



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](#)

석사학위논문

제주 국제학교 KFL 초등 학습자를 위한  
교재 재구성 방안 연구

- 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 중심으로-

노미숙

제주대학교 대학원  
한국어교육협동과정

2024년 2월



# 제주 국제학교 KFL 초등 학습자를 위한 교재 재구성 방안 연구

- 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 중심으로-

이 논문을 문학 석사 학위논문으로 제출함

노미숙

제주대학교 대학원

한국어교육협동과정

지도교수 송현정

노미숙의 문학 석사 학위논문을 인준함

2023년 11월

심사위원장 최대희 

위 원 조유영 

위 원 송현정 



A Study on the Reorganization of Textbooks for  
Elementary KFL Learners at Jeju International School

- Focusing on 『Standard Korean for Elementary Students: Communication』 -

Mi-Sook Roh

(Supervised by professor Hyun-Jung Song)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the  
degree of Master of Korean as a Foreign Language

NOV. 2023.

This thesis has been examined and approved.

-----  
-----  
-----

(Name and signature)

-----

Date

Interdisciplinary Course of Korean Language as a Foreign Language

GRADUATE SCHOOL

JEJU NATIONAL UNIVERSITY

## 〈목 차〉

〈목 차〉 .....	i
〈국문초록〉 .....	vi
<b>I. 서론</b> .....	1
1. 연구의 목적과 필요성 .....	1
2. 선행 연구 검토 .....	6
3. 연구의 대상 및 방법 .....	18
<b>II. 외국인 아동 학습자의 한국어 교육에 관한 이해</b> .....	25
1. KSL과 KFL 교육 .....	25
1.1. 한국어(KSL) 교육과정 .....	26
1.2. KSL과 KFL 교육의 특성 .....	34
2. 한국어 교육에서의 외국인 아동 학습자 .....	37
2.1. 외국인 아동 학습자 대상 한국어 교육의 범주 .....	37
2.2. 제주 거주 국제학교 한국어 학습자의 현황 및 특성 .....	40
3. 한국어 교재의 의미와 기능 .....	45
3.1. 한국어 교재의 의미 .....	45
3.2. 한국어 교재의 기능 .....	48
<b>III. 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재 분석</b> .....	51
1. 교재의 선정 이유 및 특징 .....	51

1.1. 교재의 선정 이유 .....	51
1.2. 교재의 특징 .....	52
2. 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 교재 분석 .....	53
2.1. 분석 대상 및 분석 요소 .....	53
2.2. 분석 결과 .....	59
<b>IV. 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재 재구성 방안 .....</b>	<b>76</b>
1. 교재 재구성 방안의 내용 및 유형 .....	76
1.1. 교재 재구성 방안의 내용 .....	77
1.2. 교재 재구성 방안의 유형 .....	80
2. 교재 재구성 방안의 실제 .....	86
2.1. 어휘 영역 내용의 재구성 방안 .....	86
2.2. 문법 영역 내용의 재구성 방안 .....	92
2.3. 읽기 영역 내용의 재구성 방안 .....	100
2.4. 말하기 영역 내용의 재구성 방안 .....	103
2.5. 쓰기 영역 내용의 재구성 방안 .....	112
<b>V. 결론 .....</b>	<b>120</b>
<참고문헌> .....	123
<Abstract> .....	130

## 〈표 목차〉

〈표 I -1〉 제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016) (제6조 ‘공공기관의 영어 서비스’ ) .....	3
〈표 I -2〉 제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016) (제7조 ‘공공시설물의 영어표기’ ) .....	4
〈표 I -3〉 2019년 『초등학생을 위한 표준 한국어』의 구성 .....	20
〈표 II -1〉 한국어(KSL) 교육과정의 ‘성격’ .....	27
〈표 II -2〉 한국어(KSL) 교육과정의 ‘목표’ .....	28
〈표 II -3〉 한국어(KSL) 교육과정의 ‘내용 체계’ .....	29
〈표 II -4〉 학습 도구 한국어의 어휘 내용 .....	30
〈표 II -5〉 ‘숙달도 중심의 한국어(KSL) 교육과정 구성원리’ .....	31
〈표 II -6〉 ‘교수·학습 계획 수립 및 유의 사항’ .....	32
〈표 II -7〉 ‘교육 영역별 교수·학습 방법 및 유의 사항’ .....	33
〈표 II -8〉 KSL 교육과 KFL 교육의 차이점 비교 .....	36
〈표 II -9〉 제주 국제학교 초·중·고 학생 수 .....	40
〈표 II -10〉 국적에 따른 교원 현황 .....	42
〈표 II -11〉 『한국어 교재론』에서 교재의 의미 .....	46
〈표 II -12〉 『한국어 교재론』에서 교재의 정의 .....	46
〈표 II -13〉 『한국어 교재론』에서 수업 단계별 교재의 기능 .....	48
〈표 II -14〉 『한국어 교재론』에서 교재의 4대 기능 .....	50
〈표 III -1〉 2019년 『표준 한국어』 교재의 구성 .....	54
〈표 III -2〉 분석 대상 교재 기본 정보 .....	55
〈표 III -3〉 한국어 교재 분석 항목 비교 .....	56
〈표 III -4〉 교재 분석 요소 및 내용 .....	58
〈표 III -5〉 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 1’의 구성 .....	60
〈표 III -6〉 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 2’의 구성 .....	61
〈표 III -7〉 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 3’의 구성 .....	62

<표 III-8> 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 4’의 구성	63
<표 III-9> 분석 요소 ‘교수·학습 상황’	64
<표 III-10> 분석 요소 ‘외적 구성’	65
<표 III-11> 분석 요소 ‘내적 구성’	66
<표 IV-1> ‘어휘 요소’ 재구조화 모형	81
<표 IV-2> ‘문법 요소’ 재구조화 모형	82
<표 IV-3> ‘읽기 요소’ 재구조화 모형	82
<표 IV-4> ‘말하기 요소’ 재구조화 모형	83
<표 IV-5> ‘쓰기 요소’ 재구조화 모형	84
<표 IV-6> 교재의 재구성 방안 및 내용	85
<표 IV-7> ‘어휘 영역’ 교재의 재구조화 방안	87
<표 IV-8> ‘어휘 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안	89
<표 IV-9> ‘어휘 영역’의 보조교재 ‘영상’ 구성 방안	91
<표 IV-10> ‘문법 영역’ 교재의 재구조화 방안	93
<표 IV-11> ‘문법 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안	96
<표 IV-12> ‘문법 영역’의 보조교재 ‘영상’ 구성 방안	97
<표 IV-13> ‘읽기 영역’ 교재의 재구조화 방안	100
<표 IV-14> ‘말하기 영역’ 교재의 재구조화 방안	104
<표 IV-15> ‘말하기 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안	108
<표 IV-16> ‘말하기 영역’의 보조교재 ‘영상’ 구성 방안	110
<표 IV-17> ‘쓰기 영역’ 교재의 재구조화 방안	112
<표 IV-18> ‘한국어 표준 교육과정’ 1급 목표	115
<표 IV-19> ‘쓰기 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안	116
<표 IV-20> ‘쓰기 영역’의 보조교재 ‘영상’의 ‘한글’ 구성 방안	118

## 〈그림 목차〉

〈그림 II-1〉 한국어 교육의 접근법에 따른 교육 범주(박혜경, 2013: 260쪽) ……	39
〈그림 II-2〉 ‘외국 국적’ 한국어 학습자의 출신 국가 분포도 ……	41
〈그림 III-1〉 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 134-135쪽) ……	67
〈그림 III-2〉 어휘 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 134-135쪽) ……	68
〈그림 III-3〉 어휘 색인 ‘저학년 의사소통 1’ (176-177쪽) ……	69
〈그림 III-4〉 문법 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 135쪽) ……	69
〈그림 III-5〉 문법 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 134쪽) ……	70
〈그림 III-6〉 문법 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 135쪽) ……	70
〈그림 III-7〉 듣기 MP3 파일 대사 ‘저학년 의사소통 1’ (260쪽) ……	71
〈그림 III-8〉 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 132-133쪽) ……	72
〈그림 III-9〉 읽기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 132쪽) ……	72
〈그림 III-10〉 말하기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 133쪽) ……	73
〈그림 III-11〉 쓰기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 133쪽) ……	74
〈그림 III-12〉 쓰기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (한글 익히기, 60-61쪽) ……	74

<국문초록>

제주 국제학교 KFL 초등 학습자를 위한 교재 재구성 방안 연구  
- 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 중심으로-

노 미 숙

제주대학교 대학원 한국어교육협동과정  
지도교수 송 현 정

최근 한국사회는 다양해진 한국어 학습자의 증가로 인해 이들의 학습 목적과 상황을 고려한 체계적인 한국어 교육의 필요성이 강조되고 있다. 한국에 거주하는 다문화 가정의 학생 수도 꾸준한 증가를 보이고 있는데 이러한 다문화 가정의 학습자들을 좀 더 구체적으로 세분화하여 그들이 처한 환경과 목적에 따라 체계적인 한국어 교육지원이 필요하다고 판단된다. 특히 국내 외국인 가정의 자녀 중에서도 영어권 환경으로 조성된 제주 영어교육도시 내 제주 국제학교에 재학 중인 초등학교 학습자의 경우 다문화 가정의 자녀 중에서도 특수한 경우에 해당된다. 하지만 이들을 위한 한국어 교재의 연구나 개발은 전무한 실정이므로 이들의 환경과 특성을 반영한 한국어 교육의 연구가 필요하다고 보았다.

이에 본 연구는 다문화 가정의 자녀를 위하여 국내에서 공교육 차원으로 발간된 유일한 교재 『초등학생을 위한 표준 한국어』의 ‘저학년 의사소통 1·2·3·4권’에 대하여 분석 기준을 세우고 난 후 이를 분석한 결과를 토대로, 수업의 주체자인 제주 국제학교 초등 한국어 학습자의 특성을 반영하여 교재에서 미진한 부분을 중심으로 재구성하여 실제 교육 현장에서 활용할 수 있도록 체계적이고 구체적인 구성 방안을 제안하는 데 목적을 두었다.

이를 위해 제주 영어교육도시와 학습자에 관련된 자료 조사를 통해 기존의 다

문화 가정의 학습자와 구별되는 특성을 파악하고 교재 개발에 관련된 연구를 분석하여 재구성에 관한 기초자료를 도출하였다. KFL(Korean as a Foreign Language) 학습자의 특성을 이해하고 교재 분석의 기준을 마련하고자 국내외의 전문적인 자료를 조사하였으며, 교육과정을 분석하여 표준적인 목표와 교육과정의 기준에 관련된 타당한 근거를 찾아 교재 재구성 방안의 토대로 삼았다.

위와 같은 사항들을 바탕으로 본 연구의 목적에 적합한 분석 항목으로 ‘교수·학습 상황, 외적 구성, 내적 구성’을 기준으로 삼았으며, 각각의 하위 요소로 ‘교수·학습 상황, 편집, 구성, 주제, 어휘, 문법, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기, 연습 및 활동’을 분석 요소로 설정하여 이에 따라 교재를 자세히 분석하였다.

교재의 분석 결과 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’의 요소에서 공통적으로 영어권 환경의 학습자를 고려한 발음표기 및 의미 설명이 부재하였으며 다양한 수준의 학습자를 대상으로 보충학습을 하기 위한 보조교재의 추가 필요성이 나타났다. 이러한 내용을 바탕으로 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’ 요소에 해당하는 부분을 ‘교재의 재구조화’의 내용과 ‘보조교재의 추가’로 구분하여 재구성 방안을 마련하였다. 즉, ‘교재의 재구조화’에서 부족한 내용을 보충할 수 있도록 ‘보조교재의 추가’ 방안으로 ‘연습지’와 ‘영상’을 구체적으로 제안하였다.

본 연구는 기존의 연구에서 다루어지지 않았던 국내에서 매우 특수한 환경적 특성을 가진 제주의 국제학교 초등 한국어 학습자를 대상으로 효율적인 한국어 수업을 위한 교재의 재구성 방안을 실질적이고 구체적인 방안으로 제시하였다는 데 의의가 있다. 또한, 이는 앞으로 다양화되고 세분화된 학습자의 요구에 적극적으로 대처할 수 있는 한국어 교육의 기초 자료로서의 역할을 할 수 있을 것이라 본다. 하지만 특수한 상황의 소수 학습자를 위한 교재의 재구성 방안을 일반화하기에는 무리가 있고 실제 수업 현장에서 이에 관한 효과를 객관적으로 입증하는 것은 추후의 과제로 남는다. 다만 이를 계기로 소수의 학습자에 관련된 한국어 교육 방안에 대한 후속 연구가 지속적으로 이어지길 기대하는 바이다.

주요어: 표준 한국어, 의사소통 한국어, 교재 재구성, KFL 학습자, 국제학교 한국어 학습자, 초등 한국어 학습자, 한국어 교재

# I. 서론

## 1. 연구의 목적과 필요성

한국사회는 최근 몇십 년 간 한국의 경제 발전과 취업 기회 증가, 글로벌화의 영향으로 인해 많은 사람들이 한국으로 이주하면서 다양한 국적과 문화를 가진 외국인이 증가하여 여러 종류의 문화와 언어가 공존하는 사회로 발전해 왔다. 이러한 변화는 한국사회의 모습을 더욱 다양하고 열린 공간으로 만들어주고 있지만, 동시에 이에 대응하는 제도와 교육 시스템의 개선이 필요한 문제들도 함께 발생하고 있다. 이에 따라 한국에 거주하는 다양한 종류의 외국인 학습자 요구에 맞는 적절한 한국어 교육의 필요성도 강조되고 있다.

최근 2022년 교육 기본 통계 주요 내용에 따르면 초·중등학교(국내 각종학교를 포함)의 다문화 가정의 학생 수는 168,645명으로 전년도에 대비하여 8,587명(5.4%↑)이 증가하였다. 초등학교는 111,640명으로 전년 대비 269명(0.2%↑) 증가, 중학교는 39,714명으로 전년 대비 5,764명(17.0%↑) 증가, 고등학교는 16,744명으로 전년 대비 2,436명(17.0%↑) 증가, 각종학교는 547명으로 전년 대비 118명(27.5%↑) 증가하였다. 유형별 다문화 학생<sup>1)</sup> 비율(수)은 국제결혼가정<sup>2)</sup>(국내출생)이 74.7%(126,029명)로 가장 큰 비율을 차지하고 있으며, 외국인가정<sup>3)</sup> 19.4%(32,678명), 국제결혼가정(중도입국) 5.9%(9,938명) 순으로 나타났다.<sup>4)</sup>

1) 다문화 학생 수 = 국제결혼가정 자녀 + 외국인가정 자녀  
(다문화 가정 유형과 의미: 국가평생교육진흥원, 2018)

2) 국제결혼가정(다문화 가정) 자녀 : 한국인 부(모)와 외국인 모(부) 사이에 태어난 자녀로 국내출생과 중도입국으로 분류됨(다문화 가정 유형과 의미: 국가평생교육진흥원, 2018)  
- 국내출생 자녀 : 국제결혼가정 자녀 중 국내에서 출생한 자녀  
- 중도입국 자녀 : 국제결혼가정 자녀 중 외국에서 태어나 부모와 함께 중도에 국내로 입국한 자녀

3) 외국인가정 자녀 : 외국인 사이에서 출생한 자녀  
(다문화 가정 유형과 의미: 국가평생교육진흥원, 2018)

4) 교육통계서비스(KESS), 2022년 교육기본통계조사 결과 자료, 보도자료. 2022년 교육기본통계 주요 내용

이에 한국사회는 다문화 가정 자녀에 대한 교육 수요가 늘어나고 있는 상황을 반영하여 정부에서 그들을 위한 교육지원에 적극적으로 나서고 있다. 지난 2006년 「다문화 가정 자녀 교육지원 대책」이 수립된 이후에 「초·중등교육법」으로 개정되었으며, 「다문화 가족 지원법」이 신설되고, 다문화 가정의 자녀를 위한 대안 학교 및 특성화 학교 설립, 다문화 학생 무학년제 및 특별 학습 한국어 교실 운영 등 다문화 학생의 교육권을 보장하고 다문화 교육의 지원을 위한 여러 정책이 추진되어왔다(교육부, 2021).

이러한 정부의 적극적인 노력에도 불구하고 기존의 분류기준에서 소외되거나 그 수가 너무 미비하여 정책적인 지원이 미치지 못하는 다양한 한국어 학습자의 부류가 존재한다. 이는 다시 말해 그들을 위한 표준화된 교재 개발 연구가 이루어지기 힘들고 실제 교육 현장에서 그들의 수준과 요구에 알맞은 교육에 관한 구체적인 지원을 받기 힘들다는 것을 의미한다. 각 유형의 학습자들은 출생지, 가정환경, 수업 여건 등 여러 가지 조건이 다르기 때문에 각각의 요구사항에 적합한 한국어 관련 교육적 지원이 이루어져야 하지만 모든 유형의 학습자에 적합한 한국어 교재를 개발하거나 이를 제도적으로 지원하는 데는 현실적으로 한계가 있다.

특히 아주 적은 비율을 차지하는 외국인가정 즉, 외국인 사이에서 출생한 자녀들은 일괄적으로 다문화에 포함되어 지원이 이루어지는데 이는 좀 더 상황에 맞게 세분화되어 유연성 있는 지원이 필요하다. 외국인 아동 학습자라 하더라도 학교의 형태나 생활환경에 등에 따라서 수업 목표 및 방향이 달라지기 때문이다. 특히 국내의 국제학교 중에서도 제주 영어교육도시의 국제학교 상황은 아주 특수한 경우라고 할 수 있다.

제주 영어교육도시는 2000년대 이후 급속히 진행되는 세계화의 상황에서 해외 유학 수지 적자 및 글로벌 경쟁력에 대한 사회적 수요를 해결하기 위해서 제주 특별자치도의 규제 개선을 교육 분야로 확대하여 경제적, 사회적 목적을 충족시키는 영어교육도시를 조성하는 ‘제주영어전용타운 조성계획’이 2006년 10월 발표되었다. ‘제주영어전용타운’이라는 용어는 몇 차례 변경되어 ‘영어교육도시’로 정착되고 국제학교 형태의 교육기관을 중심으로 운영되는 교육 특구인 ‘제주 영어교육도시’가 만들어져 현재 운영중에 있다.<sup>5)</sup> 제주 국제학교는 자율

성을 보장하기 위해 교육과정의 선택과 교원의 선발, 학기 운영과 학칙의 제정에 관한 학교 운영에 관한 모든 사항을 학교 스스로 결정할 수 있는 제도적인 장치를 마련하여 주고, 영어교육도시라는 교육 특구를 만들어 개념적·지리적으로 국가의 간섭이 최소화되는 공간을 조성하였다(정승모·권상철, 2018: 25). ‘제주 영어교육도시’의 국제학교의 운영은 기존 한국학교의 일반적인 운영 방식과는 달리 교육과정에 있어서 해외의 교육과정을 채택하며 국제학교 시스템으로 운영된다.

제주 영어교육도시의 국제학교는 위와 같은 특성 때문에 한국에 있는 국제학교지만 한국어를 자연스럽게 접하기는 어려운 환경이다. 그 이유는 국제학교를 포함한 ‘제주 영어교육도시’에서는 공간 자체를 영어환경 조성에 힘쓰고 있기 때문이다. 이는 ‘제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례’<sup>5)</sup>에서 확인할 수 있는데 영어교육도시 ‘공공기관의 영어 서비스’에 관한 제6조는 다음 <표 1-1>과 같다.

<표 1-1> 제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016)  
(제6조 ‘공공기관의 영어 서비스’)

**제6조(공공기관의 영어 서비스)**

- ① 영어교육도시에서 시행되는 공문서는 「국어기본법」 제14조 및 「행정업무의 효율적 운영에 관한 규정」 제7조에도 불구하고 영문으로 작성·시행할 수 있다.
- ② 도지사는 필요한 경우 영어교육도시 주민에게 통·번역서비스를 제공할 수 있다.

위의 <표 1-1>에서 영어교육도시에서 공문서는 영문으로 작성·시행될 수 있다고 명시되어 있으며 실제로도 제주의 국제학교와 관련된 문서는 기본적으로 영문으로 사용되고 있다.

생활환경에서도 영문 표기가 기본으로 설정되어있는 것을 확인할 수 있는데, 이는 영어사용 환경 조성에 관한 조례 중 ‘공공시설물의 영어표기’에 관한 제

5) 정승모·권상철(2018: 17-33), 「국제학교 교육의 글로벌 경쟁력과 차별적 교육 쟁점: 제주영어교육도시 사례」, 『한국도시지리학회지』, 21권 3호  
6) 제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016), [시행 2016. 3. 16.] [제주특별자치도조례 제1586호, 2016. 3. 16. 제정]

7조에서 다음 <표 1-2>와 같이 규정하고 있기 때문이다.

<표 1-2> 제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016)  
(제7조 ‘공공시설물의 영어표기’)

**제7조(공공시설물의 영어표기)**

- ① 영어교육도시 공공시설물의 표기는 영문으로 우선 표기한다.
- ② 도지사는 영어교육도시 공공시설물의 영어 표기기준을 정할 수 있다.
- ③ 공공시설물의 표기에 대하여 다른 법률에 표기방법이 명시된 경우에는 그 방법에 따르되, 영문을 병기하거나 별도의 보조표지 등의 방법으로 영문으로 표기할 수 있다.

위의 <표 1-1>과 <표 1-2>에서 알 수 있듯이 ‘제주 영어교육도시’ 내의 국제학교 내의 문서와 규정, 의사소통은 영어가 사용되고 학습 언어도 영어이기 때문에 외국인 학생들은 국제학교 내에서뿐만 아니라 그들이 주로 생활하는 영어교육도시 내의 생활환경에서도 자연스럽게 한국어를 접하긴 어려운 상황임을 다시 한번 확인할 수 있다. 이러한 환경으로 조성된 ‘제주 영어교육도시’는 교육 특구라는 공간이 일반적으로 한국어를 접할 수 있는 지역 사회와는 격리된 모습이다. 따라서 이곳 외국인 가정의 자녀인 한국어 학습자들이 참여하게 되는 한국어(KFL)<sup>7)</sup> 수업에 다문화 학생을 대상으로 하는 한국어(KSL)<sup>8)</sup> 교재를 그대로 적용하기에는 무리가 있다.

한국어 교육에서 교재는 학습자가 배워야 할 내용을 선정하여, 이를 가르칠 수 있도록 구현한 교육용 자료로 교재는 교사와 학습자를 매개하면서 교수 학습을 진행하는 데 중요한 도구이다.<sup>9)</sup> 수업 현장에서 교재는 ‘교수 학습 과정에 없어서는 안 될 핵심적인 요소’이며, 학습자의 요구나 정서적 측면을 중시하고, 학습 내용이 실제적이며 실생활에 유용하게 활용되도록 하는 것이 중요하다(김영만, 2005: 139). 특히 학령기의 아동은 발달 단계와 연령에 맞는 학습을 받을 수

7) KFL은 ‘외국어로서의 한국어’를 가리키는 말로 EFL에 대응되는 용어를 가리킨다. 본고에서의 KFL은 외국어로서 한국어를 학습하는 환경, 즉 국내에서 영어몰입 환경에 놓인 제주의 국제학교 학습자를 대상으로 하는 외국어로서의 한국어로 제한하기로 한다.

8) KSL은 ‘제2언어로서의 한국어’를 가리키는 말로 ESL에 대응하는 용어를 가리킨다. 따라서 KSL환경은 제2언어 환경, 즉 일반적으로 국내에서 한국어를 학습하는 환경을 말한다.

9) 서종학·이미향·박진욱(2017: 7), 『한국어 교재론』, 서울: 한국문화사

있도록 학습권이 보장되어야 하며(오명희, 2018: 2), 이는 다양한 환경에서 한국어 교육과정을 적용받는 학습자들에게 일괄적으로 적용되어야 할 필요성이 있다.

국립국어원에서 2012년에 한국어(KSL) 교육과정을 고시하고, 이를 바탕으로 2013년 3월 다문화 환경의 학습자를 위한 『표준 한국어』가 개발되어 공교육 현장에서 사용되기 시작했다. 이후 2017년에 한국어(KSL) 새로운 교육과정을 개정 고시(교육부 고시 제2017-131호)하였으며 이를 기반으로 2019년에 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재를 편찬하여 ‘학생들이 한국어를 쉽고 재미있게 배워서 언어 능력 향상뿐만 아니라 서로 다른 문화를 이해하여 한국사회에서 자신의 꿈을 키워나가는 데 도움을 주고자 하였다(국립국어원, 2019a: 4).’ 고 한다.

기존의 한국어 교육에서는 외국인 성인 학습자를 대상으로 활발히 교육이 이루어지고 연구가 진행되었으나 이를 계기로 아동 학습자를 위한 한국어 교육이 공교육 차원으로 수립되고 관련 연구가 활발히 진행되는 것은 매우 긍정적인 현상이다. 그럼에도 불구하고 학습자 요인별로 특정하기 어려운 대상에 관련된 연구는 여전히 미비한 실정이다.<sup>10)</sup> 특히 한국에서의 특수한 교육 환경에 해당하는 제주의 국제학교 한국어 교육에 관련된 한국어 교재연구는 전무한 상태며, 이들을 위한 한국어 교재도 없는 실정이다. 특수한 형태이긴 하지만 이미 제주에 형성된 교육기관으로서 제주의 국제학교 한국어 교육 수요는 국제학교가 존재하는 한 꾸준히 이어질 것으로 예상되므로 이들을 위한 한국어 교재의 연구 및 교육적 지원이 절실하다고 판단된다.

이에 본 연구에서는 현재 공교육 범주가 아닌 특수한 환경에 해당하는 제주 영어교육도시 국제학교 한국어(KFL) 교육의 한계를 극복하고자 ‘한국어(KSL) 교육과정’을 기반으로 다문화 배경 학생을 위해 발간된 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 교재를 국제학교의 한국어(KFL) 교육에 적합하도록 좀 더 구체적이고 효율적으로 교재 내용을 재구성하고자 한다.<sup>11)</sup> 『초등학생을 위한 표준

10) 홍지현·허방신·심만영(2023)은 2000년부터 2022년까지 학술지 766편, 박사학위논문 59편, 총 825편을 대상으로 연구하였다. 그 중, 목적 및 학습자 요인별 한국어 교재연구 수에 따르면 ‘일반목적 619편, 학문 목적 71편, 다문화 배경자녀 41편, (중략), 소수 학습자 15편’으로 나타났다. 일반적으로 ‘외국인 아동 학습자’는 ‘다문화 배경자녀’로 분류되어있지만, 본고의 국제학교의 외국인 학습자들은 공교육의 체계에서 수업을 받는 학습자와는 다른 특수한 경우로 ‘소수 학습자’로 보는 것이 바람직하다.

11) 본고에서는 ‘의사소통 한국어’ 교재만을 대상으로 한다. ‘학습 도구 한국어’는 공립학교 교과목 수업에 관련된 용어로 구성되어 있으므로 국제학교의 교육 커리큘럼 특성상 적합하지 않아 제

한국어 의사소통』은 국내에서 초등 학습자의 연령에 적합하게 체계적으로 개발된 유일한 한국어(KSL) 교재이다. 따라서 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 국제학교의 특수성을 고려하여 실제 한국어(KFL) 교육 현장에 적합하도록 재구성함으로써 국제학교 초등학교 학습자의 한국어 학습 능력 향상에 도움을 주고자 하며, 이를 바탕으로 이와 유사한 교육 환경에서 어려움을 겪고 있는 한국어 교사들이 교육 현장에서 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 적극적으로 활용하여 좀 더 효율적으로 한국어 교육을 할 수 있는 기초 자료로서의 역할을 할 수 있을 것으로 본다.

## 2. 선행 연구 검토

본 연구는 특수한 환경에 놓여 있는 제주 국제학교의 한국어 초등학교 학습자를 위한 한국어 교재의 재구성에 관한 연구이므로 한국어 교재의 개발 방향 및 재구성 방안에 관련된 연구를 세 가지로 나누어 살펴보고자 한다. 1) 한국어 교재 분석 및 개발 방향에 관련된 연구, 2) 다문화 가정의 자녀 대상 한국어 교재 관련 연구, 3) 해외 아동 학습자<sup>12)</sup> 대상 한국어 교재 개발 방안 연구를 중심으로 검토해 보고, 이번 연구의 토대로 삼고자 한다.

### 1) 한국어 교재 분석 및 개발 방향에 관련된 연구

다양한 관점에서의 한국어 교재 분석 및 개발 방향에 관련된 앞선 연구들을 살펴봄으로써 한국어 교재를 구성할 때 기본적으로 고려해야 할 사항들을 체계적으로 정리하고자 이에 관련된 연구를 살펴보고자 한다.

한국어 교재의 분석 및 개발 방향에 관련된 연구로는 오명희·신우봉(2020),

---

외하기로 한다.

- 의사소통 한국어 : 일상생활과 학교생활에서의 한국어 의사소통 능력 향상을 위한 내용
- 학습 도구 한국어 : 교과 적응을 돕고 학습에 필요한 한국어 능력 신장을 위한 내용  
(출처: 국립국어원 한국어 교수학습센터)

12) 본 연구에서의 아동 학습자는 박혜경(2013)의 한국어 학습자의 연령별 범주에 따라 구분된 성인 학습자에 대비되는 개념으로 ‘성인’ 이전 단계 학습자로서 ‘유아, 아동, 청소년’ 학습자로 정의된다.

최은규(2014), 박영순(2003), 이해영(2001a, 2001b), 라혜민·우인혜(1999), 노명완(1998)이 있다.

오명희·신우봉(2020)은 기존의 수도권 지역에서 개발된 초급 대학교재와 제주의 지역적 특성을 반영하여 개발된 『제대로 한국어』를 분석하여 교수·학습 내용을 비교·분석하였다. 제주 지역의 특성이 반영된 이 교재는 해당 지역에서 초급 학습자에게는 효율적일 것으로 보았으며 이러한 특성들이 한국어 초급의 대학교재에서도 반영되는 것이 필요하다고 하였다. 이는 교재 개발 시 학습자의 환경적 특성이 반영되어야 한다는 점을 밝혔다는 데 의의가 있다.

최은규(2014)에서는 초급 학습자를 위한 주요 대학기관의 교재 5종을 사용자의 적합성과 교수 프로그램의 의사소통 적합성을 평가의 기준으로 설정하여 분석하였다. 5종의 한국어 교재의 외부 구성과 내부 구성의 장단점을 비교하였으며, 교재의 지침서 개발, 문화 관련 교수법 연구, 문학 언어와 구어와의 구성을 균형 있게 조직하고 가르치는 방법을 제안, 쓰기 학습에서의 과정의 중심 교수법의 반영, 다양화된 학습 상황이나 조건을 고려한 다양한 교수법 및 선택적 활동 등을 제안하여 추후에 개발될 한국어 교재의 개발 방향을 제시하였다는 데 의의가 있다.

박영순(2003)에서는 바람직한 한국어 교재와 편집에 관한 논의를 하고 제2외국어 또는 외국어로서의 한국어에 적합한 교재를 논하여, 이에 따른 예로 학생 중심의 교재를 제안하고 나이, 인종, 대상 언어의 숙련도, 등의 다양한 변수를 고려하여 학생들의 흥미와 유용성 또는 의사소통 능력을 향상시키기 위한 교재 개발을 위해 6가지 방법 또는 방향을 제시한 점에 의의가 있다. 그러나 방법만 제시하고 실질적인 수업 예시나 구체적인 적용 방법은 언급되지 않아서 아쉽다.

이해영(2001a)은 학습자 중심의 수업을 위해 한국어 교재가 얼마나 학습자 중심 수업을 반영하여 한국어 교육 현장에서 수업이 이루어지고 있는지를 다양한 교재의 분석을 통해 알아보았다. 이러한 한국어 교재를 분석하기 위한 세부적인 틀을 제공한 점에 의미가 있으며 특히 한국어의 읽기 교재를 활용하여 학습 중심 수업과 학습자 중심 수업이 실제로 가능한지를 연구하였다는 데 의의가 있다.

이해영(2001b)은 대학기관의 한국어 초급과 중급의 교재를 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4가지 영역으로 분석하여 학습자 중심의 수업에서 한국어 교재가 얼마나 교수 개념을 잘 반영하였는지를 살펴보았다. 읽기 영역의 경우 통합성이 활발한

편이었으나 다른 영역은 부족함을 밝혔으며 학습활동이 학습자의 개별화나 학습 전략을 개발할 수 있는 내용이 거의 없어서 학습자의 주도성이 부족하여 학습자 중심 교수-학습에 적합하지 않다고 보았다. 앞으로 개발될 교재들은 이러한 분석을 통해 밝혀진 부족한 부분을 보완하여 개발되어야 할 것으로 보았다.

라헤민·우인혜(1999)는 이상적인 교재구성을 하기 위해서는 학습자 스스로 문제를 해결하고 점검할 수 있는 해답란을 제공해서 한국어 교재가 실제로 교육용 교재인 동시에 스스로 공부하는 학습자에게도 효율적인 교재 역할도 할 수 있어야 한다고 하였다.

노명완(1998)에서는 기존에 개발된 중급 학습자 대상 한국어 교재를 단원의 구성 중심으로 분석하여 학습자료 안내의 부재, 학습자의 관심과 흥미 유발을 위한 동기 유발 부족, 단원 마무리를 위한 평가의 부재를 지적하였으며 행동주의 심리학과 인지심리학이 상호 보완적인 연계를 의미한다고 보며 학생의 학습을 유도하는 다양한 교재의 기능 정리하여 좋은 교재가 갖추어야 할 체계적인 내용을 살펴보았다. 이는 교재 개발 및 개작 시 기본적인 단원의 구성 체계와 단원 구성 시 도움을 줄 수 있는 연구로서의 가치가 있다.

위의 선행 연구에서 공통적으로 알 수 있는 점은 한국어 교재를 개발할 때 학습자의 환경(오명희·신우봉, 2020)과 상황을 고려하여 학습자 중심의 교재(이혜영, 2001a; 이혜영, 2001b; 라헤민·우인혜, 1999)를 개발해야 한다는 점과 한국어 교재가 개발되어야 할 방향(최은규, 2014; 박영순, 2003) 및 구성 체계(노명완, 1998)를 언급하였다는 점이다.

## 2) 다문화 가정의 자녀 대상 한국어 교재 관련 연구

본 연구의 학습자 대상은 기본적으로 다문화 가정의 한 부류에 속하며, 학습자의 연령은 교재를 재구성할 때 중요한 요소 중 하나이므로 본 연구의 대상의 연령대에 속하는 다문화 가정의 자녀를 대상으로 한 한국어 교재 개발에 관련된 연구를 살펴봄으로써 본 연구에서 고려하여야 하는 학습자 연령의 특성을 파악하여 효과적으로 반영할 수 있도록 교재의 재구성 방안을 마련하도록 하겠다.

다문화 가정의 자녀를 대상으로 한 연구는 개정된 ‘한국어 교육과정(2017)’을

기준으로 연구의 동향이 달라지므로, 선행 연구도 개정된 ‘한국어 교육과정(2017)’을 전·후로 나누어 살펴보도록 하겠다.

우선 ‘한국어 교육과정(2017)’ 이전의 연구를 살펴보고 이후의 연구들과의 차이점 및 흐름을 파악하여 교재의 재구성 시 참고하도록 하겠다. ‘한국어 교육과정(2017)’ 이전의 다문화 가정의 자녀 대상 한국어 교재 관련 연구에는 정일호(2017), 백목원(2014), 천영신(2014), 김혜련(2013), 오영훈·박봉수·허숙·팜티웬짱(2012), 이인주(2010), 이세연(2009), 김영주·김태우(2008), 조수진·윤희원·진대연(2008) 등이 있다.

정일호(2017)는 중도입국 청소년의 언어문화의 능력을 향상하기 위해 이들에게 적합한 언어문화를 선정하여 교재를 분석하고 이에 대한 보완점과 언어 교육에 대한 교육 방법을 제안하였다. 그러나 이 연구에서는 연구자의 언어문화 선정 기준에 오류가 있을 수가 있으며, 교육 방법에 관해 논하였을 뿐 그에 따른 구체적인 학습 방법은 제시하지 않은 점에서 한계가 있다.

백목원(2014)은 한국어 교육과정 및 표준 교과서를 개선하기 위해 다문화 고등학교의 학습자를 대상으로 한 심층 면담을 진행하여 실제 진행되는 교과 수업의 상황과 한국의 학교를 조사하였다. 이 연구는 수업에 관련된 요인을 분류하였으며, 다문화 학습자의 여러 가지 상황을 반영할 수 있는 교육적 접근이 이루어져야 한다고 보아 실제적인 방안을 제안하였다는 점에 의의가 있다.

천영신(2014)은 중도입국 청소년을 위한 한국어 초급 교재 개발 방안을 제시하기 위해 기존의 초급 한국어 교재를 분석하여 학교생활 관련 주제 부족, 학습 관련 내용 부족, 어휘나 문법 항목 양의 부족, 다양하지 못한 활동, 평가 항목의 부족 등의 문제점을 밝혔다. 이를 토대로 교재 개발 방안을 제시하고 한 단원의 실제 모형을 제시하였다는 점에서 의미가 있으나 분석 대상 교재가 양적으로 부족했고 교사의 요구 분석이 이루어지지 못한 점이 한계로 남는다.

김혜련(2013)은 다문화 가정의 중등학교 학습자가 학업을 지속하여 한국사회의 구성원으로 살아가기 위해 구체적인 중등 학습자를 위한 지원이 이루어져야 하며 초등 학습자와는 다른 중등학교 학습자를 위한 교육의 목표와 원리를 연구하고 이에 따른 교육과정을 개발하여 꾸준히 지원하여야 한다고 하였다. 다만 구체적인 예시 없이 방안만을 제시한 것은 아쉬운 점으로 남는다.

오영훈·박봉수·허숙·팜티웬짱(2012)에서는 중도입국 청소년을 위한 초급 한국어 교재의 개발 방안을 제시하기 위해 이들의 수업에 사용되고 있는 기존의 성인을 대상으로 개발된 교재를 분석하여 청소년의 연령대와 생활에 밀접히 관계가 있는 주제로 한국어와 학습이 유기적으로 이루어질 수 있는 바람직한 교재의 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다.

이인주(2010)는 다문화 가정 자녀의 글쓰기 상황을 분석하고, 그 결과를 토대로 초등학생 학습자를 위한 장르 기반 접근 방식에 기반한 한국어 교재 개발 방안을 제시하였다. 한국사회의 언어나 문화에 익숙하지 않은 이들에게 장르 중심 교수법이 효과적이라고 하였다. 이와 같은 분석을 통해 학습 대상 및 내용을 설정하고, 학습 목적에 적합한 한국어 장르 중심 쓰기 교재의 한 단원을 구성하여 실제 다문화 학생들을 대상으로 2주간 수업을 진행하였다. 실제적인 쓰기 지도 방안을 제시하고 다문화 가정 학생들을 대상으로 수업을 진행하여 한국어 교재 개발 방안을 제안하였다는 데 의의가 있으나 실제 수업을 진행할 때 단 4명의 학생을 대상으로 하였기 때문에 그 결과를 일반화하기에는 무리가 있다.

이세연(2009)은 다문화 가정의 초등학생 중급 학습자를 대상으로 한국어 교재 개발 방안을 연구하여 교재를 구성하였다. 이 연구에서는 기존의 한국어 교재들을 여러 가지 측면에 분석하여 다문화 배경의 학습자 이해를 바탕으로 인지적 측면과 정의적 측면을 충족시킬 수 있는 한국어 교재를 구성하여 중급 다문화 학습자를 대상으로 약 2주간 5차례 방문 지도를 통해 학습 태도 및 한국어 향상 정도를 확인하고, 교재 적용의 효과를 검증해 보았다는 데 의의가 있다.

김영주·김태우(2008)는 국내 다문화 가정의 자녀를 대상으로 한국 언어문화 교재의 필요성 및 개발 방안을 제안하고 이와 관련된 실제 교재를 개발하였다. 현직 교사와 다문화 가정 부모의 요구 조사를 살펴보았으며 한국어 교재와 초등학교 교과서의 한국 문화 항목을 분석하여 문화 항목을 선정하였다. 학습 연령에 따라 교육 내용의 차이를 두어야 한다는 필요성 하에 1·2단계로 교재를 개발하였다. 이는 각 단계별 교재구성의 예시까지 제시되어 매우 실질적인 교재로 의의가 있으나 실제로 적용해보지는 않았기 때문에 교재의 효과성을 검증하지 못한 점이 아쉽다.

조수진·윤희원·진대연(2008)에서는 다문화 가정의 학습자들이 한국사회에 적

응하여 긍정적으로 성장할 수 있도록 학습 능력과 사회·문화적 능력을 갖출 수 있도록 ‘학습 한국어’ 교재의 구성 방안을 제안하고 그와 관련된 실제 사례를 제공하였다.

‘한국어 교육과정(2017)’ 개정 이전의 연구들은 주로 다문화 가정 학습자의 특성을 바탕으로 한국어 교재의 개발을 하기 위한 다양한 방안을 연구하고 방향을 제시하는 연구들이 중심을 이룬 것으로 나타났다.

다음으로 ‘한국어 교육과정(2017)’ 이후의 연구에서는 연구 방법이 더욱 구체적이고 세분화되는 경향을 보이는데 이와 관련된 연구로는 구웅(2023), 김현용(2021), 이양금·송향근(2021), 정재영·김선정(2021), 강수정(2020), 박준기(2020), 조청화(2020), 주사요(2020), 노정은·장미정(2019), 심혜령·이선중(2019) 등이 있다.

구웅(2023)은 중학생 중도입국 배경 학습자의 문식성을 신장시키기 위한 제언을 하기 위해 『중학생을 위한 표준 한국어- 학습도구』를 문식성 하위 요소별 기준으로 분석했다. 이 연구는 기존의 교재를 기반으로 하여 분석하여 중도입국 학생의 학업에 관련된 문식성에 대해 파악하고 그 하위 요소를 정의하고 판단 기준을 마련했다는 점에서 의의가 있으나 초등학교와 고등학교 대상 교재의 연구를 진행하지 못한 점과 단순히 교재만을 기준으로 분석하여 실제 중도입국 중학생의 문식성에 관한 조사는 하지 않은 점이 아쉽다.

김현용(2021)은 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’의 문화 영역을 참고하여 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 세밀하게 분석한 결과 모든 교재에서 언어 문화, 생활 문화, 세계 문화 영역이 비슷한 비율로 구성된 교재가 없음을 밝혔다. 이에 따라, 한국어 교재를 구성할 때 일관적이고 통일성을 갖추기 위한 연구가 필요하며, 다양한 한국어 교재의 개발 및 문화를 지도하기 위한 관련 전문 교사가 필요하고, 다문화 가정의 미취학 아동을 위한 여러 종류의 부교재도 개발되어야 한다고 제안하였다.

