

한국어 교원 연수 과정 개발을 위한 요구 분석 및 제언

박지순 · 박정아*

Abstract

Park Jisoon & Park Jung-a. 2013. 6. 30. An analysis of Korean Language Teachers' needs and Some Proposals for In-service Training Program development. *Bilingual Research* 52, 181-220. This article aims to suggest the direction of in-service Korean language teachers' training program by analyzing in-service Korean teachers' needs. For this purpose, this study firstly investigated the concept of Korean language teachers and then categorized in-service training program types. Secondly it analyzed the needs of in-service Korean language teachers on their training program. The needs analysis is conducted targeting 250 native and foreign Korean language teachers and in-depth interview with some Korean teachers, language education institute officials, and a few policy officials. The needs analysis showed that the teachers' needs for training program are different as their variables such as the institutes they belong to, diploma, and career etc. Therefore the program should be designed according as these different needs. Lastly this study suggested some educational and political proposals for the development of in-service Korean language teachers' training program.(**The National Institute of the Korean Language**)

【Key words】 직무 연수(in-service training program), 한국어 교원 연수(Korean language teacher training), 요구 분석(Needs analysis), (정책적 제언(political proposals))

* 제1저자: 박지순, 제2저자: 박정아

1. 서론

현재 한국어 교원 자격증 소지자는 2013년 3월을 기준으로 약 10,000명에 이르고 있다. 한국어 교원의 자격은 2005년 국어기본법 제정 이후 학위 과정이나 비학위 양성과정을 이수하는 등 소정의 절차를 거쳐 취득하도록 제도화되어 있어 체계적인 양성이 이루어지고 있다. 그러나 자격 취득 이후에도 지속적인 교육과 자기 계발이 필요함에도 불구하고 한국어 교원의 재교육은 국가 기관이나 학회 등에서 실시하는 일회성 연수에 의존하고 있거나 온전히 교사 개인의 몫으로 남겨지고 있는 상황이다. 국립국어원에서 1992년부터 해외 한국어 전문가 초청 사업을 진행해 오고 있고, 국제교류재단에서도 2002년도부터 일본 고교의 한국어 교원을 대상으로 하는 연수 프로그램을 지원하는 등 일부 국가 기관 등에서 교원의 재교육에 힘쓰고 있지만 한국어 교원이 양적으로 증가하고 교육 현장이 다양화한 현 상황에서 교원의 재교육 요구를 충족시키기에는 여전히 역부족이다.

어떠한 직무를 하나의 전문직으로 지칭하기 위해 요구되는 준거 중 하나는 “엄격한 자격기준을 세우고 이를 적용하며, 그 직에 필요한 교육 훈련이 단순한 지식이나 기술의 습득이 아닌 심오한 학문의 이론과 그 응용에 기초를 두어야 한다”는 것이다.¹⁾ 한국어 교원의 전문성을 인정받기 위해서는 자격 취득뿐 아니라 자격의 유지를 위한 지속적인 교육, 훈련이 필요함은 물론이다. 이러한 당위적인 측면뿐 아니라 현장 교원들이 교수 활동을 하면서 겪게 되는 어려움과 이에서 비롯된 재교육에 대한 요구는 선행 연구들에서도 확인되고 있다(강현화 2002, 이정희 외 2006, 최유하 2007, 박지순 외 2010). 현장 경력이 오래된 상당수의 경력 교원들 외에도 다양한 배경을 가진 한국어 교원의 수가 계속해서 증가하고

1) 교육학 용어사전(1995)에서 인용.

있는 데다가 이들이 처한 교수 현장이 다변화되고 있는 현 시점에서 한국어 교원의 재교육은 더 이상 개인의 몫으로 남겨져서는 안 된다.

이에 본 연구에서는 앞으로 한국어 교원의 연수 프로그램 개발을 위한 기초 조사의 성격으로 한국어 교원과 교원 연수의 개념 및 연수 현황을 살펴보고 국내외 교원의 재교육에 대한 요구를 분석하여 한국어 교원 연수 프로그램 개발을 위한 내용적, 정책적 제언을 하고자 한다. 조사 결과는 앞으로 교원을 대상으로 한 연수회 프로그램 개발에 유의미한 기초 정보를 제공해 줄 수 있을 것이다.

2. 앞선 연구

이정희(2011)에 따르면 한국어 교사 교육에 대한 논의는 여러 대학에서 ‘외국어로서의 한국어교육’ 전공 석사과정이 개설되기 시작한 1990년대 후반부터 본격적으로 시작되었다. 90년대 후반에는 주로 교사 교육의 필요성과 방향성을 제시하는 논문이 발표되었다면 2000년대 들어서는 교사가 갖추어야 할 자질에 대한 연구가 여러 편 발표되었다. 이후 2005년 국어기본법 시행을 전후로는 교원 양성 제도의 실태, 교원 양성 프로그램의 교육 과정 및 교육 내용에 대한 분석이 다수 이루어졌고, 최근에 이르러서는 지역별, 특수목적별 교사 교육 프로그램에 대한 연구, 한국어 교사의 문화 인식과 자기 성찰을 위한 연구, 매체를 이용한 교사 교육 등 다양한 주제로 연구가 확대되고 있다.

이중 한국어 교사의 교육 프로그램에 대한 연구는 교사 교육과 관련된 연구 가운데 가장 큰 축을 차지하는 주제로서²⁾ 주로 한국어 교원의 양

2) 이정희(2011)에서는 한국어 교사 교육 관련 연구의 주제를 크게 교사 자질 관련, 교사 양성 및 재교육 관련, 교사 정책 관련, 기타의 네 항목으로 구분하였는데, 이중 교사 교육과 관련된 연구가 분석 대상 논문 87편 중 44편을 차지하여 가장 큰 비중을 보였다.

성과 관련된 연구가 주를 이루고 있으며, 상대적으로 현장 교사의 재교육 측면에서의 논의는 많지 않다. 현장 교원의 재교육에 관한 논의는 교원 재교육 프로그램의 일반적인 내용에 관한 논의, 국내 교원을 대상으로 한 논의, 국외 교원 대상의 논의로 나누어볼 수 있다.

우선, 교원 재교육의 내용에 관한 일반적인 논의로 한국어교사의 이문화 능력이 중요함을 역설하면서 이에 대한 교육의 필요성을 주장한 김정은(2009)의 논의가 있다. 김정은(2009)에서는 전공 교육과정의 조사, 설문, 면담을 통해 한국어교사가 갖추어야 할 이문화교육의 내용과 방법을 조사하였다. 그 결과 한국어 학습자 수가 많은 문화권의 이면문화(가치관이나 사고방식)에 대한 교육, 소수민족 등에 대한 문화 교육이 요구되며 이를 위해 인류학, 문화, 심리, 사회학, 가정학, 교육학 등의 다양한 분야의 내용이 포함된 교육과정이 설계되어야 하고 교사의 인성 교육 등이 필요함을 지적하였다.

박동호(2009)에서는 한국어 교사 교육학의 내용학이 국어학이나 국어교육학과 차별화될 필요가 있음을 지적하면서 의미, 개념, 의사소통 기능 중심으로 내용학을 구축하되 실자료를 바탕으로 기술적, 귀납적 관점에서 접근해야 함을 주장하였다. 또한 대조분석, 오류분석, 중간언어 연구 등의 성과를 적극적으로 반영하고 구어의 내용학 구축에 보다 많은 관심을 가져야 한다고 하였다.

한편, 허용(2009)에서는 교사의 역할이 단순히 교육 내용의 전달자가 아니라 자신의 선지식적 경험과 창의력을 바탕으로 교육을 재창조하는 역할로 변화함에 따라 새로운 형태의 교사 교육이 필요함을 강조하면서 교사 교육을 교사 인지를 바탕으로 구성할 것을 제안하고 있다. 이렇듯 교사 재교육의 일반적인 내용에 관한 연구는 2009년 이후에 주로 발표되었으며, 한국어 교육 현장에서 교원에게 요구하는 역량이 무엇인지를 밝히고 이를 강화하는 내용을 재교육에서 다룰 것을 주장하는 연구들이 주를 이루고 있다.

국내 한국어 교원으로 대상을 한정하여 요구 분석을 실시한 박지순 외(2010)에서는 국내 대학 기관의 한국어 교원을 대상으로 요구 분석을 실시한 결과 경력, 학력, 전공에 따라 교수 활동 시의 어려움이 다른 것으로 나타나 경력, 학력, 전공별로 한국어 교원 재교육 프로그램의 유형과 내용을 달리할 필요가 있음을 보였다. 또한 교육 내용에 따라 선호하는 교육 형태도 다른 것으로 나타나 실제적인 교육 기술의 경우에는 특강, 워크숍, 교사모임 등의 교육 형태로, 국어학적, 언어교육학적 전문 내용 지식의 경우에는 일련의 교육과정에 기반한 연수의 형태로 교육받는 것을 선호하는 것으로 조사되었다. 또한 최은규(2013)에서는 국내 한국어 교육기관 다섯 곳의 교사 교육 현황을 살피고 그에 따른 발전 방안을 제시하였는데, 이중 경력 교사의 재교육은 대체로 워크숍이나 특강 등에 의존하고 있어 교사의 수업 운영 능력을 자발적으로, 교사 중심으로 향상시킬 수 있는 프로그램은 전적으로 부족하였다. 이에 따라 장기적으로는 교육기관, 학회 및 정부 기관이 역할을 분담하여 교육기관은 기관 특성을 살린 현장 기반 교육을, 학회 및 정부에서는 교사 발달 단계에 따른 차별화된 프로그램으로 교육을 실시할 것을 제안하고 있다.

국의 교원을 대상으로 한 연구는 강현화(2002), 최은규 외(2003) 등이 있고, Oguri Akira(2009), 최윤곤(2010) 등이 있는데 강현화(2002)에서는 국립국어원의 전문가 파견 연수 사업의 효과를 높이기 위해 러시아 한국어 교원 재연수에 참가한 교원을 대상으로 언어진단을 주요 내용으로 하는 요구분석을 실시하였다. 그 결과 발음, 억양에 대한 교정 요구가 강하게 나타났으며, 극동지역 교원 재연수 참가자들은 실습 위주의 강의, 수준별 분반 수업, 급별 교수법 강의, 러시아어로 한국어를 지도하는 방법론, 개인별 한국어실력에 대한 객관적 평가, 교구나 보조 자료 등의 소개와 활용법에 대한 요구를 드러냈다.

