

비원어민 한국어교원 교육의 과제와 방향*

-중국의 ‘한어국제교육’과 비교를 중심으로-

김 가 람

Abstract

Kim garam. 2015. 6. 30. **The Direction and Task of Non-native Korean Teacher Education: Comparing to International Chinese Language Education.** *Bilingual Research* 59, 1-24. The purpose of this study is to explore the case of international Chinese language education for non-native Korean teacher education and seek the applicability to Korean language education. Despite the importance of non-native Korean teachers no further discussions have been made on teacher licenses and curriculums in Korean language education. On the other hand, in the case of international Chinese language education, a variety of scholarships and employment opportunities have been provided to international students who want to be international Chinese teachers, which is led by the Confucius Academy. In regard to curriculum, it also differentiates international students from domestic students in credits and required courses. By referring to the case of China, attempts also need to be made to cultivate non-native Korean teachers. This study suggests a direction for non-native Korean teachers to be offered various scholarships and employment at King Sejong Institute in their country. Another possible consideration can be developing a curriculum for non-native Korean teachers which enhance strengths while improving weaknesses. (**Seoul National University**)

【Key words】 Non-native Korean teacher(비원어민 한국어교원), International Chinese language teacher(국제한어교사), Teacher education(교사교육), Korean teacher license(한국어교원 자격증), Curriculum(교육과정)

* 이 연구는 2015년 서울대학교 국어교육연구소의 지원을 받아 수행되었음.

1. 연구 목적

본 연구의 목적은 비원어민 한국어교원¹⁾ 교육을 위하여 중국의 ‘한어국제교육(漢語國際教育)²⁾의 사례를 탐구하여 적용 가능성을 살펴보는 것이다. 최근 학습자 중심의 교수법이 등장하면서 교원의 역할보다는 학습자의 역할이 더욱 강조되고 있다. 그러나 ‘교육은 질은 결코 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다’는 평범한 진리를 떠올리지 않더라도 외국어교육에서 교사의 중요성에 대해서는 재론의 여지가 없다. 아무리 학습자 중심의 수업을 강조하더라도 언어 교실에서 교사의 역할은 결코 간과할 수 없으며, 이러한 원리는 한국어교육에서도 마찬가지이다. 한국어교원은 학습자 중심 수업에서 학습자가 배우길 원하고 배워야 할 언어, 문화 정보를 제공하고, 학습자를 동기화시킨다. 또한 학습자들에게 학습 전략을 훈련시켜 그들을 자율적인 언어 학습자로 성장하게 한다. 이를 위해 교원은 목표 언어의 정보와 학습자의 중간 언어 양상 및 비교 문화 관점에서 얻는 정보와 함께 언어

-
- 1) ‘한국어교원’이라는 용어는 국어기본법시행령 제정 당시 ‘교육법’에 의해 자격을 인정받는 ‘교사’와의 혼동 가능성에 대한 당시 교육인적자원부의 의견에 따라 제정 안이 ‘한국어교사’에서 ‘한국어교원’으로 수정됨에 기인한다. ‘한국어교원’의 자격 발급 및 심사 업무는 교육부가 아닌 문화부 소관이기 때문에 용어 사용에서 차이를 보인다. 따라서 본 연구에서도 한국어교육을 담당하는 교수자를 지칭하는 경우에는 ‘교원’이라는 용어를 사용하고, 그 밖에 일반적인 교육의 장에서 교수를 담당하는 교육자를 지칭할 때에는 ‘교사’라는 용어를 사용할 것이다.
 - 2) 한어국제교육(漢語國際教育)은 이름 그대로 외국인을 대상으로 제2언어 혹은 외국어로 한어(漢語)를 교육하는 것을 의미한다. 초기에는 1983년 설립된 대외한어교육연구회(對外漢語教育研究會)에서 시작된 ‘대외한어교육(對外漢語教育)’이라는 용어를 사용했지만, 2000년대 이후 학문의 발전과 국제화에 따라 ‘대외(對外)’라는 용어가 국제사회의 학문 분류에 오해를 초래할 수도 있다는 여론으로 한어국제교육(漢語國際教育)이라는 용어로 변경되었다. 현재 이 두 가지 용어가 통용되고 있기는 하지만, 공식적인 문서나 학위 과정의 명칭에서는 한어국제교육((漢語國際教育)이라는 용어가 사용된다. 용어의 개념과 역사에 대해서는 김종미(2008)에서 자세하게 다루고 있다.

교수 방법과 학습 심리, 학습자의 요구 분석에 대한 정보도 갖추어야 한다. 따라서 교원은 학습자 중심 수업을 구현하기 위한 가장 중요한 조력자인 것과 동시에 실행자로서 역할을 맡고 있다고 할 수 있다(이혜영, 2002: 201-202). 이러한 관점에서 한국어교원의 중요성을 인식하고, 체계적인 교육과정을 거쳐 전문성을 갖춘 교원을 양성하기 위한 노력이 진행되었다. 2005년 제정된 ‘국어기본법’에 근거하여 ‘한국어교원 자격 제도’가 정립됨으로써 법령에 규정된 조항에 근거하여 한국어교원 자격을 부여하게 되었고, 이는 교육과정 체계화와 교육의 내실화를 유도할 수 있었다(송향근, 2012:55-56). 또한 이러한 교육과정의 체계화는 한국어교원의 전문성 신장에도 크게 기여하였다. 그러나 국어기본법에서 제시한 조건을 충족하면 어느 곳에서든지 자격증을 발급할 수 있게 되면서 정규 대학과 대학원뿐만 아니라, 사이버 대학, 학점은행 등의 기관에서도 자격증을 발급하게 되었고, 이는 자연스럽게 공급의 과다로 이어졌다. 뿐만 아니라 교육과정 내에서도 대부분의 대학들이 필수 이수 과목만 개설하고 기타 교과목 개발이 많지 않아 전공 과정에서 개설된 교과목 사이의 불균형을 초래하였으며(김재욱, 2009), 학위 과정과 비학위 과정 사이의 형평성 문제도 야기하였다. 이러한 문제점이 드러나자 국립국어원에서는 조현성 외(2008), 윤소영 외(2011), 최정순 외(2012) 등의 연구를 통해 한국어교원 자격 제도의 개선 방향에 대해서 논의를 하였다.

그러나 지금까지 제기된 한국어교원 자격 제도의 문제점과 해결 방안은 한국인 교원의 문제에 집중되어 있다. 한국인뿐만 아니라 외국 국적을 가진 사람도 한국어교원 자격증을 취득할 수 있지만 이 부분에 대한 문제 제기는 거의 이루어지지 않았다. 현재 국내에서 한국어교육을 전공하고 있는 외국인 유학생의 수는 점점 늘어나고 있으며, 이미 학위 과정을 마친 후에 교원 자격증을 취득한 외국인의 수도 증가하고 있다³⁾. 또

3) 외국인의 한국어교원 자격증 취득 현황과 경로에 대해서는 다음 장에서 다룰 것이다.

