

ISSN 2586-6206
eISSN 2713-7155

다문화사회와 교육연구

Multi-cultural Society and Education Studies

제11집 2022.7

부산외국어대학교 다문화연구소
다문화사회와 교육연구학회

다문화사회와 교육연구

제11집
(2022.7)

부산외국어대학교 다문화연구소
다문화사회와 교육연구학회

다문화사회와 교육연구

제11집 (2022.7)

<목 차>

곽희정 · 김옥녀 · 결혼이주여성 대상 한국사 교육의 의미와 효과적인 교수학습 방안 탐색	1
권오경 · 베트남 북부지역 민요 <판호:Quan HQ>의 가창양상과 의미	27
류영진 · Q 방법론을 활용한 규슈지역 대학생들의 한국 유학생에 대한 인식 유형 탐색	51
배도용 · ‘인생/삶’의 지향적 및 존재론적 은유 양상 연구 -최근의 인터넷 자료를 중심으로	77
빈장원 · 이윤진 · 세계시민교육을 위한 교육영화 선정 연구	97
신용식 · 타문화에 대한 관용인가, 환대인가? -상호문화적 만남의 한계선으로서의 고향세계	127

《다문화사회와 교육연구》10집 회보	154
다문화사회와 교육연구학회 회칙	157
《다문화사회와 교육연구》편집위원회 운영규칙	162
《다문화사회와 교육연구》연구윤리규정	164
《다문화사회와 교육연구》논문투고규정	168
다문화사회와 교육연구학회 회원 명단	171

Multi-cultural Society and Education Studies

Vol. 11 (2022.7)

<Contents>

Hee-jeong Kwak · Ock-nyu Kim▪ Exploring Meaning and Instruction Method of Korean History Education for Marriage Immigrant Women	1
Oh-kyung Kwon▪ Singing Aspect and Meaning of the Folksong of Quan Hq̃ in Northern Vietnam	27
Young-jin Ryu▪ Perception Type of Japan College Students toward Korean Students in Japan by Q Methodology	51
Do-yong Bai▪ A Study on the Orientational and Ontological Metaphors of 'Life': Focusing on Recent Internet Data ..	77
Jang-won Bin, Yun-jin Lee▪ A Study on the Selection of Educational Film for Global Citizenship Education	97
Yong-shik Shin▪ Tolerance or Hospitality for Other Cultures? : Homeland as a Realistic Limit of Intercultural Encounter	127

결혼이주여성 대상 한국사 교육의 의미와 효과적인 교수학습 방안 탐색

곽희정 · 김옥녀
(숙명여자대학교)

《목 차》

1. 들어가기
2. 연구방법
 - 2.1. 연구 참여자
 - 2.2. 자료수집과 분석
3. 연구결과
 - 3.1. 한국사 학습의 목적
 - 3.2. 한국사 학습의 장벽
 - 3.3. 한국사 학습의 의미
4. 결론

<Abstract>

Kwak, hee-jeong · Kim, ock-nyu. 2022. 07. 30. **Exploring Meaning and Instruction Method of Korean History Education for Marriage Immigrant Women.** Multi-cultural Society and Education Studies 11, 1-26. The purposes of this study explore the meaning of Korean history education and instruction method of effective Korean history lesson for women who have immigrated to Korea through international marriage. To this end, 12 international marriage immigrant women who have learned

Korean history and have intermediate or higher level of Korean language proficiency were selected as participants. Individual and group interviews were conducted with them and based on the data obtained through in-depth interviews, their purpose of learning Korean history, effective methods of teaching Korean history, the meaning and direction of Korean history education for them were examined. Firstly, the results show that international marriage immigrant women tended to perceive the study of Korean history as a means to naturally adapt to Korean society and have a successful job. Secondly, strategies that are currently used to effectively teach history to international marriage immigrant women include: providing abundant visual materials based on interesting stories such as movies, dramas, cartoons, and photographs; explaining Korean history through comparison with the history of the participants' home country; and directly visiting historical sites. Lastly, the results show that as international marriage immigrant women learned Korean history, they became more deeply sympathetic to the characteristics of Korean society as well as the sentiments and culture of Koreans. This study suggests that Korean history education for international marriage immigrant women needs to be carried out in consideration of the structural and interpretative nature of historical knowledge, getting out of assimilationist and monocultural perspectives. This study also suggests the need to expand history education to various minority learners in addition to international marriage immigrant women. **(Sookmyung Women's University)**

[Key words] International Marriage Immigrant Women, History Education, Korean History Teaching Strategies, Minority Learners, Multicultural Education

1. 들어가기

역사교육은 이미 다양한 현장연구와 이론연구를 통해서 학문적 성과를 축적해오고 있다. 하지만 종래의 역사교육은 초·중·고등학교에 다니는 학생들을 대상으로 역사를 어떻게 가르쳐야 하는지에 관한 논의에 국한되어 이루어지고 있는 경향이 있다. 이는 우리나라 역사교육의 한계를 단적으로 보여주고 있다.

주지하다시피 한국사회는 최근 들어 빠른 속도로 다문화사회로 변모해가고 있으며 이에 따라 이주배경청소년과 외국인 유학생의 수가 급속도로 증가하고 있다.¹⁾ 뿐만 아니라 결혼이민자의 수도 빠르게 증가하고 있다.²⁾ 이들은 한국문화를 이해하고 더 나아가 한국사회에 적응하기 위해서 한국 역사를 배운다. 하지만 이주배경 청소년 중에서 외국에서 성장하다가 한국에 입국한 중도입국청소년이나 외국인 유학생, 그리고 결혼이민자의 경우는 한국어가 서툴고 한국문화에 대한 배경지식이 부족하므로 역사를 학습하는 데 상당한 어려움을 겪을 수밖에 없다(곽희정 2021)³⁾. 특히 결혼이민자의 경우에는 국적취득이나 자녀교육, 취업역량 강화 등을 위한 목적으

-
- 1) 2021년 8월 기준 교육부에서 발표한 보도 자료에 의하면 초·중·고에 재학하는 다문화 학생은 160,056여 명으로 전년 대비 8.6% 증가한 수치이고, 2012년(46,954명) 조사를 시행한 이후 지속적인 증가 추세를 보이고 있다(2021년, 교육기본통계).
 - 2) 2021년 6월 기준 결혼이민자는 168,578명으로 파악된다. 성별로는 여성이 137,878명으로 전체의 81.4%로 절대다수를 차지하고 있으며 남성은 31,308명으로 18.6%에 불과한 수치다. 국적별로는 중국 35.4%, 베트남 25.5%, 일본 8.8%, 필리핀 7.1% 순으로 많다. 1990년대까지는 종교단체를 통해 입국한 일본 여성이 다수를 차지하고 있었으나, 2000년대 초부터 중국 및 필리핀 국적의 결혼이민자의 증가가 두드러졌으며, 최근에는 베트남, 캄보디아, 몽골, 태국 등 출신 국적이 다양해지는 경향을 보이고 있다(출입국 외국인 정책 통계월보, 2021년 6월).
 - 3) 본 연구에서는 이주배경청소년, 외국인 유학생, 결혼이민자 등을 이주배경학습자로 통칭하여 용어를 사용하도록 하겠다.

로 한국역사를 배우는 경우도 있다. 더구나 최근 들어 결혼이민자 중에는 고등교육으로 진학하는 경우가 매해 증가하고 있는데, 이를 위해서도 한국역사를 배운다. 문제는 방대한 학습량과 어려운 학습 용어로 인해 한국역사를 제대로 배우기도 전에 포기하고 만다는 것이다. 양은아 외(2018)는 방송통신대학교에 다니고 있는 이주배경 학습자를 중심으로 설문조사와 심층면담을 활용하여 이들이 겪고 있는 어려움과 제도적 지원방안에 대해서 논의하였다. 흥미로운 점은 이들이 역사·문학·철학 등 교양과목을 이수하는 데 어려움을 호소하고 있다는 것이다. 이 연구에 참여한 베트남 학생의 경우에는 ‘저 한국사 때문에 죽을 뻔 했어요’, ‘같은 문장을 이해할 때 한국인이 한 번 읽으면 우리는 다섯 번 정도 읽는다고 생각하면 돼요. 그런데 한국사의 경우에는 열 번 정도 읽어야 돼요’ 라고 언급할 정도로 한국사 공부의 어려움을 토로했다. 이와 같은 맥락에서 은혜경(2018)은 이주배경학습자들이 낯설어 하는 한국역사나 문화, 관점의 차이가 있을 수 있는 세계사 등과 관련된 과목을 ‘이주배경 학습자를 위한 예비대학 과정 등과 같은 비학위 과정을 만들어 사전에 운영할 것을 제안하였다. 이는 이주배경학습자가 고등교육에 진학하여 교양과목을 수강할 때 겪는 어려움을 덜어주기 위함이다.

