



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위 논문

초등학교 중도입국 고려인 학습자를
위한 한국어 교육 방안 연구
- 부교재 개발을 중심으로 -



2023 년 8 월

부경대학교교육대학원

외국어로서의 한국어교육 전공

문진원

교육학 석사 학위 논문

초등학교 중도입국 고려인 학습자를
위한 한국어 교육 방안 연구
- 부교재 개발을 중심으로 -

지도교수 권성미

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함.

2023 년 8 월

부경대학교 교육대학원

외국어로서의 한국어교육 전공

문진원

문진원의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2023년 8월 18일



주심 문학 박사 채영희(인)

위원 문학 박사 권성미(인)

위원 언어학 박사 김희섭(인)

목 차

목 차	i
표 목 차	iv
그 립 목 차	vii
I. 서론	1
1. 연구의 목적	1
2. 선행연구 고찰 및 연구의 필요성	2
가. 고려인 연구	2
나. 표준 한국어 교재 관련 연구	7
다. 부교재 개발 연구	11
3. 연구 범위 및 방법	13
가. 연구 범위	13
나. 연구 방법	16
II. 이론적 배경	19
1. 중도입국 고려인 아동의 특성	19
가. 국내 재외동포 고려인	19
나. 국내 중도입국 고려인 아동의 특성	27
2. 한국어와 러시아어의 언어 체계	37
가. 한국어와 러시아어의 형태론적 · 통사론적 차이점	37
나. 한국어와 러시아어의 음운 체계상 차이점	39
3. 다문화 교육과 KSL 한국어 교육	43
가. 다문화 교육 정책	43

나. 초등 KSL 한국어 교육	45
4. 부교재 개발을 위한 언어 교육 접근법	51
가. 학습자 중심 교육	51
나. 대조분석이론과 오류분석이론	52
다. 균형적 접근법	53
Ⅲ. 중도입국 고려인 자녀를 위한 초등 한국어 교재 분석 ..	55
1. 초등<표준 한국어> 교재 분석	55
가. 초등<표준 한국어> 교재 개발 목표	56
나. 초등<표준 한국어> 교재 개발 방향과 구성원리	60
다. 초등<표준 한국어> 교재의 단원 구성 체제	73
2. 초등<표준 한국어> 교재의 분석 결과 및 시사점	82
Ⅳ. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 교육 요구 조사 분석 ...	85
1. 기존 연구 요구 조사 분석	85
2. 교사 요구 조사 분석	87
3. 고려인 자녀 학습자 요구 조사 분석	94
4. 요구 조사 분석 결과 및 시사점	114
Ⅴ. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 개발 방안 ...	115
1. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재의 효용성	115
가. 한국어 부교재의 기능과 역할	115
2. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 개발 방향	119
가. 부교재 구성원리	119
나. 부교재 교수요목 설계	122

3. 학습자 중심 부교재 단원 구성의 실제	130
가. 학습자 중심 부교재 단원 구성 항목	130
나. 학습자 중심 부교재 단원 구성 모형 및 예시	131
VI. 결론 및 제언	144
참고문헌	146
부 록	160



표 목 차

<표1> 양산 00초등학교 한국어 교실 내 교재 사용 현황	14
<표2> 요구 분석의 대상, 방법, 목적	14
<표3> 재외동포법 시행령 개정안	21
<표4> 재외동포 고려인의 국적별 국내 체류 현황	22
<표5> 재외동포 국적별 체류 자격 소지 현황	23
<표6> 국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 초등학교 다문화 학생현황 ...	25
<표7> 국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 중학교 다문화 학생현황 ...	26
<표8> 국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 고등학교 다문화 학생현황 ...	26
<표9> 아동의 일반적인 언어 발달 단계(이준호, 2015)	28
<표10> 아동 한국어 학습자의 연령별 의사소통 능력 범주(이준호, 2005) ...	30
<표11> 한국어와 러시아어의 단모음 체계(백소영, 2009)	39
<표12> 러시아어 자음 발음 구조(이용권, 2006)	41
<표13> 한국어 자음 발음 구조(이용권, 2006)	42
<표14> 다문화 교육 지원계획 추진 배경	43
<표15> 국내 학교 내 한국어(KSL) 수업 유형(김윤주, 2015b:377) ..	45
<표16> 아동 다문화 교육 대상의 분류를 위한 네 가지 범주(최영환, 2009:37) ..	47
<표17> 아동 한국어 학습자의 하위 집단(이준호2015)	48
<표18> KSL 한국어 교육과정 및 세부목표	57
<표19> 표준 한국어 교재 비교 분석(양영희, 2020)	58
<표20> 표준 한국어 교재 의사소통 한국어 / 학습 도구 한국어 구성원리 ...	62
<표21> 의사소통 한국어 저학년 교재와 고학년 교재의 특성 비교 ...	63
<표22> 표준 한국어 교재 구성 방법	65
<표23> 표준 한국어<의사소통>교재 1권(초급)(이병규 외, 2018) ...	66

<표24> 표준 한국어<의사소통>교재 1권(초급)(이병규 외, 2018) ...	69
<표25> 표준 한국어 교재 전체 문법 항목 선정 분석 결과(오경숙, 2021) ...	71
<표26> 2019 표준 한국어 교재의 한글 단원 구성	75
<표27> 개정 전 2012 표준 한국어 교재의 단원 구성 체계(1, 2권) ...	78
<표28> 2019 표준 한국어 <의사소통> 1권 1단원 구성 체계(양영희, 2019) ...	79
<표29> 부교재 관련 교사 인식 조사(이정희, 2004)	86
<표30> 한국어 담당 교사 요구 조사 분석을 위한 면담 질문 항목 ...	88
<표31> 한국어 교사의 인적 사항	89
<표32> 학생 학습 능력에 관한 질문 응답 결과	90
<표33> 한국어 수업 지도 환경에 관한 질문 응답 결과	91
<표34> 한국어 교재에 관한 질문 응답 결과	92
<표35> 연구 참여자 아동의 인구 · 사회적 특성	94
<표36> 고려인 개념 인식과 자긍심 정도	97
<표37> 한국 생활 현황	98
<표38> 한국 학교생활 만족도	100
<표39> 한국 학생들과의 교우 관계	101
<표40> 교사와의 관계	102
<표41> 한국어 구사 현황	103
<표42> 한국 교과수업 적응 정도	104
<표43> 한국어 학습 실태	107
<표44> 한국어 교재 만족도와 요구 분석	109
<표45> 한국어 수업 현황 및 학습 요구 분석	111
<표46> 부교재의 기능(김정희, 2004)	116
<표47> 교재의 유형별 분류(박영순, 2003)	117
<표48> 교재 구성의 원리(김정숙2003: 45)	119
<표49> 부교재의 개발 원리(이정희, 2004)	120

<표50> 학습자 중심 워크북 구성원리(서희정, 2004) 121
<표51> 고려인 자녀를 위한 학습자 중심 부교재 구성원리 122
<표52> 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 교수 요목 예시 126
<표53> 중도입국 고려인 자녀 초등 부교재 ‘단원 구성’ 예시 131



그림 목 차

<그림1> 의사소통 한국어 교재의 차시 및 활동별 구성(이병규, 2018:82) …	74
<그림2> 표준 한국어 교재 1권 ……………	77
<그림3> 표준 한국어 <의사소통> ……………	81
<그림4> 한국어 교수 요목 설계 절차 ……………	123
<그림5> 부교재 교수 요목 절차(김현진, 2016:55) ……………	124



**A Study on Korean Language Education Plans for Goryeoin Learners in
Elementary School
- Focusing on the development of supplementary textbooks-**

Jin Won Moon

*Korean Education as a Foreign Language
Graduate School of Education
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study is to prepare a plan to develop supplementary textbooks for 『Standard Korean for Elementary School Students』 for the Korean language learning of children of Korean immigrants.

To this end, in Chapter 1, studies on Goryeoin, 『Standard Korean』 textbooks, and supplementary textbooks are reviewed, and in Chapter II, the characteristics of Korean immigrant children, the language system of Korean and Russian, multicultural education and KSL Korean language education, The language education approach for the development of textbooks has been summarized. In Chapter III, as an elementary Korean language textbook for children of immigrant Goryeoin, the development goal, development direction and compositional principle, unit composition system, and characteristics of the elementary <Standard Korean> textbook were reviewed and analyzed, and the results and implications were derived. In Chapter IV, a survey on Korean language education needs for children of Korean immigrants was conducted. The analysis results of the previously discussed needs survey were reviewed, and the analysis results and implications were derived by conducting a survey on Korean language teachers and learners of Goryeoin children. In Chapter 5, based on the analysis results of Chapters III and IV, a plan to develop supplementary textbooks for the Korean language for children of Korean immigrants midway through the process was prepared. As for the development plan of supplementary textbooks, the effectiveness of Korean supplementary

textbooks was first revealed, and then the structure of supplementary textbooks and the syllabus were designed in the direction of development, and the actual composition of auxiliary textbooks was presented.

As a result, based on the analysis of this study, it is possible to study pronunciation and grammar items for supplementary materials in the main textbook, self-study, assignments, and advanced study while supplementing 『Standard Korean for Elementary School Students』 to improve Korean language learning for Goryeoin children. Suggest supplementary materials.

Key words: Children of Korean immigrants, Elementary School Students, Korean Language Education, Supplementary textbooks



I. 서론

1. 연구의 목적

본 연구는 중도입국 고려인 자녀의 한국어 학습을 위한 『초등학생을 위한 표준 한국어』 부교재 개발 방안을 제시하는 것을 목적으로 한다.

현재 국가들은 다문화 사회, 다문화 국가, 초국가적 사회로의 진입을 시작하였고 이것이 세계적인 추세라 되었는데 한국 사회 역시 이러한 다문화 사회 흐름을 받아들이고 있다. 그 흐름에 따라 최근 고려인 이주 또한 증가하고 있다. 고려인을 위한 동포 자격 및 영주 자격이 부여되면서 한국 이주와 체류 조건이 유리해졌고 이에 따라 부모와 중도에 입국한 아동·청소년의 규모도 함께 증가하는 추세이다. 중도 입국한 고려인 자녀들은 그들의 뿌리가 고려인이라는 자긍심이 있고, 그들도 한국인과 같은 일원이라는 인식을 가지고 있다. 그래서 한국의 문화와 언어에 대한 학습 욕구가 높은 편이다. 하지만 국내 공교육에서 실시하고 있는 다문화 한국어 교육은 중도입국, 탈북자, 국내 다문화 가정 등 다양한 유형 학습자들의 특수성을 배제하고 통합적인 관점으로 접근하고 있다. 최근 국내 학령기 인구는 감소하고 있는데, 이에 비해 다문화 배경 학습자 인구는 꾸준히 증가하고 있다. 이는 각기 다른 배경의 다문화 학습자의 수도 증가하고 있다는 것을 의미하며 학습자들의 특수성에 따른 개별적인 관점도 필요함을 시사한다. 이러한 맥락에서 중도 입국한 고려인 자녀들을 위한 한국어 교육도 일반적인 다문화 가정 학습자와 국외 재외동포 학습자의 한국어 교육과는 달라야 할 것이다. 본 연구에서는 국내 초등학교에 재학 중인 고려인 아동의 한국어 교육 현황을 알아보기 위해 고려인 자녀를 담당할 경험이 있는 한국어

강사와 양산시 한 초등학교에 재학 중인 고려인 자녀들의 면담을 통해 살펴보고 현재 한국어 교육의 현황을 이해하고 현재 사용하는 교재를 분석하여 고려인 자녀 학습자의 요구와 상황에 맞는 한국어 교육 방안을 제안하고자 한다. 우선 선행연구들을 통해 연구의 필요성을 확인하도록 하겠다.

2. 선행연구 고찰 및 연구의 필요성

중도 입국한 고려인 자녀를 위한 한국어 교육 방안을 마련하기 위하여 기존 논의에서 고려인 관련 연구, 표준 한국어 교재 관련 연구, 부교재 개발 연구를 검토해 보고자 한다.

가. 고려인 연구

국내에서 고려인에 대한 관심은 소련의 개혁개방 정책이 실시되는 80년대에 등장하여 소련이 해체되는 1991년 이후부터 활발하게 나타난다. 양승조(2019)에서 고려인 관련 연구 경향을 소련 해체 이후 고려인의 활동 영역인 ‘소련-CIS’, ‘러시아’, ‘중앙아시아’, ‘한국’ 총 네 지역으로 분류하여 분석하였는데 연구의 양적인 면이 ‘소련-CIS’, ‘중양아시아’, 러시아’, ‘한국’ 순으로, ‘한국’이 가장 낮은 연구율을 보인다고 밝혔고, 연구 결과물들을 주제 범주에 따라 분류하였을 때 전체 중 70퍼센트가 ‘사회’, ‘역사’, ‘문학’에 편중되는 것을 알 수 있었다. 한편 재외동포대상 논문을 집단으로 분류한 김윤주(2018)에 따르면 고려인 연구는 조선족>재미교포>고려인>재일교포 순으로, 조선족과 재미교포 관련 연구보다 많지 않으며 고려인에 대한 연구 분야도 다양하지는 않으며 아직 연구가 되지 않은 분야도 상대적으로 많은 편이라고 밝혔다.

고려인 관련 연구는 그동안 국외에 있는 고려인에 대한 연구가 주를 이

뤄왔는데 주로 고려인의 국외 현황과 실태, 디아스포라 정체성에 관련된 연구들이었다. 국외 고려인 현황과 실태에 대한 연구로 CIS국가 내 고려인 청소년의 현황을 분석한 임영상(2008), 고려인과 러시아 독일인 디아스포라를 분석하여 고향의 의미를 연구한 홍순희(2022), 고려인의 이주 역사 과정에서의 정체성 탐구 연구에는 전형권 외(2006), 전병국(2010), 성동기(2013) 등이 있다. 하지만 한국어교육 정책 관련 연구는 그에 비해 적은 편인데 대표적으로 박소연(2014), 강승혜 외(2021)이 있는데 질적연구와 같은 추가적인 연구 방법 개발이 필요하다.

본고는 국내로 귀환한 고려인 자녀에 관한 연구이므로 국내 중도입국 고려인에 대한 선행연구를 좀 더 살펴보았다. 국내 중도입국 고려인에 관한 연구들은 그들의 한국 생활실태, 이중언어 사용 및 의사소통, 고려인의 특수한 정체성에 대하여 논의되어 왔고, 대부분 고려인의 정체성이나 한국 생활 적응 관련 연구가 주를 이루고 있다. 고려인에 정체성에 관련한 연구에는 선봉규 외(2018), 김영술(2020), 이한우(2010), 오영섭 외 (2022) 등이 있다. 국내 고려인들의 한국 생활 정착 관련 연구에는 홍인화(2013), 김승력(2017), 김승력(2018), 석주연 외(2018), 선봉규·파르피에브 스톨름(2018), 김승력(2019), 최영미 외(2019), 박신규 외 (2021), 박미숙 외 (2022), 김기성(2022), 장안리 외 (2022) 등이 있다.

고려인 중에서도 현재 고려인 5세대에 해당하는 아동, 청소년들을 대상으로 한 연구가 최근 2020년 이후로 증가하는 추세이다. 남부현 외(2022), 김지나(2015), 진세경 외(2021), 김기영(2021)이 고려인 자녀들의 한국 생활과 학교 생활을 연구하였고 윤향희(2011), 구경숙(2012), 진세경 외 (2021), 권혜진(2022), 김경학(2017), (2018), 홍정민 외(2022), 정종민 외(2022), 임지영(2018), 허영훈(2020), 홍정민, 장은영(2022)이 국내 거주 고려인 아동들의 한국 적응과 정체성 연구를 진행하였다.

한편 고려인 관련 한국어 교육 분야는 다른 분야에 비해 상대적으로 소수 진행된 상황이다. 국내 거주 중인 고려인들의 이중언어 사용과 의사소통에 관련된 연구로 석주연(2017)이 있다. 이 연구에서 주목할 점은 출신 국가나 한국에서의 거주 기간과 관계없이 고려인 화자들이 대화상 러시아어-한국어로의 코드 전환을 폭넓게 인식하고 있음을 통해 고려인의 다중언어 현상을 밝혔다는 점이다. 재외동포 고려인 한국어 교육 관련 선행연구는 강승혜 외(2021), 안정민(2020), 송채원(2018), 박소연(2014) 4개의 연구가 있다. 강승혜(2021)에서는 연해주 고려인 청소년을 위한 한국어 교육과정 개발을 위한 학습자의 요구와 문헌 분석 등의 균형 잡힌 접근을 시도하였는데 특히 이 연구에서 주목할 점은 요구 분석의 대상을 교육기관, 부모 세대, 실질적인 고려인 청소년 학습자, 교재/선행연구의 네 가지 측면으로 나누었으며, 교육 기관과 부모 세대의 요구와 고려인 청소년 학습자의 요구를 양적연구와 질적연구를 병행하여 분석함으로써 교육과정 개발을 시도하였다는 점이다. 이 연구는 국외 고려인 동포 청소년을 위한 교육개발이었는데 국내 고려인 자녀 프로그램 개발의 가능성을 엿볼 수 있었다. 안정민(2020)은 독립국가 CIS지역에 거주 중인 고려인 청소년을 대상 한국어 교육에 대한 논의를 한국어 강사들에 대한 집단 심층면접과 고려인 청소년에 대한 설문조사로 진행하였는데 현지 한국어 강사에 대한 지위에 치우 개선 방향에도 주목했다는 점이다. 박소연(2014)에서는 재외동포 고려인의 실질적인 언어 사용 양상과 교육 실태를 사회언어학적으로 접근하였다. 역사 교육도 중요하지만 거주국의 상황에 맞는 IT교육에 주력하는 등 관념적 정체성보다 구체적 정체성의 확립의 필요성을 제안했다. 또한 유학목적, 진학목적, 한류의 문화적 역량을 접목하여 학습자의 호응과 요구에 맞는 다양한 교육과정과 현 시대 상황이 잘 반영된 문화교육으로 고려인이 생활하는 사회와의 현실적인 정체성 형성을 한국어 교육에 접목시켜 개선 방향

을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 학습자의 요구를 반영한 연구였지만 면담과 같은 질적 연구가 병행되지 못했다는 점에서 한계점을 들 수 있다. 송채원(2018)은 국외 고려인 아동을 대상으로 「스터디코리아」의 웹사이트 자료와 「누리-세종학당」의 한국어 교재를 연구하고 고려인 어린이 학습자의 문식성 함양에 필요한 효과적인 자료 개발 방향을 모색하였는데 현지 언어와의 대조를 통해 한국어를 학습할 수 있는 방법을 제안하였다는 점에서 주목할 만하다.

국내 중도입국 고려인 한국어 교육 관련 선행연구에는 진정원(2020), 차노휘(2022), 석주연(2017), 서진숙 외(2022), 박은미(2022), 김진실 외(2021), 문소림(2015), 진보영(2015), 강나탈야드미뜨리에브나 등이 있다. 진정원(2020)은 연구에서 국내 고려인 동포에 대한 언어 사용 실태나 한국어 교육, 실질적인 학습자인 고려인의 요구 분석 등 전반적으로 고려인 동포에 관한 미진한 연구 상태를 보고하고 그중에서도 국내 거주 중인 재외동포들의 한국 삶과 한국어 학습 실태를 조사하여 현실적인 관점에서의 개선 방향을 모색했다. 차노휘(2022)는 코로나 사태 이후 광주 고려인 마을에서의 한국어 교육 실태를 연구했고, 진보영(2015)은 고려인의 구어 능력 향상을 위해 새도잉 학습법을 시도하여 그 영향과 효과를 입증하였다. 박미숙 외(2022)에서는 국내 거주하고 있는 고려인의 한국어 학습 경험을 네러티브 탐구로 질적 연구를 시도하였는데 학습자의 요구 분석을 이끌어냈다는 점에서 주목할 수 있다.

국내 고려인 자녀를 대상으로 언어발달 양상을 연구한 김진실 외(2021)과 문소림(2015)의 연구에서 김진실 외(2021)은 한국에 거주 중인 학령기 고려인 아동의 한국어와 러시아어 능력을 비교 분석하였고 문소림(2015)은 한국에 거주하는 고려인 자녀의 언어발달 상태를 고찰하였는데 한국어 교육과 연계하여 고려인 자녀의 언어발달을 도모할 것을 제안했다. 이렇게

고려인과 고려인 자녀에 대한 한국어 교육 방향을 모색하는 연구는 다수 있으나 교육 방안에 대한 실제적인 사례 제시나 교육 방안 적용 사례 연구는 미진한 면이 있다. 중도 입국 고려인 자녀 대상 한국어 교육 선행연구도 연구 방안을 모색한 연구는 많으나 실제 사례를 제안한 연구는 소수이다. 한국어 교육에서 한국어 발음에 관한 연구는 성갑연(2020), 이미선 외(2016), 손유진 외(2022), 박현정(2021)이 있다. 고려인의 역사적 상황상 모국어로 선택한 러시아어와 제 2언어로 학습해야 하는 한국어를 이중언어 관점에서 여러 차례 논의가 있었다. 하지만 기존 논의들은 고려인 학습자의 발음 오류 경향성은 파악했으나 그에 대한 오류 수정 방안 제시나 교수-학습법 및 교재 개발 등으로 이어지지 못했다. 한편 한국어 교육과정 관련 연구로는 안정민 외(2019)가 있는데 고려인 청소년을 대상으로 한 한국어교육 프로그램 운영 사례를 통해 교육과정 방안을 연구하였다. 이 프로그램 사례는 한국 정부 차원에서 국외 고려인 청소년을 국내로 초청하여 실시한 유학 프로그램의 일환으로, 고려인 청소년의 요구와 특징을 고려하여 실행하고자 한 목적에서 주목할 만하다. 하지만 연구 대상이었던 프로그램은 국내외 유일한 고려인 대상 한국어 캠프라는 점에서 다양한 프로그램 개발이 필요하다는 것을 알 수 있었다. 또한 국외 고려인 자녀의 상황을 고려한 프로그램이기 때문에 계속 증가하고 있는 국내 고려인 자녀를 위한 프로그램에 대한 개발 연구 이로서 기존 고려인에 관한 논의들은 고려인의 정체성, 언어 사용실태, 한국어 교육 등의 영역으로 이루어져 왔는데 아직까지 대부분 분야별 현상 파악에 집중하고 있어 그에 따른 실제적 방안 개발에 대한 논의가 이루어져야 한다고 본다.

지금까지 알아본 선행연구들 통해 국내 고려인에 대한 연구는 다양한 영역으로의 확대와 실제적 방안 개발이 필요해 보인다. 국내 고려인 현황, 정책 과제, 생활 적응, 정체성, 그들만의 특수성에 대한 연구는 다수 논의되

었으나 언어 사용이나 한국어 교육 관련 연구는 상대적으로 소수만 논의가 이루어졌고 앞으로 지속적인 재외동포 고려인 유입을 전망했을 때 국내로의 중도입국 고려인 자녀들을 대상으로 한 한국어 교육 방향 또한 계속 연구되어야 할 것이며 고려인 자녀 학습자들의 한국어 학습에서의 요구를 반영한 실제적 교육 방안 개발로 연결되어야 할 것이다.

나. 표준 한국어 교재 관련 연구

『표준 한국어』 교재에 관련된 논의는 끊임없이 이루어져 왔고, 지속적인 논의를 바탕으로 개정판이 발간되기도 하는 모습들을 통해 공교육을 위한 한국어 교재로서 자리매김하고 있는 과정에 있다. 교재 논의에 대한 방향성은 크게 표준 한국어 교재에 대한 분석과 개선 방안 논의, 표준 한국어 교재를 기준으로 한 교수-학습 방안 마련, 교재 개발 논의로 나눌 수 있다.

최근 표준 한국어 교재의 연구는 학습 한국어 영역 논의가 활발하다. 표준 한국어의 학습 한국어 영역에 대한 논의는 윤은재(2012), 김경미(2015), 홍경화(2015), 이재윤(2017), 곽유정(2017), 오명희(2018), 조청화(2020), 신현옥(2023), 구웅(2023) 등이 있다. 윤은재(2012)는 표준 한국어 교재를 분석 비판하면서 교과목을 연계한 한국어 학습 방안으로 보충용 교재 개발 실재를 제시하였는데 다문화 학생의 학년과 수준에 다른 보충용 교재 개발 방안을 마련하고 표준 한국어 교재와 함께 사용할 것을 주장했다. 김경미(2015)는 표준 한국어 교재 내 학습 한국어 영역에서 교과별 핵심 내용을 분석하고 문제점과 개선점을 제안했다. 홍경화(2015)는 학습 한국어의 내용을 언어 기능, 언어 재료, 학년 군 및 교과목 측면에서 분석하고 교사 및 학생 대상으로 한 설문조사를 바탕으로 표준 한국어 교재의 학습 한국어 영역 활용 현황과 개선 방안을 제시했다. 이재윤(2017)에서는 KSL 교재로

표준 한국어와 초등학교 전 학년 국어 교과서의 사고도구어를 분석, 사고 도구어 이해도 검사를 실시하여 초등학교 다문화 학습자를 위한 사고도구어 목록을 선정하고 그에 따른 부교재 개발 방안의 실재를 제시하였다. 광유정(2017)은 단계별, 학년별 계열성, 한국어 교육과정 범위와 초등학교 교과 범위를 학습 한국어 내용 분석 기준으로 마련하고 그에 따른 문제점을 제시했다. 광유정(2017)에서는 표준 한국어 내 초등 교과 반영 범위를 조절할 것을 제안했다. 오명희(2018)은 표준 한국어 교재의 학습 도구 한국어 교재와 <스스로 배우는 교과 속 어휘> 교재 내 교과 수업 관련 어휘를 분석하여 문법의 선수 학습, 교과의 학년별 배열과 단원의 위계화, 대사에 맞는 교과별·학년 군별로 독립형 학습 한국어 교재의 필요성을 제시했다. 조청화(2020)는 초등 표준 한국어 학습 도구 교재의 읽기와 쓰기 영역을 분석하고 국어과 교육과정의 읽기와 쓰기 영역을 비교했다. 신현옥(2023)은 표준 한국어 교재에 나타난 학습 도구 한국어 어휘를 초등 사회과 학습 어휘와 비교 연구하였다. 구웅(2023)은 특히 중등 표준 한국어 교재를 기준으로 교재 내 학업 문식성을 하위 요소별로 분석하였다.

표준 한국어 교재를 분석한 연구 중에서 최보련(2014)은 표준 한국어 교재와 ESL 교재를 비교 분석하고 한국어 교사와 학습자 요구 조사를 통해 국내 실정에 맞는 학습 한국어 교재 개발을 제안하였다. 이옥란(2014)은 수업에서의 표준 한국어 교재 활용 양상을 분석하였는데 실제로 쓰기에서 작문까지 수업에서 이루어지지 않아 그에 따른 부교재 필요성을 시사하였다. 두 연구는 교재 개발 제안에 대한 실재를 제시하지 못한 점에서 후속 연구의 가능성을 시사했다. 강나탈야드미뜨리에브나(2018), 김혜영(2019), 조유순(2020) 등이 있다. 강나탈야드미뜨리에브나(2018)는 고려인 자녀의 원활한 한국 체류를 위한 방안을 마련하기 위하여 표준 한국어 교재를 분석하였는데 교육과정의 학년별, 수준별, 교과별 분리, 워크북이나 심화 교재 개

발을 주장하면서 특히 학생들의 언어 배경에 따른 언어권별로 번역된 교재 및 부교재 개발을 주장하였다. 조희영(2020)은 중·고등학생 표준 한국어 교재 내 요청 화행의 공손 전략을 분석하여 효과적인 교육 방안을 제시하였는데 현재 표준 한국어 교재가 초등학교 대상 교재에만 집중되어 있다는 점에서 주목할 만하다.

한편 표준 한국어 교재의 한글 파닉스 및 발음 영역에 관한 논의는 등한 시되었다고 할 수 있는데 김혜영(2019), 조유순(2020)의 연구만이 존재한다. 김혜영(2019)은 2012년 한국어(KSL) 교육과정에 따라 개발된 초등용 표준 한국어 교재의 음운규칙 교육 내용 및 방법의 양상을 분석하고 보완점에 따라 교수-학습의 실재를 제시하였다. 조유순(2020)은 초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통 교재 내 언어생활 내용을 위주로 분석하였는데 주목할 점은 기존 논의들은 예비 한글 단원을 비중 있게 다루지 않은 것과 달리, 예비 한글 단원을 한국어를 모어로 하는 학습자를 대상으로 한 교재와 비교·대조 분석하여 교재의 특징과 보완점을 제안하였다는 점이다.

표준 한국어 의사소통 교재에서 문법 항목을 다룬 연구는 김혜영(2019)과 오경숙(2021) 등이 있다. 김혜영(2019)은 초등 표준 한국어 교재의 문법 항목의 적절성을 한국어 교육과정의 생활 한국어 영역 문법 목록과 학습 내용 성취 기준에 따라 분석하고 한계점을 제시하였다. 하지만 문제점을 고찰하고 해결 방안을 제시하지 않아 후속 연구가 필요했다. 오경숙(2021)은 표준 한국어 교재의 구판과 개정판의 문법 교수 요목에서 주목할 점은 한국어(KSL) 교육과정의 문법 항목이 실제 교재 개발 및 기초 연구에 그대로 적용되지 않은 점, 학령기 문식력 강화 문법으로 분류된 유형의 포함 양상의 부적합성, 초급 문법 항목이 중급 교재에 실린 점에 따른 이유를 분석하여 초등 학습자를 위한 문법 교육과 그에 따른 교수법의 연구를 제안했다. 표준 한국어 교재의 구성원리에 집중한 연구에는 양영희(2020)가

있는데 교재의 개발 방향을 긍정적으로 평가하면서 개선점을 제언하였다.

표준 한국어 교재의 문화 항목 관련 연구에는 김고은혜(2015), 곽보민(2018), 이윤정(2019) 등이 있다. 김고은혜(2015)는 표준 한국어 교재 내 문화 단원을 분석하여 문화 항목 내 문제점을 지적하고 상호문화 이해 관련 내용의 보완을 주장하였다. 곽보민(2018)에서는 중도입국 자녀의 특성을 반영한 한국어 상호문화교육 수업 모형을 제시하고 수업에 실제 적용함으로써 나타난 결과를 고찰하였다.

표준 한국어 교재의 어휘 항목 관련 연구로 이지은(2014)은 표준 한국어 교재 내 초등 생활 한국어 어휘를 분석하였는데 초급 1권 분석에 그쳤다는 점에서 전체 한국어 교재의 어휘 항목에 대한 후속 연구 가능성을 시사한다. .

기존에 이루어진 표준 한국어 교재에 관한 논의를 살펴보았을 때 표준 한국어 교재는 개정 이후로는 생활 한국어와 학습 한국어 영역의 분리에 따른 학습 한국어에 관한 논의가 주를 이루고 있고 각 영역별 세부 연구가 필요한 상황이다. 개정된 표준 한국어 의사소통 교재 내 한글 파닉스 영역 및 발음 영역에 대한 논의는 조유순(2020)에만 존재하며, 이 연구도 교재의 분석과 개선점만 제시하였기 때문에 그에 따른 실제적 방안 개발도 필요하다. 한글 파닉스 영역은 초기 한국어 학습에 매우 중요한 영역이며 학습 한국어 영역도 생활 한국어 영역이 기반이 되어야 가능하다. 또한 기초 문식성 학습의 중요성은 한국어 능력 향상의 토대가 될 뿐만 아니라 교과 학습 능력에 중요한 영향을 끼치기 때문에 그 중요성을 강조하는 것은 절대 지나치지 않다. 또한 발음은 초기에 정확하게 학습하지 못하면 화석화가 되어 오류 교정이 어렵기 때문에 기초 문식성 학습 시 표준 한국어 교재에서 이 영역에 대한 논의를 재고해 볼 만하다.

다. 부교재 개발 연구

부교재 관련 논의는 크게 부교재 원리의 고찰을 바탕으로 개발하거나 부교재의 활용 방안 연구로 구분할 수 있다. 부교재의 개념과 원리, 활용 방안을 다룬 연구로는 이정희(2004), 김은애(2005), Hujie(2015) 등이 있다.

우선 부교재의 원리 고찰 연구로 이정희(2004)는 부교재의 정의를 제시하고 주교재의 보조 자료로서의 부교재 기능을 설명하며 교사와 학습자의 요구를 조사를 통해 부교재의 필요성과 역할을 확인하였는데 주목할 점은 기존의 통합적 부교재뿐만 아니라 영역별, 기능별로 분리된 부교재의 개발도 강조하였다는 점이다. 김은애(2005)는 한국어 부교재의 역할에 따른 선택 기준을 실제 자료 분석을 통해 제시하였다. Hujie(2016)은 중국에서 사용되는 한국어 교육 부교재의 개발 원리가 한국과 중국의 교육 환경과 내용 및 방법에 따라 발생하는 차이점을 분석하였다.

부교재 활용 방안 관련 연구로는 서종학 외(2007), 이희진(2008), 김지영(2009)과 곽지영(2011), 김재욱(2014), 양소희(2015) 등이 있다. 서종학 외(2007)은 기존 논의들이 제시한 한국어 부교재의 목적과 선택 기준 및 기능 등을 정리하여 부교재 제작과 활용에 대한 방안을 마련하였다. 이희진(2008)은 웹을 부교재로 활용할 수 있는 방안을 연구하였고, 김지영(2009)은 초급 한국어 교육용 부교재로 멀티미디어 자료를 활용한 개발 방안에 대해 논의하였다. 곽지영(2011)은 일반 목적 학습자를 대상으로 한 한국어 고급 수업에 적합한 멀티미디어를 활용한 부교재 개발을 제안하였다. 김재욱(2014)는 마케도니아인을 위한 멀티미디어를 활용한 부교재 교수법에 대해 연구하였다. 양소희(2015)는 기존 논의들이 정리한 교재 개발의 구성원리를 바탕으로 문화교육을 위한 부교재 개발 원리 실체를 마련하였다.

한편 부교재 활용 방안을 사용자 입장에서 연구한 논의도 확인할 수 있

었는데 방성원(2000), 서희정(2004), 윤진희(2015), 김현진(2016) 등이 있었다. 방성원(2000)은 학습자의 요구 분석에 초점을 맞춘 교재 집필 방향과 교수요목의 설계와 단원 구성 원칙을 제시하여 통합교수 교재 개발 방안을 제시하였다. 서희정(2004)에서는 학습자 중심 수업에 초점을 맞춰 부교재 개발 방안을 제시하였다. 윤진희(2015)는 다문화 가정 학습자를 대상으로 한 초등 표준 한국어 교재 기반 쓰기용 부교재의 실재를 마련하였다. 김현진(2016)는 현재 한국어 교재들의 대상이 대부분 보편적 학습자에 초점이 맞춰져 있음을 밝히고 학습자들의 개별적 특성을 반영한 카자흐스탄 학습자 대상 부교재 개발 방안을 마련하였다.

앞서 부교재 관련 연구들을 살펴보았을 때 주교재에서 모두 다룰 수 없는 개별 학습자를 위한 학습 방안에서의 부교재의 효과와 필요성을 확인할 수 있었다. 이로써 학습자 중심의 부교재 연구는 계속 진행되어야 할 것으로 보인다. 기존 논의의 필요성에 맞춰 고려인 학습자의 개별적 특징과 요구를 반영한 부교재 개발 방안을 마련해 보고자 한다.

3. 연구 범위 및 방법

가. 연구 범위

(1) 연구 대상 학교

연구자가 근무 중인 학교는 경남 양산시 00공단 내 위치한 00초등학교로, 총 학생 224명 중 47명의 다문화 학생이 재학 중이다.(전체 학생 중 20.98%).

다문화 가정 학생 중 고려인 부모를 둔 자녀는 15명이었다(전체 다문화 학생 중 31.91%). 김윤주(2015)에서는 현 한국 학교에서 시행되고 있는 한국어 교육과정의 운영 방식을 ‘방과 후 수업’, ‘이중언어 수업’, ‘별반식 수업’, ‘특별학급 수업’ 등의 네 가지 형식으로 크게 유형화하였는데 연구 참여자인 고려인 아동이 재학 중인 학교에서 운영 중인 수업 운영 유형은 ‘별반식 수업¹⁾’으로, 정규 수업 중에 일정 시간을 할애하여 해당 학생만 별도의 장소에서 한국어 수업을 하는 형식이다. 본 학교에서 교육청에 지원 받은 예산 내 제공된 한국어 수업 시간은 한 수업당 40분씩 하루 2교시씩 총 80분 수업이며 1교시 사이에 10분의 쉬는 시간이 존재한다. 연구 참여자의 학교와 거주지는 도심과 조금 떨어진 공단 내 자리 잡고 있어서 다소 폐쇄적인 환경을 가지고 있었다. 공장이 밀집되어 있고 이주 노동자가 많았기 때문에 학교 내 다양한 국적의 다문화 학생들이 존재한다. 학교 근처 위치한 사교육 기관은 보습학원 1개, 태권도 학원 1개로, 한국에서 보편적

1) 김윤주(2015)에서 우리의 학교 현장에서는 대개 네 가지 유형의 수업 형태만이 활용되고 있다고 보고했다. 더불어 별반식 모형은 미국에서 가장 효과가 낮다고 지적된 수업 형태이다. 하지만 한국에서는 방과 후 수업 모형과 더불어 가장 많이 사용되고 있다고 정주영(2017)에서도 보고된 바 있다.

으로 보이는 다양한 사교육 기관이 거의 없는 환경이고 일반 한국인 학생들도 학교 내 방과 후 수업이나 돌봄 수업을 활용하는 편이었다.

<표1> 양산 00초등학교 한국어 교실 내 교재 사용 현황

	교재명	출판사	교재 사용 목적
1	표준 한국어	국립국어원	초등학교 교과 및 생활의 통합적 이해
2	세종 한국어	국립국어원	문법 학습 및 말하기
3	즐거운 한국어 문법 (초급)	동양북스	문법 및 문장 작문 연습
4	초보자를 위한 한국어-러시아어 단어장	문예림	한국어 단어 확장

본 초등학교에서 사용하는 교재는 <표준 한국어>, <세종 한국어>, <즐거운 한국어 문법>, <초보자를 위한 한국어-러시아어 단어장>이다. <표준 한국어>는 주교재로 선정되어 있지만, 아이들의 수준보다 어렵거나 쉬워 목표 문법 설명이나 연습을 위해 실제 문법 수업은 <세종 한국어>교재로 진행하고 있으나 <세종 한국어>는 초등학생을 대상으로 한 교재가 아니기 때문에 <즐거운 한국어 문법> 교재를 활용하여 목표 문법의 보편적인 예문 유형을 학습하고 있었다. 또한 <초보자를 위한 한국어-러시아어 단어장>으로 어휘학습을 보충하고 있었다.

<표2> 요구 분석의 대상, 방법, 목적

대상	방법	목적
교사 (한국어 담당)	면담	학습자에게 필요한 한국어 교육 방안에 대한 요구 파악
고려인 자녀 학습자	문헌 조사	한국 생활실태 및 정체성, 한국어 교육 환경
	면담	설문을 바탕으로 한 구체적 요구 파악
	설문	정체성, 한국 생활, 학교생활, 교과 학습,

		한국어 학습 실태, 한국어 교육, 부교재 개발 요구 파악
교재 선행연구	문헌 조사	기존 교재 개선점, 고려인 자녀 교재 요구 점 파악

본 연구는 ‘요구’ 분석의 측면을 학습자가 ‘요구’하는 것과 다른 이가 학습자에게 ‘필요’하다고 판단하는 것으로 나누어 진행하였다(강승혜 외 2021). 연구자는 본 학교에서 근무하기 시작한 2019년부터 고려인 학생들을 지도하고 관찰한 경험, 수업에 참여하여 일상생활 기술적 사례를 수집, 교과 담당 교사와 한국어 교사와의 면담, 현재 초등학교 고려인 학습자와 초등학교를 졸업하고 상급학교를 진학한 고려인 학습자를 대상으로 한 설문조사와 설문조사 문항을 바탕으로 한 심층 면담, 고려인과 관련된 선행 연구를 분석하여 연구를 진행하였다. 질문의 구성은 연구 주제에 적합한 주요한 주제를 정하고 세부 문항을 기존 연구에서 참고하여 구성하였다.

