



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

김명석 교수 지도
석사학위 청구논문

문학 제재 활용 한국어교육 방안 연구

-일반 학급 다문화 학습자를 대상으로-

2016

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

유 효 정

문학 제재 활용 한국어교육 방안 연구

-일반 학급 다문화 학습자를 대상으로-

김명석 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2016년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

유 효 정

인준서

유효정의 석사학위 논문으로 인준함

2016년 5월

심사위원장 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

심사위원 _____ (인)

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구의 목적은 다문화 가정 청소년들이 문학작품을 제재로 하는 한국어교육을 통해 한국 사회의 온전한 일원으로 성장할 수 있게 하는 데 있다. 이를 위해 시와 수필에서 각각 한 작품씩을 선정한 후 이를 활용한 한국어 교육 교수·학습 방안을 제시하고자 한다.

2015년 교육부 조사에 따르면 다문화 가정 학생 수는 2012년 46,954명에서 2015년에는 82,536명으로 2배 가까이 늘어난 것으로 확인된다. 이처럼 한국사회에서 다문화는 더 이상 새로운 개념이 아님에도 불구하고 여전히 다문화 가족은 낯선 존재로 여겨지고 있는 것이 현실이다. 그리고 그 중심에는 그 동안 ‘민족’을 강조해왔던 교육이 있다. 이제 다시 교육이 나서서 이 변화를 자연스럽게 받아들일 수 있도록 해야 한다.

다문화 가정의 구성원들은 우리 사회에 새롭게 등장한 타자이다. 이 새로운 흐름의 산물을 차별 없이 인정하게 하는 것이 앞으로 우리 교육이 나아가야 할 방향이다. 한국어교육만큼이나 다문화 가정 청소년에게 필요한 교육은 불안정한 자아정체성을 확립하고 사회 속에서 존재하는 자신을 긍정적으로 인식하여 바람직한 자아를 형성하게 하는 것이다. 한국어 능력의 향상은 그 결과로 자연스럽게 나타날 수 있는 부분이며, 건강한 자아정체성은 언어 능력 못지않게 집단 속에서 원활한 소통을 가능하게 하는 최소한의 요건이기 때문이다.

한국어교육에서 문학작품은 그 안에 반영된 사회와 문화, 역사의 이해를 돕는 도구의 측면에서만 필요성이 제기되어 왔다. 본고에서는 관점을 조금 달리 하여 다문화 학습자가 한국어를 배우는 과정에서 문학작품 자체에 대한 공감을 통해 정서적으로 위안을 얻고 올바르게 성장하여 우리 사회의 일

원이 되는 것을 목적으로 한다.

이를 위해 2011개정 교육과정에 의한 중학교 국어 교과서 16종에 수록된 문학작품 중 김춘수의 「꽃」과 장영희의 「괜찮아」를 제재로 선정하여 교수·학습 지도안을 제시하였다. 학습자 중심 모형인 반응 중심 모형과 대화 중심 모형을 절충하여 지도할 수 있도록 설계하였다. 일반 학급에 재학 중인 다문화 학습자가 주된 교육대상이기 때문에 틈틈이 어려운 어휘를 확인하고 넘어갈 수 있도록 구성하였다.

본고에서 제시한 교수·학습 지도안을 통해 다문화 학습자들은 스스로에 대해 자부심을 갖고, 정체성을 확립할 수 있으며, 일반 학습자들은 ‘다름’을 수용하고 공감하는 능력을 키워 이들 모두가 공동체의 구성원으로 잘 어우러져 성장할 수 있도록 하였다.

목차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 연구 대상 및 연구 방법	4
3. 선행연구 검토	6
II. 다문화 가정 자녀 대상 한국어교육의 실태 분석	10
1. 2012개정 교육과정과 다문화 교육	11
1) 국어교육과 한국어교육	14
2) 『중학교 국어 교과서』와 다문화 학습자	16
3) 『표준한국어 교과서』와 다문화 학습자	19
2. 다문화 예비학교와 중점학교 현황	21
III. 이론적 배경	24
1. 문학의 교육적 효과	24
1) 문학과 공동체	26
2) 문학과 다문화	29
2. 문학작품 선정 기준	30
IV. 국어 교과서 수록 작품을 활용한 한국어교육의 실제	33
1. 김춘수의 「꽃」	37
1) 활동지	38
2) 교수·학습 지도안	43
2. 장영희의 「괜찮아」	47
1) 활동지	49
2) 교수·학습 지도안	55
3. 교수·학습 지도안 적용의 의미화	58
V. 결론	59

ABSTRACT

표목차

<표 1> 다문화 가정 학생 재학 현황	1
<표 2> 유형별 다문화 가정 학생 재학 현황	2
<표 3> 현행 교과서 수록 다문화 제재	13
<표 4> 다문화 가정 재학생 수 급간별 학교 수	15
<표 5> 2012개정 교육과정 문학 영역 내용 성취 기준	18
<표 6> 한국어교육 내용체계	19
<표 7> 2015년 예비학교 시도별 운영예정 수	21
<표 8> 2015년 중점학교 시도별 운영예정 수	21
<표 9> 다문화 교육 중점학교 프로그램의 내용 영역	22
<표 10> 전체 학생 대비 다문화 가정 학생 수	31
<표 11> 2012개정 교육과정 중학교 1~3학년군 성취 기준 및 문학 영역 성취 기준	34
<표 12> 김춘수 「꽃」 수록 교과서 목록	37
<표 13> 김춘수 「꽃」 활동지	38
<표 14> 김춘수 「꽃」 교수·학습 지도안	43
<표 15> 장영희 「괜찮아」 수록 교과서 목록	46
<표 16> 장영희 「괜찮아」 활동지	49
<표 17> 장영희 「괜찮아」 교수·학습 지도안	55

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

본 연구의 목적은 다문화 가정 청소년들이 문학작품을 제재로 하는 한국어교육을 통해 한국 사회의 온전한 일원으로 성장할 수 있게 하는 데 있다. 이를 위해 시와 수필에서 각각 한 작품씩을 선정한 후 이를 활용한 한국어 교육 교수·학습 방안을 제시하고자 한다.

이제 한국 사회에서 ‘다문화 가정’이라는 용어는 더 이상 낯설지 않게 되었다. 2006년 5월 교육부는 다문화 가정 자녀들을 위한 지원책을 발표하면서 ‘다문화 가정’이라는 용어를 공식적으로 채택하였다.¹⁾ 그로부터 지금까지 이르기까지 국제결혼 가정, 외국인 근로자 가정 등으로 이루어진 다문화 가정은 해를 거듭해 늘어나고 있고 자연스럽게 다문화 가정 학생 수도 늘어나게 되었다. 2015년 교육부 조사에 따르면 다문화 가정 학생 수는 2012년 46,954명에서 2015년에는 82,536명으로 2배 가까이 늘어난 것을 확인할 수 있다.²⁾ 다시 유형별 현황을 살펴보면 2015년을 기준으로 국내

1) 1990년대 농촌을 중심으로 국제결혼이 잦아지면서 새로운 형태의 가족을 지칭하는 새로운 용어의 필요성에 따라 2006년 4월 건강가정시민연대가 ‘다문화 가정’이라는 용어를 만들어 사용을 권장하였다. 이어 2006년 5월 교육부가 다문화 가정 자녀들을 위한 지원책을 발표하면서 ‘다문화 가정’이라는 용어가 공식적으로 채택되었다.

2)

<표 1> 다문화 가정 학생 재학 현황(2015, 교육부, 단위: 명)

	합계	초등학교	중학교	고등학교	각종 학교
2012년	46,954	33,740	9,627	3,409	178
2013년	55,780	39,360	11,280	4,858	282
2014년	67,806	48,225	12,506	6,734	341
2015년	82,536	60,162	13,827	8,146	401

출처: 최미숙 외(2016), 『국어 교육의 이해』, 사회평론아카데미, p.516.

출생 다문화 가정 학생은 총 68,009명으로 절반을 훨씬 웃돌며 그 외에 중도 입국 학생이 6,261명, 외국인 가정 학생이 8,176명으로 집계되고 있다.³⁾

<표 1>을 보면 각 급 학교에 재학 중인 다문화 가정 학생 수가 대폭 증가해 2012년에서 2015년 사이 전체적으로 두 배 가까이 늘어났음을 확인할 수 있다. 이렇듯 다문화 가정의 청소년들은 점점 더 많이 공교육 시스템 안으로 유입되고 있는 데 반해 한국어교육 및 교재 개발 등은 그 수요에 맞게 이루어지지 않고 있다. 지난 2012년 국립국어원에서 초·중·고 학교 급별 표준 한국어 교재를 개발하여 비로소 ‘제2언어로서의 한국어교육(KSL: Korean as a Second Language)’ 표준 교재가 완간 되었지만 이 교재가

3)

<표 2> 유형별 다문화 가정 학생 재학 현황(2015, 교육부, 단위: 명)

	구분	합계	초등학교	중학교	고등학교	각종학교
2012년	국내 출생	40,040	29,282	8,194	2,536	28
	중도 입국	4,288	2,669	985	547	87
	외국인 가정	2,626	1,789	448	326	63
	합계	46,814	33,740	9,627	3,409	178
2013년	국내 출생	45,814	32,823	9,162	3,793	36
	중도 입국	4,922	3,006	1,143	565	208
	외국인 가정	5,044	3,531	975	500	38
	합계	55,780	39,360	11,280	4,858	282
2014년	국내 출생	58,498	41,546	10,316	5,562	74
	중도 입국	5,602	3,262	1,386	750	204
	외국인 가정	4,706	3,417	804	422	63
	합계	67,806	48,225	12,506	6,734	341
2015년	국내 출생	68,009	50,191	11,054	6,688	166
	중도 입국	6,261	3,965	1,389	723	184
	외국인 가정	8,176	6,006	1,384	735	51
	합계	82,536	60,162	13,827	8,146	401

출처: 최미숙 외(2016), 『국어 교육의 이해』, 사회평론아카데미, p.517.

모든 다문화 배경 학습자에게 적합한 교재라고 할 수는 없다. 모든 다문화 학습자가 표준 한국어 교재로 수업을 듣는 것이 아니기 때문이다. 별도의 조치 없이 공교육 시스템으로 유입된 학생들의 경우 이들을 위한 한국어교육은 국어 교육이 대신하고 있다. 본고에서는 그럼에도 아직 국어 교육이 새로이 주어진 역할을 다 하지 못하고 있다는 점에 대한 문제의식을 바탕으로 현행 국어 교과서에 수록된 문학작품을 통해 일반 학급의 다문화 학습자를 대상으로 하는 한국어교육 방안을 제시해보고자 한다.

다문화 가정 자녀들은 한쪽 부모가 한국인인 국제결혼 가정인지, 부모가 모두 다 외국인인 외국인 근로자 가정인지, 또 출생지가 한국인지, 중도 입국 학생인지 혹은 북한 이탈주민인지 등에 따라 그 성장 배경이나 특성이 다를 수밖에 없다. 그러나 모든 조건의 다문화 가정 청소년을 아우를 수 있는 교육 방안을 제시하기에는 현실적으로 어려움이 있기 때문에 그 중에서도 가장 많은 수를 차지하는 국내 출생 청소년 중 일반 학급에 재학 중인 학생들을 교수·학습 대상으로 설정하였다.

시중에 나와 있는 다양한 한국어 교재와 표준 한국어 교과서의 내용 구성을 살펴보면 문법이나 어휘에 대한 부분 및 일상생활 속에서의 의사소통에 관한 부분은 체계적으로 잘 구성이 되어 있는 반면 문학작품을 소개하거나 가르치는 부분이 차지하는 비율은 매우 빈약하다. 이는 문법 및 어휘 위주의 학습에 익숙한 우리나라 외국어 교육의 경향이 한국어교육에도 이어졌기 때문이라고 볼 수 있다. 생활 한국어나 학습 한국어의 학습을 시급한 것으로 여기고 문학교육은 부수적인 것으로 인식하는 경우가 많은 점 또한 문학교육에 다소 소홀하게 되는 원인일 수 있다. 그런데 문학이야말로 일상생활 문화를 이루는 근간이자 해당 언어 사용자들의 생활, 정서, 사상 등이 깃든 것이기 때문에 보다 깊이 있는 한국어교육을 효율적으로 할 수 있다는 장점을 갖는다.

일반적으로 한국어교육에서 문학작품은 그 안에 반영된 사회와 문화, 역사의 이해를 돕는 도구의 측면에서만 필요성이 제기되어 왔다. 본고에서는 관점을 조금 달리 하여 다문화 가정 청소년들이 한국어를 배우는 과정에서 문학작품 자체에 대한 공감을 통해 다문화 가정의 청소년들이 심리적으로 온전한 사회의 일원으로 적응할 수 있도록 하는 것에 중점을 두고자 한다. 먼저 교육대상이 다문화 가정의 ‘청소년’이라는 점에서 중학교 국어 교과서 수록 작품만으로 대상을 한정하였다. 교육과정을 반영하고 있는 교과서에 수록된 문학작품들은 정전(正典)으로서의 역할을 하기 때문이다. 또한 학습자의 한국어 능력이 다소 낮을 수 있지만 지적 능력이 일반 청소년에 비해 떨어지는 것은 아니기 때문에 현행 국어 교과서를 활용하되, 심화과정에 해당하는 고등학교 교과서는 제외하였다. 2011개정 교육과정에 의한 중학교 국어 교과서 16종에 수록된 문학작품을 확인하여 되도록 많은 교과서에 중복되어 실린 작품들을 중심으로 시와 수필 작품을 하나씩 선정한 후 교수-학습 방안을 제시하고자 한다.

2. 연구 대상 및 연구 방법

본 연구의 목적은 다문화 가정의 청소년들이 중학교 국어 교과서에 실린 시와 수필 작품 한 편 씩을 통해 작품에 대한 이해와 공감을 바탕으로 심리적으로도 한국 사회의 일원이 될 수 있도록 하는 데 있다. 많이 활용하는 다문화 작품들이 아닌 ‘보편성’을 갖는 작품을 제재로 선정하여 다문화 학습자와 일반 학습자 모두에게 적용할 수 있도록 하였다. 이를 통해 다문화를 단지 ‘문제’로만 인식하고 이를 개선하기 위한 교육을 하기보다 하나의 ‘현상’으로 받아들이고 어떻게 하면 조금 더 쉽게 변화를 수용하고 이 ‘현상’에 적응할 수 있을지에 중점을 둔 교육방안을 제시하고자 한다.

문학교육은 “문학 능력의 향상을 통하여 인간다움을 성취하는 교육활

동” 4)이다. 여기서 말하는 ‘문학 능력’이란 문학을 배울 수 있는 능력과 문학 행위를 원활하게 할 수 있는 능력을 모두 포괄하는 것이다.5) 물론 다문화 학습자가 일반 학습자와 동일한 수준으로 문학 능력을 향상시키는 것은 쉽지 않다. 본고에서 주목하는 점은 ‘인간다움의 성취’에 있다. 문학 교육을 통해 다문화 학습자와 일반 학습자가 서로 이해하고 소통하면서 함께 성장할 수 있도록 하는 것이 앞으로 우리나라 교육의 목표가 되어야 할 것이다.

지금까지 시행된 교육부의 다문화 교육 정책들은 대부분 다문화 학생과 이들의 부모를 위한 한국어교육과 한국 문화 이해에 초점을 맞추어 왔다(교육과학기술부, 2009, 2010, 2012).6) 그러나 이는 편향된 접근이며 소수자 집단과 다수자 집단을 모두 포함하는 것이 진정한 다문화 교육이라는 점에서 다수자 집단의 편견과 차별을 없애는 것이 다문화 교육의 본질적인 목표가 되어야 할 것이다.7) 그러기 위해서는 다수자 집단의 다문화에 대한 인식을 바로 잡는 것 못지않게 소수자 집단이 위축되지 않고 다수자 집단과 조화를 이룰 수 있도록 정서적으로 밀받침이 되어주는 교육이 필요하다. 따라서 한국의 문화와 정서가 고스란히 담겨있을 뿐 아니라 다른 언어를 사용하는 사람에게도 얼마든지 감동과 깨달음을 줄 수 있는 문학을 활용한 교육이야말로 가장 적합한 방법이라고 할 수 있다.

II장에서는 2012개정 교육과정을 중심으로 국내 다문화 가정 자녀를 대상으로 하는 한국어교육의 실태를 분석하였다. 중학교 국어 교과서와 표준 한국어 교과서의 차이를 알아보고 다문화 예비학교와 중점학교는 일반 학급과 어떤 점이 다른지 정리해보았다.

4) 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부, p.5.

5) 김창원(2011), 『문학교육론-제도화와 탈제도화』, 한국문화사, p.145.

6) 김효선·홍원표(2016), 「다문화 교육 중점학교 교육 프로그램 운영 현황 및 발전 방향에 대한 연구」, 『교육과정평가연구』 19, 73~96쪽.

7) Bennet, C. I(2007).; 김옥순 외 역(2009), 『다문화 교육 이론과 실제』, 학지사, p.27.

Ⅲ장에서는 중학교 국어 교과서에 실린 문학작품을 활용한 한국어교육 방안 마련에 대한 이론적 배경을 정리하였다. 먼저 문학의 교육적 효과를 공동체와 다문화의 측면에서 확인해보고 이를 바탕으로 문학작품 선정 기준을 제시하였다.

Ⅳ장에서는 Ⅱ장과 Ⅲ장의 내용을 바탕으로 시에서는 김춘수의 「꽃」을, 수필에서는 장영희의 「괜찮아」를 제재로 선정하고 이를 활용한 한국어교육 방안을 마련하였다. 두 작품 모두 다문화 문학은 아니지만 내용적 측면에서 다문화 학습자와 일반 학습자 모두에게 보편적으로 공감을 얻을 수 있다는 점에서 한국어교육의 제재로 활용하기에 적절하다고 판단하였다. 다문화 교육의 주된 목표는 ‘다름’에 주목하는 것이 아닌 ‘그럼에도 불구하고 같음’에 대한 인식이어야 하기 때문이다.

끝으로 결론에서 본 연구의 의의를 정리해 보고, 한계점을 분석하여 앞으로 다문화 교육과 한국어교육이 나아가야 할 방향을 제시해 보고자 한다.

