

비원어민 예비교사들의 한국어교사 교육과정에 관한 인식 조사¹

박정화*

Park, Jeong Hwa. An analysis on non-native pre-service teachers' perception on the teacher education curriculum for prospective Korean language teachers. This study has focused on measuring whether the "Framework Act on the Korean Language" played a role for non-native pre-service teachers' education. The Act played a huge role for teacher education curriculum as well as teachers. Currently, a number of non-native pre-service teachers have been pursuing degree for being Korean language teachers based on the Act. However, little attention was given to the validity of the Act. Therefore, the study has been conducted from foreign teachers' views. The purpose of this study is to figure out the perception of non-native Korean language teachers and whether the Act meets the pre-service teachers' needs. The results revealed the importance in the following order: Teaching Practice, Korean Linguistics, Korean Educational Linguistics, General Linguistics, and Korean Culture. The research results suggest that there is a need to reconsider the time assignment of the specific subjects and contents of the subjects.

Keywords: Non-native, Pre-service Teachers, Korean Language Education, Teacher Education Curriculum, Survey of Perception, Framework Act on Korean Language

1. 서론

2006년 한국어 교사² 자격증 제도가 본격적으로 도입된 지 시행 10여년을 맞고 있다. 2006년 교사 자격 심사 신청자는 1,754명이었고 그 후 해마다 꾸준히 신청자가 늘어 2017년 10월을 기준으로 2천여 명이 한국어 교사 자격을 신청했다. 현재 누적된 인원만 3만 4천여 명에 이른다(통계청, 2017). 외국 국적자도 단기 양성과정이나 학위과정을 통해 한국어 교사 자격증을 취득할 수 있다. 그러나 학위 과정을 통해서 한국어 교사 2급이나 3급 자격증을 취득하기 위해서는 문화체육관광부 장관이 지정한 시험 종류, 유효기간, 급수 등을 고시하는 시험에 합격한 사람에 한해 자격

¹ 본고는 2018년 6월 제7회 서태평양 한국학 국제학술회의에서 발표한 내용을 수정 및 보완한 것이다.

* 연세대학교 한국학협동과정, 한국어교육전공, 박사과정

² '교사'는 개별 교과목을 담당하는 교수자를 의미하고 '교원'은 교육 현장에서 근무하는 관리자와 교사 전부를 통칭하는 개념이다. 국어기본법에서는 '교원'이라는 용어를 사용하고 있다. 본고는 한국어 교수를 담당하는 교수자를 대상으로 실시한 조사이므로 '교사'라는 용어를 주로 사용하였으나, 국어기본법과 관련된 내용에서는 문맥적으로 '교원'이라는 용어도 사용하였음을 밝힌다.

증을 발급하는데 현재는 한국어능력시험(TOPIK) 6급이 기준이 되고 있다.

국어 기본법 시행령 별표 1(제13조 제1항)에는 한국어 교원 자격 취득에 필요한 다섯 가지 영역별 과목과, 학위과정과 비 학위과정에서 필수적으로 이수해야 할 학점과 시간이 구체적으로 명시되어있다.

<표 1> 한국어 교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수 이수 학점, 국어기본법
시행령 별표1(제13조 제1항)

번호	영역	과목	영역별 필수 이수 학점
1	한국어학 (8)	국어학개론/ 한국어음운론/ 한국어문법론/ 한국어어휘론/ 한국어의미론/ 한국어화용 론/ 한국어사/ 한국어어문규범 등	3~4학점
2	일반언어학 및 응용언어학 (6)	언어학개론/ 대조언어학/ 사회언어학/ 심 리언어학/ 외국어습득론/ 응용언어학 등	
3	외국어로서의 한국어 교육론 (14)	한국어교육개론/ 한국어교육과정론/ 한국 어평가론/ 언어교수이론/ 한국어표현교육 법(말하기, 쓰기)/ 한국어 이해교육법(듣 기, 읽기)/ 한국어발음교육론/ 한국어문법 교육론/ 한국어어휘교육론/ 한국어교재론/ 한국문화교육론/ 한국어한자교육론/ 한국 어교육정책론/ 한국어번역론 등	9~10학점
4	한국문화 (8)	한국민속학/ 한국의 현대문화/ 한국의 전 통문화/ 한국문학개론/ 전통문화현장실습/ 한국현대문화비평/ 현대한국사회/ 한국문 학의 이해 등	2~3학점
5	한국어교육실습 (3)	강의참관/ 모의수업/ 강의실습 등	2~3학점

합계	5영역 39개 과목		18학점
----	---------------	--	------

이 법령을 바탕으로 현재 국내 한국어 교사 자격증 관련 교육기관들은 교육과정을 개발해서 운영하고 있다. 국어 기본법에 따라 필수 과목을 개설하여 한국어 교사 양성과정을 운영하고 있는 교육 기관들은 대학과 대학원의 학위과정, 비 학위과정, 학점 은행제 등으로 구분할 수 있다. 2006년 한국어 교사 자격제도가 생긴 이래 꾸준히 자격증 신청자가 늘어나고 있고, 이와 더불어 한국어 교사 양성기관의 숫자도 증가하고 있다. 대학과 대학원 학위과정의 경우 2006년 40개소에 불과했지만 2017년에는 198개소로 약 5배 정도 그 수가 늘어났다. 비 학위과정의 경우도 2006년 34개소에서 시작해 2017년 기준 205개소로 약 6배 이상 증가했다³.