본 연구에 참여한 고려인 자녀들은 2019년 이후에 바뀐 재외동포법에 적용되어 입국한 자녀들로, 학습자와 부모 대부분 한국어를 구사하지 못하고 본국에서 한국어 교육을 받은 경험이 없었다. 고려인 자녀들의 가정은 가족 단위로 이주한 유형으로, 국내 한국인과 거의 흡사한 발음과 문법을 구사하고 싶어했으며 같은 한국인이라는 인식이 강하고 한국에 계속 체류할 목적을 가진 고려인으로, 무엇보다 학습 의욕이 높고 학부모 또한 자녀의 학업에 관심이 있더라도 숙제나 기타 학교생활에 도움을 줄 수 없는 형편이었다. 이런 상황을 고려하여 고려인 자녀의 한국어 교육 상황을 알아보고 실질적인 한국어 교육 방안을 마련해 주고자 한다.

1장에서는 연구의 목적을 언급하고 선행연구 고찰을 토대로 연구의 필요

성을 확인한다.

2장에서는 연구의 배경이 되는 중도입국 고려인 아동의 특성과 그들이 모국어로 사용하는 러시아어와 한국어의 언어 체계를 분석하고 국내 고려인 아동의 다문화 교육 환경과 KSL 한국어 교육 현황을 알아본다. 이를 바탕으로 고려인 자녀 대상 부교재 개발 마련을 위한 언어 교육 접근법을 정리한다.

3장에서는 현재 고려인 아동이 KSL 한국어 교육 교재로 사용하는 한국어 교재인 <표준 한국어>교재를 분석하고 교재의 개선점을 논의한다.

4장에서는 고려인 자녀들의 부교재 개발에 반영하기 위한 기존 요구 조사 논의점을 살펴보고 현장 교사, 학생을 대상으로 요구 조사를 실시하고 그 결과를 분석한다.

5장에서는 3장과 4장을 분석한 결과를 반영하여 부교재 개발 방안을 모색한다.

6장에서는 중도입국 고려인 자녀를 위한 부교재 개발 방안의 의의와 제언을 밝힌다.

나. 연구 방법

(1) 설문지

설문조사는 중도입국 고려인 자녀들을 대상으로 정체성 인식 정도와 한국어 구사 실태와 한국어 학습 상황을 파악하기 위한 목적으로 진행하였다. 설문지의 질문 언어는 한국어와 러시아로 구성하여 한국어 구사가 어려운 학습자도 질문 응답이 가능하도록 하였다. 설문지는 총 36개의 문항으로 제작하였으며, 진정원(2021)의 ‘재외동포 고려인을 위한 한국어 정책 연구’서 사용한 설문지 문항과 강나탈야드미뜨리에브나(2018)의 설문지 문항을 참고하였다. 발음 관련 문항은 성갑연(2020), 손유진 외(2022), 박현정

(2021)을 참고하였다. 문항은 네 가지 범주로 이루어져 있는데 ‘중도 입국 고려인 자녀의 정체성 인식 정도’, ‘중도 입국 고려인 자녀의 한국 생활 분석’, ‘중도입국 고려인 자녀의 학교생활 적응 분석’, ‘중도입국 고려인 자녀의 한국어 학습 실태와 한국어 수업 요구 분석’이다. 설문지 문항은 폐쇄형 문항으로 구성하였고 응답자가 말하고자 하는 것을 분명하게 반영할 필요성이 있는 내용은 설문지 문항을 기반으로 심층 면담을 진행하였다.

(2) 문화기술법

문화기술법은 한 민족이나 집단의 문화를 이해하여 기술하는 데 주안점을 두는 연구법을 말한다. 문화기술법은 인류학에서 발전시켜 온 연구 방법으로 연구하고자 하는 집단에서 어떤 일이 어떻게 진행되고 있는가를 세세하게 파악하고, 이를 토대로 집단 구성원들이 공유하고 있는 문화를 추론하고, 이러한 작업의 누적과 비교연구를 통하여 문화이론을 형성하는 데 유용하다. 문화 기술법에서는 부분적인 현상에 집착하지 않고 관련된 현상들이 전체적으로 어떻게 작동하는가에 주목하는 총체적 접근을 시도한다. 또한, 문화 기술법에서는 연구하고자 하는 현상을 연구설계에 따라 인위적으로 조작하지 않고 자연 상태 그대로 연구하는 자연주의적 접근을 취한다. 더 나아가 연구자는 자신의 존재 자체가 집단 내부자들에게 영향을 미칠 수 있다는 점을 부정하지 않으며, 오히려 연구자 자신이 그들에게 어떻게 받아들여지고 있는가에 대해 민감하게 주목한다. 문화 기술법에서는 또한 누구에게나 적용되는 일반적인 가치판단의 준거를 부정하고 연구하고자 하는 집단 구성원들의 시각으로 그들이 살아가는 세계를 이해하는 문화 상대주의적 관점을 취한다. 문화 기술법에서는 이러한 연구 논리에 따라 대표적인 두 가지 기법, 즉 참여관찰과 심층 면담을 활용하고 있다. 참여관찰은 말 그대로 연구자가 연구하고자 하는 집단 구성원들과 함께 생활하면서

동시에 그들의 활동을 직접 관찰하고 분석하고 해석하면서 진행하는 연구 기법이다. 심층 면접은 참여관찰을 통해 추론한 내용을 확인하거나 참여관찰이 불가능한 상황에 대한 정보를 얻어내기 위해 활용한다. 어떤 경우이든 심층 면접에서는 집단 구성원들이 내적으로 공유하고 있는 문화를 파악하고 이해하는 데 주안점을 둔다.²⁾

본 고에서 학습자의 요구조사를 위한 면담 질문지는 교사 대상, 고려인 자녀 학습자 대상 두 가지로 구안하였다. 면담에 참여한 교사는 고려인을 담당했던 한국어 강사이며, 전화와 직접 대면을 통해 면담을 진행하였고, 반복적인 질문과 심층 질문으로 확인 작업을 거쳤다. 고려인 자녀를 대상으로 한 심층 면담은 수업 시간 전, 수업 시간 후 쉬는 시간, 방과 후 개인적인 만남, 화상통화, 문자, 전화로 다양하게 이루어졌다. 연구자와의 오랜 기간 직접 수업하고 생활하는 것을 도우면서 라포를 형성하여 학교 내 생활, 수업 이외의 생활에 대하여 관찰할 수 있었다. 심층 면담은 설문지 문항을 기반으로 하였으며, 설문지는 5지 선다형으로 구성하였다. 졸업 후 상급 학교에 진학한 학습자들과는 전화나 문자로 면담을 진행하였다. 첫 면담이 끝나고 전사 및 자료 정리 진행 과정에서 보완을 위하여 추가하였다. 추가 질문은 개방형 질문으로, 질문지는 참여자에게 친숙한 언어로 작성하도록 노력하였으며 의미가 명확하고 간결하고 가치 중립적으로 구성하였다. 참여자들과 수시로 대면하거나 비대면으로 연락하여 답안에 대한 확인 작업을 거쳤다.

2) [네이버 지식백과] 문화기술법 [ethnographic method] (교육평가용어사전, 2004. 5. 31., 한국교육평가학회)

II. 이론적 배경

1. 중도입국 고려인 아동의 특성

가. 국내 재외동포 고려인

(1) 국내 재외동포 고려인 현황

“재외동포”라는 용어의 개념은 「재외동포재단법」³⁾과 「재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률」⁴⁾에서 “대한민국 국민으로서 외국에 장기체류하거나 외국의 영주권을 취득한 사람이거나 국적에 관계없이 한민족의 혈통을 지닌 사람으로서 외국에서 거주·생활하는 사람”을 지칭하고 있다. 한국에서 재외동포는 재외국민, 외국 국적 동포, 무국적의 한민족 등 해외에 거주하는 모든 사람을 의미한다. “재외국민”은 “외국의 일정한 지역에 계속하여 90일 이상 거주 또는 체류할 의사를 갖고 당해 지역에 체류하는 대한민국 국민”(재외국민등록법 제2조)으로 명시되어 있으며 대한민국의 국민으로서 외국의 영주권을 취득하였거나 영주할 목적으로 외국에 거주하고 있는 재외 거주 대한민국 국적자로 의미하며 “외국 국적 동포”란 대한민국 정부 수립 이전에 국외로 이주한 동포를 포함하여 대한민국의 국적을 보유하고 있던 적이 있었거나 그 직계비속으로서 외국 국적을 취득한 자를 의미한다. 여기에는 조선족, 고려인, 미국 시민권을 획득한 한민족, 귀화한 재일 한민족, 기타 외국 국적을 취득한 한민족 등이 포함된다. 전재호, 2008). “무국적동포”란, 한국 국적도 거주국 국적도 취득하지 않은 채 외국에 체

3) 「재외동포재단법」(2020.11.27. 시행) 제2조(정의)

4) 「재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률」(2020.2.4.시행) 제2조(정의)

류 또는 영주하는 한민족인 조총련계 재일 한민족이 포함된다(국회 산업자원위원회, 2003: 48). 이처럼 한국의 재외동포법은 특이하게도 한국 국적자인 재외국민과 외국 국적 동포를 같은 법의 대상으로 규정하고 있다.

법무부의 출입국 통계 자료에서 보고한 자료⁵⁾에 따르면 현재 국내 입국한 외국 국적 동포의 인구는 전체 체류 외국인의 35.8%를 차지하고 있다. 국적별로는 중국, 미국, 우즈베키스탄 등의 순이다. 중도 입국한 재외동포들의 입국 자격별로는 재외동포(F-4), 영주(F-5), 방문취업(H-2), 방문동거(F-1) 등의 순이다. 그중에서 고려인의 입국 자격은 재외동포(F-4), 방문취업(H-2), 영주(F-5) 등의 순으로 입국 자격을 가진다. 한때 구소련 정부에 의해 강제 이주의 역사적 아픔을 가진 고려인 동포 등이 최근 모국을 찾고 있지만 재외동포 법령의 동포 범위가 3세대까지로 한정되어 있어 동포 범위에서 제외된 4세대 젊은 청소년 동포들이 부모와 헤어지는 아픔을 겪은 사례가 발생하였고, 법무부는 향후 재발 방지하기 위해 4세대 이상 고려인 동포도 재외동포로 인정하는 『재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률 시행령』(약칭 : 재외동포법 시행령)⁶⁾ 개정을 2019년 7월에 추진하였다.

5) 법무부 출입부·외국인 정책본부

<https://www.immigration.go.kr/immigration/index.do>에서 제시한 2022년 12월 말 현재 외국 국적 동포는 804,976명으로 전월보다 0.1% (-639명) 감소하였고, 전체 체류 외국인(2,245,912명)의 35.8%를 차지하고 있다.

출입국·외국인 정책 통계월보 2022년 12월호 기준이다.

- 국적별로는 중국이 626,729명으로 전체의 77.9%를 차지하였고, 미국 45,752명(5.7%), 우즈베키스탄 40,706명(5.1%) 등의 순이며, 자격별로는 재외동포(F-4) 502,451명, 영주(F-5) 121,285명, 방문취업(H-2) 105,567명, 방문동거(F-1) 36,587명 등의 순으로 집계되었다.

<표3> 재외동포법 시행령 개정안

○ 『재외동포법』

제2조(정의) 이 법에서 "재외동포"란 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자를 말한다. 1. 대한민국의 국민으로서 외국의 영주권(永住權)을 취득한 자 또는 영주할 목적으로 외국에 거주하고 있는 자(이하 "재외국민"이라 한다) 2. 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자(대한민국 정부 수립 전에 국외로 이주한 동포를 포함한다) 또는 그 직계비속(直系卑屬)으로서 외국 국적을 취득한 자 중 대통령령으로 정하는 자(이하 "외국 국적 동포"라 한다)

『재외동포법 시행령』 개정안에 따르면 제2조 2항의 내용을 제1호에 속하는 사람의 직계비속이면서 외국 국적을 취득한 사람으로 외국 국적 동포의 범위를 변경하였다. 기존에는 대한민국 국적을 가졌던 사람의 손자·손녀까지만 외국 국적 동포의 범위에 한정했으나, 2019년부터는 대한민국 국적을 보유하고 있던 사람의 직계비속을 모두 외국 국적 동포로 인정하면서 4세대 동포 이후 동포들 모두 포함되게 되었으며 그로 인하여 재외동포 후손들의 한국으로 들어오는 기회가 확대된 것을 알 수 있다. 향후 계속적으로 고려인들의 가족 단위 국내 귀환이 이루어질 것이라 전망한다.

고려인은 현재 경제적인 이유로 러시아어로 언어소통이 가능한 다양한 지역으로 이주하고 있다. 고려인의 한국으로의 이주는 크게 '재외동포법'과 '방문취업제' 이 두 가지 정책 발표를 기점으로 증가하였다. 2002년 실시한 재외동포법은 단순 노무 분야에서 중국과 CIS국가지역 동포를 대상으로 한 취업을 허용하였고, 2007년 실시한 '방문취업제'는 이들을 대상으로 한국으로의 자율적인 가능하게 하였는데(김경학, 2019) 특히 중앙아시아의 고려인 동포의 유입이 증가되었다. 또한 2012년부터 19세 미만 자녀에 대해 방문 동거 자격 인정되고 2019년 고려인 직계비속 모두 재외동포자격부여

로 확대된 이후로 대부분 가족 단위의 집단 이주 비율이 높아지고 있는 추세이다. 다음은 법무부의 출입부·외국인정책본부의 통계 자료⁷⁾에 보고한 고려인의 국적별 국내 체류 현황은 아래 <표4>과 같다.

<표4> 재외동포 고려인의 국적별 국내 체류 현황

합계(명)	우즈베키스탄	러시아	카자흐스탄	키르기스스탄	우크라이나	타지키스탄	투르크메니스탄
102,470	40,706	34,220	19,614	3,732	3,438	418	342

우즈베키스탄 > 러시아 > 카자흐스탄 > 키르기스스탄 > 우크라이나 > 타지키스탄 > 투르크메니스탄 순으로 체류를 하고 있고 그중에서 우즈베키스탄, 러시아, 카자흐스탄 국적을 가진 고려인들이 많이 국내 귀환하는 것을 알 수 있다. 하지만 현재 법무부 출입국 통계에서 고려인만 개별적으로 분류하여 집계하지는 않고 있는 실정이고 위 집계에는 고려인이 아닌 외국인도 존재한다. 또한 고려인이 살고 있던 국가는 러시아뿐만 아니라 10여 개국이 더 존재하므로 국내 거주하는 전체 고려인 규모에 대한 정확한 파악은 어렵다. 다만 체류 자격별로 고려인의 수를 좀 더 짐작할 수 있다. 다음 <표5>는 고려인이 주로 이주했던 러시아를 포함한 CIS국가별 체류 자격 소지 현황이다.

7) 법무부 출입국외국인 정책 통계월보 2022년 12월 기준으로 출입 국자 현황 누계는 해당연도 1월부터 해당월까지의 누계이다.

<표5> 재외동포 국적별 체류 자격 소지 현황

자격	우즈베 키스탄	러시아	카자흐 스탄	키르기 스스탄	우크라 이나	타지키 스탄	투르크 메니스 탄
재외동 포(F-4)	24,752	29,713	11,290	2,201	1,736	284	274
방문취업 (H-2)	9,831	0	4,785	837	949	74	32
영주(F-5)	996	975	171	55	27	5	1

위의 표에 따르면 재외동포(F-4)자격 소지가 가장 많지만, 방문취업(H-2) 자격으로도 많이 입국하며 영주(F-5)자격은 상대적으로 가장 적은 수인 것으로 파악된다. 이처럼 고려인은 여러 종류의 이민자로서의 체류 자격을 가지고 있기 때문에 불안정적인 가정 생활을 한국에서 지속해야 할 수 밖에 없기 때문에(오정은 외, 2014) 안정적인 체류자격을 갖추고 있지는 일반적인 국내 다문화 가정의 사람들과는 다른 것을 알 수 있다. 또한 고려인은 한민족이라는 점에서는 재중동포나 북한 이탈주민과 공통점이 있지만 이주 역사상 러시아어를 모국어로 선택하여 한국어를 보존하지 못하였기 때문에 다른 재외동포들과 다르게 한국어를 거의 구사하지 못한다. 이런 점에서 국내에 거주하면서 한국어를 구사할 수 있는 재중동포나 북한이탈주민을 대상으로 하는 정책을 고려인들에게 똑같이 적용할 수 없을 것이다(강나탈야드미뜨리에브나, 2018).

역사상 상황 때문에 고려인들이 모국어로 선택한 러시아어는 한국어와 다른 언어 혈통을 가지고 있어 한국어 학습에 더욱 어려움을 호소하고 있다. 고려인의 언어 사용 특성에 맞는 한국어 교육 방안이 마련되어야 할 시점이다. 한국에 입국하여 한국 사회에 적응하고 있는 고려인들에게 보이

는 몇 가지 특징이 있다. 먼저 한국에 거주하는 고려인이 취득할 수 있는 비자는 방문취업(H-2), 재외동포(F-4), 결혼이민(F-5), 유학(D-2), 고용허가제(E-9), 단기 방문(C-3) 등이 있는데 그중에서 고려인에게 실질적으로 발급하는 비자는 재외동포(F-4)와 방문취업(H-2) 비자로 파악된다. 그리고 고려인은 재중 동포와 달리 한국어 구사 능력이 부족해 취업비자나 동포 비자 변경에 어려움을 겪는다(김승력, 2017). 문화적인 측면에서도 조선족은 같은 동아시아 국가로서 유사성을 보이지만 고려인은 이슬람 문화와 러시아식 문화관의 이질성을 보여 한국인들로부터 차별받는 사례가 있다(김경학, 2014). 고려인의 부족한 한국어 능력 때문에 제대로 된 의사소통이 이루어지지 않아 열악한 공장이나 농촌에서 시간제로 일하는 경우가 많으며 남성들은 힘을 많이 쓰는 직종에서, 여성들은 식당 일이나 청소 일을 주로 하거나(배명숙, 2017) 배우자와 같이 공장에서 일하는 경우가 많다. 고려인들이 노동시장에서 안정적인 일자리를 찾기 어려운 이유로 잦은 이주와 이동으로 이어지면서 정착의 어려움도 발생한다(김현미, 2018). 이는 자녀들에게서도 똑같이 영향을 끼치는데 한국어 학습이 전혀 이루어지지 않은 채 한국에 입국하여 발생하는 언어적 문제는 한국 사회적응을 더욱 어렵게 한다(정진아, 2014). 이와 더불어 부모의 열악한 경제환경과 맞물려 자녀와의 대화가 원활히 이루어지지 않아 가족 내 갈등으로 연계되기도 한다(남부현, 김지나, 2017). 이러한 여러 가지 어려움 때문에 고려인들은 한국에서 고려인 공동체 마을을 형성하면서 서로 상부상조하며 살아가고 있는 형태이다. 이로써 고려인은 다양한 형태와 거주 목적, 체류 기간을 가지고 한국으로 다시 귀환하고 있다. 자신의 선택권이 없이 부모와 함께 오는 고려인 자녀들은 이러한 조건에 따라 낯선 환경에서 한국 생활을 적응해야 하며, 이것은 학교 생활과 학업 능력에도 부정적인 영향을 끼치고 있다.

(2) 국내 중도입국 고려인 아동 현황

KESS교육통계서비스에서 제공하는 교육통계연보⁸⁾에 따르면 지난 2021년부터 다문화 학생현황(1),(2),(3)에서 러시아 및 중앙아시아(한국계)로 고려인의 현황을 분리하여 고시하기 시작하였다. 이전에는 “한국계”라는 명칭이 없어 고려인의 교육 서비스 현황을 정확하게 파악하지 못했다. 한국의 초등학교 교육 서비스를 받고 있는 국내 고려인 자녀 현황을 다문화 학생 현황 내 ‘러시아 및 중앙아시아(한국계)’로 분류하여 국내 출생, 중도입국, 외국인가정 세 가지로 나누어 통계를 제시하였는데 다음 표와 같다.

<표6> 국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 초등학교 다문화 학생현황

초등학교		국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 다문화 학생현황		
년도	총인원	국내 출생	중도입국	외국인가정
2021년	2709	371	52	2286
2022년	3058	410	40	2608

한국 초등학교에 재학 중인 고려인 자녀는 2021년 국내 출생 371명, 중도입국 52명, 외국인가정 2286명으로 총 2709명이었고, 2022년 국내 출생 410명, 중도입국 40명, 외국인가정 2608명 총 3058명으로 2021년 2709명에서 2022년 3058명으로 349명 증가했음을 알 수 있다.

8) KESS교육통계서비스 (<https://kess.kedi.re.kr/index>)- 교육통계연보-초등학교 현황-다문화 학생현황(1),(2),(3)

<표7> 국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 중학교 다문화 학생현황

중학교		국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 다문화 학생현황		
년도	총인원	국내 출생	중도입국	외국인가정
2021년	868	133	45	690
2022년	1413	155	65	1193

한국 중학교에 재학 중인 고려인 자녀는 2021년 국내 출생 133명, 중도입국 45명, 외국인가정 690명으로 총 868명이었고, 2022년 국내 출생 155명, 중도입국 65명, 외국인가정 1193명으로 총 1413명이었다. 이것으로 2021년 868명에서 2022년 1413명으로 545명 증가했음을 알 수 있다.

<표8> 국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 고등학교 다문화 학생현황

고등학교		국내 러시아 및 중앙아시아(한국계) 다문화 학생현황		
년도	총인원	국내 출생	중도입국	외국인가정
2021년	379	88	26	265
2022년	437	90	40	307

한국 고등학교에 재학 중인 고려인 자녀는 2021년 국내 출생 88명, 중도입국 26명, 외국인가정 265명으로 총 379명이었고, 2022년 국내 출생 90명, 중도입국 40명, 외국인가정 307명으로 총 437명이었다. 이것으로 2021년 379명에서 2022년 437명으로 58명 증가했음을 알 수 있다. 현재 고려인 자녀들은 대부분 초등학교에 재학 중인데 현재 고려인 세대 중 가장 활발한 경제활동을 하는 고려인 세대가 주로 20, 30대이고 대부분 결혼을 20대 초반에 하는 경우가 많아 그들의 자녀들이 가장 많이 분포하고 있는 연령대는 학령기 아동이 많은 것을 알 수 있었다. 현재도 아동을 대상으로 한 연

구가 중고등학생을 대상으로 한 연구보다 대다수 이루어지고 있다. 하지만 다른 재외동포에 대한 연구보다는 연구의 양이 많다고 할 수 없다. 그러므로 여전히 학령기 고려인 아동을 위한 한국어 교육 방안 논의는 계속되어야 한다.

나. 국내 중도입국 고려인 아동의 특성

(1) 아동 한국어 학습자의 특성

본 고에서 한국어 교육 방안으로서 개발하려는 부교재의 사용 대상은 고려인 아동이다. 고려인 아동을 위한 부교재를 개발하기에 앞서 아동 한국어 학습자들의 일반적인 언어의 특성을 알아보고 고려인 아동 화자의 특수성을 파악하고자 한다. “아동”이란 개념은 주로 성인과 대비되는 개념으로 쓰이는데, 아동기는 신체적·사회적·정서적·지적 발달의 속도가 매우 뚜렷하기 때문에 아동기 이전을 유아기(3~5세), 6~8세까지를 아동 전기, 9~12세까지를 아동 후기, 아동기 이후를 청소년 전기(12~14세)로 하여 발달 단계를 다시 구분하기도 한다. 교육법에서는 만 6세에서 만 12세까지의 아동을 초등학교 의무교육을 받아야 할 학령 아동으로 규정하고(유승희, 2016) 이 시기에 아동들을 “학령기 아동”라고 부른다. 학령기 아동은 타인의 관점으로부터 자신의 생각과 감정을 심사숙고할 수 있게 되고, 자신에 대해 새롭게 인지하며, 소속감도 발달시키면서 단체놀이를 선호하게 되고 인성 측면에서 근면성을 발달시키는 단계를 거친다.⁹⁾

아동 학습자는 특히 언어 습득 과정에서 성인 학습자와 차이를 보인다. 아동의 언어 습득 과정을 살펴보면 만 3세가 되면 대부분의 음소가 습득되고, 10세 이전에는 어휘와 문법 체계가 확립되기 시작하여 11세에서 14세 사이가 되면 발음과 억양이 안정된다. 아동 학습자 사이의 한두 해의 연령

9) 특수교육학 용어사전, 2009. 국립특수교육원

차는 언어적 능력에 큰 영향을 미친다. 많은 언어 학자들이 이미 제 1언어가 정립된 상태에서 새로운 언어를 배우는 성인의 언어 학습 과정과 언어 체계를 처음으로 정립해 나가는 아동의 언어 학습 과정은 습득의 경로에서 뚜렷한 차이가 있다는 것을 인정하고 있다. 이준호(2015)가 McKay(2008)에서 Slavin(1994), Puckett and Black(2000)를 인용하여 아동의 일반적인 언어 발달 단계를 정리하였는데 피아제의 발달 단계와 그 맥락을 같이 하고 있다.

<표9> 아동의 일반적인 언어 발달 단계(이준호, 2015)

시기	시기별 발달 단계
만 5~7세 시기	<ol style="list-style-type: none"> 1. 직접적인 경험을 통한 학습 가능. 간단한 인과 관계 이해 2. 시간 개념이 발달, 시간의 길이 개념은 정확히 인지못함 3. 수를 세거나 정보를 조작·기억하는 능력 발달 시작 4. 언어 학습을 위한 용어(메타언어)를 이해할 수 없음
만 8~10세 시기	<ol style="list-style-type: none"> 1. 직접적인 경험을 통해 학습. 사물이나 시각 자료가 도움 2. 객관적인 생각을 하기 시작. 하나의 문제에 대한 여러 개의 해석이 가능함을 인식 3. 메타언어를 통한 학습은 여전히 어려운 상태
만 11~13세 시기	<ol style="list-style-type: none"> 1. 생각이나 의견을 형성할 수 있는 능력 발달 시작. 실제 체험을 통한 학습은 여전히 필요 2. 인과 관계, 은유, 다양한 의미를 가진 농담 등을 이해 가능 3. 예측 및 가설 설정·분류의 언어 능력 발달하기 시작 4. 최근의 일, 미래 설계 계획, 장래 희망 등에 대해서 이야기 할 수 있는 수준의 시간 개념이해 가능 5. 소수는 '형식적 조작기' 수준으로 인지가 발달하기도 함

이준호(2005)에서 정리한 것과 같이 사람이 추상과 형식적인 사고를 할 수 있는 시기는 11세 전후로, 형식적 조작기 시기가 제2 언어 습득을 위한 결정적 시기라 할 수 있으며 즉 그 이전 시기에는 추상적, 형식적 사고에 의한 외국어나 제2 언어 습득은 사실상 쉽지 않다는 것을 의미한다고 하였다. 또한, 최미숙 외(2011)에서도 아동의 형태, 통사의 발달은 약 5세 전후로 완성되어 모국어 화자로서의 기본적인 의사소통 능력은 갖추지만 9세까지는 특정 문장 형태의 의미 파악에 어려움이 있다는 점, 특히 문장의 지시 관계를 익히는 데 어려움이 있고 8세까지의 아동은 대체로 대명사와 종속절의 자유로운 구사에 제약이 따른다는 것이다. 이와 같이 같은 아동기라 해도 연령에 따라 아동들의 언어 숙달도는 극명하게 달라질 수 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 점은 모국어를 학습하는 아동과 외국어를 학습하는 아동들의 차이뿐만 아니라 아동 학습자의 연령별 특징도 교재 개발에서부터 평가까지 전 과정에서 고려해야 할 요소로 파악해야 할 것이다.

의사소통적 교수법에서 흔히 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 영역을 학습의 시작 단계부터 균등하게 다룰 것을 강조하고 네 영역 간 통합적 상호작용이 이루어지도록 하는 것을 바람직한 방법으로 강조하고 있다. 하지만 이준호(2005)에서는 아동의 경우에는 이것이 무조건 바람직하다고 할 수 없음을 지적하며 재고의 필요성을 언급했다. 또한 Cameron(2012)에서도 외국어를 학습하는 아동들에게는 전통적인 의사소통 네 영역을 중심으로 강조하는 것은 부적절하며 아동들의 언어 학습은 문식력과 문식력 이외의 나머지인 구어 영역으로 구분할 것을 강조하면서 특히 구어 영역의 중요성을 언급하기도 하였다. 아동 학습자는 모국어 사용에 있어서도 아직까지 완전한 문식력을 갖는 것은 아니며, 실제 외국어를 학습한 것을 적용할 때 문어 영역에 대한 의존도가 낮다는 것을 강조한다. 하지만 대상인 국내 다문화 가정 아동 학습자나 중도입국 아동 학습자의 경우에는 Cameron의 주장

이 설득력이 떨어지는데 이 학습자들이 가지는 한국 내 언어 환경의 차이점을 원인으로 들 수 있다. 국내 일반적인 다문화 가정 아동 학습자와 중도입국 아동 학습자의 가정 내 사용하는 일상 언어는 차이가 있을 수 있지만 앞으로 국내에서 사용해야 할 언어 환경이 한국어 환경이라는 점, 학교 학습에서도 한국어가 매개 언어라는 점에서 기초 문식력 이상 수준의 읽기, 쓰기 능력이 아동 학습자에게도 요구되기 때문이다. 따라서 아동 한국어 학습자를 위한 교재를 개발할 때는 아동 학습자의 다양한 변인을 면밀히 파악하여 성인 학습자보다 더 다양한 유형의 교재 개발이 필요해 보인다. 그러한 관점에서 이준호(2005)는 모국어 학습 상황에서 기술된 초등학교생을 위한 국어과 교육과정의 성취 목표가 외국어 학습에서 맞지 않음을 지적하면서 외국어의 관점에서 담화적 능력, 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 전략적 능력을 바탕으로 아동의 연령별 의사소통 능력 범주에 따른 성취 기준을 다음과 같이 재해석하였다.

<표10> 아동 한국어 학습자의 연령별 의사소통 능력 범주(이준호, 2005)

연령	능력 범주	내용	비고
8~9세	문법	한글 자모 익히기, 소리 내어 읽기, 기초 어휘 익히기, 낱말과 문장에 대한 초보적 지식 익히기, 내용에 맞게 띄어 읽기, 기본적 구조의 문장 쓰기, 감정을 나타내는 형용사 어휘 익히기, 의미 관계(유의어, 상하의어 등) 익히기	기초 문식력 습득과 기초어휘학습, 문장구성에 대한 기초 학습 위주
	사회 언어	상황에 알맞게 인사하기	대화 상대자를 인지하는 정도. 크게 강조안됨
	담화	개인적 소재의 짧은 글 쓰기, 접속부사 사용하여 일이 일어	개인적 수준의 담화 구성 및 이해 능력 위주. 전체적

		난 차례대로 말하기, 주요 내용 파악하기, 이야기의 시작과 중간과 끝 파악하기, 내용과 형식에 얽매이지 않고 자유롭게 쓰기	인 기본 구조 이해 학습 시작
	전략	자신 있게 말하고, 적극적이고 바른 자세 유지하기	경청하고 말하는 태도 함양
10~11세	문법	맞춤법에 맞게 문장 쓰기, 어휘 확장법 이해하기, 정확한 어휘사용하기, 소리와 표기의 차이 인식하기, 문체법 이해하기	문식력 습득 활동시작. 정확성에 대한 요구가 높아짐. 어휘와 문장에 대한 확장발생.
	사회 언어	독자와의 친숙도를 반영한 글 쓰기, 상대를 인식하는 높임법 사용하기 상황에 알맞은 단어사용하기,	상황에 알맞은 언어 사용을 중심으로 친숙도, 연령, 주제 변인에 대한 고려 시작.
	담화	담화표지 이용하여 인과관계 이해하기, 내용 요약하기, 생각이 잘 드러나게 쓰기, 특정 정보 파악하기, 중심 생각 파악하기, 주장과 근거 문장 파악하기, 의견에 대한 근거 들기, 인물·배경·상황 파악하기,	저학년 군에 비해 담화능력 배양을 위한 교육 내용 증가. 중심 내용과 중심 단락 파악하기와 이를 요약하는 활동이 강조됨.
	전략	청자의 공감 유도하기 위해 반언어적, 비언어적 표현을 사용하기 읽기 전 단계에서 배경지식 활용하기	발표, 회의, 글쓰기, 읽기에서의 참여자를 고려하는 전략 활용.
12~13세	문법	고유어와 한자어, 외래어 구분하기 혼동되는 맞춤법 익히기, 어미를 활용한 절 확대하기, 호응 관계 유지하기	문장의 개념이 확대, 기본 문식력에 대한 내용을 넘어섬.
	사회	담화 상대방과 목적에 맞는 언어 사용	저·중학년군에 비하

언어	하기, 여러 상황에 알맞게 표현하기, 매체에 적합한 언어 예절 지키기, 상대방을 고려하여 말하기, 의사소통 상황과 맥락에 맞게 말하기, 상황에 따라 다양한 낱말 의 의미 이해하기, 담화 상황 속 관용표현 이해하기	여 사회언어학적 능력 의 확장, 담화 참여자, 담화 목적과 상황, 특정 담화유형 (매체)의 교육, 비유적, 관용적 표현이 제시됨.
담화	뉴스 속 담화의 구조 파악하기, 정보의가치 판단하기, 인터뷰 담화의 특성과 절차 파악하기, 설득 및 주장하는 내용 파악하기, 문맥적 의미 파악하기, 글의 구조에 맞게 요약하기, 배경지식과 단서 활용하여 추론하기, 필자의 관점이나 주장 파악하기, 적절 한 근거와 이유를 가지고 주장하기	특정 담화유형에 대한 세부적 구조 파악 가능, 논증적 텍스트에 대 한 이해의 비중이 높아 짐. 주장과 근거를 파악 하는 것의 중요성 증가.
전략	토의하는 태도와 전략 익히기, 토론의 절차, 방법에 맞게 참여하 기, 적극적으로 읽기, 전략적으로 읽기, 과정 중심적 글쓰기,	토의나 토론, 쓰 기, 읽기 등에서의 전략 활용이 강조됨.

이준호가 재해석한 연령별 의사소통 능력 범주를 살펴보면 아동 학습자 내에서도 크게 8~9세, 10~11세, 12~13세로 크게 세 시기로 분류할 수 있고 1, 2년 차이에도 의사소통 능력에서 큰 차이점을 보인다는 것을 알 수 있다. 특히 8~9세 시기에는 문법 범주에서도 사회 언어적 범주는 미숙하기 때문에 기초 문식력 습득과 기초어휘학습, 문장구성에 대한 기초 학습이 위주가 될 수밖에 없다. 아동기에서 10~11세는 8~9세 시기와 특히 두드러진 차이점이 보이는데 이 시기에 문식력 습득 활동이 이어지며, 정확성에 대한 요구가 높아지고 어휘와 문장에 대한 확장이 이루어진다는 점이다. 또한 8~9세 시기 때와 비교하여 담화 능력 범주에서의 발달도 유의미한 차이가 있는데 저학년군에 비하여 담화 능력 배양을 위한 교육 내용이 크게

증가하고 중심 내용과 중심 단락 등을 찾거나 이를 요약하는 활동이 확장되며 학습자들 또한 그런 활동을 원한다는 것이었다. 또한 전략적 범주에서도 다양한 담화 전략을 발표, 회의, 글쓰기 등의 활동으로 참여자를 고려하는 전략을 활용할 수 있고 읽기에서도 그러한 전략이 등장한다는 점을 알 수 있었다. 아동들은 10~11세를 기점으로 의사소통 능력의 모든 범주에서 유의미한 성장을 보이며 12~13세 때는 저·중학년 때에 비하여 헛갈리는 맞춤법 익히기, 고유어와 한자어 및 외래어 구분하기, 어미를 이용한 절 확대하기, 호응 관계 지속하기 등의 문장 개념의 확대가 발견되어 기본 문식력에 대한 내용을 넘어선 시기가 발생한다. 또한 개인적 담화뿐만 아니라 상대방을 고려한 담화를 파악할 수 있는 사회언어학적 능력도 괄목할만한 차이를 보이며 비유적, 관용적 표현도 익히게 된다. 뿐만 아니라 뉴스, 인터뷰, 인터넷과 같은 특정 담화 유형에 대한 구체적 구조 파악이 등장하며, 중학년에 비하여 논증적 텍스트에 대한 이해의 비중도 높아지게 되면서 주장과 근거를 파악하는 것이 중요시되고 토의나 토론, 읽기, 쓰기 등에서 전체적으로 전략 활용이 중시되기 시작한다는 것을 알 수 있다.

이처럼 아동들은 연령 별로 확연한 언어 능력 발달의 차이점을 보여주기 때문에 같은 교재로 수업을 한다면 고학년 학습자에게는 학습 내용이 너무 쉽고 단순하게 느껴지고, 자칫 학습에 지루함까지 느낄 수 있고, 고학년에 초점을 맞춘다면 저학년 학습자에게는 학습 내용이 너무 어렵게 느껴져 학습의 의욕을 떨어뜨릴 수 있어 모국어도 아닌 한국어를 학습하는 학습자에게 학습 동기를 고취시키기 위해서는 물리적인 학습여건의 차별화가 필요하다. 하지만 한국 학교의 KSL교육 학습 여건은 한국어 학습자의 모든 연령 변인을 다 수용할 수 없는 환경이다. 그렇다고 방안을 마련하지 않는다면 한국어 교육은 결국 실패할 수 밖에 없다. 아직 외국어로서의 한국어 교육은 다른 언어 교육보다 한 영역에 대한 풍부한 논의와 여러 영역의 폭 넓은

은 다양성이 부족하다. 다양한 연령별 아동 학습자에 대한 한국어 교육 방안 논의 역시 계속적으로 이루어져야 할 부분인 것은 자명해 보인다.

(2) 국내 중도입국 고려인 아동의 언어적 특성

한국에 중도 입국한 대부분의 고려인 자녀들은 우리나라 결혼이민자 가정 자녀들과 다소 다른 언어 환경과 사회경제적 환경에 놓여있다. 결혼이민자의 자녀들은 가정에서 한국어와 다른 언어 두 개의 언어를 사용하는 환경이 대부분인데 고려인 가정은 거의 러시아어 단일언어를 사용하는 환경을 가진다는 점에서 차이점을 가진다. 학령전기 고려인 아동들도 그러한 환경에 놓여 있다(황상십 외, 2015). 또한 대부분의 고려인 아동들은 러시아어를 습득한 이후 한국어를 제 2언어로 습득하는데 가정에서도 부모 또한 한국어 사용을 대부분 하지 못하고 러시아어로 일상 언어를 지속하기 때문에 고려인 자녀들은 국내에 있어도 가정 내에서는 러시아어 단일언어 환경이라 해도 무방하다. 이것은 한국어를 습득할 수 있는 환경이 일반 다문화 가정의 자녀보다 제한적일 수 밖에 없으며 이중언어를 사용하는 고려인 아동에게 교과 학습까지 해야 하는 상황에서 학습 의지 또한 저하시킬 수 있는 요소라고 할 수 있다.

하지만 교포 자녀 즉 계승 언어 학습자가 언어 능력이 우수하다는 것을 이동재(2022)에서 입증되었는데 이들은 일반 학습자보다 상대적으로 매우 짧은 시간 안에 최상위권 언어 학습자가 될 수 있는 잠재력을 가지고 있다고 한다. 고려인 자녀들 또한 그러한 가능성을 내재한 학습자라 볼 수 있다. 본 고에서의 연구 대상인 고려인 자녀들은 한국에 장기적으로 체류하거나 한국 정착을 위한 목적을 가진 부모들의 자녀들이다. 중도 입국한 고려인 자녀는 교포 자녀이지만 KFL 환경이 아닌 KSL 환경에서 학습하고 있다. KSL 학습자들은 다수가 국내 한국인과 같은 한국어 발음과 구사 능력

을 갖길 희망하고(권성미, 2017) 외국어 학습에서 발음의 중요성은 정확한 발음 향상 뿐만 아니라 언어의 다른 기능 발달과 학습 동기 고취의 역할을 한다(백소영, 2009)는 점에서 고려인 자녀들의 모국어인 러시아어와 한국어의 언어적 차이에 의해 겪고 있는 한국어 발음상 오류를 알아보고 극복 방안을 모색해보고자 한다.