3. 선행연구 검토

한국어 문학교육에 대한 연구 경향은 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 문학작품을 활용한 한국어교육, 문학작품을 활용한 한국문화교육, 문학작품을 소재로 한 한국어 교재개발이다. 그런데 이 세 가지 연구 경향은 모두 문학작품을 다른 교육 목표 달성을 위한 수단으로만 여긴다는 공통점을 갖는다. 선행연구 검토에서는 그 한계를 넘어 문학교육 자체의 필요성을 제기한 연구들을 찾아보고자 하였다.

신윤경(2008), 우혜경(2012), 김정자(2014)는 문학교육이 한국어교육이나 다문화 교육에 제공하는 효용성에 주목하였다. 신윤경(2008)은 한국어 교육에 있어 문학교육이 ‘문화교육’의 일환이나 단순한 ‘읽기 자료’의 제재로서만 사용되고 있다는 점을 지적하였다. 그동안 정확히 규정되지 않

있던 텍스트 선정 기준을 마련하여 이를 바탕으로 텍스트를 선정하고 구체적인 교수방안을 제시하고자 하였다. ‘교육과정과 목표’, ‘텍스트 자체’라는 두 가지 요건에 대한 고려를 바탕으로 텍스트 선정 기준을 세운 후 중·고등학교 국어 및 문학교과서의 수필과 단편소설 목록을 검토하여 그 중에서 한국어교육에 알맞은 텍스트를 선정하였다. 우혜경(2012)은 문학지문이 중학생의 가치관 형성에 효율적이라는 점과 문학지문 속의 비교문화적 요소를 다문화 교육에 활용할 수 있다는 점을 들어 문학 텍스트를 활용한 다문화 학습자의 한국어교육 방안을 제시하였다. 특히 교육의 대상에 새터민 학생까지 포함하고 일반 학생들과의 통합 교육적 측면에서 적합한 교수·학습자료와 지도 방법을 제안하였다는 점에서 의의를 갖는다. 김정자(2014) 역시 학습자의 감수성에 영향을 미치고 고급화된 언어 구사에 도움을 줄 수 있으며, 한국 문화에 대한 긍정적 수용을 돕는다는 점에서 문학교육의 필요성을 제기하였다. 이에 한국어교육에서 문학교육의 현황과 실태를 정리하고 한국어교육에서 활용 가능한 문학작품의 선정 기준과 위계를 설정하였다. 문학교육이 작품에 대한 지식만을 배우는 데 의미가 있는 것이 아니라 문학작품을 통해 얻은 깨달음을 바탕으로 삶을 향상시켜나가는 데 의의를 두어야 한다고 보았다. 문학작품 선정은 역시 중학교 국어 교과서 수록 여부와 빈도수를 바탕으로 이루어졌다.

윤성애(2010)는 다문화가정 자녀의 한국어 문식성 향상을 위한 문학작품 활용 방안을 연구하였다. 대상을 국제결혼 가정의 중학교 취학 자녀로 특정하고 여러 가지 활동을 포함하고 있는 수업지도안과 다문화가정 중학생의 실제 문학 수업을 실례로 제시하였다는 점에서 큰 의의를 갖는다. 그러나 장르를 소설에만 한정하고 있어 다른 장르가 제공할 수 있는 교육효과에 대해서는 확인하기 어려워 아쉬움이 남는다.

김경희(2010)와 신정현(2013)은 문학작품을 활용한 한국 문화교육에 대

한 연구를 진행하였다. 김경희(2010)는 한국어 문화교육 중에서도 특히 다문화 가정 자녀 교육의 본질과 목표를 정리하고 문학 텍스트의 활용 방안을 논의하였다. 연구자는 정전(正典) 의식에서 벗어나 학습자가 작품을 다양한 관점에서 파악함으로써 삶에 대한 성찰의 계기를 마련하는 작품을 선정해야 한다고 주장하였다. 문제는 이인로의 『파한집』에 실린 「김유신과 천관사」 설화, 유득공의 「선비행장」, 이청준의 『눈길』 등을 제재로 하고 있다는 점이다. 세 작품의 선정 기준은 장르와 관계없이 ‘자녀 교육의 양상을 특징적으로 보여주는 자료’인데, 한자어가 많고 학습자가 이해하기 어려운 배경 등으로 인해 한국어 능력이 부족한 다문화 가정 자녀의 교육에 곧바로 적용하기는 어려울 것으로 판단된다. 신정현(2013)은 중학교 국어 교과서에 수록된 문학작품을 활용한 문화 교육 방안을 모색하였다. 시와 소설, 수필에서 각각 한 작품씩을 선정하여 교수·학습 방안을 제시하였는데 앞에서 지적한 바와 같이 문학작품을 문화교육의 수단으로만 여기고 있어 아쉬움이 남는다.

기존 교재분석이나 정전목록 선정 등에 대한 논의로는 최권진·채윤미(2010), 정연숙(2012), 황효명(2012), 윤여탁·유영미·박은숙(2014)의 연구가 있다. 최권진·채윤미(2010)는 다문화가정 자녀들을 위해 개발된 5종의 한국어 교재를 분석하였다. 그 결과 해당 교재들이 실제로 각 교육기관에서는 거의 사용되지 않고 있음을 확인하였다. 이는 대부분의 교재가 한국어교육의 특수성을 고려하지 않았거나 다문화 가정 자녀들을 교육 대상으로 삼았음에도 사회·문화적 특성을 제대로 반영하지 못했기 때문이라고 판단하였다. 이에 새로운 교재 개발의 필요성을 시사함과 동시에 지도서의 개발도 함께 이루어져야 한다는 점을 지적하였다. 정연숙(2012)은 현재 사용되는 한국어 교재에 수록된 문학텍스트 및 과제활동, 작가, 장르와 빈도를 조사·분석하였다. 그 결과 교재 내 작가 및 작품의 편중현상을 줄일 필요가 있음

을 확인하였다. 또한 장르 측면에서 비평문의 부재를 지적하여 고급단계의 학습자를 위한 비평장르 텍스트 제공의 필요성을 제기하였다. 한편 한국어 학습의 모든 단계에서 문학작품을 제재로 하는 한국어교육이 필요하다고 주장하였으나 역시 문학작품 자체를 대상과제로 삼는 것에 대한 필요성보다는 의사소통능력 향상을 위한 도구적 측면에 더 주목하고 있었다. 황효명(2012)은 한국어 교재에서의 문학교육 실태를 정리하였다. 역시 5종의 한국어 교재를 분석하여 수록된 문학작품의 종류를 정리하고 초급부터 고급까지 단계별로 문학교육의 문제점을 지적하고 개선 방안을 제시하였다.

윤여탁·유영미·박은숙(2014)은 한국어교육에서 한국문학 정전 목록 선정을 연구하였다. 이를 위해 국내외 한국어 교과서 및 문학교재 수록 한국문학 작품에 대한 통계를 분석하고 한국 고등학교 ‘국어’ 및 ‘문학’ 교과서 수록 한국문학작품을 조사하여 이를 바탕으로 정전 목록을 확정하였다. 비록 앞으로 연구가 계속 진행됨에 따라 유동적일 수 있는 정전 목록이지만, 이는 한국어교육학에 있어 실천적 연구이자 한국어교육학의 특수성을 확인한 연구라는 점에서 의의를 갖는다. 다만 학습자를 특정하지 않고 있고 한국, 미국, 중국이라는 지역을 기준으로 작품목록을 선정하고 있어 이 목록을 그대로 우리나라의 다문화 학습자를 대상으로 활용하기에는 무리가 따른다.

끝으로 박영민·최숙기(2006), 김건우(2014)는 다문화와 관련하여 국어 교과서 단원개발, 국어교육이 나아가야 할 방향 등에 대한 논의를 진행하였다. 박영민·최숙기(2006)는 ‘다문화’에 중점을 두고 교과적 특성상 언어 학습 측면과 문화 학습 측면에서 국어과가 적합함을 들어 국어 교과서 단원 개발 방안을 제시하였다. 국어 교과서의 구성방안을 목표 설정, 제재 선정, 활동 구성으로 나누어 논의하면서 향후 다문화적 문학 및 제재의 개발·선정의 필요성을 제기하였다. 최근 들어 교육과정에 다문화주의가 반영됨에 따

라 교과서에도 다문화적 요소가 드러나기 시작했다. 그러나 김건우(2014)는 다문화적 요소가 교육적 필요를 충족시킬 수 있을 만큼 반영되거나 구현되어 있지는 않다는 점에 문제를 제기하였다. 다문화 사회에 적합한 국어 교육과 국어 교과서가 갖추어야 할 요건으로 ‘적절성’, ‘다양성’, ‘정체성’, ‘배려’의 네 가지를 추출하였고 이 요건들이 잘 제시되어있는지 분석하였다. 그러나 분석대상을 교과서 1권만으로 제한한 점이나 학습활동에 대한 연구가 미비하였다는 점에서 아쉬움을 남겼다.

이상의 선행연구들을 검토한 결과 다문화 청소년만을 대상으로 하는 연구가 아직 많지 않음을 확인할 수 있었다. 또한 교육 대상이 다문화 가정 자녀일 경우 대체로 언어 사용 능력으로 인한 전반적 학습 부진 해결에만 중점을 두고 있음을 확인하였다. 본고에서는 다문화 교육의 대상을 다문화 학습자 뿐 아니라 일반 학습자까지로 설정하고 이에 적합한 교수·학습 방안을 제시하고자 한다. 지금까지의 연구들은 ‘다문화’를 ‘해결해야 할 문제’로 인식하고 그러한 전제 하에 논의를 펼쳐왔다. 본고에서는 우선 이러한 인식에서 벗어나고자 하였다. 같은 맥락에서, 문학작품을 활용한 한국어교육 방안을 제시하되 언어능력 향상보다는 다문화 학습자의 한국 사회 적응과 정체성 확립을 토대로 한 교육에 중점을 두어 논의를 진행하고자 한다.

II. 다문화 가정 자녀 대상 한국어교육의 실태 분석

다문화주의가 대상으로 삼는 것은 단순히 내국인과 외국인만이 아니다. 한 사회 내 각 계층의 문화, 여성과 남성의 문화, 장애인과 비장애인의 문화, 소수민족의 문화 등이 모두 다문화의 범주 안에 들어갈 수 있다. 같은 맥락에서 다문화 가정 또한 부모가 외국인인 가정만을 지칭하지는 않는다. 하지만 우리나라의 경우 대부분의 다문화 가정이 이와 같은 형태를 띠고 있다는 점에서 본고에서는 부모 중 한 사람이 외국인인 국내 출생 다문화 학

습자 중 일반 학급에 재학 중인 청소년만으로 범주를 좁혀 논의를 펼치고자 한다. 앞서 제시한 자료에서도 확인했듯 우리나라 청소년 중 다문화 학생 수는 2015년을 기점으로 82,536명이 되어 전체 학생 대비 비율이 1퍼센트를 훌쩍 넘어섰으며 2016년에도 그 수는 계속 늘어나고 있다. 이제 이들을 위한 교육이 얼마나 체계적으로 이루어지고 있는가에 대한 확인이 필요한 시점이다. 이를 위해 2장에서는 다문화 가정 자녀를 대상으로 하는 한국어 교육의 실태를 분석해 보았다. 먼저 2012개정 교육과정에 반영된 다문화 교육의 내용을 살펴보고, 이를 토대로 현재 운영되고 있는 다문화 예비학교와 중점학교에 대해 자세히 알아보기로 한다.⁸⁾ 아울러 2012개정 교육과정을 반영한 국어 교과서와 표준한국어 교과서의 특성을 분석하여 다문화 가정 청소년들이 어떠한 교육을 받고 있는지 자세히 살펴보기로 한다.

1. 2012개정 교육과정과 다문화 교육⁹⁾

다문화 교육이 우리나라 교육과정에 등장한 것은 최근의 일이다. 2007개정 교육과정부터 범교과적 학습 주제에 다문화 교육이 추가되었다. 그러나 이러한 내용은 교육과정 총론에만 제시되어 있을 뿐 각 교과에는 다문화 교육에 대한 내용 및 방법이 구체적으로 반영되지 않고 있다.¹⁰⁾ 한편 2012개정 교육과정에서는 ‘다문화 배경을 가진 학생’을 대상으로 하는 한국어교육과정이 최초로 공시되었다.¹¹⁾ 이 교육과정은 모든 다문화 학습자를 아우

8) 2015개정 교육과정이 2015년 9월에 고시된 바 있지만 교육현장에서의 적용은 아직까지 이루어지지 않고 있기 때문에 본고에서는 2012개정 교육과정과 그 교과서를 기본 자료로 활용하였다.

9) 한국어교육과정은 2012년 7월 최초로 공시되었다. 한국어교육과정과 국어과 교육과정 모두 2015개정이 가정 최신 교육과정이지만 교육 현장에 아직 반영되지 않았고 교과서 역시 2012개정 교육과정을 기준으로 하고 있기 때문에 본고에서는 2012개정 교육과정을 기준으로 삼아 논의를 진행하고자 한다.

10) “민주 시민 교육, 인성 교육, (중략), 다문화 교육, (중략), 논술 교육 등 범교과적 학습 주제는 관련되는 교과, 재량활동, 특별활동 등 학교 교육의 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루어지도록 하고, 지역 사회 및 가정과의 연계 지도에도 힘쓴다.”

11) ‘다문화 배경을 가진 학생’이라 함은 중도입국 학생, 외국인 가정 자녀 등과 같이 한국

르는 교육과정이라는 점에서 의미 있는 성과라고 할 수 있지만, 한편으로는 그 대상이 광범위하기 때문에 다문화 학습자 각각의 특성에 맞는 교육이 이루어지기 어렵다는 한계를 갖는다. 부모 중 한 사람이 외국인이라도 부모의 국적에 따라, 혹은 중도 입국 학생인지 탈북 학생인지 등에 따라서도 다양한 특성을 가질 수 있기 때문이다. 따라서 한국어교육과정은 단순히 학습자의 수준에 따라 등급을 나눈 학습 성취 기준을 제시하기보다 학습자의 특성에 맞게 세분화 된 학습 성취 기준을 제시할 필요가 있다.

한국어교육과정의 세부목표에서는 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감이 바탕 되어야 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도 및 정체성 함양이 가능하다고 보고 있다.¹²⁾ 한국어 능력의 향상을 최우선 과제로 설정하는 것은 어쩌면 ‘한국어’ 교육과정이라는 점에서 당연한 일일 수 있다. 그러나 한국어교육과정에 의해 교육 받는 대상은 일반 성인 학습자가 아닌 ‘청소년’이다. 또한 한국어교육과정은 사설교육기관이나 어학당이 아닌 교육부에서 공시한 우리나라 교육과정이다. 따라서 한국어교육과정은 단순히 언어 능력뿐 아니라 바람직한 성인으로 성장할 수 있도록 하는 길잡이 역할을 할 수 있어야 한다.

앞에서 밝혔듯이 국어과 교육과정에서는 다문화나 다문화 교육에 대한 직

에서 태어나지 않았거나 한국어가 아닌 다른 언어를 모어로 하는 학생, 한국에서 태어나고 자랐지만 외국인 어머니의 제한된 한국어 수준으로 인해 한국어 능력이 현격하게 부족하여 학교 수업에 적응이 어려운 학생, 제3국 등을 통한 오랜 탈북 과정으로 인해 학교생활 적응에 어려움을 보이는 탈북학생, 또는 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생 중에 한국어 의사소통 능력의 부족으로 학교생활 적응이나 한국어로 이루어지는 수업 참여에 어려움을 겪는 학생 등을 모두 일컫는 것으로, ‘한국어’ 교육과정은 이 학생들을 주된 교육대상으로 삼는다.

12) 한국어교육과정의 세부목표는 다음과 같다.

- 가. 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 기본적인 의사소통 능력을 함양한다.
- 나. 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.
- 다. 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력을 기른다.
- 라. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

접적인 언급이 없다. 다만 국어과 교육과정 총론의 ‘추구하는 인간상’에 다음과 같은 내용이 제시되어 있을 뿐이다.

(전략)

다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람

라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람

‘다원적 가치에 대한 이해’, ‘세계와 소통하는 시민’, ‘배려와 나눔의 정신’ 등을 다문화 교육과 연결 지을 수는 있지만 교사가 미처 생각하지 못하고 그냥 지나갈 수 있는 부분이기도 하다. 이 때문인지 현행 국어 교과서 16종에 삽입된 다문화 관련 문학 제재는 많지 않다.¹³⁾ 그렇기 때문에 국어 교과서를 사용하는 일반 교실에서의 다문화 교육이나 다문화 학습자를 위한 한국어교육은 어디까지나 교사의 재량에 의해서 이루어질 수밖에 없다.

이에 본고에서는 한국어 능력향상만을 위한 미시적 차원에서의 교육보다는 정체성의 혼란으로 인해 상대적으로 위축되고 불안정할 수밖에 없는 다문화 학습자의 정서를 돌보면서 국어과 교육과정이 추구하는 역량을 일반 학습자와 동일하게 기를 수 있게 하는 교수·학습 방안을 제시하고자 하였다.

13) 16종 중등 국어 교과서 96권에 수록된 다문화 제재는 4편에 불과하다.

<표 3> 현행 교과서 수록 다문화 제재

출판사	권	저자	제재 및 저자
동아출판	5	전경원 외	「신분」, 하종오
지학사	5	방민호 외	「사건」, 하종오
천재교과서	2	김종철 외	「나는 대한이 엄마」, 뽀빠이
비상교육	4	김태철 외	「달려라 차은」, 국가인권위원회

1) 국어교육과 한국어교육

국어교육은 한국어가 모어인 사람, 즉 내국인을 대상으로 국어에 관해 체계적인 지식을 갖추는 것을 목표로 하는 교육이다. 한국어교육은 대외적으로 한국어를 모어로 사용하지 않고, 제2언어 혹은 외국어로서 한국어를 사용하는 사람을 대상으로 하는 ‘외국어로서의’ 한국어교육이다. 여기서 제2언어(second language)란 화자의 모국어 혹은 제1언어가 공용어가 아닌 환경에서 정상적인 생활을 영위하기 위하여 사용하지 않으면 안 되는 언어를 말한다.¹⁴⁾

국어과 수업은 다문화 학생의 경우 한국어교육 및 문화 교육 등에, 일반 학생의 경우 가치관의 재정립 등에 쉽게 활용할 수 있다는 점에서 좋은 다문화 교육의 장이 될 수 있다. 천경록(2005)은 국어과 내용의 성격 구분과 교육과정 반영 방법 논의에서 국어과의 내용 특성을 고유성, 범교과성, 보편성으로 구분하여 설명하였다. 고유성은 국어과에서만 다루는 내용으로 국어 사용능력이나 문학의 생산 및 감상 등을 이른다. 범교과성은 국어과뿐 아니라 다른 교과에서도 공통적으로 추구하는 내용을 뜻한다. 보편성은 모든 교육을 통해 종합적으로 추구되는 내용의 이념적 수준을 말한다. 다문화 교육은 가치관, 의사소통, 사고, 민족의 정서와 사상, 문화 등을 종합적으로 다루는 교육이다. 그렇기 때문에 모든 교과에서 공통적으로 추구되는 범교과성에 포함될 수 있다. 또한 국어과 교육은 ‘언어’ 자체가 교과의 목표인 동시에 교육의 수단이라는 특수성을 갖는다.¹⁵⁾ 이를 종합적으로 판단했을 때 국어과는 한국어교육 및 다문화 교육 모두에 가장 적합한 교과라고 할

14) 최미숙 외(2016), 『국어교육의 이해』, 사회평론아카데미, p.493.

