

국립국어원 2020-01-12

발간등록번호
11-1371028-000825-01

한국어 표준 교육과정 해설서



문화체육관광부



국립국어원

<목 차>

I . 한국어 표준 교육과정 개발의 배경	1
II . 한국어 표준 교육과정과 타 교육과정과의 관련성	3
III . 한국어 표준 교육과정 해설	6
1. 성격	6
2. 목표	10
3. 내용 체계 및 성취기준	12
4. 교수·학습 및 평가의 방향	26
IV . 한국어 표준 교육과정 변이형 개발	48
1. 개발의 원리	48
2. 개발의 방법 및 절차	49
3. 개발의 예	52
<참고문헌>	56
<부록> 교육과정 용어 해설	57

<표 목차>

<표 1> KSL 교육과정과 한국어 표준 교육과정의 목표	4
<표 2> 한국어 표준 교육과정의 등급별 총괄목표	21
<표 3> 3급의 총괄목표와 언어기술별 목표	22
<표 4> 3급의 언어기술별 성취기준(주제)	23
<표 5> 3급의 언어기술별 성취기준(맥락)	23
<표 6> 3급의 언어기술별 성취기준(기술 및 전략)	24
<표 7> 3급의 언어기술별 성취기준(텍스트)	24
<표 8> 3급의 언어기술별 성취기준(언어지식)	25

<그림 목차>

<그림 1> 한국어 표준 교육과정의 목표 및 성취기준 체계	20
<그림 2> 세종학당의 교육과정 운영 모형	53

I. <한국어 표준 교육과정> 개발의 배경

교육과정이란 ‘교육 목표와 경험 혹은 내용, 방법, 평가를 체계적으로 조직한 교육 계획’으로 정의할 수 있다. 이렇게 교육과정을 정의할 때, 이번에 처음 고시된 <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.

국가 수준의 <한국어 표준 교육과정>을 고시하게 된 배경에는 국내외 한국어교육 수요자층의 증가 및 다변화라고 하는, 한국어 확산의 시대적 상황이 자리 잡고 있다. 2020년 9월 기준 법무부 자료에 의하면 국내 장기 체류 외국인은 210만 명으로 우리나라 전체 인구 대비 약 4%를 차지하고 있다. 국내 거주 외국인의 구성도 결혼 이민자, 외국인 근로자, 유학생, 결혼 이민자의 자녀, 이주 배경 청소년 등으로 다변화하고 있다. 한국 사회는 이제 명실상부한 다문화사회로 접어들고 있는 것이다.

한국 기업의 세계화 및 한류의 파급효과 등에 따라 국외에서의 한국어교육 수요자층도 늘어나고 있으며 다변화하고 있다. 2019년 현재 약 12,590여 개의 한국 기업이 해외에 진출해 있으며, 한류 동호회에 소속된 전 세계의 한류 애호가도 9,900여만 명에 이르고 있다. 이러한 국가 위상의 상승에 힘입어 한국 기업에 취업을 희망하는 외국인도 늘고 있으며, 한국 문화의 경험을 통해 한국어를 배우고자 하는 청소년층도 증가하고 있다. 또한 자국의 중·고등학교 외국어 교육과정에 한국어 교육과정을 새롭게 도입하거나 도입하고자 하는 국가들도 계속 늘어나고 있다. 대표적인 예로, 태국에서는 중·고등학교 한국어 교육과정의 개발과 교재 개발이 이루어졌으며, 말레이시아, 인도 등에서는 한국어가 중·고등학교의 정규 외국어 과목으로 채택되어 현지화된 한국어 교육과정의 개발을 기다리고 있다.

한국어교육 수요자층의 증가 및 다변화는 필연적으로 학습자, 학습 목적, 언어·문화 등을 고려한 맞춤형 교육과정의 개발 요구로 이어진다. 이러한 맞춤형 교육과정은 실제로 교육이 이루어지는 개별 교육 현장에서 주도적으로 개발하는 것이 가장 이상적일 것이다. 그러나 교육과정을 개발하기 위한 여건과 상황이 모든 개별 교육 현장에 충분히 마련되어 있는 것은 아니다. 주도적으로 교육과정을 개발할 수 있는 여건이 이미 충분한 교육 현장도 있을 수 있지만, 현실적으로는 그렇

지 않은 곳이 더 많다. 이러한 교육 현장에 대해서는 교육과정 개발을 지원하기 위한 정책적 고려가 필요하다.

수요자 맞춤형 교육과정, 교육 현장 중심의 개별 교육과정 개발에 대한 정책적 지원의 핵심은 교육과정 개발의 방향과 기준의 제시일 것이다. <한국어 표준 교육과정>의 개발 및 고시를 통한 제도화는 이러한 정책적 지원의 출발점이라고 할 수 있다. <한국어 표준 교육과정>은 국내외 한국어교육의 목표와 방향, 기준을 국가 수준에서 표준적으로 제시해 줌으로써 수요자 맞춤형, 현장 적합형 교육과정의 개발을 위한 기초 토대가 된다.

따라서 <한국어 표준 교육과정>을 특정한 지역이나 학습자를 한정하지 않은 최상위 수준의 교육과정으로 상정하고, 이를 바탕으로 연령, 학습 목적, 언어문화 등을 고려한 변인별 교육과정, 교육 기관 수준으로 현지화, 구체화된 개별 교육과정을 개발할 수 있다.

Ⅱ. <한국어 표준 교육과정>과 타 교육과정과의 관련성

<한국어 표준 교육과정>의 개발 이전에 국가 차원에서 연구, 개발된 교육과정으로는 <국제 통용 한국어 표준 교육과정>(이하 <국통>)과 <한국어(KSL) 교육과정>(이하 <KSL>) 등이 있다. <한국어 표준 교육과정>의 위상과 의의를 분명하게 정립하기 위해서는 앞서 개발된 <국통>, <KSL>과 본 교육과정의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 이를 위해 먼저 <국통>과 <한국어 표준 교육과정>과의 관계를 살펴보고 이어서 <KSL>과 <한국어 표준 교육과정>의 관계를 기술해 보고자 한다.

<국통>은 지난 10년간 <한국어 표준 교육과정>의 개발 이전에 교육 현장과 연구 영역에서 활용되어 온 대표적인 한국어 교육과정이라고 할 수 있다. 지역별, 기관별로 기준 없이 독립적으로 설계, 운영되는 교육 내용과 체계에 대한 문제의식과 더불어, 다양한 국내외 한국어 수요 증가 및 해외 한국어 교육 기관의 신설 등으로 새롭게 교육과정을 마련할 필요가 있었다. 이러한 상황에서 참고할 만한 것이 없는 한국어교육의 상황이 <국통> 개발의 배경이 되었다. 2010년에 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발’이라는 연구로 <국통>의 1단계 개발이 시작되었고, 2011년 2단계 개발 연구를 거쳐 2016년, 2017년에 3, 4단계 연구를 통해 <국통>의 개발이 마무리되었다.

1단계부터 4단계 개발 연구를 마무리하기까지 <국통>에서의 ‘표준’은 ‘성취기준’이 아닌 ‘참조기준’으로서의 성격을 더 강하게 가지고 있었다. 즉, 교육과정을 수립하거나 교수·학습을 설계할 때, 교수요목과 교재를 개발할 때 한국어교육 전반에 적용, 참고할 수 있는 ‘기본 원칙이나 객관적인 기준’을 제공하는 역할을 담당했던 것이다. 이렇게 ‘참조기준’으로서 개발된 <국통>은 주제, 기능 및 과제, 언어 지식(어휘, 문법, 발음), 텍스트 등의 등급별 기술 내용을 최대한 상세하고 다양하게 제시함으로써 <국통> 사용자가 각각의 상황과 환경에 따라 필요한 내용을 취사선택할 수 있도록 개발되었다. 따라서 <국통>은 개별 수준의 한국어 교육과정을 설계하는 개발자에게 교육 내용의 수준과 범위를 구체적으로 제시해 주었으며, 교재개발자에게는 교재 단원 구성 요소의 선정과 배열에 필요한 자료를 제공해 주었다.

<한국어 표준 교육과정>은 이러한 <국통>의 내용을 바탕으로 하되, 국가 수준의 교육과정으로서의 성격, 목표를 선언적으로 제시하고, 등급별 교육 내용이 아닌 등급별 성취기준과 그 기준의 도달에 필요한 교수, 학습 및 평가 방법을 기술하고 있다. 일반화와 표준화 원리에 따라 내용 체계와 성취기준을 설계하여 제시하고 있는 <한국어 표준 교육과정>은 다양한 교육 현장에서 교육과정 개발 기준으로 기능할 최상위 수준 교육과정으로서의 성격을 지니고 있는 것이다.

따라서 <한국어 표준 교육과정>은 앞으로 개발될 변인별 교육과정, 지역별, 기관별 개별 교육과정의 개발 목표와 방향을 설정하는 것에 기준이 될 것이다. 이러한 목표와 방향 설정 하에서 그 구체적인 교육 내용의 수준과 범위, 교재 개발 등은 참조기준으로서의 <국통>을 활용할 수 있다.

<KSL>은 ‘참조기준’으로서의 <국통>과는 다르게 교육과정으로서 내용 체계 및 성취기준을 제시하고 있다는 점에서 <한국어 표준 교육과정>과 유사한 면을 지니고 있다. 그러나 <한국어 표준 교육과정>이 표준적이고 범용적인 성격의 최상위 수준의 교육과정이라면 <KSL>은 대상 학습자가 특정된 국가 수준의 교육과정에 속한다고 할 수 있다. 이러한 차이는 두 교육과정의 성격과 목적을 통해 확인할 수 있다.

<KSL>은 그 성격에서 밝히고 있듯이, 한국어 의사소통 능력이 없는 국내 초·중·고등학교 학생을 대상으로 한다. 따라서 이들에게는 한국에서의 일상생활에서만 아니라 학교생활에 적응하기 위한 의사소통 능력이 필요하며, 이를 바탕으로 학교 급별로 여러 교과 학습을 한국어로 수행할 수 있는 역량을 기를 필요가 있다. 나아가 한국 사회의 구성원으로서 주체적인 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추 수 있도록 해야 한다.

이러한 <KSL>의 성격은 그 세부 목표에 잘 반영되어 있는데, <한국어 표준 교육과정>의 목표와 비교하여 제시하면 다음과 같다.

<표 1> KSL 교육과정과 한국어 표준 교육과정의 목표

<KSL>	<한국어 표준 교육과정>
가. 일상생활 및 학교생활에 필요한 기본적인 의사소통 한국어 능력을 함양한다. 나. 모든 교과 학습에 기초가 되는 학습 도구로서의 한국어 능력을 함양한다. 다. 학교의 교과 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있도록 돕는, 교과 적응에 필요한 한국어 능력을 기른다. 라. 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력을 기른다. 마. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 구성원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.	가. 다양한 층위의 한국어 지식을 습득하고 사용할 수 있는 능력을 기른다. 나. 상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기른다. 다. 한국 문화를 이해하고 자신의 문화와 비교하여 상호작용할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기른다. 라. 한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력을 기른다. 마. 전 세계 한국어 사용자들과 소통하고 교류함으로써 세계 시민으로 성장할 수 있는 역량을 기른다.

<KSL>의 목표 가운데 한국어 능력과 관련 있는 ‘가, 나, 다’를 보면 <한국어 표준 교육과정>과 비교해 볼 때 그 범위가 학교생활, 학습 도구로서의 한국어, 교과 적응에 필요한 한국어 능력으로 한정되어 구체화되고 있음을 확인할 수 있다. 문화 및 정체성과 관련된 목표를 제시하고 있는 ‘라, 마’도 <한국어 표준 교육과정>과 비교해 볼 때 그 하위 교육과정으로서의 성격을 확인할 수 있다.

이처럼 <한국어 표준 교육과정>과 <KSL>은 국가 수준의 교육과정이라는 공통점을 가지되, 전자는 일반화, 표준화의 원리에 따라 설계된 최상위 수준의 포괄적 교육과정이고, 후자는 학습자 변인에 따라 구체화되고 한정된 목표와 성격, 내용 체계 및 성취기준을 갖는 개별 교육과정이라고 할 수 있을 것이다.

앞서 살펴보았듯이 <국통>은 ‘참조기준’으로서의 표준 교육과정이었다면 <한국어 표준 교육과정>은 ‘성취기준’으로서의 표준 교육과정이며, <KSL>은 교육과정의 적용 대상이나 목표가 특정된 교육과정이라면 <한국어 표준 교육과정>은 대상이나 목표가 한정되지 않은 일반적이고 표준적인 원리에 따른 최상위 교육과정이라고 할 수 있다.

이제 마지막으로 살펴볼 것은 <한국어 표준 교육과정>과 국가 수준의 다른 교육과정과의 관련성이다. <한국어 표준 교육과정>은 기존의 국가 수준의 교육과정들과 그 내용 체계의 설계에 있어서 동일한 구조를 취하고 있다. 기존의 국가 수준 교육과정의 내용 체계는 교육과정의 성격과 목표를 이루기 위한 성취기준, 성취기준을 달성하기 위한 교수·학습 방법, 성취기준의 도달 여부를 확인하기 위한 평가 방법을 중심축으로 하여 교육과정의 내용 체계를 설계하고 있다. 국내의 교육과정 뿐 아니라 해외의 다양한 국가 수준 교육과정도 성취기준, 교수·학습, 평가를 중심으로 기술된 경우가 많아, 이 세 요소가 교육과정 기술의 필수적인 요소임을 알 수 있다. <한국어 표준 교육과정>도 국가 수준의 다른 교육과정이 따르고 있는 내용 체계의 설계 원리를 충실히 반영함으로써 국가 수준 교육과정으로서의 위상을 분명하게 하고 있다.

Ⅲ. 한국어 표준 교육과정 해설

1. 성격

<한국어 표준 교육과정>이 어떤 특징을 지니고 있는지를 개괄적으로 기술하는 ‘성격’에서는 교육과정 고시의 배경 및 필요성, 이전의 한국어교육 관련 교육과정과의 관계 정립에 대해 서술하고 있다. 그리고 <한국어 표준 교육과정>이 취하고 있는 언어, 언어정책에 대한 관점으로서의 ‘다중언어주의’에 대해 기술하고 있으며, 이어서 <한국어 표준 교육과정>에서 학습자가 키워야 할 역량으로 설정한 의사소통 능력과 상호문화 의사소통 능력에 대해 설명하고 있다. 마지막으로 이러한 의사소통 역량을 갖춘 학습자들이 한국어를 도구로 하여 한국과 한국인에 대한 견문과 이해의 폭을 넓히고 자기 계발과 자아실현을 이룰 수 있으며, 나아가 포용과 공존의 가치를 지닌 세계 시민이 될 수 있음을 밝히고 있다.

<한국어 표준 교육과정>은 한국어교육을 ‘다중언어주의적 관점’에서 바라보고 있음을 분명히 하고 있는데, 그 내용은 다음과 같다.

한국어 표준 교육과정은 다양한 층위의 언어지식과 언어 경험이 서로 긍정적인 영향을 주고 받으며 개별 언어들 간의 연관성을 통하여 궁극적으로는 의사소통 능력을 신장시킨다는 관점, 즉 개별 화자의 언어목록이 형성된다는 관점을 취하고 있다. 이는 다중언어주의적 관점으로 설명할 수 있는데, 다중언어주의는 한 인간의 언어적 경험이 가정에서 시작하여 그 사회의 언어를 거쳐 다른 국가의 언어에 이르기까지 개인의 사회적, 문화적 맥락 속에서 확장되어야 한다는 점을 강조한다. 따라서 한국어도 사회적 맥락 속에서 확장되어 가는 개인의 언어목록의 한 영역이 되어야 하며, 자신의 언어목록을 다양화하고 확장하고자 하는 욕구를 바탕으로 한국어 학습이 이루어져야 한다. 이러한 접근을 통해 외국어, 제2언어, 계승어 등 한국어의 다양한 지위를 고려한 교육이 가능할 것이다.

‘다중언어주의(plurilingualism)’은 ‘다언어주의(multilingualism)’와는 구별되는 개념이다. ‘다언어주의’는 말 그대로 여러 언어가 함께 존재한다는 의미이며 이때 함께 존재한다는 것은 개인적인 차원뿐만 아니라 사회적인 차원도 포함하고 있다. 한 개인이 두 개의 언어 혹은 그 이상의 언어를 사용한다면 이중언어 사용자 혹은 다언어 사용자가 되며, 한 사회에 여러 언어가 공존하게 되면 다언어사회가 되는

것이다. ‘다언어주의’에 대한 이와 같은 개념 규정은 가치중립적이며 현상에 대한 기술에 가깝다고 할 수 있다. 이와 달리 언어정책으로서의 ‘다언어주의’는 그 지향점이 분명하다. ‘다언어주의’를 언어정책으로 채택하게 되면, 한 사회에 여러 언어가 공존하는 것을 당연한 것으로 받아들일 뿐만 아니라 사라져 가는 소수어를 보호하기 위한 정책을 구현하기 위해 노력하게 된다. 또한 개인적인 생활뿐만 아니라 공적인 영역에서도 소수 언어의 사용이 기본적인 인권으로 지위를 부여받을 수 있다.

‘다중언어주의’는 개인이 여러 언어를 사용한다는 측면에서는 ‘다언어주의’와 공통되는 부분이 있다. 그러나 ‘다중언어주의’는 이것을 단순히 현상에 대한 기술로 받아들이기보다는 언어 학습의 측면에서 개인이 여러 언어를 구사할 줄 알고 이것을 다양한 의사소통 상황에서 적절하게 사용하는 것을 이상적인 것으로 바라본다는 점에서 차이가 있다. 즉, ‘다중언어주의’는 언어 사용자가 어떤 언어를 배우면서 얻게 되는 언어 지식과 경험이 개별 언어에만 한정되지 않고 기존에 가지고 있던 다른 언어의 지식과 경험이 함께 작용하여 내재화되는 것으로 본다. 그리고 그것이 결국에는 개인의 총체적인 의사소통 능력을 이루게 된다고 보는 것이다. 따라서 언어 정책적인 측면에서 ‘다중언어주의’를 지향한다는 것은 여러 언어의 학습을 권장하고 이러한 학습을 통해 개인의 의사소통 능력의 신장을 이룰 수 있다는 언어 학습 혹은 언어 교육의 관점을 취하는 것이라고 할 수 있다.

<한국어 표준 교육과정>에서 ‘다양한 층위의 언어지식과 언어 경험이 서로 긍정적인 영향을 주고받으며 개별 언어들 간의 연관성을 통하여 궁극적으로는 의사소통 능력을 신장시킨다.’고 언급한 부분이나, ‘한국어도 사회적 맥락 속에서 확장되어 가는 개인의 언어목록의 한 영역이 되어야 하며, 자신의 언어목록을 다양화하고 확장하고자 하는 욕구를 바탕으로 한국어 학습이 이루어져야 한다.’고 기술한 부분은 이러한 ‘다중언어주의’에 대한 개념을 전제로 할 때 더 잘 이해할 수 있다.

<한국어 표준 교육과정>에서 목표로 삼고 있는 가장 중요한 학습자 역량은 한국어 의사소통 능력이다. 이에 대한 설명은 다음과 같다.

한국어 표준 교육과정을 통해 함양할 수 있는 가장 중요한 학습자 역량은 의사소통 능력이다. 한국어 의사소통 능력이란, 한국어를 사용하여 메시지를 전달하고 해석하며 상호 간의 의미 협상을 가능하게 하는 능력이다. 이는 한국어를 매개로 타인을 비롯한 자신의 주위 환경에 적응하고 그 환경을 조정하며 주어진 상황에서 적절하게 타인과 협력함으로써 상호 간의 의사소통의 목적을 달성하는 것을 의미한다. 따라서 한국어 표준 교육과정은 한국어 학습자들이 효율적이고 효과적으로 한국어로 소통이 가능하도록, 학습자들의 의사소통 능력을 신장하는 데에 초점을 맞춘다.

