

다문화 배경 국어 교육 공동체 구성원들의 언어 의식

원진숙 서울교대 국어교육과 교수

- I. 서론
- II. 연구 대상과 방법
- III. 다수자 그룹의 언어 의식 양상
- IV. 소수자 그룹의 언어 의식 양상
- V. 결론

I. 서론

한국에 체류하는 외국인의 수는 2012년 현재 1,409,577명으로 전체 주민등록 인구의 2.8%에 달하며, 전년도 대비 11.4%의 증가세를 보여 주고 있다. 또한 다문화를 배경으로 하는 가정의 자녀 중에서 초·중·고등학교에 재학 중인 학생은 모두 46,954명으로 집계되고 있다. 이러한 수치는 전년도보다 무려 21%(8,276명)가 증가한 것으로 조사 대상에서 제외된 외국인학교 등을 감안할 경우 다문화를 배경으로 하는 학생들의 수는 5만 명에 이른다고 보아도 무방할 것이다. 매년 자국민의 일반 학생 수가 20만 명 이상 감소하고 있는 점을 감안하면 이러한 다문화 학생 수의 급속한 증가 수치는 우리 사회가 이미 다문화 사회가 되었음을 단적으로 보여 주고 있는 지표라 할 것이다.

물론 지역에 따른 편차가 있긴 하지만, 경기도 안산의 원곡 초등학교나 경기도 가평군의 미원 초등학교 같은 곳은 다문화 배경의 학생 수가 전체 학생 수의 50%에 육박하는 곳이 생겨날 만큼 최근 들어 우리 학교 교육 현장에 언어적·문화적·인종적 다양성이 날로 심화되어 가고 있는 실정이다.

또한 이들 다문화 배경의 학생들도 우리가 흔히 생각하는 것처럼 국제 결혼에 의한 다문화 가정 자녀만 있는 것이 아니라 상당히 다양한 스펙트럼을 보여주고 있다. 국제 결혼에 의한 다문화 가정 자녀의 경우만 하더라도 한국에서 나고 자란 국제 결혼 가정 자녀인지 부모의 재혼에 의한 국제 결혼에 의해 중도에 한국에 들어오게 된 중도 입국 학생인지에 따라 그들이 겪는 어려움의 양상이 다르고, 같은 탈북 학생이라도 부모가 모두 북한 이탈주민인 가정의 자녀인 탈북 학생인지, 북한 출신인 어머니가 탈북 과정 중에 제3국의 현지인 사이에서 출생한 비보호 학생인지에 따라 그들이 우리 사회에 적응하는 과정이나 양상이 다르다. 그런가 하면 정주민의 지위가 아닌 단기 체류자의 신분으로 우리 사회에 머무르고 있는 외국인 이주 근로자 가정의 자녀나 외국에 오래 거주하다 한국에 돌아와 새롭게 한국의 언어와 문화, 학교 교육 시스템에 적응해야 하는 귀국 자녀 학생들이 겪는 어려움의 양상 역시 제각기 다른 모습을 보인다. 이렇게 다양한 모습으로 우리 나라의 공교육 시스템 안에 공존하고 있는 다문화 배경 학생들은 자신의 배경이 되는 언어나 문화와 전혀 다른 낯선 한국의 언어와 문화에 새롭게 적응하는 과정에서 의사소통의 어려움, 정체성의 혼란 문제, 학력 부진 등의 도전에 직면하게 되면서 이들을 위한 언어 교육 지원 문제가 매우 시급하면서도 절실한 문제로 대두되게 되었다.

우리 사회가 다문화 사회로 진입함에 따라 학교 교육 현장에서 새롭게 직면하게 된 다문화 배경 학생들의 언어적·문화적 도전에 대처하기 위해서 최근 몇 년간 우리 공교육 시스템에서는 교육과학기술부를 중심으로 이른바 ‘위에서 아래로(Top-down)’의 다문화 교육 정책 차원에서 매우 발빠르게 대처해 왔다. 이미 2009년부터 다문화를 배경으로 하는 고학력 결혼 이주 여성들을 이중언어 강사로 교육하여 일선 학교에 배치함으로써 초기 입국 다문화 배경 학습자들의 언어·문화·학습 적응을 위한 이중 언어 교육 및 일반 학생들의 다문화적 감수성 함양을 위한 다문화 이해 교육을 지원해 왔고, 2012년 3월에는 국가에서 모든 학교를 친다문화적 환경으로 구축하고

어느 한 다문화 학생도 놓치지 않겠다는 의지를 담아 ‘다문화 학생 교육 선진화 방안’을 발표하였다. 그 일환으로 교육과학기술부에서는 2012년 7월에 ‘다문화 학생 대상 한국어(KSL) 교육과정’을 개발 고시하고, 국립국어원을 중심으로 한 전국의 초·중·고등학교급 다문화 학생을 위한 한국어(KSL) 표준 교재 개발 작업과 국립국제교육원을 중심으로 다문화 학생의 한국어 능력 수준을 진단 평가할 수 있는 검사 도구 개발 작업, KSL 담당 교원 연수 프로그램 개발, KSL 시범 운영 학교 설치, 중도 입국 학생을 위한 다문화 예비 학교 및 다솜 학교 설치, 중앙 다문화 교육 센터 등을 중심으로 한 초·중·고등학교 현직 교사들의 다문화적 감수성 및 다문화 교수 역량 강화를 위한 온라인 원격 연수 프로그램 개발 사업 등을 통해 공교육 시스템 안에서 다문화 배경 학생을 효과적으로 지원할 수 있는 체제 구축 작업을 매우 적극적으로 추진해 오고 있다. 그런가 하면 한국교육개발원 산하 탈북 학생 지원센터를 중심으로 탈북학생용 국어과 표준안 개발 및 국어과 보충 교재 개발 사업 등을 진행하고 있어 공교육 시스템 안에서 ‘위에서 아래로’의 소수자 학생을 위한 언어 교육 지원 시스템은 매우 빠른 속도로 그 체제를 구축해 가고 있다고 할 만하다.

이렇게 정부 주도로 ‘위에서 아래로’ 이루어지고 있는 다문화 배경 학생을 위한 언어 교육 정책들은 단기간에 가시적인 성과를 보여 주면서 학교 안에 안정적인 언어 지원 시스템을 구축하고 있고, 그간 단일 민족 국가, 순혈주의 국가관을 기반으로 한국어라는 단일 언어를 모국어로 하는 학습자만을 교육의 대상으로 삼아 왔던 국어교육에도 영향을 미쳐 점차 다양한 언어와 문화를 배경으로 하는 학습자들까지 포함하는 ‘다문화 배경 국어 공동체’를 위한 국어 교육으로 그 외연(外延)을 새롭게 확장(원진숙, 2007)해야 할 필요성을 인식하도록 하는 데 영향을 미쳐 왔다. 이는 최근 개정된 ‘2011 국어과 교육과정’ 문서에서도 확인되는데, 종래 국어교육 이념의 강조점이 ‘민족 의식과 건전한 국민 정서 함양’으로 제한된 것으로부터 아직 본격적인 다문화적 관점에서 있다고 보기는 어렵지만 ‘건전한 국민 정서와 미래 지향적 공

동체 의식 함양'(교육과학기술부, 2011:3)으로 확대된 것에서도 알 수 있다.

