의미한 연구 결과물을 적용하여 현지화 교내 내용 개발의 원리를 마련하고자 한다.

2.2 한국어 교재 현지화의 내용 구성 원리

- 한국어 교재 현지화란 『한국어 표준 교육과정』에 근거한 교재 구현은 어떠한가 하

는지를 말한다. 따라서 『한국어 표준 교육과정』의 목표, 내용 체계 및 구성 요소, 성취기준을 전제하여 개발한다. 그러나 각 기관에서 개발해야 할 교재가 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 성취기준 중 1급에 해당하는 교재만을 개발할 수도 있고, 언어기술별로 통합된 형태를 띠거나 분리형 교재가 개발될 수도 있다. 더 세부적으로 언어지식이 중심이 되는 문법 교재나 어휘 교재 개발이 가능하다.

- 이렇듯 다양한 교재 유형 개발이 가능하고 동시에 해당 교육 기관 학습자의 요구조사를 반영하여 해당 기관의 특수성이 반영된 교재 개발 또한 가능하다. 그러나 그 어떤 유형이나 학습자를 대상으로 교재가 개발된다고 하더라도 『한국어 표준 교육과정』에 근간을 두고 교재가 개발된다는 점이 이 과제의 전제이다.
- 개별 교육과정의 준거 역시 『한국어 표준 교육과정』이고, 이를 토대로 구현된 교재는 그간 한국어교육에서 선 교재 개발, 후 교육과정 수립이라는 문제로 대두된 성취기준이 다른 교육 내용 설정의 혼란을 해결할 수 있기 때문이다.
- 따라서 본 과제에서는 『한국어 표준 교육과정』에 근거를 둔 한국어 교재 개발을 위한 교육 내용 선정 원리를 선행 연구를 고찰하여 도출하였다.
- 교재의 내용 선정 원리를 제시한 국내 연구 중 본 연구에 시사하는 바가 큰 자료는 ‘2006년 수학·영어 교육과정 개정고시(제2006-75호)에 따른 검정도서(수학, 영어) 편찬상의 유의점’, ‘초·중등 교육과정(제2009-41호)에 따른 고등학교 선택과목 검정도서 편찬상의 유의점 및 검정기준’, ‘2015년 초·중등 교육과정 개정에 따른 국어과 교과서 집필 기준’ 등이다.
- 2006년 수학·영어 교육과정 개정고시(제2006-75호)에 따른 검정도서(수학, 영어) 편찬상의 유의점에서는 교과용 도서의 편찬 방향, 수학·영어과 교과용 도서의 편찬상의 유의점, 교과용도서의 외형체제를 다루고 있다.
- 초·중등 교육과정(제2009-41호)에 따른 고등학교 선택과목 검정도서 편찬상의 유의점 및 검정기준에서는 고등학교 선택과목인 ‘독일어, 프랑스어, 스페인어, 중국어, 일본어’의 검정기준을 제시한 것으로 교육과정의 준수, 내용의 선정 및 조직, 창의성, 내용의 정확성 및 공정성, 교수·학습 방법 및 평가, 표기·표현의 편집이라는 심사 영역을 두고 각각의 심사 항목을 세부적으로 제시하고 있다.

- ‘2015년 초·중등 교육과정 개정에 따른 국어과 교과서 집필 기준’에서는 국어과 과목의 공통 집필 기준을 마련하여 제시하고 있다. 이 연구 자료에서는 교과서 개발 방향을 명확히 제시하고 있는데 2015년 개정 교육과정을 5가지 항목으로 요약 정리하여 제시하고 있다. 이 연구에서 제시하고 있는 내용 선정 원리는 적합성의 원리, 적절성의 원리, 효율성의 원리, 타당성의 원리, 공평성의 원리이다.
- 첫째, 적합성의 원리는 국어 교과서의 내용은 윤리적 기준에서 교육을 위한 자료로서 적합해야 한다는 것이다.
- 둘째, 적절성의 원리는 국어 교과서의 내용은 언어적·심리적 기준에서 학습자의 발달 수준과 요구, 사전 경험 및 지식에 적절하게 부합해야 한다는 것을 말한다.
- 셋째, 효율성의 원리는 국어 교과서의 내용은 제도적·교육공학적 기준에서 학습 목표를 효율적으로 성취할 수 있어야 함을 의미한다.
- 넷째, 타당성의 원리는 국어 교과서의 내용은 학문적 기준에서 객관적인 진실이어야 하고 가치가 있어야 함을 말한다.
- 다섯째, 공평성의 원리는 국어 교과서의 내용은 사회적 기준에서 균형 잡힌 시각을 반영한 것이어야 한다는 것이다.
- 이러한 원리는 다른 교과에서 동일하게 적용되는 것으로 한국어 표준 교육과정에 근거한 내용 선정 원리에도 적용할 수 있다.
- 지금까지 논의한 연구 내용은 공교육 내에서 이루어진 보편적인 것임을 알 수 있다. 이러한 보편성에 한국어교육의 특수성을 반영한 교육 내용 선정 원리가 구현되는 것이 바람직하다. 한국어교육의 특수성 반영은 한국어 표준 교육과정의 분석에 기반한다. 이를 토대로 한국어 교재 개발 시 요구되는 교육 내용 선정 원리는 다음과 같이 정리할 수 있다.

<표 17> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재의 내용 선정 원리

내용 선정 항목	설명
교육과정 부합의 원리	교육 내용은 한국어 표준 교육과정의 목표 및 성취기준을 충실히 반영해야 한다.
적합성의 원리	교육 내용은 교육적으로 가치가 있어 학습자가 배울 가치가 있는 것이어야 한다.
다양성의 원리	특정 문화를 중심, 정상, 표준으로 제시하지 않고 소수 문화 집단이 고루 다루어지도록 해야 한다.
정확성의 원리	교육 내용은 공신력 있는 최근의 것으로서 출처를 분명히 제시하고 표기, 표현 등에서 정확해야 한다.
공정성의 원리	교육 내용은 성역할 고정관념, 성차별적 언어 표현, 특정 성별·연령에 치우쳐 있거나 배제하지 않도록 공정해야 한다.
계열성의 원리	교육 내용은 언어 수준 간, 영역 간의 관련성을 고려하여 연계되도록 하되 학습 내용 요소 간 종적인 연계성을 가지고 있어야 한다.
효율성의 원리	한국어 교육과정에서 제시한 내용 요소 즉 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식을 유기적으로 연결하여 학습이 효율적으로 이루어지도록 해야 한다.
실제성의 원리	교육 내용에서 사용한 언어가 자연스럽고 실제적이어야 한다.
현장 적용성의 원리	주제나 기능이 실제 사회적 맥락과 연결되어 현장 적용성이 있어야 한다.

- 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 학습자 역량을 충족할 수 있어야 한다는 교육과정 부합의 원리는 보편성에서 특수성을 반영한 예에 해당한다. 또한 적합성, 다양성, 정확성, 공정성은 교육과정에 기반한 교재 구현 시 적용해야 할 보편성의 원리에 기인한다.
- 계열성과 효율성은 보편적인 성격을 지니나 언어 수준 간, 영역 간의 연계성은 한국어 수준과 영역이라는 점에서 특수성이 반영되어야 하며, 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하는 내용 체계의 6가지를 반영해야 하는 효율성 또한 이와 같은 맥락에서 적용되어야 할 것이다.
- 실제성은 한국어 교재가 현재 사용되고 있는 목표어 화자들의 자연스러움을 반영해야 한다는 점, 주제나 기능이 사회적 맥락과 연결되어야 한다는 것은 『한국어 표준 교육과정』에 근거를 둔 특수성에 해당하는 원리이다.

2.3. 한국어 교재 현지화의 단위 구성 원리

1) 한국어 교재의 단위 구성 원리

- 교재 개발은 집필을 위한 기초 연구를 토대로 교재 개발 방향과 집필 세목을 작성한 후 수정 보완의 작업을 거쳐 완성된다(이경화, 2011). 교재 개발 과정에서 교수요목 설계와 단위 구성을 하기 위한 기준을 마련하는 것은 집필의 구체적인 방향 설정을 위해 필요하다. 그런데 선행 연구 검토 결과 교재 개발 방향이나 관점을 추상적으로 제안한 경우는 다수 존재하나 단위 구성의 원리를 제시한 경우는 드물었다. 이에 한국어 교재 개발 시 단위 구성의 원리 도출을 위해 신헌재(2009)에서 제시하고 있는 원리의 내용을 살펴보고자 한다.
- 신헌재(2009)는 2007 개정 교육과정에 대한 이해를 토대로 교과서 단위 구성 원리를 제시한다. 이에 『한국어 표준 교육과정』을 기반으로 한 교재 개발에서 참고할 만한 내용을 선별하여 수정하여 제시하면 12가지로 정리할 수 있다. 단위 구성 원리 12가지는 학습량 적정화, 한국어 사용 실재를 중심으로 한 단위 편성, 의사소통 능력 신장 중심의 단위 구성, 성취기준을 반영한 단위 목표 제시, 현지 기관의 교육 단위 반영, 단위 학습 목표의 위계화, 언어기술 통합 강조, 차시 간 관계 긴밀화, 사용 과정 중시, 사회문화적 맥락 강조, 상호문화주의적 관점 강조, 교재 편의 보장으로 제시된다.
- 첫째, ‘학습량 적정화’는 전체 시수를 고려해 단원을 구성하는 것과 한 단위당 수업 시간을 고려한 적정 학습량 확보를 의미한다. 전체 단원은 적정한 수준의 학습량을 확보해야 하며 전체 학습량이 각 단위 내에서 수업 시간을 고려하여 구성되어야 한다.
- 둘째, ‘한국어 사용 실제 중심의 단위 편성’은 실제성 있는 내용과 형식으로 단원을 구성하는 것을 의미한다. 『한국어 표준 교육과정』이 지향하는 다양한 층위의 언어 지식과 언어 경험을 통한 한국어 학습을 위해서는 실제적인 내용을 중심으로 단원을 편성할 필요가 있다.
- 셋째, ‘의사소통 능력 신장 중심의 단위 구성’은 각 단원이 근본적으로는 의사소통 능력 신장을 목표로 한다는 것을 의미한다. 학습자들은 한국어를 사용하여 메시지를

전달하고 해석하며 상호 간의 의미 협상을 하게 된다. 이러한 능력을 함양하기 위해 교재의 단원은 의사소통 능력 신장을 염두에 두고 구성되도록 한다.

- 넷째, ‘성취기준을 반영한 단위 목표 제시’는 『한국어 표준 교육과정』에서 명시하고 있는 언어 등급별, 기술별 성취기준이 교재의 목표로 설정되거나 여러 단위에서 반복적으로 반영되도록 하는 것을 말한다. 성취기준이 반영되는 방법은 다르더라도 단위 학습을 통해 과제 수행 시 자연스럽게 목표가 달성될 수 있도록 교재에 반영한다.
- 다섯째, ‘현지 기관의 교육 단위 반영’은 교재 개발 시 단위 구성을 할 때 교재를 사용할 기관의 교육 단위가 고려되어야 함을 의미한다. 기관마다 교수자와 학습자의 상황이 다르기 때문에 이를 반영한 수업 유형에 맞게 단원이 편성되어야 할 것이다.
- 여섯째, ‘단위 학습 목표의 위계화’란 등급별뿐만 아니라 하나의 교재 안에서 학습 목표가 위계화되어 제시되어야 함을 의미한다. 단원의 목표와 차시의 목표 및 단위에서 사용하는 텍스트의 수준과 양이 차별적으로 제시되어야 한다.
- 일곱째, ‘언어기술 통합 강조’는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 기술이 통합적으로 사용될 수 있도록 단원이 구성되어야 함을 의미한다. 개별 기술은 독립적으로 사용될 수도 있으나 통합되어 사용되는 것을 목표로 단원이 계획될 필요가 있다.
- 여덟째, ‘차시 간 관계 긴밀화’란 하나의 단위 내 학습 내용들이 유기적으로 연결되도록 구성되는 것을 말한다. 한 단원이 여러 차시로 나누어 학습될 때 차시와 차시가 긴밀하게 연결되어 학습자가 단원의 목표를 자연스럽게 달성할 수 있도록 해야 한다.
- 아홉째, ‘한국어 사용 과정 중시’는 결과보다 사용을 중심으로 단원이 구성되어야 함을 의미한다. 하나의 단원이 과제를 중심으로 전, 중, 후의 단계를 가지고 학습자 스스로 한국어를 사용할 수 있도록 구성되어야 한다.
- 열째, ‘사회문화적 맥락 강조’는 『한국어 표준 교육과정』이 지향하는 바와 같이 한국의 사회적, 문화적 맥락에 맞는 텍스트를 통해 단원이 구성되어야 함을 의미한다. 한국어 학습자가 한국어 담화공동체에 일원으로 기능하기 위해서는 사회문화적 맥

락을 파악하고 이에 맞는 표현을 하는 것이 중요하기 때문이다.

- 열한째, ‘상호문화주의적 관점 강조’는 교재를 통해 한국 문화와 자문화를 비교하고 표현할 수 있는 능력을 함양할 수 있는 단위 구성이 되어야 함을 의미한다. 상호문화의사소통 능력이 신장될 수 있는 주제와 텍스트로 교재의 단원을 구성하는 것이 필요하다.
- 열두째, ‘교재 활용의 편의성’은 단위 구성이 교재를 활용하는 데에 편리하도록 제작되는 것을 의미한다. 하나의 단원을 구성하는 요소들이 규칙을 가지고 제시되게 함으로 학습자가 위치와 배열을 통해서도 학습에 도움을 받도록 해야 한다.

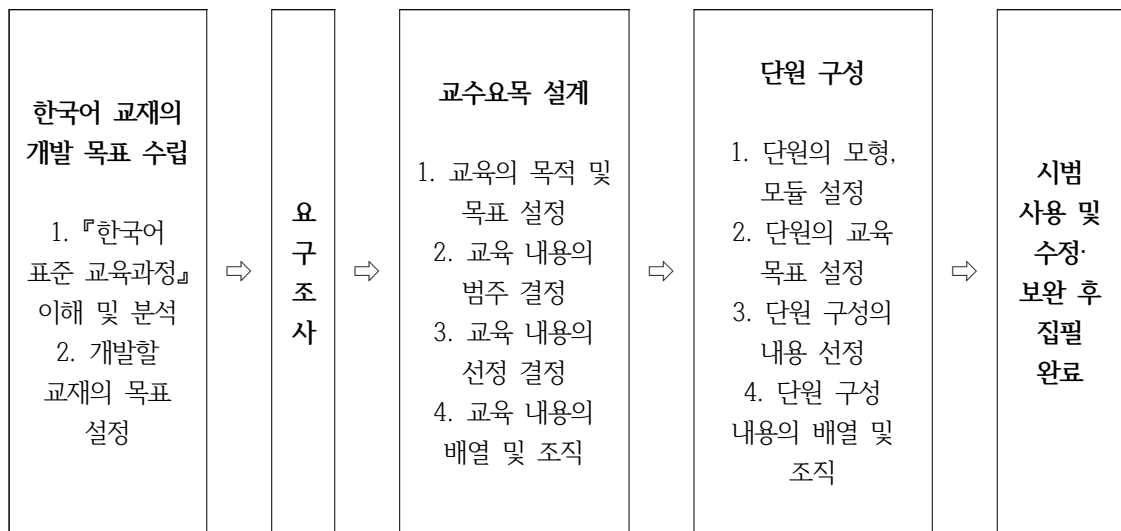
<표 18> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재의 단위 구성 원리

단위 구성 원리	설명
학습량 적정화	전체 시수를 고려해 단원을 구성하고 단위당 수업 시간을 고려하여 적정 학습량을 확보해야 한다.
한국어 사용의 실제 중심의 단위 편성	실제성 있는 내용과 형식으로 단원을 구성해야 한다.
의사소통 능력 신장 중심의 단위 구성	각 단원은 근본적으로 의사소통 능력 신장을 목표로 한다.
성취기준을 반영한 단위 목표 제시	『한국어 표준 교육과정』에서 명시하고 있는 언어 등급별, 기술별 성취기준이 교재의 목표로 설정되거나 여러 단위에서 반복적으로 반영되도록 한다.
현지 기관의 교육 단위 반영	단위 구성 시 교재를 사용할 기관의 교육 단위가 고려되어야 한다.
단위 학습 목표의 위계화	하나의 교재 안에서의 학습 목표는 위계화되어 제시되어야 한다.
언어기술 통합 강조	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 기술이 통합적으로 사용될 수 있도록 단원이 구성되어야 한다.
차시 간 관계 긴밀화	하나의 단위 내 학습 내용들은 유기적으로 연결되도록 구성되어야 한다.
한국어 사용 과정 중시	각 단원은 결과보다 사용을 중심으로 구성되어야 한다.
사회문화적 맥락 강조	한국의 사회적, 문화적 맥락에 맞는 텍스트를 통해 단원이 구성되어야 한다.
상호문화주의적 관점 강조	한국 문화와 자문화를 비교하고 표현할 수 있는 능력을 함양할 수 있도록 단위 구성이 되어야 한다.
교재 활용의 편의성	단위 구성이 교재를 활용하는 데에 편리하도록 제작되어야 한다.

- 12가지 단위 구성 원리는 단위 구성 요소들이 교육 내용으로 구성되고 학습 활동을 구성할 때 지침으로 활용될 것이다.

3. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 현지화된 한국어 교재 개발 절차

- 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재 현지화란 모든 한국어 교육 기관에서 교육 과정 개발 시 2020년 문화체육관광부 국립국어원에서 고시한 『한국어 표준 교육과정』을 참조하여, 교재 개발을 할 때 참조해야 할 내용을 의미함을 전술하였다.
- 따라서 본 과제에서는 지금까지 한국어 교재 개발이 이루어진 절차에서 『한국어 표준 교육과정』에 근거를 둔 한국어 교재 개발이 어떻게 이루어져야 하는지를 명확히 제시하고자 한다.
- 한국어 교재 개발의 절차는 기연구된 자료의 검토를 통해 다음과 같은 절차로 이루어짐을 알 수 있다.



<그림 14> 한국어 교재 개발의 절차

- 본 연구는 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발의 연구이므로 첫 번째 단계인 교육과정의 분석은 『한국어 표준 교육과정』에 대한 분석, 이해를 의미한다. 또한 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 교육 목표, 내용 체계와 구성 요소, 성취기준, 교수·학습 및 평가의 내용이 구현된 교재 개발을 위한 구체적인 교수요목 설정 방법과 단원 구성 방법을 제시하고자 한다.

3.1. 한국어 교재의 개발 목표 수립

- ‘한국어 교재 목표 수립’에서는 『한국어 표준 교육과정』에 대한 성격 및 목표의 이해해서 출발해야 한다. 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하고 있는 목표는 5가지이다. ‘한국어 지식의 습득 능력 함양, 상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력 함양, 상호문화 의사소통 능력 함양, 한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력 함양, 세계 시민으로 성장할 수 있는 역량 함양’이다. 이는 실제로 한국의 언어와 문화를 이해하고 이를 상황에 맞게 잘 활용할 수 있는 의사소통 능력 신장에 목표가 있음을 알 수 있다.
- 한국어교육에서 개발해야 할 교재 역시 거시적으로 이러한 목표 안에서 수립되어야 한다. 이러한 목표 수립 하에 해당 교육 기관의 교재 관련 이해 관계자들의 요구조사가 수행될 필요가 있다. 실제로 요구조사는 가르칠 교육 내용 선정을 위한 교수요목 설계에서 많이 사용되어 왔다.
- 해당 교육 기관에서 개발할 교재에서 구현되어야 하는 교육 내용은 무엇이어야 하는가에 대한 답을 찾거나 해당 기관 학습자의 한국어 학습 목적, 연령, 언어적 배경을 고려하여 교재 개발 시 반영하기 위함이었다.
- 그러나 이러한 교육 내용 선정은 무엇을 가르칠 것인가의 내용을 담는 것으로 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 내용 체계 및 구성 요소와 긴밀한 관계 속에서 이루어져야 한다. 이러한 내용 선정은 교수요목 설계에서 구체적으로 구현될 수 있다.

3.2. 한국어 교재의 교수요목 설정

- 교수요목 유형이란 교육과정(curriculum) 내에 주어진 학습 목표를 성취하기 위해 구체적으로 학습 내용을 제시한 교수요목을 학습의 내용과 방법에 따라 분류한 것을 말한다. 따라서 교수요목은 교과과정에서 ‘무엇’을 가르칠 것인가에 대한 내용으로 학습 내용의 선정, 배열, 조직 등을 다룬다(한국어교육학 사전, 2020:872). 즉 교수요목 설정은 개발할 교재에서 무엇을 가르칠 것인가이며 이는 결국 교육과정에서 제시한 교육 내용을 의미한다.
- 이런 관점에서 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하고 있는 내용 체계의 구성 원리

를 이해하는 것은 교수요목 설정 시 요구되는 가장 중요한 부분이라 하겠다. 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 내용 체계와 구성 요소는 다음과 같다.

<표 19> 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 구성 요소

구성 요소		내용
주제	의사소통의 내용	- 생각이나 활동을 이끌어 가는 중심이 되는 문제이자 내용 - 말이나 글의 중심이 되는 화제 - 개인 신상, 대인 관계, 여가, 교육 등
기능	의사소통의 기능	- 언어 형태를 기반으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하는 것 - 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일 - 설명하기, 비교하기, 동의하기 등
맥락	의사소통이 이루어지는 상황	- 언어기술이 실제로 사용되는 상황 - 시공간적 배경, 담화 참여자의 역할 또는 관계 - 격식 수준, 구어·문어 차이, 높임법 수준 등
기술 및 전략	의사소통 수행의 세부 방식	- 언어기술이 구현되는 데에 필요한 구체적인 기술과 전략 - 의사소통 문제 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동, 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치 - 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 하위 기술과 전략
텍스트	내용이 담긴 형식과 구조	- 문장보다 큰 문법 단위로 문장이 모여서 이루어진 한 덩어리의 말이나 글 - 말이나 글의 유형·종류 및 그것의 형식과 구조 - 대화, 독백, 설명문, 논설문 등
언어지식	언어 재료	- 생각(내용)을 언어로 구현시키는 언어의 형태 - 한국어의 형태적, 통사적, 음운적 특성 - 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 언어 재료인 어휘, 문법, 발음 등

- 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하고 있는 내용 체계의 핵심은 ‘의사소통’이다. 즉 의사소통이 이루어지는 상황(맥락)에서 이를 잘 실현할 수 있는 주제와 기능이 요구되며 이를 수행할 수 있는 기술 및 전략이 필요하다.
- 이러한 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략은 언어 재료인 언어지식이 구현된 텍스트가 된다. 즉 언어지식은 한국어의 발음, 어휘, 문법을 말하며 이는 텍스트인 말이나 글의 유형으로 구현된다. 이때 한국어 학습자의 의사소통 능력의 신장을 위한 텍스트(언어기술: 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)는 실제로 사용되는 상황인 맥락을 고려한 주제, 기능, 기술 및 전략 실현을 의미한다.

- 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 구성 요소는 결국 성취기준으로 구체화된다. 예를 들어, 한국어 표준 교육과정에서 제시한 1급과 2급의 총괄목표는 다음과 같다.

<표 20> 『한국어 표준 교육과정』 1,2급의 총괄목표

등급	총괄목표
1급	기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
2급	일상적으로 접하는 공적 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 허락과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

- 초급에서 도달해야 할 목표는 일상적인 생활의 상황(맥락)에서 접하게 되는 주제가 구현된 텍스트 즉 대화는 듣기 말하기를, 읽거나 쓰는 언어기술을 포함하여 수행할 수 있는 기능이다. 텍스트는 학습자의 언어 수준을 고려한 언어지식(발음, 어휘, 문법), 언어 전략이 요구된다. 한국어 표준 교육과정에는 내용 체계와 구성 요소를 반영하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어기술별로 1급부터 6급까지 도달해야 할 목표와 성취기준을 제시하고 있다.
- 따라서 이러한 등급별 목표에 도달할 수 있는 구체적인 방법으로서 교재 개발이 이루어져야 한다. 이렇게 설정한 교수요목은 개발할 교재의 목적 및 목표에 도달하기 위해 내용 선정 원리에 근거하여 교육 내용의 범주 및 내용이 선정된다. 이후, 교육을 어떤 순서로, 어떻게 조직할 것인가를 결정하게 된다.

3.3. 한국어 교재의 단위 구성

1) 단원의 모형 설정

- 교재에서 단원을 어떻게 구성하느냐는 교재의 효율성과 밀접하게 관련되며 개별 단원은 수업 모형이나 학습 모형을 보여준다는 점에서 중요하다. 교재의 단위 모형을 설정하기 위해서는 수업 시수, 학생의 언어 수준, 교사의 수준 등 교수 학습 상황이 고려되어야 한다.
- 단원의 모형을 설정하기 위해서는 앞서 교수요목이 무엇을 중심으로 계획되었는지

를 살펴봐야 한다. 즉 주제, 맥락, 기능, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식 중 해당 교육 기관이 우선시하는 것에 따라 단원이 구성될 수 있다. 예를 들어 주제를 우선시하는 교재라면 단원명이 인사, 쇼핑, 약속 등이 될 것이고, 기능을 부각시키고자 한다면 여행 계획하기, 주말 약속하기, 집 구하기 등이 될 것이다.

- 단원 구성 모형의 상위 구성 항목으로는 도입, 대화문, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 활동 및 자기 평가가 포함될 수 있다. 이러한 상위 항목들에는 교육 자료와 연습, 활동, 과제 등이 하위 구성 항목으로 포함될 수 있을 것이다. 이 외에도 교재의 특성에 따라 대화문의 수, 문법과 어휘의 제시 방법 등은 유동적일 수 있다.
- 한국어 교재를 개발해 사용하는 각 기관에서 한국어교육의 목표인 의사소통 능력 향상을 달성하기 위해서는 교재의 단원 모형이 실제 수업 모형과 가까워야 한다. 따라서 교재를 사용하게 될 기관의 수업 시수와 교육 환경을 고려하여 실제 수업에 적용하기에 적합한 모형을 개발하는 것이 중요하다.

2) 단원의 교육 목표 설정

- 한국어 교재의 단원별 목표는 한국어교육의 목표 및 등급별 총괄목표와 함께 해당 교육과정에서 명시하는 교육 목표에 통합되어야 한다. 즉 의사소통 능력 향상이라는 목표는 등급별 총괄목표 설정에 반영되고 교재 개발 시 교육의 목표 및 교재를 구성하는 단원의 목표에 그대로 반영된다.
- 개별 교육 기관에서 지향하는 교육의 방향은 교육 내용 설정 시 반영될 수 있으며 이후 단원의 교육 목표는 등급별 총괄목표를 고려하여 설정될 수 있다. 따라서 등급별 총괄목표를 염두에 두고 개발된 한국어 교재는 개별 단원의 목표들이 달성될 때 결과적으로 해당 등급의 목표가 달성되도록 개발되어야 한다.
- 단원의 목표를 기술할 때는 단원을 통해 학습할 수 있는 결과가 표현되도록 할 필요가 있다. 단원은 단일한 교수 초점을 가지고 계획된 것이므로 하나의 단원은 하나의 학습 결과를 끌어내도록 구조화된다. 따라서 단원 목표 내용은 학습 결과에 직결될 수 있다는 점을 고려하여 개별 단원을 통해 학습하는 내용과 능력을 포함하여 단원의 목표를 기술하도록 해야 할 것이다.

- 또한 단원의 목표는 교육과정이나 교재의 목표보다 명확하게 기술되도록 해야 한다. 교육과정 목표는 광범위한 내용을 담고 있기 때문에 다소 추상적으로 기술될 수 있다. 이에 비해 단원의 목표는 개별 단원 내용을 학습하여 도달할 수 있는 결과이기 때문에 단원이 설정한 주제의 내용이 상황과 맥락에 맞는 언어기술을 통해 이해 및 표현 동사로 표현되도록 한다.
- 마지막으로 단원의 목표는 실현 가능한 내용으로 기술되도록 한다. 하나의 단원은 몇 개의 차시를 통해 학습되는 것이므로 주어진 시간에 달성할 수 있는 내용으로 기술될 필요가 있다. 전체 교재를 모두 학습했을 때 도달할 수 있는 정도가 아닌 실행할 수 있을 정도의 목표로 기술되어야 학습자가 개별 단원 학습을 통해 성취감을 느끼며 학습을 이어나갈 수 있을 것이다.

3) 단원 구성 요소 선정

- 한국어 교육의 목표가 의사소통 능력 향상에 있기 때문에 한국어 교재의 단원 구성 모형은 문법적 능력, 담화적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력으로 구성된 ‘의사소통 능력’과 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 통해 실천되는 ‘의사소통 수행’이 실현되도록 구성되어야 한다. 즉 한국어 교재의 단원 구성 요소로는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 언어기술이 포함되며 어휘, 문법 등의 언어지식이 대화문을 통해 제시될 수 있다. 이 외에도 문화와 발음 요소가 포함될 수 있다.
- 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 및 발음, 문화 등의 단원 구성 요소는 교재의 개발 방향과 목적에 따라 각 요소의 비중을 달리하여 포함되거나 제외될 수 있다. 예를 들어 일반 목적의 통합 교재 개발을 목표로 한다면 일반적으로 대화문을 통해 해당 단원에서 학습해야 할 문법과 어휘가 제시되고 네 가지 언어기술을 연습과 과제를 통해 사용하도록 구성될 것이다. 반면 말하기와 듣기를 중심으로 한 회화 교재를 개발한다면 어휘와 문법 중심으로 문장 차원의 연습이 많이 포함되고 과제 수행으로 마무리되는 단원을 구성할 수도 있을 것이다.
- 『한국어 표준 교육과정』을 기반으로 개발되는 한국어 교재이기 때문에 교육 내용은 교육과정에서 명시하고 있는 것을 그대로 반영하여 교재에 맞게 구체화하면 된다. 이에 비해 단원 구성 내용은 교재 개발 목적과 목표에 따라 유연성과 창의성을 발휘할 수 있다. 그런 점에서 기본적인 단원 구성 요소를 기반으로 교재가 사용되는

교육 기관의 특성을 반영하고 학습자의 흥미를 유발하며 교재 개발자의 창의성이 반영되도록 구성 요소의 변화를 꾀하는 것도 가능할 것이다.

4) 단원 구성 요소의 배열 및 조직

- 하나의 단원을 구성하는 요소들이 단원의 목표를 달성하도록 구성되기 위해서는 구성 요소들의 배열과 조직이 중요하다. 개별 단원 내 단원 구성 요소를 배열 및 조직하기 위해서는 먼저 전체 단원의 수를 정해야 하며 그 다음으로 자료의 길이, 전개 방식, 일관성, 시간 안배, 학습 결과가 고려되어야 한다.
- 첫째, 단원에서 사용되는 자료의 양은 충분하지만 너무 많다고 느껴지지 않게 하며 길지 않은 자료를 포함하도록 한다. 한국어 등급에 따라 자료의 양은 기본적으로 차이가 생기게 된다. 그러나 모든 등급의 학습자가 교재를 통해 제공받는 자료가 부족하다고 느끼지 않을 수 있을 만큼 충분히 제공될 필요가 있다. 이때 자료가 너무 많아서 수업 시간 내에 다 학습하지 못할 정도가 되지 않도록 해야 하며, 더불어 한국어 학습 자료라는 점에서 한 텍스트의 길이가 너무 길지 않도록 주의할 필요가 있다.
- 둘째, 하나의 활동이 효과적으로 다음 활동에 이를 수 있도록 구성한다. 즉 하나의 단원 내 활동들은 기준을 가지고 배열되어 전개의 흐름을 갖추도록 한다. 하나의 단원에는 여러 개의 연습과 활동, 과제가 포함될 것이다. 이때 연습은 기계적 연습에서 유의적 연습으로, 활동은 개별 활동에서 통합 활동으로 확장될 필요가 있다. 또한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에서 사용되는 텍스트도 흐름을 가지고 구성되도록 해야 할 것이다.
- 셋째, 모든 단원은 전체적인 일관성을 가져야 한다. 단원 구성은 수평적 일관성과 수직적 일관성을 가지고 조직될 필요가 있다. 수평적 일관성은 하나의 단원 내 활동들의 연결된 순서로 나타날 수 있다. 수직적 일관성은 한 페이지에 대한 구성이 맨 위에서 아래까지 연결성을 가지고 적절하게 구성되게 함으로써 나타날 수 있다.
- 넷째, 시간을 안배해서 단원 구성 요소의 수와 학습 시간을 조정해야 한다. 전체 교육 내용에 따라 하나의 단원을 구성할 때 단원당 학습에 필요한 시간이 계산될 것이다. 이때 단원을 구성하는 개별 요소들이 적절한 시간 내에서 구현되도록 구성할

필요가 있다. 어떤 개별적 요소의 중요도를 너무 크게 보지 않으며 학습 시간도 한 쪽으로 치우치지 않도록 균형감을 갖출 필요가 있다.