이양금·송향근(2021)은 한국어로 의사소통하는 데는 문제가 없으나 교과 학습에 어려움을 겪는 중도입국 중학생을 대상으로 한국어 교재를 개발하기 위한 기초 연구를 하였다. 교과 학습 시 어려움을 겪는 중학생을 위해 이를 돕기 위한 전문 한국어 교재 개발의 필요성을 인식하고 기존의 한국어 교재의 어휘를 분석

하여 문제점을 밝혔다. 이후 한국어 교재 개발의 원리와 교재구성의 순서를 제시하고 구체적인 예시를 제안하였으며 교재 개발의 절차까지 제시하였다는 데 의의가 있다.

정재영·김선정(2021)에서는 중도입국 청소년의 특성과 학습적 능력을 파악하여 이를 고려한 사회 교과와 한국어 교재의 통합 교육에 관해 연구하여 교육하는 방안을 살펴보고 교재를 개발하였다. 중학교 중도입국 학습자를 위한 새로운 교육 자료의 개발이 필요하다고 여겨 사회 교과의 예시로 중학교 1학년 사회 교과의 한 단원을 적용하여 실제 상황에서 활용할 수 있도록 한국어 수업을 통합적으로 설계하고 학습자의 능력에 맞도록 개념 이해에 초점을 두고 지식을 포함한 콘텐츠로 재구성하였다. 이 연구는 시범 수업을 실시하여 교재의 타당성을 확인하였으며 다양한 기관에서 활용이 가능하다는 점에서 의의가 있다.

강수정(2020)은 국어과 교육과정과 ‘한국어 교육과정(2017)’ 간의 연계성을 바탕으로 효과적인 교육 계획을 수립하기 위한 근거를 마련하는 데 목적이 있어 개정된 중등학생 ‘학습 한국어’에 관련한 어휘 목록과 국어과 교과 간의 일치율을 검토하였다. 이를 통해 실제 교육 현장에서 교사가 교재를 선정할 때 참고할 만한 구체적인 단서를 마련했다는 데 의의가 있다. 그러나 국어과 교과의 어휘와 ‘학습 한국어’의 어휘 간의 격차를 줄일 수 있는 방법이나 불일치하는 어휘의 출현 양상까지 분석하지 못한 점이 한계로 남는다.

박준기(2020)는 기존의 다문화 가정의 학습자 대상 KSL 교육에 대한 만족도를 높이고자 국내에서 거주하고 있는 외국인 가정의 자녀를 대상으로 만족도 조사, 한국어 사용능력 및 자신감과의 관계를 파악하여 교육방안을 모색하였다. 요구 분석에서 나타난 KSL 수업 시수 증설과 학습자 중심 교육과정의 내용 구성을 통해 교과 학습 및 학습 한국어와 생활 한국어의 균형 잡힌 KSL 구성이 요구된다고 하였다. 이 연구는 외국인가정에 관한 한국어 교육의 요구 조사를 통해 한국어 교재의 개발 방안을 제시하였다는 데 의의가 있으나 일부 지역의 특정 국가 출신의 초등학생만을 대상으로 했다는 점에서 연구의 한계가 있다.

조청화(2020)는 2017년 ‘한국어 교육과정’을 바탕으로 다문화 가정의 학습자(KSL)를 위해 출간된 『초등학생을 위한 표준 한국어』의 ‘학습 도구’를 교육과정과 비교하여 교재 내용을 분석했다. 『초등학생을 위한 표준 한국어』의

‘학습 도구’는 전반적으로 ‘한국어 교육과정’의 학습재료를 잘 반영하고 있었지만 일부의 텍스트 유형과 제안하기 같은 의사소통 유형이 누락 되었다고 했다. 또한, 2015년 ‘국어과 교육과정’과 ‘학습 도구’의 읽기와 쓰기 영역을 위주로 비교 분석하여 기존의 연구들과는 달리 교재만을 분석하지 않고 교육과정 간의 비교를 통해 개선방안을 제시하였다는 데 의의가 있다.

주사요(2020)는 다문화 가정의 학생을 대상으로 개발된 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재와 다문화 한국어 교육 정책 및 프로그램을 분석하여 개선방안을 제시하였다. 학습자의 연령과 인지 수준에 따라 한국어 교육 정책과 관련 프로그램의 내용을 세분화하여 학습자들이 학습 과정에서 더욱 효과적인 학습을 할 수 있도록 도와야 한다고 했다. 교재에는 문화 요소 추가, 내용에서 부족한 문법과 어휘에 대한 예시 추가, 학습자의 연령대를 고려하여 흥미를 끌 수 있는 그림 추가와 온라인 교육 추가와 같은 구체적인 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다. 하지만 제시된 방안들이 체계적으로 조직화 되어있지 않고 단순하게 나열된 것은 아쉬운 점으로 남는다.

노정은·장미정(2019)에서는 중도입국 자녀를 대상으로 한 한국어 읽기 자료를 개발하는 것에 관한 방안을 제시하기 위해 기존의 표준 한국어 교재를 분석하고 교과서를 기반으로 한국어 읽기 자료의 개발 원리를 살펴보았다. 읽기 자료 구성 방안으로 ‘주제 선정 및 텍스트의 구성’, ‘질문의 단계적 구성’, ‘수정된 언어자료로 구성’으로 학습자의 인지도와 언어 수준 단계를 고려하여 제시하였다. 이러한 방안 제시는 다문화 가정의 자녀를 대상으로 한 읽기 자료 개발에 관한 연구 토대를 마련하였다는 데 의의가 있다.

심혜령·이선중(2019)은 ‘한국어 교육과정(2017)’의 개정과 표준 한국어 교재의 개발에서 출간된 중등학교 ‘학습 도구 한국어’의 기능을 살펴보고 교육 내용의 실례를 들어 어떻게 교육 현장에서 구체적으로 구현되어야 할지 제안하였다. ‘학습활동(실험하기)’에 대한 구체적인 예를 들어 설명하여 이와 같은 원리를 응용하여 실제 교육 현장에서 사용할 수 있도록 방안을 제시하였다는 점에서 의미가 있다.

‘한국어 교육과정(2017)’ 개정 이후 연구의 흐름을 살펴보면 다문화 가정의 학습자를 대상으로 한 교재를 분석(구용, 2023; 김현용, 2021; 조청화, 2020; 노정

은·장미정, 2019)하는 연구와 교육과정과 정책에 관련된 분석(강수정, 2020; 주사요, 2020) 등의 방식으로 논의가 진행되었다. 더 나아가서 다문화 가정의 학습자들에게 적용할 수 있는 한국어 교재 개발 방안을 제안하거나 및 구체적인 제시를 했다(김현용, 2021; 이양금·송향근, 2021; 정재영·김선정, 2021; 심혜령·이선중, 2019)는 데 의미가 있다. 개정 이후 연구의 특징은 개정된 ‘한국어 교육과정(2017)’의 ‘학습 도구 한국어’에 관한 연구가 등장하였다는 것과 조금 더 구체적이고 세밀화된 한국어 교육의 방안을 제시하였다는 점이다.

이와 같이 점차 한국어 학습자의 특성을 고려한 좀 더 구체적이고 세분화되어 가는 연구의 흐름은 다양한 학습자의 요구에 더욱 적절한 한국어 교육을 제공할 수 있어 고무적인 일이다. 이는 소수의 한국어 학습자에 해당되는 외국인 가정의 자녀들에 대한 한국어 교육에서 그들의 특성을 반영한 한국어 교육이 제공되어야 한다는 본 연구의 취지와도 맥을 같이 한다.

### 3) 해외 아동 학습자 대상 한국어 교재 개발 방안 연구

한국어 교재개발에 대한 현지화의 다양한 관점과 방안에 관련된 연구를 조사해 보고 특히 영어권 교재의 개발 방안을 중점적으로 살펴봄으로써 실제 한국어의 교재를 구성할 때 고려해야 하는 외국인 가정의 학습자 특성이나 환경 등을 중점적으로 파악하여 적용하고자 이에 관련된 앞선 연구들을 살펴보고자 한다. 다양한 해외의 현지에서 공통적으로 요구하는 한국어(KFL) 교재 개발의 방향을 살펴봄으로써 한국어(KFL) 교재를 재구성할 때 더욱 더 현실적으로 고려해야 할 점들을 파악하여 교재 재구성의 방향을 마련하고자 한다.

해외 학습자를 대상으로 한 한국어 교재 개발 방안 연구는 다양한 국가의 현지 한국어 교재 개발에 관련된 연구와 영어권 학습자와 관련 있는 교재 개발 방안 연구로 분류하여 살펴보도록 하겠다.

우선 다양한 국가의 현지 한국어 교재 개발에 관한 연구를 진행한 민진영·신승윤·강승혜(2023), 이진경·강승혜·신승윤(2022), 명휘·오예림(2021), 김지혜·박안토니나(2020), 안주호·투무르바트 툽싱바야르(2016), 이정란·이해영(2014)를 살펴본 후 공통적인 사항을 정리하겠다.

민진영·신승윤·강승혜(2023)는 브라질 내의 한국어를 제2외국어로 채택하고 있는 학교의 교사와 학습자를 대상으로 교육과정과 한국어 교재에 관련된 의견 및 교재 개발에 관한 요구 조사를 실시하여 이를 기초로 한 현지 고등학교의 교육과정과 요구를 반영하여 교재를 개발할 것과 구어 의사소통에 맞는 교재, 기초를 다질 수 있는 준비단계용 교재 및 한국의 문화를 많이 포함한 교재의 개발 방안을 제안하였다.

이진경·강승혜·신승윤(2022)에서는 과테말라의 공교육에서 꾸준한 양적인 성장을 통해 안정적으로 이루어지고 있는 한국어 수업의 질적인 성장을 위해 한국어 교사의 안정적인 확보를 위해 대학 내 교사 양성과 한국어의 전공 개설이 필수적이라고 했으며 과테말라 초등학교 학습자의 특성 및 문화를 고려한 교재개발이 필수적이고 이에 맞는 한국어 교육과정을 정리해야 할 것이라고 하였다. 이 연구는 과테말라의 공립 초등학교의 한국어 교육 현황을 살펴보고 안정적인 한국어의 지속적인 발전을 위해 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다.

밍휘·오예림(2021)은 베트남의 2021 초·중등 한국어 교육과정의 특징을 분석하고 이에 따라 제1외국어로서의 베트남 한국어 교재개발 방안을 제시하였다. 베트남에서는 한국어가 2016년 제2외국어로 선정된 후, 초·중등학교에서 한국어 수요가 높아짐에 따라 2021년에 제1외국어로 한국어를 선정하게 되었다. 제1외국어의 내적·외적 위상이 높아짐에 따라 한국어 교재의 성격과 목표, 내용을 살펴보고 베트남에서 개발되는 초·중등 한국어 교재의 역할과 특수성에 관하여 논의하고 교재 개발의 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다.

김지혜·박안토니나(2020)는 우크라이나의 초·중등 외국어교육 정책을 검토하고 우크라이나에서의 한국어 교육의 발전을 위해 해결해야 할 과제를 제안하였다. 이 연구에서는 학습자 대상의 연령에 적절한 흥미를 고려하여 교재를 개발하여야 한다고 했으며 한국어 교사는 외국어 교육과정의 특성을 잘 이해하고 한국어 교수-학습을 이에 맞게 구성할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다고 하였다. 이 연구에서는 한국어 교육에 있어 그 지역의 교육 환경 및 특성을 반영한 교재 개발의 중요성 및 이에 따른 교사의 질을 꾸준히 높여야 한다는 것도 필수적이라는 점을 밝혔다.

안주호·투무르바트 툽싱바야르(2016)에서는 몽골에서의 한국어 교재 개발은

그 지역의 환경과 학습자의 요구에 따라 수요자에게 맞게 되어야 한다고 했다. 특히 몽골에서의 전반적인 한국어 교육 현황과 관련하여 김명권(2011), 송명희 외(2010), 권성훈(2000, 2009), 강신(2007), 등에서 연구되었고, 몽골 학습자를 대상으로 한 한국어 교재의 개발 필요성에 대해서는 에르텐수렝(2011, 2013), Sainbilegt(2009), 그리고 방성원 외(2008가, 나)등에서 다루어졌음을 밝혔다. 몽골에서의 한국어 교재에 관한 전반적인 연구에서 한국어 교재 개발 시 교육 전반에 관한 연구에서 현지인의 힘만으로는 한계가 있으므로 한국어 원어민 교사와의 공동 집필에 대한 요구사항이 강했으며 그 지역의 환경과 학습자를 고려한 교재 개발을 필요로 한다는 점을 파악할 수 있었다.

이정란·이해영(2014)에서는 재외동포 아동용 학습자 중심의 한국어 교재를 개발하기 위해 현지(중국어권과 독일어권) 한글학교의 한국어 교육과정을 분석하고 현지 초등 및 중등 교육과정을 반영하여 주제를 정했다. 또한, 현지 교사를 대상으로 요구 조사를 실시하여 교재의 개발 과정에서 나타난 학습자 관련성과 현지 사정을 고려하여 적용하여 시범 사용을 하였다. 아무리 좋은 교재라 하더라도 특정 지역에서 사용할 때 그 지역의 교수-학습 상황에는 적합하지 않을 수 있다는 것에서 한계가 있음을 밝혔으며, 실제 개발된 두 교재의 사례를 통해 구체적인 학습자 중심의 한국어 교재의 개발 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다.

앞선 연구들에서는 공통적으로 그 지역의 환경과 특성, 그리고 학습자의 요구 사항 등을 고려한 한국어 교재를 개발하는 것이 무엇보다 중요하다고 밝혔으며 그에 따른 양질의 교사 양성 및 교재의 공동 개발 노력 등이 필요하다고 하였다.

이어서 본고에서 연구 대상으로 삼고 있는 영어권 학습자와 관련된 교재 개발 방안을 연구한 연재훈(2018: 2000), 강승혜(2010), 원진숙·박나리(2002), 백봉자(1999)에 관하여 분석하기로 한다.

연재훈(2018)은 연구자가 20년간 집필한 한국어 교재 10권의 특징을 분석하고 교재를 집필하면서 경험한 문제점에 대한 해결책을 제시하였다. 이 연구에서 교재를 집필하는 사람은 실제 교육 현장에서의 현장 경험이 있어야 하고 언어학적으로 체계적인 지식도 갖추어야 하며, 추후의 한국어 교재는 다양한 언어 교육의 수용에 대응할 수 있도록 매체 기반 교육용 교재를 비롯하여 더 다양한 교재를 만들 것을 제안하였다. 이에 앞선 연재훈(2000)에서는 영어권 초급 학습자를 위

한 교재에 관하여 논의하고 초급의 특성에 맞게 구조 문법 학습에 중점을 두었다는 것이 특징이었으나 두 연구에서의 공통점은 외국어 교재의 분석을 한 후, 서양권 한국어 학습자의 특성을 분석하여 한국어 교재를 구성할 때 고려해야 할 다양한 요소들을 제안하였다는 점이다.

강승혜(2010)의 『영어권 표준 한국어 교재 실태조사 및 개발 방안 연구』에서는 미국을 비롯한 주요 영어권 국가와 국내의 영어권 한국어 교재를 분석하고 사용 실태를 조사하여 구체적인 한국어 교재의 개발 방안을 제시하여 지속적인 한국어 교육의 수요를 창출하고 한국어 교육의 내실화를 다지고자 하였다. 학습 목적은 일반목적 한국어에 중점을 두었으며 국제 한국어 표준을 내용에 포함하고 단원 구성의 원리도 구체적으로 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 영어권 학습자 대상의 한국어 교재는 학습자의 연령에 적합한 청소년을 위한 교재 개발이 필요성을 주장하였다.

원진숙·박나리(2002)에서는 영어권 교포의 아동 학습자를 위한 한국어 교재 개발 방향을 찾아보고자 기존의 재외국민교육에 관한 한국어 교재를 분석하였다. 단원 어디에도 학습자의 이해를 돕기 위한 영어 번역이나 설명 부분이 없는 것을 문제점으로 지적했으며 영어권 교포의 학습자 교재 개발 연구이지만 연구 범위를 한정하기 위해 재미교포만을 대상으로 연구를 진행했다는 점에서 한계가 있다. 하지만 영어권 학습자의 특수성을 이해하기 위해 심층 면접을 조사하여 단계별 특징을 파악하고 영어권 교포 아동 학습자를 위한 한국어의 교재 개발에 관한 방향을 제시하였다는 데 의의가 있다.

백봉자(1999)는 기존의 한국어 교재는 한국어 학습자의 상황, 모국어의 환경 등을 다양한 변인을 고려하지 않았으며 동양권의 학습자들이 다수를 차지하기 때문에 소수의 서양어권 학습자에 관한 연구는 제대로 이루어지지 않았음을 지적하였다. 기존의 한국어 교재를 분석하고 이에 비해 개발이 잘 되어있는 외국어 교재를 분석함으로써 한국어 교재 개발에 도움을 주고자 서양권 학습자의 특성을 파악하고 한국어 교수 요목을 설정하여 한국어 교재 개발 방안을 제안하였다는 점에서 의미가 있다.

영어권 학습자의 교재 개발에 관련된 연구들은 공통적인 특징은 기존에 개발된 한국어 교재를 분석하여 연구하였으며, 앞서 살펴본 다양한 국가에서의 연구

와 공통적으로 그 지역의 한국어 학습자의 연령대(강승혜, 2010) 및 특성(연재훈 2018: 2000)에 알맞은 교재가 개발되어야 한다고 하였다. 특징적인 점은 한국어 교재가 국내에서 구성되다 보니 실제 국외 교육 현장의 특성을 반영하지 못한 구체적인 예로 영어설명 등의 내용 부재를 지적(원진숙·박나리, 2002)하였다.

이상의 선행 연구를 통해 알 수 있듯이 한국어 교재 개발을 위해서는 다양한 요소를 고려하여야 하지만 무엇보다 중요한 점은 현지의 특수성을 고려하고 해당 학습자의 연령과 요구사항을 파악하여 그에 적합한 교육과정을 적용한 한국어 교재 개발의 필요성이 강조되었음을 확인할 수 있다. 아쉽게도 본 연구에서의 연구 대상과 일치하는 특수한 환경을 지닌 한국에서의 영어권 학습자 대상의 한국어(KFL) 교육에 관한 연구는 전무한 실정이다. 실제 다양한 학습자의 환경을 반영한 한국어 교재의 개발이 이루어져야 한다는 점이 연구를 통해 공통적으로 밝혀졌으므로 비록 소수의 학습자에 해당되지만 국내에 존재하는 영어권 환경에 거주하는 아동 학습자(KFL)를 대상으로 한 교재의 개발이나 실질적인 교육방안 마련에 관련된 연구의 필요성이 제기된다.

### 3. 연구의 대상 및 방법

본 연구는 국내에서 특이하게도 영어환경으로 조성된 제주 영어교육도시 내 국제학교의 초등학교 한국어 학습자를 대상으로 한국어(KFL) 수업의 효율성을 높이기 위해 기존의 다문화(KSL) 학습자를 대상으로 개발된 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 분석하여 재구성하는 것을 목적으로 한다.

#### 1) 연구의 대상

연구의 대상은 본고에서의 연구 목적에 따라 두 가지로 나뉜다. 하나는 수업의 주체자인 ‘학습자’와 다른 하나는 자료의 대상인 ‘교재’이다.

구체적인 학습자의 대상은 국내에서도 특수한 환경을 가진 제주 국제학교의 초등학교 한국어(KFL) 학습자로 제한하도록 한다. 제주의 국제학교(4개교)는 학교

의 특성상 미국식 또는, 영국식 커리큘럼에 따라서 교육의 목표와 교육방식이 조금씩 달라질 수밖에 없지만, 초등학교 한국어 교육에 관해서는 실제 수업 환경이나 사용 교재 등이 일치하므로 4개 학교의 한국어<sup>13)</sup> 학습자를 모두 연구의 대상으로 한다. 국내의 모든 국제학교의 학습자를 대상으로 일반화하여 교재를 재구성한다면 제주의 환경적인 특성을 반영할 수 없으므로 학습자에 따른 구체적인 연구를 하고자 하는 본 연구의 취지에 부합하지 않는다. 따라서 본고에서의 연구 대상을 ‘제주의 국제학교 초등학교 학습자’로 좀 더 구체적으로 제한하며 이에 적합한 체계적인 연구를 할 수 있도록 한다. 즉, 현실적으로 다양한 학습 환경에 따른 모든 학습자의 요구조건을 만족하는 모든 교재를 개발하거나 재구성하는 것은 불가능하기에 본 연구에서는 이렇게 학습자 대상을 특정하여 연구하도록 하겠다. 이렇게 구체적이고 세분화된 학습자를 대상으로 하는 연구는 이와 유사한 환경에 처한 실제 한국어 교육 현장에서 교재의 활용도를 더욱 높일 수 있을 것으로 판단된다.

다음으로 연구 대상 중 자료의 대상에 해당되는 ‘교재’에 관해 살펴보도록 하겠다. 초·중등 학습자의 한국어(KSL) 교육은 2012년 ‘한국어(KSL) 교육과정’이 고시된 이후 공교육의 체계 속에서 이루어지고 있다. 현재 초등학교 다문화 학습자를 위한 한국어(KSL) 교재인 『표준 한국어』는 지난 2017년에 개정된 ‘한국어(KSL) 교육과정’에 따라 2019년에 발간된 교재이다. 이 교재는 <의사소통 한국어>와 <학습 도구 한국어>으로 분권되어 있으며 학습 연령의 특수성을 고려하여 저학년과 고학년으로 구분이 되어있다. 또한 ‘내용 모듈화’ 방안을 적용하여 실제 교육 현장에 필요한 내용을 선택하여 수업하거나 재구성하여 학습자의 특성을 고려한 한국어 수업을 할 수 있도록 설계되었다. 이전의 교재 『표준 한국어』는 ‘생활 한국어’와 ‘학습 한국어’를 구분하지 않고 동일 교재 내에서 구현했던 것과는 크게 달라진 점이다. 이는 Cummins(1979, 1980)에서 제시한 BICS(Basic Interpersonal Communication Skill: 기본적인 의사소통 언어

13) 현재 제주 영어교육도시 국제학교의 초등학생 한국어 학습자들을 위한 ‘한국어 수업’의 명칭은 KSL(Korean as a Second Language), KAL(Korean as an Additional Language), KFL(Korean as a Foreign Language) 등으로 각 학교에서 다르게 사용하고 있으나, 본 연구에서는 KFL(Korean as Foreign Language)로 통일해 부르기로 한다. 영어교육도시 내의 제주 국제학교 특성상 모두 영어환경에서 생활하고 영어를 공용어로 사용하며 외국인 가정의 자녀라는 공통점이 있기 때문에 이들을 서술의 편의상 모두 KFL 학습자로 부르기로 하는 것이다.

능력)와 CALP(Cognitive Academic Language Proficiency: 인지 및 학문적 언어 능력)를 바탕으로 세워진 것이다. <의사소통 한국어>는 의사소통에 필요한 ‘생활 한국어’ 교육을 목적으로 하고, <학습 도구 한국어>는 교과 학습에 필요한 ‘학습 한국어’ 교육을 목적으로 발간되었다. 본고에서는 제주의 국제학교 특성상 교과 학습은 물론 생활 언어도 모두 영어로만 진행되고 교과목도 외국의 커리큘럼을 따르기 때문에 한국의 교과 학습과는 전혀 관련성이 없으므로 <학습 도구 한국어> 교재는 분석 대상에서 제외하기로 한다. 따라서 분석 대상 교재를 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』으로 한정하기로 한다.

『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』은 학령의 특성을 반영하고자 ‘저학년 의사소통’과 ‘고학년 의사소통’으로 구분하여 출간되었으나 교재를 비교해 보면 각 단원의 내용이 대부분 일치하고 다만 삽화 부분에서 고학년 교재에 조금 더 성숙하게 표현된 점과 등장인물이 바뀐 정도이다(양영희 2020: 1012). 다시 말해, 2019 표준 한국어의 머리말에서 언급한 ‘학령의 특수성을 고려하여 저학년과 고학년의 교재를 구별하였다.’는 의미가 새삼 궁금해지는 대목이라고 언급하였다(양영희 2020: 1014). 따라서 유사한 ‘저학년 의사소통’과 ‘고학년 의사소통’의 교재를 모두 분석할 필요는 없다고 여겨진다. 이해의 편의를 위하여 2019년 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재의 총 구성을 살펴보면 다음 <표 1-3>과 같다.

<표 1-3> 2019년 『초등학생을 위한 표준 한국어』의 구성

의사소통 한국어 (총 8권)	학습 도구 한국어 (총 3권)
저학년 의사소통 (총 4권) 1·2·3·4권	학습 도구 한국어 (총 3권) · 1~2학년용 · 3~4학년용 · 5~6학년용
고학년 의사소통 (총 4권) 1·2·3·4권	

특히 제주 국제학교의 초등학교 한국어(KFL) 학습자들은 주로 저학년에 편중되어 있어 ‘저학년 의사소통’ 교재를 사용하고 있으며, ‘저학년 의사소통’과 ‘고학년 의사소통’의 학습 내용이 거의 일치하고 학년이 올라갈 때 저학년에

서 사용하던 ‘저학년 의사소통’을 교재를 단계별로 지속적으로 사용하므로 연구의 대상 교재는 ‘저학년 의사소통’ 교재로 한정하도록 하겠다. 따라서 자료의 연구 대상 교재는 『초등학생을 위한 표준 한국어』에서 ‘저학년 의사소통 1·2·3·4권’이 된다.

## 2) 연구의 방법

다양한 한국어 학습자의 수요에 따라 한국어 교재에 관한 연구도 활발히 진행되고 있으나 다양하고 세분화된 학습자의 특성에 맞는 교재를 모두 개발한다는 것은 현실적으로 불가능하므로 다양화·세분화 된 학습자의 특성을 반영하여 기존에 개발된 교재를 활용하여 교재를 재구성하는 방안을 연구하고자 하였다.

이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 (1) 자료 조사를 통해 학습자의 대상과 특성을 세밀히 파악하고 (2) 문헌 고찰 및 (3) 교육과정 분석의 방법을 바탕으로 분석 기준을 세우고 이에 따라 교재의 재구성에 관한 연구를 진행하였다.

### (1) 자료 조사

제주 영어교육도시는 국내에서도 특수한 형태의 영어환경을 갖추고 있으므로 이러한 환경이 조성된 이유 및 특성을 살펴보고자 ‘제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016)’를 분석하여 한국 내 예외적 영어환경으로 조성된 영어교육도시 생활환경의 특성을 파악하였다.

연구 대상인 제주 국제학교 초등학생 한국어 학습자와 관련하여 ‘교육부통계서비스(KESS)의 제주통계연보(2022)’를 통해 학생의 수를 파악하고 외국어 사용에 관련한 출신 국가 및 국제학교의 영어사용에 관한 자료를 분석하여 객관적인 영어권 학습자 대상의 교재 재구성 연구의 근거자료를 마련하고자 하였다.

교재 개발에 관한 기초자료 및 내용을 파악하고자 국립국어원의 ‘2017년 한국어(KSL) 교재 개발 기초 연구’를 분석하여 교재의 재구성 시 기본적으로 고려해야 할 기준을 분석하여 교재의 재구성 방안을 모색하고자 하였다.

국립국어원에서 2010년에 발행한 ‘영어권 표준 한국어 교재 실태조사 및 개발

방안 연구’를 분석하여 영어권 환경에서 영어를 공용어로 사용하고 있는 제주의 국제학교 학습자 특성에 적합하도록 교재를 재구성할 때 연구의 결과를 반영하여 실제로 한국어 교육 현장에서 활용할 수 있는 교재 재구성의 토대를 마련하고자 하였다.

## (2) 문헌 고찰

교재의 재구성에 앞서 교재를 제대로 분석하는 것이 선행되어야 하므로 체계적인 분석 요소 기준을 설정하기 위하여 이경숙(2015), 이해영(2001), 황인교(2003), 이지영(2003)의 선행 연구들을 토대로 분석 요소를 정리하고, 언어 교육의 한 분야에 속하는 한국어 교재의 특징의 중요성을 인지하고 해외 영어교재 ESL/EFL 분석 기준을 살펴보고자 Daoud, A. & Celce-Murcia, M. (1979)의 연구와 Mukundan, J & Nimechisalem, V.(2012)의 연구를 분석해 보았다. 또한, 가장 세밀하고 과학적인 방식으로 분석 기준을 제시한 Abdelwahab, M. M.(2013)의 연구를 살펴보았다. 이어서 국내외의 연구를 토대로 분석 기준에 관련된 연구를 진행한 홍종명·이준호·안정호(2020)에서는 국내외 교재의 평가 혹은 분석 기준에 관하여 분석하고 한국어 교재의 구체적이고 체계적인 총 110개의 분석 기준을 제시하였다. 이러한 연구를 통해 본 연구에 적합한 분석 요소의 기준을 세우고 이를 구체화하여 이를 바탕으로 교재의 재구성 시 세부적인 기준을 마련할 수 있었다.

또한, 한국어 교육에서 KSL과 KFL 특성 및 차이점을 파악하고자 선행 연구(전은주, 2008)를 분석하여 이들의 공통점과 차이점을 고려하여 교재의 재구성 시 KFL 학습자의 특성을 고려한 교재의 재구성 방향을 설정하였다. 다음으로 교재의 재구성 시 중요하게 여겨지는 학습자의 연령적 특성을 반영하고자 선행 연구(박혜경, 2013)를 참고하여 외국인 아동 학습자 대상 한국어 교육 범주를 정하는 기준으로 삼았다. 그동안 한국어 교재는 대부분 성인 학습자 위주의 개발이었기 때문에 이 연구는 학습자 대상의 범주를 명료하게 제시하는 기준이 되었다.

『한국어 교재론』(강현화 외, 2022; 서종학 외, 2020)을 고찰하여 한국어 교재의 의미와 기능을 살펴보았으며, 교재의 기본적인 개발 방향성을 파악하고자 선행 연구(오명희·신우봉, 2020; 최은규, 2014; 박영순, 2003; 이해영, 2001a, 2001b;

라혜민·우인혜, 1999; 노명완, 1998)을 통해 교재 재구성의 흐름을 살펴보았다.

이와 더불어 학령기의 다문화 가정의 자녀를 대상으로 한 한국어 교재 개발에 관련된 연구를 살펴봄으로써 본 연구에서 고려해야 하는 학습자 연령적 특성을 파악하여 효과적으로 반영하기 위하여 ‘한국어 교육과정(2017)’을 기준으로 선행 연구의 동향 및 연구의 흐름을 분석하였다. 특히 ‘한국어 교육과정(2017)’ 개정 이후 연구에서는 다문화 가정의 학습자를 대상으로 한 교재를 분석(구웅, 2023; 김현용, 2021; 조청화, 2020; 노정은·장미정, 2019)하는 연구와 교육과정과 정책에 관련된 분석(강수정, 2020; 주사요, 2020) 등의 방식으로 논의가 진행되었음을 파악하였다. 또한, 다문화 가정의 학습자들에게 적용할 수 있는 한국어 교재 개발 방안을 제안하거나 구체적인 제시(김현용 2021; 이양금·송향금, 2021; 정재영·김선정, 2021; 심혜령·이선중, 2019)를 했다는 점을 알 수 있었다. 특징적인 점은 ‘한국어 교육과정(2017)’ 개정 이후의 연구에서는 ‘학습 도구 한국어’에 관한 연구가 등장한 것과 더욱 구체적이고 세밀화된 한국어 교육의 방안을 제시하였다는 것을 파악할 수 있었다.

본 연구 대상에 해당하는 영어권 학습자의 교재 개발에 관련된 특성을 이해하고자 선행 연구를 분석한 결과 다양한 국가에서 이루어진 연구의 공통적인 특징은 그 지역의 한국어 학습자의 연령대 및 특성을 고려한 교재가 개발되어야 한다(연재훈, 2018: 2000; 강승혜, 2010)는 것이었으며, 현지 학습자를 위한 영어설명 등의 구체적인 내용의 부재를 문제점으로 지적(원진숙·박나리, 2002)한 점이다. 이러한 선행 연구를 통해 교재의 재구성 시 고려해야 할 세부적인 사항을 고려할 수 있었다.

위와 같이 문헌 및 선행 연구 고찰을 통해 한국어 교재 개발을 위해서 우선 기존 교재의 분석을 위한 기준이 구체적이고 정확하게 설정되어야 하고 다양한 요소를 고려해야 한다는 점을 파악하였으며 무엇보다 현지의 특수성을 고려하여 점차 다양화되는 한국어 학습자의 특성을 반영한 한국어 교재 개발의 필요성을 확인할 수 있었으며 이에 따른 교재 재구성의 근거를 마련할 수 있었다.

### (3) 교육과정 분석

다문화 가정의 학습자를 위한 한국어(KSL) 교재인 2019년 『표준 한국어』는 지난 2017년에 개정된 ‘한국어(KSL) 교육과정’에 따라 발간된 교재이다. 이러한 한국어(KSL) 교육과정의 개발은 공교육 체계에서 전문적으로 다문화 가정의 한국어 학습자들이 교육지원을 받을 수 있는 제도가 마련됐다는 점에서 중요한 의미가 있다.

이에 ‘한국어 교육과정’에 관해 구체적으로 살펴본 결과 개정된 2017년 ‘한국어(KSL) 교육과정’이 총 5장의 구성으로 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계 및 성취 기준’, ‘교수·학습 방법’, ‘평가’로 이루어져 있음을 파악하고 이들 내용 중에 주로 한국어 의사소통에 관련된 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계 및 성취 기준’, ‘교수·학습 방법’에 관하여 분석해 보았다.

한국어(KSL) 교육과정의 분석 결과 교수·학습의 방법이 학생을 중심으로 고려한 다양한 활동 중심의 중요성을 강조하고 있으며, 교육과정에서 중요하게 확인할 수 있었던 내용은 한국어 학습자의 다양성과 특수성을 고려하여 한국어(KSL) 교육에서의 표준적인 목표를 세우고 방향을 제시하였다는 점이였다.

위와 같은 내용을 바탕으로 언어적 배경이 다양하고 의사소통 수준이나 환경적 특성이 다양한 학습자를 대상으로 이미 발간된 교재를 효율적으로 활용하고자 교재의 재구성 방안을 제안하고자 한다.

## II. 외국인 아동 학습자의 한국어 교육에 관한 이해

이 장에서는 외국인 아동 학습자의 상위 분류가 다문화 가정이므로 이에 관련하여 ‘한국어(KSL) 교육과정’에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다. 그다음으로 궁극적으로 국내에서 한국어를 배운다는 점은 같지만 자연스럽게 한국어를 접할 수 없는 특수한 영어환경에서 한국어를 배우는 외국인을 위한 한국어(KFL) 교육의 특성을 살펴보겠다.

외국인 가정의 자녀는 기본적으로 다문화 가정의 한 부류이므로 KSL 교육의 형태에 속하지만 국내의 일반적인 외국인 가정과는 달리 특수한 학습 환경을 가진 제주 국제학교 학습자들의 경우 이들의 환경적인 특성을 고려하여 더욱 효과적인 한국어 수업을 제공하고자 KFL 교육의 특성에 대한 이해가 선행되어야 한다. 또한, 교재의 재구성 시 학습자의 연령적 특성을 고려하고자 외국인 아동 학습자 대상 한국어 교육 범주를 확정하고 실제 제주 국제학교의 외국인 아동 현황 및 특성을 검토하여 교재 재구성의 토대로 삼고자 한다.

### 1. KSL과 KFL 교육

‘한국어’를 대상으로 하는 교육은 크게 모국어 학습자에게 공교육 체계에서 이루어지는 ‘국어 교육’과 모국어가 아닌 학습자에게 이루어지는 ‘한국어 교육’으로 나눌 수 있다. 이와 같이 모국어가 한국어가 아닌 학습자를 대상으로 하는 ‘한국어 교육’은 학습 환경에 따라서 ‘제2언어로서의 한국어 교육(KSL: Korean as a Second Language)’과 ‘외국어로서의 한국어 교육(KFL: Korean as a Foreign Language)’으로 구분된다. 두 가지 모두 한국어를 배우는 것을 목표로 하는 것은 같지만 KSL과 KFL은 한국어의 위상이나 학습 환경 등 여러 가지 면에서 차이가 있다.

본고의 연구 대상인 학습자는 기본적으로 다문화 가정에 속하므로 대체적으로

KSL의 교육과정과 목표를 따르겠지만 특수한 환경인 영어사용 환경으로 조성된 제주에서 거주하기 때문에 KFL의 특성을 이해하고 이를 반영하여 수업이 이루어진다면 더욱 효과적인 한국어 수업이 될 것이다. 그러므로, 우선 교재 재구성의 기본적인 토대가 되는 한국어(KSL) 교육과정을 분석하여 KFL 수업에 공통적으로 적용할 수 있는 이론적인 시사점을 얻고자 한다.

## 1.1. 한국어(KSL) 교육과정

초·중등 학습자 대상 한국어(KSL) 교육은 최초 2012년 ‘한국어(KSL) 교육과정’이 고시된 이후 공교육의 현장에서 이루어지고 있다. 현재 다문화 가정의 학습자를 위한 한국어(KSL) 교재인 2019년 『표준 한국어』는 지난 2017년에 개정된 ‘한국어(KSL) 교육과정’에 따라 발간된 교재이다. 이전에 다문화 가정의 한국어 수업은 표준 교육과정이 없어 민간단체나 사설 기관에서 이루어졌으며 체계적인 지원도 어려웠다. 이러한 교육과정의 개발은 다문화 가정의 학습자들이 공교육의 체계에서 전문적으로 교육을 지원받을 수 있는 제도가 마련됐다는 점에서 의미가 있다.

이에 ‘한국어 교육과정’에 관해 자세히 살펴보도록 하겠다. 개정된 2017년 ‘한국어(KSL) 교육과정’은 총 5장의 구성으로 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계 및 성취 기준’, ‘교수·학습 방법’, ‘평가’로 이루어져 있다. 이 내용 중에 주로 한국어 의사소통에 관련된 ‘성격’, ‘목표’, ‘내용 체계 및 성취 기준’, ‘교수·학습 방법’의 내용을 살펴보도록 하겠다.

### 1) 한국어(KSL) 교육과정의 ‘성격’

한국어(KSL) 교육과정에서 제시한 한국어(KSL) 교육과정의 ‘성격’은 다음 <표 II-1>과 같다.

<표 II -1> 한국어(KSL) 교육과정의 ‘성격’ (교육부, 2017: 1)

	내 용
성 격	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ‘한국어’ 과목은 한국어 의사소통 능력의 함양이 필요한 학생으로 하여금 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 길러 일상생활과 학교생활에 적응하게 하고, 이를 바탕으로 학교급별로 여러 교과 학습을 한국어로 수행할 수 있는 역량을 기름으로써 장차 한국사회의 구성원으로서 주체적인 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 하는 과목이다. (중략)</li> <li>- 한국어 과목은 기본적으로 한국어 의사소통 능력이 없는 다문화 학생을 대상으로 한다. 즉 중도입국 학생이나 외국인가정 자녀 등과 같이 한국에서 태어나지 않았거나 한국어가 아닌 다른 언어를 제1언어로 하여 한국어 의사소통 능력이 없는 학생을 대상으로 하는 과목이다. 또 한국어 의사소통 능력이 현격히 부족한 학생도 교육대상으로 삼을 수 있다. (중략)</li> <li>- 초·중·고등학교 학생을 위한 한국어 교육은 일반적인 외국인 성인 학습자를 위한 한국어 교육과는 구별되는 특성을 가진다. 일반 외국인 성인 학습자를 위한 한국어 교육은 주로 일상생활 속에서 한국어로 소통할 수 있는 의사소통 능력 신장에 초점을 맞추지만, 학령기 학생을 위한 한국어 교육은 일상생활과 학교생활을 해 나가는 데 필요한 기본적인 의사소통 한국어 능력뿐만 아니라, 모든 교과를 학습하는 데 기초가 되는 학습 도구로서의 한국어 능력과 각 교과의 학습에 적응하는 데에 필요한 한국어 능력까지도 함께 길러 주어야 한다. (중략)</li> <li>- 또한, 한국어 과목은 다양한 언어적·문화적 배경을 가진 학생들이 한국사회의 구성원이 되기 전에 획득한 자신의 언어와 문화를 존중하고 인정하면서 원래의 문화와 한국 문화 간의 차이에서 발생하는 어려움을 줄이는 데에도 초점을 맞춘다. (후략)</li> </ul>

교육과정의 ‘성격’의 첫 번째 단락에서 ‘한국어 의사소통 능력의 함양이 필요한 학생’이라고 명시한 것처럼 한국어 교육의 대상 범위를 한정하지 않고 넓게 잡고 있다는 것을 알 수 있으며 일상생활뿐만 아니라 학교생활 적응에도 도움을 주고자 한다. 그러므로 한국어 교육의 대상자를 한국어 의사소통 능력에 기준을 두고 있음을 알 수 있다.

또한, 초·중·고등학교 학생의 한국어 교육과 일반 성인 학습자는 구별되는

특성이 있음을 밝히고 있으며 일반적으로 성인 학습자의 한국어 교육은 의사소통 능력에 중점을 두지만, 초·중·고등학교 학습자의 경우는 의사소통과 교과 학습에 필요한 학습 한국어 능력도 함께 신장시켜야 한다는 내용을 확인할 수 있다. 위와 같이 교육과정에 있어서 학습자의 상황 요인은 가장 주요한 변인이다. 그리고 어느 사회나 마찬가지로 다양한 언어와 문화를 존중하며 문화 간의 격차를 줄이는 것도 중요시하고 있다.

이러한 한국어(KSL) 교육과정의 ‘성격’은 다음의 한국어 교육의 ‘목표’와도 맥을 같이한다.

## 2) 한국어(KSL) 교육과정의 ‘목표’

한국어(KSL) 교육과정의 ‘성격’은 한국어 교육의 전체적인 흐름의 방향을 제시했다면 교육과정의 ‘목표’는 다음 <표 II-2>와 같이 ‘총괄 목표’와 ‘세부 목표’로 구분하여 달성하고자 하는 바를 제시하고 있다.

<표 II-2> 한국어(KSL) 교육과정의 ‘목표’ (교육부, 2017: 3)

		내 용
목 표	총괄 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 과목은 학습자로 하여금 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력을 포괄하는 한국어 의사소통 능력을 함양하게 하는 데에 목표를 둔다.</li> <li>- 이와 동시에 상호 문화이해 능력을 함양하고 한국사회 구성원으로서의 정체성을 함양하는 데에도 목표를 둔다.</li> </ul>
	세부 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>가. 일상생활 및 학교생활에 필요한 기본적인 의사소통 한국어 능력을 함양한다.</li> <li>나. 모든 교과 학습에 기초가 되는 학습 도구로서의 한국어 능력을 함양한다.</li> <li>다. 학교의 교과 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있도록 돕는 교과 적용에 필요한 한국어 능력을 기른다.</li> <li>라. 한국사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화이해 및 소통 능력을 기른다.</li> <li>마. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국사회의 구성원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.</li> </ul>

위와 같이 한국어 교육과정의 ‘목표’를 한국어 의사소통 능력 함양과 상호 문화이해 능력을 함양하는 것으로 정했다. 세부 목표로는 기본적인 한국어 의사소통 능력 함양과 교과 학습에 필요한 한국어 능력을 기르고 한국어에 대한 흥미와 자신감을 가지고 긍정적인 태도와 정체성을 함양을 제시했다. 이 중에서 세부 목표의 ‘나’와 ‘다’의 학습 도구로서의 한국어와 교과 적용에 필요한 학습에 관련되는 내용을 근거로 마련된 것으로 이해할 수 있다.