본고는 다문화 사회로 진입하면서 우리 국어 교육의 이념이 국가 수준의 국어과 교육과정 문서에서 기존의 '민족 의식을 함양하는 것'으로부터 '건전한 국민 정서와 미래 지향적 공동체 의식을 함양하는 것'으로 확장·변화된 것에 주목하여 이제 새롭게 형성되고 있는 다문화를 배경으로 하는 국어 교육 공동체 구성원들이 어떠한 언어 의식을 가지고 있는가를 일반 언어 다수자의 관점과 언어 소수자의 관점으로 나누어 각각 살펴보고, 이에 기반하여 미래 지향적 공동체 의식 함양을 위한 다문화 배경 국어교육의 지향점을 모색해 보는 데 그 목적이 있다.

II. 연구 대상과 방법

일반적으로 언어 의식(language awareness)이란 '언어의 본질과 언어가 인간의 삶에서 갖는 역할에 대한 민감성 및 의식적인 인식(NCLE, 1985)' 내지는 '언어에 대한 명시적인 지식, 언어 학습, 언어 교수, 언어 사용에 대한 의식적인 지각 및 민감성(ALA, 1996)¹⁾'을 뜻한다. 이에 대해 남가영(2003)은 언어 의식을 국어 자료나 국어 현상을 점검하는 태도, 다양한 국어의 특질 및 기능에 대한 민감한 인식, 국어를 정확히 알고 사용하는 자신감 등을

1 http://www.languageawareness.org/web.ala/web/member/page_eric_hawkins.htm

그 원문을 제시하면 다음과 같다. "Language awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life(NCLE, 1985)

"Language Awareness is a explicit knowledge about language, conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use(ALA, 1996).

아우르는 포괄적인 의미의 태도를 지칭하는 것으로 보았고, 김은성(2004)에서는 언어 교육의 맥락에서 ‘언어 의식’개념이 고차적인 사고 기능의 의미를 강조하는 관점에서 규정되어야 함을 주장하고, 이를 ‘의식’이 아닌 ‘인식’이라는 용어로 번역하여 사용하고 있다. 즉 언어 의식이란 대상을 객관화하여 거기에서 깨달음을 얻고 그 깨달음을 바탕으로 무엇인가를 실천할 수 있는 인식 행위로 본 것이다.

본고에서는 ‘언어 의식’개념을 언어 교육 국면에서 고차적인 사고 기능을 강조하는 ‘인식’의 관점(김은성, 2004)이 아닌 ‘사람들이 언어에 대해서 가지고 있는 다양한 심리적 태도나 가치관’의 관점에서 정의하고자 한다. 이러한 ‘언어 의식’ 개념은 사람들이 대상에서 깨달음을 얻고 그 깨달음으로 무엇인가를 실천하는 수준 이전의 단계에서 일차적으로 ‘사람들이 자신이 속한 언어 공동체에서 소통되는 다양한 언어 양상에 대해 갖는 심리적 태도나 가치관’을 뜻한다. 본 연구에서는 이렇게 ‘언어 의식’개념을 우리 사회가 다문화 사회로 진입하면서 새롭게 변화된 다문화 배경의 국어 교육 환경에 딱뜨리게 되면서 사람들이 국어에 대해 가지고 있는 다양한 심리적 태도나 가치관의 개념으로 규정하고 논의를 진행하고자 한다. 이를 위해 새롭게 ‘다문화 배경 국어 공동체’개념을 상정하고, 이 공동체에 소속된 사람들을 크게 내부자인 다수자 그룹과 이주를 통해 새롭게 국어 공동체에 편입된 소수자² 그룹으로 대별하여 그들이 인식하고 있는 다문화 배경 국어 교육에 대한 심리적 태도나 가치관으로서의 언어 의식 양상을 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서 설정한 연구 대상과 방법은 다음과 같다.

2 김하수·조태린(2008:81)은 ‘소수자’를 인구학적으로는 일정 지역에 밀집해 살고 있으면서 종족적으로, 민족적으로, 언어적으로, 문화적으로 해당 사회의 지배적 유형과 성격을 달리하는 집단으로 정의한 바 있다. 즉, 소수자를 단순히 수적 열세를 의미하는 것뿐만 아니라 구별성, 차별성, 종속성 등을 특징으로 하는 개념으로 규정하였다.

1. 연구 대상

본 연구에서는 ‘다문화 배경 국어 공동체’ 구성원들의 언어 의식을 살펴 보기 위해 일단 조사 대상자를 다수자 그룹과 소수자 그룹으로 나누어 진행 하였다. 다수자 그룹은 본 연구자가 2012년 2학기 K대 대학원에서 강의하고 있는 ‘다문화 시대의 언어 교육론’을 수강하고 있는 국어 교육이나 한국어 교육을 전공하고 있는 대학원생들로 선정하였고, 소수자 그룹은 최근 한국으로 이주해 온 다문화 배경 구성원들 가운데 경기도 A시 소재 탈북 학생 대안 학교인 H 중고등학교에 재학중인 탈북학생들과 현재 서울 구로구 소재 탈북 학생을 위한 S 기숙형 대안 학교를 운영하고 있는 북한 출신 교사로 선정하였다. S 기숙형 대안 학교에는 특히 한국어를 전혀 모르는 중국계 비보호 학생들이 다수 재학하고 있다.

본 연구에서 다문화 배경 국어 공동체의 ‘다수자 그룹’으로 선정된 구성원들은 국어교육과 한국어 교육 전공자 중심의 예비 학자군 집단으로 우리 사회가 최근에 다문화 사회로 진입하게 되면서 주류 언어 사용자로서 새롭게 직면하게 된 언어 소수자들과 그들의 배경이 되는 언어적, 문화적 다양성의 문제에 대해 ‘내부자(內部者)’의 관점에서 어떠한 언어 의식을 갖고 있는지, 더 나아가 이들의 언어 의식을 통해 장차 국어교육이 어떠한 방향성을 가지고 나아가야 할 것인지를 전향적으로 보여줄 수 있을 것이라 보았다.

또한 최근 북한이나 제3국으로부터 한국 사회로의 이주를 경험한 탈북 학생과 비보호 학생들은 새롭게 우리 사회의 구성원으로 편입된 다문화 배경 국어 공동체의 ‘소수자 그룹’을 대표할 수 있다고 보았다. 중국계 비보호 학생을 포함한 이들 탈북 학생들은 ‘외부자(外部者)’의 시선으로 떠난 곳의 언어와 새롭게 정착해서 살아야 하는 남한의 언어가 서로 다름에서 오는 언어 사용의 어려움과 이로 인한 언어 정체성 문제들과 관련된 언어 의식을 보여줄 수 있다는 점에서 의미가 있다고 판단하였다.

