

# 다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트 구성 방안 연구\*

권순희\*\* · 김호정 · 이수미

<차례>

- I. 서론
- II. 다문화 문식성과 읽기 텍스트
- III. 다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트 구성 방안
- IV. 결론

## I. 서론

우리 사회는 급속도로 다문화 사회로 진입하고 있다. 2008년 교육과학기술부 자료에 의하면 국내 정규 교육 과정에 취학 중인 다문화가정 자녀 중 결혼이민자 가정 자녀의 수만 해도 총 18,769명이다. 학교급별로는 초등학생이 15,804명, 중학생이 2,205명, 고등학생이 760명이다. 2005년 결혼이민자 자녀 중 재학생 수가 6,121명이던 것에 비하면 최근 몇 년 동안 급격히 증가한 것임을 알 수 있다. 그러나 다문화가정 자녀에 대한 체계적인 연구는 최근에 와서야 이루어지기 시작했고, 연구의 초점은 대부분 사례 연구 및 교육 실태에 대한 연구(오성배 2005, 윤희원 2006, 조영달 2006,

\* 이 논문은 2007년도 정부재원(교육인적자원부)으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 연구되었음(KRF-2007-721-B00041).

\*\* 교신저자

조혜영 외 2007, 설동훈 2006)에 집중되고 있다. 이들 연구에 따르면, 다문화 가정의 아동은 다른 과목에 비해 국어과 과목이 매우 취약하고 특히 일기 쓰기와 독후감에서 문장 이해력이 떨어지는 것으로 조사되고 있다(오성배 2005). 국어과가 기본 교과로서의 성격을 지니고 있음을 고려해 볼 때, 다문화가정 자녀의 이 같은 국어 능력의 저하는 곧 다른 교과 학습 능력의 저하를 야기할 수 있다. 그러므로 국어 능력 신장을 위한 체계적인 연구의 필요성이 강력하게 대두되고 있다.

그러나 다른 한편으로는, 소수의 다문화가정 자녀들뿐만 아니라 다수의 비다문화가정 자녀들의 국어 교육 문제도 제기되고 있다. 이러한 문제 제기는 다음과 같은 두 가지 이유에 근거를 두고 있다. 첫째, 사회·문화적 환경이 변화한 만큼 국어 교육 대상자 개념의 외연을 확장할 필요성이 있다는 것이다. 둘째, 국어 교육 대상자의 사회·문화적 배경 및 환경이 달라졌다면 이들을 위한 교육 내용과 방법론도 달라져야 한다는 것이다. 이러한 측면에서 최근에, 다문화 사회에서 지향해야 할 교육적 좌표를 탐색하고 내용과 방법적 측면에서 구체적이고 실질적인 연구(최숙기, 2007a ; 조혜연, 2006 ; 박현우, 2006)가 진행되고 있음은 매우 고무적인 사실이다. 이들 연구는, 사회·문화적 맥락의 변화와 학습 대상자의 변화로 인해 현 교육과정 및 교재의 변화도 필연적이라는 전제에서 출발하고 있다. 본고도 이와 같은 문제의식에서 출발하여, 국어교육에서의 읽기 텍스트 구성의 문제를 살펴보고자 한다. 이를 위해 먼저, 다문화 문식성의 개념을 살피고 의미 구성 과정으로서의 텍스트 개념을 정립할 것이다. 이어서, 다문화 사회 맥락을 고려한 국어교육에서의 읽기 텍스트 구성이 어떠한 관점에서, 무엇을 고려하여 이루어져야 하는지에 관해 구체적으로 논의할 것이다.

## II. 다문화 문식성과 읽기 텍스트

7차 교육과정의 학년별 교육내용에 보면 ‘읽기가 사회적·문화적 과정임을 안다’고 제시하고 있다. 이는 한 편의 글을 읽는다는 것이 각 시대의 사회·문화적 배경이나 특성에 따라 차이가 난다는 것이며 동시에 사회나 문화에 따라 글을 읽는 사람들의 가치관과 세계관의 변화 및 관점의 변화가 존재함을 의미한다. 읽기는 당시의 사회와 문화의 흐름과 분리될 수 없으며 글을 읽는 학습자 자신의 언어문화와도 관련된다.

### 1. 다문화 문식성의 개념

다문화 문식성의 개념은 문식성이 단순히 읽고, 쓰는 개인적 능력이라 는 측면에서 더 나아가 문맥과 문화가 중요하다는 인식에서 출발한다. 사회·문화적 맥락의 중요성과 다문화 문식성의 중요성은 그 맥을 같이 한다. Gees(1986)는 특정 유형의 문식성이 형성되고 발전되는 데에는, 단지 읽고 쓰는 능력을 갖추는 것의 문제가 아니라, 사회·문화적 맥락 속에서 특정 집단이 말하고, 상호작용하고, 생각하고, 믿고, 가치를 부여하는 제반의 방식과 밀접한 관련을 맺고 있다고 주장하고 있다(최인자 2001 : 198~199 재인용). 이러한 논의는 국어교육에서 문화와 문맥의 중요성과 기능주의적 국어교육을 비판하고 문화적 정체성을 고려해야함을 의미한다.<sup>1)</sup>

또한 읽기와 쓰기와 같은 문식 활동은 권력과 권위 관계와도 연관을 맺는다(Street 1995, 박영복 2008 : 43 재인용). 선택한 텍스트는 누가 선정한 것이며, 누구의 입장이 반영되며, 누구의 입장이 좌절되고 있는지의 측면은 텍스트 선정에 고려되는 다양한 관점과 관련되는 것이다. 따라서 텍스트

1) 문식력 교육에서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가의 문제보다 문맥과 문화의 중요성(최인자 2001)과 몰가치적 기능주의의 국어교육을 비판하고 문화적 정체성과 문학언어의 창조적 특성을 고려(김대행 1995)해야 함을 지적한 연구는 본고의 연구와 맥을 같이 한다.

구성과 관련되는 관점은 교육 체제 내에서 복합적·다중적 성격을 지닌다. 다중적·복합적 문식성을 강조하는 일은 교육의 기회 균등을 신장하고 교육의 수월성을 확보하는 일과도 직결된다(박영목 2008 : 43). 복합적·다중적인 문식성의 개념은 지금의 국어교육에서의 텍스트가 어떠한 관점으로 텍스트를 교재 안에서 구현해 내고 있는지에 관해 비판적으로 검토할 것을 요구한다. 또한 국어교육이 지향해야 할 다중적이고 복합적인 문식성의 이론적 근거를 요한다.

그렇다면 텍스트 구성과 관련되는 다중성, 복합성은 어디에서 기인하는가? 이는 무엇보다 사회적·문화적 맥락을 고려한 문식성 개념의 명확성과 이를 바탕으로 한 교육적 적용의 구체성과 관련된다. 다음에서 문식성의 개념을 살펴보자.

문식성은 언어를 매개로 한 필자와 독자의 만남이다. 읽기에서 독자는 글을 매개로 그 글을 쓴 필자와 만나고, 쓰기에서 필자는 글을 매개로 독자와 만나는 것이다. 이 만남의 과정에서 필자나 독자는 모두 새로운 지식을 습득하기도 하고 자신의 기존 지식을 재구성하기도 한다. 그래서 문식성은 지식 습득과 지식 창조의 원동력이 되는 것이다(노명완 2008 : 22).

문식성은 학교 중심 가치와 실제를 넘어선 사회적이고 문화적인 현상이다(Bloome 1987 : 37).

문식성은 특정 사회적 맥락에서 그 사회가 요구하는 역할을 수행하고 그 속에서 자신의 지식과 잠재력을 개발하기 위해 문자를 활용하는 능력으로 볼 수 있다(박인기 2002 : 25).

문식성은 개별적인 의미 구성적 활동이거나 언어 사용의 양상일 뿐 아니라 사회적 행위이기도 하다. 따라서 항상 사용되고 구성되는 언어는 사회적 정체성에 의해 형성되는 것이다. 사회적 정체성이란 예를 들면, 민족, 문화, 성별과 관련된 것으로 언어는 항상 이러한 개별적이면서도 사회적인 맥락에 종속되어 있는 것이다(Leu 2000, Kucer 2005, 최숙기 2007a : 29 재인용).

