

2011년 제21권 제3호 · 가을

새국어생활

국립국어원 2011-02-03
정간위 심의필 95-13-4-21

새국어생활 Saegugeosaenghwal
제21권 제3호(2011. 가을) Vol. 182
인쇄일 · 발행일 2011년 9월 30일

펴낸이 권재일
편집위원 박진호 · 시정곤 · 여규병 · 유현경 · 이해영 · 정희원
기획 · 편집 위 진

펴낸 곳 국립국어원(www.korean.go.kr)
주소 서울특별시 강서구 금남화로 154(방화3동 827번지)
157-857

The National Institute of the Korean Language
154, Geumnanghwa-ro, Gangseo-gu, Seoul, Korea

전화 (02) 2669-9775
전송 (02) 2669-9777

찍은 곳 (주)계문사
전화 (02) 725-5216
전송 (02) 738-9571

ISSN 1225-7168

차 례

특집 • 한국어 교원 자격 제도의 현황과 과제 · 5

한국어 교육의 변화와 한국어 교원의 미래	김중섭	5
한국어 교원 자격 제도의 현황과 과제	송향근	27
한국어 교원 자격 제도의 변천과 그 개선 방안	김정숙	41
주요 국가의 외국인 대상 자국어 교육을 위한 교사 자격 제도 운영에 관하여	최정순	59
한국어 교원 양성 과정의 현황과 과제	강승혜	83
한국어교육능력검정시험 문제 분석	김선정	99
한국어 교원과 국어 능력	우창현	119
현장의 수요와 요구	최은규	131

이곳 이 사람 한국 고전 번역의 산실

〈한국고전번역원 이동환 원장을 찾아서〉	차익중	159
어원 탐구 '땀띠'와 '퇴약별'의 어원	김무림	177
우리 소설 우리말 당신이 잠든 밤에 -이기호의 소설들-	한혜경	185
국어 산책 우리말나들이	강재형	193
삶과 우리말 소라 이야기	강영봉	199
세계의 언어 정책 루마니아의 언어 정책	엄태현	207

국립국어원 소식 · 217

한국어 교육의 변화와 한국어 교원의 미래

김중섭 · 경희대학교 국제교육원장, 국어국문학과 교수

1. 들어가는 말

이 글은 한국어 교육계의 변화 양상을 몇 가지 차원에서 점검하고, 한국어 교원의 미래를 예상해 보는 데에 목적이 있다. 한국어 교육의 역사와 변화 양상, 한국어 학습자의 변화 양상, 한국어능력시험의 중요성, 한국어 교육계의 내실화 및 세종학당의 등장 등의 내용을 살펴봄으로써 한국어 교육계의 변화 양상을 살펴볼 것이다. 그리고 한국어 교원의 현재 위상과 한국어 교원 자격 제도를 검토하여 한국어 교원의 바람직한 미래상을 위한 제언을 보이고자 한다.

2. 한국어 교육의 변화

2.1. 한국어 교육의 역사와 변화 양상

한국어 교육의 변화 양상을 살피기 위해서 먼저 한국어 교육의 중추적 역할을 해왔던 국내 대학의 한국어 교육 기관이 어떤 역사와 변화

양상을 거쳐 왔는지 검토할 필요가 있다. 한국어가 대학의 부설 교육 기관을 통해 교육되기 시작한 것은 연세대학교 한국어 학당의 설립에서부터이다. 1959년 문을 연 연세대학교 한국어 학당은 외국 선교사들에게 한국어를 가르치기 위해서 설립된 것이지만, 그동안 개인적 차원에서 알아알음 학습해 오던 한국어를 대학이라는 교육 기관에서 가르침으로써 한국어 교육이 공공의 교육으로서의 임무를 시작하게 된 계기가 되었다.

1970년대 중반까지 한국의 경제 수준은 개발 도상국의 한계를 넘어 서지 못한 상태였고, 국가적 위상도 세계의 주목을 받기에는 역부족인 상황이었다. 한국어 교육을 둘러싼 국가적 환경과 제반 여건이 한국어 교육 현장의 학생 수, 교사 수, 교육 내용의 수준, 교육 과정의 설계 등에 그대로 반영됨으로써 한국어 교육의 현실은 암울한 상태였고, 돌파구가 보이지 않는 상황이었다. 이러한 상황이 변화의 조짐을 보이기 시작한 것은 한국의 국가적 위상이 서서히 국제 사회의 한 일원으로 정립되면서부터였다. 1975년 한일 수교를 시작으로 1984년 아시안 게임의 성공적 개최를 통해 아시아 지역 사회에서 한국어 서서히 두각을 나타내기 시작했고, 1988년 서울올림픽을 무난히 개최해 냄으로써 한국은 아시아를 넘어 국제 사회에 급부상하게 되었다. 또한 2002년 월드컵을 성공적으로 개최함으로써 외국인 유학생이 눈에 띄게 증가하게 되었고, 2011년 서울에서 열린 G20 정상 회담은 경제 발전에 있어서도 한국어 외교력과 경제력을 갖춘 국제 무대의 주요 구성원으로 성장하였음을 확인시켜 주는 계기가 되었다. 이는 한국어 교육이 새로운 가능성을 모색하고, 발전의 가능성을 타진할 수 있는 든든한 배경이 되었다.

1992년의 한중 수교는 한국어 교육이 제도에 오를 수 있도록 배경을 만들었다. 당시만 해도 미국과 일본에 국한되어 있던 한국어 학습자가 중국과 공산권 국가로 확대되게 된 계기가 되었기 때문이다. 한국어 교육을 둘러싼 이러한 환경의 변화는 많은 대학들이 한국어 교육 기관을

연달아 설립하게 만든 주요 요인이 되었다. 연세대학교가 1959년 한국어 교육 기관을 설립한 이래, 서울대학교가 1969년에 한국어 교육 과정을 개설하여 한국어 교육의 초기 역사를 이끌어 왔다면, 드디어 한국어 교육의 큰 걸음을 내딛게 된 1980~1990년대에는 여러 대학이 한국어 교육 기관 및 한국어 교육 과정을 개설하게 되었다. 고려대학교가 1986년에, 이화여자대학교가 1988년에, 서강대학교가 1990년에, 경희대학교가 1993년에, 한양대학교가 1997년에 한국어 교육 과정을 개설·운영함으로써 한국어 교육의 전성기를 마련하는 데 가교 역할을 하였다. 이후 한국어 교육 기관은 전국적으로 확대되기 시작하였으며, 2006년 4월에 발족한 ‘한국어교육기관대표자협의회’의 회원교가 2011년 7월 현재 139개인 것으로 볼 때, 대학의 한국어 교육 기관은 가히 폭발적으로 그 수가 늘었다고 할 수 있다.

2.2. 한국어 학습자의 변화 양상

한국어 교육이 걸음마를 댄 1950년대와 1960년대의 한국어 학습자는 대부분 외국의 선교사들이거나 가톨릭교회의 성직자들이었고 주로 영어권 학습자들이었다.

이후 1970년대 초부터 일본인 학습자와 재일 동포가 한국어 교육의 주요 학습자군을 형성하게 되었다. 특히 1975년 한일 수교 이후 그 수는 급격한 증가세를 보이기 시작하였다. 영어권 학습자와 달리 일본어권 학습자들은 다소 소극적이고 내향적인 성격을 띠고 있어서 영어권 학습자와는 다른 강의 방식과 교육 방안이 필요하였다. 어찌 보면, 학습자군이 다양해진 것이 한국어 교육계에 교수법 및 교육 과정에 대한 새로운 방향을 모색하게 하는 계기가 되었을지 모른다. 1980년대 이전까지 주로 청각 구두식 교수법에 따라 기계적이고 반복적인 교수 방식을 따르던 한국어 교육계는 1980년대 중반에 받아들인 서양의 의사소

통 교수법을 바탕으로 학습자의 의사소통 능력, 표현 능력을 강조하는 교수법으로 일대 변화를 시도하게 되었다. 이처럼 한국어 교육계는 학습자군의 다양화로 인해 교수법의 변화를 이끄는 방향으로 발달하고 있었다.

한국어 학습자의 양적 증가가 눈에 띄게 늘어난 것은 중국인 학습자들이 국내에 대거 유입되기 시작한 시기와 맞물려 있다. 국내 대학들이 국제화의 교류 수단으로, 혹은 수입의 한 방편으로 외국인 학습자 유치에 전면적으로 나서게 됨으로써 중국인 학습자의 수가 폭발적으로 늘어나게 되었다. 특히 중국인 학습자들은 대학에 진학하는 것을 목표로 하였고 때문에 일반 목적의 한국어 교육과 더불어 학문 목적의 한국어 교육 과정도 필요하게 되었다.

이제 학문 목적의 한국어 교육은 더 이상 낯선 개념이 아니다. 단기 한국어 연수 과정과 달리 학문 목적의 한국어 교육은 유학생들에게 지속적인 교육 내용을 제시해야 한다는 점에서, 그리고 그들이 대학 교육을 잘 이수하고 성공적으로 사회에 정착할 수 있는 한국어 실력을 갖추도록 해 주어야 한다는 점에서 매우 중요한 교육 과정으로 자리매김하게 되었다.

한편, 한국의 기업들이 중국, 러시아, 동남아 지역에 활발하게 진출하면서 그에 종사하는 외국인 인력도 증가하게 되었다. 이에 발맞춰 각 기업에서는 현지인을 채용하여 국내 대학 기관에서 집중적으로 한국어 연수를 진행하는 추세이다. 기업이 선발한 인재를 기업에서 적절하게 활용할 수 있도록 하는 맞춤형 한국어 교육 과정도 새로운 교육 과정으로 자리 잡았다.

결혼 이주 여성의 증가는 한국어 교육의 지평을 어디까지 넓혀야 할 것인지에 대한 고민을 던져 주었다. 이들은 외국에서 바로 유입된 외국인 학습자와는 다른 성격을 띠고 있다. 결혼 이주 여성에 대한 한국어 교육뿐만 아니라, 그들의 자녀들에 대한 한국어 교육도 필요하다. 다문

화 가정의 외국인 여성과 자녀에 대한 한국어 교육을 누가 어떻게 담당해야 할 것인가에 대한 논란뿐만 아니라, 그들을 위한 여러 단체의 교육적·재정적 지원도 일관된 모습을 보이지 않고 있다. 그리고 자녀들의 경우, 대한민국 국민으로서 공공 교육을 받아야 하는 상황에서 그들의 부족한 한국어 능력을 한국어 교육을 전공한 선생님이 맡아야 할 것인지, 국어 교육을 전공한 선생님이 맡아야 할 것인지도 결정하기 쉽지 않다.

2.3. 한국어능력시험(TOPIK)의 중요성 대두

한국어 교육 환경의 변화에서 빼놓을 수 없는 것이 바로 ‘한국어능력시험(TOPIK)’이다. 한국어능력시험은 교육과학기술부에서 전체적인 사업을 지도, 감독하고 있는 시험이다.¹⁾²⁾

〈표 1〉 연도별·회차별 일반 한국어능력시험 응시자 수

연도	회차	응시자 수(명)
1997	제1회	2,274
1998	제2회	2,663
1999	제3회	3,445
2000	제4회	4,850

1) 1997년에 제1회 시험을 실시한 이래, 2011년 8월 현재 제23회 시험(2011년 7월 17일 실시)을 실시하였다. 1997년과 1998년에 실시된 한국어능력시험은 한국학술진흥재단(현 한국연구재단)에서 실시하였고, 제3회 시험부터 제20회 시험까지는 한국교육과정평가원에서 실시하였다. 그리고 제21회 시험부터는 국립국제교육원에서 실시하고 있다.

2) 2010년 기준으로 한국어능력시험을 실시한 국가를 보면 ‘한국, 일본, 카자흐스탄, 우즈베키스탄, 중국, 미국, 키르기스스탄, 몽골, 러시아, 호주, 독일, 브라질, 베트남, 태국, 캐나다, 영국, 대만, 필리핀, 싱가포르, 방글라데시, 말레이시아, 파라과이, 아르헨티나, 프랑스, 미얀마, 인도, 타지키스탄, 아제르바이잔, 인도네시아, 터키, 라오스, 파키스탄, 체코, 이집트, 벨라루스, 이탈리아, 아르메니아, 캄보디아, 스페인’ 등이다.

연도	회차	응시자 수(명)	
2001	제5회	6,049	
2002	제6회	7,306	
2003	제7회	10,416	
2004	제8회	15,279	
2005	제9회	23,401	
2006	제10회	30,270	
2007	제11회	12,030	43,813
	제12회	31,783	
2008	제13회	26,864	63,460
	제14회	36,596	
2009	제15회	34,598	75,141
	제16회	40,543	
2010	제17회	3,211	92,722
	제18회	36,183	
	제19회	41,533	
	제20회	11,795	

〈표 1〉에서 보는 바와 같이 1997년에 제1회 시험을 실시하였는데, 당시 응시자 수는 2,274명에 불과했다. 하지만 지난 2010년의 통계를 보면 92,722명이 응시하여 실로 엄청난 성장세를 보여 준다. 한국어능력 시험의 응시자 수와 시행 국가가 폭발적으로 증가한 것은 한국어 교육 현장에 많은 시사점을 던져 주었다. 응시자가 증가하는 것은 그만큼 한국어 교육에 대한 수요가 많다는 점을 반영하는 것이기 때문에 한국어 교육에 종사하는 사람들의 사기를 진작시키는 역할을 하였다. 또한 응시자들이 증가하면서 한국어 학습 열기가 고조된 것은 물론이거니와 교육 현장의 교사들이 학습자들의 요구에 부응하는 다양한 교수 기법과 평가 문항 개발 능력을 향상시킬 수 있는 기회를 제공하게 되었다.

하지만 무엇보다도 한국어능력시험이 한국어 교육 현장에 영향을 준 것은 교육과학기술부에서 제시한 외국인 유학생의 대학 입학 기준이었

다. 과거 외국인 유학생의 양적 성장에 치중하여 조건부 입학 등의 제도를 통해 많은 외국인 유학생들이 무분별하게 대학으로 유입되었다. 이는 많은 문제를 낳았고 이를 인식한 각 대학 당국의 목소리를 수용한 교육과학기술부에서는 외국인 대학 입학 조건을 강화하여 한국어능력시험 3급 이상의 자격을 갖추도록 제도화하였다. 실제적으로 한국어 능력이 부족한 학습자를 대학에 진학시키고, 진학 후에는 특별한 관리 없이 학습자 개인의 능력에 모든 것을 맡겨 두기만 했던 대학 당국으로서는 이러한 지침이 시행된 이후 새로운 환경에 대응할 방안을 마련하기에 골몰하고 있는 상황이다. 당장 대학의 한국어 교육 기관에서는 이러한 변화에 적응하기 위해 학습자의 학습 능력을 향상시킬 교육 과정 개발과 교육 내용 발굴에 집중해야 할 상황이 되었고, 한국어 교사 역시 학습자의 3급 자격 획득을 위해 교육 자료 개발과 교수 방안 마련에 힘을 쏟아야 하는 상황이 되었다. 더불어 외국인 학습자들 역시 엄격해진 대학 입학 기준을 충족시키기 위해 더욱 학습에 매진해야 하는 상황이 된 것이다.

2.4. 한국어 교육계의 내실화 및 세종학당의 등장

마지막으로 한국어 교육 환경의 변화에서 주목할 것은, 한국어 교육계의 내실을 기하기 위한 자발적인 협의체의 구성과 국가적 차원의 한국어 보급 추진 사업을 들 수 있다.

한국어 교육 기관이 폭발적으로 증가한 2000년 이후, 한국어 교육계에서는 교육 기관을 효율적으로 운영하고, 학생 관리 방안을 공유하고자 하는 다양한 시도가 있어 왔다. 학회 차원에서의 논의도 있어 왔지만 그것들은 여전히 학문적 차원, 혹은 교실 현장에서의 실제적인 수업 방안에 대한 것들이 주를 이루었으므로 관리, 행정, 정책적 차원에서의 논의를 위해서는 새로운 협의체가 필요했다. 2006년 4월 한국어 교육 기관의 기관장들이 중심이 된 ‘한국어교육기관대표자협의회’가 발족하

게 되었다. 이 협의회는 2011년 7월 현재 국내 139개 대학의 한국어 교육 기관이 회원교로 참여하며³⁾ 매년 2회의 워크숍을 개최하여 한국어 교육 기관이 처한 현안을 논의하고 그 대안을 제시하고 있다. 그간 ‘우수 외국인 유학생 유치 전략’, ‘효율적인 유학생 관리 방안’, ‘한국어 교사의 처우 개선 방안’ 등에 대한 여러 차례의 워크숍을 개최한 바 있는데, 주목할 것은 한국어 교육 기관과 밀접한 관련이 있는 정부 주요 부서와의 연계를 통한 논의를 지속적으로 하고 있다는 점이다. 법무부, 출입국관리사무소, 교육과학기술부, 문화체육관광부, 국립국어원, 국립중앙박물관 등과의 연계를 통해 비자, 한국어 정책, 한국어 교육 기관 평가 제도 도입, 문화 교육의 현장성 문제 등을 심도 있게 토론함으로써 한국어 교육 기관에 당면한 문제들을 풀어내려는 시도를 하고 있다.

한국어교육기관대표자협의회가 5년이라는 짧은 기간에 139개의 회원교가 참여하는 큰 조직으로 성장하게 된 결정적 이유는, 회원교 간의 적극적인 정보 교류의 장을 제공함으로써 한국어 교육 기관의 운영과 관리 방안을 공유하였기 때문이다. 아울러 한국어 교육계의 당면 현안이 어느 한 기관의 노력으로 풀기 어려운 복합적인 문제이기 때문에 이에 대한 공동체적 대응이 효과적일 수 있었다. 이 협의회가 더욱 내실을 기하여 한국어 교육계에 종사하는 많은 교원들과 행정가들이 고민하고 있는 다양한 문제들에 대한 효율적인 해결책을 제시할 필요가 있다.

교육 환경의 변화에서 주목할 것은 국립국어원에서 야심차게 추진하고 있는 세종학당 사업이다. 2007년 3월 최초 개원한 세종학당은 국외에서의 대중적인 한국어 교육의 확산을 목표로 하고 있다. 세계적인 한국어 교육 브랜드 육성이라는 강력한 비전을 바탕으로 2015년까지 전세계에 500개의 세종학당을 설립하는 것이 이 사업의 목표이다. 이 사

3) 세종학당 홈페이지의 통계에 따르면 국내 한국어 교육 기관이 202개로 제시되어 있는데, 이는 대학의 교육 기관 이외의 기관도 포함된 숫자로서 한국어교육기관대표자협의회 회원 기관 숫자와는 차이가 있다.

업이 당초의 계획에 따라 안정적으로 추진된다면 국외에서의 한국어 보급 사업이 본궤도에 오를 것은 물론이고, 한국어를 배우고자 하는 외국인의 수도 자연스럽게 증가함으로써 국내의 한국어 교육 현장에도 긍정적인 영향을 줄 것이다. 또한 국외에서의 한국어 교육을 꿈꾸는 많은 젊은이들이 국외의 교육 현장에서 활동할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있다는 점에서도 긍정적인 측면이 있다. 무엇보다도 국내의 한국어 교육 기관, 한국어 교육자들과 국외의 한국어 교육 기관과 교육자 간의 네트워크 구축을 통해 여러 방면에서의 한국어 교육의 발전적 미래를 도모할 수 있을 것이다.

3. 한국어 교원의 위상과 미래

3.1. 한국어 교원의 현재 위상

한국어 교육의 초창기 시절, 한국어 교원은 현재와 같은 외국어로서의 한국어 교육을 전공한 전공자가 아니었다. 오직 한국어 교육에 대한 열정 하나로 교실 현장의 문제를 해결하고, 학습자에게 적합한 교재와 교육 자료를 제공하기 위해 노력하는 것이 당시 교원들의 최상의 모습이었다. 더군다나 한국어 교원이라는 직업은 그렇게 인기 있는 것도 아니었다.

1980년대부터 한국어 교육 기관들이 하나둘씩 세워지면서 한국어 교원에 대한 관심도 조금씩 생겨나기 시작하였으며, 대학의 한국어 교육 기관에서는 교사를 공개적으로 선발하기 시작하였고, 자체적인 교사 연수 과정을 거쳐 기관의 교육 모형과 교안에 따른 일관된 한국어 교수를 하게 되었다. 1990년대 이후 본격적으로 한국어 교육 기관이 수적

증가를 가져 오게 되면서 한국어 교육을 전문적으로 할 수 있는 한국어 교원에 대한 수요가 늘어나기 시작했다. 이에 발맞춰 한국어 교원 양성을 위한 대학, 대학원, 대학 부설 단기 양성 기관이 우후죽순으로 생겨나기 시작하였다.

2005년 ‘국어기본법 시행령’이 시행된 이후 한국어 교원의 자격에 대한 법률적 제도가 마련되었고, 이후 이에 준하여 한국어 교원을 전문적으로 양성하기 위한 노력들이 있어 왔다. 2005년 당시 대학 학부 과정이 9개, 대학원(교육대학원 포함) 과정이 14개, 대학 부설 단기 양성 기관이 28개 정도였는데, 2010년 12월 현재 대학 학부 과정 30개, 대학원(교육대학원 포함) 과정이 63개, 대학 부설 단기 양성 기관은 102개로 급증하였다.⁴⁾

불과 5년 사이에 한국어 교원 양성 과정의 수가 과정에 따라 적게는 3배, 많게는 4배 가까이 늘어난 것이다. 이는 한국어 교육의 저변이 넓어진 것을 반영함과 동시에 한국어 교원의 자격이 법적으로 규정됨으로써 대중들의 관심을 끌었기 때문일 것이다.

하지만 이러한 양적 팽창 뒤에는 항상 그늘이 있기 마련이다. 국내외의 경제 여건 등 여러 요인이 맞물려 외국인 유학생의 증가 속도가 둔화되고 있다. 교육과학기술부의 자료에 따르면 2004년부터 2010년까지의 외국인 유학생의 증가 추이는 다음과 같다.

〈표 2〉 외국인 유학생 증가 추이

구분	2004년	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년	2010년
유학생 수(명)	16,832	22,526	32,557	49,270	63,952	75,850	87,480
증가율	-	33.8%	44.5%	51.3%	29.8%	18.6%	15.3%

4) 한국어교육기관대표자협의회와 국립국어원이 공동 주최한 2011년 한국어 교원 공동 연수회(1차) 자료집에서 가져온 자료임.

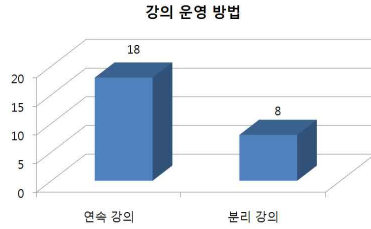
2007년까지 가파르게 상승하던 외국인 유학생 증가율이 2007년을 기점으로 서서히 하향 곡선을 그리고 있는 것을 확인할 수 있다. 이는 국내의 한국어 교육 기관이 가르칠 수 있는 외국인 학습자의 수가 줄어드는 것을 의미하고, 더 나아가서는 한국어 교원에 대한 기관의 채용 인원이 줄어든다는 것을 의미한다. 많은 기관들이 대학원(교육대학원 포함)의 외국어로서의 한국어 교육 전공 과정을 운영하여 매학기 졸업생을 배출하고 있지만, 그들을 채용할 수 있는 상황이 마련되지 못한다는 것이다. 나아가서 대학의 한국어 교육 기관이 운영하는 자체적인 단기 양성 과정에서도 많은 수료생들이 배출되지만 이들이 해당 기관에서 한국어를 가르칠 수 있는 기회는 거의 없다고 해도 과언이 아니다.

한국어를 가르칠 수 있는 예비 교원의 공급은 점점 확대되는 데 비해, 그들에 대한 수요는 점점 줄어들고 있는 것이 국내 한국어 교육 기관의 현실이다. 따라서 예비 한국어 교원들이 한국어를 가르칠 수 있는 기회를 여러 방향으로 모색해야 하는 것이 현재의 상황이다. 어려운 관문을 뚫고 기관의 한국어 교원이 된다고 해도 현실의 문제는 그렇게 여유롭지 않다. 한국어 교원의 처우 문제를 단적으로 보여 주는 조사가 있다.⁵⁾

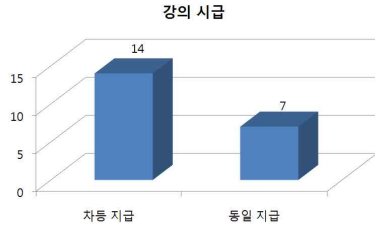
이 조사는 2011년 5월부터 6월까지 실시되었으며, 139개 대학의 한국어 교육 기관을 대상으로 설문을 의뢰하였으나 26개 대학 기관만이 설문에 응하였다. 설문 분석에 응한 대학은 각주 5)의 자료를 참조하기 바란다. 한국어 교원들이 전일제로 기관에서 강의하는지를 확인하기 위해 ‘강의 운영 방법’을, 한국어 교원의 보수 정도를 확인하기 위해 ‘강의 시급’을, 한국어 교원이 어느 정도의 강의를 하는지를 확인하기 위해 ‘강의 시수’를, 최소한의 신분 보장을 확인하기 위해 ‘계약 여부’, ‘계약 조건’, ‘퇴직금 지급 여부’를 설문하였다.

5) 한국어교육기관대표자협의회 2011년 여름 워크숍의 발표 자료집에서 가져온 자료임.

1) 강의 운영 방법: 월요일부터 금요일까지 연속 강의를 하는 곳이 18개 기관, 월·수·화·목 분리 강의를 하는 곳이 8개 기관이었다.

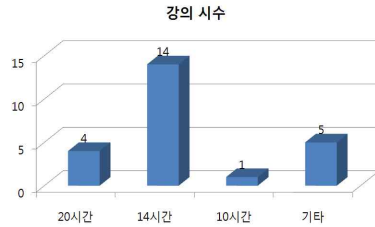


2) 강의 지급: 신입 교원과 경력 교원을 구분하여 지급하는 곳이 14개 기관이었는데, 신입 교원은 시간당 20,000원부터 30,000원까지, 경력 교원은 22,000원부터 38,000원까지 넓게 분포되어 있었다.

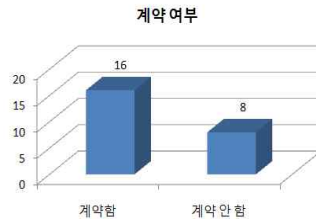


신입 교원과 경력 교원을 구분하지 않고 동일한 기준으로 지급한다는 곳이 7개 기관이었는데, 25,000원부터 43,000원까지 분포되어 있었다. 그 외의 기관은 학력, 재직 연도 등에 의해 자체 기준으로 지급한다고 하였으나 정확한 금액은 답하지 않았다.

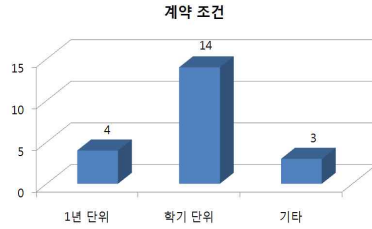
3) 강의 시수: 강의 시수를 20시간으로 하는 기관은 4곳이었으며, 14시간이라고 답한 기관이 14곳으로 가장 많았다. 10시간은 1곳이며, 기타 자체 기준에 따라 시간을 정한다는 곳이 5곳이었다.



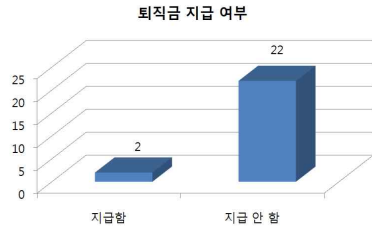
4) 계약 여부: 계약을 한다는 기관이 16곳, 계약을 하지 않는다는 곳이 8곳이었으며, 2개 기관은 답하지 않았다.



5) 계약 조건: 1년 단위로 계약하는 곳이 4곳, 학기 단위로 계약하는 곳이 14곳이었으며, 명확하게 답하지 않은 곳이 3개 기관이었다.



6) 퇴직금 지급 여부: 퇴직금을 지급하는 곳이 2곳에 불과하였고, 지급하지 않는다는 곳이 22곳으로 압도적으로 많았다. 2개 기관은 답하지 않았다.



이러한 조사 결과에서 주목할 것은 한국어 교원 신분의 안정성 여부이다. 한국어 교원으로서 책임감을 가지고 안정적으로 강의를 운영하기 위해서는 적정한 보수, 신분에 대한 보장이 필수적인데 계약 여부와 조건, 그리고 퇴직금 지급 여부 등에서 한국어 교원이라는 직업은 매우 불안정한 상태라고 할 수 있다. 또한 강의 시수도 14시간 이하가 전체의 80% 이상을 차지하고 있어서 강의 시급이 적은 교원의 경우 월 보수 자체가 충분치 못함을 알 수 있다.⁶⁾ 이처럼 한국어 교원에 대한 신분적 안정성이 확보되지 못한 것은 한국어 교육 기관이 안고 있는 정체성과도 관련이 있다. 대부분의 한국어 교육 기관은 대학의 부설 교육 기관으로서 대학 학부나 대학원의 시간 강사와는 신분이 다르다. 그리고 엄밀히 그들에 대한 신분 보장 제도가 마련되어 있지 않아 각 기관

6) 조사 결과의 수치에 따라 계산해 보면, 한국어 교원으로서 가장 적은 보수를 받는 경우는 한 달에 640,000원(주당 8시간×4주×20,000원)에 계약 기간 10주(4쿼터 운영 시)에 퇴직금이 없는 경우이고, 가장 많은 보수를 받는 경우는 한 달에 3,040,000원(주당 20시간×4주×38,000원)에 계약 기간 1년, 퇴직금이 있는 경우이다.

의 사정에 따라 대우가 천차만별이다. 한국어 교육 현장에서 학습자를 가장 가까이에서 접하는 한국어 교원들이 안정적인 신분 보장을 받고, 교육에 매진할 수 있는 현실성 있는 제도의 뒷받침이 무엇보다 필요한 상황이다.

한국어 교원 단기 양성 과정에는 또 다른 문제가 있다. 2005년 한국어 교원 자격 제도 시행 이후 대학, 공공 기관, 민간 기관, 학원 등 수많은 기관에서 단기 양성 과정을 운영하고 있다. 문화체육관광부 자료에 따르면 2011년 5월 현재 130개 기관이 단기 양성 기관을 운영하고 있다. 이는 2006년의 34개 기관에 비하면 282% 증가한 것이다.⁷⁾ 단기 양성 과정의 경우 개별 법령의 적용을 받지 않아 설립과 운영에 제한이 없다. 이에 국립국어원에서는 2010년 '한국어 교원 양성 과정(단기 양성 기관) 운영 지침'을 마련하여 배포하였으나, 이는 안내서 정도의 역할을 할 뿐 실제적인 관리·감독·평가 등에 관한 권한을 포함하고 있지 않았다. 한국어 교육과 관련이 별로 없는 기관에서도 단기 양성 과정을 개설함으로써 한국어 교육 내용이 부실해질 가능성이 있을 수 밖에 없게 된 것이다. 조금 늦은 감이 있지만, 이러한 문제를 안고 있는 단기 양성 과정에 대한 평가와 인증안이 논의되고 있어 다행스러운 일이다. 국립국어원에서는 평가 지표를 기본 요건, 운영 여건, 학습 과목 등으로 세분화하여 단기 양성 기관 인증 기준안을 마련하고 있으며, 2012년에 홍보·세부 지표 개발·기관 실사 등을 추진하여 2013년에는 단기 양성 기관의 인증제를 도입할 수 있도록 준비하고 있다.

3.2. 한국어 교원 자격 제도의 양상

한국어 교원에 대한 최초의 명문화는 '국어기본법' 제19조 제2항에서

7) 한국어교육기관대표자협의회 2011년 여름 워크숍의 발표 자료집에서 가져온 자료임.

볼 수 있다. 한국어를 내국인이 아니라 재외 동포나 외국인을 대상으로 가르치는 자를 이른바 ‘한국어 교원’이라고 하는데, 구체적인 사항은 ‘국어기본법 시행령’ 제13조 등에 규정되어 있다.

한국어 교원에 대한 자격은 문화체육관광부 장관으로부터 부여받는다. ‘교사’라 칭하지 않고 ‘교원’이라고 한 것은 초·중등학교의 교사 자격증은 교육과학기술부 장관이 부여하는 데 비해 한국어 교원 자격증은 문화체육관광부 장관이 부여하기 때문에 구분한 것이다.

한국어 교원 자격은 1급·2급·3급으로 나뉘는데, 바로 1급을 받을 수는 없으며, 2급이나 3급 자격부터 받아야 한다.

한국어 교원 자격 3급 취득은 두 가지 방법으로 할 수 있는데, 먼저 대학에서 외국어로서의 한국어 교육을 다섯 가지 영역별(한국어학, 일반 언어학 및 응용 언어학, 외국어로서의 한국어 교육론, 한국 문화, 한국어 교육 실습)로 최소 학점을 이수하고 총 21학점을 취득해야 한다. 다음으로는 한국어 교원 양성 과정의 다섯 가지 영역의 필수 이수 과목을 이수하고 이수 시간이 120시간이 넘는 자가 한국어교육능력검정 시험에 합격하는 경우이다.

한국어 교원 자격 2급 취득은 대학과 대학원을 통한 방법과 3급에서 승급하는 방법이 있다. 2급을 바로 취득하는 방법으로는 대학이나 대학원에서 외국어로서의 한국어 교육을 영역별(부전공 영역과 같음)로 이수하고, 대학에서는 총 45학점, 대학원에서는 총 18학점 이상을 취득하는 경우 무시험으로 자격을 얻는 것이다. 3급에서 2급으로 승급하는 방법은 대학 및 대학 부설 기관에서 외국어로서의 한국어 교육 경력이 있어야 한다. 3급 가운데 부전공자는 한국어 교육 경력이 3년, 양성 기관 출신자는 한국어 교육 경력이 5년이 되어야 2급으로 승급할 수 있다. ‘국어기본법’이 시행된 이후 2006년부터 2011년 4월 현재 한국어 교원 자격증 취득자는 총 6,190명(2급 2,782명, 3급 3,408명)이며, 내국인은 5,281명이고 외국인인 369명이다.⁸⁾

한국어 교원 자격증을 취득한 한국어 교원들이 한국어를 가르칠 수 있는 교육 현장은 대학의 한국어 교육 기관 이외에도 여럿이 있다. 여기에서는 이와 관련된 몇몇 교육 현장을 소개하기로 한다.

먼저 여성가족부에서는 ‘중앙건강가정지원센터’에서 관리하는 ‘다문화 가족지원센터’를 중심으로 한국어 교육을 실시하고 있다. 이 센터는 결혼 이민자들의 한국 사회 적응을 돕고, 안정적인 정착을 위해 한국어 교육 프로그램을 운영하고 있다. 전국 220개 다문화가족지원센터에서 초·중·고급의 능력별로 세분화된 교육 프로그램을 운영하는데, 한국어 강사는 주로 대학의 한국어 교육 기관이나 관련 기관에서 외국인을 위한 한국어 교육 프로그램을 이수한 수료자이거나 결혼 이민자를 위한 한국어 교육 경험이 있는 자들로 구성되어 있다.

한편 법무부에서는 사회 통합 프로그램을 운영하고 있다. 2010년 현재 모든 귀화 신청 대상자에게 사회 통합 프로그램 이수제를 시행하고 있다. 사회 통합 프로그램은 한국어와 한국 사회 이해 과목을 일정 기간 동안 이수하게 하는 제도이다. 법무부 조사에 따르면 기관·지자체 등 247개 기관에서 1,014개 사회 통합 프로그램이 시행 중인데, 한국어 교육이 51.8%의 비율을 차지하고 있다. 여기에서 한국어를 가르치는 강사는 해당 운영 기관에서 강사의 기본 자격 및 경력 등을 고려하여 선발한다.

교육과학기술부가 주관하는 한국어 교육은 ‘중앙다문화교육센터’와 각 시·도 교육청을 통해 운영된다. 교육 대상과 내용은 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 가정 2세에 대하여 방과 후 한국어 교육을 주로 실시하는 것으로 되어 있다.

8) 연도별로 보면 2006년 869명(269명, 600명), 2007년 639명(185명, 454명), 2008년 842명(341명, 501명), 2009년 1,037명(613명, 424명), 2010년 2,157명(826명, 1,331명), 2011년 646명(548명, 98명)이다. 괄호 안의 숫자는 2급과 3급의 순서이다. 1급 자격증 취득자는 아직 없는데, 이는 2급 자격증 발급 이후 경력 5년이 지나지 않았기 때문이며, 2011년 하반기부터 1급 자격증 취득자가 나올 예정이다. 이 자료는 한국어교육기관대표자협의회 2011년 여름 워크숍의 발표 자료집에서 가져온 것이다.

3.3. 한국어 교원의 미래

한국어 교원의 미래는 그들이 다양한 교육 현장에서 한국어 교육을 지속적으로 진행할 수 있는 발판을 마련해 주는 것에 달려 있다 해도 과언이 아니다. 이미 대학의 한국어 교육 기관은 유학생 수의 증가세가 정체되어 있는 상황을 맞고 있고, 이에 따라 한국어 교원의 지속적인 유입이 쉽지 않은 상태이다.

한국어 교원 자격을 획득한 자들이 적절한 교육 현장에서 교육할 수 있는 정책적·제도적 뒷받침이 필요하며, 이와 더불어 한국어 교원 또한 국외의 한국어 교육으로 시야를 넓힐 필요가 있다. 가까운 중국과 일본만 보더라도 한국어 교원에 대한 파견 요구가 증가하고 있다. 중국의 경우 200여 개의 종합 대학에서 전문적인 한국어 교원을 요구하고 있다. 그리고 일본의 경우 대학에 전공은 개설되어 있지 않지만 중·고등학교에서 한국어 교육이 이루어지고 있다. 처우가 좋은 비상근 전임 교원임에도 불구하고 한국어 교원의 부족 현상이 나타나고 있어 이에 대한 전문적인 한국어 교원의 파견을 요구하고 있다. 또한 최근 들어 남미와 유럽 등 서양어권에서도 한류 열풍과 함께 한국어 학습에 대한 관심이 증가하고 있어 국외 한국어 교원에 대한 요구는 점점 커지고 있는 것이 현실이다.

이러한 파견 요구에 있어 국내외의 여러 한국어 교육 현장의 한국어 강사들에 대한 분명한 자격 조건을 규정할 필요가 있다. 국외의 한국어 교육 현장에서 한국어를 가르치는 전문 교사를 시급히 양성할 필요가 있다.

국외의 해외문화원, 한국종합교육원, 한국학교 등에서 한국어를 가르치기 위해서는 한국어 교원 자격을 갖춘 것은 물론이거니와, 현지의 교육 현장에 적합한 현지 특화 교육을 이수한 한국어 교원을 파견할 필요가 있다. 특히 국립국어원에서 의욕적으로 추진하고 있는 세종학당의

교원들도 한국어 교원 자격을 취득한 교원 중에서 우수 인력을 선발하여 파견할 필요가 있다. 이를 위해서 한국어 교원은 자신이 관심을 가지고 있는 지역의 언어를 학습하고 문화를 이해하는 등 예비 전문가로서의 사전 준비를 해야 한다.

한편, 앞서도 살펴본 바와 같이 여성가족부의 한국어 교육 프로그램, 법무부의 한국어 교육 프로그램, 다문화 가정 한국어 방문지도사 등의 프로그램에도 한국어 교원 자격을 취득하고 일정 기간 한국어 교육 전문 프로그램을 이수한 교원을 파견하게 된다면, 한국어 교원의 진로와 미래는 지금보다는 분명 긍정적일 것이다. 이를 위해서는 한국어 교원 자격의 주관 기관인 문화체육관광부와 국립국어원이 해당 부처와의 유기적인 협조 관계를 맺고, 지속적으로 한국어 교원의 자격과 전문성을 알리고 협조를 구해야 할 것이다.

한편, 한국어 교원의 전문화도 논의할 필요가 있다. 외국인 유학생의 수적 팽창에 관심을 두었던 이전과는 달리 외국인 유학생을 우수한 인재로 성장시키고, 효율적으로 관리하기 위해서는 그들을 위한 분업화되고 전문화된 교육 서비스를 제공할 필요가 있다. 한국어 교원 중에서도 그들을 위한 전문 상담 교원이 필요할 수 있다. 진로를 전문적으로 상담해 주는 진로 상담 교원, 학생들의 생활과 대인 관계 등 사회 적응과 관련한 문제들을 상담해 주는 심리 상담 교원 등이 있을 수 있겠다. 이러한 전문 교원들을 효율적으로 교육시키기 위해서는 각 기관 자체에 맡길 것이 아니라, 기관들이 공동으로 하나의 프로그램을 운영하고 전문가를 초청하여 연수를 실시하는 방안을 마련하면 좋을 것이다. 전문 상담 교원을 각 교육 기관에서 일정 인원 선발하는 방침을 세울 수만 있다면, 한국어 교원이 향후 나아갈 다양한 진로를 확보할 수도 있을 것이다.

결과적으로 한국어 교원들이 일에 자부심과 긍지를 가지고 교육 현장에서 열심히 교육할 수 있는 기회와 터전을 마련해 줄 필요가 있다.

이를 위해서는 앞서 3.1.절에서도 살펴본 바와 같이, 한국어 교육 기관에 소속된 한국어 교원에 대한 신분 보장 및 대우 제도의 개선이 절실히 필요하다. 한국어 교원의 특수성을 감안할 필요가 있다는 것이다. 한국어 교원은 외국인 학습자에게는 부모이고 친구이고 가족 같은 존재이다. 그들의 학습을 책임질 뿐만 아니라 그들이 한국 사회에 잘 적응할 수 있도록 돕고, 그들의 교우 관계 및 건강 문제까지 관심을 두어야 하는 특별한 업무를 수행한다. 따라서 대학의 시간 강사와는 매우 다른 역할을 수행하는 것이 사실이다. 그뿐만 아니라 교안 작성 및 교수법 워크숍, 교재 개발 등의 교육적 활동을 지속적으로 수행해야 한다. 이러한 역할은 보통의 사명감과 책임감을 가지지 않고서는 하기 힘든 일이다.

그럼에도 불구하고 한국어 교원에 대한 신분 보장 및 처우는 매우 열악한 상태이다. 시간당 강사료와 일정 업무에 따른 약간의 수당 이외에 한국어 교원이 보장 받을 수 있는 것은 매우 제한되어 있다. 이에 한국어 교육계에서는 이를 개선할 수 있는 공동의 방안을 마련할 필요가 있다. 한국어 교육 기관의 다양한 사례를 파악하고 분석하여 한국어 교원에 대한 획기적인 처우 개선 방안을 준비해야 한다. 이는 국립국어원과 같은 공공 기관에서 준비할 수도 있고, 한국어교육기관대표자협의회와 같은 협의체에서 준비할 수도 있다. 현재의 상황에서 가장 모범적으로 한국어 교원의 신분 보장 및 처우 방안을 마련하고 있는 기관의 제도를 적극적으로 한국어 교육 기관들에게 소개하고, 이에 준하는, 하지만 각 기관의 실정에서 다소 변용이 가능한 표준적인 방안을 준비하여 시행을 촉구할 필요가 있다.

그리고 한국어 교원에 대한 신분 보장 및 처우 방안을 적절하게 마련한 기관의 사례를 적극적으로 소개하고, 이를 한국어 교육 기관이나 프로그램에 대한 평가의 한 근거로 삼을 필요도 있다.⁹⁾ 제도적으로 한국어 교육 기관에 대한 평가 제도가 준비되어 시행되기까지는 여러 논

의의 과정이 있어야 한다. 따라서 한국어 교육 기관들이 자발적으로 한국어 교원의 지위를 보장하고 대우를 개선할 수 있는 환경을 마련할 수 있도록 유관 기관과 협의체 등이 노력을 기울여야 할 것이다.

4. 맺는말

한국어 교육은 지난 50년간 많은 변화와 역동의 역사를 거쳐 새로운 시대로의 도약을 꿈꾸고 있다. 그동안 대학의 한국어 교육 기관을 중심으로 이루어지던 민간 차원의 한국어 교육이 국내외에 다양한 여건이 마련됨으로 인해 공공의 차원으로 확대, 발전해 나가고 있다. 이에 따라 한국어 교원의 미래도 그 영역이 좀 더 넓어질 것으로 보인다.

한국어 교원의 현실이 미래를 낙관할 정도로 안정적이지 못하다는 시각도 있지만 한국어 교원 자격 제도의 시행뿐만 아니라 그들의 신분과 처우를 보장해 줄 수 있는 제도적 장치가 마련된다면 한국어 교원의 미래는 밝아질 수 있을 것이다. 이를 위해서는 유관 기관뿐만 아니라 한국어 교육계 내부의 자발적인 노력도 필요할 것이다.

또한 세계화 시대인 만큼 한국어 교원도 국내의 한국어 교육에만 집중하기보다는 국외의 한국어 교육에 관심을 가지고 지속적인 발전을 이끌어 내야 할 것이다. 국내의 한국어 교육은 그동안의 역사 속에서 내실이 튼튼해지고 학문적으로 자리매김을 해 왔지만 이에 비해 국외의 한국어 교육은 아직 이뤄 내야 할 것이 많다.

좀 더 시야를 넓혀 국외의 한국어 교육을 바라본다면 현지의 다양한

9) 현재 교육과학기술부에서는 '외국인 유학생 유치·관리 역량 인증제'라는 새로운 제도를 시행하기 위해 준비하고 있다. 이는 한국어 교육 기관이 아닌 대학에 대한 평가이긴 하지만, 향후 이 제도가 시행되면 유학생 관리 우수 대학과 그렇지 못한 대학은 분명히 재정적, 정책적 지원에서 차이를 보이게 될 것이다.

학습자들의 요구에 맞춘 교수법의 개발과 연구 등 체계적으로 발전시켜 나갈 분야들이 무궁무진하다. 국외 한국어 교육의 경우 한국어에 대한 학습자들의 관심이 날로 증가하여 전문적인 한국어 교원의 파견을 원하고 있고, 연구할 영역 또한 풍부하다.

이처럼 한국어 교원의 미래는 장밋빛이며 충분히 미래지향적이라 할 수 있다.

참고 문헌

- 국립국어원(2009), 《〈세종학당〉 평가 사업 보고서》, 국립국어원.
- 국제한국어교육학회(2009), 《한국어 교사 교육학의 현황과 과제》.
- 국제한국어교육학회(2010), 《국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 공청회 자료집》.
- 문화체육관광부·국립국어원(2009), 《2009 세계 한국어 교육자 대회 발표 자료집》, 문화체육관광부·국립국어원.
- 문화체육관광부·국립국어원(2010), 《2010 세계 한국어 교육자 대회 발표 자료집》, 문화체육관광부·국립국어원.
- 백봉자(2009), 한국어로 세계를 열다, 《한국어학당 창립 50주년 기념 제5회 한국어 교육 학술 대회 자료집》, 3~19.
- 조항록(2008), 21세기 한국어 교육 환경의 변화와 세종학당 설립의 의의와 과제, 《세종학당 논총》, 105~128.
- 한국교육과정평가원(2010), 《한국어능력시험 15년사》.
- 한국어교육기관대표자협의회(2011), 《한국어 교원 공동 연수회 발표 자료집》.
- 한국어교육기관대표자협의회(2011), 《한국어 교육 기관의 우수성 제고를 위한 방안》.

한국어 교원 자격 제도의 현황과 과제

송향근 · 부산외국어대학교 한국어문학부 교수

1. 머리말

1980년대와 1990년대에 걸쳐 본격적인 발전을 시작한 한국어 교육은 2000년대에 들어와 국외에서의 한국어 학습 수요의 증가와 함께 학습 지역이 확대되고 학습의 목적도 다변화하는 모습을 보여 주고 있으며, 국내에서도 사회 구성원의 언어적, 문화적 배경의 다양화에 따른 학습 수요의 증가를 보여 주고 있다. 한국 기업의 국외 진출 증가와 국내 노동 시장 구조 변화 및 이에 따른 외국인 고용 확대, 한국 문화의 국외 보급 등으로 국외의 한국어 교육은 학습자 구성이 재외 동포 중심에서 현지 외국인으로 급속히 확대되고 있으며 학문과 취업 중심에서 취미 목적까지 그 학습 목적의 폭이 넓어지고 있다. 결혼 이민자와 외국인 근로자의 유입 및 외국인 유학생의 증가 등의 원인으로 인한 국내 외국인 거주 인구의 증가로 우리나라는 다문화 사회로 진입하게 되었고, 이에 따라 한국어 교육의 요구도 더욱 확대되며 다양화되고 있다.

이러한 한국어 학습 수요의 증가와 다양화는 국내적으로 한국어 교육에 대한 국가와 사회의 인식이 커지는 것과 함께 전문성을 갖춘 한국어 교사에 대한 요구로 이어지게 되었다. 국내에서 한국어 교사의 양성은 1990년대에 들어와 몇몇 대학 부설 한국어 교육 기관에서 훈련된 교사의

자체 수급 목적으로 단기 양성 과정을 운영함으로써 시작되었다. 1990년대 후반에 교육대학원들에서 외국어로서의 한국어 교육 전공을 설치·운영하기 시작하였고, 일반대학원과 학부 과정에서 한국어 교육 전공이 시작된 것은 2000년대 초반부터이다.¹⁾ 그러나 이 시기에는 학위 과정과 비학위 과정을 통해 양성된 예비 한국어 교사들이 법령에 근거하여 자격을 인증받고 한국어 교육 기관에 임용이 되는 교원 자격 제도가 마련되기 이전이었으며, 정부의 인가를 받은 민간 자격시험으로 ‘한국어교육능력인증시험’이 한국어세계화재단 주관으로 2002년부터 2004년까지 총 4회 실시되었다.²⁾

이후 교원 양성과 인증의 체계를 갖춘 교원 자격 제도는 2005년 7월 28일부터 시행된 ‘국어기본법’과 ‘국어기본법 시행령’에서 비롯된다. 이 법령에 따라 ‘한국어 교원’³⁾ 자격 제도가 정립됨으로써 한국어 교육은 새로운 전기를 맞이하게 되었다. 이 법령에 규정된 조항에 근거하여 한국어 교원 자격을 부여함에 따라 한국어 교원 양성을 위한 대학·대학원의 정규 학위 과정과 한국어 교육 기관이 운영하는 비학위 단기 과정의 교육 과정이 체계화되고, 교육의 내실화를 유도하는 성과를 가져오게 되었다. 이런 성과와 더불어 교원 자격을 취득한 예비 교사들의 임용, 즉 신분과 역할에 대한 조항이 규정되지 못함으로써 오는 문제점과 교육의 질을 담

1) 교육대학원 과정에 외국어로서의 한국어 교육 전공이 최초로 개설된 것은 1983년 3월 연세대학교이나 1986년 3월까지만 학생 입학이 있었으며, 1997년에 재개설되었다. 한국의국어대학교는 사범대학에 1974년부터 한국어교육과를 설치·운영해 왔으나 실제 교육 과정에 근거할 때 외국어로서의 한국어 교육이 아닌 국어 교육 전공이었다. 현재는 교과 과정의 편성을 통해 한국어 교육이 실질적인 전공 차원의 이수가 가능하도록 운영하고 있다.

2) 한국어교육능력인증시험은 제1회 2002년, 제2회 2003년 7월, 제3회 2003년 11월, 제4회가 2004년 11월에 시행되었다. 총 1,026명이 응시하였고 249명이 합격하여 총 4회의 평균 합격률은 24.26%이다. 특히 제3회와 제4회 시험은 국내뿐 아니라 국외인 일본 도쿄에서도 시행되었다.

3) 용어 ‘한국어 교원’의 사용은 ‘국어기본법’ 제정 당시, ‘교육법’에 의해 자격을 인정받는 ‘교사’와의 혼동 가능성에 대한 당시 교육인적자원부의 의견에 따라 제정안의 ‘한국어 교사’가 아닌 ‘한국어 교원’으로 수정됨에 기인한다.

보하기 어려운 비학위 단기 양성 과정의 운영 등에서 비롯된 문제점들이 나타나게 되었다. 따라서 이 글에서는 한국어 교원 자격 제도의 시행으로 인한 성과와 문제점을 중심으로, 그 현황과 과제를 교원 자격 심사와 교원 수급의 측면에서 살펴보고자 한다.

2. 한국어 교원 자격 심사

현재 한국어 교원 자격 심사는 자격증 취득 희망자가 필요한 서류를 제출하면서 심사를 신청하면 국어기본법 시행령의 관련 조항에 근거하여 한국어교원자격심사위원회에서 심사를 하고, 합격한 신청자는 문화체육관광부 장관 명의의 교원 자격증을 취득하게 되는 개인 인증 방식이다. 영역별 필수 이수 학점 이수와 함께 한국어 교육 분야를 주전공 또는 복수전공하여 학사 학위 이상을 취득한 자에게는 2급 자격증을, 영역별 필수 이수 학점 이수와 함께 한국어 교육 분야를 부전공하여 학사 학위를 취득하거나 영역별 필수 이수 시간(총 120시간 이상)을 충족하는 비학위 양성 과정을 이수하고 한국어교육능력검정시험에 합격한 자에게는 3급 자격증을 부여한다. 그리고 2급과 3급 자격증 소지자는 소정의 한국어 교육 경력을 충족하면 각각 1급과 2급으로 승급한다.

한국어 교원 자격 제도의 실시 이후 한국어 교원 양성 기관의 급증 등 한국어 교육의 상황과 여건의 변화로 인해 자격 심사에 있어 2005년 7월 최초 시행된 국어기본법 시행령의 관련 규정만으로는 판단을 내리기 어려운 여러 경우가 있었으나 '국어기본법 시행령'의 개정과 '국어기본법 시행규칙'의 제정 및 개정을 통하여 상당 부분을 해결하였다. 특히 승급과 관련한 경력 인정에 있어 한국어 교육 경력 인정 기관을 이전의 대학과 대학 부설 기관에서 초·중·고등학교 및 그 외 기관으로 확대하고, 경력 인정 기간을 이전의 연수(年數) 기준에서 연수와 시간 수 동시 기준으로

개정함으로써 다가올 승급 심사에 대비하였다. 또한 2010년 초에 국립국어원에서 발간한 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》도 한국어 교원 양성 교육 기관이나 교원 자격증 취득 희망자들에게 필요한 정보를 체계적으로 제공하는 역할을 하였다.

2006년 7월 처음 발급되기 시작한 한국어 교원 자격증을 취득한 인원은 2011년 6월 현재 2급 2,782명, 3급 3,407명으로 총 6,189명이며, 2011년 상반기 현재 국내 대학 및 대학원의 학위 과정은 64개 기관 86개 과정, 비학위 과정 운영 기관의 단기 양성 과정은 107개 기관 117개 과정이다.⁴⁾ 현재 운영 중인 학위 및 비학위 양성 과정의 수와 매년 교원 자격증을 취득하는 인원의 증가 정도를 고려할 때 향후 몇 년간은 교원 자격증 취득자 수가 기하급수적으로 증가하리라 예측된다. 따라서 국립국어원은 교원 자격 심사를 개인 인증 방식에서 기관 인증 방식으로 완전히 전환하기 위한 준비를 하고 있다.

자격 심사의 절차는 자격증 취득 희망자가 학위 취득 후 자격 심사 신청을 하면 학위 과정의 경우 성적 증명서상의 교과목에 근거한 영역별 이수 학점, 비학위 과정의 경우 이수 증명서상의 이수 시간이 국어기본법 시행령 [별표 1]에 규정된 법정 이수 학점과 이수 시간을 충족하는지를 개별적으로 심사하는 개인 인증 방식으로 2009년까지 심사를 하였다. 그러나 2010년부터는 학위 과정 또는 비학위 과정의 한국어 교원 양성 과정을 운영하는 기관은 교과 과정 및 교과목에 대한 심사를 국립국어원에 신청하게 하고 ‘적합’ 또는 ‘조건부 적합’⁵⁾ 판정 결과를 받은 기관을 졸업

4) 이는 2010년 1월부터 2011년 2월까지 국립국어원에 기관 심사 신청을 한 한국어 교원 양성 기관(학위 과정 및 비학위 과정 운영 기관)을 기준으로 한 것으로, 심사 신청을 하지 않은 기관에서 운영하는 과정과 해당 기간 이후에 신설된 과정 등이 있음을 감안할 때 그 숫자는 더 많을 것으로 추정된다(윤소영 외, 2011: 3, 6~7).

5) 조건부 적합 판정은 주로 교과목의 과목명, 교과 내용 등이 한국어 교원 양성 목적에 적합하지 않을 경우에 내려지며, 적합하지 않은 부분을 수정·보완하도록 권고한다.

또는 이수한 자격증 취득 희망자는 자격 심사 신청 시 이 기관 심사의 결과를 적용받는 기관 인증 방식으로 자격 심사를 운영하고 있다. 따라서 향후 완전한 기관 인증 방식으로 심사를 전환하기 위해서는 기관 심사에 따른 심사 과정 등의 절차를 간소화하고, 교원 양성 과정 운영 기관이 적합한 교과 과정과 교과목을 운영할 수 있도록 보다 정확한 기준을 마련하여 안내하고, 일정 기간 이후에는 '부적합' 판정 결과를 받은 운영 기관의 양성 과정을 졸업 또는 이수하는 피해자가 발생하지 않도록 '적합' 판정 결과를 받은 운영 기관 및 그 양성 과정을 고시하여야 한다.

한국어 교원 자격 제도의 지속적인 개선을 위해 수행된 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구(2)》(이하 '연구(2)'로 칭함.)는 쟁점으로 (1) 양성 과정의 교과 과정 및 교과목, (2)비학위 과정 운영 기관의 교육 환경 및 교육의 질적 수준, (3)설립된 비학위 과정 운영 기관의 관리 및 평가 등의 문제에 초점을 맞추고 있다.

2.1. 양성 과정의 교과 과정 및 교과목

현재 대부분의 학위 및 비학위 양성 과정 운영 기관은 교과 과정 및 교과목을 국어기본법 시행령의 [별표 1]에 근거하여 편성 및 운영을 하고 있다. 그런데 [별표 1]은 영역별 필수 이수 학점 및 필수 이수 시간의 근거가 되는 교과목들을 '과목 예시'라 하여 해당 과목명을 '.....' 등으로 예시하고 있음으로 인해 양성 과정 운영 기관마다 매우 다양한 교과목으로 편성된 교과 과정을 운영하는 결과를 초래했다. 이런 이유로 기관 심사 때마다 교과목의 적합 여부를 판정하기 위해 검토를 해야 하는 번거로움이 있고, 판정 결과에 대한 재심 요청이 계속 제기되는 문제를 가지고 있다. 이를 개선하기 위해 《연구(2)》는 현재의 '과목 예시'를 '지정 과목'으로 개정하여 지정 과목을 지정하고 지정 과목에 대한 동일 교과목 인정 과목을 정할 것을 제안하고 있다. 즉, 지정 과목과 인정 과목만을 적

합 교과목으로 인정하는 방안인데, 개정안에 “교과목의 명칭이 동일하지 아니하더라도 교과목의 내용이 동일하다고 문화체육관광부 장관이 인정하는 경우에는 동일 교과목으로 본다.”라고 밝히고 있음에도 불구하고 교과과정의 편성 및 교과목의 개설에 자율을 허용하는 현대 교육 운영의 일반적인 추세와는 방향을 달리한다는 점에서 재검토를 할 필요가 있다고 본다. 이보다는 심사의 번거로움이 다소 예상되기는 하나, 최소 요건을 제시하고 교과목의 적합 여부는 한국어교원자격심사위원회에서 심사하는 방안이 보다 합리적이라 판단된다. 이를 위해 영역별 예시과목을 제시할 때 구체적인 교과목 개설 기준을 명확하게 이해할 수 있도록 예시를 통해 제시한다면 부적합 교과목의 빈도를 상당히 낮출 수 있다고 생각한다.

2.2. 양성 과정의 교수진 구성

위 쟁점 문제 (2)와 (3)은 서로 연계되어 있는 사항으로 비학위 과정 운영 기관의 교육 환경 및 교육의 질적 수준은 해당 기관에 대한 관리 및 평가가 제대로 이루어진다면 향상되기 마련이다. 이를 위해 《연구(2)》는 비학위 과정 운영 기관의 인증 기준으로 기본 요건, 운영 여건, 학습 과목 3개 영역에서 10개 항목을 내용으로 하는 ‘국어기본법 시행 규칙’ 수정안을 제안하고 있다. 제안된 10개 항목의 인증 기준과 그 구체적 내용은 타당하다고 판단된다. 특히 기본 요건으로 한국어 교육 분야를 전공한⁶⁾ 최소 1명 이상의 전임 강사와 총 5명 이상의 강사가 해당 기관에 소속되어 있어야 한다는 인증 기준은 교육의 질적 수준 향상과 직결된다는 점에서 매우 필요한 규정이다. 현재 상당수의 비학위 과정 운영 기관이 한국어 교육을 전공한 전임 교원 하나 없이 한국어 교육과는 무관한 분야를 전공하였거나 한국어 교육 경력이 일천한 강사들로만 운영되는 실정을 고

6) “3영역과 5영역의 경우에는 한국어 교육 경력 5년 이상인 자에 한함.”이라는 기준이 있다.

려할 때 더욱 그러하다.