본 연구에서는 이들 다수자 그룹과 소수자 그룹이 보여주는 언어 의식이 기존의 국어 교육이 자국민을 대상으로 한국인이라는 민족 정체성을 함양하는 것을 이념으로 삼아 왔던 것으로부터 이 다문화 배경 국어 공동체 안에서 어떻게 그 외연(外延)을 확장하고 시대 정신에 맞는 새로운 국어교육의 이념과 목표를 수립해야 할 것인지에 대한 방향성을 시사해 줄 수 있다는 점에서 의미가 있다고 보았다.

2. 연구 방법

다문화 배경 국어 공동체의 다수자 그룹과 소수자 그룹의 언어 의식을 조사하기 위해서 본 연구에서는 설문조사와 같은 양적인 연구 방법 대신 문식 활동을 통해 생산된 담화 텍스트를 분석하는 질적 연구 방법을 활용하였다. 본 연구에서는 말하기와 글쓰기와 같은 문식 활동들이 자신이 점한 사회적 위치와 목소리를 표현하고 재구성하면서 자신이 누구인가에 대한 정체성을 드러내 주는 핵심적인 도구로 기능할 수 있다(Gee, 1991;³ 옥현진, 2009)는 점에 착안하여 우리 사회가 다문화 사회로 진입해 있는 현 시점에서 이들 관여 주체들에게 국어란 어떤 의미인지에 대한 다문화적 언어 의식을 묻는 다양한 문식 활동-면담, 글쓰기, 수업 대화 분석 등-을 통해 자료를 확보하였다.

1) 다수자 그룹

다수자 그룹의 연구 대상자들은 2012년 2학기 한 학기동안 K대 대학원에서 본 연구자의 '다문화 시대의 언어 교육론'이라는 대학원 강좌를 수강한 학생들이었다. 이들은 다문화 관련 강좌 수강을 통해 다문화 교육 이론과 다

3 특정한 어휘의 선택이나 통사적 표현 방식 등과 같은 언어적 요소를 통해서도 정체성은 반영되며, 텍스트가 논리를 전개하는 방식, 텍스트의 결론, 그리고 텍스트가 목표로 삼고 있는 독자를 통해서도 정체성은 반영된다는 점에서 Gee(1991)는 문식 활동을 통해 생산되는 담화를 '정체성의 일습(identity kit)'이라 표현한 바 있다.(옥현진, 2009에서 재인용)

문화 학생 대상 언어 교육 이론들을 공부하면서 최근 우리 사회가 다문화 사회로 급격하게 진입하면서 이중언어교육과 KSL 교육 등과 같이 변화되고 있는 언어 교육 정책과 국어 교육의 동향을 파악하고 이에 대한 새로운 문제의식을 어느 정도 공유하게 된 시점에서 ‘국어교육/ 한국어교육 전공자로서 나는 다문화 배경 국어교육과 관련하여 어떠한 의식을 갖게 되었는가?’에 대한 자신의 생각을 자유로운 형식의 중간 보고서로 제출하도록 하였다.

2) 소수자 그룹

본 연구에서는 이주 배경 다문화 학생들이 일반적으로 한국어 의사소통 능력이 제한되고 자기 점검 능력이 부족하여 원천적으로 문식 활동 자료를 수집하기 어렵다는 점을 감안하여 남한과 북한의 서로 다른 언어적 특성으로 어려움을 겪고 있긴 하지만 기본적으로 의사소통에 문제가 없는 경기도 A시 소재 기숙형 탈북 학생 대안학교인 H 중고등학교의 탈북 학생들을 소수자 그룹의 연구 대상으로 선정하였다. 이들 탈북 학생들은 북한을 탈출하여 제3국을 통해 짧게는 1년에서 길게는 4-5년 정도의 탈북 과정을 거쳐 최근 한국으로 이주한 경험을 공유하면서 일반 학교에 입학했다가 적응하지 못하고 이곳 H 중고등학교로 전학해 왔거나 어머니가 제3국을 통한 탈북 과정에서 중국계의 아버지 사이에서 태어나 어머니를 따라 한국으로 오게 된 비보호 학생들로서 외부와 단절된 보호된 환경 속에서 집단 거주하고 있다는 점에서 비교적 유사한 집단적 정체성을 지니고 있다는 특성을 지니고 있었다.

‘다문화 배경 국어 공동체’의 소수자 그룹을 대표하는 탈북 학생들의 언어 의식을 살펴보기 위해 본 연구자는 H 중고등학교를 방문하기 전에 미리 국어 담당 L 교사에게 ‘국어란 나에게 어떤 의미인가?’라는 주제의 간단한 글쓰기 과제를 부과하고 이 글쓰기 과제를 중심으로 발표하고 서로 의견을 공유해 가는 방식의 수업을 진행해 줄 것을 요청하였다. ‘언어 의식’을 드러내는 발표식 수업을 바로 진행하기보다는 말하기 사전 활동으로 간단히 A4

한 장 정도로 국어가 자신의 삶에서 어떤 의미를 갖는지를 글로 써 보게 하는 과제를 부과함으로써 보다 심도깊은 논의가 이루어질 수 있을 것이라고 판단했기 때문이다. 국어 담당 L 교사의 적극적인 지원으로 사전 글쓰기 과정을 거친 H 고등학교 3학년 학생들은 국어 교과 시간에 ‘국어란 나에게 어떤 의미인가?’라는 주제로 서로 자신의 생각을 발표하고 공유하는 방식의 수업에 매우 진지하고 열띤 태도로 참여하였고, 본 연구자 역시 1시간동안 이루어지는 전체 수업 과정을 관찰자의 자격으로 참관하고 수업 담화를 녹취함으로써 이들 소수자 그룹의 언어 의식에 관한 문식 활동 자료를 확보할 수 있었다.

III. 다수자 그룹의 언어 의식 양상

본 연구에서 분석 자료로 삼은 다음의 문식성 활동 자료들은 예비 학자 군인 국어교육 또는 한국어교육 전공자로 이루어진 다수자 그룹의 다문화 배경 국어교육에 대한 언어 의식 양상을 잘 보여준다. 이들은 자국민을 대상으로 하는 국어교육 전공자들로서 새롭게 변화된 다문화 사회에 직면해서 국어교육이 더 이상 기존의 이념과 교육 목표와 내용을 고수할 수 없음을 새롭게 인식하고 보다 발전적인 차원의 국어교육의 지향점을 고민하는 모습들을 글쓰기를 통해 드러내 주고 있어 특기할 만하다.

