

해외 고등교육기관의 외국어 교육 과정 사례로 본
유럽 한국학의 한국어 교육 과정 설계 연구*
-벨기에 루뱅대학교의 사례를 중심으로-

강 란 숙

(Katholieke Universiteit Leuven)

Kang, Ran Sook. 2015. A direction of the Korean curriculum design in higher education for the Korean Studies in Europe - Through the analysis of the foreign language curriculum in KU Leuven, Belgium. *Journal of Korean Language Education* 26-2: 1-35. The purpose of this study is to seek for improved directions of the Korean curriculum of Korean studies abroad through analysing the foreign language curriculum in KU Leuven in Belgium (2014-2015). As a result of analysis, foreign language curriculums in KU Lueven are divided into 'Tall-en letterkunde(언어문학사)' and 'Taal - en regiostudies(언어지역학사)', both of which are in common in the sense of teaching foreign languages as a major study at the university, however, have a difference in the fact that 'Tall-en letterkunde(언어문학사)' is the curriculum focusing on the knowledge of linguistic, translation and analysing skills to improve better communication ability, whereas, 'Taal - en regiostudies(언어지역학사)' is the curriculum reinforcing gradational education system by linguistic knowledge and language practice to understand learners' target regions. Through this analysis, this study proposes to develop alternative Korean curriculum in Europe in the direction of 'Taal - en regiostudies(언어지역학사)', and to design new curriculums improving linguistic skills to understand Koreans documents and analysis by making up text analysis modules in the course of 'Tall-en letterkunde(언어문학사)' into Korean language curriculums on the purpose that the Korean language curriculum

* 이 논문은 2014년도 한국 정부(구 교육과학기술부)의 재원으로 한국학중앙연구원의 지원을 받아 수행된 연구임.

should be geared up as study tools for Eastern Asian studys.

주제어: 고등교육(Higher education), 교육과정(Curriculum), 외국어(Foreign language), 해외한국학(Korean studies abroad), 한국어(Korean language), 벨기에(Belgium), 유럽(Europe)

1. 서론

본고는 벨기에 루뱅대학교(KU Leuven)에서 운영하는 외국어 전공 교육과정 모듈(module)을 살펴보고 이를 통해 유럽에서 한국학으로서 한국어 교육을 위한 교육과정 설계의 방향을 모색하는 데 목적이 있다.

벨기에 루뱅대학교를 포함한 유럽 대학들은 1999년에 유럽 교육의 단일화를 위해 마련된 볼로냐 선언(Bologna process)에 따라 교과과정 및 학사 운영이 유럽 국가 간 이동 수업 및 공동 학위 취득을 목표로 표준화 교육제도를 운영하고 있다. 교육과정을 설계하는 데 있어 교육 내용을 학습 목적에 맞게 가르치기 위해서는 타당하게 선택된 교육 내용과 방법적 원리를 조직한 교육과정이 필요하다(배두분, 2000)는 점과 특히 외국어 교육에서 학습 환경과 학습자의 특성에 관한 요인은 교육과정 설계에 중요한 영향을 미친다는 점을 고려해 볼 때 유럽에서 한국학 과정 운영에 관한 체계를 마련하기 위해서는 우선 유럽의 고등교육 기관에서 실시하는 외국어 전공 교육 과정의 모듈 사례를 살펴보는 것은 하나의 중요한 기초 작업이라는 면에서 중요한 의의가 있다.

최근 해외 한국학을 위한 한국 정부의 관심이 증가함에 따라 한국의 고등교육 기관에서도 해외 한국학 발전을 위한 다양한 방향을 모색하는 데 많은 노력을 기울이고 있다. 하지만, 해외 한국학을 위한 논의를 진행하는 데 있어 중요하게 고려해야 할 해외 한국학 과정 운영의 현황 보고는 여전히 부족할 뿐만 아니라 특히 중요한 부분이라고 할 수 있는 해외 한국학을 위한 필수 도구로서 한국어교수 학습 방법에 대한 연구는 미미한 상황이다. 상황이 이렇다 보니 해외 한국학에

서 한국어 교육을 위한 교육과정은 아직까지 표준화되어 있지 않을 뿐만 아니라 (강현화, 2006) 교육기관 및 교육 환경에 따른 교육 방법의 차이는 해외의 고등교육 기관에 파견되는 교수 및 연구자들이 해외의 교육 실정에 맞는 구체적인 교수 학습 방향을 설정하는데 부담으로 작용한다. 유럽의 경우 해외 한국학에 대한 한국 정부 및 관련기관의 지원은 한국학 발전을 위한 중점 지역 선정이라는 타이틀에 따라 오랜 기간 다양한 재정 지원을 전개해 왔다.(서상국·김시경, 2005) 하지만 안타깝게도 그 성과는 네덜란드와 독일 그리고 영국 등과 같은 몇몇 국가를 제외하고 대부분 인접 학문영역인 중국학 및 일본학에 비하여 부족한 상황이다. (민원정, 2004)¹⁾ 이러한 현황과 관련하여 선행연구들에서는 해외 한국학의 안정적인 과정의 안정적인 운영을 위해서는 지속적인 재정 지원이 필요하다는 주장과 이를 위한 해외 한국학 정책 책임자의 정책적 홍보에 관한 인식이 필요하다는 주장(뒤발마끄, 2010; 전성운, 2008; 박창원, 2006)을 꾸준히 전개해 왔지만, 문제는 재정적인 지원과 홍보가 아무리 적극적으로 이루어진다고 하더라도 교육과정 운영 면에서 해외 현지 교육기관의 협조를 이끌어 낼 수 있는 구체적인 해결 방안이 마련되지 않는다면 해외 한국학의 큰 발전을 기대하기 어려울 것이라는 점(곽수민, 2012; 이안나, 2007)을 간과하고 있는 것 같다. 루뱅대학교의 경우 1999년부터 오늘에 이르기까지 한국학 강좌 운영을 위한 한국 정부의 지원이 꾸준히 이어져 왔지만 15년이 지난 지금에 와서도 한국학 과정은 여전히 한국학 학위 이전 단계에서 일본학 전공자를 위한 선택과목으로 운영되는 실정이며, 그나

1) 민원정(2004:294)에서는 해외에서 한국학이 중국이나 일본에 비하여 열세인 이유를 크게 네 가지 영역에서 문제를 지적하였다.

첫째, 외국인들에게 한국이 차지하는 지역적인 중요성이 중국과 일본에 비하여 미약하기 때문이다.

둘째, 해외 한국학 전문가와 도서 및 전문 연구 자료와 공동 연구의 기회 그리고 외국인들을 위한 한국어 과정이 부족하다.

셋째, 현지 인재 양성에 있어 교전 자료의 해독 능력의 어려움과 한국 문화에 대한 총체적 이해의 부족 그리고 국제화·세계화 시대에 대비한 한국학 교수요원에 대한 외국어 교육과 사회적 수요의 한계, 외국인들을 위한 교육 시설과 제도적 미비 등이 개선되어야 한다.

넷째, 영어와 일본어 외에 현지화 된 한국어 교재 제작이 필요하다.

4 강 란 속

마도 한국어 과정이 외국어 선택 과목이 아니라 ‘문화-역사 (Cultuur-Historische minor)’ 관련 선택 과목으로 개설되어 운영이 되기 때문에 체계적인 한국어 교육을 위한 대학의 인식 및 방향 설정이 미흡한 상황이다. 더욱이 루뱅대학교는 한국과 다르게 대학에서 학점 취득을 위한 학습자의 수업 참여가 의무 사항이 아니기 때문에 학습자들이 수업에 정기적으로 참여하지 않더라도 최종 시험 결과만으로도 학점을 취득할 수 있기 때문에 학습자의 실제적인 수업 참여율과 학습 동기가 절대적으로 부족하다. 해외 한국학 발전을 위해서는 재정적인 지원도 물론 중요하겠지만, 현재 유럽에서 운영되는 많은 대학에서의 한국어 교육의 체계나 교육과정의 운영 현황이 표준화되어 있지 않다는 점을 고려해 볼 때 유럽에서 한국학 전공을 위한 필수 학습 도구로서 체계적으로 한국어를 교수·학습할 수 있는 교육과정을 마련해야 할 것이다.(곽수민, 2012)²⁾

따라서 본고는 유럽에서 한국학을 위한 한국어 교육과정 설계 방향을 모색하기 위한 기초 작업으로 루뱅대학교에서 운영되는 ‘외국학’에 관한 외국어 전공 교과과정의 운영 사례를 살펴보고 이를 통해 한국어 교육과정 설계의 방향을 모색하고자 한다. 본고를 위하여 루뱅대학교의 공식적으로 배포되는 외국어 교육과정 모듈³⁾을 참고하여 외국어 교육과정의 수업 모듈을 자료로 삼아 이를 분석하고, 한국어 과정 수강생들이 갖는 한국어 학습 과정에 대한 인식을 살펴보기 위하여 한국어 강좌를 수강하는 학습자를 대상으로 짧은 개방형 설문조사를 실시하여 그 결과를 논의할 것이다. 본 연구는 벨기에 내에서 해외의 한국학 과정을 위한 한국어 교육과정을 마련하는 데 유용한 자료가 되기를 기대한다.

2) 곽수민(2012:219)에 의하면 해외의 한국학에서 전공 개념은 다음과 같이 세 가지로 구분된다.

첫째, 한국어학에 편중되어 전문 한국어 구사능력이 가능한 인재를 배출하는 과정으로서 일부 한국 문화나, 사회, 역사, 문학에 대한 입문에 해당하는 과정이다.

둘째, 지역학으로 분류되는 동아시아학이나 아시아학과 등에서 한국을 집중 연구(concentration) 분야로 지정한 경우로 미국에서 주로 관찰되는 개념이다.

셋째, 정치학, 사회학, 역사학 등 개별 학문 분과에서 이루어지는 것이다.

