

‘남북한 공통국어’ 교육 내용 선정의 쟁점과 과제 — 중등 문학교육을 중심으로

이상일 가톨릭관동대학교 국어교육과 조교수

* 이 논문은 제70회 국어교육학회 학술발표대회(2019. 12. 7.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 머리말
- II. '남북한 공통국어'의 특성과 문학교육의 방향
- III. '남북한 공통국어' 문학교육 내용 선정의 쟁점과 과제
- IV. 맺음말

I. 머리말

‘남북통일’의 사전적 의미는 “남한과 북한으로 갈려 있는 우리 국토와 우리 겨레가 하나로 되는 일”이다. 우리 국토와 겨레가 ‘하나’로 된다는 것은 본래 하나의 국가이던 민족공동체가 분단 이전의 상태로 되돌아간다는 의미이기도 하다. 그런데 통일이 되면 정말 분단 이전의 상황으로 돌아갈 수 있을까? 설령 그러한 일이 가능하다고 할지라도 국어교육 분야에서는 불가능하다. 남과 북은 분단 이전에도 국가 수준의 근대적 국어교육을 공유한 적이 없기 때문이다.

근대적 국어교육은 국가의 공식어가 한문에서 국문으로 바뀐 갑오개혁(1894년)을 전후로 그 기반이 마련되었다고 할 수 있다. 그러나 오랜 기간 문자 언어 생활을 지배하던 한문은 공식어의 지위를 잃고도 20세기 초까지 국한문 혼용의 형태로 그 명맥을 이어나갔고, 언문일치가 정착하고 근대적 국어교육이 제도화되기도 전에 일제강점기를 맞게 되었다. 1945년 광복 직후 한반도가 분단되면서 남북은 각자 독자적인 근대적 국어교육을 시작하게 되었고, 그 후 70년이 넘는 극도의 단절로 인해 남북 간 언어문화의 이질화가

고착화되었다. 그래서 당장 남북이 통일되어 국어교육을 통합한다고 할지라도 이는 분단 이전 국어교육을 되살리는 것이 아니라 새로운 국어교육의 시작을 의미하므로 국어교육이 단일한 체제를 갖추고 안정화되기까지는 적잖은 갈등과 충돌이 있을 것이다.

이러한 갈등과 충돌을 완화하기 위하여, 1990년대 이후 통일 대비 국어교육 연구가 꾸준히 이루어져 왔다. 특히 남북정세가 호전되거나 북한의 교육 정책 및 교육과정이 변화하는 시기에는 연구가 더욱 활성화되었다. 최근 2013년 북한 교육강령 개정 이후의 연구들만을 살펴보더라도, 북한의 국어과 교육과정이나 교과서를 분석한 연구(강보선·김진숙·박수련, 2016; 변경가·권순희, 2019; 주재우, 2018), 남북한의 교육과정이나 교과서를 비교 분석한 연구(권순희·주재우·김윤정·변경가·정경화, 2018; 김윤정·권순희, 2018; 오현아, 2019)가 활발히 이루어졌으며, 문학교육에 초점을 둔 정진석(2018)과 최홍원(2019)와 같은 성과도 산출되었다.¹⁾ 또한, 일부 공동 연구들(고정희·김종철·구본관·위현길·윤구희·김호태 외, 2015; 김진숙·박은아·정채관·김창환, 2015; 김진숙·김민성·박창언·이미경·강보선·박수련, 2016; 김진숙·박순경·이민형·강보선·주주자·심광택 외, 2017)에서는 통일 국어교육에 대한 추상적인 방향 제시를 넘어 남북 통합 교육과정안이나 교수·학습 방법까지 구체적으로 제안하는 등 한 단계 진척된 수준을 보여주기도 했다. 이들 선행연구는 주로 남한이 자체적으로 할 수 있는 한도 내에서 국어교육의 남북 통합 방향을 모색하였는데, 공통적으로 '남북한 언어 차이에 대한 이해와 극복 방안 모색(강보선, 2020: 8)'을 통일 대비 국어교육 연구의 주요 과제로 인식시키는 데 기여하였다.²⁾

1) 정진석(2018)에서는 북한 2013 교육강령의 문학 교수내용을 분석하여 북한 문학교육의 특성을 고찰하였고, 최홍원(2019)에서는 동질성과 이질성을 두 축으로 통일 문학교육의 방향을 모색하였다.

2) 통일 대비 연구는 실제로 남북통일이 어떤 형태와 절차로 진행될지에 대한 구체적인 예측이 전제될 때 보다 실천적인 논의로 나아갈 수 있을 것이다. 하지만 남북통일의 시기와 방

본 연구는 선행연구들의 성과를 바탕으로 하면서도, 통일 국어교육의 맥락을 ‘통일 과도기’라는 특정 시기의 ‘남북한 공통국어’라는 특정 과목으로 제한하여 논의를 진행하기로 한다.³⁾ 여기에서 ‘통일 과도기’란 남북의 정치적 통일이 확정된 이후 통일국가로서 정치·경제·사회·문화의 안정적인 통합이 완성되기까지의 기간을 의미하며,⁴⁾ ‘남북한 공통국어(이후 ‘공통국어’로 칭함)’는 통일 과도기에 남북이 공동으로 개발하여 운영하는 국어과의 임시 필수 보충 과목을 의미한다.⁵⁾ 본 연구는 ‘통일 과도기 남북한 공통국어’라

식에 대하여 확정적으로 예측하기 어렵다는 점이 바로 통일 대비 연구의 근본적인 난점이다. 우리 정부의 공식적인 통일 방안인 ‘민족공동체 통일 방안’ 또한 남북통일에 대한 근거 있는 예측이라기보다 통일의 방식과 과정에 대한 정부 차원의 정치적·이념적·전략적 지향에 더 가까운 것이다.

- 3) 본 연구와 동일한 맥락으로 수행된 연구로는, 강보선(2020), 진선희(2020), 최미숙(2020)이 있다. 강보선(2020)은 ‘남북한 공통국어’의 성격과 목표를 제안하였고, 최미숙(2020)은 이 과목의 교육과정과 교재 개발 방향을 모색하였으며, 진선희(2020)은 초등 문학교육을 중심으로 ‘공통국어’ 과목의 내용 선정상의 쟁점과 과제를 논하였다.
- 4) ‘통일 과도기’는 우리 정부의 공식적인 통일 방안인 ‘민족공동체 통일 방안(통일부, 2019)’과도 상통하는 상황 설정으로서, 통일 전 과도기와 통일 후 과도기로 세분화할 수 있다. 통일 전 과도기는 남북통일이 ‘분단 시기-통일 과도기-통일국가 시기’의 과정을 거쳐 완성된다고 볼 때 통일 전의 특정 기간(강보선, 2020: 7)을 의미하고, 통일 후 과도기는 “통일 후 통일한국의 새로운 교육과정과 법이 제정되기 전까지의 기간, 즉 남북한이 하나의 국가 교육과정과 교육법을 제정하기까지 정치적 통일 직후의 임시적이고 잠정적인 교육과정 조치가 발효되는 기간”(김진숙 외, 2017: 3)을 의미한다. 이처럼 통일 과도기를 통일 전 과도기와 통일 후 과도기로 세분화하는 것은 통일 전후 국어교육의 교육과정, 법령, 지침 등의 개발에 대한 상세한 논의를 위해 필요하기 때문이다. 본 연구에서는 통일 과도기를 정치적 통일을 전후로 남북의 국어교육이 완전히 하나로 통합되어 운영되기까지의 불안정한 시기를 통칭하는, 즉 ‘통일 전 과도기’와 ‘통일 후 과도기’를 포괄하는 개념으로 사용한다. 독일의 경우 정치적 통일(1990.10.3.)을 전후로 약 5년(1989.10. -1994.7.)의 과도기가 있었음을 감안할 때(김진숙·김창환, 2015), 남북통일의 경우에도 정치·경제·사회·문화의 각 분야에서 ‘통일 과도기’가 필요할 것이다. 실제로 몇몇 남북통일 관련 연구(김규륜·황병덕·오세제, 2011; 손기웅, 2012)에서도 과도기를 설정하고 있으며, 교육 분야의 연구에서도 통일 시기 교육이 단계적으로 이루어질 필요가 있다고 주장하면서 통일 과도기를 ‘통일 직후 단계(이인제 외, 2000)’, ‘통일 직후 과도기(김진숙 외, 2015)’ 등으로 개념화한 바 있다.
- 5) 통일 과도기에 공통국어를 개발하여 교육해야 하는 이유는, 통일이 되었다고 해서 갑작스

는 특정 과목의 필요성과 실현 가능성을 전제로 하여, 교육과정과 교과서 측면에서 이 과목의 교육 내용을 선정할 때 예상되는 쟁점과 과제를 점검해 보고자 한다. 주로 중등 학교급의 문학 영역에 초점을 두고 논의를 진행할 것이나, 논의의 대상을 문학교육으로만 엄격히 한정하지는 않을 것이다.⁶⁾

II. ‘남북한 공통국어’의 특성과 문학교육의 방향

공통국어의 내용 선정 시 예상되는 쟁점과 과제를 점검하기에 앞서 이 과목의 기본 성격과 맥락을 분명히 해 둘 필요가 있다. 이 장에서는 공통국어 과목의 특성과 과목 내 문학 영역의 지향점에 대해 살펴보기로 한다.

