
국어교육학회

제41회 정기 학술발표대회 자료집

[기획주제]

다문화 사회와 국어 교육

- ◆ 일자 : 2008년 12월 6일 (토)
- ◆ 시간 : 09:30-17:10
- ◆ 장소 : 서울교육대학교 전산교육관 1층 교육공학실
- ◆ 주최 : 국어교육학회, 서울교육대학교 다문화교육연구원

국 어 교 육 학 회

<http://www.koredu.net>

◆ 학술발표대회 세부일정

개 회 식		사회: 이재승(서울교대)
9:30-10:00	• 등록	
10:00-10:10	• 개회사 임철성(국어교육학회 회장, 전남대)	
	• 축사	
개 인 발 표		사회: 이재승(서울교대)
10:10-10:45	다문화 교육의 관점에서 본 북한 서정시와 문학 교육	
	• 발표: 김미혜(서울대 국어교육과 BK21 사업단)	
	• 토론: 민재원(서울대 국어교육과 박사과정)	
10:45-11:20	소설과 영화를 통한 상상력 신장 교육의 한 방법	
	• 발표: 이종섭(부산대 강사)	
	• 토론: 김성진(대구대)	
11:20-11:55	미국 대학입학시험 분석을 통한 수능 개선 방향 탐색 -SAT를 중심으로-	
	• 발표: 노은희(교육과정평가원) · 박기범(교육과정평가원)	
	• 토론: 이도영(춘천교대)	
11:55-13:20	점 심 식 사	
주제 발표 - 제1부		사회: 김봉순(공주교대)
13:20-14:00	기조 발제 - 다문화 사회와 국어교육	
	• 발표: 윤희원(서울대)	
14:00-14:35	주제2 - 초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육	
	• 발표: 최영환(경인교대)	
	• 토론: 원진숙(서울교대)	
14:35-14:55	중 간 휴 식	
주제 발표 - 제2부		사회: 박수자(부산교대)
14:55-15:30	주제3 - 이중언어 교육의 필요성과 교육 정책 제언	
	• 발표: 권순희(전주교대)	
	• 토론: 이혜진(교육과학기술부 사무관)	
15:30-16:05	주제4 - 다문화 학습자의 국어과 교수-학습에 대한 연구	
	• 발표: 전은주(부산대)	
	• 토론: 서혁(이화여대)	
16:05-16:40	주제5 - 다문화 학습자와 중등학교 국어 교육	
	• 발표: 박영민(한국교원대)	
	• 토론: 김정우(영남대)	
종합 토론		사회: 이관규(고려대)
16:40-17:10	종합토론	

목차

개인발표

- 다문화 교육의 관점에서 본 북한 서정시의 문제 1
발표: 김미혜(서울대학교 BK21 국어능력 계발 인재 양성사업팀)
토론: 민재원(서울대학교 국어교육과 박사과정)
- 소설과 영화를 통한 상상력 신장 교육의 한 방법 27
발표: 이종섭(부산대학교 강사)
토론: 김성진(대구대학교)
- 미국 SAT 문항 분석을 통한 수능 언어 영역 개선 방향 탐색 49
발표: 노은희(한국교육과정평가원), 박기범(한국교육과정평가원)
토론: 이도영(춘천교육대학교)

주제발표 -1부

- 다문화 사회와 국어교육 -다문화 가정 자녀의 (한)국어교육을 중심으로- 77
기조발제: 윤희원(서울대학교)
- 초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향 91
발표: 최영환(경인교육대학교)
토론: 원진숙(서울교육대학교)

주제발표-2부

- 이중언어교육의 필요성과 정책 제언 109
발표: 권순희(전주교육대학교)
토론: 이혜진(교육과학기술부)
- 다문화 가정과 일반 가정 학습자의 국어과 교수-학습에 관한 비교 연구 149
발표: 전은주(부산대학교)
토론: 서혁(이화여자대학교)
- 다문화 학습자와 중등학교 국어교육 171
발표: 박영민(한국교원대학교)
토론: 김정우(영남대학교)

개인발표 1

다문화 교육의 관점에서 본 북한 서정시의 문제

김미혜*

< 차례 >

1. 문제제기
2. 다문화 교육과 문학교육
3. 문학 교과서와 북한 문학의 수용
4. 북한 서정시의 다문화적 이해
5. 맺으며 — 연구의 의의와 한계

1. 문제제기

최근 우리 교육계에서는 한국 사회가 이미 다문화 사회로 진입했으며 빠른 속도로 다문화적 성격이 심화되고 있다는 진단 하에 다문화 교육(multi-cultural education)에 대한 논의가 활발하게 진행 중이다. 국어교육 연구자들도 다문화 교육의 패러다임을 어떻게 받아들일 것인가에 대한 연구 결과를 제시하고 있으나, 상당수는 이주노동자와 결혼 이민자로 대표되는 제2언어로서의 한국어 학습자나 다민족·다인종 가정에 속한 아동들에게 한국어를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민의 수준을 넘어서지 못하고 있다. 그러나 이는 사회 내 소수자 집단과 주류 사회의 상호통합을 지향하는 진정한 의미에서의 다문화 교육이라기보다는 소수자의 주류 사회 편입을 돕기 위한 교육적 처방에 대한 고민이라고 보는 것이 옳을 것이다. 한국 사회가 타민족에 대해 배타적인 자세를 취한다는 데 대해서는 상이한 견해를 보이는 연구물이 없지는 않다.¹⁾ 그러나 대체로 한국인들

* 서울대학교 BK21 국어능력 개발 인재 양성사업팀 연수연구원

1) 예컨대 최현은, 한국여성개발원이 2007년 6월 20일부터 7월 11일까지 “다문화 사회에 대한 한국인의 의식 조사”라는 제목으로 한국 갤럽에 의뢰해 실시한 설문조사 결과를 토대로 한국인들의 국민정체성 인식에서 혈통적 요인에 비해 정치적-법적 요인이 더 큰 비중을 차지하고 있다고 강조한다. 설문결과에 따르면 한국인들은, 한국인으로 인정받기 위한 요건 중 한국에서 출생했거나 아버지나 어머니가 한국인이라는 인종적-혈통적 요인보다는 한국인으로서의 자의식이나 한국 국적을 갖는 법적 요인이 더 중요하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이보다 앞선 1995년 ISSP(International Social Survey Program)의 조사 결과에 따르면 한국인의 혈통주의적 경향은 일본·필리핀·폴란드·아일랜드·남아프리카인들의 그것보다 낮게 나타났다고 한다. 이러한 연구 결과의 신뢰도에 대해서는 보다 엄밀한 검토가 필요하겠지만, 최근 들어 한국인의 혈통주의적 정체성이 약화되고 젊은 세대들을 중심으로 문화적 다원주의 경향이 증대하고 있는 것은 분명하다. 자세한 사항은 최현, 『한국인의 다문화 시민권(multicultural citizenship): 다문화 의식을 중심으로』, 『시민사회와 NGO』, 제5권 제2호, 한양대학교 제3섹터연구소, 2007을 참조할 수 있다.

이 단일 민족 이데올로기로부터 자유롭지 않다고 할 때,²⁾ 사회 내 소수자들의 적응을 돕는 차원을 넘어서서 한국인들 자신이 다문화 사회 내에서 소수자 집단에 대해 관용적 자세를 취할 수 있도록 하는 다문화 교육에 대한 이론적, 실천적 탐구가 필요한 시점이라고 본다.

우리보다 앞서 다문화 사회를 경험했고 다문화 교육 논의를 이끌어가고 있는 미국 사회에서는 다문화 교육이 궁극적으로는 다문화 사회에 속해 있는 모든 개인들의 자기 이해를 증진시키고 ‘다문화적 정체성’을 형성하도록 돕는 것이어야 한다고 보고 있다. 다문화 교육은 (1) 개인들로 하여금 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진시키고, (2) 학생들에게 문화적·민족적·언어적 대안을 가르치며, (3) 모든 학생이 자문화, 주류문화, 그리고 타문화가 공존하는 다문화 사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하도록 하고, (4) 소수민족집단이 그들의 인종적, 신체적, 문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시키고, (5) 학생들이 전지구적이고 평평한(flat) 테크놀로지 세계에서 살아가는 데 필요한 읽기, 쓰기와 수리적 능력을 습득하도록 돕고, (6) 학생들이 자신이 속한 문화 공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 그리고 전지구적 공동체에서 제구실을 하는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 다양한 인종, 문화, 언어, 종교 집단의 학생들이 습득하도록 도와주는 것을 목적으로 한다.³⁾

물론 한국 사회에서 이러한 다문화 교육 패러다임을 그대로 받아들여도 좋을 것인가에 대해서는 이견이 있을 수 있다. 오랫동안 우리 교육은 홍익인간을 기치로 하여 단일 민족 이데올로기를 고수해 왔고, 분단 상황의 극복이라는 민족적 과제를 여전히 풀지 못하고 있기 때문에 민족주의 이데올로기를 단번에 포기하기도 어렵다. 이에 대해 우리 사회가 지향해야 할 교육의 이념은 성찰적 민족주의와 국가적 다문화주의의 균형을 유지하는 것이어야 한다는 견해⁴⁾는 귀 기울일 만하다.

이 연구는 이러한 문제의식 하에 우리 교육이 지향해야 할 다문화 교육의 방향을 살펴보고, 다문화 교육과 문학교육의 접점에서 북한의 서정시에 대해 고찰해 보고자 한다. 그동안 우리 문학교육에서는 북한 문학이 주체사상에 경도되어 선전과 선동이라는 목적에 충실하다는 논리로 북한의 문학 작품을 우리의 그것과 차별화해 왔다. 실제 작품을 학생들이 접할 기회를 주기보다는 북한 문학을 바라보는 단일한 시각만을 가르쳐 왔다고 할 수 있다. 그러나 북한 시단에서도 서정성에 대한 지향이 있어 왔고, 특히 1990년대 들어 북한에서는 도식성을 벗어나 개인의 일상에서 우러나는 소박한 서정을 그려내는 서정시가 다수 창작되고 있다. 『주체문학론』의 등장 이후 북한의 서정시는 도식성을 벗어나 새로운 양상을 보이고 있다. 북한의 서정시는 북한 문학 내에서는 주변부적인 위치에 놓인다 하더라도 남북의 이질성을 강화하는 여타의 시 작품들에 비해 남한의 학습자에게 ‘차이’를 포용할 수 있도록 하는 다문화 교육의 시작점으로서 의의를 지닐 수 있을 것이다.

2) ‘유엔 인종차별철폐위원회(OERD)’는 2007년 8월 한국 사회의 다민족적 성격을 인정하고 단일민족국가라는 이미지를 극복할 것을 권고한 바 있다.

3) James A. Banks, *An Introduction to Multicultural Education, 4/E*, 모경환 외 옮김, 『다문화교육 입문』, 아카데미프레스, 2008, 2~8면.

4) 양영자, 「한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색」, 이화여대 박사, 2008.

2. 다문화 교육과 문학교육

미국의 다문화 현상 속에서 다문화 교육은 소수 인종에 대한 차별을 철폐하고자 하는 노력에서 촉발되었으나 이후 점차 인종, 민족, 성, 사회 계층, 언어와 장애 문제와 관련된 학교 개혁 운동으로 확장되어 왔다.⁵⁾ 다문화 교육의 등장에는 1965년 이민법 제정 이후 인구 대비 인종적 유색인(ethnic group of color)의 비율이 빠른 속도로 증가해 온 미국 사회의 인구학적, 사회학적 특성이 중요한 배경으로 자리하고 있다. 또한 사회 내부의 다양한 차이들을 인식하고 공통의 문화를 강요하기보다는 소수 집단의 문화적 정체성을 인정하고자 하는 다문화주의는 다문화 교육의 정치철학적 배경이 되고 있다. 다문화주의(multiculturalism)는 “미국 사회에서 언제나 존재해왔지만 지배 문화의 억압으로 인해 실현되지 못한 미국 사회의 다양한 문화적, 인종적, 성적 차이를 인식하고, 그 차이를 열린 마음으로 인정하고 포용할 수 있는 감수성과 태도를 배양하며, 더 나아가 이러한 목적을 달성하기 위한 일련의 행위”를 가리킨다.⁶⁾ 이러한 다문화주의의 가장 중요한 덕목은 관용과 다양성의 존중이라 할 수 있다.

한편 국내의 다문화 교육에 대한 논의는, 주로 인종적 소수자를 대상으로 하는 교육을 다문화 교육으로 보는 관점에 치우쳐 있다. 국제결혼으로 이루어진 가정을 일컫는 말로 통용되고 있는 ‘다문화 가정’이라는 용어는 이러한 이해를 단적으로 보여준다. 다문화 교육을 귀국자 자녀의 적응 교육이나 국제이해교육 등과 동일시하는 것도 올바른 이해는 아니지만, 다문화 교육에 대해 가장 일반적으로 받아들여지고 있는 오개념은 이주 노동자와 결혼 이민자의 국내 적응을 돕고 이주 노동자의 자녀나 다문화 가정 자녀들을 대상으로 하는 한국어와 한국문화의 교육을 다문화 교육과 동일시하는 것이다. 앞 다투어 다문화 가정을 위한 교육 프로그램 지원에 나서고 있는 정부 부처나 지방 자치 단체들의 다문화 교육에 대한 시각도 이러한 경향을 부추기고 있다. 그러나 국내 이주 노동자의 상당수가 중국에서 온 재외동포라는 점에서 인종과 민족만으로 한국 사회의 다문화 현상을 설명하기 어렵고, 새터민의 한국 사회 적응이나 한국 사회 내부의 다양한 소수자 집단에 대한 차별의 문제도 다문화 교육이 포괄해야 한다.

교육의 대상 또한 소수자 집단뿐 아니라 다문화 사회의 구성원 전체로 확장할 필요가 있다. 다문화 교육이란 인종이나 민족뿐 아니라 “종교, 문화, 언어, 민족의 다양성과 관련된 교육 문제들을 최소화하고 다양성이 제공하는 교육의 가능성과 기회, 성취를 극대화할 수 있도록 하는”⁷⁾ 것이다. 학생들이 그들의 문화적 정체성을 표현하고 소속 집단의 언어를 학교에서 구사할 수 있는 권리를 보장해야 한다는 Banks의 주장⁸⁾은 다문화 교육의 최종적인 도달점이 소수자의 다수 문화로의 포

5) 미국 내 다문화 교육의 사적 전개 양상에 대해서는 장인실, 「미국 다문화 교육과 교육과정」, 『교육과정연구』 제24권 제4호, 한국교육과정학회, 2006을 참조할 것.

6) 정상준, 「다문화주의를 넘어서」, 『미국학』 제24집, 서울대학교 미국학연구소, 2001, 77면.

7) 윤여탁, 「다문화교육으로서의 한국어교육: 현실과 방법」, 2008년 국제학술회의 자료집 『다문화교육과 한국어교육』, 국제한국언어문화학회/서울대학교 국어교육연구소, 2008, 23~24면.

8) James A. Banks, 모경환 외 옮김, 앞의 책, 36면.

섭이 아니라 상호 존중과 이해에 있음을 말해준다. 다문화 교육이 다른 집단에 속한 개인의 존엄성을 인정하고 함께 인간답게 사는 사회를 구현하는 민주주의를 실현하기 위한 것이라면, 소수자 집단에 대한 다수의 이해 없이 그러한 사회의 구현은 불가능하다. 그런 점에서 2007 개정 교육과정 총론에서 ‘다문화교육’을 35개의 범교과 학습 주제 중 하나로 선정한 것은 다문화 교육의 올바른 방향을 제시할 수 있는 계기를 마련한 것으로 평가할 수 있겠다.

그런데 인종이나 민족의 문제를 중심으로 다문화 교육을 바라보는 것이 불가피한 측면도 있다. 이론적으로는 인종, 성, 계층 등의 범주를 강조하고 있지만 미국에서도 실제로는 다문화주의보다는 다인종주의라는 용어가 현실을 더 제대로 반영한다⁹⁾고 할 수 있는데, 이는 사회적으로 볼 때 인종이나 민족 간의 갈등이 여타의 갈등에 비해 위험성을 지니기 때문이다. 다문화 교육 있어 ‘언어’가 중요한 위치를 차지한다는 점¹⁰⁾을 감안할 때 한국어와 한국문화 교육을 중심으로 다문화 교육을 사고하는 것도 틀렸다고 할 수 없다. 문제는 소수의 언어나 문화를 끌어안으려는 노력 없이 ‘우리’의 언어와 문화만을 강조하고, 그것만을 다문화 교육으로 오해하는 데 있을 것이다.

다수자 대상의 소수자 이해 교육의 출발점은 소수의 문화를 올바르게 이해하는 것이다. Banks는 다문화 교육의 네 가지 정향으로 기여적 접근법(contribution approach), 부가적 접근법(additive approach), 변혁적 접근법(transformation approach), 의사 결정 및 사회적 행동 접근법(decision-making and social action approach)을 구분해 설명한다. 기여적 접근법은 영웅, 공휴일, 개별적인 문화 요소에 초점을 맞추는 것이고, 부가적 접근법은 교육과정의 기본적인 구조나 목적, 특징은 변화시키지 않고 문화와 관련된 내용, 개념, 주제를 교육과정에 덧붙이는 것이다. 변혁적 접근법은 교육과정의 기준, 패러다임, 기본적인 가정을 변화시키고 학생들이 다양한 민족과 문화의 관점에서 개념, 이슈, 주제와 문제를 조망해 볼 수 있도록 하는 것을 가리킨다. 끝으로 의사 결정 및 사회적 행동 접근법은 학생들이 의사 결정을 내리고, 학습한 개념, 문제, 주제들과 관련된 개인적, 사회적, 시민적 행동을 할 수 있는 프로젝트와 활동을 수행할 수 있도록 함으로써 변혁적 교육과정을 확장하는 것이다.¹¹⁾ 현재 우리의 교육과정은 2007 개정 교육과정을 기준으로 볼 때 교과교육의 구체적인 교육 내용에 있어서는 부가적 접근에 머물러 있으나 총론 수준에서는 변혁적 접근을 시도하고 있다고 볼 수 있다. 현재 미국 내의 다문화교육에서도 기여적 접근이나 부가적 접근이 일반적으로 수용되고 있으며 교육과정의 구조 변화를 요구하는 변혁적 접근은 쉽지 않은 과제로 인식되고 있다.

그렇다면 제도권 내 문학교육은 다문화 교육과 어떻게 접점을 찾을 수 있을까? 우선은 부가적 접근 수준에서 소수자의 문화를 대변하는 문학 작품을 수용함으로써 다수자들에게 ‘차이’를 체험하고 이해할 기회를 제공할 필요가 있다. 이는 소수자와의 문화적 거리를 좁히고 그들의 정체성을 이해함으로써 다수자 자신의 정체성을 성찰적으로 탐색하도록 하는 노력의 일환이 될 것이다.

인용문의 필자는 북한시를 한 편¹²⁾ 예로 들며 문학교육이 사회구성원으로서의 학습자의 사고를

9) 정상준, 앞의 글, 88면.

10) 성기욱, 「다문화 사회에서의 언어 교육의 과제」, 2008년 국제학술회의 자료집 『다문화교육과 한국어교육』, 국제한국언어문화학회·서울대학교 국어교육연구소, 2008.

11) James A. Banks, 모경환 외 옮김, 앞의 책, 69~70면.

지배하고 생활을 규정하는 요소로서의 문화를 벗어날 수밖에 없다고 강조하고 있다.

이 시(오영재의 「조국이 사랑하는 처녀」-인용자)는 대상을 바라보는 독특한 시각을 보여준다. 조국을 모든 생각의 뿌리로 삼고, 조국이 모든 목표의 최상위에 있음을 강조하는 것은 우리에게 낯익지 않다. 개인의 삶보다는 조국을 위하여 삶을 바치는 것이 더욱 숭고하고 이상적인 것으로 강조되는 시의 구절 구절에서 낯선 삶의 모습들을 보게도 된다.¹³⁾

이어서 김대행은 독자가 이 시를 읽고 이질감을 느낀다면 그것은 작품이 생산된 문화적 맥락의 차이 때문일 것이라고 말한다. 작가가 정치적 억압 때문에 “마지 못해서”, 자신의 본의와 무관하게 “가식적으로” 시를 썼으리라 생각하는 것은 문화적 이질성을 확인하는 것이다. 작품이 생산된 문화 속에서는 조국을 개인의 삶보다 우선하는 것이 당연하고, 우리로서는 불가능하겠지만 문화권에 속한 독자에게는 이 시에 대한 ‘서정적 체험’¹⁴⁾이 가능할 수 있다. 그런 점에서 이 시에 대한 남한의 독자가 느끼는 것과 마찬가지로의 이질감을, 남한의 시를 읽는 북한의 독자가 느낄 수 있다. 이 시는 북한의 문학적 전통 속에서, 시 장르의 표현과 이해의 관습 속에서 이해해야 하는 것이다.

다문화 교육이 소수자 집단에 대한 차별 없는 이해를 지향한다고 할 때 문학교육이 그러한 패러다임에 부응하는 길은 소수자 집단의 문학을 편견 없이 그들의 문화적 맥락 속에서 이해하고 다수자의 소수자에 대한 긍정을 끌어내는 것이다. 미국 내에는 주류 문학과 함께 미국 흑인 문학(African American Literature), 미국 원주민 문학(Native American Literature), 멕시코계 미국인들이 스페인어로 쓴 치카노 문학(Chicano Literature) 등 인종적·언어적으로 다양한 문화를 반영하는 문학 작품이 축적되어 있다. 그리고 정전 논쟁을 거쳐 미국 흑인 문학은 아프리카 중심주의(Afro-centrism)라는 역비판을 받을 만큼 자신의 입지를 다져가고 있다.

우리 문학은 오히려 성이나 이데올로기의 문제를 다룬 문학 작품에 대한 정전 논의를 먼저 시작했고, 한국 사회에서 소수 인종이나 소수 민족의 문제를 다룬 작품을 두고 ‘선택’을 할 만한 작품군(群)을 가지고 있지 못하다. 인종이나 민족적 차이는 없지만 문화적 이질감을 느끼면서 사회적 소수로서 살아가고 있는 새터민들의 창작물도 미미한 수준이다. 탈북시인이 북한의 참상을 담아 펴낸 시집¹⁵⁾이 한 권 있을 뿐 새터민의 한국에서의 삶을 그들의 목소리로 다룬 문학은 이제

12) 사랑스런 처녀야! 조국은 무던히도 귀중한 그 무엇인가를 너에게 많이도 주고 싶다./ 더 즐겁고 더 유쾌한 회관과 구락부의 밤을/ 그리고 더 아름답고 고운 손을 너에게 주고 싶다.// 전야를 달리는 제초기 위에서/ 곱게 타는 저녁노을을 바라보며/ 네가 불러보는……. 사랑의 노래를 조국은 듣고 싶다.// 수령님의 위대한 구상을 조국은 안고/ 어느 농기계 중대의 창안자와도 밤을 밝히며/ 겨우내 벗지 않는 너의 누빈 숨저고리와 / 무지개빛 머리수건을 생각한다./ 아름답다. 조국이 사랑하는 처녀는 아름다워라// 네가 손으로 하던 일들이/ 모두 기계로 대신하게 될 때/ 더 좋은 날과 더 좋은 해들이 너를 맞아주고/ 너를 안고 조국이 달려가는 미래의 락원에서/ 너는 더 행복한 화원을 가꾸게 될 것이다./ 그때면 그 꽃을 너에 비기며/ 사람들은 더 아름다운 노래를 너에게 불러줄 것이다. - 오영재, 「조국이 사랑하는 처녀」 전문.

13) 김대행, 『문학교육의 틀짜기』, 역락, 2000, 188~189면.

14) 김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대 박사, 2007.

겨우 걸음마 단계에 있다. 이주노동자나 결혼이민자의 문학적 성과는 공식적으로 논의할 만한 것이 없다. 한국어가 아닌 그들 자신의 모국어로 쓰인 작품을 포함하여 한국 사회에서 인종적, 민족적 소수자들의 삶을 그들의 목소리로 그려낸 문학적 성과가 축적되면 이에 대해서도 문학교육적 논의가 필요할 것이다.

이 연구에서 국내의 소수자 문학이 아니라 북한 문학을 논의하는 것은 그런 점에서 다음 단계를 준비하기 위한 작업이라고 할 수 있다. 우선 우리 사회에서 정체성 혼란을 경험하고 있는 새터민의 소속 문화였었던 북한 문학은 우리 사회의 소수자를 이해하기 위한 제재로서 의미가 있다. 또한 통일 이후에는 북한 문학이 다문화적 체험의 가장 중요한 축이 될 것이기 때문에 미래를 위한 준비로서의 성격도 지닌다. 또한 북한에서의 삶과 정서를 형상화한 북한 문학을 검토하는 것은 우선 물리적으로는 국경 바깥에 있고 독자들로 하여금 어느 문학 작품보다 강한 ‘이질감’을 느끼게 하지만, 사실상 민족 문학의 범주 바깥으로 밀어낼 수 없기 때문에 다문화적 갈등을 체험해 보기에 좋은 제재이다. 가장 가까운 듯하면서도 가장 멀게 느껴지는 북한 문학은 다문화 교육의 관점에서 ‘타자’의 눈을 경험하고 자신에 대해 성찰적 자세를 가지도록 한다. 독자들이 북한 문학에 대해 느끼는 그 ‘이질감’ 자체가 문학에 대한 ‘이념적 편향’을 작품에 대입한 결과이기 때문이다.

3. 문학 교과서와 북한 문학의 수용

이 장에서는 현행 18종 문학 교과서에서 북한 문학을 어떻게 이해하고 있는지를 살펴보도록 한다. 현행 문학교육은 북한 문학의 교육적 중요성에 대해 충분히 고려하지 못하고 있고 통일 이후 우리 문학사에 ‘포섭’되어야 할 낮은 수준의 문학으로 이해하거나 언급 자체를 피하는 경향을 보이고 있다.

제7차 국어과 교육과정에서 북한의 언어나 문학에 대한 교육은, 남북한 언어의 이질성을 확인하고 그것을 극복해야 할 필요를 강조하는 차원에 집중되어 있다. 북한의 문학과 관련해서는 심화선택 과목인 ‘문학’의 교육 내용에 다음과 같은 진술이 포함되어 있다.

(4) 문학의 가치화와 태도

(다) 문학에 대한 태도

- ① 문학 활동을 하면서 문학 문화 발전에 능동적으로 참여하는 태도를 지닌다.
- ② 통일 문학, 세계 문학과 관련하여 한국 문학의 가치를 찾고 계승, 발전시키는

15) 장진성, 『내 딸을 백원에 팝니다』, 조갑제닷컴, 2008. 다음은 표제시 「내 딸을 백원에 팝니다」의 전문이다.
 그는 초췌했다/ — 내 딸을 백 원에 팝니다/ 그 종이를 목에 건 채/ 어린 딸 옆에 세운 채/ 시장에서 서 있던 그 여인은// 그는 병어리였다/ 팔리는 딸애와/ 팔고 있는 모성(母性)을 보며/ 사람들이 던지는 저주에도/ 땅바닥만 내려보던 그 여인은// 그는 눈물도 없었다/ 제 엄마가 죽을병에 걸렸다고/ 고향치며 울음 터치며/ 딸애가 치마폭에 안길 때도/ 입술만 파르르 떨고 있던 그 여인은// 그는 감사할 줄도 몰랐다/ 당신 딸이 아니라/ 모성애를 산다며/ 한 군인이 백 원을 쥐어주자/ 그 돈 들고 어디론가 뛰어가던 그 여인은// 그는 어머니였다/ 딸을 판 백 원으로/ 밀가루빵 사들고 어둥지둥 달려와/ 이별하는 딸애의 입술에 넣어주며/ — 용서해라! 통곡하던 그 여인은

태도를 지닌다.¹⁶⁾

한국 문학의 가치를 이해하기 위해서는 통일 문학과 세계 문학을 함께 고려해야 한다는 것인데, 18종 문학 교과서 상당수가 아래의 인용문과 같이 해방 이후 우리 문학사를 기술하면서 분단과 함께 북한 문학이 우리 문학사에서 분리되었음을 언급하는 정도로 소략하게 북한 문학을 다루고 있다.

해방은 온 민족을 환희와 감격에 휩싸이게 했지만, 한편으로는 또 다른 갈등의 씨앗을 뿌렸다. 해방 공간으로 명명되는 이 시기의 이념 갈등은 좌익을 중심으로 한 ‘조선 문학가 동맹’과 우익을 중심으로 한 ‘전조선문필가협회’를 중심으로 극단적인 대립 양상을 보였다.¹⁷⁾

통일 이후의 우리 문학이 나아가야 할 방향을 고민하면서 북한 문학의 문화적 특수성을 끌어안으려는 관점을 보이는 경우는 많지 않다. 아래의 인용문은 교육과정의 내용을 충실하게 반영한 ‘문학의 가치화와 태도’라는 제목의 대단원에 수록된 내용이다. 이 교과서의 집필자들은 북한 문학과 남한 문학의 ‘차이’를 인정하면서 그것이 ‘단절’이 아니라는 점, 북한 문학도 한국 문학의 전통을 잇고 있다는 점을 강조한다.

분단 이후 남한과 북한은 다소 다른 측면에서 문학을 평가하고 계승하면서 창작해 온 것이 사실이다. 북한의 문학관은 ‘자기 인민의 정서와 감정에 맞게 문학 예술을 창조하여 자기 혁명과 자기 나라 인민을 위해 적극적으로 복무하는 문학 예술을 건설하는’ 이른바 주체 문학을 강조해 왔다. 따라서 우리가 문학을 예술이나 인문 활동으로 보는 데 비해, 북한은 사회 활동으로 보며 하나의 혁명적인 수단으로 간주하는 경향이 있다.

그러나 이러한 ‘차이’는 있으나 근본적으로 우리의 민족 문학은 ‘단절’의 상태가 아니다. 남북한이 모두 우리의 전통 문화를 반영한 우리의 문학 작품을 계승하고 있으며, 그러한 정서가 밑바탕에 흐르는 토대 위에 우리의 언어로 문학 창작 활동을 하고 있기 때문이다. ¹⁸⁾

우리 민족의 정서를 토대로, 우리의 언어로 쓰인 북한의 문학 작품들에 대해서 냉전적인 시각을 들이대기보다는 문학적 전통의 계승 차원에서 통일 민족 문학의 성립을 고민해야 한다는 인용문의 지적은 원론적이긴 하지만 최소한 정치적으로 편향되어 있지는 않다는 점에서 의미가 있다. 같은 맥락에서, 1970년대 이후 북한 문학이 주체 사상을 보조하는 역할을 담당해 왔고 지금도 “김

16) 교육부, 『교육부 고시 제1997-15호: 국어과 교육 과정』, 대한교과서주식회사, 1997, 154면.

17) 한계전·신범순·박윤우·김송환·노진한, 『문학(하)』, (주)블랙박스, 2003.

18) 조남현 외, 『고등학교 문학 (하)』, (주)중앙교육진흥연구소, 2003, 358 ~ 359면.

일성 부자를 찬양하는 작품이 창작”되고 있음에도 불구하고 “1980년대 이후 ‘청춘송가’ 같은 일상 생활을 소재로 한 작품들이 다수 창작되”고 있다는 사실을 알려주는 교과서도 있다. 이 교과서는 남한에도 소개되어 대중적 관심을 불러일으켰던 대중가요 ‘휘파람’—북한의 대표적인 서사시 『백두산』을 창작한 시인 조기천의 동명의 시에 곡을 붙인 것이다.—이 남북한 문학의 접점을 제시한다고 평가하면서 북한 문학에 대한 불편부당한 이해를 보여준다.¹⁹⁾

우리는 아직 분단 시대를 살아가고 있다. 또한 세계가 하나로 통합되어 가는 세계화 시대를 살아가고 있기도 하다. 따라서 지금까지는 남한의 문학을 중심으로 공부했지만, 이제 시야를 넓혀 앞으로 우리가 추구할 문학에 대해서 생각해 볼 필요가 있다.

첫째, 우리 문학의 범위를 넓혀 이해하는 문제이다. 북한에도 엄연히 문학이 존재하며, 세계 각국에 흩어져 있는 교포들도 한국어를 잃지 않고 그들 나름의 언어·문학 공동체를 이루면서 한국의 정체성을 추구하고 있다. 이제 우리는 북한 문학, 재외 국민 문학에 대해서도 적극적인 관심을 보여야 할 것이다.²⁰⁾

위의 인용문에서 보듯, 이 교과서는 이어서 북한의 문학뿐 아니라 재외 국민 문학에 대해서도 관심을 보이면서 우리 문학의 범위를 넓혀 이해해야 한다고 강조하고 있어서 다문화적 관점의 편린을 보이고 있다. 우리 문학을 국내의 인종적·민족적 소수자에게 가르침으로써 한국 문화에 대한 이해를 돕는 것도 필요하지만, 우리 스스로가 순혈주의적 민족 개념과 마찬가지로 한국 문학에 대해 다분히 폐쇄적인 시각을 벗어날 필요가 있다. 특히 일본어로 쓰인 재일 교포들의 문학 작품처럼 세계 각지에 흩어져 살고 있는 우리 민족의 삶을 다루었으며 한국어가 아닌 다른 언어로 창작된 문학 작품을 어떻게 볼 것인가에 대해서는 별도의 논의가 필요할 것이다.²¹⁾ 우리 문학의 경계에 대한 고민은 학생들로 하여금 타자와의 관계 속에서 자신의 문화적 정체성을 모색하는 경험을 제공할 수 있다.

제7차 국어과 교육과정에 따라 편찬된 문학 교과서에는 이전의 교과서에 비해 다양한 문학 작품이 수록되어 있다. 시기적으로 비교적 최근의 작품까지 수록되어 있고, 전문 작가가 아닌 학생이나 비전문인의 작품도 수록되어 있어 학생들이 ‘문학’에 대해 열린 시각을 가질 수 있도록 하였다. 또한 월북 작가 및 좌파 문인의 작품은 물론 조선족 작가나 북한 작가의 작품을 수록하고, 외국 문학 작품 중 제3세계 작품의 비중이 높아지는 등 학생들이 문학 교실에서 다양한 문학 작품

19) 김병국·윤여탁·김만수·조용기·최영환, 『문학(하)』, (주)한국교육미디어, 2003, 321면.

20) 김병국·윤여탁·김만수·조용기·최영환, 위의 책, 321면.

21) 이에 대해 재일교포 에세이스트인 서경식이 모어-태어나서 처음으로 익혀 자신의 내부에서 무의식적으로 형성된 말-와 모국어-자신이 속해 있는 국가, 즉 모국의 언어-를 구별하면서, 모국어인 조선어가 아니라 구식민종주국인 일본어를 모어로 글을 써야 하는 운명이 코리언 디아스포라의 삶을 단적으로 표상한다고 적고 있다(서경식, 『디아스포라 기행: 추방당한 자의 시선』, 돌베개, 2006, 17~19면). 중국 국적의 조선족 작가가 조선어로 쓴 작품이나 한국 국적의 재일교포 작가가 일본어로 쓴 작품 등 복잡하게 전개되고 있는 한민족 문학의 존재와 다인종, 다민족 사회로 진입한 한국 사회의 변화는 한국인이 한국인의 생활 감정을 한국어로 쓴 것이 한국 문학이라는 개념에 대한 재조명이 필요한 이유라고 본다.

을 접할 수 있도록 배려하고 있다.²²⁾ 이는 문학 정전에 대한 이론적 탐구의 결과를 반영한 것으로 다문화 교육의 관점에서 볼 때도 바람직한 변화라고 할 수 있다.

그런데 실제 문학 교과서에 수록된 북한 문학 작품은 김진주의 「어머니, 그 이름은 사랑입니다」라는 시 한 편이 전부이고, 조선족 작가의 문학 작품은 김철의 「고향의 감나무」²³⁾와 최룡관의 「아침」²⁴⁾ 등 시 두 편과 김학철의 소설 「종횡만리」가 전부이다.

나는 보았습니다/ 고난의 나날/ 건설장에서도 개간지에서도/ 사람들의 열기찬 모습 속에/
어머니가 비껴있는 것을!/ 그 무한한 헌신과 사심 없는 진정을/ 남모르게
바치고 있는

진정 어머니는/ 자식을 위해/ 나라 위해 충성하는 자식을 소원하며/ 온 생을/ 깡
그리 바치려 태어나신 듯/ 이렇게 이렇게 늙었습니다

내 뜨거운 눈길로/ 어머니를 바라보니/ 아, 가득히—/ 온 세계를 꽉 채우며/ 가장
아름답게 가장 거룩하게 보여줍니다/ 허나 어머니 그 이름은 사랑이라고/ 이렇게밖
에 부를 수 없는 것이 안타깝습니다

— 김진주, 「어머니, 그 이름은 사랑입니다」 부분.²⁵⁾

이 시는 현행 문학 교과서에 유일하게 실려 있는 북한시로서, 우리가 상식적으로 알고 있는 바와 같이 “인민성과 노동계급성, 그리고 당성을 바탕으로 인민의 자주성과 애국주의적 내용이 기본 주제가 되고 있는”²⁶⁾ 시는 아니다. “무한한 헌신과 사심 없는 진정”으로 자식에게 헌신하는 어머니의 이미지는 보편적인 호소력을 지닌다. 시인은 건설장이나 개간지에서의 노동의 구체적인 모습을 묘사하거나 충성의 대상이 되는 “나라”의 교시(敎示)를 선전하는 것이 아니라 어느 곳에건 누구에게든 깃들여 있는 늙으신 어머니의 사랑을 곱새기고 있다. ‘건설장’이나 ‘열기찬’을 제외하면 어휘 수준에서도 학습자들이 낯설어 할 만한 요소가 없어서, 학습자들이 북한 문단의 문학적 성과

22) 박기범, 「제7차 교육과정에 따른 문학 교과서의 내용 분석 연구」, 『문학교육학』 제11호, 한국문학교육학회, 2003.

23) 열매를 들고 섰는 늙은 감나무/ 가지가 휘도록 맺힌 그 사랑// 사랑은 익어서 홍시(紅柿)가 되어도/ 익지 못한 자식의 뚝은 효성(孝誠)// 어머니님 영상인가 휘여진 감나무/ 죄로운 내 마음에 그들이 지네……. — 김철, 「고향의 감나무」 전문. 박경신·김성수·이용수·안학서, 『국어(하)』, (주)금성출판사, 2003과 구인환·구자송·정충권·임경순·하희정·황동원, 『문학(하)』, (주)교학사, 2003에 수록.

24) 어둠을 사른 해살/ 찬란히 무너지여/ 길바닥에 깔렸다./ 신들린 자전거살들이/ 밀물이 되어 썰물이 되어/ 하얗게 부서진다./ 이따금/ 십자 거리 붉은 등불이 시간을/ 장대처럼 꽃꽂이 세운다./ 도막난 시간을 잊기 위하여/ 똑딱똑딱 망치질한다./ 부푸는 가슴들이/ 푹푹한 하루의 천막을/ 자전거 바퀴로 휘말고 있다.— 최룡관, 「아침」 전문. 우한용·박인기·정병현·최병우·이대욱·경종록, 『문학(하)』, (주)두산, 2003에 수록.

25) 김창원·권오현·신재홍·장동찬, 『문학(하)』, 민중서림, 2003, 369면.

26) 박주택, 「1980년대 이후 북한문학의 흐름: 주체의 시, 서정의 시를 중심으로」, 김종희 엮음, 『북한문학의 이해』, 청동거울, 1999, 97면.

에 대한 선입견을 성찰적으로 점검해 보도록 하는 제재가 될 수 있다고 본다.

이 시에 대해 교과서 집필자들이 제시한 활동은 “우리에게 익숙한 남한 문학의 관점에서 이 작품이 지닌 보편성과 특수성을 찾아보”는 것이다. 그리고 북한 문학도 “당성과 투쟁성을 강조하여 문학의 보편적인 서정성을 무시”하기만 한 것이 아니라 “나름대로 문학 원리와 전통을 발전시켜” 왔다고 지적한다. 이는 문학 작품의 실체를 확인하려는 시도에 앞서 북한 문학은 어떠한 것이라고 재단하는 것을 경계하면서 북한 문학을 포용하려는 노력의 결과라고 볼 수 있다. 위에서 언급했던 조선족 문학 작품을 수록한 교과서의 경우에도 해당 문학 작품과 우리 문학 작품 간의 공통점과 차이점을 인식하도록 유도하는 활동을 함께 제시하여 학생들로 하여금 ‘낯섦’ 속에서도 문학의 한 민족의 문학적 전통에서 보편적 요소를 찾아보도록 하고 있다.

이에 대해 북한 문학을 보편성의 관점에서 바라보게 되면, 북한 사회의 특수성 속에서 탄생한 북한 문학에 대한 올바른 이해를 가로막을 수 있다는 비판이 제기될 수 있다. 남북한 문학에 존재하는 이질성의 부분을 괄호 치게 되면 문학 작품들을 선전·선동과 대중에 대한 교양 교육의 도구로서 파악하는 북한의 문학관에 대해서 제대로 이해할 수 없고 북한 내부에서의 평가와는 무관하게 우리의 취향에 맞는 작품들만이 교과서의 제재로 다루어질 가능성이 크기 때문이다.

2007년 문학과지성사에서 간행한 한국문학선집의 북한 시 선정을 담당했던 오성호는, 작품 선정 기준으로 (1) 북한 내부에서의 평가, (2) 남한 독자들의 정서, (3) 작품의 성취도를 고려했다고 밝히고 있다. 그는 “아무리 북한 체제와 시를 이해하려는 너그러운 마음을 가진 독자라도 노골적인 개인 숭배 경향을 보여주는 수령숭가문학에 대한 거부감을 불식시키기는 어렵기 때문에 “남한 독자들이 거부감을 가질 만한, 혹은 우리의 기대와는 반대로 북한 사회에 대한 고정관념과 편견을 고착시키는 역작용을 할 수 있는 작품은 가급적 배제”했다고 밝히고 있다.²⁷⁾ 김일성과 김정일을 노골적으로 배제하는 것이 북한 시를 왜곡할 가능성에 대한 우려보다는 그런 작품을 소개함으로써 남한의 독자들이 북한 시에 대해 가지고 있는 거부감이 심화되는 것이 더 우려할 만한 일이라는 판단에 따른 것이라 할 수 있다.

끝으로 2007 개정 교육과정에는 북한 문학에 대한 시각이 어떻게 드러나 있는지를 살펴보기로 한다. 2007 개정 교육과정에도 북한 문학을 명시적으로 언급한 항목은 없으나 아래의 항목을 통해 새롭게 개발될 문학 교과서에서 북한 문학이나 그 외의 소수자 문학이 어떻게 수용될 것인지를 추측해 볼 수 있다.

(4) 문학과 삶

(나) 문학과 공동체

- ① 문학을 통하여 사회, 민족, 역사, 자연 등 다양한 층위의 공동체와 연대 의식을 가진다.
- ② 문학을 통하여 양성 평등, 사회적 소수자, 생태, 미래 사회 등 공동체의 관심사에 대한 문제의식을 공유하고 소통한다.²⁸⁾

27) 오성호, 「북한 현대시 개관」, 신형기·오성호·이선미 엮음, 『문학과지성사 한국문학선집 1900~2000: 북한문학』, 문학과지성사, 2007, 1154~1155면.

2007 개정 교육과정은 제7차 교육과정과 달리 총론은 물론 도덕과, 사회과, 국어과 등 교과별 교육과정의 세부적인 내용에서도 다문화적 인식을 보여주고 있다.²⁸⁾ 앞서 인용한 제7차 교육과정의 교육 내용과 비교할 때 위의 내용은 다수자를 대상으로 한 소수자 이해 교육이 어떻게 진행되어야 하는지에 대해 깊이 있는 이해를 보여주고 있는 것이다. ‘공동체’라는 용어가 자칫 개인의 자유보다 공동체로의 통합을 강조하는 것처럼 비칠 수 있으나 ‘다양한 층위의 공동체’를 강조함으로써 우리 사회의 구성원들이 지닌 다양성을 수용하고 있다. 또한 ‘연대 의식’, ‘공유’, ‘소통’ 등의 용어를 통해 문학교육이 주류 문화가 이끄는 방향으로 수렴되는 교육이 아니라 공동체 간의 차이를 민주적으로 이해하도록 하는 교육이 되어야 함을 강조하고 있다.

4. 북한 서정시의 다문화적 이해

(1) 북한 시사의 전개와 서정시의 흐름

연구자들은 해방 이후 북한 시사를 대략 세 시기로 나누어 설명하고 있다. 오성호는 해방기와 한국전쟁기, 전후복구기, 천리마운동기, 주체시기³⁰⁾로, 홍용희는 평화적 민주건설 시기, 조국해방전쟁 시기, 전후복구건설 및 천리마운동 시기, 주체사상 시기, 김일성·김정일 통치 시기, 김정일 통치 시기³¹⁾로 나누어 북한 시사를 고찰하고 있다. 당이 제시하는 구체적인 문예정책에 따라 북한 시단의 창작 경향이 차이를 보이기 때문에 이러한 시기 구분은 북한에서 기술된 문학사의 시기 구분과도 거의 유사하다.

해방기의 북한 문단에서는 해방의 감격을 노래한 시와 토지개혁을 찬양하는 시, 김일성을 우상화하는 시 등이 창작되었다. 특히 조국 해방의 기원을 밝히고 북한 건국의 정당성을 선전하기 위해 김일성을 해방의 주체로 제시하는 시들이 많이 쓰였다. 김일성의 항일무장투쟁을 다룬 서사시 『백두산』이 쓰인 것이 1947년이였다. 한국전쟁—북한식 표현으로라면 조국해방전쟁—시기의 북한 시는 인민군의 애국심과 영웅성을 묘사하고 후방 인민들이 그들을 희생적으로 뒷받침하는 모습을 형상화함으로써 전쟁의 수행에 필요한 유대와 단결을 강화하고자 했다. “이 나라 용감한/ 빨치산 청년/ 그가 몇 날 전의 포위전에/ 앞장서 나아가다 쓰러질 때/ 마지막 부른 목소리/ “김일성 장군이시여/ 저는 끝까지 승리 속에 전진합니다……”// …… <중략> …… // 나의 따바리총! 가자/ 재구 전주를 거쳐/ 여수 목포 부산으로/ 아니 제주도 끝까지/ 가자, 나의 따바리총”이라고 적고 있는 안용만의 「나의 따바리총」은 전쟁의 승리를 낙관하면서 인민군의 영웅적 모습을 그린 이 시기

28) 교육인적자원부, 『교육인적자원부 고시 제207-79호: 국어과 교육과정』, 교육인적자원부, 2007, 119면.

29) 이러한 교육과정의 변화는 교과서에도 반영되어서 예컨대 2007년 3월 발행한 5·6학년 도덕 교과서에는 혼혈아와 입양아의 문제가 예제로 실려 있다. 양영자, 앞의 논문, 70~71면.

30) 신형기·오성호·이선미 엮음, 앞의 책.

31) 홍용희, 「해방 이후 북한 시의 역사적 고찰」, 김종희 엮음, 『북한문학의 이해 2』, 청동거울, 2002.

의 북한시의 대표작이다.

전후복구기 북한은 ‘조국해방전쟁’의 결과 폐허가 된 국토를 회복하고 김일성을 정점으로 하는 사회주의 사회를 건설하는 데 주력했다. 사회주의 사회 건설 과정의 역동적인 현장을 그려낸 이용악의 「평남관개시초」 연작이 이 시기의 대표작이며, 새로운 사회의 건설을 위해 삼과 망치를 들기 보다는 책상머리에서 “토론만 하는 사람 ‘토론꾼’”을 풍자한 박성석의 「토론만 하는 사람」도 당시 북한 사회의 한 단면을 엿보게 한다. 오성호는 전후복구 과정에서 농촌의 협동경제가 생산력의 신장을 가져온 결과 농촌 생활이 여유로워지는 한편으로 1956년 열린 제2차 조선작가회의에서 도식주의적 경향에 대한 비판이 제기되면서 북한 시단에서 한동안 농민들의 삶을 그린 향토적 서정시가 다수 창작되었다는 점에 주목한다.

이 시기 창작된 김순석의 작품들에 대해 오성호는 북한 문단을 대표하는 것으로 극찬하고 있는데, 그의 대표작 「마지막 오솔길」³²⁾에 대한 남북한 연구자들의 평가가 극명하게 차이를 보인다는 점이 흥미롭다. 「마지막 오솔길」에는, 농촌에 트랙터가 들어오고 새로 넓은 길을 내면서 익숙했던 고향의 오솔길이 사라지는 것을 두고 시적 화자가 느끼는 애뜻한 심정이 잘 드러나 있다. 남한의 독자에게도 근대화의 풍경 속에서 어린 시절 웃고 울던 추억을 함께 했던 오솔길에 대한 추억을 추체험하기는 그리 어렵지 않은 것이어서, 김재용은 이 시가 북한 문학 특유의 도식성에서 벗어나 개인의 감정을 진솔하게 담아내고 있다며 높이 평가한다. 그러나 작품이 발표된 당대 북한의 한 평론가는 이 시에 드러난 정서가 “소부르조아적 애수에 불과”하다고 비판한 바 있다.³³⁾ 사회주의 농촌을 건설하는 현장의 역동성이나 노동자들이 따라야 할 영웅의 모습, 또는 사상성을 드러내는 대신 과도하게 감상에 젖어 있다는 것이 비판의 요지이다. 이를 통해 남한과 북한의 작가들이 그려야 할 세계의 모습도, 그 세계를 그리는 데 동원하는 미학적인 장치에 대한 이해도 다르지만 작품을 읽는 남북한 독자들의 기대 지평도 확연한 차이를 보인다는 것을 확인할 수 있다. 그러나 사라지는 오솔길과 함께 “가난도/ 슬픔도” 영원히 마지막이라는 대목에서 이 시가 변화될 농촌에 대한 기대를 표현하고 있어서 이 시의 시적 화자가 과거에 대한 미련을 떨치지 못한다고 보는 것은 적절하지 않다는 비판도 공존한다. 같은 문화권에 속한 독자들 사이에도 해석의 차이가 있을 수 있는 것이다. 중요한 것은 선입견 없이 읽는다면 이 시가 남한의 독자들에게 북한 시에 대해서도 정서적 공감을 형성하는 것이 충분히 가능하리라는 점이다. 충청북도 진천군 출신으로 해방 공간에서 월북을 택한 시인 조벽암이 이 시기에 발표한 「삼각산이 보인다」, 「서운한 종점」, 「가로막

32) 잘 가거라 마지막 오솔길……/ 네 위에 오래 서렸던 한숨같이/ 두 줄기 끝없는 달구지 자국도/ 자국에 자라 우거진 즈새 풀송구리도// 허술하고 초라하고 인적이 없어/ 눈에도 띄우지 않은/ 고향의 좁은 오솔길/ 마지막으로 오래 나를 걸구어달라// 맨발에 밟히던 흙 내음새/ 풀단을 베어 지고 소를 몰려/ 같이 비에도 젖었던 사이/ 같이 해에도 말렸던 사이// 해 뜨기 전 이슬 무렵엔/ 머슴의 처지가 하도 애처로워서/ 너는 풀잎에 나는 두 눈에/ 같이 눈물도 흘렸던 사이// 우리 피차에 무슨 좋은 일 있었던가/ 너는 덩불에 묻혀 나는 가난에 묻혀/ 기를 치지 않은 달구지 소리처럼/ 어린 날의 짓궂은 세월은 구울려갔지……// 넓은 길은 깔린다……/ 전선줄이 노래하며 뻗는다/ 또락또의 가벼운 동음……/ 땅을 흔든다. 가슴을 흔든다// 잘 가거라 마지막 오솔길/ 천년 너와 함께 있자던 가난도 슬픔도// 삐걱이던 달구지 소리도./ 영원히 영원히…… - 김순석, 「마지막 오솔길」 전문.

33) 남북한 두 평론가의 상반된 견해에 대해서는 김경숙, 「북한 시의 형성과 전개 과정 연구」, 이화여대 박사, 2002, 61~62면을 참조할 것.

힌 림진강」 등의 시에서는 분단의 아픔과 통일에 대한 열망을 읽을 수 있다.

천리마운동기의 북한 사회는 남한보다 앞서 이룩한 경제 성장의 성과에 대해 자신감을 갖게 되었다. 이 시기 북한 시는 인민 대중에게 천리마 운동에 동참할 것을 강조했다. 김일성이 자상한 아버지로서의 이미지를 확고히 하는 데 기여했고, 사회주의적 삶의 아름다움을 표현했다. 한편으로는 남한에 대한 우월감을 토대로 남한 현실에 대한 비판을 담은 시, 통일의 당위성과 국토의 아름다움을 노래하는 시들이 창작되었다. 이어 주체시기에 이르면 김일성은 물론 후계자 김정일을 포함해 혁명 가계를 우상화하는 데 전력을 기울이게 된다. “참말로 당적이고 혁명적이며 인민적인 문학예술”이 “근로자들을 공산주의적으로 교양하는 힘 있는 수단”으로 부각되면서, 당성, 노동계급성, 인민성을 핵심미학으로 하는 주체문예이론이 이론과 실천 양면에서 관철되게 된다.

1980년대 이후에는 북한의 문예정책을 김정일이 실질적으로 주도했으며 도식성을 비판하면서 생산 현장의 ‘숨은 영웅’들을 형상화하는 데 관심을 보이게 된다. 또 주체시기와는 다르게 평범한 인물들의 생활 서정을 담은 시들도 눈에 띈다. 1992년 발표된 『주체문학론』에는 “시문학의 서정을 높이자면 시인의 개성적인 얼굴을 뚜렷이 드러내는 것이 필요하다. 시의 서정은 시인 자신의 정서를 직접 표현하는 주장이다.”라는 내용이 실려 있다. 이 시기에도 고난의 행군 정신, 붉은기 사상, 선군정치 등 북한의 통치 이데올로기를 형상화한 문학 작품이 중요한 비중을 차지하고 있지만 한편으로는 일상적 농촌의 현실을 비롯한 일상적 체험을 담은 시, 고향과 부모에 대한 그리움과 통일에의 열망을 담은 시, 남녀의 애정을 다룬 시, 산수시 등 서정성이 짙은 다양하게 창작되기에 이른다.

이처럼 북한 시사를 살펴보면 우리가 흔히 생각하는 바와 같이 당의 교시에 따라 혁명가계를 우상화하고 사회주의 체제 하의 삶의 모습을 미화하는 한편 남한 현실을 왜곡해서 전하고 비판하는 시들이 적지 않음을 알 수 있다. 그러나 다른 한편으로는 도식적이고 교조적인 문학 창작의 흐름을 따르지 않고 시인 개인의 내밀한 서정과 개성을 표현한 시들이 존재한다. 요컨대 남북한 이데올로기와 문학관의 이질성 때문에 남한의 독자들로서는 읽기조차 거북한 시들만 있는 것이 아니라, 사상성과 예술성 사이의 긴장과 일탈이 북한의 문단에도 존재해 왔다. 학생들에게 북한 시를 읽을 기회를 주지 않고 북한 문학은 당의 문예정책에 따라 획일적으로 창작된 것으로 설명해서는 안 되는 것은 이 때문이다.

(2) 1990년대 북한 서정시의 실제

가. 다양한 생활 체험의 시화와 서정의 확보

1990년대 북한 시에서 눈에 띄게 나타나는 경향은 사랑하는 사람에 대한 순정과 일상의 정겨운 모습들이 서정적으로 그리는 작품들이 많다는 것이다. 작품 속에 수령이나 당, 조국과 같은 관념적 소재가 아니라 일상의 구체적 경험이 담겨 있고, 그 경험에서 우리나라는 다양한 감정들이 독자의 공감을 불러일으킨다. 북한 시가 보여주는 일상의 모습은 우리의 그것과 닮은 듯 다르다. 「어머니, 그 이름은 사랑입니다」에서 뜨거운 노동의 현장에 어머니의 모습이 겹쳐지는 장면이 언뜻 낯설다는 느낌을 주듯, 생활 서정을 담은 북한 시는 남녀 간의 사랑, 세대 간의 차이, 삶의 자세에

대한 통찰과 같이 익숙한 주제를 담은 듯하면서도 북한 사람들의 생활 풍경은 우리의 그것과 같지 않다.

하많은 사람에/ 말은 안 해도/ 정가는 곳은/ 따로 있는지/ 경쟁을 걸고도/ 도와만
주고파// 그이사 이런 심정/ 아시는지 마는지/ 그래도 애정이란/ 견잡을 수 없어서
/ 달랠수록 내닫는 걸/ 어이합니까?// 정들인 일터에서/ 헤어지던 날/ 가슴에 출렁
대는/ 말을 못 하고/ 떠나와선 은근히/ 그림답니다.

- 박아지, 「그림답니다」(1958) 부분.

북한 시가 전반적으로 교조적 편향을 보일 때에도 일상에서 느끼는 소소한 감정을 담은 시가 전혀 없었던 것은 아니다. 1958년 작인 위의 시에는 공사 현장에 참가했던 한 여성 노동자가 그곳에서 만난 ‘그이’에게 느낀 사랑의 감정이 나타나 있다. 공사 현장의 하고 많은 사람들 중에 그녀의 마음을 사로잡은 건 오직 한 사람 ‘그이’여서 “경쟁을 걸고도/ 도와만 주고” 싶은 마음을 불러 일으킨다. 여느 사랑에 빠진 이들이 그렇듯 그녀는 이미 자신의 감정을 스스로 제어하지 못하고 결국은 “말을 못하고/ 떠나”오고선 그이에 대한 그리움을 떨치지 못하고 있다. 이성애에 대한 사랑을 느끼는 그녀의 떨리는 마음과 그리움은 보편적인 정서이지만 “경쟁을 걸고도/ 도와만 주고”픈 그녀의 마음은 협동 노동의 장면을 떠올려야 비로소 이해할 수 있는 것인데, 이 부분을 남한의 독자가 온전히 이해하기란 쉽지 않아 보인다. 남녀 간의 사랑도 사회주의 조국의 건설에 열렬히 헌신하도록 하는 동력으로서 전이되거나 신성한 노동의 즐거움을 그려내는 매개가 되는 것은 북한 시의 특징적인 면모이다.

풀잎에 맺힌/ 이슬 내리는 소리도 들릴 듯/ 고요한 새벽// 다만 별한끝 어디선가/
가까이 들리다가는 멀어지고/ 멀어졌다가는 다시 들리는/ 트락톨소리// 그 소리/ 단
잠 든 마을/ 집집을 애도네// 동음소리에 심장의 말을 담아/ 지긋게도 처녀를 찾네/
-어서 나오렴/ 내 사랑 내 정든 사랑// 그만에야 잠을 깬 처녀/ 서둘러 집을 나서
네/ 그 총각과 남몰래 만나던/ 버들방천과 비길수 없는/ 아름답 행복이 기다리는
논밭을 향해// 그 총각이 전조등불빛으로 불러온/ 그 새벽빛 보고싶어/ 그 총각이
고루어 놓은 논밭에/ 모내는 기계의 동음/ 선참으로 울리고 싶어……

- 서진명, 「새벽」(1990) 전문.

1990년대 북한 서정시에도 남녀 간의 사랑은 중요한 소재로 등장한다. 이 시에서 처녀의 총각에 대한 사랑은 새벽녘 트랙터 소리에 잠을 깨고도 즐거운 마음으로 일터로 달려 나가게 하는 동력이 된다. “정든 사랑”이 일터에서의 모습으로 그려지는 것은 남한 독자에게 그리 익숙한 풍경은 아니다. 1980년대 노동시에서 노동 현장에서의 구체적인 일상과 서정을 그린 유사한 시편들을 찾을 수 있으나 대중적인 지지를 받은 작품들은 아니기 때문이다. 그녀는 처녀보다 먼저 “그 총각이 전조등불빛으로 불러온” 새벽빛이 보고 싶어 단숨에 집을 나서 총각이 있는 곳으로 향하지만 그

곳은 또한 일터이기도 하다. “선참으로 울리”겠다는 표현은 북한 시에 종종 등장하는데 우리에게
는 표현 자체도 그 속에 담긴 정서도 낯설게 느껴진다.

같은 시기 북한 시에는 시인의 창작에 대한 고민을 표현하거나 바느질이라는 일상적 행위 속에서
삶의 자세를 다지기도 한다.

시의 우물은 깊고깊어/ 파고 또 파다 기가 진한 밤/ 사색의 정대를 놓고/ 에-라
그만 쉬려는데// 똑 똑 똑 누가 날 불러/ 문열고 로대에 나서니/ 오, 지칠 줄 모르
는 락수물이/ 란간아래 굳은 돌 뚫고 있네

- 안정기, 「락수물 소리」(1993)

실을 꿰려 바늘을 손에 드니/ 세상 떠난 어머니 얼굴이 떠오른다/ 밝은 전등아래
서도 실을 못꿰어/ “애야 이걸”/ 바늘실을 나에게 주시던 어머니// 내 오늘 바늘 쥐
고 어린 딸을 찾는다/ “애야 이걸”/ 어머니가 하던 그말을 내가 한다/ 인생이 실처
럼 긴 줄을 알았더니/ 지나보면 바늘처럼 짧은 것이 아닌가// 작은 바늘에 실을 꿰
고 못 꿰이/ 짧고 늙음을 다 말해주거나/ 길지 않은 인생길에/ 내몸도/ 바늘처럼/
시간과 분과 초를 촘촘히 누비며/ 빈자리없이 살아야하리/ 삶의 자욱자욱 빛내가야
하리

- 문동식, 「바늘」(1995) 전문.

「낙수물 소리」에는 시가 써지지 않아 잠자리에 들려던 시인의 눈에 들어온 짧은 풍경이 그려져
있다. 창작의 고통에는 국경이 없는 것이어서 ‘정대’, ‘로대’처럼 낯선 어휘에도 불구하고 새벽녘
펜을 놓고 머리를 식히려 마루의 난간에 선 시인의 모습을 그리는 건 어렵지 않다. 시인은 낙수물
이 “지칠 줄 모르”고 난간 아래 굳은돌을 뚫듯, 쉽 없이 “파고 또 파”면 깊고 깊은 “시의 우물”에
도 결국은 물이 솟아나리라는 깨달음에 도달한다. 바느질을 하다 문득 인생은 짧고 어머니에게서
나에게로, 다시 딸에게로 이어지는 것임을 「바늘」은 이야기한다. 바늘에 실을 꿰지 못해 딸에게
실을 꿰어 달라 부탁하는 어머니의 모습은 익숙한 장면으로, 그 짧은 순간에 인생의 의미를 담아
내는 시인의 통찰력이 돋보이는 작품이다. 북한에서는 ‘교훈시’로 소개되었으며, 구체적인 경험을
먼저 제시하고 그로부터 삶의 자세를 도출해 내는 시상의 전개는 「차마설」과 같은 고전에서 작가
가 삶의 자세에 대한 깨달음에 도달하는 사고의 과정과 흡사하다.

새집을 받았다고/ 빨리 오시라고/ 몇 번이고 재촉한 딸의 편지에/ 빨리 간다는 것
이 오늘에야 찾아온 할머니/ 옛날부터 새집들이에는 불이 선참이라며/ 딸앞에 내놓
는 《금강》 성냥!// 아니 성냥은 해서 뭘할까/ 너무 어이없어 딸은 웃어도/ 산골도
북방의 산골에서// 전기로 밥을 짓고/ 전기로 방을 덥히는줄/ 할머니 어이 할라

- 김만영, 「북방의 새 모습(2)」(1999) 부분.

전기가 들어오는 줄 모르고 이사 간 딸네에 들르면서 성냥을 사온 어머니도 그 성냥을 두고 밉

지 않은 편찬을 주는 딸도 정겨운 일상의 한 단면이다. 그러나 문화의 차이는 이 시에도 나타나고 있어서, 남한의 독자에게 북한 사람들의 삶을 알아갈 수 있도록 이끌어 준다. 이사 간 집에 성냥과 초를 사 들고 가던 풍습은 남한에서는 이미 옛날 일이 되었는데, 북한에서도 그런 풍습이 차츰 사라져 가는 모양이다. 1970년대 도시화·근대화를 경험하는 우리 사회의 풍경을 보는 것 같은 이 시를 통해 1990년대 후반의 북한 사회의 한 단면을 엿볼 수 있다.³⁴⁾

나. 분단의 고통과 통일에 대한 의지의 표현

분단 문제는 북한 시의 오랜 소재였었다. 한국 전쟁 시기에는 통일에 대한 자신감으로, 전쟁 이후에는 애국심과 민족애를 고취하는 동기로 월북시인의 애뜻한 향수로 변주되어 온 ‘분단의 아픔과 통일에 대한 의지’는 북한 시의 중요한 형상화 대상이었다.

여기가 오늘의 종점이라네./ 꿈에서 깨어난 사람처럼/ 나는 또 집을 내려야 하나?// 한발자국이라도/ 더 가까워진 이곳이/ 무척 반갑기는 하다마는// 다시 천근 추에 매어 달린 듯/ 흠에 돌처럼 우뚝 서/ 남쪽 하늘을 바라본다

- 조벽암, 「서운한 종점」(1956) 부분.

앞서도 언급했던 「서운한 종점」에는 고향에 가까이 가고 싶어도 ‘종점’에서 내릴 수밖에 없어 멀리 남쪽 하늘만 바라보는 시인의 서글픈 심정이 잘 그려져 있다. “한발자국이라도/ 더 가까워진” 곳에서나마 고향을 생각하는 것으로 마음을 달래는 그의 모습은 임진각에서 서서 멀리 북의 고향을 그려보는 실향민들의 모습과 자연스레 겹쳐진다. 시인은 끝내 고향에 다시는 돌아갈 수 없었고, 남북 교류가 활발히 진행되던 시기 이산가족 상봉과 금강산 관광에 대한 제도적 지원으로 예전보다는 나아진 상황이지만 실향과 이산의 아픔은 아직도 진행형이다.

꿈에도/ 생시에도/ 고향을 생각하는 마음속엔/ 너만이 보인다/ 너만을 찾는다// …… <중략> …… // 외로이 홀로 서있는 그 모습/ 어쩐지 내겐 생각되구나/ 이 아들을 기다려 기다려/ 긴긴세월 애태우며 살아오셨을/ 남녘의 내 어머니처럼// 포연이 하늘을 뒤덮던 그 밤/ 나루가의 버드나무밑에서/ 북으로 떠나는 내 어깨우에/ 작은 보따리 메워주며/ 손저어 바래주던 어머니

- 신지락, 「어머니의 모습」(1995) 부분.

북으로 떠나는 아들의 어깨에 “작은 보따리/ 메워주며/ 손저어 바래주던 어머니”는 “한생을 기

34) 2006년 10월 『조선문학』에 실린 리동수의 「시는 시로 되어야 한다」는 평론에는 “시는 주관적 체험과 느낌의 산물이다. 서정적 주인공의 내적인 정서심리상태, 주관적느낌에서 일어나는 인정심리 적굴곡상태가 사실에 대한 털거나 서술식묘사로써가 아니라 주관적가정도로와 정서적호소로 충만될 때라야 서정미가 풍부히 차넘치게 된다.”라고 적혀 있다. 이는 최근 북한 시단이 당이 제안하는 선군문학론의 이면에서 시의 정수를 본격적인 서정시에서 찾으려는 비평적·창작적 경향을 확인시켜 준다.

다리시며” 사셨을 것이고 아들은 “운명하면서도 눈감지 못했다”를 어머니를 떠올리며 그리움에 목이 맨다. 북에 어머니를 남기고 떠난 남의 아들도 마찬가지로였다. 분단이 극복되지 않는다면 남과 북의 시인들에게 그들의 아픔은 지속적으로 창작의 계기가 될 것이고, 통일에 대한 기대와 열망, 의지를 담은 시들이 쓰여질 것이다. 북한 정권이 통일을 외치는 것은 체제의 유지와 위기의 극복을 위한 정치적 계산이 반영된 것이라 하더라도 평범한 북한 사람들에게 통일은 우리에게 그러한 것과 마찬가지로 평생을 고통 속에 살아야 한 이들을 위로하는, 보듬어 안는 사람과 사람 사이의 문제이기도 하다는 것을 이러한 시들은 이야기한다. 이러한 시는 아래와 같은 남한의 시를 연상시키면서 차이 속에 존재하는 남북한 시의 정서적·형식적 유사성을 보여주기도 한다.

아버지, 아직 남북 통일이 되지 않았습니다./ 일제 시대 소금 장수로/ 이 땅을 떠도신 아버지./ 아무리 아버지의 두만강 압록강을 생각해/ 눈 안에 선지가 생길 따름입니다./ 아버지의 젊은 시절/ 두만강의 회령 수양버들을 보셨지요./ 국경 수비대의 칼날에 비친/ 저문 압록강의 붉은 물빛을 보셨지요./ 그리고 아버지는/ 모든 남북의 마을을 다니시면서/ 하얀 소금을 한 되씩 팔았습니다./ …… <중략> …… / 아버지, 남북 통일이 되면/ 또다시 이 땅에 태어나서/ 남북을 떠도는 청정한 소금 장수가 되십시오./ “소금이여”, “소금이여”/ 그 소리, 멀어져 가는 그 소리를 듣게 하십시오.

- 고은, 「성묘」(『문의 마을에 가서』, 1974).³⁵⁾

다. 아름다운 자연 풍경의 묘사

북한 시에서 자연의 묘사는 국토의 아름다움을 형상화하는 데 초점이 맞추어져 있다. 우리 시에서는 개인의 내면에 연루된 풍경을 그리는 것이 일상적이지만, 북한 시에서 자연은 조국애를 추동하고 남과 북의 통일에의 의지를 다지는 매개가 되기도 한다. 그리고 자연을 다룬 시는 이념의 제약으로부터 비교적 자유로울 수 있어서 북한 시사에서 꾸준히 그 흐름을 이어오고 있다. 1990년대의 풍경시는 “자연을 당이 주도하고 있는 주체적 문예정책을 수행하기 위한 전략의 보조적 배경으로 삼”았던 것에서 점차 벗어나는 모습을 보여준다.³⁶⁾ 이념이 투영된 자연이 아니라 자연 그 자체의 아름다움과 그것을 지켜보는 시인의 감흥을 형상화한 시가 쓰여지고 있는 것이다.

(가) 바다 멀리 호도의 등어리에/ 한순간 환한 빛이 없혀 있더니,/ 하늘과 바다를 가득 채우며/ 달이 뜬다, 영흥만에 달이 뜬다.// 번들거리는 물결을 차며/ 물새들 고추 달을 향해 나는구나./ 검푸른 바위 그늘 속에서/ 흰 돛 소리없이 미끄러져 나 오누나.// 아름다워라, 동해의 저녁이여, 달빛 아래 철썩이는 금물결이여, 하늘의 별

35) 구인환·구자송·정충권·임경순·하희정·황동원, 『문학(하)』, (주)교학사, 2003에 민족의 통일을 지향하는 작품으로 수록되어 있다.

36) 박주택, 「북한 산수시의 전개 양상」, 김종희 엮음, 『북한문학의 이해 2』, 청동거울, 2002.

이 바다 속에 잠기고/ 바다 속의 진주 하늘에 미소 짓는 시의 나라, 노래의 바다여!
- 김철, 「영흥만에 달이 뜬다」(1957) 부분.

(나) 오는 봄이 더딘듯/ 눈덮인 절벽가에 활짝 피어/ 백두의 노을빛을 잎잎에 머
금음/ 아름다운 진달래를 보아라// 그 타는 빛 말 못할 행복이런듯/ 티 한점 았을
세라/ 바람도 백두의 바람에/ 꽃잎을 씻도 또 씻네// …… <중략> ……// 아 어제
도 오늘도/ 때없이 때없이/ 백두의 눈비속에/ 기꺼이 서보는 내마음아!

- 윤병규, 「백두산의 진달래」(『조선문학』 1990.3) 부분.

(다) 아쉬워라/ 차마 발걸음 떼기가/ 비로봉의 폭포소리// 구룡연의 장쾌한 노래
소리/ 천하를 울리며/ 이 가슴을 그냥 내리쫓네// 신선의 날개옷인 양/ 골마다 내리
는 흰안개/ 정든님의 애무인양/ 내 몸을 감싸고 도네

- 이정택, 「금강산을 떠나며」(『조선문학』 1991.8) 부분.

「영흥만에 달이 뜬다」에서는 화자가 영흥만—강원도 동해에 있는 만으로 원산만이라고도 한다.—에 달이 떠오르는 풍경을 보면서 느낀 감흥을 그리고 있다. 바다 멀리 떠오르는 빛과 달을 향해 곧추 날아오르는 물새의 모습, 달빛 아래 일렁거리는 동해 바다의 물결, 하늘의 별들이 어우러지면서 빛어내는 이미지는 독자의 감탄을 불러일으킨다. 분단이라는 상황에도 불구하고 동해 바다의 월출은 남한의 독자에게도 자신의 경험을 토대로 추체험할 수 있는 풍경이어서 독자의 머릿속에 쉽게 그려진다. 풍경을 그려내는 언어의 미감과 사람살이와는 달리 탈이념적인 자연 풍경이 주는 감동은 독자의 긴장을 요구하지 않는다. 그러나 조국의 아름다운 자연과 그로부터 유래하는 서정을 담은 풍경시가 “세상에서 가장 아름다운 절경 위에서 부러움 없는 생활을 향유하는 인민의 생활상을 향유하는 인민의 행복상을 그려내는 데 그 목적을 두고 있”³⁷⁾다는 지적은 풍경시의 생산과 수용에 있어서도 문화적 차이가 있음을 말해준다.

