

# 한국어교육의 현황 및 발전 방향

-언어교육에서 문화교육까지 문화 간 의사소통적 접근법을 제안하며-\*

최정순\*\*

<차 례>

1. 서론
2. 한국어교육과 한국문화교육의 현황 및 문제점
  - 2.1. 한국어교육의 현황과 문제점
  - 2.2. 한국문화교육의 현황과 문제점
  - 2.3. 다문화사회를 전제한 한국어교육의 역할과 기능
3. 결론 : 대안으로서의 '문화 간 의사소통적 접근법'

## <국문초록>

근래 외국인인을 위한 한국어교육은 양적·질적으로 크게 발전했다. 학문적으로도 발전을 했고, 학습자 집단도 다양해졌으며, 학습자 수도 증가했다. 본고에서는 그간의 한국어교육의 발전 현황과 한국문화교육의 발전 현황을 점검하고, 한국어교육과 한국문화교육이 담당해야 할 역할을 재정립할 것이며, 그 과정에서 등장하는 과제 및 이의 해결 방안 등을 다룰 것이다.

대안의 모색을 위해 앞으로의 한국어교육은 '상호문화교육의 관점'에서 접근해야 한다고 주장할 것이며, 문화교육은 지식 정보의 전달만이 아닌 실제적이고 활용도 높은 사용성 강화에 초점을 맞추어야 한다고 제안할 것이다. 상호문화적 접근법(문화 간 의사소통적 접근법)을 대안으로 제시할 것이며, 이는 한국어교육의 역할과 기능을 학습자로 하여금 다른 언어와 문화의 이질성을 풍부하게 경험하게 하여 긍정적인 인성과 정체성을 형성하게 하도록 하는 것으로 정의하게 할 것이다.

\* 본고는 2013년 2월 15일에 열린 한국고전연구학회 제81차 학술대회에서 기조강연한 원고 일부를 수정·보완한 것임.

\*\* 배재대학교 외국어로서의 한국어학과 교수

주제어 한국어교육, 한국문화교육, 문화 간 의사소통적 접근법, 상호문화교육, 긍정적인  
인성, 정체성

## 1. 서론

2013년 현재 우리는 명실상부한 다문화 사회에 살고 있다. 우리는 더 이상 국가 단위의 거대하고 단일한 문화를 향유하는 것이 아니라 작고 다양한 문화를 맞닥뜨리며 생활하게 된 다문화적 개인이다. 결혼, 직업 등으로 국가 간, 민족 간 교류가 많아지고 교통과 통신의 발달로 인적, 물질 교류 역시 활발해 졌다. 다양한 목적과 다양한 과정으로 많은 외국인이 한국 사회로 유입되면서 점차 이질성은 보편화되고 있으며, 생활 현장 곳곳에서 외국인을 접하게 되는 상황이 많아졌다. 이제는 주변 국가 및 민족에 대한 지식을 요구하는 것이 무의미해졌다 해도 과언이 아니며, 생활 자체에서 실제적으로 문화의 다양함을 인식해 내고, 행동하는 것이 더욱 필요한 때이다.

외국인을 위한 한국어교육<sup>1)</sup>은 짧은 기간 동안에 양적으로, 질적으로 크게 발전해 왔다. 학습자 집단도 다양해졌으며, 그 수도 크게 증가했다. 질적으로는 전문 한국어교원을 양성하는 전공이 생겨났고, 학문적으로도 ‘한국어교육학’이라는 독립적 전공 영역을 확보하며 성장해 왔다. 이러한 학습자 집단의 다양화와 수적인 증가는 다문화 사회와 연결되고, 우리 사회가 다문화 사회임을 인식하는 순간 한국어교육은 이제까지와는 다른

---

1) 본고에서는 여성결혼이민자를 대상으로 하는 제2언어로서의 한국어교육과 유학생 및 이주 노동자 대상의 외국어로서의 한국어교육 등을 포괄하기 위해 ‘외국인을 위한 한국어교육’이란 용어를 사용할 것이다. 그리고 본문 중에서는 한국어교육이라 간략하게 표현할 것이다.

기능과 역할을 모색해야 한다는 것을 강조할 필요가 있을 것이다.

본고에서는 한국어교육의 현재의 개황과 발전 과정을 살펴며, 그 연장선상에서 한국어교육의 기능과 역할, 과제 등을 다루고자 한다. 선언적으로 표현하자면 앞으로의 한국어교육은 ‘상호문화교육의 관점’에서 접근해야 하며, 문화교육을 지식 정보의 전수에만 그칠 것이 아니라 실제적이며 활용도를 전제하는 사용성에 초점을 두어야 한다는 것이다. 학습자의 문화와 목표어의 문화 간의 만남은 실제로는 각자의 문화를 체득해 가지고 있는 ‘개인과 개인의 만남’이므로 같음과 다름을 확인하고 서로의 문화를 인정하고 존중하는 과정이어야 하기 때문이다. 이와 같은 인식의 배경에는 유럽평의회(Council of Europe)가 2001년 펴낸 Common European Framework of Reference, CEFR에서 “인간은 누구나 사회적 행위자이므로 서로 중복되는 여러 사회집단 안에서 끊임없이 확대되는 조직과 관계를 맺으며 전체적인 자신의 ‘정체성’을 규정하게 된다. 이것을 상호문화적 접근법에서 보면, 외국어교육의 중심 목적은 학습자에게 다른 언어와 문화의 이질성을 풍부하게 경험하게 하여 긍정적인 인성과 정체성을 형성하게 하는 것이다.”라고 규정한 것이 큰 비중을 차지한다<sup>2)</sup>.

본고가 논의하는 대상으로서의 학습자 집단은 여성결혼이주민 동반입국자녀에 한정될 것이다. 향후 이들의 수는 지속적으로 증가할 것이고, 이들의 자기 정체성이나 긍정적인 인성 형성을 위해서 한국어교육이 담당해야 할 역할과 기능이 매우 중요해질 것이기 때문이다.

2) 이 자료는 한국독일어교육학회에서 독일어본을 번역하여 “언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준”이라는 제목으로 2007년 출간되었다.