- 다섯째, 학생들이 단원을 마칠 때 학습이 마무리되며 관련된 지식이나 정보를 제공 받거나 교실 밖에서 시도해 볼 수 있도록 구성할 필요가 있다. 개별 단원의 목표와 관련된 추가 정보가 포함되어서 학습을 확장할 수 있도록 할 수 있으며 지식 차원에서 알게 된 것을 실천적 차원에서 시도해 볼 수 있는 내용을 포함해 구성할 수도 있을 것이다.
- 이상의 내용과 같이 자료의 길이, 전개 방식, 일관성, 시간 안배, 학습 결과가 고려된다면 단원 구성 요소가 단원 내 적절한 위치에 배열되고 각 요소들이 유기적으로 연결되어 하나의 단원이 조직될 수 있을 것이다.

4. 『한국어 표준 교육과정』 교재 개발의 실제

4.1. 한국어 교재 개발 항목 개발

- 한국어 교재 현지화의 내용은 거시적인 측면에서 한국어 교재 개발 방향을 설정하는 것이 첫 번째 단계에 해당한다. 한국어 교재 개발 방향은 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 둔다는 점에서 『한국어 표준 교육과정』을 분석하고 이를 해석, 적용하여 각 교육 기관의 성격 및 목표에 맞는 교재 개발 방향을 설정한다.
- 이러한 교재 개발 방향이 설정되면 해당 교재에 적합한 교수요목을 설계한다. 교수요목의 설계는 미시적인 측면에서 이 교재를 통해 도달해야 하는 교육의 목적 및 목표를 설정하고 각 교육 내용의 원리 도출, 교육 내용의 선정 결정, 교육 내용 배열 및 조직을 결정한다.
- 이어 교수요목 설계에 따라 세부 단원의 원리 설정, 단원의 모형, 모듈을 결정하고 각 단원에서 교육에 도달해야 할 목표 설정, 단원의 구성 내용 선정, 단원의 구성 내용의 배열 및 조직을 결정한다.
- 마지막으로 교재 샘플 단원을 선정한 후 집필에 들어간다. 샘플 단원의 집필이 끝나면 검토 방향을 설정하고 검토 항목에 따라 적합성, 정확성, 체제의 안정성, 효과성

등을 검토하여 샘플 단원을 확정하고 전체 초고를 집필한다.

- 이러한 일련의 절차를 통해 한국어 교재 개발이 이루어지게 된다. 이때 교재 개발을 위한 내용 기술 점검을 위한 항목은 다음과 같다.

<표 21> 한국어 교재 현지화를 위한 점검 항목

한국어 교재 현지화의 내용	주요 기술 항목	내용 기술 점검을 위한 질문 항목
한국어 교재의 개발 방향	- 한국어 표준 교육과정 분석 - 교육 기관의 성격 및 목표 설정	- 한국어 표준 교육과정의 목표를 반영하였는가? - 현지 교육 기관에서 개발할 교재의 특성을 고려하여 한국어 표준 교육과정의 내용 체계를 반영하였는가? - 현지 교육 기관의 목표에 맞게 한국어 표준 교육과정의 성취수준을 반영하였는가? - 개발할 교재의 교수·학습 및 평가가 한국어 표준 교육과정에 기반을 둔 현지 교육 기관의 성격을 명확히 하고 있는가?
교수요목 설계	- 교육의 목적 및 목표 설정 - 교육 내용의 원리 설정 - 교육 내용의 선정 - 교육 내용의 배열 및 조직	- 개발할 교재의 교육 목표 및 목적이 해당 지역의 요구에 비추어 분명한가? - 개발할 교재의 내용 선정 원리는 일반 교재의 원리인 보편성과 해당 기관의 특수성을 반영하여 내용 선정 원리가 설정되었는가? - 교육 내용의 원리에 맞게 교육 내용이 설정되었는가? - 개발할 교재의 내용 배열과 조직은 현지 기관에서 가르치는 교사와 배우는 학습자를 고려하여 가르치기 쉽고 배우기 좋은 순서로 조직되었는가?
단원 구성	- 단원의 구성 원리 설정 - 단원의 모형, 모듈 설정 - 단원의 교육 목표 설정 - 단원의 구성 내용 선정 - 단원 구성 내용의 배열 및 조직	- 단원 구성의 12가지 원리를 반영하였는가? - 개발 교재에서 중심이 되는 교육 내용을 반영하여 단원 모형을 개발하였는가? - 현지 교육 기관과 학습자의 교육 목표에 맞게 단원의 목표를 설정하였는가? - 교육 목표와 학습자의 요구를 반영하여 단원의 내용이 구성되었는가? - 현지 교육 기관의 상황과 수업 시수를 고려하여 단원의 내용을 배열하고 조직하였는가?

교재 개발의 실제	• 샘플 단위 선정 및 집필 • 샘플 단원의 검토 방향 설정 • 샘플 단위 검토 항목 선정-적합성, 정확성, 체제의 안정성, 효과성 등	- 샘플 단원을 선정하여 집필하였는가? - 샘플 단원의 검토 방향을 설정하였는가? - 샘플 단원의 검토를 위한 세부 항목을 설정하였는가?
--------------	---	--

- 교재 현지화의 내용 및 주요 항목은 각 기관의 성격 및 목표에 따라 융통성 있게 설정할 수 있으나 이러한 일련의 내용이 순환적 구조로 이루어질 수 있도록 하는 것이 좋다.

4.2. 한국어 교재 개발의 실제

- 2020년에 『한국어 표준 교육과정』이 고시되었으므로 현재까지는 이를 기반으로 하여 개발된 교재는 없지만 세종학당재단에서 사용할 ‘세종한국어’ 등 『한국어 표준 교육과정』을 토대로 한 한국어 교재가 개발되고 있다.
- 여기에서는 기개발된 한국어 교재의 실제 모습을 통해, 교육과정의 반영, 교수요목 설정, 단위 구성이 어떻게 구현되었는지를 제시하여 이후 『한국어 표준 교육과정』이 반영된 한국어 교재 개발을 하고자 하는 기관과 집필자들을 돕고자 한다.
- 특히 국가 수준의 해외 한국어 보급 기관인 세종학당에서 사용될 목적으로 고안된 ‘세종한국어 1~8’을 통해 교재 개발이 어떠한 과정으로 이루어졌는지를 제시하고자 한다. ‘세종한국어’는 국가사업으로 개발된 교재인 만큼 교재 개발 과정을 연구 보고서로 제시하고 있어 본 과제에서 살필 교수요목 설정 및 단위 구성 방안이 어떻게 이루어졌는지를 알 수 있다는 점에서 유의미하다.
- ‘세종한국어 1’의 일러두기에서 교재의 집필 방향 즉 개발 방향을 다음과 같이 제시하고 있다.

집필 방향

- 집필의 기본 방향은 세종학당의 설립 목적에 따라 상호주의적 관점에서 서로의 문화를 이해하고 교류할 수 있는 언어문화적 능력 증진에 두었다.
- 도달 목표를 '국제 통용 한국어교육 표준 모형'의 1급 수준으로 설정하였다. 즉 일상적인 맥락과 기본적인 공공장소에서 자주 접하는 화제의 의사소통 활동을 수행할 수 있는 것을 목표로 삼았다.
- 본문에 등장하는 인물이나 의사소통 상황은 세종학당이 개설된 다양한 지역의 사회문화적 특수성을 최대한 고려하되, 세종학당의 표준 교재로서 폭넓게 활용될 수 있도록 국외 현지 학습자들의 초급 한국어 학습 상황을 고려하여 구성하였다.
- 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력을 향상시키기 위하여 다양하고 실제적인 과제를 포함하였다.
- 유창성과 정확성을 고르게 향상시키기 위해서 의사소통 활동과 언어 요소를 균형 있게 포함하였다.
- 학습 내용과 활동은 성인 학습자의 인지 능력, 학습 전략을 고려하여 효율적인 학습이 이루어질 수 있도록 하였다.
- 문화 상호주의적 관점에서 한국 사회와 문화를 올바르게 이해할 수 있도록 실제적 자료와 문화 정보를 다수 포함하고, 양방향의 문화 학습이 이루어질 수 있도록 하였다.

<그림 15> '세종 한국어 1'의 일러두기 중 집필 방향 부분

- 세종학당에서 공부하는 한국어 학습자의 의사소통 능력을 향상시키고 한국 문화에 대한 이해를 넓히는 것을 목표로 개발했음을 밝히고 있다. 세종학당은 2020년 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 둔 개별 교육과정의 하나로 『세종학당 한국어 기본 교육과정』을 마련하였다. 따라서 『세종학당 한국어 기본 교육과정』에서 제시하는 목표와 성격에 맞는 교재 개발을 목표에 두어야 한다.
- 또한 개발 방향은 기개발된 '세종한국어 1'의 내용에 『세종학당 한국어 기본 교육과정』에서 제시한 내용 체계와 성취기준을 반영하여 설정되는 것이 바람직하다.
- 특히 세종학당은 학당마다 교육 시수가 다르다. 따라서 학당마다 다른 교육 시수에 적합한 교재 개발을 위한 집필 방향이 설정되어야 할 것이다. 2019년 '세종학당 기본 교재 개정 기초 연구'의 보고서에 따르면 학당별 교재를 위한 모듈형 교재 개발을 개발 방향으로 제시하고 있다는 점은 주목할 만하다.⁵⁾

5) 현재 『한국어 표준 교육과정』에 기반을 두고 개발된 '세종학당 한국어 기본 교육과정'에 맞추어 '세종 한국어'가 1단계부터 4단계까지 개발되고 있다.

- 즉, 45시간을 최소 교육 시수로 하여 기본 교재를 개발하고 45시간 이상 교육 시수를 선정하고 있는 학당을 위해서는 ‘더하기 활동’ 교재를 만들어 ‘언어지식 강화’와 ‘언어 활동 강화’라는 선택 항목을 만든 것이다.
- 교재의 개발 방향이 설정되면, 교수요목 설계를 진행하게 된다. ‘세종한국어 1’의 교재 구성표는 다음과 같이 제시되어 있다.

<표 22> ‘세종한국어 1’의 교수 구성표 중 일부

단원	주제	기능	문법	어휘
1	자기소개	인사하기, 자기소개하기	이에요/예요, 은/는	국적, 직업
2	일상생활	일상생활에 대해 묻고 답하기	-아요/어요, 에 가다	동작, 장소
3	위치	물건의 위치 이야기하기	이/가, 에 있다/없다	물건, 위치
문화 1	한국인의 인사법			
4	물건 사기 1	숫자 읽기, 요청하기	을/를, -(으)세요	식품, 한자어 수

<표 23> ‘세종한국어 회화 1’의 교재 구성표 중 일부

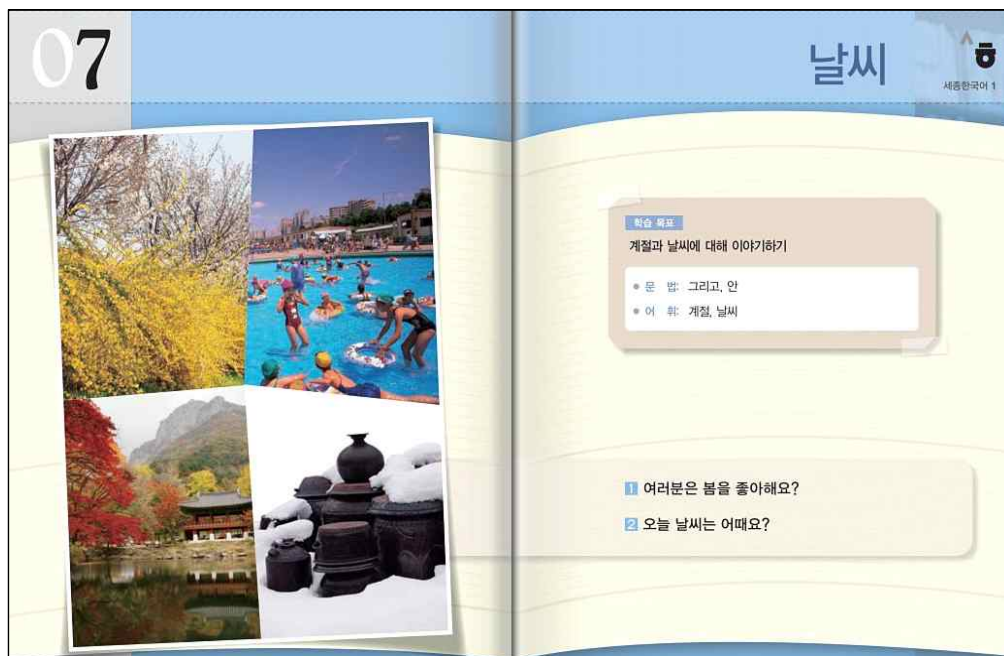
단원	단원명	주제	기능	Part 1		Part 2	
				어휘	표현	어휘	표현
1	저는 이지원이에요	소개	인사하기 소개하기	국적	이에요/예요	직업	은/는
2	회사에 가요	장소와 동작	가는 곳 묻고 답하기	기초 동사1	-아요/-어요/ -어요(1)	장소1	에 가요
3	전화번호가 뭐예요?	숫자	숫자 묻고 답하기	한자어 수	이/가	한자어 수 (백 이상)	이 아니예요/ 가 아니예요
4	책상 위에 지갑이 있어요?	위치	위치 말하기 소유 말하기	사물1	에 있다/없다	위치	의
5	사과 두 개하고 오렌지 세 개 주세요	쇼핑	물건 사기	사물2	하고	고유어 수	단위 명사
6	저는 고기를 안 먹어요	음식	부정 표현 말하기	음식	을/를	기초 동사2	안, -지 않다

- ‘세종한국어 1’의 교재 구성표에는 주제, 기능, 문법, 어휘가 제시되어 있는데 이러한 주제를 선정한 후, 주제에서 수행될 기능 설정, 이러한 주제와 기능이 실현될 수 있는 언어지식으로 문법과 어휘가 설정되었다고 할 수 있다.
- 예를 들어 ‘자기소개’라는 주제에서는 인사하기, 자기소개하기가 기능으로 설정될 수 있고, 이러한 주제와 기능을 실현하기 위한 어휘는 국적과 직업이며, 문법 항목은 ‘이에요/예요, 은/는’이 되는 것이다.
- 2018년에 출판된 ‘세종한국어 회화 1’의 교재 구성표는 ‘세종한국어 1’과 크게 다르지 않다. 주제는 소개, 장소와 동작, 숫자, 위치, 쇼핑, 음식이며 이를 실현하는 주제와 기능에 맞는 주제 어휘와 문법이 설정되어 있다.
- 이를 실현한 대화문은 실제 맥락에서 이루어진 텍스트가 되고, 이를 교수·학습하는 활동은 다양한 기술과 전략으로 나타날 수 있다.
- 교수요목에서 가르칠 내용이 정해지면 이를 어떤 순서로 배열할 것인가를 결정해야 한다. 이러한 결정은 주제의 친밀도, 언어지식의 난이도 등을 고려하고 해당 기관 학습자의 한국어 학습 목적, 연령, 이전의 교육적 경험 등을 살펴 정하는 것이 좋다.
- 특히 해당 교육 기관의 수업 시수, 전체 교재를 교수·학습하는데 필요한 시간을 등을 고려하여 단원 수와 한 단원에서 가르칠 내용을 범주를 결정한다.
- 한국어 교재는 목적 지향적이며 무엇보다 수업 시수, 한 번에 배울 수 있는 양 등이 중요하므로 이를 고려한 단원 개발이 중요하다.
- 개별 단원의 구성, 배열, 조직은 실제 교재 구성 시 가장 중요한 부분이라 할 수 있다. 한 단원이 어떻게 구성되는지는 실제 사례를 통해 제시하고자 한다. ‘세종한국어 1~4’의 단원 구성 모형을 보면 다음과 같다.

<표 24> ‘세종한국어 1~4’의 단원 구성 모형

상위 구성	하위 구성
도입	시각 자료, 도입 질문, 학습 목표
대화 1	대화문, 어휘와 표현, 문법, 연습 1, 연습 2
대화 2	대화문, 어휘와 표현, 문법, 연습 1, 연습 2
듣고 말하기	듣기 활동, 말하기 활동, 발음
읽고 쓰기	읽기 활동, 쓰기 활동
새 어휘와 표현	어휘와 표현 목록
자기 평가	자기 평가 체크리스트

- ‘세종한국어’의 하나의 단원은 도입, 대화1, 대화2, 듣고 말하기, 읽고 쓰기, 새 어휘와 표현, 자기 평가로 구성되어 있다. 학기당 수업이 45~96시간인 세종학당의 전체 운영 시간과 학기 기간을 고려하여 ‘세종한국어 1’의 한 단원을 1주일에 4시간 교육할 수 있도록 구성한 모형이다.
- 하나의 단원을 예로 들어 단원의 교육 목표 설정과 단원 구성 내용 선정, 배열 조직이 어떻게 이루어질 수 있는지 살펴보려고 한다.

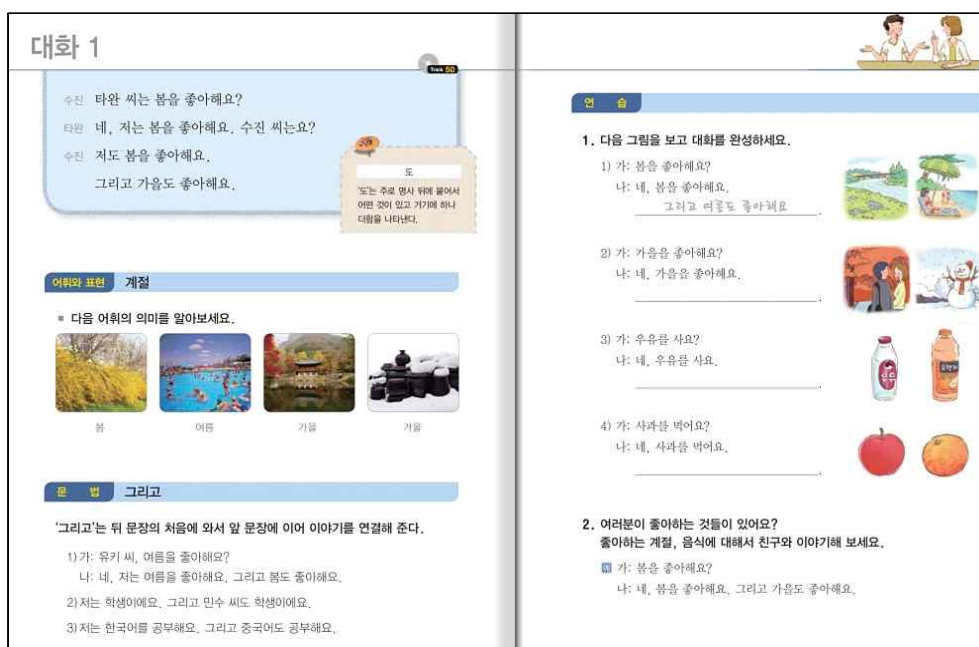


<그림 16> ‘세종 한국어’의 도입 구성

- 도입의 구성을 보면, ‘날씨’라는 제목과 함께 ‘계절과 날씨에 대해 이야기하기’라는

단원의 학습 목표, 문법과 어휘가 제시된다. 단원의 목표는 단원을 통해 학습할 결과가 표현되어야 하며 해당 단원에서 학습할 내용과 능력이 포함되도록 기술해야 한다. 그런 점에서 보면 7장의 학습 목표는 ‘계절’과 ‘날씨’라는 학습 내용을 이야기 하는 것이라는 것을 알 수 있다. 초급 교재이기 때문에 학습 목표에서 사용할 수 있는 서술어가 구체화되기 어려울 수 있으나 ‘이야기하기’라는 표현은 다소 추상적으로 보인다. 그러나 계절 그림과 도입 질문을 통해 단원 목표가 학습자에게 자연스럽게 전달될 수 있으며 문법과 어휘 제시로 학습 내용이 명시적으로 확인된다는 점에서 도입의 구성은 단원의 목표를 잘 보여주고 있다고 할 수 있다.

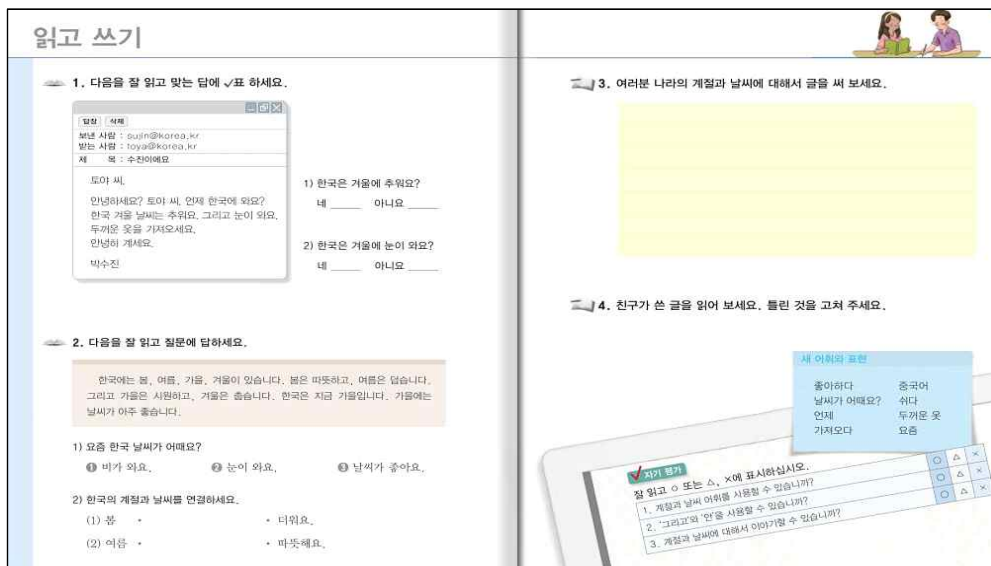
- 이처럼 단원 목표는 해당 숙달도에 맞는 주제를 해당 단원에서 학습할 문법, 어휘 등을 직접 노출함과 동시에 사진이나 그림, 주제에 대한 배경지식을 활성화시킬 수 있는 질문을 통해 잘 드러나게 해야 할 것이다.



<그림 17> ‘세종 한국어’의 대화 1 구성

- ‘대화 1’의 구성은 대화문, 어휘와 표현, 문법, 연습 1, 2이다. 대화문 1은 계절을 주제로 하고 있으며 목표 문법과 어휘가 사용되어 있다. 대화문에서 계절에 대한 일상적인 대화가 나온 뒤 계절 어휘가 사진과 함께 제시되고 ‘그리고’가 사용된 대화 쌍과 문장을 통해 문법에 대한 이해를 돕는다. 연습 1은 그림을 보고 정해진 답을 완성하는 것이라면 연습 2는 유의적으로 학습자가 자신이 좋아하는 계절을 말하도록 하고 있다.

- 대화문부터 연습까지 이어지는 일련의 과정은 대화에서 제시된 문법과 어휘를 명시적으로 확인하고 이를 사용할 수 있도록 구조적, 유의적으로 연습하게 한다는 점에서 단원 구성 요소들이 유기적으로 이어지고 있다고 할 수 있다. 또한 적절한 시각 자료를 통해 초급 학습자가 어휘를 이해하는 데 도움을 주고 있다.
- 만약 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 내용 요소를 고려한다면 대화가 이루어지는 상황, 대화 참여자 즉 이 대화에서는 수신과 타완의 역할 또는 관계가 명확해야 한다. 또한 언어지식으로 제시한 어휘와 문법 역시 의사소통 기능 수행이라는 측면에서 어떻게 실현될 수 있는지가 다소 모호하다. 이는 전술한 바와 같이 이 단원의 목표가 추상적이기 때문이기도 하다. ‘좋아하는 날씨와 계절을 말할 수 있다’ 같이 보다 구체적인 목표를 설정한다면 ‘저는 봄을 좋아해요. 가을도 좋아해요.’ 등의 언어 수행이 가능할 것으로 보인다.
- 이처럼 교재의 단원 목표에 따라 어휘와 문법의 이해를 도울 수 있는 자료들이 충분히 제시되도록 내용을 구성, 조직해야 할 것이다.



<그림 18> ‘세종 한국어’의 읽고 쓰기, 새 어휘와 표현 및 자기 평가 구성

- ‘대화’ 후에는 ‘듣고 말하기’, ‘읽고 쓰기’라는 실제적인 활동이 이어진다. 듣고 말하기는 3개의 듣기와 2개의 말하기로, 읽고 쓰기는 2개의 읽기와 2개의 쓰기로 구성되어 있다. 각 활동들은 계절, 날씨를 이해하고 듣고 읽은 내용을 어휘와 문법을 사

용해서 표현할 수 있도록 하고 있다.

- 읽고 쓰기를 중심으로 단원 구성을 보면 읽기 1은 실용적인 읽기로, 읽기 2는 정보 문으로 제시되어 있어 다양한 종류의 텍스트를 사용하려고 한 것을 알 수 있다. 읽은 후의 활동도 O, X와 같은 확인 문제에서 세부 내용 파악 문제로 확장되고 있다는 것을 알 수 있다. 이어서 쓰기도 읽은 것을 활용하여 쓸 수 있게 했으며 동료 학습자의 글을 읽으면서 상호 피드백을 할 수 있게 하여 학습한 것을 스스로 확인 할 수 있게 하고 있다. ‘읽기’가 자연스럽게 ‘쓰기’의 비계 즉 도움 자료 역할을 하는 것으로 보인다.
- 『한국어 표준 교육과정』에서는 내용 체계의 한 요소로 기술 및 전략을 제시하고 있다. 언어기술이 구현되는 데에 필요한 구체적인 기술과 전략은 의사소통 문제 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동, 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치를 말한다. 예를 들어, ‘여러분 나라의 계절과 날씨에 대해 글을 써 보세요’라고 할 때, 이런 유형의 글에서 많이 나타나는 어휘와 문법 항목은 무엇인지, 처음과 끝은 어떻게 하는 것이 좋은지(글의 구조)를 알 수 있도록 하는 전략과 이 글을 쓰는 목적은 무엇인지, 누가 읽을 것인지를 가늠할 수 있는 맥락이 반영된다면 한국어 표준 교육과정에서 제시한 내용 체계의 요소가 어느 정도 반영된 ‘텍스트’ 실현이 될 것이다.
- 마지막에 제시되는 새 어휘와 표현은 활동에서 노출된 어휘와 표현 목록이다. 목표 어휘는 아니지만 학습자가 추가로 나온 것들을 확인할 수 있게 하고 있다. 마무리와 함께 제시되는 자기 평가는 3개의 항목으로 어휘와 문법, 기능을 확인하고 있다. 마지막에 확장된 시도를 할 수 있는 기회가 없다는 점은 아쉽다. 이러한 단원 구성은 학습자의 수준 및 학습 시간과 무관하지 않을 것이다. 그러나 학습 목표가 주제, 기능을 담은 언어지식이 언어기술로 실현되고 언어기술은 실제로 사용되는 상황인 맥락과 전략에 초점이 맞추어진다면 어느 정도 해결될 것으로 보인다.

제5장 한국어 교육과정 감수·자문제 운영 방안의 개발

1. 주요 개념 및 내용
2. 교육과정 감수·자문제의 배경 및 목적
3. 교육과정 감수·자문제의 개념 및 대상
4. 교육과정 감수·자문제를 위한 평가 기준
5. 교육과정 감수·자문제의 시범 운영 결과

5

한국어 교육과정 감수·자문제 운영 방안의 개발

1. 주요 개념 및 내용

- 인증은 교육과정 또는 교육 프로그램이 일정한 기준을 충족하여 교육의 질을 보장하고 있음을 공식적으로 인정하는 절차를 만들어 평가하는 행위를 말한다. 즉, 평가를 통해 어떤 교육과정이 질을 보장하고 있는지 그렇지 않은지를 가려내는 데에 방점이 있는 행위라고 할 수 있다.
- 감수는 책의 저술이나 편찬 따위를 지도하고 감독하는 행위로 자문에 비해 저술에 한층 밀접하게 관여하는 행위이다. 따라서 새로 개발되는 한국어 교육과정을 감수하게 되는 경우 교육과정의 형식과 내용에 대해 구체적인 수정 및 개서 의견을 제시하여 그 결과가 온전히 반영되었는지에 대해서 관리·감독하는 행위라고 할 수 있다. 즉, 감수를 통해 교육의 질을 보증하게 되는 것이다.
- 자문은 어떤 일을 좀 더 효율적이고 바르게 처리하고자 그 방면의 전문가나 전문가들로 이루어진 기구에 의견을 묻는 행위이다. 따라서 교육과정 개발에 있어서의 자문은 개발의 주체가 본인들의 필요에 의해 자문을 신청할 때 전문가로 구성된 자문 위원회를 구성하여 그에 응하는 절차를 따른다. 자문 결과의 반영 여부 등을 확인, 강제하지 않으므로 교육과정의 질과 관리에 대한 책임은 자문을 신청한 주체가 갖게 된다.
- 본 연구의 제안 요청서에 따르면 궁극적으로 한국어 교육과정 인증제의 개발을 목표로 하고 있으나 본 연구가 한국어 교육과정 평가 분야의 초기 연구이므로 최초 단계에서부터 직접적인 인증을 제안 및 시행하는 데에는 어려움이 있을 것으로 보인다.
- 따라서 궁극적으로는 인증의 형태를 지향하되, 이에 앞서 감수 및 자문을 시행하는 경우를 가정하고 이하 내용을 기술하였음을 밝힌다.
- 단, 본 연구에서 개발한 감수·자문제는 향후 한국어 교육과정 인증제의 형태로 시행될 것을 염두에 두고 개발한 것이므로 그 내용은 발주기관인 국립국어원의 연구 방

향에 따라 수정 및 보완될 수 있을 것이다.

