

영어권 한국어 교재 편찬에 활용되는 한국 문학의 범위와 과제

최지현*

1. 논의의 전제¹⁾

영어권 국가 출신의 국내 한국어 학습자가 전체 국내 한국어 학습자에서 차지하는 비중이 해가 갈수록 줄어들고 있다고 한다.²⁾ 일차적으로는

* 서원대학교 국어교육과.

- 1) 발표자는 한국어교육에 관한 연구를 오랫동안 해 온 전문가가 아니다. 한국어교육의 이론과 실천에 대한 이해도 깊지 못한 편이다. 영어권 한국어교육 전반을 아우를 만한 풍부한 경험이나 통찰력을 갖추지도 못했다. 그렇기에 감히 이 자리에서 발표자로 이름을 함께 올린 것에 부끄러움을 모를 바 아니지만, 한국어교육과 관련하여 발표자가 얻은 짧은 경험과 공부가 이 주제에 대해 약간의 새로운 관점이나 사고의 실마리를 줄 수 있을 것이라 보아 발표 청탁을 수락하였다. 발표 내용의 주된 부분은 발표자가 2003년 9월부터 2004년 8월까지 참여한 한국어교육과정 개발 프로젝트에서 개인적으로 느끼고 배운 바에 바탕을 두고 있으며, 따라서 불가불 생각의 치우침이나 부족함이 있을 수 있다.
- 2) 한국어 교재 개발을 위해 강승혜(2003)가 분석한 수요자 조사에서는 조사 대상이 된 연세대학교 한국어학당 학생 446명 중 일본, 중국 등의 동양권 학습자가 최소 230명이 넘는 반면, 영어권 학습자는 18명으로 4%에 불과했다. 이 조사는 '국적을 기준으로

중국 등의 아시아권 국가에서 유학, 연수, 취업 등의 목적으로 입국하여 한국어교육을 받게 되는 학습자의 수가 급증한 까닭도 있지만, 영어권 국가 내에서 한국어교육을 담당하는 교육·연수 기관의 비중이 그만큼 커진 까닭도 있다.

이것은 그동안 충분한 관심을 기울이지 못했던 아시아권 한국어 학습자들을 위한 교재 개발의 필요성이 대두되었음을 시사한다. 아울러 영어권 한국어 학습자들을 위한 교재 개발의 주체가 해당 국가의 정부나 기관, 단체로 확대되고 있는 현실에서 교재 개발에 대한 우리의 구상 속에 새로운 역할 모델을 하나 추가해야 할 필요가 있음을 보여준다. 왜냐하면, 이미 한편에서는 영어권 학습자들을 위해 개발해 놓았던 한국어 교재들이 아시아권 학습자들을 주 대상으로 하는 한국어교육을 위해 전면적인 재조정을 요구받고 있고, 다른 한편에서는 영어권 한국어 학습자를 위한 한국어 교재의 새로운 개발 모델³⁾을 모색해야 한다는 요구가 제기되고 있기 때문이다.

이 중에서 후자의 문제가 이 논의의 기본적인 문제 상황이 된다. 논의의 관점과 접근 방법을 정함에 있어서 우리는 한국에서보다 한국 밖에서 이루어지는 한국어 교재 개발과 그에 따르는 현실적 조건들을 우선적으로 고려해야 하며, 이 경우에는 축적된 연구 성과와 연구 역량, 다양한 교수·학습 자료들과 외국인 성인 학습자로 설정된 교육 대상 등이 조건이 되는 국내의 한국어 교재 개발과는 다른 형편과 조건을 현실적인 출발점

로 하고 있기 때문에 실제 ‘한국계’이면서 다른 국적을 지닌 학습자가 있는지 여부는 판단할 수 없었다.

- 3) 이는 개인 중심의 교재 개발에서 한국어 교육과정을 운영하는 정부나 기관, 단체의 교재 개발로의 전환, 성인 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어교육으로부터 초·중등학교 학령기 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어교육으로의 확장, 비한국계(non-heritage) 한국어 학습자 중심에서 한국계(heritage) 한국어 학습자 중심으로의 관심 이동 같은 전반적 변화에 호응하는 한국어 교재 개발 모델을 말한다.

으로 삼아야 한다.

처지가 이러할진대, 한국어 교재 개발에서 ‘한국문학’을 어디까지 어떻게 다루어야 할 것인가를 검토하는 이 논의에서는 먼저 다음과 같은 제한을 두고자 한다. 첫째로 교재 개발의 주체로서 교재 개발을 교육과정 설계나 운용에 연계할 수 있는 상황에 한정하여 논의하고자 한다. 예컨대, 국내에서 개발되는 한국어 교재에 대해서도 그것이 교육과정 설계나 운용과 무관하게 개발되는 경우는 논외로 한다.

둘째로 영어권 국가에서 이루어지고 있는 한국어 교육의 많은 부분이 외국어로서든, 혹은 제1언어로서든 한국계 학습자(heritage learner)들을 중심으로 이루어지고 있다는 점을 중시하고자 한다. 대개 이들의 학습 목적은 멀지 않아 한국에 입국하여 공부하거나 연수하거나 취업하려는 데 있다기보다 한인 공동체의 구성원으로 자신의 정체성을 확인하고 동시에 그들에 한해 특수하게 요구되는 직업적 능력을 구비하려는 데 있다. 즉, 의사소통 이상의 학습 목적을 이들이 가지고 있다는 뜻이다.

셋째로 오로지 외국어로서의 한국어를 학습하게 되는 영어권 비한국계 학습자를 대상으로 할 때에는 두 번째 제한 조건이 적용되지 않겠지만, 한국어 교재에서 ‘한국문학’의 포함 여부 및 범위와 방식을 논하기 위해서라면 다시금 제한이 필요해진다. 그들에게 한국문학은 한국어 텍스트이기도 하지만 또한 ‘문학’이기도 하기 때문이다. 말하자면, 영어권 비한국계 학습자에게 한국문학은 표기 방식이 다를 뿐인 ‘문학’을 뜻할 수도 있다. 이럴 경우, 한국이라는, 타자성(他者性)은 상대적으로 중요하지 않게 된다. 그러나 타자성을 강조하여 ‘외국’의 문학으로서 볼 수도 있다.

원론적으로 이 둘은 영어권 비한국계 학습자들이 배우고 익혀야 할 학습 대상이 될 수 있다. 하지만 교육과정을 설계할 때에는 그 중 어느 하나에 초점을 두는 것이 바람직하다. 이 논의에서는 한국어교육의 목표를 한국어 의사소통능력의 발달에 두고 그 방향을 문화적 문해성(文解性)의

획득으로 잡는다.

마지막으로 응당 한국어 교재에 한국문학을 포함시켜야 한다는 입장을 제한이자 전제로 삼는다. 세 번째의 제한에서 이미 그 까닭을 밝혔다. 문학작품은 한국어 교재가 교재라는 형식 때문에 제대로 제공해 주지 못하는 담화의 맥락과 전형성을 교재 내에서 구현해 줄 수 있는 효과적인, 그리고 거의 유일한 수단이다. 그 맥락과 전형성이 상당히 높은 수준까지 실현되기도 하지만 낮은 수준에서도 가능하다는 점에서 실용성도 높다. 물론 그 자체가 고급의 문화적 문해성의 획득에 기여하며 또한 그것을 획득하였는지를 판단할 수 있게 하는 검증 자료로 활용될 수 있다.