다문화 배경 학습자들은 “일괄적으로 일상적 한국어 의사소통 능력 신장에만 초점을 두고 한국어 교육을 시행한다면 교육대상과 학습 내용의 부적합성 문제와 정작 이들의 학습 부진에 대해 직접적인 도움을 주기 어렵게 되는 문제가 발생하게 된다. 그러므로 다문화 배경 학생들의 일상적 한국어 의사소통 능력 수준과 학령기에 따라 이들의 교과 학습에 필요한 학습 한국어 교육이 제공될 수 있도록 해야 한다(전은주, 2014 : 66).” 고 하였다.

위의 내용에서 확인할 수 있듯이 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 교육과정을 적용할 때에는 학습자의 특성을 반영하여 의사소통 한국어와 학습 한국어를 골고루 향상할 수 있도록 목표를 반영하여야 한다는 점을 알 수 있다.

### 3) 한국어(KSL) 교육과정의 ‘내용 체계 및 성취 기준’

한국어(KSL) 교육과정의 ‘내용 체계’는 기본적으로 아래의 <표 II-3>과 같이 ‘생활 한국어 교육’과 ‘학습 한국어 교육’으로 구성된다.

<표 II-3> 한국어(KSL) 교육과정의 ‘내용 체계’ (교육부, 2017: 4)

		생활 한국어 교육	학습 한국어 교육	
		의사소통 한국어	학습 도구 한국어	교과 적용 한국어
언어기능		- 듣기 - 말하기 - 읽기 - 쓰기		
언어 재료	주제	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	의사 소통 기능	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반

	<b>어휘</b>	일상생활 어휘 학교생활 어휘	교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	교과별 어휘
	<b>문법</b>	학령 적합형 교육 문법	학령 적합형 문식력 강화 문법	교과별 특정 문형
	<b>텍스트 유형</b>	구어 중심	구어 및 문어	문어 중심
<b>문화</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학령 적합형 한국 문화의 이해와 수용</li> <li>- 학령 적합형 학교생활 문화의 이해와 적응</li> </ul>			

생활 한국어와 학습 한국어의 이원적 체계로 생활 한국어는 ‘의사소통 한국어’로 개념을 명시하였으며 학습 한국어는 ‘학습 도구 한국어’와 ‘교과 적용 한국어’로 구체화하였다. 언어의 기능은 ‘듣기, 말하기, 읽기, 쓰기’를 포함하고 있으며, 언어 재료는 ‘주제, 의사소통 기능, 어휘, 문법, 텍스트 유형’으로 구분하였다. ‘의사소통 한국어’의 어휘는 ‘일상생활 어휘’와 ‘학교생활 어휘’로 구체화하여 명시하였으며, ‘학습 도구 한국어’는 ‘교실 어휘, 사고 도구 어휘, 범용 지식 어휘’를 중심으로 구체화하였다. 여기에서 다루는 어휘의 내용은 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 학습 도구 한국어의 어휘 내용<sup>14)</sup>

<b>교실 어휘</b>	수업 상황에서 요구되는 학습을 위한 메타 어휘 (예: 단원, 차시, 학습 목표 등)
<b>사고 도구 어휘</b>	문어적 사용, 학문이나 격식적인 상황과 같이 이른바 문식력을 요구하는 영역의 어휘
<b>범용 지식 어휘</b>	각 교과별 전문 용어들을 받아들이기 위해 요구되는 지식 기반 어휘 (예: 상위어 개념의 용어-가옥O, 귀틀집X)

위의 <표 III-4>에서 확인할 수 있듯이 학습 도구 한국어의 어휘 내용을 세 가지로 분류하여 제시하고 있으며, 국립국어원의 『2017년 한국어(KSL)교재 개발 기

14) 심혜령(2017: 28), 『2017년 한국어(KSL)교재 개발 기초 연구』, 국립국어원

초 연구』에 따르면 ‘의사소통 한국어’와 ‘학습 도구 한국어’, ‘교과 적용 한국어’의 운영에 있어서 한국어 수업의 단계별로 비중을 달리하여 운영되어야 함을 명시하였는데 즉, 초급(1~2단계)은 ‘의사소통 한국어’를 중심으로 하고, 중급(3~4단계)은 ‘의사소통 한국어’를 수업하면서 ‘학습 도구 한국어’를 함께 교육하고, 고급(5~6단계)에서는 ‘교과 적용 한국어’를 집중교육하는 방안을 제안하였다. 이러한 진행 방식에서 고급 단계에서의 ‘교과 적용 한국어’를 집중하는 방식은 학교의 개별 교과목의 진입을 돕기 위한 것에 초점이 맞춰져 있는 것이다.

한국어(KSL) 교육과정의 ‘구성원리’는 ‘숙달도 중심의 한국어 교육과정 구성원리’로 이루어져 있으며, 구성범주에 따른 구성요소를 구체적으로 제시하고 초급, 중급, 고급으로 나누어 내용을 구성하였다. 구체적인 ‘구성원리’는 다음 <표 II-5>와 같다.

<표 II-5> ‘숙달도 중심의 한국어(KSL) 교육과정 구성원리’ (교육부, 2017: 5)

구성 범주	구성요소	초급	중급	고급
주제와 장면	주제 : 친숙도 장면 : 일상생활/학교 생활/학업, 교과 학습	친숙한 일상/학교 생활 화제 예측이 가능한 일상/학교 생활 장면	친숙하지 않은 일상/학교 생활 화제 및 장면	낮선 화제 교과 학습 장면
과제와 기능	과제 : 소통적 목적의 과제/ 학습 목적의 과제 기능 : 기본 의사소통 기능/ 교과 영역에서의 학습기능	일상/학교 생활에서의 의사소통 기능 (인사하기, 소개하기, 질문/대답하기 등)	일상/학교 생활에서의 의사소통 기능 (추측하기, 묘사하기, 이유 말하기, 조언하기 등)	교과 영역에서 필요한 학습 의사소통 기능 및 전략 (비교/대조하기, 기술하기, 설명하기, 논증하기 등)
언어 단위	단어와 어구, 문장, 문단, 담화, 텍스트	단어와 어구, 짧은 문장	문장, 문단, 담화, 텍스트	담화와 텍스트

<b>어휘</b>	한국어 교육용 기본어휘 학교생활 어휘 교실 어휘, 사고 도구 어휘, 범용 지식 어휘, 교과별 어휘	기초, 기본어휘 쉬운 학교생활 어휘 쉬운 교실 어휘	기본어휘 학교생활 어휘 교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	확장, 심화 어휘 교과 핵심 어휘
<b>언어 조정 능력</b>	언어사용 상위 인지능력 (초 : 오류 인지 못함 / 중 : 오류 인지하나, 오류 수정 못함 / 고 : 교사 도움으로 오류 수정, 오류인지 및 자가 수정 가능)	낮은 상위 인지 능력	중간 상위 인지 능력	높은 상위 인지 능력
<b>문화 적용 능력</b>	문화 내용 및 문화 적응 발달(구체적 문화적 산물 경험, 문화 간 차이 최소화, 다문화적 정체성 확립)	학령 적합형 한국문화 및 학교생활 문화(언어문화, 일상문화, 또래문화, 놀이 문화, 문학 등의 학령 적합형 문화 항목을 제시) 문화 인식 → 이해 → 타문화 인식 → 비교 → 상대화 → 수용		

이러한 구성원리에 따라 한국어(KSL) 교육과정의 ‘성취 기준’은 단계별 총괄 수준으로 기본적인 기준을 제시하고, 하위 기준으로 언어의 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)에 따라 각 단계(1단계~6단계)별로 ‘초등학교·중학교·고등학교’로 나누어서 제시하였다.

#### 4) 한국어(KSL) 교육과정의 ‘교수·학습 방법’

한국어(KSL) 교육과정에서 제시하고 있는 ‘교수·학습 계획 수립 및 유의 사항’은 다음 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> ‘교수·학습 계획 수립 및 유의 사항’ (교육부, 2017: 20)

<ul style="list-style-type: none"> <li>* 교육과정의 성격과 목표, 내용 체계를 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.</li> <li>* 학습자의 흥미와 동기를 유발할 수 있도록 교수·학습 계획을 수립한다.</li> <li>* 학습자의 언어와 문화적 배경의 차이를 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.</li> </ul>
--

- \* 학습자의 학습 환경과 발달 정도를 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.
- \* 학습자의 학습 준비도나 성취 기준 도달 정도를 파악하고, 개인차를 고려하여 교수·학습 방안을 계획한다.
- \* 학습의 계열성과 통합성을 고려하여 학습자에게 제공할 학습 경험을 체계적으로 구성한다.

‘교수·학습 계획 수립 및 유의 사항’에 따르면 학습자 요인과 학습 환경 요인에 관련된 여러 가지 요소들을 고려하여 학습자의 흥미와 동기 유발을 이끌어낼 수 있도록 계획하여야 한다고 했다. 또한, 학습자의 성취 기준과 개인차를 반영하며, 학습 경험을 체계적으로 구성해야 한다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 학습자 중심의 교수·학습 계획의 중요성을 확인할 수 있으며 이에 따른 내용을 반영해야 한다는 것을 알 수 있다.

이에 따라 ‘교육 영역별 교수·학습 방법 및 유의 사항’에서 본고에서의 연구 대상인 ‘의사소통’ 교재와 관련된 영역인 ‘생활 한국어 교육: 의사소통 한국어 영역의 교수·학습 방법 및 유의 사항’은 아래의 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> ‘교육 영역별 교수·학습 방법 및 유의 사항’ (교육부, 2017: 23)

- (1) 생활 한국어 교육: 의사소통 한국어 영역
- ▶ 기초적이고 기본적인 한국어 의사소통에서부터 추상적이고 고차원적인 의사소통에 이르기까지 초급, 중급, 고급의 각 단계별 한국어 의사소통 능력이 체득될 수 있도록 교육과정에 기반하여 학습 목표와 내용에 맞게 교수·학습 계획을 수립한다.
  - ▶ 초급 단계에서는 기초 한국어 의사소통 능력 함양에 집중하도록 학습 목표를 설정하고 내용을 설계한다.
  - ▶ 중급 단계에서는 기초 한국어 의사소통 능력을 토대로 학업 수행에 필요한 학습 도구 한국어 능력 함양을 병행하도록 학습 목표를 설정하고 내용을 설계한다.
  - ▶ 고급 단계에서는 교과 학습 수행에 요구되는 추상적이고 사회적인 의사소통 능력 함양을 목표로 설정하고 내용을 설계한다.
  - ▶ 학습자들이 적극적으로 참여하여 활동을 할 수 있도록 흥미와 동기 유발을 고려하고, 교실 내 학습자들의 개인차 발생 가능성을 고려하여 교수·학습 계획을 수립한다.
- (하략)

이에 대한 ‘의사소통 한국어 영역의 교수·학습 방법 및 유의사항’의 내용

을 정리해 보면 다음과 같다.

첫째, 한국어 의사소통 교육은 각 단계별로 이루어질 수 있도록 교육과정에 기반하여 적절하게 수립되어야 한다.

둘째, 한국어를 처음 접하는 초급 단계에서는 기초적인 한국어 의사소통 교육에 집중해야 한다.

셋째, 중급 단계에서는 초급 한국어 교육을 바탕으로 하여 교과 학습에 필요한 한국어 능력 함양을 목표로 설계해야 한다.

넷째, 고급 단계에서는 교과 학습을 수행할 때 필요한 추상적이고, 사회적인 의사소통을 목표로 한다.

다섯째, 학습자들이 수업에 능동적으로 참여하고 흥미와 동기 유발을 할 수 있도록 하고, 개인차를 고려하여 수립하여야 한다.

이처럼 한국어(KSL) 교육과정의 교수·학습 방법은 교사의 일방적인 내용 전달 학습이 아닌 학생을 중점적으로 고려한 다양한 활동 중심의 중요성을 강조하고 있다. 특히 한국어(KSL) 교육과정에서 중점적으로 눈여겨보아야 할 점은 한국어 학습자의 다양성과 특수성을 고려하여 표준적인 목표와 교육과정을 반영하여 기준에 발간된 교재를 교육 현장의 특성에 맞게 적절히 재구성하여 활용하는 것이 중요하다는 점이다.

## 1.2. KSL과 KFL 교육의 특성

‘한국어 교육’은 학습 환경에 따라서 ‘제2언어로서의 한국어 교육(KSL: Korean as a Second Language)’과 ‘외국어로서의 한국어 교육(KFL: Korean as a Foreign Language)’으로 구분되고 이 두 가지는 모두 한국어를 배우는 것을 목표로 하는 것은 같지만 KSL과 KFL 교육은 여러 가지 면에서 차이가 있다.

전은주(2008: 638)에서는 “국내에서 이루어졌던 한국어 교육에 대한 논의에서는 국제결혼 이주민이나 그 자녀를 위한 한국어 교육은 KSL 교육으로 인식하는 반면 외국인 노동자 가정 자녀들을 위한 한국어 교육은 KFL 혹은 KSL 교육으로

인식하는 것처럼 이들에 대하여 명확하게 구분하고 있지 못하다. 따라서 한국어를 제2언어로 접근하는 교육과 외국어로 접근하는 교육이 어떤 차이가 있는지 구분이 필요하다.” 라고 언급하였다. 따라서 전은주(2008)에서는 두 교육에는 다음과 같은 차이가 있다고 하였다.

“우선, 한국어의 위상이 매우 다르다. KSL 교육에서 한국어는 제2언어이지만, KFL 교육에서 한국어는 외국어이다. KSL 교육의 상황에서 한국어는 사회적으로 우세한 주류 언어이지만, KFL 교육의 상황에서는 학습자의 모국어가 사회적으로 우세한 주류 언어이며 한국어는 여러 외국어 중의 하나일 뿐이다. 예를 들어 중국에서 우리나라로 이주한 사람에게 한국어는 제2언어이고, 사회적으로 주류 언어이다. 그러나 중국에 거주하고 있는 중국인이 한국어를 배우는 상황에서는 중국어가 주류 언어이며, 한국어는 외국어의 하나인 것이다.

또한, 학습자가 처해 있는 공간적 위치에도 차이가 있다. 앞서 언급한 것처럼 KSL 교육은 한국어가 주류 언어인 공간, 즉 한국 내에서 학습이 이루어지고 있으나, KFL 교육은 학습자의 모국어가 주류 언어인 공간, 대개 학습자의 나라에서 한국어 학습이 이루어진다. 국내 외국인 근로자와 국제결혼 이주자, 다문화 가정의 자녀들에게 한국어를 교육하는 것이 바로 이런 측면에서 KSL인 것이다. 그러나 한국어를 외국어로 다루고 있는 KFL의 공간은 한국어 학습에 대한 수요가 있는 곳이라면 어디든지 가능하다.

학습자가 어떤 공간에 위치해 있는가는 목표어의 기능에서도 차이가 난다. 국내 거주하고 있는 외국인들, 이주자들에게 한국어가 가진 중요한 의미 중의 하나는 바로 사회적 의사소통을 가능하게 한다는 것이다. 그리고 국내에서 이루어지는 교육은 그것이 특별한 의도를 가지고 외국어를 사용하도록 제한하지 않은 한 한국어로 교수-학습이 진행되므로, KSL 교육 상황에서 한국어는 학습자의 사회생활 언어이며 교육에서의 매개어로 기능을 한다. 그러나 KFL 교육의 상황에서 한국어는 한국어 교실 내에서 사용하는 의사소통의 수단이며 일반적으로 교실 밖 사회생활에는 사용하지 않는다. 또, 일반적인 교과 학습에서는 KFL 학습자의 모국어가 바로 교육 매개어가 된다. 그러므로 목표어가 가진 기능의 측면에서 비교해 보자면 KSL 학습자에게 한국어는 매우 절박하고 절실한 삶의 수단이지만 KFL 학습자에 한국어는 국제 교류나 한국인과의 대화에서 사용하는 외국어 학습에서의 목표 언어일 뿐이다.

이 밖에 KSL 교육과 KFL 교육은 교수-학습 환경에서도 차이가 난다. KSL 교육에서 학습자들은 한국어 수업 시간을 통해서 한국어를 학습하기도 하지만 자연적인 일상생활의 과정을 통해서도 한국어를 학습하기도 한다. 또 한국어 수업 시간에 학습한 것을 교실 밖에서 실제 경험을 통하여 익히고 깨달을 수 있는 기회를 갖게 된다. 그러나 KFL 교육에서 한국어 학습은 전형적으로 한국어 수업 시간을 통해서 이루어진다. 이때 한국어 교사는 한국어 모국어 화자이거나 한국어 의사소통 능력을 갖춘 외국인이며, 교사에 의하여 계획되고, 안내된 교수-학습이 이루어진다.

KSL 교육은 일반적으로 한국 내에서 생활하는 데 필요한 의사소통 능력을 중심으로 한국사회와 문화, 전통 등을 이해함과 동시에 학습자 자신의 언어와 문화를 유지할 수 있도록 하는 능력 등을 기르는 것에 중점을 두게 된다. 이에 비하여 KFL 교육은 다른 외국어 교육에서와 같이 학습자의 목표어에 대한 의사소통 능력의 신장, 즉 한국어 의사소통 능력의 신장을 목표로 하고 있으며 이를 위하여 체계적인 교육 내용을 제공한다.”

위와 같이 한국어를 배우는 것을 목표로 KSL과 KFL 교육을 하더라도 한국어의 위상, 학습자의 특성과 환경 목표어로서의 역할 등이 다르다 보니 실제 교육의 목표나 방법도 달라질 수 밖에 없는 것이다. 위의 내용을 본고의 연구 목적에 맞게 비교하여 정리하면 다음 <표 II-8>과 같다.

<표 II-8> KSL 교육과 KFL 교육의 차이점 비교<sup>15)</sup>

	KSL 교육	KFL 교육
한국어의 위상	- 제2언어	- 외국어
사회적 배경	- 한국어가 주류 언어	- 학습자의 모국어가 주류 언어인 환경, 혹은 한국어가 주류 언어가 아닌 환경
사회적 공간	- 국내	- 국내 또는 국외
한국어의 기능	- 사회생활을 위한 목표어 및 교육의 매개어	- 의사소통을 위한 목표어

<b>교사의 형태</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어가 모국어인 교사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어가 모국어인 교사 혹은 한국어 의사소통 능력을 갖춘 외국인 교사</li> </ul>
<b>학습 환경</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 수업을 통한 학습</li> <li>- 교실 밖 일상생활에서도 학습 가능</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 수업을 통한 학습</li> </ul>
<b>교육 목표</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 의사소통능력 신장</li> <li>- 한국사회와 문화, 전통 등을 이해</li> <li>- 학습자 모국어와 모국 문화를 유지할 수 있도록 하는 능력 등</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 한국어 의사소통 능력의 신장</li> </ul>

위의 <표 II-8>에서 확인할 수 있듯 한국어의 위상은 KSL과 KFL 모두 모국어가 아니며 사회적 배경은 한국어가 주류인 공간과 한국어가 주류가 아닌 공간으로 나누어진다. 교육의 목표에서도 차이가 있는데 KSL 교육의 목표는 한국어를 사용하는 환경에서 동등한 의사소통능력 신장 및 한국에서 계속 생활해나가기 위한 넓은 의미로 교육의 매개어까지 포함하는 한국어 교육이며 KFL 교육은 주로 의사소통능력 신장에 중점을 둔다는 것을 확인할 수 있다.

## 2. 한국어 교육에서의 외국인 아동 학습자

### 2.1. 외국인 아동 학습자 대상 한국어 교육의 범주

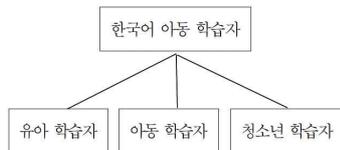
학습자의 연령은 한국어 교육의 접근방법을 구분하는 중대한 요인이 되며, 이는 교육 내용과 방식을 선정하는데도 기본이 되는 사항이므로 학습자 대상에 따른 유형을 범주화하는 일은 반드시 선행되어야 한다.

15) 전은주(2008: 640)의 내용을 본 연구의 목적에 맞도록 재구성하였다.

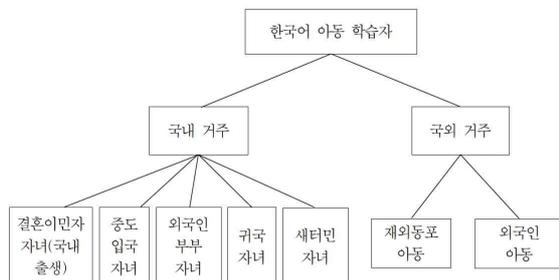
이전의 한국어 학습자 대상은 주로 성인이 대부분이었기 때문에 이와 대비되는 개념으로서 아동 학습자의 범주화를 위해, 박혜경(2013: 258)은 아동 학습자를 대상으로 이루어진 한국어 교육 관련 논문 213편을 학습자 유형에 대한 분류기준 및 관점을 분석하여 한국어 아동 학습자들을 대상으로 한 한국어 교육 접근 방식을 범주화하였다. 우선 ‘아동 학습자의 연령별 범주’는 세 가지로 분류<sup>16)</sup> 하였는데, ‘성인’은 발달이 완료된 상태의 학습자라 하고, ‘성인’ 이전 단계는 발달과정에 있다고 하였다. 이에 따라 ‘성인 학습자’와 ‘성인 이전 학습자’로 구분할 수 있으며, 성인 이전의 한국어 아동 학습자는 발달과정의 특징을 기준으로 ‘유아 학습자’, ‘아동 학습자’, ‘청소년 학습자’로 구분하였다.

또한, 한국어 학습자의 내적·외적 환경적인 상황을 기준으로 ‘한국어 배경’에 따른 아동 학습자의 범주를 구분하였다.<sup>17)</sup> 한국어 아동 학습자는 거주하는 환경에 따라 ‘국내 거주’와 ‘국외 거주’로 크게 나뉘고 각각의 하위 범주를 세분화하여 구분하였다. ‘국내 거주’ 한국어 아동 학습자는 ‘결혼이민 자녀의 국내출생, 중도입국 자녀, 외국인 부부 자녀, 귀국 자녀, 새터민 자녀’로 구분되고, 국외 거주는 ‘재외동포 아동, 외국인 아동’이 해당된다. 이 분류에 따르면 제주의 국제학교 한국어 학습자는 ‘국내 거주’의 한국어 아동 학습자에서 ‘외국인 부부 자녀’에 해당한다. 결론적으로 한국어 아동 학습자는 ‘한국어 교육의 접근법’에 따라 다음 <그림 II-1>과 같이 범주화할 수 있다.

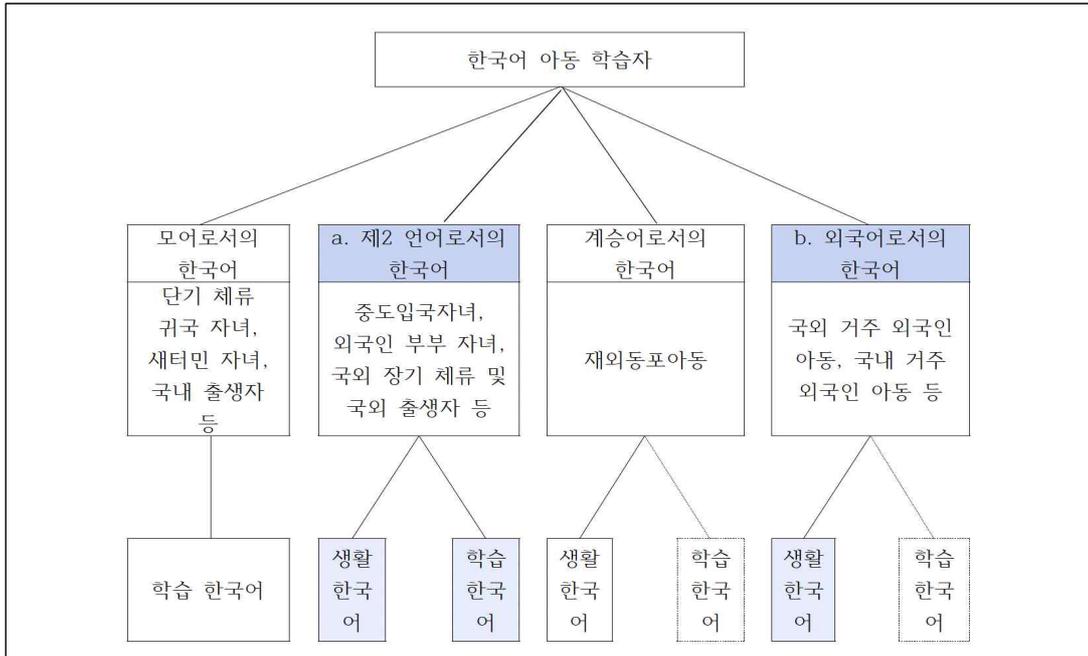
16) ‘아동 학습자의 연령별 범주’(박혜경, 2013: 259)



17) ‘한국어 배경에 따른 아동 학습자의 범주’(박혜경, 2013: 259쪽)



<그림 II-1> 한국어 교육의 접근법에 따른 교육 범주<sup>18)</sup>



위와 같이 한국어 교육의 접근법에 따른 분류에서 ‘외국인 부부 자녀’의 학습자는 ‘a. 제2언어로서의 한국어(KSL)’ 또는 ‘b. 외국어로서의 한국어(KFL)’로 범주화할 수 있다. ‘제2언어로서의 한국어(KSL)’는 ‘생활 한국어’와 ‘학습 한국어’가 모두 요구된다고 할 수 있으며 ‘외국어로서의 한국어(KFL)’는 주로 ‘생활 한국어’에 초점을 두고 있다는 점을 확인할 수 있다. 제주 국제학교의 한국어 학습자는 ‘국내 거주 외국인 아동’으로 ‘b. 외국어로서의 한국어(KFL)’의 범주에 해당된다. ‘b. 외국어로서의 한국어(KFL)’에서 눈여겨보아야 할 점은 하위 기준에서 ‘생활 한국어’는 반드시 해야 할 실선(파란 상자)으로 표시가 되어있지만, ‘학습 한국어’는 점선(흰 상자)으로 표시하여 필요에 따라서 선택적으로 진행할 수 있도록 범주화한 점을 알 수 있다. 따라서 ‘외국어로서의 한국어(KFL)’에 속하는 학습자는 ‘학습 한국어’를 선택적으로 학습할 수 있다.

이러한 범주화를 통해 아동 학습자의 개념을 정확히 이해하고 한국어 수업대상자의 교육 목표를 적절히 반영하여 한국어 수업을 더욱 체계적이고 효율적으로 적용할 수 있다.

18) 박혜경(2013: 260)의 ‘한국어 교육의 접근법에 따른 교육 범주’를 참고하여 재구성하였다.

## 2.2. 제주 거주 국제학교 한국어 학습자의 현황 및 특성

앞서 살펴본 한국어 교육의 범주에 해당하는 제주 국제학교 한국어(KFL) 아동 학습자 현황 및 특성을 살펴보고자 한다. 이를 위해, 우선 제주 국제학교의 한국어 학습자 현황을 조사해 보았다. 교육부통계서비스(KESS)의 제주통계연보(2022)에 따라 제주 국제학교에 재학 중인 외국인 학습자의 학생 수<sup>19)</sup>를 정리해 보면 다음 <표 II-9>와 같다.

<표 II-9> 제주 국제학교 초·중·고 학생 수

총계	한국 국적	이중 국적	외국 국적						계
	계	계	중국	미국	영국	캐나다	호주	기타 <sup>20)</sup>	
4554	3987	184	158	100	51	19	7	48	383

위의 <표 II-9>에 따르면 2022년 제주 국제학교의 전체 학생 수 4,554명 중, 한국 학생이 3,987명이고 외국 국적 학생은 383명으로 전체 학생의 8.4%에 해당한다. 383명 중에 중국 국적 158명을 제외한 225명(4.9%)의 학생이 한국어 수업 대상자에 해당된다. 그 외의 이중국적소지자<sup>21)</sup> 184명은 국어 수업에 참여하게 되므로 고려하지 않기로 한다. 다시 말해서, 총 4554명 중 225명(4.9%)의 학생이 한국어 교육 대상자에 해당되는 것이다. 한국어 교육 대상자의 출신지를 보면 미국

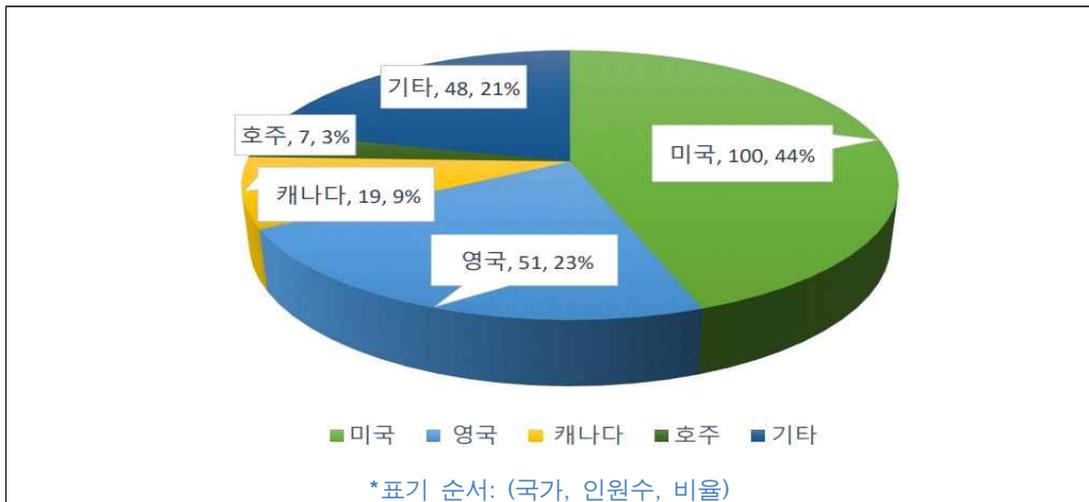
19) 교육부통계서비스(KESS)의 제주통계연보(2022)에서 아래의 표(이하 3개의 표는 생략함)를 참고로 하여 본 연구의 목적에 따라 재구성하였다.

구분 Classification	총계 Total		한국 Korea		외국 국적 Foreign Nationality																			
					계	미국	중국	영국	캐나다	일본	홍콩	호주	터키	칠레										
	계	여	계	여	계	여	계	여	계	여	계	여	계	여	계	여								
총 계 Total	4,554	2,386	3,987	2,081	378	204	100	52	158	89	51	23	19	8	2	1	3	3	7	7	1	1	1	1
공립 Public	1,078	443	973	409	33	10	18	6	8	1			5	2			1	1						
사립 Private	3,476	1,943	3,014	1,672	345	194	82	46	150	88	51	23	14	6	2	1	2	2	7	7	1	1	1	1

20) 외국 국적에서 ‘기타’에는 ‘대만, 싱가포르, 뉴질랜드, 인도, 몽골 등의 국가’와 ‘외국인 이중국적 소지자’를 포함하고 있으며 이들은 모두 한국어 수업 대상자에 해당된다.  
 21) 본고에서 의미하는 ‘이중국적소지자’는 외국 국적과 한국 국적을 동시에 소지한 학습자를 뜻한다. 기본적으로 한국 국적을 포함한 이중국적을 가진 학습자들은 반드시 정규 교육과정인 국어와 사회 수업을 이수해야 하므로 한국어(KFL) 수업과는 관련이 없다.

(100명), 영국(51명), 캐나다(19명) 등의 순으로 모두 영어권 국가임을 알 수 있다. 위의 <표 II-9>에서 ‘외국 국적’의 학생 중에서 중국 국적을 제외하고 ‘한국어 학습자 대상자’를 출신 국가 순으로 나타내면 다음 <그림 II-2>와 같다.

<그림 II-2> ‘외국 국적’ 한국어 학습자의 출신 국가 분포도



제주의 국제학교에서 한국어(KFL) 수업에 참여하는 외국 국적 학습자들은 기존 다문화 학생들과 마찬가지로 한국에서 생활하며 ‘한국어(KSL) 교육과정’을 기반으로 수업을 받고 있다. 한국어 아동 학습자 대상의 범주에서도 확인한 바와 같이 국내에서 거주하는 외국인 가정의 학습자는 ‘제2언어로서의 한국어(KSL)’ 또는 ‘외국어로서의 한국어(KFL)’로 분류될 수 있다. 이는 다시 제주 국제학교의 특수한 환경조건에 따라 의사소통에 관련하여 기본적으로 ‘한국어(KSL) 교육과정’을 따르되 ‘외국어로서의 한국어(KFL)’의 환경적인 특성이 반영된 한국어 교육이 기반으로 된 수업이 요구되는 것이다. 국내에서 거주한다는 점은 동일하지만 공교육의 체계에서 한국어 수업을 듣는 일반 외국인 가정의 학습자들과는 달리 ‘영어몰입환경’ 내의 제주 영어교육도시의 국제학교 외국인 가정의 학습자는 여러 가지 면에서 차이점이 있기 때문이다. 따라서, 한국어 수업을 운영함에 있어서 학습자의 요구사항에 맞도록 ‘의사소통’에 집중한 효율적인 수업을 진행할 수 있도록 여러 가지 면에서 교사의 세심한 배려와 유연성이 요구된다.

다음으로 제주 국제학교 초등학교 학습자의 한국어 교육 환경 및 학습자의 특성에 대해 살펴보기로 하겠다.

제주 영어교육도시 국제학교의 초등학교 한국어 교육은 한국어 과목을 자율적으로 선택하는 방식이 아닌 정규수업 시간에 따라 의무적으로 한국어 수업에 참여해야 하는 형태이다. 제주의 국제학교 4개교 모두 국내에서 학력이 인정되는 인가학교이므로 한국 국적을 소지한 학생들은 반드시 국어와 사회 과목을 의무적으로 이수하여야 한다. 다시 말해서, 한국인들이 국어와 사회 교과목을 이수하는 그 시간에 초등학교 외국인 학습자들은 한국어(KFL) 수업을 듣는 방식이다.

한국인과 비교해서 외국인 학습자의 수는 상대적으로 적으므로 수준별로 여러 개의 반을 개설하기에는 현실적으로 불가능하므로 수준별 반편성이 아닌 학년별로 한국어 반이 개설되어있는 상황이다. 이 외국 국적 한국어 학습자들은 대부분 외국인 교원의 자녀에 해당하며 제주통계연보에 따르면 제주 국제학교의 국적에 따른 교원의 수는 아래 <표 II-10>과 같다.

<표 II-10> 국적에 따른 교원 현황<sup>22)</sup>

총 계	한국 국적	외국 국적								
		계	미국	영국	캐나다	남아공	호주	뉴질랜드	아일랜드	*기타
693	103	590	250	140	76	25	23	14	9	53

(\*기타: 터키, 인도네시아, 대만, 스페인, 필리핀, 벨라루스, 아르헨티나, 인도, 멕시코, 중국, 프랑스 등)

22) 국적에 따른 교원 현황 자료(아래의 표 이하는 생략)를 참고하여 재구성하였다.(자료 출처: 제주통계연보 2022년)

구 분 Classification	총계 Total		한국 Korea		외국국적 Foreign Nationality													
					계 Total		영국 U.K		미국 USA		캐나다 Canada		뉴질랜드 New Zealand		터키 Turkey			
	계 T	여 F	계 T	여 F	계 T	여 F	계 T	여 F	계 T	여 F	계 T	여 F	계 T	여 F	계 T	여 F		
총 계 Total	693	375	103	67	590	308	140	65	250	133	76	39	14	10	3	1		
공립 Public	171	88	29	17	142	71	1		98	47	30	15	2	2				
사립 Private	522	287	74	50	448	237	139	65	152	86	46	24	12	8	3	1		

위의 <표 II-10>에서 확인할 수 있듯이 2022년 총 교원 수는 693명이고 전체 교직원 중에서 외국 국적의 교원이 590명(85.1%)정도를 차지한다. 이들의 국적을 살펴보면 미국이 250명(42.3%)으로 가장 많고, 영국 140명(23.7%), 캐나다 76명(12.8%)의 순 등으로 ‘외국 국적’ 한국어 학습자의 출신과도 일치하는 것을 알 수 있다. 이를 통해 한국어 학습자와 마찬가지로 교원도 영어를 사용하는 국가 출신이라는 것을 확인할 수 있고 이에 따라 현재 제주 국제학교에 재학 중인 외국인 한국어 학습자는 가정에서 역시 영어를 기본적으로 사용한다는 것을 알 수 있다. 그 외의 외국 국적의 학생 중 중국 국적인 학생들의 경우에는 중국어 수업 과정에 참여하게 되므로 한국어 학습자의 대상자는 영어권 국가 학생들로 제한된다는 점을 확인할 수 있다.

제주의 국제학교 모두 영국, 캐나다, 미국의 교육방식과 관련되어 있으며 위에서 살펴본 바와 같이 대부분 교사는 외국 국적의 교사이고 교수 언어는 기본적으로 영어로 지정되어 있으며 학교에서의 공용어도 영어로 지정되어 있다. 따라서 국제학교 학습자의 경우 학교 내의 모든 환경이 영어몰입 환경임을 다시 한번 확인할 수 있다. 마찬가지로, 학교 밖의 환경 역시 영어교육도시 내의 공공시설 및 안내 등이 기본적으로 영어로 표기되어 있으며 의사소통 역시 영어사용 환경으로 특수하게 조성되어 있다.

이들은 가정환경에서도 다문화 가정의 학습자들과는 큰 차이점이 있다. 자연스럽게 한국어를 접하거나 학습할 수 있는 다문화 가정의 환경과는 다르게 제주의 국제학교 한국어 학습자의 경우 기본적으로 영어를 사용하는 외국인 부부의 가정이므로 자연스럽게 한국어를 배우거나 익히기에는 어려움이 있다. 이처럼 한국에 거주한다는 점은 같지만 자연스럽게 한국어를 접할 수 있는 다문화 가정과는 다른 제주 국제학교의 한국어(KFL) 교육의 특성을 먼저 이해할 필요가 있다.

위의 내용을 바탕으로 하여 제주의 국제학교 한국어(KFL) 교육의 특성을 다문화 가정의 한국어(KSL) 교육과 비교하여 살펴보고자 한다.<sup>23)</sup>

첫째, KSL 학습자는 국제결혼가정의 경우로 부모 중 한 명은 한국어를 구사할

23) 본고에서 KSL과 KFL 대상 학습자의 의미는 한국에 거주하는 한국어 학습자를 뜻하며, 특히 본고에서의 KFL 학습자는 제주의 국제학교 외국인 가정의 자녀를 의미한다.

수 있으나 KFL 학습자는 외국인 부부의 자녀로 부모가 모두 외국인이므로 학교에서 이루어지는 KFL 수업 외에 가정에서 한국어를 자연스럽게 습득하거나 익히기에는 어려운 환경이다.

둘째, 국내의 KSL 학습자의 경우 다양한 국가의 출신이 있어 영어를 공용어로 지정하는 것이 어려우나 제주 국제학교 KFL 학생들은 영어를 자연스럽게 구사하고 영어를 사용하고 있으므로 교재를 재구성할 때 영어설명이 첨부된다면 학습자들이 스스로 학습하거나 내용을 이해하기 수월해질 것이며 가정에서도 자율적인 지도가 가능해져 한국어 교육에의 접근이 훨씬 쉬워질 것으로 보인다.

셋째, 문화적인 부분에서의 차이점으로 KSL 학습자의 경우 동남아 출신이 많으므로 현재 한국어(KSL) 교재에 제시된 국가명이나 등장인물이 익숙할 수 있지만, 제주 국제학교 KFL 학습자의 경우는 주로 영어권 국가의 학습자라서 한국어 교재에서 제시되는 출신 국가명이나 등장인물들을 익숙하지 않아 그들 출신의 국가명칭을 추가하여 수업해야 하는 경우가 빈번하게 발생한다.

넷째, KSL 학습자의 경우 장기적으로 한국에 거주하는 경우가 많아 공교육으로 이어지는 교과 학습과 관련된 학습도구 한국어 교육도 지속적으로 이루어져야 하겠지만 제주 국제학교의 KFL 학습자의 경우 주로 부모의 직업에 의해 잠시 이전해 온 경우로 주로 2~3년 정도로 머무는 경우가 대부분이다. 따라서 한국어 수업에서의 목적은 주로 실생활에 관련된 의사소통에 있다.

다섯째, 제주 국제학교의 KFL 수업은 한국인 학생들이 국어와 사회 수업을 이수하는 시간에 외국인 가정의 자녀들이 의무적으로 한국어 수업에 참여하게 되는 형태로 한국어를 배우고자 하는 뚜렷한 목적 없이 한국어 수업에 참여하는 경우가 종종 있다. 따라서, 학습자들이 한국어의 필요성을 느끼지 못하는 경우 수업이 지루해지기 쉬우므로, 학습자들의 흥미를 유도할 수 있는 다양한 학습 활동 위주의 한국어 수업 준비가 요구된다.

여섯째, 공교육의 KSL 교육은 다양한 형태로 수업이 진행되는 반면 제주 국제학교에 개설된 KFL 수업의 경우 언어 수업의 일부로 정규수업 시간에 한국어 수업 시간으로 수업이 이루어지므로 수업 시간 외에 한국어를 접할 수 있도록 다양한 기회를 주기 위해 이를 보충할 수 있는 보조교재의 개발이 절실하다.

일곱째, 공교육에서 KSL의 경우 수준별로 반을 구성하는 등 상황에 따라 유연

하게 다양한 형태의 수업으로 진행될 수 있으나 제주 국제학교 KFL 학습자들의 경우 소수의 학습자라서 KFL 수업은 수준별이 아닌 학년별로 이루어질 수밖에 없는 상황이기 때문에 한 교실에 다양한 수준의 학습자가 존재할 수밖에 없다. 학년별로 반이 구성된 제주 국제학교의 KFL 학습자들은 다양한 수준의 학생들이 각 학년에 따라 동일한 수업 시간에 참여하게 된다. 예를 들어, 5학년 학생이 제주 국제학교에 와서 처음으로 KFL 수업을 접하는 학습자와 기존의 KFL 학습자가 3년째 재학 중이라서 이제 5학년이 된 경우이다. 이들의 수준 차이는 실제로 상당하지만 같은 5학년이기 때문에 같은 수업 시간에 한국어 수업에 참여한다는 뜻이다. 따라서 일괄적으로 진도를 나가기보다는 전체 수업을 진행하되 개별지도를 하는 방식 등으로 학습자의 특성에 맞는 수업을 진행하여야 하므로 상황에 따라 유연성 있게 대처하는 교사의 역할이 매우 중요하게 여겨진다.

이러한 제주 국제학교의 다양한 특성을 모두 반영하여 새로 교재를 개발하기엔 현실적으로 어려움이 있으므로 기존의 다문화 가정의 학습자를 위해 발간된 교재를 재구성하여 수업에 활용한다면 학습자의 접근이 수월해질 수 있으며 더욱 효율적인 수업이 될 것으로 판단된다.

따라서 다음으로 한국어 수업 현장에서 필수적인 요소에 해당하는 한국어 교재의 기능과 의미를 알아보려고 한다.