일반적으로 의사소통 능력은 문법적 능력, 담화적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력으로 구성된다. 문법적 능력은 발음, 어휘, 문법을 정확하게 사용하여 올바른 문장을 생성하고 이해하는 능력을 말하며, 담화적 능력은 의미적 완결성과 통일성을 갖춘 담화를 구성하고 이해하는 능력을 의미한다. 사회언어학적 능력이란 담화 참여자의 관계, 담화 상황에 맞게 문법적 형태를 사용하고 이해하는 능력이며, 전략적 능력이란 의사소통을 더 효율적으로 진행되도록 하거나 의사소통 과정에서 발생할 수 있는 문제를 극복할 수 있는 방법을 찾아 사용하는 능력이다.

‘한국어를 사용하여 메시지를 전달하고 해석하며 상호 간의 의미 협상을 가능하게 하는’ 한국어 의사소통 능력은 이러한 의사소통 능력을 구성하는 네 가지 능력이 균형 있게 갖추어졌을 때 가능하게 된다.

<한국어 표준 교육과정>에서 추구하고 있는 또 하나의 학습자 역량은 ‘상호문화 의사소통 능력’이다.

한편 언어는 사고의 표현이자 문화의 결정체이므로 학습자는 한국어를 배우는 과정에서 한국인의 사고와 한국 문화의 특성을 직·간접적으로 경험하게 한다. 이에 한국어 표준 교육과정은 한국어 의사소통 능력의 함양과 더불어 한국인의 사고를 이해하고, 한국 문화를 경험하고 향유하도록 함을 목표로 한다. 또 학습자 자신의 문화와 한국의 문화를 비교하여 소통할 수 있는 상호문화 의사소통 능력의 함양을 추구한다.

외국어의 학습 과정에서 학습자는 필연적으로 새로운 문화를 만나게 된다. 한국어를 배우면서 한국인의 사고와 한국 문화에 대한 정보를 접하게 되고, 학습자 자신이 속한 사회의 문화와 한국 문화의 차이를 파악하며, 한국 문화의 가치와 의미

를 이해하게 되는 것이다. 이러한 한국인의 사고와 문화에 대한 이해는 다시 한국어를 통한 의사소통에 활용되어 더욱 효과적이고 원활한 의사소통이 가능하게 만든다.

상호문화적 의사소통 능력의 함양은 학습자 자신의 문화와 한국 문화를 비교하여 소통할 수 있게 해 준다. 또한 문화 충돌 및 갈등이 일어날 수 있는 상황에서 문화의 내용이 아니라 문화를 보는 시각, 문화에 대한 태도가 중요함을 학습자가 자각할 수 있도록 함으로써 열린 시각과 태도로 서로의 문화를 존중하며 각 문화의 가치를 인정하게 해 준다.

<한국어 표준 교육과정>에서는 한국어 의사소통 능력의 신장과 함께 이러한 상호문화 의사소통 능력의 함양 또한 한국어교육에서 지향해야 할 학습자 역량으로 보고 있다.

2. 목표

<한국어 표준 교육과정>의 목표 부분은 한국어교육을 통해 도달하게 될 것으로 기대되는 목표를 포괄적으로 기술한 부분과 이를 구체화한 ‘세부 목표’로 구성되어 있다.

한국어 표준 교육과정은 다양한 주제와 맥락에서 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 배양하는 것을 목표로 삼으며 동시에 한국 문화를 이해하고 경험할 수 있는 상호문화 의사소통 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 또한 한국어로 다양한 정보와 지식을 습득하고 이를 적절히 활용할 수 있는 능력을 배양하는 것도 한국어 표준 교육과정의 목표이다. 이를 바탕으로 한 한국어 표준 교육과정의 세부 목표는 다음과 같다.

가. 다양한 층위의 한국어 지식을 습득하고 사용할 수 있는 능력을 기른다.

나. 상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기른다.

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

라. 한국어로 정보와 지식을 습득하고 적절히 활용할 수 있는 능력을 기른다.

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

<한국어 표준 교육과정>의 목표를 포괄적으로 기술한 부분에서는 한국어로 의사소통할 수 있는 능력과 상호문화 의사소통 능력을 기르는 것을 먼저 언급하고 있다. 이 목표들은 세부 목표를 통해 구체화된다.

세부 목표 ‘가’는 한국어 의사소통 능력 가운데 언어 지식과 관련된 목표라고 할 수 있다. 여기서 언어 지식이라 함은 한국어 발음, 어휘, 문법 등에 대한 지식을 의미한다. 이러한 언어 지식은 성공적인 의사소통을 위한 기본적인 바탕이 된다.

언어 지식이 의사소통 능력을 기르기 위한, 기본적이고 중요한 요소이기는 하지만 이것만으로는 제대로 된 의사소통이 이루어지기 어렵다. 이러한 언어 지식이

의사소통 상황에서 적절하게 활용되기 위해서는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트에 대한 이해가 동반되어야 한다. 세부 목표 ‘나’의 ‘상황에 맞게 한국어로 의사소통할 수 있는 능력’은 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 이처럼 세부 목표 ‘가’와 ‘나’는 한국어 의사소통 능력 배양이라는 목표와 직접 연결되어 있다.

세부 목표 ‘다’는 상호문화 의사소통 능력의 배양이라는 문화 교육 목표와 연결되는 것으로, 한국 문화에 대한 이해를 기초로 하여 한국 문화를 자신의 문화와 비교하여 그 차이를 인식하며 나아가 각각의 문화가 가진 가치를 이해하고 수용하는 상호문화적 인식과 태도를 기르는 것이 필요함을 강조하고 있다. 여기서 한 가지 언급해 둘 것은 <한국어 표준 교육과정>의 세부 목표로 상호문화 의사소통 능력의 배양이라는 문화 교육 목표를 제시하고는 있지만, 성취기준에 문화를 포함시키지는 않았다는 점이다. 이는 문화를 학습자가 도달해야 할 성취기준으로서 숙달도에 따라 등급화하는 것이 문화 교육을 위한 적절한 방식이 아니기 때문이다.

한편 세부 목표 ‘라’는 <한국어 표준 교육과정>이 일상생활에서의 의사소통 능력뿐만 아니라 학습자들이 개인적, 사회적 목적을 달성하기 위해 한국어로 된 다양한 정보를 활용하거나, 자신의 전문 분야에서 필요한 의사소통 기능을 수행할 수 있는 능력의 배양도 목표로 하고 있음을 알려 준다.

세부 목표 ‘마’는 서로 다른 언어를 사용하는 사람들이 한국어를 매개로 하여 정보를 교환하거나 서로 소통함으로써 세계 시민으로 성장할 수 있도록 하는 것도 <한국어 표준 교육과정>의 목표임을 보여 주고 있다. 이것은 앞서 <한국어 표준 교육과정>이 다중언어주의 관점을 취하고 있는 것과 맥이 닿아 있는 것으로, 최종적으로 도달하고자 하는 이상적인 목표라고 할 수 있다.

3. 내용 체계 및 성취기준

‘내용 체계 및 성취기준’은 <한국어 표준 교육과정>의 목표를 구현하는 데에 필요한 교육 내용과 세부 교육목표에 해당하는 부분이다. ‘내용 체계’는 성취기준 기술의 근거가 되며 한국어 교수·학습의 방향과 내용 설계의 기준이 되는 것으로, 실제 인간의 의사소통 과정의 내용 요소인 주제, 기능, 언어지식 등의 요소들로 이루어져 있다. ‘성취기준’은 <한국어 표준 교육과정>을 통해 한국어를 배운 학습자가 도달하여야 할 등급별(1-6급), 언어기술별(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기) 구체적인 목표이다.

내용 체계, 즉 교육 내용과 성취기준의 틀을 마련하기 위해서는 그 바탕이 되는 의사소통의 양상과 구성 요소를 살펴보는 것이 필요하며 이는 ‘내용 체계의 구성 원리’에서 기술되고 있다. 이렇게 설정된 각각의 내용 체계 요소들은 ‘내용 체계 구성 요소’에서 구체적으로 설명되고 있으며, 이를 근거로 하여 등급별, 언어기술별로 도달하여야 할 성취기준은 ‘총괄목표 및 성취기준’에 제시되어 있다.

3.1. 내용 체계의 구성 원리

인간의 의사소통은 사회적 목적을 달성하기 위한 언어적 행위이다. 이때의 사회적 목적이란 어떠한 내용의 처리나 기능의 수행을 말하는 것이며, 언어적 행위란 발신자와 수신자 간의 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 행위를 의미한다. 그런데 발신자와 수신자의 행위는 그들의 관계와 주어진 상황에 적절한 방식으로 이루어지며, 달성하고자 하는 목적과 주어진 상황에 알맞게 언어 구조와 형식, 메시지의 언어적 형태를 결정한다. 이를 교육적으로 풀이하면 내용과 기능은 교육의 내용으로 제공되어야 할 ‘주제’와 ‘의사소통 기능’이 되며, 담화 참여자, 시공간적 배경 등의 상황은 언어 사용의 ‘맥락’이 된다. 또 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 수행은 ‘언어기술별 하위 기술과 전략’으로 세분할 수 있고 언어의 구조와 형식, 유형 등은 ‘텍스트’가 되며, 어휘와 문법, 발음 등의 언어 재료는 ‘언어지식’이 된다.

<한국어 표준 교육과정>은 한국어 의사소통 능력의 배양이라는 근본적인 목표의 달성을 위해 인간의 의사소통에 관여하는 요소들을 살펴 내용 체계를 구성하였다. 의사소통은 사회적 목적, 즉 특정한 의도를 가지고 이루어지는데, 이 의도는 상대방에게 정보를 전달하거나 상대방을 설득하려는 것일 수도 있고 단순히 상대방과 친분을 쌓으려는 것일 수도 있다. 이러한 의사소통의 목적은 교육과정에서 ‘의사소통 기능’이 된다. 의사소통은 발신자와 수신자가 메시지를 주고받는 형태로 이루어

지는데, 이때 메시지의 내용이 ‘주제’가 되며 발신자와 수신자 및 의사소통의 배경이 되는 시간과 공간 등은 의사소통의 ‘맥락’이 된다. 또한 의사소통에서 메시지는 언어를 통해 전달되므로 메시지를 구성하는 어휘, 문법, 발음 등의 언어 재료는 교육과정에서 ‘언어지식’이, 언어 재료를 통해 이루어진 메시지의 형식은 ‘텍스트’가 된다.

예를 들어, 두 친구가 저녁을 먹은 후에 카페에서 대화를 하고 있으며, 한 친구가 다른 친구에게 여행을 같이 갈 것을 설득하고 있다고 했을 때, 의사소통의 주제는 여행이고 맥락은 카페라는 공간과 저녁이라는 시간, 친구 관계 등이며, 주된 의사소통의 기능은 설득하기가 된다. 또한 이들은 대화를 형식으로 의사소통하고 있으며, 이 대화라는 텍스트를 구성하고 의사소통 기능을 수행하기 위해 두 사람의 어휘, 문법, 발음 등에 대한 언어지식이 사용되고 있다고 할 수 있다.

3.2. 내용 체계의 구성 요소

<한국어 표준 교육과정>의 내용 체계는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식으로 이루어져 있다. 그렇다고 해서 주제가 기능에 선행해야 한다든지, 언어지식은 교육과정을 구성할 때 가장 마지막으로 고려되어야 할 요소라든지 하는 의미를 지닌 것은 아니다. 실제 의사소통 상황에서 이들이 나뉘어서 순차적으로 나타나는 것이 아니라 동시다발적으로 상호작용하며 의사소통을 구성해 나가듯이 내용 체계의 구성 요소들도 유기적인 관계라는 것을 전제로 접근하여야 한다.

□ 주제

주제는 생각이나 활동을 이끌어 가는 중심이 되는 문제이자 내용이며 언어를 사용하는 환경과 조건을 제시해 주는 것으로 말이나 글의 중심 화제를 의미한다. 주제 범주는 건강, 교육, 일상생활, 쇼핑, 주거와 환경, 개인 신상, 여가와 오락, 여행, 대인 관계, 식음료, 공공 서비스, 날씨(기후), 전문 분야, 일과 직업, 예술, 교통, 사회 등으로 구분할 수 있으며 이러한 주제는 등급에 따라 사적이고 친숙하며 구체적인 것에서 사회적이고 추상적인 것으로 확장되며 학습이 이루어진다.

주제는 말이나 글의 화제가 되며 대화나 발표, 작문 등 의사소통 활동의 중심내용이 된다. 즉 주제는 학습자들이 한국어교육 현장에서 생각하고 표현하게 할 내용을 결정하는 것이므로 교육과정을 구성할 때 주제 선정은 매우 중요하다. 실

제 발화 상황에서 이러한 주제들은 사실 특정하기 어렵다고 할 수 있으나 교육과정을 설계할 때는 보통 학습자들이 의사소통 상황에서 마주하게 될 가능성과 교수의 필요성을 고려하여 추려진다.

주제는 크게 건강, 교육, 일상생활, 쇼핑, 주거와 환경, 개인 신상, 여가와 오락, 여행, 대인 관계, 식음료, 공공 서비스, 날씨(기후), 전문 분야, 일과 직업, 예술, 교통, 사회 등의 범주로 설정되어 교육 내용으로 분류되며, 각 범주별로 하위 주제 항목들이 제시될 수 있다. 예를 들어 ‘건강’ 범주에는 ‘신체, 위생, 질병, 치료, 보험’ 등이, ‘식음료’ 범주에는 ‘음식, 음료, 배달, 외식’ 등이 그 하위 주제 항목이 된다. 이러한 주제 범주들은 개별 교육과정이 갖는 특수성에 따라 선별되거나 확장될 수 있다.¹⁾

일반적으로 언어 교육과정에서 주제는 사적이고 친숙하며 구체적인 것에서 사회적이고 추상적인 것으로 확장되며 활용된다. 그러나 주제는 말이나 글의 중심 화제에 해당하기 때문에 각각의 주제 항목 자체만을 가지고 주제를 등급화하기는 어렵다. 예를 들어 ‘건강’ 범주의 ‘질병’이라는 주제는 친구에게 자신의 간단한 증상을 설명하는 것은 물론 의학 칼럼에서 성인병에 대한 정보를 얻어내는 것 또한 포함하고 있다. 따라서 ‘이름, 전화번호’와 같이 특정 등급에서 주로 다루어지는 일부의 주제 항목을 제외하면 주제는 여러 등급에 걸쳐 활용될 수 있다. 따라서 주제를 배열할 때에도 학습자의 요구, 교수·학습 상황, 주로 활용되는 기능이나 언어 지식 등을 고려하는 것이 필요하다.

□ 기능

기능은 언어 형태를 기반으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하는 것으로 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일을 뜻한다. 기능은 그 기능이 수행하는 행위의 특성에 따라 정보의 요청이나 전달, 설득하기나 권고하기, 태도 표현하기, 감정 표현하기, 사교적 활동하기 등으로 하위 범주를 설정할 수 있다. 그리고 이러한 범주 내에 구체적인 의사소통 기능의 항목을 배치할 수 있는데 가령 정보 요청하기와 정보 전달하기의 범주에는 설명하기, 진술하기, 보고하기, 묘사하기 등의 의사소통 기능이 포함될 수 있다. 한국어 학습자들은 한국인의 기능 수행 방식을 배우고, 기능 수행에 필요한 한국어의 언어 형태를 습득하여 한국어로 필요한 의사소통 기능을 수행할 수 있게 된다.

1) 주제를 비롯한 각 내용 체계의 구성 요소의 분류와 항목은 김종섭 외(2017), ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구’의 목록을 참고할 수 있다.

우리는 언어를 사용하여 인사를 주고받기도 하고, 자신이 보고 들은 것을 누군가에게 묘사하기도 하며, 다른 사람에게 어떤 일을 부탁하거나 혹은 곤란한 부탁을 거절하기도 한다. 즉 인간은 의사소통을 통해 다양한 행위를 수행하는데, 이러한 행위를 의사소통 기능이라 하며 이를 교육을 위한 항목으로 나타낸다면 ‘인사하기, 묘사하기, 요청하기, 거절하기’ 등이 될 수 있다.

의사소통 기능은 수행하는 행위의 특성에 따라 크게 정보의 요청이나 전달, 설득하기나 권고하기, 태도 표현하기, 감정 표현하기, 사교적 활동하기 등으로 범주화될 수 있으며 각 범주마다 하위 기능들이 교육 항목으로 제시될 수 있다. 예를 들어 ‘태도 표현하기’의 하위에는 ‘동의하기, 반대하기, 사과하기, 거절하기’ 등의 기능이 포함된다.

때때로 기능은 기술 및 전략과 혼동이 되는 경우가 있으나, 앞에서 언급하였듯이 기능이 의사소통을 통해 수행하고자 하는 행위나 목적을 의미한다는 것을 기준으로 하여 구분한다면 그러한 혼동을 최대한 피할 수 있다. 예를 들어, ‘요약하기’나 ‘예시하기’ 등은 화자나 필자가 의사소통을 통해 수행하고자 하는 행위 자체라기보다는 그 행위를 효과적으로 실행하기 위해 활용되는 기술 또는 전략이라고 할 수 있다.

같은 기능이라 하더라도 어떠한 언어 형태를 사용하여 어떠한 방식으로 그것을 수행하느냐는 언어와 문화에 따라 다를 수 있다. 한국어 학습자가 한국어에 대한 형태적 지식이 충분하다고 하더라도 한국어 모어 화자들이 기능을 수행하는 방식을 알지 못하면 의사소통 실패에 직면하게 될 수 있다. 예를 들어, 거절의 의사를 표현할 때 한국어 모어 화자들은 주로 ‘-(으)ㄴ 것 같다’의 형태를 사용한다거나, 다른 약속이나 사정 등을 비교적 구체적으로 이야기하며 어쩔 수 없음을 피력하는 등의 방식을 사용하는데 이를 모른 채, ‘오늘은 좀...’이라고 얼버무리거나 ‘미안하지만 못 가요.’, 또는 ‘생각해 볼게요.’와 같이 자신의 모국어에서의 표현을 그대로 번역하여 사용한다면 성공적인 기능의 수행을 기대하기가 어렵다.

기능은 그 자체로 난이도가 결정되어 특정 등급에서 제시되는 것은 아니며, 함께 다루어지는 주제나 표현에 따라 교육과정에서 제시되는 등급이 결정된다. 예를 들어, ‘소개하기’는 ‘자기 소개하기, 가족이나 친구 소개하기’ 등의 전형적인 의사소통 과제의 형태로 주로 1급과 2급에서 주로 다루어지기는 하나, ‘자신에게 영감을 준 미술가 소개하기’와 같이 어떤 주제에 대해 소개할 것인가에 따라 더 높은 등급에서 다루어질 수도 있다. 또한 같은 주제를 소개할 때에도 사용하는 표현의 수준에 따라 등급의 변화가 가능하다.

□ 맥락

맥락은 주제를 어떠한 상황에서 다루느냐에 관한 것으로 언어기술이 실제로 사용되는 상황이나 담화 참여자 간의 관계를 의미한다. 의사소통에서 맥락은 상황이나 대상을 구체화하여 어떠한 형식의 언어를 사용할 것인가를 결정하게 한다. 특히, 한국어와 같이 구어와 문어의 언어적 특성의 차이가 큰 경우에는 맥락에 대한 이해가 필수적이다. 구어 맥락에서는 대화자 간의 관계나 발화 목적, 상황 등을 고려하여 격식적 발화를 할 것인지, 비격식적 발화를 할 것인지를 결정하고 높임법의 수준을 확정하게 된다. 문어 맥락에서는 글의 생성 목적이나 상황 등을 고려하여 친한 관계의 사람에게 사적으로 보내는 글인지, 공식적인 문서로서 격식을 갖추어야 하는 글인지를 판단한다.