2. 교육과정 감수·자문제의 배경 및 목적

- 최근 국내외 한국어교육이 활발해지면서 지역별, 기관별 특성이 반영된 한국어 교육과정 개발에 대한 필요성이 대두되고 있다. 이에 2020년 11월 27일 국가 수준의 「한국어 표준 교육과정」이 고시되었으며, 「한국어 표준 교육과정」의 활용도를 높이 고자 이를 개별화·현지화하기 위해 필요한 지침과 적용 사례를 제공하였다.
- 교육과정에 대한 요구가 다양해진 만큼 기관마다 교육과정 개발을 위한 상황이나 자원이 상이하다. 따라서 고시된 「한국어 표준 교육과정」이 각 지역별·기관별 특성이 반영된 적절한 한국어 교육과정으로 개발되고, 운영될 수 있도록 하는 체계적 진단 관리 체제를 구축해야 할 필요성이 있다.
- 이에 본 연구에서는 국가 또는 민간 수준의 교육과정에 대한 타당성 있는 진단을 통해 보다 질 높은 한국어 교육과정을 제공하는 데 기여할 수 있는 한국어 교육과정 감수·자문제를 구축하고자 한다.
- 공신력 있는 평가 주체로서의 국립국어원이 개별 한국어 교육과정에 대한 감수 및 자문을 시행하게 되었을 때 한국어교육계에 미치는 파급 효과가 매우 클 것으로 예상된다. 특히 국가 차원에서 한국어 교육과정의 질을 체계적으로 관리함으로써 궁극적으로 전반적인 한국어 교육과정의 질을 제고할 수 있을 것으로 기대된다.
- 또한 교육과정 감수·자문의 체계와 기준이 교육과정 개발의 척도로 작용함으로써 추후 개발되는 개별 교육과정 개발의 수월성을 제고할 수 있을 것이며 이에 따라 질 높은 교육과정이 새로 개발되는 환류효과를 기대할 수 있다.
- 마지막으로 작년도 개발·고시된 「한국어 표준 교육과정」의 목표와 성취기준이 개별 교육과정에도 광범위하게 확산·적용되어 「한국어 표준 교육과정」이 교육과정으로서의 신뢰성을 가질 수 있으며 명실상부한 한국어 교육과정으로서의 표준적 역할을 다할 수 있을 것으로 예상된다.

3. 교육과정 감수·자문제의 개념 및 대상

- ‘한국어 교육과정 감수·자문제’란 평가 주체인 국립국어원이 한국어 교육 기관의 신청에 따라 문서로 작성된 한국어 교육과정에 대한 감수와 자문의 기능을 수행하는 제도이다.
- 일반적으로 교육과정의 평가는 교육과정의 계획, 교육과정의 구성 및 내용, 실행 과정과 실행 결과까지를 포함할 수 있다. 본 연구는 「한국어 표준 교육과정」의 고시 이후 개발되는 개별 교육과정의 질 제고를 목적으로 하고 있다. 따라서 한국어 교육과정 감수·자문제를 통하여 표준 교육과정의 목표와 성취기준 및 교수·학습 내용을 기준으로 개별 교육과정이 어떻게 개발되었는가를 보고자 한다.
- 이에 본 연구에서의 감수·자문제는 교육과정의 계획과 구성, 내용을 주요 평가 항목으로 하며 교육과정 실행 과정의 일부를 평가 항목에 포함하고자 한다. 교육과정의 실제적인 운영과 운영 결과에 대한 평가는 추후 교육과정 감수·자문제가 정착된 후 확대·시행이 가능할 것이다.
- 한국어 교육과정 감수·자문제의 대상은 국가 혹은 민간 주도로 개발하고자 하는 한국어 교육과정이며 다음의 교육과정들을 포함한다.
 - 국내 한국어 교육과정
 - 국외 국가 주도 한국어 교육과정
 - 그밖의 한국어교육을 실시하는 기관에서 감수·자문을 요청한 교육과정

4. 교육과정 감수·자문제를 위한 평가 기준

- 본 연구는 한국어 교육과정을 체계적이고 객관적으로 평가할 수 있는 지표를 마련하여 감수·자문제 운영의 기반을 마련함으로써 교육과정의 지속적인 개선을 도모하고자 한다.
- 본 연구에서 제안하고자 하는 평가 지표는 교육과정의 종료 시점에서 교육과정이 목표에 얼마나 부합하였는지를 평가하는 총괄적 평가의 성격이 아니라 교육과정을 개발하는 과정에서 개발 지침을 충실히 따르고 있는지, 보완해야 할 점은 무엇인지를 진단하여 질적 정보를 제공하는 형성적 평가의 성격을 가지고 있다.

- 이에 본 연구에서는 Stufflebeam(2000)의 CIPP 모형을 교육과정의 감수·자문을 위한 평가 틀로서 활용하였다. Stufflebeam(1971)은 평가를 ‘의사결정에 유용한 정보를 기술, 획득, 제공하는 과정’이라고 정의하였으며 의사결정의 내용과 성격에 관심을 두고 그에 대응하는 평가의 역할을 강조하였다. CIPP 모형에서는 특정 교육과정 및 교육 프로그램을 개선하기 위해서 네 가지 측면에서의 평가가 이루어지는데 ‘상황평가(C: context evaluation)’, ‘투입평가(I : input evaluation)’, ‘과정평가(P : process evaluation)’, ‘산출 평가(P : product evaluation)’가 그것이다.
- 상황평가는 프로그램의 목표를 결정하기 위한 정당한 근거를 제공하기 위해 행하는 가장 기본적인 평가이다. 적절한 환경의 규정, 바람직한 실제적인 환경의 기술, 교육과정을 둘러싼 다양한 요구를 규정, 교육과정의 운영에 예상되는 장애를 진단하는 일 등이 주된 내용이며 목표가 다양한 요구를 충족시키기에 적합한가를 검증하게 된다.
- 투입평가는 프로그램의 목적을 달성하기 위하여 교육과정 운영에 투입될 다양한 자원에 대한 평가를 목적으로 한다. 따라서 여기에서는 교육 프로그램에 투입된 교육과정의 구체적 내용 및 구성을 평가하게 되며 교육과정의 실제적인 운영을 지원할 수 있는 자원을 평가한다.
- 과정평가는 용어 그대로 교육과정의 운영 단계에서 절차 및 방법적 측면에서의 보완 사항을 파악하고, 이미 결정된 교육과정의 운영 방법과 절차를 수정·보완하는데 필요한 정보를 수집하여 제공하기 위한 평가이다. 즉 교육 프로그램의 운영 상황을 검토하여 절차적 사안과 교육 활동을 기록하여 개선 사항을 파악하는 데 목적을 두고 있다.
- 산출평가는 프로그램 종료 단계와 실시 도중에 나오는 산출물의 질을 측정하고 해석하기 위한 목적으로 이루어지는 평가이다. 여기에서는 교육 프로그램의 일반적 결과 혹은 특정한 결과에 대한 검토, 상황평가 및 투입평가에서 예상했던 결과와의 부합성, 예상치 못한 결과에 대한 검토, 프로그램의 장점 평가, 비용 대비 효과 평가(프로그램의 운영 여부 판단)가 포함된다.
- 본 연구에서 한국어 교육과정 감수·자문을 위해 제안하는 평가 범주는 다음과 같이

구성될 수 있을 것이다.

<표 25> 교육과정 감수·자문을 위한 평가 영역 및 범주

평가 영역	평가 범주	CIPP
교육과정의 계획	환경분석	C
	요구분석	
	교육과정의 개발 원리	
교육과정의 내용 및 구성	교육과정의 목표	I
	교육과정의 내용체계	
	교육과정의 성취기준	
	교수·학습 전략	
	평가	
교육과정의 운영 및 실행	교사 교육 계획	P
	교육과정 운영 지원 계획	
	교육과정의 실행	
교육과정의 성과 및 개선		P

- 먼저 교육과정 계획 단계를 평가할 수 있다. 계획 단계에서는 교육 환경 및 요구에 대한 분석이 면밀하게 이루어졌는지를 살필 수 있다. 또한 교육과정을 어떠한 원리에 기반하여 개발할 것인지가 잘 계획되어 있는지도 볼 수 있을 것이다.
- 다음으로는 교육과정의 내용 및 구성에 대해 평가할 수 있다. 특히 교육과정의 총괄 목표가 무엇인지, 교육과정이 어떠한 내용체계로 구성되어 있으며 내용체계를 구성하는 요소는 무엇인지 볼 수 있을 것이다. 또 내용체계 각각의 구성 요소에 대해 학습자가 어느 정도의 성취를 이루어야 하는지에 대한 기준이 마련되어 있는지, 교수·학습 과정에서 효율적인 전략을 활용하도록 제안하고 있는지, 또한 합리적인 평가 내용 및 방법을 제시하고 있는지 등을 평가할 수 있을 것이다.
- 마지막으로 교육과정의 운영 및 실행에 대해 평가할 수 있다. 본 감수·자문제는 『한국어 표준 교육과정』을 기반으로 개발되는 개별 교육과정의 시행 전 평가를 목표로 하기 때문에 평가의 범위는 실행 계획까지로 한정하고자 한다. 따라서 교육과정을 운영하는 데 있어 이를 지원할 수 있는 체계가 적절히 마련되어 있는지를 파악할 수 있을 것이다. 즉, 교사 교육 체계와 교육 운영 지원 체계가 수립되어 있는지 등

을 확인하는 것이다. 그리고 교육과정의 실행, 교육과정의 성과 및 개선 단계에 대한 평가는 본 연구에서 제안하는 한국어 교육과정 감수·자문제의 범위에 포함하지 않는다.

- 따라서 ‘교육과정의 계획’, ‘교육과정의 내용 및 구성’, ‘교육과정의 운영 및 실행’으로 본 심사 영역을 설정할 수 있다.

4.1. 교육과정의 계획

<표 26> 교육과정의 계획 범주

범주	항목
환경분석	- 교육 기관의 교육 철학과 성격을 충실히 분석하였는가? - 교육 기관의 교육 여건을 충실히 분석하였는가? - 교사·학생의 현황을 충실히 분석하였는가?
요구분석	- 교육과정 개설에 대한 사회적 요구를 반영하였는가? - 교육과정 개설에 대한 교사의 요구를 반영하였는가? - 교육과정 개설에 대한 학습자의 요구를 반영하였는가?
교육과정의 개발 원리	- 다중언어주의의 관점에서 교육과정을 개발하였는가? - 상호문화적 관점에서 교육과정을 개발하였는가? - 교육 기관의 특성이 반영된 교육과정을 개발하였는가?

- 교육과정의 계획 영역은 크게 환경분석, 요구분석, 교육과정의 개발 원리에 관한 기준으로 나눌 수 있다. 환경분석에서는 교육 여건, 즉 지역 및 기관의 특성, 교사·학생의 현황 등을 충실히 분석하고 있는가를 보고, 요구분석은 교사, 학생, 행정 담당자 등의 교육과 관련된 대상들의 요구에 부합하는 교육과정을 만들고자 하는 계획이 준비되어 있는지를 평가하는 것이다.
- 감수·자문의 대상이 되는 교육과정은 표준 교육과정에서 지향하는 거시적인 관점을 반영하면서도 교육과정이 실행될 교육 환경의 특수성을 고려한 교육과정이어야 할 것이다. 따라서 교육과정의 개발 원리와 관련하여서는 표준 교육과정에서 지향하는 다중언어주의적 관점과 교육 환경의 특수성이 반영되어 있는지를 평가해야 할 것이다.

4.2 교육과정의 내용 및 구성

<표 27> 교육과정의 내용 및 구성 범주

범주	항목
목표	- 「한국어 표준 교육과정」의 목표인 한국어 의사소통능력 배양을 목표로 설정하였는가? - 「한국어 표준 교육과정」의 목표인 상호문화 의사소통능력 배양을 목표로 설정하였는가? - 「한국어 표준 교육과정」의 목표를 바탕으로 개별 교육과정의 세부 목표를 설정하였는가? - 교육과정의 목표가 구체적이고 명확하게 진술되어 있는가?
내용체계	- 의사소통의 주제와 기능이 적절하게 선정되어 있는가? - 의사소통이 이루어지는 상황(맥락)이 적절히 고려되어 있는가? - 의사소통을 수행하는 데에 필요한 기술과 전략이 적절히 반영되어 있는가? - 교육의 목적에 부합하는 다양한 유형의 텍스트가 고려되어 있는가? - 어휘, 문법, 발음 등의 언어 재료가 충분히 포함되어 있는가?
성취기준	- 등급별 총괄목표가 적절히 기술되어 있는가? - 총괄목표에 맞는 성취기준이 언어기술별로 제시되어 있는가? - 총괄목표가 구체적이고 명확하게 진술되어 있는가?
교수·학습 전략	- 학습자의 특성을 고려하여 교수·학습 전략을 계획하였는가? - 학습 환경을 고려하여 교수·학습 전략을 계획하였는가? - 언어기술에 따른 다양하고 적절한 교수·학습 방법을 제시하였는가?
평가	- 학습자 요인과 특성을 분석하여 평가 계획을 수립하였는가? - 교수·학습 내용 및 평가의 목표에 맞게 평가 계획을 수립하였는가? - 타당하고 신뢰할 수 있는 평가 방법이 마련되어 있는가? - 평가 결과에 대한 효율적 활용 방안이 마련되어 있는가?

○ 교육과정의 내용 및 구성 영역은 교육과정의 목표, 내용체계, 성취기준, 교수·학습 전략, 평가에 관한 기준으로 나누어 평가 항목을 마련할 수 있을 것이다.

○ 교육과정의 목표와 관련하여서는 표준 교육과정의 목표를 반영하여 설정하였는지를 평가할 수 있다. 따라서 한국어 의사소통능력과 상호문화 의사소통능력의 함양이라는 표준 교육과정의 목표가 충실히 반영되어 있는지를 볼 수 있다. 한편, 개별 교육과정은 교육 기관 내에서 개발·적용하는 구체성을 가진 교육과정이다. 따라서 표준 교육과정의 목표를 바탕으로 해당 교육 기관의 특수성이 반영된 세부 목표 항목을 설정하였는지를 평가할 수 있을 것이다. 마지막으로 이러한 목표 항목이 구체적이고 명확한 언어로 기술되어 있는지를 파악할 수 있다.

- 내용 체계와 관련하여서는 교육과정의 목표를 구현하는 데 필요한 구성 요소 중에서도 특히 한국어 의사소통능력을 배양하기 위해 필요한 구성 요소를 적절하게 포함하고 있는지를 평가할 것이다. 세부 항목으로는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식에 대한 평가 항목으로 구성할 수 있을 것이다.
- 교육과정의 성취기준과 관련하여서는 총괄목표가 학습자의 숙달도에 맞춰 적절하게 기술되어 있는지를 평가할 수 있다. 또한 학습자들이 해당 등급에서 교육을 통해 성취할 것으로 기대되는 것을 언어기술을 능력기술문의 형식으로 명확하게 기술하고 있는지도 볼 수 있다.
- 교수·학습 전략과 관련하여서는 학습자와 학습 환경의 특수성을 고려한 전략이 계획되어 있는지를 평가하고자 한다. 또한 언어기술에 따라 다양하고 적절한 교수·학습 방법을 제시하고 있는지도 진단할 수 있을 것이다.
- 마지막으로 평가와 관련하여서는 평가 계획에 있어 학습자의 요인과 특성이 반영되었는지, 교수·학습의 내용 및 평가의 목표에 부합하는지 등을 보고, 평가의 방법적인 측면에서는 타당하고 신뢰할 만한 평가 도구가 마련되어 있는지를 평가할 수 있다. 또한 평가 결과가 교육과정에 긍정적 환류효과를 나타낼 수 있도록 결과를 효율적으로 활용할 방안을 마련하고 있는지를 파악할 수 있다.

4.3 교육과정의 운영 및 실행

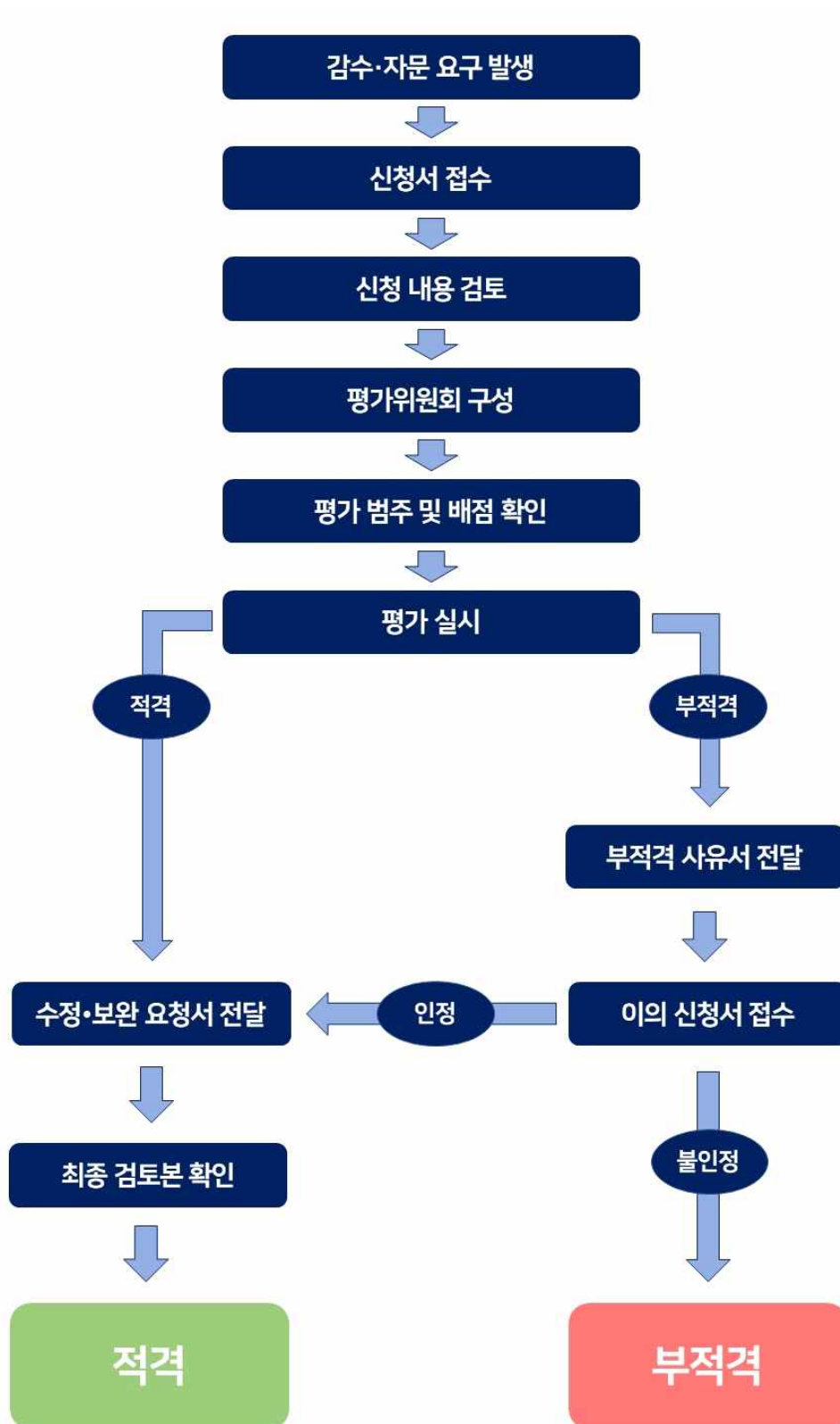
<표 28> 교육과정의 운영 및 실행 범주

범주	항목
교사 교육	- 교사가 교육과정을 이해하도록 하는 절차가 마련되어 있는가? - 교사의 전문성 향상을 위한 교원 연수과정이 마련되어 있는가? - 교사 간에 수업 운영을 공유할 수 있도록 하는 방안이 마련되어 있는가?
교육과정 운영 지원	- 교육과정 운영을 지원하는 부서가 적절하게 마련되어 있는가? - 교육과정 운영을 지원하는 전담 인력이 충분히 배치되어 있는가? - 교육과정 운영을 위한 예산은 적절하게 계획·지원되고 있는가?

- 교육과정의 운영 및 실행 영역은 실제 교육과정을 운영하고 실행할 수 있도록 하는 여건이 잘 마련되어 있는지를 보는 기준으로 교사 교육 및 교육 운영 지원과 관련

된 기준으로 나누어서 평가 항목을 제시할 수 있을 것이다.

- 개발된 교육과정이 현장에서 성공적으로 사용될 수 있으려면 사용자가 교육과정에 대해 정확하게 이해하고 적용할 수 있어야 한다. 따라서 교육과정의 실제 사용자인 교사들을 대상으로 교육과정에 대한 이해와 적용력을 높일 수 있도록 지원하는 절차가 마련되어 있는지를 평가할 것이다. 또한 교사의 전문성을 향상시키기 위한 교원 연수과정도 포함되어 있는지를 볼 수 있을 것이다.
- 교육과정이 원활하게 운영되고 실행되려면 이에 대한 행정적인 지원이 수반되어야 할 것이다. 따라서 교육과정 운영 지원과 관련하여서는 관련 부서가 마련되어 있는지 운영 지원 전담 인력이 충분히 배치되어 있는지, 교육과정 운영에 필요한 예산이 적절하게 계획·지원되고 있는지를 평가할 것이다.
- 실제 한국어 교육과정 감수·자문제를 실시한다면 다음과 같은 절차로 이루어질 수 있을 것이다.



<그림 19> 감수·자문 제도의 운영 절차

5. 교육과정 감수·자문제의 시범 운영 결과

- 본 연구에서 제안하고자 하는 교육과정 감수·자문제의 실효성을 확인하기 위해 한국어 교육과정 2종을 대상으로 각각 감수 및 자문을 실시하였다. 본격적인 감수·자문을 위한 평가에 앞서 시범 운영을 위한 설명회를 2021년 11월 16일에 실시하였다. 본 평가 기간은 2021년 11월 22일부터 2주간이었으며, 내실 있는 평가를 위해 평가위원장 1인, 평가위원 2인, 총 3인의 한국어교육 전문가로 이루어진 평가위원회를 구성하였다. 평가위원장을 중심으로 감수·자문을 실시하도록 하였고, 그 결과에 대한 의견서와 운영 절차에 대한 의견을 수합하였다. 한편, 공정하고 전문적인 평가가 이루어질 수 있도록 4대 한국어교육 학회(국제한국어교육학회, 국제한국어문화학회, 이중언어학회, 한국어언어문화교육학회, 이상 가나다순)와 협업하여 회장단 및 주요 임원을 중심으로 평가위원을 구성하였다.
- 시범 운영을 통하여 각각의 교육과정에 대한 평가위원회의 ‘개별 평가 결과 보고서’, ‘종합 평가 결과 보고서’, ‘수정·보완 요청서’, ‘부적격 사유서’, ‘평가위원장 최종 확인서’, ‘이의 신청서’ 등 총 6종의 서식을 전달받았으며, 이와 별도로 평가위원회가 감수·자문제의 운영과 관련한 의견서도 작성하여 제출할 수 있도록 하였다. 의견은 다음과 같다.

5.1. 평가 내용에 대한 의견

- 평가 범주의 구성에 있어서 ‘계획’, ‘계획’, ‘내용 및 구성’ 범주의 평가 항목은 적절한 것으로 보이나 ‘운영 및 실행’ 범주의 경우 평가 항목과 관련하여 문서상에 드러나 있는 바가 없어서 이로 인해 자칫 개발된 교육과정의 전체 질을 평가절하할 가능성이 있기에 해당 지표에 대한 수정 또는 유연성 있는 지표의 제공이 필요하다는 의견이 있었다.

- ‘계획’과 ‘내용 및 구성’ 범주에 구분된 항목은 주요 내용을 중심으로 적절하게 대분되어 있는 것으로 보입니다. 이에 비해, ‘운영 및 실행’ 측면에서의 범주는 감수 시 적절할 수도 있으나 그렇지 않을 여지도 있습니다. 검토 대상 교육과정만 해도 실제로 운영 및 실행과 관련된 구체적 내용이 많지 않습니다(평가자에 따라 없다고 판단한 경우도 있습니다). 따라서 평가 항목이 현재와 같이 되어 있다면 평가자는 점수를 객관적으로 처리할 수밖에 없어 자칫 수고한 기관이 점수를 낮게 받을 수도 있습니다.

- 교육 기관의 특성 반영을 묻는 항목의 경우도 어떤 교육과정의 경우 개별 국가의 특수성을 모두 반영할 수 없기에 이에 대해서는 유연성 있는 지표가 제공될 필요가 있다는 의견이 있었다.

- 교육과정 개발 시 교육 기관의 특성이 반영되었는지를 묻는 항목에서도 동일한 문제가 발생합니다. 국외 현지 교육 기관의 여건이 너무 다양하기 때문에 검토 대상이 되는 교육과정은 이러한 면면을 모두 반영하여 개발될 수 없습니다. 평가 자체의 문제가 아니라 본 항목의 평가 범주로 논할 수 없는 한계가 있는 것을 알고 있습니다. 따라서 유연성 있는 지표가 적절 수도 있다고 봅니다.

5.2. 운영 절차에 대한 의견

- 작성 서류 중 ‘개별 평가 보고서(서식 1)’ 평가위원 성명 작성란이 필요하다는 의견이 있었으며, ‘이의 신청서 접수’ 후 ‘인정’, ‘불인정’을 확정하기 위해 ‘평가위원회 또는 평가위원장 검토’ 단계가 포함되어야 한다는 의견이 있었다.

5.3. 인증제의 필요성에 대한 의견

- 교육과정 감수·자문제에서 나아가 인증제 도입의 필요성을 제안하는 의견이 있었는데 이때 인증제 도입에 대한 해외 한국어교육 전문가들의 의견을 청취하여 의견을 반영하여야 하며, 평가위원회에 현지 전문가도 포함되어야 한다는 의견이 있었다.

- 교육과정이나 교재의 현지화를 위해서는 궁극적으로 인증제가 필요하다고 봅니다. 다만 ‘인증’의 개념에 대해 좀 더 명시적으로 규정할 필요가 있다고 봅니다. 이 과정에서 해외의 한국어교육 전문가들의 의견을 반드시 청취하여 그들의 의견을 반영하고 공감대를 형성할 필요가 있다고 봅니다. 그렇지 않을 경우 인증을 통해 얻고자 하는 효과를 볼 수 없게 되고, 오히려 검열과 같은 느낌을 주는 부작용이 있을 수 있다고 봅니다. 그리고 인증 운영 절차에서 평가위원에 현지 전문가도 포함되어야 할 것입니다.

제6장 한국어 교재 감수·자문제 운영 방안의 개발

1. 교재 감수·자문제의 제안 배경
2. 교재 감수·자문제의 운영 절차
3. 단계별 평가 내용 및 방법
4. 교재 감수·자문제의 시범 운영 결과

6

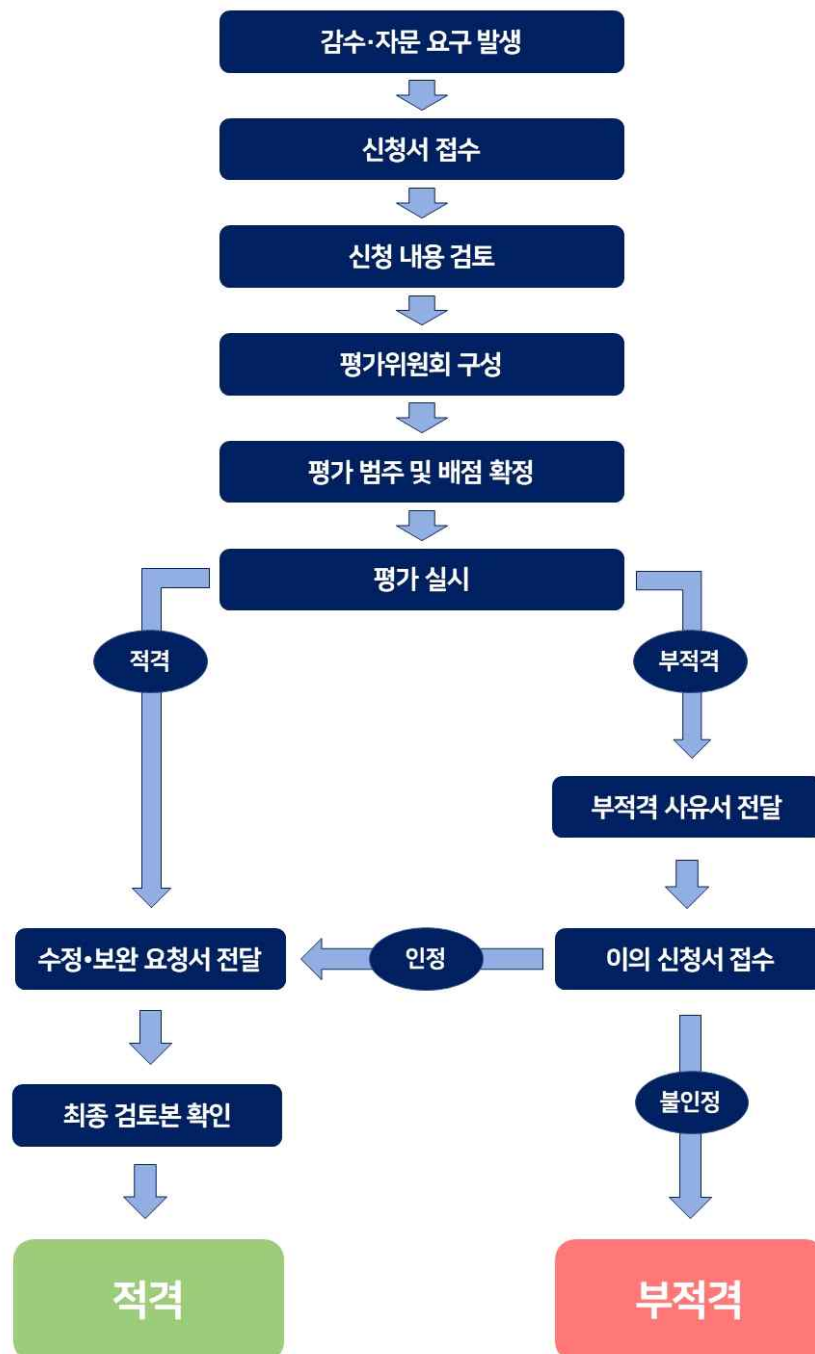
한국어 교재 감수·자문제 운영 방안의 개발

1. 교재 감수·자문제의 제안 배경

- 본 연구에서 마련하고자 하는 제도안에서 구분이 필요한 주요 개념으로 ‘인증’, ‘자문’, ‘감수’가 있다. 먼저 인증은 어떠한 문서나 행위가 정당한 절차로 이루어졌다는 것을 공적 기관이 증명하는 행위로 교재 인증제는 인증 대상인 한국어 교재가 일정 기준을 충족하고 있음을 국립국어원에서 증명하는 행위이다. 인증제의 시행을 위해서는 매우 공정하고 객관적인 준거가 필요하며 일정 기간 동안의 시범 운영을 통한 제도의 안정적 운영 가능성이 담보되어야 할 것이다.
- 자문과 감수는 해당 행위의 구체성과 영향력에 있어 인증과는 다소 차이가 있다. 먼저 감수는 책의 저술이나 편찬 따위를 지도하고 감독하는 행위로 저술에 밀접하게 관여하는 행위라고 할 수 있다. 따라서 새로 개발되는 한국어 교재에 대해 국립국어원에서 감수를 담당할 경우 교재의 형식 및 내용에 대해 구체적인 수정 및 개선 의견을 제시하며 그 결과가 온전히 반영되었는지에 대한 관리·감독을 한다. 더불어 교재에 대한 일정 부분의 저작권을 국립국어원에서 가지게 된다.
- 자문은 어떤 일을 좀 더 효율적이고 바르게 처리하려고 그 방면의 전문가나, 전문가들로 이루어진 기구에 의견을 묻는 행위이다. 따라서 교재 개발에 있어서의 자문은 개발의 주체가 본인들의 필요에 의해 자문을 신청하면 국립국어원에서는 전문가로 구성된 자문위원회를 구성하여 자문에 응하는 절차가 될 것이다. 따라서 자문 결과는 명령의 성격을 가지지 않으며 이행에 대한 강제성 또한 가지지 않는다. 또한 교재 개발 결과에 대한 책임, 더불어 교재 내용에 대한 저작권 역시 오로지 자문을 신청한 개발 주체에게만 있다고 볼 수 있다.
- 당초 본 연구는 ‘인증제’의 개발을 염두에 두고 시작하였다. 그러나 위에서 살펴보았듯 감수나 자문에 비해 인증은 제도로서의 시행 부담이 적지 않다. 따라서 본 연구에서는 인증제의 전 단계로 교재의 감수·자문 체계를 먼저 마련하여 시범 시행할 것을 제안하였다. 다만 추후 ‘인증제’로의 전환을 염두에 두고 마련한 제도안이기에 때문에 일정 부분 인증의 성격을 띠고 있음을 밝혀 둔다. 이러한 부분에 대해서는

향후 국립국어원에서 제도안을 어떤 방향을 추진할 것인지, 교육 현장에서 관련 요구가 얼마나 증대할지 등을 종합적으로 고려해야 할 것이다.