이중언어 관점에서 고려인 학습자의 한국어 발음 양상을 논의한 성갑연(2020), 이미선 외(2016), 손유진 외(2022), 박현정(2021)은 고려인의 모국어 및 제1 언어인 러시아어와 제2 언어로 학습해야 하는 한국어와의 어원과 발음 구조상의 이질성을 발견하였다. 성갑연(2020)에서는 중도 입국한 러시아권 학습자의 발음 오류 연구에서 단모음의 오류가 ‘ㅛ > ㅜ > ㅡ’ 순으로 일어나며 특히 장애음의 경음과 격음에서 오류가 많음을 발견하고 종성에서는 ‘ㄱ, ㄷ’를 ‘크, 트’로 발음하거나 ‘ㅇ’을 ‘ㄴ’으로 대치하는 오류가 많음을 보고하였다. 손유진 외(2022)는 국내 고려인 청소년의 한국어 자음과 모음의 발음을 중심으로 한 연구에서 중도 입국 고려인 청소년의 한국어 발음 오류를 어두 초성 자음, 어말 종성 자음, 단모음으로 나누어 분석하였고 어두 초성에서 평음, 경음, 격음의 세 가지 대립을 보이는 폐쇄음과 과찰음에서 가장 많은 오류가 있음을 발견하였으며 폐쇄음에서는 세 가지 발성유형을 구별하지 못하고 모두 경음으로 발음하는 경우가 주된 경향으로 나타났다. 또한 격음의 발음에서 오류가 많았으며 특히 고려인 청소년의 다수가 격음의 발음을 정확하게 발음하는 데 어려움을 겪은 것으로 보고하였다. 박현정(2021)에서는 러시아권 중도입국 초등학생을 대상으로 발음 오류 연구에서 장애음의 발성유형 구별, 단모음 /ㅜ, ㅛ/ 및 받침 /ㅇ/의 발음 어려움, /ㅈ, ㅊ, ㅉ/와 단모음의 결합 시 /j/를 첨가현상, /시, 지/에서 /i/가 첨가되는 현상, 겹받침을 모두 발음하는 현상 등을 발견하였다. 중도입국 고려인 학습자의 한국어 발음 양상은 러시아어 모국어 학습자의

한국어 발음 양상과 맥락을 같이 하고 있다. 이상 기존의 논의를 바탕으로 고려인 아동 학습자의 이중언어 사용으로 인한 한국어 발음 오류 양상을 이윤권(2006)과 박현정(2021)를 참고하여 정리하였다.

① ㅇ으로 끝나는 음절 뒤에 다른 음절이 있을 때 ㅇ받침 생략현상과 약화현상이 발생함. (생략)

② 파열음 자음군(/ㄱ-ㄱ-ㅋ/, /ㅂ-ㅂ-ㅍ/, /ㄷ-ㄷ-ㅌ/), 마찰음·파찰음 자음군(/ㅅ-ㅅ/, /ㅈ-ㅈ/)이 어두에 나타나는 경우 대립하는 자음군의 다른 음소와 혼동하는 경우가 빈번히 발생. (대치)

③ 절반 이상의 실험 대상이 발음상 ㄱ과 ㄱ의 소리 구분의 어려움을 느낌 (대치)

④ 모든 실험 대상에게서 ㄱ계열 자음(ㄱ, ㅋ, ㆁ)과 단모음이 결합된 음절을 발음할 때 활음 /j/첨가 현상이 매우 두드러짐. (첨가)

⑤ /시/와 /지/ 음절을 발음에서 혀의 안쪽 부분과 가운데 부분과의 높이차가 거의 없어 /i/소리가 첨가 현상이 발생함 (첨가)

⑥ 일부 학생에게서 ㄹ이 초성인 음절을 발음할 때 부가적인 ㄹ소리가 음절 머리에 첨가되는 현상이 발생함 (첨가)

⑦ 과반 이상의 실험 대상에게서 겹받침 항목의 응답 중 표면형의 받침 두 개가 함께 등장함. (첨가)

2. 한국어와 러시아어의 언어 체계

한국어의 언어적인 특징과 한국어와 러시아어의 언어적 이질성은 러시아어 모국어 학습자가 한국어 습득 상에서 갖는 어려움을 유발한다(모졸 따지아나, 2013). 러시아어와 한국어는 다른 언어 계통에 속해있다. 한국어는 알타이어 계열로 분류되거나 고립어로 보는 시각이 있고 러시아어는 인도유럽어 계열에 속한다. 또한 문법적으로도 교착어, 러시아어는 굴절어로 분류되는데(박현정, 2021) 문장의 기본 구조부터 통사 절차까지 현저한 차이점이 있다. 이렇게 한국어와 러시아어는 기원이나 구조상으로도 이질적인 언어라고 할 수 있다. 우선 문법적 차이를 크게 형태론과 통사론적으로 나누어 살펴볼 수 있다.

가. 한국어와 러시아어의 형태론적 · 통사론적 차이점

러시아어와 한국어의 가장 큰 차이점은 러시아어는 인도유럽어족 언어 계열의 굴절어에 속하고 한국어는 알타이어족 언어 계열의 교착어에 속한다는 점이다. 한국어는 러시아어와 달리 조사와 어미가 발달했다는 점에서 교착어에 해당한다. 한국어는 여기에 조사나 어미와 같은 문법형태소들이 결합되어 문법 관계를 나타내거나 단어를 형성하는 점에서 교착어의 특징을 가지고 있다. 또한 한국어는 여기에 붙는 문법형태소의 수와 종류가 매우 다양하고 대부분 중요한 문법 기능이 이들에 의해 실현되기 때문에 문법형태소의 종류와 기능을 아는 것이 한국어 문법의 필수적인 요소라 할 수 있다(고성환 외, 2005). 반면 러시아어는 단어의 어미 변화를 특징으로 하며 그 변화는 명사적, 대명 사적, 동사적 어미 변화형으로 구분되어 어형이 변화하는 굴절어에 속한다는 것을 알 수 있다. 한국어는 러시아어와 달

리 형태 및 기능적으로 명사, 대명사, 수사를 구별할 필요가 없고 동사와 형용사의 차이도 러시아어보다 두드러지지 않으며, 동사나 형용사의 하위 범주인 보조용언이 있어 다양한 문법적 기능을 담당하는 점, 명사의 수식 기능만 담당하는 관형사, 격, 높임, 인용, 주제 등의 문법적 기능이나 기타 어휘적 의미를 갖는 조사의 존재 등의 특징을 가지고 있다. 또한 한국어는 러시아어와 달리 격변화를 하지 않고 문법적인 성이 존재하지 않으며, 한국어 명사는 단수, 복수의 구분을 위한 표지가 필수적이지 않다. 더구나 복수형이 쓰여서는 안 되는 현상까지 보인다. 한국어는 의존명사가 발달했으며 그 중 단위명사가 특히 발달되어 있다. 한국어는 대명사가 발달되지 않았으며 대명사의 쓰임도 제한되어 있다. 한국어는 러시아어와 달리 관계 대명사가 없고 부정대명사와 의문대명사가 형태상으로 전혀 구별되지 않는다.

통사론적인 측면에서도 러시아어와 한국어는 차이점을 가지고 있다. 가장 큰 차이점은 어순이다. 러시아어는 SVO형 어순인데 반해, 한국어는 SOV형 어순을 가지고 있다. 한국어는 수식 성분이 앞에 오고, 피수식 성분이 뒤에 오는 반면 러시아어는 한국어와 달리 수식어가 피수식어의 앞, 뒤에 올 수 있다. 한국어는 문장상에서도 러시아어와의 차이점이 보이는데 한국어에는 두 개의 주어와 있는 문장이 있을 수 있지만 러시아어에서는 존재하지 않는다는 점이다.

위에서 살펴본 것처럼 러시아어가 모국어인 학습자들에게는 러시아어와 다른 문법 체계를 가지고 기능적, 형태적으로 이질적인 한국어를 학습하기에 매우 생소하거나 어려운 내용이 아닐 수 없다. 그러므로 러시아어 모국어 학습자들에게 외국어로서 한국어를 습득하는 과정은 많은 인지 노력과 효과적인 한국어 학습 방안을 필요로 한다는 것은 자명하다.

나. 한국어와 러시아어의 음운 체계상 차이점

(1) 한국어와 러시아어의 모음체계 비교대조

한국어 표준 발음법에서는 10모음 체계이지만 외국어로서의 한국어 교육에서는 “외, 위”를 이중모음으로 발음할 수 있고, “애, 에”를 현대 한국인들이 구분하지 않고 발음하는 경향이 있어 한국어 단모음의 수를 7개 혹은 8개로 보고 있다. 러시아어와 구별되는 특징으로는 전설모음과 후설모음이 각각 평순음과 원순음으로 나누어진다. 그래서 한국어는 러시아어에는 없는 평순과 원순의 구별이 존재한다. 반면 러시아어는 단모음 수를 5개로 보고 있다. 러시아어는 한국어에 비해 모음 음소의 수가 부족하고 같은 모음에 분류되더라도 조음의 위치나 방법이 정확하게 일치하지 않는다. 러시아어 모음체계에서는 하나의 자질을 가지고 있지만 한국어 모음체계에서는 원순과 평순으로 두 개의 자질로 나뉘어진다. 뿐만 아니라 한국어 이중모음은 러시아어에 없는 자질이다. 다음 표는 백소영(2009)에서 한국어와 러시아어의 단모음을 정리한 것이다.

<표11> 한국어와 러시아어의 단모음 체계(백소영, 2009)

혀의 위치 혀의 높이	전설		중설		후설		
	한국어	러시아어	한국어	러시아어	한국어	러시아어	
고모음	ㅣ	и (i)	-	ы (y)	ㅡ	ㅓ	y (u)
중모음	ㅘ/ㅙ	э (e)	-		ㅚ	ㅜ	o (o)
저모음			-	a (a)	ㅓ		

러시아어에서는 전설, 중설, 고모음, 중모음, 저모음으로 구별만 되어 있지만 한국어는 러시아어에 없는 평순과 원순의 구별이 있다. 러시아어에는 한국어에 있는 /ㅡ/와 /ㅜ/에 해당하는 음소가 없으며, 특히 /ㅜ/의 경우는 러시아어에서 비강세 음절에서 /o/와 /a/의 변이음으로 존재는 하지만 의미 변별 기능을 갖지 못한다.

러시아어권 화자들이 어려움을 겪는 음은 ‘W계 이중모음’으로, 학습자들은 한국어의 이중모음을 2음절어로 이해하거나 /외, 왜, 웨, 와/의 발음은 [v]가 삽입된 음으로 이해하는 경향이 있다(백소영, 2009). 한편 한국어의 낱말은 모음의 길이가 단어의 뜻을 구별하는 역할을 할 경우가 있는 반면 러시아어의 모음에서 강세의 위치가 단어의 뜻을 구별하는 역할을 한다. 또한 강세의 위치에 따라 일정한 리듬감이 형성되는데 강세를 받는 음절의 위치에 가장 높은 억양이 실리게 된다.

(2)러시아어와 한국어의 자음체계 비교대조

자음은 장애가 일어나는 조음위치와 장애가 일어나는 조음 방법으로 분류한다. 한국어의 자음은 19개인데, 조음 방법에 따라 마찰음, 파열음, 파찰음, 유음, 비음 등으로 분류되고, 조음위치에 따라 양순음, 치조음, 경구개음, 연구개음, 성문음으로 분류된다. 또한 기의 유무, 긴장의 유무에 따라서도 평음, 격음, 경음으로 나뉜다. 한국어의 경우에는 자음의 발음이 일어나는 위치는 다섯 곳이다. 한국어의 자음은 유성음과 무성음의 구별이 없고 유성음은 변이음으로서만 존재한다는 점에서 다른 언어와 구별된다.

러시아어는 자음체계 중심의 언어이다. 음운상 발화시에도 자음이 모음에 영향을 미치고 모음 음소들의 다양한 변이음들이 발생하게 한다. 러시아어는 모두 33개가 문자를 가지고 있는데 이 중에서 자음을 나타내는 문자는 총 19개이고 음운상으로 구분할 때는 경 자음과 연자음으로 구분된

다. 경 자음은 기본 자음이고 연자음 발음 시 선행자음을 자신의 위치인 경구개의 위치로 끌어올리면서 발음하면서 모음 전후에서 음이 미끄러지듯이 이행되며 발음되는 전이 음이 발생하게 된다. 이와 같은 발음 현상은 러시아어에서 두드러지게 나타나는 특징이다. 문자로는 모두 19개의 자음이 있지만, 음운상 18개의 경 자음과 13개의 연자음, 반영 자음 j로 나누고 결과적으로 총 32개의 음운을 가진다. 또한 성(voice) 자질에 따라 유성과 무성 자음의 대립 쌍을 가진다. 이로써 러시아어 자음 구조의 특징은 경-연자음과 유-무성 자음의 사항 상관 속 구조를 가진다고 정리할 수 있다.

<표12> 러시아어 자음 발음 구조(이용권, 2006)

조음방법 \ 조음위치		양순음	
		경자음	연자음
폐쇄음	무성자음	p	p'
	유성자음	b	b'

한국어의 자음 구조의 특징은 파찰음과 폐쇄음에서는 조음 방법상에서 평음을 기본으로 하고, 후두에 긴장성 유무에 따라 경음과 평음으로의 대립, 폐쇄음, 파찰음, 그리고 마찰음에서는 기식의 유무에 따라 격음과 평음으로 대립된다. 즉 기 자질의 유무 혹은 경음성 자질의 유무에 따라서 변별된다. 그리하여 한국어 자음의 발음은 평음을 기본으로 하면서 경음과 격음으로 대립이 되는 삼각기둥의 상관 쌍을 이룬다고 하겠다.

<표13> 한국어 자음 발음 구조(이용권, 2006)

조음위치 조음방법	양순음	치경음	연구개음
경음	ㅂ	ㅈ	ㄱ
평음	ㅃ	ㅉ	ㅋ
격음	ㅍ	ㅊ	ㆁ

평음-경음-격음의 삼항 상관 속 구조로 이루어진 한국어의 자음 구조는 기(aspiration) 자질의 유무나 경음성 자질의 유무로 변별되지만 경-연자음과 유-무성자음의 사항 상관속 구조로 이루어진 러시아어의 자음구조와는 경-연자음성 자질과 유-무성자질로 변별된다는 점에서 유사성을 찾기가 어렵다. 따라서 러시아어를 모국어로 하는 학습자가 한국어를 외국어로 학습할 때는 간섭현상이 발생하게 되어 한국어 자음을 정확하게 학습하는 것은 어려울 수 있으며 Prator의 난이도 위계 이론에 의하면 모국어의 한 항목이 목표어에서 둘 이상 나타나는 “5단계”에 해당되며 앞서 대조분석에서 밝힌 바와 같이 러시아어 모국어 학습자가 한국어를 학습할 때는 모국어로 인한 간섭현상으로 인한 많은 오류를 경험하면서 학습상 상당한 어려움을 가지게 된다(이용권, 2006).

3. 다문화 교육과 KSL 한국어 교육

가. 다문화 교육 정책

(1) 다문화 교육 추진 배경

대한민국 정부는 매년 교육부에서 다문화 환경 학습자를 위한 교육지원안을 발표하고 있다. 교육부에서 공표한 “2023년 다문화 교육 지원계획(안)”에서 밝히고 있는 다문화 교육 지원계획 정책 추진 배경은 다음 세 가지 항목으로 제시하였다.

<표14> 다문화 교육 지원계획 추진 배경

< 다문화 교육 지원계획 배경 >

1. 국제결혼 및 외국인 가정 자녀 증가로 인한 교육수요에 대응
2. 다문화 학생의 교육수요를 반영한 사각지대 없는 맞춤형 교육지원
3. 학교 구성원의 다문화 수용성 함양으로 다문화 친화적 교육 환경 조성

정부 차원에서 국제결혼 및 외국인가정 자녀 증가에 따른 교육수요에 대응하게 된 배경에는 현재 국가 간 교류가 확대됨에 따른 외국인의 유입은 증가¹⁰⁾ 및 다문화 학생 비율 증가 추세이고, 한편 통계청 인구추계에 따라 학령인구(6-21세)는 2023년부터 향후 10년간 173만명 감소될 것으로 보이고 이에 따라 국내 학교에 재학하는 학생들의 언어, 인종, 문화적 배경 등

10) ※ 외국인 주민 비율은 '06년 1.1%(주민등록인구 대비) → '21년 4.1%(총인구 대비)로 약 4배가량 증가(행정안전부, 2021 지방자치단체 외국인 주민 현황)

※ 2040 이주민 총인구대비 6.9% 증가예측, 다문화 사회(이주민 5%)로 진입중(통계청인구추계)

의 다양성 확대, 학교 현장의 변화의 가속화를 꾀할 수 있다. 이러한 다문화 학생의 교육수요를 고려한 사각지대 없는 맞춤형 지원을 실시하게 되었는데 국적 및 체류자격 등과 무관하게 공교육에 진입할 수 있는 기반을 조성하고, 다문화학생의 특성을 고려해 맞춤형 교육 지원하려는 정책을 실시하고 있다. 따라서 모든 학교 구성원의 문화적 다양성을 이해하고 받아들이기 위한 다문화 친화적 교육 환경을 조성할 필요성을 인식¹¹⁾하여 가정과 학교, 지역사회 모두가 연계하여 통합 지원하는 지원체계를 조성하기 위해 다문화 교육 지원계획을 추진하게 되었다.

현재 한국은 학령기 인구 감소로 인한 전체 학생 수는 감소하는 추세이지만 전체 학생 대비 다문화 학생 비율은 지속적으로 증가하는 추세이다. 전체 학생 수는 2019년 546만명에서 2022년 528만명으로 최근 5년간 점진적으로 감소하고 있지만, 다문화 학생은 최근 5년간 꾸준히 매년 1만 명 이상 증가하면서 2022년에는 16만 8천명을 초과하였다고 집계되었다. 한편 다문화 가정 학생들의 학업중단율을 살펴보면 2021년 대비 다시 증가하는 추세인데 학업중단 사유 유형 다문화학생 학업중단 사유는 이주배경 특성상 다시 해외로 출국하거나 미인정 유학으로 인한 경우가 많았다.(약 63.2%) 주목해야 할 점은 다문화 학생의 유형에서 중도입국 및 외국인 학생이 국내 출생 학생보다 전체 학업중단율 및 부적응 관련 학업 중단율이 모두 높다는 사실이다. 학령기 KSL 학습자의 한국어 교육은 일상의 의사소통 능력뿐만 아니라 학교 교과 학습까지 궁극적으로 가능해야 한다는 점에서 성인 학습자를 대상으로 한 한국어 교육과는 다른 양상을 보인다.

한국어 능력은 교과 학습 능력으로 이어지며, 학업 능력의 부족은 학업 중단 사유로까지 이어진다. 다문화 학생의 학업 중단 사유에는 결국 한국

11) ※ 청소년(중학생73.15점> 고등학생69.65점)이 성인에 비해 다문화 수용성이 높으나, 코로나19 요인 등으로 사회 곳곳에 차별이나 부정적정서잔존(2021 다문화가족실태조사)

학교 생활과 학습에 어려움이 있었음을 파악하고 학교 교과 학습에 기본이 되는 한국어 교육은 어떻게 시행되고 있는지 살펴보고자 한다. 우선 고려인 자녀의 인구 중 가장 높은 비율을 차지하는 학령기 아동의 초등 KSL 한국어 교육을 살펴보겠다.

나. 초등 KSL 한국어 교육

(1) KSL 한국어 수업 유형

김윤주(2015b)에서 정리한 국내에서 운영하는 한국어(KSL) 교육과정 수업 유형 다음과 같이 크게 네 가지 유형으로 나타난다.

<표15> 국내 학교 내 한국어(KSL) 수업 유형(김윤주, 2015b:377)

한국어(KSL) 수업 유형		수업 세부 형식
1	별반식 수업	정규 수업 중 일정 시간에 해당 학생만 별도의 장소로 이동해 한국어 수업을 하는 형식
2	방과 후 수업	정규 수업 시간 이후에 일정 시간에 한국어 수업을 실시하면서 해당 학생이 참여하는 형식
3	특별학급 수업	정규 수업 시간을 포함한 하루 종일 이들을 전담하는 교사의 지도하에 한국어를 포함한 모든 교과목의 수업을 별도의 학급에서 운영하는 형식
4	이중언어 수업	이중언어 강사를 활용해 이중언어 수업이나 모국어 수업을 병행해 실시하는 형식

한국 학교 현장에서는 현재 가장 많이 사용되는 한국어 수업 유형은 “별반식”수업과 “방과 후” 수업 유형으로, 김윤주(2015b)에서는 별반식 수업 모형은 미국에서 가장 효과가 낮다고 지적된 수업 유형임을 밝히고 있다. 김윤주(2015b)에서 분석한 실제 한국어(KSL) 교육과정 현장의 공통적인

논의점은 다음과 같다.

- ‘다문화 배경 학습자’의 다양한 학습자의 유형에 대한 고찰이 미흡하다.
- 대부분 사용하는 교재는 『표준 한국어』였으며, 학습해야 할 절대량에 비해 교재가 포함하고 있는 학습 내용이 절대적으로 부족해 학습자의 한국어 숙달도를 향상시키는 데 어려움이 따른다.
- 『표준 한국어』 교재를 기본으로 별도의 부교재와 보조 교구 등을 제작해 보완하는 학교가 많다.
- 학생 지도의 최대 장애로 학부모와의 의사소통 상의 어려움을 꼽으며 그로 인한 교육의 어려움이 존재한다.

다양한 유형의 다문화 학습자의 개별성에 대한 고찰이 매우 부족하여 맞춤형 교육이 시급하며, 아동의 연령 변인에 따른 인지능력과 숙달도 차이에 의해 표준 한국어 교재만으로는 같은 연령이라도 인지 능력이 높거나 숙달도가 발달한 학생이나 고학년의 한국어 능력을 향상시키기 어려워 기존 논의와 교사의 요구 조사에서 대부분 부교재나 보조 교구를 사용하거나 심지어 표준 한국어 교재를 사용하지 않고 부교재만으로 진행하는 경우도 있었다. 전반적으로 생활한국어보다 학습한국어 교육이 충분히 이루어지지 않는 교육 현장의 한계점은 우선 생활한국어가 충분히 학습이 되어야 가능한 표준한국어 교재의 생활한국어 영역의 목표 문법량과 어휘량이 턱없이 부족해 그에 따른 보완이 필요해 보인다. 또한 학생 지도의 최대 장애로 학부모와의 의사소통을 꼽았는데 고려인 부모들은 대부분 한국어 구사를 하지 못하다는 것이다. 부모들이 자녀의 교육에 적극적으로 참여하기 위해서는 부모들도 가정에서 자녀의 한국어 공부를 함께 도울 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이다.

(2) KSL 한국어 교육 대상

한국 내 공식적으로 공표하는 “다문화교육 지원계획(안)”과 “한국어 운영 가이드 라인”등에서 나타나는 다문화 정책에서 다문화 학생 유형을 지정하고 있다. 다문화 학생 유형은 크게 국제결혼가정과 외국인가정으로 나눌 수 있는데 국제결혼가정 내에는 출생 지역에 따라 국내 출생 자녀와 중도 입국한 자녀로 다시 분류할 수 있다. 교육부에서 정리한 다문화 학생 유형은 세부적으로 세 가지 유형으로 나타냈지만 최영환(2009)에서 정리한 초등학교 아동 다문화 교육의 대상 유형은 네 가지 범주를 기준으로 하여 분류되었는데 매우 복잡한 양상을 보이는 것을 알 수 있다.

<표16> 아동 다문화 교육 대상의 분류를 위한 네 가지 범주(최영환, 2009:37)

범주	1. 부모의 국적	2. 발생 요인	3. 한국어 교수학습·수업 참여 능력	4. 한국 거주 지속성
유형	1-A. 한국 국적 1-B. 외국 국적 1-C. 다국적	2-A. 가족 구성에 기인 2-B. 거주 이전에 기인	3-A. 참여 가능 3-B. 참여 부분 가능 3-C. 참여 불가능	4-A. 영주 4-B. 장기 체류 4-C. 일시 체류

최영환(2009)에서 다문화 아동의 유형을 분류한 범주에서 여러 가지 유형을 조합하면 다문화 교육 대상자는 54개 유형으로 나누어지는데 이 54개 유형 모두를 고려하여 교육 방안을 마련하는 것이 이상적이나, 현실에 맞는 범주별 논의와 개별적인 교육 방안 연구가 필요해 보인다. 최영환(2009)에 따른 본고의 고려인 아동의 유형은 1. 부모의 국적이 한국 국적 또는 외국 국적이면서, 2. 발생 요인은 거주 이전에 기인하고, 한국어 교수학습·수업 참여 능력이 가능하거나 불가능하며 대부분 3. 거주의 목적이 장기

체류나 영주의 목적을 가졌다. 이준호(2015)는 다문화 가정 학습자 중에서도 한국어가 외국어, 제2 언어의 지위를 가졌거나 모국어의 지위를 얻었으나 모국어 수준의 능력 향상까지 도달하지 않은 아동 한국어 학습자들을 대상으로 하위 집단을 분류하고¹²⁾ 각 집단이 가지는 한국어의 지위와 사용 환경을 <표17>'과 같이 정리하였는데 이 밖에도 매우 다양한 하위 집단과 한국어 지위 및 한국어 사용 환경이 있음을 언급했다.

<표17> 아동 한국어 학습자의 하위 집단(이준호2015)

아동 한국어 학습자 하위 집단	한국어의 지위 및 한국어 사용 환경	비고
<ul style="list-style-type: none"> • 부모가 모두 한국인이 아니며 해외 출생 후 한국으로 이주한 아동 	모어와 모국어 모두 한국어가 아니면서 이주 당시 고연령의 아동일 경우 한국어가 완전한 외국어를 지위를 가짐.	
<ul style="list-style-type: none"> • 부모가 모두 한국인이 아니며 한국 출생 및 성장한 아동 	모어와 모국어 모두 한국어가 아니면서 한국어가 모어의 제1 언어 지위를 위협함. 모어와 한국어의 발달에 제한이 발생할 수 있음.	
<ul style="list-style-type: none"> • 어머니가 한국인이 아니며 한국 출생 아동 	모어가 한국어가 아니지만 모국어는 한국어임. 아동은 모어를 먼저 습득하였을 수도 있고, 대다수 모어를 전혀 하지 못하는 경우도 있음. 한국어 능력은 한국어 모어 화자 아동과 비슷하나 학습능력향상으로 연결은 다소 부족할 수 있음.	

12) 이준호(2015)에서는 외국어 학습자로서의 아동이 갖는 특성과 아동의 일반적인 학습 능력을 파악하고자 한국어가 모국어이거나 제1 언어 및 유일한 언어로서의 지위를 획득한 아동이나 한국어 능력이 약간 부족한 수준의 아동을 연구 대상에서 제외하였다.

<ul style="list-style-type: none"> • 어머니가 한국인이 아니며 국외 출생 후 한국으로 이주하여 한국 국적을 취득한 아동 	<p>모어가 한국어가 아니지만 모국어는 한국어임. 한국어 수준이 매우 부족. 이주 당시 학령기 아동인 경우 한국어 구사 능력이 거의 없을 수 있음</p>	<p>고려인 학습자 해당</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 부모가 모두 한국인이거나 해외에서 출생 및 성장한 아동 	<p>모어는 한국어이지만 모국어는 그 지역 및 출생 국가 언어임, 모국어인 그 지역 언어가 제1 언어로 자리하고 한국어는 제2 언어의 지위임.</p>	<p>고려인 학습자 해당</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 부모가 모두 한국인이지만 해외 출생 후 귀국한 아동 	<p>모어와 모국어가 모두 한국어이나 귀국 당시 아동 연령에 따라 한국어가 지위가 우세하거나 제2 언어로 밀려난 경우로 구분가능.</p>	<p>중도입국 고려인 학습자 해당</p>

이준호(2015)에서 정리한 한국어를 외국어 혹은 제2 언어로 학습하는 학습자들의 하위 집단은 크게 여섯 집단으로 분류되었는데 부모가 모두 한국인이 아니면서 해외 출생 후 한국으로 이주한 아동, 부모가 모두 한국인이 아니면서 한국 출생 후 성장한 아동, 어머니가 한국인이 아니면서 한국 출생 아동, 어머니가 한국인이 아니며 국외에서 출생하였으나 한국으로 이주하여 한국 국적을 취득한 아동, 부모가 모두 한국인이거나 해외에서 출생하여 성장한 아동, 부모가 모두 한국인이면서 해외 출생 후 귀국한 아동들로 분류한 것을 파악할 수 있었다. 그 밖에 아버지가 한국인이 아니면서 이혼 또는 재혼 등의 이유로 부모의 언어가 조기에 바뀐 경우들도 있었다. 중도입국한 고려인 학습자들을 설문 조사한 결과 아동 학습자의 하위 집단에서 어머니가 한국인이 아니면서 국외 출생이지만 국내로 이주하여 한국 국적을 취득한 경우에 해당하기도 하였으나 이 경우 이준호(2015)와 다르게 아버지가 고려인이고 어머니가 러시아나 CIS국가 출신이라 모어는 한국어이나 모국어가 한국어가 아니었다. 다음으로 부모가 모두 한국인이면서 해외

출생 및 성장한 경우와 귀국한 경우 둘 다 속하였는데 이 경우 부모님 두 분 모두 고려인인 경우가 해당되었다. 또한 이 하위 집단 외에도 부모님의 한쪽이 고려인이면서 해외에서 출생한 후 성장하고 있거나 귀국한 집단에 해당하며 출생 국가의 사용 언어가 제 1언어이면서 한국어가 제 2언어이거나 외국어로 학습되는 상황이라 할 수 있다. 이상으로 제 2언어와 외국어로서의 한국어 학습자의 한국어의 지위와 사용 환경을 고려인 자녀 학습자의 상황에 따라 분류하였다. 지금까지의 논의를 분석한 결과, 본 고의 고려인 아동의 유형은 다음과 같이 정리할 수 있었다.

2019년 개정된 재외동포법 이후 입국한 고려인 아동은,

1. 부모의 국적이 한국 국적 또는 외국 국적이면서, 2. 발생 요인은 거주 이전에 기인하고, 3. 한국어 교수학습 · 수업 참여 능력이 가능하거나 불가능하며 대부분 4. 거주의 목적이 장기 체류나 영주의 목적을 가졌으며, 5. 부모가 한쪽 또는 모두가 한국인이면서 6. 출신 국가의 언어가 제1 언어 및 모국어이고 제2 언어로 한국어를 학습해야 하는 상황의 아동이다.

이처럼 고려인 아동은 같은 하위 집단에 속해도 기존의 한국어 학습자와 다르게 다양한 양상의 유형을 가지기 때문에 한국어 교육에서도 그들을 위한 개별적인 논의가 교육 개발이 뒤따라야 할 것이다.

4. 부교재 개발을 위한 언어 교육 접근법

가. 학습자 중심 교육

전통적인 수업이 교육 기관이나 교사가 미리 고안하여 운영되는 수업이라면 학습자 중심 수업은 학습자가 참여하여 교과 과정의 내용과 그 내용을 위한 교수법에 관한 결정 과정에 학습자의 의견이 반영된다(Nunan, 1995)는 점에서 차이가 있다. 주로 수업의 주제, 내용, 언어 영역 기술, 과제 활동 등의 수업 과정에 학습자의 흥미와 요구가 반영되며, 학습자가 이를 스스로 선택할 수 있는 특징이 있다. 학습자 중심 교육의 특징은 학습자에게 학습에 대한 명확한 동기화가 가능하도록 하여 학습자를 적극적으로 능동적인 존재로서의 역할을 하도록 한다. 교사는 학습자가 학습에 책임감을 가질 수 있도록 학습자의 자율성을 높여 줄 의무가 있으며, 학습자 중심 교수에 사용되는 교재 또한 이러한 측면에서 학습자의 자율성을 고취시킬 수 있는 도구적 역할이 되어야 할 것이다. 실제로 학습자 중심 교육 과정에 기반을 두어 학습자의 참여를 유도했을 때 교육의 효과가 높았음은 기존 연구들을 통해 증명된 바 있다. 하지만 이해영(2001)에서 언급한 것과 같이 이런 학습자 중심 교육과정을 설계, 운영에서의 우려하는 점은 학습자의 신뢰도이다. 다시 말해 학습자가 원하는 주제의 교육적 적합성, 학습자가 원하는 수업 방식과 과제 방식의 교육적 의미의 유무라 할 수 있을 건데 Nunan(1995)와 Dam & Gabrielsen(1990)의 연구에서 학습자는 그들이 무엇을 배우고 싶어하는지를 인지하고 있고 그것을 어떻게 배우기를 원하는지에 관한 뚜렷한 주관을 가지고 있으며(Nunan, 1995) 심지어 어린 학습자들 또한 자신의 학습 계획, 조직, 운영, 평가의 전반적인 과정에서 책

임감을 가졌다는 점을 보면 학습자의 의견 역시 교육과정에서 무시해서는 안 될 요소임이 틀림없다.

학습자를 교육과정에 참여시킨다는 것은 교육과정이 학습자를 위주로 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 교육과정에서 이러한 학습자의 특징을 반영하기 위해서 학습자의 인지적 특징과 상황 맥락적, 사회문화적 배경, 선호하는 학습 활동과 같은 학습자에 대한 분석이 선행되어야 하며 이렇게 파악된 특징들은 학습자 중심 교재에 반영되어야 할 것이다(이정란, 이해영2014). 학습자 중심 교수에서 학습자의 자율성과 주도적 역할의 보장, 학습자의 학습에 대한 기술적 훈련, 수용적 심리 요소 등이 전제 요소가 되어야 함은 분명하다. 더불어 교사에게 교재의 선택에 대한 자율성과 선택한 교재를 교수 상황 및 학습자의 학습 상황에 맞게 개작할 수 있는 자율성을 확보해 줘야 한다는 점도 중요한 전제 요건이라 할 수 있다.

나. 대조분석이론과 오류분석이론

제 2언어 학습에서 효과적인 교수법으로 나온 이론인 대조분석이론과 오류분석은 각각 상반된 전제하에 이루어지는 교수법이다. 대조분석이론은 1970년대 미국에서 심리학과 구조주의 언어학이 결합되어 생성되었다. 이 이론에 의하면 외국어 습득에 있어 모국어의 간섭을 가장 큰 장애 요소라 강조하면서 이를 해결하기 위해서는 교사나 언어 학자가 모국어와 외국어를 과학적 · 구조적으로 분석하여 체계적으로 대조시킴으로써 학습자가 갖는 단점을 예측하고 해결할 수 있다고 본다. 한편 1970년대 이후에는 외국어 학습에서의 오류가 모국어와 목표어와의 차이에서 오는 것보다 학습자 자신의 내재적 오류에서 기인한다는 오류분석이론이 각광을 받게 되었다(김학수, 1988). 이 오류분석이론은 대조분석이론과 달리 목표 언어의 습득에는 모국어의 영향이 거의 없고 외국어의 학습에서 오류는 자연적이며 필

연적이라는 생득주의 언어습득 가설에 입각하고 있다. 그리하여 외국어 학습에서의 중간언어의 발생을 오류라고 보지 않고 외국어 학습자가 자신의 내재된 방식으로 언어를 학습하려 하기에 일어나는 자연스러운 현상이라고 본다(박이도, 2002). 그러나 이 두 이론은 발생 기인은 상반되지만 대조분석의 결과가 오류분석에 의한 자료의 분석에 기초를 제공하여 대조분석과 오류분석은 상호 보완적 관계를 유지한다고 본다(서정목, 2002). 또한 이중언어 사용 학습자들에게 두 언어의 공통점과 차이점을 비교대조 분석하여 학습자의 오류 양상을 파악하여 긍정적 전이를 일으키는 요소를 발달시키고 부정적 전이를 축소하는 방식의 효과적인 발음 교육의 기초가 되고 있다.

다. 균형적 접근법

균형적 접근법은 Holdway(1979)와 Mooney(1990)이 처음으로 제안한 파닉스 발음 중심 접근법과 총체적 언어 접근법의 장점을 조화롭게 갖춰 탄생한 교수법이다. 아동의 수준에 알맞은 문학작품의 의미와 음소, 어휘지도를 병행하는 방법으로, 아동의 문식성 지도 요소들을 통합하고 강화한 교수법이라 할 수 있다. 의미 중심에서 어린이의 흥미를 끌 수 있고 실생활에 유의미한 자료를 활용하여 발음 중심 접근에서 강조하는 음가와 낱자에 대한 대응 관계와 규칙 등을 명시적으로 지도하는 것이 특징이다(송채원, 2018).

균형적 접근법은 어린이의 문식성 발달과 개인차를 고려하여 상황에 맞게 적용하여 발음 교육과 함께 읽기, 쓰기 교육을 연계하고 융합시키려고 노력한다. 이 접근법은 발음 중심 지도법과 의미 중심 지도법을 학습자 중심에 초점을 두고 적절하게 혼합하여 교수법의 균형을 강조하는 언어 교육

의 접근 방법으로, 읽기와 쓰기 교육을 말하기 교육까지 총체적으로 융합시키는 것이 목적이라 할 수 있다. 발음 중심 지도법은 음가, 낱말, 문장 순서로 대상을 확대해가는 상향식 방식이다. 이 지도법에서는 정확한 글자의 형태를 중요시하며 자음과 모음의 결합, 음소와 음가를 결합한 발음의 규칙성 이해, 철자와 맞춤법 익히기 등의 정확성에 초점을 둔다. 발음 중심 지도법은 한글의 구조를 논리적으로 지도할 수 있고 글자 요소에 따라 명시적으로 지도하여 정확한 맞춤법 지도를 할 수 있다. 한편 의미 중심 지도법은 문자 자체를 강조하는 것보다 의미의 이해에 초점을 두는 것이다. 그래서 발음 중심 지도법과 달리, 자음과 모음을 글자 단위로 가르치는 것이 아니라 의미의 덩어리로 이해하도록 지도하는 것이 특징이다. 실생활에 익숙한 단어와 문장을 활용하여 읽기와 쓰기를 지도한다는 점에서 발음 중심 지도법과는 다르게 학습자의 흥미를 유발시킬 수 있고 특히 읽기와 말하기 지도를 병행할 수 있다.

균형적 접근법은 그동안 계승어로서의 한국어를 상실하고 한국어 구사 능력을 보유하지 못하고 한국에 귀환한 중도입국 고려인 아동에게 효과적인 교수법이 될 수 있다. 먼저 한국어 문식성은 한국인의 일원으로서 한국의 문화와 역사를 이해하고 스스로 한국에 관한 정보를 습득하는데 필요한 매개 언어로서 역할을 하기에 더욱 필요하다. 또한 문식성을 갖춘 고려인 아동은 국내 한국 교과 학습에도 자신감을 갖게 되어 학업에 대한 성취감을 가질 수 있을 것이다. 아울러 상급 학교에도 진학하여 성인이 되어 취업도 안정적으로 할 수 있다면 한국인으로서의 자긍심과 정체성을 유지하고 지속적으로 한국에서의 안정적인 삶을 영위할 수 있게 하는 발판으로서의 한국어 교육이 될 것은 자명하다.