한 KFL 환경에서는 훈련받은 현지인 즉, 비원어민 한국어교원에 대한 수요가 점점 더 커지고 있는 상황이다. 따라서 본 연구에서는 점점 더 중요성이 커지는 비원어민 한국어교원에 주목하여, 이들을 위한 교원 교육의 개선 방향을 탐색하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 중국에서 실시하고 있는 한어국제교육의 사례를 참고하여 한국어교육에서 적용 가능성을 살펴볼 것이다.

2. 이론적 배경

2.1 비원어민 한국어교원의 개념과 특성

영어 교육에서 원어민 화자와 비원어민 화자를 개념적으로 구분하는 것은 오랜 과제였다. 영어는 사용 국가의 범위가 다양하고, 사용자들의 언어 능력에도 다양한 층위가 존재하기 때문에 원어민 화자로 특정 집단을 규정하는 것이 쉽지 않았기 때문이다.⁴⁾ Medgyes(2001)에서는 원어민 화자는 출생, 교육, 성장 환경의 모든 것이 영어권 국가에서 이루어진 사람이라고 하였다. 단순히 출생 국가가 영어권 국가라고 하더라도 화자를 둘러싼 언어 환경이나 교육 환경이 영어로 이루어지지 않을 경우도 있기 때문에 원어민 화자를 규정하기 위해서는 출생 국가 외에도 교육 환경과 가정의 언어 환경 등의 조건도 종합적으로 고려되어야 한다고 하였다. 영어의 경우와 달리 대부분의 한국인은 한국에서 한국인 부모 사이에서 태어나서, 한국어로 교육을 받는다. 따라서 Medgyes(2001)에서 제시한 원어민 화자

4) Stern(1983)에서는 원어민 화자(Native speaker)의 개념을 1) 언어 규칙에 대한 잠재의식, 2) 의미에 대한 직관적 통찰, 3) 사회적 환경에서 소통 능력, 4) 언어 기술의 다양성, 5) 언어 사용의 창조성의 5가지로 규정하였다. 이후 다양한 논의에서 6) 언어 공동체의 정체성(Johnson & Johnson, 1998), 7) 유창한 담화를 생산할 수 있는 능력, 8) 표준 형태와 변이 형태의 차이에 대한 지식(Davies, 1996) 등의 새로운 개념들을 추가하면서 원어민 화자를 규정하였다.

의 기준을 충족하는 것이 어렵지 않다. 결국 이러한 논의에 근거한다면 비원어민 한국어교원은 ‘제1언어로 한국어를 사용하지 않으며, 외국에서 학교 교육을 받고 성장한 외국인 한국어교원’을 의미한다⁵⁾.

이러한 비원어민 한국어교원에 대한 논의는 한국어교육계에서 활발하게 이루어지지 않았다. 최근에 이르러서야 영어교육의 논의를 토대로, 비원어민 한국어교원에게 한국어를 배운 경험이 있는 학습자를 대상으로 한 학습자 인식 연구, 비원어민 교원 스스로의 자기 인식 연구, 비원어민 한국어교원의 수업 행위에 대한 분석을 근거로 한 장단점 연구 등이 진행되었다. 최열(2013)에서는 비원어민 한국어교원에게 한국어를 배운 경험이 있는 학습자를 대상으로 비원어민 한국어교원에 대한 학습자 인식을 조사하였다. 이러한 연구를 통해 모국어를 사용해야 하는 문법이나 어휘 교육에 있어서는 비원어민 교사가 장점을 가질 수 있으며, 학습 경험을 바탕으로 학습 전략을 제시하는 것, 학생들과 편안하게 의사소통을 할 수 있다는 점에서도 장점이 있다고 하였다. 반면에 발음이나 말하기, 문화 교육에 있어서는 원어민 화자에 비해 부족한 부분이 있음을 지적하였다. Bae, K-M & Jay-ar M. I. (2012)에서는 필리핀에서 한국어를 가르치는 비원어민 한국어교원 3명을 대상으로 이들의 교수 신념과 동기, 장단점 등을 연구하였다. 이 연구에서 필리핀인 한국어교원은 학습자 언어에 대한 이해도가 높기 때문에 학습자들의 질문을 정확하게 이해하고 도움을 줄 수 있다는 점이 가장 큰 장점이라고 밝혔다. 그러나 발음 교육이나 말하기, 읽기 교육에 있어서 적합한 교수법을 적용하지 못하고 있으며, 다양한 읽기, 쓰기 자료가 부족해서 지원이 필요하다고 하였다. 또한 화용적인 측면이나 새로운 어휘에 대해서도 비원어민이 가진 한계

5) 재외 동포의 경우 원어민과 비원어민을 일괄적으로 구분하기는 쉽지 않다. 국적이 한국이라고 하더라도 제1언어로 외국어를 사용하고, 현지 교육 기관에서 교육과정을 이수한 경우는 원어민이라고 할 수 없다. 반면에 가정에서부터 제1언어를 한국어로 사용하고, 해외에 있는 한국국제학교 등에서 한국의 교육과정을 이수한 재외 동포라면 한국어 원어민 화자로 규정할 수 있을 것이다.

로 인해 학생들의 질문에 대답하지 못하는 경우가 있다고 하였다. 신은경(2013)에서는 내용지식교수(PCK) 측면에서 2명의 중국인 한국어교원의 수업을 분석하였는데, 교수법 지식 부분에서 교사 중심의 설명과 평이하고 단조로운 활동, 학습자의 발화 기회 부족 등의 문제점을 나타냈다. 즉 언어 능력 외에도 교수법과 수업 운영 등에 있어서도 문제점을 드러낸 것이다. 한상미(2010)에서도 비원어민 한국어 예비 교원을 대상으로 한 연구에서 언어적인 측면 외에도 문화적인 차이를 보이는 비언어적 요소에 대해서도 어려움을 겪는 경우가 많기 때문에 이 부분에 대해서도 간과해서는 안 된다고 하였다.

이상의 연구를 통해서 비원어민 한국어교원은 영어교육의 결과와 마찬가지로 장점과 단점을 모두 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 특히 학습자의 모국어를 사용할 수 있다는 점에서 문법 설명이 용이하고, 학습자와 의사소통이 가능하기 때문에 학습자를 쉽게 이해할 수 있다는 장점이 있다. 반면에 원어민 화자에 비해 한국어 능력이 부족하고, 발음이나 말하기, 문화 교육에서는 어려움을 경험하고 있음을 알 수 있다. 따라서 비원어민 한국어교원 교육은 두 집단의 차이를 명확하게 인식하는 것에서부터 출발해야 할 것이다.