(나)와 (다)는 1990년대에 쓰여진 시로 『조선문학』에 등장하는 풍경시, 산수연시 등의 소장르를 대표하는 작품이다.³⁸⁾ 북한 시에 ‘백두산’이나 ‘진달래’는 그러한 소재가 쓰이는 것만으로 상징적 의미를 갖는 것으로 해석하기도 하지만 그러한 상투성을 떠나서 보면 (나) 시에서도 자연과 대면한 시적 화자의 행복을 느낄 수 있다. (다) 시는 「관동별곡」을 연상시킬 만큼 익숙한 시어로 금강산의 풍경을 묘사한다. 2음보와 3음보가 교차하는 시의 음률 또한 고전 시가의 전통을 연상시키는 데, 자연의 풍광을 운율감 있는 언어를 통해 유려하게 읊고 있다. 남한에서는 이러한 풍경시들이 개인의 내면을 깊이 있게 파고들지 못하는 데 대해 비판적으로 보는 시각이 없지는 않지만 북한 문단에서는 오히려 “아름다운 자연을 통하여 거기에 비낀 인간 세계를 깊이 있게 드러내는 것은

37) 박주택, 앞의 글, 174~175면.

38) 『조선문학』에는 1986년 최동호가 사용했던 산수시라는 용어도 등장하며, 남한 연구자 중에는 자연 풍경을 그린 일련의 북한 시들을 산수시라는 용어로 통칭하는 경우도 있다. 북한의 산수시는 남한의 산수시와 달리 시적 화자의 내적 취향을 드러내지 않고 풍경을 외면화하는 데 그치고 있기 때문에 남북한 산수시가 서로 다르다는 지적도 있어서 이 연구에서는 『조선문학』에서 쓴 ‘풍경시’라는 용어를 사용하였다.

좋은 것”이라는 주체문예이론을 충족시키는 작품으로 높이 평가하고 있다.

(3) 북한 서정시의 교육적 의의

이상에서 살펴본 북한 서정시는 다음과 같은 교육적 의의를 지닌다.

첫째, 북한 문학과 문화에 대한 다문화적 이해를 가능하게 한다. 북한 문학을 동질성 회복의 논리로만 바라보게 되면 인간의 자유로운 서정을 담은 우리의 시가 당의 선정·선동의 도구로 전락한 북한 시보다 문학적으로 뛰어나다는 인식을 떨치기 힘들다. 남과 북의 이질적인 문학이 동질성을 회복하기 위해서는 어느 한 쪽의 문학적 성향을 부정하거나 ‘회복’해야 할 ‘민족의 전통적 정서’를 찾아 분단 이후 현대시가 이룬 시적 성취들을 평가절하하게 될 개연성을 부정할 수도 없다. 구체적인 작품을 통해 북한의 문학을 알고 그 문화적 특수성을 이해하는 것은 동질성 회복에서 차이의 이해로 인식을 전환할 것을 요구한다. 불확실한 보편성을 가정하고 강요하는 것이 아니라 공감과 비판적 거리두기의 균형을 잡으면서 북한의 문화에 대해 이해하고 특수성을 인정하는 것은 우리 문학의 다양성을 확보하는 길이기도 하다.

둘째, 풍경시를 통해서 살펴보았지만 북한 시는 우리 고전 시가 장르의 정서와 형식을 계승하고 있다. 민족적 형식에 대한 강조는 사회주의 리얼리즘의 기본 원칙 중에 하나이다. 1950년대 북한 문단은 “주체적인 민족문화를 창조하기 위해서는 선조들이 남겨놓은 민족문화유산 가운데서 조선 사람의 비위와 정서에 맞는 것들을 창조적으로 섭취해야 한다고 보”았으며,³⁹⁾ 1990년대의 풍경시에서 그러한 전제가 여전히 유효한 것으로 받아들여지고 있음을 추론할 수 있다. 2·3음보의 반복적 사용이나 감탄사와 감탄형 종결어미의 빈번한 사용, 전통적 정감이 느껴지는 시어의 사용 등⁴⁰⁾은 우리 시사에서 자연 풍경을 다룬 시편들의 역사적 연속성을 논할 수 있는 근거가 된다. 요컨대 풍경시는 이론적·비평적 설명이 함께 제시되지 않는다면 그 자체로 남한 독자에게 이질적인 문화를 체험할 계기를 주지는 못하지만 고전 시가와 연속성 속에서 교육적 의미를 갖는다.

셋째, 북한 문학에 대한 다문화적 이해는 한국 사회의 타자로 존재하는 이들을 이해하기 위한 출발점으로서의 의의를 갖는다. 다수자에 대해 행하는 소수자 문화의 교육 차원에서 북한 문학의 교육은 타자의 문화를 받아들이는 자세에 대한 교육으로서의 의미를 가지며, 이주 노동자나 결혼 이민자 등 우리 사회의 인종적·민족적 소수자들의 문화에 대한 교육이 다수자에 대한 다문화 교육에서 어떤 의의를 지닐 수 있는지를 보여준다. 다문화교육에서 타자에 대한 이해는 궁극적으로 자신의 정체성에 대한 성찰적 이해로 이어질 때 의의를 갖는다. 소수자 문화에 대한 교육은, 우리 사회를 구성하고 있는 다양한 소수자들이 다수자 문화의 경계 바깥에 놓이는 것이 아니라 그 안으로 들어와서 통섭하고 있음을 알고 소수자들의 정체성을 자연스럽게 받아들일 수 있도록 한다.

또한 소수자들에 대해서는 자신의 정체성을 스스로 존중하고 존중 받고 있음을 느끼는 계기를 제공한다. 다문화적 정체성의 개념에 따르면 “문화적 애착심이 부재하는 시민보다는 소속 공동체의 문화, 언어, 가치에 명료하고 사려 깊은 애착심을 지니고 있는 시민이 국가에 대한 반성적 정

39) 김경숙, 앞의 논문, 39면.

40) 박주택, 앞의 글, 173면.

체성을 형성할 가능성이 높다.”⁴¹⁾고 한다. 이는 북한 시의 수용이 소수자 교육에 시사하는 바를 적확하게 보여준다. 새터민들에게 북한 시의 교육은 그들 자신이 속해 있었던 문화가 존중 받고 있다고 느껴으로써 이전의 자신을 모두 부정해야 할 것 같고 한국 사회의 이등 시민이거나 국외 자처럼 느끼는 정체성 혼란이나 부정의 상태에서 벗어나도록 도울 수 있다. 다문화 사회에서 자아 존중감 없이 소수자들이 사회에 흡수되기를 바라는 것은 정치적·교육적으로 타당하지 않다.

끝으로, 앞서서 본격적으로 살펴보지 않았지만 북한 서정시는 남북한 시사의 연속성 확보하고 1930년대 시단에서 중요한 시적 요소였던 북방 정서의 분단 후 흐름을 확인하도록 한다. 백석, 이육사 등 1930년대 우리 시사에서 중요한 역할을 했던 시인들 중에는 북한에서 숙청당하지 않고 지속적으로 시작을 해 나간 이들이 있다. 이들의 시는 시인 개인의 시적 편력을 단절이 아닌 연속성 속에서 살펴보게 한다는 의미도 있지만, 우리 시사의 연속성을 확인하는 데 있어서도 의의가 있는 것이다.

5. 맺으며 — 연구의 의의와 한계

이상에서 이 연구는 다문화 교육에 대한 이해를 바탕으로 우리 문학교육의 북한 시 수용 문제를 짚어보고, 이어 북한 서정시의 특성과 교육적 의의를 살펴보았다. 특히 지금까지 소략하게 다루었거나 작품에 대한 직접 경험은 배제하고 몇 줄의 비평적 서술을 통해서만 북한 문학을 접해왔던 학생들에게 북한 서정시를 가르침으로써 다문화 교육의 측면에서 얻을 수 있는 성과에 대해 논의하고자 했다. 기존의 정전 논의에서도 북한 시를 비롯해 소수자 문학의 교육적 수용에 대해 논의하지 않았던 것은 아니지만, 이 연구는 인종적·민족적 소수자의 문화를 다문화적으로 끌어안기 위해 문학교육이 고민해야 할 부분을 논의하기 위한 시작점으로서 의의를 가질 수 있다고 본다.

그러나 분단의 극복이라는 과제를 안고 있는 우리나라에서 다문화 교육은 ‘성찰적 민족주의’와 균형을 이룰 수 있게끔 설계되어야 한다고 볼 때, 북한 문학을 읽을 기회를 주는 것이 동질성 회복의 중요한 열쇠가 될 것⁴²⁾이라는 점 또한 간과할 수 없다. 북한 문학을 차이를 이해하고 존중하는 계기가 될 것이라고 보는 이 연구의 관점이, 다문화 교육이 흔히 직면하는 바와 같이 통합이 아닌 분열을 조장하는 것이라는 비판에 직면하게 될 가능성도 배제할 수 없다. 현실적으로 지금 현대 남북한의 정세 속에서, 우리 교육계의 분위기 속에서 북한 문학을 교과서에 수록하고 그들의 문화를 존중하여 가르치자고 하는 것이 이데올로기적인 편향으로 비칠 가능성도 없지 않다. 그런 문제 때문에 이 연구의 취지가 왜곡되어 전달되지 않기를 바란다.

또 다른 관점에서 보면 북한의 서정시는 북한 시사 전체를 놓고 볼 때 주류가 아니라는 비판에 직면할 수도 있을 것이다. 여기서는 1990년대 이후의 서정시를 주로 살펴보았지만, 북한 시사에서 당의 정치적 요구와 작가 개인의 표현의 욕구 사이에서 후자에 기우는 시들이 지속적으로 쓰여

41) James A. Banks, 모경환 외 옮김, 앞의 책, 38면.

42) 김대행, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 305 ~ 306면.

왔기 때문에 북한 서정시는 그 자체로 시사적 의미를 가지고 있다. 그리고 뚜렷한 이질성이 느껴지는 작품들을 두고 최소한의 차이를 택한 것에 대해 이견이 있을 수 있다. 그렇지만 다수의 현행 문학 교과서가 보여주듯이 북한 문학의 이질성을 확인하는 것이 아니라 그에 대한 상호존중과 관용을 의도하는 교육에서라면 북한의 서정시가 가장 적절한 교육적 매개라고 본다.

참고문헌

<자료>

18중 『문학(하)』 교과서.

신형기·오성호·이선미 엮음, 『문학과지성사 한국문학선집 1900~2000: 북한문학』, 문학과지성사, 2007.

<논문 및 저서>

김경숙, 「북한 시의 형성과 전개 과정 연구」, 이화여대 박사, 2002.

김남희, 「현대시의 서정적 체험 교육 연구」, 서울대 박사, 2007.

김대행, 『문학교육의 틀짜기』, 역락, 2000.

김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대출판부, 2000.

김미혜, 「사회·문화적 문해력 신장을 위한 방언의 교육 내용 연구」, 『선청어문』 제33집, 서울대학교 사범대학 국어교육과, 2005.

김복영, 「다문화 시대의 배려교육과정: 사회적 소수를 중심으로」, 『한국초등교육학회 2008년 제1회 학술대회 자료집』, 한국초등교육학회, 2008.

김용락, 「북한시의 개인주의와 서정의 문제」, 『민족문화논총』 제34집, 영남대학교 민족문화연구소, 2006.

김중희 엮음, 『북한문학의 이해』, 청동거울, 1999.

김중희 엮음, 『북한문학의 이해 2』, 청동거울, 2002.

김학렬, 「북의 문학: 최근 평론과 시 수편」, 서울대학교 중앙도서관-통일평화연구소 공동주최 통일학 세미나 자료 『북한문학의 전개과정과 양상』, 서울대학교 통일평화연구소, 2008.

박순선, 「1990년대 북한의 서정시 전개 양상」, 『현대문학이론연구』 제26집, 현대문학이론학회, 2005.

박영민·최숙기, 「다문화 시대의 국어교과서 단원 개발을 위한 연구」, 『청람어문교육』 제34집, 청람어문교육학회, 2006.

성기옥, 「다문화 사회에서의 언어 교육의 과제」, 2008년 국제학술회의 자료집 『다문화교육과 한국어교육』, 국제한국언어문화학회·서울대학교 국어교육연구소, 2008.

심영택, 「통일 대비 국어 교육 연구」, 『논문집』 제37호, 청주교육대학교, 2000.

양영자, 「한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색」, 이화여대 박사, 2008.

오성호, 「전후 복구건설기의 북한시 연구」, 『배달말』 제39집, 배달말학회, 2006.

원진숙, 「다문화 시대 국어교육의 역할」, 『국어교육연구』 제30집, 국어교육학회, 2007.

윤여탁, 「다문화교육으로서의 한국어교육: 현실과 방법」, 2008년 국제학술회의 자료집 『다문화교육과 한국어교육』, 국제한국언어문화학회·서울대학교 국어교육연구소, 2008.

이성천, 「『주체문학론』 이후의 북한시 연구」, 『한민족문화연구』 제19집, 한민족문화학회, 2006.

- 이영미, 「북한 문학교육의 동향 고찰」, 『문학교육학』 제22집, 한국문학교육학회, 2007.
- 장문강, 「새터민 청소년의 학교적응에 관한 연구: 다문화교육 관점을 중심으로」, 『청소년문화포럼』 제19권, 한국청소년문화연구소, 2008.
- 장인실, 「미국 다문화 교육과 교육과정」, 『교육과정연구』 제24권 제4호, 한국교육과정학회, 2006.
- 정상준, 「다문화주의를 넘어서」, 『미국학』 제24집, 서울대학교 미국학연구소, 2001.
- 최현, 「한국인의 다문화 시티즌십(multicultural citizenship): 다문화 의식을 중심으로」, 『시민사회와 NGO』, 제5권 제2호, 한양대학교 제3섹터연구소, 2007.
- 황규호·양영자, 「한국 다문화교육의 교육내용 쟁점 분석」, 『한국초등교육학회 2008년 제1회 학술대회 자료집』, 한국초등교육학회, 2008.
- Banks, James A., An Introduction to Multicultural Education, 4/E, 모경환 외 옮김, 『다문화교육 입문』, 아카데미프레스, 2008.
- Bernheimer, Charles ed., Comparative literature in the age of Multiculturalism, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1995.
- Bouber, Martin, “Ich und Du”, Die Schriften über das dialogische Prinzip, 표재명 옮김, 『나와 너』, 문예출판사, 2001.

‘다문화 교육의 관점에서 본 북한 서정시의 문제’에 대한 토론문

■ 민재원 (춘천교대 강사)

다문화 교육이 중요한 과제로 부각되고 있는 시기에 문학교육이 북한 문학을 어떻게 바라볼 것인가에 대한 고찰은 반드시 필요할 것으로 보입니다. 이 연구는 그러한 필요에 부응하여 1990년대 북한의 서정시 작품들에 대한 분석을 통해 다음과 같은 교육적 의의를 밝히고 있습니다.

- ① 북한 문학과 문화에 대해 차이를 인정하고 이해하는 발판 마련
- ② 고전 시가와와의 연속성 확인
- ③ 다수자들이 소수자들을 받아들일 수 있는 계기 제공
- ④ 소수자들의 자아 존중감 회복
- ⑤ 북방 정서의 詩史적 연속성 확인

위의 의의들에 대해서는 대체로 동의하는 바이지만, 세부적인 내용이나 논의의 흐름에 있어서는 몇 가지 의문점이 있어 이에 대한 질문을 드리고자 합니다.

1. 개념의 문제 - ‘소수자’ / ‘타자’

먼저 이 연구에서 ‘소수자’와 ‘타자’라는 개념이 서로 어떤 관계에 놓이는지에 대해 자세히 설명해 주셨으면 합니다. 4장의 마지막 부분에서는 “다수자에 대해 행하는 소수자 문화의 교육 차원에서 북한 문학의 교육은 타자의 문화를 받아들이는 자세에 대한 교육으로서의 의미를” 가진다고 하고 있어 동일한 의미로 사용된다 할 수 있습니다. 그러나 3장의 중반부에서는 “우리 문학의 경계에 대한 고민은 학생들로 하여금 타자와의 관계 속에서 자신의 문화적 정체성을 모색하는 경험을 제공할 수 있다”고 하고 있어 ‘타자’가 곧 ‘소수자’를 의미하지는 않는 것으로 보입니다. 두 개념 사이의 관계를 어떻게 설정하고 계시는지 설명해 주시면 이 부분에 대한 이해가 더 깊어질 수 있을 것 같습니다.

2. 동질성과 이질성

이 연구는 1장에서 1990년대의 북한 서정시가 “‘차이’를 포용할 수 있도록 하는 다문화 교육의 시작점으로서 의의를 지닐 수 있”는 가능성을 언급하였습니다. 이러한 언급이 뚜렷한 동질성보다는 차이에 주목하고자 하는 목적을 갖는다고 보았을 때 앞에서 정리한 북한 서정시의 교육적 의의는 이러한 목적과 정확하게 일치하고 있지는 않습니다. ②와 ⑤의 내용은 오히려 동질성을 확인할 수 있는 항목이기 때문입니다.

물론 위의 다섯 가지 의의들이 북한의 문학 작품으로부터 도출된 것이며 크게 문제를 제기할 부분은 없습니다. 그러나 두 항목이 다른 세 항목과는 다른 맥락에 놓여 있는 것으로 보이며 이러

한 부분이 다문화 교육에 대한 이 연구의 관점을 뚜렷하게 드러내지 못하고 있는 부분으로 보입니다. 발표자께서 설정하신 북한 서정시의 교육적 의의들이 다문화 교육과 어떤 관계에 놓이는지 설명해 주시면 감사하겠습니다.

3. 공존 가능 영역의 범위

이 연구는 벅크스의 주장을 인용하며 다문화 교육의 최종적인 도달점을 상호 존중과 이해로 설정하고 있습니다. 그러나 분단이라는 특수한 상황 속에서 상호 존중과 이해가 가능한 영역이 무한할 것으로 보이지는 않습니다. 바로 이러한 점에서 북한 문학이 문학 연구의 자리가 아닌, 문학 교육의 자리로 들어올 때 어려움을 겪게 되는 것 같습니다. 이 연구가 서정시만을 대상으로 삼은 것도 이와 같은 맥락일 것입니다. 이는 연구의 한계로 미리 밝히신 바와 같이, 북한 문학에 대한 온전한 이해에 도달하기 어렵다는 비판을 가능하게 하는 부분입니다. 그럼에도 불구하고 이 연구가 대상을 서정시에 국한하고 있는 것은 이질성의 확인보다는 상호존중과 관용을 목적으로 삼았기 때문입니다.

그러나 상호존중과 관용은 소수자 집단의 문화적 맥락에 대한 이해를 바탕으로 가능하다는 점을 다시 한 번 환기할 때 북한 서정시에 대한 이해가 북한의 사회·경제적 체제에 대한 이해와 별개로 진행될 수 있는 것인지는 꼼꼼하게 확인해야 할 문제인 것 같습니다. 연구자께서 북한의 서정시를 분석하면서 사용했던 ‘낯설’이 발생하게 되는 이유는 바로 이러한 맥락의 차이가 존재하기 때문입니다. 그렇다면 북한 서정시 교육은 학습자들에게 어떠한 반응을 기대하는 것인지가 분명하지 않아 보입니다. 작품에 대한 낯선 인상만을 통해 다름을 인정하면 되는 것인지, 아니면 그 다름의 기저를 이루고 있는 사회적인 맥락에 대한 이해를 통해 낯선 상태를 극복하고 그에 대한 적극적인 반응을 보여야 하는 것인지에 대한 설명이 충분하지 않은 것 같습니다.

연구자께서 이미 언급하신 것처럼 이데올로기적 편향이라는 비판의 여지가 있는 것은 분명하나, 사회적 맥락과 작품 사이에서의 긴장을 교육의 국면에서는 어떻게 조율해야 할 것인가에 대한 연구자의 견해를 청하고자 합니다.

아직 다문화 교육이나 북한 서정시에 대한 이해가 깊지 못한 까닭에 어리석거나 무의미한 질문을 드린 것은 아닌지 걱정스럽습니다. 연구자의 답변을 통해 부족한 이해를 조금이나마 채워보고자 합니다.

개인발표 2

소설과 영화를 통한 상상력 신장 교육의 한 방법

■ 이종섭*

< 차례 >

- I. 머리말
- II. 상상력의 속성과 서사적 상상력
- III. 창작 과정에서의 상상력
- IV. 수용 과정에서의 상상력
- V. 맺음말

I. 머리말

우리는 현실에 발을 붙이고 살아가지만 현실에 고착되어 살아가는 것은 결코 아니다. 우리의 의식은 항상 현실 너머의 세계를 지향하며, 이러한 힘이 문화의 발전을 가능하게 했다. 사르트르(2004 : 157)는 상상하는 행위는 현실화하는 행위의 반대라고 말한다. 현실에서 현실이 아닌 곳으로 나아가는 행위의 원동력이 상상력인 것이다.

상상력은 우리 일상의 모든 면에 작용한다. 따라서 학생들의 상상력을 신장시켜 주어야 한다는 교육목표는 특정 교과를 초월한다. 국어교과에서도 상상력에 대한 강조는 한 번도 소홀히 취급된 적이 없다. 2007년 고시된 국어과 교육과정에서도 “문학 학습은 문학 작품을 찾아 읽고 해석하며, 문학 작품을 생산하는 학습 활동을 함으로써 작품에 나타난 인간의 삶을 총체적으로 이해하고 문학적 상상력이 향상되도록 한다.”고 진술함으로써 문학적 상상력 향상을 문학 영역의 성격으로 규정하고 있다(교육인적자원부, 2007).

문학 영역에서 특별히 상상력을 강조하는 것은 문학이 주로 인간의 삶을 다루기 때문일 것이다. 인간의 삶은 ‘이야기’의 형태로 나타난다. 이 연구에서는 이야기를 기본 속성으로 하고 있는 서사물에서 상상력이 어떠한 방식으로 나타나고, 서사물을 통해 학생들의 상상력을 어떻게 신장시킬 것인지를 논의하고자 한다.

문학 교육에서 상상력에 대한 논의는 매우 오랫동안 광범위하게 이루어져 왔다.¹⁾ 그 중에서 문학 교육을 문화적 실천으로 보고 상상력의 문제를 거론한 논문이 선구적이다(우한용, 1983). 그 이후에 문학적 상상력을 연구한 많은 연구물들은 이 논문을 토대로 연구의 영역을 확장·심화하거나 연구의

* 부산대학교 국어교육과 시간강사. zpdeb221@hanmail.net

1) 문학 교육에서 상상력에 관한 주요 연구는 우한용(1983), 윤여탁(1999), 김창원·정재찬·최지현(2000), 선주원(2002), 김종신(2003), 김상욱(2004), 노철(2004) 등에 의해 이루어졌다.

구체성을 확보하고자 노력했다. 김창원·정재찬·최지현(2000)에 이르러 문학 교육에 작용하는 상상력에 관한 연구가 양적·질적으로 매우 깊이 있게 이루어졌다. 문학 교육에 작용하는 상상력을 창작 과정에서의 상상력과 수용에서의 상상력으로 나누어 살핀 연구도 작가의 상상력뿐만 아니라 독자의 상상력도 중요하게 고려했다는 점에서 교육적 의의를 지닌다(윤여탁, 1999).

이상의 연구물들은 문학 교육에서 상상력의 중요성을 부각하고 문학 교육의 목표가 상상력의 신장에 있다는 것을 강조했다라는 점에서 주목을 요한다. 이 연구는 상상력에 관한 선행 연구물들을 바탕으로 그들의 연구에서 본격적으로 다루지 않았던 부분을 중심으로 논의를 전개하고자 한다. 이 연구의 주안점은 다음과 같다.

첫째, 선행 연구물들에서 중점적으로 다루지 않았던 서사적 상상력에 논의를 집중하겠다. 이를 위해 소설 작품과 이를 각색하여 영화화한 작품에서 상상력이 어떻게 표출되어 있으며 이들 작품을 대상으로 학생들의 상상력을 어떻게 신장시켜야 할지 고찰해 보겠다.²⁾

둘째, 선행 연구물들이 거시적인 측면에서 상상력 교육의 필요성과 가능성을 논했다면, 이 연구에서는 미시적인 측면에서 선행 연구물들의 연구 성과를 구체적인 교실 상황에 적용해 보겠다.

연구를 위해 대상 텍스트로 삼은 작품은 이창준이 창작한 소설 〈벌레 이야기〉와 이를 각색하여 영화로 제작한 이창동 감독의 작품 〈밀양〉이다. 〈벌레 이야기〉는 작가가 실제 사건에서 취재하여 창작한 소설로 알려져 있다. 따라서 이 두 작품에는 실제 이야기를 바탕으로 작가가 어떠한 상상력을 발휘하여 소설을 창작했는지, 그리고 소설을 바탕으로 영화를 만들기 위해 작가³⁾가 어떠한 상상력을 발휘했는지 잘 나타나 있다.

이제 대상 텍스트에 대한 구체적인 논의에 앞서 상상력의 개념과 종류를 알아보고 서사물의 창작과 수용 과정에 관여하는 상상력에 대해 살펴보겠다.

II. 상상력의 속성과 서사적 상상력

상상력은 오랫동안 철학적·과학적 연구의 영역에서 제외되어 있었다. 아리스토텔레스 이후 상상력은 이성적인 사고와는 변별되는 광기, 환상과 동일시되었다. 브레트(1982)에 의하면, 처음으로 상상력을 과학적으로 연구한 철학자는 흄즈이다. 모든 지식이 감각적 경험에서 비롯되는 것이라고 믿었던 철저한 경험주의자 흄즈는 상상력 역시 실제 경험의 제한에서 벗어난 기억이기는 하지만 기본적으로 기억의 한 형태라고 주장한다. 그는 아리스토텔레스와 마찬가지로 상상력을 발휘하는 시인은 판단력을 발휘하는 철학자보다 열등한 존재라고 보았다(브레트, 1982 : 16). 이후 영국의 경험주의적 사조는 상상력에 관한 흄즈의 견해를 대체로 수용하고 있다.

상상력이 경험의 즉자적 구성력이 아닌, 창조적 속성을 지닌 것으로 인정받는 데는 코올리지의

2) 문자로 쓰인 소설에 비해 영상으로 제시되는 영화가 수용자의 상상력을 제한한다는 주장이 많다. 그러나 영화는 소설과는 다른 방식으로 수용자의 상상력을 자극한다는 것이 본 연구자의 입장이다. 소설은 문자를 이미지화 하는 과정이 필요하므로 영화에 비해 더 많은 상상력을 요구하는 것이 사실이나, 이를 제외하고는 양자에 작용하는 상상력의 차이는 거의 없다.

3) ‘감독’이 더 적절한 표현이지만, 이창동 감독 자신이 직접 원작을 각색했고, 영상 이미지를 창작하는 과정에서는 영화감독이 본질적으로 소설 작가와 유사한 역할을 하므로 이 연구에서는 감독을 작가로 통일한다.

영향력이 지대했다. 코울리지(2004 : 55)는 공상과 일차적 상상력, 이차적 상상력을 구분했는데, 그가 말한 공상은 흄즈의 상상력의 개념과 유사하다. 코울리지가 상상력을 일차적인 것과 이차적인 것으로 나눈 근거는 경험의 지각에서 비롯된 인간의 사고력이 경험의 구속에서 벗어나는 정도에 따른 것으로 생각된다.⁴⁾ 즉, 일차적 상상력보다 구체적인 감각 경험에서 보다 멀리 벗어난 것이 이차적 상상력으로, 훌륭한 시인이 창작 과정에서 주로 동원하는 상상력은 일차적 상상력이 아닌, 이차적 상상력인 것이다. 코울리지의 상상력의 분류는 시기적으로 앞선 철학자인 칸트의 그것과 비슷한데, 칸트는 상상력을 재생적 상상력, 생산적 상상력, 미학적 상상력으로 나누었다. 칸트의 재생적 상상력은 코울리지의 공상과 유사하며, 생산적 상상력은 일차적 상상력과 유사하다. 그리고 칸트는 미학적 상상력을 인간의 경험 세계에 속박되어 있는 것이 아니라 오성에서 자유로우며 이성을 위한 것이라고 주장한다(브레트, 1982 : 65). 칸트 역시 상상력이 경험 세계에서 지속적으로 벗어나려는 속성을 지닌 것으로 판단하고 있다.

국내 문학 교육 연구자들도 서구 철학자들과 마찬가지로 상상력을 층위를 가진 개념으로 접근한다. 우한용(1997 : 48~49)은 상상력의 층위를 인식적 상상력, 조음적 상상력, 초월적 상상력으로 나누었는데, 이러한 구분은 감각적으로 세계를 받아들이고 세계를 조정하며, 나아가 세계를 재구성하는 능력에 의거한다. 김창원·정재찬·최지현(2000 : 176~177)은 상상력의 발달 단계를 재현적(대상의 존적) 상상력, 조작적(대상 변형적) 상상력, 창조적(탈대상적) 상상력으로 나누었다. 그들은 상상력을 셋으로 단순히 구분하는 것에 머물지 않고, 상상력이 저급한 수준인 재현적 상상력에서 고급 수준인 창조적 상상력으로 발달해 간다고 주장했다. 즉, 상상력에 가치를 부여한 것이다. 김중신(1999 : 360~377)은 정의적 사고의 과정과 양상을 인지, 인상, 연상, 상상, 창조로 나누고 전자로 갈수록 수렴성이 강화되며, 후자로 갈수록 발산성이 강화된다고 보았다. 선주원(2002)이 소설 작품 읽기를 발견적 읽기, 해석적 읽기, 비판적 읽기로 나눈 것도 우한용의 상상력의 층위를 소설 읽기에 대응한 결과이다.

상상력에 관한 여러 학자들의 의견을 종합하면, 상상력은 일차적으로 구체적인 대응물에서 출발한다는 점을 알 수 있다. 그것이 감각 경험의 세계이든, 주체가 영위하는 삶이든 간에 상상력의 출발점은 실제 세계에 맞닿아 있다. 실제계와 연관을 맺지 않는 심상을 떠올릴 방법은 없으며 이러한 점에서 환상이나 망상도 상상에 포함된다는 지적(김창원·정재찬·최지현, 2000 : 136)은 일견 타당하다. 그러나 이차적으로 상상력은 실제계를 뛰어 넘어 비합리적인 곳으로 나아가려는 경향을 보인다. 여러 학자들이 분류하는 상상력의 종류는 실제계와 실제계 너머의 세계 사이의 거리에 대응된다.

소설과 영화는 서사물이며, 서사물은 이야기의 형태를 띠고 있다. 이야기는 연속적인 사건의 흐름으로 나타나며, 이러한 흐름 속에는 일정한 맥락이 자리잡고 있다. 작가는 현실(또는 원작)에서 이야기를 차용하여 소설적(또는 영화적) 상상력을 동원하여 이야기를 구성해 나간다. 작가가 가진 창의성은 종종 작가를 이야기의 규율에서 완전히 벗어나도록 유혹한다. 그러나 작가가 이야기의 규율에서 완전히 자유롭지 못한 것은 이야기가 지닌 자기 규제적 속성 때문이다. 이것은 독자⁵⁾의 서사

4) 코울리지는 자신이 구분한 공상과 상상력의 종류에 대한 자세한 설명을 뒤로 미루고 있는데, 그 후 이에 대한 추가 설명이 없기에 그가 말한 상상력의 개념은 명확히 알려져 있지 않다.

5) 서사물의 수용자라는 공통점에 입각하여 영화의 관객도 독자로 통일한다.

물 수용 과정에도 그대로 적용된다. 이에 이 연구에서는 소설과 영화의 창작과 수용에 관여하는 상상력을 이야기라는 실재계에 맞닿아 있는 정도, 그리고 창작 과정에서 이야기를 전개할 때의 작용 정도에 따라 창의적 상상력, 확장적 상상력, 맥락적 상상력으로 나누어 살펴보고자 한다.

창의적 상상력은 새로운 것을 창안하려는 상상력으로 작가가 처음 이야기를 구성해 나갈 때, 그리고 독자가 처음 이야기를 읽어 나갈 때 가장 크게 발휘된다. 이야기가 처음 시작될 때에는 이야기라는 실재계가 큰 구속력을 지니지 못하므로 이야기에 대한 작가 또는 독자의 창의성은 매우 폭넓게 나타날 수 있다. 작가가 이야기를 처음 만들 때, 작가는 이야기의 원재료를 바탕으로 자신의 창의성에 의거해 인물, 배경, 시점 및 서술 등 많은 부분을 창조해낸다. 독자 역시 작품을 처음 대할 때, 작품에 대한 정보가 거의 주어지지 않으므로 작가가 무엇을 보여줄지 자신의 머릿속에서 추리해본다.

확장적 상상력은 이야기를 진행하면서 이야기의 방향을 결정하는 데 작용하는 상상력이다. 작가가 이야기를 점점 구성해 나가면서 이야기는 일정한 흐름을 띠게 된다. 그러한 이야기의 흐름은 순리적으로 진행되기도 하지만 어떤 경우에는 전혀 다른 방향으로의 반전을 이루기도 한다. 이야기를 자연스러운 흐름으로 전개시킬지, 아니면 독자가 전혀 예상하지 못하는 방향으로 선회할지를 결정하는 데 확장적 상상력이 작용한다. 독자 역시 작가가 확장해 나가는 이야기의 흐름에 종속된다.

맥락적 상상력은 이야기의 선후 관계에 의해 형성되는 상상력이다. 작가에 의해 확장되어 가는 이야기는 이야기의 규율에 구속된다. 이야기의 규율을 벗어나는 장면이 개입되면 이야기는 문학적 문법에 맞지 않게 되고 이야기의 연결은 극히 부자연스러워진다. 이야기의 맥락은 주로 인과성과 계기성에 의해 이루어진다. 독자도 확장적으로 전개된 이야기를 읽어 나가면서 이야기의 앞뒤 맥락을 고려하게 된다. 이야기가 독자의 예상을 완전히 벗어날 때, 독자는 이야기의 전개에 의문을 품게 되고 새로운 장면이 나타나게 된 계기를 앞의 이야기에서 찾게 된다.

이야기를 실재계로 보았을 때, 실재계에 대응되는 정도에 따라 가장 대응력이 적은 것이 창의적 상상력이며 가장 큰 것이 맥락적 상상력이다. 또한 창작이나 수용의 순서에서 처음에 크게 작용하는 것은 창의적 상상력이며, 이야기가 전개됨에 따라 확장적 상상력과 맥락적 상상력이 창의적 상상력보다 더 크게 작용하게 된다.

이상에서 상상력의 개념과 종류에 대해 알아보고, 서사물의 창작과 수용 과정에 관여하는 상상력을 창의적 상상력, 확장적 상상력, 맥락적 상상력으로 나누어 보았다. 이제 이청준의 〈벌레 이야기〉와 이창동의 〈밀양〉을 통해 창작 과정에 세 가지 상상력이 어떻게 작용했는지 살펴보겠다.

III. 창작 과정에서의 상상력

1. 〈벌레 이야기〉의 이야기 구조와 상상력

〈벌레 이야기〉⁶⁾의 이야기 구조는 비교적 단순하다. ‘아내의 자살’이라는 하나의 핵심 사건을 중

6) 〈벌레 이야기〉는 1985년 열림원에서 출판된 작품이 원본이다. 그러나 이 연구에서는 2007년 같은 출판사에서 나온 개정본을 대상으로 하였다. 그 이유는 개정본 서문에서 작가가 밝히고 있듯이, 주제의 변화는

심으로 모든 이야기들이 집중되어 있다. 이 소설은 핵심 사건이 어떤 원인에 의해 발생되었는지, 그리고 사건의 경과는 어떠한지를 전달함으로써 주제를 간접적으로 드러낸다. 이 소설의 이야기 진행을 시간 순서대로 나열하면 아래와 같다.

- 가. 알람이가 실종됨.
- 나. 아내가 김 집사의 권유로 교회를 나감.
- 다. 알람이의 시체가 발견됨.
- 라. 아내가 알람이를 죽게 만든 하나님을 원망함.
- 마. 김도섭(주산학원 원장)이 범인으로 밝혀짐.
- 바. 아내가 김 집사와 ‘나’의 권유로 다시 교회를 나가게 됨.
- 사. 아내가 진실된 마음으로 하나님을 영접함.
- 아. 김 집사의 집요한 설득으로 아내가 김도섭을 용서하려고 결심함.
- 자. 아내가 김 집사와 함께 김도섭을 면회함.
- 차. 아내가 이미 기독교인이 된 김도섭을 만난 후 절망에 빠짐.
- 카. 김도섭의 사형 라디오 방송을 들은 후, 아내가 자살함.

작가가 〈별레 이야기〉를 창작하면서 어떠한 상상력을 동원했는지는 작가의 말과 그의 작품을 통해서 추리할 수 있다. 이 작품이 창작되는 데 작용한 작가적 상상력을 창의적 상상력, 확장적 상상력, 맥락적 상상력으로 나누어 살펴보겠다.

앞에서 거론했듯이, 창의적 상상력은 이야기를 구성해내고 이를 전달하는 방식을 작가가 어떻게 만들어냈는가와 연관된다.

이야기의 취재는 작가가 밝히고 있듯이 실제 사건에 기반을 두고 있다.⁷⁾ 그러나 작가가 관심을 둔 이야기는 사형수가 남긴 짝막한 말⁸⁾이다. 이를 바탕으로 작가는 상상력을 동원하여 하나의 완결된 이야기 구조를 만들어냈다. 그리고 사형수가 남긴 말을 핵심 사건을 보조하기 위한 부차적 사건으로 처리했다. 작가는 자신도 잘 알지 못하는 그 사건의 피해자 가족에게 관심을 가졌다. 작가의 상상력을 통해 만들어진 핵심 사건은 ‘피해자 가족(아내)의 불가피한 희생’이다. 이 작품은 이러한 희생이 발생하기까지의 과정을 사건과 인물의 심리를 중첩해가며 보여주고 있다.⁹⁾ 그리고 그 바탕

없지만 “새 영화작품으로 제작됨을 계기로 한 번 더 꼼꼼히 읽으며 손질을 보냈다(이청준, 2007)”는 점 때문이다. 이 연구가 소설 작품에만 국한되지 않고 이를 바탕으로 각색되어 만들어진 영화까지 아우르고 있기 때문에 연구 대상 작품을 영화 제작 이후의 작품으로 삼는 것이 더 타당할 듯하다.

- 7) 이청준은 작가 서문에서 다음과 같이 창작 동기를 밝히고 있다(이청준, 2007). “졸작 「별레 이야기」는 실제 사건을 소재로 쓴 소설이다. 작품을 쓰기 얼마 전 서울의 한 동네에서 어린이 유괴살해 사건이 있었다.”
- 8) 이청준은 “그런데 범인이 형 집행 전 마지막 남긴 말이 ‘나는 하나님의 품에 안겨 평화로운 마음으로 떠나가며, 그 자비가 희생자와 가족에게도 베풀어지기를 빌겠다’는 요지였다. 기억이 정확하지 않겠지만, 내게는 그 말이 그렇게 들렸고, 그것은 내게 그 참혹한 사건보다 더 충격이었다.”고 작가 서문에서 밝히고 있다(이청준, 2007). 즉, 작가는 사건 그 자체보다는 범인이 남긴 마지막 말에 주목한 것이다.
- 9) 이 소설은 사건의 서술 못지않게 시간에 따라 변화해가는 중심인물(아내)의 심리도 매우 중요하게 다루고 있다.

에는 서술자의 추리력이 자리한다.

이러한 이야기를 형상화하기 위해 작가는 실제 세계에서는 걸으로 뚜렷이 드러나지 않는 인물들을 소설의 세계 속에서 창조해낸다. 작가가 새롭게 창조해 냈거나 구체적인 부피감을 부여하여 재구성한 인물들은 ‘아내’와 ‘김 집사’, 그리고 ‘남편’이다. 아내는 이 소설에서 가장 핵심적인 인물이며, 주제를 직접적으로 드러내는 역할을 한다. 남편은 사건을 관찰하고 전달하는 기능을 한다. 작가가 창조해 낸 인물들 중에서 아내와 대립각을 이루면서 주제를 뚜렷이 부각하는 인물은 김 집사이다. 아내가 인간과 신 사이에서 갈등하는 인물이라면, 김 집사는 신의 영역을 대변하는 인물이다.

-당신이 내게서 그를 용서할 기회를 빼앗고, 그를 먼저 용서하여 그로 하여금 나를 용서케 하시고…… 그것이 과연 주님의 공평한 사랑일까요. 나는 그걸 믿을 수가 없어요. 그걸 정녕 믿어야 한다면 차라리 주님의 저주를 택하겠어요. 내게 어떤 저주가 내리더라도 미워하고 저주하고 복수하는 인간으로 살아가겠다는 말이에요…….

아내는 마침내 마지막 절망을 토해내고 있었다. 하지만 김 집사는 이제 그 가엾은 아내 속에서 질식해 죽어가는 인간을 보려 하지 않았다. 그녀는 아내의 무참스런 파탄 앞에 끝끝내 주님의 엄숙한 계율만을 지키려 하고 있었다. 그녀는 이제 차라리 주님의 대리자처럼 아내를 강압했다.

-벌써 몇 번씩 되풀이한 말이지만, 그게 바로 아버지 하나님께 숨은 섭리의 역사이신 거니까요. 주님께선 아마 그를 통해 알람이와 알람이 엄마의 영혼을 함께 구원하실 뜻이셨을 거예요(밀줄-필자).¹⁰⁾

아내의 절망은 결국 “주님의 대리자”인 김 집사와의 갈등을 통해 표면화된다. 작가가 김 집사와 같은 인물을 설정하지 않았다면 이 소설은 인물들 사이의 갈등으로 인한 역동성을 상실하고, 아내의 독백에 의한 단조로운 서술에 그쳤을 것이다.

인물들이 활동하는 시간과 공간, 즉, 작품 내적 상황도 작가의 상상력에 의해 만들어진다. 그러나 이 작품에는 뚜렷한 시간과 공간이 형상화되어 있지 않다. 작품을 통해서 추리할 수 있는 작품 내적 상황은 이 소설 속의 사건이 어느 도시에서 발생된 일이라는 것 정도이다. 작가가 구체적인 시공간을 작품 속에 설정하지 않은 이유는 이 사건이 특정 시공간을 초월하여 우리 사회의 어느 곳에서나 발생할 수 있는 일이라는 점을 염두에 둔 결과일 것이다. 또한 주제에 대한 독자의 집중도가 시공간의 설정으로 인해 산만해 질 수 있다고 판단했기 때문이기도 할 것이다.

이 소설의 담론상의 중요한 특징은 희생자 가족 중의 한 사람인 남편의 눈을 통해 사건이 관찰되고 서술된다는 점이다. 주인공인 아내를 관찰하는 위치에 있는 남편은 단순하게 사건의 전달과 관찰에 머무르지 않고 때로는 아내의 심리를 추리하여 제시하는 역할도 한다.

아내는 알람이의 돌연스런 가출이 유괴에 의한 실종으로 확실시되고 난 다음에도

10) 이청준(2007 : 91~92)에서 원문 인용함. 이하는 인용 쪽수만 밝힘.

한동안은 악착스럽게 자신을 잘 견뎌 나갔다. 그것은 아이가 어찌면 행여 무사히 되돌아오게 될지도 모른다는 간절한 희망과, 녀석에게 마지막 불행한 일이 생기기 전에 어떻게든지 놈을 다시 찾아내고 말겠다는 어미로서의 강인한 의지와 기원 때문인 것 같았다(8쪽).

이 소설의 핵심은 사건 전개에 따른 아내의 심리 변화를 추적하는 데 있다. 소설에서 인물의 심리를 드러내기에 적절한 시점은 전지적 시점이나 일인칭 주인공 시점이다. 그러나 작가는 두 시점을 버리고 일인칭 관찰자 시점을 택했다. 전지적 시점은 인물의 심리를 명확히 표출하는 데는 적절하나, 사건을 현장감 있게 전달하는 데는 부적절하다. 반면에 일인칭 주인공 시점은 인물의 심리뿐만 아니라 사건의 현장감도 전달할 수 있지만, 주인공의 심리의 신뢰성, 객관성을 보장하지 못한다. 일인칭 관찰자 시점에서 서술자는 현장에 임석해 있기 때문에 사건을 생동감 있게 전달할 수 있는 것은 물론, 주인공의 심리를 추리해서 서술¹¹⁾할 수 있으므로 주인공의 심리의 신뢰성도 보장된다. 작가가 아내와 가장 가까운 곳에 있는 인물, 그리고 결국 아내의 심리를 이해하고 그녀의 감정에 동화되는 인물인 남편을 서술자로 설정한 이유가 여기에 있다.

이 소설은 과거 회상의 서술 방식을 취하고 있다. 사건은 “지난해 5월 초”에서 시작되어 올해 “2월 7일”에 막을 내린다. “지난해 5월 초”는 알람이가 실종된 날이며, “올해 2월 7일”은 아내가 자살한 날이다. 이 소설은 사건의 전말을 모두 알고 있는 남편에 의해 과거의 사건이 서술되는 것이다.

하지만 이제 사건의 시말은 이쯤에서 그만 이야기를 마무리두는 것이 좋으리라. 이 이야기는 애초 아이가 희생된 무참스런 사건의 전말에 목적이 있는 것이 아니라(어느 무디고 잔인스런 아버지가 그 자식의 애처로운 희생을 이런 식으로 머리에 되떠올리고 싶어하겠는가. 그것은 내게서 아이가 또 한 번 죽어 나가는 아픔에 다름 아닌 것이다), 알람이에 뒤이은 또 다른 희생자 아내의 이야기가 되고 있는 때문이다(38쪽).

과거 사건을 회상하여 서술할 때에는 종종 사건이나 인물에 대한 서술자의 평가가 드러난다. 과거 사건에 대한 평가는 당대에 이루어지기보다는 사건이 모두 마무리된 후에 이루어지는 것이 보통이기 때문이다.

하지만 지금에 와서 다시 생각해보니 아내에겐 그게 오히려 다행이었던지도 모른다. 왜냐하면 아내는 가슴속에 뜨거운 복수의 불길이 남아 있는 한 자신을 용케 잘 지탱해 나가고 있었기 때문이다. 아내의 진짜 마지막 불행은 그 처절스런 가슴속의 복수심이 사라져간 데서부터 짝이 트고 있었기 때문이다(59쪽).

11) 일반적으로 일인칭 관찰자 시점에서는 제한적인 역량으로 인해 서술자가 다른 인물의 심리를 제대로 표현하지 못하는 것으로 알려져 있으나, 매우 많은 일인칭 관찰자 소설에서 서술자는 타인들이 어떠한 감정을 갖고 있고 무엇을 생각하는지를 매우 정확히 추측한다(노먼 프리드먼, 1997 : 499).

“지금”은 사건이 모두 종결된 후, 남편이 과거 이야기를 회상하는 시점이다. 그 시점에서 아내를 죽음에 이르게 한 것은 결국 아내가 진실된 마음으로 주님을 섬기며 자신의 복수심을 없앤 데 있다는 점을 남편은 뒤늦게 자각하고 있다. 이렇듯, 관찰자로서의 남편이 과거 사건을 평가하는 역할까지 하면서 남편은 작가적 위치에까지 격상되는 것이다.

〈별레 이야기〉의 확장적 상상력은 플롯의 중첩 구성을 통해 살펴볼 수 있다. 작가는 사건을 확장적으로 전개하면서, 동시에 주인공의 심리도 확장적으로 전개해 나간다. 작가는 우선 알람이의 실종에서 시작하여 알람이의 시체가 발견되고 결국 범인이 주산학원 원장인 김도섭으로 밝혀지고 그가 사형선고를 받는 데까지 사건을 확장해 나간다. 사건이 작가의 확장적 상상력에 의해 이러한 방향으로 진행되면서 주인공(아내)의 심리도 이에 연동되어 전개된다. 즉, 알람이가 실종되는 사건을 계기로 아들의 무사를 바라는 마음에서 아내는 평소 자신에게 꾸준히 전도해 온 김 집사를 따라 교회를 다니게 된다. 교회에서 아들의 안전을 간절히 빌었지만 아들은 싸늘한 시체로 발견되고 아내는 아들을 죽게 내버려 둔 하나님을 원망하며 분노에 찬 나날을 보낸다. 그 후 김 집사와 ‘나’의 권유로 다시 교회를 나가게 되지만 그것은 진정한 신앙심에서가 아니라 아들의 영혼을 평화로운 곳으로 인도하기 위해서이다. 그러나 교회를 다니면서 아내의 마음속에는 점점 진정한 신앙심이 자리 잡게 된다. 그리고 아내는 김 집사의 집요한 설득으로 아들의 살해범인 김도섭을 마음속으로 용서한다.

확장적으로 전개된 사건과 심리가 충돌하면서 반전을 이루는 부분은 자신의 용서의 증거를 확인하고 싶어하는 아내가 김도섭을 면회하는 장면에서 이루어진다.

그는 이미 주님의 이름으로 자신의 모든 죄과를 참회하고 그 주님의 용서와 사랑 속에 마음의 평화를 누리고 있었다 하였다. 뿐더러 그는 참회의 증표와 주님의 사랑에 대한 보답으로 사후의 신장과 두 눈알을 다른 사람에게 바칠 각오까지 해놓고 있었다 하였다. 그는 그만큼 평화로운 마음으로 오히려 이 세상에서의 자신의 마지막 날을 기다리고 있었다 하였다(84쪽).

동행한 김 집사의 증언에 의한 서술에서 드러나듯이 김도섭은 감옥 안에서 기독교인으로 다시 태어났고 지극히 평화로운 마음을 가진 신자가 되어 있었다. 면회 사건 이후 아내의 심리는 극도로 불안정해진다. 아내는 이제 분노의 감정을 표출하지도 못한 채, 절망감에 휩싸인다. 결국 아내는 김도섭의 마지막 말을 라디오를 통해 듣고 자살을 선택한다. 작가는 왜 아내가 자살을 선택할 수밖에 없었는지, 김도섭을 면회한 후 왜 그토록 상실감에 빠졌는지를 아내와 김 집사의 대화를 들은 서술자(남편)의 의식을 통해 제시해 준다.

이상의 내용을 정리하면, 알람이의 실종, 알람이의 시체 발견, 김도섭의 검거 및 사형선고, 아내의 면회, 김도섭의 사형집행, 아내의 자살로 사건이 확장적으로 전개되면서, 주인공(아내)의 심리는 아들의 무사 기원, 하나님에 대한 분노, 아들의 영생 기원, 진실된 신앙, 절망감으로 확장된다.

〈별레 이야기〉의 맥락적 상상력은 사건의 인과적 연결을 통해 확인할 수 있다. 앞뒤 사건이 계기적으로 구성되면서 이 소설의 여러 장면들은 하나의 핵심 사건을 중심으로 집중하는 모습을 보인다.

다. 알람이가 실종되고 아내가 교회를 나가게 된 것, 알람이의 시체가 발견되고 아내가 하나님을 원망하는 사건들은 모두 전자가 후자의 계기 또는 원인이 된다. 이 소설에서 사건 또는 심리의 비약을 보이는 장면은 김도섭을 면회한 아내가 절망에 빠지는 부분이다.

사형수 김도섭의 면회를 다녀오고 나서 아내는 모든 것이 다시 허사가 되고 말았다. 면회를 다녀온 그날부터 아내는 다시 열병 환자처럼 머리를 싸매고 자리에 누고 말았다. 그리고 멍하니 낮이 나간 눈으로 혼자 고뇌에 시달렸다.(중략)나는 도대체 아내가 그를 만나 무엇이 어떻게 됐는지 알 수가 없었다(81쪽).

김도섭을 면회한 후의 아내의 심리 변화는 독자의 입장에서는 맥락적으로 문제성 있는 장면으로 인식된다. 김도섭을 마음속으로 이미 용서한 아내의 심리와 그를 면회한 후 절망에 빠진 심리 사이의 괴리감이 너무도 크기 때문이다. 그러나 다음과 같은 장면은 이러한 감정상의 괴리감을 없애준다.

하지만 나는 이제 그것으로 아내의 그간의 지옥 같은 절망의 정체를 알아차릴 수 있었다. 비로소 그 참담스런 절망의 뿌리를 들여다볼 수 있게 된 것이다. 아내는 한마디로 그의 주님으로부터 용서의 표적을 빼앗겨버린 것이었다.(중략)아내의 배신감은 너무도 분명하고 당연한 것이었다. 그리고 그 절망감은 너무도 인간적인 것이었다(93쪽).

작가의 맥락적 상상력은 핵심 사건과 여러 부차적 사건들 사이의 통일감을 보장해 준다. 돌출되는 장면처럼 보이는 것도 결국 맥락 속에서 유기적으로 연결된 사건임이 드러나는 것이다.

이상에서 이청준의 소설 <벌레 이야기>의 이야기 구조와 상상력을 살펴보았다. 다음으로 이를 원작으로 하여 만들어진 이창동 감독의 <밀양>의 이야기 구조와 상상력을 살펴보겠다.

2. <밀양>의 이야기 구조와 상상력

이창동 감독이 각색한 <밀양> 12)은 이청준의 <벌레 이야기>를 원작으로 하고 있지만 두 작품이 주제 면에서만 유사할 뿐, 장면 설정이나 사건 구성 등은 매우 상이하다. <밀양>의 이야기 진행을 순서대로 나열하면 아래와 같다.

가. 이신애가 아들 준과 함께 밀양에 이사 와서 피아노 교습소를 시작함.

나. 이신애가 땅을 사기 위해 주위 사람들에게 부탁함.

12) 영화 <밀양>은 2007년 칸 영화제에서 전도연이 여우주연상을 수상함으로써 많은 사람들의 관심을 불러 일으키며 15세 관람가 등급으로 국내에 개봉되었다. 그러나 대다수의 사람들은 이 영화의 주제가 무엇인지 매우 혼란스러워했다. 이는 작가가 원작에는 없는 새로운 이야기를 덧붙여 이중적인 혼선 구조를 만든 데 그 원인이 있다.

- 다. 웅변학원을 다니던 준이 실종됨.
- 라. 준의 시체가 발견됨.
- 마. 웅변학원 원장 박도섭이 범인으로 밝혀지고 그가 체포됨.
- 바. 우연히 교회 부흥회에 참석했다가 진심으로 하나님을 영접하게 됨.
- 사. 자신의 신앙심을 확인하기 위해 박도섭을 면회하고 그를 용서하고자 함.
- 아. 박도섭이 이미 기독교인이 된 것을 보고 심한 분노에 휩싸임.
- 자. 여러 가지 방법으로 하나님에게 분노의 감정을 표출함.
- 차. 자살 기도 후 정신병원에 입원함.
- 카. 퇴원 후 미장원에서 박도섭의 딸을 만나고 미장원을 뛰쳐나옴.
- 타. 집으로 와서 손수 머리카락을 자름.

〈별레 이야기〉가 실사(實事)에서 출발하여 작가의 상상력을 동원해 이야기를 구성했듯이, 〈밀양〉은 〈별레 이야기〉에서 출발하여 작가의 상상력으로 이야기를 재구성했다. 작가가 〈밀양〉을 구성하면서 새롭게 펼친 상상력을 창의적 상상력, 확장적 상상력, 맥락적 상상력으로 나누어 살펴보겠다.

이야기 구성은 창의적 상상력의 핵심이다. 작가는 〈별레 이야기〉의 사건을 〈밀양〉으로 각색하면서 원작에는 없는 이야기를 창조하거나 원작에서 서술자에 의해 간략하게 서술된 내용을 구체적인 부피감을 지닌 장면으로 형상화했다. 또한 원작의 이야기를 자신의 인식의 망에 비추어 다른 방향으로 변용하기도 했다.¹³⁾

주인공이 아들을 데리고 남편의 고향인 밀양으로 이사를 와서 피아노 교습소를 여는 장면, 유괴범이 돈을 요구하는 장면, 아들의 사망 신고를 하러 동사무소에 갔다가 우연히 교회 부흥회에 참석하는 장면, 주인공이 하나님에게 분노를 표출하는 장면, 주인공이 정신병원에 입원하는 장면 등은 모두 원작에는 없는 내용으로 작가가 새롭게 창조해 낸 장면들이다. 원작 소설에는 빈약하게 서술되어 있는 사건들이 작가의 엄청난 상상력에 의해 영화에서는 매우 풍성하게 관객들에게 제시된다.¹⁴⁾ 여러 가지 장면들 중 작가의 창조력이 가장 크게 발휘된 이야기는 카센터 사장인 김종찬의 사랑 이야기일 것이다. 신애의 고장 난 차를 고치기 위해 간 자리에서 처음 그녀를 만난 종찬은 영화가 끝날 때까지 시종일관 신애의 곁을 떠나지 않고 그녀를 돌본다. 원작에는 없는 사랑 이야기가 개입되면서 영화는 관객들을 극장으로 불러 모으는 흡인력을 갖추게 된 반면, 주제 의식은 심각한 혼란에 빠지게 된다. 작가가 드러내고자 하는 바가 남녀 간의 사랑인지, 신과 인간 사이에서 고뇌하는 영혼인지 모호해져 버린 것이다.

13) 소설을 영화화할 때 이야기를 각색(재구성)하는 작가의 상상력은 원작 소설의 분량이나 성격에 따라 다른 방향으로 발휘된다. 원작 소설이 〈별레 이야기〉처럼 단편일 경우 작가의 상상력이 개입할 여지가 그만큼 커진다.

14) ‘작가의 엄청난 상상력’은 결코 과장된 표현이 아니다. 원작 소설은 남편의 과거 회상식 서술로 일관하고 있어서 극적으로 구성된 장면이 거의 등장하지 않는다. 따라서 본질적으로 극적인 장면을 선호하는 영화와는 일정한 거리를 두고 있다. 원작 소설이 지닌 두세 가지의 핵심적인 사건을 바탕으로 두 시간 삼십 분에 가까운 영화를 만든 작가의 상상력은 그만큼 대단하다고 볼 수 있다.

원작에서 간략하게 서술된 사건을 부피감 있는 장면으로 형상화한 예로는 유괴범을 용서할 마음을 품고 그를 면회 가는 장면이 대표적이다. 원작에서는 아내가 하나님을 진정으로 믿게 된 후, 어느 날 남편에게 김도섭을 면회 가서 그를 만나야겠다고 이야기하는 장면이 간략하게 등장한다. 이 이야기를 바탕으로 작가는 풍부한 상상력을 발휘하여 영화 속에서 왜 신애가 유괴범을 면회 갈 결심을 하게 되었는지 설득력 있게 제시한다. 신애가 하나님을 진심으로 영접하고 난 후에도 계속 나타나는 아들의 환영, 동네 건달들이 유괴범의 딸을 폭행할 때 이를 가만히 지켜보고만 있었던 자신의 모습 등으로 인해 신애는 자신이 정말로 진정한 신앙심을 갖게 되었는지 스스로를 의심한다. 자신의 신앙심을 확인할 수 있는 방법은 결국 유괴범을 찾아가 그를 용서하는 일이라고 판단하고 주위 사람들의 걱정에도 불구하고 이를 실행에 옮기는 것이다.

이 영화에는 원작의 이야기를 작가의 상상력에 의해 다른 방향으로 변용시킨 장면도 다수 등장한다. 가장 대표적인 것으로 영화의 마지막 장면을 들 수 있다. 원작은 유괴범의 마지막 말을 들은 후 절망에 빠진 아내가 자살하는 것으로 끝을 맺는데, 영화의 주인공은 자살을 선택하지 않는다. 물론 마지막 부분에 주인공이 자살을 기도하는 사건이 나오지만, 이 사건은 하나님에 대한 분노를 표출하는 행위이지 궁극적으로 절망에 빠져 삶을 마감하려는 것은 아니다.¹⁵⁾ 대신 영화는 주인공이 정신병원을 퇴원한 후, 손수 머리카락을 자르는 장면에서 끝을 맺는다. 작가는 마지막 장면을 열린 구조로 마무리함으로써 원작과는 다른 인식의 방향을 보인다.

작가의 상상력은 인물 구성에서도 발휘된다. 앞서 밝혔듯이, 원작에는 등장하지 않지만 영화에서는 상당한 비중을 갖고 형상화되어 있는 인물이 종찬이다. 그러나 종찬보다도 더 주목을 요하는 ‘인물’이 영화에 등장한다. 바로 ‘빛’이다. 영화에서 빛의 존재는 매우 가시적이고 뚜렷하다. 낮을 배경으로 한 모든 장면에 빛이 등장한다. 찬란한 빛이 쏟아지는 국도에서 처음 영화가 시작되며, 땅을 비추고 있는 환한 빛을 보여주며 영화가 끝을 맺는다. 심지어 아들의 사체가 강가에서 발견되어 신애가 이를 확인하는 장면, 즉, 가장 어둡고 음울한 화면이 어울릴 듯한 장면에서도 빛은 풍부하게 내리쬐인다. 이 영화에서 빛은 하나님의 메타포이다. 원작에서는 하나님으로 서술되었던 것이 영화에서는 빛이라는 질감을 가진 존재로 구체화되어 있는 것이다.

작가가 하나님이라는 존재를 영화 속에서 빛으로 구체화하면서 영화는 신애, 종찬, 빛(하나님)의 관계를 통해 구성된다. 종찬은 시종일관 신애에게 자신만의 빛(사랑의 빛)을 보내며, 하나님 역시 신애에게 사랑¹⁶⁾의 빛을 보낸다. 작가는 결국 이 영화에서 인간의 세속적인 사랑과 신의 사랑이라는 두 가지 사랑의 방식을 제시하고 있다.¹⁷⁾

15) 주인공은 유괴범을 면회한 후, 하나님에 대한 분노의 감정에 휩싸이게 된다. 그 감정 속에서 주인공은 하나님에게 저항하는데 그 저항은 모두 기독교에서 금하고 있는 행위를 하는 것으로 형상화된다. 도둑질하기, 교회의 집회 방해하기, 장로 유혹하기로 이어지다가 결국 자기 몸을 해하는 행위에게까지 이른다.

16) 여기서의 ‘사랑’은 무조건적인 은총의 의미가 아니라, 하나님의 영역에 들어서서 자신을 모두 내맡긴 자만이 누릴 수 있는 선택된 사랑이다.

17) 이창동 감독은 이 영화를 신애의 이야기가 아닌, 신애와 종찬의 이야기라고 밝힌 바 있다(문석, 2007). 그러나 감독의 의도와는 달리 이 영화에서 구현된 주제는 결코 ‘인간 사이의 세속적인 사랑’일 수 없다는 것이 본 연구자의 의견이다. 극중에서 종찬은 틀림없이 부수적인 역할에 머물고 있다. 종찬은 신애가 무엇 때문에 고통스러워하는지 다른 극중 인물들과 마찬가지로 전혀 알지 못하는 것이다. 또한 모든 장면은 주인공인 신애에게 집중되어 있으며 종찬이 주도하는 장면은 등장하지 않는다. 만약 이 영화의 주제가 ‘세속적인

원작에서 명확히 드러나지 않았던 배경을 작가는 영화에서 매우 구체적이고 상징적으로 만들어냈다.¹⁸⁾ 작가는 영화의 배경을 현대 지방 소도시인 ‘밀양(密陽)’으로 설정했다. 단어가 갖는 상징적인 의미¹⁹⁾ 외에도 밀양(密陽)은 도시와 농촌의 중간적인 속성을 모두 구비하고 있는 곳으로서 영화의 중심 사건을 전개하기에 매우 적절한 곳이다.²⁰⁾

시점과 서술을 살펴보면, 원작에서는 남편의 시선으로 사건이 전개되었지만, 영화에서는 사건이 특정 인물에 의해 전달되기보다는 제3의 장소에 있는 카메라에 의해 전달된다. 원작의 서술 방식이 남편에 의한 회상식 서술, 따라서 사건에 대한 평가를 가능하게 하는 서술입에 반해, 영화는 시간의 흐름에 따라 자연스럽게 장면을 보여주고 있다. 그렇다고 해서 사건에 대해 카메라가 완전히 객관적인 위치에 있는 것은 아니다. 작가는 카메라를 고정된 상태로 찍는 방식보다는 직접 들고 촬영하는 기법인 핸드헬드(handheld) 방식을 많이 사용하고 있다. 이를 통해 카메라에 인격을 부여한다. 신애의 옆을 계속해서 따라다니는 카메라, 심하게 흔들리기도 하고 좌우 균형이 맞지도 않는 촬영을 통해 작가는 신애의 불안한 심리 상태를 기법적으로 보여주고 있다.

이제 작가가 이야기를 어떠한 방식으로 연결해 나갔는지 영화의 확장적 상상력에 대해 살펴보겠다. 원작에서 작가가 사건과 심리를 연쇄적으로 확장해 나갔듯이, 영화에서 작가는 사건을 확장하면서 주인공의 심리도 이에 연동하여 확장해 나간다. 그러나 영화에서는 원작과는 다른 양상으로 주인공의 심리가 전개된다. 원작의 작가는 아내가 김도섭을 면회 다녀온 후, 심한 절망감에 빠진 것으로 서술한 반면, 영화의 작가는 같은 사건 이후에 신애가 심한 분노의 감정에 휩싸인 것으로 서술하고 있다. 신애의 다음과 같은 말이 이를 뒷받침한다.

신애 : 용서를 해? 어떻게 용서를 해요? 용서하고 싶어도 난 할 수가 없어요. 그 인간이 용서 받았다는데 그래서 마음의 평화를 얻었다는데.

김 집사 : 와 이라노? 목사님 기도 중에. 그래, 하나님이 용서하셨으니까네 이 선생도 용서 해야지.

신애 : 이미 용서를 얻었는데 제가 어떻게 다시 용서를 해요? 내가 그 인간을 용서하기도 전에 어떻게 하나님이 먼저 용서할 수가 있어요? 난 이렇게 괴로운데 그 인간은 하나님의 사랑으로 용서받고 구원받았어요. 어떻게 그러실 수 있어요? 왜? 왜애?

자신보다 먼저 유죄범을 용서한 하나님에 대한 신애의 분노는 하나님에 대한 모독과 저항의 행위

사랑'이라면 신애를 사랑하는 종찬의 애절한 마음이 드러난 장면이 적어도 하나쯤은 마련되어 있어야 한다. 오히려 이 영화에는 신애와 종찬의 장면보다도 신애와 빛의 장면이 더 큰 비중으로 형상화되어 있다.

18) 시공간의 구체성은 영화가 영상을 매개로 한다는 점 때문에 필수적인 요소로 간주된다.

19) 영화 속에서 신애는 ‘밀양(密陽)’을 ‘비밀의 햇볕’으로 풀이한다. 영화가 진행되면서 ‘햇볕’이 갖는 상징성은 더욱 증폭된다.

20) 밀양은 우리나라의 지방 소도시를 대표한다. 지방 소都市는 농촌의 온정주의와 도시의 이기주의를 모두 갖추고 있는 곳이다. 영화를 보면, 이방인에 대한 끊임없는 관심과 물질주의가 팽배한 모습이 밀양이라는 공간적 배경 속에 동시에 드러난다.

로 나타난다. 이렇게 신애와 하나님 사이의 대결 양상은 영화가 끝날 때까지 계속 진행된다. 원작의 작가가 아내를 하나님의 영역에 보다 가까이 다가간 인물로 설정하여 결국 절망에 빠진 그녀를 자살에 이르게 한 것과는 달리, 영화의 작가는 신애를 보다 인간적인 인물로 설정하여 초월적인 힘의 억압 속에서도 계속 살아갈 수 있는 의지를 부여한 것이다.

사건과 사건의 긴밀한 연결 과정에 작가의 맥락적 상상력이 돋보인다. 그러나 원작과는 달리 영화에서는 작가가 사건의 인과성을 모두 풀어주지는 않고 많은 부분을 관객의 몫으로 남겨 둔다. 원작에서 사건의 빈자리는 아내의 말에 의해 확연히 드러나거나, 서술자인 남편의 추리에 의해 보충된다. 그러나 영화에서는 빈자리는 빈자리인 채로 남겨진다.

신애 : 왜 날 이 집에 데려왔어요?

종찬 : 머리 자르고 싶다고 안 그랬습니까? 머리 할라른 미장원에 와야지예.

신애 : 그런데 왜 하필 이 집이냐구요? 왜 하필 오늘 이 집이냐구요?

(신애, 하늘을 올려다본다. 종찬, 신애를 따라서 하늘을 올려다보고 고개를 갸웃거린다.)

정신병원에서 퇴원한 신애는 머리카락을 자르기 위해 종찬을 따라서 미장원에 간다. 그 곳은 박도섭의 딸이 일하는 곳이고, 신애는 그녀에게 머리를 맡기고 한 쪽을 자르게 한 후, 더 이상 참지 못하고 미장원을 뛰쳐나간다. 그리고 왜 이 집에 데려왔냐고 종찬에게 따지고 하늘을 올려다본다. 신애가 하늘을 올려다보는 행위는 영화의 곳곳에 자주 등장한다. 그러나 영화의 어느 인물도 그 행위가 어떠한 맥락 속에서 발생된 것인지를 알려주지 않는다. 그것을 추리하는 것은 관객이 할 일이다. 이러한 점에서 볼 때, 영화는 원작보다 수용자의 상상력을 더 많이 요구한다는 점을 알 수 있다.

이상에서 이청준의 〈벌레 이야기〉와 이를 각색한 이창동 감독의 영화 〈밀양〉에 관여한 창작과정에서의 상상력을 비교하여 살펴보았다. 다음으로 두 작품을 수용하는 과정에서 수용자가 어떠한 상상력을 표출하는지, 또한 수용자의 상상력을 신장시킬 수 있는 방안은 무엇인지 구체적으로 살펴보겠다.

IV. 수용 과정에서의 상상력

앞서 언급했듯이, 독자가 작품을 수용할 때는 일차적으로 창의적 상상력이 가장 크게 작용하지만, 이야기가 전개됨에 따라 이야기의 규율에 독자는 쉽게 종속되고 창의적 상상력보다는 맥락적 상상력, 확장적 상상력이 더 크게 작용하게 된다. 작품 전체를 통해 볼 때에도 창작 과정에서 작용하는 창의적 상상력보다 수용 과정에서 작용하는 창의적 상상력이 훨씬 제한적이다. 따라서 이 장에서는 작품을 수용하는 과정에서 표출되는 독자의 상상력, 그리고 그러한 상상력을 신장시키는 방안을 맥락적 상상력과 확장적 상상력으로 나누어 살펴보겠다. 맥락적 상상력과 연관해서는 이청준의 〈벌레 이야기〉를, 확장적 상상력과 연관해서는 이창동의 〈밀양〉을 대상으로 했다.

1. 이야기 연결을 통한 맥락적 상상력 신장 방안 : 〈벌레 이야기〉를 대상으로²¹⁾

서사물 독서에서 학생들의 맥락적 상상력이 어떻게 표출되는지를 살펴보기 위해 이창준의 〈벌레 이야기〉를 제시해 주고, 중간 장면을 생략한 후, 맥락에 맞게 적절한 내용을 상상하여 써 보게 했다. 연구자는 아내가 기독교 신자가 되어 김도섭을 용서한 장면에서 이야기를 끊고, 소설의 제일 마지막 부분인 아내의 자살 장면을 제시했다.²²⁾ 즉, 기독교 신자가 되어 아들의 살해범을 용서하기로 결심한 아내가 왜 기독교에서 금기시하는 자살을 선택할 수밖에 없었는지, 어떠한 계기로 아내가 자살하게 되었을지 상상해 보게 했다.

학생들의 응답을 분석한 결과, 학생들은 대체로 창의적이고 돌출적인 장면을 상상하기보다는 사건의 일반적인 흐름에 충실하게 내용을 구성한다는 점을 확인할 수 있었다.

나에게 그의 사형에 대해서 물었던 다음 날, 내내는 아침 일찍 나와 함께 그를 보러가자고 했다. 내내는 그를 보러 가기 전 김 집사에게 들러 자신의 굳은 결심을 전했다.

-하나님의 사랑이 무엇인지 이제야 알겠어요. 하나님이 진정 원하시는 것은 그에 대한 용서라고 생각해요.

김 집사는 아내의 말에 고개를 끄덕이며 그녀의 행위가 당연한 것이고 이를 통해서 반드시 그녀가 안정을 찾을 뿐만 아니라 알람이의 구원과 평안을 단언했다.

나와 내내는 함께 그를 만났다. 그는 사형을 언도받고 처음에는 많이 두려웠지만 지금은 많이 괜찮아졌다고 했다. 그는 우리의 눈을 지긋이 보며 미안하다고 했다. 모든 것에 초탈한 듯한 얼굴이었다. 내내는 그의 얼굴을 보는 순간 울음을 터뜨렸다. 그 순간 그녀를 다시금 살아나게 했던 신앙심은 사라지고 원망과 복수가 그녀를 다시금 지배하는 듯했다. 결국, 그녀는 그녀의 결심을 실천하지 못한 채 돌아왔다(학생A).

‘학생A’는 이와 같은 내용을 상상하게 된 근거로 아내가 하나님을 진정으로 섬기고자 했지만 아내의 신앙심은 철저히 못했고, 그녀의 마음속에는 여전히 김도섭에 대한 원망과 분노의 감정이 자리잡고 있었다고 제시했다. 기독교인이 된 아내의 자살이라는 이율배반적인 행위 뒤에 아내의 완전하지 못한 신앙심이 개입하고 있었다고 생각한 것이다.