2. 교재 감수·자문제의 운영 절차



<그림 21> 감수·자문 제도의 운영 절차

- 감수·자문 제도는 <그림 20>과 같은 절차에 의해 운영 가능하다. 먼저 교재의 감수나 자문을 원하는 기관에서 신청을 하면 국립국어원에서는 접수 후 신청 내용을 검토한다. 이때의 검토는 대상이 되는 교재에 대해 가장 객관적으로 평가함과 동시에 유용한 수정·보완 방향을 제시할 수 있는 평가위원을 선정하기 위함이다. 따라서 신청 내용을 통해 해당 교재의 배경 및 특성을 검토한 후 해당 교재를 평가하고 질적 피드백을 제공하기에 적합한 전문가들로 평가위원회를 구성한다.
- 본 연구에서 제시하는 평가 범주와 항목은 지침의 성격을 갖는다. 평가위원회가 구성되면 위원회에서는 교재의 목적, 대상 학습자, 유형 등의 특성을 고려하여 평가 범주를 검토하여 확정하고 최종적으로 평가표를 구성하게 된다. 따라서 본 연구에서 제시한 구체적인 평가 범주 중 교재의 특성에 따라 특정 평가 범주는 제외될 수 있다. 가령 네 가지 언어기술을 통합적으로 다루는 교재가 아니라 특정 언어기술을 다루는 교재라면 언어기술 네 가지에 대한 평가 범주 중 특정 하위 범주는 2단계 심사에서 제외되어야 할 것이다. 또한 평가 범주별 배점을 조정·확정해야 한다. 본 연구에서 2단계 심사의 범주별 배점을 제시하고 있으나 평가위원회에서는 교재의 특성을 반영하여 평가 범주의 배점을 조정하여 최종적으로 확정하도록 한다.
- 평가 범주와 배점을 확정하면 평가위원회에서는 감수 혹은 자문을 위한 평가를 실시한다. 1단계 기초 평가를 통해 통과와 반려를 결정하고 통과한 교재에 한해 2단계 본 평가를 실시한다. 평가위원은 각각 점수를 부여하고, 각 평가위원의 점수를 수합하여 평균값을 도출, 정해진 만점의 70% 수준에 이르면 적격 판정을 내리고 그렇지 않으면 부적격 판정을 내리게 된다. 평가위원장은 평가 결과에 따라 적격의 경우 수정·보완 요청서를, 부적격의 경우 부적격 사유서를 작성하여 전달하게 된다. 부적격 판정을 받은 경우 신청 기관에서는 이에 대한 이의 신청을 할 수 있으며 이것이 인정될 경우 적격 판정을, 기각될 경우 최종 부적격 판정을 받게 된다. 이의 신청 후 적격 판정을 받은 교재에 대해서는 이후 적격 판정 교재와 동일한 확인 절차를 따른다.

3. 단계별 평가 내용 및 방법

<표 29> 감수·자문을 위한 평가 단계 및 범주

평가 단계	평가 범주			
1단계 평가	교재 관련 제도적 규정 준수			
	사회·문화적 규범 준수			
	내용 및 표현의 정확성			
	표기와 인용의 정확성			
2단계 평가	교육과정의 준수	「한국어 표준 교육과정」의 준수		
		개별 교육과정의 준수		
	형식과 구성 평가	시각 자료와 디자인		
		편집 및 구성		
	내용 평가	학습 내용	주제	
			어휘	
			문법	
			발음	
			문화	
		언어기술	듣기	
			말하기	
			읽기	
쓰기				
연습과 활동				

- 감수 혹은 자문을 위한 평가는 위와 같이 두 단계에 걸쳐 이루어지도록 구성해 보았다. 1단계 평가는 ‘기초 평가 단계’로 교재로서 갖추어야 할 기본적인 조건을 평가하는 단계이다. 이는 언어 학습 교재로서의 구성과 체계 등 교재의 기본 조건을 충족하는지 여부를 판단하는 단계이다. 1단계 평가에서는 항목별 점수를 부여하지 않고 통과와 반려로 판단한다. 기초 평가 단계를 통과하면 교재의 질적 수준을 평가하는 2단계 평가를 받게 된다.

3.1. 1단계 평가

<표 30> 1단계 평가의 범주 및 내용

평가 범주	평가 내용
교재 관련 제도적 규정 준수	- 교재에 관한 규정 등 관련 법령의 준수하였는가?(헌법, 출판저작권 관련 법률, 현지 교육과정 관련 법령 등) - 저작권, 특허권 등 지식 재산권을 준수하였는가?(예: 저작권자의 표시)
사회·문화적 규범 준수	- 정치적, 개인적 편견의 전파 의도가 있는가? - 사회적 약자에 대한 비방, 편견, 조롱, 품위 손상 등에 대한 내용이 있는가? - 특정 지역, 문화, 계층, 인물, 성(남녀의 역할), 상품, 기관, 종교, 집단, 장애, 직업 등에 대한 편견이 있는가?
내용 및 표현의 정확성	- 사실, 개념, 용어, 이론 등은 오류가 없고 정확한가? - 문법 오류, 부정확한 어휘 등 표현상의 오류가 없고 정확한가?
표기와 인용의 정확성	- 한글, 한자, 로마자, 인명, 지명, 각종 용어, 통계, 도표, 지도, 계량 단위 등의 표기가 정확한가? - 사진, 삽화, 통계, 도표 및 각종 자료 등은 공신력 있는 최근의 것으로서 출처를 분명히 제시하고 있는가?

- 1단계 평가는 네 가지의 범주로 이루어지는데 교재와 관련된 제도나 사회·문화적 가치를 잘 준수하고 있는지 여부와 내용과 언어 사용의 정확성 검증을 목적으로 하고 있다. 한국어 교재로서 갖추어야 할 사회적, 윤리적, 도덕적 규범의 준수, 상호문화주의 관점의 견지 등이 중요한 평가의 대상이 되며 외국인을 비롯한 한국어 비영어권 학습자들을 대상으로 하는 교재이므로 한국어 표기의 정확성과 교육 내용의 정확성 여부가 평가 범주에 포함된다.
- 위에서 언급하였듯 1단계 평가는 한국어 교재로서 갖추어야 할 기본적인 조건들을 평가하는 단계이기 때문에 네 가지의 범주가 모두 필수적이면서도 최소한의 조건들이라고 할 수 있다. 해당 조건들을 충족하지 않으면 2단계의 질적 수준을 평가할 필요가 없는 것이다.
- 이에 1단계 평가는 네 가지 범주의 내용을 종합적으로 판단하되 점수를 산정하지 않고 통과와 반려를 판정한다. 2단계의 질적 수준을 평가하는 것이 무의미할 정도의 오류나 잘못이 발견되는 경우 평가를 반려시키게 된다. 따라서 정밀한 기준 하나 하나를 어느 정도 수준으로 충족하고 있는가를 평가하기보다는 최소한의 조건을 충족했느냐를 확인하는 평가라 할 수 있으므로 오류나 잘못의 정도가 치명적이거나

심하지 않은 경우 통과시켜 2단계 질적 평가를 진행하도록 한다. 다만 1단계 평가의 각 범주에서 발견된 수정 사항들은 모두 수정·보완 요청서에 적시하여 교재의 최종본에 반영되도록 한다.

- 교재 관련 제도적 규정 준수 여부의 경우 관련 법령에 저촉되는 내용이 있거나 저작권자의 표시에 소홀하여 지적 재산권 침해 가능성이 농후한 경우 이에 대해 안내하고 평가를 반려할 수 있다. 사회·문화적 규범의 경우 교재 내용의 전반에 정치적·개인적 편견의 전파 의도가 담겨 있거나 사회적 약자를 존중하지 않는 내용 혹은 특정 집단에 대한 편견이 다수 포함되어 있는 경우 역시 반려가 가능하다. 내용 및 표현의 정확성, 표기와 인용의 정확성 측면에서는 사실이나 주요 개념, 용어들의 잘못된 사용이 매우 빈번하여 교재의 전반적 수준이 매우 낮거나 문법과 어휘의 사용이 매우 부정확하고 오류가 많아 언어 교재가 의도하는 교육적 효과를 거두기 어렵다고 판단되는 경우 반려가 가능하다.

3.2. 2단계 평가

<표 31> 2단계 평가의 범주 및 내용

평가 범주		평가 내용
교육과정의 준수	「한국어 표준 교육과정」의 준수	- 「한국어 표준 교육과정」의 목표를 충실히 반영하였는가? - 내용 체계 및 성취기준을 충실히 반영하였는가? - 교수·학습 방법을 충실히 반영하였는가? - 평가의 내용 및 방법을 충실히 반영하였는가?
	개별 교육과정의 준수	- 개별 교육과정의 목표를 충실히 반영하였는가? - 대상 학습자에게 적합하도록 개발되었는가? - 내용의 수준과 범위 및 학습량이 적절한가? - 내용 요소의 구성 및 비중이 적절한가?
형식과 구성 평가	시각 자료와 디자인	- 시각 자료는 흥미와 관심 유도하고 있는가? - 시각 자료는 학습자 수준 고려하여 사용되었는가? - 시각 자료는 학습 내용과 연관성을 가지고 있는가? - 시각 자료를 통해 전달하고자 하는 내용이 명확한가? - 시각 자료의 색상과 인쇄 상태가 선명한가? - 적절한 글꼴을 사용하였으며 인쇄 상태가 좋은가? - 지면 구성은 적절하게 되어 있는가? - 여백은 적절하게 제공되고 있는가?
	편집 및 구성	- 교재는 적절한 두께로 만들어졌는가? - 학습자의 모국어로 번역을 제공하고 있는가? - 교재 내에서 검색이 용이한가?

내용 평가	학습 내용	주제	- 교사 지침서는 제공하고 있는가? - 워크북은 제공하고 있는가? - 시청각 교재(음원, 영상, 시디 등)는 제공하고 있는가?
			- 주제가 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 주제가 학습 내용과 관련성이 있는가? - 주제가 흥미롭고 동기 부여에 도움이 되는가? - 주제가 실제 사회적 맥락과 연결되어 현장 적용성이 있는가?
		어휘	- 제시된 어휘가 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 어휘 제시 방법이 적절하고 효과적인가? - 제시된 어휘는 후에 충분히 반복되는가? - 어휘가 실제 사회적 맥락과 연결되어 현장 적용성이 있는가?
			- 제시된 문법(문형)이 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 문법(문형) 제시 방법이 적절하고 효과적인가? - 새로 나온 문법(문형)이 이미 배운 문법(문형)과 관련이 있는가? - 제시된 문법(문형)이 실제 의사소통 상황에서 적용 가능한 것인가?
			- 제시된 발음 교육 내용이 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 발음 제시 방법이 적절하고 효과적인가? - 발음에 관한 제시가 학습 내용과 관련이 있는가? - 실제 발음을 정확하게 제시하고 있는가?
			- 제시된 문화 내용이 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 상호문화주의적인 관점에서 문화 내용이 제시되었는가? - 제시된 문화 내용이 언어 능력 개발과 관련이 있는가? - 일상 문화 관련 내용을 포함하고 있어서 현장 적용성이 있는가?
		언어 기술	- 듣기 학습이 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 듣기 학습이 어휘 문법 학습이 아닌 듣기 능력 향상에 초점이 맞추어져 있는가? - 듣기 학습이 과정 중심으로 이루어지고 있는가? - 듣기 학습이 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가?
			- 말하기 학습이 충분한 구어 연습에 중점을 두고 있는가? - 말하기 학습에서 학습자가 자신의 관심과 흥미를 말할 수 있도록 하는가? - 말하기 학습에서 학습자 간, 학습자와 교사 간의 활발한 의사소통을 유도하고 있는가? - 말하기 학습이 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가?
			- 읽기 학습이 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 읽기 자료가 문어의 특성에 맞게 구성되었는가? - 읽기 학습이 어휘 문법 학습이 아닌 읽기 능력 향상에 초점이 맞추어져 있는가? - 읽기 학습이 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가?
			- 쓰기 학습이 목표 학습자의 수준(연령, 언어능력)에 적절한가? - 쓰기 학습이 통제된 쓰기에서 안내된 쓰기, 자유 작문의 방향으로

		구성되어 있는가? - 쓰기 학습이 다른 기능 학습이 아닌 쓰기 능력 향상에 초점이 맞추어져 있는가? - 쓰기 학습이 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가?
	연습과 활동	- 연습과 활동이 목표 학습자의 수준(연령, 언어 능력)에 적절한가? - 연습과 활동의 설명이나 지시가 명료한가? - 학습자들의 적극적인 참여의 기회를 제공하는가? - 학습 내용(어휘, 문법 등) 영역의 연습과 활동을 균형 있게 포함하는가? - 네 가지 언어기술의 연습과 활동을 균형 있게 포함하는가? - 통제된 활동에서 의사소통 중심 활동으로 점진적으로 진행되는가? - 연습과 활동이 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가?

- 2단계 평가는 세 가지의 범주로 실시되는데 한국어 교재로서의 적합성 여부를 심사하는 데에 그 목적이 있다. 즉 한국어 교재로서 내용과 형식면에서 적절한 수준에 도달하였는지의 여부에 대해 평가한다.
- 평가 과정에서 점수는 중범주를 기준으로 부여한다. 각각의 중범주에는 하위 범주나 평가 내용이 존재하나 평가위원은 그것들 하나하나에 개별 점수를 부여하지 않고 그 내용을 참고하여 중범주 전체를 평가하여 점수를 부여하게 된다. 위에서도 언급했듯이 그러한 과정에서 교재가 가진 특성에 따라 특정 하위 범주는 평가에서 제외될 수 있다. 또한 현재는 상위 범주와 중 범주의 배점이 고정되어 있으나 평가위원회에서의 논의를 통해 배점이 조정될 수도 있다.
- 교육과정의 준수 항목은 크게 「한국어 표준 교육과정」 준수와 개별 교육과정의 준수에 관련한 기준으로 나눌 수 있다. 「한국어 표준 교육과정」의 준수에서는 교육과정의 목표 및 내용 체계, 성취기준 등을 충실히 반영하였는가를 본다. 개별 교육과정은 교육 기관 내에서 개발·적용하는 구체성을 가진 교육과정으로 교재가 해당 교육 기관의 목표와 대상 학습자들의 요구에 부합하도록 개발되었는가를 평가한다.
- 형식과 구성 평가는 교재가 가지고 있는 외적 요소들을 평가하는 범주로 먼저 시각 자료와 디자인을 평가한다. 이와 함께 교재의 편집과 구성에 대해서도 해당 범주에서 평가하게 된다.
- 내용 평가는 학습 내용과 언어기술, 연습과 활동으로 범주가 구분되어 있다. 학습 내용은 주제, 어휘, 문법, 발음과 억양, 문화로 범주를 다시 세분화하여 세부 평가

항목을 구성하였다. 언어기술은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기로 하위 범주를 구분하였으며 교재의 개발 의도에 따라 특정 언어기술은 평가 범주에서 제외될 수도 있다. 연습과 활동은 교육 내용을 활용하여 실재를 반영한 의사소통 상황에서 언어기술들을 얼마나 잘 활용하도록 유도하고 있는가를 평가한다.

- 평가위원회에서 하위 평가 범주, 배점 등에 대한 논의를 거쳐 평가표를 완성하면 평가위원들은 개별적으로 평가를 진행한다. 평가가 끝나면 각 평가위원들이 부여한 점수의 평균을 계산하여 정해진 만점의 70% 수준에 이르면 적격 판정을 내리고 그렇지 않으면 부적격 판정을 내리게 된다.

4. 교재 감수·자문제의 시범 운영 결과

- 본 연구에서 제안한 교재 감수·자문제의 실효성을 확인하기 위해 두 종류의 교재에 대한 시범 운영을 실시하였다. 교재를 평가하여 내실 있는 감수·자문 의견을 제공할 수 있는 한국어교육 전문가들로 평가위원회를 구성하여 2021년 11월 16일에 시범 운영을 위한 설명회를 실시하였다. 그리고 실제 감수·자문은 11월 22일부터 2주간 시행되었다. 내실 있는 평가를 위해 교재별로 평가위원장 1인, 평가위원 2인, 총 3인의 한국어교육 전문가로 이루어진 평가위원회를 구성하였다. 평가위원장을 중심으로 감수·자문을 실시하도록 하였고, 그 결과에 대한 의견서와 운영 절차에 대한 의견을 수합하였다. 한편, 공정하고 전문적인 평가가 이루어질 수 있도록 4대 한국어교육 학회(국제한국어교육학회, 국제한국어문화학회, 이중언어학회, 한국어언어문화교육학회, 이상 가나다순)와 협업하여 회장단 및 주요 임원을 중심으로 평가위원을 구성하였다.
- 해당 교재는 내년 개정 출간을 앞두고 있는 『세종한국어1』, 『세종한국어2』, 『세종한국어3』과 『사회통합프로그램 한국어와 한국문화 기초』, 『사회통합프로그램 한국어와 한국문화 1』, 『사회통합프로그램 한국어와 한국문화 2』이다. 세종한국어 3종을 세 명의 평가위원이, 사회통합프로그램 한국어와 한국문화 3종을 세 명의 평가위원이 평가를 실시하였다.
- 시범 운영 이후 교재에 대한 평가위원별 개별 평가 보고서와 종합 평가 결과 보고서, 수정·보완 요청서를 수합하였으며 교재 감수·자문제의 운영 절차에 관한 의견을 청취하고자 시범운영에 대한 의견서를 별도로 수합하였다.

- 교재 감수·자문제의 시범 운영 결과 평가의 범주 및 내용을 확정하는 것에는 큰 무리가 없었으나 해당 제도의 운영 목적, 대상 등을 구체화하고 그에 따른 운영 절차 및 시기를 결정할 필요가 있음을 알 수 있었다. 특히 시범 운영을 통해 새로운 교재가 개발되면서 그것과 맞물려 본 제도가 시행된다는 것을 가정했을 때 예상되는 절차상의 문제점들이 지적되었다. 향후 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 제도 운영의 절차를 좀 더 현실화하고 구체화할 필요가 있을 것이다.

4.1. 감수·자문제의 목적 및 대상에 대한 의견

- 먼저 감수·자문제가 그 취지를 살리기 위해서는 목적과 대상을 좀 더 명확히 할 필요가 있음을 지적하였다. 특히 민간 개발 교재의 다양성 보장을 전제로 제도가 운영되어야 한다는 점을 강조하였다.

- 현재의 감수·자문이 마치 ‘인증’처럼 보이는 면이 있음. 감수와 자문이 그 성격에 맞게 계획되고 수행되어야 할 것으로 사료됨.
- 국가 기관이 주체가 되어 개발하는 교재의 경우에는 ‘감수’의 기능을 강조하고, 민간이 개발하는 교재는 그 선택에 따라서 감수와 자문을 수행하되, 국가, 지역, 사용자 계층, 개발 목적, 용도 등을 고려하여 다양성을 보장하는 방향에서 수행하는 것이 필요함.
- 감수 대상 교재에 대한 범위와 범주가 분명하게 확정될 필요가 있겠음.

4.2. 평가 단계별 범주 및 내용에 대한 의견

- 평가 단계별 범주 및 내용에 대한 의견은 크게 1단계 평가에 대한 의견과 2단계 평가에 대한 의견으로 나눌 수 있었다.

1) 1단계 평가에 대한 의견

- 교재의 제도적 규정 준수 여부를 평가할 때 준수해야 하는 법령이 상당히 포괄적인 것으로 생각됩니다. 이럴 경우 평가도 상당히 추상적으로 할 수밖에 없는 문제가 있다고 생각합니다. 정확하게 어떠한 규정을 준수해야 하는지가 정해져야 평가에 일괄성이 있을

것 같습니다. 저작권, 특허권 준수 여부도 교재 제작 당시에 저작권에 대해서 어느 정도 사전 양해가 이루어졌는지를 알지 못한다면 교재만으로 평가하는 것에는 어려움이 있다고 생각합니다.

2) 2단계 평가에 대한 의견

- 내용 평가 범주의 하위 범주를 교재별로 조정하게 되면 통일된 감수가 되지 않을 염려가 있습니다. 예를 들어 어떤 교재에서 ‘문화’에 대한 내용이 다루어지지 않았다고 할 때, ‘문화’ 항목을 평가에서 제외할 것인지 아니면 ‘문화’라는 항목이 교재에 반영되어 있지 않으므로 낮은 점수를 주어야 할지는 감수의 대원칙에 해당하는 것이므로 사전 연구 단계에서 결정되는 것이 좋을 것으로 생각합니다. 그렇지 않다면 해당 교재에서 중요하게 다루어지는 내용만을 평가 대상으로 한다는 문제가 발생할 것 같습니다.
- 내용 평가 범주의 하위 범주가 교재의 성격에 따라 몇 가지로 정해져 있으면 좋겠습니다. 통합교재의 경우 발음, 어휘, 문법, 문화 등의 내용 영역과 듣기, 말하기, 읽기, 듣기의 기능 영역이 모두 포함하는 것이 일반적이고 바람직하므로 현재와 같은 하위 범주가 적절하겠지만, 발음 교재, 어휘 교재, 말하기 교재 등 분리 교재의 경우 하위 범주를 달리하여야 하는데, 개별 교재마다 평가표를 다시 만드는 것이 비효율적이고 교재에 따라 평가표가 달라질 수 있어 공정성, 형평성의 우려도 생길 것 같습니다.
- 감수 기준에 있는 디자인, 편집 부분은, 최근과 같이 출판 및 콘텐츠 주체와 별도 사업으로 발주될 경우, 10점이라는 점수가 적은 점수가 아닐뿐더러 다른 점수에서 좋은 점수를 받지 못한 경우, 집필진의 문제가 아닌 것으로 인해 반려 내지 보완의 대상이 되는 등 캐스팅 보트 역할을 하게 될 수도 있음을 고려할 때, 기준에서 빼거나 집필 단계의 구성적 측면을 확인하는 항목으로 수정될 필요가 있음

4.3. 운영상의 보완사항에 대한 의견

- 운영상의 보완사항에 대한 의견은 먼저 감수·자문 제도의 운영 절차에 대한 의견들이 있었다. 특히 출판 이전에 감수·자문이 이루어질 경우 수행에 한계가 있을 수밖에 없다는 의견이 많았다. 이러한 한계를 보완하기 위한 절차상의 보완점이 마련되어야 함을 여러 평가위원이 지적하였다.
- 그 외에는 교재 평가를 위한 여러 가지 도움 자료들이 있었으면 좋겠다는 제안이 있었다. 교재 개발의 기반이 된 교육과정, 완성된 형태의 교재구성표, 교재에 대한 구체적인 안내 자료 등이 있으면 평가를 마련 및 자문에 유용할 거라는 의견이었다.

1) 절차상의 문제

- 감수, 자문의 시기에 따라 평가할 수 있는 하위 범주가 제한적일 것 같습니다. <세종한국어>의 경우 내용은 어느 정도 완성도가 있게 개발된 시기이지만 가제본 상태이므로 부록이나 목차 등이 없어 교재의 내용을 검색할 수 있는지 알기 어렵고, 참고문헌이나 출처, 판권 등도 제시되지 않아서 인용의 적절성, 규범의 준수 여부를 판단하기가 어렵습니다. 그렇다면 최종 출판 단계에 있지 않은 교재의 경우 이러한 영역에서는 점수를 받기 어렵기 때문에, 감수, 자문의 시기에 따라서 최종 단계에 있는 교재가 아니라면 판단이 어려운 부분은 평가하지 않고 권고사항으로 전달하는 것이 어떨까 싶습니다.
- 자문의 경우, 강제성을 띄지 않지만 전문가 집단에 의한 교재 질제고에 도움을 받고자 하여 적극적으로 자문에 응하게 하기 위해서는 자문 단계를 교재 집필 기획 단계와 중간 단계 정도를 삽입하여 실질적 도움을 주는 방향을 고려하는 것도 필요하다고 봄
- 감수의 경우 역시 행정적 불가피성, 사업 기간 이후 반려 및 대폭 수정의 불가능성을 고려하자면, 감수 기능의 실제화를 위해 적어도 집필 중간 단계의 검수 작업이 선행될 필요가 있음
- 국가 기관에서 발주된 교재의 경우, 정해진 일정이 있고, 보고 마감 시일이 있는데 그런 경우, 감수 절차를 어떻게 진행할지와 관련된 행정 처리 기준이 있어야 할 것임
- 감수 과정에서 보완, 수정의 권고를 받은 경우, 또는 반려의 판정을 받은 경우를 상정한 행정적 보완 장치가 선행될 필요가 있음 (예산, 기한, 패널티 등)

2) 교재의 기반이 되는 교육과정 제공

- 개별 교육과정 준수 여부를 평가하려면 개별 교육과정이 제공되어야 할 것으로 생각됩니다. ‘세종한국어’의 경우 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계’에서 제시된 세종학당 모형을 기준으로 한다면 3급에 해당하는 교재는 3권이어야 할 것으로 보입니다. 그런데 지금 제공된 교재는 3-A,B인데, 3-C가 따로 존재하는 것인지 등을 알 수가 없고, 1, 2, 3 등이 1급, 2급, 3급을 의미하는 것인지도 알 수가 없어 평가에 어려움이 있습니다.
- 해당 교재가 어떤 개별 교육과정을 따르고 있는지 해당 교재를 사용할 기관의 교육과정 이 함께 제공되면 개별 교육과정을 어느 정도 준수하고 있는지 파악할 수 있을 것 같습니다. 이번에 감수한 교재는 <세종한국어>였기 때문에 개별 교육과정을 알 수 있었지만,

개별 교육과정이 공개되지 않는 그 밖의 교재들은 교육과정을 알 수 없으므로 교육과정 준수 정도를 판단할 수 없을 것 같습니다.

3) 교재구성표의 제공

- 교재의 감수, 자문 시에 교재 구성표가 제공되면 전체적인 구성을 이해하는 데 도움이 될 것 같습니다. 교육과정 준수 여부 평가에 핵심이 되는 구성 체계 및 성취기준을 비롯하여 내용 평가 범주에 해당하는 내용을 대부분의 교재에서 교재 구성표에서 제시하고 있기에 이것이 제공되면 감수와 자문이 더 효율적일 것 같습니다.

4) 교재에 관한 안내 자료 제공

- 교재 개발은 해당 교육 기관의 교육 목표, 상황 분석, 학습자, 교사를 비롯한 여러 관련자들의 요구 분석을 바탕으로 하게 되므로, 해당 교재를 고정된 객관적인 기준으로 평가하는 것도 중요하지만, 교재 개발과 관련된 전반적인 사항들을 참고하는 것이 더 정확하고 적절한 평가가 될 것으로 봅니다. 감수, 자문 받을 교재를 제출하면서 해당 교재에 대한 설명을 교재 개발자로부터 받으면 평가하는 데 좋은 참고가 될 것 같습니다.