1. 통일 과도기와 ‘공통국어’의 기초

남북이 통일되었다고 가정해 보자. 통일 직후 곧바로 남북 통합 국어 교

롭게 모든 교육과정과 교과서를 하나로 통일해서 적용하기 어렵고, 남북한 통합 교육과정 개정 이전에 기존 남북한 국어교육의 차이를 서로 수용하면서 공존을 모색할 수 있는 과도기적인 성격의 국어교육이 필요하기 때문이다(최미숙, 2020: 296-297).

- 6) 중등 문학교육을 중심으로 논의하려는 이유는, 현행 남북한의 국어교육에서 학교급과 학년이 올라갈수록 문학교육의 비중이 높아진다는 점과 남북 간 국어교육의 이질성이 문학 영역에서 매우 뚜렷하게 나타난다는 점을 고려할 때, 공통국어의 내용 선정에서 문학 영역에 관한 쟁점이 활발하게 제기될 가능성이 크다고 판단했기 때문이다. 북한의 국어교육은, 소학교와 초급중학교에서는 ‘국어’ 한 과목을, 고급중학교에서는 ‘국어문학’ 한 과목을 필수 과목으로 운영한다. 이때 ‘국어문학’이라는 과목명에서도 알 수 있듯이 남한의 고등학교급에 해당하는 고급중학교에서 문학교육의 비중이 두드러지게 높아진다. 2013 교육강령기에 나온 북한 ‘국어문학’ 교과서 세 권에 수록된 총 58편의 제재 중 43편(약 74%)이 문학 제재라는 점이 이를 단적으로 보여준다(황금순·최학·배창국·라성학·정애련, 2013; 최학·황금순·정애련·배창국·라성학·안철권, 2014; 교육도서출판사, 2015).

육과정과 교과서를 개발하여 일선 학교에서 교육하는 것이 가능하겠는가? 물론 이는 현실적으로 불가능하다. 통합 교육과정과 교과서를 개발하기까지 물리적 시간도 필요하거니와, 무엇보다 국어교육의 원활한 통합을 위해 남북이 서로의 차이를 이해하고 조율하기 위한 심리적·정서적 완충기로서의 통일 과도기가 필요하다.

공통국어는 통일 과도기에 남북 공동으로 개발하여 통일국가의 모든 학교에서 운영하는 국어과의 임시 필수 보충 과목이다. 이때 ‘공통’이란, 남북한의 국어교육에서 9학년까지의 모든 학생이 배워야 한다는 의미가 아니라 남한과 북한이 함께 공동으로 개발하여 적용하는 과목이라는 점을 강조하기 위한 용어이며(최미숙, 2020: 300), ‘임시 필수 보충 과목’이라 함은 남북 공통의 통일 교육과정이 개발되어 정상 운영되기까지의 과도기에 남북이 각자 기존의 국어교육을 유지하면서 이 과목을 모든 지역, 모든 학교급에서 추가로 운영한다는 것을 의미한다.

본고의 전제와 같이 남북통일로 인한 국어교육 통합 과정에 통일 과도가 설정되면, 남북한의 국어교육은 ‘분단 시기의 국어(남북의 독자적 국어 교과) → 통일 과도기의 국어(남북의 독자적 국어 교과 + ‘공통국어’) → 완전한 통일국가 시기의 통일 국어’로 3단계를 거쳐 변화한다.⁷⁾ 이때 통일 과도가 공통국어는 분단기에 각자 독자적 국어교육을 받아오던 남북의 학습자들이 ‘통일 국어’⁸⁾의 학습에 수월하게 적응할 수 있도록 도와주는 가교 역할의

7) 이는 통일 시기 국어교육을 ‘분단 시기의 국어 과목(남북의 독자적 ‘국어’ → 통일 과도기의 국어 과목(남북의 독자적 ‘국어’ + 공통국어) → 통일국가 시기의 국어 과목(‘통일 국어’))’으로 단계화한 강보선(2020: 14)의 논의를 참고한 것이다. 다만, 강보선(2020)에서 통일 과도기는 통일 전 과도기를 가리키지만, 본고에서는 통일 전 과도기와 통일 후 과도기를 포괄하는 개념이다.

8) 본 연구에서 ‘통일 국어’는 통일 과도기를 지나 정치적·사회적·문화적 통일이 완성된 후의 ‘남북 통합 국어 교과’를 총칭하는 개념으로 사용한다. 같은 맥락으로 ‘통일 국어교육’, ‘통일 문학교육’도 통일 이후 완전한 형태의 남북 통합 국어교육과 문학교육을 가리키는 개념이다.

과목이다. 그러므로 이 과목의 기본적인 성격과 교육 내용은 상당 부분 통일 국어의 기조나 내용으로 이어질 수 있다. 또한, 공통국어는 통일 과도기라는 특수한 시기에 운영되고 이 시기에 남북 학생들이 한 교실에서 함께 수업을 듣는 경우가 생길 수 있음을 고려할 때, 국가 수준에서 가능한 한 빨리 교육 과정과 교과서를 개발하여 학교에서 사용할 수 있도록 해야 한다. 통일 과도기 학생들이 겪을 언어문화적 충격과 소통의 어려움을 최소화할 수 있는 내용을 중심으로 교육과정과 교과서를 신속하게 개발해야 이 과목의 효과와 효율을 극대화할 수 있다.⁹⁾

공통국어의 교육 내용 선정에 관한 쟁점과 과제를 논하기 전에 먼저 이 과목의 성격과 목표를 분명히 해 둘 필요가 있겠다. 이에 관해서는 본 연구와 맥락을 공유하는 강보선(2020), 최미숙(2020)에서 자세하게 논의했으므로, 여기서는 이들 연구를 정리하고 필자의 견해를 간단히 추가하는 것으로 같음하고자 한다.

강보선(2020)에서는 공통국어가 지녀야 할 네 가지 속성을, ‘첫째, 남북한의 언어문화에 대한 상호 이해를 추구하는 과목, 둘째, 서로의 언어문화에 대한 상호존중 및 배려의 태도를 형성하는 과목, 셋째, 남북한 언어문화의 통합을 지향하는 과목, 넷째, 남북한 국어교육을 계승하면서 동시에 보완하는 과목’이라 규정하였다. 그리고 이를 바탕으로 국가 수준 교육과정 문서에 들어가는 형식으로 공통국어의 ‘성격’¹⁰⁾을 정리하고, ‘태도, 기능, 지식’의 세

9) 공통국어가 통일 과도기의 임시 보충 과목임을 고려한다면, 이 과목의 교육과정과 교과서를 국가 주도로 최대한 신속하게 개발하여 학교 현장에서 운영되도록 할 필요가 있다. 또한, 남북의 국어교육 통합이 완성되어 ‘통일 국어’의 교육이 시작되면 공통국어는 사라지거나 변형될 수 있는 과목이므로, 공통국어의 교육 내용 선정 과정에서는 학교급별 위계를 세우려고 하기보다는 ‘남북한 학생들의 언어생활을 위해 필요한 핵심 교육 내용을 선정한 후 그 내용을 각 학교급의 수준에 맞게 제시하되, 학교급별로 중복 제시할 수 있다는 점(최미숙, 2020: 304)’도 감안할 수 있다.

10) 강보선(2020)에서는 공통국어의 성격을 다음과 같이 규정하였다. “‘공통국어’는 남북이 서로의 언어문화를 정확하게 이해하고 소통하는 데 필요한 능력을 기르고, 서로의 언어문

측면에서 이 과목의 ‘목표’를 제안하였다. 남북이 서로의 언어문화에 대하여 ‘상호 이해, 존중 및 배려, 남북 통합, 계승·보완’하도록 하는 것을 공통국어의 핵심 목표로 삼고 있다.

이와 크게 다르지 않은 견해를 최미숙(2020)에서도 확인할 수 있다. 이 연구에서는 공통국어의 교육과정 개발 방향에 대하여 ‘첫째, 남북의 언어, 소통, 문화 등의 동질성 못지않게 이질성을 부각함으로써 서로의 차이를 이해할 수 있는 토대를 마련해야 하고, 둘째, 통일 과도기에 특화된 교육 내용을 선별하여 편성해야 하며, 셋째, 지식보다는 일상적 소통에 필요한 언어활동에 초점을 두고 그 활동에 전제된 문화의 측면을 함께 다루어야 하고, 넷째, 언어·사유·문화의 측면에서 문학교육의 비중을 높여야 한다(최미숙, 2020: 304-307)’고 주장하였다.