16명의 학생들 중에서 아내가 결국 김도섭을 면회했을 것이라고 추측한 학생이 9명에 달했으며,

21) 실제 수업은 이 소설을 전혀 읽어보지 못한 16명의 학생을 대상으로 이루어졌다. 연구자는 우선 학생들에게 특정 장면을 의도적으로 생략한 상태로 소설 전문을 제시하고 이를 읽게 한 후, 학습지를 통해 생략된 부분에 대한 학생들의 자유로운 상상력 표출을 유도했다. 그리고 자신이 왜 그런 내용을 상상했는지 근거를 밝히도록 했다.

22) 연구자가 의도적으로 생략한 장면은 이 소설에서 이야기의 반전이 가장 두드러진 부분이다. 연구자는 이러한 장면을 상상해 보게 하면 학생들의 반응이 매우 다양하리라고 생각했다. 그러나 실제 결과는 그렇지 않았다.

김도섭이 사형 당했거나 자살했을 것이라고 추측한 학생이 8명에 달했다. 또한 13명의 학생들이 아내의 자살을 김도섭과 연관하여 추측하고 있었다. 이는 중심 사건이 처음부터 김도섭과 아내 사이에서 이루어지고 있다는 것을 학생들이 간파한 결과로 생각된다. 아내가 자살하기까지의 과정을 아내의 심리를 중심으로 추리하는 학생들도 많았다.

소설에 보면 아내의 감정에 대한 변화가 주목을 끄는데, 처음에는 희망과 기원이, 다음에는 분노와 절망감이, 마지막으로 용서의 감정으로 이어진다. 희망과 분노는 아내를 살게 하고 살아가는 이유가 되었지만, 용서를 함으로 인해 그녀의 마음속에는 알았이를 풀어주게 된 것이다. 알았이가 더 이상 자신의 굴레 속에 박혀 있길 원치 않는 그녀는 결국 자신이 알았이에게 할 수 있는 일이 아무것도 없는 줄 알기에 자살을 하게 된 것이다(학생B).

자신이 상상한 이야기의 근거를 제시하라는 요구에 ‘학생B’는 소설의 시작부터 끝까지 아내의 심리가 어떻게 변화하는지를 파악하고 이에 비추어 생략 부분의 이야기를 구성해냈다. 이렇듯 대부분의 학생들이 서로 유사한 내용을 상상한 것은 이야기의 흐름, 즉, 문맥에 자신이 구성해 낸 장면을 맞추려고 했기 때문인 것으로 풀이된다.

원작과 유사한 내용을 상상한 학생은 한 명도 없었다. 그 이유는 이 장면이 작가의 창의적 상상력이 매우 많이 발휘된 부분이기 때문일 것이다. 일부이긴 하지만 다른 학생들과는 달리 독창적인 내용을 구성한 예도 있었다.

아내가 김도섭을 용서하기로 마음을 먹은 그 즈음, 또 다른 어린 아이의 살인사건이 발생한다. 그 아이는 아내가 평소에 잘 알던 집의 아이였다. 아내는 그 죽은 아이의 엄마의 모습에서 자신의 모습을 다시 보게 되고, 결국 그간 쌓아왔던 신앙심은 무너져 내린다. 아내는 이 세상은 하나님이 돌봐주는 곳이 아니라는 것을 느끼고 무능한 신을 향해 욕하고 날뛰다 미쳐버린다. 그리고 지옥과 같은 이 세상에서 벗어나고자 자살을 해 버린다(학생C).

‘학생C’의 경우, 다른 학생들과는 이야기의 구성을 달리했다. 아내가 자살하게 된 원인을 김도섭에게서 찾지 않고, 또 다른 살인사건이 있었을 것이라는 내용을 구성해낸 것이다. 이러한 이야기 구성이 문맥에서 완전히 벗어난 것은 아니지만, 아내와 김도섭을 중심으로 전개되어 온 중심 사건과는 분명히 구별된다는 점에서 독특하다. 즉, ‘학생C’의 상상력은 이야기의 규율에서 어느 정도 자유로운 것이다.

생략된 장면을 상상하여 써 보게 하는 활동은 맥락적 상상력 신장의 한 방법이 될 수 있다. 이때 우선 이루어져야 할 것은 이야기의 흐름을 정확히 파악하도록 하는 활동이다. 이야기가 어떻게 전개되는지를 알지 못하는 상태에서 생략된 장면을 상상하게 하면, 맥락에서 완전히 벗어난 사건을 구성해 내는 경우가 종종 있다. 학생들이 생략된 장면을 상상해 낸 후, 왜 그러한 장면을 상상하게

되었는지 맥락에 의거해서 생각해 보게 하는 활동도 후속 활동으로 가치가 있다. 그리고 장면을 생략할 때, 처음에는 적은 양을 생략한 후 장면을 상상해 보게 하고, 점점 더 생략한 부분의 양을 늘렸을 때, 학생들의 장면 상상이 어떤 양상으로 변화하는지를 살피는 것도 유의미하다.

소설 속에는 주인공 외에도 다양한 부차적 인물들이 등장한다. 주인공의 행위는 많은 비중을 차지하며 서술되어 있으나 부차적 인물의 경우, 장면이 생략되어 제시되는 경우가 많다. 문맥에 비추어 보았을 때, 부차적 인물에 의해 주도되는 장면이 어떻게 펼쳐질지 상상해 보게 하는 활동도 문맥적 상상력을 신장시킬 수 있는 방법의 하나이다.

이상에서 〈벨레 이야기〉를 대상으로 학생들의 문맥적 상상력 표출 양상을 살펴보고, 문맥적 상상력을 신장시키기 위한 방법들을 생각해 보았다. 이제 영화 〈밀양〉을 통해 확장적 상상력 표출 양상과 확장적 상상력 신장 방안을 생각해 보겠다.

2. 이야기 구성을 통한 확장적 상상력 신장 방안 : <밀양>을 대상으로²³⁾

서사물에서 확장적 상상력은 새로운 이야기를 구성해 나갈 때 크게 작용한다. 영화 〈밀양〉은 원작 소설과는 달리 이야기가 열린 상태에서 끝을 맺는다. 영화는 미장원에서 박도섭의 딸을 우연히 만난 신애가 집으로 돌아와서 종찬의 도움을 받아 손수 머리카락을 자르는 장면으로 마무리된다. 이전 장면부터 형상화된 하나님에 대한 신애의 도전, 종찬과 신애의 관계 등이 어떠한 변화도 없이 마지막 장면까지 이어지는 것이다. 알람이의 실종에서 시작하여 아내의 죽음이라는 사건으로 완결된 채 마무리된 원작과는 달리 신애가 삶을 마감하지 않고 이야기가 계속 이어지는 것으로 설정되면서 영화는 다양한 상상의 가능성을 열어 놓는다.

연구자는 학생들에게 영화를 모두 보여준 후, 이어질 내용을 자유롭게 구성해 보도록 했다. 이를 위해 영화가 끝난 후 영화에 대한 어떠한 언급도 하지 않음으로써 학생들의 다양한 반응이 제한되는 것을 차단했다. 학생들의 반응을 분석해 본 결과 원작 소설의 생략된 장면을 상상하게 한 것보다는 매우 다양한 응답이 표출되는 것을 확인할 수 있었다. 신애가 종찬과 결혼할 것이라는 사건²⁴⁾의 유사성 외에는 신애의 삶을 중심으로 한 사건 전개는 학생들마다 제각기 달랐다.

머리를 다 자르고 나자 김 사장이 이왕 예약해 놓은 거 같이 밥을 먹으러 가자고 계속 졸라서 신애는 김 사장과 함께 밥을 먹으러 간다. 김 사장의 친구가 주방을 맡고 있는 음식점에 가서 밥을 먹으며 김 사장의 유머로 즐겁게 이야기를 나누고 있는데, 신애가 나갔던 교회 사람들이 몇몇 밥을 먹으러 들어온다. (약국 장로 포함) 신애를 전도하려는 약국의 김 집사가 신애를 발견하고는 반갑게 인사하지만 신

23) 원작 소설을 대상으로 생략된 내용을 상상해서 써 보게 한 수업과 마찬가지로 동일한 학생들이 이 수업에 참여하였다.

24) 16명의 학생들 중 6명이 종찬과 신애의 결혼 장면을 상상했다. 그러나 연구자와 마찬가지로 학생들 역시 이 영화의 이야기가 신애에 의해 주도되며 종찬은 부차적인 역할에 머물고 있다는 점을 공통적으로 인식하고 있었다. 영화의 주요 장면을 요약해 보게 한 활동에서 종찬을 특정 장면의 주도적인 인물로 설정한 학생은 거의 없었다.

에는 싸늘하기만 하다. 신애는 갑자기 또 밖으로 뒤편으로 나가 김 사장은 신애를 쫓아 뛰어 나간다. 신애는 김 사장더러 자꾸 이런 데만 데려오냐고 화를 내며 혼자 있고 싶다고 집으로 가버린다. 김 사장은 걱정되어 전화도 해보고 찾아가 보지만 만날 수도 통화할 수도 없다. 며칠이 지나고 신애에게서 김 사장에게 연락이 와서 둘은 만난다. 신애는 다시 피아노 학원을 시작하려 하지만 소문이 나서 아이들이 오지 않는다. 김 사장은 계속 신애를 물심양면으로 도와주고 신애는 드디어 김 사장에게 마음을 연다. 신애는 김 사장에게 밀양을 떠나고 싶다고 한다. 김 사장은 며칠 고민하다가 결국 가까운 부산에 가기로 한다. 결혼식은 올리지 않은 채 둘은 부산으로 가서 같이 살게 된다. 신애의 동생은 둘의 사이를 못마땅해하지만 다른 방법이 없는 것 같아 김 사장에게 누나를 잘 부탁한다고 이야기한다. 김 사장의 권유로 신애는 다시 김 사장과 함께 교회에 가게 되고 잘못을 뉘우친다. 일년 후 둘은 결혼식을 올린다(학생D).

‘학생D’의 경우 다른 학생들과는 달리 이어질 내용을 매우 구체적으로 상상했다. 그리고 열린 결말 구조를 보인 영화와는 달리 신애와 종찬의 결혼 사건을 마지막에 설정하면서 이야기를 닫힌 구조로 변화시켰다. 다음과 같은 응답은 ‘학생D’와 마찬가지로 신애와 종찬의 결혼 장면을 상상하면서도 이야기는 매우 다른 양상을 보인다.

정신과 치료를 받은 후, 집으로 돌아와 일상 생활을 하며 지내지만, 하나님에 대한 반감의 행동으로 많은 것을 하게 된다. 그러한 이신애를 김 사장은 기다려 주고, 둘은 결국 결혼을 하기로 마음을 먹는다. 결혼 후, 다시 교회를 나가기 시작하고 예전과 같은 일상을 즐기지만, 어느 날 교회에 방화사건이 일어나게 된다. 결국 범인은 이신애로 밝혀졌고 이신애는 방화 후 혼자 하나님께 용서를 빌며 회개했다고 하고 하나님의 구원 아래 용서를 받았다고 말한다. 그러니 교회 사람들에게 용서를 구할 일은 없을 것이며 자신은 평온하다고 말한다(학생E).

‘학생E’는 신애가 결국 박도섭을 용서한 하나님에 대한 분노의 감정을 버리지 못하고 박도섭과 유사한 행위를 함으로써 하나님에 대한 원망을 표출하리라고 상상했다. ‘학생E’는 자신이 이러한 내용을 상상한 이유로, “근본적인 믿음에 대한 배신감. 그 배신감을 이해하지 못하는 사람들. 그 사람들에게 할 수 있는 행동을 했을 것이라 생각했기 때문이다.”라고 밝히고 있다.

이어질 내용을 구성하게 했을 때, 학생들은 이어질 장면을 매우 다양하게 확장한다는 점을 확인할 수 있었다. 그러나 학생들의 상상이 문맥에서 완전히 벗어난 것은 아니었다. 학생들은 특히 마지막 장면, 신애가 종찬이 들어 주는 거울을 보며 스스로 머리카락을 자르는 장면의 상징성에 주목했다. 이 장면을 나름대로 해석하면서 뒤에 이어질 이야기를 구성한 것이다. 신애가 밀양을 떠났다가 다시 돌아올 것이라는 내용을 상상한 학생은 자신의 상상의 근거를 아래와 같이 제시했다.

마지막 장면에서 종찬이 거울을 들어주는 것을 보고 종찬의 도움으로 이신애가 다시 일어설 수 있을 것 같다는 생각을 했다. 그리고 머리를 자르는 것처럼, 밀양에 대한 나쁜 기억을 지우기 위해 밀양을 한 번 떠나게 하는 것도 괜찮다고 생각했다. 신애에 대한 저항은 결국 실패한다고 보았다. 병원에서 퇴원 후에 우연히 들어간 미용실에서 범인의 딸과 마주쳤기 때문이다(학생F).

대부분의 학생들이 영화가 원작 소설과는 달리 매우 상징적으로 처리되는 장면이 많다고 생각하는 듯했다. 카메라가 땅을 비추며 끝을 맺는 장면도 신애가 더 이상 하늘에 기대지 않고 땅에서 쫓겨 살아갈 것이라는 점을 상징하는 것으로 생각하는 학생도 있었다. 이렇듯 학생들이 상징적인 장면을 나름대로 해석하면서 이어질 장면을 상상하는 것은 확장적 상상력이 결코 문맥적 상상력과 유리된 것이 아니라는 점을 보여준다. 장면을 확장해 나갈 때 문맥적 상상력도 함께 작용하는 것이다.

학생들의 확장적 상상력을 신장시킬 수 있는 방법은 이어질 내용을 상상하게 하는 것 외에도 다양한 방법이 활용될 수 있다. 제시된 내용을 바탕으로 작품 이후의 사건을 상상하여 주인공의 일대기를 전기문 형식으로 써 보게 한다든지, 전개되어 온 이야기의 결말을 다른 방식으로 변용하여 창작해 보게 하는 활동들도 확장적 상상력 신장에 유의미한 방법들이다.

V. 맺음말

인류는 상상하는 힘을 통해 삶의 영역을 꾸준히 확장해 왔다. 만약 인류에게 상상력이 없었다면 인류는 아직도 여전히 자신이 디디고 있는 삶의 터전에서 한 발자국도 벗어나지 못했을 것이다. 실증적 엄밀성을 중요시하는 자연 과학에서도 상상력은 매우 중요한 역할을 해 왔다. 갈릴레이와 뉴턴의 주요 이론들이 실증에서가 아닌, 추론(상상)에서 시작되었다는 점이 이를 뒷받침한다. 문학, 그 중에서도 이야기를 기본 요소로 하는 서사물은 상상력의 구조물이다. 따라서 소설과 영화와 같은 서사물을 통해 학생들의 상상력을 길러 주는 교육적 활동은 충분히 의미가 있다.

이 연구에서는 이러한 전제를 바탕으로 서사물의 창작과 수용 과정에 작용하는 상상력을 세 가지로 나누고, 구체적인 작품에 이를 적용해 보았다. 창의적 상상력은 작가가 작품을 처음 창작할 때, 또는 독자가 작품을 처음 대할 때, 가장 크게 작용하는 상상력이다. 확장적 상상력은 작가가 작품을 창작하는 과정이나 독자가 작품을 읽어 나가는 과정에서 작품의 내용을 일정한 방향으로 발산해 나갈 때 주로 작용하는 상상력이다. 맥락적 상상력은 선후 장면을 인과적이나 계기적으로 연결할 때 작용하는 상상력이다.

이청준의 〈벌레 이야기〉는 실제 사건에서 취재하여 작가가 창의적 상상력을 발휘하여 창작한 작품으로 사건과 주인공의 심리가 병행하면서 확장해 나간다는 점을 확인했다. 또한 선후 사건의 인과성도 매우 긴밀함을 알 수 있었다. 이 소설을 원작으로 한 이창동의 〈밀양〉 역시 창작 과정에 세 가지 상상력이 모두 동원되었다.

학생들의 상상력을 신장시킬 수 있는 방안을 마련하기에 앞서 학생들의 상상력이 어떠한 방식으

로 표출되는지를 두 작품을 대상으로 실제 수업 상황에서 확인해 보았다. 우선 〈벌레 이야기〉의 특정 장면을 생략한 후 학생들로 하여금 생략된 부분의 이야기를 상상하여 써 보게 했다. 이는 맥락적 상상력이 작품 수용 과정에서 어떠한 양상으로 나타나는지를 살피기 위함이다. 그 결과 대부분의 학생들이 유사한 내용을 상상했는데, 그 이유는 선행 장면과 후행 장면 사이의 자연스러운 연결을 고려했기 때문인 것으로 파악되었다. 맥락적 상상력을 신장시킬 수 있는 방안은 생략된 이야기를 상상해 보게 하는 활동 외에도 부차적 인물의 장면을 상상해 보게 하는 것 등 다양한 방법이 동원될 수 있다.

영화 〈밀양〉을 통해서도 학생들의 확장적 상상력이 어떻게 표출되는지를 살펴보았다. 영화는 열린 구조로 끝을 맺는데, 영화의 뒷이야기를 상상하여 써 보게 하는 활동을 한 결과, 생략된 중간 이야기를 상상하게 한 경우와는 달리 학생들이 각자 매우 다양한 이야기를 구성한다는 점을 확인했다. 그러나 이어 쓴 이야기가 결코 이야기의 규율에서 완전히 벗어난 내용이 아님도 아울러 확인했다. 즉, 확장적 상상력이 표출되는 상황에서도 맥락적 상상력이 작용하고 있었던 것이다. 확장적 상상력을 신장시킬 수 있는 방법에는 이어질 이야기를 상상해 보게 하는 활동 외에도 주인공의 일생을 전기문의 형식으로 써 보게 한다든지, 이야기의 결말을 다르게 창작해 보게 하는 활동 등 다양할 수 있다.

문학 수업에서 교사가 학생들의 상상력을 키워 줄 수 있는 수업 방법은 무수히 많다. 그러나 문학 교사는 상상력에 대한 지나친 방임과 지나친 규제를 모두 경계해야 한다. 이야기에 완전히 종속되어 학생들의 상상력을 억제하는 수업도 문제지만, 이야기의 규율을 무시하고 이야기와는 전혀 관련 없는 내용도 모두 포용해 주는 수업도 문제다. 상상력은 항상 실제계와 연관을 갖고 있기 때문이다.

참고 문헌

* 기본자료

이창동(2007), 밀양, 파인하우스필름(주).

이청준(2007), 벌레 이야기, 열림원.

* 논문 및 단행본

교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정, 세원문화사.

구인환 외(1999), 문학 교수·학습 방법론, 삼지원.

구인환 외(2004), 문학교육론, 삼지원.

김상욱(2004), 문학교육의 길 찾기, 나라말.

김주희(2004), 이청준의 『벌레이야기』가 “증언”하는 용서의 도리, 한국문예비평연구 14집, 한국현대문예비평학회.

김중신(2003), 한국 문학교육론의 방법과 실천, 한국문화사.

김창원·정재찬·최지현(2000), 문학교육과 상상력, 독서연구 5집, 한국독서학회.

노철(2004), 시 감상교육에서 상상력 활용에 관한 연구, 문학교육학 14집, 한국문학교육학회.

문석(2007), 이창동 감독, 영화 평론가 허문영 대담, 씨네21 602호, 한겨레신문사.

선주원(2002), 상상력 형성을 위한 이해와 표현으로서의 소설교육, 문학교육학 10집, 한국문학교육학회.

오세영(1976), 상상력에 관한 일 고찰, 어문논지 2집, 충남대학교.

우한용(1983), 문학교육론 서설, 난대 이응백 박사 회갑기념논문집.

우한용(1997), 문학교육과 문화론, 서울대학교 출판부.

윤여탁(1999), 문학교육에서의 상상력의 역할, 국제학술대회 3집, 중한인문과학연구회.

이대규(1996), 이청준 소설 「벌레 이야기」의 상상력 연구, 현대소설연구 5집, 한국현대소설학회.

이청준(2007), 사람의 존엄성과 섭리자의 사랑, 『벌레 이야기』 작가 서문, 열림원.

장양수(2003), 반항으로서의 자살, 한국문학논총 34집, 한국문학회.

Brett,R.L./심명호 역(1982), 공상과 상상력, 서울대학교출판부.

Coleridge,S.T. 외/장경렬 외 역(2004), 상상력이란 무엇인가, 살림출판사.

Friedman,N./최상규 역(1997), 현대 소설의 이론, 예림기획.

‘소설과 영화를 통한 상상력 신장 교육의 한 방법’에 대한 토론문

■ 김성진(대구대학교)

이 논문은 서사물의 창작과 수용 과정에 작용하는 상상력을 ‘창의적 상상력, 확장적 상상력, 맥락적 상상력’으로 나눈 뒤 이를 바탕으로 소설 <별레 이야기>와 영화 <밀양>을 분석하고 있다. 또한 소설 <별레 이야기>의 한 부분을 생략한 뒤 학생들로 하여금 생략된 부분을 써 보게 하거나 영화 <밀양>의 뒷이야기를 쓰게 함으로써 학생들의 글쓰기에 나타난 상상력 표출 방식을 살펴보고 있다. 문학의 본질적 부분 중의 하나가 상상력이라는 것은 더 말할 필요가 없고, 특히 문화 산업의 시대에 문학교육의 ‘효용’이나 ‘부가가치’를 변호하기 위해서라면 빼놓을 수 없는 것이 상상력이라는 점에서 발표문은 나른대로 큰 의미를 갖는다. 더구나 상상력하면 시를 먼저 떠올리기 마련인데, 서사적 상상력에 초점을 맞춘 것도 발표문의 의의를 부각시킨다. 다만 이 논문이 좀 더 논리적 설득력을 갖추고 서사적 상상력 신장 교육에 도움을 줄 수 있는 방향을 모색하는 일에 도움을 주고자 토론자가 생각하는 몇 가지 문제점을 지적하고자 한다.

첫째, 발표자는 상상력을 창의적 상상력, 확장적 상상력, 맥락적 상상력으로 나누어 설명하고 있는데²⁵⁾, 이런 구별의 이론적 근거가 충분하지 않다. 과연 “상상력을 이야기라는 실재계에 맞닿아 있는 정도, 그리고 창작 과정에서 이야기를 전개할 때의 작용 정도에 따라” 그렇게 구분할 수 있을지 그리고 그렇게 구분함으로써 얻을 수 있는 것이 무엇인지 궁금할 따름이다.

둘째, 발표자는 작가가 취재를 통해 소재를 발견하거나 독자가 소설의 앞 부분만을 읽은 상태에서 창의성이 더 자유롭게 발현될 수 있다고 판단하여 이를 ‘창의적 상상력’이라 부르고 싶어한다. 그러나 서사가 어디로 전개될지 알 수 없는 ‘미규정의 상태’에 ‘창의적’이라는 수식어를 쓰는 것은 부적절하다. 백지 상태에서 창의적 상상력이 가장 활발하게 펼쳐진다고 볼 수 있는가? 또한 소재의 형상화에서 창의성이 차지하는 비중 역시 그에 못지않게 크다. 그렇다면 이 경우는 ‘창의성’이라는 수식어를 쓰면 안 되는가? 무엇보다 ‘창의적’을 이렇게 특정 국면에 국한시켜서 얻을 수 있는 것은 많지 않다. ‘창의적-확장적-맥락적’이 과연 대등한 범주인지도 다시 생각해 보았으면 한다.

셋째, 확장적 상상력과 맥락적 상상력이 어떻게 다른지 현재로서는 알기 어렵다. “이야기를 자연스러운 흐름으로 전개시킬지, 아니면 독자가 전혀 예상하지 못하는 방향으로 선회할지를 결정하는데 확장적 상상력이 작용한다.”고 했는데, 이를 결정하는 것이 바로 맥락적 상상력의 중요한 특징으로 제시한 ‘인과성과 계기성’이다. 한 마디로 확장적 상상력과 맥락적 상상력은 모두 플롯의 문제로 동일한 것의 다른 표현일 뿐이다.

넷째, <별레 이야기>, <밀양> 그리고 학습자가 생략된 부분을 메우거나 고쳐 쓴 부분에 대한 검토가 이 논문에서 어떻게 연결되는지 짐작하기 어렵다. 이 발표문은 세 부분이 따로 놓고 있다는

25) “창의적 상상력은 작가가 작품을 처음 창작할 때, 또는 독자가 작품을 처음 대할 때, 가장 크게 작용하는 상상력이다. 확장적 상상력은 작가가 작품을 창작하는 과정이나 독자가 작품을 읽어 나가는 과정에서 작품의 내용을 일정한 방향으로 발산해 나갈 때 주로 작용하는 상상력이다. 맥락적 상상력은 선후 장면을 인과적이나 계기적으로 연결할 때 작용하는 상상력이다.”

인상을 준다. 소설 <벌레 이야기>가 영화 <밀양>으로 다시 태어나면서 서사가 확장되거나 첨가된 부분은 무엇이며, 어떤 상상력이 이러한 차이를 가져왔는가를 일차적으로 서술해야 이 두 작품을 한 자리에 놓고 분석하는 의의가 있을 것이다. 그러나 발표문은 두 작품 각각의 분석에 치중하고 있으며, 비교가 부분적으로 나타나도 둘은 다른데, 상상력이 개입하여 차이를 낳는다는 말을 반복하고 있다. 작품이 변형되는 가운데 상상력이 작용했다는 것은 굳이 언급할 필요조차 없다. 중요한 것은 어떤 상상력이 어떤 차이를 낳았는가이다. 더구나 매체의 선택으로 인해 나타날 수 있는 형상화의 면에 대해서는 거의 고려가 되어 있지 않다. 수용 과정에서의 상상력을 다루면서 이청준의 <벌레 이야기>에 대해서는 맥락적 상상력을, 이창동의 <밀양>에 대해서는 확장적 상상력을 강조한 근거 역시 알 수 없다.

작품 분석에서도 납득하기 어려운 부분이 자주 보인다. <벌레 이야기>를 놓고 플롯의 중첩 구성이나 사건의 확장이라는 표현을 쓴 이유는 무엇인가? 이 단편은 피해자를 대신해 신이 과연 먼저 죄를 용서할 수 있는가라는 퇴로 없는 물음을 끝까지 밀어붙이는 작품이다. 혹 발표자는 심리의 변화나 사건의 전개를 ‘중첩’ 혹은 ‘확장’으로 오해하고 있는 것은 아닌가? 작가가 구체적인 시공간을 설정하지 않은 이유 역시 사변적인 물음에 충실하고자 한 의도에서 나온 편에 가깝지, 이 사건이 우리 사회의 어느 곳에서나 발생할 수 있는 일이라는 점을 고려한 것이라 보기는 어렵다. 영화 <밀양>에서 카센터 사장의 역할을 ‘사랑 이야기’의 추가를 위한 것이며 결과적으로 주제 의식에 혼란을 초래한다고 비판하는 부분도 재고를 요한다. 제 앞가림도 제대로 못하는 ‘속물’, 막 정신병원에서 퇴원한 주인공에게 농담으로 ‘미쳤나봐’라는 말을 던지고 민망해하는 ‘주책바가지’들에게서 희미하게나마 구원의 가능성을 찾을 수 있을지도 모른다는 것이 주제의 면에서 영화와 소설에 나타나는 두드러진 차이이기 때문이다.

개인발표 3

미국 SAT 문항 분석을 통한 수능 언어 영역 개선 방향 탐색

노은희(교육과정평가원),
박기범(교육과정평가원)

< 차례 >

- I. 서론
- II. SAT 개관 및 언어 영역 검사 구성
 - 1. SAT 개관
 - 2. SAT 언어 영역 검사 구성
- III. SAT 언어 영역 문항 분석
 - 1. SAT Reasoning Test
 - 2. SAT Subject Test
- IV. 수능 언어 영역 개선을 위한 시사점과 한계
- V. 결론

I. 서론

1994학년도 대학수학능력시험(이하 수능)이 처음 시행된 지 15년이 지났다. 오랜 기간 동안 수능이 지속됨에 따라 새로운 유형의 문항을 출제하는 것이 점점 어려워지고, 그 결과 문항이 패턴화되는 경향이 있어서 언어 영역에서 기르고자 하는 능력을 제대로 측정하지 못한다는 비판이 꾸준히 제기되고 있다(김동현, 2005; 김진주, 2005; 안이경, 2005; 이기봉, 2005; 박정은, 2006; 진혜림, 2006; 최주원, 2006). 그러나 선다형으로서 수능이 갖는 근본적 제한점을 고려한 구체적 대안은 아직까지 뚜렷하게 제시되지 못하고 있다.

대학입시에서 우리의 수능과 유사한 선다형 시험 유형으로는 미국의 SAT와 ACT, 일본의 대학입시센터시험 등이 있다. 이 가운데 미국의 양대 대학입학시험인 SAT와 ACT는 수능의 성격을 규정짓는 데 많은 영향을 끼친 시험이라 할 수 있다. SAT와 ACT는 지역과 대학별로 차이가 있기는 하지만 미국의 대학 입학 전형 요소 중의 하나로 활용된다.¹⁾ SAT는 구체적인 학력 성취의 측정보

1) 전통적으로 SAT는 주로 미국 동부와 서부 연안 지역 대학에서, ACT는 중부와 남부 지역 대학에서 전형 요소로 선호하는 경향을 보였으나 최근에 와서는 미국 전역에서 SAT와 ACT를 모두 인정하는 경향을 보이고 있다(USA Today, 2007. 3. 18.).

다는 일반적인 사고력 측정을 중시하며, ACT는 학력 성취 정도를 측정하는 성격이 강하다고 알려져 있다. 1987년 교육개혁심의회 “교육개혁종합구상(1987)”에서 처음으로 대학교육적성시험의 발전 방안이 제안되면서 박도순 외(1990), 황정규(1990) 등의 연구와 수차례의 공청회를 거쳐 SAT와 ACT의 성격을 융합한 보다 ‘발전된 학력고사’로 수능의 성격을 정의한 바 있다.

본고는 미국의 SAT 시험에 초점을 맞추어 언어 영역 관련 문항의 특성을 보다 심층적으로 분석하고자 한다. SAT 언어 영역시험에 초점을 맞추는 것은 이 시험이 사실상 전세계적으로 응시자 수를 확보하여 대학입학시험의 전형으로 인식되고 있다는²⁾ 일반적인 관점과 아울러, 초기 우리 수능의 틀을 형성하는 데 큰 영향을 주었고 지금도 사고력을 지향하는 평가의 목표가 수능과 유사하기 때문이다. 이 시험에 대해서 양길석 등(2007)이 평가측정학적 측면에서 점수체제에 대해서 분석한 바 있으나 문항 유형, 출제 경향, 난이도 등 문항 자체에 대한 연구는 아직까지 본격적으로 논의되지 않았다. 본고가 SAT 시험의 문항을 분석하고자 하는 궁극적인 목적은 우리의 수능 언어 영역 개선에 시사점을 얻기 위한 것이다. 이를 위해 언어 영역 관련 SAT의 시험 구성을 알아보고 개별 문항들을 분석해 보고자 한다.

II. SAT 개관 및 언어 영역 검사 구성

1. SAT 개관

SAT는 미국대학위원회(The College Board)³⁾에서 1901년에 최초로 시작한 이후 그 명칭이나 체제가 여러 차례 바뀌어왔다. SAT가 처음 공식적으로 시행된 1926년에는 학업적성검사(Scholastic Aptitude Test)로 불리다가 1990년에 SAT의 지적 능력 검사에 대한 불확실성으로 인해 학업사정검사(Scholastic Assessment Test)로 이름을 바꿨다. 그리고 1994년부터는 특별한 의미가 없는 고유명사로서 “SAT”로 지칭하면서 SAT I (Reasoning Test: 추론능력검사)과 SAT II (Subject Test: 교과학력검사)로 구분하였다. 2005년부터는 숫자 ‘I’와 ‘II’를 떼고 각각 SAT Reasoning Test(SAT 추론능력검사)와 SAT Subject Test(SAT 교과학력검사)로 부르고 있다. 수능능력을 강조하는 SAT Reasoning Test는 ‘비판적 읽기(critical reading)’, ‘수학(mathematics)’, ‘쓰기(writing)’의 세 시험으로 구성되고, 교과 학력을 강조하는 SAT Subject Test는 문학, 미국사, 세계사, 수학(수준1, 수준2), 물리, 화학, 생물 및 외국어(중국어, 독일어, 불어, 현대 히브리어, 이태리어, 일본어, 한국어, 라틴어, 스페인어)로 구성된다. 이 가운데 구체적으로 SAT 시험에서 언어 영역에 해당되는 하위 과목으로는 SAT Reasoning Test의 ‘비판적 읽기’와 ‘쓰기’, SAT Subject Test의 ‘문학’을 들 수 있다.

2) 참고로 시험 간 응시자 수를 비교하자면, 2007년에 우리나라 수능의 경우 약 55만 명(졸업생의 98%) 가량이 응시하였고 SAT의 경우 약 150만 명(졸업생의 46%), ACT의 경우 약 130만 명(졸업생의 40%)이 응시하였다.

3) SAT는 비영리단체인 미국대학위원회가 소유하면서 개발과 발행을 맡고 있다. 한때 미국대학위원회의 위탁을 받아 ETS(Educational Testing Service)에서 개발과 발행 및 채점을 하기도 했지만 현재 ETS에서는 시험 관리만 맡고 있다.

다시 언어 영역을 중심으로 한 SAT 시험 체제의 최근 변화를 간략히 짚어보면 다음과 같다. SAT는 교육 환경의 변화를 반영하고 미래의 교육적 변화를 수용하여 1994년부터 학업적성검사인 SAT I, 교과학력검사인 SAT II로 개편하였다. 이 가운데 언어 영역은 '비판적 읽기'를 강화하고 긴 지문을 추가하였다. '비판적 읽기' 영역은 종전의 25문항에서 40문항으로 늘어났는데, 이는 읽기 능력이 대학에서의 학문적 성공을 결정하는 데 큰 역할을 한다는 연구 결과를 반영한 것이다.

다시 2004년부터 SAT I을 SAT Reasoning Test로, SAT II를 SAT Subject Test로 바꾸고, 그에 따라 문항 수도 재조정하였다. 2005년 3월부터 시행된 새 SAT는 글쓰기 능력을 강조하기 위해 에세이 '쓰기'를 추가하고, '비판적 읽기'를 더욱 강조하였다.⁴⁾ 특히 1994년에 SAT II의 선택 과목 중의 하나로 처음 소개된 '쓰기' 영역은 2005년에는 SAT Reasoning Test의 필수 과목으로 제시되었다.⁵⁾ 다음 [표 1]은 SAT Reasoning Test 중에서 언어 영역과 연관된 검사의 개략적인 변천 과정을 정리한 것이다.

[표 1] SAT Reasoning Test의 언어 영역 변천

연도 하위 영역	1958-1974	1974-1978	1978-1994	1994-2004	2004-현재
반의어	18 문항	20 문항	25 문항	·	·
유추	19 문항	20 문항	20 문항	19 문항	·
문장 완성	18 문항	15 문항	15 문항	19 문항	19 문항
독해	35 문항 7개 지문	25 문항 5개 지문	25 문항 6개 지문	·	·
비판적 읽기 (문장 완성 제외)	·	·	·	40 문항 4개 지문	48 문항 7개 지문
에세이 쓰기	·	·	·	·	1 문항 1개 지문
선다형 쓰기	·	·	·	·	49 문항
전체 문항 수	90	85	85	78	117
전체 검사시간	75분	60분	60분	75분	130분

4) 2005년 새롭게 개정된 SAT와 관련하여 그 변화 양상에 주목한 연구 결과도 있다. Klein(2006)은 새로운 SAT 실시 이후 '수학'과 '비판적 읽기'에 점수 하락이 있었음을 보고하였다. 또 선다형이었던 '쓰기'에 에세이가 추가되면서 변화가 있었는데, 전통적으로 '쓰기'의 경우 보통 여학생들이 남학생보다 SAT 평균 점수가 낮았는데 에세이가 추가되면서 여학생의 '쓰기' 점수가 남학생보다 11점 이상 상회하는 특징적인 양상을 나타내고 있다. 뉴욕 타임즈(2006. 8.30.일자)도 새 SAT에서 점수가 낮아졌음을 보도하고 이와 관련하여 자세히 분석 기사를 실고 있다. 읽기의 경우 5점 하락하여 평균 점수 503점/800점을 보였는데, 이는 2002년 이후 최저 점수였다. 이에 대하여 새로운 시험 체제와 길어진 시험 시간에 따른 학생의 긴장과 피로도 증가로 보는 견해와, 지난해에 비해 처음 시험 보는 사람은 늘고 2, 3회 이상 시험 경험이 있는 사람은 줄어 경험에 따른 변화로 보는 견해가 맞서고 있음을 소개하였다. 쓰기의 경우 평균 점수가 497점/800점인데, 남학생이 491점, 여학생이 502점으로 여학생이 쓰기에서 우수한 성적을 보였으나 읽기에서는 여전히 남학생이 우수했음도 지적하였다.

5) 이는 400개의 대학(컬럼비아, 예일 같은 아이비리그 대학과 캘리포니아계 대학 같은 유명 대학 포함)에서 '쓰기'를 강력히 요구하였기 때문이다.

2. SAT 언어 영역 검사 구성

2-1. SAT Reasoning Test

1) 비판적 읽기 (Critical Reading)

‘비판적 읽기’ 영역은 총 10개의 섹션으로 구성된 SAT Reasoning Test에서 3개의 섹션을 차지한다.6) 시험 시간이 25분 주어지는 섹션이 두 개, 20분이 주어지는 섹션이 한 개이며, 25분짜리 섹션에는 24개씩의 선다형 문항이, 20분짜리 섹션에는 19개의 선다형 문항이 제시된다. 비판적 읽기 영역은 최하 200점에서 최고 800점의 배점으로 되어 있다.

이상으로 설명한 비판적 읽기 영역의 구성적 특성을 상세화하여 정리하면 [표 2]와 같다.

[표 2] 비판적 읽기 영역의 문항 구성 체계

		Section 1	Section 2	Section 3	총합
시간		25 분	25 분	20 분	70 분
유 형	문장 완성하기	8 문항	5 문항	6 문항	19 문항
	지문 독해 (단어 수)	언어(100)-2문항 예술(100)-2문항 인문(800)-12문항	인문(100+100)-4문항 소설(400)-6문항 과학(550)-9문항	사회(450+400)-13문항	2개 복합지문 + 5개 단독지문 -48문항
		3개 단독지문 -16문항	1개 복합지문+2개 단독지문 -19문항	1개 복합지문 -13문항	
문항 합계		24 문항	24 문항	19 문항	67 문항

비판적 읽기 영역의 문항들은 크게 두 개의 유형으로 구분할 수 있다.

첫째, **문장 완성하기 (Sentence Completion)** 문항들이다. 문장 완성하기 문항은 어휘력과 문장의 논리적 구성력을 측정한다. 이를 위해 주어진 문장이 완성되기 위해 빈 곳에 어떤 어휘가 가장 적절한지를 묻는 문항과 주어진 문장의 논리 전개상 가장 적합한 어휘를 묻는 문항이 주어진다. 예를 들면 다음과 같다.7)

▷ 예제 :

논쟁이 _____ 되기를 바라기 때문에, 협상가들은 그들이 노동자와 경영자 둘 다 _____ 하게 느낄 수 있는 타협안을 제안했다.

6) SAT Reasoning Test는 비판적 읽기 영역 3개 섹션과 함께 쓰기 영역이 3개, 수학 영역이 3개, 사전 예비 검사 영역 1개 섹션으로 구성된다. 이들의 순서는 시험마다 다르지만 일반적으로 세 개의 영역이 차례대로 제시된다.

7) SAT 문항을 예로 들 때, 영어 원문이 필요한 경우를 제외하고는 가능하면 한국어로 번역하여 제시하였다.

- (a) 강화시키다--유용한 (b) 끝내다--불화를 일으키는 (c) 극복하다--시시한
 (d) 심화시키다--만족한 (e) 해결하다--받아 드릴만한

정답 (e)

이러한 문장 완성하기 문항은 쉬운 문항부터 점차 어려운 문항으로 배열된다. 대개 이 유형은 하나 혹은 두 단어가 생략된 문장에서 가장 적절한 단어를 선택할 것을 요구하는데, 문장의 논리, 문체, 어조 등을 파악하여 그 문맥에서 의미를 생성하는 데 가장 적절한 것을 선정할 수 있어야 한다.

둘째, **지문 독해 (Passage-based Reading)** 문항은 약 100개에서 850개 단어로 된 다양한 종류의 지문을 읽고 주의 깊게 사고하는 능력을 측정한다. 지문은 인문학, 사회학, 자연과학, 문학적 허구 등 다양한 분야에서 가져오는데, 다양한 문체의 서사, 논증, 설명적인 글을 포함한다. 때때로 한 화제나 주제와 관련된 몇 개의 지문들로 구성되어 수험생들에게 그것들을 비교하거나 대조하도록 하기도 한다. 지문 중심 독해 문항들은 문맥 속에 적합한 어휘를 선정하거나, 지문의 내용을 문자적으로 이해하거나, 지문의 내용을 기반으로 폭넓게 추론하는 능력을 측정한다. 예를 들면 다음과 같다.

※ 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

“바위는 여전히 젖어 있었어. 그 동물은 마치 헤엄을 치는 것처럼 반짝거렸어.” 후 시앙구앙은 회상한다. 1984년 첩지앙의 중국인 마을의 근처에서 고생물학 대학원생인 후는 바위를 탐색하는 동안 낡은 화석을 발견했다. “나의 선생님은 항상 버지스(Burgess) 혈암 동물에 관해서 말씀하셨어. 그게 그것들 중 하나처럼 보였어. 내 손은 흔들리기 시작했어.” 후는 정말 캐나다의 그들처럼 나라오이아(Naraoia)를 발견했다. 그러나 후의 동물은 캐나다의 비교대상보다도 1500만년 더 오래된 것이었다.

▷ 예제 : 왜 후 시앙구앙의 “손이 흔들리기 시작했다”는지를 바르게 추론한 것은?

- (a) 화석을 잃어버릴 것을 두려워해서
 (b) 그의 발견이 가져올 결과를 두려워해서
 (c) 그의 작업이 믿음을 얻지 못할 것을 걱정해서
 (d) 화석의 진정성에 대해 불확실하게 여겨서
 (e) 그의 발견의 중대성에 대해 흥분해서

정답 (e)

지문 독해 문항은 지문의 내용에 따라 문항이 배열되며 대체로 짧은 지문부터 점차 긴 지문이 제시된다. 지문 중심 독해 문항의 각 지문은 대개 체제에 대한 간단한 소개와 출전 등을 밝히는 말로 시작한다. 그리고 수험생들에게 어려운 전문 용어들은 각주를 통해 설명을 해준다. 또한 지문의 소재들은 음악, 예술, 과학, 문학, 역사 등의 다양한 영역으로부터 가져오지만, 문항은 일반적인 지식과 영어에 관한 이해를 기반으로 풀 수 있다. 지문에는 서사(narrative) 장르, 즉 장편소설, 단편소설, 자서전, 개인적 에세이에 관한 글이 있는 반면 시나 희곡 등은 포함되지 않는다. 문학의 본격적인 장르는 SAT Subject Test의 ‘문학’ 과목 시험에서 다루어진다.

2) 쓰기 (Writing)

‘쓰기’ 영역은 3개의 섹션을 차지한다. 시험 시간이 25분 주어지는 섹션이 두 개, 10분이 주어지는

섹션이 한 개이며, 하나의 25분짜리 섹션에는 1개의 에세이 문항이, 또 다른 25분짜리 섹션에는 35개의 선다형 문항이, 나머지 10분짜리 섹션에는 14개의 선다형 문항이 제시된다. 쓰기 영역도 최하 200점에서 최고 800점의 배점으로 되어 있다.

이상으로 설명한 쓰기 영역의 구성적 특성을 자세히 정리하면 [표 3]과 같다.

[표 3] 쓰기 영역의 문항 구성 체계

		Section 1	Section 2	Section 3	총합
시간		25 분	25 분	10 분	60 분
유 형	에세이 쓰기	1 문항			1 문항
	문장 오류 찾기		18 문항		18 문항
	문장 발전시키기		11 문항	14 문항	25 문항
	단락 발전시키기		6 문항		6 문항
문항 합계		1 문항	35 문항	14 문항	50 문항

쓰기 영역의 문항은 크게 네 가지 유형으로 구분된다. 에세이와 같은 서술식 문항 한 유형과 선다형 세 유형이 이에 속한다.

첫째, **에세이 쓰기**는 특정 논제나 이슈에 대해 견해를 제시하고 뒷받침하는 글을 쓰도록 하는 것으로 25분밖에 시간이 주어지지 않으므로 초고 수준의 글을 대상으로 평가한다. 일반적으로 에세이 쓰기는 SAT Reasoning Test의 첫 섹션에 배치된다. 에세이 쓰기 문항은 제시된 논제나 이슈에 관한 견해를 발전시키는 능력과 독서, 경험, 관찰 등에서 나온 예들을 활용하여 자신의 견해를 뒷받침할 수 있는 능력, 표준 문어체 영어의 관습을 잘 따르는 능력 등을 측정한다. 에세이 쓰기 문항의 예를 들면 다음과 같다.

※ 다음에 주어진 주제(화제)에 관한 에세이를 25분 동안 작성하시오.

많은 사람들은 성공과 성취에 이르는 사다리를 끌어 올려야 한다고 믿고 있으며, 이를 위해서는 과거를 잊고, 억누르며, 단절해야 한다고 생각한다. 그러나 또 다른 이들은 그와 반대의 견해를 가지고 있다. 그들은 오래된 기억들을 과거와 청산하는 기회로서 삼고, 과거와 현재를 이어주는 것으로 여긴다.

-사라 로렌스 라이트풋, <역사의 흐름에 대한 이해: 상실과 해방의 삶> 중에서

▷ 문제 : 기억들은 사람들이 과거로부터 배우도록, 그리고 현재에서도 계승하도록 도와주는가 아니면 방해하는가? 여기에 대한 자신의 관점을 발전시켜 한 편의 에세이를 계획하여 써보라. 타당한 근거를 들어 자신의 견해를 뒷받침하고, 자신의 독서, 공부, 경험, 관찰에 근거하여 예시를 들어라.

한편, 에세이의 채점은 고등학교와 대학의 능숙한 교원들이 담당한다. 각 채점자들은 1점에서 6점까지 점수를 부여하는데 그 기준은 다음과 같다.⁸⁾

8) Perelman에 따르면, 50개의 에세이를 본 결과 에세이를 계획하고 수정할 시간을 주지 못함으로써 실제 쓰

- 0점 - 백지 제출. 주제와 무관
- 1점 - 관점이 없음. 엉망인 문장 구성. 상당한 문법적 오류
- 2점 - 미약한 논리 전개. 불충분 혹은 부적절한 사례. 문장 구조에 맞은 문제
- 3점 - 그럴저럭 논리 전개했으나 글 구성과 초점이 허약. 다수의 문법적 실수
- 4점 - 주장을 뒷받침할 관점 제시. 그러나 일관되지 않은 논리 전개
- 5점 - 강한 논리 전개. 잘 짜이고 초점이 분명
- 6점 - 뛰어나고 분명하며 일관된 논리 전개. 언어의 숙달된 사용

둘째, **문장 오류 찾기 (Identifying Sentence Error)**를 들 수 있다. 문장 오류 찾기 문항은 어법상의 오류를 인식하는 능력, 표준 문어체 영어의 관습을 따라 효과적인 문장을 인지하는 능력 등을 측정한다. 예를 들면 다음과 같다.

▷ 예시 :

The other delegates and him immediately accepted the resolution drafted
 A B C D
 by the neutral states. No error
 E

정답 B

셋째, **문장 발전시키기 (Improving Sentences)** 유형을 들 수 있다. 이 유형의 문항은 어법과 문장 구조에서 오류를 확인하고 고치는 능력, 표준 문어체 영어의 관습에 따라 효과적인 문장을 인지하는 능력 등을 측정한다. 예를 들면 다음과 같다.

▷ 예시 :

로라 잉갈즈 와일더는 그녀의 첫 번째 저서를 그녀가 예순 다섯 살 때 출간했다.
 and she was sixty-five years old then

- (a) and she was sixty-five years old then
- (b) when she was sixty-five
- (c) at age sixty-five years old
- (d) upon the reaching of sixty-five years
- (e) at the time when she was sixty-five

정답 (b)

넷째, **단락 발전시키기 (Improving Paragraphs)** 유형이 있다. 이 유형의 문항은 한 단락 혹은 한 편의 글에서 문맥을 고려하여 문장들을 수정하고 편집하는 능력, 일관성 있게 논리적인 방법으로 단락을 조직하고 발전시키는 능력, 표준 문어체 영어의 관습을 적용하는 능력 등을 측정한다. 예를 들면 다음과 같다.

기 능력을 평가하지 못한다는 비판이 일고 있다. 즉, 편집과 수정은 중요한 글쓰기 능력인데 에세이 쓰기를 이를 다루지 못한다. 또한 평가상의 문제도 제기한다. 초고 수준에서 전체적인 에세이를 평가해야 함에도 불구하고 작은 오류가 발견되면 아무래도 평가에 영향을 줄 수 있음을 지적하고 있다(Honawar, 2005에서 재인용).

▷ 예시 :

(1)영화 <레이더스>의 한 장면에서, 악당 고고학자 벨로크는 영웅적인 인디아나 존스에게 싸구려 손목 시계 하나를 보여준다. (2)벨로크가 말하길, 만일 그 시계가 사막에서 천 년 동안 묻혀 있다가 발굴된다면 그것은 매우 값비싸게 여겨질 것이라고 한다. (3)나는 현상을 담는, 즉 그것이 되고 있는 미국의 대중문화에서 한 획을 그을 만한 레코드 앨범(음반)을 생각할 때마다 영화의 그 장면을 떠올린다. (4)레코드 앨범을 모으는 것은 우리에게 저비용의 투자로 미래에 큰 배당금을 얻을 수 있는 기회를 제공한다.

<2단락 중략>

▷ 예제 : 문맥상 첫 단락의 세 번째 문장에서 가장 필요로 하는 교정은?

- (a) 서두에 “사실은”을 넣는다.
 - (b) “그것이 되고 있는”을 뺀다.
 - (c) “장면”을 뺀다.
 - (d) 콤마를 세미콜론으로 바꾼다.
 - (e) “생각할 때마다”를 “생각했을 때마다”로, “떠올린다”를 “떠올렸다”로 바꾼다.
- 정답 (b)

이상과 같이 SAT의 쓰기 영역에는 선다형 문항과 함께 에세이 쓰기 활동이 포함된다. SAT에서 실시하는 에세이 쓰기는 총체적인 창의적 글쓰기 능력을 평가하기보다는 기본적인 쓰기 기능을 평가하는 데 중점을 두고 있다. 또한 SAT에 에세이 쓰기가 따로 있는 대신 쓰기 영역에 해당하는 선다형 문항은 고쳐쓰기 단계에 집중되고 있으며, 특히 문장 오류 찾거나 표준 영어 사용에 초점을 두어 단어, 문장, 단락 수준의 고쳐쓰기 능력을 측정하고 있다.⁹⁾

2-2. SAT Subject Test

미국의 많은 대학들이 입학 사정을 위해 한 과목 이상의 SAT Subject Test를 요구하고 있다. SAT Subject Test는 한 시간 동안 학생들이 특정 학업 과목에 관하여 얼마나 알고 있는지, 그리고 그들이 그 지식을 얼마나 잘 활용하는지를 측정하는 선다형 문항들로 되어 있다. SAT Subject Test는 문학, 역사, 수학, 과학, 외국어 등으로 크게 다섯 개의 과목군으로 되어 있으며 대학들에게 다양한 교육과정과 학습 환경을 가지고 있는 수많은 학교로부터 교육받아온 지원자들의 학업 성취도를 비교할 수 있도록 도와주고 있다. SAT Subject Test는 해당 과목에서 학생이 가지고 있는 능력을 증명해줄 수 있는 첨부 자료로 활용될 수 있다.¹⁰⁾ 본고에서는 수능 언어 영역과의 관련성을

9) Honawar(2005)에 따르면, UC계 대학에서는 SAT ‘쓰기’를 점수에 반영하기로 하면서도 실제 쓰기 능력인지에 대해서는 의구심을 보인다. 그러나 여전히 미국대학위원회에서는 400개 이상의 대학에서 다음 입시에 쓰기 검사를 할 것으로 밝히고 있다. 쓰기를 반영한 대학에서는 입학 후에도 대학에서의 보충 커리큘럼을 결정하는 데 쓰기 영역의 점수를 활용하고 있다. 쓰기에 대해서는 아직 논란이 있으나 입학 자료로서 추가되는 전반적인 추세를 따라, ACT도 쓰기를 선택적으로 다루고 있다.

10) Geiser & Studley(2002)는 대학에서의 성공 여부를 평가하는 예인 타당도 측면에서 적성 시험에 가까운 SAT I과 성취도 시험에 가까운 SAT II시험을 비교한 결과, SAT II시험이 예인 타당도가 더 높다고 하였다. 특히, 캘리포니아 대학교의 Atkinson 총장은 대학에서 적성 시험보다는 특정 교과 영역의 숙달도를 나타내는 표준화시험의 사용을 권장하며, 대학 입시에서 SAT I 시험의 사용을 폐기할 것을 제안하였다. 그러나 2005년에 SAT I에 ‘에세이 쓰기’가 도입되면서 오히려 UC계 대학에서는 2009년부터 입학 사정에서

고려하여 ‘문학’을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 문학 (Literature)¹¹⁾

SAT Subject Test 중에서 ‘문학’은 총 60분 동안 6~8개의 지문과 그에 딸린 60개의 선다형 문항을 풀도록 구성되어 있다. 배점은 최하 200점에서 최고 800점으로 주어진다. ‘문학’ 시험에서 제시되는 지문은 르네상스 시대부터 현대까지 고유한 영어로 창작된 작품에서 인용되는데 그 비율은 다음과 같다.

[표 4] 문학 지문의 구성 비율

지역	비율(%)	연대	비율(%)	갈래	비율(%)
영국 문학	40-50	르네상스-17세기	30	시가	40-50
미국 문학	40-50	18-19세기	30	산문	40-50
기타 영어권 문학	0-10	20세기	40	극/기타	0-10

문학 시험의 지문과 문항의 예를 들면 다음과 같다.

[문제 5-9] 다음 시를 잘 읽고 물음에 답하시오.

<지문 : 1850년에 창작된 시의 일부 - ※생략함>

5. 발췌문을 가장 잘 묘사하고 있는 것은?

- (a) 짧은 시절의 낙천주의에 대한 열정적인 축하
- (b) 풍자적인 관망에 의해 채색된 반어적인 자화상
- (c) 다다이즘적인 의도가 없는 상상적인 환기
- (d) 지적인 창조력의 상징적 표현
- (e) 철학적인 암시로 된 서사적 에피소드

정답 (e)

6. 1-7행에서 현재의 분성, 배, 메아리에 사용된 문학적 기법은?

- (a) 의인법 (b) 돈호법 (c) 리듬 (d) 역설 (e) 직유

정답 (a)

7. 6-7행에서, “목소리/산울림”은 화자의 어떤 감정을 강화하는가?

- (a) 자유 (b) 전능함 (c) 은밀함 (d) 열정 (e) 의존심

정답 (c)

SAT II를 제외하는 방안을 검토하고 있다(Cech, 2007). 요컨대, SAT Reasoning Test와 SAT Subject Test 중 어느 검사를 채택할지에 대해서는 대학마다 각각의 입장이 다르다. 이는 대학 입학 사정 자료를 다양하게 선택하는 미국 대학의 전통적인 배경에 따른 것이라 할 수 있다.

11) <문학>은 SAT Subject Test의 과목별 시험 중 하나로, SAT Reasoning Test의 비판적 읽기와 별도로 운영되고 있다. 이에 비해 수능의 언어 영역은 읽기 영역을 문학과 비문학으로 크게 대별하고 문학을 중요한 비중으로 다루고 있다.

8. 발췌문의 마지막 부분에서, “거대한 봉우리”는 화자에게 무엇을 표상하는가?
 (a) 자연 세계의 아름다움에 대한 상징물
 (b) 정의되지 않고 규정되지 않은 의미의 구상체
 (c) 죄악 자체의 알레고리적인 형상화
 (d) 호기심어린 자연 현상
 (e) 화자의 상상에 대한 사소한 가공물 정답 (b)
9. 이 발췌문을 읽으면서 화자의 시선이 바뀐 것을 가장 잘 묘사한 것은?
 (a) 천진난만함에서 냉소로 (b) 용기에서 겁쟁이로 (c) 희망에서 절망
 (d) 대담함에서 믿을 수 없음으로 (e) 열심에서 게으름으로 정답 (d)

SAT 문학 시험은 문학 작품의 해석적 능력을 측정하며, 문학에 관한 기초적인 지식 위주의 문항이 많다. 주로 평가하는 항목은 의미(주제, 전반적인 효과와 논점), 형식(구조, 갈래, 조직), 서사 양태(화자의 특성, 화자와 필자의 차별적 특성, 화자의 태도나 어조), 묘사된 성격(인물의 변별적 특성), 개성적인 언어 사용(어휘 선택, 이미지, 비유적 표현, 말투), 문맥적 의미(단락이나 시 작품 안에서 세부적인 어휘, 구절, 행) 등을 대상으로 한다. 또한 고전과 현대 문학 작품의 비율이 6대 4 정도로 고전 문학 작품이 좀 더 많으며, 지문으로 제시된 작품들은 출전과 함께 원래의 발표 혹은 창작 시기가 명시된다는 특징을 가진다.

III. SAT 언어 영역 문항 분석

수능 언어 영역의 난이도와 타당도를 점검하려는 취지의 한 방편으로 미국 대학입학시험인 SAT의 언어 영역 해당 문항을 비교 분석해 보고자 한다. 검사의 성격과 시행 방법 및 제반 환경이 서로 달라 동일한 준거와 수준에 대하여 엄격한 비교가 불가능하지만, 수능과 유사한 시험 문항을 중심으로 평가 목표 및 요소, 문항 유형, 지문·문두·답지의 형식과 수준, 난이도 및 예상 정답률에 관하여 비교 분석해 봄으로써 시사점을 도출하려 한다.

이를 위해 먼저 문항 분석의 준거를 마련해 보았다. 수능 언어 영역과 비교를 목적으로 하는 SAT 문항 분석의 준거를 표로 제시하면 다음과 같다.

[표 5] SAT 문항 분석의 준거

준거	내용
(1) 지문 내용	지문이 다루는 분야와 소재는 무엇인가? 지문의 수준이나 난이도는 적정한가?
(2) 문항 배열	지문에 배당된 문항 수는 적정한가? 문항 간 배열은 내용상, 형식상 적정한가?
(3) 문항의 평가 목표 및 난이도	행동영역에 비추어 측정하고자 하는 사고력은 무엇인가? 문항의 예상정답률은 어느 정도인가?

(4) 문두와 답지	문두는 적정하게 문항을 안내하고 있는가? 문두 길이는 적정한가? 답지는 어떻게 배열되어 있는가? 매력적인 오답이 적정하게 있는가? 답지 길이는 적정한가?
(5) 문항 완성도	문항의 형식적 완성도는 어느 정도인가? 완성도 측면에서 미흡한 점은 없는가?
(6) 문항 참신성	수능에 참조할 만한 참신한 점이 있는가?

SAT 문항 분석에는 시험주관기관인 미국대학협의회(College Board)에서 2005년 출간된 『The Official SAT Study Guide』 시리즈에서 1회분의 모의고사 문제를 자료로 활용하였다. 문항 분석을 위해 총 8명의 외부 전문가들이 참여하여 세 차례의 협의회를 가졌는데 여기에 참여한 전문가들은 영어에 능통한, 국어교육을 전공한 교수 및 국어 교사들이다.¹²⁾

1. SAT Reasoning Test

1) 비판적 읽기 (Critical Reading)

비판적 읽기 영역의 문항 유형 가운데 문장 완성하기는 수능 언어 영역에는 출제되지 않는 유형이기 때문에 여기서는 지문 중심 독해 문항들을 중심으로 분석해 보았다. 앞서 밝힌 바와 같이 지문은 언어, 예술, 인문, 과학, 사회, 소설 등 여러 분야의 글들이 제시되는데 짧은 것은 100단어부터 긴 것은 800단어까지 되는 지문이 있으며 한 세트에 두 개의 지문이 복합적으로 제시되기도 한다. 지문에는 다수의 문항이 딸리는데, 짧은 지문에는 2문항이, 긴 지문에는 13문항이 제시된다. 여기서는 분량의 문제로 각 분야를 모두 소개하기보다는 난이도와 길이 면을 고려하여 쉽고 짧은 지문과 어렵고 긴 지문을 각각 1개씩 선정하여 문항을 예시하고자 한다.

◆ ‘과학’ 지문 문항 분석

[문제 9-12] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

12) SAT 출제 체제는 문제은행식으로 운용되므로 실제 쓰인 문항은 공개되지 않는 것을 원칙으로 한다. 따라서 본고는 실제 SAT 문항을 언어 수능 문항과 양적(量的) 비교 연구를 하기 어렵다는 한계를 지닌다. 이에 실제 문항과 유사한 모의고사 1회분을 선정하여 질적인 분석을 통해 수능 언어 영역 개선에 도움을 줄 수 있는 시사점을 얻고자 한다.

SAT 문항 분석의 준거를 마련하고 실제 문항을 분석하는 과정에서 권계영(구로고), 김복희(장영실과학고), 김은정(무학여고), 유명은(영신고), 이기봉(청심국제고), 이도영(춘천교대), 최미숙(상명대), 태선경(창문여고) 선생님 등이 도움을 주셨다.

여러 면에서 생존하는 아메리카 원주민들은 350년 전 "Pilgrim settlers(1620년 메이플라워호로 도미한 영국 청교도단)" 에게 그러하였듯, 20세기 말 동시대의 사람들에게 신비적, 이국적 그리고 불가해한 존재로 남아있다. 원주민으로서의 권리, 목적, 관습, 언어, 그리고 염원들은 유로-아메리칸의 이기적이고 독선적인 무지함으로 인해 오해받게 되었다. 이러한 문제의 일부분은 아마도 아메리카 원주민들은 대량보다는 신비주의에 의해 더 많이 고무되고, 지성 또는 내성이 아닌 불가해한 시각으로 바뀐다(charged)고 생각하는 유럽인 또는 유로-아메리칸 사상가들이 그들은 본질적으로 크게 다르다고 생각하려는 오랜 경향에서 비롯된 것일 수도 있다.

이 견해는 전혀 새로운 것이 아니다. 루소의 "숭고한 미개인들"은 순수한 마음으로 원시 시대를 방랑하였다. 원주민들은 이해할 수 없는 존재로 쉽게 여겨졌기 때문에 그들은 좀처럼 파악되지 못하였다. 그들의 사회는 종종 흐린 시선을 통해 보이게 되었고, 흔히 문명화되었다고 하는 문화를 위해 제한된 연역적인 분석과 논리라는 도구에 의해서 겨우 조사되었을 뿐이었다. 그리고 유럽인들이 포괄적 이론을 공식화하려고 했을 때에도 이것은 보통 인간 대 인간의 체제로 한 것이 아니라 선조-후손을 토대로 하였다. 아메리카 원주민들은 그들의 관찰자들과 동시대의 사람들이었지만 어찌된 일인지 고대의 사람들로써 석기 시대의 유럽인들이 어찌했을 지에 대한 예로서 여겨지게 되었다.

이것은 굉장한 이야기로 세계적으로 대중들의 관심을 끄는 것) 같겠지만, 한 가지 어려움(difficulty)이 있다: 아메리카 원주민들은 과거에도 그리고 현재에도 호모 사피엔스 사피엔스(현생 인류)이다. 그들은 비록 삼 모양의 앞니, 몽고 주름 가득한 눈, 또는 끝이 뾰족하게 덧붙은 어금니를 가지고 있었음에도 불구하고 종종 지난 4천년 동안 다른 모든 사람들과 같이 대처하였다. 그들의 문화는 본질적인 이해력을 생성했고, 그들의 약(의학)은 꾸준히 그리고 실질적으로 작용했으며, 그들의 철학적 설명은 합리적으로 충족되고 신뢰되었었는데 만약 그렇지 못했다면 지금 아메리카 원주민이라 불리는 이들의 조상은 오래 전 사라졌을 것이다.

이렇듯 명료한 사실을 받아들이는 것에 대한 저항은 서양이 과학, 논리 그리고 명찰을 독점한다는 신념에서 비롯된다. 다른 것들을 인정하기 위해선, 다른 문화적 시점들이 평등하게 되기 때문에 그렇게 되면 완전한 통제의 중심인 유대교-기독교의 믿음: 모든 것에는 하나만이 존재한다 - 신, 옳은 길, 진실- 에 의구심을 불러일으킬 수 있었고 유럽인들만이 그것이 무엇인지 알고 있었다. 만약 아메리카 원주민 문화들이 실용적이라고 여겨졌다면, 유럽 사회는 배타적인 조직보다 조금 열등한 것이 되었을 것이다. 이는 약간 놀라운 일이고, 그렇기 때문에 아메리카 원주민들은 그들 자체로서 인식되지 않고 유럽인들의 시각에 맞춰 인식된 것이다. 그들은 체계가 아닌 불가해한 힘을 다루었고, 그들은 전술한 것을 따르지 않고 그들의 과거에 얽매어 있었다.

이러한 정략적인 오해는 원주민들의 역사적 가치를 더욱 객관적으로, 더욱 정확하게 개발하고 전파하기 위해 강력하게 논의하지만, 이는 말하기는 쉽지만 달성되기는 어려운 목표이다. 아메리카 원주민 사회는 유럽과의 접촉 초기 이전과 당시까지 문맹 사회였기 때문에 이들의 역사를 하나로 통일하는 것은 특히 힘든 일이다. 같은 연대에 이와 비슷하거나 이를 뒷받침해 줄만한 문서는 유럽 사회에 존재하지 않고, 부족들의 이용 가능한 보존 기록(구술 역사, 설화, 연상물들 그리고 종교적 관습들) 들은 대학 교육 수준의 학문에서는 부정확하고, 믿을 만하지 못하며 탐탁지 않다는 인상을 준다. 지식에 대한 자신들만의 접근으로 문화권을 제한한 서양 역사학자들은 고고학적 증거를 제외하고는 아메리칸 원주민 삶의 초기를 알 수 있는 방법이 없다고 변론할 것이다. 그들에게엔 절대적인 결핍이 경험에서 나온 추측보다 더 받아들이기 쉽고 정밀한 것이다.

어찌되었던 간에, 그 어떤 문화의 역사가 주관적 편견 없이 인식되었다고 추측하는 것은 고지식한 일이다. 모든 현대의 평론가, 그 또는 그녀가 남태평양의 전통, 하노버의 자이르, 뉴햄프셔, 또는 비엔나, 오스

트리아 그 어디에서 교육을 받았던 간에, 유년기에 하나 또는 또 다른 형태의 아메리칸 원주민들의 민속을 접했을 것이다. 일부에게는, 그들을 당초에 미국사 분야로 진출하게 하였던 아메리칸 원주민 부족들에 대한 첫인상들이, 거의 유명한 전설이나 고정 관념에 근원한 견해들이다. 아메리카 원주민들의 문화와 역사에 대한 진지한 학문은 독특해서 초기의 갑작스러운 그리고 왜곡된 신화를 바꾸는 일이 필요하다. 많은 학생들은 영점이 아닌 더한 악조건, 마이너스 영점에서 시작한다. 그리고 그 과정에서 학생들은 그들이 가지고 있던 어린 시절의 소중한 영웅들 혹은 악당들에 대한 환상을 잊어야 한다.

13. “청교도단”에 대한 조화는 _____에 이용된다.
- (a) 덜 복잡한 시대에 관해 회상하도록 하는 데
 - (b) 종교적인 이슈에 대한 지속적인 관련성을 제안하는 데
 - (c) 오늘날의 개혁자들과 대조를 하는 데
 - (d) 초창기 식민지 생활에 관한 신화를 벗기는 데
 - (e) 오늘날의 상황과 비교하는 데 정답 (e)
14. 6행의 “바뀐다(charged)”와 가장 가까운 의미는 _____이다.
- (a) 명령하다 (b) 지지하다 (c) 보충하다 (d) 고무하다 (e) 공격하다 정답 (d)
17. 16행의 “어려움(difficulty)”이 가장 직접적으로 _____을/를 허물고 있다.
- (a) 유럽 관찰자들에 의해 사용된 조상-후손 모델
 - (b) 인류학적 연구에서 합의의 가능성
 - (c) 잘못된 진행의 대중문화를 제거하려는 노력
 - (d) 논리적이고 연역적인 추론에 전적으로 터하는 이론
 - (e) 초창기 유럽 식민지에 관한 발견되지 않은 믿음 정답 (a)
18. 19행의 “그들의 문화는 ~ 작용했으며”는 _____에 대해 서술하였다.
- (a) 한 사회의 화석화된 신화에 관한 관습
 - (b) 해결할 수 없는 관습적인 논리에 관한 반박
 - (c) 모든 사람들의 생존에 필수적인 특징
 - (d) 서구 역사학자들이 전통적으로 문화를 평가할 때 사용한 준거
 - (e) 문화 이전에 다른 것에 영향을 미치는 전제 조건 정답 (c)
22. 마지막 단락 2~3행의 지리적 내용은 _____에 대해 강조한 것이다.
- (a) 미국의 바깥에서 가졌던 원주민 아메리칸에게 주는 영향
 - (b) 학문적 훈련이 증가하는 균중화를 겪고 있는 것에 대한 논증
 - (c) 원주민 아메리칸에 관한 확실한 견해에 대한 보편타당성
 - (d) 원주민 아메리칸이 알려진 것보다 더 공통점이 많다는 것에 대한 생각
 - (e) 원주민 아메리칸의 역사에 대해 학자들이 그들의 차이를 결론지을 것에 대한 가망 없음 정답 (c)

지문은 인문 분야의 글로 아메리카 원주민의 문화와 역사에 대한 기존의 이해가 왜곡되어 있으며, 편견에서 벗어나야 함을 역설하고 있다. 지문은 길며, 내용의 수준은 고등학생이 주의 깊게 읽으면 이해가 되는 정도로 여겨진다. 지문에 딸린 문항 수는 12문항으로 지문의 논리적 밀도에 비해 조금 많은 편이나 지문의 길이에 비해서는 적정하다고 할 수 있다. 지문은 수능 언어 영역과 비교

해 볼 때, 수능의 지문이 시험을 위해 출제자들이 참고자료를 일부 활용하더라도 거의 다시 집필하
다시피 한 글이라면 이 지문은 1987년에 쓰인 글의 일부를 그대로 발췌했다는 점이 다르다. 따라서
이 지문은 실제적 글 읽기 상황에 가깝다고 볼 수 있지만 해당 글을 읽은 경험 유무가 유불리로 작
용할 수 있다.

문항 설계는 세부 내용 추론 6문항, 구절 이해 4문항, 단어의 문맥적 의미 2문항으로 배열되었다.
수능에서 볼 수 있는 비판적 사고, 창의적 사고를 평가하는 문항이 없고, 문항의 구조와 답지의 구
조도 단순하게 제시되어 <보기>가 사용되지 않았다. 또한 지문의 부분을 지시할 때, 수능에서는 기
호를 사용하는 반면, 이 지문에서는 몇 행의 무슨 단어로 지칭하고 있다. 12개의 문항 가운데 대표
적인 몇 개의 문항에 대해 분석해 보면 다음과 같다.

13번 문항은 세부 정보가 제시된 이유를 추론하는 문항으로 필자가 전체 주장을 위해 세부 정보
를 어떻게 사용하는지 필자의 의도를 추론하게 하는 구조이다. 그러나 여기서의 추론은 수능에서
나타나는 전체 주제에 대한 것이라기보다 세부의 문맥적 의미를 중심으로 추론하고 있어서, 사실적
이해와 추론의 성격을 동시에 지니고 있다고 볼 수 있다. 문두는 수능과는 달리 의문문 형식이 아
니라 불완전한 평서문을 완성시키는 형식으로 제시되고 있다. 답지는 수능과 달리 형식적인 통일성
은 없으며, 배열의 특별한 규칙도 찾아보기 어렵다. 매력적 오답은 지문에 나오는 단어와 유사한 의
미의 단어들 하나씩 들어 있는 정도로 수능의 오답지들이 구절 단위까지 유사하다가 한두 단어로
의미가 갈리는 경우와 비교해 보면, 매력도가 그다지 높다고 할 수 없다. 수능과 비교해 보면, 문두
의 완성도는 높고 답지의 완성도는 낮다고 말할 수 있다. 기존의 다양한 형식의 글을 지문으로 그
대로 삼는 데서 그 특성이 연유한다고 볼 수 있다.

14번 문항은 어휘의 문맥적 의미를 파악하는 것으로 수능에서도 볼 수 있는 유형의 문항이다. 단
어가 가지는 여러 의미 중에서 문맥에 가장 유사한 의미를 찾아내는 것으로 글의 내용적 흐름과 단
어의 의미를 알고 있어야 풀 수 있는 문항이다. 문두와 답지 역시 수능과 유사한 형식이다. 문맥적
의미 파악은 독해의 기본적인 요소로서 수능과 마찬가지로 중요하게 여겨진다고 할 수 있다.