<참고문헌>

- 강수정(2019), 중도입국 한국어 학습자를 대상으로 한 학습일지의 적용과 그 효용성: CEFR기반 언어포트폴리오를 통한 질적 평가 방안으로서의 활용 가능성을 중심으로, 다문화사회연구 13(1), 숙명여자대학교 아시아여성연구원, 5-49.
- 강수정(2020), 중도입국 한국어 학습자를 위한 과제 개발 연구: CEFR을 기반으로 한 KSL 교재에서의 과제 실행 양상 분석을 중심으로, 학습자중심교과교육연구 20(4), 학습자중심교과교육학회, 1423-1454.
- 공일주(1993), ACTFL 아랍어 숙달 지침과 숙달 중심의 아랍어 말하기 교육, 한국중동학회 14, 한국 중동 학회 논총.
- 교육부(2006), 2006년 수학·영어 교육과정 개정고시에 따른 검정도서 편찬상의 유의점.
- 교육부(2009), 초·중등 교육과정(제2009-41호)에 따른 고등학교 선택과목 검정도서 편찬상의 유의점 및 검정기준.
- 교육부(2015), 2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준.
- 교육부(2015), 2015년 개정 교육과정에 따른 교과 교육과정 적용을 위한 국어과 교과서 집필 기준.
- 교육부(2016), 2015 개정 교육과정 총론 해설.
- 구경호·남수미(2019), CIPP 모형에 기반한 자유학기 활동 프로그램의 평가척도 개발, 한국청소년활동연구 5(2), 한국청소년활동학회, 31-55.
- 국립국제교육원(2015), 공무원 영어 행정 서비스 역량 향상을 위한 평가 도구 개발 결과 보고서.
- 권영숙(2009), 독일어교육 과정의 등급 기술을 위한 「유럽공통참조기준」의 활용, 외국어로서의 독일어 25, 한국독일어교육학회, 5-25.
- 권영숙·박성우(2007), 유럽공통참조기준, 한국언어정책을 위한 새로운 기회인가?, 외국어로서의 독일어 21, 한국독일어교육학회, 281-294.
- 김덕근 외(2012), 교과용도서 관련 법규의 국제 비교(연구보고 RRT 2012-5), 한국교육과정평가원.
- 김상욱·윤종원·안용순(2008), 2007 교육과정에 따른 중학교 교과서의 개발 방향, 『우리말교육현장연구 2(1), 우리말교육현장학회, 67-94.
- 김석우·이대용(2012), CIPP 평가모형 적용을 통한 2009 개정 중학교 교육과정 평가지표 개발, 교육평가연구 25(2), 한국교육평가학회, 145-166.
- 김수란·이선경(2021), 대학 역량기반 교육과정 인증체제 및 평가지표 개발, 학습자중심

- 교과교육연구 21(7), 학습자중심교과교육학회, 705-720.
- 김정숙(1994), 언어숙달도(Proficiency) 배양을 위한 외국어로서의 한국어 교육 방향, 민족문화연구 27, 고려대학교 민족문화연구소, 257-270.
- 김호정·신필여·강남옥(2020), 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계 원리, 국어교육학연구 55(4), 국어교육학회, 43-78.
- 김태희(2019), 행위중심 접근법을 적용한 언어·문화의 통합적 수업활동: 중급 일본어 수업을 중심으로, 일본문화학보 80, 한국일본문화학회, 65-86.
- 김한란(2006), '언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽 공통 참조 기준'과 우리나라 외국어 교육의 방향 설정, 독일문학 47(3), 한국독어독문학회, 391-404.
- 김한란(2010), 최근 외국어로서의 독일어 교재와 '유럽공통참조기준'의 행위 중심적 교수법, 외국어로서의 독일어 27, 한국독일어교육학회, 5-20.
- 김호정·신필여·강남옥(2020), 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계 원리, 국어교육학연구 55(4), 국어교육학회, 43-78.
- 김희섭(2019), 글로벌화와 한국의 외국어교육: CEFR의 도입과 의의를 중심으로, 인문사회과학연구 20(4), 부경대학교 인문사회과학연구소, 79-96.
- 나카가와 마사오미·위햇님(2010), 한국어교육에서 ACTFL-OPI의 활용 방안, 국어교육학연구 37, 국어교육학회, 283-311.
- 박영민(2014), 2015 국어과 교육과정 및 교재 개발 방안 : 중학교 통합 국어과 교육과정 및 교과서 개발 방안, 청람어문교육 51, 청람어문교육학회, 65-80.
- 박종렬·배호순·이영호(2009), 대학평가 이론과 실제, 서울: 학지사.
- 박채형(2003), 교육과정 지역화의 성격과 과제, 교육과정연구 21(4), 한국교육과정학회, 115-132.
- 서울대학교 국어교육연구소 편(2014), 한국어교육학 사전, 도서출판 하우.
- 서종학·이미향·박진옥(2020), 한국어 교재론, 서울: 한국문화사.
- 서지영 외(2011), 교과서 정책 국제 비교(연구보고 RRO 2011-1), 한국교육과정평가원.
- 세종학당(2013), 세종한국어 1~4, 서울: 세종학당재단.
- 송예림(2015), 유럽 공통참조기준의 한국 대학 스페인어 교육에의 적용: 행위중심 접근법을 중심으로, 스페인어문학 75, 한국스페인어문학회, 101-119.
- 신동일(2001), ACTFL-SOPI 체제의 영어 말하기 평가 현장 적용: 한국에서의 문제점과 현실적 대안, 영어교육 56(2), 한국영어교육학회, 309-331.
- 신재한(2008), 초등학교 국어 교육과정의 개정과 교과서 구성 방안 탐색, 교육연구 44, 성신여자대학교교육문제연구소, 109-131.
- 신헌재(2009), 한국어교육학회 제266회 학술대회 특집 : 초등 개정 국어과 교육과정의

- 구현 방안: 국어교과서 개발을 중심으로, 국어교육 128, 한국어교육학회, 103-127.
- 안미란(2007), 입학 전 한국어 교육과정에서의 유럽공통참조기준의 사용, 외국어로서의 독일어 21, 한국독일어교육학회, 303-311.
- 양도원(2009), 유럽공통참조기준과 한국의 외국어 교육과정: 제2외국어를 중심으로, 교원교육 25(1), 한국교원대학교 교육연구원, 142-156.
- 오문경(2016), 한국어 말하기 'Can-do' 능력기술항목 개발에 대한 고찰, 언어와 언어학 70, 한국외국어대학교 언어연구소, 283-307.
- 온정덕(2020), 교과 교육과정 대강화를 위한 해외사례 연구, 국가교육회의.
- 온정덕 외(2020), 초·중학교 교육과정 구성 방안 연구, 교육부·경인교육대학교.
- 원진숙(2012), 특집: 제1차 국제학술대회: 초등 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교재 개발을 위한 시론, 國語教育學研究 45, 국어교육학회, 347-380.
- 유인영·강현석(2021), 대학 교육 시스템의 질 관리를 위한 역량기반 교육과정 인증 모형 개발, 한국교육학연구 27-2, 안암교육학회, 135-158.
- 유인영(2020), 대학 교육 시스템의 질 관리를 위한 역량기반 교육과정 인증 모형 개발, 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤선영(2008), 유럽공통참조기준과 포트폴리오 설계: 프랑스어 학습자를 위한 질적평가 모델 개발, 교육과정평가연구 11(2), 한국교육과정평가원, 47-69.
- 윤선영(2009), 행위중심 접근법의 적용을 위한 모색: 의사소통 접근법과의 비교를 중심으로, 프랑스어문교육 30, 한국프랑스어문교육학회, 53-76.
- 윤은경(2008), 말하기 숙달도 평가에 관한 논평: ACTFL OPI를 대상으로, 한국어 교육 19(1), 국제한국어교육학회, 169-193.
- 이경화(2011), 2007 개정 초등 국어 교과서 개발 과정 연구, 청람어문교육 43, 청람어문교육학회, 161-185.
- 이수미·박현진(2021), 한국어 표준 교육과정에 기반한 한국어 교재의 내용 선정 및 단위 구성 원리 연구. 우리어문연구 71. 우리어문학회. 733-756.
- 이승미(2019), 교과 교육과정에 대한 대강화 방향 탐색: 공통 교육과정에 대한 교육 현장의 요구 분석을 중심으로, 학습자중심교과교육연구 19(17), 학습자중심교과교육학회, 1269-1297.
- 이영식·김혜영(2009), 영어과 개정 교육과정의 성취기준과 CEFR과의 비교 연구, 현대영어교육 10(2), 현대영어교육학회, 108-132.
- 이완기·최인철·조동완·차경환(2011), 영어 말하기 능력 평가척도 비교 연구: ACTFL Proficiency Guidelines를 중심으로, English Language Assessment 6(1), 한

국영어평가학회.

- 이원경(2007), 유럽공통참조기준 CEFR에 따른 외국어로서의 독일어 평가, 외국어로서의 한국어교육 32, 연세대학교 한국어학당, 29-42.
- 이주섭(2015), 국어과 교육과정의 해석과 교과서 단위 개발 과정 연구, 학습자중심교과교육연구 15(4), 학습자중심교과교육학회, 635-655.
- 이준호 외(2020), 2020년 한국어 표준 교육과정 개발 및 교재 인증제 운영 방안 연구 보고서, 국립국어원.
- 이호형(2012), 2011 개정 국어과 교육과정의 비판적 이해와 교과서 구현 방안 - 국어 I.Ⅱ를 중심으로, 한국문학연구 42, 동국대학교 한국문학연구소, 342-379.
- 이정란·이해영·이민경·씨리낫 씨리랏(2018), 태국 중등학교 한국어 교과서 개발, 이중언어학 73, 이중언어학회, 371-393.
- 이정희 외(2020), 세종한국어 회화. 서울: 세종학당재단.
- 정원기(2015), 한국어능력시험의 말하기 평가 도입 방안 제안: ACTFL-OPI의 말하기 평가를 중심으로, 한성어문학 34, 한성대학교 한성어문학회, 465-497.
- 정재찬(2012), '2009 개정 교육과정에 따른 국어과 교육과정'의 적용을 위한 고등학교 선택 과목 교과서 개발 방향, 국어교육, 137, 한국어교육학회, 79-110.
- 정희영(2014), 2009 개정 교육과정에 따른 일본어 성취기준과 CEFR, JF 스탠더드와의 비교 연구, 일어일문학 61, 대한일어일문학회, 281-299.
- 차봉은·손민호(2020), CIPP 평가모형을 적용한 의과대학 교육과정 운영 평가지표 타당화, 교육문화연구 26-5, 인하대학교 교육연구소, 105-130.
- 차지영(2009), 프랑스어 교실 학습에서 '행위중심접근법'과 그 적용에 대하여: 대학 '교양 프랑스어'를 중심으로, 인문과학연구 15,, 덕성여자대학교 인문과학연구소, 291-310.
- 차지영(2012), '교양프랑스어' 강의 개선 방안 연구: CECR를 기준으로, 인문과학연구 17, 덕성여자대학교 인문과학연구소, 125-159.
- 최영환(2000), 새로운 국어과 교육과정과 교재 구성의 방향, 敎員敎育 16(1), 韓國敎員大學校 敎育研究院, 21-38.
- 최재철(2011), 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통 참조기준에 근거한 스페인어 교재에 관한 연구: Prisma 교재 분석을 중심으로, 외국어교육 18(3), 한국외국어교육학회, 314-334.
- 최희재(2010), 교수·학습 절차로서의 '과제'에 관한 고찰: 행위중심접근법을 중심으로, 프랑스어문교육 33, 한국프랑스어문교육학회, 83-101.
- 최희재(2013), 「유럽공통참조기준」 고찰을 통한 프랑스어과 교육과정의 성취기준 연구,

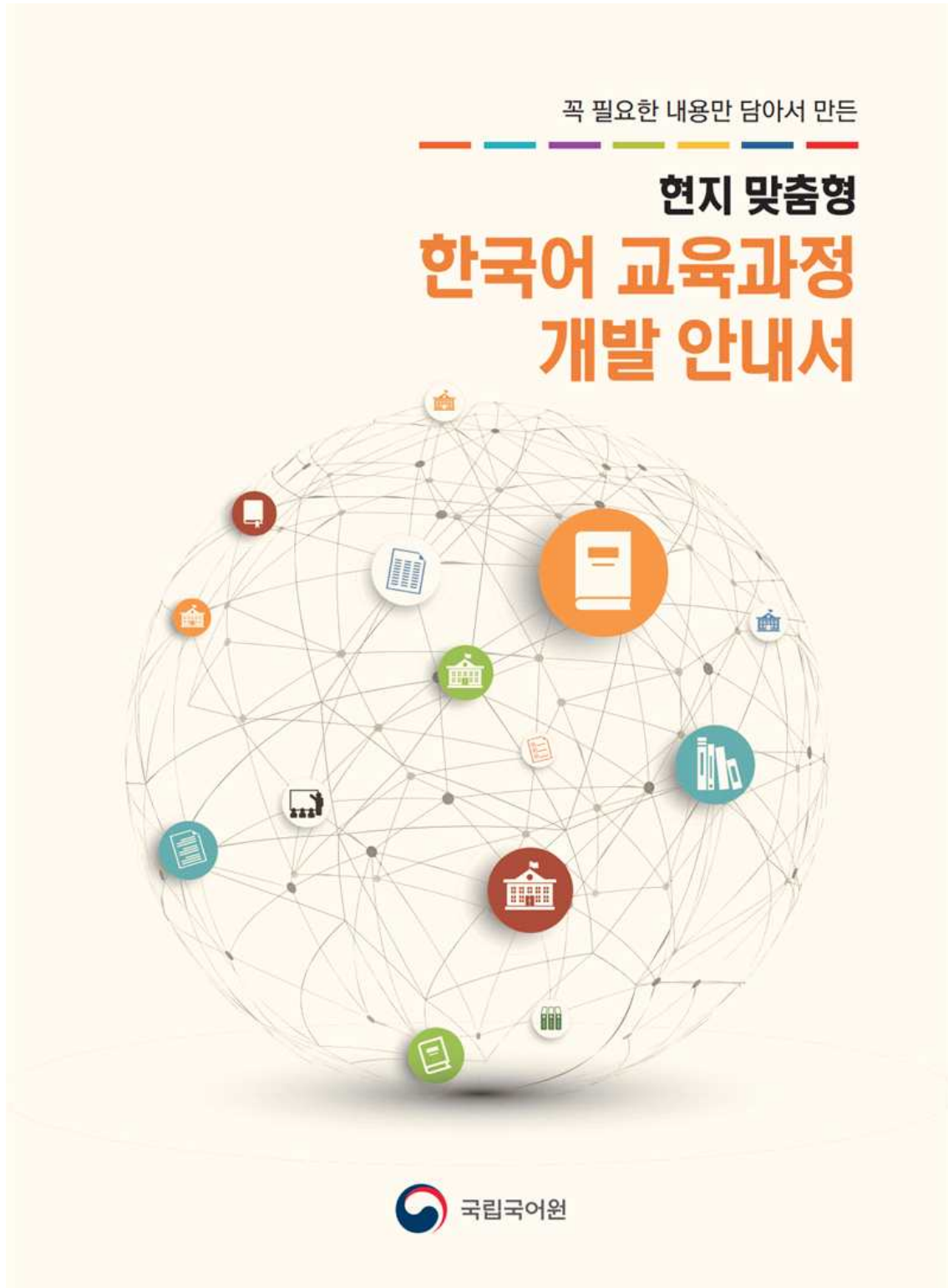
- 한국프랑스학논집 84, 한국프랑스학회, 339-362.
- 한상헌(1999), 「7차 교육과정에 따른 제 2외국어 교과서 개발 방향」, 『프랑스어문교육』 7, 한국프랑스어문교육학회, 89-113.
- 한상헌(2013), 「중등학교 프랑스어 교육에서 유럽의 언어공통참조기준의 적용을 위한 연구」, 『프랑스어문교육』 44, 한국프랑스어문교육학회, 119-147.
- Adebayo, B. R.(2018), Curriculum And Textbook Program Development Provision Comparison In China, Mexico, The Caribbean And Nigeria, *The Way Forward, Linrary Phlisophy and Pratice(e-journal)*, 1-15.
- Agustina, N. Q., & Mukhtaruddin, F.(2019), The CIPP Model-Based Evaluation on Integrated English Learning(IEL) Program at Language Center, *English Language Teaching Educational Journal* 2(1), 22-31.
- Council of Europe(2001). 김한란 역(2010). 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통 참조기준. 한국문화사.
- Despagne, C., & Grossi, J. R.(2011), Implementation of the CEFR in the Mexican Context, *Synergies Europe* 6, 65-74.
- Fennelly, M. G.(2016), The influence of CEFR on English language education in Japan, *Bull Shikoku University Online Repository* 46, 109-122.
- Hall, J. M., & Gaynor, B. (2020). Development of a New Primary School English Curriculum and Textbooks in Myanmar. *TESL-EJ* 24(3), 1-19.
- Mahmood, K.(2006), The Process of Textbook Approval: A Critical Analysis, *Bulletin of Education & Research* 28(1), 1-22.
- Mastermind EUROPE(2018). *Guiding tool 5 Language requirements*.
- Mazo, S.(2013), 한국에서의 행위중심 접근법의 전망: 이상인가 현실인가?, 프랑스학연구 66, 프랑스학회, 377-406.
- Meidl, T., & Meidl, C.(2011), Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students, *Current Issues in Education* 14(1).
- Moonen, M., Stoutjesdijk, E., de Graaff, R., & Corda, A.(2013), Implementing CEFR in secondary education: impact on FL teachers' educational and assessment practice, *International Journal of Applied Linguistics* 23(2), 226-246.
- Mustapha, G. (2008), A Reflection of the Revised Syllabus Translated in Textbooks, *Journal of international management studies*, 162-169.

- Nagai, N., & O'Dwyer, F.(2011), The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan, *Synergies Europe* 6, 141-152.
- Rehner, K., Lasan, I., Popovich, A., & Palta, Z.(2021), The Impact of CEFR-Related Professional Learning on Second-Language Teachers' Classroom Practice: The Case of French in Canada, *Canadian Journal of Applied Linguistics* 24(1), 26-53.
- Richards, Jack C.(2015), 언어 교육과정 개발, 서울: 한국문화사.
- Shih, Y. D.(2019), Evaluating an English Elite Program in Taiwan Using the CIPP Model, *The Journal of Asia TEFL* 16(1), 200-219.
- Smart, A., & Jagannathan, S.(2018), *Textbook Policies in Asia: Development, Publishing, Printing, Distribution, and Future Implications*, Asian Development Bank.
- Stufflebeam, D. L.(2000), *The CIPP model for evaluation. In Evaluation models (pp.279-317)*, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ulum, Ö. G.(2016). Evaluation of English as a Foreign Language Program -Using CIPP(Context, Input, Process and Product) Model, *European Journal of English Language Teaching* 1(2), 114-137.
- Van Van, H. (2015). The Development of the Ten-Year English Textbook Series for Vietnamese Schools under the National Foreign Language 2020 Project: A Cross-Cultural Collaborative Experience, *VNU Journal of Foreign Studies* 31(3), 1-17.
- Van Van, H. (2016). Renovation in curriculum design and textbook development: An effective solution to improving the quality of English teaching in Vietnamese schools in the context of integration and globalization. *VNU Journal of Science: Education Research* 32(4), 9-20.
- Wolf, P., Evers, F., & Hill, A.(2006), *Handbook for curriculum assessment*, Ontario: University of Guelph.
- Yuce, E., & Mirici, I. H.(2019), A qualitative inquiry into the application of 9th grade EFL program in terms of the CEFR, *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi* 15(3), 1171-1187.

부 록

- <부록1> 꼭 필요한 내용만 담아서 만든 현지 맞춤형 한국어
교육과정 개발 안내서
- <부록2> 『한국어 표준 교육과정』과 국외 외국어 숙달도 기준
(CEFR·ACTFL·WIDA) 비교
- <부록3> Comparison between the Standard Curriculum
for Korean Language and Other International
Standards for Language Proficiency
(CEFR·ACTFL·WIDA)
- <부록4> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재 개발 현지화
안내

<부록1>



꼭 필요한 내용만 담아서 만든

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 안내서



| 목차 |

1부 『한국어 표준 교육과정』 개괄

1. 『한국어 표준 교육과정』이란? 4
2. 『한국어 표준 교육과정』의 목표는? 6
3. 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 성취기준은? 7
4. 『한국어 표준 교육과정』의 교수·학습 및 평가 방향은? 14

2부 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발

1. 현지 맞춤형 한국어 교육과정이란? 18
2. 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 준비하기 20
3. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 성격과 목표 기술하기 22
4. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 총괄목표와 성취기준 기술하기 26
5. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 교수·학습과 평가 지침 마련하기 31



1부

『한국어 표준 교육과정』 개괄

1. 『한국어 표준 교육과정』이란?
2. 『한국어 표준 교육과정』의 목표는?
3. 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 성취기준은?
4. 『한국어 표준 교육과정』의 교수·학습 및 평가 방향은?

1

『한국어 표준 교육과정』이란?

『한국어 표준 교육과정』은 왜 필요할까요?

최근 한국어교육은 국력의 신장, 대중문화의 확산, 이주민의 증가 등으로 그 수요가 증가하고 있습니다. 이와 같은 국내외 사회적, 제도적 요인들로 인해 한국어교육 현장에서는 교육 환경과 학습자 특성 등 여러 층위에서 다양성이 나타나게 되었습니다. 한국어교육의 지속적이고 안정적인 발전을 위해서는 다양한 교육 환경이나 교육 대상, 학습 목적 등에 따라 적용·변용될 수 있는 최상위 교육과정이 필요하게 되었습니다. 『한국어 표준 교육과정』은 각각의 교육 현장과 학습자의 특수성을 포괄할 수 있는 최상위 교육과정입니다.

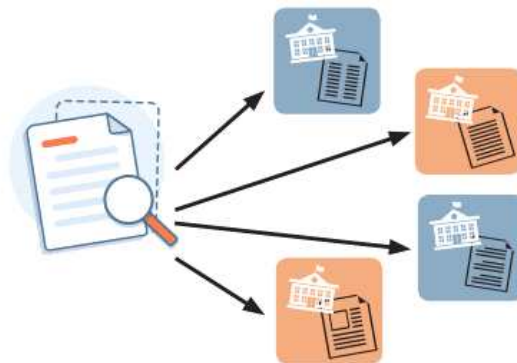


『한국어 표준 교육과정』에 포함된 내용은 무엇인가요?

『한국어 표준 교육과정』은 국가 수준의 교육과정으로서 『한국어 표준 교육과정』의 성격과 목표, 목표를 구현하는 데에 필요한 교육 내용과 성취기준, 이를 구체화할 수 있는 교수·학습 방법과 평가의 방향을 모두 포함하고 있습니다.

교육 현장에서는 『한국어 표준 교육과정』을 어떻게 활용할 수 있을까요?

교육 현장에서는 『한국어 표준 교육과정』을 적용·변용하여 각 기관의 특수성 즉 교육 환경이나 교육 대상, 학습 목적 등에 부합하는 현지 맞춤형 한국어 교육과정을 개발할 수 있습니다.



2

『한국어 표준 교육과정』의 목표는?

『한국어 표준 교육과정』의 목표는 다음과 같습니다.



다양한 층위의 한국어 지식을 습득하고 사용할 수 있는 능력을 기른다.



상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기른다.



한국 문화를 이해하고 자신의 문화와 비교하여 상호작용할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기른다.



한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력을 기른다.



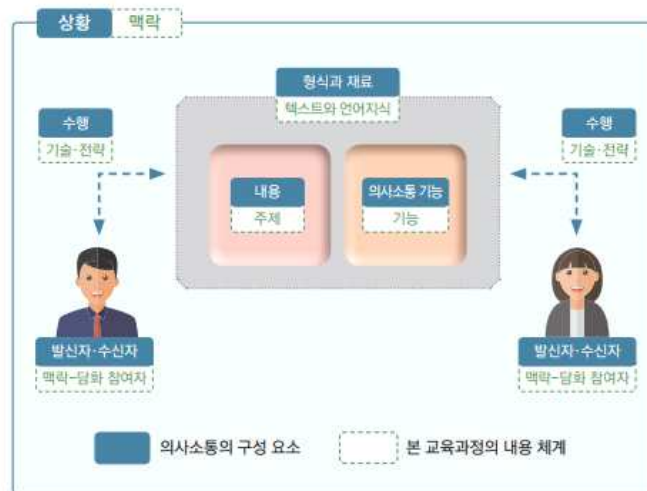
전 세계 한국어 사용자와 소통하고 교류함으로써 세계 시민으로 성장할 수 있는 역량을 기른다.

3

『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 성취기준은?

『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계는 무엇인가요?

『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계는 교육과정의 가장 근본적인 목표인 의사소통 능력 배양에 필요한 구성 요소로 이루어졌습니다. 의사소통에 관여하는 요소들은 교육과정에서 가르칠 내용 요소가 되기 때문입니다. 아래의 그림은 인간의 의사소통에 관여하는 여러 요소와 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계를 나타냅니다.



『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계에 포함된 요소는 무엇인가요?

『한국어 표준 교육과정』의 내용은 교육 현장에서 가르쳐야 할 ‘무엇’에 해당하며, 『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계에는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식이 포함됩니다. 『한국어 표준 교육과정』 내용 체계의 구성 요소에 대한 구체적인 내용은 다음과 같습니다.

구성 요소		내용
주제	의사소통의 내용	- 생각이나 활동을 이끌어 가는 중심이 되는 문제이자 내용 - 말이나 글의 중심이 되는 화제 - 개인 신상, 대인 관계, 여가, 교육 등
기능	의사소통의 기능	- 언어 형태를 기반으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하는 것 - 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일 - 설명하기, 비교하기, 동의하기 등
맥락	의사소통이 이루어지는 상황	- 언어기술이 실제로 사용되는 상황 - 시공간적 배경, 담화 참여자의 역할 또는 관계 - 격식 수준, 구어·문어 차이, 높임법 수준 등

기술 및 전략	의사소통 수행의 세부 방식	- 언어기술이 구현되는 데에 필요한 구체적인 기술과 전략 - 의사소통 문제 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동, 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치 - 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 하위 기술과 전략
텍스트	내용이 담긴 형식과 구조	- 문장보다 큰 문법 단위로 문장이 모여서 이루어진 한 덩어리의 말이나 글 - 말이나 글의 유형·종류 및 그것의 형식과 구조 - 대화, 독백, 설명문, 논설문 등
언어 지식	언어 재료	- 생각(내용)을 언어로 구현시키는 언어의 형태 - 한국어의 형태적, 통사적, 음운적 특성 - 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 언어 재료인 어휘, 문법, 발음 등

『한국어 표준 교육과정』의 총괄목표 및 성취기준은 무엇인가요?

성취기준은 교육을 통해 학습자들이 성취할 것으로 기대하는 것을 말합니다. 『한국어 표준 교육과정』에서는 성취기준을 제시하기에 앞서 교육과정을 통해 학습자가 도달해야 하는 궁극적 목표인 총괄목표를 먼저 제시하고 있습니다. 그럼 한국어 숙달도 등급에 따른 총괄목표를 살펴볼까요? 제일 아래쪽에 있는 총괄목표는 초급 수준인 1급의 총괄목표이며, 제일 위쪽은 고급 수준인 6급의 총괄목표입니다.



앞에서 살펴본 총괄목표는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어기술을 통합하여 의사소통 기능에 초점을 두고 설정된 목표입니다. 『한국어 표준 교육과정』에서는 언어기술별 목표와 성취기준을 설정하고 있습니다. 성취기준은 의사소통의 주제, 맥락, 기술 및 전략 그리고 텍스트와 언어지식의 순으로 제시되어 있습니다. 그럼 아래 표에서 1급의 언어기술별 목표 및 성취기준을 자세히 살펴볼까요?



목표

기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화를 이해할 수 있으며, 인사나 소개 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

성취기준

1. 주변에서 자주 접하게 되는 일상적인 소재의 대화를 이해할 수 있다.
2. 개인적이고 친숙한 상황에서의 대화를 이해할 수 있다.
3. 단순한 정보를 파악하거나 들은 내용의 대략적인 의미를 이해할 수 있다.
4. 정형화된 표현이나 한두 문장 내외의 간단한 대화를 이해할 수 있다.
5. 기초 어휘와 기본적인 구조의 문장을 듣고 이해할 수 있고, 분명하고 천천히 말하는 모국어 화자의 발화를 이해할 수 있다.



목표

기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화를 할 수 있으며, 인사나 소개 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

성취기준

1. 자신과 주변의 일상적인 대상이나 사물에 대해 말할 수 있다.
2. 개인적이고 친숙한 상황에서 필요한 대화를 할 수 있다.
3. 단순한 정보를 전달하기 위한 말하기를 할 수 있다.
4. 정형화된 표현을 사용하거나 두세 번의 말차례를 가진 대화를 할 수 있다.
5. 기초 어휘와 기본적인 구조의 문장을 사용하여 부정확하지만 비원어민 화자의 발화에 익숙한 한국인이 이해할 수 있는 발음과 억양으로 말할 수 있다.



목표

일상에서 자주 접하는 짧은 글을 이해할 수 있으며, 단순한 정보의 이해나 교환 등 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

성취기준

1. 일상적이고 구체적인 소재에 대한 글을 읽고 이해할 수 있다.
2. 개인적인 상황에서 사용되는 글을 읽고 이해할 수 있다.
3. 읽은 내용을 대체로 이해하고 간단한 정보를 확인할 수 있다.
4. 짧은 생활문이나 간단한 안내 표지, 간판 등을 읽을 수 있다.
5. 발음과 표기가 다를 수 있음을 알고 기초 어휘와 짧은 문장을 바르게 읽을 수 있다.



목표

일상에서 자주 접하는 소재의 글을 쓸 수 있으며, 간단한 메시지의 작성이나 교환 등 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

성취기준

1. 일상적이고 구체적인 소재에 대한 글을 쓸 수 있다.
2. 개인적 상황에서 사용되는 최소한의 글을 쓸 수 있다.
3. 사실이나 생각을 간단한 문장으로 쓸 수 있다.
4. 간단한 메모를 하거나 몇 문장 수준의 문단을 쓸 수 있다.
5. 자음과 모음의 결합을 통해 글자를 구성할 수 있고, 맞춤법에 맞는 문장을 쓸 수 있다.

4

『한국어 표준 교육과정』의 교수·학습 및 평가 방향은?

『한국어 표준 교육과정』의 교수·학습 방향은 무엇인가요?

교수·학습 방향에서는 교육 내용을 어떻게 가르쳐야 하는가를 상세히 제시하고 있습니다. 크게 교수·학습 계획과 방법으로 나누어 원리와 지침을 밝히고 있습니다.

교수·학습의 계획에서는 학습자와 학습 환경을 고려하고 학습 내용을 분석해 교육과정을 설계할 때 참고할 지침을 제시하고 있습니다. 교수·학습의 방법에서는 의사소통적 교수법을 토대로 하여 학습자가 의미 협상의 중심에 설 수 있도록 하는 지침이 제시되어 있으며, 언어기술별 교수·학습 방법에서는 각 언어기술이 가지는 고유한 특성을 설명하고 그러한 특성이 반영된 교수·학습 지침을 구체적으로 제시하고 있습니다.

교수·학습 계획	교수·학습 방법	언어기술별 교수·학습 방법
1) 학습자와 학습 환경을 고려한 교수·학습 계획 수립 관련 지침 2) 학습 내용을 분석한 교수·학습 계획 수립 관련 지침	1) 학습 목표와 내용에 적절한 교수·학습 방법 적용 관련 지침 2) 학습자 참여형의 교수·학습 계획 및 운용 관련 지침	1) 듣기 교수·학습 관련 지침 2) 말하기 교수·학습 관련 지침 3) 읽기 교수·학습 관련 지침 4) 쓰기 교수·학습 관련 지침

『한국어 표준 교육과정』의 평가 방향은 무엇인가요?

『한국어 표준 교육과정』은 숙달도 지향의 성취도 평가를 추구하며 학습자의 한국어 의사소통 능력 진단과 이에 따른 피드백 제공을 통한 환류 효과를 중시합니다. 『한국어 표준 교육과정』의 평가 방향에는 이러한 관점에서 평가가 계획되고 실행될 수 있는 원리와 지침을 밝히고 있습니다.

평가 계획에서는 평가가 수업 설계 시작에서부터 교육과정과 긴밀하게 연계되어야 함을 강조하고, 학습자 요인과 특성을 고려한 평가 계획을 세울 때 참고할 수 있는 지침을 제시하였습니다. 평가 실행 및 활용에서는 과정 중심의 평가, 신뢰도가 확보된 평가, 환류 효과가 강조되는 평가를 실행하고자 할 때 적용할 수 있는 평가 지침을 제시하였습니다. 또한 언어기술별 평가에서는 각 언어기술별로 실제적이고 효과적인 평가 지침을 제시하고 있습니다.

 평가 계획	 평가 실행 및 활용	 언어기술별 평가 방법
1) 학습자 요인과 특성을 분석한 평가 계획 수립 관련 지침 2) 교수·학습 내용 및 평가 목표에 부합하는 평가 계획 수립 관련 지침	1) 타당하고 신뢰성을 갖춘 평가 방법 사용 관련 지침 2) 한국어 학습 동기를 높일 수 있는 평가 운용 관련 지침 3) 평가 결과의 효율적인 활용 관련 지침	1) 듣기 평가 관련 지침 2) 말하기 평가 관련 지침 3) 읽기 평가 관련 지침 4) 쓰기 평가 관련 지침



2부

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발

1. 현지 맞춤형 한국어 교육과정이란?
2. 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 준비하기
3. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 성격과 목표 기술하기
4. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 총괄목표와 성취기준
기술하기
5. 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 교수·학습과 평가 지침
마련하기

1

현지 맞춤형 한국어 교육과정이란?

현지 맞춤형 한국어 교육과정은 왜 필요할까요?

『한국어 표준 교육과정』이 고시되면서 전 세계 모든 한국어 교육 기관에서 참조할 수 있는 수준별 목표와 언어기술별 성취기준, 교수·학습과 평가 방향에 대한 지침이 마련되었습니다.

『한국어 표준 교육과정』은 전 세계 모든 한국어 교육 기관에서 통용될 수 있는 표준안과 같은 것입니다. 그러므로 우리 기관의 교육 환경에 맞는, 우리 학습자의 수준에 맞는, 우리 교원의 특성에 맞는 그런 교육과정을 운영하기 위해서는 『한국어 표준 교육과정』에 바탕을 둔 현지 맞춤형 한국어 교육과정이 필요한 것입니다.



그렇다면 전 세계 여러 한국어 교육 기관에서는 어떻게 현지 맞춤형 한국어 교육과정을 개발할 수 있을까요?

최근 해외의 여러 국가에서는 한국어를 제2외국어로 채택하는 사례가 늘고 있습니다. 제도권 교육인 중등학교에서 한국어가 채택되고 있다는 것은 무척 의미가 있는 일입니다. 그런데 중등학교의 제2외국어 과목으로서 한국어 교육과정에 『한국어 표준 교육과정』의 내용을 그대로 가져와 적용할 수는 없겠지요? 이러한 경우 바로 우리 기관만의 현지 맞춤형 한국어 교육과정이 필요한 것입니다.