### 3. 한국어 교재의 의미와 기능

#### 3.1. 한국어 교재의 의미

교육 현장에는 가르치는 교사와 배우는 학습자가 존재하고 이들은 교재를 매개로 지식을 교환한다. 이는 언어 교수-학습의 3대 요소 즉, 교사, 학습자, 교재를 뜻한다. 교재의 의미가 무엇인지 다음 <표 II-11>에서 살펴보기로 한다.

〈표 II-11〉 『한국어 교재론』에서 교재의 의미

- 교육과정과 목표를 달성하기 위하여 동원되는 일체의 물리적·표상적 실체(이성영, 1995)
- 교육과정의 구현체(박경자 외, 1998:573)
- 교육을 ‘누가 무엇을 누구에게 가르치는 행위’로 볼 때, 바로 이 ‘무엇’을 담고 있는 총체물(민현식, 2000:5)
- 교사가 교육 현장에서 학습자에게 ‘그 무엇’을 가르치고 학습자가 ‘그 무엇’을 배운다고 할 때, 교재는 ‘그 무엇’을 담아내는 총체적인 도구(조항록, 2003:249)
- 해당 교육 기관의 교육 정책이나 철학, 교육과정 등을 근간으로 하여 어떠한 교육을 실시해 나갈지를 제시해 주는 하나의 도구(김영만, 2005)
- 교육 목적 및 목표를 달성하기 위해 교육과정을 반영한 교육 내용을 교사와 학습자에게 제공하는 총체적 도구(한국어교육학사전, 2014)

교재에는 여러 가지 기본 요소가 포함되어있으며 이러한 요소를 고려하여 만들어진 물리적 실체로 교사와 학습자에게 제공되는 총체적 도구이다. 이러한 다양한 요소를 기초로 하여 교재를 정의해보면 다음 〈표 II-12〉와 같다.

〈표 II-12〉 『한국어 교재론』에서 교재의 정의

- 교재란...
  - ① 교육 목표를 구현하기 위해(교육 목표- ‘왜’)
  - ② 교육자가 가르치고자 하는 체계적인 내용을(교육 내용- ‘무엇’)
  - ③ 문서, 웹 등을 매개체로 하여(교재의 형식- ‘어떤’)
  - ④ 학습자의 요구 및 목적에 맞게(교재의 수요 대상- ‘누구’)
  - ⑤ 효율적으로 전달하는(교수법- ‘어떻게’)
  - ⑥ 교육적 도구이다(교사와 학습자를 매개하는 수단).

흔히 교재라고 하면 인쇄 매체로 문서화 된 자료의 형태인 책이 떠오를 것이다. 하지만 위의 정의에서도 알 수 있듯이 교재란 문서뿐만 아니라 웹 등의 매개체, 즉 수업 현장에서 쓰이는 모든 시청각 자료나 기자재 등을 모두 포함하는 넓은 의미로 사용된다.

강현화 외(2022: 19)<sup>24)</sup>는 “한국어 교육의 목표는 언어와 문화를 익혀 목표 언

24) 강현화 외(2022), 『한국어 교재론』, 한국문화사

어 화자와의 소통하는 것이므로, 의사소통의 영역이 되는 일상의 모든 자료들이 교재가 될 수 있다. 교육의 현장 역시 점차 변화하고 있고 교재와 교수자의 기능과 역할도 빠르게 변화하고 있다. 이에 언어 교육에 필요한 교재는 오히려 ‘언어 교육용 자료’라는 용어가 더 적합할 것이다. 국외의 교재 연구자들은 교재를 ‘언어 학습 자료(Language learning materials)’로 부르는 게 일반적이다. 이제 교재는 학습자의 언어에 대한 지식과 경험을 향상시켜 주는 모든 자료를 지칭한다 하겠다.”라고 하였다. 교재는 다양한 실용적인 자료를 보다 의미 있게 학습자에게 제공하기 위한 유용한 도구가 된다는 점에서 의의가 있다. 교재는 교수자의 요구와 학습자의 요구를 반영해야 하며 실제 사용 환경과 사용하는 주체에 대한 고려가 선행되어야 한다.

권준영(2009)에서 교사들은 체계적인 교육을 위한 우선 업무로 수준별 교재 및 교육 자료 보급을 최우선 업무로 선택하였다. 이것은 한국어 교육 현장에서 실제 교실 상황에 적합한 교재가 부재함을 알 수 있다. 최영환(2008)은 초등학교 다문화 교육의 대상 유형을 국적, 발생 요인, 한국어 능력, 한국 거주 의 지속성 여부에 따라 다층적으로 분석하여, 교재 개발 시 이러한 다양한 변인을 고려하여 단일화 교재가 아닌 다층적인 교재로 구성할 것을 제안하였다. 이는 현실적으로 너무나도 다양한 한국어 학습자에 대한 배려로 여겨지며 보완 교재의 필요성도 제안하였다.

황혜신·황혜정(2000)에서 이중언어를 하는 아동의 능력에 대한 두 가지 견해인 “부가적 이중언어주의(additive bilingualism)” (Bain, 1996)와 “감가적 이중언어주의(subtractive bilingualism)” (Wong, 1991)가 아동의 연령에 따라 다르게 적용됨을 밝혔다. 이 연구에서 연령대별 이중언어 학습 능력의 상관관계를 살펴보면 부적인 상관관계는 4~5세에 나타나고 정적인 상관관계는 6세에 이르러 나타난다. 즉, 아동이 이중언어를 할 때 혼란기(감가적 이중언어주의)를 거쳐 안정기(부가적 이중언어주의)로 접어든다고 하였다. 여기서 주목해 보아야 할 점은 6세, 다시 말해서 초등학교 시기부터는 안정기에 이르기 때문에 이 시기에 언어 학습의 중요성이 강조되고 있다. 이러한 중요한 시기에 해당하는 학령기의 한국어 학습자에게 있어서 교재의 의미는 더욱 중요하게 여겨질 수밖에 없다.

### 3.2. 한국어 교재의 기능

언어 학습에서 교재는 다양한 기능을 수행하고 있어, 김영만(2005: 139)은 ‘교수 학습 과정에 없어서는 안 될 핵심적인 요소’ 라고 표현하였다.

서종학 외(2020: 9)에서 언어 교수 현장에서 한국어 교재의 기능을 ‘교재는 교육과정을 반영하고 있고, 교수 목표를 제시하고 교수법 및 교수 자료를 제공한다. 또한, 교재는 학습자의 동기를 유발하고 학습 방법을 알려 준다. 그리고 학습자가 목표 언어를 연습하여 배운 기능을 정착시키며, 교사와 학습자를 매개하고 수업을 촉진시킨다. 무엇보다도 교재는 교육용 자료를 제공함으로써 교사 간 일관성을 유지한다.’ 라고 하였다.

위의 내용을 중심으로 교재의 기능을 교사와 학습자의 측면에서 체계화하면 다음 <표 II-13>과 같다.

<표 II-13> 『한국어 교재론』에서 수업 단계별 교재 기능

수업 단계	교재의 사용자	교재의 기능	
수업 전	교사면	① 교수 목표 제시 ② 교육과정 구현	
	학습자면	③ 학습 동기 유발	
수업 중	교사면	④ 교수 내용 제공 ⑤ 표준이 되는 언어 제공 ⑥ 교수법 제공 ⑦ 교수 자료 제공	⑩ 교사와 학습자 매개
	학습자면	⑧ 학습 내용 제공 ⑨ 학습 방법 제공	
수업 후	교사면	⑪ 교수 평가 근거 제공 ⑫ 교수 내용의 일관성 확보	
	학습자면	⑬ 평가 대비 자료 ⑭ 연습을 통한 정책 기능 수행 ⑮ 수업 수준의 일정성 확보	

위의 <표 II-13>에서 수업 단계별로 ‘수업 전 - 수업 중 - 수업 후’ 로 나누어

볼 수 있고 교재의 사용자에 따라 ‘교사면 - 학습자면’으로 분리하여 교재의 기능을 제시하였다.

‘수업 전’에 해당되는 교재의 기능에는 ‘① 교수 목표 제시, ② 교육과정 구현, ③ 학습 동기 유발’이 있다. 교수 목표는 교재에 명시적으로 제시되고 교수 요목이 반영된 교재에는 교육과정이 구현되어 있으므로 교사는 체계적인 교육 내용을 제공받는다. 이러한 교재가 학습자에게는 학습 의욕을 불러일으키고 수업의 전 단계에서 내적 동기를 일으키는 역할을 한다.

‘수업 중’ 교재는 ‘④ 교수 내용 제공, ⑤ 표준이 되는 언어 제공, ⑥ 교수법 제공, ⑦ 교수 자료 제공, ⑧ 학습 내용 제공, ⑨ 학습 방법 제공, ⑩ 교사와 학습자 매개’의 기능을 한다. 교재는 가르치려는 교육 내용이 담겨 있으며 언어 교재는 표준형의 목표 언어를 사용하여 바람직한 교육용 언어를 제공한다. 백봉자(2001)에서 “교재 편찬에서 내용과 형식을 결정하는 데는 어떤 교수법을 적용하느냐가 편찬 방향을 정해주는 조건이 되는 것이고 특정한 교수법의 적용을 위해서는 주제와 제목, 어휘와 문법의 설명 방법, 연습 방법들이 그 이론을 따라 주어야 하는 것이다.”라고 하였듯이 교재는 바람직한 교수법을 제공하고자 한다. 교재는 수업 현장에서 여러 시각 자료와 활동, 지침서, 비디오 자료 등을 제공하여 교사가 여러 가지 제공된 자료를 활용하여 수업을 진행할 수 있도록 한다. 이는 학습자에게는 학습할 내용이 되는 것이며 교사가 교재에서 교수법을 제공받는 것처럼 학습자에게는 공부하는 방향과 순서를 알려주어 학습 방법을 제공하는 것이다. 이처럼 교재는 교사와 학습자가 공유하는 것이므로 교사와 학습자의 매개적 기능을 한다.

‘수업 후’ 교재는 ‘⑪ 교수 평가 근거 제공, ⑫ 교수 내용의 일관성 확보, ⑬ 평가 대비 자료, ⑭ 연습을 통한 정책 기능 수행, ⑮ 수업 수준의 일정성 확보’와 같은 기능을 한다. 교육 목표에 따라 개발된 교재는 평가에 근거를 제공하며 다양한 교사에 의해 수업이 이루어지더라도 최소한 가르치는 내용의 핵심은 일관성을 확보하는 기능을 한다. 학습자는 평가에 대비할 자료를 교재를 통해 확인하고 평가 기준을 알 수 있으며, 선행 학습과 후행 학습이 연계되어 본문은 단계별·수준별 내용으로 구성되므로 학습자는 연습 및 응용과정을 거치게 된다. 언어 교재는 다양한 교사의 수업 능력에 따라 생길 수 있는 수업의 질을 일정 수

준 유지할 수 있어 학습자는 교재를 통해 수업 수준에 대한 최소한의 보호 장치인 일정성을 보장받을 수 있다.

이러한 교재의 기능을 관련성에 따라 체계화하면 다음 <표 II-14>와 같다.

<표 II-14> 『한국어 교재론』에서 교재의 4대 기능

<p><b>[기능 1] 교수 학습 목표 제시</b> : 교수 학습 목표의 구체적 설정(①~③) → 수업 수준의 일정성 확보(⑮)</p> <p><b>[기능 2] 교수 학습의 내용 규정</b> : 교수 과정에 따른 학습 내용을 제공(④, ⑤, ⑧) → 교수 내용의 일관성 확보(⑫)</p> <p><b>[기능 3] 교수 학습의 전략과 방법 제공</b> : 교수법, 연습 방법, 학습 방법 제시(⑥, ⑨)</p> <p><b>[기능 4] 평가의 대상과 자료 제공</b> : 평가 자료와 근거를 제공(⑦, ⑩, ⑬)</p>
--

지금까지 교재의 여러 가지 기능에서 바람직한 역할을 이끄는 순기능을 살펴 보았지만 교재에는 순기능만 존재하는 것은 아니다. 교재를 교수자가 제대로 이해하지 못하거나 비효율적으로 제작된 경우 문제가 발생할 수 있는데 이는 교재의 역기능에 해당되는 것이다. 따라서, 교재가 교수 현장의 특성에 적합하도록 개발되어야 함은 물론 교수자는 이를 적절하게 사용하여 교재의 순기능을 이끌어 낼 수 있어야 한다.

### Ⅲ. 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재 분석

이 장에서는 한국어(KSL) 교재의 재구성에 앞서 다문화 가정의 자녀를 대상으로 하여 공교육의 체계로 다루어지고 있는 한국어(KSL) 교재를 선정하여 분석을 통해 본 연구에서 제시하고자 하는 교재 재구성 시 고려해야 하는 점에 대하여 구체적인 시사점을 얻고자 한다.

#### 1. 교재의 선정 이유 및 특징

##### 1.1. 교재의 선정 이유

이 교재를 선정한 가장 큰 이유는 『표준 한국어』는 교육부에서 지정한 ‘2017년 한국어(KSL) 교육과정’을 기반으로 국립국어원에서 유일하게 초·중·고 학습자를 대상으로 체계적으로 개발된 한국어(KSL) 공교육 체계의 교재라는 점이다. 기존의 다문화 예비학교나 레인보우스쿨 등에서 사용되는 교재들도 있지만 초등학교에서 사용을 권장하는 교재는 아니므로 적어도 교재로서의 객관성과 신뢰도를 가진 교재로 이를 선정하기로 하였다.

강승혜 외(2010) 『영어권 표준 한국어 교재 실태조사 및 개발 방안 연구』에서도 알 수 있듯 미국을 비롯한 주요 영어권 국가와 국내의 영어권 한국어 교재를 분석하고 사용 실태를 조사하여 구체적인 한국어 교재의 개발 방안을 제시하여 지속적인 한국어 교육의 수요를 창출하고 한국어 교육의 내실화를 다지고자 하였는데 국내에서 개발된 영어권 교재 분석 과정에서도 나타난 것처럼 대부분의 영어권 한국어 교재가 일반 성인을 대상으로 한 초·중·고급교재로 수준별 학습 교재였다. 미국에서는 한국어가 정규 교과로 수업이 이루어지고 있지만, 청소년을 대상으로 발간된 교재가 거의 없으므로 영어권 학습자 대상의 한국어 교재는 학습자의 연령에 적합한 청소년을 위한 교재 개발이 필요하다고 하였다. 이러

한 연구에서도 확인할 수 있듯이 학습자의 연령에 적합한 교재의 개발은 반드시 필요한 부분이라고 할 수 있다. 박정진(2010: 150)에서는 “교재 개발자의 의도도 중요하지만 그 전에 학습자의 요구에 따라서 응용하고 각색하여 활용하는 것이 교재의 교육 목표에 구체적으로 다가갈 수 있는 방법이다.” 라고 기존 교재의 활용에 관한 필요성과 중요성을 언급하였다.

이러한 선행 연구에서도 드러난 것처럼, 본 연구에서는 국내에서의 한국어(KFL) 교육의 한계를 극복하고자 동일한 학령기에 해당하는 공교육 체계에서 다문화 배경 학생을 위해 발간된 유일한 교재인 『초등학생을 위한 표준 한국어』를 선정하여 교육의 목표에 맞게 재구성하여 수업에 활용하기로 하였다. 또한, 제주 국제학교의 초등학교 학습자 한국어 교육의 주요한 목적은 의사소통에 있으므로 ‘의사소통 한국어’는 이들의 목표와도 일치하므로 한국어(KFL) 교육에 좀 더 체계적이고 객관성을 갖고 접근할 수 있으므로 이 교재를 선정하게 되었다.

## 1.2. 교재의 특징

교재의 특징을 살펴보기 위해 우선 『초등학생을 위한 표준 한국어』의 출판과정부터 살펴보도록 하겠다. 2012년에 한국어를 제2언어로 하는 ‘한국어(KSL) 교육과정’은 최초로 공교육 내의 교육과정으로 고시하고, 이를 바탕으로 2013년 3월 초·중·고 다문화 환경의 학습자를 위한 『표준 한국어』가 개발되어 공교육 현장에서 사용되기 시작했다. 이후 2017년에 한국어(KSL)의 새로운 교육과정을 개정 고시(교육부 고시 제2017-131호)하였으며 이를 근거로 2019년에 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재를 편찬하였다. 이 교재의 특징은 한국어의 공교육 진입의 목적을 반영하여 ‘학습 도구 한국어’와 ‘의사소통 한국어’로 구분하여 개발된 점이다. 특히 기존 한국어 교재의 개발은 외국인 성인 학습자를 대상으로 활발히 이루어졌으나 이를 계기로 아동 학습자를 위한 한국어 교재가 공교육 차원에서 체계적으로 개발된 점에서 큰 의미가 있다.

『초등학생을 위한 표준 한국어』의 ‘의사소통’은 일상생활과 학교생활에

서의 한국어 의사소통 능력 향상을 위한 내용으로, 교과 학습에 도움을 주고자 하는 한국어 능력 신장을 위한 ‘학습 도구 한국어’와는 구분이 된다.

Cummins(1980, 2005)는 다문화배경을 하는 제2언어 학습자가 학교의 ESL 프로그램에서 배워야 할 언어 능력을 크게 기초적인 의사소통 능력(BICS)과 인지적 학문적 언어 능력(CALP)의 두 가지로 보았다. “기초적인 의사소통 능력은 다문화 가정 학생들이 일상의 다양한 사회 상황 속에서 맞부딪치는 면대면 대화를 수행할 수 있는 능력을 지칭하는 것이라면, 인지적 학문적 언어 능력은 수학, 과학, 사회 등 내용 교과 영역에서 접하는 학문적인 전문 어휘 및 주요 개념을 이해하고 자신이 이해한 바를 바탕으로 토론하고 글로 쓸 수 있는 능력을 말한다(원진숙 외, 2010).” 이러한 관점에서 볼 때, ‘학습 도구 한국어’는 공교육에서의 교과목 수업에 관련된 한국어 교육에 초점이 맞추어져 있으므로 국제학교 커리큘럼의 특성상 그들의 교과 학습에 관련된 어휘와 전혀 일치하지 않으며, KSL 한국어 학습자와 달리 제주 국제학교의 KFL 학습자는 한국의 공교육 체계의 학습과는 연관성이 없으므로 분석 대상에서 제외하였다.

『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재의 여러 특징 중에서도 특히 주목할 점은 공교육의 체계에서 객관적이고 체계적인 교재가 개발되었다는 것과 제주 국제학교 아동 학습자와 동일한 학령기의 학습자를 대상으로 출판되었다는 점이다. 아쉽게도 현재까지 한국에 거주하는 특수한 환경에 처한 외국인 아동 학습자를 위한 공교육 체계로서의 교재는 따로 없는 실정이므로 『초등학생을 위한 표준 한국어』는 어느 정도 객관성을 가진 같은 학령기의 제주 국제학교 KFL 학습자에게 가장 적합한 한국어 교재로서의 특징을 갖추고 있는 것으로 판단되었다.

## 2. 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재 분석

### 2.1. 분석 대상 및 분석 요소

#### 1) 분석 대상

『표준 한국어』는 2017년 한국어 교육과정(교육부 고시 제2017-131호) 개정 고시에 따라 한국어 의사소통 능력이 현저히 부족하거나 없는 학습자가 생활 한국어와 학습 한국어를 비롯하여 한글까지 쉽고 재미있게 익힐 수 있도록 개발한 교재이다. 국립국어원에서 초·중·고 대상으로 개발한 유일한 한국어(KSL) 교재인 『표준 한국어』는 ‘교재, 익힘책, 교사용 지도서’로 구성되어 있다. 각각의 교재에는 익힘책<sup>25)</sup>이 따로 있으며, 교재의 구성은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 2019년 『표준 한국어』 교재의 구성

	의사소통 한국어	학습 도구 한국어
초	저학년 의사소통 (총 4권) 1·2·3·4권	학습 도구 한국어 (총 3권) · 1~2학년용 · 3~4학년용 · 5~6학년용
	고학년 의사소통 (총 4권) 1·2·3·4권	
중 · 고	의사소통 (총 4권) 1·2·3·4권	학습 도구 (총 2권) · 중학생용 · 고등학생용

위의 <III-1>에서와 같이 초등학생을 대상으로 하는 ‘의사소통 한국어’는 저학년용과 고학년용이 각 4권씩 총 8권이며, ‘학습 도구 한국어’는 총 3권으로 구성된다. 중·고등학생을 대상으로 하는 ‘의사소통 한국어’는 총 4권이며, ‘학습 도구 한국어’는 중학생용과 고등학생용 각 1권씩 총 2권으로 구성된다.

본 연구는 이 교재 중에서 국제학교의 초등학생 학습자 즉, ‘외국어로서의 한국어(KFL)’를 대상으로 하는 연구이므로 초등학생을 대상 교재인 ‘의사소통 한국어’가 연구 대상이 되는 것이다.

초등학생 대상 ‘의사소통 한국어’의 경우 다시, ‘저학년 의사소통’과 ‘고학년 의사소통’으로 나누어진다. 하지만 앞선 연구 양영희(2020: 1012)에서도 언급하였듯이 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』은 학령의 특성을 반영하고자 ‘저학년 의사소통’과 ‘고학년 의사소통’으로 구분하여 출간되었으나 교재를 비교해 보면 각 단원의 내용이 대부분 일치하고 다만 삽화 부분에서 고학년 교

25) 각각의 교재는 익힘책이 존재하지만 본 연구에서의 연구 대상에서는 교재와 비슷한 제시양상을 보이는 익힘책은 분석 대상에서 제외하기로 한다.

재에 조금 더 성숙하게 표현된 점과 등장인물이 바뀐 정도라고 언급하였듯이 ‘저학년 의사소통’ 과 ‘고학년 의사소통’ 의 교수 요목은 거의 동일하다. 따라서 본 연구의 분석 대상 교재 ‘저학년 의사소통’ 의 기본 정보는 다음 <표 III-2>와 같이 정리할 수 있다.

<표 III-2> 분석 대상 교재 기본 정보

교재명	『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 1·2·3·4권’
학습 대상	초등학교 KSL 학습자
발행 연도	2019
발행 기관	국립국어원
출판사	마리북스
단원 구성	각 권마다 각각 8단원
단원 시수	총 10차시(필수 차시 1~6차시, 선택 차시 7~10차시) <sup>26)</sup>

## 2) 분석 요소

본 연구에서의 교재 분석 목적은 교재 자체를 분석하기 위함이 아니라 교재를 교수·학습 상황에 적합하도록 재구성하기 위함에 있다. 본고의 학습자 대상인 ‘외국어로서의 한국어(KFL)’ 즉, 영어권 화자의 한국어 교육과 관련하여 효율적인 언어 교육에 초점을 맞추고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서, 국내의 교재 분석 기준과 국외의 영어교재 ESL/EFL 분석 연구 사례를 살펴보고 객관적인 자료들을 종합하여 분석 요소를 정리하고자 한다. 본 분석은 KFL 학습자를 대상으로 한 한국어 교육에서 활용할 한국어(KSL) 교재의 형식과 내용의 구성이 KFL 학습자의 한국어 교육에 어느 정도 적합한지를 파악하기 위함이다. 이를 위해 교재의 재구성에 있어서 필요한 교재의 형식과 내용 분석에 초점을 맞추어 관련

26) 단원의 구성은 총 10차시로 이루어져 있지만, 수업에 따라 융통성 있게 활용할 수 있도록 반드시 기본적으로 배워야 하는 필수 차시(1~6차시)와 학습 내용을 활용한 다양한 표현이나 글의 형태로 심화 학습 할 수 있는 선택 차시(7~10차시)로 구성되어 있다.

연구를 분석해 보았다.

국내의 한국어 교재 분석에 관한 연구는 이해영(2001)에서 본격적으로 시작되었다. 이경숙(2015)에서는 선행 연구 이해영(2001)을 비롯하여, 황인교(2003), 이지영(2003)의 교재 분석 요소 및 항목을 정리하였는데 내용은 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 한국어 교재 분석 항목 비교(이경숙, 2015)

	이해영(2001)	황인교(2003)	이지영(2003)
교수·학습 상황	기관정보, 학습자, 교사	기관, 학습자, 교사	[교재 형식 분석] 시기별, 대상별, 학습 기관별, 연령별, 언어별, 목적별, 형태별, 교재의 구성
외적 구성	외관, 가격, 구입의 용이성, 이용 편의성, 구성물 이용의 용이성 등	모양 및 구입, 관련 구성물, 저자 또는 기관 정보 유무	[교재 내용 분석] ▶ 주제 분석 - 학습자의 흥미 - 주제의 전문성 - 주제의 다양성 - 주제의 실제성 ▶ 언어 분석 - 발음과 억양 - 어휘 - 문법 및 문형 - 담화, 화용 ▶ 기능 분석 - 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 - 생각표현/느낌표현/친교활동/대인관계 형성/부탁/지시/정보 교환 / 의 견 교 환/문제 해결 ▶ 문화 분석 ▶ 연습 문제 분석
내적 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 목표               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 교재 구성 목표</li> </ul> </li> <li>▶ 학습 내용               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 주제</li> <li>- 언어 내용: 문법</li> <li>- 어휘</li> <li>- 발음과 억양, 담화와 화용</li> <li>- 문화</li> </ul> </li> <li>▶ 학습 활동               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 학습자 중심의 수업 전제</li> <li>- 언어 영역: 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기</li> <li>- 학습평가와 피드백</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 구성               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 전체</li> <li>- 단원</li> <li>- 자모</li> </ul> </li> <li>▶ 학습 내용               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 주제</li> <li>- 문법</li> <li>- 어휘</li> <li>- 발음과 억양</li> <li>- 담화와 화용</li> <li>- 문화</li> </ul> </li> <li>▶ 학습 활동               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기</li> <li>- 학습평가와 피드백</li> </ul> </li> </ul>	

위의 <표 III-3>에서 이해영(2001)과 황인교(2003)의 교재 분석 항목은 크게 ‘교수·학습 상황, 외적 구성, 내적 구성’이라는 틀이 같고, 하위 항목도 유사함을 확인할 수 있다. 즉, 위의 표를 통해 황인교(2003)과 이해영(2001)의 ‘내적 구성’을 비교하여 볼 수 있으며, 이지영(2003)은 ‘교재 형식 분석’과 ‘교재 내용 분석’을 기준으로 삼은 것을 확인할 수 있다.

다음으로 외국인 가정의 학습자에게 한국어는 외국어로서의 역할을 하므로, 언어 교육으로서 한국어 교재의 중요성을 인지하여 해외의 영어교재 ESL/EFL 분석 기준을 살펴보겠다. Miekley, J.(2005)의 연구는 Daoud, A. & Celce-Murcia, M. (1979)의 연구부터 2003년까지의 연구를 종합하여 기준을 제시하였다. ‘교재’의 경우, ‘내용’과 ‘어휘와 문법’, ‘연습과 활동’을 중심으로 기준을 마련하였는데, 이는 하나의 단원 구성 상태를 대상으로 한 미시적 측면의 접근을 택하고 있음을 알 수 있다(홍종명 외, 2020: 92, 재인용). Mukundan, J & Nimechisalem, V.(2012)의 연구는 2011년도에 동일한 연구자가 시행한 후속연구로서 ‘일반 현황’과 ‘교수 학습 내용’으로 기준을 제시하였다. 이 연구에서 눈여겨볼 점은 ‘교수 학습 내용’의 범주인데, 이는 27개의 구체적이고 자세한 항목<sup>27)</sup>을 제시하였다. Abdelwahab, M. M.(2013)의 연구는 가장 세밀하고 과학적인 방식으로 분석의 기준을 제시하였다.<sup>28)</sup> 대범주인 ‘물리적 실용적 속성’은 ‘전반적 외양’, ‘레이아웃과 디자인’, ‘시각요소’의 하위 범주에 따른 25개의 항목의 질문을 제시하였으며, ‘교재의 목표 및 보충 자료의 효율적 제공’은 ‘교재의 목표’, ‘교육 보조’, ‘교수 방법’의 하위 범주에 33개, ‘교수 학습 내용’은 ‘주제와 내용’, ‘연습 활동’, ‘사회문화적 맥락’과 관련된 질문이 28개, ‘언어 기술’은 ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’, ‘어휘’, ‘문법’, ‘발음’에 관련된 54개로, 총 140개의 항목을 제시하였다.

홍종명 외(2020)에서는 국내외의 교재 평가 혹은 분석 기준을 연구하여 한국어 교재의 구체적이고 체계적인 총 110개의 분석 기준을 제시하였다. 범주로는 ‘범

27) 이는 ‘어휘, 발음, 문법, 연습 활동, 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기, 일반’으로 나뉘고 이에 따른 각각의 하위 항목을 세분화하여 체계적으로 제시하였다.

28) 1970-2000년대에 이루어진 교재 분석에 관한 연구 35편 이상을 대상으로 분석하여 기준 항목을 제시하였는데, ‘반 구조화된 인터뷰·서면’과 ‘비판적 피드백 질문’ 단계를 거쳐, 실제 교재의 평가 및 분석을 통해 최종적인 상세한 기준을 제시하였다.

령·규범 및 공정성’, ‘외형 및 실용성’, ‘교육과정의 준수’, ‘교육 방법 및 내용’으로 나뉘며, 이에 따른 세부 항목을 제시하였다.

이상의 내용을 바탕으로 본 연구의 목적에 적합한 항목 위주로 교재의 재구성에 필요한 분석 요소를 다음 <표 III-4>와 같이 제안하겠다.

<표 III-4> 교재 분석 요소 및 내용

분석	분석 요소	분석 요소 내용	
『초등 학생을 위한 표준한 국어』 저 학 년 의 사 소 통 1·2· 3·4권	교수· 학습 상황	· 기관의 교육 환경은 어떠한가?	
		· 학습자가 한국어를 배우는 목적이 무엇인가?	
		· 교사의 역할은 무엇인가?	
	외적 구성	편집	· 학습자의 모국어 번역을 제공하고 있는가?
		구성	· 테이프나 CD, MP3 등의 형태로 시청각 자료가 제공되는가?
	내적 구성 (교육 내용)	주제	· 주제가 학습자의 수준에 적절한가? · 주제가 학습 내용과 관련성이 있는가? · 주제가 흥미롭고 동기 부여에 도움이 되는가?
		어휘	· 어휘 연습이 풍부하고 적절한가? · 매 단원 새 어휘 항목이 등장하는가? · 어휘에 발음표기가 수반되어 있는가? · 교재의 끝에 어휘집이 수록되어 있는가?
		문법	· 문법 제시 방법이 적절하고 효과적인가? · 문법 구조에 대한 설명이 쉽게 이해 가능한가? · 문법 항목이 쉽고 간단한 설명 및 예시와 함께 제시되는가?
		듣기	· 듣기 자료가 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가? · 듣기 자료가 실제적이고 정확하게 잘 녹음되어 있는가?
		읽기	· 실제 발음과 억양을 정확하게 제시하고 있는가? · 발음 연습을 위한 적절한 자료를 제시하는가?
		말하기	· 말하기 학습이 충분한 구어 연습에 초점을 두고 있는가?
		쓰기	· 안내된 쓰기, 통제된 쓰기도 포함되어 있는가? · 통제된 쓰기에서 안내된 쓰기, 자유 작문의 방향으로 구성되어 있는가?
		연습 및 활동	· 연습과 활동의 수행 방법이 명료하게 제시되어 있는가?

위의 <표 III-4>에 관하여 살펴보면, 교재 분석 요소의 ‘교수·학습 상황’은 항인교(2003)와 이해영(2001)의 연구에서 한국어 교재 분석 시 재구성할 때 제시한 내용을 참고하였다.

‘외적 교재 구성’은 홍종명 외(2020)의 ‘외형 및 실용성 관련 세부 평가 항목’에서 관련된 내용인 ‘편집 및 구성’에서 제시한 내용을 분석 항목으로 설정하였으며, 전반적인 외형 분석에 해당하는 부분들은 본 연구의 목적과는 관련성이 거의 없으므로 분석 항목에서 제외하였다.

‘내적 교재 구성(교육 내용)’의 하위 분석 요소 분류기준과 내용은 Abdelwahab, M. M.(2013)의 영어교재 ESL/EFL 분석 기준 연구와 홍종명 외(2020)의 한국어 교재의 평가 기준 설정 연구에서 나눈 범주의 기준을 참고하여 본 연구의 목적에 맞도록 항목을 정리하여 재구성하였다. ‘주제’와 관련된 세부 항목은 홍종명 외(2020)에서 참고하였으며, 그 외의 ‘어휘, 문법, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기’의 구체적인 영역별 분석 요소 질문은 Abdelwahab, M. M.(2013)의 연구에서 ‘교수 학습 내용(28개)’과 ‘언어 기술(54개)’을 참고하여, 총 82개의 체크 항목에서 언어 교재의 공통적인 특성을 위주로 본 연구에 적합한 분석 요소의 질문 내용을 선정하여 15개 항목으로 정리하였다.

## 2.2. 분석 결과

분석 요소에 따라 교재를 세부적으로 분석하기에 앞서 기본적인 교재의 구성을 살펴보기로 하겠다. 본고에서 분석하고자 하는 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재의 ‘저학년 의사소통 1·2·3·4권’의 전체적인 구성을 살펴보고자 한다. ‘저학년 의사소통 1·2·3·4권’ 교재의 교수 요목을 ‘기능, 문법, 어휘, 문화, 담화 유형’으로 정리해 보면 다음의 <표 III-5> ‘저학년 의사소통 1권’, <표 III-6> ‘저학년 의사소통 2권’, <표 III-7> ‘저학년 의사소통 3권’, <표 III-8> ‘저학년 의사소통 4권’과 같다.

<표 III-5> 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 1’의 구성

단원	주제	기능	문법	어휘	문화	담화 유형
예비	한글	<ul style="list-style-type: none"> <li>모음자와 자음자 익히기</li> <li>모음자와 자음자의 결합 익히기</li> <li>받침 있는 글자 읽고 쓰기</li> </ul>	모음자, 자음자, 받침과 그 소리, 소리가음(연음)			
1	나	<ul style="list-style-type: none"> <li>인사하기</li> <li>자기소개하기</li> </ul>	이에요, 에서 왔어요, 입니다, 은	인사말, 나라 이름, 학년, 반, 한자어 숫자 ①	인사 표현 인사말 예절	대화 인사말 소개문
2	내 물건	<ul style="list-style-type: none"> <li>물건 이름 말하기</li> <li>물건의 소유 여부 말하기</li> <li>물건의 개수 말하기</li> </ul>	뭐, 누구, 몇, 이 아니에요	교실 물건, 학용품, 이것/그것/저것, 단위 명사, 고유어 숫자 ①	두 손으로 물건 받기	대화 메모
3	우리 학교	<ul style="list-style-type: none"> <li>위치 말하기</li> <li>존재 말하기</li> <li>동작 표현하기</li> <li>교내 시설 찾기</li> </ul>	이 있어요/없어요, 에 있어요, 어디, -어요, 도	교실 이름, 위치 표현, 동사 ①	복도에서 주의할 일	대화 간단한 설명문
4	우리 동네	<ul style="list-style-type: none"> <li>학교 주변 소개하기</li> <li>동작 표현하기</li> <li>명령하기</li> <li>금지하기</li> </ul>	을, 에 가요/와요, -으세요, -지 마세요	가게 이름, 교통 관련 어휘, 동사 ②, 색깔 어휘	교통 표지판 이용하기	대화 동시
5	학교 생활	<ul style="list-style-type: none"> <li>교실 활동 말하기</li> <li>방향 표현하기</li> <li>반말하기</li> </ul>	-어 ①, 이야, 으로, 에서, -으러 가다	동사 ③, 학교 시설, 방향표현, 놀이 활동 어휘	한국의 전통 놀이	대화 편지 동화
6	하루 일과	<ul style="list-style-type: none"> <li>시간과 날짜 말하기</li> <li>요일 말하기</li> <li>과목 말하기</li> <li>부정 표현하기</li> </ul>	하고, 예, 안	방과 후 교실 (취미 관련) 표현, 시간 표현 ①, 고유어 숫자 ②, 한자어 숫자 ②, 과목 이름	수업 예절	대화 일기
7	놀이와 운동	<ul style="list-style-type: none"> <li>과거 말하기</li> <li>가능한 것 표현하기</li> </ul>	-었어요, -을 수 있어요, -을 수 없어요, 못	시간 표현 ②, 놀이 장소, 놀이 및 운동 어휘	박물관 관람 예절	대화 안내문 일기
8	바른 생활	<ul style="list-style-type: none"> <li>원하는 것 표현하기</li> <li>반말하기(명령)</li> <li>계획 표현하기</li> <li>격식체 말하기</li> </ul>	-고 싶어요, -어 ②, -지 마, -습니다, -겠습니다	음식 어휘, 급식 표현, 생활 어휘	급식 예절	대화 일기

<표 III-6> 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 2’의 구성

단원	주제	기능	문법	어휘	문화	담화 유형
1	친구	<ul style="list-style-type: none"> <li>친구와 인사하기</li> <li>친구 칭찬하기</li> </ul>	-게, -고, 에게, -어 주다, -어도 되다, -은 지	인사말, 상태 어휘, 동작 관련 어휘	인사 예절	대화, 초대장
2	가족과 친척	<ul style="list-style-type: none"> <li>가족 소개하기</li> <li>높임말 사용하기</li> </ul>	-고 계시다, -고 있다. 께서, -는 것, -의시-	가족, 친척, 높임말	가족 예절	그림책, 소개문
3	학교 수업	<ul style="list-style-type: none"> <li>학교 일과 말하기</li> <li>학교 행사 말하기</li> </ul>	-거나, -기, -기 전에, 까지, 부터, -은 것, -은, 후에, -을 거예요	학습 관련 어휘, 시간 관련 어휘	악기	알림장, 일기
4	계절과 날씨	<ul style="list-style-type: none"> <li>계절과 날씨 말하기</li> <li>좋아하는 계절과 이유 말하기</li> </ul>	-은, -으면, -어서, -을 수 있다	계절, 날씨, 계절 활동, 날씨 어휘, 계절별 장소	물놀이 안전 수칙	대화, 일기예보, 일기
5	방학	<ul style="list-style-type: none"> <li>방학 계획 말하기</li> <li>경험 말하기</li> </ul>	-으니까, -을 때, 이나, 이랑, -지 않다	여행 준비물, 문화생활, 행위 관련 어휘	한국 명승지	대화, 일기, 보고서
6	음식과 맛	<ul style="list-style-type: none"> <li>맛 표현하기</li> <li>좋아하는 음식 말하기</li> </ul>	-는, -은, -을, -어 보다	음식 종류, 맛 관련 어휘, 먹는 방법, 요리법	세계 여러 나라의 특별한 날 먹는 음식	대화, 설명문
7	물건 사기	<ul style="list-style-type: none"> <li>가격 말하기</li> <li>물건 사기</li> </ul>	보다, -지만, -을까요?, -는 편이다	가격, 가게 명사, 학용품, 돈 관련 어휘	한국의 전통 시장	소개문
8	예절	<ul style="list-style-type: none"> <li>식사 예절 말하기</li> <li>공공장소 예절 말하기</li> </ul>	-어야 하다, -는 게 좋다, -지 말고, -을게요	공공장소 어휘, 예절관련 어휘	세계 여러 나라의 식사 예절	대화, 안내문 인터뷰

<표 III-7> 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 3’ 의 구성

단원	주제	기능	문법	어휘	문화	담화 유형
1	건강	<ul style="list-style-type: none"> <li>•아픈 증상 설명하기</li> <li>•학교 보건실에 도움 요청하기</li> </ul>	-다가, 인 것 같다, 에, -은 다음에	신체 어휘, 건강 관련 어휘	한국의 병원 소개	대화, 노래, 동화
2	취미 생활	<ul style="list-style-type: none"> <li>•취미 말하기</li> <li>•능력 말하기</li> </ul>	-을 줄 않다/ 모르다 -올래?, -자마자, -은 적이 있다/없다	취미 관련 어휘	학예 발표회	대화, 초대 글, 가정 통신문
3	체험 학습	<ul style="list-style-type: none"> <li>•체험 학습에 대해 묻고 대답하기</li> <li>•안전 규칙 이야기하기</li> </ul>	하고 같이, 끼리, 대로	체험 학습 관련 어휘	화재 대피 요령	대화, 가정 통신문, 체험 학습 보고서
4	숙제	<ul style="list-style-type: none"> <li>•숙제 설명하기</li> <li>•역할 조정하기</li> </ul>	-어도, -는 동안에, -냐고 하다, -자고 하다	숙제 관련 어휘	한국의 숙제 종류	대화, 알림장, 독서록
5	규칙	<ul style="list-style-type: none"> <li>•규칙 설명하기</li> <li>•금지와 허용 하기</li> </ul>	-으면 안 된다, -는다고 하다, -으라고 하다, -고 나서	규칙과 예절 관련 어휘	지진 대피 요령	대화, 편지, 설명문, 메모
6	통신	<ul style="list-style-type: none"> <li>•전화 통화하기</li> <li>•문자 메시지와 SNS 메시지 보내기</li> </ul>	-거든, -어 달라고 하다 -으면 어떡해, -어야지	전화 관련 어휘	그림말	전화 대화, 인터넷 대화, 문자 메시지
7	일과 직업	<ul style="list-style-type: none"> <li>•직업과 하는 일 설명하기</li> <li>•장래 희망 말하기</li> </ul>	처럼, -있으면 좋겠다, -으려면, -으면 되다	직업 관련 어휘	미래의 직업	대화, 발표문, 언어 게임
8	계획과 실천	<ul style="list-style-type: none"> <li>•방학 계획 이야기하기</li> <li>•새해 계획 세우기</li> </ul>	-는 김에, -을 것 같다, -기로 하다, -기 때문에	방학 계획	여러 나라의 학사 일정	대화, 생활 계획표, 다짐 글, 일기

〈표 III-8〉 『초등학생을 위한 표준 한국어』 ‘저학년 의사소통 4’의 구성

단원	주제	기능	문법	어휘	문화	담화 유형
1	기상 현상	•조언하기 •확인하기	-을 수록, -게 되다, -도록 하다	•기상 현상 관련 어휘 •기후 관련 어휘	여름 장마철	대화, 수업대화, 뉴스, 신문 기사
2	체육 활동	•역할 정하기 •협상하기	-을 테니깐, -었더니, 대신에	•운동 관련 어휘	전통 놀이	대화, 편지, 일기, 쪽지
3	명절과 기념일	•경험 말하기 •설명하기	-더라, -는데, -곤 하다, -었던	•명절 풍습 및 기념일 관련 어휘	명절 인사	대화, 설명문, 기행문, 백과사전
4	모임	•주장하기 •불만 말하기	-는데요, -으래요, -재요, -는 게 어때요 -기는 하지만, -기 위해서	•모듬 활동 관련 어휘	협동의 중요성에 대한 속담	대화, 건의문, 온라인 대화, 포스터
5	친구 관계	•감정 표현하기 •변명하기 •제안하기	-을까봐, -는 덕분에, -느라고, -으면 안 될까?	•감정 관련 어휘	신체 관련 감정 표현	대화, 편지, 신문
6	실수	•후회 표현하기 •다짐을 말하기	-고 말다, -었구나, -을걸, -어야지	•실수 관련 어휘 •후회 관련 어휘	속담 알아보기	대화, 일기, 동화, 다짐 글
7	인물	•묘사하기 •강조하기	을 위해, -듯이, -게 하다, -을 뿐 아니라	•인물 일대기 관련 어휘	위인들의 명언	대화, 전기문, 발표문, 독서 감상문
8	진로	•칭찬하기 •추측하기	-던데, -잖아, -나 보다, -어서인지	•적성 관련 어휘 •성격 관련 어휘	적성과 직업	대화, 수업 대화, 발표문, 신문 기사

위와 같이 『초등학생을 위한 표준 한국어』 저학년 의사소통의 교수 요목별 구성을 살펴본 결과 주제에 관련된 내용은 주로 학교생활과 일상생활에 관련되

어 있는 것을 파악할 수 있다.