그런데 이러한 전임 교원과 교과목 담당 강사에 대한 규정은 학위 과정인 학부와 대학원의 한국어교육학과나 전공에 더욱 필요한 조항이다. 현재 대학 학부 과정에 개설된 한국어교육학과(또는 학부의 하위 단위로 서의 전공) 가운데 일부는 기존의 국어국문학과를 한국어교육학과로 개편한 경우인데 이 중 몇몇 대학의 해당 학과는 한국어 교육을 전공한 전임 교원이나 일정 기간의 한국어 교육 경력을 가진 전임 교원이 거의 전무한 실정이다. 이런 학과의 경우 한국어 교육 전공에 따른 교과 과정 편성 및 교과목 개설, 운영을 하였음에도 불구하고 교과 과정과 교과목에 대한 기관 심사에서 다수의 부적합 판정을 받은 실례가 있다. 특히 3영역인 외국어로서의 한국어 교육론 영역의 교과목을 기존의 국어학이나 국문학의 내용과 교수 방법으로 강의를 진행한 경우에서 알 수 있듯이 한국어 교육학에 대한 기본적 이해조차 하지 못한 경우도 있다. 이런 점을 고려하여 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》에서 제시한 권고 수준의 한국어교육학과나 전공에 대한 전임 교원 배치 및 교수진 구성의 내용⁷⁾ 국어기본법 시행 규칙에 개별 조항으로 신설할 필요가 있다.

2.3. 한국어 교육 실습 영역 교과목 운영

현재 비학위 양성 과정 교과목의 실제 운영에 있어 문제가 되는 것 중 하나는 한국어 교육 실습 영역의 과목들이다. 교육 실습 과목들의 정상적인 운영을 위해서는 해당 기관은 한국어 학습자를 대상으로 한 일정 규모 이

7) 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》에는 한국어교육학과(전공)에 한국어 교육 전공 박사 학위 소지자 또는 관련 분야 박사 학위 소지자로서 한국어 교육 경력이 5년 이상인 자를 전임 교원으로 배치하고, 3영역 및 5영역 교과목의 담당 교수(강사)는 한국어 교육 전공 석사 학위 이상의 소지자로서 한국어 교육 경력이 5년 이상이거나 관련 분야 박사 학위 소지자 또는 박사 과정 수료자로서 한국어 교육 경력이 5년 이상인 자로 교수진을 구성할 것을 권장하고 있다(국립국어원, 2010: 24).

상의 한국어 강좌를 상시 자체 운영하여야 하나, 비학위 과정 운영 기관 중 일부 기관은 그렇지 못한 경우가 있다. 이런 조건을 갖춘 기관에서도 학습자나 교수자의 입장에서 참관, 실습 등이 한국어 학습에 방해를 일으킨다는 이유에서 교육 실습 과목의 원활한 운영이 어려운 실정이다. 따라서 이런 조건을 갖추지 못한 기관의 양성 과정에서는 다른 한국어 교육 기관의 협조를 얻어 한국어 수업 참관, 모의 수업, 실습을 실시한다 하더라도 정상적으로 이루어지지 않을 개연성이 매우 크다. 이런 점들을 고려할 때 여기에 해당하는 기관이나 교육 실습 영역 과목들은 심사할 때 ‘부적합’으로 판정하도록 하는 조항을 신설하여 교육의 질적 향상 노력을 유도하여야 한다.

2.4. 한국어교육능력검정시험

비학위 단기 양성 과정 이수자가 3급 교원 자격증을 취득하기 위하여 합격하여야 하는 한국어교육능력검정시험은 2006년부터 국립국어원의 주관 아래 한국어세계화재단이 제1회~제3회 시험을 시행하였고, 한국산업인력공단이 제4회~제5회 시험에 이어 올해 10월 2일 제6회 시험을 시행할 예정이다. 이 시험과 관련하여 고려할 점은 시험 문항의 타당도 문제이다. 이는 한국어 교육론 이외 영역의 출제 위원들의 한국어 교육에 관한 상대적인 이해 부족 등에서 생겨난 문제로 한국어학, 언어학, 한국 문화 영역의 출제 위원들을 한국어 교육 경력을 가진 대학의 전임 교원 가운데에서 위촉할 필요가 있다. 이와 함께 출제 문항의 수를 현재보다 상당 정도로 줄이거나 출제(出題)와 선제(選題)가 분리되어 있는 현재의 출제 방식 대신 출제 기간을 확대하고 출제와 검토가 이 기간 동안 일관되게 이루어지는 방식으로 전환하는 것도 한 방안이라 생각한다(송향근, 2011: 71).⁸⁾

8) 물론 이 경우에 소요 예산의 증가로 인한 어려움이 예상되나 국가시험이라도 수혜자의 분담이란 면에서 응시료의 인상을 통해 해결이 가능하리라 본다.

3. 한국어 교원 수급

교원 자격 제도가 하나의 완전한 체계를 이루기 위해서는 ‘교원 양성-인증-임용’에 관한 체계가 갖추어지고 관계 법령에 이에 대한 관련 조항이 있어야 하나, 현행 한국어 교원 자격 제도는 교원의 신분과 역할 등 임용에 관한 필요 내용을 담은 관계 조항이 없어 한국어 교원 자격을 취득한 예비 교원들의 한국어 교육 현장 진입의 길을 제도적으로 열어 주지 못하고 있다. 2000년대에 들어와 대폭 증가한 한국어 학습의 수요에 따라 한국어 교원의 수요는 증가하였고, 이런 수요의 증가세는 향후 상당 기간 지속될 것으로 예측된다. 그렇다면 이러한 점들을 고려할 때 한국어 교원 자격 취득자의 한국어 교육 현장에의 임용 현황은 어떠하며 향후 임용의 가능성은 어느 정도인지, 임용 확대의 방안은 무엇인지를 살펴볼 필요가 있다.

2011년 6월 현재 한국어 교원 자격증을 취득한 인원은 2급 2,782명, 3급 3,407명으로 총 6,189명이며, 한국 국적자 중 여성은 5,040명(전체 취득자의 81.4%)이고 남성은 780명(12.6%)이며 외국 국적자는 369명(6.0%)이다. 문화체육관광부(2010: 148~150)에 의하면 국외 한국어 교육 기관 교원의 한국어 교원 자격증 보유율은 22.9%이고, 국내 한국어 교육 기관 교원의 한국어 교원 자격증 보유율은 28.3%이다.⁹⁾ 교원 자격증 미소지 교원의 향후 한국어 교원 자격증 취득 의향이 국외 70.7%, 국내 91.9%에 달하나 실제 취득자 비율을 최대 30%로 예측하더라도 향후 자격증 취득자의 한국어 교육 현장 진입 가능성은 상당히 크다고 판단된다.

9) 국외 한국어 교육 기관의 조사 대상과 각 기관의 한국어 교원 자격증 보유 현황은 다음과 같다(문화체육관광부, 2010: 148).

세종학당 23.3%, 한글학교 21.6%, 한국문화원 16.1%, 한국교육원 16.7%, 한국어 교원 자격증 보유 현황을 조사한 국내 한국어 교육 기관은 국어문화원 14개, 다문화가족지원센터 100개, 이주민센터 5개, 외국인근로자지원센터 5개 등 총 148개 기관이다(문화체육관광부, 2010: 4).

그러나 예를 들어 현재 교육 현장에 종사하는 교원 가운데 자격증 미소지자를 일정 유예 기간 이후에 자격증 소지자로 대체하는 등 새로운 한국어 교원의 수요가 창출되지 않는다면 한국어 교원 자격증 소지자가 교육 현장으로 진입하는 데에는 현실적인 한계가 있을 수밖에 없다. 그러므로 이런 변인들을 고려하여 자격증 취득자의 임용을 확대할 수 있는 방안을 강구하여야 할 것이다.

국외의 경우, 우리 정부의 재정이 투입되는 세종학당과 세종교실에는¹⁰⁾ 일정 비율까지 자격증 취득자를 임용하게 하고 이를 해당 기관 평가의 항목에 포함시킨다면 실제적인 효과를 거둘 수 있으리라 본다. 장기적으로는 외국의 초·중·고등학교에서 한국어가 정규 교과목으로 채택되도록 하고¹¹⁾ 해당 국가의 대학 입학시험 과목에 한국어가 포함되도록 하는 노력이 필요하다.

국내의 경우에도 초·중·고등학교에 국어 과목과는 별도로 한국어를 정규 교과목으로 신설하여 한국어 교원 자격증 취득자를 담당 교사로 임용하는 제도의 마련이 시급하다. 시행에 있어 교육법상의 문제가 있다면 한국어 교원 2급 자격증 취득자를 대상으로 교사 임용 시험을 실시하여 특수 교사로 임용하는 방안을 관계 부처 간에 협의를 하여 해결할 수 있을 것이다. 또한 필요시에는 임용 시험 합격자에게 교직 과목을 이수하게 하면 될 것이다. 이외에 이미 다문화 사회로 진입한 우리나라에서 결혼 이민자와 외국인 이주 근로자들은 한국어 교육의 주요 대상자이며, 한국

10) 2011년 9월 현재 세종학당은 24개국 42개소, 세종교실은 20개국 56개소가 운영되고 있으며, 세종학당을 브랜드화하는 추진 계획에 따라 2015년까지 국내 외에 기존 세종학당과 세종교실을 포함하여 세종학당 150개소의 신설과 세종교실 350개소의 인증을 통하여 총 500개 세종학당 설치를 목표로 하고 있다.

11) 한국과 태국 교육부의 협조 아래 한국어를 교과목으로 채택한 태국의 59개 고등학교 및 전문학교에 한국어 교원 2급 자격증 소지자인 한국어 교육 전공 학부 과정 졸업자(졸업 예정자 포함) 54명을 올해 9월 말에 파견하는 사업이 진행 중이다. 이러한 파견 사업은 한국과 해당 국가 간의 협정에 근거하여 외국인 고용 허가제에 따라 노동자를 한국에 송출하는 다른 14개 국가에도 확대할 필요가 있다.

어 교원의 주요한 수요처는 다문화가족지원센터를 비롯한 사회 교육 기관에서 운영하는 한국어 교실이란 점에서 자격증 취득자가 임용될 수 있는 길이 열려야 한다.

그렇다면¹²⁾ 지금까지의 3급 자격증 취득자 3,407명 가운데 약 75%인 2,566명이 인증 시험 합격이나 양성 과정 이수와 검정 시험 합격을 통해 자격증을 취득하였는데, 이들 중 현장에서 교육을 실제로 담당하는 한국어 교원이 어느 정도인가를 살펴볼 필요가 있다. 대학 또는 대학 부설 한국어 교육 기관에서 강의를 담당하기 위해서는 일반적으로 석사 학위 이상 소지를 조건으로 함을 고려할 때 3급 자격증 취득자 중 교육 현장 교원의 상당수는 다문화가족지원센터, 외국인근로자지원센터, 사회 통합 프로그램 교육 기관에서 활동하고 있을 것으로 짐작된다. 그러나 다문화가족지원센터 교원의 평균 19% 정도만 한국어 교원 자격증 소지자란 점에서¹³⁾ 알 수 있듯이 이들 교육 기관에서의 한국어 교원의 전문성 제고가 절실하다.

이를 위해 국립국어원은 여성가족부와 협조하여 여성 결혼 이민자에게 한국어를 교육하는 방문 교사를 위한 한국어 교원 양성 과정을 운영하고 있다. 하지만 문제는 2010년 상반기에 실시된 이 양성 과정의 1차 과정을 이수한 방문 교사의 7~8%만이 제5회 검정 시험(2010년 10월 실시)에 합격을 하였다는 점이다.¹⁴⁾ 결국 결혼 이민자나 이주 근로자 대상 교육 기관의 한국어 교사의 전문성 제고를 위해서는 교원 자격증 취득을 유도하는 점진적 방안보다는 일정한 유예 기간 이후에는 자격증 미소지자를 소지자로 대체하거나 현행 2급과 3급 교원 자격 제도와는 별도로 일정 시

12) 이하의 내용은 송향근(2011: 72)의 부분을 수정, 보완한 것이다.

13) 다문화가족지원센터 교사 가운데 한국어 교원 자격증 소지자의 급별 분포는 2급과 3급이 각각 50% 정도인 것으로 조사되었다(문화체육관광부, 2010: 63).

14) 지금까지 총 5회 실시된 한국어교육능력검정시험의 최종 합격률은 평균 25% 정도이다.

간 이상의 연수 과정을 이수한 다음 소정의 시험을 거쳐 가칭 '한국어지도사' 자격을 부여하는 방안 등의¹⁵⁾ 정책적 판단이 필요하다.

4. 맺음말

이상에서 살펴본 바와 같이 현행 한국어 교원 자격 제도는 교원 자격증 부여를 위한 자격 심사와 자격증을 취득한 한국어 예비 교원의 수급 등 앞으로 해결해야 할 여러 과제들을 가지고 있다. 그러나 완벽한 제도를 처음부터 마련하기는 쉽지 않으며, 제도의 완성은 제도 자체와 함께 제도의 운용에 있다 하겠다. 현재 한국어 교육 현장의 여건으로 인해 대부분의 한국어 현장 교원들은 비정규직으로 한국어를 교육하고 있는데, 이를 정규직으로 전환할 수 있는 방안을 강구하여야 교원들의 신분 안정을 통한, 보다 안정된 한국어 교육이 가능해질 수 있을 것이다. 이를 위해 새로운 방안이 제도화되기까지 기다리기보다는 현재의 제도 안에서 어떻게 운용할 것인가를 생각하는 것도 생산적인 해결 방안의 하나일 것이다. 다양한 모색을 통하여 한국어 교원 자격 제도와 그 운용을 발전시켜 나가므로써 한국어 교원의 전문성 향상과 함께 한국어 교육의 발전에도 기여하게 되리라 기대해 본다.

15) 해당 양성 과정에 참여한 상당수의 방문 교사들은 여성 결혼 이민자인 한국어 학습자들의 학습 목표, 학습 기간, 학습 여건 등을 고려할 때 전문성 제고의 필요성에 공감하지 않고 있었다. 또한 양성 과정 이수 후의 검정 시험 합격의 현실성에 대해서도 회의적인 시각을 가지고 있었다. 양성 과정과 검정 시험을 통해 3급 자격증을 취득하는 방법보다는 사이버 대학의 한국어 교육학 전공 졸업을 통한 2급 자격증 취득이 더 용이하다고 판단하여 이를 선호하는 경향이 보였으며, 방문 교사 중 교원 자격증을 취득한 경우에는 보수 등 대우가 상대적으로 좋은 다른 한국어 교육 기관으로 이직을 하는 점도 지적하였다. 결국 봉사 차원에서 한국어 교사를 한다는 방문 교사들의 인식을 변화시켜야 하는 과제가 있음을 알 수 있으며, 방문 교사들에 대한 한국어 교육의 인식 제고 및 한국어 교육 능력의 제고를 위한 방안 마련이 절실하다.

참고 문헌

- 국립국어원(2009), 《한국어 교원 양성 과정 운영 실태 조사 보고서》, 국립국어원.
- 국립국어원(2010), 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》, 국립국어원.
- 문화체육관광부(2010), 《한국어 교육 기관 실태 및 수요 조사》, 문화체육관광부.
- 송향근·김정숙·박동호(2007), 《한국어 교원 수급 방안》, 국립국어원.
- 송향근(2011), 국립국어원과 한국어 교육, 《새국어생활》 21-1, 국립국어원, 69~81.
- 윤소영 외(2011), 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구(2)》, 국립국어원.
- 조현성 외(2008), 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구》, 국립국어원.

한국어 교원 자격 제도의 변천과 그 개선 방안

김정숙 · 고려대학교 국어국문학과 교수

1. 머리말

현대적 의미의 한국어 교육이 실시되기 시작한 지 40년이 넘었고 국내 외에서 한국어를 교육하는 교원의 수가 적지 않았으나, 2005년 국어기본법과 그 시행령이 제정되기 전까지 한국어 교원의 자격에 대한 법적, 제도적 차원에서의 논의는 이루어지지 않았다. 교육 과정 개발, 교재 개발 등 한국어 교육에 관한 전반적인 내용이 민간 차원에서 시작되어 발전되어 온 것과 마찬가지로 한국어 교원의 자격에 대한 판단과 교원 양성도 민간 차원의 한국어 교육 기관이 담당해 온 것이다.

한국어 교원 자격 제도는 2005년 7월 28일부터 시행된 국어기본법과 국어기본법 시행령에 그 근거를 두고 있다. 국어기본법 제19조 제2항 및 제3항, 국어기본법 시행령 제13조 및 제14조, 부칙에 한국어 교원의 자격 및 자격 부여 기준, 승급 기준에 대한 규정을 두어 한국어 교원 자격을 부여하기 시작하였다. 그러나 그 이후 국내외의 한국어 교육 상황과 한국어 교원에 대한 사회적 요구가 변화하자 2010년 12월 한국어 교원 자격 제도와 관련된 내용을 수정·보완해 국어기본법 시행령을 개정해 현재에 이르고 있다. 이와 함께 국어기본법 시행 규칙(문화체육관광부령 제73

호)을 제정해 한국어교원자격심사위원회의 운영과 심사와 관련된 제반 사항을 규정하고 있다.

이에 본 연구에서는 2005년 제정 시행령과 2010년 개정 시행령에서 한국어 교원 자격 부여 기준을 어떻게 규정하고 있는지 살펴 한국어 교원 자격 제도가 어떻게 변화했는지를 살펴, 한국어 교원 자격 제도 발전을 위해 몇 가지 제언을 하고자 한다.

2. 2005년 제정 시행령에 근거한 한국어 교원 자격 제도의 특징과 문제점

이 장에서는 2005년에 제정된 국어기본법 및 시행령 중 한국어 교원 자격 관련 조항을 살펴 한국어 교원 자격 부여 및 승급 제도에 대해 구체적으로 알아보고 그 문제점을 제시하고자 한다.

2.1. 2005년 제정 시행령에 근거한 한국어 교원 자격 제도

2.1.1. 최초 자격 부여 기준

2005년에 제정된 국어기본법 시행령 제13조와 제14조 및 부칙에는 한국어 교원 자격 부여 기준, 승급 기준, 한국어교원자격심사위원회의 구성 및 활동, 한국어 교원 자격 취득에 필수적으로 요구되는 과목 및 시간에 대한 규정이 포함되어 있다. 제정 시행령에 나타난 한국어 교원 자격 부여 기준의 가장 큰 특징은 학위 과정을 통하지 않아도 교원 자격을 취득할 수 있게 했다는 점이다. 한국어 교원 양성을 위한 단기 과정을 마친 후 시험에 합격한 사람이나 일정 기간 이상의 교육 경력을 가진 사람에게도 자격을 부여한 것이다.

최초 자격 부여 기준을 자세히 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 대학이나 대학원의 학위 과정에서 한국어 교육 학위를 취득한 사람에게에는 심사를 거쳐 2급이나 3급 자격을 부여한다. 외국어로서의 한국어 교육을 주전공하거나 복수전공하여 학사 학위 이상을 취득한 사람의 경우 국어기본법 시행령 [별표 1]에서 정한 영역별 필수 이수 학점을 충족하는 경우 2급 자격을 부여한다. 한국어 교육을 부전공하고 [별표 1]에서 정한 영역별 필수 이수 학점을 충족한 경우에는 3급 자격을 부여한다. 그러나 한국어 교육을 부전공하고도 한국어 교원 자격을 취득하지 못하는 경우가 있는데, 이는 해당 학교에 한국어 교육이 전공으로 개설되어 있지 않은 경우이다. 시행령에는 '외국어로서의 한국어 교육 분야를 부전공으로 하여 학사 이상의 학위를 취득한 자로서 [별표 1]에서 정한 영역별 필수 이수 학점을 취득한 자'라고만 규정하고 있으나, 한국어교원자격심사위원회에서는 한국어 교육이 전공으로 개설되어 있지 않은 학교의 경우는 해당 전공 교수의 확보가 어려워 교육이 충실히 이루어지지 않을 가능성이 높다고 보아 자격 부여 범위에 포함시키지 않았다.

둘째, 학위 과정을 거치지 않고도 한국어 교원 자격을 부여받을 수 있도록 하였다. [별표 1]에서 정한 영역별 필수 이수 학점을 충족하는 한국어 교원 양성 과정을 이수하고 제14조의 규정에 의한 한국어교육능력검정시험에 합격한 자'에게는 3급 자격을 부여하였다. 한국어교육능력검정시험 영역 및 검정 방법은 [별표 2]에 제시하였는데, 시험 범위에는 한국어학, 일반 언어학 및 응용 언어학, 외국어로서의 한국어 교육론, 한국 문화를 포함시켰고 시험 시간은 250분으로 정하였다.

셋째, 경과 조치에 관한 부칙을 두어 국어기본법 및 시행령 제정 이전에 대학(원)의 해당 전공 과정에 입학해 학위를 취득하거나 오랜 한국어 교육 경력을 갖추고 있어 한국어 교육의 전문성을 확보했다고 인정되는 사람에게도 한국어 교원 2급이나 3급 자격을 부여하였는데, 구체적인 경우는 다음과 같다.

- (1) 영(국어기본법 시행령) 시행 전에 한국어 교육 분야의 학사 학위 이상을 취득하였거나 영 시행 전에 대학 또는 대학원에 입학한 자로서 이 영 시행 후에 한국어 교육 분야의 학사 이상의 학위를 취득한 자에게는 한국어교원자격심사위원회의 심의를 거쳐 한국어 교원 2급 자격을 부여할 수 있다.
- (2) 영 시행 전에 국내외 대학이나 대학에 부설된 외국어로서의 한국어 교육 과정에서 800시간 이상의 한국어 교육 경력이 있는 사람이나, 한국어 교육 능력을 인증하는 시험에 합격한 자에게는 한국어교원자격심사위원회의 심의를 거쳐 한국어 교원 3급 자격을 부여할 수 있다.
- (3) 영 시행 전에 한국어 교사를 양성하는 과정을 이수하였거나 이 영 시행 후에 한국어 교사를 양성하는 과정을 이수하는 자로서 이 영 시행 후에 한국어교육능력검정시험을 합격한 자에게 한국어 교원 자격심사위원회의 심의를 거쳐 한국어 교원 3급 자격을 부여할 수 있다.

2.1.2. 승급 기준

승급 자격에 대한 규정은 다음과 같은데, 그 특징은 교육 경력에 대한 요건 없이 이전 자격증 취득 후 경과된 연한만을 기준으로 하고 있다는 점이다.

첫째, 한국어 교원 2급 자격증을 가진 사람으로서 국내외 대학이나 대학에서 부설하는 한국어 교육 기관에서 5년 이상 한국어를 가르친 경우에는 1급으로 승급할 수 있다.

둘째, 한국어 교육을 부전공하여 3급 자격을 취득한 사람이 3년 이상 한국어 교육 경력을 갖춘 경우, 혹은 한국어 교원 양성 과정을 마치고 3급 자격을 취득한 사람이 5년 이상 한국어 교육 경력을 갖춘 경우에는 2급으로 승급할 수 있다.

2.2. 문제점

2005년에 제정된 국어기본법 및 국어기본법 시행령은 한국어 교원 자격에 대한 법적 기반을 마련했다는 점에서 그 의의가 크다. 그러나 국어기본법 시행령이 만들어진 이후 제도 개선에 대한 필요성과 요구가 나타났다. 이러한 변화에 대한 요구는 제도를 운영하는 쪽과 이 제도를 통해 한국어 교원 자격을 부여받는 쪽 모두에서 나타났다.

국어기본법 시행령을 제정하는 과정에서 공청회를 열어 다수의 의견을 반영하기는 했으나, 실제로 교원 자격 부여 기준으로 사용하는 과정에서 미처 생각지 못했던 다양한 사례들이 발생하여 규정을 보완해야 할 필요성이 높아졌다. 또한 국내의 한국어 교육 상황이 다변화되어, 국내에서는 한국어로 이주해 온 외국인의 수가 크게 증가함에 따라 이들에게 한국어를 가르치는 교원의 수가 늘었고, 국외에서는 세종학당과 같은 새로운 형태의 교육 기관이 설립되기도 하였다. 이렇듯 새로운 형태의 교육 기관과 교사가 생겨남에 따라 한국어 교원 자격 제도에 대한 새로운 요구가 나타나기 시작하였다. 이와 함께 국외 한글학교 교원들에게서도 그들의 여건에 맞는 교원 자격 제도의 마련에 대한 요구가 나오기 시작하였다.

한국어 교원 자격 제도가 가지고 있는 문제점을 진단하고 개선하기 위해 문화체육관광부와 국립국어원에서는 2008년과 2011년 2회에 걸쳐 '한국어 교원 자격 제도 개선을 위한 연구' 과제를 실행하였다. 그중 2008년의 연구는 2010년에 이루어진 시행령 개정 및 국어기본법 시행 규칙 마련에 상당한 기초와 근거를 제공하였다. 2008년도의 연구 내용을 비롯해 그동안 지적되었던 문제점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 승급과 관련한 규정에 연수(年數)만 명시되어 있고 교육 시간에 대해서는 언급이 없다는 점이다. 제정 시행령에는 2급 자격 취득자에게는 5년이 지나면 1급 자격을 부여할 수 있고 3급 자격 취득자에게는 3년이나 5년이 지나면 2급을 부여할 수 있다고 규정되어 있어, 교육 경력과

무관하게 승급이 가능하다는 문제가 나타났다. 3년이나 5년이라는 연수와 함께, 대학 부설 한국어 교육 기관의 교원들이 연간 400시간 이상을 교육하는 것을 기준으로 하여 3년이나 5년에 요구되는 교육 시간을 함께 제시하는 것이 필요하다.

둘째, 경과 조치에 근거해 자격을 부여받은 일부 한국어 교원들에게는 승급의 기회가 제공되지 않는다는 점도 문제로 지적되었다. 국어기본법 시행령 부칙 제2조에 영 시행 전에 대학(원)에 입학한 전공자나 800시간 이상 한국어 교육 경력이 있는 사람, 교사 양성 과정을 이수하고 한국어 교육능력검정시험에 합격한 사람에게 2급이나 3급 자격을 부여할 수 있는 규정을 두고 있다. 그런데 제13조의 승급 규정에는 이들이 포함되어 있지 않아 승급의 기회를 부여받지 못했다. 승급에 필요한 소정의 조건을 갖춘다면 이들에게도 승급의 기회가 제공되어야 할 것이다.

셋째, 한국어 교육 경력을 인정받을 수 있는 교육 기관이 국내의 대학과 대학 부설 기관으로 제한되어 다수의 한국어 교육자가 경과 조치에 의한 3급 자격 획득이나 승급에서 불이익을 받는다는 점이다. 경력을 인정받을 수 있는 기관을 대학이나 대학 부설 기관으로 제한한 것에는 체계적 교육 과정에 의해 탄탄히 운영되는 교육 기관에서 쌓은 경력만을 인정하겠다는 의도가 있을 것이다. 그러나 국외 초·중등학교나 한국교육원, 한국문화원과 같이 체계성과 전문성을 상당히 갖춘 교육 기관이 대학 이외에도 다수 존재하여 형평성에 문제가 있다. 이에 국내외의 초·중등학교를 비롯해 일정 정도의 규모와 체계성을 갖춘 교육 기관-다문화가정지원센터, 이주민지원센터, 세종학당, 한국문화원, 한국교육원, 한글학교, 다른 나라 정부가 개설해 운영하는 교육 기관- 등에서의 교육 경력은 한국어 교원 자격 증명을 위한 경력에 포함시켜야 한다는 의견이 많이 제기되었다.

넷째, 국어기본법 시행령과 별표를 보면 자격 부여와 관련해 '[별표 1]에서 정한 영역별 필수 이수 학점을 취득한 자'나 '한국어교원자격심사위

원회의 심의를 거쳐'라는 조항이 나온다. 이렇듯 제정 시행령에는 자격 부여 기준을 구체화하지 않아 한국어교원자격심사위원회에서 결정을 해야 하는 바가 많았다. 그런데 영역별 필수 이수 학점을 취득했는지를 확인하기 위해서는 자격심사위원회에서 모든 과목을 검토하고 심의하는 과정을 거쳐야 해 업무의 효율성이 매우 떨어졌다. 또한 매년 교과목명과 실제 교육 내용이 일치하는지를 확인하는 데에도 무리가 따라 개별적인 확인 작업을 대체할 수 있는 심의 방식에 대한 요구가 높아졌다. 그중 가장 설득력 있게 제안된 것이 기관 인증제의 도입이다. 사전에 심사를 받아 한국어 교원 양성 기관으로 인정을 받은 학위 과정이나 단기 과정 출신자들의 경우는 취득 학점 확인 절차를 별도로 하지 않는다는 방식이다.

다섯째, 전문성을 충분히 갖추지 못한 것으로 판단되는 비학위 과정 출신자에게 한국어 교원 자격을 부여하는 데 문제가 있다는 지적이다. 이는 2000년대 초반 이후 한국어학과와 대학원 과정의 개설이 급속히 확대되어 가고 있는 현상과 무관하지 않다. 학위 과정에서 한국어 교육 전공자가 다수 배출되고 있는 상황에서 비학위 과정 출신자에게 한국어 교원 자격을 부여할 필요가 없다는 것이다. 이러한 의견이 나오는 배경은 단기 양성 과정에 필수적으로 요구하는 120시간의 교육으로는 전문적인 한국어 교육 능력을 획득할 수 없다는 것이다. 그러한 근거에서 송향근 외(2007)와 조현성 외(2008)에서 (가칭) '한국어지도사' 제도의 도입이 제안되었다.

3. 2010년 개정 국어기본법 시행령에 따른 한국어 교원 자격 제도

위에서 살펴본 바와 같이 국어기본법 시행령의 한국어 교원 자격에 대한 규정은 여러 가지 문제들을 안고 있었는데, 이러한 문제점을 개선하기 위한 노력의 결과 2010년 12월 국어기본법 시행령이 개정되었다. 그러나 제정 시행령에 근거한 한국어 교원 자격 제도와 2010년에 개정된 시행령에

근거한 한국어 교원 자격 제도는 큰 틀에서의 변화라기보다는 이전의 시행령 시행 과정에서 드러난 문제점을 수정·보완한 수준에서의 변화라고 보는 것이 옳다. 한국어 교원 자격 제도의 근간이라 할 수 있는 1~3급의 등급 체계는 그대로 유지되었다. 그러나 자격 부여 대상자에 대한 규정이 보다 정밀해지고, 승급에 필요한 요건에 교육 시간이 추가되었으며, 교육 경력 인정 기관이 확대된 점을 비롯해 몇 가지 규정에 수정·보완이 이루어졌다. 그리고 국어기본법 시행 규칙(문화체육관광부령 제73호)을 제정해 한국어 교원 자격 심사 및 심사위원회에 관한 규정을 명문화하였다.

바뀐 자격 제도가 기존의 자격 제도와 달라진 대표적 예는 (1)~(5)와 같다. 아래에서는 변경된 내용에 대해 간략히 설명한다.

- (1) 자격 부여 대상자 상세화
- (2) 승급 요건의 강화
- (3) 교육 경력 인정 기관의 확대
- (4) 외국 국적자에게 한국어 능력 인증 결과 요구
- (5) 한국어 교원 자격 심사 및 심사위원회 규정 상세화

3.1. 자격 부여 대상자 상세화

이전 시행령 제13조 제1항에서는 영 시행 이후 규정이 요구하는 요건을 모두 충족한 사람에게 한국어 교원 자격 1, 2, 3급을 부여하는 것으로 규정하고, 영 시행 이전에 일정 요건을 갖춘 사람의 경우는 부칙 제2조에 경과 조치를 두어 자격심사위원회의 심의를 거쳐 자격을 부여하는 것으로 규정하였다. 그러나 개정된 시행령에서는 제13조 제1항에 이들 내용을 모두 포함시켰다. 또한 영 시행 이전 한국어 교육 학위 취득자나 입학자와 관련한 자격 부여 기준을 보다 상세화해, 취득 학점 수에 따라 2급이나 3급 자격을 부여받을 수 있는 것으로 명시하였다.

또한 제정 시행령에서는 이들에게는 승급의 기회가 부여되지 않았지만 개정 시행령에서는 여타 해당 등급 자격 소지자와 마찬가지로 이들에게도 상위 등급으로의 승급이 허용되었다.

3.2. 승급 요건의 강화

2005년에 제정된 시행령에서는 승급의 조건으로 자격 취득 후 3년이나 5년 등의 필요 연수만을 제시했었으나 개정된 시행령에서는 연수와 함께 교육 시간 수도 요구하고 있다.

제정 시행령에서는 학위 과정을 통해 3급 자격을 취득한 사람 중 한국어 교육 경력 3년 이상, 비학위 과정을 통해 3급 자격을 취득한 사람 중 한국어 교육 경력 5년 이상인 사람에게 2급 자격, 2급 자격자 중 한국어 교육 경력 5년 이상인 사람에게 1급 자격을 부여할 수 있다고 규정하였다. 그러나 2010년 개정안에서는 한국어 교원 1급 자격은 한국어 교원 2급 자격을 취득한 후에 한국어 교육 경력이 인정되는 기관 또는 단체 등에서 5년 이상 근무하면서 총 2,000시간 이상 외국어로서의 한국어를 가르친 경력이 있어야 가능하다고 규정하였다. 한국어 교원 2급은 학위 과정 출신자의 경우 한국어 교원 2급 자격을 취득한 후에 한국어 교육 경력이 인정되는 기관 또는 단체 등에서 3년 이상 근무하면서 1,200시간 이상 한국어를 가르친 경력이 있을 경우, 비학위 과정으로 3급을 취득한 경우 한국어 교육 경력이 인정되는 기관 또는 단체 등에서 5년 이상 근무하면서 총 2,000시간 이상 외국어로서의 한국어를 가르친 경력이 있어야 가능하다고 규정하였다.

3.3. 교육 경력 인정 기관의 확대

한국어 교육 경력을 인정받을 수 있는 교육 기관이 확대되었다. 2005년에 제정된 국어기본법 시행령에서는 제13조(한국어 교원 자격 부여 등) 제2항에 한국어 교원의 자격 취득에 필요한 한국어 교육 경력 인정 기관을 '국내 대학 또는 이에 준하는 외국의 대학 및 국내 대학 또는 이에 준하는 외국의 대학에 부설된 한국어 교육 과정'으로 규정하였다. 한국어 교육 경력 인정 기관을 대학으로 한정해 초·중·고등학교나 정부 기관 등에서 교육 경력을 인정하지 않는 데에 대한 문제 제기가 그동안 끊임없이 있어 왔는데, 개정 시행령에서는 이들 요구 사항을 대폭 수용하여 규정을 변경한 것이다. 변경된 한국어 교육 경력 인정 기관은 다음과 같다.

- (1) 외국어로서의 한국어 강의가 개설된 국내 대학 및 대학 부설 기관, 국내 대학에 준하는 외국의 대학 및 대학 부설 기관
- (2) 외국어로서의 한국어 수업이 개설된 국내외 초·중·고등학교
- (3) 외국어로서의 한국어를 가르치는 국가, 지방 자치 단체 또는 외국 정부 기관
- (4) 「재한외국인 처우 기본법」 제21조에 따라 외국인 정책에 관한 사업을 위탁받은 비영리 법인 또는 비영리 단체
- (5) 「외교통상부와 그 소속기관 직제」 제57조에 따른 문화원 및 「재외국민의 교육지원 등에 관한 법률」 제28조에 따른 한국교육원
- (6) 그 밖에 문화체육관광부장관이 제3항에 따른 한국어교원자격심사위원회의 심의를 거쳐 한국어 교육 경력이 인정되는 기관 등으로 정하여 고시하는 기관 등

3.4. 외국 국적자에게 한국어 능력 인증 결과 요구

한국어 교육학 전공으로 학위를 취득하는 외국인의 수가 늘면서 이들의 한국어 교원으로서의 자격을 심사할 때 한국어 구사력에 대한 검증이 필요하게 되었다. 이에 개정 시행령에서는 제13조 제1항에 ‘(한국어 교육으로 학위를 취득한 사람 중) 외국 국적을 가진 사람은 문화체육관광부장관이 시험 종류, 시험의 유효 기간 및 급수 등을 정하여 고시하는 시험에 합격한 사람일 것’이라는 규정을 추가해 한국어 능력이 검증된 경우에만 한국어 교원 자격을 부여받을 수 있도록 하였다.

3.5. 한국어 교원 자격 심사 및 심사위원회 규정 상세화

2005년에 제정된 국어기본법 시행령에는 제13조 제2항에 ‘문화체육관광부 장관은 제1항의 규정에 의한 영역별 필수 이수 학점 또는 필수 이수 시간에 관한 사항을 심의하기 위하여 문화체육관광부에 한국어교원자격심사위원회를 두되, 그 구성과 운영에 관하여는 문화체육관광부장관이 정하여 고시한다.’라는 한국어교원자격심사위원회에 대한 규정을 두었다. 그런데 한국어 교원 자격을 심의하는 자격심사위원회의 구성과 세부 역할이 법령화되지 않아 심의 과정에 많은 어려움이 있었다. 이에 2010년 국어기본법 시행령을 개정하면서 국어기본법 시행 규칙(문화체육관광부령 제73호)을 제정해 한국어교원자격심사위원회의 구성 및 운영에 대한 규정뿐만 아니라 한국어 교원 자격 심사 기준, 심사 횟수, 심사 신청에 관한 사항들을 구체적으로 규정하였다.

4. 한국어 교원 자격 제도 발전을 위한 제언

2000년대 들어 한국어 교육에 대한 수요와 한국어 교육과 관련된 사회적 환경이 매우 다양해졌다. 2010년에 개정된 국어기본법 시행령에 따른 한국어 교원 자격 제도의 변화는 이러한 시대적 요구를 반영한 것이다. 그러나 개정 시행령도 한국어 교원 자격과 관련된 그동안의 담론을 모두 반영한 것은 아니다. 아래의 몇 가지 점에 대해서는 앞으로도 지속적인 검토를 거쳐 필요한 경우 법령 개정 작업으로 이어져야 할 것이다.

4.1. 비학위 과정을 통한 자격 부여에 대한 검토가 필요하다

현재는 비학위 과정을 통해서도 한국어 교원 3급 자격을 취득할 수 있도록 하고 있는데, 이를 유지할 필요가 있는가 하는 점에 대해서는 지속적인 검토가 필요하다. 비학위 과정의 경우 120시간 이상의 소정의 교육 과정을 이수하도록 하고 있는데, 120시간으로 한국어 교육에 필요한 전문성을 확보하는 것은 어려운 일이다. 2급 자격 부여 기준인 학부 45학점(720시간), 대학원 18학점(288시간, 학위 논문 별도)이나 3급 자격 부여 기준인 학부 21학점(336학점)과 비교할 때 120시간의 필수 이수 시간은 전문성 확보를 위해 크게 부족한 시간이다. 그러나 단기 교사 양성 과정의 특성상 교육 시간의 수를 늘리는 것이 쉽지 않다. 또한 조현성 외(2008)에서 보듯 많은 단기 교원 양성 과정의 강의가 질적 수준을 확보하지 못한 상태에서 교육 시간을 늘리는 것으로 교원 자격을 부여할 수 있는 요건을 충족시키지는 못한다.

비학위 과정 이수자에게 부여하는 3급 자격 제도 폐지의 근거는 한국어 교육 관련 학과의 증가와 관련해서도 살펴볼 수 있다. 2005년 국어기본법 시행령이 제정될 당시에는 한국어 교원 수요에 비해 학위 과정을 통해 배출할 수 있는 한국어 교원의 수가 부족했다. 이에 주로 대학 내

한국어 교육 기관에서 운영하는 단기 한국어 교원 양성 과정을 이수하고 소정의 시험에 통과한 사람에게도 3급 자격을 부여하는 조항을 포함함으로써 필요한 교원의 수를 충당하였다. 그러나 이후 여러 대학의 학부와 대학원에 한국어 교육 관련 학과가 개설되어 해마다 많은 졸업생을 배출하고 있다. 대학(원) 전공 학과의 수는 2006년 40개소에서 2010년 5월 85개소로 두 배 이상 증가하였다.

따라서 현행 한국어 교원 자격과는 구분되는 준교원 자격 제도 마련에 대한 적극적 검토가 필요하다. 이를 통해 자원봉사 차원에서 한국어를 가르치는 한국어 교원들이 수월하게 자격을 취득할 수 있게 하자는 견해가 송향근 외(2007), 조현성 외(2008) 등에서 제안되었다. 이 제도가 도입되면 자원봉사 차원에서 한국어 교육을 담당하는 국내외 한국어 교원들이 자격 취득을 위해 보다 적극적으로 노력할 것으로 보이며, 그 결과 자신감과 긍지를 가지고 한국어 교육에 임할 수 있도록 하는 긍정적 효과를 기대할 수 있을 것이다.

4.2. 자격 취득에 필요한 필수 이수 영역 추가 및 필수 이수 시간의 확대가 필요하다

한국어 교원 자격 취득에 필수적으로 요구되는 영역 및 시간 수에 대한 진지한 검토가 필요하다. 국어기본법 시행령 [별표 1]에서는 한국어 교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수 이수 학점 및 시간을 다음과 같이 제시하고 있다.

〈표 1〉 국어기본법 시행령 [별표 1] 한국어 교원 자격 취득에 필요한 영역별
필수 이수 학점 및 필수 이수 시간

번호	영역	과목 예시	대학의 영역별 필수 이수 학점		대학원의 영역별 필수 이수 학점	한국어 교원 양성 과정 필수 이수 시간
			주전공 또는 복수전공	부전공		
1	한국어학	국어학 개론, 한국어 음운론, 한국어 문법론, 한국어 어휘론, 한국어 의미론, 한국어 화용론(話用論), 한국어사, 한국어 어문 규범 등	6학점	3학점	3~4학점	30시간
2	일반 언어학 및 응용 언어학	응용 언어학, 언어학 개론, 대조 언어학, 사회 언어학, 심리 언어학, 외국어 습득론 등	6학점	3학점		12시간
3	외국어로서의 한국어 교육론	한국어 교육 개론, 한국어 교육 과정론, 한국어 평가론, 언어 교수 이론, 한국어 표현 교육법(말하기, 쓰기), 한국어 이해 교육법(듣기, 읽기), 한국어 발음 교육론, 한국어 문법 교육론, 한국어 어휘 교육론, 한국어 교재론, 한국 문화 교육론, 한국어 한자 교육론, 한국어 교육 정책론, 한국어 번역론 등	24학점	9학점	9~10학점	46시간
4	한국 문화	한국 민속학, 한국의 현대 문학, 한국의 전통문화, 한국 문학 개론, 전통문화 현장 실습, 한국 현대 문화 비평, 현대 한국 사회, 한국 문학의 이해 등	6학점	3학점	2~3학점	12시간
5	한국어 교육 실습	강의 참관, 모의 수업, 강의 실습 등	3학점	3학점	2~3학점	20시간
	합계		45학점	21학점	18학점	120시간

시행령 별표에서 제시하는 영역은 한국어학, 일반 언어학 및 응용 언어학, 외국어로서의 한국어 교육론, 한국 문화, 한국어 교육 실습의 5개 영역이다. 그런데 좋은 한국어 교원을 양성하기 위해서는 여기에 한국어 교육을 하는 데 필수적으로 요구되는 교직에 대한 내용이 추가되어야 한다. 교육을 담당하는 사람은 기본적인 교직 이론 및 교사론 등에 대해 알아야 한다. 또한 한국 문화 영역도 조정될 필요가 있다. 학습자를 이해하기

위해서나 한국 문화를 문화 간 상호 이해의 차원에서 교육하기 위해서는 교원이 학습자의 문화를 알아야 한다. 한국 문화 영역을 문화 영역으로 설정해 한국 문화, 학습자 문화, 문화 비교 등의 과목을 포함하는 방향으로 개선해야 할 것으로 본다.

한편 필수 이수 학점으로 학부 전공의 경우 45학점, 부전공의 경우 21학점, 대학원의 경우 18학점이 요구된다. 그러나 이 시간들은 한국어 교원으로서의 능력을 기르기에 충분한 시간이 아니다. 특히 21학점만 취득해도 되는 부전공의 경우 국어국문학이나 국어교육학을 전공한 학생이라면 3영역과 5영역의 과목을 합해 4과목만 취득하면 한국어 교원 자격을 취득할 수 있는데, 그 정도의 교육으로는 한국어 교원으로서의 전문성을 기르는 것이 불가능하다. 중등 교원 자격을 취득하기 위해 요구되는 학점 수(62학점(전공 42학점, 교직 20학점(교직 이론 14학점 이상, 교과 교육 4학점 이상, 교육 실습 2학점 이상))과 비교해 볼 때 매우 낮은 학점 수이다.

4.3. 승급 요건에 보수 교육 참여를 의무화하는 것이 필요하다

언어 교수/학습 이론이 발달하면서 한국어 교수 이론과 방법도 발달한다. 또한 학습자 변인과 교육 상황이 변화해 감에 따라 이에 대처하기 위한 다양한 교수법이 개발된다.

그러나 일단 교원이 되어 교육에 전념하다 보면 새로운 교육 이론을 배울 기회가 적어 이전에 배운 것을 자산으로 교육을 하게 될 가능성이 높다. 그러다 보면 점차 새로운 교수 이론이나 방법론에서 멀어지게 되고 교육의 질이 떨어지게 될 가능성도 높아진다. 이를 막기 위해서는 승급을 하는 시점에서 소정의 재교육을 받도록 하는 제도를 마련하는 것이 필요하다. 3~5년 이상의 경력을 가진 상태에서 받는 재교육은 새로운 교수법 이론을 공부할 수 있는 기회에 그치는 것이 아니라 같은 내용을 듣고도 교원이 되기 전에는 생각하지 못했던 다양한 교수 방법들을 고안하는 계기가 될 것이다.

4.4. 한국어교육능력검정시험의 문항 수 및 응시 시간 축소에 대한 검토가 필요하다

비학위 과정 출신자가 3급 자격을 취득하기 위해 반드시 합격해야 하는 시험인 한국어교육능력검정시험의 시험 문제 수가 지나치게 많고 시험 시간이 길다. 이 시험의 평가 영역 및 검정 방법에 대해서는 국어기본법 시행령 [별표 2]에서 규정하고 있는데, 필기시험의 총점은 300점(한국어학 90점, 일반 언어학 및 응용 언어학 30점, 외국어로서의 한국어 교육론 150점, 한국 문화 30점)이고, 시험 시간은 250분으로 정해져 있다. 교안 작성을 제외한 전 문항이 객관식으로 출제되다 보니 시험 시간을 고려한 적정 문항 수가 190문항 정도 되어 매회 190여 개의 문항(주관식 1문항 포함)으로 시험이 실시되고 있다. 그러다 보니 매회 중복되지 않는 문제를 출제하는 데 큰 어려움이 따르고 시험 시간도 길어 수험자에게 많은 불편이 따르게 된다. 시험의 신뢰도를 유지할 수 있는 수준에서 적절한 문항 수를 정하고, 이에 맞게 시험 시간을 조정하여 시행령 [별표 2]를 개정하는 것이 필요하다.

5. 맺는말

이상에서 2005년 국어기본법 제정으로 비롯된 한국어 교원 자격 제도가 2010년에 개정된 국어기본법 시행령에 따라 어떻게 변화했는지를 살펴해보았다. 한국어 교원 자격 제도 변화의 큰 흐름은 시대적 요구와 한국어 교육 관련 현장의 요구를 적극적으로 반영하고 한국어 교육 및 한국어 교원의 질적 수준을 확보할 수 있는 방향으로의 변화로 특징지을 수 있다. 그러나 한국어 교육 환경은 끊임없이 변화하고, 한국어 교원에 대한 수요와 요구도 고정되어 있는 것은 아니다. 따라서 앞으로도 한국어 교원 자격 제도가 시대적, 사회적 요구를 잘 반영하여 우수한 자격을 갖

준 한국어 교원에게 자격을 부여하는 기능을 하는 데서 그치는 것이 아니라 한국어 교육의 질 향상에도 기여해야 할 것이다.

참고 문헌

- 개정 국어기본법 시행령(2010. 12.): http://kteacher.korean.go.kr/sys/law_02.do
- 국립국어원(2010), 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》, 국립국어원.
- 송향근·김정숙·박동호(2007), 《한국어 교원 수급 방안》, 국립국어원.
- 오광근·김유정·진대연(2009), 《한국어 교원 양성 과정 운영 실태 조사 보고서》, 국립국어원.
- 윤소영·조현성·이미혜·최은규(2011), 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구 (2)》, 국립국어원.
- 조현성·박영정·홍기원(2008), 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구》, 국립국어원.

주요 국가의 외국인 대상 자국어 교육을 위한 교사 자격 제도 운영에 관하여

최정순 · 배재대학교 외국어로서의 한국어학과 교수

1. 들어가기

현재 한국에서 시행되고 있는 한국어 교원 자격 제도는 시행 의도나 목적의 필요성, 시의성 등에 있어서는 관련자들이나 기관 등의 충분한 공감은 끌어냈지만, 다른 한편으로는 자격증의 남발, 시험제와 학위제의 공존, 시험 문제에 관한 여러 지적 등으로 개선이나 변화의 요청을 받고 있다.

한 국가의 언어를 자국 내 또는 국외에서 외국인(물론 국외 동포 등을 포함해서)을 대상으로 가르치는 일은 단순히 아무런 목적 없이 그냥 언어만을 가르치는 일은 아닐 것이다. 그 언어 안에는 문화도 있고, 자국에 대한 다양한 정보들이 포함될 수밖에 없으며, 학습자들 또는 그들 주변에 있는 사람들은 그 언어를 통해, 그리고 그 언어를 가르치는 사람인 교사를 통해 그 언어를 사용하는 나라에 대해 알게 될 것이다. 그러므로 언어를 가르치는 일은 매우 중요하고, 가르치는 일을 담당하는 교사는 언어인 한국어를 매개로 외국, 외국인과 직접적으로 부딪히고 교류하고, 한국을 소개하고 홍보하는 중요한 역할을 담당하게 된다.

언어 교사의 역할은 단순히 '언어에 대한 것', '언어'만을 가르치는 것

이 아니다. 교사가 담당하는 것은 무엇보다 ‘교육’이 되어야 하며, ‘교육’은 내용적 지식만을 대상으로 하는 것이 아니기 때문이다. 언어의 경우, 자칫 경시되어 말하는 방법을 가르치면 되는 것으로, 그래서 언어를 가르치는 일을 하는 교사를 마치 ‘기능인/기술자’처럼 인식하곤 하는데 앞에서 언급한 바와 같이 ‘말/언어’ 외에 그것에 포함된, 그리고 반드시 따라가는 많은 것들이 동시에 교육되어야 한다. 그렇기 때문에 한 국가의 자국어를 외국인을 대상으로 가르치는 사람의 자격은 매우 중요하다. 물론 영어 등의 서구어의 경우는 우리 한국어와 다를 수 있다. 이들 언어는 배우려고 하는 사람들의 요구나 동기가 한국어의 그것과 비교할 수 없을 정도로 강하고, 그렇기 때문에 자격 자체에 대해 국가 등이 나서지 않아도 된다. 국내의 영어 교육 상황을 보면 쉽게 이해할 수 있다. 결국은 외국인 대상 자국어 교사의 자격 부여 문제는 국가가 담당을 하든지, 아니면 시장이 결정할 수 있도록 놓아두는 것이 나을지도 모른다.

그러나 현재 우리나라의 ‘외국어로서의 한국어를 가르치는 일’은 문화체육관광부에서 담당하고 있고, ‘국어기본법’의 틀에 따라 일정 조건을 갖추면 ‘교사’가 아닌 ‘교원’의 자격을 1~3급으로 구분하여 부여하고 있다.¹⁾ 3급 자격의 취득은 학위에 의하거나 학력에 관계없이 120여 시간의 수업 수강 후 시험에 합격하면 취득할 수 있다. 이들이 일정 기간 한국어 교육 경력을 쌓으면 2급이 되고 1급이 된다. 대학이나 대학원에서 전공을 하면 2급 자격을 바로 취득한다. 현재 이러한 방식으로 한국어 교원 자격을 취득한 사람의 수는 2011년 8월 현재 6,190명이다.

그런데 국내든 국외든 한국어 교육 기관의 경우 반드시 이런 규정과 절차에 따른 자격증 취득자만이 교사가 될 수 있다는 규정이나 원칙이 없으며, 그렇기 때문에 각 기관의 강사 선발에서 자격증 소지 여부는 그리 중요하지 않다. 그럼에도 매년 많은 수의 자격증 취득자가 4년제

1) 새삼스러울 것도 없이 ‘국어기본법’에 의해 외국인들을 대상으로 한국어를 가르치는 일을 하는 사람에 대한 공식적인 명칭은 ‘교사’가 아닌 ‘교원’이다.

학부, 2년제 대학원 과정, 120시간 단기 과정(주로 3개월 정도) 이수 후 시험을 치르는 방식, 근래에는 '평생교육법'에 의한 학점 인정제를 통한 학위 취득 등의 다양한 방식으로 양산되고 있다.

이에 본고에서는 다른 나라들은 자국어 교사들의 자국 내외에서의 교육을 위한 과정이나 절차·규정을 가지고 있는지 없는지, 있다면 그 내용이 어떤지, 없다면 어떻게 관리하는지 등을 살펴보고자 한다.

이 글을 쓰기 위해 일차적으로는 인터넷 등을 통해 대략을 확인하고, 기존의 문헌들을 조사했으며, 이차적으로는 미리 준비한 질문지²⁾를 활용하여 조사 대상 국가들의 국내 설립 기관들(괴테 인스티튜트나 알리 앙스 프랑세즈 등)을 직접 방문하거나 관련 전문가들과의 면담 등을 통해 보완하는 과정을 거쳤다.

2. 각 국가들의 사례³⁾

2.1. 일본

일본의 경우는 자국어 교사의 자격에 대해 우리나라와 달리 국가가 인정하거나 국가가 부여하는 제도는 없지만 재단 법인 일본어교육진흥협회⁴⁾라는 곳에서 인정하는 자격 제도는 있다. '급수' 제도는 없으며, 일본어 교육 기관에 관한 기준(1988년 문부성)에 의하면 아래의 네 가지 경우에 해당하는 사람들이 일본어 교육 자격을 인정받는다.

2) 설문지 내용은 본고 제일 마지막에 제시하였다.

3) 각국의 사례들을 앞에서 언급한 질문지의 순서와 내용에 따라 동일한 방식으로 기술해야 비교가 쉽고 의미 있겠으나 정보 확보가 어렵고 각국의 상황이 서로 상이하여 별개의 방식으로 기술하게 되었음을 미리 밝힌다.

4) <http://www.nisshinkyu.org> 참조. 국가 기관은 아니지만 국내외 상관없이 일본어 교육 발전을 위해서 다양한 정책을 추진하고 있는 기관임.

- (1) 대학교(2년제 제외)에서 일본어 교육에 관한 주전공(일본어 교육 과목 45학점)을 수료하고 졸업한 사람
- (2) 대학교(2년제 제외)에서 일본어 교육 과목 45학점을 수료하고 졸업한 사람
- (3) 일본어교육능력검정에 합격한 사람
- (4) 일본어 교육에 대하여 전문적 지식, 능력이 있는 사람
(예를 들어, 일본어 교사 양성 과정 420시간 이수자, 단기 대학이나 전문 학교에서 2년 이상 일본어에 관한 연구·교육에 종사한 사람, 고등학교 교원 등)

재단 법인 일본어교육진흥협회는 위 (1)~(4)에 포함되는 사람들을 교사로서 인정하고, 위의 자격을 갖춘 교사의 채용을 각 교육 기관에 추천하고 있다. 즉, 일본 내에서나 외국에서 일본 정부나 정부 관련 기관 등에서 일어를 가르치기 위해서는 특별한 자격증이 요구되지 않으며, 위 (1)~(4)에 해당하면 충분하다.⁵⁾

위의 네 부류 중 (4)의 경우 중 양성 과정을 마친 사람에 대한 자격 부여에 대해서는 우리나라의 단기 양성 과정과 관련하여 좀 더 부연할 필요가 있다. 우선 우리나라에서는 단기 과정을 이수한 사람이 국가가 시행하는 '한국어교육능력점정시험'에 합격해야 3급 자격을 부여하지만, 일본어 교육의 경우 시험 없이 학위제와 동일하게 전문가 자격을 부여한다는 점이 우리나라와 다르다. 일본어의 경우는 단기 과정에서 수강해야 하는 수업 시수가 420시간(이론 과목 180시간, 실기 과목 180시간, 실습 60시간)인 반면 우리는 120시간밖에 되지 않아 우리보다 훨씬 기간도 길고, 공부하는 시간도 많다.

한국어 교육의 경우 단기 과정을 이수한 사람에 한해 응시 자격이 부여되는 '한국어교육능력검정시험'이 정부 차원에서 다루어지고, 합격한

5) 국외에 있는 기관 중 국제교류기금 국가별 센터의 경우, 일본어 교육 전공자 석사 이상이 많은 것으로 확인된다.

경우 3급 자격을 부여하는 반면, 일본어 교육의 경우에는 ‘일본어교육능력검정시험(Japanese Language Teaching Competency Test)’⁶⁾이 있으며, 시험의 주관은 재단 법인 일본국제교육지원협회⁷⁾에서 담당하고 일본어교육학회가 인정하고 있다. 민간 차원이며, 반드시 이수해야 하는 단기 과정이 없으며 시험을 볼 사람은 일본 문화청에서 제시한 5개 영역의 교육 과정을 토대로 시험을 준비하고 시험에 합격하면 위에 제시된 다른 항목((1), (2), (4))에 해당하는 사람들과 동일한 자격을 갖는다.⁸⁾

이 시험은 (1), (2)와 (4)에 해당하는 사람도 볼 수는 있지만 안 봐도 유자격자로 인정을 받는다. 응시 자격은 특별히 없으며, 교사를 채용할 때 이 시험의 합격증은 참고 자료는 되지만 반드시 있어야 하는 것이 아니며, 채용 조건은 각 교육 기관마다 다르다. 결국 시험 합격증의 가치는 각 교육 기관이 판단하게 되므로 우리와는 자격증의 가치나 역할이 다르다고 볼 수 있다.

결국 일본어 교육의 경우, 우리나라와 달리 국가가 주도하여 자격을 부여하는 것이 아니라, 국내외에서의 일본어 교육을 주도하는 재단 법인 형태의 두 기관인 ‘재단 법인 일본어교육진흥협회’와 ‘재단 법인 일본국제교육지원협회’가 자격 획득의 기준을 제시하고 활용을 유도하고 있다.

6) <http://www.jees.or.jp/jltct> 참조.

7) <http://www.jees.or.jp/index.htm> 참조.

8) 일본어교육능력검정시험의 영역은 본고 뒤에 첨부하였다. 이는 2000년 일본 문화청이 제시한 ‘일본어 교원 양성에 필요한 교육 내용’인데 이후 약간 교육 내용을 수정했다고 한다. 아래의 주소로 검색할 수 있다.

<http://cache.yahoofs.jp/search/cache?c=cSMzBjrGmucJ&p=%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E5%B8%AB%E9%A4%8A%E6%88%90%E3%81%AE%E3%81%9F%E3%82%81%E3%81%AE%E6%A8%99%E6%BA%96%E7%9A%84%E3%81%AA%E6%95%99%E8%82%B2%E5%86%85%E5%AE%B9&u>

2.2. 중국의 경우

우선 중국에는 ‘외국어로서의 중국어 교사 자격 인증’ 제도가 없으며⁹⁾ 대외 중국어 교육 전공자라도 교사 자격시험을 통해 교사 자격증을 받아야 중국 교육 기관에서 교사로 있을 수 있다. 이것은 학위제와 시험제가 공존하는 한국의 한국어 교사 자격 제도와 다르다.

중국의 경우는 근래 ‘공자아카데미’를 중심으로 전 세계에 활발하게 중국어 보급 사업을 진행하고 있다. 우리나라의 세종학당 사업과 유사한 부분이 많아 상세한 검토와 비교가 의미 있을 수 있다.

공자아카데미를 총괄하는 ‘국가 한반’은 중국 교육부 직속 산하 기관으로서 세계 각국에 중국 언어문화 교학 자원을 제공하고 봉사하는 데 주력하고 있다. ‘국가 한반’에서는 중국어의 국제 추진 사업 방침과 발전 전략을 세우고 각 나라 교육 기관의 중국어 교육을 지지하며 국제 중국어 교학 표준을 제정하며 중국어 교재를 개발하고 추진한다.

2008년에 중국 ‘국가 한반’에서는 ‘국제 중국어 교사 자격 표준’을 규정하여 국제 중국어 교사의 양성과 연수, 능력 평가, 자격 인증을 위한 근거로 두고 있다.¹⁰⁾ ‘표준’은 언어 지식과 기능(중국어 지식과 기능, 외국어 지식과 기능), 문화와 교류(중국 문화와 중외 문화 비교, 이문화 교류), 제2 언어 습득 이론과 학습 전략, 교수법(중국어 교수법, 시험과 평가, 커리큘럼, 대강, 교재와 보조 교구, 현대 교육 기술과 응용), 종합 소질(교사의 직업 소질, 자기 개발 능력과 직업 도덕) 다섯 개로 구성하였다. ‘표준’은 TESOL 등 국제 제2 언어 교육과 교사 연구 최신 성과를 바탕으로 국제 중국어 교사들의 현장 경험을 흡수하여 국제 중국어 교육의 특성을 반영하였다.

중국 교육부와 국가 한반에서는 국외와의 교육 교류 협의와 국외 중

9) ‘국가 한반’에서 주관하던 ‘대외중국어교사자격시험’은 2005년에 폐지되었다.

10) http://www.hanban.edu.cn/teachers/node_9732.htm 참조. shizi@hanban.org

국어 교육 수요에 따라, 국외 교육부, 대학, 중학교와 초등학교 등 교육 기관에 중국어 교사를 공식 파견하는데 국가 한반에서 실제적인 업무를 맡고 있다.