2. 한국어 교재에서 ‘한국문학’의 의미

한국어 학습자들이 배우게 될 한국어는 ‘한국’의 언어이다. 비록 같은 말을 사용하고 있지만 조선어나 중국 조선어 등과는 언어가 같지 않다. 하지만 억양이나 강세, 어투, 어휘 등에서 뚜렷한 차이를 느낄 수 있다고 하더라도 말이나 글이 통하지 않는 것은 아니다. 그렇기에 외국어교육이 필요하게 되는 언어의 차이는 여기서 비롯되지 않는다. 가장 큰 차이가 문화이고, 그 문화는 생태적 환경과 역사에 의해 갈라졌기 때문에 생각만으로 좁혀지지 않는 근본적인 차이가 있다. 따라서 한국어 교육에서는 이러한 문화적 특수성을 갖는 한국어를 가르치게 된다.

영어권 비한국계 학습자들에게는 한국계 학습자에 비해 선택의 곤란이 적을 수 있다. 하지만 그들에게도 한국어를 학습하는 과정에서 단순히 언어의 운용만이 아니라 다른 문화와의 소통이 중요한 문제가 된다. 한국어 문학교육은 이런 점에서 문화의 소통을 가능하게 하는 교량 역할을 한다.

강조해서 말하면, 발음이나 문법, 어휘 사용 등에서 만족스럽지 못하더라도 목표어인 한국어의 문화 이해가 가능하다면 의사소통은 상대적으로 만족스럽다고 할 수도 있다.⁴⁾

지금까지 개발되어 있는 한국어 교재에서 한국문학작품은 거의가 중·상급 수준 이상의 교재에서 제재로 수록되어 있다.⁵⁾ 그것도 중급 단계에서는 동시(童詩)로 읽히거나 나중에 가곡이나 가요로 불린 시 작품이 포함되어 있을 뿐이고, 나머지 고급 단계에서 읽히는 문학작품은 한국문학사에서 중요하게 다루어지는 것들로 선별되어 있다. 모두가 현대문학작품이며, 시인이거나 작가에도 일정한 편중이 있어서 김소월, 황순원, 서정주, 이문열, 윤동주 등이 선호되고 있었다.

이 시인·작가 목록에 이문열(「우리들의 일그러진 영웅」)이 포함되는 것은 한국어 교재 개발자들의 개인적, 혹은 집단적 독서 체험과 관계가 있는 것으로 추측된다. 이에 관해서는 뒤에 다시 논의할 것이다.

한국어 교재에 반영된 한국문학이 이러한 양상은 다음과 같은 경향적 특성으로 정리될 수 있을 것이다. 첫째, 교재는 한국문학사 연구에서 비중 있게 다루어졌던 작품들을 위주로 제재를 선택하고 있다. 둘째, 그 가운데서도 자국어로서 한국어교육이 선호해 왔던 작품들이 중심이 되고 있다.⁶⁾ 그리고 셋째, 주제의식이나 내용면에서 전통적인 삶의 모습과 윤리관을 담아내고 있는 작품들을 다수 포함하고 있다.⁷⁾

- 4) 조선어를 사용하는 한국계 학습자를 대상으로 한국어교육을 할 때에는 이것이 중요한 교육적 관점이 된다.
- 5) 서울대 『한국어』에서 중급에 해당하는 3권에 「엄마야 누나야」(김소월), 「웅달섬」(홍석중), 「고향의 봄」(이원수) 등 동시로 분류될 수도 있는 시 작품과 4권에 「저녁에」(김광섭), 「서시」(윤동주), 「아침 이슬」(김민기), 「내 마음」(김동명) 등의 시 작품이 포함되어 있고, 선문대 『한국어』 중급2에서 「진달래꽃」(김소월)이 수록되어 있을 뿐, 문학작품을 포함하고 있는 연세대, 고려대 등의 교재는 모두 상급(5급 또는 6급)에서 현대시와 현대소설을 다루고 있다.
- 6) 대부분 제5차 교육과정기 이후 『국어』 또는 『문학』 교과서에 실려 있다.

이러한 경향적 특성들은 독립적으로 존재한다기보다는 일정한 문학적 관습의 맥락 속에서 서로 연계되어 있는 것으로 보이는데⁸⁾, 이는 작품 선택뿐 아니라 작품 배열에서도 마찬가지이다. 즉, 한국문학작품의 선택이 주로 중·상급의 교재에서 이루어지고 있는 것은 ‘선택하고자 하는’(따라서 결과적으로 ‘선택된’) 작품들이 한국어 학습자들에게 낯설고 어려운 대상으로 여겨질 것이라고 판단한 것에 따른 것으로, 일면에서는 문학이라는 제도적 관습에 익숙해 있어야 한다는 것이, 그리고 다른 일면에서는 한국의 문화적 특수성을 이해하고 있어야 한다는 것이 그 근거가 되고 있는 것이다.

문학작품이 실리는 이상, 문학이라는 제도적 관습을 무시할 수는 없을 것이다. 외국문학으로서 특수한 문학적 지식과 문화적 감수성을 요구하는 경우가 아니라 하더라도, 한국어 학습자들에게는 외국문학을 어떻게 받아들여야 하는지가 쉬운 문제는 아님이 분명하다.⁹⁾

이에 대해 윤여탁(2003b: 516)은 외국어 학습자가 자국어 학습을 통해 어느 정도 문학에 대한 지식과 경험을 축적하고 있으며 그것이 문학적 소양으로 발현되어 있을 것이므로 이 “지식이나 소양은 목표어의 문학이나 시를 배우는 데에도 활용된다.”고 말한다. 그러나 여기서의 방점은 외국

7) 「엄마야 누나야」, 「가는 길」, 「진달래꽃」, 「산유화」(이상 김소월), 「고향의 봄」(이원수), 「국화 옆에서」(서정주), 「소나기」(황순원), 『서편제』(이청준), 「메밀꽃 필 무렵」(이효석), 「무영탑」(현진건) 등

8) 하나의 경향을 명제화하는 것은 성급한 일반화의 오류를 범할 위험성을 항상 안고 있기 마련이다. 한국어 교재에 투영된 이러한 문학적 관습을 이른바 문학주의와 한국적 복고주의로 특징되는 ‘정통문학(正統文學)’으로의 경사(傾斜)라고 할 수 있을 것 같은데, 유감스럽게도 이 논의는 이러한 경향적 특성을 일반화할 만한 충분한 근거 자료들을 갖추고 있지 못하다.

9) 아마도 어떤 한국어 학습자에게는 한국어 학습의 목적이 한국문학을 연구하거나 한국문학에 대해 좀더 깊이 있는 이해를 갖기 위한 것일 수 있다. 그러나 이 논의에서는 학문 목적의 한국어 학습은 고려하고 있지 않으므로, 이와 관련하여 제기될 수 있는 문제들은 거론하지 않는다.

문학인 셈이다. 그래서 한국어교육에 도입하자고 말하는 작품을 “보편성을 지닐 수 있는 시의 내용이나 한국 시가의 전통과 연결될 수 있는 이미지나 비유, 상징 체계를 활용”할 수 있게 하는 작품으로 상정한다. 이 입장은 상당히 설득력이 있다. 보편성은 문학의 문체 설정을 논외로 하더라도 한국어교육의 용이성을 담보할 수 있는 중요한 원칙이 되고 있기 때문이다.

그러나 이러한 견해가 한국어 문학교육을 위한 일반적 제안이 될 수 있을지는 좀더 두고 봐야 할 것 같다. 우선 방점이 문학에 있기는 하나 그렇다고 마냥 작품으로의 접근의 용이성이 확보되었다고 보기는 어렵기 때문이다. 이를테면, 보편성의 맥락이 이른바 ‘고전문학’으로 연결되었을 때를 생각해 보자. 이때 한국의 ‘고전문학’ 작품은 아무리 그것이 보편성의 맥락에서 고려된 것이라 할지라도 한국어 학습자들에게 그것의 기호와 형식에서 오는 곤혹스러움을 벗어버릴 재간이 없다.