그러나 현재까지 국어 기본법 시행령 제13조 제1항에 관련한 학문적 차원의 비판적 검토가 제대로 이루어지지 않고 있다. 또한 한국 국적자는 물론 외국 국적자도 한국어 교사 2급 자격증을 취득하고 있는 상황에서 국어 기본법에서 명시하고 있는 5영역 39개 세부 과목들이 내국인은 물론 외국인 예비 교사에게도 한국어 교사로서의 자질을 갖추기에 충분한지에 관한 실제적인 조사가 이루어지지 못한 것이 사실이다. 영어 교육의 경우 원어민과 비원어민 영어 교사의 경우 교직 진출 경로나 자격이 상이하다. 국가마다 조금씩 차이가 있기는 하지만 보통 대학원의 경우 비원어민은 반드시 이수해야 하는 특정 과목과 필수 이수 학점이 지정되어 있다. 그러나 한국어 교사 양성과정의 경우 대학원 입학 전이나 졸업 전에 이수해야 하는 한국어능력시험 점수 외에는 원어민과 비원어민 간의 과목이나 이수 학점 조건에서 차이가 없다. 게다가 한국어능력시험의 경우 말하기 능력 시험이 아직 시행되지 않고 있으므로 비원어민 한국어 교사의 경우 내국인과의 차이점을 고려되지 않은 국어기본법에 의거하여 교사 자격증을 취득할 경우 실제 교단에서 한국어를 가르칠 때 상당한 어려움을 겪을 수 있음은 물론 교사와 학생 모두의 수업 만족도도 낮아질 것이다.

이와 같은 연구의 필요성을 바탕으로 본 연구는 국내 대학원 석, 박사 학위 과정에 재학 중인 외국인 예비 한국어 교사를 대상으로 한국어 교사 자격에 관한 인식 조사를 실시하고자 한다. 대학원에 재학 중인 예비 한국어 교사로서만 연구 대상을 한정된 이유는 외국인 한국어 교사의 중요성에도

³ 통계청(2017)

불구하고 아직 외국인 교사의 입장에서 한국어 교사교육과정을 연구한 연구가 거의 이루어지지 않았기 때문이다. 앞으로 한국어의 세계화는 비워민 한국어 교사를 주축으로 이루어질 것이 예상되므로, 이들의 인식을 파악하여 교사교육과정이나 정책에 반영하는 것이 한국어 교육과 교사 교육의 질적 제고에 기여할 것으로 판단된다.

2. 선행 연구 정리

한국어교사 교육과정과 관련된 연구는 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 첫 번째, 한국어 교육 전공 교육과정, 교사 자격 정책, 교사 평가에 관한 연구가 있다. 국내 한국어 교육 전공의 교육과정을 분석한 연구로는 김문기 외(2012), 김재욱(2009)이 있다. 특히 조태린(2011)은 국내 일반 대학원 한국어 교육 전공의 교육과정을 분석하고 학위 과정 별 과목별 필수 이수 학점 등에 있어 차등을 두어야 한다고 주장했다. 교사 자격 제도에 관한 연구로는 한국어 교사 자격 취득 학과들을 분석하고 교사 양성 과정 방안에 관한 대안을 제시한 박기표 외(2012), 한국어 교사 자격 제도의 문제점을 지적한 송향근(2011, 2012) 등이 있다. 교사 평가와 관련한 연구로는 교사들의 자기 평가의 중요성을 언급하고 자기 평가를 위한 준거를 개발한 김지선 외(2014), 양영희 외(2011) 한국어 교사의 평가 영역을 세분화 한 뒤 각 항목을 개발한 신호철 외(2014) 등이 있다.

두 번째, 국내와 국외를 기준으로 국가별 교육과정에 대해 분석한 연구들이 있다. 중국과 한국의 한국어 교사 교육과정에 대해 분석한 김중섭(2011), 심혜령(2015), 김영수(2015)의 연구가 있다. 러시아의 한국어 교사 교육과정에 대해 연구한 강현화(2002), 중국, 대만, 인도, 키르기스스탄 등의 선교사들과의 내려타브 연구를 통해 선교목적 한국어 교사교육과정에 대해 연구한 이승연 외(2013)의 연구, 터키의 한국어 교사교육과정에 대해 연구한 김서형(2016), 몽골의 한국어 교사 교육과정을 분석한 방성원 외(2008)의 연구, 일본어 권 한국어 교사의 조건과 자질에 대해 연구한 노마히데키(2015), 일본 내 한국어 교사를 상대로 교육 동기 및 교사 현황 조사를 실시한 오대환(2016)의 연구가 있다.

세 번째, 현직 교사와 예비 교사라는 교직 경험에 의한 구분이다. 한국어 교사로서 갖추어야 할 자질과 전문성에 관한 연구로서 김경식(2001)은 한국어 교사의 기본적인 자질과 소양에 대해 고찰했고, 민현식(2000)은 21세가 한국어 교사는 한국어 교수 지식뿐만 아니라 다문화적 소양을 갖추어

야 한다고 했으며, 강승혜(2010)는 한국어 학습자들이 지각하는 좋은 한국어 교사의 자질에 대해 연구 했고 안정민(2015)은 내러티브 연구를 통해 프랑스에서 한국어를 학습하는 학습자들이 지각하는 좋은 한국어 교사의 자질을 한국에서의 상황과 비교했다.

현직 한국어 교사를 대상으로 한 연구는 주로 교사 재교육과 관련된 연구들이 많은데 방성원(2016)은 한국어 교사 교육과 관련된 다양한 쟁점에 대해 언급하면서 교사 연수 과정과 더불어 지속적인 교사 재교육의 중요성에 대해 언급했다. 그 외 현직 교사들이 지각하는 교사 재교육의 필요성과 방향에 관한 연구들로 이선우 외(2014), 이진경(2014), 강현석(2013), 최정순 외(2000), 박지순(2010)의 연구가 있다.