최은규 외(2003)에서는 일본 고교 한국어 교원을 대상으로 요구 분석을 실시하고 외국어교육계의 교사 교육 이론을 참고하여 연수 프로그램

을 개발, 실시한 결과를 바탕으로 효과적인 연수 프로그램 개발을 위한 다음과 같은 원칙을 도출하였다. 첫째, 내용 면에서 지식, 기술 범주의 교육뿐 아니라 교사가 적절한 태도, 인식을 갖도록 하는 내용이 포함되어야 하며, 둘째, 교육 방법 면에서 하향식 접근과 더불어 상향식 접근 방식이 적극적으로 활용되어야 하고, 셋째, 참여자의 역할 면에서 교사도 능동적으로 참여하도록 해야 한다는 것이다.

Oguri Akira(2009)는 1998년부터 시작된 일본에서의 한국어 교원 연수 프로그램들을 소개하면서 점차 다양해지는 한국어 학습자의 요구에 대응할 수 있도록 일본 내 교사 연수 프로그램이 어떻게 그 내용과 방식을 다양화해 왔는지를 보여주고 있는데 각 연수마다 참여 교원의 요구를 반영하여 연수회의 내용을 다르게 구성한 점이 특징적이다. 최윤곤(2010)에서는 중국 내 비원어민 한국어 교원의 교육에도 관심을 가져야 함을 역설하면서 비원어민 교원의 특징과 원어민 교원과의 차이를 밝혀 비원어민 한국어 교원의 역할에 따른 재교육 과정을 운영할 것을 주장하였다.

이렇듯 기존의 한국어 교원의 재교육에 관한 논의는 그 내용에 관한 일반적인 논의이거나 국내 또는 국외 특정 국가의 교원을 대상으로 한 연구로 한정되어 있다. 한국어 교육 현장이 다양해지고 다양한 배경의 교원이 활동하는 현 시점에서는 이들을 포괄할 수 있는 보다 통합적인 논의가 필요할 것으로 생각된다. 본 연구에서 국내외의 다양한 한국어 교육 현장에서 활동 중인 교원을 대상으로 요구 분석을 실시하여 현장의 구체적인 요구를 파악하고자 하는 이유가 여기에 있다. 특히 현재까지 다문화 가족 한국어 교원을 대상으로 한 재교육 관련 연구는 많지 않았는데 한국어 교육 현장에서 이들 교원이 차지하는 비중이 점차 커지고 있고 정책적으로도 다문화 교육 현장의 중요성이 크다는 점에서 이들을 대상으로 한 요구 분석이 필요한 시점이라 판단된다.

3. 한국어 교원 연수의 개념과 현황

2005년 1월 ‘국어기본법’과 그 시행령이 제정되면서 처음으로 ‘한국어 교원’이라는 용어가 공식적으로 정의되었다. 같은 해 7월에는 ‘국어기본법’과 그 시행령이 시행되었으며, 이에 근거하여 2006년부터 한국어 교원 자격 심사가 실시되고 있다. 이로써 ‘한국어 교원’이라는 용어는 한국어를 가르치는 사람을 일컫는 말로 자연스럽게 정착되었다. 그러나 우리나라의 사회·문화적 환경의 변화와 함께 한국어교육 현장이 다양해지면서 ‘한국어 교원’이 포괄하는 개념도 점차 복잡해지는 양상을 보이고 있으며, 이들의 자질 향상을 위한 ‘재교육’의 요구도 높아지고 있다. 이에 이번 절에서는 다양한 양상을 보이는 ‘한국어 교원’과 ‘연수’의 개념을 정의하고, 그 유형과 현황을 구체적으로 살펴보고자 한다.

3.1. 한국어 교원의 개념

한국어 교원의 개념을 정의하기 위하여 (1) 법률적 개념, (2) 사전적 개념, (3) 통상적 개념으로 나누어 살펴보고자 한다.

먼저 ‘국어기본법’과 같은 법 시행령에서 정의내리고 있는 ‘한국어 교원’의 법률상 개념을 살펴보면 다음과 같다.

- 국어기본법 제19조 2항: 문화체육관광부장관은 재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치려는 사람에게 자격을 부여할 수 있다.
- 국어기본법 시행령 제13조 1항: 재외동포나 외국인을 대상으로 국어를 가르치는 사람(이하 “한국어교원”이라 한다)…….

‘국어기본법’에서는 ‘한국어 교원’을 ‘재외동포나 외국인을 대상으로

국어룰 가르치는 사람'으로 기술하고 있음을 알 수 있다. 이를 바탕으로 현재 한국어 교원 자격 심사에서 부여하는 자격의 범위를 고려할 때 여기에서 기술된 '한국어 교원'은 단순히 외국인에게 한국어를 가르치는 사람이 아니라 다양한 한국어 학습자를 가르치는 사람을 포괄하는 의미임을 알 수 있다.

다음으로 '교원'의 사전적 의미를 통해 '한국어 교원'이 갖는 개념을 살펴보고자 한다. <표준국어대사전>에서는 '교원'을 '각급 학교에서 학생을 가르치는 사람을 통틀어 이르는 말. 교사, 교감, 교장, 교수, 총장, 학장, 전임 강사 등이 있다.'라고 정의하고 있다. 한편, '교사'는 주로 초등학교·중학교·고등학교·대학교에서 일정한 자격을 가지고 학생을 가르치는 사람이라고 기술함으로써 '교원'보다 더 좁은 의미임을 알 수 있다³⁾.

끝으로 '한국어 교원'의 통상적 개념을 살펴보고자 한다. 국내의 한국어교육 현장이 다양해진 요즘은 한국어를 가르치는 사람을 가리키는 용어 또한 다양해졌다. 먼저 국외의 경우 국외 재외 동포나 재외 국민의 자녀를 가르치는 한글학교 교사, 세종학당에서 일반 외국인을 가르치는 세종학당 한국어 교원, 국외 대학이나 부설 기관에서 외국 학생이나 성인을 가르치는 한국어 교수나 강사 등이 있다. 또한 국내의 경우에도 대학 부설 기관에서 어학 연수생 등 외국인을 가르치는 한국어 강사, 다문화 가족을 가르치는 한국어 강사 등이 있다. 교육 현장에서는 교육 목적과 대상에 따라 다양한 용어가 통용되고 있으나, 2006년부터 한국어교원자격심사가 실시된 이래 재외동포나 외국인, 다문화 가족⁴⁾ 등에게 한국어

3) '교원'과 '교사'의 의미 차이는 '초·중등교육법' 제19조 교직원의 구분 조항에서도 잘 살펴볼 있다. 이 법에서도 '교원'은 '교장, 교감, 수석교사 및 교사' 등 다양한 직렬을 포괄하는 의미로 정의하고 있다. 이처럼 '한국어 교원'이라는 용어는 한글학교 교사, 한국어 강사, 한국어 교수 등 다양한 교육 현장에서 한국어를 가르치는 사람을 포괄하는 개념으로 사용할 수 있다.

4) 여기에서는 결혼이민자와 그 자녀(이하 중도 입국 자녀 포함), 외국인 노동자

를 가르치는 자를 의미하는 공식적인 용어는 ‘한국어 교원’으로 일반화되어 가고 있는 상황이다.

위에서 살펴본 바와 같이 ‘한국어 교원’은 넓게는 한글학교 교사, 한국어 강사, 교수 등 다양한 교육 현장에서 한국어를 가르치는 사람을 통칭하는 일반화된 용어이자, 좁게는 일정한 자격을 가지고 한국어를 가르치는 자를 지칭하는 법률적, 공식적인 용어라 할 수 있다⁵⁾.

한국어 교원의 전문성을 인정하고, 체계적인 교원 교육의 필요성을 고려할 때 ‘한국어 교원’의 개념은 후자의 의미로 정립되어야 한다고 본다. 그러나 한국어교육은 현장이 형성된 이후 교원 자격 제도가 실시되었으며, 제도가 실시된 이후에도 교육 현장이 계속 역동적으로 변하고 있어 한국어 교원 자격 소지와 관계없이 다양한 전공과 경력의 교원이 현장에서 활동하면서 자격증을 취득하고 있는 실정이다. 한국어교육 현장의 이러한 특수성을 고려한다면 현재 교육 현장에서 활동하고 있는 다양한 배경의 ‘한국어 교원’을 포함시켜 이들의 교육 현황을 분석하고, 앞으로의 지향점을 논의할 필요가 있다. 이에 본고에서는 ‘한국어 교원’을 한국어 교원 자격증을 취득한 현직 한국어 교원 및 자격증 취득을 앞두고 있는 사실상의 경력 교원을 포함하는 넓은 의미로 다루고자 한다.

3.2. 교원 연수의 개념

이번 절에서는 다양한 용어로 풀이된 ‘교원 연수’의 개념을 살펴보고자 한다.

Orlich(1989)는 교원 연수를 ‘교원의 직무관련 기술, 기능과 전문적 지식을 신장시켜 직무를 잘 수행하도록 하는 기본적 활동으로, 교원의 요

와 그 자녀, 국적 취득을 목표로 하는 외국인을 통칭하는 의미로 사용하였다.
5) 후자의 의미로 사용되는 ‘한국어 교원’은 초·중등 교육과정의 국어과 교원과 구별된다.

구를 파악하여 설계된 일련의 구체적인 학습목표와 활동이자 임용권자가 비용을 부담하여 시행하는 프로그램이나 활동'으로 정의하였다(임병빈 외, 2007: 157).

한편, '교원 등의 연수에 관한 규정' 제 6조 1항에서는 우리나라의 초·중등 현직 교원 연수를 직무 연수와 자격 연수로 나누고 있다⁶⁾. 직무 연수는 직무 수행 능력 향상과 배양을 위한 연수이고, 자격 연수는 현직 교원이 상급 자격을 취득하기 위한 연수이다.

선행연구(강승혜, 2004; 최주열, 2008; 이정희, 2011)에서 한국어 교원 교육은 보통 '교원 양성'과 '교원 (재)연수 또는 재교육'으로 분류되어 왔다. 여기에서 '교원 양성'이 자격 취득을 위한 교육을 의미한다면, '교원 (재)연수 또는 재교육'은 자격을 취득한 현직 교원의 직무 연수를 가리킨다⁷⁾.

지금까지 살펴본 교원 교육의 개념과 유형을 참고하여 한국어 교원 교육의 유형을 다음과 같이 나누어 볼 수 있겠다.