불가불 선택을 해야 하고, 아마도 기호와 형식을 포기하는 대신, 주제와 내용 차원에서 한국어 학습자들을 이끌어 가려는 선택을 할 수도 있을 것이다. 아니면 기호와 형식을 정색을 하고 다루는 방법도 없지는 않겠다.

앞의 경우라면, 논의는 전통문화라는 새로운 문제들을 취하게 된다. 다시 말해, 이때 ‘고전문학’은 인용 부호를 떼어내고 한국 문화를 이해시키기 위한 소재들(전통적 생활 관습, 풍습, 도구)의 하나가 되기에 이른다. 굳이 문학교육이라 이름 붙일 이유는 없고, 다만 한국의 고유하고 독특한 문화적 성취를 마치 우월함의 어떤 자질처럼 여기도록 강요하는 전통문화에 대한 그간의 편향적 사고를 주의하면 된다.¹⁰⁾

한편 뒤의 경우라면, 전문적인 학습 목적에서 한국문학을 학습하게 되는 학습자들을 상정하는 것이 타당하다. 필자는 한국어교육에 이러한 문

10) 이러한 자문화 중심주의에 대해 한국어 학습자들이 거부감을 가지고 있다는 점은 강승혜(2003: 272)가 이미 지적한 바 있다.

이 있다는 점을 인정하지만, 그것은 매우 특수한 교육 영역이 되지 않을까 싶다.

이 둘 사이 어디쯤에 어정쩡하게 서 있는 필자에게는 ‘고전문학’과 관련하여 선택할 수 있는 경우의 수가 그렇게 많지 않다. 어쩌면 작품 읽기를 가로막는 옛말 표기나 한자·한문 표기의 문제는 기호와 형식을 풀어 헤침으로써 어느 정도 해소할 수 있을 것 같다. 작품을 의역(意譯)하면 좀더 많은 학습자들에게 읽힐 수 있을 것이다. 하지만 그것은 어디까지나 작품으로서 남아 있는 때까지이다. 그것이 지나쳐서 작품의 해석이 작품의 자리를 대신해 버리면 ‘고전문학’에 대한 교육은커녕 문학교육도 버리게 된다. 이런 점에서 ‘고전문학’으로는 가장 느슨한 형식을 취하는 신화, 전설, 민담, 설화 등과 한문체 고소설계들을 일종의 절충점으로 취할 수 있을 것이다.

아쉽게도 그렇지 못한 부분이 시(가) 쪽이다. 향가(鄉歌)나 한시(漢詩)는 그렇다 치더라도, 그것의 심미적 형식으로 인해 특별히 문학교육에서 중요한 위치를 차지해 왔던 고려 속요(高麗俗謠)나 시조(時調)를 형식에 대한 감수(感受)를 통해 감상에 이르게 하지 못했을 때 무엇이 한국어 문학교육의 몫으로 남게 될지 자신하기 어렵다. <가시리>(작자 미상)의 한 구절 “잡스와 두어리마는 선흐면 아니 올세라 위 증즐가 太平盛代”를 저 어휘들의 미묘한 맛을 무엇으로 가르칠지, 표기를 고쳐 쉬운 오늘날의 말로 가르칠 것인지, 행과 연을 나누어 가르칠지, 후렴구를 무엇으로 설명할지, 이 부분에서만도 쉽게 풀리지 않는 고민들이 쌓인다.

교양적 수준에서 옛 시(가) 문학을 소개하는 것으로 만족할 수 있을지 모르겠으나, 제재로 실을 수 있느냐가 아니라 작품으로 감상할 수 있게 하느냐가 문제의 주안점이 되어야 한다는 게 필자의 생각이다. 이런 관점에서는 도리어 노래 형식으로서 가르쳐지는 민요에 주목하게 된다.

현대문학작품에 대해서는 뒤에서 따로 논의하겠지만, 우선 이 절을 시

작하면서 대강을 밝힌 교재의 작품 수록 양상을 놓고 이야기한다면, 현재의 작품 수록 경향은 실제 교육 상황에서 한국문학작품을 다루는 데 있어서 한국어의 심미적 운용이나 문화적 상징성 혹은 은유성과 관련한 교수·학습을 경유하지 않고 직접 한국인, 혹은 한국사회의 의식구조를 다루는 쪽으로 인계되는 내용 추론 학습이 주로 나타나게 될 것임을 짐작하게 한다.(윤여탁, 2003c: 53)

하지만 한국문학작품을 더 많이 한국어 교재에 수록해야 한다고 보는 한국어 교사들의 바람과는 달리 한국어 학습자들이 교육 내용으로 더 다루기를 바라는 주제에 한국문학 관련 항목이 거의 들어 있지 않다는 것(강승혜, 2003: 270)은 한국문학에 대한 이해에서 상이한 관점, 즉 한국어 교재에 실린 한국문학의 의의에 대한 서로 다른 견해가 있음을 알 수 있게 한다.

윤여탁과 강승혜의 연구가 모두 대학의 한국어 교육 기관에 직접적으로 관련된 교사와 학습자들을 대상으로 수행된 것인 만큼 이러한 수준에서의 외국어로서 한국어교육에서는 소재 차원에서의 한국문학은 기대치만큼의 교육 목적으로 달성하기는 어려울 것으로 판단된다. 여기에는 불가불 한국어 학습이라는 본래적 내용이 충실해야 할 필요가 있다.

재외 동포나 귀국자녀를 대상으로 하여 수행되는 한국어교육, 또는 (재외 동포의 실제적 내포 범주가 되는) 제이언어로서 한국어를 배우는 한국계 학습자들을 대상으로 하여 수행되는 한국어교육에서는 한국문학이 정체성 형성의 원천(源泉)으로서 갖는 중요한 의의가 있다. 그리고 이는 한국의 일상 문화와 오히려 더 많은 상관성을 갖는다. 그들은 한국어를 의사소통의 수단으로서보다는 현재의 한국(인) 문화를 향유할 수 있게 하는 도구적·통로적 수단으로서 필요로 한다. 한국의 가요나 영화 같은 대중 예술에 쉽게 접근하고, 의상이나 음식 문화에 친숙해지며, 네트워크에서 커뮤니티 등의 활동에 참여함으로써 한국계 또래 집단 내에서 집단 정체

성을 공유할 수 있기를 기대하는 마음에서 한국어를 배운다. 이런 것들에 비해서는 한국문학에 대한 관심이 부차적일 수밖에 없다. 그리고 같은 맥락에서 한국어 교재 개발자들에게 한국문학을 활용하는 것은 좀더 의식적인 것이 될 수밖에 없다.

이 경우 문학의 문화적 당대성은 현재에 놓여야 한다. 교육상황에서 한국문학은 한국문학으로서보다는 한국문학으로서 보편성을 갖추게 하는 것이 그들의 정체성 획득에 도움이 되기 때문이다. 본질적으로 문화에 대한 학습이 한국어를 익히기 위해 필요한 것이 아니라 한국어 학습이 문화를 익히기 위해 필요한 것이다. 문화는 문화 그 자체로 가르치거나 한국어 학습의 맥락으로 제시할 수 있다.

3. 한국문학의 범위를 정하기 위한 판단 자료

가. 학습자

한국어 교재에서 한국문학을 활용하고자 할 때, 교육 수요자 요구 분석은 필수적이다. 문제는 교육 수요자가 단일하지 않다는 데 있다. 지금까지 한국어 교재 개발과 관련한 논문들에서는 대부분 수요자 요구 분석을 빠뜨리지 않았다. 또한 개발할 교재와 관련하여 다양한 개선 의견을 개진하였으며 실제로 개선된 내용이나 체제를 취한 교재를 개발하기도 하였다. 하지만 교육 수요자가 단일하지 않고서야 그 의견들을 일반화하기는 어렵다. 다만 한국어 교육과 관련해서는(한국어 문학교육인 경우에도 마찬가지로) 한국문학을 한국문화의 우월성을 입증하려는 수단으로 사용하지 말아야 한다는 것이나 수용이 용이한 현대문학 중심으로 가르쳐 달라는

것, 언어 사용의 맥락을 이해할 수 있게 제시해 달라는 것 등이 일반화할 수 있는 요구라 할 수 있다.