17번 문항은 지문에서 제시된 관점이 이 지문에 나타난 어떤 견해에 대한 반박의 내용인지 추론
하는 문항이다. 지문의 의미를 추론하는 문항으로 분류하였으며, 수능에서는 전개된 내용을 추론하
는 문항으로 분류하였다. 여러 주장 속에서 관점에 대한 친절한 설명이 없이 매력도가 높은 오답지
가 배치되어 있어 난이도가 높을 것으로 예측하였다. 이 문항은 문두와 답지가 수능에서 보기 어려
운 문항이다. 지문에서 제시된 관점이 직접적으로 반박하는 것을 찾는 것이다. 답지에는 직접이라고
할 수는 없지만, 넓은 의미에서 대척점에 놓인 내용도 있다. 그러나 복수 정답이라고 볼 수 없는 이
유는 문맥상 바로 앞부분에 놓인 내용을 반박하는 글의 구조 때문이다. 지문의 부분과 부분의 관계
를 세밀하게 물을 수 있는 문항이라는 것이 수능과 다른 특성으로 여겨진다.

18번 문항은 어떤 구절이 구체적으로 어떤 의미로, 무엇을 설명하고 있는지 묻고 있는 문항이다.
세부 정보의 확인이 평가 목표라고 할 수 있다. 이 문항에 대한 해결 단서가 구절의 바로 다음 문
장에서 제시되고 있으므로 어려운 문항은 아니다. 답지의 길이가 편차가 크다는 것이 수능과 다른
점이라고 할 수 있다. 중요한 주제 문단이기도 하지만, 하나의 문단에서 16, 17, 18 세 문항이 출제
된 점은 수능과는 다르다. 이 사실은 문항 간의 사고 과정에서 나타나는 간섭에 대한 기준이 우리

보다 느그럽다는 추론을 가능하게 한다. 중요 부분의 내용 이해에 평가의 많은 비중을 두고 있음을 확인할 수 있었고, 이것이 수능에 시사점이 될 수 있다.

22번 문항은 지문의 한 부분에서 사용된 진술 방식이 무엇을 주장하기 위해 사용된 것인지를 묻고 있다. 수능에서는 세부 정보의 추론에 해당한다. 이 문항에서 지칭하는 구절은 진술 방식이 특이한 부분으로 수능이라면 진술 방식과 그 효과를 묻는 문항으로 구성되었을 가능성이 크다. 그러나 이 문항은 결국은 지문의 주제에서 크게 벗어나지 않는 내용 이해로 귀결되도록 문항이 설계되어 있다. 문항의 유형이 다양하지 않다는 점을 발견하였다. 지문의 부분 이해와 그에 기반한 전체 구조와의 연관성을 묻는 문항, 단어의 문맥적 의미를 묻는 몇 문항이 주를 이루기 때문에 수험생들이 시험을 준비하는 것이 어렵지 않고, 모국어 화자라면 높은 점수를 받기에 어렵지 않을 것으로 예측된다.

2) 쓰기 (Writing)

◆ 문장 오류 찾기 유형

한 개의 섹션에서 18개 문항이 제시되는 문장 오류 찾기 유형의 문항들 가운데 여기서는 1개의 문항 분석을 예로 제시하였다.

▷지시: 다음은 문법과 그 쓰임이 잘못된 것을 찾을 수 있는지를 묻는 문장들이다. 각 문장은 잘못된 부분이 하나 있거나 전혀 없다. 하나 이상의 잘못된 부분이 있는 문장은 없다. 문장에 잘못된 부분이 있으면 고쳐야 할 밑줄 친 부분을 고르시오. 문장이 올바르다면 E를 고르시오. 답을 선택할 때에는 표준 문어 영어의 원칙을 따르시오.

27. The historian argued that we ought to learn more about the process by which

A

B

individuals like Sam Houston were identified by others as leaders. No error

C

D

E

정답 E

문장의 구조와 각 요소의 관계를 고려하여 그 적절성을 판단하는 문제이다. ‘고칠 필요 없음’ 답지가 포함되어 처음부터 고쳐야 함을 전제로 하는 문항보다 난이도가 높다. 이 문제를 풀기 위해서는 밑줄 친 부분이 문법적으로 적절하게 쓰였는지를 판단해야 하고 다른 부분과 관련되었을 때 오류가 없는지도 살펴야 한다. 문항별 문두는 따로 제시하지 않는 대신 지시 사항이 길고 자세하다. 문항과 답지가 일체화된 경우인데 수능에서는 찾아볼 수 없는 유형이다. 문항과 답지가 반드시 분리되어 있는 수능 시험과는 다른 유형으로서 어법 문항을 묻기에는 적절한 형식이라 생각된다. 문항 수를 전체적으로 비교해 볼 때, 수능보다 문법 관련 문항의 비중이 높다고 할 수 있다. 문항의 형식을 달리해가며 다양한 방법으로 표준적인 영어 구사 능력을 측정하려는 노력이 엿보인다.

◆ 문장 발전시키기 유형

두 개의 섹션에서 각각 11개, 14개 문항이 제시되는 문장 발전시키기 유형의 문항들 가운데 여기

서는 수능과 차별적 특성을 지닌 문항을 예시로 분석하여 제시하고자 한다.

▷지시 : 다음의 문장들은 표현의 정확성과 효과를 묻는 것들이다. 각 문장의 부분 혹은 전체 문장에 밑줄이 쳐져 있다. 각 문장의 아래에는 밑줄 친 부분을 다섯 가지로 서술해 놓았다. (a)는 원래의 구절을 그대로 써 놓았다. 다른 네 가지는 다르다. 만약 당신이 다른 네 가지의 변형보다 원래 구절이 더 낫다고 생각되면 (a)를 고르시오. 그렇지 않다면 다른 선택지 중 하나를 고르시오.

답을 고를 때에는 표준 문어체 영어의 법칙에 따르시오. 문법과 단어의 선택, 문장 구조, 구두점에 유의하시오. 선택의 결과로 명확하고 간결하며 어색함이나 모호함이 없는 가장 효율적인 문장이 되어야 한다.

8. The primatologist has argued that sustained observation of a few animals provides better behavioral data than does intermittent observation of many animals.

- (a) provides better behavioral data than does intermittent observation of many animals.
- (b) provides better behavioral data than many animals are observed intermittently.
- (c) providing better behavioral data than does intermittent observation of many animals.
- (d) do provide better behavioral data than intermittent observation of many animals do.
- (e) in contrast to intermittent observation of many animals, provides better behavioral data.

정답 (a)

이 문항은 비교급 문장의 구조를 파악하여 빠진 문법 요소를 보충할 수 있는지를 묻는 문법 문제이다. 이 문항의 경우 수정이 필요하지 않다. 이처럼 고칠지 말지를 결정하는 문제는 고쳐야 할 것을 전제로 하는 문항보다 난이도가 높다. 잘못된 문장임을 전제로 하고 풀이를 하는 것보다 문장의 적절성을 처음부터 판단하는 것이 더 고차원적 사고이기 때문이다.

앞의 표 [표3]에서 제시한 것처럼, 문장 발전시키기 유형만 하나의 섹션을 차지하기도 한다. 문법의 정확한 쓰임을 묻는 문항이 앞부분에서 집중적으로 출제된다. 수능에서는 쓰기 영역의 경우 글 조직하기, 문장의 적절성, 어휘·어법의 적절성 등을 한 문항에서 묻는 경우가 많은데 SAT에서는 일관되게 한 문항에서 하나의 요소만을 측정한다.

◆ 단락 발전시키기 유형

한 섹션에 총 6개의 문항이 제시되는데, 여기서는 대표적인 4개 문항에 관한 분석을 제시한다.

▷지시 : 아래 글은 어떤 에세이의 초고이다. 이 글의 어떤 부분은 수정되어야 한다. 글을 읽은 후 제시되는 질문에 가장 적절한 답을 고르시오. 어떤 질문은 특정한 문장이나 문장의 어떤 부분에 대한 것이며 문장의 구조와 어휘를 더 낮게 고칠 것을 요구한다. 또 다른 질문은 글 전체의 조직과 발전을 고려해야 하는 것들이다. 답을 선택할 때에는 표준 문어체 영어의 원칙을 따르시오.

[문제 30-35] 다음 글을 읽고 물음에 답하시오.

(1) 많은 사람들은 선거 캠페인 기간 동안에 후보자들이 만들어내는 네거티브 전략에 대해 불만을 표시한다. (2) 그러나 실제로 어떤 후보자가 상대 후보에 대해 칭찬하는 말을 할까? (3) 그들의 목적은 결국 선거에서 이기는 것이다. (4) 명백히 네거티브 전략이 필요할 때가 있다. (5) 예를 들어 현재 재직 중인 공직

자가 직무를 제대로 수행하지 못했음을 지적한다면 그것은 아무 문제없다. (6)나는 이제 충분히 투표할 만한 나이가 되었기에 후보자의 성품에 보다 많은 관심을 보인다.

(7)그러나 네거티브 전략에는 ‘추잡함(sleaze)’이라고 알려진 또 다른 것들이 있다. (8)추잡한 후보자는 새로운 정책을 내세우기보다 상대 후보에게 먹칠을 하는 것을 목표로 선거를 이끈다. (9)그것은 너무도 흔해져서 거의 당연하게 받아들여진다.

(10)가장 더러운 선거에서는 인격 살인이라든가 상대 후보에 대한 뻔한 거짓말과 같은 전술을 사용한다. (11)거짓말을 퍼뜨리는 실제 행동은 선거 스태프들이 자행한다. (12)그리고 후보자는 그 사실을 몰랐다고 한다. (13)반면에 어떤 사람의 명예는 그 거짓말을 듣고도 사실을 우선 확인하지 않고 믿어버리는 사람들 때문에 실추된다. (14)언론은 거짓말을 보도하고, 뉴스 가치가 있었기에 그랬다고 말한다. (15)그래서 언론은 악순환에 기여한다.

30. 문맥상 (1)에는 다음 중 어떤 수정이 적절한가? (아래에 다시 제시함)

Many people complain about the negative statements made by candidates that are arising during political campaigns.

- (a) 'people'을 삭제
- (b) 'complain'을 'complained'로 교체
- (c) 'are arising'을 'is raised'로 교체
- (d) 'that are arising'을 삭제
- (e) 'during' 다음에 'the course of'를 삽입

정답 (d)

32. 문맥상 (9)에서 'It'를 가장 논리적으로 다른 단어로 교체한다면? (아래에 다시 제시함)

It has become so common that it is almost taken for granted.

- (a) This strategy (b) This lack of planning (c) This complaint
- (d) This lie (e) This promise

정답 (a)

33. (6)은 어떻게 해야 할까? (아래 다시 제시함)

Now that I am almost old enough to vote, I pay more attention to the character of candidates.

- (a) 그대로 (b) 삭제 (c) '그래서(Consequently)'를 글 처음에 삽입
- (d) '내가 옛날에 그랬던 것보다'를 마지막에 덧붙임
- (e) 'Shouldn't I pay'로 시작하는 문장을 새로 씀

정답 (b)

35. (15) 다음에 덧붙이는 결론 문장으로 가장 적절한 것은?

- (a) 이러한 전략들이 불필요할지도 모르지만 결국 긍정적인 측면도 있다.
- (b) 이러한 제약이 심하게 강화된다면 네거티브 캠페인을 통제할 것이다.
- (c) 결론적으로 언론은 이런 일에 동참하는 것을 거절해야만 한다.
- (d) 그래서 캠페인 비용이 많이 들어도 우리는 더 나아질 만하다.
- (e) 이러한 행위는 우리의 정치 캠페인의 부정적 영향을 강화할 뿐이다.

정답 (e)

문항 설계를 전체적으로 볼 때, 수정이 필요한 어색한 문장이 섞인 중간 길이의 지문을 제시한 후 문맥에 맞게 문장을 명확하게, 간결하게, 혹은 자연스럽게 고치거나 전체 맥락에 비추어 생략·수정할 수 있는지, 글의 완결성을 위하여 필요한 문장을 덧붙일 수 있는지를 평가하고 있다. 수능의 고쳐쓰기 능력을 평가하는 문항과 측정하려는 능력이 유사하다. 문항은 어색한 문항을 고쳐쓰기, 대

명사의 지시 내용을 파악하기, 통일성과 일관성을 저해하는 문장 생략하기, 문장을 간결하게 고치기, 적절한 문장을 삽입하여 글의 완결성을 고려하기의 순서로 제시되었다.

30번 문항은 문장의 불필요한 요소를 제거하여 간결하게 수정할 수 있는지를 묻는 문항이다. 고쳐야 할 문장을 문두에서 한 번 제시하고(문장 (1)), 문항과 답지 사이에 한 번 더 제시하였다. 지문과 답지를 번갈아가며 보지 않아도 될 수 있도록 배려한 것이다. 다른 쓰기 영역의 선다형 문항에는 수정이 필요 없다는 ‘그대로’도 답지에 포함하였으나 여기에서는 문장을 수정할 것을 전제로 답지를 구성하였다. 답지의 내용은 성분을 생략, 시제의 교체, 능동문을 수동문으로 교체, 구절의 삽입 등으로 문항을 문법과 어법 여러 각도에서 따져보도록 하고 있다. 수능에서는 쓰거나 어휘 어법에서 지문이 활용되어도 딸림 문항이 2개 정도이나 SAT에서는 6개의 문항을 배치하여 지문을 폭넓게 활용하였다.

32번 문항은 문맥을 고려하여 지시어가 가리키는 내용을 찾을 수 있는지를 묻는 문항이다. 앞뒤 문맥에서 내용이 명확히 드러나기에 난이도는 낮다고 생각된다. 수능이라면 기호를 사용하여 아주 간단히 구성하였을 것이다. 여기에서는 문장 번호를 한 번 언급하고, 답지 앞에서 한 번 더 문장을 제시하였다. 매력적인 오답이 없어서 답을 고르기에 어려움이 없다고 생각된다. 대명사가 지시하는 바를 단독으로 묻는 문항은 수능에 거의 없다.

33번 문항은 글 전체의 통일성과 일관성을 고려할 수 있는 능력을 평가하고 있다. 답지의 배열이 평이하야 난이도는 그다지 높지 않다. 30~32번 문항은 측정하려는 능력이 거의 유사한 문항이지만 묻는 방식을 각기 달리하고 있다. 이는 표현의 다채로움을 위해 중복되는 표현을 피하기 위해서인 것 같다. 글쓰기에서라면 이런 원칙이 적용될 법하나 평가 문항에서 이런 원칙을 고려하는 것은 흥미롭게 느껴진다. 수능시험에서라면 이 세 문항을 하나로 묶어서 공통된 문두 하나만을 놓고 기호를 최대한 사용하여 한 눈에 들어오는 형식으로 만들었을 것 같다. 수정이 필요 없는 ‘그대로’를 답지로 포함하였고 문법적 오류를 정정하려는 답지는 없어서 표현상의 효과만이 기준이 되고 있음을 암시하고 있다. 수능시험에서라면 복합적으로 글쓰기의 여러 요소들을 묻는 문항에서 답지의 하나로 제시되었을 법하나 SAT에서는 단독 문항으로 출제되었다.

35번 문항은 단락의 결론 문장을 문맥에 맞게 생성할 수 있는지를 묻고 있다. 결론 문장의 기능을 알고 있는 상태에서 앞 문장들에 대한 독해를 바탕으로 내용을 판단해야 하기에 난이도가 높은 편이라고 생각된다. 문두에서 결론 문장을 요구하고 있음을 분명하게 밝히고 있다. 수능이라면 빈칸을 제시하는 방식으로 출제되었을 듯하다. 답지의 길이는 균형을 잘 이루고 있는 편이며 그럴듯한 오답이 포함되어 있다.

IV. 수능 언어 영역 개선을 위한 시사점과 한계

첫째, 지문과 관련하여 SAT 문항이 수능 언어 영역의 ‘읽기’(비문학)에 주는 시사점을 찾을 수 있다. 수능 언어 영역의 비문학 읽기 경우, 지문은 대체로 인문, 사회, 과학, 기술, 예술, 언어에서 각 1개씩 모두 6개가 단독 지문으로 제시되며, 길이는 1200자 내외로 비교적 일정하여 지문당 3~4개의

문항이 균형 있게 출제된다. 따라서 수능 언어 영역은 각 분야의 해당 내용을 균형감 있게 고루 평가할 수 있다는 장점을 취하고 있다. 그런데 이러한 형식적인 균형을 맞추기 위해 때로는 해당 분야의 특징적 전문 내용과 문체적 특성을 살리지 못한다는 지적을 받기도 한다. SAT의 경우 지문마다 길이가 다양하며 그에 따른 문항수도 2문항에서 14문항까지 다르게 배분된다. 이처럼 해당 분야의 특성에 맞게 지문 길이를 조정하고 그에 따른 다수의 문항을 통해 읽기 과정을 부분적으로 또는 다각적으로 다룰 수 있다. 이러한 지문 길이의 다양성은 검사를 위해 지문을 인위적으로 조정하지 않고 실제 글의 일부를 발췌해서 사용할 수 있도록 한다. 또한 하나의 분야에서도 여러 개의 지문을 부분적으로 묶어 통합하여 제시하는 방식도 활용하고 있다. 따라서 향후에는 수능 언어 영역에서도 다양한 길이의 지문 선정과 그에 따른 적절한 문항의 자율적 배분을 시도해 볼 만하다. 이는 좋은 지문을 선정해 놓고도 일정 길이에 맞추기 위해 지문의 특성을 살리지 못했던 기존의 언어 영역 출제 관행을 새롭게 재조정하는 일이 될 것이다.

둘째, **평가 목표 및 요소**와 관련하여 SAT 문항이 수능 언어 영역에 주는 시사점을 찾을 수 있다. 사실적 사고나 추론적 사고를 위주로 하는 SAT와 달리, 수능 언어 영역은 사실적, 추론적 사고는 물론 비판적, 창의적 사고를 요구하는 문항까지 상당수 출제된다. 이에 수능 언어 영역 문항이 SAT 문항보다 고차적인 사고 능력을 평가한다고 볼 수 있다. SAT의 추론적 사고를 묻는 문항은 수능의 사실적 사고와 추론적 사고의 중간 정도에 해당되며, 대부분 내용 이해의 차원에서 맥락을 통한 지문 자체의 기능과 의미 파악에 초점이 맞추어져 있다. 이에 비해 수능 ‘읽기’는 추론적, 비판적, 창의적 사고를 평가하기 위해서 문항을 설계할 때는, 흔히 외부 자료(보기, 표, 그림 등)를 활용하여 지문 내용을 다른 텍스트나 상황에 적용하는 형태로 출제한다. 따라서 하나의 문항이 복잡하게 설계되어 지문을 독해하는 능력 이상의 것을 요구하게 되는 경향이 있다. ‘쓰기’의 경우를 볼 때도 SAT는 선다형 문항에서 어휘·어법을 중심으로 표준적인 영어의 고쳐쓰기 단계에 치중되어 있는 데 비해, 수능 언어 영역은 창의적 사고 능력을 평가하기 위해 아이디어 생성하기, 표현하기 등의 과정도 선다형 문항으로 구안하여 제시한다. 요컨대, SAT 문항은 수능과 비교해 볼 때, 문항은 단순한 편이지만 읽기와 쓰기 능력에 필수적인 기초 사고 능력을 반복적이면서도 세밀하게 다루고 있다. 따라서 향후 수능의 읽기 능력과 쓰기 능력에 필수적인 세부 목표를 정비하여 실제적인 언어 능력 향상에 도움이 되는 평가 문항을 고민할 필요가 있다.

셋째, **문항 유형 및 형식**과 관련하여 SAT 문항이 수능 언어 영역에 주는 시사점을 찾을 수 있다. 문항 유형이 단순하고 반복적인 SAT 문항과 달리, 수능 언어 영역의 문항은 복합적으로 구성되는 편이며 문항 간에 내용적으로나 형식적으로 중복되거나 관련되는 경우가 거의 없다. SAT 문항 유형이 단순한 데에는, 물론 평가하고자 하는 목표가 추론적 사고 이상으로 나아가지 않는다는 점이 일차적 요인이겠지만 다른 형식적 요인도 생각해 볼 수 있다. 예컨대, SAT 문항은 문두와 답지가 결합하여 하나의 완성된 문장 형태가 되는 경우가 많다. 이러한 형태는 문두와 답지 모두 단순하다는 장점과 함께 문두와 답지가 연이어 자연스럽게 읽히면서 높은 가독성을 지닌다. 또한 지문 안에 특별히 기호를 달지 않고 몇 번째 행인지를 지문 왼쪽 여백에 명시해줌으로써 문항을 풀면서 기호로 표시된 지문의 부분을 다시 찾아 읽는 번거로움을 덜어준다. 또한 부정(否定) 문두가 거의 없는 것도 주목할 만하다. 수능 언어 영역의 경우 많을 때에는 부정 문두가 전체의 절반에 이르는

점과 대비되기 때문이다. 다양한 해석 가능성이 있는 언어 영역에서 부정 문두를 피할 수 없지만 가능한 줄일 수 있는 방안도 모색해 볼 일이다. 요컨대, SAT 문항 형식은 문항 설계나 배열이 실제적인 읽기 과정을 자연스럽게 구현하여 가독성을 높인다는 장점이 있다. 이에 수능이 문항 간 간섭 없이 복합적으로 구성되는 덕목을 유지하면서도 지문과 문항 배열 면에서 가독성을 높이는 방안을 강구해 보아야 한다.

넷째, 난이도와 관련하여 SAT 문항이 수능 언어 영역에 주는 시사점을 찾을 수 있다. 언어 영역의 경우, 난이도는 크게 지문의 난이도와 문항의 난이도로 나누어 볼 수 있다. SAT의 지문은 수능의 지문과 비교하면 수준이 조금 높거나 유사한 편인데 비해 문항의 경우는 우리의 중3이나 고1 정도의 난이도 수준을 보이고 있다. SAT는 기존의 글에서 다소 어려운 전문 용어가 있어도 그것을 다듬지 않고 그대로 발췌하여 지문으로 제시하지만, 다수의 쉬운 문항으로 읽기 과정을 재구성하여 문항을 풀면서 글을 이해하도록 돕는다. 따라서 전반적으로 볼 때 SAT 문항의 난이도는 수능 언어 영역 문항과 비교하여 쉽게 느껴진다. 종합해 보면, SAT는 지문의 내용 수준을 적절히 살피며 문항을 쉽게 구성해 가면서 난이도를 일정하게 유지한다고 볼 수 있다. 이에 비해 수능 언어 영역은 지문의 난이도가 문항 전체 난이도에 큰 영향을 끼치는 만큼 앞으로 이 부분 역시 세심하게 고려하고 면밀히 조율할 필요가 있겠다.

다른 측면에서 허용된 문항 풀이 시간을 통해 문항의 난이도를 추정해 보면, SAT는 에세이 쓰기를 제외하면 문항당 54초 정도가 주어진다. 이에 비해 수능 언어 영역은 듣기 문항을 제외하고 문항당 88초 정도가 주어지는데 이는 SAT에 비해 상당한 시간을 부여하는 셈이다. 그럼에도 불구하고 수험생의 입장에서 언어 영역은 늘 시간이 부족한 과목이다. 이는 언어 영역의 문항이 그만큼 난이도가 있어서 각 문항을 해결하는 데 상당한 시간이 소요됨을 뜻한다. 언어 영역의 문항이 고등사고 능력을 살핀다는 긍정적 측면이 분명 있으나, 문항 풀이 시간을 지체시키는 불필요한 요소들은 과감히 제거해 나가야 한다. 즉, 한 문항의 규모가 비대해짐으로써 문항 자체를 이해하는 데 시간을 허비하는 일은 없어야 할 것이다.

한편으로, 난이도의 안정적 유지 면에서 SAT 문항은 수능 언어 영역에 비해 우수한 편이다.¹³⁾ 이러한 안정성은 SAT가 문제은행 체제를 갖추고 예비검사를 통한 동등화 작업이 선행된 까닭이라 할 수 있으며, 정형화된 문항 유형으로 이러한 난이도의 향상성을 지속하고 있다. 물론 반복 출제가 불가능한 수능에서 이러한 점은 취하기 어렵지만 안정적 문항 유형의 설계로 어느 정도 극복 가능할 것으로 보인다. 수능 언어 영역의 문항 유형을 어느 정도 체계적으로 안정화하여 구상하고 이를 출제에 활용하는 방식도 고려해 볼 만하다.

그 밖에, SAT를 고찰하여 볼 때 수능 언어 영역에서 참고할 만한 사항이 한 가지 더 있다. 그동안 수능에서 객관식 검사의 한계로 평가를 미뤄왔던 서술형 쓰기 능력에 관한 시험이 바로 그것이다. 최근 SAT가 평가상의 어려움에도 불구하고 에세이 쓰기를 본격적으로 시행하고 있는 것은 에세이 서술형 쓰기가 대학수학능력을 가늠하는 타당성 높은 준거가 될 수 있다는 판단 때문일 것이다. 따라서 장기적인 평가체제 개편을 구상한다면 짧은 에세이 쓰기를 수능에 포함시키는 방안도

13) 예를 들어, 읽기 문항을 중심으로 보면 2007년에, 대략 SAT는 500/800점, 수능 60/100점 정도의 평균 점수를 보인다. SAT는 전후 5년간 평균 점수의 변화 폭이 크지 않고 일정 수준을 유지하는 데 비해, 수능은 평균 점수의 변화 폭이 큰 편이다.

공정적으로 검토해 볼 수 있다.

언어 영역의 개선을 위한 또 다른 차원의 거시적 방안도 참고할 만하다. 수능 언어 영역은 범교과적 소재를 다루며 모든 수험생들에게 공통적으로 제시되는 데, 대학수학능력에 관한 적성을 측정하는 SAT Reasoning Test와 학력을 측정하는 SAT Subject Test로 분리된 미국처럼 언어 영역도 수험생의 특성과 측정 목적에 맞게 구분하는 방안도 검토할 수 있다.

V. 결론

미국대학위원회에서는 SAT가 대학에서 학업을 성공적으로 수행하는 데 필요한 비판적 사고 능력을 측정하는 시험이라고 말하고 있다. 대학 전형 자료로서 SAT와 고등학교 학업성적(GPA)을 함께 쓴 경우, 대학 신입생의 학업성적과 상관관계가 높다고 한다. SAT를 요인으로 고려했을 때 고교 학업성적과 대학 신입생의 학업성적의 상관관계가 통계적으로 훨씬 높아졌다는 연구 보고도 있다 (Wayne & Gray, 2000). 그러나 SAT시험이 지나치게 강조되면서 미국 교육의 우선순위와 실질적인 수행을 왜곡하므로 대학 전형 자료에서 제외해야 한다는 비판도 있어(Cech, 2007) 표준화 검사를 비판해 오는 대학이나 700여 개의 단체에서는 SAT나 ACT를 필수적으로 요구하지 않는다고 한다. 요컨대, SAT가 대학수학능력을 평가하는 검사 도구로서 신뢰도에 기반을 둔 예측력이 있는지에 대해서는 논란이 분분하고 대학마다 각각의 입장이 다르다.¹⁴⁾ 이는 대학 입학 사정 자료를 다양하게 선택하는 미국 대학의 전통적인 배경에 따른 것이라 할 수 있다.

우리의 현실을 돌아보면, 한국의 수능도 늘 시험대에 올라 있으며 개선에 대한 요구가 많다. 다. 그럼에도 불구하고 수능은 올해보다 내년이 더 영향력이 클 것이라 한다. 대학이 내신보다 수능에 의존하려는 경향이 강해졌기 때문이다. 따라서 수능 문항의 질적 제고는 곧 현장 교육의 질적 변화로 이어질 수밖에 없는 것이 현실이다. 일단 현실이 그러하다면 국어 교육의 목표를 왜곡하지 않으면서도 수험생의 언어 능력을 제대로 평가할 수 있는 문항이 요구될 뿐이다.

14) 강승호(2007)는, 미국 대학위원회의 연구보고에서 대학 1학년 성적에 대한 SAT의 예측타당도는 중앙값으로 0.42(예측능력은 18%)이고, 고교 내신 성적의 예측타당도는 0.48(23%)이며, 고교 내신 성적과 SAT 점수를 합쳤을 때 예측타당도는 0.55(30%)라고 발표한 사실을 언급하면서 미국의 대학입학전형에서 입학 결정과 입학생들의 졸업비율을 향상시키는 데 SAT의 유용성이 낮다는 비판을 받고 있다고 하였다.

참고문헌

- 강승호(2007). 미국 SAT의 평가내용의 타당성 및 유용성에 관한 연구. *교육평가연구*, 20(2), 125-150.
- 김동현(2005). 대학수학능력시험 및 학력고사 언어 영역 고전문학 출제 문항 연구: 문학과목 교육과정과의 연관성을 중심으로. 석사학위 논문, 서울시립대학교.
- 김종철(2002). 언어 영역의 주요국 대학입학시험 문제 비교 연구. 대학수학능력시험 문항의 질 개선을 위한 주요국 대학입학시험 문제 비교 세미나 자료집, 한국교육과정평가원.
- 김진주(2005). 읽기 평가 문항 분석을 통한 개선 방향 연구. 석사학위 논문, 이화여자대학교.
- 박삼철(2006). 미국과 호주의 대입전형제도 비교 연구 -2008학년도 대입제도 개선안의 쟁점을 중심으로-. *비교교육연구*, 16(3), 1-21.
- 박정은(2006). 고등학교 국어과 교육과정과 대학수학능력시험 언어 영역의 상관성 연구 및 타당도 분석: 2005학년도 언어 영역을 중심으로. 석사학위 논문, 연세대학교.
- 송현정 외(2003). 2005학년도 대학수학능력시험 언어 영역 문항 개발 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2003-7.
- 안이경(2005). 대학수학능력시험 언어영역 고전문학 출제 작품 및 문항 연구 : 문학 과목 교육과정과의 상관성을 중심으로, 연세대학교 교육대학원.
- 양길석, 이명애, 시기자, 민경석(2007). 대학입학시험 점수체제 국외사례 연구. *교육과정평가연구*, 10(2), 145-172.
- 이기봉(2005). 대학수학능력시험 「언어」 영역 출제 문항 분석 연구 : 1994~2005학년도의 12개년 자료를 중심으로, 고려대학교 교육대학원.
- 이종승, 김성훈, 김재철, 송현정, 박문환, 장경숙(2003). 문항 난이도 추정 모형 개발 연구 - 대학수학능력시험의 언어, 수리, 외국어 (영어)영역을 중심으로. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2003-14.
- 이종승, 박도순, 이종재, 남명호, 김홍원, 김정겸, 백순근(2004). 대학수학능력시험 개선 방안 연구. 한국교육과정평가원·한국교육개발원 연구보고 PRE 2004-9.
- 정진곤(2005). 미국대학의 학생선발방법과 한국입시제도에의 시사점. *교육평가연구*, 18(2), 149-171.
- 진혜림(2006). 듣기 교육에 관한 연구 : 대학수학능력 시험과의 관련성을 중심으로, 중앙대학교 교육대학원.
- 최주원(2006). 대학수학능력시험 언어 영역 듣기 평가의 적합성 연구 : 질문지와 선택지 제시 방식이 평가에 미치는 영향을 중심으로, 고려대학교 교육대학원.
- Camara, W. J. & Echternacht, G. (2000). The SAT I and High School Grades: Utility in Predicting Success in College. Research Notes, RN-10. The College Board.
- Cech, S. J. (2007). College-Admissions Group Weighs Call to Dump SAT, Education Week,

27(6), 8-9.

- Geiser, S. & Studley R. (2002). UC and the SAT: Predictive Validity and Differential Impact of SAT I and SATII at the University of California. *Educational Assessment*, 8(1), 1-26.
- Green, H. & Green, M. (2007). Admissions trends to Watch 2007-2008. (www.universitybusiness.com.)
- Honawar, V. (2005). Colleges Hesitate to Embrace SAT Writing Test. *Education Week*, 24(39), 1-5.
- Katz, S. & Lautenschlager, G. (2001). The Contribution of Passage and No-Passage Factors to Item Performance on the SAT Reading Task, *Educational Assessment*, 7(2), 165-176.
- Klein, A. (2006). Score Drop Prompts Debate Effects of Revised SAT; Girls Outdo Boys in Writing, *Education Week*, 26(2), 18.
- Lawrence, I. M., Rigol, G. W., Essen, T. V. & Jackson, C. A.(2003). A Historical Perspective on the Content of the SAT, College Board Report No. 2003-3, ETS RR-03-10, College Entrance Examination Board.
- The College Board (2006a). *The Official SAT Study Guide*. New York: The College Board
- The College Board (2007). *SAT Subject tests preparation booklet 2007-08*. New York: The College Board
- Wayne J. Camara, Gary Echternacht(2000). *The SAT I and High School Grades: Utility in Predicting Success in College*. Research Notes, RN-10. The College Board.
- http://www.collegeboard.com/student/testing/sat/prep_one/prep_one.html (2008.6.2.)

‘미국 SAT 문항 분석을 통한 수능 언어 영역 개선 방향 탐색’ 에 대한 토론문

■ 이도영 (춘천교육대학교)

연구자들이 워낙 꼼꼼하게 미국 SAT 문항을 분석하고, 그에 따른 수능 언어 영역 개선 방향도 올바르게 설정해서 토론을 하기가 난감합니다. 따라서 몇 가지 질문으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 연구자들은 "SAT 문항 분석에는 시험주관기관인 미국대학협의회(College Board)에서 2005년 출간된 『The Official SAT Study Guide』 시리즈에서 1회분의 모의고사 문제를 자료로 활용하였다."라고 언급했습니다. 제 의문은 1회분의 모의고사 문제만으로 우리의 수능 언어 영역과 비교할 수 있느냐 하는 것입니다. 만약 '미국대학협의회(College Board)에서 2005년 출간된 『The Official SAT Study Guide』 시리즈'에 있는 모든 모의고사가 연구자들이 선택한 모의고사와 문제 유형이 다 비슷하다고 하면 연구의 타당성이 확보된다고 할 수 있습니다. 정말 모든 모의고사가 그 유형이 비슷한지를 알고 싶습니다. 그리고 여러 모의고사 중에서 어떤 과정을 거쳐 논문에 언급한 모의고사를 선택했는지도 알고 싶습니다.

둘째, 평가 목표 및 요소와 관련한 시사점에서 "SAT 문항은 수능과 비교해 볼 때, 문항은 단순한 편이지만 읽기와 쓰기 능력에 필수적인 기초 사고 능력을 반복적이면서도 세밀하게 다루고 있다."라고 하였습니다. 반복적으로 다루고 있다는 점은 어느 정도 알겠는데, '세밀하게' 다루고 있다는 것은 무슨 뜻인지 알고 싶습니다. 기초 능력을 좀더 세분화하고 분절해서 다루고 있다는 것인지, 기초 능력이 있는지를 다방면으로 고려해서 다루고 있다는 것인지, 아니면 또 다른 의미가 있는 것인지가 궁금합니다. 그리고 덧붙여 또 하나 궁금한 것은 미국 SAT가 설정한 '읽기와 쓰기 능력에 필수적인 기초 사고 능력'이 구체적으로 무엇인지도 알고 싶습니다.

셋째, 지문과 관련된 질문입니다. 미국 SAT처럼 날 것 그대로의 지문을 가져와서 문항을 만드는 것과 우리의 수능처럼 지문을 일정한 틀에 맞춰 가공하는 것 중 어느 것이 더 좋다고 생각하시는지요? 논문에 명시적으로 언급은 안 되었지만, 미국의 SAT가 더 낫다고 여기시는 것 같은데, 이에 대한 생각은 어떠한지요?

넷째, 'SAT 문항 분석의 준거' 중, '(4) 문두와 답지' 내용을 보면, "문두는 적정하게 문항을 안내하고 있는가?, 문두 길이는 적정한가?, 답지는 어떻게 배열되어 있는가?, 매력적인 오답이 적정하게 있는가?, 답지 길이는 적정한가?"로 되어 있습니다. 이에 대한 시사점이 논문에서는 잘 드러나지 않고 있습니다. 이 중에서 '답지 배열, 매력적인 오답, 답지 길이'와 관련해서 우리의 수능과 어떤 차이가 있는지 궁금합니다.

어찌하다 보니, 제가 평소에 궁금한 것 위주로 질문을 하게 되어 본격적인 토론을 하지 못한 것 같습니다. 죄송합니다. 시의적절하면서도 의미 있는 연구를 하신 두 분께 감사드리고, 앞으로 우리의

수능 언어 영역이 세계 최고의 평가 문항이 되었으면 합니다. 부탁드립니다.

기초발제

다문화 사회와 국어교육

-다문화 가정 자녀의 (한)국어교육을 중심으로-

윤희원 (서울대학교)

0. 논의에 앞서

최근 들어 국제결혼 가정이 늘어남에 따라 새로운 교육 소외 계층과 새터민(북한 이주민) 가정 자녀의 문제가 사회 통합과 교육 격차 해소라는 측면에서 크게 대두되고 있다. 또한 외국인 근로자의 수가 해마다 증가하고 있어 외국인 근로자의 복지 및 교육과 더불어 외국인 근로자들 간의 결혼으로 태어난 자녀의 아동 교육 문제는 민·관이 함께 힘을 모아 정책 마련이 이루어져야 한다.

이러한 다문화 가정의 문제는 사회 부적응, 한국어에 대한 숙달도 부족, 한국 문화와 자국 문화의 격차 등의 문제로 인한 가정 문제, 학교 문제, 사회 문제로 나누어 생각해 볼 수 있는 만큼 다각적인 측면에서 접근해야 한다. 또한 한국인에게도 이러한 다문화 가정 문제에 대해 인식하고 패러다임을 전환하는 것이 필요하다. 모국어 교육에서도 이들을 인지한 교육과정이 요구되며 교사 역시 이러한 문제를 올바르게 해석하고 대처할 수 있는 방안이 마련되어야 한다.

이런 현실에서, 다문화 가정의 여러 문제 가운데서 모어가 아니면서, 국적 취득이나 출생과 동시에 “국어”가 되는, (한)국어¹⁾의 교육 문제는 가장 큰 문제 중의 하나이다. 늘어나고 있는 다문화 가정의 문제를 교육적인 측면에서, 특히 한국어 교육의 각도에서 어떻게 접근해야 하며, 어떤 해결 방안이 효과적일 수 있는지 생각해보자.

1. 다문화 가정의 개념 및 현황

다문화 가정이라 함은 다음과 같은 경우를 말한다.

<표1> 다문화 가정의 유형

다문화 가정	그 자녀
국제결혼 가정	한국인 아버지와 외국인 어머니 사이에서 태어난 아이
	한국인 어머니와 외국인 아버지 사이에서 태어난 아이
외국인근로자 가정	외국인 근로자가 한국에서 결혼하여 태어난 아이
	본국에서 결혼하여 형성된 가족이 국내에 이주한 가정의 아이

1) 다문화 가정 및 다문화 가정 자녀에게 외국어인 “한국어” 일 수도 있고, 국적상 외국어가 아닌 “국어”로서의 한국어일 수도 있기에 필요에 따라서 “(한)국어”로 표기함.

새터민 가정	북한에서 태어나서 한국에 입국한 아이
	한국에서 태어난 아이

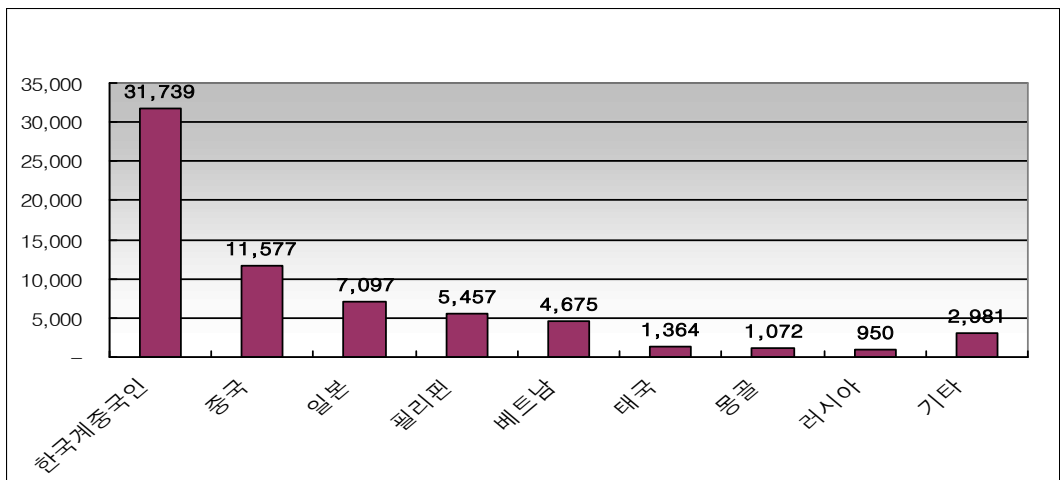
위에서 제시한 다문화 가정 중 국제결혼가정의 비율을 2005년 통계청 자료를 바탕으로 살펴보면 국제결혼 비율이 '90년 1.2% → '00년 3.7% → '04년 11.4% → '05년 13.6%로 증가하였다.

<표2> 총결혼건수 중 국제결혼이 차지하는 비율 및 국제결혼가정의 구성

구분	총결혼건수	국제결혼	외국인 아내	외국인 남편
인원(명)	316,375	43,121	31,180	11,941
비율(%)	100	13.6	9.9	3.7

2005년 우리나라의 국제결혼 건수는 4만 3,122건으로 전체 결혼신고 건수의 13.6%가 국제결혼인 것으로 나타나고 있다. 특히 농촌지역을 중심으로 외국여성과 한국남성의 결혼 비율은 급증하고 있는 추세이다. 농어촌 지역만 살펴보면 전체 결혼의 35.9%²⁾가 국제결혼으로 가정이 이루어지고 있는데 이는 농촌 총각 3명 중 1명은 한국인 여성이 아닌 외국 여성과 결혼한다는 것을 의미한다. 국적별로는 한국계중국인(조선족)이 47.5%, 중국 17.3%, 일본 10.6%, 필리핀 8.2%, 베트남 7.0% 순으로 나타나고 있음을 다음의 표를 통해 확인할 수 있다.

<표3> 여성 결혼이민자 출신국 현황



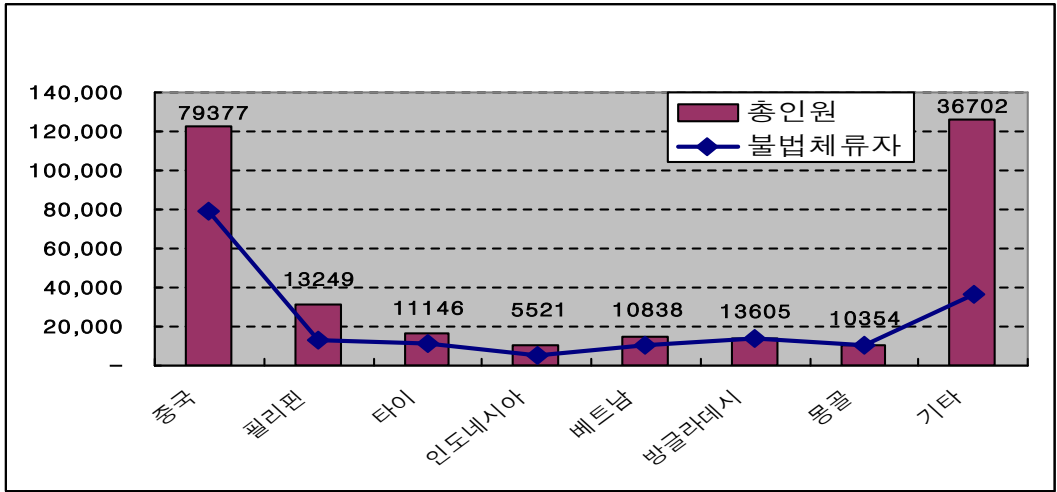
우리나라에 체류하고 있는 외국인 근로자는 345,679명이며, 이 중 합법체류자는 164,887명으로 47.7%에 해당하며 불법체류자는 180,792명으로 52.3%에 해당한다.³⁾ 불법체류자 규모는 2004년에 조

2) 2006년 3월 통계청 자료

3) 2005년 5월 법무부 자료

사된 188,000명에 비해 약 7천명이 감소된 것으로 나타났으나 한국노동연구원에서는 2006년 경기회복세에 따라 고용사정이 호전되어 일자리가 40만여 개로 증가할 것으로 내다보고 있는데, 이것만 보더라도 앞으로 외국인 근로자의 수는 점점 증가할 것으로 보인다. 다음의 표에서 제시한 바와 같이 조선족을 포함한 중국인이 35.4%로 가장 많으며, 필리핀인이 9.0%, 타이인이 4.8%, 베트남인 4.3%, 방글라데시인 4.0% 순으로 나타나고 있다.

<표4> 외국인 근로자 국가별 현황



※ 기타 : 미국, 러시아, 일본 순임

이러한 현상은 자국의 노동 인구가 감소함에 따라 나타나는 국제적인 현상이므로 앞으로 그 수의 증가에 대한 예측은 어렵지 않다.

새터민 가정의 경우는 위의 경우와 다소 다른 가정적 배경을 가지고 있으나 가정의 저소득 문제 및 자녀의 학교 사회 부적응의 문제가 가장 심각한 실정이다. 2006년 서울대 사범대학에서 연구한 다문화 이슈 페이퍼에 따르면 새터민 가정의 약 40%는 정부 보조금에 의존하여 생활하고 있는 것으로 조사됐다. 새터민 가정의 31.7%가 무직이며, 취업에 성공했다해도 업무의 대부분이 장치기계 조작 23.3%, 단순 노무자 10%로 나타나 어려운 가정 형편을 보여주고 있다.

<표5> 새터민 가정 가장의 취업 분야

구분	아버지	어머니
<u>단순노무 종사자</u>	6 (10.0)	15 (23.8)
농업, 임업, 어업숙련 종사자	0 (0.0)	0 (0.0)
<u>장치, 기계조작 및 조립종사자</u>	14 (23.3)	2 (3.1)
판매 종사자	4 (6.7)	8 (12.7)
준 전문가	0 (0.0)	0 (0.0)
사무종사자	2 (3.3)	2 (3.1)

전문가	0 (0.0)	2 (3.1)
의회의원, 고위임원 및 관리자	0 (0.0)	0 (0.0)
무직	19 (31.7)	31 (49.2)
기타(사망, 복에 거주)	15(25.0)	3 (4.8)
계	60 (100.0)	63 (100.0)

이러한 가정 형편은 새터민 자녀가 학교 공부에 집중할 수 없는 요인이 되고 있으며 이로 인한 학교 성적의 부진은 학교 중도 탈락률을 증가시키고 있다.

2. 다문화 가정 자녀 교육의 실태

다문화 가정의 교육은 국제결혼의 경우 외국인 어머니의 한국어 및 한국 문화에 대한 교육이 절실히 요구된다. 왜냐하면 외국인 어머니의 한국어 능력이 곧 아동의 한국어 능력과 밀접한 관련을 맺기 때문이다. 또한 자국 문화에 대한 이해와 모국어에 대한 자부심 고취는 자녀 교육의 핵심적 역할을 한다고 할 수 있다. 어머니 나라에 대한 이해는 곧 자녀의 정체성 혼란이 야기되는 청소년기에 결정적 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 더불어 한국인 아버지 또한 부인의 자국 문화에 대한 이해와 자녀 교육에 대한 관심이 필요하다. 이는 한국인이 가질 수 있는 외국인 여성에 대한 편견 및 문화 이질성 극복을 위한 교육 또한 간과할 수 없음을 말한다.

국제결혼 가정이 증가함에 따라 그 자녀의 수 또한 해마다 증가하고 있는데 현재 초·중·고에 재학 중인 자녀의 수만 해도 총 7,998명이다. 이 중 초등학교가 85%로 대부분을 차지하고 있으며 중학생이 11.6%, 고등학생이 3.5%로 나타났다. 보건복지부의 조사 결과에 따르면 여성 결혼이민자 자녀 중 3세 이하 비중이 27%, 4~5세가 16.4%로 나타나 향후 학교에 입학하는 국제결혼가정 자녀수는 더욱 증가할 것이다. 국제결혼 가정의 자녀 중 어머니가 외국인인 경우가 전체의 83.7%인 6,695명으로 대부분을 차지했으며 지역별로는 경기도가 1,852명으로 가장 많고, 서울이 12.2%, 전남 11.8%, 전북 9.1%, 경북 6.0%의 순으로 나타났다.⁴⁾

국제결혼가정 자녀 시·도별 학교급별 현황

(교육부, '06.3 기준, 단위: 명)

시도	내용	초등학교	중학교	고등학교	총계
서울	국제결혼가정 자녀수	756	148	77	981
	모가 외국인인 학생수	485	94	30	609
부산	국제결혼가정 자녀수	306	37	21	364
	모가 외국인인 학생수	238	26	10	274
대	국제결혼가정 자녀수	158	22	10	190

4) 2005년 복지부의 국제결혼 이주여성 실태조사 자료

구	모가 외국인인 학생수	142	14	4	160
	국제결혼가정 자녀수	207	25	14	246
인천	모가 외국인인 학생수	187	14	7	208
	국제결혼가정 자녀수	118	8	7	133
광주	모가 외국인인 학생수	104	7	5	116
	국제결혼가정 자녀수	129	24	11	164
대전	모가 외국인인 학생수	118	21	3	142
	국제결혼가정 자녀수	75	15	5	95
울산	모가 외국인인 학생수	70	12	4	86
	국제결혼가정 자녀수	1,454	338	60	1,852
경기	모가 외국인인 학생수	1,108	220	36	1,364
	국제결혼가정 자녀수	398	40	10	448
강원	모가 외국인인 학생수	360	38	8	406
	국제결혼가정 자녀수	331	23	6	360
충북	모가 외국인인 학생수	314	19	2	335
	국제결혼가정 자녀수	464	53	15	532
충남	모가 외국인인 학생수	415	48	12	475
	국제결혼가정 자녀수	679	45	11	735
전북	모가 외국인인 학생수	675	45	11	731
	국제결혼가정 자녀수	878	54	15	947
전남	모가 외국인인 학생수	851	50	15	916
	국제결혼가정 자녀수	432	40	13	485
경북	모가 외국인인 학생수	413	32	9	454
	국제결혼가정 자녀수	357	49	4	410
경남	모가 외국인인 학생수	339	41	3	383
	국제결혼가정 자녀수	53	3	0	56
제주	모가 외국인인 학생수	35	1	0	36
	국제결혼가정 자녀수	6,795	924	279	7,998
계	모가 외국인인 학생수	5,854	682	159	6,695

국제결혼 가정 자녀의 교육에서 가장 큰 문제는 첫째, 언어 능력의 부족으로 학습부진의 정도가 심하다는 것이다. 국제결혼가정 2세대들은 말을 배우는 가장 중요한 시기인 유아기에 한국말이 서투른 외국인 어머니의 교육 하에 성장하기 때문에 언어 발달이 늦어지고 의사소통에 제한을 받는다. 따라서 언어 능력의 부족은 곧 학습 부진을 초래하게 되는 원인이 된다. 이러한 자녀들은 일상적인 의사소통에는 큰 문제가 없으나, 독해와 어휘력, 쓰기, 작문 능력이 현저히 떨어지므로 말미암아 구어보다는 문어 교육의 필요성이 요구된다.⁵⁾

5) 국제결혼 가정의 자녀를 지도하고 있는 초등학교 교사와 인터뷰한 내용에서도 이러한 문제점이 드러났는데 인터뷰한 내용을 요약 정리하면 다음과 같다.

“가정조사를 마치고 한 달 동안 세 학생을 유심히 지켜보았다. 생김새에서 드러나게 차이가 없어서 그런지 교우관계는 좋았다. 그러나 세 학생 모두 매우 소극적이고 자신감이 부족하였다. 아이들 사이에서 종종 어

둘째, 국제결혼 가정 자녀의 경우, 정체성에 있어서 심각한 혼란을 경험한다. 이는 본인이 한국인이라는 소속감의 결핍과 어머니 나라 문화에 대한 이해 부족에 기인한다고 할 수 있다. 다음의 인터뷰 내용에서도 국제결혼한 가정의 어머니가 우려하는 바를 확인할 수 있다.

※ 초등학생을 자녀로 둔 어느 중국 조선족 어머니

“조선족은 한국 사람도 중국 사람도 아니거든요. 그 가운데서 이 문화도 저 문화도 아닌 조선족 문화를 가지고 있는 거거든요. 그러니까 한국문화를 완벽하게 알고 있지는 못하거든요. 그러니까 생각이나 사상이 많이 다른 상황이거든요.”

※ 필리핀 출신의 어머니

“둘째인 딸아이가 사춘기라서 그런지 요새 부쩍 엄마는 우리 사회에 대해서 잘 모르는 게 너무 많다고. 그래서 이런 것도 잘 모르고 저런 것도 잘 못 가르쳐 준다고 짜증을 많이 냅니다. 셋째도 요새 그러기 시작하고...”

이처럼 정체성의 혼란은 청소년기에 정서적 혼란, 부정적인 사고 형성으로 인한 한국 사회의 부적응 등으로 갈등의 원인이 될 수 있다는 점에서 정서적 교육의 필요성을 요구한다.

셋째, 학교에서 집단따돌림 등으로 건강하지 못한 정서적 충격을 경험한다는 것이다. 국제결혼 가정의 자녀 10명 중 2명 정도가 집단 따돌림을 경험한 것으로 조사됐는데, 전국 초등학교 4~6학년 3,507명을 대상으로 조사한 결과에 의하면, 조사 대상자의 13.4%에 해당하는 학생이 ‘집단 괴롭힘이나 따돌림을 경험한 적이 있다’고 응답했다.⁶⁾ 이는 우리나라 초등학생이 집단 따돌림을 경험하는 비율인 13.4%와 거의 유사한 수치이다. 집단 따돌림의 현상은 우리나라에서 한국인으로 자란 자녀들도 학교에서 겪을 수 있는 현상인데 국제결혼 가정의 자녀가 경험하는 집단 따돌림의 경우는 그 내용이 전혀 다르다는 것에 주목해야 한다. 우리나라 학생의 경우, 집단 따돌림을 경험하는 주된 이유는 ‘잘난 척해서’(29.4%)인 반면, 국제결혼 가정의 자녀는 그 성격상의 특성과는 무관하게 단순히 국제결혼 가정의 자녀라는 이유 때문이라는 것이다. 특히 엄마가 외국인이라는 이유로 집단 따돌림을 경험하는 학생의 수가 가장 많으며 의사소통이 잘 안 되는 언어 문제로 소외를 당하거나 피부색 등으로 인해 따돌림을 당하는 것으로 나타났다. 이러한 정서적 충격은 한국에 대한 적개심이나 자살 충동을 일으키게 한다는 조사 내용으로 보아 한국인 자녀에 대한 교육뿐만 아니라 국제결혼 자녀를 위한 생활 상담이 동시에 이루어져야 한다.

외국인 근로자의 경우에도 외국인 근로자 부모에 대한 교육과 이주한 자녀의 연령에 따른 한국어 및 문화 교육이 학교 및 다양한 민·관 단체를 통해 다각적으로 모색되어야 한다.

머니 이야기가 나올 때면 세 학생 모두 당황하고 의기소침해 있는 것을 볼 수 있었다. 그렇다고 아이들이 따돌림을 받는다거나 놀림을 받는 일은 없었다. 그런데 학력에 있어서는 일반 학생에 비해 큰 차이가 났다. 한글을 읽고 쓰는 능력이 현저히 뒤쳐지고 있었다. . . . 학교 후 교실에 남겨 1시간씩 지도를 해도 별 효과가 없었다. 현재 우리 아이들의 가장 큰 문제인 학력 부진을 해결하기 위해 세 어린이의 집에 안내장을 보내어 어머니와 개별 상담을 하였다.” (전북 A초등학교 교사)

6) 2005년 한국교육개발원 조사 자료

외국인 근로자 중 불법체류자의 경우, 그 자녀가 학교 교육 밖에 방치되어 있다. 이를 해결하기 위해 2003년 초·중등교육법시행령 개정 이후 불법체류 외국인 근로자 자녀의 경우에도 학교교육의 혜택을 받을 수 있게 되었다.⁷⁾ 그럼에도 불구하고, 특히 저개발국의 불법체류 외국인 근로자 가정의 경우에는 거주지의 불안정, 경제적 어려움, 신분노출 우려 등의 이유로 자녀를 정규 학교에 보내지 않는 경향이 있다.

교육인적자원부 내부 조사에 따르면 등록 외국인(불법체류 포함) 중 취학 연령대인 7세 이상 18세 이하는 17,287명으로 추정된다. 이중 외국인학교 재학생 7,800명을 제외하면 국내학교 유입 가능 인원은 약 9,500명으로 추산되지만, 국내 학교 재학생은 1,574명에 불과하여 약 8,000여명의 취학 아동이 학교교육권 밖에 방치되어 있음을 알 수 있다. 설동훈(2003)에서 실시한 외국인 근로자 자녀를 대상 표본 조사에 의하면, 정규 학교에 다니지 않는 이유로는 ‘돈을 벌기 위해서’(35%), ‘한국말을 못해서’(20%), ‘불법체류 아동이기 때문’(15%) 등으로 나타났다.

외국인 근로자 자녀 중학교 교육 안에 있는 1,500여명의 아이들은 학교 적응양상에 있어서 앞에서 제시한 국제결혼 가정의 자녀의 경우와 크게 다르지 않을 것으로 판단되나 국제 결혼 가정의 자녀와 마찬가지로 또는 그 이상으로 언어 능력의 부족으로 말미암아 학습부진의 정도가 심각하며, 정체성의 혼란을 경험하며, 집단따돌림 등으로 건강하지 못한 정서적 충격을 경험한다. 국가인권위원회(2003) 자료에 따르면 심각한 언어 문제는 외국인 아동이 학교교육에서 겪는 가장 큰 문제로 56%를 차지하며, 이로 인한 낮은 성적이 16%, 따돌림, 구타, 교우 문제가 20%, 생활수준의 차이가 4%를 차지했다.

<표6> 외국인 아동이 학교에서 겪는 언어문제-국가인권위원회(2003)

외국인 아동이 학교에서 겪는 고충	전체	초등학교	중등학교
	(50명)	(31명)	(19명)
미숙한 한국어	30.0	32.3	26.3
한국어로만 수업이 진행되어 따라가기 힘들	26.0	32.3	15.8
낮은 성적	16.0	3.2	36.8
따돌림, 놀림, 구타	12.0	16.1	5.3
친구 사귀기가 힘들	8.0	6.5	10.5
소비수준의 차이에서 오는 소외감	4.0	6.5	-
기타	24.0	29.0	15.8

(단위: %)

또한 모국에 대한 긍지 상실의 현상도 나타나는데, 특히 외모로 외국인이 판단이 안 되는 외국인 노동자 자녀(예. 몽골, 조선족)의 경우 한국 생활에 적응해가면서 자신의 국적을 창피해하며 숨기려는 경향이 있다.

7) 만 7~12세인 외국인 불법 체류자의 자녀는 관할구청에서 출입국사실증명서만 발급받아 인근 초등학교에 제출하면 입학해 수료 후 정식 졸업장을 받을 수 있다. 또한 중학교와 고등학교에서 학업을 계속하고자 하는 외국인 근로자 자녀의 경우에도 비록 청강생 신분으로나마 우리나라 공교육제도의 혜택을 받을 수 있다.

외국인 근로자 자녀의 학교 교육의 또 다른 문제는 나이와 맞지 않는 학년 배정을 들 수 있다. 학년 배정의 문제는 외국인 근로자 자녀들의 학교생활 적응에 중요한 장애요인이 되고 있다. 부족한 한국어 실력으로 2~3살 어린 같은 반 한국학생에게 반말을 듣거나 성적이 낮게 나와 상처를 받기도 한다. 자신의 의사를 잘 전달하지 못하는 경우가 많아 학급 생활에 적극적으로 임하지 않는 경향이 높다. 나이 어린 학급 동료와의 학교생활이 재미없어 장기적으로 학교를 결석하는 사례도 나타나고 있다.

새터민 자녀의 경우 학교교육에서 가장 큰 문제점은 중도탈락률이 높다는 것이다.

<표7> 새터민 자녀의 중도 탈락률, 교육인적자원부 조사 자료

최근 6년간 입학생 대비 중도탈락 현황(1999~2004)					
구분	초(6~12)	중(13~15)	고(16~20)	평생교육시설	계
입학생	283	136	76	6	501
중도탈락률(%)	3(1.1)	22(16.2)	11(14.5)	2(33.3)	38(7.6)
졸업생	86	31	35	2	154

1999년에서 2004년 3월까지의 입학생 대비 중도 탈락생의 비율은 초등학생이 1.1%인데 반해, 중학생의 중도 탈락률은 16.2%, 고등학생은 14.5%에 이른다. 남한 학생의 중도 탈락률은 1999년부터 2003년까지의 중학생 1.1~1.9%이고, 일반계 고등학생 1.1~1.7%, 실업계 고등학생 4.0~5.1%이다⁸⁾. 이에 비해 새터민 중학생의 중도탈락률은 남한 학생의 8~15배이며, 새터민 고등학생의 중도탈락률은 남한 일반계 학생의 8~13배이고, 실업계 고등학교 학생의 3~4배에 달한다. 새터민 자녀들은 낮은 학교 성적으로 인해 학교에 적응하기 힘들고, 이러한 현상은 초등학생에 비해 중학생, 고등학생으로 올라갈수록 심하게 나타난다. 초등학생의 경우는 말씨가 서로 다른 것에 대한 이질성으로 학교 적응이 어려운 것으로 조사됐다.

3. 다문화 가정 자녀의 한국어 사용 실태

(1) 기초 지식이나 상식의 결핍

다문화 가정 자녀의 경우 부모가 한국어를 적절하게 구사하지 못하고 경제적으로도 넉넉하지 않기 때문의 자녀의 일상생활이나 학습에 많은 관심을 기울이지 못하는 경우가 많다. 그래서 초등학교에 입학하기 전까지 일상생활에서 접하면서 알아나가야 할 사회적 관습이나 예절 및 사회 제도와 관련된 기초 지식이나 상식을 제대로 갖추지 못한 경우가 많다. 예를 들어 우체통이 무슨 물건인지 모른다거나 학교에 올 때 어떻게 인사를 하고 나와야 하는지를 모르는 등 일상생활에서 부모와 풍부한 의사소통을 하였거나 독서를 충분히 하였다면 알고 있었을 만한 지식이나 상식이 결핍된 경우다. 이 때문에 초등학교 저학년 수준에서는 다문화 가정 자녀들은 수학이나 즐거운 생활보다 바

8) 2004년도 교육통계연보 자료

른 생활의 학습 성취도가 더 낮은 경우를 흔히 볼 수 있다.

(2) 논리적 사고 및 추상화 능력 부족

다문화 가정 자녀의 일상 생활에서의 의사소통은 크게 문제가 없는 것으로 보인다. 일상 생활의 요구를 해결하거나 가벼운 친교 정도를 위한 언어 생활에는 크게 어려운 어휘나 복잡한 문형을 사용하는 것은 아니어서 이들의 한국어 능력으로는 부족한 부분이 없어 보인다. 그렇지만 기초지식의 부족하기 때문에 학습 단계에서 다음 단계로 이행할 수 있는 비계를 설정하지 못할 뿐 아니라 구체적인 사건에서 논리적으로 사고하거나 추상화하여 사고하지 못하기 때문에 학년이 올라갈수록 복잡하고 어려운 문제를 접할 때 해결할 수 있는 사고 능력을 기르지 못하게 된다.

‘장화 신은 고양이’를 읽고 재미있었다고 느끼는 다문화가정 자녀들에게 ‘고양이가 왜 왕에게 선물을 보냈습니까?’라고 까닭을 물었을 때 이에 대한 답변을 하지 못하는 등, 주장에 대한 까닭이나 등장 인물의 성격 등에 대한 질문에 답을 하지 못하는 경우가 많았다. 또한 주어진 글을 읽고 등장 인물의 의견이나 주장을 정리하도록 하는 문제에 대해서도 내용 자체는 이해하면서도 이를 정리된 문장으로 표현하기는 어려워하는 경향을 보였다.

이러한 현상은 다문화가정 자녀들이 학습을 수행하는 과정에서 텍스트의 길이가 길어지거나 설명의 길이가 길어지는 수학이나 과학 문제에서 문제 자체를 이해하지 못하여 학습 성취도 저하를 보이고 있다. 예를 들어 수학에서 ‘수희는 자두를 6개 먹었습니다. 재환이는 수희가 먹은 자두의 3배를 먹었다면 재환이가 먹은 자두는 모두 몇 개입니까?’와 같은 문제가 주어졌을 때 ‘ $6 \times 3 = 18$ ’을 알고 있더라도 문제에서 상정하고 있는 재환이와 수희가 먹은 자두의 개수에 대한 관계를 제대로 파악하지 못하여 문제를 풀지 못하는 것을 볼 수 있다.

(3) 감각적 표현 및 직관의 차이

일상 생활에서 의성어, 의태어를 비롯하여 꾸며주는 말을 적절하게 사용하는 것은 평소의 언어 생활의 폭을 반영하는 것이라 할 수 있다. 다문화가정 자녀의 경우 일상 생활에서 전달하고자 하는 메시지와 의도를 직접적으로 표현하는 방식으로 의사소통을 하고 있다. 그렇기 때문에 감각적인 표현이나 직관과 관련되는 표현에 익숙하지 않아서 의사소통 자체에는 문제가 없지만 풍부하고 성숙한 언어 생활을 하기 어려운 경향을 보인다. 예를 들어 ‘임금님이 _____ 웃었습니다.’에 맞는 의성어를 고르는 문제에서 ‘깔깔, 엉엉, 호호, 허허’같은 예를 보고 어떤 것을 골라야 할지 망설이는 등 초등학교 4학년 수준에서도 의성어나 의태어를 고를 때 난감해 하는 경향을 보였다. 꾸며주는 말을 고르는 상황에서도 ‘_____ 호랑이’나 ‘_____ 왕자’ 같은 빈칸에 어울리는 꾸며주는 말을 제대로 고르지 못하는 경우도 많다. 적절한 꾸며주는 말을 쓰지 못하기 때문에 풍부하고 다채로운 언어 표현을 하지 못하거나 한국 사람들이 전형적으로 선택하는 표현을 고르지 못하기 때문에 독창적이기보다는 어색하고 이상한 발상을 담은 글이 되기도 한다.

4. (한)국어 교육 발전 과제와 전망

(한)국어 교육의 현실적 문제는 (한)국어 교육의 문제와 (한)국어 교육을 둘러싼 사회 문화적인 문제로 대별된다. 전자는 학습자의 모어와의 차이점, 언어사용의 사회학적 차이, 언어로 표현된 문화를 포함한 한국 문화 전반의 문제, 한자 혹은 어문 규정에 관련된 사항 등과 같이 한국의 말과 글에 관한 사항이 주를 이룬다. 그리고 후자는 국가 수준의 사회적 경제적 변화라든가 정치·외교적인 조건 또는 국제 사회의 변개에 따르는 여러 가지 변동 및 변화 등을 예로 들 수 있다.

그런데 한국 그리고 (한)국어가 어떤 맥락에서 어떻게 변화를 겪게 되더라도 (한)국어 교육의 계획과 실천의 발전을 위한 노력의 방향은 사실상 크게 달라지지 않는다. (한)국어의 수요와 교육 실천에 바탕을 둔 연구와 개발, 그리고 이를 가능하게 하는 인적·물적 자원의 확보가 언제나 문제이자 과제인 것이다.

실제로 (한)국어 교육의 계획과 실천을 위해서 연구하고 개발하고 실천에 옮겨야 할 과제는 엄청나게 많다. 그런데 그 가운데서도, 단기적으로 혹은 현실적인 처방으로 시급한 몇 가지 제안을 하고자 한다.

첫 번째로 각종 자원을 동원하고 투입하기에 앞서, (한)국어 교육과 관련된 요구(needs)와 욕구(wants)를 조사해야 한다. 다시 말해서 ‘(한)국어 및 (한)국어 교육의 수요’를 밝혀야 한다는 것이다. 누가 왜 (한)국어를 배우고자 하는지 (한)국어를 배워서 어디에 어떻게 쓸 것인지 정확하게 알지 못하는 한, 막연히 결정한 ‘회화 중심’-‘독해 중심’, ‘생활 중심’ - ‘학업 중심’ 등의 지향은 타당성을 확보할 수 없으므로, (한)국어 교육에 대한 노력이 결국은 헛수고에 그치고 말 위험은 많은 것이다.

두 번째로 (한)국어 교육에 관한 최소한의 심의·검정 제도를 만들어서 운영해야 한다. 현재 (한)국어 및 (한)국어 교육과 관련된 수많은 자료들이 국내에서는 물론 세계 각국에서 제작, 유통, 활용되고 있다. 다양한 형태의 어휘 사전류, (한)국어 교과서류, (한)국어 학습용 시청각 자료 및 비디오와 CD-ROM 뿐 아니라 한국의 역사와 문화(예술, 음식, 풍습 등)에 관한 수많은 자료들의 정확성과 타당성을 심의하여 옥석을 가려주어야 한다.

세 번째로 자격을 갖춘 인력을 길러야 한다. 그리하여 ‘봉사’ 차원의 교육과 ‘전문적인’ 교육을 차별화하여야 (한)국어 교육의 전문성이 확보될 수 있다. (한)국어의 교육에 대해서 의욕과 지식과 기술을 두루 갖춘 전문 인력 양성은 현재 국학 관련 전공자나 외국어 교육 전공자 가운데 (한)국어 교육을 희망하는 이들을 활용하면 비교적 단기간의 연구로도 상당한 성과를 얻을 수 있을 것이다.

아울러 다문화 가정이라는 사회 구성원의 변화는 해외에서 또는 국내에서 진행되는 (한)국어교육 못지않게 국내에서의 (한)국어교육 연구의 지경을 넓히는 계기를 마련하게 해 주었다. 더불어 모어로서의 국어의 지평 또한 넓혀 주었다. 이러한 측면에서 (한)국어 교사와 국어교사가 다양한 계획과 실천을 위해 함께 연구하고 이를 실천에 옮겨야 한다. 그런데 그 가운데서도 다문화 사회에서의 (한)국어 교육을 위한 현실적인 요구에 대한 처방으로 몇 가지 시급한 제안을 하고자 한다.

첫째, (한)국어의 문화적 보편성과 특수성을 반영한 교재와 교수법의 개발이 시급하다. 나라마다 교육과정이 다르고, 각 대학에서 (한)국어를 배우고 가르치는 목적이 다르기 때문에 이들의 요구와 필요를 모두 충족시킬 만한 교수법을 반영한 교재를 개발하기란 쉬운 일이 아니다. 그러나 대조언어학적 차이점을 반영하고, 비교 문화적 관점에서 말하고, 듣고, 읽고, 쓸 수 있는 다양한 켄리를 제공할 수 있는 교재 개발 원리가 연구된다면 각 나라와 대학 기관의 성격에 맞는 효과적인 (한)국어

교육을 기대해 볼 수 있을 것이다.

둘째, (한)국어교육의 대상은 반드시 외국인일 필요도 없지만 외국인만을 전제하지 않는다는 점을 인식해야 한다. 즉 외국인뿐만 아니라 현재 한국에 있는 외국인 근로자나 국제결혼 가정의 자녀를 위한 교육에까지 그 연구 범위를 확대하고, 그들을 위한 교육이 이루어져야 한다. 이들을 위해서는 국가적인 측면에서 보상장치와 사회적인 측면에서 통합장치, 교육적인 측면에서 안전장치가 필요하다는 것을 언급하고 싶다. 무엇보다 교육적인 측면에서 다문화 가정 자녀를 위한 방과 후 활동의 활성화가 필요하다. 또한 한국인 자녀의 인식 전환을 위한 차별이 아닌 차이를 인식하는 교육과정의 도입과 이의 실현을 위한 지침서 등의 개발이 요구된다.

셋째, (한)국어교육의 발전을 위해서는 전문적인 인력의 양성이 절실하다. 연구를 위한 연구자의 양성과 현장에서 가르치는 교사를 위한 전문적인 연수 프로그램이 마련되어야 한다. 다문화 가정을 위한 교육은 현장에서 교사의 이해를 전제하지 않고는 발전할 수 없다고 해도 과언이 아니다. 더 나아가 다문화 가정 자녀의 학습 및 생활 지도를 전담할 수 있는 교사를 육성해야 한다.

이에 덧붙일 것은 (한)국어 교육에서 가장 중요한 전제는 ‘대한민국’이라는 국가적 배경이라는 점이다. 행정적, 재정적으로 막대한 지원이 기가 막힌 수준의 연구가 수행되고 있으며 완벽한 교사와 학자가 세계 최고의 교수법과 교육 자료를 연구 개발-보급한다 하더라도 ‘대한민국’의 다른 부문이 높いや 깊이를 잃는다면 (한)국어 교육은 더 이상 논의의 대상이 될 수 없는 것이다.