- (1) 국립국어원의 국민의 기초 문해력 조사에 의하면 기초 문해력이 부족하여 일상생활에 필요한 일을 처리하기 어려운 수준의 사람들이 전체 국민 가운데 무려 5.3%에 달한다고 한다. 논리적 비약일 수도 있겠으나 모국어 사용자에게도 이토록 어려운 국어가 다문화 배경 학습자들에게는 더 어려울 것은 당연한 일이다. 다문화 배경 학습자에 대해 국어를 쉽고 자신있게 구사할 수 있는 국어 능력 함

양이 어려운 일임을 새삼 깨닫게 된다. 국어교육 전공자로서 어느새 공교육의 체제 안으로 성큼 들어와 있는 다문화 교육의 문제를 미처 인식하지 못한 채 지내왔다는 것이 부끄럽다. 세상은 국어교육에 변화를 요구하고 있었음에도 전혀 준비되지 않은 태도로 일관해 왔다는 점을 반성하고 있다. (석사 과정생, 신00)

(2) 이 수업을 듣기 시작한 후, 얼마전 친구의 웨딩 촬영을 따라 간 적이 있다. 그곳에서는 다른 웨딩 촬영을 하는 커플이 있었는데 남편될 분은 한국인, 아내될 분은 베트남인, 국제 결혼을 앞둔 커플이었다. 웨딩 촬영을 하면서 사진 작가분이 말이 통하지 않아 애를 먹고 있었다. 인상적이었던 것은 시어머니가 와 계셨던 것인데 아들이 한국인 신부를 못 구해서 많은 돈을 지불하고 베트남 신부를 맞았다면서 나에게 약간의 서러움을 토로(?) 하셨다. 신혼집이 부천이라는 시어머니 될 분에게 나는 차마 남편이 베트남어를 배우면 좋다는 말을 하지 못하고, 부천 복사골 문화센터에서 무료로 한국어를 배울 수 있으니 신부가 꼭 다닐 수 있게 해 주라고, 그리고 요즘은 국제화 시대라서 아기가 태어나서 한국어와 베트남어 모두를 잘 하면 취업도 잘 되고 아주 좋다고 강조를 거듭했다. 가족 모두가 함께 참여할 수 있는 다문화 가족 프로그램에 꼭 참여할 수 있다면 좋겠다는 생각을 했다. (박사 과정생, 이00)

(3) 기존에는 국어를 ‘나랏말’로 보아 민족의 혼, 혹은 국가 정체성과 연결짓고자 하는 경향이 있었다. 하지만 다문화 시대에 나랏말의 관점에서 일방적이고 수동적으로 학습되는 국어 교과와 언어 문화는 다문화 가정 자녀들이 이중언어 화자로서 자신의 고유한 생각과 감정을 이야기하고자 하는 기회를 앗은 채 한국의 사상과 문화만을 주입하게 되는 문제를 낳을 수 있다. 자신이 가지고 있는 언어와 문화가 한국의 언어와 문화와 다르다, 혹은 한국어와 문화에 익숙하지 않다는 이유로 ‘미숙한 사람’ 혹은 ‘틀린 것’이 되어 버리는 것이다. 또한 교사나 교실의 다른 학생들에게도 ‘원어민-비원어민’, ‘주체-객체’ 혹은 ‘한국인-외국인’의 구별은 다문화 가정 자녀와 일반 학생들간의 또 다른 경계를 만들거나 차별을 양산할 수도 있다. 따라서 다문화 시대의 국어 교육은 일방적인 교수 학

습이 아닌 상호 작용을 토대로 한 문화간 의사소통으로 그 범위를 확대할 필요가 있다. 또한 언어 수업에서의 다문화 교육의 목표 역시 학습자의 기본적인 의사소통 지식, 학습을 수행할 수 있는 언어 능력뿐만 아니라 다양한 상황과 맥락 안에서 의사소통을 통해 다문화적 감성을 기르고 자신의 고유한 사고를 형성해 갈 수 있는 것까지 확장되어야 한다고 생각한다. (박사 과정생, 김00)

(4) 다문화 시대의 국어교육에서 가장 우선적으로 다루어져야 할 부분은 바로 내국인 학습자들에 대한 태도 교육이 될 것이라 생각한다. 다문화 배경 학습자들이 학습 과정에서 어려움을 겪는 부분은 비단 언어 능력의 부족뿐만 아니라 학업 성취에 대한 낮은 수준의 기대, 그들의 문화적 요소에 대한 불인정, 주류와 다르다는 것에 의한 차별과 편견 등의 문제이다. 때문에 국어교육에서 가장 우선적으로 이루어져야 할 것은 다문화 배경 학습자들에 대한 내국인의 태도를 변화시키고자 하는 노력이 될 것이다. (박사과정생, 김00)

(5) 나는 내가 경험했던 영어 수강 에피소드를 통해 다문화 교육을 이야기하고 싶다. 나를 제외한 모든 학생들이 영어를 잘하는 상황에서 나는 고립될 수밖에 없었다. 나는 나 스스로를 열등한 학생으로 규정지를 수밖에 없었다. 그건 어쩔 수 없는 일이었다. 그리고 그 상황에서 내가 할 수 있는 없었다. 하지만 주변의 도움을 받기 시작하면서 나는 변하기 시작했다. 닫혔던 입이 열렸고, 수업에 참여하기 시작했고, 자신감을 얻기 시작했으며, 긍정적인 마인드로 변화하기 시작했다. 이것이 바로 다문화 교육에 있어 교사와 동료 학생들이 중요한 이유이다. 또한 보호 프로그램 방식의 다문화 학생 지원 교육이 필요한 이유이다. 눈에 보이는 것만을 보려고 한다면 다문화 학생들에게 보이는 것은 부족한 언어 능력일 뿐이다. 하지만 눈에 보이지 않는 것들도 보려고 한다면 학생들에게 보이는 것은 무궁무진할 것이다. 그들은 단지 말이 조금 서툴 뿐이다. (박사과정생, 양00)

위의 언어 자료들은 급격하게 다문화 사회로 진입하여 맞닥뜨리게 된 다문화 배경 국어 환경에 대하여 언어 다수자들을 대표하는 예비 학자군들

의 언어 의식을 보여준다. (1)에서와 같이 모국어 사용자들에게도 어려운 국어가 다문화 배경 학습자들에게는 얼마나 어려울 것인가에 대해 새롭게 인식하기도 하고, 어느새 공교육 체제 안으로 성큼 들어와 있는 다문화 교육의 문제를 간과해 왔음에 대한 반성적 성찰과 인식을 드러내는가 하면, (2)에서와 같이 새로 결혼하여 다문화가정을 이루게 된 신혼 부부 커플과 그 시어머니에게 원활한 가족간 의사소통과 상호 문화 적응 차원에서 이중언어교육과 함께 참여하는 다문화 가족 프로그램이 필요하리라는 생각과 독려를 제도적인 차원에서 시도해 본 경험을 드러내기도 한다. 이러한 반성적 국어 의식들은 국어 공동체의 다수자 집단이 이전에 미처 경험해 보지 못한 다문화, 다언어 배경의 국어교육에 대해 새롭게 눈을 뜨고 문제의식을 갖기 시작하는 모습들을 보여준다.

그런가 하면 (3)에서는 그간 단일 민족 국가라는 인식을 기반으로 하여 국가 정체성을 함양하는 것을 이념으로 삼아 왔던 기존의 국어교육이 자칫 다문화 가정 자녀들을 구별짓고 차별하는 수단으로 군림할 수 있게 될지도 모른다는 문제의식과 함께 다문화 가정 자녀와 일반 학생들간의 상호작용을 토대로 한 문화간 의사소통 능력을 함양하는 방향으로 국어교육의 이념과 목표가 설정되어야 한다는 성숙한 다문화적 언어 의식을 보여 준다. 또 한 (4)에서는 이와 같은 맥락에서 다문화 배경 국어 교육의 바람직한 지향점은 내국인 학습자들에 대한 태도 교육이 되어야 한다는 언어 의식을 보여주고 있다. 다양성의 가치를 국어 교육의 지향과 내용에 포함함으로써 일반 학생들의 다문화에 대한 인식을 전환하는 국어 교육이 필요하다는 문제의식은 장차 국어 교육의 이념과 목표가 다문화적 감수성과 다문화적 문식성을 함양하는 방향에서 재구성되어야 함을 시사해 준다 하겠다.