맥락은 의사소통의 상황과 의사소통에 관여하는 사람으로 구성되며, 더 구체적으로는 의사소통이 일어나는 시간과 장소, 의사소통의 참여자 수와 참여자들 사이의 관계 및 그들의 태도 등을 말한다. 의사소통에서 발신자는 맥락에 따라 어떠한 형식의 언어를 사용할 것인지를 결정하며 수신자는 전달된 언어를 맥락에 기대어 어떻게 해석할 것인지를 판단하므로, 맥락은 의사소통에서 매우 중요한 역할을 한다.

한국어는 동일한 내용에 대하여 말하거나 쓰더라도 화자와 청자, 또는 필자와 독자의 관계나 의사소통이 이루어지는 상황에 따라 사용하는 언어 구조나 형식, 언어적 형태가 달라지는 대표적인 언어이다. 맥락에 따라 담화 참여자들이 사용하는 언어의 격식성의 정도와 높임법의 수준이 결정되며, 의사소통 기능의 수행을 위해 사용하는 기술이나 전략도 달라지게 된다.

예를 들어, ‘여행’을 주제로 카페에서 친구들과 대화를 하는 경우에 사용되는 언어 형태와, 동일한 주제로 수업 중 발표를 하는 경우에 사용되는 언어 형태는 다르다. 또 카페에서 대화를 하더라도 이야기를 나누는 친구와의 친소 정도에 따라서도 다른 언어 형태가 사용된다. ‘여행’을 주제로 일기를 쓰거나 감상문을 작성하는 경우에도 언어 형태는 달라지며, 여행의 후기를 쓴다고 하더라도 읽는 독자가 친구들일 때와 불특정 다수의 독자일 때의 언어 형태는 달라진다.

맥락은 담화 참여자들이 사용하는 기술이나 전략에도 영향을 미칠 수 있다. 예를 들어, 메시지의 이해가 어려울 때 청자는 화자에게 쉬운 표현으로 다시 말해 주기를 요청하기도 하고 이해한 척 반응하며 넘기기도 하는데 이러한 전략의 선택은 화자와의 친소 정도나 상황의 격식성의 영향을 받는다. 또한 온라인 화상 회의 시스템을 통해 의사소통할 때는 직접 대면하여 의사소통할 때와 비교하여 비언어적 단서의 활용이 매우 제한적이므로, 화자는 의식적으로 발화의 속도를 조절하거나

직접적으로 청자의 이해를 점검하는 등 전달력 향상을 위한 전략을 다채롭게 사용하게 된다.

맥락은 일반적으로 언어 교육과정에서 개인적이고 비격식적이며 일상적인 맥락으로부터 공적이고 격식적이며 전문적인 맥락으로 확장되어 간다.

□ 기술 및 전략

기술 및 전략에서의 기술은 언어기술이 구현되는 구체적인 방법이나 의사소통 문제의 해결을 위해 목적을 가지고 실현되는 활동을 의미한다. 이해 영역인 듣기와 읽기에서는 정보를 상향식으로 이해할 것인지 하향식으로 이해할 것인지에 따라 요구되는 기술이 달라진다. 또한 이해의 목적에 따라 분절적이고 세부적인 정보를 정확하게 파악하는 기술이 필요할 수도 있고, 전체 내용을 종합적으로 유창하게 파악하는 기술이 요구될 수도 있다. 표현 영역인 말하기와 쓰기에서는 대화자 혹은 독자를 고려하여 사실적 정보를 논리적으로 전달하기 위한 기술이 필요하며, 설득을 하거나 감동을 주려는 목적으로 정보를 전달하기 위한 기술도 필요하다.

한편 전략은 의사소통의 효율성을 높이기 위해 사용하는 기법이나 장치로 의식적인 인지 활동이다. 전략에는 메시지의 성격을 고려하여 이해 처리 과정의 방식을 선택하거나 어떤 부분에 집중할 것인지를 판단하는 것, 대화자 혹은 독자를 고려하여 표현의 기법이나 형태를 수정하는 것 등이 있다. 이처럼 기술 및 전략은 의사소통 목적을 더 효율적으로 실현하기 위하여 언어의 형태적 특징을 결정하며 발화 순서나 글의 구조를 변화시킬 수 있다.

우리는 의식적이든 무의식적이든 의사소통을 할 때 목적이 되는 기능의 달성을 위해 다양한 기술과 전략을 사용한다. 상대방에게 충고나 조언을 할 때 우리는 종종 상대방이 왜 그러한 결정을 내려야 하는가에 대해 예를 들어가며 설득한다. 강의를 수강하는 중에 새로운 개념을 듣게 되었을 때와 같이 복잡하거나 다양한 정보를 이해해야 할 때는 정보의 손실을 막고 정보들을 서로 연계하기 위해 메모를 하거나 도식화를 하며 듣기도 한다. 또 신문 기사를 읽을 때 제목이나 정보 그림(인포그래픽)만으로 전반적인 사건의 흐름을 파악하기도 하고, 기사를 처음부터 끝까지 읽어가며 세부 정보들을 꼼꼼히 파악하기도 한다.

기술과 전략은 쉽게 구분되지 않으나 ‘의식적’, ‘계획적’, ‘문제 지향적’ 등의 기준을 가지고 주로 구분된다. 전략은 의사소통의 효율성을 높이거나 의사소통에서 문제에 직면하였을 때 그것을 해결하기 위해 의식적이고 계획적으로 사용하는 기법을 의미한다. 반면 기술은 주로 언어기술이 구현되는 과정에서 의사소통 목적의 달성을 위해 자동적으로 사용된다.

예를 들어, 독자는 글을 읽으면서 단어를 인지하고 이를 바탕으로 문장의 구조를 파악한 후, 각 문장 전체가 가지는 의미와 문장 간의 논리적 구조를 판단하며 글의 핵심 내용을 파악하는 과정을 거친다. 보통 이러한 과정은 무의식적으로 일어나며, 숙련된 독자일수록 다양한 읽기 기술이 습관화되어 자동적으로 사용된다. 그런데 숙련된 독자라 하더라도 구조가 매우 복잡한 글을 읽을 때는 이해 과정에서 문제를 겪을 수 있다. 이를 해결하기 위해 독자는 이해의 단서가 되는 단어에 표시해 가며 특정 부분을 천천히 다시 읽거나, 맥락을 파악하기 위해 뒷부분을 먼저 읽고 다시 이해가 안 되는 부분으로 돌아오는 등의 방법을 활용하게 된다. 이는 의사소통의 문제를 해결하기 위한 의식적인 전략의 사용을 보여준다.

□ 텍스트

텍스트는 일반적으로 문장보다 큰 문법 단위로 문장이 모여서 이루어진 한 덩어리의 말이나 글을 말하며 의사소통 상황에서 발신자가 전달하고자 하는 메시지의 내용을 담고 있는 덩어리를 가리킨다. 텍스트는 기능과 장르를 고려하여 네 가지 수준으로 분류할 수 있다. 1수준은 정보 전달과 이해를 위한 텍스트, 2수준은 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트, 3수준은 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트, 4수준은 사회적 상호작용을 위한 텍스트이다. 각 수준의 텍스트는 구어나 문어로 구현될 수 있으며, 일기예보, 제품 광고, 구인/모집 광고, 선서 등과 같이 구어, 문어 모두로 구현이 가능한 텍스트도 있다. 텍스트는 발신자가 전달하고자 하는 내용을 의사소통 상황과 목적, 대상에 따라 구현한 실체로 말차레가 있는 대화가 될 수도 있고, 토론이나 토의, 강연이 되기도 하며 평론이나 학술 논문과 같은 전문적인 형태로 나타나기도 한다.

텍스트는 의사소통의 내용을 담고 있는 한 덩어리의 말이나 글을 의미하는 것으로, 언어를 통한 모든 의사소통의 산출물은 텍스트이다. 텍스트는 언어로 표현된 실체이기 때문에 발신자와 수신자는 텍스트를 중심에 두고 의사소통을 한다. 언어 교육에서도 학습자들은 입력으로 주어진 텍스트를 이해하거나 이를 바탕으로 새로운 텍스트를 산출하는 활동을 계속해 나간다. 이에 언어 교육을 위해서는 텍스트를 바탕으로 학습자들이 달성해야 할 기능을 고려하여 텍스트의 유형을 범주화할 수 있다.

이러한 기준하에서 텍스트는 크게 ‘정보 전달과 이해를 위한 텍스트’, ‘문학적 반응과 표현을 위한 텍스트’, ‘비판적 분석과 평가를 위한 텍스트’, ‘사회적 상호작용을 위한 텍스트’로 분류된다. 이러한 네 개의 텍스트 유형은 텍스트의 기능적 측면을 나타내는 것이며 그 자체로 난이도 위계를 갖거나 순서대로 배열되는 것은

아니다.

한편 텍스트는 전달되는 매체나 담고 있는 내용, 텍스트의 구조 등을 고려하여 ‘대화, 안내 방송, 광고, 신분증, 신문 기사’ 등으로 유형화되고 분류된다. 교육과정에서 ‘정보 전달과 이해를 위한 텍스트’에는 ‘게시문, 안내 방송, 광고’ 등이, ‘문학적 반응과 표현을 위한 텍스트’에는 ‘소설, 시, 노래 가사’ 등이, ‘비판적 분석과 평가를 위한 텍스트’에는 ‘보고서, 평론’ 등이, ‘사회적 상호작용을 위한 텍스트’에는 ‘대화, 댓글, 이메일’ 등이 전형적으로 활용된다.

□ 언어지식

언어지식은 메시지의 형태를 최종적으로 결정하는 언어적 요소인 어휘, 문법, 발음 등에 대한 지식을 뜻한다. 이러한 언어적 요소는 의사소통 기능을 수행하는 데에 필요한 언어 재료로 작용하게 되며 성공적인 기능 수행을 위해서는 이 언어 재료들이 갖는 형태적, 통사적, 음운적 특성에 대한 지식을 효율적으로 사용해야 한다. 언어지식은 읽기와 쓰기에서는 철자를 정확하게 이해하고 표현하는 것에서 시작하며, 듣기와 말하기에서는 발화된 단어를 듣고 이해하고 한국어의 음운적 특성에 맞게 발음하는 것에서 시작한다. 언어지식은 언어 학습에 있어서 매우 기본적인이고 중요한 요소이다. 그러나 이를 의사소통 상황에서 바르게 사용하기 위해서는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트에 대한 이해가 수반되어야 한다. 탈맥락적인 언어지식은 실질적인 언어 사용 능력으로 이어지기 어렵기 때문에 교수·학습에 있어서도 언어지식을 다른 내용 요소들과 분리하여 분절적으로 교육하지 않도록 유의할 필요가 있다. 주어진 주제를 소화하고 필요한 기능을 수행하는 데에 도움이 될 수 있는 언어지식을 교육 내용으로 선정하여, 언어지식이 유의미하고 실제적으로 사용될 수 있도록 해야 하는 것이다.

<한국어 표준 교육과정>에서의 언어지식은 의사소통을 위한 언어 재료로서의 어휘, 문법, 발음 등을 의미하기 때문에 국어학에서의 형태적, 통사적, 음운적 지식과는 개념이나 단위가 일치하지 않을 수 있다. 어휘는 개별 단어와 더불어 빈도가 높은 연어, 관용구나 속담 등이 교육을 위한 항목에 포함된다. 문법은 ‘-(으)니’, ‘-(으)시-’, ‘에서’ 등 형태소 단위의 조사와 어미는 물론, ‘-(으)러 가다’, ‘-지 않다’와 같이 여러 형태소가 결합한 표현들도 의미를 기준으로 항목화되어 교육 내용으로 제시된다. 발음은 한국어의 자음과 모음을 정확하게 발음하고 구분하여 들을 수 있는 개별 음소에서부터 경음화, 유음화 등 한국어의 음운 현상, 억양이나 휴지와 같은 초분절음에 대한 지식 등이 교육을 위한 내용 요소로 제시된다. 또한, ‘하려고’를 [할려구]로 발음하는 것과 같은 한국어 모어 화자들의 현실 발음도 교

육 내용으로 제시될 수 있다.

3.3. 총괄목표 및 성취기준

<한국어 표준 교육과정>에서는 교육과정을 통해 학습자가 도달하여야 할 목표와 성취기준을 마련하였다. 목표는 숙달도 등급별로 각 등급의 총괄목표를 먼저 설정하고 총괄목표 하에서 각 언어기술별 목표를 제시하였으며, 이를 다시 상세화한 성취기준을 기술하였다. 총괄목표와 성취기준은 학습자들이 해당 급에서 교육을 통해 성취할 것으로 기대되는 것을 명시한 것이므로, 학습자들이 한국어로 무엇을 할 수 있는지를 명확하게 나타내기 위해 ‘말할 수 있다’, ‘글을 쓸 수 있다’와 같이 능력기술문항의 형식으로 기술하였다.



<그림 1> 한국어 표준 교육과정의 목표 및 성취기준 체계

총괄목표는 성취기준과 언어기술별 목표의 상위 목표에 해당하므로 이들을 모두 포괄할 수 있도록 기술되었으며, 내용 체계의 요소 중 주제와 맥락, 의사소통 기능을 중심으로 기술되었다. 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식 등은 언어기술별 특성이 반영되므로 총괄목표에서는 다루지 않았다.

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.
----	---

위의 3급의 총괄목표를 살펴보면, ‘자주 접하는 사회적 상황’이라는 맥락과 ‘자신과 관련된 사회적 소재’라는 주제, ‘권유하기, 조언하기, 간단한 설명을 이해·표

현하기, 정보 교류하기'와 같은 의사소통 기능이 3급에서 다루어질 것임을 알 수 있다.

<표 2> 한국어 표준 교육과정의 등급별 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.
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.
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.
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.
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.

앞서 살펴보았듯이 언어 교육에서 주제와 맥락은 일반적으로 사적이고 친숙하며 구체적인 것에서 사회적이고 추상적인 것으로 확장되어 간다. <한국어 표준 교육과정>에서도 이를 반영하여 각 급의 총괄목표를 기술하였으며 위의 급별 총괄목표를 통해 이를 확인할 수 있다. 또한 6급의 경우 6급 이상의 학습자들을 포괄하는 등급이므로, 그 요구를 반영할 수 있도록 전문적이고 학술적인 맥락을 강조하여 총괄목표를 기술하였다.

한편 각 급의 총괄목표와 성취기준에 기술되어 있는 주제와 맥락, 기능 등의 내용 요소들은 해당 급에서부터 제시되고 주로 다루어진다는 의미이며 특정 급에서

만 교육 내용으로 삼아야 한다는 것은 아니다. 예를 들어 ‘요청하기’ 기능은 2급의 총괄목표에 제시되었지만 요청을 수행하는 맥락이나 언어 형태에 따라 이후의 등급에서도 다루어질 수 있다.

<표 3> 3급의 총괄목표와 언어기술별 목표

총괄 목표	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.
듣기	자주 접하는 사회적 상황에서의 대화를 이해할 수 있으며, 권유나 조언 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
말하기	자주 접하는 사회적 상황에서 필요한 대화를 할 수 있으며, 권유나 조언 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
읽기	자신의 삶과 관련된 사회적 소재의 글을 이해할 수 있으며, 필자의 생각을 이해하고 정보를 교류하는 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
쓰기	자신의 삶과 관련된 사회적 소재의 글을 쓸 수 있으며, 정보를 전달하거나 설명하는 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

언어기술별 목표는 총괄목표에 도달하기 위해 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에서 달성해야 할 목표를 각 언어기술의 특성이 드러나도록 기술한 것이다. 듣기와 말하기는 구어 의사소통의 특성, 읽기와 쓰기는 문어 의사소통의 특성을 반영하여 주제와 맥락을 공유하고 있으며, 각 언어기술별로 학습자가 한국어를 사용하여 무엇을 할 수 있는지가 의사소통 기능의 예를 통해 제시되어 있다.

듣기	3급	목표	자주 접하는 사회적 상황에서의 대화를 이해할 수 있으며, 권유나 조언 등의 의사소통 기능을 수행할 수 있다.
		성취기준	1. 자신의 삶과 관련된 사회적 소재의 대화를 이해할 수 있다. 2. 공적 관계의 사람들과 격식적 상황에서 이루어지는 담화를 이해할 수 있다. 3. 담화의 주요 내용과 화자의 의도를 파악하며 전반적인 내용을 이해할 수 있다. 4. 복잡한 일상 대화나 쉬운 수준의 안내, 인터뷰 등을 이해할 수 있다. 5. 다양한 문장 구조를 알고, 정확한 억양과 보통의 속도로 말하는 모국어 화자의 발화를 이해할 수 있다.

성취기준은 각 언어기술별 성취기준의 통일성을 기하고 사용자의 이해와 적용의 용이성을 높이기 위해 1~5번의 성취기준이 각각 <한국어 표준 교육과정> 내용 체계의 구성 요소 하나씩을 주로 설명하도록 기술하였다. 성취기준의 제시 순서는 내용 체계의 순서를 따라 ‘주제 - 맥락 - 기술 및 전략 - 텍스트 - 언어지식’으로 하였는데, 이는 교수·학습의 순서를 의미하는 것은 아니며 등급별 교수·학습 내용은 교수 상황 및 학습자의 요구와 수준에 따라 통합적 관점에서 내용의 위계성과 학습의 계열성을 고려하여 창의적으로 재구성할 수 있다.

<표 4> 3급의 언어기술별 성취기준(주제)

1	주제	듣기	자신의 삶과 관련된 사회적 소재의 대화를 이해할 수 있다.
		말하기	자신의 삶과 관련된 사회적 소재에 대해 말할 수 있다.
		읽기	친숙한 사회적 주제에 관한 글을 읽고 이해할 수 있다.
		쓰기	친숙한 사회적 소재에 대해 글을 쓸 수 있다.

첫 번째 성취기준에서는 ‘자신의 삶과 관련된 사회적 소재’, ‘친숙한 사회적 소재’와 같이 해당 등급에서 다루게 되는 말이나 글의 주제를 기술하였다. <한국어 표준 교육과정>의 성취기준은 개별 교육과정의 특수성을 반영하여 유연하게 활용될 수 있도록 기술되었으므로, 개별 교육과정의 개발 단계에서 교수·학습 상황이나 학습자의 요구 등을 고려하여 하위 주제 항목들을 선정할 수 있다.

<표 5> 3급의 언어기술별 성취기준(맥락)

2	맥락	듣기	공적 관계의 사람들과 격식적 상황에서 이루어지는 담화를 이해할 수 있다.
		말하기	격식적 상황과 비격식적 상황을 구분하여 대화할 수 있다.
		읽기	불특정 다수나 사회적 맥락의 독자를 대상으로 한 격식적인 글을 읽고 이해할 수 있다.
		쓰기	익숙한 공적 상황에서 사용되는 격식적인 글을 쓸 수 있다.

두 번째 성취기준에서는 ‘격식적 상황’, ‘공적 관계’, ‘불특정 다수나 사회적 맥락의 독자’ 등과 같은 맥락, 즉 의사소통이 이루어지는 상황이나 담화 참여자의 관계에 대한 정보를 구체적으로 기술하였다.

<표 6> 3급의 언어기술별 성취기준(기술 및 전략)

3	기술 및 전략	듣기	담화의 주요 내용과 화자의 의도를 파악하며 전반적인 내용을 이해할 수 있다.
		말하기	자신의 경험이나 생각에 대해 간단한 담화를 구성하여 말할 수 있다.
		읽기	글의 핵심 내용을 이해하고 세부 정보를 파악할 수 있다.
		쓰기	자신의 의견과 객관적인 사실을 구분하여 글을 쓸 수 있다.