15) 천경록(2005), 「국어과 내용의 영역 구분과 성격 규명」, 『청람어문교육』 32, 청람어문교육학회, pp.163~164.

수 있다.

학령기 이전에는 부모가 언어적 환경을 구성하는 주된 요인이다. 다문화 가정 자녀의 경우 비록 한국에서 태어나고 성장했다 하더라도 양육과정에서 올바른 한국어에 노출되는 빈도가 일반 학습자에 비해 낮을 수밖에 없다. 이는 언어 발달의 제한을 야기한다. 따라서 다문화 가정 자녀를 대상으로 하는 국어 교육의 경우 일반 학습자들과 달리 ‘한국어교육’의 측면에서 접근해야 한다고 보는 것이 보편적 견해이다. 다문화 학습자가 일반 학습자에 비해 언어 발달이 늦어 학습에까지 영향을 미치게 된다는 연구결과가 많기 때문이다.¹⁶⁾ 하지만 학령기 이전의 언어발달지체는 학령기에 접어들면 점차 보완될 수 있다. 첫째, 자녀가 학령기에 접어들 무렵에는 외국인 어머니 역시 한국 체류 기간이 그만큼 길어져서 자녀와 일상생활에서 기본적인 의사소통이 가능해진다. 둘째, ‘학교에서의 교육’을 통해 보다 체계적인 언어습득이 가능해진다.¹⁷⁾

국내 다문화 학생 재학 현황을 살펴보면 다문화 학습자 중 한국어교육으로서의 국어교육을 받는 학습자보다 일반 학급 및 학급에서 일반 학습자와 동일한 교육을 받는 다문화 학습자가 더 많다.¹⁸⁾ 이는 학교에서의 교육이

16) 그러나 실제 중학교 현장의 사례들을 보면 모든 다문화 가정 학습자의 학습 능력이 뒤쳐지는 것은 아니었고, 학급 등수나 전교 등수가 중상위권을 웃도는 다문화 가정 학습자도 다수 있었다.

17) 김민화·신혜은(2008), 「다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초 연구」, 『아동학회지』 29, 한국아동학회, p.158.

18) 앞서 언급한대로 2015학년도에 운영 예정이었던 시도별 다문화 예비학교와 중점학교는 총 250개교에 불과하다. 그런데 아래 표를 보면, 다문화 학습자가 재학 중인 일반 학교 수는 중학교의 경우 3,194개교, 고등학교의 경우 2,303개교에 이른다.

<표 4> 다문화 가정 재학생 수 급간별 학교 수 (단위: 명, %)

재학생 수	초	중	고	각종	소계
0명	1,011(16.3)	709(22.2)	900(39.1)	18	2,638
1명~ 4명	2,439(39.4)	1,761(55.1)	1,276(55.4)	5	5,481
5명~ 9명	1,676(27.1)	591(18.5)	112(4.9)	2	2,381
10명~14명	648(10.5)	103(3.2)	10(0.4)	2	763
14명~19명	229(3.7)	19(0.6)	2	-	250

그만큼 중요한 역할을 한다는 뜻이기도 하다. 그러므로 다문화 학습자를 가르치는 학교와 교사의 책임은 더욱 막중해진다. 다문화 중점학교가 아닌 일반 학교에서는 다문화 학습자가 재학 중이라고 해도 그 수가 소수이기 때문에 별도의 교육과정을 운영하지 않는다. 그러나 다문화 학습자와 일반 학습자 사이에는 언어적·정서적 차이가 있을 수밖에 없다. 심리적으로 예민한 시기인 청소년기에는 이 차이가 성장 및 인간관계에도 큰 영향을 미칠 수 있는데 이 같은 특성을 고려하지 않고 국어과 교육과정을 그대로 적용하여 다문화 학습자를 지도하게 되면 ‘학교에서의 교육’이 제대로 효과를 발휘할 수 없게 된다.

본 연구의 목적은 다문화 예비학교나 중점학교는 물론 일반 학교에 재학 중인 다문화 학습자들이 ‘학교에서의 교육’을 통해 한국어 능력 향상은 물론 청소년으로서 누구나 겪는 심리적 어려움 또는 정체성 혼란 등을 잘 극복하여 바른 어른으로 성장하도록 길잡이가 되는 교육 방안을 제시하는데 있다. 따라서 공식적 교육과정 뿐 아니라 잠재적 교육과정을 반영한 교육방안을 마련하였다.

2) 『중학교 국어 교과서』와 다문화 학습자

국어 교과서를 통한 다문화 교육이 다문화 학습자를 대상으로 하면 그것은 다문화 학습자에 대한 보상적 교육 프로그램이 된다.¹⁹⁾ 이는 다문화 학습자의 출발선이 일반 학습자와 동일하지 않음을 고려한 것이며, 다문화 학

20명~30명	49	7	2	-	148
31명~40명	29	2	-	-	31
41명 이상	18	2	1	3	24
총합계	6,189	3,194	2,303	30	11,716

출처: 류방란 외(2014), 『중등교육 학령기 다문화가정 자녀 교육 실태 및 지원 방안』, 한국교육개발원, p.49.

19) 오성배(2007), 「국제결혼 가정 자녀의 교육기회 실태와 대안 모색」, 『인간연구』, 가톨릭대학교 인간학연구소, p.5.

습자는 국어 교과서와 국어 수업을 통해 국어사용 능력을 신장시킬 수 있어야 한다. 수준별 학습 활동이나 또래 멘토 프로그램 등을 활용한다면 보다 효과적인 교육이 가능할 것이다. 국어 교과서를 통한 다문화 교육이 일반 학습자를 대상으로 하게 되면 다문화 사회에 대한 인식과 이해, 갈등 극복 등이 주된 교육목표가 된다. 따라서 일반 학습자의 경우 적절한 제재를 활용한 교육을 통해 다문화 사회의 특징을 이해하고 올바른 태도와 인식을 갖게 할 수 있다.²⁰⁾

국어과 교육과정은 듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 그리고 문학으로 구성되어 있다. 그 중에서도 문학은 다문화 교육에 다방면으로 활용할 수 있는 가능성을 가지고 있다. 듣기·말하기나 읽기, 쓰기, 문법 영역은 다문화 교육보다는 다문화 학습자의 한국어 능력 신장에 주된 역할을 한다. 그러나 문학의 경우 작품 속에 드러난 어휘나 문법적 요소 등을 활용한 한국어교육도 가능하고 동시에 작품을 읽고 감상하는 과정을 통해 다문화 교육도 가능하다는 이점을 갖는다.

중학교 1~3학년 문학 영역의 내용 성취 기준 10개의 항목 중 (2), (3), (6), (7), (10) 항목들은 다양한 관점이나 갈등, 소통 맥락 등을 다루고 있다.²¹⁾ 이는 다문화 학습자가 함께 있는 교실 환경에서 훨씬 더 효과적인 성취가 가능한 부분이다. 또한 교사는 교육과정에 다문화 교육에 관한 부분이 따로 편성되어 있지 않더라도 이와 같은 항목을 근거로 하여 재량에 따라 일반 국어 수업에서 다문화 교육을 실시할 수 있다.

문제는 교과서에 수록된 작품들의 다양성이 교육과정에 못 미친다는 점이다. 앞에서 제시한 것과 같이 16종의 중학교 국어 교과서 수록 문학작품 목

20) 박영민·최숙기(2006), 「다문화 시대의 국어 교과서 단원 개발을 위한 연구」, 『청람어문교육』 34, 청람어문교육학회, pp.72~73.

21)

목을 살펴보면 학습목표나 활동에서 ‘다문화’가 키워드인 작품은 많지 않다. 그렇기 때문에 교사는 다문화 문학이 아닌 일반 문학 제재로 다문화 교육을 할 수밖에 없다. 중요한 것은 다문화 문학이 아닌 일반 문학작품이라도 이를 다문화 교육에 활용할 수 있음을 알고 이를 실천하는 것이다.

1977년 8월에 재정 공포된 ‘교과용 도서에 관한 규정’에서는 교과서를 “학교에서 교육을 위하여 사용되는 학생용의 주된 교재”²²⁾라고 정의했었다. 여기서 교과서를 ‘주된 교재’라고 지칭함은 수업의 중심이 교과서여야 함을 강조하는 것이었다. 그런데 25년 뒤인 2002년 6월에 교과서에 대한 정의가 다음과 같이 개정되어 공포되었다. “교과서라 함은 학교에서 학생들의 교육을 위하여 사용되는 학생용의 서책·음반·영상 및 전자 저작물 등을 말한다.”²³⁾ 교과서에 대해 개정된 정의는 교과서가 반드시 종이책이어야 한다고 단정 짓지 않고, 도구적 측면에서 다양성을 인정하는 방향으로 개선되었다. 또한 교과서를 ‘주된 교재’라고 지칭하던 것을 삭제하여 수

<표 5> 2012개정 교육과정 문학 영역 내용 성취 기준

[내용 성취 기준]
(1) 비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다.
(2) 갈등의 진행과 해결 과정을 파악하며 작품을 이해한다.
(3) 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석한다.
(4) 표현에 드러나는 작가의 태도에 주목하며 작품을 이해하고 표현한다.
(5) 작품의 세계가 누구의 눈을 통해 전달되는지 파악하며 작품을 수용한다.
(6) 사회·문화·역사적 상황을 바탕으로 작품의 의미를 파악한다.
(7) 작품의 창작 의도와 소통 맥락을 고려하며 작품을 수용한다.
(8) 자신의 주체적인 관점에서 작품을 평가한다.
(9) 자신의 일상에서 의미 있는 경험을 찾아 다양한 작품으로 표현한다.
(10) 문학이 인간의 삶에 어떤 가치를 지니는지 이해한다.

출처: 『2012개정 국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책5], pp.64~66.

22) 교과용 도서에 관한 규정(대통령령 제8660호): 제2조 2항, 1977년 8월 22일 제정 공포.

23) 위의 규정: 2002년 6월 25일에 전문이 개정 됨. 동 규정 중 제2조(정의). 현행(2016)으로 이어짐.

업이 교과서 중심으로 운영되어야 했던 제약이 사라지게 되었다. 이어 2008년, 2013년, 2015년에도 부분적인 개정이 이루어지긴 했으나 교과서의 정의에 대한 부분은 개정 없이 현행으로 이어지고 있다. 이로 보아 교과서는 교육과정에 선행하는 것이 아니며, 교육과정을 반영하고 있는 교수·학습 자료 중 하나이므로 교사는 교과서만을 무조건적으로 따르기보다 교육과정의 성취를 위해 재량에 따라 여러 출판사의 교과서를 적절하게 편집하거나 교과서 외의 교수·학습 자료 및 매체를 적극적으로 활용하여 수업을 진행해야 한다.

3) 『표준한국어 교과서』와 다문화 학습자

표준한국어 교과서의 가장 큰 특징은 내용체계가 생활 한국어 영역과 학습 한국어 영역으로 나뉘어 있다는 것이다.²⁴⁾ 일반 외국인 성인 학습자를 대상으로 하는 한국어교육의 경우 주로 일상생활 속에서의 의사소통 능력 신장에 교육의 초점이 맞추어 진다. 그러나 성인이 아닌 다문화 학습자의

24) 2012개정 한국어교육과정에서 제시한 내용체계는 다음과 같다.

<표 6> 한국어교육 내용체계

생활한국어	학습한국어
언어 기능	
<ul style="list-style-type: none"> - 듣기 - 말하기 - 읽기 - 쓰기 	
언어 재료	언어 재료
<ul style="list-style-type: none"> - 주제·의사소통 기능 - 어휘·문법·발음 - 텍스트 유형 	<ul style="list-style-type: none"> - 국어·수학·사회·과학 주제별 핵심 어휘 - 학습 의사소통 기능 및 전략
문화 의식과 태도	
<ul style="list-style-type: none"> - 문화 인식·이해·수용 - 긍정적 자아정체성·공동체 의식 	

경우 생활 한국어 뿐 아니라 교과 학습에 필요한 학습 한국어 능력까지 함께 신장시킬 필요가 있기 때문에 한국어교육과정은 교수·학습 방법을 생활 한국어 능력과 학습 한국어 능력의 두 영역으로 나누고 있다. 또한 학습자가 한국 사회의 일원이 되기 전에 획득한 다양한 언어와 문화에 대한 자긍심을 잃지 않는 가운데 한국 문화에 잘 적응하도록 하여 서로 다른 문화 간의 차이에서 발생하는 어려움을 줄이는 데에도 초점을 맞추고 있다.

국립국어원은 지속적으로 증가하고 있는 다문화 학습자의 체계적인 한국어교육을 위하여 한국어교육과정을 기반으로 초·중·고 학교 급별 표준 한국어 교재 3종을 발간하였다. 이로써 우리나라에도 한국어가 모어가 아닌 학생을 대상으로 하는 ‘KSL(Korean as a Second Language)’ 표준 교재가 완간되었다. 이렇게 발간된 표준 한국어 교재들은 특별학급이나 예비학교, 중점학교 등에서 표준 교재로 사용되고 있다.

개발된 교재의 수준은 한국어교육과정에서 제시하고 있는 1~4단계에 맞추어 1권은 1~2단계, 2권은 3~4단계 수준으로 난이도가 조절되어 구성되어 있다. 교재는 전반적으로 생활 한국어에 맞추어 제작되었으며, 학습 한국어는 학습 수준을 고려하여 2권에서만 부분적으로 다루고 있다. 각 권은 총 16개 단원으로 이루어져 있는데, 이는 한 학기에 16주 수업으로 2개 학기 이수를 전제로 한 것이다.

교재의 각 단원에는 2개의 표준 대화문이 실려 있는데 이 중 1개의 대화문은 반드시 학교 생활 장면으로 구성하여 학령기 학습자의 빠른 학교 생활 적응에 도움을 주도록 하고 있다. 교재의 특성 상 『(중학생을 위한) 표준 한국어』와 『(고등학생을 위한) 표준 한국어』는 모두 한글 자모에 대한 교육을 가장 처음에 수록하고 있다. 이 같은 구성은 표준 한국어 교재로써 한국어 학습이 초기 단계인 다문화 학습자에게는 해당 교재가 효과적일 수 있다. 다문화 학습자의 스펙트럼 자체가 굉장히 광범위하다는 점을 고려한

다면 제2언어로서의 한국어 표준 교재를 최초로 완간하였다는 사실만으로도 의미 있는 성과라고 할 수 있다. 그러나 교재 구성이 지나치게 초급 학습자 위주로 되어 있고, 제시되는 대화문 또한 기초적인 일상생활 위주라서 학습자의 수준이 중급 이상일 경우에는 해당 교재를 활용한 한국어 수업이 오히려 학습에 대한 흥미를 떨어뜨릴 우려가 있다. 중급 수준의 학습자들은 대개 예비학교나 중점학교가 아닌 일반 학교에서 일반 학습자와 함께 수업을 듣는다는 점을 고려해 이들 수준에 맞는 새로운 교수·학습 방안을 제시할 필요가 있다.

2. 다문화 예비학교와 중점학교 현황

2015년 교육부 보도자료에 따르면 2015학년도에 시도별 운영 예정인 다문화 예비학교는 총 100개교, 다문화 중점학교는 총 150개교에 이른다.²⁵⁾ 여기서 예비학교 제도란 학교에서 직영형으로 다문화 학생을 위한 특별학급을 운영하거나, 학력을 인정받을 수 있는 대안학교 혹은 다문화 교육센터에 다문화 학생에 대한 교육을 의뢰하는 것을 말한다. 이를 통해 한국어와 한

25)

<표 7> 2015년 예비학교 시도별 운영예정 수

시도	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	세종	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	계
	9	4	3	4	1	5	5	1	26	8	5	5	7	6	5	5	1	100

<표 8> 2015년 중점학교 시도별 운영예정 수

시도	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	세종	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	계
	15	5	6	6	6	6	5	4	20	10	8	12	10	11	10	12	4	150

출처: 교육부, 2015년 다문화 학생 교육지원 계획 발표, 2015.3.17.

국문화에 대해서는 특별학급에서 집중 교육을, 예체능 등의 통합교육 가능 교과는 일반학급에서 교육을 실시하게 된다.

한편 중점학교는 ‘모든 재학생’에 대해 다문화 이해교육을 실시하고 다문화 학생의 언어와 학업 성취수준 등을 고려한 맞춤형 지도를 시행하는 학교이다. 다문화 중점학교의 주요 운영프로그램은 한국어강사 또는 이중언어 강사 및 상담교사 등을 통한 한국어(KSL)교육, 이중언어 교실 및 학부모 한국어 프로그램 운영, 다문화가정 학생의 기초학습능력 신장을 위한 맞춤형 방문지도와 교육상담 지원, 방과 후와 주말을 이용한 맞춤형 다문화 이해수업 진행 등이다.²⁶⁾ 이전의 시범학교들이 주로 ‘다문화 학생’에만 초점을 맞추어왔다면 다문화 중점학교는 ‘모든 재학생’으로 그 대상을 확대하였다는 점에서 큰 차이를 갖는다. 다문화 교육 관련 주요 시범학교 정책은 2006년 ‘방과 후 학교’ 시범학교로부터 다문화 교육 연구학교, 다문화 교육 거점학교, 다문화 예비학교, 글로벌 선도학교 등을 거쳐 지금에 이르렀다. 현재의 형태인 ‘다문화 중점학교’는 다문화 학생 및 일반 학생의 실질적 사회 통합 기반 조성을 목적으로 하고 있다는 점에서 가장 발전된

26)

<표 9> 다문화 교육 중점학교 프로그램의 내용 영역

영역	세부차원	초등	중등	소계	합계
문화 간 이해 및 소통	문화이해와 문화 간 상호작용 이해	107	86	193	617 (32.3%)
	문화 간 의사소통	118	101	219	
	문화정체성	107	98	205	
문화 다양성	다양성의 인정	110	97	207	541 (28.3%)
	자민족 중심주의 탈피	83	75	158	
	다양한 관점의 습득	89	87	176	
반편견·반차 별	반편견	84	80	164	300 (15.7%)
	평등·인권·사회정의	68	68	136	
세계시민의식	상호의존과 협동심	98	83	181	454 (23.7%)
	세계시민	86	74	160	
	세계문제와 지구상황	62	51	113	

출처: 교육부, 2015년 다문화 학생 교육지원 계획 발표, 2015.3.17.