3) <http://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/publicaties/Letteren/talen.pdf>

2. 해외의 한국학 교육과정에 관한 선행연구 검토

해외 한국학 과정은 사실 어학원과 같은 비 제도권에서 진행되는 외국어 교육과는 다르게 고등교육 즉 대학(원)과정에서 실시되는 학위 과정이라는 점에서 교육의 방향이 다르다.(정우향, 2011) 특히 고등교육에서 실시하는 외국어 교육은 학습자에게 단순히 외국어 학습이라는 인식을 넘어 넓은 의미에서 학습자의 취업과 전공 그리고 교양교육이라는 측면에서 다양한 지식을 터득하는 것과 관련이 있기 때문에 해당 지역에 관한 언어 지식뿐만 아니라 문화에 대한 폭넓은 이해를 목표로 한다. 강현화(2006)에서는 해외 한국학과 같은 고등교육에서 한국학 과정을 설계할 때 고려할 사항으로 다음과 같은 항목들을 제시하였다. 첫째, 학습 대상에 따른 교육과정의 차별화이며 둘째, 학습 목표에 따른 기초 과정과 심화 과정을 구분하는 것이다. 그리고 셋째, 과목 내용의 한국화를 추구하는 것이며 넷째, 언어 과목과 지역학적 과정의 체계적인 설계에 따라 목표를 설정하는 것이다. 한편, 김종명(2006)과 성상환(2009) 등과 같은 연구에서는 한국학 과정 운영에 관한 문제를 내용적인 측면에 주목하여 구체적으로 다루어야 할 교육 과정 유형들을 논의하였다. 그중 김종명(2006)에 따르면 대학(원) 과정의 한국학은 문화의 고유성과 특수성 및 보편성을 탐색하는 과정이라고 강조하고 학습자들이 한국에 대한 배경 지식을 터득하고 관련된 이슈를 분석하는 교육과정이 마련되어야 한다고 하였으며, 이러한 목적을 달성하기 위해서는 학습자가 실제 텍스트를 분석하는 과정에 앞서 동아시아에 관한 문헌을 해독을 하기 위한 도구로서 언어 능력을 터득하는 방안을 마련하고 이를 실천하는 과정이 필요하다고 한다. 이와 비슷한 견해로서 성상환(2009)에서는 한국어 학습을 해외 한국학을 위한 도구라는 측면에서 언어 영역에서 구체적으로 다루어야 할 분야를 논의하였는데 이 연구에 의하면 해외에서 한국학 과정은 실제적인 의사소통에 대한 요구보다는 학술적인 차원에서의 지식 향상이 중요하기 때문에 이를 위해서는 의사소통에 관한 문제보다는 이론적인 분야에서 언어학 및 텍스트 그리고 텍스트 화용론과 전문 언어에 대한 것 등의 언어학에 관한 내용을 중점적으로 다루어야 한다고 한다.

그렇다면 이상의 논의들과 비교해 볼 때 지금까지 논의된 해외 한국학을 위한 교육과정에 관한 논의 및 설계 방향은 어떠한 것들이 전개되어 왔는지 살펴보도록 하겠다. 본고를 위한 선행연구 검토로 유럽 지역에서의 해외의 한국학 과정에 운영에 관한 연구들을 살펴본 결과, 이들 연구 가운데 몇몇 연구는 한국학 전공자들을 위한 학습 과정으로서 도구 언어(김종명, 2006; 박창원, 2006)로서 한국어 학습의 중요성을 언급한 연구들도 있지만 이를 위한 실제적인 교과과정 및 설계 방향에 대한 연구는 깊이 있게 이루어지지 못하고 있으며, 대부분 해당 지역별 교육 현황과 프로그램을 소개하고 교육과정의 개선 방향을 제시하는 데 집중한 것들이 많다. 유럽에서의 한국학 연구가 가장 활발하게 이루어진 지역은 영국, 프랑스, 독일 등과 같은 서유럽 국가들이며 이들은 유럽에서의 해외 한국학 역사가 가장 발전된 지역으로서 다른 나라들에 비하여 한국학 교육과정에 대한 소개 및 대안에 관한 연구들을 중심으로 전개되어 왔다. 이중 프랑스를 중심으로 한 한국학 교과과정 프로그램에 대한 현황을 소개한 대표적인 연구들은 이홍(2004)과 서상국·김시경(2005) 그리고 조태린(2013) 등이 있다. 이홍(2004)에서는 국립 동양 언어 대학과 파리 7대학교를 중심으로 프랑스 학제에 따른 한국학과 한국학 전공의 운영 현황을 소개하였으며, 서상국·김시경(2005)에서는 이홍(2004)의 연구에 국립 고등사회과학원을 추가하여 파리 7대학, 동양어대학, 국립 고등사회과학원 등 파리 지역 고등교육기관의 해외 한국어 및 한국학 강의 프로그램 현황과 개선에 관한 문제를 연구하고 이를 통해 프랑스에서 한국학에 대한 발전이 인접학문인 일본학과 중국학에 비하여 더디게 발전하는 요인을 분석하였다. 또한, 앞서 이홍(2004)과 서상국·김시경(2005)과 마찬가지로 조태린(2013)에서도 역시 프랑스에서 한국학 과정을 운영하는 파리7대학교, 국립 동양 언어 문화대학, 사회과학고등연구원 등 세 개의 고등교육기관을 연구 대상으로 다루어 한국학 관련 커리큘럼의 특성과 문제점을 분석하고 이를 토대로 한국학의 질적 발전을 위한 개선 방향을 한국학 커리큘럼 내 한국어 교육에 관한 문제와 한국학의 한 분야로서의 한국어학에 관한 문제 그리고 프랑스 주요 대학 간 역할 분담에 관한 문제의 세 가지로 구분하여 제시하였다. 반면, 영국에서의 해외 한국학에 관한 연구들은

연재훈(1997; 1999; 2001), 이은자(2006), 김영(2009), Grace Ko(2010) 등에서 이루어졌다. 이 중 연재훈(2001)과 이은자(2006) 그리고 김영(2009)에서는 영국 주요 대학들의 한국학 연구 현황 및 관련 교과목에 대한 내용을 검토하고 한국학 강좌의 목록과 강의 현황을 소개하였으며, 특히 Grace Ko(2010)에서는 영국 대학교에서의 한국학 과정으로 운영되는 문학 교육과정을 지역, 언어, 비교문화 학문과의 관계를 비교하는 접근을 통하여 한국학 과정으로서 한국 문학 교육과정이 비교문학을 중심으로 한 접근 방법이 필요하다고 주장하였다. 김훈태(2014)에서는 동유럽 지역에서 한국어학을 운영하고 있는 루마니아의 바베쉬-보여이대학, 헝가리의 엘테대학, 불가리아의 소피아대학을 중심으로 지역 한국어학 강좌운영의 열악한 현황을 소개하였는데, 이 연구에서는 유럽의 각 대학에 부족한 한국학 강좌를 보완하기 위해서는 일부 동유럽 대학을 중심으로 시행되고 있는 CEEPUS(Central European Exchange Programme for University Studies)와 같은 제도를 활용하여 현지의 연구자와 국내의 관련 분야 연구자가 협력하여 공동으로 현지에 맞는 교육과정과 및 교재 개발이 필요하다고 한다.

이상에서 살펴본 선행연구들의 논의를 정리해 보면 대부분의 유럽에서의 해외 한국학을 위한 선행연구들은 지역별 한국학 교육 현황 및 내용을 강좌별로 개괄적인 소개를 한 연구들은 많지만 한국학에서 운영하는 한국어 교수·학습 과정이 일반 외국어 학원이나 대학 부설 어학원에서 실시하는 교육 과정과는 다르게 고등교육 과정에서 운영되는 점에서 고려해야 할 교육과정의 방향을 구체적으로 다룬 논의는 부족하다. 앞서 본고에서는 이론적인 배경에 관한 논의로서 해외 한국학에서 한국학 과정을 설계하고자 할 때 고려해야 할 사항을 유용한 기준으로 강현화(2006)의 주장을 언급하였다. 그러나 실제 유럽에서의 교육 환경에서 효율적인 교육 과정의 체계로 이를 적용하기 위해서는 일차적으로 한국학 과정이 개설되는 해당 학부에서 운영되는 다른 외국어 교육과정의 체계를 검토하고 이를 통해 한국학 과정으로서 한국어 교육과정을 구축하는 데 있어서 구체적으로 고려해야 할 참고사항이 무엇인가에 관한 논의가 이루어져야 할 것이다. 고등교육에서 외국어 과정은 성상환(2009)의 논의를 따르자면 일반 의사소통 능력 향상을 위한 외국어

교육 과정과는 다르게 학술적 차원에서 지식향상이라는 측면에서 교육과정 설계의 방향이 다르다. 이러한 측면에서 본고는 기존에 논의들이 해외 한국학에서 교육과정의 설계 방향을 논의하는 데 있어 기존에 해외 한국학에 관한 연구들이 한국학을 동아시아학 전공의 하나라는 측면에서 학문적인 의의 및 접근 방법을 규명하기 보다는 한국학 및 한국어 과정이라는 단일한 측면에 주목하여 교육과정에 관한 논의를 진행해 왔다는 점에서 아쉬움을 갖고 기존의 연구와 차별화된 접근으로 벨기에 루뱅대학교라는 유럽의 고등교육 기관에서 실시하는 다른 외국어 전공 간의 교육과정 모듈을 살펴보고 이를 통해 유럽에서의 해외 한국학을 위한 고등교육으로서 한국어 과정 운영에 관한 교육과정 설계 방향을 모색하고자 한다. 본 연구는 유럽에서 한국학 과정을 개설하는 데 있어 해당 국가의 교육기관의 협조를 이끌어 내기 위한 노력이 될 것이라는 의의가 있다.

3. 루뱅대학교(KU Leuven)의 외국어 전공 모듈 현황

2.1 전공별 외국어 모듈(Module)

루뱅대학교(KUL)⁴⁾에서 운영하는 외국어 교육은 고고학, 예술학, 음악학, 시학, 언어문학, 언어지역학 등 6개의 인문학부 과정을 대상으로 하며, 이중 외국어 교육에 특히 힘을 쓰는 분야는 ‘언어 문학’과 ‘언어 지역’에 관한 전공

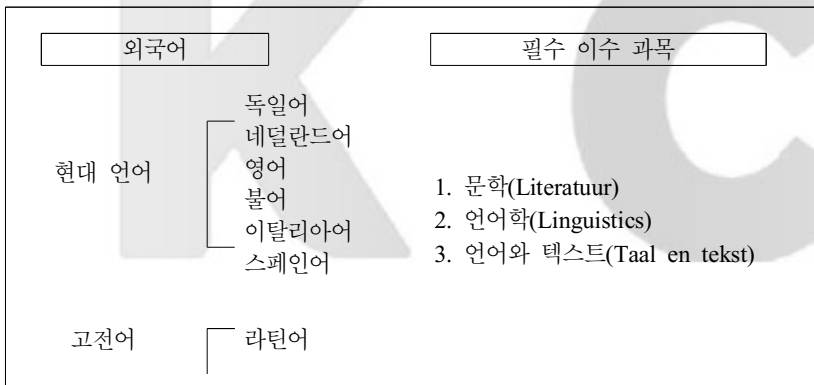
4) 벨기에에는 ‘네덜란드어(Dutch)’, ‘불어(French)’, ‘독일어(German)’ 등 세 개의 공식 언어를 사용하며, 영어를 공식적인 소통 언어로 사용하는 다언어 국가이다. 루뱅대학교(KUL)는 1425년에 설립된 북부 유럽에서 가장 오래된 역사를 가진 국립대학교로서 제 1차 세계대전 이전에는 고등교육기관에서 프랑스어를 교육 언어로 사용했지만, 2차 세계대전 이후 네덜란드어(Dutch)로 수업을 하는 것을 인정하여 1936년 이후에는 공식적으로 불어와 네덜란드어(Dutch)를 제 2언어로 병행하였다. 하지만, 1968년 이후 대학을 언어권에 따라 불어와 네덜란드어(Dutch)로 구분하여 UCL(Universite Catholique de Louvain : French) 과 KUL(Katholieke Universiteit Leuven : Dutch)의 현재 두 개의 고등교육기관으로 분리되어 각각의 독립적인 교육과정을 가진 고등교육기관으로 운영되고 있다. 이중 본고는 KUL을 연구 대상으로 한다.