이러한 개념들은 문식성을 개인적 능력에서 확장된 사회적 맥락에서

요구하는 능력의 습득으로 보고 있다. 따라서 문식성 능력의 신장은 사회·문화적 맥락 안에서 이루어져야 하며, 당시의 사회·문화적 맥락에 민감해야 함을 의미한다. Hirsh(1987)는 한 문화(이를테면 대단히 광범위하고 다양한 현대 미국의 문화) 속에서 어떤 문식성이 개인에게 의미 있는지를 다루면서 문화적 문식성의 개념을 정의하고 있다. 커뮤니티 내에 학교가 다양하게 많아지고, 다문화의 인구가 증가하는 것과 관련해서 인지적, 교육적, 경제적, 사회적, 정치적 합의를 지니는 문식성을 상정하는 것이다. 그렇게 보면 문화적 문식성은 교육이 만나게 되는 일종의 현실적 도전이라 할 수 있다(박인기 2002 : 31 재인용). 이러한 관점에 따르면 다문화 문식성이란 다문화 시대에 필요한 기본 능력이라고 간단히 정의될 수 있다(서혁, 2007 : 104). 좀더 구체적으로 다문화 시대의 문식성이란 ‘지식을 만드는 사람들과 그들의 이해 관계가 무엇인지를 확인하며, 지식의 가정을 드러내는 능력, 다양한 민족 및 문화적 시각에서 지식을 검토하고, 인간적이고 정의로운 세계를 만들기 위해 지식을 활용하는 기능과 능력으로 구성된다(박윤정, 2007). 이 견해는 국어교육 차원의 논의라기보다는 일반론적인 논의하고 평가할 수 있다. 최숙기(2007b : 295)에 의하면 다문화 문식성은 타인과 그를 둘러싼 사회의 정체성에 대해 인식하고 이를 바탕으로 하여 언어를 습득하고 이해하고 표현하는 행위로 볼 수 있으며, 다문화적 경험을 지향하고 ‘평등’과 ‘사회 정의’ 그리고 ‘민주주의’에 대한 내용에 대하여 비판적으로 사고하는 것을 포함하는 개념이라고 정의하고 있다. 이는 언어와 사고 차원의 논의로 국어교육의 다문화 문식성을 논의한 것이라고 평가할 수 있다.

국어교육적 차원의 다문화 문식성이란 담화나 텍스트에 나타난 문화를 이해하고 판단하고 활용하는 소통 능력이다. 이때 다문화 문식성을 이해하고 판단 활용하고 소통하는 사람을 중심으로 논의가 이루어져야 한다. 국어교육에서 문화적 관점으로 언어 사용 능력을 향상시킨다는 것은 사회 문화적 맥락 차원에서 텍스트의 소통과 담화의 소통이 이루어짐을 의미한다. 소통이란 개인적 차원도 중요하지만 기본적으로 사회 문화적 맥락 속에서 이루어지는 사회적 차원도 중요하다. 다문화 문식성은 교육

과 현실이 만나게 되는 현실적 필요성의 반영이며, 동시에 학습의 측면에서 인지적, 경제적, 사회적, 정치적 함의를 지니는 교육적 적용을 의미한다.

학교 안에서는 사회를 반영한 지식, 즉 얇이 텍스트로 구현되며, 이 텍스트는 누가 결정하는가와 관련하여 필자와 독자의 문화가 각각 표현과 이해로 실현된다고 할 수 있다. 따라서 교재에서 사용하는 텍스트를 어떻게 구성할 것인가와 관련하여 그 기저를 이루는 이론적 근거는 문화적 문식성<sup>2)</sup>의 개념에서 찾을 수 있다. 결국 텍스트 구성과 관련하여 중요하게 고려되어야 할 것은 텍스트에서 무엇을 어떻게 표현, 이해할 것인가를 결정하기 이전에, 왜 그렇게 사용해야 하는지를 살펴보는 것이다. 즉 어떠한 기능을 텍스트에서 볼 것인가의 문제보다 이러한 사용 방식이 왜, 누구를 위해, 어떤 관점에서 필요한지를 고려해야 한다는 것이다. 결국 텍스트는 사회·문화적 맥락 속에서 다문화 문식성을 복합적 다층적으로 구현한 실체라고 볼 수 있기 때문이다.

## 2. 다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트

사회·문화적 맥락 안에서 읽고, 쓰는 능력인 다문화 문식성은 텍스트와 밀접한 관련을 맺는다. 국어 교재가 텍스트로 이루어져 있기 때문에 텍스트에 대한 연구는 곧 문식성에 대한 연구라 할 수 있다. 본고에서는 의사소통 지향적 텍스트 연구에 주목한다(Brinker 2004 : 21). 왜냐하면 텍스트는 사회·문화적 맥락 안에서 존재하며 이러한 맥락과 관련된 필자, 독자, 텍스트는 끊임없이 서로 의사소통한다는 측면에서 논의가 진행되기 때문이다. 이러한 의사소통은 열린 공간, 열린 시간 즉 개방성을 전제한다. 텍스트에 대한 독자의 해석과 사회적 의미가 변화하기 때문이다. 달리

2) ‘문화적 문식성’을 간단히 말하면 개인이 사회·문화적 소통에 기본적으로 하는 문화 지식이라고 할 수 있다. 이 지식은 ① 개인의 전통에 대한 인식, ② 문화적 유산과 그 가치에 대한 인식, ③ 전통으로부터 무엇인가를 배울 수 있는 능력, ④ 어떤 문화의 장단점을 이해할 수 있는 능력 등으로 구체화 된다(Purves 외 1994).

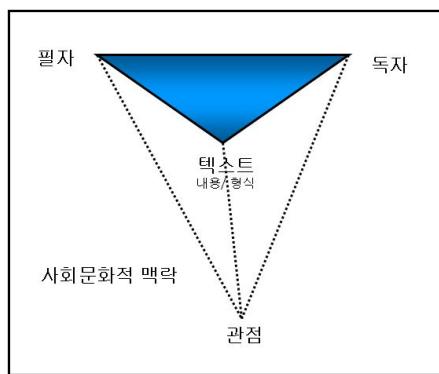
말하면 이러한 개방성은 한 텍스트가 텍스트를 읽는 독자, 또는 학습자 및 필자가 텍스트와의 상호작용을 통해 그들 스스로 텍스트의 의미를 생성해 낼 수 있도록 해야 함을 의미한다. 따라서 고정된 또는 정해진 의미 구성에서 자유로워져야 할 것이다.

텍스트 구성은 내용과 형식 그 자체로 의미를 가지는 대상이기보다는 텍스트 생산의 기저를 이루는 필자의 관점과 이를 읽어 내는 독자의 관점과 관련된 복합적이고 다층적인 성격을 지닌 결과물이라고 할 수 있다. 텍스트 구성은 사회·문화적 특성 즉 다문화 문식성을 고려하여 수행될 필요가 있다. 박영목(2008 : 63)은 텍스트 구성에서 사회·문화적 특성을 강조하면서, 구성된 텍스트 학습이 체계적이고 가치 있게 이루어지기 위해서는 텍스트의 특성 및 질, 장르에 대한 치밀한 연구가 이루어져야 함을 지적했다. 이러한 관점에서 텍스트 구성은 내용과 형식, 필자와 독자의 관점에 대한 치밀한 연구가 이루어져야 한다. 이러한 연구의 근거는 교재의 내용과 형식에 관여하는 필자와 독자의 관점이 다문화 문식성 교육에 적합해야 함을 전제한다.<sup>3)</sup>

요컨대, 텍스트는 일방적으로 생산되고 수용되는 결과물이 아니다. 사회·문화적 공동체 안에서 필자와 독자가 텍스트 내용과 형식을 매개로 상호작용 하는 가운데 의미가 구성되는 과정으로서의 결과물이다. 따라서 내용과 형식으로서의 텍스트와 이를 생산하고 해석하는 주체로서의 필자 및 독자 요인과 이들 간의 상호작용 관계는 다음 <그림 1>과 같이 도식화할 수 있겠다. 관점은, 텍스트 생산과 해석의 입각점을 만들어 준다는 점에서 또 하나의 텍스트 구성 요인으로 포함시켰다. 이 때, 인식의 토대로서의 관점은, 텍스트, 필자, 독자 요인 모두와 관련된다는 점에서 그림의 밑동에 위치시켰다. 그러나 그 영향 관계가 항상 가시적으로 드러나는

3) 최영환(2005)에 의하면 단순히 언어 자료의 내용이나 필자, 출전을 설명하는 일차적인 차원에서 벗어나 다른 제재를 선정할 때 참고가 될 중요한 기준이나 절차, 다른 제재로 대치할 때 주의해야 할 점 등을 다루어야 한다고 하면서 국어교재에서 다루어지는 텍스트의 선정 근거가 충분한 설명이 없음을 지적하고 있다. 본고는 이러한 문제의식을 같이 한다.