2.2 비원어민 한국어교원과 국어기본법

한국어교원 자격증은 ‘한국어를 모어로 사용하지 않는 외국인, 재외동포를 대상으로 한국어를 가르치는 자’가 되고자 하는 이들에게 국가가 부여하는 자격증이다. 2005년 제정된 국어기본법에 근거하여 2006년부터 자격증을 발급하고 있다. 자격 제도는 전체 1급, 2급, 3급의 3단계로 구분되며 각 등급에 따라 시험이나 학위 등을 통해 자격을 취득할 수 있으며, 경력에 따라 승급 또한 가능하다⁶⁾. 자격증 취득을 위해서는 법에서 명시한

자격 조건을 충족해야 하는데, 충족 기준은 시행령에서 제시한 영역별 필수 학점과 이수 시간을 충족하는 것이다. 현재 대학의 한국어교육 전공 학과나 대학원 과정 그리고 교사 양성과정은 국어기본법에 근거하여 교육 과정을 구성하고 있다. 외국 국적자의 경우 학위 과정이나 한국어교원 양성과정을 통해 한국인과 동일한 방법으로 교원 자격증을 취득할 수 있지만, 학위 과정을 통해 2급이나 3급 자격증을 취득하기 위해서는 한국어능력시험(TOPIK) 6급 성적표가 필요하며, 이 성적표의 유효기간은 2년이다.

이러한 제도에 근거하여 2014년 10월 기준으로 한국어교원 자격증 취득 현황을 살펴보면, 전체 취득자는 16,484명이고 이 가운데 외국인 취득자는 941명으로 전체 취득자의 5.7%에 해당한다. 전체 27개국의 외국인이 한국어교원 자격증을 취득하였는데, 중국인이 81.3%, 일본인이 8.5%로 두 나라 출신이 절대적으로 많은 비중을 차지하고 있다. 이들의 구체적인 취득 경로를 보면 91.7%가 학위 과정을 통하여 2급 자격증을 취득하였고, 2.3%만이 단기양성과정을 이수한 후에 한국어능력 검정시험에 합격하여 3급 자격증을 취득하였다. 즉 대부분의 외국인 교원 자격 취득자는 대학이나 대학원에서 한국어교육을 전공으로 하여 한국어능력시험 6급에 합격한 후에 졸업과 동시에 교원 자격증을 취득한 것이다. 학위 과정의 경우 한국어능력시험 6급에 합격해야 하지만, 양성과정을 이수한 후에 한국어능력 검정시험에 추가로 응시해야 하는 것보다는 상대적으로 수월하기 때문에 대부분 학위 과정을 선택한 것으로 보인다.

-
- 6) 한국어교원 자격증 취득에 관한 자세한 내용은 국립국어원에서 발간한 ‘2014년 한국어교원 자격제도 길잡이’를 참고할 수 있다.
 - 7) 나머지는 국어기본법 시행(05. 7. 28) 이전에 800시간 이상의 한국어교육 경력이 인정되어 3급 자격증을 취득하게 된 경우가 대부분이다.

2.3 비원어민 한국어교원 교육의 필요성

김중섭(2010:136)에서는 한국어의 국외 보급을 확대하기 위해서 절실하게 필요한 것이 외국인 한국어교원을 많이 양성하는 일이라고 하였다. 해외 대학에서 한국어를 교육하고 한국어 전공자를 양성하기 위해서는 학과를 운영해야 하지만, 중국, 일본, 베트남 등의 일부 국가를 제외하고는 대부분의 국가에서 한국어는 일본어, 중국어와 함께 복수전공으로 운영되는 경우가 많기 때문에 현지인 전문가를 양성하여 이들이 한국어교원으로서 역할을 할 수 있도록 교육하는 것이 무엇보다도 중요한 일이라고 하였다. 이처럼 비원어민 한국어교원 양성의 중요성을 인식하고 이들을 위한 교육의 중요성을 강조하는 연구자들이 있지만, 소수에 불과하다. 그러나 영어 교육에서는 비원어민 영어 교사에 대한 논의가 한국어교육에 비해 양적으로나 질적으로 풍부하게 이루어졌다. 오래전부터 비원어민 영어교사에 대한 논의가 이루어졌지만, 특히 1998년 결성된 Non Native English Speaker in TESOL(NNEST)를 중심으로 다양한 연구가 진행되었다. Medgyes(2001: 436)에서는 비원어민 영어 교사의 장점을 학습 모델 역할, 언어 학습 전략, 풍부한 언어 정보 제공, 학습자의 학습 과정에 대한 이해, 학습 과정에 대한 민감성, 학습자의 모국어 사용 등의 6가지 장점을 제시하면서 비원어민 영어 교사의 필요성을 주장하였다. 이러한 논의는 한국어교육에서도 동일하게 적용할 수 있을 것이다. 전나영(2014:232-233)에서는 현지인 한국어교원 양성의 필요성을 다음의 네 가지로 제시하였다.

첫째, 현지인 한국어교원을 확보함으로써 한국어교육을 안정적으로 발전시킬 수 있다.

둘째, 현지인 한국어교원이 교과를 담당함으로써 한국어 교육과정 전체를 파악하고 각 과목 또는 숙달도별 수업을 체계화할 수 있다.

- 셋째, 현지인 한국어교원은 학습자 모어에 대한 언어학적 지식이 있으므로 학습 목표어인 한국어와 학습자 모어의 특징을 파악하여 현지 학습자를 위한 맞춤형 한국어 수업을 진행할 수 있다.
- 넷째, 현지인 한국어교원을 통해서 지속적이고 안정적인 한국어 교육 과정을 운영함으로써 한국어 학습자 수를 유지하고 확대하는 데 도움이 될 수 있다.

결국 교육 외적인 측면에서 점점 더 증가하는 한국어교육의 수요를 감당하기 위해서 비원어민 한국어교원의 중요성이 더욱 커졌으며, 특히 KSL 환경보다는 KFL 환경에서 이들의 중요성이 더욱 커졌다. 교육 내적인 측면에서는 한국어 학습자와 한국어 교수자라는 두 가지 정체성을 모두 가지고 있기 때문에 학습자에 대한 이해도가 높으며, 학습자의 모국어를 사용할 수 있기 때문에 학습자의 수준과 목적을 고려하여 효과적인 교육을 할 수 있다는 점에서 비원어민 한국어교원의 중요성이 매우 크다는 것을 알 수 있다.

3. 중국의 국제한어교사 양성 과정 현황⁸⁾

대부분의 세계 주요 국가는 자국의 언어와 문화를 전파하여, 국가적 이익을 취득하기 위한 다양한 노력을 실시하고 있다. 특히 외국어로서의 자국어 교육 기관⁹⁾을 설치하여, 언어 교육 외에도 문화 교육, 학술 지원

8) 중국의 국제한어교사 양성 과정을 확인하기 위하여 먼저 각 대학의 홈페이지와 관련 문서를 검토하는 문헌 연구를 진행하였다. 1차 문헌 연구를 통해 확인한 사실에 대한 검증과 실제 교육과정의 구체적인 사례를 확인하기 위하여 공자학원 국제한어교사 1인, 북경대, 북경사범대, 북경어언대에서 한어국제교육으로 공부 중인 3명의 대학원생과 3명의 졸업생 총 6명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 이상 2단계의 자료 수집 및 검증 절차를 거쳐 중국의 국제한어교사 양성 과정 현황을 확인하였다.