이다. 이들은 학위의 유형에 따라 ‘언어문학사’와 ‘언어지역학사’로 구분하며 각 교과과정의 모듈(Module)은 학습자가 취득하고자 하는 학위 유형에 따라 교육의 형식과 내용을 다르게 적용한다. 본 장에서는 각 학위별로 개설되는 외국어 관련 과목의 유형들을 살펴본다.

2.1.1. 언어문학사(Tal-en letterkunde⁵⁾)

‘언어문학사’를 전공하는 학습자를 위한 외국어 과정은 ‘독일어’, ‘불어’, ‘영어’, ‘이탈리아어’, ‘스페인어’, ‘네덜란드어’ 등과 같이 현대어에 해당하는 6개의 외국어 과정들과 ‘라틴어’, ‘고전 그리스어’ 등 고전어에 해당하는 2개의 과정이 있다. 이 과정을 수강하는 학습자는 학부 과정 1학년에서 3학년에 걸쳐 ‘문화’, ‘사상’, ‘일반 언어학’ 등의 전공 모듈과 선택 모듈에 속하는 공통과목(최소 68학점)을 포함해 최소 학위 취득 조건인 180학점을 이수해야 하며 언어모듈(최소 56시간×2)은 각각 8학점으로 최소 112학점을 취득해야 한다. ‘언어문학사’와 관련된 외국어와 필수 수업 모듈의 구성을 살펴보면 다음과 같다.

<표 1> ‘언어문학사’ 외국어 교과과정 모듈(module)



5) 학위명, 교과과정 등에 사용되는 알파벳 명칭 표기는 참고 자료 검색의 편의를 위하여 네덜란드어(Dutch)의 공식 명칭을 수록한다.

└ 고전 그리스어

외국어 과목의 모듈은 게르만 그룹(Germaanse groep)의 언어와 로만 그룹(Romaanse groep)에 해당하는 6개의 현대어 그리고 고전어(Klassieke talen) 그룹에 속하는 2개의 언어로 구성되어 있는데, 학습자는 이중 2개의 외국어 과목과 필수 이수 과목으로 선택한 해당 언어의 문학과목을 하나의 패키지로 선택하여 과정을 이수해야 한다. 예를 들어, 이 과정의 전공자는 1학년과 2학년에 걸쳐 2년 동안 ‘언어와 텍스트(Taal en tekst)’를 이수해야 하며 3학년에서는 ‘일반 언어학(algemene taalkunde)’과 ‘일반 문헌이론(algemene literatuurwetenschap)’ 그리고 ‘문화와 고대 역사(Cultuur en geschiedenis van de oudheid)’를 필수로 이수해야 한다. ‘언어문학사’는 수업 목표가 의사소통 능력 향상에 중점을 두어 진행 하지만 학습자가 외국어에 대한 중점적인 학습보다는 ‘외국어 과목’과 ‘필수 이수’의 모듈을 하나의 패키지로 선택하여 과목을 이수함으로써 학술적 차원에서 텍스트를 통한 의사소통 능력 향상을 도모한다는 점에서 일반적인 의사소통 능력 향상을 위한 외국어 교수·학습과는 다르다. 즉, ‘언어문학사’를 전공하는 ‘외국어 모듈’에서 전공 외국과 필수 이수과목에서 전공 외국어 지식과 ‘필수 이수과목’에서 전공 외국어에 관한 문학과 문화 그리고 역사에 관련된 다양한 텍스트 장르를 실제 분석하고 토론하는 활동을 통해 기술적인 면에서 외국어 언어 사용 기술 능력을 계발하는데 목표를 둔다. 따라서 이러한 언어지식을 언어 사용 기술로 전환하는 과정은 일반 외국어 교육에서의 의사소통 능력과는 다르다.⁶⁾ 특이하게도 ‘언어문학사’ 교육과정은 교육 내용이 외국어 전공에 관한 것이기는 하지만 수업이 전공 외국어가 아니라 네덜란드어(Dutch)를 교육언어로 하는 점이 특징인데 이것은 이 과정의 학습 목표가 학술적인 측면에서 텍스트를 통한 소통이라는 측면에 의의가 있기 때문에 교수와 학습자가 좀 더 깊이 있게 내용을 이해하고 토론을 통해 비판적

6) <http://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/publicaties/Letteren/talen.pdf>

인 분석 능력 향상을 도모하기 위한 일종의 학습 전략의 하나이다. 외국어를 반드시 목표 언어로 가르쳐야 하는가에 대한 문제는 최근 벨기에 외국어 교육 학계에서 다양한 논의가 이루어지고 있지만 고등교육에서 실시하는 외국어 교육에서 해당 외국어를 목표 언어로 정확하게 가르칠 수 없는 교수가 수업하는 것은 오히려 교실에서 혼합 외국어(예, Konglish)를 사용함으로써 학습자를 혼란스럽게 할 수 있다는 것(Tytgat, 2011)이 최근의 외국어 교육에 대한 접근 방법으로 받아들이고 있으며 그렇기 때문에 학습자가 굳이 새로운 언어를 배우거나 언어 연습이 절대적으로 중요한 부분을 차지하지 않는다면 굳이 목표 언어로 몰입수업 하는 것을 권장하지 않으며, 반면 텍스트 이해와 분석에 비중을 두어 정확성에 비중을 둔 실무중심의 외국어 교육의 다양성 교육을 강조하는 추세이다.(José Manuel Vez, 2009)

일반적으로 대학에서의 외국어 전공자들이 전공 외국어에 관한 텍스트를 읽고 분석하는 능력을 개발하기 위해서는 일차적으로 전공 외국어에 관한 지식이 일정 수준에 도달해야 한다. 그럼에도 불구하고 루벵대학교의 ‘언어문학사’ 과정은 학습자들이 1학년부터 3학년에 걸쳐 언어 지식과 언어 사용 기술을 병행하는 방법을 적용하고 있는데 학부 과정에서 이러한 모듈 수업이 가능한 이유는 벨기에 학습자들이 초등학교에서 중·고등학교에 걸쳐 대학교 과정에 이르기까지 단계적으로 다양한 외국어 학습 정책 및 교육을 받아왔기 때문에⁸⁾ 이러한 교육과정 운영은 일반적인 외국어 교육과정에서 다루는 모듈과

-
- 7) Tytgat(2011)에서는 고등교육에서 외국어(영어) 학습을 위해서는 다음과 같은 세 가지 조건이 필요하다고 한다. 첫째, 외국어를 교육하는 것은 학습자의 모국어가 아닌 특정 상황에서 필요한 다른 언어의 동기 부여를 위한 것이다. 둘째, 학사 학위 과정의 첫 2년은 학습자의 모국어로 진행해야 한다. 셋째, 목표 언어로 가르칠 수 없는 교수가 목표 언어로 수업을 하는 것은 교실에서 혼합 외국어(예, Konglish)를 사용함으로써 학습자를 혼란스럽게 할 수 있기 때문에 굳이 목표 언어로 수업하지 않도록 한다.
 - 8) 벨기에는 공식적으로 한 나라에서 네덜란드어(Dutch)와 불어(French) 그리고 독일어(German)를 공용어로 사용하고 영어(English)를 소통 언어로 사용하는 국가이다. 벨기에의 외국어 교육은 초등학교 5학년 때부터 불어를 첫 번째 외국어 학습으로 시작하고 중학교(Secondary school) 과정에 진학한 이후에 학생의 90% 이상이 영어를 비롯한 다른 언어를 추가 외국어로 배우며 3학년부서는 독일어와 스페인어 등과 같은 다양한

차이가 있다.(Debergh, Saskia and Zoë Teuwen, 2006에서 참고)⁹⁾ 이러한 ‘언어문학사’ 교육과정의 특성은 전공별 이수 과목을 통해서 확인할 수 있다.

<표 2> ‘언어문학사’ 전공별 필수 이수 과목¹⁰⁾ 및 학점

학년별 항목	독(D)	영(E)	불(F)	그(G)	라(L)	이(I)	스(S)	네(N)
1 학년								
문학(Literatuur)	6	6	6	7	7	4	4	8
언어학(Taalkunde)	6	6	6	6	6	4	4	8
언어와 텍스트(Taal en tekst)	8	8	8	4	4	8	8	4
2 학년								
문학(Literatuur)	6	6	6	8	8	0	0	8
언어학(Taalkunde)	6	6	6	6	6	0	0	8
언어와 텍스트(Taal en tekst)	8	8	8	6(4)	6(4)	-	-	4
3 학년								
언어학(Taalkunde)	8	8	8	8	8	8	8	8
언어와 텍스트(Taal en tekst)	8	8	8	8	8	8	8	8

외국어 학습을 통해 외국어 소통이 가능한 수준을 갖춘다. 따라서 대학에서 해당 외국어를 전공으로 선택하는 학습자들은 이미 대학입학 이전에 외국어 학습에 대한 배경지식을 갖추고 이에 관한 외국어 사용 기술을 터득한 상태에서 대학에 진학하기 때문에 이러한 텍스트 활용 기반 언어 사용 기술 중심의 교육이 가능한 것이다.