모든 일이 다 그렇듯이 (한)국어 교육도 결코 하루아침에 만족스러운 수준에 도달할 수는 없을 것이다. 특히 우리끼리의 문제로 끝나지 않는 (한)국어 교육의 문제는, 이미 밝혀진 문제라 하더라도 단시간 안에 쉽게 해결되기 어려운 경우가 대부분이다. 그러나 우리가 이제는 해결 과제를 상당히 잘 알고 있으며 최근 들어 국내외에서 교육계와 학계뿐 아니라 사회 각층에서 보이는 관심과 노력이 상승세를 타고 있음을 본다. 이러한 시점에서 문제의 해결을 미루거나 막연히 기대할 것이 아니라 넓은 의미의 (한)국어 교육 관련자 모두가 함께 노력해 나간다면 문제 해결의 열쇠는 의외로 가까이 있는 것이 아닌가 싶다.

(* 이 글은 국어교육학회의 기초 발제를 위하여, 줄고 2005, 2006, 2007, 2008의 내용을 재구성한 것임. 2008. 11.30.)

참고문헌

- 국가인권위원회(2003), 국내 거주 외국인노동자아동의 인권실태조사.
- 김미숙(2005), 북한이탈학생의 학교적응 실태 및 지원방안, KP 2005-6, 한국교육개발원.
- 빈부격차·차별시정위원회(2005), 결혼이민자 가족의 사회통합 지원대책.
- 서울대학교 사범대학(2006), 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사, 2006년도 교육인적자원부 정책연구 과제2006-이슈-3.
- 손호민(2005), 「세계 한국어교육의 과제와 발전 방향」, 『한국어교육론I』, 한국문화사
- 오성배(2005), 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구, 한국교육 32(3), 한국교육개발원.
- 유석훈(2005), 「국내 한국어교육의 과제와 발전 방향」, 『한국어교육론I』, 한국문화사.
- 윤희원(2006), 「한국어 교수-학습론」, 『한국어교육(1)』 서울대학교 사범대학 외국인을 위한 한국어교육 지도자과정.
- 윤희원 외(2007), 세계화 시대의 한국어교육, 서울대 국어교육연구소 국제학술대회 자료집
- 윤희원 외(2008), 다문화가정자녀를 위한 ‘학습 한국어’ 교재 개발의 방향, 이중언어학 37호
- 조향록(2005), 「외국어로서의 한국어교육사」, 『한국어교육론I』, 한국문화사.
- 한국교육개발원(2005), 외국인 근로자 자녀 교육복지 실태 분석 연구.
- Morse, A.(2005), A look at immigrant youth : prospects and promising practices, Children’s policy initiative: A collaborative project on children and family issues, National Conference of State Legislatures.
- <http://www.statcan.ca/english/freepub/81-004-XIE/200410/immi.htm>
- Education matters : Children of immigrants : how well do they do in school?, Statistics Canada catalogue number81-004-XIE.
- Beavers, L. & D’Amico, J.(2005), Children in immigrant families : U.S. and State-level findings from the 2000 Census, The Annie E. Casey Foundation and the Population Reference Bureau.
- <http://www.humanite.fr/journal/2005-04-06/2005-04-06-459786>
- Assemblée parlementaire(2003), La situation des jeunes migrants en Europe, Doc. 9645.
- <http://www.chez.com/accueilenfantismigrants/adresses-utiles.htm?>
- L’accueil des enfants de migrants : Adresses utiles
- Pratique langagières des snfants d’immgrés dans leurs familles, Centre d’Etudes et de recherches sur la planification linguistique, université Paris V.
- Silberman, R.(2004), Le devenir des enfants de familles defavorisees en France, Carré des

Sciences.

Vidal, D. & Bourtel, K.(2005), Enfants d'immigrés, enfants discriminés.

주제 발표 2

초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향

최영환(경인교육대학교)

1. 서론

최근 몇 년간 다문화¹⁾ 가정의 급증하고, 초등학교에서 다문화 가정의 학생에 대한 교육이 문제로 떠오르면서, 다문화 교육이 한국 교육계의 중요한 화두가 되었다. 다문화 교육에 대한 사전 준비가 부족한 시점에서 교육 수요가 급증하였기 때문에 각급 교육관청에서는 다문화 교육을 위한 다양한 노력을 기울이고 있다.

그러나 우리 교육계는 다문화 가정 학생을 중심으로 다문화 교육을 이해하고 접근하기 때문에 교육적 효율성을 얻을 수는 있었지만, 다문화 가정의 학생 이외에 한국에서 태어나 한국에서 자라는 일반 학생들의 다문화 교육에 대한 고려를 하지는 못하고 있다. 다문화 교육이 다문화 가정의 학생을 한국 사회와 문화에 적응시키는 것에 한정된, 매우 소극적인 측면에 머물러 있다.

이 연구는 초등학교의 다문화 교육에 대한 논의를 좀더 깊고 넓게 하기 위한 것이다. 이 연구는 다문화 교육의 목표 및 대상, 다문화 교육의 내용 및 교재 구성에 대하여 체계적으로 살펴보면서 현재 다문화 교육의 현황을 진단하고 새로운 다문화 교육의 방향을 탐색하는 자료를 제공하고자 한다. 따라서 이 연구는 초등학교 국어 교실에서 다문화 교육을 어떤 방향으로 전개해야 하는지 지침을 제공하는데 초점을 둔다.

2. 다문화 교육의 이중 목표

다문화 가정의 학생의 늘어나고 있는 즈음 이들 학생에 대한 교육의 필요성을 적극적으로 인정하고 구체적인 교육 방안을 찾는 것은 매우 중요하다. 그러나 이보다 앞서 다문화 가정의 학생들을 교육하기 위해서는 두 가지 관점에서 살펴볼 필요가 있다. 하나는 교육 주체로서의 우리 교육의 기본 입장이며, 다른 하나는 교육 대상자로서 학생들의 입장이다.

교육 주체로서 우리는 다양한 학생들이 자신의 능력을 최대한 발현하여 인간으로서 바람직한 미래를 살아갈 수 있도록 도우려고 한다. 여기서 중요한 것은 모든 학생들이 동등한 교육적 지원을 받아야 한다는 점이며, 그렇기 때문에 교육적 소수인 다문화 가정 학생들에 대한 교육적 고려가 필

1) 여기서 말하는 '다문화'는 대개 문화적인 면만을 의미하지는 않는다. 국적이 다른 경우 문화적 배경이 다르다는 한국적 상황에서 '다문화'는 곧 국적이 다르면 문화도 다르다는 인식과 문화적으로 다르다는 인식을 모두 포괄하는 의미역을 갖는다. 이 연구에서는 '다문화 가정', '다문화 학습자', '다문화 가정 자녀' 등을 모두 포괄하는 '다문화 교육'이라는 일반적인 용어를 사용하고자 한다. 이 연구는 다문화 교육에 대한 일반적인 논의이기 때문이다.

요하다. 우리 교육은 국민 보통 교육을 지향하고 있으며, 이로 인해 일반적인 교육 내용을 담고 있다. 우리 나라에서 교육은 교육의 대상이 되는 학생들 중 가장 보편적인 특성을 가진 학생을 고려하여 목표를 설정하고, 그에 따라 교재를 제작하고 교수학습을 진행한다. 그런데, 다문화 가정의 학생들은 이러한 우리 교육의 보편적 특성에 쉽게 적응하지 못하게 하는 방해 요인이 있다. 즉 부모 중 하나 이상이 한국 사회와 문화에 익숙하지 않기 때문에 학생들이 학교 교육 이외의 가정의 환경 속에서 우리 사회 문화에 대한 기본 지식과 소양을 갖추는데 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 교육적 보편성에 기반을 두지만, 학생들의 다양한 특성을 제대로 반영하는 교육적 처치가 필요하다고 할 수 있다. 이러한 다문화 가정의 학생을 위한 교육은 한편으로는 영재교육이나 장애아 교육과 같은 특수교육의 맥락에서 살펴볼 수 있다.

대개 다문화 가정 학생에 대한 교육적 처리는 교육적 약자에 대한 배려의 차원에서 다루어질 때가 많다. 이러한 배려는 다문화 가정의 사회 경제적 지위가 낮다는 인식에서부터 출발한다. 과거 우리 사회에도 다문화 가정이 있었지만, 지금처럼 많지는 않았다. 더욱이 과거 다문화 가정의 구성을 볼 때 부모 중 한 사람이 우리 나라보다 사회 경제적으로 앞선 나라인 경우가 대부분이어서 교육적 처리를 고려할 필요가 없었고, 우리 교육의 현장 속으로 들어오는 경우도 많지 않았었다. 그러나 최근 십 수 년에 걸쳐 급속하게 늘어난 다문화 가정은 대개 부모 중 한쪽 또는 부모 모두가 우리 나라보다 사회 경제적으로 뒤처진 나라에서 온 경우가 많았고, 이들 대부분은 우리 나라의 교육 현장에 직접 참여하여 교육을 받게 됨으로써 이에 대한 교육적 처리가 중요하게 대두되었다. 이로 인해 다문화 가정 학생들에 대한 교육은 우리 사회에 잘 적응할 수 있도록 돕는 것이라는 점에서는 크게 달라 보이지 않지만, 내적으로는 단순한 교육이 아니라 다문화 가정 학생 스스로 자신의 가정 문화에 대한 편견을 불식시키고 자부심을 갖게 하는 것이면서 동시에 대다수의 학생들 역시 다문화 가정 학생들에 대한 바른 인식을 갖게 하는 것이어야 한다는 목표를 안게 된다.

그러나 다문화 교육을 위한 목표는 단순히 한국 사회와 교육에 적응시키기 위한 것에 머물러서는 안 된다. 미국이나 유럽, 일본의 다문화 교육 정책이 일반적으로 주류 사회에 적응시키는 것을 목표로 하였기 때문에, 이들 나라의 다문화 교육을 참고한 우리 나라의 다문화 교육 역시 이러한 경향에서 벗어나지 못하고 있다. 그러나 과거의 다문화 교육에 대한 논의는 한국어와 한국 문화에 적응시키기 위해 다문화 학생이 가진 다른 문화, 즉 한국 문화 이외의 문화를 도구로 사용하는데 중점을 두었다면, 이제부터는 한국 문화 이외의 문화가 단순한 도구가 아니라 중요한 교육의 목표가 되어야 한다. 이렇게 함으로써 다문화 학생이 가진 두 가지 이상의 문화가 가진 각각의 장점을 극대화하여 다른 사람들이 갖지 못하는 새로운 능력을 부여할 수 있기 때문이다. 즉 하나의 문화만을 배경으로 하는 사람의 문화적 능력을 100이라고 한다면, 다문화 배경을 가진 학생의 능력은 200이 될 수 있다. 다문화 학생은 단일 문화 학생이 도달할 수 없는 경지에 이를 조건을 갖고 있다. 다문화 학생은 현실적으로는 한국의 초등교육에 적응하는데 어려움을 겪는 교육적 약자로 보이지만, 미래에서는 단일 문화 학생이 도달하기 어려운 교육적 강자가 될 조건을 갖고 있다. 따라서 다문화 가정의 학생을 위한 교육 목표를 수정할 필요가 있다.

이와 함께 다문화 교육의 목표를 생각할 때 고려해야 할 것이 있다. 단일 문화 가정 학생 즉 우리 나라에서 한국의 사회 문화적 배경을 가진 부모에게서 태어난 학생의 입장이다. 종래 우리는 전

자에 중점을 두고 다문화 가정 학생에 대한 교육 방안을 마련하기 위해 노력해 왔다. 물론 다문화 가정 학생들이 우리 교육의 체제 안에 빠르게 정착하여 정상적인 교육을 이수할 수 있도록 돕는 것이 가장 중요하다는 것에 이의를 제기할 수는 없다. 그렇지만, 다문화 가정 학생이 아닌 대다수의 학생들에게도 다문화 교육²⁾은 매우 중요하다는 점을 간과해서는 안 된다. 다문화 가정 학생들만의 인식 변화만으로는 우리가 기대하는 교육 목표를 달성하기가 매우 어렵기 때문이다. 교육은 사회문화적 환경 속에서 비로소 완성되어가기 때문이다.

초등학교에서 다문화 교육을 할 때 다문화 학생을 중심으로 여러 가지 교육적 방안을 마련하게 되면, 단일 문화 학생들이 상대적으로 차별을 받는 경우가 발생할 수 있다. 다문화 교육을 위해 교재의 내용을 다문화 학생과 관련된 문화로 바꾼다거나 다문화 학생을 위해 국어과 교육의 수준을 낮출 경우, 단일 문화 학생은 문화적으로 역차별을 받게 된다. 따라서 다문화 교육은 단순히 다문화 학생의 입장에서만 논의할 수는 없다. 이러한 문제를 해결하는 방안은 의외로 간단하다. 앞에서 다문화 학생을 위한 교육 목표를 두 가지로 설정할 수 있다고 하였고, 그 중 다문화 경험과 지식을 극대화하는 것을 목표로 하는 것이 바람직하다고 하였다. 단일 문화 학생을 대상으로 하는 다문화 교육도 이와 동일한 형태가 된다. 즉 단일 문화 학생이 다문화 학생을 배려하고 교육적 적응을 위해 지원하는 것이 하나의 목표가 되고, 여기에서 한 걸음 더 나아가 단일 문화 학생이 다문화 학생을 통해 다문화를 이해하고 수용하여 더 넓고 깊은 수준에 이르게 하는 것이 또 하나의 목표가 된다.

이를 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 다문화 교육의 이중 목표

대상 목표	다문화 학생을 위한 목표	단일 문화 학생을 위한 목표
기본 목표	한국 사회와 교육에 적응	다문화 학생에 대한 이해와 지원
확대 목표	다문화 경험과 지식의 극대화	다문화 경험과 지식의 공유

<표 1>에서 보는 바와 같이, 다문화 학생을 위한 기본 목표는 단일 문화 학생을 위한 기본 목표에 대응하고, 다문화 학생을 위한 교육 목표는 단일 문화 학생을 위한 교육 목표에 연결된다. <표 1>의 기본 목표는 기존의 다문화 교육이 지향하는 목표였다면, 향후 다문화교육은 확대 목표를 지향하여야 한다. 물론 확대 목표는 기본 목표를 거쳐서 도달 가능한 것이다. 따라서 이 두 가지 목표와 두 대상을 복합적으로 고려하면서 다문화 교육을 논의할 때 비로소 다문화 교육은 균형을 찾을 수 있을 것이다.

3. 초등학교 다문화 교육의 대상 유형³⁾

- 2) 여기에서는 논의의 편의상, 다문화 가정의 학생을 위한 교육과 다문화 가정 학생에 대한 이해를 돕기 위한 교육을 통칭하여 다문화 교육이라고 하겠다.
- 3) 다문화 가정의 학생 뿐 아니라 일반 학생들도 다문화 교육의 대상이다. 그러나 여기에서는 논의의 편의상 다문화 가정 학생을 중심으로 다룬다. 이하의 모든 논의는 일반 학생들을 위한 다문화 교육이라는 관점에서

다문화 가정의 자녀를 위한 교육에 관심을 기울이게 된 것은 최근 몇 년의 일이다. 하지만 다문화 가정의 자녀를 위한 교육을 다룰 때 우리는 몇 가지 편견을 가지고 있다. 간단히 말하면, 다문화 가정의 학생이란 결혼 이민자 자녀를 의미하는 것으로 생각하는 경향이 있으며, 이들 중에서도 주로 동남아시아, 독립국가연합이나 중국 등지에서 결혼 이민을 온 여성에게서 태어난 학생을 의미한다.⁴⁾

결혼 이민자가 증가하기 시작한 것은 매우 오래 전의 일이나 이들로부터 태어난 자녀들이 우리나라 공식 교육의 장에 들어오게 된 몇 년 전부터이다. 이들의 자녀 교육 문제에 대해 심도 있게 논의하기 시작한 것은 초등학교에서 결혼 이민자의 자녀가 증가하면서 교육적 조치를 취해야 한다는 필요에 대한 인식이 생긴 이후이다. 사실 이러한 논의는 문제가 발생한 이후 문제 해결을 위한 방안을 마련한다는 점에서 적절하지 못했다. 그동안 다문화 가정 자녀가 없었던 것도 아니고, 그들이 학교 교육에 적응하는 과정에서 적지 않은 어려움을 겪은 것도 사실이다. 그런데도 최근에 이 문제가 중요하게 부각된 이유는 다문화 가정이 급격하게 늘어 학교 교육 현장에서 학생 수도 증가하고 있으며, 이들이 겪는 어려움에 대한 인식도 확산되었기 때문이다. 물론 여기에는 교사들의 교육적 조치를 위한 지원 요청도 중요한 요인이 된다.

사실 다문화 가정 자녀 또는 학생을 규정할 때 우리는 몇 가지 유형을 상정할 수 있다.

첫째, 다문화 가정의 국적에 의한 구분이다. 다문화 가정의 국적은 다음과 같이 정리할 수 있다.

1. 다문화 가정의 국적⁵⁾

- 1-1. 한국 국적
- 1-2. 외국 국적
- 1-3. 다국적

여기서 우선 중요하게 고려한 대상은 1-3의 다국적 가정이다. 부모가 서로 다른 국적과 문화적 배경을 갖고 있어서 그 자녀들이 두 개 이상의 문화를 경험할 수밖에 없는 경우가 다국적 가정이기 때문이다. 지금까지 연구는 주로 이들 다국적 가정의 자녀를 대상으로 하였다.

이와 함께 최근 연구가 증가하는 것은 1-2의 외국 국적을 가진 부모의 자녀에 대한 교육이다. 외국 국적을 가진 부모가 한국에 여러 가지 목적으로 입국하여 거주하는 경우가 있고, 이들의 자녀

크게 벗어나지 않도록 하고, 국어과 교육에 부정적 영향을 미치지 않는 형태로 이루어지길 수 있기 때문이다.

- 4) 다문화에 관한 많은 연구물에서 ‘다문화’와 ‘결혼이주여성’ 및 그들의 자녀를 거의 동일시하고 있다는 점이 이런 주장을 가능하게 한다. 또한 다문화에 대한 논의에서 유럽이나 미주, 또는 일본 등의 국적을 가진 부모를 둔 학생에 대한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다는 점도 주목할 만하다.
- 5) 국적에 의한 구분은 매우 간편한 방법이다. 현재 한국은 국적이 곧 문화적 특성을 보이고 있기 때문이다. 물론 국적과 무관한 문화적 특성을 보이는 경우가 있기 때문에 민족을 고려할 필요가 있다. 그래서 외국 국적은 한민족이 아닌 사람이 외국 국적을 가진 사람을 말하며, 재외 동포는 외국 국적 소유 여부와 관계없이 한민족인 사람을 말한다. 또한 여기서 다루는 국적은 부모의 국적이며, 본인의 국적은 논외로 한다. 학생의 국적보다는 부모의 국적 또는 문화가 중요한 교육적 고려 조건이기 때문이다.

가 한국의 학교에서 교육을 받는 경우가 있으므로 이것에 대한 연구도 병행하여 왔다.

둘째, 다문화 가정의 발생 요인에 의한 구분이다. 한국 국적을 갖고 있어도 외국에 거주하는 사람들이 있고, 외국에 일시 체류하다가 귀국하는 경우도 매우 많기 때문에 단순히 국적만 갖고 다문화 교육을 논하는 것은 바람직하지 않다. 제외 동포 귀국 가정 및 한국 국적으로 해외 일시 거주 후 귀국한 가정 역시 다문화 교육에서 고려해야 할 중요한 대상으로 떠오르고 있다.

이런 대상을 교육의 장에서 맞이하기 위해서는 몇 가지 요인을 고려해야 한다. 이들 다문화 가정을 규정하는 방법은 매우 여러 가지가 있을 수 있으나 교육적 관점에서는 학생을 중심에 두고 학생이 경험하는 다문화의 특성에 따라 논의하는 것이 바람직하다.

다문화 논의의 방식 중 가장 기본적인 형태는 가능한 형태는 다음과 같아야 한다.

ㄴ. 다문화 가정의 발생 요인

- ㄴ-1. 학생의 가족 구성에 기인한 다문화
- ㄴ-2. 학생의 거주 이전에 기인한 다문화⁶⁾

학생의 가족 구성에 기인한 다문화 가정이란 중 부모 중 한 명이 한국 문화와 다른 문화적 배경에서 성장한 경우를 말한다.⁷⁾ 여기서 가장 중요한 가족 구성원은 부모이다. 부모 중 한 명이 문화적, 국가적 배경이 다를 경우 학생은 다문화 환경에 노출된다.

학생의 거주 이전에 기인한 다문화는 한국 이외의 다른 사회문화적 배경을 가진 곳에서 태어나거나 성장하다가 한국에 입국하여 두 개 이상의 문화적 배경을 경험하는 경우를 말한다. 이 경우는 가족 구성원 모두가 한국 국적을 소유하고 있다고 해도 직면하는 다문화 경험이다. 과거 다문화 교육과 관련하여 ㄱ-1에 대한 연구에 집중하였으나, ㄱ-2 역시 중요한 대상으로 언급할 필요가 있다. ㄱ-2에는 부모를 비롯한 가족 모두가 교육이나 근로 등 여러 가지 이유로 한국에 입국하여 다문화 환경을 경험하는 모든 사람들이 포함된다.

셋째, 한국어 사용 능력에 의한 구분이다. 초등학교 국어과 시간에 다문화 교육을 실시할 경우 가장 중요한 판단 기준은 한국어 사용 능력이다. 이것은 초등학교 교실에서 한국어로 이루어지는 교수학습에 참여할 수 있는가 그렇지 못한가를 판정하기 위한 것으로 국어과 시간을 포함하여 모든 교과 시간에 참여 가능 여부를 판단하는 기준이 된다. 한국어 사용 능력은 다음과 같이 간단히 정리하기로 한다.⁸⁾

6) 거주 이전에 의한 다문화는 외국 거주 후 한국 거주 형태를 일반적으로 다루지만, 한국 거주 후 외국에 거주하다가 다시 한국에 거주하는 것도 고려할 수 있다. 다만 여기에서는 이러한 구분에 중점을 두지는 않겠다.

7) 부모 이외에 조부모나 형제 등 다른 가족 구성원이 가진 문화적 특성에 의한 것은 부모의 경우와 크게 다르지 않으므로 중요하게 다루지 않는다. 또한 초등학교 학생 개인의 거주 이전은 매우 드문 일이기 때문에 중요하게 다루지 않는다. 다만, 향후 이런 경우를 고려한 연구가 필요하다는 점은 기억해 두어야 한다.

8) 이 연구에서는 초등학교 교과 시간에 참여할 수 있는지 판단할 기준을 제시하지 못한다. 이 연구가 그것들 목적으로 이루어지는 것이 아니며, 현재 이런 판단을 내릴 기준이 있는지 알지 못하기 때문이다. 다만 여기에서는 교수학습 참여 정도가 기준이 된다는 일반론을 펼치고, 향후 이에 대한 판정 척도를 개발할 것을 제안한다.

ㄷ. 한국어로 이루어지는 교수학습 참여 능력⁹⁾

ㄷ-1. 교수학습 참여 가능

ㄷ-2. 교수학습 참여 부분 가능

ㄷ-3. 교수학습 참여 불가능

위의 조건 중 ㄷ-1. 교수학습 참여 가능 학생은 국어과 교수학습은 물론이고 다른 교과와 교수학습에도 아무런 문제없이 참여할 수 있기 때문에 한국어 교육을 실시할 이유는 없으며, 국어과 교육 역시 정상적으로 진행할 수 있다. 다만 국어과 교수학습을 진행하면서 학습자의 배경 문화를 어떻게 수용하여 가르칠 것인지 교육적 방안을 마련하는 일만 남는다. 그러나 ㄷ-2와 같이 교수학습 참여가 부분적으로 가능한 학생들은 한국어 능력이 상당한 수준에 도달해야 참여 가능한 교과를 제외한 일부 교과와 교수학습에는 참여하게 된다.¹⁰⁾ 이와는 달리 ㄷ-3처럼 교수학습에 참여할 수 없는 학생의 경우에는 초등학교 모든 교과에 참여하지 못하고 별도의 한국어 교육을 받아야 한다.¹¹⁾ 현실적으로 초등학교에서는 다문화 가정의 학생이 어느 정도의 한국어 능력을 가졌는지 판단할 기준을 갖고 있지 못하기 때문에 교육적 결정을 내릴 때 어려움을 겪고 있다.

넷째, 한국 거주자의 지속성 여부에 의한 구분이다. 이것은 다음과 같이 나눌 수 있다.

ㄹ. 한국 거주자의 지속성

ㄹ-1. 영주

ㄹ-2. 장기 체류

9) 한국어로 이루어지는 교수학습에 참여할 수 있는 능력은 다음과 같이 상세하게 나눌 수도 있다.

ㄷ'-1. 한국어 모어 & 한국어 교수학습 가능

ㄷ'-2. 한국어 모어 & 한국어 교수학습 부분가능

ㄷ'-3. 한국어 모어 & 한국어 교수학습 불가

ㄷ"-1. 외국어 모어 & 한국어 교수학습 가능

ㄷ"-2. 외국어 모어 & 한국어 교수학습 부분가능

ㄷ"-3. 외국어 모어 & 한국어 교수학습 불가

ㄷ'''-1. 한국어*외국어 모어 & 한국어 교수학습 가능

ㄷ'''-2. 한국어*외국어 모어 & 한국어 교수학습 부분가능

ㄷ'''-3. 한국어*외국어 모어 & 한국어 교수학습 불가

이러한 분류를 통해 한국어 교육의 내용과 방법을 결정할 때 다양한 방안을 마련할 수 있기 때문이다. 그러나 이 연구에서는 상세하게 다루지 않겠다.

10) 필자는 한국어 능력이 상당한 수준에 도달해야 참여할 수 있는 교과로 윤리, 사회, 역사 등의 교과를 고려한다. 한국어 능력에 큰 영향을 받지 않는 교과는 수학, 과학, 음악, 미술, 체육 등이다. 그러나 이 연구에서는 한국어 능력에 의해 다문화 학생이 참여할 교과를 결정하는 방안은 마련하지 않는다. 이 연구가 국어과를 중심으로 논의하는 것이기 때문이다.

11) 필자는 교수학습에 전혀 참여하지 못할 정도의 한국어 능력을 판정하는 것은 매우 어려운 일이라고 생각한다. 일부 교과와 경우에는 한국어 사용의 중요성이 낮아서 정상적인 학생이라면 큰 어려움 없이 교수학습에 참여할 수 있기 때문이다. 그런데도 이런 분류를 하는 까닭은 ㄷ-3에 해당하는 학생이 존재할 수 있다는 점을 분명하게 하고, 이들에 대한 교육 방안을 마련해야 한다는 필요성을 강조하기 위해서이다.

ㄱ-3. 일시 체류¹²⁾

한국에 거주하되 영주를 목적으로 하는 경우 초등학교 국어과 교육의 중요성은 매우 크다. 한국어 능력은 다문화 학생의 향후 교육의 성패를 좌우할 도구이기 때문이다. 따라서 영주를 목적으로 하는 다문화 학생을 위한 교육 방안을 적극적으로 마련하고 폭넓은 지원을 해야 한다. ㄱ-2처럼 장기 체류의 경우에도 영주와 동등한 수준에서 교육적 지원을 해야 한다. 다만 ㄱ-3처럼 일시 체류를 목적으로 할 경우, 초등학교 국어교과에서는 한국어 능력을 향상시키는 것과 다른 교과 교육에 참여하는 것에서 교육 방안은 달라질 수 있다.

위의 네 가지 범주를 기준으로 할 때 다문화 교육 대상자를 분류하는 방식은 지금까지와는 달리 매우 복잡한 양상을 보인다.

<표 2> 다문화 교육 대상의 분류를 위한 범주

범주 유형	ㄱ. 부모의 국적	ㄴ. 발생 요인	ㄷ. 한국어 교수학습 참여 능력	ㄹ. 한국 거주 지속성
	ㄱ-1. 한국 국적 ㄱ-2. 외국 국적 ㄱ-3. 다국적			

<표 2>에 의하면 네 개의 범주에 여러 가지 유형이 있으므로, 이 유형을 서로 조합하게 되면, 다문화 교육 대상자를 54개 유형으로 나눌 수 있다. 54개 유형 모두를 고려하여 교육 방안을 마련하는 것이 가장 바람직하지만, 각 범주별 논의 초점이 다르기 때문에 국어과 교육에서 중요하게 고려해야 할 범주를 중심으로 논의할 필요가 있다.

4. 초등학교 다문화 교육의 중점

1) 한국어 교육의 방향

현재 초등학교에서 다문화 학생을 교육할 때 중요한 점은 한국의 공교육에 적응하게 하는 것이다. 현재까지 다문화 학생을 위한 교육을 논할 때 주로 ‘문화적 특성’에 초점을 두었다. 즉 한국 문화와 다른 문화를 경험한 학생들에게 그들 문화가 가진 특성을 이해시키고, 그들 문화와 한국 문화를 비교·대조하는 교육 내용을 통해 한국 교육 및 사회에 적응시키려고 하였다. 이러한 접근 방식의 배경에는 교육적 약자에 대한 배려가 있다. 그러나 초등학교 국어과 교육에서 다문화 교육이란 단순히 이런 문화적 접근을 의미하는 것은 아니다. 모든 교과가 다문화 학생에 대한 교육적 배려,

12) 장기 체류와 일시 체류를 나누는 기준을 마련하기는 쉽지 않다. 다만, 일반적으로 1~2년 정도 체류를 목적으로 하는 경우를 일시 체류로 보는 것이 현실적인 방안이 될 것이다. 기간이 3년 이상 될 경우 한국어 능력의 수준을 높여야 할 뿐 아니라 초등학교 교육 전반에 편입시켜야 하고, 때에 따라서는 상위 학교급에 진학하는 경우까지 고려해야 하기 때문이다. 그러나 이것 역시 객관적인 기준이라기보다는 편의에 의한 것일 뿐이다.

다문화 내용을 교육에 포함시키는 형태로 나아가고 있으나, 국어과에서 다문화 교육이란 다문화 학생이 가진 문화적 측면을 가르치는 것이 아니라 한국어 사용 능력을 길러주는 것이어야 한다. 물론 국어과도 초등교육의 일부이기 때문에 초등교육이 지향하는, 다문화 학생을 위한 교육이 담당해야 하는 역할을 수행해야 한다. 그러나 그것이 국어과의 중핵이 될 수는 없다. 윤리, 사회, 역사를 비롯한 다문화 내용을 다룰 교과는 국어과 이외에도 많으며, 그런 내용을 담당하는 것이 바로 그런 교과의 설정 목표이기 때문이다. 국어과가 가진 보편성과 특수성에 대한 논의는 별도의 설명을 필요로 하지 않을 정도로 일반화되었다. 그러나 놀랍게도 다문화 교육에서는 국어과의 특수성¹³⁾보다는 보편성에 중점을 두는 현상이 보이고 있으므로 이에 대한 적절한 조정이 필요하다.

국어과에서 다문화 학생을 가르칠 때 가장 힘을 기울여야 하는 부분은 다른 교과에서는 담당할 수 없는 국어과만의 독자적인 영역이어야 한다. 한국의 공교육에는 국어과 이외의 여러 교과가 있으므로 교과별로 다문화 학생을 교육하는 목표나 내용이 다를 것이다. 다만 국어과는 초등학교 교과 학습의 도구가 되는 언어를 가르치는 교과로서 다문화 학생이 공교육에 적응할 때 반드시 필요한 교과이다. 따라서 위의 범주 3은 다문화 학생을 교육하는 중요한 기준이 된다. 한국어로 진행되는 교수학습에 참여할 수 있는 한국어 능력을 갖춘 다문화 학생은 별도의 한국어 교육을 필요로 하지 않는다. 다른 교과의 교수학습은 물론이고 국어과 교수학습에도 정상적으로 참여하여 의사소통을 할 수 있기 때문이다. 그러나 한국어로 진행되는 교수학습에 부분적으로 참여할 수 있는 학생은 한국어 교육을 별도로 받아야 한다.

국어과에서 다문화 학생을 위한 교육을 할 때 크게 두 가지로 나누어 접근할 필요가 있다.

첫째, 타 교과 교수학습을 위한 기본 도구로서 한국어를 가르치는 일.

둘째, 국어과 교수학습을 진행하는 일

타 교과 학습을 위한 기본 도구로서 한국어를 가르치는 일은 한국어를 모어로 하지 않는 다문화 학생이나 한국어로 진행되는 교수학습에 참여하여 어려움 없이 의사소통을 할 수 없는 학생들을 위한 것이다. 이것은 과거 국어과 교육이 다문화 교육을 고려할 필요가 없었던 시절에는 전혀 생각하지 못한 것으로서, 다문화 교육의 필요성이 급증한 현재에 가장 시급하게 준비해야 할 것이다. 현재 다문화 교육을 위한 한국어 교육을 위한 교재는 국가 수준에서 마련하지 못하였고, 최근 개발된 교재들은 아직 현장에 보급되지 않아서 교육청이나 개별 학교 또는 교사 개인이 다문화 교육을 위한 교재를 만들어 사용하고 있다. 그러나 다문화 교육을 위한 국어과의 방향을 정확하게 설정하고 안내할 수 있는 지침이 없기 때문에 교육적 혼란이 일어날 수 있다.

예를 들면, 문화관광부에서 만든 결혼 이민 여성을 위한 한국어 교재, 몇몇 교육청에서 만든 다문화 학생을 위한 한국어 교재, 다문화 연구 기관에서 제작한 한국어 교재 등에서 이런 혼란을 쉽게 발견할 수 있다. 다문화 학생을 위한 한국어 교육과정이나 교재 개발의 지침을 마련하지 못한 상태에서 연구자들이 한국어 교재를 만들기 때문에 문제가 발생한다. 가장 일반적인 형태는 다문화 학생을 위한 한국어 교재를 만들 때 다문화 학생의 문화를 반영한 교재를 제작하려고 한다는 점이다.

13) 국어과의 보편성과 특수성에 대한 논의는 최현섭 외(1996)을 참조할 것.

물론 이것은 내용의 친숙함 때문에 매우 중요한 접근법이기는 하지만, 문화가 곧 한국어 능력을 제공하지는 못하기 때문에 문제가 된다. 다문화 학생에게 필요한 것은 한국 문화 이외에 자신이 가진 문화에 대한 지식이나 경험이 아니라 한국어 능력이기 때문이다. 문화를 중심으로 하는 한국어 교재로 다문화 학생을 가르칠 경우 한국어 능력보다는 문화 이해 능력이 중심이 되기 때문에 한국어 능력을 기대하는 만큼 길러주기 어렵다.

다문화 교육을 위한 한국어 교재는 적어도 다음과 같은 두 가지 측면을 고려해야 한다.

첫째, 한국어가 담는 내용

둘째, 한국어의 형식

한국어가 담는 내용은 현재 외국어 교수학습 이론에 따라 제작하고 있는 것으로 보인다. 그러나 여기에서 성인을 대상으로 한 외국어로서의 한국어 교재와 크게 다르지 않은 내용을 담고 있어서 초등학교에는 어울리지 않는다는 것이 문제이다. 초등학교에 다니는 다문화 학생은 학교생활을 위한 한국어와 일상생활을 위한 한국어를 구별하여 배워야 한다. 학교생활을 위한 한국어는 한국어 교육을 통해 빠른 시간 안에 다른 교과의 교수학습에 참여할 수 있는 능력을 갖추게 하려는 것이고, 일상생활을 위한 한국어는 공식적인 교수학습 이외의 의사소통 능력을 갖추게 하려는 것이다. 과거에는 이 둘을 엄밀하게 구별하지 않았기 때문에 내용상 혼란이 있었다.

이것과 함께 한국어 교재는 한국어의 형식을 가르치기 위한 내용이 포함되어야 한다. 즉 한국어의 형식을 체계적으로 분석한 후 교육적 위계를 설정하여 교재를 구성할 필요가 있다. 현재 한국에서 제작된 다문화 학생을 위한 한국어 교재는 문화 내용을 중심으로 되어 있어서 한국어의 형식을 포괄하지 못하는 교재가 대부분이며, 한국어 형식을 중심으로 제작한 교재는 문화 내용을 제대로 담지 못하고 있다. 이 둘이 적절히 조화를 이루어야 학습 효과를 높일 수 있을 것이다. 만일 두 가지를 통합하기 어렵다면, 학교생활과 일상생활에서 자주 사용하는 한국어를 학습시키는 내용으로 구성된 교재와 한국어 형식을 체계적으로 학습하는 교재를 별도로 만들어 함께 사용하는 방안을 마련하여야 한다.

2) 국어과 교재의 재구성 방향

국어과 교수학습에서 다문화 교육을 실시하는 방안은 한국어 교육과는 다르다. 한국어 교육이 전적으로 한국어 의사소통 능력을 신장시키는 것에 집중한다면, 국어과 교육은 다문화 학생만을 위한 것이 아니기 때문에 다문화가 중심이 될 수 없기 때문이다. 국어과 교육을 중심으로 하되, 다문화 요소를 포괄할 수 있다면 적극적으로 포괄하는 것이 가장 바람직한 형태가 된다.

국어과 교수학습은 교재를 통해 이루어진다. 교재는 사실 국어과 교육에서 다룰 내용을 담는 그릇으로 다문화 교육을 위한 논의에서도 중요한 논의 기반을 제공한다. 국어과 교재는 크게 네 개의 요소로 이루어져있다(최영환 2003:233).

- ① 목표 : 학습자가 학습할, 학습자가 갖추어야 할 능력
- ② 내용 : 목표를 달성할 수 있는 방법, 전략
- ③ 언어자료 : 전략을 학습하기 위한 도구, 제재
- ④ 방법 : 자료를 활용하여 성과를 거두기 위한 행동

위의 네 가지 요소를 중심으로 국어과 교재를 구성하고 교수학습을 진행할 경우, 다문화 교육을 위해 교재를 재구성할 때 다문화 관련 내용을 네 가지 요소에 반영할 수 있다. 또한 국어과 교재 재구성 방안으로 크게 추가·생략·재조직·대치의 네 가지가 있다(최현섭 외 2007:117). 이 두 가지 범주를 교직하면 다음과 같은 형태의 다문화 교육을 위한 국어과 교재 구성 방안을 설정하게 된다.¹⁴⁾

<표 3> 다문화 교육을 위한 국어과 교재 구성 방안

교재 구성 요소 재조직 방법	목표	내용	언어 자료	방법
추가	○	○	◎	△
생략	×	×	×	△
재조직	○	○	◎	△
대치	×	○	◎	△

◎ 가능 / ○ 부분적으로 가능 / × 불가 / △ 유보

<표 3>에서 보는 바와 같이 교재를 구성하는 요소를 재조직할 때 다양한 가능성이 있다. 우선 목표를 살펴보면, 국어과 교재의 목표가 다문화 교육의 목표와 일치할 경우 그 목표를 그냥 둘 수 있으며, 다문화 교육의 목표를 추가해도 원래 목표에 손상을 주지 않을 경우 추가할 수 있다. 예를 들면, “우리말의 소중함을 안다”는 목표의 경우 다문화 교육에서 다른 언어의 소중함을 아는 것까지 함께 다룰 수 있다. 재조직은 국어과 목표 달성에는 영향을 미치지 않지만 가르칠 목표의 순서를 바꾸거나 목표를 분할하거나 통합하는 경우이므로 이것 역시 가능하다. 그러나 국어과 교재의 목표를 다른 것으로 대치하거나 생략할 수는 없다. 다문화 교육이 국어과 교육보다 더 중요한 가치를 갖는 것은 아니기 때문이다.¹⁵⁾

국어과 교재에서 다루는 내용은 목표를 달성할 수 있는 방법이기 때문에,¹⁶⁾ 목표를 달성할 방법이 우리 문화 이외의 다른 문화에 있을 때 그것을 추가할 수 있다. 예를 들면, 얼굴 묘사를 할 때

14) <표 3>은 다문화 교육만을 위한 형태는 아니다. 국어과 교재의 재구성에서 <표 3>은 일반적인 지침이 된다. 필자는 사실 다문화 교육을 위한 국어과 교육이 특별한 것이라고 생각하지 않는다. 그런데도 이렇게 다루는 이유는 다문화 교육을 좀더 쉽게 이해하는데 도움을 주기 위해서이다. 아울러 여기 표시된 가능성 여부는 다문화 교육에 대한 논의일 뿐 일반적인 교재 재구성에는 적용하지 못하는 것도 있다.

15) 목표의 생략이나 대치는 한국어 교육의 장에서는 가능하다. 다른 요소들도 동일한 가능성을 갖고 있다.

16) 이것에 대해서는 논란이 있을 수 있다. 필자는 국어과 교육을 국어 사용 능력이라는 관점, 흔히 말하는 기능적 입장에서 논의하기 때문에 이런 논란에 대한 별도의 설명을 하지는 않는다.

우리 고전의 얼굴 묘사법을 가르치면서 동시에 서양식의 객관적 묘사법을 다루는 것도 가능하다.¹⁷⁾ 한 걸음 더 나아가 더 좋은 방법이 있다면 우리 교재에 제시된 방법을 대신하게 하는 것도 가능하다. 또한 재조직 역시 가능하다. 다만 목표를 달성하는 전략을 생략하는 것은 바람직하지 않다.

국어과에서 다문화 교육을 위한 교재 재구성에서 가장 쉽게 접근할 수 있는 것은 언어 자료이다. 현재 국어과 교재에 수록한 언어 자료는 모두 국어로 되어 있지만, 다른 문화에서 생산한 것이 적지 않다. 문학 작품이 그렇고, 설명문도 그렇고, 전기문 역시 그렇다. 즉 국어과 교재에서 언어 자료는 자유롭게 추가하거나 대치 또는 재조직할 수 있다. 다만, 삭제는 불가하다. 언어 자료가 없는 국어과 교수학습은 불가능하기 때문이다.

국어과 교재에 담은 교수학습 방법은 문화적 특성이 두드러지지 않기 때문에 유보할 수밖에 없다.

5. 다문화 교육을 위한 다층적 교재 구성

다문화 교육을 위해서는 단일한 교재보다는 다원적, 다층적 교재가 필요하다. 다문화 교육 대상이 갖고 있는 국적, 다문화 가정의 발생 요인, 한국어 능력 및 한국 거주 의 지속성 등에 따른 특성은 단일 교재에 담을 수 없기 때문이다.

1) 다문화 교육을 위한 교실의 난점

한국어 교육이나 국어과 교육에서 다문화 교육을 할 경우 직면하는 문제들 때문에 교재 구성에 어려움을 겪게 된다.

가장 중요한 문제는 문화적 배경이 다양하다는 점이다. 현재 주로 동남아시아나 중국 등지를 문화적 배경으로 하는 학생들을 대상으로 다문화 교육을 진행하고 있으나 실제로 한국 사회에서 다문화 배경은 매우 다양하기 때문에 모든 문화를 수용하기는 어렵다. 우선 순위를 정해서 다문화 교육을 한다고 해도 그 순위에서 뒤로 밀리는 문화권 출신 학생은 다문화교육의 혜택을 받지 못한다. 한 교실에 둘 이상의 다문화 학생이 참여하는 경우도 문제이다. 한 교실에서 한국 문화와 다른 문화를 함께 다루는 것도 쉽지 않은데, 두 개 이상의 다른 문화를 가진 학생이 참여할 경우 셋 이상의 문화가 한 교실에 공존하기 때문에 국어과 학습을 전체적으로 조율하기 어렵다.

다음으로 다문화 학생들의 한국어 사용 수준이 매우 다양하기 때문에 한국어 교육이나 국어과 교육에서 담당해야 할 것이 너무 많고 복잡하다. 한국어 교육을 위해서는 다양한 수준의 교재가 필요하고, 초등학교 국어과 교육에서는 6개 학년에 걸쳐 6개 영역, 둘 또는 세 권의 교재에 다문화 교육을 포괄해야 하기 때문에 모든 학습자를 위한 교재를 구성하고 다문화 교육을 실시한다는 것은 현실적으로 불가능하다.

여기에 더하여, 한국에 거주 목적이 영주를 목적으로 할 경우와 일시 체류를 할 경우 한국어 교육의 도달점과 국어과 교육의 도달점이 다르기 때문에 다문화 교육의 설계가 쉽지 않다.

17) 물론 객관적 묘사가 과연 서양식인가에 대한 논란이 있으나 역사적으로는 별 문제가 되지 않을 것이다.

2) 다층적 교재 재구성의 필요성

다문화 교육을 실시하는 교실에서 직면하는 문제를 해결하기 위해서는 교재를 재구성할 때 다층적, 다원적 설계가 필요하다. 초등학교 교실에 들어오는 다문화 학생은 매우 다양하기 때문에 현재 주요 국가들을 선정하여 교재를 구성하여 제공하지만, 모든 문화를 포괄하는 것은 아니므로 다문화 교재를 제공하지 못하는 경우가 적지 않다. 그렇다고 모든 문화권별 다문화 교재를 만드는 것도 쉽지 않고 효율성도 떨어지는 일이다. 따라서 이 문제를 해결하기 위해서는 일단 두 가지 형태의 교재가 필요하다.

첫째, 문화 공통 교재

둘째, 문화 특수 교재

문화 공통 교재는 문화권별 특성을 반영하기보다는 한국 문화를 기반으로 하는 한국의 초등학교에서 다른 문화를 포괄하여 교육할 때 필요한 기본적인 요소, 즉 문화적 차이보다는 문화 교육이라는 측면에 초점을 둔 일반적인 요소를 다루는 것이어야 한다. 즉 한국 문화와 다른 문화를 비교 대조하는 과정, 한국어와 다른 언어를 비교 대조하는 과정에서 반드시 거쳐야 하는 것을 다루면 된다. 여기에는 위에서 다룬 교재 재구성 방안이 적용될 것이다. 이것은 구성의 용이성을 제공하면서 문화 특수 교재를 구성할 기반을 제공하기도 한다. 다시 말하면, 문화 공통 교재는 교재라기보다는 우선 다문화 교육을 위한 교재 재구성의 틀을 제시하고 그 실천을 위한 안내를 하는 형태가 되어야 한다. 이러한 교재를 기반으로 하여 다양한 문화별 교재를 구성할 수 있게 되기 때문이다. 이와 함께 문화 공통 교재는 현재와 같이 주요 국가를 대상으로 하는 교재로서 목표, 내용, 언어 자료, 방법의 면에서 추가, 생략, 재조직, 대치를 하는 구체적인 형태를 갖추어야 한다. 문화 공통 교재가 단순히 틀을 제시하거나 예시 자료만 제시하는 형태가 아니라 교수학습에 활용할 수 있는 좀더 구체적인 형태가 되어야 한다는 뜻이다. 이런 교재는 여러 가지 조건을 고려할 때 교육청 이상 단위에서 구성하는 것이 바람직하다.

문화 특수 교재는 문화 공통 교재를 기초로 하여 사용 언어 및 문화 배경에 따라 달라지는 점을 강조한 교재이다. 모든 문화권을 고려한 교재를 만들 수 없고, 문화권별 교재를 만들 수도 없기 때문에 현실적으로 문화 공통 교재를 토대로 다양한 문화를 반영하는 형태가 된다. 즉 문화 공통 교재를 예시 자료로 활용하면서 목표, 내용, 언어 자료, 방법 등을 재구성하는 형태가 되는 것이다. 이것을 위해서는 교재를 재구성할 자료를 풍부하게 제공하여 학교급별, 교실별로 다문화 학생의 특성을 반영하는 형태가 되어야 한다.

6. 결론

초등학교는 교과가 분리되어 있으나 대부분의 교과를 한 사람의 교사가 가르치고 있다. 이런 현

실에서 초등학교에서 다문화 교육을 실시할 경우 문화라는 것이 모든 영역, 모든 교과에 걸치는 것이기 때문에 교과의 특성을 제대로 살리지 못하고 통합적으로 이루어질 가능성이 있다. 이런 가능성은 다문화 교재를 개발하거나 다문화 교육을 실시하는 현장에서 현실로 나타나고 있다.

모든 교과가 힘을 합쳐 다문화 교육을 하는 것과 교과가 분리되지 않은 상태에서 다문화 교육을 하는 것은 전혀 다르다. 전자는 교과의 특성을 유지하면서 다문화를 포괄 수용하는 것인데 반해 후자는 교과의 특성을 잃고 다문화 교육에 예속되는 현상이기 때문이다. 이런 문제는 다문화 교육을 하나의 복합체로 보기 때문에 발생한다. 따라서 다문화 교육을 적절한 기준에 따라 분리하고, 각 수준별로 필요한 교육적 방안을 마련할 필요가 있다.

다문화 교육은 우선 교육 목표를 정밀하게 검토하여야 한다. 다문화 교육의 목표는 다문화 가정 학생과 단일 문화 가정 학생을 모두 고려하면서 한국 사회와 교육에 적응하게 하는 기본 목표를 출발점으로 다양한 문화적 경험과 지식을 공유하는 확대 목표로 나아가야 한다.

다문화 교육 대상은 크게 국적, 다문화 발생 요인, 한국어 교수학습 능력, 한국 거주 의 지속성이라는 네 가지 범주로 나눌 수 있다. 각 범주별로 하위 유형을 설정하여 이것을 조합하면 매우 다양한 다문화 학생의 존재를 확인하게 된다. 그런데도 우리는 다문화 교육 대상을 매우 단순화하여 인식하는 경향이 있다. 이는 다문화 교육의 성패에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이므로 범주별 특성을 고려한 다문화 교육 방안을 마련해야 한다. 특히 국어과에서는 한국어로 교수학습을 수행할 수 있는 능력이 매우 중요한 기준이므로 이를 위한 한국어 교육 및 국어과 교육을 중심으로 연구하여야 한다.

국어과에서 다루는 다문화 교육은 한국어 교육과 국어과 교육으로 나뉜다. 한국어 교육은 다문화 학생이 한국어로 교수학습에 참여하고 일상 생활을 영위할 수 있는 능력을 길러주기 위한 것이다. 이를 위해 한국어 교육은 교육 내용을 학교 생활과 일상생활로 나누어 담아야 하며, 한국어 언어 형식을 가르치기 위한 내용도 포괄해야 한다. 이와 함께 국어과 교육에서는 다문화 교육을 위한 교재 재구성성을 통하여 다양한 형태를 만들 수 있다. 국어과 교육의 목표, 내용, 언어 자료를 중심으로 추가, 재조직, 대치 등의 방법을 통해 교재는 재구성할 수 있다.

다문화 교육을 위한 교재는 단일한 교재일 수 없다. 문화가 매우 다양하고 국적도 매우 다양하기 때문에 하나의 교재로 모든 국적과 문화를 포괄할 수 없다. 그렇기 때문에 문화 공통 교재를 만들어 모든 국적이나 문화에 일반적으로 적용할 수 있는 형태를 개발하여 적용하고, 이를 예시 자료이면서 주요 대상 문화권 학생을 위한 교육 자료로 삼는다. 그리고 이 자료를 토대로 다양한 문화를 배경으로 하는 학생을 위한 교육 자료를 구성할 수 있게 해야 한다. 국가나 교육청에서는 문화 공통 교재를 제작하여 보급하고, 학교나 교실별로는 이를 토대로 하여 문화 특수 교재를 보완 적용하는 방안을 마련하는 것이 바람직하다.

결국 초등학교 국어 교실에서 다문화 교육은 일반 국어과 교육과 마찬가지로 목표, 대상, 교육 내용, 교재 구성 등의 전 영역에 걸쳐 상세한 연구를 필요로 한다. 따라서 앞서 제시한 여러 가지 요인을 고려한 체계적인 분석 및 역할 분담을 통해 다문화 교육에 대한 연구가 진행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 권순희(2006), “다문화 가정을 위한 언어 교육 정책 모색-호주의 언어 교육 정책 검토를 중심으로-”, 『국어교육학 연구』 제27집, 국어교육학회.
- 권오현(1998), “다문화 시대를 위한 상호문화적 행동능력 중심 외국어교육 모델 개발”, 2006년 교과 교육공동연구 결과보고서.
- 민병곤(2008), “학교 교육에서의 언어와 다문화”, 『다문화 교육의 이해를 위한 교양 교재 저술』, 교육인적자원부.
- 박갑수(2006), 『국어교육과 한국어교육의 성찰』, 서울대학교출판부.
- 박영민·최승기(2007), “다문화 시대의 국어 교과서 단원 개발을 위한 연구”, 『청람어문교육』 34, 청람어문학회.
- 박영순(2006), “이주민 여성을 위한 한국어 교육의 과제와 발전 방안”, 『이중언어학회 25주년 기념 국제학술대회 발표자료집』, 이중언어학회.
- 서혁(2007-), “다문화 가정 현황 및 한국어교육 지원 방안”, 『인간연구』 12, 가톨릭대학교 인간연구소.
- 서혁(2007-), “열린문화공동체를 지향하는 다문화시대의 한국어교육 지원 방안”, 『2007년도 서울 교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 발표 자료집』.
- 설동훈(2006), “이주민 한국어교육을 둘러싸고 선결해야 할 조건”, 『국내 이주민 대상 한국어교육 정책 수립을 위한 심포지엄 자료집』, 한국어세계화재단.
- 원진숙(2007), “세계화와 국어교육;다문화 시대 국어교육의 역할”, 『국어교육학연구』 제30집, 국어교육학회.
- 원진숙(2008), “다문화 시대의 초등학교 국어과 교육-다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로”, 『국어교육학연구』 제32집, 국어교육학회.
- 윤희원(2006), “한국어교수법 연구의 전제와 방법”, 『국어교육연구』 제18집, 서울대학교.
- 이해영(2006), “다문화 자녀를 위한 한국어 교육-외국인 근로자 자녀의 한국어 교육을 중심으로-”, 『이중언어학회 25주년 기념 국제 학술대회 발표 자료집』, 이중언어학회.
- 조수진(2002), “초중등학교 한국어 교육의 현황과 과제”, 『한국어교육』 제5집, 서울대학교 사범대학 한국어지도자과정.
- 조수진·윤희원(2008), “다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교재 개발의 방향”, 『다문화 시대의 이중언어교육』, 이중언어학회 학술대회 발표 자료집, 이중언어학회.
- 최영환(2001), “국어과 교육을 통한 인성교육 자료개발 연구”, 『교과교육학연구』 제5권 특집호, 한국교과교육학회.
- 최영환(2003), 『국어교육학의 지향』, 삼지원.
- 최정순(2008), “다문화 시대 한국어 교육의 내실화를 위한 제언”, 『다문화 시대의 이중언어교육』

이중언어학회 학술대회 발표 자료집, 이중언어학회.
최현섭 외(2007), 『국어교육학 개론』, 삼지원.

‘초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향’에 대한 토론문

■ 원진숙 (서울교육대학교)

(별지)

주제 발표 3

이중언어교육의 필요성과 정책 제안

■ 권순희 (전주교육대학교)

1. 연구 목적 및 필요성

본 연구는 다문화 시대에 이중언어 교육의 필요성과 정책을 제안하기 위해 호주를 중심으로 한 외국의 사례를 검토하는 것을 목적으로 한다.

미래사회는 영어몰입교육에만 교육적 투자를 할 것이 아니라 다중언어교육에 관심을 기울여야 한다. 요즘 원어민 수업, 영어로 수업을 전개한다는 국제중학교 허가 등으로 영어몰입교육 정책에 대한 논의가 활발하다. 그러나 이제는 다문화 사회이고 다중언어를 구사해야 할 사회로 변모하고 있다. 시대 요구에 맞춰 다중언어교육 정책의 시초라 할 수 있는 이중언어 교육 정책에 대한 논의가 필요하다. 이중언어교육은 다문화 사회에서 이문화간 갈등을 해소하고 소통과 이해를 촉진시켜주어 궁극적으로 사회통합에 기여하는 효과적 수단이 될 수 있다. 이중언어교육 정책이 궁극적으로는 한국어 교육 정책과 맞물려 있는 문제이고, 한국어 교육의 발전을 가져 오는 데 기여할 것이다.

어떤 한 사회에서 사람들이 쓰고 있는 언어가 한 가지 이상일 때 이중언어교육의 문제가 발생한다. 이중언어 문제가 대두되기 전까지만 해도 우리나라에서는 대부분 부모로부터 한국어를 제1언어로 물려 받고 학교 교육도 제1언어로 이루어졌다. 학교에서 제2언어를 가르치더라도 항상 제1언어가 가장 강한 언어였다. 그러나 결혼이민자 자녀나 외국인 근로자 자녀의 경우는 그렇지 않다. 가정에서 익힌 언어와 학교교육의 언어가 다르기 때문이다. 다문화 사회가 우리나라보다 먼저 이루어진 캐나다, 미국, 호주에서는 ESL(English as a second language)교육과 이중언어교육에 관심을 쏟고 있다. 제2언어로서의 영어 교육(ESL)처럼 다문화 사회가 되면서 제2외국어로서의 국어교육(KSL: Korean as a second language)에 대한 관심이 일고 있으며 소수 언어의 이중언어교육에 대한 관심이 사회적 이슈가 되고 있다.

미래 사회의 인구 추산을 보면 2010년에는 한국 체류 외국인 수치가 1,249,765명에 이를 것이며 이는 향후 총인구로 추정되는 49,219,537명의 2.54%에 이르는 수치라고 한다. 따라서 한국사회는 국가적 차원에서 다문화 사회를 위한 적극적인 노력을 기울여야 할 것이다. 다문화 사회로의 진입은 다문화 교육의 필요를 낳는다. 국제화 시대, 다문화 사회 속에서 다문화 교육, 이중언어교육은 미래 사회를 준비할 학생들에게 필수적인 교육 내용이 되고 있다. 미래 한국 사회는 다문화 사회로 더 많이 진입할 것이며 미래 한국 사회 인구 구성의 다양화로 다문화 사회 준비를 위한 교육적 대응이 절실히 필요하다.

한국 사회는 오랫동안 단일 민족의 신화에 기반하여 전통성과 정통성을 구축하여 왔다. 그러나 오늘날 우리 사회는 더 이상 이러한 신화를 기반으로 사회의 통합과 결속을 유지해 나갈 수 없는

상황에 처해있다. 저출산, 고령화에 따른 인구의 감소 및 노동력의 감소, 3D업종 종사자의 기피로 외국인 노동자의 국내 진출, 국제간 이동의 증가와 타문화에 대한 인식의 확장에서 비롯된 국제결혼의 증가, 특히 국내 농어촌 결혼문제로부터 제기된 국제결혼의 증가 등은 향후 우리 사회가 더 이상 단일 민족으로 존재할 수 없게 될 것이라는 예측을 충분히 가능하게 한다. 나아가 다문화 사회 변화는 향후 한국 사회를 위협하는 심각한 도전으로 이어질 가능성이 높다. 다문화 사회에서는 외국인 및 다양한 문화의 유입으로 많은 문화적 갈등이 야기될 수 있기 때문이다. 내국민과는 다른 인종, 종교, 혈통, 민족, 문화에 속한 사람들이 다름과 차이로 인해 차별 대우를 받거나 배척될 가능성이 크고, 여기에 경제적, 정치적 이해관계까지 겹쳐 내국민과 이주민간에 심각한 갈등과 분쟁이 야기될 수 있다. 지난 2005년에 발생한 프랑스 폭동 사태나 호주의 크노롤라 사태가 이러한 걱정이 기우가 아님을 잘 보여준다. 철학, 인류학, 사회학, 행정학, 정치학, 여성학 등에 종사하는 학자들은 다문화 사회를 한국 사회가 직면한 새로운 도전으로 인식하고 이에 대한 해법 찾기에 골몰하고 있다.

다원주의 국가의 경험이 거의 없는 한국사회에서 주류 인구집단(majority)이 아닌 인종적, 민족적, 문화적 소수자들은 뿌리 깊은 한국의 혈통주의에 입각한 단일민족의 신화로 일상생활에서 여러 어려움을 겪고 있는 것이 현실이다. 인종적, 민족적, 문화적 소수자들의 문제는 그들만의 문제가 아니라 한국 사회가 해결해야 할 우리 문제가 되었다. 국민 생활의 변화는 의식의 변화, 문화의 변화를 통해 이루어져야 한다. 학교에서 다문화 이해 교육을 시행할 때 한국 사회의 구성원의 의식과 문화, 생활에 영향을 끼치게 될 것이다.

현재 학교 교육 차원에서 다문화 사회에 대한 연구가 미흡하고 대비가 안 된 상황이다. 2006년도부터 교육부에서 다문화 교육에 대한 많은 관심(조영달 외 2006, 오은순 외 2007 등)을 보이기 시작한 것은 다행스러운 일이다. 또 여성정책연구원을 중심으로 한 “다민족 다문화 사회로의 이행을 위한 정책 패터다임구축(조혜영 외, 2007 등)”은 성과있는 연구물이다. 노동부를 중심으로 한 결혼이민자 직업교육 및 한국어교육, 또 공공 기관 및 민간 단체를 중심으로 한 한국어 교육 등은 다문화 사회에 대한 대처가 되고 있다.

다양한 사회 구성원이 조화롭게 공존하는 다문화 사회가 형성되기 위해서는 다문화가정 자녀 세대를 위한 적절한 교육이 필요하며 이들을 수용하는 주변인들의 태도에 대한 교육도 절실히 요구된다. 다문화가정의 자녀를 대상으로 한 개별적, 특수적 교육도 필요하지만 일반 학생을 대상으로 한 국제 문화 이해 교육이나 다문화 이해 교육을 통해 문화 수용 차원의 의식 변화가 함께 이루어져야 한다. 다문화 시대에 바람직한 운영체제 시스템을 개발하고 다문화 시대에 대처할 다문화 교육을 활성화할 필요가 있다.

언어 생활의 일환으로 이중언어교육 역시 다문화 사회라는 새로운 문제 상황에 대한 하나의 해법이 될 수 있다. 언어는 오랫동안 많은 학자들에 의해 사회통합기체로서 그 역할이 크게 강조되어 소통¹⁾의 개념으로 논의되어 왔다. 이중언어교육은 서로 다른 문화적 배경을 가진 이들이 문화적 편

1) 고부간의 갈등으로 의사소통의 단절을 생각해 보자. 예를 들면, 두어 조각이 상한 글을 상한 부분만 버리고 나머지 부분을 먹으려는 시어머니와 조금이라도 상하면 글 한 개 전체를 버려야 한다고 생각하는 며느리와의 의사소통에서 갈등이 있다고 하자. 표면적으로는 언어나 행동의 갈등으로 볼 수 있지만 심층적으로 들어 가면 각 개인의 삶의 역사, 삶의 문화가 다르기 때문에 갈등이 나타난 것이라고 해석할 수 있다. 1960년대

견을 넘어서 서로 이해할 수 있으며 나아가 우리라는 공동체 의식을 함양하는데 기여할 수 있다. 따라서 이미 오래전부터 다문화 사회를 경험한 북미, 유럽, 호주 등의 국가에서는 이중언어교육을 사회통합을 위한 정책 수단으로 적극 활용하고 있다. 이에 비해 우리 교육계에서 다문화 사회에 대한 논의는 아직 초기 단계이다. 우리나라보다 30년 정도 일찍 다문화 사회를 경험한 호주는 1980년대 후반부터 연방정부, 주정부, 지자체 차원에서 이중언어교육을 통한 이주자통합정책을 시행하여 왔으며, 이에 대한 논의가 활발하게 진행되어 왔다. 타자에 대한 몰이해로 인해 다문화 사회가 도전 받고 있다는 문제의식을 견지하고 호주는 1990년대부터 소수민족언어 집중 교육이라는 과제를 설정하여 꾸준히 추진해 오고 있고, 이민자를 중심으로 한 언어교육 지원 정책을 병행하고 있다. 이문화간 교류 능력을 배양하고 다문화를 수용하는 데 기여하는 이중언어 정책과 이주민과 호주인의 융합을 위한 영어 교육 지원 정책과 소수언어교육 지원 정책이 그것이다. 호주의 사례는 이제 막 다문화 사회로 진입하고 있는 우리에게 타산지석의 좋은 교훈이 될 수 있다.

2. 다문화 가정 양상과 이중언어교육

다문화 사회 진입 과정에서 국제결혼 가정 자녀, 외국인 근로자 자녀들이 증가하고 있고, 이를 통한 인종적, 민족적, 문화적 다양성은 학교 공간에도 점차 반영되는 추세이다. 1990년대 이후 급증한 국제결혼 가정의 자녀들이 취학연령에 진입하였고 외국인 근로자 자녀들도 한국 학교에 진학하는 비율이 증가하고 있다. 2008년 현재 국제결혼가정의 자녀 중 초등학교, 중학교, 고등학교에 재학중인 학생이 18,769명이고, 외국인 근로자 자녀 중 재학생은 1,402명으로 파악되고 있다. 국제결혼가정의 재학생 18,769명의 부모의 국적²⁾을 살펴보면, 일본(41.0%), 중국(22.3%), 필리핀(14.3%) 등의 순이고, 외국인 근로자 가정 재학생 1,402명의 부모 국적은 몽골(26.2%), 일본(22.0%), 중국(20.3%) 등이다 (부록1 참고). 그러나 2006년부터는 중국, 베트남, 일본, 필리핀 출신인과 국제결혼하는 비율이 증가하고 있어 향후 재학생들의 배경국가에도 변동이 있을 것이다.

다문화가정에는 국제결혼가정뿐만 아니라 외국인 근로자 가정, 새터민 가정 등이 있다는 논의가 그동안 있었다. 이에 더하여 외국에 장기체류한 후 귀국한 가정, 재외동포 중 역 이민 온 가정³⁾ 등도 다문화가정 사례에 추가해야 한다. 다문화가정의 종류에 따른 사용 언어 형태와 지도해야 할 언어 교육의 방향을 표로 나타내면 다음과 같다.

후반기나 1970년대 전반기 경제적으로 어려운 시기에 가정을 이루었던 시어머니와 1970년대 경제적 부흥기에 태어나 경제 호황기 1990년대 가정을 이루고 미생물을 연구하고 있는 며느리는 살아온 경제적 문화, 지적 문화 배경이 다르다. 이 사실로 보건대 의사소통은 곧 문화의 소통이며 다문화 사회 속에서 문화에 대한 이해와 언어에 대한 이해는 더 중요한 문제라는 인식을 하게 된다.

- 2) 한국남자와 혼인한 외국 여자가 한국여자와 혼인한 외국 남자보다 많다.
- 3) 지금까지의 다문화 가정 정책연구에서 제외되었던 가정의 형태이다. 논의에서 제외되었을 뿐만 아니라 실제 다문화 가정 교육 프로그램이나 행사에서도 제외되었다. 예를 들어, 귀국자녀가 전통문화 체험 프로그램에 참여할 필요성이 높은데도 불구하고 다문화 가정 자녀가 아니라는 이유로 제외되곤 하였다.

<표1> 다문화가정 양상과 언어 교육 방향

다문화가정	다문화가정 종류	사용 언어	언어 교육 방향
국제결혼가정	한국인 아버지와 외국인 어머니로 이루어진 가정 → (2세 한국인)	한국어, 어머니 나라의 언어(소수 언어) → (부분) 이중언어(한국어 우세)	이중언어교육, 한국어 부진아 교육
	한국인 어머니와 외국인 아버지로 이루어진 가정 → (2세 한국인)	한국어, 아버지 나라의 언어(소수언어), → (부분) 이중언어(한국어 우세)	이중언어교육, 한국어 부진아 교육
외국인 근로자 가정	외국인 근로자가 한국에 이주한 후에 이룬 가정 → (2세 한국태생)	부모의 언어, 제2언어로서의 한국어(KSL), 외국어로서의 한국어(KFL)	이중언어교육
	본국에서 결혼하여 형성된 가정이 이주한 경우 → (1.5세대 본국태생)	부모의 언어, 외국어로서의 한국어(KFL)	이중언어교육
새터민 가정	북한에서 입국한 가정	북한어, 부분 교정 남한어	한국어 교정, 방언 허용
	입국한 후 남한에서 형성된 가정	북한어, 남한어	한국어 부분 교정, 방언 허용
재외동포 및 장기 외국 체류 귀국 가정 ⁴⁾	입국 재외 동포 가정, 재외동포 중 국제결혼가정 등	부분 한국어, 외국 체류지 언어 등 다양	한국어 보완, 외국어 유지
	장기 외국 유학 가정	한국어, 외국 체류지 언어 등	한국어 보완, 외국어 유지

2.1. 모어와 계승어

캐나다 통계청에 따르면, 모어는 “개개인이 어렸을 때 가정에서 배운 첫 언어로 통계조사를 하는 시점에서 이해하는 언어(박정은, 2007: 38)”라고 정의하고 있다. 태어나자마자 두 가지의 언어를 동시에 접하는 국제결혼 가정 자녀에게 모어는 두 가지가 될 수 있다. 아이가 엄마의 A언어와는 달리 아빠로부터 B언어를 익혔다고 해서 이를 부어(父語)라고 하지 않고, 가정에서 익힌 언어이므로 B언어도 모어라고 부른다. 우리나라의 다문화 가정 형태 중 다수는 국제결혼으로 발생하였다. 이 점에서 우리나라 다문화 가정은 이민자로 구성된 외국의 다문화 가정 사례와는 차이가 있다. 그러므로 외국의 언어 정책을 고려하되, 한국의 실정에 맞게 보완 개발해야 한다. 반면에 외국인 근로자 가정의 자녀의 경우는 보통 부모 나라의 언어가 모어가 되고 한국어가 제2언어가 된다. 외국인 근로자 가정에서 두 가지 이상의 언어를 동시에 익히고 있는 경우를 생각하면 모어는 가족어이기도 하다. 모어를 사회적인 입장에서 영어로 heritage language(계승어)라고 한다. 다문화 가정 자녀가 모어를 교육받지 못하여 이를 사장시킨다면 부모에게 물려 받은 언어가 계승어가 될 수 없다. 국제결혼가정의 자녀에게 부모 중 어느 한 쪽의 언어가 모어가 되느냐 계승어가 되느냐, 이민은 어머니나 아버지의 언어가 모어가 되고 계승어가 되느냐의 문제는 어머니의 선택에 달려있다. 반면에 이를 유지시켜 줄 사회적 제도 차원, 교육적 제도 차원의 논의는 국가의 선택에 달려있다.

2.2. 이중언어교육의 이론적 배경과 정의

이중언어교육의 이론적 배경은 이중언어교육이 많이 연구된 미국의 사례를 중심으로 살펴볼 수

4) 재외동포의 가정, 장기 외국 체류 가정이 한국에 귀국할 경우에 그 가정의 자녀들은 한국어를 잘 구사하지 못하고 한국문화를 낯설어한다. 이들도 다문화 가정에 포함시키고 국가의 여러 교육 혜택을 누릴 수 있도록 해야 할 것이다. 국가 간의 경제 여건 변화 등으로 이민 간 사람들이 본국으로 귀국하는 사례가 있다. 예를 들어 일본에서도 한 때 브라질로 이민 간 사람들이 일본 경제가 좋아지자 다시 본국으로 귀국하여 마을을 형성하며 살고 있다.

있다. 초기의 이중언어교육은 두 방향을 띄고 있다. 하나는 이민 온 소수민족들의 보호를 위해 그들에게 새로운 말을 가르쳐 언어의 통일을 꾀하려 했던 것이며, 또 다른 하나는 소수의 국가 엘리트들의 물리적, 정치적 권력의 유지와 재창출을 목적으로 실시되었던 것이다.

소수민족들을 위한 본격적인 이중언어교육은 미국에서 처음 실시되었다. 1968년 미국의 상하의회에서 통과한 ‘이중언어교육법’이 미국의 초중등학교에서 시행되면서부터이다. 이 법안은 첫째, 학생들의 중도 탈락을 막기 위한 새로운 노력과 학습지진아를 위한 새로운 프로그램을 위한 노력의 일환으로 만들어졌고 시골 벽지 어린이들을 돕기 위한 법이다. 둘째, 이 법안은 모국어가 영어가 아닌 어린이들을 위한 이중언어교육을 실시하기 위해 마련한 것으로서 그 어린이들로 하여금 학교에서 좀더 나은 출발, 좀더 나은 기회를 가질 수 있도록 하기 위한 것이다. 이 법안이 목적으로 삼는 것은 미국에 살고 있는 모든 어린이들이 최대한 그들의 꿈을 실현하고 재능을 발휘할 수 있도록 좀더 나은 여건을 만들어 주는 것이다.

소수민족들을 위한 이중언어교육의 실시는 Bereiter & Englemann(1966)과 Jensen(1969) 같은 교육 심리학자의 이론에 근거하고 있다. 그들은 ‘언어 결함론(deficit theory)’에 근거를 둔 단일 언어교육의 교육적 실패에 대한 대안으로 ‘언어 상이론(different theory)’을 논의하였다. 언어 결함론이란 글자 그대로 어떤 언어는 우월하고 어떤 언어는 결함이 있다고 주장하는 이론이다. 반면에 언어 상이론은 우월한 언어가 있는 것이 아니라 각기 언어가 다를 뿐이라고 주장하는 이론이다.

초창기에 소수민족 어린이들에게 소위 ‘용광로’로 비유되는 ‘동화정책’에 입각한 표준 영어 교육을 하였다. 그리하여 막대한 예산을 들여 영어 특별교육까지 시키게 되었으나 수십 년 동안 실시해 온 단일 언어 교육의 결과가 실패로 나타났다. 소수민족 어린이들이 상당수 학교를 중퇴하고, 사회에 나가 문제아가 되어갔다. 개개 학생의 입장에서 보면 자기의 부모로부터 배운 모어가 학교생활의 출발에서부터 거부당한 셈이기 때문에 학교생활에서 위축되고 공부에 흥미를 잃고, 결과적으로 학업성적이 떨어지고 학업을 중단하게 되었다. 언어결함론에 바탕을 둔 언어교육에 반기를 들고 일어난 이론이 ‘언어 상이론’이고 이에 입각하여 제안된 것이 이중언어교육이다. 영어 하나로만 교육하는 것에 대한 한계를 깨닫고, 소수민족의 언어를 사용하여 영어를 가르치거나 소수민족의 언어와 영어를 동시에 가르치는 이중언어교육이 이루어졌다.