## 2. 한국어교육과 한국문화교육의 현황 및 문제점

### 2.1. 한국어교육의 현황과 문제점

최근 한국어교육은 한류 및 K-Pop 등의 영향으로 제3의 중흥기를 맞고 있다<sup>3)</sup>. 한국에서의 한국어교육은 1980년대 후반을 기점으로 1차 발전기를 맞고, 2000년대에 들어서면서 2차 발전기를 맞았다고 할 수 있다. 1차 기점은 1986년 아시안게임과 1988년 서울 올림픽이 직접적인 계기가 되었다. 이때 한국어교육기관의 수가 급증했는데 1986년 이전의 국내 한국어 교육기관은 1959년에 설립된 연세대학교 한국어학당, 1963년에 설립된 서울대학교 어학연구소, 가톨릭 수도회에 있던 명도원 정도가 전부였다. 그러나 1987년 고려대학교, 1989년 이화여자대학교, 1990년 서강대학교, 1993년 경희대학교, 한국외국어대학교 등 수도권 대학을 중심으로 개설이 확산되어 갔다. 이 때 동시에 한국어교육을 담당할 수 있는 교사(단기)양성과정이 등장하기 시작한다. 1980년대 후반부터 한국어 학습자 수는 급증하기 시작했고 많은 교육기관들이 개설되면서 한국어 교사의 수요 역시 증가했으나 마땅한 양성과정이 없었다. 이에 1990년 12월에 서강대학교 한국어교육연구소에서 단기양성과정을 처음 개설하였고, 이어서 1994년에 연세대학교 언어연구교육원에 ‘한국어교사연수소’가 설립되었다. 이후 고려대학교, 이화여자대학교 등의 한국어교육기관에서 단기양성과정이 개설되기 시작했다. 정규학위과정은 1980년대 초반에 이화여자대학교 대학원의 한국학과, 연세대학교 교육대학원(1983년~1984년, 1997년 2학기 재개설)이 있었다. 학부과정으로는 경희대학교(1999년, 수원 캠퍼스), 계명대학교 한국문헌정보학과(2003년), 배재대학교 ‘외국어로서의

3) 제3의 중흥기 관련 논의는 줄고(2012c)를 참조할 수 있다. 본고의 2.1은 줄고(2012c)에서 부분 발췌하여 정리하고 몇 가지를 덧붙인 것임을 밝힌다.

한국어(교육)학과(2004년)'가 개설된다. 국어기본법 시행 이후인 2006년부터 매년 대학원 및 학부과정이 꾸준히 개설되었는데, 2012년 9월 현재 한국어교육을 전공할 수 있는 학위과정이 23개, 대학원과정 77개, 사이버 대학 학부과정 7개 및 대학원과정 1개, 학점은행제과정 12개, 비학위과정 운영기관도 110여개에 달한다<sup>4)</sup>. 또한 국외 한국어교육기관으로는 세종학당이 2012년 7월 현재 총 43개국 90개소를 설립<sup>5)</sup>했고, 매년 30개소 개설을 목표로 활발하게 추진 중이다<sup>6)</sup>. 또한 정부(교육과학기술부)에서는 태국 중등학교에 한국어교원을 파견하여 한국어 보급 확대 및 교육 글로벌화를 위해 힘쓰고 있다.

이렇듯 한국어교육이 발전할 수 있었던 데에는 한국어 학습자 수의 증가가 주요 요인으로 작용했다. 1988년 서울 올림픽, 2002년 월드컵 개최 등을 통해 한국이 세계에 알려지게 되었고, 이를 통해 한국 및 한국의 언어와 문화에 관심을 갖는 사람들의 수가 급증했다고 볼 수 있다. 1990년대 초반, 당시 한국어 학습자 수는 서울대, 연세대, 이화여대, 고려대, 서강대 등 대학기관과 광화문 소재 LTRC(Language Teaching and Research Center)와 같은 민간 기관에서 공부하던 학생을 모두 합하여서 1,000명 내외였을 것이다. 그러나 그로부터 20여 년이 지난 2011년 1월 현재, 한국어 학습자 수는 급증하여 유학생 수가 86,947명, 결혼이민자 211,458명, 외국인 근로자 552,946명 등 851,351명이나 된다<sup>7)</sup>. 물론 이들 모두가 정기적이

4) 한국어교원 수도 2012년 9월 현재 8,800여 명으로, 앞으로 그 수는 매우 급격히 증가할 것이다.

5) 누리 세종학당(<http://www.sejonghagdang.org>) 참조. 아시아 지역 56개소, 유럽 16개소, 아메리카 12개소, 아프리카 4개소, 오세아니아 2개소가 설립되어 있다.

6) 그간 국내의 한국어교육 지원을 담당했던 '한국어세계화재단'을 대신하여 한국어교육 총괄 관리 기구인 '세종학당재단'이 2012년 10월 24일 출범하여 보다 체계적이고 안정적으로 국내외 한국어 보급 사업을 추진하게 되었다.

7) 통계청 자료(KOSIS 국가통계포털) '지자체별외국인주민현황(2011.01. 현재)' 참조.

고 집중적으로 한국어를 학습하는 것은 아니겠지만 그 수의 증가 폭은 가히 폭발적이다. 짧게는 2007년부터 2011년까지 5개년 간의 증가 추세를 봐도 그 신장 폭이 얼마나 큰지 알 수 있다<sup>8)</sup>.

한편 급격한 학습자 수의 증가는 다양한 층위의 한국어교육을 요구하게 되었다. 다시 말해 학습자의 분포가 다양해지면서 이에 따라 한국어 학습의 환경이나 목적 역시 여러 형태로 나타날 수밖에 없게 되었다<sup>9)</sup>. 한국어교육학에서는 이러한 추세에 따라 학습 목적별 한국어교육방법론에 대한 연구, 교수법, 교재 등을 개발해야 했으며, 이는 결국 한국어교육학의 내적인 발전을 이끌어 내는 긍정적인 결과를 낳았다고 하겠다.

위와 같이 한국어교육은 양적인 팽창과 성장을 이룩했으나 몇 가지 해결해야 할 과제를 안고 있다. 그간 줄고(2012 a,b,c) 등에서도 언급한 바와 같이 크게 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 교재의 문제이다. 교재가 갖추어야 할 조건이나 역할, 현재 개발되었거나 개발 중인 교재의 문제는 많은 다른 선행연구들을 참조할 수 있으므로 여기서는 다루지 않을 것이다<sup>10)</sup>. 본고에서 제기하고 싶은 문제는

- 
- 8) 2007년부터 2011년 1월까지 행정안전부 지방행정국 자치행정과에서 조사한 ‘지자체별 외국인주민 현황’(한국국적을 가지지 않은 자의 수) 자료 참조.
  - 9) 2012년 3월 교육과학기술부에서는 2013년부터 초·중·고등학교 과정에서 정규과정으로 다문화 가정 학생 대상 한국어 과목을 개설한다고 발표했다. 주 대상은 다문화 가정 학생, 중도귀국자녀 등이 주요 대상자가 된다고 하는데 이렇듯 한국어 학습자 집단은 실로 광범위해지고 다양해졌다.
  - 10) 방성원(2011)에서는 2010년까지의 한국어 교재 및 교육자료 연구 146편의 연구 동향을 살폈다. 주제별 분석 결과를 간략히 정리하면, 교재 연구 중 가장 비중 있게 다뤄진 분야는 교재 개발 연구였다. 교재 분석 및 평가 연구는 내용학적인 측면에서 교재를 분석의 자료로 활용한 연구가 많았고, 교재 활용 연구는 수업에 적용되는 실용적 가치가 높으나, 교재 개발이나 분석 연구에 비해 많은 논의가 이루어지지 못했다. 교재 현황 및 변천사는 한국어 학습자 수의 급증과 한국어교육 연구에 대한 관심이 높아지는 시점에 일부 연구자들에 의해 논의되었음을 알 수 있었으며 원격 교육 자료는 주로 실제 웹 기반 교재의 개발을 바탕으로 한 논의가 주를 이루면서 다양한 주제를

지나치게 교재가 많이 출판되고<sup>11)</sup> 있다는 점이다. 어느 한 때 발표자는 학습자가 다양해지고 있고, 각각의 상황이 학습자별로 매우 다를 수 있으므로 다양하게 많은 교재가 출판될 필요가 있다는 입장에 동조해 왔지만 근래 국립국어원 등에서 조사한 자료를 보면 그 수가 엄청나게 많음을 알 수 있다. 과연 현재와 같이 무분별하게 교재를 출판하는 것이 무슨 의미가 있는지 돌아볼 필요가 있다.