- 9) 벨기에의 고등교육 외국어 교육 과정 체계에 관한 이해를 위하여 벨기에 고등교육의 학위 구조를 참고로 제시한다. 벨기에의 고등교육은 불로냐 조약에 따라 플레미쉬(Flemish) 지역과 왈롱(Wallonic) 지역의 각각의 다른 고등교육 방식이 운영되고 있는데 이중 본고의 연구 대상인 플레미쉬 지역의 경우 학위 구조는 크게 학사(3년+1년)-석사(2년)-박사(3년) 과정이 있지만 학부의 경우 ‘전문 교육 중심(professional oriented program)’의 프로그램과 ‘학술 중심 교육(Academic oriented program)’으로 나뉘어져 있어 학습자들이 고등교육에 입학하기 전에 중고등학교 과정(Secondary school)에서 진로 선택에 맞는 학점 취득이 가능한 시스템을 적용한다. ‘언어문학사’ 과정을 수강생들을 위한 과목이 외국어 전공 과목 임에도 불구하고 저학년부터 텍스트 분석과 같은 실제적인 활동이 가능한 이유는 이 과정의 학습자들이 대부분 고등교육에 입학하기 전부터 전공 외국어에 관한 기본 언어 지식을 갖춘 상태에서 학습이 이루어지기 때문이다.
- 10) 약어로 표기한 ‘언어문학사’의 전공별 필수 이수 과목명은 다음과 같다. 독일어(Duit), 영어(Engels), 프랑스어(Frans), 그리스어(Griek), 라틴어(Latijn), 이탈리아어(Italiaans), 스페인어(Spaan), 네덜란드어(Nederlands)

특별 모듈(Specialisatiemodule)	
사회언어학(sociolinguïstiek)	4
인지와 기능 문법 (cognitieve en functionele grammatica)	4
언어습득(taalverwerving)	4
컴퓨터 언어학 (computerlinguïstiek)	4

2.1.2. 언어지역학사(Taal - en regiostudies)

‘언어지역학사’ 과정은 유럽 이외의 독립 언어권 지역에 관한 외국어 전공으로서 아랍, 일본, 중국 및 슬라브어 지역인 러시아와 폴란드 등과 같은 나라들이 이에 해당 하며 이 지역에 관한 전공자는 ‘(해당 지역)학 언어지역 학사학위’를 받는다. ‘언어지역학사’ 과정은 언어 과목을 별도로 구성하지 않고 학습자의 전공 언어 과정이 공통 과목의 일부가 되어 이를 선택할 수 있는 것이 특징이며 학습자는 졸업에 필요한 180학점 중 일정 학점을 언어 과목으로 이수하면 된다. 각 전공에 따른 언어 이수 과목을 살펴보면 다음과 같다.

<표 3> 아랍·이슬람학

학년별 이수 과목 및 취득 학점	
1학년	
현대 표준 아랍어 I (Modern Standaardarabisch I)	18
아랍 언어학 개론 (Introduction to the linguistics Arabisch)	4
아랍 문학 개론 (Introduction tot de Arabisch letterkunde)	4
2학년	
현대 표준 아랍어 II (Modern Standaardarabisch II) : EN	24
구어 아랍어 I (Gesproken Arabisch : Levantijs I)	4
고전 아랍어 텍스트	4

(Klassiek Arabisch teksten)	
3 학년	
현대 표준 아랍어Ⅲ (Modern Standaardarabisch Ⅲ)	20
구어 아랍어Ⅱ (Gesproken Arabisch : Levantijns Ⅱ)	4
아랍 사회의 사회언어학 (Sociolinguistiek van de Arabische wereld)	4

‘아랍어’ 교육과정은 외국어로서의 언어 학습과 관련하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4가지 언어 기술 향상을 목표로 외국어 학습에 관한 모듈 구성과 이론에 관한 모듈로 ‘언어학’ 관련 개론 중심 수업과 ‘현대 표준 아랍어’ 및 ‘구어’와 ‘텍스트’ 등으로 구성되어 있다. 아랍어 교육과정은 저학년 과정에서부터 전공 외국어에 관한 통사론과 의미론 그리고 기능론 등과 같은 언어학에 관한 이론 지식을 중점적으로 다루는데 학습자들은 학년이 올라감에 따라 심화 과정으로 점차 ‘현대 언어’에 관한 내용들을 학습함으로써 실제적인 언어 사용 능력을 강화하는 교육과정의 체계이다.

<표 4> 일본학

학년별 이수 과목 및 취득 학점	
1 학년	
현대 일본어 I: 언어학 (Modern Japanese I: Taalkunde)	8
현대 일본어 I: 연습 (Modern Japanese I: oefeningen)	22
2 학년	
현대 일본어 II: 언어학 (Modern Japanese II: Taalkunde)	10
현대 일본어 II: 연습 (Modern Japanese II: oefeningen)	13
3 학년	

고전 일본어 문법 (Grammatica van het klassiek Japans)	4
현대 일본어 III: 언어학 (Modern Japanese III: Taalkunde)	8
현대 일본어 III: 연습 (Modern Japanese III: oefeningen)	12

‘일본어’ 교육과정은 모듈의 구성 체계 상 ‘아랍어’와 큰 차이가 없어 보이지만 교육과정의 세부적인 모듈을 살펴보면 ‘언어학’과 ‘현대 언어’ 그리고 ‘고전 언어’와 ‘연습’ 등으로 세분화 하여 ‘연습’에 관한 모듈을 통해 ‘언어학’ 이론 수업과 언어 사용에 관한 ‘기술’을 강화하는 교육과정의 체계를 나타낸다. ‘일본어’ 전공에서 다루는 언어학에 관한 교육 내용은 알파벳, 일본어 읽기 쓰기에 필요한 1400자 필수 어휘, 800자 한자 등이 있으며, 언어 사용에 관한 영역에서는 간단한 회화 형식의 말하기 연습에서 비롯하여 토론과 구술발표 등과 같은 구어 사용 능력 향상을 위한 이론과 실습 과정을 운영한다. 한편, ‘일본어’ 교육과정을 살펴보면 다른 지역 언어 전공과는 다르게 한 가지 특이한 점을 발견할 수 있는데 그것은 ‘연습’을 정식 교육과정의 모듈로 구성했다는 점이다. 일반적으로 해외 한국학에 관한 한국어 교육과정에서 ‘연습’은 정식 모듈로 다루기보다는 추가 활동으로 다루거나 교실학습 이외의 개별 과제로 다루는 경향이 있다. 하지만 일본어와 중국어 교육과정에서는 이를 정식 교육과정의 모듈로 구성하여 언어 사용 기술을 위한 부분을 ‘연습’이라는 모듈을 통해 학습자에게 집중적인 외국어 사용에 관한 교육을 실시한다. 하지만 ‘고전 언어’에 관한 항목에서는 ‘아랍어’가 해당 언어를 ‘고전어’ 모듈로 구성한 것과는 다르게 일본어는 일본어의 상당 부분이 한자어로 구성되어 있는 점을 반영하여 ‘중국어’를 ‘고전어’ 과목으로 편성하여 한자를 일본어와 관련이 있는 동아시아 언어 하나로서 형태와 의미의 차이를 비교하는 교육과정 체계를 나타낸다.

<표 5> 중국학

학년별 이수 과목 및 취득 학점	
1학년	
현대 중국어 I: 언어학 (Modern Chinese I: Taalkunde)	16
현대 중국어 I: 연습 (Modern Japanese I: ofeningen)	16
고전 중국어 I (Klassiek Chinese I)	4
2학년	
현대 중국어 II: 언어학 (Modern Chinese II: Taalkunde)	12
현대 중국어 II: 연습 (Modern Japanese II: ofeningen)	11
고전 중국어 II (Klassiek Chinese II)	4
3학년	
현대 중국어 III: 언어학 (Modern Chinese III: Taalkunde)	12
현대 중국어 III: 연습 (Modern Japanese III: ofeningen)	11

‘중국어’의 교과과정은 ‘일본어’와 마찬가지로 모듈 상에는 ‘언어학’과 ‘연습’으로 구성되어 있어서 표면적인 모듈 구성에서는 일본어 과정과 큰 차이가 없어 보인다. 하지만, 교육 내용과 관련하여 ‘일본어’의 언어학 교과과정 현대어를 중심으로 실제 언어를 사용하는 데 필요한 어휘 및 회화와 같은 부분을 중점적으로 다룬다면, ‘중국어’는 역사적인 측면에서 만다린 중국어의 기본 문법과 중국어 쓰기에 관한 역사와 의미를 이해하는 데 중점을 둔 교육과정을 편성한다는 점에서 중국어가 현대 언어 학습에 앞서 고전 언어에 관한 이론적인 지식 향상에 좀 더 중점을 둔다는 것을 알 수 있다. 또한 중국어는 한자와 성조에 관한 이해가 중요하기 때문에 문법 수업을 1300자의 필수 어휘 학습과 병행하며 성조 교육에 비중을 두어 발음을 연습 및 강화하는 교육과정을 운영한다. ‘중국어’의 실제적인 ‘현대 언어 학습’은 학습자가 중국어 언어학에 관한 이론적인 배경 지식을 터득한 다음에 본격적으로 이루어지며 문장구조와 어순 및 어절에 대한 것들을 학습한 후에, 2학년 과정부터 고전 언어로 된 간단한 텍스트 읽기와 역사 정보 이해하기 그리고

고전 언어의 문법 연습과 설명을 위한 모듈을 마련하여 ‘현대 언어’와 ‘고전 언어’의 차이를 이해하게 한다.