‘국가 공식 파견 교사’가 갖춰야 할 자격으로는 50~55세 이하의 중국 공민으로서 ‘국가 한반’과 협력 관계를 맺은 중국 대학교, 중·고등학교, 초등학교에서 대외 중국어, 국어, 외국어 교육 등의 분야에 재직 중인 교사로서 2년 이상의 교학 경험이 있어야 하며 중문학과 혹은 대외 중국어 교육학과 대학교 이상의 학력(학위증, 졸업증 필수)을 갖춰야 한다. 그 외 해당 국가의 언어 혹은 영어로 업무를 추진할 수 있는 능력, 보통화능력시험 2급 갑 이상의 자격증 등을 갖춰야 하며 국외에서 외국어로서의 중국어 교학 경험이 있으면 우선 선발된다. 중문학과 혹은 대외 중국어 교육학과의 대학 이상의 학력이 있지만 교학 경험이 없을 경우 자원봉사를 신청할 수 있다.¹¹⁾

중국 공자아카데미 본부는¹²⁾ 중국에서 협력 관계에 있는 대학들 중 중문학과와 대외 중국어 교육학과의 학사 학위 이상의 학력을 갖춘 강사 및 그 이상의 직함을 가진 재직 교사를 선발하여 국외에 파견하는데 언어 영역의 교사는 반드시 보통화능력시험 2급 갑 및 그 이상의 등급을 받아야 한다.

중국의 국가 한반이나 공자아카데미 본부는 개인적인 교사 신청을 접수하지 않으며, 국외 공자아카데미에서 개인적으로 신청한 중국어 교

11) 보다 상세한 정보는 http://www.hanban.edu.cn/teachers/node_9753.htm 참조.
12) 공자아카데미 교사 취임 자격: 대학교 및 그 이상의 학력 소지자, 강사 및 그 이상의 직함, 자원봉사 지원 교사는 국가 한반에서 정한 지원자 취임 자격 구비, 언어 교사는 보통화능력시험 2급 갑 및 그에 해당하는 능력증 소지, 해당 국가의 언어 지식과 기능 구비, 외국어로서의 중국어 교학, 커리큘럼 설계, 교학 평가, 교사 양성 등 능력과 경험 구비, 현대 정보 기술을 교학에 활용할 수 있는 능력, 중국 문화 기본 지식과 당대 중국 개황을 알고 문화 활동 조직 능력 구비 등의 자격을 갖춰야 한다. 상세한 정보는 http://www.hanban.edu.cn/confuciusinstitutes/node_7535.htm#no2 참조.

사는 국가 파견 교사가 아니다.

그 외에 우리나라의 민간 자격증에 해당한다고 볼 수 있는 자격증이 있는데 하나는 국제한어교사협회(國際漢語教師協會, International Chinese Language Teachers' Association, ICLTA)에서 발급하는 자격증인 '국제한어교사자격증(國際漢語教師資格證)'이다. 이 협회는 중국어 보급과 국제 교류 합작을 목적으로 국제 중국어 교사의 양성, 평가, 자격 인증, 국외 파견을 전문적으로 실행하는 권위 있는 기구이다. 이 자격증은 ICLTA와 관련 있는 국가들의 연구 기관과 공동으로 개발하였으며, 중국, 미국, 캐나다, 영국, 프랑스, 독일, 오스트레일리아, 뉴질랜드, 인도, 벨기에, 일본, 싱가포르, 한국 등 110여 개 국가에서 공동으로 인정하는 자격증이며, 유네스코, 세계 각국의 정부 기구와 교육 기구, 그리고 중국 국가 인사부, 교육부, 노동부 등 정부 부문의 인증을 거쳐 발급되는 권위를 인정받는 자격증이라고 한다.¹³⁾

다른 또 하나의 자격증은 'IPA 자격증'인데, 이는 국제인증협회(International Profession Certification Association, IPA)가 미국 국무부, 주미 중국 대사관, 중국 인력 자원과 사회 보장부가 연합하여 인정하는 '한어교사취업증서(공식 명칭은 國際注冊漢語教師資格證)'이며, 국제적으로 통일된 국제 직업 자격 인증서이다. 이 자격증은 100여 개 나라와 미국 연방 정부의 인정, 미국 국무장관의 서명을 받았고, 중국 인사부의 허가를 받아 전국에 시험 대행 기관을 두고 있다. 시험에 합격한 사람은 주미 중국 대사관, 미국 국무부, 중국 인사부의 전국 인재유동센터, 국제인증협회, 중국 국가인재사이트의 연합 인증과 이에 상응하는 자격증을 받을 수 있다고 한다.

13) 시험은 매년 3~5회 정도 있으며, 응시생 수에 따라 수시로 시행되기도 한다. 필기시험(40%)과 면접시험(60%)으로 나뉘며, 초급(60~75점)·중급(76~87점)·고급(88점~)으로 구분된다. 중국 내 10여 개 대학에서 실시된다. 보다 자세한 정보는 <http://www.ctcfl.org/banfa.aspx> 참조.

2.3. 독일의 경우

독일의 경우는 주요 외교 문화 정책 중의 하나로 외국어로서의 독일어 장려 정책을 특징으로 들 수 있는데, 외국어로서의 독일어의 장려 그 자체가 목적이 아니라 독일 문화와 독일 현실에의 접근을 용이하게 해 주는 수단으로 그 중요성을 지닌다. 따라서 독일 외무부는 이들 정책을 수행하는 외부 기관들-독일문화원(GI, das Goethe-Institut), DAAD (der Deutscher Akademischer Austausch Dienst) 등-과 긴밀히 공조하여 예산 등을 지원한다. 대표적인 독일어 교육 기관인 'GI'의 경우 1951년에 설립된 공익을 위한 등록 법인으로 2010년 현재 전 세계에 149개의 지역 문화원을 설립·운영하고 있으며, 그 지역에서 문화 프로그램 및 어학 강좌 개설, 현지 독일어 교사, 대학, 교육 기관을 지원하며 독일에 대한 최신의 정보를 제공한다.

1990년대 초반까지는 독일 뮌헨에 있는 GI 본부에서 자국인 혹은 외국인 독일어 교사를 양성, 배출했는데 20여 년 남짓 중단되었다가 근래 재개했다.

90년대 초까지 진행되었던 교사 양성 및 연수 프로그램은 전공과 관계없이, 외국인의 경우 일정 수준의 독일어 능력을 갖춘 사람을 선발하여 짧게는 1년, 길게는 2년 반 정도의 기간 동안 독일 현지에서 언어 교육 외에도 독일 내 주요 도시를 방문하면서 다양한 주제를 조사 발표하는 등의 방식으로 상세하게 최신의 도시 관련 정보를 취득하는 등의 집중적이면서도 효율적인 교사 교육을 수행했다.

독일어 교육을 위한 교사 자격증은 있는데 국가 단위의 자격증이 아니라 GI에서 부여한다. 대학이나 대학원에서 'DaF(Deutsch als Fremdsprache, 외국어로서의 독일어)'를 전공할 수 있는데, 졸업을 해도 자격증을 받는 것은 아니다. 그렇지만 이들 전공자들은 자국 내 대학이나 외국에서의 독일어 교육을 할 수는 있다. 시험 등을 통해서 자격증을 받는 제도

등은 없고, 지난 20여 년간은 자격증을 받을 수 있는 기회가 없었으며, 근래 다시 시작한 각 지역 GI에서 실시되는 연수 과정을 통해 자격증을 받을 수 있는 기회가 생겨났다.

정리하면 독일어의 경우, 예전에는 독일 외무부 지원을 받는 독일 문화원에서 자국민이든, 외국인이든 선발하여 일정 기간 집중적인 교육을 시킨 후 자격증을 발급했으나, DaF의 등장 및 발전, 교사 적체 등의 이유로 20여 년 남짓 중단되었다가 근래 재개했다. 국가 단위의 자격증은 없으며, 단기간 양성 과정을 통한 시험제에 의해 자격증을 취득할 수 있는 방법도 없다. 독일 문화원의 경우는 자격증 소지자의 고용을 원칙으로 하고, 그 외의 기관에서는 채용 등에 있어서 자격증 소지의 제한이 없다.

2.4. 프랑스의 경우

프랑스의 경우, 국가가 보증하는 외국어로서의 프랑스어 혹은 제2 언어로서의 프랑스어 교사 자격 제도가 있다. 우리나라처럼 시험을 통해 자격을 취득하는 방식은 없지만, 대학의 학부나 대학원 과정에서 전공을 하거나 그에 준하는 과정을 이수하는 방식으로 자격을 취득하게 된다. 대학 FLE/FLS의 교사 자격증 시험은 존재하지 않으므로, 프랑스나 외국 교육 기관이 FLE 교사를 채용하고자 하는 경우 원하는 교사의 능력에 따라 기준을 제시하면 된다.

각각의 과정을 살펴보면 다음과 같다.

우선 '외국어로서의 프랑스어 전공(FLE: Français langue étrangère, French as a foreign language)'을 전담하는 학과는 없다. 그러나 고전/현대 문학, 외국어 및 문화, 언어학 전공(혹은 유사 이름으로 된 전공)자가 120시간의 교육을 이수하여 FLE 전공 학사 학위를 취득한다. 8개 대학에 개설되어 있다. 이 점은 우리나라의 교직 과정과 유사하다고 볼 수 있다. 학위증에도 '외국어로서 프랑스어 전공(FLE)'이라고 명기된다.

이 학위는 FLE 석사 학위 과정에 진입하는 데 반드시 필요하다.

‘외국어로서의 프랑스어 전공(FLE)’으로 석사 학위 과정이 개설되어 있는 대학도 있는데, 이 자격의 명칭은 유럽 통합에 따라 ‘Master1’이라 불린다. 이 자격은 고전/현대 문학, 외국어, 언어학 전공 중 하나이거나 과거의 FLE 전공으로 학사 학위를 가진 사람만 등록하여 취득할 수 있고, 이 과정은 반드시 교육자가 되어야 하는 것이 아니라 다른 직업으로 진출할 수도 있다. 현재 9개 대학에 개설되어 있다.

박사 학위 과정에서도 FLE 자격을 취득할 수 있는데, 취득 방법은 두 가지로 나뉜다. 하나는 ‘Master2’라 불리는 자격인데, 교육 과정이 실습 위주로 구성되어 직접 교사직을 수행할 수 있도록 준비를 하는 과정으로서 원칙적으로 교단에 설 수 있는 준비가 완전히 끝난 단계, 즉 교육 전문가(professional) 자격이다. 다른 하나는 연구 과정으로 FLE 교육학을 이론적으로 연구하는 단계로, 논문을 완성하고 나서 박사 학위를 받는다.

그리고 위와 같이 학위에 의한 자격 취득 외에 ‘외국어로서의 프랑스어 교원 자격증(CAPEFLE)’은 프랑스인이거나 외국인이라도 다른 전공으로 현직에 있는 교사들, 혹은 외국어로서의 프랑스어 전공 학사 학위 과정에 진입하는 데에 자격이 미달되는 경우에도 추가로 이러한 과정을 이수하고 학사 학위 과정에 진입할 수 있다. 전국에서 1개 대학에 개설되어 있다.

이렇듯 외국어로서의 프랑스어를 가르칠 수 있는 자격 취득에 관한 전반적인 절차가 이전보다 전체적으로 까다로워진 것으로 보인다.

그 외 통신으로 이수하여 자격을 취득하는 과정도 있어 프랑스인은 물론 외국인이라도 학위를 받을 수 있다. ‘국립통신교육원(Centre National d’Enseignement à Distance)’이 주관하고 ‘알리앙스’, ‘Stendhal-GrenobleIII 대학’, ‘국제교육연구원(Centre international d’études pédagogiques)’ 등과 연계하여 원격 교육을 실시하여 등록자가 교육 과정을 이수하고 학점을 취득하고 시험에 통과한 경우 학위를 부여한다.

그 외에 국립교육연구원, 파리 알리앙스 본부, 상공회의소, 대학 등에 단기 FLE 연수가 개설되어 있는데, 이것은 교육 자격과 직접적으로 관련되지 않고 교육 방법의 향상을 위한 것이다.

대표적인 국외 프랑스어 교육 기관 중의 하나인 '알리앙스 프랑세즈 (Les Alliances françaises)'의 경우 현재는 대다수가 FLE 전공자들이며, 특히 교육 과정을 전담하는 인력들은 대개 프랑스에서 파견되는데 보통 대학 교수 자격 고사를 통과하고 경험 역시 많은 분들로 구성되어 있다고 한다. 물론 현장에서 직접 언어를 가르치는 교사의 경우는 이러한 자격 없이도 현지에서 경험을 가진 프랑스인이거나 프랑스에서 학위를 취득한 현지인들을 고용하기도 한다. 원칙적으로는 자격증 소지자를 원칙으로 하지만 현지 상황에 따라 꼭 제한적이지는 않다.

이렇듯 프랑스어의 경우 다른 국가와 달리 한국처럼 국가 차원의 자격증을 부여하고 있으나, 학위제에 의한 방식만 있고, 단기 과정 등을 통해 시험에 의한 자격증 부여 방식은 없다. 국내에서든 국외에서든 외국어로서의 프랑스어 교육을 위한 자격의 관리는 점점 엄격해지고 있으나, 그럼에도 여타의 국가들처럼 세계 각 지역의 프랑스어 교육 기관에서는 교사의 채용 등에 있어서 자격증 소지를 필수적으로 요구하지는 않는 것으로 보인다. 프랑스어 교육의 수요는 전 세계적으로 펼쳐져 있을 뿐 아니라 대학 교수로부터 사설 학원 강사까지 다양한 기관들에서 창출된다. FLE 교육자를 채용하고자 하는 프랑스 및 외국 기관들은 자신들이 제공할 수 있는 급여 외 기타 복지 수준을 제시하고 학사 학위 이상 원하는 능력을 요구한다. 현재 한국 대학에서는 최소한 FLE 석사 학위 이상의 자격자를 요구하고 있다.

2.5. 영국의 경우

영국의 경우는 외국어로서의 영어 교사가 되는 방법은 학위제에 의

한 것보다는 직업 교육 차원에서 다양한 자격증이 존재한다. 영국에서 가장 널리 인정받는 자격증은 'RSA/UCLES'의 CELTA와 'Trinity College London'¹⁴⁾의 TESOL 수료증, 그리고 정부가 발급하는 'Qualified Teacher Status(QTS)'가 있는데 이 QTS는 현재 거의 통용되지 않는다. 그러나 이들 자격증은 우리나라의 '한국어 교원 자격증'이 중·고등학교에서 인정되지 않는 것처럼 영국 내의 정규 교육 기관이 아닌 국외 또는 영국 내 외국어 교육 기관에서만 허용되는 최소한의 조건일 뿐이다.

정부 차원의 인증 과정이 없기 때문에 'BATQI(The British Association of TESOL Qualifying Institute)'라는 비영리 법인에서 이들 다양한 자격증들을 하나로 묶어 독립적인 자격 기준을 제시하고 있다.

영국에서 '외국어로서의 영어(English as a Foreign Language, EFL)' 교사가 되는 방법은 다양한데 일반 자격증 과정을 이수하고 나서 상위의 직업 교육을 받는 방법과 대학 또는 대학원에서 별도의 과정을 통해 EFL을 전공하는 방법이 있다.¹⁵⁾ 자격증 과정은 영국 특유의 'Certificate'와 'Diploma' 과정 두 가지가 있는데, 영국 대부분의 전문 직업 교육 과정은 이 두 단계를 따르고 있다. 우선 일반 자격증 과정의 자격 취득에 대한 대략적인 절차를 보이면 다음과 같다.

우선 EFL 교사가 되기 위해서는 기초 과정을 이수해야 하는데, 이 과정은 말 그대로 EFL 자격증과는 무관하게 직업 소개 교육 차원에서 기초적인 내용만을 다루면서 대략 1주일 정도 이루어진다.

그 다음에 자격증 과정(Certificate Courses)을 수강하게 되는데 이 과정은 'TEFL(Teaching English as a Foreign Language)'에 대한 경

14) 이 기관의 경우 명칭에는 'college'라는 표현이 있어서 런던대학의 하나처럼 보일 수 있지만 대학이 아닌 기업으로 보인다. 대표 홈페이지 주소를 보면 <http://www.trinitycollege.co.uk>로 되어 있고, 소개 글에서도 'Trinity College London is a leading international examinations board'라고 되어 있다.

15) 영국에는 EFL을 전공할 수 있는 학위 과정은 없는 것으로 보인다. 위에서 설명한 대로 대학 재학 중이나 졸업 후 4~6주 정도의 교육을 받으면 영어 교사를 할 수 있는 자격을 취득한다.

력은 전혀 없지만 학사 학위를 가지고 있는 사람이 이 과정을 이수함으로써 자격증을 취득할 수 있다. 이 자격증은 영국 내 또는 국외의 교육 기관으로부터 인정을 받는다. 'BATQI'도 이를 위한 별도의 과정을 개설하고 있으며, 외부 자격 인증 기관 중 대표적인 두 기관인 'RSA/UNCLES'와 'Trinity College London' 역시 각각 'CELTA(Certificate in English Language Teaching to Adults)'와 'CertTESOL(Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages)'이라는 자격증을 발급한다. 특히 'Trinity College London Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages'를 취득하고자 하는 사람들은 영국 내외에 100여 개 정도 개설된 교육 과정을 이수해야 하며, 원격으로도 수강이 가능하다.¹⁶⁾ 자격을 취득하기 위해서는 약 130여 시간의 교육 과정을 수료해야 하고, 실제 강의 능력을 인정받아야 한다.

Certificate를 소유하고 적어도 2년 이상의 경력을 가진 사람을 대상으로 하는 상위 단계인 Diploma 과정이 있다.¹⁷⁾ 'RSA/UNCLES Diploma (DTEFLA)' 과정은 대학과 대학원의 중간 단계의 자격증으로 정식 학위로는 인정되지 않지만 전문 자격증으로 통용된다. 정규 학위 과정과는 직접적인 관련이 없는데 입학 자격에는 조금의 관련이 있다고 볼 수 있다. 즉 석사 학위 과정에 입학할 하려면 이 Diploma 과정을 이수하는 것이 보통이다. 'Trinity College London'의 'Licentiate Diploma to TESOL'은 'CertTESOL' 또는 동등한 자격을 지니고 2년 이상의 실무

16) 근래 원격으로 수강할 수 있는 과정이 많이 생기고 있으나 많은 경우 인증 기관의 인증을 받지 못하고 해당 교육 기관 자체의 자격증에 그치는 경우가 많다고 한다. 그 이유로는 초급 단계의 자격증은 교실 운영 능력, 교수 방법 등에 관한 것이 대부분이므로 원격 교육으로는 불가능하다고 규정하기 때문이다. BATQI의 경우도 초급 단계는 원격 교육으로 이루어질 수 없다고 규정하고 있다.

17) Diploma는 석사 과정이나 학위 취득 등과는 별개다. 현재 한국 대학에서 개설하고 운영하고 있는 한국어 교사 양성 교육 과정 등과 유사하다고 할 수 있다.

경력이 있는 교사를 대상으로 하는 과정이다.

그 외 외국인 영어 교사를 위한 자격증 제도로는 'Certificate for Overseas Teacher of English(COTE)'와 'Diploma for Overseas Teacher of English (DOTE)'가 있다. COTE는 RSA/UNCLES가 CELTA와 유사한 교육 과정을 영어가 모국어가 아니고 교육 경력이 300시간 이상인 18세 이상의 예비 교사를 대상으로 한다. 영어 능력은 원어민 수준이어야 하고 국외에서만 개설되며 교육 과정은 보통 150시간 정도이다. DOTE는 500시간 이상의 교육 경험을 가진 21세 이상의 TEFL 교사를 대상으로 한다. 입학 자격은 'CFC(Cambridge First Certificate)'를 통과할 정도의 영어 실력을 갖추어야 하며, 교육 과정은 보통 2년 정도이다.

영국의 EFL 교사 교육은 직업 교육의 의미가 강하다. 물론 학위가 중요시되지 않는다는 것은 아니지만 기초 자격증, CELTA, DELTA 등의 자격증을 따야 하며, 대부분이 학사 학위를 가진 후부터 이러한 자격증을 취득하게 된다. 즉 기본 자격증(Certificate)-전문 자격증(Diploma) 정도의 직업 교육 체제로 구성되어 있다고 볼 수 있다. BATQI는 사설 기관이지만 정부가 하는 일을 대신하여 인증의 질을 고양하는 역할을 하고 있으며, 이 기관 외에도 많은 교육 기관들이 자격증 과정을 운영하고 있다. 영국의 교사 교육 및 인증 절차는 기관 인증제를 토대로 질 관리를 효율적으로 하고 있다는 점과 교육 과정이 매우 실제적이라는 점을 특징으로 들 수 있다. 특히 Diploma 단계는 영국 특유의 교육 제도인데 교사 보수 교육(재연수 등) 측면에서는 시사하는 바가 크다. 그럼에도 영국의 교사 자격 제도는 정부의 인정을 받지 못하고 있다. 즉 세계 각국의 영국 문화원의 강사 채용 기준은 이들 각 자격증과 Diploma를 인정하지만 정부 차원의 인정은 아니다.

2.6. 미국의 경우

미국의 경우는 주마다 교사가 될 수 있는 방법이나 자격이 다르고, 가르칠 수 있는 과목 역시 하나만이 아니다. 일정한 과목을 이수하거나 해당 주에서 요구하는 시험에 합격하면 자격을 가질 수 있다. 보통은 학사 이상의 학위를 가져야 하고, 재학 중 2년 혹은 3년간 교직을 이수해야 하고, 주에서 요구하는 시험에 합격을 하거나 다른 요구 조건을 충족하면 'Preliminary' 자격증 혹은 3년짜리 자격증을 취득할 수 있다. 이후 10년마다, 혹은 주에서 정한 기간마다 포트폴리오(portfolio) 등을 제출하거나 'national board certificate'를 취득하면서 교사 자격을 갱신해 나간다.

미국 내 초·중·고등학교에서 영어를 ESL로 가르치고자 할 경우 대부분 정교사 자격증을 갖추어야 하지만 이 또한 주마다 상황이 다르다. 영어 교육의 경우는 앞에서 설명한 과정과 유사하게 교사 자격을 취득하게 되는데, 외국인 대상의 영어 교육을 하고자 하는 사람은 대학(원)에서 TESOL을 이수하거나, 단기 과정으로서의 TESOL 프로그램(1개월에서 12개월까지 기간이 다양함.)을 이수하고 그 프로그램을 운영하는 대학이나 기관이 발급하는 이수증(certification)으로 자격을 갖춘다. TESOL은 대부분이 대학원 과정으로 개설되며, 학부에서는 부전공으로 할 수 있으며, 학위 과정은 이론과 연구 중심으로, 대학 부설의 자격증 과정이나 사설 교육 기관의 경우는 실습을 교육 과정에 포함시켜 실질적인 교사 양성을 목적으로 한다.

대학의 TESOL 학위 과정을 살펴보면, 대학원의 경우 교육 과정은 11~12개 과목, 33~36학점 정도를 이수해야 하며, 입학 자격은 학부 성적이 3.0 이상이거나 제2 언어 배경이 있는 사람, TESOL certificate가 있는 사람이 우대되며, 외국인의 경우 TOEFL 600점 이상이어야 한다는 조건이 있는 경우가 많았다.

비학위 과정은 최소 3~4주에서 최대 1년 정도의 기간 동안 프로그램이 운영되며, 마치면 수료증을 제공한다. 근래 온라인(on-line) 교육 과정도 활성화되고 있다.¹⁸⁾

국외에서의 영어 교육을 위한 특별한 자격을 부여하기 위한 정부 기구나 단체는 없으며, 시험 제도도 없다.

3. 결론

이상과 같이 주요 몇 국가들의 외국인 대상 자국어 교육을 위한 자격증 제도에 대해 살펴보았다. 공통적인 특성을 간단히 정리하고 이들 국가의 제도 운영과 관련하여 한국어 교원 관리 제도에 대한 제언을 하는 것으로 결론을 삼고자 한다.

우선 제일 특징적인 것은 본고에서 대상으로 했던 국가들의 경우 어느 국가도 법에 의해 직접적으로 교원의 자격을 부여하는 제도를 가지고 있지 않다는 점이다.¹⁹⁾ 대다수의 국가들은 교원 자격을 위한 최소한의 요건 정도만을 제시할 뿐이고, 각 해당 국가의 상황에 따라 다양성이나 개방성을 지니고 있다.

또한 모든 국가들이 자격의 최소 조건을 4년제 대학 졸업으로 삼고 있으며, 전공자 및 관련 전공자들이 교육과 관련된 교육 과정이나 지정 과목들, 특히 수업 실습이나 참관 등의 과목을 이수하면 자격을 취득할

18) UCLA Extension ONLINE TEFL Certificate Program의 경우 6과목, 16학점을 이수해야 하며, 외국인도 수강이 가능하다. The New School University의 경우는 7, 9, 12주 프로그램이 있으며, 9과목 17학점을 이수하면 된다. 출결에 관한 관리가 매우 엄격하여, 최대 2회까지만 허용되며, 최소 1주 4회 이상 접속하여 수강해야 한다(최정순 외, 2000: 47~48)에서 요약 정리한 것임).

19) 물론 담당 기관이 어느 정도 국가 예산에 의존하고는 있겠지만 자격 제도 운영 등에 대해서는 독립적이며 거의 민간 수준이라 볼 수 있다.

수 있다는 점 역시 공통점이었다.

교사 자격을 취득하기 위해 학위제가 아닌 별도의 교육 과정을 이수하는 제도가 일본, 영국, 미국 등에서 보이는데 일본의 경우 교육 시간이 최소 420시간이고 근래 500시간 또는 600시간으로 확대되고 있다는 점은 특기할 만하다. 전문성을 갖춘 교사 양성을 위해서는 기존의 420시간으로는 부족하다는 자성에서 변화가 시작되었다는 점은 우리나라의 단기 과정 교육 시간이 120시간이라는 점에 시사하는 바가 크다고 하겠다.

다른 나라의 이러한 특성들을 확인하면서 현재의 우리나라 ‘한국어 교원 자격증’ 제도에 대해 한두 가지 제언을 하고자 한다.

제도는 국가별 취지나 상황에 따라 당연히 다를 수 있고, 그런 점이 장점으로 활용될 수도 있다. 현행의 제도가 보다 큰 실효성을 갖기 위해서는 다양한 방식의 양산보다는 원래부터 이 제도가 추구했던 한국어 교원의 전문성을 보다 강화하고 구체화할 수 있는 방안의 모색에 좀 더 천착할 것을 제안한다. 예를 들어, 전공을 하거나 혹은 전공을 안 한 사람의 경우 최소 학사 학위 이상을 지닌 사람이 현재의 120시간이 아닌 400여 시간 이상의 집중적인 교육 과정을 이수하면 시험 없이 동일한 자격증을 취득할 수 있게 하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 이렇게 될 때 현행의 학위제와 시험제의 공존에 따른 난점들을 해결할 수 있을 것이다. 물론 여기에 뒤따라야 할 것은 교육 과정의 검토와 각 과목별 내용학에 대한 연구 및 기준 제시가 절대적으로 필요하다. 현행의 이수 학점 수나 과목명의 재정비보다 더욱 중요한 것은 예시된 과목에서 무엇을 얼마나 가르쳐야 하는가에 대한 최소한의 기준이 필요하다는 점이다. 학부와 대학원이 동일 과목으로만 예시되어 있는데, 과목명은 같을 수 있겠지만 학부 수준에서 4년간 45학점을 이수하면서 학습해야 할 교수 학습의 내용은 대학에서 다양한 전공을 한 후 대학원에 진학한 학생들을 대상으로 하는 교수 학습의 내용과는 분명 양과 수준에서 달라야 할 것이다. 이런 것들에 대한 재검토와 보완이 다른

국가들의 자격 제도와 차별화되고, 객관적인 한국어 교육의 전문성을 확보할 수 있는 우선적 과제가 될 것이며, 이러한 과정을 거쳐 전문성이 확인된 우수 인력이 양성·배출된다면 이들 전문가를 통한 한국어 교육의 발전과 국외에서의 한국어 및 한국 문화 소개와 확장은 훨씬 수월하고 안정적인 궤도에 오를 것이다.

참고 문헌

- 송기중(1993), 미국과 영국의 언어 정책, 《세계의 언어 정책》(국어학회 편), 태학사.
- 이규환(2010), 《주요국의 교육 제도》, 배영사.
- 최정순 외(2000), 《주요 국제어의 자국어 교사 교육 프로그램 실태 조사》, 한국어세계화추진위원회 · 문화관광부.
- 日本語教育學會(2005), 《新版 -日本語教育事典》, 大修館書店, 946~949.

각국 관련 자료 출처

- http://www.education-potal.com/how_to_become_an_esl_teacher.html
- <http://www.nisshinkyo.org>
- <http://www.jees.or.jp/jltct>
- <http://www.jees.or.jp/index.htm>
- <http://www.jpf.go.jp> (서울센터): <http://www.jpf.or.kr>
- <http://www.ctcfl.org/banfa.aspx>
- <http://www.hanban.edu.cn>
- http://www.hanban.edu.cn/teachers/node__9753.htm
- <http://www.fle.fr>
- <http://www.ciep.fr/carnetadFLE/formation/univer.php>
- <http://www.ciep.fr/enic-naricfr> (프랑스 학위 인정 관련 사이트)
- <http://www.goethe.de>
- <http://www.britishcouncil.org>
- <http://www.trinitycollege.co.uk>
- http://www.eslcafe.com/search/Teacher__Training
- <http://www.tefl.com>
- <http://www.teflcertificate.com>

<http://www.tesol.org>

<http://www.batqi.org>

<http://www.europa-pages.com/uk/TEFL-Info.html>

<http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca>

참고 자료

1. 질문지(국가별로 동일한 질문을 드렸고, 필요시 전화나 이메일을 통해 추가 질의를 했음.)

[주요 국가 자국어 교사 자격 제도 운영 현황에 대한 조사]

- (1) 중국에는 외국어로서의 중국어 교사 자격 제도가 있는지요? 그래서 자격증이란 게 있는지요?
[한국은 국어기본법 및 동 시행령에 의해 1, 2, 3급의 자격증 제도가 있습니다. 문화관광체육부 장관의 명의로 발급됩니다.]
- (2) 있다면, 법률로 정해진 것인지요? 그리고 국가가 인정하는지요?
[위 내용 참조]
- (3) 대학교나 대학원에서 외국어로서의 중국어 교육을 전공하거나 중국어 교육 또는 중국어학을 전공하면 무조건 자격증을 주는지, 전공을 하더라도 일정 성적이 되어야 주는지, 아니면 전공을 해도 시험을 통해 합격해야 자격증을 주는지요?
[한국의 경우, 위 법에 의해 대학/대학원에서 전공을 하면 2급 자격증을, 부전공을 하면 3급 자격증을 받습니다. 또한 성적과 관계없이 전공을 하고 졸업을 하면 모두 2, 3급을 받습니다.]
- (4) 대학이나 대학원에서 전공을 안 하고도 일정 시간 연수 과정(예를 들면, 단기간의 양성 과정 등)을 통해 수업을 들으면 시험 볼 수 있는 자격이 생기고, 국가가 시행하는 시험을 보고 합격하면 자격증을 받는 제도가 있는지요?
[한국어 전공을 하지 않은 경우는 일정 기간 동안 위 국어기본법 및 동 시행령이 요구하는 수업 시수(총 120시간 이상)를 이수하면 시험에 응시할 수 있는 자격이 생겨, '한국어교육능력검정시험'이라는 시험을 보고, 합격하면 3급을 받습니다. 이 시험은 학력 제한이 없습니다. 그래서 학위제와 시험제가 공존하고 있습니다.]
- (5) 위와 같이 한국의 경우와 달리 법이나 자격 제도가 없으면, 중국 내 대학 등지에서 외국인 유학생이나 일반인 대상의 교육은 어떤 자격을 가진 사람이 할 수 있고, 이를 위해 어떤 규정이나 법이 있는지요?
- (6) 세계 각국의 중국문화원(또는 공자학당)에서 중국어를 가르치는 분들은 어떤 자격을 가진 분들인지요?
- (7) 중국 내에서나 외국에서 중국 정부나 정부 관련 기관 등에서 중국어를 가르치기 위해서는 어떤 자격을 갖추어야 하는지요? 반드시 일정한 자격증이 있어야 하는지요?

2. [일본어 교사 양성을 위한 표준적인 교육 내용(日本語教師養成のための標準的な教育内容)]

[1] 社會・文化・地域

1. 世界と日本: (1)諸外國・地域と日本 (2)日本の社會と文化
2. 異文化接触:
 - (1)異文化適応・調整 (2)人口の移動(移民・難民政策を含む。)
 - (3)兒童生徒の文化間移動
3. 日本語教育の歴史と現状
 - (1)日本語教育史 (2)日本語教育と國語教育 (3)言語政策
 - (4)日本語の教育哲學 (5)日本語及び日本語教育に関する試験
 - (6)日本語教育事情: 世界の各地域、日本の各地域
4. 日本語教員の資質・能力

[2] 言語と社會

1. 言語と社會の關係
 - (1)社會文化能力 (2)言語接触・言語管理 (3)言語政策
 - (4)各國の教育制度・教育事情 (5)社會言語學・言語社會學
2. 言語使用と社會
 - (1)言語変種 (2)待遇・敬意表現 (3)言語・非言語行動
 - (4)コミュニケーション學
3. 異文化コミュニケーションと社會
 - (1)言語・文化相對主義 (2)二言語併用主義(バイリンガリズム (政策))
 - (3)多文化・多言語主義 (4)アイデンティティ(自己確認、歸屬意識)

[3] 言語と心理

1. 言語理解の過程
 - (1)予測・推測能力 (2)談話理解 (3)記憶・視點
 - (4)心理言語學・認知言語學
2. 言語習得・發達
 - (1)習得過程(第一言語・第二言語) (2)中間言語 (3)二言語併用主義(バイリンガリズム) (4)ストラテジー(學習方略) (5)學習者タイプ

3. 異文化理解と心理

- (1) 社会的技能・技術(スキル) (2) 異文化受容・適応
- (3) 日本語教育・学習の情意的側面 (4) 日本語教育と障害者教育

[4] 言語と教育

1. 言語教育法・実技(実習)

- (1) 実践的知識・能力 (2) コースデザイン(教育課程編成)、カリキュラム編成 (3) 教授法 (4) 評価法 (5) 教育実技(実習) (6) 自己点検・授業分析能力 (7) 誤用分析 (8) 教材分析・開発 (9) 教室・言語環境の設定 (10) 目的・対象別日本語教育法

2. 異文化間教育・コミュニケーション教育

- (1) 異文化間教育・多文化教育 (2) 国際・比較教育 (3) 国際理解教育
- (4) コミュニケーション教育 (5) 異文化受容訓練
- (6) 言語間対照 (7) 学習者の権利

3. 言語教育と情報

- (1) データ処理 (2) メディア/情報技術活用能力(リテラシー)
- (3) 学習支援・促進者(ファシリテータ)の養成 (4) 教材開発・選擇
- (5) 知的所有権問題 (6) 教育工学

[5] 言語一般

1. 言語の構造一般

- (1) 言語の種類 (2) 世界の諸言語 (3) 一般言語学・日本語学・対照言語学
- (4) 理論言語学・応用言語学

2. 日本語の構造

- (1) 日本語の構造 (2) 音聲・音韻体系 (3) 形態・語彙体系 (4) 文法体系
- (5) 意味体系 (6) 語用論的規範 (7) 文字と表記 (8) 日本語史

3. コミュニケーション能力

- (1) 受容・理解能力 (2) 言語運用能力 (3) 社会文化能力 (4) 対人関係能力
- (5) 異文化調整能力

한국어 교원 양성 과정의 현황과 과제

강승혜 · 연세대학교 교육대학원 교수

1. 들어가며

국내 한국어 교육의 역사가 50년이 넘었고 이와 함께 한국어 학습자의 수도 놀랄 만큼 증가해 한국어 교육을 담당할 전문성을 갖춘 한국어 교사¹⁾가 국내외적으로 절실하다. 전문적인 훈련이나 교육을 받은 한국어 교사의 양성은 한국어 교육의 질을 좌우한다고 할 수 있다. 국내 한국어 교육 기관에서 한국어 교육을 담당하고 있는 한국어 교사 혹은 강사들의 경우, 1980년대 중반 주요 대학 부설 교육 기관에서 한국어 교사 혹은 강사를 채용할 당시부터 관련 학문 분야의 석사 학위 소지자 이상으로 자격 요건을 제한해 왔다. 비교적 한국어 교육의 양적 확대가 일어나기 시작한 1980년대 중반부터 한국어 교사 혹은 강사의 자격을 제한해 온 것은 대학 부설 교육 기관에 한국어 교육 과정이 개설됨으로써 대학에서 강의를 하는 시간 강사에 준하는 자격을 갖추도록 하기 위해서였다고 보는 것이 타당할 것이다. 또한 한국어 교육이 별도의 전공 분야로 존재했었던 것이 아니므로 최소한 국어학을 비롯한 언어학, 언어교육, 교육학

1) 한국어 교원 자격 부여에 대하여 '국어기본법 시행령'에서 명시한 명칭은 '한국어 교원'이라 본고에서는 일반적으로 한국어 교육 분야에서 사용하는 '교사', '강사' 등도 '한국어 교원'과 같은 개념으로 사용하기로 한다.

등 관련 학문의 배경을 갖춘 석사 학위 학력을 요구한 것이라고 할 수 있다. 이는 우리나라 초·중등 교육을 담당하는 교사들의 학력을 학사 학위 소지자로 하는 것과 대조적이라고 할 수 있다.

한국어 교원 양성 과정에 대한 검토에 앞서 한국어 교원에 대한 명칭을 살펴볼 필요가 있다. 우리나라 제도 교육을 담당하는 초·중등학교 교사들의 경우는 '교사', 이들을 위한 자격증은 '교사 자격증'으로 불린다. 한국어 교육 분야에서는 '한국어 교사', '한국어 교원', '한국어 지도자', '한국어 교육자' 등의 명칭들이 사용되고 있는데 '국어기본법'에서는 이들을 '한국어 교원'으로 칭하고 있다. 이는 우리나라 제도 교육의 담당자들은 '교육과학기술부'(교육부장관)가 부여하는 '교사 자격증'을 취득한 자들로 '교사'라고 불리는 데 반하여 한국어 교사들의 경우 '문화체육관광부'(문화체육관광부장관)에서 자격증을 부여하기 때문에 구분하기 위하여 사용하고 있는 명칭이라고 할 수 있다. 국어기본법에서 정하고 있는 '한국어 교원'은 '재외 동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치는 자'로 명시되어 있다.²⁾ 내국인을 대상으로 우리말(국어)을 가르치는 자, 즉 '국어 교사'와 분명히 구분하고 있다.

이처럼 국내 한국어 교사에 대해 가르치는 대상을 중심으로 분명히 규정하고, 한국어 교사를 양성하고, 전문적인 훈련 과정 혹은 재교육 과정을 통해 자격을 갖춘 한국어 교사들에게 공식적인 자격증을 부여하게 된 것은 한국어 교사 고유의 전문성을 인정받을 수 있게 되었다는 것을 의미한다. 따라서 명실상부한 한국어 교사의 전문성 확보를 위하여 한국어 교원 양성 과정의 제도적 보완과 이에 대한 검토가 필요할 것이다.³⁾

2) 국어기본법 시행령 제13조(한국어 교원 자격 부여 등)의 내용 참고.

3) 한국어 교사 양성 제도의 실태에 관한 연구는 크게 국어기본법 시행 이전의 연구(최은규 2002)와 국어기본법 시행 이후의 연구(김준 2006, 채완 2006, 송향근 2007, 최주열 2008, 오광근 외 2009) 등이 있다. 가장 최근의 연구 보고서로서 오광근 외(2009)에서는 한국어 교사 양성 제도에 대한 종합적인 현황 조사를 수행하였다.

본고에서는 국내 한국어 교원 양성 과정의 정착 과정을 역사적으로 살펴보고 한국어 교원 양성 과정의 현황을 살펴본 후 향후 한국어 교원 양성 과정의 과제를 논의하고자 한다.

2. 한국어 교원 양성 과정의 역사적 고찰

국내 한국어 교육이 정부 주도의 공적 형태로 이루어진 것이 아니라 대학 부설 교육 기관에서 시작된 것과 마찬가지로 한국어 교사 양성 과정 역시 정부 주도의 공적 형태로 개설되지 않고 일반 대학의 학위 과정, 혹은 대학 부설 교육 기관의 비학위 과정으로 개설되었다. 이에 대해 조항록(1997: 115~118)은 한국 내 한국어 교사⁴⁾ 연수에 대해 다음과 같이 5가지 큰 흐름으로 역사적 고찰을 하고 있다.

첫째, 한국 내 한국어 교사 연수의 시작 시점에 대해 1980년대 초반 연세대학교 교육대학원의 외국어로서의 한국어 교육 전공의 개설⁵⁾과 한국 외국어대학교 한국어교육과⁶⁾에 외국어로서의 한국어 교육 관련 과목 1강좌가 개설된 예를 들어 1980년대에 한국어 교사 연수를 시도하였으나 실패하였다고 보고 있다.

4) 한국어 교원 양성 과정에 대한 역사적 고찰을 하는 과정에서 당시 사용한 ‘한국어 교사’라는 명칭은 2005년 국어기본법 시행령 공포 이후 사용하게 된 ‘한국어 교원’이라는 명칭을 사용하기 이전이므로 당시의 상황을 그대로 나타내기 위하여 한다.

5) 연세대학교 교육대학원은 1982년 12월, 당시 문교부로부터 승인을 받아 ‘외국어로서의 한국어 교육 전공’을 1983년 1학기에 개설하였으나 전공에 대한 홍보 부족으로 학생 모집에 실패하여 전공을 폐지하였고, 1997년 2학기에 재개설하였다.

6) 한국외국어대학교 한국어교육과의 경우 1974년에 설립되었으나 1990년대 중반 이후에 개설된 ‘외국어로서의 한국어 교육(Korean Education as a Foreign Language)’ 전공에 해당한다고 보기 어렵고, ‘국어교육과’ 내에 외국어로서의 한국어 교육 관련 과목이 개설된 것이다.

둘째, 국내 한국어 교사 양성과 재훈련 과정으로 서강대학교에서 실시한 한국어 교사 양성 및 재교육 프로그램에 대해 선구적 역할을 한 점을 지적하고 있다.

셋째, 1990년 당시 국내 유일의 한국어 교사 양성 및 훈련 기관으로 1994년 연세대학교 한국어교사연수소의 설립을 언급하고 있다.

넷째, 한국어 교육 기관이 아닌 정부 유관 기관으로 한국어 교사 초청 연수를 담당한 교육부 산하 국제교육진흥원(현 국립국제교육원)과 문화체육부(현 문화체육관광부) 산하 국립국어연구원(현 국립국어원)을 들고 있다.

다섯째, 1997년 주요 대학 교육대학원에 개설된 '외국어로서의 한국어 교육 전공', 서울대학교 사범대학 '외국인을 위한 한국어 교육 지도자 과정', 이화여자대학교 언어교육원 '한국어 교사 연수 과정' 등 한국어 교사 연수 과정이 확대된 점 등을 지적하고 있다.

2000년 이전에 한국어 교원 양성 과정이 대학과 대학원의 학위 과정으로 개설된 경우는 학부에 3개 과정⁷⁾, 대학원에 7개 과정뿐이다. 2000년 이후 교육대학원 내 '외국어로서의 한국어 교육 전공'이 개설된 학교들이 대부분이고 2011년 현재 교육대학원에 26개, 일반대학원에 45개의 과정이 개설될 정도로 증가하였다.

국내 한국어 교육과 한국어 교원 양성 과정에 대한 역사적 고찰을 할 때 중요하게 언급해야 할 연구 활동이 있다. 2000년부터 5년간 시행된 '문화관광부 한국어세계화추진위원회 연구 과제'라고 할 수 있는데 이는 당시 4개 분과, 12개 세부 과제로 구성되어 한국어 교육 분야 혹은 관련 분야의 학자, 연구자, 현장 교육자들을 중심으로 수행된 전무후무한 거대한 프로젝트였다고 볼 수 있다. 그중 교육·연수 분과의 세부 과제 중 '한국어 교사 자격 인증 제도 시행을 위한 기초 연구'가 한국어 교사들에게

7) 1974년 한국외국어대학교 사범대학 한국어교육학과, 1999년 경희대 동아시아어학과 한국어 전공, 숙명여대 국제 한국어 전문 과정 등이다.

공식적인 자격 부여를 하게 되는 제도 마련에 기초를 제공하였다고 할 수 있다. 또한 그 이후 2003년 ‘한국어 교사 인증제 평가 문항 개발과 인증제 시행 결과 분석 연구’, 2004년 ‘한국어 교사 인증제 분석 및 한국어 교육 능력 영역별(읽기, 문법) 평가 연구’ 등으로 이어져 2005년에 국어기본법의 입법안이 통과되고 같은 해 7월 국어기본법 시행령이 공포되기에 이르렀다. 또한 한국어 교원에 대한 인증제 시행의 구체화라고 볼 수 있는 ‘한국어교육능력검정시험’을 2006년부터 제도적으로 시행하는 데에 기반을 마련하였다고 볼 수 있다.

2005년 7월에 발표된 국어기본법 시행령은 한국어 교원 양성 제도적 관점에서 매우 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 앞에서 밝힌 바와 같이 한국어 교원에 대한 공식적인 위상을 정립하고 이에 상응하는 자격을 갖출 것을 요청하는 행정 조처라 할 수 있다. 국어기본법 제19조에서는 다음과 같이 한국어 교원 자격을 규정하고 있다.

제19조(국어의 보급 등)

- ① 국가는 국어를 배우고자 하는 외국인과 재외동포의 출입국과 법적지위에관한법률에 의한 재외동포(이하 “재외동포”라 한다)를 위하여 교육과정과 교재를 개발하고 전문가를 양성하는 등 국어의 보급에 필요한 사업을 시행하여야 한다.
- ② 문화관광부장관은 재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치고자 하는 자에게 자격을 부여할 수 있다.
- ③ 제2항의 규정에 의한 자격요건 및 자격부여의 방법 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

또한 국어기본법 제19조 제2항의 규정에 의하여 국어기본법 시행령 제13조에서는 한국어 교원 자격 부여에 대하여 언급하고 있다. 즉, 외국어로서의 한국어 교육 분야를 부전공으로 하여 학사 이상의 학위를 취득한 자로서 영역별 필수 이수 학점을 취득한 자와 한국어 교원 양성 과정을

이수하고 한국어교육능력검정시험에 합격한 자에게 부여하는 한국어 교원 자격(1~3급)에 대하여 규정하고 있다.

3. 한국어 교원 양성 과정의 현황

국내 한국어 교원 양성 과정은 크게 대학의 학부 및 대학원(교육대학원 포함)에 개설된 학위 과정과 대학 부설 교육 기관에 개설된 비학위 과정으로 나누어 볼 수 있다.

3.1. 학위 과정

〈표 1〉에서 보는 바와 같이 국내 대학의 학부, 대학원 및 교육대학원 학위 과정으로서의 한국어 교원 양성 과정은 매우 다양한 전공 명칭으로 개설되고 있다.

교육대학원의 경우, 1983년에 개설된 연세대학교 교육대학원 ‘외국어로서의 한국어 교육 전공’을 시작으로 26개 교육대학원에서 한국어 교육 관련 학과 및 전공이 개설되고 있다. 이들 과정은 대부분이 ‘외국어로서의 한국어 교육’, ‘외국어로서의 한국어교육학과’, ‘외국어로서의 한국어 교육 전공’ 등의 명칭을 사용하고 있으며 ‘한국어교육(과/전공)’ 등의 명칭을 사용하는 대학도 있는 것으로 나타났다.

대학원의 경우, 교육대학원과 비교해 볼 때 더욱 다양한 전공 명칭을 사용하고 있으며 ‘국어학과’, ‘국어국문(학)과’, ‘국어국문학부’ 등의 전공 학과에서 개설하고 있는 학교들이 건국대를 비롯한 17개, ‘(외국어로서의) 한국어교육학과(혹은 전공)’에서 개설하고 있는 학교는 가톨릭대를 비롯하여 9개 학교들이다. 그 외에는 매우 다양한 전공 명칭들을 사용하고 있는 것으로 조사되었다. 특히 ‘협동 과정’의 형태로 개설된 학교도 있

어 간학문적(interdisciplinary) 성격을 띠고 있는 한국어 교육학의 학문적 성격을 나타내고 있다고 할 수 있다.

학부의 경우, ‘한국어교원과’, ‘국제한국어교원’, ‘국제한국어교원학과’ 등과 같이 ‘교사’ 혹은 ‘교원’이 학과 명칭에 사용되고 있는 학교도 있으며 대부분은 ‘한국어(학)과’ 등과 ‘외국어로서의 한국어학(과)’ 등의 명칭을 사용하는 학교가 가장 많았고, ‘문화’를 포함한 ‘한국어문화학과’, ‘한국언어문화학과’, ‘한국문화정보학과’ 등의 명칭을 사용하는 학교들도 있다. 또한 한국어 교육의 지평이 확대되어 가고 있는 현 상황을 고려할 때 ‘다문화’라는 명칭을 포함하는 학교도 있다는 사실이 시사하는 바도 있다.

〈표 1〉 국내 학위 과정의 한국어 교원 양성 과정⁸⁾

유형	전공명	학교명
교육 대학원	한국어교육, 한국어 교육 전공, 한국어교육과, 한국어교육학과	경인교대, 고려대, 순천대, 송실대, 충남대, 한남대
	외국인을 위한 한국어교육	가톨릭대, 한양대
	외국어로서의 한국어 교육, 외국어로서의 한국어교육학과, 외국어로서의 한국어 교육 전공	경희대, 고신대, 군산대, 동아대, 배재대, 부산외대, 상명대, 선문대, 연세대, 이화여대, 인하대, 한국외대
	국어교육과, 국어교육학과	강원대, 충북대
	국어국문학과	대구가톨릭대, 부경대
	초등국어교육	진주교대
대학원	국어학과, 국어국문학과, 국어국문, 국어국문학부	건국대, 경기대, 경희대, 고려대, 관동대, 대전대, 동국대, 서울여대, 세종대, 숙명여대, 연세대, 울산대, 중앙대, 청주대, 충남대, 한국외대, 한남대
	국제한국언어문화학과	경희대
	글로벌한국학	경희사이버대
	한국학과	상명대, 선문대, 이화여대
	한국언어문화학과	건국대

8) 〈표 1〉은 국립국어원 누리집(<http://www.korean.go.kr>)의 자료를 교육대학원, 대학원, 학부의 전공 명칭을 중심으로 재분류하여 정리한 것이다.

유형	전공명	학교명
	외국어로서의 한국어학과	건양대
	외국어로서의 한국어교육학과 외국어로서의 한국어 교육 전 공 협동 과정 학과, 한국어교 육학과, 한국어교육과	가톨릭대, 계명대, 공주대, 배재대, 이화여대, 부산대, 부산외대, 영남대, 호남대
	한국어문학과	광주여대, 한성대
	한국어학과	대불대, 동덕여대, 중부대
	국어교육과, 국어교육학과	서울대, 인하대, 한양대
	한국학협동과정	연세대
	언어정보학 협동 과정	연세대
	한국어지도학과	우석대
	한국어교육학 협동 과정	전남대
학부	한국어교원과, 국제한국어교원학과	경동대, 경주대
	대의한국어교육	경북외대
	한국어학과, 한국어학, 한국어학부, 한국어과	경희대, 경희대(학), 동신대, 사이버한국 외대, 우석대, 중부대, 팽택대(학), 호남대
	한국어문화학과, 한국언어문화학과	경희사이버대, 디지털서울문화예술대, 선문대, 원광디지털대
	한국문화정보학과	계명대
	한국어한국학과	대구대
	한국어문학부, 한국어문학과	대구한의대, 부산외대, 세명대
	국제한국어교육학과	대불대
	외국어로서의 한국어학, 외국어로서의 한국어학과, 외국어로서의 한국어교육학, 외국어로서의 한국어	배재대, 서강대(학), 선문대(천안캠프), 숭실대, 순천향대 평생교육원(학), 칠곡군 교육문화복지회관
	한국어교육학과	한국외대
	한국어다문화교육학부	한중대
	국제문화학과	화신사이버대

- '~학과', '~전공' 은 같은 것으로 분류
- '~대학교'는 '~대'로 '~교육대학교'는 '~교대'로 분류
- 학교명란의 '~(학)'은 '학점은행제'로 개설된 학교임.

3.2. 비학위 과정

국내 한국어 교원 양성 과정 중 주로 대학 부설 교육 기관 혹은 평생 교육 기관 등에 개설된 비학위 과정이 한국어 교원 자격 취득 대상 과정이 된다. 오광근 외(2009: 10)에서 밝힌 바에 의하면 2009년 당시 운영 주체에 따른 한국어 교원 양성 과정의 수는 전체 78개 과정으로 조사되었으며⁹⁾ 이들 중 대학에서 개설된 과정이 73개, 공공 기관 1개, 민간 및 사설 기관 4개로 조사되었다. 또한 이들 중 3개 과정은 온라인 형태로, 75개 과정은 오프라인 형태로 운영되고 있는 것으로 나타났다.

다음 <표 2>에 제시된 비학위 과정의 한국어 교원 양성 과정은 각 기관에서 개설하고 있는 과정의 명칭에 따라 구분한 것이다. 이들 중 ‘한국어 교사 양성 과정’과 ‘한국어 교원 양성 과정’이 가장 많이 사용되고 있는데 대상에 해당하는 한국어 교사의 명칭이 매우 다양하게 사용되고 있다는 점을 주목할 만하다. 예를 들어, ‘한국어 지도사’, ‘한국어 강사’, ‘다문화 언어 교사’, ‘한국어 교육 전문가’, ‘한국어 교육자’, ‘한국어 한국 문화 교육자’ 등의 다양한 명칭으로 사용되고 있다. 또한 대부분이 대학 부설 교육 기관에서 개설되는 과정이고 사설 혹은 민간 기관에서 개설되고 있는 일부 과정이 있다.

<표 2> 국내 비학위 한국어 교원 양성 과정¹⁰⁾

과정명	기관명
한국어 지도사	(사)여성정책연구소/사상여성인력개발센터, 건양대 평생교육대학, 청주대 평생교육원

9) 2006년 3월 당시 31개 과정으로 집계되었던 한국어 교원 양성 과정이 2009년 12월 당시 78개 과정으로 조사된 것을 보면 3년 동안 두 배 이상 급증했다고 볼 수 있다(오광근 외, 2009: 9 참고).

10) <표 2>는 국립국어원 누리집(<http://www.korean.go.kr>)의 자료를 비학위 과정에 해당하는 각 기관의 과정 명칭을 중심으로 재분류하여 정리한 것이다.

과정명	기관명
외국인을 위한 한국어 교육 지도자 과정	서울대 사범대학
한국어 교사 양성 과정	<p>(주)네지먼트코리아/OA 평생교육원, 제이케이글로벌평생교육원, 한국평생교육인재개발원, 건국대(충주캠퍼스) 언어교육원, 건국대 언어교육원, 경동대 국제어학원, 경북대 한국어문화원, 경인교대(경기캠퍼스) 평생교육원, 경희대 국제교육원(국제캠퍼스), 계명대 국제교육센터, 고려대 한국어문화교육센터, 고신대 평생교육원, 공주대 국제교육원, 공주대 한민족교육문화원, 광주여대 사회개발연구원, 국어생활연구원, 국제복지평생교육원, 국제신학대학원대 사회교육원, 단국대 국제어학원, 부산외대 한국어문화교육원, 서울대 언어교육원, 선문대 한국어교육원, 성신여대 국제문화교육원, 세명대 한국학센터, 순천향대 한국어교육원, 신라대 한국어교육센터, 우석대 한국어교육원, 울산대 국어문화원, 원광대 평생교육원, 원광보건대학 평생교육원, 인하대 평생교육원, 전남대 언어교육원, 전북대 언어교육원 한국어교육센터, 전주기전대학 평생교육원, 제주대 평생교육원, 조선대 언어교육원 한국어학당, (주)엠비씨아카데미, 청출어람, 침례신학대 평생교육원, 한남대 한국어학당, 한밭대 평생교육원, 한중국제교류센터, 호서대 산업문화교육원, 화신사이버대 평생교육원</p>
한국어 강사 연수 과정	(주)한중문화교육교류원
한국어 강사 양성 과정	<p>국민대 국제교육원, 부산동래 여성인력개발센터, 서울외대 대학원 국제센터, 신라대 한국어교육센터</p>
한국어 교원 양성 과정 외국어로서의 한국어 교원 양성 과정	<p>(재)글로벌에듀한국어교육원, 가톨릭상지대 평생교육원 어학원, 강남대 국제어학교육원, 강원대(삼척캠퍼스) 평생교육원, 강원대 한국어문화원, 경상대 국어문화원, 계명대 국제교육센터, 고신대 평생교육원, 군산대 국제교류교육원, 김천대 국제어학원, 대구가톨릭대 어학교육센터, 대불대 평생교육원, 대한고시연구원, 동국대(경주캠퍼스) 국제교류교육원, 동국대 한국어교육센터, 동아대 국어문화원, 동의대 외국어교육원, 디지털서울문화예술대 국제언어교육원, 마산 여성인력개발센터, 마이한글닷컴, 목원대 국제교육원, 부산대 국제언어교육원, 부산진구 여성인력개발센터, 삼육대 사회교육원, 상명대 한국언어문화교육원, 상지대 평생교육원, 서울교대 평생교육원, 서울대 평생교육원, 서울시립대 서울시민대학, 성결대 언어교육원, 성균관대 성균어학원, 아주대 한국어학당, 안양대 평생교육원, 영남대 국어문화원, 영동대 사회교육원, 울산대 산학협력단 다문화가족지원센터, 위덕대 어학교육원, 이화여대 언어교육원, 인제대 한국어문화교육원, 인천대 한국어학당, 인천시 평생학습관,</p>

과정명	기관명
	재외동포교육진흥재단, 전남대 국어문화원, 전주대 한국어문화원, 진주교대 평생교육원, 창원대 국제교류원, 청강문화산업대학 평생교육원, 충신대 한국어학당, 청주대 국어문화원, 충남대 한국어교육원, 평택대 국제교육원, 한국방송통신대 평생교육원, 대전대 한국어교육센터, 한국외대 한국어문화교육원, 한림대 국제교육원, 한서대 평생교육원, 한신대 평생교육원, 홍익대 국제언어교육원
다문화 언어 교사 양성 과정	포천 다문화가정지원센터
한국어 교육 전문가 과정	경북대 한국어문화원, 숙명여대 국제언어교육원
한국어 교육자 과정	경희대 교육대학원 특별 과정
재외 한글학교 교사를 위한 한국어 교원 양성 과정	디지털서울문화예술대 국제언어교육원
한국어 교사 연수 과정 한국어 교사 연수소	서강대 한국어교육원, 연세대 한국어학당
한국어 교원 3급 대비반, 한국어 교원 3급 단기 양성 과정	서울신학대 평생교육원, 이글 평생교육원
다문화 가정을 위한 한국어 한국 문화 교육자 양성 과정	이화여대 국어문화원
한국어 강사	충남대 평생교육원, 충북대 평생교육원
한국어 교사 자격 인증 과정	영남대 국어생활상담연구센터

4. 한국어 교원 양성 과정의 과제

국내 한국어 교원 양성 과정을 학위 과정과 비학위 과정으로 나누어 전공 명칭 등을 중심으로 살펴보았다.

첫째, ‘한국어 교원’이나 ‘한국어 교원 양성 과정 전공’ 등의 명칭을 통일해서 사용하도록 할 필요가 있다. 앞에서 살펴본 한국어 교원 양성 과정의 학위, 비학위 과정의 전공 명칭 등은 불필요할 정도로 다양하게 사

용되고 있다. 2005년 국어기본법 시행령에서 명시하고 있는 ‘한국어 교원’이라는 명칭과 ‘한국어 교육’이라는 핵심적인 전공 명칭을 어느 정도 통일할 필요가 있다고 본다. 최근 우리나라 사회 현상으로 볼 때 ‘외국어로 서의’라는 수식어가 사용되는 것은 오히려 ‘한국어 교육’에 대한 범위를 제한하는 결과를 초래할 수 있으므로 ‘국어 교육’과 구별되는 ‘한국어 교육’으로 통용될 수 있는 명칭을 사용하는 것이 바람직하다고 할 수 있다.

둘째, 한국어 교원 자격 취득을 위한 영역별 이수 과목에 관한 것이다. 앞에서 살펴본 한국어 교원 양성 과정에 대한 것은 각 대학(원)과 대학부설 기관 혹은 민간 사설 기관에서 개설하고 있는 양성 과정의 명칭을 중심으로 살펴보았으나 이들 기관에서는 국어기본법 시행령에서 정하고 있는 한국어 교원 자격 취득을 위한 영역별 이수 과목들을 개설하고 해당 심사 기관으로부터 이에 대한 교과목 심사와 교육 과정 심사를 받고 있는 실정이다. 최근 한국어 교원 자격 취득을 위한 영역별 이수 과목에 대한 검토도 이루어졌으나¹¹⁾ 5개 영역으로 구성되어 있는 하위 교과목 구성에 대한 필수 과목 선정 등이 검증적 절차를 거쳐 검토될 필요가 있다.

셋째, 한국어 교원 양성 과정 학위 과정에 재학하고 있는 외국인 학생들 역시 해당 과정을 이수하면 ‘한국어 교원 2급 자격’을 취득하게 되는데¹²⁾ 한국어 교원 양성 과정에서 외국인 한국어 교사 양성 부분에 대한 문제는 별도의 점검 과정이 필요하다고 본다. 국내 한국어 교육 현장에서조차도 외국인 한국어 교사를 채용하기도 하며, 특정 국가 한국어 학습자들이 급증하는 현상에 대처하기 위한 방안으로 외국인 한국어 교원 양성 과 이들의 효율적인 활용 방안은 긍정적으로 검토할 만한 사안이라고 본다.