학습에 도움이 되는 활동 측면에서는 교재 요인보다는 대면적 의사소통 요인(강의나 수업, 한국 친구와의 대화)이 월등히 큰 비중을 지니고 있다고 한다. 또한 교육 내용면에서는 직접 활용 효과가 큰 일상적 언어 사용 기술들이나 현재의 한국 사회·문화에 대한 이해 등이 학습자들에게 선호되는 것으로 나타난다.(강승혜, 2003: 260-263) 따라서 한국문학작품이 교재에 반영될 때에는 상황적 맥락을 제공할 수 있는 실제 언어 수행 활동의 자료로서 한국어 수업에서 쓰일 수 있도록 선별되고 가공되어야 할 것이다.

학습자의 유형으로 볼 때, 우선 한국에서 운영되는 한국어교육의 주된 교육 수요자가 되는 층은 비한국계 성인 학습자들이다. 이들은 초급 한국어이든 혹은 중급이나 고급 한국어이든 간에 현실적으로 성인으로 제한될 것이며¹¹⁾, 외국어로서의 한국어 교육을 받게 될 것이다. 하지만 논의의 전제로 전술한 바와 같이, 여기서 영어권 국가 출신의 비중은 크지 않은 편이며 그 비중도 점차 줄어들고 있다. 따라서 차후에 한국 내에서 개발되는 한국어 교재를 고려할 때에도 영어권 비한국계 한국어 학습자보다는 아시아권의 비한국계 한국어 학습자를 우선적으로 고려하는 것이 합리적이다.

다만 영어권 국가에서 한국어교육의 관심이 증대되고 있는 만큼, 이들 국가에서 개발될 한국어 교재에 대한 고려가 충분히 있어야 한다. 한국어 교육을 위한 교수 자료들이 절대적으로 부족한 상황¹²⁾에서 여전히 한국

11) 초·중등학교에서의 '외국어' 교육이 이른바 '지배적인 언어'들을 대상으로 하고 있는 이상, 한국어는 아직 '매개어'로서 세계어의 지위를 갖고 있지 못하며, 세계어는 의도한 바에 따라 얻거나 이를 수 있는 것은 아니기 때문이다.

12) 특히 현재의 한국 언어 현실을 반영하는 언어 교수 자료에서는 내용이나 자료 형태 모두에서 이 문제가 심각할 것으로 판단된다.

인 연구자 위주로 구축되고 있는 한국어교육이론이 이곳에서 교재를 개발하는 과정에서 검토나 비교 분석의 자료로도 제대로 활용되지 못한다면 연구 역량의 낭비뿐 아니라 한국어교육의 실천 측면에서도 바람직하지 못하다. 이 문제를 해소하기 위해서는 우선 해당 국가의 한국어 교재 개발자(집단)와 한국의 한국어교육 연구·실천 주체와의 제도적 연계 방안이 마련되어야 하며, 그 첫 사업이 한국 내에서 교수 자원 지원 시스템을 만드는 일이 될 것이다.

한국계 성인 학습자들의 대부분은 국내·외 대학 등에 개설된 한국어 교육 기관에서 한국어를 학습하는 것으로 나타난다. 그 중 영어권 국가에서는 한국어 학습자의 주종(主種)을 이루고 있으며, 한국에서도 적지 않은 비중을 차지하고 있다. 이들은 대개 해당 대학 등에서 개발한 자체 교재를 가지고 한국어 학습을 하고 있는데, 한국 내외에서와 영어권 국가에서의 교재 성격은 다소 차이를 보인다. 특히 국내의 한국어 교재가 점차 한국문학의 수록을 확대시키고 있는 것에 비해, 영어권 국가에서는 고급 과정에서 편성된 교과목을 통해 작품 자체를 교재로 활용하는 것이 일반적이다. 통합 교재의 개발도 필요할뿐더러 개별 작품을 교재로 사용함에 있어서 발생할 수 있는 문제(담당 교수·강사의 전공에 따라 작품이 결정되는 것과 같은 문제)도 해소해야 하는 과제로 남겨져 있다.

한국계 학령기 학습자의 경우는 관련 연구나 필요한 교재 개발 모두 미진한 상태이다. 이들은 대부분 집이나 비정규 한국어 교육 기관인 한글 학교 등에서 제이언어로서 한국어를 배우고 있다. 비한국계 학습자들에게서와는 달리 이들 학습자들에게는 제이언어를 배우는 학생들이 갖는 귀속 언어 공동체에서의 '통합의지'와 '동화'의 두려움이라는 상반된 관념이 존재한다고 한다.(김영곤, 1999: 5) 이는 이중언어 화자인 그들에게 한국어가 공식적 언어이자 자국어가 되고 있는 영어에 대응하는 비공식적 언어로서의 모어로 기능한다기보다는 모어¹³⁾와 외국어의 이중 지위를 지

닌 특수한 언어로서 기능하기 때문인 것으로 보인다.

이로 인한 한국어 기피 현상이나 세대간의 언어 분리 현상 등은 한국계 이민자들이나 일시 체류자들이 거대 집단을 이루어 거주하는 L.A. 같은 특수한 지역에서조차도 나타난다.(김광해, 2002: 59) 이른바 ‘민족어 교육’으로서의 한국어교육이 미국인들에 의해 보수적이고 폐쇄적으로 이루어지고 있다고 비판받으면서도 추진되었던 것은 이러한 배경과 무관하지 않다. 그러나 이 과정에서 만들어진 한국어 교재가 지나치게 한국어나 한국어, 한국문화의 독자성과 우월성을 강조하고 있는 이상, 한국어교육과 자국어인 영어교육 간에는 조화로운 상호 보완성이 마련되기 어렵다고 생각한다. 왜냐하면 복합문화사회에서 이루어지는 모어 교육, 혹은 귀속 언어 교육(heritage language education)은 최종적으로 소수민족 학생들로 하여금 “주류사회언어와 모어를 다 구사할 수 있는 이중언어사용자(bilingual)로 키우는 데 있다”고 보아야 하기 때문이다.(김영곤, 1999: 5) 그리고 옹당 이러한 맥락에서 한국문학의 교육은 모어, 혹은 귀속언어와 주류 언어의 상호 보완적 기능을 효과적으로 작동하게 하는 활동이 되어야 하는 것이다.

나. 교재 변인

문학작품이 주로 중·상급의 한국어 교재에 실려 있는 것은 낮은 수준이나 단계의 교재에는 실리기 어렵다고 보는 이유가 있기 때문이다. 몇 가지 이유를 추려볼 수 있겠다. 우선 문학이 갖는 미적·형식적 자질을 쉽게 학습하기 어렵다는 것이다. 그러나 한국어교육의 대상자들이 대학

13) 엄밀한 의미에서 그것은 모어(mother language)가 아닐 수 있다. 이 타고난 언어(heritage language)는 처음부터 모어도 외국어도 아닌 경계선의 언어로서 지위를 부여받게 될 수도 있다. ...

이상의 학력을 지닌 학습자들이거나 그보다 낮은 수준의 학습자들이더라도 대다수가 문학 작품을 읽고 감상할 만한 기본적인 지식과 능력을 갖추고 있을 것이기에, 이러한 이유는 문학 이론의 문제가 아니라 한국적인 미나 형식성의 문제로 이해된다. 그리고 이것은 사실 한국문학의 선택에 서는 순환적인 논리를 구성한다. 한국문학을 다루지 않고서 한국적인 미나 형식성에 대한 문화적 감수성을 기를 수 있는 방법은 없기 때문이다. 그렇다면 좀더 쉬운 작품에서부터 시작하는 길이 있을 수 있다.