이상의 두 연구는 공통적으로 공통국어가 남북의 언어와 문화가 가진 차이와 이질성을 이해하고 존중하도록 하는 성격의 과목이라는 점을 강조하고 있다. 남북이 동일한 언어를 사용하기는 하지만 오랜 분단기 동안 언어·문화·사고의 차이가 심화되었고, 이러한 차이는 통일 후 소통의 장애, 사회적 갈등, 문화적 충돌을 일으킬 수 있으므로, 공통국어에서 이에 대비한 교육 내용이 마련되어야 한다고 본 것이다.

본 연구는 공통국어에서 남북의 언어문화적 차이를 이해하고 존중하도록 하는 교육 내용을 중시한다면, 이 과목에서 문학교육의 비중을 높이는 것이 필요하다는 최미숙(2020)의 견해에 동의한다. 남북의 언어문화적 동질성과 이질성은 문학작품에서 잘 드러나므로, 문학을 통해 학습자들이 남북의 같고 다른 언어, 사고, 정서, 문화, 가치 등을 다양하게 경험할 수 있고, 그러한 문학 경험 속에서 통일 격변기를 살아가는 언어 주체로서 자아를 성찰하

화를 존중하고 상대를 배려하는 의사소통을 바탕으로 남북 언어문화의 통합에 이바지하려는 뜻을 세우며, 통일 과도기에 맞게 남북의 국어교육을 계승하면서 보완하는 과목이다(강보선, 2020: 21).”

고 타자를 이해하며 새로운 국가공동체의 미래에 대해 고민할 수 있을 것이기 때문이다. 다만 주의할 점은, 공통국어의 문학교육이 단지 남북 간의 ‘같고 다름’을 단편적으로 확인하는 데 그치거나, 남북한 문학작품에 대한 무비판적 읽기 경험에 머물러서는 안 된다는 것이다. 작품에 대한 다양한 해석을 존중하면서 남북 학생들이 서로를 배려하며 미래지향적인 상호 공존을 모색할 수 있도록 도와주는 교육 내용으로 구조화되어야 한다.

2. ‘공통국어’ 문학교육 내용 선정의 방향

공통국어의 문학교육 내용을 선정할 때 그 기초를 어떻게 설정할 것인가? 앞선 논의를 바탕으로 공통국어의 문학교육 내용 선정 시 지향해야 할 방향과 고려해야 할 점을 점검해 보자.

1) 동질성의 ‘발견’과 이질성의 ‘존중’

통일 이후의 국어교육이나 문학교육의 통합을 논할 때 거의 예외 없이 구호처럼 제시되는 방향성은 ‘동질성 회복과 이질성 극복’을 통한 ‘새로운 통일 시대의 국어교육 재구조화’이다. 공통국어 또한 통일국가의 국어교육과 문학교육을 안정시켜 나가는 데 필요한 과정적 성격의 과목이라는 점에서 ‘동질성’과 ‘이질성’의 문제를 짚고 넘어갈 필요가 있겠다.

통일 문학교육에서 ‘동질성’과 ‘이질성’에 접근하는 최근의 관점은 ‘동질성과 이질성의 길항(최홍원, 2019)’으로 집약될 수 있다.¹¹⁾ 통일 이후의 문학교육 통합은 본래 하나였던 남북이 언어문화적 동질성을 회복하는 방향으로 나아가야 하고, 분단으로 인해 야기된 언어관, 문학관, 교육관의 차이와 그

11) 통일 시대 국어교육 통합의 기초가 남북의 동질성을 회복하고 이질성은 극복·완화·포용하는 방향이어야 한다는 점은 이미 여러 연구자에 의해 제기되었다(고정희 외 2015; 정진석, 2018; 최홍원 2019).

로 인해 초래된 갈등과 소통의 장애를 완화·극복해 나가야 한다는 것이다.

통일 이후 국어교육과 문학교육에서 언어문화의 동질성을 회복해야 한다는 주장은 태생적으로 과거 지향성을 지니게 되지만, 이는 과거로 단순 회귀한다거나 문화적 다양성과 역동성을 희생시켜야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 동질성은 기본적으로 남북이 분단 이전에 공유하던 언어문화에 주목한 개념이므로, 동질성을 회복하자는 주장은 민족주의적 언어관·문학관·교육관에 기대어 분단 이전 문학작품과 언어자료들이 갖는 전통을 강조하면서 이들 자료의 교육적 활용을 늘리자는 주장으로 이어지게 된다. 그러나 남과 북은 단일한 체제의 근대적 국어교육을 공유한 적이 없고 상이한 이념과 체제 속에서 언어관과 문학관의 차이가 굳어져 있는 상황이므로, 단순히 동질성 회복을 외치며 동질성을 담고 있다고 간주되는 작품을 학습한다고 해서 남북 학습자들이 상대방의 언어문화를 잘 이해하고 존중하게 되리라고 기대하기는 어렵다.¹²⁾ 동질성 교육에서 중요한 것은 ‘동질성’이라는 추상적 개념을 명제적 지식으로 항목화하는 것이 아니라, 다양한 언어문화 자료를 통해 학습자 스스로 남북의 언어문화적 동질성을 발견하고 탐구하는 과정과 활동을 경험하는 것이다.

그런데 통일 이후 국어교육에서는 동질성보다 이질성에 방점이 찍힐 가능성이 크다. 언어문화의 이질성은 남북 간의 일상적 의사소통을 방해할 수 있는 현실적 문제일 뿐만 아니라 오랜 기간 다져진 ‘집단적 사고와 문화의 차이’라는 점에서 매우 심각한 문제이기 때문이다. 그러므로 공통국어가 분단기 국어교육에서 통일 국어교육으로 가는 가교 역할을 충실히 해내기 위해서는, 남북 간 의사소통상의 장애나 갈등이 발생했을 때 이를 해결하고 조정할 수 있는 언어 기능뿐만 아니라 남북 간 언어문화의 이질성을 인식하고

12) 독일의 통일은 몰락한 동독을 서독이 흡수 통합하는 식으로 이루어졌고, 통일 이후 독일에서는 동서 화합을 위해 ‘동질성’을 강조하였다. 그러나 이는 오히려 시간이 지남에 따라 동독인들이 통일독일인으로서의 정체성보다 동독인으로서의 정체성을 강화하게 되는 부작용을 낳기도 했다. 이에 대한 자세한 내용은 장지혜(2016: 116-122)를 참고.

그로 인한 소통 장애와 갈등을 메타적으로 점검하고 성찰할 수 있는 문화적 이해 능력과 태도를 강조할 필요가 있다.

따라서 공통국어에서 동질성과 이질성을 다루는 기본 방향은 ‘회복과 극복’이 아니라 ‘발견과 존중’이어야 할 것이다. 남북의 언어자료와 문학작품에서 학습자가 동질성과 이질성을 스스로 발견하고 이를 탐구하는 활동을 통해 서로의 타자성을 존중하는 태도를 형성하도록 하는 것이 공통국어에서 동질성과 이질성에 접근하는 기본 방향이어야 한다는 것이다. 다시 말하면, 문학작품을 통해 남북 학생들이 공통으로 느낄 수 있는 동질적 정서와 사유 체계를 ‘발견’하고 작품을 보는 서로 다른 관점과 사유 체계를 ‘이해’하며 그 차이를 ‘존중’하는 태도를 기르도록 하는 것을, 공통국어의 문학교육이 지향해야 할 목표이자 이 과목의 교육 내용을 선정하기 위한 주요 원칙으로 설정할 수 있다.

2) 갈등의 최소화

남북 간 국어교육 이질화의 근본적인 요인은 서로 다른 언어(교육)관과 문학(교육)관이다. 언어를 ‘인간 교양의 가장 위력한 무기’로 보고 문학을 ‘정치사상교양과 생활인식의 힘있는 무기’로 간주하여 ‘혁명적세계관의 골격이 튼튼히 선 강성조선의 믿음직한 역군’ 양성을 목적으로 하는 북한의 도구적 언어관·문학관은 남한의 그것과 큰 차이를 보이는데,¹³⁾ 이러한 언어관·문학관의 차이가 고스란히 국어교육의 차이로 이어지게 된 것이다.

공통국어의 문학교육 내용을 선정하는 데 있어서도 남북 간 언어관과 문학관의 간극을 어떻게 완화하고 해소할지의 문제는 중요한 고려 사항 중 하나이다. 국어교육의 목표, 내용, 방법을 지탱하는 토대가 바로 언어관과 문

13) 남한의 교육과정은 예술론, 소통신, 구조주의의 다층적 시선에서 문학을 ‘가치 있는 내용의 언어적 표현’, ‘심미적 체험의 소통’, ‘유기적 구조’로 접근하는 반면, 북한의 교육강령은 주체문학론에 기반하여 문학을 ‘종자’가 뿌리내린 ‘주체의 인간학’으로 규정한다(정진석, 2018: 167-168).

학관이라는 점에서, 언어관과 문학관의 차이 극복은 통일 국어교육의 장기적 과제이기도 하다. 남북이 통일 국어교육을 떠받치는 언어관·문학관을 재정립했을 때 비로소 완전한 국어교육 통일을 위한 기초가 마련되었다고 말할 수 있을 것이다.