이처럼 한국역사를 배우고 싶으나 높은 학습장벽으로 인해서 접근조차 쉽지 않은 이주배경학습자를 대상으로 하는 역사교육의 목표와 효과적인 교수학습 방안을 시급하게 마련할 필요성이 있다. 이는 역사교육의 지평을 확대함과 동시에 인구 구성이 급격히 변하고 있는 한국의 교육 현실에서 본격적으로 논의되어야 할 문제이다. 물론 이들을 대상으로 하는 역사교육에 관한 내용이 전무한 것은 아니다. 예컨대 곽희정(2017; 2019; 2020)은 이주배경청소년 중 한국사회 적응에 가장 큰 어려움을 겪고 있는 중도입국청소년을 대상으로 하는 역사교육에 관해서 이미 여러 차례 논의한 바 있다. 아울러 중국인 외국인 유학생을 대상으로 하는 한국사 교육의 내용과 방법에 대해 제안한 연구도 있다(문형진 2013; 함윤주 2019).

뿐만 아니라 진대연(2015; 2018)은 역사문화가 상호 문화적 의사소통 능력을 신장시키는데 기여한다는 입장을 바탕으로 한국어 교육의 일환으로 역사문화교육의 방안에 관한 연구를 꾸준히 진행해 왔다.

지금까지 진행되어온 이주배경학습자를 대상으로 하는 한국사 교육의 연구 경향을 살펴보면 중도입국청소년이나 중국인 유학생을 대상으로 하는 한국사 교수전략에 관한 논의가 진행되거나 한국어 교육의 일환으로 의사소통 능력 신장에 초점을 맞춘 역사문화교육의 방안에 관해 논의되고 있음을 알 수 있다. 더불어 이주배경학습자들이 한국사를 공부하는 주된 목적을 한국역사와 문화 공부를 통한 한국사회의 적응 차원에서 논의되고 있음을 알 수 있다. 하지만 학습자들이 역사 수업에 대해 어떤 인식을 지니고 있는지 구체적으로 서술되어 있지 않은 경향이 있다. 따라서 학습자들의 인식과 그 변화를 심층적으로 연구하는 것이 필요하다. 즉, 학습자의 교육적 필요와 생리적·심리적 필요나 흥미를 교육 전반에 걸쳐서 중요하게 고려해야 할 필요성이 있다. 더구나 일반적인 한국 출신 학생들과 다른 특징을 지닌 이주배경학습자를 대상으로 한 연구는 이들의 생생한 목소리에 더욱 세심하게 귀를 기울일 필요성이 있다고 사료된다.

이와 같은 문제의식에 기초하여 본 연구는 이주배경학습자 중 베트남, 중국, 몽골, 우즈베키스탄, 캄보디아, 몰도바, 볼리비아 등 다양한 나라에서 온 결혼이주여성 12명을 대상으로 심층면담을 진행하여 이들을 대상으로 하는 한국사 교육의 의미와 목적, 그리고 효과적인 교수학습 방안을 탐색해 보고자 한다. 결혼이주여성은 한국사회의 구성원이지만 한국에서 태어나고 교육받은 한국인과는 한국사를 배우는 목적과 어려움이 다를 것이다. 또한 이들을 대상으로 하는 한국사 교육에 관한 논의는 지금까지 거의 논의되지 않았다. 이러한 배경에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 결혼이주여성이 생각하는 한국사 교육의 목적과 의미는 무엇인가?

둘째, 결혼이주여성이 한국사 교육에서 겪는 어려움과 이들을 위한 효과적인 한국사 교수학습 방안은 무엇인가?

2. 연구방법

2.1. 연구 참여자

본 연구는 결혼이주여성 대상 한국사 교육이 갖는 의미와 목적, 그리고 효과적인 한국사 교수학습 방안을 탐색해보는 데 초점을 두고 있다. 이를 위해 우선 이들이 한국사를 배우면서 어려움을 느끼는 부분이 무엇인지에 대해서 구체적으로 살펴볼 것이다. 연구 참여자는 현재 다문화언어강사와 다문화이해교육강사, 통·번역사, 관광통역안내사로 활동하고 있는 수도권에 거주 중인 12명의 결혼이주여성이다. 이들의 출신국은 중국·베트남·인도네시아·태국·몽골·볼리비아·몰도바·우즈베키스탄 등으로 다양하다. 연구 참여자의 기초적인 정보는 <표 1>과 같다. <표 1>에 기재된 연구 참여자 정보는 연구 시작 시기인 2021년 9월 기준이고, 연구 참여자의 이름은 모두 가명으로 표기하였다.

<표 1 연구 참여자 정보>

(2021년 9월 기준)

이름	출신국	이주기간	국적	학력	한국어 능력
이금희	중국	15년	중국	박사졸	TOPIK 6급
문리	중국	15년	중국	석사졸	TOPIK 6급
디엠	인도네시아	21년	한국	대졸	TOPIK 5급
박을	몰도바	10년	한국	고졸	TOPIK 4급
이수연	캄보디아	11년	한국	고졸	TOPIK 4급
체ček	몽골	4년	몽골	대졸	TOPIK 4급
박비	태국	22년	한국	대졸	TOPIK 6급
이혜경	베트남	10년	한국	고졸	TOPIK 5급
서희	우즈벡	11년	우즈벡	고졸	TOPIK 4급
김미선	북한	2년	한국	고졸	TOPIK 6급
산드라	볼리비아	15년	한국	대학중퇴	TOPIK 4급
김지원	베트남	14년	한국	고졸	TOPIK 4급

12명의 연구 참여자들의 구체적인 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 결혼이주여성들의 국적을 가능한 한 골고루 포함하고자 하였다. 출신국마다 한국역사를 배우는 목적이 다를 수 있고, 선호하는 교육내용과 방법이 다를 수 있다고 판단했기 때문이다.

둘째, 한국어능력시험(TOPIK) 4급 이상의 자격을 지닌 결혼이주여성을 선정하였다. 필자가 중도입국청소년이나 결혼이주여성을 대상으로 역사를 가르친 경험에 의하면 한국어 능력 초급 수준으로는 역사적 내용을 이해하는 데 상당한 어려움이 있었다. 따라서 한국어 능력 중급 이상의 수준을 갖춘 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하였다.

셋째, 다문화연구원, 다문화이해교육장사나 다문화언어강사, 통·번역사 등으로 활동하고 있고, 귀화시험이나 검정고시 등 자격시험을 준비하는 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하였다. 이들은 시험 준비나 직업역량 강화를 위해서 한국사를 배운 경험이 있기 때문에 본 연구에 적극적으로 참여할 수 있었다.

연구 참여자 선정과 관련하여 본 연구를 수행한 필자의 위치성

(positionality) 역시 상세하게 언급할 필요가 있다. 필자는 2012년부터 다문화 대안학교에서 중도입국청소년에게 역사를 가르치는 교사로 활동해 왔고, 2014년부터 성인 이민자를 대상으로 관광통역안내사 자격증 취득을 위한 직업교육을 진행해 왔다. 아울러 다문화가족지원센터에서 결혼이주여성을 대상으로 강사교육과 통·번역사양성교육 등을 줄곧 진행해 왔다. 따라서 필자는 역사를 가르치는 강사로 활동하면서 다양한 나라 출신들의 결혼이주여성과의 친분 관계를 맺고 있었기 때문에 연구 참여자들은 연구자와의 친분을 매개로 이 연구의 참여에 흔쾌히 응해주었다. 필자는 다양한 국적의 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하기 위한 노력을 기울였으나 한국 역사를 배운 경험이 있는 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하는 것이 쉽지 않았고, 더구나 한국어 능력 4급 이상으로 직업을 가진 결혼이주여성을 찾는 것은 어려운 일이었다. 따라서 <표 1>에 제시한 12명의 연구 참여자를 최종적으로 결정하였다.