것은 아니라는 점에서 각각에 대한 관계를 점선으로 표시하였다.



<그림 1> 텍스트 구성 요인 및 상호작용 관계

본고는, <그림 1>에서 제시한 텍스트 구성에 관여하는 요인을 밝힘에 있어 지나치게 기능주의 언어관에 몰입함으로 인해 발생한, 텍스트의 진정성 즉 텍스트 상황의 진정성과 텍스트 내용의 진정성의 취약함을 어떻게 텍스트로 극복할 수 있는지의 가능성을 제안하고자 한다. 이러한 논의는 다문화 문식성을 상위 개념 차원에서 포괄하는 다문화 교육내용 안에서 다루어져야 할 것이다.<sup>4)</sup>

### III. 다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트 구성 방안

본장에서는 다문화 문식성 제고를 위한 텍스트 구성 방안의 문제를

4) 다문화 교육에 대한 국가 정책 모델에 대해 Castles & Miller(2003)는 차별적 배제모델, 동화 모델, 다문화 모델로 구분하여 제시한 바 있다. 다문화주의는 이민자들이 다양성을 포기하지 않고 모든 영역에서 동등한 권리를 가져야 함을 표방한다. 실제로 이러한 모델을 정확하게 실현하는 나라는 찾기 어렵지만 우리 사회에 맞는 정책 모델을 찾아 수정·보완이 이루어진다면 보다 효과적인 교육내용 정립이 이루어질 것이다(조혜영 외 2007 : 249~252).

구체적으로 살펴본다. 텍스트 구성 요소 간의 상호교섭을 통한 의미 구성 과정에 주목하여, 텍스트 구성의 근간을 이루는 관점의 문제를 살피고, 다문화성의 수용이라는 측면에서 텍스트의 내용과 형식, 이를 매개로 만나게 되는 필자와 독자의 문제를 논의할 것이다.

### 1. 관점 : 에믹적 관점과 에틱적 관점의 통합

하나의 사물을 카메라에 담을 때, 카메라의 위치에 따라 동일한 사물의 모습이 달리 보이게 되는 것처럼, ‘관점’에 따라 텍스트의 생성 결과와 이에 대한 독자의 해석이 달라지게 된다. 이러한 점에서 ‘관점’<sup>5)</sup>은 텍스트 구성의 주요 요인이라고 할 수 있다.

관점은, Pike(1967)의 설명 방식에 따라 두 가지 접근 방식으로 이해될 수 있다(조용환 1999 : 35). 해당 문화 밖의 외부자적 관점을 취하는 에티적 접근과, 해당 문화 내의 내부자적 관점을 취하는 에믹적 접근 방식이 그것이다. Pike의 설명 방식에 따르자면, ‘에믹’은 보통 사람들이 일상적으로 사용하고 범주화하는 음운 현상을 그 세계 내부에서 주목하는 방식을 가리킨다. 이와 달리, ‘에티’은 언어학자들이 학문적인 표준과 도구에 의해서 음성 현상을 외부에서 관찰하고 범주화하는 방식을 뜻한다. 이와 같은 ‘에믹’과 ‘에티’의 구분법은 ‘언어’ 연구뿐만 아니라 인간 행동의 구조를 연구하는 모든 학문에 적용 가능하고 또 이러한 적용이 유용한 것으로 설

5) 흔히, 관점은 다음과 같이 ‘인식, 믿음, 가치, 태도’와 같은 하위 개념이 조합된 것으로 설명된다(Moran 2001 : 77). 각 하위 개념이 분리시키기 어려운 관계로 혼합되어 있고 중복되어 있기는 하지만, 관점의 개념을 구체화할 수 있다는 점에서 유용한 설명 방법이다.

인식	우리가 인지하는 것, 우리가 무시하는 것, 우리가 주목하는 혹은 경시하는 것
믿음	우리가 진실하다고 혹은 진실하지 않다고 생각하는 것
가치	우리가 옳다고/그르다고, 선/악, 바람직하다고/바람직하지 않다고, 적절하다고/적절하지 않다고, 정상적인/비정상적인, 적합한/비적합한 것이라고 생각하는 것
태도	느낌이나 감정을 담당하고 있는 정신적 그리고 감성적 기질—우리의 정신 구조, 시각

명되고 있다.<sup>6)</sup> 현상, 또는 대상으로서의 실재에 대한 관찰이 내부자뿐만 아니라 외부자의 관점을 통해서 좀더 실제적이고, 객관화될 수 있기 때문이다.

개별 문화를 그 문화 성원들 스스로가 지각하고 경험하는 대로 이해하려는 내부자적 접근 방식으로서의 에믹(emic)은, 자문화 기술 시에 필연적이고도 당연하게 요구되는 기술 관점이다. 그러나 개별 문화에 대한 에믹 기술은 그 자체로서 끝나서는 안 될 것이다. 비교문화적 접근 관점을 취할 수 있는 에티적 기술 관점이 통합적으로 적용되어야 한다. 먼저, 손에 잡히거나 가시적으로 드러나는 ‘산물’로서의 문화 실체도 타자의 시각을 통해서 객관화될 필요성이 있다. 하지만 생활 방식의 일부로서 행하는 행동 차원의 문화 ‘실행’은 특히나 암묵적이어서 잘 드러나지 않기 때문에 해당 문화 공동체 내부자 자신도 인식하지 못하는 측면이 많다<sup>7)</sup>. 따라서 외부자적 관점을 취하는 에티적 접근 방식을 통해서 그 실제적 본질이 보다 온전히 규명될 수 있을 것이다.

다문화 문식성을 높이기 위한 텍스트 구성 시에도, 이 같은 에믹적 관점과 에티적 관점의 절충적인 접근은 절대적으로 요구된다. 이를 위해서는, 먼저 문화 신물 및 문화 실행에 관한 텍스트 내용이 해당 문화의 내부자적 관점에서 편향적으로 선택, 기술되지 않도록 해야 할 것이다. 해당 문화 밖의 외부자적 관점에서도 텍스트 내용을 조망하고 기술할 수 있는

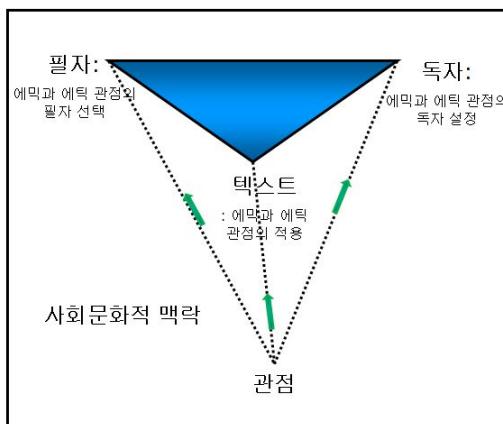
6) 문화인류학 연구에서, ‘에믹’은 문화기술적 연구에 임하는 인류학자(ethnographer)가 한 문화를 현지인의 토속적 개념과 논리 속에서 이해하고자 하는 접근법을, ‘에티’은 비교 문화적 연구에 관심을 가진 인류학자(ethnologist)가 학술적인 맥락에서 외부적 기준, 용어, 도구 등을 활용하여 문화를 연구하는 접근법을 뜻한다(조용환 1999 : 35)

7) Tomalinrhk Stempleski(1993)은, Brooks(1975)에서 제시하고 있는 두 가지 의미의 ‘문화’ 분류에 따라, 역사, 지리, 제도, 문학, 예술을 가리키는 ‘대문화(big C)’와 언어 및 문화행동을 통해 형성되는 신념, 인지체계를 ‘소문화(little c)’라는 이분법적 개념을 제시하고 있다. 그는, ‘성취문화(achievement culture)’인 big C가 직접적인 경험 없이도 쉽게 학습될 수 있는 데 비해, 후자인 ‘행동문화(behavior culture)’가 가시적으로 드러나지 않아 주변적, 지엽적 내용으로 여겨지고 있다는 문제점을 지적하고 있다. ‘성취문화’에 대한 이해만으로는 해당 문화를 옳게 이해할 수 없다는 점에서 ‘행동’ 차원의 문화 실행에 대한 교육 내용 마련을 위한 노력이 요구된다(한재영 외 2006 : 507 ; 민현식 2002 : 432).