본고에서 교재 분석의 목적은 영어권 환경에 거주하는 제주 국제학교 초등학교 학습자의 한국어(KFL) 수업에 교재를 활용하기에 적합한지를 판단하여 교수·학습 상황에 맞도록 재구성하기 위한 것에 있으므로 앞서 교재의 교수 요목을 토대로 앞서 제시한 <표 III-4>의 교재 분석 요소 및 내용에 따라 순차적으로 교재를 분석하도록 하겠다.

### 1) 교수·학습 상황

우선 <표 III-4>의 교재 분석 요소 및 내용에서 ‘교수·학습 상황’에 해당하는 부분은 다음 <표 III-9>와 같다.

<표 III-9> 분석 요소 ‘교수·학습 상황’

분석 요소	분석 요소 내용
교수·학습 상황	· 기관의 교육 환경은 어떠한가?
	· 학습자가 한국어를 배우는 목적이 무엇인가?
	· 교사의 역할은 무엇인가?

한국어 교육기관은 제주의 국제학교이며 한국어 교실이 따로 있으며 학생들이 해당 과목의 교실로 이동수업을 하는 형태이다. 교실마다 프로젝터 및 스마트 TV를 모두 갖추고 있으며 학생들은 수업 중에 맥북 또는, 아이패드를 사용할 수 있다. 학교에서의 모든 공용어는 영어로 지정되어 있고 이들을 위한 한국어 수업은 한국 국적의 학생들이 필수 과목인 국어와 사회 수업을 이수하는 시간에 학년별로 한국어 수업에 참여하는 형태이다.

이들 학습자는 대부분 외국인 교사 또는 직원의 자녀로 한국에서 계속 거주할 목적이 아니므로 한국어를 배우는 목적은 의사소통에 있다. 제주 국제학교의 교사들은 앞선 통계에서 살펴본 바와 같이 대부분이 외국 국적의 교사로 이루어져 있으나 한국어 교사는 공통적으로 한국어 원어민 교사로서 영어와 한국어를 사

용하여 한국어를 지도하고 있다. 따라서 교사는 한 교실에 다양한 수준의 학습자를 고려하여 수업을 유연성 있게 계획하고 초등학교의 연령적인 특성에 따라 실제 교육 현장에서 다양한 활동을 통해 학습자들이 적극적으로 수업에 참여하고 흥미를 유발할 수 있도록 하여야 하며 지속적으로 한국어 수업에 잘 참여할 수 있도록 돕는 적극적인 조력자 역할을 한다.

## 2) 외적 구성

위의 <표 III-4>의 교재 분석 요소 및 내용에서 ‘외적 구성’에 해당하는 부분은 다음 <표 III-10>과 같다.

<표 III-10> 분석 요소 ‘외적 구성’

분석 요소		분석 요소 내용
외적 구성	편집	· 학습자의 모국어 번역을 제공하고 있는가?
	구성	· 테이프나 CD, MP3 등의 형태로 시청각 자료가 제공되는가?

본고의 연구 목적이 교재의 자체를 자세히 분석하기 위함이 아니므로 외적 구성에서는 간단히 수업의 내용과 연관성이 있는 편집과 구성에 관한 분석만을 살펴보고자 하겠다.

교재의 편집 부분의 ‘학습자의 모국어 번역을 제공하는가?’의 질문과 관련하여 분석해 본 결과 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재는 한국에서 다문화 가정을 대상으로 발간되었으므로 모든 교재가 한글 텍스트로만 표기된 것으로 분석되었다. 따라서 제주 국제학교의 영어권 환경의 특성을 고려하여 외국인 학습자를 위한 발음표기 및 영어설명이 추가되어야 할 필요가 있다. 교재의 구성으로는 듣기를 위한 자료로 ‘국립국어원-교수학습센터’에서 MP3 파일을 다운받아 사용할 수 있도록 제공하고 있었으나, 그 외의 시청각 자료는 제공하고 있지 않아 학습자의 부족한 부분을 보충하기 위한 보조교재의 개발이 절실했다.

### 3) 내적 구성

위의 <표 III-4>의 교재 분석 요소 및 내용에서 ‘내적 구성’에 해당하는 부분은 다음 <표 III-11>과 같다.

<표 III-11> 분석 요소 ‘내적 구성’

분석 요소		분석 요소 내용
내적 구성 (교육 내용)	주제	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 주제가 학습자의 수준에 적절한가?</li> <li>· 주제가 학습 내용과 관련성이 있는가?</li> <li>· 주제가 흥미롭고 동기 부여에 도움이 되는가?</li> </ul>
	어휘	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어휘 연습이 풍부하고 적절한가?</li> <li>· 매 단원 새 어휘 항목이 등장하는가?</li> <li>· 어휘에 발음표기가 수반되어 있는가?</li> <li>· 교재의 끝에 어휘집이 수록되어 있는가?</li> </ul>
	문법	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문법 제시 방법이 적절하고 효과적인가?</li> <li>· 문법 구조에 대한 설명이 쉽게 이해 가능한가?</li> <li>· 문법 항목이 쉽고 간단한 설명 및 예시와 함께 제시되는가?</li> </ul>
	듣기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 듣기 자료가 실생활과 관련된 내용을 포함하고 있는가?</li> <li>· 듣기 자료가 실제적이고 정확하게 잘 녹음되어 있는가?</li> </ul>
	읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 실제 발음과 억양을 정확하게 제시하고 있는가?</li> <li>· 발음 연습을 위한 적절한 자료를 제시하는가?</li> </ul>
	말하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 말하기 학습이 충분한 구어 연습에 초점을 두고 있는가?</li> </ul>
	쓰기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 안내된 쓰기, 통제된 쓰기도 포함되어 있는가?</li> <li>· 통제된 쓰기에서 안내된 쓰기, 자유 작문의 방향으로 구성되어 있는가?</li> </ul>
	연습 및 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 연습과 활동의 수행 방법이 명료하게 제시되어 있는가?</li> </ul>

주제는 앞선 교수 요목에서도 확인한 바와 같이 학령기의 학습자에 적합한 학교생활과 일상생활이 주된 내용으로 구성되어 있으므로 의사소통 중심의 학습 내용과 관련성이 높은 것으로 보이며, 학습자가 친숙한 생활공간의 장소에서 이루어지는 내용이므로 흥미 유발 및 학습 동기 부여에도 도움이 될 것으로 보인다.

『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재는 단원의 하위 요소 즉, 소단원의 성격에 따라 내용이 조금씩 다르게 제시되어 있지만, ‘의사소통 1~4권’ 모두 일정한 형태의 구성을 갖추고 있다. 따라서 이어지는 분석에서는 실제 교재의 일부를 참고하여 분석하고자 한다.

‘어휘, 문법, 듣기 요소’에 관하여 ‘저학년 의사소통 1’의 3단원 “음악실은 어디에 있어요?”의 하위 단원 중 하나인 ‘5. 동작을 나타내는 말 1’을 예를 들어 분석하고자 관련 부분을 살펴보면 다음 <그림 III-1>과 같다.

<그림 III-1> ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 134-135쪽)

**5. 동작을 나타내는 말 1**

1. 들어 봅시다. 99

2. 연습해 봅시다.

1) 들어 보세요. 붙여 보세요. 100 **듣기 핵심**

2) 그림을 보세요. 고르세요.

저명은 자요.  아버가일은 숙제해요.  
 저명은 이야기해요.  아버가일은 놀아요.

지민이는 숙제해요.  성우는 숙제해요.  
 지민이는 청소해요.  성우는 놀아요.

3. 친구들과 같이 해 봅시다.

1) 반 친구들이 무엇을 해요? 써 보세요.

이름	-아요/어요/여요

2) 이야기해 보세요.

유미는 이야기해요. 리사는 숙제해요.

134 • 의사소통 한국어 1

3. 음악실은 어디에 있어요? • 135

위의 <그림 III-1>에서 우측 상단의 파란색 부분에 각 과의 새로운 어휘와 문법 관련 주제를 간단히 제시하는 공간이다. 이 부분에서는 간략히 한글로만 제시되고 있으며 어떠한 다른 내용은 포함하고 있지 않다. 듣기 요소는 MP3 파일로 간단히 들을 수 있도록 제시되어 있다. <그림 III-1>을 예를 들어서 분석 요소에 따라 구체적으로 분석하도록 하겠다.

우선 위의 <그림 III-1>에서 ‘어휘 요소’와 관련된 부분을 분리하여 자세히 살

펴본다면 다음 <그림 III-2>와 같이 확인할 수 있다.

<그림 III-2> 어휘 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 134-135쪽)



‘의사소통 1~4권’은 일정한 흐름으로 새로운 어휘를 제시한다. 위의 <그림 III-2>를 살펴보면, 이 단원의 소단원에 해당하는 새로운 어휘 항목은 ‘자다, 숙제하다, 이야기하다, 청소하다, 놀다’와 같다. 이러한 어휘를 교실 상황을 나타내는 그림 위에 한글로만 제시된 것을 확인할 수 있으며, 듣기 부분은 ‘1. 들어 봅시다.’에서 알 수 있듯이 어휘 항목에 대한 MP3 파일을 제공하는 것을 알 수 있다. 이 MP3 파일을 듣고 새로운 어휘에 관한 ‘붙임 딱지<sup>29)</sup>(스티커)’를 붙이는 것으로 새로운 어휘에 관한 연습이 제시된 것 외엔 없다. 따라서 새로운 어휘를 연습하는 부분이 부족하고 외국어의 언어 학습<sup>30)</sup>에서 필수적으로 여겨지는 발음표기와 영어설명이 없어 학습자들이 의미를 정확히 파악하는데 어려움이 따를 것으로 보인다. 그림을 통해 어휘의 의미를 자연스럽게 추측하여 이해할 수 있도록 유도한 것으로 이해할 수도 있겠으나 학습자들이 생각한 의미가 맞는지 확인할 수 있도록 명시적인 추가 제시가 필요해 보인다. 초등 학습자들이 스스로 새로운 어휘의 정확한 의미를 파악하여 이해하는 것에는 한계가 있기 때문이다.

연구자들은 어휘력의 차이가 읽기에서의 이해능력 차이로 나타나는 시기는 특히 어린 연령의 시기가 아니라 학령기에 이르러서라고 보고하였다(Sinatra &

29) 붙임 딱지(스티커)는 책의 마지막에 부록형태로 첨부되어 있으며, 그림 또는 텍스트로 구성되어 있다.

30) Abdelwahab, M. M.(2013) 등에서 언어 학습으로서 영어 학습자를 위한 영어교재(EFL/ ESL)를 평가할 때 발음기호 및 의미의 표기는 필수적인 요소로 고려되어야 할 항목에 해당된다고 하였다.



림 III-1>에서 문법 연습에 해당하는 부분을 다음 <그림 III-5>와 같이 분리하여 ‘문법 요소’의 분석을 자세히 이어가도록 하겠다.

<그림 III-5> 문법 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 134쪽)

2) 그림을 보세요. 고르세요.

	<input checked="" type="checkbox"/> 저밍은 자요. <input type="checkbox"/> 저밍은 이야기해요.		<input type="checkbox"/> 아버가일은 숙제해요. <input type="checkbox"/> 아버가일은 놀아요.
	<input type="checkbox"/> 지민이는 숙제해요. <input type="checkbox"/> 지민이는 청소해요.		<input type="checkbox"/> 성우는 숙제해요. <input type="checkbox"/> 성우는 놀아요.

<그림 III-5>와 같이 제시된 그림에 알맞은 문형을 찾는 문제에서 확인할 수 있는 바와 같이 새로운 어휘와 문법이 결합한 형태로 ‘저밍은 자요. 저밍은 이야기해요, ...’ 등의 문형을 볼 수 있는데 이는 학습자들이 자연스럽게 반복되는 문형 속에서 문법 내용을 유추하게 하려는 의도로 보인다. 하지만 학습자들은 어휘도 익숙하지 않은 상태에서 ‘~자요, ~이야기해요, ~놀아요, ...’와 같은 문법 ‘~아요/어요/해요’에 관해 스스로 이해하는 것은 쉽지 않을 수 있다. 또한, 바로 이어서 문법 요소에 관련된 아무런 설명도 없이 바로 연습 문제에 관한 답을 써 보도록 <그림 III-6>과 같이 제시되어 있다. 문법의 내용에 관하여 명확한 이해가 이루어지지 않은 상태로 바로 아래와 같이 스스로 빈칸 채워 ‘~아요/어요/해요’를 연습하게 되어있다.

<그림 III-6> 문법 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 5과, 135쪽)

1) 반 친구들이 무엇을 해요? 써 보세요.

이름	-아요/어요/여요

<그림 III-6>에서 확인할 수 있듯이 빈칸을 채울 수 있는 어떠한 관련 어휘나 예시 문형의 제시가 없으므로 학습자 입장에서는 지시사항을 명확하게 이해하지 못해 혼란스러워할 수밖에 없다. 최소한 문법에 관련된 내용을 기본적인 영어설명과 함께 이를 연습할 수 있는 예시 문제가 제시되어야 할 것이다. 이와 더불어, 문형에 활용할 수 있는 어휘를 제공하고 기본 문법 내용을 익혀서 말하기에 적용할 수 있도록 단계적인 연습이 제공되어야 한다.

‘듣기 요소’는 위의 ‘어휘 및 문법 요소’에서 확인할 수 있듯이 교재에서 주로 쓰이는 어휘나 간단한 문제 풀이를 위한 MP3 파일이 제공되어 다운로드 받아 사용할 수 있게 되어있다. 녹음 내용과 발음은 교재에서 다루는 실생활에 관련된 내용으로 실제적이고 정확하게 잘 녹음되어 있다. <그림 III-7>에서 위의 134쪽의 붙임딱지(스티커)를 붙이는 부분(좌측)의 MP3 파일의 녹음 내용(우측)을 아래와 같이 확인할 수 있다.

<그림 III-7> 듣기 MP3 파일 대사 ‘저학년 의사소통 1’ (260쪽)

<p>&lt;134쪽&gt;</p> <p>2. 연습해 봅시다.</p> <p>1) 들어 보세요. 붙여 보세요. </p>	<p>&lt;왼쪽 MP3 파일 녹음 내용&gt;</p> <p>5. 동직을 나타내는 말 1</p> <hr/> <p>Track 100</p> <p>성우는 자요.</p> <p>지민이는 숙제해요.</p> <p>지명은 이야기해요.</p> <p>하미도 이야기해요.</p> <p>아비가일은 청소해요.</p> <p>요우타는 놀아요.</p> <p>리암도 놀아요.</p>
--	---

듣기 부분은 <그림 III-7>의 좌측 부분에서 볼 수 있듯이 134쪽 ‘2. 연습해 봅시다. 1) 들어 보세요.’와 관련된 MP3 파일의 녹음 내용은 교재의 마지막 부분에 부록으로 우측과 같이 제시되어 있으므로 언제든지 정확한 내용을 확인할 수 있어 명료하게 듣기의 내용이 제공되고 있음을 확인할 수 있다.

다음으로 ‘읽기, 말하기, 쓰기, 연습 및 활동 요소’에 관한 분석을 위해 ‘저학년 의사소통 1’의 3단원 “음악실은 어디에 있어요?”의 하위 단원 중 하나인 ‘4. 교실 위치’에 관한 내용을 참고하고자 하며 이에 관한 내용은 다음 <그림 III

-8>에서 확인할 수 있다.

<그림 III-8> ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 132-133쪽)



우선 위의 <그림 III-8>에서 ‘읽기 요소’ 를 분석하고자 이와 관련된 부분만을 따로 살펴보면 다음 <그림 III-9>와 같이 확인할 수 있다.

<그림 III-9> 읽기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 132쪽)



위의 <그림 III-9>의 ‘읽기 요소’ 부분인 ‘1. 읽어 봅시다’ 를 보면 주된 문형인 “교무실은 어디에 있어요? 교무실은 1층에 있어요.” 와 같이 위치에 관한 문답이 주어지고 MP3 파일을 듣고 따라 읽을 수 있도록 구성되어 있다. MP3 파일에서 음량과 발음, 억양은 정확하게 제시되고 있으나 읽기 영역에서 필요한 발

음을 위한 어떠한 자료도 교재에 제시되지 않았음을 확인할 수 있다. 문답의 내용도 어떠한 의미인지 그림으로 유추하여 자연스럽게 습득하기를 유도한 것으로 보이나 한 교실에서 다양한 수준의 학습자가 존재하는 상황을 고려해볼 때 학습자들의 이해를 돕고자 문답의 의미가 영어로 명시적으로 제시될 필요가 있다. 또한, 읽기 부분은 학습자들이 정확한 발음으로 읽기 연습에 참여하여 읽기에 집중하여 반복 연습을 할 수 있도록 발음표기를 추가하여야 할 필요성이 있다.

‘말하기 요소’와 관련하여 <그림 III-8>에서 해당 부분을 살펴보면 다음 <그림 III-10>과 같다.

<그림 III-10> 말하기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 133쪽)

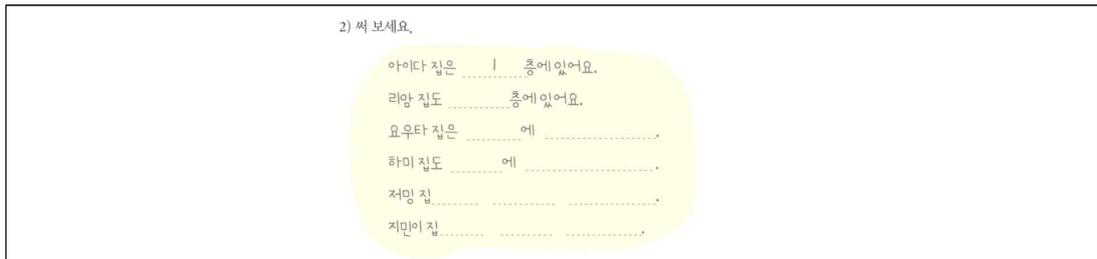


<그림 III-10>에서 ‘말하기 요소’는 ‘3-1. 이야기해보세요.’에서 확인할 수 있듯이 대화의 내용에 관련된 그림이 제시되어 이에 따른 기본 문답이 대화체로 주어지며 구어 연습에 초점이 맞추어져 있다. 실제 사용할 수 있는 문답인 “아이다 집은 몇 층에 있어요? 1층에 있어요.” 등과 같은 대화가 주어지고 이와 함께 그림이 제시되어 있으므로 이를 바탕으로 한 간단한 문답 연습은 가능하지만 그림이 너무 단순하여 말하기 연습을 충분히 하기엔 많이 부족해 보인다. 이를 보충하기 위하여 문답 연습에 활용할 수 있는 그림을 더 추가하여 학습자들이 흥미를 갖고 충분히 말하기 연습을 할 수 있도록 유도한다. 또한, 말하기 연습 부분이기도 하지만 기본 패턴의 문장에 발음표기를 추가하여 발음을 정확히 인지하여 말할 수 있도록 하고 문답의 의미를 추가하여 대화의 내용을 이해하고 말할 수 있도록 해야 한다. 이는 학습자의 이해를 높일 수 있을 뿐만 아니라 기본적으로 읽기가 어려운 학습자도 수업 시간에 소외되지 않고 말하기 연습을 할

기회를 주어 수업의 효율성을 높일 수 있을 것으로 보인다.

이어서 ‘쓰기 요소’의 부분은 <그림 III-8>에서 다음 <그림 III-11>에서와 같이 확인할 수 있다.

<그림 III-11> 쓰기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (3단원의 4과, 133쪽)



‘쓰기 요소’를 나타내는 <그림 III-11>을 보면 ‘3-2. 써 보세요’에서처럼 ‘아이다 집은 1층에 있어요. → 리암 집도 \_\_\_층에 있어요. → 요우타 집은 \_\_\_에 \_\_\_\_\_. → 하미 집도 \_\_\_에 \_\_\_\_\_. → 저밍 집 \_\_\_ \_\_\_\_\_. → 지민이 집 \_\_\_ \_\_\_\_\_.’와 같이 해당과의 주요 어휘와 문형을 이용하여 처음엔 하나의 칸을 채우고 점차 빈칸이 두 개, 세 개로 늘어나는 것을 확인할 수 있다. 문형의 쓰기 연습이 점점 확장된 쓰기의 형태로 유도된 것으로 판단되지만 이러한 쓰기 연습이 자유 작문의 수준까지는 확장되지는 않는 것을 확인할 수 있다. 따라서 연습이 충분히 될 수 있도록 쓰기 연습 부분이 추가되어야 할 것으로 보인다.

이에 앞서 ‘한글’ 부분을 다루고 있는 ‘의사소통 1’의 예비 단원인 한글의 자음자와 모음자 쓰기를 익히는 부분에서 한글을 익히는 중요한 부분 중 하나가 ‘쓰기’에 해당하므로 다음 <그림 III-12>를 참고하여 ‘쓰기 요소’의 분석을 이어가도록 하겠다.

<그림 III-12> 쓰기 요소 ‘저학년 의사소통 1’ (한글 익히기, 60-61쪽)



위의 그림 <그림 III-12>와 같이 ‘쓰기 요소’에서 한글의 자음자와 모음자를 익히는 특성상 좌측(60쪽)에는 한글의 글자 하나가 각각의 칸에 ‘닭, 흙, 없, 다, ...’ 처럼 제시되어 있어 한글을 각각의 네모 한 칸에 바르게 쓰는 연습을 유도하였다. 교재의 ‘한글 익히기’에서는 한글의 자음자와 모음자 연습을 할 때도 동일한 방식으로 한 글자를 한 칸에 쓰도록 제시되어 있어 한글을 처음 익히고 쓰기 연습을 하는 단계에서 적절한 방식으로 쓰기 연습을 유도하였다. 그러나 우측(61쪽)의 실제 쓰기 연습 ‘3. 써 봅시다’의 부분의 낱말 쓰기 연습에서는 갑자기 ‘읽다, 넓다, 많다, 싫다, 앓다, 없다’를 한 칸에 두 글자를 쓰는 형태로 제시되어 있어 초급 학습자들이 한글을 바르게 쓰는 연습을 하는 데 혼동을 줄 여지가 있다. 실제 수업에서 학습자들이 이것을 접한 후 한글 네모 칸 노트에 쓰기한 경우 두 글자를 한 칸에 쓰는 학습자가 다수 발견되었다. 앞서 제시한 바와 같이 일관성 있게 한 글자는 한 칸에 쓰는 형태로 교재가 구성되어야 실제 수업에서 초급 학습자들의 쓰기 오류를 줄일 수 있을 것으로 보인다. 그러므로 교재에서 ‘한 글자를 한 칸에’ 쓰는 방식을 일관성 있게 유지하는 것이 유의미한 쓰기 활동이 될 뿐 아니라 명확한 쓰기 학습을 유도할 수 있을 것으로 판단된다.

‘연습 및 활동 요소’의 분석은 교재의 활동 수행 방법으로 ‘읽어 봅시다, 연습해 봅시다, 써 봅시다’ 처럼 간단한 지시사항으로 이루어져 있으며, 활동 시 단원의 성격에 따라 구어체와 문어체가 골고루 연습 될 수 있도록 골고루 잘 제시되어 있다. 이는 초등학생 학습자 대상 교재이므로 연령대를 고려하여 간단한 지시사항을 담고 있는 것으로 분석되며 학습자의 수준에 적절하다고 판단된다.

제주 국제학교의 초등학생 학습자는 다문화 가정의 학습자와 연령대가 같고 의사소통을 목적으로 하므로 ‘국립국어원’에서 발행된 유일한 교재인 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』과 맥을 같이하므로 교육 목표나 교육과정 등과 같이 일치하는 부분의 내용 분석은 제외하였다.

위와 같이 ‘저학년 의사소통 1~4권’의 분석 요소를 크게 ‘교수·학습 상황, 외적 상황, 내적 상황’으로 정리하여 하위 요소를 구체적으로 분석하여 내용을 정리해 보았다. 이에 따라, 하위 요소에 해당하는 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’의 요소에서 미흡한 부분과 부재한 것을 바탕으로 교재를 재구성하도록 하겠다.

## IV. 『초등학생을 위한 표준 한국어』 교재 재구성 방안

본 장에서는 III장의 다문화 가정의 자녀를 대상으로 발간된 한국어 교재 『초등학생을 위한 표준 한국어』의 분석을 토대로 제주 국제학교 초등학교 학습자에게 적합하도록 교재를 재구성하는 방안을 제안하고자 한다. 국내에 증가하는 다양한 한국어 학습자의 요구에 맞는 효율적인 한국어 수업을 위해 교재는 상황에 따라서 유연성 있게 재구성되어 활용될 필요가 있기 때문이다.

이에 제주 국제학교 초등학교 학습자의 효과적인 한국어 교육을 위한 교재의 재구성 방안으로 앞서 분석한 요소에 해당하는 내용을 정리하여 교재 재구성 방안 유형의 내용을 구체적으로 제시하겠다. 다음으로 이러한 내용을 기반으로 하여 제주 국제학교의 초등학교 한국어 학습자들에게 효과적인 한국어 수업이 될 수 있는 실제적이고 구체적인 교재<sup>31)</sup>의 재구성 방안을 제안하고자 한다.

교재의 재구성 시 분석 요소별 특성이 특히 잘 드러나는 단원의 예를 들어 재구성하고자 하므로 재구성하고자 하는 대상의 단원은 분석 영역별로 달라질 수 있다. 다시 말해, 재구성의 요소에 따라 최대한 적절한 교재의 부분을 예로 들어 재구성 방안을 구체적으로 제안하도록 하겠다.

### 1. 교재 재구성 방안의 내용 및 유형

일반적으로 교재를 재구성할 때 가장 고려해야 할 사항은 실제 교재를 사용하는 학습자의 상황을 고려하여 이에 적합하도록 내용을 구성하는 것이다. 학습자는 모두 외국인 가정의 자녀로 학교에서는 영어를 공통어로 사용하고 있으며, 가정에서도 영어를 사용하므로 지정된 한국어 수업 외에는 한국어를 자연스럽게 접하기 힘든 점을 고려하여 교재 재구성 방안의 내용으로는 공통적으로 영어설명이나 발음표기 및 의미가 명시적으로 제시되어야 할 것으로 보인다.

31) 본고에서 교재의 의미는 교재와 수업용 자료를 포함하는 광의의 의미로 본다.

교재 재구성의 유형으로는 기본적으로 ‘교재의 재구조화’를 통해 수업에 효율적으로 한국어 교재를 활용할 수 있도록 하며, 이에 부족한 부분을 보완하기 위한 ‘보조교재의 추가’ 방안의 구성으로 제안하고자 한다. 제주 국제학교의 초등학교 학습자는 가정에서 자연스럽게 한국어를 접할 수 없으므로 교재 외의 ‘보조교재의 추가’ 방안으로 ‘연습지<sup>32)</sup>’ 및 ‘영상’을 추가로 구성하겠다.

### 1.1. 교재 재구성 방안의 내용

본 절에서 교재 재구성 방안의 내용으로는 재구성 시 교재에 1) 공통적으로 적용할 수 있는 내용과 2) 분석 요소별로 특성을 고려한 재구성 방안의 내용으로 나누어 제안하고자 한다.

#### 1) 공통적인 재구성 방안의 내용

앞서 III장의 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’의 분석 요소에 관련하여 부재하거나 부족한 부분이 밝혀졌으므로 이에 관한 내용을 위주로 재구성하고자 한다.

우선 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’의 요소에서 공통적으로 고려해야 할 사항으로 제주 영어교육도시 국제학교의 환경적 특성을 고려하여 한국어 교재 내용의 설명 및 의미를 영어로 추가하는 것이다. 강승혜(2010)에서 ‘영어권 표준 한국어 교재 실태조사 및 방안 연구’의 단원 구성의 원리에서도 언급하였는데 영어권의 한국어 교재는 메타언어를 영어로 하는 것을 원칙으로 한다고 하였다. 따라서 한국어 수업 시간 외에는 한국어를 자연스럽게 접할 수 없는 제주 국제학교의 영어환경 특성을 고려하여 기본적인 의미와 설명은 영어로 표기해야 할 것이다. 또한, 제주 국제학교의 초등학교 학습자의 경우 수준별 구성이 아닌 학년별로 반이 구성되므로, 같은 학년 내에서도 한국어를 처음 접하는 학생과 한국어를 이미 배워서 익숙한 아이들이 섞여 있어 다양한 수준의 학습자가 같은 시간에 수업에 참여하는 것을 고려하여 교재의 어휘, 발음, 읽기 부분에 발음표

32) 본고에서의 ‘연습지’는 수업 중 사용하나 수업 후에 과제로 줄 수 있는 종이로 된 모든 유인물을 의미한다.

기를 해줌으로써 기본적인 수업에서 한글을 모르는 학습자가 소외되지 않고 학습에 모두 참여할 수 있도록 한다.

교재 내에서의 학습 주제와 관련하여 제시된 예문이 부족한 경우에는 이를 추가하고 연습 부분을 보충하기 위하여 추가로 문형을 제시하거나 관련된 자료(그림 등)를 다양하게 제공할 수 있다. 또한, 학교나 실생활에 자주 쓰이는 회화에 관련된 한국어 표현을 실제로 수업 시간에 말해보고 이를 활용하여 익숙해질 수 있도록 교재 외의 구성으로 회화를 연습할 수 있는 ‘영상’을 제공하도록 한다. 마지막 방안으로는 학습자의 흥미를 유발할 수 있도록 수업 주제와 관련된 ‘연습지’를 다양하게 구성하여 활용함으로써 수업의 효과를 높일 수 있도록 한다.

## 2) 요소별 재구성 방안의 내용

분석 요소별 재구성 방안은 ‘어휘·문법·읽기·말하기·쓰기’의 순으로 내용을 살펴보겠다.

어휘 요소에서는 한글 텍스트로만 제시된 새로운 어휘에 발음표기와 영어의 의미를 추가하여 학습자들이 한국어 수업 시간 외에도 스스로 기본적인 어휘를 반복 연습하여 익숙해질 수 있도록 돕는다. 또한, 어휘의 체계적인 연습을 위한 ‘연습지’에 기본적으로 쓰기 연습을 추가하여 학습자들이 여가 시간이나 가정에서 새로운 어휘에 자주 노출될 수 있도록 돕는다. 이와 더불어 한국어 어휘에 반복적으로 노출될 수 있도록 어휘 관련 ‘영상’을 제공하여 공유함으로써 어휘를 연습할 수 있도록 한다.

문법 요소에서는 기본적인 문법의 설명이나 제시가 전혀 없으므로 문법에 관한 이해를 돕고자 문법 내용을 영어설명으로 제시하고 기본형을 쉽게 연습할 수 있도록 예시 문제를 포함한다. 이는 한국어에 낯선 학습자들이 한국어의 규칙과 구조에 익숙해질 수 있는 것을 도울 뿐만 아니라 문법 이해학습에 효과적인 역할을 할 수 있을 것으로 판단된다. 예시 문제에 따른 연습 문제는 다양한 학습자를 고려하여 기초적인 문제부터 체계적으로 연습할 수 있도록 구성하며 필요한 경우에 보충학습을 할 수 있도록 ‘연습지’를 추가한다. 이러한 문법 내용이 학습자들에게 익숙해지려면 다양하고 반복적으로 접할 수 있는 방법이 있다면 더

욱 효과적일 것이므로 문법에 관련된 ‘영상’을 제작하여 학습자들이 시간과 장소에 상관없이 접근할 수 있도록 한다.

읽기 요소에서 우선 고려해야 할 사항은 앞서도 언급하였듯이 다양한 수준의 학습자가 같은 학년의 한국어 수업에 참여하고 있으므로 한글을 읽지 못하는 학습자들이 수업 시간에 소외되지 않도록 발음을 표기하도록 한다. 또한, 읽기에 집중할 수 있도록 문형의 의미를 영어로 추가한다. 학습자들이 단순히 주어진 문형을 반복해서 읽기만 해서는 학습자의 흥미를 유발하기 어려우므로 순서를 바꾸어 읽거나 단어를 교체해서 읽는 방식 등의 흥미 유발을 위한 추가 학습자료를 포함하도록 교재를 재구조화한다.

말하기 요소에서는 간단한 기본 문답을 통해 간단한 문답 형태로 제시되어 있는데 이는 아주 단순한 말하기 연습은 가능하지만 말하기 연습의 기회가 너무 제한적이라는 점에서 실제 말하기 연습이 충분하지 않다고 판단된다. 따라서, 이를 보완하기 위하여 기본적인 문답을 다양한 방법으로 반복할 연습할 수 있도록 그림이나 사진 자료를 추가로 제공하고 기본 문답에서 확장된 문답을 할 수 있도록 유도하는 방식으로 교재를 재구조화하며, 이에 부족한 부분은 ‘연습지’로 보충할 수 있도록 한다. 또한, 다양한 수준의 학습자를 고려하여 기초가 부족한 학습자가 수업에서 소외되지 않고 참여할 수 있도록 발음표기 및 영어 의미 설명을 추가하도록 하며, 학습자가 수업 시간 외에도 말하기 연습을 반복적으로 할 수 있도록 관련 ‘영상’을 제작하여 말하기 연습을 보완할 수 있도록 한다.

쓰기 요소에서는 교재에서 단순한 형태로 주요 어휘와 문형을 활용하여 통제된 쓰기와 안내된 쓰기의 형태로 제시된 부분을 확장하여 실제로 자유 작문의 수준까지 확장할 수 있도록 재구조화한다. 교재의 재구조화에서 부족한 부분은 ‘연습지’를 추가하여 보충한다. ‘한글’의 경우 ‘의사소통 1’ 교재의 앞부분에서 익힐 수 있도록 따로 분리하여 다루어지고 있으므로 본고에서도 따로 분리하여 재구성 방안을 제안하도록 하겠다. 한국어 학습에서의 기초가 되는 ‘한글’을 빈칸에 쓰기 연습을 하는 경우에 학습자의 혼동을 막기 위해서 한 칸에 한글도 한 글자만을 제시하여 학습자들이 정확하게 한글을 쓰고 연습할 수 있도록 한다. 한글을 처음 익히는 과정에서 다양한 형태의 반복 학습이 이루어질 수 있도록 ‘연습지’를 추가로 구성하여 수업 중 부족한 쓰기 연습을 보완하거나

학습자의 이해도를 측정하기 위한 과제로 활용할 수 있도록 한다. 또한, 한국어 학습에서 필수적인 ‘한글’은 반드시 익힐 수 있도록 한글 관련 ‘영상’을 추가하여 제공하도록 한다.

이러한 분석 요소들을 고려하여 교재를 재구성하되 현장에 있는 교사의 자율권을 최대한 인정하여 수업 상황을 반영하여 가장 효과적으로 활용할 수 있도록 재구성 방안을 제안하기로 한다.

## 1.2. 교재 재구성 방안의 유형

교재 재구성 방안의 유형으로는 크게 두 가지 1) ‘교재의 재구조화’와 2) ‘보조교재의 추가’로 분류하여 제안하고자 한다. 우선 한국어 수업용 교재인 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』의 ‘교재의 재구조화’는 앞서 분석한 요소를 고려하여 부족한 부분 위주로 추가 구성을 할 수 있도록 한다. 박영순(2003)에서 “교실 밖에서 한국어를 자연스럽게 접할 수 없는 환경이라면 교재가 학습자료 기능도 할 수 있게 부록 같은 것을 많이 실어야 한다.”고 강조하였듯이 보충학습을 위한 ‘보조교재의 추가’ 유형으로는 ‘연습지’ 또는 ‘영상’으로 제안한다.

### 1) ‘교재의 재구조화’ 유형

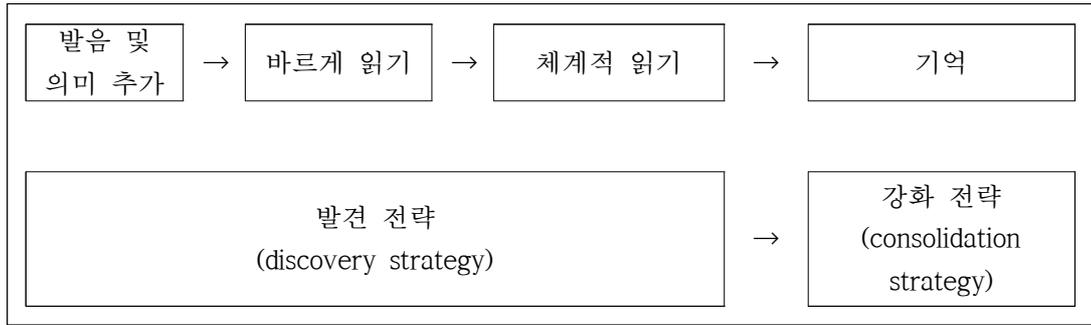
교재의 재구조화는 분석 요소에 따라서 교재의 부족한 내용을 보충하여 구성하는 방식으로 구체적이고 체계적인 방안을 제안하고자 한다. 분석 요소별 교재의 재구조화의 내용은 다음과 같다.

어휘 요소에서는 새로운 어휘의 체계적인 연습을 위해 발음표기 및 영어 의미를 추가하여 어휘를 바르게 읽고 체계적으로 연습함으로써 기억하는 데 도움이 될 수 있도록 한다. Schmitt(1997)의 어휘 학습 전략<sup>33)</sup>의 분류에 따르면 발견 전

33) Schmitt(1997)는 중 결정 전략과 사회적 전략은 주로 새 어휘의 의미를 발견하는 데 많이 쓰이며, 기억 전략과 인지 전략, 상위 인지 전략 등은 배운 어휘를 강화하는 데 효과적이라고 보았다. 또한, 학습자는 이러한 어휘 학습 전략들을 개별적으로 쓰는 것이 아니라 여러 가지 전략을 동시에 사용해서 어휘를 학습한다고 하였다(김성연·이상희, 2008: 241, 재인용).

략(discovery strategy)과 강화 전략(consolidation strategy)으로 나뉘는데 이와 같은 어휘 학습 전략을 근거로 본고에서 제시한 재구조화 내용에 적용하여 모형으로 나타내면 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> ‘어휘 요소’ 재구조화 모형

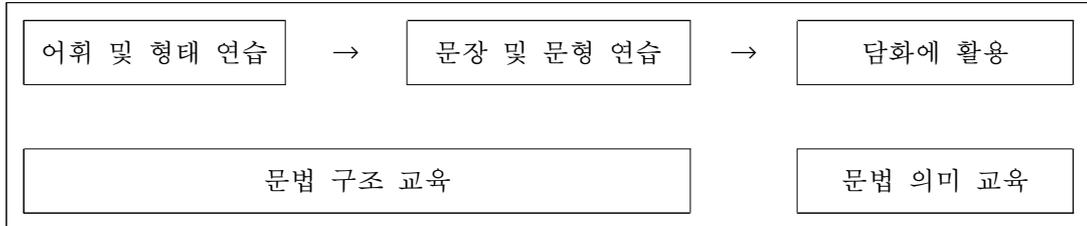


위의 <표 IV-1>에서 ‘발음 및 의미 추가, 바르게 읽기, 체계적 읽기’ 부분은 어휘를 처음 접하여 익숙해지는 과정으로 Schmitt(1997)의 어휘 학습 전략의 ‘발견 전략(discovery strategy)’에 해당될 수 있고, ‘기억’ 부분은 ‘강화 전략(consolidation strategy)’과 맥을 같이 한다는 것을 알 수 있다.

다음으로, 문법 요소에서 고려해야 할 점으로는 외국어로서의 한국어 학습자는 한국어 모어 화자들과는 달리 한국어에 대한 직관 능력이 없으므로 이들에게 한국어에 관한 지식을 익혀서 의사소통을 하는데 도움을 주어야 한다는 것이다. 따라서, 한국어 문법을 교육할 때 구조적인 측면과 의미(기능)적인 측면 교육을 고려해야 한다. 학습자의 이해를 돕고자 문법 구조에서 어휘 및 형태의 교육을 기초적으로 제공하고 문법 구조를 단순히 한글로만 제시하기보다는 영어설명을 추가하고 이와 관련된 예시 문제를 풀어 문법의 형태를 익힐 수 있도록 구성한다. 이는 기본적인 연습 문제를 통해 한국어 문법의 구조를 바르게 이해할 수 있는 방안이 될 것이다. 더 나아가 문법 교육에서의 의미적인 측면에서, 단어나 문장의 의미를 알고 담화에 사용할 수 있도록 간단한 대화문에 활용되는 어휘를 제시하여 연습할 수 있도록 한다. 또한, 듣기가 분리되어 있어 파일을 따로 재생시켜야 하는 번거로움을 해결하기 위해 MP3 파일을 수업 중에 바로 듣고 활용할

수 있도록 교재를 재구조화한 내용에는 관련된 문항 옆에 바로 가기로 추가하여 MP3 파일 화면으로의 이동 없이 바로 수업을 진행할 수 있도록 재구조화한다. 이와 같은 내용을 근거로 문법 재구조화 방안의 원리를 모형으로 나타내면 다음 <표 IV-2>와 같다.

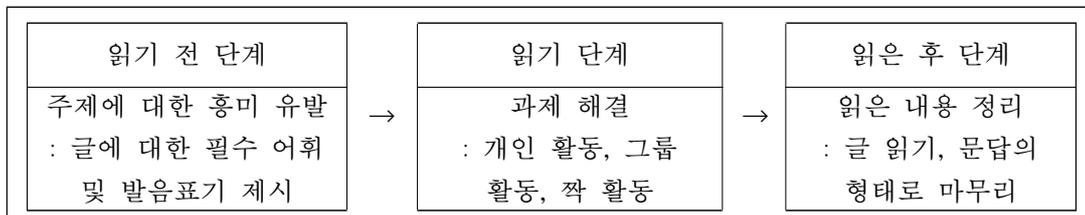
<표 IV-2> ‘문법 요소’ 재구조화 모형



위의 <표 IV-2>에서 ‘어휘 및 형태 연습’ 과 ‘문장 및 문형 연습’ 은 언어의 측면에서 ‘구조적 측면’ 의 문법 교육에 해당하며 ‘담화에 활용’ 부분은 ‘의미적 측면’ 의 문법 교육으로 해석할 수 있다.<sup>34)</sup>

읽기 요소에서는 다양한 수준의 한국어 학습자를 고려하여 소외되는 학생이 없도록 읽기 연습을 할 수 있도록 ‘읽기 전 단계’ 로 발음표기를 추가하여 수업의 참여를 돕고 또한 읽기 내용에 대한 이해력을 높이기 위해 영어 의미를 추가한다. ‘읽기 단계’ 에서는 개인 활동으로 먼저 글 읽기 연습 후, 짝 활동이나 소그룹 활동을 할 수 있도록 한다. ‘읽은 후 단계’ 로는 관련된 글을 읽거나 문답을 통해 읽은 내용을 정리하는 것으로 교재를 구성한다. 이와 같은 내용을 근거로 읽기 재구조화 방안의 원리를 모형으로 나타내면 다음 <표 IV-3>과 같다.