둘째, 교원의 문제이다. 교원의 문제는 앞서서도 언급한 바와 같이 학부 30개(사이버대학 7개 포함), 대학원 90여개(사이버 대학원 포함), 학점은행제에 의한 과정 12개 등으로 어림잡아 한 해 1,500명에서 2,000명까지(혹은 그 이상) 양산되는 현실을 걱정해야 한다. 국내의 수요는 얼마나 되는지, 그렇게 많은 수의 교원이 제대로 양성되고 관리되고 있는지 점검되어야 할 것이며 이에 대한 대응책 마련도 시급하다<sup>12)</sup>.

셋째, 교수법의 문제이다. 교수법의 문제는 다음 절에서 좀 더 상세하게 다루겠지만 친편일률적으로 의사소통적 접근법(CLT)을 내세우는 기관 및 교재 개발자들의 문제와 관련될 수 있다. 학습대상자 집단마다 목적이 다르고, 그에 따라 교수법과 교수설계 등이 차별화되어야 하는데 꽤나 오랜 기간 동안 ‘의사소통적 접근법’과 ‘과제 기반 교수요목 설계’를 고집해 왔다는 점을 지적하고 싶다. ‘의사소통적 접근법’의 1990년대 국내에

---

다루고 있지는 못하였다. 줄고(2011)에서도 역시 한국어교육 자료 영역 연구를 살펴 보았는데, 자료 영역의 42% 정도가 문화교육 관련 자료에 대한 논의였다. 또한 학습자 목적별, 기능별 등 다양한 주제의 교재 개발 연구와 교재 안의 과제, 텍스트, 활동 유형, 어휘 및 분석 등을 분석한 논의가 뒤를 이었다.

11) 한국어세계화재단(2009:12)에 따르면, 2009년 1월 말 현재까지 파악된 교재의 수는 33개국의 3,399권이라 하였다. 2013년 현재까지의 교재 수가 정확하게 파악되지 않았다 하더라도 그 수는 그보다 훨씬 더 증가하였을 것이다.

12) 이 내용에 대해서는 최정순 외(2012)가 수행한 국립국어원의 정책과제 보고서 『한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구』의 내용을 참조할 수 있다.

소개되어 활용되었고 많은 성과를 거두었음도 알고 있지만 2000년대 중 후반부터 학습자 집단이 다양화되면서, 그리고 다문화사회로 우리 사회가 전환되면서 더 이상 목표어와 목표문화만을 의사소통 능력 향상을 최고 목표로 두고 가르치겠다는 인식은 재고될 필요가 있다.

넷째, 연구의 문제이다. 이미 강승혜(2003), 강현화(2010) 및 즐고(2011, 2012) 등에서 논의된 바 있는데, 그간 우리 한국어교육 분야에서의 연구는 특정 주제에 편중되어 연구 영역이 불균형하다는 지적을 많이 받았다. 또한 연구 주제나 방법론의 독창성이 부족하고, 깊이 있는 이론이 부재하며, 연구자가 전문화되지 못한 점과 더불어 실증적 연구보다는 이론 소개 중심의 연구가 많은 점 등은 극복해야 할 과제이다.

그 외 외국인 유학생의 대학 입학 자격 조건으로 한국어능력시험(이하 TOPIK) 3급 이상을 요구하면서 대다수의 한국어 교육기관이 실제적 한국어 능력을 향상시키는 데 집중하기보다는 시험 준비반으로 운영되는 상황 역시 우려되는 문제이다. 어차피 TOPIK 3급 자격으로는 대학에서의 강의 수강이 절대적으로 불가능한데도 이러한 기준을 계속 요구해야 하는지 재점검되어야 한다. 정말 수강을 위한 조건이면 TOPIK 기준으로는 최소 5등급 이상이어야 하니 등급을 높이는 아니면 대학 자원에 맡기는 것이 해결책이 될 수 있을 것이다.

## 2.2. 한국문화교육의 현황과 문제점

한국어교육에서의 문화교육 연구 현황에 대해서는 김중섭(2005, 2008, 2010), 김정은(2005), 왕연(2010), 황인교(2011), 강승혜(2012) 등의 논의를 들 수 있다. 김중섭(2005), 김정은(2005), 왕연(2010) 등의 연구가 연도별, 유형별, 주제별로 그 흐름을 살피고 있다면, 황인교(2011)에서는 문화

교육과 문화교육의 연구사를 살핌으로써 그간의 연구 성과를 확인하고 방향성을 제안하였다. 가장 최근 발표된 강승혜(2012)의 연구에서 보면 한국문화교육 연구는 1980년대 이후 시작하여 2000년대 후반에 더욱 활발한 연구가 이루어졌으며, 그간 발표된 논문들을 ‘문화교육일반, 교육과정 개발, 문화교육 내용, 문화 교수 방안, 교재 및 자료 개발, 문화교육 평가, 문화적 요인, 기타’ 등의 여덟 가지로 분류하여 분석하였다. 흥미로운 것은 전체의 136편(40.2%)이 문화 교수 방안 관련 연구였고, 문화교육 내용 연구를 포함하면 60% 정도가 문화교수와 관련되는 연구들임을 확인할 수 있다.

새로운 언어를 배운다는 것은 새로운 문화를 배우는 것을 의미한다. 한국어교육은 단순히 한국어의 언어적 지식만을 가르치는 것이 아니라 의사소통 능력 신장을 위한 교육이어야 한다는 입장의 변화는 문화교육의 중요성으로 연결되었다. 1990년대 후반부터 한국어교육에의 의사소통적 접근법의 확산은 목표어를 가르치는 데에 필요한 종속적 요인으로서의 목표문화교육으로 이어졌다<sup>13)</sup>. 한국문화교육은 단순히 문화교육으로서가 아니라 한국어문화교육, 즉 ‘언어문화교육’으로서의 논의가 주를 이루게 되었다.

한국어교육 분야에서의 언어문화에 대한 정의는 조금씩 다르다. 한국어와 한국문화의 상관성에 대한 연구는 민현식(1996:104-105)에서 ‘국어 문화론’이란 개념으로 시작되었다<sup>14)</sup>. 박갑수(1999:361)에서는 언어문화를 언어에 의해 형성된 문화(문학)와 언어의 배경으로서의 문화(언어생활에

13) 줄고(2012a,c)에서도 밝힌 바와 같이 의사소통적 접근법은 목표어와 목표어 구사를 위한 정보로서의 목표문화의 일방향적 교수를 전제한다.