2.2. 자료수집과 분석

본 연구를 수행하기 위해서 우선 수도권에 거주하는 12명의 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하였고, 이들은 앞서 설명한 것처럼 다양한 목적으로 이전부터 한국사를 배워왔다.

심층면담은 2021년 9월부터 11월까지 개별면담 각 1회와 그룹면담(Focus group interview) 1회로 이루어졌다. 면담은 코로나 19 상황과 결혼이주여성들의 현실을 고려하여 온라인 화상회의 플랫폼을 활용한 비대면 방식으로 진행하거나 현장에서 직접 만나서 이루어졌다. 그리고 심층면담은 질문지를 활용한 반구조화된 면담(semi-structured interview)으로 진행하였다. 필자는 면담 전에 연구 참여자에게 연구에 대한 동의를 구했고, 연구윤리를 준수하고자 하였다. 면담 내용으로는 결혼이주여성이 한국 역사를 배우는 목적과 한국 역사를 배우면서 자신의 가치관이나 태도 면에서 변화된 점, 효

과적인 한국사 교수학습 방안, 기억에 남는 역사적 내용, 모국에서 배운 내용과 다른 내용, 한국역사를 배우면서 어려웠던 점 등에 대해서 개방형 질문을 만들어서 활용하였다. 첫 번째 개별 면담 시간은 각 50분 정도의 시간이 소요되었다. 그리고 이들과 수시로 전화 통화나 SNS, 이메일을 통해서 연구에 필요한 자료를 질문하고 수집하였다. 두 번째 면담은 그룹면담으로 연구 참여자 중 5명(베트남 김지원, 캄보디아 이수연, 우즈베키스탄 서희, 몰도바 박율, 몽골 채ček)이 참여하여 120분 정도의 시간 동안 진행되었다.⁴⁾ 결혼이주 여성과의 심층면담 자료는 이들의 동의하에 녹화하였고, 녹음된 면담 자료는 음성변환 프로그램을 통해 텍스트화한 뒤, 다시 청취하면서 수정하였다. 그리고 항시비교법(constant comparative method)을 사용하여 전사자료 검토를 되풀이하여 의미 있는 패턴과 주제를 도출하였고(Corbin & Strauss, 2008), 발견된 패턴과 주제를 다시 전사 자료에서 확인하는 과정을 반복함으로써 최종 주제를 확정하였다. 또한 분석에 대한 삼각 검증 차원에서 일부 참여자에게 분석 결과를 공유하여 이견이 있는지를 확인하였고, 이주 분야에 전문성이 있는 학자를 본 연구의 집필진으로 참여하게 함으로써 분석 결과에 대한 자문을 받고 이를 분석에 반영하였다(Patton, 1999).

4) 그룹면담은 2021년 10월 30일(토), 오전 10시부터 12시까지 이루어졌다. 연구 참여자 12명 중 그룹면담 참여 의사를 밝힌 결혼이주여성은 아쉽게도 5명이었다. 이에 이들만을 대상으로 그룹면담이 진행되었음을 밝혀둔다.

3. 연구 결과

3.1. 한국사 학습의 목적

백은진(2015)은 한국의 중·고등학생 15명을 대상으로 이들이 역사를 학습하는 목적을 살펴보았다. 연구에 의하면 이들은 현재의 문제를 해결하고 미래를 대비할 수 있기 위해서는 역사를 배워야 한다고 생각하거나 또는 한국인으로서 역사를 당연히 알아야 한다는 점을 강조하고 있었다. 대체로 한국 학생들이 역사를 배우는 목적은 그 자체로 학문의 본질적이고 내재적 가치를 지니므로 중요하다고 보는 관점을 가지고 있음을 알 수 있다. 그렇다면 한국사회의 새로운 구성원인 결혼이주여성이 한국 역사를 배우는 목적은 무엇일까?

3.1.1. 자녀교육과 한국어 능력향상

결혼이주여성에게 한국 역사를 왜 배우느냐고 질문하였더니 이들은 대체로 자녀교육과 한국어 능력향상을 위해서 한국어를 배운다고 답변하였다.

“아이를 위해서 배워야 할 것 같아요.” (캄보디아-이수연)

“아이들을 키우고, 한국에 정착하기 위해서는 한국 역사를 기본적으로 알아야 된다고 생각해요.” (볼리비아-산드라)

“전 이미 귀화를 했기 때문에 한국에 정착하여 살기 위해서는 한국 역사를 배울 필요가 있어요. 그리고 아이가 학교에 들어가면 한국 역사를 배우는데 아이 교육에 도움을 주기 위해서는 한국 역사를 배워야 된다고 생각해요. 엄마가 역사적 내용을 잘 알면 아이가 엄마를 자랑스럽게 느끼기도 하구요.” (태국-박비)

“한국 역사를 배우면서 한국어 능력을 키우고 싶어요.” (베트남-김지원)

“한국 역사를 배우면 자연스럽게 어휘 능력이 향상돼요.” (몰도바-박을)

이상의 답변을 통해 결혼이주여성은 한국사회에 건강하게 정착하고, 자녀교육에 도움을 주기 위해서는 한국사에 대한 기본적인 지식은 배워야 한다고 생각하고 있음을 알 수 있다. 특히 자녀와 소통하고 싶고, 자녀교육에 도움이 되고 싶어서 한국사를 배우고 싶다는 답변에서 이들의 엄마로서의 책임감과 자녀교육에 대한 열정을 느낄 수 있었다. 아울러 한국어 능력을 향상시키기 위해서 한국사를 배울 필요성이 있음을 언급하는 경우도 있었다. 실제로 진대연(2015)은 한국어 교육에서 한국사 교육은 언어교육이라는 측면에서 살펴보면 이는 전반적인 한국어 능력의 신장과도 밀접한 관련을 맺고 있음을 지적한 바 있다. 또한 한국사를 학습하게 됨에 따라서 한국인의 사고와 행동방식을 이해하고 이에 대해서 표현할 수 있는 언어 및 문화능력으로 이어진다는 점에서 한국어와 문화를 동시에 학습할 수 있는 총체적인 자료라는 점을 지적한 바 있다. 또한 권화숙(2017)은 언어교육을 언어적 측면에서만 교육할 것이 아니라 학습자들이 습득해야 할 내용적 측면을 중심으로 구성해야 할 필요성을 제안한 바 있다. 그는 내용학습과 언어학습이 서로 별개의 것이 아니라 통합적으로 이루어져야 학습효과를 극대화할 수 있다고 강조하였다. 이처럼 한국어 능력을 향상하기 위해서 한국사를 배울 필요성이 있다는 결혼이주여성의 답변을 통해서 이들을 대상으로 하는 역사교육의 목적과 방향에 대해서 심도 있게 고민할 필요성이 있겠다.

3.1.2. 직업역량 강화

결혼이주여성 중에는 직업을 갖거나 직업생활을 원활하게 수행하기 위한 수단으로 한국역사를 배울 필요성이 있음을 언급하는 경우가 있었다.

“한국에 오는 베트남 사람들에게 한국사를 가르치는 사람이 되고 싶어요.” (베트남-이혜경)

“통역공부를 하다 보니 우즈베키스탄과 한국 관련된 역사를 깊이 배우고 싶어졌어요.” (우즈베키스탄-서희)

“관광통역안내사 시험에 합격하기 위해서 한국사를 반드시 알아야 해요.” (인도네시아-디엠, 몽골-체책, 새터민-김미선)

“다문화언어강사로서 중도입국청소년들이나 모국에서 한국을 방문한 후배들에게 한국사를 제대로 알려주고 싶어요.” (태국-박비)

“다문화이해교육 강사로서 학생들을 가르치기 위해서는 한국사를 배우는 것이 유리해요.” (베트남-김지원)

“다문화언어강사가 되기 위해 필수적으로 배워야 하는 과목이 한국사 과목이에요.” (중국-문리)

이상의 답변을 통해 결혼이주여성은 한국사를 학습하는 것이 직업 활동에 유용한 측면이 있다고 생각하고 있음을 알 수 있다. 이 밖에도 한국과 모국에서 각각 가지고 있는 상대국가의 편견을 없애기 위해서 역사를 배우고자 하는 경우도 있었다. 예컨대 중국 출신의 결혼이주여성인 문리의 경우에는 “중국에서는 한국에 대한 오해를 풀어주고 싶고, 한국에서는 중국에 대한 편견을 없애주고 싶어요” 라고 언급하였다. 그는 한국역사와 문화를 중국인들에게 알려주고 싶고, 중국인이 한국인에 대해서 가지고 있는 오해나 편견 등을 풀어주어 양국이 우호적인 관계를 형성하는데 다리 역할을 하고 싶다고 했다. 그의 답변을 통해서 정착국인 한국과 모국 사이에서 의미 있는 역할을 하고 싶은 그의 의지를 느낄 수 있는 반면에 한국인이 중국인에 대해서 가지고 있는 편견으로 인해 중국출신의 결혼이주여성이 한국에서 생활하는 것이 쉽지 않음을 짐작할 수 있었다.