11) 국립국어원(2011)에서 ‘한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구’가 수행되어 보고서가 제출되었다.

12) 한국어 교원 양성 과정 비학위 과정의 경우는 해당 과정을 이수하더라도 ‘한국어교육능력검정시험’을 볼 수 있는 자격만을 부여하기 때문에 자격 취득이 상대적으로 더 어려울 수 있으나 대학 학부 과정이나 대학원(교육대학원 포함)에 개설된 한국어 교원 양성 과정의 학위 과정을 이수할 경우 일종의 무시협검정 자격에 해당하는 자격을 취득하게 된다.

넷째, ‘한국어교육능력검정시험’ 시행과 관련하여 해마다 시험 시행 이후 시험에 대한 반응들을 검토하여 ‘한국어교육능력검정시험’의 시행 교과목, 출제 방식에 대하여 근본적인 검토를 해야 한다고 본다. 지금까지 응시해 온 응시자들의 시험 결과 등을 분석하여 평가 도구 자체에 대한 타당도, 신뢰도 등을 검토하는 것도 향후 과제가 되어야 할 것이다.

다섯째, 한국어 교원 양성 과정의 엄격한 관리와 다양화가 필요하다고 생각한다. 특히 비학위 한국어 교원 양성 과정의 경우, 과정을 개설하는 기관의 양성 과정에 대한 철저한 관리가 이루어질 필요가 있다. 오광근 외(2009: 108~109)에서 지적하듯이 한국어 교원 양성 과정은 비학위 과정에서 한국어 교원 자격 인증의 첫 단계가 된다는 점에서 관련 기관의 지속적이며 체계적인 관리가 필요하다. 한국어 교원 자격 부여에 있어 가장 시작 단계에 해당하는 대학 부설 교육 기관 및 민간 기관 개설 한국어 교원 양성 과정의 교육 과정 관리가 좀 더 엄격하게 이루어져야 할 것이다.

한국어 교원 양성 과정의 초점은 전문성을 갖춘 명실상부한 한국어 교원을 배출하는 데에 있으므로 현재 한국어 교육 현장의 한국어 교원들의 재교육 과정도 개설, 운영할 필요가 있다. 한국어 교육 현장에서의 경력이 축적되어도 대상이 되는 한국어 학습자나 한국어 학습 목적에 따라 다양한 교육 과정의 개발과 그에 따른 교재 개발 등의 역할을 감당하기 위해 필요한 여러 가지 지식과 기술이 끊임없이 개발되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 국립국어원(2010), 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》, 국립국어원.
- 국립국어원(2011), 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구》, 국립국어원.
- 권재일(2010), 《국의 한국어 교원 초청 연수 백서》, 국립국어원.
- 김선정·방성원·이동은(2010), 《국의 한국어 교원 (재)교육을 위한 표준 교육 과정 개발 연구》, 국립국어원.
- 김준희(2006), 한국어 교사 양성 제도의 실태와 전망 -국어기본법 시행 이후를 중심으로-, 《한말연구》 18, 한말연구학회, 37~65.
- 민현식(2005), 한국어 교사론 -21세기 한국어 교사의 자질과 역할-, 《한국어교육》 16-1, 국제한국어교육학회, 131~168.
- 박춘태·권연진(2011), 교원 양성 제도와 중국 대학의 한국어 교원 수급 제고, 《언어와 문화》 6-3, 한국언어문화교육학회, 163~182.
- 석주연(2002), 영국에서의 국제 영어 교사 양성 제도의 실태 및 시사점, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 145~168.
- 송향근·김정숙·박동호(2007), 《한국어 교원 수급 방안》(연구 보고서), 국립국어원
- 오광근·김유정·진대연(2009), 《한국어 교원 양성 과정 운영 실태 조사 보고서》, 국립국어원.
- 이동재(2002), 미국에서의 국제 영어 교사 양성 실태와 바람직한 교사 자질, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 117~143.
- 정재훈(2002), 호주에서의 국제 영어 교사 양성 실태, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 169~189.
- 조항덕(2002), 외국어로서의 프랑스어 교사 양성에 대하여, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 209~234.
- 조항록(1997), 한국에서의 한국어 교사 연수, 《한국어교육》 8, 107~130.
- 채련강(2002), 대만의 대외중국어 교사 양성 실태, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 91~115.
- 채완(2006), 외국어로서의 한국어 교사 양성 프로그램, 《人文科學研究》 12, 人文科學研究所, 243~268.

- 최순희(2002), 중국에서의 대외한어 교사 양성 실태, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 69~90.
- 최은규(2002), 한국어 교사 양성 제도의 실태 및 제안, 《국어교육연구》 9, 서울대학교 국어교육연구소, 5~37.
- 최주열(2008), 한국어 교사의 육성과 위상 제고 방안, 《한국어교육》 19-1, 국제한국어교육학회, 1~39.
- 최태호(2009), 한국어 교사 양성 제도 및 지도 방법 연구, 《새국어교육》 82, 한국국어교육학회, 465~481.

한국어교육능력검정시험 문제 분석

김선정 · 계명대학교 한국문화정보학과 교수

1. 머리말

한국어교육능력검정시험은 재외 동포나 외국인 등 한국어가 모국어가 아닌 사람들을 대상으로 한국어를 가르치고자 하는 사람에게 자격을 부여하는 시험이다. 이 시험의 목적은 한국어 교육자의 자질을 향상시키고 한국어 교사 양성 체계의 공공성을 확보하여 한국어 국외 보급의 효율성을 제고하는 데 있다. 국내외 한국어 교육 현장에서 한국어 교육자의 수요가 급증하므로 이 시험의 응시자 수도 점점 증가하여 2010년에 치러진 제5회 한국어교육능력검정시험에는 2천 5백 명이 넘는 사람이 응시하였다. 한국어교육능력검정시험을 체계적으로 운영하는 일은 한국어 교원 자격을 제도화하기 위한 기초가 되고, 나아가 한국어 교원의 질을 향상시키기 위한 밑거름이 될 것이다. 이 글에서는 가장 최근에 치러진 제5회 한국어교육능력검정시험의 필기시험 문제를 분석하여 평가 영역 및 하위 교과목별 평가 비중을 알아보고, 시험의 난이도 및 문제 유형을 파악해 보고자 한다.

2. 시험의 개요

한국어교육능력검정시험은 ‘국어기본법’ 제19조 및 같은 법 시행령 제14조에 의거하여 실시되는 시험으로 120시간 이상의 한국어 교원 양성 과정을 이수한 사람만이 응시할 수 있고, 이 시험에 합격하면 소정의 심사 과정을 거쳐 문화체육관광부 장관이 수여하는 한국어 교원 3급 자격을 취득할 수 있다.¹⁾ 2009년 시험의 주관 기관이 한국어세계화재단에서 한국산업인력공단으로 변경되어, 2010년에 제5회 시험이 실시되었고, 2011년 10월 2일에 제6회 시험이 실시될 예정이다.

한국어교육능력검정시험은 한국어 교사로서 알아야 할 한국어학, 일반 언어학 및 응용 언어학, 외국어로서의 한국어 교육론, 한국 문화에 관한 이론적인 지식뿐만 아니라 한국어 교육 현장에서 필요한 실제적인 지식을 포함한다.²⁾ 시험에 관한 기본 정보는 다음과 같다.

〈표 1〉 한국어교육능력검정시험 개요

교시	시험 영역	배점	문항 수	시험 시간
1교시	한국어학	90	60	100분
	일반 언어학 및 응용 언어학	30	20	
2교시	외국어로서의 한국어 교육론	150	93 (주관식 1문항 포함)	150분
	한국 문화	30	20	

1) 2002년부터 2004까지는 한국어교육능력인증시험이라는 이름으로 실시되다가, 2005년 국어기본법에 의한 한국어 교원 자격 제도가 도입되면서 한국어교육능력검정시험으로 개명되었다.

2) 필기시험 외에도 구술시험으로 실시하는 면접시험이 있다. 면접시험은 1인당 10분 내외로 진행되는데 전문 지식의 응용 능력과 한국어 능력, 교사의 적성 및 교직관, 인성 및 소양 등을 평가한다. 면접 위원별 점수의 합계를 100점 만점으로 환산하여 60점 이상 득점해야 합격한다. 하지만 이 글의 목적은 한국어교육능력검정시험의 문제를 분석하는 데 있으므로 면접시험에 대해서는 다루지 않기로 한다.

시험은 외국어로서의 한국어 교육론 영역에 있는 주관식 한 문제를 빼고는 모두 사지선다형이다. 시험에 합격하기 위해서는 각 영역별 배점의 40% 이상을 득점하고, 전 영역 총점(300점)의 60%인 180점 이상을 득점해야 한다.

3. 한국어교육능력검정시험 문제 분석

한국어교육능력검정시험의 형식적인 면을 먼저 분석한 다음 평가 영역 및 하위 교과목별 평가 비중과 시험의 난이도, 문제 유형으로 나누어 분석해 보고자 한다.

3.1. 문제의 형식

한국어교육능력검정시험은 2교시 한국어 교육 분야에서 교수안을 작성하는 문제를 빼고는 100%가 사지선다형의 문제이다. 안타까운 점은 ‘한국어교육능력인증시험’ 당시에 활용되었던 단답형의 문제, 발음 교육이나 말하기, 듣기 영역에서 활용되었던 오디오 매체를 활용한 평가가 사라졌다는 것이다. 한국어교육능력검정시험의 목적이 한국어에 관한 지식과 한국어를 교육할 수 있는 능력을 평가하는 데 있다면, 오디오 매체를 활용한 평가와 단답형의 문제를 배제한 객관식 사지선다형의 문제만으로는 한계가 있을 것으로 판단된다. 제5회 한국어교육능력검정시험의 지문이나 답항에서 찾을 수 있는 특징은 다음과 같다.

첫째, 모든 영역에서 ‘옳지 않은 것은?’, ‘……가 아닌 것은?’, ‘적절하지 않은 것은?’, ‘어긋난 것은?’, ‘관계가 먼 것은?’, ‘해당하지 않은 것은?’, ‘알맞지 않은 것은?’ 등과 같은 부정 질문이 많다. 이와 같은 점은

아래 표에서 확인할 수 있는 바와 같이 외국어로서의 한국어 교육론 분야를 제외한 나머지 모든 영역에서 발견된다.

〈표 2〉 한국어교육능력검정시험 긍정/부정 문항 수

영역	전체 문항 수	긍정 질문 수	부정 질문 수
한국어학	60	27	33
일반 언어학 및 응용 언어학	20	8	12
외국어로서의 한국어 교육론	93	53	39
한국 문화	20	9	11

특별히 한국어학 영역의 경우에는 ‘의미 관계의 유형이 나머지 셋과 다른 것은?’이나 ‘상징 범주가 다른 하나는?’, ‘밑줄 친 품사가 다른 것은?’, ‘밑줄 친 서술어가 필수적으로 요구하는 문장 성분의 수가 다른 하나는?’, ‘다음 합성 명사들 중 유형이 다른 하나는?’, ‘다음 형용사를 의미 유형별로 분류할 때 다른 유형에 속하는 것은?’, ‘언표 내적 효력(발화 수반력)이 다른 하나는?’, ‘반의 관계의 유형이 다른 하나는?’ 등과 같이 네 개의 답항 중 성격이 다른 하나를 묻는 문제가 14개나 출제되었다. 전체 문항 수를 감안할 때 상당히 높은 비중이라 하지 않을 수 없다.

이와는 달리 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서는 문제의 지문에서 재미있는 점이 발견된다. ‘결과 지향 교수요목을 모두 고른 것은?’이나 ‘종합적 채점에 관한 설명으로 옳은 것을 모두 고른 것은?’, ‘형식 스키마에 관한 설명으로 알맞은 것을 모두 고른 것은?’, ‘딕토글로스(dictogloss) 활동에 관한 설명으로 옳은 것을 모두 고른 것은?’, ‘통제된 쓰기 활동으로 옳은 것을 모두 고른 것은?’, ‘쓰기 수업의 구성 원리로 옳은 것을 모두 고른 것은?’ 등과 같은 질문이 여덟 개나 된다는 점이다. 이는 난이도를 조절하기 위하여 사용한 방법으로 보인다. 3.3.절

에서 살펴보겠지만 외국어로서의 한국어 교육론의 평균 난이도가 55.18인 데 반해 '모두 고르라'고 한 문제의 평균 난이도가 46.66이라는 사실이 이를 증명해 준다고 할 수 있다. 그러나 이와 같은 유형의 문제는 난도를 높이는 데는 도움이 되지만 어느 특정 사항에 대하여 지엽적인 부분까지 알아야 하므로 수험자들에게는 부담이 될 수밖에 없다.

둘째, 질문과 답항의 문장이 지나치게 긴 경우가 많다. 이는 수험자들의 체감 난도를 높일 뿐만 아니라 자칫 평가하고자 하는 내용을 제대로 평가하지 못할 수가 있다. 특히 단순한 지식 설명형의 문제보다는 비판적 평가형이나 자료 활용형을 상대적으로 많이 출제한 외국어로서의 한국어 교육론 분야에서 두드러진 특징을 보인다. 문제 유형의 특징 상 어쩔 수 없는 점이라고 할 수 있겠으나 가능하면 질문의 지문과 답항의 길이를 짧고 단순하게 할 필요가 있다고 본다.

3.2. 평가 영역 및 하위 교과목별 평가 비중

앞에서 언급한 바와 같이 한국어교육능력검정시험은 한국어학, 일반 언어학 및 응용 언어학, 외국어로서의 한국어 교육론, 한국 문화 영역으로 나누고, 하위 영역에 각 영역에 필요한 교과목을 명시하였다. 각 영역의 하위 영역과 교과목별 평가 비중을 살펴보면 다음과 같다.

3.2.1. 한국어학 영역

한국어학 영역의 하위 교과목 중에서는 한국어 통사론의 비중이 가장 높고, 다음으로 한국어 어휘·형태론, 한국어 음성·음운론, 한국어 화용론, 한국어 규범의 순이다.³⁾ 박동호 외(2006)에 제시된 한국어학

3) 한국어교육능력인증시험 제1회부터 제4회까지의 한국어학 영역의 평균 비중을 살펴보면, 문법론(19.5문항, 32.5%) > 규범론과 사회 언어학, 의미 화용론(각 11문항, 18.8%) > 음성학과 음운론(7.2문항, 12%) 순이었다(박동호 외, 2006).

영역의 하위 영역 및 교과목별 평가 비중과 제5회 시험의 교과목별 출제 문항 수를 제시하면 다음과 같다.

〈표 3〉 한국어학 영역 배정 및 출제 문항 수

과목	비율(%)	배정 문항 수	제5회 출제 문항 수
한국어학 개론	7	4.2	4
한국어 음성·음운론	15	9	8
한국어 어휘·형태론	20	12	12
한국어 통사론	26	15.6	14
한국어 의미론	7	4.2	5
한국어 화용론	10	6	6
한국어사	5	3	4
한국어 규범	10	6	7
총계	100%	60	60

박동호 외(2006)에서 제시한 배정 문항 수와 제5회 시험 출제 문항 수를 비교해 볼 때, 같거나 한 문제가 더 출제되었거나 덜 출제된 정도로 일치된다. 그러나 총론에 해당하는 한국어학 개론이 각론으로 세분되어 명시된 이상 한국어학 개론에 무슨 내용을 포함해야 하는지에 관하여는 애매모호한 점이 있다. 박동호 외(2006)를 보더라도 한국어학 개론의 내용에는 한국어 음성·음운론, 한국어 어휘·형태론, 한국어 통사론 등 모든 하위 영역을 포함하고 있다. 이런 면에서 볼 때 출제의 편의와 수험생을 위하여 한국어학 개론에 배정된 문제를 없애고, 하위 영역에 명시되지 않은 방언학이나 한국어 유형론과 같은 교과목을 추가하는 것도 하나의 방법이 될 것이다.⁴⁾

기타 국어사, 국어학사, 방언학 등이 11문항, 18.3%였다. 분류 체계가 위의 〈표 3〉과 달라 정확히 비교할 수는 없으나 통사론의 비중이 높다는 공통점이 있다.
4) 일반 언어학 및 응용 언어학 분야의 경우에는 언어학 개론이 하위 영역 없이 그대로 하나의 교과목으로 설정되어 있고, 이와 함께 대조 언어학과 심

3.2.2. 일반 언어학 및 응용 언어학

일반 언어학 및 응용 언어학 분야는 전체적인 비중이 다른 영역보다 낮은 편이나 다루는 내용이 광범위하여 수험자에게 부담이 되는 영역이다. 아래 표를 보아 알 수 있는 것처럼 박동호 외(2006)에 따르면 언어학 개론과 대조 언어학에 관한 비중이 각각 40%와 30%로 동일 영역 내의 다른 교과목에 비해 높다. 제5회 시험에서는 언어학 개론에 관한 문제가 절반(20문제 중 10문제)을 차지하고 있고, 대조 언어학과 외국어 습득론이 각각 4문제씩 출제되었다. 박동호 외(2006)에 제시된 일반 언어학 및 응용 언어학 영역의 하위 영역 및 교과목별 평가 비중과 제5회 시험의 교과목별 출제 문항 수를 제시하면 다음과 같다.

〈표 4〉 일반 언어학 및 응용 언어학 영역 배정 및 출제 문항 수

과목	비율(%)	배정 문항 수	제5회 출제 문항 수
언어학 개론	40	8	10
대조 언어학	30	6	4
심리 언어학	10	2	1
사회 언어학	10	2	2
외국어 습득론	10	2	4
총계	100%	20	20

대조 언어학의 경우 구체적인 학습자의 오류는 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서 출제되고, 시험의 특성상 한국어와 특정 언어를 대조 분석하는 문제를 출제하기도 어렵기 때문에 여섯 문제가 배정되었음에도 불구하고 4문제밖에 출제되지 않았다. 특히 심리 언어학과 사회

리 언어학, 사회 언어학, 외국어 습득론이 같은 층위의 교과목으로 설정되어 있다. 따라서 한국어학 영역과 같이 어떤 한 교과목이 같은 층위의 다른 교과목과 중복되는 일은 발생하지 않는다.

언어학은 그 범위나 난이도에 비해 출제 비중이 절대적으로 낮아 수험자들에게 과중한 부담을 줌으로써 도전 의욕을 고취시키기보다는 ‘전략상 포기’를 부채질할 가능성도 있다.

3.2.3. 외국어로서의 한국어 교육론

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 기능 교육에 관한 내용이 차지하는 비중이 어휘, 발음, 문법이 차지하는 비중에 비해 월등히 높다. 이는 아마도 어휘 교육, 발음 교육, 문법 교육의 경우 그 내용에 관하여는 한국어학에서 다룰 수 있지만, 기능 교육은 그것이 불가능하기 때문일 것이다. 박동호 외(2006)에는 없으나 특히 제5회 시험에서는 한자 교육론이나 한국어 번역론과 관련된 문제가 출제된 점이 눈에 띈다. 이 과목은 ‘국어기본법 시행령’ 제13조 제1항과 관련된 [별표 1], 즉 ‘한국어 교원 자격 취득에 필요한 영역별 필수 이수 학점 및 이수 시간’에 명시가 되어 있으므로 이를 포함한 것은 한국어 교원 자격의 근거가 되는 ‘국어기본법’에 더 충실하고자 한 것으로 보인다. 박동호 외(2006)에 제시된 외국어로서의 한국어 교육론 영역의 하위 영역 및 교과목별 평가 비중과 제5회 시험의 교과목별 출제 문항 수를 제시하면 다음과 같다.

〈표 5〉 외국어로서의 한국어 교육론 영역 배정 및 출제 문항 수

과목	비율(%)	배정 문항 수	제5회 출제 문항 수
한국어 교육 개론	16	14	11
한국어 발음 교육론	6	6	7
한국어 문법 교육론	7	7	7
한국어 어휘 교육론	6	6	6
한국어 말하기 교육론	9	9	9
한국어 듣기 교육론	9	9	8
한국어 읽기 교육론	9	7	9
한국어 쓰기 교육론	9	7	8

과목	비율(%)	배정 문항 수	제5회 출제 문항 수
한국 문화 교육론	5	5	4
한국어 교육 이론	4	4	4
한국어 교육 과정론	6	4	4
한국어 교재론	4	4	4
한국어 평가론	6	6	6
한국어 교육 공학	4	4	2
한자 교육론	·	·	2
한국어 번역론	·	·	1
총계	100%	92	92

한국어 교육 개론의 경우 배정된 문항 수보다 적게 출제되었는데 이는 ‘국어기본법’을 지키기 위해 새롭게 출제된 한자 교육론이나 한국어 번역론 때문일 것이다. 한국어 교육 개론의 경우 한국어학 개론과 같은 문제점을 안고 있다. 다시 말해 한국어 교육 개론은 같은 층위에 있는 다른 모든 과목을 포괄하므로 이 교과목들과의 중복을 피하기가 어렵다. 따라서 한국어학의 경우와 마찬가지로 한국어 교육 개론은 별도의 과목으로 설정하지 말고, 한국어 교육 현황이나 ‘국어기본법’, 한국어 교사론 등과 같이 실제로 다루는 범위를 구체적으로 명시해야 할 것이다.

3.2.4. 한국 문화

한국 문화 영역은 그 범위가 넓어 출제자들이나 수험자들에게 부담이 될 수밖에 없다. 박동호 외(2006)에 제시된 한국 문화 영역의 하위 영역 및 교과목별 평가 비중과 제5회 시험의 교과목별 출제 문항 수를 제시하면 다음과 같다.

〈표 6〉 한국 문화 영역 배정 및 출제 문항 수

과목	비율(%)	배정 문항 수	제5회 출제 문항 수
일상 문화	30	6	7
예술 문화	30	6	5
한국 문학	20	4	4
한국 역사	20	4	4
총계	100%	20	20

일상 문화와 예술 문화의 비중이 각각 30%로 20%인 한국 문학이나 한국 역사의 비중보다 상대적으로 높다. 제5회 시험에서도 배정된 문항 수만큼 출제되거나 한 문제 정도 더 출제되거나 덜 출제되었다. 한국 문화 영역은 무엇보다도 다루는 내용이 지나치게 광범위하여 출제하기도 힘들고, 수험자들이 시험을 준비하기도 쉽지가 않을 것이다.

3.2.5. 교수안 작성

한국어교육능력검정시험에 있는 유일한 주관식 시험으로 2교시 3영역에서 출제되는 12점 만점의 문제인데, 주어진 문법 항목으로 주어진 주제에 맞는 20분 수업용 교안을 작성해야 한다. 따라서 ‘제시’부터 ‘활용’ 단계에 이르는 수업의 전 과정을 요구하지 않고, ‘제시’와 ‘연습’ 단계만을 작성하도록 요구한다. 제5회 시험의 경우에는 ‘-(으)ㄴ 거예요’를 활용하여 ‘여행 계획’이라는 주제를 가지고 수업을 구성하는 문제였다. 1급 수준의 문법 항목 중 주제와의 관련성이 높은 것을 목표 문법으로 다루었다. 한국어교육능력검정시험이 한국어에 관한 지식만을 평가하기 위한 시험이 아니라 한국어에 관한 지식을 교육 현장에서 실제로 적용할 수 있는 능력이 있는지의 여부를 평가하기 위한 시험이므로 교수안 작성 문제는 상당히 의미 있는 문제라고 할 수 있다. 이와 같이 한국어 교육 능력을 평가할 수 있는 문제가 지속적으로 개발되어야 할 것이다.

3.3. 시험의 난이도

제5회 한국어교육능력검정시험의 전체 난이도의 평균은 54.25%였다.⁵⁾ 영역별 평균 난이도와 난이도에 따른 문제의 분포 현황에 관해 알아보자.

3.3.1. 영역별 평균 난이도

아래 표에서 확인할 수 있는 바와 같이 비중이 높은 한국어학이나 외국어로서의 한국어 교육론 분야의 난이도는 평균에 가까웠다. 반면에 일반 언어학 및 응용 언어학 영역은 타 영역에 비해 상대적으로 난도가 높았음을 알 수 있다. 그러나 한국 문화 영역의 경우에는 난도가 평균보다 5% 이상 낮았음을 알 수 있다. 이는 영역 간 난이도의 격차를 줄일 수 있는 방법에 관해 고민해 볼 필요가 있음을 시사한다. 다음은 제5회 시험의 영역별 평균 난이도이다.

<표 7> 제5회 한국어교육능력검정시험의 영역별 평균 난이도

한국어학	일반 언어학 및 응용 언어학	외국어로서의 한국어 교육론	한국 문화
54.64	47.51	55.18	59.99

이를 다시 1, 2교시로 나누어 난이도의 평균을 알아보면 한국어학과 일반 언어학 및 응용 언어학 영역과 관련된 1교시의 난이도가 51.08%였고, 외국어로서의 한국어 교육론과 한국 문화 영역과 관련된 2교시가 57.59%였다. 이는 1교시 시험이 2교시 시험보다 상대적으로 어려웠음을 의미한다.

5) 박동호 외(2006)에 따르면, 한국어교육능력인증시험의 난이도는 제4회가 63.4%, 제3회가 63.3%, 제2회가 61.1%, 제1회가 62%였다. 이는 제5회 한국어교육능력검정시험이 한국어교육능력인증시험보다 다소 어려웠음을 보여 준다. 그러나 아쉽게도 제1회부터 제4회까지의 한국어교육능력검정시험에 관한 통계 자료는 구할 수 없어 비교할 수 없다.

3.3.2. 난이도에 따른 문제 분포

제5회 한국어교육능력검정시험의 난이도에 따른 문제의 분포 현황을 보면 다음과 같다.

<표 8> 제5회 한국어교육능력검정시험의 난이도별 문제 분포 현황

난이도 범위	1교시		2교시	
	한국어학	일반 언어학 및 응용 언어학	외국어로서의 한국어 교육론	한국 문화
10% 미만	·	·	1(1.08%)	·
10~20%	2(3.3%)	2(10%)	7(7.6%)	1(5%)
20~30%	11(18.3%)	3(15%)	7(7.6%)	4(20%)
30~40%	7(11.7%)	2(10%)	10(10.86%)	3(15%)
40~50%	8(13.3%)	3(15%)	14(15.21%)	·
50~60%	5(8.3%)	5(25%)	11(11.95%)	·
60~70%	8(13.3%)	·	12(13.04%)	3(15%)
70~80%	11(18.3%)	5(25%)	12(13.04%)	3(15%)
80~90%	5(8.3%)	·	11(11.95%)	4(20%)
90~%	3(5%)	·	7(7.6%)	2(10%)
총 문항 수	60(100%)	20(100%)	92(100%)	20(100%)

외국어로서의 한국어 교육론 영역은 난도가 낮은 문제에서부터 높은 문제까지 골고루 분포가 되어 있는 데 반해 다른 영역의 경우에는 그렇지 못하다. 특히 한국 문화 영역의 경우 중간 정도의 난이도(40~60%)에 해당하는 문제가 전혀 없음을 알 수 있다. 제5회 시험의 4개 영역 중 난도가 가장 높았던 일반 언어학 및 응용 언어학 문제는 난이도가 80%를 넘는 문제가 하나도 없었음을 알 수 있다. 난이도가 20% 이하인 문제는 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서 여덟 문제, 한국어학과 일반 언어학 및 응용 언어학 영역에서 각각 두 문제, 한국 문화 영역에서 한 문제였다. 그중에서도 제5회 시험에서 난도가 가장 높았던

(9.07%) 문제는 2교시 85번(A형)으로 문법 교육론과 관련된 자료 활용형의 문제이다. 이 문제를 풀기 위해서는 자료에 제시된 문법 교수 절차를 보고, 교사가 추론을 통해 학습자로 하여금 스스로 규칙을 찾아내도록 유도하는 활동을 진행하고 있고, 이러한 활동이 의식 고양 활동임을 알아야 한다. 결국 이 문제는 ‘의식 고양 활동이란 무엇인가?’ 하는 방식으로 묻지 않음으로써 문제의 수준을 높인 것으로 보인다. 이와는 반대로 난도가 가장 낮았던(99.25%) 문제는 2교시 63번(A형)으로 어휘 교육론과 관련된 문제인데 어휘 게임을 구성할 때 유의할 점이 아닌 것을 묻는 지극히 상식적인 문제이다. 문제의 수준을 높이며 동시에 난이도를 조절할 수 있는 방안에 관해 고민해 볼 필요가 있다고 본다.

3.4. 문제 유형

박동호 외(2006)에 제시된 문제 유형은 아홉 가지로 탐구 활동형, 지식 설명형, 비판적 평가형, 자료 활용형, 적용 응용형, 추론 및 원리 도출형, 영역 및 장르 통합형, 어구 해석형, 오디오 매체 이용형으로 나뉜다. 이중 오디오 매체 이용형은 발음 교육이나 말하기, 듣기 등 구어 교육에 활용이 되어 왔으나 제3회부터는 활용되지 않았다. 제5회 한국 어교육능력검정시험의 영역별 문제의 유형을 제시하면 다음과 같다.⁶⁾

6) 문제의 유형을 결정하기는 일은 결코 쉬운 일이 아니었다. 가능한 높은 객관성을 확보하기 위해 대학원생 8명에게 제5회 시험지와 문제 유형에 대한 설명과 예시가 담긴 자료를 제공해 주고 각자 각 문제의 유형을 결정하도록 하였다. 유형이 6명 이상 일치할 때는 그대로 따랐고, 그렇지 않은 경우에는 토의를 통해 결정하였다. 그러나 아직도 100%의 타당성을 갖추고 있다고는 보지 않는다. 하지만 제5회 시험의 문제 유형에 나타난 대략적인 특징을 살펴보는 데는 큰 문제가 없을 것이다. 3.4절은 박동호 외(2006)에서 제시한 문제 유형을 참고하여 제5회 시험에 나타난 특징을 기술한다. 이중 오디오 매체를 이용한 문제는 제3회 시험부터 출제되지 않았으므로 별도로 다루지 않는다.

〈표 9〉 제5회 한국어교육능력검정시험의 영역별 문제 유형

문제 유형	1교시		2교시	
	한국어학	일반 언어학 및 응용 언어학	외국어로서의 한국어 교육론	한국 문화
지식 설명형	41(68.3%)	13(65%)	42(45.2%)	20(100%)
탐구 활동형	9(15%)	·	17(18.3%)	·
비판적 평가형	·	·	14(15.1%)	·
자료 활용형	1(1.7%)	·	7(7.5%)	·
적용 응용형	1(1.7%)	3(15%)	9(9.7%)	·
추론 및 원리 도출형	5(8.3%)	4(20%)	4(4.3%)	·
영역 및 장르 통합형	·	·	·	·
어구 해석형	3(5%)	·	·	·
오디오 매체를 이용한 문제	·	·	·	·
합계	60(100%)	20(100%)	93(100%)	20(100%)

영역별 문제 유형의 특징을 살펴보면, 한국어학 영역은 지식 설명형 68.13% > 탐구 활동형 15%의 분포를 보이고, 일반 언어학 및 응용 언어학 영역은 지식 설명형 65% > 추론 및 원리 도출형 20% > 적용 응용형 15%의 분포를 보인다. 한국어교육능력검정시험 중 응용력이 가장 많이 요구되고, 수험자의 지식보다는 관련 지식을 실제로 현장에 활용하는 능력을 측정하고자 하는 취지에 가장 부합하는 외국어로서의 한국어 교육론 영역은 타 영역에 비해 상대적으로 지식 활용형의 비중이 낮고(45%), 탐구 활동형(18.3%)과 비판적 평가형(15.1%)도 다수 발견되는 데다가 그다지 많지는 않지만 적용 응용형이나 자료 활용형, 영역 및 장르 통합형의 문제 유형도 상당수 발견된다. 이는 상당히 바람직한 경향이라고 할 수 있을 것이다.

3.4.1. 지식 설명형

지식 설명형은 제시된 자료를 객관적 지식을 활용하여 분석함으로써 지문에서 요구하는 답을 고르는 유형으로 모든 영역에서 쉽게 활용할 수 있다는 장점이 있다. 또한 시험의 난도를 높이거나 낮추기에 적합한 유형이다. 위 표에서 알 수 있는 바와 같이 지식 설명형의 문제 유형이 4영역 평균 69.6%로 절대 다수를 차지하고 있다. 특히 한국어학이나 일반 언어학 및 응용 언어학, 한국 문화 영역은 이 유형이 차지하는 비율이 아주 높다. 이 중 한국 문화 영역의 경우에는 모든 문제가 지식 설명형의 문제였다. 한국어교육능력검정시험은 한국어 교원의 지식뿐만 아니라 적용이나 활용 능력까지도 평가해야 하는 시험이므로 지식 설명형 문제의 비율을 낮추고, 좀 더 다양한 유형의 문제를 출제해야 할 것이다.

3.4.2. 탐구 활동형

탐구 활동형은 탐구 과정과 교수법을 적용하여 지도 방안을 도출하고 지도 내용을 묻는 문제이다. 이 유형은 학습자들의 학습 동기를 유발시킬 수 있는 교사의 능력을 측정할 수 있다. 이 유형의 문제는 단순한 지식을 평가하는 것이 아니므로 응용 영역인 외국어로서의 한국어 교육론 영역은 물론 모든 영역에서 좀 더 많이 활용되어야 할 것이다. 그러나 제5회 시험에서는 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서 18.3%, 한국어학 영역에서 15%만이 출제되었을 뿐이다.

3.4.3. 비판적 평가형

비판적 평가형은 주어진 지문을 읽고 내용이나 근거의 타당성, 자료의 정확성, 적절성 등을 비판하고 평가하는 유형이다. 이 유형은 제시된 자료를 활용하여 교육 내용을 도출해 내는 유형이므로 지식의 정확성은 물론 논리적 추리력이 요구되는 유형이다. 지식을 묻는 문제이나 적용 능

력을 묻는 문제에 모두 활용될 수 있을 것으로 보이나 실제적으로는 이런 유형의 문제가 많이 출제되지 않았다. 제5회 시험에서는 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서만 14문제(15.1%)가 출제되었을 뿐이다.

3.4.4. 자료 활용형

제시된 자료를 활용하여 교육 내용을 도출해 내는 유형으로 지식의 정확성은 물론 논리적 추리력이 요구되는 유형이다. 제5회 시험에서는 한국어학 영역에서 한 문제가 출제되었고, 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서 7문제가 출제되었다.

3.4.5. 적용 응용형

적용 응용형은 교육 과정이나 교수요목, 교과서 등의 내용을 정확하게 이해하고 교수-학습 모형을 설계하거나 수집한 자료를 수업 과정에 응용하는 능력을 평가하는 문제 유형이다. 따라서 한국어학 영역이나 일반 언어학 및 응용 언어학, 한국 문화 영역보다는 외국어로서의 한국어 교육론 영역에서 활용 가능성이 높을 것이다. 제5회 시험에서는 이 유형으로 한국어 교육론 영역에서 9문제가 출제되었다.

3.4.6. 추론 및 원리 도출형

추론 및 원리 도출형은 구체적인 자료를 통해 교육 과정이나 교수-학습 활동의 원리를 적용하여 추론하거나 원리를 도출해 내는 유형이다. 이는 교사가 학습자들에게 어떠한 문법 규칙을 단순히 암기하도록 요구하는 것이 아니라 규칙의 원리를 과정을 통해 제시함으로써 학습자들의 이해를 돕도록 하는 능력이 있는지를 평가하는 유형이다. 제5회 시험에서는 한국 문화 영역을 제외한 3개의 영역에서 각각 4~5개의 문제가 출제되었다.

3.4.7. 영역 및 장르 통합형

영역 및 장르 통합형은 읽기와 쓰기 또는 말하기와 듣기, 한국어학과 한국어 교육학 등과 같이 서로 관련이 깊은 영역이나 교과목을 통합적으로 제시하여 묻는 유형이다. 이는 불가피한 중복이 낳을 수 있는 문제를 최소화할 뿐만 아니라, 단순한 지식 위주의 평가에서 탈피하여 영역 통합적인 문제를 해결하도록 하는 과정에서 종합적 이해력, 현장 대처 능력, 문제 해결 능력, 통합적 판단력 등을 평가할 수 있다. 그러나 제5회 시험에서는 모든 영역에서 전혀 활용되지 못하였다. 이는 출제를 관할하는 기관에서 영역을 나누어 출제를 의뢰하고, 영역을 나누어 선제 작업도 진행하기 때문일 것이다. 그러나 이 유형의 문제는 구어 교육 및 문어 교육, 이해 영역 및 표현 영역, 또는 한국어학적 지식이나 언어학적 지식을 실제 현장에 적용하는 방법을 물을 때나 한국 문화의 내용을 효과적으로 교육할 수 있는 방안을 물을 때, 통합적인 유형의 수준 높은 문제를 출제하는 데 도움이 될 것이다. 또한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 통합 교육이 이루어지고 있는 한국어 교육 현실을 감안하더라도 관련 영역을 통합하여 출제하는 일은 문제의 수준을 제고하고 현장과의 밀착성을 높이는 방안이 될 것이다. 따라서 향후에는 이 유형의 문제가 보다 높은 비중으로 출제되어야 할 것이다. 이를 위해서는 준비 단계에서부터 이를 염두에 두고 관련 영역을 통합하여 출제를 의뢰하든지, 아니면 선제 작업 시 연관성이 높은 과목 간의 공동 작업을 권장하는 등의 세부적이고 실질적인 출제 및 선제 작업 지침이 먼저 마련되어야 한다.

3.4.8. 어구 해석형

어구 해석형의 문제는 주어진 어구에 관한 해석이 적절한지를 묻는 문제 유형으로 한국어학 분야에서 활용 가능성이 가장 높을 것이다. 제5회 시험에서는 한국어학 영역에서 3문제가 출제되었다.

4. 맺음말

한국어교육능력검정시험은 무엇보다도 한국어를 제대로 가르칠 수 있는지를 평가하기 위한 시험이 되어야 할 것이다. 그러기 위해서는 해당 영역에 관한 지식을 평가하는 일도 중요하지만 이를 교육할 수 있는 능력이 있는지에 관해 평가하는 일도 중요할 것이다. 따라서 교수안 작성과 같이 한국어 교육 능력을 평가할 수 있는 문제가 계속적으로 개발되어야 할 것이다. 한국어교육능력검정시험의 발전을 위한 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 좀 더 다양한 유형의 문제 유형을 활용해야 한다. 지식 설명형의 문제보다는 적용 응용형이나 탐구 활동형과 같은 유형의 문제가 다수 출제되어야 할 것이다. 또한 발음 교수 능력이나 말하기, 듣기 등의 구어 교육 능력을 평가하기 위해서는 다시 오디오 매체 활용형 문제를 활용하는 방법도 검토해 보아야 할 것이다.

둘째, 평가 영역을 재분류하여 하위 교과목을 설정하고, 교실 상황을 반영한 좀 더 통합적이고 종합적인 평가를 실시하기 위해서는 관련 교과목 간의 통합 출제가 가능하도록 하는 방안이 모색되어야 할 것이다. 한국어학 개론이나 한국어 교육 개론이 갖는 포괄성으로 인해 같은 층위에 있는 타 교과목과 중복될 가능성이 높으므로 타 영역과 중복되는 부분을 제외한 나머지 내용으로 구체화시킬 필요가 있다. 이뿐만 아니라 한국어사 등과 같이 한국어 교육과 직접적인 관련이 없는 영역은 출제 영역에서 제외하는 방법도 검토되어야 할 것이다.

셋째, 영역 간의 난이도의 불균형을 가급적 줄이고, 일정 수준을 유지할 수 있도록 해야 할 것이다. 일반 언어학 및 응용 언어학 영역이나 한국 문화 영역에 대한 비중이 낮고, 내용이 지나치게 광범위하므로 이를 감안하여 난이도를 설정해야 다른 두 영역과 균형을 이룰 수 있을 것이다. 상대적으로 비중이 낮은 두 영역에서 과락을 하여 시험에서 낙

방하는 일은 시험의 공정성이나 형평성에 비추어 보았을 때 바람직하다고 볼 수는 없을 것이다.

넷째, 일반 언어학 및 응용 언어학 영역이나 한국 문화 영역의 경우 수험자가 어느 정도 예측할 수 있는 범위로 한정해야 할 것이다. 두 영역의 경우 한국어교육능력검정시험에서 차지하는 비중은 다른 두 영역에 비해 훨씬 낮은 반면 해당 범위가 지나치게 넓어 출제자와 수험자 모두에게 어려움이 있다. 특히 한국 문화의 경우 한국에 관한 모든 것이라고 여겨도 될 정도로 명시된 범위가 넓다. 물론 문화가 갖는 의미가 광범위하고, 한국어 교사가 갖추어야 할 문화에 관한 지식이 무엇인지 한정하는 일도 쉬운 일은 아니다. 그렇다고 하더라도 수험자가 참고할 만한 문화 관련 서적이 마땅히 있지 않은 데다가 출제 영역까지 불분명하면 수험자들이 시험을 준비하는 데 어려움이 따를 것이다.

한국어교육능력검정시험은 한국어 교사의 질을 제고하고, 한국어 교육의 발전을 도모하는 데 가장 실질적이고 효과적인 수단임에 틀림이 없다. 따라서 한국어교육능력검정시험에 관한 지속적인 연구와 적극적인 투자로 문제의 수준을 높이는 데 최선의 노력을 기울여야 할 것이다.

참고 문헌

- 민현식 외(2001), 《한국어 교원 자격 인증 제도 시행 방안 개발 최종 보고서》, 한국어세계화재단.
- 민현식 외(2002), 《한국어 교사 자격 인증 제도 평가 항목 개발 및 모의 평가 연구 최종 보고서》, 한국어세계화재단.
- 박동호 외(2006), 《한국어교육능력검정시험 문항 개발 연구 보고서》, 국립국어원.
- 서경숙(2011), 《제5회 한국어교육능력검정시험》, 박이정.
- 양명희(2005), 한국어 교사 인증 시험의 평가 원리와 실제, 《국제한국어교육학회 제15차 국제 학술 대회 자료집》, 국제한국어교육학회.
- 이병규(2006), 한국어교육능력검정시험과 그 운영 방안, 《새국어생활》 16-2, 국립국어원.
- 조현성 외(2008), 《한국어 교원 자격 제도 개선 방안 연구》, 국립국어원.
- 한국산업인력공단(2011), 《2010년 제5회 한국어교육능력검정시험 필기 문항 분석 현황표》.

한국어 교원과 국어 능력

우창현 · 대구대학교 국제한국어교육과 교수

1. 서론

국내외에서 일반 외국인을 대상으로 한 한국어 교육은 그동안 꾸준히 하게 발전해 왔다. 그런데 최근에 국내에 거주하는 유학생 및 결혼 여성 이민자, 그리고 이주 노동자 수가 지속적으로 늘어남으로 인해 이들을 대상으로 한 특수 목적의 한국어 교육에 대한 필요성이 새롭게 대두되었다. 이에 대해 국립국어원 등 몇몇 국가 기관에서 이들에 대한 체계적인 한국어 교육을 위해 교육 과정 개발 및 교재 개발 등의 사업을 진행하고 있다. 이러한 사업들과 함께 관심을 가지고 진행되는 사업이 이들을 대상으로 한국어를 교육할 수 있는 한국어 교원 양성 사업이라고 할 수 있다.

한국어 교원은 현재 학위 과정과 비학위 과정을 통해 양성되고 있다. 다만 위에서 논의했던 특수 목적의 한국어 교원들은 지금까지 주로 비학위 과정을 통해 양성된 경우가 많았다. 따라서 학위 과정을 통해 양성된 한국어 교원보다 상대적으로 한국어 교육과 관련된 교육을 받을 수 있는 기회가 부족하였다고 할 수 있다. 이 시점에서 생각해 보아야 할 문제는 학위 과정과 비학위 과정 모두에 필요한 가장 기본적인 자

질은 무엇인가에 대한 내용이다. 이는 한국어 교원이 기본적으로 갖추어야 할 자질을 바탕으로, 이후 그 목적과 대상에 따라 한국어를 어떻게 교육할지에 대한 논의가 이루어져야 한다고 보기 때문이다.

한국어 교원이 갖추어야 할 기본적인 자질을 어떻게 보아야 하느냐 하는 문제에 대해서는 학자들 간에 의견이 조금씩 다르다. 다만 한국어 교원이 갖추어야 할 가장 기본적인 자질이 국어 능력이라는 점에 대해서는 이견이 없어 보인다. 즉 국어 능력이 갖추어져 있어야 한국어를 제대로 교육할 수 있다는 점에 대해서는 학자 간 이견을 찾아보기 힘들다.

이러한 학자들의 공통된 의견에 따라 생각해 보아야 할 다음 문제는 한국어 교원이 갖추어야 할 기본적인 국어 능력에는 어떤 것들이 있고, 또 현재 한국어 교원들이 어느 정도의 국어 능력을 갖추고 있는지에 대한 실태 조사의 문제이다. 이는 이러한 실태 조사가 이루어져야 향후 이들에게 국어 능력을 갖추게 할 수 있는 효과적인 방법을 모색할 수 있다는 점에서 중요하다고 할 수 있다. 다만 현재 한국어 교원을 대상으로 국어 능력 실태를 파악한 경우가 많지 않아서 이 글에서는 왜 한국어 교원이 국어 능력을 갖추어야 하는지 그 필요성과, 한국어 교원이 갖추어야 할 국어 능력에는 어떤 것들이 있는지 그 조사 범위에 대한 내용을 중심으로 논의하기로 한다.

2. 국어 능력의 필요성

한국어를 효율적으로 교육하기 위해서는 한국어 교원의 국어 능력이 절대적으로 필요하다. 그 이유는 한국어 교육이 주로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법 등 국어 능력과 절대적으로 관련 있기 때문이다.

이에 대해 박영순(2005)에서는 한국어 교원이 갖추어야 할 가장 중요한 자질로 한국어에 대한 실력을 이야기하고 있다. 즉 한국어 교원은

한국어를 체계적으로 깊이 있게 전공한 사람이어야 한다는 것이다. 더 나아가서 한국어 문법을 체계적으로 설명하고 영어와 같은 주요 언어와 대조 분석도 할 수 있어야 한다고 논의하고 있다.¹⁾ 이러한 박영순(2005)의 논의는 한국어 교원이 한국어뿐만 아니라 다른 언어와 한국어를 대조할 수 있을 정도의 언어 능력을 갖추어야 한다고 본다는 점에서 일반인들에게 요구되는 수준의 국어 능력을 훨씬 넘어선 정도의 국어 능력이 한국어 교원에게 필요함을 보여 주는 경우라고 할 수 있다.

다음으로 민현식(2005)에서는 한국어 교원에게 요구되는 자질을 ‘교육자적 자질, 언어적 자질, 언어 교육자적 자질’로 구분하였다. 민현식(2005)에서 논의하는 자질 중 언어적 자질이 우리가 논의 대상으로 하고 있는 국어 능력과 관련 있다고 판단된다. 민현식(2005)에서는 이러한 논의를 바탕으로 언어 교육자는 교육할 대상 언어를 통달하고 진심으로 언어를 사랑하며, 그 언어에 대한 학문적 이해를 하여야 하고, 언어 교육에 대한 열정과 능력을 갖추어야 한다고 주장하고 있다. 더 나아가 민현식(2005)에서 한국어 교원은 학생들과의 소통을 위해 영어와 학습자의 모어에 대하여 알고 또 이들 언어와 대조 언어학적 비교 접근을 할 수 있어야 한다고 논의하고 있다. 이러한 민현식(2005)의 논의는 박영순(2005)과 크게 다르지 않다고 판단된다.

이러한 논의들에 대해 강승혜(2010)에서는 한국어 교원의 전문성에 대해 논의하면서 ‘전문성’을 구성하는 측면을 ‘지식적 측면’, ‘기술적 측면’, ‘인성 및 태도의 측면’으로 구분하고 있다. 이 가운데에서 ‘지식적 측면’, ‘기술적 측면’을 다시 한국어에 대한 지식, 한국에 대한 지식, 수업 운영과 관련된 지식으로 구분하고 있다. 강승혜(2010)의 논의 중 ‘한국어에 대한 지식’이 지금 우리가 논의하고 있는 국어 능력과 관련

1) 이외에 어떤 종류의 한국말도 다 이해하고 적절한 반응을 보일 수 있어야 하며, 표준 한국어를 정확히 구사하고 주제를 명확하게 논리적으로 이야기할 수 있어야 한다고 논의하고 있다.

있다고 할 수 있다. 이러한 강승혜(2010)의 논의는 국어 능력의 범위를 한국어로 제한하고 있다는 점에서 앞서 논의했던 박영순(2005), 민현식(2005)과 차이가 있다고 하겠다.

이처럼 여러 논의들에서 한국어 교원이 갖추어야 할 국어 능력의 필요성에 대해 역설하고 있다. 다만 문제는 어떻게 현재 한국어 교원들의 국어 능력을 파악하고 또 필요한 만큼의 국어 능력을 갖추 수 있도록 하는 교육 방법을 모색할 것인가 하는 것이다.²⁾

한국 사람이 갖추어야 할 일반적인 국어 능력을 평가하기 위해 정부에서는 ‘국어기본법’에 국어 능력 평가 제도를 실시할 수 있도록 규정을 두고 문화체육관광부 주관으로 국어 능력 평가를 실시하고 있다. 이 평가에서는 표현 능력(말하기·쓰기 능력), 이해 능력(듣기·읽기 능력), 문법 능력 등을 주요 평가 대상으로 하고 있다. 이는 한국 사람들이 기본적으로 갖추어야 할 국어 능력이라면 동시에 한국어 교원들에게도 절대적으로 필요한 능력이라고 할 수 있다. 따라서 필요하다면 이러한 평가를 통해 한국어 교원들의 기본적인 국어 능력을 평가할 수도 있다고 판단된다. 다만 이 평가는 단순한 국어 능력만을 평가할 수 있도록 하고 있기 때문에 한국어 교육을 목적으로 하고 있는 한국어 교원들의 전문적인 국어 능력을 평가하기 위해서는 이러한 전문적인 내용을 평가할 수 있는 내용 중심의 설문 조사 혹은 또 다른 전문적인 국어 능력 평가 방법을 개발하여 병행할 필요가 있다고 판단된다.

이러한 평가 혹은 설문 조사를 통해 실제적인 한국어 교원의 국어 능력을 확인할 수 있고, 이렇게 확인된 결과를 통해 향후 이들을 대상으로 하여 국어 능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 교육 방법 등이 모색될 수 있다고 판단된다.

2) 현재는 한국어 교원들의 국어 능력에 대한 실태도 체계적으로 조사되지 않은 상황이다. 따라서 이들의 국어 능력 함양을 위한 효율적인 교육 방법에 대한 논의는 가능하지 않은 상황이다.

3. 국어 능력 조사 범위

먼저 한국어 교원이 갖추어야 할 국어 능력을 어디까지로 할 것인지 그 범위를 제한할 필요가 있다.³⁾ 이 글에서는 한국어 교원이 갖추어야 할 국어 능력의 범위를 '말하기 능력', '듣기 능력', '읽기 능력', '쓰기 능력', '문법 능력', '한국어 어문 규정에 대한 이해 능력'으로 제한하기로 한다. 국어 능력의 범위를 이처럼 제한하는 이유는 이러한 국어 능력이 한국어 표현 교육, 한국어 이해 교육, 한국어 문법 교육 등 한국어 교육에 반드시 필요하다고 보기 때문이다.

3.1. 말하기 능력

말하기 능력은 단순히 국어를 말할 수 있는 능력을 의미하는 것은 아니다. 한국의 말하기 방법(화법)에 맞게 자신의 생각을 이야기할 수 있어야 함을 의미한다. 이러한 말하기 능력에 대해 전은주(2008)에서는 사적이면서 개인적인 음성 언어 의사소통 상황에서부터 공식적으로 조직 내에서 이루어지는 음성 언어 의사소통에 이르기까지 자신이 표현하고자 하는 의미를 생성하여 상대방과 상호 교섭적으로 의사소통을 하는 능력이라고 논의하고 있다. 그리고 이러한 말하기 능력을 국어 능력의 일차적 표지로 규정하고 있다.

3) 민현식(2005)에서는 한국어 교원이 알고 있어야 할 국어 능력과 지식의 범위를 구어 능력, 문어 능력, 한국어학적 능력으로 구분하고 있다. 민현식(2005)에서 제시하고 있는 구어 능력은 표준 고급 한국어를 구사할 수 있는 능력으로 정의하고 있으며, 문어 능력은 문장력과 독서력 등 한국어 문어에 대한 능력으로 정의하고 있다. 다음으로 한국어학적 능력은 한국어 음운론, 한국어 형태론, 한국어 품사론, 한국어 문장론, 한국어 의미론, 한국어 화용론에 대한 지식을 갖추고 한국어를 분석적으로 이해하며 그 지식을 바탕으로 학습자의 궁금증을 풀어 주고 교재 개발 등에서 문법 내용을 처리할 수 있는 능력으로 정의하고 있다.

말하기는 한국어 표현 교육과 긴밀한 상관이 있다. 즉 한국어 표현 교육의 주요 내용이 말하기, 쓰기 두 영역으로 구분되는데 말하기는 이러한 두 영역 중 중요한 한 축을 이룬다는 점에서 상관이 있다는 것이다. 이러한 상황을 고려하면 한국어로 유창하고 정확하게 자기의 생각을 표현해 낼 수 있는 능력을 의미하는 말하기 능력은 한국어 교원에게 있어 절대적으로 필요하다고 하겠다.

3.2. 듣기 능력

듣기 능력은 음성 언어를 이해하는 능력을 의미한다. 따라서 국어 듣기 능력이라 함은 국어를 듣고 이해하는 능력을 의미한다고 할 수 있다. 이러한 듣기 역시 의사소통 활동과 관련된 기능이라는 점에서 중요하다. 최은지·오현진(2008)에서는 대화에서 상대방의 말을 이해하고 그에 알맞은 반응을 준비하거나, 수업 시간에 교원의 설명을 듣고 이해하는 모든 것이 듣기를 통해 이루어진다고 논의하고 있다. 이 외에도 지시를 듣고 그에 알맞은 행동을 하거나, 대중교통에서의 안내 방송을 듣고 자신의 행동을 계획하는 등의 활동 역시 듣기를 통해 이루어지는 활동이라고 논의하고 있다.

듣기는 말하기와는 달리 한국어 이해 교육과 상관이 있다. 즉 한국어 이해 교육이 주로 듣기, 읽기로 구분되는데 듣기가 이러한 이해 교육의 두 영역 중 중요한 하나의 영역이라는 점에서 관련이 있다는 것이다. 따라서 한국어를 듣고 정확하게 이해할 수 있는 능력을 의미하는 듣기 능력 역시 한국어 교원에게 절대적으로 필요하다고 할 수 있다.

3.3. 읽기 능력

글을 읽는다는 것은 문자에 나타나 있는 여러 가지 정보를 바탕으로

독자가 그 의미를 해석하고 엮어 가는 과정이라고 할 수 있다. 달리 말하면 자료에 드러나 있거나 숨어 있는 다양한 아이디어나 정보를 통합 조정해서 독자가 의미를 엮어 가는 복합적인 과정이라고 할 수 있다 (방인태 외, 2000).

읽기는 듣기와 함께 한국어 이해 교육과 긴밀한 관련이 있다. 즉 한국어 이해 교육의 주요 내용이 듣기, 읽기 두 영역으로 구분되는데 읽기는 이러한 두 영역 중 중요한 한 영역을 구성한다. 이러한 상황을 고려하면 한국어 교원이 한국어로 쓰인 글을 정확하게 이해해 낼 수 있는 능력을 의미하는 읽기 능력 역시 한국어 교원에게 있어 절대적으로 필요하다고 하겠다. 특히 이러한 읽기 능력은 한국어 학습 과정에서 어휘력과 독해력을 높일 수 있는 중요한 방법으로 많이 활용되기도 한다.

3.4. 쓰기 능력

쓰기 능력은 단순하게 자음과 모음을 기호로 나타낼 수 있는 능력을 의미하는 것은 아니다. 원진숙(2008)에서는 쓰기에 대하여 문자 기호를 조합하여 만든 일련의 문장들이 형식적인 응집성과 논리적인 일관성을 갖춘 것을 글이라고 할 수 있고, 이러한 글을 쓸 때 비로소 ‘글을 쓴다’고 할 수 있다고 논의하고 있다. 결국 쓰기란 자신의 생각이나 감정을 자유롭게 표현하는 일련의 활동이라 할 수 있고(김정숙, 1999: 195, 원진숙, 2008: 454 재인용), 쓰기 능력이란 이러한 작문 활동을 효과적으로 해낼 수 있는 능력을 의미한다고 할 수 있다.

쓰기는 한국어 표현 교육과 상관이 있다. 즉 한국어 표현 교육이 주로 말하기, 쓰기로 구분되는데 쓰기가 이러한 표현 교육의 두 영역 중 하나의 영역이라는 점에서 밀접한 상관성이 있다는 것이다. 따라서 자신의 생각을 한국어로 정확하게 쓸 수 있는 능력을 의미하는 쓰기 능력 역시 한국어 교원에게 절대적으로 필요하다고 할 수 있다.

3.5. 문법 능력

문법 능력은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능 교육의 기초가 되는 중요한 분야라고 할 수 있다. 즉 문법을 통해 문장을 제대로 만들어 내지 못하면 제대로 말을 하거나 듣기, 읽기, 쓰기가 어렵다는 것이다. 그런 점에서 문법 능력 역시 언어 기능 측면 못지않게 중요하다고 할 수 있다.

일반적으로 문법은 넓게는 한 언어의 형태, 구조, 의미 규칙을 포함한 전체 언어의 특징을 말하고 좁게는 문장의 구성 원리와 규칙을 말한다(정주리·고은숙, 2008: 123). 다만 일반적으로 국어 능력을 이야기할 때 논의되는 문법 능력은 넓은 의미의 문법을 의미한다고 할 수 있다. 따라서 이 경우 문법 능력은 자음, 모음에 대한 논의를 비롯하여 문장의 구성, 문장의 의미, 문장의 사용 등을 아우르는 개념으로 정리될 수 있다.

앞서 언급했던 것처럼 문법이 한국어 표현 교육, 한국어 이해 교육 등의 기초가 된다는 점에서 이 역시 한국어 교원에게 있어 절대적으로 필요한 능력이라고 하겠다.

3.6. 한국어 어문 규정 이해 능력

한국어 어문 규정은 크게 한글 맞춤법, 표준어 규정, 표준 발음법, 외래어 표기법, 로마자 표기법 등으로 구분할 수 있다. 이러한 한국어 어문 규정은 한국어 교원이 아니더라도 한국 사람이라면 알고 있어야 하고 또 이를 지키려고 노력하여야 한다. 즉 일반인들도 알고 있어야 할 만큼 가장 기본적인 규정이라는 것이다. 이처럼 가장 기본적인 규정에 대한 이해가 제대로 되지 않고서는 결코 한국어를 효과적으로 교육할 수 없다. 특히 표준 발음법이나 띄어쓰기 규정 등의 경우 실제 발음 교육, 쓰기 교육과 직접적인 상관이 있다는 점에서 보다 중요하다고 하겠다.

한국어 어문 규정에 대한 이해 역시 문법과 마찬가지로 한국어 교육

의 기초가 된다는 점에서 중요하다. 따라서 한국어 교원들의 경우 효율적인 한국어 교육을 위하여 한국어 어문 규정에 대한 이해 능력을 반드시 갖출 필요가 있다.

4. 국어 능력 실태 조사 방법

4.1. 국어능력시험 활용

현재 문화체육관광부에서 주관하고 있는 국어능력시험은 한국방송공사(KBS)와 한국언어문화연구원에서 위탁 실시하고 있다. 한국방송공사(KBS)에서 실시하는 시험의 경우 주로 문법 능력, 이해 능력(듣기·읽기 능력), 표현 능력(말하기·쓰기 능력), 창의적 언어 능력, 국어 문화 능력 등을 평가 영역으로 하고 있다. 한편, 한국언어문화연구원에서 실시하는 시험의 경우는 언어 기초 영역(수행 기반 능력(어휘), 언어 규범 능력(어문 규범)), 언어 기능 영역(담화 능력(듣기·말하기), 독해 능력(읽기), 작문 능력(쓰기)), 사고력 영역(사실적 이해, 추론, 비판, 이해) 등을 평가 영역으로 하고 있다.

이 두 시험이 이처럼 형식적인 부분에서 일부 다른 것처럼 보이지만 내용상 국어 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 어문 규범 등을 주요 평가 내용으로 하고 있다는 점에서 크게 다르지 않다고 할 수 있다. 그리고 이 평가 내용들은 위 3장에서 다룬 한국어 교원들이 갖추어야 할 국어 능력 영역과도 크게 다르지 않다.

따라서 이 국어능력시험은 한국어를 교육하는 교원들의 일반적인 국어 능력을 평가하는 하나의 도구가 될 수 있다고 판단된다. 다만 이 시험은 한국어 교원들만을 대상으로 하는 것이 아니라 일반인을 대상으로 한다는 점에서 한국어 교원들에게 필요한 국어 능력을 전문적으로 평가

할 수 있는 평가 방법은 아니다. 따라서 한국어 교원들에게 필요한 국어 능력을 평가하기 위한 전문적인 평가 방법 혹은 조사 방법을 병행할 필요가 있다.