세 번째 성취기준에서는 ‘화자의 의도를 파악’, ‘세부 정보를 파악’, ‘의견과 사실을 구분’과 같이 해당 급의 목표 의사소통 기능을 성공적이고 효율적으로 실현하기 위한 기술 및 전략을 제시하였다. 3~5번 성취기준에 해당하는 ‘기술 및 전략’, ‘텍스트’, ‘언어지식’은 총괄목표에는 기술되지 않은 요소들로, 1~2번 성취기준에 비해 보다 구체적이고 상세한 기술을 통해 각 언어기술별 특성이 드러나도록 하였다.

<표 7> 3급의 언어기술별 성취기준(텍스트)

4	텍스트	듣기	복잡한 일상 대화나 쉬운 수준의 안내, 인터뷰 등을 이해할 수 있다.
		말하기	복잡한 구조의 대화를 하거나 짧은 내용의 발표를 할 수 있다.
		읽기	다양한 종류의 실용문이나 복잡한 구조의 생활문, 단순한 구조의 설명문을 읽을 수 있다.
		쓰기	다양한 종류의 실용문이나 단순한 구조의 설명문을 쓸 수 있다.

네 번째 성취기준에서는 ‘복잡한 일상 대화’, ‘단순한 구조의 설명문’과 같이 각 등급에서 언어기술별로 다루어지는 텍스트의 구조와 텍스트 유형을 구체적으로 제시하였다. 3급의 성취기준에 나타나 있지 않은 기술을 함께 참조하면, ‘복잡한 구조’, ‘정형화된 구조’ 등 텍스트의 구조에 대한 기준과 함께 ‘두 차례 이상의 말차례’, ‘몇 문장 수준’ 등 텍스트의 길이에 대한 기준을 제시하여 교육과정에서의 텍스트 선정 및 평가에 쉽게 활용될 수 있도록 하였다.

<표 8> 3급의 언어기술별 성취기준(언어지식)

5	언어 지식	듣기	다양한 문장 구조를 알고, 정확한 억양과 보통의 속도로 말하는 모국어 화자의 발화를 이해할 수 있다.
		말하기	다소 복잡한 문장 구조를 활용하여 비원어민의 발화에 익숙하지 않은 한국인도 이해할 수 있는 발음과 억양으로 말할 수 있다.
		읽기	다소 복잡한 구조의 문장이 포함된 글을 읽고 이해할 수 있다.
		쓰기	다소 복잡한 구조의 문장을 활용하여 비교적 정확하게 글을 쓸 수 있다.

마지막 다섯 번째 성취기준에서는 해당 등급에서 다루게 되는 언어의 형태·통사·음운적 특징을 구체적으로 제시하였다. 구어 언어기술에 해당하는 듣기와 말하기에서는 어휘와 표현의 수준, 문장의 구조 등과 함께 발음과 억양, 발화 속도 등의 기준을 상세하게 기술하였다. 문어 의사소통인 읽기와 쓰기는 마찬가지로 어휘와 표현의 수준, 문장의 구조 등에 더하여 비교, 대조 등의 전개 방식이나 텍스트의 장르에 따른 수사법 등을 성취기준에 함께 포함하여 제시하였다.

4. 교수·학습 및 평가 방향

한국어 교수·학습에서는 지식 전달자로서의 교사가 아닌 상호작용의 촉진자로서의 교사의 역할을 강조한다. 즉 교사는 학습자가 교육 내용을 어떻게 받아들이고 이해하는가에 초점을 두고 교사와 학습자 혹은 학습자와 학습자 간의 상호작용이 활성화되도록 노력해야 하는 것이다. 또한 효과적인 한국어 교수·학습을 위해 의사소통 중심 교수법을 근간으로 하여 학습자의 학습 목적에 따라 다양한 교수 방법을 적용할 필요가 있다. 교사는 한국어를 분석하는 데에 초점을 두기보다는 학습자가 언어를 사용할 수 있는 기회를 제공하는 데에 초점을 두어 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 언어의 네 기술을 통합적으로 가르쳐야 한다. 또 의사소통의 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식의 내용 요소를 통합할 수 있는 과제 중심의 활동을 통해 학습자가 실제 사용 가능한 의사소통 능력을 함양할 수 있도록 해야 한다.

외국어 교수·학습 방법은 수십 년 동안 다양한 모습으로 등장과 사라짐을 반복하며 발전해 왔다. 역사적인 흐름 안에서 등장한 여러 외국어 교수·학습 방법 중 오늘날 한국어 교수·학습의 근간을 두고 있는 것은 의사소통 중심 교수법이다. 의사소통 중심 교수법이란 문법적 능력, 담화 능력, 사회문화적 능력, 전략적 능력으로 구성된 의사소통 능력을 신장시켜, 의사소통 상황이나 사건 속에서 언어를 연습하고 경험하게 하는 방법을 말한다. 의사소통 능력을 구성하는 하위 구성 요소들은 서로 영향을 주고받으며 함께 발달한다.

의사소통 능력 신장을 위해 학습자는 학습 과정에서 능동적으로 의미 협상에 참여해야 한다. 학습 과정에서 교사는 학습자를 살피고 학습 정도를 파악하여 정보를 제공할 수 있는 관찰자이자, 학습 과정의 협력자, 상호작용의 촉진자가 되어야 한다.

이와 함께 교사는 학습자가 과제 중심 활동을 통해 네 가지 언어기술을 통합적으로 사용할 수 있게 가르쳐야 한다. 여기서 과제란 언어 교육적인 관점에서 학습자가 의사소통을 목적으로 형태보다 의미에 중점을 두고 언어를 이해, 처리, 생산하는 모든 활동을 말한다. 학습자는 과제를 수행하면서 의사소통과 관련된 상호작용 활동을 하게 되며 새로운 언어지식을 습득할 수 있게 된다.

4.1. 교수·학습 방향

가. 교수·학습 계획

1) 학습자와 학습 환경을 고려한 교수·학습 계획을 수립한다.

- ① 학습자의 언어와 문화적 배경의 차이를 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.
- ② 학습자 요인(한국어 학습 배경, 한국어 사용 능력 등), 학습 환경 요인(대면/비대면 여부, 학습자 수, 교실의 크기 및 구조, 교수·학습 기자재, 교수·학습 자료 등)을 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.
- ③ 학습자의 흥미와 동기를 유발할 수 있도록 교수·학습 계획을 수립한다.
- ④ 학습자의 성취기준 도달 정도를 파악하고, 개인차를 고려하여 교수·학습 방안을 계획한다.

학습자들의 모국어와 문화적 배경은 한국어와 한국 문화와 다를 뿐만 아니라 학습자들끼리도 차이를 가질 수 있다. 언어의 체계 및 구조와 같은 형식적 측면과 언어가 담고 있는 사회문화적 내용의 차이는 학습 속도와 이해 정도에 영향을 미친다. 예를 들어 아랍어권 학습자는 중국어권, 일본어권 학습자보다 한국어의 구조나 한국의 식사 예절을 이해하는 데에 더 많은 시간이 걸릴 수 있다. 따라서 교사는 학습자의 배경을 고려하여 교수·학습을 계획해야 한다.

또한 교사는 학습 환경에 따라 다른 방법으로 수업을 준비해야 한다. 한국어를 학습하는 환경이 한국인지 아닌지, 교실 내 학습자 수는 얼마나 되는지는 구비되어 있는 기자재는 언어 수업에 적절한 상태인지 등은 교수의 방법을 결정하는 데에 큰 변수가 된다. 예를 들어 한국에서 12명의 학습자를 대상으로 의사소통 중심으로 교육하던 방법을 호주에서 100명의 학습자를 대상으로 시행하는 것은 적절하지 않을 수 있다.

교수·학습에서 나이와 시대를 불문하고 중요한 것은 학습자의 흥미와 동기 유발이다. 교사는 학습자가 학습에 참여하며 성취감과 자신감을 고취시킬 수 있고 성공적인 의사소통을 통해 만족할 수 있는 활동을 준비해야 한다. 또한 짝 활동, 소그룹 활동, 전체 활동 등의 활동의 유형뿐만 아니라 교육 내용 및 매체를 다양화하여 학습자가 관심을 가지고 학습에 참여할 수 있도록 도와야 한다.

모든 상황을 고려하여 교수하였다 하더라도 학습자의 인지적, 정의적 차이는 학습 성취의 차이를 가져오는 요인이 된다. 이러한 개인차는 학습자가 학습을 지속

하는 데에 동기를 부여하거나 좌절의 요인이 될 수 있다. 따라서 교사는 같은 환경에서 교수한다고 하더라도 학습자의 특성과 이해 정도를 개별적으로 파악하고 적절하게 조치하며 도울 수 있어야 한다.

2) 학습 내용을 분석하여 교수·학습 계획을 수립한다.

- ① 학습자의 성취수준을 고려하여 주제 및 상황별로 교수·학습 내용을 구성한다.
- ② 학습자의 한국어 능력 수준과 배경 문화를 고려하여 교수·학습 내용을 구성하여 제공한다.
- ③ 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 언어기술이 유기적으로 작용하는 의사소통 활동을 다룰 수 있도록 교수·학습을 계획한다.
- ④ 네 가지 언어기술의 유기적인 통합의 매개 요소로 주제, 학습 내용 요소, 학습 자료, 학습 과제 해결을 위한 기능, 의사소통 상황 등을 다양하게 고려하여 교수·학습을 계획한다.
- ⑤ 한국의 언어문화적 소재를 다룬 내용을 연습하여 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 언어기술과 언어문화의 통합적 교수·학습이 되도록 한다.

교수자가 학습 내용을 구성할 때는 기본적으로 학습자의 도달을 기대하는 정도, 즉 성취기준을 고려하여 계획한다. 이와 함께 교수·학습 내용을 구성할 때는 한국어 능력 수준과 함께 학습자의 문화적 배경도 고려해야 한다. 예를 들어 고급 수준에서 한국의 근대화를 주제로 교육한다면 교육 내용이 동아시아 국가의 역사와 관련될 수밖에 없다. 이때 교수자는 사실 정보를 중심으로 교육 내용을 구성하고 논쟁이 일어나지 않도록 수업 분위기를 조정할 필요가 있다.

또한 언어를 통해 한국의 문화가 자연스럽게 학습되도록 교육 내용을 구성할 필요가 있다. 언어와 문화 교육의 제재로 문학 텍스트를 사용한다면 문자로 된 텍스트를 읽고 영화나 드라마 등 다른 장르와 매체를 통해 표현된 것을 보고 요약하기, 감상문 쓰기, 패러디하기 등의 쓰기와 느낀 점 말하기, 논쟁 부분 토론하기 등의 말하기로 언어기술을 통합적으로 사용할 수 있게 한다. 이때 교수자는 문학 텍스트에 내재한 한국인의 의식 구조나 관습 등이 교육 내용으로 다루어질 수 있도록 준비할 수 있다.

나. 교수·학습 방법

1) 학습 목표와 내용에 적절한 교수·학습 방법을 적용한다.

- ① 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 연계하는 교수·학습 방법을 선정함으로써 실제적이고 통합적인 교수·학습이 되도록 한다.
- ② 학습 목표를 달성하기 위해 학습자가 자신의 학습 유형과 성향에 맞게 효과적인 학습 전략을 익히도록 한다.
- ③ 학습 내용을 이해하는 데에 도움이 될 수 있도록 사진이나 영상, 그림, 그래프, 차트, 표, 어휘망 등 다양한 보조 자료들을 사용한다.
- ④ 다중 매체(멀티미디어) 자료와 정보통신기술 도구를 다양하게 활용하여 학습자의 관심과 흥미를 높이고 효과적인 교수·학습이 이루어지도록 운영한다.

학습자들이 수업의 목표에 도달하는 방법은 학습자의 학습 유형과 성향 등에 따라 달라질 수 있다. 학습자가 내향적인지 외향적인지, 장독립적인지 장의존적인지와 같은 개인적 성향은 학습과 연결되기 때문이다. 교수자는 모든 학습자에게 같은 방식으로 접근하지 않고 교실의 분위기와 학습자의 성향을 파악하여 보다 적절한 학습 방법과 전략을 제시할 수 있어야 한다.

학습에 사용되는 자료에는 교육적으로 수정된 자료부터 실생활 자료까지 포함될 수 있다. 이때 언어를 통해 표현되는 내용뿐만 아니라 함께 제시되는 그림, 그래프, 표 등을 적극적으로 활용하여 학습할 수 있게 만들어 줄 필요가 있다. 예를 들어 여행 광고라면 전형적으로 제시되는 풍경 사진을 통해 광고라는 장르를 유추하게 할 수 있다. 국민 소득의 변화를 설명하는 텍스트를 읽을 때는 시간의 흐름에 따른 소득의 변화가 그래프로 제시된다면 변화의 추세를 파악하는 데에 도움이 될 것이다.

또한 실제적인 자료를 다양한 멀티미디어 자료와 정보 통신 기술 도구를 적절히 활용하여 제시하면 학생들의 흥미를 고양시키는 데에 도움이 될 수 있다. 오늘날의 쓰기 활동이 컴퓨터나 스마트폰을 기반으로 이루어지는 경우가 많다는 것을 고려하여 메신저를 통해 토론하기, 블로그에 감상문 올리기 등 표현 매체를 달리하는 것으로 학습의 필요성과 흥미를 함께 높일 수 있을 것이다.

2) 학습 활동 과정에서 의미 있는 배움이 일어날 수 있도록 학습자 참여형 교수·학습을 계획하고 운용한다.

- ① 한국어의 교육 목표와 성취기준을 고려하여 의사소통 중심 교수법, 과제 중심 교수법, 토의 학습, 거꾸로 학습 등 적절한 교수·학습 방법을 선택하여 운용하되, 학습자 참여형 교수·학습이 되도록 한다.
- ② 개별 활동, 짝 활동, 소집단 활동, 체험 활동, 프로젝트 활동 등 학습자들이 상호작용하기에 적합한 다양한 교수·학습 형태를 적절히 제공함으로써 학습자 중심의 수업이 이루어질 수 있도록 한다.
- ③ 학습자가 자기 주도적으로 수업에 참여할 수 있도록 학습자의 요구를 수용하여 학습자의 적극적인 참여를 유도한다.
- ④ 학습자가 학습에 흥미를 느끼고 몰입하도록 학습자의 언어권별, 연령대별 특성과 문화적 배경을 고려하여 수업 활동을 계획한다.
- ⑤ 학습자 스스로 자신의 수업 활동을 점검할 수 있도록 학습 목표와 학습 요소를 매 차시 환기하고, 학습자가 주도하는 활동을 적극적으로 도와 수업에 참여하는 동기를 높인다.

교수자는 학습자의 참여를 극대화시키기 위해 학습자와 학습 환경 등을 고려하여 가장 적절한 교수 방식을 선택하게 된다. 최근 학습자의 참여와 상호작용을 높이는 방법 중 하나로 주목받고 있는 것은 거꾸로 학습(Flipped Learning)이다. 거꾸로 학습은 교실에서 교수자에게 강의를 받고 집에서 과제를 하는 전통적인 수업 방식이 뒤바뀐 학습 방식을 말한다. 즉 학습자는 교실 수업에 앞서 집에서 사전 학습을 하고 교실에서는 토론, 과제 풀이 등의 심화학습을 하게 된다. 거꾸로 학습은 학생들이 교수자가 제공한 콘텐츠를 사전에 학습하여 교실에서의 이해를 높이고 교수자와의 상호작용을 강화한다는 장점이 있다. 이러한 새로운 교수법을 적용하기 위해서는 학습자의 환경에 대한 이해와 교수자의 과학 기술에 대한 전문적 소양 등이 먼저 준비될 필요가 있다.

세부적인 활동 방법으로 개별 활동, 짝 활동, 소집단 활동, 체험 활동, 프로젝트 활동 등이 있다. 두 명 이상의 학습자가 함께 하는 활동에서는 집단 구성원의 성향이 언어학습에 중요한 역할을 하게 된다. 따라서 교수자는 학습자의 언어 수준, 성향, 문화적 배경 등을 고려하여 집단이 구성될 수 있도록 해야 한다.

또한 학습자의 요구를 수업에 반영하여 학습자가 원하는 내용을 배우게 함으로

학습 효과를 증진시킬 수 있다. 그런데 모든 학습자가 자신이 원하는 바를 정확히 아는 경우는 드물다. 따라서 교수자는 학습자가 자신의 요구를 파악하고 표현할 수 있는 분위기를 조성하되 학습자의 요구가 학습 목표를 흐리지 않는 선에서 학습 내용에 적절히 반영될 수 있도록 해야 할 것이다.

학습 흥미를 높이는 방법은 학습자의 모국어와 연령, 문화 등에 따라 달라진다. 연령대가 높은 학습자라면 몸을 움직이면서 하는 게임을 선호하지 않을 수도 있고, 빙고 게임을 모두가 안다고 전제하고 시작했지만 전혀 이해하지 못하는 학습자가 있을 수도 있다. 교수자가 보편성에 대한 지식을 토대로 학습자의 특수성을 충분히 고려하여 수업 활동을 계획해야 학습에 참여를 높이고 효과를 극대화시킬 수 있을 것이다.

다. 언어기술별 교수·학습 방법

1) 듣기

듣기는 일상생활에서 가장 많이 사용되는 언어기술임에도 불구하고, 오랜 기간 부수적이고 수동적인 언어기술로 인식되어 왔다. 오늘날에는 듣기를 이해 처리 과정의 일환으로 보면서 청자를 화자와 더불어 메시지를 구성하는 공동의 담화 참여자로 인식하고 있다. 따라서 한국어 듣기 교육은 주어진 정보를 정확히 듣고 이해하는 수준의 교수·학습에 머무르지 않고, 학습자가 선행 지식을 바탕으로 창조적이고 능동적으로 듣기 활동에 참여하고 담화 참여자 혹은 텍스트와의 상호작용을 극대화할 수 있도록 설계되어야 한다. 듣기의 목적에 있어서도 일상생활 수준에서 필요로 하는 단순한 정보 교환적 듣기에서부터 즐거움의 추구를 위한 오락적·심미적 듣기, 나아가 특수한 목적 하의 한국어 학습을 염두에 둔 학문적·전문적 듣기 등이 포함되어야 한다. 이를 위해 다음과 같은 교수·학습 방법을 제시할 수 있다.

- ① 목적과 기대를 가지고 듣기 담화의 내용을 이해하고 재해석하여 능동적, 상호작용적인 듣기가 되도록 교수한다.
- ② 여러 유형의 담화와 매체를 활용하고 대화 참여자의 관계와 듣기 내용을 다양화하여 한국어 담화 상황과 매체 특성에 맞게 듣고 적절하게 반응할 수 있도록 지도한다.
- ③ 핵심 단어에 초점 맞추기, 맥락에서 추론하기 등의 전략을 활용해 듣기 목적에 맞는 이해가 가능하도록 교수한다.
- ④ 한국어 구어의 음운적, 통사적 특성을 알고 비언어적인 단서를 활용할 수 있도록 교수한다.
- ⑤ 개별 소리를 듣고 구분하며, 단어, 문장, 담화를 듣고 의미를 파악할 수 있도록 지도한다.