9) 대표적인 교육 기관으로는 영국의 브리티시 카운실(British Council), 프랑스의

활동, 다양한 자료와 정보를 제공하는 역할을 하고 있다. 다양한 국가의 교육 기관 가운데 중국의 외국어로서의 자국어 교육 정책에 해당하는 국제한어교육과 공자학원(孔子學院)의 사례를 살펴보는 것은 한국어교육 연구에 큰 도움이 될 것이다. 영어나 프랑스어, 독일어는 강한 국가의 위상을 토대로 자국어 보급이 진행되었기 때문에 한국어와는 여러 가지 측면에서 다르다. 또한 이들 국가의 언어 교육 기관은 오랜 역사와 전통10)을 가지고 있기 때문에 최근 새롭게 출발한 세종학당과는 많은 차이점을 보이고 있어서 이들에 대한 연구보다는 비슷한 상황의 사례를 연구하는 것이 더욱 효과가 클 것이다. 이 가운데 중국의 경우 우리나라의 세종학당에 해당하는 공자학원을 중심으로 활발하게 중국어 보급 사업을 실시하고 있다. 세종학당과 공자학원은 설립 시기가 비슷하고, 국가 주도의 보급 정책의 일환으로 진행되었기 때문에 많은 유사한 점을 가지고 있다(최정순, 2011: 64). 또한 최순희(2002)에서 언급하였듯이, 중국의 국제한어교육 정책은 정규적이고 안정적인 전문 양성 기관을 통해 교원을 양성하고 있으며, 자격 인증 제도를 통해 교사의 자격 요건을 제시하고 있다. 이는 학위 과정을 통해 전문 교원 양성을 추진하고 있으며, 교원자격제도를 운영하여 국가가 자격증을 발급하고 있는 한국어교육의 상황과 매우 흡사하다. 따라서 언어 사용자의 규모나 국가의 위상 등에서는 차이를 보이지만, 현재 추구하고 있는 정책의 방향과 방법11)이 비슷하고, 시

알리앙스 프랑세스(Alliance Francaise), 독일의 괴테 인스티튜트(Goethe Institute), 스페인의 인스티튜트 세르반테스(Instituto Cervantes), 일본의 일본국제교류기금(Japan Foundation), 중국의 공자학원(Confucius Institute) 등이 있다. 교육 기관의 구체적인 현황은 김아영(2011)에서 자세히 다루고 있다.

- 10) 프랑스의 알리앙스 프랑세스(Alliance Francaise)는 1883년에 처음으로 설립되었고, 영국의 브리티시 카운실(British Council)은 1934년, 독일의 괴테 인스티튜트(Goethe Institute)는 1951년 처음으로 설립되었다. 따라서 2007년에 처음 문을 연 세종학당을 이들 기관과 비교하는 것은 다소 무리가 따른다.
- 11) 다른 국가의 자국어 교육 기관은 변화가의 상업 지구에 설치하는 경우가 많지만, 중국의 공자학원은 현지 대학과 합작으로 교내에 설치하여 운영한다.

기적으로도 큰 차이를 보이지 않기 때문에 중국의 사례를 살펴보고 한국어교육에 적용 가능성을 탐색하는 것은 의미 있는 일이 될 것이다.

중국은 교육부 직속의 ‘국가한어판공실(國家漢語辦公室)’에서 한어국제교육 전반에 관한 업무를 총괄하며, 구체적으로는 공자학원에서 실제 교육을 담당한다. 공자학원은 학습자를 위한 한어 교육은 물론 현직 교사의 전문성 신장과 예비 교사를 위한 장학금 등 다양한 교사 교육 프로그램 역시 운영하고 있어서 비원어민 한국어교원 교육 논의에 참고할 만하다. 정부 주도의 공자학원과 함께 각 대학의 한어국제교육 전공 과정 역시 국제한어교사 교육의 중요한 부분을 담당하고 있기 때문에 전공 단계에서 예비교사를 위한 교육과정을 살펴보는 것 또한 의미 있는 일이 될 수 있을 것이다. 본고에서는 중국 대학 중에 한어국제교육 연구에 중점을 두고 있는 ‘북경대’, ‘북경사범대’, ‘북경어언대’ 세 곳의 교육과정을 분석하였다.

4.1 공자학원(孔子學院)

공자학원은 외국어 혹은 제2언어로서 중국어를 공부하는 학습자들에게 중국어를 가르치는 교육 기관이다. 전 세계 주요 국가들은 자국의 언어를 외국인들에게 교육하는 언어교육 기관들을 가지고 있으며, 공자학원 역시 한국의 세종학당과 같은 정부 주도의 중국어 교육기관이다. 2004년 처음 설립되어 올해로 건립 11주년을 맞이하는 공자학원은 2013년 통계에 따르면 전 세계 120개국에 440개의 공자학원과 646개의 공자학당을 보유하고 있다. 공자학원의 규모가 점점 더 커지고, 중국어를 배우려는 외국인들의 수요가 증가하면서 외국인들에게 중국어를 가르치는 교사들이 갖추어야 할 역량에 대한 논의가 커졌고, 2007년에는 ‘국가한

이러한 운영 방식 또한 세종학당과 비슷하다.

어판공실'이 주체가 되어 '국제한어교사표준(國際漢語教師標準)'을 제정하였다. 이는 기존의 '대외한어교사'라는 용어 대신에 전 세계적으로 통용 가능한 '국제한어교사'라는 명칭을 사용하였으며, 교사에 대한 자격요건을 강화하고, 외국어로서 또는 제2언어로서의 중국어교육을 이론과 응용 양 측면에서 정립하고자 하였다. 공자학원에서 중국어를 가르치는 국제한어교사가 되기 위해서는 한어국제교육을 전공으로 학위를 받거나 다른 전공자의 경우 '보통화(普通話)2급 자격증'과 영어 능력을 갖추어야 한다. 이는 '국제한어교사표준'에서 제정한 표준 중국어 구사 능력과 학습자의 모어 능력을 갖추기 위한 것으로 이상의 두 가지 자격을 갖추어야 공자학원 교사로 지원을 할 수 있으며, 이후 면접과 연수 과정을 거쳐 최종적으로 공자학원 중국어 교사로 선발될 수 있다.

이와 함께 공자학원에서는 다양한 장학금 제도를 운영하여 외국인들의 중국어 학습을 지원하고 있다. 단기 연수, 교사 연수 등의 연수 프로그램과 더불어 중국 대학의 유학생 유치를 적극 지원하고 있는데, 2013년에는 6,929명의 학생들이 공자학원의 장학금 지원을 받아 중국 대학에서 공부하고 있다. 이 가운데 비원어민 중국어 교사 양성을 위한 특별 장학 제도도 운영하고 있다. '한어국제교육석사(漢語國際教育碩士)' 장학금으로 불리는 이 제도는 외국인 유학생 가운데 외국어로서 중국어를 전공하는 전문가를 양성하기 위하여 운영하는 장학금으로 해외에 설치되어 있는 공자학원의 추천을 받아 중국 대학에서 2년 동안 석사 과정을 공부할 수 있도록 지원하는 프로그램이다. 이 장학금은 오직 '한어국제교육석사' 과정에만 지원되며, 지원자는 과정을 마친 후에 5년 동안 중국어교육에 전념해야 한다는 서약을 한 후에 지원을 받을 수 있다. 이러한 장학금으로 현재 841명의 학생들이 '한어국제교육석사' 과정을 공부를 하고 있다(공자학원 2013년도 발전보고: 7). 현재 공자학원에는 14,400여 명의 중국어 교사들이 중국어를 가르치고 있으며, 이 가운데 비원어민 중국어 교사의 수는 정확하게 집계되지 않았다. 그러나 공자학