그럼 지금부터 가상의 '가 국가'의 중등학교에서 운영할 현지 맞춤형 한국어 교육과정을 개발해 보도록 하겠습니다. 개발의 과정을 따라가면서 각 단계별로 고려해야 할 점은 무엇인지 살펴보도록 합시다.

Q 그럼 각 기관마다 현지 맞춤형 한국어 교육과정이 있어야 하나요?

A 우리 기관을 위한 교육과정이라고 해서 모든 기관에서 교육과정을 만들 필요는 없습니다. 같은 유형의 기관들에서 함께 사용할 교육과정을 개발하면 되는 것인데요. 예를 들어 인도의 중등학교에서 사용할 한국어 교육과정을 개발한다고 할 때 인도 전역에 있는 모든 중등학교에서 각기 다른 교육과정을 만드는 것은 무리가 있겠지요. 이럴 때는 인도의 중등학교에서 실현되는 한국어교육을 아우를 수 있는 하나의 교육과정이 있으면 되는 것입니다.

2

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 준비하기

우리 지역과
기관의 현황
분석하기

성격과 목표
기술하기

총괄목표와
성취기준
설정하기

교수·학습
및 평가 지침
만들기

현지 맞춤형 한국어 교육과정을 개발하려면 가장 먼저 무엇을 해야 할까요? 먼저 『한국어 표준 교육과정』의 체계와 내용에 대한 이해가 필요합니다. 『한국어 표준 교육과정』은 각 현지 맞춤형 한국어 교육과정이 참조해야 할 표준이자 기준이기 때문이지요.

다음으로 교육과정 개발자는 현지 맞춤형 한국어 교육과정이 적용되는 교육 현장의 특성 분석을 해야 할 것입니다. 현지에서 사용하게 될 교육과정은 해당 지역의 교육 정책과 사회적 맥락, 교육 기관 내의 구성원의 특성 등 복합적인 요인들에 영향을 받습니다.

그러므로 현지 맞춤형 한국어 교육과정을 개발하기 위해서는 교육 기관의 특성을 고려하며, 학습자·교수자·교육 관계자의 요구를 분석하고, 현지의 교육 정책, 교육 환경 및 맥락을 파악하는 등 교육과정 개발을 위한 사전 준비 작업을 해야 합니다.

■ '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정 - 배경

'가 국가'는 한국과 1960년 국교 수립 이후 오랜 시간 동안 경제·외교·문화 등 다방면에서 활발한 교류를 이어오고 있다. 최근 양국은 새로운 외교 정책을 발표하며 양국 간의 기술, 문화 예술, 인적 교류의 중요성을 크게 강조하고 있다. 아울러 '가 국가' 내에 한국 문화(한류)에 대한 관심과 수요가 급증하면서 한국어교육에 대한 사회적 요구가 높아지고 있다. 이처럼 양국의 관계가 우호적이며, 어느 때보다 활발한 교류가 발생함에 따라 '가 국가'의 중등학교에 한국어가 제2외국어 과목으로 채택되었다. 학습자들은 해당 교육과정을 이수함으로써 양국에 대한 이해의 폭이 넓어지고 세계 각지의 한국어 사용자들과 의사소통하는 인재로 성장할 수 있을 것이다.

위와 같은 현지 분석을 통해서 해당 교육 기관에 한국어교육이 어떻게 도입되었는지를 밝혀 주면 교육의 방향성을 더욱 잡기 쉽지요?

3

현지 맞춤형 한국어 교육과정의 성격과 목표 기술하기

우리 지역과
기관의 현황
분석하기

성격과 목표
기술하기

총괄목표와
성취기준
설정하기

교수·학습
및 평가 지침
만들기

교육과정의 첫 번째 항목인 '성격'은 교육과정이 추구하는 가치와 철학을 담고 있는 것으로, 한국어교육이라는 큰 틀의 성격을 고려하되 현지의 교육적 특성을 반영해야 합니다.

교육과정의 '성격'은 각 교육 기관이 속한 맥락과 사회적 요구 및 교육과정이 추구하는 가치와 철학을 담고 있어야 하기에, 해당 교육 기관의 설립 취지, 기관이 추구하는 이상, 교육을 통해서 이루고자 하는 보편적 가치 등을 포함하여 기술해야 합니다.

☐ '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정 - 성격

'가 국가'에서 외국어 교육의 가치 목적은 언어와 문화를 통합하여 익힌 통섭적 인재를 양성하는 데에 있다. 한국어 교육과정 역시 언어와 문화의 통합을 바탕으로 한다. 언어는 사고의 표현이자 문화의 결정체이므로 중등학교의 한국어 학습자들은 한국어를 배우는 과정에서 한국어를 통해 한국인의 사고와 한국 문화를 직접·간접적으로 경험해야 한다. 나아가 학습자들은 '가 국가'의 문화와 한국의 문화에 대한 이해를 통해 세계 시민으로서 상호문화적 의사소통 능력을 갖출 수 있을 것이다.

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발을 위한 점검 항목-성격

- ☒ 교육과정에 현지 교육 기관의 교육 철학과 성격을 밝히고 있는가?
- ☒ 현지 한국어교육의 배경과 목적은 사회문화적 요구를 반영하는가?
- ☒ 교육 기관의 성격 및 철학이 한국어교육의 지향점에 부합하는가?

Q 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발을 위한 점검 항목의 내용을 모두 작성해야 하나요?

A 그렇지 않습니다. 점검 항목은 더 완성도 있는 교육과정 개발을 위해 참조할 사항입니다. 해당 지역의 사회문화적 특성과 교육 정책을 바탕으로 현지의 실정에 맞게 기술하면 됩니다.

교육과정의 성격과 한국어교육의 지향점에 대해서 기술했다면, 다음에는 이것을 바탕으로 교육 기관의 특성에 맞는 구체적인 목표를 기술해 주어야 합니다.

교육과정의 '목표'에서는 각 교육 기관이 한국어교육을 통해 실현하고자 하는 최종 도달점을 설정하고 교육 기관이 추구하는 바를 명확하게 제시해야 하므로, 해당 교육 기관이 교육을 통해 추구할 구체적인 목표를 제시해야 합니다.

이때 목표들은 『한국어 표준 교육과정』이 추구하는 목표에 반하지 않으면서 기관이 추구할 목표를 명확하게 드러내야 합니다. 특히 현지 맞춤형 한국어 교육과정의 목표는 현지의 교육 정책에 영향을 받을 수 있는 부분이 크므로 현지의 정책을 반영하고, 현지의 다른 교육과정들과의 관계성도 고려하여 기술합니다.

예 '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정 - 목표

- 가. 다양한 층위의 한국어 지식을 습득하고 사용할 수 있는 능력을 기른다.
- 나. 일상적이고 기초적인 상황과 맥락에서 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기른다.
- 다. 한국 문화를 이해하고 '가 국가'의 문화와 비교하여 상호작용할 수 있는 상호문화적 의사소통 능력을 기른다.
- 라. 한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력을 기른다.
- 마. 전 세계 한국어 사용자와 소통하고 교류함으로써 세계 시민으로 성장할 수 있는 역량을 기른다.

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발을 위한 점검 항목-목표

- ☒ 현지 사회적 요구와 기관의 목적에 부합하는 목표를 설정하였는가?
- ☒ 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 고려하여 목표를 설정하였는가?
- ☒ 한국어교육의 철학과 관점을 반영하는 목표를 설정하였는가?

교육의 성격과 지향점을 바탕으로 구체적인 목표가 정해지니, 교육과정의 목표가 보다 정교해지는 느낌이 들지요? 교육과정의 목표에는 학습자가 한국어를 배워서 할 수 있는 일들을 기술해야 하는데, 여기에서는 학습자의 인지적 발달과 언어적 특성을 반영하여 현실적인 목표를 기술하는 것이 중요합니다. 그리고 이러한 교육을 통해 학습자가 어떤 사회 구성원이 될지에 대해서도 기술합니다.



4

현지 맞춤형 한국어 교육과정의 총괄목표와 성취기준 기술하기

우리 지역과
기관의 현황
분석하기

성격과 목표
기술하기

총괄목표와
성취기준
설정하기

교수·학습
및 평가 지침
만들기

총괄목표와 성취기준은 현지 맞춤형 한국어 교육과정에서 가장 중요하면서도 『한국어 표준 교육과정』을 크게 변용할 수 있는 부분이라 할 수 있습니다. 또한 성취기준은 교재를 개발하고 평가를 설계할 때 필요한 지침을 제공해 줍니다.

총괄목표와 성취기준을 기술할 때에는 학습자의 특성, 교육의 여건에 따라서 실질적으로 작성해야 합니다. 해당 교육 기관이 속한 국가나 상위 기관의 교육 정책, 수업의 편제(시수 등)를 고려하고, 학습자의 교육 요구 등을 고려해 총괄목표의 등급을 결정하고 목표를 상세히 기술합니다.

『한국어 표준 교육과정』의 등급별 총괄목표를 참조하여 해당 교육 기관의 학습자가 단계별로 다룰 수 있는 주제와 참여 가능한 의사소통 맥락을 중심으로 총괄목표를 기술하며, 통합적이고 실제적인 관점에서 수행할 수 있는 의사소통 기능을 제시합니다.

특히 목표어인 한국어로 학습자가 무엇을 할 수 있는지를 구체적

인 의사소통 기능의 예와 함께 기술함으로써 실제적인 교수·학습 방안 마련에 도움을 줄 수 있어야 합니다.

 '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정 - 총괄목표

등급	총괄목표
1급	기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
2급	일상적으로 접하는 공적 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 허락과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

Q '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정에서는 최종 목표를 왜 초급 2 수준으로 설정했나요? 이 수준은 너무 낮지 않나요? 중등학교에서 하는 교육이라면 무조건 2급으로 설정해야 하나요?

A 무조건 2급으로 설정해야 하는 것은 아닙니다. 총괄목표 수준은 학습자의 인지적 특성과 더불어 교육과정 운영 시간과 밀접한 관계가 있습니다. 예를 들어 '가 국가'의 중등학교는 중학교 3년과 고등학교 3년 과정으로, 1년 52주 중에 약 46주 동안 정규 교육 과정이 운영된다고 가정해 보겠습니다. 그리고 제2외국어 과목은 1주일에 45분씩 2차시, 즉 90분 정도가 운영된다고 가정했을 때,

한국어 학습 시간은 연간 최대 69시간 정도가 될 것입니다. 이렇게 6년이 운영된다고 하면 중등학교 전 과정 동안 약 414시간의 한국어 학습이 이루어지는 것입니다. 이러한 교육과정 운영 시간을 고려하여, 학습자가 현실적으로 도달할 수 있는 최종 목표를 2급으로 설정한 것입니다.

여러분이 속한 기관의 교육과정의 최종 목표를 설정할 때에도 교육과정의 연간 시수, 주당 시수, 학습자 특성 등을 고려하여 설정하는 것이 좋습니다.

교육과정의 '성취기준'은 한국어교육을 통해 학습자들이 성취할 것으로 예상하는 목표 수준입니다. 그러므로 해당 교육과정의 목표와 내용이 의미하는 바를 구체적이고 명확하게 기술하여야 하고, 교육과정 내용 체계의 구성 요소를 중심으로 단계별 목표와 기준을 알기 쉽게 기술해 주어야 합니다.

해당 교육과정의 성취기준은 총괄목표에서 제시한 단계별 의사소통의 수행 정도를 상세화하는 방식으로 기술하며, 적용의 용이성을 확보할 수 있도록 언어기술별로 분리하여 제시하여야 합니다.

즉 성취기준은 언어기술별 특성이 드러나는 주제, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식을 중심으로 구체적으로 제시합니다. 이때 해당 교육과정이 적용되는 교육 환경과 학습자의 특성을 충분히 반영하여 교육 기관의 특성에 부합하도록 기술하는 것이 중요합니다.

우리 기관의 특성에 부합하는 성취기준을 기술했다면, 다음 항목을 보며 성취기준이 잘 설정되었는지 확인해 봅시다.

『가 국가』의 중등학교 한국어 교육과정 - 성취기준 및 단계별 목표

• 성취기준 및 단계별 목표

단계	기초			기본		
	중-1	중-2	중-3	고-1	고-2	고-3
성취 기준	1급			2급		
목표	한글과 한국어의 기본적인 문장 구조를 익혀, 기초적이고 일상적인 내용의 짧은 한국어를 이해할 수 있으며, 일상적인 맥락에서 인사나 소개 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.			기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 빈번하게 접하는 일상적인 공적 상황에서의 표현을 이해할 수 있으며 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.		

• 언어기술별 성취기준

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발을 위한 점검 항목
-성취기준 및 단계별 목표

- ☒ 『한국어 표준 교육과정』의 총괄목표를 바탕으로 현지 교육과정의 총괄목표를 설정하였는가?
- ☒ 총괄목표는 현지 사회와 학습자의 요구에 부합하는가?
- ☒ 총괄목표는 현지 학습자의 실질적 한국어 사용 능력을 고려하여 설정하였는가?
- ☒ 언어기술별 목표와 성취기준은 현지의 교육 정책과 수업 편제를 고려하여 설정하였는가?
- ☒ 언어기술별 목표와 성취기준은 교육 내용 개발에 지침이 되도록 기술하였는가?
- ☒ 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 고려하여 언어기술별 목표와 성취기준을 기술하였는가?

성취기준을 기술할 때에는 언어 사용 환경을 고려합니다. 학습자들이 교실에서 학습한 한국어를 즉각적으로 사용하는 것이 어려운 경우에는 한국어와 한국에 대한 이해를 비롯해 문자 언어 학습의 비중을 높일 수 있습니다.

언어기술은 같은 속도와 수준으로 향상되지 않기에 각 교육 기관의 학습 환경과 학습자의 특성을 고려하여 문어와 구어, 표현 영역과 이해 영역의 학습 속도와 성취기준을 유연하게 조정할 수도 있습니다.

5

현지 맞춤형 한국어 교육과정의 교수·학습과 평가 지침 마련하기

우리 지역과
기관의 현황
분석하기

성격과 목표
기술하기

총괄목표와
성취기준
설정하기

교수·학습
및 평가 지침
만들기

교육과정의 '교수·학습 방향'은 실제 교실 수업에 가장 직접적인 영향을 주는 항목이므로 해당 교육과정이 적용되는 교육 편제(시수 등), 교수자 및 학습자의 특성 등을 고려하여 기술해야 하며, 특히 해당 교육 현장의 교수자, 학습자, 교육 관계자의 요구를 두루 반영할 필요가 있습니다.

동일 유형의 교육 기관에서 적용할 교육과정을 마련할 때에는 각 기관의 교육 수준의 질을 유지하기 위해서 전체 기관의 특성을 반영한 거시적인 원리에서부터 언어기술별 수업 방식까지 구체적으로 기술하는 것이 좋습니다.

학기는 총 몇 주로 이루어지며, 주당 수업 시간은 얼마나 되는지, 학습자의 인지적, 발달적 특성에 맞는 교수 방법은 무엇인지, 수업을 진행하는 교실 환경은 어떠한지 등에 대한 고민도 필요합니다. 교수·학습 방향에 대한 점검 항목을 확인하며 우리 기관의 교수·학습에 대한 지침을 마련해 봅시다.

 '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정 - 교수·학습 계획

가. 교수·학습 계획

1) 학습자와 학습 환경을 고려한 교수·학습 계획을 수립한다.

- ① '가 국가'의 다중언어 사용 환경, '가 국가'와 한국의 문화적 배경 차이를 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.
- ② 학습자 요인(한국어 학습 배경, 학년, 한국어 사용 능력 등), 학습 환경 요인(학습자 수, 교실의 크기 및 구조, 교수·학습 기자재, 교수·학습 자료 등)을 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.
- ③ 중·고등학교 학습자의 흥미와 동기를 유발할 수 있도록 학습자의 특성을 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.

 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발을 위한 점검 항목-교수·학습 계획

- ☒ 「한국어 표준 교육과정」에서 제시한 교수·학습의 방향을 반영하였는가?
- ☒ 교육과정의 목표를 반영하여 교수·학습의 방향을 설정하였는가?
- ☒ 교육과정의 언어기술별 비중을 고려하여 교수·학습의 방향을 설정하였는가?
- ☒ 언어기술별 성취기준을 고려하여 교수·학습 방법을 기술하였는가?
- ☒ 기관의 수업 편제와 수업 환경을 고려하여 교수·학습 방법을 기술하였는가?
- ☒ 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 고려하여 교수·학습 방법을 기술하였는가?

교육과정의 '평가의 방향'은 『한국어 표준 교육과정』 평가의 거시적 방향에 부합하며, 해당 교육과정 진입 전 학습자의 한국어 수준이나 교육과정을 통해 이루어진 교육 결과를 타당하게 측정할 수 있게 수립되어야 합니다.

평가의 원리 및 계획은 해당 교육과정에서 시행된 교육의 목적과 취지에 부합하도록 수립해야 합니다. 그리고 교육 목적에 부합하도록 언어기술별 평가 방법을 결정하고 평가 구인, 평가 방식 등 평가 내용을 구체적으로 기술합니다.

또한 평가 결과가 어떤 맥락에서 활용되는지도 고민을 해야 합니다. 중등학교의 한국어 과정 같은 경우 대학 입학과 관련된 부분이 있을 수 있으니 공정하고 신뢰도 있는 평가를 시행하기 위해서는 평가의 방식에 대해서도 고민을 해야 합니다. 평가 방향에 대한 점검 항목을 확인하며 우리 기관의 평가 방향에 대한 지침을 마련해 봅니다.

 '가 국가'의 중등학교 한국어 교육과정 - 평가 계획

가. 평가 계획

1) 학습자 요인과 특성을 분석하여 평가 계획을 수립한다.

- ① '가 국가'의 다중언어 사용 환경, '가 국가'와 한국의 문화적 배경 차이를 고려하여 평가 계획을 수립한다.
- ② 학습자 요인(한국어 학습 배경, 학년, 한국어 사용 능력 등), 학습 환경 요인(학습자 수, 교실의 크기 및 구조, 교수·학습 기자재, 교수·학습 자료 등)을 고려하여 평가 계획을 수립한다.
- ③ '가 국가'의 중·고등학교 학습자의 한국어 학습의 흥미를 지속시키고 동기를 강화할 수 있는 평가가 되도록 학습자의 특성을 고려하여 평가 계획을 수립한다.

현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발을 위한 점검 항목-평가 계획

- ☒ '한국어 표준 교육과정'에서 제시한 평가의 방향을 반영하였는가?
- ☒ 교육과정의 목표를 타당하고 정확하게 측정할 수 있도록 평가의 방향을 설정하였는가?
- ☒ 한국어 사용 능력을 측정할 수 있도록 평가 구인을 설정하였는가?
- ☒ 언어기술별 성취기준의 특성을 고려하여 평가 방법을 기술하였는가?
- ☒ 기관의 수업 환경과 평가 결과에 대한 활용을 고려하여 평가 방법을 기술하였는가?
- ☒ 현지 학습자의 인지적, 언어적 특성을 고려하여 평가 방법을 기술하였는가?

우리 기관의 현지 맞춤형 한국어 교육과정 만들기

우리 지역과 기관의
현황 분석하기

01

02

성격과 목표
기술하기

총괄목표
설정하기

03

04

언어기술별 성취기준
설정하기

교수·학습 및
평가 지침 만들기

05

06

현지 맞춤형 한국어 교육과정
활용하기 (교재 개발, 교원 연수 등)

35

2부 현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발

꼭 필요한 내용만 담아서 만든

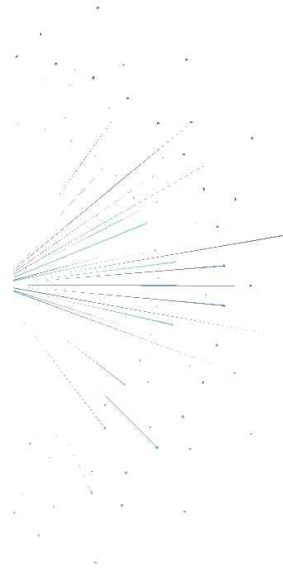
현지 맞춤형 한국어 교육과정 개발 안내서

발 행	국립국어원장
발 행 처	국립국어원
	서울시 강서구 금남화로 154
	전화: 02-2669-9775 전송: 02-2669-9727
인 쇄 일	2021년 12월 13일
발 행 일	2021년 12월 13일
디자인 · 인쇄	(주)도서출판 하우

꼭 필요한 내용만 담아서 만든

현지 맞춤형
한국어 교육과정
개발 안내서

<부록2>



**「한국어 표준 교육과정」과
국외 외국어 숙달도 기준
(CEFR·ACTFL·WIDA) 비교**



「한국어 표준 교육과정」이란?

「한국어 표준 교육과정」 등급별 총괄목표



대한민국 문화체육관광부 국립국어원에서 개발하고 고시한 「한국어 표준 교육과정」(문화체육관광부 고시 제2020-54호(2020.11.27))은 다양한 교육 현장과 학습자를 모두 포괄할 수 있는 최상위 교육과정입니다.

「한국어 표준 교육과정」의 내용 체계는 한국어 의사소통 수준을 가능할 수 있는 요소인 '주제', '기능', '맥락', '기술' 및 '전략', '텍스트', '언어지식'으로 구성되었고 교육과정의 목표와 성취기준도 이 구성 요소를 바탕으로 기술되었습니다. 「한국어 표준 교육과정」의 성취 기준은 6개 등급으로 분류되어 있으며 각 등급에는 총괄목표 및 듣기·말하기 읽기·쓰기의 세부 목표가 설정되어 있습니다.

「한국어 표준 교육과정」은 다중언어주의와 상호문화주의의 관점을 반영하고 있어 한국어를 교육하는 다양한 언어문화 환경에서의 적용이 가능합니다. 또한 「한국어 표준 교육과정」은 특정한 지역과 학습자를 한정하지 않은 내용과 체계로 구성되어, 국내외의 다양한 교육기관의 요구가 반영된 새로운 교육과정을 개발할 때에도 활용이 가능합니다.

* 다중언어주의: 다양한 층위의 언어지식과 언어 경험이 서로 긍정적인 영향을 주고받으며 개발 언어 간의 언어 능력 향상을 통하여 의사소통 능력을 신장한다는 관점
* 상호문화주의: 서로 다른 문화들 사이의 역동적이고 쌍방향적인 상호작용을 중시하는 관점

6급

전문직이거나 학술적인 영역에서 이루어지는 담화에 참여할 수 있으며 사회 문화적인 특수성이 드러나는 소재의 글이나 학술적인 소재의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 설득이나 권고, 의견이나 주장에 대한 논리적이고 효과적인 이해와 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

5급

사회 전반에 대한 소재와 자신의 업무나 직업과 관련된 담화에 참여할 수 있으며, 사회적이거나 일부 전문적인 내용의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 업무 보고, 협의, 체계적인 정보 전달, 의견이나 주장에 대한 이해와 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

4급

전속한 사회적 주상적 소재나 직장에서의 기본적인 업무와 관련된 담화에 참여할 수 있으며 평소에 관심이 있는 사회적 주상적 주제의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 동의와 반대, 지시와 보고, 생각이나 의도의 이해나 표현 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

3급

자주 접하는 사회적 상황에서의 대화에 참여할 수 있으며, 자신과 관련된 사회적 소재의 글을 읽거나 쓸 수 있다. 권유나 조언, 간단한 설명에 대한 이해나 표현, 기본 교육 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

2급

일상적으로 접하는 공식 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 화력과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

1급

기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

국외의 대표적 외국어 숙달도 기준에는 무엇이 있을까?

유럽공통참조기준 (CEFR)



CEFR은 유럽 국가들의 체계적인 언어 교육을 위해 2001년 유럽평의회(Council of Europe)에서 개발되었습니다. CEFR은 현재 유럽 국가는 물론 여러 나라의 외국어 교육에서 참조되고 있는 대표적인 언어 숙달도 기준입니다.

CEFR의 총괄 숙달도는 6등급으로 구성됩니다. A1과 A2는 일상적 상황에서 자주 사용되는 표현을 사용하는 수준이고, B1은 친숙한 사회적 상황에서, B2는 추상적 주제를 다루는 상황에서의 언어 사용이 가능한 수준입니다. C1은 사회생활, 직업 생활, 대학 교육과 직업 교육에서 언어를 효과적이고 유연하게 사용할 수 있으며, C2는 어떠한 구어, 문어도 쉽게 이해하며 준비 없이도 아주 유창하고 정확하게 의사소통을 표현할 수 있고, 복잡한 사안을 다룰 때에도 비교적 섬세한 의미 차이를 구별하여 표현할 수 있는 수준입니다.

2018년에는 일부 상호작용 상황에 한하여 A1 이전 단계로 사전을 사용해 간단한 어휘를 구사할 수 있는 수준인 예비 A1(Pre-A1) 단계가 추가되었습니다.

[CEFR 숙달도 등급]



현재 국제적으로 통용되고 있는 외국어 숙달도 기준에는 유럽공통참조기준(Common European Framework of Reference for Languages; 이하 CEFR), 전미외국어교육협회(American Council on the Teaching of Foreign Languages; 이하 ACTFL) 숙달도 등급 및 위다 영어발달기준(WIDA English Language Development Standards Framework; 이하 WIDA 기준) 등이 있습니다. 이 숙달도 기준은 모두 국제적 수준 혹은 국가 수준의 외국어 숙달도 기준으로, 이 기준을 바탕으로 교육 환경의 특수성에 맞는 상세한 개별 교육과정을 설계하는 사례가 늘어나고 있습니다.

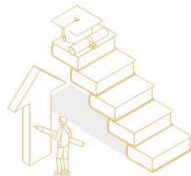


ACTFL 숙달도 등급

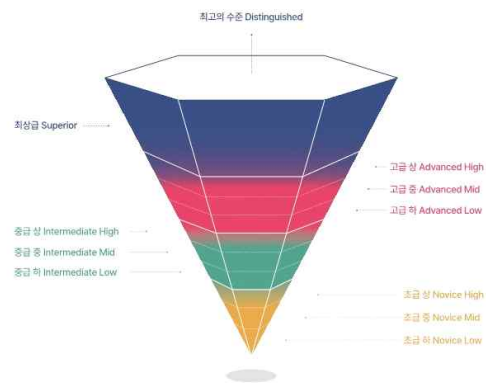
ACTFL 숙달도 등급은 전 세계 학교와 직장 등에서 통용될 수 있는 통합적 언어 측정 기준을 제공할 목적으로 2012년 전미외국어교육협회에서 개발하였습니다. ACTFL 숙달도 등급은 영어뿐 아니라 한국어를 포함한 다양한 언어의 평가에 적용되어 언어 능력 측정 기준으로 기능하고 있습니다.

ACTFL 숙달도 등급은 크게 '초급(Novice)', '중급(Intermediate)', '고급(Advanced)', '최상급(Superior)', '최고의 수준(Distinguished)'의 다섯 단계로 구분됩니다. 초급은 자신에게 직접 영향을 미치는 일상적 주제나 분명하게 예측 가능한 단순한 주제에 대해 짧은 메시지로 의사소통할 수 있는 단계입니다. 중급은 일상적이고 익숙한 주제에 대해 언어를 구사하여 이야기할 수 있는 수준입니다. 고급은 모든 시제로 이야기하고 묘사할 수 있고 사회적, 국가적, 국제적 관심사 등 복잡한 상황을 다룰 수 있는 수준입니다. 최상급은 의견을 뒷받침하고, 가설을 제시하고 구체적인 주제나 추상적인 주제를 다루며, 언어적으로 친숙하지 않은 상황에서 언어 사용을 절할 수 있는 수준입니다. 이 중 초급, 중급, 고급 단계는 각각 상(High), 중(Mid), 하(Low)의 하위 단계로 세분화되는데 이를 고려하면 ACTFL 숙달도 등급은 총 11등급으로 구성됩니다.

이와 같이 ACTFL 숙달도 등급은 매우 유창하고 교육 수준이 높은 지식인의 언어 수행 단계(Distinguished)부터 실질적 언어 수행 능력이 거의 없는 단계(Novice Low)까지 언어 학습자의 숙달도를 모두 아우릅니다.



[ACTFL 숙달도 등급]

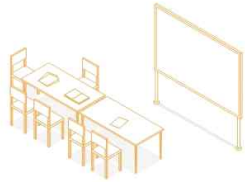


WIDA 기준

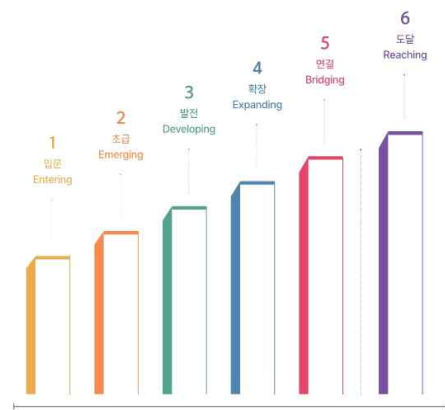
WIDA 기준(WIDA Consortium, 2020)은 미국의 유치원부터 초·중·고등학교(이하 K-12)까지의 학습자를 대상으로 한 영어 교육과정입니다. WIDA 기준은 K-12 학습자가 사회적, 학문적 영어 두 측면에서 유창한 학습자가 되는 데 필요한 다섯 가지 영어 발달 기준을 중심으로 설계되었습니다.

WIDA 기준은 상위기준이 주제, 기능 등을 포함하고 있기 때문에 'WIDA 속달도 등급'은 언어 차원인 담화(문맥, 결속성, 언어의 형태), 문장(문법적 복잡성), 단어/구문(언어의 정확성)을 중심으로 기술되어 있습니다. 속달도는 총 6단계이며, 각 등급은 그 특성을 나타내는 이름을 갖고 있습니다. 정형화된 단순문을 사용하는 수준인 1급은 입문(Entering), 전형적인 구조의 대화 및 전개를 사용하는 수준인 2급은 초급(Emerging), 다소 복잡한 문장을 사용하는 수준인 3급은 발전(Developing), 약간의 장르적 특성과 다양한 구조의 복합문을 사용하는 4급은 확장(Expanding), 장르 특성과 내용 지식이 나타나는 전개 구조 및 복합문을 사용하는 5급은 연결(Bridging), 장르 특성과 내용 지식이 나타나는 전개 구조 및 복합문을 매우 유창하게 사용하는 수준인 6급은 도달(Reaching)입니다.

WIDA 속달도 등급은 K-12 학습자들의 학령에 따른 인지적 차이를 반영하여 학년군별(유치원, 1학년, 2~3학년, 4~5학년, 6~8학년, 9~12학년)로 기술되어 있습니다.



[WIDA 속달도 등급]



「한국어 표준 교육과정」과 국외 외국어 속달도 기준 비교



CEFR, ACTFL 속달도 등급, WIDA 기준은 국가 수준 또는 그 이상으로 활용되고 있는 세계적인 언어 기준입니다. 「한국어 표준 교육과정」 역시 국제 통용성을 갖춘 국가 수준의 교육과정으로 이를 기반으로 세종학당 한국어 교육과정과 인도 중·고등학교 한국어 교육과정이 개발되었습니다. 「한국어 표준 교육과정」은 초·중·고급으로 크게 구분되고 각각 두 개의 등급을 포함하는 6등급의 속달도 체계입니다. CEFR, WIDA 기준도 이와 동일하게 6등급 체계로 구성됩니다. ACTFL 속달도 등급은 다섯 개의 상위 등급으로 구분되나 하위 등급까지 포함하면 총 11개 등급의 속달도 체계를 갖습니다.

네 가지 기준 모두 속달도 최고 등급은 개방형으로 제시합니다. 이는 언어 학습은 평생 계속되는 것임을 반영한 것입니다. 「한국어 표준 교육과정」과 WIDA 기준은 6급을, CEFR은 6급에 해당하는 C2를 개방된 형태로 기술하고 있습니다. ACTFL 속달도 등급은 최고의 수준(Distinguished)을 개방형으로 설정하였습니다.