한국어 예비교사를 대상으로 한 연구들은 주로 모의 수업을 분석한 연구들이 주를 이룬다. 한국어 모의 수업에서 교사 언어를 분석한 박은하(2017), 온라인으로 자격과정을 수강중인 예비 교사의 모의 수업을 분석한 김지혜(2015), 한국어 실습 시 예비 교사의 수업을 분석하면서 실습 내용과 방법에 대해 비판적으로 고찰한 김준성(2015)의 연구가 있다. 예비 교사들의 상호 문화적 능력이나 다문화 소양과 문화교육의 중요성에 대한 논의로는 이민경(2013), 이성희(2013), 최은혁(2015)의 연구가 있다. 예비 교사의 인식을 분석한 연구들로는 예비교사가 인식하는 한국어표준교육과정 용어에 대해 분석한 지현숙 외(2011)이 있다.

본 연구의 논의와 가장 관련이 깊은 연구로는 예비 교사가 지각하는 한국어 교육 과정에 대해 분석한 송향근&양순임(2017)의 연구가 있다. 이 연구에서는 현직 한국어 교사를 대상으로 국어기본법 제13조 제1항에 제시되어 있는 영역별 필요도에 대한 인식을 조사했다. 그 결과 현직 교사들이 인식하는 과목별 필요도와 중요도가 국어기본법에 제시된 영역별 비중과는 달랐다. 현직 교사들은 교육 실습 영역과 한국어 학 분야를 가장 필요하다고 인식하고 있었다.

이상의 연구들은 주로 한국인 현직 교사를 대상으로 한 연구가 대부분이었고 외국인 예비 교사들이 느끼는 필요도와 인식에 대한 조사는 이루어지지 않았다. 향후 한국어의 세계화와 질적 제고의 주요 변수는 외국인 한국어 교사들에게 달려있다고 해도 과언이 아니다. 따라서 본 연구는 국내 대학원 학위 과정에 재학 중인 비원어민 한국어 예비 교사들을 대상으로 이들이 인식하는 한국어 교사 양성과정에 대해 조사하고자 한다.

3. 연구 방법

본고의 설문 문항은 선행 연구 등을 바탕으로 연구자가 직접 개발하였고, 2017년 11월 외국인 예비 교사 20명을 대상으로 예비 조사를 수행했다. 예비 조사 결과 해석이 모호하거나 불분명한 문항 등은 재조정했다. 본 조사는 2018년 3월부터 약 한 달간 온라인 구글(Google) 설문 프로그램을 이용해서 누증 표집 방식으로 진행했다.

조사 대상은 한국의 대학원 석, 박사 과정에 재학 중인 외국인 한국어 예비 교사들로 한정했다. 이들은 졸업 과 동시에 일정 조건을 이수했을 때 한국어 교사 2급 자격증을 받을 수 있다. 본 연구의 목적은 현직 한국어 원어민 교사와 대비되는 외국인 예비 교사들의 인식을 파악하는데 있다. 현직 교원의 경우 대부분 한국어 원어민이자 내국인들이고 이들의 교사 교육과정이나 처우와 관련된 연구는 주로 국내 K-12 교과 교사들과의 비교가 대부분이다. 그러나 향후 국제적으로 한국어 교육의 질과 위상을 높이는 데 중차대한 역할을 할 비원어민 예비 교사들의 경우 그들의 중요성에도 불구하고 이들이 바라보는 한국어 교사 교육과정에 대한 연구가 거의 이루어지지 못했다. 또한 한국어 교사 2급 자격증을 받기 위해 학위 과정으로 유학을 결심한 외국인 예비 교사들의 경우 한국어 교사로서의 전문성을 함양하고자 하는 스스로의 열정과 열의가 확고한 것으로 판단된다. 이들의 인식을 조사하는 것은 향후 비원어민 한국어 예비 교사 교육과정 개발을 위한 실증적인 연구 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

설문 응답자들은 모두 개인 스마트 폰(smart phone)을 이용해서 총 49개의 문항에 응답했다. 모든 문항을 필수 문항으로 설정 하였으므로 불성실한 응답이나 결측 값을 최소화 하려고 노력했다. 또한 응답자 선정 시 국내 대학원에서 수학 중인 외국인 한국어 예비 교사를 대상으로 응답자를 제한 한 것 외에는 연구자의 의도가 전혀 개입되지 않았으므로 표본 선정 시 무선 추출 방식에 상응하는 대표성을 확보하려 노력했음을 밝힌다.

전체 응답자 81명 중 답변이 모호한 4명을 제외한 77명의 설문 조사 응답 자료를 SPSS 24.0을 이용해서 분석했다.

설문 조사는 <표 2>와 같이 인구학적 배경, 과목 필요도 평가, 추가나 축소가 필요한 영역을 묻는 세 영역으로 나누어 실시했다.