14) 그 하위 영역으로 ‘국어위상론/국어계통론/언어관/국어심리론/문학 언어론/방언 문화론/어휘 문화론/화법 문화론/문자 문화론/문체 문화론/국제 한국어 변이론’을 제시하고 있다.

투영된 것이거나 단어와 문법에 투영된 것) 두 가지 의미로 구분하여 논의를 할 것을 제안하였다. 성기철(2004:111)에서는 언어문화란 언어와 문화 사이의 상호 작용 실태, 그 배후와 결과 등에 관한 일련의 대상을 총칭한다고 하였다. 다시 민현식(2004:65)은 언어문화를 언어영역에서 문화 현상을 찾는 제한 관점과 문화 영역에서 언어 현상을 찾는 포괄 관점으로 구별하여 설명하면서 각기 다른 관점에서 가르치는 언어문화교육을 제안하고 있다. 조항록(2004a:206)에서는 외국어 교육에서의 문화를 언어문화, 일상생활 문화, 성취 문화로 분류하면서 ‘언어문화’의 개념을 언어에 의하여 형성된 문화, 언어 속에 투영된 문화적 양상으로 나눌 수 있다고 하고, 협의의 언어문화와 광의의 언어문화로 나누고 있다. 김정은(2004:48)에서는 언어에 나타난 언중의 의식이나 사고 방식, 가치관이라는 내용으로 개념을 정리하였다. 이 중 성기철(2004)의 정의는 언어와 문화를 각각의 영역으로 보는 입장이고, 나머지는 언어에 문화가 투영되어 언어에 나타난 문화적 양상으로 바라본 입장이라 할 수 있다.

김정은(2004:49-50)에서는 한국문화교육에 대한 연구를 모든 문화 영역의 일부로 언어현상을 다루는 ‘문화중심/포괄관점/거시적’ 연구와, 언어영역에서 문화현상을 찾는 ‘언어중심/제한관점/미시적’ 연구, 한국어와 한국 문화의 통합 양상에 따라 ‘언어중심의 문화통합교육/문화중심의 언어통합교육’으로 분류하였다. 조항록(1998, 2000, 2004b), 조항록·강승혜(2001) 등의 논의는 문화 교육을 언어 교육을 이루는 중요한 한 부분으로 보는 대표적인 연구이다<sup>15)</sup>.

윤여탁(2002:202-205)에서는 문화 요소 교육이 한국어 문화 교육의 진정한 모습은 아님을 밝히며, 문화의 특성이나 문화를 소개하는 설명문은

15) 따라서 이들의 많은 연구들은 각 숙련도 단계에 따른 문화 항목 선정 및 교수요목 개발, 교육 방안, 과제 제시 등이 주를 이룬다.

문화에 대한 피상적인 지식일 뿐, 문화를 진정으로 학습하거나 의사소통 능력의 함양에 별다른 도움이 되지 않는다고 하였다. 문화 요소의 학습이 진정한 의미의 문화 교육이 되기 위해서는 이를 활용하여 말하거나 쓰기 와 같은 활동으로 발전시킬 수 있어야 한다고 하였다. 따라서 한국어교육 에서 문화교육은 한국인의 문화를 잘 이해할 수 있는 자료를 중심으로, 의사소통 능력을 신장시킬 수 있어야 할 뿐만 아니라 한국문화에 어긋나 지 않는 언어생활, 일상생활을 영위할 수 있는 능력을 기를 수 있어야 한 다고 주장하였다. 이때 문학 작품은 문화 학습의 제재인 동시에 의사소통 능력 신장에 활용할 수 있는 유용한 학습 자료라 하였다<sup>16)</sup>. 나아가 외국 어로서의 한국어교육의 바람직한 미래상을 위해 문화와 언어, 문화 능력 과 언어 능력을 통합하는 통합 교육적 방법을 적극적으로 도입하여야 한 다고 하였다. 한상미(1999)에서도 의사소통 민족지학 연구 방법을 적용한 언어와 문화의 통합적인 교육 방안을 제안한 바 있다. 이미혜(2004)는 언 어와 문화 통합의 구체적인 방안을 모색하기 위해 언어 중심의 문화 통합, 문화 중심의 언어 통합 교육으로 나누어 각각의 교육 원리와 교육 방법을 제시하였다.

줄고(2004:77)에서는 한국문화교육은 한국어교육에 종속되어서는 안 된다는 입장을 제기한 바 있다. 한국어교육의 도구로서 문화를 사용하거 나, 문화 학습을 지식 정보로 제공하고 교수하거나 강요하는 것은 지양해 야 한다는 입장이었다<sup>17)</sup>. 즉, 의사소통 능력 향상을 위해 한국문화교육을 하는 것이 아니라, 한국어교육, 한국문화교육이 병행하되 동전의 앞뒤처

16) 윤여탁(1999, 2000)에서는 문학을 통한 한국어교육의 방법, 문화 교육을 위한 문학 교육 자료로서의 문학 작품 등에 대한 논의를 하였다.

17) 권오경(2006:395)에서도 ‘문화는 언어교육을 위해 존재하는 것이 아니라, 문화교육을 통하여 언어교육이 이루어지도록 해야 한다’고 주장하고 있다.

럼 독립적이고 등가적으로 각자의 영역에서 고유한 교육 목표와 내용을 지녀야 한다는 생각을 피력한 것이다.

그간의 논의를 정리해 보면 한국어교육 및 한국문화교육에 대해 오랜 기간 많은 연구가 다양한 관점에서 진행되었음을 잘 알 수 있다. 분명 어느 한 관점이 맞고 틀리는 문제는 아닐 것이다. 한국어 학습의 목적, 학습 예상 기간, 활용 목적, 한국어 숙련도 등의 다양한 변인에 맞춰 교재며, 교수법이며, 심지어는 한국어와 한국문화의 종속 여부 등이 앞으로도 지속적으로 연구되어야 할 것이다. 다만 본고에서는 그간의 여러 연구 결과들을 긍정적으로 수용하면서 2013년 현재의 관점에서, 그리고 정말 학습자 분포가 다양해진 상황에서의 한국어교육과 한국문화교육이 고려해야 하는 몇 가지를 제안하려고 한다. 물론 지현숙(2010) 등의 논의에서도 문화교육의 비판적 접근 등이 제안되었으니 새삼스러운 것은 아니다<sup>18)</sup>.