간단하게 논의한다면, 이중언어교육은(bilingual education) 학습자로 하여금 두 개 이상의 언어를 구사할 수 있는 능력을 길러주는 교육을 말한다. ‘이중언어’는 복수개념으로서 두 개만을 뜻한다기보다는 ‘두 개 이상’을 뜻한다고 보아야 할 것이다. 이중언어교육을 두 개의 언어로 한정한다고 해도 두 가지의 개념이 내포되어 있다. 하나는 ‘두 개의 언어능력을 가질 수 있도록 하는 교육’을 말하고, 다른 하나는 목적은 같지만 방법적인 면에서 ‘두 개의 언어를 통한 교육’이란 뜻도 내포하고 있다. 즉 이중언어를 가르치는 교육이나, 이중언어로 가르치는 교육이나의 구분이다.

이중언어교육은 필요한 것인가? 평등 교육에 대한 논의를 하고 있는 유네스코 현장을 살펴보면 그 근거를 찾을 수 있다. 유네스코 현장 서문에 다음과 같이 밝히고 있다.

이 현장의 당사국 정부는 그 국민을 대신하여 다음과 같이 선언한다. 전쟁은 인간의 마음 속에서 생기는 것이므로 평화의 방법을 세워야 할 곳도 인간의 마음 속

이다. 서로의 풍습과 생활에 대한 무지는 인류 역사를 통하여 세계 국민들 사이에 의혹과 불신을 초래한 공통적인 원인이며, 이 의혹과 불신 때문에 그들의 불일치가 너무나 자주 전쟁을 일으켰다. (중략) 문화의 광범한 보급과, 정의·자유·평화를 위한 인류 교육은 인간의 존엄에 불가결한 것이며 또한 모든 국민이 상호윈조와 상호관심의 정신으로써 완수해야 할 신성한 의무이다. 정부의 정치적·경제적 조정에만 기초를 둔 평화는 세계 국민들의 일치되고 영속적이고 성실한 지지를 확보할 수 있는 평화가 아니다. 따라서 평화를 잃지 않기 위해서는 인류의 지적·도덕적 연대 위에 평화를 건설하지 않으면 안 된다. 이러한 이유에서 이 현장의 당사국은 교육의 기회가 모든 사람에게 충분하고 평등하게 주어지고 객관적 진리가 구속받지 않고 탐구되며 사상과 지식이 자유로이 교환되어야 함을 확신하면서, 국민들 사이의 소통수단을 발전시키고 증가시키는 동시에, 서로를 이해하고 서로의 생활을 더욱 진실하고 더욱 완전하게 알기 위하여 이 소통수단을 사용할 것을 동의하고 결의한다. 그 결과 당사국은 국민들의 교육·과학·문화상의 관계를 통하여, 국제연합의 설립 목적이며 또한 그 현장이 선언하고 있는 국제평화와 인류공동의 복리라는 목적을 촉진하기 위하여 여기에 국제연합교육과학문화기구(유네스코)를 창설한다⁵⁾.

유네스코 헌장 제1조에는

제 1 조 (목적과 임무)

1. 이 기구의 목적은 국제연합헌장이 세계의 제 인민에 대하여 인종, 성, 언어 또는 종교의 차별없이 확인하고 있는 정의, 법의 지배 및 인권과 기본적 자유에 대한 보편적인 존중을 조장하기 위하여 교육, 과학 및 문화를 통하여 제 국민간의 협력을 촉진함으로써 평화와 안전에 공헌하는 것이다.

유네스코 서문과 헌장 1조의 내용을 통해 볼 때, 서로 다른 풍습과 생활에 대한 이해가 필요하며 교육은 모든 국민이 협력해야 할 의무이다. 교육을 통해 국민들 사이의 소통 수단을 발전시키고 증가시키며, 서로를 이해하고 서로를 완전하게 알기 위해 교육이 필요하다. 또한 ‘언어의 차별 없이 교육을 받을 권리’를 추론할 수 있다.

2.3. 이중언어교육의 목표

세계의 개별 국가에서 수행되는 이중언어교육의 특성이나 원리, 목표에서 많은 공통점이 발견된다. 이중언어교육의 보편적인 목표는 대체로 다음과 같다.

(가) 소수, 다수를 포함한 모든 사람들을 위한 이중언어주의

(나) 두 개의 언어에 대한 동일한 유창성과 정확성을 가지고 그들이 의도하는 목표를 달성할 수

5) 2008년 11월 현재 유네스코 한국위원회 홈페이지(<http://www.unesco.or.kr/front/main/>) 자료센터 참고

있다는 의미에서 동일한 언어 수행을 할 수 있는 이중언어능력
(다) 모든 과목에서 더 나은 교육

교육을 실시하는 데 있어, 교육 목표, 내용, 방법, 평가는 매우 깊은 관련이 있다. 따라서 목표의 설정은 교육의 전반적인 방향을 제시한다. 그러므로 목표를 설정하는데 있어 현재의 문제점을 통하여 현재 상황에 적합한 목표를 재설정하고자 한다. 다문화가정 자녀의 높은 학업 수행과 자아 정체감 형성이 시급한 문제이다. 또한 다문화에 대한 이해를 통해 사회적 화합이 시급한 문제이다. 그러므로 이중언어교육을 통하여 학업 성취 능력 향상, 자아 정체성 확립, 소수와 다수의 차이를 인정하고 이해함으로써 사회적 화합을 도모하는 방향으로 다음과 같이 이중언어교육의 목표를 설정하고자 한다.

- (가) 이중언어교육을 통하여 학업 성취 능력의 향상을 도모한다.
- (나) 소수와 다수의 차이를 이해하고 인정한다.
- (다) 이중언어교육을 통해 자아 정체성을 확립한다.

2.4. 이중언어교육의 현황

(1) 제도적 측면

제도적으로 다문화가정의 언어를 인정하고, 사용을 보장한다는 것은 그들을 배려하고 인정한다는 점에서 매우 중요하다. 유네스코(UNESCO)에서도 매년 2월 21일을 ‘국제 모국어 날’로 지정하여 모국어 사용을 장려하며 모국의 문화를 소중히 여기도록 하고 있다.

EU에서는 ‘모국어+2’프로그램을 사용하여 회원국으로 하여금 가능한 조기에 모국어 이외의 2개 언어를 사용할 수 있도록 교육할 것을 장려하고 있다. 이는 유럽의 시민들이 사회의 모든 영역에서 서로 간에 의사교환을 원활히 할 수 있도록 모국어 외의 2개 외국어로 대화할 수 있는 능력을 갖추게 하는 것이다. 언어 소통의 어려움을 해소해서 경제 공동체 EU의 경제적인 효율성을 높이고자 하는 의도이다.

미국에서는 1964년 인권법 개정을 계기로 소수 민족과 문화적 다양성에 대한 존중의 일환으로 1968년 이중언어교육법과 1974년 교육기회 균등법이 제정되었다. 이후 이중언어교육이 법적으로 보호를 받게 되었다. 1970년대 카터 행정부에서는 외국어 정책을 적극적으로 추진하여 미국 고등학교에서 외국어 교육이 활기를 띠게 된다. 이로 인해 기존 외국어 과목이 확대되고 새로운 외국어 과목이 신설되었다. 외국어 학습시설에 대한 개선, 교재 개발, 외국어 습득을 위한 교수법 연구 등이 활발히 진행되기 시작하였다. 이때 한국어도 아시아권 언어로 일본어와 중국어의 뒤를 이어 외국어 과목으로 채택되었다(손호민, 1990; 이선근, 2007).

미국정부에서는 21세기에 대비한 초등학교(유치원 1년 포함)와 중, 고등학교의 외국어 교육의 발전을 위하여 1993년부터 1996까지 미국에서 가장 강력한 네 개의 외국어교육협회에 의뢰하여 초중고등학교의 외국어교육 목표와 교육내용의 기준을 개발하게 하였다(손호민, 1990). 외국어 교육과정

의 다섯 가지 목표를 5C로 규정한 것은 우리에게 잘 알려져 있다. 의사전달(Communication), 문화 터득(Cultures), 다른 학과목과의 연계(Connections), 비교(Comparisons), 다문화 사회에의 참여(Communities)가 그것이다.

(2) 이중언어교육 방법

이중언어교육 방법의 분류는 여러 가지가 있지만 Dicker(1992; 백종학, 심진영, 1993 재인용)가 보인 미국의 다섯 가지 이중언어교육의 방법을 살펴볼 수 있다.

(가) 전환성 이중언어교육(transitional bilingual education)

소수 언어계 아동들을 위해 고안된 방법으로 학습자가 이미 알고 있는 언어를 도구로 영어를 가르치되 일단 영어를 습득하고 나면 학습자의 기존 언어는 버려야 한다. 이민자들을 가능하면 빨리 미국의 주류 사회에 흡수시키고자 하는 정책 입안자들의 지지를 받고 있는 교육 방법이다.

(나) 유지성 이중언어교육(maintenance bilingual education)

이 역시 소수 언어계 아동을 위해 고안된 방법이지만, 전환성 이중언어 교육과 다른 점은 모국어를 유지하면서 영어를 습득하도록 하는 데 목적을 둔다는 점이다. 이중언어 사용에 따른 인지 발달과 자기 민족에의 자부심 확산 등 이로인한 점이 있으나 보통 등한시되고 있다.

(다) 캐나다식 영어, 불어 이중언어교육(the French Canadian immersion mode)

다수 언어계 아동들이 제2언어를 습득하는데 유용하게 고안된 방법으로 미국 내 몇몇 학교에서 모방 실시되고 있다. 모든 언어학습은 제2언어로 이루어지며, 영어와 불어의 읽고 쓰는 능력을 같은 수준으로 향상시키는 데 목적을 둔다.

(라) 병행성 이중언어교육

소수 언어계 아동과 다수 언어계 아동을 한 자리에 섞어 놓고 두 언어를 함께 학습 수단으로 쓰는 방법이다. 아동들은 상호 관계에서 효과적으로 이중언어를 구사하게 된다. 현재는 실험적 단계이지만 아주 유망한 방법으로서 양측 아동들의 부모가 상대방에 대하여 편견이 없어야 가능하다.

(마) 외국어 교육

유년시절부터 외국어에 노출시키는 교육이다. 제2언어의 습득이 개인 차원에서는 사회생활 및 직업 활동에 유리하고 국가 차원에서는 다른 나라와의 정치 경제적 관계를 향상시킨다고 믿고 시행하는 교육 방법이다. 그러나 소수 민족 언어는 외국어 학습 대상에서 제외시키고 있는 실정이다.

이상 열거한 다섯 가지 방법 중 미국에서 가장 보편적으로 행하고 있는 것은 전환성 이중언어교

육이다.

(3) 이중언어교육 수용의 긍정적 입장

영어가 세계 무대에서 주요 언어로 쓰이고 있는 것에 대해 우려하는 목소리도 많다. 신창용(2006)에서는 영어가 링구아 프랑카로 군림하는 것은 언어적 다양성을 좌초시키는 획일화된 언어 제국주의를 낳고 국제 사회의 고른 발전에 불균형을 초래한다고 비판하고 있다. 언어는 의사소통의 도구 뿐만 아니라 가치를 표현하고 사고를 규정하는 도구이기도 하다. 영어가 세계 사회의 링구아 프랑카로 군림하는 것은 영어가 가지고 있는 가치관을 은연 중에 무비판적으로 수용하게 만드는 결과를 가져올 수 있다. 따라서 다원주의 사회의 실현을 위해서 소수 언어를 인정하고 세계 무대에서 고루 쓰이도록 하는 것이 중요하다고 지적하고 있다.

모든 학자가 이에 동의하는 것은 아니다. 소수민족 언어에 노출될수록 주류사회의 언어를 배우는 것이 늦어지거나 소수언어를 유지하려는 경향이 드러나면서 주류사회의 적응을 느리게 할 수 있어 부작용이 있다는 주장을 하기도 한다. 또한 국가 존립 차원에서 단일언어교육을 하여 통합에 초점을 두어야 한다고 논의하고 있다(May, 2005). 이 문제는 우리 사회에서 최근 논쟁이 되었던 영어 조기 교육 문제와도 연관이 있다. 한국어를 능숙하게 하지 못한 상태에서 영어조기 교육을 하면 언어의 혼란을 가져와서 한국어를 배우는데 어렵다고 주장하는 사람들과도 같은 맥락이라고 할 수 있다. 이 논의는 한 두차례의 논쟁으로 끝날 간단한 문제가 아니다.

이중언어교육이 전적으로 긍정적이고, 단일언어교육이 전적으로 부정적인 것만은 아니다. 어느 것이나 양면이 존재하기 마련이다. 그러나 단일언어교육을 주장하는 사람들은 이중언어교육의 파급효과를 간과한 것이다. 이중언어교육 수용에 대한 긍정적 입장은 이중언어교육의 필요성으로 확고해진다.

(가) 엄마의 언어로 육아를 하는 것이 중요하다.

엄마의 언어는 모유와 같은 것이다. 양육을 하는 엄마는 자신에게 가장 자신 있고 언어적 경험이 풍부한 언어로 육아를 할 권리가 있다(박정은, 2007:84). 외국인 엄마들이 한국에서 육아를 할 때에 사용하는 언어는 한국어 교육과는 전혀 다른 차원의 문제이다. 엄마의 철학(사고 방식)에는 온갖 문화요소가 배어 있다. 엄마에게 가장 자신 있는 언어로 아이를 교육할 때에도 충분하지 못하다고 느낄 때가 많은데 결혼이민자인 외국인 엄마가 언어적 경험이 부족한 현지어인 한국어로 충분히 만족스러운 교육을 할 거라고 기대하기 어렵다. 예를 들어, 한국어를 제2언어로 사용하여 한국어에 능숙하지 못한 엄마와 한국어를 모어로 사용하는 엄마의 아이 양육을 비교해 보자. 아이를 데리고 공원을 지나가다가 “빨간 꽃이 있네. 이게 빨간 꽃이야.”라고 얘기해 주는 엄마와 “빨간 꽃이 있네. 이게 장미라는 꽃이야”라고 얘기해 주는 엄마가 사용한 간단한 문장에서도 어휘 면에서 차이가 있다. 어떤 표현을 듣고 자라느냐의 문제는 아이의 사고의 폭에 큰 영향을 준다. 이상한 나라 앨리스에 나오는 장미 이야기, 장미 축제 이야기, 우리나라를 대표하는 꽃 이야기 등을 얘기해 주는 엄마와 한국어 능력이 부족하여 빨간 꽃이라는 표현 외에 세부적인 이야기를 전해주지 못하는 엄마를 둔 아이의 교육 정도는 어렸을 때부터 차이가 나게 마련이다.

특히 감정 표현이나 추상적인 것에 대한 표현은 한국어가 능숙하지 않는 부모에게는 더욱 어려운 문제이다. 아동기에 정의적 영역에 대한 감각을 키워줘야 한다는 교육학적 이론에 근거하여 볼 때 한국어에 능숙하지 않는 표현상의 어려움은 아이들의 감성지수를 키워주는 어려움과 직결된다.

(나) 모어는 자녀와 문화적 공감대를 형성하게 해 준다.

엄마의 언어를 알아야 아이가 커서라도 엄마 가족과 소통 관계를 유지할 수 있다. 가족 구성원의 한 사람임을 알게 하는 것이 바로 엄마의 언어, 모어일 것이다. 국제결혼을 해서 남편의 나라에 살고 있고 자녀들이 엄마의 언어를 습득하지 못한다면 국제결혼 이민자는 말 그대로 출가외인(出嫁外人)이 되어버린다. 다문화가정의 자녀 역시 엄마 가족과는 소통이 단절되는 것이다.

결혼이민자인 여성이 자신의 의지와 관계없이 남편이나 시댁가족의 강압적인 결정으로 익숙하지 않은 한국어로 아이를 키운다면 한정된 한국어로 아이를 키울 수밖에 없다. 시댁 가족들은 결혼이민자 여성이 한국어를 더 잘 해야 한다고 종용할 뿐 그들의 언어와 문화는 결코 인정하려 하지 않는다. 그러나 언어는 문화적인 공감을 추구하게 하는 것이고, 깊이 있는 양질의 의사소통을 하게 하는 것이다. 양육을 담당하는 엄마가 알고 있는 모든 것을 다 편하게 표현할 수 있고 가장 자신있게 구사할 수 있는 언어가 아이에게 질적인 언어이다. 장차 커서 아이가 취직을 하는 데 도움이 되는 언어를 질적인 언어라고 하지 않는다. 엄마와 깊은 소통 관계를 맺은 아이는 엄마로부터 언어에 대한 절대적인 감각을 충분히 익혔기 때문에 한국어를 제대로 구사하지 못하더라도 시간이 지나면 한국어를 유창하게 습득할 수 있다.

(다) 모어는 자녀의 지능 발달, 학습능력 발달에 영향을 준다.

이주가정에서 부모들이 아이들에게 현지어로 사용언어를 바꾼 경우, 부모의 현지어 실력이 모어와 같은 정도로 높지 않으면, 오히려 아이들의 지능 발달과 학습능력에 좋지 않은 영향을 끼칠 가능성이 있다(박정은 2007:97). “어른이 아이와 어느 정도 대화를 나누는가?” “아이가 말을 꺼낸 화제에 대해 어른이 어느 정도 발전시켜서 이야기할 수 있는가?” 하는 것이 아이의 학습능력 발달에 결정적인 요인으로 작용한다. 인지능력과 학습능력은 두 언어간의 전이, 즉 두 언어는 상호관계가 있으므로 가정에서 충분한 대화가 이루어진다면 언어는 꼭 현지어가 아니어도 상관이 없다. 이중언어 관점에서 본다면 엄마의 현지어 구사능력에 관계없이 아이와 의사소통을 할 때에 자신에게 가장 자신 있는 언어, 모어를 사용하는 것이 아이를 위해서도 가치 있는 일이다.

(라) 이중언어는 중요한 자원으로 사회에 공헌할 수 있다.

이미 세계 여러 나라에서는 언어를 하나의 자원으로 보고 각 지역의 소수집단의 언어를 지키고 발전시키기 위해 노력하고 있으며, 이에 대한 기초연구도 세계적으로 이루어지고 있다.

미국의 경우, 주목할 것은 계승어(heritage language)교육에 대한 강화로 경제적 부담이 큰 것이 아니라, 영어 단일언어주의에 의해 생기는 경제적 부담이 더 크다는 사실이다. 외국어교육을 위해 교사를 채용하고 수업시간을 확보하고 교육예산의 일부를 할애해도 교육을 받은 학생들의 외국어 유창성과 정확성은 가정에서 배운 아이들과 비교했을 때 떨어진다(박정은 2007: 106). 국제결혼가정

과 외국인 근로자 자녀들의 모어교육에 신경을 써서 이중언어교육을 통한 인재 육성이 필요하다.

2.5. 이중언어교육에 대한 결혼이민자의 의식 조사

결혼이민자 29명을 상대로 이중언어교육에 대한 의식이 어떠한지 설문조사를 통해 알아보았다. 서면과 대면 설문조사를 병행하였으며, 한국어로 답하기 어려워하는 필리핀인은 영어로 답하는 것을 허용하였다. 그 중 응답 내용이 부실한 일부 설문지를 제외하고 27부를 분석하였다. 설문 대상은 전주교대에서 실시하고 있는 한국어 수업 및 외국어 강사 양성 과정에 참여한 결혼이민자이다. 캄보디아인, 일본인, 중국인, 필리핀인을 상대로 한 설문이었으며, 각 나라별 인원 비율은 조정하지 않았다.

최종 분석 대상에 포함된 결혼이민자의 특성은 다음과 같다.

<표2> 조사대상 결혼이민자 정보 (단위: 명, %)

국 적	중국	11(40.7)	한국체류 기간	1년 미만	1(3.7)
	필리핀	8(29.6)		1-2년 미만	5(18.5)
	일본	7(25.9)		2-4년 미만	4(14.8)
	캄보디아	1(3.7)		4-6년 미만	6(22.2)
연 령	21-25세	1(3.7)		6-8년 미만	0(0.0)
	26-30세	8(29.6)		8-10년 미만	5(18.5)
	31-35세	6(22.2)		10-12년 미만	3(11.1)
	36-40세	7(25.9)		12년 이상	3(11.1)
	41세 이상	5(18.5)	결혼 전 한국어 학습	있음(조선족)	3(11.1)
		약간 있음		11(40.7)	
			없음	13(48.1)	

*결측치를 제외한 수치로 배경 변인별 총계가 일치하지 않음

설문 문항은 연구자의 문제 의식을 반영한 문항으로 구성하였다. 설문의 주요 내용은 다음과 같다.

조사 영역	조사항목	문항수
배경 정보	이름, 국적, 나이, 한국 체류기간	4
한국어 학습에 대한 정보	결혼 전 한국어 학습 입국 후 한국어 학습 한국어 학습에 대한 가족의 협조 가족과의 한국어 의사소통 어려움	4
자녀와의 의사소통 문제	자녀의 나이 자녀와의 의사소통 방식 자녀와의 한국어 의사소통 어려움	3
이중언어교육에 대한 태도	자녀와 모어로 의사소통 할 의사 모어를 가르칠 의사 모어의 사용 여부	3

설문조사 내용을 소개하면 다음과 같다⁶⁾.

캄보디아인(프○ 잔○니, 29세, 2년 6개월 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 일주일에 2시간씩 여성의 전화, 군산건강지원센터에서 한국어 2년간 공부함.
2. 아이와 한국말로 이야기합니다. 가능하면 영어이나 우리나라말로 이야기합니다.
(→가능하면 영어나 캄보디아어로 이야기합니다.)
3. 집에서 가족들이 저에게 매일같이 한국어 이야기하고 제가 몰라 단어를(→모르는 단어의 뜻을) 알려 줄 수 있도록(→알려줍니다.) 그대(→그때) 제가 아마도 한국어하고 한국말을 잘 할 수 있어요.(※한국어와 한국말을 구별하지 못함.)
4. 모어로 대화하고 모어를 가르칠 생각이 있다.
6. 아이와 한국어로 말할 때 어려운 점은 한국어 발음 부분이다.
7. 한국 가족과 한국어 말할 때 어려운 점은 한국어 발음 부분과 문법 부분이다.
8. 한국어 공부할 때 캄보디아 친구 만나 일주일 1시간정도 모어를 사용한다. 통화할 때, 캄보디아 친구 만날 때 모어 사용함.

필리핀인(도○ 카○트로, 33세, 8년 6개월 체류, 결혼 전 하루에 2시간씩 40일간 한국어 배움)

1. 교육기관에서 일주일에 2시간씩 5개월간 한국어 공부함. 그리고 말마다 30분씩 스스로 공부함.
2. 8살, 6살 아이와 한국어와 영어를 주로(많이) 사용하여 말하고, 타갈로그어는 조금 사용하여 이야기함.
3. 한국어를 배우는 데 8살 딸 아이가 도와줌.
4. 영어와 타갈로그어(모어)를 아들과 딸에게 가르치고 싶다. 왜냐하면 언어가 중요하기 때문이다.
5. 영어와 타갈로그어, 한국어를 다 가르치고 싶다.
6. 우리 딸이 단어의 뜻을 물어볼 때 어렵다. 그래서 내가 모르는 단어일 경우에는 그 뜻을 사전에서 함께 찾아본다.
7. 가족과 한국어 말할 때 발음이 어렵다.
8. 일주일에 한번 1시간씩 고국 친구와 영어, 타갈로그어로 대화를 한다.

필리핀인(제○스 비○테, 23세, 1년 3개월 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음.)

1. 한국에 와서 1년간 한국어 배움
2. 1살 아이와는 한국어, 영어로 이야기 한다.
3. 가족들은 한국 문화를 나에게 가르쳐준다. 경제적 문제가 발생했을 때는 나를

6) 논문으로 게재할 때에는 설문 내용을 더 자세히 분석한 후 부록으로 처리할 예정이다.

- 소외시키지만, 다른 일은 약간 도와준다.
- 남편과 친척들이 한국어를 말하기 때문에 나는 아이에게 영어로 말하고, 영어를 가르칠 것이다.
 - 영어가 매우 중요하니까 영어를 가르칠 것이다. 시어머니, 시아버지, 시할머니 등과 같이 사니까 우리 아이가 한국어를 배우는 데는 문제가 없다고 생각한다.
 - 아이가 어려서 아직 문제 없다.
 - 남편이 나와 조카에게 한국어를 가르쳐준다.
 - 날마다는 아니지만 5시간 정도 고국 친구를 만난다. 필리핀어(타갈로그어)와 한국어로 이야기한다.

필리핀인(제○ 김, 29세, 4년 5개월 체류, 결혼전 한국어 배운 적 없음.)

- 처음에는 남편이 한국어 가르쳐주고 때때로 스스로 공부함. 2달 정도 교육기관에서 배움. 한국어를 더 잘 하기 위해 계속적으로 배우고 있다. 좀 힘들기는 하지만, 이 교육기관과 같은 곳에서 공부하는 것이 한국어 배우는 데 도움이 된다. 수업이 재미있다. 선생님들이 잘 가르치고, 친절하다.
- 4년 9개월된 딸과 2년 된 딸과 한국어와 영어로 이야기 한다.
- 내가 어려워하는 한국어가 있을 때 남편이 영어를 약간 사용하여 알려주거나 신체언어를 사용하여 알려주기도 한다. 또 전자 사전을 사용하여 알려주기도 한다.
- 아이와 의사소통하기 위해 가르칠 언어는 한국어이다. 그러기 위해서 내가 한국어 실력을 향상시킬 필요가 있다. 때때로 타갈로그어를 사용한다.
- 아이들이 필리핀에 갈 것을 대비하여 아이들에게 나의 모국어인 타갈로그어를 가르치고 싶다. 그래야 나의 친정 가족과 타갈로그어로 이야기 할 수 있을 것이다. 또한 영어도 매우 잘 가르치고 싶다. 영어는 세계적인 언어이기 때문에 어디에서나 소통이 될 수 있는 언어이다.
- 아이와 한국어를 말할 때 발음과 문법 면에서 어렵다. 한국어로 말하기 어렵다고 느낄 때 영어나 타갈로그어로 말한다. 특히 화가 났을 때는 영어나 타갈로그어로 말한다.
- 문장 만드는 것과 발음이 어렵다.
- 고국 친구와 많은 시간을 보낸다. 그리고 외국인 특히 필리핀 사람들을 찾고 그들을 돕기 위해 많은 활동을 한다. 영어로 대화를 한다. 단지 자유를 위해 이 일을 한다.

필리핀인(엘○라지 아○리아노, 40세, 9년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음.)

- 한국에 오기 전에는 텔레비전에서 한국어를 들어보기는 했다. 한국에 와서 한국어를 배웠으며, 지금도 주변의 사람들과 아들로부터 한국어를 배우고 있다.
- 8살 된 아들과는 영어와 한국어 둘다를 사용하여 이야기한다.

3. 남편은 천천히 말해주려고 노력하고 때때로 몸짓을 사용하여 말해주려고 한다.
4. 나는 영어를 완벽하게 말한다. 그래서 영어와 한국어, 타갈로그어를 우리 아들이 배웠으면 좋겠다. 나는 아들에게 이것들을 가르치기 위해 최선을 다하고 있다.
5. 아이가 영어와 한국어를 잘 말할 수 있기 때문에 타갈로그어와 중국어를 배우게 하고 싶다.
6. 아이와 한국어를 말할 때 발음과 문법 면에서 어렵고 특히 존대말을 알려주기가 어렵다.
7. 어휘와 발음이 어렵다.
8. 일주일에 2-3시간 정도 고국 친구와 만난다. 간혹 1시간 정도 만날 때도 있다.

필리핀인(로○나, 33세, 5년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 하루에 2시간씩 이민자를 위한 교육 센터에서 1년간 한국어를 배웠다.
2. 5살 된 딸과 한국어로 말한다.
3. 가족들이 한국어 배우는데 특별히 도와주는 것 없다.
4. 우리 아이가 한국어와 영어를 동시에 잘 말할 수 있기를 원한다.
5. 우리 딸이 영어를 유창하게 말하도록 가르치고 싶다.
6. 가끔씩 아이가 한국어로 말하는 것을 이해하지 못할 때가 있다. 딸에게 내가 영어로 말할 때 더 편안함을 느낀다. 특히 사랑, 칭찬, 화난 것을 표현할 때는 영어로 한다.
7. 가족들이 어려운 어휘를 사용하거나 빠르게 이야기 할 때 한국말을 못 알아들을 때가 있다.
8. 고국 친구를 만날 때는 영어와 타갈로그어를 사용하여 이야기 한다.

필리핀인(수○오 씨○로 마○에, 28세, 4년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 결혼해서 2년 동안에는 집에만 있었다. 2년이 지나자 남편이 마침내 내가 한국어를 배울 수 있도록 공공기관에 나가는 것을 허락해 주었다. 무료로 한국어를 배운지 2년이 되었다. 월, 수, 금요일 반에 2시간씩 한국어를 배우러 나오게 되었다.
2. 아이는 25개월 된 딸이 있다. 딸과는 한국어와 영어로 이야기 한다.
3. 내가 한국어를 배울 수 있도록 가족들이 경제적으로 돕고 있다.
4. 우리 딸은 영어보다 더 빨리 한국어를 배우는 것 같다.
5. 한국어보다 영어를 더 많이 가르치고 싶다.
6. 단어 수준으로 이야기 하기 때문에 아직 어려움이 없다.
7. 가족들이 사투리로 말할 때, 너무 빠르게 말할 때 한국어를 이해하기 어렵다.
8. 날마다 1~2시간 정도 고국 친구와 모어로 얘기한다.

필리핀인(레○빅 큐 바○퀘즈, 35세, 4년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. ○○시 결혼이민자가족지원센터에서 한국어를 3년동안 배우고 있다. 일주일에 두 번(월요일, 수요일) 2시간씩 한국어를 배우고 있다.
2. 딸은 4살, 아들은 21개월이다. 아이가 태어날 때부터 영어를 사용하여 의사소통을 한다. 아이들은 아빠에게서 또 어린이집에서 한국어를 배운다. 아이들과 이야기 할 때는 어쩌다 내가 한국어를 사용하기도 한다. 그러나 그것은 흔한 일이 아니다. 나중에는 타갈로그어를 가르칠 것이고, 아이들이 중학생이 되면 중국어 일본어를 가르칠 계획이다.
3. 제가 한국에 왔을 때 저는 한국말을 몰랐습니다. 남편이 열심히 한국어를 가르쳐주었어요.
4. 아이들과 모어로 대화할 생각이 있습니다.
5. 영어는 지금 가르치고 타갈로그어는 나중에 가르칠 생각입니다.
6. 아이와 한국어로 말할 때 사투리와 한자가 어려워요.
7. 가족과 한국어로 말할 때 사투리와 한자가 어려워요.
8. 필리핀 친구를 만날 때마다 하루에 3시간 정도 모어를 사용하고 있어요.

필리핀인(마○리나 소○, 38세, 2년 10개월 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 월요일, 수요일 2시간씩 한국어 배우고 있어요.
2. 2살 된 딸과는 한국말을 사용하여 대화를 하지만 영어를 더 많이 사용하고 있다.
3. 남편은 경제적인 면에서 돕고 있다.
4. 아이와 영어로 대화할 생각 있습니다. (연구자 주: 타갈로그어는 언급하지 않고 있다.)
5. 아이에게 한국어보다 영어를 더 많이 가르치고 싶다.
6. 아이와 한국어로 대화하기 어려울 때는 영어로 대화한다.
7. 가족과 한국어로 대화하는 것이 나에게는 너무 어렵다. 가족이 사투리를 사용하고, 너무 빨리 말하기 때문에 의사소통하기가 어렵다. 또 한글도 어렵다.
8. 1시간이나 2시간정도 친구와 만나서 타갈로그어로 이야기 한다.

일본인(기○라 마○미, 43세, 11년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 한국에서 시간 있을 때마다 집에서 독학
2. 아이가 없지만, 아이와 일본어, 한국어로 말할 것 같다.
5. 아이가 있다면 일본어를 가르칠 생각이 있다.
7. 말만 알고, 자세한 뜻을 모르기 때문에 오해가 생길 수 있다.
8. 일주일에 1~2시간 정도 일본 친구와 이야기 한다.

일본인(노○나가 계○꼬, 30세, 8년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 이화여자대학교 어학원에서 하루 2-3시간씩 공부한 적 있음
2. 7세 아들은 한국어를 사용하고, 일본어를 알아듣고, 일본어로 말하기도 한다.
3. 5세 아들은 한국어를 사용하고, 일본어는 말하지 못한다. 하지만, 일본어와 한국어를 구별할 수 있고 그 차이를 알고 있다. 아이와는 한국어와 일본어를 사용하여 이야기 한다.
4. 한국어를 배우는 데 가족이 별 도움 주지 않는다.
5. 아이와 일본어로 대화하고 있다.
6. 아이에게 일본어(모어)를 가르칠 생각이 있다. 학교에서 일본어반 있다면 보내고 싶다.
7. 아이와 한국어 할 때 내가 맞는 단어를 사용하는지 걱정이 된다. 틀린 말을 가르치고 있지는 않나라고 염려될 때가 있다.
8. 제가(→내가) 하고 싶은 말을 제대로 전달했는지 걱정이 된다. 발음이 어렵다. 이름, 주소, 전화번호를 말할 때 상대방이 잘못 알아들을 때가 있다.
9. 이틀에 한번 3시간 정도 일본 친구와 일본어로 이야기 한다.

일본인(이와○끼 사○미, 39세, 10년 체류, 결혼 전 가나다라 정도 한국어 조금 배움)

1. 한국에 와서 집에서 하루 30분씩 한국어 배움.
2. 10세 아들과 7세 딸과 한국어로 이야기 한다. 집에서 아이들에게 받아쓰기, 일기 쓰기를 시키고, 책 읽게 하여 한국어 지도하고 있다.
3. 아이와 일본어로 대화 할 생각 있다.
4. 아이에게 일본 문자(히라가나)를 가르치고 있다.
5. 발음이 안 좋아서 아이가 못 알아들을 때 있다. 이야기 하고 싶은 것을 정확하게 전달하지 못한다. 아이들의 나이가 많아질수록 하고 싶은 말을 정확하게 전달하는 것이 더 어려워진다.
6. 서로 알아듣지 못할 때 불편하다.
7. 하루 10분 정도 일본어 사용한다.

일본인(나○요시 가○리, 37세, 9년 6개월 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 일본어-한국어 책 사서 한국어를 혼자 집에서 공부함.
2. 9살 아들과 6살 딸이 있는데, 한국어와 일본어를 섞어 이야기 한다. 아이들의 일본어 실력은 히라가나 혼독할 수 있을 정도이다.
3. 한국어 배우는데 가족들이 특별히 도와주는 것 없다.
4. 일본어로 대화하고 있다.
5. 아이들이 지금은 히라가나만 읽을 수 있다. 3년마다 일본에 가서 말해보게 하고 관심을 가지게 하고 있다. 국제적인 아이로 키우고 싶다.

6. 높임말 가르칠 때, 숙제를 지도할 때, 한국어로 자세히 설명해야 할 때 한국어가 어렵다. 발음이 안 좋아서 어렵다.
8. 친구와 만났을 때나 친구와 전화할 때 등 하루 1시간 정도 일본어 사용한다.

일본인(하○야 다○코, 42세, 13년 체류, 결혼 전 일본어로 된 한국어 책 보고 독학)

1. 결혼 전에 민단(일본에 건너간 조선족이 만든 단체임)에 계신 한국 선생님을 찾아가서 가끔 만나고 제일 교포가 한국어 배울 때 함께 가끔씩 한국어 배움. 한국에 와서는 하루에 2시간씩 일주일에 1번 정도 4개월 동안 종교 단체에서 한국어를 배움.
2. 12살, 11살 아이와는 한국어로 이야기 한다.
3. 내가 틀린 말을 썼을 때 가족들이 고쳐준다.
4. 아이와 일본어로 대화할 생각이 있다.
5. 아이가 어렸을 때 일본어를 가르치려고 했는데, 아이가 말이 너무 느렸기 때문에 에 시부모님께서서는 제가 한국어로 말하기를 원하셨습니다.
6. 제가 언어능력이 부족하여 표현하는 적당한 말이 부족하다고 느낍니다.(한국어 능력이 부족하여 적당한 말을 구사하지 못할 때가 있다.)
7. 지금은 많이 편찮아졌지만 사투리를 많이 쓰실 때 알아듣기 힘듭니다.
8. 일주일에 2시간 정도 일본어를 사용한다.

일본인(아○카와 미○, 42세, 15년 체류, 결혼 전 1년 정도 학원에서 한국어 배움)

1. 일본어로 해석된 한국어 교재로 하루에 1~2시간 정도 독학했다.
2. 13살, 10살, 8살, 6살, 3살 아이가 5명입니다. 아이들과는 한국어로 이야기 하고 약간 일본어(인사말)를 사용하기도 함.
3. 일상생활 속에서 대화하면서 모르면 묻고 가족들이 답을 해주는 정도로 한국어를 가족에게서 배운다.
4. 아이들과 일본어로 대화를 하고 있다.
5. 가정에서도 하고, 학원, 학습지, 학교 등을 이용하여 체계적으로 일본어 교육을 시켰으면 좋겠다.
6. 제가 어휘력, 표현력 부족으로 정확한 의사표시를 하지 못하는 점이 어렵다. 아이들이 사용하는 단어를 몰라서 아이들 말을 이해하기 어려울 때 있다.
7. 못 알아들을 때 답답하고, 마음 속에 자세한 내용 등 말이 안 통할 때 답답하다.
8. 고국 친구를 만날 때나 전화통화 할 때 하루에 1~2시간 정도 일본어 사용한다.

일본인(요○다 미○요, 44세, 12년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 혼자 책을 보고 배웠다. ○○대학교 한국어 프로그램에 처음 참석했다.

- 11살, 10살 아이들과는 한국어로 이야기 한다. 화날 때도 한국어를 사용한다.
- 가족들이 한국어 배우는 데 특별히 도와주는 것 없다.
- 아이들에게 일본어로 대화할 생각이 있다.
- 아이에게 일본어를 가르칠 생각이 있다.
- 가족들의 말을 못 알아들을 때 어렵다.
- 고국 친구와 전화할 때 또는 만날 때 일본어 사용한다.

중국인(장○, 34세, 5년 체류, 결혼 전 3개월간 한국어 배움)

- 결혼하기 전에 3개월 동안 학원에서 일주일 2~3번 1시간씩 한국어 배움. 중국어 해설이 있는 한국어 기초 책과 테이프를 혼자 많이 공부했다. 한국에 와서는 생활 중에 한국어 배웠다. 2008년부터 이주여성지원센터의 선생님이 집에 와서 가르쳐준다. 일주일에 2번 두 시간씩 와서 가르쳐준다.
- 5살(정확하게는 45개월) 된 아이와는 한국말로 이야기 한다.
- 가족들과 이야기 할 때 내가 틀린 말하면 그때그때 가족들이 고쳐준다.
- 아이와 중국어로 대화할 생각이 있다.
- 아이에게 중국어를 조금 가르치고 싶어요.
- 아이가 어린이집 다닌다. 아이가 말하는 것 중에서 엄마인 내가 모르는 단어가 많다.
- 가족과 한국어 말할 때 어려움 거의 없다.
- 중국어를 사용할 때가 거의 없다. 친정에 전화할 때 조금 사용한다.

중국어(오○, 32세, 1년 1개월 체류, 결혼 전 2개월동안 한국어 배움)

- 한국에 와서 아시아 학교에서 월, 수, 금요일 오후 2시간씩 한국어 배움.
- 아이가 없다. 아이가 있다면, 중국어와 한국어로 이야기 할 거예요.
- 한국에 처음 왔을 때 형님하고 학교에 같이 가서 한국어를 배웠다.
- 아이가 생기면 중국어로 대화할 생각이 있다.
- 아이가 생기면 중국어를 가르칠 생각이 있다.
- 아직 아이가 없어서 모르겠다.
- 사투리는 어렵다.
- 학교에 가서 공부할 때 친구들이랑 중국어로 말한다. 친구 집에 놀러가서 중국어를 사용하기도 하고, 중국인 친구나, 엄마, 아빠와 전화 통화(2주에 1시간 정도)할 때 중국어를 사용한다.

중국인(김○, 39세, 5년 체류, 결혼 전에 한국어 배움, 조선족임)

- 한국에 와서 특별히 한국어 배운 적 없음.
- 3살 아들과는 한국어만 사용하여 이야기함.

4. 아이가 조금 크면(5살이나 6살쯤) 중국어로 대화할 생각입니다. 아직은 중국어로 대화하지 않아요.
5. 5살이나 6살쯤 중국어를 가르칠 생각입니다.
6. 아이와 한국어 할 때 어려움 없습니다.
7. 처음 2년 동안 사투리를 몰라서 언어소통이 안 될 때가 있었지만 지금은 별다른 어려움이 없습니다.
8. 매일 중국어 사용합니다.

중국인(등○연, 28세, 2년 체류, 결혼 전 한국어 배운 적 없음)

1. 한국에 와서 ○○대학교에서 하루 4시간씩 한 학기 배웠어요.
2. 4개월된 아이와는 한국말로 이야기 합니다.
3. 시아버지가 한국어 선생님입니다. 그래서 한국어를 가르쳐줘요.
4. 아이와 중국어로 대화할 생각이 있어요.
5. 아이에게 중국어를 가르칠 생각이 있어요.
6. 발음이 어렵다.
7. 한국의 가족과는 문화차이 때문에 어렵다.
8. 남편이 중국어를 할 수 있으니까 중국어를 사용하여 말하기도 한다. 지금은 한국말로 많이 얘기한다.

중국인(조○홍, 45세, 1년 6개월 체류, 결혼 전 2개월간 한국어 배움)

1. 한국에 와서 ○○대학교에서 2개월간, 아시아센터에서 2개월간 한국어 배웠어요. 지금은 ○○대학교에서 취업교육 2개월간 배우고 있어요.
2. 재혼인데, 아이가 없어요.
4. 남편이 한국어 가르쳐줘요.
7. 문화 차이로 어려워요.
8. 남편이 중국어를 말할 수 있으니까 항상 모어(중국어) 사용해요.

중국인(왕○핑, 29세, 1년 체류, 결혼 전 2개월간 한국어 배움)

1. 한국에 와서 하루에 세 시간씩 교육기관에서 한국어 배웠어요.
2. 아이가 아직 없다.
3. 이주여성센터에서 한국어를 배울 수 있도록 도와주었다.
7. 제일 어려운 것은 속에 있는 말을 표현할 수 없을 때이고, 문화차이(풍습의 차이)가 있을 때, 화날 때나 속상할 때 표현 못해서 어렵다.
8. 매일 1시간 정도 중국어로 대화를 합니다.

중국인(김○화, 37세, 10년 체류, 조선족이라 어려서부터 한국어 배움)

1. ○○대학에서 한국어 배웠다.
2. 9세 아들과는 중국어와 한국어로 대화를 합니다. 중국어를 집에서 가르쳐주려고 하니까 안 배우려고 하였다. 영어는 학교 친구들이 하니까 배우려고 하지만, 중국어는 학교 친구들이 배우지 않으니까 우리 아들도 배우지 않으려고 하였다. 그러다가 초등학교 방과후 교실에서 중국어반이 생겨 학교에서 중국어를 배우게 되면서 중국어를 배우려는 자세가 달라졌다. 다른 애들도 배우고 있다고 인식시키는 것이 도움이 되었다. 그러나 사실 방과후 교실 선생님의 중국어 발음은 엉망이다. 현재 집에서 아이에게 5개 병음과 21개 성모를 쓰도록 가르치고 있다.
3. 한국어는 스스로 배웠다. 가족들이 특별히 도와주지 않는다.
4. 아이와 중국어로 대화를 할 생각이 있다.
5. 아이에게 중국어를 가르칠 생각이 있다.
6. 아이와 한국어로 말할 때 어려움 없다.
7. 가족과 한국어로 말할 때 어려움 없다.
8. 중국 친구 만났을 때 매일 1시간 정도 중국어 사용한다.

중국인(왕○, 27세, 4개월 체류, 결혼 전 4개월동안 한국어 배움)

1. 하루에 4~5시간씩 3개월간 결혼이민자가족센터와 전주대학교에서 한국어 배움.
2. 아이가 없음. 아이가 생기면 한국말로 대화할 생각임.
4. 아이에게 중국어로 대화하고, 중국어를 가르칠 생각이다.
7. 아직 한국어 잘 못해서 가족과 소통 어려워요.
8. 한국어 배우는 학교에서 중국인과 자주 중국어로 대화합니다.

중국인 조선족(이○희, 36세, 8년 체류, 초등학교 1학년때부터 한국어 배움)

1. 한국에 와서 한국어를 배우지 않았다.
2. 8세 딸과 5세 딸과는 한국어로 이야기한다.
6. 영어로 된 외래어(한국어)가 어려워요.
7. 부모님과 존댓말, 남편과 아이들과는 영어로 된 외래어가 어렵다.
8. 중국어를 사용할 시간 별로 없다.

중국인(홍○숙, 35세, 1년 1개월, 결혼 전 1개월간 한국어 배움)

1. 오전에 하루 2시간씩 이틀 동안 한국어 배워요. 오후에는 집에서 혼자 2시간씩 공부해요.
2. 아이 없어요.
4. 아이와 중국어로 이야기하고 중국어를 가르칠 생각 있어요.
7. 단어 부족해요.

8. 하루 1~2시간 중국어 사용해요.

**중국인(허○애, 27세, 3년 10개월 체류, 결혼하기 전 2개월간 한국어 배움, 중국어학
원강사로 활약)**

1. 1주일에 2시간씩 3회 한국어를 공부한지가 1년 6개월이 되었다.
2. 3살 아이(한국 나이로 5살)와는 한국어로 주로 말하고, 중국어 말만 가르치고 있다.
3. 남편이 많이 대화를 해줌으로써 한국어를 배우고 있다. 남편이 한국 역사, 한국 사회에 대해서 많이 알려준다. 한국어 배울 때 처음에는 많이 어려웠고, 특히 높임말에 대해 남편이 설명 많이 해 줬다.
4. 아이와 모어(중국어)로 대화할 생각이고, 나중에 중국으로 유학을 보낼 생각이다. 돈 벌어서 중국에 가서 살든지, 아이가 중학교 때나 고등학교 때 중국에 보내서 친정부모가 돌보게 하고 유학을 보내고 싶다. 그 후에 **중국 관련 일 하면서 한국에 와서 살았으면 좋겠다.**
5. 학교에서 중국어(모어) 프로그램이 있으면 보내겠어요. 아이들이 선생님 말 잘 들으니까 보내고 싶어요. 학교 프로그램 없으면 학원이라도 보내고 싶어요. 엄마 말 안 들으니까 선생님의 도움이 필요하다고 생각해요.
6. 가족과 한국어 말할 때 처음에는 어려웠어요. 그러나 지금은 어려움 없어요. 단어가 틀려서 조금 어려워요. 페스티벌, 케이크 등 외래어가 어려워요. 미원을 중국말로로는 위수라고 해요.
7. 학원에서 가르칠 때 하루에 2시간 정도, 또 30분간 동생과 전화 통화할 때 중국 말 사용해요. 친정부모와는 조선말로 해요. 조선족들은 '-요' 안 붙여서 말해요. 예를 들면, 그게 무슨 말이야?처럼 어른들에게도 반말 사용해요. 가끔씩 제가 존댓말 사용 안 하면 조선말한다고 남편이 꾸중해요. 지금은 조선말과 한국어 자유자재로 구사해요.

설문 내용을 분석한 결과 결혼전 한국어를 학습한 경험이 '전혀 없다'고 응답한 사람이 48.1%이다. 한국어를 배운 적이 있다고 응답한 사람의 경우에도 '가나다라'를 알 정도, 1-3개월 정도 학습하였다고 응답하였다. 보편적으로 일본인들은 한국어를 못하여도 자녀에게 한국어로 말하려고 노력하는 경향이 있다. 물론 예외적인 상황은 있다. 반면에 필리핀인은 영어를 사용하여 의사소통을 하려고 하는 경향이 있다. 한국어를 못해도 크게 어려워하지 않는다. 필리핀인 엄마가 아이에게 영어로 의사소통을 하고, 영어를 가르치는 것에 대해 가족들도 긍정적인 호응을 하는 편이다. 그러나 필리핀인이 자녀에게 타갈로그어를 가르치거나 캄보디아인이 자녀에게 캄보디아어를 가르치는 것에 대해서는 가족들이 거부감을 느끼고 있었다. 타갈로그어나 캄보디아어는 배워야 쓸모가 없다는 반응을 보이는 것이다. 이중언어교육에 대한 필요를 의식하고 있는 결혼이민자가 가족을 설득하여 모어를 가르치려는 열의가 있는 경우에도 가족의 반대에 쉽지 않다고 얘기한다.

일본인과 중국인의 경우는 적극적으로 아이들에게 일본어나 중국어를 가르치기보다는 아이가 컸을 때 조금씩 가르치는 방식을 택하였다. 중국인 중 조선족은 한국어로 의사소통하는 데 어려움이 없으나 영어식 외래어나 문화의 차이에서 발생하게 되는 표현이 낯설다고 답하였다.

공히 발음과 단어 부분에서 한국어가 어렵다고 답하였고 자신의 감정이나 마음 속에 있는 말을 적절하게 표현하지 못할 때 어렵다고 답하였다. 또한 문화적 차이를 큰 어려움으로 답변하였다. 아이들의 나이가 많아질수록 하고 싶은 말을 정확하게 전달하는 것이 더 어려워진다고 하였다. 결혼 이민자가 한국어를 배우는 데 가족들이 특별한 도움을 주는 경우는 흔하지 않았다. 자연스러운 언어 환경에서 한국어를 배우거나 교육기관을 통해 한국어를 배우는 것으로 나타났다.

모어를 사용하느냐는 항목에 대해서는 대부분 고국의 친구들과 만나거나 고국에 전화를 걸었을 때 모어를 사용한다고 답변하였다. 간혹 남편이 결혼이민자의 모어를 사용할 수 있는 경우에 남편과 대화할 때 모어를 사용하기도 한다는 답변이 있었다.

3. 호주의 이중언어교육 정책

호주의 언어 정책에 대한 연구는 권순희(2006)을 들 수 있으며, 호주의 자국어교육에 대한 실태는 권순희(2001)에서 실라버스와 교과서 분석을 통하여 살펴볼 수 있다. 호주의 한국어 교육은 서혁(2004)에서 정책 차원에서 살펴볼 수 있다. 호주의 사회과 수업을 통하여 교실 수업 활동을 관찰하고 있는 조영달(2004)은 일반론적인 논의이고 다문화 교육에 대한 논의는 아니다.

호주에서 이중언어교육은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. ESL로서의 영어교육과 소수언어보호 정책에 따른 소수언어교육과 학교에서의 영어교육, 그리고 다문화 교육정책에 따른 이중언어교육⁷⁾이 그것이다. 이를 한국에 적용해 본다면 외국어로서의 한국어교육과 소수언어교육(계승어 교육), 다문화 이해를 위한 외국어교육, 국어교육 등에 적용할 수 있다.

3.1. 호주의 영어교육(자국어 교육)

권순희(2006)에서는 호주의 언어교육 정책을 영어교육과 이중언어교육 차원에서 심도있게 논의하고 있다. 호주의 영어 교육은 연령별로 구분을 두어 실시하고 국가에서 운영하는 지역별 교육기관과 민간에서 운영하는 지역별 교육 기관에서 이루어진다. 영어권이 아닌 곳에서 이민을 온 사람의 경우 성인과 학생으로 구분하여 국가에서 운영하는 제도화된 기관에서 영어교육을 실시한다. 성인의 경우는 시드니 내에 각 지역별로 이민자 어학원이라는 기관에서 영어 교육을 무료로 받을 수 있다. 학생의 경우는 정규학교에서 교육을 받기 전에 ‘랭귀지 스쿨’이라는 어학원에서 일정기간 영어 교육을 받은 후 학교 수업에 참여할 수 있다고 판단될 경우에 자격이 부여되고 정규학교로 이관된다. 이민자가 아니면서 호주에 체류하게 되는 외국인을 위해 우리나라 동사무소와 같은 기관인 카운슬에서 영어 교실을 운영하고 있다. 그밖에도 교회를 중심으로 외국인을 위한 영어 교실이 자율적으로 운영되고 있다.

외국인을 위한 영어교육 교재가 많이 발달되어 있어서, 강사들은 다양한 책을 복사하여 사용한다.

7) 각각에 대한 자세한 논의는 권순희(2001)에서 이미 밝힌 바 있다. 본고에서는 학교에서의 영어교육, 다문화 교육정책에 따른 이중언어교육만을 요약하여 소개하겠다.

특히 카운슬에서 운영하는 영어교실에는, 영어를 사용하는 나라에서 이민 온 사람들도 강사로 일하고 있다. 예를 들면, 인도에서 이민 온 사람들이 일정한 자격을 갖추면 영어 강사로 일할 수 있다. 성인을 상대로 한 영어 교육의 경우는 어린 아이를 돌보는 시설과 인원을 갖추고 있다. 민간에서 운영하는 교회의 영어 교육에서도 어린 아이를 돌봐주는 제도가 잘 되어 있다. 결혼하고 육아의 부담이 있는 여성들이 영어교실에 쉽게 참여할 수 있도록 배려를 하고 있는 것이다.

학생들이 랭귀지 스쿨을 거쳐 학교에 입학하게 되면, 학교에서 수준(레벨)별 영어교육을 받을 수 있다. 영어교육에는 이민자나 외국인이 선택할 수 있는 3가지 수준과 영어에 능숙한 이민자나 본국인이 선택할 수 있는 3가지 수준이 있다. 영어에 능통하지 못한 이민자나 외국인은 ESL, 기본 과정, 표준 과정 중에서 선택할 수 있으며, 영어에 능통한 이민자나 본국인은 표준 과정, 고급 과정, 최고급 과정 중에서 선택할 수 있다.

자신의 수준이 어떠한지에 따라 스스로 선택, 지원할 수 있으며 레벨 선택에 따른 불이익은 없다. 평가도 수준별로 이루어지기 때문이다. 학생이 필요하다고 요청하면 영어 도우미 교사의 도움을 받을 수 있다. 영어 도우미 교사는 다른 과목의 과제수행에도 도움을 준다.

3.2. 호주의 (소수 언어인) 한국어 교육 정책

호주에서는 이민자와 외국인 자녀에게 모국어에 대한 교육을 받을 수 있도록 소수 언어 정책을 병행하고 있다. 영어교육 제도 못지않게 소수 민족의 언어를 보호하는 정책을 사용하여 소수 언어인 한국어 교육에도 개방적인 배려를 하고 있다.

초등학교 때부터 제 2외국어를 선택하여 교육받을 수 있는 제도 아래 소수 민족의 언어도 선택할 수 있는 기회를 열어놓고 있다. 소수 언어 정책은 소수 민족만을 위한 정책이라기보다는 초등학교 때부터 전 국민이 제 2외국어를 배울 수 있는 기회를 통해서 다문화화를 이해할 수 있는 안목을 키운다는 취지 아래 이루어진 제도이다. 소수 민족 차원에서 본다면, 이민자나 외국인 자녀에게 모국어를 알게 함으로써 부모의 언어를 이해할 수 있는 기회를 제공하고 자신의 정체성을 확립하는데 도움을 주고, 민족의 자긍심을 키워주는데 기여하고자 하는 것이다. 그리고 언어의 문제는 궁극적으로 외교 정책, 경제 교류 정책에도 영향을 미칠 것이다. 국가 차원에서는 적은 기회 비용으로 큰 이득을 낼 수 있는 정책 중 하나이다. 영어와 모국어(다국어)를 함께 함으로써 다국어를 구사하는 인력을 키워 궁극적으로는 국가 경제에 도움을 줄 수 있게 하는 것이다.

4. 이중언어교육 정책 제안

현재 우리나라 다문화가정 자녀의 한국어 교육은 취학 전에 가정이나 어린이집, 유치원 등에서 담당하고 있으며 취학 후에는 국가 교육 기관에서 담당하고 있다. 국제결혼가정의 자녀들은 말을 배우는 가장 중요한 시기인 유아기에 한국말이 서투른 외국인 어머니의 교육 하에 성장하기 때문에 언어 발달이 늦어지고 의사소통에 제한을 받는다. 언어 능력의 부족은 취학 후 학습 부진을 초래할 수 있다. 국제결혼가정의 어른에 대한 한국어 교육 정책이 자녀에 대한 한국어 교육 정책과 병행하는 이유가 여기에 있다. 그러나 국제결혼이민자의 한국어 교육 강화만으로는 해결하기 어려운 문제가 있다. 국제결혼이민자의 한국어 습득은 외국어 습득이기 때문에 유창성에 한계가 있게 마련이다.

그러므로 자녀의 이중언어교육이 병행되어야 한다. 어려서부터 자녀가 소수언어를 습득한다면 그 습득 정도가 빠르고 유창할 수 있다.

외국인 근로자 자녀의 경우는 KSL차원에서 교육해야 한다. 외국인 근로자 자녀가 한국어를 취학 전에 배우지 못한 경우에는 일반 학생과 함께 학업을 수행하기 어렵다. 새터민 자녀의 경우는 조금 양상이 다르다. 북한은 러시아의 영향을 많이 받고 남한은 서유럽, 북아메리카의 영향을 많이 받았기 때문에 교육에서 사용하는 용어도 차이가 있다. 예를 들면, 과학 용어에서도 남한은 영어식 외래어를 많이 사용하는 데 비해 북한은 러시아식 외래어를 많이 사용한다. 교과서에 소개된 외국 위인도 남한은 서유럽, 북아메리카 위주의 위인이지만 북한은 러시아, 동유럽 계통의 위인이다. 그 밖에도 귀국 자녀나 장기 외국 체류한 학생의 경우는 상황마다 차이가 있게 마련이다.

사례마다 다르겠지만 이러한 점을 고려하여 우리나라 이중언어교육의 나아갈 방향을 구체적으로 제시할 수 있을 것이다. 그동안 이론을 토대로 잠정적으로 교육 방향을 제시하면 다음과 같다.

(가) KSL을 통한 이중언어교육 실시

KSL(Korean as a second language) 프로그램을 통하여 정규 학교에 입학하기 전 일정기간동안 한국의 학교 생활에 필요한 기본적인 한국어를 습득하여 학교 입학 적응을 도모하여야 한다.

학교 밖에 KSL 기관을 마련하는 문제와 학교 내에 KSL기관을 두는 방안이 있다. 학교내에 KSL 반을 운영하는 형식에서는 음악, 미술, 체육 등 예술 활동 위주의 수업에는 일반 학생과 함께 수업을 듣고, 국어, 수학, 사회, 과학 등의 언어 활동이 비중을 차지하는 과목은 수준에 맞는 KSL 과정으로 수업을 듣게 한다. 그러다가 점차적으로 KSL 시간 수를 줄여가면서 일반학생 반에 편입하게 한다. 이때 KSL에서 이중언어를 구사할 수 있는 선생님의 보조가 필요하다.

이중언어를 구사할 수 있는 사람을 선별하여 일정한 교직 과정을 이수하거나 연수한 후에 학교에 투입하는 방안을 서울교대 다문화 센터에서 2009년 시행할 예정이라 한다. 예비교사에게 KSL 지도 프로그램을 이수한 자에게는 교사 자격증에 부기하여 주는 제도 역시 권장할 만하다.

(나) 다언어교육정책과 다언어매체정책

곽한영(2008: 36)에서는 다문화 정책을 다문화화 정책, 다제도화 정책, 다사회화 정책, 다평등화 정책으로 나누어 소개하고 있다. 그 중에서 언어교육정책은 다문화화 정책의 일부로 소개하고 있다. 다문화화 정책은 언어, 규범, 가치관, 종교, 이념, 생활양식, 법 등에 대한 정책을 의미하며 이중 가장 중시할 것으로 다언어교육정책과 다언어매체정책을 들고 있다. 이는 공식, 비공식 교육기관에서 주류 사회와 소수 사회에 문화교육을 제공하고 또 각 언론매체에서 다언어를 사용하도록 하는 정책이다. 주류 문화의 구성원에게는 다언어 능력을 향상시키고 타문화 이해와 타문화간의 의사소통을 활성화하여 상호작용을 촉진시키는데 효과적이다.

(다) 보조 교사 활용

다문화가정의 자녀는 학습 내용의 이해도가 부족하여 낮은 학업 성취 능력을 보인다. 이러한 현상이 심화되면 학교생활에 부적응을 경험할 수 있으므로 보조 교사를 활용하여 다문화가정의 자녀

학습을 돕는다. 대학생 멘토링제도 대학생의 봉사활동과 관련하여 시행한다. 특히 사범대나 교대를 중심으로 실시하여 임용 전에 학습자를 만나볼 수 있는 기회를 증대시킨다. 또, 외국어 관련 담당과에서 예를 들면, 베트남어나 인도네시아어를 전공하고 있는 대학생이나 졸업생을 상대로 언어교육, 문화 교육, 통역 서비스 분야의 봉사 및 멘토링을 하는 것도 한 가지 방법이다. 일본의 경우 모든 도시에 외국인 학생 담당 전문 교원이 배치된 학교가 있다고 한다.

(라) 다문화 이해 교육

다수 학생을 대상으로 하여 다문화 이해 교육을 실시하도록 한다. 소수 학생의 문화가 다름을 인정하고 이해함으로써 미래 사회를 이끌어갈 주역으로서의 화합을 도모하게 한다. 제2외국어 교육을 언어차원에서 한정할 것이 아니라 상호 문화 이해 차원의 교육으로 확장하여 교육하도록 한다.

(마) 소수 언어 학습 기회 확대

방과후 교육, 지역 문화 센터 등을 통하여 소수 언어의 학습 기회를 제공함으로써 다문화가정의 자녀에게는 해당 언어를 배울 수 있는 기회와 더 나아가 문화를 학습함으로써 자아 정체감을 형성하는데 도움을 주고, 자국민에게는 소수 언어를 학습하는 기회를 제공하여 열린 사고를 촉진하도록 한다.

미국에서는 이중언어초기에 소수민 동화정책을 실시하였으나 그 결과는 실패로 드러났다. 이에 우리 나라에서는 문화 우월주의에 기반한 동화 정책으로 일관하기보다는 서로의 다름을 인정하고 이해하며 화합을 도모함으로써 진정한 내향적 국제화를 실현해야 할 것이다.

5. 결론

현재 우리나라에서는 다문화가정을 위한 이중언어교육이 미흡한 형편이다. 2007년 교육인적자원 지정 다문화 교육 정책 연구학교로 지정된 ‘경기미원초등학교’에서 “다문화가정 학부모와의 연계교육을 통한 이중언어 사용 활성화 방안”을 시행하였고 2008년에도 교육과학기술부 지정 연구 학교인 경기미원초등학교에서 동일 연구를 시행하였다. 아직은 시행 초기 단계이다. 진정한 의미의 이중언어교육에 대한 방향 모색이 필요한 상황이다.

우리보다 앞서 이중언어교육을 실시하고 있는 호주를 포함한 외국의 실정을 살펴봄으로써 우리나라 이중언어교육이 나아가야 할 방향을 제시하였다.

본 연구의 결과는 학문 발전뿐만 아니라 교육 발전에도 기여할 것으로 기대된다. 먼저 학문 발전의 측면에서 볼 때 본 연구는 첫째, 국어교육 내에서 다문화 사회에 관한 학문적 논의의 활성화를 가져오는 효과가 있을 것이다. 다문화 사회의 도래는 한국 사회가 직면한 심각한 도전이며, 언어 정책을 통해 그 해결책이 모색될 수 있다는 다문화 교육은 국어교육의 중요한 과제이다. 그렇지만 우리나라 국어교육계에서는 다문화사회의 도래에 대비하여 언어정책에 대한 깊이 있는 논의가 미미한 상황이다. 이 연구를 계기로 이 주제가 국어교육, 언어교육 내에서 폭넓게 논의될 것으로 기대된다.

둘째, 본 연구는 다문화 사회 관련 언어교육 및 자국어 교육, 외국어로서의 한국어 교육 연구를

위한 기초 자료로 이용될 수 있다. 이 연구 내용은 후속 연구자들의 언어 정책에 대한 논의, 사회언어교육 연구를 위한 의미있는 기초 자료가 될 것이다.

셋째, 본 연구는 언어교육 정책과 언어교육철학의 연구 범위를 확대시켜 줄 것이다. 본 연구는 다문화 사회에 관한 언어철학적 논의의 범위를 보다 확대시키는 효과를 가져다 줄 것이다.

넷째, 이중언어를 보다 빠른 시기에 배우게 함으로써 사회적 비용을 줄일 수 있다. 언어는 단순한 의사소통의 도구가 아니라 그 언어 사용자의 삶과 혼이 담겨있는 것이다. 따라서 제도적으로 소수 민족의 언어를 인정하고, 사용을 보장하는 것은 그 민족의 삶과 혼을 인정하고 배려한다는 점에서 매우 중요한 의미를 가진다. 미국의 이중언어교육 양상을 보면 이민자의 자녀가 대학 진학 후 모국어를 배우려는 경향이 두드러지게 나타난다. 이는 성장 과정에서 자아정체성이 형성되고 자신의 민족적 사회적 정체성을 성립하는 데 언어가 중요한 역할을 하기 때문이다. 그러나 어렸을 때 이중언어를 배운다면 대학 진학 후에 배우는 것보다 더 효과적이다.

다른 한편으로 교육 발전 면에서 본 연구는 첫째, 국제화 시대를 살아갈 학생들에게 국제시민으로서의 자질을 갖추도록 교육할 기초 자료를 제공할 것이다. 다민족 다문화 사회 속에서 소통 능력 향상을 위한 교육 자료를 제공할 것이다. 둘째, 본 연구의 결과는 이주자를 대상으로 하는 국가 교육 정책 결정에 참고 자료가 될 것이다. 셋째, 본 연구는 교육에서 이민자 가정에 대한 이해와 관심을 공론화하는 계기가 될 것이다. 현재 우리나라에서는 여러 정부기구의 차원에서 다문화 사회의 도래를 적극적으로 준비하고 있다. 다문화교육 정책의 초창기 인프라 구축 차원에서는 비용이 많이 들어가겠지만 체제가 정비되면 저비용 고효율 효과를 가져올 것이다.

참고문헌

- 곽한영(2008), “비교 다문화정책론”, 일반교사 다문화교육 연수, 서울대학교 중앙다문화교육센터.
- 권순희(2001), “호주의 자국어 실라버스와 교과서 분석”, 국어교육학연구 12집, 국어교육학회.
- 권순희(2002), “수업 분석을 통한 한국어 교수법 연구”, 선청어문 30, 서울대학교 사범대학 국어교육과.
- 권순희(2006ㄱ), “다문화가정을 위한 언어 교육정책 모색-호주의 언어 교육 정책 검토를 중심으로-”, 국어교육학연구 27집, 국어교육학회.
- 권순희(2006ㄴ), “문화 텍스트적 관점의 번역 동화 이해 교육”, 독서연구 15, 한국독서학회.
- 권순희·서명옥(2006ㄷ), “창의적 표현 능력 개발을 위한 국어과의 효율적인 교수 학습 전략 방안—문화 텍스트적 관점에서의 번역 동화 이해 및 감상 표현을 중심으로”, 한국초등국어교육 32, 한국초등국어교육학회.
- 권순희(2007), “다문화가정 자녀의 상담지도 사례”, 국어교육학연구 제29집, 국어교육학연구.
- 김남국(2005), “다문화 시대의 시민: 한국사회에 대한 시론”, 국제정치논총 45(4), 한국국제정치학회.
- 김미숙(2005), 북한이탈학생의 학교적응 실태 및 지원방안, KP 2005-6, 한국교육개발원.
- 김미윤(2004), “비판적 다문화교육의 관점에서 본 청소년참여의 과제”, 청소년문화포럼 10, 한국청소년문화연구소.
- 김영아(1995), “호주의 한국어교육”, 이중언어학 제12호, 이중언어학회.
- 박갑수(2007), “재외동포 한국어교육의 오늘과 내일”, 이중언어학 제33호, 이중언어학회.
- 박병선(2007), “대만동포의 한국어 교육 -대만 한국어 교육 전반적 현황”, 이중언어학 33, 이중언어학회.
- 박정은(2007), 다문화사회에서 생각하는 모어교육-이주가정과 국제결혼가정을 중심으로-, 일지사.
- 박영순(1996), “미국의 이중언어교육이론 및 현황조사 연구”, 이중언어학 13, 이중언어학회.
- 박영순(1989), “제2언어 교육으로서의 문화 교육-한국어의 문화적 요소를 중심으로-”, 이중언어학 5, 이중언어학회.
- 박외숙(1996), “다문화적 상담과정에서 나타나는 개인주의-집단주의 가치에 대한 검토”, 한국심리학회 창립 50주년 동계 연구 세미나 자료.
- 박준연(2006), 미국에서의 이중언어사용 및 이중언어교육에 대한 인식의 변천과정, 사회언어학 3(1), 한국사회언어학회.
- 백종학·심진영(1993), “미국 사회에서 한국인 2세가 겪는 言語와 正體性的의 문제”, 이중언어학 10(1), 이중언어학회.
- 빈부격차·차별시정위원회(2006), 결혼이민자 가족의 사회통합 지원대책, 관계부처합동 결과보고서.
- 서혁(2004), “호주의 한국어교육 정책의 현황과 문제점”, 한국어교육 15(2), 국제한국어교육학회.
- 설기문(1993), “다문화주의 입장에서 본 상담의 토착화와 한국적 상담의 가능성”, 학생연구 21, 동아대학교 학생생활연구소.
- 설동훈(2003), 외국인노동자 지원 시민단체의 발전, 1990~2002년: 쟁점과 과제, 제11차 시민사회포럼.

- 설동훈, 한건수, 이란주(2003), 국내거주 외국인노동자아동의 인권실태조사, 국가인권위원회.
- 손호민(1990), 미국에서의 한국어 교육의 현황과 과제, 이중언어학 6, 이중언어학회.
- 신창용(2006), “EU의 다중언어정책과 소수언어 카탈루냐어”, 이중언어학 30, 이중언어학회.
- 양수경·권순희(2007), “새터민 면담을 통한 남북한 화법 차이 고찰”, 국어교육학 연구 28, 국어교육학회.
- 오성배(2005), “코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구”, 한국교육 32(3), 한국교육개발원.
- 오은순(2007), 다문화 교육을 위한 교수·학습 지원 방안연구(1), 한국교육과정평가원.
- 윤갑정, 고은경(2006), “다문화적 배경을 가진 유아의 한국 유아교육기관에서의 생활에 대한 질적 연구”, 유아교육연구 26(2).
- 윤희원 외(2006), 다문화가정 교육 우수사례연구, 교육인적자원부.
- 이경호(1997), “다문화사회의 대두와 시민교육의 과제”, 사회과교육 25, 한국사회과교육학회.
- 이광정(1998), “미국에서의 한국어 교육 실태와 발전적 개선안-북캘리포니아 지역을 중심으로-”, 이중언어학 15, 이중언어학회.
- 이선근(2007), “재미동포의 한국어교육”, 이중언어학 33, 이중언어학회.
- 이용승(2004), “호주의 다문화주의”, 동아시아연구 8, 고려대학교 동아시아교육연구단.
- 이원희(2006), “학교 중심의 지역 사회 재편. 초등 교육의 혁신 방향과 전략”, 2006년도 제5회 전국교육대학교 연합학술대회, 광주교육대학교 초등교육연구원.
- 이은희(2006), “미국 대학 한국어 강좌의 학습자 특성 연구-워싱턴 대학의 경우를 중심으로-”, 이중언어학 32, 이중언어학회.
- 장한업(2005), 뉴질랜드 한국 교민의 자녀 이중언어교육에 대한 인식 연구, 어학연구41(3), 서울대학교 언어교육원.
- 조영달(2004), “교사의 교실수업활동과 수업 방안에 관한 연구: 호주의 사례”, 시민교육연구 36(2), 한국사회과교육학회.
- 조영달 외 (2006), 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사, 교육인적자원부.
- 조혜영, 이창호, 권순희 외(2007), 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사 학생의 수용성 연구, 한국여성정책연구원.
- 조혜영, 서덕희, 권순희(2008), “다문화가정 자녀의 학업수행에 관한 문화기술적 연구”, 제18권 제2호, 교육사회학연구.
- 통계청(2008), 2007년 혼인·이혼통계 결과.
- 한국교육개발원(2004), 교육소의 집단의 교육 실태와 복지 대책. 제25차 KEDI 교육정책포럼.
- 한국교육개발원(2005), 외국인 근로자 자녀 교육복지 실태 분석 연구.
- 한국여성개발원(2003), 외국인 노동자 가족관련 정책 비교연구.
- 한재희(2004), “한국 문화와 다문화 목회상담”, 목회와 상담 5, 한국목회상담학회.
- 홍종선(2007), “재대양주동포의 한국어교육”, 이중언어학 제33호, 이중언어학회.
- 홍종선(2007), “해외이민초기사회의 한국어사용과 교육실태”, 이중언어학 제35호, 이중언어학회.