(5)의 필자는 영어를 못하던 자신의 경험을 바탕으로 다수자이면서 언어 소수자의 입장이 되어 언어 적응을 위해서 교사와 동료 학습자의 비계 지원과 보호 프로그램이 얼마나 유용한 것인지를 언급하면서 우리 사회의 소수자 학생을 위한 제2언어로서의 한국어 (KSL)교육이 보호 프로그램 차원

에서 필요하다는 인식을 보여주고 있다. 장차 우리 국어교육의 외연(外延)이 자국어 교육에 머무르지 않고 언어적 소수자를 위한 KSL 교육 프로그램까지도 아우를 수 있어야 한다는 언어 의식을 드러내 주고 있다.

이상에서 보는 바와 같이 다수자 그룹의 언어 의식은 종래 민족 공동체 의식을 함양하는 국어교육 이념을 지양하고 다문화배경을 배경으로 하는 소수자 학생들을 적극 지원할 수 있는 국어교육으로 그 외연을 확장하고, 일반 학생들의 이해와 관용을 기반으로 하는 다문화적 인식 태도와 다문화적 문식력을 함께 함양할 수 있는 국어교육을 지향하는 것으로 요약된다.

IV. 소수자 그룹의 언어 의식 양상

소수자 그룹의 언어 의식 양상을 살펴보기 위해 본 연구에서 활용한 문식성 활동 자료들은 ‘국어는 나에게 무엇인가?’라는 주제에 의한 국어 발표 수업 참관 녹취록 전사 자료 (6), 담당 교사로부터 지원받은 탈북학생의 정체성이 잘 드러나 있는 글쓰기 자료 한 편 (7), 그리고 소수자의 언어 의식과 정체성 문제에 관해 언급하고 있는 서울 구로구 소재 탈북 학생을 위한 S기숙형 대안 학교를 운영하고 있는 북한 출신 교사와의 면담 자료 (8)이다.

(6) 교사: 우리 반에서 중국 말고 다른 제3국에 있었던 사람?

학생1: 라오스요.

교사: 라오스? 몇 년 있었어?

학생1: 중국에 8년 있다가 라오스에서 6개월 있었어요. 몸짓, 눈짓으로 라오스 말 그냥 배웠어요.

교사: 한국에 오니까 어때?

학생1: 중국어랑 라오스말 배우느라고 한국말 다 잊어먹고……. 대화가 안

되니까 조심해지고, 혼자 다니게 되고.

교사: 언어가 참 중요한 거야. 우리 국어가 여러분에게 어떤 의미인지 이야기해 볼까요?

학생2: 국어는 모르고는 살 수 없는 필수 생활양식이라 생각합니다. 다른 사람과 소통할 수 있고 나의 무언가를 표현할 수 있게 해 주는 것이 국어잖아요.

교사: 그렇구나. 또 다른 친구? 자네는 북한에서 남한에 올 때 얼마나 걸렸어?

학생3: 두 달이요.

교사: 왔을 때 언어는 어땠어? 남한 사람이라 이야기할 때.

학생3: 그렇게 어렵지는 않았어요. 남한과 북한이 같은 언어를 사용하잖아요. 서로 다른 나라가 되었지만 같은 언어를 사용하는 게 한민족임을 알려줄 수 있는 거죠.

교사: 우리가 같은 민족이라는 것을 알려줄 수 있다는 거죠. 언어가.

학생3: 분단된 지 60년이 넘어가니까 생활이라 문화 이런 것은 많이 다르잖아요. 근데 언어는 비슷한 게 많은 것 같아요.

교사: 또 다른 사람이 말해 볼까요?

학생4: 저한테 국어는 공포예요. 산갈이 높고 힘들어요. 북한에서는 말만 알면 보고 읽고 다 쓸 수 있는데 여기 오니까 같은 것도 다르게 말하고 표현이 달라요. 일상적인 단어나 한자어로 된 사자성어, 외래어도 많이 나오고 무슨 말인지 도통 모르겠어요. 난 생각할 때 중국말이 먼저 생각이 나고요.

교사: 북한 말하고 남한 말이 많이 다르지요?

학생5: 북한에서는 두음 법칙 안 써요. 북한에서는 ‘니발’이라고 하거든요. ‘그리고’도 ‘그리구’라고 ‘우’발음 많이 해요. ‘되었습니다’도 ‘되었습니다’로 말해요. 그래서 아는 단어도 처음엔 잘 못 알아들었어요.

학생6: 수업 방법도 달라요. 북한에서는 그냥 읽고 따라하고 외우고만 하는데 여기서는 문장도 너무 길고 모르는 단어도 많고 글도 많이 쓰라고 하고. 너무 힘들어서 혼란이 있어요.

교사: 그러면 여러분들이 일반 고등학교에 갔으면 어땠을까? 일부러 더 남

한말 많이 배우려고 노력하고 더 달라지지 않았을까?

학생7: 저는 처음엔 일반 학교 가고 싶었는데 무시할 것 같아요. 개네들이.

교사: 선생님은 그게 걱정이예요, 여기 있으면 자칫 우물 안 개구리가 될까 봐. 밖에 나가면 엄청나잖아. 두렵지 않아요?

학생8: 목숨을 걸고 여기까지 왔는데 뭐가 두렵습니까?

교사: 언어가, 북한 말투가 아직 남아 있어서 말투가 좀 튀어요. 선생님은 여러분이 의도적으로 이 말투를 고칠 필요가 있다고 생각합니다. 천안함 이런 거 때문에 남한 분위기가 북한 사람에 대한 인식이 안 좋아. 여러분은 잘못이 없어요. 하지만 내 잘못이 아니더라도 사회적 분위기에 의해 피해를 받을 수 있어요. 그제 언어 차이에서 오기도 해요. 이제 언어예요. 언어가 이렇게 중요한 거예요.