이처럼 결혼이주여성들이 한국사를 학습하는 목적은 가족과의 소통, 직업역량 강화, 한국어 능력향상, 자녀교육, 한국과 모국 간의 민간 외교관 역할을 하고 싶은 목적 등 다양하다. 더구나 최근 들어 결혼이주여성 중에는 한국사회에서 더 나은 직업을 가지기 위

해서 대학에 진학하거나 검정고시에 응시하는 경우가 증가하는 추세인데, 이들이 고등교육에 진입하고, 진학 후 기초학습 역량을 강화하기 위해서 한국사를 학습하는 경우도 있다.⁵⁾ 연구 참여자 중 베트남 출신의 이해경과 북한 출신의 김미선의 경우는 검정고시로 고등학교를 졸업하였는데, 검정고시를 준비하는 과정에서 한국사를 배울 수밖에 없었다고 한다. 이들은 한국사회에서 성공하고자 하는 의지가 강했고, 교양을 갖춘 사람으로 인정받고 싶어 했다. 이를 위해 한국어를 배우는 것만큼 중요한 과정으로 한국사 학습을 인식하고 있었다.

3.2. 한국사 학습의 장벽

주지하다시피 한국사 학습은 내용의 방대함과 어려운 용어의 나열로 인해서 한국 학생도 어려움을 느끼는 과목이다. 하물며 한국어가 익숙하지 않고, 한국문화에 대한 배경지식이 거의 없는 결혼이주여성이 한국사를 배운다는 것이 얼마나 어렵겠는가? 실제로 곽희정·이로미(2021)는 결혼이주여성 관광통역안내사의 직업경험 연구에서 한국사 학습으로 인해 결혼이주여성이 겪는 어려움을 지적한 바 있다. 연구에 따르면 관광통역안내사가 되기 위해서는 반드시 한국사를 배워야 하는데, 학습 과정에서 한국어가 익숙하지 않은 결혼이주여성은 상당한 어려움을 호소하고 있다고 한다. 특히, 한국사에 등장하는 인물·지명·사건은 대부분이 한자 용어로 구성되어 있기 때문에 태국이나 인도네시아, 러시아 등 비한자문화권 출신의 결혼이주여성에게는 더욱 어렵게 느껴질 수밖에 없다고 한다. 그렇다면 본 연구에 참여한 결혼이주여성들은 한국사를 학습하

5) 결혼이민자와 귀화자 가운데 한국 학교에 진학하거나 검정고시를 준비할 생각이 있는 사람은 16.8%인 것으로 나타났다. 출신 국적별로는 캄보디아 30.3%, 베트남 26.6%, 태국 25% 등 동남아시아 출신의 진학 의향이 높은 편으로 나타났다(2019, 여성가족부).

먼저 어떤 어려움을 느꼈을까?

3.2.1. 역사적 개념과 역사 용어 이해의 어려움

결혼이주여성 연구 참여자에게 한국 역사를 학습하는 데 어려운 점이 무엇이나는 질문에 다음과 같이 답변하였다.

“한국사의 전반적인 흐름과 사건의 순서, 인물들의 이름을 구분하는 것이 어려워요.” (베트남-이혜경, 중국-이금희)

“고려시대 왕과 조선시대 왕의 이름이 똑같아서 혼란스러워요.” (베트남-김지원, 우즈베키스탄-서희)

“역사 용어와 한국 사람의 이름이 어려워요.” (몰도바-박윌, 태국-박비)

“왕의 이름과 시기 구분, 현재 일상생활에 사용하지 않는 역사 용어, 특히 시대별 각종 제도의 명칭을 외우는 것이 너무 어려워요.” (인도네시아-디엠)

이상의 답변을 통해 결혼이주여성은 일상적으로 사용하지 않는 역사 용어와 시대적 흐름과 사건 등 기초적인 배경지식의 부족으로 인해 한국사를 학습하는 데 어려움을 겪고 있음을 파악할 수 있었다.

주지하다시피 역사지식은 역사가에 의해 구성된 지식으로 구체적인 사실이나 개념 등을 구성요소로 한다. 여기서 구체적인 사실은 역사에 등장하는 인물, 지명과 같이 비교적 단순한 사실부터 복잡한 사건에 이르기까지 다양한 사실들이 포함된다. 그러므로 역사적 사실의 대부분을 차지하고 있는 개념과 고유의 역사 용어를 알아야만 한다. 하지만 한국어가 서툰 결혼이주여성이 한국사를 학습하기에는 상당한 고충이 따를 수밖에 없다. 이에 앞서 언급한 것처럼 이들을 대상으로 하는 한국사 교육의 목표와 적절한 내용선정, 그리고 교수학습 방안에 대해서 심도 있게 고민할 필요성이 있다. 이는 역사교육의 영역을 확대하고 다양한 학습자의 특성을 고려한 역사 교육에 관한 논의를 진전시키는데 실마리가 될 것이다. 나아가 결

혼이주여성을 포함한 다양한 소수 학습자에게도 역사교육의 영역을 확대시켜 나가는 것, 즉 다양한 학습자의 특성을 고려하여 이에 맞는 내용과 구체적인 교수전략을 개발하고자 노력하는 것이야말로 역사교육과 다문화교육이 만나는 접점이 될 것이다.

3.2.2. 한국사에 대한 배경지식의 부족

결혼이주여성은 모국에서 성장하다가 성년기에 입국한 경우가 다수이기 때문에 한국어가 서툴고, 한국사에 대한 배경지식이 부족한 경우가 다수이다. 마르텔(2013)의 연구에 의하면 영어실력이 유창한 이주배경학습자의 경우에도 미국 역사를 이해하는데 상당한 어려움을 겪고 있다고 지적하였다. 이들은 친숙하지 않은 학습 용어와 배경지식의 부족, 모국에서 배운 역사와 전혀 다른 역사적 내용 등으로 인해 역사학습에 어려움을 느낀다는 것이다. 이는 앞서 살펴본 것처럼 결혼이주여성들도 마찬가지이다. 이에 다수의 결혼이주여성들은 풍부한 시각 자료를 제시해 주거나 모국역사와 연계하여 과거의 역사적 사건을 설명해 줄 때 흥미를 보이는 경향이 있다.

“영화나 드라마를 보여주면서 역사에 대해서 설명해 주면 이해가 돼요.” (베트남-이혜경)

“선생님이 인물이나 상황을 흥미롭게 이야기해 주거나 만화를 활용해서 설명해 주면 기억에 오래 남아요.” (몰도바-유리, 캄보디아-이수연)

“영화나 드라마를 보면서 역사를 공부한 후 모국어로 되어 있는 역사책을 읽으면 이해할 수 있어요.” (우즈베키스탄-서희, 몽골-체첵, 중국-이금희)

“선생님이 이야기처럼 설명해 주거나 모국의 역사와 비교하면서 설명해 주면 도움이 돼요.” (중국-문리)

“만화로 배우거나 드라마로 배울 때 쉽게 이해가 돼요. 그리고 스토리가 풍부하면 배우기가 쉬워요.” (태국-박비)

“선생님께서 설명해 주신 내용을 다시 인터넷으로 검색해 본 후 내용과 관련된 영화를 찾아서 봐요.” (몽골-체첵)

이상의 답변을 통해 다수의 결혼이주여성은 이들에게 친숙한 이야기나 풍부한 시각 자료를 제시해 줄 때 학습 내용을 추론할 수 있기 때문에 내용을 이해하는 데 도움이 됨을 알 수 있다. 윤영(2019)은 한국의 역사, 정치, 사회 등과 같은 주제를 외국인 학습자에게 가르치는 것은 쉽지 않지만 영화나 다양한 매체 등을 통해 접근하는 것이 학습자의 부담을 줄이고 학습자의 흥미를 이끄는 데에도 도움이 됨을 언급한 바 있다. 또한 앨리슨 & 램 (Allison & Rehm, 2007)은 다양한 문화와 다양한 언어를 가진 학생들로 구성된 교실에서 사진, 도표, 만화, 동영상 등 시각 자료를 활용한 수업은 이들이 학습 내용을 이해하는데 매우 효과적인 교수전략임을 제안하였다. 이처럼 결혼이주여성을 대상으로 효과적으로 역사를 가르치는 교수방안으로는 영화나 드라마, 사진 등 흥미로운 이야기를 바탕으로 한 풍부한 시각 자료를 활용하는 것이 실제로 도움이 된다.