형태를 띠고 있다.

다문화 중점학교는 그 취지에 맞게 분명한 효과를 보였다. 다문화 중점학교에서 교육을 받은 다문화 학생들의 경우 학교생활이나 정서 발달, 자아정체성 향상에 많은 도움을 받았는데 그 중에서도 특히 많은 교사들이 학생들의 자신감 향상을 언급하였다.²⁷⁾ 일반 학생들에게도 다문화 중점학교는 긍정적인 영향을 미쳤다. 사실상 다문화 교육이 더 시급한 쪽은 다문화 학생보다도 일반 학생일 수 있다. 그 이유는 다수에 해당하는 일반 학생들이 먼저 다문화 학생을 받아들이고 그 차이를 이해할 수 있어야 하기 때문이다. 또한 ‘다문화 학생 중심’으로 운영되는 다문화 교육은 굳이 구분할 필요가 없는 다문화 학생과 일반 학생을 억지로 구분 짓게 함으로써 오히려 역효과를 불러일으키기도 한다. 정작 학생들 스스로는 서로에 대해 큰 차이를 느끼지 못하고 있는데 교육이라는 명목 하에 학교가 이들을 분리하고 다문화 학생만을 위한 체험활동이나 특별수업을 진행하게 되면 이는 일반 학생에 대한 역차별의 여지를 제공할 수 있기 때문이다. 그러므로 ‘모든 학생을 위한 다문화 교육’을 추구하는 다문화 중점학교 제도는 가장 효과적인 다문화 교육의 방법이라고 할 수 있다.

그러나 중점학교가 아닌 일반 학급에 재학 중인 다문화 학생은 일반 학생들과 동일한 환경에서 동일한 방식으로 교육을 받고 있으며 이들을 고려한 특별반이 편성되거나 특별수업이 진행되지 않고 있는 경우가 더 많다. 뿐만 아니라 다문화 중점학교 운영에 따른 효과로 제시된 ‘다문화 가정 학생들의 자존감 향상’, ‘바람직한 다문화 교육의 방향’, ‘반차별 의식의 발전’²⁸⁾ 등은 어디까지나 우수 학교가 이룩한 성과에 불과할 뿐이라는 점에서 일반 학급에서의 다문화 교육 실천의 필요성은 다시 한 번 실감할 수 있다.

27) 김효선·홍원표(2016), 앞의 논문, 75p.

28) 김효선·홍원표(2016), 앞의 논문, p.75.

실제로 다문화 중점학교 운영은 업무 과중, 인근 학교의 협조 부족, 다문화 교육관련 프로그램 정보 부족 등 성과만큼 여러 한계를 보여 왔다. 무엇보다 가장 문제가 되는 것은 다문화 중점학교로 선정된 학교 위주로만 다문화 교육이 실행될 수밖에 없는 현재의 시스템이다. 단위 학교마다 교육 일정이 다르다보니 연계 활동을 실행에 옮기는 것이 현실적으로 어려운 것이다. 비록 다문화 중점학교가 발전된 형태의 다문화 시범교육으로서 긍정적인 효과를 이루어 내기는 했지만, 다문화 중점학교 뿐 아니라 모든 교육과정에서 전반적으로 다문화 교육이 이루어져야 하는 이유가 여기에 있다. 두 과목 이상을 합쳐서 융합형 수업을 진행하는 것과 같이 다문화적 요소를 다양한 과목에서 결합하여 수업을 진행하는 등의 노력이 필요하다.

Ⅲ. 이론적 배경

1. 문학의 교육적 효과

언어는 의사소통의 매체이자 사고의 매체이기도 하다. 언어를 통해 인간은 사고를 발전시킬 수 있으며, 언어는 인간이 개체와 세대를 넘어서 기억을 전달할 수 있게 해주는 매개체이다. 그리고 한 나라의 언어는 그 나라만의 문화요소를 포함한 내용과 형식을 가지고 문학작품으로 재창조된다. 언어와 문학은 서로 분리될 수 없는 관계이다. 그러나 언어로 표현된 모든 것이 문학으로 인정받지는 못한다. 문학은 정서와 감정의 표현이다. 그런데 정서와 감정이 여과되지 않고 날것 그대로의 언어로 표현되면 그것은 문학으로 인정받을 수 없다. 정서와 감정이 여과와 정제의 과정을 거쳐 미적 정서를 얻게 되면 비로소 문학이 된다.

또한 문학은 상상을 기반으로 한다. 세상의 다양한 경험들이 작가의 세계관이나 인생관에 따라 선택되고 결합하는 과정에서 탄생한 새로운 형태의 창작물이 곧 문학이 된다. 그렇기 때문에 문학에는 사상이 들어 있다. 사상

이 그 자체로서 표현된다면 그것은 철학이나 학문이 되지만 미적 정서에 의해 순화되어 표현되면 문학이 된다. 다문화 학습자는 문학을 통해 스스로의 감정을 객관적으로 바라볼 수 있는 기회를 얻을 수도 있고 그 과정에서 정서적으로 위로를 받을 수도 있다.

문학은 목표어 환경에서 생활하지 않는 학습자에게는 두말할 것도 없이 훌륭한 교육의 보조 자료이며, 우리나라에서 나고 자라면서 한국어를 배워야 하는 다문화 학습자에게 있어서는 주변을 둘러싼 환경 너머의 더 넓은 세상을 총체적으로 경험할 수 있게 하는 매개가 된다. 결국 언어를 배움에 있어서 문학은 빠질 수 없는 교육 제재가 된다. 그러나 많은 경우 문학작품은 교육 과정의 우선순위에서 밀려나곤 하는데, 수업 시간의 부족이나 교수·학습의 어려움 등이 그 이유였다. 또 문학작품을 꼭 가르치지 않아도 학습에 크게 지장이 없다는 점도 문학작품이 배제된 이유 중 하나였다. 이와 같은 결과는 문학작품을 단순히 언어 능력 향상을 위한 도구로만 판단하였기 때문에 나온 것이라고 할 수 있다.

그러나 문학작품은 언어활동을 구체적으로 실현하고 있는 존재이자 살아 있는 언어자료다. 따라서 문학작품은 학습자로 하여금 “제대로 읽을 수 있는 기회”를 제공하고 보다 능숙한 한국어 실력을 위한 밑바탕을 마련할 수 있게 한다는 점에서 문학교육은 꼭 필요하다.²⁹⁾ 윤여탁(2007)은 한국어교육에서 문학교육과 관련된 세 가지 능력, 즉 의사소통 능력, 문화 능력, 문학 능력은 서로 상보적 관계를 맺는다고 하였다. 학습자의 수준이 일정 단계에 이르면 세 가지 능력은 통합적으로 작용하여 교육 전반에서 상승효과를 거두게 된다는 것이다.³⁰⁾ 이론적으로는 일상의 언어와 문학의 언어가 구별되기도 하지만 또 한편으로는 문학의 언어는 일상의 언어와 가장 가까운

29) 정연숙(2012), 「문학텍스트를 이용한 한국어교육의 양상」, 『국어교과교육연구』21, 국어교과교육학회, p.380.

30) 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사, p.80.

언어이기도 하다는 점에서도 문학은 언어학습의 유용한 자료가 될 수 있다. 다만 문학이 갖는 이러한 특성 때문에 문학을 단순히 언어 교육의 도구로만 여기는 것에는 문제가 있으며, 경우에 따라서는 문학 자체가 학습목표로 설정될 필요가 있다.

1) 문학과 공동체

다문화 가정의 청소년들은 경제적으로 어려운 가정환경이나 문화의 차이, 언어의 미숙과 같은 문제 때문에 부적응 상태에서 생활하는 경우가 많다. 그러다보니 부모나 사회, 국가에 대해 불만을 가지기 쉽다. 또한 청소년기에 들어서면서 정체성의 혼란을 더욱 심하게 겪게 되거나, 소속감이 낮아서 학교 생활에 잘 적응하지 못하는 일이 종종 발생하기도 한다. 그러므로 학교와 교사는 다양한 방법을 통해서 이들이 스스로에 대해 자긍심을 갖고 학교 및 지역사회에 소속감을 느낄 수 있도록 많은 노력을 기울여야 한다. 문학이 그 방법이 될 수 있다. 2012개정 국어과 교육과정 문학 영역에서 제시하는 핵심 개념 중에 ‘타자의 이해와 소통’이 있다. 공동체는 상호의무감, 정서적 유대, 공동의 이해관계와 공유된 이해력을 바탕으로 한 사회적 관계망이다.³¹⁾ 그렇기 때문에 공동체에서 중요한 관건은 개인과 개인, 개인과 공동체 사이의 갈등조정, 즉 ‘타자의 이해와 소통’이다. 문학의 일반적인 특성 중 하나인 ‘보편성’은 문학이 인류 보편의 정서를 자극할 수 있음을 뜻한다. 또한 문학작품이 보여주는 ‘개성’을 이해하고 수용하는 연습을 통해 독자는 자연스럽게 타자를 이해하고 수용할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

효용론의 관점에서 문학은 의미, 가치, 교훈 등을 전달하는 역할을 한다. 작품이 독자에게 미치는 ‘효과’에 주목하고, 작품을 읽은 독자의 ‘반응’에 초점을 맞추는 문학관이다. 본 연구에서는 이 점에 주목하여 다문화

31) 김수중 외(2002), 『공동체란 무엇인가』, 이학사, p34.

가정 청소년의 한국어교육에 활용하고자 하였다. 그렇기 때문에 문학 작품에 대한 지식을 습득한다거나 문학작품을 매개로 한국어 능력 향상만을 도모하는 데서 그치는 것이 아니라 문학 작품 자체를 통해 개개인이 느낀 바를 삶에 투영하고 보다 나은 인간으로 성장할 수 있게 하는 것, 그리하여 한국 사회의 온전한 일원이 될 수 있도록 적응을 돕는 것이 본 연구에서 제시하는 교수·학습의 최종 목표라고 할 수 있다.

자아에 대한 의식은 자아와 타자의 존재를 인지하고 그 둘이 서로 다르다는 것을 아는 데서 출발한다. 여기서 더 나아가면 자아가 나아가야 할 방향을 모색하는 실존적 자아의식으로 넘어가게 된다. 문학작품은 인지적 자아의식을 넘어서 실존적 자아의식을 담아내는 그릇과 같다. 그리고 독자는 문학작품을 읽음으로써 폐쇄적인 수준에 그친 인지적 자아의식에서 타자와 소통할 수 있는 실존적 자아의식을 갖추게 된다.³²⁾ 그런데 기존에 이루어져 온 한국어교육에서는 문학의 역할을 단순한 대안적 수단으로만 한정해온 탓에 문학의 본질적 가치를 제대로 활용하지 못했다는 한계를 갖는다.

Povey(1972)가 주장한 외국어 교육에서 문학교육의 필요성을 네 가지로 정리하면 다음과 같다. 첫째, 문학이 제공하는 언어적 자료는 통사적 구조 및 문체 등을 통해 어휘, 용법 등의 언어적 지식 확장 및 언어 기능 신장에 도움을 준다. 둘째, 문학에는 목표문화가 언어적 표현에 의해 명시되어 있으므로 목표문화와 자기문화에 대한 인식을 넓힐 수 있다. 셋째, 훌륭한 문학작품은 말로 표현할 수 없는 자아의식과 인간적 통찰을 얻을 수 있게 한다. 넷째, 문학은 제2언어 학습자의 창의력 개발에 도움을 준다.³³⁾ 여기서 특히 주목할 부분은 문학작품이 독자로 하여금 자아의식과 인간적 통찰을 얻을 수 있게 한다는 점이다. 본 연구가 추구하는바 또한 정체성의 혼란을 겪는

32) 정범모(1997), 『인간의 자아실현』, 나남출판, p.103.

33) 우혜경(2012), 『문학 텍스트를 활용한 다문화 학습자의 한국어교육』, 한국교원대학교, p.12 참조.

다문화 가정의 청소년들이 문학작품을 통해 정서적으로 안정을 찾고 한국 사회에 잘 적응할 수 있게 하는 것이기 때문이다.

개인의 사회화는 교육이 맡는 중요한 기능 중 하나다. 사회적 속성은 모든 인간이 갖는 기본적인 것이며 교육은 인간이 바람직한 사회적 존재로 성장할 수 있도록 돕는 역할을 한다. 그렇기 때문에 교육은 사회가 추구하는 이상이나 사회의 관심을 반영한다. 한편 문학은 작가의 성찰적 과정을 통해 생산된다. 독자는 ‘언어적 형상화’의 형식으로 생산된 문학 작품을 통해 ‘인간의 가치 있는 경험’이라는 내용을 간접적으로 체험하게 된다. 따라서 문학은 독자에게 타자와 간접적으로 소통할 수 있는 기회를 제공하며 이는 직접적 대면을 통한 소통보다 더 다양하고 광범위하다는 장점을 지닌다. 이러한 관점에서 보았을 때 문학은 다문화 가정 청소년의 한국어교육에서 효과적인 제재가 될 수 있다.

문학을 통한 타자의 이해는 타인의 고통에 대한 적극적인 공감을 낳게 한다.³⁴⁾ 다문화 학습자들은 호기심 어린 시선과 사람들의 편견 등을 학교 안과 밖에서 수시로 겪을 수밖에 없으며, 경우에 따라서 그것은 그들에게 폭력이 될 수 있고 고통을 수반할 수 있다. 그리고 사회가 미처 해결하지 못하는 이 부분을 문학을 통한 교육이 해결할 수 있다. 자신과 비슷한 처지에 놓인 문학작품 속 주인공이나 시의 화자에 감정이입함으로써 현실에서 겪는 부정적 경험들에 대한 감정을 해소할 수도 있기 때문이다. 일반 학생의 경우에도 문학작품 감상을 통해 보다 넓은 시각으로 사회를 이해함으로써 무의식적으로 가져왔던 배타적 시선을 스스로 비판적으로 바라볼 수 있는 계기를 얻을 수 있다.

문학은 개성성을 갖는다. 문학에 표현되는 정서는 작가의 개성이며, 그것을 받아들이는 정서 또한 독자의 개성이다. 이는 다시 말해 같은 작품이라

34) 정재찬 외(2016), 『문학교육개론Ⅱ - 실제편』, 역락, p.33.

도 독자에 따라 서로 다르게 받아들일 수 있음을 뜻한다. 독자는 문학작품을 읽음으로서 작가의 독특하고 개성적인 정서를 경험할 수 있고, 그 과정에서 독자 개인의 남다른 정서를 일구어낼 수 있다. 이는 다문화 교육과 연결 짓기에 적합한 특성이다. 같은 작품을 받아들이는 것이 서로 다르듯 학습자 개개인은 서로 다른 개성을 지닌 존재이며 나와 네가 다르다고 해서 그것이 잘못된 것이 아님을 문학에 대한 해석 과정을 통해 가르칠 수 있다. 또한 문학은 보편성을 갖는다. 작품에 대한 해석이 독자마다 다를 수는 있지만, 인간이 느끼는 기본적인 감정 자체는 정도에 대한 개인차는 있어도 동일선상에 있기 때문이다. 다문화 학습자와 일반 학습자는 문학의 보편성을 통해 서로 교감할 수 있을 것이다. 다문화 학습자와 일반 학습자 간의 공감은 다문화 교육이 추구하는 다양성의 인정을 바탕으로 하여 문화 간의 조화로운 발전으로 이르는 디딤돌이 될 것이다.

2) 문학과 다문화

미국 다문화 교육의 역사에서 등장하는 두 이론으로 ‘용광로 이론(melting pot)’ 과 ‘샐러드 볼 이론(salad bowl)’ 이 있다. 용광로 이론의 전신은 커벌리(Cubberly, 1909)에 의해 주창된 동화주의(assimilation)로, 미국 내의 민족집단을 분해하여 미국인종의 일부로 동화 또는 융화시키기 위한 것이었다. 이후 동화주의는 용광로 이론으로 변모하게 된다. 여러 종류의 다른 문화를 용광로에 모두 녹여 기존의 어떤 문화가 아닌 모든 문화가 종합된 새로운 동질문화를 형성하려는 개념이었다. 그러나 이는 어디까지나 이상이었을 뿐 실상은 모든 문화가 동등한 위치에 있기보다 백인문화가 우위에, 다른 문화는 하위에 머무르는 결과를 낳았다. 이에 대한 비판으로 나온 것이 샐러드 볼 이론이었다. 여러 하위문화의 다양성을 인정하고 존중함으로써 전체 문화의 조화로운 발전을 도모하고자 한 것으로, 이는 다문화

교육의 이론적 기초가 되었다.

다문화 시대를 맞아 현재 우리나라에서 추구하는 교육적 가치 역시 켈러드 볼 이론에 가깝다. 국가수준 교육과정을 기반으로 교수·학습이 이루어지는 것은 맞지만 운영측면에서 교수·학습수준 교육과정의 적용으로 실제 학교 현장에서의 교사 재량에 따른 수업 자율화를 보장하고 있기 때문이다. 그러나 사람들에게 우리나라의 교육과정이 어느 쪽을 지향한다고 생각하는지 물어보면 많은 이들은 용광로 이론을 가리킨다. 결국 제도가 지향하는 방향은 켈러드 볼 이론이라도 교육을 받는 당사자는 그것을 체감하지 못한다는 것인데 이는 학습자의 주체적 감상을 제한하는 우리나라의 전통적인 문학교육 방식만 보아도 짐작이 가능하다.