원에서 제공하는 ‘국제한어교육’ 석사 과정의 장학금을 받은 학생 가운데 376명이 모국으로 돌아가 중국어교육에 종사하고 있다고 밝히고 있다. 이처럼 공자학원은 다양한 장학금 프로그램을 운영하여 외국인 학생들의 중국 유학과 중국어 학습을 장려하고 있으며, 특히 비원어민 중국어 교사 양성을 위한 장학 제도의 운영과 졸업 이후에 이들이 고국으로 돌아가 중국어를 가르칠 수 있도록 기회를 제공하고 있다. 결국 공자학원 주도로 ‘장학금 지원을 통한 우수 학생 유치, 외국인을 위한 한어국제 교육 과정 운영, 공자학원 채용’의 선순환 구조를 만들어 비원어민 중국어 교사 양성을 위해 다양한 노력을 기울이고 있음을 알 수 있다.

4.2 중국 대학의 한어국제교육 전공 교육과정 현황

중국의 경우 우리나라의 ‘한국어교원 자격증’에 해당하는 자격증이 존재하지 않기 때문에 교사 양성기관인 대학에서 체계적인 교육과정을 운영하여 전문성을 갖춘 인재를 양성하고 있다. 따라서 대학의 교육과정은 ‘국제한어교사표준’에서 제정한 기준을 충족시킬 수 있도록 학교별로 특성화된 프로그램을 운영하면서 국제한어교육 전문가를 양성하고 있다.

북경대(北京大)는 중국을 대표하는 명문 대학으로 1952년 대외한어교육의 시초가 되는 ‘동유럽 교환학생 중국어 전문 연수반’이 개설¹²⁾되면서 실질적인 중국 최초의 한어국제교육 고등기관이 되었다. 학부 과정에서 한어국제교육 전공학과가 없지만 별도의 독립된 대학원이 존재하며, 중국 내에서 처음으로 석, 박사 과정을 개설해 전문 인력을 양성하고 있다. 또한 ‘국가한어판공실’에서 주관하는 중국어 능력시험인 BCT(Business Chinese

12) ‘동유럽 교환학생 중국어 전문 연수반’은 1950년 청화대에 처음으로 개설되었다. 그러나 1952년 북경대로 이전되면서 청화대는 대외한어교육 사업을 종식했다. 대외한어교육의 역사에 대한 논의는 김종미(2008)에서 자세하게 기술하고 있다.

Test)를 연구 개발하면서 한어국제교육 분야에서 높은 지위를 가지고 있다. 국제한어교사 양성은 한국의 단과대학에 해당하는 ‘대의한어교육학원(對外漢語教育學院)’에서 이루어지며, 대학원 과정에 ‘한어국제교육석사(漢語國際教育碩士)’ 과정이 개설되어 있다. ‘한어국제교육석사’ 과정은 내국인과 외국인을 구분해서 선발하고 교육하며 별도의 교육과정에 따라 운영된다. 두 과정 모두 전일제 석사 과정이며 기간은 2년이다. 구체적인 교육 과정은 다음과 같다.

<표 1> 북경대학교 한어국제교육 전공 졸업 요건

내국인		구분	외국인	
38학점 이상		이수 학점	36학점 이상	
18(6)	필수 과목	학점 구성	필수 과목	26
14	선택 과목		선택 과목	6
4	교육 실습		교육 실습	4
중국 정치, 제1외국어		필수 과목	고급 한어, 중화 문화 연구, 당대 중국 연구, 고대 한어 연구	

이처럼 취득 학점의 수에서 차이를 보이며, 학생들이 수강해야 하는 과목 역시 다른 구성을 보인다. 먼저 내국인의 경우 ‘중국 정치’와 ‘제1외국어’ 두 과목을 공통 필수 과목으로 이수해야 한다. 공통 필수 과목이란 학과에 상관없이 대학원 과정의 모든 중국 학생들이 필수적으로 들어야 하는 과목이다. 그러나 이 기준이 외국인에게는 적용되지 않는다. 즉, 중국인 학생들은 마르크스 사상이나 사회주의 이론과 같은 정치적인 내용을 필수적으로 공부해야 하지만 외국인들에게는 굳이 중국의 정치사상을 강조할 필요가 없기 때문이다. 전공 필수 과목에 있어서도 차이를 보이는데, 외국인 유학생은 ‘고급 한어’와 ‘중화 문화 연구’, ‘당대 중국 연구’, ‘고대 한어 연구’ 등을 반드시 수강해야 한다. 결국 북경대는 외국인이 가진 언어 능력을 보충하기 위한 언어 과목과 중국 문화에 대한 이해도를 높이기 위한 문화 과목 등을 필수적으로 듣게 하면서 외국인 학

생들에게 부족한 부분을 교육과정 상에서 보완할 수 있도록 하였다.

두 번째로 북경사범대(北京師範大)는 1902년 개교하여 113년의 역사를 자랑하는 유서 깊은 대학으로 1965년부터 외국인 유학생들에게 중국어를 가르치기 시작했다. 이후 대외한어교육 전공을 개설하여 질 높은 교육 환경과 교육과정을 제공하여 높은 인지도를 가진 곳이다. 이후 북경대와 함께 대외한어 중점 대학으로 지정되었다. ‘국제한어교사석사과정’ 역시 북경대와 마찬가지로 내국인과 외국인의 이수 과목이 차이를 보인다. 먼저 모든 중국의 대학에서 동일하게 적용되는 ‘정치’와 ‘외국어’ 과목은 내국인의 공통 필수 과목이다. 유학생은 ‘중국개황’이 필수이며, ‘고급한어’ 과목도 필수적으로 들어야 한다. 또한 내국인은 ‘간문화교류사례분석’ 과목을 필수적으로 이수해야 한다. 북경대와 마찬가지로 외국인 유학생들의 중국에 대한 이해와 중국어 능력 신장을 위한 필수 과목을 개설한 것을 알 수 있다. 특히 ‘중국 개황’ 과목의 경우 중국이라는 나라의 전체적인 현황을 배우는 과목으로 중국어뿐만 아니라 중국이라는 나라의 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 대한 이해를 도모하도록 한 것으로 이러한 내용에 대한 이해는 외국인들에게 중국어를 가르치는 교사에게 큰 도움이 될 것이다.

<표 2> 북경사범대학교 한어국제교육 전공 졸업 요건

내국인		구분	외국인	
36학점 이상		이수 학점	34학점 이상	
20(6)	필수 과목	학점 구성	필수 과목	20
10	선택 과목		선택 과목	12
6	교육 실습		교육 실습	6
중국 정치, 제1외국어, 간문화교류사례분석		필수 과목	중국 개황, 고급 한어	

마지막으로 북경어언대(北京語言大)는 중국어의 보급과 외국인 유학생에 대한 중국어 및 중국 문화 교육에 앞장서고 있는 특성화 대학이다.