이 밖에도 배경지식의 부족으로 학습에 어려움을 겪는 경우에는 역사적인 현장을 직접 탐방하는 것도 효과적인 한국사 교육의 방안이 될 수 있다. 인도네시아 출신인 디엠은 관광통역안내사 시험을 준비하면서 주말마다 남편과 함께 역사 현장을 방문한 것이 역사학습에 가장 도움이 되었다고 언급했다. 중국 출신의 문리는 자신이 직접 현장에 가서 보고, 느낀 것이 기억에 가장 오랫동안 남는다고 했다. 이처럼 결혼이주여성은 다양한 역사 자료를 접해본 경험이 부족하고 한국역사에 대한 배경지식이 부족하기 때문에 시각 자료를 제시하거나 역사체험학습을 통해 문화재를 직접 보고 관찰할 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다. 이러한 경향은 중도입국청소년을 포함한 다문화 배경의 학생들이나 한국 학생 중에서 학습 부진아에 해당하는 경우도 마찬가지이다. 예를 들어 한국의 중학교에서 역사학습 부진 학생에 초점을 맞추어 연구한 김수미(2015)에 의하면 그는 노력형 학습자인데도 역사 과목에서 학습 부진이 일어나는 원인에 대해 파악하고 학습 부진 학생들을 조력할 수 있는 지도

방안을 모색하고자 했다. 연구 결과, 역사학습 부진 학생은 역사 용어에 대한 이해가 부족하고, 일상적인 어휘를 이해하는 능력도 상당히 부족한 것이 드러났다. 뿐만 아니라 다양한 역사 자료를 접해본 경험이 부족하기 때문에 사진 자료를 제시하거나 현장체험학습을 통해 문화재를 직접 보고 관찰할 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다고 제안하였다. 김수미(2015)의 연구는 이주배경학습자들을 대상으로 하는 한국사 수업에 시사하는 바가 크다. 현장체험학습은 배경지식의 부족으로 한국사 학습에 어려움을 느끼는 이들에게 역사를 다각도로 학습하고 느껴볼 수 있는 계기를 가질 수 있는 기회를 제공해 주기 때문이다.

한편, 모국에서 역사교육을 경험한 결혼이주여성들은 종종 정착국의 역사교육 내용이 자신이 알고 있는 바와 다르다고 말한다. 예를 들어 “한국 역사책에서 다루는 내용이 중국에서 배운 내용과 다른 경우가 있어요. 살수대첩을 설명할 때 제가 알고 있는 내용과 너무 달라서 다시 중국 역사책을 찾아서 확인했어요(중국-문리).”, “한국에서는 한국전쟁을 북한에서 침략했다고 배우지만 중국에서는 미국의 침략으로 시작되었고, 중국은 미국의 침략을 막기 위해서 북한을 도와준 것으로 배워요(중국-이금희, 새터민-김미선).” 처럼 중국이나 북한 출신의 결혼이주여성의 경우에는 모국에서 배운 내용과 다른 내용으로 인해서 종종 혼란을 겪는 경우도 있었다. 뿐만 아니라 “대만은 중국에 속해 있는 국가인데, 대만을 독립적인 국가로 설명할 때 황당하게 느껴져요(중국-문리).” 등 중국에서 바라보는 역사적 시각과 한국에서 바라보는 시각이 달라서 갈등이 생기는 경우도 있었다. 이러한 현상은 같은 역사적 사건을 두고 해석과 인식을 달리하는 경우이다. 하지만 이와 같은 상황은 역사적 내용이 나라마다 다를 수 있다는 관점을 보여줌으로써 수업을 더욱 풍요롭게 만드는 기회를 제공해 줄 수 있다. 이는 역사수업이 추구하는 이상적인 교실 수업에 부합한다. 그리고 특정한 역사적 사건과 관련된 다양한 사람들의 관점을 이해하는 것은 역사

교육의 중요한 목적이기도 하다. 따라서 결혼이주여성을 대상으로 하는 한국사 교육은 역사지식의 구성적·해석적 성격을 고려하여 진행될 필요가 있다. 이러한 방향성은 이들에게 한국 사회 적응과 사회적 진출이나 직업 활동에 도움이 되기 위한 수단으로 인식되었던 한국사 학습에서 한 걸음 더 나아가 역사를 비판적으로 바라볼 수 있는 기회를 제공해 줄 것이다.

3.3. 한국사 학습의 의미

역사를 포함하여 교과목의 기본적인 목적은 학습자들이 그 교과를 통해서 자신과 자신이 속해 있는 사회를 보다 잘 이해할 수 있도록 돕는 데 있다. 양호환(2009)은 역사를 배우는 이유는 다양한 관점으로 인간과 사건을 바라보고, 인간과 문화에 대한 다양성을 존중하는 태도를 함양하기 위함이라고 언급하였다. 김한중(2007)은 역사교육의 가장 기본적인 목적은 자신이 몸담고 있는 사회를 이해하고 변화에 대한 인식을 통해 실천적 삶을 살아가는 인간을 육성하는 것임을 지적한 바 있다. 그렇다면 결혼이주여성에게 한국사 학습이 갖는 의미는 무엇이고, 이들의 가치관이나 태도에 어떤 영향을 미쳤을까?

3.3.1. 한국 생활에 대한 깊은 이해와 풍부한 교양 함양

결혼이주여성들에게 한국역사를 배운 후 스스로 변화된 점이 무엇이나는 질문에 다음과 같이 응답하였다.

“한국인들의 삶의 방식이나 성격에 대해서 이해하게 되었어요.” (베트남-이혜경, 몰도바-박울)

“인도네시아와는 너무나 다른 한국인의 역사와 문화, 습관 등을 이해하게 되었어요.” (인도네시아-디엠)

“한국문화를 알게 되어 자신감이 생기고, 한국인과 대화할 수 있어서 좋아요.” (태국-박비)

“한국에 대한 애국심과 소속감이 생겼고, 한국인에게 편하게 다가갈 수 있는 자신감도 생겼어요.” (중국-문리)

“저의 아이가 자라고 살아가야 할 한국이 더욱 잘되기를 바라는 마음이 생겼어요.” (중국-이금희)

“영혼이 밥을 먹은 것처럼 마음이 든든해지고, 자신감이 생겼어요. 저는 아이가 성장하면 제일 먼저 역사를 가르쳐주고 싶어요.” (새터민-김미선)

이들은 한국 역사를 배우면서 한국 사회와 한국인을 더 깊이 이해하게 되었고, 한국인과 어울려 살아갈 수 있는 자신감과 소속감을 가지게 되었다고 공통적으로 지적하였다. 이들에게 한국사 교육은 공동체 의식을 함양하는 데 도움을 준 것이다. 이 밖에도 “여행을 하거나 박물관에 가는 것이 즐거워 졌어요(우즈베키스탄-서희).”, “경복궁 같은 역사유적지를 방문하면 역사적인 내용이 생각나요(볼리비아-산드라).”, “드라마나 영화를 보면서 역사적 내용을 이해하게 되었어요. 그리고 역사와 관련된 장소를 자주 여행하게 돼요(태국-박비).”, “박물관이나 역사 유적지를 가게 되면 이전보다 훨씬 재미있게 느껴져요(중국-문리).” 등 한국의 여러 지역을 여행하고 싶고, 알고 싶은 호기심이 생겼음을 알 수 있다. 이들은 한국 역사를 배우으로써 기초적인 상식 습득 및 교양을 갖추게 되어 한국 문화를 더욱 풍요롭게 즐길 수 있게 된 것이다.