<표 2> 설문조사 영역

독립 변인	인구학적 배경(6문항)	성별, 연령, 국적, 전공, 한국어 교육 경력, 학위 과정 구분
종속변인	영역별 필요도 인식 정도(2문항)	① 한국어학 영역, ②일반언어학 및 응용언어학 영역, ③외국어로서의 한국어교육론 영역, ④한국문화 영역, ⑤한국어 교육실습 영역
	과목 필요도 평가(39문항)	①한국어학 영역, ②일반언어학 및 응용언어학 영역, ③외국어로서의 한국어교육론 영역, ④한국문화 영역, ⑤한국어 교육실습 영역
	추가/축소 필요 영역(2문항)	①추가해야 한다고 생각하는 영역 선택 ②축소해야 한다고 생각하는 영역 선택

첫 번째 영역은 외국인 한국어 예비 교사들의 인식에 영향을 미칠 수 있는 인구학적 변인과 관련된 질문들로서 성별, 연령, 국적, 전공, 한국어 교육 경력, 학위 과정에 대해 물었다. 두 번째 영역은 두 개의 종속변인 중 하나로서, 국어기본법에서 명시한 다섯 가지 영역인 ①한국어학 영역, ②일반 언어학 및 응용언어학 영역, ③외국어로서의 한국어교육론 영역, ④한국문화 영역, ⑤한국어 교육실습 영역 관련 39개 하위 과목별로 외국어 예비 교사가 인식하고 있는 필요도를 5점 리커트 척도로 표시하게 했다. 세 번째 질문 영역은, 5개 영역 중 보완하거나 신설해야 할 필요가 있다고 인식하는 영역에 대해서 물었다.

4. 결과 분석 및 논의

4.1. 응답자 변인 분석

<표 3> 응답자 표본 집단 특성

특성	구분	응답 빈도(명)	유효 퍼센트(%)
성별	남	10	13.0
	여	67	87.0

연령	20대	43	55.9
	30대	31	40.3
	40대	3	3.8
국적	중국	61	79.2
	일본	2	2.6
	기타	14	18.2
교육 경력	없음	37	48.1
	1년~3년	14	18.2
	4년~6년	26	33.8
학위 과정	석사 과정	40	51.9
	박사 과정	37	48.1
전공	한국어 교육	58	75.3
	국어국문학	10	13
	언어 정보학	2	2.6
	기타 어문계열	7	9.1

본 설문에 응한 응답자의 표본 특성은 <표 3>과 같다. 전체 응답자는 77명이었고, 성별은 여성이 67명으로 전체 87%를 차지했다. 연령대는 20대와 30대가 전체 90% 이상을 차지했다. 국적은 중국인 유학생이 61명으로서 응답자 중 79.2%를 차지하고 있었는데, 이는 현재 국내 고등교육기관에 재학 중인 외국인 유학생 9만 여명 중 중국인 유학생이 7만 여명⁴ 정도로 유학생 인구 중 70퍼센트 이상을 차지하고 있는 상황을 고려했을 때 비례하는 결과이다. 흥미로운 점은 현재 국내에서 한국어 교사가 되기 위해 학위 과정에 재학 중인 외국인 중 52%가 자격증을 소지하고 있다는 점이다. 한국어 교사의 교육 경력을 3단계로 구분한 이진경(2014)의 연구에 따르면 교육 경력 5년 이상은 성장과 성숙기에 이르는 시기로서 이 시기의 교사들은 한국어 교육 지식과 교수법에서 안정 단계에 이르렀고 본인의 교수 지식에 대한 자신감도 갖고 있는 상태이다. 그러나 교육 경력 5년 이상의 안정 단계에 이른 교사들이 재교육 차원에서 수학하고 있다는 사실은 외국인들을 당연 예비 교사들이라고 간주하는 현재의 대학원 교육 과정에

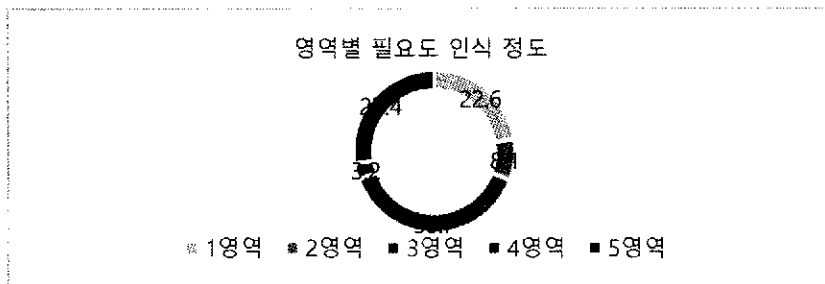
⁴ 외국인 유학생 현황 (통계청, 2017)

실제적인 변화가 필요함을 반증하고 있다고 할 수 있겠다.

석사 과정과 박사 과정에 재학중인 응답자의 비율은 51.9%와 48.1%로서 석, 박사 과정 모두 외국인 유학생의 비율이 비슷한 것으로 나타났다. 2000년 초반 단순 어학 연수 목적의 유학생 비율이 절대다수를 차지했던 것과는 달리 석사 과정 이상의 한국어 교육관련 유학생 비율이 증가하고 있다는 것은 향후 해외에서의 한국어 교육의 질적 성장이 기대되는 정보이기도 하다. 외국인 예비 교사의 전공은 한국어 교육이 전체의 75.3%로 가장 높았고, 다음으로는 국어국문학전공자가 13%로 나타났다. 이는 유학생들이 '외국어로서의 한국어 교육'을 전공하기 위해 한국에 온다는 것을 확인할 수 있는 자료이다.

4.2. 영역별 필요도 인식 정도

5개 영역 중 외국인 한국어 예비교사가 인식하는 필요도 정도를 묻은 결과는 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 영역별 필요도 인식 정도⁵⁾

5개 영역 중 가장 필요하다고 인식하는 영역은 외국어로서의 한국어 교육론(38.7%)> 한국어 교육실습(27.4%)> 한국어학(22.6%)> 일반언어학 및 응용언어학(8.1%)> 한국문화(3.2%) 순으로 나타났다. 외국어로서의 한국어 교육 영역과 한국어 교육실습에 대한 필요도가 가장 큰 것은 이들이 향후 KFL 상황에서 한국어를 교수 시 가장 필요한 실제적 지식과 교수 방법론 등에 대한 필요도가 높은 것과 관련된다고 할 수 있다.