- Bereiter C. & Englemann S.(1966), Teaching disadvantaged children in the preschool, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall
- Dicker, S.J.(1998), “Adaptation and Assimilation:US Business Responses to Linguistic Diversity in the Workplace”, Journal of multilingualism and multicultural development vol.19, No.4.
- Jensen, A. (1969) “How much can we boost IQ and scholastic achievement?”, Harvard Educational Review, 39(1), 1-123.
- Mary, S.(2005), “the Politics of Homogeneity: A Critical Exploration of the Anti-bilingual Education Movement”, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 1560-1566, Somerville, MA:Cascadilla Press.

참고 홈페이지

프랑스의 이민자 아동 관련 기관 소개;

<http://www.chez.com/accueilenfantsmigrants/adresses-utiles.htm?>

<http://www.humanite.fr/>

캐나다의 다문화교육 관련;

<http://www.statcan.ca/english/freepub/81-004-XIE/200410/immi.htm>

호주 교육관련 웹사이트 정보;

http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/related_websites/default.htm

호주 교육 기관;

http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/default2.htm

호주교육의 경로;

<http://studyinaustralia.gov.au/Sia/ko/WhatToStudy/School.htm>

호주교육의 역사적 발전 및 대강;

<http://aei.gov.au/AEI/QualificationsRecognition/Default.htm>

호주 이민자 영어 교육;

<http://www.immi.gov.au/living-in-australia/help-with-english/learn-english/index.htm>

호주 통계청

<http://www.abs.gov.au/>

부록1

□ 전국 현황(교육과학기술부 잠재인력정책과)

1. 국제결혼가정 자녀 : 18,769명 ('07년 대비 39.6% 증가)

- 학교급별 비율 : 초 84.2%, 중 11.7%, 고 4%로 초등학교 재학생 비율이 월등히 높음
- 지역별 비율 : 경기(20.7%), 서울(12%), 전남(10%), 경남(8.2%), 충남(7.9%)
- 부모국적별 비율 : 일본(41.0%), 중국(22.3%), 필리핀(14.3%) 등

구분	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2005	5,332		583		206		6,121	
2006	6,795	27.4	924	58.5	279	35.4	7,998	30.6
2007	11,444	68.4	1,588	71.9	413	48.0	13,445	68.1
2008	15,804	38.1	2,205	38.9	760	84.0	18,769	39.6

※ 모가 외국인인 경우가 90.2%(16,037명)로 대부분을 차지

2. 외국인 근로자 자녀 : 1,402명 ('07년 대비 15.9% 증가)

- 학교급별 비율 : 초 70.0%, 중 22.4%, 고 7.6%
- 지역별 비율 : 서울(38.2%), 경기(30.6%), 전북(8.0%), 경남(7.7%) 등
- 부모국적별 비율 : 몽골(26.2%), 일본(22.0%), 중국(20.3%) 등

구분	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2005	995		352		227		1,574	
2006	1,115	12.0	215	△39.0	61	△73.1	1,391	△11.6
2007	755	△32.3	391	81.9	63	3.3	1,209	△13.0
2008	981	29.9	314	△19.7	107	69.8	1,402	15.9

※ 외국인 근로자 자녀의 경우 체류·신분 문제 등으로 인해 미취학 상태인 아동에 대한 파악은 어려운 실정

3. 국제결혼가정 자녀 부모 출신국별 현황

시·도	부모 출신국별													계
	일본	중국 (조선족)	미국	필리핀	베트남	태국	러시아	몽골	인도 네시아	남부 아시아	중앙 아시아	유럽	기타	
서울	1031	501	59	230	73	34	35	71	28	45	18	29	105	2259
부산	266	207	14	110	33	7	43	0	20	15	8	12	35	770
대구	155	97	0	65	22	11	0	0	0	0	0	0	21	456
인천	223	198	6	115	31	8	7	18	9	8	5	7	27	662
광주	212	98	1	85	24	6	1	4	0	0	0	0	8	439
대전	162	49	18	35	20	4	10	3	0	0	0	0	16	327

울산	109	48	1	46	39	2	0	1	0	1	3	3	11	264
경기	1825	763	50	566	146	78	56	83	32	69	49	26	135	3878
강원	461	258	7	183	32	21	10	3	0	1	6	8	13	997
충북	417	291	6	157	44	18	4	17	1	3	3	10	22	993
충남	628	465	11	214	76	19	7	5	1	17	8	8	17	1476
전북	563	403	1	331	33	16	5	4	6	3	5	2	12	1384
전남	827	405	2	428	121	37	3	7	6	2	5	2	24	1869
경북	499	422	15	186	95	25	6	0	15	7	2	1	19	1292
경남	796	345	10	234	67	24	11	-	2	6	8	6	21	1530
제주	84	30	4	24	8	1	2	0	1	2	2	2	13	173
합계	7,695	4,177	204	2,678	831	295	195	212	115	176	117	114	487	18,769
비율	41.0	22.3	1.1	14.3	4.4	1.6	1.0	1.1	0.6	0.9	0.6	0.6	2.6	100.0

4. 외국인 근로자 자녀 국적별 현황

시도	부 모 국 적 별													
	일본	중국 (조선족)	미국	필리핀	베트남	태국	러시아	몽골	인도 네시아	남부 아시아	중앙 아시아	유럽	기 타	계
서울	95	102	15	20	14	5	8	217	3	7	12	3	34	535
부산	1	4	4	-	-	-	3	1	1	2	1	-	4	21
대구	4	9	2	2	-	1	-	-	1	9	1	2	2	33
인천	-	6	1	-	-	-	-	8	2	-	-	-	4	21
광주	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	8
대전	14	7	-	2	1	1	3	2					7	44
울산	1	3	-	1	-	-	-	1					1	8
경기	85	69	8	37	8	-	18	129	1	22	20	5	27	429
강원	4	8	2	4	2								2	24
충북	1	19	2	-	-	-	-	-					-	22
충남	1	4	1	-	1	-	-	4					2	21
전북	39	35	1	29	3	1	-	1	-	-	2	-	1	112
전남	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
경북	-	4	2	1	1	-	-	1	-	2	-	-	-	11
경남	59	13	1	15	-	2	1	4	-	1	3	3	6	108
제주	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4
계	308	284	40	111	30	10	34	368	8	43	39	13	93	1,402
비율	22.0	20.3	2.9	7.9	2.1	0.7	2.4	26.2	0.6	3.1	2.8	0.9	6.6	100

‘이중언어교육의 필요성과 정책 제안’에 대한 토론문

■ 이혜진 (교육과학기술부)

1. 들어가며

최근 세계화, 국제결혼 증가 등으로 우리 사회는 급격히 다인종·다문화 사회로 접어들고 있다. '08년 6월 현재 국내에 체류하고 있는 외국인인은 110만 명 이상으로, 전체 인구 50명 가운데 한 명이 외국인인 셈이다. 이제 학교 안에서 다문화가정 자녀를 만나는 것은 새로운 일이 아니다.

교과부 조사에 따르면, '08년 현재, 초·중·고에 재학 중인 다문화가정 학생은 약 2만 여명으로, 전년 대비 40% 가량 증가한 수치이다.

<표> 다문화가정 자녀 재학현황

구분	국제결혼가정 자녀								외국인근로자 가정 자녀							
	초		중		고		계		초		중		고		계	
	인원	증감	인원	증감	인원	증감	인원	증감	인원	증감	인원	증감	인원	증감	인원	증감
2006	6,795	27.4	924	58.5	279	35.4	7,998	30.6	1,115	12.0	215	△39.0	61	△73.1	1,391	△11.6
2007	11,444	68.4	1,588	71.9	413	48.0	13,445	68.1	755	△32.3	391	81.9	63	3.3	1,209	△13.0
2008	15,804	38.1	2,213	38.9	761	84.0	18,778	39.6	981	29.9	314	△19.7	107	69.8	1,402	15.9

(단위: 명, %)

그러나 다문화가정 중 다수는 사회·경제적으로 취약한 상황이며, 한국어가 서툰 어머니의 양육 등으로 언어발달 지체, 문화 부적응이 발생하는 등 어려운 교육 여건에 처해 있는 것으로 알려져 있다.

* 2005년도 가구당 최저생계비(4인 가족 113.6만원) 기준, 여성결혼이민자 전체 가구의 52.9%가 최저생계비 이하의 소득 수준(보건복지부, 2005)

따라서 이들을 위해 보충적인 교육 지원을 하는 한편, 이들이 가지는 다양한 배경을 강점으로 살릴 수 있도록 세심한 관심과 지원이 필요하다. 이와 관련하여 자주 논의되는 것이 다문화가정 학생에 대한 “이중언어 교육”이다. 한국어 외에 부모출신국 언어를 능숙하게 구사할 수 있도록 하여, 다문화가정 학생을 글로벌 인재로 성장할 수 있도록 지원할 수 있다는 장점을 가지고 있기 때문이다.

그러나 “이중언어 교육”이 갖는 매력에도 불구하고, 실제로 “이중언어 교육”을 어떻게 실행해야 하는지, 내용과 방법에 대해서는 아직도 연구 및 학교 현장에서의 부분적인 적용이 진행 중이고, 세부적인 부분에서는 아직 많은 과제가 남아 있는 것으로 생각된다.

2. 다문화사회에서의 이중언어 교육에 대해

가. 이중언어 교육의 정의 및 필요성

권순희 교수님 발제문에 미국의 사례를 중심으로 이중언어 교육의 이론적 배경과 정의가 제시되어 있다. 미국에서 소수민족 등을 대상으로 주류 언어 위주의 단일언어 교육을 시도했으나 교육적 성과를 거두지 못하자, 그 대안으로 ‘언어 상이론’이 제시되었고, 이에 입각하여 ‘이중언어 교육’이 제안되었다고 한다. 결국 이중언어 교육은 언어의 우위를 구분하지 않고, 다만 그 차이를 인정하고 각각의 특성을 배우도록 하는데 그 목적이 있는 것이다.

이에 따르면 ‘이중언어(bilingual education) 교육’은 1) 두 개의 언어능력을 가질 수 있도록 하는 교육, 2) 두 개의 언어를 통한 교육 등 두 가지를 포함한다고 한다.

이러한 이중언어 교육의 목표로, 1) 이중언어를 통해 학업성취 향상 2) 다수자-소수자 집단간 차이의 이해 3) 이중언어 교육을 통한 자아정체성 확립 등을 제시하고 있다. 이중언어 교육을 통해 이러한 부분이 진행된다면, 이중언어 교육은 다문화 사회에서 서로를 이해하는 데 있어 강력한 수단이 될 수 있을 것이라고 생각한다.

나. 외국 사례와 한국 상황의 비교

이중언어 교육과 관련하여, 미국과 호주 등 이민 국가, 유럽 등 다양한 국가가 국경 없이 교류하는 사례들이 주로 제시되고 있다. 이러한 사례를 통해, 정치·경제·사회·교육 등의 교류를 위해 공동의 언어 또는 몇 가지 공용어가 사용될 수 있는 환경의 유용성에 대해 알 수 있다. 그러나 이러한 국가의 사례가 우리 상황에 바로 적용할 수 있는 시사점을 주는 데는 한계가 있는 것 같다.

우리 사회의 경우, 1990년대 후반 이후 국제결혼이 급증하면서, 그 자녀의 출생 및 취학 등이 증가하고 있고, 이들에 대한 언어교육을 어떻게 할 것인가가 지원의 주요 초점이다.

다문화가정 자녀라고 해도, 국제결혼가정 자녀와 외국인근로자 자녀는 다른 특성과 성장 경로를 가진다. 일단 국제결혼가정 자녀의 경우, 출생과 동시에 한국 국적을 갖게 되고, 비록 한국어가 미숙한 어머니의 양육을 받지만, 한국어로 말하는 가족과 함께 생활하게 된다. 이러한 상황에서, 국제결혼가정 자녀가 1차적으로 배워야 할 언어는 한국어일 것이고, 외국 출신의 어머니가 사용하는 언어는 소수 언어가 된다. 어머니, 외가의 식구 등과 소통할 수 있기 위해서는 어머니 출신국의 언어를 배울 필요가 있을 것이다. 그러나 어떤 방법으로 이에 접근할 것인가가 과제로 남는다.

다만, 국제결혼가정 자녀의 경우에도, 최근 늘고 있는 재혼한 국제결혼가정의 재혼 전 자녀의 경우, 외국인 자녀와 다름없기 때문에 이들에 대한 언어교육은 다른 접근이 필요할 것으로 판단된다.

한편, 외국인근로자 자녀의 경우, 가정에서 사용하는 언어가 모어가 될 것이고, 학교 또는 사회에서 접하게 되는 언어는 외국어로서의 한국어(KSL : Korean as a Second Language)가 될 것이다. 이러한 외국인근로자 자녀를 위해 한국어와 그들의 출신국 언어 교육 지원에 대한 부분은 미국, 호주 사례를 참고할 수 있을 것이다.

다. 향후 과제

결혼이민자의 의식 조사 결과를 통해서도 이중언어 교육의 필요성과 당사자의 수요를 찾아볼 수 있었다. 대부분의 결혼이민자들이 자녀에게 본인출신국 언어 및 영어, 중국어 등 국내외에서 많이 통용되는 언어를 가르치고자 하는 경향을 보이고 있다. 나중에 고향을 방문하고 그곳에 있는 가족을 만날 때 자녀가 가족과 최소한의 소통이 가능하도록 교육의 필요를 느끼고 있는 것이다.

이중언어 교육이 본인의 뿌리와 문화를 이해하는 중요한 수단이며, 이를 고려한 교육이 필요하다는 점은 충분히 제시되었는데, 구체적으로 이를 어떻게 진행해 가야 하는지, 이와 관련하여 필요한 정부 차원의 지원이 무엇인지에 대한 정리와 보완이 요청된다. 이중언어 교육과 일반 외국어 교육이 어떤 차이가 있고, 의미를 가지는지에 대해서도 정리가 필요하다 할 것이다.

3. 다문화가정 학생 교육 지원 실적 및 방향

권 교수님의 발제문의 “이중언어교육 정책 제안”을 보면, 다문화가정 자녀의 언어·문화 이해 등을 위한 포괄적인 제안이 담겨 있다. 이러한 제안에는 공감을 하며, 이를 보충하는 차원에서 그동안 교육과학기술부에서 다문화가정 학생 교육과 관련하여 지원한 내용과 지난 10월에 마련한 「다문화가정 학생 교육 지원방안(‘09~12)」의 내용을 소개하고자 한다.

가. 다문화가정 학생 교육 지원 현황

다문화가정 학생 및 교육적 지원 필요 등을 고려하여, 교육과학기술부는 다문화가정 학생의 교육격차 해소 및 통합교육, 일반학생의 다문화 감수성 및 이해 제고 등을 위해 다양한 지원을 추진하고 있다.

1) 다문화가정 자녀를 위한 교재, 프로그램 개발

학교 현장에서 필요로 하는 프로그램 개발, 실태 분석 등 전문적인 연구 등을 수행하기 위해 ‘중앙다문화교육센터’(서울대학교)를 운영, 다문화가정 학생을 위한 한국어 교재, 교육 프로그램, 교사 연수 프로그램을 개발하고 있다.

다문화가정 학생을 위한 한국어 초급교재를 발간하여 11월경에 교육청, 학교 등에 보급하였으며, 8월, 11월에는 다문화가정 학생 지도교사를 대상으로 ‘다문화교육’ 연수를 실시하여, 교사들에게 유용한 정보를 제공하고 서로의 고민과 경험을 공유할 수 있는 장을 마련하였다.

2) 시·도교육청별 맞춤형 다문화교육 지원

시·도 교육청별 다문화가정 학생 현황, 지원 프로그램 등을 고려하여 문화체험활동, 한국어(KSL)반 운영, 멘토링 등 지역 특성에 맞는 맞춤형 다문화교육 사업 실시를 지원하였다. 이를 통해, 다문화가정 학부모·학생이 함께하는 문화체험활동, 다문화가정 학생을 위한 집중교육 프로그램, 멘토링 등 현장에서 필요한 프로그램들이 개발·실행되고 있다.

3) 학교 단위의 다문화교육 강화방안 모색

한편, 학교 단위의 다문화교육 실행방안 등을 마련하기 위해 전국적으로 정책연구학교(10개교)를 지정·운영 중이다. 정책연구학교에서는 다문화가정 학생의 학습결손 해소 프로그램, 일반학생의 다문화 이해 제고, 이중언어 교육 등을 위한 방안을 모색해 왔으며, 지역 내 다문화교육의 거점으로서의 역할을 하고 있다.

* 부산 주감초등학교, 광주 광천초등학교, 대전 비래초등학교, 경기 미원초등학교, 경기 양지고등학교, 충남 부리초 병설유치원, 전북 장수초등학교, 전남 천태초등학교, 경북 우곡초등학교, 경남 안남중학교

4) 「다문화가정 학생 교육 지원방안(’09~’12)」 수립

교과부는 다문화가정 학생 등에 대한 지속적이고 체계적인 교육 지원을 위해, 시·도교육청 및 학교 현장 의견수렴, 전문가 협의 등을 거쳐 『다문화가정 학생 교육 지원방안(’09~’12)』를 수립(’08.10)하였다. 이에 따라, 교과부 및 시·도교육청은 ’09~’12년까지 다문화가정 학생 교육 지원에 약 700억 원의 예산을 지원할 계획이다.

나. 「다문화가정 학생 교육 지원방안(’09~’12)」의 주요 내용

다문화가정 학생, 맞춤형 교육서비스 받아

다문화가정 자녀의 학력 단계별로 언어 및 학습능력 향상을 위한 맞춤형 교육을 지원할 계획이다. 다문화가정 학생의 한국어·기초학력 향상을 지원하기 위해, 언어·인지 진단도구 등을 개발하고, 진단 결과 한국어능력이 부족한 경우 수준별 보충프로그램(방과후학교)을 제공한다.

특히, 기초학력 진단평가 결과, 기초학력 부족학생에 대해서는 기초학력책임지도제를 실시하고 초·중등 예비교사 및 교사 등을 활용한 교과지도, 숙제지도 등 방과후 멘토링도 지원하게 된다.

다문화가정 학부모, 자녀교육에 보다 쉽게 참여

다문화가정 학부모의 재학생 자녀 학습 지도능력 함양프로그램을 개발하여 학교, 평생교육시설, 다문화가족지원센터에 보급하고, 다문화가정에 대한 무료교육도 확대한다. 아울러, 다문화가정 학부모의 교육 참여를 높이기 위해 학교단위 다문화가정 학부모, 자녀가 함께하는 “자녀행복교실”을 운영(운영경비 지원, 참여 가정에 장학금 지원 등)하여 한글·한국문화 이해, 자녀교육 정보도 교환하게 된다.

특히, 자녀의 학교생활·숙제지도(준비물) 등에 어려움을 겪는 다문화가정 학부모를 위해 한국의 학교·교육제도 및 필요한 정보를 담은 학교생활 안내책자(한글 및 일본어, 중국어, 베트남어, 몽골어 등)를 제작하여 제공한다. 또한 ‘다문화가정 학부모 상담주간’ 등을 통해 자녀교육 상담 등을 지원하고, 한국어가 서툰 학부모를 위해 자원봉사 통역 서비스도 제공할 계획이다.

교사·예비교사, 다문화 이해연수·교과강좌 이수로 다문화 이해의 폭 넓혀

한편, 다문화 가정 학생들을 체계적으로 교육할 수 있도록, 교사용 매뉴얼을 개발, 보급하고, 교원의 다문화 이해를 제고하고 다문화가정 학생이 재학하는 학교의 교장·교감 등은 다문화연수를 받도록 하며, 시·도교육청별로 교사 직무연수에 ‘다문화이해 연수 과정’(30, 60시간)을 개설, 교사를 위한 다문화이해 연수도 강화할 계획이다. 아울러, 예비교사를 위해 전국의 교대에 다문화교육 강좌를 개설하여 다문화 관련인식을 확립하고 아울러, 도덕·사회 등 교과서 집필 및 다문화 관련 교육 자료를 개발하여 보급한다.

학생, 학부모, 다문화이해교실·체험공모전 등을 통해 다문화 접할 기회를 높여

또한, 학교내 따돌림, 차별의식 등을 없애고 다문화 가정 자녀들이 부모에 대한 자긍심을 갖도록 다문화가정 학부모가 출신국의 문화·풍습을 소개하는 ‘다문화 이해교실’ 운영을 통해 타 문화에 대한 경험 및 이해 제고를 지원하고, 다문화가정 학생이 부모 출신국의 문화를 이해하고 이중 언어를 구사하는 글로벌 인재로 성장할 수 있도록 이중언어 교육을 지원할 계획이다.

아울러, 우수사례 중심의 다문화 이해교육 영상자료를 개발·보급하고 학생, 교사, 학부모 대상의 다문화교육 관련 수기공모도 실시할 계획이다. 특히, 학교에서는 재량활동, 특별활동 시간에 학생들에게 다문화이해교육이 가능하도록 알기 쉬운 다문화 체험교재·다문화사례 프로그램을 보급할 계획이다.

4. 이중언어 교육 정책의 방향

다문화가정 자녀를 위한 포괄적인 지원에 대해서는 앞서 논의하였기 때문에, 이중언어 교육에 초점을 맞춰 몇 가지 방향을 제시해 보고자 한다.

첫째, 이중언어 교육은 제1언어로서의 한국어 교육을 전제로 하여 진행되어야 할 것이다. 이를 두고 동화주의적 접근이라고 지적하는 이도 있을 수 있다. 그러나 다문화가정 자녀가 우리 사회에서 잘 교육받고 역할을 하기 위해서는 이 부분이 선행되어야 한다고 생각한다. 한국어를 구사할 수 있는 기본적인 능력을 갖춘 후에 부모 출신국의 언어도 병행하여 구사할 수 있어야 할 것이다.

둘째, 이중언어 교육은 단순히 외국어를 더 배우는 것이 아니라, 나의 뿌리, 토대가 되는 부모 출신국의 언어를 배운다는 의미가 있다. 본인의 배경에 대한 정확한 인식, 균형 있는 이해를 위해 부모출신국의 언어, 한국 내에서는 소수 언어인 말과 글을 배워야 하는 것이다. 이를 통해 자아정체성, 긍정적인 자기 인식 등이 가능할 것이다.

우리부에서 마련한 「다문화가정 학생 교육 지원방안」에도 다문화가정 자녀를 위한 이중언어 교육이 담겨 있다. 이중언어 교육을 '10년부터 실시할 계획으로, 그 대상은 한국어와 부모출신국 언어를 구사할 수 있는 학생이다. 초등학교 4~6학년 이상으로, 부모출신국 언어를 배우고자 하는 학생

등을 대상으로 이중언어 교육을 지원하고자 한다.

이들에 대한 이중언어 교육을 위해 학교-교육청-대학이 MOU를 체결하여, 다문화가정 자녀가 부모출신국 언어를 배울 수 있도록 체계적인 교육과정을 구성하고, 교육 인력을 학교에 파견하거나 학생이 대학 등에서 교육을 받을 수 있도록 하는 것을 주요 내용으로 하고 있다.

서울시교육청 등에서도 이중언어 교육에 관심을 가지고 이중언어 교육 강사 연수를 실시할 계획이며, 그 기본적인 방향은 앞서 말한 내용과 궤를 같이 하여 진행될 필요가 있다. 일본, 중국, 러시아 등 우리 사회에서 비중이 높아지는 국가의 언어를 중심으로 이중언어 교육을 예정하고 있는데, 언어·문화 측면에서 효과적인 교육이 이루어질 수 있도록 세밀한 계획이 필요하다. 해당 언어 구사가 가능한 전문인력을 대상으로 교수·학습법 등 연수를 통해, 부모 출신국 언어 및 문화 등을 배우고자 하는 학생들에게 양질의 교육을 제공할 수 있도록 연수해야 할 것이다.

한편, 한국어 이해가 부족한 다문화가정 학부모를 위해 자녀 학교생활 안내책자를 한국어와 외국어를 병기하여 제작, 배포할 계획이다. 이를 통해 다문화가정 학부모의 한국어, 학교생활 관련 이해가 높아질 수 있을 것으로 기대된다.

이중언어 교육과 관련하여 언어 교육 및 습득의 효과를 극대화할 수 있는 적기를 찾아내 지원할 필요가 있으나, 기본적으로는 한국어를 자유롭게 구사한 후에 부모출신국 언어를 배우는 것이 효과적일 것으로 판단된다. 아울러, 가정, 학교나 기관에서 이중언어 교육을 하게 되는 경우, 체계적인 교육을 위해 교육과정, 교재 등이 요구되는데, 이를 위해 주한 대사관 등과 연계하여, 해당 국가의 교과서 등을 활용하는 방법도 검토해볼 수 있다.

일부에서는 다문화가정 자녀의 부모출신국 언어에 대한 교육 및 그 결과 활용을 높이기 위해 제2외국어 교과 또는 수험과목에 해당 언어들을 포함시켜야 한다는 의견을 제시하기도 한다. 이 내용은 장기 과제로 교육과정과 함께 검토해야 할 것으로 생각된다.

5. 나가며

다인종·다문화 등 사회의 구성원이 다양해지면서, 구성원의 다양성만큼이나 다양한 언어가 공존하게 된다. 또한 각각의 언어에 담겨있는 정신과 뜻을 고려할 때, 다양한 언어를 통해 그 사회의 문화적 토양 등이 풍부해진다고 볼 수 있다. 따라서 다문화사회에서 다양한 언어로 소통하고 이를 배울 수 있는 여건은 필요하다고 하겠다.

또한, 다문화 사회를 맞아, 다문화가정 자녀의 교육을 지원하면서 “이중언어 교육”은 그들의 가능성을 키우면서, 교육 소외계층이 아닌 세계를 품을 수 있는 글로벌 인재로 이들에 대한 인식을 전환할 수 있는 중요하면서 매력적인 수단이라고 생각한다. 그러나 이러한 필요성 및 목표가 현실에서 구체화되기 위해서는 보다 많은 연구가 필요하다고 본다.

미국, 호주 등의 사례가 이중언어 교육의 선행사례로 많이 인용되고 있으나, 이를 우리 나라에 직

접 적용하는 데에는 여전히 한계가 있다. 따라서 우리 환경의 특수성 등을 고려한 이중언어 교육 방법에 대한 제안이 필요하다고 본다. 효과적인 이중언어 교육을 위한 시기, 대상, 방법, 내용 등 세부적인 방안에 대한 연구와 적용이 요구된다.

마지막으로, 이번 학술대회의 주제인 ‘다문화사회와 국어교육’과 관련하여, 앞으로 국어교육의 방향이 궁금하다. ‘국어교육’과 ‘한국어교육’의 차이, ‘이중언어 교육’과 관련하여 국어교육의 방향성, 외국인인 한국어를 배울 때 어려움을 겪는 발음과 맞춤법, 경어법 등에 대한 교육 등이 말이다. 다문화 사회로 이행하면서 우리의 말과 글을 어떻게 가르칠지, 다양한 언어들과의 관계를 어떻게 할 것인지에 대한 관심과 도전이 계속 커질 것으로 생각된다. 이 학술대회가 그 방향을 찾고 대응해 가는 소중한 자리가 되었으면 한다.

주제 발표 4

다문화 가정과 일반 가정 학습자의 국어과 교수-학습에 관한 비교 연구

■ 전은주 (부산대학교)

1. 머리말

이 논문에서는 다문화 가정 학습자와 일반 가정 학습자의 국어과 교수-학습과 관련된 학습자 특성, 국어과 수업의 내용과 방법, 요구 정도 등을 비교해 봄으로써 다문화 가정 학습자가 학교 현장에서 국어과 교육을 받을 때 어떠한 특징이 있는지를 살펴보고자 한다¹⁾.

최근 우리 사회에 결혼이주자, 외국인 근로자, 새터민 등이 급증하면서 한 가정 내 부모 중 한 사람 이상이 한국어와 한국 문화가 아닌 다른 언어 문화권을 배경으로 한, 다문화 가정의 형성이 사회적으로 자연스럽게 인식되는 추세에 있다. 교육과학기술부의 2008년 10월 통계 자료에 의하면 전국 초·중·고등학교에 재학 중인 국제결혼 가정 자녀는 18,769명이며, 이 중 초등학생이 15,808명, 중학생이 2,205명, 고등학생이 760명으로 나타났다. 또 외국인 근로자 자녀는 1,402명으로 이 가운데 초등학생이 981명, 중학생이 314명, 고등학생이 107명이다. 국제결혼 가정 자녀와 외국인 근로자 자녀의 수를 합해 보면, 총 20,171명의 다문화 가정 자녀 중 초등학생이 83.2%, 중학생이 12.5%, 고등학생이 4.3%이다. 또 2008년 행정안전부 지방행정국의 자료 조사에 따르면 국제결혼 가정 자녀수가 57,007명으로 이중 6세 이하가 57.1%, 12세 이하가 32.2%로 전체의 89.3%를 차지하고 있다. 다문화를 배경으로 한 미취학 아동들이 취학 아동들보다 많고, 현재 취학 아동 중에서 초등학생의 비중이 높다는 것은 향후 우리 학교 사회가 전체적으로 다문화 사회와 다문화 가정 자녀들에 대한 교육에 많은 관심이 필요함을 의미한다(졸고, 2008:216).

학교 교육에서 다문화 가정 자녀들이 학습 부진과 부적응 겪고 있다는 사실은 권순희(2007), 배은주(2008), 오성배(2005) 등 여러 연구들에서 밝히고 있다. 이들은 주로 참여관찰, 심층면담 등의 방법으로 이루어진 질적 연구로 다문화가정 자녀의 교과 수업 양상, 학습 의욕, 교우 관계, 교사의 인식과 상호작용 등 학교생활 실태를 중점적으로 살피고 이에 나타난 문제점을 중심으로 다문화 가정 자녀의 교육 개선을 위한 지원 방안을 제시하고 있다. 다문화 가정 자녀의 학교 교육 전반에 대한 논의 과정에서 이들 연구에는 다문화 가정 자녀의 국어과 교수-학습 실태를 살필 수 있는 부분이 제시되어 있다. 권순희(2007:42~43)에서는 '다문화가정 자녀라 하더라도 한국어에 유창하고, 한글 독해 능력이 우수한 경우에는 학습 내용을 이해하는 데 심각한 문제가 발생하지 않으며 국어 읽기 분

1) '다문화 가정 자녀'가 곧 학교 학습 상황에서는 '다문화 가정 학습자'이므로 이 글에서는 이 둘을 동일한 의미로 사용한다. 또 '다문화 가정 학습자'에 비하여 한국 문화라는 단일 문화적 배경을 가진 일반 가정의 자녀를 '일반 가정 학습자'라고 칭한다.

야에서 읽기 능력이 유창하지 못하다'고 분석하고 있다. 배은주(2008)에서는 다문화 가정 학습자가 공통적으로 사회를 가장 어려워하며, 그 다음으로 국어를 어려워한다고 기술하고 있다. 이 논문에서는 이들이 한글도 대강 알고 한국어로 의사소통을 하는 데 별 지장은 없으나 한국어 발음이 정확하지 않다고 지적하고 있다. 오성배(2005)에서도 국제결혼가정 자녀의 기초 학력은 동료 구성원들에 비하여 현저히 낮은 것으로 확인되며, 다른 과목의 이해도와 비교하여도 문장 쓰거나 이해 능력은 매우 부족한 것으로 조사되었다고 보고하고 있다(오성배, 2008:478). 이들 연구에서는 다문화가정 자녀의 읽기 능력, 쓰기 능력 등이 떨어지며, 한국어 발음이 정확하지 않다고 보고하고 있으나, 이들은 다양한 유형의 다문화 가정 학습자들을 대상으로 한 연구 결과가 아니며, 또 이들이 다문화 가정 자녀의 국어과 교수-학습을 초점으로 이루어진 것도 아니므로 다문화 가정 학습자의 국어과 교수-학습의 양상을 포착하는 데는 한계가 있음을 분명히 인식할 필요가 있다.

다문화 가정 학습자가 공교육의 제도 하에서 교육을 받게 되면 학습자의 한국어 의사소통 능력의 정도와는 무관하게 국어과 교육을 받게 된다. 결국 국내에 들어온 지 얼마 되지 않은, 한국어로 의사소통이 거의 되지 않는 외국인 근로자 자녀의 경우나 부모 중 한 사람이 다른 문화권에서 왔다고 하더라도 한국에서 태어나고 자라 한국어 의사소통에 전혀 문제가 없는 결혼이주자 자녀, 남한과 북한의 언어 문화적 차이로 인하여 의사소통에서 문제를 겪고 있는 새터민 가정의 자녀 등이 국어과 교수-학습 상황에서는 별다른 고려 없이 일반 가정 학습자와 함께 교육을 받고 있는 실정이다. 그러나 한국에서 태어나고 자라서 일반 가정 학습자와 거의 유사한 국어사용능력을 가진 경우를 제외하고 대부분의 다문화 가정 학습자에게 국어과 교수-학습은 부담스러운 교과일 수밖에 없다. 다문화가정 학습자는 외국어로서의 한국어 교육에서 목표로 하는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력의 배양과는 차원이 다른 모국어 학습자를 위한 국어 의사소통능력 신장을 목표로 하는 교수-학습 상황에 처하게 된다. 한국어를 모어로 하고 생득적으로 한국어로 말하기와 듣기를 습득하며, 대다수 입학 전에 이미 한글을 깨치고 글을 읽고 쓸 수 있는 정도의 능력을 갖춘 일반 가정 학습자와, 한국어가 모어가 아니며 한국에서 태어나지 않았으며, 부모 중 한 사람 이상은 한국어에 능통하지 않으며, 한글도 제대로 익히지 못한 상태에서 국어과 교수-학습을 받아야 하는 다문화 가정 학습자는 출발선상에서 이미 불평등한 상태이다. 그러므로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 국어의 표현과 이해를 중점적으로 학습하는 국어과는 음악, 미술, 체육 등의 교과에 비하여 다문화 가정 학습자에게 부담이 큰 교과이며, 이것이 그들의 국어과 교수-학습에 어떤 양상으로 나타나는가에 대하여 연구되어야 한다.

따라서 다문화 가정 학습자의 국어과 교수-학습이 일반 가정 학습자에 비하여 어떤 특성이 있으며, 이들이 겪고 있는 문제점에는 어떤 것이 있는가에 대한 연구를 바탕으로 이들이 국어과 교수-학습에서 일반 가정 학습자와 동등한 성취를 이룰 수 있도록 하는 교육적 노력이 필요하다. 이 논문에서는 다문화와 단일문화를 배경으로 하는 국어과 학습자가 국어 능력에 대한 자기 인식, 국어과 학습과 영역에 대한 선호도, 국어 교과서 내용, 국어과 수업 방법에 대한 준비도, 보충 수업에 대한 요구 등에서 어떤 차이가 있는지를 살펴보고 이를 바탕으로 다문화 시대 상황에 맞는 국어과 교육의 방향에 대하여 제언하고자 한다.²⁾

2) 이하 이 논문에서는 기술의 편의상 '다문화 가정 학습자'를 '다문화 학습자'로, '일반 가정 학습자'를 '일반

2. 연구 방법

이 논문은 다문화 학습자와 일반 학습자가 국어과 교수-학습에 관하여 전반적으로 어떤 성향을 띠는가를 비교하기 위하여 다문화 학습자와 일반 학습자를 대상으로 설문 조사를 한 뒤 그 자료를 통계 분석하는 방법을 사용하였다. 연구의 대상과 방법은 구체적으로 다음과 같다.

2.1 연구 대상

이 연구에서 대상으로 한 다문화 학습자는 부모 가운데 적어도 한 사람이 외국인인면서 현재 부산 지역에 거주하고 있으며, 부산 시내의 초등학교에 재학 중인 3~6학년의 학생이다. 총 74명의 다문화 학습자가 설문에 응하였으며, 이들의 남녀 비는 38:36명, 나이는 11.3 ± 1.1 세(평균±표준편차)였고, 초등학교 3, 4, 5, 6학년이 각각 17명, 24명, 25명, 8명이었다.³⁾ 학습자의 아버지 국적은 한국이 59명(79.7%)로 가장 많았고, 다음으로 일본 5명(6.8%), 동남아 3명(4.1%), 미국 2명(2.7%), 캐나다 2명(2.7%), 기타 3명(4.1%)이었다. 학습자의 어머니 국적은 한국이 21명(28.4%), 일본 17명(23%), 중국 16명(21.6%), 동남아 16명(21.6%), 기타 4명(5.4%) 등이었다. 학습자 본인의 출생지는 51명(58.9%)이 한국에서 태어났으며, 일본이 10명(13.5%), 중국 2명(2.7%), 동남아 2명(2.7%), 기타 9명(12.2%) 순이었다. 이들이 한국에 거주한 기간은 9.0 ± 3.2 년으로 대부분 한국에서 태어났거나, 태어난 지 2년 안에 한국에 이주한 경우였으며(67명, 90.5%), 국내에 거주한 기간이 2년 이하인 경우는 7명(9.5%)이었다.

한편, 이 연구에서 비교 대상으로 한 일반 학습자는 부모가 모두 한국인이고, 한국에서 태어나서 한 번도 외국에 거주한 경험이 없으며, 부산 내에서 중류층이 거주하는 S지역의 초등학교 3~6학년에 재학 중인 학생들이다. 총 115명의 일반 학습자가 설문에 응하였으며, 이들의 남녀 비는 58:57명, 나이는 11.5 ± 1.2 세(평균±표준편차)였고, 초등학교 3, 4, 5, 6학년이 각각 28명, 29명, 28명, 30명이었다.

아래 <표1>과 같이 이 연구에서 대상으로 하는 두 집단은 국내 거주 기간에는 차이가 있으며, 나이, 성별, 학년 등의 인원 분포에서 유의한 차이가 없었다.

<표1> 다문화 학습자와 일반 학습자의 기본 정보 비교

	다문화 학습자 (N=74)	일반 가정 학습자 (N=115)	p
나이	11.3 ± 1.1 세	11.5 ± 1.2 세	NS*

학습자로 칭한다.

- 3) 이 연구에서는 다문화 학습자 중 새터민 자녀는 포함하지 않았다. 새터민 자녀의 경우 동 학년 학습자와 연령 차이가 큰 경우가 많아 일반 학습자와 비교했을 때 연령상 동질집단이 되지 않으므로 이 연구에서 의도한 집단 간 비교가 어렵기 때문이다. 향후 새터민 가정 자녀의 국어과 교수-학습에 관한 별도의 연구와 새터민 자녀, 결혼이주자 자녀, 외국인 근로자 자녀의 국어과 교수-학습 간의 차이에 관한 비교 연구가 필요하다.

성별	38:36	58:57	NS ⁺
3:4:5:6학년	17:24:25:8	28:29:28:30	NS ⁺
국내 거주 기간			
2년 미만	7명	0명	
2년 초과~5년 이하	4명	0명	
5년 초과~8년 이하	9명	0명	
8년 초과~10년 이하	23명	28명	<0.01 ⁺
10년 초과	30명	87명	
미상	1명		

NS: 유의하지 않음; *Student t-검정 및 Mann-Whitney U 검정; +카이제곱검정

2.2 연구 방법

1) 조사 내용과 방법

이 연구에서는 아래 <표2>의 내용에 대하여 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사의 내용이 초등학생이 읽고 이해하기는 어려운 부분이 있으므로, 다문화 학습자의 경우는 대학생 조사자가 설문을 한 문항씩 읽고 설명해 준 뒤 학생이 대답하는 것을 직접 기록하게 하였다. 또 일반 학습자의 경우는 담임교사가 한 문항씩 직접 설명한 뒤 학생들이 설문지의 문항에 표시를 하게 하였다.

<표2> 설문 조사 내용

범주	조사 내용
1 학 습 자 특성에 대 한 비교	1) 학습자의 성격은 어떻습니까? (적극성의 정도)
	2) 학급에 친한 친구가 몇 명 정도 있습니까?
	3) 학급 친구들과 잘 어울려 노는 편입니까?
	4) 학급 친구들은 나를 잘 이해해 주는 편입니까?
	5) 학교에서 배우는 과목 중 가장 좋아하는 과목은 무엇입니까?
	6) 학교에서 배우는 과목 중 가장 싫어하는 과목은 무엇입니까?
	7) 학교에서 배우는 과목 중 가장 어려운 과목은 무엇입니까?
2 국 어 사 용 능 력 에 대한 자기 인식 ⁴⁾	8) TV 프로그램이나 영화를 볼 때 잘 이해하기 어려웠던 적이 있습니까?
	9) 소설이나 동화, 글을 읽을 때 이해하기 어려운 적이 있습니까?
	10) 친구들과 비교했을 때 ⁵⁾ 나의 한국어 말하기 능력은 어느 정도인 것 같습니다?
	11) 친구들과 비교했을 때 나의 한국어 듣기 능력은 어느 정도인 것 같습니다?
	12) 친구들과 비교했을 때 나의 한국어 읽기 능력은 어느 정도인 것 같습니다?
	13) 친구들과 비교했을 때 나의 한국어 쓰기 능력은 어느 정도인 것 같습니다?
	14) 친구들과 비교했을 때 나의 한국어 문법 능력은 어느 정도인 것 같습니다?
	15) 친구들과 비교했을 때 나의 한국 문학 작품(동화, 책)을 이해하는 능력은 어느 정도인 것 같습니다?

4) 다문화 학습자에게는 '한국어사용능력'이 되나 일반 학습자와 비교를 해야 하므로 동일 표현으로 통일하기

3	국어 과 학습과 영 역에 대한 인식	16) 국어 수업을 다른 과목 수업과 비교해 보면 어려운 편이다.
		17) 국어 수업을 다른 과목 수업과 비교해 보면 재미있는 편이다.
		18) 국어 수업을 할 때 가장 흥미 있는 수업(영역)은 무엇입니까?
		19) 국어 수업을 할 때 가장 흥미가 없는 수업(영역)은 무엇입니까?
		20) 국어 수업을 할 때 가장 쉬운 수업(영역)은 무엇입니까?
4	국어 과 수업 방법 에 대한 준 비도	21) 국어 수업을 할 때 가장 어려운 수업(영역)은 무엇입니까?
		22) 국어 수업을 할 때 선생님의 설명을 제대로 잘 이해할 수 없었던 경험이 있습니까?
		23) 국어 수업 시간에 친구들과 모두 활동을 함께 할 때 어려운 점이 있습니까?
		24) 국어 수업 중에 말을 할 때(예를 들자면 발표, 토론 등) 어려운 점이 있습니까?
5	국어 교 과서의 난 이도에 대 한 인식	25) 국어 수업 중에 글을 쓸 때 어려운 점이 있습니까?
		26) 국어 교과서에 실린 말하기 영역의 내용은 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
		27) 국어 교과서에 실린 듣기 영역의 내용은 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
		28) 국어 교과서에 실린 읽기 영역의 내용은 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
		29) 국어 교과서에 실린 쓰기 영역의 내용은 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
		30) 국어 교과서에 실린 문학 영역의 내용은 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
		31) 국어 교과서에 실린 문법 영역의 내용은 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
6	한국어 수업에 대 한 요구	32) 국어 교과서에 실린 어휘는 자신의 수준에 비해 어떻습니까?
		33) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 국어 말하기 능력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?
		34) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 국어 듣기 능력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?
		35) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 국어 읽기 능력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?
		36) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 국어 쓰기 능력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?
		37) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 국어 문법 능력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?
		38) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 국어 어휘력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?
		39) 국어 수업 시간 이외에 학교에서 나의 한국 문학(동화, 소설 등) 작품 이해 능력을 기를 수 있는 수업이 더 있었으면 좋겠다고 생각해 본 적이 있습니까?

2) 통계 분석

위하여 ‘국어사용능력’으로 칭한다. 또한, 이 논문에서는 국어사용능력과 (국어)의사소통능력을 동일한 개념으로 사용한다.

- 5) 다문화 학습자에게 제시된 설문 조사 내용 ‘10~15)’에는 ‘일반 한국인 가정의 친구들과 비교했을 때’로 표현되어 있다.

다문화 가정 자녀와 일반 가정 자녀 간의 비교에서 남녀 비, 좋아하는 과목, 관심 영역 등 범주형 자료의 분석은 카이제곱 분석법을 이용하였고, 기대치가 5이하인 경우는 Fischer's Exact test로 검증하였다. 순위형 변수는 1점에서 5점까지의 등위 점수를 매겼으며, 모수검정인 Student t-검정(양측검정)으로 분석한 뒤 유의한 변수에 대해서는 비모수검정인 Mann-Whitney U 검정을 이용하여 재검정하여 유의한 경우만 인정하였다. 연속형 변수의 비교는 Student t-검정을 이용하여 양측 검정으로 분석하였다. 가장 싫어하는 과목과 어려운 과목의 일치도 분석은 kappa 값을 구하여 kappa가 1에 가까울수록 일치, -1에 가까울수록 불일치로 정의하였다. 또한, kappa가 0.2~0.4 사이면 상당한 일치(fair agreement)에 해당하고, 0~0.2 사이면 약간 일치(slight agreement)에 해당한다고 보았다. 통계 분석은 SPSS ver 15.0을 이용하였고, 모든 분석에서 유의성 검정의 기준은 $p < 0.05$ 로 하였다.

3. 연구 결과와 논의

3.1 학습자 특성에 대한 비교

국어과 교수-학습은 국어사용, 문법, 문학 등에 대한 언어적 표현과 이해의 과정이다. 그러므로 국어과 교수-학습에서 의사소통 과정에 임하는 학습자가 어떤 성향인가를 이해할 필요가 있다. 극단적으로 국어 수업을 가장 좋아하고 적극적인 성향을 가진 다문화 학습자와 국어 수업을 가장 어려워하고 소극적인 성향의 일반 학습자를 비교했을 때, 다문화 학습자는 말하기 수업을, 일반 학습자는 듣기 수업을 선호한다는 결과가 도출되었다 하더라도 이는 학습자 특성이 주는 영향과 관련이 있을 가능성이 크므로 일반화하기가 어렵게 된다. 즉, 다문화 학습자와 일반 학습자의 국어과 교수-학습과 관련된 사항을 비교해 보기 위해서는 이들이 언어적 의사소통에 영향을 줄 수 있는 변인에서 차이가 있는지 없는지에 대한 확인이 필요하다.

1) 적극성, 친한 친구의 수, 사교성, 친구 이해도에 대한 인식

다문화 학습자와 일반 학습자가 적극성, 학급 내 친한 친구의 수, 사교성, 친구가 자신을 이해해주는 정도에 대한 인식 등에 두 집단 간에 차이가 있는지 <표3>과 같이 살펴보았다(설문 문항1~4).

<표3> 학습자의 특성 비교-성격, 친구 수, 사교성, 이해도에 대한 인식

	다문화 학습자 (N=74)	일반 학습자 (N=115)	p
적극성의 정도 (1:매우 소극적-> 5: 매우 적극적)	3.42±0.91	3.63±0.84	NS*
학급에 있는 친한 친구의 수(명)	1.50±0.94명	1.35±1.13 명	NS
학급 친구들과의 사교성 (1: 매우 비사교적-> 5:매우 사교적,)	4.16±0.89	4.37±0.91	NS*

학급 친구들의 이해도에 대한 인식
(1: 매우 아니다→ 5: 매우 그렇다)

3.84±0.86

4.09±0.86

NS*

NS: 유의하지 않음; *Student t-검정 및 Mann Whitney U 검정

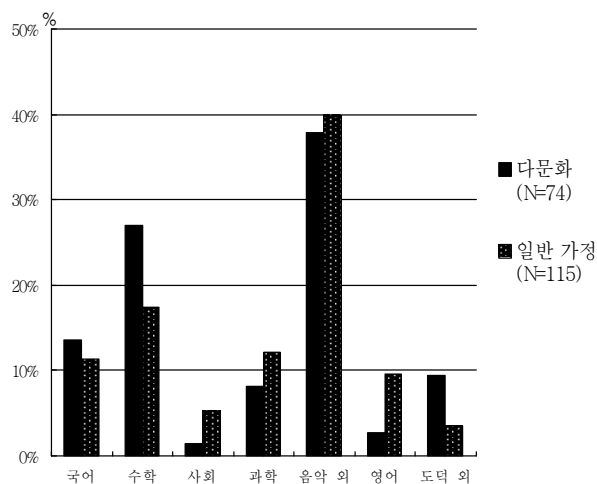
<표3>과 같이 다문화 학습자와 일반 학습자는 위에 제시된 각각의 항목에 대하여 통계적으로 유의한 차가 없는 것으로 나타났다. 즉, 국어과 수업을 받는 학습자로서 다문화 가정 자녀는 일반 가정 자녀와 비교하였을 때 적극성, 학급에서의 친구 수, 친구들과의 사교성 등에서 별 차이가 없었다. 또 의사소통에서는 상대가 나를 어느 정도 이해해준다고 인식하는가가 매우 중요한데, 이 연구에서 조사한 바와 의하면 ‘학급 친구들이 나를 잘 이해해 주는 편인가’라는 문항에 대하여 일반 학습자가 다문화 학습자에 비하여 조금 더 높게 ‘매우 그렇다’에 가깝게 응답을 하였으나 이 역시 통계적으로 유의한 수준은 아니다. 일반적으로 다문화 학습자가 언어, 문화, 인식 등의 차이로 일반 학습자에 비하여 소극적이고, 학급에서 친구의 수가 적고, 친구들과 잘 어울리지 못한다고 보는 경향이 있다. 다문화 학습자가 수업에서 나타내는 소극성에 관해서는 그 학습자가 처한 교수-학습 맥락이 어떤가에 대한 분석 없이 다문화 학습자이기 때문에 그렇다고 해석하기는 어렵다. 특히 질적 연구에는 연구 대상인 학습자의 개인 성향이 어떤가에 대한 면밀한 분석과 함께 해석이 뒤따라야 한다.

2) 교과목 선호도와 난이도

다문화 학습자와 일반 학습자가 어떤 교과목을 좋아하고, 싫어하는지, 또 어떤 교과목을 어렵게 생각하는지를 조사해 봄으로써 전체 교과목에 대한 두 집단의 인식과 그 차이를 비교해 보았다. 특히 이 과정에서 국어 과목에 대한 두 집단의 인식을 살펴볼 수 있다는 점에서 의미가 있다.

다문화 학습자와 일반 학습자가 학교에서 배우는 교과목 중 가장 좋아하는 과목에 대하여(설문문항5~7) 조사하여 비교해 본 결과, <그림1>과 같이 나타났다.

<그림1> 가장 좋아하는 과목1)

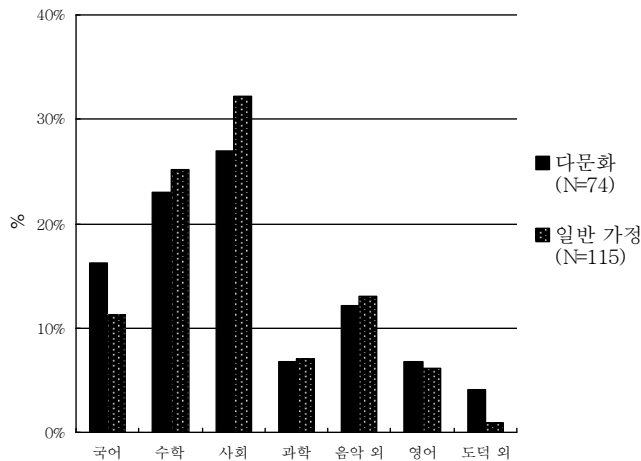


p>0.05 (카이제곱 검정)

<그림1>과 같이 다문화 학습자와 일반 학습자의 가장 좋아하는 교과목에 대한 반응을 카이 제곱 검정을 해 본 결과 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 선행연구들에서 다문화 학습자가 언어 사용 기능을 사용하지 않는 예체능과 수학 교과를 선호한다고 보고하고 있으나, 일반 학습자와 비교해 보면 일반 학습자 역시 교과목 중 예체능과 수학 교과를 선호하는 것으로 나타났다. 국어 과목을 가장 좋아한다는 다문화 학습자는 13.5%, 일반 학습자는 11.3%로 나타났으나 두 집단 간의 이 차이는 통계적으로 유의한 정도는 아니다.

다문화 학습자와 일반 학습자가 가장 싫어하는 교과목에 대하여 조사해 본 결과, 아래 <그림2>와 같이 나타났다.

<그림2> 가장 싫어하는 과목



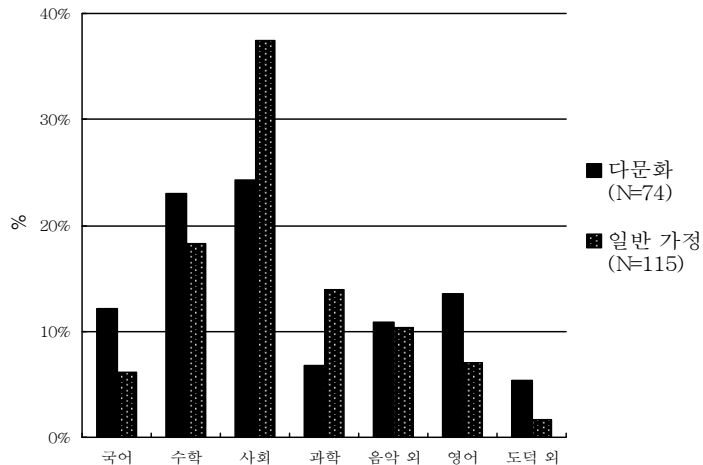
p>0.05 (카이제곱 검정)

<그림2>와 같이 다문화 학습자와 일반 학습자의 가장 싫어하는 교과목에 대한 반응을 카이 제곱 검정을 해 본 결과 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 두 집단 모두 사회 과목을 가장 싫어하고 그 다음 수학을 싫어하는 것으로 나타났다.6) 국어를 가장 싫어하는 과목이라고 반응한 학습자는 다문화 학습자 중 16.2%, 일반 학습자 중 11.3%로 나타났으나 집단 간의 비교에서는 이는 통계적으로 유의한 차이는 아닌 것으로 나타났다.

다문화 학습자와 일반 학습자가 가장 어려워하는 교과목에 대하여 조사해 본 결과, 아래 <그림 3>과 같이 나타났다.

6) 앞서 <표4>에서 가장 좋아하는 과목에 대한 반응에서 수학을 좋아하는 학생이 다문화 학습자의 27.0%, 일반 학습자의 17.5%인 것과 비교해 보면 다문화 학습자 중에서는 수학을 좋아하는 학생이 싫어하는 학생보다 많고, 일반 학습자 중에서는 수학을 싫어하는 학습자가 좋아하는 학습자보다 많은 것으로 나타났다.

<그림3> 가장 어려워하는 과목



$p > 0.05$ (카이제곱 검정)

<그림3>과 같이 다문화 학습자와 일반 학습자의 가장 어려워하는 교과목에 대한 반응을 카이 제곱 검정을 해 본 결과 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 두 집단 모두 사회 과목을 가장 어려워하고 그 다음 수학을 어려워하는 것으로 나타났다. 국어가 가장 어렵다고 한 경우는 다문화 학습자의 12.2%, 일반 학습자의 6.1%로 나타났다. 즉, 이는 다문화 학습자가 한국어를 사용해야 하는 국어과 교수-학습에 대한 부담보다는 사회 문화적 배경 지식과 암기가 필요한 사회 교과에 대한 부담이 더 크고 이 때문에 사회과를 가장 어렵하다고 해석할 수 있다. 또 '수학' 과목은 '읽기' 능력이 기반이 되지 않으면 문제 자체를 이해하지 못하게 되며, 여기에다 수학적 사고 과정 자체가 가지는 어려움이 더해지면 다문화 학습자이든 일반 학습자이든 다 어렵게 인식하는 경향을 떨 수밖에 없다고 보아야 한다.

앞서 두 집단 학습자가 가장 싫어한다고 한 과목이 사회, 수학의 순이었는데, 두 집단 학습자가 가장 어렵다고 생각하는 과목 역시 이와 같다. 이는 배은주(2008)에서 '국어'를 '사회' 다음으로 어렵하다는 결과와는 다른 것이다. 과목에 대한 선호 정도와 그 과목의 난이도에 대한 인식은 밀접한 관계를 가질 수 있으므로, 과목에 대한 선호도가 난이도의 인식에 어떤 영향을 미치는가를 전반적으로 살펴보기 위하여 두 항목 간의 일치도를 분석해 본 결과 아래 <표4>와 같은 결과가 나타났다. 즉, 전체 학습자에서 가장 싫어하는 과목과 가장 어려워하는 과목에 대한 반응의 일치도가 비교적 높았으며($kappa=0.232$), 다문화 학습자가 일반 가정 학습자에 비해 두 과목 간의 일치도가 더 높은 것으로 나타났다(다문화 학습자의 $kappa$ 는 0.318, 일반가정 학습자는 $kappa$ 가 0.171).

<표4> 가장 싫어하는 과목과 어려운 과목 간의 일치도

	Kappa	p
전체 학생	0.232	<0.001
다문화	0.318	<0.001
일반 가정	0.171	<0.001

조영달 외(2008)에서와 같이 다문화 학습자가 사회 교과를 매우 어렵하다고 보고하고 있으나 <그림3>에서 살펴볼 수 있듯이 일반 학습자 역시 교과목 중 사회를 매우 어려워하는 것으로 나타났다. 두 집단 간에 어려워하는 이유에 있어서 특별한 차이가 있는가에 대한 면밀한 분석이 필요하다.

3.2 국어사용능력에 대한 자기 인식

국어과 교수-학습에서는 학습자의 국어사용능력 신장을 중요한 목표로 생각하고 있다. 그러므로 학습자가 평소 자신의 국어사용능력에 대하여 어떻게 생각하고 있는지를 살펴보는 것은 학습자 상태에 대하여 진단할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 또 이에 대한 다문화 학습자와 일반 학습자의 반응에 어떤 특징과 차이가 있는가를 파악하는 것은 다문화 시대의 국어 교육의 방향을 살펴보는 데 유용한 정보를 제공해 줄 것이다.

학습자의 국어사용능력에 대한 자기 인식을 살펴보기 위하여 설문 조사 내용 8~ 15)에 대한 반응을 조사한 결과 <표5>와 같이 나타났다.

<표5> 국어사용능력에 대한 자기 인식¹⁾

	다문화 학습자 (N=74)	일반 학습자 (N=115)	p
TV프로그램, 영화 등을 보고 이해하지 못한 경험	1.84±0.89	2.09±0.76	0.04
소설, 동화, 일반 글 등을 읽고 이해하지 못한 경험	2.03±1.09	2.13±0.77	NS
말하기 능력에 대한 자기 인식	3.53±1.02	3.66±0.90	NS
듣기 능력에 대한 자기 인식	3.62±0.94	3.66±0.84	NS
읽기 능력에 대한 자기 인식	3.32±1.00	3.70±0.90	<0.01
쓰기 능력에 대한 자기 인식	3.16±1.18	3.49±1.02	0.04
문법 능력에 대한 자기 인식	2.92±1.07	3.41±1.06	<0.01
문학 작품 이해 능력에 대한 자기 인식	3.26±1.11	3.67±0.94	0.01

NS: 유의하지 않음; Student t-검정 및 Mann Whitney U 검정

학습자들이 일상생활에서 TV프로그램이나 영화를 보고 잘 이해를 하는지와 소설, 동화, 글을 읽고 잘 이해하는지를 조사해 봄으로써 학습자들의 일상적 언어 이해 능력을 살펴보고자 하였다. 이에 대하여 다문화 학습자와 일반 학습자는 ‘TV프로그램이나 영화를 볼 때 이해하기 어려웠던 적’이 ‘거의 없다’에 가까운 반응을 하였다. 그러나 다문화 학습자가 그러한 경험이 더 낮은 것으로 반응을 하였으며, 이 반응에 대하여 두 집단 간에 유의한 차이가 있다는 결과가 나왔다. 다문화 학습자가 일반 학습자보다 ‘TV프로그램이나 영화를 볼 때 이해하기 어려웠던 적’이 적다고 반응하는 것은 다문화 학습자가 일반 학습자 보다 듣고 이해하는 것에 대한 기대 수준이 낮을 수 있다는 가능성을 시사한다. 또, 다문화 학습자와 일반 학습자는 ‘소설, 동화, 글을 읽을 때 이해하기 어려웠던 적’이 ‘거의 없다’에 가까운 반응을 하였으며, 두 집단의 반응 간에는 통계적으로 유의한 차가 없었다.

한편 학습자들이 국어과의 여섯 하위 영역에 대하여 친구들과 비교하여 자신의 능력을 어떻게 생각하는가를 살펴본 결과, 다문화 학습자는 ‘자신의 한국어 말하기와 듣기 능력이 일반 가정 친구들과 비교’하여 비슷하거나 우수하고 특별히 부족하지 않다고 인식하고 있었다. 또 일반 학습자 역시 ‘친구들과 비교했을 때 자신의 말하기와 듣기 능력’이 비슷하거나 우수하고 특별히 부족하다고 생각하고 있었다. 말하기와 듣기 능력에 관한 두 집단의 이러한 반응 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

이에 반해 읽기, 쓰기, 문법, 문학 작품 이해 등의 능력에 관해서는 두 집단은 대체로 친구들과 ‘비슷하거나 우수하다’고 반응하고 있으나 이러한 반응에 대한 두 집단 간에 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 이들 각각의 항목에 대해서는 다문화 학습자가 일반 학습자보다 평균적으로 조금 낮게 반응하였고 이것이 통계적으로도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 다문화 학습자들은 국어과의 하위 영역과 관련된 능력 중에서 상대적으로 ‘자신들의 문법 능력’을 가장 낮게 인식하는 경향을 보였다. 이는 다문화 학습자가 국어과 교수-학습에서 문법을 다른 영역보다 어려워 할 가능성이 있음을 의미한다.⁷⁾ 다문화 학습자와 일반 학습자들이 국어사용과 관련된 각 영역에 대하여 자신의 능력을 친구들과 비교하여 상대적으로 어떻게 인식하고 있는가가 실제 그 학습자들의 능력을 나타내지는 못한다. 그러나 학습에서 자기효능감의 기능을 생각해 본다면 읽기, 쓰기, 문법, 문학 영역의 교수-학습에서 다문화 학습자가 일반 학습자에 비하여 자신의 능력을 낮게 인식하고 있다는 것은 분명 각 영역의 학습 과정과 결과에 있어서도 차이가 있을 가능성이 있음을 시사한다.

3.3 국어 교과와 영역에 대한 인식

학습자들이 타교과와 비교하여 국어 수업의 난이도와 흥미도를 어떻게 생각하는지, 또 국어과의 영역들 간에 상대적인 난이도와 흥미도를 어떻게 인식하고 있으며, 이것이 다문화 학습자와 일반 학습자 간에 차이가 있는지에 관해서 살펴보았다.

다문화 학습자와 일반 학습자는 타교과 비교 국어 수업의 난이도와 흥미도에 관하여 <표6>과 같은 반응 결과를 나타냈다(설문문항 16~17).

7) 이에 관해서는 3.3에서 더 자세히 논의하겠다.

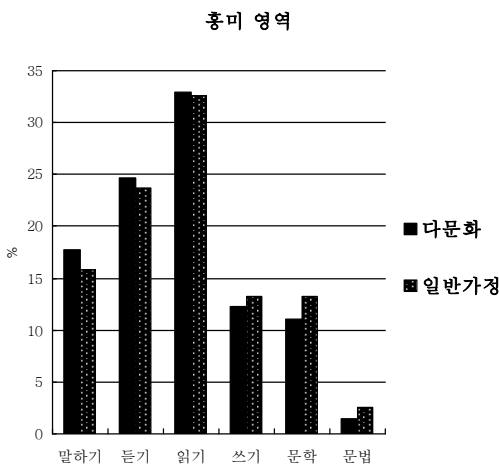
<표6> 타교과 비교 국어 수업의 난이도와 흥미도

	다문화 학습자 (N=74)	일반 학습자 (N=115)	p
타교과 비교 수업의 난이도 (1: 매우 어렵다, 5: 매우 쉽다)	3.36±1.19	3.48±1.02	NS
타교과 비교 수업의 흥미도 (1: 매우 재미있다, 5: 매우 재미없다)	2.891±1.12	2.71±1.09	NS

NS: 유의하지 않음; Student t-검정 및 Mann Whitney U 검정

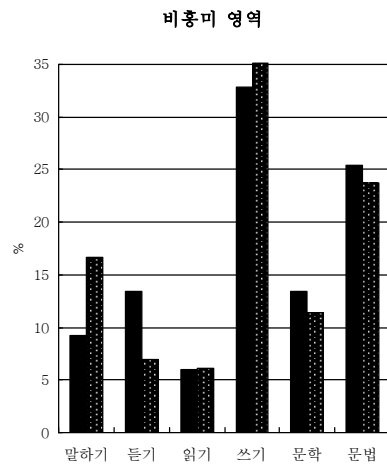
<표6>에서 보듯이 다문화 학습자와 일반 학습자는 ‘국어 수업의 난이도’를 타교과와 비교해 보았을 때 비슷하거나 쉬운 정도로, ‘국어 수업의 흥미도’는 비슷하거나 조금 재미있는 정도로 인식하고 있는 것으로 파악되었다. 이들 항목에 대한 두 집단의 반응 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 다문화 학습자가 국어 수업을 특별히 어려워하거나 싫어하지 않고 일반 학습자와 비슷한 정도의 인식을 가지고 있다는 것은 국어 수업이 적어도 ‘언어’나 ‘문화’적 변인에 의하여 수업의 난이도와 흥미도에 크게 영향을 받지 않을 가능성이 있다고 이해할 수 있다.

<그림4> 국어과 수업에서 흥미 영역



p>0.05 (카이제곱 검정)

<그림5> 국어과 수업에서 비흥미 영역



p>0.05(카이제곱 검정)

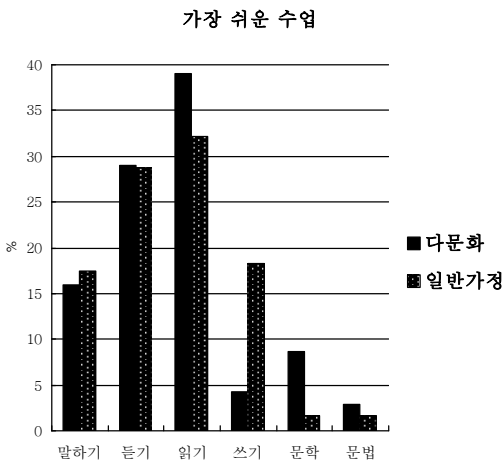
두 집단의 학습자에게 국어 수업을 할 때 가장 흥미가 있는 영역(설문문항18)에 대하여 각각 조사해 본 결과 위 <그림4>와 같이 나타났다. 다문화 학습자와 일반 학습자가 가장 흥미 있어 하는 영역으로 읽기를 응답한 경우가 제일 많았으며 그 다음 듣기를 응답한 경우가 많았다. 이러한 반응의 결과에서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 다문화 학습자와 일반 학습자가 ‘읽기’ 영역에 흥미를 보이는 이유를 추가로 조사해 본 결과 ‘이야기가 재미있어서’라는 반응이

두 집단 모두에서 많이 나타났다. 또, ‘듣기’ 영역이 흥미있는 이유 역시 두 집단 모두 ‘가만히 듣기만 해도 되니까’라는 반응이 많이 나타났다.

두 집단의 학습자에게 국어 수업을 할 때 가장 흥미가 없는 영역(설문문항19)에 대하여 각각 조사해 본 결과 위 <그림5>와 같이 나타났다. 다문화 학습자와 일반 학습자는 약간의 정도 차이는 있지만 ‘쓰기’를 가장 흥미 없는 영역이라고 생각하는 경우가 가장 많았고, 그 다음 ‘문법’을 가장 흥미가 없다고 답한 경우가 많았다. 이에 대한 두 집단의 반응 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 결국 다문화 학습자든 일반 학습자든 국어 수업에서 ‘쓰기’가 가장 흥미가 없다고 반응하고 있으며, 이는 글을 써야 한다는 것에 관한 부담감이 학습자의 문화적 변인에 별 영향을 받지 않음을 의미한다.

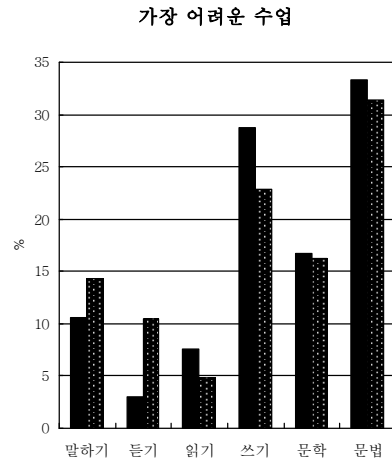
국어 수업을 할 때 가장 쉬운 영역과 어려운 영역이 무엇인가에 대하여 각각 두 집단에게 조사한 결과 아래 <그림6>, <그림7>과 같은 반응이 나타났다.

<그림6>국어과 수업에서 가장 쉬운 영역



$p < 0.05$ (카이제곱 검정)

<그림7>국어과 수업에서 가장 어려운 영역



$p > 0.05$ (카이제곱 검정)

다문화 학습자와 일반 학습자는 <그림6>에서 나타나듯이 ‘국어 수업에서 가장 쉬운 영역(설문문항20)’을 ‘읽기’라고 응답한 경우가 가장 많았으며, 그 다음 ‘듣기’라고 응답한 경우가 많았다. 그러나 이 질문에 대한 두 집단의 반응은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이처럼 두 집단 간의 반응에 차이가 있는 것은 응답 중 두 집단 간의 백분율에 차가 큰 것이 있고, 응답을 세 번째로 많이 한 영역부터는 두 집단 간의 순서에도 차이가 있기 때문이다. 두 집단 모두 ‘읽기’가 가장 쉽다고 응답한 사람이 많았으며 특히 ‘읽기’가 쉽다고 응답한 비율이 다문화 학습자가 더 높았다. 두 집단 간의 반응에 큰 차이를 보이는 것은 ‘쓰기’로 다문화 학습자 중 쓰기가 가장 쉽다고 응답한 비율은 4.3%로, 일반 학습자 중 이와 같이 답한 비율 18.3%와 매우 큰 차이를 보이고 있다.

또 <그림7>과 같이 ‘국어 수업을 할 때 가장 어려운 수업(설문문항21)’을 두 집단 모두 ‘문법’으

로 응답한 사람이 가장 많았으며, 그 다음으로 ‘쓰기’, ‘문학’의 순으로 나타났다. 이 문항의 응답에 대해서는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 즉, 다문화 학습자이든 일반 학습자이든 ‘국어 수업에서 어려운 영역’에 대한 인식에 큰 차이를 보이지 않는다는 것이다. 국어과 수업에서 두 집단 모두 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’에 비하여 ‘문법’, ‘쓰기’, ‘문학’을 어려워하는 학습자가 많으며, 특히 ‘문법’을 가장 어려워하는 학습자가 많으므로 학습자 수준에 맞는 쉬운 교수-학습 방법을 개발할 필요가 있다.

3.4 국어과 수업 방법에 대한 준비도

국어과 수업은 교사의 설명과 학습자의 활동 등으로 이루어진다. 그러므로 학습자가 교사의 설명을 잘 이해할 수 있는지, 자신이 생각하고 있는 바를 말이나 글로 잘 표현할 수 있는지, 동료 학습자와 어울려서 모둠 활동을 효과적으로 할 수 있는지 등이 학습자의 성취도에 매우 큰 영향을 미친다. 이 연구에서는 이와 같은 국어과 수업 방법에 대한 준비도가 다문화 학습자와 일반 학습자 사이에 차이가 있는지를 조사해 본 결과 <표7>과 같이 나타났다(설문문항22~25).

<표7> 국어과 수업 방법에 대한 준비도

	다문화 학습자 (N=74)	일반 학습자 (N=115)	p
국어 수업 중 교사의 설명을 이해할 수 없었던 경험 (1: 매우 자주 있다, 5: 전혀 없다)	3.96±1.43	4.43±1.40	0.05*
국어 수업 중 친구들과 모둠 활동을 할 때 어려움이 있음	17 (23.3%)	44 (39.3%)	0.03+
국어 수업 중 발표, 토론 등을 할 때 어려움이 있다	5 (7%)	26 (23.6%)	<0.01+
국어 수업 중에 글을 쓸 때 어려움이 있음	12 (16.9%)	15 (13.3%)	NS+

NS: 유의하지 않음; *Student t-검정 및 Mann Whitney U 검정; +카이제곱검정

‘국어 수업 중 선생님의 설명을 제대로 이해할 수 없었던 경험’이 있는지에 대하여 다문화 학습자들은 대체로 ‘거의 없다’에 가까운 반응을 보였으나, 일반 학습자가 대부분 ‘전혀 없다’는 반응을 보인 것에 비해서는 이해하지 못한 경험이 많았다.