이처럼 결혼이주여성들은 한국 역사를 배우면서 한국 사회의 특징과 한국인의 정서를 더 깊이 이해하고 공감하게 되었음을 파악할 수 있다. 더불어 한국인과의 소통에 자신감이 생겼을 뿐만 아니라 한국을 여행하면서 한국 문화를 더 깊이 느끼고 싶은 지적 호기심이 생겼음을 알 수 있다. 요컨대 결혼이주여성에게 한국사 학습은 정착국의 문화를 좀 더 깊이 있게 볼 수 있는 렌즈가 되어 주었고, 공동체 의식을 함양하는 데 실질적인 도움이 되었으며, 교양인으로서 풍요로운 문화생활을 즐길 수 있는 유용한 기회를 제공해 주었음을 알 수 있다.

3.3.2. 모국역사에 대한 관심 증대

앞서 언급한 것처럼 역사교육의 가장 기본적인 목적 중 하나는 역사변화의 과정 속에서 자기 자신과 자신이 몸담고 있는 사회를 이해하는 것이다. 역사는 사람들이 세상을 보는 방법을 변화시킨다. 나아가 어떤 문제를 다른 사람의 눈을 통해서 보는 습관을 획득할 수 있고, 자신을 더 잘 이해할 수 있게 된다. 결혼이주여성 중 다수는 한국역사를 배우면서 모국역사에 대한 관심이 더욱 깊어졌다고 한다.

“볼리비아는 자원도 풍부하고 면적도 10배는 큰데 왜 한국만큼 발전하지 못했는지 답답해요.” (볼리비아-산드라)

“우즈베키스탄은 예전에는 강했고, 훌륭한 인물이 많았는데 왜 지금은 한국에 비해서 경제적으로 부유하지 못한지가 속상해요.” (우즈베키스탄-서희)

“모국의 역사를 더 깊이 공부하고 싶다는 생각이 들었어요.” (캄보디아-이수연)

“모국의 역사를 좀 더 객관적으로 바라볼 수 있게 되었어요.” (중국-이금희)

이상의 답변을 바탕으로 결혼이주여성은 한국역사를 배우면서 모국이 직면한 문제에 더욱 깊은 관심을 가지게 되었음을 알 수 있었다. 특히 예전에는 한국보다 부유했으나 현재는 한국에 비해 경제발전이 뒤처져 있는 볼리비아, 우즈베키스탄, 태국 출신 등의 결혼이주여성의 경우에는 모국이 처한 현실에 대해서 더욱 안타깝게 생각하는 경향이 있었다. 이처럼 결혼이주여성은 한국사를 배우면서 끊임없이 모국역사와 비교하면서 사고하는 경향이 있기 때문에 이들을 대상으로 한국사를 가르칠 때는 이들의 모국역사와 연계해서 가르치는 것이 효과적임을 알 수 있다. 따라서 이들을 대상으로 한국사를 가르치는 교사는 한국사에 대한 이해뿐만 아니라 세계사에 대한 체계적인 이해가 필수적이다. 그리고 다양한 나라의 역사와 언어·문화를 이해하고자 하는 노력이 필요하다. 또한 자국사

중심으로 역사를 바라보는 관점을 늘 경계할 필요가 있다. 자칫 자국사에 대한 자긍심으로 인해 결혼이주여성을 포함한 이주배경학습자들의 모국의 역사를 폄하하거나 열등하게 느끼게 하는 실수를 범할 수 있기 때문이다.

4. 결론

이상으로 언어·문화적으로나 사회적으로 특수한 상황에 놓여 있는 12명의 결혼이주여성과의 심층면담을 통해서 결혼이주여성 대상 한국사 교육의 목적과 의미, 그리고 이들이 한국사를 학습함으로써 겪는 어려움을 바탕으로 효과적인 한국사 교육의 방안을 탐색해 보았다. 연구 결과, 결혼이주여성들은 국적취득이나 자녀교육, 한국어 능력향상, 취업 및 직업역량 강화 등을 목적으로 한국역사를 배우고자 하였다. 더불어 결혼이주여성 중에는 고등교육으로 진학하는 경우가 매해 증가하고 있는데, 이를 위해서도 한국역사를 배울 필요성이 있음을 언급하였다. 요컨대 이들은 한국사회에 적극적으로 적응하고, 사회에 진출하여 성공적으로 직업 활동을 수행하기 위한 목적으로 한국역사를 배우고자 하였다. 그렇지만 한국어가 서툴고 한국역사에 대한 배경지식이 부족한 결혼이주여성들은 실생활에 사용되지 않는 어려운 학습 용어와 방대한 학습량으로 인해 한국역사를 학습하는 데 상당한 어려움을 느끼고 있었다. 그나마 교사가 풍부한 이야기를 바탕으로 영화나 드라마를 활용하여 흥미롭게 역사적 내용을 알려주거나 결혼이주여성들의 모국과 연계된 역사적 내용을 비교해서 설명해 줄 때 역사학습에 도움이 된다고 언급하였다. 그리고 직접 역사 유적지를 탐방하거나 만화나 사진 등 풍부한 시각 자료를 제공해 줄 때 내용을 이해하는 데 도움이 된다고 하였다.

문형진(2016)은 중국 출신 결혼이주여성 100명을 대상으로 한국

역사에 대한 선호도를 조사하였는데, 연구에 의하면 이들 중 82%가 한국 역사를 더 배우고 싶다고 응답하였다고 한다. 하지만 65%는 한국 역사를 배울 수 있는 기회가 없어서 학습하지 못했다고 한다. 이를 통해 지금까지 결혼이주여성을 대상으로 한국어 교육에 초점을 맞추므로 인해서 한국사를 가르쳐야 할 필요성을 느끼지 못했을 뿐만 아니라 체계적으로 학습할 수 있는 교육프로그램도 거의 없었음을 알 수 있다. 더구나 일부 기관에서 검정고시나 자격증 시험 대비를 목적으로 한국사를 학습한다고 하더라도 다수의 결혼이주여성들은 방대한 학습량과 어려운 학습 용어로 인해 한국사를 제대로 배우기도 전에 포기할 수밖에 없었다. 이는 이들을 대상으로 전문적으로 역사를 가르칠 수 있는 교육프로그램과 교사 교육이 거의 이루어지지 않고 있음을 보여주는 것이다.

한편, 결혼이주여성들은 한국 역사를 배우면서 한국 사회의 특징과 한국인의 정서를 더 깊이 이해하고 공감하게 됨으로써 한국인과 소통하는 데 자신감이 생겼을 뿐만 아니라 한국을 여행하면서 한국 문화를 더 깊이 느끼고 싶은 지적 호기심이 생겼다고 언급하였다. 더불어 모국의 역사와 현실에 대해서 깊이 있게 고민하게 되었고, 모국 역사를 객관적으로 바라볼 수 있게 되었다고 한다. 더구나 중국이나 북한 출신의 경우에는 한국에서 배우는 역사적 내용과 모국에서 배운 내용이 다른 점이 있어서 종종 혼란스러워 하는 경우도 있었다. 반면에 우즈베키스탄, 몰도바, 볼리비아, 태국, 캄보디아 등은 한국과 관련된 역사적 내용은 많지 않기 때문에 내용 면에서 혼란스러운 경우는 거의 없지만 모국이 한국에 비해서 경제발전이 뒤쳐지는 것에 대해 아쉬움을 토로하였다. 따라서 결혼이주여성들을 대상으로 역사를 가르치는 교사는 역사지식의 구성적·해석적 성격을 고려하여 나라마다 역사적 서술이 다를 수 있음을 알려줄 필요가 있다. 더 나아가 이들이 모국의 현실 상황을 부정적으로 느끼는 감정을 가지지 않도록 유의할 필요가 있겠다. 아울러 이들을 대상으로 역사를 가르치는 교사는 민족주의적 색채가 강한 한국사

교육에서 벗어나 동아시아 각국에 대한 보편적이고 객관적인 역사 인식이 필요하다.