-
- 6) '교원 등의 연수에 관한 규정'에서 구분하고 있는 직무 연수와 자격 연수 관련 규정 본문은 다음과 같다.
제6조(연수종별과 연수과정) ① 연수는 다음 각 호로 구분한다.
1. 다음 각 목의 구분에 따른 직무연수
가. 제18조에 따른 교원능력개발평가 결과, 직무수행능력 향상이 필요하다고 인정되는 교원을 대상으로 실시하는 직무연수
나. 그 밖에 교육의 이론·방법 및 직무수행에 필요한 능력배양을 위한 직무연수
2. 자격연수: 「유아교육법」 제22조제1항부터 제3항까지, 같은 법 별표 1 및 별표 2와 「초·중등교육법」 제21조제1항부터 제3항까지, 같은 법 별표 1 및 별표 2에 따른 교원의 자격을 취득하기 위한 자격연수
- 7) 한국어 교원 자격 제도와 교원 교육 유형 분류에서는 '교원 등의 연수에 관한 규정'에서 명시하고 있는 자격 연수에 대한 논의가 아직 없는 실정이다. 그러나 한국어 교원의 전문성 향상과 체계적인 자격 관리를 위해서는 교원 (재)연수에 자격 승급을 위한 '자격 연수'가 필요한 시점이라 생각한다.

<표 1> 한국어 교원 교육의 개념과 유형

한국어 교원 교육	① 양성	한국어 교원 자격 취득을 위한 교육
	② 연수	②-1. 직무 연수: ①번에서 의미하는 교원 자격을 취득한 현직 교원 대상으로 직무 수행 능력 향상을 위해 실시하 는 교육 ②-2. 자격 연수: ①번에서 의미하는 교원 자격을 취득한 현직 교원 대상으로 상급 자격 취득을 위해 실시하는 교 육

<표 1>의 개념과 유형을 바탕으로 살펴볼 때, 엄밀한 의미에서 본고에서 다루고자 하는 연수의 대상은 현직 한국어 교원이며, 그 연수의 종류와 성격은 ②-1에 해당하는 직무 수행 능력 향상을 위한 직무 연수 차원의 계속 교육을 의미한다. 사실상 ②-2의 자격 연수는 현행 자격제도상 존재하지 않는데, 현행법상으로는 한국어 교원이 상급 자격을 취득하기 위해서는 일정 기간 동안(취득하고자 하는 상위 자격에 따라 3년 이상 혹은 5년 이상), 일정 시간 이상의 강의 경력을 쌓기만 하면 되기 때문이다. 이는 현장 경력이 쌓일수록 교수 능력이 향상되는 것으로 보는 것인데, 향후에는 자격 승급의 조건으로 실무 차원의 교수 능력 향상을 검증하기 위한 현재와 같은 경력 검증 외에도 전반적인 교수 능력 향상을 위한 자격 연수를 제도화할 필요가 있다. 즉, 앞으로 한국어 교원 교육은 <표 1>에서 정리한 바와 같이 체계화되어야 할 것이다.

현재 개별 교육 기관이나 학회, 정부 차원에서 실시되고 있는 한국어 교원 교육은 대체로 <표 1>의 ①과 ②-1에 해당하는 양성 교육과 직무 연수 차원의 교육인데, 한국어 교육 현장의 특수성 때문에 양성 교육의 대상자와 직무 연수의 대상자가 명확히 구분되지 않는 현실이다. 그 이유는 앞 절의 ‘한국어 교원’의 개념과 그 적용에서 언급하였듯이 한국어 교육 현장이 형성된 이후 교원 자격 제도가 실시되었기 때문에 자격을 취득하지 못한 교원이 현장에서 교육 활동을 하고 있는 경우에도 경력 교원의 재교육 차원에서 이들을 직무 연수 대상에 포함하고 있는 까닭이다.

이에 본고에서는 이러한 교육 현장의 현실을 고려하여, ‘한국어 교원 자격’의 유무가 아니라 현재 교원으로 활동하고 있는지의 여부에 중점을 두고 현직 한국어 교원의 직무 수행 능력 향상을 위한 ‘직무 연수’ 차원의 교원 교육에 대해 살펴보고자 한다.

3.3. 한국어 교원 연수 현황

지금까지 한국어 교원 연수는 주로 정부 주도로 이루어져 왔다. 한국어 교원을 고용하는 교육 기관에서 자체적으로 실시하는 연수 과정도 일부 있겠지만 교육 내용의 다양성과 교육 주기 및 지속성의 여부라는 관점에서 볼 때, 계속 교육 차원의 교원 연수는 아직 부족한 실정이라 할 수 있다. 따라서 본고에서는 정부 차원에서 실시되고 있는 한국어 교원 연수를 중심으로 현황을 정리해 보고자 한다.

<표 2> 한국어 교원 연수 현황(‘12년~’13년)

구분	기관명	연수명	교육 대상 기간, 주기	내용(시수)
국외 교원 대상	한국국제교류재단	중국 한국어교육자 워크숍	· 중국 내 대학 전 입교원 이상 · 2주, 매년	한국어 통사론, 문법론, 어문 규범 등 한국어학, 한국어교육 평가론, 어휘 교육론 등 한국어교육론, 한국의 정치, 경제, 역사 등 한국학
	재외동포재단	CIS지역 한국어 교사 초청 연수	· CIS지역 한국어 교사 · 5주	한국어 기초 음운론, 한글 맞춤법 등 한국어학(9-15), 한국어 능력 개발, 한국어 교수법 등 한국어교육론(51-63), 한국의 역사, 문화, 음식 등 한국문화(18), 한국문화 체험(75.5), 초등학교 수업 참관, 모의 수업 등 교육실습(9), 기타(6), 평가(5)
		중국지역 조선어 교원 초청 연수	· 중국 조선어학교 조선어 교원 · 2주, 매년	한국어학(3.5), 문법 교육론, 국어 작문 지도법 등 한국어교육론(19.5), 문화 교육론 등 한국문화(7), 한국문화 체험(24.5), 교육실습(14), 사례발표(3.5), 기타(21)

		<ul style="list-style-type: none"> · 재외 한글학교 교사 초청 연수 	<ul style="list-style-type: none"> · 재외 한글학교 교사, 교장 및 한글학교협의회 대표자 · 1주일 	어문 규범(4), 발음교육, 읽기교육, 문법교육 등 한국어교육론(12), 한국문화체험(10일), 교육실습(1.5), 토의(4.5), 기타(8.5)
	국립국제교육원	재외동포교육 국제학술대회	<ul style="list-style-type: none"> · 국외 거주 한국어교육에 종사하는 교육자 · 5박 6일 	한국어 교수법의 이론과 실제(4), 한국문화(5), 한국문화 체험(8), 초등학교 수업 참관 및 교육실습(4.5), 기타(7.5)
	세종학당재단	세계한국어교육자대회	<ul style="list-style-type: none"> · 세종학당장 및 운영 교원, 한국어 교원 등 · 3박 4일, 매년 	특강(2.3), 세종학당 표준 한국교육과정 및 교재 설명, 한국문화교육 등 한국어교육론(3.2), 교육사례·도구 발표회(2), 문화체험(3.5), 토의·교류(3.5), 기타(2.5)
	국립국어원	국외 한국어 전문가 초청 연수	<ul style="list-style-type: none"> · 한국어가 모국어 아닌 한국어 교수, 강사 등 · 10일~2주, 매년 	특강(1.5), 어문규범(1.5), 한글교수법, 한국어 문법교육 등 한국어교육론(19.2), 한국 사회의 이해(1.5), 실습·참관(7.5), 조별 토론·발표(1.3), 문화 체험(5일), 기타(3.2)
국내 교원	국립국어원	국내 한국어 교원 공동 연수회	<ul style="list-style-type: none"> · 국내 한국어교육 기관 소속 한국어 교원 · 2박 3일, 매년 	한국어 교재 개발 방법 등 한국어교육론(2.2), 사례 발표(1), 과제 기반 분임 토의 및 발표(7.1), 특강(1), 평가(0.4)
		사회통합 프로그램 한국어 강사 공동 연수회	<ul style="list-style-type: none"> · 사회통합프로그램 한국어과정 현직 강사 · 2박 3일, 매년 * 법무부와 공동 추진 	사회통합 프로그램 정책 관련 특강(3.5), 사통 교재 기반 한국어 표현 교수 방안 한국어교육론(3), 과제 기반 분임 활동(5.3), 발표·시연(2.2) * 선수 과목(7): 온라인 과정으로 운영
대상	교육부	다문화적 한국어 교수 역량 강화를 위한 한국어(KSL)담당 교원 연수 프로그램	<ul style="list-style-type: none"> · 초·중·고등학교 한국어(KSL) 담당 교원 · 2주 60시간 * 현직 교원 직무 연수 	모든 학생을 위한 다문화교육 정책 등 다문화교육 일반(11), 한국어(KSL) 교육과정과 이중언어 교육, 한국어(KSL) 듣기 교육론 등 한국어교육론(29), 상담 및 생활지도 등 교수 기능(7), 참관·실습 및 평가(10), 기타(3)

위의 <표 2>에서 알 수 있는 사항을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 현재 국내외 한국어 교원 연수는 한국어교육 사업을 추진하고 있는 정부 기관의 정책 대상에 따라 단기 집합 연수나 학술대회의 형태로 정기적으로 실시되고 있음을 알 수 있다. 위에서 제시한 연수가 직무 연수임에도 불구하고 교육 참가자 중에는 한국어 교원 자격증 미소지자도 다수 포함되어 있는데, 이는 정부 지원으로 실시되고 있는 다수의 한국어교육 현장이 역동적으로 변화하고 있다는 사실을 보여주는 동시에 앞으로 한국어 교원 자격 제도와 교원 연수 프로그램이 체계적으로 정착되어야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

둘째, 국외 교원 대상 연수의 경우에는 거의 모든 기관에서 한국문화 체험과 교육 실습을 상당 시간 배정하고 있다. 한편, 국내 교원 대상 연수를 살펴보면, 국립국어원에서 추진하고 있는 국내 교원 대상 연수는 토론, 발표 등의 교원 중심의 활동 형태로 주로 진행되고 있다. 그러나 다문화 배경의 초·중·고등학생에게 한국어를 가르치는 현직 교원을 대상으로 올해 처음 실시된 직무 연수에서는 다문화 교육 일반과 한국어 교육론 영역의 지식 내용이 주를 이루고 있어 앞에서 제시한 국내 연수 과정과는 조금 다른 양상을 보인다.