현재 중국 정부가 인정하는 국제 중국어 능력의 표준 시험인 ‘한어수평 고시(HSK)’를 연구 개발한 곳으로 한어국제교육 분야에서 오랜 전통과 실력을 갖춘 곳이다. 이곳에는 국제한어교사를 희망하는 많은 수의 외국인들이 ‘한어국제교육전업석사(漢語國際教育專業碩士)’과정에서 공부하고 있다. 이 전공의 교육과정을 살펴보면 앞선 두 학교와 마찬가지로 내국인과 외국인이 이수해야 할 학점과 과목이 차이를 보인다. 내, 외국인 모두 공통으로 들어야 할 과목, 내국인만 들어야 할 과목, 외국인만 들어야 할 과목들로 구분되어 있다.

<표 3> 북경어언대학교 한어국제교육 전공 졸업 요건

내국인		구분	외국인	
40학점 이상		이수 학점	34학점 이상	
16(6)	필수 과목	학점 구성	필수 과목	18
12	선택 과목		선택 과목	8
6	교육 실습		교육 실습	6
			학술 활동	2
정치, 영어		필수 과목	중국 언어학, 제2언어로서 중국어교육, 제2언어 습득론, 간문화교류분석, 중화문화와 전파	

북경어언대 역시 외국인과 내국인이 이수해야 할 과목이 차이를 보이고 있으며, 외국인의 경우 부족한 중국어 실력을 보완하기 위한 중국어 수업과 중국 사회 전반에 대한 이해를 돕기 위한 역사와 문화 수업을 필수적으로 이수해서 중국어 교사로서 자질을 함양하고 있다. 이와 더불어 북경어언대만의 특수한 프로그램인 ‘학술(學術)활동’이 존재한다. ‘학술활동’은 외국인 유학생들을 위한 과목으로 국제한어교사로서 갖추어야 할 자질 함양에 도움이 되는 다양한 학술 강연회를 개최하고, 유학생들은 학기당 4차례씩 강연회에 참석해서 보고서를 작성해서 제출해야 한다. 이렇게 4학기 동안 16차례의 강연회에 참석해야 ‘학술활동’ 학점을 받을 수 있다. ‘학술활동’의 강연회 주제와 강사는 매년 바뀌는데, 한어

국제교육과 관련된 전문가를 초빙하여 교육 경험을 소개하기도 하고, 전공자들이 박사 논문을 발표하기도 한다. 또한 외국인을 대상으로 영어를 교육하는 영어교육 전문가들이 초빙되어 외국어교육에 관한 이론과 실재를 소개하기도 한다. 따라서 이러한 강연에 필수적으로 참여하게 함으로써 국제한어교사로서 전문성을 신장시키기 위해 노력하고 있다.

5. 비원어민 한국어교원 교육의 방향

지금까지 중국의 공자학원에서 이루어지는 비원어민 중국어 교사 교육 관련 정책과 대학의 국제한어교사 교육과정을 살펴보았다. 중국의 사례를 한국어교육에 직접적으로 적용하는 것은 무리가 따르지만, 비원어민 한국어교원 양성과 관련하여 적용이 가능한 부분을 제시하면 다음과 같다.

5.1 한국어교원 자격 제도 개선

중국의 경우 ‘국제한어교사표준’을 제정하여 외국어로서의 중국어교육에 대한 체계를 확립하였다. 한국의 경우도 국어기본법의 제정을 통해 교원자격제도가 확립되었고, 이를 근거로 교육과정 운영의 기틀을 마련하였다. 그러나 이러한 자격 제도가 한국어교원 교육에 있어서 많은 문제를 야기하고 있다. 특히 2장에서 언급하였듯이, 비원어민 한국어교원 양성의 층위에서도 많은 문제점이 존재한다.

외국인이 교원 자격증을 취득하기 위해서는 한국어교육을 전공으로 하여 학위 과정을 마친 후에 한국어능력시험에서 6급을 취득하면 된다. 그러나 한국어교원은 한국어만을 잘한다고 해서 가능한 것은 아니다. 또한 한국어능력시험에서 6급을 취득했다고 해서 한국어를 가르칠 수 있을 정도의 뛰어난 한국어 실력을 가진 것도 아니다. 그러나 현재의 교원자격제

도에서는 별도의 검증 제도나 절차 없이 자격증을 수여하고 있다. 따라서 한국어를 가르칠 수 있는 자격을 부여하는 단계에서 심사를 강화해 한국어 능력에 대한 객관적인 지표를 강화하고, 언어적인 부분 외에도 한국어 교사로서 갖추어야 할 자질을 검증할 수 있는 절차를 마련해야 할 것이다. 이와 더불어 단기 양성 과정을 거쳐 3급 자격증을 취득하는 경우도 120시간만 이수하고 한국어능력검정시험에 합격하면 자격증을 얻을 수 있기 때문에 이를 보완할 수 있는 절차가 필요하다. 내국인의 경우도 120시간이라는 짧은 시간 안에 한국어교원으로서 갖추어야 할 다양한 지식과 교육 경험을 모두 채울 수는 없다.¹³⁾ 그럼에도 불구하고, 현재는 여러 가지 능력이 부족한 상태에서도 필기시험과 면접만으로 자격증을 취득할 수 있기 때문에 이러한 자격 제도에 대한 개선이 필요하다.

최정순(2011)에 따르면 전 세계 어느 국가¹⁴⁾도 법에 의해 직접적으로 교원의 자격을 부여하는 제도를 가지고 있지 않다. 대다수의 국가들이 교원 자격을 위한 최소한의 요건 정도만을 제시할 뿐이며 해당 국가의 상황에 따라 다양성과 개방성을 지니고 있다. 중국의 경우도 마찬가지이다. 그러나 한국의 경우 정부가 공식적으로 자격증을 수여하고 있다. 따

13) 최은규(2011)에서는 교육 현장에서 한국어를 가르치고 있는 현직 한국어 교사를 대상으로 설문조사를 통해 교원 양성 과정의 문제점을 조사하였다. 조사 결과에 따르면 현직 교사의 대부분은 양성 과정의 이수 시간에 대하여 절대 시수가 부족하므로 교육 시간을 늘려야 한다고 응답하였다. 양성 과정은 한국어교육 비전공자를 대상으로 하는 과정이므로 현재의 120시간 교육으로는 과목별 교육 내용을 충분히 담을 수 없어 교사로서의 전문성을 갖추기 어렵다는 지적들이 꾸준히 제기되어 왔다고 밝히면서 교육의 내실을 기하기 위한 적정 시수 검토가 필요하다고 하였다.