듣기는 청자가 화자와 더불어 이해를 처리하는 과정으로, 청자와 화자는 메시지를 구성하는 공동의 담화 참여자이다. 담화 참여자로 기능하기 위해 청자는 상향식, 하향식, 상호작용식으로 정보를 처리하게 된다. 이때 상향식 처리 방식이란 청자가 입력되는 언어의 세부적인 부분에 관심을 가지고 이해를 시작하는 것으로 개별 음으로부터 시작하여 단어, 문장, 메시지 이해로 이어지는 방식을 말한다. 반면 하향식 처리 방식은 배경지식을 토대로 메시지를 예측하고 어떻게 부분을 전체에 조화할 수 있는가를 생각하며 처리하는 이해를 말한다. 두 가지 처리 방식은 분리되어 사용되는 것이 아니며 함께 사용될 수 있는데 이를 상호작용식 처리 방식이라고 한다. 학습자는 정보의 종류에 따라 적절한 처리 방식을 선택할 수 있다.

듣기의 목적은 정보 교환뿐만 아니라 상호작용을 위해서도 이루어진다. 안내 방송과 뉴스 듣기와 같은 정보 교환적 듣기를 할 수도 있고, 케이 팝(K-POP)을 찾아 듣거나 팟캐스트로 관심 분야의 내용을 들으며 즐거움을 추구할 수도 있다. 또한 대학이나 대학원에 진학하여 강의나 세미나에 참여하거나 회사에 입사하여 보고회에 참여한다면 전문 분야의 지식이 포함되어 있는 듣기도 할 수 있어야 할 것이다.

전략 활용 듣기란 듣기의 목적에 맞게 요령을 알고 듣는 것을 말한다. 핵심어만 파악하면 되는 듣기에서는 전체 의미 맥락 파악까지 하지 않아도 되며 추측하며 듣기를 위해서는 앞뒤 맥락에서 추측의 단서를 찾는 것이 그 예가 될 것이다.

또한 음성언어가 가진 특성을 고려하여 언어를 이해해야 한다. 덩어리 표현과 잉여성, 축약형, 수행 변인 등의 특성을 알고 들을 수 있게 해야 한다. 정확하게 들을 수 있는 능력은 말하기와 연결된다. 따라서 음절로부터 담화까지 확장된 듣기를 하기 위해서는 최소대립쌍 듣기 연습부터 시작할 필요가 있다. 예를 들어 달:딸:탈을 제시하고 평음, 경음, 격음을 구분하여 들을 수 있는 능력을 키운 후 유의미한 맥락에서의 문장을 듣고 나아가 과제 수행에 필요한 의사소통까지로 확장할 수 있다.

2) 말하기

말하기는 의사소통을 위한 가장 기본적인 언어기술로 학습자의 언어 능력을 판단하는 일차적인 지표가 된다. 오늘날의 말하기 교육은 정확성과 유창성 모두를 중시하며 더불어 목표어 담화 공동체가 생성하는 담화와의 유사성, 목표어 사용 사회에서 수용될 수 있는 적절성, 참여 과정에서의 적극적 태도 또한 중요시한다. 이에 한국어 말하기의 교수·학습은 문법적으로 정확한 문장을 생성하여 의미를 전달하는 것에 머무르지 않고, 학습한 한국어 지식을 바탕으로 자신의 의사를 효율적으로 전달하도록 하는 데에 있다. 이를 위해 담화 참여자와 적극적으로 의미 협상을 하고 다양한 상황에서 사용되는 한국어 담화를 분석할 수 있는 능력을 키우도록 할 필요가 있다. 또한 담화 참여자들의 관계를 파악하고 한국어의 담화 특징을 알아 한국인이 말하는 방식으로 자연스럽게 발화하도록 교육하는 것도 중요하다. 이를 위해 아래와 같은 교수·학습 방법을 제시할 수 있다.

- ① 학습 목적에 맞추어 문법적으로 정확하게 말하는 것과 의미 중심으로 유창하게 말하는 것을 균형 있게 선택하고 교수한다.
- ② 계획적, 비계획적 상황에서의 말하기와 사교적, 정보 교류적 상황에서의 대화 등 다양한 구어 상황에 맞게 생각과 느낌, 정보를 표현하도록 지도한다.
- ③ 한국인의 담화 관습을 이해하고, 축약, 생략, 관용 표현 등의 한국어 구어의 특징을 알고 익혀 한국어를 자연스럽게 말하도록 교수한다.
- ④ 한국어 모어 화자가 이해 가능한 발음과 억양, 속도로 말할 수 있도록 학습자의 언어 수준에 맞게 교수한다.
- ⑤ 잘못된 표현이나 발음이 화석화되지 않도록 적절한 피드백을 제공한다.

말하기는 한국어 학습자의 첫인상을 결정하는 지표이다. 모국어 화자와 같이 정확하고 자연스러운 발음으로 말하면 한국어 능력이 뛰어나다고 판단될 수 있기 때문이다. 오늘날 말하기에서 정확성과 유창성 못지않게 점차 중요성이 커지고 있는 것은 담화 공동체가 생성하는 담화와의 유사성이다. 한 사회에는 그 사회에서 오랫동안 유지되고 수용되어 온 담화의 방식이 존재한다. 담화의 방식은 모든 담화 상황에 존재할 수 있다. 이러한 담화에 참여하는 학습자는 상호작용 중에 자연스럽게 의미협상을 하게 된다. 말하기에서의 의미협상이란 한국어 학습자가 한국인이나 외국인과 한국어로 상호작용을 하는 과정에서 의사소통 장애가 발생하는 경우에 대화 참여자들이 공동의 이해를 도모하기 위해 하는 협력 및 노력을 일컫는다. 성공적인 의미협상은 대화 참여자들의 이해 가능한 발화로 이어지기 때문에 말하기를 지속할 수 있게 한다.

말하기는 학습자의 학습 목적과 언어 수준에 따라 정확성과 유창성의 비중이 달라질 수 있다. 대개 초급에서는 의미 전달에 중점을 두고 지도하여 정확성이 다소 떨어지더라도 의미가 통하면 의사소통을 이어갈 수 있게 할 필요가 있다. 발화에 대한 의욕이 충분히 생기고 언어 수준이 높아지면 점차 정확성의 비중도 늘려가며 학습자가 유창성과 정확성을 함께 겸비할 수 있게 교육해야 한다.

과제로 제시되는 상황은 다양할 필요가 있다. 예를 들어 친분이 있는 사람과 카페나 식당에서 주고받는 대화, 낯선 사람과 공공장소에서 나누는 대화, 혼자 하는 연설 등 다양한 상황의 발화를 연습할 수 있도록 한다. 또한 한국인처럼 말하기 위해서는 담화를 구성하는 내용 못지않게 구어에서 나타나는 축약과 생략, 관용표현, 수행 변인 등을 적절하게 사용할 수 있게 실제적인 상황의 예를 충분히 제공하도록 한다.

과거에는 모어 화자와 같은 수준의 발음을 하는 데에 발음 교육의 목표를 두었으나 오늘날에는 이해 가능한 발음 교육이 목표가 된다. 이는 모어 화자가 이해할 수 있는 수준의 발음으로, 외국인 말투는 수용할 수 있는 것으로 보는 것이다. 그러나 실수와 오류는 구분되어야 하기 때문에 오류가 반복되면 교사는 학습자에게 학습자의 언어권과 수준에 따라 적절한 피드백을 제공해야 한다. 피드백이 지나치게 강조되면 학습자는 의사소통 상황을 회피하게 될 것이다. 반면 적절한 시기에 피드백이 이루어지지 않으면 잘못된 발음이 굳어져 화석화가 될 수 있다. 따라서 교사는 적절한 시기에 학습자의 정의적인 요인을 고려하여 피드백을 제공할 수 있도록 해야 한다.

3) 읽기

읽기는 도구적 성격이 강한 언어기술로 학습자들은 문어로 된 자료를 통해 필요한 정보나 지식을 접하는 일이 매우 빈번하게 발생한다. 일상생활에서뿐만 아니라 교실에서도 읽기는 새로운 내용과 지식 학습을 위해 가장 효율적으로 활용될 수 있는 언어기술이다. 따라서 읽기 교육은 문장 수준의 이해 처리가 아니라 광범위한 수준의 내용 처리를 최종적인 목적으로 하여 발전해 왔다. 한국어 읽기 교수·학습도 문장에서 담화로, 구조에서 내용으로 그 교육의 초점을 확대해 가고 있다. 특히 읽기 텍스트는 한국인의 사고와 문화 등 다양하고 방대한 지식과 정보를 제공할 수 있는 도구가 될 수 있으므로 이러한 특성을 살려 다양한 매체의 여러 장르와 주제의 읽기가 학습 목적에 맞게 제공될 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 다음과 같은 교수·학습 방법을 제시할 수 있다.

- ① 소리와 철자를 익히는 것에서 출발하여 텍스트의 내용과 형식에 대한 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해, 감상적 이해를 목적으로 교수한다.
- ② 문장과 문장, 문단과 문단 간에 사용된 담화 표지를 활용하고 텍스트의 구조와 내용을 이해하도록 가르쳐 확장적 읽기가 가능하도록 지도한다.
- ③ 배경지식을 활용해 읽기, 훑어 읽기, 추측하며 읽기 등 읽기 목적에 맞는 다양한 전략을 활용하여 효과적인 읽기가 가능하도록 교수한다.
- ④ 사실 정보 이해를 목표로 하는 생활문, 설명문과 즐거움을 향유할 수 있는 소설, 수필 등의 다양한 글을 접하고 목적에 맞는 읽기를 할 수 있도록 지도한다.
- ⑤ 문자 언어뿐만 아니라 한국 문화와 한국인의 의식이 내포된 그림, 동영상 등 다양한 다중매체(멀티미디어) 자료를 활용해 교육함으로써 한국어와 문화 이해 능력이 발달할 수 있도록 교수한다.

의사소통 중심의 언어교육이 외국어 교육의 대표적인 교수법이 되면서 말하기와 듣기 연구에 비해 읽기 교육에 대한 연구는 별로 많이 이루어지지 않았다고 할 수 있다. 그러나 일상생활에서 안내문, 공고 등 문자를 통한 의사소통의 필요성이 제고되고, 학문 목적 한국어 학습자의 비율이 증가함에 따라 읽기에 대한 중요성이 커지고 있다. 읽기는 제한된 시간과 공간에서 방대한 양의 지식을 접하고 다른 언어기술과 연계하여 확장하기에 효과적인 기술이기 때문이다. 학습자는 읽기 텍스트를 통해 여러 정보와 지식을 제공받게 되는데 이때 정보는 일방적으로 전달되는 것이 아니다. 정보를 전달받는 학습자는 스키마를 활용하여 정보처리를 하기 때문이다. 스키마란 경험으로 얻게 된 새로운 개개의 정보를 기억 속에 있는 기존의

정보와 연결시켜 나가는 지식 구조를 말한다. 스키마는 내용 스키마와 형식 스키마로 구분될 수 있다. 내용 스키마는 학습자가 살면서 직간접적으로 경험한 것에 대한 지식을 말하는데 이 안에는 목표언어권의 사회적 관습, 문화에 대한 지식도 포함될 수 있다. 형식 스키마는 글이 어떻게 조직되는가에 대한 지식이다. 학습자가 글의 구조에 대한 지식이 있으면 읽는 글의 구조로부터 더 많은 정보를 회상할 수 있을 것이다. 따라서 스키마를 활성화시키는 것은 읽기 이해에 중요한 영향을 준다.

한국어 읽기 지도 초기에는 한글의 자음과 모음을 구분하고 철자에 익숙해지도록 해야 한다. 대부분의 학습자에게 한글은 낯선 문자일 가능성이 높기 때문에 한글 자모를 정확하게 발음하는 것부터 문장, 문단, 텍스트를 읽는 것으로 읽기가 확장될 수 있게 해야 한다. 문장과 문장이 모여 하나의 텍스트가 되려면 이들이 연결될 때 ‘그런데’, ‘또’, ‘따라서’와 같은 담화 표지가 사용된다. 교사는 학습자가 이러한 담화 표지를 파악하여 텍스트의 전후 맥락을 파악하고 부분적인 의미 파악에 그치지 않고 텍스트 전체의 구조와 주제를 파악할 수 있도록 교수할 필요가 있다.

다양한 형식과 주제의 텍스트를 읽을 때는 읽기 목적에 맞는 전략을 활용해야 효과적으로 글을 읽을 수 있다. 텍스트에 포함된 모든 어휘와 문법을 알고 글을 이해하는 학습자는 거의 없을 것이며 꼭 그럴 필요도 없다. 목적에 따라 읽는 방법을 달리 하여 읽는 것이 훨씬 유능한 읽기 활동이기 때문이다. 특정 정보를 찾기 위한 읽기를 한다면 전체 텍스트를 읽지 않고 해당 정보만 찾아서 읽을 수 있다. 예를 들어 사건·사고 신문 기사 읽기라면 육하원칙을 중심으로 기사의 정보를 파악하는 것이 효과적인 방법이 될 수 있다. 또한 문자만으로 의미 파악이 어렵다면 함께 제시된 사진과 표 등을 적극적으로 활용하여 읽을 수 있는 방법을 교수할 필요가 있다.

또한 학습자는 다양한 장르와 형식, 주제 및 분량으로 이루어진 텍스트에 노출될 필요가 있다. 교재에 수록되는 텍스트는 주제와 분량이 제한적이어서 학습자의 읽기의 폭을 확장시키기 어려울 수 있다. 따라서 교사는 정제된 글뿐만 아니라 시의 적절한 기사문, 현대 한국 사회와 문화가 반영된 소설 등 여러 장르의 텍스트를 통해 학습자의 읽기의 폭을 넓힐 필요가 있다. 특히 오늘날 매체의 다양화로 학습자는 스마트폰, 태블릿(tablet) 등 휴대용 기기를 통해서 일상에서 끊임없이 문자를 보고 읽게 된다. 이러한 특성을 파악하고 다양한 텍스트를 읽게 함으로 읽기 능력과 더불어 한국 문화를 이해하는 능력도 고양시킬 수 있을 것이다.

4) 쓰기

쓰기는 말하기에 비하여 내용을 산출할 수 있는 시간을 상대적으로 길게 확보할 수 있고, 상대방과의 상호작용도 덜 빈번하게 발생한다는 특징을 지닌다. 이 때문에 쓰기는 같은 표현 영역에 해당하는 말하기에 비해 과정 중심으로 접근하는 것이 훨씬 용이하다. 한국어 쓰기 교수·학습에 있어서도 학습자가 충분한 시간을 가지고 과정 중심적인 쓰기 과제를 수행할 수 있도록 해야 하며, 단계별로 활용이 가능한 다양한 전략을 구사할 수 있도록 지도해야 한다. 쓰기 전후 단계를 활용하여 한국어 텍스트의 구조와 형식에 맞고 주어진 장르에 적합한 글을 생성했는지 스스로 파악할 수 있게 한다. 한편, 쓰기는 다른 언어기술에 비해 숙달도가 더디게 향상되는 만큼 초급 단계부터 학습자의 관심과 흥미를 고려하여 학습 동기가 유발되도록 교육할 필요가 있다. 이를 위해 다음과 같은 교수·학습 방법을 제시할 수 있다.

- ① 문자를 철자대로 쓰는 것부터 시작하여 단어, 문장, 문단 차원으로 확장된 글쓰기를 할 수 있도록 단계적, 점진적으로 교수한다.
- ② 문법과 문장 구조를 정확히 알고 문장 부호를 적절히 활용하여 한국어 글의 구조와 형식에 맞는 글을 쓰도록 지도한다.
- ③ 학습자의 요구가 반영된 쓰기 과제를 계획하고 실생활에서 쓸 수 있고 의사소통할 수 있는 실용적인 과제를 통해 교수한다.
- ④ 생활문, 설명문, 논설문, 감상문 등 다양한 장르의 글을 한국어 담화 공동체가 기대하는 방식에 맞추어 쓸 수 있도록 지도한다.
- ⑤ 쓰기 전, 쓰기 중, 쓰기 후와 같이 단계별로 과정 중심의 쓰기를 추구하고 교사의 피드백 또는 학습자 간 피드백을 통해 효과적인 쓰기를 할 수 있도록 지도한다.

쓰기는 다른 언어기술보다 산출하는 데에 시간과 노력이 많이 드는 기술이다. 짧은 시간에 표현과 이해가 가능한 말하기, 듣기와 달리 쓰기는 논리적 사고와 밀접하게 닿아 있어서 글을 쓰는 방법을 안다고 해도 쓸 내용이 정리되지 않으면 쓸 수 없기 때문이다. 이런 점에서 쓰기는 과정 중심으로 쓰기 전, 쓰기 중, 쓰기 후 단계에 교사의 개입이 필요하다. 그러나 결과물이 산출되기까지의 과정이 길고 교사의 처치가 많아 학습자 입장에서는 지루하고 어렵게 느껴지기 쉽다. 이를 방지하기 위해서는 학습자 스스로 쓰기의 필요성을 깨닫고 자발적으로 쓰기를 할 수 있도록 해야 한다. 실제로 오늘날 쓰기의 필요성은 부각되고 있다. 각종 매체의 발달로 문자 쓰기, 댓글 달기 등의 짧은 쓰기부터 이메일 쓰기, 블로그(blog)에 글쓰기 등 긴 글쓰기까지 다양한 목적과 필요에 의해 쓰기가 활용되고 있기 때문이다.

이처럼 실용적인 과제를 계획하여 쓰기의 문턱을 낮추고 쓰기에 익숙해져서 학문적인 쓰기, 창조적 쓰기까지 할 수 있도록 교육해야 할 것이다.

한국어 쓰기 초기 단계에서는 자모를 쓰기 순서에 맞게 결합하여 쓰는 것부터 교육되어야 한다. 한글의 모양을 정확하게 인식하고 쓸 수 있어야 자모 결합 형태로 적절하지 않는 모양의 음절과 단어를 만들지 않을 수 있기 때문이다. 초기 단계의 한글 문자 인식은 학습자의 언어권과 문화권에 따라 걸리는 시간의 차이가 있을 수 있으므로 학습자의 특성에 맞게 수업 시수를 조정할 필요가 있다. 이와 함께 문장 부호를 적절히 사용할 수 있게 해야 문장이나 글의 의미가 분명하게 전달된다. 평서문과 의문문 종결 시 필요한 부호와 감탄이나 쉼을 표현하기 위해 표현하는 부호 등을 문장의 형태와 의미에 맞게 적절히 쓸 수 있도록 교수해야 한다.

기본적인 문자를 정확하게 쓰게 된다면 언어 숙달도에 따라 문장, 문단, 텍스트 차원으로 글을 쓸 수 있게 단계적으로 교육해 나가야 한다. 쓰기 전 단계에서 교사는 주제와 관련된 아이디어를 제공할 뿐만 아니라 학습자가 충분한 자료를 수집하고 조직할 수 있도록 돕는다. 쓰기 단계에서는 주제에 맞게 의도하는 바를 분명하고 간단한 문장으로 표현할 수 있도록 교수한다. 이때 교사는 쓰기에 필요한 지식과 어휘 등을 제공할 수 있다. 쓰기 후 단계에서는 글이 일관성과 통일성을 갖추었는지, 주제가 분명히 드러나는지와 같은 거시적 측면과 철자와 문법, 문장 구조가 정확히 쓰였는지와 같은 미시적 측면을 모두 확인하도록 지도한다.

설명문, 논설문, 감상문 등의 여러 장르의 글에는 한국어 담화 공동체가 기대하는 방식이 있을 수 있다. 한국어로 쓴 글이 가지는 담화의 특징이 있는 것이다. 따라서 학습자는 각 장르의 특성을 알고 독자를 염두에 둔 글쓰기를 해야 할 것이다. 쓰기가 필자의 일방적인 표현이 아닌 상호작용 활동이 되기 위해서는 독자가 기대하는 글의 형식과 내용을 고려한 쓰기가 되도록 교육하여야 할 것이다.

4.2. 평가 방향

가. 평가 계획

1) 학습자 요인과 특성을 분석하여 평가 계획을 수립한다.