(7) “저기요, 아줌마. 여기서 수원까지 가려면 어떻게 가야 합니까?” 그런데 아줌마는 내 물음에 대답은 않고 날 뻔히 쳐다 보다 대답한다. “저기 저 버스 타면 돼. 근데 너 연변에서 왔니?” 갑자기 솔직하게 북한에서 왔다고 하면 뭐라고 할까 하는 생각이 머리를 스치고 어떻게 대답해야 할지 몰라 그냥 중국에서 왔다고 얼버무렸다. 갑자기 버스 정류소에 있는 사람들이 나만 쳐다보는 듯 했다. 텅 빈 집에 들어 와 보니 갑자기 엄마도 원망스럽고 아빠도 원망스러웠다. 나가서 놀고 싶지만 사람들이 아까 그 아줌마처럼 그런 질문을 하면 어쩌나 하는 생각이 들어서 그냥 컴퓨터 앞에 앉았다. 고향에서 친구들과하고 자전거를 타며 갯변가로 놀러가던 기억이 난다. 다시는 고향에 돌아갈 수도 없고 돌이킬 수 없다고 생각하니 불에서 뜨거운 것이 흐른다. (탈북 학생, 김0)

(8) 언어가 얼마나 묘한지 우리 아이들이 북한말 하는 애, 중국말 하는 애, 한국말 하는 애 막 섞여 있는데 한국말을 하면 할수록 한국이 자기 조국이라 생각을 하고요. 한국말을 끝까지 안 배우려고 하고 중국말을 지속적으로 하는 애는 중국 같 생각을 해요. 또 한국 아이들에게 왕따를 당한 경험이 있는 아이들은 북한말을 고집하는 거예요. 언어라는 게 그냥 언어가 아닌 거예요. 정체성하고 연

결이 되어 있는 것이지요. 정체성이라는 것이 그냥 생기는 것이 아니라 아이들을 이곳 사람들이 따뜻하게 받아 줄 때 생기는 것 같아요. 그러면 아이들이 한국어를 빨리 배우게 되지요. 하지만 나가서 아이들이 말을 조금 이상하게 했는데 ‘어, 애, 말을 이상하게 하네.’ 이렇게 안 받아 주면 이 아이는 자기를 이방인이라 생각하고 ‘나 한국말 안 할래’ 이렇게 나오는 거지요. 확실히 언어는 정체성하고 직결되어 있는 것 같아요. (S 탈북 학생 대안학교 운영 교사, 채 00)

위의 언어 자료들은 다문화 배경 국어 공동체의 소수자 그룹을 이루고 있는 탈북 학생들의 언어 의식을 잘 보여 주고 있다. H 학교의 고등학교 3학년 국어 시간에 탈북 학생들의 언어의식을 주제로 이루어진 수업 담화를 전사한 언어자료 (6)에서는 이들에게 국어란 꼭 배워야 할 중요한 의미를 가진 존재이면서 다른 사람과 소통할 수 있고 자신을 표현할 수 있게 해 주는 도구이자 여전히 자신들이 같은 조선말을 사용한다는 바로 그 이유로 남한 사람들과 한 민족임을 확인하게 해 주는 증표로서의 의미를 지닌다. 하지만 이들 탈북 학생들은 북한과 다른 남한의 언어 특성과 교육 방식으로 인해 언어 적응 및 학습 적응에 상당한 어려움을 겪는다. 서로 다른 남한 말과 북한 말은 단순한 언어적 차이가 아니라 문화적 차이에 의한 것이며, 이러한 차이가 사회적 거리감으로 작용해서 ‘목숨을 걸고 여기까지 왔는데 뭐가 두렵습니까?’라는 호기나 자존심을 드러내 보이다가도 이내 H 학교와 같은 탈북 대안학교가 아닌 일반 학교에 가면 남한 학생들에게 서로 다른 말을 쓴다는 이유로 무시당할지도 모른다는 두려움 내지 위축감을 느끼고 있다. 또한 탈북 학생들에게 남아 있는 북한 말투는 남한 사람들과 다른 사람들임을 구별되는 언어적 정체성을 강하게 드러내 주는 일종의 사회적 표지(social marker)로 작용할 수 있기 때문에 의도적으로 고칠 필요가 있다고 말하는 교사 역시 주류 언어가 아닌 소수 언어에 대한 교사의 부정적 언어 의식을 보여준다.

언어 자료 (7)은 이곳 사람들과 다른 억양과 말투로 이야기하는 자신에게 연변에서 왔느냐고 질문하는 아줌마를 통해서 서로 다른 언어와 문화간

의 괴리감과 사회적 거리감을 느끼며 혼란스러워 하는 한 탈북학생의 어려움을 보여주는 글쓰기 자료이다. 연변에서 왔느냐고 질문하는 아줌마에게 결국 이 학생은 자신이 북한에서 왔다고 말하는 대신 그냥 중국에서 왔다고 얼버무리고 만다. 언어를 통해서 드러나는 자신의 언어 정체성을 스스로 부정하고 있는 것이다. 나가서 놀고 싶지만 사람들이 자신에게 또 어디에서 왔느냐고 물어볼 것이 두려워 밖에 나가지 못하고 있다는 이 학생의 글은 남한의 주류 언어에 동화되지 못한 채 걸도는 언어적 소수자의 정체성 문제가 어떤 것인지를 잘 보여주고 있다. 서로 다른 언어를 사용하는 언어적 소수자들이 낮은 언어 문화와 대면해서 겪어야 하는 소통의 부재와 단절은 자칫 위축감과 낮은 자존감으로 이어질 수 있다는 점에서 문제가 된다.

언어 자료 (8)은 탈북 초등학생들과 상당수의 중국계 비보호 학생⁴들로 이루어진 서울의 S 탈북 학생 대안 학교를 운영하고 있는 전직 북한 교사가 탈북 학생의 언어 의식과 정체성 문제에 관해 언급하고 있는 면담 자료의 일부를 전사한 것이다. 언어 자료 (8)에서는 한국말을 빨리 배우는 아이들은 자신이 한국 아이라고 생각하는 반면 그렇지 못한 아이들은 중국으로 돌아갈 생각을 하고, 이곳에서 긍정적인 경험을 많이 하게 되면 한국어를 빨리 배우게 되지만 왕따와 같은 부정적인 경험을 하게 되면 한국말 자체를 거부하고 북한말을 고집하게 된다는 사례를 통해 언어가 정체성과 직결되는 것임을 매우 통찰력있게 제시해 주고 있다. 언어가 그저 단순한 언어가 아니라 자신이 누구인가 하는 자아 정체성의 문제라는 이 탈북 교사의 언급은 Giles와 Johnson(1981), Giles와 Johnson(1987)의 종족 언어 정체성 이론

4 비보호 학생이란 탈북자 출신인 어머니가 제3국을 거쳐 탈북하는 과정에서 낳은 아이들을 지칭하는 말이다. 한국에 와 있는 비보호 학생들은 대개 아버지가 중국인인 경우가 많고, 중국에서 나고 자라다 엄마를 따라 한국에 들어왔기 때문에 중국어를 구사하는 경우가 많다. 아버지가 중국 국적을 가진 이유로 이들은 탈북자로서 한국 정부의 보호나 지원 대상에서 제외되어 다문화 가정 학생으로 분류되고 있다.

(ethnolinguistic identity theory)⁵에 의해서도 지지된다. 개인은 자신이 속한 사회 세계를 범주화하고 자신을 특정 사회적 집단에 소속된 존재로 인식하고자 노력하면서 정체성이 형성되는데, 개인이 그가 속한 집단의 경계를 견고하고 폐쇄적인 것으로 인식하면 할수록 모국어를 유지하고자 하는 노력이 강하게 나타난다는 것이다.