KCS I

<표 6> 슬라브학

학년별 이수 과목 및 취득 학점	
1학년	
러시아어 I: 언어학 (Russisch I)	20
폴란드어 I (Pools I)	12
2학년	
러시아어 II: 언어학 (Russisch II)	12
폴란드어 II (Pools I) II	12
3학년	
슬라브어 통시적 언어연구 (Diachrone studie van de Slavische talen)	4
러시아어 II: 언어학 (Russisch III)	8
폴란드어 II (Pools III)	8

‘슬라브학’에 해당하는 언어는 ‘러시아어’ 전공과 ‘폴란드어 전공’이 있다. 이 두 전공은 모두 실제 상황에서 의사소통을 위한 언어사용 능력 즉 읽기와 쓰기 그리고 듣기와 말하기 등과 같은 4가지 언어 기능 학습 영역에 중점을 두어 교육 과정이 운영되기 때문에 교육의 방향이 4가지 언어 능력 향상을 총괄적으로 학습하는 교육 방식을 따르는 것이 특징이다. 하지만, ‘슬라브학’이 4가지 언어 기능 사용능력 향상에 중점을 두어 교육이 이루어지는 것과 다르게 ‘폴란드어’ 교육과정은 언어 지식과 사용 기술 향상을 목표로 학습자가 기초 단계에서부터 기본 글자와 발음 그리고 어휘와 문장 및 동사 활용 등과 같은 기본 문법 구조를 언어학 지식으로 터득한 다음에 개인의 관심과 학교, 일 그리고 집과 도시와 같은 인간의 보편적인 활동에 관한 주제들을 통한 외국어 사용 활동을 교육과정으로 운영한다는 점에서 ‘폴란드어 전공’이 ‘슬라브어’ 전공에 비하여 표현능력 향상에 좀 더

중점을 둔 교육과정 체계를 나타낸다. 한편, ‘러시아어’ 전공의 교육과정은 ‘폴란드어’와 같이 ‘슬라브학’ 계열의 외국어 전공이기는 하지만 교육과정 모듈을 ‘폴란드어’ 전공보다는 교육과정을 ‘언어학’과 ‘언어 유창성’ 코스로 구성한 것이 특징이다. 먼저, 언어학에 관한 부분은 다른 외국어 전공과 마찬가지로 문법의 구조를 중점적으로 다루지만 이 과정에서는 번역 연습을 집중적으로 실시하여 언어학적인 이론 지식을 실제 번역 과정을 통해 언어 활용 능력을 강화하는 방식으로 운영된다는 점이 특징적이다. 그리고 ‘유창성’ 코스에서는 ‘폴란드어’ 전공과 마찬가지로 인간의 생활에서 친숙한 주제들 즉, 이웃, 가족, 도시, 교통, 음악, 음료, 예술, 음악 동물 등의 약 20개의 주제들을 중심으로 읽기와 쓰기의 영역별 통합 교육 방식으로 모국어 화자를 통해 듣기와 발음중심 교육을 강화하는 교육을 실시하며 앞에서 살펴본 ‘아랍어’와 ‘중국어’ 그리고 ‘일본어’ 전공에 비하여 설명 및 묘사에 중점을 둔 표현 중심의 외국어 교육이 이루어진다는 점에서 ‘폴란드어’ 교육과정과 교육과정 체계가 유사하다.

이상으로 살펴본 ‘언어문학사’와 ‘언어지역학사’의 교육과정의 모듈 현황을 정리해 보면, 모든 과정들이 외국어를 중점적인 전공 학습 대상이라는 점에서 외국어 학습에 관한 부분을 교육과정 편성에 반영한 것을 볼 수 있다. 하지만 ‘언어문학사’의 교육과정이 외국어 자체를 중점적인 학습 대상으로 하기보다는 학습자가 터득한 전공 외국어에 대한 언어적인 지식을 기반으로 실제 문학작품 및 텍스트와 같은 장르를 이해하고 분석하는 등의 언어 사용 기술 향상에 중점을 둔 교육이 이루어지는 교육과정의 체계를 나타내는 반면 ‘언어지역학사’은 목표언어에 대한 언어학적인 지식과 실제 언어 사용 능력을 목표로 하기 때문에 학부과정 전반에 걸친 교육과정이 외국어 학습 및 연습에 비중을 두고 집중적인 외국어 능력 향상을 위한 교육과정으로 기초와 심화의 단계적인 외국어 학습 과정으로 교육을 실시한다는 점에서 차이가 있음을 알 수 있다.

2.2. 한국어 강좌 현황 및 문제점

2.2.1. 한국어 강좌 현황

루뱅대학교에서 개설한 외국어 강좌 가운데 학부 과정 대상 한국어 강좌는 일본학 전공 선택과목으로 ‘한국어 I(4학점)’¹¹⁾ 과 ‘한국어 II(4학점)’¹²⁾ 과정이 개설되어 있다. 벨기에 루뱅대학교에서 개설한 외국어 강좌의 성격은 크게 두 가지로 분류할 수 있다.

2.2.1.1. 학부 대상 ‘문화-역사(Culruur-Historische minor)’ 선택 강좌

이 강좌는 한국어 개론과정으로 개설된 ‘한국어 I(1학기)’과 ‘한국어 II(2학기)’ 강좌로서 대부분의 수강생이 한국어에 대한 기본적인 배경 지식이 전혀 없는 상태에서 한국어 학습을 시작한다. 따라서 ‘한국어 I(1학기)’에는 한국어에 관한 이론적인 지식 즉, 한국어 자음과 모음 인식하기와 조사, 문장구조, 어미변화, 격식 표현, 비격식 표현 등과 같은 언어학적인 지식에 초점을 맞추어 수업을 진행하며, 수업이 일주일에 한 번 2시간 동안 수강생을 대상으로 하는 대형 강의로 진행되기 때문에 이러한 강의 구조의 특성상 수업 중에 말하기와 쓰기에 관한 활동은 수업의 주제에 따라 제한적으로 이루어진다. ‘한국어 II(2학기)’는 ‘한국어 I(1학기)’을 이수한 학습자를 대상으로 하며, 수업은 1학기과 마찬가지로 1주일에 1번(2시간)으로 13주 동안 진행한다. ‘한국어 II(2학기)’는 1학기에 ‘한국어 I(1학기)’ 과정을 이수한 학습자를 대상으로 하기 때문에 수업의 구조는 학습자들이 1학기에 배운 언어이론에 관한 지식을 바탕으로 학습자들이 실제 텍스트를 읽고 문장을 생성 및 표현하는 능력을 향상시키는 데 중점을 두며 매 수업 시간에 제시된 주제에

11) https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/syllabi/v/e/F0TG1AE.htm#activetab=doelstellin gen_idp15992432

12) https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/syllabi/v/e/F0TG2AE.htm#activetab=doelstellin gen_idp2806368

관한 어휘 및 문법을 사용하여 짧은 글을 작성하는 과제를 연습 활동으로 다룬다.

2.2.1.2. 대학원 대상 ‘문화-역사(Cultuur-Historische minor)’ 선택 강좌¹³⁾

이 강좌는 1학기과 2학기에 걸쳐 총 1년 과정으로 개설되는 ‘한국어 III(1학기, 2학기)’ 으로서 수강생들은 학부 과정에서 ‘한국어 I’과 ‘한국어 II’를 이수하여 한국어에 관한 기본적인 언어학적 배경 지식이 있는 대학원 학생들이다. 따라서 이 과정의 수강생들은 대부분 한국어에 관한 언어학적인 지식을 터득한 상태이기 때문에 수업 과정에서는 초급에서 터득한 문법과 어휘에 관한 지식을 바탕으로 중급 수준의 한국어 능력 향상을 목표로 한다. 수업은 1주일에 1번(2시간) 모두 13주 동안 진행하기 때문에 학습자들이 ‘한국어 I(1학기)’과 ‘한국어 II(2학기)’ 과 마찬가지로 수업 중에 한국어 사용에 관한 충분한 연습과 집중 교육을 실시하기가 어렵다. 따라서 이 과정에서는 이러한 교육 시간 및 여건의 한계를 극복하기 위하여 학습자들에게 미리 다음 주에 다룰 주제에 대한 어휘와 기본 문법에 대한 연습을 하도록 요구하여 수업의 주제에 관한 기본적인 배경 지식을 숙지하게 한다. 그 다음 본 수업에서는 교수가 미리 준비한 각 주의 주제에 대한 동영상 및 시각적 자료를 활용해서 보여줌으로서 주제에 관한 배경지식을 확장하고 학습자들에게 수업의 주제와 관련된 그들의 모국어 상황을 비교 및 대비하는 과제를 제시하여 구어 및 문어의 표현 능력 향상을 도모한다. 이들의 한국어 능력에 대한 최종 평가는 학기말에 학습자들이 한 학기 동안 배운 주제들에 관한 내용 및 생각을 설명 중심의 쓰기 및 말하기 발표 방식으로 실시한다. 루뱅대학교의 한국어 강좌 수강생의 분포는 다음과 같다.

13) https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/syllabi/v/e/FOX2AE.htm#activetab=plaatsen_in_het_onderwijsaanbod_idm18415952

<표 7> 루뱅대학교의 한국어 강좌 수강생 분포 (2014-2015)

학년	학부		대학원	
	한국어 1	한국어 2	한국어 3 (1년)	
학기	1	2	1	2
시간	일주일 2시간	일주일 2시간	일주일 2시간	
인원	40	30	3	

2.2.2. 한국어 강좌 운영의 문제점

대학에서의 강의 시간 배정은 강좌 개설 방향 및 학습자의 한국어 학습의 동기에도 영향을 미친다. 이러한 측면에서 루뱅대학교에서 한국어 과정의 강좌 운영 및 교육 현황은 매우 열악하다. 이것은 일본어 및 중국어 과정의 강좌 개설 현황 및 강의 시간 배정과의 비교를 통해서도 알 수 있다.

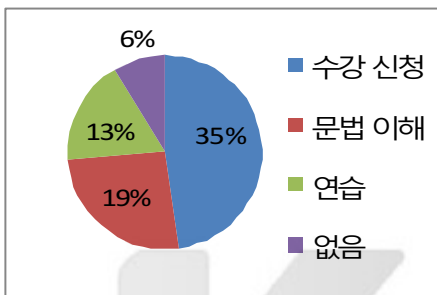
<표 8> 루뱅대학교 한국어와 일본어 강좌 개설 및 강의시간(학부과정)

	한국어	일본어	중국어
수업 시간	2시간(주 1회)	3시간 (주 5회)	3시간 (주 5회)
강좌명	한국어 I, II	언어학 : 현대 일본어 I, II 연습 : 읽기, 말하기, 회화 문화 : 비디오 수업, 한자(중국어)	언어학 : 현대 중국어 I, II, III 연습 : 읽기, 말하기, 회화 문화 :
강의 교수	1명	6명	4명
교육 언어	영어, 한국어	네덜란드(Dutch), 영어, 일본어	네덜란드(Dutch), 중국어

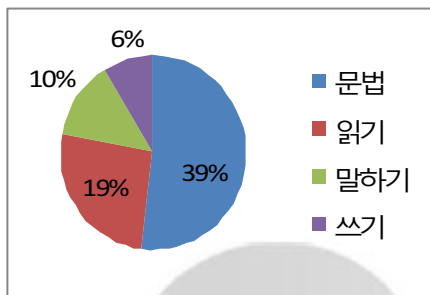
이상의 한국어 강좌 개설 현황을 통해서도 알 수 있듯이 한국어 과정의 교육과정 및 수업 운영 현황은 한국과 마찬가지로 일본학과 중국학 등의 동아시아학 전공의 외국어 교육과정과 비교해 볼 때 매우 부족하다는 것을 알 수 있다. 특히, ‘한국어’는 외국어 과목이지만 일본학을 전공하는 학부생들을 대상으로 개설되는 ‘문화·역사’ 과정으로서 학습자의 전공 수업보다는 부담이