셋째, 국내 한국어 교원을 대상으로 하는 연수 중 다문화 가족을 가르치는 한국어 교원 교육과정에는 교육 대상과 정책에 대한 특강이 일정 시간 배분되어 있는 것이 특징이다. 이는 다문화 가족을 대상으로 하는 한국어교육 현장이 비교적 최근에 형성되었다는 점, 그리고 그 대상이 점차 다변화되고 있다는 점에서 학습자에 대한 이해와 함께 이들의 한국어교육을 지원하는 제도와 정책에 대한 지식이 요구되기 때문인 것으로 보인다.

이상에서 정리한 바와 같이 정부 기관에서 학회나 대학을 통해 실시하는 한국어 교원 연수는 정책의 추진 방향과 개별 교육 현장의 특성이 일부 분 고려되고 있으나, 교육 프로그램만으로 세부 변인별 요구가 어떻게 반영되었는지를 파악하기는 어려웠다. 또한, 교원 발달 단계에 따라 차

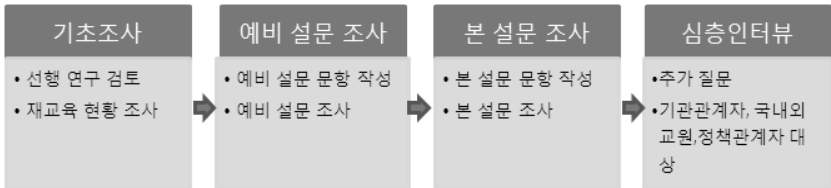
별화된 연수과정이 부족하고, 계속 교육 차원에서의 체계적·제도적인 절차가 마련되어 있지 않다는 한계를 보이고 있다⁸⁾.

4. 교원 대상 요구 분석

4.1. 요구 분석 절차 및 내용

본 연구에서는 국내외 한국어 교원의 재교육 연수에 대한 요구를 분석하기 위해 2012년 한 해 동안 국립국어원 주최로 개최한 총 5회의 교원 연수회 참가자 250명을 대상으로 연수회의 마지막 날 설문을 실시하였다. 본 설문에 앞서 선행 연구 분석, 한국어 교원 재교육 현황 조사 등의 기초 조사를 바탕으로 예비 설문지를 작성하여 2012년 첫 연수회 참가자를 대상으로 설문을 실시하였다. 예비 설문 결과 응답이 모호한 문항, 중복 응답이 많은 문항을 수정하고, 일부 불필요한 문항을 삭제하여 최종적으로 본 설문지를 완성하였다. 또한 설문 조사라는 양적인 연구 방법의 한계를 보완하고자 설문 결과를 바탕으로 하여 기관 관계자 2명, 국내외 각 현장의 교원 4명(국내 교원 2명, 국외 한국인 교원 1명, 국외 현지인 교원 1명), 정책 관계자 2명을 대상으로 심층 인터뷰를 실시하였다. 본 연구에서 실시한 이 같은 요구 분석 절차를 도식화하면 다음과 같다.

8) 최은규(2013)에서도 바람직한 교사 재교육의 방향 중 하나로 학회 및 정부 기관은 교사 발달 단계에 따른 차별화된 프로그램을 지향해야 한다고 지적하였다.



<그림 1> 요구 분석 절차

우선 설문에 참여한 교원은 2012년 8월과 11월에 실시된 제1, 2차 국내 한국어 교원 공동연수회 참여자 각 39명, 41명을 비롯해 2012년 10월 실시된 사회통합프로그램 한국어 교원 대상 연수회 참여자 48명, 2012년도 다문화가족 방문지도사 양성과정 참여자 78명, 2012년 7월 배재대학교에서 실시된 국외 초청 한국어 교원 연수 참여자 44명 등 총 250명으로 응답자의 신상에 따른 구체적인 구성은 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 설문 응답자 구성⁹⁾

신상 요인	구분	인원(명)	비율(%)
연령	20대	42	16.8
	30대	78	31.2
	40대	83	33.2
	50대	38	15.2
	60대	7	2.8
모국어	한국어	205	82
	한국어 외 언어	39	15.6
학력	학사	106	42.4
	석사(과정)	19	7.6
	석사(수료)	9	3.6
	석사(졸업)	69	27.6
	박사(과정)	19	7.6
	박사(수료)	11	4.4
	박사(졸업)	9	3.6

9) 각 신상 요인별 무응답자는 따로 계수하지 않고 백분율 산정 시 무응답자를 포함한 전체 설문 참여자 수를 기준으로 하였다.

전공	한국어교육	73	29.2
	어문계열	169	67.6
	기타	6	2.4
경력	3년 미만	112	44.8
	3~6년	76	30.4
	6~10년	42	16.8
	10년 이상	13	5.2
소속 기관	대학 언어교육원	104	41.6
	대학 학부/대학원	25	10
	초/중/고교	7	2.8
	정부 기관, 공공 기관	90	36
	민간 기관, 사설 학원	5	2
자격증 유무	1급	2	0.8
	2급	98	39.2
	3급	33	13.2
	미소지	105	42
연수 경험	1회	132	52.8
	2회	32	12.8
	3회 이상	40	16

신상 요인 중 모국어를 한국어와 한국어 외의 언어로 구분한 것은 교원의 모어가 한국어가 아닐 경우 교육 현장에서 겪는 어려움이나 한국어 의사소통 능력 향상에 대한 요구가 특별히 더 나타날 것으로 예상했기 때문이다. 또한 전공은 한국어교육, 어문계열, 기타 전공으로 구분하였는데 한국어교육과 어문 계열 외의 전공이라고 응답한 경우 그 전공 분야가 너무나 다양해서 별도의 상위 전공 영역으로 구분하는 것이 큰 의미가 없다고 판단했다. 자격증 소지의 경우 자격증 미소지자도 설문 대상으로 하였는데, 그 이유는 엄밀한 의미에서 자격증 미소지자는 경력 교원으로 볼 수 없지만 한국어교육 현장에서 교수활동이 먼저 시작되고 그 이후 뒤늦게 교원 자격 제도가 실시되어 자격증을 발급하기 시작한 특수성을 고려했을 때 현 시점에서 현장에서 가르치고 있는 교원은 자격증을 미소지한 경우라 하더라도 경력 교원으로 볼 수 있기 때문이다. 또한 주로 다문화 가족 한국어 교육 현장에 종사하는 교원이 자격증을 미소지한

경우가 많은데, 장기적으로는 모든 현장 교원의 유자격화가 반드시 필요하지만 현 시점에서 다문화 교육 현장의 정책적인 중요성과 특수성을 고려할 때 한국어 교원 재교육의 대상에 이들 교원을 적극적으로 포함시켜 다문화 가족 대상 한국어 교육의 질을 높일 필요가 있을 것으로 보인다.

설문지의 문항 구성은 아래 <표 4>와 같이 크게 세 가지 영역으로 구성하였고, 모든 항목은 선다형으로 응답하도록 하되 응답 항목 중 기타를 두어 열린 응답을 할 수 있게 하였다.

<표 4> 설문 문항 내용

영역	설문 문항
Part 1 일반정보	1. 연령 2. 모국어 3. 학력 4. 전공 5. 가르친 경력 6. 가르치는 곳 7. 자격증 유무 8. 교원 연수 경험
Part 2 교수 시 어려움	1. 교육 현장에서 한국어 교사로서 가장 어려운 점 2. 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 점 3. 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 영역 4. 수업을 설계하고 준비할 때 가장 어려운 영역 5. 교육 현장에서의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것
Part 3 연수 요구	1. 참여한 한국어 교원 연수에 대한 만족도 2. 앞으로 연수를 받는다면 받고 싶은 연수의 종류 3. 앞으로 희망하는 한국어 교원 연수의 형태 4. 앞으로 희망하는 한국어 교원 연수의 방식(복수 응답) 5. 한국어 교수 전문성 향상을 위해 연수 과정에 가장 필요하다고 생각하는 내용(순위별 응답)

설문 조사 이후 실시한 심층 인터뷰는 기관 관계자 2명, 국내의 한국어 교원 4명, 정책 관계자 2명을 대상으로 서면 인터뷰와 전화 인터뷰를 병행하여 실시하였다. 심층 인터뷰 내용은 설문 문항으로 충분히 파악할 수 없었던 내용에 대한 추가 질문과 기존의 재교육 연수회에서 비중 있게 다루어 오지는 않았지만 교원들의 요구가 높게 나타난 문화 과목, 실습 과목 등의 필요성에 대한 것이었다.

4.2. 요구 분석 결과

4.2.1. 설문 결과

설문 참여자의 신상에 관한 요인에 따라 설문 응답에 유의미한 차이가 있는지를 살펴보기 위해 기술 통계와 더불어 문항의 유형에 따라 χ^2 검정이나 로지스틱 회귀 분석을 실시하였다. 이때 설문 응답에 영향을 미칠 것으로 예상한 참여자의 신상에 관한 요인은 설문 첫 번째 파트의 여덟 가지 항목, 즉 연령, 모국어, 학력, 전공, 가르친 경력, 가르치는 곳, 자격증 유무, 교원 연수 경험 중 연령을 제외한 일곱 가지이다.

1) 교수 시 어려움

(1) 현장에서 한국어 교사로서 어려운 점

현장에서 한국어 교사로서 어려운 점으로 40.4%의 교원들이 교육 자료 개발의 어려움을 꼽았으며, 17.6%의 교원들이 교육 개설, 설계 및 운영의 어려움을 들었다. 인터뷰 결과 교육 현장의 여러 특수성으로 인해 교사가 교육 자료를 개별적으로 제작해야 할 필요성이 높았으며 이에 대한 부담이 큰 것으로 나타났다. 또한 안정적으로 학생을 유치하고 강좌수를 유지하는 것을 어려워하는 것은 교원에게 안정적인 시수를 보장하는 문제와 직결되어 있을 뿐 아니라 학생과 강좌가 어느 정도 확보가 되어야 교육과정을 체계적으로 적용할 수 있기 때문인 것으로 보인다.