기존 한국어교육에서도 문학 작품은 교수·학습 과정에서 종종 제재로 활용되어 왔다. 그러나 한국어교육 뿐 아니라 우리 국어교육에서 문학작품은 대체로 학습목표 달성을 위한 수단에 지나지 않았고, 문학작품에 대한 학습자의 주체적 감상은 장려되기보다 오히려 제한되어왔다. 이처럼 교육현장에서 문학을 가르치는 획일적인 방식에는 변화가 없는 상태인 것에 비해 다문화 교육의 필요성은 갈수록 높아지고 있다. 다문화 교육의 기본이 서로 다름을 인정하는 것인데 우리나라의 전통적인 문학교육은 작품에 대한 감상의 나눔보다는 정해놓은 정답을 찾아가는 것을 더욱 중요하게 여기기 때문에 이에 대한 대안이 필요하다. 본 연구에서는 문학 작품을 활용한 교육을 진행함에 있어 학습자의 주체적 감상을 가장 우선적으로 하는 교수·학습 방안 제시를 통해 학습자의 정체성 확립에도 도움을 주고 이를 통한 동기부여가 학습자의 효율적인 한국어 능력 향상으로 이어지도록 하였다.

2. 문학작품 선정 기준

자아와 타자의 문제는 한 사회의 구성원으로서 살아가는 모든 사람이 끝

임없이 부딪히는 부분이다. 각각의 자아는 존재하는 순간부터 매 순간 타자와의 관계 속에서 살아가게 되고 그 관계 속에서 타자에 대한 이해와 자아에 대한 성찰을 바탕으로 주체성을 지닌 존재로 성장하게 된다. 청소년기는 자아존중감이 형성되는 중요한 시기이다. 이 때 형성된 자아존중감은 성인이 되어서도 개인의 삶에 많은 영향을 미치기 때문에 청소년기를 잘 보냄으로써 자아존중감이 올바르게 형성될 수 있도록 할 필요가 있다. 자아존중감의 형성에는 내적 요인과 외적 요인이 다양하게 영향을 미치지만 그 중에서도 부모의 사회·경제적 지위나 자녀와 부모의 관계, 부모의 양육 태도 등과 같은 외적 환경이 큰 영향을 미치게 된다. 사람이라면 누구나 겪는 이 시기가 다문화 가정의 청소년에게는 남다를 수 있다.

국내 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 학습자는 1.3퍼센트 가량으로, 이는 100명 중 1명 이상이 다문화 학습자임을 뜻한다.³⁵⁾ 같은 학급에 속한 다문화 학습자와 일반 학습자가 서로의 다른 모습을 수용하고 인정하게 하기 위해서는 교육의 역할이 무엇보다도 중요하고, 교사는 어떻게 가르칠 것인가를 거듭해서 고민해야 한다. 본고에서 제시하는 교수·학습 방안 역시 이러한 관점에서 마련된 것이다. 학교 수업을 구성하는 교과 교육을 최대한 활용하되 다문화 교육의 필요성 또한 놓치지 않고 고려하는 지도 방안을 제시하고자 하였다.

다문화 교육에서 다문화 학습자의 한국어 능력 향상과 더불어 꼭 필요하다고 여겨지는 것이 다문화 학습자와 일반 학습자 중 누구에게 적용해도 무

35)

<표 10> 전체 학생 대비 다문화 가정 학생 수

(단위: 명)

	초등학교		중학교		고등학교	
	재학생 전체	다문화 학생	재학생 전체	다문화 학생	재학생 전체	다문화 학생
2013	2,784,000	39,360	1,804,189	11,280	1,893,303	4,858
2014	2,728,509	48,225	1,717,911	12,506	1,839,372	6,734
2015	2,714,610	60,162	1,585,951	13,827	1,788,266	8,146

출처: 교육부 홈페이지, 교육통계 참조.

리 없이 양방향 통합교육에도 활용 가능한 교수·학습 방법이다. 다르다고 해서 잘못된 것이 아니며 모두가 각자의 가치를 지닌 사회의 구성원임을 서로 간의 소통을 통해 인식하게 해야 하기 때문이다. 그리하여 결과적으로 다문화 가정 청소년들이 우리 사회에 잘 적응할 수 있게 하는 것이 본 연구에서 추구하는 교육의 목표이다.

작품 선정 또한 같은 관점에서 이루어졌다. 제재를 다문화 문학에 한정짓지 않고 중학교 국어 교과서에 수록된 모든 작품들 중에서 선정하였다. 다문화 가정 청소년이 해당 작품을 통해 한국어도 익히고 스스로의 정체성을 확립하는데 도움을 얻을 수 있도록, 일반 학습자 또한 같은 제재로 수업을 들었을 때 무리 없이 다문화 교육이 이루어질 수 있도록 수업 내용을 구성하였다.

일반적으로 외국어 학습자에게 흔히 하게 되는 실수는 학습자의 외국어 수준과 지적 수준이 비례하지 않을 수 있다는 사실을 간과하는 것이다. 말이 어눌하고 소통이 제대로 되지 않는다고 해서 학습자의 지적 수준이 떨어지는 것이 아님에도 그 점을 미처 생각하지 못하고 학습 제재나 수단의 기준을 지나치게 낮게 책정하는 경우가 있다. 그러나 학습자의 지적 수준과 학습 내용의 괴리가 반복해서 발생하다보면 학습자는 학습에 대한 흥미 자체를 잃게 되어 효과적인 학습이 이루어질 수 없다. 그런데 지금의 표준한국어교재는 고등학생을 대상으로 하고 있음에도 문학작품 등은 거의 제재로 활용하고 있지 않으며, 교육 내용 또한 철저히 일상생활 의사소통 위주로만 구성되어 있어 학습자가 장기적으로 한국어 학습에 대한 동기를 얻기에는 부족하다. 뿐만 아니라 학습자의 자아정체성 형성 부분에 있어서도 큰 역할을 할 수 없어 보인다. 브루너(J. S. Bruner)는 초등학생이든 중학생이든 혹은 고등학생이든 각각 그 수준에서 독자로서의 역할을 수행한다고 볼 수 있다고 하였다.³⁶⁾ 이에 본고에서는 적절한 수준의 문학작품을 선정하여 다

문화 가정의 청소년의 한국어 능력은 물론 자아존중감 향상까지 도모하고자 하였다.

첫째, 현행 중학교 국어 교과서 16종에 수록된 작품으로 범위를 제한하였다. 본고의 교육 대상은 다문화 학습자 중에서도 국내에서 태어나 일반 학급에 재학 중인 청소년이다. 국어 교과서는 학습자의 수준에 맞게 구성되고 검증된 교재이기 때문에 교과서에 수록된 작품은 정전(正典)으로서의 역할을 할 수 있다.

둘째, 되도록 1학년 교과서에 실린 작품 위주로 선정하였다. 같은 작품이 여러 교과서에 수록되어 있기 때문에 동일한 학년에 수록된 작품만을 고르기에는 한계가 있었다. 하지만 다문화 학습자의 한국어 능력이 다소 부족할 수 있음을 고려하여 되도록 1학년 교과서에 많이 실린 작품을 선정하고자 하였다. 또한 현행 한국어교육과정에서 제시하고 있는 ‘생활 한국어 영역’ 어휘 목록의 수준과 비교했을 때 되도록 크게 차이나지 않는 선에서 작품을 선정하였다.

셋째, 학습자의 자아존중감 확립과 정서적 안정을 도모할 수 있는 작품을 선정하였다. 일반적으로 다문화 교육에서 활용하는 다문화 문학은 아니지만 청소년기의 학습자가 읽고 정체성 확립에 도움을 받을 수 있는 작품들을 선정하고자 하였다. 그리하여 지속적인 학습이 이루어질 수 있도록 동기부여가 될 수 있는 작품 위주로 간추려 보았다.

IV. 국어 교과서 수록 작품을 활용한 한국어교육의 실제

일반적으로 ‘교육과정’이라 함은 ‘공식적 교육과정’으로 교육목적의 달성과 관련된 일체의 계획과 실천이다. 학교 교육은 이러한 공식적 교육과

36) 이흥우(1995), 『교육의 목적과 난점』, 교육과학사, pp.333-341 참조.

정에 해당하는 국가수준의 교육과정과 비공식 교육과정에 해당하는 잠재적 교육과정(hidden curriculum)으로 이루어진다. 잠재적 교육과정은 계획적으로 숙고하여 제공되는 내용은 아니지만, 의도하지 않은 학교의 총체적인 환경 속에서 학습자에게 영향을 미침으로써 그들의 성장과 발달을 촉진하는 교육과정이다. 학습자는 잠재적 교육과정을 통해 은연중에 어떠한 가치, 태도, 행동양식 등을 배우게 된다. 그런데 앞서 살펴본 국어과 교육과정에는 다문화 교육에 대한 내용이 구체적으로 포함되어 있지 않았다. 그렇기 때문에 공식적 교육과정만으로는 본고에서 제시하는 교수·학습 방안에서 구체적인 학습목표를 제시하기 어렵다. 한편 잠재적 교육과정은 비공식적 교육과정이긴 하나 생활·인성지도에서 더욱 고려되어야 할 중요한 영역을 다룬다. 다문화 교육의 경우 공식적 교육과정에서는 꼭 필요한 생활 및 인성지도에 관한 내용이 충분히 제시되기 어렵다. 이에 본고에서는 2012개정 국어과 교육과정에서 제시된 중학교 1~3학년군 성취기준 및 문학의 영역 성취기준³⁷⁾에 잠재적 교육과정의 요소를 접목시켜 학습목표를 설정하였다.

시는 창조이기보다 사회·문화적 영역 안에서의 사유를 바탕으로 하는 발견과 경탄이다. 그러므로 시를 통한 한국어 학습은 다문화 학습자에게 단순한

37)

<표 11> 2012개정 교육과정 중학교 1~3학년군 성취 기준 및 문학 영역 성취 기준

[학년군 성취 기준]
일상생활과 학습에 필요한 통합적인 국어 능력을 갖춘다. 상대의 의도를 고려하여 상호 작용하고 국어 생활에 대한 관심을 다양한 국어 문화의 세계로 넓혀 간다. 여러 상황에 적절하게 효과적으로 의사소통하고, 여러 유형의 글을 비판적으로 읽으며, 표현 효과를 고려하면서 글을 쓴다. 어휘 능력을 확장하고 국어 문법의 주요 내용을 종합적으로 이해하며, 문학 작품을 다양하면서도 주체적인 관점으로 해석한다.
[영역 성취 기준]
문학의 다양한 특성에 대한 이해를 바탕으로, 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석하고 평가하며 자신의 일상적인 삶을 작품으로 표현한다.

출처: 『2012개정 국어과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책5], pp.47~64.

언어적 지식 제공에만 그치는 것이 아니라 새로운 감각을 일깨우고 넓은 시야를 제공하는 역할을 한다. 그 결과 학습자는 자신의 언어와 삶, 자신을 둘러싼 사람들 및 사회와의 관계에 대해 폭넓고 깊이 있는 이해를 할 수 있게 된다.³⁸⁾ 또한 시를 이루는 시어가 일상어와 달리 비유적이고 함축적이기도 하지만 그렇기 때문에 일반적으로 분량이 적고 짧은 문장으로 구성되어 있어 한국어교육에서 활용하기에 적합하다.

수필은 자잘한 일상성에서 보편한 삶의 원리를 찾는 문학양식이며, 삶을 새롭게 해석하고 의미를 부여하는 승화양식이고, 다른 어떤 문학 갈래보다 거의 직접적으로 삶의 바른 방향을 제시할 수 있는 문학양식이다.³⁹⁾ 국내 재학 중인 다문화 학습자의 수가 1%를 넘어선 지금, 다문화와 그로부터 생기는 여러 가지 상황들은 이제 일상의 범주에 들어서게 되었다. 그럼에도 불구하고 ‘다문화’가 아직은 모두에게 익숙한 것은 아니라는 점에서 교육을 통해 바뀐 현실에 보다 잘 적응하고 올바르게 대응할 수 있도록 할 필요가 있다. 문학 작품을 통한 교육 역시 그 방법 중의 하나인데, 수필은 특히 일상의 경험을 진솔하게 담고 있다는 점에서, 쉽게 읽을 수 있고 공감할 수 있다는 점에서 다문화 학습자를 대상으로 하는 한국어교육의 좋은 제재가 될 것이다.

수업은 반응 중심 모형과 대화 중심 모형을 절충한 방법으로 진행하고자 한다. 반응 중심 모형과 대화 중심 모형은 모두 학습자 중심 교육을 지향하는 교수·학습 방법이다. 반응 중심 모형은 ‘반응 준비-반응 형성(텍스트와 학습자)-반응 명료화(학습자와 학습자)-반응 심화(텍스트와 텍스트)’의 세 단계로 구성된다. 이 절차에서 알 수 있듯 텍스트와 독자 간 교류의 과정과 결과를 중시하며, 학습자 개개인의 반응을 최대한 존중함으로써 다

38) 김은주·정채섭(2014), 「한국어교육에서 개념적 은유를 활용한 시 교육 방안 연구」, 『한국언어문화교육학회 학술대회』, 한국언어문화교육학회, p.85.

39) 신경득(1988), 「중등 국어 교과서 수필, 무엇이 문제인가」, 『배달말교육』, 배달말교육학회, p.170 .

양하고 창의적 반응을 유도하여 학습자가 수업에 역동적으로 참여할 수 있도록 하는 모형이다. 따라서 학습자 중심 교육의 측면에서는 바람직하지만 교수·학습 과정에 있어서 교사의 역할이 불분명하고 반응의 허용 범위에 대한 명료한 기준이 없어 수업이 자칫 엉뚱한 길로 빠질 수도 있다.

대화 중심 모형은 텍스트와 학습자, 교사 사이에 일어나는 의사소통을 ‘대화’로 보고, 이 점을 중요하게 생각하는 교수·학습 방법이다. ‘내적대화(텍스트와 학습자)–횡적대화(학습자와 학습자)–종적대화(학습자와 교사)’의 단계에 따라 수업이 구성되는데 각 단계는 일방적이지 않고 경우에 따라 두 단계가 병행될 수 있다. 대화 중심 모형에서 ‘대화’는 단순히 두 주체가 말을 주고받는다라는 의미가 아니다. 다른 관점, 다른 사람과의 만남을 통해 자신의 사유방식을 성찰하고 더 나아가 새로운 사유로 나아가게 하는 상호 소통 형태로서의 대화다.⁴⁰⁾ 중요한 것은 이러한 소통을 통해 조금 더 타당한 목소리를 찾아가는 ‘과정’을 중시한다는 점이다. 그래서 이 일련의 과정이 올바른 방향으로 이루어지게 하려면 전문적인 역량을 갖춘 교사의 역할이 중요하다. 이렇듯 교사에게 책임 있는 역할이 부여된다는 점에서 반응 중심 모형의 아쉬운 부분을 충족시키지만 한편으로는 교실의 일반적인 권력 관계를 고려했을 때 ‘내적 대화’는 위축되고 ‘종적 대화’가 지배적 대화가 될 가능성이 있다. 이에 본고에서는 시가 품고 있는 의미에 대한 보충설명이 꼭 필요한 김춘수의 「꽃」은 교사의 역할이 좀 더 중요한 대화 중심 모형으로, 독자 개개인의 경험이나 생각이 강조되어야 하는 장영희의 「괜찮아」는 반응 중심 모형으로 지도하되 두 모형의 장점을 적절히 절충하여 적용하고자 한다.

40) 최미숙(2006), 「대화 중심의 현대시 교수학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, pp.230~231.

1. 김춘수의 「꽃」

<표 12> 김춘수 「꽃」 수록 교과서 목록

출판사	권	저자	수록 단원	학습 목표	영역
동아출판	1	전경원 외	1. 마음을 울리는 표현 소단원(3)	* 비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현할 수 있다. * 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓸 수 있다.	문학 / 쓰기
창비	4	이도영 외	1. 같은 대상 달리 보기 자기 주도 활동	* 다양한 관점과 방법으로 작품을 해석한다. * 동일한 대상을 다른 서로 다른 글을 읽고 관점과 내용의 차이를 비교한다.	문학 / 읽기

김춘수의 「꽃」은 총 2종의 교과서에 수록되어 있다. 비록 많은 교과서에 수록된 것은 아니지만 중학교 1, 2학년 교과서 위주로 수록되어 있는데, ‘꽃’, ‘이름’과 같이 단순한 시어로 이루어져 있어 한국어가 서툰 다문화 학습자가 쉽게 읽을 수 있다. 또한 내용 측면에서 보았을 때, 존재론으로 깊이 파고들지 않고 ‘이름을 불러 줌으로써 실재하게 되는 존재’라는 인과관계에 주목해서 다문화 학습자의 정체성 확립에 적절하게 활용할 수 있다. 이는 교육대상이 다문화 가정 청소년 뿐 아니라 다문화 학습자와 같은 학급에 속한 또래 청소년들인 경우에도 적용 가능한 내용이기 때문에 유의미하다.

「꽃」을 구성하는 원리는 존재에 이름붙이기다. 어떤 대상에 이름을 붙이는 것은 단순한 명명(命名) 이상의 의미를 갖는다. 대상이 의도된 방향으로 나아가도록 다른 의미는 배제하고 그 이름으로서만 존재하도록 하기 때문이다. 그 무엇도 아니었던 존재는 이름을 부여받음으로써 ‘타자’로서의

의미를 갖게 된다.⁴¹⁾ 그리하여 상대방을 의미 있는 존재로 받아들이면서 한편으로는 자기 자신도 상대방에게 의미 있는 존재가 되고 싶어 하는 인간의 본질적 욕구를 드러내고 있다. 처음에는 무의미했던 대상이 자신의 이름을 불림으로 인해서 의미 있는 대상이 되어 가는 과정을 보여 준다.

이에 본고에서는 ‘존재의 의미’에만 주목하여 교수·학습 방안을 제시하고자 한다. 그 이유는 교육 대상이 다문화 가정의 청소년이며, 청소년기는 자아정체성이 형성되는 매우 중요한 시기이기 때문이다. 청소년기에 형성된 자아정체성은 현재 뿐 아니라 미래의 삶에까지 영향을 미치는데, 다문화 학습자의 경우 특히 더 정체성에 대한 고민이 클 수밖에 없다. 다문화 학습자와 일반 학습자가 시를 통해 자신의 존재와 타자에 대해 이해하고 수용할 수 있는 기회를 가진다면 좋은 교육 효과를 얻을 수 있을 것이다. 이에 본고에서는 이 시를 통해 학습자가 ‘이름 불러주기’가 무엇을 의미하는지 알게 하고, 모든 사람들은 서로에게 ‘이름을 불러주는 존재’이며 그러한 상호작용을 통해 함께 살아가고 있음을 인지하게 하였다. 그리하여 결과적으로 학습자로 하여금 다른 사람들과의 동등한 관계를 맺도록 하여 긍정적인 자아정체성 형성에 도움을 줄 수 있도록 수업을 구성하였다.