적을 뿐만 아니라 이들에게는 한국어뿐만 아니라 그들의 전공인 일본어도 역시 유럽인들의 언어·문화적인 배경에서 볼 때 매우 낮은 대상이기 때문에 대부분의 학습자들이 한국어 학습에 대한 관심은 있지만 이를 위해 한국어 학습에 집중하기가 어려운 상황이다. 본고는 이를 구체적으로 확인하기 위하여 한국어 강좌를 수강하는 학습자들을 대상으로 일본어와 한국어 학습을 병행하는데 있어 학습자들이 갖고 있는 어려움에 관한 요인을 조사하기 위하여 2014-2015년도 2학기에 한국어 강좌를 수강하는 일본어 전공 학습자 23명을 대상으로 개방형 질문의 짧은 요구조사를 실시하였다.¹⁴⁾

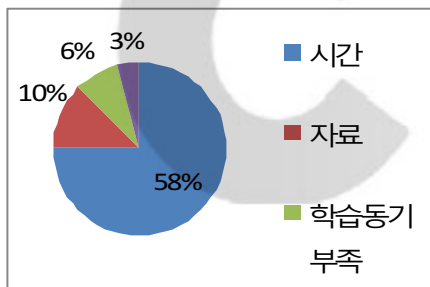
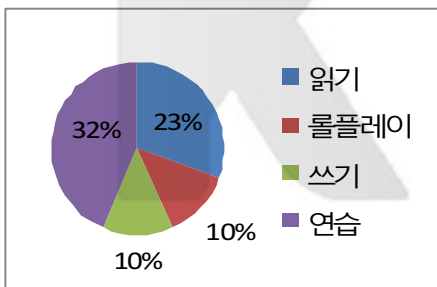
<한국어 과정에 대한 한국어 학습자 반응>



[그림 1] 한국어 학습의 목적



[그림 2] 배우고 싶은 한국어 내용



14) 참고로, 본 설문조사에 응답한 학습자들은 모두 (2014-2015) 년도에 ‘한국어 I’ 과정을 수강한 학습자들로 1학기의 수강생은 40명이었으나 23명을 제외한 나머지 학습자들은 현재 교환학생 프로그램으로 전공 대상 국가에 체류 중이다.

[그림 3] 선호 학습 방법

[그림 4] 학습자의 부담

이상의 설문조사의 내용을 살펴보면 한국어 강좌 수강생들은 대부분 일본어 전공자로서 수강 신청 때문에 과목을 수강하지만 문법(39%)과 읽기(19%)에 영역에 관한 구체적인 학습 요구와 목표가 있다는 것을 알 수 있다. 또한 선호하는 학습 방법에 관하여 연습(32%)이 필요하다고 응답한 점과, 한국어 학습에 집중할 수 있는 시간(58%)이 부족하다는 응답은 한국어 수강생들이 한국어를 집중해서 수강하는데 한국어를 배울 수 있는 충분한 시간과 연습 방법에 관한 요구가 있다는 것을 보여주는 결과로 향후 한국어 교육을 위한 교육과정 설계에서 연습에 관한 모듈 구성을 참고할 필요하다는 것을 알 수 있다. 본 조사는 교육 상황의 여건 상 일본학을 전공하는 제한된 전공의 학습자를 대상으로 한 조사라는 점에서 한계가 있지만 유럽에서 실시하는 한국어 과정 수강생들의 요구를 살펴보고 이를 통해 향후 한국어 교육과정을 개발하는 데 참고해야 할 이들의 요구를 고려한다는 점에서 의의가 있다고 본다.

3. 외국어 전공 과정으로서 한국어 교육과정 설계에 대한 제언

앞장에서 살펴본 루벤대학교의 외국어 교육과정 모듈 분석과 학습자의 요구 조사 결과를 참고해 볼 때 해외의 고등교육 기관에서 외국학 전공으로서 한국어 교육과정을 위한 설계 방향은 다음과 같은 몇 가지 기준에 따라 마련될 필요가 있다.

첫째, 해외의 한국학 전공을 위한 한국어 교육과정은 고등교육에서 실시하는 외국학의 궁극적 의의가 단순히 언어적인 면에서 면대면 구어 사용의 의사소통을 목표로 하기보다는 학술적인 측면에서 ‘학문적인 소통’에 더 중요한 의의를 두어야 한다는 측면에서 볼 때 ‘언어문학사’에서 다루는 텍스트 분석과 토론을 통해 대상 외국어 및 국가에 대한 이해를 도모하는 접근은 언어지식을 언어 사용 기술

로 전환하는 과정이라는 측면에서 앞으로 외국학으로서 한국학이 지향해야 할 중요한 방향의 하나라고 본다. 물론 앞서 상술했듯이 벨기에 루뱅대학교에서 ‘언어문학사’ 교육과정은 학습자들이 대학입학 전에 이미 해당 전공 외국어 및 관련 외국어에 대한 기본적인 지식을 터득한 상태라는 것을 전제로 외국어 학습이 이루어지기 때문에 이는 일반적인 외국어 학습과는 차이가 있으며 그렇기 때문에 대학 입학 후에 한국어 학습을 처음 시작하는 학습자들에게 이를 일반화하여 적용하는 것은 무리라고 본다. 따라서 본고는 유럽에서의 한국학 과정으로서 한국어 교육과정을 위한 교육과정의 설계 방향을 학부와 대학원 과정이라는 두 가지 측면에서 교육과정의 방향을 구분하여 제안하고자 한다. 이중 하나는 ‘언어문학사’ 과정에서 적용하는 학습 방향과 방법이 언어 지식을 언어 사용 기술로 전환하는 교육과정이며 외국어에 관한 학습자의 선행 지식이 있다는 것을 전제로 적용하는 측면에서 볼 때 이러한 접근방법은 루뱅대학교에서 운영하는 ‘한국어 III’ 단계와 같은 학습자들에게 적용이 용이할 것이다. 이 단계의 학습자들은 기본적인 언어학에 관한 지식을 기반으로 한국의 사회, 정치, 경제, 문화 등에 관한 사회·문화적인 지식의 확장을 기대하기 때문에 이들에게 텍스트 분석을 통한 토론 기술 개발은 학술적 소통이라는 측면에서 한국학에 대한 새로운 시각을 펼치기 위한 유용한 수단이 될 것이다. 반면 학부 과정의 학습자들에게 적용하는 한국어 과정의 경우 대부분의 학습자들이 대학입학 후에 한국어 학습을 시작한다는 것을 전제로 할 때 한국학에 관한 실제적인 학습 보다는 한국학을 위한 도구적인 학습 과정으로서 ‘언어 지역학사’에서 다루는 교육과정의 유형들을 참고할 필요가 있다고 본다. 해외 한국학 전공 운영은 국가별 교육 기관에 따라 조금씩 차이가 있기는 해외의 한국학 연구는 소위 지역연구(Area studies)(이혜경, 1994, 민원정, 2004:292에서 참고)라는 개념으로 한국과 한국 민족의 고유한 문화 정체를 인문, 사회과학 등 문화 일반에 관하여 과학적이고 실증적인 방법으로 연구하는 활동이라는 목적으로 출발했기 때문에 유럽에서는 대부분 다른 외국학 전공과 함께 지역학 과정으로 개설되는 경우가 많다. 하지만 기존에 해외 한국학에서 한국어 교육은 지역적 관점에서 한국을 이해하기 위한 도구적인 수단으로서 한국어 교육이라는 접근보다

는 언어의 기능교육 또는 활용을 위한 언어의 4가지 영역을 총괄하여 한국어를 학습하는 데 집중하여 일반 외국어교육으로서 한국어 교육과 학술적 과정으로 한국학으로서 한국어 교육의 차이를 구분하지 못 하는 경향이 있다. 루뱅대학교의 경우 ‘언어지역학’ 전공의 외국어 교육과정은 학부 단계에서 외국어를 교육 학습 대상으로 다루어 ‘언어 지식과 연습’의 비중을 강화는 방식을 적용하는데 이는 궁극적으로 외국어가 전공 지역에 관한 전문적인 지식을 이해하는 데 필수적인 도구라는 점을 중요하게 인식한 것으로 볼 수 있으며, 해외 한국학을 위한 한국어 교육과정에서도 이점을 긍정적으로 받아들일 필요가 있다고 본다. 강현화(2006)의 논의를 참고하자면, 한국학을 전공하는 외국인의 경우 대학에서 관련 전공을 이수한 후에 한국 문화에 대한 전문가가 될 목표를 가질 수 있기 때문에 이들에게 한국어 학습은 단순한 한국어 지식이 아니라 한국어 전문가라는 도구적인 동기의 측면에서 한국어 능력을 향상시킬 수 있는 학습 내용이 마련될 필요가 있다고 한다. 또한 김종명(2006)과 박창원(2006)의 연구에서도 역시 외국인의 한국학 전공 과정을 체계적으로 운영하기 위해서는 도구어로서의 한국어에 대한 인식은 매우 중요하다고 역설한다. 이러한 주장은 결국 해외에서 한국학을 전공하는 외국인들이 궁극적으로 지향하는 학습 목표가 지역학적인 연구로서 한국에 대한 지역 이해 및 사회와 문화 그리고 정치에 경제에 관한 국제 관계를 이해하는 측면에 있다고 볼 수 있으며, 이를 위해서는 언어와 문화에 대한 동등한 이해가 필요하기 때문에 외국어 전공은 이러한 결과를 생산하는 측면에서 교육과정을 구성해야 할 것이다.