4.2. 설문 조사

한국어 교원들의 경우 한국어 교육에 필요한 전문화된 국어 능력을 필요로 한다. 따라서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법 등 국어 능력을 평가함에 있어서도 한국어 교육에 필요한 전문화된 국어 능력을 평가할 수 있는 방법이 필요하다. 예를 들어 한국어 문법의 경우 한국어 교육에 필요한 기본 문형 구성에 대한 이해 능력을 보다 중요한 평가 대상으로 삼는다면, 아니면 한국어 어문 규범에 대한 이해의 경우 일반적인 어문 규범에 대한 이해뿐만 아니라 ‘된소리 되기’, ‘소리의 첨가’ 등 실제 한국어 발음 교육에 필요한 어문 규범에 대한 이해를 더 중요한 평가 대상으로 삼는 것을 생각해 볼 수 있다. 즉 단순한 국어 능력이 아니라 한국어 교육을 전제로 한 국어 능력을 평가할 수 있는 설문 조사 등의 조사 방법 개발이 필요하다는 것이다. 그리고 이러한 조사는 한국어 교원을 대상으로 한 직접적인 설문 조사 방법이 가장 바람직하다고 판단된다. 다음으로 각 영역을 어떻게 평가할 것인지에 대해서는 영역별 한국어 교육 내용 등을 반영한 설문 조사 방법을 개발할 필요가 있다.

5. 결론

이 글은 한국어 교원들에게 왜 국어 능력이 필요한지에 대한 국어 능력의 범위를 어떻게 한정하는 것이 바람직한지에 대해 논의하는 것을 목적으로 하였다. 논의된 내용을 정리하면 다음과 같다.

먼저 국어 능력의 필요성에 대해 박영순(2005), 민현식(2005), 강승혜(2010)의 논의를 참고하여 이들 논의에서 공통적으로 확인되는 기본적인 한국어에 대한 이해 능력을 갖출 필요가 있음에 대해 논의하였다.

다음으로 국어 능력 조사 범위에 대해 국어 능력을 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 한국어 어문 규정에 대한 이해’ 등으로 그 범위를 제한할 필요가 있다고 보았다. 이렇게 범위를 제한하는 이유는 이들 영역이 일반 한국 사람들이 알아야 할 내용이면서 동시에 한국어 교육과도 밀접한 관련이 있다고 판단했기 때문이다.

마지막으로 국어 능력 실태 조사 방법에 대해 현재 일반인을 대상으로 실시하고 있는 국어능력시험과 한국어 교원을 대상으로 한 전문적인 국어 능력 실태 조사를 병행할 필요가 있다고 보았다. 이처럼 조사 방법을 구분한 이유는 한국어 교원의 경우 일반인이 갖추어야 할 국어 능력뿐만 아니라 한국어 교육에 필요한 기본적인 국어 능력까지 갖출 필요가 있다고 보았기 때문이다.

참고 문헌

- 강승혜(2010), 한국어 학습자들이 지각한 '좋은' 한국어 교사의 특성, 《한국어교육》 21-1, 국제한국어교육학회.
- 김영선(2007), 한국어 교사 육성에 따른 현안과 해결 과제, 《제28차 추계 학술 대회 발표 자료집》, 국제한국어교육학회.
- 민현식(2005), 한국어 교사론, 《한국어교육》 16-1, 국제한국어교육학회.
- 박동호(2009), 한국어 교사 교육학을 위한 내용학, 《제19차 국제 학술회의 발표 자료집》, 국제한국어교육학회.
- 방인태(2000), 《초등 국어과 교육》, 박이정.
- 박영순(2004), 《외국어로서의 한국어 교육론》, 월인.
- 박영순 외(2008), 《한국어와 한국어 교육학》, 한국문화사.
- 안수정(2011), 한글학교 교사 교육의 방향 모색, 《한국어교육》 22-2, 국제한국어교육학회.
- 원진숙(2008), 한국어 쓰기 교육, 《한국어와 한국어교육》, 한국문화사.
- 이희승·안병희(1994), 《새로 고친 한글 맞춤법 강의》, 신구문화사.
- 전은주(2008), 한국어 말하기 교육, 《한국어와 한국어교육》, 한국문화사.
- 정주리·고은숙(2008), 한국어의 문법, 《한국어와 한국어교육》, 한국문화사.
- 최용기(2009), 한국어 교원 자격 제도의 현황과 과제, 《제19차 국제 학술회의 발표 자료집》, 국제한국어교육학회.
- 최은지·오현진(2008), 한국어 듣기 교육, 《한국어와 한국어교육》, 한국문화사.
- 최주열(2007), 한국어 교사의 위상 제고 방안, 《제28차 추계 학술 대회 발표 자료집》, 국제한국어교육학회.
- 한재영 외(2004), 《한국어 교수법》, 태학사.
- 허용 외(2005), 《외국어로서의 한국어 교육학 개론》, 박이정.
- 허용(2009), 한국어 교사 교육학의 현황과 과제, 《제19차 국제 학술회의 발표 자료집》, 국제한국어교육학회.
- Young-me Yu Cho(2009), 국외 한국어 교사의 기능과 역할, 《제19차 국제 학술회의 발표 자료집》, 국제한국어교육학회.

현장의 수요와 요구

최은규 · 서울대학교 언어교육원 대우 교수

1. 머리말

한국어 교원 자격 제도는 자격 제도의 미비로 인한 교사 양성의 비체계성, 교사의 전문성 부족이 한국어 교육의 장기적 발전에 약점으로 작용한다는 인식을 바탕으로 마련되었다.¹⁾ 한국어 세계화 사업의 일환으로 진행된 일련의 교사 인증제 연구(민현식 외, 2000, 2001, 2002 등), 이를 기반으로 한 민간 자격의 한국어교육능력인증시험 실시(한국어세계화재단 주관으로 2002~2004년 총 4회 실시) 등의 과정을 거쳐 2005년부터 문화체육관광부 장관이 인증하는 국가 자격의 한국어 교원 자격 제도가 실시되고 있다. 국립국어원(2011: 4)에 따르면 제도가 시작된 지 약 6년이 된 2011년 5월 현재 한국어 교원 자격증 취득자는 6,190명에 이른다. 그동안 한국어 교원 자격 제도는 교사의 양성과 인증을 연계시킴으로써 학위 과정(학부, 대학원)과 비학위 과정(이하 양성 과정)²⁾에

-
- 1) 본고에서는 ‘교원’과 ‘교사’를 구분하여 사용한다. ‘교원’은 ‘국어기본법’과 같은 법 시행령 등의 법령에서 한국어 교육 담당자를 부르는 법적 용어에 한정하며, 그 이외에는 한국어 교육계에 일반화된 용어인 ‘교사’를 사용한다.
 - 2) 양성 과정은 학위 과정과 비학위 과정을 포괄하는 개념으로 볼 수 있다. 그러나 이제까지 한국어 교육계에서 양성 과정은 비학위 과정만을 지칭하는 용어로 사용되어 왔고, ‘국어기본법 시행령’에서도 같은 의미로 사용하고 있으므로 본고에서도 편의상 이러한 관행을 따른다.

서의 교사 양성 교육을 체계화하고 교사의 전문성을 높이는 데 핵심적인 역할을 담당해 왔다.

본고는 제도 실시 6년을 넘기고 올해 처음으로 자격 승급자 배출을 앞두고 있는 시점에서 자격 제도의 현황과 과제를 살펴봄으로써 발전적 미래를 도모해 보려는 취지에 입각하고 있다. 교사의 양성과 인증이 임용과 연계될 때 교원 자격 제도가 제 자리를 잡을 수 있으므로 교육 현장의 수요와 요구를 파악하여 제도의 실효성을 높이는 방안을 모색해 보고자 한다. 이를 위해 현직 교사를 대상으로 설문 조사 방식으로 조사한 결과를 분석하고 이를 바탕으로 제도 개선을 위한 몇 가지 제언을 하기로 한다.

2. 조사 대상 및 조사 내용

설문 조사 대상은 서울 지역의 대학 부설 한국어 교육 기관 3곳에서 근무 중인 한국어 교사 147명이다.³⁾ 성별로 여성은 137명(93.2%), 남성은 10명(6.8%)이며, 연령대는 40대가 89명(60.5%), 50대가 49명(33.3%)으로 대부분을 차지했다. 최종 학력은 모두 석사 이상으로 석사 학위 취득자(79.6%)의 비중이 가장 높고 그 다음이 박사 수료(10.9%), 박사(9.5%)의 순이다. 석사 학위 취득자에 박사 과정 재학 중인 자가 포함되었음을 감안하면 박사 과정 재학 이상의 비율은 더 높아질 것이다.⁴⁾ 전공은 한국어 교육 전공이 35.4%로 가장 많았으며, 국어국문학, 외국어문학, 언어학, 교육학의 순으로 높게 나타나 이들 전공이 전체의

3) 설문 조사는 2011년 8월 12~17일에 걸쳐 이루어졌으며 조사 대상자는 A 기관 33명, B 기관 75명, C 기관 39명이다. 조사 과정에서 도움을 준 기관 책임자, 설문 조사에 적극적으로 참여해 준 한국어 교사 여러분께 깊이 감사드린다.

4) 박지순 외(2010: 54)에서도 한국어 교사 88명을 대상으로 한 조사에서 석사 학위 취득자는 54.4%, 박사 과정 중인 경우는 40.5%로 나타나 현직 교사의 박사 과정 진학 비율은 상당히 높았다.

81.8%를 차지했다. 이를 보면 대체로 한국어 교사는 어문 계열 전공자가 다수를 차지하고 있음을 알 수 있다. 교사 경력은 10년 이상이 32%로 가장 많고 7~10년 21.1%, 3~5년 20.4% 순으로 3년 이상의 경력자가 85.7%에 달했다. 또한 양성 과정만을 이수한 경우가 36.7%(54명), 양성 과정과 함께 학부 또는 대학원에서 전공을 한 경우가 19.7%(29명)로 양성 과정 이수자가 전체의 56.4%에 달했다. 양성 과정 이수 또는 전공을 하지 않았다고 답한 24.5%(36명)를 제외하면 조사 대상의 75.5%가 양성 과정이나 전공을 통해 교사 양성 교육을 받았다. 조사 대상자의 32%가 10년 이상의 경력을 가진 교사이고, 2000년대 초까지는 양성 과정이 현재와 같이 활성화되지 않았음을 감안하면, 2000년대 초 이후 임용된 교사들 중 대부분이 양성 과정 또는 전공의 형태로 교사 양성 교육을 받은 것으로 추론할 수 있다. 교원 자격증은 조사 대상의 77.6%(114명)가 소지하고 있었다. 고용 상태는 정규직 15.7%(23명), 계약직 82.9%(121명)이다. 이 중 전임⁵⁾은 19.8%(30명)로 정규직 전임 15.7%(23명)를 제외하면 일부 전임을 포함한 교사 대부분이 고용 안정성이 낮은 계약직 상태에 있는 것으로 보인다.

이상과 같은 조사 대상의 배경 요인을 학력, 전공, 교사 경력, 교사 양성 교육, 교원 자격증을 중심으로 제시하면 <표 1>과 같다.⁶⁾

5) 총장 임명의 전임과 기관장 임명의 이른바 내부 전임으로 나눌 수 있으나 기관 내의 역할에서 차이가 나지 않으므로 구별하지 않았다.

6) 교사의 요구나 응답 경향을 살피는 데 주안점이 있으므로 앞으로 조사 결과를 제시할 때 무응답, 결측값은 따로 표시하지 않는다.

〈표 1〉 조사 대상자의 배경

배경 요인	구 분	비율(인원)
학력	석사	79.6%(117명)
	박사 수료	10.9%(16명)
	박사	9.5%(14명)
전공	한국어 교육	35.4%(52명)
	국어국문학	23.8%(35명)
	외국어문학	13.3%(19명)
	언어학	6.5%(9명)
	교육학	2.8%(4명)
	기타 ⁷⁾	18.2%(28명)
교사 경력	1년 미만	3.4%(5명)
	1년 이상~3년 미만	9.5%(14명)
	3년 이상~5년 미만	20.4%(30명)
	5년 이상~7년 미만	12.2%(18명)
	7년 이상~10년 미만	21.1%(31명)
	10년 이상	32%(47명)
교사 양성 교육	양성 과정 이수	36.7%(54명)
	해당 무	24.5%(36명)
	양성 과정 이수 및 대학원 전공	17%(25명)
	대학원 전공	13.6%(20명)
	양성 과정 이수 및 학부 전공	2.7%(4명)
	학부 및 대학원 전공	1.4%(2명)
교원 자격증	2급 자격증 소지	34.1%(50명)
	3급 자격증 소지	43.5%(64명)
	해당 무	20.4%(30명)

설문지의 문항 구성은 〈표 2〉와 같다. 설문 내용은 자격 취득을 위한 교과 과정, 교원 자격증 부여 대상, 승급 관련 조항, 보수 교육, 임용 조건, 제도의 실시 성과와 개선점 등 자격 제도와 관련하여 쟁점이 되고 있는 사항이나 자격 제도와 현장과의 관계를 파악하기 위한 내용을

7) 기타 어문 계열, 사회 계열, 자연 계열 등의 전공자가 여기에 속한다.

중심으로 구성하였다. 또한 교사들의 다양한 관점을 파악하기 위해 각 문항에 대개 주관식 문항을 포함하였다.⁸⁾

〈표 2〉 설문지 문항 구성

영역	설문 내용
기초 조사	소속, 성별, 나이, 최종 학력 및 전공, 교사 경력, 교사 양성 교육 이수, 교원 자격증 소지, 고용 상태
자격 취득을 위한 교과 과정	<ul style="list-style-type: none"> • 법령이 정한 예시 과목, 이수 학점, 이수 시간이 수업 운영, 교사 직무 수행 등의 전문성을 갖추기 위해 적절한가.
교원 자격증 부여 대상	<ul style="list-style-type: none"> • 한국어 교육 전공자에게만 교원 자격을 부여해야 하나. • 양성 과정을 통한 교사 양성이 증진되어야 하나. • 양성 과정의 질적 관리를 위해 양성 과정 인증제 실시가 필요한가. • 전문대에도 한국어 교육 전공 과정이 허용되고 교원 자격증이 부여되어야 하나.
승급 관련 조항	<ul style="list-style-type: none"> • 변화된 자격증 승급 요건에 대해 인지하고 있었나. • 2급 승급을 위한 요건이 한국어 교육 전공 여부에 따라 구별되어 있는 것에 대해 어떻게 생각하나.
보수 교육	<ul style="list-style-type: none"> • 한국어 교원 자격 제도에 보수 교육이 포함되어야 하나. • 현직 교사를 위한 재교육 과정으로 필요한 교육 내용은 무엇인가.
임용 요건	<ul style="list-style-type: none"> • 교원 자격증 소지 여부가 임용 시 영향을 미쳤다고 보나. • 한국어 교육 전공 여부가 임용 시 영향을 미쳤다고 보나. • 교사 임용 시 교원 자격증 취득자나 한국어 교육 전공자를 우대해야 하나.
제도의 실시 성과와 개선점	<ul style="list-style-type: none"> • 교원 자격 제도의 실시가 한국어 교육의 발전에 기여했다고 보나. • 교원 자격 제도의 개선을 위해 무엇이 필요한가.

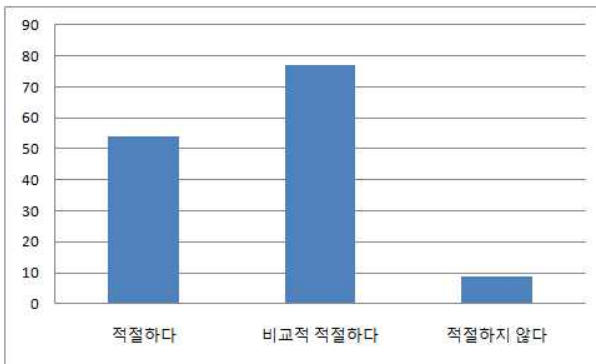
8) 지면의 제약으로 설문지는 제시하지 않고 설문지 문항 구성으로 개략적인 내용을 보인다.

3. 조사 결과

3.1. 자격 취득을 위한 교육 과정

‘국어기본법 시행령(이하 시행령)’ [별표 1](제13조 제1항 관련)에서는 교원 자격증 취득을 위해 학위 과정 및 양성 과정 운영에 필요한 이수 과목을 제시하고 영역별 필수 이수 학점, 이수 시간을 규정하고 있다. 시행령에서 규정한 이수 과목은 한국어, 언어 교수, 문화에 대한 지식을 한국어 교사의 주요 자질로 거론해 온 교사론 분야 선행 연구의 논의들과 대체로 일치한다. 그러나 각 영역별 필수 이수 학점 및 시간으로 미루어 영역별 전문 지식을 학습하기에 충분하지 않거나(박지순, 2010: 51) 한국어 교사로서의 전문성을 갖추기에 부족하다(송향근, 2009: 27)는 점이 지적되기도 했다.

시행령에서 정한 교과 과정이 수업 운영, 교사의 직무 수행 등과 같은 교사의 전문성을 갖추기 위해 적절한가에 대한 조사 결과는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 법령에서 정한 교과 과정의 적절성

적절하다는 응답은 36.7%(54명), 비교적 적절하다는 응답은 52.4%(77명), 적절하지 않다는 응답은 6.1%(9명)로 나타나 교과 과정이 한국어 교사로서의 전문성을 갖추는 데 대체로 부합한다고 보고 있음을 알 수 있다.

‘비교적 적절하다’와 ‘적절하지 않다’고 답한 응답자들은 앞으로 <표 3>과 같은 개선이 필요하다고 제안했다.

<표 3> 교과 과정 개선 제안 사항⁹⁾

개선 사항	사례 수
· 5영역(한국어 교육 실습)을 더 강화해야 한다.	32
· 1영역(한국어학)을 더 강화해야 한다.	13
· 양성 과정의 이수 시간을 늘려야 한다.	12
· 4영역(한국 문화)을 더 강화해야 한다.	11
· 기타	10

영역별 이수 과목에서 2, 3영역을 제외한 모든 영역에 대해 교육 시간이나 교육 내용을 더 보충해야 한다는 지적을 하고 있다. 특히 5영역이 강화되어야 한다는 의견이 가장 많았는데 실습 시간과 내용이 부족하니 교육 시간을 확충하고 실습 기회를 더 제공해야 한다는 것으로 요약할 수 있다. 교사의 실제적인 수업 운영 능력은 교사에게 필수적인 능력이므로 이것이 예비 교사 양성 과정에서 충분히 교육되어야 한다는 것이다. 이와 함께 1영역과 4영역을 강화해야 한다는 의견도 있었다. 1영역과 관련하여 한국어학 지식과 함께 외국어로서의 한국어 문법이나 어휘에 대한 내용학이 정리되어야 한다는 지적은 한국어교육학의 학문적 정체성 측면에서 더 연구가 요구되는 분야이기도 하다. 4영역에 대해서는 한국 문화 지식을 습득해야 한다는 의견과 함께 문화 적응,

9) 주관식 질문에 대한 응답은 이와 같이 영역별로 유형화하고 한 응답이 여러 영역에 관련돼 있을 경우 각각 따로 환산하였다.

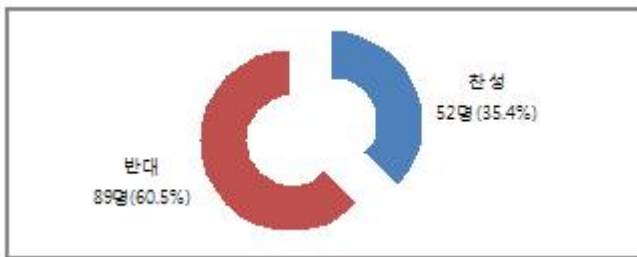
문화 차이에 대한 교육이 필요함을 지적했다.

양성 과정의 이수 시간에 대한 지적은 절대 시수가 부족하므로 교육 시간을 늘려야 한다는 것이다. 양성 과정은 한국어 교육 비전공자를 대상으로 하는 과정이므로 현재의 120시간 교육으로는 과목별 교육 내용을 충분히 담을 수 없어 교사로서의 전문성을 갖추기 어렵다는 지적들이 꾸준히 제기되어 왔다. 조사 대상자의 56.4%가 양성 과정 이수자인데다가 <표 3>의 영역별 제안 사항이 양성 과정도 대상으로 하는 것임을 감안하면 양성 과정 교육의 내실을 기하기 위한 적정 시수 검토가 필요하다고 본다.

3.2. 교원 자격증 부여 대상

시행령에 따르면 한국어 교육을 주전공 혹은 복수전공하여 학사 이상의 학위를 받으면 2급 교원 자격증을 취득할 수 있고, 한국어 교육을 부전공하거나 양성 과정 이수 후 한국어교육능력검정시험에 합격하면 3급 교원 자격증을 취득할 수 있다. 그러나 자격 제도 실시 이후 한국어 교육 학위 과정 및 양성 과정 수가 급증하면서 교원 자격증 취득자 양산, 취업난, 자격증 권위 하락 등의 문제점이 제기되고 있다.

이러한 배경을 고려하여 한국어 교육 전공자에게만 교원 자격을 부여하는 것에 대한 조사 결과는 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 전공자에 한정된 교원 자격증 부여에 대한 찬반

찬성 35.4%(52명), 반대 60.5%(89명)로 나타났다. 조사 대상자의 64.6%가 한국어 교육 비전공자이므로 전공 변인을 확인해 보면, 한국어 교육 비전공자는 찬성 26.3%(25명), 반대 71.6%(68명), 한국어 교육 전공자는 찬성 51.9%(27명), 반대 40.4%(21명)였다. 비전공자의 반대 응답률이 높기는 하지만 전공자의 응답도 반대가 찬성과 비등하게 나타나고 있다. 한국어 교원 자격을 전공자에게 한정하는 것에 대해 비전공자뿐만 아니라 전공자도 반대한다는 점이 눈에 띈다.

반대 응답의 사유는 <표 4>와 같다.

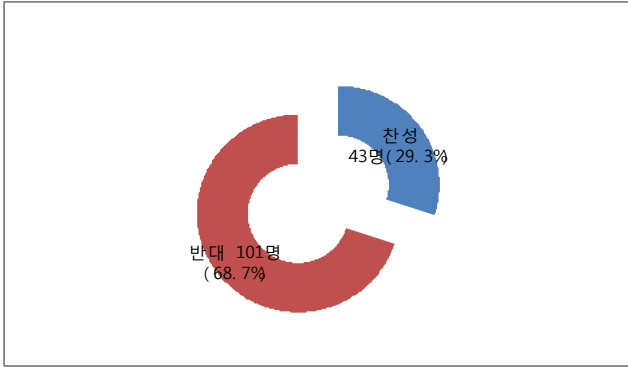
<표 4> 전공자에 한정된 교원 자격증 부여 반대 사유

사 유	사례 수
· 한국어 교육 현장에 전공의 다양성이 필요하다.	36
· 비전공자도 일정한 교육을 통해 교수 능력을 갖출 수 있다.	18
· 현장 교육 경력자가 인정받아야 한다.	14
· 현재의 제도가 적절하다.	5
· 국내외 교사 수요 증가에 따른 공급 부족이 우려된다.	3
· 자격증이 처우와 취업에 미치는 영향력이 없다.	2

교육 현장에 전공의 다양성이 필요하다는 의견이 가장 많았다. 다양한 전공자의 경험과 지식이 교육의 질을 높이는 데 기여할 수 있고, 다양한 학습자의 문화권별, 숙달도별 요구를 수용해야 하는 한국어 교육의 특수한 양상을 전공자가 모두 담당하기 어렵다는 것이다. 또한 한국어 교육을 전공하지 않았더라도 일정한 교육 과정이나 학습을 통해 교수 능력을 갖출 수 있다는 응답이 그 다음으로 많았다. 이러한 결과는 한국어 교육이 민간을 중심으로 발전해 오는 과정에서 어문 계열 중심의 비전공자가 교사로 임용되어 교육 현장에서 중요한 역할을 해 왔고, 한국어 교육 전공자 공급이 증가한 현재도 교육 현장에서는 교사 채용

시 전공의 다양성이 고려되고 있음을 보여 주는 것이다. 이외에도 전공 보다는 현장의 교육 경력이 인정받아야 한다는 의견도 있었다.

또한 전공자 수가 증가하고 있으므로 양성 과정을 통한 교원 양성을 중지해야 하는가에 대한 조사 결과는 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 양성 과정 폐지에 대한 찬반

찬성 29.3%(43명), 반대 68.7%(101명)였다. 전공 변인을 보면 한국어 교육 전공자는 찬성 32.7%(17명), 반대 65.4%(34명), 비전공자는 찬성 27.4%(25명), 반대 70.5%(67명)였다. 전공 여부와 관계없이 양성 과정 폐지에 반대하는 의견이 많다는 것을 확인할 수 있다.

찬성과 반대의 사유를 각각 제시하면 <표 5>와 같다.

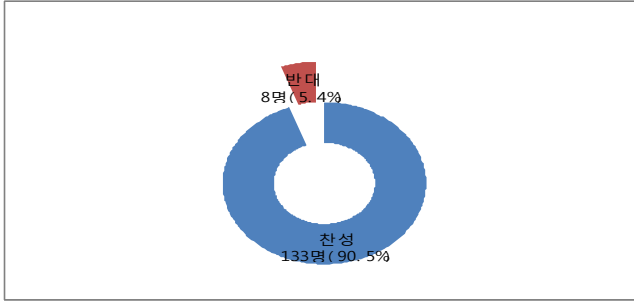
<표 5> 양성 과정 폐지 찬성 및 반대 사유

	사유	사례 수
찬성 입장	· 교사의 전문성이 확보되어야 한다.	23
	· 자격증 과잉 공급의 우려, 양성 과정 난립의 문제점이 있다.	13

	사유	사례 수
반대 입장	· 비전공자에게도 한국어 교사가 될 수 있는 기회가 열려 있어야 한다.	45
	· 다양한 양상의 한국어 교육 수요를 위해 필요하다.	24
	· 양성 과정을 통해서도 기본적 교사 교육이 가능하다.	11
	· 전공자 수 증가가 양성 과정 폐지의 사유가 될 수 없다.	3
	· 기타	4

양성 과정 폐지에 찬성하는 이유로 120시간의 과정으로는 교사가 전문성을 갖추기 어렵다고 보는 의견이 가장 많았고, 자격증 취득 인력 과잉, 양성 과정의 난립과 영리 목적 운영에 대한 지적이 그다음으로 많았다. 양성 과정 폐지에 반대하는 이유로 비전공자에 대한 기회 제공이 가장 많고, 선교나 봉사 목적의 지원자, 여성 결혼 이민자나 이주노동자 등을 위한 교육, 국외 교육 현장의 다양성 등을 고려할 때 그러한 수요를 수용하기 위한 과정이 필요하다, 비전공자도 양성 과정을 통해 교사에게 필요한 능력을 갖출 수 있다는 응답의 순으로 나타났다. <표 4>에서 전공자에 한정된 교원 자격증 부여에 반대하는 사유와 맥락을 같이 하는 응답이라고 할 수 있다.

양성 과정의 질적 관리를 위해 양성 과정 인증제를 실시하는 것에 대한 조사 결과는 <그림 4>와 같다.



〈그림 4〉 양성 과정 인증제 실시에 대한 찬반

찬성 90.5%(133명), 반대 5.4%(8명)로 나타났다. 전공 변인별로는 전공자는 94.2%, 비전공자는 88.4%가 찬성하여 전공 여부에 관계없이 다수가 인증제 실시에 찬성하고 있는 것으로 확인된다. 양성 과정 존재의 필요성이 있으므로 폐지보다는 인증을 통해 관리해 나가는 것이 바람직하다는 관점이다. 폐지 반대 의견 중에는 인증제보다는 수요에 따라 차별화, 특성화된 양성 과정 개발이 필요하다는 지적도 있었다.

공공 부문의 학력 제한 철폐를 위해 전문대에도 한국어 교육 전공 과정이 허용되고 한국어 교원 자격증이 부여되어야 하는가에 대해서는 찬성 35.4%(52명), 반대 58.5%(86명)로 반대가 높게 나타났다. 반대 응답의 사유는 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉 전문 학사에 대한 교원 자격증 부여 반대 사유

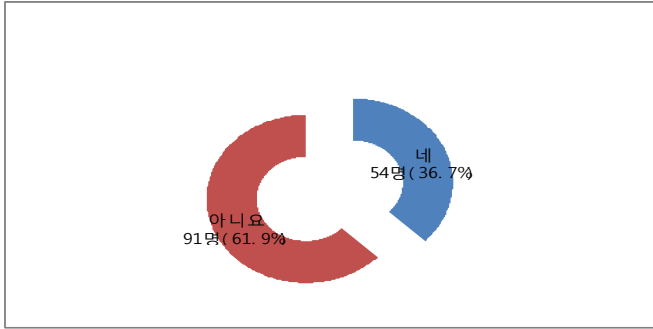
사 유	사례 수
· 교사는 전문성을 갖추어야 하는데 전문 학사로는 충분한 자격을 갖출 수 없다.	33
· 현재 교사 공급이 과잉 상태인데 더욱 자격증이 남발되는 상황이 될 것이다.	16
· 다른 교원 자격증 요건에 준해야 한다.	6
· 대부분 한국어 교사가 석사 이상인데 교사 사이에 위화감이 생길 수 있다.	2
· 기타	6

전문 학사에게 교원 자격증을 부여하는 것에 대해 교사의 전문성 확보, 교사의 공급 과잉을 주요 사유로 반대하고 있으며, 기타 의견으로 기존의 양성 과정과 다를 바 없으므로 전문성에 의문이 있다는 의견도 있었다.

3.3. 승급 관련 조항

2010년에 개정된 시행령 일부 개정령에는 한국어 교원 자격의 승급 요건을 종전의 한국어 교육 기관 근무 연수에 강의 시수를 더하여 이를 모두 충족해야 한다고 규정하고 있다. 이에 따라 2급 자격증 취득자는 자격 취득 후에 한국어 교육 기관 5년 이상의 근무, 총 2,000시간 이상의 강의 경력이 있으면 1급으로 승급할 수 있다. 3급 자격증 취득자는 한국어 교육을 부전공한 경우와 그 외의 경우로 나뉜다. 부전공을 한 경우는 3년 이상의 근무, 총 1,200시간 이상의 강의 경력이 있으면 2급으로 승급할 수 있다. 반면 같은 3급 자격증 취득자라고 해도 한국어교육능력검정시험이나 한국어교육능력인증시험에 합격해 3급을 취득했거나 ‘국어기본법’ 시행 이전에 800시간 이상의 한국어 교육 경력을 인정받아 3급을 취득한 경우는 5년 이상의 근무, 2,000시간 이상의 강의 경력이 있어야 2급 승급이 가능하다. 국립국어원에서는 변화된 승급 요건을 포함한 시행령 개정령을 한국어 교원 자격 심사 누리집 (<http://www.korean.go.kr/kteacher>), 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》 등을 통해 공시해 왔고, 올해 10월 첫 승급 심사를 앞두고 있다.

이와 같은 내용으로 개정된 승급 요건에 대해 인지하고 있었는지에 대한 조사 결과는 <그림 5>와 같다.



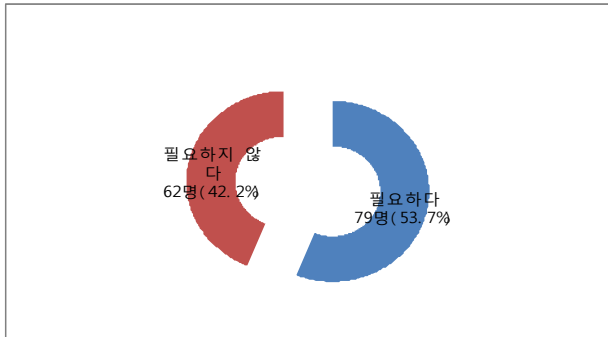
〈그림 5〉 승급 관련 조항 인지 여부

알고 있었다는 응답은 36.7%(54명), 몰랐다는 응답은 61.9%(91명)로 나타났다. 몰랐던 이유에 대해서는 정부 담당 기관의 홍보 부족(36명), 본인의 무관심(13명), 홍보 부족과 본인의 무관심(12명) 등으로 답변했다. 조사 대상자의 77.6%가 교원 자격증 취득자이고 그중 다수가 승급 심사 대상자가 될 것임에도 불구하고 제도의 변화를 인지하지 못하고 있었다면 제도 수혜자에 대한 행정 서비스 부족이 지적될 수 있다. 2011년 8월 현재 한국어 교원 자격 심사 누리집에는 1급 및 2급 승급 대상자를 포함한 2011년 제2차 한국어 교원 자격 심사 계획이 게시되어 있고 심사 신청이 진행되고 있는데, 자격 제도 시행 이후 처음으로 승급 심사가 실시되는 것이니만큼 공문이나 메일 등의 경로를 통한 공식 홍보가 더 필요하다고 본다.

같은 3급 자격증 취득자라고 하더라도 한국어 교육 부전공 여부에 따라 전술한 바와 같이 2급 승급을 위한 요건이 다르게 규정되어 있는 것에 대해서는 타당하다는 의견(39명)과 타당하지 않다는 의견(31명)이 비슷하게 나뉘었다. 전자는 전공자에 대한 우대나 인정이 합당하다고 보는 반면 후자는 같은 3급 자격증을 취득했음에도 승급 요건이 다르게 적용되는 것은 차별적이므로 동등한 기준을 적용해야 한다는 의견이었다.

3.4. 보수 교육

일반 초·중등학교 교사는 ‘자격증 갱신과 상급 자격 취득을 위한 보수 교육’이 각각 법령에 따로 명시되어 있다. 한국어 교원 자격 제도에 이러한 보수 교육이 포함되어야 하는가에 대한 조사 결과는 <그림 6>과 같다.



<그림 6> 보수 교육 제도화에 대한 찬반

보수 교육이 필요하다는 응답은 53.7%(79명), 필요하지 않다는 응답은 42.2%(62명)로 나타나 보수 교육의 필요성을 인정하는 의견이 좀 더 높게 나타났다. 교육의 필요성에 대한 이유는 교사의 재교육(34명), 교사의 자질 향상 및 능력 개발(14명) 때문이라고 답했다.

현직 교사를 위한 재교육 과정이 개설될 경우 필요한 교육 내용에 대한 조사 결과는 <표 7>과 같다.¹⁰⁾

10) 주관식 응답 결과를 유형화한 후 항목별 빈도가 5 이상인 것만을 보인 것이다.

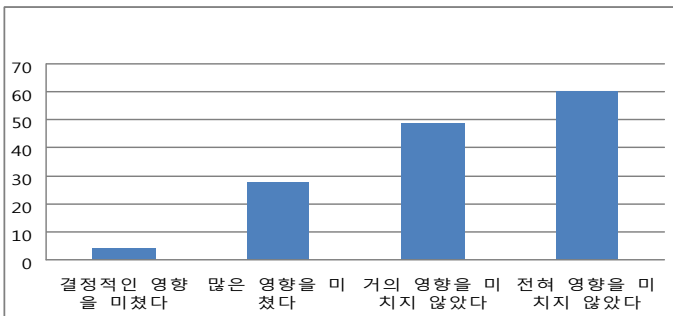
〈표 7〉 재교육 과정에 필요한 교육 내용

교육 내용	사례 수	교육 내용	사례 수
· 교수법	29	· 문법 교육	13
· 문화론	13	· 실습	12
· 멀티미디어 활용 교육	6	· 어휘 교육	6
· 평가론	6	· 교재론	5
· 규범 문법	5		

교수법을 비롯해 문법 교육, 어휘 교육, 실습 등 주로 교수 방법론을 중심으로 하는 교육을 희망하고 기타 의견(2명)으로 타 대학 한국어 교육 기관 탐방 및 워크숍, 참관의 기회가 필요하다는 의견이 있어 주로 교사의 수업 능력을 향상시킬 수 있는 재교육 과정을 요구하고 있음을 알 수 있다.

3.5. 임용 요건

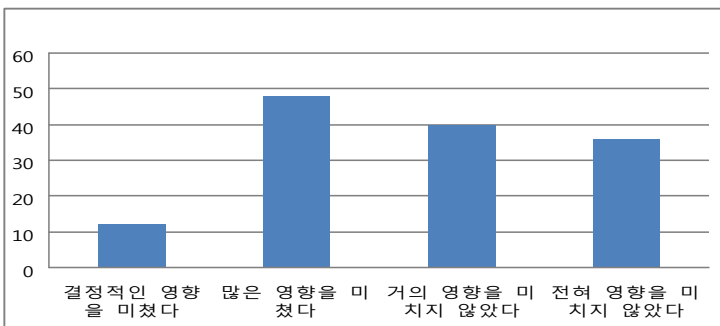
제도 시행 이후 교원 자격증 취득이 임용에 어떤 영향을 미치고 있는지를 알아보기 위해 교원 자격증 소지 여부가 임용에 영향을 미쳤다고 생각하는지를 조사했는데 결과는 〈그림 7〉과 같다.



〈그림 7〉 교사 임용 시 교원 자격증 소지 여부의 영향

거의 영향을 미치지 않았다는 응답이 33.3%(49명), 전혀 영향을 미치지 않았다는 응답이 40.8%(60명)로 나와 결정적인 영향을 미쳤다는 응답 2.7%(4명), 많은 영향을 미쳤다는 응답 19%(28명)를 훨씬 상회했다. 영향을 미치지 않았다고 보는 이유에 대해서는 자격 제도 실시 이전 또는 제도가 실시된 지 얼마 안 된 시기에 임용되었기 때문이라는 응답이 48명으로 가장 많았다. 그러나 자격증 소지 여부보다는 관련 계열 전공¹¹⁾이나 석사 이상의 학위가 더 중요한 요건이다(15명), 한국어 교육 기관의 교사 선발 기준이 자격증을 필수적으로 요구하지 않는다(11명), 자격증보다는 한국어 교육 경력이 더 영향을 미친다(3명), 자격증의 실효성이나 공신력이 없다(3명)는 응답도 있었다. 이러한 응답은 자격 제도가 실시된 지 6년이 경과하였음에도 교사를 임용할 때 자격증 소지를 필수로 요구하고 있지 않으며 학위, 경력, 관련 전공을 중시해 온 종래의 선발 기준이 그대로 유지되고 있음을 보여 준다. 자격 인증이 임용으로 연계되지 않는 이러한 상황은 인증 제도가 현실적 실효성을 갖추기 어렵게 하는 것이므로 적절한 대안이 마련되어야 할 것이다.

교사 임용 시에 한국어 교육 전공 여부가 영향을 미쳤는가에 대한 조사 결과는 <그림 8>과 같다.

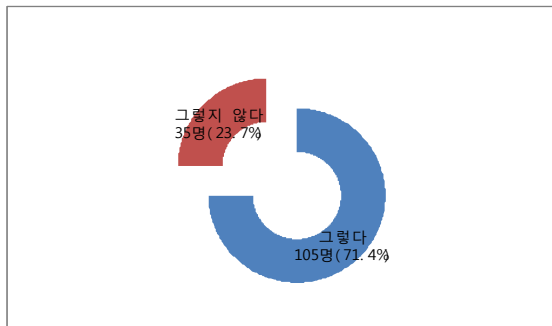


<그림 8> 교사 임용 시 한국어 교육 전공 여부의 영향

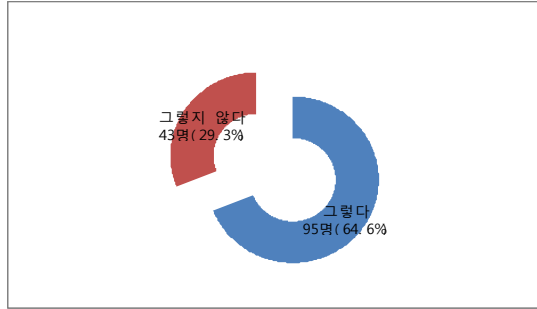
11) 국어학, 국어교육학 등의 전공을 가리킨다.

결정적인 영향을 미쳤다는 응답이 8.2%(12명), 많은 영향을 미쳤다는 응답이 32.7%(48명), 거의 영향을 미치지 않았다는 응답이 27.2%(40명), 전혀 영향을 미치지 않았다는 응답이 24.5%(36명)로 나타났다. 영향을 미쳤다는 응답이 40.9%, 영향을 미치지 않았다는 응답이 51.7%로 전공 여부가 임용에 영향을 미치지 않았다고 생각하는 응답이 더 많았다. 영향을 미치지 않았다고 생각하는 이유는 임용 당시 한국어 교육 전공이 거의 없거나 전공자 수가 소수였다는 응답(13명)도 있었지만 비전공자였으나 합격했다(18명), 한국어 교육이 아니라 관련 전공을 이수했다(6명), 교육 경력이나 수업 능력이 인정을 받았다(10명) 등의 응답도 있었다. 이러한 결과를 볼 때 교원 자격증 소지나 한국어 교육 전공이라는 자격이 교사 선발 과정에서 훨씬 유리하다거나 우대 조건으로 작용하는 것은 아니라고 판단된다.

교사 임용 시 교원 자격증 취득자나 한국어 교육 전공자를 우대해야 하는가에 대한 조사 결과는 <그림 9>, <그림 10>과 같다.



<그림 9> 교사 임용 시 자격증 취득자 우대



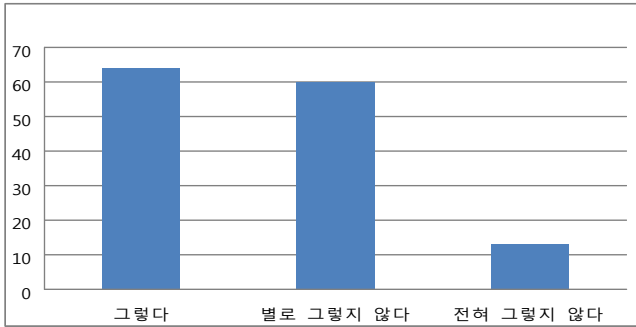
〈그림 10〉 교사 임용 시 전공자 우대

교원 자격증 취득자를 우대해야 하는가에 대해서는 그렇다는 응답이 71.4%(105명), 그렇지 않다는 응답이 23.7%(35명)로 나타났고 자격증 소지 여부라는 변인에 따라 분석해도 자격증 취득자의 71.9%(82명), 비취득자의 70%(21명)가 그렇다는 응답을 했다. 우대 조건을 더 한정하여 한국어 교육 전공자를 우대해야 하는가에 대해서 그렇다는 응답이 64.6%(95명), 그렇지 않다는 응답이 29.3%(43명)였으며, 전공 변인으로는 전공자의 75%(39명), 비전공자의 56%(58.9%)가 그렇다는 응답을 해 한국어 교육 전공자가 비전공자에 비해 그렇다는 응답률이 더 높았다. 〈그림 7〉, 〈그림 8〉에서 나타난 것처럼 교원 자격증 소지나 한국어 교육 전공 여부가 현실적으로 교사 임용에 주요한 영향을 미치지 못하고 있으나 앞으로 우대되어야 하는 요건으로 인식하고 있는 것이다. 반대 의견으로는 자격증 소지와 업무 능력은 다르다, 자격증의 전문성이 미약하다, 한국어 교육에는 다양한 전공자가 필요하다는 의견들이 있었다.

3.6. 제도의 실시 성과와 개선점

자격 제도의 실시가 한국어 교육의 발전에 기여했다고 보는가에 대

한 조사 결과는 <그림 11>과 같다.



<그림 11> 자격 제도 실시의 한국어 교육 발전 기여도 여부

그렇다는 응답이 43.5%(64명), 별로 그렇지 않다는 응답이 40.8%(60명), 전혀 그렇지 않다는 응답이 8.8%(13명)로 나타나서 그렇지 않다는 응답(49.6%)이 조금 더 높은 것으로 드러났다. 그렇다는 응답과 그렇지 않다는 응답에 대한 이유를 나누어서 살펴보면 <표 8>과 같다.

<표 8> 자격 제도의 성과에 대한 입장

	사유	사례 수
긍정적 입장	· 한국어 교육과 교사의 전문성 강화에 기여하였다.	17
	· 한국어 교사의 자격이 제도적 공인을 받았다.	10
	· 교사의 질적 수준 향상에 기여하였다.	9
	· 한국어 교사 양성 교육이 체계화되었다.	7
	· 한국어 교육에 대한 관심, 인지도를 높여 교육 수요가 늘었다.	4
부정적 입장	· 교육 현장에 미치는 자격 제도의 영향력이 미미하다.	25
	· 현 자격 제도가 근본적인 한계를 가지고 있다.	11
	· 교사의 질이 낮아질 것이다.	2

이를 보면 교사들은 자격 제도의 실시가 한국어 교육과 교사의 전문성을 향상시키는 역할을 했다는 점에서 긍정적인 평가를 하고 있으나 교육 현장에 미치는 영향력이 아직까지 뚜렷하지 않은 점, 제도가 안고 있는 문제점 등 때문에 부정적인 평가를 하기도 했다. 제도적 문제점으로 는 한국어교육능력검정시험의 내용이 교사의 자격을 평가하는 문제로 적절하지 않다, 양성 과정의 관리가 제대로 되고 있지 않다, 교육 내용을 체계화하고 교사에 대한 인식을 높이는 데는 기여했는지 모르나 교육 기관의 안정성이나 교원의 행복도에는 기여하지 못했다, 기존 경력 교사에 대한 인정이 충분하지 못하다 등의 지적이 있었다. 또한 소수 의견으로 모든 계열의 전공자에게 교직을 개방하여 교사의 수준을 저하시켰다는 지적도 있었다.

자격 제도의 개선을 위해 필요한 점에 대해서는 <표 9>와 같은 제안들이 있었다.

<표 9> 교원 자격 제도 개선을 위한 제안

제안 사항	사례 수
· 교육 경력을 인정하고 우대하는 제도가 마련되어야 한다.	13
· 자격 제도가 질적 수준을 향상시킬 수 있는 방향으로 강화되어야 한다.	11
· 자격 제도의 문제점이 개선되어야 한다.	11
· 자격증에 걸맞게 교사 처우 개선이 병행되어야 한다.	4
· 실습 교육 비중이 높아져야 한다.	4
· 기타	7

이상의 의견들을 종합해 볼 때, 자격 제도의 실시가 한국어 교육을 체계적으로 정비하는 데 중요한 역할을 해 왔다는 점은 인정하고 있으

나 제도 시행 이전과 이후의 변화를 교육 현장에서 체감할 수 없어 부정적인 관점도 동시에 존재하고 있음을 알 수 있다. 그러므로 제도는 국가 인증제로 실시되고 있으나 교육 현장은 자율적으로 운영되는 제도와 현장의 유리 상태가 지속되는 한 교원 자격증이 형식적 인증을 넘어 진정한 실효성과 공적 권위를 획득하기는 어려울 것이다.

4. 결론 및 제언

이상과 같이 현직 교사들을 대상으로 교원 자격 취득을 위한 교과과정, 교원 자격증 부여 대상, 승급 관련 조항, 보수 교육, 임용 요건, 자격 제도의 실시 성과와 개선점 등을 중심으로 조사한 결과를 정리해 보았다. 이러한 조사 결과를 바탕으로 한국어 교원 자격 제도의 개선을 위한 몇 가지 제언을 하는 것으로 본고를 마무리하고자 한다.

첫째, 교사의 양성과 인증뿐만 아니라 임용, 보수 교육까지 법령에 규정하여 교원 자격 제도가 명실상부한 실효성을 가질 수 있도록 해야 할 것이다. 교사의 양성, 인증, 임용, 보수 교육에 이르기까지 모두 ‘교육기본법’, ‘초·중등교육법’ 등에 명시되어 있는 일반 교사들과 달리 한국어 교사의 양성과 인증은 시행령에 포함되어 있으나 임용 및 보수 교육은 별도의 규정 없이 교육 기관의 자율에 맡기고 있다. 시행령에 자격증 취득자의 사회적 진출, 즉 임용과 관련된 내용이 없어 제도 시행의 실질적 효과에 한계가 있을 수밖에 없음(조항록, 2007: 414)은 전술한 조사 결과를 통해서 확인할 수 있었다. 임용 과정에서 교원 자격증 취득이나 한국어 교육 전공이 중요한 영향력을 미치지 못하고 있으며, 제도가 시행된 지 6년이 경과했음에도 교사들이 실감할 수 있는 교육 현장의 변화는 드러나지 않는다.

그러므로 국가가 인증하는 자격증에 부합하는 혜택이 뒤따를 때 자격 제도가 비로소 공적 권위를 지닐 수 있음을 인식하고 그것을 이끌 수 있는 제도적, 행정적 장치가 마련되어야 할 것이다. 여기서 학습자 교육 기관에 대해 인증제를 실시하는 일본과 영국의 사례를 참고해 볼 수 있다.¹²⁾ 일본은 일본어 교육 기관에 대한 평가를 3년마다 실시하여 《일본 어교육시설요람》이라는 안내 자료집을 발행하고 있는데 평가 기준에 교원의 자격 규정이 필수로 포함되어 있다. 영국은 영어 교육 기관이 국가 인증을 받으려면 해당 기관 내의 교사 중 50% 이상이 공인 교사 자격증을 소지해야 한다. 이에 따라 교육 기관은 자격증 취득자를 우선적으로 채용하고 있으며, 상위 자격증을 소지한 교사들에게는 승진과 급여에서 처우를 달리하고 있다. 이 제도는 인증 기관의 입장에서는 교육 기관의 수준을 관리할 수 있을 뿐만 아니라 교육 현장을 정확히 파악하여 정책 수립의 기초 자료로 삼을 수 있으며, 교육 기관의 입장에서는 국가의 인증을 받음으로써 공신력을 획득하고 홍보 효과를 높일 수 있으며 인증 결과를 개선을 위한 자료로 활용할 수 있고, 학습자 입장에서는 인증을 받은 교육 기관에 대한 안내 책자를 정보 자료로 사용할 수 있다는 장점을 두루 가지고 있다. 이와 같이 현재 자율 운영되는 한국어 교육 기관에 대해서도 자격 제도가 교육 현장 내에서 정착하고 교육 기관의 운영에도 혜택이 돌아갈 수 있게 하는 상생 방안을 모색해 보아야 할 것이다.

둘째, 양성 과정은 다양한 전공의 인력을 한국어 교사로 유치한다는 본연의 역할에 충실할 수 있도록 관리하되 특성화 방안도 함께 고려되어야 한다. 한국어 교육 전공자가 증가하고 자격증 취득자가 양산되면서 양성 과정의 유지에 비판적인 관점이 형성되고 있다. 최근에는 양성

12) 자세한 사항은 민현식 외(2001), 민현식 외(2002) 참조. 민현식 외(2001)에서는 영국, 일본의 학습자 교육 기관 인증제 개요를 기술하였고, 민현식 외(2002)에서는 한국어 교육 기관 대상 인증제 실시 방안을 제안하였다.

과정 운영이 영리화하면서 교육 요건과 경험이 충분하지 못한 프로그램이 난립하는 현상도 보인다. 그러나 조사 결과를 보면 한국어 교육의 다양한 양상을 수용하기 위해서 전공의 다양성이 필요하다는 견해가 뚜렷이 나타난다. 또한 비전공자가 다수를 차지하는 교육 현장의 현실을 감안하면 한국어 교사가 되고자 하는 비전공자에게 최소한의 요건을 갖출 수 있게 하는 양성 과정의 긍정적인 측면을 인정하지 않을 수 없다. 한국어 교육 전공자나 비전공자를 막론하고 양성 과정 폐지를 반대하는 의견이 더 많은 교육 현장의 분위기를 받아들인다면, 양성 과정의 폐지를 거론하는 것은 아직 시기상조라 하겠다. 오히려 양성 과정의 난립으로 인해 교육의 질이 낮아지지 않도록 하는 방법을 모색하는 것이 바람직하다. 따라서 국립국어원에서 최근 검토하고 있는 양성 과정 인증제 실시는 현실적인 대안이라고 판단된다.¹³⁾ 다만 인증제가 양성 과정의 기계적인 정비에 그칠 게 아니라 내실 있는 운영을 이끌 수 있도록 고안되어 양성 과정 수료자의 자격이 신뢰를 받을 수 있도록 해야 할 것이다.

양성 과정에 대한 또 하나의 쟁점은 최소 이수 시간(120시간)이 정해진 교육 내용을 다루기에 부족하다는 것이다. 양성 과정이 한국어 교육 비전공자 대상의 과정임을 고려할 때 과목별로 3시간 내외의 한정된 시간 동안 특강 형식의 교육을 통해 교사 양성이 효율적으로 이루어질 수 있다고 할 수는 없다. 양성 과정 유지의 필요성을 앞으로도 인정한다면 적정한 이수 시간에 대한 근본적인 검토가 이루어져야 할 것이다.

현재 국내의 양성 과정은 시행령에 제시된 교과 과정에 따라 운영하고 있다. 그런데 이러한 기준이 경직된 지침으로 작용하여 대부분의 양성 과정이 검정 시험 대비 과정으로 통일되고 있는 것도 새로운 문제이다. 한국어 교육 환경은 국내외에서 다양해지고 있고 학습자 대상도

13) 윤소영 외(2011)에서 양성 과정 인증제 실시 방안이 연구된 바 있다.

이주 노동자, 여성 결혼 이민자, 초·중·고교의 귀국 학생, 다문화 가정 아동 등으로 다변화하고 있다. 또한 선교 또는 봉사 목적으로 국외에서 한국어 교사가 되기를 희망하는 지원자도 늘고 있다. 이러한 시기에 양성 과정이 검정 시험 응시자를 양산하는 과정으로 자리매김하기 보다는 교육 수요의 변화에 따라 특화된 과정으로서 학위 과정이나 일반 양성 과정과는 차별화되는 방안도 강구되어야 할 것이다.

셋째, 한국어 교육 실습의 이수 시간을 늘리고 교육 내용을 강화해야 한다. 교육 실습은 강의를 통해 쌓은 한국어학과 교수법 관련 지식을 수업을 통해 발전하는 실제적 체험이므로 예비 교사가 수업 운영 능력을 갖추는 데 필수적인 영역이다. 조사 결과에서도 자격 취득을 위한 교과 과정에서 한국어 교육 실습이 더 강화되어야 한다는 의견이 다수 있었다. 한국어 교육 실습은 강의 참관, 모의 수업, 강의 실습 등의 과목이 예시되어 있다. 국립국어원의 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》에서는 강의 참관을 필수로 하고 강의 실습이나 모의 수업을 선택 필수로 하는 운영 지침을 제시하고 내용 및 운영 방안을 함께 제공하여 개설 목적에 맞는 운영이 이루어지도록 유도하고 있다. 그런데 실제로는 주로 한국어 교육 과정을 운영하는 기관의 협조로 최소한의 시간 내에 강의 참관이 이루어지며 직접 강의 실습을 하는 경우는 드물다. ‘한국어 교원 자격 제도 개선 방안 공청회(2011. 6. 30.)’에서도 교육 실습 운영이 현실적으로 어렵다는 문제 제기가 많았다.

학위 과정이나 양성 과정 모두 교육 현장에서 이루어지는 한국어 수업을 참관하고 수업 실습을 해 보면서 현직 교사의 지도를 받는 형태로 교육 실습의 시간과 내용이 개선되어야 실제적인 교육 능력을 갖춘 교사를 양성할 수 있을 것이다. 이를 위해서는 한국어 교육 기관의 인식 전환, 학계 관련 단체의 연구, 정부 담당 기관의 행정적 지원 등 다각적인 협조가 필요하다. 한국어 교육 기관은 실습에 필요한 지원을 업무 부담의 증가, 학생들의 수업권 보호, 교사의 심리적 부담 등의 차원으로

만 보지 말고 유능한 교사 자원을 기르기 위한 투자이자 한국어 교육의 발전을 위한 기여라고 인식해야 한다. 교육 실습의 현황과 과제, 구체적인 협조 및 지원 방안 등에 대한 학계의 연구와 제안도 필요하다. 또한 실습 협조 기관에 대한 제도적, 재정적 지원 방안이 정부 기관 차원에서 검토될 수 있을 것이다.

넷째, 자격증 승급 규정에 보수 교육 조항이 포함되어야 한다. 전술한 바와 같이 개정된 승급 규정에는 교육 기관 근무 경력과 강의 시수만이 요건으로 제시되어 있다. 일반 초·중등학교 교사들은 자격증 갱신 및 상급 자격 취득을 위한 보수 교육이 '교육공무원법', '교원자격검정령' 등에 따로 명시되어 이에 따라 자격 연수, 직무 연수 등이 실시되고 있다. 보수 교육은 교사들이 교수, 학습에 대한 새로운 지식과 연구에 접하여 전문적으로서의 수준을 유지하도록 하는 데 필수적이다. 또한 '자격기본법'에 따르면 국가 자격 취득자는 직무 능력의 유지, 발전을 위하여 법령에서 정하는 보수 교육을 받도록 되어 있으므로 자격증 취득자에게 보수 교육은 의무이자 권리이기도 하다. 조사 결과에서도 교사의 재교육이 필요하다는 응답이 과반수를 넘는 것으로 나타났는데, 아직까지 한국어 교육계에서 현직 교사를 대상으로 하는 재교육 프로그램은 활성화되어 있지 않다. 관련 학회의 워크숍, 국어원의 위탁으로 한국어교육기관대표자협의회에서 실시하는 현직 교사 대상 연수 과정 등이 그러한 역할을 일부 담당하고 있는 정도이다. 보수 교육을 법령으로 규정함으로써 학회, 교육 기관, 양성 과정 등에서 현직 교사 대상의 보수 교육 과정이 활발하게 개설되도록 해야 할 것이다.

앞으로 한국어 교사 양성 과정이 전문성을 강화할 수 있도록 내실 있게 이루어지고, 이를 바탕으로 인증이 이루어진다는 신뢰가 쌓이면서 임용과 처우, 재교육으로 연계되는 한국어 교원 자격 제도가 확립돼 나가야 할 것이다. 그에 따라 자격 있는 교사에게 혜택이 돌아가고 한국어 교육의 발전에 기여할 수 있는 제도가 마련되기를 바란다.

참고 문헌

- 국립국어원(2011), 《한국어 교원 자격 제도 길잡이》, 국립국어원.
- 민현식·최은규·김제열·김정은·이소영(2000), 《한국어 교사 인증제 시행을 위한 기초적 연구 최종 보고서》, 문화관광부·한국어세계화재단.
- 민현식·최은규·박용예·이소영·김정은·석주연(2001), 《한국어 교원 자격 인증 제도 시행 방안 연구 최종 보고서》, 문화관광부·한국어세계화재단.
- 민현식·최은규·석주연·김민애·이소영·김정은·홍은진(2002), 《한국어 교사 자격 인증 제도 평가 항목 개발 및 모의 평가 연구 최종 보고서》, 문화관광부·한국어세계화재단.
- 박지순·최진희(2010), 교사 재교육 프로그램에 대한 한국어 교사들의 인식 조사, 《한국어교육》 21-3, 45~76.
- 송향근(2009), 국내외 한국어 교원 양성에 관한 고찰, 《한국어정보학》 11-1, 22~29.
- 윤소영·조현성·이미혜·최은규(2011), 《한국어교원 자격제도 개선방안 연구(2)》, 국립국어원.
- 조항록(2007), 국어기본법과 한국어교육 - 제정의 의의와 시행 이후 한국어 교육계의 변화를 중심으로, 《한국어교육》 18-2, 401~422.
- 최은규(2002), 한국어 교사 양성 제도의 실태 및 제안, 《국어교육연구》 9, 7~37.
- 최은규(2006), 한국어 교육과 교사 제도가 앞으로 나아가야 할 방향, 《새국어생활》 16-2, 59~72.

한국 고전 번역의 산실 <한국고전번역원 이동환 원장을 찾아서>



답변자: **이동환**(한국고전번역원 원장)

질문자: **차익종**(서울대학교 강사)

때: 2011년 8월 11일 오후

장소: 한국고전번역원 원장실

숲 속 정자에 가을이 이미 깊으니
 시인의 생각 끝없이 일어나네
 멀리 보이는 저 물빛은 하늘에 닿아 푸르고
 서리 맞은 단풍은 햇볕 받아 붉구나
 산은 외로운 달을 토해 내고
 강은 만 리 바람을 머금었네
 변방 기러기는 어디로 가는가
 저녁 구름 속으로 소리 사라지네

깊은 가을, 문득 일어난 느낌과 생각을 읊은 시다. 누구의 작품일까?
 율곡 선생의 작품이다. 그것도 8세 무렵에 지었다는 ‘화석정(花石亭)’이
 다. 물론 본래는 한문으로 쓰인 한시지만, 오늘날 우리는 이 작품을 얼
 마든지 우리말로 감상할 수 있다. 번역이 되어 있기 때문이다. 만일 이
 작품을 원문(林亭秋已晚 騷客意無窮 遠水連天碧 霜楓向日紅 山吐孤輪
 月 江含萬里風 塞鴻何處去 聲斷暮雲中)으로만 접한다면 그 느낌은 고
 사하고 내용이라도 제대로 이해할 수 있는 사람이 1%도 되지 않는다
 면 과장일까?

이렇게 한문으로 된 우리 고전을 우리말로 옮길 뿐 아니라 누구나
 이를 이용할 수 있도록 인터넷 자료로도 함께 내놓는 전문 기관이 있
 다. 바로 ‘한국고전번역원’이다. 1965년 민간단체로 출범하여 40년 남짓
 고전 번역 사업에 노력해 온 ‘민족문화추진회’가 국가 기관으로 새롭게
 바뀌면서 지금의 이름을 가지게 되었다. 그래서 한국고전번역원의 공식
 적 출범은 2007년이지만, 고전 번역 사업의 역사로 보면 민족문화추진
 회와 한 몸이라고 할 수 있다. 《조선왕조실록》, 《승정원일기》 같은 국
 가 기록은 물론 《계원필경》(최치원), 《퇴계집》(이황) 등 개인 문집의
 번역도 모두 이 고전 번역 사업의 결실이다. 그래서 우리 역사와 문화
 에 관심을 가지는 사람들 사이에서는 이미 고전번역원의 인터넷 누리
 집(<http://www.minchu.or.kr/>)이 ‘즐겨찾기’ 1순위로 자리 잡아 왔다. 앞

에서 감상한 시도 고전번역원에서 운영하는 ‘한국 고전 종합 데이터베이스’에서 율곡 선생 편을 검색하면서 손쉽게 얻었다.