그런데 언어관과 문학관의 차이는 오랜 기간 고착화되어 온 사상과 이념의 문제이므로, 어느 한쪽의 관점에서 일방적으로 다른 관점을 개조하려거나 포섭하려는 시도는 오히려 역효과를 낼 수 있다. 이 문제를 근본적으로 해결하기 위해서는, ‘남북이 서로의 언어와 문학에 대한 시각차를 확인하고 성찰하는 것으로 출발하여 다름을 다양성으로 인식하고 그 괴리와 갈등을 지속적으로 대화와 공론의 주제로 삼는(정진석, 2018: 168)’ 노력이 필요하다. 즉, 언어관과 문학관의 차이로 인해 발생하는 갈등과 충돌을 완화하기 위한 최선의 해결책은 ‘지속적인 대화’라는 것이다. 따라서 언어관과 문학관의 차이, 그 차이로 인해 발생하는 다양한 갈등을 이해하고 이에 대한 합리적인 해결 방안을 대화를 통해 모색하는 활동이 공통국어의 내용에 포함되어야 할 것이다.

이를 위해서는 첫째, 남북의 언어와 문학에 대한 관점과 해석의 차이를 이해하고, 둘째, 그러한 차이를 시비와 우열의 문제가 아닌 다양성의 공존으로 인식하여 존중하며, 셋째, 학습자 스스로가 이러한 일련의 사고 활동 과정에 대해 메타적으로 성찰하여, 넷째, 이러한 ‘이해, 인식, 성찰’의 과정과 결과를 대화를 통해 조율하는 활동으로 교육 내용을 체계화할 필요가 있다. ‘남북 간의 유사한 언어활동 혹은 이질적인 언어활동이 어떤 배경에서, 어떤 문화를 바탕으로 하고 있는지 이해하고 공감하는 활동, 나아가 함께 하기 위해서 어떤 노력을 해야 하는지 모색하는 내용(최미숙, 2020: 306)’의 활동을 통해 통일 과도기 학생들은 남북의 상이한 언어문화를 체험하면서 이해할 수 있게 될 것이다.

그러나 공통국어에서 남북의 언어와 문학에 대한 관점의 차이와 그로 인한 갈등을 이해하도록 하는 교육 내용을 선정하고 구조화하는 데에는 신

중한 접근이 요구된다. 주체사상에 입각한 문예관을 바탕으로 창작된 북한 작품에 대해 많은 남한 학생들은 거부감을 느끼고 심지어 조롱하는 일까지 발생할 수 있고, 북한의 학생들도 남한의 작품들이 담고 있는 개인주의적 사유와 낭만적 정서를 수용하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 이러한 상황에 대한 궁극적인 문제 해결 방안은, ‘이념성이 강한 북한의 정전, 지극히 개인주의적이고 자본주의적인 내용을 담은 남한의 문학을 삭제하거나 배격할 것이 아니라 오히려 교과서에 실어 함께 읽을 수 있는 기회를 제공(최미숙, 2020: 310)’함으로써 서로의 문화, 정서, 사유에 드러나는 이질감을 체험하도록 하는 것이다. 다만 필자는 통일 과도기 학생들에게 남북의 이질적인 작품을 비교 체험해 보게 하는 면역법식 접근도 의미가 있지만, 이에 앞서 문학작품 속에 반영된 세계를 바라보고 인식하는 관점과 전제의 차이를 이해하고 존중하는 교육이 선행되어야 한다고 본다. 그리고 이러한 ‘이해와 존중’의 교육은 남북 간 이질성이 표면적으로 드러나는 작품을 통해서도 가능하지만, 남북이 공유한 익숙한 문학작품을 어떻게 달리 해석하고 비평하는지 확인하고 평가하는 활동을 통해서도 가능한 일이다.

공통국어는 분단기의 이질적인 국어교육을 넘어 통일국가의 국어교육으로 나아가기 위한 연결고리 성격의 과목이다. 이 과목을 배우는 학생들은 이념 갈등으로 분단되었던 민족 언어문화의 고통과 상처를 치유하고 통일 국가의 언어문화를 이끌어 갈 주체로 성장해 나갈 것이다. 그리고 이를 위한 기반과 동력을 확보하기 위해서는 분명 서로의 차이를 이해하고 인정하는 열린 마음[open mindedness]이 필요하다. 그러나 분단기의 대립과 단절 속에서 이질화된 남북의 언어문화는 자칫 통일 과도기에 남북 간의 갈등을 더 심화시킬 수도 있음을 유의할 필요가 있다. ‘통일 초기에 굳이 남북의 문학이 지닌 이질성을 들추고 드러내는 것이 향후 국어교육 통합과 동질성의 회복에 어떤 도움이 될까 하는 의문(김대행, 2008: 141-142)’을 제기한 한 연구자의 염려가 한낱 기우에 그치도록 하기 위해서는, 교육 내용의 선정 시 통일 과도기 학습자가 겪을 수 있는 심리적·정서적 혼란과 갈등을 최소화하려

는 노력과 배려가 필요하다.

III. ‘남북한 공통국어’ 문학교육 내용 선정의 쟁점과 과제

통일 과도기 공통국어가 소기의 성과를 거두기 위해서는 이 과목의 성격과 목표에 적합한 내용이 선정되어야 한다. 문학교육을 중심으로 이 과목의 교육 내용을 선정할 때 예상되는 쟁점을 교육과정과 교과서의 측면에서 각각 점검해 보자.

1. 교육과정 측면: 내용 영역과 체계의 구조화

남북한 공통국어는 분단기 국어교육과 통일 국어교육을 이어주는 과목이므로, 통일 이전 남북의 국어교육을 계승·보완하면서 통일 국어교육의 방향을 제시해 줄 수 있어야 한다.¹⁴⁾ 현행 남북한의 학교 국어교육은 공통적으로 ‘교육과정-교재-교수·학습-평가’의 체제로 운영되는데, 이 중 교육과정의 ‘내용 영역’과 ‘내용 체계’는 국어교육의 내용을 선정하고 조직하는 기본 틀로 작용하므로, 공통국어에서도 교육과정의 내용 영역과 체계의 구조화에 관한 문제는 중요한 쟁점이 된다.

14) 공통국어가 기존의 남북한 국어교육을 계승하고 보완해야 하는 현실적 이유에 대해서는 강보선(2020)의 다음 기술을 참고할 수 있다. “만약 ‘공통국어’가 기존의 남북한 국어교육과 동떨어져 존재한다면 ‘공통국어’를 교수·학습하기 위한 별도의 노력이 많이 필요하게 된다. 이는 남북의 교사와 학습자 모두에게 큰 부담이 될 수밖에 없기 때문에 남북의 국어교육 현장에서 ‘공통국어’가 효과적으로 사용되기 어려워진다. 따라서 ‘공통국어’가 남북의 교사와 학습자 모두에게 큰 부담 없이 교수·학습되기 위해서는 우선적으로 남북 국어교육의 성격, 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 등에서 나타나는 형식적·내용적 공통점은 계승하는 것이 좋다(강보선, 2020: 17).”

현재 남북의 국어과 교육과정은 내용 영역과 내용 체계를 조직하는 방식과 논리적 순서가 상이하다. 남한의 국어과 교육과정은 내용 영역을 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’의 5개로 구분하고, 각각의 내용 영역마다 독자적인 내용 체계와 선택과목을 구성하는 방식을 취하고 있다. 내용체계 표 양식은 모든 영역에서 동일하지만, 영역마다 성취기준의 성격이 다르고 제제도 달리하는 경우가 많아 남한의 국어과는 내용 영역 간 상호독립성이 강한 편이다. 반면, 북한의 교육강령은 국어과의 내용 분야를 ‘글자교육(소학교 1학년)’, ‘능력교육’, ‘지식교육’으로 3분하고, 능력교육 내용 속에 ‘듣기능력, 읽기능력, 말하기능력, 글짓기능력’을 두며, 지식교육 내용으로 주로 ‘문법’과 ‘문학’ 관련 지식을 배치하고 있다.¹⁵⁾ 능력교육 내용으로 제시되는 ‘듣기능력, 읽기능력, 말하기능력, 글짓기능력’의 주된 내용은 남한의 ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기’ 영역에 대응하는 것인데, ‘문법’과 ‘문학’의 내용도 일부 포함되어 있다. 이처럼 남한의 교육과정이 ‘내용 영역 → 내용 체계’의 방식으로 구조화되는 반면, 북한의 교육강령은 ‘내용 체계 → 내용 영역’의 방식을 취하고 있어서, 내용 영역과 내용 체계를 분류하고 조직하는 구조화의 논리가 서로 다름을 확인할 수 있다.

그런데 북한 교육강령에 제시된 국어과 ‘교수목표’를 보면, 남북한 내용 영역 및 체계 구조화의 차이가 목표 차원에서 극복될 가능성을 보여준다.