첫째, 그간의 한국문화교육이 ‘무엇을, 어떻게’에 주로 관심을 가졌다면 이제 한국문화교육은 ‘왜’에 초점을 두어야 한다. 왜 그들이 한국문화를 배워야 하는가나 무엇을 위해 한국문화교육이 필요한가를 질문하면, 앞에서의 한국문화교육의 연구 현황 및 선행 연구들을 통해 그간의 한국문화교육의 관심은 ‘교수요목(숙련도별, 문화권별) 설계, 교수법의 문제 등’이 주를 이루고 있음을 알 수 있다. 물론 여전히 중요하고 심도 있는 연구가 진행되어야 하지만 다문화사회로 변한 이 시대의 한국문화교육이 무엇보다 깊이 있고 진솔한 논의를 하는 것이 가장 필요하다. 이것은 소수자인

18) 지현숙(2010)에서는 한국어교육에서의 문화교육이 안고 있는 문제점을 지적하고, 교육과정을 중심으로 새로운 관점을 제안한다. 특히 ‘3.3 문화 교육과정 설계의 원칙’에서 세 가지 원칙과 실천 방안을 제시하는데 원칙들을 짧게 제시하면 다음과 같다. 첫째, 언어 교육으로부터 ‘독립성’을 가진 문화 교육과정 설계가 필요하다. 둘째, 학문간 통섭을 추구해야 한다. 셋째, ‘주관성’과 ‘주관주의’를 추구하는 방향으로 교육과정이 설계되어야 한다.

여성결혼이민자(그리고 그들의 자녀)와 중도입국자녀들이 왜 한국문화를 배워야 하는지에 대한 설득력 있는 논리의 규명이 중요하기 때문이다. 그것은 결국 한국어교육과 관련된 한국문화교육의 기능과 역할과 관련될 것이다.

둘째, 한국문화교육에 대해 앞에서 ‘왜’에 대한 답으로서의 논리가 만들어지면 그 다음에는 이 ‘왜’와 연계되는 ‘어떻게’에 대한 답을 찾는 것이 필요할 것이다. 이 ‘어떻게’에 대한 답은 ‘교수자’의 몫이다. ‘어떻게’에 대한 답을 찾는 단초는 ‘상호문화이해’에서 시작될 것이다. 더 이상의 한 쪽 언어, 한 쪽 문화의 일방향성 교육이 아닌, 공존하는 모두의 문화에 대한 열린 마음과 존중의 태도, 이를 바탕으로 하는 언어교육과 상호문화이해를 위한 수업의 설계와 진행 방법이 모색되어야 한다. 예를 들어, 시각 청각적 교재를 활용한 ‘시청각교수법’을 사용하여 일상의 언어를 맥락에 의거하여 가르치고 문화를 실제의 삶에 쉽게 전이할 수 있게 교수하는 것과 같은 상호문화이해를 추구하는 문화수업이 제안될 수 있다.

셋째, ‘어떻게’의 연장선에서 전문 한국어교육기관이나 제도권 학교 등에서 이들 대상의 프로그램을 개발할 때, 특정 학습자 집단을 배제하지 않는 문화교육 프로그램의 개발에도 관심을 기울여야 한다. 유럽 각 국에서의 여러 실패 사례를 통해 교육의 실행 과정에서 별도의 학습을 편성하거나 할 경우 소외감을 가중시킬 수도 있음을 확인할 수 있었기 때문이다. 예를 들어, 정규 수업 후 별도로 특별반을 만들어 ‘KSL 특별반’이라는 명칭으로 운영할 경우, 그 수업을 들어야 할 대상자들과 안 들어도 되는 대상자 사이에는 분명 ‘배려’가 전제됨에도 ‘차별’이 공존할 수 있다.

넷째는 조금은 비현실적으로 들릴 수도 있겠으나 진정 한국문화교육이 성공하기 위해서는 주변의 차별적 용어 사용의 최소화 노력이 급선무이다. 최근 다문화 가정, 다문화 자녀, 이주민, 새터민, 탈북자, 동반입국자

녀, 중도입국자녀 등 구분적 용어가 많아지면서 이로 인해 이질화가 심화되고 있음을 자각할 필요가 있다. 이는 다수자 대상 교육으로 확대될 수 있으며, 언어적/문화적 다양성의 존재를 다수자가 제대로 인식해야 할 것이다. 이를 위해서는 현재 교사들 대상의 재교육이라든지, 교사 양성 과정에서의 교육과정 개선까지도 고민해야 한다.

### 2.3. 다문화사회를 전제한 한국어교육의 역할과 기능

앞에서도 언급한 바와 같이 우리 사회는 이미 다문화사회다. 주변 어디에서든, 학교(초/중/고/대), 직장, 거리, 생활공동체 전역에서 우리는 외국인이든, 귀화인이든 서로 다른 문화적 배경을 지닌 다양한 사람들을 만난다. 우리는 다른 문화를 만나되 문화를 직접 만나는 것이 아니라 그 문화를 가진 ‘사람’과 ‘교류’할 뿐이다. 이 때 우리 각자는 어떤 입장에서 어떻게 만나고 교류해야 할까? 즉 어떻게 의사소통을 해야 하는 것일까?<sup>19)</sup>

‘상호문화교육(Intercultural Education)’이란 용어를 누가 처음 사용했는지는 분명치 않다고 한다<sup>20)</sup>. 다만 유럽의 경우 1970년대 이후 외국인 노동자의 다량 유입에 따른 사회통합 문제와 관련하여 동화주의나 자국 문화중심의 선별정책, 다문화정책 등의 문제점을 해결하려거나 다른 접근

19) 논의의 집중화를 위해 한국어교수 학습 대상자를 좁혀 근래 급증하고 있는 여성결혼이민자 및 그들의 자녀, 그리고 동반입국자녀를 대상으로 좀 더 구체화하여 논의하고자 한다. 왜냐하면 이들은 우리 주변에서 쉽게 만날 수 있고, ‘그들이 아닌 ‘우리’여야 하고, ‘이미 우리임’에도 우린 아직 이들과 소통하는 것이 서툴고 불편해하기 때문이다.

20) 이 용어는 장한업(2012)의 발표와 장 교수님과 사석에서의 대화를 통해 개념 이해에 많은 도움을 받았기 때문에 Intercultural Education에 대한 용어를 ‘상호이해교육’으로 사용하고자 한다. 하지만 접근법으로서의 용어인 ‘Intercultural communication Approach’에 대해서는 ‘문화 간 의사소통적 접근법’이란 용어를 사용할 것이다. 둘 다 ‘Intercultural’이란 용어를 사용하지만 뒤따르는 용어와의 관계성 및 함의성 등을 고려하여 그리 구분한 것이다. 용어 문제는 좀 더 고민할 것이다.

을 시도하려는 입장에서 많이 활용된 용어라 볼 수 있다. 장한업(2012)에서는 유럽 국가에서 주로 사용되는 ‘상호문화교육’이라는 용어를 영미권의 ‘다문화교육(Multicultural Education)’과 구분하여 정의하고 있다. 이들 두 용어는 소수 집단의 문화와 정체성을 인정하고, 청소년의 민족중심주의를 완화시켜야 한다는 점에서는 공통점을 보이지만 구체적 실행에서는 차이를 보인다고 지적한다. 즉, 상호문화교육은 사회적 다수와 소수들 사이의 ‘관계 개선’에 초점을 둔다면, 다문화교육은 문화적 다양성을 소개하고 권장하는 데에 초점을 둔다는 것이다.