고전의 ‘번역’ 역시 ‘우리말 창고’를 가꾸는 일로써 손색이 없다는 생각에서 북한산 비봉길 어귀에 자리 잡은 한국고전번역원을 찾았다.

‘민족문화추진회’에서 ‘한국고전번역원’까지

차익종: 안녕하십니까? 지난해 11월 한국고전번역원장으로 취임한 지 반년이 조금 넘으셨습니다. 이제 어느 정도 한숨을 돌리셨는지요?

이동환: 한숨을 돌리긴요(웃음).

차익종: 그만큼 바쁘신가요?

이동환: 사실 저는 고전 번역 사업과 학생 때부터 인연을 맺어 왔습니다. ‘민추(민족문화추진회)’ 시절에 한문 연수를 받았고, 대학원을 졸업한 이후에는 번역 전문 사원으로 일도 했었고, 대학 전임 교수가 되면서부터는 외부 번역자로 일했고, 기획 편집 위원이나 이사 일도 맡았었는데…….

차익종: 부임하셨을 때, 고향으로 돌아오는 기분이셨겠군요.

이동환: 그랬죠. 그래서 인연이 깊은 만큼 잘 알고 있다고 자부했었지만, 막상 일을 해 보니까 그동안 제가 번역자로서 접하는 부분밖에 몰랐었구나 하고 깨닫게 되었지요. 번역 사업의 전반적인 과정에 얽힌 문제, 조직의 직제와 운영, 그리고 온갖 규정 등등에 대해서는 전혀 모르고 있었던 셈이지요. 그래서 지금까지 이를 파악하는 데 주력했다고 해도 과언이 아니었습니다. 또 항상 궁리하고 해결해야 할 과제가 많다 보니 쉴 틈이 없습니다.

차익종: 민주 때부터 이어져 온 고전 번역 사업의 자취를 살펴보면 ‘참 열심히 해 오셨다.’ 하는 생각이 저절로 듭니다. 《조선왕조실록》의 번역을 1970년에 시작해서 23년 만인 1993년에 끝냈고, 뒤이어 《승정원일기》 번역 사업, 《계원필경》, 《동국이상국집》, 《퇴계집》 같은 개인 문집을 담은 《한국문집총간》 350책 발간 등등……. 그동안 인문학계나 문화예술계, 언론계에서 “제대로 된 고전 번역이 없다.”라고 탄식을 거듭해 왔었는데 “이제 이 정도는 해 놓았다.”라고 할 만하지 않습니까.

이동환: 고마운 말씀입니다만, 그래도 아직 미흡한 부분이 많습니다.

차익종: 그렇게 말씀하시는 것은, 그만큼 하시고 싶은 일이 많아서가 아닐까요?

이동환: 잘 보셨습니다. “번역원이라면 이러이러해야 한다.” 혹은 “이상적인 번역이라면 이러저러하게 되어야 한다.”라는, 제 나름대로의 그림이 있어서겠지요.

고전 번역과 우리말

차익종: 원장님이 생각하시는 ‘이상적 번역의 모습’을 듣기 전에 우선 《새국어생활》의 독자들이 궁금해할 이야기부터 먼저 나눴으면 합니다. 독자들을 대표해서 질문을 드리자면, 우리 한문 고전의 번역과 현대 한국인들의 ‘우리말글살이(언어생활)’가 어떤 관계가 있을까요? 한문 번역 사업이니까 한문학, 한학의 소관이지 우리말 가꾸기와 특별한 관계가 있겠는가 하는 의문을 가지는 분들이 더러 있어서 드리는 말씀입니다.

이동환: 아주 좋은 질문입니다. 우선 훈민정음의 창제와 함께 꼭 기억해 둘 일이 있습니다. 세종대왕이 한글 창제와 동시에 역점을 기울여 하신 일이 바로 불경이나 교화서, 의서 같은 한문책을 당시 조선 사람이 쓰는 말로 옮기는 일이었다는 겁니다. 두보 시집도 여러 차례 언해되었지요. 이런 번역문이 우리 언어생활에 막대한 영향을 끼쳐 왔다는

것은 말할 필요가 없습니다. 구한말의 성경 번역도 우리말 생활에 큰 영향을 주었다고 할 수 있고요.

그리고 번역이란 어디까지나 현실의 언어에 신체를 지며 태어나는 것입니다. 오랜 가치를 지닌 고전이라도 오늘날의 언어를 업지 않고서는 새로 살려 낼 수가 없는 것입니다. 다만 제가 아쉽게 생각하는 점이 있습니다. 번역된 것도 결국 우리말과 관련된 자산이니까 우리말에 새로운 영향을 주기 마련인데, 이것이 '좋은' 영향이 되려면 우선 번역 자체가 좋아야 합니다. 그러니까 번역이 단일하거나, 번역된 책의 사상과 내용, 정서가 대중의 머릿속에 통일적으로 받아들여져야 합니다. 그런데 실제 오늘날의 고전 번역 사업이 우리말에 좋은 영향을 주는 수준이 되기에는 미흡한 것 같습니다.

차익중: 우리 고전 번역의 문제점을 지적해 주셨는데, 예를 들면 어떤 점이 있습니까?

이동환: 가령 퇴계 이황 선생의 문집인 《퇴계집》 같은 것은 여러 개의 번역본이 중구난방으로 나와 있습니다. 이렇게 여러 번역이 난립되기보다는 우수한 번역 한 가지가 있어서 일종의 표준 노릇을 할 수 있다면 우리 언어생활에 더 긍정적인 영향을 줄 수 있지 않을까 합니다. 그런 점에서 우리 조상들은 지혜로웠습니다. 두보 시의 번역집인 《두시언해》도 한 가지 판본을 낸 뒤에, 그것을 고치고 또 고쳐 내기를 거듭했지요.

여기서 북한의 번역을 떠올리게 됩니다. 북한은 책 하나에 번역을 한 가지씩만 내놓았습니다. 그만큼 아주 정갈하게 번역을 다듬었습니다. 한 팀이 번역을 맡아 오랜 시간 동안 충분히 고쳐서 내놓는 것입니다. 북한이 《조선왕조실록》 번역을 끝낸 것이 1981년인데, 실제 책을 낸 것은 1991년입니다. 번역을 검토하고 수정하는 기간이 10년이었던 것이지요. 그에 반해서 우리는 중구난방입니다. 물론 다원화된 사회니까 그렇겠지만, 번역자의 눈으로 보면 아쉬운 면도 있지요.

우리 고전의 특징이라면

차익종: 화제를 잠시 돌리려 합니다. 고전번역원은 결국 '고전'을 번역하는 곳일 텐데, 고전번역원에서 생각하는 고전은 어떤 것입니까? 특히 한문 고전은 흔히 《논어》·《맹자》·《사기》와 같은 중국 고전만 생각하기 쉬운데, 우리 땅에서 우리 마음과 손으로 쓰인 것도 역시 고전으로 연구하고 번역하고 있다는 점이 중요할 것 같습니다. 게다가 《조선왕조실록》과 같은 관찬 기록은 물론 개인 문집도 모두 고전의 반열에 올라 마땅하다는 것이지요?

이동환: 고전이 무엇이겠습니까? 좁은 의미와 넓은 의미로 나누어 정의를 내려 볼 수 있겠지요. 좁은 의미의 고전이라면 시대를 초월해서 재해석이 되는 작품이라 할 수 있고요, 넓은 의미의 고전이라면 본받을 만한 가치가 있는 책이라고 할 수 있습니다. 지금 고전번역원의 번역 대상이 되는 책은 뒤의 의미에 해당하는 것들까지 포함하고 있습니다.

차익종: 같은 한문 고전 중에서도 중국 고전과 우리 고전은 어떤 차이가 있을까요?

이동환: '문(文)·사(史)·철(哲)'을 나누어서 보면 역사는 우리 역사이고, 우리 민족의 삶입니다. 그래서 역사서의 경우는 중국과 처음부터 다를 수밖에 없지요. 우리 역사가 곧 우리 고전이 되는 것입니다. 그런데 철학이나 문학의 경우는 기본적으로 '원본'이 있고, 거기서 파생된 저작이 있습니다. 그래서 동양 고전 전체를 놓고 보면 우리 고전의 상당 부분은 이렇게 파생된 작품이라고 할 수 있습니다. 우리 선인들이 중국 경전을 읽고 내놓은 것이니까요.

차익종: 직접 번역을 하시다 보면 느낌도 달리 오지 않을까요?

이동환: 우리 고전이 중국 고전에 비해 문체도 조금 다르지요. 응축된 맛

이 덜하다 할까요. ‘초솔하다’는 표현을 쓰는데…….

차익종: 거칠고 소박하다는 뜻인가요?

이동환: 그렇지요. 그런데 저는 오히려 이것이 우리 민족의 미학이 아닌가 합니다. 중국과 똑같다면 우리 것이 따로 존재할 이유가 없지요. 내용으로 보면 ‘원본’과 중복되는 면이 있어도 독특한 느낌이 옵니다. 표현이나 감각이 우리 것이지요. 그런 것이 우리 고전으로서 알맹이가 되는 법인데, 이런 감각까지 살려 내서 번역해야 하지요.

사실 다 같은 한문이라 해도 저마다 문체가 다릅니다. 가령 연암의 글은 산문도 몇 자씩 끊어서 지었기 때문에 글의 템포가 적당하게 빠르면서 독특한 감각을 발휘합니다. 이것을 현대 우리말로 옮길 경우 이런 느낌도 살려야죠.

차익종: 현대 우리말로 옮기는 부담이 크겠군요.

이동환: 아주 크죠. 왜냐하면 한문 문체 감각을 우리 감각으로, 엇비슷하고 대칭되게 번역해야 되거든요. 문체와 문체끼리 소통이 되어야 바람직합니다. 번역이란 결국 고전을 현대 작품으로 번역하는 것이니, 살아 있는 지금의 언어로 번역을 해야 합니다. 한문은 사실 죽은 언어, 문헌어입니다. 제가 쓰는 비유로 말하면 ‘그 혼은 살아있지만 육신은 화석화된 것’입니다. 다시 말해 번역은 죽은 언어를 살아 있는 현대 우리 언어로 옮기기 위한 노력이지요.

차익종: 그러기 위해서는 한문 해독 능력뿐 아니라 우리말다운 문장이나 표현에 대한 이해도 중요할 텐데요, 고전번역원의 한문 교육 과정 안에 이를 다루는 내용이 있나요?

이동환: 우리말 실력을 강조하긴 하지만, 아직 공통된 과정은 없고 각 번역자나 교육자들이 자체적으로 하는 정도에 머물러 있습니다.

이상적 번역의 구상

차익종: 이제 맨 처음 원장님이 던지셨던 화두로 돌아가야겠군요. 원장님이 생각하시는 이상적인 번역 사업의 모습은 어떠한가요?

이동환: 전반적으로 잘 이루어진 번역, 이것을 저는 '잘 기획된 번역'이라고 말하는데요, 잘 기획된 번역이 되려면 어떻게 해야 하느냐, 우선 번역할 책을 확정하는 과정부터 잘되어야 합니다. "이 책을 검토해 보니까 우리 고전으로서 충분한 가치가 있다."라는 합의가 되어야 합니다. 이 첫 단추를 충실히 끼워야지요. 다음에는 용어 문제를 합의해야 합니다.

차익종: 용어 문제라면?

이동환: 역사서, 문학서, 철학서 등 분야별로 특수한 용어들이 있습니다. 이런 용어 중 어떤 것을 한자어로 간주해서 쓰고 또 어떤 것을 현대 우리 말로 풀어 쓸 것인가에 대해서 합의해야 합니다. 말하자면 번역의 한계를 정하는 것이지요.

그리고 나면 비로소 한문에 식견이 높은 우수한 번역자를 선정해야 합니다. 우수한 번역자라면 먼저 철학, 역사, 문학 등에 자기 전공 분야가 있고 여기에 더해서 한문 실력이 뛰어난 분이어야 합니다. 그래서 오역이 없을 분, 혹은 오역이 거의 없다시피 할 정도가 되는 분을 찾아 일을 맡겨 하나씩 단계를 밟아 나가는 것입니다. 그것이 말하자면 '번역의 정규 과정'이라고 생각하고 있지요.

차익종: 이미 그렇게 하고 있지 않습니까?

이동환: 노력은 하고 있지만 아직까지 이상적 단계에는 미치지 못합니다. 제일 큰 문제는 고전 번역이 아직까지 '부업 번역' 위주로 이루어지고 있다는 것입니다.

차익종: '부업 번역'이요?

이동환: 그것도 제 용어인데, '전업 번역'의 반대를 뜻하지요. 번역을 자기 직업으로 하는 분이 적다는 것입니다. 민추 때부터도 물론 전속으로 번역만 하는 분들도 있었긴 했지만 외부에 있는 역자의 비중이 더 컸습니다. 가령 어떤 책을 번역해야겠다 하면, 이것을 여러 사람이 찢어발겨 동시에 진행하는 경우가 있었습니다. 그러다보니 부업 번역에 주로 의존하게 됩니다.

차익종: 처우가 열악해서 그리 되는 것인가요?

이동환: 그것보다는 번역 마감 시한을 정해 놓고 급하게 해서 그렇습니다. 번역해서 정부에 제출하는 시한을 지켜야 번역비가 나오니까 혼자서 하지 못하고 여러 사람에게 맡기는 것이지요. 그 시한은 대개 1년입니다. 1년이란 너무나 촉박한 시한이지요. 그러다보면 부업 번역 위주로 될 수밖에 없지요. 설사 혼자 하더라도 번역에 대해서 같이 의견을 나눌 기회나 공간이 있어야 하거든요. 그런데 시한에 쫓겨 부업 번역에만 의존하면 힘듭니다. 그나마 지금은 2년짜리도 생겼고, 어느 정도 전업 번역 쪽으로 방향을 틀고는 있지만 갈 길이 멍니다. 번역 인력의 질도 아직 이상적 번역을 요구할 단계가 아니기도 하고요.

차익종: 한문 실력이 우수한 분이 적다는 말씀인가요?

이동환: 자기 전공을 하고, 번역을 감당할 만한 인재가 우리나라에서 손으로 꼽을 정도밖에 안됩니다. 지금 우리 고전 번역 사업은 양으로 따지면 크게 확대되고 있습니다. 그동안 번역해 낸 것이 모두 140여 종, 1,200여 책입니다. 올해부터는 매년 30~40종 130여 책을 번역해 내게 되어 있습니다. 확 붙어났지요. 양이 붙어난 만큼 우수한 번역이 되도록 하는 것이 큰 과제입니다. '권역별 거점 연구소 협동 번역 사업'이라 해서 지방 연구소에도 번역을 맡겼는데, 그만큼 우리가 책임을 가지고 지원을 해야만 되지요.

차익종: 현재 전문 번역 인력은 몇 분이나 되나요?

이동환: 지방에 있는 사람까지 모두 140여 명 됩니다. 그렇지만 나이가 들어 은퇴하시는 분들이 있기 때문에 해마다 10명 정도가 자연히 줄어듭니다. 그러면 10년, 20년 뒤에는 현재의 번역 인재들이 대부분 은퇴하게 될 텐데, 적어도 그만큼의 인력은 해마다 배출되어야 한다고 생각합니다. 아 니, 목표를 더 크게 잡아서 해마다 우수 인재가 15명 내지 20명 정도는 나오도록 해야 합니다.

차익종: 그래서 자체적으로 인재 양성도 하고 있지 않습니까?

이동환: 우리 번역원 안에 있는 고전번역교육원이 그것이지요. 또 지방 분원도 세웠지요. 현재 전주에 두었는데, 올해에는 밀양에도 세울 계획입니다. 그러나 인력이란 것도 갑자기 늘어날 수 없기 때문에, 시간이 흘러야 합니다. 한문 번역자를 희망하는 사람들은 두 군데에서 나옵니다. 먼저 각 대학의 문·사·철 전공자 또는 한의대나 이공계 등 특수 영역 전공자 가운데 특별히 한문 교육을 받은 사람들 중에서 나옵니다. 그렇지만 요즘에는 점점 학부 한문학과 출신 인력의 비중이 커지고 있습니다.

차익종: 한문학과가 중요하겠군요.

이동환: 그런데 한문학과에서 한문 교육을 충분히 받고 들어오느냐. 사실은 현재의 한문 교육 제도에서는 부족합니다. 한문학과를 졸업하고 나서도 여기 고전번역원의 연수 과정에서 3년 내지 5년, 더 길게는 7년까지 이어지는 전문 과정을 마치고 나서야 겨우 일을 맡을 만하다고 할 정도입니다. 왜 그럴까요? 지금 학부 한문학과 졸업 이수 130학점 중 전공 관련 학점이 70학점 정도인데, 이 정도로는 한참 모자라서 그렇습니다. 한문 문헌에는 사서삼경은 물론 역사서도 포함되고 또 우리 선조들의 문집 등 그 종류가 한없이 많습니다. 죽도록 노력해야 겨우 될까 말까 할 정도인데, 대학에서 겨우 《논어》 대여섯 편, 《맹자》 몇 편 읽고 졸업을 하는 형편입니다.

우리가 부설 교육원을 세운 것도 이런 약점을 보완하기 위해서입니다.

차익종: 요즘 한문은 어떻게 가르치나요?

이동환: 옛날식입니다. 어차피 한문을 배우는 방법은 옛날의 도제식으로 할 수밖에 없습니다. 좋은 문장을 암송하는 것입니다.

차익종: 엄청나게 오랜 시간이 걸려야 터득이 되겠군요.

이동환: 그렇습니다. 열심히 해도 쉽지가 않은 것이 한문입니다. 인재 양성을 어떻게 하느냐가 가장 큰 고민거리입니다. ‘빨리, 많이’에만 초점을 맞추는 식은 번역이 무엇인지 전혀 모른다는 얘지요.

번역은 어떻게 이루어지나

차익종: 그러면 실제 번역이 어떻게 이루어지는지 듣고 싶습니다. 한문 번역이 얼마나 어려운 일인지에 대해서는 저 같은 문외한도 제법 이야기를 듣는 편인데요, 가령 끊어 읽기가 어렵다든지, 고유 명사를 구분하기 어렵다든지…….

이동환: 잘 아시는군요.

차익종: 그래서 번역을 1차, 2차로 나눠서 한다는 얘기도 들었는데, 그것은 무엇입니까.

이동환: 아마 ‘표점 넣기’를 말하는 것 같네요. 한문은 띄어쓰기도 없고 문장 부호도 없으니까 번역을 위해서 먼저 문장을 나누고 끊어지는 부분을 표시해 두면 번역의 질이 훨씬 높아집니다.

차익종: 주로 구두점, 그러니까 쉽표와 마침표를 표시하는 것인가요?

이동환: 구두점만이 아니라 따옴표, 쌍점, 느낌표, 물음표 등 여러 가지가

들어갑니다. 이렇게 표점을 넣는 과정을 먼저 거치면 번역의 질이 훨씬 좋아 집니다. 두 번 거듭 읽는 것이니까 문장 내용을 그만큼 잘 파악하게 되는 것이지요. 처음에는 《승정원일기》와 문집 한두 가지에 시험 삼아 해 보았죠. 효과가 좋아서 올해부터는 지역 거점 번역도 이렇게 하도록 하고 있습니다.

차익종: 표점 넣기와 번역을 두 사람이 나눠서 맡는다는 것인가요?

이동환: 아니, 번역자 한 사람이 직접 하는 것입니다.

차익종: 아, 동일한 번역자가 단계별로 하는 것이군요.

이동환: 번역 심사를 할 때 표점을 넣은 것도 같이 제출하게 되어 있습니다. 그래서 표점이 있는 부분과 번역 문장을 동시에 검토하게 되지요.

차익종: 은퇴하신 분의 인터뷰를 보니까, 표점 작업자와 번역자가 다르다고 하시던데요.

이동환: 그런 경우도 있었습니다. 가령 《승정원일기》는 번역부터 먼저 나왔어요. 그 후에 표점 표시 작업을 했지요. 이 경우는 따로 일을 한 셈인데, 앞으로 새로 번역하는 문집은 번역자가 표점 표시 작업을 먼저하고, 번역을 하는 단계를 거치도록 했어요.

차익종: 그런 단계를 일일이 거쳐서 번역을 하다 보면 시간이 많이 걸릴 텐데요. 번역 분량과 속도를 가늠해 볼 수 있을까요?

이동환: 번역자마다 천차만별입니다. 우리 번역원에서 일하는 분들의 경우 한 달 평균 번역량이 200자 원고지로 200매 정도인데, 사실 굉장히 많은 분량입니다. 주말을 빼고 나면 하루 평균 8~9매, 10매꼴인데, 어떤 경우에는 한 구절에 부딪혀서 며칠 동안 해결을 못하는 수도 있단 말이에요. 그렇게 따지면 너무 벅잡니다. 사실 번역하는 우리들 생각으로는 한 달에 150매 정도 하게 해 주면 번역다운 번역이 될 수 있지 않을까 하고 바라지요.

차익종: 보람을 느끼면서도 고달픈 일이라 할 수 있겠군요.

이동환: 그렇습니다. 쫓기다 보면 매너리즘에 빠질 수도 있기 때문에 양을 대폭 줄여 주어야 합니다. 그리고 이게 또 우리 실정인데, 처우가 아주 열악합니다. 현재 고전번역원의 처우는 우리나라 공공 기관 총 283개 중 260등일 정도로 열악합니다. 이걸 어떻게든 올리려고 하는데 제일 어려운 것이 이 문제라서…….

차익종: 번역의 어려움에 대해 한 가지 더 여쭙 보면, 고유 명사 중에서도 ‘전거’라는 것이 특히 또 어렵다고 하던데요.

이동환: 그렇죠. 중국 문헌이나 우리 문헌 모두 전거는 원래 어렵습니다. 우리 문헌이라고 해서 특별히 다를 바는 없습니다. 다만 역사에 뚜렷이 드러난 인물이 아닌 경우, 이 사람이 정말 중국 사람인지 우리나라 사람 인지는 조사를 해 봐야 하는데 쉽지가 않지요. 그래도 요즘에는 컴퓨터가 발달해서 검색이 다 되는 편입니다.

그런데 이 ‘전거’라는 것도, 보편적으로 쓰이는 우리 전거는 적은 편입니다. 가령 퇴계가 도산서원에서 보인 어떤 행적이 전거가 될 수 있겠는데, 문제는 이것이 퇴계학과 안에서만 쓰이지, 퇴계학과를 넘어서 전거로 쓰이는 경우가 적다는 데 있습니다. 이 부분이 우리의 폐단입니다! 객관성 있는 인물이 없다는 것입니다. 전부 같은 집안 자손이거나 같은 학파만 택합니다. 파벌을 넘어서 함께 존경하는 인물이 없다는 이야기입니다. 내 학파 외에도 상대 학파의 장점을 인정하지 않는 것입니다. 남의 조상이 내 조상보다 뛰어나면 존경을 해야 하고, 내 학파 선생 외에도 상대 학파 선생에게 장점이 있으면 이를 인정해 주어야 하지 않습니까? 그런데 그런 경우가 거의 없어요. 그래서 객관성 있는 인물이 세워지지 않았습니니다.

선조 때 권문해 선생이 편찬한 《대동운부군옥》이 있습니다. 이 책이 바로 우리 전거를 모아 놓은 사전이라 할 수 있습니다. 그러나 이 책도

실제로는 별로 쓰이지 못하고 말았지요.

차익종: 전거라는 측면에서 보았을 때 우리 역사, 사상사에서 아쉬움을 느낄 수 있다는 말씀이군요. 중요한 말씀으로 새겨들어야겠습니다.

이른바 번역어투에 대해

차익종: 그런데 번역에 대해서 이야기할 때 꼭 빼놓을 수 없는 주제가 있습니다. 이른바 ‘번역어투’인데요, 가령 지난번 어떤 공청회에서 보니 ‘시석(矢石)’이란 말을 ‘화살과 돌’로 번역하지 않고 그대로 노출시켰다든지, ‘則’은 항상 ‘즉’으로 ‘以’는 항상 ‘써’로만 옮겨 놓는다든지 하는 지적이 있던데요.

이동환: 이러한 측면에서 북한 번역이 좋은 점이 뭐냐면, 현대 국어로 최대한 풀어 쓴 것입니다. 사실 ‘시석’을 ‘화살과 돌’로 옮기지 않을 이유가 없지요. 앞으로 계속 개선해 나가려 합니다.

차익종: 그런데 어떤 면에서는 무조건 구어적으로 풀어 쓰는 것이 바람직한가 하는 의견도 있던데요.

이동환: 그런 의문도 타당한 면이 있습니다. 한문이란 것이 본래부터 문어인데, 무조건 구어체로 옮기는 것이 바람직하지는 않습니다. 물론 구어로 해도 좋은 쉬운 한문도 있어요. 말하자면 조선 후기에 오면 ‘한문 단편’이라고 해서, 짤막한 서사문들이 많이 있어요. 《청구야담》, 《해동야언》 같은 책은 어순도 우리말과 비슷할 정도로 구어적입니다. 그 자체가 구어에 가까우니까 구어로 번역을 해야 하겠지요. 그러나 원문이 문어인 것은 문어의 성격을 일정하게 유지하는 쪽으로 번역을 하는 것이 좋습니다. 사실 북한에서 번역된 책들도 완전한 구어체를 채택했다고 할 수는 없어요. 역시 문어에 가깝지 구어라고 할 수 있겠는가 하는 생각입니다.

차익종: 자연스럽게 북한의 고전 번역에 대해서 이야기를 나누게 되는군요. 사실 북한은 우리보다 훨씬 일찍 고전 번역을 하지 않았습니까. 높이 평가하는 분도 있는 반면 문제점에 대한 지적도 있던데요.

이동환: 모범적인 면이 있습니다. 최대한 현대어를 살려서 옮겼지요. 문제는 오직 한글로만 옮겨 놓다 보니, 북한 번역본을 보면 뜻을 짐작하기 어려운 경우가 있다는 것입니다. 한자어인데 그대로 한글로만 풀어 써 놓은 것이 많아서 무슨 말인지 알 수가 없는 것이죠. 그 대신 ‘어려운 말’을 따로 모아서 풀이해 놓았습시다만, 일일이 찾아보기가 불편합니다.

대상 독자에 따라 번역도 달라야

차익종: 번역을 하실 때 어떤 독자를 염두에 두십니까?

이동환: 고전번역원에서 생각하는 독자는 대체로 학문 연구자와 일반 교양인의 중간입니다. 그렇지만 더 젊은 세대까지 읽을 수 있도록 현대화된 번역을 내놓아야 합니다. 가령 《퇴계집》을 그대로 번역한 것은 웬만한 사람이 읽을 수 없습니다. 고전이 아무리 좋다고 해도 독자가 자발적으로 읽지 않으면 오래 못 갑니다. 자발적으로 읽게 하기 위해서는 약간 번역이 달라져야 합니다. 지금의 번역으로는 도저히 안 되고, 그걸 바탕으로 해서 새롭게 나와야죠.

차익종: 새로운 번역이란 어떤 것인가요?

이동환: 번역이란 결국 원문에 대한 다양한 해석의 하나라고 볼 수도 있지요. 원문은 하나 있지만, 보는 견해마다 다 다를 수 있거든요. 자기가 보는 바를 목표 언어로 생산한 것이 곧 번역이란 말입니다. 그러다 보면 한 텍스트에 대한 번역이 여럿 나올 수 있으니까. 그런 면에서 본다면 북한식 번역 작업이 꼭 바람직하지는 않네요. 정말 위대한 고전이라면 다양한 번역이 나와야 마땅한 것 같습니다. 그런 관점에서 보건대, 앞으로는

청소년들이 읽을 수 있는 번역도 나와야 한다고 생각합니다.

차익종: 실제로 금년 사업 계획을 보니까 번역도 연구자용과 풀어 쓴 대중 교양용, 이렇게 이원화할 수 있다고 하셨는데요.

이동환: 가장 바람직한 번역은 두 가지 또는 세 가지로 나오는 것입니다. 첫째, 한문에 구두점을 찍어서 직역체로 번역한 것입니다. 이런 번역은 한문하는 사람, 전공자들을 독자로 삼는 것인데, 가능하면 원문에 가깝게 번역해서 읽을 때에 원문을 떠올릴 수 있도록 하는 것이지요. 둘째는 의역을 한 것입니다. 물론 원문을 벗어나지 않고 그 틀 안에서 나와야죠. 셋째는 청소년을 위한 번역입니다. 지금의 번역은 이들 세 가지, 최소한 두 가지가 합쳐져 있는 편이라고 할 수 있겠지요.

국어 정책에 바라는 점

차익종: 바람직한 국어 정책을 위해서 바라시는 점이 있다면 말씀해 주시지요.

이동환: 요즘 정말 이해가 되지 않는 일이 있습니다. 중국과 일본의 인명이나 지명을 현지음으로 마구 표기하고 있더군요. ‘저장성’이 뭐가 해서 한참 생각해 보니 ‘절강성’이란 말입니다. 저도 한자 관련 심의 위원인데, 저 같은 심의 위원도 모르는 표기가 한둘이 아닙니다. 이게 정말 안타깝습니다. 중국 사람들을 만나면 저는 ‘이동환’이 아니라 ‘리똥환’으로 불리고, 일본 사람들은 저를 ‘이또칸’이라는 식으로 불러 줍니다. 당연한 것 아닌가요? 요즘 도대체 왜 그러는지 모르겠어요. 이 좃대 없는 짓을 빨리 고쳐야 하는데…….

차익종: ‘풍신수길’이 아니라 ‘도요토미 히데요시’로 쓰지요. 심지어 《삼국지연의》에 나오는 인명과 지명까지 현대 중국음으로 표기하는 경우도 보았습니다. 사실 이런 표기는 고전번역원의 철학과 다른 것 같습니다. 번

역이라는 것은 자기 언어로 세계를 다시 바라보는 것이니까, 번역을 중시하는 태도를 ‘번역주의’라고 할 수 있겠지요. 반대로 원문, 원어, 원래 발음을 중시하는 태도는 ‘원어주의’라고 할 수 있을 텐데요. 그런 표기 역시 원어주의로 흐른 것이 아닌가 합니다.

이동환: 그런 식이라면 고전 번역도 하지 말아야죠. 번역의 중요성을 강조하면서 그런 표기가 함께 통용된다면 모순이지요. 내친김에 제안하자면, 새로운 문물이 들어올 때 이것을 가리키는 명칭을 우리말로 정해서 통일하는 작업이 절실하다고 생각합니다. 그런 심의 기구가 없지 않습니까? 아니, 있다고 해도 영향력이 거의 없지 않나요? 그러니까 그런 기구에서 정해서 약속을 하고, 강력히 지키도록 하면 자연스럽게 통일되어 가지 않을까요? 우리나라는 인문학 분야에서도 용어 통일이 안 돼서 늘 헛갈리는 실정이고, 자연 과학 학술 용어 같은 것은 전부 영어이고요. 이런 것부터 강력히 고쳐 나가야 할 것 같습니다.

마지막으로 한마디 하자면, 우리가 한글 전용을 시행하고 있다고 하지만, 진짜 한글 전용은 아닙니다. 한자를 노출시키지 않으면서 한자어를 쓰고 있는 모순이 있다는 이야기지요. 한자의 조어력이 뛰어난데, 한자 교육에도 관심을 가져 달라는 것, 이것이 제 부탁이지요.

차익중: 바쁘신데 귀중한 시간 내 주셔서 고맙습니다. 고전 번역 일을 맡으신 분들 모두에게도 인사를 전하고 싶습니다.

이동환: 고맙습니다.

‘땀띠’와 ‘뿔약별’의 어원

김무림 · 강릉원주대학교 국어국문학과 교수

1

뜨겁게 작열하는 피서지의 태양이 벌써 그리운 계절이 되었습니다. 그러나 뜨거움은 자칫 우리에게 상처와 고통을 주기도 하는 존재입니다. 지난여름의 해변이나 산에서 만들었던 아름다운 추억은 여러분의 마음속에 남아 있을지라도 뜨거운 태양에 노출된 여러분의 피부는 여름을 단지 고통으로 기억할지도 모르겠습니다. 오늘은 한여름을 떠올리는 어휘인 ‘땀띠’와 ‘뿔약별’의 어원에 대하여 살펴보겠습니다. 먼저 표제어 ‘땀띠’와 ‘뿔약별’의 정의를 국어사전에서 소개합니다.

■ ‘땀띠’와 ‘뿔약별’의 정의

땀띠 「명사」 『의학』 땀으로 피부가 자극되어 생기는 발진. 좁쌀 크기의 붉은색 또는 무색 발진이 오밀조밀하게 돌아 가렵고 따가운데, 특히 살과 살이 맞닿는 부위에 땀이 고여 있을 때 많이 생긴다. 【〈땀되〈땀되야기〈훈몽〉←땀+되야기】

뿔약별 「명사」 여름날에 강하게 내리쬐는 몹시 뜨거운 별.

현대의 국어사전에 실린 ‘땀띠’와 ‘뿔약별’의 정의를 보면 이 두 단어

는 서로 연관이 없는 어휘라고 할 수 있습니다. 그러나 역사를 소급하여 이들 어휘의 형성을 추적하면 어원적으로 밀접한 관련이 있습니다. ‘땀띠’의 역사적 형태를 추적하다 보면 ‘뽕약별’의 어원적 정체에 다가설 수 있습니다.

2

국어사전의 정의에서 소개하고 있는 바와 같이 ‘땀띠’의 중세 국어 형태는 ‘뽕되야기’이며, 이 말은 ‘뽕+되야기’로 분석됩니다. ‘뽕’은 현대 국어 ‘땀[汗]’으로 이어지는 단어이지만, ‘되야기’는 현대 국어에서 사용하지 않는 단어입니다. 중세 및 근대 국어 문헌에서 ‘되야기’의 용례를 보이면 다음과 같습니다.

- 중세 및 근대 국어의 문헌에 나타나는 ‘되야기’
되야기 내여 잇더니(出疹子來) 《번역노걸대 하:53》
되야기 낫더니(出疹子來) 《노걸대언해 하:4》
되야기(疹子) 《역어유해 상:62》

‘되야기’는 질병에 의하여 살갓에 부스럼처럼 불긋불긋하게 돋는 것을 말하며, 다른 말로는 ‘두드러기’나 ‘마마꽃’이라고 합니다. ‘되야기’는 이와 같이 단독으로 쓰인 경우도 있지만, 일반적으로는 ‘뽕’과 합성어를 이루어 쓰인 경우가 많았습니다. ‘되야기’의 의미를 고려하면, ‘뽕되야기’는 뜨거운 여름철에 비정상적인 과도한 땀[汗]에 의해서 피부에 생긴 불긋불긋한 발진(發疹)을 가리킨다는 것을 알 수 있으며, 당시의 언중에게는 일종의 질병으로 인식되었다는 것도 짐작하기 어렵지 않습니다. 역사적으로 ‘뽕도야기’의 변이 형태를 보이면 다음과 같습니다.

■ '쌘되야기'의 세기별 변화 형태 출현 양상¹⁾

	15세기	16세기	17세기	18세기	19세기	20세기
쌘되야기	X	O	X	X	X	X
쌘또야기	X	X	O	O	X	X
쌘도약기	X	X	O	X	X	X
쌘도역	X	X	O	X	X	X
쌘되	X	X	X	O	X	X
쌘씩	X	X	X	O	O	X
쌘씨	X	X	X	X	O	X
쌘씩	X	X	X	X	O	X
쌘딤	X	X	X	X	O	X
맘띠	X	X	X	X	X	O

■ 문헌 용례

쌘되야기 불(癩) 《훈몽자회 중:33》

형역이 꺾 도돌 제 브리과 쌘도약기와 곤느니 《언해두창집요 상:15》

브리과 쌘도역이라 《언해두창집요 상:15》

쌘또야기(起癩子) 《역어유해 상:62》

쌘되 돛다(起癩子) 《동문유해 하:8》

쌘씩 불(癩) 《왜어유해 상:51》

쌘씨 《한불자전 466》

쌘씩 《광재물보 형기:2》

쌘딤 《광재물보 형기:5》

맘띠 《표준국어대사전》

1) 자세한 문헌 용례는 21세기 세종 계획 누리집(<http://www.sejong.or.kr>)에서 한민족 언어 정보 검색을 이용하면 쉽게 확인할 수 있습니다. 그러나 '쌘되'를 해당 누리집에서는 16세기와 18세기에 출현하는 형태라고 하였지만, 필자의 조사에 의하면 16세기 문헌에는 나타나지 않으므로 해당 홈페이지의 정보를 조심스럽게 이용할 필요가 있습니다.

그런데 역사적인 변화 형태를 참조하면 17세기의 ‘땀도역’이 주목됩니다. 아울러 현대 국어의 ‘땀약별’을 참조하면 중세 국어의 ‘되야기’는 어근(語根) ‘되약[疹]’에 접미사 ‘-이’가 첨가된 파생어라는 것을 알 수 있습니다. 그러므로 ‘땀되야기’는 최종적으로 ‘땀[汗]+되약[疹]+이(접사)’의 구조로 분석됩니다.

‘땀되야기’와 함께 ‘땀또야기’나 ‘땀도야기’라는 변이 형태에 대해서도 설명을 하겠습니다. 중세 및 근대 국어에서 ‘되’는 현대 국어의 ‘되’와 발음이 같지 않습니다. 중세 및 근대 국어의 ‘되’는 [toj]로서 ‘되’가 하향 이중 모음으로 발음되는 반면에 현대 국어의 ‘되’는 [tø]로서 ‘되’가 단모음으로 발음됩니다.²⁾ 그러므로 중세 및 근대 국어에서 ‘되야기’는 [tojagi]로 발음되고, ‘도야기/도약이’는 [tojagi]로 발음되어 반모음 [j]의 겹침이 있거나 없거나의 차이에 불과합니다. 반모음 [j]의 겹침은 표면 발음에서 청각상의 차이를 거의 일으키지 않으므로, ‘되야기’와 ‘도야기/도약이’는 역사적인 변화 형태라기보다는 공시적인 변이 형태로 다를 수 있는 것입니다.

‘땀또야기’의 ‘또’는 현대 국어의 ‘또’와 발음이 같습니다. 그러므로 ‘땀또야기’는 ‘땀’과 ‘도야기’가 합성되면서 사잇소리가 개입되어 경음화된 형태라는 것을 알 수 있습니다. 중세 및 근대 국어에서 사잇소리 현상에 의한 경음화는 표기에 반영되는 경우도 있고 그렇지 않은 경우도 있습니다. 근대 국어 이후의 형태를 참조하면, 중세 국어의 ‘땀되야기’도 실제 발음을 충실하게 나타냈다면 ‘땀뵈야기’로 표기했을 것으로 생각합니다.

18세기 근대 국어의 문헌에 나타나는 ‘땀되’는 ‘땀되야기’의 완전한 4음절 형태에서 ‘땀되’의 2음절 형태로 축약된 것입니다. 이미 근대 국어의 시기에도 낱말을 축약시켜 사용하는 경제성의 원리가 현대 국어와 마찬가지로 작용하고 있다는 흥미로운 사실을 발견할 수 있습니다. 18

2) 현대 국어의 ‘되’는 흔히 ‘뵈[twɛ]’나 ‘뵈[twe]’로도 발음됩니다.

세기의 ‘쫄되’가 바로 현대 국어 ‘땀띠’의 형태적 원조입니다. ‘쫄되’가 18세기 및 19세기의 ‘쫄찌, 쫄찌, 쫄되’ 등을 거쳐서 현대 국어의 ‘땀띠’가 된 것은 ‘찌’의 모음 ‘-’가 탈락한 까닭이며, 이것은 현대 국어에서 ‘영희’를 [영히]로 발음하는 것과 같은 현상입니다.³⁾ 중세 및 근대 국어의 ‘ㅈ’을 현대 국어에서 ‘ㄷ’으로 표기하는 것은 형태의 변화가 아니라 단지 맞춤법의 규정에 의한 것입니다. 1933년의 한글 맞춤법 통일안을 마련하면서 국어의 경음을 합용 병서인 ‘지, ㅈ, ㅉ, ㅊ’ 등이 아닌 각자 병서 ‘ㄱ, ㄷ, ㅃ, ㅆ, ㅈ’ 등으로 표기하기로 하였습니다. 이에 따라 종래의 ‘ㅈ’을 ‘ㄷ’으로 표기하게 된 것일 뿐입니다.

이제 ‘피약별’을 설명할 차례입니다. ‘피약별’은 중세 및 근대 국어의 문헌에 그 역사적인 소급형이 나타나지 않습니다. 그렇다고 해서 언중(言衆)이 이에 해당하는 단어를 사용하지 않았다고 말할 수는 없습니다. 무엇보다도 현대 국어에서 단독어로 사용하지 않는 ‘피약’이라는 한정어(限定語)를 ‘별[陽]’에 덧붙여 합성어를 만들었다는 사실로부터 ‘피약별’이라는 말의 유래가 상당히 오래되었을 것이라는 추측을 쉽게 할 수 있습니다. ‘별’이라는 단어도 중세 국어에서 그대로 사용되었습니다. 이러한 사정을 감안하면, 아마도 근대 국어를 전후한 어느 시기에 ‘피약별[피약별]’이라는 단어가 조어(造語)되었을 것으로 생각됩니다.

그리고 의미상으로도 ‘피약별’은 단지 ‘두드러기’라는 증상에 직접 관련되었다고 하기보다는 ‘땀띠’와 연관되어 조어되었다고 말할 수 있습니다. 즉 ‘피약별’은 ‘두드러기를 일으키는 별’이라고 하는 일반적인 해석보다는 ‘(뜨거운 햇살에 의하여) 땀띠를 일으킬 만한 별’이라고 하는 것이 훨씬 정확하기 때문입니다. 이렇게 되면 ‘피약별’은 ‘쫄되야기’라는 합성어가 만들어진 이후에 이 단어를 바탕으로 하여 조어진 합성어라

3) 근대 국어 후기에 ‘쫄찌’는 ‘쫄씩[땀띠]’와 발음이 다르지 않습니다. 근대 국어 시기에 제1 음절의 ‘-’는 ‘ㅏ’로 바뀌었고, 제2 음절 이하의 ‘-’는 ‘-’로 바뀌었기 때문입니다.

는 논리적인 추측이 무리가 아님을 알 수 있습니다.

이러한 논의를 토대로 *‘되약별’이 아니고 ‘띄약별’인 이유에 대해 언급할 수가 있습니다. 원래는 *‘되약별’이었는데 단순한 어두 경음화에 의하여 ‘띄약별’이 되었다고 한다면 달리 할 말은 없습니다. 그러나 ‘되야기’란 말이 잘 쓰이지 않고, ‘썸되야기[썸띄야기]’란 합성어가 활발하게 사용되는 상황에서 언중들은 ‘썸’을 제외한 경음화된 ‘띄야기’ 또는 ‘띄약’이라는 형태를 단독 형태로 추출하여 인식했을 가능성이 있습니다. 이것은 문헌상의 출현 여부에서도 방증되는 것이기도 하며, 앞에서 언급한 ‘띄약별’의 조어론적 입장과도 합치되는 설명입니다. 그러므로 ‘띄약별’은 그 조어(造語)의 출발에서부터 ‘되약+별’이 아니라 ‘띄약+별’의 구조로부터 시작되었다고 하는 것이 옳겠습니다.

3

지금까지 ‘땀띠’와 ‘띄약별’의 어원에 대하여 살펴보면서 아울러 두 단어의 형태론적 측면에서 대해서도 언급하였습니다. ‘땀띠’의 ‘띠’와 ‘띄약별’의 ‘띄약’이 원래 같은 말이었다는 것이 오늘의 가장 중요한 내용입니다. ‘땀띠’의 ‘띠’의 형성은 ‘띄야기’의 3음절을 1음절 ‘띄’로 줄이는 경제성의 원리에 의한 것이라는 것, 그리고 ‘띄약별’의 형성은 ‘썸되야기/썸띄약’이라는 말이 만들어진 이후에 형성되었을 것이라는 추론 등이 오늘에 설명한 내용입니다. 보이지 않는 역사에 대한 설명은 항상 실증에 근거하지만은 않습니다. 실증에 더하여 논리적인 추론이 전개되며, 여기에 설명력이라는 힘이 필요합니다. 어원론은 본질적으로 언어의 역사를 재구성하는 작업입니다. 오늘 여러분에게 설명한 내용에서 실증을 보충할 만한 설명력이 필요했다면 이런 부분에 대해서는 독자의 비판적 읽기에 대한 안목이 필요합니다. 이제 ‘땀띠’를 야기할 만한

‘퇴약별’이 뜨거운 여름도 지나갔습니다. 시원한 바람이 부는 가을의 창가에서 독자 여러분의 서늘하고도 매서운 눈매가 독서와 함께하기를 바랍니다.

참고 문헌

김무림(2004). 《국어의 역사》, 한국문화사.

김민수 편(1997). 《우리말 어원사전》, 태학사.

유창돈(1973). 《어휘사 연구》, 선명문화사.

21세기 세종 계획(<http://www.sejong.or.kr>): 한민족 언어 정보 검색

- 기타 자료 문헌 및 사전은 본문을 참조.

당신이 잠든 밤에

-이기호의 소설들-

한혜경 · 문학평론가, 명지전문대 문예창작과 교수

1. 당신이 잠든 밤에

지난여름, 맑은 날을 구경하기 힘들 정도로 비가 많이 왔다. 양동이로 쏟아붓는 것 같은 비에 도로가 침수되고 산이 무너져 아파트와 주택들을 덮쳤다.

안전한 지역에 사는 사람들은 텔레비전이나 신문을 통해 지난밤 사이 일어났던 재해의 현장을 본다. 뉴스를 보기 전엔 폭우가 잠잠해져 간간히 내리는 비를 바라보며 '뒤숭숭하던 간밤의 천둥소리를 단지 꿈으로만 치부'할 수도 있으리라.〈당신이 잠든 밤에〉 중)

당신이 편안하게 잠든 밤에 어떤 이는 밀려오는 토사와 급류에 휘말려 가기도 하고, 어떤 이는 밤새 지하 방에 차오르는 물을 퍼내거나 무너진 집 앞에 망연히 서 있었을 수도 있다. 비단 폭우 때문이 아니라도 모든 이가 잠자고 있는 한밤에 깨어 있는 자들이 있다. 실연의 아픔에 꼬박 뜯는눈으로 밤을 지새우는 자도 있을 것이고 시험을 앞두고 밤을 새워 공부하는 이, 돈을 벌기 위해 편의점이나 24시간 상점, 공장 등에서 일하는 사람도 있을 것이다.

소설가는 어떤 사람들을 상상할까?

1972년생으로 1999년부터 작품 활동을 시작한 이기호는 ‘이렇다 할 기술도, 학력도, 연고도 없는 지방 상경 청년들’과 외로운 사람들의 이야기를 창조한다. 이른바 ‘스펙’이라고 불리는 수많은 조건을 갖춰도 취업이 어려운 요즘, 이런 청년들의 삶이 순조로울 리 없다는 것에는 누구나 쉽게 동의할 수 있으리라. 이기호가 들려주는 이야기는 우습기도 하면서 슬프다. 모두들 잠든 밤에 이 인물들이 깨어 있는 사연을 들어 보자.

2. 외로운 자들은 국기 게양대에 매달려 있다

〈당신이 잠든 밤에〉(2004)는 지방에서 올라와 고시원에서 근근이 살아가는 두 청년 시봉과 진만의 이야기이다. ‘이렇다 할 기술도, 학력도, 연고도 없는 지방 상경 청년들이 가장 만만하게’ 할 수 있는 편의점 새벽 아르바이트를 하던 중, 몰래 눈을 붙이다가 잠장한테 들켜 해고된다.

3개월치 선불을 내고 들어간 고시원 생활이 사흘 후면 끝인 절박한 상황에서, 이들이 생각해 낸 것은 자해 공갈이다. 하지만 평소 ‘겁 많고 병약하기 그지없는’ 이들이 자해 공갈을 계획하는 모습은 씩씩한 웃음을 자아낸다. 성공할 확률이 거의 없어 보이는 이 계획은 예상대로 실패하는데, 바로 그 실패 과정이 소설의 즐거기가 된다.

첫 장면은 비 내리는 여름밤 새벽 한 시, 방범 초소 옆에 쪼그리고 앉아 자동차를 기다리는 것에서 시작한다. “틀림없지?” “틀림없어.” 서로 확인하는 모습에서 이들의 계획이 얼마나 무모하고 불확실한가를 역으로 느끼게 된다. 시간이 경과함에 따라 그들이 미처 생각하지 못한 ‘의외의 복병’이 다양한 형태로 찾아온다. 보안 업체 직원에게 불심 검문을 당하며, 자동차에 부딪치려고 달려가는 도중에 보도블록에 걸려 넘어지고, 도움을 청하는 소녀를 따라갔다가 깡패들에게 폭행을 당하기까지 한다.

자동차 범퍼 근처에도 가 보지 못했는데 이미 온몸이 멍투성이가 되자, 시봉은 “이왕 이렇게 된 거, 아예 더 망가뜨려 볼까?”라며 자신의 발목을 벽돌로 내리친다. 상당히 긴 지면을 할애해 묘사하고 있는 이 삽화는 이들이 겪고 있는 고통과 상관없이 흘러가는 세상을 대비시킨다. 곧 시봉은 복사뼈가 커다랗게 부어오르고 고통으로 신음하고 있지만, 사위는 ‘아무 일 없었다는 듯 고요’할 뿐이다.

시봉에 대한 연민이 고조되는 부분이지만, 작가는 엉뚱한 상상력으로 연민의 농도를 묶게 만든다.

“살 속에 물이 가득 담긴 것 같지 않아?” “…….” “이렇게 온 몸이 다 부어오르면 어떻게 될까? 떡대가 정말 좋아 보이겠지……? 미쳐린 타이어 선전하는 놈처럼 말이야.” “미친 놈……. 넌, 정말 이상한 새끼야…….” “뭐가?” “남한테 불쌍한 모습 보여주고 싶어서 안달난 놈 같다고.” 시봉은 말없이 진만을 바라보았다. 그리고 말했다. “그래야 한번이라도 더 나를 볼 거 아니야. …… 말도 걸어오고 …… 너도 처음엔 그래서 말을 걸어왔잖아…….”

- <당신이 잠든 밤에>

불쌍하게 보임으로써 타인의 관심을 끄다는 시봉의 이야기는 내세울 것이 아무것도 없는 자의 아픔을 담고 있으면서 독특한 상상력으로 웃음을 유발하기도 한다. 또 ‘딱히 되돌아갈 곳’이 없는 처지임에도 세상에 대한 원망이나 비관을 찾아볼 수 없다는 점도 특징이다. 그 대신 자신처럼 상처를 지닌 자들을 ‘모르는 척’하지 않음으로써 ‘상처 위에 상처를 덧대면서 상처를 잇는 친구’가 되어 이 세상의 고통품을 견디고 있다고 하겠다.

두 번째 이야기 <국기 계양대 로맨스 -당신이 잠든 밤에2>(2006)에는 시봉보다 더 엉뚱한 인물이 등장한다. 국기 계양대를 사랑하는 남자다.

첫 이야기에서 자해 공갈에 실패한 시봉은 국기 게양대에 내걸린 국기를 떼다 파는 아르바이트를 시작한다. 그런데 국기를 떼러 게양대에 올라간 어느 밤, 옆 게양대를 오르는 남자를 만난다. 잔뜩 긴장한 시봉에 비해 그는 시종일관 밝은 태도로 자신도 근처 고시원에서 살고 있으며 사실은 국기 게양대를 사랑하고 있음을 고백한다.

여기에 또 하나의 사내가 나타난다. 깡마르고 넥타이를 맨 30대 중반의 사내는 사라진 아내를 찾으러 다니는 중이다. 빛보증을 선 뒤 말을 할 수 없는 병에 걸린 아내가 유일하게 대화를 나눈 대상이 국기 게양대였는데, 그것을 못하게 막았더니 사라졌다는 것이다. 국기 게양대를 사랑하는 남자는 이 사내에게도 국기 게양대를 사랑하기를 권한다. “그렇게라도 외로움을 이겨 내셔야죠.”라고 하면서, 곧 국기 게양대는 ‘외로운 사람들을 껴안아 주려고’ 존재한다는 것이다. 달리 방법이 없는 넥타이 사내도 국기 게양대를 사랑해 보기로 마음먹는다.

그렇게 해서 온 동네가 ‘어둠 속에 괴괴히 잠들어 있는데’ 세 남자가 ‘말없이 가만히’ 국기 게양대에 매달려 있는 풍경은 처연하다. 급기야 넥타이 사내가 울음을 터뜨리고 내내 울적하던 시봉 역시 눈물을 흘리지만 그 아래 세상은 이들의 아픔과 무관하다. 게양대 쪽은 쳐다보지도 않고 지나치는 신문 배달부, 성경책을 끼고 교회에 가는 노파, 새벽이 되어 가는데 ‘잠처럼 잠에서 깨어나지 않고’ 있는 사람들은 오 미터 상공에 누군가 매달려 울고 있다는 사실은 알지 못하는 것이다.

시봉은 사실 국기를 떼러 올라간 것이었으므로 옆의 남자처럼 국기 게양대에 매달려 있을 필요가 없다. 그러나 왜 계속 매달려 있는지 스스로 알 수 없어 하면서 ‘왓지, 그냥 왓지, 미안한 마음이 들었다.’고 느낀다. 이는 옆의 남자가 “우리 같은 사람들은 그렇게 하면서라도 살아야죠.”라며 만난 지 얼마 안 된 시봉에게 바로 ‘우리’라는 표현을 쓴 것처럼, 이들 사이에는 ‘당해 본 사람만 알 수 있는’ 공감대가 형성되어 있다고 할 수 있다. 그러기에 넥타이 사내가 울음을 터뜨리자 같이 눈

물을 흘리게 되는 것이다.

국기 계양대를 껴안고 있노라면 국기 계양대가 아닌 '다른 무엇'이 되는 것을 느낀다는 남자나 얘기할 대상이 없어 국기 계양대와 대화를 나누던 벡타이 사내의 아내, 아내를 잃고 괴로워하다가 국기 계양대를 사랑해 보기로 하는 벡타이 사내. 이들은 모두 고시원과 반지하 월세방에 살고 있다. 그리고 무엇보다 외로운 자들이다. 달리 마음을 붙일 데가 없어 국기 계양대에 의지해 외로움을 견디고 있는 이들의 이야기는 외로운 자들의 절박함을 인상적으로 전달하고 있다.

3. 갈팡질팡한 삶, 논리적으로 설명할 수 없는 소설

이런 이야기를 지어내는 작가는 무슨 생각으로 소설을 쓰는 걸까? 달리 말해 그의 소설관은 무엇일까?

〈갈팡질팡하다가 내 이털 줄 알았지〉(2006) 도입부에 다음과 같은 소설관이 피력되어 있다. 주인공 '나'는 '근대 소설은 우연으로 시작해 필연으로 끝나는 장르'라고 학교에서 배웠으나 이 논리가 늘 버거웠다고 고백한다.

그러나 나는 그 논리가 버거워, 종종 우연으로 소설을 끝내 버리곤 했다. 며칠 밤을 지새우며 내적 필연성으로 주인공을 몰고 가기 위해 용을 쓰다가 그만, 제풀에 지쳐 에라이, 땡! 이쯤에서 주인공 자살(혹은 죽사)! 뭐 이런 식이 되었던 것이다. 그래서 나는 학부 시절 은사님들께 “자넨 기본기가 덜 된 친구구먼”이란 소릴 자주 들었고, 아울러 낙제에 가까운 학점까지 덤으로 받곤 했다. 다시 말해 논리박약, 의지부족.

그때마다 나는 좀 억울했다. 하지만요, 선생님. 세상 사는 게 언제나 필연적이진 않잖아요? 논리적으로 설명할 수 없는, 그런 게 더 많

짧아요? 꼭 그런 소설들만 써야 한다는 법은 없잖아요?

- <갈광질광하다가 내 이럴 줄 알았지>

즉 주인공은 느닷없이 찾아오는 우연 앞에서 '늘 갈광질광 해마다가 겨우 간신히 그 우연들에서 벗어나곤' 했으므로 소설 역시 그러한 '갈광질광함'을 담을 수밖에 없었다고 말한다. 성공을 위해 부단히 노력한 다거나 신념을 안고 살아간다거나 하는 것과는 대조적인 이야기가 만들어질 수밖에 없었다는 것이다. 주인공의 표현을 빌리면, "소설은 그 사람이 살아온 이력만큼 나온다고. 나는 에라이, 뽕! 만큼 살았으니, 에라이, 뽕! 같은 소설을 쓸 수밖에 없었던 것이다. 누가 뭐라 하더라도 그것이 나에겐 리얼리즘이었으니까."

그가 소설을 쓰게 된 계기도 특별한 것이 없다. 달리 할 일이 없어서, 혹은 우연히 쓰게 되었다고 함으로써 소설, 혹은 문학에 숭고한 의미를 부여해 온 독자들을 당혹스럽게 만들기도 한다. 가령, "작가라는 이름은 황홀한 빛이고 분열하는 어둠이고 빛과 어둠 사이의 그 모두였다."(박범신, <그해 내린 눈 지금 어디에>)와 같은 비장한 토로와도 거리가 멀지만, 반대로 1990년대 신세대 작가들이 '유희적 글쓰기', '작가의 죽음'을 선언하던 것처럼 강한 어조로 새로운 소설을 주창하는 것도 아니다. 그저 기존 사회에서 중요한 가치로 여겨 온 것들을 가볍게 넘어가고 있을 뿐이다.

생활 때문에 소설 쓰기를 포기하는 소설가도 등장한다. <수인(囚人)>(2005)의 주인공은 소설가로 등단했으나 그 이후 단 한 편의 소설도 완성하지 못한다. 생활비를 벌어야 했기 때문이다. 그러나 소설 대신 다른 사람의 자서전 대필을 하면서도 자조적이거나 비관적이지 않으며, 단지 돈벌이의 하나로서 글쓰기 노동에 성실하게 임하는 태도를 보인다. 곧 소설 쓰기는 숭고한 예술 작업이며 문학을 위해서라면 모든 것을 포기할 수 있다는 엄숙한 각오와는 거리가 있는 태도라고 할 수 있다.

그러나 이처럼 갈팡질팡하는 이야기를 쓰고 있다 할지라도 이 작가는 쉽게 소설을 포기하지 않는다. 생활비를 버느라 소설을 쓰지 못할 때 주인공에게 ‘작은 위로’가 되는 것은 4년 전에 출간된 자신의 소설이 아직도 대형 서점 구석에 꽂혀 있다는 사실이다. 소설이란 ‘전구나 라디오 같은 발명품 아니냐’는 심판관의 말에 수긍하지 않음으로써 주인공은 소설이 의미 없는 것이 아님을 웅변한다. 소설이란 팔리지 않더라도 계속 남아 존재하는 것이기 때문이다. ‘소설을 진짜 소설처럼 받아들이고’ 있어 그런 사람을 찾아보기 어려운 이 시대에 ‘정말 재미난 사람’으로 간주되지만 그러거나 말거나 그는 묵묵히 제 갈 길을 간다.

이렇게 볼 때, 이기호의 소설은 소설의 사명을 진지하게 논하고 논리적으로 신념과 비전을 제시하는 것은 아니지만 소설이란 계속 존재하는 것이며 또 존재해야 함을 역설하는 이야기라 하겠다. 갈팡질팡한 우리의 삶과 모두들 잠든 사이에 벌어지는 사연들에 귀 기울이면서, 그래서 그의 소설을 읽다 보면 웃음이 터져 나오기도 하지만 ‘그냥 웬지 미안한 마음’이 일어나기도 하는 것이다. 그리고 무엇보다 소설은 꼭 존재해야 하는 것임을 확인하게 되는 것이다.

우리말나들이

강재형 · 문화방송(MBC) 아나운서

내가 네 애비¹⁾이다. 그러니까, 내가 너의 아버지이다. ‘아이 엠 유어 파더(I am your father)’? 영화 ‘스타워즈’의 한 장면을 옮겨 온 게 아니다. 내가 ‘너’, 그러니까 ‘우리말나들이’의 아버지라는 얘기이다. 서기 1993년 시월의 어느 날 ‘시험판’을 거쳐 그해 한글날에 즈음해 첫선을 보인 사내 방송 언어 순화 유인물 이름에서 시작한 프로그램 ‘우리말나들이’. 그게 씨앗이 되어 뿌리내리고 줄기를 뻗어 지금의 튼실한 ‘우리말나들이’가 되었다. 그렇다고 이 자리에서 ‘우리말나들이’의 탄생부터 지금에 이르는 ‘역사’를 되짚어 볼 것은 아니니 부담스러워하지는 마시기 바란다.²⁾

세상에 어미 없이 아버지만 있는 자식이 있을까. 유복자³⁾도 있고, 정자 기증 따위로 값진 생명을 얻어 세상의 빛을 보기도 하는 ‘눈부신 과학의 시대’라 해도 어미 없는 자식은 없다. 어미는 누구인가? 아버지의 한 사람으로서⁴⁾ 감히 말하건대, ‘우리말나들이’의 어머니는 시청자 여

-
- 1) ‘아버지의 낮춤말’의 비표준어. 그러니까, ‘애비와 에미’는 ‘아비와 어미’라 해야 어법에 맞는다.
 - 2) 이와 관련해서는 ‘방송과 우리말 3호’에 실린 ‘우리말나들이 10년사’를 참고 하시기 바란다.
 - 3) 아버지가 죽은 뒤에 태어난 자식
 - 4) ‘~로써’인지 아닌지 여전히 헷갈린다. 재료나 원료, 수단, 도구를 나타내는 조사는 ‘~로써’, ‘~로써’는 지위나 신분, 자격을 나타내는 조사이다. 흔히 자격격(~로써), 기구격(~도구격)으로 구별한다.