[초급중학교 ‘국어’의 교수목표]

우리 말과 글에 대한 지식을 습득시키고 언어실천능력을 키워주며 언어행위와 언어문화에 대한 올바른 관점과 태도를 키워주는 것이다(교육위원회, 2013 ㉒: 47).

15) 북한의 2013 국어과 교육강령에서는 기초원리지식교육 내용이 학교급별로 차등화되어 있다. 소학교에서는 문법 교수내용으로 구성되다가 초급중학교에 와서 문학 교수내용이 추가되고 고급중학교에서는 문학 교수내용이 대부분을 차지한다. 말과 글의 기초지식에 대한 학습에서 시작하여 상위 학교로 올라갈수록 문학 교수내용의 비중을 높이는 방식으로 설계된 것이다(정진석, 2018: 151).

[고급중학교 ‘국어문학’의 교수목표]

초급중학교단계에서 기본적으로 키워진 언어능력을 완성시켜주고 문학일반에 대한 기초적인 지식과 문학작품분석 및 감상능력을 일정한 정도로 갖추어주며 언어행위와 언어문화에 대한 옳은 관점과 태도, 문학에 대한 관심성을 키워주는 것이다(교육위원회, 2013. : 58).

인용된 내용은 북한의 초급중학교 ‘국어’, 고급중학교 ‘국어문학’의 교수 목표이다. 초급중학교 ‘국어’에서는 ‘우리 말과 글에 대한 지식’을 습득하고, ‘언어실천능력’을 키우며, ‘언어행위와 언어문화에 대한 올바른 관점과 태도’를 기르는 것을 목표로 제시하고 있는데, 이는 남한 교육과정의 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’에 대응된다. 고급중학교 ‘국어문학’의 교수목표로 제시된 ‘문학 일반에 대한 기초적인 지식’, ‘문학작품 분석 및 감상 능력’, ‘언어행위와 언어문화에 대한 옳은 관점과 태도, 문학에 대한 관심성’은 남한의 고등학교 ‘문학’에서 ‘문학의 본질’, ‘작품의 수용과 생산’, ‘문학에 대한 태도’와 유사하다. 이처럼 남북한은 국어교육의 목표를 ‘지식’, ‘기능’, ‘태도’로 삼분하여 제시하는 ‘내용 체계’를 실질적으로 공유하고 있다고 할 수 있다.¹⁶⁾ 그리고 이는 단지 형식적 유사성에만 그치는 것이 아니라, ‘국어교육에 대한 인식의 동질성’¹⁷⁾을 보여준다는 점에서 의의가 있다. 이렇게 남북의 국어교육이 교육 목

16) 남한의 2015 개정 국어과 교육과정의 내용 체계도 사실상 ‘지식, 기능, 태도’로 구성되어 있다고 볼 수 있다. ‘국어’ 과목의 영역별 내용체계표를 보면 ‘핵심 개념, 일반화된 지식, 학습요소, 기능’으로 구획되지만, ‘국어’ 과목의 목표는 ‘기능을 익히고, 지식을 습득하며, 태도를 기르는’ 것으로 기술하고 있다는 점에서 실질적인 내용 체계는 ‘기능, 지식, 태도’인 셈이다. 국어의 내용 체계를 ‘지식, 기능, 태도’로 구분하는 것은, 교육과정기와 내용 영역에 따라 그 용어와 개념이 조금씩 다르기는 하지만, 7차 교육과정기 이후 국어교육계에서 통용되어 왔다.

17) 남북한은 공통적으로 ‘국어를 정확하게 효과적으로 사용하는 데 필요한 수행 능력’을 강조하고 있으며, 국어 과목이 언어사용의 숙달뿐 아니라, ‘바람직한 인성과 공동체의식(남한)’, ‘사상정신적으로 문화정서적으로 교양(북한)’ 등과 같이 인성과 교양에도 큰 영향을 끼치며 사고력을 신장하는 데 중요한 역할을 하는 과목이라는 데 동의하고 있다(김진숙

표와 성격에 대한 인식을 공유한다는 것은 공통국어의 내용 영역 및 체계의 구조화에도 도움이 된다.

그러면 공통국어의 내용 영역 및 체계 구조화의 방안을 논의해 보자. 먼저 내용 영역의 경우, ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기’의 언어사용(언어실천) 능력을 중심으로 구성하면서 문법 및 문학 영역과의 통합을 지향하는 방안, ‘문학, 문법’ 영역을 중심으로 언어사용 영역을 접목하는 방안, ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’ 영역을 균등하게 구성하는 방안이 모두 가능하다. 필자의 생각으로는 남한에서 국어과의 영역 구분에 관한 논란이 여전히 잠재한다는 점이나 북한 내의 문학교육 위계성에 대한 논란¹⁸⁾ 등을 고려할 때, ‘듣기·말하기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학’의 5개 영역이 모두 공통국어의 내용 영역으로 들어올 가능성이 높아 보인다. 다만 어떠한 내용 영역 구분 방식을 취하든 간에 공통국어의 현실적 맥락을 고려하여 ‘언어사용, 문법, 문학’이 1/n로 균분되는 평면적 구분보다는 영역 간 위계와 통합을 고려한 입체적 구조화를 모색해야 할 것이다.¹⁹⁾

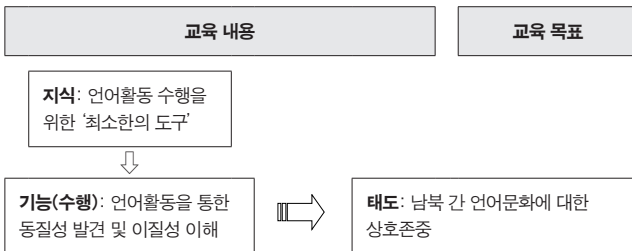
공통국어의 내용 체계를 어떻게 설정할 것인가 하는 점도 중요한 문제

외, 2017: 196).

- 18) 이와 관련하여 북한 내에서도 문학교육의 국어교육 내 위상과 위계에 대한 문제 제기가 있어 주목된다. 북한의 문학교육에 대하여 김영일(2017: 16; 정진석, 2018: 147 재인용)은 “국어교육과 문학교육이 분리되어있는 교육으로 생각하거나 또 고급중학교시기에 주는 문학지식교육만을 문학교육만으로 잘못 이해할 수 있”으며 “이렇게 이해하면 문학교육은 고급중학교시기에 와서야 비로소 주는 것으로 잘못 생각하면서 중등일반교육의 국어교육과정에 문학교육을 소홀히하는 결과를 가져올 수 있다.”는 점을 경계한다. 그는 “국어교육의 전 과정에 문학교육이 시종일관 동반되어야 하며 또 문학교육자체가 모국어교육과 밀접히 결합되어야 한다는 것”을 강조한다.
- 19) 공통국어는 통일 과도기의 임시 과목이므로, 최미숙(2020)에서 제시한 바와 같이 초-중-고 간의 위계를 고려하여 학교급 간 내용 중복을 피하면서 하나의 단위로 구성하기보다는 학교급 또는 학년 내의 완결성을 우선 고려하는 것이 효율적일 수 있다. 또한, 이 과목의 교육 목적이 남북 간 원활한 의사소통능력을 기르고 양자 간 동질성과 이질성을 체현하여 서로 존중하는 태도를 형성하도록 하는 것이니만큼, 현행 남북 국어교육의 축소판으로 구조화하기보다는 실제적인 언어활동을 중심으로 한 영역 간 통합 구성이 적절할 것이다.

이다. 공통국어 내용 체계의 문제는 내용 영역에 비하면 논란이 크지 않을 것으로 생각되는데, 이는 앞서 논의한 바와 같이 남북한의 국어교육이 이미 ‘지식, 기능(수행), 태도’라는 체계를 공유하고 있기 때문이다.²⁰⁾ 그러므로 공통국어의 내용 체계는 ‘지식, 기능, 태도’를 근간으로 하면서 각 체계 요소 간의 가중치나 위계를 조정하는 방식으로 설정할 수 있을 것이다. 공통국어의 주요한 내용 선정 방향 중 하나가 ‘이질성에 대한 존중’이라면, ‘지식’이나 ‘기능’보다 ‘태도’를 더 강조할 수 있겠다. 그리고 공통국어가 “지식을 강조하기 보다는 일상적 소통에 필요한 실질적인 언어활동에 초점을 두어야 한다(최미숙, 2020: 300).”는 주장에 동의한다면, 남북의 기존 국어교육에서 이미 다루고 있는 ‘지식’ 관련 내용을 중복 제시하기보다 남북 간의 상이한 소통 방식과 언어문화를 체험하고 이해하는 수행과 활동에 무게중심을 둘 수 있다.

이상의 논의를 정리하면, 공통국어의 내용 체계는 남북한의 기존 국어교육을 계승하여 ‘지식, 기능(수행), 태도’로 구성하되, 실질적인 언어활동 기능(수행)을 통한 상호존중의 태도 형성을 지향하고 지식은 언어활동의 수행을 위한 최소한의 도구적 지식으로 제한하는 방식의 구조화가 가능할 것이다. 이를 <그림 1>과 같이 도식화해 볼 수 있겠다.