- ① 학습자의 언어와 문화적 배경의 차이를 고려하여 평가 계획을 수립한다.
- ② 한국어 학습 배경, 한국어 사용 능력 등과 같은 학습자 요인, 대면/비대면, 학습자 수, 교실의 크기 및 구조, 교수·학습 기자재, 교수·학습 자료 등과 같은 환경 요인을 고려하여 평가 계획을 수립한다.
- ③ 한국어 학습의 흥미를 지속시키고 동기를 강화할 수 있는 평가가 되도록 평가 계획을 수립한다.
- ④ 학습자의 요구나 특성을 고려하여 학습자별로 차별화된 내용이나 방식으로 평가를 진행할 수 있다.

한국어를 학습하는 학생들의 언어와 문화의 배경이 다르다는 것은 그들이 경험한 학습과 평가 유형의 차이로 이어질 수 있다. 따라서 교수자는 학습자가 생소한 시험의 유형이나 평가 환경 때문에 한국어를 제대로 평가받지 못하는 상황이 발생하지 않도록 평가를 계획해야 한다.

평가 계획은 대면/비대면, 학습자의 수와 교실의 크기, 배치 등을 고려하여 수립되어야 한다. 12명으로 구성된 수업이라면 교수자와 학습자가 1:1로 마주 앉아 말하기 평가를 진행할 수 있을 것이나 100명이 수강하는 대형 강의라면 개별 인터뷰를 하는 것은 무리가 따를 수 있다. 또한 평가가 온라인을 통해 비대면으로 진행된다면 평가받을 때의 학습자의 환경과 네트워크 상태도 점검되어야 한다.

또한 평가 시 그룹을 형성할 때는 평가 대상 외 다른 요인들이 방해가 되지 않을 수 있도록 학습자의 문화권이 가지는 특징 및 성별과 나이 등을 고려할 필요가 있다. 평가 내용과 방식도 학습자의 특성을 반영하여 계획하는 것이 좋다. 교수자는 학습자 개인이 가진 신체적, 정신적인 특성도 평가 전에 파악하여 평가 시 사용되는 글자의 크기와 듣기 녹음 소리, 평가의 환경 등이 학습자에게 맞게 계획, 준비될 수 있도록 해야 할 것이다.

2) 교수·학습 내용 및 평가의 목표에 맞게 평가 계획을 수립한다.

- ① 학습자의 성취수준을 파악할 수 있도록 한국어 교육과정과 연계하여 평가 계획을 수립한다.
- ② 학습의 과정과 결과를 모두 평가할 수 있도록 평가 계획을 수립한다.
- ③ 평가 목표에 맞게 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 각 언어기술의 분리 평가 또는 언어기술 통합 평가를 계획한다.
- ④ 타당도와 신뢰도, 유용도와 실제성을 고려하여 평가 계획을 수립한다.

평가 계획은 학습의 목표와 학습 내용에 맞게 명확한 목표를 가지고 수립되어야 한다. 즉 평가하고자 하는 언어기술, 평가 방법 등을 세밀화, 목록화 하여 구체적인 목표를 작성한 후 평가 절차와 문항을 개발해야 한다.

평가 시점은 학습자가 학습을 하는 과정 중에 이루어질 수도 있고 일정 단위의 학습을 마친 후가 될 수도 있다. 또한 언어기술별로 시험이 실행되어 각 기술을 평가할 수도 있고 인접 언어기술을 통합하여 활용할 수 있는 기술 통합 평가가 이루어질 수도 있다.

이때 사용되는 문항은 타당도와 신뢰도가 확보되어야 한다. 예를 들어 말하기 평가를 위한 역할지에 난해한 어휘나 긴 지문이 등장하여 읽기 능력이 부족하면 말하기 어려운 상황이 된다면 이는 말하기 평가로서의 타당도가 떨어진다고 할 수 있다. 또한 학습자가 오전에 평가받을 때와 오후에 받을 때, 평가자가 바뀔 때 평가 결과가 다르게 나타난다면 신뢰도가 부족한 평가라고 하겠다. 이와 함께 실제적으로 유용하게 사용할 수 있는 평가를 계획할 수 있어야 한다.

나. 평가 실행 및 활용

1) 학습자의 성취수준을 정확히 판단할 수 있도록 타당하고 신뢰할 수 있는 평가 방법을 사용한다.

- ① 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 각 언어기술의 개별 평가뿐 아니라, 듣고 말하기, 읽고 말하기, 읽고 쓰기, 듣고 읽기 등 언어기술을 연계하는 방법으로 평가하여 실제 언어생활을 반영한 통합적인 평가를 실행한다.
- ② 정확한 어휘 및 문법 사용에 대한 확인이 필요한 경우 어휘, 문법 등 언어지식을 분리하여 평가한다.
- ③ 평가의 목적과 상황을 고려하여 형성평가와 총괄평가를 실행한다.
- ④ 평가의 목적과 상황을 고려하여 직접 평가와 간접 평가 방식을 적절히 활용한다.
- ⑤ 지필평가, 구술평가, 관찰평가, 포트폴리오 평가 등 교수·학습 방법에 적절한 평가 방식을 활용한다.
- ⑥ 평가 계획에 따라 평가 초안을 작성하고 검토, 수정의 과정을 거쳐 평가를 제작한다.
- ⑦ 평가 시행 전에 명확한 평가 기준을 설정하고 이를 학습자와 공유한다.

한국어 교수 중 실행되는 평가는 크게 형성 평가와 총괄 평가로 나누어 볼 수 있다. 형성 평가는 학습 과정 중에 수시로 학습자의 학습 정도를 측정하는 것으로 평가의 목적이 주로 교수·학습 계획을 수립하는 데에 있다. 수업 전에 지난 수업에 배운 내용을 간단한 퀴즈 형태로 보는 것이 예가 될 수 있다. 총괄 평가는 일정 단위의 지도가 끝난 후 이루어지는 평가로 평가의 목적은 학습자의 수행 수준을 공식적으로 측정하는 것이다. 중간시험, 기말시험이 대표적인 예이다.

평가는 목표에 맞게 계획되어 초안이 작성되면 여러 차례 검토 및 수정을 통해 완성도를 높여야 한다. 평가 내용은 여러 명의 교수자가 교차로 검토하는 것이 좋다. 또한 평가에 활용되는 텍스트는 정확한 문장으로 구조에 맞게 작성되어야 학습자가 다른 요인의 방해 없이 평가 목표에 집중할 수 있다.

평가 기준은 교수자가 학습자에게 정확하게 공지할 필요가 있다. 학습자는 평가 기준을 통해 자신이 무엇을 어떻게 공부해야 하는지 알 수 있기 때문이다. 즉 평가의 기준을 비롯한 유형과 방법이 공유되어 학습자가 효율적으로 평가를 준비할 수 있게 해야 할 것이다.

2) 한국어 학습 동기를 높일 수 있는 평가를 계획하고 운용한다.

- ① 학습자의 한국어 사용 목적과 언어 사용 환경을 고려하여 평가를 구성한다.
- ② 평가를 경험하는 것이 한국어 학습에 동기를 부여할 수 있도록 평가를 구성한다.
- ③ 학습자의 언어권, 연령대별 특성과 문화적 배경 등을 고려하여 평가를 구성한다.
- ④ 평가 영역에 따라 개별 평가뿐 아니라 역할극, 소집단 프로젝트 등 학습자들이 상호작용하기에 적합한 평가 방식을 활용한다.
- ⑤ 학습자 스스로 자신의 수준을 점검하는 자기 평가, 동료와 서로 평가하는 동료 평가 방식을 적절히 활용한다.

평가와 교육은 밀접하게 관련을 맺고 있어서 교육할 때 고려되었던 학습자의 학습 목적, 언어 사용 환경은 평가 시에도 동일하게 고려되어야 한다. 학습자가 왜 한국어를 공부하려고 하는지, 언제 어디에서 사용하려고 한국어를 공부하는지가 평가에 반영되어야 학습자에게 유용한 평가, 학습 동기를 유발하는 평가가 될 수 있기 때문이다. 예를 들어 학습자가 자신의 모국에서 일반 목적으로 외국어로서의 한국어를 공부하는 경우라면, 학문적인 내용을 중심으로 평가하거나 교실 밖에서 한국인과 의사소통하는 인터뷰 과제를 제시한다면 적절하지 못한 평가의 내용과 방법이라고 할 것이다.

대개 평가는 교수자에 의해 이루어진다고 생각할 수 있으나 학습자 스스로 하는 자기 평가나 학습자들 사이에서 이루어지는 동료 평가도 학습 및 평가에서 중요하다. 학습자 스스로가 하는 자기 평가는 학습에 대한 자기 성찰을 통해 학습에 대한 책임감을 가지고 자기 주도적 학습을 촉진시키는 역할을 한다. 같이 공부하는 친구에게 받는 동료 평가 역시 동료의 학습 과정을 관찰하며 자신의 모습을 반성할 수 있는 기회가 되며 협조적 학습이 가능하게 한다는 점에서 중요하다. 자기 평가와 동료 평가는 발표, 면담, 질문지 조사, 질문에 대한 의견 발표 등의 형태로 시행될 수 있다. 이때 평가 내용은 학습 활동에 관한 것과 학습 태도에 관한 것이 적절히 포함될 수 있게 구성해야 할 것이다.

3) 평가 결과를 효율적으로 활용한다.

- ① 평가 결과를 교수·학습 개선을 위해 활용한다.
- ② 학습자가 자신의 강점과 약점을 명확히 알 수 있도록 개인차를 고려하여 평가 결과를 해석하며, 환류 효과가 효과적으로 나타나도록 학습자에게 이해하기 쉽게 피드백을 제공한다.
- ③ 학습자가 평가 결과를 자기 평가 자료로 활용할 수 있게 지도한다.
- ④ 평가 결과를 차후 평가 계획에 반영한다.

환류 효과란 평가가 후속되는 교육에 미치는 영향을 말한다. 평가의 결과는 학습자에게 전달되어 학습 방법을 점검하게 하며 교육 기관에서 시행하는 차후 평가에 영향을 미친다. 즉 교육에 기초해 평가한 결과는 다음 교육에 영향을 미치는 순환적인 관계를 형성하고 있다. 따라서 평가는 교육과정의 일부로서 교육을 되돌아보게 하며 앞길을 제시하는 역할을 할 수 있도록 이루어지는 것이 바람직하다.

평가 결과는 학습자에게 실제적으로 큰 영향을 미칠 수 있다. 그래서 평가 결과를 해석하고 전달할 때에는 학습자의 심리적 상태를 고려하며 이후 학습에 도움이 되도록 해야 한다. 특히 평가 결과가 학습자의 장래 계획에 영향을 미치는 경우에 평가의 결과가 학업 성취의 단면을 보여주는 것임을 알게 하며 목적에 맞게 학업을 이어갈 수 있도록 해야 할 것이다.

다. 언어기술별 평가 방법

1) 듣기

한국어 평가는 직접 평가, 수행 평가를 지향한다. 듣기 평가는 직접 평가, 수행 평가가 어려운 측면이 있으나 가급적 선다형 평가를 지양하고 학습자의 직접적인 듣기 수행 능력을 평가해야 한다. 말하기와 통합하여 평가를 하는 것도 대안이 될 수 있으며 듣기만 분리하여 평가하는 경우에도 지엽적인 정보 파악과 같은 미시적인 평가에만 집중할 것이 아니라, 중심 내용 찾기, 화자의 의도 파악하기 등 듣기의 목적에 맞게 평가할 수 있도록 구성한다. 또한 등급별 목적과 텍스트 유형에 맞는 듣기 활동이 일어날 수 있도록 평가를 구성한다.

- ① 핵심 단어에 초점 맞추기, 맥락에서 추론하기 등의 전략을 활용해 듣기 목적에 맞는 이해 능력을 평가한다.
- ② 개별 소리를 듣고 구분하는 것부터 단어, 문장, 담화를 듣고 의미를 파악할 수 있는 능력을 평가한다.
- ③ 한국어의 구어적 특성을 파악할 수 있으며, 한국어 구어 담화의 특성을 이해할 수 있는지 평가한다.
- ④ 온라인 동영상 자료나 텔레비전 프로그램과 같은 시청각 자료 등 다양한 실제적 자료를 활용하여 한국어의 자연스러운 발화를 이해할 수 있는 능력을 평가한다.
- ⑤ 듣기 평가 자료의 속도는 실제성을 추구하되 학습자의 수준에 따라 적절히 조절한다.

듣기 과정의 첫 단계는 소리를 식별하는 것이며 의미 이해 단계, 의미 판단 단계로 이어지게 된다. 이러한 일련의 듣기 과정이 듣기 평가에 적용될 때는 듣기의 목적에 맞게 이루어져야 한다. 중심 내용 찾기, 세부 내용 파악하기, 화자의 의도 파악하기 등의 듣기 목적을 효과적으로 달성하기 위해서는 전략적으로 듣게 하는 연습이 필요할 것이다.

구어는 문어의 기준으로 보면 맞지 않는 형태가 많을 수 있다. 이러한 구어의 특성이 듣기 평가에는 많이 포함되어 있으며 이러한 특성을 파악하는지도 평가의 목표가 된다. 예를 들어 불완전한 문장으로 말하는 것, 함축된 언어로 명사형 구조를 사용하기보다 서술형으로 느슨하게 정보를 조직하는 것 등의 구조적인 것부터 머뭇거릴 때 사용하는 무의미 표지어(예: 음, 어), 대용어(예: 이, 그, 저)를 이해하는 것까지 평가되어야 한다.

듣기 평가는 자료의 유형(청각 자료인지 시청각 자료인지)과 말을 하는 속도, 말 소리의 크기, 발음의 정확성, 말소리 이외의 소리 포함 여부 등으로 평가의 난이도

가 달라진다. 듣기 평가는 학습자의 수준에 따라 조절되어야 하며 특히 속도는 학습자의 수준과 평가 문항의 난이도에 따라 단계적으로 속도의 차이를 두어야 한다.

2) 말하기

말하기 평가는 한국어 의사소통 능력을 진단하기에 가장 적절한 언어기술이므로 직접 평가, 수행 평가로 시행한다. 말하기 평가에서는 한국어 담화 공동체의 언어 습관에 맞는 말하기 방식을 평가할 수 있어야 하며, 등급별 목표와 성격에 맞게 대화와 독백의 형식의 과제를 다양하게 포함해야 한다. 또한 담화 참여자와의 관계, 격식성과 공식성의 정도 등 사회적 맥락을 적절히 다루어야 한다. 평가 후에는 한국어 의사소통 능력 향상을 위해 학습자에게 평가 결과에 대한 피드백을 구체적으로 제공한다.

- ① 평가의 목적과 평가의 과제에 맞게 의미를 구성할 수 있는 능력을 평가한다.
- ② 문법적 능력, 담화 구성 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력을 평가하기 위해 과제 수행 및 내용 구성 능력, 유창성, 정확성, 적절성 등의 평가 구인을 설정하여 평가한다.
- ③ 교사와의 인터뷰, 짝 활동, 모둠별 역할극, 발표 등 평가 내용에 적합한 평가 방식을 선택하여 평가한다.
- ④ 수행의 결과뿐만 아니라 과제 수행의 과정과 과제 수행에 임한 태도를 평가한다.
- ⑤ 한국어 모어 화자가 이해 가능한 발음과 억양, 속도로 말할 수 있는 능력을 평가한다.

평가 방식 중 인터뷰는 학습자의 말하기를 직접 관찰하면서 평가하기 때문에 학습자의 말하기 실력을 가장 직접적으로 평가할 수 있다는 장점이 있다. 대개 인터뷰는 일대일이나 일대다로 실시되며 시간은 1인당 10~20분 정도 소요된다. 교사는 학습자의 수준에 따라 준비된 질문 중 수준에 맞는 질문을 선택하여 인터뷰를 진행한다. 인터뷰에서 채점은 확립된 채점 기준 하에 훈련받은 평가자가 채점을 해야 신뢰도를 확보할 수 있기 때문에 채점 시 기준 마련과 사전 훈련은 매우 중요하다.

역할극은 인터뷰 방식이 가진 문제를 보완하는 차원에서 시행될 수 있다. 학습자는 다른 학습자와 함께 제시된 상황과 역할에 맞게 역할극을 하게 되는데 이때 인터뷰보다 다양한 상황과 주제 등을 다룰 수 있다는 장점이 있다. 그러나 함께 역할극을 하는 학습자의 언어 수준에 따라서 상호작용 정도가 다를 수 있기 때문에 여러 요소를 함께 고려할 필요가 있다.

3) 읽기

읽기 평가는 읽기의 등급별 목표에 맞는 주제와 기능의 텍스트를 선정하여 평가를 구성한다. 짧은 평가용 텍스트를 읽고 답하는 전통적 방식의 평가에 머무르지 않고, 등급에 따라서는 확장적 읽기, 전략을 사용한 상세화된 텍스트 읽기 등의 평가 유형도 포함하도록 한다. 또한 이해 처리 과정을 고려하여 상향식, 하향식 읽기 능력을 고르게 평가할 수 있는 평가를 구성한다.

- ① 훑어 읽기, 추측하며 읽기 등 읽기 목표에 맞는 다양한 전략을 활용한 읽기 능력을 평가한다.
- ② 학습자 수준에 따라 소리와 철자를 읽는 능력, 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해 능력을 평가한다.
- ③ 내용에 대한 이해뿐만 아니라 한국인이 생성한 텍스트가 갖는 형식과 구조 측면의 특성을 파악할 수 있는지 평가한다.
- ④ 사실 정보 이해를 목표로 하는 생활문, 설명문 등의 글과 즐거움을 향유할 수 있는 소설, 수필 등의 다양한 글을 평가 자료로 활용한다.
- ⑤ 문자 언어뿐만 아니라 한국 문화와 관련된 그림, 동영상 등 다양한 다중 매체(멀티미디어) 자료를 활용한 평가 문항을 제작한다.

읽기 평가는 다양한 전략을 활용할 수 있는지 확인할 수 있어야 한다. 이를 위해 읽기 목적과 전략이 적절하게 연결된 평가가 이루어질 필요가 있다. 예를 들어 중심 생각 찾기를 하기 위해서는 세부 사항에 구애받지 않고 전체적으로 빠르게 읽어나가는 훑어 읽기를 할 수 있어야 하며 특정 정보 찾기를 하기 위해서는 찾아 읽기 전략을 활용하는 것이 적절하다.

읽기 능력은 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해를 통해 평가될 수 있다. 이는 읽기 이해 수준과 관련되기 때문에 학습자의 언어 수준이 높아짐에 따라 추론적, 비판적 이해의 비중을 높일 필요가 있다.

또한 한국어로 표현되는 것과 더불어 한국의 자연물이 상징하는 의미를 이해하는 능력도 평가되어야 한다. 예를 들어 한국에서 소나무는 청렴, 인내 등의 의미가 있으며 무궁화는 시련을 이겨낸 민족정신을 상징하는 꽃이라는 것도 이해의 대상이 될 것이다. 상징물에 대한 그림이나 사진뿐만 아니라 도표와 표 등이 나타내는 정보에 대한 이해력도 평가되어야 한다.

4) 쓰기

쓰기 평가는 직접 평가, 과정 중심 평가로 운용하여 학습자의 실제 쓰기 수행 능력을 평가한다. 평가 후에는 반드시 평가 결과에 대해 학습자에게 피드백을 제공해야 한다. 피드백을 제공할 때에는 글의 내용, 과제의 수행, 구성에 대한 피드백을 주어 학습자가 문법 오류에만 집중하지 않고 전체적인 의미에 집중할 수 있도록 한다. 평가 후에 피드백을 제공할 때에는 학습자가 피드백의 내용을 참고하여 스스로 자신의 글을 고쳐 다시 써 보면서 문제점을 개선할 수 있도록 돕는다.