Ⅲ. 중도입국 고려인 자녀를 위한 초등 한국어교재 분석

1. 초등<표준 한국어> 교재 분석

초등 <표준 한국어> 교재는 초등 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 한국어(KSL)교재는 일반 다문화 가정 자녀 범주를 제외한 중도입국 학생, 외국인 이주 가정 자녀 등을 포함한 초기 입국 이주 배경 다문화 학생을 대상으로 하는 디딤돌 프로그램의 성격의 KSL 특별학급용 교재이다. ‘한국어(KSL) 교육과정’과 2013년부터 전국 초등학교에 개설된 ‘한국어’과목의 교육 목표의 내용 체계에 맞게 생활 한국어 범주와 학습 한국어 교육 범주로 제작되었다. 또한 초등학교의 경우 교과 학습을 위한 한국어 능력이 부족하고 교실 내 수업 내용과 진행에 필요한 의사소통 능력 부족이 가장 중요한 문제임을 반영하고 한국어 의사소통 능력이 없거나 상당히 부족한 학습자에 초점을 맞추었다. 한국어 학습자가 한국어(KSL)에 진입할 때 학습자의 한국어 숙달도가 매우 다양함을 반영하여 이러한 학습자 변인을 교육 현장에서 실현할 수 있도록 모듈을 통한 한국어 교재 개발 모형을 구성하였다. 의사소통 한국어 교재는 네 단계를 1년에 걸쳐 진행하는 것을 기본으로 한다. ‘필수 모듈’에는 ‘어휘, 문법, 대화문, 어휘 및 문법 활동이 포함되고 ‘선택 모듈’에는 ‘일상생활 및 학교생활을 주제로 구성한 의사소통 활동’과 ‘학습 도구 한국어의 어휘 및 문법활동’이 포함되는 구성을 취하고 있다.

현재 국내로 입국하는 고려인의 자녀들은 한국어를 학습한 경험이 전혀

없거나 거의 없으며, 한국어 구사 능력 또한 없거나 현저히 낮은 수준이므로 표준 한국어 교재가 고려인 자녀에게 적합한 교재라고 할 수 있지만 고려인의 특성에 초점을 두고 개발된 교재는 아니기 때문에 표준 한국어 교재 분석과 표준 한국어 교재를 분석한 기존 논의를 살펴본 결과를 토대로 고려인 자녀의 학습 능력을 함양할 수 있는 초등 표준 한국어 교재의 부교재 개발 방안을 탐구해보고자 한다.

가. 초등<표준 한국어> 교재 개발 목표

교육부에서 제시하고 있는 『한국어 교육과정』에서 밝히고 있는 한국어 교육의 목표는 학습자에게 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력을 포괄하는 한국어 의사소통 능력, 상호문화 이해능력, 한국 사회 구성원으로서의 정체성을 함양이다. 한국어 교육과정의 세부 목표에 따르면 첫째, 일상생활과 학교생활을 아우르는 전반적인 한국 생활에서 기본적인 의사소통 한국어 능력을 함양시키고, 둘째, 전체적인 교과 학습에 기초가 되는 학습 도구적 한국어 능력과 셋째, 교과 적용에 필요한 한국어 능력을 기르고, 넷째, 한국 사회와 문화에 적용할 수 있는 상호문화 이해 능력을 함양하며 다섯째, 한국어에 대한 흥미와 한국어를 사용함으로써 자신감을 갖고 한국 사회의 구성원으로서의 자긍심과 정체성을 함양하도록 목표를 제시하고 있다.

<표18> KSL 한국어 교육과정 및 세부목표

『한국어 교육과정』

한국어 과목은 학습자로 하여금 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력을 포괄하는 한국어 의사소통 능력을 함양하게 하는 데에 목표를 둔다. 이와 동시에 상호문화 이해 및 소통 능력을 함양과 한국 사회 구성원으로서의 정체성을 함양을 목표로 한다.

<한국어 과목 학습자를 위한 한국어 교육 세부목표>

- 가. 일상 및 학교생활에 필요한 기본적인 의사소통 한국어 능력을 배양한다.
- 나. 모든 교과 학습에 토대가 되는 학습 도구로서의 한국어 능력을 배양한다.
- 다. 학교의 교과 수업에서 적극적인 학습자로 참여할 수 있게 하는 교과 적응에 필요한 한국어 능력을 배양한다.
- 라. 한국 문화와 사회에 적응할 수 있는 상호문화 이해 및 소통 능력을 배양한다..
- 마. 한국어에 대한 흥미와 자신감을 가지고, 한국 사회의 구성원으로서 친화적인 태도와 정체성을 함양한다.

표준 한국어 교재는 정부 기관의 초등 한국어[KSL] 교재 개발 과정의 연구 결과에 의해 탄생한 교재이다. 그리하여 <표준 한국어 교재>에 관한 기존 연구들의 논의 점을 살펴보기에 앞서 표준 한국어 교재의 개발 목적과 기능을 알아보기 위해 초등 한국어 교재(KSL) 개발 보고서부터 살펴보기로 한다.

국립국어원에서 발간한 초등 한국어[KSL]교재 개발 보고서(연구책임자 이병규, 2018)에 따르면 2017년 9월에 고시한 한국어 교육과정에 기반을 둔 초등 한국어 교재가 의사소통 한국어 교재와 학습 도구 한국어 교재 총 11권 및 교사용 지도서로 개발되었다. 초등 한국어 교재의 목표 학습자는

초등학생이면서 한국어 입문기인 학생이 대상이다. 이들은 성인 한국어 입문기의 학습자와 다른 특성을 보이므로 친숙한 일상생활과 학교생활의 상황을 맥락으로 제시하여 한국어를 학습하도록 교재를 구성하였다. 교재는 의사소통 한국어 교재로 한국어 의사소통 능력을 신장시키고 학습 도구 한국어 교재를 통해서 교과 수업에 필요한 학습 한국어 능력을 신장시킬 수 있도록 구성하였다. 특히 KSL 담당 지도 교사와 이중언어 강사들과 같은 한국어 교육 전문가와 초등학교 현장 전문가 모두의 협력이 교재 집필 과정에서 중요하였다는 점을 강조하며 중등 한국어 교재 개발 연구진과도 긴밀한 협조 체제를 유지하여 한국어 교재의 연계성을 확보하고자 하여 탄생한 교재가 바로 <표준 한국어>이다. <표준 한국어>는 초등용과 중고등용으로 나뉜다. 현재까지 발간된 <표준 한국어>의 개발 과정을 양영희(2020)의 연구에서 비교 분석하였는데 아래 <표19>와 같다.

<표19> 표준 한국어 교재 비교 분석(양영희, 2020)

대상	<2012 표준 한국어>	<2019 표준 한국어>		
초등학생	표준 한국어(12권)	의사소통 한국어(12권)		학습 도구 한국어(5권)
	초등학생을 위한 표준 한국어 1,2,3,4 (총 4권)	초등학생을 위한 표준 한국어 (의사소통 한국어) 저학년용(1,2학년) 1,2,3,4 (총 4권)	초등학생을 위한 표준 한국어 (의사소통 한국어) 고학년용(3~6학년) 1,2,3,4(총 4권)	초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 1,2학년용/ 3,4학년용/ 5,6학년용 (총 3권)

중학생	중학생을 위한 표준 한국어 1,2,3,4 (총 4권)	중학생을 위한 표준 한국어 의사소통 1,2,3,4 (총 4권)	중학생을 위한 표준 한국어 학습 도구 (총 1권)
고등학생	고등학생을 위한 표준 한국어 1,2,3,4 (총 4권)		고등학생을 위한 표준 한국어 (총 1권)

<표준 한국어> 교재는 2017년 개정 교육과정에 따라 <2019 표준 한국어>로 재편찬되면서 의사소통 한국어 12권과 학습 도구 한국어 5권으로 구성되었다. “초등학생을 위한 표준 한국어”교재는 저학년용과 고학년용으로 나눈 것이 특징적이다. 교재의 대상은 다문화 배경을 가진 한국어 입문기 초등학생을 대상으로, 표준 한국어 교재 개발 보고서에서 밝힌 대상 학습자의 특성은 “초등학교 다문화 배경의 학습자 중 한국어 의사소통 능력이 없거나 매우 부족한 한국어 입문기의 학습자”로서 한국어 결손이 학습 결손으로 이어지지 않도록 도움을 주고, 학교생활에 적응하는 데 도움을 줄 수 있는 교재가 필요한 대상이며, 상호문화 이해능력을 바탕으로 한국 사회의 일원으로서 정체성 함양의 도움이 필요한 국제결혼 가정 자녀, 외국인가정 자녀, 중도입국 학생, 탈북학생 등의 다양한 다문화 배경의 학생을 대상 학습자로 규정하고 있다. 표준 한국어 교재의 개발 목표는 한국어 학습자의 의사소통 증진과 한국어 교과 학습 수행 도모를 목표로 하여 다음의 교육부에서 제시한 『한국어 교육과정』 과 목표와 방향을 같이 하고 있다(교육부, 2017; 3).

나. 초등<표준 한국어> 교재 개발 방향과 구성원리

초등학생용 의사소통 한국어 교재는 만 6세에서 12세의 아동기에 속하는 초등학생을 대상으로 하며 브루너의 인지발달 구조이론에 따라서 저학년과 고학년의 교재 교육 내용의 표현 방식만 달리하고 지적 내용에 차이를 두지 않았다는 특징이 있다. 표준 한국어 교재는 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력 향상이라는 개발 방향을 가지고 제작되었다. 학습자의 생활 한국어 능력 증진을 위하여 총 4권과 한글 단원인 예비 단원으로 구성된 의사소통 한국어 교재를 개발하였고, 학습자의 학습 한국어 능력 향상을 돕기 위해 학년 군별 학습 도구 한국어 교재를 개발하였다. 이병규 외(2018)에서 밝히고 있는 표준 한국어 교재의 개발 방향은 다음과 같다.

(1) 개발 방향

① 개정된 ‘한국어(KSL) 교육과정’과 ‘한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구’의 결과를 반영한 교재 : ‘한국어(KSL) 교육과정’과 ‘한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구’에서 제시한 교육 목표와 성취 수준을 기반으로 모듈식 교수-학습¹³⁾ 형 교재 개발함

② 초등 교육과정과 학교 현실을 반영한 교재 : 초등 교육과정을 기반으로 개발하였으며, 언어 교육적 측면에서 이상적인 교육 시간은 주당 10시수, 16주, 4학기 체로 운영되는 것이나, 초등학교의 현실적인 교육 여건상 불가능한 경우가 많은 것을 감안하여 초등 교육과정을 기반으로 개발하되, 교육 현장의 여건에 맞춰 탄력적으로 운영할 수 있도록 개발함.

13) ‘모듈(module)’이란 본래 건축 재료나 공법의 기준 치수나 단위로 쓰인 개념으로 교육영역에서 개발화 수업에서 사용되는 수업 자료의 한 유형을 지칭하며 학습의 목적에 맞게 각각의 개별화된 교육 내용을 목적으로 달성할 수 있도록 내용을 구성하고 평가 단계까지 겸비할 수 있음.

③ 다양한 교육 현장의 특성과 학습자 수준에 적용 가능한 교재 : 학교 현장에 따라 매우 다양한 방식으로 운영되지만 기본적으로 매주 10시간 정도 수업 시간을 전제로 교재의 전체적인 구성을 고안하며 학교 현장 특성과 학습자의 수준에 맞게 다양하게 적용할 수 있도록 함.

④ 한국어 학습자와 한국어 교육 현장의 요구를 반영한 교재 : 다양한 학습자 변인과 교육 현장의 다층적 요구를 반영함

⑤ 의사소통 한국어와 학습 한국어 능력 신장 가능한 교재 : 초등학생을 위한 한국어 교재는 ‘한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구’에서 제안하고 있는 모듈식 교수-학습 모형을 기반으로, 의사소통 한국어 능력 신장을 목표로 하는 ‘의사소통 한국어’ 교재와 교과 학습에 필요한 한국어 능력 신장을 목표로 하는 ‘학습 도구 한국어’ 교재로 나누어 개발함

이병규 외(2018)의 초등 한국어[KSL] 교재 개발에서 밝히고 있는 초등 표준 한국어 교재 구성 방법은 크게 구성 개관과 세부 방안으로 나누어 제시하고 있다. 구성 개관에서 <표준 한국어> 교재의 집필 방향을 파악할 수 있었다. 교재는 크게 학교생활과 일상생활을 위한 ‘의사소통 한국어 교재’와 교과 학습 적응을 위한 ‘학습 도구 한국어 교재’로 나누어 개발 하였다. 다음은 표준 한국어 교재 의사소통 한국어와 학습 도구 한국어 구성원리를 나타낸 표이다.

<표20> 표준 한국어 교재 의사소통 한국어 / 학습 도구 한국어
구성원리

의사소통 한국어 교재				학습 도구 한국어 교재(선택 모듈)			
		1단계	2단계	3단계	4단계		
		필수 모듈	선택 모듈	필수 모듈	선택 모듈	필수 모듈	선택 모듈
				1,2학년	3,4학년	5,6학년	
의사소통 한국어				학습 도구 한국어			
목표	일상생활과 학교생활에서의 언어소통 신장			목표	교과 학습 지원을 위한 언어소통 신장		
편성	총 4단계 (1급~4급)	각 단계별 8단원 구성		편성	총 3권	1~2학년군	3~4학년군
		1, 2권 22쪽 구성	3, 4권 18쪽 구성			5~6학년군	
단원구성	필수 차시	구성	내용	단원구성	필수 차시	없음	없음
		6차시	목표 문법, 목표 어휘학습			없음	없음
단원구성	선택 차시	구성	내용	단원구성	선택 차시	구성	내용
		4차시	듣기, 말하기 읽기 쓰기의 통합적 활동 놀이, 텍스트 통한 심화학습			4차시	

<표20>에서 알 수 있듯이 ‘학습 도구 한국어 교재’의 난이도는 ‘의사소통 한국어 교재’의 3단계와 4단계에 해당하여 중급 단계를 나타내는 의사소통 한국어 교재 3권과 4권에 연계가 가능하다. 의사소통 한국어 또한 <표준 한국어> 교재는 ‘의사소통 한국어 교재’를 저학년과 고학년으로 분리하였는데 대상 학습자들이 한국어 능력은 부족하지만 인지적, 정서적, 사회적 특성은 또래 학습자와 동일하다는 점을 고려하여 아래 <표21>에서 알 수 있듯이 저학년과 고학년의 교육 내용은 동일하게 하되 제시 방식을 달리하여 구성하였음을 명시하고 있고 이 교재의 두드러지는 특징이라 할 수 있다.

<표21> 의사소통 한국어 저학년 교재와 고학년 교재의 특성 비교

저학년 교재	고학년 교재
<ul style="list-style-type: none"> • 1~2학년 연령대 학습자들이 더 흥미를 느낄 만한 장면과 어휘 선택 및 학교 활동 반영 <ul style="list-style-type: none"> • 어휘와 활동의 단순화 • 실생활과 인접한 구체적인 어휘를 목표로 설정 <ul style="list-style-type: none"> • 단문 중심의 학습 문제 제시 • 주제 중심의 어휘 제시형 단원명 • 개별 학생 및 가족의 경험과 일상생활 중심의 소재 <ul style="list-style-type: none"> • 저학년 주인공 설정 • 글씨 크기와 글을 쓰는 공간을 저학년 국어 교과서를 반영 	<ul style="list-style-type: none"> • 3~6학년 연령대 학습자들이 더 흥미를 느낄 만한 장면과 어휘 선택 및 학교 활동 반영 <ul style="list-style-type: none"> • 어휘와 활동의 다양화 • 구체적인 어휘뿐만 아니라 실생활과 연관성이 높은 추상적인 어휘까지 목표로 설정 • 저학년보다 상대적으로 어절 수 확대 • 내용 중심의 명사구로 단원명 제시 • 교우 관계 및 학교 중심의 소재 <ul style="list-style-type: none"> • 고학년 주인공 설정 • 글씨 크기와 글을 쓰는 공간을 고학년 국어 교과서를 반영

이로써 의사소통 한국어는 저학년과 고학년 교재에서 목표 학습 요소는 동일하게 구상하되, 장면과 등장인물, 장면 속 대화와 문형 및 스토리가 각 교재의 대상 학년 수준에 어울리게 구성하고 저학년과 고학년의 언어 사용 양상에 있어서 어휘, 문장의 구조와 길이, 텍스트의 길이, 대화 쌍의 수, 표현 방식, 삽화의 수 등에서 차별화를 두었다. 그리고 한국어 입문기 단계에 해당하는 ‘의사소통 한국어 교재’ 1, 2권은 ‘한국의 일상생활 적응’이라는 목적에 중점을 두고 개발을 하였고, 학습적 맥락 노출이 심화되는 단계인 ‘의사소통 한국어 교재’ 3, 4권은 ‘학습 도구 한국어 교재’와 주제를 공유하여 학교생활, 교과 학습, 정체성 함양이라는 세 가지 목적을 동시에 달성할 수 있도록 개발하였다. 그리고 초등학교 학생의 특성을 염두에 두어 문자뿐만 아니라 삽화를 사용하여 주제·장면 중심의 교재를 구성하고 초등학교들이 실제로 접하는 일상생활과 학교생활을 고려하여 교재를 구성하고 친숙하면서 자주 접하는 주제를 중심으로 하여 실제 교육 환경과의 적합성이 높은 교재를 완성하고자 하였다.

이로써 표준 한국어 교재는 실제성과 통합성을 강조한 주제·장면 중심의 교재이면서 학습자의 특성을 고려하여 구체적인 삽화를 통한 학습 교재라 하겠다. 또한 한국어 수준에 따라 1~4권으로 분권, 학년에 따라 저학년(1,2학년), 고학년(3~6학년) 교재로 분권, 학생들의 한국어 능력, 인지적, 사회적, 정의적 발달 수준을 고려하여 다양한 능력의 학습자가 필요한 내용을 선택하여 학습할 수 있도록 하고 학습 목적에 따라 교재를 선택할 수 있도록 의사소통 한국어와 학습 도구 한국어로 분리하여 구성된 교재임을 알 수 있다. 특히 한국어 교육 입문기 단계에 해당하는 ‘의사소통 한국어 교재’ 1, 2권의 목적은 ‘한국의 일상생활 적응’에 중점을 두었고, ‘의사소통 한국어 교재’ 3, 4권은 ‘학습 도구 한국어 교재’와 주제를 공유하도록 하여 학교생활과 교과 학습 적응을 도모하고 정체성 함양이라는 목적을 동시에

도달할 수 있도록 하여 학습적 맥락 노출도 강화할 수 있도록 하였다. 이로써 표준 한국어 교재 구성 방법 정리하면 아래와 같다.

표준 한국어 교재는 현재 한국어 교육이 이루어지고 있는 학교 현장의 특성과 한국어 학습자의 수준을 고려하여 1~4권으로 분권하여 총 4단계로 구성하고, 각 단계별로 ‘필수 모듈’과 ‘선택 모듈’로 구성했는데 필수 차시를 학습한 후 의사소통 한국어 교재의 선택 차시나 의사소통 한국어 3, 4권의 선택 차시로 설정한 학습 도구 한국어 교재를 필요에 따라 선택하여 학습할 수 있도록 모듈식으로 구성되었다.

<표22> 표준 한국어 교재 구성 방법

- 한국어 학습 1년 시수(320시수): $16\text{주} \times 10\text{시수}(1\text{주}) \times 2(\text{학기}) = 320\text{시수}$
- 의사소통 한국어 총 시수(256시수/저·고 학년 군): 각 권 8단원 \times 각 단원 8시수 \times 4단계 = 256시수
 - 필수모듈 시수: 128시수 / 선택 모듈 시수: 128시수
- 단원: 1, 2권 각 8개 단원 \times 22쪽 = 176쪽 / 기타 붙임딱지 및 부록: 16쪽 내외
3, 4권 각 8개 단원 \times 18쪽 = 144쪽 / 기타 붙임딱지 및 부록: 16쪽 내외
- 필수모듈: 어휘, 문법, 대화문, 말하기 중심의 어휘 및 문법 활동 포함
- 선택 모듈: 주제가 일상 및 학교생활인 의사소통의 네 가지 활동과 학습 도구 한국어의 어휘 및 문법이 활용된 통합형 의사소통 활동 포함

표준 한국어 교재는 한국어 교육과정이 18주 과정이지만 학교 행사나 상황상 16주 정도 수업이 진행되는 것을 반영하였고 한국어 교육과정에 의거한 ‘한국어’ 과목 교육 시수인 1주 10시간을 한 학기로 정하여 두 학기, 1년 안에 원적 학급으로 돌아가는 것을 목표로 한다. 의사소통 한국어 총 시수는 8단원(각 권) \times 8시수(각 단원) \times 4단계 = 256시간이 된다. 256시간은 필수모듈 시수 128시수와 선택 모듈 시수 128시수로 구성된다. 본고에서 다

를 초급 교재 1, 2권은 각 8개의 단원에서 한 단원당 22쪽으로 구성되어 총 176쪽이다. 필수모듈에는 어휘, 문법, 대화문, 어휘 및 문법 활동(말하기 중심)의 내용이 포함되고 선택 모듈에서는 일상생활 및 학교생활이 주제가 되는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 의사소통 활동과 학습 도구 한국어의 어휘 및 문법이 활용된 네 가지 의사소통 활동이 포함되어 있다.

(1) 표준 한국어 교재의 교수 요목

중도입국 고려인 자녀를 위한 초등 표준 한국어 교재의 부교재의 내용을 선정하기 위하여 2019 초등학교 표준 한국어 의사소통 교재 초급 1, 2권의 교수 요목을 살펴보았다.

<표23> 표준 한국어<의사소통>교재 1권(초급)(이병규 외, 2018)

주제	장면과 소재		기능	문법	어휘	문화	담화유형	
	일상생활	학교생활						
예비	한글		<ul style="list-style-type: none"> · 모음자와 자음자 익히기 · 모음자와 자음자의 결합 익히기 · 받침 있는 글자 읽고 쓰기 	<ul style="list-style-type: none"> · 모음자와 그 소리 · 자음자와 그 소리 · 받침과 그 소리 · 소리의음(연음) 				
1	나	<ul style="list-style-type: none"> · 집, 동네 · 집, 동네 	<ul style="list-style-type: none"> · 학교 교실, 운동장 · 학교 교실, 	<ul style="list-style-type: none"> · 인사하기 · 자기소개하기 	<ul style="list-style-type: none"> · 이에요/ 예요 · 에서 왔어요 	<ul style="list-style-type: none"> · 인사말 · 나라 이름 · 학년, 반 · 한자어 	<ul style="list-style-type: none"> · 인사 표현 · 인사 	<ul style="list-style-type: none"> · 대화 · 인사말 · 소개문

			운동장		· 입니다 · 은	숫자① · (일~십)	예절	
2	내 물건	· 집 · 집	· 교실 · 교실	· 물건 이름 말하기 · 물건의 소유 여부 말하기 · 물건의 개수 말하기	· 무엇 · 누구 · 몇 · 이 아니예요	· 교실 물건 · 학용품 · 이것/그것/ 저것 · 단위명사 · 고유어 숫자① (하나~열)	· 두 손으 로 물건 받기	· 대화 · 메모
3	우리 학교	· 집 앞 · 집 앞	· 교실, 복도 · 교실, 복도	· 위치 말하기 · 존재 여부 말하기 · 동작 표현하기 · 교내 시설 찾기	· 이 있어요/ 없어요, 에 있어요, · 어디 · 아요/어요 · 도	· 장소 명사① 학교 구조 · 여기/거기/ 저기 · 위, 아래, 앞, 뒤, 옆, 안, 밖 · 동사① · 어디	· 복도 에서 주의 할 일	· 대화 · 간단한 설명문
4	우리 동네	· 동네, 도로 · 동네, 도로	· 학교 주변 · 학교 주변	· 학교 주변 소개하기 · 동작 표현하기 · 명령하기 · 금지하기	· 을/를 · 에 가요 · -으세요 · -지 마세요	· 가게 이름 · 교통 관련 어휘 · 동사② · 색깔 어휘	· 교통 표지 판 이용 하기	· 대화 · 인사말 · 동시
5	학교 생활	· 집 앞, 친구 집 · 집 앞,	· 교실, 운동장	· 교실 활동 말하기 · 방향 표현하기 · 반말하기	· 아/어① · 이야/야 · 으로 · 에서 · 으러 가다	· 동사③ · 장소 명사② 학교 시설 · 방향 표현(오른쪽, 왼쪽 등) · 놀이 활동	· 한국 의 전통 놀이	· 대화 · 편지 · 동화

		친구 집						
6	하루 일과	· 집		· 이동 표현하기 · 시간과 날짜 말하기 · 요일 말하기 · 과목 말하기 · 부정 표현하기	· 안 · 하고 · 시간(에)	· 방과 후 교실 단어 · 시간 표현 · 고유어 숫자 · 한자어 숫자 · 과목명	· 수업 예절	· 대화 · 일기
7	놀이 와 운동	· 친구네 집, 놀이터 · 집, 동물원	· 교실, 운동장 · 교실, 운동장	· 과거 말하기 · 가능한 것 표현하기	· 못 · -았어요/ 었어요 · -을 수 있어요/ 없어요	· 시간 표현 · 놀이 장소 · 놀이 및 운동 어휘	· 박물관 관람 예절	· 대화 · 안내문 · 일기
8	바른 생활	· 집 · 집	· 교실, 급식실 · 교실, 급식실	· 원하는 것 표현하기 · 반말하기(명 령) · 계획 표현하기 · 격식체 말하기	· -고 싶어요 · -아/어 · -지 마 · -습니다 · -겠습니다	· 생활 어휘 · 음식 어휘 · 음식 표현	· 급식 예절	· 대화 · 일기

<표24> 표준 한국어<의사소통>교재 1권(초급)(이병규 외, 2018)

	주제	장면과 소재		기능	문법	어휘	문화	담화유형
		일상생활	학교생활					
1	친구	친구와 인사하기 친구와 친하게 지내기	친구 소개하기 친구 칭찬하기	·처음 만난 친구와 인사하기 ·친구와 사이좋게 지내는 방법 알기	-고/-게 에게 -어 주다 -어도 되다 -은 지	인사말 형용사	인사 예절 학교생활	대화 편지 소개문
2	가족	가족과 친척 고마운 가족(사진 속 가족)	가족 예절 배우기(교실에서) 가족 행사표(교실에서)	·가족 소개하기 ·높임말 사용하기	계/께서 -(으)시- -고 있다, -고 계시다 -는 것	가족 존댓말	친척 호칭 친구들 앞에서 발표하기	대화 소개문
3	학습 활동	학교 준비물 약기 ·배우기	학교에서의 시간표 ·학교 수업	·학교에서의 하루 ·일과에 대해 ·말하기 ·학교 행사에 대해 말하기	-(으)는 것 -(으)는 후에 ·-거나/ -기 ·-기 전에 부터 -까지 -을 거예요	학교 생활 중 동사 ·학습 명사 시간 명사	·초등 학생의 ·학교 생활	시 대화 일기
4	계절과 날씨	계절 말하기 날씨와 생활	여름 놀이 ·(놀이 학습) ·겨울 놀이 (놀이 학습)	계절과 날씨 ·말하기 ·계절 활동 알기 ·좋아하는 계절과 이유 말하기	-(으)는 -(으)면 -(으)는 수 있다/없다 -아서/어서	계절 날씨 계절 활동 날씨 형용사 계절별 장소	·물놀이 안전 ·수칙	대화 일기 예보 일기

을 알 수 있다. 목표 문법 항목은 단원별로 5~7개로 제시되어 있고 문법 항목의 수는 1권에 33개, 2권에는 39개로 제시되어 있다. 그런데 권별 목표 문법 항목을 보면 문법 항목의 등급이 한국어(KSL) 교육과정에서 제시한 것과 다소 다르게 편성한 점을 발견할 수 있었다. 특히 1권의 7단원에 포함된 문법 항목 중 “-는 편이다”는 중급 문법 항목인데 목표 문법으로 포함되어 있다는 것을 알 수 있다. 또한 같은 문법을 기능에 따라 중복하여 다른 단원에서 다시 제시한 경우도 볼 수 있었는데 “는”과 “-을 수 있다/없다”가 그렇다. 오경숙(2021)에서 표준 한국어 교재의 초급(1, 2권)을 포함한 중급(3,4권) 교재 전체의 문법 항목 선정 분석 결과를 정리한 것을 참고하면 다음과 같다.

<표25> 표준 한국어 교재 전체 문법 항목 선정 분석 결과(오경숙, 2021)

유형	문법 항목(수록/ 권)
초급 교수 요목에 한국어 교육과정 중급 문법 항목이 수록된 경우	-아/어지다, -(으)ㄴ다음에 (2권)
중급 교수 요목에 한국어 교육과정 초급 문법 항목이 수록된 경우	-(으)ㄴ, -(으)ㄴ/-는/-(으)르, -지, -(으)면, -아/어주다, -아/어서, -(으)르때, 예, -(으)ㄴ것같다, -(으)니까, -거나, -아/어보다, -는 것을 좋아하다/싫어하다, 보다, -다가, (으)로, 처럼, -지만, -(으)려고하다, -아/어도되다, -(으)르거예요, -아/어야하다
의사소통 한국어 교수 요목에 한국어 교육과정 학습 도구 한국어 문법 항목이 수록된 경우	-(으)ㄴ/는데, -(으)면서, -(으)ㄴ적이있다/없다, -는 게 좋겠다, -는 게 어떠하다 -아/어있다, -기로하다 -게 되다, -(으)르줄알다/모르다

의사소통 한국어 교수 요목에 한국어 교육과정 학습 도구 한국어 문법 항목이 수록된 경우	하고(와/과), -기(1권), 에 비해서 -(으)로인해, -(으)로인한
한국어 교육과정에 제시하지 않은 문법 항목이 수록된 경우	-고 제시다(1권), -기는 하지만

표준 한국어 교재의 문법 항목 분석 결과에서 가장 눈에 띄는 점은 중급 교수 요목에 한국어 교육과정 초급 문법 항목이 제시되어 있다는 점이다. 또한 한국어(KSL) 교육과정에서 제시한 학령적합형 교육 문법의 등급과 KSL 기초 연구, 표준 한국어 의사소통 교재의 등급 배정과도 일치하지 않는다는 것을 의미하였는데 이에 대한 원인을 분석한 오경숙(2021)에서는 초급 문법 항목이 한국어의 기본 문장을 구성하고 한국어 의사소통에서의 빈도가 높아 필수적이라는 것을 감안하여 초급 교재에서 모두 제시하지 못한 초급 문법을 중급에서 다루게 되었을 것이라는 점과 한국어(KSL) 교육과정에서 중급으로 제시한 문법 항목들이 초등학생의 생활 언어와 실제성이 떨어지는 까닭으로 초등학생의 일상 언어와 KSL 초등 학습자의 언어 습득 과정과 필요한 교육 내용에 대한 면밀한 분석의 부족을 제시했다. 김혜영(2019)에서는 개정 전 초등학교 표준 한국어 문법 항목 배열을 검토하였는데 개정 전 교재도 기능 면에서 한국어 교육과정에서 제시한 학습 내용의 성취 기준을 따르지 않고 있고 중급 과정의 성취 기준에 필요한 문법 항목이 초급 교재에 포함되어 있는 부분이 있었는데 반대로 초급 교재에 중급 항목이 많이 포함되어 있다고 언급했다. 표준 한국어의 문법 항목 배열상 나타나는 아쉬운 점은 어떤 문법 항목이 직접 교육 대상인지, 자연스러운 습득의 대상인지의 연구가 필요하다는 것을 시사한다. 심혜령 외(2017)의 한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구에서 설정한 내용 구성 방식은 의사소통 한국어 교재를 개발 시 주제와 관련된 상황 및 장면을 한국어

(KSL) 교육과정의 문법 항목과 연계하여 문법 교육 내용을 구성함이었기 때문에 초등학생의 실생활과 접목한 유의미한 말하기 활동 과제를 구성하는 일이 쉽지 않았을 것이라는 점을 짐작할 수 있다. 또한 한국어(KSL)교육과정의 중급 이상의 문법 항목은 성인 학습자에게는 익숙할 수 있지만 초등 학습자에게는 익숙하지 않다는 점도 있다. 하지만 초등 학습자의 일상생활에서 자주 사용하지 않아 실제성이 떨어진다고 학습하지 않을 수는 없다. 또한 그런 문법 항목이 교과 학습을 향상시키기 위한 문해력에 필요할 수도 있으므로 초등 KSL 학습자들의 언어 생활과 언어 발달 과정에 맞는 교육과정이나 교수 요목 개발 등과 같은 다양한 한국어 교육 방안이 계속적으로 연구되어야 할 것이다.

다. 초등<표준 한국어> 교재의 단원 구성 체제

의사소통 한국어 초급 교재는 총 8단원으로 구성되어 있지만 초급 1권은 한글 단원이 예비 단원으로 설정되어 있어 초급 1권은 실제 9단원으로 간주된다. 단원의 차시를 <의사소통 한국어>의 경우 초급 1권과 2권은 한 단원을 10차시로 나누었고, 중급 3권과 4권은 8차시로 나누었으며 <학습도구 한국어>는 4차시로 나누었다. 본 교의 부교재 개발을 위해 논의할 단계는 초급이므로 의사소통 한국어 초급 1·2권의 단원 구성 모형을 살펴보겠다. 표준 한국어 교재는 현재 한국어 교육이 시행되고 있는 학교 현장의 특성과 학습자의 수준을 고려하여 1~4권으로 분권하여 총 4단계로 구성하고, 각 단계별로 '필수 모듈'과 '선택 모듈'로 구성했는데 필수 차시를 학습한 후에는 의사소통 한국어 교재의 선택 차시나 학습 도구 한국어 교재(의사소통 한국어 3, 4권의 선택 차시)를 탄력적으로 선택하여 학습할 수 있도록 모듈식으로 구성되었다. 초등 한국어 교재의 모듈적 구성은 다음 표를 통해 확인할 수 있다.



<그림1> 의사소통 한국어 교재의 차시 및 활동별 구성(이병규, 2018:82)

이러한 모듈 적 구성에 대해 조유순(2020)은 한국어를 외국어로 학습하는 학습자들이 교재의 내용을 순차적으로 학습하지 않는 경우를 대비하여 학습자들에게 부담을 덜어주는 구성이라고 언급하며 긍정적인 분석을 내렸다.

개정 전에는 생활 한국어와 학습 한국어가 통합된 교재로, 어휘-본문-활동-함께 해 봐요-마무리-학습 한국어 순으로 구성되어 있고 4~5단원이 끝날 때마다 동화와 만화를 활용하여 문화 부분을 제시하였다. 개정 후에 구성상 크게 바뀐 점은 생활 한국어와 학습 한국어가 개별 교재로 분리되었다는 점이다. 한편 생활 한국어 영역에서 발음이 항목이 있었는데 개정 후에는 삭제된 것을 발견하였고, 개정 후 교재에서 선택 모듈 단원에서 문화, 안전 영역이 편성되었다는 점을 발견했다. 앞서 언급한 대로 초급 1권은 예비 단원을 포함하여 실제 9단원으로 간주할 수 있다. 본 고에서는 초급에서의 한글 단원의 중요성을 인식하고 예비 단원으로 삽입된 한글 단원부터 주목하였다. 다음은 한 한글 단원의 구성을 정리한 것이다.

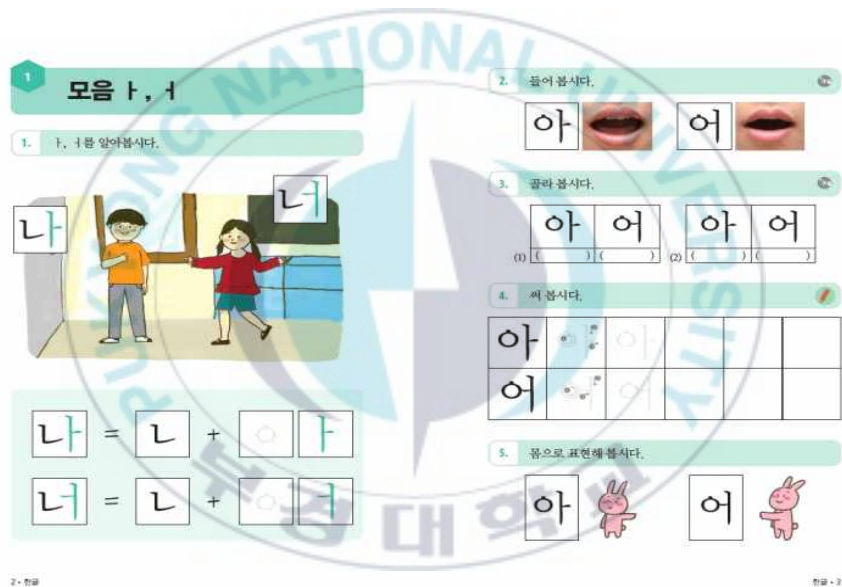
<표26> 2019 표준 한국어 교재의 한글 단위 구성

단위	주제	차시	학습 내용	주제별 차시 구성
예비	모음	1	ㅏ, ㅑ	알아봅시다 들어 봅시다 콜라 봅시다 써 봅시다 몸으로 표현해 봅시다
		2	ㅓ, ㅕ	
		3	ㅗ, ㅛ	
		4	ㅛ, ㅜ	
		5	ㅜ, ㅠ	
		6	ㅡ, ㅣ	
		7	낱말	
	자음	8	ㄱ, ㅋ	1. 알아봅시다 2. 들어 봅시다 3. 읽어 봅시다 4. 써 봅시다 5. 선생님께서 들려주시는 글자를 만들어 봅시다
		9	ㄴ, ㄷ, ㅌ	
		10	ㄹ, ㅂ, ㅍ	
		11	ㅅ	
		12	ㅈ, ㅊ	
		13	ㅇ	
		14	ㅎ	
		15	ㄱ, ㅋ, ㅂ, ㅍ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅎ	
	받침	16	받침 ㅁ	알아 봅시다 들어 봅시다 콜라 봅시다 읽어 봅시다 선생님께서 들려주시는 글자를 만들어 봅시다
		17	받침 ㅇ	
		18	받침 ㄴ, ㄹ	
		19	받침 ㄷ, ㅌ	
		20	받침 ㄱ, ㅋ, ㅂ, ㅍ	
		21	받침 ㄷ, ㅌ, ㅅ, ㅈ, ㅊ, ㅎ	
		22	겹받침	
	이중모음	23	ㅝ, ㅞ	1. 알아 봅시다 2. 들어 봅시다 3. 콜라 봅시다 4. 써 봅시다
		24	ㅟ, ㅠ	
		25	ㅢ, ㅣ	
		26	ㅤ, ㅥ, ㅦ	
			27	바르게 읽기

			들어 봅시다
	28	이름	읽어 봅시다 이름을 써 봅시다
	29	기차ㄱ,ㄴ,ㄷ(1)	들어 봅시다 읽어 봅시다
	30	기차ㄱ,ㄴ,ㄷ(2)	들어 봅시다 써 봅시다

예비 한글 단원은 의사소통 한국어 1권 교재에 자음자와 모음자, 받침을 학습하기 위해 구성된 단원이다. 이 단원은 『저학년 의사소통 1』과 『고학년 의사소통 1』에 동일한 내용으로 구성되어 있다. 이것은 교재의 집필 대상인 한국어 능력이 없거나 매우 부족한 학생을 위해 한글 학습을 필수적으로 다루겠다는 의도로 볼 수 있다. 모음자를 먼저 학습하고 자음자를 학습한 다음 쌍자음자, 받침, 겹받침, 이중모음자 순으로 한글 학습 순서를 배열하였는데 조유순(2020)에서 분석한 것과 같이 성인 학습자들을 위한 초급 한국어 교재의 내용 구성과 다르게 기존 논의된 외국어로서의 한국어 교재의 자모 교육 방안을 반영하였다. 또한 중도입국 하는 초등 학습자들의 연령에 상관없이 한글 숙달도를 고려해 고학년 의사소통 교재에도 한글 단원을 포함한 것으로 보인다. 단어의 의미 속에서 자모와 글자를 익히는 것에 초점을 두고 있다. 초등 학습자의 특성을 고려하여 최소대립쌍을 단어의 삽화를 통하여 의미 속에서 대립 쌍으로 변별되는 자모를 학습하도록 하며 그림과 함께 글자의 조합을 제시하고, 배운 글자를 몸으로 표현하거나 글자를 만들어 보는 등의 다양한 조작 활동으로 구성하였다고 이병규 외(2018) 표준 한국어 교재 기초 연구에서 밝히고 있다. 한글 단원은 개정 전 교재에서 모음1, 자음1, 2 모음2(이중모음), 받침으로 5단원으로 구성한 데 반해, 개정 후 교재에는 한 단원으로만 구성하였고 한 단원 내 총 30차시로 제시하였는데 모음자 학습 차시가 7차시, 자음자 학습 차시가 8차시,

받침 학습 차시 6차시, 이중 모음 차시 4차시, 연음을 위한 바르게 읽기 1차시, 이름, 자음자의 이름을 익히는 기차 ㄱ, ㄴ, ㄷ 1:2 등의 활동 차시로 구성되어 있다. 조유순(2020)에서 언급했던 것과 같이 표준 한국어 의사소통 교재의 한글 단원은 한국어를 모어로 하는 학습자의 한글 교재와 다르게 모음부터 학습하고 있다. 한글 단원의 예로 “모음 ㅏ, ㅑ” 단원을 살펴보면 “알아봅시다 - 들어봅시다 - 골라봅시다 - 써 봅시다 - 몸으로 표현해 봅시다”로 차시를 진행하는 것을 알 수 있다.