이상에서 살펴본 바와 같이 결혼이주여성은 한국 역사를 배움으로써 한국인과 소통하고 한국사회에서 건강하게 정착할 수 있는 기초 교양 지식을 습득하게 되었을 뿐만 아니라 자신의 모국 역사를 되돌아보고 비판적으로 사고할 수 있는 역량까지 함양할 수 있었음을 알 수 있다. 그렇지만 앞서 설명한 것처럼 지금까지는 결혼이주여성을 대상으로 한국 역사를 가르쳐야 할 필요성에 대해서 충분하게 인식하지 못했을 뿐만 아니라 체계적으로 학습할 수 있는 교육기관이나 교육프로그램도 거의 부재한 형편이었다. 따라서 결혼이주여성을 포함한 이주배경학습자를 대상으로 전문적으로 역사를 가르칠 수 있는 교육프로그램을 개발하고 다문화가족지원센터 등에서 체계적인 역사교육을 시행할 필요성이 있다. 덧붙여서 이들을 대상으로 하는 교사 교육도 이루어져야 한다. 특히 이들을 대상으로 가르치는 역사교사는 한국사 교육에 대한 이해뿐만 아니라 다양한 나라의 역사와 문화를 이해하고자 하는 노력이 필요하다. 또한 다양한 학습자에 따른 교수전략을 심도 있게 고민할 필요가 있다.

본 연구는 한국사회에 적극적으로 적응하고자 하고, 사회진출과 성공적인 직업 활동을 수행하기 위한 목적으로 한국 역사를 배운 경험이 있는 12명의 결혼이주여성을 대상으로 진행하였다. 실제로 결혼이주여성 중에서 한국사를 심도 있게 배운 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하는 것이 쉽지 않았기 때문에 연구 참여자를 선정하는데 제한이 있을 수밖에 없었다. 따라서 결혼이주여성 전체로 확대해서 연구 결과를 적용하는 데는 분명한 한계가 있다. 아울러 한국과는 정치적으로 민감한 나라인 일본이나 한국보다 경제적 수준이 높은 나라 출신의 결혼이주여성을 연구 참여자로 선정하지 못한 아쉬움이 있다. 그럼에도 불구하고 지금까지 역사교육 분야에서 거의 논의된 바가 없었던 결혼이주여성을 대상으로 하는 한국사 교육의 목적과 의미, 그리고 효과적인 교수학습방안을 탐색한 것은

역사교육의 지평을 확대하는 데 의미가 있다고 사료된다.

아무쪼록 본 연구로 인해서 결혼이주여성을 포함한 이주배경학습자를 대상으로 하는 역사교육의 중요성과 교육프로그램 및 교재개발의 필요성에 공감대가 형성될 수 있기를 바란다. 그리고 향후 결혼이주여성들의 국가별로 체계적인 연구가 진행될 필요성이 있겠다. 마지막으로 본 연구가 역사교육과 한국어교육, 다문화교육 간의 학문적 융합을 시도하는 데 마중물이 될 수 있기를 바란다.

참고문헌

- 곽희정(2017). 중도입국청소년을 위한 한국사 교재 개발 방안, <다문화교육연구> 10(2), 한국다문화교육학회. 1-24쪽.
- 곽희정(2019). 중도입국청소년을 위한 한국사 교재의 구성 및 체제, <역사와 교육> 28집, 역사와교육학회. 83-110쪽.
- 곽희정(2020). 한국사 수업에서 공평교수의 실천방안, <학습자중심교과교육연구> 20(14), 학습자중심교과교육학회. 573-594쪽.
- 곽희정·이로미(2021). 결혼이주여성 관광통역안내사의 직업경험연구, <다문화사회연구> 14(2), 아시아여성연구원. 5-46쪽.
- 권화숙(2017). 다문화 배경 학습자를 위한 내용중심 한국어 교수학습방안, <새국어교육> 113, 한국국어교육학회. 119-142쪽.
- 김수미(2015). 고등학교 역사학습 부진학생의 문항 풀이 과정 분석, <역사교육> 136, 역사교육연구회. 41-84쪽.
- 김한중(2007). 역사수업의 원리. 책과 함께.
- 문형진(2013). 중국인 유학생을 대상으로 한 한국사 교육방안의 다양성 제고, <역사문화연구> 45, 역사문화연구소. 283-312쪽.
- 문형진(2016). 조선족 결혼이주여성의 한국사 인식 정도와 다양한 교육방안 연구, <중국학논총> 49, 한국중국문화학회.

143-160쪽.

백은진(2015). 역사학습의 목적과 역사교사의 역사교육 목적에 대한 중고등학생들의 인식, <역사교육> 133, 역사교육연구회. 1-40쪽.

은혜경(2018). 원격대학 이주민 재학생의 학업적응 과정 분석, <아시아교육연구> 19(3), 서울대학교 교육연구소. 853-884쪽.

양은아 · 노일경 · 이혜연(2018). 다문화 배경 학습자 대상 고등평생 교육 지원방안 탐색: 방송대 사례를 중심으로, <평생학습사회> 14(4), 한국방송통신대학교 원격교육연구소. 257-295쪽.

양호환 외(2009). 역사교육의 이론. 책과 함께.

진대연(2015). 한국 문화 교육의 개선을 위한 역사 문화교육과정 시론, <교육문화연구> 21(4), 인하대학교 교육연구소. 141-177쪽.

진대연(2018). 한국어 교육에서 역사 문화 내용 구성에 관한 연구, <한국언어문화학>15(3), 국제한국언어문화학회. 243-270쪽.

함윤주(2019). 중국인 유학생 대상 역사 문화 교육 방안, <다문화사회와 교육연구>(3), 다문화사회와 교육연구학회. 115-140쪽.

Allison, B.N., & Rehm, M.L.(2007). *Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms*. Middle School journal, 39(2), 12-18.

Creswell, J. W.(2015). *A concise introduction to mixed methods research*. London: SAGE Publications.

Martell, C.C., & Dunne, K.A.(2013). *Teaching America's Past to Our Newest Americans*, Social Education, 77(4), 192-195.

Martell, C.C.(2018). *Teaching Race in U.S. History: Examining Culturally Relevant Pedagogy in a multicultural Urban High School*, Journal of Education, 198(1), 65-88.

Patton, M. Q.(1999). *Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis*, Health Services Research, 34(5), 1189-1208.

필자 소개

성 명 : 박희정
소 속 : 숙명여자대학교 역사문화학과 강사
주 소 : 서울시 용산구 청파로 47길 100 [우편번호]04310
전자우편 : jj3kwak@sookmyung.ac.kr

성 명 : 김옥녀
소 속 : 숙명여자대학교 정책대학원 사회복지학과 초빙교수
주 소 : 서울시 용산구 청파로 47길 100 [우편번호]04310
전자우편 : emmawelfare@sookmyung.ac.kr

투고일: 2022. 5. 31 / 심사일: 2022. 6. 30 / 심사완료일: 2022. 7. 4

베트남 북부지역 민요 <판호:Quan Hô>의 가창양상과 의미*

권오경

(부산외국어대학교)

《목 차》

1. 서론
2. 판호민요의 분포지역과 공연
3. 판호민요의 가창방식과 내용
4. 판호민요의 전승방식과 사회문화적 가치
5. 결론

<Abstract>

Kwon, oh-kyung. 2022. 6. 10. **Singing Aspect and Meaning of the Folksong of Quan Hô in Northern Vietnam.** Multi-cultural Society and Education Studies 11, 27-49. As human and material exchanges between Korea and Vietnam become more improve, the two countries need to deeply understand each other's cultures from the standpoint of mutual cultural respect. In this article, among Vietnamese culture, Quan Ho, a folk song for male and female group exchanges handed down in the northern region of Vietnam, was examined. Quan-ho is mainly

* 이 논문은 2022년도 부산외국어대학교 교내 학술연구비에 의하여 이루어
짐.

transmitted in the northern provinces of Bac Ninh and Bac Giang, and is sung in the form of an exchange of love between men and women. Since it was designated as a UNESCO Intangible Asset in 2009, the number of villages singing this folk song has increased to 369 and the number of clubs to 381, and these villages are strengthening economic and social ties by exchanging Quan Ho folk songs. Many young men and women gather in club rooms, halls, and friends' houses every night to practice quan-ho, where same-sex people form a team and exchange songs with other opposite-sex teams. In the folk song village, there are dozens of Quan ho teams for men and women, and folk songs are taught directly from the village elders or parents. The trained Quan ho team visits other villages on a village-by-village basis and exchanges folk songs with each other. In folk songs, the first 'câu ra' is sung by a pair of female singers, and the 'response' (câu đối) is sung by a pair of male singers. Quan Ho has more than 300 melodies and more than 213 melodic variations to express different emotions. Quan ho's lyrics express emotions such as the longing and sadness felt after parting with a lover, and the happiness felt when meeting a lover in figurative language. Quan Ho play an important mediating role in strengthening the bonds between all members of the village community and the village. **(Busan University of Foreign Studies)**

[Key words] Vietnamese Folk Song, Quan Ho, Folk Song Community Societies, Multi Culture, Singing Method

1. 서론

한국과 베트남의 교류는 날로 증가하고 있으며, 그에 따라 두

국가 간의 문화를 상호 이해할 필요가 증가하고 있다. 상호 문화 이해는 사람과 사람의 이해를 증진 시키고 보다 나은 다문화사회를 형성하는 데 무엇보다 중요하기 때문이다. 그리고 문화 이해를 위해서는 가장 민족적이고 독창적인 민속예술문화 교육이 우선될 필요가 있다. 본고에서는 이러한 이유로 베트남 민요를 통한 베트남 문화와 커뮤니티를 이해하고자 한다.