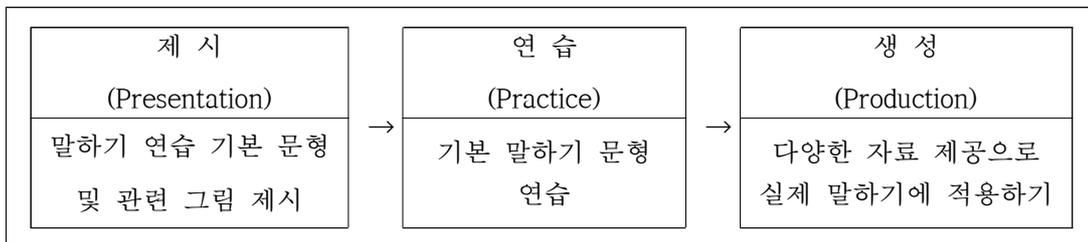
<표 IV-3> ‘읽기 요소’ 재구조화 모형



34) 이 내용은 고영근·구본관(2018)의 『개정판 우리말 문법론』에서 언어의 제 측면과 문법 교육의 내용을 참고로 기술하였다.

이어서, 말하기 요소에서는 기본 문형으로 제시된 말하기 문형의 의미를 추가하여 이해를 돕고 연습할 수 있도록 한다. 연습이 끝나면 부족한 말하기 연습을 강화하기 위하여 실제 말하는 기회를 더욱 다양하게 접할 수 있도록 하기 위하여 관련 그림 자료를 추가로 제공하여 실제 상황에서도 충분히 말할 수 있도록 구성한다. 이 영역에서는 언어 교육에서 널리 사용되는 PPP(Presentation - Practice - Production) 모형을 근거로 말하기 영역을 재구조하고자 한다. 제시(Presentation)에서 기본 문형을 제시하여 학습자들의 이해를 돕고, 연습(Practice) 단계에서 기본적인 연습을 통해 말하기 문형에 익숙해질 수 있도록 반복한 후, 생성(Production) 단계에서는 실제 상황에서 말하는 연습을 할 수 있도록 구성한다. 이와 같은 내용을 근거로 말하기 재구조화 방안의 원리를 모형으로 나타내면 다음 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> ‘말하기 요소’ 재구조화 모형

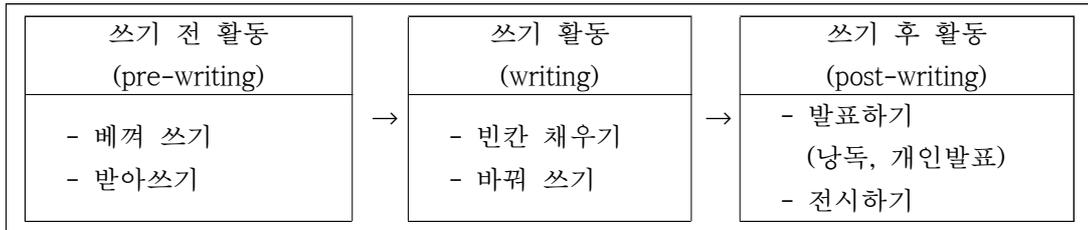


마지막으로 쓰기 요소에서는 본고의 연구 대상인 학령기에 해당하는 초급 학습자들의 목적에 적합하도록 의사소통에 중점을 두어 쓰기를 연습할 수 있도록 교재를 재구조화하고자 한다. 기존에 학자들이 제시한 외국어의 쓰기에 관한 모형을 모든 단계를 통일하여 나타낼 수 없지만 대체적으로 크게 3단계로 구성 정리해 볼 수 있다.<sup>35)</sup> 이 3단계는 ‘쓰기 전 활동(pre-writing)→ 쓰기 활동(writing)→ 쓰기 후 활동(post-writing)’으로 구성된다. 각 단계에 따라 다양한 활동으로 구성이 되어있으나 본고에서 재구성하고자 하는 내용과 관련된 활동 위주로 정리하기로 한다. 우선 ‘쓰기 전 활동’에 해당하는 한글 자모 익히기에서는 한글을 순서대로 바르게 쓰고 발음을 익혀 체계적으로 연습할 수 있도록 하기 위하

35) 쓰기 수업의 단계는 서울대학교, 『한국어 교육의 이론과 실제』 2, (pp. 217-229)를 참고하여 재구조화 모형을 구성하였다.

여 ‘베껴 쓰기, 받아쓰기’로 구성을 하고, ‘쓰기 활동’으로는 통제된 쓰기로 ‘빈칸 채우기, 바꿔 쓰기’를 제안하며, ‘쓰기 후 활동’으로는 ‘발표하기(낭독, 개인발표), 전시하기’ 등으로 재구조화할 수 있다. 위의 내용을 근거로 쓰기 재구조화 방안의 원리를 모형으로 나타내면 다음 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> ‘쓰기 요소’ 재구조화 모형



이상으로 분석 요소별 ‘교재의 재구조화’ 유형의 방안을 살펴보고 각각의 내용에 따른 구체적인 원리를 재구조화 모형으로 정리해 보았다.

## 2) ‘보조교재의 추가’ 유형

‘보조교재의 추가’ 유형은 ‘연습지’와 같은 지면 활동과 매체 관련 ‘영상’을 제작하는 것으로 구성된다. ‘연습지’와 ‘영상’을 제작할 때도 기본적으로 앞서 ‘교재의 재구조화’에서 제시한 ‘요소별 재구조화 모형’의 원리에 따라 구성한다.

교재의 내용에서 부족한 부분을 보완하고자 ‘어휘, 문법, 말하기, 쓰기’ 영역에서 필요한 부분을 연습할 수 있도록 각각에 해당하는 내용을 다양한 형태의 ‘연습지’를 제공하여 학습자의 부족한 한국어 연습을 돕고 흥미 유발을 통해 충분한 연습이 되도록 한다.

다음으로 시간과 장소에 상관없이 언제든지 활용할 수 있는 매체를 활용한 보조교재, 즉 ‘영상’ 자료를 필요한 영역에 추가로 제작하여 공유하는 방식으로 제안한다. 박영순(2003)에서 “교재는 인쇄 활자로 된 것만이 아니라는 점과 반드시 교실에서 교사와 학생이 함께 사용하는 교재만이 아닌, 인터넷을 통해서 혼자서 학습하는 교재도 포함해서 생각하지 않을 수 없는 시대가 되었다는 것도

상기할 필요가 있다(박영순, 2003: 170).” 라고 하였듯이 각 영역에 관련되는 다양한 ‘영상’ 을 제작·활용하여 학습자의 접근성을 높이고 흥미를 유발하여 학습의 효과를 높일 수 있도록 한다. 또한, 민진영·신승윤·강승혜(2023)의 현지 한국어 교재 개발에 관한 연구에서 “요구 조사에서 실생활에 적용하여 사용할 수 있는 실제성 있는 교재에 대한 높은 요구에 따라 구어 중심의 활동, 의사소통 상황에 기반을 둔 활동의 개발이 필요하다.” 라고 하였듯이 ‘영상’ 제작 시 학습자들이 실생활에서 사용할 수 있도록 영상의 내용을 구성하도록 한다.

특히 실생활과 관련된 회화와 문법 내용은 학령기의 초등 학습자의 눈높이에 적합한 수준의 ‘영상’ 을 제작하여 시간과 장소에 구애받지 않고 그들이 반복적으로 학습을 할 수 있도록 돕는다. 한글에 관련하여 민진영·신승윤·강승혜(2023)에서 역시 온라인 영상의 필요성에 관해 언급했는데 “온라인 상황에서도 무리 없이 진행할 한글 제시 부분을 보강하고 입문단계에서 기초를 잘 다질 수 있는 교재를 개발하는 것이 필요하다.” 라고 하였다. 이 연구에서도 ‘한글’에 관련한 학습을 강조하였듯이 무엇보다도 ‘한글’은 기초 학습에서 반드시 익혀야 하는 영역이므로 쓰기 요소에서 한글에 관련된 쓰기 순서와 발음을 포함한 ‘영상’ 을 제작하여 공유하기로 한다.

위의 내용에 따라 교재의 재구성에 관한 ‘교재 재구조화’와 ‘보조교재의 추가’의 내용을 종합적으로 정리해 보면 다음 <표 IV-6>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 IV-6> 교재의 재구성 방안 및 내용

	교재의 재구성			
	‘교재의 재구조화’		‘보조교재의 추가’	
	발음표기 추가	영어설명 추가	연습지 제작	영상 제작
어휘	O	O: 의미 추가	O: 어휘 연습	O: 어휘 영상
문법	O	O: 설명 추가	O: 문법 연습	O: 문법 영상
읽기	O	O: 의미 추가	X	X
말하기	O	O: 의미 추가	O: 문답 연습	O: 말하기 영상
쓰기	O	O: 의미 추가	O: 쓰기(주제 & 한글) 연습	O: 쓰기(한글 관련) 영상

위의 <표 IV-6>을 바탕으로 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 교재를 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’ 요소에 따라 재구성한 방안 및 내용을 제안하고자 한다.

## 2. 교재 재구성 방안의 실제

본 절에서는 분석 요소 영역에 따른 적합한 형태의 교육 내용과 유형을 포함하여 교재를 재구성하는 방안을 제안하고자 한다. 앞서 언급한 <표 IV-6>처럼 각 분석 요소 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’에 해당하는 내용을 각 요소의 필요 유무에 따라 ‘교재의 재구조화’와 ‘보조교재의 추가’ 방안으로 구성한다.

분석 대상 교재의 각 영역에서 외국어로서의 한국어를 배우는 학습자에게 좀 더 효율적으로 재구성하고자 교재의 부족한 부분의 내용을 수정·보완하여 추가하는 방식으로 ‘교재를 재구조화’하고 각각의 분석 요소에 따라 영역별로 필요한 경우 ‘보조교재’로서의 역할을 하는 ‘연습지’와 ‘영상’을 추가하는 방식으로 재구성 방안을 실질적으로 제시하도록 하겠다.

### 2.1. 어휘 영역 내용의 재구성 방안

어휘 영역에서는 새로운 어휘의 의미를 정확히 알고 연습하여 실생활에서 사용할 수 있도록 반복 연습이 필요한 부분이다. 우선 교재에서 한글 텍스트로만 제시된 새로운 어휘에 발음표기 및 영어 의미를 추가하여 다양한 학습자들의 이해를 도울 수 있도록 교재를 재구조화한다.

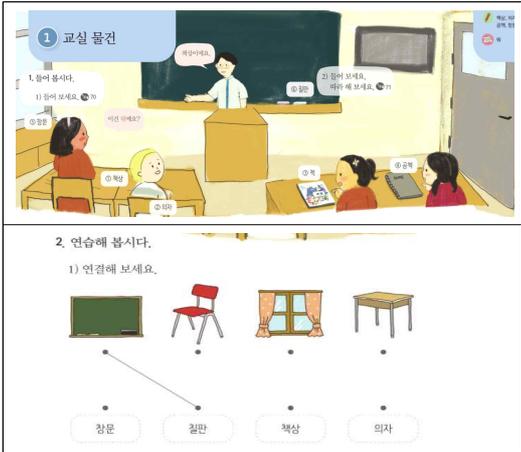
보조교재의 추가로는 어휘를 체계적으로 반복 연습할 수 있도록 ‘연습지’를 구성하여 학습자들이 필요한 경우 수업 중 활용하거나 과제로 제공하여 교재를 보완할 수 있도록 한다. 이는 어휘를 반복적으로 연습하여 체계적인 읽기 및 쓰기 학습을 할 수 있도록 하며 더 나아가서는 실제적인 문답에 활용할 수 있는 연습까지 포함할 수 있다. 또한, 기본어휘가 포함된 ‘영상’을 제작하여 그 주제와 관련된 다양한 어휘까지 확장하여 학습할 수 있도록 한다. 이를 통해, 학습자들

이 언제든지 어휘를 학습할 수 있을 것이며, 연습한 어휘를 실제 생활에서 수월하게 말할 수 있도록 한다.

1) ‘어휘 영역’ 교재의 재구조화

어휘 부분에서는 기본적으로 새로운 어휘를 익히고 연습하는 데 목적이 있으므로 이를 효과적으로 학습할 수 있도록 구성한다. Schmitt(1997)의 어휘 학습 전략의 분류는 발견 전략(discovery strategy)과 강화 전략(consolidation strategy)으로 나뉘는데 ‘발음 및 의미 추가, 바르게 읽기, 체계적 읽기’ 부분은 어휘를 처음 접하여 익숙해지는 과정으로 ‘발견 전략(discovery strategy)’에 해당하고, ‘기억’ 부분은 ‘강화 전략(consolidation strategy)’과 맥을 같이 한다. 이를 바탕으로 ‘어휘 영역’ 교재의 재구조화 방안을 구성한 예는 다음 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> ‘어휘 영역’ 교재의 재구조화 방안

‘저학년 의사소통 1’ 2-1) 교실 물건(104-105쪽)	‘어휘 영역’ 교재의 재구조화
 <p>▶ 교재 내 제시 내용</p> <p>1. 들어 봅시다.</p>	<p>▶ 재구조화 방향</p> <p>: 기존 교재에는 발음에 관한 표기가 없으므로 다양한 수준의 학습자가 듣기만으로는 발음을 정확히 기억하고 연습하는 데 한계가 있으므로 정확한 발음을 추가하여 학습자들이 정확한 발음을 인지하여 연습할 수 있도록 한다. 또한, 영어 의미를 표기하여 학습자의 이해를 돕고자 한다. 이어서 바르게 쓰고 읽기 연습을 통해 기억하여 실제 문답 시 알맞은 어휘를 활용할 수 있도록 재구조화한다.</p>

1) 들어 보세요.

Q: 이걸 뭐예요?

A: 책상이에요.

2) 들어보세요. 따라 해 보세요.

① 책상 ② 의자 ③ 책 ④ 공책

⑤ 창문 ⑥ 칠판

2. 연습해 봅시다.

1) 연결해 보세요.

▶ 재구조화 필요성

: 어휘를 제시할 때 위의 그림과 같이 지시사항 및 새로운 어휘를 한글 텍스트로만 제시하고 발음표기도 찾아볼 수 없다.

지시사항에 관한 의미에 관련된 영어 설명이 없어 초보 학습자들에게는 혼동을 일으킬 수 있다.

어휘 연습 부분이 그림과 단어를 연결하는 정도에 그쳐 실제로 새로운 어휘에 대한 연습이 상당히 부족한 것으로 판단되므로 이를 보충하기 위해 어휘 연습의 추가 구성을 할 필요성이 있다.

▶ 재구조화 내용

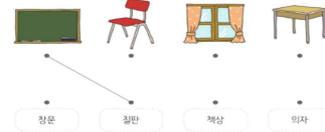
① 지시사항에 영어 의미를 추가하였다.

1. 교실 물건 Classroom stuff (p.104-105)



2. 연습해 봅시다. Let's practice.

1) 연결해 보세요. Match it.



② 교재의 녹음된 기본 문답 및 어휘 부분의 내용을 발음표기와 영어 의미를 첨가하여 아래와 같은 내용을 교재의 한쪽 여백에 추가하였다.

<녹음된 기본 문답 패턴>

Q: 이걸 뭐예요? What's this?

[i-geon mwo-ye-yo]

A: \_\_\_예요/ 이에요. (It) is \_\_\_.

[\_\_\_ye-yo/ i-e-yo]

<어휘 발음 및 의미 추가>

① 책상[chaek-sang] desk

② 의자[eui-ja] chair

③ 책[chaek] book

④ 공책[gong-chaek] notebook

⑤ 창문[chang-mun] window

⑥ 칠판[chil-pan] blackboard

③ 연습한 어휘를 실제 문답에 적용할 수 있도록 다음의 문답 관련 자료를 추가하였다.

	<p><b>1. 교실 물건 Classroom stuff(p.104-105) Let's practice!</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%; padding: 5px;"> <p><b>Q: 이걸 뭐예요?</b> [i-geon mwo-ye-yo]</p> <p>What's this?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;">           *what            = 뭐 [mwo]            = 무엇 [mu-eot]            = 무슨 [mu-seun]         </div> </div> <div style="width: 35%; padding: 5px;"> <p>A: <u>      </u>이예요[i-e-yo]/예요[ye-yo].</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <b>Consonant + 이예요.</b>  <b>Vowel + 예요.</b> </div> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 책상 [chaek-sang] desk</li> <li>2. 의자 [eui-ja] chair</li> <li>3. 책 [chaek] book</li> <li>4. 공책 [gong-chaek] notebook</li> <li>5. 창문 [chang-mun] window</li> <li>6. 칠판 [chil-pan] blackboard</li> </ol> </div> </div>
--	---

## 2) ‘어휘 영역’ 보조교재의 추가

교재의 재구조화에서 미흡한 점을 보완하고자 보조교재로서의 ‘연습지’와 ‘영상’을 제작하여 제공하기로 한다. 이는 실제 수업 상황에서의 필요 유무에 따라 활용이 가능하도록 제작하였다. 이는 ‘연습지’ 또는 ‘영상’의 형태로 수업에 활용할 수 있어 어휘를 반복적으로 연습하는 계기가 되어 학습 효과를 높일 수 있다. 앞선 연구 민진영·신승윤·강승혜(2023)의 현지 요구 조사에서 공통적으로 밝혀진 내용 즉, 의사소통에 도움이 될 수 있는 교재에 대한 높은 요구에 따라 보조교재의 체계적인 구성은 교재의 재구성에 있어서 중요한 일부라고 하였으므로, 본고에서 보조교재의 구성으로 ‘연습지’와 ‘영상’을 제공하는 방안을 제안하고자 하는 것이다. 우선 ‘어휘 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 ‘연습지’를 구성한 예는 다음 <표 IV-8>과 같다.

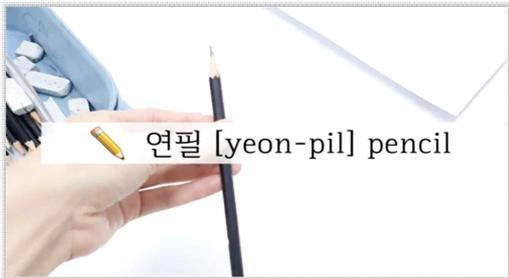
<표 IV-8> ‘어휘 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안

<연습지>
<p>▶ 구성 방향</p> <p>: 언어 학습에서 어휘 영역은 가장 기초적이고 필수적인 부분으로 학습자가 정확히 알고 이를 반복 연습을 할 수 있도록 수업 중 활용하거나 부족한 부분을 추가 학습으로 제시할 수 있도록 연습지를 구성한다.</p> <p>▶ 구성 내용</p> <p>① 교재에서 제시한 기본 6개의 어휘(책상, 의자, 칠판, 창문, 책, 공책)에 2개의 어휘 ‘연필, 지우개’를 추가하여 읽기와 쓰기를 중심으로 연습지를 구성하였다.</p>



다음으로 ‘어휘 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 ‘영상’ 을 구성한 예는 다음 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> ‘어휘 영역’ 의 보조교재 ‘영상’ 구성 방안

<영상>	
<p>▶ 구성 방향 : 다양한 수준의 학습자가 어휘 학습을 시간과 장소에 구애받지 않고 반복적으로 연습할 수 있도록 어휘 연습을 위한 영상을 제작하여 공유한다.</p> <p>▶ 구성 내용</p> <p>① 영상은 교재의 기본어휘 외에 교실 물건에 관련된 어휘를 확장할 수 있도록 실제 어휘의 목록을 추가하였으며 간단한 문답으로 구성하였다.</p> <p>② 영상을 만든 장소는 해당과의 주제와 일치하도록 교실에서 촬영이 이루어져 어휘를 더욱 실질적으로 연습하기에 적합하며 교실에 있는 실제 다양한 물건들을 영상에 담아 어휘를 확장 연습할 수 있도록 하였으며 실생활에서도 적용하여 바로 사용할 수 있도록 제시하였다. 또한, 간단한 문답 즉, 어휘와 문형을 함께 제시하여 실질적인 구성을 한 것이 특징이다.</p>	
<영상 자료 ‘캡처’>	<영상 내용>
	<p>▶ 동영상 주소: <a href="https://youtu.be/sGtvhbLz-Aw">https://youtu.be/sGtvhbLz-Aw</a></p>
	<p>▶ 영상 제시 순서 : 단어→ 문장→ 문답</p> <p>▶ 영상 제시 내용 - 연필[yeon-pil] - 연필이 있어요. There is a pencil. [yeon-pi-ri i-sseo-yo]</p>

	<p>Q: 교실에는 뭐가 있어요? [gyo-si-re-neun mwo-ga i-ssseo-yo] What's in the classroom?</p> <p>A: 연필이 있어요. [yeon-pi-ri i-sseo-yo]</p>
---	--

## 2.2. 문법 영역 내용의 재구성 방안

문법 영역에서는 문장의 구조나 규칙을 이해하기 위한 기본적인 문법의 설명을 추가하고 내용을 쉽게 이해할 수 있도록 기본형에 관련된 예시 문제를 추가하는 방안으로 교재를 재구조화하도록 한다. ‘어휘 및 형태 연습’ 과 ‘문장 및 문형 연습’ 은 언어의 ‘구조적 측면’ 의 문법 교육에 해당하며 ‘담화에 활용’ 부분은 ‘의미적 측면’ 의 문법 교육으로 이를 적용하여 구성하도록 하겠다. 이러한 방식의 재구성은 한국어의 규칙과 구조에 대한 이해학습에 효과적인 역할을 할 수 있을 것으로 판단된다.

교재의 재구조화를 한 후, 이에 부족한 부분은 문법 영역의 이해를 보충할 수 있도록 보조교재의 추가 방안으로 ‘연습지’ 를 제공하여 실제 수업에서 활용하거나 과제로 제시할 수 있도록 하며, 문법에 관련된 내용을 반복할 수 있도록 학습자들의 연령에 적합한 ‘영상’ 을 제작하기로 한다. 이 영상은 수업 시간에 활용될 수 있을 뿐만 아니라 수업 시간 외에도 학습자들이 시간과 장소에 구애받지 않고 활용할 수 있어 학습 보조교재로서의 역할을 제대로 할 수 있을 것으로 본다.

### 1) ‘문법 영역’ 교재의 재구조화

한국어 교재에서 문법은 기본적인 한국어 문형의 구조와 규칙을 이해하여 정확한 의사소통을 하는 데 목적이 있으므로 문법에 관련된 이해를 돕기 위해 문

법에 관련된 내용에 영어설명과 발음표기를 추가하고, 연습 문제를 보충하여 교재를 재구조화한다. 앞서 언급한 바와 같이 ‘어휘 및 형태 연습’ 과 ‘문장 및 문형 연습’ 을 연습하여 언어의 ‘구조적 측면’ 에 익숙해진 후, 이를 ‘담화에 활용’ 하여 ‘의미적 측면’ 의 문법 교육에 초점을 두어 연습할 수 있도록 재구조화하기로 한다. 문법학습에 포함된 듣기 관련 MP3 파일도 관련 문항 옆에 바로 가기로 추가하여 사용의 편리성을 돕는다. 이에 따라 ‘문법 영역’ 교재의 재구조화 방안을 구성한 예는 다음 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> ‘문법 영역’ 교재의 재구조화 방안

‘저학년 의사소통 1’ 7-2) 놀이 장소(216-217쪽)	‘문법 영역’ 교재의 재구조화						
<table border="1"> <tr> <td data-bbox="284 913 347 1016">가</td> <td data-bbox="347 913 799 1016">  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="284 1016 347 1487">나</td> <td data-bbox="347 1016 799 1487"> <p>2. 연습해 봅시다.</p> <p>1) 들어 보세요. 붙여 보세요. 🎧 158 <b>듣기</b> <b>듣기</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">박물관에 가요.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">동물원에 갔어요.</div> </div> <p>오늘 <span style="border: 1px solid gray; display: inline-block; width: 50px; height: 20px;"></span> 어제 <span style="border: 1px solid gray; display: inline-block; width: 50px; height: 20px;"></span></p> <p>&lt;붙임 딱지: 부록에 있는 스티커&gt;</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p>전원(216쪽)</p> <p>빵을 먹어요.</p> <p>친구하고 이야기해요.</p> <p>김밥을 먹었어요.</p> <p>친구하고 운동했어요.</p> </div> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="284 1487 347 1659">다</td> <td data-bbox="347 1487 799 1659"> <p>2) 들어 보세요. 연결해 보세요. 🎧 159</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>① 동물원에서</p> <p>② 놀이공원에서</p> <p>③ 박물관에서</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>• 빵을 먹었어요.</p> <p>• 호랑이를 봤어요.</p> <p>• 숙제했어요.</p> </div> </div> </td> </tr> </table>	가		나	<p>2. 연습해 봅시다.</p> <p>1) 들어 보세요. 붙여 보세요. 🎧 158 <b>듣기</b> <b>듣기</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">박물관에 가요.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">동물원에 갔어요.</div> </div> <p>오늘 <span style="border: 1px solid gray; display: inline-block; width: 50px; height: 20px;"></span> 어제 <span style="border: 1px solid gray; display: inline-block; width: 50px; height: 20px;"></span></p> <p>&lt;붙임 딱지: 부록에 있는 스티커&gt;</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p>전원(216쪽)</p> <p>빵을 먹어요.</p> <p>친구하고 이야기해요.</p> <p>김밥을 먹었어요.</p> <p>친구하고 운동했어요.</p> </div>	다	<p>2) 들어 보세요. 연결해 보세요. 🎧 159</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>① 동물원에서</p> <p>② 놀이공원에서</p> <p>③ 박물관에서</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>• 빵을 먹었어요.</p> <p>• 호랑이를 봤어요.</p> <p>• 숙제했어요.</p> </div> </div>	<p>▶ 재구조화 방향</p> <p>: 기존 교재에 문법 내용 설명 및 간단한 예문과 연습 문제를 추가하여 학습자의 이해를 높인다.</p> <p>‘어휘 및 형태 연습’ 과 ‘문장 및 문형 연습’ 을 연습하여 언어의 ‘구조적 측면’ 을 학습하도록 하고, 연습한 내용을 ‘담화에 활용’ 에 적용하여 ‘의미적 측면’ 의 문법 교육에 초점을 맞추도록 적절히 구성한다. 듣기 부분은 MP3 파일을 바로 가기로 추가한다.</p> <p>▶ 재구조화 내용</p> <p>① ‘가’ 와 ‘나’ 부분 재구조화(1)</p> <p>: 문법 제시 부분(우측 상단 파란색 부분)에서 문법의 주제를 영어로 추가하고, 지시사항에도 영어 의미를 추가하였다. 발음표기 및 MP3 파일도 바로 가기로 추가하여 교재를 구성하였다.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>&lt;문법 주제 및 지시사항, MP3 추가&gt;</p> </div>
가							
나	<p>2. 연습해 봅시다.</p> <p>1) 들어 보세요. 붙여 보세요. 🎧 158 <b>듣기</b> <b>듣기</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">박물관에 가요.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;">동물원에 갔어요.</div> </div> <p>오늘 <span style="border: 1px solid gray; display: inline-block; width: 50px; height: 20px;"></span> 어제 <span style="border: 1px solid gray; display: inline-block; width: 50px; height: 20px;"></span></p> <p>&lt;붙임 딱지: 부록에 있는 스티커&gt;</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <p>전원(216쪽)</p> <p>빵을 먹어요.</p> <p>친구하고 이야기해요.</p> <p>김밥을 먹었어요.</p> <p>친구하고 운동했어요.</p> </div>						
다	<p>2) 들어 보세요. 연결해 보세요. 🎧 159</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>① 동물원에서</p> <p>② 놀이공원에서</p> <p>③ 박물관에서</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>• 빵을 먹었어요.</p> <p>• 호랑이를 봤어요.</p> <p>• 숙제했어요.</p> </div> </div>						
<p>▶ 교재 내 제시 내용</p> <p>가) -었어요</p>							

나)

2. 연습해 봅시다.

1) 들어보세요. (mp3. 158)

붙여 보세요. (붙임딱지)

오늘 - 박물관에 가요.

어제 - 동물원에 갔어요.

다)

2) 들어보세요. (mp3. 159)

연결해 보세요.

① 동물원에서 · 빵을 먹었어요.

② 놀이공원에서 · 호랑이를 봤어요.

③ 박물관에서 · 숙제했어요.

▶ 재구조화 필요성

: ‘가’ 에서와 같이 문법을 우측 상단에 주제를 제시할 때 간략하게 문법 내용 중 한 가지만 제시하여 문법의 주제를 정확하게 파악하기 어려우므로 영어를 함께 표기하여 학습의 목표를 정확히 인지할 수 있도록 도와야 한다.

‘나’ 에서 볼 수 있듯이 문법과 관련된 어떠한 설명도 없고 바로 듣고 ‘붙임딱지(부록에 있는 스티커)’ 를 붙이면서 풀 수 문제가 제시되어 있는데 이는 학습자들이 자연스럽게 문법의 규칙을 이해하는 것을 유도한 것으로 보이지만 오히려 혼동을 줄 수 있으므로 명시적인 제시가 필요하다.

‘다’ 에서는 듣고 푸는 문제로 문장을 연결해 보면서 문법의 내용인 과거형에 관해 다시 확인하게 해준다. 그러나 과거형에 관해 처음 접하는 학습자일 경

2. 놀이 장소 A place to place (p.216-217) Grammar



② ‘가’ 와 ‘나’ 부분 재구조화(2)

: 학습자의 이해가 부족한 경우 내용을 보충할 수 있도록 아래와 같이 교재의 ‘나’ 부분을 더욱 구체적으로 재구조화하였다.

주요한 패턴을 인지할 수 있도록 주요 동사의 현재형과 과거형 기본형 쓰기를 통해 문법의 형태를 연습할 수 있도록 하였으며 기본적인 이해를 돕기 위한 발음과 의미를 추가하였다.

<기본 문형 쓰기 및 발음, 의미 추가>

2. 연습해 봅시다. Let's practice.

1) 들어 보세요. 써 보세요. Listen and write, please.

오늘 [o-neul] today	박물관에 가요. [bang-mul-gwa-ne ga-yo] I am going to the museum.	어제 [eo-je] yesterday	동물원에 갔어요. [dong-mu-won-ne ga-sseo-yo] I went to the zoo.
	빵을 _____ [ppang-eul meo-geo-yo] I am eating the bread.		김밥을 _____ [gim-ppa-beul meo-geo-sseo-yo] I ate Gimbap.
	친구하고 _____ [chin-gu-ha-go i-ya-gi-hae-yo] I am talking with my friend.		친구하고 _____ [chin-gu-ha-go un-dong-hae-sseo-yo] I exercised with my friend.

③ 문법의 과거형 설명 및 문제 추가

: 기본형에 노출된 후 문법 내용의 이해를 돕기 위해 문법 내용의 설명을 추가하고 관련된 연습 문제를 풀어 볼 수 있도록 하였다.

<기본 문법 내용 설명 추가>

한국어 과거형  
Past tense in Korean  
: ‘-았/었/했어요’ is the past form of ‘-아요/어요/해요’.

Present tense	Past tense
- 아요 [a-yo]	- 았어요 [a-sseo-yo]
- 어요 [eo-yo]	- 었어요 [eo-sseo-yo]
- 해요 [hae-yo]	- 했어요 [hae-sseo-yo]

우 빨간색 텍스트로 표시된 ‘먹었어요/ 봤어요/ 숙제했어요’ 가 어떠한 의미를 지니는지 파악하기에는 어려움이 있을 것으로 보이므로 이에 대한 이해를 돕기 위한 내용을 명시적으로 제시해야 할 필요가 있다.

따라서, 학습자를 이해를 돕기 위한 문법 내용에 관한 기본적인 설명 및 연습 등의 내용이 추가로 구성되어야 할 필요성이 있다.

<문법 연습 문제 추가>

**한국어 과거형**  
 Past tense in Korean

1	가다 [ga-da] to go	가요	→
2	먹다 [meok-tta] to eat	먹어요	→
3	이야기하다 [i-ya-gi-ha-da] to talk	이야기해요	→
4	운동하다 [un-dong-ha-da] to exercise	운동해요	→
5	보다 [bo-da] look	봐요	→

-아요	→ -았어요
-어요	→ -었어요
-해요	→ -했어요

1	가다 [ga-da] to go	가요	갔어요
2	먹다 [meok-tta] to eat	먹어요	먹었어요
3	이야기하다 [i-ya-gi-ha-da] to talk	이야기해요	이야기했어요
4	운동하다 [un-dong-ha-da] to exercise	운동해요	운동했어요
5	보다 [bo-da] look	봐요	봤어요

③ 좌측 ‘다’ 는 위의 ‘가’ 와 ‘나’ 관련 문법의 기본적인 내용을 이해하고 연습 문제를 풀어 본 후 익숙해진 문형을 바탕으로 실제로 담화에 활용하여 말하기를 할 있도록 유도하는 부분입니다. 지시사항의 의미를 표기하고 MP3 파일은 바로 가기로 추가하였다.

<지시사항에 영어 의미 및 MP3 추가>

2. 연습해 봅시다. Let's practice. (4)

2) 들어 보세요. 연결해 보세요. Listen and match.

① 동물원에서	●	●	빵을 먹었어요.
② 놀이공원에서	●	●	호랑이를 봤어요.
③ 박물관에서	●	●	숙제했어요.

## 2) ‘문법 영역’ 보조교재의 추가

교재 재구조화에서 부족한 문법 내용을 보완하고자 수업 중 활용하거나 과제로 제시할 수 있는 ‘연습지’ 와 ‘영상’ 을 보조교재로 추가 구성하기로 한다. 이는 실제 수업 상황에서 문법에 관한 복습이 필요하거나 학습자의 요구에 따라

서 특정 시간에 상관없이 활용 가능하다는 장점이 있다. 특히 ‘영상’은 학습자의 가정이나 한국어 교실 이외의 장소에서도 반복적으로 활용할 수 있는 자료이므로 한국어의 구조를 익히는 문법학습에 더욱 효과적일 것으로 판단된다. 이에 따라, ‘문법 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 우선 ‘연습지’를 구성한 예는 다음 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> ‘문법 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안

<연습지>			
<p>▶ 구성 방향</p> <p>: 문법 영역에서는 문법의 기본 원리를 이해하고 언어의 구조를 익혀 실질적으로 한국어 말하기에 적용할 수 있어야 한다. 한국어의 문장 구조가 낯선 외국인 학습자, 특히 초등학생 학습자들에게는 그들이 이해하기 적절한 수준으로 접근해야 할 필요성이 있다. 또한, 반복 학습이 필요한 경우가 많이 발생하므로 주어진 수업 시간 만으로는 문법에 관하여 익숙하게 연습할 시간이 부족하다. 따라서 수업 시간 외에도 스스로 복습하거나 연습할 수 있는 연습지를 구성하기로 한다.</p>			
<p>▶ 구성 내용</p> <p>① 연습지(1)에서는 교재에서 제시한 문법 기본 동사 ‘가다, 먹다, 이야기하다, 운동하다, 보다’에 3개의 동사 ‘읽다, 하다, 숙제하다’를 추가하여 기본적으로 과거형으로 변환하는 연습에 익숙해지도록 구성하였다.</p>			
<연습지(1)- 기본 과거형 변환 연습>			
<p style="background-color: #c8e6c9; padding: 5px;">&lt;과거형&gt; - Past tense -</p> <p style="text-align: center;">*다음은 과거형으로 고쳐보세요. Try changing the following to past tense. (~았어요/ ~었어요/ ~했어요)</p>			
기본형 Basic form	Present tense	Past tense	
1 가다 [ga-da] to go	가요 [ga-yo] go		
2 보다 [bo-da] to see	봐요 [bwa-yo] see		
3 먹다 [meok-tta] to eat	먹어요 [meo-geo-yo] eat		
4 읽다 [ik-tta] to read	읽어요 [il-geo-yo] read		
5 하다 [ha-da] to do	해요 [hae-yo] do		
6 이야기하다 [i-ya-gi-ha-da] to talk	이야기해요 [i-ya-gi-hae-yo] talk		
7 운동하다 [un-dong-ha-da] to work out	운동해요 [un-dong-hae-yo] work out		
8 숙제하다 [suk-jie-ha-da] to do homework	숙제해요 [suk-jie-hae-yo] do homework		

② 기본 형태의 문법을 연습한 후 말하는 연습을 문장에 자연스럽게 적용하기 위해 연습지(2)에서는 각각의 문형에 적합한 동사를 과거형으로 전환하여 문장에 활용하는 연습까지 확장할 수 있도록 구성하였다. 특히 과거형 동사를 잘 인지할 수 있도록 동사 부분은 빨간색으로 강조하여 표기함으로써 학습자들이 동사의 변화에 집중할 수 있도록 제시하였다.

<연습지(2)- 과거형 문장 적용 확장 연습>

<과거형> - Past tense -	
*다음은 과거형으로 고쳐보세요. <small>Try changing the following to past tense.</small> (~았어요/ ~었어요/ ~했어요)	
1	나는 도서관에 <b>가요</b> . I <b>go</b> to the library. → 나는 어제 도서관에 _____. I <b>went</b> to the library yesterday.
2	그녀는 피자를 <b>먹어요</b> . She <b>eats</b> pizza. → 그녀는 어제 피자를 _____. She <b>ate</b> pizza yesterday.
3	그는 신문을 <b>읽어요</b> . He <b>reads</b> the newspaper. → 그는 어제 신문을 _____. He <b>read</b> the newspaper yesterday.
4	그들은 매일 <b>운동해요</b> . They <b>work out</b> everyday. → 그들은 어제 _____. They <b>worked out</b> yesterday.

다음으로 ‘문법 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 ‘영상’을 구성한 예는 다음 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> ‘문법 영역’의 보조교재 ‘영상’ 구성 방안

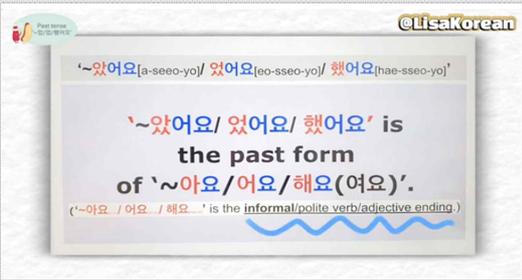
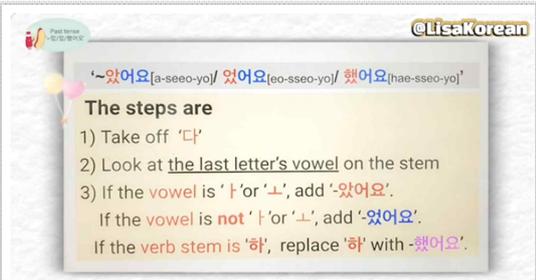
<영상>

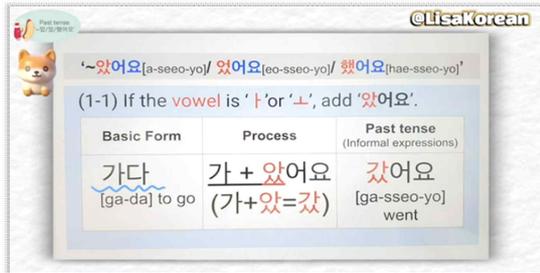
▶ 구성 방향

: 문법 영역은 문장의 구조 및 기본 원리를 이해하는 것이 무엇보다 중요하므로 한국어에 익숙하지 않은 학습자에게 추가적인 설명과 문형의 구조를 반복적으로 연습할 수 있는 영상 자료를 제공하고자 한다. 특히 문법에 대한 수업을 놓치거나 수업 중에 잘 이해하지 못한 경우를 대비하여 이를 보충할 수 있도록 문법 관련 영상을 제작하여 공유한다.

▶ 구성 내용

- ① 영상에서는 교재보다 좀 더 구체적으로 과거형 구조의 원리를 설명하고 동사가 과거형으로 바뀌는 과정을 자세히 보여줌으로써 과거형 기본 문형에 익숙해지도록 하였다.
- ② 기본적인 원리에 관한 설명이 끝난 후에 예시 문제를 제시하여 학습자 스스로 풀어보아서 과거형 연습을 충분히 할 수 있도록 유도하였으며 마지막에는 실제 과거형 문답을 통해 실생활에서도 과거형을 활용하여 말할 수 있도록 구성하였다.

<p>&lt;영상 자료 ‘캡처’ &gt;</p>	<p>&lt;영상 내용&gt;</p>
	<p>▶ 동영상 주소:  <a href="https://youtu.be/aI6Vk0nINvg">https://youtu.be/aI6Vk0nINvg</a></p>
 <p>&lt;① 과거형 문법 제시&gt;</p> <p style="text-align: center;">↓</p>  <p>&lt;② 기본 원리 설명&gt;</p>	<p>▶ ‘과거형’ 제시 순서 및 내용</p> <p>① 과거형 문법 제시          : ‘~았어요/ 었어요/ 했어요’          ↓</p> <p>② 기본 원리 설명          : The steps are          1) Take off ‘다’          2) Look at the last letter’s vowel on the stem.          3) If the vowel is ‘ㅏ’ or ‘ㅑ’, add ‘~았어요’.          If the vowel is not ‘ㅏ’ or ‘ㅑ’, add ‘~었어요’.          If the verb stem is ‘하’, replace ‘하’ with ‘~했어요’.</p>



<③ 과정 설명>



<④ 연습 문제: 기본형 익히기>



<⑤ 과거형을 이용한 문답 연습>

③ 과정 설명

(1-1) If the vowel is 'ㅏ' or 'ㅑ', add '~았어요'.  
(가다-가+았어요-갔어요)  
(가+았=갔)

④ 연습 문제: 기본형 익히기

: 처음에는 빈칸으로 된 화면을 제시하여 스스로 풀어 볼 수 있도록 시간을 주고 다음 화면에서는 정답을 확인하는 방식으로 구성하였다.

1. 보다 - 보+았어요 - 봤어요
2. 자다 - 자+았어요 - 잤어요
3. 읽다 - 읽+았어요 - 읽었어요
4. 씻다 - 씻+았어요 - 씻었어요
5. 숙제하다 - 숙제하 + 었어요 - 숙제했어요

⑤ 과거형을 이용한 문답 연습

: 실제 상황에서 활용할 수 있도록 문답 연습을 제시하여 영상을 보면서 정확히 따라서 말 할 수 있도록 발음과 의미 표기하였다.

Q: 어제 뭐 했어요?  
[eo-je mwo hae-sseo-yo]  
What did you do yesterday?  
A: 저는 어제 동물원에 갔어요.  
[jeo-neun eo-je dong-mu-rwo-ne ga-sseo-yo]  
I went to the zoo yesterday.