탈북 학생들은 북한과 남한 모두를 경험하면서 이중적인 민족 정체성 혹은 국가적, 언어적 정체성의 선택의 기로에서 서로 대립하게 되면서 자신이 새로운 환경 속에서 받아들여지고 있다는 인식을 하게 되면 한국어를 통한 긍정적인 자아 정체성을 갖게 되지만, 그렇지 못한 경우는 새로운 집단과 언어를 거부하고 자신의 언어 정체성을 고집하게 된다.

이상에서 보는 바와 같이 소수자 그룹의 언어의식은 한국어는 꼭 배워야 할 말, 빨리 배워서 잘 하고 싶은 말이지만 서로 다른 언어적·문화적 차이로 인해 어렵게 느껴지는 언어라는 것으로 귀결된다. 이들 언어 소수자들은 주류 사회 구성원들과 서로 다른 언어를 사용하는 것으로 인해 소통의 부재와 단절은 물론 사회적 거리감과 위축감, 소외 의식과 낮은 자존감 등으로 어려움을 겪게 된다. 언어가 그저 단순한 언어가 아니라 자신이 누구인가 하는 자아 정체성의 문제와 직결되기 때문이다.

5 종족 언어 정체성 이론(ethnolinguistic identity theory)은 개인이 내집단과 동일시하고 자신을 외집단과 구분하면서 두 집단 간에 사회적 경쟁이 발생한다고 보았다. 각 종족 집단이 자신들의 종족 언어적 존속력을 인지하는 수준이 사회정체성 형성과 밀접하게 관련 된다고 보았다. 또한 개인이 하나의 종족집단에 속한다고 생각하는 사람들에 비해 다양한 종족 집단에 속한다고 생각하는 사람들이 확산된 사회 정체성을 갖게 될 가능성이 크다고 보았다.

V. 결론

이제까지 본고에서는 우리 사회가 급속하게 다문화 사회로 진입하게 되면서 우리 국어 교육의 이념이 기존의 ‘민족 의식을 함양하는 것’으로부터 ‘미래 지향적인 공동체 의식을 함양하는 것’으로 변화된 것에 주목하여 새롭게 형성되기 시작한 ‘다문화 배경 국어 공동체’구성원들의 언어 의식을 다수자의 시선과 소수자의 시선에서 살펴보고 이에 기반하여 다음과 같은 국어 교육의 지향점을 도출하였다.

첫째, 국어교육이 사회 통합을 위한 도구로서의 역할을 강화해야 한다는 것이다. 다문화 시대의 원활한 의사소통을 위해서는 다양한 언어와 문화를 배경으로 하는 사람들을 연결하는 매개어가 필요하다. 우리 나라에서 그 매개어는 당연히 한글을 기반으로 한 국어이다. 2005년에 제정된 국어 기본법 3조 1항에는 한국어가 대한민국의 공용어이고, 한글이 한국어를 표기하는 고유의 문자임이 명시적으로 규정되어 있다. 우리는 국어교육을 통해서 이주 배경 다문화 학생들이 한국어를 제대로 습득하여 언어로 인한 차별과 억압을 받지 않도록 하며, 그들이 우리 사회의 건강한 일원으로 성장할 수 있도록 함으로써 사회 통합을 이룰 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 다문화적 인식과 태도를 국어교육의 이념과 목표 수준에서 적극 반영해야 한다는 것이다. UNESCO와 OECD 국가들을 비롯한 세계 여러 나라에서는 이미 한국을 하나의 언어와 문화에 기반을 둔 나라가 아닌 다문화 국가로 인식하고 있다. 이미 국가 수준의 국어과 교육과정에서 ‘민족 공동체 의식 함양’을 위한 국어교육이 아닌 ‘미래 지향적인 공동체 의식 함양’을 위한 국어교육으로 그 교육 이념으로 설정한 것과 같은 선상에서 국어교육은 민족어로서의 국어교육 이념을 넘어서 다문화주의에 기반을 둔 다문화적 인식과 태도, 다문화적 문식성을 국어교육의 이념과 목표 수준에서 적극 반영할 필요가 있다.

셋째, 다문화배경을 배경으로 하는 언어적 소수자를 위한 국어교육의 외연을 적극적으로 확장해야 한다는 것이다. 매년 자국민의 일반 학생 수가 20만 명 이상 감소하는 데 비해 다문화 배경 학생들의 수는 20%이상 증가하고 있는 현 시점에서 국어교육은 이들 다문화 배경 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과 이중언어교육으로까지 그 외연을 적극적으로 확장해 나갈 필요가 있다. 이미 교과부를 중심으로 ‘위에서 아래로’이중언어 강사 양성 사업과 KSL 교육과정과 탈북 학생을 위한 국어과 표준안 및 교재 개발 작업이 이루어지고 있지만 이제부터는 국어교육이 이들 언어적 소수자를 위한 언어 교육으로 그 외연을 확장하고 ‘아래에서 위로’향하는 보다 적극적인 학문적 연구와 실행 방안을 모색해야 할 것이다.

* 본 논문은 2013. 2. 28. 투고되었으며, 2013. 3. 5. 심사가 시작되어 2013. 3. 31. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권순희(2009), 「이중언어교육의 필요성과 정책 제언」, 『국어교육학연구』 34.
- _____(2009), 「다문화 가정 자녀의 국어 사용 실태」, 『국어교육학연구』 36.
- _____(2010), 「다문화시대 문화간 의사소통 능력 향상을 위한 교육 자료」, 『국어교육학연구』 38.
- _____(2011), 「호주 다문화 사회에서의 영어교육 정책」, 『국어교육학연구』 40.
- 김대행(2008), 「언어 교육과 문화 인식」, 『한국언어문화학』 5권 1호, 국제한국언어문화학회.
- 김시정(2011), 「국어의식의 향상을 위한 국어교육의 방안에 관한 연구」, 한양대 대학원.
- 김은성(2004), 「외국의 국어지식 교육 쉐인 동향 - '언어 인식'을 중심으로」, 『선청어문』 33.
- _____(2005), 「비관적 언어 인식에 대한 연구」, 『국어교육연구』 15.
- 김하수·조태린(2008), 「한국 사회의 소수자에 대한 사회언어학적 접근」, 『사회언어학』 17권 1호.
- 고미숙(2003), 「정체성 교육의 새로운 접근: 서사적 정체성 교육」, 『한국교육』 30-1.
- 남가영(2003), 「메타언어적 활동에 대한 국어교육적 연구」, 서울대 대학원.
- 민병곤(2008), 「학교 교육에서의 언어와 다문화」, 교육인적자원부.
- 민현식(2002), 「국어 의식 조사 연구」, 『한국어교육』 13-1.
- 박나현(2011), 『다문화 가정 아동의 교실에서의 언어적 상호작용과 정체성 형성』, 경인교대 대학원.
- 박선희(2009), 「국어 의식 향상 방안에 대한 연구」, 부산대 대학원.
- 박윤경(2007), 「지식 구성과 다문화 문식성 교육」, 『독서연구』 18.
- 서혁(2011), 「다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육」, 『국어교육연구』 48, 국어교육학회.
- 송선진(2007), 『국제결혼가정 자녀의 사회화 과정이 자아정체감에 미치는 영향』, 서울대 대학원.
- 송현정·양정실(2011), 「다문화 사회의 국어교육 변화에 대한 인식 조사 연구」, 『한국언어문화학』 8-1, 국제한국언어문화학회.
- 심상민(2009), 「다문화 사회에서의 문식성(Literacy) 교육의 제 문제」, 『국어교육학연구』 35.
- 심우엽(2009), 「다문화학생의 민족 정체성 및 정서적 특성」, 『초등교육연구』 27.
- 양명희(2009), 「다문화 시대와 언어정책」, 『한국어교육』 20-1.
- 옥현진(2009), 「정체성과 문식성 교육」, 『국어교육학연구』 35.
- 원진숙(2007), 「다문화 시대 국어교육의 역할」, 『국어교육학연구』 30.
- _____(2008), 「다문화 시대의 초등학교 국어과 교육-다문화 가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로」, 『국어교육학연구』 32.
- 윤인진·김은비(2012), 「다문화 가족의 언어 사용과 아동의 사회 정체성」, 『이중언어학』 48.
- 이관희(2010), 「다문화 국어교육에 대한 예비 초등 교사들의 인식 양상 연구」, 『한국초등국어교육』 44.
- 정혜승(2010), 「수업에 드러난 교사의 문식성 인식과 학생의 정체성 협상 양상」,