- ① 과제 수행 및 내용 구성 능력, 전개 구조, 언어 사용, 사회언어학적 능력 등의 평가 구인을 설정하여 평가한다.
- ② 시험 상황에서 생성한 글뿐만 아니라 평상시 수업 중에 생성한 다양한 글을 관찰하고 진단하여 학습자의 쓰기 능력을 평가한다.
- ③ 쓰기 성취기준에 따라 일기와 같은 생활문, 다양한 구조의 설명문, 평론과 같은 논설문, 학술 보고서 등 다양한 글을 장르 특성에 맞게 쓰는 능력을 평가한다.
- ④ 실생활에서 쓸 수 있고 의사소통할 수 있는 실용적인 평가 과제를 제작한다.
- ⑤ 쓰기 결과물에 대한 평가뿐 아니라 계획하기, 개요 쓰기, 초고 쓰기, 다시 쓰기의 단계별 쓰기 과정을 평가에 포함한다.

쓰기 평가는 수행 평가를 통해 쓰기 과정을 직접 평가할 필요가 있다. 학습자의 수행 능력을 평가한다는 것은 학습자가 제시된 주제에 맞게 계획과 구상을 하고 개요를 작성하여 초고 및 퇴고, 다시 쓰기를 하는 전 단계가 평가 대상이 된다는 것이다. 이는 지필 평가에 의한 간접 평가보다 학습자의 쓰기 능력을 직접적으로 관찰하여 평가할 수 있다는 장점이 있다.

학습자는 언어 수준과 학습 목적에 따라 다양한 장르의 글을 쓸 수 있어야 한다. 평가 시에는 기본적인 내용 지식과 조직, 정확성과 유창성이 포함되며 더불어 장르가 가지고 있는 내용적, 형식적 특성도 함께 평가될 수 있도록 한다.

쓰기 평가 과제가 교실 상황에 국한된 교육적인 내용이 되지 않도록 해야 한다. 예를 들어 입사나 입학 시 필요한 자기소개서의 형식을 따른 자기소개서, 주민센터 양식에 맞는 신청서 작성 등 일상생활에서 활용할 수 있는 쓰기가 평가 과제에 포함되도록 해야 할 것이다.

IV. <한국어 표준 교육과정> 변이형 개발

1. 개발의 원리

<한국어 표준 교육과정>은 교육 현장과 학습자의 다양성을 모두 포괄하는 최상위 한국어 교육과정이다. <한국어 표준 교육과정>은 다양한 주제와 맥락에서 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 배양하는 것을 목표로 삼으며 동시에 상호문화적 관점에서 한국 문화를 이해하고 경험할 수 있는 문화 간 소통 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 따라서 <한국어 표준 교육과정>은 다양한 목적과 학습 환경의 한국어 학습자를 대상으로 하는 개별 교육과정 개발의 토대가 될 수 있으며 유연하게 확장 및 활용을 할 수 있다.

<한국어 표준 교육과정>을 기반으로 하여 개별 교육과정을 개발할 때에는 다음과 같은 원리를 고려해야 한다.

1) <한국어 표준 교육과정>과의 연계성

각 교육 기관에서 개별 교육과정을 개발할 때에는 <한국어 표준 교육과정>의 목표와 내용에 기반을 둬으로써 한국어교육의 표준을 지향해야 한다. <한국어 표준 교육과정>은 의사소통 중심의 한국어교육을 지향하며, 실제 의사소통 상황에서 구현되는 언어기술인 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기를 중심으로 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식의 내용 요소로 구성되어 있다. 따라서 변이형에서도 언어기술인 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기를 중심으로 교육과정이 구성될 수 있으며 표준 교육과정에서 제시한 1급부터 6급까지의 성취기준에 따라 개별 교육과정에서 목표로 하는 수준을 상정할 수 있다.

2) 세부 목표의 현지화

운영 기관의 교육 목적 및 환경에 맞는 현지화된 세부 목표를 수립해야 한다. 변이형 교육과정은 표준 교육과정을 기반으로 하여 내용 체계와 성취기준을 따르는 것과 함께 현지 교육 기관의 세부적인 교육의 목표를 고려해야 한다. 교육과정에서 주요한 변인은 학습 대상과 환경이라 할 수 있다. 따라서 학습의 대상과 환경이 달라지면 교육과정은 유연하게 재구성될 수 있어야 하며 그에 따라 <한국어 표준 교육과정>의 내용이 선택적으로 활용될 수 있다.

3) 교육과정의 대표성 및 범용성

유사한 유형의 교육 기관에서 두루 적용될 수 있도록 대표성과 범용성을 추구해야 한다. 한국어교육은 교육 기관의 특성에 따라 교육의 목표 및 방식 등에 차이가 크고 다양하다. 따라서 개별 교육 기관은 해당 교육 기관과 가장 유사한 환경에서 교육과정을 운영하는 기관의 교육과정을 모범으로 삼아 재가공된 형태의 교육과정을 개발하게 된다. 이에 각 기관에서 개발한 교육과정이 유사한 교육 기관에서도 적용될 수 있는지를 살펴 범용성을 확보하고 지속적인 확장이 가능하도록 해야 한다.

4) 편성 및 운영의 실제성

교육과정의 운영을 고려하여 실제성 있는 편성과 운영 방안을 기술해야 한다. 교육과정은 수업의 운영을 비롯하여 교수 요목 및 교육 자료 개발을 위한 준거 역할을 한다. 따라서 변이형 교육과정은 해당 교육과정을 적용할 교육 기관의 수업 환경과 수업 시간, 기관의 운영자와 교수자의 역량 등을 고려하여 실제 운영이 가능하도록 개발되어야 한다.

5) 교수·학습 및 평가의 구체성

현지의 교육 환경과 구성원의 특징을 고려한 구체성 있는 교수·학습 및 평가 방안을 제공해야 한다. <한국어 표준 교육과정>에서 담고 있는 교수·학습 및 평가의 방향은 보편적이고 일반적인 내용으로 변이형 교육과정에서 참조할 수 있는 자료가 된다. 그러나 교수·학습 및 평가는 현지의 교육 상황에 가장 민감하게 영향을 받을 수 있으므로 현지 교육 환경과 학습자, 교수자에 대한 충분한 이해가 반영되어야 할 것이다.

2. 개발의 방법 및 절차

개별 교육과정은 <한국어 표준 교육과정>의 목표 및 내용과 연계되면서 또한 현지 기관의 교수·학습 상황 및 교육 환경에도 부합해야 한다. 이는 한국어교육의 표준을 지향함과 동시에 한국어교육의 현지화도 추구해야 함을 의미한다.

개별 교육과정을 개발하기 위해서는 먼저 한국어교육이 운영될 해당 기관의 특성에 대한 분석이 선행되어야 한다. 해당 기관에서 한국어교육을 실시하는 목적과 취지는 무엇이며, 어떠한 구성원들로 이루어져 있는지, 어떠한 목적을 가진 학습자

들을 대상으로 하는지 등에 대한 파악이 필요하다. 더불어 해당 교육 기관이 속한 사회적 맥락과 이해관계자들에 대한 고려도 필요하다.

개별 교육과정의 성격과 목표는 이러한 기관에 대한 분석을 바탕으로 수립되어야 한다. 개별 기관의 교육과정 역시 한국어교육이라는 점에서 <한국어 표준 교육과정>의 다중언어주의적 배경과 한국어 의사소통능력 배양이라는 거시적 목표는 유지될 것이다. 그러나 각 기관마다 설립의 취지와 지향하는 바가 다른 만큼 교육과정의 성격과 목표는 보다 현지의 사회적 맥락과 기관의 철학적 관점에서 기술되어야 할 것이다. 또한 개별 교육과정에서의 한국어교육 목표는 사회적 요구와 기관의 목적, 외국어 학습에 대한 관점, 교육을 통해 성장시키고자 하는 학습자의 능력에 대해 구체적이고 명료하게 기술해야 하며 최종적으로 이러한 교육이 학습자들의 삶에 어떠한 긍정적 효과와 발전을 도모하는지에 대해서도 기술해야 한다.

성격과 목표에 대한 설정이 이루어졌다면 개별 교육과정의 내용 체계 및 성취기준에 대한 기술이 이루어져야 한다. <한국어 표준 교육과정>의 내용 체계는 주제, 기능, 맥락, 기술 및 전략, 텍스트, 언어지식으로 이루어져 있는데, 개별 교육과정에서도 이러한 내용 체계가 동일하게 적용되어야 한다. <한국어 표준 교육과정>에서 설정한 내용 체계는 성취기준의 구성 요소로서, 이를 바탕으로 총괄목표와 등급별, 영역별 목표가 세분화되고, 이후 교육 내용의 기준점이 되기 때문이다.

개별 교육과정의 내용 체계는 <한국어 표준 교육과정>과 동일하게 적용되어야 하나 총괄목표와 성취기준은 기관의 성격과 교육 목표, 학습자의 특성, 사회적 요구 등에 따라 차별화되어야 한다. 먼저 해당 기관의 목적과 목표에 부합되도록 교육의 출발점과 도달점을 설정하고 이에 맞는 총괄목표를 기술해야 한다. 총괄목표는 <한국어 표준 교육과정>의 총괄목표의 내용을 기반으로 하되, 해당 기관의 학습자 특성과 교수·학습 상황을 고려하여 보다 현실적 관점에서 성취가 가능한 수준으로 기술되어야 한다.

총괄목표가 설정되었으면 이를 바탕으로 다시 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역의 등급 기술로 상세화되어야 한다. 영역별, 등급별 목표 역시 <한국어 표준 교육과정>의 내용을 기반으로 하되, 학습자 인지적 특성과 교수·학습 현실적 상황을 고려하여 기술해야 한다. 특히 교육과정 편성과 운영 시간은 최종 도달 등급이나 교수·학습의 초점에 많은 영향을 미치므로 수업 편성과 시수를 반영하여 성취기준이 기관의 교육과정 운영에 실질적인 지침이 되도록 해야 한다.

다음은 교수·학습 방향에 대한 것으로, 한국어교육에서 강조하는 학습자 중심 교수와 상호작용의 촉진자로서 교사의 역할과 같은 거시적이고 일반적인 원리 외에도 해당 기관의 교실 수업 운영에 대한 구체적 방향을 제공해 주어야 한다. 예를

들어 해당 기관에서는 네 가지 언어기술이 고르게 발달할 수 있도록 통합적인 지도를 할 것인지, 언어기술별 비중을 달리 적용하여 지도할 것인지 등을 설정할 수 있다. 또한 학습자가 교실 환경 외에도 한국어를 접할 기회가 있어 교수·학습의 영역을 사회로 확장할 것인지, 아니면 모국어 사용 환경에서 이루어지는 한국어교육으로 교실 환경에서 한국어 사용을 촉진할 방안을 마련할 것인지에 대한 구체적인 지침도 제공해 줘야 할 것이다.

개별 교육과정에서는 평가에 대한 지침도 사용자의 관점에서 보다 상세하게 기술되어야 한다. 평가는 기본적으로 학습자의 한국어 사용 능력에 초점을 둔 것이어야 하며 평가 자체가 학습자에게는 유의미한 언어 사용의 경험이 되도록 해야 한다. 개별 교육과정에서 평가 역시 이러한 관점을 반영하되 그 취지와 목적에 맞춰 방향이 설정되어야 한다. 평가가 교수·학습의 과정으로서 실시되는 것인지, 학습자의 성취 정도를 보기 위한 것인지, 혹은 평가의 결과를 통해 수료와 같은 특정 자격을 부여하는 것인지 등에 따라 평가의 방법과 내용을 설정해야 한다. 예를 들어 평가 방법은 교육 기관의 특성에 따라 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 분리하여 평가할 수도 있으며, 듣고 말하기, 읽고 쓰기와 같이 부분적으로 통합하여 구성할 수 있다. 또한 한정된 시수로 운영되는 제2외국어 교육과정과 같은 경우는 특정 언어기술을 배제하여 평가하거나 어휘와 문법과 같은 언어적 요소에 초점을 둔 평가를 구성할 수도 있다. 그리고 이러한 평가가 교육과정의 질적 제고에 도움이 될 수 있는 방안에 대해서도 지침을 마련해 줘야 할 것이다.

위와 같은 과정과 절차를 통해 개발된 교육과정은 현지 교육 기관에서 적합성에 대한 검토를 거쳐야 한다. 이 경우 교육과정을 개발한 주체와 현지 사용처 간의 협업이 필요한데, 현지 사용처에서는 개별 교육과정이 교육 기관의 상위 목표에 부합하는지, 현실적인 차원에서 성취 가능한 내용으로 구성되었는지를 살펴야 한다. 그리고 학습자의 특성이 잘 반영되어 있는지, 한국어 수업을 담당하는 교사가 사용하기에 용이하도록 구성되어 있는지, 수업 운영에 대한 세부 지침은 구체적이고 실질적인지 등을 검토하고 논의하여 현지 적합성을 제고해 나가야 한다. 현지 검토 과정을 통해 제기된 의견은 다시 교육과정을 개발한 주체 쪽으로 전달되어 교육과정의 내용을 수정·보완에 반영되어야 하는데, 이러한 과정에서 <한국어 표준 교육과정>과의 연계성은 지속적으로 검토함으로써 개별 교육과정이 한국어교육의 보편적 기준에 부합하도록 해야 할 것이다. 사용처와 긴밀한 논의를 통해 완성된 교육과정은 현지 기관에서 시범 운영을 통해 보다 안정성을 확보할 수 있을 것이며, 일련의 과정을 통해 기관의 공식적인 교육과정으로서 자격을 가지게 될 것이다. 이러한 개별 교육과정은 확정적이고 고정된 방식으로 운영되는 것이 아니라

교육 현장에서 유연하게 활용될 수 있으며, 현장에서의 피드백을 통해 보다 정교화될 수 있음을 염두에 두어야 한다.

3. 개발의 예

3.1. 세종학당 한국어 기본 교육과정

1) 성격 및 목표

성격에서는 세종학당의 설립 배경, 세종학당 한국어 학습자의 한국어 학습 목적 및 학습 환경의 특수성을 기술하여 세종학당 한국어 기본 교육과정의 성격을 분명히 하였다. 또한 세종학당 한국어 기본 교육과정은 국외의 한국어 학습자를 위한 국가 수준 교육과정이라는 점, 한국어와 한국 문화를 쉽고 재미있게 배우고 즐길 수 있도록 하는 세종학당재단의 운영 방향을 반영한 점, 상호문화 의사소통의 관점에서 한국어교육을 통한 한국 문화의 확산과 언어와 문화의 다양성 실현을 목표로 한다는 점을 기술하여 해당 교육과정의 위상, 한국어 교육 기관의 특성, 교육과정이 지향하는 관점을 명확히 하였다.

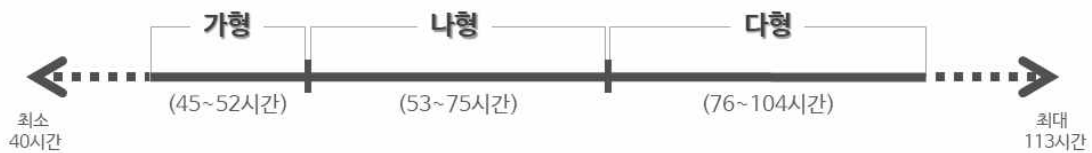
목표에서는 세종학당의 교육 목적 및 환경에 맞는 현지화된 세부 목표를 수립하여 제시하였다. 따라서 세종학당 한국어 기본 교육과정의 목표는 한국어 지식의 습득을 바탕으로 한 한국어 사용 능력 향상, 국외에서 한국어가 사용되는 다양한 상황에서의 의사소통 능력 향상, 상호문화 의사소통 능력 향상, 다양한 매체를 이해하고 즐길 수 있는 능력 향상과 더불어 한국어 사용자와 소통하고 교류함으로써 세계 시민으로 성장하는 역량 강화이다.

2) 내용 체계 및 성취기준

세종학당 한국어 기본 교육과정은 <한국어 표준 교육과정>의 내용 체계의 구성 원리, 내용 체계의 구성 요소, 총괄목표 및 성취기준에 근거하여 기술하였다. 그러나 세종학당 한국어교육이라는 기관의 특성을 반영하여 세종학당 한국어 기본 교육과정의 범위를 설정하였다. 세종학당 한국어 기본 교육과정은 세종학당의 기본 과정에 해당하는 1급~4급을 대상으로 개발하였다. 더불어 성취기준에서는 한국어 사용 기회가 적은 국외 한국어교육의 환경을 고려하여 말하기와 듣기의 성취기준을 기술하였으며 세종학당의 수업 시수를 고려하여 읽기와 쓰기의 성취기준을 조정하여 제시하였다.

3) 교육과정 편성 및 운영, 교수·학습 방법과 평가

교육과정 편성 및 운영, 교수·학습 방법과 평가는 해당 교육과정의 개별화, 구체화의 개발 원리에 근거하여 기술하였다. 세종학당은 세계 곳곳에서 효율적으로 한국어 교육할 수 있도록 학습자의 요구와 수준에 따라 체계적인 교육과정의 편성 및 운영을 지향하고 있다. 세종학당재단에서 제공하는 교육과정은 운영 시간에 따라 세 가지 모형으로 구성된다. 이는 다음 그림과 같다.



<그림 2> 세종학당의 교육과정 운영 모형

세종학당은 학당별로 수업 시수가 다르게 운영되는 만큼 모형에 따라 최종 도달 등급이나 중심이 되는 언어기술, 성취기준의 요소는 다를 수 있고, 교수·학습의 초점과 내용의 비중도 달라질 수 있다. 따라서 각 모형에 따른 언어지식과 언어기술의 수업 시수를 구체화하여 제시하였으며 모형별로 중점을 두어야 할 언어기술 영역을 구체화하여 기술하였다.

교수·학습에서는 세종학당에서 제공하는 모형별 교육의 효율성을 극대화하기 위해 교수·학습 계획을 위한 절차를 제시하였으며 이에 따라 세 가지 모형별 교수·학습 방법을 구체화하여 기술하였다.

평가에서는 세종학당 한국어 평가가 교육과정 모형에 따른 학습자의 한국어 사용 능력에 초점을 두는 평가가 되어야 함을 기술하였다. 또한 <한국어 표준 교육과정>에 기반을 둔 교육 내용으로서 보편성과 범 교육과정적인 성격을 지닌다는 점에서 학습자의 일반적인 한국어 능력을 평가하는 숙달도 평가를 지향하는 성취도 평가여야 함을 기술하였다. 이에 따라 언어기술별 평가 방법을 구체화하여 제시하였다.

3.2. 인도 중·고등학교(6-12학년) 한국어 교육과정

1) 성격 및 목표

인도 교육부의 새 교육 정책인 ‘국가 교육 정책 2020’을 통하여 한국어가 인도의 외국어 선택 교과목으로 선정되어, 표준화되고 인도 현지의 교육 환경에 적합한 한국어 교육과정의 개발의 필요성이 커졌다. 이러한 필요성을 바탕으로 <한국

어 표준 교육과정>을 기반으로 하되 인도의 외국어교육 정책 및 교육 현장의 특수성을 고려한 개별 교육과정의 개발이 이루어졌다. 인도 중·고등학교 교육과정은 다중언어주의적 관점을 바탕으로 하며 의사소통 능력의 함양에 초점을 맞추고, 언어와 문화의 통합을 추구하는 교육과정이라는 성격을 분명히 하였다.