낮은 수준과 낮은 단계에서 설정된 한국어 학습의 목표와는 달리 작품이 언어 학습 자료로서 낯설거나 어려운 어휘들을 가지고 있다고 할 때, 그것은 해당 교재에 실리기 어려운 이유가 될 수 있다. 목표 학습을 방해하는 내용 학습 요구 요인을 갖게 되기 때문이다. 이를테면 한자, 고어, 지역어, 속어 등의 과다함은 작품 이해 과정에서 읽기의 지연을 유발한다. 담화의 맥락을 얻는 데 있어서 시보다는 수월성을 가지고 있음에도 불구하고 낮은 수준과 낮은 단계의 한국어 교재에서 소설 작품을 찾아보기 힘든 이유 중에는 소설이 시에 비해 어휘 통제가 어렵다는 사실도 있다.¹⁴⁾

또한 소설 작품에서 주로 나타나는 현상이기는 하나, 한국어의 독특한 대우 표현을 유발하는 ‘예의바름(politeness)’의 문제도 낮은 수준과 단계의 교육목표를 지닌 문학 수업에서는 작품 이해를 어렵게 만드는 부가적 요인으로 작용한다. 영어에서와는 달리 한국어에서는 대우 표현이 미세하

14) 이것은 주로 어휘량과 관련이 있다. 반면 시에서는 어휘의 질이 문제되는데, 이는 작품 이해의 핵심적인 과정이 되는 경우가 많다. 예컨대 서울대 『한국어』 3단계에 실린 「엄마야 누나야」(김소월)의 ‘강변’이라든가, 4단계에 실린 「아침 이슬」(김민기)의 ‘광야’ 같은 어휘는 영어권 화자들이 그 이미지를 떠올리기가 쉽지 않다. 공간 파악의 역사적 상상력(평양성 밖→내몰린 삶→강변; 삶의 새로운 개척지→만주 등의 북방 지역→광야)을 공유하지 못하고 있기 때문이다. 하지만 이는 시의 내용과 주제를 파악하는 핵심적인 과정에 속하기 때문에 부가적인 독해 부담이 되지는 않는다.

고 복잡하여 초기 단계의 학습 내용으로는 적합하지 않기 때문이다.¹⁵⁾

이상의 요인들이 주로 한국문학작품의 교재 수용에 제한점으로 작용함에도 불구하고, 교재가 문화교육의 풍부한 맥락을 제공해 줄 수 있어야 한다는 요구는 문학작품의 활용이 초급 수준의 교재에서도 다루어지는 것이 바람직함을 말해 준다. 여기서 문화교육이란 비한국계 한국어 학습자들에게는 한국에 대한 이해와 한국 문화에 대한 감수성을 증진시키는 제반 교육 활동을 의미하며, 한국계 한국어 학습자들에게는 자신들의 문화적 정체성과 소속감을 확인하고 동질감을 느끼게 하는 제반 교육 활동을 의미한다. 또한 그 맥락이란 한국의 언어문화에 용이하게 접근하게 하는 작품 이해를 뜻하기도 하지만, 작품 자체가 제공하는 한국 문화의 이해 맥락을 뜻하기도 한다. 말하자면, 한국문학작품은 한국어 문학교육을 위해서도 필요하지만 초·중급 수준의 한국어교육에서는 문화교육을 위한 소재 차원에서도 중요한 의미를 지니는 것이다.

사실 필자의 이러한 문화교육의 규정은 아직까지는 일반적이라고 하기는 어렵다. 그간 문화교육을 주제로 한 한국어교육 관련 논문들에서는 주로 언어문화에 국한한 논의를 해 왔기 때문이다. 의사소통능력은 문화이해의 목표 수준인가, 아니면 문화이해가 의사소통능력의 목표 수준인가 하는 목표 설정의 논의에서도 거의 대부분이 전자의 입장을 취했다. 그 까닭은 문화를 ‘사고 및 행위양식과 신념체계로 나타나는 상부구조로서의 문화’로 보는 관점이 전제되어 있기 때문이다. 그리고 이 관점에는 일정한 양식성과 가치의 위계성이 전제되어 있기 때문이다.

하지만 이것은 알게 모르게 이른바 ‘가치 있는 문화(양식)’에 근거한 언어문화만으로 문화교육의 내용을 구성하게 할 수 있다. 교육과정에서는 한국문화를 대상화할 잠재적 가능성이 있으며, 특정한 언어관습을 학습

15) 반면 영어 학습에서 politeness는 초기 학습 내용이 되고 있다.

자들에게 강요할 수도 있고, 정전(正典) 중심의 교육을 작품 선택의 일차적 준거로 삼게 만들 수도 있다.

이와 달리 필자는 ‘우리 삶의 모든 현상과 과정을 아우르는 생활양식으로서의 문화’, 즉 총체성으로서의 문화¹⁶⁾를 문화교육의 전제로 삼는 것이 바람직하다고 본다. 한국어교육은 문화 이해라는 문화적 문해성을 종국적인 방향으로 삼아 실천되며, 한국어교육이 놓인 교육적 여건을 고려하여 의사소통능력 획득을 위한 교육내용과 병행하여 한국문화 그 자체도 가르칠 만하다고 여긴다. 여기에는 한국어를 통해 도달할 수 있는 관습이나 행위, 관계 등과 그것의 산출물들에 대한 이해가 포함될 수 있다. 이에 맞추어 한국문학의 선택과 배치도 가능할 것으로 본다.

다. 교사 변인

교사는 교재의 개발과 운용 두 측면에 모두 긴밀히 관련된다. 교사는 교재를 가지고 가르치는 존재이지만, 한국을 벗어나서는 교재를 개발하는 존재로서도 중요한 의미를 지니기 때문이다. 그리고 교재 개발자로서의 위치는 한국어 교사로 하여금 한국문학을 선택하는 과정에서 이상의 과정을 모두 거쳐야 하는 부담을 갖게 한다.

그러나 그 부담을 제도적으로 해소할 여건은 현실적으로 충분치 않은 것으로 보인다. 필자가 살펴볼 수 있었던 한 사례¹⁷⁾에서 교재(교사용 교

16) 이와 같은 입장에서 배현숙(2002)은 상징문화와 일상문화, 그리고 가치문화로 나누어 문화교육의 목표와 내용을 재설정하고 있다. 이진숙(2003)의 관점도 이와 맥락을 같이하고 있지만, 교육의 실재를 구성함에 있어서는 언어학습에 국한하고 있다.

17) 캐나다 브리티시컬럼비아(British Columbia) 주의 한국어 교육과정 개발 과정(2003. 9 - 진행중)에서 병행 과제로 진행하던 교재 개발 사례를 말한다. 이 개발 사업은 복합문화주의(Multi-culturalism)를 추구하는 캐나다의 교육 정책에 근거하여 브리티시컬럼비아 주의 5학년에서 12학년까지의 초·중등학교 학생을 대상으로 제언어교

수자료집(Teacher's Resource Package)을 개발하고 있던 한 연구자는 소설 자료로 「소나기」(황순원)을 어렵지 않게 선택하였다. 이 연구자는 필자와의 대화에서 작품 선택의 배경을 다음 몇 가지로 들었다. 우선 이 작품은 한국의 국어 교과서에 실린 바 있었으므로 한국어교육에서 다룰 만한 작품으로 보기에 충분한 교육적 근거를 가지고 있다고 했다. 또한 전체적으로 문학적 지식이 충분하지 않아도 내용과 형식을 학습하기에 어렵지 않다고 했다. 가장 중요하게는 자신이 이 작품을 배웠기 때문에 충분히 이해하고 있다고 했다. 말하자면 개인적 경험과 학습에 근거하여 작품을 선택했다는 것이다.