그렇다면 우리 한국에서의 상황은 다문화교육이라는 측면이 아닌 ‘상호문화교육’이어야 함은 자명하다. 예들 들어, 현재 한국의 상황에서는 이주노동자 가정의 자녀, 혹은 동반입국자녀<sup>21)</sup>가 학교에 입학할 때 이들을 잘 통합하게 하기 위해 필요한 개념일 수 있다. 여기에 다문화 자녀도 포함될 수 있을 것이다. 한국어 사용 능력 부족, 한국에 대한 여러 다양한 배경 지식 부족, 현재 겪고 있는 특별한 사회화 과정 및 심리적 요인들, 그리고 정체성의 문제 등 실로 중요한 문제가 눈앞에 놓여있다. 과연 이러한 문제점들을 어떻게 해결할 것인가는 더욱 더 중요한 문제다. 자칫 이들을 위한 특별한 프로그램의 개설 운영이 오히려 격리나 초점화 되는 역효과를 낳을 수도 있기 때문이다. 외국인을 위한 교육이라고 완전히 분리해 내는 것도, 그렇다고 부족함을 채워 주는 방과 후 보충 수업이 되어서는 안 될 것이다<sup>22)</sup>. 배려가 차별이 되어서도 안 되고, 차별이 될까 지레 걱정하여 배려하지 않을 수도 없다. 갑작스레 맞부딪혀서 당황해 하고 상

21) ‘중도입국자녀’라는 용어도 사용되지만 연구자는 ‘동반입국자녀’라는 용어를 더 선호한다. 이들은 여성결혼이민자가 자국에서 낳아 기르던 자녀를 한국인 남성과 결혼하게 되면서 동반하여 입국한 자녀를 의미한다. 좀 더 확대하면 이들에는 탈북민(새터민) 자녀도 포함된다.

22) 이는 프랑스 및 독일 등에서 시도했던 다양한 교육적 사례에서 확인할 수 있다.

처를 줄 수는 없다. 우선적으로 교육 현장에서 교수되고 학습되어야 한다. 그 교육 현장이 학령기 자녀를 대상으로 하는 초/중/고교의 교실일 수도 있고, 성인 대상의 한국어수업 교실일 수도 있다. 다만 누구를 대상으로, 어떤 내용을, 언제, 어디에서, 어떻게 가르치고 학습하게 할 것인가가 중요하다. 이제까지의 대부분의 한국어교육 교실은 연령도, 목적도, 상황도 크게 다를 바 없이 의사소통 능력 향상만을 위해 초점화 되었다고 해도 과언이 아니었다. 내가 누군지, 왜 한국어를 배워야 하는지, 한국어를 배워서 어떻게 활용할 수 있는지도 자각 못한 채 한 편으로는 강요당하고, 한 편으로는 해야 할 것 같아서 ‘그냥’ 배우고, 또 한국어교사 역시 그렇게 별다른 목적의식 없이 가르치는 데만 집중하지 않았는지 되돌아봐야 한다. 연구자는 즐고(2012a)에서 한국어교육의 목적 재인식을 강조하면서 ‘단순히 언어 기능 기반의 의사소통 능력의 향상’이 최종 목적이어서는 안 되고, ‘그런 언어 구사 능력을 갖춘 후 그 능력을 바탕으로 성취하고 도달해야 할 인성 형성이나 가치 확립’이 최종 목적이어야 함을 강조한 적이 있다. 언어교육도 교육이므로 교육이 지녀야 할 가치적 접근 역시 강조한 것이다.

그러나 문화의 복수성을 강조하는 과정에서 자칫 소수문화만을 특화하고 초점화 하여 다수 문화자 대상의 교육은 소홀히 하고 소수자 언어 및 문화만을 강조하는 방식으로 진행되어서는 안 된다. 왜냐하면 이로 인해 다수자가 역차별을 당하거나 공동체 안에서 아예 각자의 문화나 언어를 언급하지 않고 그래서 오히려 특수성을 인정하지 않게 될 경우 그 문제는 더욱 심각해 질 수 있기 때문이다.

결국 다문화사회에서의 한국어교육은 언어교육에만 그쳐서는 안 되고, 문화교육이 병행되어야 하며, 이때의 병행은 서로에 대한 배려와 존중에서 시작되어야 한다. 언어교육은 언어교육에 집중하여 해당 단원에서 필

요한 어휘나 문법을 가르칠 수 있고, 소재나 주제에서 목표어 문화인 한국문화 관련 내용을 다룰 수는 있다. 하지만 그런 주제나 내용에 대해 한 걸음 더 나아가 학습자 각각의 자국 문화, 모문화에 대한 정보를 학습하기도 하고 그를 바탕으로 공유할 수 있는 기회 역시 보장 받아야 한다. 앞으로의 한국어교육은 이런 역할과 기능을 담당해야 한다.

### 3. 결론: 대안으로서의 ‘문화 간 의사소통적 접근법’

한국어교육 역시 교육 영역에 포함되므로 한국어교육의 목적은 단순히 언어 사용 능력의 함양에 그치지 않고 ‘일정 수준의 한국어 능력을 갖추고, 그 능력을 효율적으로 활용하여 학문적, 사회적, 개인적 성취나 성과를 낼 수 있도록, 그리고 그가 속한 사회의 능동적인 구성원이 될 수 있도록 사람을 양성하는 것’ 정도로 기술되어야 한다.

‘의사소통적(communicative)’이라는 말은 언어적 접근이 아니라 의사소통이 이루어지는 장면이나 상황에 공존하는 대화 참여자들 간의 ‘부호화와 해독’ 과정에서 공통점을 최대화하고, 그래서 표현의도를 정확히 부호화하고 해독해 내는 것으로 이해되어야 한다. 교육 현장에서는 학습자 개인이 속한 민족적(학습자 모문화 기반의 집단적 혹은 지역적) 문화, 개인의 직·간접적 경험 등을 통한 개인 특수적인 문화 등의 특이성(idiosyncrasy)이 보장되어야 한다. 따라서 Kramersch(1993)에서처럼 문화교육은 문화 간 관계 영역의 확립(Establishing a sphere of interculturality), 개인적 교류로서의 문화 교수(Teaching culture as an interpersonal process), 서로 다른을 기반으로 하는 문화 교수(Teaching culture as difference)여야 한다<sup>23)</sup>.

23) Kramersch의 ‘문화 간 관계 영역 확립’은 자신의 모문화와 목표(어) 문화 사이의 관계

여성결혼이민자나 동반입국자녀 등을 대상으로 하는 문화 교수는 한국어 및 한국문화만을 학습 대상으로 삼아서는 안 된다. 외국어 및 외국문화 학습은 단순히 모어나 모문화처럼 대상이 되는 문화로의 성장에 따른 자동적 동화/문화화가 아닌 목표어 문화를 기반으로 타문화에 대해 관계성, 상호교류성, 상대성을 인정하면서 적절하게 대처하는 방식을 알아가는 것이어야 하기 때문이다. 따라서 여성결혼이민자 및 동반입국자녀를 대상으로 하는 한국어교육에서의 문화교육 목표는 “그 문화(한국문화) 안에서의 규범이나 상황 등에 대한 정확한 이해를 전제로 자신의 모문화를 대변하고 타문화(한국문화 제외)까지도 이해할 수 있는 능력을 갖추게 하는 것”이어야 한다.