통합적 관점이 필요하다.

이를 가능하게 하려면, 문화 구성원의 내부자적 관점을 지닌 필자뿐만 아니라 외부자적 관점을 지닌 필자도 선택되어야 한다. 본질적으로 문화는 다면적이고 다중적 구조를 지니고 있다. 따라서 일방적으로 문화 구성원 내부자의 시각만을 담아내고 있는 텍스트만으로는 해당 문화의 내적 구조와 작용 양태를 온전히 밝혀내기가 어렵다. 필자의 시각에 따라 텍스트의 구체적인 주제, 소재 등과 이를 내용 요소의 실체화 방식이 달라진다는 점에서, 에믹과 에티 관점 간의 작용 및 반작용 양태가 반영될 수 있어야 할 것이다. 또한, 필자가 누구를 독자로 의식하느냐에 따라 텍스트의 구성 내용과 형식이 달라진다는 점에서, 텍스트의 독자층 역시, 에티과 에믹적 관점을 지닌 구성원으로 확대되어야 할 필요성이 있다. 다문화 내용의 수용을 위해서는 다양한 관점의 구성원을 독자층으로 의도하고 있는 텍스트의 구현이 무엇보다 중요한 과제가 된다.

이상에서 논의한 에믹과 에티 관점의 통합적 적용 양상을 앞서 제시한 <그림 2>에 적용해 보면 다음과 같다.



<그림 2> 에믹과 에티 관점의 통합적 적용 양상

요컨대, 다양한 사회 문화적 담론을 이해할 수 있는 다문화주의의 교육적 실천방안의 하나로서 다문화 문식성을 제고하기 위해서는, 에믹과

에텍의 절충적인 접근 방식에 따라 텍스트의 구성 관점을 다변화시키는 것이 무엇보다 요구되는 과제라고 하겠다.

## 2. 내용과 형식

다문화주의 혹은 다문화 상황에 대한 이해 자체를 주제로 삼는 텍스트 구성은, 명시적인 방법으로 다문화주의에 적합한 내용을 소개하는 경우에 해당된다. 이와 달리, 실제적이거나 허구적 인물을 텍스트 내에 등장 시킴으로써 간접적인 방법으로 다문화주의의 이해를 도모하는 경우는, 암묵적인 방식으로 다문화주의 내용을 수용하고 소개하는 경우라고 하겠다. 전기문이나 자서전 등을 통해 문화 속의 유명한 인물이나 문화적 영웅의 삶을 보여주는 것은 개인의 문화 정체성뿐만 아니라 해당 문화의 정체성을 보여줄 수 있는 유용한 방식이 된다.

적합한 내용이 선정된 후에는 이러한 내용을 어떠한 형식으로 제시할 것인가의 문제가 대두된다. 그렇다고 내용 선정 후 형식이 결정되는 것은 아니다. 내용과 형식은 선후의 선택 문제가 아니라 상호 보완의 측면에서 결정되어야 할 집중의 문제라 할 수 있다.

### 가. 텍스트 내용 : <정체성>, <다양성>, <협력>

언어교육학계에서는 기존의 문화교육 내용을 다룸에 있어서 비주류, 소수, 비모국어 화자의 문화적 배경을 배제하고 그들의 자아 정체성을 무시하는 경향이 있었다는 비판을 받았다(박경자 외 2002). 그러나 점차 비주류와 주류, 소수와 다수, 비모국어 화자와 모국어 화자 간의 문화적 코드 교차가 필요하다는 인식이 확산되면서, 그들의 문화적 배경과 정체성을 중시하려는 노력이 계속되고 있다. 국어교육계에서도 최근 다문화 시대로 접어들에 따라 문화교육에 관심을 갖고, 특히 다문화주의의 교육 내용 마련에 부심하고 있다.

그간, 다문화 교육 내용으로 제시되어 온 주제들을 살펴보면 다음과 같이 요약·정리할 수 있다(김영옥, 2002 : 10). ‘민족 또는 문화 간 차이점과 유사성’, ‘편견’, ‘협력’ 등에 관한 것들이 다문화 시대의 주요 주제로 거론되고 있음을 확인할 수 있다.

&lt;표 1&gt; 다문화 교육 내용

Klein & Chen(2001)	다문화, 주류, 소문화, 인종, 민족성, 성, 사회 경제적 지위, 종교, 연령, 언어, 지리적 지역, 무능력, 고정관념
Banks & Banks(2001)	성, 인종, 민족성, 언어, 사회적 계층, 종교, 예외성
Melendez & Flectcher(2000)	국적, 종족/인종성, 종교, 사회계층, 종교, 예외성, 언어, 성, 연령
교육부(1999)	문화, 다양성, 평등성, 협력
채정란(1999)	문화, 협력, 편견, 정체성 형성, 평등성, 다양성
Tiedt & Tiedt(1998)	문화, 사회적 지위, 인종, 정체성, 종족, 집단의 이름
양옥승(1997)	정체성, 다양성, 문제 해결력
Robles & Ostertag(1997)	문화, 인종과 민족, 편견과 불평등, 협력
조연순(1996)	지식, 기술, 태도
Hall & Rhomberg(1995)	능력, 나이, 외모, 믿음, 계층, 문화, 가족구성, 성, 인종, 성적관심
Banks(1994)	인과관계, 수정, 충돌, 힘, 협동, 사회적 조절, 문화적 변화, 전통, 다양성, 가치, 상호의존
Derman-Sparks & A.B.C. Task Force(1989)	문화, 인종과 민족, 편견과 불평등, 협력

Radencich(2000)에서는, 문학 장르에서 이기는 하지만 다문화적 문학이 흔히, 주류와 비주류의 문화적 코드를 교차하기 위한 수단으로서 필요하다고 보고, 다문화적 문학의 주제를 다음과 같이 예시하고 있다(박영민 외 2006 : 75~767)는 점에서 참고가 된다.

- 인물이 사회적 기대를 초월하는 것
- 이중 문화를 기반으로 한 인물이 자기 정체성을 자각하는 것
- 다른 문화의 인물들과 상호작용하는 것
- 문화 간 비교를 통해 차이를 이해하게 만드는 것
- 다른 문화에 적대적인 사람이 다문화적 이해와 관용을 베푸는 것

위 주제는 문학 장르에 한정해서 예시한 것이라고 하더라도, 앞서 제시한 일반적인 다문화 교육 내용의 주제와 일맥상통하는 면이 많다. ‘정체성의 자각’, ‘상호작용’, ‘차이점에 대한 이해’, ‘다문화에 대한 관용’이라는 주제가 공통적으로 예시되고 있다. 이러한 경향은, ‘스스로의 정체성을 자각하고 문화 간 유사점 및 차이점을 파악하여 문화 간 협력을 도모’하는 것이, 오늘날의 다문화 시대에 요구되는 삶의 모습이기 때문인 것으로 이해된다. 이에 본고도, 읽기 텍스트에서 다뤄야 할 다문화 내용의 주제를, 크게 ‘정체성’, ‘다양성’, ‘협력’이라는 세 가지 범주로 압축하여 제시하고자 한다.

먼저, 다문화 시대를 살아가는 개인, 더 나아가서는 사회 공동체의 정체성 형성과 확립의 문제를 다루는 주제가 요구된다. 여기에서 정체성은, 언어적, 문화적, 사회적, 종교적, 인종적, 성별 등의 측면에서 논의될 수 있을 것이다. 또한, 선입견, 편견 또는 고정관념을 비판적으로 인식하고, 문화 간 차이점과 다문화간 유사점<sup>8)</sup>을 인식할 수 있는 ‘다양성’과 다양한 문화 간 ‘협력’의 필요성을 논하는 텍스트도 주요한 내용 범주에 속한다. 이를 요약적으로 제시하면 다음과 같다.