러분이다. 공영 방송 문화방송의 정규 편성물로 자리 잡을 수 있게 한 큰 힘은 시청자 여러분에서 비롯되었다는 얘기. 특집 방송 몇 번을 빼면 방송 시간이 길어야 1분 안팎인 ‘우리말나들이’. 이 녀석을 날마다 제작해 방송하는 것도 시청자 여러분의 ‘소리 없는 아우성’이 있기 때문이다. 뉴스와 스포츠 중계를 비롯해 온갖 프로그램을 두루 진행하는 아나운서들이 피디로 나서는 사명감도 시청자 여러분의 성원이 있기 때문이다. 첫 씨앗을 뿌린 사람은 내가 맞지만 따지고 보면 문화방송의 모든 아나운서가 ‘우리말나들이’의 아버지(들)이다. 물론 여자 아나운서들도 포함해서.

지금 ‘우리말나들이’ 작가는 박연희이다. 그를 면접하던 날의 장면을 기억한다. 열 명 남짓한 ‘작가 후보’ 중 내 눈에 띈 그가 내게 했던 질문은 “결혼하셨는가?”였다. 내게 관심 있다, 착각할 만한 물음. 뜬금없이 ‘결혼 여부’를 캐 까닭은 제작진으로 한 식구가 된 뒤에 알았다. ‘일을 좋아해서 여인에게 관심 없을 거 같아서’ 뭐, 그런 거였다. 그럴듯한 이유이나 잘못 짚은 거 아닌가? 어쨌든 그는 ‘엉뚱해서’ 돋보였다. ‘우리말나들이’에는 ‘스필버그적⁵⁾ 발상’이 필요했으니까. 그렇듯 재기발랄한 ‘사차원 소녀’가 ‘징하게도⁶⁾ 내리는 비’가 몇 주째 이어지던 지난여름 어느 날, 내게 흘리듯 한 마디 건넨 게 이런 글을 쓰게 했다. “그동안 방송되었던 ‘우리말나들이’ 내용을 책으로 엮어 내려 하니 한마디 해 달라”는 말이었다. 국립국어원에서 “《새국어생활》 가을 호에 실을 원고 하나 보내 달라”는 얘기를 들은 며칠 뒤의 일이었다. 내 마음이 징했다(이번에는 북한말 ‘징하다’의 뜻). 첫 방송 편집 때 여의도 본사 4층 편집실을

5) 스티븐 스피버그(Steven Spielberg, 1946~). 영화 E.T, 인디애나 존스 등을 감독한 미국의 영화 감독

6) ‘같은 일 따위가 반복되는 까닭에 질려서 지겨워지다’쯤 되겠다. ‘지겹다, 징그럽다, 지긋지긋하다’는 뜻으로 쓰는 전라도 사투리로 알고 있으나 《표준국어대사전》에는 올라 있지 않다. ‘속이 저릿하도록 한 번 울리다.<북한어>’만 표제어로 나와 있을 뿐이다. 징이 ‘징’하게 우는 걸 담아낸 표현인 듯하다.

울리던 '시그널 음악'⁷⁾이 컷전을 쟁쟁하게 울렸다. 여는 말과 컴퓨터 그래픽, 자막 한 글자 한 글자가 눈앞을 날아다니며 내게 손짓하는 듯했다. 그래서 몇 마디 하려 비 내리는 다방 테라스에 앉아 이 글을 쓰기 시작했다. 추녀에서 빗물 듣는 고택 뒷마루에서 쓰면 더 좋았겠지만…….

'우리말나들이'의 시작은 여러 면에서 여는 프로그램과 달랐다. 아니, 달라야 했다. 기능적으로는 아나운서가 북 치고 장구 치는 일인다역(一人多役)을 해야 했기에 그랬다. 내용적으로는 문장 구성과 발화(발음), 자막의 무결점을 기본으로 삼아야 했다. 덧붙여 '고리타분한 언어 순화의 틀'을 깨려 했다. '틀린 우리말을 바로잡고 좋은 우리말을 널리 알리기 위한 프로그램. 시청 흡인력을 높이기 위해 쉽고 재미있게 제작'. '우리말나들이' 첫 제작 기획서에 있는 '기획 의도'이다. 그렇다. 쉽고 재미있게 만들기 위해 날마다 다른 구성을 하려 무던히도 애썼다. 문화방송에 막 도입되어 쓰이기 시작한 '버추얼 스튜디오'는 우리의 놀이터였고, 소재에 맞는 화면과 설명을 위해 헬리콥터를 띄우기도 했다.

'우리말나들이' 연출을 맡은 아나운서는 줄잡아 40여 명, 출연자는 문화방송 아나운서의 수와 거의 같다. 짱짱한 젊은 날에 이 세상을 급히도 떠나 버린 3명도 포함된다. 방송을 사랑했고 아나운서를 천직으로 삼았던 송인득, 정은임, 김태희이다. 송인득은 팀장으로, 정은임은 연출자 겸 진행자로 '우리말나들이'를 잘도 키워 냈다. '북한말 특집'을 만들러 금강산에 함께 갔던 김태희는 북한 안내원을 취락파락하는 당당함으로 현지 촬영에 큰 힘이 되어 주었다. '가 버린 친구' 셋 모두는 우리 방송계의 보배들이었다.

'우리말나들이'는 아나운서 진행에 새로운 지평을 열기도 했다. 박나림은 콧수염 분장에 지팡이를 휘두르는 채플린 노릇을 마다하지 않았

7) '바호'의 곡을 편곡한 작품의 앞 대목을 잘라 썼다. 음반 백여 장을 쌓아 놓고 몇 날 며칠을 들으며 골라낸 곡. 지금 '우리말나들이' 시그널 음악과는 다른 곡이다.

고, 나무꾼에 ‘늑인’ 선녀가 되기도 했다. 무명 저고리에 머리끈 질끈 동여맨 나무꾼은 중후함과 세련됨의 표상이기도 한 박경추. 김주하는 박나림과 ‘승강이’와 ‘실랑이’를 놓고 승강이를 했고, 변창립과 황선숙, 김상호는 웬만한 성우 뺀질 만한 멋진 목소리 연기를 선보였다. 소복 입고 머리 풀어 헤친 이정민은 사약 앞에서 절규했고, 김완태는 화창한 봄날에 ‘광인’처럼 백댄서가 되어 막춤을 추었다. 모두 시청 흡인력을 높이기 위한, 그러니까 여러분의 관심과 사랑을 끌기 위한 아나운서 제작진의 몸부림이다.

촬영 현장에서 외치는 ‘스탠바이, 큐!’, ‘레디, 액션!’은 ‘우리말나들이’의 것이 아니었다. ‘준비, 땅!’이었다. 방송 제작 현장에서 쓰는 일본어 찌꺼기와 외국어의 오·남용도 속아 내야 진정한 ‘우리말나들이’를 만들 수 있다 여겼던 까닭이다. 고답적인 아이템은 떨쳐 내고 ‘참신한 소재’를 찾아내려 했다. 이것은 맞고, 저것은 틀리니 규범에 어긋나는 말은 쓰지 말라는 ‘규범지상주의’도 지양⁸⁾하려 했다. 쉽지 않은 일이었다.

초창기 대본과 구성안은 ‘완벽’을 추구했다. 촬영 현장에서 놓친 문장 구성의 오류, 정확하지 않은 발음 등은 편집 과정에서 보완했다. 자음의 된소리와 예사소리 구분은 물론이고 ‘내’와 ‘네’, ‘외’와 ‘왜’, 그리고 ‘웨’의 소릿값도 MC로 나선 아나운서는 구별해야 했다. “네, 이렇게 얼굴에 핏기가 없고 창백한 모습을 가리켜 ‘해쓱하다’, ‘해썩하다’, ‘헬쓱하다’ 여러 가지 말을 쓰는데요, 어느 말이 맞는 걸까요?” 박나림이 진행할 때 방송한 ‘발화(發話) 내용’의 일부이다. [해쓱하다]와 [해썩하다] 발음의 분명한 구별은 물론 [말:]처럼 긴 소릿값도 확실히 하려 했다. ‘우리말나들이’는 문장 호응이 어긋나는 비문을 용납할 수 없고, 발음 전달을 허투루하면 안 된다는 원칙을 지키기 위해 그랬다. 그래도 오류가 없지는 않았다. 방송의 오류는 가능하면 바로잡아 사과와 뜻과 함께

8) 흔히 헛갈리는 표현. ‘지양(止揚)’과 ‘지향(志向, 指向)’. 음가도 분명하게 구별하지 않으면 ‘무식하다’는 소리를 듣기 십상이다.

방송한 적도 있었다.

그나저나, ‘우리말나들이’는 왜 ‘우리말’ ‘나들이’인가.

‘우리말나들이’가 첫선을 보인 건 유인물 발간 한 해 전으로 거슬러 올라간다. 아나운서 데스크포스팀의 보고서 ‘아나운서실 업무 개선 방안’이 그 시작이다. 이 보고서 첫머리에 ‘우리말 관련 정규 프로그램 제작 추진 방안’에 ‘우리말나들이’가 처음 등장한다. ‘우리말’은 남북한을 가리지 않고, 재외 동포의 언어를 두루 아우르는 뜻을 담고 있다. ‘한국어’는 남쪽의 언어, 북쪽의 언어는 ‘조선어’ 아닌가. ‘나들이’도 친정 나들이, 서울 나들이, 봄나들이처럼 즐거운 마음으로 함께할 수 있는 프로그램을 만들겠다는 생각을 담은 거였다.

이런 뜻을 담아 시작한 ‘우리말나들이’ 프로그램이 올해로 열네 돌을 맞는다. ‘우리말나들이’의 제작·방송이 남긴 자취는 방송 그 자체에 그치지 않는다. 기존 ‘언어 순화 프로그램’과 달리 문화방송은 물론 영화, 신문, 잡지 등 대중 매체의 우리말 오류를 꼬집는 구성 방식 덕에 PD와 작가는 물론 외부 출연자들이 조심하기 시작했다. 자신의 (언어) 실수가 시청자는 물론 제작 관계자에게 고스란히 ‘확대 재생산’되어 전달되기 때문이다. ‘우리말나들이’ 제작에 참여한 편집 감독들의 ‘시어머니 노릇’도 우리말 다듬기에 단단히 한몫했다. 프로그램의 최종 완제품을 만드는 종합 편집 작업 중에도 틀린 자막 등이 나오면 편집을 중단하고 “‘우리말나들이’ 편집하면서 배웠는데, 그게 아니다.”라며 훌륭한 ‘교정자’ 역할을 하곤 했다.

‘장맛비 내리는 날 어느 다방 테라스에 앉아’ 쓰기 시작한 글을 참 오랜 시간 썼다. 한낮에는 매미가 울어 대고 해 떨어질 녘에는 귀뚜라미가 노래하는 가을 문턱에 들어설 즈음에 이 글을 마무리한다. 어제와 오늘을 떠올리며 펼쳐 놓은 기억의 조각들이 괜한 장광설이 되어 오히려 짜 맞추기 어려운 ‘조각 그림’으로 만든 게 아닌가 싶기도 하다. 창밖에 휘청이는 나뭇가지와 훑날리는 비를 보며 ‘우리말나들이’의 내일

을 믿음을 담아 그려 본다. 바람에 흔들려야 부러지지 않는 나무처럼,
흐르는 세월 따라 제작 방식과 방송 소재를 쉽 없이 진화시켜 온 어제
와 오늘의 '우리말나들이'가 앞으로도 시청자 여러분의 사랑과 더불어
무럭무럭 자라나기 바라는 마음 간절하다.

소라 이야기

강영봉 · 제주대학교 국어국문학과 교수

소라 이야기를 하려고 합니다. 제주도에서는 ‘소라’를 ‘육지 소라’와 ‘제주 소라’로 구분하여 따로 부르고 있다는 것이 첫 번째 이유이고, 또 다른 이유는 소라는 제주도 여행에서 맛있게 먹는 해산물 가운데 하나로 각 부분의 명칭을 알고 먹으면 그 맛이 더하지 않을까 하는 생각에서입니다. 특히 부분 명칭은 지역어 조사 과정에서 덤으로 얻은 어휘들로 이제 기록해 두지 않으면 영영 사라져 버릴지도 모른다는 데도 그 이유가 있습니다.

국립국어원에서 추진하는 지역어 조사를 위한 질문지를 만들 때의 일입니다. 질문지를 작성하고 그에 따른 그림책에는 조사 질문지 “소라 <그림 255> 이것을 무엇이라고 합니까?(해녀들이 전복과 함께 따는 것으로 껍데기에 빨 같은 것이 돋아 있고, 아가리에 덮개가 있다.)”에 해당하는 그림으로 ‘빨고둥류’가 제시되었습니다. 제시된 그림을 보면 껍데기에 돌기가 있으나 잘 드러나지 않고, 아가리(殼口) 모양도 둥그렇지가 않았습니 다. 더욱 분명한 것은 몸통을 보호해 주는 뚜껑이 각질로 되어 있어서 제주도에서 말하는 ‘소라’와는 확연하게 차이가 드러났습니다. 나중에 ‘빨소라과’ 그림은 ‘소라’ 그림으로 교체되었습니다만 이는 ‘빨소라과’의 ‘빨고둥류’와 ‘소라과’의 ‘소라’를 혼동한 데서 온 결과로 보입니다. 이 둘에

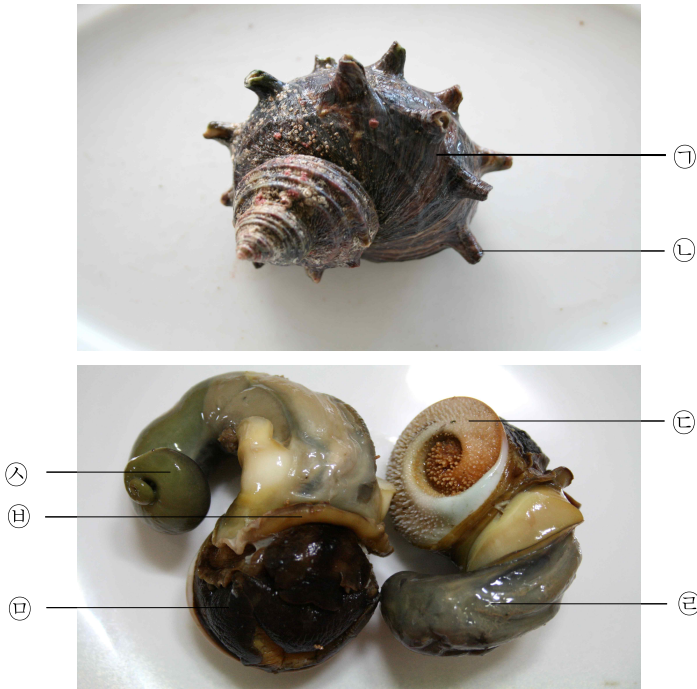
대한 설명은 권오길(權五吉) 등의 《원색 한국패류도감》에 따르면 아래와 같습니다.

- 소라과(turbinidae) 우리나라에는 지금까지 10종이 알려져 있다. 껍질은 원뿔 모양이고 뿔이나 늑(肋)이 껍질 표면에 있으며 각구(殼口)는 둥글고 크다. 가장 큰 특징은 뚜껑이 석회질이고 소선형(小旋形)인 점이다. 밤고둥과의 뚜껑은 각질(角質)이고 나선형(螺旋形)인 점과 차이가 있다.
- 뿔소라과(muricidae) 우리나라에 16종이 있으며 깊은 바다의 것을 채집하면 훨씬 더 많을 것으로 본다. 일본의 200여 종에 비해서 적은 수이다. 종륜(縱肋, 세로 주름)과 나륜(螺肋, 가로 주름)이 겹쳐져서 결절(結節), 가시 모양의 돌기, 뿔, 날개 모양을 한다. 모두 각질의 뚜껑을 갖고 있으며 수관도 발달한다. 대부분이 이매패(二枚貝)에 구멍을 뚫어 잡아먹는 육식성이다.

이 설명 가운데 손톱목음인 () 속의 한자 등은 이해를 돕기 위하여 일부러 끼워 넣었습니다만, 이 둘의 차이는 '각구'라는 아가리 모양, 몸통을 보호하는 뚜껑 성분이 다른 데 있습니다. '소라과'는 아가리가 둥근 반면에 '뿔소라과'는 둥글지가 않습니다. '소라과'의 뚜껑은 소선형의 석회질이며, '뿔소라과'의 뚜껑은 각질로 되어 있습니다. '소라과'의 뚜껑은 밝은 미세하고 예리한 과립들이 붙어 있어 만지면 까칠까칠하고, 안쪽은 편평하고 매끈하여 단추나 자개로 이용하는 반면 '뿔소라과'의 각질 뚜껑은 '보말체'라 하며, 삶아서 먹을 때는 귀찮은 존재입니다. '보말체'란 '고 등의 겨'란 뜻으로, 벼·보리 따위의 곡식을 찧어서 벗겨 낸 껍질처럼 쓸모없어 버리게 됩니다. 그래서 '보말체'라 말하는 것입니다. 이런 차이로 '소라과'와 '뿔소라과'의 패류는 전혀 다르다는 것을 알 수 있습니다.

제주도에서는 소리를 '구쟁기·구쟁이·구제기·고동'이라고 합니다. 소리를 '고동'이라 하는 것은 《표준국어대사전》의 '소라고동=소리'라는 설명에서 유추가 가능합니다. 그러나 '소라고동'에 대한 다른 사전의 설명, 곧 "소라고동과에 속하는 바다 권패(卷貝)의 하나. 소리 중 대형(大形)으로, 패각(貝殼)의 길이 40cm, 직경 19cm이고, 나탑(螺塔)은 8층임. 각표(殼表)는 홍색·갈색·백색의 반문이 있는데, 각 니층(螺層)은 둥글고 넓은 줄이 뻗쳐 있으며, 입은 달걀꼴임. 난해(暖海)의 암초 지대에 서식함. 살은 식용, 패각은 옛날부터 '소리' 또는 '나각'이라 하여 악기(樂器)로 사용함. 법라(法螺)."(이희승 편 《국어대사전》), "소라고동과에 딸린 연체동물. 소리 가운데 가장 큰 무리로서, 껍데기는 붉은빛·갈색·흰빛의 반문이 있고, 아가리가 알꼴이다. 살은 먹고, 껍데기는 악기로 쓴다."(《우리말큰사전》), "소라고동과에 속한 연체동물의 하나. 껍데기는 지름 10센티미터, 높이 5센티미터 가량으로, 붉은색, 갈색, 흰색의 얼룩무늬가 있으며, 아가리는 달걀꼴이다. 살은 식용하며, 껍데기는 악기를 만드는 데 쓰인다. 학명은 *Batillus cornutus*이다."(《고려대 한국어대사전》)라는 내용을 보면 패류의 한 부류로 '소라고동과'가 따로 있다는 사실을 알려줍니다. 그러나 《원색 한국패류도감》에는 '소라고동과'가 없습니다.

'제주 소리'는 그림에서 보듯 ㉠~㉡으로 구성되어 있습니다.



㉠은 껍데기, 곧 소라딱지로 '닥살·딱살·구쟁기닥살·구쟁이다살·구제기닥살'이라고 합니다. 이 '닥살'은 6층의 나선탑으로, '짚'이라 부르는 돌기가 껍데기 군데군데에 여럿 돌아 있습니다. 껍데기 안은 흰색이며 광택이 나기 때문에 단추나 자개 재료로 사용되기도 하였습니다. 껍데기는 나선탑으로 되어 있어서 이를 삶거나 구워 먹을 때는 "올양 먹으라(열어 먹어라)."라고 말하는 것처럼 소라 껍데기 속의 살을 밖으로 꺼내는 것을 '올다라' 합니다. '날소라'는 껍데기를 마야 살을 밖으로 꺼낼 수 있습니다. 날소라를 먹을 때는 "(껍데기를) 못양 먹으라(마 먹어라)."라고 합니다. 날소라냐 익힌 소라냐에 따라 먹는 방법이 다릅니다. 날소라는 '못양' 먹고, 익힌 소라는 '올양' 먹어야 합니다. 전복은 전복 껍데기에서 살을 떼어 내어 먹어야 하기 때문에 전복을 먹으라고 말할 때는 "텅(떼어) 먹으라."라고 합니다. 날전복이나 아니나는 문제가 되지 않습니다.

㉠은 ‘쌀’이라고 합니다. 이 ‘쌀’은 돌기에 해당합니다. ‘쌀’이 거칠고 싱싱하게 돌아 있으면 ‘쌀구쟁기·쌀구제기·쌀구쟁이’라 합니다. 아주 건장한 소라인 셈입니다. 나이가 많고 바닷물의 흐름에 따라 바위에 부딪치면서 ‘쌀’이 닳아지면 ‘민둥구제기·민둥구쟁이·민둥구쟁기·문둥구제기·문둥구쟁이·문둥구쟁기’라 합니다. 이 이름들에서 ‘민둥’과 ‘문둥’은 ‘민둥산’의 ‘민둥’과 같습니다. 아주 자잘하고 어린 소라는 ‘조쿠쟁이·조쿠제기·좁쌀구쟁기’라 부릅니다. 그러니까 소라는 그 성장에 따라 ‘조쿠쟁이→쌀구쟁이→민둥구쟁이’ 순으로 부르게 됩니다.

㉡은 소라의 살을 보호해 주는 뚜껑인데, 이를 ‘돈’ 또는 ‘장귀·장군’이라 합니다. 이 뚜껑은 《원색 한국패류도감》의 설명에서 확인되듯 석회질로 되어 있습니다. 소라의 뚜껑은 아가리 모양과 같이 둥근 모양을 하고 있습니다. 밖은 흰색 나선형 모양이 도드라진 데 과립(顆粒)이 붙어 있어 까칠까칠한 반면, 그 안쪽은 갈색이며 편평하고 매끈합니다. 눈알고동의 뚜껑도 ‘돈(장귀·장군)’이라 하는데, 눈알고동 또한 ‘소라과’에 속하는 고동임을 알 수 있습니다.

㉢은 배설기관입니다. 이 ㉢과 ㉣을 합해서 ‘똥’ 또는 ‘구쟁이똥·구쟁기똥·구제기똥’이라 합니다. 먹지 않습니다. 잘못해서 이 ㉢ 부분을 먹게 되면 모래가 씹히기도 합니다. 먹을 때는 이 부분을 떼어 버리고 먹습니다. 별 볼일 없는 것 또는 하찮은 것을 빗대어 ‘눌구쟁이똥’이라 표현하기도 합니다. ‘눌구쟁이똥’은 ‘날소라의 창자’라는 뜻으로, ‘눌구쟁이똥’은 쓸모없는 부분이어서 떼어 버려도 된다는 데서 비롯하는 표현인 셈입니다.

㉤은 소라의 몸통으로, ‘술’이라고 합니다. 먹는 부분입니다. 날것으로 먹어도 맛있고 삶거나 구워 먹어도 좋습니다. 다만 구워 먹을 때는 물을 조금 부어 구워야 합니다. 물기가 없으면 굵은 도중에 갑자기 ‘퐁’ 소리와 함께 몸통이 밖으로 튀어나와 사람이 다치기도 합니다. 몸통을 꺼내고 난 뒤 껍데기에 남아 있는 국물은 간에 좋다고들 하여 마시기도 합니다.

㉥은 소화 기관인 맹낭(盲囊)으로, 소라의 몸통 아래쪽에 치맛자락처

럼 얇게 뱅 둘러붙은, 끝이 막힌 주머니 모양을 하고 있습니다. 이를 ‘속곳·소중의·소중기’라 합니다. ‘속곳·소중의·소중기’는 ‘여자들이 속곳으로 입는, 오른쪽 옆이 트인 중의’를 뜻하기도 하는데, 이는 그 모양이 비슷한 데서 붙은 이름입니다. 이 부분은 소화 기관이어서 쓸개즙이 있습니다. 그냥 먹으면 쓴맛이 납니다. 먹을 때는 반드시 이 부분을 떼어 내고 먹어야 합니다.

㉞은 ‘깍’이라고 합니다. ‘깍’은 ‘가장자리’ 또는 ‘끄트머리’의 뜻으로 쓰이는 말인데, 여기서는 ‘끄트머리’라는 의미로 사용되었습니다. 생식 기관의 끄트머리라는 말입니다. ‘깍’을 포함하여 같은 색깔을 띠는 부분까지가 소라의 생식 기관입니다. 사진에서처럼 짙은 녹색을 띠기도 하고, 아니면 흰색을 띠기도 합니다. 그 색깔이 짙은 녹색이면 난소(卵巢)로 암컷 소라이며, 흰색이면 정소(精巢)로 수컷 소라입니다. 전복의 암수 구별은 생식 기관의 색깔은 물론 껍데기를 보고도 알 수 있습니다만(껍데기가 움푹하게 깊이 들어가 있으면 수컷, 그렇지 않고 바라지면 암컷으로 구분함), 소라의 암수는 껍데기의 외형으로는 구분할 수가 없습니다. 암수 구분은 껍데기에서 꺼낸 ‘깍’의 색깔로만 가능합니다. 요즘은 ‘깍’을 먹기도 합니다.

소라의 방언형인 ‘구쟁기’가 들어간 속담으로는 “구쟁기딱살 까 먹어도 혼 들랭이, 안 까 먹어도 혼 들랭이(소라딱지는 까서 먹어도 한 바구니, 아니 까서 먹어도 한 바구니).”, “구쟁기 똥누레 가불민 게드레기가 차지한다(소라 똥누레 가 버리면 소라게가 차지한다).”, “구쟁기 양제 가분 탁살에 게드레기 들어앉나(소라 양자 가 버린 소라딱지에 소라게 들어앉는다).” 등이 있습니다. ‘외화내빈’(外華內貧. 겉은 화려하나 속은 빈곤함)이나 ‘기회주의자’ 등을 경계할 때 쓰입니다.

이렇듯 우리 주변에서 쉽게 볼 수 있는 소라에도 많은 이야기가 담겨 있는 것을 보면 다른 생명체에도 많은 이야기거리가 담겨 있을 겁니다. 이 이야기들을 찾아내는 것이 우리들에게 주어진 과제인 것 같습니다.

참고 문헌

- 고려대학교(2009), 《한국어대사전》, 고려대학교 민족문화연구원.
- 국립국어원(1999), 《표준국어대사전》, 두산동아.
- 권오길·박갑만·이준상(1993), 《원색 한국패류도감》, 아카데미서적.
- 이종래(기획 대표, 1988), 《한·영·일 수산동식물명사전》, 현대해양사.
- 이희승 편(1981), 《국어대사전》, 민중서림.
- 한글학회(1992), 《우리말큰사전》, 어문각.

루마니아의 언어 정책

엄태현 · 한국외국어대학교 동유럽 · 발칸연구소 연구 교수

1. 루마니아어에 대해서

루마니아어는 일반적으로 잘 알려지지 않은 언어이니만큼 루마니아의 언어 정책에 대한 설명을 돕기 위해서 이 언어의 특징과 역사에 대해 간략한 설명이 필요할 것으로 보인다. 언어 계보학적인 측면에서 루마니아어는 발칸 반도 지역에서 광범위하게 사용되던 라틴어가 그 기원이 되는 언어이며 오늘날 여러 언어 구조에서도 라틴어적인 특성을 보이고 있다. 하지만 발칸 지역에서 로마 제국이 철수한 이후 이 지역의 유일한 라틴어로 고립되면서 이 언어는 주변의 슬라브어, 터키어 등의 영향을 많이 받으며 변화하여 서유럽의 라틴어에서 발전한 프랑스어, 이탈리아어, 스페인어 등과는 어휘 구조 등에서 다소 다른 언어로 발달하게 된다. 이 사실은 루마니아어의 특징을 가장 잘 보여 주는 대목이라 할 수 있어 그 발달 과정을 간단하게라도 살펴볼 필요가 있다.

근대 루마니아어가 만들어지기까지의 역사적 과정과 변곡점에 대한 해석은 다양할 수 있지만 대략 A.D. 2세기에서 6~7세기 사이의 제1 단계, 6~7세기에서 11~12세기 사이의 제2 단계, 13세기에서 현재까지의 제3 단계를 거치며 발달한 것으로 추측하고 있다(I. Coteanu, 2009:

130~226). 다뉴브 강과 남부 카르파티아 산맥 그리고 흑해를 주요 지형적 경계로 생활하던 체토-다치아인들은¹⁾ A.D. 106년 로마의 지배가 시작된 이후 식민지 개척자들과 공존하면서 라틴어에 동화되어 가는데 이 시기가 제1 단계에 속하게 되며 공통 루마니아어(Common Romanian language)가 형성되는 기간과 대략적으로 일치한다. 제2 단계에서는 주변 슬라브 민족과의 교류를 통해서 발전하게 되는데 이 기간은 공통 루마니아어가 이른바 4대 방언²⁾으로 분리되어 존재했던 시기와 대략적으로 일치한다고 볼 수 있다. 중세 봉건 국가의 성립과 함께 시작되는 제3 단계에서는 4대 방언 가운데 근대 루마니아어의 출발점이 되는 다코-루마니아 방언이 독립적인 모습을 갖추며 발전하게 되는 시기와 비슷하다. 이 기간 동안 다코-루마니아 방언은 헝가리어, 터키어 등의 영향을 많이 받게 되면서 어휘적인 면과 정서법에서 라틴어적인 모습을 많이 상실하게 되지만, 제3 단계의 마지막 부분인 18세기 후반부터 문어체 루마니아어의 모습이 만들어지기 시작하면서 전근대적인 요소로서의 슬라브어, 터키어, 헝가리어 등의 영향은 매우 적극적으로 배제되기 시작한다. 18세기 말 이후 트란실바니아 학파를 중심으로 시작된 민족주의에 기반을 둔 근대 민족어 창조 운동은 루마니아 언어 정책의 시초가 된다고 할 수 있다.

-
- 1) 오늘날의 국경과 지형을 기준으로 보면 다치아인은 루마니아의 서쪽 지역, 제티아인은 흑해 주변에 거주하던 사람들로 크게 보아 트라키아인의 분파라 할 수 있다.
 - 2) 공통 루마니아어에서 분파된 다코-루마니아 방언(Dialect Daco-român), 메글레노-루마니아 방언(Dialect Megleno-român), 아-루마니아 방언(Dialect A-român), 이스트로-루마니아 방언(Dialect Istro-român)이다.

2. 근대 루마니아어의 형성과 언어 정책

근대적 민족어로서의 루마니아어에 대한 관념이 처음으로 형성되기 시작했던 곳은 당시까지만 해도 루마니아의 영토가 아니었던 루마니아 북서부에 위치한 트란실바니아 지역이다. 트란실바니아 지역은 루마니아인들이 다수를 차지하고 있던 곳이었으나 정치적 권한은 오직 헝가리인, 세클레르인 그리고 독일인들로 구성된 의회에 있었다. 루마니아인들은 종교적으로 정교회 신자라는 이유로 제도권에서 배제되어 있었으며, 이러한 이유로 루마니아 지식인 계층의 형성은 18세기 이전에는 불가능한 일이었다.

18세기에 들어서 합스부르크 제국은 트란실바니아를 통합한 이후 이 지역의 헝가리인들을 견제하고 루마니아인들의 종교 문제를 해결하기 위해서 그레코-가톨릭³⁾이라는 새로운 연합 종교의 형식을 제시하고, 트란실바니아의 정교회는 이를 즉시 받아들임으로써 이 지역 루마니아 지식인 계층의 형성에 새로운 전기가 마련된다. 이후 연합 종교 형태를 받아들이며 개종한 신부들은 면세의 혜택을 받게 되면서 노동으로부터 자유로워지고 그중 일부에게는 부다페스트, 비엔나 등에서 유학할 기회가 주어지면서 루마니아의 역사, 언어에 대한 깊이 있는 통찰을 할 수 있게 된다. 이들 신부들이 주축이 되어 계몽주의적 성격의 트란실바니아 학파의 기초를 이루는데 이들은 오랜 세월 동안 겪어 온 민족적 차별을 통해서 '루마니아 민족'이라는 개념을 본토에서보다 오히려 더 먼저 확고하게 가질 수 있었다. 이들은 루마니아어가 라틴어에 뿌리를 둔 언어라는 사실을 알리고 루마니아어의 라틴어적인 특징을 회복하기 위한 노력을 기울이게 된다. 이것은 라틴어가 유럽의 고전어로서 가지고 있던 높은 지위에 대한 동경과 자긍심, 그리고 이와 함께 루마니아인들

3) 의례에서는 정교회 형식을 따르고 위계상 로마 교황청을 따르는 타협안으로 제시된 형태이다.

을 억압했던 헝가리인들이 열광했던 언어가 바로 라틴어였기 때문이라 할 수 있다.

19세기를 중심으로 펼쳐진 트란실바니아 학파의 라틴어 복귀 운동은 크게 세 가지 측면에서 나누어 볼 수 있다.

그 첫 번째는 문자 개정 운동이다. 루마니아어는 라틴어임에도 불구하고 비잔틴 제국의 영향으로 고대 교회 슬라브어(Old Church Slavic)의 표기 체계였던 키릴 문자를 이용하고 있었기 때문에 글로 쓰인 루마니아어 텍스트를 보면 슬라브 어와 매우 유사한 모습을 보이고 있었다. 문자 체계를 바꾸는 것은 단지 문자가 바뀌는 문제가 아니라 이에 따른 음성·음운론적, 형태론적 변화는 물론 정서법 체계를 새로 만들어야 하는 큰 혼란을 초래할 수 있는 것으로 만만치 않은 반대가 있었다. 그럼에도 불구하고 19세기 중반에 들어 법 개정을 통해서 이를 고치는 과당성을 보이는데, 이것은 당시 루마니아의 지식인 사회가 라틴어로 복귀하려는 의지가 얼마나 강했는가를 보여 주는 방증이라 할 수 있다. 이런 노력에 의해서 근대 루마니아어는 로마자에 기반을 둔 철자법 체계를 갖추게 되었다.

두 번째는 언어 통일화 정책이다. 당시 근대 루마니아어의 출발점이 되었던 다코-루마니아 방언은 지역별로 크게는 5개 적게는 2개의 하위 방언으로 분과되어 방언적 차이를 보이고 있었는데, 언어의 혁신은 수도 부쿠레슈티가 위치한 문테니아 방언을 중심으로 이루어지고 있어서 이를 중심으로 언어적 규범을 정리할 필요가 있었다. 이를 위해서 루마니아 문법을 규정하는 문법서와 어휘의 통일화를 이루기 위한 다양한 사전이 출간되기 시작한다. 문법서로는 미쿠(S. Micu)와 싱카이(Gh. Șincai)의 공동 저작물인 《Elementa linguae daco-romanae sive valachicae》(루마니아어에 나타나는 다코-로만어적 요소, 1780)가 인쇄물로 발행된 최초의 문법서이자 로마자로 서술된 책으로 중요성을 인정받고 있다. 사전으로는 역시 미쿠(S. Micu)와 싱카이(Gh. Șincai)의 공동 저작물이며 마이

오르(P. Maior)에 의해서 완성된 《Lexiconul de la Buda》(부다의 어휘, 1825)가 최초의 인쇄된 형태의 사전으로서 중요성을 인정받고 있다(A. Bidu-Vrănceanu 외, 1997: 273).

세 번째는 신조어 정책이다. 문자 체계와 함께 이 당시 루마니아어의 외형적 변화에 있어서 가장 큰 영향을 미친 부분은 신조어를 창조하는 작업이었다. 18세기 이후 루마니아어의 신조어 생성은 뚜렷한 목적의식을 가지고 있었다는 점에서 특징을 보이고 있다. 목표는 당시 어휘 사용에서 나타났던 너무나 많은 비라틴어적인 요소를 제거하고 라틴어 혹은 라틴어에 뿌리를 두고 있는 로망스어 계통의 언어에서 어휘를 만듦거나 수입하는 것이었다. 당시의 신조어 도입은 상당히 강제적인 것으로 일반적으로 언어가 생성되고 소멸되는 변화의 과정과는 거리가 있었다. 이것이 성공적으로 이루어지기까지는 각 분야의 많은 라틴주의자들의 합의와 노력이 있었다. 문인, 기자, 교육자 등 사회 전반의 지식인들이 기존에 사용되던 비라틴어 계통의 어휘들을 의도적으로 버리고, 새롭게 도입되었거나 내부적으로 만들어진 라틴어 계통의 단어들을 사용하려고 노력하였다. 예를 들어, 루마니아의 국민 시인으로 칭송받고 있는 에미네스쿠(M. Eminescu)가 지은 당시의 시 《Luceafărul》에서는 1,908개의 시어가 사용되었는데, 이 가운데 1,688개의 단어가 라틴어를 어원으로 하고 있다는 사실을 들 수 있다(Th. Hristea, 1984: 16~17).

3. 몰도바 공화국(Republic of Moldova)에서의 언어 정책

근대기를 거치면서 루마니아어는 근대적 민족어로서의 기틀을 마련하게 된다. 오늘날의 루마니아어를 말하는 데 있어서 생략하기 힘든 부분이 과거의 루마니아 영토였던 프루트(Prut) 강 오른쪽의 바사라비아 지역(현재의 몰도바 공화국과 대부분 일치하는 지역)에서의 루마니아

어이다. 이 지역은 중세 봉건 국가의 성립 시기인 14세기부터 몰도바 공국(Moldova Principality)의 일부였던 곳이며 주민 대부분이 루마니아 인이지만 1812년에 러시아에 할양되면서 러시아화하게 되었다. 제1차 대전 이후 잠시 루마니아가 이 지역을 되찾지만 제2차 대전을 거치면서 다시 소비에트로 넘어가 오늘날까지 루마니아와 분단된 상태로 남아 있게 되었다. 1812년을 기준으로 보면 이 지역은 대략 2세기에 걸쳐 러시아 제국과 특히 소비에트 체제하에서 러시아어 공용화 정책이 강하게 진행되어 루마니아어의 사용에 많은 제약을 받게 되었다.

소비에트의 몰락 이후 몰도바 공화국은 독립의 길을 걷게 되지만 이미 인적 구성이나 문화적인 면에서 상당 부분 러시아화되어 있던 몰도바는 잦은 갈등을 겪게 되었고 그 중심에는 언어의 문제가 있었다. 소비에트 기간 중에 루마니아어의 사용에 제약을 받았던 몰도바 공화국의 루마니아인들이 독립 이후 정권을 잡게 되자 언어법⁴⁾의 개정을 추진하면서 이 지역으로 이주했던 많은 러시아인들의 반발을 사게 된다. 특히 소비에트 기간 동안 권력의 중심을 차지하고 있던 니스트루(Nistru) 강 동쪽의 트란스니스트리아(Transnistria) 지역의 러시아 추종 세력과 준전시 상태에 이르는 독립의 국면을 맞이하기도 하였다.

현재까지도 러시아계와 루마니아계 사이에 언어적 헤게모니를 가지기 위한 대립이 지속되고 있다. 최근까지만 해도 몰도바 공화국에는 러시아어의 지위가 우위에 있었지만 루마니아가 EU에 가입하는 등 정치적·경제적 상황이 호전되면서 상황이 변화되는 면을 보이고 있다. 하지만 루마니아가 몰도바 공화국의 문제에 적극적으로 개입하기는 힘든 상황이다. 왜냐하면 20세기 초에 루마니아의 영토로 편입된 트란실바니아가 루마니아의 3분의 1을 차지하고 있는데, 이곳의 헝가리어 문제가 몰도바 공화국의 루마니아어 문제와 정반대의 상황에서 대칭점을 이루

4) 공무원, 군인, 경찰 등이 되기 위한 자격으로 루마니아어 시험을 보아야 한다는 것이 문제의 핵심이었다.

고 있기 때문에 바사라비아의 루마니아어 문제를 거론하는 경우 트란실바니아의 헝가리어 문제에 대한 자충수로 작용할 수 있기 때문이다.

4. 최근의 어문 규정의 변화 경향

루마니아어에 관련된 어문 규정을 연구하고 개정하고 관련 출판물을 만들어 내는 기관은 루마니아 학술원 산하의 요르그 요르단-알렉산드루 로세티(I. Iordan-AL. Rosetti) 언어연구소이다. 이 연구소에서는 어문 규정과 관련된 몇 가지 중요한 출판물을 만들어 내는데 정서법 사전인 《DOOM》, 문법서인 《GALR》, 언어학 사전인 《DSL》이 대표적인 출판물이라 할 수 있다. 이 가운데 정서법 사전인 《DOOM》은 루마니아어의 어문 규정을 종합적으로 반영하고 있으며 교육과 출판물에서는 물론 일반인들의 언어 사용에서도 기준이 되는 역할을 하고 있다. 2005년에 개정 출판된 《DOOM》의 제2판인 《DOOM2》는 가장 최근의 출판본으로 같은 해에 개정 출판된 문법서인 《GALR》로부터 형태론적 규칙에 대한 내용을 대부분 받아들이고 있으며, 2001년에 개정 출판된 언어학 용어 사전인 《DSL》에서 언어학 관련 내용을 참고하여 최근의 어문 규정의 변화를 반영하고 있다. 따라서 《DOOM2》의 정서법에 관련된 설명과 등재어 목록을 살펴본다면 최근의 어문 규정의 변화의 맥락을 파악할 수 있을 것이다.

《DOOM2》를 중심으로 21세기 이후의 정서법 규정과 관련하여 볼 때 신조 외래어의 표기에 관한 규정에 변화가 있었는데, 기존의 형태에서 좀 더 해당 외국어의 발음과 쓰기 규정에 부합하는 방향으로 바뀌게 되었다. 외래어 가운데 특히 영어의 영향으로 어미가 특이한 형태에 대해서 전접어 형태로 나타나는 정관사와 복수형 어미가⁵⁾ 하이픈으로

연결되도록 규정하였다. 예를 들어, 영어의 'brandy'(브랜디)에서처럼 어미가 'y'로 끝나는 경우는 루마니아어에서 일반적이지 않은 경우이며, 이 경우 정관사 'ul' 혹은 복수형 어미 'uri'는 하이픈으로 연결되어서 'brandy-ul', 'brandy-uri'로 표기된다. 하이픈은 1단어 혹은 복수의 단어에서 사용되는데, 연결의 의미와 분리의 의미로 매우 다양하게 사용된다. 부정(否定)의 의미를 가진 부사 'nici'가 부정(不定) 대명사 및 부정(不定) 형용사와 결합하는 경우 이를 결합하여 'niciun' 혹은 'nicio'와 같이 하나의 단어로 표기하도록 개정하였는데 이는 발음에 중심을 둔 개정으로 볼 수 있다.

형태론적인 부분에서는 명사, 관사, 수사, 동사를 중심으로 어문 규정에 몇 가지 변화가 나타난다. 명사에서는 수(number)에서 새로운 복수 형태, 성(gender)에서 새로운 여성 명사의 형태, 격(case)에서 신조 합성 명사의 격 변화 위치의 변동이 나타났다. 관사에 있어서는 남성 명사 단수형에 주격 정관사가 사용될 경우에 구어체 언어에서 나타나는 'i' 줄임 현상에 대한 규정과, 정관사가 포함된 합성 명사에 대한 부정 관사의 사용 가능 여부에 관련된 규정이 추가되었다.

어문 규정의 새로운 내용을 종합해 볼 때, 크게 보아서 다음의 세 가지 방향으로 규정의 변화가 나타나는 것으로 요약할 수 있다.

- 1) 새로운 어휘의 출현이나 기존 어휘의 의미적 변화에 대해서 적극적으로 새로운 규정을 만들거나 기존 규정을 변화시키고 있다.
- 2) 외국어에서 도입된 어휘 사용의 오류에 대해서는 최대한 원어의 쓰기 규정에 부합되는 형태로 규정을 개정하고 있다.
- 3) 외래어의 경우 최대한 발음과 유사하게 글을 쓰기 위한 규정을 만들어 가고 있다.

5) 루마니아어에서 정관사와 복수형 어미는 명사 끝에 바로 붙어서 위치하게 되면서 형태론적으로는 분리되지만 발음상 분리되지 않는 접어(Clitic)의 모습을 보이게 된다.

5. 맺는말

루마니아는 흔히 ‘슬라브 해에 떠 있는 라틴의 섬’으로 비유되고는 하는데 이를 통해서 루마니아어의 특성을 가장 잘 설명할 수 있을 것으로 보인다. 라틴어 가운데 유일하게 발칸 반도에서 사용되는 언어라는 점, 전체 루마니아어 어휘 가운데 슬라브어 어휘가 절반을 넘음에도 불구하고 일상생활에서 사용되는 어휘는 대부분 라틴어 어원의 어휘라는 점, 로망스어이면서도 발칸 언어 연합(Balkan Language Union)의 언어적 특성을 대부분 가지고 있다는 점, 루마니아와 몰도바 공화국으로 분단된 한 민족 두 국가의 공통된 언어라는 점 등은 루마니아어의 특징적인 면을 잘 보여 주고 있다. 이런 특징적인 면은 언어 정책에서도 핵심적인 사안으로 다루어지고 있다.

참고 문헌

- 이온 코테아누(2009), 《루마니아어의 구조와 역사(Structura și evoluția limbii române)》, 엄태현 역, 지만지.
- Hristea, Th.(1984), 《Sinteza de limba română》, București: Editura Albatros.
- Bidu-Vrănceanu, A. 외(1997), 《Dicționar General de Științe》, București: Editura Științifică.

국립국어원 소식

I . 국립국어원 주요 행사

1. 세계 속의 한국어 교육, 모두 한 자리에

‘2011 국외 한국어 전문가 초청 연수’ 실시

— 주최: 국립국어원, 주관: 배재대학교 한국어교육원, 7월 4일부터 2주간—

국립국어원(원장 권재일)과 배재대학교 한국어교육원(원장 박석준)은 7월 4일부터 2주 동안 대전 배재대학교에서 세계 20개국 51명의 비원어민 한국어 전문가를 초청하여 연수를 실시하였다.

국립국어원에서 1992년부터 매년 실시하는 초청 연수는 국외 한국어 전문가들에게 최신의 한국어 교수법을 소개하고, 한국 문화 체험 등의 기회를 제공함으로써 한국어 교원으로서의 전문성을 제고하고, 이를 통한 국외 한국어 학습의 질적 수준 향상과 양적 확대 및 한국 문화에의 관심 증대를 목적으로 하고 있다.

이번 초청 연수 참가자들은 20개국의 재외 공관에서 추천을 받은 현지의 우수 한국어 전문가 51명으로 구성되어 있는데, 국외 대학의 교수, 한국어 교재 및 드라마 번역가 겸 한국어 강사, NGO 단체 한국어 교육 담당자, 현지 한국어 학원 강사 등 한국어와 인연을 맺은 면면이 다양하다.

이번 연수는 총 100시간으로 운영되었으며 국립국어원장의 특강, 기본

교과 44시간, 현장 학습 및 문화 체험 41시간, 토론회, 행사 등으로 다채롭게 구성되었다.

이번 초청 연수를 통해 각국의 현지 한국어 교육의 현황 파악과 지속적인 교류로 국외 한국어 교육의 확산에 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

2. 국어 정책 토론회 개최

‘국제화 시대 국어 정책의 방향’을 주제로 총 6회 진행

지난 6월 23일 목요일 방송회관에서 ‘제1회 국어 정책 토론회’가 열렸다. 이 토론회는 국립국어원이 주최하고 국어학회와 조선일보사가 공동 주관하는 행사로 ‘국제화 시대 국어 정책의 방향’이라는 큰 틀 아래 사회적으로 찬반 논쟁이 있는 주제를 선정하여, 총 6회에 걸쳐 진행되었다.

6월 23일에 열린 제1회 토론회 〈‘후진타오’인가 ‘호금도’인가〉에서는 중국 인명·지명의 외래어 표기를 현지 발음으로 읽어야 하는가, 한자음으로 읽어야 하는가에 대해서, 7월 7일에 열린 제2회 토론회 〈‘부산’은 Busan인가 Pusan인가〉에서는 현행 국어의 로마자 표기법을 이대로 유지할 것인가, 바꿀 것인가에 대해서, 7월 21일에 열린 〈‘북엇국’만 되고 ‘북어국’은 안 되나〉에서는 성문화된 한글 맞춤법 규정을 유지할 것인가, 폐지할 것인가에 대해서, 8월 11일에 열린 〈표준어만 되고 방언은 안 되나〉에서는 표준어를 유지할 것인가, 폐지할 것인가에 대해서, 8월 25일에 열린 〈‘누리꾼’인가 ‘네티즌’인가〉에서는 외국어의 순화를 강화할 것인가, 말 것인가에 대해서, 9월 9일에 열린 〈대학 영어 강의를 의무화해야 하는가〉에서는 대학에서의 영어 강의를 확대할 것인가, 말 것인가에 대해서 전문가가 발표하고, 토론을 진행하였다. 그리고 객석의 질의응답이 이어졌다.

토론회에 참석하지 못하는 사람들을 위해 조선일보에서는 ‘국어 정책 토론회’ 토론 마당(<http://forum.chosun.com/bbs.reple.bbsList.screen>)을 개설하였으며, 토론회 이후에도 온라인 토론을 진행하였다.



국어 정책 토론회의 전체 일정과 주제는 다음과 같다.

회차	일시	주제
제1회	6월 23일	'후진타오'인가 '호금도'인가(중국 인명·지명의 외래어 표기를 현지 발음에 따라야 하는가)
제2회	7월 7일	'부산'은 Busan인가 Pusan인가(국어의 로마자 표기 이대로 좋은가)
제3회	7월 21일	'북엇국'만 되고 '북어국'은 안 되나(성문화된 한글 맞춤법 규정을 유지해야 하는가)
제4회	8월 11일	표준어만 되고 방언은 안 되나
제5회	8월 25일	'누리꾼'인가 '네티즌'인가(외국어의 순화를 강화할 것인가)
제6회	9월 8일	대학 영어 강의를 의무화해야 하는가

이번 토론회는 국어 정책의 쟁점이 되는 '외래어 표기법, 국어의 로마자 표기법, 한글 맞춤법, 표준어 규정, 국어 순화' 등의 정책 방향을 결정하는 데에 크게 참고가 될 것이며, 국어 정책에 대한 일반 국민의 관심을 이끌어 내는 계기가 되었다.

II. 국립국어원 주요 활동

1. 지상파 방송 3사 스포츠 중계방송 외래어·외국어 남용 심각

—국립국어원, 방송 프로그램 언어 조사 결과 및 대안 발표—

국립국어원(원장 권재일)은 지상파 방송 3사 스포츠 중계방송의 저품격 언어 사용이 심각한 수준인 것을 실태 조사를 통하여 밝혔다.

국립국어원은 지난 6월 한 달간 지상파 방송 3사의 스포츠 중계방송의 언어 사용을 분석한 결과, 총 104건의 저품격 방송 언어 사용 사례가 나타났다고 발표했다.

이번 조사에서 주로 대상으로 삼은 것은 저품격 방송 언어 표현으로, 이것을 불필요한 외래어·외국어, 인격을 비하하는 표현, 은어, 비표준어, 전문 용어 등으로 다시 분류하였다. 조사 결과, 불필요한 외래어·외국어 사용이 62건(60%)으로 가장 많았고 전문 용어가 22건(21%)으로 그 뒤를 이었다. 또한 일부 해설자들의 언어에서는 방언 어휘나 비표준 발음이 많이 발견되었다. 대표적인 사례는 다음과 같다.

유형	사례
불필요한 외래어·외국어	……루니 선수 깃스 이런 선수와 스위칭을 하면서 ……빠른 카운터어택을 박지성 선수가 끌어갈 것으로 보이구요. 〈SBS UEFA 챔피언스리그 결승전 하이라이트, 박문성〉 파워풀하고 다이내믹한 동작과 함께 아름답고 섬세함까지 갖춘 파워요가의 기술적 실행능력이 우수함 〈KBS2 2011 국제 대학 에어로빅스, 자막〉
전문 용어	이택근, 6-4-3. 투아웃입니다. 〈SBS 2011 프로야구 LG:롯데, 배기완〉 자, 1루에서 스코어링 포지션까지 움직이는 김태완. 〈SBS 2011 프로야구 LG:롯데, 배기완〉
비표준어·비표준 발음 등	물론 테레비로 시청하면서 〈MBC 스포츠 2011 프로야구 KIA:두산, 허구연〉 이 커터볼이 잘 안 드갈 경우에는 뽕 배합이 인제 틀려지겠조. 〈SBS 2011 프로야구 LG:롯데, 양준혁〉

이와 관련하여 국립국어원은 대본 없이 진행되는 중계방송에서는 진행자와 해설자가 품격 있는 언어를 사용할 수 있도록 더욱 노력해야 하며, 시청자들이 이해하기 어려운 경기 관련 전문 용어를 사용할 때에는 별도의 설명을 덧붙이는 등 신중을 기해야 한다고 지적하였다.

국립국어원은 이번에 조사한 자료를 해당 방송사 제작진에게 보내 앞으로 방송 제작에서는 이러한 표현을 개선하도록 촉구할 예정이다. 방송 언어에 대한 개선 노력이 지속적으로 이루어지면 방송 언어의 품격이 점차 향상될 것으로 전망된다.

2. '세종학당 교원 대상 한국어 교원 양성 과정' 실시

- 주최: 국립국어원, 주관: 한국외국어대학교 한국어문화교육원,
8월 16일부터 8월 24일까지 9일간 -

국립국어원(원장 권재일)과 한국외국어대학교(총장 박철) 한국어문화교육원은 8월 16일부터 9일 동안 한국외국어대학교 서울캠퍼스에서 세계 15개국 51명의 한국어 전문가를 초청하여 연수를 실시하였다.

이번 초청 연수는 세계 각지에 있는 한국어 교육 기관인 세종학당에서 한국어를 가르치고 있는 한국어 교원들에게 한국어 교수법, 한국 문화 등에 대한 심화된 최신 교육 내용을 제공함으로써 한국어 교원으로서의 전문성을 제고하고, 이를 통해 국외 한국어 학습자의 양적 확대 및 한국 문화에의 관심 증대를 이끌어 내고자 실시한 것이다. 특히 이번 프로그램 참가자들은 한국어 교원 자격 취득을 위해 '한국어 교원 양성 과정'을 온라인으로 수강하고 있는 교원들로서 이번 초청 연수를 통해 10개 과목 48시간을 이수하였다.

또한 본 연수 참가자(총 51명, 중국, 일본, 몽골, 베트남, 미국, 캐나다, 러시아, 프랑스 등 15개국 34개 세종학당·세종교실 소속 한국어 교원)들은 서로 국외 현지 교육 현황에 대한 정보를 공유하며 협조망을 구축

하여 지속적인 교류와 정보를 나눔으로써 향후에도 연수의 효과가 유지될 수 있을 것으로 기대한다.

이번 연수는 총 59시간으로 운영되었으며 기본 교과(모의 수업 및 참관 포함) 48시간, 문화 체험(전통 놀이, 민요, 악기 체험 등) 4시간, 특별 활동(의식 행사, 공연 관람 등) 약 7시간 등으로 구성되었다.

연수 과정에는 전국 각 대학의 유명 한국어 교육 전공 교수들의 교과 강의가 제공되었으며, 한국의국어대학교 한국어문화교육원의 한국어 수업을 참관하고 직접 교육을 체험하는 모의 수업 시간이 있었다. 뿐만 아니라 문화 체험 및 특별 활동 등을 실시하여 교원들로 하여금 한국 전통 문화를 이해하고 국외 한국어 교육 현장에서 직접 활용할 수 있도록 하였다.

3. 라디오 프로그램 저품격 언어 사용 많아

-국립국어원, 라디오 방송 프로그램 언어 조사 결과 및 대안 발표-

국립국어원(원장 권재일)은 지상파 방송 3사 라디오 프로그램의 언어 사용이 심각한 수준인 것으로 나타났다고 밝혔다.

국립국어원은 지난 7월 한 달간 지상파 방송 3사의 라디오 프로그램(KBS2FM 미스터라디오, 키스 더 라디오, MBC표준FM 두 시 만세, 별이 빛나는 밤에, SBS과워FM 두 시 탈출 켈투쇼, 영스트리트, 텐텐클럽)에서 나타나는 저품격 언어를 분석한 결과, 총 90건 이상의 저품격 방송 언어 사용 사례가 나타났다고 발표했다.

이번 조사에서 주로 지적한 것은 저품격 방송 언어 표현으로, 불필요한 외래어·외국어, 인격을 비하하는 표현, 비속어, 은어, 비표준어 등을 대부분 류로 삼았다. 조사 결과, 불필요한 외래어·외국어 사용이 가장 많이 드러났다. 하지만 더욱 심각한 것은 인격을 비하하는 표현이나 반말이 방송을 통해 그대로 노출되고 있다는 사실이다. <두 시 탈출 켈투쇼>의 경우 특히

인격을 비하하는 표현과 반말 사용이 잦았다. 대표적인 사례는 다음과 같다.

유형	사례
비속어	<p>(1) 직장 상사를 씹은 세 분 세 분 모여 주세요.(→비난한) <KBS 2FM, 미스터라디오, 변기수></p> <p>(2) 너무 많이 타갔구 두 발 중에 하나는 빠가났어요.(→고장났어요) <MBC표준FM, 두 시 만세, 김종진></p> <p>(3) 여친하고 600일이니까 여우 같은 기집애들이 꼬리 치지 않게 사내 방송도 해 주시고요.(→여자친구, 여우 같은 계집애(영악한 여자애), 유혹하지) <SBS파워FM, 두 시 탈출 킬투쇼, 김태균></p> <p>(4) 남자는 약간 좀 무데뽀 같은 느낌이어도 여자를 확 휘어잡을 수 있는 그런 게 있어야(→막무가내) <SBS파워FM, 텐텐클럽, 베이지></p>
인격을 비하하는 표현	<p>(1) 우리가 (방청객이 데려온 아이들) 가장 좋아하는 이유는 머리가 좀 크다는 겁니다. 우리는 고딕 사람들을 좋아해요. <SBS파워FM, 두 시 탈출 킬투쇼, 정찬우></p> <p>(2) 오늘도 어김없이 좀 영똥하고 이상하고 소외 계층 가수 같은 느낌이 드는, 여러분께 큰 웃음을 드리고 있는 두 분 나오셨습니다. <SBS파워FM, 두 시 탈출 킬투쇼, 정찬우></p>
은어	<p>(1) 저희 본당 신부님께선 이런 말씀을 하셨어요. “한 종교에 몰빵하라.”(→모든 것을 걸어라) <MBC표준FM, 윤하의 별이 빛나는 밤에, 윤하></p> <p>(2) 어떻게 보면 밀당이죠.(→밀고 당기기) <SBS파워FM, 텐텐클럽, 김경록></p>
반말	<p>(1) 사내 방송을 우리가 어떻게 해? <SBS파워FM, 두 시 탈출 킬투쇼, 정찬우></p> <p>(2) (재수생이라고 밝힌 청취자에게) 엄마한테 눈총 많이 받았네, 부모님한테. <SBS파워FM, 두 시 탈출 킬투쇼, 정찬우></p>
부적합 표현	<p>(1) 이런 애들은 싹을 끊어 버려야 돼. (자신의 인기에 위협이 되면 발전할 수 있는 여지도 주어서는 안 된다는 의미로 사용) <SBS파워FM, 영스트리트, 광희></p> <p>(2) 여러분, 오늘 하루도 섹시하세요. <SBS파워FM, 두 시 탈출 킬투쇼, 정찬우></p>

유형	사례
불필요한 외국어나 외래어	(1) 솔리스타라는 앨범의 이제 그 전체적인 그 맥락이 …… 대단한 뮤지션들하고의 콜라보레이션이었거든요.(→음악가, 공동 작업(협업)) <KBS 2FM, 키스 더 라디오, 김범수> (2) 시간을 관장하는 뇌에 데미지를 입은 거 같아요.(→손상, 상처) <MBC표준FM, 두 시 만세, 전태관> (3) 빈티지한 거 좋아하시나 보네요.(→유서 있는 물건, 오래된 물건) <MBC표준FM, 윤하의 별이 빛나는 밤에, 윤하> (4) 라디오 듣고 기분 업 되셨으면 좋겠어요.(→기분 좋아지셨으면) <SBS 파워FM, 텐텐클럽, 이석훈>

이와 관련하여 국립국어원은 매일 같은 시간 생방송으로 진행되는 라디오 프로그램의 경우, 진행자가 품격 있는 언어를 사용하는 것이 매우 중요하다며 바른말 사용의 중요성에 대한 진행자와 제작진의 각성을 촉구했다. 또한 인격을 비하하는 표현이나 반말은 사용해서는 안 되며, 불필요한 외래어 및 외국어 사용도 가능하면 줄이도록 노력해야 한다고 지적하였다.

4. 예능 프로그램 저품격 언어 사용 여건

-국립국어원, 예능 프로그램 언어 조사 결과 및 대안 발표-

지상파 방송 3사의 주말 저녁 예능 프로그램에 대한 지속적인 지적에도 불구하고 저품격 언어 사용 오류가 심각한 것으로 드러났다.

국립국어원(원장 권재일)은 지난 8월, 각 방송사의 주말 예능 프로그램(KBS 2TV ‘해피선데이’, MBC ‘무한도전’, SBS ‘일요일이 좋다’) 총 세 편의 1회분(7월 30일, 31일) 총 450분 분량의 방송 언어를 분석한 결과, 총 199건의 저품격 방송 언어 사용 사례가 나타났다고 발표했다. 이는 2~3분에 1회 꼴로 예능 프로그램에서 저품격 언어를 사용하고 있다는 의미이다.