이렇게 해서는 개발자 개인에 의해 교재에 실린 한국작품의 전체 지형도가 왜곡될 가능성이 커진다. 선택한 작품이 아니라 선택되지 않은, 정확히는 판단 대상 목록에 오르지 않는 작품들 때문이다.

공교롭게도 이것은 해외에서 한국어 교재를 개발하는 한국인 연구자들에만 해당하는 문제는 아니다. 윤여탁(2003c)에서 한국어 교사와 대학원생들, 외국인을 위한 한국어 지도자 과정 수강생, 그리고 외국어 교사들을 대상으로 조사한 연구에 따르면, 조사 대상자들이 한국어 문학 수업에서 활용할 수 있다고 판단한 문학 작품으로는 우리나라의 중·고등학교 국어 교과서(문학 과목 포함)에 수록된 작품들이 주종을 이루고 있다고 한다. 그런가 하면 '일부 작품 즉 소설 중에서 이문열의 「우리들의 일그러진 영웅」과 이상의 「날개」를 응답자들이 추천하고 있다. 특히 이 작품들이 추천된 이유는 현재 한국어를 가르치는 설문 대상자들이 채택하고 있는

서 한국어교육을 실시할 목적에서 브리티시컬럼비아 주 한국학 후원회와 브리티시컬럼비아 대학교, 그리고 밴쿠버 교육청이 함께 추진한 교육과정 개발 사업의 일환이다. 사실 이 사례는 아직 완료형이 아닐뿐더러 해외 방문 교수 자격으로 이 사업에 개발 책임을 맡았던 필자가 연수 기간 종료에 따라 귀국함에 따라 그 이후의 과정을 정확히 파악하고 있지 못하기 때문에 단정적으로 판단하기에는 조심스럽다.

교재의 영향' 때문으로 보고 있다.¹⁸⁾

이러한 현상은 교재 개발에 참여할 잠재적 편찬자들의 일정한 성향을 보여주기에 부족함이 없다. 현실적으로 대개 자신의 개인적, 집단적 독서 체험을 작품 선택의 환경으로 스스로 제한하는 경향이 있다는 것이다.

4. 작품 선정의 기준과 적용

한국문학을 교재에 포함시키는 것 자체는 사실 논란의 대상이 되지 않는다. 문제는 어떤 목표를 달성하기 위해 어떻게 반영할 것이냐 하는 것일 뿐이다. 전술한 바에 따르면, 이 목표는 크게 고급 의사소통능력의 획득과 한국문화의 이해로 구분될 수 있다.¹⁹⁾ 여기서 '고급 의사소통능력'이란 특히 담화의 문화적 맥락을 이해하거나 활용할 수 있는 능력, 역사적·사회적 상징을 이해하고 발화 속에서 활용할 수 있는 능력, (예컨대 한국어로 문학 작품을 창작하는 것 같이) 제도적으로 양식화된 담화를 사용할 수 있는 능력을 의미한다. 또한 '한국문화의 이해'란 한국의 언어문화에 대한 이해를 포함하여 문화 자체에 대한 이해에 미칠 것이며, 나아가 연구자로서 한국의 문학작품을 해석하고 설명할 수 있는 수준까지 심화될 수 있을 것이다.

두 가지는 각기 제재나 대상으로서 한국문학을 요구한다. 그렇다고 하

18) 그런데 조금 다른 각도에서 보자면, 이 외에도 조사 대상자들의 추천수가 많은 「소나기」(황순원), 「난쟁이가 쏘아 올린 작은 공」(조세희) 등이 함께 주목되는데, 이 작품들은 이들의 독서 체험(중·고등학교 때의 독서 체험)과 상당한 관련이 있다.

19) 윤여탁(2003a: 511-2)에서 이미 이를 '문학을 활용한 한국어 의사소통교육'과 '문학을 통한 한국 사회 문화 교육', 그리고 '한국문학 그 자체에 대한 교육'으로 삼분(三分)하여 제시한 바 있지만, 이 논의에서는 '한국문학 그 자체에 대한 교육'이 '문학을 통한 한국 사회 문화 교육'의 하위 분류에 속한다고 본다.

여 두 목표를 동시에 같은 수준에서 설정하는 것은 바람직하지 않다. 고급 의사소통능력의 획득이라는 목표를 일차적으로 설정하였다면 한국문화의 이해는 의사소통의 맥락을 구성하는 방편적 의미를 갖게 하는 것이 필요하고, 한국문화의 이해라는 목표를 일차적으로 설정하였다면 그것은 의사소통능력의 획득에 초점을 두는 일반적인 한국어교육과는 변별되는 특수한 성격의 한국어교육이 될 것이기 때문이다.²⁰⁾

이와는 조금 다른 상황을 설정해 볼 수도 있다. 한국에 대한 호기심과 한국문화에 대한 매혹이 한국어 학습의 계기나 배경이 된 학습자들에게 한국어는 그들을 한국·한국문화로 이끌어가는 경로가 된다. 그러나 그들을 끌어당기는 핵심적인 요인은 한국어라기보다는 음식이나 패션, 드라마나 영화, 대중음악, 전통적인 문화양식들인 것이다. 여기에 한국문학이 포함되기에는 아직 이른 것 같다.

한국어교육은 궁극적으로 문화적 문해성을 갖추는, 문화 자체에 대한 교육으로서 완성되겠지만, 실천적인 의의를 갖는 것은 한국어 학습자들로 하여금 고급 의사소통능력을 갖추게 하는 것이다. 이것이 논의의 전제로 삼아 필자가 밝힌 내용이었다.

그런데 고급 의사소통능력을 갖추게 하기 위한 교육의 과정 그 어디쯤에서 작품에 사용된 어휘(토속적·전통적 소재들을 지칭하는 어휘 혹은 지역어나 지역적 특색이 강한 꾸밈말, 한자어)나 작품을 통해 드러난 한국인·한국사회의 가치관이나 관념구조가 교육목표를 상회하는 수준에서 버겁게 주어진다고 해 보자. 그것들은 분명한 장애 요인이 되지 않겠는가. 그러한 조건들이 별도의 교육목표로서 설정되고 정당화될 수 있겠는가.²¹⁾

20) 여기서 후자(後者)는 이를테면 '한국문학이나 '한국학'을 전공하려는 한국어 학습자를 위한 한국어교육에 해당한다.

21) 오해를 막기 위해 다음과 같은 단서를 둔다. 사실 외국어나 제이언어로 한국어를

앞 절의 '교사 변인'에서 언급된 「소나기」를 다시 예로 삼아 생각해 보자. 이 작품은 이미 여러 한국어 교재에 수록된 바 있는 단편소설로서, 주제나 복잡하지도, 이야기 구조나 인물의 성격이 학습자들로 하여금 깊이 있는 문학이론을 갖추게끔 요구하지도, 시간적·공간적 거리감이 크지도 않은 단편이다. 그렇기 때문에 국어교육에서도 일반적으로 이 작품을 중학교 학습자 수준에 적합한 것으로 판단한다. 말하자면 보편적이며 평이한 작품인 셈이다. 중·상급 수준의 교재에서라면 새로 배울 어휘 목록을 작성하기도 어려울 정도로 어휘 수준이 높지 않다.

그런데 학습 어휘로 제시하기에는 곤란하여 교재의 한 구석을 빌어 뜻풀이를 해 둘 만한 고유어와 지역어, 토속어 등이 지나치게 많다. 이 어휘들을 문화 이해의 맥락에서 독립적으로 학습할 필요가 있는가. 그것들이 지시하는 독립적인 문화의 모습이 있는가. 예컨대 어떤 글에서 전통 가옥의 안방을 묘사하며 등장하는 도구들의 낯선 이름들을 애써 익혔을 때 한 번에 전체상이 그려지는 가족과 남녀 관계에 대한 전통적 사고방식과 한국적인 가옥 문화와 '편안(便安)'과 '휴식(休息)'에 관한 집단적 관념들 같은 것을 「소나기」의 낯선 어휘들에서 발견할 수 있는가. 필자의 생각으로 는 그렇지 못하다고 본다.