1) 활동지⁴²⁾

<표 13> 김춘수 「꽃」 활동지



41) 김지선(2010), 『김춘수, 부단한 시적 실험의 도정과 무의미 시』, 글누림, p.59.

42) 활동지의 예시답안은 글씨체를 달리하여 제시하였다.

● 학습 목표

- * 이름이 있는 모든 존재가 가치 있는 것임을 이해할 수 있다.
- * 서로를 가치 있는 존재로 인정하고 존중할 수 있다.

● 생각 열기

두 대화를 비교해 보자.

A	야, 밥 먹어. 야, 이리 와 봐. 너 말이야.
B	철수야, 밥 먹어. 영희야, 이리 와 봐.

- ☞ A에서는 누구를 부르는 것인지 정확히 알 수 없지만 B에서는 알 수 있다.
- ☞ A의 대화는 듣는 이를 존중하지 않는 것 같은 느낌을 준다.
- ☞ B의 대화가 A의 대화보다 더 다정하게 느껴진다. 등.

● 본문 읽기

이름을 불러 주기 전과 불러준 후의 변화에 주목해서 읽어 보자.

꽃

김춘수

내가 그의 이름을 불러 주기 전에는

그는 다만
하나의 몸짓에 지나지 않았다.

내가 그의 이름을 불러 주었을 때
그는 나에게로 와서
꽃이 되었다.

내가 그의 이름을 불러 준 것처럼
나의 이 빛깔과 향기에 알맞은
누가 나의 이름을 불러다오.
그에게로 가서 나도
그의 꽃이 되고 싶다.

우리들은 모두
무엇이 되고 싶다.
너는 나에게 나는 너에게
잊혀지지 않는 하나의 눈짓이 되고 싶다.

◎ 이해 학습

1. (1) '이름을 불러 주는' 행위의 의미를 생각해 보자.

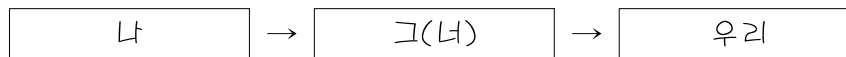
☞ 대상에 대한 의미부여

☞ 그의 존재를 인식하고 의미 없는 '몸짓'에 지나지 않던 것을
의미 있는 '꽃', '눈짓'으로 만들어 줌.

1. (2)(1)에서 생각한 것을 바탕으로 다음 표에 맞는 시어를 써 보자.

상태	대상을 나타내는 시어	뜻
이름을 부르기 전	몸짓	의미 없는 것
▽		
이름을 불러준 뒤	꽃, 무엇, 눈짓	의미 있는 것

2. 주체의 변화 과정을 나타내 보자.



3. 예문에 쓰인 ‘꽃’의 사전적 의미를 찾아 그 번호를 적어 보자.

사전적 의미

꽃 花

- 1) 종자식물의 번식 기관. 모양과 색이 다양하며, 꽃받침과 꽃잎, 암술과 수술로 이루어짐.
- 2) 인기가 많거나 아름다운 여자를 비유적으로 이르는 말.
- 3) 아름답고 화려하게 번영하는 일을 비유적으로 이르는 말.
- 4) 중요하고 핵심적인 것을 비유적으로 이르는 말.

예문

- ㉠ 꽃이 아름답게 피었다. (1)
- ㉡ 꽃 같은 따님을 두셔서 좋으시겠습니다. (2)
- ㉢ 그는 영화의 꽃이라고 할 수 있는 감독을 맡았다. (4)
- ㉣ 꽃 같은 청춘의 시기에 무엇을 해야 할지 고민해 보아야 한다. (3)

◎ 적용 학습

1. 시의 마지막 연에 담겨 있는 말하는 이의 소망은 무엇인지 말해 보자.

☞ 우리는 모두 누군가에게 의미 있는 존재가 되고 싶음.

☞ 서로가 모두 진정한 관계를 맺기 바람.

2. 짝의 이름을 다정하게 불러 보자.

활동지는 ‘학습목표’, ‘생각열기’, ‘본문’, ‘이해 학습’, ‘적용 학습’ 순으로 구성하였다. 또한 예시답변을 삽입하여 교사가 수업을 이끌어 나가야 할 방향을 제시하고자 하였다. 또한 활동지에 여백을 많이 두어 학생들이 자유롭게 생각을 메모할 수 있도록 하였고, 어려운 단어도 스스로 정리해볼 수 있도록 하였다.

‘생각열기’에서 이름을 불렀을 때와 그렇지 않았을 때의 느낌이 어떻게 다른지 이야기해볼 수 있도록 하였다. 이 활동을 통해 이름을 불러주는 것의 중요성을 학습자가 스스로 깨달을 수 있도록 하였다. ‘본문’은 ‘이름을 부르는 행위’를 하기 전과 후의 모습을 생각하면서 시를 읽을 수 있도록 하였다. ‘이해 학습’ 1에서는 학습자가 ‘이름을 불러주는 행위’의 의미와 그 행위가 가져오는 효과를 생각해볼 수 있게 하였다. 2에서는 주체가 확대되는 과정을 확인하게 하여 결과적으로는 ‘우리’라는 단어에 집중할

수 있도록 하였다. 3에서는 ‘꽃’의 다양한 사전적 의미를 제시해서 한국어 어휘를 확장시키는 데 도움을 주고자 하였다. ‘적용 학습’에서는 시의 주제를 써보게 하고, 서로의 이름을 불러주도록 하면서 학습자들이 ‘이름을 불러주는 행위’를 통해 서로를 인정하고 존중하는 자세를 가질 수 있도록 하였다.

2) 교수·학습 지도안

주제	긍정적 자아정체성 형성	배정 시간	45분	영역
		차시	1/1차시	
학습 목표	* 이름이 있는 모든 존재가 가치 있는 것임을 이해할 수 있다. * 서로를 가치 있는 존재로 인정하고 존중할 수 있다.			

구분	학습 과정	교수-학습 활동		시간 (분)	자료 및 유의점
		교사 활동	학생 활동		
도입	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 목표 확인 • 시를 이해하는 데 필요한 지식 이해하기 	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습 목표 제시 <ul style="list-style-type: none"> - 이름이 있는 모든 존재가 가치 있는 것임을 이해할 수 있다. - 서로를 가치 있는 존재로 인정하고 존중할 수 있다. ● 생각 열기 <ul style="list-style-type: none"> - A와 B 두 대화를 비교해 보고 느낌이 어떻게 다른지 얘기해 보자. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습 목표 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 학습 목표를 확인한다. ● 생각 열기 <ul style="list-style-type: none"> - A와 B 두 대화를 비교해 보고 느낌이 어떻게 다른지 얘기해 본다. ㉠ "A는 누구를 부르는 것인지 알 수 없어." "B는 이름을 불러주고 있어서 다정한 느낌이야." "A는 상대방을 얹잡아 보는 것 같아." 	5분	
전개	<ul style="list-style-type: none"> • 시 읽기 	<ul style="list-style-type: none"> ● 본문 읽기 <ul style="list-style-type: none"> - 이름을 불러 주기 전과 불러 	<ul style="list-style-type: none"> ● 본문 읽기 <ul style="list-style-type: none"> - 이름을 불러 주기 전과 불러 	30분	

	<p>준 후의 변화에 주목해서 읽어 보자.</p> <p>- 다 함께 낭송한 후 학습자가 어려워하는 단어가 있을 경우 설명하고 넘어간다.</p> <p>● 이해 학습 학습활동 1.(1) '이름을 불러 주는' 행위의 의미를 생각해 보자.</p> <p>학습활동 1.(2) (1)에서 생각한 것을 바탕으로 다음 표에 맞는 시어를 써 보자.</p>	<p>준 후의 변화에 주목해서 읽어 본다.</p> <p>- 다 함께 낭송한 후 이해하기 어려운 단어가 있을 경우 질문한다.</p> <p>● 이해 학습 학습활동 1.(1) 그의 존재를 인식하고 의미 없는 몸짓에 지나지 않던 것에 의미를 부여함.</p> <p>학습활동 1.(2)</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td style="text-align: center;">몸짓</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">▽</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">꽃, 무엇, 눈짓</td></tr> </table>	몸짓	▽	꽃, 무엇, 눈짓			
몸짓								
▽								
꽃, 무엇, 눈짓								
<p>• 대화2</p>	<p>* 일반 학습자: 이름을 부르는 행위를 통해 '존재'를 상징하게 된 단어들을 찾게 하고 상징의 의미를 이해할 수 있게 한다.</p> <p>- '평화=비둘기', '빨간불=정지', '초록불=출발' 등을 예시로 제시한다.</p> <p>* 다문화 학습자: 이름을 부르는 행위를 통해 '존재'가 의미를 갖게 됨을 이해할 수 있게 한다.</p>	<p>* 일반 학습자: 상징의 의미를 이해할 수 있다.</p> <p>* 다문화 학습자: 이름을 부르는 행위가 '존재'에 의미를 부여함을 이해할 수 있다.</p>						
<p>• 대화3</p>	<p>학습활동 2. 주체의 변화 과정을 나타내 보자.</p> <p>* 교사는 '주체'의 뜻을 설명한다.</p> <p>학습활동 3. 예문에 쓰인 '꽃'의 사전적 의미를 찾아 그 번호를 적어 보자.</p>	<p>학습활동 2.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">나</td> <td style="padding: 0 10px;">→</td> <td style="padding: 0 10px;">그</td> <td style="padding: 0 10px;">→</td> <td style="padding: 0 10px;">우리</td> </tr> </table> <p>학습활동 3. 예문에 쓰인 '꽃'의 사전적 의미를 찾아 그 번호를 적어 본다.</p>	나	→	그	→	우리	
나	→	그	→	우리				

		<p>* 일반 학습자: 활동에서 꽃이 각각 다른 의미에 대한 상징임을 이해할 수 있게 한다.</p> <p>* 다문화 학습자: 꽃이 대화에서 여러 가지 방식으로 활용될 수 있음을 이해할 수 있게 한다.</p> <p>● 적용 학습 학습활동 1. 시의 마지막 연에 담겨 있는 말하는 이의 소망은 무엇인지 말해 보자. 학습활동 2. 짝의 이름을 다정하게 불러 보자. - 그 동안의 대화에서 오독이 발생한 경우 수정해준다.</p>	<p>* 일반 학습자: 활동에서 꽃이 각각 다른 의미에 대한 상징임을 이해한다.</p> <p>* 다문화 학습자: 꽃이 대화에서 여러 가지 방식으로 활용될 수 있음을 이해한다.</p> <p>● 적용 학습 학습활동 1. 시의 마지막 연에 담겨 있는 말하는 이의 소망은 무엇인지 말해 본다. 학습활동 2. 짝의 이름을 다정하게 불러 본다.</p>		
마 무 리	• 학습 마무리	<p>● 학습 내용 정리</p> <p>- 학습 내용과 관련된 질문을 한다.</p> <p>- 학생들의 이름을 하나씩 불러 주고, 학습자 개개인이 모두 소중하고 의미 있는 존재임을 상기시키면서 수업을 마무리한다.</p>	<p>● 학습 내용 정리</p> <p>- 질문에 답한다.</p> <p>- 서로가 모두 소중하고 의미 있는 존재임을 생각하면서 수업을 마무리한다.</p>	10분	

<표 14> 김춘수 「꽃」 교수·학습 지도안

교육 내용 특성상 학습목표는 잠재적 교육과정을 바탕으로 설정하였다. 기존 수업과 비교했을 때, 교과에서 제시되는 공식적 교육과정을 바탕으로 한 학습목표보다 잠재적 교육과정이 우선되는 학습목표라는 차이점을 갖는다. 다만 해당 수업이 ‘일반 학습’의 다문화 학습자를 대상으로 한다는 점에서 학습 구성원 전체를 생각해야 하기에 공식적 교육과정의 성취기준을 아예 무시하기보다는 교사의 재량에 따라 부차적 요소로 제시되도록 하였다. 여건이 될 경우 지도해도 되지만 그렇지 않을 경우 학습목표 달성을 우선적으로 하고 일반적인 교육과정의 성취기준은 다른 소단원들을 통해 충족

시킬 것을 제안하는 바다.

학습 순서는 일반적인 교과 학습과 마찬가지로 ‘이해 학습’ 과 심화 과정에 해당하는 ‘적용 학습’ 순으로 진행되도록 구성하였다. 먼저 생각 열기에서 일상에서 쉽게 할 수 있는 대화를 제시함으로써 이름을 부르는 것과 부르지 않고 대화하는 것의 차이를 학습자가 느껴볼 수 있게 하였다. 시어의 관계에 주목하여 시를 본문을 읽게 하되 학습자가 어려워하는 어휘나 발음이 있을 경우 한 번 읽은 후에 바로 교사가 지도할 수 있게 하였다.

‘이해 학습’에서는 학습자와 텍스트 간의 대화 단계로써, 작품 속에서 이름 부르는 행위가 무엇을 뜻하는지 먼저 생각해보게 하였다. 이어 이름 부르는 행위를 통해 존재가 의미를 찾아가는 과정을 파악하도록 하였다. 이때 단어의 관계를 학습자들끼리 대화를 통해 파악하도록 하였다. 다음으로 교사의 지도 아래 시적 의미가 확대되는 과정을 확인할 수 있도록 하였다. 그래서 처음에는 자기 자신에게만 쏠려 있던 관심의 범위가 ‘너’ 그리고 학급 전체에 해당하는 ‘우리’로 확대될 수 있도록 하였다. 끝으로 꽃의 사전적 의미를 제시하여 같은 단어도 다양한 상황에서 여러 가지 의미로 활용될 수 있음을 확인하게 하였다. 일반 학습자의 경우 이것이 상징이라는 것까지 이해하도록 유도하되 상징의 개념을 이해하지 못하더라도 관용적으로 활용될 수 있다는 점만 알면 다음 학습을 진행할 수 있게 하였다.

‘적용 학습’에서는 지금까지 해온 학습 활동의 결과로 시인이 하고 싶었던 말을 이해했는지 확인할 수 있는 문제를 제시하였다. 학습자 개개인이 모두 서로에게 의미 있는 존재가 될 수 있음을 알게 하고, 그 방법이 서로의 이름을 다정하게 불러주는 것임을 이해하도록 하였다. 한 가지 덧붙이자면, 별명을 부르기에 관한 지도도 이때 함께 이루어져야 한다. 학우들 사이에서 별명을 부르는 경우도 많은데 본인이 원치 않는 별명일 경우에는 그것 또한 하나의 폭력이 될 수 있기 때문이다. 이 점을 명확하게 하여 학습자들

이 서로를 존중하는 관계를 맺을 수 있도록 지도해야 한다.

2. 장영희의 「괜찮아」

<표 15> 장영희 「괜찮아」 수록 교과서 목록

출판사	권	저자	수록 단원	학습 목표	영역
두산동아	1	이삼형 외	6. 함께 나누는 경험 소단원(2)	<ul style="list-style-type: none"> * 인물이나 관심사를 다양한 방법으로 소개하거나 설명할 수 있다. * 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓸 수 있다. 	듣기 · 말하기 / 쓰기
(주)미래엔	1	윤여탁 외	4. 갈등과 대화 소단원(2)	<ul style="list-style-type: none"> * 갈등의 진행과 해결 과정을 파악하며 작품을 이해할 수 있다. * 대화의 상황과 맥락을 이해하고 상대의 이야기에 공감하며 듣고 말할 수 있다. 	듣기 · 말하기 / 문학
창비	1	이도영 외	1. 문학과 체험 소단원(3)	<ul style="list-style-type: none"> * 비유, 운율, 상징 등의 표현 방식을 바탕으로 작품을 이해하고 표현한다. * 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓴다. 	문학 / 쓰기
(주)교학사	2	남미영 외	6. 공감하는 말하기 스스로 학습	<ul style="list-style-type: none"> * 대화의 상황과 맥락을 이해한다. * 상대방의 이야기에 공감하며 듣고 말할 수 있다. * 공감하는 대화를 통해 상대방과 원활하게 소통하는 태도를 기른다. 	듣기 · 말하기
천재교과서	2	김종철 외	5. 경험과 해석 소단원(1)	<ul style="list-style-type: none"> * 자신의 삶과 경험을 바탕으로 독자에게 감동이나 즐거움을 주는 글을 쓸 수 있다. 	문학 / 쓰기

				* 문학 작품을 주제적으로 해석하고 평가할 수 있다.	
--	--	--	--	-------------------------------	--

장영희의 「괜찮아」는 총 5권의 교과서에 수록되어 있다. 신체장애가 있는 작가가 어린 시절에 경험한 따뜻한 위로에 대한 기억을 토대로 쓴 수필이다. 작품의 제목이 곧 작품의 주제이며 자신이 들었던 그 위로의 말을 독자에게도 고스란히 전해주고 싶은 작가의 마음이 글에서 잘 드러난다. 배경이 과거라서 다소 낯선 어휘가 있을 수도 있지만 어린아이의 시점에서 겪었던 일에 대한 이야기이고 분량도 길지 않아 다문화 학습자와 일반 학습자 모두 쉽게 이해할 수 있다.

본고의 핵심은 문학 작품을 읽음으로써 학습자가 서로 다름을 있는 그대로 인정하고 이해하면서 더불어 살아가는 방법을 체득하게 하는 데 있다. 그러기 위해 자아와 타자, 나와 너의 관계를 계속 생각하게 하는 작품들을 선정하였다. 수필은 기본적으로 자기 성찰의 문학이다. 스스로의 경험을 깊이 들여다봄으로써 얻는 깨달음을 글로 씀으로써 타인에게도 간접적인 깨달음을 제공하게 된다. 독자는 타자의 경험을 읽고 공감하면서 자신만의 새로운 깨달음을 얻을 수 있다.

「괜찮아」에서의 “괜찮아.” 라는 말은 굉장히 다양한 상황에 쉽게 적용할 수 있는 말이다. 어쩌면 이것은 다문화 학습자에게 가장 필요한 말일 수 있다. 한국어가 서툴러도, 다른 친구들과 생김새가 조금 달라도, 어머니가 다른 나라 사람이어도 괜찮다는 말은 당연한 말이지만 그들이 쉽게 들을 수 없는 말이기도 하기 때문이다. 따라서 자신의 경험을 통해 위로의 말을 전달하면서 너 역시 ‘괜찮다’ 라고 용기를 주는 「괜찮아」는 다문화 교육에 있어 적절한 제재라고 할 수 있다.