<그림 1> 통일 과도기 ‘남북한 공통국어’의 내용 체계안

- 20) 물론 남북 국어교육 과정에서 내용 체계 항목을 지칭하는 ‘지식, 기능(능력), 태도’라는 용어의 개념과 의미역이 일치하는 것은 아니다. 국어(사용)와 문학에 대한 ‘기능(능력)’과 ‘지식’을 습득하고 이를 바탕으로 우리말과 우리글에 대한 올바른 ‘태도’를 함양해 가도록 하는 국어과의 전반적인 내용 구조가 유사하다는 의미이다.

2. 교과서 측면: 제재의 선정과 활용

공통국어의 내용 선정에서 남북 간 언어관과 문학관의 차이가 첨예하게 충돌할 것으로 예상되는 지점은 교과서의 제재 선정에 관한 문제이다. 특히 남북 간 이질적 이념성을 담은 문학작품의 교과서 수록 여부에 대해서는 상당한 논란이 있을 수 있다. 남한에서는 주체문학과 수령형상문학과 같은 정치이념적 성향이 짙은 북한 작품들에 대하여 거부감을 표출할 수 있고, 북한에서는 개인의 감정과 정서의 고양을 추구하고 민주시민적 가치를 반영하는 남한 작품에 대하여 부정적으로 인식할 수 있기 때문이다.

분단기의 정치이념성을 강하게 담고 있는 상호이질적인 현대문학작품을 공통국어 교과서의 제재로 수록하여 교육하는 문제에 대해서는 크게 두 가지 입장을 취할 수 있다. 하나는 ‘적극적으로 활용하자’는 입장이다. 남북이 서로의 문학작품을 부정적으로 인식하는 원인이 언어관과 문학관의 차이에서 기인하고 이는 통일 국어교육에서 반드시 극복해야 할 문제이니, 이들 작품을 학습자들이 학교 교육에서 경험할 수 있도록 하는 것이 유리하다고 보는 것이다. 다른 하나는 갈등과 분쟁의 소지를 안고 있는 작품들을 ‘성급하게 제재로 활용할 필요가 없다’는 입장이다. 이질성의 문제가 통일 국어교육이 해결해야 할 핵심 사안이기 는 하지만, 이는 통일국가의 언어관과 문학관을 정립해 가는 과정에서 해결해 나갈 장기적 과제이므로, 남북 간 이념과 가치의 차이를 극명하게 드러내는 작품들을 굳이 통일 과도기 임시 과목인 공통국어에서 활용할 필요는 없다고 보는 것이다.

선행연구에 의하면, 이 두 가지 입장 중 더 선호되는 선택지는 ‘적극적 활용’이다. 통일 국어교육의 핵심 과제 중 하나가 이질성을 이해하고 존중하는 것이기에, 장기적으로는 남북 학습자들이 ‘남과 북이 서로 다른 가치관을 가졌었고 그것이 어떤 가치관이었는가에 대해 서로 이해하고 알아가야 할 수밖에 없다(진선희, 2020: 251)’고 보고, ‘서로 다른 지평에 대한 만남을 통해 이질감도 느끼겠지만 서로를 이해하는 바탕을 제공할 수 있다(최미숙,

2020: 315)’는 점을 고려하여, 공통국어에서 이질적인 작품을 적극적으로 다루어서 남북 학생들이 상대방을 이해하고 공존을 위한 새로운 지평으로 나아가도록 해야 한다는 것이다.

필자 또한 기본적으로 통일 이후 국어교육에서 남북의 이질적인 문학작품을 제재로 활용하는 문제에 대하여 위의 연구자들과 같은 입장에서 있다. 다만, 통일 과도기의 임시 과목인 공통국어의 교과서에 수록하는 문제에 좀 더 신중한 접근이 필요하다고 본다. 우선 통일 과도기가 얼마나 지속되는가에 따라 이질적 작품들의 제재 활용 여부를 달리 판단할 수 있겠다. 만약 우리의 통일 과도기가 독일 통일 때와 같이 5년 이내라면, 남북의 이질적 작품들을 공통국어의 제재로 당장 활용하기보다는 이들 작품의 교육적 가치와 활용 방안에 대한 논의 이후로 미루는 ‘전략적 보류’를 선택하는 편이 더 적절하다고 본다. 통일 직후 이질적인 작품을 학교 교실에서 마주하면서 겪게 될 학생들의 문화적 충격과 갈등을 감내하려 하기보다, 이들 작품의 교육적 활용 방식 및 효과에 대한 연구와 검증 이후에 다루어도 늦지 않다는 것이다. 통일 과도기가 길지 않은 상황이라면 남북 간 이질적 작품의 교육적 활용을 서두를 이유가 없고, 교육적 연구와 검증이 충분하지 않은 작품의 교과서 수록은 남한의 국어, 문학 교과서에서 작품을 선정하는 ‘관습적 기준’²¹⁾에도 부합하지 않는다.

그러나 통일 과도기가 장기화될 경우에는 이질적 작품들을 공통국어의 제재로 활용하는 방안을 모색할 수밖에 없을 것이다. 통일 과도기에 중등학교를 다니는 학생들이 남북의 이질적 문학작품에 대한 주체적 수용 경험이

21) 남한의 국어 교과서와 문학 교과서에서 수록할 작품을 선정하는 관습적 기준으로는 ‘내용적·형식적 자질의 성취기준 부합성’, ‘작품의 문학사적·교육적 가치’, ‘학습자의 수준과 관심’, ‘작품의 시대·갈래·작자·주제’ 등이 있다(이상일, 2019: 23). 여기에 ‘사회적·역사적 민감성’을 추가할 수 있다. 근대문학사에서 중요한 위상을 차지하는 이광수의 소설이나 서정주의 시가 작가의 친일 행적으로 인해 ‘국어’ 교과서에 수록되지 못하고 ‘배제’되어 왔음을 상기하면 이 점을 이해할 수 있다.

없는 채로 졸업하는 것은 통일국가의 언어 주체로서 고민해야 할 언어문화적 정체성에 대하여 충분한 교육적 처방을 받지 못한다는 것을 의미하기 때문이다. 물론 이 경우에도 공통국어의 제재로 활용할 작품들의 교육적 가치와 활용 방안에 대한 논의는 선행되어야 할 것이다.

통일 이후의 국어교육과 문학교육에서 분단기의 언어문화적 이질성을 드러내는 작품을 다양하게 비교하고 주체적으로 수용하는 활동은 남북 학생들이 서로의 차이를 이해하는 데 필수적인 교육 내용임에 틀림없다. 그러나 공통국어가 운영되는 통일 과도기가 5년 이내로 길지 않다면 남북 간 이질성보다는 역사적·심리적 동질성을 확인할 수 있는 작품들을 제재로 중용하여 향후 남북 간 이질성을 이해하고 존중하기 위한 정서적 기반을 다지는 문학교육을 지향하는 편이 장기적인 통일 국어교육의 관점에서 더 적절한 선택일 수 있다.

그렇다면 공통국어에는 어떤 작품을 제재로 활용하는 것이 적절할까? 이는 공통국어 성취기준에 따라 유동적일 수 있겠으나, 대체로 남북이 분단 이전기에 공유하고 있는 작품들, 즉 고전문학과 일제강점기 문학을 제재로 중용하는 것이 가장 안정적인 방안일 것이다.²²⁾ 다행히도 현재 남북한 국어교육은 분단 이전 문학작품의 교과서 수록 면에서 일부 공통점을 보이고 있다.²³⁾

물론 남북한의 국어과 교과서 수록 작품이 일부 겹친다고 해도, 실제로는 이 작품들의 교과서 수록 배경과 작품 선정 이유, 수록 장면, 해석과 접근

22) 통일 문학교육의 제재로 분단 이전의 작품을 주로 활용하자는 주장은 다소 진부하지만, 일찍부터 고전문학이 ‘작품 속에 내재된 정치적 이념성이 상대적으로 약한 만큼 남북한 동질성 회복의 실마리를 찾는 바탕으로 인식되어 왔다(최홍원, 2019: 67)’는 점과 문학 제재 선정 시 남북 간의 큰 갈등을 피할 수 있다는 점을 무시하기 어렵다.

23) 북한의 현행 고급중학교 ‘국어문학 1’ 교과서의 대단원 7. 고전문학유산을 더듬어’에는 〈관동별곡〉, 〈홍길동전〉, 〈춘향전〉 세 작품이 실려 있고, ‘국어문학 2’의 6. 민족문학유산의 갈피에서’에는 김소월의 〈초혼〉, 최서해의 〈탈출기〉 두 작품이, ‘국어문학 3’의 5. 환상의 나라’에는 〈박씨부인전〉이 다른 두 작품과 함께 수록되어 있다.