<그림2> 표준 한국어 교재 1권

“1. 알아보세요”에서는 아직 배우지 않은 단어 속에 있는 글자를 그림과 함께 제시하고 “2. 들어봅시다”에서는 글자 옆에 입 모양을 제시하여 최소 대립 쌍을 이루는 글자끼리 구별할 수 있도록 하였다. 하지만 학습자들이 모음 발음을 구별하도록 수록된 입술 모양의 사진만 봐서는 두 글자에 대한 발음 구별이 모호하다. 앞면과 옆면의 입 모양을 제시하거나 발음상 구

별 방법을 좀 더 명확하게 제시할 필요성이 있다.

다음으로 의사소통 한국어 교재의 본 단원은 주제·장면을 중심으로 단원이 진행된다. 각 단원은 1, 2권의 경우 총 22쪽으로 구성되어 있다. 앞서 단원 구성에서 살펴봤던 것처럼 필수 차시는 1, 2권에서 6차시로 구성되고 선택 차시는 4차시로 구성되어 있다. 그리고 학년별에 따라 각 권별로 저학년(1~2학년)과 고학년(3~6학년)으로 분권이 되어 있지만 저학년과 고학년 교재의 목표 학습 요소는 동일하다. 다만 장면과 등장인물, 장면을 위한 대화와 문형, 스토리가 학년 수준에 맞게 다르게 구성되어 있고 어휘와 문장 구조와 길이, 텍스트 길이, 대화 쌍의 수, 표현 방식, 삽화 수 등에서 차별화를 두었다. 한편 개정 전 교재의 마무리 단계에 포함되어 있던 “발음” 영역은 개정 후 제외된 것을 확인할 수 있었다.

다음으로 본 단원의 구성을 살펴보겠다. 개정 전 단원 구성 체계는 강나탈야드미뜨리에브나(2018)을 참고하였다.

<표27> 개정 전 2012 표준 한국어 교재의 단원 구성 체계(1, 2권)

도입 (어휘학습)	대화 연습 1,2	듣기 말하기 읽기 쓰기	함께 해 봐요	발음/ 정리/ 자기 점검	실력이 쑥쑥
생활 한국어					학습 한국어

개정 전 표준 한국어 교재는 생활 한국어 영역과 학습 한국어 영역이 한 권에 구성되어 있고 생활 한국어에서 어휘학습, 대화 연습과 듣기,말하기, 읽기,쓰기 영역학습이 구성되어 있고 학습 정리 부분에 발음항목이 포함되어 있다. 학습 한국어는 실력이 쑥쑥 이라는 코너로 구성되어 있다. 한편

본 고에서 다룬 2019 표준 한국어 교재를 좀 더 구체적으로 살펴보기 위해 양영희(2019)에서 분석한 실제 단원 내 구성 체계를 살펴보겠다.

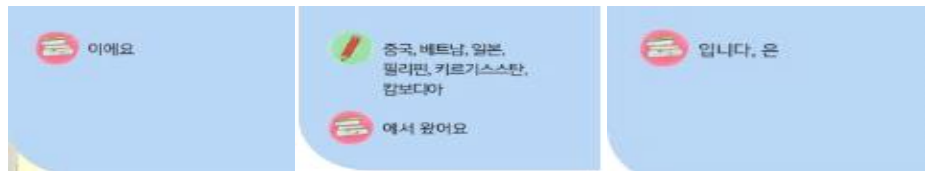
<표28> 2019 표준 한국어 <의사소통> 1권 1단원 구성 체계(양영희, 2019)

모듈 유형	차 시	주제	내용	
			어휘	문법
필수 모듈	1	이름	학습자 이름	이에요.
	2	나라 이름 1	중국, 베트남, 일본, 필리핀, 키르기스스탄, 캄보디아	에서 왔어요.
	3	나라 이름 2	독일, 몽골, 태국, 인도네시아, 케냐, 미국	
	4	숫자 1	1~10, 학년, 반	
	5	우리 반	학습자 이름	은, 입니다.
	6	자기 소개하기	이름이 뭐예요? 어느 나라에서 왔어요? 3.어느 초등학교예요? 4.몇 학년 몇 반이에요?	
선택 모듈	7	연극하기	읽어 봅시다. 2. 역할을 나누어 봅시다. 3. 해 봅시다	
	8	이야기 읽기	읽어 봅시다.	
	9	놀이하기	노래를 해 봅시다. 2. 말판 놀이를 해 봅시다.	
	10	생각 넓히기	한국의 인사 예절입니다.	

저학년 의사소통 교재의 1권 1단원의 구성 양상을 살펴보면 필수모듈에 포함된 1~5차시에서 어휘와 문법을 익힌 내용을 바탕으로 선택 모듈에서 6~9차시에서 말하기와 읽기 등의 의사소통에 필요한 기능을 향상 시키고 10차시에서 한국 문화를 배우는 것으로 한 단원이 이루어지는 구성인 것을 알 수 있는데 양영희(2019)에서 언급했듯이 두드러지는 문제점에서는 첫째,

필수 차시의 학습 내용이 중복된다는 점이다. 저학년의 인지능력을 고려하여 구성했으리라 추정하지만 12개 나라 이름을 두 시간 걸쳐 학습하도록 되어 있는 점, 1단원 4차시에 숫자 관련 학습이 2단원 4차시에서 다시 학습한 후 단위 의존 명사를 학습하는 점과 같은 반복된 학습 구성이 다른 단원에서도 보임으로 어휘와 문법 학습에 배정된 시간이 효율적이지 않다는 점을 지적하고 있다. 결국 이러한 구성으로 동일한 학습 내용을 교수·학습법만 다르게 계속 반복하는 결과로 이뤄지고 있다. 아동 학습자의 문법 학습량이 성인의 학습량보다 적다는 것을 반영하였다고 할 지라도 초급 문법은 생활 한국어 영역에서 자주 쓰이는 문법 항목들인 점을 생각했을 때 반복하는 것보다 한 단원의 차시를 줄이고 학습 문법 항목을 좀 더 늘리거나 필수 차시 이외에 선택 차시에 유사 문법을 제시하는 등의 심화 차시를 넣는 것도 효과적이지 않았을까 하는 생각이 든다. 물론 아동 학습자는 성인 학습자와 학습량의 차이가 있지만 선택 차시에 넣어서 노출을 시키는 것도 긍정적인 방법이라 할 수 있다. 아동 학습자들은 생활 한국어뿐 아니라 학습 한국어 영역도 학습해야 하는데 교과서에 나오는 문어체들이 상당수 초급보다 중급 이상 문법 항목에 포진되어 있는데 현재 교재에서조차 초급 문법 항목을 모두 다루지 않는 상황에서 원적 학급으로 복귀가 목적이려면 학습량이 너무 부족하다고도 볼 수 있는 것이다. 과도한 학습량이 학습자에게 부담이 될 수 있지만 과도한 복습 역시 학습자에게 ‘지루함’을 줄 수 있고 아동 학습자의 특성은 고려해야 하지만 현재 제2외국어로 학습하는 국내 아동 학습자들의 실제 학교 상황도 고려해야 할 것이다.

이로써 표준 한국어 교재의 한 단원의 구성 방식을 보았는데 다음은 한 단원 내 목표 문법 항목을 어떻게 나타내고 있는지 살펴보겠다. 다음은 교재 1권의 1단원의 문법 항목 “이에요”와 “에서 왔어요”, “입니다, 은”이 제시된 부분이다.



<그림3> 표준 한국어 <의사소통>

목표 문법 항목은 각 차시의 오른쪽 페이지 상단에 노출되어 있고, 목표 문법의 쓰임이나 활용에 대한 특별한 설명은 제시하고 있지 않다. 이러한 구성의 이유는 이병규(2019)에서 단원 지도상 유의점으로 언급된 부분인 “의사소통 한국어 교재의 특성상 단어, 표현, 문법을 분리하여 명시적으로 학습하지 않는다. 주어진 장면과 상황 안에서 그림과 사진을 통해 어휘 및 표현을 이해하고 제시된 대화나 활동으로 문법을 이해할 수 있도록 교수한다.”를 통해 짐작할 수 있는데 중학생을 위한 표준 한국어에서는 목표 문법의 의미를 명시적으로 설명하고 있다는 점에서 차이점이 있다. 이러한 구성이 학습자에게는 어떤지 학습자 요구 분석을 통해 파악하기로 한다. 한편 교수 요목과 상단에 제시된 문법이 해당 차시 학습 내용과 다른 부분이 있었다. 5차시에 목표 문법 “은”은 실제로 차시 내에서는 자기소개를 하는 표현인 “저는 아버가일입니다.”과 같이 “는”만 학습하는 차시여서 학습 목표 수정이 필요해 보였다.

한편 양영희(2019)에서는 <의사소통>교재 뿐만 아니라 <학습도구>교재에서도 학습 내용 반복의 문제점과 파악된다며 학습 시간의 재배정을 주장했다. 고학년용과 저학년용의 수업 내용이 완전히 일치함을 필수적인 문제로 지적하면서 교육 내용과 수준 조정을 주장했다. 우선 개선 방안으로 제시했던 수업 시간 자체의 재조정은 현행 교육 체제 안에서 결정되는 문제기 때문에 현실적으로 단기간에 조정하기 힘들 수 있다. 그리고 또한 그

렇다면 전체 교육 시간 내 배정된 한국어 수업 시간에 맞는 또 다른 대안을 마련해야 할 필요성이 보인다.

다음으로 아쉬운 점은 표준 한국어 교재 구성에서 <의사소통>과 <학습 도구> 분리하였는데 <의사소통>교재의 1·2권을 학습하는 학습자는 <학습 도구>를 학습할 기회가 없다는 점이다. 그 이유는 교재 편성과정에서 <학습 도구>는 <의사소통>교재의 3·4권 학습자로 한정했고, 의사소통 선택 차시 시간에 <학습 도구>를 학습하게 되기 때문인데 초등 KSL 학습자들은 실제로 학교에서 대부분 별반식이나 방과후 수업으로 한국어를 학습하고 하면서 동시에 교과 학습 수업을 받고 있으므로 학습 수행 능력 신장은 한국어 숙달도와 상관없이 필요하다는 점이다. 더구나 만약 <학습 도구>를 선택한 학습자를 <의사소통>에 편성된 선택 차시의 ‘문화’를 배우지 못하게 되는데 “문화”는 2017 교육과정에서도 필수 교육 내용으로 설정되어 있다. 따라서 이 부분에 따른 재고도 필요해 보인다.

2. 초등<표준 한국어> 교재의 분석 결과 및 시사점

첫째, 모든 다문화 배경 학습자들의 유형을 아우르는 통합적, 범용적 교재이므로 각각의 다른 언어 배경이나 학습 배경을 가진 학습자를 위한 개별적인 부교재 개발이 필요하다. 표준 한국어 교재 개발 보고서에서 밝힌 대상 학습자의 특성은 “초등학교 다문화 배경의 학습자 중 한국어 의사소통 능력이 없거나 매우 부족한 한국어 입문기의 학습자”로서 한국어 결손이 교과 학습 도모와 원만한 학교생활에 도움을 줄 수 있는 교재가 필요한 대상이며, 상호문화 이해능력을 바탕으로 한국 사회의 일원으로서 정체성 함양의 도움이 필요한 국제결혼 가정 자녀, 외국인가정 자녀, 중도입국 학생, 탈북학생 등의 다양한 다문화 배경의 학생을 대상 학습자로 규정하고

있다. 이런 표준 한국어 교재의 대상 학습자는 여러 학습자를 포괄하여 그 대상을 규정하고 있다는 것을 알 수 있다. 이런 범용 교재는 학습자의 태어나고 국적과 이전에 생활해왔던 문화권에 상관없이 폭넓게 사용할 수 있다는 장점이 있지만 그러한 교재의 특성 때문에 특정 국적과 문화권을 가지고 있는 학습자나 특정 교수·학습 상황에는 맞지 않을 수도 있다는 한계점을 가지고 있다(이정란, 이해영). 특히 재외동포 아동이나 중도입국한 아동들은 개별 국적과 문화권, 모국어 특징을 가지고 있어서 아동의 연령적 특징, 학습 환경적 특징, 교수·학습법을 반영하여 주교재를 보완할 수 있는 학습자 중심의 부교재를 개발하는 것이 필요해 보인다.

둘째, 아동 연령별 학습 능력 향상에 따른 학습 내용의 차별화가 필요하다. 초등학생을 위한 표준 한국어 교재는 저학년과 고학년용으로 나누어져 있지만 목표 학습 요소는 동일하며, 다만 장면과 등장인물, 장면을 위한 대화와 문형, 스토리가 학년 수준에 맞게 다르게 구성되어 있고 어휘와 문장 구조와 길이, 텍스트 길이, 대화 쌍의 수, 표현 방식, 삽화 수 등에서 차별화를 둔 점이 교재의 두드러진 특징이다. 하지만 아동 학습자는 같은 아동 범주 내 있더라도 매우 활발한 인지발달을 보이기 때문에 한두 살 연령 차이에도 인지발달에서 상당한 차이를 보인다. 그러므로 저학년과 동일한 학습량과 내용은 자칫 고학년 아동에게는 너무 쉽거나 지루함을 느낄 수 있는 요소로 작용할 수 있다. 그러므로 저학년과 고학년의 한국어 학습 내용의 증가와 같은 학습의 차별화가 필요하다.

셋째, 발음 영역의 보완이 필요하다. 유창성을 강조하는 의사소통 학습법이 대두된 이후로 발음 교육의 중요성이 예전보다 간과된 것은 사실이다. 하지만 발음은 언어를 배우는 데 있어 기본이 되고 문법과 어휘가 풍부하더라도 발음의 정확성과 유창성이 떨어지면 의사소통의 어려움을 초래할 수 있다. 또한 초등학교 저학년 수업에서 받아쓰기를 필수적으로 하고 있

는데 발음하지 못하는 글자와 단어는 구별하여 듣고 쓰기 어렵다는 점에서 초등학교 기초 수업 과정을 위해서라도 발음 교육은 꼭 필요하다고 판단된다.

넷째, 등급별 교재의 기능별 위계화가 필요하다. 본 고의 연구 영역인 문법 영역을 예로 들자면 초급 교재로 설정된 표준 한국어 1, 2권의 문법 항목은 KSL 표준 한국어 과정의 초급 문법 항목 중 적은 항목 수로 구성되어 있어 학습 능력이 높거나 고학년의 경우 학습량이 부족하다고 여길 수 있다. 더구나 초급 교재에서 미처 다루지 못한 초급 문법을 중급 교재에서 배치하게 된 것이 결국 중급 교재이면서 일부의 중급 문법 항목만 학습할 수 있게 되었다. 이에 따라 발생하는 학습 부재는 고스란히 학습자에게 영향이 미치게 될 것이다. 표준 한국어 교재의 기본 취지인 1년 내 원적 학급으로 돌아가는 목적을 위해서라면 이를 보완해줄 부교재나 교재 재편성도 재고해야 할 것이다.

IV. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 교육 요구 조사 분석

1. 기존 연구 요구 조사 분석

본 장에서는 고려인 초등 자녀를 위한 부교재 개발을 위해 교수 요목 설계에서 필요한 요구 조사를 실시하였다. 이재운(2017)은 Graves(1996)과 윤진희 (2015)에서 학습자의 요구에 관한 정보가 학습자는 물론 교사, 부모, 운영기관 등 다양한 출처로부터의 정보가 포함될 수 있다고 하였다. 한편 이정란, 이해영(2014)에서는 교사의 요구를 조사하는 것은 교재의 학습 분량과 난이도 조절을 설정하기 위해서 중요한 역할을 한다고 언급하며 교사의 요구 조사 필요성을 강조하였다. 본 고에서 개발할 부교재의 학습자 요구를 조사하기 전에 기존 연구에서 논의된 부교재 개발의 필요성을 파악하기 위해 이정희(2004)를 참고하였다. 본 연구에서 대상으로 설정한 고려인 초등 자녀들이 입국 당시 대부분 한국어 실력이 거의 없거나 초급 수준인 점과 현재 연구자가 재직 중인 학교의 학습자들 역시 거의 초급 단계이면서 한국 학교에서 학습이 일정 기간 진행된 일부 학생들이 초급에서 중급을 넘어가는 과도기 단계인 경우가 있어 초급과 중급 학습자 관련 연구 결과를 중점적으로 파악하고 고급 결과를 살펴보았다.

<표29> 부교재 관련 교사 인식 조사(이정희, 2004)

설문 항목	설문 결과	
	교사	학습자
가장 많이 활용되는 부교재 종류	워크북(초·중급)	워크북
2. 주교재 외 교육 자료 필요하다고 느끼는 상황	표현이나 문법, 대화 등의 예를 제시할 때	수업 중보다 수업 외 개인 학습을 할 때
3. 부교재에 반영해야 하는 학습 영역 비중도	초급	어휘>문법> 발음
	중급	문법>말하기> 쓰기
4. 부교재가 지향해야 할 난이도	교재와 비슷한 수준	교과서와 비슷하거나 어려운 수준(초급) 교과서보다 어려운 수준(중급)
5. 부교재의 수업 시간 확인 필요성	필요성 높음	필요성 높음
6. 부교재에서 반드시 갖추어야 할 기능	복습>확장>예습>교과서 외적 정보순	복습>확장>예습>교과서 외적 정보순

이정희(2004)의 한국어 부교재 요구 분석 결과에서 교사와 학습자가 공통적으로 강조하는 부교재의 기능과 역할을 다음과 같이 정리할 수 있었다.

- 첫째, 학습자의 언어 능력 중 정확성을 높일 수 있는 교재의 필요성
- 둘째, 현재 대부분 교육 기관에서 사용 중인 부교재는 통합적 성격이 많으므로 개별적 영역별 기능 향상을 위한 부교재 개발 필요성
- 셋째, 말하기 영역을 혼자서 자기 주도 학습할 수 있는 부교재의 필요성
- 넷째, 교과서 내용의 복습 > 확장 > 예습 순의 부교재 기능 중요도

이와 같이 기존 논의에서 부교재의 필요성을 확인하였으므로 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 개발을 위하여 현장에서 직접 고려인 자녀를 가르친 경험이 있는 한국어 교사와의 면담, 고려인 학습자와의 설문조사와 면담을 토대로 고려인 자녀의 한국어 교육과 공교육 교과 적용을 위한 부교재 개발 방향을 고찰하겠다.

2. 교사 요구 조사 분석

이 절에서는 고려인 아동의 한국어 담당 교사와의 면담을 통해 고려인 아동 학습자의 한국어 교육 실태와 요구되는 항목을 알아보고자 한다. 이 조사는 부산·경남에 근무하고 있으면서 다문화 학생을 맡은 경험이 있고, 중도입국 학생과 고려인 학생 수업 지도의 경험이 있는 교사를 대상으로 실시하였다. 질문지의 내용을 토대로 묻고 답하는 면담의 형식으로 진행하였다. 질문지는 윤은재(2012)와 연정미(2022)를 참고하였다.

연구자는 한국어 교육 현장에서 직접 수업을 지도하고 있는 한국어 교사의 요구를 파악하고자 한국어 교사 4명을 선정하여 면담을 진행하였다. 한국어 교사를 대상으로 면담을 진행한 이유는 고려인 자녀의 한국어 교육 환경에서 실질적으로 필요한 것이 무엇인지 교사의 입장에서 알고자 함을 목적으로 하였다.

(1) 한국어 교사 면담을 위한 질문 구성

다음은 한국어 담당 교사에게 실시한 고려인 자녀를 위한 어떤 한국어 교육 방안이 좋을지에 대한 면담 질문 항목을 구성한 것이다. 면담의 질문 구성은 윤은재(2012)를 참고하여 재구성하였다.

<표30> 한국어 담당 교사 요구 조사 분석을 위한 면담 질문 항목

질문 항목	질문 내용
인적 사항	성별, 나이, 교육 경력, 지도하는 내용
학생의 학습 능력	학생의 학업 성취도 수준
	학생이 가장 어려워하는 영역과 이유
	수업 과제 이행도
한국어 수업 지도 환경	수업 형태 만족도
	수업하기에 힘든 요소
	수업 환경에 필요한 요소
한국어 교재	기존 사용 교재 현황 및 만족도
	한국어 수업에 필요한 기능
	부교재 필요성과 이유

질문 항목은 크게 인적 사항, 학생 학습 능력, 한국어 수업 환경, 한국어 교재에 관한 질문으로 구성하였다.

인적 사항에 관한 항목에는 성별, 나이, 교육 경력, 어떤 한국어 반에서 수업을 지도하고 있는지 알아보려고 하였다. 이를 통해 고려인 자녀의 한국어 교육에 어떤 내용으로 교육하는 것이 효과적인지 경험이 많은 현장 한국어 교사의 의견을 들어보고자 하였다.

학생 학습 능력에 관한 항목에는 고려인 학생의 학업 수행 능력과 성취도 수준을 알아보고, 학습자가 가장 어려워하는 영역을 파악하고 수업을 위한 학습 과제와 준비에 대하여 알아보려고 하였다.

한국어 수업 지도 환경에 관한 항목에는 현재 운영 중인 한국어 수업 형태가 어떤지 파악하고 수업 형태에 대해 어느 정도 만족하는지, 수업 지도 시 힘들게 하는 환경적 요소를 파악하고 그에 따른 수업 준비와 수업 환경에 필요한 요소를 파악하여 한국어 수업 환경이 적합한지 알아보려고 하였다.

한국어 교재에 관한 질문 항목에는 기존 사용주교재에 대한 만족 여부와 사용 이유, 한국어 수업 지도에 필요한 요소와 수업에 사용하는 부교재의 이유를 파악하고 새로 고안되어야 할 부교재의 방향 설정의 근거를 찾아보고자 하였다.

(2) 한국어 교사 면담 결과

(가) 인적 사항

면담에 참가한 지도 교사는 총 4명으로 양산과 부산 초등학교에서 근무 중이며 한국어 수업을 담당하는 강사 4명이었다. 면담에 참가한 한국어 담당 교사의 인적 사항은 다음과 같다.

<표31> 한국어 교사의 인적 사항

교사	성별	나이	교사 경력	다문화 및 중도입국 학생 담당 기간	고려인 담당 경험	고려인 개념 인지 유무	비고
가	여	43	4년	4년	유	유	해외 외국인 학습자를 주로 지도함
나	여	47	8년	8년	유	유	국내 다문화 가정 학습자를 주로 지도함
다	남	33	5년	4년	유	유	해외 및 국내 출생 다문화 가정의 학생들을 다수 지도함
라	여	43	9년	7년	유	유	경북 상주에서 중도입국 재일 교포 학생을 수년간 지도함

한국어 교사 “가”는 해외에서 한국어 교원 2급을 취득하였으며 교사 경력은 4년이다. 해외에서 다양한 국적의 외국인 학생을 지도한 경험이 있으며 국내에서 고려인 학생을 지도한 경험이 있다. 고려인의 역사와 개념을 인지하고 있었다. 다음으로 한국어 교사 “나”는 국내에서 한국어 교원 2급을 취득하였으며 교사 경력은 8년이다. 주로 국내 다문화 가정의 학습자에게 한국어 수업을 지도하였고 고려인 학습자를 지도한 경험이 있고 국내 다문화 가정의 자녀와 중도 입국한 고려인 자녀와의 정체성 및 언어 환경의 차이점을 인지하고 있었다. 한국어 교사 “다”는 교육 경력은 5년인데 다문화 가정 및 중도입국 학생 지도 경험은 4년이었고, 해외에서 1년간 한국어 교사 경험이 있었다. 한국어 교사 “라”는 교육 경력은 9년 차로, 다문화 가정 및 중도입국 학생을 지도한 경험은 7년 정도 되었으며, 경북 상주에서 재일교포 학습자를 수년간 지도한 경험이 있다.

(나) 학생의 학습 능력

다음 질문 항목인 학생의 학습 능력에 대한 질문의 응답 결과는 다음과 같다.

<표32> 학생 학습 능력에 관한 질문 응답 결과

교사	학생의 학업 성취도 수준	학생이 가장 어려워하는 영역	수업 과제 이행도
가	의사소통이 대부분 어려워 교과 수업은 어려움	발음, 문법, 어휘를 포함한 대부분의 영역	의욕은 있으나 과제 수행 어려움
나	의사소통이 약간 가능하나 교과 수업은 어려움	발음, 문법, 어휘, 쓰기 영역	의욕이 있고 과제 수행하려고 노력함

다	의사소통이 거의 어렵고 한국어 기초 능력 없음	발음, 문법, 어휘, 받아쓰기	의욕은 있으나 과제 수행 어려움
라	의사소통은 어렵지만 기초적인 단어 정도는 가능	모든 영역	의욕이 있고 과제 수행하려고 노력함

한국어 교사들의 설문조사 결과 대부분 고려인 자녀 학습자들은 한국어로 의사소통이 거의 어렵거나 약간 가능한 정도였다는 것을 알 수 있고 교사들이 느끼는 학생이 가장 어려워하는 한국어 영역에는 발음과 문법, 어휘라고 대부분 응답하였다. 또한 고려인 자녀의 학업 의지에 대한 교사의 생각은 학업의 의욕은 있으나 한국어 능력이 부족하여 과제 수행에 어려움이 있는 경우로 판단하였다.

<표33> 한국어 수업 지도 환경에 관한 질문 응답 결과

교사	수업 형태 만족도	수업하기에 힘든 영역	수업 환경에 필요한 요소
가	방과 후 수업 만족하지만 수업 시수 부족	쓰기, 문법, 말하기	한국어 수업 시수 확대
나	별반식 수업 수업 시수 부족	문법, 어휘, 말하기	다양한 한국어 수업 형태 필요
다	별반식 수업 수업 시수 부족	쓰기, 문법, 어휘, 말하기	수업 시수 확대, 기초 교과수업 필요
라	방과 후 수업 별반식 수업과 동시 원함	말하기, 쓰기, 발음	특별반 수업 형태 필요

다음으로 한국어 수업 지도 환경에 관한 질문 응답 결과, 교사 “가,”와

“라”는 방과 후 수업 형태의 한국어 수업을 담당하고 있었고, 교사 “나”와 “다”는 별반식 수업 형태의 한국어 수업을 담당하고 있었다. 면담에 응답한 한국어 교사들이 수업하기 힘든 영역으로는 말하기와 문법 영역이었는데 쓰기라고 응답한 교사들은 문식성 관련 받아쓰기 수업에서 고려인 자녀들이 오류 교정에 시간이 오래 걸리는 한글 글자들이 있어 어려움을 토로했다. 정확하게 발음하지 못하므로 말하기에서도 정확성이 떨어진다는 것을 인정했고, 학습한 문법 양이 적은 원인이 말하기 영역에 영향을 미친다는 의견도 있었다. 한국어 교사들이 수업 환경에서 필요한 요소로 언급한 것은 전원 수업 시수의 확대를 주장했고, 별반식과 방과 후 수업식이 아닌 특별반 식으로 운영해야 한다는 의견과 비슷한 의견으로는 다양한 수업 형식이 존재해야 함을 강조했다. 또한 한국어 능력의 부족으로 연결되는 교과수업 적응도 하락을 보완하는 방안으로 기초 교과수업의 별도 개설을 강조하기도 하였다.

<표34> 한국어 교재에 관한 질문 응답 결과

교사	기존 사용 교재 현황 및 만족도	한국어 수업에 필요한 기능	부교재 필요성 유무
가	불만족, 문법 부족, 지시문 설명 부족	고학년을 위한 문법의 명시적 설명, 문법 양 확대, 별도 어휘학습 필요	유
나	불만족, 문법 및 어휘 부족, 난이도 맞지 않음	스스로 학습할 수 있는 교재 필요, 학습자 언어 배경에 맞는 모국어 지원 교재 필요	유
다	불만족, 문법 설명 부족, 쓰기와 읽기 자료 부족	교과 어휘나 예비 교과 수업 교재 필요, 다양한 문법 연습문제 필요	유
라	불만족, 다양한 연령대 학습자에게 학습량이 맞지 않음	연령대에 맞는 문법과 어휘 심화 교재 필요	유

다음으로는 한국어 교재 사용에 대한 전반적인 현황 응답 결과, 면담에 응한 교사 모두 부교재의 필요성을 언급했고, 실제로 자모음을 익히는 수업에서는 기존 표준 한국어 교재의 학습량으로는 부족하여 일반 한국인 아동 교재를 보조교재로 사용하거나 프린트하여 수업을 하고 있었다. 대부분 사용하고 있는 기존 교재의 보완을 강조했고, 기존 교재의 부족함을 다양한 기능의 부교재가 충족시킬 수 있길 원했다. 기존의 부교재로 나온 워크북들은 학습자 자기주도학습을 목적으로 발간되었으나 모국어 지원이 대부분 없는 점을 지적하며, 학습자가 스스로 학습을 하고 싶어도 고학년의 경우 메타언어에 대한 인지를 할 수 있음에도 불구하고 문법을 명시적으로 설명해 놓은 교재나 부교재가 없어 성인용 부교재를 사용하고 있다는 교사가 있었다. 하지만 성인용 부교재에서 다루는 담화 내용이나 연습문제의 텍스트가 아동들의 환경에 맞지 않기 때문에 학령기 아동 중 고학년 아동을 위한 명시적 설명이 담긴 문법 항목 부교재의 필요성을 강조했다.

(3) 교사 면담 결과 시사점

이로써 교육 현장에서 한국어를 교육 중인 교사의 면담을 면밀히 살펴 보았을 때 모든 교사들이 절대적인 수업시수 부족을 지적했다. 또한 다양한 형식의 한국어 교실 운영을 통한 한국어 교육의 물리적인 환경 개선도 주장했다. 또한 다양한 유형의 한국어 학습자들을 위한 교재 개발의 일환으로 러시아어를 모국어로 사용하는 고려인 학습자를 위한 개별적 모국어 지원 교재의 발간되길 희망했다. 그러나 주교재 개발에 따른 시간적 경제적 여건에 따라 부교재의 개발에 대한 필요성을 강조하였고, 한국어 말하기 영역의 향상을 위한 문법 부교재와 발음 부교재의 존재를 희망했음을 알 수 있었다.

3. 고려인 자녀 학습자 요구 조사 분석

고려인 자녀 학습자의 한국어 교육 방안을 위한 요구 분석 조사는 현재 연구자가 근무 중인 초등학교에 재학 중인 고려인 학습자 15명과 현 초등학교를 졸업하고 상급학교에 진학한 학생 5명을 대상으로 하여 재학 중인 집단과 졸업한 집단으로 나누어 설문조사와 면담을 진행하였다. 다음은 설문에 참여한 고려인 아동의 인구·사회적 특성이다.

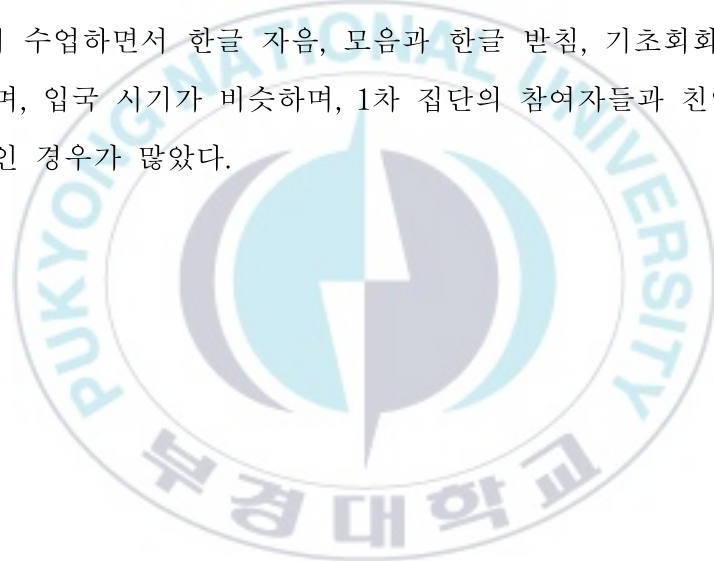
<표35> 연구 참여자 아동의 인구·사회적 특성

인원	연구 참여자	연령	학년	성별	출신 국가	입국 연도	체류 기간
1	A	8	초1	남	카자흐스탄	2022	약 1년 이상
2	B	8	초1	남	러시아	2022	약 1년 이상
3	C	9	초2	남	러시아	2022	약 1년 이상
4	D	9	초2	여	우즈베키스탄	2022	약 1년 이상
5	E	10	초3	여	카자흐스탄	2022	약 1년 이상
6	F	11	초3	여	러시아	2022	약 1년 이상
7	G	11	초4	남	카자흐스탄	2021	약 2년
8	H	11	초4	남	카자흐스탄	2021	약 2년
9	I	11	초4	남	카자흐스탄	2021	약 2년
10	J	12	초4	남	러시아	2021	약 2년
11	K	12	초5	남	카자흐스탄	2021	약 2년
12	L	12	초5	여	카자흐스탄	2021	약 2년
13	M	13	초6	여	우즈베키스탄	2021	약 2년
14	N	13	초6	남	카자흐스탄	2021	약 2년
15	O	13	초6	남	우즈베키스탄	2021	약 2년
16	P	14	중1	남	카자흐스탄	2020	약 3년
17	Q	14	중1	남	카자흐스탄	2020	약 3년

18	R	15	중2	남	카자흐스탄	2020	약 3년
19	S	16	중3	남	우즈베키스탄	2019	약 4년
20	T	17	고1	남	우즈베키스탄	2019	약 4년

본 연구자의 초등학교를 졸업하고 상급 학교를 진학한 학생들을 제외하고 현재 재학 중인 고려인 학생의 체류 기간은 약 2년을 넘지 않는 경우가 대부분이다. 연구 참여자 20명 중 카자흐스탄이 출신 국가인 학생은 11명(55%), 우즈베키스탄이 출신 국가인 학생이 5명(25%), 러시아가 출신 국가인 학생이 4명(20%)로, 카자흐스탄에서 온 고려인 학생이 가장 많은 비율을 차지한다. 저학년과 고학년은 고루 형성되어 있었고 연구에 참여한 고려인 여학생이 전체 20명 중에 4명이며, 15명이 남학생이다. 연구 참여자 20명 중 1차 집단은 연구자가 담당한 양산시 00초등학교의 중도입국 한국어 수업에 2022년 5월~2023년 3월 수업 기간 총 약 1년 6개월 중(여름방학 8월 중 1주만 수업, 겨울방학 1월 제외)에 참여한 고려인 초등학생 총 15명이며 2차 집단은 2019년 5월 ~ 2022년 2월(여름방학 1주, 겨울방학 1주 수업)에 해당 초등학교에서 한국어 수업을 하고 졸업 후 상급학교에 진학한 현 고등학생 1명, 중학교 3학년 1명, 중학교 2학년 1명, 중학교 1학년 2명인 총 5명이다. 이들은 연구자와의 한국어 수업 이외에 방학 동안 이루어진 보충수업, 수업 외 면담, 코로나 기간 중 가정에서 연구자와 진행한 화상수업과 영상통화를 하면서 충분한 라포가 형성된 상태의 참여자들로, 1차 집단은 연구 참여 전 6개월간의 한국어 수업에서 기초 자모음 학습과 기초회화 표현 정도를 학습한 상태였다. 일부 학생 중 연구 시기에 입국한 학생은 한국어를 전혀 알지 못했으며, 2022년 5월부터 한국어 수업을 시작한 학습자들 또한 한국에 중도입국 당시 모국어로 러시아어를 구사하고 있었으며, 학교 입학 당시 사전 조사에서 한국어 구사를 전혀 하지 못하는

고려인 아동이었다. 부모님들 역시 한 분 혹은 두 분 모두 한국어를 거의 구사하지 못하고 가정에서 이루어지는 모든 일상대화가 러시아어로만 이루어지고 있었다. 연구자는 연구 참여 학생들에게 연구의 목적을 설명했으며, 연구 참여 의사를 확인받았다. 학습자의 한국 생활, 학교생활, 학교에서의 교과 학습 상황, 한국인 학생들과의 관계, 한국어를 포함한 전반적인 학업 성취 정도, 한국어 부교재에 대한 요구를 파악하기 위해서 지속적인 대화와 심층 면담이 필요하다고 생각하여 총 12개월 동안 연구를 진행하였다. 연구 참여자들은 연구자와 겨울방학(12월)을 제외한 2021년 10월부터 2022년 3월까지 수업하면서 한글 자음, 모음과 한글 받침, 기초회화 정도만 숙지한 상태며, 입국 시기가 비슷하며, 1차 집단의 참여자들과 친인척 관계나 형제 관계인 경우가 많았다.



(1) 고려인 자녀 학습자 설문지 구성 및 응답 결과

설문조사 항목은 진정원(2012)와 강나탈야드미뜨리에브나(2018), 김현진(2016)을 참고하여 구성하였다.

(가)고려인 자녀의 정체성 인식 정도

<표36> 고려인 개념 인식과 자긍심 정도

질문	대답	응답 인원
1.당신은 고려인의 의미를 알고 있습니까?	①매우 잘 알고 있다	10
	②잘 알고 있다	8
	③약간 알고 있다	2
	④전혀 모른다	0
	⑤알고 싶지 않다	0
2.당신은 자신이 고려인의 자녀라는 것을 알고 있습니까?	①매우 잘 알고 있다	20
	②잘 알고 있다	0
	③약간 알고 있다	0
	④전혀 모른다	0
	⑤알고 싶지 않다	0
3.고려인은 국내 한국인과 어떻게 생각합니까?	①전혀 다르다	0
	②잘 모르겠다	0
	③조상이 같고 같은 한국인이다	18
	④조상이 같지만 다른 한국인이다	2
	⑤조상이 다르고 다른 외국인이다	0
4> 본인이 고려인이라는 것에 어떻게 생각합니까?	①매우 자랑스럽다	10
	②자랑스럽다	0
	③자랑스럽지 않다	0
	④매우 자랑스럽지 않다	0
	⑤잘 모르겠다	0

고려인 자녀를 대상으로 한 설문조사 결과 중도입국 고려인 자녀의 정체성 인식에 관한 질문에서 고려인에 대한 개념과 인식은 전원 정확하게 인지하고 있음을 알 수 있었다. 고려인 자녀들은 나이, 연령에 상관없이 고려인의 의미를 알고 자신이 고려인의 자녀라는 것을 알고 있었으며 국내 한국인과 조상이 같고 같은 한국인이라고 인식하고 있었다. 심층 면담에서 고려인 자녀들은 부모님과 조부모님들을 통해 한국에 관하여 들었으며, 고려인에 대한 역사를 들은 적이 있다고 말했다. 고려인으로서의 자긍심에 관한 질문에서도 전원 고려인이라는 사실이 매우 자랑스럽다고 대답했다. 이로써 고려인 자녀들은 대부분 그들의 한국인으로서의 정체성에 대하여 인지하고 있으며 자긍심 또한 매우 높은 것으로 나타났다.