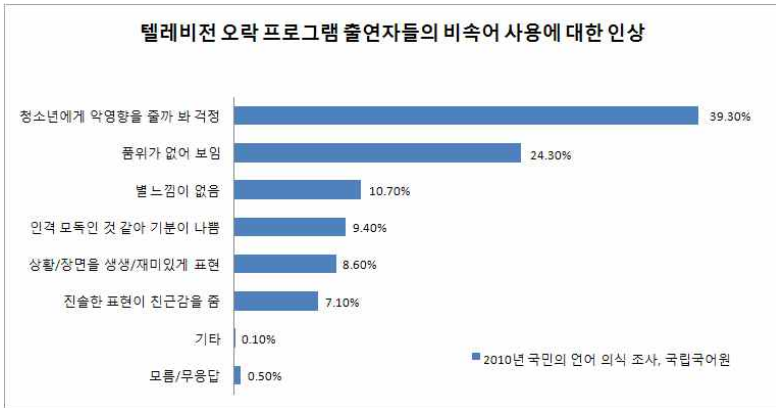
이번 예능 프로그램 언어 사용 조사에서는 불필요한 외국어가 과도하

게 사용된 사례가 50%를 차지하였고, 인격을 비하하는 표현이 15%, 비속어, 은어의 사용이 11%, 부적합 표현이 10%로 나타났다. 또한 연장자나 초대 손님에게 반말을 사용하는 사례도 빈번하게 나타나 주의를 기울여야 할 사례로 조사되었다. 특히 부적합 표현에서는 한국어 문법에 맞지 않는 표현들을 지적하였는데, 자막의 표기에 오류가 많은 것으로 나타났다. 대표적인 사례는 다음과 같다.

유형	사례
인격을 비하하는 표현	졸지에 공식 지진아로 찍힌 현무 <남자의 자격, 자막> 아, 주위에 있는 남자들이 대부분 몸이 그따위라구요? <김연아의 키스앤크라이, 신동엽>
비속어·은어	시작부터 환장 팀워크 <런닝맨, 자막> 2011 S/S in 밀라노 Milan 베스트 포즈 대갈리니 <무한도전, 자막>
반말	왜 나왔나? 재. <무한도전, 박명수> 야! 이번에는 진짜로 해. <무한도전, 하하>
불필요한 외국어	완전 땡큐한 가격이네. <1박2일, 이승기> 웰 컴 투 청춘합창단 <남자의 자격, 자막>
부적합 표현	시계 보곤 얇은 다리로 후다닥! <무한도전, 자막> 어……. 근데 왜 나왔데요? <무한도전, 자막>

그런데 지상파 예능 프로그램은 전 국민적인 인기를 얻고 있는 만큼 시청률도 높고 시청층도 다양하다. 시청자들에게 웃음을 주려는 의도는 좋으나 상대방의 외모를 희화화하거나 무리한 설정을 통한 비속어, 막말의 사용은 시청자의 정서에 오히려 악영향을 끼칠 수 있다.

실제로 ‘국민의 언어 의식 조사’(2010, 국립국어원)에서 텔레비전 오락 프로 출연자들의 비속어 사용에 대해 국민들은 ‘청소년에게 악영향을 줄까봐 걱정’이라는 의견이 전체 응답자 중 39.3%로 가장 높았으며, 다음으로 ‘품위가 없어 보임’(24.3%), ‘별 느낌이 없다’(10.7%), ‘인격 모독인 것 같아 기분이 나쁨’(9.4%)이라고 응답하였다.



위 조사에서 보는 것처럼 국민들은 오락 프로그램의 언어에 대해 청소년에게 악영향을 줄 수 있다는 우려를 가장 많이 하고 있다. 따라서 방송이 국민의 언어 생활에 영향을 끼친다는 점에서 예능 프로그램 제작진의 주의가 필요하다.

5. 모두가 함께하는 우리말 다듬기

5.1. ‘롤 모델(role model)’은 ‘본보기상’으로

국립국어원의 ‘모두가 함께하는 우리말 다듬기’ 누리집에서는 ‘롤 모델(role model)’의 다듬은 말로 ‘본보기상’을 최종 선정하였다. ‘롤 모델’은 ‘존경하며 본받고 싶도록 모범이 될 만한 사람 또는 자기의 직업, 업무, 임무, 역할 따위의 본보기가 되는 대상’을 이르는 말이다.

국립국어원은 ‘롤 모델’을 갈음할 우리말을 확정하기 위하여 누리꾼이 제안한 504건 가운데, 원래 의미를 잘 살리면서 우리말의 단어 구성에 맞는 ‘본보기상’, ‘모범상’, ‘미래겨울’, ‘꿈길잡이’를 후보로 하여 투표를 진행하였다. 그 결과 모두 1,615명이 투표에 참여하였고, ‘본보기상’은 936명(57%), ‘모범상’은 288명(17%), ‘미래겨울’은 174명(10%), ‘꿈길잡이’는 217명(13%)이 지지하였다. 따라서 가장 많은 지지를 얻은 ‘본보기상’이

‘롤 모델’의 다듬은 말로 결정되었다.

5.2. ‘풀옵션(full option)’은 ‘모두갖춤’으로

국립국어원의 ‘모두가 함께하는 우리말 다듬기’ 누리집에서는 ‘풀옵션(full option)’의 다듬은 말로 ‘모두갖춤’을 최종 선정하였다. ‘풀옵션’은 ‘승용차, 주택, 여행 상품, 장비 따위에 추가될 수 있는 장치를 모두 갖춘 것’을 이르는 말이다.

‘풀옵션’을 갈음할 우리말로 누리꾼이 제안한 492건 가운데, ‘다갖춤’, ‘모두갖춤’, ‘모두구비’, ‘완전갖춤’을 후보로 하여 투표를 진행하였다. 그 결과 모두 1,587명이 투표에 참여하였고, 906명(57%)이 지지한 ‘모두갖춤’이 ‘풀옵션’의 다듬은 말로 결정되었다.

5.3. ‘코스프레(costume play)’는 ‘분장놀이’로

국립국어원의 ‘모두가 함께하는 우리말 다듬기’ 누리집에서는 ‘코스프레(코스튬 플레이, costume play)’의 다듬은 말로 ‘분장놀이’를 최종 선정하였다. ‘코스프레’는 ‘만화, 영화, 게임 등에 나오는 주인공과 똑같이 분장하여 따라 하는 것’을 이르는 말이다.

‘코스프레’를 갈음할 우리말로 누리꾼이 제안한 450건 가운데, ‘변장놀이’, ‘본뜨기놀이’, ‘분장놀이’, ‘흉내놀이’를 후보로 하여 투표를 진행하였다. 그 결과 모두 1,446명이 투표에 참여하였고, 748명(51%)이 지지한 ‘분장놀이’가 ‘코스프레’의 다듬은 말로 결정되었다.

5.4. ‘플래시몹(flash mob)’은 ‘번개모임’으로

국립국어원의 ‘모두가 함께하는 우리말 다듬기’ 누리집에서는 ‘플래시몹(flash mob)’의 다듬은 말로 ‘번개모임’을 최종 선정하였다. ‘플래시몹’은 ‘불특정 다수의 사람들이 인터넷과 전자 우편, 휴대 전화 등의 연락을 통해 약속된 시간과 장소에 모여, 짧은 시간 동안 주어진 놀이나 행동을

취하고 흠어지는 것'을 이르는 말이다.

'플래시몹'을 갈음할 우리말로 누리꾼이 제안한 372건 가운데, '기습집회', '깜짝모임', '반짝모임', '번개모임'을 후보로 하여 투표를 진행하였다. 그 결과 모두 1,451명이 투표에 참여하였고, 576명(39%)이 지지한 '번개모임'이 '플래시몹'의 다듬은 말로 결정되었다.

5.5. '시스루(see-through)'는 '비침옷'으로

국립국어원의 '모두가 함께하는 우리말 다듬기' 누리집에서는 '시스루(see-through)'의 다듬은 말로 '비침옷'을 최종 선정하였다. '시스루'는 '속이 비치는 얇은 옷'을 이르는 말이다.

'시스루'를 갈음할 우리말로 누리꾼이 제안한 354건 가운데, '망사옷', '비침옷', '비침의상', '속비침옷'을 후보로 하여 투표를 진행하였다. 그 결과 모두 1,545명이 투표에 참여하였고, 994명(64%)이 지지한 '비침옷'이 '시스루'의 다듬은 말로 결정되었다.

5.6. '오픈프라이스제(open price 制)'는 '열린가격제'로

국립국어원의 '모두가 함께하는 우리말 다듬기' 누리집에서는 '오픈프라이스제(open price 制)'의 다듬은 말로 '열린가격제'를 최종 선정하였다. '오픈프라이스제'는 '제조 업체가 결정하는 권장 소비자 가격 표시를 금지하고, 판매업자가 자율적으로 판매 가격을 결정해 표시하는 제도'를 이르는 말이다.

'오픈프라이스제'를 갈음할 우리말을 확정하기 위하여 누리꾼이 제안한 292건 가운데, '가격자율제', '열린가격제', '자율가격제', '판매자가가격제'를 후보로 하여 투표를 진행하였다. 그 결과 모두 1,359명이 투표에 참여하였고, 559명(41%)이 지지한 '열린가격제'가 '오픈프라이스제'의 다듬은 말로 결정되었다.

6. 2011년 제2회 원내 토론회 개최

국립국어원에서는 2011년 제2회 원내 토론회를 다음과 같이 개최하였다.

- 주 제: 외국어로서의 한국어 교육을 위한 표준 지표
- 발표자: 장 클로드 베아코(프랑스 파리3대학 교수, 유럽 평의회 언어 정책 분과 자문 위원)
- 일 시: 2011년 6월 30일(목요일)
- 장 소: 국립국어원 2층 대회의실

이번 토론회에서는 파리3대학 장 클로드 베아코(Jean Claude Beacco) 교수를 초청하여 ‘외국어로서의 한국어 교육을 위해 어떤 표준 지표를 사용할 수 있을 것인가’라는 주제로 현재 유럽에서 사용되는 유럽 공용 언어 등급과 시스템, 고려되어야 할 사항들에 대해 강연과 토론을 하였다.

공인된 언어로 인정받기 위해서 언어는 구조화되어 있어야 하는데 문자화 구조를 갖추고 있어야 하고 단어 목록(일상어, 전문 용어, 유의어, 어원, 언어 역사, 이중·다중어 사전들……)이 있어야 하며, 신조어와 표준어 규정 등을 관할하는 기관이 있어야 한다. 특히 외국어로서 또는 제2언어로서 해당 언어를 교육하고 전파하는 것과 관련하여 언어는 교육 프로그램의 일관성과 학습자 평가를 위해 투명성이 보장되는 표준 지표에 의존할 수 있어야 한다. 1970~80년대에 유럽 평의회가 등급 정도의 한계치(Niveaux seuils)를 정하여 체계화한 것이 바로 이 표준 지표이며, 유럽 공용 언어 등급(2001년 CECR)으로 재정립되어 DNR(언어 수준 지표)에 대한 기술, 영어로는 RLD: Reference Level Description)과 함께 공표되었으며 현재 독일어·이탈리아어·포르투갈어·프랑스어·영어·러시아어 등 유럽 45개 언어에 적용된다.

하지만 이 기준을 단지 유럽 언어에만 해당하는 것으로 이해하는 것은

바람직하지 않다. 왜냐하면 이 기준은 47개의 회원국과 다른 국가들에게도 제안된 참조 기준이기 때문이다. 이것은 언어 프로그램 자체가 아니라 다양한 프로그램을 만드는 하나의 도구로 활용되어야 하며, 현장에 적용될 때에는 다양성을 수용하여 변용이 가능하다. 그러므로 각 언어권에 따라 고유의 프로그램을 만들지만 다른 언어들과의 공통점 속에서 만들어져야 한다. 한국어 역시 마찬가지이다. 한국어 학습의 표준 지표로서 유럽 공용 언어 등급표를 사용할 수 있는가(유럽 공용 언어 등급은 아랍어 등 인도 유럽어가 아닌 언어를 포함해 유럽에서 사용되는 모든 언어에 적합하다.)와 다른 언어를 대상으로 만든 기준과 방법을 따라 한국어에 대한 등급 DNR을 만들 수 있느냐는 것이다. 유럽 공용 언어 등급을 기준으로 각 언어의 특수성에 맞는 결과물을 만들어 내는 것이 중요하다. 유럽 공용 언어 등급은 A1, A2, B1, B2, C1, C2의 6개 수준으로 이루어져 있다. 유럽 평의회에서는 A1 쓰기 수준을 엽서를 쓰는 정도로 설정하고 있고, C1 수준의 듣기 능력은 지역어의 악센트까지 구분할 수 있는 것으로 기준을 삼고 있다. 각 수준별로 어떤 단어가 적합한지 아닌지를 판단하는 것은 매우 중요하면서도 어려운 일이다. 예를 들어 ‘사과’라는 단어가 A1에 해당하는 것인지 아닌지에 대해 판단하고 그 정당성을 부여하는 것은 매우 어려운 일이다. 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 다음 세 가지 조건이 충족되어야 한다.

첫 번째 조건은 자료에 대해 의견 일치를 보는 것이다. 연구진이 기준을 제시하면 현장의 교사들이 받아들일 수 있는지를 판정하고 연구팀은 현장의 다양한 의견을 수렴하여 자료를 수정하고 보완하는 과정을 거쳐야 한다.

두 번째는 학제 간의 연구팀을 형성하는 것이다. 공용 언어 등급 기준을 만들기 위해서는 언어학자는 물론이고 다양한 분야의 전문가가 필요하다. 언어의 문법만 아는 것이 아니라 담화 차원에서의 문제까지도 논의할 수 있는 전문가가 필요하다. 의사소통을 위한 언어 교육에 있어서는 단순히 문장 단위가 아니라 한 편의 원고를 작성할 수 있는 수준의 능력을 키워

주어야 한다. 이를 위한 전문 분야를 ‘언어 교육학’이라고 하는데, 특히 외국어 교육 관련 전문가가 중요하다. 현장에서 언어를 가르치고 있는 사람 이라든가 교육 관련 분야에 있는 전문가들은 학습자들이 실제 어떻게 언어를 배우는지에 대한 시작과 중간 과정, 그 목표점에 도달하는 과정 등에 대해 잘 알고 있다. 이처럼 다양한 분야의 전문가들의 참여가 반드시 필요하다.

세 번째 조건은 평가 전문가 집단의 구성이다. 외국어 학습의 경우 평가는 반드시 필요한 것이기 때문에 평가 전문가들의 참여가 당연하다. 이 집단에도 교사의 참여는 필수이다. 예를 들어 A1 수준의 불어 교육에는 반과거 시제를 가르치지 않는데, 현장에 있는 교사들이 반과거 시제를 포함시키지 않고는 교육이 이루어질 수 없다고 주장하였다. 결국 이를 받아들여 반과거 시제를 A1 수준에도 포함시키기로 하였다. 한편 프로그램과 평가는 구분할 필요가 있다. 프로그램은 맥락에 따라 변화가 가능하지만 시험은 표준적이어야 한다. 물론 쉽지 않은 작업이다.

유럽 평의회는 한 언어에 대한 숙달성 정도가 시민권 취득의 전제가 되어서는 안 된다고 제안한다. 예를 들어 훌륭한 프랑스 시민이 반드시 프랑스어를 잘하는 사람이라고 할 수 없는 것과 같다. 유럽 평의회는 이러한 기준과 방법이 이민자들과 이민자들의 통합을 위해 필요하다고 생각하지만 언어 숙달도와 시민권이 반드시 일치한다고 생각하지는 않는다.

강연이 끝난 후 언어 수준 등급 기준을 정할 때 고려되어야 할 것과 평가 방법 등에 대한 질의응답 시간을 가졌다.



7. 2011년 제3회 원내 토론회 개최

국립국어원에서는 2011년 제3회 원내 토론회를 다음과 같이 개최하였다.

- 주 제: 국어 순화 정책의 문제점과 바람직한 방향
- 발표자: 김문오(국립국어원 공공언어지원단 학예연구관)
- 일 시: 2011년 9월 5일(월)
- 장 소: 국립국어원 2층 대회의실

이번 토론회에서는 지금까지 국립국어원에서 시행해 온 국어 순화 정책을 돌아보고 개선 방향을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 '국어 순화 정책의 문제점과 바람직한 방향'이라는 제목으로 공공언어지원단 김문오 학예연구관이 아래와 같은 내용으로 주제 발표를 하였다.

국립국어원에서는 1977년부터 2002년까지 순화한 21,000여 개 어휘를 모아 2003년에 《국어 순화 자료집 합본》을 발간하였고, 2004년 7월 5일 부터는 '모두가 함께 하는 우리말 다듬기(www.malteo.net)' 누리집을 마련하여 일반인이 자유롭게 순화 대상 어휘를 선정하고 가려 뽑을 수 있도록 하였다.

그러나 국어 순화의 필요성에 대해서는 현재 찬반양론이 맞서 있다. 우리말의 순수성을 지키기 위해서는 외래 요소와 잡스러운 요소들을 가려 낼 필요가 있으며 쉬우면서도 품격 있는 말을 써야 한다는 점을 강조하며 국어 순화를 지지하는 이들이 있는 반면, 새롭게 순화한 어휘가 언중들에게 잘 보급되지 않고 있으며 더러는 순화 대상 어휘의 뜻을 온전히 담지 못할 때도 있다는 점 등을 들어 국어 순화에 부정적인 시각을 드러내는 이들도 있다.

국립국어원에서 그동안 추진해 온 국어 순화 사업도 이러한 현실 속에서 몇 가지 한계점을 드러내고 있다. 무엇보다 시급한 문제는 순화 대상

어휘가 날로 폭증하는 실정인데도 국어 순화를 해야 한다는 언중들의 의식을 이끌어 내지 못하고 있다는 점이다. 과거에는 일본말 투 어휘를 순화해야 한다는 이념에 기반하여 국어 순화 사업을 진행하였으나, 오늘날 순화 대상어의 대부분을 차지하는 서구 언어 차용어들에 대해서는 반드시 뿌리 뽑아야 한다는 인식이 부족한 것이 사실이다. 그리고 언중들이 순화어를 익숙하게 받아들이기 전에 이미 순화 대상어에 익숙해지는 경우가 많다. 전문가들이 중심이 되어 순화어를 제시하기만 하였을 뿐 대국민 홍보에는 힘을 기울이지 못하였다는 점도 한계점으로 지적된다.

하지만 국어 순화 사업은 지금까지 적지 않은 성과를 거두어 왔으며 앞으로도 지속해야 할 당위성을 띠고 있다. 따라서 다음과 같은 점에 중점을 두고 국어 순화 사업을 지속적으로 추진하여야 할 것이다.

첫째, 국립국어원이 견지해야 할 국어 순화의 기본 방향은 '애국심에 호소하는 국어 순화'도 아니고 '규범의 권위로 훈계하는 국어 순화'도 아니라 '타인을 배려하여 의사소통에 성공하자는 국어 순화'여야 한다. 이는 '최대 언중의 최대 이해'로 표현할 수 있는 실용주의적 의사소통 이론에 바탕을 두는 것이다.

둘째, 어문 규범이나 어법에 맞는 표현, 품격 있는 표현, 외국어 투가 아닌 한국어다운 표현 등도 넓은 의미의 국어 순화에는 필요한 사항들이지만 우선은 '쉬운 말 쓰기'를 당면 과제로 삼아야 한다.

셋째, 언어의 공공성과 언어 민주주의를 확립하는 것을 목표로 삼아야 한다. 이는 언어적 윤리성과 관련이 있다. 언어적 윤리성이란 언어의 공공성을 인식하고 자신의 언어가 공적 공간에서 얼마나 많은 이들 사이에서 이해되고 소통될 수 있는가를 반성하는 것이다.

한편 국어 순화의 바람직한 방향을 정립하기 위해서는 구체적으로 다음과 같은 대책을 마련할 필요가 있다.

첫째, 사용 빈도가 높으며 국민 생활에 밀접한 관련이 있는 어휘 위주로 순화어를 선정하여야 한다.

둘째, 순화어 후보를 선정하기 위해서는 의미 연상력, 조어 방식의 적합성, 음절 수, 친숙한 고유어인지의 여부, 관련된 선행 순화어의 연계성 등을 종합적으로 고려하여야 한다.

셋째, 방송과 언론, 공공 기관, 인터넷 등을 활용하여 순화어에 대한 홍보를 강화하여야 한다.

이에 대하여 참석자들은 아래와 같이 몇 가지 의견을 덧붙여 제시하였다.

먼저 많은 이들이 국어 순화의 목적은 사람들이 서로 쉽게 이해하고 의사소통을 자연스럽게 할 수 있게 하는 것이라는 점을 강조하였다. 언중들이 이를 받아들인다면 국어 순화에 대한 일반인의 인식도 지금보다 좋아질 것으로 전망된다. 누군가가 일방적으로 제시하고 언중들이 따라 쓰라는 방식이 아니라 바꾸고 싶은 말을 사람들이 먼저 찾아와서 말할 수 있는 ‘관’을 만드는 방식으로 순화를 해 나가야 한다는 점도 이와 맥락이 닿아 있다.

빈도, 수용성, 대체성 등을 기준으로 순화 대상어의 우선순위를 정할 필요가 있으며 공공 영역에서 쓰는 어휘부터 단계적으로 순화해야 한다는 점도 아울러 제기되었다. 여기에 덧붙여, 순화 대상 어휘의 양을 늘리는 데 치중하기보다 순화어 보급의 질적 수준을 높일 필요가 있다는 의견도 함께 나왔다. 이미 순화한 말들을 더욱 적극적으로 홍보하여 많은 사람들이 순화어를 널리 쓰게 하자는 것이다.

한편 순화어 자체가 ‘새롭게 익혀야 하는 추가 정보’라는 점은 현재 순화어 보급을 가로막는 또 다른 이유라는 지적이 나와, 이에 대한 대책을 마련할 필요성이 대두되었다.

국어 순화는 시일에 구애받지 않고 국민과 함께 꾸준히 추진하여야 한다는 점에 참가자들이 공감을 표하며 두 시간에 걸친 토론회가 마무리되었다.



8. 정부 · 언론외래어심의공동위원회 심의 결과

8.1. 제97차 정부 · 언론외래어심의공동위원회 심의 결과

제97차 정부 · 언론외래어심의공동위원회 심의 결정안

(2011. 6. 24.)

[인 명]

- 길라니, (막둠 사이이드) 유사프 라자 (Makhdūm Sayyid) Yūsaf Razā Gilāni 우르두어명: مخدوم سید یوسف رضا گیلانی 1952~ 파키스탄 정치가. 총리(2008. 3.~). 하원의장(1993~1997).
- 니시자키 다카코 西崎崇子 1944~ 일본 바이올린 연주자. 레번트릿 (Leventritt) 경연대회 바이올린 부문 2위 입상(1966). 줄리아드 (Juilliard) 협주 경연대회 1위 입상(1969). 나소스(Naxos)사 회장 겸 창업자 클라우스 하이만(Klaus Heymann)의 부인.
- 놀런드, 빅토리아 Victoria Nuland 1961~ 미국 여성 외교관. 필립 크롤리(Philip Crowley) 국무부 홍보 담당 차관보 후임으로 내정. 북대서양조약기구(NATO) 주재 미국 대사(2005~2008). 유럽 재래식무기감축협정(CFE) 담당 특사(2011. 2.~). 부친은 저술가이기도 한 외과의사 셔윈 놀런드(Sherwin Nuland).

- 던스트, 커스틴(캐럴라인) Kirsten (Caroline) Dunst 1982~ 미국 여자 배우 · 가수 · 패션 모델. 영화 ‘멜랑콜리아(Melancholia)’로 제64회 칸 국제영화제에서 여우 주연상을 수상(2011. 5.). 부친은 독일계, 모친은 스웨덴계.
- 다이앤 폰 푸르스텐베르크 Diane von Fürstenberg 본명: 디안 시몬 미셸 알팡 Diane Simone Michelle Halfin 1946~ 미국 여성 패션 디자이너. 벨기에 브뤼셀(Brussel) 출생. 2002년 미국 시민권 취득. 미국 패션 협회(CFDA) 회장(2006~).
- 로넌, 세어서 Saoirse Ronan 1994~ 아일랜드 여배우. 미국 뉴욕시에서 아일랜드인 부모에게서 출생. 세 살 때부터 아일랜드에서 성장.
- 로젠베르크, 폴 Paul Rosenberg 1881~1959 프랑스 미술상. 피카소(Picasso)와 마티스(Matisse)의 작품을 대리 취급한 것으로 유명함. 파리(1911), 영국(1935), 뉴욕시(1940)에 화랑 개관. 나치의 박해를 피해 1940년 미국으로 이주.
- 매터퍼라이, 제러마이아 Sir Jeremiah Mateparae 애칭: 제리 Jerry 1954~ 뉴질랜드 군인 · 정치가. 총독(2011. 8. 31.~). 육군 중장. 마오리(Maori)족 원주민 출신. 아난드 사티아난드(Anand Satyanand) 총독 후임.
- 지니아츠키, 카롤리네 Caroline Woźniacki 1990~ 덴마크 여성 테니스 선수. 양친은 폴란드 인 이민자.
- 사티아난드, 아난드 Sir Anand Satyanand 1944~ 뉴질랜드 법조인 · 정치가. 총독(2006. 8. 23.~2011. 8. 30.). 오클랜드(Auckland)에서 피지 출신 부모에게서 출생 · 성장. 조부모는 인도 출신 피지 이민자.
- 생클레르, 안 Anne Sinclair 본명: 안엘리즈 슈바르츠 Anne-Élise Schwartz 1948~ 프랑스 전 언론인. 미국 뉴욕시에서 유대계 프랑스인 부모에게서 출생. 프랑스텔레비전1(TF1)의 유명 정치인 초청 대담 프로그램 ‘세트쉬르세트(7sur7)’ 진행자(1984~1997). 프랑스텔레비전1(TF1)의 자회사 이프랑스텔레비전1(e-TF1) 사장, 부사장(1997~2001). 스트로스칸(Dominique Strauss-Kahn) 전 국제통화기금(IMF) 총재의 부인. 미술

상 폴 로젠베르그(Paul Rosenberg)의 외손녀.

- 솔코비, 로빈 Robin Szolkowy 1979~ 독일 피겨스케이팅 선수. 페어 부문. 독일 그라이프스발트(Greifswald)에서 출생. 부친은 탄자니아인. 모친의 성을 따름.
- 알리스, 프랑시스 Francis Alÿs 1959~ 벨기에 미술가. 안트베르펜(Antwerpen) 출생. 1986년부터 멕시코시티(Mexico City) 거주.
- 우말라 (타소), 오안타 (모이세스) Ollanta (Moisés) Humala (Tasso) 1962~ 페루 군인· 정치가. 대통령(2011. 7. 28.~). 임기는 5년. 페루 국민주의당(PNP) 당수(2005. 11.~). 한때 서울, 파리 등지의 대사관에서 주재 무관으로 근무. 부친은 노동 관계의 변호사로 좌익 민족주의 지도자.
- 이글버거, 로런스 (시드니) Lawrence (Sidney) Eagleburger 1930~2011 미국 정치가· 외교관. 국무장관(1992. 12.~1993. 1.; 대행 1992. 8.~1992. 12.), 국무 부장관(1989. 1.~1992. 8.). 국무부 정무차관(1982. 2.~1984. 5.). 유고슬라비아 주재 대사(1977~1980).
- 첸, 패트릭 Patrick Chan 광둥 어명: 陳偉群 1990~ 캐나다 피겨스케이팅 선수. 남자 싱글 부문. 오타와에서 홍콩 출신 부모에게서 출생.
- 캐나다, 제프리 Geoffrey Canada 1952~ 미국 사회활동가· 교육가. 비영리 기관 할렘어린이지역(Harlem Children's Zone) 회장· 최고경영자(1990~). 비영리 기관 티에이에스시(TASC: The After-School Corporation) 이사진의 일원.
- 코스트너, 카롤리나 Carolina Kostner 1987~ 이탈리아 피겨스케이팅 선수. 여자 싱글 부문.
- 코엘류, 페드루 (마누엘 마메드) 파수스 Pedro (Manuel Mamede) Passos Coelho 1964~ 포르투갈 정치가. 총리(2011. 6.~). 사회민주당(PSD) 당수(2010. 3.~).
- 크롤리, 필립 Philip J. Crowley 1951~ 미국 정치가. 국무부 공보 담당 차관보(2009. 5.~2011. 3.).

- 파샤, 아마드 슈자 Ahmad Shujā Pāshā 우르두 어명: احمد شجاع پاشا
1952~ 파키스탄 군인. 중장. 제일 국가정보기관 아이에스아이(ISI: Inter-Services Intelligence) 기관장(2008. 10. ~).
- 포트르치, 마레티차 Marjetica Potrč 1953~ 슬로베니아 여성 미술가.
- 호프먼, 리드 Reid G. Hoffman 1967~ 미국 실업가·창업투자자. 인맥 관리 웹사이트 운영 기업 링크트인(LinkedIn) 설립자(2002. 12.). 회장(2007. 2. ~), 최고경영자(2002. 12.~2007. 2.).

[일반용어]

- 링크트인 LinkedIn 구인·구직 및 업무 위주의 인맥관리 웹사이트명 혹은 동 웹사이트를 운영하는 미국 기업명.

8.2. 제98차 정부·언론외래어심의공동위원회 심의 결과

제98차 정부·언론외래어심의공동위원회 심의 결정안

(2011. 8. 19.)

[인 명]

- 그리말디, 샬린 (리넷) Charlene (Lynette) Grimaldi 본명: 샬린 리넷 윗스톡 Charlene Lynette Wittstock 1978~ 모나코 왕비. 로디지아(Rhodesia: 현 짐바브웨)에서 독일·영국·아일랜드계 집안에서 출생. 1989년 남아프리카 공화국 트란스발(Transvaal)에 이주. 전 남아프리카 공화국 수영 선수. 모나코 공국 국왕 알베르 2세(Albert II)와 결혼(2011. 7. 1.).
- 라이트, 리베카 Rebecca Wright 1947~2006 미국 여성 발레 무용가
· 안무가·지도자. 아메리칸발레시어터(ABT) 솔리스트(1975~1982). 워싱턴발레학교(Washington School of Ballet) 교장(2004~?).

- 세메냐, 캐스터 Caster Semenya 1991~ 남아프리카 공화국 여자 육상 선수. 중거리 달리기 종목 선수.
- 스카버러, 찰스 조지프 Charles Joseph Scarborough 애칭: 조 Joe 1963~ 미국 방송인·저술가·정치가·법조인. 케이블 뉴스 채널 엠에스엔비시(MSNBC)의 아침 뉴스 대담 프로그램 '모닝조(Morning Joe)'의 사회자(2007. 5.~). 플로리다(Florida) 주 공화당 하원 의원 (1995. 1.~2001. 9.).
- 은손, *힐데 프라피오르 Hilde Frafjord Johnson 1963~ 노르웨이 여성 정치가. 유엔 남수단 공화국 담당 특별 대표(2011. 7.~). 수단의 유엔 평화유지활동(PKO) 최고 책임자도 겸임. 노르웨이 국제개발장관(2001. 10.~2005. 10.).
- 지터, 카멜리타 Carmelita Jeter 1979~ 미국 여자 육상 선수. 단거리 달리기 종목 선수.
- *카다피, 사이프 이슬람 (*무아마르) Sayf al ?Islām (Muṣammar) al Qadhdhāfi 아랍 어명: سيف الإسلام معمر الغدافي 1972~ 리비아 정치가·건축가. 비정부기구(NGO) 카다피 국제자선개발재단(GICDF) 총재. 공동 소유의 건축사무소 운영. 최고지도자 카다피(Muammar al Qaddafi)의 차남.
- 크리스토프, 아고타 Agota Kristof 1935~2011 헝가리 여성 작가. 1956년 헝가리 동란으로 스위스에 망명. 1978년부터 프랑스로로 저작 활동. 작품은 여러 언어로 번역되어 이탈리아, 스위스, 오스트리아 등지에서 문학상을 수상. 대표작은 3부작 '비밀 노트(Le grand cahier)', '타인의 증거(La preuve)', '50년간의 고독(Le troisième mensonge)' 등.
- 파인스, *레이프 Ralph Fiennes 본명: 레이프 너새니얼 트위슬턴위 컴파인스 Ralph Nathaniel Twisleton-Wykeham-Fiennes 1962~ 영국 배우.

[인 명] -새로 심의

- 기미즈카 에이지 君塚榮治(きみづか えいじ) 1952~ 일본 군인. 육상 마료장(2011. 8. 5.~), 육상자위대 동북방면 총감(2009. 7.~2011. 8.), 육·해·공 통합 임무부대 지휘관(2011. 3.~2011. 7.).
- 저커버그, 랜디 (제인) Randi (Jayne) Zuckerberg 1982~ 미국 여성 실업가. 아르투제트 미디어(RtoZ Media) 창업자. 전 페이스북(Facebook) 마케팅 책임자로 페이스북 공동 창업자 마크 저커버그(Mark Zuckerberg)의 누나.
- 클리시나, 다리야 Dar'ya Klishina 러시아 어명: Дарья Клишина 1991~ 러시아 여자 육상 선수. 멀리뛰기 선수. 주요 수상 경력: 2007년 세계유스육상선수권(Ostrava), 2009년 유럽주니어육상선수권(Novi Sad), 2011년 유럽23세미만(U23)육상선수권(Ostrava), 2011년 유럽실내육상선수권(Paris). 이상 금메달.
- 풍광타인 Phung Quang Thanh 1949~ 베트남 정치가·군인. 국방장관(2006~). 베트남 공산당 정치국원(2006~).
- 허궈슈 何祚庥 Hé Zuòxiū 1927~ 중국 물리학자. 중국과학원 이론물리연구소 연구원. 전 베이징(北京)대 교수. 전 전국정치협상회의 위원. 연구 분야는 이론물리학, 과학사, 철학, 정치경제학.
- 흘케리, 하리 (헤르만니) Harri (Hermann) Holkeri 1937~2011 핀란드 정치가. 총리(1987~1991). 제55회 유엔총회 의장(2000~2001).

[인명] -재심의

- 세실 (프랭크) 파월 Cecil (Frank) Powell 역대 노벨 물리학상 수상자 -1950, (영국 1903~69) -회의 30차
- 조던, 마이클 제프리 Jordan, Michael Jeffrey 미국의 농구 선수. -회의 22차

[지 명]

- 우퇴위아 섬 Utøya 섬 노르웨이 남부 튀리피오르덴(Tyriifjorden) 호수에 있는 섬.
- 튀리피오르덴 호 Tyriifjorden 호 노르웨이 남부, 오슬로(Oslo) 서북쪽 인근의 호수.

[일반용어]

- 멘토 mentor [일반] 영어

III. 국립국어원 교육과 홍보

1. 세종학당용 표준 한국어 교재 《세종한국어》 발간

세계는 지금 K-POP의 열기에 빠져 있다. 그런데 K-POP의 노래 가사가 궁금한 외국인은 어떻게 해야 할까? 그 답은 세종학당에서 찾을 수 있다.

듣고 싶은 K-POP, 알고 싶은 한국어! 《세종한국어》로 배운다

세계 각지에서 한국을 알고 싶고, 한국어를 배우고 싶어 하는 많은 외국인들은 현재 ‘세종학당’을 찾고 있다. 문화체육관광부(장관 정병국)와 국립국어원(원장 권재일)에서는 이러한 수요에 발맞춰 세종학당의 표준 한국어 교재인 《세종한국어 1·2》를 발간하였다. 《세종한국어 1·2》는 한국어를 처음 접하는 사람들에게 꼭 필요한 교육 내용을 추려서 재미있게 만든 책이다.

《세종한국어》에서는 언어 학습에만 초점을 두지 않고 한국 문화를 배

우면서 자연스럽게 한국어를 익히도록 하고 있다. 한국어는 난해한 외국어가 아니라 K-POP을 따라하면서, 새로운 문화를 만나면서 호기심으로 눈을 반짝이며 배울 수 있는 재미있는 언어다.

세계 각지의 세종학당에서 함께 쓰는 한국어 교재

《세종한국어 1·2》는 세계 각지의 세종학당에 보급되어 표준 교재로 사용된다. 하노이에 있는 세종학당도, 파리에 있는 세종학당도 이제부터는 모두 《세종한국어 1·2》로 똑같이 재미있게 한국어 공부를 할 수 있다.

문화체육관광부와 국립국어원에서는 계속해서 《세종한국어》를 뒷받침할 익힘 자료와 교원용 지침서 등을 개발할 계획이다. 개발된 교재와 자료들은 누리집 ‘누리 세종학당(www.sejonghakhadang.org)’을 통해서 세계 어느 곳에서든 전자책으로 볼 수 있다.

《세종한국어 1·2》는 세종학당에서 한국어를 학습하는 교재이지만 국내외의 다른 한국어 학습에도 널리 이용될 것으로 전망된다.





학습 단원(어휘 표현, 문법 연습)



문화 편

2. 국립국어원, ‘짜장면’ 등 39항목 표준어로 인정

—언어 현실 반영하여 표준어 확대—

국립국어원(원장 권재일)은 국민들이 실생활에서 많이 사용하고 있으나 그동안 표준어로 인정되지 않았던 ‘짜장면, 떡거리’ 등 39개를 표준어로 인정하고 인터넷으로 제공되는 《표준국어대사전》(stdweb2.korean.go.kr)에 반영하였다. 이에 따라 그동안 규범과 실제 언어 사용의 차이로 인해 생겼던 언어생활의 불편이 상당히 해소될 것으로 기대된다.

국립국어원은 1999년에 국민 언어생활의 길잡이가 되는 《표준국어대사전》을 발간한 이후 언어생활에서 많이 사용되지만 표준어로 인정되지 않은 단어들을 검토하는 일을 꾸준히 해 왔다. 표준어를 새로 인정하는 일은 신중하게 해야 하는 일이어서 어문 규정에서 정한 원칙, 다른 사례와의 관계, 실제 사용 양상 등을 시간을 두고 조사하였다. 이를 토대로 새 표준어로 인정할 수 있는 항목을 선별하여 2010년 2월 국어심의회(위원장 남기심)에 상정하였다. 이 회의의 결정에 따라 어문규범분과 전문소위원회가 구성되어 각각의 항목에 대해 총 3회에 걸친 심층적인 논의가 이루어졌다. 이러한 과정을 거쳐 새 표준어 대상으로 선정된 총 39항목이 2011년 8월 22일 국어심의회 전체 회의에서 최종적으로 확정되었다.

이번에 새로 표준어로 인정한 항목은 크게 세 부류이다.

첫째, 현재 표준어로 규정된 말 이외에 같은 뜻으로 많이 쓰이는 말이 있어 이를 복수 표준어로 인정한 경우이다. 그동안 ‘간지럽히다’는 비표준어로서 ‘간질이다’로 써야 했으나 앞으로는 ‘간지럽히다’도 ‘간질이다’와 뜻이 같은 표준어로 인정된다. 이렇게 복수 표준어로 인정된 말은 ‘간지럽히다’, ‘토란대’, ‘복숭아뼈’ 등 모두 11항목이다.

복수 표준어를 인정하는 것은 1988년에 제정된 ‘표준어 규정’에서 이미 허용된 원칙을 따르는 것으로 이미 써 오던 것(‘간질이다’)과 추가로 인정된 것(‘간지럽히다’)을 모두 교과서나 공문서에 쓸 수 있도록 하는 것이다. 따라서 국민들은 새로운 표준어를 익히는 불편을 겪을 필요 없이 이전에 쓰던 것을 계속 사용해도 된다.

둘째, 현재 표준어로 규정된 말과는 뜻이나 어감 차이가 있어 이를 인정하여 별도의 표준어로 인정한 경우이다. 그동안 ‘눈꼬리’는 ‘눈초리’로 써야 했으나 ‘눈꼬리’와 ‘눈초리’는 쓰임이 다르기 때문에 ‘눈꼬리’를 별도의 표준어로 인정하였다. 이렇게 별도의 표준어로 인정된 말은 ‘눈꼬리’, ‘나래’, ‘내음’ 등 모두 25항목이다.

셋째, 표준어로 인정된 표기와 다른 표기 형태도 많이 쓰여서 두 가지 표기를 모두 표준어로 인정한 경우이다. 그동안 ‘자장면’, ‘태깅’, ‘폼새’만을 표준어로 인정해 왔으나 이와 달리 널리 쓰이고 있던 ‘짜장면’, ‘택깅’, ‘폼새’도 이번에 인정하였다. 이들도 두 표기 형태를 모두 복수 표준어로 인정한 것으로 그 정신은 첫째의 경우와 같다.

국립국어원은 언어 사용 실태 조사 및 여론 조사를 통하여 국민의 언어생활에 불편한 점이 없는지를 지속적으로 점검하고, 그 결과를 규범에 반영함으로써 국민들이 국어를 사용할 때에 더욱 만족할 수 있도록 계속 노력할 계획이다.

3. 2011년도 제2차 한국어 교원 자격 심사 계획 공고

국어기본법 제19조, 국어기본법 시행령 제13조 및 시행령 부칙 제2조의 규정에 따라 2011년도 제2차 한국어 교원 자격 심사 계획을 다음과 같이 공고합니다.

2011년 8월 1일

국립국어원장

- 다 음 -

1. 자격 심사 대상(요건) 및 제출 서류

가. 1급 심사 신청

대상	신청 등급 -유형	제출 서류 자격 심사 신청서는 온라인으로 작성하여 출력
한국어 교원 2급을 취득한 후에 제13조 제2항에 따른 기관 또는 단체 등에서 5년 이상 근무하면서 총 2천 시간 이상 외국어로서의 한국어를 가르친 경력이 있는 사람	1급-12번 (경력에 따른 승급)	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 한국어교육 경력증명서 (시행 규칙 별지 제3호 서식)

※ 「1급-12번」: 한국어 교육 경력 인정 기관의 범위(제13조 제2항)

1. 외국어로서의 한국어 강의가 개설된 국내 대학 및 대학 부설 기관, 국내 대학에 준하는 외국의 대학 및 부설 기관
2. 외국어로서의 한국어 수업이 개설된 국내외 초·중·고등학교
3. 외국어로서의 한국어를 가르치는 국가, 지방 자치 단체 또는 외국 정부 기관
4. 「재한외국인 처우 기본법」 제21조에 따라 외국인 정책에 관한 사업을 위탁받은 비영리 법인 또는 비영리 단체
5. 「외교통상부와 그 소속기관 직제」 제57조에 따른 문화원 및 「재외국민의 교육지원 등에 관한 법률」 제28조에 따른 한국교육원

6. 그 밖에 문화체육관광부장관이 제3항에 따른 한국어교원자격심사위원회의 심의를 거쳐 한국어 교육 경력이 인정되는 기관 등으로 정하여 고시하는 기관 등

♣ 「국어기본법 시행령」 제13조 제2항 제6호에 따라 고시된 기관

- 재단 법인 한국어세계화재단이 지정한 세종학당 및 세종교실(인증 세종학당)
- 다음의 어느 하나에 해당하는 외국인근로자지원센터
 - 한국산업인력공단으로부터 위탁을 받아 운영하는 외국인근로자지원센터
 - 지방 자치 단체의 장으로부터 위탁을 받아 운영하는 외국인근로자지원센터
 - 「비영리민간단체지원법」 제4조 제1항에 따라 등록된 비영리 민간 단체가 운영하는 외국인근로자지원센터
- 「다문화가족지원법」 제12조 제1항에 따라 지정받은 다문화가족지원센터

나. 2급 심사 신청

대상	신청 등급 -유형	제출 서류 자격 심사 신청서는 온라인으로 작성하여 출력
2005. 7. 28. 후에 대학(원) 입학, 외국어로서의 한국어 교육 분야 학위 취득자 (영 제13조 제1항 제1호 가목)	2급-9번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 졸업(학위) 증명서 ③ 성적 증명서 ④ 한국어능력시험(TOPIK) 6급 합격증 *외국 국적자에 한함
2005. 7. 28. 전에 대학(원) 입학 또는 졸업한 자로서, 외국어로서의 한국어 교육 분야 학위 취득자 (영 제13조 제1항 제2호 나목 및 다목)	2급-1번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 졸업(학위) 증명서 ③ 성적 증명서 ④ 한국어능력시험(TOPIK) 6급 합격증 *외국 국적자에 한함
한국어 교원 3급인 자(부전공으로 학위를 취득한 자)로서 한국어 교원 3급 자격을 취득한 후에 제2항에 따른 기관 또는 단체 등에서 3년 이상 근무한 사람으로서 총 1천 200시간 이상의 한국어 교육 경력이 있는 자 (영 제13조 제1항 제2호 라목)	2급-13번 (경력에 따른 승급)	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 한국어 교육 경력 증명서 (시행 규칙 별지 제3호 서식)

대상	신청 등급 - 유형	제출 서류 자격 심사 신청서는 온라인으로 작성하여 출력
한국어 교원 3급인 자 (양성 과정을 이수한 후 한국어교육능력검정시험에 합격한 자, 한국어교육능력인증시험에 합격한 자, 한국어교육 경력이 800시간 이상인 자)로서 한국어 교원 3급 자격을 취득한 후에 제2항에 따른 기관 또는 단체 등에서 5년 이상 근무한 사람으로서 총 2천 시간 이상의 한국어 교육 경력이 있는 자 (영 제13조 제1항 제2호 마목)	2급-14번 (경력에 따른 승급)	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 한국어 교육 경력 증명서 (시행 규칙 별지 제3호 서식)

※ 「2급-13번」, 「2급-14번」: 한국어 교육 경력 인정 기관의 범위(영 제13조 제2항)

1. 외국어로서의 한국어 강의가 개설된 국내 대학 및 대학 부설 기관, 국내 대학에 준하는 외국의 대학 및 부설 기관
2. 외국어로서의 한국어 수업이 개설된 국내외 초·중·고등학교
3. 외국어로서의 한국어를 가르치는 국가, 지방 자치 단체 또는 외국 정부 기관
4. 「재한외국인 처우 기본법」 제21조에 따라 외국인 정책에 관한 사업을 위탁받은 비영리 법인 또는 비영리 단체
5. 「외교통상부와 그 소속기관 직제」 제57조에 따른 문화원 및 「재외국민의 교육지원 등에 관한 법률」 제28조에 따른 한국교육원
6. 그 밖에 문화체육관광부장관이 제3항에 따른 한국어교원자격심사위원회의 심의를 거쳐 한국어 교육 경력이 인정되는 기관 등으로 정하여 고시하는 기관 등

♣ 「국어기본법 시행령」 제13조 제2항 제6호에 따라 고시된 기관

- 재단 법인 한국어세계화재단이 지정한 세종학당 및 세종교실(인증 세종학당)
- 다음의 어느 하나에 해당하는 외국인근로자지원센터
 - 한국산업인력공단으로부터 위탁을 받아 운영하는 외국인근로자지원센터
 - 지방 자치 단체의 장으로부터 위탁을 받아 운영하는 외국인근로자지원센터

- 「비영리민간단체지원법」 제4조 제1항에 따라 등록된 비영리 민간 단체가 운영하는 외국인근로자지원센터
- 「다문화가족지원법」 제12조 제1항에 따라 지정받은 다문화가족지원센터

다. 3급 심사 신청

- 국어기본법 시행령 시행('05. 7. 28.) 이후에 대학 입학(부전공), 양성 과정 등록

대상	신청 등급 -유형	제출 서류 자격 심사 신청서는 온라인으로 작성하여 출력
'05. 7. 28. 후에 대학에 입학하여 졸업한 자로서, 외국어로서의 한국어 교육 분야 부전공자 (영 제13조 제1항 제3호 가목)	3급-10번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 졸업(학위) 증명서 ③ 성적 증명서 ④ 한국어능력시험(TOPIK) 6급 합격증 *외국 국적자에 한함
'05. 7. 28. 후에 한국어 교원 양성 과정에 등록하여 이수한 후, '한국어 교육능력검정시험'에 응시하여 합격한 사람 (영 제13조 제1항 제3호 나목)	3급-11번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 한국어 교원 양성 과정 이수 증명서 (시행 규칙 별지 제2호 서식) ③ 한국어교육능력검정시험 합격 확인서

※ 양성 과정 이수 증명서는 해당 기관에서 발급받으시기 바랍니다.

※ 한국어교육능력검정시험 합격 확인서는 <http://www.q-net.or.kr/site/koreanedu>에서 인터넷으로 발급받은 합격 확인서(필기, 면접)를 제출하시기 바랍니다.

1.1. 필수 이수 학점 미취득자의 자격 부여 조치

- ① 대상: 시행령(제정) 시행 이후(2005. 7. 28.)부터 2010년 12월 14일까지 영역별 필수 이수 학점을 충족하지 못한 상태에서 한국어 교육 분야를 전공, 복수 전공, 부전공으로 대학(원)을 졸업한 자
- ② 내용: 졸업 후에 부족한 필수 이수 학점을 취득한 경우 심의하여 자격 부여
- ③ 기준: 교과목의 영역 착오, 필수 이수 학점 계산 착오 등의 실수가 명백하다고 판단될 수 있는 최소 학점 범위 내에서 인정(대학 6학점, 대학원 3학점 이내)

○ 국어기본법 시행령 시행('05. 7. 28.) 이전에 대학(원) 입학 등(경과 조치 적용 대상)

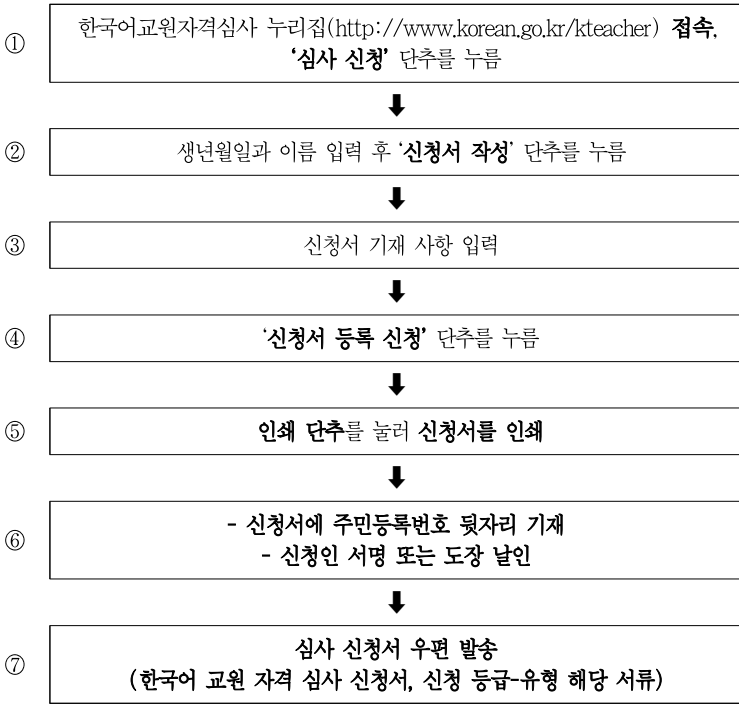
※ '외국어로서의 한국어 교육' 전공(학과)의 개설 시점이 시행령 시행('05. 7. 28.) 이전인 경우에 한함.

대상	신청 등급-유형	제출 서류 자격 심사 신청서는 온라인으로 작성하여 출력
'05. 7. 28. 전에 대학 입학 또는 졸업한 자로서, 외국어로서의 한국어 교육 분야 부전공자 (영 제13조 제1항 제3호 바목)	3급-2번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 졸업(학위) 증명서 ③ 성적 증명서 ④ 한국어능력시험(TOPIK) 6급 합격증 *외국 국적자에 한함
'05. 7. 28. 전에 외국인을 대상으로 한국어 교육 경력 이 800시간 이상인 자 (국내외의 대학·부설 기관, 초·중·고교 및 정부 기관) (영 제13조 제1항 제3호 바목)	3급-5번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 강의 기간 및 시수를 명시한 경력 증명서 (시행 규칙 별지 제3호 서식) * 해외 경력의 경우, 소정의 양식에 따라 반드시 해당 언어로 경력 증명서를 발급 받고, 이를 번역하여 공증 받은 것만 인정함.
'05. 7. 28. 전에 한국어세계화재단이 실시한 '한국어교육능력인증시험('02~'04)'에 합격한 자 (영 제13조 제1항 제3호 바목)	3급-6번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 한국어교육능력인증시험 합격 증명서
'05. 7. 28. 전에 한국어 교원 양성 과정에 등록 또는 이수한 자로서, '한국어교육능력검정시험('06년 이후)'에 합격한 자 (영 제13조 제1항 제3호 사목)	3급-7번	① 자격 심사 신청서(직접 출력) ② 한국어 교원 양성 과정 이수 증명서(시행 규칙 별지 제2호 서식) ③ 한국어교육능력검정시험 합격 확인서

※ 「3급-5번」: 한국어 교육 경력 인정 기관의 범위(영 제13조 제2항)

1. 외국어로서의 한국어 강의를 개설된 국내 대학 및 대학 부설 기관, 국내 대학에 준하는 외국의 대학 및 부설 기관
2. 외국어로서의 한국어 수업이 개설된 국내의 초·중·고등학교
3. 외국어로서의 한국어를 가르치는 국가, 지방 자치 단체 또는 외국 정부 기관

2. 심사 신청 절차



3. 신청 접수 기간: 2011. 8. 29.(월) ~ 9. 23.(금)

4. 신청 접수 방법: 우편 접수

○ 반드시 등기 우편으로 발송 바람.(2011. 9. 23. 우체국 소인까지 유효)

○ 주소: (우)157-857

서울시 강서구 금남화로 154(방화3동 827) 국립국어원 2층

한국어교육진흥과 한국어교원자격심사 담당자 앞

※ 문의 전화 02-2669-9671, 9672 (전자우편 kteacher@korea.kr)

5. 서류 작성 및 신청 시 유의 사항

서류가 미비한 경우에는 심사 대상에서 제외되므로, 해당 조건을 정확하게 확인하고 이에 필요한 서류를 제출하기 바랍니다.('심사 대상 및 제출 서류' 참조)

가. 심사 신청서 서류 미비로 심사 대상에서 제외되는 경우

○ 사진 누락 시

※ 신청서 작성 시 사진 첨부이 어려울 경우 인쇄된 신청서에 사진 부착

○ 신청자 서명이나 도장 날인 누락 시

나. '1급-12번', '2급-13번', '3급-5번': 경력 증명서 제출 시 유의 사항

○ 해당 기관에서 발급한 경력증명서는 '시행 규칙 별지 제3호 서식'(첨부 문서 참조)에 맞게 작성된 것만 유효합니다.

○ 해외 경력의 경우, 반드시 해당 국가의 언어로 발급 받고, 한국어로 번역하여 공증받아 제출하시기 바랍니다.

※ 해외에서 발급한 경력 증명서는 발급자 및 담당 부서의 연락처를 반드시 기재하여야 합니다.

(단, 연락처는 기관의 담당 부서 전화 번호 및 E-mail 주소를 기입 요망. 담당자의 개인 연락처(개인 휴대폰, 개인 메일 계정)는 불가함. 담당자와 연락이 되지 않아 사실 확인이 불가능할 경우, 경력을 인정할 수 없으므로 정확한 연락처 기재 요망)

다. '3급-11번': 한국어 교원 양성 과정 이수 증명서 제출 시 유의 사항

○ 양성 과정 개설 기관에서 발급한 모든 이수 증명서는 '시행 규칙 별지 제3호 서식'(첨부 문서 참조)에 맞춰 영역별 이수 과목, 이수 시간, 총 이수 시간이 반드시 기재되어 있어야 합니다.

6. 심사 절차 및 결과 발표

○ 심사 절차: 국립국어원에서 신청자별 자격 요건 및 서류 등을 검토하고, 국립국어원 및 한국어교원자격심사위원회에서 자격 심사 후 확정

- 심사 결과 발표: 2011. 10. 21.(금) / 한국어교원자격심사 누리집(홈페이지) 게시
 - ※ 사정에 의해 발표가 연기될 수 있음.
- 자격증 교부 시기: 2011년 11월 초
 - ※ 합격자 발표일로부터 2주 후에 신청서에 기재된 주소지로 발송 예정

7. 기타 사항

- 제출하신 서류 및 자료는 반환하지 않습니다.
- 허위 사실이 발견될 시에는 자격증 교부를 취소할 수 있습니다.
- 심사 기준 등 기타 자세한 사항은 자격심사 누리집(<http://www.korean.go.kr/kteacher/>)에서 확인하실 수 있습니다.

4. 2011년 국어문화학교 운영

4.1. 2011년 하반기 국어문화학교 국어전문교육과정 운영 계획

2011년 하반기 국어문화학교 국어전문교육과정을 다음과 같이 운영합니다.

가. 교육 개요

- 내용: 어문 규범, 공문서 바로 쓰기, 우리말 다듬기 등 국어 관련 과목 20강좌 35시간
- 장소: 국립국어원(서울시 강서구 금남화로 154, 지하철 5호선 중점 방화역 2번 출구에서 3분 거리)
- 기간: 5일간(월~금), 비합숙

나. 교육 일정(2011년 하반기)

- 9월 1기: 2011. 9. 19.(월)~ 9. 23.(금)
- 9월 2기: 2011. 9. 26.(월)~ 9. 30.(금)

- 10월 1기: 2011. 10. 10.(월)~10. 14.(금)
- 10월 2기: 2011. 10. 17.(월)~10. 21.(금)
- 11월 1기: 2011. 11. 7.(월)~11. 11.(금)
- 11월 2기: 2011. 11. 14.(월)~11. 18.(금)

다. 수료생에게는 교육 훈련 점수(선택 전문 교육 훈련 과정, 35시간) 부여

라. 교육비: 120,000원(수강료·교재비: 100,000원, 점심 값(5일): 20,000원)

4.2. 2011년 하반기 ‘찾아가는 국어문화학교’ 강좌 신청

국립국어원에서는 ‘우리말 우리글 바로 쓰기’ 사업의 일환으로 ‘국어문화학교’를 운영하고 있습니다. 이 가운데 국어원 안에서 시행하는 ‘국어전문교육과정’ 교육에 참여하실 수 없는 분들을 위하여 ‘찾아가는 국어문화학교’도 운영하고 있습니다. 대도시, 중소 도시, 낙도, 벽지를 가리지 않고 무료로 국어 전문가들이 찾아가 여러분의 국어 생활에 도움을 드리고자 하오니 아래 사항을 참고하여 방문 강의를 신청하여 주시기 바랍니다.

- 개최 기간: 2011년 하반기(7월~12월 중)
- 신청 지역: 전국
- 수강 인원: 1회에 30명 이상
- 찾아가는 국어문화학교 개최에 따른 경비는 모두 국립국어원이 부담
 - 교재: 무료 제공(인원수에 맞게 신청 바람)
 - 강사료, 교통비 등 모든 경비는 국어원이 부담
- 개최 장소: 해당 지역 소재 공공장소(강의실, 강당, 구민회관 등) 활용
- 신청 방법: 국립국어원 누리집 ‘국어문화학교’에서 온라인 신청
- 연락처: 02-2669-9752, 02-2669-9729 / 전송: 02-2669-9787

4.3. 2011년 9월 국어문화학교 운영

2011년 9월(제249기, 제250기) 국어문화학교 국어전문교육과정을 다음과 같이 운영하였습니다.

가. 수강자 명단: 제249기, 제250기

나. 교육 기간

- 제249기: 2011년 9월 19일(월)~9월 23일(금)(5일간 35시간 비합숙)
- 제250기: 2011년 9월 26일(월)~9월 30일(금)(5일간 35시간 비합숙)

다. 이수 강좌: '국어 어문 규정' 등 국어 관련 약 20개 강좌

라. 교육 내용

- 한글 맞춤법, 표준어 규정, 표준 발음, 우리말 다듬기, 외래어 표기법, 국어의 로마자 표기법, 협력적 의사소통, 한글의 창제 원리와 한글의 우수성, 공문서 바로 쓰기, 생활 글쓰기 등

마. 교육 장소: 국립국어원(1층 강당, 중1층 세미나실, 3층 강의실)

바. 수강료 관련

- 교육비: 120,000원(수강료+교재비: 100,000원, 점심값(5일): 20,000원)

5. 국립국어원 제4기 국외 통신원 모집 결과

국립국어원은 온라인 소식지 《쉽표, 마침표.》와 계간지 《새국어생활》을 통해 다양한 국외 언어 정책 동향과 한국어 교육 현황 소식을 전할 국립국어원 제4기 국외 통신원을 모집했습니다. 선발 결과를 다음과 같이 공고합니다. 열정과 관심을 갖고 응모해 주신 모든 지원자에게 감사드립니다.

김경은(중국), 성경숙(독일), 원진섭(멕시코), 최미희(타지키스탄), 한나(캐나다), 한상신(인도), 호광수(베트남), 홍혜련(태국)

IV. 국립국어원 인사 발령

신임

조원형: 국립국어원 학예연구사 발령(시보, 7월 5일자)

박미영: 국립국어원 학예연구사 발령(시보, 7월 5일자)

박지순: 국립국어원 학예연구사 발령(시보, 7월 5일자)

승진

진영미: 기능 8급 사무실무원 → 기능 7급 사무실무장(8월 1일자)

안경자: 기능 8급 사무실무원 → 기능 7급 사무실무장(8월 19일자)

전보 발령

한보화(사무관): 국립국어원 교육진흥부 한국어교육진흥과(8월 22일자)

정현승(행정주사보): 국립국어원 기획관리과(8월 29일자)

박준형(공업서기): 국립국어원 기획관리과(8월 31일자)