둘째, ‘언어지역학사’ 과정으로서 한국어 교육은 해외 한국학을 위한 과정적인 지향을 목표로 언어적인 이론에 관한 기초지식과 심화단계에서의 연습과 응용을 통합할 수 있는 교육과정을 구성해야 한다. 기존에 외국어로서의 한국어 교육을 위한 방법들은 일상에서의 의사소통과 학문적인 소통이라는 영역을 구분하고 이에 맞는 학습 방법을 적용하는 논의들을 전개해 왔지만 대부분은 일상생활에서의 의사소통 능력 향상을 목적으로 기능중심의 언어 교육을 실시해 왔다. 이 경우 학습자들은 실제 언어 능력 향상을 위한 방법으로 언어의 기능을 중심으로 학습을

진행한다. 하지만 대학이라는 고등교육 과정에서 이루어지는 외국어 교육은 대부분 일주일에 2시간 또는 3시간의 짧은 시간 동안 대형 강의로 수업이 진행될 뿐만 아니라 전체 수업을 통합해도 외국어 학습 기간이 총 12주에서 13주에 지나지 않기 때문에 이러한 교육 환경의 시간적 한계를 보완할 수 있는 교육 과정이 필요하다. McCarthy(2004)에 의하면 대학교에서와 같은 대형 외국어 강의에서는 교수가 학습자와 개별 외국어 연습을 위한 상호 작용이나 오류 수정 그리고 활동 등을 충분히 수행하기가 어렵기 때문에 이를 보완하기 위해서는 학습자를 팀별로 구성하여 ‘그룹 활동’ 중심의 수업을 진행하는 것이 바람직하며 특히 컴퓨터의 멀티미디어 기구를 활용한 언어학 중심의 학습 방법은 학습자들이 외국어 학습 과정에서 갖게 되는 불안감이나 연습의 부족에 관한 문제를 보완하고 학생들이 자기 주도적으로 적극적인 외국어 학습을 할 수 있는 기회를 제공한다고 한다. 앞서 살펴본 루뱅대학교의 외국어 과정에서 ‘언어지역학사’ 교육과정을 살펴보면 구성면에서 보면 ‘언어학’과 ‘연습’의 단순한 구조를 나타내지만 여기서 ‘연습’은 McCarthy(2004)에서 지적한 대학에서의 대형 강의의 문제점을 보완하고 학습자의 언어 능력을 집중적으로 향상시키기 위한 일종의 팀티칭 수업과 같다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 ‘중국어’와 ‘일본어’ 전공의 경우 학습자들이 3학년 과정을 이수한 후에 에라스무스 프로그램을 통해 1년 동안 교환학생의 신분으로 전공 국가에 체류하며 언어와 문화를 실제적인 외국어 사용 및 응용 능력을 경험할 수 있기 때문에, 이들에게 학부 과정의 언어 기초 과정과 심화 과정 집중 과정은 실제 목표 언어 사용을 위한 일종의 과정적인 준비기간으로서 발판이 된다고 할 수 있다. 따라서 해외 한국학을 위한 한국어 과정이 일반적인 외국어 학습 방법이라는 인식을 넘어서 한국어라는 지역 이해를 위한 전문적인 언어 사용 능력을 터득하는 과정이 되기 위해서는 한국어 교육과정에서도 ‘기초-심화-응용’ 단계로 구성하되 기초 단계에서는 학습자들이 이론적인 측면에서 언어학에 관한 지식을 체계적으로 터득할 수 있도록 학습자의 모국어 또는 영어로 제작한 고등교육 기관에서의 한국어 교육을 위한 한국어 대학 교재가 제작 및 활용되어야 할 것이며, 교육 현장에서는 ‘연습’과 같은 심화 과정을 통하여 학습자들의 외국어 학습 능력

을 강화하여 한국학의 필수 도구로서 한국어 능력을 향상시키는 방법을 모색해야 할 것이다. 아울러 국내외의 대학기관과 적극적인 교류 협정을 통하여 해외에서 한국학을 수강하는 학습자들이 그들의 모국에서 터득한 한국어 지식을 응용 능력 향상이라는 관점에서 한국어 다양한 학술적 경험을 도모할 수 있도록 하는 교육과정을 마련해야 할 것이다.

셋째, ‘언어지역학사’ 과정을 위한 교수 방법을 개발해야 한다. 고등교육에서의 외국어 교육은 일반 사설 어학원이나 언어 연수를 위한 외국어 과정에서의 수업 목표와는 다르게 학습자의 취업이나 교양 지식 차원에서 문화 이해 능력 함량을 위한 목표가 중요하게 작용한다. Lang(1994)의 논의를 참고하면, 고등교육에서의 외국어 교육은 좁은 의미에서는 언어 분석이기는 하지만 넓은 의미에서 볼 때 학습자가 나와 다른 사람 또는 다른 문화를 이해하고 문제에 대한 다양한 관점을 표현하는 데 의의가 있기 때문에 고등교육에서의 외국어 학습은 학습자에게 단순한 언어 지식을 전달하는 과정이 아니라 학습자가 스스로 자신이 터득한 외국어의 배경지식을 통해 세계를 이해하는 언어 사용 능력을 강조하는 것이 중요하다고 강조한다. 이에 대하여 MLA(Modern Language Association)에서는 2007년도 ‘고등교육에서 외국어 학습을 위한 방법에 관한 보고서’를 통해 고등교육에서의 외국어 교육에 관한 구체적인 방향을 제시하고, 고등교육에서 외국어 교육은 학습자가 의사소통에 관한 필요성보다는 학문적인 차원에서 목표 문화에 관한 특별한 결과물을 산출하는 구조가 되어야 한다고 강조하였으며 이를 위해서는 언어와 문화 그리고 문학을 각각의 개념으로 다루기보다는 세계를 이해하는 하나의 연속체의 개념으로 볼 필요가 있다고 한다. 그리고 이를 위한 구체적인 학습 방법으로 제시된 것이 ‘문화 이야기를 읽고 분석하기’ (Transcultural understanding model)¹⁵⁾

15) MLA(Modern Language Association)(2007)에서 제안한 ‘문화 이야기를 읽고 분석하기모델(Transcultural understanding model)’은 고등교육 과정으로서 외국어 전공 학습자가 전공 외국어의 목표 문화에 관련된 다양한 텍스트 장르의 이야기를 분석 하는 능력 향상에 초점을 맞춘 것으로서 에세이, 소설, 시, 연극, 저널리즘, 유머, 광고, 정치 수사 및 성과와 법률 문서, 양식 및 음악 등과 같은

방법이다. 이것은 학습자가 읽기 과정을 통하여 목표 문화에 관한 문학, 영화 그리고 미디어 등과 같은 다양한 자료를 통해 직접 보고 느끼고 생각하고 이해하는 과정을 경험하게 함으로써 자연스럽게 목표 문화에 대한 역사와 지역, 문화 그리고 문학과 사회에 관한 것들을 분석하고 해석하는 능력을 갖게 한다는 점에서 언어에 관한 지식의 중요성을 강조하던 기존의 접근과는 차이가 있다. 하지만, 이러한 논의를 고등교육에서의 외국어 전공을 위한 방법으로 도입하고자 할 때 이를 적용할 수 있는 교재 및 교수 방법은 아직까지 다양한 연구가 이루어지지 못하고 있다. 앞서 루뱅대학교의 ‘언어문학사’ 과정과 ‘언어지역학사’ 과정을 위한 교육과정 및 학습 방법을 비교해서 살펴보았듯이, 대학에서의 외국어 전공은 공통적으로 목표 외국어에 대한 의사소통 향상 능력을 목표로 하지만 이것이 일상 대화 연습을 위한 의사소통 문제를 터득하는 것에 집중하는 것이 아니라 학습자의 전공 지역에 대한 폭넓은 이해라는 목적으로 다양한 자료 및 교수·학습 방법을 적용한다. ‘언어문학사’ 교육과정은 학습자가 외국어 자체에 대한 교육과정정보다는 텍스트를 읽거나 발표 기술 향상을 위한 모듈을 통해 전공 외국어에 관한 전문적인 분야에서 협상할 수 있는 도구와 전략을 개발하는 데 중점을 두기 때문에 ‘언어지역학사’보다는 좀 더 학문적인 차원에서 소통을 지향하는 교육과정을 운영하고 있는 것을 알 수 있다. 하지만, 이러한 교육 과정은 벨기에 외국어 교육 정책의 특성상 벨기에에서 외국어를 전공하는 학습자들이 해당 외국어를 대학에 입학하기 이전에 선행학습이 이루어졌기 때문에 가능한 것이라는 점에서 일반적인 외국어 교육과정에 적용하는데 어려움이 있다. 만약, 한국어 전공 과정에서 이러한 과정을 교육과정으로 개설하고자 한다면 학습자들이 고등교육 이전에 현지 초·중등 교육기관에서 한국어를 제 2언어로 학습할 수 있는 제도적인 시스템을 체계적으로 구축해야 할 것이다. 하지만, 해외 한국학의 궁극적인 학습 목표가 한국에 관한 인문학을 연구하는 데 있다는 점을 고려해 볼 때 한국어

텍스트들이 중요 학습 자료로 활용된다.

교육과정은 이러한 목표를 달성하기 위한 학습의 도구로서 한국 문화의 고유성과 특수성을 탐색하는 교육과정으로서(Sexer, 2005) 한국어를 통한 한국에 관한 이슈를 분석하는 교육이 이루어져야 할 것이다.

4. 결론

본 연구는 유럽에서 한국학을 위한 한국어 교육과정 설계의 방향을 모색하기 위하여 벨기에 루뱅대학교에서 운영하는 외국어 전공 교육과정의 운영 실태를 조사·분석하고, 아울러 한국어 강좌를 수강하는 학습자를 대상으로 한국어 수강에 관한 학습자의 요구를 살펴보았다.

먼저, 벨기에 루뱅대학교의 외국어 전공 검토 결과 루뱅대학교에서 한국어 과정을 수강하는 학습자들은 한국어 학습에 대한 관심 및 학습에 관한 동기는 갖고 있지만 일본학 전공자들로서 일본어와 한국어를 동시에 수강하는 데 있어 시간상 많은 어려움이 있다는 것을 알 수 있으며, 한국 정부에서 이에 관한 현황을 중요하게 인식하지 못한 채 한국학에서 한국어 교육을 위한 지원을 이어간다면 한국학 과정은 앞으로도 계속 일본학 전공을 위한 선택 과목으로 운영될 수 있다는 점이 우려가 된다. 따라서 단적 하나의 사례이기는 하지만 루뱅대학교와 같은 환경에서의 외국어 교과과정 및 한국어 과정 운영 현황을 점검해 볼 때 해외 한국학을 위한 한국어 교육이 한국학 전공을 위한 필수 도구적로서 인식하고 학습 과정의 체계를 구축하기 위해서는 단계적인 차원에서 한국어 교육에 관한 교육과정 방향 및 방법을 논의하고 이를 위해 필요한 구체적인 교수 인원과 교재 제작 등에 관한 세부적인 사항에 관한 논의가 필요하다.