이때 가장 필요한 것이 ‘문화 간 의사소통적 접근법’이다. ‘문화 간 의사소통적 접근법’의 정립을 위해서는 우선 ‘문화 간 의사소통 능력’의 개념 정립이 우선되어야 하고, 이는 ‘문화 간 의사소통’의 개념이 정립된 다음의 문제이다. 최소한 두 문화 이상의 접촉을 전제로 하는 ‘문화 간 의사소통’의 개념을 정립하는 것은 쉽지 않다<sup>24)</sup>. 문자적으로는 서로 다른 문화에 속한 사람들 간의 의사소통을 의미할 것이고, 나아가 그 의사소통에 문화를 덧붙여 의사소통의 개념을 보다 더 확장하거나 심화한 것이라 할 수 있다. 이전의 의사소통에 대한 개념이 개인적, 언어적 부호화/해독에

---

를 인식하는 것을 말한다. 또한 문화를 개인 간 교류로 파악하고, 서로 다름으로 파악한 것은 문화라는 것이 ‘나이, 성, 지역, 인종, 사회 계층 등 여러 변인에 의해 다양성’을 전제하는 것으로 이해되어야 한다.

24) ‘문화 간 의사소통’에 해당하는 영문 표현에는 ‘inter-cultural communication, cross-cultural communication, transcultural communication’ 등이 있고, 한국어로도 ‘문화 간 의사소통, 간 문화 의사소통’ 등이 쓰이고 있다. 본고에서 ‘문화 간’이란 용어를 선택한 이유는 문화적인 소통, 교류를 전제하기에는 ‘inter-cultural’란 용어가 더 적절하다는 판단에서다. ‘cross-cultural’는 교류, 융합보다는 대조 비교적 관점이 더 강조되어 보이기 때문이다.

그렇다면, 이제는 개인이 속한 문화(혹은 문화 속의 개인)가 소통을 하는, 즉 문화적으로(각각이 속한 문화를 토대로) 소통하는 것으로 이해되어야 한다. ‘문화 간 의사소통 능력’이란 ‘상호문화이해를 추구하며, 이를 위해 문화가 서로 다른 사람들이 의미 있는 의사소통을 하기 위해 갖추어야 할 문화 간 의사소통적 지식과 인식과 이해를 포함하는 사회 심리적 능력, 목적의식 있는 문화 간 행위’ 정도로 정의될 수 있을 것이다<sup>25)</sup>.

이러한 정의를 바탕으로 상호문화이해를 추구하는 한국어교육의 새로운 접근법 제안을 위한 교육적 원리로 첫째, 일방성이 아닌 ‘상호성’을, 둘째, 실용성만이 아닌 ‘교육성 또한’, 셋째, 가치중립적이 아닌 ‘가치 지향적 특성’ 그리고 마지막으로 수동적이고 강제적이 아닌 ‘자율적 학습 능력 확립’을 제안하고자 한다. 문화 간 의사소통 접근법을 기반으로 하는 수업에서는 학습자가 수업의 중심이자 주체가 되어 그들의 자율성(Autonomy)을 보장하고 인정하는 것이 기본 전제가 되어야 한다. 필요한 정보를 일방적으로 전달하는 것이 아니라 학습자 스스로 수집/처리할 수 있는 전략을 키울 수 있도록 주력해야 하며, 지식의 실제적 활용을 중시하는 수업 내용이 필요하다. 수업에서 다루는 지식체계는 학습자의 욕구·흥미에 관련된 동기지향과 함께 학습자의 경험세계로 편입될 수 있는 것이어야 한다. 즉, 한국 사회의 가치체계를 내면화하며, 구체적인 선택 상황에 직면했을 때 그것을 기준으로 행동할 수 있도록 돕는다. 교수 내용 구성에서 언어 중심에서 문화 중심으로 초점을 옮기더라도 더 중요한 것은 주요 학습 내용(문화)을 산발적으로 분리적으로 교수할 것이 아니라 문화적 요소 간의 긴밀한 연계, 유기적인 연계가 단원 내에서, 단원 간에서 담보되어야 하는 것이다. 한국어교육의 목적을 문화 간 의사소통으로 전제할 경우, 언

25) ‘문화 간 의사소통 능력’의 정의 등에 대한 자세한 사항은 줄고(2012b)를 참조할 수 있다.

어적 부호화 및 해독만이 아니라 다른 한 편으로는 문화적 부호화 및 해독이 동시에 학습되어야 하는 것도 유념해야 할 내용 중 하나다<sup>26)</sup>.

본고는 한국어교육에서 목표어, 목표문화교육의 등가적 접근을 전제로, 이 둘은 분리적이되 종속적이지 않다는 전제에서 목표언어로서의 한국어 교육에 그치지 않고, 한국어교육을 위한 문화교육이 아닌, 한국어를 도구이자 수단으로 삼아 서로의 문화에 대해 탐색하고, 다름과 같음을 알아나가면서 서로를 배려하고 존중하고 이해하는 관계로의 발전이 필요함을 강조하고자 했고, 그 대안으로서 ‘문화 간 의사소통적 접근법’을 제안하고자 했다.

접근법이 근본적으로 갖는 포괄성과 추상성으로 논의의 초점을 명확하게 하지 못한 점과 의사소통적 접근법에 대한 보다 구체적이고 상세한 이론적 검토 과정을 본고에서 충분히 밝히지 못한 점은 차후 지속적으로 연구하고 보완할 것이다.

---

26) 이 외에 교실과 환경의 상호교류 속에서 학습과 일상의 생활이 학습자들에게 통일적 경험이 되도록 유도하거나, 나아가 교실로부터 일상생활, 지역 사회로의 전이가 가능하도록 돕는 것, 수업에서 교수자와 학습자에게 어느 정도의 자율성이 보장되어 수업 유형과 수업가능성에 대해 독립적으로 결정을 내릴 수 있게 하는 것, 수업 조직의 유연성을 갖게 하여 다양한 학습 경험을 할 수 있게 하는 것, 그리고 실제성을 확보하기 어려운 대상에 대해서는 매체 등을 활용하는 가상공간을 구성하여 학습자가 유사-실제적 경험을 할 수 있도록 하는 것 등이 추가될 수도 있다.