방식 등에서 이질성을 보이고 있고(김미영, 2016: 23), 북한의 경우 특정 정치 이데올로기의 관점에 따라 작품을 바라보고 평가한다는 점에서 남한과 근본적인 시각 차이를 드러내고 있다(최홍원, 2019: 71). 그러나 이처럼 남북이 공통적으로 가르치는 작품에 대하여 해석의 관점과 교육적 활용 방향이 다르다는 점은, 역설적으로 공통국어에서 이들 작품을 이질성 이해 교육에 적극적으로 활용할 수 있다는 것을 의미한다.

하나의 예로 <춘향전>의 주제에 대한 남북의 견해를 비교해 보자. <춘향전>은 남북의 문학사에서 공통적으로 높이 평가되어 교육 정전으로도 자리 잡은 작품이면서 작품 해석에 대한 공통점과 차이점이 잘 드러나는 작품이라는 점에서 논의 대상으로 삼기에 적절할 것이다.

사색과 실천

1. 이 작품에서 보여주자는 것이 무엇인지 다음의 물음들에 대한 대답을 통하여 밝혀보자.
 - ㄱ) 춘향과 리도령의 사랑이 꼭절을 겪게 되는 것은 무엇때문인가?
 - ㄴ) 리몽룡이 변학도의 생일잔치에서 지은 시를 읊고 이 시에 어떤 뜻이 담겨져있는가 말해보자.
 - ㄷ) 작품의 사상을 정리해보자.
 사람은 ____과 ____의 ____에 관계없이 누구나 ____할수 있으며 같이 ____ 있다.
2. 교전작품소개말하기

요구

 - 제목, 작가와 시기를 밝힌다.
 - 제일 인상깊은 내용
 - 경험이나 교훈적인 내용

〈그림 2〉 북한 ‘국어문학’ 교과서의 <춘향전> 학습 활동(황금순 외, 2013: 157)

위의 인용은 북한 ‘국어문학(1)’ 교과서에 수록된 <춘향전>의 학습활동으로서, 활동1은 ‘이 작품에서 보여주자는 것’, 즉 작품의 주제를 도출하는

과정으로 구성되어 있다. 1-ㄱ)에서 춘향과 이도령의 사랑이 위기에 봉착하게 된 서사적 원인으로 ‘신분적 불평등’과 ‘양반 관료들의 부패’를 문제 삼도록 유도하고, 1-ㄴ)에서는 이도령이 지은 삽입시에 담긴 탐관오리에 대한 비판의식을 답으로 요구한다. 그리고 이러한 사고 과정을 거쳐 1-ㄷ)에서 작품의 주제를, “사람은 재산과 신분(의 고하)에 관계없이 (누구나) 서로 사랑할 수 있으며 같이 살 수 있다(김춘택, 1986: 299).”로 정리하고 있다. 결국 활동1은 <춘향전>이 ‘사랑’이라는 보편적 가치를 바탕으로 하고, 그 사랑이 이루어져 가는 서사 전개 과정에 개입하는 양반관료사회의 부패와 봉건적 신분제도의 불합리성을 학습자들이 비판적으로 읽어낼 수 있도록 구성된 것이다.

활동1에는 북한에서 <춘향전>을 해석하는 관점이 응축되어 있는데, 이는 대체로 남한의 관점과 유사하지만 일면 이질적인 부분도 있다.²⁴⁾ 먼저 유사점을 살펴보면, 북한에서 논의되어 온 <춘향전>의 주제는 ‘춘향의 정절 찬양, 춘향과 이도령의 순결한 사랑 찬미, 반봉건적 지향의 구현(정홍교, 1990: 22)’으로 정리할 수 있고, 이는 남한의 주제 연구 성과와도 거의 일치한다. 남한 학자들의 용어로 말하면 대부분의 북한 학자들이 제시한 견해는 ‘저항’과 ‘사랑’이라는 범주에 속하는데, 이는 인간의 존엄성을 수호하기 위한 ‘신분 격차에 대한 비판’이라는 점에서 공통적이다. 그러나 <춘향전>의 주제에 대한 남북 간의 시각 차이도 존재하는바, 북한에는 없고 남한에만 나타나는 주제의식으로 ‘열녀의 교훈’, ‘순수한 사랑’이 있다. 그런데 북한에서는 ‘열녀의 교훈’을 봉건 도덕의 산물로 치부하며, ‘순수한 사랑’에 대해서는 “이 작품의 종자와 주제 사상 연구에서는 또한 이른바 ‘순수 사랑’을 표방하면서 작품에 반영된 사회적 문제를 왜곡하거나 묵살하려는 부르조아 문예사가들의 반동적 이론을 철저히 비판하여야 한다(김일성종합대학 편, 1982: 337-338).”라고 경고한다. 이처럼 ‘사회적·역사적 맥락을 초월한 순수한 사랑’의

24) 이 문단의 이하 내용은 이병찬(2008: 196-197)의 논의를 참고하여 정리한 것이다.

수용 여부가 <춘향전>의 주제와 관련하여 남북 간의 가장 큰 거리와 차이를 보이는 부분이다.

이처럼 <춘향전> 같은 작품의 해석에 관한 남북 간 유사성과 차이점은 공통국어에서도 적극 활용할 수 있다. 남북한 학생들에게 공통적으로 익숙한 작품들을 제재로 삼아 서로 유사한 해석과 상이한 해석을 확인하고 그러한 해석의 전제, 관점, 과정을 메타적으로 성찰하는 활동을 통해 학습자들이 남북의 언어문화가 지닌 동질성을 발견하고 이질성을 이해·존중할 기회를 얻을 수 있다.

물론 분단기의 이질적 작품을 활용하지 않는다면 남북 간 이념적·정서적 이질성의 진면목을 파악하기에 한계가 있다. 그래서 장기적인 통일 국어 교육과 문학교육에서는 상호이질적인 작품을 제재로 활용해야 할 것이다. 그러나 그러한 작품들을 교과서에 수록하여 가르치면서 단지 ‘인정하고 이해하고 존중하라’는 기조에만 의지할 수는 없다. 이들 작품을 이해하고 존중하기 위한 구체적인 전략과 방법에 대한 연구개발과 국어교육계의 합의가 필요하다. 5년 이내의 짧은 통일 과도기라면, 공통국어에서 굳이 분단기의 이념적 이질성을 강하게 띠는 작품들을 제재로 활용하지 않는 것이 불필요한 갈등과 분쟁을 방지하는 길일 수 있다. 통일 과도기가 5년 이상으로 길어진다면 이들 작품의 제재 활용을 검토해야겠지만, 이 경우에도 해당 작품들의 활용 방식에 대한 최소한의 교육 사회적 합의가 선행되어야 할 것이다.

IV. 맺음말

지금까지 통일 과도기 ‘남북한 공통국어’의 중등 문학교육을 중심으로 이 과목의 교육 내용을 선정할 때 예상되는 쟁점과 과제를 살펴보았다.

먼저 공통국어의 특성과 기본 방향을 짚어 보았다. 공통국어는 통일 과

도기에 남북이 공동으로 개발 운영하는 국어과의 임시 필수 보충 과목으로서, ‘분단기 국어교육’에서 ‘통일 국어교육’으로의 안정적인 이행을 위한 교과 성격의 과목이다.

공통국어의 문학교육은 남북의 언어문화가 가진 동질성을 ‘발견’하고 이질성을 ‘존중’하는 방향으로 진행되어야 한다. 문학 경험을 통해 남북 학생들이 공유할 수 있는 정서와 사유 체계를 발견하고 작품을 보는 상이한 관점과 문화적 토대를 이해하고 존중하는 태도를 기르도록 해야 한다. 또한, 남북 간 언어관과 문학관의 차이를 완화하거나 해소하기 위해 노력하는 과정에서 학생들이 겪을 심리적·정서적 갈등과 혼란을 최소화할 수 있도록 해야 한다.

본 연구에서는 통일 과도기 공통국어의 문학교육 내용 선정 시 제기될 수 있는 주요 쟁점을 교육과정 측면과 교과서 측면으로 나누어 논의하였다. 교육과정 측면에서는 ‘내용 영역과 체계의 구조화’ 문제를, 교과서 측면에서는 ‘제재의 선정과 활용’ 문제를 살펴보았다. 공통국어의 내용 영역은 ‘언어 사용, 문법, 문학’을 기계적으로 등분하는 평면적 구분을 넘어 영역 간 위계와 통합을 고려한 입체적 구조화를 모색해야 하고, 내용 체계는 남북한의 기존 국어교육을 계승하여 ‘지식, 기능(수행), 태도’로 구성하되, 지식보다는 수행과 태도를 강조해야 한다고 제안하였다. 제재의 선정과 활용 문제에 대해서는, 남북의 이질적인 문학작품을 공통국어의 제재로 활용하는 방안에 대해 신중하게 접근하고, 이들 작품을 제재로 활용하는 경우 먼저 해당 작품의 교육적 가치와 구체적 활용 방안에 대한 연구나 합의가 필요하다고 하였다. 공통국어의 제재로는 분단 이전기의 작품들을 중용하되, 작품 해석에서 유사점과 차이점을 모두 보여주는 작품이 동질성 교육과 이질성 교육을 병행하기에 유리하다고 보았다.