&lt;표 2&gt; 다문화 주제

다문화 주제	범주 설명
정체성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 정체성의 형성, 확립</li> <li>• 언어적, 문화적, 사회적, 종교적, 인종적, 성역할 및 그 밖의 정체성 확립</li> </ul>
다양성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 선입견, 편견, 고정관념을 비판적으로 인식</li> <li>• 문화 간 차이점 이해</li> <li>• 다문화간 유사점 이해</li> </ul>
협력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 문화 간 협력 도모</li> </ul>

다문화교육 내용이 반영된 텍스트를 현 초등학교 읽기 교과서에서 찾

8) 문화의 다양성이라 하면 문화 간 유사점을 배제하고 문화 간 차이점에 초점을 두어 범주화하기 쉽다. 그러나 진정한 문화의 다양성은 다문화 간의 유사점을 포함해야 한다.

기는 힘들다. 다만 몇몇의 텍스트가 국제 사회의 이해 측면에서 다뤄지고 있다. 예컨대, 2학년 1학기 둘째마당의 ‘여러 나라의 우표’를 설명하는 텍스트는 다른 나라 문화 이해를 위한 텍스트의 예로 볼 수 있다. 그러나 이러한 텍스트의 교수-학습 활동은 사실적 정보를 기술하는 텍스트 구조 학습 차원에서 제시되고 있어, 다문화 교육 내용을 반영하고 있다고 보기는 어려우며 이를 통한 다문화 문식성 능력을 제고하는 데도 한계를 지닌다.<sup>9)</sup> 이는, 현재의 초등학교 읽기 텍스트의 내용 설정이 지나치게 기능 중심에 치우쳐 있고, 다문화 문식성에 대한 고려가 반영되지 않고 있다는 점과 관련될 것이다. 7차 교육과정에서 제시하고 있는 읽기 텍스트 내용에 관한 다음의 1학년, 2학년 전문을 통해서 이러한 경향을 확인할 수 있다.

[1-읽-(1)] 읽기가 인간의 삶에서 필요함을 안다.

[1-읽-(2)] 글자의 짜임을 알고, 글자를 읽는다.

[1-읽-(3)] 문장 부호의 쓰임에 유의하며 글을 읽는다.

[1-읽-(4)] 글을 정확하게 소리내어 읽는다.

[1-읽-(5)] 대강의 내용을 파악하며 읽는다.

[1-읽-(6)] 책을 즐겨 읽는 습관을 지닌다.

[2-읽-(1)] 읽기에는 여러 가지 목적이 있음을 안다.

[2-읽-(2)] 낱말, 구절 문장을 정확한 발음으로 읽는다.

[2-읽-(3)] 가리키는 말의 내용을 파악하며 글을 읽는다.

[2-읽-(4)] 장면을 떠올리며 소리내어 읽는다.

[2-읽-(5)] 바른 자세로 책을 읽는 태도를 지닌다.

위와 같은 내용 제시는 학습자가 읽기 텍스트로 도달해야 할 언어 기능에 대한 명확한 목표를 명시한다는 장점을 지닌다. 그러나 텍스트 내용 선정 시 중요한 기준이 되는 주제 선택에 관한 언급이 없다는 점에서 한계가 있다.

9) 또한 대부분 우리나라 전통 문화를 우리의 관점에서 소개하는 ‘추석, 단오, 설’(2학년 2학기)이나 전통 놀이 ‘고누’(3학년 2학기)에 대한 텍스트는 3.1.에서 제안한 에미과 에티적 관점의 통합이 요구되는 텍스트라 할 수 있다.

초등학교 교육과정과 달리, 유치원 교육과정은 비교적 일찍 다문화 교육 내용의 일부를 수용하고자 했다는 점에서 주목할 만하다. 5차에 이미 교육과정 편성·운영 지침에 다문화에 대한 내용이 언급되었고, 2007년 개정안에도 교육과정 전반에서 다문화 요소가 고려되고 있다.<sup>10)</sup>

그러나 현행 중등 국어과 교육과정에서는, 다문화적 내용 이해를 도모할 수 있는 주제 설정에 관한 목표나 내용은 찾아보기 힘들다. 다만, 최근의 개정 교육과정<sup>11)</sup>에서 '개방적이고 다문화적 지식을 포함하고, 정보화 사회에 필요한 가치관을 형성하고 비판적, 창의적 문자 언어 능력을 신장시키는 데 기여할 수 있는 내용을 선정한다.'라고 제시하고 있는 것과 같이, 다문화 요소를 반영하려는 일단의 노력이 있음을 확인할 수 있다<sup>12)</sup>. 이 같은 다문화 요소의 도입은 고무적인 일이기는 하나, 학습자의 다문화 문식성 제고를 목표로 하는 데에는 여전히 미진한 부분이 많다. 우리 문화에 대한 이해뿐만 아니라 다른 문화에 대한 관심과 이해를 통한 문화 간 협력의 문제를 숙고할 수 있는 다문화 내용의 텍스트 주제가 다뤄져야 할 것이다. 유치원에서 초등학교, 중학교로 이어지는 다문화 내용이 연계성과 일관성을 유지하면서 구성되어야 한다는 점에서 관점의 통일된 합일점도 찾아야 할 것으로 본다.

10) 2007년 개정안에는 다음과 같이 '사회생활'에 다문화적 요소를 명시하고 있다.

영 역	내 용	하위 내용
사회 생활	사회 현상에 관심 가지기	주변지역에 관심 가지기 경제생활에 관심 가지기 우리나라와 우리 전통문화에 관심 가지기 다양한 문화에 관심 가지기

- 11) 교육인적자원부(2007), 『2007년 개정 교육과정(교육인적자원부 고시 제2007-79호)에 따른 중학교 국어 교과서 집필기준』.  
 12) 개정 중등 국어과 교육과정에 반영된 다문화교육의 내용요소는 다음과 같다.

학년	영역	성취기준	내용요소
7	읽기	시대적·사회적 배경, 문화적 전통 등을 고려하여 글의 의미를 해석한다.	글에 나타난 시대적·사회적 배경 파악하기 글의 사회·문화적 의미 해석하기

### 나. 텍스트 형식 : 장르

‘장르’는 오랜 역사를 지닌 용어로서, 다양한 분야에서 이론화되었기 때문에 그 개념을 정의하기가 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고, Knapp & Watkins(2005)에 의하면, 언어와 텍스트가 구조와 체계를 통해 운용되는 집합이라고 보는 관점에서 장르의 개념을 설명하거나, 단순히 텍스트 유형의 분류 틀을 제공하는 차원을 넘어서서 장르의 개념을 설명하려는 경향으로 나누어볼 수 있다. 후자는 전자의 한계점을 극복하기 위한 대안 모델의 성격을 지니고 있다. 장르보다 상위 수준에 텍스트가 사회적으로 경합되는 충위로서 ‘이데올로기’를 설정(Martin, 1986 : 227)<sup>13)</sup>하는 것이 그 한 예라고 한다. Knapp & Watkins에 따르면, ‘사회적 과정으로서의 장르 모델’을 제안하는 경우(Fowler & Kress 1979 ; Kress 1982, 1985)에는, ‘장르’를 텍스트의 유형이 아니라 ‘텍스트의 형태’라 지칭한다. 장르라는 것이, 사회적 목적에 의해 ‘결정’되는 것이 아니라 역동적인 사회적 과정에서 ‘형성’된다고 보고 있기 때문이다.

본고도 이미, 텍스트를 단순히 분류적인 작용 영역으로 간주하지 않고, 사회·문화 공동체의 역동성을 강조하면서 그 자체를 변화 가능한 것으로 인식해야 한다고 주장한 바 있다. 텍스트 유형을 분류하는 구조체계보다, 텍스트를 생성하는 과정에 주목했기 때문이다. 따라서 본고에서 장르의 개념은, Knapp & Watkins(2005)와 같이, ‘체계의 일부이자 특정한 방식으로 구조화된 것’을 가리키기는 하지만, ‘사회·문화적 상호작용 안에서 생성되는 것’을 의미하는 데 보다 초점이 놓인다. 텍스트의 결과물로서가 아니라 텍스트의 생성 과정으로서의 장르 개념을 중시하는 것이다. 이러한 개념의 장르는, 텍스트의 내용물을 외형적으로 구현해 내는 수단이 된다는 점에서 텍스트를 구성하는 주요 요인의 하나라고 할 수 있다.

그렇다면, 다문화 문식성 제고를 위해서 텍스트 형식 차원에서 요구되는 요건은 무엇인가? 무엇보다, 진정성 있는 장르의 다양화가 실현되어야

13) ‘이데올로기(ideology) → 장르(genre) → 사용역(register) → 언어(language)’와 같은 구조로 설명하고 있다.