### 2.3. 읽기 영역 내용의 재구성 방안

읽기 영역에서는 앞서 언급한 대로 ‘교재의 재구조화’ 방안만을 제안하도록 하겠다. 국제학교의 초등학교 한국어 교실에는 앞서 살펴본 대로 다양한 수준의 학습자가 한 공간에 존재한다. 따라서 읽기 영역에서 소외되는 학습자가 없이 골고루 수업에 참여할 수 있도록 실제 수업 환경의 여건을 고려하여 교재를 재구조화하기로 한다. 다시 말해서, 한글을 전혀 읽지 못하는 수준의 학습자들도 수업 시간에 소외되지 않도록 발음표기를 추가한다. 또한, 읽기 학습에 집중하기 위하여 정확한 발음과 억양으로 읽기에 집중할 수 있도록 어휘나 문형의 의미에 관한 내용을 추가하여 학습자들의 이해를 높일 수 있도록 한다.

읽기 영역에서의 재구조화 순서는 앞서 언급한 모형을 토대로 하여 ‘읽기 전 단계’에서는 기초적인 발음표기 및 이해력을 높이기 위한 영어 의미를 추가하고 ‘읽기 단계’에서는 개인 활동으로 먼저 글 읽기 및 짝 활동이나 소그룹 활동을 통해 읽기를 유도하고, ‘읽은 후 단계’에서 글에 관련된 문답을 통해 읽은 내용을 정리하는 것으로 교재를 재구조화한다. 특히, ‘읽기 단계’에서 주어진 문형을 단순히 읽기 연습에만 집중한다면 학습자의 흥미를 유발하기 어려우므로 한 문장씩 번갈아 가면서 읽거나 문장 속의 단어를 교체해서 읽는 등의 다양한 방식을 통해 흥미를 유도할 수 있도록 교재를 재구조화하도록 하겠다. 이에 따라 ‘읽기 영역’ 교재의 재구조화 방안을 구성한 예는 다음 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> ‘읽기 영역’ 교재의 재구조화 방안

‘저학년 의사소통 2’ 1-5) 친한 친구(26쪽)	‘읽기 영역’ 교재의 재구조화
<p>▶ 교재 내 제시 내용 가) 1. 아이다의 글을 선생님과 읽어 봅시다.     &lt;지민이가 좋아요&gt;     지민이는 친구와 <b>친하게</b> 지내요.</p>	<p>▶ 재구조화 방향 : 기존 교재의 지시사항 의미를 영어로 표기하여 학습자들의 이해를 돕고 읽기 연습의 목적에 맞도록 모든 학습자가 읽기 연습에 참여할 수 있도록 발음표기를 추가한다. 또한, 읽기 연습에 집중</p>

지민이는 잘 웃고 이야기를 재미있게 해요.

친구 말을 잘 들어주고 친절하게 말해요.

나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요.

“괜찮나?”

지민이가 내 손을 잡아 주었어요.

지민이는 정말 착하고 친절해요.

나는 지민이가 좋아요.

나)

- 1) 지민이는 친구와 어떻게 지내요?
- 2) 지민이가 나에게 어떻게 했어요?
- 3) 나는 지민이를 어떻게 생각해요?

가	<p>1. 아이들의 글을 선생님과 읽어 봅시다.</p>  <p style="text-align: center;">지민이가 좋아요</p> <p>지민이는 친구와 친하게 지내요. 지민이는 잘 웃고 이야기를 재미있게 해요. 친구 말을 잘 들어주고 친절하게 말해요.</p>  <p>나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요. “괜찮나?” 지민이가 내 손을 잡아 주었어요. 지민이는 정말 착하고 친절해요. 나는 지민이가 좋아요.</p>
나	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 지민이는 친구와 어떻게 지내요?</li> <li>2) 지민이가 나에게 어떻게 했어요?</li> <li>3) 나는 지민이를 어떻게 생각해요?</li> </ol>

▶ 재구조화 필요성

: ‘가’ 에서 알 수 있듯이 ‘1. 아이다 글을 선생님과 같이 읽어 봅시다.’ 아래로 한글 텍스트로 된 문장들만 제시되어 있음을 확인할 수 있다. 이런 경우, 읽기 능력이 부족한 학습자의 경우 수업에서 소외될 우려가 있다.

할 수 있도록 주요 어휘 목록과 본문 내용의 영어 의미를 추가하여 구성한다.

▶ 재구조화 내용

① ‘가’ 의 재구조화

(읽기 전 단계 및 읽기 단계 자료)

: 지시사항에 영어 의미를 추가하여 학습자의 이해를 돕는다. 모든 학습자가 소외되지 않고 읽기에 참여할 수 있도록 발음을 표기하며, 읽기에 집중할 수 있도록 내용의 이해를 돕기 위한 영어의 의미도 추가하였다.

<지시사항 및 발음, 영어 의미 추가>

1. 아이들의 글을 선생님과 읽어 봅시다. Let's read this with the teacher.

I like Jimin.  
Jimin is close to friends.  
Jimin laughs easily and has fun talking.  
She listens to her friends and speaks kindly.

지민이가 좋아요

[ji-mi-ni-ga jo-a-yo]

지민이는 친구와 친하게 지내요.  
[ji-mi-ni-neun chin-gu-wa chin-ha-ge ji-nae-yo]  
지민이는 잘 웃고 이야기를 재미있게 해요.  
[ji-mi-ni-neun jal ut-ttao i-yagi-reul jae-mi-it-ttae hae-yo]  
친구 말을 잘 들어주고 친절하게 말해요.  
[chin-gu mal-reul jal deo-reo-ju-go chin-jeol-ha-ge mal-hae-yo]

I fell down on the playground today.  
"Are you okay?"  
Jimin held my hand.  
Jimin is really nice and kind.  
I like Jimin.

나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요.  
[na-neun on-neul un-dong-jang-e-seo neo-neo-jeo-sseo-yo]  
“괜찮나?”  
[gwan-chan-na]  
지민이가 내 손을 잡아 주었어요.  
[ji-mi-ni-ga nae so-neul ja-ba ju-wo-sseo-yo]  
지민이는 정말 착하고 친절해요.  
[ji-mi-ni-neun jeong-mal cha-ka-go chin-jeol-hae-yo]  
나는 지민이가 좋아요.  
[na-neun ji-mi-ni-ga jo-a-yo]

② 주요 어휘 연습(읽기 전 단계)

: 읽기 연습과 관련된 주요 어휘를 정리하여 영어 의미와 발음표기를 추가하여 연습할 수 있도록 어휘 목록을 제시함으로써 읽기의 기초가 되는 어휘를 연습할 수 있도록 하였다.

<주요 어휘 연습 추가>

단어 연습 Word practice! \*배 보세요. Write it, please.

1. 좋다 [jo-ta] to be good(nice)	1
2. 친하다 [chin-ha-da] to be close	2
3. 웃다 [ut-tta] to laugh	3
4. 재미있다 [jae-mi-it-tta] to be fun	4
5. 착하다 [cha-ka-da] to be nice	5
6. 친절하다 [chin-jeol-ha-da] to be kind	6
7. 짧다 [jal-tta] to be short	7
8. 크다 [keu-da] to be big(large)	8

‘나’의 질문들을 살펴보면 학습자의 이해를 도울 수 있는 어떠한 내용도 제시하지 않은 채 바로 질문이 기술되어 있다. 학습자들이 질문의 내용을 잘 이해할 수 있도록 영어 의미 설명이 요구된다.

본문 내용에 관한 내용을 학습자가 스스로 읽고 이해하여 서술형으로 모두 답하기에는 초급 학습자에겐 상당한 어려움이 있을 수밖에 없으므로 읽기 부분에 집중할 수 있도록 발음표기 및 영어 의미가 추가로 제공되어야 할 필요성이 있다.

③ ‘나’의 재구성(읽은 후 단계)

: 본문의 내용을 읽고 푸는 문제로 학습자의 이해를 돕고자 질문의 의미를 영어로 추가하였다.

<질문에 의미 추가>

1) 지민이는 친구와 어떻게 지내요?  
How does Jimin spend time with her friends?

2) 지민이가 나에게 어떻게 했어요?  
What did Jimin do to me?

3) 나는 지민이를 어떻게 생각해요?  
What do I think of Jimin?

④ 다음과 같이 ‘읽기 단계’와 ‘읽은 후 단계’를 보충이 필요한 경우를 대비하여 추가로 제안하기로 한다.

‘읽기 단계’에서는 학습자들의 흥미를 유도하기 위해 주변 친구의 이름을 넣어 다시 읽어 볼 수 있도록 본문의 이름 부분을 회색으로 가려 재구조화하였다.

<이름 바꿔서 다시 읽기- 읽기 단계>

1. 아이들의 글을 선생님과 읽어 봅시다. Let's read Aida's writing with the teacher.

I like \_\_\_\_.  
\_\_\_\_ is close to friends.  
\_\_\_\_ laughs easily and has fun talking.  
She listens to her friends and speaks kindly!

이름 바꾸기: 이가 좋아요 [i-ga jo-a-yo]

이름 바꾸기: 이는 친구와 친하게 지내요. [i-neun chin-gu-wa chin-ha-ge ji-nae-yo]

이름 바꾸기: 이는 잘 웃고 이야기를 재미있게 해요. [i-neun jal ut-kko i-ya-gi-reul jae-mi-it-kke hae-yo]

친구 말을 잘 들어주고 친절하게 말해요. [chin-gu ma-reul jal deureo-ju-go chin-jeol-ha-ge mal-hae-yo]

I fell down on the playground today.  
"Are you okay?"  
\_\_\_\_ held my hand.  
\_\_\_\_ is really nice and kind.  
I like \_\_\_\_.

이름 바꾸기: 나는 오늘 운동장에서 넘어졌어요. [na-neun o-neul un-dong-jang-e seo neo-neo-jeo-sseo-yo]

"괜찮니?" [gwaen-chan-ni]

이름 바꾸기: 이가 내 손을 잡아 주었어요. [i-ga nae so-nul jja-bu ju-eo-sseo-yo]

이름 바꾸기: 이는 정말 착하고 친절해요. [i-neun jeong-mal cha-ha-go chin-jeol-hae-yo]

나는 이가 좋아요. [na-neun i-ga jo-a-yo]

이에 관련하여 간단한 문답할 수 있도록 ‘읽은 후 단계’를 추가하였다.

<마무리 질문하기 추가- 읽은 후 단계>

1) 누가 나를 도와주었어요?  
Who helped me?

2) 나는 \_\_\_\_를 어떻게 생각해요?  
What do I think of \_\_\_\_?

## 2.4. 말하기 영역 내용의 재구성 방안

교재에서 말하기 영역은 초급 학습자의 수준을 고려하여 간단한 그림과 함께 기본 문답에 관한 텍스트가 제시된 것을 확인하였다. 말하기 영역에서는 앞서 제안하였던 PPP(Presentation - Practice - Production) 모형을 기본으로 하여 ‘제시(Presentation)’에서 기본 문형을 제시하여 학습자들의 이해를 돕고, ‘연습(Practice)’ 단계에서 기본적인 연습을 통해 말하기 문형에 익숙해질 수 있도록 반복한 후, ‘생성(Production)’ 단계에서는 실제 상황에서 말하는 연습을 할 수 있도록 재구성하기로 한다. 이를 위해, 대화 연습과 관련된 다양한 그림을 추가하여 말하기 연습을 더 다양하게 반복할 수 있도록 구성한다.

초등학교 학습자를 대상으로 이루어지는 수업이므로 이들의 특성을 고려하여 흥미를 유발할 수 있도록 다양한 자료를 추가하고 영어 지시사항과 발음을 표기하여 학습자들의 이해를 돕고자 한다. 이는 다양한 수준의 학습자를 배려하기 위함이며 기본적인 지식 없이도 수업에서 소외되지 않고 참여할 수 있도록 돕는 역할을 할 수 있다. 또한, 기본어휘를 이용하여 말하는 것을 조금 더 집중하여 연습할 수 있도록 자료를 제공한다.

교재의 재구조화에서 부족한 부분은 보조교재로서 ‘연습지’와 ‘영상’을 추가하여 학습자의 학습효과를 높일 수 있도록 구성한다.

### 1) ‘말하기 영역’ 교재의 재구조화

말하기 영역의 학습은 실제 상황에서 발화를 돕는 것에 목적이 있으므로 말하기 연습을 다양하게 접할 수 있는 그림 자료와 관련된 어휘 자료, 학습자의 이해를 돕고자 지시사항에 관한 영어설명과 발음표기 부분을 추가하도록 한다.

말하기 영역에서 교재의 재구조화를 보여주고자 하는 단원의 주제가 ‘시간’이므로 ‘제시(Presentation)’에서 나타난 기본 표현은 ‘시’와 ‘분’이다. 이 단원에서 시간 문답 연습을 효율적으로 하기 위해서는 숫자의 이해가 선행되어야 하므로 ‘숫자’에 관련한 어휘도 추가로 제시하여 학습자들의 이해를 돕고자 한다. ‘연습(Practice)’ 단계에서는 기본적인 연습을 통해 문형에 익숙해질

수 있도록 반복 연습을 하고, ‘생성(Production)’ 단계에서는 실제 상황에서 말하는 연습을 할 수 있도록 한다. 이에 따라 ‘말하기 영역’ 교재의 재구조화 방안을 구성한 예는 다음 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> ‘말하기 영역’ 교재의 재구조화 방안

‘저학년 의사소통 1’ 6-5) 시간 (200-201쪽)	‘말하기 영역’ 교재의 재구조화
<div data-bbox="284 667 802 898"> </div> <p>가</p> <p>1. 들어 봅시다. ● 149</p> <p>지금 몇 시예요?</p> <p>3시 20분이에요.</p> <p>▶ 교재 내 제시 내용 가) 1. 들어 봅시다. - 지금 몇 시예요? - 3시 20분이에요.</p> <p>▶ 재구조화 필요성 : ‘가’ 에서 기본적인 시간 문답의 내용을 들어본 후 ‘나’ 의 말하기 연습을 할 수 있도록 한 것을 확인할 수 있다.</p> <p>한글로 제시된 지시사항의 이해를 위해 영어 의미를 추가하고 수업의 편리성을 위해 MP3 파일을 해당 화면에 바로 가기로 삽입하여야겠다.</p> <p>또한, 학습에 소외되는 학습자가 발생하지 않도록 선수 학습이 필요한 숫자에 관련된 자료를 첨부하여야 할 필요성이 있다.</p>	<p>▶ 재구조화 방향 : 시간 문답에서의 ‘시’ 와 ‘분’ 에 관련하여 숫자 읽는 방식이 다르므로 숫자에 관련된 내용을 상기시키기 위해 복습을 한 후 말하기 연습을 진행할 수 있도록 한다. 또한, 시간에 관한 다양한 그림을 추가하여 말하기 연습을 충분히 할 수 있도록 재구조화한다.</p> <p>단계별 학습에서 공통적으로 고려해야 할 점은 학습자의 말하기 연습의 참여를 돕기 위해 발음표기 및 영어 의미, MP3 파일 바로 가기를 추가하는 것이며 학습자의 혼동을 막기 위해 지시사항을 구체적으로 제시한다.</p> <p>▶ 재구조화 내용 ① ‘가’ 의 재구조화 - ‘제시(Presentation)’ : 시간에 대한 말하기를 연습하기 전 자연스럽게 듣기를 할 수 있도록 MP3 파일을 바로 가기로 삽입하여 수업에 집중할 수 있도록 돕고 기본 문답에 발음표기와 영어 의미를 추가하여 학습자들의 이해를 도울 수 있도록 하였다.</p>

나

2. 연습해 봅시다.  
1) 시간을 물어보세요. 답하세요.

① 2:30    ② 8:05    ③ 12:40

▶ 교재 내 제시 내용

나)

2. 연습해 봅시다.

1) 시간을 물어보세요. 답하세요.

- 지금 몇 시야? 5시 30분이야.

▶ 재구조화 필요성

: ‘나’의 부분에서는 시간에 관한 문답의 이해를 돕기 위하여 발음표기 및 영어 의미를 추가하여 말하기에 집중하도록 도울 필요성이 있다.

<MP3 파일, 지시사항, 발음, 의미 추가>

5. 시간 (p.200-201) Let's practice!

1. 들어 봅시다. Let's listen.

Q: 지금 몇 시예요?  
[i-gyeum myeot si-ye-yo]  
What time is it now?

A: 3시 20분이에요.  
[se-si i-sip-bu-ni-e-yo]  
It's 3:20.

또한, 숫자를 복습하고 읽는 방법을 상기시키기 위해서 숫자에 관련된 내용을 아래와 같이 ‘숫자 표’로 추가하였다.

<숫자 관련 어휘 제시 및 복습>

<숫자 [sut-ja] Number>				
	System 1	System 2		
	Used for dates, minutes, phone number, address, grade, floor, level	Noun Form (Said as a Stand-Alone integer, Not Followed by Any Unit)	Adjective Form (Followed by a Unit)	
0	영 [yeong]			
1	일 [il]	하나 [ha-na]	한 [han]	
2	이 [i]	둘 [dul]	두 [du]	
3	삼 [sam]	셋 [set]	세 [se]	
4	사 [sa]	넷 [net]	네 [ne]	
5	오 [o]	다섯 [da-seot]	Same as the noun form	
6	육 [yuk]	여섯 [yeo-seot]		
7	칠 [chil]	일곱 [[il-gob]		
8	팔 [pal]	여덟 [yeo-deol]		
9	구 [gu]	아홉 [a-hop]		
10	십 [sib]	열 [yeol]	Same as the noun form	
11	십일 [sib-il]	열 하나 [yeol ha-na]		열 한 [yeol han]
12	십이 [sib-i]	열 둘 [yeol dul]		열 두 [yeol du]
13	십삼 [sib-sam]	열 셋 [yeol set]		열 세 [yeol se]
14	십사 [sib-sa]	열 넷 [yeol net]		열 네 [yeol ne]
15	십오 [sib-o]	열 다섯 [yeol da-seot]		Same as the noun form
16	십육 [sib-yuk]	열 여섯 [yeol yeo-seot]		
17	십칠 [sib-chil]	열 일곱 [yeol il-gob]		
18	십팔 [sib-pal]	열 여덟 [yeol yeo-deol]		
19	십구 [sib-gu]	열 아홉 [yeol a-hop]		
20	이십 [i-sib]	스물 [seu-mul]		

② ‘나’의 재구조화

- ‘연습(Practice)’

: 다양한 학습자가 말하기 연습에 참여하도록 유도하기 위해서 시간 문답에 관한 주요 문답 문형의 발음표기와 영어 의미를 추가하여 구성하였다.

2) 몇 시예요? 말해 봅시다.

①  ② 

<참고: 교재 부록의 '숫자 카드'>

6단원 201쪽

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12

▶ 교재 내 제시 내용

다)  
2) 몇 시예요? 말해 봅시다.

▶ 재구조화 필요성

: '다'의 그림에서는 구체적인 지시사항에 관한 언급이 전혀 없어 학습자에게 혼란을 일으킬 수 있다.

사실 이 부분은 교재 뒷면의 '부록'에 있는 숫자 카드를 이용하여 ①번에서는 '( )시'에 관한 연습을, ②번에서는 '2시 ( )분'에 관한 연습을 유도한 것이다. 따라서 부재한 지시사항의 내용을 구체적으로 제시할 필요가 있다.

<주요 문형의 발음과 의미 추가>

5. 시간 Time (p.200-201)

2. 연습해 봅시다. Let's practice.

1) 시간을 물어보세요, 답하세요.  
Ask the time. Answer it.

Q: 지금 몇 시야?  
[ji-gyeum myeot si-ya]  
What time is it now?  
A: \_\_\_시 \_\_\_분이야.  
[\_\_\_-si \_\_\_-bu-ni-ya]  
It's ---.

지금 몇 시야?  
5시 30분이야.

①  ②  ③ 

③ '다'의 재구조화

- '연습(Practice)'

: 활동에 관하여 부재했던 지시사항의 내용을 아래와 같이 구체적으로 한글과 영어로 추가하였으며, 숫자 카드를 이용한 연습이 익숙해지면 추가된 그림 시계를 보고 말하기 연습을 확장할 수 있도록 시계 그림을 우측 하단에 첨부하였다.

<구체적인 지시사항 및 시계 그림 추가>

5. 시간 Time (p.200-201)

2. 연습해 봅시다. Let's practice.

2) 몇 시예요? 말해 봅시다. What time is it? Let's say.

(1) <부록>에 있는 숫자 카드를 사용한다.  
Use the number card in Appendix.  
(2) 숫자 카드를 그림 위에 올려놓고 시간을 말한다.  
Put the number card on the picture and say the time.

Q: 지금 몇 시야?  
[ji-gyeum myeot si-ya]  
What time is it now?  
A: \_\_\_시 \_\_\_분이야.  
[\_\_\_-si \_\_\_-bu-ni-ya]  
It's ---.

\*조금 더 연습하세요. Practice more.

①  ②    

<'다'에 추가된 지시사항 내용>

- (1) <부록>에 있는 숫자 카드를 사용한다. Use the number card in Appendix.
- (2) 숫자 카드를 그림 위에 올려놓고 시간을 말한다. Put the number card on the picture and say the time.

부재했던 지시사항을 구체적으로 제시함으로써 학습자들이 활동을 정확히 이해하고 <부록>에 있는 숫자 카드를 활용



▶ 교재 내 제시 내용

라)

3. 여러 나라의 시간을 말해 봅시다.

- 우즈베키스탄은 몇 시예요?
- ( )시 ( )분이에요.

▶ 재구조화 필요성

: 말하기 마지막 단계인 ‘라’에서는 ‘여러 나라의 시간을 말해 봅시다’라고 제시되고 지도의 국기 그림을 확인할 수 있다. 학습자들이 각 나라의 시간을 직접 찾아보며 문답 활동을 하는 것은 흥미 유발에 도움이 될 수도 있지만 아무래도 시간 문답보다는 국기에 해당하는 나라의 이름에 관심을 가져서 시간 문답에 집중하지 못할 가능성이 크다.

따라서 나라 이름 및 시간을 구체적으로 제시하여 학습자들이 시간 문답에 집중할 수 있도록 재구조화할 필요가 있다.

하여 시간 문답을 정확하게 연습할 수 있도록 하였다.

④ ‘라’의 재구조화

- ‘생성(Production)’

: 우선 지시사항의 영어 의미 및 주요 문답을 추가하였으며 문답을 확장하여 연습할 수 있도록 여러 나라의 이름과 도시 이름, 주요 문형을 추가하였다.

다음으로 다른 형태의 시간 그림을 제시하여 학습자들이 흥미를 갖고 반복적으로 말하기 연습을 확장할 수 있도록 구성하였다.

<지시사항 의미 및 주요 문형 추가>

3. 여러 나라의 시간을 말해 봅시다. Let's talk about the time of many countries.

우즈베키스탄은 몇 시예요?  
( )시 ( )분이에요.

Q: 우즈베키스탄은 몇 시예요?  
A: \_\_\_\_시 \_\_\_\_분이에요.  
[ \_\_\_\_-si \_\_\_\_-bu-ni-e-yo]  
It's \_\_\_\_.

<여러 나라 이름, 도시, 그림 추가>

3. 여러 나라의 시간을 말해 봅시다. Let's talk about the time of many countries.

미국 <뉴욕> 영국 <런던> 일본 <도쿄>

NEW YORK LONDON TOKYO

Q: (country/ city)은 몇 시예요?  
A: \_\_\_\_시 \_\_\_\_분이에요.  
[ \_\_\_\_-si \_\_\_\_-bu-ni-e-yo]  
It's \_\_\_\_.

3. 여러 나라의 시간을 말해 봅시다. Let's talk about the time of many countries.

Q: (country/ city)은 몇 시예요?  
What time is it?  
A: \_\_\_\_시 \_\_\_\_분이에요.  
[ \_\_\_\_-si \_\_\_\_-bu-ni-e-yo]  
It's \_\_\_\_.

한국 16:02 현재시간

5:02 5:02 5:02 5:02

러시아 호주 영국 미국

## 2) ‘말하기 영역’ 보조교재의 추가

말하기 영역에서는 기본적으로 말하기를 위해 필요한 어휘를 기억하고 활용할 수 있어야 효과적으로 말하기 연습을 할 수 있다. 그러나 다양한 수준의 학습자가 한 교실에 있는 상황에서 모든 학습자의 각각의 수준에 적절한 복습을 하기에는 실제로 불가능하기에 보조교재의 추가는 필수적이다.

따라서 교재의 주제에 해당하는 시간 문답에 관한 연습을 효과적으로 할 수 있도록 기초적인 숫자와 기본 문답 연습에 관련된 ‘연습지’를 구성하여 수업 현장에서 이를 활용할 수 있도록 한다. 또한, 말하기는 반복 학습이 중요하므로 이에 관련 있는 말하기 연습 ‘영상’을 추가하는 방식으로 구성을 하고자 한다.

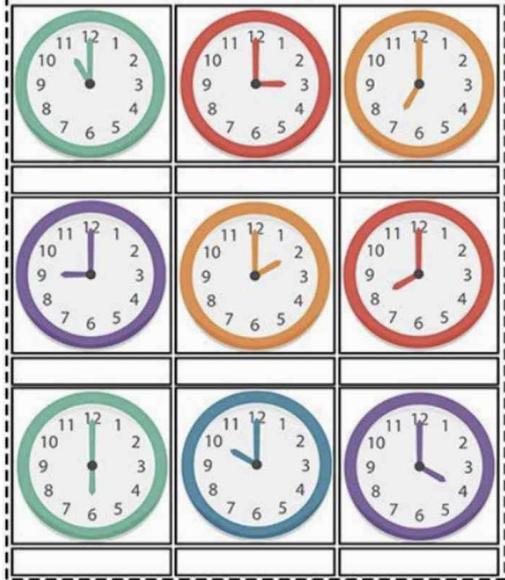
이에 따라 ‘말하기 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 ‘연습지’를 구성한 예는 다음 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> ‘말하기 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안

<연습지>
<p>▶ 구성 방향</p> <p>: 시간 문답을 연습하기 위하여 숫자 공부의 선행이 이루어져 있어야 한다. 특히 숫자는 외국인 학습자들이 어려워하는 부분이기도 하다. 그러므로 기본적으로 알아야 할 숫자의 형태에 관련된 어휘를 충분히 연습할 수 있도록 앞서 교재의 재구조화에서 제시하였던 ‘숫자 표’를 함께 활용할 수 있도록 구성한다. 숫자 읽기를 연습한 후에는 교재와 연계하여 시간에 관련된 문답 내용을 포함하는 방향으로 구성한다.</p> <p>▶ 구성 내용</p> <p>① 시간의 ‘시’와 ‘분’을 말할 때 쓰이는 숫자 읽는 방법이 다르므로 숫자 읽는 방식을 두 가지로 분리하여 제시하여 학습자들이 숫자에 관련된 내용을 정확히 연습할 수 있도록 하였다.</p> <p>바로 앞서 교재의 재구조화 부분에서 추가로 구성했던 ‘숫자 표’를 함께 활용할 수 있도록 제안하겠다. ‘숫자 표’에서는 숫자의 정확한 발음으로 읽고 연습할 수 있도록 관련된 발음을 표기하고 숫자의 읽는 방법을 정확히 인지할 수 있도록 관련된 숫자의 쓰임을 표기하여 숫자 읽기에 익숙해질 수 있도록 구성하였다.</p> <p>우선 이를 활용하여 기초적인 시간 문답을 연습할 수 있도록 아래와 같이 ‘정시’로 답할 수 있는 ‘연습지’를 구성하여 ‘정시 문답’을 먼저 연습하였다.</p>

<숫자 [sut-ja] Number>				
	System 1	System 2		
	Used for dates, minutes, phone number, address, grade, floor, level	<b>Noun Form</b> (Said as a Stand-Alone Integer, Not Followed by Any Unit)	<b>Adjective Form</b> (Followed by a Unit)	
0	영 [yeong]			
1	일 [il]	하나 [ha-na]	한 [han]	
2	이 [i]	둘 [dul]	두 [du]	
3	삼 [sam]	셋 [set]	세 [se]	
4	사 [sa]	넷 [net]	네 [ne]	
5	오 [o]	다섯 [da-seot]	Same as the noun form	
6	육 [yuk]	여섯 [yeo-seot]		
7	칠 [chil]	일곱 [il-gob]		
8	팔 [pal]	여덟 [yeo-deol]		
9	구 [gu]	아홉 [a-hop]		
10	십 [sib]	열 [yeol]	Same as the noun form	
11	십일 [sib-il]	열 하나 [yeol ha-na]		열 한 [yeol han]
12	십이 [sib-i]	열 둘 [yeol dul]		열 두 [yeol du]
13	십삼 [sib-sam]	열 셋 [yeol set]		열 세 [yeol se]
14	십사 [sib-sa]	열 넷 [yeol net]		열 네 [yeol ne]
15	십오 [sib-o]	열 다섯 [yeol da-seot]		Same as the noun form
16	십육 [sib-yuk]	열 여섯 [yeol yeo-seot]		
17	십칠 [sib-chil]	열 일곱 [yeol il-gob]		
18	십팔 [sib-pal]	열 여덟 [yeol yeo-deol]		
19	십구 [sib-gu]	열 아홉 [yeol a-hop]		
20	이십 [i-sib]	스물 [seu-mul]		

Q: 몇 시예요? [myeot si-ye-yo] What time is it?  
 A: 시예요. [----- si-ye-yo]

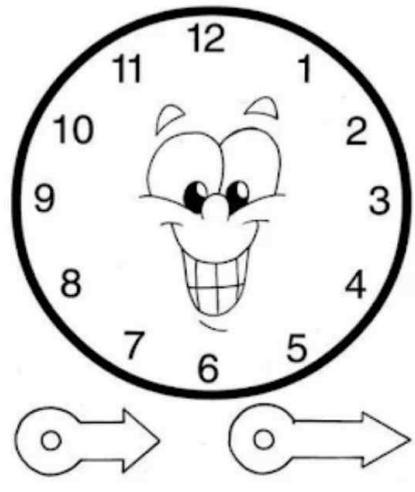


\*알맞은 시간에 선을 그어 연결하세요. Draw a line to connect the matching times.

	1:00	1시 [han si] 한 시
	7:00	7시 [il-gop si] 일곱 시
	4:00	4시 [ne si] 네 시
	6:00	6시 [yeo-seot si] 여섯 시

Q:	몇	시	예요	?	
	[myeot]	[si]	[ye-yo]		
	What	time	is it	?	
A:		한	시	예요	It's one (o'clock).
		[han]	[si]	[ye-yo]	
		두	시	예요	It's two (o'clock).
		[du]	[si]	[ye-yo]	
		세	시	예요	It's three (o'clock).
		[se]	[si]	[ye-yo]	
		네	시	예요	It's four (o'clock).
		[ne]	[si]	[ye-yo]	
		다섯	시	예요	It's five (o'clock).
		[da-seot]	[si]	[ye-yo]	
		여섯	시	예요	It's six (o'clock).
		[yeo-seot]	[si]	[ye-yo]	
		일곱	시	예요	It's seven (o'clock).
		[il-gob]	[si]	[ye-yo]	

② ‘정시 문답’ 을 연습한 후, 다음 단계로 ‘시’ 와 ‘분’ 을 연습을 할 수 있도록 하였으며, 학습자가 흥미를 갖고 시간에 관한 말하기 연습을 이어갈 수 있도록 자신만의 시계를 만들어 문답할 수 있도록 활동에 관련된 연습지도 아래와 같이 추가로 구성하였다.

<p>Q: 몇 시예요? [myeot si-ye-yo] What time is it?  A: ___ 시 ___ 분이에요. [ --si --bu-ni-e-yo]</p> <p>1)  2)  3) </p> <p>4)  5)  6) </p> <p>7)  8)  9) </p>	<p>Q: 몇 시예요? What time is it?  [myeot si-ye-yo]  A: ___ 시 ___ 분이에요. It's _____.  [ ___ si ___ bu-ni-e-yo]</p> <div style="text-align: center;">  </div>
---	---

다음으로 ‘말하기 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 ‘영상’ 을 구성한 예는 다음 <표 IV-16>과 같다.

<표 IV-16> ‘말하기 영역’ 의 보조교재 ‘영상’ 구성 방안

<영상>
<p>▶ 구성 방향  : 말하기 영역의 특성상 학습자가 반복하여 말할 수 있는 기회를 주고 실생활에서 자연스럽게 사용할 수 있도록 문답 연습에 관련된 영상을 제작하고 공유한다.</p> <p>▶ 구성 내용</p> <p>① 교재에서 연습한 문답 내용을 반복 연습할 수 있도록 시간에 관한 문답을 다양한 형태로 연습할 수 있도록 하였다.</p> <p>② ‘연습지’ 와 마찬가지로 간단한 ‘시’ 에 관한 연습(‘가’ 영상)이 끝난 후 ‘시’ 와 ‘분’ 으로 패턴 연습(‘나’ 영상)을 할 수 있도록 두 가지 형태의 영상으로 제시하여 학습자가 스스로 실제 시간에 대한 질문에 답을 할 수 있도록 말하기 연습을 확장할 수 있는 방식으로 영상을 구성하였다.</p>

<p>&lt;영상 자료 ‘캡처’ &gt;</p>	<p>&lt;영상 내용&gt;</p>
	<p>&lt; ‘가’ &gt;</p> <p>▶ 동영상 주소:  <a href="https://youtu.be/xwy3WHydz9I">https://youtu.be/xwy3WHydz9I</a></p>
	<p>▶ 영상 제시 내용  : ‘시’ 에 관한 간단한 문답 연습  - 몇 시예요? What time is it?  [myeot si-ye-yo]  - 3시예요. It' s 3 o' clock.  [se-si-ye-yo]</p>
	<p>&lt; ‘나’ &gt;</p> <p>▶ 동영상 주소:  <a href="https://youtu.be/zC2svyrPIJc">https://youtu.be/zC2svyrPIJc</a></p>
	<p>▶ 영상 제시 순서 및 내용  : ‘시’ 와 ‘분’ 에 관한 문답 연습  ① 시간에 관한 예시 문답 제시  - 몇 시예요? What time is it?  [myeot si-ye-yo]  - 1시 30분이에요. It' s 1:30.  [han-si sam-si-ppu-ni-e-yo]  ② ‘시’ 와 ‘분’ 문답 설명 및 연습  ③ 실제 시간 문답 연습  - 몇 시예요? What time is it?  [myeot si-ye-yo]  - 5시 10분이에요. It' s 5:10.  [da-seot-si sip-bu-ni-e-yo]</p>

## 2.5. 쓰기 영역 내용의 재구성 방안

쓰기 영역에서는 앞서 제시한 기존의 쓰기에 관한 모형을 3단계 즉, ‘쓰기 전 활동(prewriting)→ 쓰기 활동(writing)→ 쓰기 후 활동(postwriting)’ 을 적용하여 의사소통의 목적에 적합하게 재구성하고자 한다. 쓰기 영역에서 교재의 재구조화는 두 가지 형태로, 쓰기의 가장 기초가 되는 (1) ‘한글’ 과 (2) ‘주제’ 에 관련된 영역으로 나누어 제안하고자 한다.

기존의 교재를 재구조화하여 부족한 점을 보완하기 위해 (1) ‘한글’ 영역에서는 보조교재로 ‘연습지’ 와 ‘영상’ 을 추가하고, (2) ‘주제’ 영역은 ‘연습지’ 를 추가하여 제안하기로 한다.

### 1) ‘쓰기 영역’ 교재의 재구조화

쓰기 영역의 교재의 재구조화는 학습자의 수준과 연령을 고려하여 앞서 제안한 ‘쓰기의 3단계 모형’ 을 적용하여 구성한다. ‘쓰기 전 활동’ 으로는 한글을 순서대로 바르게 쓰고 발음을 익히기 위해서 ‘베껴 쓰기, 받아쓰기’ 로 구성을 하고, ‘쓰기 활동’ 에서는 통제된 쓰기로 ‘빈칸 채우기, 바꿔 쓰기’ 중에서 더욱 적절한 내용으로 추가하고, ‘쓰기 후 활동’ 으로는 ‘발표하기(낭독, 개인 발표), 전시하기’ 등의 내용으로 교재를 재구조화하고자 한다.

이에 따라 ‘쓰기 영역’ 교재의 재구조화 방안을 (1) ‘한글’ 과 (2) ‘주제’ 에 관련된 영역을 분리하여 구성한 예는 다음 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> ‘쓰기 영역’ 교재의 재구조화 방안

‘저학년 의사소통 1’	‘쓰기 영역’ 교재의 재구조화																																																						
(1) 한글 자음자와 모음자 (14. ‘ㅎ’, 44-45쪽)	(1) ‘한글’ 영역																																																						
	<table border="1"> <tr> <td colspan="10" data-bbox="818 1749 1353 1783">&lt;‘ㅎ’과 모음 결합 연습 읽고 쓰기 추가&gt;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="818 1783 831 1809">1</td> <td data-bbox="831 1783 879 1809">하</td> <td data-bbox="879 1783 927 1809">하</td> <td data-bbox="927 1783 975 1809">허</td> <td data-bbox="975 1783 1023 1809">허</td> <td data-bbox="1023 1783 1070 1809">호</td> <td data-bbox="1070 1783 1118 1809">호</td> <td data-bbox="1118 1783 1166 1809">후</td> <td data-bbox="1166 1783 1214 1809">휴</td> <td data-bbox="1214 1783 1262 1809">흐</td> <td data-bbox="1262 1783 1353 1809">히</td> </tr> <tr> <td></td> <td>ha</td> <td>hya</td> <td>heo</td> <td>hyeo</td> <td>ho</td> <td>hyo</td> <td>hu</td> <td>hyu</td> <td>heu</td> <td>hi</td> </tr> <tr> <td data-bbox="818 1845 831 1872">2</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>ha</td> <td>hya</td> <td>heo</td> <td>hyeo</td> <td>ho</td> <td>hyo</td> <td>hu</td> <td>hyu</td> <td>heu</td> <td>hi</td> </tr> </table>	<‘ㅎ’과 모음 결합 연습 읽고 쓰기 추가>										1	하	하	허	허	호	호	후	휴	흐	히		ha	hya	heo	hyeo	ho	hyo	hu	hyu	heu	hi	2												ha	hya	heo	hyeo	ho	hyo	hu	hyu	heu	hi
<‘ㅎ’과 모음 결합 연습 읽고 쓰기 추가>																																																							
1	하	하	허	허	호	호	후	휴	흐	히																																													
	ha	hya	heo	hyeo	ho	hyo	hu	hyu	heu	hi																																													
2																																																							
	ha	hya	heo	hyeo	ho	hyo	hu	hyu	heu	hi																																													

14. **ㅎ**

1. \*을 알아봅시다.

2. 읽어 봅시다.

3. 읽어 봅시다.

4. 써 봅시다.

5. 선생님께서 들려주시는 글자를 만들어 봅시다.

14. **ㅎ [h] (p.44-45)**

1. \*을 알아봅시다. Let's find out about 'ㅎ'.

2. 읽어 봅시다. Let's listen.

3. 읽어 봅시다. Let's read.

4. 써 봅시다. Let's write.

5. 선생님께서 들려주시는 글자를 만들어 봅시다. Let's make letters that the teacher tells you.

ㅎ [h]	
1	해 [hae] sun
2	하마 [ha-ma] hippo
3	호수 [ho-su] hyeo
4	혀 [hyeo] tongue

▶ **교재 내 제시 내용**

1. **ㅎ**을 알아봅시다.

해, 호수, 혀, 하마  
호수 = ㅎ + 오 수

2. 들어 봅시다.

① 하 ② 호 ③ 해

3. 읽어 봅시다. (부록: 모음 막대)

ㅎ	

4. 써 봅시다.

하				
호				
해				

5. 선생님께서 들려주시는 글자를 만들어 봅시다. (부록: 자모 카드)

▶ **재구조화 필요성**

: 위의 한글 자음자 ‘ㅎ’ 익히기에서 관련된 그림 위에 ‘ㅎ’으로 시작하는 단어가 텍스트로 제시되어 있다. 학습자들이 그림을 보고 관련된 어휘의 의미를 정확히 파악할 수 있도록 어휘의 의미와 발음을 함께 표기해야 할 필요가 있다.

‘하, 호, 해’의 쓰기 연습에서 자음 ‘ㅎ’과 앞서 익힌 모음과의 결합하는 연습할 수 있도록 함으로써 한글의 기본적인 형태를 연습할 수 있도록 제시할 필요가 있다.

▶ (1) ‘한글’ 영역의 재구조화 방향

: 한글의 경우 해당 한글의 음가와 관련된 단어를 제시하여 한글 ‘ㅎ’를 익힌 후, 글자 쓰기 및 모음과 결합하여 쓰기 연습을 통해 익숙해질 수 있도록 한다. 이어서 본인이 쓴 글자를 읽어 보거나 칠판에 나와서 직접 한글을 써보는 방식으로 진행할 수 있도록 교재를 재구조화한다.

▶ (1) ‘한글’ 영역의 재구조화 내용

① 교재의 지시사항에 영어 의미를 추가하였고 교재의 그림 위에 제시된 어휘를 어휘표로 만들어서 발음표기와 영어 의미를 포함하여 교재의 가운데 부분에 추가하였다.

② 한글 ‘ㅎ’과 앞서 배웠던 자음과 모음이 결합하는 경우를 표(맨 위)로 추가하여 학습자 스스로 써보고 연습하여 한글이 결합하는 방식에 자연스럽게 노출될 수 있도록 한다.

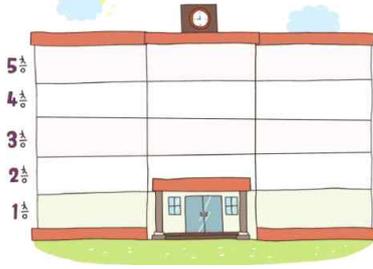
③ 쓰기 활동이 끝난 후 읽어 보기 또는 칠판에 나와서 써보기로 활동으로 마무리할 수 있도록 ‘쓰기의 3단계 모형’을 바탕으로 내용을 구성하였다.

(2) 3-6. 학교 건물 소개하기 (137쪽)

(2) '주제' 영역

가

2. 써 봅시다.  
1) 우리 학교에 무엇이 있어요? 그려 보세요.



▶ 교재 내 제시 내용  
가)

2. 써 봅시다.  
1) 우리 학교에 무엇이 있어요? 그려 보세요.

▶ 재구조화 필요성

: 위의 '가' 에서 '2. 써 봅시다.' 에서 학교 건물 그림의 각각의 빈칸에 학교에 있는 것을 그리라고 지시한 것을 확인할 수 있다.

학습자들에게 지시사항을 정확히 전달하기 위해 관련된 어휘를 함께 제시하여 무엇에 관한 그림을 그리는 것인지를 구체적으로 전달하여야 할 필요가 있다.

나

2) 써 보세요.  
우리 학교예요.  
우리 학교에 ..... 이/가 있어요.  
..... 은/는 ..... 에 있어요.  
..... 은/는 ..... 에 있어요.

3. 음악실은 어디에 있어요? • 137

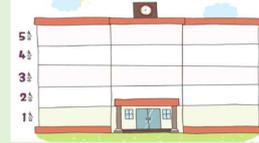
▶ (2) '주제' 영역의 재구조화 방향  
: 지시사항을 명확히 전달하기 위해 영어 의미 및 관련 어휘를 추가하여 학습자들에게 의미 전달을 확실히 할 수 있도록 하며 '쓰기의 모형의 3단계'를 고려하여 재구조화하도록 한다.