- 『한국초등국어교육』 43.
- 조태린(2010), 「재외 동포에게 한국어가 갖는 의미」, 『한국어교육』 21-2.
- 천경록(2011), 「국어과 교육과정 정책 분석」, 『국어교육연구』 28.
- 최영환(2009), 「초등학교 국어 교실 현장의 다문화 교육 방향」, 『국어교육학연구』 34.
- 황진영(2012), 『한국 다문화 사회의 이중언어 교육 연구』, 전남대학교 박사학위 논문.
- Boltho, R. *et al.* (2003), Ten questions about language awareness, *ELT Journal*, Vol 57/3, 251-259.
- Carter, R.(2003), Language Awareness, *ELT Journal*, Vol. 57/1, 64-65.
- Crystal, D(1999). *The Penguin Dictionary of Language*(2nd edition), Harmondsworth, Penguin Books Ltd.
- Garcia, O.(2008), *Multilingual Language Awareness and Teacher Education*, Cenoz,
- Gee, J. P(1991), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. London: Falmer Press.
- Giles, H. and Johnson, P.(1981), The Role of Language in Ethnic Group Relations, In J. C. Turner & H. Giles(eds.) *Intergroup Behaviour*, Blackwells.
- _____ (1987), Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance, *International Journal of the Sociology of Language* 68.
- Hawkins, E.(1999), Foreign language study and Language Awareness, *Language Awareness*, Vol. 8, No. 3&4, 124-142.
- J. and Hornberger, N.H(eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed. Volume 6: Knowledge about Language, 385-400.
- Little, D.(1997), Language awareness and the autonomous language learner, *Language Awareness*, Vol. 6, No. 2&3, 93-104.

다문화 배경 국어 교육 공동체 구성원들의 언어 의식

원진숙

본고에서는 우리 사회가 급속하게 다문화 사회로 진입하게 되면서 우리 국어교육의 이념이 기존의 ‘민족 의식을 함양하는 것’으로부터 ‘미래 지향적인 공동체 의식을 함양하는 것’으로 변화된 것에 주목하여 새롭게 형성되기 시작한 ‘다문화 배경 국어 교육 공동체’구성원들의 언어 의식을 다수자의 시선과 소수자의 시선에서 살펴보고 이에 기반하여 국어교육의 지향점을 도출하였다. 이를 위해 본고에서는 우선 ‘언어 의식’개념을 다문화 사회로 진입하여 새롭게 변화된 다문화 배경의 국어 교육 환경에 대해서 사람들이 국어에 대해 가지고 있는 다양한 심리적 태도나 가치관의 의미로 정의하였다.

연구 결과, 다수자 그룹의 언어 의식은 종래 민족 공동체 의식을 함양하는 국어교육 이념을 지양하고 다문화를 배경으로 하는 소수자 학생들을 적극 지원할 수 있는 국어교육으로 그 외연을 확장하고, 일반 학생들의 이해와 관용을 기반으로 하는 다문화적 인식 태도와 다문화적 문식력을 함께 함양할 수 있는 국어교육을 지향하는 것으로 요약될 수 있다.

소수자 그룹의 언어 의식은 한국어는 꼭 배워야 할 말이지만 서로 다른 언어적, 문화적 차이로 인해 어렵게 느껴지는 언어라는 것으로 귀결된다. 이들 언어 소수자들은 주류 사회 구성원들과 다른 언어를 사용하는 것으로 인해 소통의 부재와 단절은 물론 사회적 거리감과 위축감, 소외 의식과 낮은 자존감 등으로 어려움을 겪게 된다. 언어는 자신이 누구인가 하는 자아 정체성의 문제와 직결되기 때문이다.

본 연구에서는 ‘다문화 배경 국어 교육 공동체’구성원들의 언어 의식을 기반

으로 다음과 같은 국어교육의 지향점을 도출하였다. 첫째, 국어교육은 사회 통합을 위한 도구로서의 역할을 강화해야 한다. 둘째, 다문화적 인식과 태도를 국어교육의 이념과 목표 수준에서 적극 반영해야 한다. 셋째, 다문화를 배경으로 하는 언어적 소수자를 위한 국어교육의 외연을 적극적으로 확장하고, 보다 적극적인 학문적 연구와 실행 방안을 모색해야 한다.

핵심어 언어 의식, 언어 소수자, 다수자, 다문화 배경 국어 공동체, 다문화 배경 국어교육

ABSTRACT

Language awareness of the Multicultural background Korean Language Education Community members

Won, Jin-sook

The number of culturally, linguistically diverse students has rapidly increased as Korea shifts towards a multicultural society. It is necessary that we will investigate the Korean language education's future directions for strengthening Multicultural background Korean Language Education Community Awareness. So, in this paper we examine the language awareness from the perspectives of language majorities and minorities group members within newly emerging multicultural background Korean language education community through the qualitative research method of analyzing literacy activity data. In this study, the concept of 'language awareness' was defined as a meaning of the various psychological attitude or values of people feel about the language.

Based on the analyzing literacy activity data, the language awareness of the majority group members can be summarized as follows: Korean language education must be expanded its extension to include the culturally, linguistically diverse students and cultivate the language majorities students' multicultural sensitivity and multicultural literacy. On the other hand, the minority group members recognize that they have to learn Korean language for survival, but the mainstream language is hard to learn due to the linguistic and cultural differences. So they suffer difficulties such as miscommunication, social distance, alienation and low self-esteem because they use different language with the majority group members. This is why the language is directly connected with the issue of identity.

In short, we suggest the desirable direction of the Korean Language Education with the basis of the above discussion as follows: First, We should strengthen the potential of the Korean language education as a tool for the social integration of the majorities and the minorities group members in this multicultural society. Second, we should include multicultural awareness and attitudes at the level of ideology and goals of Korean language education. Finally, we should seek to expand the extension of Korean language education for the minority students with the multicultural background.

KEYWORDS language awareness, language minority group, language majority group, multicultural background Korean language education community