(나) 고려인 자녀의 한국 생활 및 학교생활 적응도

<표37> 한국 생활 현황

질문	대답	응답 인원
5> 한국에서의 생활은 어떻습니까?	①매우 만족한다	20
	②만족한다	0
	③보통	0
	④만족하지 않는다	0
	⑤매우 만족하지 않는다	0
6> 앞으로 한국에 계속 살고 싶습니까?	①매우 그렇다	17
	②그렇다	3
	③보통	0
	④그렇지 않다	0
	⑤매우 그렇지 않다	0
7> 방과 후에 추가로 수업하는 것이 있습니까?(여러 개 가능)	① 돌봄수업	5
	② 보습학원에서 학습	0
	③ 태권도	8

	④ 한국어	0
	⑤없음	7
8> 가정에서 방과 후에 하는 활동은 무엇입니까?(여러 개 가능)	①게임	7
	②티비시청	0
	③교과 공부	0
	④한국어 공부	10
	⑤휴식	10
9> 부모님이 학업 성적에 관심이 있습니까?	①관심이 매우 있다	12
	②관심이 있다	8
	③관심이 조금 있다	0
	④관심이 거의 없다	0
	④잘 모르겠다	0

중도입국 고려인 자녀의 한국 생활 및 학교생활 적응 분석을 위한 질문에서 한국 생활 현황에서 한국에서의 생활은 매우 만족하며, 앞으로 계속 한국에 살고 싶어했다. 한편 방과 후에 추가로 수강하는 수업에 대한 문항에서 고려인 자녀들 중 8명이 방과 후에 태권도 학원을 수강하고 있었다. 학교 근처에 있던 학원으로는 보습학원과 태권도 학원이 있었는데 한국의 태권도에 관심이 많았고, 심층 면담에서 일반 한국인 학생들이 태권도 학원을 많이 다니는 것도 태권도에 대한 관심의 요인 중 하나로 파악됐다. 가정에서 방과 후에 하는 활동에서 가장 많이 하는 활동은 한국어 공부와 휴식이었는데 따로 학원을 가거나 센터를 가는 것이 아니라 한국어 수업에서의 과제를 집에서 공부하는 것을 의미했다. 교과 수업에서의 과제가 없는 이유는 일반 교과수업 공부는 교과서를 읽어도 문장의 의미와 단어 뜻을 이해하지 못해서 할 수 없어서 교과 담임 교사가 숙제를 내지 않는 것으로 파악됐다. 다만 한국어 공부를 한다고 전원 응답한 이유는 한국어 수업에서 과제가 있었기 때문이었다. 학생들은 가정에서 오랜 시간을 부모님 없이 혼자, 또는 형제·남매들과 시간을 보냈는데 부모님들은 밤늦게 귀가

를 하시는 경우가 많았다. 고려인 자녀들은 방과 후 가정에서 부모님이 없
이 대부분 시간을 보내므로, 무료함을 없애기 위해 게임을 하는 경우가 많
았으며, 고려인 친구들과 온라인으로 접속을 하여 함께 게임을 했다. 이에
대해 H 학생이 심층 면담에서 언급한 내용은 아래와 같다.

“다른 공부를 하고 싶어요. 하지만 집에서는 공부할 수 있는 교재나
방법이 없어요. 한국어 선생님의 배려로 받은 문제집을 풀 때도 한국어로
된 문장과 설명이 어려워요. 한국어 선생님이 번역을 해주시면 공부할 수
있어요. 러시아어로 된 한국어 교재나 교과서 문제집이 있었으면 좋겠어
요.” (학생 H)

<표38> 한국 학교생활 만족도

질문	대답	응답 인원
10> 당신은 한국 학교생활에 만족합니까?	①매우 만족한다	20
	②만족한다	0
	③보통	0
	④만족하지 않는다	0
	⑤매우 만족하지 않는다	0
11> 당신은 한국 학교생활에서 어떤 점을 가장 만족합니까?(여러 개 가능)	①학교 시설	2
	②학교 급식	7
	③학교 교육과정	0
	④학교 학생들과의 관계	13
	⑤학교 선생님들과의 관계	14

한국 학교생활 만족도에 관한 질문에서는 전원이 한국 학교생활에 매우
만족하는 편이며, 학교생활에서 가장 만족하는 점은 학교 선생님들과의 관
계가 14명, 학교 학생들과의 관계가 13명인 것으로 보아 한국인 교우 관계
와 한국인 교사와의 관계가 대부분 원만하고 만족하는 것으로 알 수 있었

으며, 학교 급식이 7명, 학교 시설이 2명인 것으로 보아 학교의 물리적 환경에 대한 긍정적인 반응을 알 수 있었다. 이로써 대부분 고려인 자녀들이 한국 학교의 선생님들과 일반 학생들과의 관계가 원만하며 그것에 큰 만족을 느낀다는 것을 알 수 있었다.

<표39> 한국 학생들과의 교우 관계

질문	대답	응답 인원
12> 한국 학생들과 관계는 어떻습니까?	①매우 잘 지낸다	13
	②잘 지낸다	7
	③보통	0
	④잘 지내지 않는다	0
	⑤매우 잘 지내지 않는다	0
13> 한국 학생들에게 고려인이라는 이유로 차별을 당한 경험이 있습니까?	①차별을 당한 적이 많다	0
	②차별을 당한 적이 몇 번 있다	0
	③차별을 당한 적이 거의 없다	0
	④차별을 당한 적이 전혀 없다	18
	⑤잘 모르겠다	2

한국 학생들과의 교우 관계 관련 질문에서 한국 학생들과의 관계는 대부분 원만하였다. 한국 학생들에게 고려인이라는 이유로 차별을 경험한 학습자는 없었다. 심층 면담에서 한국인 학생 중 짓궂은 학생이 있는데 다른 일반 한국인 학생에게도 똑같이 심한 장난을 치는 학생이기 때문에 고려인이라는 이유로 심한 장난을 하는 것은 아니라고 말했다. 또한 심층 면담에서 고려인 자녀들이 낯선 한국에서 빨리 적응할 수 있었던 것은 의사소통에는 어려움이 있음에도 학교생활에서 언어차별을 느끼지 못했고, 대부분 적극적으로 친절히 대해줬으며, 특히 본 연구자가 근무하는 학교의 특성상 다문화 학생이 많았기 때문에 일반 한국인 학생들도 거부감이 없었던 것으로 판단된다.

<표40> 교사와의 관계

질문	대답	응답 인원
14> 교과 담임 선생님과 의 관계는 어떻습니까?	①매우 잘 지낸다	14
	②잘 지낸다	6
	③보통이다	0
	④잘 지내지 않는다	0
	⑤매우 잘 지내지 않는다	0
15> 교과 담임 선생님과 의 소통은 어떻습니까?	①의사소통이 매우 잘 된다	5
	②의사소통이 잘 된다	4
	③의사소통이 약간 된다	10
	④의사소통이 거의 안된다	1
	⑤잘 모르겠다	0
16> 한국어 수업 교사와의 관계는 어떻습니까?	①매우 잘 지낸다	20
	②잘 지낸다	0
	③보통이다	0
	④잘 지내지 않는다	0
	⑤매우 잘 지내지 않는다	0

교사와의 관계에 관한 질문에서 교과 담임 선생님과 의 관계에 대한 질문에서 대체적으로 잘 지낸다고 응답하였다. 심층 면담에서 고려인 자녀들은 교과 담임 선생님과 한국어로 의사소통은 잘 되지 않지만 핸드폰의 번역기를 활용하여 대화를 하고 필요한 것을 많이 도와주기 때문에 의사소통 정도와 상관없이 교과 담임 선생님과 의 관계가 대체적으로 좋다는 응답이 었다. 또한 교과 담임 선생님과 수업 시간에는 소통하지 못하고 가끔 일상 적인 대화나 질문을 받는 것으로 파악됐다. 하지만 교과 담임과 긍정적인 관계라고 대다수 답변한 것으로 보아 의사소통의 원만함과 상관없이 교과 담임 교사를 긍정적으로 생각하고 있는 것으로 알 수 있었고 한국어 교사 와의 관계에서 전원 잘 지낸다고 응답한 것은 한국어 교사와의 라포가 형

성된 까닭으로 판단하였다.

“우리 선생님은 내가 수학을 잘하길 바라요. 선생님은 구구단을 따로 해줘요. 나는 공부를 잘하고 싶어요. 받아쓰기도 잘하고 싶어요. 하지만 수학이 어려워요. 나는 카자흐스탄에서 수학을 많이 공부하지 않았어요. 나는 모든 과목을 다 잘하고 싶어요.” (학생 N)

<표41> 한국어 구사 현황

질문	대답	응답 인원
17> 학교 수업 이외 일상생활에서 한국어를 어느 정도 사용합니까?	①매우 자주 사용한다	0
	②자주 사용한다	1
	③조금 사용한다	2
	④거의 사용하지 않는다	5
	⑤전혀 사용하지 않는다	2
18> 부모님은 한국어를 어느 정도 사용합니까?	①매우 자주 사용한다	0
	②자주 사용한다	0
	③조금 사용한다	1
	④거의 사용하지 않는다	1
	⑤전혀 사용하지 않는다	8
19> 가정에서 한국어를 어느 정도 사용합니까?	①매우 자주 사용한다	0
	②자주 사용한다	0
	③조금 사용한다	1
	④거의 사용하지 않는다	2
	⑤전혀 사용하지 않는다	7

한국어 구사 현황을 파악하는 문항에서 학교 수업 이외 일상생활에서 한국어를 자주 사용한다고 응답한 학습자가 1명, 조금 사용한다고 응답한 학습자가 2명, 거의 사용하지 않는다고 응답한 학습자가 5명, 전혀 사용하지 않는다는 학습자가 2명이었다. 부모님의 한국어 사용 정도를 묻는 문항에서는 조금 사용한다고 응답한 학습자 1명, 거의 사용하지 않는다고 응답한

학습자 1명, 전혀 사용하지 않는다고 응답한 학습자가 8명이었다. 부모님들의 일상 언어는 러시아어를 사용하고 일상 대화를 할 수 있는 정도의 한국어 구사 능력을 갖춘 부모님은 없었으며, 고려인의 부모님들은 자녀보다 한국어 사용 환경에 노출되는 빈도가 적고, 근무시간 때문에 개인적으로 한국어를 배울 수 있는 시간적 여유가 없었다. 그러한 이유로 부모보다 자녀가 한국어 구사 능력이 더 높은 경우가 대부분이었다. 가정에서 한국어를 거의 사용하지 않는 학생들과 전혀 사용하지 않는 학생들은 따로 돌봄 수업이나 사교육 학원을 다니지 않고 귀가 후 같은 고려인 학생들과만 어울리거나 부모님들의 늦은 귀가 시간으로 집 안에만 있는 경우가 많았다. 결국 가정에서 한국말을 사용하는 빈도를 묻는 질문에서 조금 사용한다고 응답한 학습자가 1명, 거의 사용하지 않는다고 응답한 학습자 2명, 전혀 사용하지 않는다고 응답한 학습자가 각각 7명이었다. 대부분의 고려인 가정에서 한국어를 사용하는 빈도가 매우 적은 것으로 파악되었다.

<표42> 한국 교과수업 적응 정도

질문	대답	응답 인원
20> 한국 교과수업 내용은 어느 정도 이해하고 있습니까?	① 매우 이해하고 있다	2
	② 조금 이해하고 있다	6
	③ 조금 이해하지 못한다	0
	④ 매우 이해하지 못한다	12
	⑤ 잘 모르겠다	0
21> 한국 교과수업 중 좋아하는 과목은 무엇입니까?	① 국어	4
	② 영어	6
	③ 수학	9
	④ 사회	1
	⑤ 과학	0

21> 한국 교과수업에서 이해하기 힘든 과목은 무엇입니까?(여러 개 선택 가능)	① 국어	2
	② 영어	1
	③ 수학	15
	④ 사회	15
	⑤ 과학	2
22> 한국 교과수업을 학습하기 힘든 가장 큰 요인은 무엇입니까?	① 교과서 단어가 어렵다	10
	② 과목별 내용이 어렵다	2
	③ 수업 시간에 내 의견을 말하기 어렵다	0
	④ 수업 시간에 내 생각을 글로 쓰기 어렵다	0
	⑤ 선생님 설명을 이해하기 어렵다	8
23> 한국 교과수업을 학습하기 위해 가장 필요하다고 생각하는 것은? (여러 개 선택 가능)	① 교과서 어휘 공부	8
	② 과목별 내용 공부	2
	③ 한국어 말하기 문법 공부	15
	④ 한국어 말하기 어휘 공부	5
	⑤ 한국어 쓰기 공부	5

한국 교과수업 적응 정도를 묻는 문항에서 조금 이해하고 있다고 응답한 학습자들이 좋아하는 과목이 수학, 영어였는데 한국어 사용 빈도가 국어, 사회, 과학 교과수업보다 상대적으로 적고 한국어 실력과 관련성이 낮기 때문인 것으로 파악됐다. 가장 좋아하는 과목을 묻는 질문에서는 저학년에 재학 중인 고려인 자녀들은 아직 영어, 사회, 과학 경험이 없었기 때문에 국어와 수학 중에 좋아하는 과목을 선택하였다. 하지만 영어를 태어난 국가의 학교에서 수업을 한 경험이 있거나 러시아어와의 비슷한 어순이나 어휘를 이유로 영어 과목이 어렵다는 인식은 없었다. 한편 한국 교과수업을 학습하기 힘든 가장 큰 요인으로 선생님의 설명을 명확히 이해하지 못하고

교과서 단어가 어렵다는 것을 꼽았다. 무엇보다 교과서를 가져가도 혼자 공부하기 어려워 답답함을 토로했다. 고려인 학습자 대부분 교과 수업을 잘하고 싶은 의욕은 많았다.

“연구자 : 그러면은 중학교에서 한국어 담당 선생님은 뭐 가르쳐줬어요?”

학생T : 중학교 국어 문법이랑 사회해줬어요. 중학교 때는 한국어 교육 선생님이 아니고 교과 수업 도와주시는 선생님이었어요. 그,, 제가 원래 사회 아예 모르거든요. 선생님 저 만날 때 저 5학년이었잖아요. 그런데 6학년 때 코로나 생겨서 한국어 수업 없어지고... 중학교 올라갔잖아요. 그래서 초등학교부터 사회 수업에 나오는 단어 몰라서 중학교 가도 내용이 너무 어려웠어요. 그런데 중학교 마지막 시험 때 교과 도우미 선생님이 사회 가르쳐주셔서 성적이 오르더라고요. 처음부터 배웠으면 잘했을 거예요. 어려웠지만 제일 재밌었던 것 같아요. 공부 잘했으면 조리고를 안 가도 되고 일반고등학교 갈 수 있었잖아요. 그래서 대학교도 포기했어요. 하지만 누가 도와줘서 나도 대학교 갈 수 있다면 한국 사람들처럼 똑같이 대학교 가고 싶어요.”

고등학교를 진학 예정이었던 중학교 3학년 고려인 자녀와의 심층 면담에서 중학교 교과 도우미 선생님께 사회과목 내용을 배운 경험을 언급하며, 교과서에 나오는 단어가 너무 어려웠기 때문에 공부할 의욕이 없었던 것이 초등학교 때부터 사회과목을 이해할 수 있었다면 더 잘할 수 있었고, 흥미를 가졌을 것이라고 아쉬워했다. 사회가 더 어려웠던 이유로 한국어 능력이 부족했음을 꼽았다. 특히 과학 과목의 경우에는 한국 교과서 속 과학 용어의 의미가 매우 어렵고 용어의 이름 또한 일상대화에서 쓰이지 않기 때문에 이해하기 힘들었는데 더욱이 러시아어로도 과학 용어의 의미를

찾아도 쉽게 이해하기 어려워 결국 포기할 수밖에 없었다고 말했다.

한국어 학습 실태와 한국어 수업 요구 분석

<표43> 한국어 학습 실태

질문	대답	응답 인원
24> 한국어 학습 시 어려운 영역은 무엇입니까?	①말하기	9
	②듣기	0
	③쓰기	3
	④읽기	0
	⑤발음	8
25> 한국어 학습 시 자신 있는 영역은 무엇입니까?	①말하기	6
	②듣기	0
	③쓰기	4
	④읽기	10
	⑤발음	0
26> 한국어 학습 시 가장 필요한 학습 영역은 무엇입니까?	①문법	10
	②듣기	0
	③쓰기	0
	④읽기	3
	⑤발음	7
27> 한국어 발음 시 어려운 발음은 무엇입니까?(복수 선택 가능)	① ㄴ, ㄷ을 구별하여 발음하기 어렵다	18
	② 받침 /ㅇ/과 /ㄴ/을 구별하여 발음하기 어렵다	4
	③ /ㅈ, ㅊ, ㅉ/을 구별하여 발음하기 어렵다	15
	④ / ㄱ, ㅋ, ㆁ/을 구별하여 발음하기 어렵다	16
	⑤ /ㅅ, ㅆ, ㅅㅅ/을 구별하여 발음하기 어렵다	19

한국어 학습 실태와 한국어 수업 요구 분석을 알아보기 위한 문항에서 한국어 학습 실태를 파악하는 질문 중 한국어 학습 시 가장 어려운 영역에 대한 응답으로 말하기와 발음을 선택했다. 본 연구를 진행한 학교 한국어 수업에 참여하고 있는 고려인 학습자들은 대다수가 초급 수준이었기 때문에 한글 받아쓰기와 단순한 문장 작문에서 어려움을 느꼈으며 자모음의 발음 구별을 매우 힘들어했고 거주 기간이 4년 이상인 고등학교 학습자는 여전히 ㅈ과 ㅊ이 혼란스럽다고 말했다.

연구자 : 그러면 한국어 발음할 때 가장 어려운 발음이 뭐였어요?

고려인 자녀 H : ‘ㅈ’이랑 ‘ㅊ’이요. 아직 잘 안 되요. 아예 안 되요. 들어도 잘 못 알아들을 때가 많아요.

연구자 : 그러면 한글 공부할 때 한국어에서 어려운 영역이 뭐였어요?

고려인 자녀 G : 말하기에서 발음이에요. 러시아어에 비유, 피읖, 쌍비읍 이런 거 없잖아요. 똑같은 게 아니고 비슷한 거지. 그리고 맞춤법요. 짜장면 같은 거요. 이제 자장면하고 똑같이 쓴다던데요. 그런 거 헛갈려요.

고려인 자녀 G는 중학교 1학년이다. 자유 학년제로 시험이 없었던 덕분에 중학교에서 진학 후에 학업에 대한 걱정과 부담은 많이 없었다고 말했다. 하지만 중학교 2학년부터 시험을 치기 때문에 시험 중에 서술형 문항 답안 작성 시 한글 맞춤법에 대한 걱정도 있었다. 가장 자신 있는 영역에서 말하기라고 대답한 응답자가 3명, 읽기가 3명 쓰기가 4명이었다. 학습 시 가장 필요한 영역을 묻는 질문에서 쓰기라고 말한 응답자가 4명, 읽기가 3명 발음이 3명이었다. 필요한 영역은 일반 교과수업에서 많이 활용되는 영역이기 때문이었다. 가장 어려워하는 영역과 필요한 영역에서 유의미

한 인원수가 나왔던 발음에 대해서 구체적으로 묻는 질문에서 /ㅈ, ㅊ, ㅉ/을 구별하여 발음하기 어렵다는 학습자가 4명이었고, /ㅂ, ㅃ, ㅄ/을 구별하여 발음하기 어렵다는 학습자가 3명, /ㄱ, ㅋ, ㆁ/을 구별하여 발음하기 어렵다는 학습자가 2명, /ㄷ, ㅌ/을 구별하여 발음하기 어렵다고 대답한 학습자와 받침 /ㅇ/과 /ㄴ/을 구별하여 발음하기 어렵다고 말한 학습자가 각각 1명이었다. 이상의 연구 결과를 통해 발음과 문법 항목의 심화학습 필요성을 판단하였다.

<표44> 한국어 교재 만족도와 요구 분석

질문	대답	응답 인원
28> 현재 한국어 수업에 사용되는 교재들은 만족합니까?	①매우 만족한다	3
	②만족한다	17
	③보통	0
	④만족하지 않는다	0
	⑤매우 만족하지 않는다	0
29> 한국어 공부에 가장 도움이 되는 교재는 무엇입니까?(여러 개 가능)	①표준한국어1,2	0
	②세종한국어1A,1B,2A(2022)신판, 증보판	18
	③즐거운 한국어 문법 초급	0
	④러시아어-한국어 단어장	7
	⑤비타민 한국어	10
30> 교재의 어떤 점이 마음에 드나요?	①목표 문법 표현에 대한 명시적 설명	17
	②연습문제 존재	0
	③읽기 자료 존재	1
	④어휘자료 존재	0
	⑤교재에 수록된 삽화	2
29> 자신에게 필요한 한국어 교재는 어떤 유형입니까?	①한국어로만 내용이 제작된 교재	0
	②한국어로 내용이 제작되었고 러시아어로 일부 번역과 설명이 있는 교재	14

	③한국어로 내용이 제작되었고 러시아어로 전체 번역과 설명이 있는 교재	6
	④러시아어로만 내용이 제작된 교재	0
	⑤러시아어로 내용이 제작되었고 한국어로 설명이 있는 교재	0

다음으로 한국어 교재 만족도를 묻는 영역에서 현재 한국어 수업에 사용되는 교재에 대한 만족을 묻는 질문에서 대체적으로 만족하고 있었는데 현재 한국어 수업에 사용하는 교재들은 다양한 유형의 교재였기 때문에 29번 문항에서 선호하는 교재 유형을 파악할 수 있었다. 선호도가 가장 높은 교재는 세종 한국어 교재였다. 심층 면담에서 선호도에 대한 이유를 물었을 때 학습자들은 2022년 판 세종 한국어 교재가 한바닥에 한 문법을 공부할 수 있어서 좋고, 간단하게 문법의 설명이 나와 있어서 자기주도학습이 가능했다는 것과 구, 세종 한국어 교재는 세종학당 사이트에서 러시아어로 일부 번역된 PDF가 제공되어 혼자 학습하기에도 편리하다는 점을 언급했다. 또한 예문이 일상생활에서 사용할 수 있어서 좋았다고도 말했다. 자신에게 필요한 한국어 교재를 묻는 질문에서 한국어로 내용이 제작되었고 러시아어로 전체 번역과 설명이 있는 교재가 필요하다고 응답한 학습자가 6명, 한국어로 내용이 제작되었고 러시아어로 일부 번역과 설명이 있는 교재라고 응답한 학습자가 14명이었다.

<표45> 한국어 수업 현황 및 학습 요구 분석

질문	대답	응답 인원
30> 한국어 수업 시간은 어떻습니까?	①매우 적당하다	0
	②적당하다	0
	③보통이다	0
	④부족하다	10
	⑤매우 부족하다	10
31> 한국어 수업에서 선생님의 수업 방식은 만족합니까?	①매우 만족한다	20
	②만족한다	0
	③보통	0
	④만족하지 않는다	0
	⑤매우 만족하지 않는다	0
32> 추가로 필요한 한국어 수업이 있다면?(여러 개 가능)	①방과 후 추가적인 한국어 수업	5
	②기존 수업의 추가적인 시간	15
	③방학 기간 중 한국어 수업	20
	④가정 방문 수업	0
	⑤가정에서 자기주도학습이 가능한 온라인 강의나 프로그램	0
33> 한국어 수업 시 어떤 선생님께 수업받기를 희망합니까?	①한국어가 가능한 고려인 선생님	0
	②러시아어가 불가능한 한국인 선생님	7
	③러시아어를 조금 할 수 있는 한국인 선생님	13
	④러시아어가 능통한 한국인 원어민 선생님	0
	⑤러시아어가 가능한 다른 국적 선생님 (카자흐스탄, 우즈베키스탄 등)	
35> 한국어 수업이 어떤 부교재를 희망합니까?(여러 개 선택 가능)	①문법 부교재	13
	②발음 부교재	7
	③어휘 부교재	7
	④읽기 부교재	0
	⑤쓰기 부교재	0

한국어 수업 내용 및 교수법 만족도를 묻는 문항 들 중 30번의 한국어 수업 시간에 관한 질문에 대해서 응답한 모든 학습자가 매우 부족하다고 말하였다. 31번 한국어 수업에서 선생님의 수업 방식에 대한 만족도를 묻는 질문에서 대부분 만족도가 높았다. 그 이유로는 학생들은 연구자와의 rapport가 형성된 상태이고 유대감이 매우 깊었던 요인이 작용하였다고 판단하였다. 추가로 필요한 한국어 수업에 대한 질문에서는 현재 학교에서 제공되고 있는 수업의 시간을 추가로 원하는 이유는 한국어 실력이 초급자인 학습자들이 교과수업에서 학습자들이 참여나 이해할 수 있는 부분들이 적고, 한글로 명시된 교과 어휘나 교과서 속 지시문이 어렵다는 점에서 한국어 수업을 우선 집중적으로 하고 싶다는 의견이 많았다. 그런 배경에는 한국어 어휘와 문장 독해력이 부족함을 언급하면서 교과수업 시간을 줄이고 한국어 수업 시간을 더 갖기를 원했다. 한국어 수업 시 선호하는 한국인 선생님에 대해 묻는 질문에서 러시아어가 불가능한 한국인 원어민 선생님과 러시아어가 조금 가능한 한국인 선생님이라고 응답한 학생이 많았다. 심층 면담에서 학생들은 한국어 선생님이 러시아어를 능숙하게 잘 하지 않아도 괜찮으며, 러시아어가 능숙하다고 해서 한국어로 일상 언어를 사용하지 않는다면 한국어 실력이 늘지 않을 것이라는 생각을 하고 있었다. 강승혜 외(2021)에서 교사와 교수 언어에 대한 질문에 대한 연해주 고려인 청소년 학습자의 응답은 한국인 교사에게 러시아어로 배우고 싶다는 의견이 가장 많았고 한국인에게 한국어로 배우고 싶다는 경우가 두 번째였던 점은 연구자의 연구 결과와 상이하였다. 이 질문에 대한 심층 면담에서는 고려인 선생님이나 러시아어를 구사하는 외국인 선생님이 보조 선생님이라면 원하고, 본 수업 선생님은 한국인 원어민 선생님이 더 선호하며, 러시아어를 완벽하게 구사하지 않아도 상관없다고 하였다. 그 이유는 한국어를 더

많이 사용하길 원하고, 정확한 발음과 한국 문화 습득면에서 한국인 원어민 선생님에 대한 신뢰도가 더 높은 것을 알 수 있었다. 또한 강승혜 외(2021)의 학습자 대상의 환경이 달랐기 때문인데 본 고에서는 한국 내 중도 입국하여 국내 거주하는 고려인 대상이었으므로, 일상 생활에서 사용하는 언어는 러시아어를 사용하는 비율이 높을지라도 학교 생활에서 사용하는 언어는 한국어인 비율이 높았다. 반면 강승혜 외(2021)에서의 연구 대상이었던 고려인 청소년은 국외 연해주에 거주 중인 상태로 일상생활과 학교 생활에서 주로 사용하는 언어가 러시아어라는 변인이 존재하였다.

연구자 : 학교에서 한국어 수업할 때 더 했으면 좋겠다고 생각한 거 있어요?

학습자 I : 한국어 수업 시간이 더 많았으면 했어요. 그때 우리 1시간 했잖아요. 그리고 한국어로 되어 있는데 러시아어로 설명이 있는 한국어 교재가 있었으면 좋겠어요. 완전히 러시아어로 되어 있으면 한국어 빨리 못 읽으니까요.

연구자 : 한국어 학습 책이나 한국어 수업이 앞으로 어떻게 됐으면 좋겠어요?

학습자 J : 문화도 따로 말하기 따로 그거 좋을 거 같은데 다같이 하려 하거든 계속 헛갈릴 수도 있어요. 혼자 공부하기도 힘들어요. 한국어를 완전 아예 모르면은 한국 애들 교실에 혼자 고려인이면 말을 못 해서 부끄러워요. 따로 한국어 수업 교실에서만 수업하는 것도 괜찮고, 친구들 사귀려면 한국어 수업을 좀 더 많이 하고 한국인 교실에도 있고 시간을 반반하면 좋겠어요. 친구들 사귀게요.

마지막으로 부교재의 종류를 묻은 문항에서는 문법, 발음, 어휘 영역의

부교재를 선호했으며 문법 부교재가 가장 많았다.

이로써 고려인 자녀 학습자에게 실시한 설문조사와 면담을 토대로 학습자들은 모국어가 일부 동반된 수업과 교재를 원하며 체류 기간이 길어져도 여전히 어려운 한국어 발음이 존재함을 인정하고 한국어 발음의 어려움을 토로했으며 문법 학습이 말하기에 연결되고 교과 수업 시간에도 영향을 주는 것을 학습자가 인지하고 있음을 알 수 있었다.

4. 요구 조사 분석 결과 및 시사점

한국어 교사와 고려인 자녀 학습자에게 실시한 면담을 통해 한국어 교육 방안에 대한 요구 조사 결과에서 공통적으로 발견된 시사점은 다음과 같다.

교사와 학습자가 공통적으로 원하는 한국어 교육 방향

- 첫째, 혼자서도 예습과 복습이 가능하도록 러시아어로 중요한 부분이 번역이 되어 있는 교재 및 부교재의 발간
- 둘째, 문법과 발음을 도와주는 부교재의 발간
- 셋째, 교과 학습 어휘와 교과서 내용을 다루는 부교재

이로써 기존 논의에서 밝힌 한국어 교육에서의 요구조사 결과를 살펴보고 한국어 교사와 고려인 자녀 학습자의 요구조사를 분석하였다. 분석 결과를 바탕으로 중도입국 고려인 자녀에게 필요한 한국어 부교재 개발 방안을 제시하겠다.

V. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 개발 방안

1. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재의 효용성

가. 한국어 부교재의 기능과 역할

교실 내에서 이루어지는 교육은 교사와 학습자가 교재를 매개로 지식을 교환하는 행위이며, 그런 의미에서 교사, 학습자, 교재는 언어 교수학습의 3대 요소라고 할 수 있다. 교재는 부교재는 교과서 내용을 보완하여 보조적으로 쓰는 교재¹⁴⁾를 말한다. 본 고에서 연구하는 부교재 역시 교재의 일종이기 때문에 교재 자체의 의미와 유형, 구성원리를 파악할 필요가 있다. 부교재에 관한 연구는 많지 않지만 그동안 논의된 부교재에 관한 연구에서는 학자마다 다양한 의견들이 존재한다. 박영순(2003)에서도 “교재’란 넓은 의미에서는 교육과정에 적용되는 모든 자료를 포함하며, 학습자와 교사를 이어주는 매개체이면서 좁은 의미에서는 교육 목표에 부합하는 교육과정을 구성하고 그 교육과정을 한국어 교재의 개발 및 발전 방향을 반영하여 제작된 가시적인 교육 내용”이라 정의하면서 교재의 종류를 크게 주교재와 부교재로 나누었다. 본고에서 다룰 교재는 부교재이므로, 부교재의 기능과 역할에 대하여 알아볼 것이다. 김현진(2016)에서는 부족한 문법이나 설명을 연습하는 용도로 효과적이고 학습자가 주도적으로 학습 내용을 복습하거나 심화학습이 가능한 점이 부교재의 장점이라고 언급하면서 부교재의 개발과

14) 표준국어대사전

활용은 결국 학습자에 대한 정보를 정확하게 파악한 상태에서 시작되어야 하고 이를 위하여 학습자의 교육 목적, 학습자 수준, 학습자의 사회·문화적 배경 등과 교수 환경, 교수법, 제작 비용 등을 부교재 개발 시 고려 요인으로 밝히고 있다.

워크북과 같은 부교재들은 주교재의 교육 목표와 내용에 밀접한 연관성을 가지며, 주교재에서 다루고 있는 학습 내용을 확장하거나 주교재에서 부족한 학습 내용이나 주교재에서 다루기에 적합하지 않은 학습 내용까지 보충 및 보완하는 기능을 한다. 따라서 오늘날 외국어로서의 한국어 수업에서 부교재는 학습자들에게 단순히 스스로 연습하는 자습서의 차원 이상으로 중요한 구성 요소이며 수업 과정에 포함됨은 명백하다. 부교재의 기능을 김정희(2004)에서는 다음과 같이 정리하고 있다.

<표46> 부교재의 기능(김정희, 2004)

보조 자료로서의 부교재	주교재 교육 내용을 좀 더 실제적(어휘 연습, 대화문 연습, 과제 수행)으로 구성. 학습자나 학습 목적에 맞게 재구성
대체 자료로서의 부교재	주교재 없이 대체 자료인 부교재를 주교재로 사용
연습 자료로서의 부교재	문법, 어휘의 연습 목적으로 사용되어 학습의 정확성을 향상(예: 워크북), 숙제의 역할
심화 연습 자료로서의 부교재	문법 확장, 어휘 확장, 기능 확장, 문화 능력의 증진

김정희(2004)에서는 부교재의 기능을 4가지로 분류하였는데 첫째, 보조 자료로서의 기능, 둘째, 대체 자료로서의 기능, 셋째, 연습 자료로서의 기능, 넷째, 심화 연습 자료로서의 기능, 즉 주교재 교육 내용을 좀 더 실제적으로 구성하고 학습자나 학습 목적에 맞게 재구성 하는 보조 자료로서의

부교재 기능과 주교재 없이 부교재를 주교재로 사용하는 기능, 문법, 어휘의 연습 목적으로 학습의 정확성을 향상시키는 기능과 숙제용으로 학습자가 혼자 연습할 수 있도록 하고 문법, 어휘, 기능, 문화 영역의 확장을 할 수 있는 심화 기능으로 정리하였다. 서희정(2004)와 이정희(2004)에서는 학습자의 수준을 고려하여 수준별 학습 자료의 기능을 밝혔고 이정희(2004)와 윤동화(2010)에서는 부교재는 주교재의 학습 목표를 효과적으로 달성하기 위하여 주교재의 어휘와 문법을 다루어여 한다는 교재와의 연관성을 밝혔다. 또한 교사의 도움이 없이 스스로 공부할 수 있는 학습자 자습서로도 부교재의 기능이 논의되었다. 이처럼 부교재가 학습자의 언어 능력 향상에 큰 영향을 미치는 것으로 연구에 의해 입증되었으므로 부교재의 기능은 한국어 교육에서도 꼭 필요한 기능이라고 생각된다.

한편 박영순(2005:170)에서는 교재의 유형을 분류 방법에 따라 크게 영역별, 지역별, 출신 국적별, 수준별, 성격별, 위상별, 목적별, 언어권별로 분류하였는데 본 연구에서의 해당하는 항목을 정리하면 다음 표와 같다.

<표47> 교재의 유형별 분류(박영순, 2003)

교재의 유형	교재 유형의 세부 항목	본 연구 해당 항목
영역별	듣기, 읽기, 쓰기, 말하기-듣기, 읽기-쓰기, 문법, 문화, 어휘, 회화,	문법
지역별	한국, 일본, 중국, 북미, 호주, 유럽, 러시아, 우즈베키스탄	한국
국적별	한국인, 외국인, 기타(한국에서 태어난 외국인, 외국에서 태어난 한국 아동, 혼혈)	기타
수준별	초급 1·2급, 중급 1·2급, 한국학 전공, 고급 1·2급, 최고급,	초급 1·2급

성격별	교실에서의 교수-학습용, 자습용, 교사용, 인터넷용	교실에서의 교수-학습용, 자습용
위상별	주교재용, 부교재용, 과제용, 평가용, 워크북	부교재용, 과제용, 워크북
목적별	관광용, 교양용, 특수목적용, 아동용, 중고생용, 대학수학용, 한국학 전공자용, 한국어 교사용 등	아동용
언어권별	영어권, 중어권, 노어권, 일어권, 불어권, 독어권 등	노어권(러시아어권)

박영순(2003)에서 정리한 교재의 유형별 분류를 살펴본 결과, 본 고에서 개발하고자 하는 부교재의 유형은 대상이 고려인 자녀이며 초등학교용이므로 목적별에서는 아동용에 해당하며, 국적별로는 재외동포에 해당하므로 기타 국적에 적용된다. 고려인 자녀 세대는 CIS국가 및 러시아에서 귀환하고 있으므로 언어권별에서는 노어권에 해당한다고 볼 수 있다. 또한 2019년 이후 바뀐 재외동포법으로 국내 귀환하는 고려인 자녀 세대는 한국말을 거의 구사할 수 없으므로 수준별 유형에서 초급 1·2급에 해당할 것이다. 본 고에서 논의하는 부교재를 활용할 지역 및 장소는 한국의 초등학교이므로 지역별에서 한국어이며, 학습자와 교수자의 요구 분석에서 공통적으로 추가 학습이 필요하다고 발견한 영역인 문법 영역을 부교재 영역으로 설정하였으나 박영순(2003)에 없는 발음 영역을 포함하고 있다. 부교재의 성격별에서는 교실에서의 교수-학습용이자 자기 주도 학습을 위한 자습용에 해당하면서 위상별로는 부교재용, 과제용, 워크북에 해당한다고 하겠다. 또한 본 고에서 개발하려는 부교재는 주교재를 보충하는 “보조 자료로서의 부교재”와 “연습 자료로서의 부교재”의 기능, 그리고 “심화학습 자료로서의 부교재” 기능이 혼합되어 있다. 초등 표준 한국어 교재의 문법의 명시적 설명이 부족하여 학습자가 스스로 자기주도학습이나 예·복습을 할 수 없는

점, 학습자의 요구에 따른 목표 문법의 정확성 향상의 필요성, 표준 한국어 교재 발음항목의 부재로 인한 고려인 자녀의 한국어 발음의 어려움을 해소하기 위한 보조교재로서의 성격을 가진다 하겠다.

2. 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 개발 방향

가. 부교재 구성원리

지금까지 한국어 교육에서 교육과정에 적합한 교재를 만들기 위해 국내외 연구자들이 끊임없이 노력하고 있다. 교육과정 개발에 있어 목표 실행, 교수 요목 구성, 교재, 교수법의 설계는 모두 학습자와 교육 환경으로부터 출발하게 된다. 한국어 학습자들의 연령, 목적, 숙달도, 한국어 수준과 학습 시간 등이 모두 다양하고 국내, 국외의 교육 환경도 다르므로 이러한 교육 상황 요인들을 고려하여 학습 목표를 정하고 교수 요목과 교수법 등을 설계한 뒤 한국어 교재를 개발하는 것이 합리적이며 부교재를 개발하는 원리도 마찬가지이다. 교재 구성원리에 관해서는 많은 연구가 있어왔다. 그중에서 학습자 중심 교재 구성에 초점을 둔 연구로는 김정숙(2002), 이해영(2001), 조향록(2003), 서희정(2004) 등이 있다. 부교재 또한 교재의 일부이므로 김정희(2004)에서 참고한 김정숙(2003:45)의 교재 구성의 원리를 다음 <표48>에서 먼저 살펴보기로 한다.

<표48> 교재 구성의 원리(김정숙2003: 45)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 학습자의 요구를 최우선으로 반영하여 교육 내용과 교육 방법을 결정한다.② 교사만의 일방적인 교육을 지양하고 학습자 중심 및 상호활동 중심의 원칙을 따르며, 학습자의 능동적인 참여를 유도하는 교재를 구성한다. |
|--|

- ③ 학습자의 의사소통 능력을 향상을 위해 실제성이 높은 다양한 과제 중심으로 교재를 구성한다.
- ④ 학습 결과뿐만 아니라 결과에 도달하는 과정을 중시한다.
- ⑤ 담화 맥락 속에서 언어를 이해하도록 한다.
- ⑥ 한국어와 한국 문화, 한국인의 가치관 및 사고방식을 올바르게 전달하는 교재를 구성한다.

김정숙(2003)에서 제시하는 교재 구성의 원리는 넓은 범위에서의 교재 개발에 해당하는 원리로 볼 수 있다. 하지만 부교재 역시 교재에 일부에 해당하므로 교재 구성의 원리에서 벗어나지 않을 것이다. 이정희(2004)는 특히 부교재에서 강조되어야 할 부분을 첫째, 학습자의 요구에 맞는 교육 내용의 개발과 둘째, 결과보다는 과정 중심의 교재 개발임을 언급하면서 이 두 가지 개발 원리를 바탕으로 부교재만을 위한 개발 원리를 제시하였다.