▶ (2) '주제' 영역의 재구조화 내용  
① '가'의 부분에서는 의미 전달을 명확히 하기 위해 지시사항에 영어 의미를 추가하였으며, '쓰기 전 활동' 단계로 주제와 관련된 어휘 목록을 추가하여 학습자들이 이를 인지하고 그림을 그릴 수 있도록 제시하였다.

6. 학교 건물 소개하기 Introducing the school building (p. 137)

1. 써 봅시다. Let's write.  
1) 우리 학교에 무엇이 있어요? 그려 보세요.  
What do we have in our school? Draw it, please.

<단어 words>  
교무실 teachers' room  
화장실 bathroom  
음악실 music room  
미술실 art room  
도서관 library  
교실 classroom



② '가'의 부분과 관련된 '쓰기 전 활동'으로 '배껴 쓰기'를 통해 학습자들이 어휘에 익숙해질 수 있도록 어휘 연습을 추가로 구성하였다.

< '가'의 어휘 '배껴 쓰기' 추가 >

1. 써 봅시다. Let's write.  
1) 우리 학교에 무엇이 있어요? 그려 보세요.  
What do we have in our school? Draw it, please.

<단어 words>  
교무실 teachers' room  
화장실 bathroom  
음악실 music room  
미술실 art room  
도서관 library  
교실 classroom

<Words practice> Let's write.	
1	교무실 [gyo-mu-sil]
2	화장실 [hwa-jang-sil]
3	미술실 [mi-sul-sil]
4	도서관 [do-seo-gwan]
5	교실 [gyo-sil]

③ '나'에서 한 번에 제시된 쓰기 부분을 두 개로 분리하여 제안하였다. '쓰기 활동'으로 '빈칸 채우기'를

<p>▶ 교재 내 제시 내용 나) 2) 써 보세요.</p> <p>▶ 재구조화 필요성 : ‘나’ 에서 ‘2) 써 보세요’ 부분을 보면 ‘빈칸 채우기’ 에서 시작해서 스스로 문장을 쓰는 부분까지 한 번에 제시되어 있어서 학습자들에게 부담을 줄 수 있으므로 단계별로 나누어 제시하여야 한다.</p> <p>이러한 단계별 쓰기 연습을 통해서 학습자들에게 자연스럽게 체계적인 쓰기 학습을 제공해야 할 필요성이 있다.</p>	<p>제안하고, 이어서 ‘바꿔 쓰기(하단의 파란색 부분)’ 를 할 수 있도록 하여 체계적으로 쓰기 연습을 확장할 수 있도록 하였다. 또한, 학습자들의 이해를 돕고자 발음표기 및 영어 의미를 추가하였다.</p> <div data-bbox="823 533 1345 1014" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">&lt; ‘빈칸 채우기’ 와 ‘바꿔 쓰기’ 분리 &gt;</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">2) 써 보세요. Write, please.</p> <p>우리 학교예요. [u-ri hak-gyo-ye-yo] This is my school. 우리 학교에 _____, _____ 이/가 있어요. [u-ri hak-gyo-e _____, _____ i/ga i-sseo-yo] There's a/an _____ in our school. _____ 은/는 _____ 에 있어요. [ _____ eun/ neun _____ e i-sseo-yo] The _____ is on the _____ floor. _____ 은/는 _____ 에 있어요. [ _____ eun/ neun _____ e i-sseo-yo] The _____ is on the _____ floor.</p> </div> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p>우리 학교예요. [u-ri hak-gyo-ye-yo] This is my school. 우리 학교에 _____, _____ 이/가 있어요. [u-ri hak-gyo-e _____, _____ i/ga i-sseo-yo] There's a/an _____ in our school. _____ 은/는 _____ 에 있어요. [ _____ eun/ neun _____ e i-sseo-yo] The _____ is on the _____ floor. _____ 은/는 _____ 에 있어요. [ _____ eun/ neun _____ e i-sseo-yo] The _____ is on the _____ floor.</p> </div> </div> <p>④ 위와 같은 ‘쓰기 활동’ 이 끝난 후, 최종적으로 ‘쓰기 후 활동’ 으로 쓴 문장을 읽고 발표할 수 있도록 교재를 재구조화하였다.</p>
--	---

2) ‘쓰기 영역’ 보조교재의 추가

쓰기 영역의 보조교재를 추가할 때도 교재의 재구조화에서와 마찬가지로 ‘쓰기의 3단계 모형’ 을 바탕으로 구성하도록 한다. 제주 국제학교의 학습자 특성상 초급 수준의 학습자가 많으므로, 초급 학습자의 쓰기 목표에 적합하도록 보조교재를 구성하고자 우선 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’ 1급 쓰기 목표를 다음 <표 IV-18>과 같이 확인해 보았다.

<표 IV-18> ‘한국어 표준 교육과정’ 1급 목표<sup>36)</sup>

쓰기	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 소리를 듣고 쓸 수 있다.</li> <li>2. 간단한 메모(목록 작성)를 할 수 있다.</li> <li>3. 구, 절 단위 혹은 짧은 문장을 읽고 내용을 이해할 수 있다.</li> </ol>
----	---

쓰기의 보조교재를 구성할 때 역시 교재의 재구조화와 마찬가지로 (1) ‘한글’ 영역과 (2) ‘주제’에 관련된 영역을 구분하여 제안하고자 한다. ‘연습지’에서는 (1) ‘한글’ 영역과 (2) ‘주제’에 관련된 영역으로 구성하고, ‘영상’은 한국어 쓰기 학습에 있어 반드시 익혀야 할 (1) ‘한글’ 영역에만 추가하기로 한다. 특히 (1) ‘한글’ 영역을 ‘영상’으로 제공하려는 중요한 이유는 실제 교육 현장에서 다양한 수준의 학습자가 학기 중에 한국어 교실에 합류할 때마다 한국어 학습의 필수 요소인 한글을 중점적으로 지도하는 것은 현실적으로 한계가 있으므로 이를 제작하여 상황에 따라 효과적으로 활용할 수 있도록 하기 위함이다. 우선 ‘쓰기 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 구성한 ‘연습지’는 다음 <표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> ‘쓰기 영역’의 보조교재 ‘연습지’ 구성 방안

<연습지>
<p>▶ 구성 방향 : 쓰기 영역에 있어 기본적으로 ‘쓰기의 3단계 모형’을 고려하여 (1) ‘한글’과 (2) ‘주제’ 영역의 내용을 따로 분리하여 구성한다.</p> <p>▶ 구성 내용 (1) ‘한글’ 영역 : ‘쓰기의 3단계’를 따라 ‘쓰기 전 활동(한글 제시)→ 쓰기 활동(한글 쓰기)→ 쓰기 후 활동(한글 읽기)’의 형태로 한글을 제시하였다. 이 ‘한글’ 영역의 연습지는 ‘단모음’에 관련된 내용으로 구성하였다.</p> <p>① ‘쓰기 전 활동’은 ‘한글 제시’ 단계로 한글을 처음 배우는 학습자의 이해를 돕고자 각각의 빈칸에 한 글자씩만 제시하였다.</p> <p>② ‘쓰기 활동’에서는 ‘한글 쓰기’에 발음표기를 추가하여 학습자가 한글과 음가를 함께 익힐 수 있도록 표기하여 연습하도록 하였다.</p> <p>③ ‘쓰기 후 활동’ 단계에서는 이전의 연습으로 한글에 익숙해진 후, ‘한글 읽기’ 단계로 이와 관련된 단어를 연습하여 실제로 한글을 읽어 보고 실제 한글 익히기에 도움이 될 수 있도록 어휘 관련 연습지도 추가로 구성하였다.</p>

36) 한국어 표준 교육과정(문화체육관광부고시 제2020-54호(2020.11.27.))의 [별표 2] 등급별·언어기술별 성취 기준에서 인용하였다.

Hangul (1)

한글을 따라 쓰고 난 후 스스로 써 보세요.  
Trace the characters and then copy them.

아	[a]	아	아		
어	[eo]	어	어		
오	[o]	오	오		
우	[u]	우	우		
애	[ae]	애	애		
에	[e]	에	에		
으	[eu]	으	으		
이	[i]	이	이		

단어를 따라 쓰고 난 후 스스로 써 보세요.  
Trace the words and then copy them.  
읽어보세요.  
Read them, please.

아	이	[a-i] a kid	아	이		
어	머	[eo-me o-mi] mother	어	머	니	
오	이	[o-i] cucum ber	오	이		
우	유	[u-yu] milk	우	유		

(2) ‘주제’ 영역

: 교재의 재구조화에 관련된 학교의 장소에 관하여 구, 절 단위의 짧은 문장을 연습할 수 있도록 ‘쓰기 모형의 3단계’의 ‘쓰기 전 활동 - 쓰기 활동 - 쓰기 후 활동’으로 아래와 같이 구성하였다.

- ① ‘쓰기 전 활동’으로 교재의 재구조화와 관련되는 학교의 장소에 관련된 어휘를 제시하고 단어 ‘베껴 쓰기’를 할 수 있도록 하였다.
- ② ‘쓰기 활동’으로 ‘빈칸 채우기’를 통해 쓰기를 연습할 수 있도록 하였으며 다음 단계로 좀 더 확장하여 ‘바꿔 쓰기’ 활동으로 나아갈 수 있도록 제시하였다.
- ③ ‘쓰기 후 활동’으로 자신이 쓴 문장을 발표하거나 전시하여 학습자들이 함께 공유할 수 있도록 하였다.

단어 연습 <Words practice> Let's write.		문장을 완성하세요. Complete the sentences.	문장을 완성하고 읽어보세요. Complete the sentences and read.
1	교무실 [gyo-mu-sil] teacher's office	1 <input type="text"/> 은/는 1층에 있어요. [____eun/ neun il-cheung-e i-sseo-yo] The ____ is on the first floor.	1 <input type="text"/> 은/는 <input type="text"/> 에 있어요. [____eun/ neun ____-e i-sseo-yo] The ____ is on the first floor.
2	화장실 [hwa-jang-sil] bathroom	2 <input type="text"/> 은/는 2층에 있어요. [____eun/ neun i-cheung-e i-sseo-yo] The ____ is on the second floor.	2 <input type="text"/> 은/는 <input type="text"/> 에 있어요. [____eun/ neun ____-e i-sseo-yo] The ____ is on the second floor.
3	미술실 [mi-sul-sil] art room	3 <input type="text"/> 은/는 3층에 있어요. [____eun/ neun sam-cheung-e i-sseo-yo] The ____ is on the third floor.	3 <input type="text"/> 은/는 <input type="text"/> 에 있어요. [____eun/ neun ____-e i-sseo-yo] The ____ is on the ____.
4	도서관 [do-seo-gwan] library	4 <input type="text"/> 은/는 4층에 있어요. [____eun/ neun sa-cheung-e i-sseo-yo] The ____ is on the fourth floor.	4 <input type="text"/> 은/는 <input type="text"/> 에 있어요. [____eun/ neun ____-e i-sseo-yo] The ____ is on the ____.
5	교실 [gyo-sil] classroom	5 <input type="text"/> 은/는 5층에 있어요. [____eun/ neun o-cheung-e i-sseo-yo] The ____ is on the fifth floor.	5 <input type="text"/> 은/는 <input type="text"/> 에 있어요. [____eun/ neun ____-e i-sseo-yo] The ____ is on the ____.
6	음악실 [eu-mak-sil] music room	6 <input type="text"/> 은/는 6층에 있어요. [____eun/ neun yuk-cheung-e i-sseo-yo] The ____ is on the sixth floor.	6 <input type="text"/> 은/는 <input type="text"/> 에 있어요. [____eun/ neun ____-e i-sseo-yo] The ____ is on the ____.
7	보건실 [bo-geon-sil] nurse's office		
다시 써 보세요. Write it again.			
1	교무실 [gyo-mu-sil]		
2	화장실 [hwa-jang-sil]		
3	미술실 [mi-sul-sil]		
4	도서관 [do-seo-gwan]		
5	교실 [gyo-sil]		
6	음악실 [eu-mak-sil]		
7	보건실 [bo-geon-sil]		

다음으로 ‘쓰기 영역’ 보조교재의 추가 방안으로 ‘영상’ 을 (1) ‘한글’ 영  
역에 관하여 실제로 구성한 예는 다음 <표 IV-20>과 같다.

<표 IV-20> ‘쓰기 영역’ 의 보조교재 ‘영상’ 의 (1) ‘한글’ 구성 방안

<영상>	
<p>▶ 구성 방향 : 한국어 학습에서의 필수적인 ‘한글’ 관련 영상을 제작하여 제공함으로써 중간에 합류하는 학생들에게도 한글 학습의 기회를 줄 수 있도록 구성한다. ‘한글’ 영상 에서는 기본적으로 한글의 기본 음가 및 쓰는 방법을 순차적으로 제시하여 체계적으 로 한글을 학습할 수 있도록 구성한다.</p> <p>▶ 구성 내용 ① ‘한글’ 영상의 구성은 전체적으로 ‘단모음→ 장모음→ 자음→ 받침’ 순으로 구성하였다. 이렇게 구성된 한글 학습 과정 중에서 앞서 연습지에서 제시하였던 ‘단모음’ 내용에 관련된 영상을 참고하여 제안하기로 하였다.</p> <p>② 영상을 구성할 때도 ‘쓰기의 모형의 3단계’ 에 따라 ‘쓰기 전 단계(설명 및 이 해)’ - ‘쓰기 단계(한글 쓰는 순서 익히기)’ - ‘쓰기 후 활동(한글 음가대로 읽 어보기)’ 으로 구성하였다.</p>	
<영상 자료 ‘캡처’ >	<영상 내용>
	<p>▶ 동영상 주소: <a href="https://youtu.be/yLcg3sKPnrc">https://youtu.be/yLcg3sKPnrc</a></p>
<p>&lt;쓰기 전 활동&gt; ① 단모음 제시</p> 	<p>▶ ‘단모음’ 영상 제시 순서 및 내용</p> <p style="text-align: center;">&lt;쓰기 전 활동&gt;</p> <p>① 단모음 제시 : ‘아, 어, 오, 우, 애, 에, 으, 이’</p>

<p>② 한글 ‘모음’의 특징 설명</p>	<p>② 한글 ‘모음’의 특징 설명 : If there are no consonants with vowels, you have to write ‘아’ instead of ‘ㅏ’.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">&lt;쓰기 활동&gt;</p>
<p>&lt;쓰기 활동&gt; ① 모음 쓰기</p>	<p>① 모음 쓰기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 횡순대로 단모음 따라 쓰기 ‘아, 어, 오, 우, 애, 에, 으, 이’</li> <li>- 스스로 단모음 써 보기</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p>
	<p style="text-align: center;">&lt;쓰기 후 활동&gt;</p>
<p>&lt;쓰기 후 활동&gt; ① 모음 읽기</p>	<p>① 모음 읽기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 단모음 따라 읽기 ‘아, 어, 오, 우, 애, 에, 으, 이’</li> <li>- 단모음 스스로 읽기</li> </ul>

위와 같이 분석 요소 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’에 따라서 ‘교재의 재구조화’와 ‘보조교재의 추가’ 방안으로 나누어 구체적이고 실질적으로 한국어 교재의 재구성 방안을 제안하였다.

## V. 결 론

한국사회는 여러 국적과 문화를 가진 다양한 학습자의 증가로 인해 이들의 요구에 맞는 적절한 한국어 교육의 필요성이 강조되고 있다. 이에 따라 정부는 그들을 지원하기 위한 적극적인 노력을 하고 있으나 이러한 노력에도 불구하고 소외되거나 그 수가 너무 미비하여 지원이 미치지 못하는 한국어 학습자의 부류가 존재하기 마련이다. 그러나 현실적으로 이러한 학습자의 요구에 적합한 한국어 교재를 모두 개발하거나 이를 제도적으로 지원하는 데는 한계가 있다. 국내 외국인 가정 자녀들의 경우 일괄적으로 다문화 가정에 포함되어 공교육 체계에서의 KSL 한국어 교육 지원이 이루어지고 있는데 효과적인 한국어 교육을 위해 다문화 가정을 좀 더 세분화하여 그들의 각기 다른 상황을 고려하여 그들에게 적합한 교육적 지원이 필요하다.

특히 국내 외국인 가정의 학습자 중에서도 제주 국제학교 한국어 학습자의 상황은 매우 특수한 경우에 해당된다. 이들이 거주하는 제주 영어교육도시는 학교 운영에 관한 모든 사항을 학교 스스로 결정할 수 있는 제도적인 장치를 제공하고 있으며 제주 영어교육도시는 공간 자체를 영어환경 조성에 힘쓰고 있기 때문에 국내에서도 한국어를 자연스럽게 접하기는 어려운 환경에 놓여 있다. 따라서 이들의 여러 가지 상황을 고려하여 그들과 유사한 KFL 학습자의 교육방식에 초점을 두어 교육적 지원이 이루어져야 그들에게 더욱 효과적인 한국어 교육을 제공할 수 있을 것이다. 하지만 교육 현장에서 학습을 위해 가장 기본적으로 제공되어야 하는 한국어 교재조차도 그들을 대상으로 개발된 것은 전무한 실정이다. 이에 본고에서는 아동을 대상으로 공교육 차원에서 개발된 국내의 유일한 KSL 교재인 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 분석하여 이를 토대로 국내 제주 국제학교 학습자를 위한 KFL 교재로 사용하기에 적합하도록 교재를 재구성하는 방안을 제공하고자 하였다.

이를 위해 II장에서 아동 학습자의 한국어 교육에 관한 내용과 관련된 교육과

정에 대해 구체적으로 살펴보았으며 KSL과 KFL 교육의 특성에 관한 교육의 차이점을 밝혔다. 또한, 성인과는 구별되는 아동 학습자의 범주를 분석하여 본고에서 연구 대상으로 삼는 학습 대상의 한국어 교육의 접근법에 대해 고찰해 보았다. 다음으로 제주 국제학교 한국어 학습자의 실제 현황 및 특성을 분석하여 이를 바탕으로 제주 국제학교 한국어(KFL) 교육의 특성과 다문화 가정의 한국어(KSL) 교육의 특성을 비교 분석하였으며 학습자의 요구사항에 적합한 교재로 재구성하기 위한 기초자료로서 한국어 교재가 갖는 기능과 역할에 관련된 내용을 살펴보므로써 본 연구의 토대를 마련하였다.

위와 같은 이론적 내용 고찰을 바탕으로 III장에서는 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』 1·2·3·4를 분석 대상 교재로 선정하여 분석하였다. 선행 연구를 참고하여 분석 요소를 크게 3가지 ‘교수·학습 상황, 외적 구성, 내적 구성(교육 내용)’으로 나누었으며 이에 따라 각각의 하위 요소를 분석하였다.

우선 ‘교수·학습 상황’ 요소의 분석 내용으로는 ‘기관의 교육 환경이 어떠한지, 학습자가 한국어를 배우는 목적은 무엇인지, 교사의 역할’에 대해 살펴보았으며 ‘외적 구성’으로는 ‘학습자의 모국어 번역을 제공하고 있는지, 시청각 자료가 제공되는지’에 대하여 분석하였다. 이와 관련하여 국내에서 특수하게 형성된 영어권 환경에서 생활하는 학습자로 이루어진 이들을 위한 영어 번역이나 설명이 포함되어있지 않은 것을 확인하였으며 시청각 자료에 관련하여 MP3 파일만 제공되는 것이 아쉬운 점으로 분석되었다. 이어서 ‘내적 구성’으로는 ‘주제, 어휘, 문법, 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기, 연습 및 활동’에 관련한 요소의 내용을 각각 분석하였다. 분석 결과 공통적으로 영어환경으로 조성된 제주 국제학교의 한국어 학습자를 위한 발음표기 및 영어의 의미 설명 부재가 확인되었으며 영어환경의 특성상 한국어를 자연스럽게 접하기 힘든 점을 고려하여 이를 보충할 수 있는 보조교재의 필요성도 나타났다.

이러한 한계점을 보완하기 위해 IV장에서는 III장의 분석 결과에 따라 부족한 부분 위주로 재구성하고자 분석 요소의 내용에 따라서 『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』을 ‘교재의 재구조화’와 ‘보조교재의 추가’의 구성으로 분리하여 교재의 재구성 방안을 제안하였다. ‘교재의 재구조화’ 방안에서는 ‘어휘, 문법, 읽기, 말하기, 쓰기’의 요소의 기준에 따라서 교재에서 부족한

‘영어설명’, ‘발음표기’, ‘연습’, ‘보충자료제공’에 해당하는 부분을 추가하는 방식으로 재구조화하였으며 ‘보조교재의 추가’에서는 ‘연습지’와 ‘영상’의 형태로 구분해서 이를 제작하여 적절한 요소에 활용하는 방식으로 구성하였다.

본 연구는 더욱 다양해진 한국어 학습자의 대상에 따른 좀 더 구체적이고 세분화된 외국인 가정의 자녀, 즉 국내에서도 특수한 형태를 보이는 제주 영어교육 도시의 영어권 환경에서 한국어 교육을 받는 제주 국제학교 초등학교 한국어 학습자를 위하여 구체적이고 실제적인 교재의 재구성 방안을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 또한, 기존의 다문화 가정의 학습자에 일괄적으로 포함되어 적절한 지원이 미치지 못했던 외국인 가정의 자녀를 위하여 그들의 환경에 적합한 한국어 교육방안을 제시한 점은 다양해지고 세분화된 학습자를 고려한 기초 자료로서의 역할을 할 것이며, 자칫 소외될 수 있는 이와 유사한 소수의 한국어 학습자를 위한 한국어 교육방안 연구의 필요성을 제기하였다는 데 의의가 있다.

그러나 소수의 학습자에 해당하는 제주 국제학교 한국어 학습자를 대상으로 한 교재의 재구성 방안 연구를 일반화하기에는 무리가 있으며, 이를 실제 수업 현장에 적용하여 객관적이고 논리적으로 효과를 입증하는 것이 추후의 과제로 남는다. 또한 ‘보조교재의 추가’ 내용을 구성하는 데 있어 교재에서 부족한 특정 부분만을 대상으로 ‘연습지’ 또는 ‘영상’으로 제작하여 추가하였으므로 추후에는 좀 더 구체적이고 체계적인 계획을 세워 교재와 더욱 긴밀한 연관성을 가질 수 있도록 보조교재의 개발 연구가 꾸준히 이루어져야 할 것으로 보인다. 이러한 연구의 한계와 더불어 실제 한국어 교육 현장에서 다양해진 학습자의 요구를 파악하여 점차 세분화되어 가는 한국어 학습자를 위한 한국어 교육이 좀 더 효과적이고 실제적인 한국어 교육의 연구로 이어지길 기대해 본다.

## <참고문헌>

### 1. 자료

- 교육부(2017), 『한국어 교육과정』.
- \_\_\_\_\_ (2021), 『2021년 다문화 교육 지원 계획』.
- 국립국어원(2017), 『2017년 한국어(KSL)교재개발 기초 연구』.
- 제주특별자치도 영어교육도시 영어사용 환경 조성에 관한 조례(2016), [시행 2016. 3. 16.]  
[제주특별자치도조례 제1586호, 2016. 3. 16. 제정].

### 2. 인터넷 자료

- 교육통계서비스 <https://kess.kedi.re.kr/index> (검색 2023년 3월)
- 시도 유초중등교육통계 <https://school.kedi.re.kr/index.do> (검색 2023년 3월)
- 국립국어원 『표준국어대사전』 <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do> (검색 2023년 3월)
- 국립국어원 한국어 표준 교육과정(문화체육관광부고시 제2020-54호(2020.11.27.)),  
<https://kcenter.korean.go.kr/kcenter/research/course/view.do?organizationSeq=4362> (검색 2023년 5월)
- 리사한국어(Lisa's Korean) <https://www.youtube.com/@Lisakorean> (검색 2023년 7월)

### 3. 단행본

- 강승혜(2010), 『영어권 표준 한국어 교재 실태조사 및 개발 방안 연구』, 국립국어원.
- 강현화 외(2022), 『한국어 교재론』, 한국문화사.
- 고영근·구분관(2018), 『개정판 우리말 문법론』, 집문당.
- 국립국어원(2006), 『외국인을 위한 한국어 문법 1』, 커뮤니케이션북스.
- 김영만(2005), 『한국어 교육의 이론과 실제』, 역락.
- 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원(2017), 『한국어 교육의 이론과 실제』 1·2, 아카넷.
- 서종학 외(2020), 『한국어 교재론』, 한국문화사.
- 원진숙 외 6명(2010), 『글로벌 시대의 다문화교육』, 사회평론.
- 이병규 외(2019), 『초등학생을 위한 표준 한국어』 저학년 의사소통 1·2·3·4,  
국립국어원 기획, 서울: 마리북스.

#### 4. 학술지 및 학위 논문

- 강남욱(2022), 「한국어 교재 개발의 역동적 동인과 새로운 전환의 방향」, 『한글』, 83(3), 859-897쪽.
- 강수정(2020), 「학습 한국어와 국어과 교재 어휘 간의 일치율 검토와 시사점-중도입국 학습자 대상의 개정 한국어(KSL) 교육과정에 대한 비판적 고찰과 중등 국어과 간의 연계방안을 중심으로-」, 『우리말연구』, 제62집, 93-137쪽.
- 강신(2007), 「몽골에서의 한국어 교육의 현황과 과제」, 『몽골학회』, 220, 147-168쪽.
- 구웅(2023), 「중도입국학생(KSL)의 학업 문식성 신장을 위한 『표준한국어』 교재 분석 연구」, 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 권성훈(2009), 「몽골 대학들의 한국어 교육」, 『동악어문학』, 530, 71-96쪽.
- 권순희(2014), 「다중언어 사회에서의 한국어 교육의 역할과 위상」, 『우리말연구』, 390, 5-24쪽.
- 권준영(2009), 「초등학교 귀국학생을 위한 한국어 초급 교재 개발 방안 -귀국학생 특별 학급 지도 자료 분석을 바탕으로-」, 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 김명권(2011), 「몽골의 한국어 교육 현황과 그 발전 방향 제언」, 『한어문교육』, 250, 451-477쪽.
- 김성연·이상희(2008), 「한국 학생들의 영어 어휘 사용 능력 향상을 위한 어휘 지도 방안과 학습 책략」, 『영어교육연구』, 20(4), 237-259쪽.
- 김영주·김태우(2008), 「다문화가정 자녀를 위한 한국 언어문화 교재 개발 방안」, 『언어와 문화』, 4(3), 21-46쪽.
- 김윤주(2022), 「언어-내용 통합 KSL 교재를 위한 학습활동 연구 -학습 한국어 교육을 위한 어휘 학습활동을 중심으로-」, 『어문논집』, 94, 179-212쪽.
- 김재희·이은희(2019), 「학문 목적 한국어 학습자의 미디어 리터러시 수업 모형 개발을 위한 기초 연구-교재 분석 및 교사 인식을 중심으로」, 『리터러시연구』, 10(3), 591-620쪽.
- 김지혜·박안토니나(2020), 「우크라이나의 초·중등 외국어교육 정책과 한국어교육과정의 과제」, 『국제어문』, 84(0), 407-436쪽.
- 김초록(2021), 「외국인 학습자를 대상으로 하는 말하기 수업 방안」, 『한국어교육연구』, (15), 17-34쪽.
- 김현용(2021), 「중도입국 초등생을 위한 문화 교육 교재 연구」, 원광대학교 대학원 석사학위논문.

- 김혜련(2013), 「다문화 가정 중등 학습자 대상의 한국어 교재 개발 방향」, 『교육연구』, 56(0), 7-30쪽.
- 노명완(1998), 「외국어로서의 한국어 교육 평가의 제문제; 한국어 교육 자료의 체제 분석 - 단원 구성을 중심으로 -」, 『이중언어학』, 15(0), 69-102쪽.
- 노정은·장미정(2019), 「중도 입국 자녀 대상의 한국어 읽기 자료 개발 방안 연구」, 『리터러시연구』, 10(3), 621-662쪽.
- 라혜민·우인혜(1999), 「한국어 교재의 효율적 개발」, 『한국어교육』 10(2), 국제한국어교육학회, 95~115쪽.
- 민진영·신승윤·강승혜(2023), 「브라질 초·중등학교 한국어 학습자 대상 교재 개발을 위한 기초 연구 - 한국어 채택교 교사와 학습자 요구 분석을 중심으로 -」, 언어사실과 관점, 59(0), 163-187쪽.
- 밍휘·오예림(2021), 「베트남 2021 초·중등 한국어 교육과정에 따른 교재 개발 방안」, 『국어교육연구』, 48(0), 63-99쪽.
- 박영순(2003), 「한국어 교재의 개발 현황과 발전 방향」, 『한국어 교육』 14(3), 국제한국어교육학회, 169-188쪽.
- 박정진(2010), 「한국어 교재 개발 현황 및 과제-국립국어원 개발 한국어 교재를 중심으로」, 『언어와 문화』, 6, 한국언어문화교육학회, 147-164쪽.
- 박준기(2020), 「러시아권 외국인 초등학생 대상 KSL 교육 만족도 및 요구 분석 -충북 진천지역 학생을 중심으로-」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박혜경(2013), 「아동 학습자 대상 한국어 교육의 범주 설정을 위한 연구 동향 분석」, 『국어국문학』, (165), 237-280쪽.
- 방성원·우인혜(2008가), 「몽골 대학의 한국어 학습자와 교사의 요구 분석」, 『국어국문학』, 15(0), 509-535쪽.
- 방성원·우인혜(2008나), 「국의 한국어교재개발을 위한 기초조사 연구-몽골 현지 한국어 교재 개발 사례를 중심으로」, 『비교한국어연구』, 16(2), 388-409쪽.
- 백목원(2014), 「한국어 교육과정 및 표준 교과서 개선을 위한 사례 연구」, 『국어교육연구』, 56(0), 39-76쪽.
- 백봉자(1999), 「서양어권 학습자를 위한 한국어 교재 개발 연구」, 『한국어 교육』, 10(2), 180-205쪽.
- 손희연(2018), 「초등학생 한국어(KSL) 학습자를 위한 ‘학습 도구 한국어’ 교육 내용화 방안 탐색」, 『언어와 문화』, 14(3), 59-80쪽.

- 송명희·투무르바트 톱싱바야르(2010), 「몽골 대학의 한국문학교육 연구」, 『한어문교육』, 23(0), 75-112쪽.
- 심혜령·이선중(2019), 「청소년 한국어(KSL)학습자를 위한 ‘학습 도구 한국어’ 교육 내용연구」, 『이중언어학』, 74(0), 337-359쪽.
- 안주호·투무르바트 톱싱바야르(2016), 「몽골 현지 학습자를 위한 한국어 교재 개발을 위한 요구 분석」, 『동악어문학』, 68(0), 253-277쪽.
- 양영희(2020), 「2019년 『초등학생을 위한 표준 한국어』 개선 방향 고찰」, 『한글』, 81(4), 1007-1038쪽.
- 연재훈(2000), 「영어권 한국어 초급 교재 개발과 관련한 문제들」, 『국어교육연구』, 7, 81-94쪽.
- 연재훈(2018), 「영어권 한국어 교재 개발 20년: Teach Yourself Korean(1997)부터 Speed Up Your Korean: Strategies to avoid common errors(2016)까지」, 『국제한국어 교육학회 국제학술발표논문집』, 2018(0), 38-52쪽.
- 에르덴수렝(2011), 「몽골대학에서의 한국어 교재개발 과제 및 방향」, 『동북아시아문화학회 국제학술대회 발표 자료집』, 73-76쪽.
- 에르덴수렝(2013), 「몽골 대학의 한국어 교재에 나타난 유의어 분석」, 『동아시아문화연구』, 54(0), 255-310쪽.
- 오명희(2018), 「초등학교 한국어 학습자를 위한 교재의 학습 한국어 분석 연구: 표준 한국어와 스스로 배우는 교과 속 어휘를 중심으로」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 오명희·신우봉(2020), 「대학 부설 한국어 교육기관의 초급 한국어 교재 분석 - 『제대로 한국어 1, 2』를 중심으로-」, 『어문논집』, 90(0), 177-213쪽.
- 오영훈·박봉수·허숙·팜티웬짱(2012), 「중도입국청소년을 위한 초급 한국어 교재 개발 방안 연구」, 『다문화교육』, 3(2), 51-73쪽.
- 원진숙·박나리(2002), 「영어권 교포 자녀를 위한 한국어 교재 개발 방향」, 『이중언어학』, 20(0), 193-212쪽.
- 윤현아(2013), 「해외 초·중등학교 한국어반 설치 현황 및 발전 방안에 관한 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경숙(2015), 「중학교 KSL 학습자의 학습 한국어 능력 신장을 위한 표준 한국어 교재 개선 방안 연구」, 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이금진(2008), 「이주 아동을 위한 한국어 수업과 교재」, 『우리말교육현장연구』, 2(1),

335-360쪽.

- 이미향(2023), 「중도입국학생(KSL)의 학업 문식성 신장을 위한 『표준한국어』 교재 분석 연구」, 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이복자·김은실·강승혜(2022), 「몽골 초·중등학교 맞춤형 한국어 교재 개발을 위한 학습자 요구 분석, 언어사실과 관점」, 『연세대학교 언어정보연구원』, 57(0), 61-95쪽.
- 이세연(2009), 「다문화 제재 문학 텍스트를 활용한 초등 한국어 교재 개발 방안연구」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이양금·송향근(2021), 「중도입국 중학생을 위한 교과기반 한국어 교재개발 기초 연구」, 『어문연구』, 19(10), 265~288쪽.
- 이인주(2010), 「초등 다문화가정 학생을 위한 장을 중심 쓰기 교재 개발 방안 연구」, 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정란·이해영(2014), 「재외동포 아동을 위한 학습자 중심 한국어 교재 개발」, 『이중언어학』, 56(0), 267-290쪽.
- 이정희(2017), 「국제 통용 한국어 표준 교육과정의 개발과 한글학교 적용 연구」, 『국어국문학』, (180), 79-111쪽.
- 이지영(2003), 「근현대 한국어 교육 교재 연구」, 『한말연구학회』, 17, 121-132쪽.
- 이진경·강승혜·신승윤(2022), 「과테말라 공립 초등학교의 한국어교육 현황과 과제」, 『한국언어문화학』, 19(2), 259-280쪽.
- 이해영(2001a), 「학습자 중심 수업을 위한 교재 분석」, 『한국어 교육』, 12(1), 199-232쪽.
- 이해영(2001b), 「국제한국어교육학회(IAKLE) 미국한국어교사연합(AATK) 연합학술대회 : 한국어 교재의 언어활동 영역 분석」, 『한국어 교육』, 12(2), 469-490쪽.
- 전은주(2014), 「다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교수 학습 방법」, 『국어교육』, 144, 61~91쪽.
- \_\_\_\_\_ (2008), 「다문화 사회와 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육과정의 목표 설정 방향」, 『국어교육학연구』, 33(0), 629-656쪽.
- 정선미(2022), 「다문화가정 유아 대상 한국어교육의 문제점과 제언 - 다문화정책 유치원을 중심으로 - 」, 『한국어문화교육』, 16(1), 35-58쪽.
- 정승모·권상철(2018), 「국제학교 교육의 글로벌 경쟁력과 차별적 교육 쟁점: 제주영어 교육도시 사례」, 『한국도시지리학회지』, 21(3), 17-33쪽.

- 정일호(2017), 「학령기 중도입국자녀를 위한 언어문화 교육 연구-중도입국자녀용 교재를 중심으로」, 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 정재영·김선정(2021), 「중도입국 청소년 대상 한국어와 사회 교과 통합 교육 방안」, 『Homo Migrans』, 25( ), 56-79쪽.
- 조수진·윤희원·진대연(2008), 「다문화 가정 자녀를 위한 “학습 한국어” 교재 개발의 방향」, 『이중언어학』, 37(0), 235-264쪽.
- 조유순(2020), 「『초등학생을 위한 표준 한국어 의사소통』의 언어생활 내용에 대한 연구」, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조청화(2020), 「『초등학생을 위한 표준 한국어 학습 도구』 교재 내용 분석 ‘한국어 교육과정(2017)’ 과 ‘국어과 교육과정’ 을 기준으로」, 『국어교육연구』, 45(0), 127-158쪽.
- 주사요(2020), 「다문화 가정 초등학생 자녀 대상 한국어 교육과정 분석 및 개선방안 연구」, 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 천영신(2014), 「중도입국 청소년을 위한 초급 한국어 교재 개발 방안 연구」, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 최성심·신혜영·안미혜(2018), 「미국 이멜전 초등학교에서의 한국어-영어 이중 언어 교재」, 『제28차 국제학술대회 제7분과』, 649-652쪽.
- 최영환(2008), 「초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향」, 『국어교육학회 제41회 정기 학술발표대회 자료집』, 국어교육학회.
- 최은규(2014), 「초급 학습자용 한국어 교재의 분석과 평가」, 『어문 연구』, 42(3), 443-484쪽.
- 홍종명·이준호·안정호(2020), 「한국어 교재의 평가 기준 설정 연구 - 국내외 사례 연구에 대한 분석을 중심으로」, 『Journal of Korean Culture (JKC)』, 51(0), 79-117쪽.
- 홍지현·허방신·심만영(2023), 「한국어 교재 연구 동향 분석 -2000년~2022년 학술지 및 박사학위논문을 중심으로-」, 『한국어문학국제학술포럼』, 60, 163-203쪽.
- 황인교(2003), 「국·내외 한국어 교재 분석」, 『외국어로서의 한국어 교육』, 28, 416-418쪽.
- 황혜신·황혜정(2000), 「이중언어 (한국어 - 영어) 를 하는 아동의 언어능력발달에 관한 연구」, 『아동학회지』, 21(4), 69-79쪽.
- Sainbilegt(2009), 「몽골 한국어 교육과정의 현황 및 발전 방향」, 『한국어문학국제학술

포럼』, 7-31쪽.

## 5. 번역서 및 외서

- Bain, B.(1996), 「Pathways to the peak of Mount Piajet and Vygotsky: Speaking and cognizing monolingually and bilingually」, 『Rome: Bulzoni Editore』
- Cummins, J.(1980), 「The Cross Lingual Dimention of Language Proficiency: Implication for Bilingual Education and the Optimal Age Issue」, 『TESOL Quqrterly』, 14(2), TESOL.
- Schmitt, N.(1997), 「Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy(Eds. )」, 『Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy』, (pp.199-227), Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinatra, G. M. & J. M. Royer.(1993), 「Development of cognitive component processing skills that support skilled reading」, 『Journal of Educational Psychology』, 85(3), (pp. 509-519).
- Wong F. L.(1991a), 「When learning a second language means losing the first」, 『Early Childhood Research Quarterly』, 6, (pp. 323-346).
- Wong F. L.(1991b), 「A question for early-childhood programs: English first of families first」, 『Education Week』, 10(39), (pp. 32-34).
- Abdelwahab, M. M.(2013), 「Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist」, 『IOSR Journal of Research & Method in Education』, 1(3), (pp. 55-70).
- Miekley, J.(2005), 「ESL Textbook Evaluation Checklist」, 『The Reading Matrix』, vol. 5, no. 2.
- Mukundan, J. & Nimechisalem, V.(2012). 「Evaluative criteria of an English language textbook evaluation checklist」, 『Journal of Language Teaching and Research』, 3(6), (pp. 1128-1134).
- Thornbury, S.(2012), 「Speaking instruction」, 『The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching』, (pp. 198-206).

<Abstract>

**A Study on the Reorganization of Textbooks for  
Elementary KFL Learners at Jeju International Schools**

- Focusing on 『Standard Korean for Elementary Students: Communication』 -

**Mi-sook Roh**

Department of Interdisciplinary Course of Korean Language as a Foreign  
Language

The Graduate School of Jeju National University

Supervised by professor Hyun-Jung Song

Recently, with the increasing number of diverse Korean language learners in Korean society, emphasis has been placed on the need for systematic Korean language education which addresses specific student learning purposes and situations. Additionally, the population of students from multicultural families residing in Korea has steadily grown. Recognizing this, there is a perceived need for more specialized and systematic Korean language education support tailored to the diverse backgrounds and purposes of these learners. In particular, among learners from foreign families, those residing in the English-speaking environment of Jeju's Global Education City and attending Jeju International Schools represent a unique case. However, as there has been no research or development of Korean language textbooks

specifically designed for this group, it is deemed necessary to conduct studies in Korean language education that reflect their unique environments and characteristics.

To this end, this study aims to establish analysis criteria for the domestically published educational materials, 『Standard Korean for Elementary Students』, specifically the ‘Communication for Lower Grades 1-4’, which is the only textbook available for the children of multicultural families in the public education sector. By analyzing these materials, the study seeks to identify and reconstruct any shortcomings in the textbooks, taking into account the characteristics of elementary students learning Korean at Jeju International Schools. The ultimate goal is to propose a systematic and concrete restructuring plan that reflects the learners' characteristics and can be effectively utilized in actual educational settings.

For this purpose, a data survey on Jeju's Global Education City and its learners was conducted to identify characteristics that distinguish them from learners in multicultural families, providing foundational data for the analysis and restructuring of textbook development. To understand the characteristics of Korean as a Foreign Language(KFL) learners and establish criteria for textbook analysis, I investigated specialized materials from both domestic and international sources. Additionally, by analyzing the curriculum, I sought relevant evidence regarding standard objectives and criteria in the educational process, serving as the basis for the proposed restructuring of the textbook.

Based on the aforementioned considerations, the analysis of the textbook was conducted according to the criteria of ‘teaching and learning situations, external structure, and internal structure’, with each corresponding to the sub-elements of 'teaching and learning situations, editing, composition, theme, vocabulary, grammar, listening, reading,

speaking, writing, practice, and activities'. These elements were selected as analysis categories aligning with the research objectives. The textbook was then analyzed for each of these sub-elements.

The analysis revealed common deficiencies in the elements of 'vocabulary, grammar, reading, speaking, and writing' where pronunciation notation and explanations of meaning considering learners in English-speaking environments were lacking. Additionally, there was an identified need for supplementary materials to address the diverse levels of learners. Based on these analysis results, the restructuring plan was developed by categorizing aspects related to 'vocabulary, grammar, reading, speaking, and writing' into two components: 'Textbook Restructuring' and 'Additional Supplementary Materials'. In other words, to address the deficiencies identified in the textbook analysis, the proposal includes the addition of 'worksheets' and 'videos' as specific supplementary materials, serving as a means to enhance and complement the restructuring of the main textbook content.

This study holds significance in proposing practical and concrete strategies for the restructuring of Korean language textbooks tailored to elementary learners from foreign families at Jeju International Schools, who possess highly unique environmental characteristics not covered in previous research conducted in Korea. It is anticipated that these proposed strategies can serve as foundational material to actively address the demands of diverse and differentiated learners in the future. However, generalizing the restructuring plan for textbooks aimed at a small group of learners in specific circumstances may be challenging, and further research is required to empirically demonstrate its effectiveness in actual teaching environments. Nevertheless, it is hoped that this study serves as a catalyst for ongoing research on Korean language education approaches for a minority of learners.

Keyword: Standard Korean, Communicative Korean, Textbook Restructuring,  
KFL Learners, Korean Language Learners in International Schools, Elementary  
Korean Learners, Korean Language Textbooks