⁵⁾ 5개 영역을 번호 순으로 정리한 것이다. ①영역: 한국어학 ②영역: 일반언어학 및 응용언어학, ③영역: 외국어로서의 한국어교육론, ④영역: 한국문화, ⑤영역: 한국어교육실습

4.3. 한국어학 영역의 과목별 필요도

1영역, 한국어학 영역의 8개 하위 과목별 필요도를 5점 리커트 척도로 표시 한 결과를 빈도 분석과 기술통계량으로 정리한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 한국어학 영역의 과목별 필요도

통계량 과목	응답 빈도					평균	표준편차
	①	②	③	④	⑤ ⁶		
한국어 문법론	1	3	7	14	52	4.47	0.912
한국어 음운론	0	7	15	26	29	4.08	0.885
한국어 어휘론	0	2	16	22	37	4.22	0.868
한국어 화용론	0	2	12	33	30	4.18	0.790
국어학 개론	0	7	18	30	22	3.87	0.937
한국어 어문규범	3	8	14	29	23	3.79	1.104
한국어 의미론	0	5	21	28	23	3.90	0.912
한국어사	5	24	25	16	7	2.95	1.075

한국어학 영역의 8개 영역에 대한 과목별 필요도의 평균은 3.93이었다. 과목별 필요도는 문법론(4.47)>어휘론(4.22)>화용론(4.18)>음운론(4.08)>의미론(3.90)>어문규범(3.79)>국어학개론(3.87)>한국어사(2.95) 순으로 나타났다. 한국인 현직 교사를 대상으로 연구를 실시한 송향근 외(2017)의 연구에서 나타난 과목별 필요도 순서는 문법론>음운론>어휘론>화용론>국어학개론>어문규범>의미론>국어사 순이었다. 한국인 현직 교사 역시 1영역에서 가장 필요하다고 인식하는 과목은 문법론이었고 가장 낮은 필요도를 보이는 과목은 한국어사였다. 내, 외국인 모두 한국어학 영역 과목별 중요도를 비슷하게 인식하고 있음을 확인 할 수 있었다.

4.4. 일반언어학 및 응용언어학 영역의 과목별 필요도

⁶ 필요도를 5 점 리커트 척도로 표시하게 한 것으로서 '①전혀 필요 없다, ②거의 필요 없다, ③보통이다, ④조금 필요하다, ⑤매우 필요하다'를 의미한다.

2영역, 일반언어학 및 응용언어학 영역의 과목별 필요도에 대한 응답 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 일반언어학 및 응용언어학 영역의 과목별 필요도

통계량 과목	응답 빈도					평균	표준편차
	①	②	③	④	⑤		
외국어 습득론	0	5	15	33	24	4.01	0.856
대조언어학	1	3	22	18	33	4.05	0.978
언어학개론	0	5	29	24	19	3.72	0.903
응용언어학	0	8	27	31	11	3.59	0.867
사회언어학	0	14	23	29	11	3.47	0.959
심리언어학	5	15	23	26	8	3.21	1.087

6개 하위 과목의 평균은 3.6점이었다. 과목별 필요도는 대조언어학(4.05)이 가장 높았고, 심리 언어학(3.21)이 가장 낮았다. 한국인을 대상으로 한 조사에서도 외국어 습득론(4.27)이 가장 높았고, 심리 언어학(3.32)에 대한 필요도가 가장 낮은 것으로 나타났다(송향근 외, 2017). 그러나 가장 낮은 과목에 대한 응답자 평균은 한국인보다는 외국인 예비교사들의 점수가 더 낮았다. 심리언어학 과목에 대한 필요도가 가장 낮은 이유는 해당 과목은 실제 강의 시 외국어 습득론과 관련되었을 때만 한국어교육학의 범위에 들어오고 일반적으로는 단독 과목으로 교수될 일이 거의 없으므로 과목 노출빈도가 낮기 때문일 것으로 해석된다.

4.5. 외국어로서의 한국어교육론 영역의 과목별 필요도

3영역, 외국어로서의 한국어교육론 영역의 과목별 필요도에 대한 응답결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 외국어로서의 한국어교육론 영역별 과목별 필요도

통계량 과목	응답 빈도					평균	표준편차
	①	②	③	④	⑤		
한국어문법교	1	2	5	22	47	4.45	0.839
한국어표현교	0	2	8	22	45	4.42	0.788
한국어이해교	1	0	10	22	44	4.39	0.818

한국어발음교	0	3	8	20	46	4.41	0.836
한국어어휘교	1	3	8	29	36	4.24	0.892
한국어교육론	1	8	22	26	20	3.71	1.004
한국어평가론	1	2	18	28	27	4.03	0.909
한국어교육과	0	6	21	29	20	3.83	0.915
언어교수이론	2	5	23	27	19	3.74	0.998
한국어교재론	1	6	22	25	23	3.80	0.994
한국어문화교	1	4	19	27	26	3.93	0.957
한국어한자교	5	9	32	16	14	3.33	1.112
한국어교육정	3	12	34	22	6	3.18	0.920
한국어번역론	0	8	16	23	30	3.96	1.012

14개 하위 과목에 대한 전체 평균은 3.69점이었다. 외국인 예비 교사들이 가장 필요하다고 인식하는 상위 5개 과목은 모두 평균이 4점이상이었고, 중요도별로는 한국어문법교육론(4.45)>한국어표현교육법(4.42)>한국어발음교육론(4.41)>한국어이해교육법(4.39)>한국어어휘교육론(4.24) 순이었다. 필요도가 낮은 하위 3개 과목은 한국어교육론(3.71)>한국어한자교육론(3.33)>한국어교육정책론(3.18) 순이었다. 그러나 선행연구 결과 한국인 현직 교사들이 필요하다고 인식하는 상위 5개 과목은 문법교육론>표현교육법>이해교육법>발음교육론>어휘교육론 순이었고, 하위 3개 과목은 한자교육론>교육정책론>한국어번역론 순이었다(송향근&양순임, 2017).