다행히 한국어 모어 학습자들에게는 그것은 '들풀'처럼 그냥 지나듯이

공부하는 학습자들은 한국어 초급 단계에서부터 이미 자국어로서는 상당한 수준의 추상성과 개념성을 담지한 어휘들을 이해하고 사용할 수 있는 능력을 가지고 있다. 또한 그들의 경험 세계와 담화 환경을 고려해 볼 때, 그들이 실제로 사용하게 될 한국어의 어휘 목록은 자국어로 한국어를 배우는 같은 수준의 한국인 학습자(학령기 아동)와 상당한 차이를 보이는 것으로 판단된다. 그럼에도 불구하고 초급 단계의 한국어 교재들이 쉬운 어휘로 선택하는 기준은 모어 화자의 언어 발달 단계에 오히려 가깝다. 대학교육을 받고 있거나 혹은 이미 받은 한국어 학습자에게는 '문화'라는 단어가 '시냇물'보다 더 어렵다고 하기 어렵다. 오히려 그와 반대일 수 있다. 이는 한국문학작품의 선택과 배열에서 고려해야 할 중요한 판단 준거 중 하나이다.

부를 수 있는 사물의 이름들이며 어렵풋하게 느껴지는 정도의 느낌, 혹은 정감 같은 것으로 끝날 수 있다. 하지만 한국계이든, 비한국계이든 언어권이 다른 한국어 학습자에게 그것은 반드시 먼저 사물과 대응시켜 보아야 하는 자기 말로 번역해 보아야 하는 것들이다. 그러니만큼 그만큼 수고와 노력의 가치가 있어야 한다. 그렇지 못할 것이라면, 그것이 장애요인이 되지 않는 다른 작품을 찾는 것이 더 낫다.

생각해 보면, 「소나기」 같은 작품이 선택되는 데에는 앞서 언급한 교재 개발자의 경험 한계와 정전(正典)의 문제가 모두 작용했을 것이다. 하지만 학문 목적의 한국어교육에서가 아니라면 초급 단계에서부터 문학작품을 수록할 수 있으며, 그러해야 한다. 그리고 여기에는 선택할 수 있는 다양한 문학양식들이 존재한다.

이러한 관점에서 볼 때, 한국어교재에 활용될 한국문학의 범위는 사실상 제한은 없을 것으로 본다. 다만 여기에는 몇 가지 기준이 필요할 것이다.²²⁾

첫째, 한국어 교재가 담아내게 될 교육 내용의 수준과 분야에 따라 한국문학의 선택 범위가 달라지겠지만, 적어도 ‘문화’는 현재의 일상문화에서부터 출발하여 상급 수준으로 올라가면서 점차 심화하는 방향으로 수용한다.

둘째, 작품의 선택 기준으로는 정전보다는 번역이 용이한 것, 즉 주제나 내용면에서 보편성에 부합하는 것을 우선적으로 고려한다.

셋째, 같은 조건의 작품 중에서 선별해야 할 때, 발상과 표현을 아우를 수 있는 작품을 우선으로 하고, 그 다음으로 표현보다는 발상 쪽에서 교육적 효과가 큰 것을 선택한다.

22) 이에 관해서는 이미 윤여탁(2002)에서 세 가지로 나누어 제시된 바 있다. 한국어 어법을 잘 보여주는 작품, 한국의 사회 문화를 이해하는 데 도움이 되는 작품, 한국인의 사고 체계를 잘 보여주는 작품.

넷째, 작품을 이루는 언어가 학습의 목표를 달성하는 데 장애요인이 되지 않는 것을 택한다.

다섯째, 실생활과 연계를 고려하여 작품을 선택하되, 언어자료 자체가 실제적인 것을 우선으로 한다. 따라서 넷째 기준에도 불구하고, 한국어 학습자의 경험 세계와 담화 환경에 부합하는 어휘 목록에 대한 충분한 고려를 전제한다.

이상의 기준에 따라 작품을 선별하되, 교재가 요구하는 수준에 따라 배열할 수 있을 것이다.²³⁾

5. 맺는 글

이 논의의 발표 배경은 필자의 경험을 공유하자는 데 있겠지만, 발동만 걸어 두고 매듭을 보지 못한 한국어 교재 개발 사업을 두고 선불리 경험을 논리화하는 것은 매우 위험한 일이 될 것이다. 필자 자신이 이를 충분히 인식하고 있다. 그렇기에 이 논의가 새로운 논의를 촉발시킬지 아니면 혼란스럽게 만들지 자신하지 못하고 글을 맺게 되었다.

하지만 이 경험을 통해 몇 가지 배운 점은 있었다. 그 중 하나는 한국

23) 필자가 참여한 교재 개발 작업에서는 잠정적으로 각 학년에 1개 단원(학년당 12개 단원)씩 8개 단원을 '문학 읽기' 단원으로 설정하고 해당 학년(G5-G12)별로 '옛날 이야기'→'동시'→'민담'→'현대시'→'속담'→'현대소설'→'현대시'→'신화'와 같이 산문과 운문을 교차 배열하는 방식으로 심화시켰다. 다만 여기에 해당하는 작품들은 선택적일 수 있게 했다.(교사용 교수 자료와는 달리 학습자용 교재는 단원을 다양한 세트로 구성할 수 있게 구상했다.) 또한 제재 차원에서는 만화(G5), 코미디 대본(G9), 수필(G11), 비평, 영화 시나리오(이상 G12) 등에서 문학과 연계하여 다룰 수 있게 하였다. 교육과정 개발과 병행하는 이 작업의 예시 교본은 2004년 8월 개발되었으나, 전체 작업은 예산 조성과 관련한 문제로 상당 부분 지연되고 있는 중이다.

문학작품의 선택과 배열을 포함하여 한국어 교재 개발에서 우리가 취할 자세(stance)와 관련한 것이다. 이 논의를 시작할 때 과연 누가 주체인가, 누가 한국어 교재를 개발하고 거기에 한국문학을 넣을 것인가에 대해 한참을 생각했다. 이미 국내에는 다양한 한국어 교재들이 있고, 그 중 일부는 한국문학을 수용하고 있다. 거기에 대해 분석하고 판단하고 제안할 내용을 연구할 수도 있다. 그 교재들은 각각의 교육 수요자를 특정하여 개선되고 있는 것으로 안다. 그런데 그 교육 수요자라는 것이 전체 한국어 학습자를 놓고 볼 때 소수의 특정 집단이라는 한계를 지니고 있음을 간과할 수 없었다.

그리고 그들을 위해 개발한 한국어 교재는 어쨌든 전세계에서 일차적인 교재가 되거나 교재 개발의 일차적인 참조 자료가 되고 있다. 하지만 교육목적과 교육과정과 교육 수요자를 포괄하기에 이 교재들이 충분하다고 말하기는 어려울 것이다. 그렇기에 외국어로서든, 혹은 제이언어로서든 한국어교육을 실시할 여러 나라들에서 자체적으로 한국어 교재를 개발할 필요와 요구는 상존할 뿐 아니라 실제적이다.

과연 누가 한국어 교재를 개발할 것인가. 항상 나를 중심으로 한국어교육을 생각해 왔던 입장에서는 이 문제가 문제로 여겨지지 않았다. 하지만 경험이 문제를 만들었다. 내가 한국어 교재를 개발하지 않을 때 나는 무엇을 할 것인가. 이것이 새로운 과제이다.