본고에서는 “괜찮아.” 라는 말이 주는 위로와 공감에 주목하여 교수·학습 방안을 제시하였다. ‘다른 사람에 대한 배려와 격려의 소중함’이라는 주

제에서 벗어나지 않는 한에서 제재에 대한 정확한 독해보다는 학습자의 경험을 나누는 활동 위주로 수업을 진행하고자 한다.

1) 활동지

<표 16> 장영희 「괜찮아」 활동지

괜찮아	장영희
<p>◎ 학습목표</p> <ol style="list-style-type: none">1. 대화의 상황과 맥락을 이해할 수 있다.2. 공감하는 대화를 통해 상대방과 원활하게 소통할 수 있다.	
<p>◎ 생각열기</p> <ul style="list-style-type: none">• “괜찮아.”라는 말을 어떤 경우에 사용할 수 있는지 말해 보자.<ul style="list-style-type: none">☞ 선생님께 혼나서 풀이 죽은 철수☞ 친구들보다 키가 작아서 속상해하는 영희• 내가 힘들거나 속상할 때 들었던 위로의 말에는 무엇이 있는지 말해 보자.<ul style="list-style-type: none">☞ 엄마 대신 설거지를 하다가 접시를 깨뜨렸는데 엄마가 다치지 않아서 다행이라고 말씀해 주셨다.☞ 달리기를 잘 하지 못해서 우리 팀이 졌는데 친구들이 괜찮다고 말해 주었다.☞ 친구들과 피부색이 달라서 의기소침해하고 있었는데 친구가 피부가 좋고 눈에 잘 띄어서 좋다고 말해 주었다.	

● 본문읽기

‘공감’의 중요성에 대해 생각하며 글을 읽어 보자.

괜찮아

장영희

초등학교 때 우리 집은 제기동에 있는 작은 한옥이었다. 골목 안에는 고만고만한 한옥 네 채가 서로 마주 보고 있었다. 그 때만 해도 한 집에 아이가 네댓은 되었으므로 그 골목길에만 초등학교 아이들이 줄잡아 열 명이 넘었다. 학교가 파할 때쯤 되면 골목 안은 시끌벅적 아이들의 놀이터가 되었다.

어머니는 내가 집에서 책만 읽는 것을 싫어하셨다. 그래서 방과 후 골목길에 아이들이 모일 때쯤이면 어머니는 대문 앞 계단에 작은 방석을 깔고 나를 거기에 앉히셨다. 아이들이 노는 것을 구경이라도 하라는 뜻이었다.

딱히 놀이 기구가 없던 그때 친구들은 대부분 술래잡기, 사방치기, 공기놀이, 고무줄놀이 등을 하고 놀았지만 나는 공기놀이 외에는 어떤 놀이에도 참여할 수 없었다. 하지만 골목 안 친구들은 나를 위해 꼭 무언가 역할을 만들어 주었다. 고무줄 놀이나 달리기를 하면 내게 심판을 시키거나 신발주머니와 책가방을 맡겼다. 그뿐인가. 술래잡기를 할 때는 한곳에 앉아 있는 내가 답답할까 봐, 미리 내게 어디에 숨을지를 말해 주고 숨는 친구도 있었다.

우리 집은 골목 안에서 중앙이 아니라 구석 쪽이었지만 내가 앉아 있는 계단 앞이 친구들의 놀이 무대였다. 놀이에 참여하지 못해도 나는 전혀 소외감이나 박탈감을 느끼지 않았다. 아니, 지금 생각하면 내가 소외감을 느낄까 봐 친구들이 배려를 해 준 것이었다.

그 골목길에서의 일이다. 초등학교 1학년 때였던 것 같다. 하루는 우리 반이 좀 일찍 끝나서 나는 혼자 집 앞에 앉아 있었다. 그런데 그 때 마침 깨옛 장수가 골목길을 지나고 있었다. 그 아저씨는 가위만 찢렁이며 내 앞을 지나더니 다시 돌아와 내게 깨옛 두 개를 내밀었다. 순간 그 아저씨와 내 눈이 마주쳤다. 아저씨는 아무 말도 하지 않고 아주 잠깐 미소를 지어 보이며 말했다.

“괜찮아.”

무엇이 괜찮다는 것인지는 몰랐다. 돈 없이 깨옛을 공짜로 받

아도 괜찮다는 것인지, 아니면 목발을 짚고 살아도 괜찮다는 것인지……. 하지만 그건 중요하지 않다. 중요한 건 내가 그날 마음을 정했다는 것이다. 이 세상은 그런대로 살 만한 곳이라고. 좋은 사람들이 있고, 착한 마음과 사랑이 있고, ‘괜찮아’라는 말처럼 용서와 너그러움이 있는 곳이라고 믿기 시작했다는 것이다.

어느 방송 채널에 오래전의 학교 친구를 찾는 프로그램이 있다. 한번은 가수 김현철이 나와서 초등학교 때 친구들을 찾았다. 함께 축구하던 이야기가 나오자 한 친구가 회상했다. 자기는 당시 허리가 36인치가 될 정도로 똥똥해서 잘 뛰지 못한다고 다른 친구들이 축구팀에 끼워주려고 하지 않았었는데, 그때 그 가수가 나서서 말했다는 것이다.

“그럼, 앤 골키퍼를 하면 함께 놀 수 있잖아!” 그래서 자기는 골키퍼를 맡아 친구들과 함께 축구를 할 수 있었고, 몇십 년이 지난 후에도 그 친구의 따뜻한 말과 마음을 그대로 기억하고 있다는 것이었다.

괜찮아-. 난 지금도 이 말을 들으면 괜히 가슴이 찡해진다. 지난 2002년 월드컵 4강전에서 독일에게 졌을 때 관중들은 선수들을 향해 외쳤다.

“괜찮아! 괜찮아!”

또 청소년들이 문제 50개를 모두 푸는 일에 도전하는 어느 방송의 프로그램에서는 혼자 남아 문제를 풀다가 결국 문제를 못 풀어 마지막에 안타깝게 실패한 친구가 있으면 다른 모든 친구들이 얼싸안고 말해 준다.

“괜찮아! 괜찮아!”

그만하면 참 잘했다고 용기를 북돋워 주는 말, 너라면 뭐든지 다 눈감아 주겠다는 용서의 말, 무슨 일이 있어도 나는 네 편이니 넌 절대 외롭지 않다는 격려의 말, 지금은 아파도 슬퍼하지 말라는 나눔의 말, 그리고 마음으로 일으켜 주는 부축의 말, 괜찮아.

참으로 신기하게도 힘들어서 주저앉고 싶을 때마다 난 내 마음속에서 작은 속삭임을 듣는다. 오래전 따뜻한 추억 속 골목길 안에서 들은 말,

“괜찮아! 조금만 참아. 이제 다 괜찮아질 거야.”

아, 그래서 ‘괜찮아’는 이제 다시 시작할 수 있다는 희망의 말이다.

시각장애인이면서 재벌 사업가로 알려진 미국의 톰 설리번은 자기의 인생을 바꾼 말은 딱 세 단어, “Want to play?(함께 놀래?)”라고 했다. 어렸을 때 시력을 잃고 절망과 좌절감에 빠져 고립된 생활을 할 때 옆집에 새로 이사 온 아이가 그렇게 말했다고 한다. 그 짧은 말이 자기가 다시 세상 밖으로 나올 수 있는 계기가 되었다고 했다.

어린이의 마음은 스펀지같이 무엇이든 흡수한다. 그리고 어느 순간에 마음을 정해 버린다. 기준은 ‘함께’이다. 세상이 친구가 되어 ‘함께’하리라는 약속을 볼 때, 힘들지만 세상은 그런대로 살 만한 곳이라고 여기고, ‘함께’라는 약속이 없으면 세상은 너무 무서운 곳이라고 여긴다. 새삼 생각해 보면 내가 이 세상에 정붙이게 만들어준 것은 바로 옛날 나와 함께하기를 거절하지 않았던 골목길 친구들이다.

● 이해 학습

1. 어린 시절 ‘나’의 주변 인물들이 ‘나’에게 어떤 행동을 했는지 정리해 보자.

- 엄마: 아이들이 노는 것을 구경하게 함.
- 친구들: 놀이에서 역할을 만들어 줌.
- 깨엿장수: 엿을 주며 ‘괜찮아’라고 함.

2. ‘괜찮아’에 담긴 공감의 의미를 말해 보자.

- ☞ 공짜로 깨엿을 받아먹어도 괜찮아.
- ☞ 다리가 조금 불편해도 괜찮아.

● 적용 학습

1. 주변에서 “괜찮아.”라는 말을 해 주고 싶은 대상을 찾고 그 이유를 말해 보자.

☞ 교과서를 가지고 오지 않아서 선생님께 혼나는 바람에 풀이 죽은 철수.

교과서가 없으면 수업을 제대로 들을 수 없기 때문에 선생님이 야단치는 것은 당연한 것이다. 하지만 실수로 그런 것이니 앞으로는 잘 가져와서 열심히 공부하면 된다고 이야기해주고 싶다.

☞ 어머니가 한국말을 잘 하지 못해서 숙제에 도움을 받을 수 없는 영희.

어머니도 한국말을 배우기 위해 많이 노력하고 계시지만 아직 영희의 숙제를 도와줄 수가 없어 많이 속상할 것이다. 영희는 학교에서 선생님과 친구들의 도움으로 열심히 배우고 집에 가서 어머니를 가르쳐드리면 된다고 이야기해주고 싶다.

2. “괜찮아.” 말고 내가 힘들 때 듣고 싶은 다른 말을 적어 보자.

☞ 그럴 수도 있지.

☞ 충분히 이해해.

☞ 잘 하고 있어.

☞ 내가 도와줄게.

◎ 잘 모르겠어요

한옥: 우리나라 전통 집.

사방치기: 우리나라 전통 놀이. 발로 돌을 차서 돌아오는 놀이.

백탈감: 내 것을 빼앗겼다고 느끼는 기분.

활동지는 ‘학습목표’, ‘생각열기’, ‘본문’, ‘이해 학습’, ‘적용 학습’ 순으로 구성하였다. 또한 예시답변을 삽입하여 교사가 수업을 이끌어

나가야 할 방향을 제시하고자 하였다. 또한 활동지에 여백을 많이 두어 학생들이 자유롭게 생각을 메모할 수 있도록 하였고, 어려운 단어도 스스로 정리해볼 수 있도록 하였다.

‘생각열기’의 경우, 본문에 해당하는 수필의 제목인 “괜찮아.”라는 말을 어떤 경우에 사용할 수 있는지 각각의 경험에 비추어 생각해보고 이야기해보도록 하였는데, 다문화 학습자가 겪었을 법한 답안도 예시로 들어놓았다. 본 수업의 잠재적 교육목표는 서로의 생각이나 마음을 공감할 수 있도록 하는 것이 이기 때문에 ‘본문’은 ‘공감’의 중요성에 대해 생각하면서 읽도록 명시하였다. ‘이해 학습’에서는 본문을 얼마나 잘 이해했는지 파악할 수 있는 문제를 제시하였다. 먼저 어린 시절 ‘나’의 주변 인물들이 ‘나’를 위해 어떤 행동을 했는지 확인하게 하였다. 그리고 본문에서 깨끗장수 아저씨가 했던 “괜찮아.”라는 말이 어떤 공감의 의미를 담고 있는지 적어보게 하였다. ‘적용학습’ 1에서는 친구나 엄마, 아빠 등 주변에서 “괜찮아.”라는 말을 해 주고 싶은 대상을 찾고 그 이유를 말해 보도록 하였다. 2에서는 “괜찮아.” 말고도 학습자가 힘들 때 듣고 싶은 다른 말들을 적어볼 수 있도록 하였다. 그리고 짝과 함께 서로 듣고 싶은 말을 해줌으로써 공감하고 위로하는 방법을 익힐 수 있게 하였다. 이를 통해 다문화 학습자가 자신의 불안함을 인정하고 공감해줄 수 있는 위로의 말을 수업 시간을 통해 자연스럽게 들을 수 있도록 하였다.

2) 교수·학습 지도안

<표 17> 장영희 「괜찮아」 교수·학습 지도안

주제	다른 사람에 대한 배려와 격려의 소중함	배정 시간	45분	영역
		차시	1/1차시	
학습 목표	* 대화의 상황과 맥락을 이해할 수 있다. * 공감하는 대화를 통해 상대방과 원활하게 소통할 수 있다.			

구분	학습 과정	교수-학습 활동		시간 (분)	자료 및 유의점
		교사 활동	학생 활동		
도입	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 목표 확인 	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습 목표 제시 * 대화의 상황과 맥락을 이해할 수 있다. * 공감하는 대화를 통해 상대방과 원활하게 소통할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습 목표 확인 - 학습 목표를 확인한다. 	10분	* 활동지
	<ul style="list-style-type: none"> • 반응 준비 	<ul style="list-style-type: none"> ● 생각 열기 - ‘괜찮다’의 의미를 이야기해 보자. - “괜찮아.”라는 말을 어떤 경우에 사용할 수 있는지 생각해 보자. - ‘공감’을 사전에서 찾아보자. - 내가 힘들거나 속상할 때 들었던 위로의 말에는 무엇이 있는지 생각해 보자. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 생각 열기 - ‘괜찮다’의 의미를 이야기해 본다. - “괜찮아.”라는 말을 어떤 경우에 사용할 수 있는지 생각해 본다. 예) 엄마 대신 설거지를 하다가 접시를 깨뜨렸는데 엄마가 괜찮다고 말해 주셨다. 예) 달리기를 잘 하지 못해서 우리 팀이 졌는데 친구들이 괜찮다고 말해 주었다. - ‘공감’을 사전에서 찾아본다. - 내가 힘들거나 속상할 때 들었던 위로의 말에는 무엇이 있는지 생각해 본다. 		
전개	<ul style="list-style-type: none"> • 반응 형성 	<ul style="list-style-type: none"> ● 본문 설명하기 - ‘공감’의 중요성을 설명한다. - 본문에 나온 ‘괜찮아’라는 말을 모두 찾아보자. - 본문에 나온 어휘 중 이해하기 어려운 어휘를 골라 각자 떠 	<ul style="list-style-type: none"> ● 본문 설명듣기 - ‘공감’의 중요성을 생각해본다. - 본문에 나온 ‘괜찮아’라는 말을 모두 찾아본다. - 본문에 나온 어휘 중 이해하기 어려운 어휘를 골라 각자 떠 	30분	* 다문화 학습자가 이해에 어려움을 겪을 경우 일반 학습자가 도와

		오르는 대로 해석해 보자. - 함께 사전을 찾아보며 자신의 생각이 맞았는지 확인해 보자.	오르는 대로 해석해 본다. - 함께 사전을 찾아보며 자신의 생각이 맞았는지 확인해 본다.		주도록 지도한다.
	• 반응 명료화	<ul style="list-style-type: none"> ● 이해 학습 <ul style="list-style-type: none"> - 학습 활동1. 어린 시절 ‘나’의 주변 인물들이 한 행동이 어떤 의미가 있었는지 정리해 보자. - ‘동정’과 ‘공감’을 착각하는 학습자가 있을 경우 이를 바로 잡아준다. - 학습 활동2. (1)‘괜찮아’에 담긴 공감의 의미를 말해 보자. - 학습 활동2. (2)깨끗 장수 아저씨의 “괜찮아.”라는 말속에는 어떤 다양한 의미가 들어있는지 생각해 보자. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 이해 학습 <ul style="list-style-type: none"> - 학습 활동1. <ul style="list-style-type: none"> • 엄마: 아이들이 노는 것을 구경하게 함. • 친구들: 놀이에서 역할을 만들어 줌. • 깨끗장수: 엿을 주며 ‘괜찮아’라고 함. - 학습 활동2. (1)‘괜찮아’에 담긴 공감의 의미를 말해 본다. - 학습 활동2. (2)깨끗 장수 아저씨의 “괜찮아.”라는 말속에는 어떤 다양한 의미가 들어있는지 생각해 본다. <p>예) ‘공짜로 깨끗을 받아먹어도 괜찮아.’ ‘다리가 조금 불편해도 괜찮아.’ 등.</p>		
	• 반응 심화	<ul style="list-style-type: none"> ● 적용 학습 <ul style="list-style-type: none"> - 학습 활동1. 주변에서 “괜찮아.”라는 말을 해 주고 싶은 대상을 찾고 그 이유를 말해 보자. - 교사는 수업이 끝난 뒤에도 학습자가 “괜찮아.”라는 말을 해 주고 싶은 사람이 있으면 언제든지 가서 이야기할 수 있도록 지도한다. - 학습 활동2. 내가 힘들 때 듣고 싶은 다른 말을 적어 보자. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 적용 학습 <ul style="list-style-type: none"> - 학습 활동1. 주변에서 “괜찮아.”라는 말을 해 주고 싶은 대상을 찾아 그 이유를 말해 본다. - 학습 활동2. 내가 힘들 때 듣고 싶은 다른 말을 적어 본다. <p>예) “그럴 수도 있지.”, “충분히 이해해.”, “잘 하고 있어.”, “내가 도와줄게.” 등.</p>		
마무리	• 학습 마무리	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습 내용 정리 <ul style="list-style-type: none"> - 학습 내용과 관련된 질문을 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 학습 내용 정리 <ul style="list-style-type: none"> - 질문에 답한다. 	5분	

		<ul style="list-style-type: none"> ● 차시 예고 및 과제 제시 - 다음 차시를 예고한다. - 과제 제시: 오늘 새롭게 알게 된 낱말 뜻 익혀 오기 	<ul style="list-style-type: none"> ● 차시 및 과제 확인 - 다음 차시 학습 내용 및 과제를 확인한다. 		
--	--	--	---	--	--

장영희의 「괜찮아」의 경우 제재의 분량이 시에 비해 길긴 하지만, 반응 중심 모형 활용의 효과를 극대화하기 위해 김춘수의 「꽃」과 마찬가지로 1차시로 구성하였다. 대신 본문을 각자 두 차례씩 읽어오도록 하였다. 이 때, 다문화 학습자가 읽기에 어려움을 겪을 경우 일반 학습자가 적극적으로 도울 수 있도록 지도하는 것이 중요하다.