<표49> 부교재의 개발 원리(이정희, 2004)

1. 교재와의 연계성	교재 내용과의 관련성. 교재 안의 모든 영역에서 주제, 어휘, 문법요소들과 긴밀한 관련성을 가지고 있어야 함
2. 텍스트의 실제성	실제 생활로의 접근성. 학습자의 수준과 학습 동기에 맞는 텍스트 구성을 통한 학습자의 실제적인 요구 부응, 텍스트의 형식뿐만 아니라 학습자의 모국어 지원을 통한 내용에서의 실제성 확보(freeman, 1988)
3. 기능의 통합성	언어의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 기능의 조화 발달을 추구. 하나의 기능을 중심으로 하더라도 통합적 언어 기능이 활용되도록 구성되어야 함
4. 담화의 현실성	규범적인 언어만 반영해야 한다는 교재와 다르게 보다 현실성이 높은 실생활 담화로 구성하여 활용 가능성이 높은 연습 활동 추구
5. 제작 및 사용의 편리성	제작의 용이성, 학습자와 함께 사용할 수 있는 가능성, 수업에서 사용의 편리성

이정희(2004)에서 제시한 부교재의 구성원리는 부교재 중에서도 워크북(숙제장)을 중심으로 논의하였음을 밝히며 부교재 기능에서 주교재에서 학습한 내용을 심화·확장 시키는 역할에 초점을 맞췄음을 알 수 있다. 한편 서희정(2004)에서 워크북의 구성원리를 학습자 중심으로 제시하였는데 아래 <표50>로 정리하였다.

<표50> 학습자 중심 워크북 구성원리(서희정, 2004)

1. 외적으로 교재의 틀을 갖추어야 한다.	독립적인 사용을 위한 현대적 교재의 외적 요건을 충족시킴.
2. 전체 구성과 단원 구성을 일목요연하게 제시한다.	학습자에게 편리성을 제공하고 전체 구성을 보여주는 차례와 교재 구성이 필수임.
3. 맥락과 텍스트의 실제성을 고려한다.	실제 맥락과 상황에서 발생 가능성이 높고 유용한 어휘, 문법, 텍스트 적용. 교실과 실생활에서 사용하는 한국어의 괴리감 해소.
4. 유창성과 정확성을 배양한다.	통제된 연습, 반복 연습, 반개방형 문제, 다양한 대화문 등을 통해 학습자가 스스로 연습·활용하는 방법 모색.
5. 한국적인 가치와 인류 보편적인 가치를 모두 포함한다.	한국의 문화적 특징과 모국어 문화와의 차이 이해, 사회적 편견이 담기지 않은 구성, 삽화, 텍스트 소재의 사용, 교재 집필자의 성향과 편견 배제.

따라서 부교재의 구성원리에 관한 논의들을 살펴본 것을 정리하여 본 고에서 개발하고자 하는 고려인 자녀를 위한 표준 한국어 부교재의 구성원리를 다음과 같이 제시한다.

<표51> 고려인 자녀를 위한 학습자 중심 부교재 구성원리

1.주교재와의 관련성	주교재 내용 안의 주제, 어휘 문법요소들과의 관련성
2.학습자 중심	학습자가 원하는 학습 내용을 반영하여 흥미와 의욕을 유도함
3.유창성과 정확성의 조화	통제된 연습, 반복 연습, 반개방형 문제, 다양한 대화 텍스트 등을 통한 학습자 스스로 연습·활용을 유도함
4.학습자에 맞는 텍스트의 실제성 확보	학습자의 수준과 학습 동기에 적합한 텍스트 구성하고 학습자의 모국어를 지원하여 텍스트의 실제성을 확보함
5.사용의 편리성	수업 사용의 용이성, 학습자 스스로 학습하기 편리함

첫째, 학습자의 학습 요구를 최대한 반영한 학습자 중심의 학습 내용을 구성한다.

둘째, 주교재의 내용과 관련된 주제, 어휘, 문법요소들과 연계하여 교재와의 관련성을 높인다.

셋째, 학습자가 유창성뿐만 아니라 정확성도 함양할 수 있도록 유의미한 활동을 제공한다.

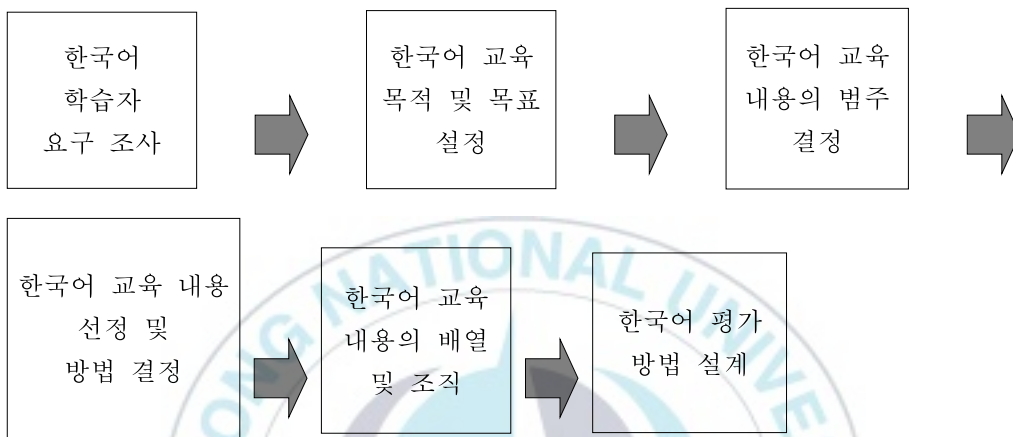
넷째, 학습자의 수준과 동기에 맞는 텍스트를 구성하기 위해 학습자의 모국어를 지원하여 실제성을 확보한다.

다섯째, 주교재와 함께 수업 시간에 사용하기 용이하며 학습자도 스스로 자기 주도할 수 있는 편리성을 제공한다.

나. 부교재 교수 요목 설계

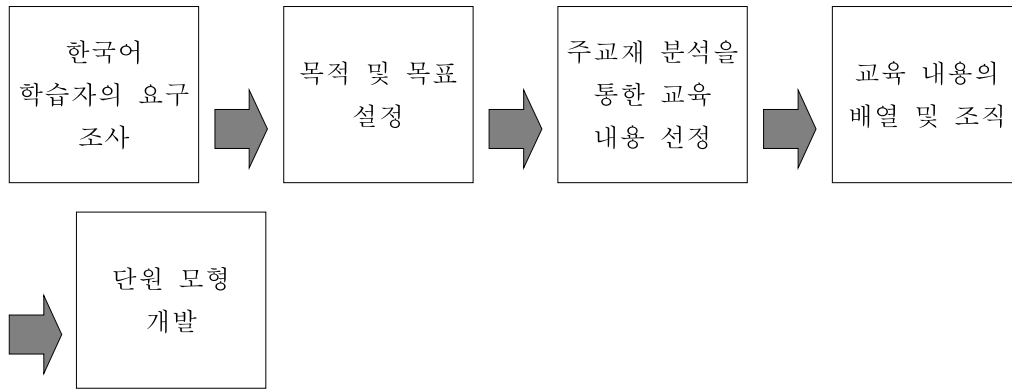
교수 요목(syllabus)이란 교육 내용이 무엇인지, 그것을 어떤 순서로 교육할 것인지, 어떻게 가르칠 것인지를 보여주는 교육과정의 설계도로서(김정숙, 2003) 교육과 교재 구성의 근간을 이루는 것이라 하겠다. 본 고에서

개발할 부교재는 주교재의 보조교재로서 김정숙(2003), 윤진희 (2015)에서 제시한 개발 원리를 참고하여 한국어 교육에서 일반적 교수 요목 설계의 절차를 정리하였다.



<그림4> 한국어 교수 요목 설계 절차

일반적인 교수 요목 설계는 학습자의 요구 조사→한국어 교육 목적 및 목표 설정→한국어 교육 내용의 범주 결정→한국어 교육 내용 선정 및 방법 결정→한국어 교육 내용의 배열 및 조직→한국어 평가 방법 설계로 진행된다. 김현진(2016;55)은 주교재에서 적용되는 교수 요목 절차를 참고하여 부교재가 갖는 특성과 기능을 고려한 교수 요목 절차를 아래와 같이 재구성하였다.



<그림5> 부교재 교수 요목 절차(김현진, 2016:55)

본고는 주교재의 분석을 통해 주교재를 기반으로 하는 보조 교재로서의 기능을 우선으로 하는 부교재를 개발할 것임으로 김현진(2016)의 부교재 교수 요목 절차에 따라 부교재를 진행함을 밝힌다.

교수 요목 설계를 하기 위해서 학습자 요구 조사는 가장 우선되어야 할 항목이다. 윤진희(2015)에서는 학습자의 요구에 관한 정보를 모집할 때 학습자에게 직접적인 요구 조사는 물론 교사, 부모, 운영기관 등 다양한 출처에서 정보를 모집할 수 있다고 하였다. 본고에서는 III장에서 표준 한국어 교재를 분석한 것과 IV장에서 기존 연구에서 발견된 학습자 요구 분석 결과와 본고에서 조사한 현장 교사와 학습자의 요구 분석을 반영하여 부교재의 교육 목적 및 교육 목표를 설정한다. 교육 목적은 중도 입국한 초등학교 고려인 자녀 학습자의 한국어 능력을 함양을 위한 학습이다. 다음으로 주교재인 <표준 한국어>교재 분석을 통해 교육 내용을 선정하는데 주교재와의 연관성을 확보한다. 교육 내용 선정을 토대로 교육 내용의 배열 및 조직 단계를 거치는데 주교재의 학습 현황을 고려하여 교수 요목을 설계하고 그 과정을 바탕으로 단위 모형의 실체를 개발한다.

본 고에서는 부교재 개발을 연구 목적으로 하고 있으므로 평가 방법의 설계는 생략한다. 본 고에서 제시할 교육 내용과 교수 요목은 연구 대상인 중도입국 고려인 자녀의 한국어 수준에 맞게 <표준 한국어> 교재의 ‘초급’ 교재의 예시로 대표하며, 단원 구성의 실제 역시 ‘초급’ 교재의 한 단원으로 대표하겠다.

이상의 논의를 바탕으로 중도입국 고려인 자녀를 위한 초등 표준 한국어 교재를 기준으로 발음과 문법 항목이 전제된 부교재를 개발한다. 한글과 닉스 단원의 교수 요목 설계 시 고려인 자녀가 러시아어가 모국어인 점을 반영하여 러시아어권 학습자의 발음 교육을 연구한 이용권(2006), 백소영(2009), 이미선 외(2016), 박현정(2021)을 참고하여 대조언어학 관점으로 교수 요목을 구성하였다. 우선 이용권(2006)에서 모음 오류 극복 방안으로 제시한 것처럼 러시아어의 기본 모음 /i/, /e/, /a/, /o/, /u/와 대응되는 한국어의 /ㅣ/, /ㅔ/, /ㅏ/, /ㅑ/, /ㅓ/는 학습자가 발음하기 어렵지 않으므로 공통적으로 대응되는 글자를 먼저 학습하게 한다. 차시를 구성할 때 “ㅣ”, “ㅔ”나 “ㅑ”, “ㅔ”는 현실 발음을 고려해서 무리한 변별 학습을 하지 않도록 같은 차시에 학습하도록 한다. 또한 러시아어 학습자가 ‘야’, ‘에’, ‘요’, ‘유’는 발음을 쉽게 할 수 있는 점을 반영하여 러시아어 문법 학습 단원의 교수 요목은 표준 한국어 초급 교재 내 문법 항목과 중급 교재에 포함되어 있던 초급 문법 항목까지 고려하였다. 한국어 자음에서는 평음과 경음을 먼저 학습한 다음 격음을 학습하도록 하고 치경 마찰음, 성문 마찰음, 비음, 치경 유음을 구분하여 구성한다. 백소영(2009)의 발음 교육 방안을 참고하여 분절음 중심으로 오류를 일으키는 음을 비교하여 구분할 수 있도록 하면서 음운 현상을 중심으로 하여 정확한 발음을 할 수 있도록 연음법칙을 포함하였으나 완벽한 발음을 위한 부교재라기보다 표준 한국어 교재의 한글 단원을 기준으로 한다는 점에서 좀 더 분절음 중심으로 한 교수 요목

이라 할 수 있다.

문법 항목은 본 부교재는 저학년이면서도 학습 능력이 높거나 같은 수업 시간을 배정받은 초급 고학년을 대상으로 하여 문법 항목을 혼자서 자습하거나 복습, 심화학습 할 수 있고, 학교 여건상 수준별, 나이별로 수업할 수 없는 점을 감안하여 수업 시간에 분리해서 수업할 수 있는 보조교재 역할에 초점을 맞추어 교수 요목을 설계하였다. 또한 표준 한국어 교재에서 반복적으로 구성된 문법 항목의 중복을 배제하였다. 고려인 자녀가 재외동포임을 반영하여 재외동포 자녀를 위해 국립국제교육원에서 발행한 교재인 『재외동포를 위한 한국어 표준 한국어 1-1, 1-2』 교재의 교수 요목을 참고하였고 개정 전 표준 한국어 교재의 문법 항목이 개정된 교재와 비슷하면서 구성에서의 차이점을 참고하였다. 교수요목에 수록된 어휘 항목은 표준 한국어 교재의 연계 단원 내 포함되어 문법 항목을 학습시 단어와 문장에서 사용된 어휘 항목이며 본 고에서 단원 구성 모형안으로 다루지는 않았다. 부교재 교수 요목 예시는 다음과 같다.

<표52> 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 교수 요목 예시

단원	단원명	주제	차시	학습 내용	
				문법	어휘
1	한글 파닉스 1	모음과 이중모음	1	ㅣ(이), ㅍ(애), ㅑ(에), ㅓ(아), ㅕ(오), ㅗ(우)	
			2	ㅓ(어), ㅕ(오), ㅗ(우) 변별학습	
			3	ㅡ(이/으, 어/으, 으/우 변별학습), ㄴ	
			4	ㄱ(ㅣ, ㅓ 변별 학습)	
			5	ㅓ, ㅑ, ㅑ, ㅓ, ㅑ	
			6	ㅓ(ㅓ, ㅓ 변별학습)	

			7	과, 거	
			8	내, 네, 니	
2	한글 파닉스 2	자음	1	기, 끼, 키	
			2	디, 띠, 티	
			3	비, 뵤, 표	
			4	지, 째, 츠	
			5	시, 씨	
			6	미, 니, 오	
			7	리	
			8	히	
3	한글 파닉스 3	받침	1	받침ㄴ, 받침ㅇ	
			2	받침ㄹ	
			3	받침ㅂ, ㅃ	
			4	받침ㄷ	
			5	받침ㄱ, ㅋ, ㆁ	
			6	받침ㄷ, ㅌ, ㅍ, ㅊ, ㅌ, ㅍ, ㅎ	
			7	겹받침	
			8	연음법칙	
4	안녕하 세요!	1. 자기 소개 2. 가족 소개 3. 높임말 사용하기 4. 내물건소개 5. 우리 동네 소개	1	어느/예요/이에요(?) 우리/ 누구	인사말, 소개말 나라/사람 가족/직업 한국지역어 휘
			2	-입니다/입니까? 에서 왔어요.(?)	
			3	-(으)시-, 께서, -고 있다/-고 계시다	
			4	은/는, 이/가 -이 아닙니다/아니예요	

5	연필이 어디에 있어요?	1. 위치 말하기	1	무엇(뭐) 의/ 어디/ 도 하고(와/과) 이/가 있어요/없어요 -에 있어요 -에서 / -으로 -에 가요/와요	위치/사물 교내부속시 설 /장소관련동 사 방향 / 어디 무엇,누구, 몇 이것/저것/그 것 위/아래/앞/ 뒤/옆/안/밖
		2. 존재 말하기	2		
		3. 교내 시설 찾기	3		
		4. 방향 말하기	4		
6	책을 읽으세요	1. 동작표현하기	1	을/를, 안 -아요/-어요/-해요 반말(아/야. -아/어) -으러 가다/ -지 마 -(으)세요/ -지 마세요 -어야 하다/-으면 안 되다 -으(비)시다/ -지 맙시다 -습니다/-겠습니다	공공시설어 휘 / 학교생활 관련어휘/ 놀이/교통관 련어휘
		2. 반말하기(명령)	2		
		3. 규칙/금지하기	3		
		4. 격식체 말하기	4		
7	어제 10시에 왔어요	1. 시간과 날짜, 날씨 말하기	1	(시간)에/ -아/어지다 부터-까지/-에서-까지 -기 전에, -왔/였어요 이랑, 하고(같이), -은 후에, -(으)려고 해요 -을 거예요/래요/ -을래? 안/못	수/시간, 과목 명 날짜/요일 취미활동
		2. 과목 말하기	2		
		3. 과거 말하기	3		
		4. 계획 말하기	4		
5. 부정표현하기					

8	경찰관이 되고 싶어요	1.능력(가능성) 말하기	1	-을 수 있어요/없어요 -을 줄 알다/모르다 -고 싶어요, -겠습니다/겠습니까? -을 때, -거나, 이나, -지 않다 -은 적이 있다/없다	예절 관련 어휘, 문화생활, 행위 관련 어휘
		2.원하는 것 말하기	2		
		3.다짐 말하기	3		
		4.경험 말하기	4		
9	피자를 먹는 게 어때요?	1.물건사기	1	얼마. -보다, -지만, -아/어 보다(시도), 은/는(대조) -(으)르 까요? -는 게 어때요? -는 편이다/ 왜/ -는 게 좋다 -아/어서(이유) , -으니까/-기 때문에	음식 어휘, 급식 어휘 맛 표현어휘, 요리법, 가격, 가게 명사, 학용품, 돈 관련 어휘
		2.좋아하는 음식 말하기	2		
		3.제안하기	3		
		4.거절하기 (이유 말하기)	4		
10	배가 아파요	1.아픈 증상 설명하기	1	-다가, -인 것 같다 -을 때, -는 동안에 -게 되다, -는데 -지 말고. -어야 하다 -고, 에게, -게, -은 지, -어 주다/-어도 되다	세계 나라 식사예절, 병원 종류, 질병, 공공기관 어휘
		2.식사·공공예절 말하기	2		
		3.허락하기	3		
		4.칭찬하기	4		

3. 학습자 중심 부교재 단원 구성의 실제

가. 학습자 중심 부교재 단원 구성 항목

앞에서 제시한 교수 요목 설계를 바탕으로 고려인 자녀를 위한 표준 한국어 교재의 보조교재로서의 한국어 부교재 단원을 구성한다. 부교재는 III장과 IV장의 분석 결과를 바탕으로 고려인 자녀를 위한 초등 표준 한국어 초급 교재를 기반으로 하지만 중급 교재의 초급 문법 항목을 포함하는 보조교재 및 자습 검용 심화 학습 워크북으로서의 역할을 할 것이다. 표준 한국어의 교수 요목의 단계를 참조하되 주 교재에서 이미 설정한 교육의 목적과 목표, 교육 내용의 범주를 부교재에 인용한다. 교육 내용에는 주제, 학습 활동 및 과제 등을 포함한다.

(가) 단원 구성

초등학교 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어(KSL)수업은 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 수업에 속하여 주로 별반식 또는 방과 후 수업 형태로 운영한다(김윤주, 2015a:194). 표준 한국어 교재는 한 학기당 초등학교에서 운영하는 정규 수업 시수가 18주이지만 학교 행사나 휴교일을 감안하여 초등학교 여건상 16주 수업이 진행 가능하여 16주 * 주 10시간으로 구성된 교재이다. 본 교의 부교재는 별반식 수업만 고려인 자녀를 위한 학습 자료로, 초등 표준 한국어 교재 1권이 예비 단원을 포함하여 9단원 * 10차시, 2권이 8단원 * 10차시인 것을 상기하여 본 교재의 보조교재로서 기능에 충실하도록 본 교재의 시수를 초과하지 않았다. 예비 단원의 한글 단원에서 한글 파닉스와 발음 학습에 집중하여 기존의 예비 단원 1단원 내 30

차시를 3단원으로 나누고 각각 8차시로 나뉘었으며, 본 단원 초급 1, 2권의 16단원은 10단원으로 구성하였고 각 단원 내 2차시로 구성하였다.

나. 학습자 중심 부교재 단원 구성 모형 및 예시

표준 한국어 교재 1권의 예비 단원의 한글 단원과 표준 한국어 교재1~4권의 본 단원을 상기하여 한글 파닉스 + 발음항목과 문법 항목을 설정하였고 단원 모형은 한글 파닉스 + 발음항목과 문법 항목을 동일하게 도입-제시-연습-활용-마무리로 구성하였다.

<표53> 중도입국 고려인 자녀 초등 부교재 ‘단원 구성’ 예시

● 한글 파닉스 + 발음항목

단원 구성 내용	
도입	단원명, 학습 목표, 학습 내용, 배경지식 삽화, 대화문
제시	학습 내용, 발음 방법 제시
연습	통제된 연습, 유도된 연습, 유의미한 맥락 연습
활용	다른 기능 영역으로 확장, 실제 의사소통 상황 연습
마무리	오류 교정, 학습 내용 정리

● 문법 항목

단원 구성 내용	
도입	단원명, 목표 문법, 교과서 연계 단원, 배경지식 삽화, 대화문
제시1	목표 문법1 대화, 학습 어휘
연습1	목표 문법 연습1
활용	목표 문법과 다른 기능(읽기, 쓰기)과 연계한 학습
마무리	학습 내용 정리

한글 파닉스 단원은 권성미(2017)에서 제시한 말하기에 발음을 통합시킨 교수·학습 과정으로, 양방향 처리 기반 교수 모형을 토대로 단원을 구성하였다. 한글 파닉스 + 발음항목은 <2단원 한글 파닉스 2>의 자음 항목 3차시의 “ㄴ, ㅁ, ㄷ”를 제시한다. 한글 파닉스 + 발음항목의 <도입>에서는 단원명, 학습 목표, 학습 내용을 명시하고 배경지식 삽화를 통해 학습자의 흥미를 유발하고 학습 내용을 유추하도록 하며 학습 내용이 포함된 대화문으로 학습 내용을 노출 시킨다. <제시>에서는 학습 내용의 발음 방법을 설명할 때 한글과 러시아어를 메타언어로 하여 제시한다. <연습>에서 제시에서 설명한 내용을 듣고 따라하기나 최소대립어 연습과 같은 통제된 연습을 하고 새도잉(shadowing)학습으로 외부로부터 주입되는 청각적 자극을 즉각 수용하면서 산출이 되도록 하는 등의 유의미한 맥락에서의 연습을 하도록 한다. 그런 다음 <활용>에서는 발음 학습이 말하기나 읽기, 쓰기와 같은 다른 영역으로 확장될 수 있도록 한다. <마무리>에서 학습 내용을 다시 한번 확인하고 오류를 수정할 수 있는 방법을 상기시킨다.

문법 항목은 <7단원 하루일과>의 목표 문법 중 “-부터 -까지”를 단원 모형의 예시로 제시하고자 한다. <도입>에서는 단원명, 목표 문법을 상단에 제시하고 표준 한국어 교재에 수록된 연계 단원을 알린다. 그리고 배경지식 삽화를 통해 학습 문법의 내용을 유추할 수 있도록 하며 목표 문법 표현이 포함된 대화문으로 실제 상황에서의 사용 양상을 알아볼 수 있게 한다. <제시>에서 목표 문법의 의미와 쓰임을 한국어와 러시아어를 메타언어로 사용하여 설명한다. 그리고 “심화학습”란에서 목표 문법의 다른 기능과 의미를 설명하거나 목표 문법을 대신해서 쓸 수 있는 유사 문법 표현을 설명하고 예문을 통해 실제 상별 쓰임을 학습할 수 있도록 한다. <연습>에서 통제된 연습과 유의미한 연습의 방법으로 그림을 보고 빈칸을 넣거나 문장을 완성하는 문제를 제시할 수 있는데 그림 삽화는 주교재의 그

림을 활용하여 주교재와의 연계성을 높인다. 한편 단어들을 나열해 놓고
바르게 배열하여 문장을 완성할 수 있도록 하여 다양하게 연습하게 한다.
다음으로 <활용>에서는 목표 문법뿐만 아니라 심화 학습란에서 학습했던
유사 문법을 사용하여 같은 의미의 문장을 완성할 수 있게 하며 쓰기와 말
하기를 결합하는 활동이나 읽기 활동과 같이 다른 영역학습으로 확장할 수
있도록 한다. <마무리>에서 학습을 정리하면서 다시 한번 말하기를 연습
할 수 있도록 하고 과제를 제시한다.



(1) 한글 파닉스 + 발음항목

도 입

한글파닉스 2 - ③

학습 목

표 ㅂ / ㅃ / ㅍ를 구별하여

ㅂ / ㅃ / ㅍ

단어와 문장을 읽을 수 있다.



소ㅂ? 아ㅃ? 아



A: 이게 뭐예요?

B: 소바예요. 아빠가 소바를 해요.

A: 소바를 먹으니 배가 아파요.

B: 많이 아파? 버스 타고 가자.

제 시

● 다음 글자를 바르게 쓰고 발음해 보세요.

	ㅂ	ㅃ	ㅍ
이름	비읍	쌍비읍	피읍
소리	Б, П	П	П
쓰는 순서			

<발음 방법>

[ㅂ] 입술을 붙였다가 떼면서 공기를 천천히 내보내세요.

Медленно выпустите воздух, соединив губы, а затем отпустив их.

[ㅃ] 입술을 붙이고 목에 힘을 주세요. 입술을 떼면서 소리를 내세요.

Склейте губы вместе и напрягите шею. Произнесите звук, разомкнув губы.

[ㅍ] 입술을 붙였다가 떼면서 공기를 세게 내보내세요.

Сомкнув губы попробуй те сильно выдохнуть воздух.



● 모음과 자음 ㅂ, ㅃ, ㅍ을 조합하여 바르게 읽어 보세요.

자음 /모음	ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ	ㅞ	ㅟ
음	[a]	[ya]			[o]	[eo]	[yu]	[yo]	[ɯ]	[i]	[e]	[e]
ㅂ	바	바	버	벼	보	보	부	부	브	비	배	베
ㅃ	빠	빠	뵤	뵤	뵤	뵤	뿌	뿌	쁘	삐	삐	삐
ㅍ	파	파	퍼	페	포	포	푸	푸	프	피	패	페

연 습

● 다음을 듣고 따라 읽어 보세요. Произнесите следующее.

바 빠 버 빼 보 뽀 부 뿌

바 파 버 피 보 포 부 푸

3. 빠 파 빼 피 뽀 포 뿌 푸

4. 바 빠 파 버 빼 피 보 뽀 포 부 뿌 푸

5. 바 파 빠 버 피 빼 보 포 뽀 부 푸 뿌

● 다음을 구별하여 읽어 보세요. Прочтите отдельно следующее.

비자 피자 바다 바지 파리 보리 부리 뿌리

바르다 빠르다 푸르다 예쁘다 바쁘다 바가지 파자마

파스타 파이프 파파야

3. 비 피 버 빼 보기 포기 뽀뽀 오빠 아빠 바구니

4. 방 빵 반 판 불 뽕 풀 말 팔

5. 벌벌 펼펼 평평 방방 빵빵

● 선생님의 말이 끝나기 전에 선생님의 말을 따라 읽으세요.

Читай те вместе с учителем до того, как учитель закончит говорить.

보 기

선생님 : 바다에 누구와 가요?

학생 : 바다에 누구와 가요?

선생님 : 아빠와 바다에 가요.

학생 : 아빠와 바다에 가요.

1. A: 오빠와 아빠는 뭐 해요?

B: 오빠와 아빠는 파스타를 먹어요.

2. A: 보미야, 이 버스가 빠르니?

B: 네, 그 버스는 빠르지요.

3. A: 파자마 바지에 파리가 보여.

B: 으아! 파리야, 저리 가!

활 용

● 단어를 사용하여 친구와 대화를 만들어 이야기해 보세요.

보 기 A : 미카야, 이 기차는 언제?

B : 그 기차는 빠르지.

1. 버스, 느리지
2. 파자마, 예쁘네
3. 보기, 어려워
4. 바지, 크다

● 다음 글을 소리 내어 읽어 보세요.

읽 기 나는 아빠와 버스를 타고 바다에 가요. 바다에서 파도를 봐요.
파도가 파래요. 나는 바구니에 소라를 가지고 와요. 아기가
예뻐요. 나는 아기에게 뽀뽀를 해요.

● 그림을 보고 **ㅂ**, **ㅃ**, **ㅍ** 가 들어간 단어를 사용하여 자유롭게 이야기를 만들어 써 보고 발표해 보세요.

Посмотрите на картинки и используйте те слова, содержащие **ㅂ**, **ㅃ** и **ㅍ**, чтобы свободно создавать и рассказывать истории.



마 무 리

● 오늘 배운 것을 한 번 더 발음해 봅시다.

Давай те еще раз произнесем то, что мы узнали сегодня.

* ㅂ와 ㅃ, ㅍ의 소리는 휴지를 입에 대고 발음하면 차이를 알 수 있어요.

Вы можете отличить звуки ㅂ, ㅃ и ㅍ, поднеся ко рту салфетку и произнеся их.

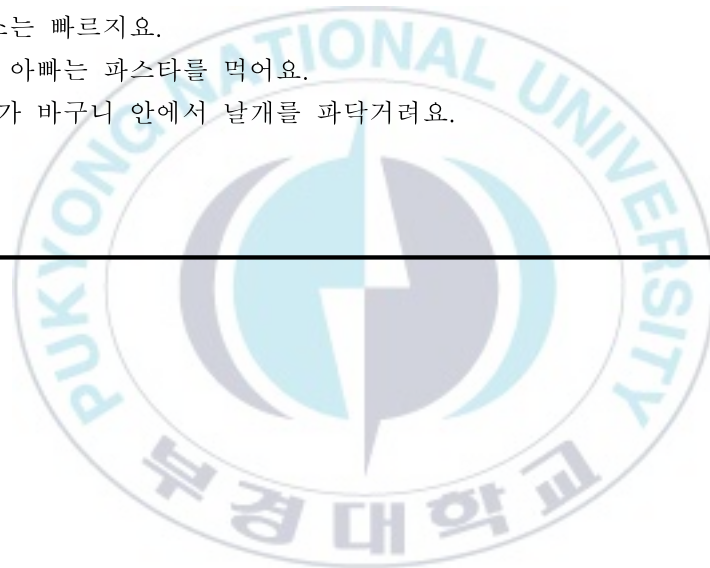
● 바다에서 파도를 봐요.

● 버스보다 기차가 더 빠르다.


● 그 버스는 빠르지요.

● 오빠와 아빠는 파스타를 먹어요.

● 뽀꾸기가 바구니 안에서 날개를 파닥거려요.



(2) 문법 항목

도 입		연계단원 : 의사소통 2 3-4
학습문법 : -부터 -까지		
<p>미카: 오늘 무슨 요일이에요? 스베: 오늘 월요일이에요. 미카 : 월요일 1교시는 무슨 시간이에요? 스베 : 국어 시간이에요. 미카 : 1교시는 9시부터 10시까지예요? 스베 : 아니요. 1교시는 9시 10분부터 9시 50분까지예요.</p>		
<p>1교시 : 9시 10분 - 9시 50분 9시 10분/9시 50분 + 부터 ~까지 -> 9시 10분부터 9시 50분까지 -> 9시 10분부터 9시 50분까지 국어를 공부해요.</p> <p>낮/밤 + 부터 ~까지 -> 낮부터 밤까지 -> 낮부터 밤까지 운동을 해요.</p> <p>월요일/수요일 + 부터 ~까지 -> 월요일부터 수요일까지 -> 월요일부터 수요일까지 피아노를 배워요.</p>		

~부터 ~까지

1. “~부터”는 어떤 동작이나 상태, 시간이나 장소가 시작되는 곳을 나타내요.

“~부터”«Откуда» указывает, где начинается действие или состояние, время или место.

●오늘부터 수업을 시작해요.

●1번부터 공부하세요.

2. “부터” 뒤에 “까지”가 와서 같이 쓸 수 있어요. “부터”는 시작을 나타내고, “~까지”는 끝을 나타내요.

Вы можете использовать «부터», а затем «까지». «부터» указывает на начало, а «까지» указывает на конец.

●1교시는 9시 10분부터 9시 50분까지예요.

●점심시간은 몇 시부터 몇 시까지예요?

3. “부터”와 “까지”는 함께 쓸 수 있고, 따로 쓸 수도 있어요.

«부터» и «까지» могут использоваться как вместе, так и по отдельности.

심화학습

1. “부터”는 행위의 순서상 제일 먼저 할 일임을 나타내요.

«부터» указывает на то, что нужно сделать первым в порядке действий.

●과자 먹기 전에 밥부터 먹어.

●한국어 공부부터 하고 게임을 해요.

2. “~부터”는 “~에서”, “~에서부터”, “~서부터”로 바꿔 쓸 수 있어요.

«~부터» может использоваться взаимозаменяемо с «~에서», «~에서부터» и «~서부터».

●부산에서 양산까지 30분이 걸려요.

●50쪽에서부터 53쪽까지 숙제예요.

●여기서부터 저기까지 걸어가자.

3. “~까지”는 그 상황보다 더 일이 발생하거나 더 나아감을 나타내요.

“~까지”«Пока» указывает на то, что что-то происходит или выходит за рамки ситуации.

●에리카는 공부를 잘하는데 운동까지 잘해.

연 습

1. 그림의 시간표를 보고 수업 시간을 쓰고 말해 보세요.

- 1) 1교시는 9시 10분부터 9시 50분까지예요.
- 2) 2교시는 _____ 예요.
- 3) 3교시는 _____ 예요.
- 4) 4교시는 11시 40분 _____ 예요.
- 5) 점심은 12시 20분 _____ 먹어요.
- 6) 5교시는 1시 50분 _____ 예요.



2. 그림을 보고 요우타의 계획을 써 보세요.



- 1) 요우타는 2시부터 _____ 한국어를 공부해요.
- 2) 요우타는 _____ 축구를 _____.
- 3) 요우타는 _____ 가족들과 _____.
- 4) 요우타는 _____.

3. 문장을 만들어 보세요.





<보기> 집/ 까지/ 학교/에서/ 버스를/ 타고 가요

-> 집에서 학교까지 버스를 타고 가요.

- (1) 까지/ 다니엘은/ 한국어를 /잘 하는데/ 영어/ 잘해
_____.
- (2) 리나는/까지/ 7월/ 8월/부터 /가요/ 카자흐스탄에
_____.

활 용

<보기>와 같이 그림을 보고 써 보세요.

일요일	월요일	화요일	수요일	목요일	금요일	토요일
오후01:00-02:30 한국어를 공부하다						
						
오후2:00-4:00 공원에서 산책을 하다	오후03:00-04:00 태권도 학원을 가다	오후03:30-04:30 피아노를 배우다		11:00-13:00 축구를 하다		

<보기> 나는 월요일에 오후 1시부터 2시까지 한국어를 공부해요.

나는 월요일에서 금요일까지 오후 1시에 한국어를 공부해요.

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____
- (4) _____

2. 어제 한 일을 써 보세요. 친구와 말해 보세요.

시간	한 일	문장쓰기
오후 2시~ 3시	돌봄 교실을 가다	저는 오후 2시부터 3시까지 돌봄 교실에 가요.

3. 미카의 일기입니다. 일기를 읽고 물음에 답해 보세요.

나는 어제 가족과 부산에 갔어요. 증산역에서 해운대역까지 지하철을 타고 갔어요. 한 시부터 다섯 시까지 해운대 바닷가에서 물놀이를 했어요. 6시부터 광안리에서 불꽃 축제를 봤어요. 즐거운 일요일이었어요.

- (1) 지하철을 타고 어디에서 어디까지 갔어요?
- (2) 한 시부터 다섯 시까지 무엇을 했어요?
- (3) 광안리에서 몇 시부터 무엇을 했어요?

마 무 리

1.<보기>와 같이 친구와 대화해 보세요.

	<보기>	(1)	(2)
누구кто	올레그	보영	타브리스
무엇что	점심시간	방학	여름 캠프
언제когда	12시-12시50분	7월21일-8월30 일	8월3일-8월5일
무엇을 해요? Что ты делаешь?	운동장에 가다	여행을 가다	제주도에 가다



가: 올레그, 점심시간이 언제예요?

나: 12시부터 12시 50분까지예요.

가: 점심시간에 무엇을 할 거예요?

나: 운동장에 갈 거예요.

< 과 제 >

2. 나의 여름방학 시간표를 만들어 보세요. 친구와 방학 계획을 말해 보세요.



VI. 결론 및 제언

본 연구는 초등학교 중도입국 고려인 자녀 학습자를 위한 표준 한국어 교재의 부교재 개발 방안을 제안하고자 하였다. 고려인 자녀 학습자가 스스로 학습할 수 있고 문법과 발음의 향상을 도모하는 것이 본 연구의 핵심적인 목표였다.

이를 위하여 2장에서는 이론적 토대를 다지고자 중도입국 고려인 아동의 특성부터 살펴보고 아동의 이중언어 사용실태를 발견하여 한국어와 러시아어의 언어 체계를 고찰하였다. 그리고 고려인 아동이 한국어 교육을 받고 있는 현장을 파악하기 위하여 다문화 교육과 KSL 한국어 교육에 대해 알아보았다.

3장에서는 중도입국 고려인 자녀를 위한 초등 한국어 교재를 분석하기 위하여 초등 <표준 한국어> 교재를 분석하여 한글 단원에서 발음 영역이 제외되어 있는 점, 개정 전 교재에서 다루었던 발음 학습의 언어 영역을 개정 후 교재에서는 삭제한 점, 목표 문법이 상단에 제시되어 있으나 의미와 쓰임에 관한 정보가 부족한 점, 저학년과 고학년의 학습 능력의 차이를 인정하지 않고 인지능력만 고려하여 학습 내용과 양에 차이를 두지 않은 점을 발견하였다.

4장에서 고려인 자녀에게 필요한 한국어 교육 방향을 파악하기 위해 기존 논의와 실제 현장 교사와 학습자의 요구 조사를 실시하여 한국어 교육 방안으로 부교재의 필요성을 확인하였다.

그리하여 5장에서는 3장과 4장에서의 논의를 토대로 중도입국 고려인 자녀를 위한 한국어 부교재 개발 방향을 정하고 교수 요목을 토대로 부교재의 단원 구성 모형 및 예시를 시도해보았다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 중도입국 고려인 자녀를 위한 부교재 개발에 있어 표준 한국어 교재를 기준으로 초급 과정을 분석하였다. 둘째, 현장 교사와 학습자의 요구 분석을 바탕으로 부교재 개발의 필요성과 타당성을 높이고자 하였다. 셋째, 표준 한국어 교재 분석, 교사와 고려인 자녀 학습자의 요구 조사 분석을 반영한 부교재 개발 방안으로 교수 요목과 단원 모형의 실제까지 마련하였다는 의의를 가진다.

한편, 본 연구에서도 몇몇 한계점이 존재한다. 교사들의 부교재 사용 현황이나 필요성을 많은 인원으로 분석하지 못하는 점을 보완하기 위해 기존 연구의 결과를 참고하였고 통합적인 부교재 방안이 아닌 학습자의 요구에 집중하여 개별적인 영역에 초점을 맞추어 부교재를 개발 방향을 설정하면서 한글 단원에서는 쓰기 영역보다 발음 영역을 제시하였다는 점과 본 고에서 결국 언어의 미시적인 기능인 발음과 문법 영역의 향상을 위한 방안을 집중적으로 연구하였는데 나머지 영역인 어휘 영역을 개발하지 못한 점은 후속 연구에서 계속되길 바란다.

본 연구가 고려인 학습자들의 한국어 능력 향상과 한국 생활 적응을 위한 실제적인 교육 방안 구상에 조금이라도 도움이 될 수 있기를 바란다.