<표 5> 현장에서 한국어 교사로서 어려운 점¹⁰⁾

현장에서 한국어 교사로서 어려운 점	사례수(비율%)
한국어 교육의 어려움	33(13.2)
한국 문화 교육의 어려움	25(10)
학생 지도의 어려움	37(14.8)
교육 자료 개발의 어려움	101(40.4)
교육 설계, 개설 및 운영의 어려움	44(17.6)
기타	40(16)

교원의 신상 요인이 응답에 영향을 끼쳤는지 확인하기 위해 실시한 χ^2 검정 결과, χ^2 통계값이 49.847일 때 유의확률이 .001로 유의수준 .05에서 교원이 속한 기관의 성격에 따라 현장에서 느끼는 어려움에 차이가 있는 것으로 나타났다. 대체로 모든 기관의 교원들이 교육 자료 개발과 교육 과정 개설, 운영에 어려움을 느꼈으나, 학부나 대학원에서 강의하는 교원의 경우에는 이와 함께 문화 교육의 어려움을 느끼는 것으로 보이며, 정부나 공공기관의 교원은 기타 항목의 응답률이 높았는데 행정업무나 불안정한 고용 형태, 교육 현장에의 접근성 등을 어려움으로 생각하고 있었다.

<표 6> 기관별 교원의 한국어 교사로서 어려운 점

기관별 응답(%)	언어교육원	학부/대학원	초중고	정부/공공	민간/사설
한국어 교육	11.7	15.4	14.3	8	0
한국 문화 교육	4.9	19.2	0	8	0
학생 지도	16.5	0	0	6.8	0
교육 자료 개발	27.2	19.2	28.6	39.8	40
교육 개설 및 운영	11.7	3.8	42.9	9.1	40
기타	7.8	3.8	0	18.2	0

(2) 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 점

38.8%의 교원들이 한국어를 가르칠 때 교원용 지침서 등 한국어 교수

10) 복수 응답한 경우는 모든 응답을 중복 계수하였다.

를 위한 자료의 부족이 가장 어려운 점이라고 응답하였고, 이어 28%의 교원들이 한국어 교육 자료 개발을 어려운 점으로 꼽았다. 교수를 위한 자료는 교원용 지침서나 문법서 등 참조용 자료를 의미하는 것으로 이러한 자료의 부족은 교육 자료 개발을 어렵게 만드는 요인이 되기도 한다.

<표 7> 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 점

한국어를 가르칠 때 가장 어려운 점	사례수(비율%)
한국어 의사소통 능력 부족	49(19.6)
한국어 지식 부족	6(2.4)
한국문화에 대한 이해 부족	19(7.6)
한국어 교육 방법 미숙	29(11.6)
한국어 교육 자료 개발	70(28)
학생들의 한국어 능력 평가의 어려움	29(11.6)
적절한 한국어 교재의 부족	47(18.8)
교사용 지침서 등 한국어 교수를 위한 자료 부족	97(38.8)
기타	24(9.6)

교원의 신상 요인별로 χ^2 검정을 실시한 결과 χ^2 통계값이 각각 18.989, 32.309일 때 유의확률이 .015, .009로 유의수준 .05에서 교원의 전공과 자격증 유무에 따라 한국어를 가르칠 때 겪는 어려움에 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 우선 전공에 관계없이 모든 교원이 한국어 교수 자료의 부족 때문에 어려움을 겪고 있었는데 어문계열 전공자의 경우에는 이 외에도 의사소통 능력 부족을 꼽은 경우도 상당수 있었다. 이는 국외 교원 중 어문계열 전공자가 70% 이상인 것과 무관하지 않은 듯한데, 설문에 참가한 국외 교원은 전원이 한국어를 모어로 하지 않는 이들이기 때문이다. 즉, 국외 현지인 교원이 대다수를 차지하는 어문계열 전공자들이 교수 활동 시 한국어 의사소통 능력의 부족으로 인해 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다.

<표 8> 전공별 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 점

전공별 응답(%)	한국어교육	어문계열
의사소통 능력 부족	5.4	23.5
한국어 지식 부족	0	2.9
문화에 대한 이해 부족	1.8	5.9
한국어 교육 방법 미숙	10.7	5.9
한국어 교육 자료 개발	21.4	15.7
한국어 능력 평가	14.3	2.9
한국어 교재의 부족	10.7	7.8
한국어 교수 자료 부족	28.6	26.5
기타	7.1	8.8

또한 자격증 소지에 따른 차이를 살펴보면 자격증 미소지자의 경우 가장 많은 수가 한국어 교수 시 가장 어려운 점으로 의사소통 능력 부족을 들었는데 이러한 응답의 상당수 역시 국외 교원의 응답인 것으로 판단된다. 그 이유는 설문에 참여한 국외 교원의 67%가 자격증 미소지자이며 이들의 모어가 한국어가 아닌 것을 고려할 때 의사소통 능력의 부족이 교수 활동의 어려움을 초래하는 것으로 짐작할 수 있다.

<표 9> 자격증별 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 점

자격증별 응답(%)	2급	3급	미소지
의사소통 능력 부족	8.3	11.5	28.6
한국어 지식 부족	0	3.8	3.2
문화에 대한 이해 부족	2.8	3.8	6.3
한국어 교육 방법 미숙	8.3	7.7	6.3
한국어 교육 자료 개발	20.8	11.5	20.6
한국어 능력 평가	11.1	11.5	0
한국어 교재의 부족	8.3	7.7	9.5
한국어 교수 자료 부족	34.7	19.2	20.6
기타	5.6	23.1	4.8

(3) 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 영역

26%의 교원이 한국어를 가르칠 때 쓰기 수업 준비 및 진행을 가장 어려워하는 것으로 나타났고 그 뒤를 이어 24.8%가 문법에 대한 이해, 설

명 및 연습을 어려워하는 것으로 나타났다. χ^2 검정 결과는 교원의 학력, 전공, 연수 경험에 따라 응답에 유의미한 차이를 보였다. 우선, 학력 요인은 통계값 60.694에서 유의확률 .031을 보여 유의수준 .05에서 유의미한 차이를 보였고, 전공 요인은 통계값 15.916에서 유의확률 .026을, 연수 경험 요인은 통계값 24.354에서 유의확률 .042를 보여 역시 유의미한 차이를 나타냈다.

학력이 석사 과정, 석사 졸업, 박사 과정 중인 경우에는 쓰거나 문법 영역 외에도 말하기 영역에 대한 어려움이 크다고 응답했고, 석사 수료자의 경우 가장 많은 수가 듣기 영역에 대한 어려움이 가장 크다고 응답하였다. 박사 수료자 중에서는 가장 많은 수가 문화 영역을 가장 어려운 영역으로 꼽기도 하였다.

전공에 따라서는 한국어 교육 전공자의 경우 가장 많은 수가 말하기 영역을, 그 다음으로 문법 영역을 꼽았으며, 어문 계열의 경우에는 가장 많은 수가 쓰기 영역을, 그 다음으로 문법 영역을 꼽아 전체적인 응답 경향과 일치하는 모습을 보였다.

연수 경험이 1회인 교원은 가장 많은 수가 응답한 문법 영역 이외에도 말하기 영역에 대한 어려움이 큰 것으로 나타났으며, 3회 이상의 비교적 많은 연수 경험을 가진 교원의 경우에는 쓰기 영역 다음으로 문화 영역 교수의 어려움이 크다고 응답하였다. 학력이 높고 연수 경험이 많은 교원이 문화 영역 교수를 어려워하는 이유는 아마도 다른 영역의 경우에는 학위 과정이나 기타 연수를 통해 충분한 도움을 받을 수 있었으나 문화의 경우에는 상대적으로 그렇지 않기 때문인 것으로 짐작된다.

<표 10> 한국어를 가르칠 때 가장 어려운 영역

한국어를 가르칠 때 가장 어려운 영역	사례수(비율%)
말하기 수업 준비 및 진행	41(16.4)
듣기 수업 준비 및 진행	33(13.2)
읽기 수업 준비 및 진행	15(6)

쓰기 수업 준비 및 진행	65(26)
어휘 제시 및 설명	25(10)
문법에 대한 이해, 설명 및 연습	62(24.8)
한국문화에 대한 이해 및 수업	38(15.2)
기타	11(4.4)

(4) 수업을 설계하고 준비할 때 가장 어려운 영역

수업을 설계하고 준비할 때 가장 어려운 영역은 42.8%의 교원들이 적절한 교육 자료 선정 및 구성이라고 응답했고, 그 다음으로 30%의 교원이 적절한 교육 방법 선택을 들었다. 변인별로는 χ^2 검정 결과 모국어 요인의 경우 통계값 21.631일 때 유의확률 .001로 유의수준 .05에서 유의미한 차이를 보였고, 가르치고 있는 기관 역시 통계값 72.644일 때 유의확률 0으로 역시 유의수준 .05에서 유의미한 차이를 나타냈다. 응답자의 모국어와 관련해서는 모국어가 한국어가 아닌 경우 교육 자료로 인해 겪는 어려움이 가장 컸으나 그 다음으로 교육 방법 선택보다는 평가와 관련된 어려움이 더 큰 것으로 나타났다. 또한 소속 기관에 상관없이 교육 자료와 교육 방법을 가장 어려워하는 것으로 나타났는데, 대학 학부나 대학원에서 교수활동을 하는 교원의 경우에는 학생에게 필요한 학습 내용 선정이 가장 어렵다고 응답한 경우가 더 많았다.

<표 11> 수업을 설계하고 준비할 때 가장 어려운 영역

수업을 설계하고 준비할 때 가장 어려운 영역	사례수(비율%)
학생에게 가르칠 내용의 이해	8(3.2)
적절한 교육 자료 선정 및 구성	107(42.8)
학생에게 필요한 학습 내용 선정	22(8.8)
학생에게 적절한 교육 방법 선택	75(30)
효과적인 평가 내용 및 방법 설계	52(20.8)

(5) 현장의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것

55.2%에 해당하는 교원이 다양한 교육 자료 개발, 지원이 가장 필요하다고 응답하였고, 그 뒤를 이어 29.2%의 교원이 정기적인 연수 기회의

제공이 필요하다고 응답하였다. χ^2 검정을 실시한 결과 학력 요인의 경우 통계값 46.857일 때 유의확률 .003을, 기관 변인의 경우에는 통계값 29.09일 때 유의확률 .023을, 자격증 변인의 경우에는 통계값 22.839일 때 유의확률 .029를 나타내 모두 유의수준 .05에서 유의미한 차이를 보였다.

학력 요인에 관계없이 대체로 교육 자료 개발과 정기 연수가 가장 필요하다고 응답했으나 학사의 경우에는 교육 자료 개발 다음으로 많은 수가 자기 계발을 위한 노력이 필요하다고 응답했으며, 박사 수료자의 경우에는 자국의 한국어 교육 발전과 그밖의 사항이 더 중요하다고 생각하는 것으로 나타났다.