두 집단 학습자에게 ‘국어 수업 중 친구들과 모둠 활동을 할 때 어려움’이 있는지에 대하여 질문해 본 결과, 다문화 학습자의 23.3%, 일반 학습자의 39.9%가 어려움이 ‘있다’는 응답을 하였다. 이 두 반응 간에는 p값 0.03으로 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 또, 두 집단 학습자에게 ‘국어 수업 중 발표, 토론 등을 할 때 어려움’이 있는지에 대하여 질문해 본 결과, 다문화 학습자의 7%, 일반 학습자의 23.6%가 어려움이 ‘있다’는 응답을 하였다. 이 두 반응 간에도 p<0.01로 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 일반적인 의사소통능력만을 두고 생각했을 때 다문화 학습자가 일반 학습자보다

모둠 활동과 발표, 토론 등에서 더 어려움을 겪을 것이라고 예측할 수 있다. 그러나 이 같이 국어과 수업 방법에 대한 준비와 관련하여 일반 학습자가 다문화 학습자보다 더 많이 국어 수업 중에 친구들과의 모둠 활동에서 어려운 점이 있다는 반응을 나타내고 있는 것은 국어과의 모둠 활동 수행에 일상적 의사소통 능력보다 더 큰 변인이 있거나, 두 집단 사이에 모둠에서 자신의 역할에 대한 기대치에 차이가 있을 가능성이 있다는 것을 의미한다.

‘국어 수업 중 글을 쓸 때 어려운 점’이 있는가에 대한 질문에 대하여 다문화 학습자의 16.9%와 일반 학습자의 13.3%가 ‘있다’는 응답을 하였고, 이 두 집단의 반응 차이는 통계적으로 유의한 수준은 아니었다.

이상과 같이 다문화 학습자와 일반 학습자가 국어 수업에서 주로 이루어지는 교사의 설명에 대한 이해, 학습자 간 모둠 활동, 발표와 토론, 글쓰기 등에 어려움이 있는가에 대한 반응을 살펴본 결과 두 집단 모두, 다른 항목에 비하여 친구들과의 모둠 활동을 할 때 어려움이 있다는 반응이 많았다. 이는 두 집단 학습자의 문화적 차이를 배제하더라도 국어 수업에서 협동학습의 방법을 사용할 때 단순히 학습자들이 함께 하는 활동의 차원이 아니라 협동학습의 기본 원리에 따라 서로를 존중하면서 모두에게 의미있는 학습이 될 수 있도록 수업 방법의 적용에 유의할 필요가 있음을 시사한다.

3.5 국어 교과서 내용의 난이도

다문화 학습자와 일반 학습자가 국어 교과서에 나오는 내용의 난이도에 대하여 어떻게 생각하는가에 대하여 조사해 보았다. 이 연구에서는 국어 교과서 내용의 난이도를 국어과의 하위 영역을 배울 때 느끼는 어려움의 정도와 국어 교과서에 사용된 어휘에 대한 이해의 정도로 나누었다. 두 집단에게 ‘국어 교과서에 실린 ~이 자신의 수준과 비교해 보면 어떤가’라는 질문을 통하여 아래 <표 8>과 같이 다문화 학습자와 일반 학습자의 국어 교과서에 대한 내용 난이도 인식을 살펴보았다(설문문항26~32).

<표 8> 국어 교과서 내용의 난이도 (1: 매우 쉽다, 5: 매우 어렵다)

	다문화 학습자 (N=74)	일반 가정 학습자 (N=115)	p
말하기 영역 내용	2.58±1.00	2.33±0.82	NS
듣기 영역 내용	2.44±0.89	2.26±0.81	NS
읽기 영역 내용	2.34±1.01	2.23±0.86	NS
쓰기 영역 내용	2.75±0.99	2.29±0.80	<0.01
문학 영역 내용	2.74±0.86	2.50±0.84	NS
문법 영역 내용	3.03±0.92	2.53±0.84	<0.01
어휘 수준	2.80±0.89	2.44±0.86	<0.01

NS: 유의하지 않음; Student t-검정 및 Mann Whitney U 검정

두 집단 학습자 모두 국어 교과서 내용의 난이도에 대하여 ‘매우 쉽다’나 ‘매우 어렵다’는 반응은 없었다. 위 <표8>에 나타나듯이 다문화 학습자와 일반 학습자가 ‘말하기’, ‘듣기’, ‘읽기’, ‘문학’ 등의 영역에 대해서 인식하는 내용 난이도의 차는 통계적으로 유의하지 않은 수준이었다. 그러나 ‘쓰기’와 ‘문법’ 영역의 내용에 대하여 느끼는 난이도는 두 집단 간에 유의한 차이가 있었다. 즉, 다문화 학습자가 일반 학습자보다 ‘쓰기’와 ‘문법’ 영역을 어렵다고 인식하고 있다는 것이다. 이는 앞서 3.3의 <그림5>에 나타난 가장 흥미가 없는 수업과, <그림7>에 나타난 가장 어려운 수업에 대하여, ‘쓰기’와 ‘문법’ 영역을 응답한 비율이 월등히 많았던 것과 깊은 관계가 있다. 다문화 학습자든 일반 학습자든 ‘쓰기’와 ‘문법’ 영역의 수업은 매우 흥미가 없고 어려운 수업이다. 특히 다문화 학습자는 일반 학습자에 보다 ‘쓰기’와 ‘문법’ 교과서의 내용을 어렵게 인식하는 경향이 있다. 그러므로 교사는 국어과 ‘쓰기’, ‘문법’ 영역의 교수-학습에서 다문화 학습자가 교과서의 내용을 잘 이해할 수 있도록 학습자의 수준에 맞추어 지도할 필요가 있다.

국어 교과서에 실린 어휘의 수준에 대해서 두 집단 학습자들은 ‘보통’이거나 ‘쉬운’ 정도로 인식하고 있었다. 그러나 다문화 학습자가 일반 학습자 보다 국어 교과서에 실린 어휘들이 더 어렵다고 반응하고 있었으며, 두 집단 간의 차이는 통계적으로 유의한 수준이었다. 그러나 이처럼 다문화 학습자들이 일반 학습자 보다 상대적으로 국어 교과서에 실린 어휘를 어려워하는 것은 이들의 언어 이해에는 크게 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다. 앞서 <그림6>에 나타나듯이 다문화 학습자는 ‘읽기’ 영역을 가장 쉬운 국어과 수업 내용으로 인식하고 있으며, 이는 일반 학습자와 비교하여도 통계적으로 유의한 수준이었다. 다문화 학습자가 국어 교과서에 나오는 ‘어휘’는 일반 학습자보다 어렵게 인식하면서도 ‘읽기’는 더 쉽게 인식하고 있다는 것은 앞서 ‘읽기’가 가장 흥미 있는 수업이라고 생각하는 것과 연관 지어 볼 때, 다문화 학습자의 ‘읽기’ 이해에 어휘보다 제재의 흥미가 더 직접적인 작용을 할 수 있음을 시사한다.

3.6 국어 수업에 대한 요구

모든 학습자가 국어과 교수-학습을 통하여 일정한 수준의 성취를 이룰 수 있도록 하기 위해서는 교사의 개별 학습자에 대한 관심과 학습자에게 맞는 지도 과정이 뒤따라야 한다. 특히 학습자가 어려워하거나 부족한 내용에 대하여 파악하고 추가적인 지도의 필요성에 대하여 판단한 뒤 학습자의 요구를 수용할 수 있어야 한다. 앞서 학습자의 국어사용능력에 대한 자기 인식, 국어 과목의 흥미, 난이도, 국어 수업 방법에 대한 준비도, 국어 교과서 내용에 대한 난이도 등에서 살펴본 결과와 학습자의 국어 수업에서 보충하고 싶은 내용에 대한 인식이 어떤 관계를 가지는가를 알아보았다.

다문화 학습자와 일반 학습자에게 국어 수업 시간 이외에 학교에서 자신의 국어사용능력을 기를 수 있는 수업이 더 필요한가를 조사해 본 결과 <표9>와 같이 분석되었다(설문문항33~39).

<표9> 추가 학습을 원하는 정도(1: 매우 그렇다, 5: 매우 아니다)

	다문화가정 학습자 (N=74)	일반문화 학습자 (N=115)	p
말하기	3.58±1.16	3.19±1.27	0.04
듣기	3.70±1.17	3.41±1.11	NS
읽기	3.57±1.20	3.27±1.21	NS
쓰기	3.47±1.28	3.32±1.28	NS
문법	3.34±1.27	3.33±1.11	NS
어휘	3.36±1.28	3.16±1.20	NS
문학	3.23±1.20	2.99±1.26	NS

NS: 유의하지 않음; Student t-검정 및 Mann Whitney U 검정

다문화 학습자와 일반 학습자는 국어 수업 시간 이외 자신들의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 어휘, 문학 작품 이해 등의 능력을 신장할 수 있는 추가 수업이 필요하다는 반응보다는 '보통이다'와 '아니다'에 가까운 반응을 하였다. 그러나 위 <표9>에서 살펴볼 수 있듯이, 이들 항목에 대하여 추가 학습이 필요 없다는 수준의 반응 역시 나타나지 않았다.

말하기 능력에 대한 추가 학습 여부에 대한 반응은 두 집단 간에 통계적으로 유의한 수준의 차이가 있으며, 일반 학습자가 다문화 학습자보다 말하기 능력을 신장할 수 있는 추가 학습에 대한 요구가 높았다. 이는 두 집단 간에 말하기 능력에 대한 자기 인식과, 말하기 영역의 교과서 내용에 대한 난이도 인식의 차이가 통계적으로 유의한 수준이 아니었지만, 앞서 일반 학습자가 다문화 학습자보다 '국어 수업 중 발표, 토론 등을 할 때 어려움을 겪는다'는 응답이 월등히 많았고 이것이 $p < 0.01$ 수준으로 통계적으로 유의한 것이었다는 결과와 관계가 깊다고 볼 수 있다.

이 밖에 다른 항목에서는 두 집단의 반응은 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 결국 다문화 학습자이든 일반 학습자이든 미세한 정도의 차이는 있지만 자신들의 국어사용능력 향상을 위한 추가적 수업이 필요 없다고 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 다문화 학습자가 일반 학습자보다 국어과 교수-학습에서 열등하고 이로 인하여 추가로 보충 수업이 필요할 것이라는 일반적인 선입견과는 다른 것이라는 점에서 의미가 있다.

4. 맺음말

이상과 같이 이 논문에서는 국내 거주 기간에 유의한 차이가 있는 다문화 학습자와 일반 학습자를 대상으로 국어과 교수-학습과 관련된 학습자 특성과 국어사용능력, 타 교과 비교 선호도와 난이도, 국어과 하위 영역 수업에 대한 인식, 국어과 수업 방법에 대한 준비도, 국어 교과서 내용의 난이도에 대한 인식, 국어사용능력 향상을 위한 보충 수업에 대한 요구 정도 등을 살펴보고 이들 반응의 집단 간 차이를 비교해 보았다. 이러한 연구의 과정에서 다문화 학습자의 국어 교수-학습에 관

러된 다음과 같은 특징이 나타났다.

(1) 다문화 학습자는 일반 가정 친구들과 비교하여 자신의 한국어 능력이 비슷하거나 우수하다고 생각하고 있고 부족하다고 느끼지 않고 있으며, 친구들과 자신의 능력을 상대적으로 비교할 때 일반 학습자보다 읽기, 쓰기, 문법, 문학 작품 이해 등의 능력에 관해서는 평균적으로 조금 낮게 반응하고 있으며 이것이 통계적으로도 유의한 차이가 있었다.

(2) 다문화 학습자는 다른 교과와 비교하여 국어 수업을 특별히 어려워하거나 싫어하지 않고 일반 학습자와 비슷한 정도의 인식을 가지고 있으며, 국어과 하위 영역에 대한 인식에서는 두 집단 간에 유의한 차이가 없으며 두 집단 모두 국어 수업 중에서 '읽기'를 가장 흥미 있고 쉬운 영역으로, '쓰기'를 가장 흥미가 없는 영역으로, '문법'을 가장 어려운 영역으로 생각하고 있다는 것이다. 그러나 '쓰기'가 가장 쉽다고 응답한 비율이 다문화 학습자가 일반 학습자에 비하여 높았으며, 이는 통계적으로도 유의한 차이가 있었다.

(3) 다문화 학습자가 국어 수업에서 교사의 설명을 이해할 수 없었던 경험이 거의 없었으며, 국어 수업 중 모둠 활동, 발표, 토론, 글을 쓸 때도 어려움이 없다는 반응이 나타났다. 이와 같은 국어 수업 방법에 대한 준비도에 대하여 다문화 학습자와 일반 학습자를 비교해 보면, 일반 학습자가 모둠 활동을 할 때와 발표, 토론 등을 할 때 어려움이 있다는 반응에 더 많이 응답을 하였으며 이는 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다.

(4) 다문화 학습자는 국어 교과서에 나오는 내용의 난이도에 대하여 '쉽다'라는 반응이 많이 나타났다. 다문화 학습자와 일반 학습자를 비교했을 때 '쓰기', '문법' 영역의 내용과 국어 교과서에 사용된 어휘에 대하여 느끼는 난이도는 두 집단 간에 유의한 차이가 있었다. 다문화 학습자가 일반 학습자에 비하여 이들에 대하여 어렵게 인식하는 경향이 나타났다.

(5) 다문화 학습자는 국어 수업 시간 이외 자신들의 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 어휘, 문학 작품 이해 등의 능력을 신장할 수 있는 추가 수업에 대한 요구가 거의 없었으며, 이러한 경향은 일반 학습자에서도 비슷한 수준으로 나타났다. 다만, 말하기 능력을 향상할 수 있는 추가 수업에 대한 요구는 두 집단 간에 통계적으로 유의한 수준의 차이가 있으며, 일반 학습자가 다문화 학습자보다 말하기 능력을 신장할 수 있는 추가 학습에 대한 요구 정도가 높았다.

이와 같은 결과는 다문화 학습자를 위한 국어과 교수-학습의 방향에 다음과 같은 시사점을 준다.

첫째, 국어과 교사나 연구자가 다문화 학습자의 국어과 교수-학습에 대한 선입견을 가지지 말아야 한다. 이러한 선입견이 오히려 다문화 학습자의 국어과 교수-학습에 대한 차별, 불평등을 유발할 수 있다. 다문화 학습자에게, 언어적 의사소통이 중요한 국어과 교수-학습은 다른 과목에 비하여 부담스러울 수밖에 없으나 실제 학습자들이 가장 싫어하고 어려워하는 과목은 두 집단 모두 '사회'라는 응답이 가장 많았으며, 그 다음이 '수학'이었다. 국어가 가장 어렵다는 다문화 학습자의 수는 15% 이하였고, 이러한 반응은 일반 학습자와 통계적으로 유의한 차가 없었다. 또 다문화 학습자의 국어사용능력에 대한 자기 인식에서 나타나듯이 다문화 학습자 스스로도 자신의 국어사용능력이 일반 가정 친구들과 비교하여 비슷하거나 우수하고 특별히 부족하지 않다고 느끼고 있다는 것이다. 다문화 학습자의 국어과 교수-학습 능력은 언어 문화적 변인보다는 학습자 개인의 특성과 관련이 있을 가능성이 크므로 교사나 연구자가 다문화 학습자이기 때문에 국어과 교수-학습 능력이 일반

학습자에 비해 떨어질 것이라 생각하고 이러한 선입견에 따라 교수-학습의 내용이나 방법을 결정해서는 곤란하다.

둘째, 다문화 학습자의 국어사용능력 향상을 위한 보충 수업의 방식은 바람직하지 않다. 앞서 살펴 보았듯이 거주 기간에 유의한 차이가 있는 다문화 학습자와 일반 학습자에게 국어 수업 시간 이외 자신의 국어사용능력을 향상 시킬 수 있는 수업에 대한 요구를 조사해 보았으나, 두 집단 모두 필요성을 크게 인식하고 있지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 실제 두 집단 학습자가 국어사용능력 향상에 대한 특별한 요구가 없을 수도 있지만 '추가 수업'이라는 형식에 대한 부담이 작았을 가능성도 배제할 수 없다. 다문화 학습자마다 개인적 특성에 따라 국어과 학습에도 능력 차이를 나타낼 수 있다. 이러한 경우 보충 수업보다는 수업 시간 내에서 학습자의 수준에 따른 교사의 지도가 바람직할 것으로 같다.

셋째, 다문화 학습자가 일반 학습자보다 취약한 부분에 대한 정확한 실태와 이를 개선할 수 있는 교수-학습 방안이 마련되어야 한다. 다문화 학습자가 일반 학습자에 비하여 상대적으로, 친구와 비교했을 때 자신의 읽기, 쓰기, 문법, 문학 작품 이해 등의 능력을 낮게 인식하고 있었으며 이는 통계적으로 유의한 수준이었다. 학습자가 그렇게 인식하는 정확한 이유와 실태를 파악하고 실제 다문화 학습자가 이에 대하여 상대적으로 취약하다면 그 문제점을 개선할 수 있는 교수-학습 지도가 필요하다. 또 인식과 실제 능력에 차이가 있다면 인식을 수정하여 다문화 학습자들이 자신감을 가지고 국어과 교수-학습에 임할 수 있게 해야 한다.

이 연구는 설문 조사자의 선입견이 개입하지 않도록 다문화 학습자와 일반 학습자를 대상으로 한 비교 연구라는 것 밝히지 않은 상태에서 진행되었다. 그러나 연구 대상인 초등학생이 질문의 내용을 이해하지 못했을 때 조사자가 어떻게 설명하는가에 따라 응답이 달라질 수 있을 수 있는, 조사자 간의 오차가 있다는 한계가 있다. 또 연구 대상이 초등학교 3~6학년이므로 이들이 자신의 생각과 요구에 대하여 정확하게 반응하지 못할 가능성이 있다는 것 또한 한계점임을 밝혀둔다.

향후, 다문화 학습자가 일반 학습자와 비교했을 때 국어과 교수-학습에서 동등한 성취를 이루고 있는지, 다문화 학습자의 유형을 다양하게 분류하고 이러한 유형 변인에 따른 국어과 교수-학습 양상이 어떠한지, 국어과 교수-학습의 내용, 특히 제재와 관련하여 다문화 학습자가 불만스럽고, 불평 등하다고 느끼는 것은 없는지 등에 대한 연구가 이루어져야 한다. 다양한 유형의 다문화 학습자를 대상으로, 학습자의 한국어 의사소통 능력의 정도, 한국 거주 기간, 부모의 사회 경제적 지위 등 다양한 변인을 고려하여 이들의 국어과 교수-학습 양상을 연구하고 이에 나타난 문제점을 개선할 수 있는 방안을 모색하는 과정에서 다문화 학습자가 국어과 학습에서 일반 학습자와 동일한 성취를 이룰 수 있는, 효과적인 교육적 지원이 가능하게 될 것이다.

참고 문헌

- 권순희(2006), "다문화 가정을 위한 언어 교육 정책 모색", 국어교육학연구 27, 국어교육학회.
- 권순희(2007), "다문화 가정 자녀의 학교생활 실태와 교사의 인식", 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 자료집.
- 박영민·최숙기(2006), "다문화 시대의 국어교과서 단원 개발을 위한 연구", 청람어문교육34.
- 박영순(2007), 「다문화사회의 언어문화 교육론」, 한국문화사.
- 박하나(2008), 새터민가정 자녀를 위한 다문화교육:새터민 학생의 학교생활 경험 이해, 조영달(2008), 「다문화 교육의 이해를 위한 교양 교재 저술」, 교육인적자원부. p.507~p.539.
- 배은주(2008), "외국인근로자가정 자녀를 위한 다문화교육:초등학교 생활과 갈등, 조영달 외(2008), 「다문화 교육의 이해를 위한 교양 교재 저술」, 교육인적자원부. p.485~p.506.
- 서혁(2007ㄱ), "열린문화공동체를 지향하는 다문화 시대의 한국어교육 지원 방안", 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 자료집.
- 서혁(2007나), "한국어교육과 국어교육의 관계 설정", 국어교육학연구 30, 국어교육학회.
- 오성배(2008), 국제결혼가정 자녀를 위한 다문화 교육, 조영달 외(2008), 457~480.
- 원진숙(2007), "다문화 시대 국어교육의 역할", 국어교육학회 37회 정기 학술발표대회 자료집.
- 원진숙(2008), "다문화 시대의 초등학교 국어과 교육-다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로", 국어교육학연구32, 국어교육학회.
- 윤희원 외(2008), 「다문화 가정 자녀를 위한 다언어 한국어 교재<초급>」, 교육인적자원부.
- 장인실(2007), "다문화 교육을 위한 초등교사 교육과정 모형 고찰", 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회 자료집.
- 장혜경(2004), 외국인근로자 자녀의 교육소의 실태와 대책, 교육소의 집단의 교육실태와 복지대책, 한국교육개발원 제25차 교육정책 포럼자료집(2004.12.2 서울시 교육연수원).
- 전은주(2008), 다문화 사회와 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육과정의 목표, 국제한국어문화학회·서울대학교 국어교육연구소 2008년 국제학술회의 자료집.
- 조수진·윤희원·진대연(2008), "다문화가정 자녀를 위한 학습 한국어 교재 개발의 방향", 이중언어학회 22차 전국 학술대회 자료집.
- 조영달 외(2008), 「다문화 교육의 이해를 위한 교양 교재 저술」, 교육인적자원부.
- 조혜영, 이창호, 권순희 외(2007), "다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구." 한국청소년정책연구원.
- 행정안전부 지방행정국 자치행정과(2008), 2008년 지방자치단체 외국인주민 실태조사 결과, 행정안전부 보고서.

‘다문화 가정과 일반 가정 학습자의 국어과 교수-학습에 관한 비교 연구’ 에 대한 토론문

■ 서혁 (이화여자대학교)

최근 우리 사회의 관심의 초점이 되고 있는 다문화 가정의 자녀들에 대한 교수·학습의 문제를 다룬 전은주 교수님의 논문은 여러 가지 측면에서 매우 흥미로운 사실들을 보여 주고 있습니다. 다문화 가정 자녀들만을 대상으로 한 질적 연구 결과들은 점차 축적되고 있지만, 이 논문에서와 같이 일반 가정 학습자와의 비교대조 분석을 한 논문들은 그리 많지 않은 것으로 보이기 때문입니다. 또한 예상과 달리 다문화 가정 자녀와 일반 가정 자녀 사이에 국어 능력에 대한 인식이나 학습 선호도 등에 대한 차이가 거의 없거나 크지 않은 것으로 나타난 것도 흥미로운 사실이라고 생각합니다. 이 논문이 통계적으로 꼼꼼하게 처리되고 정리된 것도 매우 인상적입니다. 이 논문에 나타난 결과들은 어떤 식으로든 향후 관련 연구에서 좋은 참조가 되리라고 생각합니다. 토론자의 책무를 피할 수 없기에 몇 가지 질문을 드리고 책임을 면하고자 합니다.

첫째, 좀 사소한 질문입니다만, 학습자 부모의 구성과 관련된 사항입니다. 학습자의 아버지의 구성은 한국 국적이 59명이고 비한국 국적이 15명인 것으로 나타납니다. 반면에 어머니 국적은 한국이 21명, 비한국 국적이 53명으로 나타나는데, 이렇게 한국 국적의 부친과 모친의 수가 차이가 나는 것은 부모가 구존(俱存)하지 않거나 기타 어떤 특별한 이유가 있는지 궁금합니다.

둘째, 학습자들의 친교나 생활 태도 등의 측면에서 큰 차이가 발견되지 않는다는 것은 기존의 실태 조사에서도 어느 정도 보고된 바가 있습니다. 그런데 국어사용 능력에 대한 인식이나 교과목의 선호도 등에서 차이가 거의 나타나지 않는다는 점은 새로운 사실이라 생각합니다. 8년에서 10년 이상의 장기 거주 고학년 학생들이 대다수이기 때문에 나타나는 현상이 아닌가 생각합니다. 2년 혹은 5년 미만 거주 저학년 학생들일 경우 또 다른 결과가 나타나지 않을까 생각도 되는데 어떻게 보시는지요?

셋째, 학생들의 태도나 인식에 대한 설문 조사와 병행하여 학생들의 실제 성취도 검사 결과와 함께 해당 교사나 학부모들의 인터뷰 결과들이 함께 반영될 수 있었다면 더욱 객관적인 결과들을 확인할 수 있지 않았을까 생각되는데, 어떻게 생각하시는지요?

넷째, 비록 유의미한 통계 결과는 아니라 하더라도, 다문화 가정 학습자들이 일반 가정 학습자들에 비해 말하기 영역에서 상대적으로 흥미도가 떨어지고, 또 가장 쉬운 영역에 대한 물음에서 쓰기 영역이 상대적으로 크게 낮게 나타나는 것으로 보입니다. 이 결과는 다문화 가정 학습자들이 표현 영역에서 대체로 낮은 반응을 보여주고 있어서 국어 능력이나 태도와 관련하여 시사하는 바가 크다고 판단되는데 어떻게 보시는지요?

선생님의 뜻 깊은 연구를 먼저 볼 수 있게 되어 거듭 감사의 뜻을 전합니다. 고맙습니다.

주제 발표 5

다문화 학습자와 중등학교 국어교육

■ 박영민 (한국교원대학교)

- I. 서론
- II. 중등학교 다문화 학습자에 대한 이해
- III. 다문화 학습자를 고려한 국어교육의 방향
- IV. 결론

I. 서론

1998년을 전후로 해서 학령기에 도달했던 다문화 학습자들이 이제는 초등학교를 거쳐 중등학교 단계에 들어서고 있다. 교육부의 2005년 통계에 따르면 중학교에 재학 중인 학습자들이 약 600명이 고, 고등학교에 재학 중인 학생은 약 200명이다. 2005년으로부터 3년이 더 지난 2008년에는 초등학교 재학생이 15,804명이고, 중학교 재학생이 2,213명이며 고등학교 재학생이 761명이다(한겨레신문, 2008년 11월 15일).¹⁾ 현재는 교실에서 다문화 가정 학습자를 만나는 것은 이제 전혀 낯설지 않은 일이 되었다.

점점 늘고 있는 것으로 언급된 다문화 학습자는 학교에 재학 중인 다문화 가정의 자녀를 일컫는다. 다문화 가정은 문화와 민족이 이질적인 부부가 결혼하여 성립된 가정을 뜻하는 새로운 조어인데, 일반적으로는 외국 여성이 우리나라 남성과 결혼하면서 이주하여 성립된 가정을 의미한다. 다문화 가정의 자녀는 아버지의 한국 문화와, 어머니의 외국 문화를 공유함으로써 표현 그대로 '다문화적' 환경에 놓여 있다. 이러한 맥락에서 다문화 학습자라는 용어를 사용하였다.

지금까지 전개되어 온 국어교육은 한국인 부모를 두고 국어만을 모국어로 사용해 온 학습자들을 대상으로 한 것이었다. 그러나 이제는 상황이 크게 변화하고 있다. 이러한 주류적인 학습자들과 달리, 다문화 학습자들은 문화적 환경 및 언어적 환경이 매우 다른 상황에 처해 있기 때문이다. 어머

1) 한겨레신문(2008년 11월 15일 10면)에 보도된 다문화 가정 초·중·고교생 자료를 표로 제시하면 다음과 같다.

학교급 / 년도	2006년	2007년	2008년
초등학생	6,795	11,444	15,804
중학생	924	1,588	2,213
고등학생	279	413	761

니로부터 우성 인자를 물려받은 경우에는 주류적인 학습자들과 구분되는 인종적 특징도 강하게 드러난다. 이러한 점도 국어교육의 상황 변화에 일조한다. 많은 다문화 학습자들이 중학교와 고등학교에 진학하고 있는 터이므로 중등학교 단계에서 다문화 학습자들을 어떻게 이해하고 포용하면서 국어교육을 전개해야 할 것인지 모색하지 않을 수 없는 시점이 되었다.

이러한 상황에 따라, 이 글에서는 중등학교의 국어교육에서 다문화 학습자를 어떻게 인식하고 교육적으로 다룰 것인지를 논의하는 데 목적을 두고자 한다. 다문화 학습자가 중등학교 국어교육의 장으로 들어오는 상황을 적극적으로 대처하기 위해서는 개별 학교나 개별 교사의 차원에서 준비하는 것보다 정책적인 차원에서 준비하는 것이 더 중요할 수 있다(장인실, 2006). 한국인 부모를 두고 있는 학생들의 인식을 개선하고자 하더라도 국가 수준의 정책적인 접근이 더 실효를 거둘 수 있다고 판단되기 때문이다. 그러므로 이 글과 같이 미시적인 차원에서 접근하는 논의는 실효성이 부족할 수 있다. 그러나 어떠한 방향, 어떠한 요소를 고려해야 다문화 학습자를 포괄하는 중등 국어교육이 될 수 있는지를 모색하는 데에서 의의를 발견할 수 있을 것이다.

다문화 가정의 자녀들에 대해서 관심을 기울여야 한다는 목소리가 높았던 것은 이들이 언어 발달, 특히 국어 능력 발달이 지체됨으로써 여러 가지 파생적인 문제에 노출될 것을 우려했기 때문이다. 사실 이러한 징후와 문제에 대해서는 여러 곳에서 논의된 바 있다. 그러나 이 글에서 관심을 두고 있는 학습자들은 초등학교를 마치고 중학교나 고등학교에 진학한 상황이므로 일상적인 의사소통에서는 큰 문제가 없을 것으로 판단된다. 즉, 국어 능력 중에서도 일상적인 언어의 사용에는 크게 무리가 없다는 뜻이다. 성장 과정에서, 초등학교의 기간 동안 또래나 친구들과 생활하면서 자연스럽게 언어의 표현과 이해가 완성되었을 것이기 때문이다. 그러므로 이들에게 남은 언어의 문제, 국어교육의 문제는 다른 데 있다고 보는 것이 타당하다.

다문화 학습자에 대해 논의할 때 주의할 점이 있다. 국어교육에서 다문화 학습자를 배려한다고 해서 별도의 프로그램을 운영해야 한다거나 별도의 과정을 운영해야 한다고 하는 것은 적절하지 못하다는 점이다. 사실 별도 프로그램의 운영을 부정적으로 보는 것은 우리나라가 가지고 있는 독특한 문화라고 할 수 있다. 실질적으로 도움이 될 수 있는 일인데, 그것을 일종의 차별로 받아들이기 때문이다. 다문화 학습자들을 위한 별도의 프로그램을 운영한다면, 그것은 자타가 그들을 진정으로 '별종'으로 만드는 일로 받아들인다. 장애우 학생들을 별도 교육과정으로 지도하는 것보다 통합 교육 과정을 편성하여 운영하는 것이 더 바람직하다고 보는 것처럼, 다문화 학습자가 존재하는 국어 수업에서도 국어교육은 여전히 국어교육의 흐름을 견지해야 할 것이다. 그 가운데 다문화적 요소를 적절히 추가하고 배합함으로써 결손을 보완하도록 돕는 것이 필요하다.

II. 중등학교 다문화 학습자에 대한 이해

1. 학업 결손의 상황

상당한 수준의 성장에 도달한 중등학교의 다문화 학습자에 대해서 관심을 기울여야 하는 일차적

인 이유는 유아 및 초등학교 때부터 축적되어 온 언어 능력의 결핍과, 이에 따른 학습 결손을 고려해야 하기 때문이다. 한국에서 태어나 성장했기 때문에 국어를 통한 일상적인 의사소통에는 큰 무리가 없지만, 음성언어와 문자언어의 대응을 올바로 익히지 못한 다문화 학습자들은 언어 능력과 학습 능력이 올바로 발달하지 못했을 가능성이 매우 높다(오성배, 2007). 문자와 음성의 대응 관계는 초등학교에서 받아쓰기와 같은 기초 문해 활동을 통해 익힌다. 그러나 다문화 학습자들은 가정에서의 언어적 지원과 자극이 충분히 이루어지지 못함으로써 언어 발달, 사고 발달, 학습 발달이 전체적으로 낮은 수준에 있다. 문자와 음성의 대응 관계 학습을 도와주어야 할 부모, 특히 어머니가 국어 발음(음은 변동)을 올바로 실현할 수 없는 경우가 많아 문해 능력의 결핍이 특히 두드러진다. 그래서 청소년으로 성장한 다문화 학습자들은 음성 언어 중심의 일상적 의사소통에는 큰 무리가 없다 할지라도 문해 능력을 기반으로 하는 활동에는 매우 취약한 상황에 처해 있을 것으로 예상된다(서혁, 2007).

문해 능력이 떨어지면 음독의 유창성이 떨어지고, 이에 따라 묵독으로의 이행이 매끄럽지 못하게 됨으로써 읽기 능력 발달이 더디 이루어진다. 읽기 능력 발달이 뒤처지면 배경지식의 확장, 즉 학습이 떨어지게 되고, 배경 지식의 부족이 다시 성공적인 읽기를 방해하는 악순환이 고리에 빠져들게 된다. 이러한 매튜 효과(Matthew effect)는 언어 능력의 결손이 읽기 능력 발달과 학습에 부정적인 영향을 미친다는 점을 잘 보여준다. 문해의 또 다른 축인 쓰기의 경우에도 사정이 비슷하다. 학습의 결과를 문자로 표현해야 하는 경우, 문해 능력을 올바로 갖추지 못한 다문화 학습자들은 좋은 결과를 얻기 어렵다. 문장의 형태, 글의 형태로 표현해야 하는 예가 많아질수록 다문화 학습자들은 더 좋지 못한 결과를 얻는다. 다문화 학습자들이 경험하는 어려움은 그렇지 않은 대부분의 학습자들이 느끼는 어려움보다 훨씬 더 심하다.

학습에 대한 부담이 가중되는 중등학교에 이르게 되면 다문화 학습자들이 겪는 인지적 부담은 훨씬 커진다. 어휘적 개념을 기반으로 한 내용 학습과 지식 학습이 이루어지고, 추상적인 개념을 논리적으로 다루는 수업이 많아짐으로써, 초등학교 때부터 누적된 학습 결손이 심화되는 현상을 보이게 될 것이다. 수학과 같은 과목에서 다문화 학습자들은 계산식이나 공식으로 표현된 문제는 잘 풀지만, 언어로 진술된 문장제 문제에 대해서는 해결 능력이 크게 떨어지는 모습을 보인다. 이러한 예는 언어의 문제가 학습의 문제로 이어진다는 것을 잘 보여준다. 학습 결손의 문제를 해결하기 위해서는 우선적으로 언어에 대한 지원을 강화할 필요가 있다. 언어의 문제를 넘어서지 않고서는 학습 결손의 누적을 회복하는 것이 쉽지 않다. 중등학교 단계에 이른 경우라도 하더라도 언어에 대한 지원은 물릴 수 없는 중요한 일로 생각된다.

2. 언어 정체성의 혼란

학습 결손의 문제와 함께, 중등학교 단계의 다문화 학습자에 대한 이해를 추구해야 하는 또 다른 이유는, 이 시기가 자아 정체성이 확립되는 시기이며, 국어를 사과의 언어, 존재의 언어로 삼게 되는 결정적인 시기이기 때문이다. 이 시기를 통해서, 가정에서 물려받은 혈통과 문화는 미국적인 속성을 가지고 있을지라도 언어는 국어로 편입되는 과정을 겪는다. 대체로 다문화 학습자들은 중등학교 단계

를 거치면 사유의 언어에 대한 정체성을 분명하게 유지하게 된다. 가정의 환경은 다문화적 속성을 배경으로 하고 있지만, 중등학교 단계의 다문화 학습자들은 국어로 생각하고, 생각의 결과를 국어로 소통하게 된다.

보존적인 언어 정책을 유지하는 경우, 그리고 다문화 가정에서 어머니의 모국어를 익히는 경우, 다문화 학습자들은 이중 언어 사용이 가능한 상황에 놓일 수도 있다. 그러나 어머니의 모어로 대화할 수 있는 능력을 갖추게 되더라도, 중등학교 단계를 거치면서 다문화 학습자들은 어머니의 모어가 아니라 국어를 존재의 언어, 사유의 언어로 확립하게 되는 것이다. 그러므로 중등학교의 국어교육에서는 다문화 학습자를 특별한 언어적 조건에 놓인 대상으로 간주하는 것보다 지금까지 유지해 온 클들의 국어교육을 유지하는 가운데, 다문화적 환경과 요소와 속성을 추가하는 것이 적절하다고 생각된다.

그런데 다문화 학습자들은 중등학교 단계를 거치면서 국어를 언어 정체성의 중심에 두게 되지만, 이 과정은 다소 혼란스럽게 전개된다. 충분한 관심과 지도를 받지 못함으로써 학교와 생활 중에 사용하는 국어와, 어머니의 모국어 사이에서 갈등할 수 있기 때문이다. 중등학교의 다문화 학습자들에게는 국어가 무엇이고 어떤 의미가 있는지, 어머니의 언어에 대해서는 어떠한 태도를 취해야 하는지에 대해서 명확한 답을 얻지 못한 상황이다. 중등학교의 다문화 학습자들은 언어의 의미, 획득 과정, 활용의 방법, 다문화 환경의 장점 등에 대해서 어떤 관점을 형성할 수 있는 기회를 얻지 못하고 있다. 이러한 문제들은 다문화 학습자들이 중등학교 단계에 들어서면서 자연스럽게 제기하게 될 것들이다. 보편적인 청소년들이 이 시기에 세계와 자신에 대해서 의미를 묻는 것처럼, 언어의 정체성에 대해서 의문을 제기하는 것이다.

다문화 학습자들은 언어의 정체성 외에도 표준어와 생활어의 문제에 대해서도 고민하는 때라고 할 수 있다. 학교의 국어교육은 표준어를 중심으로 전개되고 있어, 학교에서 다루는 학습의 언어와, 생활에서 사용하는 생활 언어가 차이가 나기 때문이다. 가정의 언어적 환경이 이질적이어서 어려움을 겪는 상황이므로, 학습 언어와 생활 언어의 차이는 더 큰 어려움으로 다가올 수 있다. 학습 언어와 생활 언어의 차이, 대응 관계를 알려줄 수 있는 모범적인 화자가 없다는 점도 다문화 학습자의 어려움을 가중시킨다. 다문화 학습자들은 우리말을 배우려는 어머니에 어떤 언어로 도움을 주어야 할지에 대해서도 혼란스럽기는 마찬가지이다. 다문화 학습자들이 이주여성인 어머니에게 도움을 준다고 해도 어떤 언어를 바탕으로 해야 할 것인지를 정하기 어렵다. 표준어는 생활 언어가 아니어서 이해에 어려움이 있고, 생활어는 학습자의 생활에 부합하지 않아 어렵기 때문이다. 이러한 문제도 언어의 정체성 혼란과 관련되어 있다고 할 수 있다.

3. 학습 동기의 감소

중등학교의 학습자들이 보이는 보편적인 특성 중의 하나는 학습 동기가 점차 감소한다는 점이다 (Svinicki, 2004). 초등학교 때까지만 해도 서로 발표하겠다고 다투던 학생들이 중등학교에 들어서면 서로 눈치를 보며 발표를 회피하고 교사와의 시선 접촉마저도 외면하는 예가 증가한다. 특히 효능감과 같은 내적 동기 요인이 부정적으로 변화하면서 학습 동기의 전반적인 상황이 부정적으로 변화

한다. 효능감은 학습자의 내적인 자부심이나 자신감과 관련되어 있는 요인인데, 학교 학습이 진행되면서 실패의 경험이 반복됨에 따라 점차 부정적으로 변화한다. 읽기와 쓰기의 경우, 초등학생들보다 중학생들의 동기가 떨어지고, 중학생들보다는 고등학생들의 동기가 떨어진다.

중학교와 고등학교 학습자들의 학습 동기가 감소하는 것은 동기 자체의 동력이 떨어지는 것도 한 원인이지만, 관심의 폭이 넓어지면서 학업에 대한 관심이 상대적으로 소홀해지는 것도 중요한 원인이다. 학교 학습에만 관심을 두던 때에서 벗어나, 세계에 대한 관심, 자기 자신에 대한 관심, 친구나 이성에 대한 관심들이 새롭게 인식의 지평에 떠오르면서 학습에 대한 동기가 감소하는 것이다. 이러한 현상은 청소년들은 보편적으로 겪는 일로 볼 수 있다(Brophy, 2004).

그렇다면 중등학교의 다문화 학습자들도 예외적이라고 하기는 어렵다. 다문화 가정에서 성장하는 학습자들도 학습에 대한 동기가 감소하고, 학업 이외의 영역에 대한 관심이 커진다고 보아야 한다. 그런데 문제는 다문화 학습자들은 국어 능력의 발달이 충분하지 못하고, 학습의 성취 수준도 충분하지 못한 상황이어서 학습 동기의 감소가 급격하게 진행될 가능성이 높다는 점이다. 다문화 학습자가 아닌 학생들이 경험하는 학습 동기 감소보다 다문화 학습자들이 경험하는 학습 동기 감소가 더 크고 더 뚜렷할 수 있다. 정확한 조사가 이루어진 것은 아니지만, 지금까지의 결과를 통해 추론컨대, 읽기 동기의 경우에도 다문화 학습자들은 상대적으로 낮은 수준을 보일 것으로 예상된다. 다문화 가정에서는 읽기의 모범적인 모델을 찾기 어려우며, 읽기 동기를 높일 수 있는 가정의 지원과 자극이 상대적으로 낮을 것으로 보이기 때문이다. 글을 읽었던 경험이 부족하고, 읽기 자료가 충분하지 못하며, 읽기의 중요성에 대한 자극, 읽기를 바탕으로 한 대화가 부족한 상황이므로 다문화 학습자들의 읽기 동기는 그다지 높지 못할 것이다. 주지하다시피, 읽기 동기는 읽기 능력에 영향을 미치고, 읽기 능력은 국어교과 및 내용교과의 학습에 영향을 미치므로 낮은 수준의 읽기 동기는 학습 결손을 심화하는 기제로 작동하게 된다.

또한, 다문화 학습자들은 전체적으로 정서적인 문제를 안고 있을 가능성도 매우 높다. 중등학교 단계는 교우 관계가 주요 문제로 인식되는 때인데, 대다수의 학생과 차이가 있는 다문화의 가정 배경은 다른 학생들과의 협력과 대화와 교류에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 매우 높기 때문이다. 다른 사람이 힘을 가하기 이전에, 다문화 학습자들이 먼저 스스로 위축되고 협력적 활동을 회피하려는 경향이 강하게 나타난다. 이러한 문제는 학습 동기가 부정적으로 변화하는 원인이 될 뿐만 아니라, 학습 태도를 부정적으로 변화시키는 원인이 되기도 한다. 정서의 문제는 한 영역에만 집중되는 것이 아니라 학생의 생활 전반에 영향을 미치므로 집중과 몰입을 요하는 학습을 방해하는 것이다. 이에 따라 주의 집중을 요하는 학습에 대해서 자연스럽게 부정적인 태도를 형성하게 된다.

학습 동기가 낮고 학습 태도도 부정적으로 형성된다면 학습 결손을 보충할 수 있는 기회를 얻기가 쉽지 않다. 결과적으로는 교육의 사각 지대로 변화하게 될 수도 있다. 학습은 정서와는 무관한 인지의 문제라고 생각하기 쉽지만, 정서가 뒷받침되지 않는 인지는 힘을 올바르게 발휘하기 어렵다. 과제 집중력과 몰입, 열정 등은 모두 정서의 영역에 속하는 것으로서 학습과 관련된 인지를 강화하는 주요 요소라고 할 수 있다. 학습 동기와 아울러 중등학교 다문화 학습자의 정서적 요인을 고려해야 하는 것은 이 때문이다.

사실, 다문화 학습자들을 충분하게 이해할 수 있는 연구 성과는 아직 부족하다. 변화의 기간이 매

우 짧아 미처 대응을 할 수 없었고, 다문화를 배경으로 하는 학습자가 많지 않았기 때문에 이들에 대한 이해를 별도로 추구해야 할 필요도 느끼지 못했다. 그러나 이제는 외국의 연구처럼, 학습자들의 민족적 배경을 구분하여 국어교육과 관련된 정보를 수집할 필요가 있다. 이러한 정보는 국어교육의 정책, 내용, 방법을 결정하는 데 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

Ⅲ. 다문화 학습자를 고려한 국어교육의 방향

1. 국어교육 및 국어 능력의 개념 확장

중등학교 다문화 학습자는 청소년기를 거치면서 국어를 언어 정체성의 핵심으로 수용하게 될 것이라는 점을 앞에서 논의하였다. 다문화 학습자들이 언어 정체성을 국어에서 찾는다면, 현재 중등학교에서 이루어지는 국어교육은 현재의 방향을 일관성 있게 유지하는 것이 바람직할 것이다. 다문화 학습자를 배려하는 형태로 교육의 목표나 방향을 크게 변화시킨다면 그것이 오히려 언어의 정체성 확립을 방해하는 일이 될 수도 있기 때문이다. 우리나라에서 태어나고 국어를 생활의 언어로 활용해 온 만큼 현재의 국어교육을 유지하는 데 따른 문제는 크지 않을 것으로 생각된다.

그러나 중등학교의 다문화 학습자들이 점차 늘어가는 추세이므로 다문화적 속성이나 요소를 부분적으로 수용하여 국어교육의 범위를 확장하는 노력이 필요하다. 이러한 노력은 중등학교의 다문화 학습자를 함께 아우르는 국어교육을 지향하는 것과 관련된다. 즉, 국어만을 중심으로 한 목표 설정에서 벗어나 다문화적 관점을 수용함으로써 다문화에 대한 가치, 이해, 수용을 견지하는 목표로 수정하는 것이다(장인실, 2008). 국어 능력의 신장, 국어에 대한 바람직한 태도의 형성은 기본적인 목표로 유지하면서 다문화의 가치를 인정하고 수용하는 태도를 함께 기르도록 목표를 수정할 수 있다. 여기에서는 목표를 수정하는 것으로 표현하였지만, 사실은 국어교육의 목표를 확장하는 것에 해당한다.

이러한 목표의 확장은 사실 국어교육에서 핵심적인 개념으로 삼고 있는 국어 능력의 확장에 해당한다. 국어교육의 목표는 국어 능력의 개념을 바탕으로 삼고 있기 때문이다. 국어 능력에 다문화적 속성을 부여한다면, ‘국어만’의 관점에서 벗어나 ‘국어를’ 바탕으로 하여 다문화의 가치를 이해하고 존중하는 태도를 기르는 것으로 확장하게 된다. 그러므로 국어만의 능력이 아니라, 국어의 능력을 바탕으로 한 다른 문화(특히 언어)와의 관계, 다른 문화의 가치 발견 및 수용이 국어 능력에 포함된다.

또한, 다문화적 속성을 교육과정 항목이나 내용에 포함하여 제시하는 방안도 고려할 수 있다. 예를 들어 학습 요소의 예에 다문화적 속성을 추가하여 제시할 수 있으며, 학습 활동의 예나 학생 활동의 예에 다문화적 요소를 포함하여 제시할 수 있다. 7차 국어과 교육과정에서는 교육과정 내용에 따라 활동의 예를 ‘기본’과 ‘심화’로 제시한 바 있었는데, 이러한 형태로 다문화적 요소를 소화할 수 있다. 교육과정에서 다문화의 요소나 속성을 포함한다면 과급력이 매우 클 것이다. 다문화 학습자를 고려하는 국어교육의 방향에서 교육과정과 관련된 언급을 가장 먼저 전개하는 것은 바로 이 때문이다.

물론 국어과 교육과정을 개정하거나 수정하는 일은 쉽지 않다. 어떤 필요성이 제기되었다고 해서 곧바로 반영하여 수정할 수 있는 것도 아니다. 그러나 시의 적절하게 수정하는 것이 어렵다면, 국가 수준에서 발행하는 다른 형태의 문서에 반영하는 방안도 고려해 볼 수 있다. 교육과정 개발의 후속 작업으로 이루어지는 학년별 성취기준 개발과 같은 데에서 다문화의 요소나 속성을 활용하는 예를 포함하는 것이다. 이러한 방안이 수용된다면 과급력이 상대적으로 작기는 하지만, 교육과정을 곧바로 수정하지 못하는 데에서 비롯되는 문제를 개선할 수 있다.

2. 국어 수업 문화의 수정

다문화 학습자를 고려한 중등학교의 국어교육은 수업 문화의 수정이라는 방향을 설정해 볼 수 있다. 효율과 성장을 학교 교육의 주요 가치로 내세우면서 교실에서의 경쟁이 심화되는 모습을 보이는데, 우리나라의 국어교육도 이로부터 자유롭지 못한 것으로 보인다. 선과 배치를 중심으로 한 교실 수업은 경쟁 문화를 심어줌으로써 협조적인 동료 관계를 형성하지 못하고 대립적이고 경쟁적인 동료 관계를 형성해 왔다고 해도 과언이 아니다. 읽기와 쓰기에 대한 학생들의 동기를 검토해 보더라도 국어 수업의 문화가 경쟁적이라는 점은 분명해 보인다. 읽기 동기와 쓰기 동기에서 상호작용 요인의 영향과, 외적 동기인 보상 요인의 영향이 매우 큰 것으로 확인되고 있기 때문이다.

경쟁적인 국어 수업 문화는 모든 학생들에게 심리적 부담을 안겨 준다. 그러나 더 큰 문제는 다문화 가정의 학습자들이 다른 학생들이 겪는 것보다 더 크고 심각한 부담을 느낀다는 점이다. 다문화 학습자들은 경쟁에 익숙하지 못하며, 경쟁에 나서는 데 필요한 능력도 갖추지 못했다. 또한 다문화 학습자들은 소집단 협동 학습의 상황에서 공동의 이익에 기여하지 못함으로써 다른 학생들로부터 소외될 가능성도 높은 실정이다. 협력 학습에서 경계해야 할 무임승차자로 전락하게 될 가능성이 높다는 뜻이다. 경쟁적인 국어 수업 문화를 유지하는 한 이러한 가능성은 항상 문제의 원인으로 남게 된다.

이러한 문제를 효과적으로 해결하기 위해서는 경쟁적인 국어 수업의 문화를 협력적인 체제로 수정하는 것이 바람직하다. 교육의 제도와 틀이 변화하지 않으면서 교실 수업의 문화를 변화시킨다는 것은 과욕일 수도 있다. 그러나 학교 단위의 노력, 교사 단위의 노력으로도 상당 부분 변화시킬 수 있는 것도 사실이다. 현대의 교육과정은 국가 수준보다 학교 수준 및 교사 수준의 교육과정을 더욱 중시하고 있기 때문이다. 국어 수업 문화를 협력적으로 변화시키는 효과적인 방안 중의 하나는 성취 수준을 근간으로 하여 수업을 설계하는 것이다. 학생들이 국어 수업 시간에 도달해야 할 목표를 최소한의 성취 수준으로 잡고, 이를 위하여 교수·학습을 전개한다면 국어 수업에서 학생들의 경쟁을 줄이는 데 효과를 얻을 수 있다. 교실 수업의 문화가 개선된다면 다문화 학습자들이 위험에 빠지는 일도 줄어들 것이다.

또한, 소집단 학습도 경쟁적인 문화를 개선하는 데 큰 효과가 있다. 다문화 학습자들에 대한 고려 없이 소집단 협력 학습을 투입할 경우, 이들이 무임 승차차로 전락할 수 있으므로 이를 막을 수 있는 대책을 강구하면서 적용할 필요가 있다. 예를 들면, 소집단 협력 학습을 시킬 때 개인의 역할과 책임을 명확하게 구분함으로써 다문화 학습자들의 기여 정도를 명료화하는 것이다. 소집단 목표만

을 제시하는 것이 아니라, 누가 무엇을 어떻게 해야 하는지를 국어교사가 명시해 줌으로써 책임과 의무를 지정해 주는 것이다. 국어교사는 책임과 의무를 명확히 인식하는 가운데 협력적인 학습을 이루어갈 수 있도록 할 필요가 있다. 분담해야 할 내용을 명확히 구분함으로써 다문화 학습자들에게 배척이 아니라 협력할 수 있는 구조와 기회를 제공할 수 있다.

현재의 국어 수업 문화에서 다문화 학습자들의 문제를 개선하는 데 기여할 수 있는 방법은 국어교사의 소양을 다문화적인 관점으로 변화시키는 것이다. 현재 대부분의 국어교사들은 국어를 단일어로 하는 관점과 가치를 소유하고 있다고 할 수 있다. 지금까지 우리나라가 채택해 온 국어교육의 관점은 단일 민족, 단일 언어를 기반으로 하였기 때문이다. 그러나 이제는 국어교사의 소양을 국어 중심의 단일어적 차원으로부터 다문화적인 차원으로 변화시킬 필요가 있다. 이중 언어 사용에 대한 관심도 있어야 하고, 제2언어의 개념 및 가치 등에 대해서도 이해하고 있어야 하며, 중등학교 단계의 다문화 학습자가 처한 환경과 문제를 공감하고 수용할 수 있어야 한다. 국어교사가 다문화를 수용할 수 있는 관점과 가치를 소유하고 있으며, 다문화 학습자에 대한 이해를 충족하고 있다면 다문화 학습자들의 문제를 크게 줄일 수 있다(원진숙, 2007; 서혁, 2007). 국어 수업의 경쟁적인 문화를 탈색하는 데에도 도움이 될 뿐만 아니라, 국어 수업 시간에 다문화 학습자들을 직접 포용할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 국어교사의 관점, 가치, 태도의 변화가 다문화 학습자들의 문제를 해결하는 데 큰 도움이 된다는 사실은 여러 실천적인 보고를 통해서도 확인된다.

국어교사의 접근 관점, 가치, 태도를 다문화적 차원으로 변경하기 위해서는 양성 과정에서부터 다문화에 대한 이해를 추구하는 것이 바람직하다. 국어 학습에 대한 철학과 방법을 익힐 때 다문화를 어떻게 고려할 것인지, 다문화 학습자를 어떻게 이해할 것인지를 동시에 다룰 수 있기 때문이다. 양성 과정이므로 다문화에 대한 태도를 유연하게 유지할 수 있다는 점도 큰 장점이 된다. 그러나 실제적인 효과를 얻기 위해서는 현직 국어교사에 대한 연수 교육도 병행해야 한다. 연수 기관을 통해 다문화 및 다문화 학습자에 대한 체계적 지식을 제공함으로써 현재 국어 수업에 참여하고 있는 다문화 학습자를 고려하도록 도울 수 있기 때문이다.

3. 학습 언어에 대한 교육과 지원

다문화 학습자가 안고 있는 큰 문제는 일상 언어 기반의 의사소통이 아니라 학습 어휘의 빈곤이다. 중등학교에 진학한 다문화 학습자는 국어를 통한 의사소통에는 통달한 수준에 도달해 있다. 고등학교에 진학한 다문화 학습자의 경우에는 어감의 미세한 차이를 구분할 수 있을 뿐만 아니라, 동음이의어를 통한 농담, 상황 맥락이 개입된 반어까지도 온전히 이해하고 있어 국어를 모국어로 하는 학생들과 구분이 되지 않는다. 고등학교 수준의 다문화 학습자는 이러한 경향이 더 강하다. 학교와 또래집단에서 국어를 사용하면서 성장한 학생들은 이주여성인 어머니의 언어를 교정해 주는 일을 맡기도 한다. 초등학교 과정을 거치면서 국어를 생활의 언어, 놀이의 언어로 사용해 왔기 때문이다. 국어를 통달했다는 뜻으로 해석된다. 그러므로 중등학교에 진학한 다문화 학습자들에게 이러한 일상적 수준의 의사소통을 강조할 이유는 없을 것이다.

그러나 학습 언어의 경우에는 사정이 다르다. 학습 언어란 학교에서 다루는 각 교과와 '지식의 구

조'를 이루는 개념어나 핵심어나, 학습 과정에서 사용되는 언어를 뜻한다. 학습 언어는 지식이나 내용에 대한 학습, 이해, 표현과 긴밀하게 맞물려 있어, 이에 대한 능력이 떨어질 때에는 학습 결손이라는 문제로 나타날 가능성이 높다(서혁, 2007). 국어교과를 예로 든다면, 음운이나 형태소, 플롯이나 인물의 성격 등과 같은 개념어 등이 학습 언어에 속한다. 이러한 학습 언어는 일상 언어와 차원을 달리한다. 일상적인 대화나 무의식적 과정을 통해서 익힐 수 있는 언어가 아니라, 학습과 이해를 통해서 익혀야 할 언어이기 때문이다. 언어에 대한 언어, 즉 메타언어도 학습 언어에 속한다고 할 수 있는데, 이러한 언어들에서도 흔히 어려움을 겪는다. 다문화 학습자들이 학습 언어에 약하다고 보는 것은 중등학교 이전 시기의 학습 언어 결핍이 선행하는 것으로 예측되기 때문이다.

사회·문화적 맥락이 개입되어 있는 어휘나 역사적 맥락이 개입되어 있는 어휘의 경우에는 다문화 학습자들이 취약할 가능성이 매우 높다. 어휘 학습의 많은 부분이 부모를 통해서 이루어지는데, 다문화 가정의 경우 이에 대한 학습 지원이 충분치 못할 것으로 예상되기 때문이다. 일상적 대화가 잘 이루어지는 이주 여성이라 할지라도 우리나라의 문화와 역사에 대해 잘 알지 못하다 보니 이러한 맥락이 개입되어 있는 어휘들을 매우 어려워한다. 이주 여성인 어머니가 사회·문화적, 역사적 맥락이 개입되어 있는 어휘를 어려워한다면, 그 자녀들인 다문화 학습자들도 어려움을 겪을 것이라는 점을 쉽게 유추할 수 있다.

그러므로 중등학교 단계의 다문화 학습자들에게는 학습 언어에 대한 교육과 지원이 이루어져야 한다. 각 교과와 개념이나 지식을 이루는 학습 언어들은 각 교과에서 지도하는 것이 바람직하지만, 그 기초를 기르는 데에는 국어교육의 힘을 빌지 않을 수 없다. 국어교육이 방법 교과로서 기여할 수 있는 바는 바로 여기에 있다. 다문화 학습자들의 학습 언어를 지원하는 데에는 국어교육적 접근이 가장 효과적이다.

중등학교 다문화 학습자들의 학습 언어를 위해서는 한자어와 관련된 어휘 지도를 도입하고 강화할 필요가 있다. 지금까지 국어교육에서는 국어를 모국어로 하는 학습자들에게 어휘 지도를 강조하지 않았다. 글을 읽는 경험, 감상하는 경험을 강조했지 어휘 자체에 대한 학습을 강조하지는 않았다. 그러나 다문화 학습자들의 경우에는 어휘에 대한 지도를 강화해야 한다. 뿐만 아니라, 학습 언어의 대부분이 한자어로 구성되어 있으므로 한자어를 중심으로 한 어휘 지도를 강화하는 것이 바람직하다.

사회·문화적 배경이나 역사적 배경이 개입된 어휘를 지도하기 위해서는 읽기를 강조할 필요가 있다. 중등학교에서 읽기 활동을 강조하고 있지만, 이러한 배경과 맥락을 익힐 수 있는 읽기 자료를 충분하게 제공할 필요가 있다(박영목 외, 2001). 고등학교 단계에 이르면 많은 학생들이 자기 선택적 독서 단계에 도달하지만, 다문화 학습자들의 경우에는 필요한 독서 목록을 제공하여 처방된 프로그램에 따라 읽기 활동을 수행하도록 하는 것이 좋다(박영목 외, 2003). 필요하다면 이 과정에서 다문화 학습자의 음독의 유창성을 기르는 연습을 병행해야 한다. 음독의 유창성이 떨어질 경우, 묵독으로 통한 글의 의미 이해 능력이 떨어지기 때문이다(이경화 외, 2007).

어휘 학습과, 어휘 학습에 필요한 배경 지식을 확충하는 데에는 정확한 진단도 중요하다. 다문화 학습자들이 어휘력이 얼마나 결핍되어 있는지, 이에 따라 학습 어휘에 대해서는 얼마나 소양이 부족한지를 확인해 보아야 한다. 검사 결과에 따라, 교과서 읽기, 교과서 내용을 보충하는 자료 읽기,

배경 지식을 확장하는 책 읽기 등을 병행할 수 있다.

4. 국어교과서 구성의 변화 모색

중등학교 단계에서 다문화 학습자를 고려하는 국어교육을 위해서는 국어교과서의 구성을 변화시키는 방향을 모색해 볼 수 있다. 국어교과서는 학습자들이 교육의 내용과 방법을 접하는 매우 기본적인 자료이므로 교과서의 구성 변화는 다문화 학습자들을 이해하고 배려하는 데 직접적으로 영향을 미칠 수 있다. 그러나 이 방향은 국어교과서를 다문화 학습자에게 맞게 수정한다는 뜻이라고 보기는 어렵다. 지금까지 견지해 온 국어교육의 방향을 유지하되 다문화적 요소나 속성을 반영하는 수준으로 이해하는 것이 적절하다.

다문화 학습자를 고려하는 국어교과서라면 단원의 편성을 주제 중심으로 1차적인 원리로 삼고 그 아래에 목표 성취를 지향하는 체제를 취하는 것이 바람직하다고 생각된다. 다문화 학습자들이 아닌 경우에도 주제 중심의 단원 구성을 선호하는 경향이 있으므로, 이러한 교과서 구성의 방향은 문화적 배경이 다른 두 집단의 학습자들을 모두 충족할 수 있는 장점이 있다. 다문화 학습자들에게는 더욱 효과적으로 접근할 수 있다. 주제 중심의 단원은 다문화 학습자들이 자신이 가지고 있는 문화적 관점과 문화적 사고력을 발휘할 수 있는 기회를 제공하기 때문이다. 물론 주제 중심의 단원에서는 다문화를 배경으로 하는 읽기 자료를 적극적으로 활용할 수 있다(박영민·최숙기, 2006).

주제 중심의 단원 구성을 하나의 방향으로 삼더라도 국어교육의 목표를 방기하는 것은 아니다. 친숙한 주제로 묶인 자료를 읽고 활동을 하되 국어교육에서 다루어야 할 지적 기능을 성취하도록 하기 때문이다. 주제에 따라 내용에 초점을 맞추어 읽고, 언어활동을 전개하면서 목표에 도달하도록 하는 구성 체제를 취하는 것이다. 현재에도 검정 교과서에서는 이러한 원리와 방법을 적용한 예가 있거니와, 다문화 학습자들이 점점 증가한다는 점을 고려한다면 이러한 원리와 방법을 긍정적으로 수용해야 할 것이다.

또한, 국어교과서에서 세계 문학을 적극적으로 수용하는 방법을 강구할 필요가 있다. 국어로 생산된 작품의 가치를 발견하고 감상할 수 있는 능력을 기르기 위해서 국문학 중심의 체제를 선정하는 것은 매우 타당한 일이다. 그러나 다문화적인 관점을 수용하여 다른 나라의 문학 작품을 좀 더 개방적인 태도로 수용할 필요가 있다. 읽기의 본 제제로 다룰 수도 있고, 학습 활동의 한 예로, 상호텍스트성을 고려한 더 읽기 자료로 제공할 수도 있다. 다양한 문화에 존재하는 가치를 알게 하고, 그러한 가치가 우리 국어와 어떠한 관계를 맺는 것이 바람직한지를 깨닫게 하는 데에도 도움이 될 수 있다. 그러나 무엇보다도 세계 문학을 수용하면, 다문화 학습자들 자신이 배경으로 삼고 있는 문화에 대해서 더 잘 이해할 수 있도록 도울 수 있다. 다문화 학습자들의 심리적 부담을 덜고 학습 효능감을 기르는 데 크게 기여할 수 있다.

IV. 결론

우리나라에 이주여성, 외국인 노동자, 다문화 가정이 늘면서 이들에 대한 실태 조사와 지원 방안에 대한 논의가 매우 많이 늘었다. 이에 따라 이들이 가지고 있는 언어적 문제를 해결하는 도움을 줄 수 있는 교육 방안에 대해서도 많은 논의가 이루어지고 있다. 그런데 기존의 접근 방법이 가지고 있는 한계 중의 하나는 우리 국어를 제2언어로 교육하는 데 초점을 맞추어 왔다는 점이다. ‘한국어 교육’이라는 이름으로 알려진 여러 프로그램이 그 예에 속한다. 이주 여성은 본래 자기의 모국어를 가지고 있으므로 우리 국어가 제2언어가 된다는 점을 충분히 인정할 수 있다(원진숙, 2007). 그러나 다문화 가정의 자녀는 우리나라에서 대한민국의 국적을 지닌 한국인으로 태어나 국어를 기반으로 하여 생활을 영위한다는 점에서는 제2언어 교육의 접근 방법이 타당하다고 보기 어렵다.

다문화 가정의 자녀가 학습자로서 초등학교, 중학교, 고등학교에 진학했을 때, 이들에게 필요한 언어교육은 ‘한국어 교육’이 아니라 바로 ‘국어교육’이다. 그러므로 다문화 학습자들을 어떻게 교육할 것인가의 문제는 국어교육의 틀 안에서 다루어지는 것이 타당하다. 성인으로서, 본래의 모국어를 지니고 있는 다문화 가정의 어머니와 달리, 학생들은 국어교육의 학습자로 인식하고 다루어 가야 한다. 가정의 문화적 환경과 언어적 환경이 다소 이질적이지만, 국어로 의사소통하고 국어를 기반으로 하여 학습을 한다는 점에서 제2언어의 교육적 접근과는 구별되어야 한다. 중학교와 고등학교에 도달한 다문화 학습자는 사교의 체계를 국어로 구성하는 데 근접해 있다. 이들에게는 국어교육의 접근 방법을 적용하는 것이 타당하고 적절하다(최미숙 외, 2008).

그러나 기존 국어교육의 틀을 고수하면서 다문화 학습자들이 여기에 맞추어야 한다고 강요하는 것은 무리한 점이 있다. 다문화 학습자들은 이질적인 언어적 환경과 문화적 환경을 가지고 있어 언어의 발달이 일반적이고 보편적인 수준에 이르지 못하고 있기 때문이다. 국어교육의 전반적인 틀은 유지하되 다문화적 요소와 속성을 반영하는 것이 적절하다고 보는 것은 바로 이 때문이다. 한국인으로 성장하는, 국어를 모국어로 하는 다문화 학습자를 고려하기 위하여 국어교육의 방향과 요소를 일부 수정하고 조정하는 것이 가장 적절한 것으로 생각된다. 다문화 학습자들은 증가하는 추세에 있으므로 이들을 국어교육의 소수로만 치부할 일은 아닌 것으로 보인다. 다문화 학습자들은 국어교육의 주요 교육 내용인 언어, 즉 국어와 결부된 문제 상황을 보이고 있으므로 국어교육의 조건들을 일부 조정하는 것이 더 바람직한 일로 생각된다. 이 글에서는 이러한 방향을 네 가지로 탐색하였다. 첫째는 국어교육 및 국어 능력의 개념 변화, 둘째는 국어 수업 문화의 수정, 셋째는 학습 언어에 대한 교육과 지도, 넷째는 국어교과서 구성의 변화 모색으로 정리하였다.

다문화 학습자를 고려하기 위한 방안으로 다루지는 않았지만, 다문화 학습자들의 학습 동기와 학습 효능감을 높이기 위한 방안에 대해서도 여러 논의가 필요하다. 청소년기의 학습자들이 공유하는 특징이 학습 동기 및 학습 효능감의 감소인데, 다문화 학습자들의 경우에는 그 정도와 결과가 심할 것으로 예측되기 때문이다(Brophy, 2004). 전문적인 상담이나 협의에 의한 지도가 요청될 수도 있다. 국어교육 자체에 대한 학습 동기와 학습 효능감이 낮은 상황으로 보이므로 다문화 학습자들을 고려하는 가운데 학습 동기와 효능감을 신장할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다.

참고 문헌

- 박영목 외(2001), 창의적 학습능력 신장을 위한 효과적인 독서지도 모형 개발 연구, 연구보고서, 교육부인적자원부.
- 박영목 외(2003), 국어교육학 원론, 박이정.
- 박영민·최숙기(2006), 다문화 시대의 국어교과서 단원 개발을 위한 연구, 청람어문교육, 34, 67-84.
- 서 혁(2007), 한국어교육과 국어교육의 관계 설정, 국어교육학연구, 30, 51-83.
- 오성배(2007), 국제결혼 가정 자녀(Kosian)의 교육 환경과 문제, 교육비평, 22, 186-213.
- 원진숙(2007), 다문화 시대 국어교육의 역할, 국어교육학연구, 30, 23-47.
- 이경화 외(2007), 교과 독서와 세상 읽기, 박이정.
- 장인실(2006), 미국 다문화 교육과 교육과정, 교육과정연구, 24(4), 27-53.
- 장인실(2008), 다문화 교육을 위한 교사 교육 과정 모형 탐구, 초등교육연구, 21(2), 281-305.
- 최미숙 외(2008), 국어교육의 이해, 사회평론.
- 한겨레 신문, 2008년 11월 15일(토)자.
- Svinicki, M. D.(2004), Learning and Motivation in the Postsecondary Classroom, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Brophy, J.(2004), Motivating Students to Learn(2nd ed.), NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.

‘다문화 학습자와 중등학교 국어교육’에 대한 토론문

■ 김정우 (영남대학교)

이 발표문은 한국 사회에 증가하고 있는 다문화 학습자를 대상으로 한 교육 중 학교급으로는 주로 ‘중등’에, 그리고 과목은 ‘국어’에 초점을 맞추어 논의를 전개하고 있다. 최근 들어 다문화 학습자가 증가함에 따라 그에 대한 논의들도 활발하게 이루어지고 있는 추세인데, 이 연구와 같이 학교급과 과목을 물론이고, 다문화 구성 양상, 지역 등으로 세분화한 연구들이 현실에 밀착되어 활발하게 이루어질 필요가 있을 것으로 생각된다. 그러한 연구의 성과들이 지속적으로 배출될 때, 우리 교육이 당면한 문제를 해결하고 보다 발전적인 미래를 설계해 나갈 수 있을 것으로 기대된다.

연구의 시의성이나 연구의 문제의식, 방법 등에 큰 이견이 없으며, 논지가 조금 더 설득력 있게 전달되게 하기 위해 필요한 몇 가지 사항을 짚어 보고자 한다.

첫째, 전반적으로 현황 판단에 실증적인 근거가 보완될 필요가 있다. 충분한 표본 수를 바탕으로 최근의 실태나 변화 양상을 진단하는 자료들이 부족한 상황이고, 개인 연구자의 단기 연구 논문이므로 기본적인 제약을 가질 수밖에 없다는 점은 충분히 헤아리고 있지만, 중요한 몇 가지 문제들은 적은 표본으로라도 조사가 필요하리라고 생각된다. 예를 들어 다문화 학습자의 경우 초등에서 중등으로 진학하면서 “국어 능력의 발달이 충분하지 못하고, 학습의 성취 수준도 충분하지 못한 상황”에서 학습 동기의 감소가 급격하게 진행될 가능성이 높다”고 보고 있는데, 다문화 학습자는 초등학교 때부터 학습 동기가 낮은 수준이었을 것이므로 다른 학생들에 비해 학습 동기의 감소 폭은 오히려 완만하게 진행될 가능성이 더 커 보인다. 이 문제 외에도 여러 부분에서 ‘가능성’을 우려하면서 실태를 진단하고 있는데, 진단을 어떻게 하는가에 따라 대책이나 교육적 처치가 달라질 것이므로 보다 현실에 근거한 진단과 현황 파악이 보완될 필요가 있다.

둘째, 이 발표는 다문화 학습자를 위한 한국어 교육을 주로 ‘제2언어 교육’이나 ‘이중언어 교육’의 관점으로 파악했던 연구들과는 달리 분명하게 ‘(자)국어교육’의 개념의 확장 차원에서 접근해야 한다는 관점을 유지하고 있다. 토론자도 기본적으로는 발표자의 관점이 타당하다고 생각을 하는데, 다만 학습자의 상황이나 수준에 따라서는 성격이 다른 교육이 부분적으로, 그리고 필수적으로 제공되어야 한다고 본다. 현재 이 연구는 ‘다문화 학습자’를 대상으로 한 ‘중등 국어’ 교육 이외에 다른 변수는 크게 고려하고 있지 않다. 기존 관점과의 차별성을 부각하기 위해 일정한 정도의 개념적 단순화가 필요하기는 하겠으나, 이중언어나 제2언어로서의 교육이 필요한 부분은 없겠는지, 그러한 요인들에 대한 고려는 필요하지 않은 것인지 보충 설명을 부탁드립니다.

셋째, 위 문제와 관련되는 사항으로, 이 연구에서 사용하고 있는 ‘다문화 학습자’의 개념을 보다 명확하게 할 필요가 있다. 서론을 보면 다문화 가정은 ‘일반적으로는 외국 여성이 우리나라 남성과 결혼하면서 이주하여 성립된 가정을 의미한다’고 되어 있는데, 이것이 일반적으로 그러하다는 것을 소개하는 차원인지, 이 발표에서 쓰는 용어에 대한 제한적 개념 규정인지 불분명하다. (그리고 이것이 정말 일반적인지에 대해서도 다소 회의적이다.) 이른바 ① 국제결혼 가정, ② 외국인 근로자 가

정, ③ 새터민 가정 등의 범주 가운데 ‘국어교육’이 가장 효과적이고 필요한 집단은 분명 새터민 쪽 일 것이고, 반면 이 발표에서 초점을 맞춘 ‘국제결혼 가정’의 경우는 ‘이중언어로서의 교육’이 중등 교육에서도 여전히 어느 정도는 필요하리라고 생각된다. 이에 대해서도 발표자의 설명이 조금 더 필요할 것 같다.

이 발표는 국어교육의 논의의 폭을 넓히고 새 방향을 모색할 수 있게 하는 의미 있는 성과를 담고 있다. 부족한 토론으로 이 논의에 조금이나마 참여할 수 있게 된 것에 감사드린다.