상위 5개 과목의 중요도는 내, 외국인 모두 비슷했으나 하위 3개 과목에서는 차이가 있었다. 내, 외국인 모두 한국어 교육 현장에서 문법과 표현 영역인 말하기와 쓰기 교육에 대한 지식을 가장 필요로 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 필요도가 낮은 과목은 상이했는데 한국인은 한국어번역론(3.01) 과목에 대한 필요도가 가장 낮은 반면 외국인은 한국어번역론(3.96) 과목은 상위 7번째로 중요하다고 인식하고 있었다. 내, 외국인 모두 한자교육론과 정책교육론에 대한 필요도는 가장 낮게 나타났다. 본고의 응답자 중 대다수가 한자문화권인 중국과 일본인 예비 교사들이므로 한자 교육에 대한 필요도가 낮게 나온 것으로 판단된다.

4.6. 한국문화 영역의 과목별 필요도

4영역, 한국문화 영역의 과목별 필요도에 대한 빈도 분석 및 기술통계량을 정리한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 한국문화 영역의 과목별 필요도

통계량 과목	응답 빈도					평균	표준편차
	①	②	③	④	⑤		
한국민속학	4	17	26	28	2	3.08	0.949
한국의현대문	0	12	18	26	21	3.72	1.040
한국의전통문	0	13	29	26	9	3.41	0.912
한국문학개론	0	16	24	30	7	3.36	0.919
전통문화현장	3	13	25	16	21	3.51	1.183
한국현대문화	5	15	32	17	8	3.11	1.053
현대한국사회	1	12	21	24	18	3.61	1.059
한국문화의 이	3	13	24	27	10	3.36	1.042

4영역은 한국어 교사 교육과정을 구성하는 5개 영역 중 외국인 예비교사들이 가장 불필요하다고 인식하는 영역인 것으로 확인되었다. 8개 하위 과목에 대한 평균 역시 3.39점으로 다른 영역들에 비해 낮았다. 가장 필요하다고 인식하는 과목인 한국의 현대문화 과목의 평균은 3.72였고 가장 필요도가 낮은 과목은 한국민속학으로 평균은 3.08이었다. 선행연구의 한국인 현직 교사를 대상으로 한 연구에서도 4영역인 한국문화 영역의 평균이 가장 낮게 나타났다. 한국인의 경우 가장 필요하다고 인식하는 과목은 전통문화와 현대문화였고, 가장 필요도가 낮은 과목은 외국인과 동일하게 한국민속학이었다(송향근&양순임, 2017).

4.7. 한국어 교육실습 영역의 과목별 필요도

5영역, 한국어 교육실습 영역의 과목별 필요도에 대한 빈도 분석 및 기술통계량은 <표 8>과 같다.

<표 8> 한국어 교육실습 영역의 과목별 필요도

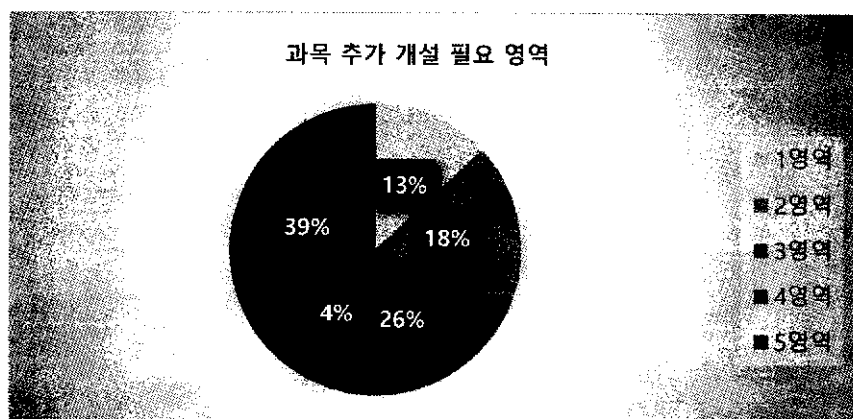
통계량 과목	응답 빈도					평균	표준편차
	①	②	③	④	⑤		
강의실습	0	1	9	9	58	4.61	0.750
모의수업	0	4	10	9	54	4.46	0.916
강의참관	1	4	8	13	51	4.41	0.969

한국어 교육실습 영역 하위 3개 과목 모두 평균이 4점 이상이었고, 3개 과목에 대해 중요하다고 인식하는 평균은 4.49 점으로 다른 5개 영역 하위 과목들 중 가장 높았다. 또한 5개 영역에 대한 필요도를 묻는 질문에 3

영역 다음으로 두 번째로 높다고 인식하고 있는 영역인 만큼 예비 교사들은 5영역 한국어 교육실습을 중요하게 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 안주호(2014)는 한국어 교사 양성과정의 질적 제고에서 가장 취약한 부분이 교육 실습 영역이라고 주장하면서 예비 한국어 교사의 질적 제고를 위해 교육 실습 영역 내 새로운 과목의 추가와 더불어 내실 있는 실습 교육 과정을 주장했다. 현재 교육실습은 통상 4주간 진행되고 있고 필수 이수 학점도 3학점(45시간)에 그치고 있다. 추후 구체적인 요구 분석 등이 병행되어야 하겠지만 이상의 연구 결과만을 보더라도 향후 교육 실습 영역 내 세부 과목들에 대해서는 조정이 필요할 것이다.