<표 12> 현장의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것

현장의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것	사례수(비율%)
자기 계발을 위한 노력	50(20)
정기적인 연수 기회 제공	73(29.2)
다양한 교육 자료 개발, 지원	138(55.2)
자국의 한국어 교육 발전	24(9.6)
기타	21(8.4)

지금까지의 결과 각 문항에 대한 응답에 유의미한 차이를 나타낸 신상 변인은 다음과 같다.

신상 요인	교사로서 어려운 점	교수 시 가장 어려운 점	가장 어려운 영역	수업 설계 시 어려운 점	현장 어려움 해결 방법
연령					
모국어				○	
학력			○		○
진공		○	○		
경력					
기관	○			○	○
자격증		○			○
연수경험			○		

이와 같은 결과는 한국어 교원 재교육 프로그램 개발 시 교원의 모국어, 학력, 전공, 소속 기관, 자격증, 연수 경험에 따라 차별화된 내용으로 접근할 필요를 나타내 주는 것이라 볼 수 있다.

2) 연수에 대한 요구

(1) 참여한 한국어 교원 연수에 대한 만족도

그동안 참여한 한국어 교원 연수에 대한 만족도를 묻는 문항에서 응답자의 41.2%(매우 만족 8.4%, 만족 32.8%)가 만족하는 것으로 나타나 대체로 만족하고 있었지만 만족도가 크게 높게 나타나지는 않았다. 심층 인터뷰 결과 국외에서 실시된 자체적인 연수회에 참가한 교원의 경우 연수회 프로그램의 내용과 발표자의 발표 내용이 국외 현장 교원의 요구를 반영하고 있지 않아 큰 도움이 되지 않았다고 응답하였다. 한국어 학습자의 다변화와 함께 국외 현장도 다양해지고 있으므로 각 교육 현장의 특성에 맞는 교원의 요구를 파악하여 이를 연수회 프로그램에 반영할 필요가 있다.

(2) 앞으로 연수를 받는다면 받고 싶은 연수의 종류

앞으로 받고 싶은 연수의 종류를 묻는 문항에서는 36.3%가 한국어학, 한국어 교수법, 한국문화 중심의 일련의 재교육 프로그램을 통해 연수를 받고 싶다고 응답했고, 33.5%는 교원 간 정보 교류나 연구 발표, 토론 등 현장 교사가 주도하여 능동적으로 훈련을 받는 워크숍 형태의 연수를 희망하였다. 그러나 심층 인터뷰 결과 워크숍의 내용이 현장 교사들의 경험담을 공유하는 것으로만 구성될 경우 큰 효용이 없을 것이라는 응답이 있었다. 그 이유는 대체로 현장 경험담은 전문적으로 검증된 교수 방법에 의한 사례 발표와 다르기 때문에 다양한 교육 현장에 일반화할 수가 없으므로 현장이 달라지면 그 효과도 달라질 것이기 때문이었다.

<표 13> 받고 싶은 연수의 종류

받고 싶은 연수의 종류	사례수(비율%)
한국어 교원 양성과정	37(13.2)
한국어학, 한국어 교수법, 한국문화 중심의 재교육	102(36.3)
한 주제에 대한 특강(특별 강사가 강의)	42(14.9)
교사 간 정보 교류 및 연구 발표, 토론을 하는 워크숍	94(33.5)
기타	6(2.1)

(3) 앞으로 희망하는 한국어 교원 연수의 형태

희망하는 한국어 교원 연수의 형태는 39.3%의 응답자가 한국에서의 교육이라고 응답하였는데 이중 국외 교원은 9.6%에 불과해 국내에서 활동하는 교원들이 국내 교육을 희망하는 비중이 더 큰 것으로 나타났다. 온-오프라인 통합 교육이라고 응답한 교원도 34.8%나 되어 온라인 교육에 대한 선호도도 확인할 수 있었다.

<표 14> 희망하는 한국어 교원 연수의 형태종류

희망하는 한국어 교원 연수의 형태종류	사례수(비율%)
한국에서의 교육	106(39.3)
한국 외의 국가에서 진행되는 교육	39(14.4)
이러닝 또는 방송 교육	26(9.6)
온라인-오프라인 통합 교육	94(34.8)
기타	5(1.9)

(4) 앞으로 희망하는 한국어 교원 연수의 방식(복수 응답)

앞으로 희망하는 한국어 교원 연수의 방식은 강의식, 교육 실습 중심, 수업 참관식, 토론식이 모두 비슷한 비율로 나타나 특정한 방식으로 선호도가 집중되지 않고 다양한 방식에 대한 요구가 있는 것으로 볼 수 있을 듯하다.

<표 15> 희망하는 한국어 교원 연수의 방식

희망하는 한국어 교원 연수의 방식	사례수(비율%)
강의식	118(16.4)
토론식	115(16)
교육 실습 중심	116(16.1)
시청각 활용	89(12.4)
수업 참관식	116(16.1)
프로젝트 중심	79(11)
문화 체험 중심	86(12)

(5) 교수 전문성 향상을 위해 연수 과정에 가장 필요하다고 생각하는 내용

마지막 설문 문항에서는 현재 교원 자격증 취득에 필요한 다섯 가지 학문적 영역을 연수 필요도에 따라 순위를 매기도록 하였는데 과목별 필요도에 대한 변수들의 통계적 유의성 및 상대적 기여도를 분석하기 위해 로지스틱 회귀분석을 실시하였다.¹¹⁾

분석 결과 한국어학 과목의 경우에는 가르치는 기관(Wald=6.792, p=.009)과 연수 경험(Wald=5.483, p=.019)이 모두 유의수준 .05에서 필요도 판단에 영향을 미치고 있으며, 대학 언어교육원 교원, 학부나 대학원 소속 교원, 초중고교 교원, 정부나 공공기관 소속 교원, 민간, 사설 기관 교원의 순으로 갈수록 한국어학에 대한 필요성을 높게 인식했고(오즈비가 1.272배 증가), 연수 경험이 많아질수록 그 필요성을 적게 인식하고 있었다(오즈비 0.559배 감소).

언어학 및 응용언어학 과목은 유의수준 .05에서 교육 경력(Wald=5.680, p=.017)과 가르치는 기관(Wald=4.406, p=.036)이 과목별 필요도 판단에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 경력이 커질수록 필요도를 높게 평가하고(오즈비 2.375배 증가), 대학 언어교육원 교원, 학부나 대학원 소속 교원, 초중고교 교원, 정부나 공공기관 소속 교원, 민간, 사설

11) 응답 순위 1, 2위에 해당하는 과목은 나머지 과목들에 비해 그 필요성을 크게 느끼는 것으로 보아 1로, 3~5위의 과목은 0으로 코딩하여 분석하였다.

기관 교원의 순으로 필요도를 낮게 평가하고 있었다(오즈비 .988배 감소).

한국어교육론의 경우에는 신상 요인에 따라 유의미한 차이가 발견되지 않았으며 한국문화 과목의 경우에는 연수 경험(Wald=7.421, $p=.006$)이 유의수준 .05에서 필요도 판단에 영향을 미치고 있었다. 연수 경험이 많을수록 문화 과목의 연수 필요성을 높게 인식하는 것으로 나타났다(오즈비 1.632배 증가). 심층 인터뷰 결과 역시 문화 교육에 대한 요구가 상당히 높게 나타났는데 국외에 있는 교원일수록 그러한 요구는 더 컸다. 국외 교원 대상의 연수들이 대부분 ‘문화 체험’을 프로그램에 포함하고 있었는데 이는 국외 현지인을 대상으로 한 문자 그대로의 ‘문화 체험’일 뿐 문화 교육을 위한 프로그램은 아니다. 이들이 문화 과목에 대한 연수를 필요로 하는 이유는 어휘, 문법 등의 교과 내용 지식이나 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 기능별 교수 방법은 교재를 비롯해 참고할만한 자료가 많지만 문화의 경우에는 어떤 문화를 언제, 어떻게 가르쳐야 할지 안 내받을 수 있는 원천이 없기 때문이라는 응답이 있었다. 그리고 교육 현장에 따라 학습자의 문화에 대한 요구나 접근법, 교육 방식 등이 달라야 하는데 이에 대한 지침이 없다는 것 역시 문화 교육을 어렵게 하는 요인이라는 의견도 있었다.

교육 실습 과목은 학력(Wald=8.028, $p=.005$)과 자격증 유무(Wald=11.747, $p=.001$)가 유의수준 .05에서 필요도 판단에 영향을 미쳤으며, 학력이 높아질수록 실습에 대한 필요성을 높게 평가하였고 자격증의 경우 1급 소지자에서 미소지자로 갈수록 실습의 필요성을 높게 인식하지 않는 것으로 나타났다. 3급 소지자나 자격증 미소지자의 경우에는 대체로 현장 교수 활동을 먼저 시작하고 그 이후에 자격증을 취득한 경우가 많기 때문에 현장 경험이 충분하므로 실습이 굳이 필요하지 않다고 생각하는 것으로 보인다.

교원 재교육의 과목별 필요도 조사 결과 통계적 유의성을 나타낸 변인은 아래와 같다.

신상 요인	필요한 교육 내용	필요성 인식
연령	-	-
모국어	-	-
학력	교육 실습	학력이 높을수록 높은 필요도
전공	-	-
경력	언어학 및 응용언어학	경력이 클수록 높은 필요도
기관	언어학 및 응용언어학	민간/사설 기관 교원일수록 낮은 필요도
	한국어학	민간/사설 기관 교원일수록 높은 필요도
자격증	교육 실습	자격증 미소지자일수록 적은 필요도
연수경험	한국어학	연수 경험 많을수록 적게 인식
	한국 문화	연수 경험 많을수록 필요성 높게 인식

4.2.2. 심층 인터뷰 결과

심층 인터뷰는 설문 조사 내용을 보완하기 위하여 국내의 교원을 대상으로 설문 문항의 일부에 대하여 의견을 물었고, 기관 관계자와 정책 관계자 대상으로는 기관 차원의 교원 재교육에 대한 요구를 파악하기 위한 질문을 하였다. 인터뷰 질문 내용과 응답을 정리하면 다음과 같다.