14) 최정순(2011)에서는 일본, 중국, 독일, 미국, 프랑스, 영국의 6개 국가를 대상으로 하여 외국인을 위한 자국어 교육을 위한 교사 자격 제도 운영 현황을 고찰하였다. 따라서 이상 6개 국가 외에 다른 국가에서는 정부가 자격증을 직접적으로 부여할 수도 있다. 그러나 이 연구에서 다룬 6개 국가가 가장 적극적으로 외국인을 대상으로 한 자국어 교육을 실시하고 있으며, 오랜 역사와 전통을 가진 곳이기 때문에 다른 국가 역시 이 6개 국가의 상황과 다르지 않을 것이다.

라서 정부는 자격증 발급 기관으로서 책임을 다해야 한다. 엄격한 절차를 거쳐 충분한 자격을 갖춘 사람만을 대상으로 자격증을 수여해야 하며, 이는 외국인뿐만 아니라 내국인에게도 동일하게 적용해야 한다.

이러한 자격제도의 개선은 단순히 교원 선발의 층위에만 적용되는 것은 아니다. 한국어교육은 역사가 길지 않기 때문에 지금도 학문적 정체성 확립을 위한 연구를 진행되고 있으며, 관련 학문 분야로부터 계속해서 존립에 대한 도전을 받고 있는 상황이다. 이러한 상황에서 교원자격제도의 개선을 통해 한국어교육이 지향하는 바람직한 교원상(像)을 제시한다면 한국어교육의 정체성 확립과 한국어교육의 방향이 더욱 명확해질 것이다.

중국은 ‘국제한어교사표준’을 제정하여 외국인을 대상으로 한 중국어 교육의 방향이 명확해지고, 한 단계 도약할 수 있었다. 한국어교육도 거시적인 층위에서 한국어교육의 목적과 내용, 방법 등을 포괄할 수 있는 교원자격제도가 확립된다면 이를 근거로 전문성을 갖춘 교원 양성은 물론 한국어교육의 발전에도 큰 기여를 할 수 있을 것이다.

5.2 전공 교육과정의 구분

2장의 논의를 통해 외국인의 대부분이 학위 과정을 통해 한국어교원 자격증을 취득하고 있다는 사실을 확인하였다. 따라서 비원어민 한국어교원 양성의 핵심은 학위 과정임을 인지하고 학위 과정에서 체계적인 교육과정에 근거하여 교원을 양성하는 것이 필요하다.

이러한 관점에서 중국의 사례를 참조하여 내국인과 외국인을 위한 필수 과목에서 차이를 두는 것이 선행되어야 한다. 국내 대학의 경우 내국인과 외국인이 들어야 할 과목이 큰 차이를 보이지 않는다. 대부분이 졸업 시험과 요건에서 작은 차이를 보일 뿐이다. 그러나 중국의 ‘한어국제

교육(漢語國際教育) 전공 교육과정을 살펴보면 이수해야 할 학점뿐만 아니라, 이수 과목도 큰 차이를 보인다. 학교마다 약간씩 차이를 보이지만 대부분의 중국 대학에서 ‘한어국제교육’을 전공하는 외국인 유학생들은 내국인과 달리 중국어 실력 향상을 위한 ‘고급 한어’ 과목을 필수적으로 이수해야 하며, 중국 문화에 대한 이해도를 높이기 위해 ‘간문화교류사례분석’ 과목을 필수적으로 들어야 한다. 반면에 중국인 학생들은 해외에서 한어교육을 담당해야 하기 때문에 외국어 과목을 필수적으로 이수해야 한다. 이러한 사례는 영어교육의 논의에서도 발견할 수 있다. Dinlin Liu(1998)에서도 비원어민 영어 교사 양성을 위한 TESOL 프로그램에서 영어 능력 향상을 위하여 ‘제2언어 습득 이론(L2 Acquisition Theories)’, 언어 능력 향상을 위한 수업(Language Proficiency), 교실 수업에서 필요한 영어를 다루는 수업(Classroom Language Resources), 상호 문화적인 이해와 태도를 갖추기 위한 수업(Cultural Understanding) 등이 필요하다고 하였다. 중국어교육과 영어교육의 이러한 사례는 원어민 교사와 비원어민 교사의 차이를 명확하게 인식하고 있으며, 이러한 차이를 보완할 수 있는 계기를 교육과정 상에서 제공해야 한다고 주장하고 있다. 따라서 한국어교육에서도 비원어민 한국어교원 양성을 위한 교육과정의 개발이 필요하다. 선행 연구를 토대로 본 연구에서 제안하는 구체적인 방향은 다음과 같다.

먼저 외국인 유학생의 한국어 능력을 보완하기 위한 관련 과목을 필수 과목으로 지정해야 한다. 비원어민 한국어 교사에 대한 선행 연구에서 드러났듯이, 비원어민 한국어 교사들은 원어민 교사에 비해 말하기나 발음 교육 등에서 어려움을 겪고 있으며, 교수법이 단조롭고 교재 활용 능력이 부족한 편이다. 따라서 한국어 능력 신장을 위한 ‘고급 한국어’나 ‘한국어교재론’, ‘한국어 교수법’ 등의 과목을 필수 과목으로 지정해서 비원어민 교원의 언어 능력과 실제 수업 상의 어려움을 보완해야 할 것이다. 이와 함께 모국어와 한국어의 차이를 확인하고 이를 통해 학습의

어려움을 예상하고, 적절한 처치를 할 수 있는 능력을 기르기 위한 ‘대조 언어학’ 과목을 중요하게 다루어야 한다. 언어적인 측면에서 대조뿐만 아니라 문화적인 층위에서도, 학습자의 문화와 목표 문화의 차이를 비교해서 문화에 대한 이해도를 높일 수 있는 교과목은 비원어민 교원에게 매우 중요한 내용이 될 것이다. 마지막으로 실제 교육 현장에서 한국어를 가르칠 때 가장 먼저 직면하게 될 한글 자모 교육을 위한 ‘한글 교수법’과 같은 내용도 비원어민 한국어 교사를 위해 제공될 필요가 있다. 유혜정(2014)에서도 태국인 한국어 교사 양성 과정을 위한 교육과정 모형을 제시하면서 ‘한글 교수법’의 도입을 주장하였다. 이는 태국인 한국어 교사들이 초급 학습자들에게 한글을 가르치는 것이 쉽지 않으며, 첫 단계에서 제대로 된 한글 교육이 이루어지지 않을 경우 후속 단계인 어휘와 문법 교육에서도 어려움을 겪을 수 있기 때문이라고 하였다.

이상의 제시 과목 가운데 이미 개설되어 운영 중인 과목도 있고, 새롭게 개설하여 운영이 필요한 교과목도 있다. 따라서 이미 개설된 강좌라면 외국인 유학생을 위하여 필수 과목으로 지정하는 것이 필요하고, 개설되지 않은 신규 강좌라면 새롭게 과목을 개설하여 학생들의 전문성 신장을 위해 필수적으로 이수할 수 있도록 하는 것이 필요할 것이다.