4.8. 영역별 ‘추가, 축소’ 평가

5개 영역별로 세부 과목을 추가로 개설해야 한다고 생각하는 영역에 대한 외국인 예비 교사들의 응답 결과는 한국어 교육실습(39%)>외국어로서의 한국어교육론(26%)>일반언어학 및 응용언어학(18%)>한국어학(13%)>한국문화(4%) 순이었다.



[그림 2] 과목 추가 개설 필요 영역

과목을 축소하거나 폐지해야 한다고 생각하는 영역에 대해 응답자들은 일반언어학 및 응용언어학>한국문화>한국어학>외국어로서의 한국어 교육론>한국어 교육실습 순으로 응답했다. 현재 국내 대학원 학위 과정에서 수학 중인 외국인 예비 교사들은 한국어 교육 실습 영역에 대한 과목 필요도가 가장 높은 것을 다시 한번 확인할 수 있었다. 반면 한국 문화나 일반언어학 및 응용언어학 영역의 세부 과목들에 대한 필요도는 낮음을 확인할

수 있었다. 외국인 유학생의 비율이 높은 국내 대학원 한국어 교육 관련 전공들의 경우 외국인 교사들의 필요를 인식하여 교육과정 개발이나 과목 개설에 반영한다면 외국인 예비 교사들의 역량 강화는 물론 한국어 교육의 질적 제고에도 긍정적 영향을 미칠 것이다.

5. 결론

교육의 질은 교사의 수준을 넘어설 수 없다는 말이 있다. 교육의 효과는 교사의 교과 지식은 물론 적절한 교수법의 선택과 적용에 따라 결정된다. 예비 교사 양성과정은 교직 현장에 투입 되기 전 교사로서 갖추어야 할 교과 지식, 교수법, 교실 운영 등의 전문 지식을 습득함으로써 좋은 교사가 되기 위한 기초적 토대를 다지는 장이므로 교사 양성과정의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. .

한국어 교사 자격증 제도가 도입된 지 십여 년이 흐른 지금 한국어 교사 자격증을 신청하는 예비 교사는 한국어 원어민 교사만이 아닌 해외의 비원어민 교사까지도 급속도로 확대되고 있다. 본 연구는 한국어 교사 자격 기준에 관한 대표적인 법률인 국어기본법 제13조 제1항에 관한 비판적 고찰을 목적으로 수행되었다. 국어기본법이 시행된 지 상당한 시간이 흘렀음에도 아직까지 학문적 고찰이 제대로 이루어지지 못한 채 외국인 예비 교사들까지 해당 법률에 근거하여 교사 자격증을 이수하고 있다. 당초 한국인 교사를 대상으로 제정된 법률을 외국인 비원어민 교사들에게도 동일하게 적용해도 되는 지에 관한 비판적 질문으로부터 본 연구가 수행되었다. 이를 위해 본 연구는 국내 대학원 학위 과정에서 한국어 교사 자격증 2급 취득을 목적으로 하는 외국인 예비 교사를 대상으로 인식 조사를 수행했다.

수집된 자료는 결측값이나 불성실한 응답을 제한 후 총 77명의 자료를 분석했다. 인식 조사는 국어기본법 시행령 제13조 제1항에 명시되어있는 한국어 교사 자격 취득에 필요한 영역별 필수 이수 학점 분류에 따라 5개 영역 39개 과목에 대해 예비 교사가 인식하고 있는 필요도, 가장 필요하다고 인식하는 영역, 과목을 추가하거나 축소해야 한다고 판단되는 영역에 대해 49개의 문항을 질문했다. 조사 결과 예비 한국어 교사들이 인식하는 사전 교사 교육능력과 국어기본법에서 제시한 교육과정과는 다소 차이가 있음이 밝혀졌다.

첫째, 외국인 예비 교사들이 인식하기에 한국어 교사 양성과정에서 가장 필요하다고 생각하는 영역을 과목별 평균 점수로 분류하였을 경우 한국어 교육실습(4.49)> 한국어학(3.93)> 외국어로서의 한국어 교육론(3.69)> 일

반 언어학 및 응용언어학(3.61)> 한국문화(3.39) 순으로 나타났다. 그러나 영역별 필요도 정도를 묻는 질문에서 응답자들은 외국어로서의 한국어교육론> 실습> 한국어학> 일반언어학> 한국문화 순으로 나타났다. 상위 3개 영역은 공통적으로 5영역, 1영역, 3영역이었고 하위 2개 영역은 2영역과 4영역이었다. 가장 필요하다고 인식하는 3개 영역간 외국인과 내국인간의 순위가 차이가 나는 이유는 인식조사 첫 단계에서 5개 영역에 대한 제복만 보고 필요도를 측정한 값과 조사 후반부에서 실제 세부 과목까지 확인하면서 응답한 값 간의 차이인 것으로 판단되고, 조사 후반부에 응답자들이 세부 과목을 확인하면서 점수를 매긴 값이 좀 더 객관적이라고 판단된다. 절대다수의 응답자는 교육 실습 영역이 가장 중요하다고 인식하고 있었고 실습 영역 내 세부 과목을 추가해야 한다고 응답한 비율도 39%에 이르렀다. 따라서 현재의 사전 교사 교육과정은 비영어민 예비 교사의 필요를 충족시켜주고 있지 못함을 알 수 있다. 이러한 인식은 한국인 현직 교사에게서도 동일하게 확인되었다(송향근&양순임, 2017).