1) 교원 대상 인터뷰

Part II 관련	1. 교육 현장에서 가장 어려운 점
	· 현지인 교원의 경우 학부 및 대학원 수업에 적절한 교재 선정 및 수업 자료 작성 시 필요한 참고 서적 구하기가 어려움. · 소속된 국외 현장에서는 기관 차원의 체계적인 교육과정이 마련되어 있지 않아 학생 분반에서 교육 자료 준비, 평가에 이르기까지 전반적인 교육이 어려움.
	2. 교실 수업에서 가장 어려운 점
	· 일반인 수업의 경우 학생들의 수준 차가 커 지도하기 어려움. · 문화 교육 시 교육 내용 선정과 위계화가 어려움. · 현지인 교원의 경우 문법이나 어휘 설명에 어려움을 겪음
	3. 가장 어려운 영역
· 문법을 쉽고 재미있게 가르치기 어려움. · 문화를 단계별로 교육하기 어려움(특히 초급에서 어떤 문화 항목을 교육해야 할지, 문화 수업 후 어떻게 평가해야 할지 등)	
4. 수업 설계, 준비 시 어려운 영역	
· 문법 제시 단계에서 문법의 정확한 의미와 용법을 설명하기 · 문법 활용 단계에서 과제 만들기, 학생 활동 생각해 내기가 어려움.	

	<p>일반 교재에 제시된 활동은 국외 상황에 적합하지 않음.</p> <p>5. 현장 어려움을 해결하기 위해 필요한 것</p> <ul style="list-style-type: none"> · 다양한 교재 및 교육 자료가 출판된다면 교육 활동에 직접적인 도움을 받을 수 있음. · 내실 있는 교사 연수로 교육 능력을 향상시킬 수 있었으면 함.
<p>Part III 관련</p>	<p>1. 문화 교육 시 어려움</p> <ul style="list-style-type: none"> · 한국 문화에 대한 참고서적들은 현대문화가 아닌 전통문화 중심의 소개인. 현대 생활문화를 잘 알려줄 수 있는 책 필요. · 보여주거나 체험할 수 없는 문화 항목의 경우 어떻게 설명해야 할지 난감
	<p>2. 한국어 능력 평가 시 어려움</p> <ul style="list-style-type: none"> · 말하기, 쓰기 평가의 경우 한국인 교사가 담당하는데 보다 객관적인 기준이 필요 · 작문이나 말하기 시험의 경우 주관성이 반영됨. 연수 시 실제 말하기 시험 동영상이나 학생들의 작문을 가지고 전문가와 같이 평가해 보는 시간을 가지면 도움이 될 것 같음. · 교육과정이 없기 때문에 장기적인 평가가 이루어지지 않고, 평가도 1회적임. 다음 교육과정에 반영되지 않음. 진단 평가 부재.
	<p>3. 교사 연수에서 문화, 평가를 다룬다면 그 내용과 방법은?</p> <ul style="list-style-type: none"> · 문화는 현대적인 문화에 초점을 맞추어 연수 후 문화 수업에 직접 활용할 수 있는 내용 · 학습자 대상에 따라 어떤 문화를 언제 제시해야 할지, 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 제시 필요 · 평가의 경우 학습자 대상에 맞게, 평가 종류에 맞는 샘플 문항, 평가 기준 등이 제시되면 좋겠음. 상당히 실제적인 평가 관련 기술.
	<p>4. 지금까지 받아 온 교사 연수가 어떤 도움이 되었는지?</p> <ul style="list-style-type: none"> · 다양한 강사의 강의를 들을 수 있어 좋았음. · 다른 교사들과의 대화를 통해 많이 배우게 됨. 교원들이 주도적으로 세션을 구성해 경험과 연구를 공유하면서 능동적으로 참여하는 연수회가 도움이 됨. · 경험담 공유 위주로 구성. 체계적인 교육과정이 없음.
	<p>5. 교육 실습이 필요하다면 어떤 내용, 방법으로 구성되어야 하는지?</p> <ul style="list-style-type: none"> · 교육 실습(문화 수업, 현지인 교원의 초급 수업 및 문법 수업) · 참가 교원의 수업 영상을 가지고 분석하는 시간, 또는 모의 수업 · 실습이 필요함. 참관과 실습이 병행되면 좋겠음. 경력교사는 전문가들에게 평가받고 코멘트 듣는 것, 같은 교사집단에게 동료 피드백도 좋음.

2) 기관 관계자 대상 인터뷰

1. 교원의 학력, 전공, 자격증 유무에 따라 교수 능력, 방식에 차이가 있는가?
· 가르치기 시작했을 때의 학력에 따라 교수 방식에는 약간 차이가 있음. · 전공과 교수 능력, 방식은 어느 정도 상관있음(한국어교육 전공자의 교수 능력이 우수) · 자격증 유무는 전공, 교사연수과정 수료와 관계가 있기 때문에 상관있음.
2. 교원의 학력, 전공, 자격증 유무에 따라 교원 연수의 내용을 달리할 필요가 있는가?
· 신입 교원의 경우 실습 관련 교육이 필요 · 학력, 전공, 자격증 유무에 따라 이론과 실제의 비율이 달라질 필요
3. 학력, 전공, 자격증 유무의 어떤 요인에 따라 연수 내용을 달리해야 하는가?
· 학습자의 국가별, 언어권별, 학습 목적별, 연령별, 등급별 교수방법에 따른 교육 내용과 방법
4. 교육 현장에서의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것은?
· 규모가 큰 대학 교육기관을 제외하면 교원들이 부교재 제작에 많은 시간을 투자하고 있음. 부교재 데이터베이스가 구축된다면 이러한 어려움이 해결될 것임. · 근본적인 어려움을 해결하기 위해서는 교원의 처우 개선이 우선 이루어져야 함.

3) 정책 관계자 대상 인터뷰

1. 한국어 교원 재교육을 실시한다면 그 주체는 누가 되어야 하는가?
· 민과 관 모두가 되어야 함. 한국어교육의 핵심적인 영역을 담당하고 있는 대학 기관에서 실시하는 재교육과 정부에서 실시하는 재교육은 그 대상이나 내용, 기능이 다를 것임. 정부 차원의 재교육은 교원 자격 제도와 연동되어 교원 양성이 제도적으로 관리되고 있는 것과 마찬가지로 승급 등의 제도와 맞물려 정책적으로 실시되어야 함. · 관 차원의 재교육은 정책 차원에서 이루어지는 한국어 교육 현장 교원을 대상으로 역시 정책적으로 실시될 필요가 있음. 이를테면 다문화 가족 한국어 교원, KSL 한국어 교원 등
2. 교원의 학력, 전공, 자격증 유무에 따라 교원 연수의 내용을 달리할 필요가 있는가?
· 대체로 전공이 한국어교육이 아닌 경우 학력이 높다고 하더라도 교육 능력을 좌우하는 큰 변수가 되는 것 같지 않음. · 교원 자격증 소지 여부는 한국어교육 전공 여부와 마찬가지로 교육 능력을 좌우하는 변수인 것으로 보이므로 자격증 유무에 따라 교육 내용을 달리할 필요가 있어 보임.
3. 정부 차원의 한국어 교원 재교육은 현재 어떻게 이루어지고 있고, 한계는 무엇인가?

<ul style="list-style-type: none"> · 정책적인 필요에 따라 정부가 관계하고 있는 한국어 교육 현장 교원에 대한 교육 중심으로 이루어지고 있음. · 장기적인 플랜을 가지고 실시되는 것이 아니라 매년 예산이나 정책 방향에 따라 규모 등이 결정되고 교육 내용도 장기적인 관점에서 체계적으로 기획되지 못하는 면이 있음. · 사업 담당자가 자주 교체되는 만큼 이에 영향을 덜 받기 위해서는 중장기 계획을 수립해 이에 따라 매년 연수를 기획하는 것이 필요
4. 현장 교원의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것은 무엇인가?
<ul style="list-style-type: none"> · 교원의 처우를 지금보다 안정적으로 개선하고 한국어 교원에 대한 사회적인 인식이 지금보다 좋아진다면 교원이 스스로의 역량을 지금보다 크게 발휘할 수 있을 것이고, 현장에서도 훨씬 수준 높은 교원을 확보할 수 있을 것임. · 현재는 개인적으로 노력해야만 교원이 역량을 강화할 수 있는 상황임. 정기적이고 체계적인 재교육 기회 등의 지원이 정책적으로 이루어질 필요가 있음.

5. 결론 및 제언

본 연구에서는 국내의 한국어 교원들의 재교육 관련 요구를 분석하기 위해 정부 기관에서 현재 실시 중인 재교육 프로그램의 현황을 분석하고, 교원을 대상으로 설문을 실시하여 구체적인 요구를 파악하는 한편, 국내의 교원 및 기관 관계자, 정책 관계자를 대상으로 심층 인터뷰를 실시하여 양적 연구의 한계를 보완하고자 하였다. 그 결과 한국어 교원 재교육 프로그램 개발과 관련하여 다음과 같은 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 양성 교육 이후의 직무 교육은 경력이나 연수 회차별로 단계적으로 실시할 필요가 있다. 본고에서 실시한 한국어 교원 양성에 필요한 다섯 가지 학문 영역에 대한 필요도 조사 결과, 학력, 경력, 기관, 자격증, 연수 경험에 따라 각 영역별로 필요성을 느끼는 정도가 다른 것으로 나타났다는데 이를 고려해 경력 단계별로 언어학 및 응용언어학 과목을 심화시킨다든지, 연수 회차별로 한국 문화 과목을 강화한다든지 하는 접근이 필요하다.

둘째, 소속 기관에 따라 한국어 교사로서 어려운 점, 수업 설계 시 어려운 점, 현장의 어려움을 해결하기 위해 필요하다고 생각하는 사항 등

이 달랐는데 이 같은 점은 한국어 교원의 재교육이 소속 기관의 성격 즉 교원이 속한 기관이 대학 언어교육원인지, 학부나 대학원인지, 초중고교 혹은 정부나 공공기관 소속 교원, 민간·사설 기관인지에 따라 달리 이루어져야 함을 시사한다고 할 수 있다. 필요한 교육 내용에 대한 필요도 조사에서도 마찬가지로 소속 기관에 따라 필요하다고 느끼는 영역이 다르게 나타났다. 현재 한국어 교육 기관이나 학회, 정부 차원에서 단편적으로 이루어지는 연수는 기관별 성격에 따라 각기 다른 연수 내용으로 실시되고 있지만 향후 한국어 교원의 직무 연수 차원의 재교육이 제도화 될 경우 이 같은 기관 성격에 따른 요구를 어떻게 반영하여 재교육 프로그램을 마련할 것인지가 관건이라 할 수 있겠다.