우리나라의 초·중등학교에 해당하는 5학년에서 12학년(Grade 5 - Grade 12)까지의 한국어 교육과정을 개발하면서 이들이 사용할 수 있는 한국어 교재가 없다는 것이 첫 곤혹스러움이었고, 이들을 위해, 더욱이 이들을 가르칠 한국어 교사들을 위해 필요한 한국어 교재를 함께 개발해야 한다는 것이 두 번째 곤혹스러움이었다. 비록 국어교육학을 전공하고 천학 박식(淺學博識)을 무기 삼아 이것저것 논문도 쓰고 강의도 했지만, 필자가 이를 위해 동원할 수 있는 교육적 자원은 한정 없이 부족하고 편

중되었다. 모든 것을 처음부터 시작해야 한다는 사실을 두렵게 여기면서, 필자는 필자 자신을 타자로 볼 수 있게 되었다.

사실 현지에서 한국어 교재를 개발하는 과정에서 어려움을 겪게 되는 것은 이론 쪽보다는 교재에 수록할 제재를 포함하여 풍부한 교수 자료들(teaching resources)과 개발에 필요한 재원(fund)이다. 이 중 교수 자료들의 부족²⁴⁾이 만들어 내는 실제적인 문제는 교재의 문제로 머물지 않고 해당 한국어교육의 향방을 왜곡시킬 수도 있다.

교수 자료들을 필요로 하는 한국어교육 주체들에게 지금 필요한 것은 이른바 ‘교수 자원 지원 시스템’ 같은 것이다. 한국문학의 선별과 위계적 조직은 이 시스템에서 다층적으로 개발되고 제공되어야 한다. 왜냐하면 여기에는 하나의 정도(正道)가 있지 않기 때문이며, 하나의 교재 체계가 있지 않기 때문이다. 동시에 그동안 학습자용 한국어 교재 개발에 주력했던 연구·개발 역량을 당분간 교사용 한국어 교수 자료 개발로 옮겨야 한다. 왜냐하면 여기에는 하나의 정통한 교재 체계가 있지 않기 때문이다. 작은 규모의 한글학교에서, 한국(어)학을 전공하는 학과에서, 초·중등학교에 개설될지도 모르는 한국어 과목의 수업에서, 그밖의 연수 기관들에서 수백 개의 다양한 교재들로 실현될 현실을 기대해야 한다.

부끄러운 고백을 논의의 매듭 삼아 적어둔다. 한국어 교육과정 연구·개발을 시작하면서 실무를 맡은 연구원들과 몇 차례 회의를 진행한 때였다. 전술한 대로, 한국어 교재의 병행 개발이 불가피하여 이를 위한 12학년을 대상으로 한 예시 교본의 교수요목(syllabus)을 회의에서 제안했다.

24) 이렇게 말하는 입장에서도 국내의 한국어 교재들이 이 문제에서 벗어나 있는가에 대해서는 확신하지 못하겠다. 말하자면 한국어 교재에 들어갈 교수 자료들은 국내 외를 막론하고 부족하다. 한국어교육에서는 아직 교재와 교수 활동에 활용할 수 있는 교수 자료들에 대한 분류 준거가 갖추어져 있지 않기 때문에 결과적으로 교재 개발자들의 개인적인 경험과 능력이 주된 준거가 되고 있는 것으로 보인다.

‘한국으로의 여행’이라는 과제 중심의 주제를 해당 학년의 전체적인 개념으로 잡고 필자 나름으로는 단위마다 수행할 단독 수행 과제와 문화적 수준, 집중 기능 등을 조직한 설계안이었다. 한 연구원이 질문을 했다.

“교수님, 여행을 싫어하는 학생들은 어떻게 해야 하나요?”

잘 만든 교재로 체계적으로 가르치는 것을 당연하게 여기고 있던 필자에게 이 질문은 ‘현실’²⁵⁾의 개방형 교재에 눈 돌리게 했다. 그것은 필자가 해결해야 할 문제가 되었다.

우리는 당황해 하고 있는 저 개발자를 위해 무엇을 해 줄 수 있는가.*

[주제어] 한국어교재, 한국 문학 작품, 외국어로서의 한국어교육, 한국어 정전

25) 이것이 바로 필자가 당시 발붙이고 있던 교육 현장의 현실이었다.

* 본 논문은 2004. 10. 31. 투고되었으며, 11. 13. 심사가 시작되어 11. 24. 심사가 종료되었음.

참고 문헌

- Agar, M. H.(1994), Language Shock, New York: William Morrow and Company Inc.
- Bonvillain, N.(2000), Language, culture, and communication: The meaning of messages(3rd ed.), Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- 강승혜(2003), 「한국어 교재 개발을 위한 학습자 요구 분석」, 『외국어로서의 한국어교육』, 연세대학교 한국어학당.
- 권재일(2002), 「미국 대학에서의 한국어 교육 현황」, 『한말연구』 11호, 한말연구학회.
- 김대행(2003), 「한국어와 언어문화」, 『국어교육연구』 12, 서울대학교 국어교육연구소.
- 김영곤(1999), 「제2언어로서의 한국어학습과 심리적 요인」, 『한국어문연구』 8집.
- 김영만(1999), 「외국어로서의 한국어 교재 개발 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 배현숙(2002), 「한국어 교육에서 문화교육 현황 및 문제점」, 『이중언어학』 21호, 이중언어학회.
- 윤여탁(2002), 「한국어 문화 교수 학습론」, 『21세기 한국어교육학의 현황과 과제』, 한국문화사.
- 윤여탁(2003a), 「문학교육과 한국어교육」, IAKLE 춘계학술대회 자료집.
- 윤여탁(2003b), 「한국어교육에서 문학교육 방법」, 『국어교육』 111, 한국어교육학회.
- 윤여탁(2003c), 「한국어교육에서 현대문학정전 연구」, 『국어교육연구』 10, 서울대학교 국어교육연구소.
- 이진숙(2003), 「외국어로써 한국교육에서 문화를 통합시키기 위한 교육적 방안」, 『국어교육연구』 12, 서울대학교 국어교육연구소.
- 현정은, 김현숙(2002), 「토론 및 결론 중학교 영어교과서에 반영된 문화 분석」, 『영어교육연구』, 팬코리아영어교육학회.

■ Abstract

The Range and Method of Korean Literature
on developing Korean Teaching Materials
in English-speaking countries

Choi, Ji Hyun

In this study I investigated the scopes and methods of Korean literature on developing Korean teaching materials in English-speaking countries. The Korean literary works on existing teaching materials mostly correspond with the works that have taken an important position on history of Korean literature studies. We can find this works just as it is in a 'Korean' textbooks that is used in secondary school. As regards Korean literature, there had been no difference between teaching Korean language as a foreign language and teaching Korean language as the first language.

People who had design the curriculum of Korean language were interested how foreigners who learn Korean language could understand well the mind of Korean people and the consciousness structure of Korean society, not acquiring ability using Korean language Aesthetically and furthermore comprehend its cultural symbolism or metaphor. However, these tendency is far distance with realistic subjects that Korean language education is facing.

So I suggested five main points to consider when teaching material

developer judge the range of Korean literature; first, teaching material developer should preferentially select the works that make foreign students to understand current South Korea language culture. Second, teaching material developer should preferentially select the works to be translated easily to foreign language than the works to be called as Korean canons. Third, teaching material developer should select the works that have the educational value on Korean way of thinking as much as on Korean expression. Fourth, teaching material developer should select the works prudently for the words used in the works not to be obstacle factor to achieve the goal of learning Korean language. And fifth, teaching material developer should consider enough the vocabulary catalog of the works that coincide with Korean learner's the experience world and their discourse environment.

[Key words] Korean teaching materials, Korean literary works, Korean language as a foreign language, Korean canons