다음으로는 내용 지식과 관련된 한국어학 영역의 경우 문법론>어휘론>화용론>음운론 순으로 과목 필요도가 높았고, 이들 과목의 평균은 모두 4점 이상이였다. 반면 한국어사의 과목 필요도는 평균 2.95점으로 가장 낮았다. 한국어 교육의 핵심인 외국어로서의 한국어교육론의 과목 필요도 평균은 3.69점이였다. 문법교육론> 표현교육법> 발음교육론> 이해교육법> 어휘교육론 순으로 필요도가 높게 나타났고, 이들 5개 과목의 필요도 평균은 4.38로 높게 나타났다. 앞서 분석한 한국어학 영역의 상위 3개 과목과 한국어교육론 영역의 상위 5개 과목 모두 한국어를 가르칠 때 핵심적인 내용 지식들과 관련된 과목들이다. 한국인 현직 교사 역시 1영역과 3영역 하위 과목에 대한 필요도가 높게 나타났다(송향근&양순임, 2017). 한국어 교육의 내용 지식과 관계된 2개 영역은 원어민과 비영어민 모두 중요하다고 인식하고 있었다. 흥미로운 점은 원어민 현직 교사들은 번역론, 정책론, 한자교육론에 대한 필요도가 낮았으나(송향근&양순임, 2017), 비영어민 예비 교사들은 한자교육론과 한국어교육 정책론에 대한 필요도는 낮은 반면 번역론은 중요하다고 인식하고 있었다. 이러한 차이는 비영어민 교사들이 L2인 한국어와 L1 간의 차이점과 유사점을 이해하는 수단이자 한국어 능력을 신장시키는 중요 도구로서 번역론을 인식하는 데서 기인하는 것으로 판단된다.

영역별 과목 필요도가 가장 낮게 나타난 4영역 한국문화 영역에 대한 전체 평균은 3.39점이였다. 평균이 낮은 하위 3개 과목은 한국민속학(3.08), 한국현대문화비평(3.11), 한국문학개론(3.36)이였다. 외국인 예비

교사들은 한국 문화를 교사가 가르쳐야 할 대상이라기 보다는 학습자가 개인의 취미나 관심 차원에서 탐구할 대상으로 인식하고 있는 듯 하다. 한국인 현직 교사들 역시 문화 영역에 대한 필요도는 낮았다(송향근&양순임, 2017). 본고의 결과를 바탕으로 문화 영역 교수요목에 대한 검토와 재고가 이루어져야 할 것이다.

본고는 국내 유학 중인 비원어민 한국어 예비 교사에 대한 인식을 조사한 연구이다. 본 연구는 외국인들을 한국어 교육의 대상으로서가 아닌 한국어 교육의 주체로 인식하고 그들의 관점에서 연구를 진행했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 모집단의 크기가 비교적 작고 다양한 국적의 응답자를 확보할 수 없었으므로 추정 통계를 실시한 결과 집단 간의 유의미한 차이를 발견할 수 없었고, 비원어민 집단만의 것이라고 추정되는 특성 등을 파악할 수는 없었다.

본고의 연구 결과는 장차 한국어 세계화의 주역으로 자리잡게 될 비원어민 예비 교사들의 전문성 신장을 위한 외국인 한국어 교사 교육과정 개발이나 훈련 프로그램 개발 등의 기초자료로 활용될 것으로 본다.

참고 문헌

- 강승혜 (2010) <한국어 학습자들이 지각한 '좋은' 한국어 교사의 특성>, 《한국어교육》 21권 1호, 국제한국어교육학회, pp.1-27.
- 강현석(2013) <한국 교사양성과정에서 교육실습 교육에 대한 성찰과 미래 방향>, 《한국교사교육연구》 30권 3호, 한국교사교육학회, pp.47-74.
- 강현화(2002) <해외 한국어교사 재연수 프로그램에 대한 요구 분석 논의-러시아 지역의 현지 연수와 국내 연수를 대상으로>, 《한국어교육》 13권 2호, 국제한국어교육학회, pp.21-38.
- 김경주(2001) <한국어 교사의 전문성 신장 방안 연구>, 《국어교육연구》 8권 1호, 서울대학교 국어교육연구소, pp.69-91.
- 김제욱(2009) <한국어교육 전공 학과 교육과정 분석 연구>, 《언어와 문화》 5권 1호, 한국언어문화교육학회, pp.23-41.
- 노마 히데키(2002) <일본어권 한국어 교사의 기본 조건>, 《국어교육연구》 9호, 서울대학교 국어교육연구소, pp.39-67.
- 박지순·최진희(2010) <교사 재교육 프로그램에 대한 한국어 교사들의 인식 조사>, 《한국어교육》 21권 3호, 국제한국어교육학회, pp.45-76.
- 방성원(2016) <한국어 교사 재교육의 쟁점과 과제>, 《한국어 교육》 27권 2호, 국제한국어교육학회, pp.79-103.
- 송향근·양순임(2017) <예비교사 교육과정에 대한 한국어교사의 인식>, 《한국어교육》 28권 1호, 국제한국어교육학회, pp.113-139.
- 원미진(2009) <한국어 교사의 이문화간 소통능력 구성요인에 대한 탐색적 연구>, 《한국어교육》 20권 2호, 국제한국어교육학회, pp.85-105.

投稿截止：2018 年 10 月 30 號

刊登日期：2018 年 11 月 30 號