먼저 모든 학습자가 ‘공감’의 의미를 안 다음 본문을 읽을 수 있도록 하였다. 일상에서 흔히 쓸 수 있는 말인 “괜찮아.”의 의미와 그 말이 쓰이는 상황에 대해 이야기하고 그것이 자연스럽게 ‘공감’으로 이어질 수 있게 하는 것에 중점을 두었다.

‘이해 학습’에서는 반응 형성 단계로써, “괜찮아.”라는 말의 의미와 그 말이 주는 느낌을 생각해보도록 하였다. 이어 반응 명료화 단계에서는 어린 시절 ‘나’의 주변 인물들이 ‘나’의 처지에 대한 공감을 바탕으로 여러 가지 배려의 행동을 보여주었음을 확인하게 하였다. 이 때 교사가 ‘동정’과 ‘공감’이 서로 다른 것임을 명확하게 짚어 주도록 하였다. ‘공감’ 없이 ‘동정’만을 기반으로 하는 배려는 상대에게 오히려 상처가 될 수 있기 때문이다.

‘적용 학습’에서는 반응 심화 단계로써, 제재 속에서의 공감을 넘어 실제 학습자의 주변에 대한 공감으로 사고를 확대할 수 있는 문제를 제시함으로써 다문화 학습자와 일반 학습자가 서로의 이야기를 듣고 공감할 수 있도록 지도하게 하였다.

3. 교수·학습 지도안 적용의 의미화

이상과 같이 문학 제재 활용 지도안의 실제 적용을 위하여 중학교 국어 교과서 내에서 제재를 선정하여 분석하였다. 김춘수의 「꽃」과 장영희의 「괜찮아」는 모두 중학교 교과서에 수록되어 있는 문학 작품이다. 본고에서는 일반 학급에 재학 중인 다문화 학습자를 대상으로 하는 한국어교육을 목적으로 두 제재를 선정하여 교수·학습 방안을 제시하였다. 교육 대상이 ‘일반 학급에 재학 중인 다문화 학습자’라는 것은 이들이 일반 학습자와 동일한 환경에서 교육 받고 있음을 뜻한다. 따라서 지도 방향을 일반적인 한국어교육에서와 같이 어휘나 문법적인 측면보다는 정체성 함양이나 정서적 안정 도모에 치중하는 쪽으로 설정하였다.

김춘수의 「꽃」에서는 ‘이름 부르기’를 통해 다문화 학습자와 일반 학습자가 서로의 존재를 인식하고 존중함으로써 함께 살아가기 위한 기반을 다질 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 비유나 상징의 개념과 적용에 대한 이해보다 ‘이름’과 ‘존재’의 상관관계 안에서 ‘타자’를 인정하는 수단이 ‘이름 부르기’임을 이해할 수 있도록 하였다.

장영희의 「괜찮아」에서 주목한 부분은 ‘위로’였다. 글을 읽은 후에 상대방의 처지를 공감하고 상대방의 어려움을 위로할 수 있도록 하는 데 중점을 두었다. 여기서도 역시 지식의 전달보다 작가가 전하고자 하는 ‘배려’와 ‘공감’하는 태도의 중요성을 통해 다문화 학습자와 일반 학습자가 동등한 입장에서 서로를 위로할 수 있도록 하였다.

교육의 가치는 미성숙한 존재를 교육을 통해 하나의 완전한 인간으로 성장시키는 데 있다. 한국어교육과정에서는 ‘한국어’ 과목을 통해 다문화 학습자가 한국어로 의사소통하는 능력을 기르고, 이를 바탕으로 여러 교과목의 학습을 수행할 수 있는 역량을 길러 장차 한국 사회의 일원으로서 주체적 삶을 영위하도록 필요한 소양을 갖추게 하는 것을 목표로 제시하였다.⁴³⁾

본고에서는 한국어 능력을 바탕으로 한 교과 학습 역량보다도 ‘주체적 삶’ 영위를 위한 자아존중감 고양 및 정체성 확립에 중점을 두고, 그 방안으로 문학 제재를 활용한 지도안을 제시하였다. 앞으로 본고에서 제시한 교수·학습 지도안을 실제 현장에 적용해볼 수 있는 기회를 획득하여 일반 학급 내 다문화 학습자와 일반 학습자가 함께 성숙한 인간으로 성장해나갈 수 있는 교육 방법론 모색에 기여할 수 있기를 기대하는 바이다.

V. 결론

다문화 사회로의 변동은 문화의 다양성을 증가시키고 ‘인권’, ‘평등’과 같은 인류 보편의 가치를 확산시킨다는 점에서 긍정적인 변화다. 그러나 한편으로는 비주류의 주류화, 소수집단의 다수집단으로의 편입 등 문화의 표준화와 획일화를 강화하는 역할을 하기도 한다. 다문화 가정의 구성원들은 우리 사회에 새롭게 등장한 타자이다. 그 수는 점점 늘어나고 있는데, 그들이 설 자리는 여전히 좁다. 자연스럽게 다가온 변화를 자연스럽게 받아들이지 못하게 한 것이 결국은 ‘민족’을 강조했던 우리 교육이었다. 이미 오랜 기간 동안 ‘단일민족’이라는 틀 안에서 살아왔기 때문에 새롭게 유입된 구성원과의 조화는 단번에 이루기 어려울 수밖에 없었다. 따라서 이 새로운 흐름을 옹고 그름으로 판단하지 않게 하고 이 흐름의 산물을 차별 없이 인정하게 하는 것 또한 교육의 몫이다. 국어과 교육과정의 경우 공통 교육과정에서 제시하는 추구하는 인간상에는 “문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람”, “세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람”의 항목이 포함되어 있다. 교육현장에서 이 항목들이 가장 빛을 발하는 경우가 바로 다문화 교육과 관련한 부분이라고 할 수 있다. 다문화는 이미 우리 사회

43) 『2012개정 한국어교육과정』 참조.

에서 새로 터진 물길과 다름없는 사회현상이 되었다. 교육은 다문화 학생들로 하여금 자신의 배경이나 현실을 무시한 채 우리 사회를 그대로 수용할 것을 가르쳐서도 안 되고 다문화 학생들을 배제해서도 안 된다. 인정받지 못하는 타자의 입장으로 태어나고 성장해 온 된 다문화 가정의 청소년이 그동안 겪어 왔을 정체성의 혼란을 잘 다독여 이들이 우리 사회의 건강한 일원이 될 수 있도록 도와주는 것이 교육의 역할이다. 바른 교육을 통해 성장한 다문화 학생들은 결과적으로 우리 사회의 발전을 위한 인재가 될 수 있을 것이다.

교과서는 교육과정을 학습 과정으로 연결지어주는 매개체이며, 교사는 교과서를 통해 교육과정이 추구하는 바대로 학생을 바르게 가르치고 성장시킬 의무가 있다. 문제는 다문화 교육에 대한 내용은 교육과정 총론에 제시되어 있지만 구체적이지 않고, 중등 국어과 교육과정에는 언급조차 되어 있지 않다는 점이다. 그렇기 때문에 중학교 국어 교과서에도 다문화 문학이나 다문화 교육 관련 제재의 수록이 미미한 실정이다. 그런데 우리나라의 다문화 학습자 수는 1퍼센트를 넘어섰고 점점 늘어나고 있다. 일부 다문화 학습자는 다문화 예비학교나 중점학교를 통해 다문화 교육을 받고 있지만 일반 학급에 소속되어 일반 학습자와 동일한 교육과정을 통해 수업을 듣는 다문화 학생이 더 많다는 점에서 이들을 고려한 교육 방안에 대한 연구가 필요하다. 이에 본고에서는 교과서에 수록된 문학작품을 활용하여 일반 학급에 재학 중인 다문화 학습자를 대상으로 하는 한국어교육 방안을 제시하였다.

중요한 것은 본고에서 제시한 한국어교육 방안이 단순히 한국어 활용 능력의 향상이나 학습 한국어 능력 향상과 같이 언어적인 측면에 대한 교육만을 추구한 것이 아니라는 점이다. 한국어교육만큼이나 다문화 가정 청소년에게 필요한 교육은 불안정한 자아정체성을 확립하고 사회 속에서 존재하는 자신을 긍정적으로 인식하여 바람직한 자아를 형성하게 하는 것이다. 한국

어 능력의 향상은 그 결과로 자연스럽게 나타날 수 있는 부분이며, 건강한 자아정체성은 언어 능력 못지않게 집단 속에서 원활한 소통을 가능하게 하는 최소한의 요건이기 때문이다. 이 점에 주목하여 시에서는 김춘수의 「꽃」을, 수필에서는 장영희의 「괜찮아」를 제재로 활용한 교수·학습 방안을 제시하였다.

일반적인 문학 수업이나 한국어 수업의 측면보다 효용론적 관점에서 문학이 의미, 가치, 교훈 등을 전달하는 역할을 한다는 점에 중점을 두었다. 두 작품을 통해 「꽃」을 통해서 학습자의 긍정적 자아정체성과 자아존중감 확립을 도모하였고 「괜찮아」를 통해서 서로에 대한 공감을 통해 배려하는 의사소통을 익힐 수 있도록 하였다. 문학 영역 교수에 적합한 반응 중심 모형과 대화 중심 모형을 적절히 융합한 교수·학습 방안을 마련하였다. 교수 대상이 일반 학급의 일반 학습자와 다문화 학습자 모두라는 점에서 문학 교육 중심으로 지도안을 작성하였으나 다문화 학습자를 위한 어휘 및 개념 설명이 병행될 수 있도록 구성하였다.

비록 본고에서 제시한 지도안을 현장에 적용해볼 수 있는 기회는 마련하지 못하였지만, 그 동안 문법이나 의사소통 위주로 이루어져 온 다문화 학습자 대상 한국어교육에서 한 발 더 나아가 문학 제재를 활용한 한국어교육 방안 제시를 통해 다문화 학습자를 성숙한 인간으로 성장시키는 것까지 고려한 지도안을 제시하였다는 점에서 앞으로의 연구에 도움이 되었기를 바란다.

참고문헌

논문 자료

- 김정자(2014), 『문학작품을 활용한 한국어교육 연구』, 인하대학교 박사학위논문.
- 신윤경(2008), 『한국어교육을 위한 문학 텍스트 연구』, 고려대학교 박사학위논문.
- 우혜경(2012), 『문학 텍스트를 활용한 다문화 학습자의 한국어교육』, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 유재신(2009), 『다문화가족 자녀교육의 실태와 지원방안에 관한 연구』, 원광대학교 박사학위논문.
- 김건우(2014), 『다문화 사회에 적합한 국어 교과서의 체재 구성 연구』, 동국대학교 석사학위논문.
- 김성숙(2015), 『한국어교육에서 다문화문학 교육 방안』, 부산대학교 석사학위논문.
- 김지혜(2010), 『다문화 가정 청소년의 자아존중감 연구』, 성신여자대학교 석사학위논문.
- 송선주(2014), 『문학 작품을 활용한 한국어교육 연구』, 동신대학교 석사학위논문.
- 신정현(2013), 『중학교 국어 교과서 문학 작품을 활용한 한국어교육 방안 연구』, 충남대학교 석사학위논문.
- 윤성애(2010), 『다문화가정 자녀의 한국어 문식성 향상을 위한 문학작품 활용 방안 연구』, 영남대학교 석사학위논문.

이정주(2013), 『국어과에서의 다문화 교육 방안』, 성신여자대학교 석사학위논문.

최희명(2011), 『수필 문학 텍스트를 활용한 한국어교육 방안 연구』, 한성대학교 석사학위논문.

황효명(2012), 『한국어 학습자를 위한 문학교육 전략』, 전남대학교 석사학위논문.

단행본 및 기타 자료

김경희(2010), 「다문화 가정의 자녀 교육을 위한 한국어문화 교육의 문학 텍스트 활용 방안 연구」, 『인문연구』 58, 영남대학교 인문과학연구소.

김명석(2014), 「2009개정 문학 교과서 수록 다문화 시 제재 및 학습활동 분석」, 『교육연구』 60, 성신여자대학교 교육문제연구소.

김민화·신혜은(2008), 「다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초 연구」, 『아동학회지』 29, 한국아동학회.

김은주·정채섭(2014), 「한국어교육에서 개념적 은유를 활용한 시 교육 방안 연구」, 『한국언어문화교육학회 학술대회』, 한국언어문화교육학회.

김혜련(2013), 「다문화 가정 중등 학습자 대상의 한국어 교재 개발 방향」, 『교육연구』 56, 성신여자대학교 교육문제연구소.

김효선·홍원표(2016), 「다문화 교육 중점학교 교육프로그램 운영현황 및 발전방향에 대한 연구」, 『교육과정평가연구』 19, 한국교육과정평가원.

박영민·최숙기(2006), 「다문화 시대의 국어 교과서 단원 개발을 위한 연구」, 『청람어문교육』 34, 청람어문교육학회.

신경득(1988), 「중등 국어 교과서 수필, 무엇이 문제인가」, 『배달말교육』 6, 배달말교육학회.

- 오성배(2007), 「국제결혼 가정 자녀의 교육기회 실태와 대안 모색」, 『인간연구』 12, 가톨릭대학교 인간학연구소.
- 우혜경(2011), 「문학지문을 활용한 다문화 중학생의 한국어교육」, 『청람어문교육』 44, 청람어문교육학회.
- 정연숙(2012), 「문학텍스트를 이용한 한국어교육의 양상」, 『국어교과교육연구』 21, 국어교과교육학회.
- 천경록(2005), 「국어과 내용의 영역 구분과 성격 규명」, 『청람어문교육』 32, 청람어문교육학회.
- 최권진·채윤미(2010), 「다문화가정 자녀 대상 한국어교육의 현황과 교재 분석」, 『한국어문학연구』 54, 한국어문학연구학회.
- 최미숙(2006), 「대화 중심의 현대시 교수학습 방법」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회.
- 최숙기(2007), 「국어 교과서 다문화 제재 선정에 관한 연구」, 『독서연구』 18, 한국독서학회.
- 강진호 외(2007), 『국어 교과서와 국가 이데올로기』, 글누림.
- 권오현 외(2013), 『다문화 교육의 이해』, 서울대학교출판문화원.
- 김대행 외(2000), 『문학교육원론』, 서울대학교출판부.
- 김동규(2001), 『문학과 언어생활』, 학문사.
- 김수중 외(2002), 『공동체란 무엇인가』, 이학사.
- 김지선(2010), 『김춘수, 부단한 시적 실험의 도정과 무의미 시』, 글누림.
- 김창원(2011), 『문학교육론-제도화와 탈제도화』, 한국문화사.
- 박시균(2013), 『다문화가정 구성원에 대한 투트랙(two track) 한국어교육 방안 연구』, 집문당.
- 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국문학교육』, 한국문화사.
- 이종일(2014), 『다문화사회와 타자이해』, 교육과학사.

이찬욱 외(2014), 『한국 사회와 다문화』, 경진출판.
이현정(2011), 『미래의 우리를 만드는 다문화 교안』, 이담북스.
이형하(2015), 『다문화사회와 다문화 교육의 이해』, 공동체.
이흥우(1995), 『교육의 목적과 난점』, 교육과학사.
장윤수(2012), 『한국 다문화사회와 교육』, 양서원.
정범모(1997), 『인간의 자아실현』, 나남출판.
정재찬 외(2014), 『문학교육개론 I - 이론편』, 역락.
정재찬 외(2014), 『문학교육개론 II - 실제편』, 역락.
정하성(2010), 『다문화 청소년개론』, 이담북스.
최미숙 외(2016), 『국어 교육의 이해』, 사회평론아카데미.
Bennet, C. I(2007).; 김옥순 외 역(2009), 『다문화 교육 이론과 실제』, 학지사.
교육과학기술부 고시 제 2011-361호 국어과 교육과정.
교육과학기술부 고시 제 2012-14호 한국어교육과정.
류방관 외(2014), 『중등교육 학령기 다문화가정 자녀 교육 실태 및 지원 방안』, 한국교육개발원.
국가법령정보센터, <http://www.law.go.kr/main.html>

교과서 자료

김종철 외(2012), 『중학교 국어2』, 천재교과서.
김태철 외(2012), 『중학교 국어4』, 비상교육.
남미영 외(2012), 『중학교 국어2』, (주)교학사.
민현식 외(2012), 『중학교 국어1』, 좋은책 신사고.
방민호 외(2012), 『중학교 국어5』, 지학사.

- 윤여탁 외(2012), 『중학교 국어1』, (주)미래엔.
- 이도영 외(2012), 『중학교 국어1』, 창비.
- 이도영 외(2012), 『중학교 국어4』, 창비.
- 이삼형 외(2012), 『중학교 국어2』, 두산동아.
- 전경원 외(2012), 『중학교 국어1』, 동아출판.
- 전경원 외(2012), 『중학교 국어5』, 동아출판.
- 국립국어원(2013), 『고등학생을 위한 표준 한국어1』, 다락원.
- 국립국어원(2013), 『고등학생을 위한 표준 한국어2』, 다락원.

ABSTRACT

In Korean language education, literature worked as a tool to understand the society, culture, and history which are reflected in it. In this different point of view, this study supposes that it makes multicultural students get confidence and consolation by reading some literature. Moreover, multicultural students could be grown up as an ideal member of this society by studying Korean and Korean literature.

According to the research by the Ministry of Education in 2015, it has been identified that the number of students from multicultural families has been increased nearly twice 46,954 in 2012 to 82,536 in 2015. As such, despite that multi-culture is no longer the new phenomenon in Korean society, it is true that multicultural families are still recognized as an unfamiliar scene. It is probably because of the educational effects in which the Korean traditional ethnic idea has been emphasized. Now it is time for Korean educational system to make something to be changed.

The members of multicultural families are few recruits who come around in our society. This new trend without discrimination is the new direction toward which our educational schemes should move forward. The education as much as Korean language education needed for the multicultural youth is to establish stable and positive identity in a society. Korean language skill will be naturally improved in that courses and healthy identity is no less important

than language competence, since it enables them to have smooth communication skills in various groups in the society.

As for that, this research presented as themes for learning guidance plan 「Flower」 written by Choonsoo Kim and 「Well, it is OK」 of Younghee Jang which among sixteen types of text book, were found to be the most frequently carried in Korean textbook for middle school curriculum revised in 2011. It has been devised compromising between learner-centered model, namely response-centered model and communication-centered model. Since multicultural learners attending regular classes are the main target groups, it was made at the level available to them so that they can confirm difficult vocabularies whenever necessary.