할 것으로 본다. ‘진정성(authenticity)<sup>14)</sup>’은 언어교수 시, 언어자료가 얼마나 현실 생활에 사용되는 실제자료와 유사한가 하는 정도를 나타내는 용어로서 1980년대 이후, 그 필요성과 중요성이 끊임없이 주장되어 왔다. 의식적 이거나 무의식적인 텍스트의 수정에 따른 진정성의 결여가 실제와 괴리가 있거나 왜곡된 텍스트 생성 결과를 초래할 수 있다는 비판에서 비롯된 것이다. 그럼에도 불구하고, ‘진정성’이라는 용어의 정의, 범위와 수준, 유형 등에 관해서는 일치점을 찾기가 어려운 것이 사실이다. ‘텍스트의 원천과 목적’을 강조하는 정의가 있는가 하면, ‘텍스트 상황’의 진정성을 강조하는 경우도 있다. 또는 ‘언어의 자질과 적절성’에 초점을 두고 진정성의 개념을 논하는 경우도 있다(박경자 외 2002 : 148~149). 그런데 다른 한편에서는, 오히려 편집되지 않은, 진정성 있는 텍스트 자료가 비교교육적이라는 측면에서 문제를 야기할 수 있다는 주장이 제기되기도 한다. 수정되지 않은 실제적 자료가 어휘, 구조, 기능, 내용, 상황, 길이 등의 측면에서 볼 때 매우 임의적이고, 실제 교실 수업 중에 오히려 비효과적으로 사용될 소지가 크다는 것이다(박경자 외 2002 : 147).

그러나 텍스트를 일방적으로 주입하는 것이 읽기 교육의 목표가 아니고, 독자의 주체적인 텍스트 생성 과정과 경험 그 자체가 중요한 것이라고 한다면, ‘내용’ 차원에서뿐만 아니라 텍스트 ‘형식’ 차원에서도 진정성의 요건을 갖추는 것이 필요하다. 교재 편찬자의 의도적인 수정이나 가감 없이, 필자가 의도한 본래의 텍스트 형식과 맥락 그대로를 독자가 접함으로써 필자와 독자 간의 상호작용이 진정으로 이루어질 수 있기 때문이다.

또한, 장르마다 각기 다른 강도의 전달력이 있다는 점에서, 장르의 다양화 방안도 모색되어야 할 것이다. 최근의 국어교육과정 개정 시에, ‘다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용하고 생산한다’는 목표를 설정하고, 학년별로 ‘글의 수준과 범위’를 제시<sup>15)</sup>하고 있는 것은, 담화 장르의 중요성을 인식하고, 이의 다양화를 꾀하려는 시도의 하나로 해석된다. 그러나 다음 <표 3>에서 보여주는 바와 같이 현행 초등학교

14) ‘authenticity’는 ‘실제성’ 혹은 ‘진정성’으로 번역되곤 한다.

15) 그 중, 초등학교 5, 6학년의 경우를 예시하면 다음과 같다.

읽기 교과서에 실린 텍스트의 장르는 이야기를 외의 몇몇 장르에 한정되어 있는 것이 사실이다.

<표 3> 초등학교 읽기 교과서 장르 분석

학년	장르
1·2학년	설명하는 글, 시, 이야기글(우화), 일기, 이야기글(동화), 편지글, 연극대본, 대화, 주장하는 글, 이야기글(전래동화), 생활문
3·4학년	이야기글(전래동화), 이야기글, 시, 연극대본, 광고문, 대화문, 만화, 설명하는 글, 전기문, 편지글, 주장하는 글, 기사문, 독후감, 조사한 글 발표글
5·6학년	시, 이야기(소설), 설명하는 글, 이야기글, 주장하는 글, 그림 이야기, 이야기(추리소설), 극본

위와 같은 한정적 텍스트 유형은, 예컨대, ‘역사 소설(historical fiction)’, ‘소설 전기문(fictionalized biography)’, ‘문학 일기(literary diary)’, ‘정보 기사(informational article)’, ‘전기문(biography)’, ‘내러티브 논픽션(narrative nonfiction)’, ‘그림 역사(picture history)’, ‘사진 역사(photo history)’, ‘그림 에세이(picture essay)’, ‘자서전(autobiography)’, ‘픽션’, ‘드라마’, ‘소설(novel)’, ‘잡지 기사(magazine article)’ 등과 같이 보다 다양화할 필요가 있다. 이 같은 다양화는 읽기 텍스트 형식의 진정성뿐만 아니라 내용의 진정성도 확보할 수 있게 한다는 점에서 중요하다. 예컨대, ‘정보 기사’, ‘사진 역사’, ‘잡지 기사’ 등의 다양하고 진정성 있는 장르의 선택을 통해서 텍스트 내용의 실제성을 담보할 수 있을 것이다. 따라서 다문화 문식성 제고를 위해서는 다양하고 진정성 있는 텍스트 장르를 개발하고 선정하는 작업이 요구된다.

학년	글의 수준과 범위
5학년	<ul style="list-style-type: none"> <li>사건의 전개 과정과 인과 관계가 분명하게 드러나는 서사문, 역사서</li> <li>신문, 텔레비전, 라디오, 인터넷 등에 나오는 광고</li> <li>책에 대한 정보와 평가가 담긴 글</li> <li>가치관, 신념, 삶의 모습이 잘 드러난 전기문</li> </ul>
6학년	<ul style="list-style-type: none"> <li>관점이나 의도가 명확하게 드러나는 글</li> <li>분명한 주장과 타당한 근거를 바탕으로 다른 사람을 설득하는 글</li> <li>호소력 있는 표현을 활용하여 공동 참여를 요구하는 글</li> <li>웃음을 유발하는 글</li> </ul>

### 3. 필자와 독자

다문화적 텍스트와 관련하여 또 하나 고려해야 할 것은 ‘필자’이다. 필자는 텍스트의 형식과 내용을 결정할 뿐만 아니라 그 표현 관점을 정립하는 주체이기 때문이다. 다문화주의의 교육적 실천이라는 측면에서 볼 때, 텍스트는 다양한 문화 원천을 다양한 필자의 관점에서 조망하여 보여 줄 필요성이 있다.

정상준(1995 : 87)에 의하면, 미국의 문학 교육에서는 다문화적인 문학 교육의 첫 번째 단계로, 텍스트의 탈정전화를 주장하였다. 문학의 정전이 불변하는 것이 아니라는 인식에 근거하여, 과거에 제외되었던 텍스트를 발견하여 널리 통용시키고 교재로 채택하여 가르치자는 것이다. 이 때 새로운 텍스트라는 것은 텍스트의 내용이나 주제 혹은 소재 차원에서만 이야기되는 것이 아니라고 한다. 여성, 흑인, 치카노, 아메리카 인디언과 같이 과거에 소외되었던 집단의 작가들이 쓴 작품을 새롭게 발굴하여 교재에 포함시키자는 것이다. 그는, 아메리카 인디언 작가들의 작품을 통해, 미국 토착민의 삶과 역사를 미화하는 대신, 인디언 문화의 특징을 개인주의적이고 착취적인 지배 백인 문화의 가치체계에 대한 도전으로 이해할 수 있게 된다고 하였다. 다양한 문화 배경을 가진 필자의 텍스트를 접함으로써 고정불변의 텍스트 정전 개념을 탈피하고, 문화와 역사의 본질에 좀더 가까이 다가갈 수 있을 것으로 보고 있는 것이다.

최숙기(2007a : 76)에서도 다문화적 텍스트의 양상이, 텍스트를 생산하는 필자에 따라 나뉠 수 있다고 보고, 국내 작가와 해외 작가로 나누어 접근하고 있다. 해외 작가의 경우, 이주민 작가<sup>16)</sup> 혹은 해외의 각 국가에서 활동하는 작가 등으로 구분하고 있다. 박영민 외(2006 : 76)에 의하면, 국내 다문화문학의 유형은 국내작가에 의해 창작된 외국인 근로자의 삶을 소재

16) 그는, 이주자 문학의 용어에 대한 정의는 아직 확실하지 않으나, 소수자 문학, 이주노동자문학, 외국인문학, 망명문학, 이주문학, 이주자 문학, 상호문화적인 문학 등으로 사용되고 있다고 설명하고 있다. 이 때, 소수집단은 대체로 정치적, 인종적, 사회·문화적 소수 집단으로 나뉜다고 언급하고 있다.