본 연구는 벨기에 루뱅대학교에서 한국학 과정이 짧지 않은 시간 동안 운영되어 왔으며 한국 정부의 지속적인 지원이 전개되어 왔음에도 불구하고 아직까지 일본학 전공의 선택과목으로 운영되는 것에 대하여 아쉬운 마음을 갖고 이를 개선해 보고자 하는 견해에서 출발하였다. 해외의 한국학이 전공 과정이 아니라 다른

외국어 전공자를 위한 선택 과정으로 운영될 경우 한국학 과정은 학습자들의 한국어 능력 향상뿐만 아니라 이는 결국 해외의 한국학 과정의 발전에 관한 문제를 어렵게 만드는 요인이 될 것이다. 따라서 해외에서의 한국학을 위한 발전은 이와 같이 해외 한국학 교육 현장의 현황 및 문제를 구체적으로 인식하고 이를 통해 한국학 전공을 위한 기초 연구로서 한국어 교육을 위한 체계적인 교육과정 마련이 이루어져 한다고 주장한다. 참고로 해외 고등교육 기관에서 한국학을 개설하고자 할 경우 교육 운영의 주체는 해당 대학기관이 될 것이지만, 학과 운영 및 교육과정 운영에 관한 문제를 현지 교육기관에 전담하기 보다는 한국 학계에서 각 나라별 한국학 교육의 실정 및 현황을 구체적으로 파악하여 이를 ‘유럽 형’, ‘미국 형’, ‘동남아시아 형’, ‘남미 형’ 등과 같은 지역별로 특성화 표준 교육과정을 구축하는데 활용할 것을 제안한다.

마지막으로, 본 연구는 연구를 진행하는 데 있어 다른 외국인 교과과정 운영에 소요되는 구체적인 교육 인원이나 내용적인 면에서 교과과정의 상세자료들을 면밀히 살피지 못했다는 점은 아쉬움으로 남지만 각 외국인 전공별 교육과정에 관한 내용 자료는 전공별 해당학과와의 협조가 필요한 사항이기 때문에 이 부분에 대한 논의는 시간 상 향후 연구 과제로 미룬다. 오늘날 유럽에서의 한국학에 대한 외국인의 관심이 증가함에 따라 해외의 고등교육기관에서도 한국학을 고등교육의 과정으로 편입하려는 시도가 이루어지고 있다. 하지만 이러한 노력이 개별적 관심에 머무르지 않고 체계적인 학문 과정으로 자리 잡기 위해서는 루벵대학교와 같은 유럽 고등교육기관에서 지향하는 교과과정의 목표 및 현황을 면밀히 살펴보고 이를 통해 외국인 전공별 교육과정의 유형들을 면밀히 분석하여 향후 바람직한 방향을 모색하는 노력이 계속 이어져야 할 것이다. 루벵대학교와 같은 유럽의 외국인 교육과정은 1999년에 결성된 볼로냐 조약에 의해 유럽 교육의 단일화 교육 방안에 따른 대학의 교육 및 외국인 교육 과정을 추진하고 있다. 그러므로 한국학 및 한국어 과정을 구축하는 데 있어도 이러한 유럽의 외국학 교육 현황을 다양하게 파악하여 현지 교육 실정에 적합한 교육과정 및 교수법과 교재에 관한 연구들이 적극적으로 전개되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김훈태(2014), “동유럽 大學의 韓國語學의 現況과 發展 方向 - 루마니아·헝가리·불가리아의 大學을 中心으로, *Situation and Developmental Direction of Korean Studies in Universities of Eastern Europe*”, *語文研究 通卷 第162號*, 한국어문교육연구회, 307-332쪽.
- 강현화(2006), “한국어교육·한국학 교육과정 분석 및 발전방향”, *아태연구 13권 1호*, 경희대학교아태지역연구원, 73-104쪽.
- 김영(2009), 영국에서의 동아시아 한국학 연구 동향“, *한국학연구 21권*, 인하대학교한국학연구소, 419-440쪽.
- 김종명(2006), “국내·외 해외한국학 교육 : 현황, 과제, 방향, *아태연구 13권 1호*, 경희대학교아태지역연구원, 105-128쪽.
- 곽수민(2012), “해외 한국학 동향분석 및 발전요인 연구”, *정신문화연구 35권 3호*, 한국학중앙연구원, 211-241쪽.
- 뒤발마끄(2010), “유럽에서의 한국어학의 현황과 앞으로 가야할 길, *국어학, 57권*, 국어학회, 227-250쪽.
- 민원정(2004), “스페인어 문화권에서의 한국학 관련 자료 수집 및 연구경향 분석”, *라틴아메리카연구 17권 1호*, 한국라틴아메리카학회, 307-349쪽.
- 박창원(2006), “한국어의 세계화와 관련된 제반사항”, *국학연구, 8권*, 한국국학진흥원, 319-367쪽.
- 성상환(2009), “유럽에서의 한국학 연구 현황 : 독일의 한국학과 한국문학번역을 중심으로”, *한국현대문학회 학술발표회자료집, 한국현대문학회, 181-200쪽*.
- 서상국·김시경(2005), “해외한국어 및 한국학 강의 프로그램 현황과 개선에 관한 연구 : 러시아의 경우-활용되고 있는 교재 분석을 중심으로-, *한국슬라브학보 20권 2호*, 한국슬라브학회, 131-148쪽.
- 이안나(2007), “동아시아 한국학 교육의 현황과 문제”, “*한국학 연구 17권*, 한국학연구소, 57-88쪽.
- 이은자(2006), “영국 대학에서의 한국학 교육 및 연구 현황, *한중인문학연구 17권*, 한중인문학회, 315-335쪽.
- 이혜경(1994), “한국학 연구 현황과 문제점 - 구미에서의 한국학을 중심으로-”, *이화여자대학교 대학원 한국학과 한국학전공 석사학위논문*.
- 이흥(2004), “*L'état actuel de l'enseignement du coréen à Paris*”, *한국프랑스학회논문집 48권*, 한국프랑스학회, 87-102쪽.
- 연재훈(2001), 유럽 지역 대학에서의 한국어 교육 현황, *이중언어학 18권 1호*, 이중언어학회, 801-401쪽.
- _____ (1999), 영국에서의 한국학 연구와 교육 현황 : 한국어 교육을 중심으로, *정신문*

- 화연구, 22권 3호, 한국정신문화연구원, 79-99쪽.
- _____(1997), “영국에서의 한국어 교육과 연구 현황”, *교육한글* 10권, 한글학회, 113-140쪽.
- 전성운(2010), “한국학의 개념과 세계화의 방안”, *한국학연구* 32권, 고려대학교한국학연구원, 317-337쪽.
- 조태린(2014), “국의 한국학 커리큘럼 분석-프랑스 주요 대학의 한국학 커리큘럼을 중심으로”, *동방학지* 163권, 연세대학교 국학연구원, 239-259쪽.
- Grace Koh(2010), “Korean Literature studies in the United Kingdom: In relation to Korea Studies, Language, and Comparative Literature”, *Journal of Korean Culture* 14권, 한국어문학회학술포럼, 257-272쪽.
- Debergh, Saskia and Zoë Teuwen.(2015) “A Report on Belgian Education with a Special Focus on Language Education and ICT.” University of Antwerp, BE: Linguapolis – Centre for Language and Speech, October 2006. Online. www.elearningguides.net/documents/Belgium.pdf. 사이트 자료접속 : 2015년 2월 15일.
- José Manuel Vez(2009), “Multilingual Education in Europe: Policy Developments”, *Porta Linguarum* 12, junio, 7-24쪽. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/1JM%20Vez.pdf>, 사이트 자료접속 : 2015년 2월 1일.
- Kristin Tytgat(2011), “Language Policy in Flemish higher education in Belgium: English in an academic context EUNoM Symposium, “Managing Multilingual and Multiethnic Societies and Institutions”. http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/c03_Tytgat.pdf, 사이트 접속 : 2015년 2월 10일.
- Lang, Dale L.(1994), “The Curricular Crisis in Foreign Language Learning.” *ADFL Bulletin* 25. 2, 17-22쪽.
- McCarthy, B.(2004), “Managing large foreign language classes at university”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 1권 1호. 사이트 자료접속 : 2015년 21월 10일 <Available at:<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol1/iss1/5>>
- Modern Language Association (MLA)(2007), “Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World.” Modern Language Association. 사이트 자료접속 : 2015년 2월 10일. <<http://www.mla.org/flreport>>.
- _____. (2009) “Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature.” Modern Language Association. 사이트 자료접속 : 2015년 3월 2일. <http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf>.
- Saxer, Carl J.(2005), “Trend of Korean Studies in Northern Europe and

Development Strategy, Evaluation and Feedback on International Support Programs of Related Korean Institutions,” 『2005 세계 한국학자 대회』 The World Koreanists Forum 2005 for the Global Network of Korean Studies, 213-221쪽.

<도서>

정우향(2011), 바흐친의 대화주의와 외국어 읽기 교육, 박이정, 서울.
배두본(2000), 외국어 교육 과정론, 한국문화사.

<인터넷 홈페이지>

일본학과 홈페이지

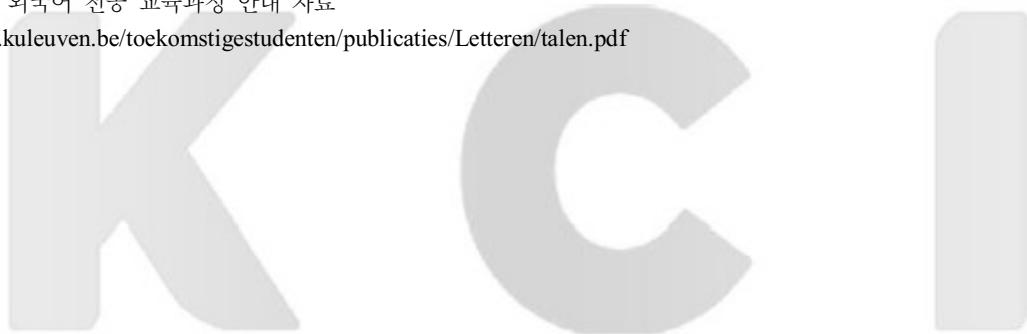
<http://japanologie.arts.kuleuven.be/nl/staf>

일본어 교육 (루뱅대학교 홈페이지)

https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen/n/CQ_50268982.htm

루뱅대학교 외국어 전공 교육과정 안내 자료

<http://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/publicaties/Letteren/talen.pdf>



<부록>

Dear Students,

I am kindly asking for some information about your study. I would be very appreciate if you would take some time to answer the following questionnaire. Your answers will be importantly used to develop the course of the Korean Language. Your answers will be treated confidential and only used for the Korean Language Program.

Open question

What is your language study goal?

What do you want to learn in this class?

What do you prefer in relating to methodology?

What kind of problems do you have in learning Korean as a university course?

강란속

KU Leuven : Katholieke Universiteit Leuven
21 Blijede-incomstraat, 3000 Leuven, Belgium
전화번호: +32 (0)491 73 92 99
전자우편: kang.rs@gmail.com

접수일자: 2015. 03. 30

심사일자: 2015. 04. 27

게재확정: 2015. 05. 12

K C I