셋째, 국외 교원의 경우 원어민 교원이나 비원어민 교원 모두 문화 교육과 교육 실습에 대한 요구가 높았는데 이를 반영하여 재교육 프로그램을 구성해야 할 필요가 있다. 이와 같은 사실은 심층 인터뷰 결과와, 현재 실시 중인 교원 재교육 프로그램의 내용 분석에서도 확인된다. 국외 교원 대상의 재교육 과정들은 공통적으로 ‘문화 체험’과 ‘교육 실습’을 포함하고 있는데 ‘문화 체험’은 교원을 위한 문화 교육의 일환이지만 본격적인 문화 교육 방법론이라고 볼 수는 없기 때문에 문화 교육에 대한 교원들의 요구를 반영한 프로그램 개발이 필요하다.

넷째, 일련의 직무 연수 혹은 자격 연수를 받아야 교원 자격이 승급될 수 있도록 한국어 교원 자격 제도를 개선할 필요가 있다. 현행 한국어 교원 자격 제도에는 자격 승급을 위한 교육 기관 근무 경력과 강의 시수만이 요건으로 제시되어 있을 뿐, 자격 연수의 이수는 규정되어 있지 않다. 앞에서 살펴보았듯이 초·중등 교원의 교육에 관한 사항을 규정하고 있는 ‘교원 등의 연수에 관한 규정’에는 재교육 차원의 직무 연수와 함께 상위의 자격 취득을 위한 자격 연수가 명시되어 있다. 이는 단순히 교수 능력이 교육 경험에 비례해서 향상된다고 보는 것이 아니라 교육 경험과 더불어 체계적인 재교육에 의해 종합적으로 향상될 수 있다고 보는 관점

에서 한국어교육계가 참고할 만하다. 특히 교육 현장이 매우 다양한 한국어교육의 경우에는 교원들의 현장 경험이 균질하지 않을 가능성이 크기 때문에 교육 능력을 보다 전문적으로 향상시킬 수 있는 제도적 장치가 승급 제도를 통해 마련될 필요가 있다. 최은규(2011)에서도 지적하고 있듯이 교원들은 교수, 학습에 대한 새로운 지식과 연구를 지속적으로 접함으로써 전문성을 유지·향상할 필요가 있으며 이에 대한 교원 스스로의 요구 또한 낮지 않다는 사실을 다시 한 번 주목해야 할 시점이다.

<참고 문헌>

- 강승혜(2004). 한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향 분석, <한국어교육> 14-1, 국제한국어교육학회. 1쪽-27쪽.
- 강현화(2002). 해외 한국어 교사 재연수 프로그램에 대한 요구 분석 논의, <한국어교육> 13-2, 국제한국어교육학회. 21쪽-38쪽.
- 김선정(2010). 한국어 교사 교육용 교재의 개발 현황 및 개발 방향, <교육문화연구> 16, 인하대학교 교육연구소. 59쪽-83쪽.
- 김신혜(2010). 최근 교사교육연구에 대한 고찰 및 전망, <영어교육연구> 22-1, 영어교육학회. 273쪽-294쪽.
- 김유미(2009). 한국어 교육실습 교과목의 교수요목과 교육방안 연구, <Foreign languages education> 16-2, 한국외국어교육학회. 355쪽-384쪽.
- 김정은(2009). 한국어교사의 이문화능력과 교사를 위한 이문화교육 방안, <언어와 문화> 5-3, 한국언어문화교육학회. 75쪽-97쪽.
- 김중섭 외(2006). 인터넷을 활용한 한국어 교사 교육 사례 연구, <우리말연구> 18, 우리말학회. 261쪽-289쪽.
- 박동호(2009). 한국어 교사 교육학을 위한 내용학, <국제한국어교육학회 학술대회논문집>, 국제한국어교육학회. 23쪽-32쪽.
- 박지순·최진희(2010). 교사 재교육 프로그램에 대한 한국어 교사들의 인식 조사, <한국어교육> 21-3, 국제한국어교육학회. 45쪽-76쪽.
- 이정희(2011). 한국어 교사 교육 관련 연구 동향 분석, <이중언어학> 47, 이중언어학회. 713쪽-733쪽.
- 임병빈·강문구·김재영(2007). 의사소통 능력 향상을 위한 영어교사 연수교육의 개

- 선 방안, <현대영미어문학> 25-2, 현대영미어문학회. 155쪽-176쪽.
- 정정순(2012). 국어과 교사를 위한 교원 연수 프로그램 점검: 1급 정교사 자격 연수 프로그램을 중심으로, 한국어교육학회(제273회)-국어교육학회(제50회) 공동 학술대회 자료집. 211쪽-238쪽.
- 최은규(2011). 현장의 수요와 요구, <새국어생활> 21-3, 국립국어원, 131쪽-157쪽.
- 최은규(2013), 한국어 교육기관의 교사 재교육의 현황과 발전 방안 연구, <어문연구> 41-1, 한국어문교육연구회, 443쪽-475쪽.
- 최은규·안경화(2003). 한국어 교사 연수 프로그램 개발을 위한 사례 연구-일본 교 교 한국어 교사 연수의 경우-, <한국어 교육> 14-1, 국제한국어교육학회. 323쪽-341쪽.
- 최윤곤(2010). 비영어권 한국어 교원의 현황과 역할-중국 대학 사례를 중심으로-, <외국어로서의한국어교육> 35, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 287쪽-206쪽.
- 최주열(2008). 한국어 교사 교육 연구, <이중언어학> 36, 이중언어학회. 371쪽-394쪽.
- 허용(2009). 한국어 교사교육학의 현황과 과제, 국제한국어교육학회 제19차 학술대회 자료집. 3쪽-16쪽.
- 서울대학교 교육연구소(1995). 교육학 용어사전, 서울: 하우동설.
- H. Douglas Brown(2001). Teaching by Principles, 권오량 외 역(2006), Persons Education Korea. 521쪽-547쪽.
- Oguri Akira(2009). 일본에서의 한국어 교사 연수 프로그램의 현황과 과제, <국제 한국어교육학회 학술대회논문집>, 국제한국어교육학회. 263쪽-272쪽.

- ⑦ 적절한 한국어 교재의 부족
- ⑧ 교사용 지침서 등 한국어 교수를 위한 자료 부족
- ⑨ 기타()

3. 한국어를 가르칠 때 다음 중 가장 어려운 영역은 무엇이었습니까?

- ① 말하기 수업 준비 및 진행 ② 듣기 수업 준비 및 진행
- ③ 읽기 수업 준비 및 진행 ④ 쓰기 수업 준비 및 진행
- ⑤ 어휘 제시 및 설명 ⑥ 문법에 대한 이해, 설명 및 연습
- ⑦ 한국문화에 대한 이해 및 수업 ⑧ 기타

4. 수업을 설계하고 준비할 때 다음 중 가장 어려운 영역은 무엇이었습니까?

- ① 학생에게 가르칠 내용의 이해 ② 적절한 교육 자료 선정 및 구성
- ③ 학생에게 필요한 학습 내용 선정
- ④ 학생에게 적절한 교육 방법 선택
- ⑤ 효과적인 평가 내용 및 방법 설계

5. 교육 현장에서의 어려움을 해결하기 위해 가장 필요한 것은 무엇이라고 생각하십니까?

- ① 자기 계발을 위한 노력 ② 정기적인 연수 기회 제공
- ③ 다양한 교육자료 개발, 지원 ④ 자국의 한국어 교육 발전
- ⑤ 기타()

Part III 한국어 교육 교원 연수에 관하여

1. 이번 연수를 받기 전에 귀하가 참여한 한국어 교원 연수에 만족하십니까?

- ① 매우 만족한다. ② 만족하는 편이다.
- ③ 보통이다. ④ 그다지 만족스럽지 않다.
- ⑤ 매우 만족스럽지 않다.

2. 앞으로 연수를 받는다면 어떤 종류의 연수를 받고 싶습니까?

- ① 한국어 교원 자격증을 취득할 수 있는 한국어 교원 양성과정
- ② 한국어학, 한국어 교수법, 한국문화 이해와 체험 중심의 재교육
- ③ 한 주제에 대한 특강(특별 강사가 강의)
- ④ 교사 간 정보 교류 및 연구 발표, 토론을 하는 워크숍
- ⑤ 기타()

3. 앞으로 한국어 교원 연수가 어떤 형태로 이루어지면 좋겠습니까?

- ① 한국에서의 교육 ② 한국 외의 국가에서 진행하는 교육
- ③ 이러닝(e-learning) 또는 방송 교육 ④ 온라인-오프라인 통합 교육
- ⑤ 기타()

4. 앞으로 한국어 교원 연수가 어떤 방식으로 이루어지면 좋겠습니까?
(여러개 답변 가능)

- ① 강의식 ② 토론식 ③ 교육 실습 중심
- ④ 시청각 활용 ⑤ 수업 참관식 ⑥ 프로젝트 중심
- ⑦ 문화 체험 중심 ⑧ 기타()

5. 다음 중 한국어 교수 전문성 향상을 위하여 한국어 교원 연수 과정에 가장 필요하다고 생각하는 순서대로 번호(①~⑤)를 써 주십시오.

과 목		예 시	순 위
한국어학	한국어학에 대한 일반 내용 (음운, 문법, 어휘, 의미, 화용, 역사, 어문 규범 등)	③	
언어학 및 응용언어학	언어학 일반에 관한 내용이나 언어학 연구 결과를 실제 적용하는 응용언어학 (사회언어학, 대조언어학, 외국습득론, 제2언어습득론 등)	④	
한국어 교육론	외국어/제2 언어로서의 한국어 교수법 전반에 해당하는 내용 (듣기교육론, 말하기교육론, 쓰기교육론, 읽기교육론, 발음교육론, 문법교육론, 어휘교육론, 한국어교재론, 한국문화교육론 등)	①	
한국문화	한국어교육에 도움이 되는 학문화를 학습(한국민속학, 한국의 전통문화, 한국의 현대문화, 한국문학개론 등)	⑤	
한국어 교육 실습	실제로 한국어 교육을 참관하거나 수업을 실시하여 모니터링 (교안 작성, 수업 참관, 모의수업, 강의 실습 등)	②	

★ 수고하셨습니다. 감사합니다. ★

박지순(Park Jisoon)
국립국어원
서울시 강서구 금남화로 154, 157-857
전화번호: 02-2669-9745
전자우편: jsbak11@korea.kr

박정아(Park Jung-a)
국립국어원
서울시 강서구 금남화로 154, 157-857
전화번호: 02-2669-9744
전자우편: jungap@korea.kr

접수일자: 2013년 4월 20일
심사(수정)일자: 2013년 6월 9일
게재확정: 2013년 6월 20일