6. 결론

본 연구에서는 비원어민 한국어교원 교육의 중요성을 인식하고 중국의 한어국제교육 사례를 검토하여 한국어교육에서 적용 가능성을 살펴보았다. 한국어교육 분야에서는 아직까지 비원어민 한국어교원에 대한 논의가 체계적으로 이루어지지 않았으며, 교원자격증 발급 조건 또한 한국인과 큰 차이를 보이지 않았다. 단지 자격증 발급을 위한 조건으로 한국어능력 시험 6급 합격과 대학원 졸업을 위한 한국어 시험을 요구하는 수준이었다. 그러나 중국의 한어국제교육은 비원어민을 위한 다양한 장학 프로그램과

현직자를 위한 연수 프로그램을 제도적으로 운영하고 있으며, 국제한어교육을 전공한 외국인을 위한 다양한 채용 기회를 제공하고 있다. 또한 대학의 전공 교육과정에서도 필수 학점과 이수 과목에서도 차이를 보이고 있었다. 따라서 이러한 중국의 사례를 참고하여 앞으로 한국어교육에서도 비원어민 한국어교원 양성을 위하여 교원자격제도를 개선하고, 한국인과 외국인의 교육과정을 분리하여 비원어민 한국어교원들의 부족한 부분을 채워줄 수 있는 교육과정이 설계되어야 할 것이다.

현재 KFL 환경에서 한국어를 가르치고 있는 교원은 한국어교육을 전공하지 않은 경우가 많다. 따라서 후속 연구를 통해 교육과정의 개선은 물론 비전공자인 비원어민 한국어교원에 대한 재교육 방향도 논의되어야 할 것이다. 요구 분석이나 현장 연구 등을 통해 다양한 사례를 분석하고, 이를 통해 비원어민 한국어교원의 전문성을 신장시킬 수 있는 방안을 모색해야 할 것이다. 또한 중국 외에 다른 나라의 사례에 대한 후속 연구도 추가적으로 필요할 것이다. 중국의 한어국제교육과 한국어교육이 시기적으로나 추진 방향에 있어서 비슷한 점이 많은 것은 사실이지만, 오랜 역사와 전통을 갖춘 서구권 나라의 사례에서도 비원어민 교원 양성을 위한 노력을 살펴볼 수 있을 것이다. 다양한 후속 연구를 통해 비원어민 한국어교원 교육의 지평이 넓어지고, 이들을 위한 체계적인 교육이 이루어지길 기대한다.

<참고 문헌>

- 공자학원 총부/국가한판(孔子學院總部/國家漢辦)(2013). 공자학원 2013년도 발전 보고(孔子學院 2013年度發展報告).
- 김아영(2011). 한국어 국외 보급 정책으로서의 세종학당 연구 - 세계 주요 국가의 자국어 보급 정책과의 비교를 중심으로-, 상명대학교 대학원 석사 학위 논문.

- 김재욱(2009). 한국어교육 전공학과 교육과정 분석 연구, <언어와 문화> 5권 1호, 한국언어문화교육학회. 23쪽~41쪽.
- 김종미(2008). 중국의 외국어로서의 중국어교육에 대한 현황과 전망, <열린교육 연구> 16권 2호, 한국열린교육학회. 157쪽~175쪽.
- 김중섭(2010). 한국어교원 초청 사업의 발전 방향 제언, <국외 한국어교원 초청 연수 백서> 국립국어원. 135쪽~147쪽.
- 니콜라(2010). 한국어 비원어민 교사에 대한 학습자의 인식, <이중언어학> 제43호, 이중언어학회. 345쪽~370쪽.
- 송향근(2012) 소통을 위한 한국어교육-한국어교원 자격 제도를 중심으로-, <어문 논집> 65호, 민족어문학회. 5쪽~75쪽.
- 신은경(2013). 중국인 비원어민 교사의 내용교수지식(PCK) 특징 연구, <한국어 문화교육> 7권 1호, 한국어문화교육학회. 127쪽~158쪽.
- 유혜정(2014). 비원어민 한국어교원 양성 과정 개발 연구 - 태국인 교사를 중심으로 -, 한국외국어대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 윤소영 외(2011). <한국어교원 자격제도 개선 방안 연구(2)>, 국립국어원.
- 이혜영(2002). 한국어교육에서의 교사용 지침서 개발 연구, <한국어 교육> 13권 1호, 국제한국어교육학회. 199쪽~224쪽.
- 전나영(2014). 외국인 한국어교원 양성의 과제, <외국어로서의 한국어교육> 41권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당. 226쪽~242쪽.
- 조현성 외(2008). <한국어교원 자격제도 개선 방안 연구>, 국립국어원.
- 최순희(2002). 중국에서의 대외한어교사 양성 실태, <국어교육연구> 9집, 서울대학교 국어교육연구소. 69쪽~91쪽.
- 최열(2013). 한국어 학습 목적에 따른 비원어민 한국어 교사에 대한 인식 비교-학문 목적 학습자와 이주 목적 학습자를 대상으로, <시학과 언어학> 25호, 시학과 언어학회. 217쪽~242쪽.
- 최윤곤(2010). 비원어민 한국어교원의 현황과 역할 - 중국 대학 사례를 중심으로-, <외국어로서의 한국어교육> 35권, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 187쪽~206쪽.
- 최은규(2011). 현장의 수요와 요구, <새국어생활>, 21권 3호, 국립국어원. 131쪽~157쪽.
- 최정순(2011). 주요 국가의 외국인 대상 자국어 교육을 위한 교사 자격 제도 운영에 관하여, <새국어생활> 제21권 3호, 59쪽~82쪽.
- 최정순 외(2012). <한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구>, 국립국어원.
- 한상미(2012). 비원어민 한국어 교사의 수업 담화 오류 연구-한국어 교사 연수 과정 수료생의 담화를 중심으로, <언어와 문화> 8권 3호, 한국언어문화교육학회. 325쪽~349쪽.

Bae, K-M & Jay-Ar M, I.(2012). A Study on Non-native Teacher of Korean as a Foreign Language, *Journal of Korean Language Education* 23, 343-364.

Davies. A.(1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

George, B.(2010). *Non-Native Speaker Teachers - Research, Pedagogy and Professional Growth*, Routledge.

Liu, D.(1998). Training Non-Native TESOL Student: Challenges for TESOL Teacher Education in the West, George Braine(Eds.), *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 197-210.

Medgyes, P.(1994). *The non-native teachers*, London: Macmillan.

Medgyes, P.(2001). When the teacher is a non-native speaker, In M. Celcia-Muricia(ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Ma : Heinle & Heinle.

Stern, H. H.(1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R.(1992). *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press.

<인터넷 홈페이지>

국가한판: <http://www.hanban.edu.cn/>

북경대학교 대외한어교육학원: <http://hanyu.pku.edu.cn/ChIndex.aspx>

북경사범대학교 한어문화학원: <http://hywh.bnu.edu.cn/>

북경어언대학교 연구생 홈페이지: <http://yjsy.blcu.edu.cn/>

김가람(Kim garam)

서울대학교 국어교육연구소 연구원

151-748 서울특별시 관악구 관악로 1 서울대학교 9동 403호 국어교육연구소

전화번호: 02-880-7666

전자우편: riverkim@snu.ac.kr

접수일자: 2015년 4월 20일

심사(수정)일자: 2015년 6월 15일

게재확정: 2015년 6월 17일