참고문헌

- 강나탈야드미뜨리에브나(2018). 한국체류고려인자녀의 한국어교육연구. 충북대학교석사학위논문.
- (2004B). 초급 학습자를 위한 워크북 개발 방안. 국제한국어 교육학회 국제학술발표논문집, 2004(0), 313-318. 국제한국어 교육학회
- (2004b). 학습자 중심 워크북 개발 방안 연구. 한국어 교육, 15(3), 95-121. 국제한국어 교육학회
- (2016). 한국어교육의부교재개발원리탐색. 한국교육논총(구교육연구논총), 37(2), 1-18. 충북대학교교육개발연구소
- (2019). 내용중심교수법에기반한다문화배경학생대상학습한국어교육프로그램개발연구. 이중언어학. 74호이중언어학회.
- Hujie(2015). 중국에서의 한국어 교육을 위한 부교재의 개발 원리. 한국언어문화, 58(0), 369-390. 한국 언어문화학회
- 강남욱(2019). 한국어가모국어가아닌아동을위한초등학교적응용교육자료개발사례연구. 제27차국제학술대회, 114-125. 국제한국언어문화학회(INK)
- 강수정(2022). 중도입국 한국어 학습자의 학습전략에 대한 연구. 학습자중심교과교육연구, 22(22), 753-775. 학습자중심교과교육학회
- 강승혜, 김마리나, 김주성, 류지현(2021). 연해주 고려인 청소년을 위한 현지에서의 단기 한국어 교육과정 개발 연구 -요구 분석을 중심으로-. 외국어교육연구, 35(1), 35-52. 한국외국어대학교 외국어교육연구소.
- 강현화(2011). 한국 문화 교수 요목 설계 방안 연구 - 세종학당학습자를 위한 원형적 교수 요목 개발을 중심으로 -. 언어와 문화, 7(3), 1-27. 한국언어문화교육학회

- 강현화, 홍혜란(2009). 한국어 학습자를 위한 어휘 학습용 워크북 개발 모형 연구 - 그림 어휘사전크북 개발 사례를 중심으로-. 한국어 교육, 20(3), 1-30. 국제한국어 교육학회
- 고민석, 유창석, 구윤모, 전려화, 이상준(2022). 외국국적동포 복수국적 부여 방안: 고려인 동포를 중심으로. 32(2), 1-46. 러시아연구. 서울대학교 러시아연구소
- 고성환 외(2005). 『외국어로서의 한국어학』, 한국방송통신대학교출판부.
- 구용(2023). "중도입국학생(KSL)의 학업 문식성 신장을 위한 『표준한국어』 교재 분석 연구." 영남대학교 대학원 국내석사학위논문
- 곽보민(2017). 중도입국 아동을 위한 한국어 상호문화교육 수업모형의 개발 및 적용 연구 : 초등학교 저학년 학생을 중심으로. 고려대학교 대학원 문학석사학위 논문.
- 권순희(2014). 다중언어사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상. 우리말연구, 39(1), 5-24. 우리말학회
- 권혜진(2022). 방과 후 고려인 아동의 이중언어 수업에 대한 담당 강사의 수업 이해와 의미. 문화와융합, 44(8), 45-57. 한국문화융합학회.
- 권혜진(2022). 한국 거주 고려인 아동의 디아스포라 장소 경험과 의미 . 문화교류와 다문화교육(구 문화교류연구), 11(6), 101-119. 한국국제문화교류학회.
- 권혜진(2022). 한국 거주 고려인 아동이 경험하는 사회적 고립의 다차원 탐색. 인문사회 21, 13(5), 625-637. 인문사회21.
- 권성미(2017). 『한국어발음교육론』. 한글파크
- 국립특수교육원(2009). 『특수교육학 용어사전』
- 김춘경(2016). 『상담학 사전』. 학지사
- 김경준·정은주·이지연(2017). 미래인재개발전략으로서재외동포청소년지원방

안연구Ⅲ.

- 김경학(2017). 국내 고려인 아동의 국제 이주의 경험에 관한 연구. 국제학술회의,(),127-154. 전남대학교 글로벌디아스포라연구소
- 김경학(2018a). 국내 고려인 아동의 국제 이주 경험과 초국적 정체성. 비교문화연구,24(2),61-103. 서울대학교 비교문화연구소.
- 김경학(2018b).국제이주과정에서아동의정착경험-광주광역시고려인아동을중심으로-.문화역사지리,30(2),130-148.한국문화역사지리학회.
- 김기영(2021). 중도입국청소년의 경계경험과 중층적 정체성 : ‘고려인’ 청소년들의 삶이야기를 중심으로. 문화교류와 다문화교육(구 문화교류연구), 10(3), 1-30. 한국국제문화교류학회.
- 김기영(2021). 중도입국청소년의 경계경험과 중층적 정체성: ‘고려인’청소년들의 삶이야기를 중심으로. 10(3), 1-30. 문화교류와 다문화교육
- 김민, 이남주(2017). 고려인 중도입국청소년의 학교생활 경험에 대한 내러티브 탐구. 다문화교육연구, 10(1), 141-170. 한국다문화교육학회.
- 김민수(2019). 중도입국 청소년을 위한 교육 지원 정책 발전 방안. 41(3), 1025-1054. 문화와 융합
- 김소형(2019). 중도입국청소년 자기결정성 동기가 한국어 학습에 미치는 영향 . , 4(1), 41-65.다문화아동청소년연구
- 김소형·홍영균(2018). 중도입국청소년 한국어교육 지원 현황 및 개선방안 - 레인보우스쿨 사례를 중심으로-. 3(2), 31-66. 다문화아동청소년연구
- 김승력(2017). 안산 고려인 현황과 지원활동. 국내학술회의. 19-32쪽, 전남대학교 글로벌디아 스포라연구소 전남대학교 세계한상문화연구단
- 김영술(2020).국내거주고려인의민족정체성과국가정체성형성과변화연구.재외한인연구,51,31-68.재외한인학회
- 김영술, 홍인화(2013). 중앙아시아 고려인의 광주지역 이주와 문화변용에

- 관한 연구. 디아스포라연구, 7(1), 131-161. 전남대학교 글로벌디아스포라연구소.
- 김유진, 이희정(2022). 전래놀이를 활용한 문화교육 방안 연구 - 재외동포 아동 학습자를 대상으로. 2022-04 (23):337-362. 춘원연구학보
- 김윤주(2010), 재외동포 아동학습자용 한국어 교재 개발 방안 연구 -아동 문학 제재를 활용한 문화교육 단위 구성 방안. 한국어 교육, 21(1), 61-85. 국제한국어 교육학회
- 김윤주(2015). 다문화 배경 학생 대상 KSL 한국어 교육과정 운영 사례 분석과 향후 과제. 93(), 359-386. 한국어언어문학. 한국어언어문학회
- 김윤주(2018).재외동포대상한국어교육관련연구동향분석과과제-지난50년간의학위논문을중심으로, 『우리어문연구』 61집 | 우리어문학회
- 김재남(2022). 다문화 아동 한국어능력의 개인과 환경 요인에 대한 구조모형분석. , 27(11), 241-249. 한국컴퓨터정보학회논문지
- 김재욱(2014). 마케도니아인을 위한 한국어 멀티미디어 부교재 활용 교수법. 외국어교육연구, 28(2), 1-23. 한국외국어대학교 외국어교육연구소
- 김정숙(2003). 통합 교육을 위한 한국어 교수 요목 설계 방안 연구. 한국어 교육, 14(3), 119-143.
- 김지나(2015). 고려인 청소년의 학교생활을 통한 문화적응 과정 경험연구 - 우즈베키스탄 출신을 중심으로-. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김진영, 이은경(2019).중도입국 북한이탈주민가정 자녀의 단어단위 분석에 의한 조음음운특 성.수산해양교육연구,31(5),1387-1396. 한국수산해양교육학회
- 김해연, 김진실, 김영주, 김영주(2021). 한국 거주 학령기 고려인 아동의 한국어-러시아어 능력 비교 분석 연구. 83(0), 1-38. 이중언어학

- 김현미(2018). 사회문제의 측면에서 본 다문화가족문제의 실태분석 및 해결 방안 연구. 『산업진흥연구』, 3(1), 61-72.
- 김현진(2016). 파키스탄 학습자를 위한 한국어교육 방안 연구 -문화적 차이를 기반으로 한 부교재 개발, 한성대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜영(2017). 『(초등학생을 위한) 표준 한국어』 교재 학습 한국어 영역의 국어과 문법 내용고찰. 『돈암어문학』, 32(1), 383-410. 돈암어문학회
- 김호정(2007). 재외동포의 한국어사용실태연구방향에 대한 일고찰 -한국어교육 정책수립을 위한 기초연구관점에서-. 『한국어교육』, 18권1호, 73-100쪽 국제국어교육학회
- 남부현, 박미숙(2022). 고려인 중도입국 청소년의 생태체계 속 삶의 적응모습 - 지역사회 교사 경험을 중심으로. 『문화교류와 다문화교육』, 제11권 제2호 인하대학교 다문화융합연구소.
- 남부현, 김지나(2017). 고려인 중도입국 청소년의 문화적응 과정 경험연구. 『지역과 문화』, 4(1), 63-90.
- 노승인(2018). 다문화 배경 학습자를 위한 언어교육 현황과 개선방안. 『다문화사회와 교육연구』 2- : 77-103. 부산외국어대학교 다문화연구소
- 류관표(2022). 집단 언어 학습법을 활용한 한국어 교수 방안 설계 - 중도입국청소년을 대상으로 - 『백록어문교육』 30(0), 25-57. 백록어문교육학회
- 문소림(2015). 한국 거주 고려인 자녀의 언어 발달 연구. 남부대학교 보건경영대학원 이학 석사학위 논문.
- 문은희(2022). 키르기스스탄 독립세대 고려인의 디아스포라 정체성 연구. 『이중언어학』 90권 53-92(40pages). 이중언어학회
- 박담비, 김진영, 이은경(2016). 중도입국 다문화가정 자녀의 조음정확도와 음운변동특성. 『이중언어학』, 103-106. 한국언어치료학회 학술발표대회 논문집.
- 박미숙, 강성희, 최이윤(2022). 인천 함박마을 고려인 및 한국인 주민의 거

- 주경협 과 공존방안 연구. 다문화와 평화, 16(2), 80-106. 성결대학교 다문화평화연구소.
- 박상현(2014), 중도입국 청소년의 자기 인식과 자아정체성에 관한 연구. 성공회대학교 NGO대학원 석사학위논문.
- 박석준(2020). 교육부 고시 한국어(KSL) 교육과정의 내용 체계와 언어 재료. 문법 교육, 40(0), 1-24. 한국문법 교육학회.
- 박신규, 이채문(2021). 귀환이주자로서 고려인의 지역사회 생활실태 분석 및 지원방안—경주시 성건동 거주 고려인을 중심으로—.디아스포라 연구,15(2),47-88. 전남대학교 글로벌 디아스포라연구소
- 박영순(2003). 한국어 교재의 개발 현황과 발전 방향. 한국어 교육, 14(3), 169-188. 국제한국어 교육학회
- 박옥현 (2022). 모국언어문화를 병용한 중도입국 청소년의 문해력지도.44(5),99-118.문화와융합.한국문화융합학회
- 박은미(2022). 내러티브 탐구를 통한 국내 거주 고려인의 한국어 학습 경험에 관한 연구, 우리말연구 (2022): 161-190. 우리말학회.
- 박지순(2019). 아동 KSL 학습자의 문식성 교육을 위한 제언. 언어 사실과 관점, 46(0), 155-176.
- 박현정(2021).러시아어권중도입국학생의한국어발음오류연구.진주교육대학교 석사학위논문.
- 백지원(2011). 국적별 재외동포에 대한 초등학생의 인식 분석. 글로벌교육 연구, 3(2), 25-43.글로벌교육연구학회
- 변기용(2022). 비판적 실재론의 교육행정학 연구 방법론에 대한 함의: 실용적 질적 연구와 비판적 실재론에 기반한 혼합연구를 중심으로. 한국교육행정학회 학술연구발표회논문집,(),79-125. 한국교육행정학회
- 서진숙, 장미라, 김지형, 봉원덕(2022). 재외동포, 이주 및 다문화 배경 구성

원 대상 한국어 교육 정책에 대한 소고 -외교부, 법무부, 여성가족부의 한국어 교육 사업을 중심으로-. 80(0), 529-561.한민족문화연구서회정(2004a). 초급 학습자를 위한 워크북 개발 방안. 국제한국어 교육학회 국제학술발표논문집, 2004(0), 313-318. 국제한국어 교육학회서회정(2004A). 학습자 중심 워크북 개발 방안 연구. 한국어 교육, 15(3), 95-121. 국제한국어 교육학회

석주연(2017). 고려인의 코드 전환과 의사소통 전략 연구 -광주 월곡 마을 거주 고려인의 경우-. 화법연구, 37(0), 65-89. 한국화법학회

석주연(2017). 고려인의 코드 전환과 의사소통 전략 연구 -광주 월곡 마을 거주 고려인의 경우-. 화법연구, 37(0), 65-89. 한국화법학회.

선봉규, 파르피에브스름(2018). 한국에 귀환 이주한 고려인의 정체성에 관한 연구. 인문사회21, 9(5), 169-181. 인문사회 21

성갑연(2020). 러시아어권 중도입국 학생의 발음과 쓰기 오류의 상관성연구. 진주교육대학교 석사학위 논문

성수정(2022). 이주배경 아동·청소년 대상 한국어교육 정책사례 연구. 15(4), 77-109. 다문화교육연구

손유진, 장혜진(2022). 중도입국 고려인 청소년의 한국어 발음 오류. 한국어학, 96(0), 95-118. 한국어학회.

송원일(2021). 중도입국청소년 연구의 10년 동향분석 - KCI 등재 논문을 중심으로 - 6(1), 27-55. 다문화아동청소년연구

송원일(2022). 빅데이터를 활용한 코로나19 시국의 중도입국청소년 이슈 분석 . , 7(2), 61-81.다문화아동청소년연구

송원일, 유진이(2020). 이주배경 귀화청소년의 한국인 정체성 갈등과 대응 전략. 5(2), 1-26. 다문화아동청소년연구,

송채원(2018). 고려인 어린이의 한국어 문식성 함양을 위한 학습 자료 분

- 석. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.
- 심지은(2019). 고려인 디아스포라를 바라보는 두 가지 시선: '고향 신화'를 중심으로. 중소연구, 43(1), 241-269. 한양대학교 아태지역연구센터
- 심혜령, 박석준(2017). 한국어(KSL) 교육과정에서의 학습 한국어 개념 설정 원리와 실제. 언어와 문화, 13(3), 97-115. 한국언어문화교육학회.
- 안정민(2020). CIS 지역 고려인 청소년 한국어 교육에 대한 소고 - 한국어 교사 FGI를 중심으로 -. 외국어교육연구
- 안정민, 김재욱(2019). 고려인 청소년 한국어 교육 프로그램 운영 사례 연구. 외국어교육연구, 33(1), 81-108. 한국외국어대학교 외국어교육연구소
- 양승조(2019). 국내 고려인 연구의 동향과 과제 : 1984-2018년. 인문학연구, 48(0), 351-377. 숭실대학교 인문과학연구소.
- 양승조(2022). 소련의 초기 민족정책과 극동지역 고려인 공동체의 교육체계 변화 : 1917-1937, 숭실사학, 49, 421-442, 숭실사학회
- 양영희(2020). 2019년 『초등학생을 위한 표준 한국어』 개선 방향 고찰. 글, 81(4), 1007-1038 한글학회월원, 이경애(2022). 중도입국 청소년을 위한 한국어 교육의 연구 동향 분석(2011-2021). 30(2), 115-139. 10.18 230 / tjye . 2022. 30.2.115. 열린교육연구
- 오경숙(2021). KSL 초등 학습자를 위한 문법 교수 요목 분석 - <초등학생을 위한 표준 한국어> 개정판을 중심으로 - 한국문법 교육학회
- 오명희(2018). 초등학교 한국어 학습자를 위한 교재의 학습 한국어 분석 연구 - 표준 한국어와 스스로 배우는 교과 속 어휘를 중심으로. 한국 교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 원진숙(2012). 초등다문화배경 학습자대상 KSL 교재 개발을 위한 시론. 제1차 국제 학술대회 한국어 교육학 연구, 45(0), 347-380. 국어교육학회
- 윤정숙(2022). 재외동포 법적지위 변화에 관한 연구 - 재외동포(F-4), 방문

- 취업(H-2)을 중심으로-. Dec 30, 2022 13(6):1639. 인문사회21
- 윤진희(2015). 다문화 배경 학습자를 위한 쓰기 부교재 개발 방안 연구. 경
인교육대학교 교육전문대학원국내석사학위논문
- 윤향희(2021). 고려인자녀의 국제 이주에 따른 한국생활적응 지원방안 연
구. 인문사회 21, 2(1), 2405-2418. 인문사회21
- 이미선, 신혜정, 박은실(2016). 학령기 고려인 아동의 음운 규칙 오류. 인문
사회 21, 7(1), 311-325. 인문사회21.
- 이미영, 오현아(2020). 카자흐스탄 중도입국 중학교 학습자를 위한 학습 목
적 한국어 교수학습 실행 양상에 대한 질적 분석. 언어학 연
구,(54),373-405. 한국중원언어학회
- 이보라미(2015). 학습자 연령 변인에 따른 한국어 문법 교수 항목 비교 연
구 - 아동 학습자와 성인 학습자 대상 한국어 교재를 중심으로-.
이중언어학, 59(0), 173-196.
- 이수미, 박현진(2021). 한국어 표준 교육과정에 기반한 한국어 교재의 내용
선정 및 단원 구성 원리 연구. 우리어문연구, 71(0), 733-756. 우리
어문학회
- 이양금, 임진숙(2021). 중도입국 학생의 학교생활적응을 위한 기초조사연
구.21,12(4),453-468.인문사회
- 이용권(2006). 러시아어 모국어 학습자의 한국어 발음교육. 언어과학, 13(3),
90-115. 한국언어과학회
- 이월봉(2001). 중앙아시아 고려인 강제이주에 관한 연구. 아태연구, 8(1),
75-104. 경희대학교 국제지역연구원
- 이재윤(2017). 초등학교 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 특별학급에서의
사고도구어 교육 방안-부교재 개발을 중심으로. 한성대학교 대학원
석사학위 논문.

- 이정란, 이해영(2014). 재외동포 아동을 위한 학습자 중심 한국어 교재 개발. 이중언어학, 56(0), 267-290.
- 이정희(2004). 한국어 부교재 개발에 관한 학습자 요구 조사 및 구성 방안. 이중언어학, 25(0), 233-254. 이중언어학회
- 이준호(2015). 아동 한국어 학습자의 한국어 능력 범주 및 평가 구인 설정 연구. 우리어문연구 51.- 3
- 이한우(2010). 단군신화를 통한 고려인 정체성 교육. 55(0), 459-482. 한국사상과 문화
- 이한우(2010). 단군신화를 통한 고려인 정체성 교육. 한국사상과 문화, 55(0), 459-482. 한국사상문화학회.
- 이해영(2001). 학습자 중심 수업을 위한 교재 분석. 한국어 교육, 12(1), 199-232. 국제한국어 교육학회
- 임지영(2018). 고려인 아동 밀집 초등학교의 다문화교육 실태 분석 : 경기 남부 A초등학교를 사례로. 서울교육대학교 교육대학원.
- 임진숙, 이양금(2021). 중도입국 청소년 한국어 학습자를 위한 하브루타 기반 언어문화 교수방안 연구. 43(12), 169-186. 문화와융합. 한국문화융합학회
- 장안리, 박미화(2022). 고려인 가족단위 이주자들 중심의 지원정책 연구: 합박마을을 중심으로. 다문화사회연구, 15(2), 63-108. 숙명여자대학교 아시아여성연구원.
- 전세경, 윤향희(2022). 충남체류 고려인 중도입국 학생의 학교생활과 돌봄 실태 고찰. 인문사회 21, 13(5), 3835-3847. 인문사회21.
- 전은주(2014). 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교수-학습방법- 학습 한국어를 중심으로, <국어교육> 144, 61-91쪽, 한국어교육학회.
- 전재호(2008). 세계화 시기 한국 재외동포정책의 쟁점과 대안: 재외동포법과 이중국적을 중심으로. 한국과 국제정치, 24(2), 99-134. 경남대학

교 극동문제연구소

- 정다운(2020). 재외동포 아동 대상 한국어 문식성 향상 방안 - 학습 한국어 교육을 중심으로.어문론집,84(),419-447.중앙어문학회
- 정상우, 이원선(2022). 고려인 중도입국청소년에 대한 한국어교육 개선 방안. 11/30/2022, Vol. 11, Issue 6, p. 121-148. 문화교류와 다문화교육(구 문화교류연구)
- 정서윤(2022). 이주 배경 청소년을 대상으로 하는 한국어 교육 정책 연구. 상명대학교 대학원 박사학위 논문
- 정재영, 김선정(2021). 중도입국 청소년 대상 한국어와 사회 교과 통합 교육 방안. 25(), 56-79. 이주사학회
- 정주영(2017).초등학교중도입국학생대상한국어수업에관한질적연구.경기대학교교육대학원석사학위논문.
- 정진아(2014). 국내 거주 고려인, 사할린 한인의 생활문화와 한국인과의 문화갈등. 『통일인문학』, 58, 35-65.
- 정현선(2022). KSL 초등 학습자를 위한 국어 교과 적용 어휘 연구. 전남대학교대학원 교육학 박사학위논문
- 조청화(2020). 『초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 교재 내용 분석 - ‘한국어 교육과정(2017)’과 ‘국어과 교육과정’을 기준으로 - 2020-06 45:127-158. 국어교육연구
- 조향록(2003).한국어교재개발을위한기초적논의.교재유형론적관점에서본교재개발의현황과주요쟁점.한국어교육14.1249-278.국제한국어교육학회
- 조향록(2003). 한국어 교재 개발의 기본 원리와 실제 - 연세대학교 한국어학당 교재 개발을 중심으로 -. 외국어로서의 한국어교육, 28, 223-250. 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당
- 조희영(2020). 다문화 배경 초등학생을 위한 『표준 한국어』 교재의 문화

- 내용 분석 . 철학사상문화, 33, 322-344. 동국대학교 동서사상연구소
주월량(2021). 다문화 가정 자녀 대상 한국어교육의 연구 동향 분석.
21(2),109-123. 학습자중심교과교육연구.
- 진성한(2017). 한국어 워크북에 대한 분석 연구 연세대학교 대학원 석사학
위논문.
- 진정원(2020). 재외동포 고려인을 위한 한국어교육 정책 연구 - 국내 거주
고려인을 중심으로, 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 차노희(2022). 팬데믹 이후 광주 고려인 마을 한국어 교육의 중요성 담
론.Vol.44No.8pp.547-560.문화와융합
- 채효운(2022). 한·중 초급 한국어 워크북 비교 연구. 고려대학교 대학원 석
사학위논문.
- 최연옥(2020). 초등학교 중도입국 학생을 위한 한국어학급 수업에 관한 연
구 - 한국어 강사의 경험을 중심으로. 경기대학교 교육대학원 석사
학위논문.
- 최영미,이지선(2019).경기도거주고려인생활실태및정착방안
- 최영환(2009). 초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향. 국어교육학연
구, 34, 27-55. 국어교육학연구
- 최은지, 노정은, 류선숙, 이경, 한하림(2014). 제2언어로서의 한국어 아동 학
습자의 담화적 능력 발달을 위한 상호적 쓰기 교육 방안.한국어
학,62(),421-451. 한국어학회
- 테레사편(2017).중도입국청소년을위한한국어교육프로그램과정책에대한사회
언어학적분석.17(19),891-913.학습자중심교과교육연구
- 허영훈(2020). 안성 내리에 거주하는 고려인 학생들의 인식과 삶: 다문화국
제혁신학교 K초등학교의 사례를 중심으로. 사회과수업연구, 8(1),
31-60. 한국사회과수업학회 .

- 홍용희(2022). 고려인 디아스포라 문학의 역사적 이해와 창조적 소통의 모색, 2022년 12월 페이지 : 181-206(26pages), 국제비교한국학회
- 홍정민, 장은영(2022). 국내 거주 고려인 아동의 정체성과 어울림 양상 : 충남 A 초등학교를 중심으로. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 논문.
- 황상심, 문소림(2015). 우리나라 고려인 아동들의 이중언어사용. 한국언어치료학회 학술발표대회 논문집,(),92-93. 한국언어치료학회.
- 함계임(2020). 러시아어권 학습자를 위한 독학 겸용 한국어교재의 문법 기술 현황과 개선 방안. 교육문화연구 26.5, 1195-1217. 인하대학교 교육연구소
- 이정희 외 18명 연구책임자 이정희 펴낸 곳 국립국어원(2019). 세종학당 기본 교재 개정 기초 연구
- 이병규 외 19명 연구책임자 이병규 펴낸 곳 국립국어원(2019). 국립국어원, 2019년 초등 한국어(KSL) 익힘책 개발
- 저자 이병규 외 19명 연구책임자 이병규 펴낸 곳 국립국어원 펴낸 때 2018 2018년 초등 한국어(KSL) 교재 개발
- 모즐 따지아나(2013). 러시아어 화자의 한국어 문법 학습전략 사용 양상 연구. 국어교육학연구, 46, 333-362, 국어교육학회
- 김도형(Kim, DoHyung);박성수(Park, SungSoo). (2016). 균형적 접근법 기반 영어지도가 초등학생 영어문해력 발달에 미치는 효과 연구. 학습자중심교과교육연구, 16(7), 609-629. 학습자중심교과교육학회
- 조유순(2020). 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』의 언어생활 내용에 대한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜영(2019). 초등용 표준 한국어 교재 문법 항목 배열 검토. 교육논총, 56(1), 86-99. 공주교육대학교 초등교육연구원

김혜영(2019) "초등 한국어 학습자를 위한 음운규칙 교육 연구 - 『표준 한국어』를 중심으로." 영주어문 41.- (2019): 553-586. 영주어문학회
윤선숙,송현정 (2022). 과제 활동을 중심으로 한 이민자 대상의 한국어 발음 지도 교재 구성 방안. 백록어문교육, 30(0), 59-87. 백록어문교육학회
김알라(2008). 러시아 학습자를 위한 한국어 발음 교육 방안. 창원대학교 대학원 석사학위논문.

<참고사이트>

교육통계서비스 kess.kedi.re.kr

재외동포재단 www.okf.or.kr

법무부출입부·외국인정책본부 www.moj.go.kr/immigration/index.do



부 록

【부 록 1】

설 문 지

(고려인 자녀 대상)

안녕하세요!!

이 설문은 국내 거주하는 고려인 자녀를 위한 한국어 교육 방안 연구의 기초자료를 얻기 위한 용도입니다. 솔직하고 진지하게 대답해 주시길 바랍니다. 본 설문은 연구 목적으로만 사용할 것을 약속합니다.
설문에 응해 주셔서 감사합니다.

1. 중도입국 고려인 자녀의 정체성 인식 정도

질문	대답	
1.당신은 고려인의 의미를 알고 있습니까? 1.Вы знаете значение корей цев?	①매우 잘 알고 있다	
	②잘 알고 있다	
	③약간 알고 있다	
	④전혀 모른다	
	⑤알고 싶지 않다	
2.당신은 자신이 고려인의 자녀라는 것을 알고 있습니까? 2.Знаете ли вы, что вы - дети корей цев?	①매우 잘 알고 있다	
	②잘 알고 있다	
	③약간 알고 있다	
	④전혀 모른다	
	⑤알고 싶지 않다	

<p>3.고려인은 국내 한국인과 어떻게 생각합니까? 3.Как вы думаете, корейцы относятся к корейцам?</p>	①전혀 다르다	
	②잘 모르겠다	
	③조상이 같고 같은 한국인이다	
	④조상이 같지만 다른 한국인이다	
	⑤조상이 다르고 다른 외국인이다	
<p>4.본인이 고려인이라는 것에 어떻게 생각합니까? 4.Как вы думаете, что вы кореец?</p>	①매우 자랑스럽다	
	②자랑스럽다	
	③자랑스럽지 않다	
	④매우 자랑스럽지 않다	
	⑤잘 모르겠다	

2. 중도입국 고려인 자녀의 한국 생활 및 학교생활 적응 분석

질문	대답	
<p>10>당신은 한국 학교생활에 만족합니까? 10>Довольны ли вы школьной жизнью в Корее?</p>	①매우 만족한다	
	②만족한다	
	③보통	
	④만족하지 않는다	
	⑤매우 만족하지 않는다	
<p>11>당신은 한국 학교생활에서 어떤 점을 가장 만족합니까?(여러 개 가능) 11>Чем вы больше всего довольны в корейской школьной жизни? (возможно несколько)</p>	①학교 시설	
	②학교 급식	
	③학교 교육과정	
	④학교 학생들과의 관계	
	⑤학교 선생님들과의 관계	

<p>12>한국 학생들과 관계는 어떻습니까? 12>Как у вас отношения с корейскими студентами?</p>	①매우 잘 지낸다	
	②잘 지낸다	
	③보통	
	④잘 지내지 않는다	
	⑤매우 잘 지내지 않는다	
<p>13>한국 학생들에게 고려인이라는 이유로 차별을 당한 경험이 있습니까? 13>Вы когда-нибудь сталкивались с дискриминацией корейских студентов за то, что они корейцы?</p>	①차별을 당한 적이 많다	
	②차별을 당한 적이 몇 번 있다	
	③차별을 당한 적이 거의 없다	
	④차별을 당한 적이 전혀 없다	
	⑤잘 모르겠다	
<p>14>교과 담임 선생님과 관계는 어떻습니까? 14>Какие у вас отношения с классным руководителем учебного заведения?</p>	①매우 잘 지낸다	
	②잘 지낸다	
	③보통이다	
	④잘 지내지 않는다	
	⑤매우 잘 지내지 않는다	
<p>15>교과 담임 선생님과 소통은 어떻습니까? 15>Как вам общение с классным руководителем?</p>	①의사소통이 매우 잘 된다	
	②의사소통이 잘 된다	
	③의사소통이 약간 된다	
	④의사소통이 거의 안된다	
	⑤잘 모르겠다	

<p>16>한국어 수업 교사와의 관계는 어떻습니까? 16>Как у вас отношения с учителем корейского языка?</p>	①매우 잘 지낸다	
	②잘 지낸다	
	③보통이다	
	④잘 지내지 않는다	
	⑤매우 잘 지내지 않는다	
<p>17>학교 수업 이외 일상생활에서 한국어를 어느 정도 사용합니까? 17> Сколько вы говорите по-корейски в повседневной жизни, кроме школьных уроков?</p>	①매우 자주 사용한다	
	②자주 사용한다	
	③조금 사용한다	
	④거의 사용하지 않는다	
	⑤전혀 사용하지 않는다	
<p>18>부모님은 한국어를 어느 정도 사용합니까? 18>Сколько говорят родители по-корейски?</p>	①매우 자주 사용한다	
	②자주 사용한다	
	③조금 사용한다	
	④거의 사용하지 않는다	
	⑤전혀 사용하지 않는다	
<p>19>가정에서 한국어를 어느 정도 사용합니까? 19>Сколько корейского вы говорите дома?</p>	①매우 자주 사용한다	
	②자주 사용한다	
	③조금 사용한다	
	④거의 사용하지 않는다	
	⑤전혀 사용하지 않는다	

3. 학교 교과 수업 적응 분석

질문	대답	
20>한국 교과수업 내용은 어느 정도 이해하고 있습니까? 20>Насколько вы понимаете содержание корейских учебных занятий?	① 매우 이해하고 있다	
	② 조금 이해하고 있다	
	③ 조금 이해하지 못한다	
	④ 매우 이해하지 못한다	
	⑤ 잘 모르겠다	
21>한국 교과수업 중 좋아하는 과목은 무엇입니까? 21>Какой ваш любимый предмет в корейском учебном классе?	① 국어	
	② 영어	
	③ 수학	
	④ 사회	
	⑤ 과학	
22>한국 교과수업에서 이해하기 힘든 과목은 무엇입니까?(여러 개 선택 가능) 22>Какие предметы трудно понять в корейском учебном классе? (можно выбрать несколько)	① 국어	
	② 영어	
	③ 수학	
	④ 사회	
	⑤ 과학	
23>한국 교과수업을 학습하기 힘든 가장 큰 요인은 무엇입니까? 23>Какой самый главный фактор, из которого трудно извлечь уроки из корейских?	① 교과서 단어가 어렵다	
	② 과목별 내용이 어렵다	
	③ 수업 시간에 내 의견을 말하기 어렵다	
	④ 수업 시간에 내 생각을 글로 쓰기 어렵다	
	⑤ 선생님 설명을 이해하기 어렵다	

<p>24>한국 교과수업을 학습하기 위해 가장 필요하다고 생각하는 것은?</p> <p>24>Что, по вашему мнению, является самым необходимым для изучения корейских учебных уроков?</p>	① 교과서 단어 의미 알기	
	② 과목별 단원별 내용 알기	
	③ 수업 시간 중 나의 의견 발표	
	④ 수업 시간 중 나의 의견 글쓰기	
	⑤ 수업 시간 중 선생님과 의사소통	

4. 한국어 학습 실태와 한국어 수업 요구 분석

질문	대답	
<p>25>한국어 학습 시 어려운 영역은 무엇입니까?</p> <p>25>Какие области трудно изучать корейский язык?</p>	①말하기	
	②듣기	
	③쓰기	
	④읽기	
	⑤발음	
<p>26>한국어 학습 시 자신 있는 영역은 무엇입니까?</p> <p>26>Какие области вы уверены в изучении корейского языка?</p>	①말하기	
	②듣기	
	③쓰기	
	④읽기	
	⑤발음	
<p>27>한국어 학습 시 가장 필요한 학습 영역은 무엇입니까?</p> <p>27>Какие области обучения вам больше всего нужны для изучения корейского языка?</p>	①말하기	
	②듣기	
	③쓰기	
	④읽기	
	⑤발음	

<p>28>한국어 발음 시 가장 어려운 발음은 무엇입니까? 28>Какое произношение является самым сложным при произношении корейского языка?</p>	① ㄱ, ㄴ을 구별하여 발음하기 어렵다	
	② 받침 /ㅇ/과 /ㄴ/을 구별하여 발음하기 어렵다	
	③ /ㅈ, ㅊ, ㅉ/ 을 구별하여 발음하기 어렵다	
	④ / ㄱ, ㅋ, ㆁ/ 을 구별하여 발음하기 어렵다	
	⑤ /ㅅ, ㅆ, ㅅㅅ/을 구별하여 발음하기 어렵다	
<p>29>현재 한국어 수업에 사용되는 교재들은 만족합니까? 29>Довольны ли учебниками, которые в настоящее время используются на уроках корейского языка?</p>	①매우 만족한다	
	②만족한다	
	③보통	
	④만족하지 않는다	
	⑤매우 만족하지 않는다	
<p>30>한국어 공부에 가장 도움이 되는 교재는 무엇입니까?(여러 개 가능) 30>Какие учебники лучше всего полезны для изучения корейского языка? (возможно несколько)</p>	①표준한국어1,2	
	②세종한국어 2022	
	③세종한국어 증보판	
	④즐거운 한국어 문법 초급	
	⑤러시아-한국어 단어장	
<p>31>자신에게 필요한 한국어 교재는 어떤 유형입니까? 31>Какой тип учебника по корейскому языку вам нужен?</p>	①한국어로만 내용이 제작된 교재	
	②한국어로 내용이 제작되었고 러시아어로 일부 번역과 설명이 있는 교재	
	③한국어로 내용이 제작되었고 러시아어로 전체 번역과 설명이 있는 교재	
	④러시아어로만 내용이 제작된 교재	
	⑤러시아어로 내용이 제작되었고 한국어로 설명이 있는 교재	

5. 표준 한국어 교재 만족도와 부교재 개발에 대한 요구 분석

질문	대답	
30>한국어 수업 시간은 어떻습니까? 30>Каков урок корейского языка?	①매우 적당하다	
	②적당하다	
	③보통이다	
	④부족하다	
	⑤매우 부족하다	
31> 한국어 수업에서 선생님의 수업 방식은 만족합니까? 31>Способ преподавания учителя на уроке корейского языка удовлетворен?	①매우 만족한다	
	②만족한다	
	③보통	
	④만족하지 않는다	
	⑤매우 만족하지 않는다	
32>추가로 필요한 한국어 수업이 있다면?(여러 개 가능) 32>Есть ли дополнительные уроки корейского языка?(возможно несколько)	①방과 후 추가적인 한국어 수업	
	②기존 수업의 추가적인 시간	
	③방학 기간 중 한국어 수업	
	④가정 방문 수업	
	⑤가정에서 자기주도학습이 가능한 온라인 강의나 프로그램	
33>한국어 수업 시 어떤 선생님께 수업받기를 희망합니까? 33>Какой учитель вы хотите получить урок корейского языка?	①한국어가 가능한 고려인 선생님	
	②러시아어가 불가능한 한국인 선생님	
	③러시아어를 조금 할 수 있는 한국인 원어민 선생님	
	④러시아어가 능통한 한국인 원어민 선생님	
	⑤러시아어가 가능한 외국인 선생님	

<p>34> 표준 한국어 교재에서 부족한 점은 무엇이라 생각합니까?</p> <p>34>Как вы думаете, чего не хватает в стандартных учебниках корейского языка?</p>	① 발음	
	② 문법	
	③ 어휘	
	④ 문화	
	⑤ 그림 및 삽화	
<p>35> 표준 한국어 교재에 대한 부교재를 개발한다면 어떤 영역이 포함되길 원합니까?</p> <p>35> Если бы вам нужно было разработать дополнительные учебники для стандартных учебников корейского языка, какие области вы хотели бы включить?</p>	① 발음	
	② 문법	
	③ 어휘	
	④ 문화	
	⑤ 읽기, 쓰기	
<p>36> 표준 한국어 교재에 대한 부교재를 개발한다면 어떤 기능의 부교재이길 원합니까?</p> <p>36> Если вы разрабатываете дополнительные учебники к стандартным учебникам корейского языка, с какой целью вы хотите, чтобы они были дополнительными материалами?</p>	① 수업 내용 이해를 돕는 보조교재	
	② 혼자서도 학습할 수 있는 교재	
	③ 심화 학습용	
	④ 복습용	
	⑤ 숙제용	

【부 록 2】

설 문 지

(교사 대상)

안녕하세요!!

이 설문은 국내 거주하는 고려인 자녀를 위한 한국어 교육 방안 연구의 기초자료를 얻기 위한 용도입니다. 솔직하고 진지하게 대답해 주시길 바랍니다. 본 설문은 연구 목적으로만 사용할 것을 약속합니다. 설문에 응해 주셔서 감사합니다.

(인적 사항 관련 질문)

1. 귀하의 성별은 무엇입니까?
2. 귀하의 나이는 말씀해 주십시오.
3. 귀하의 한국어 교육 경력은 몇 년입니까?
4. 한국어 교육 시 주로 지도 및 담당할 수업은 무엇입니까?

(학생의 학습 능력 관련 질문)

5. 한국어를 학습하는 학생들의 학업 성취도 수준은 어느 정도였습니까?
6. 한국어를 학습하는 학생들의 수업 과제 이행도는 어느 정도였습니까?
7. 한국어를 학습하는 학생들이 한국어에서 가장 어려워하는 영역과 이유는 무엇이었다고 생각합니까?

(한국어 수업 환경 관련 질문)

8. 한국어 교실의 수업 형태는 어느 정도 만족하십니까?
9. 한국어를 수업할 때 힘들게 하는 요소가 있었습니까?
10. 한국어를 수업할 때 수업 환경에 필요한 요소는 무엇이라 생각합니까?

(한국어 교재 관련 질문)

11. 현재 사용하는 교재는 무엇이며, 어느 정도 만족하십니까?
12. 한국어 수업 시 한국어 교재에 필요한 기능은 무엇이라 생각하십니까?
13. 한국어 수업 시 부교재가 필요하다면 그 기능은 무엇이며, 이유는 무엇이라 생각하십니까?