통일 이후 국어교육의 궁극적 목적은, 남북한의 언어문화적 동질성을 회복하고 이질성을 완화하면서 새로운 통일국가의 미래에 필요한 국어 능력을 신장하는 것이다. 그러나 이러한 목적지로 향하는 도정은 수많은 논란과

갈등을 동반할 수밖에 없다. 이 연구는 통일 이후 국어교육을 논함에 있어 ‘통일 과도기’라는 특정 시기에 ‘남북한 공통국어’라는 특화 과목을 개발·운영하는 상황을 전제하고 통일 이후 국어교육의 방향에 대한 구체적인 논의를 진행했다는 점에서 기존 연구들과 차별되는 의의를 지닌다.

* 본 논문은 2020.7.31. 투고되었으며, 2020.8.21. 심사가 시작되어 2020.9.10. 심사가 종료되었음.

참고문헌

1. 자료

교육도서출판사(2015), 『국어문학 - 고급중학교 3학년용』, 평양: 교육도서출판사.
교육위원회(2013ㄱ), 『제1차12년제 의무교육강령(초급중학교)』, 평양: 교육위원회.
교육위원회(2013ㄴ), 『제1차12년제 의무교육강령(고급중학교)』, 평양: 교육위원회.
최학·황금순·정애련·배창국·라성학·안철권(2014), 『국어문학 - 고급중학교 2학년용』, 평양: 교육도서출판사.
황금순·최학·배창국·라성학·정애련(2013), 『국어문학 - 고급중학교 1학년용』, 평양: 교육도서출판사.

2. 논저

강보선(2020), 「통일 과도기 '남북한 공통국어' 과목의 성격 및 목표」, 『국어교육학연구』 55(1), 5-30.
강보선·김진숙·박수련(2016), 「북한의 2013 개정 국어과 교육과정의 특징」, 『국어교육연구』 62, 169-192.
고정희·김종철·구보관·위현길·윤구희·김호태·이은정·조진수·차경미·문찬란·김진아·심미진·민병곤(2015), 「남북한 초·중·고등학교 국어교육 통합을 위한 기초 연구 - 통일 대비 단계의 국어과 교수·학습 내용 선정 및 수업 분석을 중심으로 -」, 『국어교육연구』 36, 1-49.
권순희·주재우·김윤정·변경가·정경화(2018), 『통일 시대를 대비한 남북한 국어 교육과정 및 교과서 비교 분석 연구』, 서울: (주)천재교육.
김규륜·황병덕·오세제(2011), 『통일유형별 통일과도기 선거관리 방안 연구(중앙선거관리위원회 용역과제)』, 서울: 통일연구원.
김대행(2008), 『통일 이후의 문학교육』, 서울: 서울대학교출판부.
김미영(2016), 「통일한국에 대한 문학교육의 대응」, 『문학교육학』 53, 9-37.
김윤정·권순희(2018), 「남북한 중등학교 읽기 영역의 교육 내용 비교: 남한의 '2015 개정 국어과 교육과정'과 북한의 '2013 개정 국어 교육강령'을 대상으로」, 『독서연구』 48, 203-245.
김일성종합대학 편(1982), 『조선문학사 I』, 평양: 김일성종합대학출판부.
김진숙·김민성·박창연·이미경·강보선·박수련(2016), 『통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구 (II): 총론, 국어, 사회과를 중심으로(연구보고 RRC 2016-2)』, 서울: 한국교육과정평가원.
김진숙·김창완(2015), 「독일의 1990년 통일 전후 과도기의 교육과정 통합」, 『비교교육연구』 25(6), 51-77.
김진숙·박순경·이민형·강보선·주주자·심광택·김한중·이인정·이나연(2017), 『통일 대비

- 남북한 통합 교육과정 연구(Ⅲ)-총론, 중등 국어과, 중등 사회과를 중심으로(연구보고 RRC 2017-4)』, 서울: 한국교육과정평가원.
- 김진숙·박은아·정채관·김창환(2015), 『통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구(Ⅰ)(연구보고 RRC 2015-10)』, 서울: 한국교육과정평가원.
- 김춘택(1986), 『조선 고전소설사 연구』, 평양: 김일성종합대학출판부.
- 변경가·권순희(2019), 「북한 고급중학교 『국어문학』에 수록된 제재 양상 및 특징-김정은 시대의 2013 교육강령 및 교과서를 대상으로-」, 『우리말연구』 56, 211-239.
- 손기웅(2012), 「통일 직후 과도기 상황에서의 북한지역 안정화 방안: 군·경의 질서 유지와 치안 확보」, 『국방연구』 55(2), 103-126.
- 오현아(2019), 「통일 대비 남북 교과 전문 용어 비교 분석 연구에 대한 시론: 고등학교 문법 교과서를 중심으로」, 『우리말연구』 82, 59-96.
- 이병찬(2008), 「남북한 <춘향전> 연구의 성과와 전망」, 『반교어문연구』 24, 183-210.
- 이상일(2019), 「문학 교과서 개발과 구성의 경직성에 대한 비판적 고찰-‘작은 교과서’를 지향하며-」, 『문학교육학』 64, 11-42.
- 장지혜(2016), 「타자성과 정체성 개념을 중심으로 한 통일 시대 국어교육의 방향」, 『국어교육』 155, 107-130.
- 정진석(2018), 「북한의 2013 개정 교육강령에 나타난 북한 문학교육의 내용 분석」, 『국어교육연구』 68, 145-173.
- 주재우(2018), 「김정은시대의 북한 초급중학교 국어교과서 분석」, 『독서연구』 48, 133-163.
- 진선희(2020), 「‘남북한 공통국어’ 교육 내용 선정의 쟁점과 과제-초등 문학 교육을 중심으로」, 『국어교육학연구』 55(1), 237-264.
- 최미숙(2020), 「‘남북한 공통국어’ 과목의 교육과정과 교과서 개발 방향」, 『국어교육학연구』 55(1), 293-321.
- 최홍원(2019), 「동질성과 이질성의 길항과 통일 문학교육의 도정」, 『문학교육학』 62, 41-87.
- 통일부(2019), 민족공동체 통일 방안, 검색일자 2020. 2. 2., 사이트주소 <https://www.unikorea.go.kr/unikorea/policy/Mplan/Pabout>.

‘남북한 공통국어’ 교육 내용 선정의 쟁점과 과제

— 중등 문학교육을 중심으로

이상일

본 연구는 ‘통일 과도기’에 남북이 공동으로 ‘남북한 공통국어(이하 ‘공통국어’) 과목을 개발·운영한다고 전제하고, 이 과목의 교육 내용 선정 시 예상되는 쟁점과 과제를 중등 문학교육 중심으로 점검하였다.

본 연구는 공통국어의 내용 선정 시, 남북의 언어문화가 가진 동질성의 발견과 이질성의 존중을 지향하면서 통일 과도기 학생들이 겪을 수 있는 심리적·정서적 갈등을 최소화하는 방향으로 나아가야 한다고 보았다. 공통국어의 문학교육 내용 선정 시 제기될 수 있는 주요 쟁점은 ‘내용 영역과 체계의 구조화(교육과정 측면)’, ‘제재의 선정과 활용(교과서 측면)’으로 나누어 논의하였다. 교육과정 측면에서는, 지식은 최소화하고 언어활동 수행을 통한 태도의 함양을 지향하는 입체적 구조화를 제안하였고, 교과서 측면에서는 분단 이전의 작품을 중용하되, 정치이념성이 강한 이질적인 작품에 대해서는 국어교육적 활용에 대한 연구와 검증이 선행되어야 함을 주장하였다.

핵심어 통일 과도기, 남북한 공통국어, 동질성, 이질성, 갈등 최소화, 입체적 구조화

ABSTRACT

Exploring the Issues and Tasks around the Selection of Educational Content for the ‘Common Korean Language of South & North’

— Focusing on Literature Education in Middle and High School

Lee Sangil

This study aimed to explore the issue and tasks in selecting the educational contents for the subject, ‘Common Korean Language of South & North(CKLSN)’. ‘Common Korean Language’ is an essential supplement to the Korean language department jointly developed and operated by the two Koreas during the unification transition period.

Literature education in the CKLSN should proceed in the direction of ‘discovering’ the homogeneity of the language-cultures of the two Koreas and ‘respecting’ heterogeneity. In addition, psychological and emotional conflicts that students may experience during the unification transition should be minimized in the effort to ease and resolve differences in language and literature, which are the fundamental factors of the heterogeneity of Korean language education between the two Koreas. The main issues that could be raised in the selection of the content of literature education in CKLSN were largely divided into the ‘structuralization of content areas and systems’ and ‘selection and utilization of sanctions’. Knowledge in terms of content area and system should be minimized. A three-dimensional structure was proposed to foster attitudes through language activities. In terms of sanctions selection, it was argued that works based on strong political ideology should be strategically withheld or used on the premise of research on those works.

KEYWORDS Unification Transition Period, Common Korean Language of South & North, Homogeneity, Heterogeneity, Conflict Minimization, Three-dimensional Structure