목표에서는 <한국어 표준 교육과정>과의 연계성을 바탕으로 현지의 교육 목적 및 환경에 맞는 목표를 수립하였다. 인도 중·고등학교 교육과정은 의사소통 능력의 배양을 목표로 하되 중·고등학교 외국어 과목 학습 시간을 고려하여, 기본적인 의사소통 수준의 다양한 주제와 맥락에서 한국어로 의사소통할 수 있는 능력의 배양을 목표로 삼고 있다. 또한 한국 문화를 이해하고 이를 학습자의 모문화인 인도의 문화와 비교하여 상호작용할 수 있는 상호문화적 의사소통 능력의 배양에 중점을 두었다.

2) 교육과정의 구성

교육과정의 구성은 인도의 중·고등학교의 학제를 고려하여 한국어 교육과정을 마련하였다. 인도의 6~8학년은 중학교, 9~12학년은 고등학교에 해당한다. Upper Primary Stage로 불리는 6~8학년은 한글 및 기초적인 한국어를 학습하고 한국 사회에 대한 기본적 내용을 이해하는 ‘기초 단계’로 설정하였다. 9~10학년은 Secondary Stage, 11~12학년은 Senior Secondary Stage로 부르는데, 인도의 고등학교 교육과정에서는 진학 시험(Board Exam)이 10학년과 12학년에 두 차례 있으며, 10학년의 진학 시험 결과에 따라 11~12학년 정규 교육과정 내 계열이 나뉘게 된다. 따라서 9~10학년과 11~12학년이 구분되는 인도의 학제를 반영하여 9~10학년은 ‘기본 단계’, 11~12학년은 ‘심화 단계’로 구성하였다. 기본 단계에서는 한글 및 한국어의 기본적인 문장 구조에 대한 이해를 바탕으로 일상생활에서 빈번하게 사용되는 생활 한국어를 학습하며, 심화 단계에서는 간단한 구조의 문장을 활용하여 학습자가 경험하는 주요 맥락인 학교생활과 관련한 한국어를 학습하게 된다.

3) 성취기준 및 학습 내용, 교수·학습 및 평가

6~12학년까지 7년간의 교육과정을 통한 성취기준의 설정에는 인도 공교육 과정의 수업 편성 및 시수를 우선적으로 고려하였다. 인도 중·고등학교의 학습 편성 및 시수는 교육과정에 따라 매우 다양하나, 일반적으로 1년간 48주 정도 학기가 운영되며, 외국어 과목은 1차시 40분 수업이 진행된다고 볼 수 있다. 6~8학년에서는 주당 3차시, 9~12학년에는 2차시의 외국어 수업이 진행되어, 6~8학년 동안 288시

간, 9~12학년 동안 256시간의 한국어 학습이 가능하다는 결론을 도출할 수 있었다. 또한 목표 언어인 한국어가 인도 학습자에게는 문자의 형태와 특성에서 차이가 크다는 점, 중·고등학교 교육과정으로 시험 등 교육행정과 관련한 시간이 소요될 수 있다는 점을 고려하여 7년간의 교육과정의 최종 성취기준은 <한국어 표준 교육과정>의 2급으로 설정하였다.

한국어를 처음 학습하는 6학년은 한글 및 기본적인 문장 구조를 익히게 되는 기간으로 설정하였고 7~9학년의 3년간 1급을, 10~12학년의 3년간 2급을 마칠 수 있도록 구성하였다. 즉 기초 단계(6~8학년)와 기본 단계의 1년(9학년)에 걸쳐 1급을 마치고 기본 단계의 이후 1년(10학년) 및 심화 단계(11~12학년)에 걸쳐 2급을 마치게 되는 것으로 단계별 한국어 성취기준을 설정하였다.

학습 내용은 의사소통 능력의 향상이라는 한국어교육의 목표에 부합하도록 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기의 언어기술을 중심으로 구성하였다. 인도 현지에서의 활용의 용이성을 고려하여 주제, 기능, 문법 및 어휘 등의 언어지식 자료의 예시를 제시하였으며, 인도의 외국어교육 정책에서 추구하는 문화 학습의 중요성을 반영하여 한국 문화에 대한 이해 확장을 위한 강의 내용 항목을 추가하였다.

교수·학습 및 평가는 <한국어 표준 교육과정>에서 추구하는 교수·학습 및 평가의 방향을 바탕으로 하되, 인도의 교육 환경을 고려하여 탄력적으로 이루어져야 함을 강조하였다. 교수·학습 및 평가의 방향과 방법, 언어기술별 교수·학습과 평가의 방법을 다중언어 사용 환경, 인도와 한국의 문화적 배경 차이, 중·고등학교 학습자라는 학령을 고려하여 제시하였다.

<참고문헌>

- 교육과학기술부(2008), 고등학교 교육과정 해설: 외국어(영어)과.
교육과학기술부(2008), 초등학교 교육과정 해설: 외국어(영어)과.
교육과학기술부(2009), 고등학교 교육과정 해설: 국어과.
교육부(2015), 2015 개정 교육과정 총론 해설: 고등학교.
교육부(2015), 국어과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호.
교육부(2015), 영어과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호.
교육부(2017), 개정 한국어 교육과정, 교육부 고시 제2017-131호.
교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
교육인적자원부(2007), 고등학교 교육과정 해설: 외국어(영어)과.
교육인적자원부(2007), 고등학교 교육과정 해설: 외국어(제2외국어)과.
교육인적자원부(2007), 외국어과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
교육인적자원부(2007), 중학교 교육과정 해설: 국어과.
교육인적자원부(2007), 중학교 교육과정 해설: 외국어(영어)과.
교육인적자원부(2007), 초등학교 교육과정 해설: 국어과.
교육인적자원부(2007), 초등학교 교육과정 해설: 영어과.
김중섭 외(2010), 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발, 국립국어원.
김중섭 외(2011), 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계, 국립국어원.
김중섭 외(2016), 국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구, 국립국어원.
김중섭 외(2017), 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구, 국립국어원.
김한란 외(2010), 언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준, 한국 문화사.
서울대학교 국어교육연구소(2014), 한국어교육학 사전, 도서출판 하우.
안미란(2010), 문화 정책의 맥락에서 파악한 유럽평의회 다언어주의와 다중언어주의 개념, 외국어로서의 독일어 26, 한국독일어교육학회, 153~177.
오문경(2016), 한국어 말하기 'Can-do' 능력기술항목 개발에 대한 고찰, 외국문학연구 16, 한국외국어대학교 외국문학연구소, 23~36.
이보라미(2018), 국제 통용 한국어 표준 교육과정의 의미와 성과, 새국어생활 28(12), 국립국어원, 9~30.
지현숙(2019), 다중언어주의 기반 한국어 말하기 평가의 담론, 국어교육학연구 54(2), 국어교육학회, 153~177.

참고사이트

국가교육과정정보센터(NCIC) <http://www.ncic.go.kr/>

<부록>

교육과정 용어 해설

- 간접 평가

언어능력 평가에서 간접 평가는 실제로 언어 사용 능력이 있는지를 간접적인 방법으로 알아보는 방법을 말한다. 예를 들어 자기소개서 쓰기 능력을 평가할 때 자기소개서를 직접 쓰지 않고 어떤 내용과 방법으로 써야 하는지에 대해 객관식 문항으로 선택하게 한다면 이런 평가가 간접 평가라고 할 수 있다. 이러한 지식이 있다는 것은 실제로 언어를 성공적으로 사용할 가능성이 높다는 것을 의미하나 인지적으로 아는 것과 실제로 수행할 수 있는 능력이 같지 않은 경우도 많다.

- 계승어

다문화 사회에서 국가의 공용어 이외에 이주자들이 사용하는 언어를 말하며 국적이나 언어 접촉, 구사 능력과는 상관없이 가족의 뿌리를 알 수 있는 언어를 뜻한다.

- 다중언어주의

언어사용자가 하나 이상의 언어에 능숙하여 상황에 따라 의사소통의 용이성을 위해 언어를 전환하여 사용할 수 있는 능력을 가지고 있거나 가질 수 있도록 하는 언어 정책을 지향하는 것을 의미한다.

- 다언어주의

개인적인 차원뿐만 아니라 사회적인 차원에서 여러 언어가 공존하거나 공존할 수 있도록 언어 정책을 구현하는 것을 말한다.

- 담화 표지

담화 표지는 담화의 내용에 직접적으로 영향을 주지 않으면서 문장이나 절을 연결하여 담화의 응집성을 높이기 위해 사용하는 장치이다. 담화 표지는 구어와 문어에서 모두 사용되며, 담화 표지의 단위는 형태소와 단어에서부터 구·절까지 다양하다. 대표적인 담화 표지로는 ‘그러나, 하지만, 즉, 물론’ 등과 같은 접속의 기능을 지닌 부사어들이 있으며 문어에서는 ‘자, 네’ 등의 감탄사들도 그 예가 될 수 있다. 또한, ‘예를 들어, 이와 같이, 앞서 언급하였듯이’처럼 단어보다 큰 단위들도 담화 표지로 자주 사용된다.

- 말차례

말차례는 담화 참여자가 번갈아 가며 한 번씩 이야기하는 담화 구성의 단위이며, 화자와 청자의 역할 바뀔 때마다 말차례의 교환을 의미한다. 말차례는 한 단어에서부터 여러 문장까지 다양한 길이로 나타날 수 있다.

- **매체**

어떤 의사나 사실을 한쪽에서 다른 쪽으로 전달하는 도구나 수단라는 의미로, 의미가 담긴 텍스트가 운반되거나 전달되는 경로를 가리킨다. 매체는 인쇄 매체, 방송 매체, 통신 매체 등으로 나눌 수 있다. 매체의 예로는 책, 신문, 잡지, 사진, 영화, 텔레비전, 인터넷, 휴대전화, 팟캐스트 등이 있다.

- **비언어적 단서**

학습자가 의사 전달을 하거나 의미를 이해하기 위해 사용하는 것 중 언어적 요소 이외의 것으로, 무의미한 소리를 포함한 음성과 몸짓, 표정, 자세, 접촉, 시선 등의 신체적 표현을 말한다.

- **사실적 이해 / 추론적 이해 / 비판적 이해**

사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해는 주로 읽기에서 독자가 텍스트를 읽고 해석하는 방법을 세분화한 개념이다. 먼저 사실적 이해는 텍스트에 명시적으로 드러난 정보를 파악하는 것을 의미하며 주로 텍스트 내의 사실이나 사건의 내용을 객관적으로 파악하는 것을 의미한다. 추론적 이해는 텍스트에 명시적으로 드러나지 않은 필자의 의도나 텍스트에서 주어진 정보를 통해 파악할 수 있는 암시적 정보에 대한 추론 등을 의미하며, 사실적 이해를 바탕으로 이루어지는 이해의 과정이다. 마지막으로 비판적 이해는 텍스트의 내용이나 논리 구조 등이 적절한지에 대해 독자가 비판적으로 해석하는 것을 의미하며 사실적 이해, 추론적 이해가 동반되어야 가능하다.

- **상향식 / 하향식 이해 처리 과정**

언어의 이해 처리 과정에는 독자나 청자가 주어진 입력을 작은 언어 단위로부터 점차 큰 단위의 순서로 해석하여 결국에는 텍스트 전체의 의미를 파악하여 나가는 상향식 이해 처리 과정과 독자나 청자가 자신이 가지고 있는 배경 지식과 스키마를 활용하여 텍스트의 내용을 예측하고 이를 검증하며 의미를 파악해 가는 하향식 이해 처리 과정이 있으며, 실제 듣기나 읽기의 과정에서는 이 둘이 모두 활용된다.

- **상호문화 의사소통능력**

개인이 자신과 다른 문화권에 속한 개인이나 집단과 면대면 교류를 할 때 적합성과 효과성을 갖춘 의사소통 능력을 통해 상호 교류의 목적을 달성하는 능력을 의미한다.

- **수행 평가**

수행 평가란 학습의 결과보다 과정을 중요하게 생각하는 평가로 주로 학습자가 수행하는 과정을 평가하는 것을 말한다. 언어 교육에서의 수행에는 준비하는 과정부터 실제로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 구체적인 활동들로 드러나는 결과까지를 모두 포함된다. 서술형 평가, 논술형 평가, 구술 평가, 관찰, 토론, 면접 등의 방법으로 수행 평가를 진행할 수 있다.

- **신뢰도**

신뢰도는 평가의 결과가 얼마나 정확하게, 오차 없이 나오느냐에 관한 것이다. 이때 평가의 신뢰도는 평가 도구나 채점자에 의해서 결정된다. 타당도가 무엇을 재고 있느냐의 문제라면 신뢰도는 얼마나 일관성 있게 재고 있느냐의 문제라고 할 수 있다. 따라서 평가의 타당도가 높으려면 반드시 신뢰도가 높아야 한다. 신뢰도가 낮다는 것은 평가하고자 하는 바가 무엇인지 불명확하다는 것을 의미하기 때문이다.

- **어휘망**

사람의 머릿속에 여러 단어들이 음운, 형태, 통사, 의미 정보 등의 연결 고리를 기반으로 서로 연결되어 있는 양상을 가리키는 말이다. 특히 어휘 의미들의 연결망에 초점을 두는 경우 어휘 의미망, 의미망 등의 용어를 사용하기도 한다.

- **언어기술**

한국어 의사소통 상황에서 학습자들이 사용하는 ‘듣기, 읽기, 말하기, 쓰기’의 의사소통 행위를 의미한다. 언어기술 대신 언어기능이라고 하는 경우도 있으나, 본 교육과정에서는 의사소통을 통해 수행하고자 하는 일을 뜻하는 용어로 ‘기능’을 사용하고, ‘듣기, 읽기, 말하기, 쓰기’의 의사소통 행위를 가리키는 용어로 언어기술을 사용한다.

- **역할극**

역할극은 학습자에게 역할이 쓰인 카드를 주면 학습자는 다른 학습자와 함께 카드에 제시되어 있는 상황과 역할에 맞게 실제로 역할놀이를 해 보는 것을 말한다. 역할을 가정하고 이루어지는 역할극은 다양한 주제를 가지고 여러 언어 형태를 사용해 볼 수 있다는 장점이 있다. 역할극을 할 때는 상대의 말에 적절히 반응하며 자신의 역할을 수행할 수 있어야 한다.

- **유용도**

평가에 있어서 유용도란 평가의 실용성을 의미한다. 교육 현장에서 최소한의 자원을 활용하여 최대한으로 평가 목표를 달성할 수 있다면 유용도가 높은 평가라 할 수 있다. 유용도를 결정짓는 요소로는 평가의 실시와 채점의 용이성, 평가를 위해 동원되는 인적, 시간적, 물적 자원의 규모, 평가 결과 해석의 용이성 등이 주로 언급된다.

- **유의미성**

언어 교육에서 유의미성은 교육 내용이나 과제 등이 학습자들에게 의미가 있는 것인가, 즉 학습자들이 기존에 가지고 있는 지식이나 경험과 관련지어 질 수 있는 것인가를 의미한다.

- **유창성**

말하기 교육 또는 말하기 평가의 구인으로, 한국어 학습자가 의사소통 상황에서 말을 할 때 더듬거리거나 망설이지 않고 흐름에 따라 자연스럽게 자신감 있게 말하는가를 의미한다. 그 의미를 좁혀 말할 때는 발화 속도, 휴지, 억양의 자연스러움을 의미하기도 한다.

- **응집성**

응집성은 텍스트의 표면적, 형식적인 연결 관계를 가리키며, 접속 부사나 대용어 등이 대표적인 응집 장치이다. 예를 들어, ‘나는 어제 많이 아팠다.’와 ‘학교에 못 갔다.’는 문장은 ‘나는 어제 많이 아팠다. 그래서 학교에 못 갔다.’와 같이 접속 부사 ‘그래서’의 사용으로 응집성을 확보할 수 있다.

- **의미 협상**

의미 협상이란 한국어 학습자가 한국어나 외국인과 한국어로 상호작용을 하는 과정에서 의사소통 장애가 발생하는 경우에 대화 참여자들이 공동의 이해를 도모하기 위해 하는 협력 및 노력을 일컫는다. 성공적인 의미협상은 대화 참여자들의 이해 가능한 발화로 이어지기 때문에 말하기를 지속할 수 있게 한다.

- **정형화된 표현**

정형화된 표현은 언어 공동체의 구성원들 사이에서 특정 기능을 수행하기 위해 자주 사용되는 굳어진 언어의 덩어리를 의미한다. 만날 때와 헤어질 때의 인사, 감사나 사과를 위해 자주 사용되는 표현은 물론, 한 덩어리로 사용되는 관용 표현 등도 정형화된 표현의 예이다. 정형화된 표현은 그 표현을 구성하는 단어의 수와 상관없이 하나의 단위로 인식되어 단어와 문법의 분석적 선택의 과정을 거치지 않고 사용된다.

- **정확성**

말하기 교육 또는 말하기 평가의 구인으로, 한국어 학습자가 의사소통 상황에서 자기가 의도하는 바를 표현하기 위해 문법과 어휘를 얼마나 정확하게 사용하여 말하는가를 의미한다.

- **직접 평가**

언어능력 평가에서 직접 평가는 실제로 자연스럽게 언어를 사용하는 상황과 조건을 만들어 주고 언어 사용 능력을 직접 평가하는 것을 말한다. 예를 들어 자기소개서 쓰기 능력을 평가할 때 자기소개서를 쓰는 과정과 결과를 바탕으로 자기소개서를 쓰는 능력과 수준을 판단한다면 이런 평가가 직접 평가라고 할 수 있다.

- **포트폴리오 평가**

학습자가 직접 쓰거나 만든 작품을 모아 둔 자료집 또는 서류철을 평가하는 방법이다. 포트폴리오 평가 방법은 학습자의 학습 과정과 결과를 누적적으로 관리하여 이를 학습자의 발달의 근거와 교수·학습 개선을 위한 자료로 이용할 수 있게 한다.

- **프레젠테이션**

프레젠테이션은 청중에게 정보를 전달하거나 청중을 설득하는 것을 목표로, 주로 멀티미디어를 활용한 시청각 보조 자료가 동반되는 발표를 말한다.

- **프로젝트 수업**

프로젝트 수업은 하나의 연구 과제를 완성해 내는 작업을 통해 한국어를 학습하는 것을 말한다. 학습자의 의도에 맞는 목표 작업과 이를 달성하기 위한 계획 수립부터 결과물을 완성하기까지의 과정이 프로젝트 수업 내에 포함된다.

- **타당도**

타당도는 평가자가 측정하고자 하는 것을 어느 정도 측정하느냐에 관한 것이다. 평가의 목표에 맞게 평가자가 의도한 것의 전부, 혹은 일부를 어느 정도로 충실히 잴 수 있느냐를 말한다. 따라서 평가에 사용되는 도구는 특정한 상황에 적용되었을 때 도구가 좋은지 나쁜지 결정되며 원천적으로 좋은 평가 도구가 존재하는 것은 아니다.

- **화석화**

화석화란 언어 발달 과정 중 오류가 고쳐지지 않고 굳어지는 것을 말한다. 오류가 발생했음에도 불구하고 긍정적 강화가 주어지거나, 별다른 피드백이 이루어지지 않았을 때 주로 발생한다. 따라서 의사소통에 결정적인 장애가 되지 않는 지엽적인 오류에서 자주 화석화가 일어난다.

- **환류 효과**

환류 효과는 평가가 후속되는 교육에 미치는 긍정적, 부정적 영향을 말한다. 평가의 결과가 학습자에게 전달되어 학습 방법을 점검하게 하며 교육 기관에서 시행하는 차후 평가에 영향을 미치는 것이다. 환류 효과는 세환 효과, 역류 효과, 위시백 효과 등으로 불리기도 한다.

- **훑어 읽기**

읽기 전략 가운데 하나로 텍스트 전체를 빠르게 읽으면서 글의 전체적인 성격이나 대략적인 내용의 요지를 파악하는 것을 의미한다.