로 한 ‘인권동화’, 아시아 이주민들의 시가 대부분이다. 그런데 이러한 작품의 수조차 한정되어 있어, 전반적으로 다문화 문학의 기반이 취약하다는 문제점을 드러내고 있다고 한다.<sup>17)</sup>

이러한 문제점은, 초등학교 읽기 교재 텍스트의 필자와 그들이 생산하는 텍스트 유형을 통해서도 확인된다. 다음의 <표 4>에서 보는 바와 같이, 국내 작가에 의해 생산된 텍스트가 대부분임을 알 수 있고, 해외 작가의 텍스트 경우, 재독 교포 작가의 텍스트<sup>18)</sup>를 포함한 모든 텍스트가 구미(歐美) 작가에 의해 생산된 것임을 확인할 수 있다. 외국인 근로자의 삶을 보여주는 텍스트는 괴재구 작가의 『늦달이 아저씨』(5학년 2학기) 한 편에 불과하다.

<표 4> 초등학교 읽기 교재에 실린 텍스트의 작가

학년	국내 작가	해외 작가
1·2학년	안선모 윤구병 배성호 이영호 유경환 김영자 홍진복 이경 조성자 최은섭 백영현 배우리 최기철 (최기철) <sup>19)</sup> 백미숙 신현득 이준연 엄기원 위기철 김희아 임덕연 (이준연) 홍은순 (23작품/21명)	
3·4학년	위기철 윤수천 윤순덕 정휘창 김병규 김일광 임덕연 김수정 조장희 황혜영 정임조 방정환 서정오 박성배 이원수 (박성배) 마해송 송재찬 김우영 (김우영) (박성배) 원유순 김자연 김향이 이가을 안도현 정채봉 손연자 박상재 (박성배) 이금이 유효진 (32작품/28명)	안데르센(덴마크), 셀 실버 스타인(미국) (2작품/2명)

17) 미국 초등학교 읽기 교재의 하나인 「Reading」(2003), Houghton Mifflin Company,(4th grade), 「Reading Fantastic Voyage」(2004), Pearson Education, Inc.,(5th grade), 「Reading」(2004), Pearson Education, Inc.,(6th grade)의 경우는, 다양한 문화적 배경의 ‘필자’뿐만 아니라 ‘삽화가’가 망라되어 있고, 이들에 대한 소개가 구체적으로 되어 있다. 일본계 미국인, 중국계 미국인, 한국계 미국인, 라틴계 미국인 등의 저자 및 삽화가 등이 소개되면서 그들의 작품이 읽기 자료로 제시되어 있다. 다인종 국가라는 미국의 특성을 고려했기 때문인지 다양한 인종의 작가와 삽화가들이 소개되어 있다는 점에서 참고할 만하다.

18) 이미륵(정규화 역)의 『옥계천에서(원제 : 암록강은 흐른다)』가 이에 해당한다.

19) 동일한 작가의 작품이 2회 이상 실리는 경우에는 팔호를 사용하여 구분하였다.

학년	국내 작가	해외 작가
5·6학년	이문열 박명희 (김향이)(*그림-김재홍) 김영자 (이금이) 김동인 (손연자) 이청준 조양희 (김우영) 김종상 최은섭 (방정환) 홍기 고성우 김은재 (박성배) 곽재구 (홍기) 이철환 김희숙 김옥길 (이금이) 이규희 문선이 오경임 최창남 (손연자) 이중현 박완서 이봉 김자은 박숙희 박재형 이순신 (이금이) 안선모 정란희 최영재 김구(* 장세현 편) 박상재 이동렬 이미애 박상규 (고성우) 이제하 (46작품/35명)	이미륵(재독 교포) 다니엘 디포(영국), 루이스 캐럴(영국), 세익스피어(영국), 댄 클리크(미국), 장 지오노(프랑스), 마우루 데 바스콘 셀루스(브라질), 에이빈트 윤손(스웨덴), 한스 마그누스 엔체스베르거(독일), 미카엘 앤데(독일) (10작품/10명)

다문화 사회적 맥락 안에서 요구하는 문식 능력의 제고를 위해서는, 그간에 제외되었거나 소외되었던 작가들의 텍스트를 새롭게 발굴하여 이를 교재로 활용하려는 부단한 노력이 필요하다. 구미 사회·문화에 편중된 해외 작가층의 저변을 확대하려는 노력도 요구된다. 이러한 노력을 통해서, 앞서 논의한 내부자 관점의 에미적 접근 방식과 외부자 관점의 에티적 접근 방식의 통합적 접근이 가능해질 수 있을 것이다.

또한, 텍스트 구성 시에 구성 요인의 하나인 ‘독자’의 중요성을 간과 할 수 없다. 주지하듯이, 독자는 주어진 텍스트를 단순히 받아들이기만 하는 수동적인 수용자가 아니다. 텍스트 읽기 행위의 주체로서 텍스트와의 상호작용을 통해 새로운 의미를 생산해 낸다는 점에서 텍스트 구성의 주요 요인이 된다.

교과서 자체가 ‘작품이 아닌 텍스트’로 규명되어야 함을 주장하고 있는 박순경(2001)에서도, 텍스트란 Barthes(1977)의 주장대로 완성된 산물 내지 소모품이기보다 저작 활동 그 자체로 이해되어야 한다고 역설한다. 교사들이 가르치는 것은 이전의 텍스트가 아닌 새로운 텍스트를 창출하기 위한 담론(discourse)의 과정이 되어야 한다. 교사의 역할이 학생들에게 ‘읽기’를 생성해 주는 데 있지 않고 그들 스스로 텍스트를 생성할 수 있도록 도와주는 데 있다고 보는 것과도 관련된다.

이처럼 읽기 행위에서 독자의 능동적이고 주체적인 역할을 중시한다면, 다문화 문식성 제고를 위한 텍스트 구성 시에도 독자 요인에 대한 고려는 매우 중요하다. 독자의 사회·문화적 배경이 다양해지고 그에 따라 그들의 문화적 요구도 다양해진 현실이 적극적으로 고려되어야 할 것이다. 달라진 우리 사회·문화의 현실을 고려하지 않고, 임의로 정해진 독자층을 대상으로 일방적인 문화 소통을 강요하기보다, 에믹과 에티 관점을 지닌 다변화된 독자 집단의 문화적 특성과 요구를 수용하여 텍스트를 구성해 가는 것이 바람직할 것이다.

#### IV. 결론

본고에서는 다문화 시대에 요구되는 다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트 구성 방안에 대해 논의하였다. 텍스트 구성 요소 간의 상호교섭을 통한 의미 구성 과정에 주목하여, 텍스트 구성의 근간을 이루는 관점의 문제를 살피고, 다문화성의 수용이라는 측면에서 텍스트의 내용과 형식, 이를 매개로 만나게 되는 필자와 독자의 문제를 다층적으로 살펴보고자 했다.

먼저, 텍스트 생성과 해석의 토대가 되는 ‘관점’은 해당 문화의 내부 자적 접근 방식으로서의 에믹과, 외부자적 접근 방식으로서의 에티의 통합적 접근 관점의 필요성을 논하였다. 아울러 텍스트 내용과 형식, 독자, 필자라는 텍스트 구성 요인이 에믹, 에티적 관점과 어떠한 영향 관계에 있는지에 주목하였다. 텍스트의 복합적이고 다층적인 구성 요인이 상호작용하면서 텍스트 구성 방안이 고안된다고 보았기 때문이다. 다문화성의 수용이라는 측면에서는 <정체성>, <다양성>, <협력>이라는 다문화 주제 설정의 필요성과, 텍스트 형식의 진정성 문제를 고찰하였다.

이상과 같이, 본고는 다문화 문식성과 읽기 텍스트 구성에 관한 이론적 기반을 토대로 다문화 시대에 필요한 다문화 문식성의 교육 문제를 논

의하였다. 그러나 즉각적인 교육 실행이 가능하도록 구체적인 텍스트 목록을 제안하는 데까지는 논의를 진행시키지 못했다. 학습자 수준별로 적절한 텍스트를 발굴하고 개별하는 작업이 필요할 것이다. 후속 연구를 통해서 이에 대한 논의가 구체화될 수 있기를 기대해 본다.\*

---

\* 본 논문은 2008. 10. 31. 투고되었으며, 2008. 11. 6. 심사가 시작되어 2008. 11. 24. 심사가 종료되었음.