## 참고문헌

- 강승혜, 『한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향 분석』, 『한국어 교육』 14-1, 국제한국어교육학회, 2003, 1~27쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국문화교육 연구 동향 분석 -주제와 방법론을 중심으로-』, 『한국언어문화학』 9-1, 국제한국언어문화학회, 2012, 1~38쪽.
- 강현화, 『한국어교육학 연구의 최신 동향 및 전망』, 『국어국문학』 155, 국어국문학회, 2010, 39~77쪽.
- 권오경, 『한국어교육에서의 한국문화교육의 방향』, 『어문논총』 45, 한국문학언어학회, 2006, 389~431쪽.
- 김순임 외, 『유럽연합 국가와의 문화간 의사소통 교육을 위한 기반 연구』, 『독어교육』 40, 한국독어독문학교육학회, 2007, 405~436쪽.
- 김정은, 『한국어 교육에서의 언어문화 교육』, 『이중언어학』 25, 이중언어학회, 2004, 45~68쪽.
- \_\_\_\_\_, 『문화 교육의 연구사와 변천사』, 『한국어교육론』 2, 한국문화사, 2005, 353~386쪽.
- 김중섭, 『외국인을 위한 한국 문화 교육의 현황 및 과제』, 『이중언어학』 27, 이중언어학회, 2005, 59~85쪽.
- \_\_\_\_\_, 『외국인을 위한 한국 문화 교육의 현황 및 과제』, 『한국어 교육의 이해』(개정판), 한국문화사, 2008.
- \_\_\_\_\_, 『외국인을 위한 한국 문화 교육의 현황 및 과제』, 『한국어 교육의 이해』(신개정판), 한국문화사, 2010.
- 민현식, 『(한)국어 문화교육의 개념과 실천 방향』, 『한국언어문화학』 1-1, 국제한국언어문화학회, 1996, 59~103쪽.
- 박갑수, 『언어와 문화, 아름다운 우리말 가꾸기』, 집문당, 1999, 352~377쪽.
- 방성원, 『이중언어학회 창립 30주년 기념 기획 논문 : 한국어 교재 및 교육 자료 연구 동향 분석』, 『이중언어학』 47, 이중언어학회, 2011, 591~626쪽.
- 성기철, 『한국어 교육과 문화 교육』, 『한국어교육』 12-2, 국제한국어교육학회, 2001, 112~135쪽.
- \_\_\_\_\_, 『언어와 문화의 접촉 -언어문화-』, 『한국언어문화학』 1-1, 국제한국언어문화학회, 2003, 105~123쪽.

- 왕 연, 『외국어로서의 한국어교육에서 문화교육 연구 동향 분석』, 『언어와 문화』 6-3, 한국언어문화교육학회, 2010, 201~238쪽.
- 윤여탁, 『문학을 활용한 한국어 교육 방법』, 『국어교육연구』 6, 서울대학교 국어교육연구소, 1999, 239~256쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국어교육에서의 문화의 위상과 역할』, 『국어교육연구』 7, 서울대학교 국어교육연구소, 2000, 291~308쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국어 문화 교수 학습론, 21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사, 2002, 191~208쪽.
- 이미혜, 『한국어와 한국 문화의 통합 교육 -언어 교육과 문화 교육의 통합 양상을 고려한 교육 방안-』, 『한국언어문화학』 1-1, 국제한국언어문화학회, 2004, 143~163쪽.
- 장한업, 『상호문화교육과 외국어교육』, 『국제한국언어문화학회 제14차 학술대회 발표 자료집』, 2012, 37~45쪽.
- 조항록, 『한국어 고급 과정 학습자를 위한 한국문화 교육 방안』, 『한국어교육』 9-2, 국제한국어교육학회, 1998, 223~237쪽.
- \_\_\_\_\_, 『초급 단계에서의 한국어 교육과 문화 교육』, 『한국어교육』 11-1, 국제한국어교육학회, 2000, 153~173쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국어 문화교육론의 내용 구성 시론(試論)』, 『한국언어문화학』 1-1, 국제한국언어문화학회, 2004, 199~219쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국 언어문화와 한국어 교육』, 『한국언어문화학』 1-2, 국제한국언어문화학회, 2004, 193~210쪽.
- 지현숙, 『한국어교육에서 문화 교육과정 연구의 새로운 탐색-소위 ‘다문화 교육’을 넘어-』, 『한국언어문화학』 7-1, 국제한국언어문화학회, 2010, 261~290쪽.
- 최정순, 『한국어교육과 한국문화교육의 등가적 통합』, 『언어와 문화』 창간호, 한국언어문화교육학회, 2004, 63~81쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국어교육 연구의 균형화와 전문화를 위하여』, 『새국어교육』 92, 한국국어교육 학회, 2012, 367~391쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국어 의사소통적 접근법의 대안으로서의 문화 간 의사소통적 접근법에 관한 일고찰』, 중한수교 20주년, 학회 성립 10주년 한국어교육국제학술대회(중국, 북경대학교), 중국한국(조선)어 교육연구학회, 2012, 141~150쪽.
- \_\_\_\_\_, 『한국어교육 제3의 중흥기에 돌아본 교육 현황과 해결 과제』, 『국어교육학

- 연구』 45, 국어교육학회, 2012, 25~48쪽.
- 최정순 외, 『한국어교원 양성 및 지원 효율화 방안 연구』, 국립국어원, 2012.
- 최정순·윤지원, 『한국어교육 연구 동향 분석』, 『인문연구』 63, 영남대학교 인문과학연구소, 2011, 53~90쪽.
- 한국어세계화재단, 『국내외 한국어 교재 백서』, 국립국어원·한국어세계화재단, 2009.
- 한상미, 『한국어교육에서 언어와 문화의 통합적 교육 방안 -의사소통 민족지학 연구 방법론의 적용-』, 『한국어교육』 10-2, 국제한국어교육학회, 1999, 347~366쪽.
- 황인교, 『이중언어학회 창립 30주년 기념 기획 논문 : 한국문화 및 한국문학 교육 연구』, 『이중언어학』 47, 이중언어학회, 2011, 553~589쪽.

ABSTRACT

A Study on the Current Issues in KFL  
-proposing the Intercultural Communicative Approach as an ideal alternative-

Choe, Jeong-soon

Teaching Korean as a foreign language has been growing rapidly both quantitatively and qualitatively. It has seen meaningful development as an academic field: the learner groups are more diverse than before: and the number of learners has increased. This paper aims to: 1) examine the current development in teaching Korean as a foreign language as well as teaching Korean culture: 2) re-think the roles of the two: and 3) discuss the issues/controversies and possible answers to them. I will propose that teaching Korean as a foreign language in the future should take 'inter-cultural communicative approach.' I will also argue that teaching Korean culture should focus more on practical usability of cultural knowledge than knowledge itself. I believe intercultural approach (inter-cultural communicative approach) is an ideal alternative, which will enable learners to be aware of and have ample experiences with linguistic and cultural differences ultimately to form positive personality and identity.

**Key Words** Teaching Korean as a Foreign language, Korean Culture Education, Inter-cultural Communicative Approach, Intercultural Education, positive personality, Identity

논문투고일 : 2013. 03. 28  
심사완료일 : 2013. 05. 28  
게재확정일 : 2013. 06. 02