[속달도 등급 체계 비교]



「한국어 표준 교육과정」과 CEFR 비교



CEFR은 초급과 중급 수준의 목표는 「한국어 표준 교육과정」 초급, 중급 수준의 목표와 대응됩니다. 반면 CEFR의 C1은 「한국어 표준 교육과정」의 5급을 상회하는 수준으로, C2는 6급을 상회하는 수준으로 설정되어 있습니다.

「한국어 표준 교육과정」의 6급은 「언문적이거나 학술적인 영역에서 이루어지는 담화, 사회·문화적인 특수성이 드러나는 소재의 글이나 학술적인 소재의 글에 참여할 수 있는 수준입니다. 이에 반해 CEFR은 C1에서 사회생활, 직업 생활, 대학 및 직업 교육에서의 언어를 효과적이고 유연하게 사용한다고 기술하고 있고, C2는 이보다 높은 수준으로 설정되어 있어 CEFR의 C1은 「한국어 표준 교육과정」의 5급과 대응됩니다. 한편, 「한국어 표준 교육과정」의 6급이 개방형임을 감안하면 「한국어 표준 교육과정」의 6급은 C1 일부와 C2 수준을 포괄한다고 볼 수 있습니다.



「한국어 표준 교육과정」과 ACTFL 비교

ACTFL 숙달도 등급은 전체적으로 초급과 중급에 해당하는 수준의 목표는 「한국어 표준 교육과정」의 초급, 중급 수준의 목표와 대응되나, 상위 등급 목표에서는 차이를 보입니다.

ACTFL 숙달도 등급의 가장 낮은 수준인 '초급' 하의 의사소통 능력이 거의 없는 상태로 「한국어 표준 교육과정」의 1급보다 낮은 수준이라 할 수 있습니다. 「한국어 표준 교육과정」의 1급은 ACTFL 숙달도 등급의 '초급 중'에 대응되고, 2급은 ACTFL 숙달도 등급의 '초급 상'과 '중급 하'에, 3급은 ACTFL 숙달도 등급의 '중급 중'과 '중급 상'에 각각 대응됩니다. 그리고 「한국어 표준 교육과정」의 4급과 5급은 ACTFL 숙달도 등급의 '고급 중'에, 5급과 6급은 ACTFL 숙달도 등급의 '고급 상'에 걸친 수준으로 볼 수 있습니다. 한편, ACTFL 숙달도 등급의 '최상급'과 '최고의 수준'은 「한국어 표준 교육과정」의 6급을 상회하는 수준으로 설정되어 있습니다. ACTFL 숙달도 등급의 '최상급'은 CEFR의 C2와 비슷한 수준이라 할 수 있습니다.

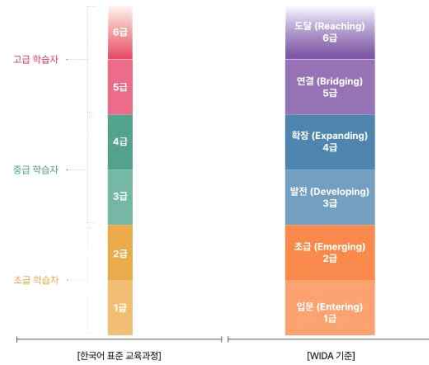


11

「한국어 표준 교육과정」과 WIDA 기준 비교



WIDA 기준과 「한국어 표준 교육과정」은 6등급의 숙달도 체계로 구성되어, 등급별 성취기준도 유사하게 기술되어 있습니다. 1급(입문)은 정형화된 표현과 단순문, 2급(초급)은 전형적인 구조의 대화 및 전개문을 사용하는 수준입니다. 3급(발전)은 친숙한 격식적 상황에서 다소 복잡한 문장을 사용하는 수준입니다. 4급(확장)은 약간의 장문적 특성을 나타내며 다양한 구조의 문장을 사용합니다. 고급인 5급(연결)과 6급(도달) 역시 사회적, 추상적 소재 및 전문 분야(영역적 특성), 학술적인 표현 등에서 「한국어 표준 교육과정」과 서로 비슷한 수준으로 기술되어 있습니다.

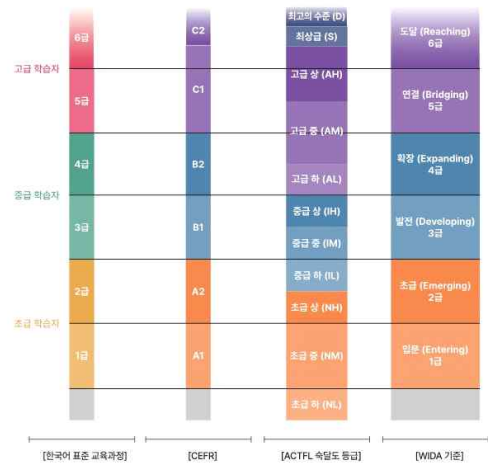
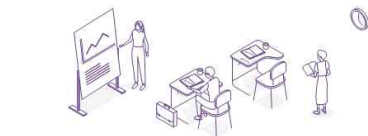


12

「한국어 표준 교육과정」과 국외의 외국어 숙달도 기준 비교



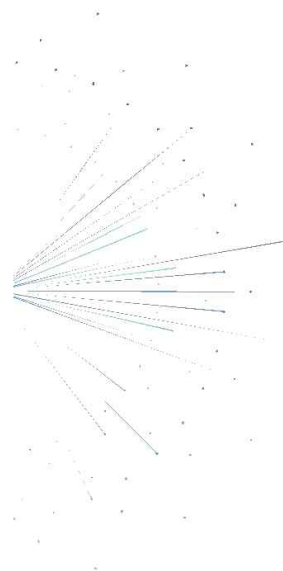
「한국어 표준 교육과정」의 구성 요소인 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식 수준 등을 고려하여 「한국어 표준 교육과정」과 CEFR, ACTFL 숙달도 등급, WIDA 기준의 숙달도 기준을 다음과 같이 비교하여 나타낼 수 있습니다.



13

14

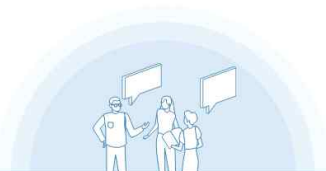
<부록3>



**Comparison between
the Standard
Curriculum for
Korean Language and
Other International
Standards for
Language Proficiency
(CEFR, ACTFL, and WIDA)**



About the Standard Curriculum for Korean Language



The Standard Curriculum for Korean Language (Ministry of Culture, Sports and Tourism Notification 2020-54 dated November 27, 2020), developed and published by the National Institute of Korean Language under the Ministry of Culture, Sports and Tourism of the Republic of Korea, is the officially approved Korean language curriculum that accommodates the needs of diverse learners and educators on the front lines of language learning.

The Curriculum is largely categorized into "subject matters", "functions", "context", "skills and strategies", "text", and "linguistic knowledge" to better gauge each learner's ability to communicate in Korean. Our objectives and achievement standards are established around these components. The achievement standards are divided into six levels (levels 1 through 6 with Level 6 as the highest proficiency level), and each level offers detailed targets for listening, speaking, reading, and writing.

Based on plurilingualism¹ and interculturalism², the Curriculum is designed to be flexibly applied to diverse language and cultural environments of Korean language learners. As an increasing number of countries are making Korean available as a second language, the Ministry of Culture, Sports and Tourism and the National Institute of Korean Language have provided support to develop detailed programs and learning materials at their request. Such programs and materials are based on the Curriculum, while also reflecting local language and cultural traits and local learning policies.

¹ Plurilingualism: The belief that communication skills can be enhanced based on the interconnection of individual languages as linguistic knowledge and experiences of diverse layers and depth exert a positive impact on one another

² Interculturalism: A perspective supporting the dynamic interaction between different cultures

Level-Specific Goals of the Standard Curriculum for Korean Language



- Level 6** Learners participate in conversations concerning specialized and academic subject matters and read and write texts on social, cultural, and academic issues. Learners engage in communication activities such as persuading, making recommendations, and logically and effectively expressing and exchanging opinions and arguments.
- Level 5** Learners participate in conversations concerning all aspects of society and their work or study and read and write texts on social issues and some specialized subject matters. Learners engage in communication activities such as making reports on tasks at work, having discussions, delivering information systematically, and exchanging opinions.
- Level 4** Learners participate in conversations concerning familiar social and abstract subject matters and basic tasks at work and read and write texts on social and abstract subject matters in which they are interested. Learners engage in communication activities such as expressing consent and dissent, giving instructions and making reports, and delivering thoughts and intentions.
- Level 3** Learners participate in conversations in common social situations and read and write texts on social subject matters related to themselves. Learners engage in communication activities such as making recommendations, giving advice, understanding and responding to brief explanations, and exchanging information.
- Level 2** Learners participate in simple conversations and read and write necessary texts in day-to-day social situations. Learners engage in communication activities such as asking about certain information and giving answers, asking for approval and making requests, and exchanging messages.
- Level 1** Learners master the skills to participate in short, basic day-to-day conversations and read and write short texts on familiar subject matters. Learners engage in basic communication activities such as introducing themselves, delivering brief messages, and exchanging information.

About Other International Standards for Language Proficiency



The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), and the WIDA English Language Development Standards Framework (WIDA) are national and international standards for describing language proficiency.

These standards have recently been much sought after as internationally applicable standards, and an increasing number of countries are referring to them when designing foreign language learning programs or foreign language proficiency levels for local learners.



Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

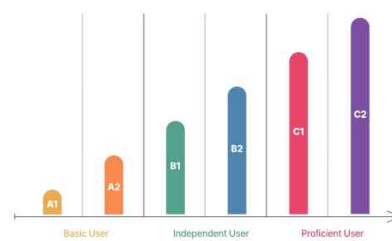


The CEFR, developed by the Council of Europe in 2001, is a leading set of language standards used as a reference by countries around the world. It was designed to ensure systematic language education in European countries based on plurilingualism and interculturalism.

The CEFR consists of six levels. A1 and A2 learners practice expressions frequently used in day-to-day situations. B1 learners achieve the proficiency required for familiar social situations, while B2 learners master communication skills needed to deal with abstract subject matters. C1 learners effectively and flexibly communicate in social life, professional life, college education, and vocational education. After completing the C2 level, learners are capable of easily understanding both spoken and written language, fluently and accurately delivering messages in a non-rehearsed manner, and reading and expressing delicate nuances when handling complex issues.

In 2018, the Pre-A1 level was added. Pre-A1 learners are able to communicate through simple vocabulary using a dictionary.

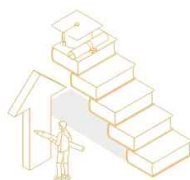
[CEFR Levels]



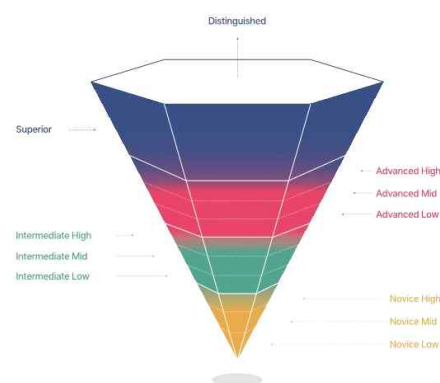
ACTFL Proficiency Guidelines

The ACTFL Proficiency Guidelines were developed to offer an integrated set of language assessments that can be utilized at schools and workplaces around the world (ACTFL, 2012). The ACTFL Proficiency Guidelines are available for diverse languages in addition to English, and the ACTFL proficiency test for the Korean language has also been developed.

The five major ACTFL levels are Novice, Intermediate, Advanced, Superior, and Distinguished in ascending order. Learners at Novice are able to communicate about day-to-day subject matters that affect them and highly predictable subject matters in short messages. Learners at Intermediate are taught to talk about familiar real-life subject matters. Learners at Advanced can speak in all tenses and handle complex social, national, and international subject matters. Superior-level learners can present opinions, provide arguments to support such opinions, develop hypotheses, discuss specific and abstract matters, and use the target language well in linguistically unfamiliar situations. The levels of Advanced, Intermediate, and Novice are each divided into sublevels of High, Mid, and Low. As a result, the number of distinct levels reaches 11 in total, from Novice Low (speakers have no real functional ability) to Distinguished (speakers can use the target language skillfully with accuracy and efficiency).



[ACTFL Proficiency Guidelines]



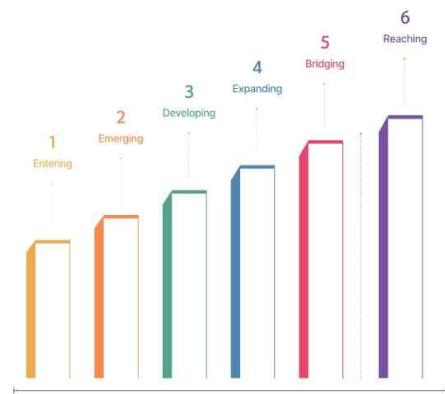
WIDA ELD Standards Framework

The WIDA ELD Standards Framework (WIDA Consortium, 2020) is a means of assessing the English language ability of K-12 (kindergarten through Grade 12) students. The WIDA ELD Standards Framework was designed based on the WIDA ELD Standards Statements required for K-12 learners in the US to be fluent users of English in both social and academic contexts.

The WIDA ELD Standards Framework encompasses subject matters, functions, etc., and the WIDA proficiency level descriptors include discourse (organization, cohesion, and density of language), sentence (grammatical complexity of language), and word and phrase (precision of language). There are six WIDA proficiency levels, with each level named to clearly deliver its traits. Level 1 is Entering, in which learners are able to process single statements and simple structured sentences. Learners at Level 2, or Emerging, are able to engage in conversations and use expressions with conventional grammatical structures. Learners at Level 3, or Developing, can use somewhat complex sentences. Learners at Level 4, or Expanding, use complex sentences with evidence of characteristics of particular genres and diverse grammatical structures. Level 5, or Bridging, learners can use complex grammatical structures and sentences that reflect characteristics and knowledge across different genres. Lastly, Level 6, or Reaching, learners are able to skillfully process grammatical structures and complex sentences that highlight the ability to communicate information and knowledge from a variety of genres.

The WIDA proficiency levels are stated by grade group (kindergarten, first grade, second and third grades, fourth and fifth grades, sixth through eighth grades, and ninth through twelfth grades) to reflect the cognitive differences of K-12 learners.

[Proficiency Levels of the WIDA ELD Standards Framework]



Comparison of the Standard Curriculum for Korean Language and Other International Standards for Language Proficiency



The CEFR, ACTFL Proficiency Guidelines, and WIDA ELD Standards Framework are global language development standards that are being widely utilized in their respective countries and beyond. The Curriculum is also designed to be applied internationally, and the Korean language courses for King Sejong Institute and middle and high schools in India were developed based on the Curriculum. The Curriculum is a six-level system that is divided into the levels of Basic, Intermediate, and Advanced, each of which consists of two sublevels. The CEFR and WIDA ELD Standards Framework are also six-level systems. The ACTFL Proficiency Guidelines are divided into 11 levels, with five major levels and their sublevels.

The highest levels of all four standards systems are open-ended with evolving objectives to indicate that language development continues throughout life. The Curriculum, WIDA ELD Standards Framework, CEFR, and ACTFL Proficiency Guidelines describe Level 6, Reaching, C2, and Distinguished, respectively, as an open-ended, evolving level.

[Comparison of the standards for language proficiency]

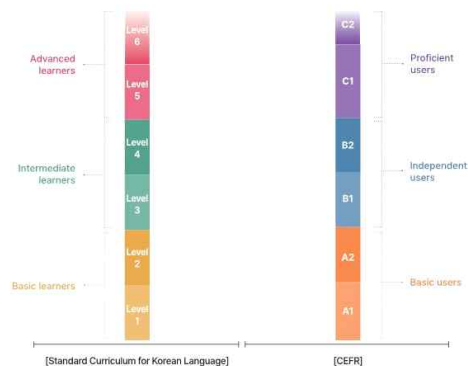


Comparison between the Standard Curriculum for Korean Language and the CEFR



The basic and intermediate levels of the CEFR are equivalent to the same levels of the Curriculum. However, C1 and C2 of the CEFR are higher than Levels 5 and 6 of the Curriculum, respectively.

Level 6 of the Curriculum is characterized by the ability to participate in conversations in specialized and academic areas and the writing of texts on academic subject matters and subject matters that communicate sociocultural traits, which is what differentiates it from Level 5. According to the CEFR, C1 learners are able to effectively and flexibly use language for social life, professional life, college education, and vocational education, and C2 is higher than C1. As such, C1 can be viewed as equivalent to Level 5. As Level 6 of the Curriculum is designed to be open-ended, it can be viewed as equivalent to C2 and part of C1.

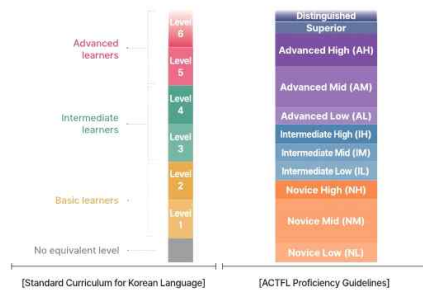


Comparison between the Standard Curriculum for Korean Language and the ACTFL Proficiency Guidelines

The objectives of the basic and intermediate levels of the ACTFL Proficiency Guidelines are equivalent to those of the Curriculum. However, the two show differences in their objectives for the higher levels.

Learners at Novice Low of the ACTFL Proficiency Guidelines have no real communication skills, and thus Novice Low is considered lower than Level 1 of the Curriculum. Therefore, the Curriculum's Level 1 is equivalent to the ACTFL Proficiency Guidelines' Novice Mid. Level 2 of the Curriculum is equivalent to Novice High and Intermediate Low of the ACTFL Proficiency Guidelines, and Level 3 is equivalent to Intermediate Mid and Intermediate High.

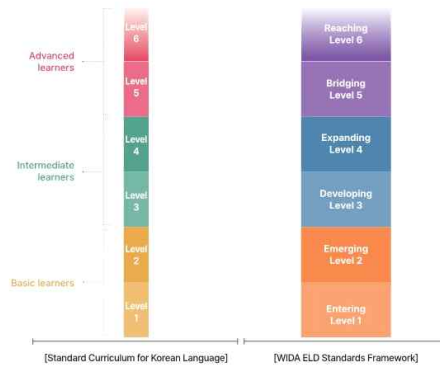
Advanced Mid of the ACTFL Proficiency Guidelines can be said to be equivalent to Levels 4 and 5 of the Curriculum, while Advanced High of the former is equivalent to Levels 5 and 6 of the latter. Superior and Distinguished are described to be higher than Level 6 of the Curriculum.



11

Comparison between the Standard Curriculum for Korean Language and the WIDA ELD Standards Framework

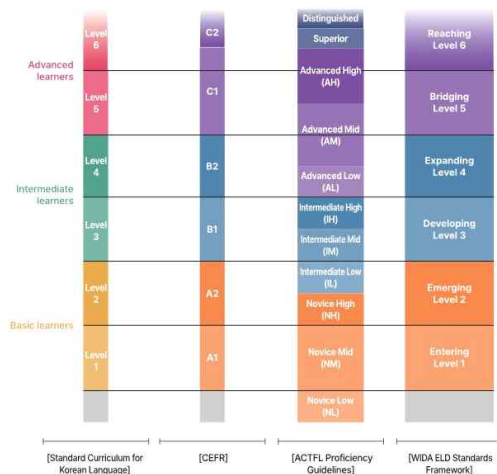
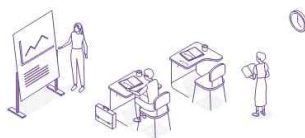
The six-level system of the WIDA ELD Standards Framework is similar to that of the Curriculum. Level 1 (Entering) learners are able to process single statements and simple structured sentences. Learners at Level 2 (Emerging) are able to engage in conversations and use expressions with compound grammatical structures. Learners at Level 3 (Developing) can use somewhat complex sentences in familiar formal contexts. Level 4 (Expanding) helps learners use sentences of diverse structures with evidence of characteristics of particular genres. Level 5 (Bridging) and Level 6 (Reaching) learners can skillfully deal with social and abstract subject matters, specialized areas (characteristics of different genres), and academic expressions.



12

Comparison between the Standard Curriculum for Korean Language and Other International Standards for Language Proficiency

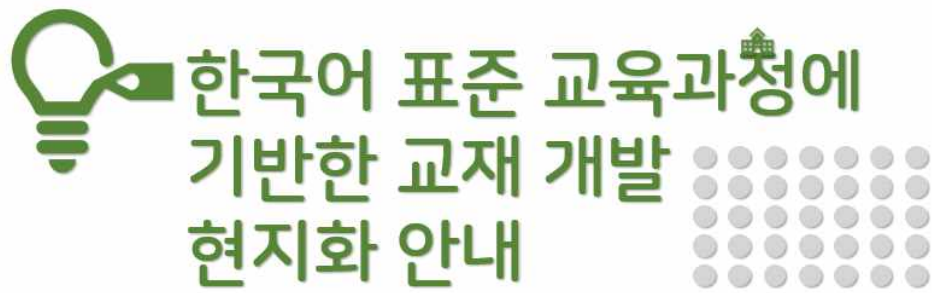
The following is an at-a-glance comparison between the levels of the Curriculum and those of CEFR, ACTFL, and WIDA based on the components that make up the Curriculum (subject matters, functions, context, skills and strategies, text, and linguistic knowledge).



13

14

<부록4>



목차

1

『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 현지화의 내용 및 단원 구성하기

1. 한국어 교재 현지화가 무엇인가요?
2. 교재를 개발할 때는 어떤 내용 선정 원리를 따라야 할까요?
3. 한국어 교재 현지화의 단원 구성 원리는 어떠한가요?

2

『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발의 절차

1. 한국어 교재 개발은 어떤 순서로 이루어질까요?
2. 한국어 교재 개발의 목표 수립 및 요구조사의 주의점은 될까요?
3. 한국어 교수요목의 설정은 어떻게 이루어져야 할까요?
4. 한국어 교재의 단원은 어떻게 구성되어야 할까요?

3

『한국어 표준 교육과정』 교재 개발의 실제

1. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 현지화의 내용 및 단원 구성하기

한국어 교재 현지화가 무엇인가요?

한국어 교재 현지화란 『한국어 표준 교육과정』에 근거한 교재 구현은 어떠한지 하는지를 말합니다. 이러한 교재 현지화는 『한국어 표준 교육과정』의 목표, 내용 체계 및 구성 요소, 성취기준에 따라 개발해야 합니다. 실제로 각 기관에서 개발해야 할 교재는 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 성취기준 중 1급에 해당하는 교재만일 수도 있고, 언어기술별로 통합된 형태를 띠거나 분리형 교재일 수도 있습니다. 또는 언어지식이 중심이 되는 문법 교재나 어휘 교재를 개발할 수도 있습니다. 이렇듯 다양한 교재 유형 개발이 가능하고 동시에 해당 교육 기관 학습자의 요구조사를 반영하여 기관의 특수성이 반영된 교재 개발 또한 가능합니다.

교재를 개발할 때는 어떤 내용 선정 원리를 따라야 할까요?

본 지침에서는 『한국어 표준 교육과정』에 근거를 둔 한국어 교재 개발을 위한 교육 내용 선정 원리를 우선 제시하려고 합니다. 어떤 교재를 만들더라도 이와 같은 기본 원리를 따라야 좋은 교재를 개발할 수 있기 때문입니다.

<표 1> 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 교재의 내용 선정 원리

내용 선정 항목	설명
교육과정 부합의 원리	교육 내용은 한국어 표준 교육과정의 학습자 역량을 충실히 반영해야 한다.
적합성의 원리	교육 내용은 교육적으로 가치가 있어 학습자가 배울 가치가 있는 것이어야 한다.
다양성의 원리	특정 문화를 중심 정상 표준으로 제시하지 않고 소수 문화 집단이 고루 다루어지도록 해야 한다.
정확성의 원리	교육 내용은 공신력 있는 최근의 것으로서 출처를 분명히 제시하고 표기, 표현 등에서 정확해야 한다.
공정성의 원리	교육 내용은 성역할 고정관념 성차별적 언어 표현 특정 성별 연령에 치우쳐 있거나 배제하지 않도록 공정해야 한다.
계열성의 원리	교육 내용은 언어 수준 간 영역 간의 관련성을 고려하여 연계되도록 하되 학습 내용 요소 간 종적인 연계성을 가지고 있어야 한다.
효율성의 원리	한국어 교육과정에서 제시한 내용 요소 즉 주제 기능 맥락, 기술 및 전략 텍스트 언어지식이 유기적으로 연결하여 학습이 효율적으로 이루어지도록 해야 한다.
실제성의 원리	교육 내용에서 사용한 언어가 자연스럽고 실제적이어야 한다.
현장 적용성의 원리	주제나 기능이 실제 사회적 맥락과 연결되어 현장 적용성이 있어야 한다.

『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 학습자 역량을 충족할 수 있어야 한다는 교육과정 부합의 원리는 보편성에 특수성을 반영한 예에 해당합니다. 또한 적합성, 다양성, 정확성, 공정성은 교육과정에 기반한 교재를 만들 때 적용해야 할 보편성의 원리에 해당합니다.

계열성과 효율성은 보편적인 성격을 지니지만 언어 수준 간, 영역 간의 연계성은 한국어 수준과 영역이라는 점에서 특수성이 반영되어야 하며, 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하는 내용 체계의 6가지를 반영해야 하는 효율성 또한 이와 같은 맥락에서 적용됩니다.

실제성은 한국어 교재가 현재 사용되고 있는 목표어 화자들의 자연스러움을 반영해야 한다는 것이고, 주제나 기능이 사회적 맥락과 연결되어야 한다는 것은 『한국어 표준 교육과정』에 근거를 둔 특수성에 해당하는 원리입니다.

한국어 교재 현지화의 단위 구성 원리는 어떠한가요?

『한국어 표준 교육과정』을 기반으로 한 교재 개발 시 단위 구성 원리는 12가지로 학습량 적정화, 한국어 사용 실제 중심의 단위 편성, 의사소통 능력 신장 중심의 단위 구성, 성취기준을 반영한 단위 목표 제시, 현지 기관의 교육 단위 반영, 단위 학습 목표의 위계화, 언어기술 통합 강조, 차시 간 관계의 긴밀화, 사용 과정 중시, 사회문화적 맥락 강조, 상호문화주의적 관점 강조, 교재 활용의 편의성으로 제시할 수 있습니다.

<표 2> 한국어 표준 교육과정에 기반한 교재의 단위 구성 원리

단위 구성 원리	설명
학습량 적정화	전체 시수를 고려해 단위를 구성하고 단위당 수업 시간을 고려하여 적정 학습량을 확보해야 한다.
한국어 사용의 실제 중심의 단위 편성	실제성 있는 내용과 형식으로 단위를 구성해야 한다.
의사소통 능력 신장 중심의 단위 구성	각 단위는 근본적으로 의사소통 능력 신장을 목표로 한다.
성취기준을 반영한 단위 목표 제시	『한국어 표준 교육과정』에서 명시하고 있는 언어 등급별 기술별 성취기준이 교재의 목표로 설정되거나 여러 단위에서 반복적으로 반영되도록 한다.
현지 기관의 교육 단위 반영	단위 구성 시 교재를 사용할 기관의 교육 단위가 고려되어야 한다.
단위 학습 목표의 위계화	하나의 교재 안에서의 학습 목표는 위계화되어 제시되어야 한다.
언어기술 통합 강조	듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 기술이 통합적으로 사용될 수 있도록 단위가 구성되어야 한다.
차시 간 관계 긴밀화	하나의 단위 내 학습 내용들은 유기적으로 연결되도록 구성되어야 한다.
한국어 사용 과정 중시	각 단위는 결과보다 사용을 중심으로 구성되어야 한다.
사회문화적 맥락 강조	한국의 사회적, 문화적 맥락에 맞는 텍스트를 통해 단위가 구성되어야 한다.
상호문화주의적 관점 강조	한국 문화와 자문화를 비교하고 표현할 수 있는 능력을 함양할 수 있도록 단위 구성이 되어야 한다.
교재 활용의 편의성	단위 구성이 교재를 활용하는 데에 편리하도록 제작되어야 한다.

2. 『한국어 표준 교육과정』에 기반한 현지화된 교재 개발의 절차

한국어 교재 개발은 어떤 순서로 이루어질까요?

한국어 교재 개발의 절차는 대부분 다음 <그림 1>과 같은 순서로 이루어집니다.

『한국어 표준 교육과정』에 기반한 한국어 교재 개발은 『한국어 표준 교육과정』에 대한 분석, 이해에서 출발해야 합니다. 이에 근거한 한국어 교재 개발의 목표 수립, 한국어 교수요목 설정, 한국어 교재의 단원 구성은 어떠한지 살펴보겠습니다.



<그림 75> 한국어 교재 개발의 절차

한국어 교재 개발의 목표 수립 및 요구조사의 주의점은 뭘까요?

‘한국어 교재 목표 수립’은 『한국어 표준 교육과정』에 대한 성격 및 목표의 이해해서 출발합니다. 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하고 있는 목표는 5가지로 ‘한국어 지식의 습득 능력 함양, 상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력 함양, 상호문화 의사소통 능력 함양, 한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력 함양, 세계 시민으로 성장할 수 있는 역량 함양’입니다. 이는 실제로 한국의 언어와 문화를 이해하고 이를 상황에 맞게 잘 활용할 수 있는 의사소통 능력 신장에 한국어교육의 목표가 있음을 알 수 있습니다.



다양한 층위의 한국어 지식을 습득하고 사용할 수 있는 능력을 기른다.



상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기른다.



한국 문화를 이해하고 자신의 문화와 비교하여
상호작용할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기른다.



한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력을 기른다



전 세계 한국어 사용자들과 소통하고 교류함으로써
세계 시민으로 성장할 수 있는 역량을 기른다.

한국어교육에서 개발해야 할 교재 역시 거시적으로는 이러한 목표 안에서 수립되어야 합니다. 목표가 수립되었다면 해당 교육 기관의 교재 관련 이해 관계자들의 요구조사가 수행될 필요가 있습니다.

요구조사를 통해 교육 내용을 선정하게 됩니다. 교육 내용 선정은 무엇을 가르칠 것인가의 내용을 담는 것으로 『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 내용 체계 및 구성 요소와 긴밀한 관계 속에서 이루어져야 합니다.

한국어 교수요목의 설정은 어떻게 이루어져야 할까요?

교재의 개발 목표가 수립되고 요구조사를 통해 교육 내용이 선정되었다면 교수요목의 유형을 설정하여야 합니다. 교수요목 유형이란 교육과정(curriculum) 내에 주어진 학습 목표를 성취하기 위해 구체적으로 학습 내용을 제시한 교수요목을 학습의 내용과 방법에 따라 분류한 것을 말합니다. 따라서 교수요목은 『한국어 표준 교육과정』에서 제시하고 있는 내용 체계의 구성 원리를 따라야 합니다.

『한국어 표준 교육과정』에서 제시한 내용 체계와 구성 요소를 살펴볼까요?