## □ 참고문헌

- 금명자 외(2006), “한국의 다문화가정청소년실태”, 국가청소년위원회·한국청소년상담원 (편), *다문화가정청소년 사회 적응 실태 및 지원방안*, 17-72.
- 김대행(1995), *『국어교과학의 지평』*, 서울대출판부.
- 김영곤(2000), “외국의 (자)국어 교과서는 어떻게 선택되고 어떻게 사용되는가? (캐나다의 경우)”, *한국어문교육*, 제9권 1호, 27-33.
- 김영옥(2002), “유아 다문화 교육 프로그램 모델 개발 연구”, *중앙유아교육학회*, 제6권 2호, 5-38.
- 민현식(2003), “국어교육과 한국어교육에서의 문화교육”, *Foreign Languages Education*, 10(2), *한국외국어교육학회*.
- 박경자·장복명(2002), *『영어교재론』*, 박영사.
- 박순경(2001), “포스트모더니즘과 교과서 ; 텍스트 읽기의 새로운 관점”, *교과서연구* 제 37호, 59-63.
- 박영민, 최숙기(2006), “다문화 시대의 국어교과서 단원 개발을 위한 연구”, *청림어문 교육*, 제 34호, 67-84.
- 박윤경(2007), “지식 구성과 다문화 문식성 교육”, 구성주의와 독서, 2007년 한국독서 학회 제20회 학술발표대회.
- 박인기(2002), “문화적 문식성의 국어교육적 재개념화”, *국어교육학회*, 국어교육학연구 15호, 23-54.
- 박태호(2000), *『장르 중심 작문 교수 학습론』*, 박이정.
- 박현우(2006), “초등사회과 국제교육의 실태분석과 개선방안 탐색”, *한국교원대학교 석사학위논문*.
- 설동훈(2006), “한국의 다문화사회 실태, 국제이해교육포럼 다문화사회의 교육 : 현황과 대안” 자료집.
- 서 혁(2007), “열린문화공동체를 지향하는 다문화 시대의 한국어교육 지원 방안”. *다문화 가정 자녀를 위한 초등 국어교육*, 2007년 서울교육대학교 초등국어교육연구소 학술대회.
- 송민영(2001), “홀리스틱 교육과 교과서”, *교과서연구* 제37호, 64~69쪽.
- 안원석(2007), “다문화가정 자녀의 표현 실태 분석”, *한국교원대학교 석사학위논문*.
- 오성배(2005), “코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구”, *한국교육* 제32권, 3호, 61-83.
- 윤희원·이수미·이상일(2006), “다문화가정 지원 우수사례 연구” 보고서, *교육인적자원부·서울대학교 사범대학*.

- 이재기(2006), “맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰”, *청람어문교육* 34호, 99-128.
- 정상준(1995), “문화적 다양성과 다문화주의”, *외국문화* 43, 열음사, 79-95.
- 정현선(2005), “언어 · 텍스트 · 매체 · 문화' 범주와 '복합 문식성' 개념을 통한 미디어 교육의 국어교육적 수용에 관한 연구”, *한국초등국어교육학회*, 28호, 307-337.
- 조영달(2006), “다문화가정 교육 지원을 위한 자료 개발 연구”, *교육인적자원부*.
- 조용환(1999), “질적 기술, 분석, 해석”, *교육인류학연구*, 2권 2호, 27-63.
- 조혜연(2006), “초등학교 재량활동에서의 국제이해교육 프로그램 구성”, *서울교육대학 교 석사학위논문*.
- 조혜영 · 이창호 · 권순희 · 서덕희 · 이은하(2007), “다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사 · 학생의 수용성 연구” 보고서, *한국여성정책연구원 · 한국청소년정책연구원*.
- 최숙기(2007a), “다문화 시대의 국어교과서 구성방안 연구”, *한국교원대학교 석사학위논문*.
- 최숙기(2007b), “국어 교과서 다문화 제재 선정에 관한 연구”, *독서연구* 18, *한국독서학회*.
- 최영환(2005), “국어과 교재의 핵심 요소와 구성 방향”, *교과서연구*, 제 45호, 21-27.
- 최인자(2001), “문식성 교육의 사회, 문화적 접근”, *서울대학교 국어교육 연구소, 국어교육연구*, 8호, 191-220.
- 한국교육개발원(1997), 『제7차 국어과 교육과정 개발 연구』, *한국교육개발원 교육과정 개정연구위원회*.
- 한재영 외(2006), 『한국어 교수법』, *태학사*.
- Brinker, K.(1992). Linguistische Textanalyse, 이성만 역(2004), 『텍스트 언어학의 이해』, 역락.
- Jenny Cook-Gumperz Edt.(1986), *The Social Construction of literacy*, Cambridge University Press.
- Knapp, Peter · Watkins, Megan(2005), *Genre, Text, Grammar*, UNSW Press.
- Moran, Patrick R.(2001) *Teaching Culture : Perspectives in Practice*, Heinle & Heinle.

## 〈초록〉

### 다문화 문식성 제고를 위한 읽기 텍스트 구성 방안 연구

권순희 · 김호정 · 이수미

본고는 학습자의 다문화 문식성 향상을 위해 효과적인 읽기 텍스트 구성 방안을 마련하는데 목적이 있다.

다문화 사회로의 진입으로 인한 사회·문화적 변화와 학습자의 변화는 교육의 변화가 필연적임을 의미한다. 이러한 변화는 앞으로 국어교육이 어디에 근거를 두고 어디를 향해 나아가야 할 것인지를 지표가 분명해야 함을 요한다. 본고에서는 그 지표를 찾아가는 방법 중에 하나로 다문화 문식성에 기반한 읽기 텍스트 구성 방안에 초점을 맞추어 논의를 진행했다. 무엇보다 변화하는 사회가 요구하는 학습자의 다문화 문식성을 향상시키기 위해서는 텍스트 구성이 읽기 교육에서 중요한 가치를 지니기 때문이다.

텍스트 구성은 필자와 독자 텍스트 간의 끊임없는 의사소통이라는 점에서 텍스트의 내용과 형식, 독자, 필자가 사회·문화적 맥락에서 기인한 관점과 어떤 영향 관계에 있는지를 주목했다. 결국 이러한 복합적이고 다층적인 구성 요인이 상호작용하면서 텍스트 구성 방안이 고안 되어야 함을 지적했다.

텍스트 구성은 텍스트의 내용과 형식의 측면을 시간과 공간에 열려 있는 의미 구성의 개방성과 진정성에 주목하여 살펴보았다. 특히, 텍스트 주제로 제안한 정체성, 다양성, 협력은 텍스트 구성에 관여하는 필자와 독자, 관점과 밀접한 관련성을 맺음을 지적했는데, 이는 필자와 독자, 관점 모두가 에미과 에티의 접근 방법으로 텍스트 내용과 형식에 영향을 줄 수 있기 때문이다.

이러한 논의를 바탕으로 앞으로 읽기 교육을 위한 효과적이고, 구체적인 텍스트 연구가 이루어지기를 바란다.

【핵심어】 다문화 문식성, 읽기 텍스트, 관점, 필자, 독자

<Abstract>

A Study on Reading Text Construction for Improving  
Multicultural Literacy

Kwon, Soon-hee · Kim, Ho-jung · Lee, Su-mi

This study focuses on preparing for the organization plan of effective reading text in order to elevate multicultural literacy of learners. It goes on concentrating on the organization plan of effective reading text. Most of all, the reason why the multicultural literacy of learners should be elevated is that the text configuration has considerable value in terms of a reading education. The text configuration—it is constant communication between writers and readers – pays attention to how it has something to do with the viewpoint in light of the thing originated in sociocultural connection among the text contents, forms, readers and writers. After all, the plan of a text construction has to be designed to interact with these complicated and multilayer construction factors. The text configuration is examined in taking notice of the openness and actuality of a meaning structure where the text motif, subject matter, object and form are related. Especially, the identification, variety and cooperation which are proposed as text motifs are closely concerned with writers, readers and viewpoints that are engaged in text structure. And that's why all of the writers, readers and viewpoints can affect text contents and forms in an access way of *emic* and *etic*. It is desirable for an effective and concrete text research to enhance reading education on the basis of these discussion context.

【Key words】 multicultural literacy, reading text, viewpoint, writer, reader