<표 3> 한국어 표준 교육과정의 내용 체계와 구성 요소

구성 요소		내용
주제	의사소통의 내용	- 생각이나 활동을 이끌어 가는 중심이 되는 문제이자 내용 - 말이나 글의 중심이 되는 화제 - 개인 신상, 대인 관계, 여가, 교육 등
기능	의사소통의 기능	- 언어 형태를 기반으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하는 것 - 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일 - 설명하기, 비교하기, 동의하기 등
맥락	의사소통이 이루어지는 상황	- 언어기술이 실제로 사용되는 상황 - 시공간적 배경, 담화 참여자의 역할 또는 관계 - 격식 수준, 구어·문어 차이, 높임법 수준 등
기술 및 전략	의사소통 수행의 세부 방식	- 언어기술이 구현되는 데에 필요한 구체적인 기술과 전략 - 의사소통 문제 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동, 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치 - 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 하위 기술과 전략
텍스트	내용이 담긴 형식과 구조	- 문장보다 큰 문법 단위로 문장이 모여서 이루어진 한 덩어리의 말이나 글 - 말이나 글의 유형·종류 및 그것의 형식과 구조 - 대화, 독백, 설명문, 논설문 등
언어 지식	언어 재료	- 생각(내용)을 언어로 구현시키는 언어의 형태 - 한국어의 형태적, 통사적, 음운적 특성 - 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 언어 재료인 어휘, 문법 발음 등

『한국어 표준 교육과정』에서 제시하고 있는 내용 체계의 핵심은 '의사소통'입니다. 의사소통이 이루어지는 상황(맥락)에서 이를 잘 실현할 수 있는 주제와 기능이 요구되며 이를 수행할 수 있는 방식으로 기술 및 전략이 필요합니다.

이러한 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략은 언어 재료인 언어지식이 구현된 텍스트가 됩니다. 즉 언어지식은 한국어의 발음, 어휘, 문법을 말하며 이는 텍스트인 말이나 글의 유형으로 구현됩니다. 이때 한국어 학습자의 의사소통 능력의 신장을 위해 텍스트(언어 기술: 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)는 실제로 사용되는 상황인 맥락을 고려한 주제, 기능, 기술 및 전략 실현을 위해 구현되어야 합니다.

『한국어 표준 교육과정』의 내용 체계와 구성 요소는 결국 성취 기준으로 구체화됩니다. 예를 들어, 한국어 표준 교육과정에서 제시한 1급과 2급의 총괄목표는 다음과 같습니다.

<표 4> 『한국어 표준 교육과정』 1,2급의 총괄목표

등급	총괄목표
1급	기초적이고 일상적인 내용의 짧은 대화에 참여할 수 있으며, 자주 접하는 소재의 짧은 글을 읽거나 쓸 수 있다. 인사나 소개, 간단한 메시지, 정보의 이해나 교환 등의 기초적인 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
2급	일상적으로 접하는 공적 상황에서의 간단한 대화에 참여할 수 있으며 이러한 상황에서 필요한 글을 읽거나 쓸 수 있다. 정보에 관해 묻고 답하기, 허락과 요청, 메시지의 이해나 교환 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

초급에서 도달해야 할 목표는 일상적인 생활의 상황(맥락)에서 접하게 되는 주제가 구현된 텍스트를 통해 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기과 같은 언어기술을 수행하는 것입니다. 의사소통 기능의 수행에는 학습자의 언어 수준을 고려한 언어지식(발음, 어휘, 문법), 언어 전략이 요구됩니다.

따라서 이러한 등급별 목표에 도달할 수 있는 구체적인 방법으로서 교재 개발이 이루어져야 합니다. 교수요목은 개발할 교재의 목적 및 목표에 도달하기 위해 내용 선정 원리에 근거하여 교육 내용의 범주 및 내용이 선정됩니다. 이후, 교육을 어떤 순서로, 어떻게 조직할 것인가를 결정합니다.

한국어 교재의 단원은 어떻게 구성되어야 할까요?

단원의 모형 설정

단원의 모형을 설정하기 위해서는 앞서 교수요목이 무엇을 중심으로 계획되었는지를 살펴봐야 합니다. 즉 주제, 맥락, 기능, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식 중 해당 교육 기관이 우선시하는 것에 따라 단원이 구성될 수 있습니다. 예를 들어 주제를 우선시하는

교재라면 단원명이 인사, 쇼핑, 여행 등이 될 것이고, 기능을 부각시키고자 한다면 여행 계획하기, 주말 약속하기, 집 구하기 등이 될 것입니다.

단원 구성 모형의 상위 구성 항목으로는 도입, 대화문, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 활동 및 자기 평가가 포함될 수 있습니다. 이러한 상위 항목들에는 교육 자료와 연습, 활동, 과제 등이 하위 구성 항목으로 포함될 수 있을 것입니다. 이 외에도 교재의 특성에 따라 대화문의 수와 문법과 어휘의 제시 방법 등은 유동적일 수 있습니다.

한국어 교재를 개발해 사용하는 각 기관에서 한국어교육의 목표인 의사소통 능력 향상을 달성하기 위해서는 교재의 단원 모형이 실제 수업 모형과 가까워야 합니다. 따라서 교재를 사용하게 될 기관의 수업 시수와 교육 환경을 고려하여 실제 수업에 적용하기에 적합한 모형을 개발하는 것이 중요합니다.



단원의 목표 설정

개별 교육 기관에서 지향하는 교육의 방향은 교육 내용 설정 시 반영될 수 있으며 이후 단원의 교육 목표는 등급별 총괄목표를 고려하여 설정될 수 있습니다. 따라서 등급별 총괄목표를 염두에 두고 개발된 한국어 교재는 개별 단원의 목표들이 달성될 때

결과적으로는 해당 등급의 목표가 달성되도록 개발되어야 합니다.

단원의 목표를 기술할 때는 단원을 통해 학습할 수 있는 결과가 표현되도록 할 필요가 있습니다. 단원은 단일한 교수 초점을 가지고 계획된 것이므로 하나의 단원은 하나의 학습 결과를 끌어내도록 구조화됩니다. 따라서 학습 결과가 단위 목표 내용과 직결될 수 있습니다. 이러한 점을 고려하여 개별 단원을 통해 학습하는 내용과 능력을 포함하여 기술해야 합니다.

또한 단원의 목표는 교육과정이나 교재의 목표보다 명확하게 기술되도록 해야 합니다. 교육과정 목표는 광범위한 내용을 담고 있기 때문에 다소 추상적으로 기술될 수 있습니다. 이에 비해 단원의 목표는 개별 단위 내용을 학습하여 도달할 수 있는 결과이기 때문에 단원이 설정한 주제의 내용이 상황과 맥락에 맞게 언어기술을 통해 이해 및 표현 동사로 표현되도록 해야 합니다.

마지막으로 단원의 목표는 실현가능한 내용으로 기술되도록 합니다. 하나의 단원은 몇 개의 차시를 통해 학습되는 것이므로 주어진 시간에 달성할 수 있는 내용으로 기술될 필요가 있습니다. 전체 교재를 모두 학습했을 때 도달할 수 있는 정도가 아닌 실행할 수 있을 정도의 목표로 기술되어야 학습자가 개별 단원 학습을 통해 성취감을 느끼며 학습을 이어나갈 수 있기 때문입니다.

단원의 구성 요소 선정

듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 및 발음, 문화 등의 단원 구성 요소는 교재의 개발 방향과 목적에 따라 각 요소의 비중을 달리하며 포함되거나 제외될 수 있습니다.

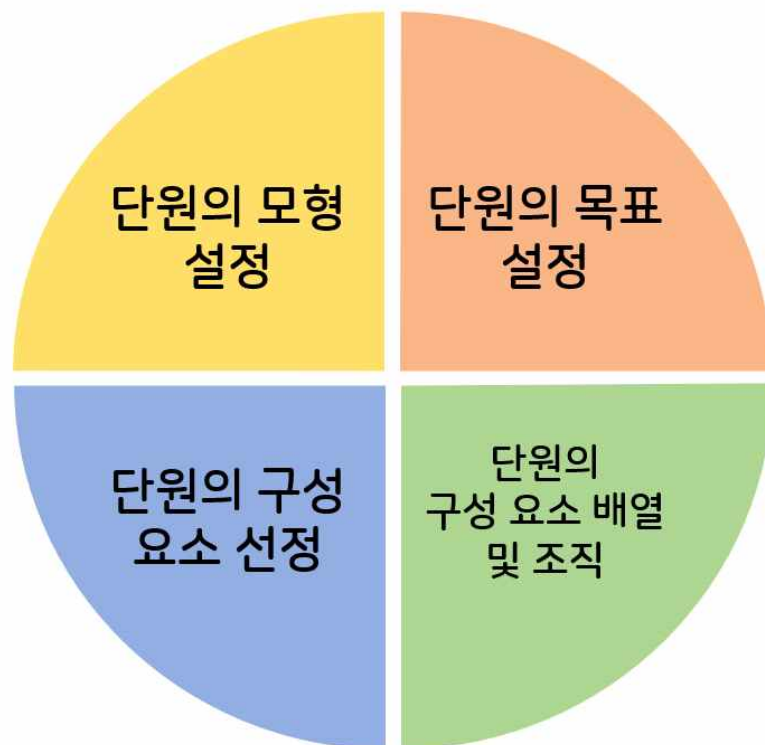
예를 들어 일반 목적의 통합 교재 개발을 목표로 한다면 일반적으로 대화문을 통해

해당 단원에서 학습해야 할 문법과 어휘가 제시되고 네 가지 언어기술을 연습과 과제를 통해 사용하도록 구성될 것입니다. 반면 말하기와 듣기를 중심으로 한 회화 교재를 개발한다면 어휘와 문법 중심으로 문장 차원의 연습이 많이 포함되고 과제 수행으로 마무리되는 단원을 구성할 수도 있을 것입니다.

『한국어 표준 교육과정』을 기반으로 개발되는 한국어 교재이기 때문에 교육 내용은 교육과정에서 명시하고 있는 것을 그대로 반영하여 교재에 맞게 구체화하면 됩니다. 이에 비해 단원 구성 내용은 교재 개발 목적과 목표에 따라 유연성과 창의성을 발휘할 수 있습니다. 그런 점에서 기본적인 단원 구성 요소를 기반으로 교재가 사용되는 교육 기관의 특성을 반영하고 학습자의 흥미를 유발하며 교재 개발자의 창의성이 반영되도록 구성 요소의 변화를 꾀하는 것도 가능합니다.

단원의 구성 요소 배열 및 조직

하나의 단원을 구성하는 요소들이 단원의 목표를 달성하도록 구성되기 위해서는 구성 요소들의 배열과 조직이 중요합니다. 개별 단원 내 단원 구성 요소를 배열 및 조직하기 위해서는 먼저 전체 단원의 수를 정해야 하며 그 다음으로 자료의 길이, 전개 방식, 일관성, 시간 안배, 학습 결과가 고려되어야 합니다.



<그림 77> 단위 구성 시 고려사항

3. 『한국어 표준 교육과정』 교재 개발의 실제

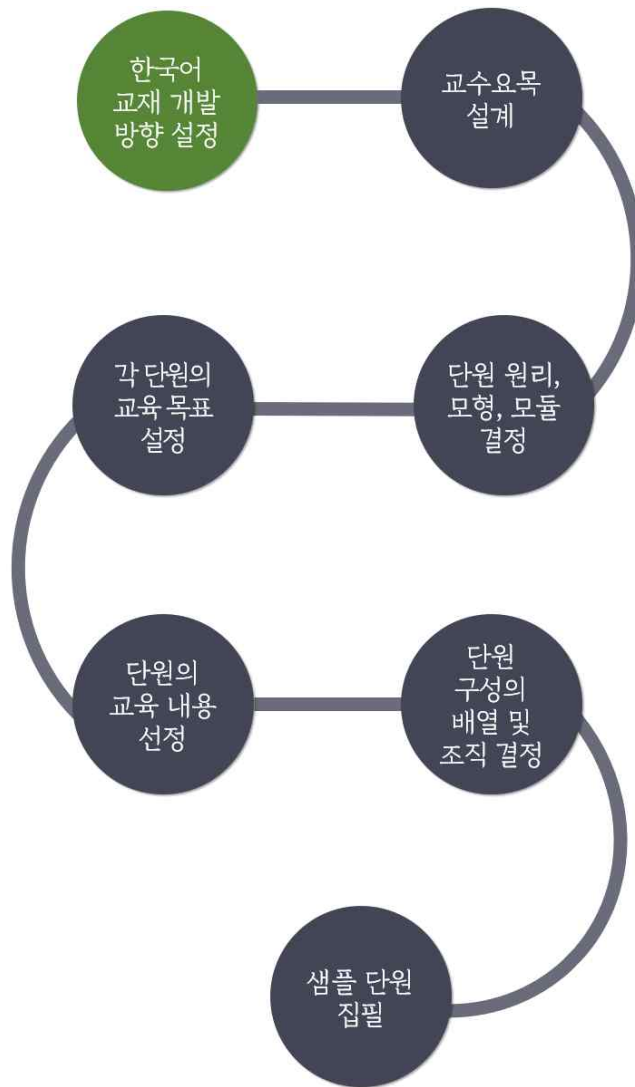
한국어 교재 개발 순서는 어떻게 되나요?

한국어 교재 현지화의 내용은 거시적인 측면에서 한국어 교재 개발 방향을 설정하는 것이 첫 번째 단계에 해당합니다.

교재 개발 방향이 설정되면 해당 교재에 적합한 교수요목을 설계합니다. 교수요목의 설계는 미시적인 측면에서 이 교재를 통해 도달해야 하는 교육의 목적 및 목표를 설정하고 각 교육 내용의 원리 도출, 교육 내용의 선정 결정, 교육 내용 배열 및 조직을 결정합니다.

이어 교수요목 설계에 따라 세부 단원의 원리 설정, 단원의 모형, 모듈을 결정하고 각 단원에서 교육에 도달해야 할 목표 설정, 단원의 구성 내용 선정, 단원의 구성 내용의 배열 및 조직을 결정합니다.

마지막으로 교재 샘플 단원을 선정한 후 집필에 들어갑니다. 샘플 단원의 집필이 끝나면 검토 방향을 설정하고 검토 항목에 따라 적합성, 정확성, 체제의 안정성, 효과성 등을 검토하여 샘플 단원을 확정하고 전체 초고 집필을 진행합니다.



<그림 78> 한국어 교재 개발 순서

Q 지금까지 개발된 교재 중 표준 교육과정을 반영해 개발된 교재가 있나요?

A 아직까지 한국어 표준 교육과정을 반영해 개발된 교재는 없습니다.

그럼, 『한국어 표준 교육과정』이 반영된 한국어 교재 개발을 할 때 어떻게 해야 할까요?

지금까지 개발된 교재 중 한국어 표준 교육과정을 반영하여 개발된 교재는 없으므로 여기에서는 기개발된 한국어 교재의 실제 모습을 통해, 교육과정의 반영, 교수요목 설정, 단원 구성이 어떻게 구현되었는지를 제시하여 이후 『한국어 표준 교육과정』이 반영된 한국어 교재 개발을 하고자 하는 기관과 집필자들을 돕고자 합니다.

특히 국가 수준의 해외 한국어 보급 기관인 세종학당에서 사용될 목적으로 고안된 ‘세종한국어 1~8’을 통해 교재 개발이 어떠한 과정으로 이루어졌는지를 살펴보겠습니다.

먼저 ‘세종한국어 1’의 일러두기에서 교재의 집필 방향 즉 개발 방향을 제시하고 있습니다. 이렇게 교재의 개발 방향이 설정되면, 교수요목 설계 단계를 진행하게 됩니다. 먼저, ‘세종한국어 1’의 교재 구성표를 살펴보시다.

단원	주제	기능	문법	어휘
1	자기소개	인사하기, 자기소개하기	이에요/예요, 은/는	국적, 직업
2	일상생활	일상생활에 대해 묻고 답하기	-아요/어요, 에 가다	동작, 장소
3	위치	물건의 위치 이야기하기	이/가, 에 있다/없다	물건, 위치
문화 1	한국인의 인사법			
4	물건 사기 1	숫자 읽기, 요청하기	을/를, -(으)세요	식품, 한자어 수

<그림 5> '세종한국어 1' 교재 구성표 일부

단원	단원명	주제	기능	Part 1		Part 2	
				어휘	표현	어휘	표현
1	저는 이지원이에요	소개	인사하기 소개하기	국적	이에요/예요	직업	은/는
2	회사에 가요	장소와 동작	가는 곳 묻고 답하기	기초 동사1	-아요/-어요/ -여요(1)	장소1	에 가요
3	전화번호가 뭐예요?	숫자	숫자 묻고 답하기	한자어 수	이/가	한자어 수 (백 이상)	이 아니예요/ 가 아니예요
4	책상 위에 지갑이 있어요?	위치	위치 말하기 소유 말하기	사물1	에 있다/없다	위치	의
5	사과 두 개하고 오렌지 세 개 주세요	쇼핑	물건 사기	사물2	하고	고유어 수	단위 명사
6	저는 고기를 안 먹어요	음식	부정 표현 말하기	음식	을/를	기초 동사2	안, -지 않다

<그림 6> '세종한국어 회화 1' 교재 구성표 일부

‘세종한국어 1’의 교재 구성표에는 주제, 기능, 문법, 어휘가 제시되어 있는데 주제를 선정한 후, 주제에서 수행될 기능 설정, 이러한 주제와 기능이 실현될 수 있는 언어지식으로 문법과 어휘가 설정되었다고 할 수 있습니다.

예를 들어 ‘자기소개’라는 주제에서는 인사하기, 자기소개하기가 기능으로 설정될 수 있고, 이러한 주제와 기능을 실현하기 위한 어휘는 국적과 직업이며, 문법 항목은 ‘이에요/예요, 은/는’이 되는 것입니다.

2018년에 출판된 ‘세종한국어 회화1’의 교재 구성표는 ‘세종한국어 1’과 크게 다르지 않습니다. 주제는 소개, 장소와 동작, 숫자, 위치, 쇼핑, 음식이며 이를 실현하는 주제와 기능에 맞는 주제 어휘와 문법이 설정되어 있습니다.

교수요목에서 가르칠 내용이 정해지면 이를 어떤 순서로 배열할 것인가를 결정해야 합니다. 이러한 결정은 주제의 친밀도, 언어지식의 난이도 등을 고려하고 해당 기관 학습자의 한국어 학습 목적, 연령, 이전의 교육적 경험 등을 살펴 정하는 것이 좋습니다.

특히 해당 교육 기관의 수업 시수, 전체 교재를 교수·학습하는데 필요한 시간 등을 고려하여 단위 수와 한 단원을 가르칠 내용과 범주를 결정합니다.

한국어 교재 텍스트는 배울 교육 목표에 도달해야 한다는 점에서 목적 지향적이며 무엇보다 수업 시수, 한 번에 배울 수 있는 양 등이 중요하므로 이를 고려한 단위 개발이 중요합니다.

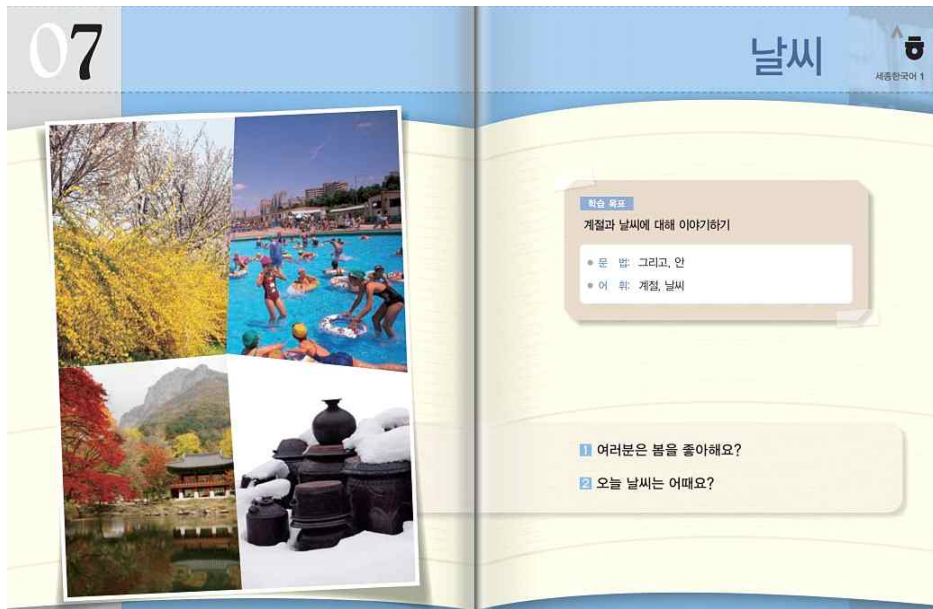
개별 단원의 구성, 배열, 조직은 실제 교재 구성 시 가장 중요한 부분이라 할 수 있습니다. 여기에서는 한 단원이 어떻게 구성되는지는 실제 사례를 통해 제시하고자 합니다. '세종한국어' 1~4권의 단원 구성 모형을 보면 다음과 같습니다.

<표 5> '세종한국어 1~4'의 단원 구성 모형

상위 구성	하위 구성
도입	시각 자료, 도입 질문, 학습 목표
대화 1	대화문, 어휘와 표현, 문법, 연습 1, 연습 2
대화 2	대화문, 어휘와 표현, 문법, 연습 1, 연습 2
듣고 말하기	듣기 활동, 말하기 활동, 발음
읽고 쓰기	읽기 활동, 쓰기 활동
새 어휘와 표현	어휘와 표현 목록
자기 평가	자기 평가 체크리스트

세종한국어의 하나의 단원은 도입, 대화1, 대화2, 듣고 말하기, 읽고 쓰기, 새 어휘와 표현, 자기 평가로 구성되어 있습니다. 세종학당의 학기당 수업을 고려하여 '세종한국어 1'의 한 단원을 1주에 4~6 시간에 교육할 수 있도록 단원을 구성한 모형입니다.

하나의 단원을 예로 들어 단원의 교육 목표 설정과 단원 구성 내용 선정, 배열 조직이 어떻게 이루어질 수 있는지 살펴볼까요?



<그림 7> '도입'의 구성

도입의 구성을 보면, '날씨'라는 제목과 함께 '계절과 날씨에 대해 이야기하기'라는 단원의 학습 목표, 문법과 어휘가 제시됩니다. 단원의 목표는 단원을 통해 학습할 결과가 표현되어야 하며 해당 단원에서 학습할 내용과 능력이 포함되도록 기술해야 합니다. 그런 점에서 7장의 학습 목표는 '계절'과 '날씨'라는 학습 내용을 이야기한다는 것을 알 수 있습니다. 초급 교재여서 학습 목표에서 사용할 수 있는 서술어가 구체화되기 어려울 수 있지만 '이야기하기'라는 표현은 다소 추상적입니다. 그러나 계절 그림과 도입 질문을 통해 단원 목표가 학습자에게 자연스럽게 전달될 수 있고 문법과 어휘 제시로 학습 내용이 명시적으로 확인된다는 점에서 도입의 구성은 단원의 목표를 잘 보여주고 있다고 할 수 있습니다.

이처럼 단위 목표는 해당 숙달도에 맞는 주제를 해당 단위에서 학습할 문법, 어휘 등을 직접 노출함과 동시에 사진이나 그림, 주제에 대한 배경지식을 활성화시킬 수 있는 질문을 통해 목표가 잘 드러나게 해야 합니다.

대화 1

수진: 타완 씨는 봄을 좋아해요?

타완: 네, 저는 봄을 좋아해요. 수진 씨는요?

수진: 저도 봄을 좋아해요.

그리고 가을도 좋아해요.

도

도는 주로 임시 위해 있어서 어떤 것이 있고 가기에 하니 대화를 나눕니다.

어휘와 표현 계절

■ 다음 어휘의 의미를 알아보세요.



봄



여름



가을



겨울

문법 그리고

'그리고'는 뒤 문장의 처음에 와서 앞 문장에 이어 이야기를 연결해 준다.

1) 가: 유키 씨, 여름을 좋아해요?

나: 네, 저는 여름을 좋아해요. 그리고 봄도 좋아해요.

2) 저는 학생이에요. 그리고 민수 씨도 학생이에요.

3) 저는 한국어를 공부해요. 그리고 중국어도 공부해요.

연습

1. 다음 그림을 보고 대화를 완성하세요.

1) 가: 봄을 좋아해요?

나: 네, 봄을 좋아해요.

그리고 여름도 좋아해요.



2) 가: 가을을 좋아해요?

나: 네, 가을을 좋아해요.



3) 가: 우유를 사요?

나: 네, 우유를 사요.



4) 가: 사과를 먹어요?

나: 네, 사과를 먹어요.



2. 여러분이 좋아하는 것들이 있어요?

좋아하는 계절, 음식에 대해서 친구와 이야기해 보세요.

가: 봄을 좋아해요?

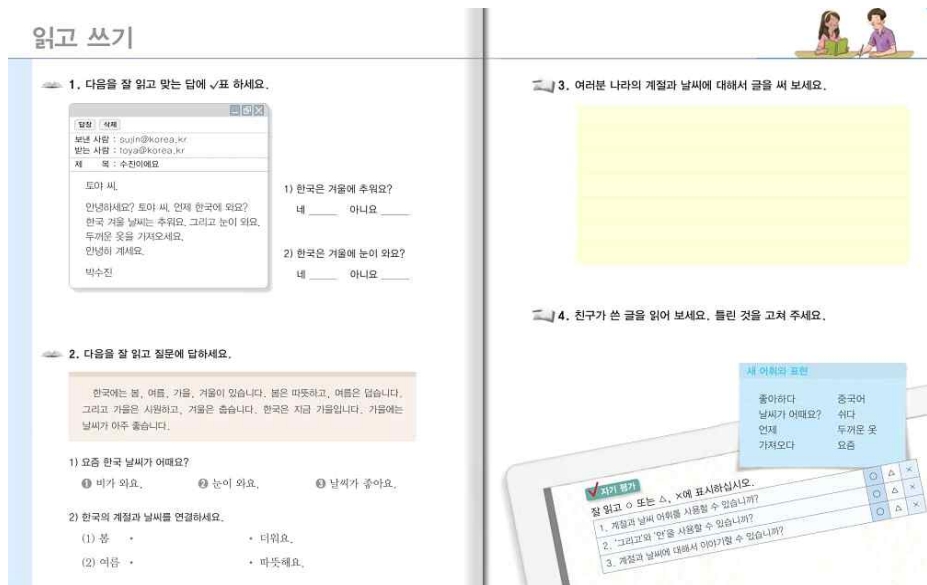
나: 네, 봄을 좋아해요. 그리고 가을도 좋아해요.

<그림 8> '대화 1'의 구성

'대화 1'의 구성은 대화문, 어휘와 표현, 문법, 연습 1,2로 되어 있습니다. 대화문부터 연습까지 이어지는 일련의 과정은 대화에서 제시된 문법과 어휘를 명시적으로 확인하고 이를 사용할 수 있도록 구조적, 유의적으로 학습하게 한다는 점에서 단위 구성 요소들이 유기적으로 이어지고 있다고 할 수 있습니다. 또한 적절한 시각 자료를 통해 초급 학습자가 어휘를 이해하는 데에 도움을 주고 있습니다.

만약 한국어 표준 교육과정의 내용 체계와 내용 요소를 고려한다면 대화가 이루어지는 상황, 대화 참여자 즉 이 대화에서는 수진과 타완의 역할 또는 관계가 명확해야 합니다. 또한 언어지식으로 제시한 어휘와 문법 역시 의사소통 기능 수행이라는 측면에서 어떻게 실현될 수 있는지가 다소 모호합니다. 이는 이 단원의 목표가 추상적이기 때문이기도 합니다. '좋아하는 날씨와 계절을 말할 수 있다'같이 보다 구체적인 목표를 설정한다면 '저는 봄을 좋아해요. 가을도 좋아해요.' 등의 언어 수행이 가능할 것입니다.

이처럼 교재의 단원 목표에 따라 어휘와 문법의 이해를 도울 수 있는 자료들이 충분히 제시되도록 내용을 구성, 조직해야 합니다.



<그림 9> '읽고 쓰기', '새 어휘와 표현' 및 '자기 평가'의 구성

'대화' 후에는 '듣고 말하기', '읽고 쓰기'라는 실제적인 활동이 이어 집니다.

읽고 쓰기를 중심으로 단원 구성을 보면 읽기 1은 실용적인 읽기로, 읽기 2는 정보문으로 제시되어 있어 다양한 종류의 텍스트를 사용하려고 한 것을 알 수 있습니다. 읽은 후의 활동도 O, X와 같은 확인 문제와 세부 내용 파악 문제로 확장되고 있다는 것을 알 수 있습니다. 이어서 쓰기도 읽은 것을 활용하여 쓸 수 있게 했고 동료 학습자의 글을 읽으면서 상호 피드백을 할 수 있게 하여 학습한 것을 스스로 확인할 수 있게 하고 있습니다. '읽기'가 자연스럽게 '쓰기'의 비계 즉 도움 자료 역할을 하는 것으로 보입니다.

『한국어 표준 교육과정』에서는 내용 체계의 한 요소로 기술 및 전략을 제시하고 있습니다. 언어기술이 구현되는 데에 필요한 구체적인 기술과 전략은 의사소통 문제 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동, 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치를 말합니다. 예를 들어, ‘여러분 나라의 계절과 날씨에 대해 글을 써 보세요’라고 할 때, 이런 유형의 글에서 많이 나타나는 어휘와 문법 항목은 무엇인지, 처음과 끝은 어떻게 하는 것이 좋은지(글의 구조)를 알 수 있도록 하는 전략과 이 글을 쓰는 목적은 무엇인지, 누가 읽을 것인지를 가늠할 수 있는 맥락이 반영된다면 한국어 표준 교육과정에서 제시한 내용 체계의 요소가 어느 정도 반영된 ‘텍스트’ 실현이 될 것입니다.

마지막에 제시되는 새 어휘와 표현은 활동에서 노출된 어휘와 표현 목록입니다. 목표 어휘는 아니지만 학습자가 추가로 나온 것들을 확인할 수 있게 하고 있습니다. 마무리와 함께 제시되는 자기 평가는 3개의 항목으로 어휘와 문법, 기능을 확인하고 있습니다. 마지막에 확장된 시도를 할 수 있는 기회가 없다는 점은 아쉽습니다. 이러한 단원 구성은 학습자의 수준 및 학습 시간과 무관하지 않을 것입니다. 그러나 학습 목표가 주제, 기능을 담은 언어지식이 언어기술로 실현되고 언어기술은 실제로 사용되는 상황인 맥락과 전략에 초점이 맞추어진다면 어느 정도 해결될 것으로 보입니다.

<기획·연구>

국립국어원 박정아 학예연구관

국립국어원 김은혜 연구원

<연구 참여자>

- 책임 연구원: 이준호(경인교육대학교 국어교육과)
- 공동 연구원: 홍종명(한국외국어대학교 한국어교육과)
이수미(성균관대학교 학부대학)
안정호(고려대학교 교양교육원)
박진옥(대구가톨릭대학교 한국어문학부)
박현진(전주대학교 한국어문학과)
장미정(고려대학교 교양교육원)
이인혜(전남대학교 글로벌비즈니스학부)
임형옥(고려대학교 교양교육원)
- 연구 보조원: 민경아(고려대학교 국어국문학과)
박봉현(서경대학교 인성교양대학)
이혜현(고려대학교 국어국문학과)
곽도형(고려대학교 국어국문학과)

한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구

발 행 인 국립국어원장

발 행 처 국립국어원

서울시 강서구 금남화로 154

전화: 02-2669-9775 전송: 02-2669-9727

인 쇄 일 2021년 12월 13일

발 행 일 2021년 12월 13일

인 쇄 대학문화사

* 이 책은 국립국어원의 용역비로 수행한 ‘한국어 교육과정·교재 현지화 및 질 관리 방안 연구’ 사업의 결과물을 발간한 것입니다.

** 이 보고서는 국립국어원 누리집(<http://www.korean.go.kr>)에서도 내려받을 수 있습니다.