베트남 사람들은 오래전부터 민족의 수만큼이나 많은 악기와 노래를 만들어 향유하고 전승해왔다. 자장가, 동요, 결혼노래, 장례요와 같이 사람의 일생과 관련되는 민요가 있고, 남부지역 민요인 단카타투와 같은 음유시인의 달콤한 사랑노래도 있다. 베트남에는 지역별로 유명한 민요들이 많이 전승되고 있는데 베트남 민요의 전반적 이해를 위한 자료나 안내서가 국내에는 없는 형편이고, 부분적인 연구가 두 세편 정도 있다. 한-베 교류의 성장을 감안할 때 이 분야의 연구 진척이 매우 부진함을 알 수 있다.

베트남 민요에 대한 국내의 연구성과는 다음과 같다. 베트남문학에 대한 안내,¹⁾ 특정 지역의 특정 민요에 대한 음악적 민족적 접근을 시도하거나²⁾ 자료비교를 통한 연관성 검토를 한 논문³⁾이

- 1) 최귀목, 「한·월 비교문학을 위한 월남문학의 특징 고찰」, 『동아시아 비교문학의 전망』, 동국대출판부, 2003.
- 2) 이소라·이윤선, 「베트남 북부 블랙몽(Black H'mong)족과 자오(Dao)족 민요 고찰 = 선율 분석을 중심으로」, 『비교민속학』 46, 비교민속학회, 2011. 이 글에서는 베트남 북부 블랙몽족, 자오족 토속 민요, 선율분석, 반주 북, 결혼축하노래, 자장가 등의 민요 선율을 분석하였다.
- 3) 강은혜, 「고려(까오.리)국 이야기와 베트남전통극 <관엄티깅(觀音氏敬)>— 한국 서사민요·탈춤과의 비교를 중심으로」, 『한국문학이론과 비평』 Vol.35, 한국문학이론과비평학회, 2007. 베트남 전통극 찌오의 대표적 작품인 <관엄티깅(觀音氏敬)>이 고려와 유관하다는 데서 출발, 한국의 서사민요에서의 여성의 수난과 비교하였고, 등장인물중의 익살꾼은 말뚝이와 거의 같다는 결론을 내리면서 다른 전통극 양식인 투옹 역시 베트남에서는 문학사적인 전통을 찾을 수 없고 한국의 영웅소설과 닮아있다는 점에서 비교연구가 필요하다고 하였다.

있다. 그리고 국내 유학생들이 작성한 학위논문이 두 편 있는 정도이다.⁴⁾ 이와 같은 상황에서 베트남 민요의 실상을 온전히 파악하는 작업은 매우 어렵고 힘들다. 그래서 본고에서는 논의의 범주를 좁히는 의미에서 남녀 교환창으로 유명한 베트남 북부 지역 민요인 판호민요에 대하여 살펴보기로 한다. 이 민요에 주목하는 이유는 우선 유네스코에 무형유산으로 지정된 민요라는 점, 지정 이후 노래가 더욱 확산, 애호 받고 있다는 점, 그리고 수백 개의 마을이 서로 자매결연을 맺고 판호를 매개로 교류하면서 지역공동체 문화를 발전시켜 가고 있다는 점에서 한국민요사회에 시사하는 바가 많기 때문이다.

연구방법은 주로 영문으로 된 관련 논저를 중심으로 비교 검토 하되 베트남 영상자료를 통한 민요 현장과 유네스코 보고서 등을 참고하기로 한다.

2. 판호민요의 분포지역과 공연

2.1. 발생과 분포지역

판호는 오늘날 베트남 북부 박닌성에서 유래하여 13세기에 처음 기록된 것으로 파악되고 있다. 그리고 전통적으로 베트남의 설날인 ‘땃’에 불리면서 봄계절 축제와 연관되어 있는 것으로 알려져 있

4) 호티투흐, 「한국과 베트남의 세시민요 비교 - 4대 명절을 중심으로」, 『문화와 융합』 제38권 6호(통권 44집), 2016. 한국과 베트남의 대표적인 4대 명절인 설날, 정월대보름, 단오절, 추석의 세시민요는 서로 비슷한 것처럼 보이지만 내적으로는 같은 세시라도 전혀 다른 내용을 노래하고 있다고 밝혔다. 부이 판안트, 「한국-베트남 민요시 특성 연구 - 김소월과 NGUYỄN BÌNH(응웬빈)을 중심으로」, 『淵民學志』·第14輯, 2010. 외세의 침략으로 고통을 겪은 김소월과 응웬빈의 삶과, 그들의 작품에 대하여 비교 고찰하였다.

다. 역사적으로 축제의 전날 저녁에 노래가 시작되었다.⁵⁾ 그러나 이 민요의 기원에 대해서는 아직 정설로 확정된 이론이 없다.

판호의 발생과 관련한 전설이 여럿 전해오고는 있지만 기록된 것이 없다. 이 중에서 판호와 비슷한 장르인 ‘hát đúm’에서 파생된 명칭이라는 설도 있고, Trịnh 영주 (chú Trịnh:1545-1787) 시대의 사람들이 결혼식 및 기타 축하 행사에서 사랑노래를 부르기 시작했으며, 결혼식은 두 가족의 일이기 때문에 새로운 장르의 민요를 ‘hát qan họ’로 불렀다는 것이다. ‘quan’은 "귀족"을 의미하고 ‘họ’는 "가족"을 의미한다. hát은 노래라는 뜻이다. 이러한 점에서 판호를 교창형식의 결혼노래로 출발했을 것으로 보는 이들도 있다.⁶⁾

판호 노래는 쌀농사를 짓는 베트남 농민들이 부르는 노래인데, 특히 여성들의 아름다움 때문에 사랑에 관한 노래가 대부분을 차지한다. 베트남 북부지역 박닌 지역에는 넓은 들판이 있고, 항상 물이 가득 찬 긴 언덕과 강이 있어서 아름다운 멜로디가 자연스럽게 발생할 수 있었다. 좋은 토양, 많은 곡식의 생산, 아름다운 산과 강, 박닌 여성들의 아름다움 덕분에 박닌 사람들은 매우 서정적인 노래를 만들 수 있었다. 그리고 많은 마을에서는 공예기술이 오랫동안 활발히 전승되었으며 박닌의 여성들은 밭일보다 공예 일에 종사하는 시간이 많았다. 중세 봉건사회에서 박닌 여성들은 아름다움 때문에 지배 계급의 희생자가 되는 경우가 많았는데, 특히 Ly 왕조와 Le-Trinh 시대에 Kinh Bac의 많은 여성들이 지배 계급의 첩으로 모집되었다. 이 과정에서 임파의 이별, 그리움 등의 감정이 아름다운 멜로디에 실려 가창되었다.

5) https://en.wikipedia.org/wiki/Quan_h%E1%BB%8D 오늘날에는 주요 축제 일에 노래를 부르는 것이 훨씬 더 일반적이다.

6) Đặng V ng Lung 1978:161, Ekaterina O. Starikova, GENRES OF CALL-ANDRESPONSE SONGS IN VIETNAM, BASIC RESEARCH PROGRAM WORKING PAPERS. SERIES: HUMANITIES WP BRP 61/HUM/2014. 8쪽 재인용.

판호는 베트남 북부지역 홍강 델타(Red River delta)지역 판호 강을 따라서 형성된 대표적인 민요이다. 북부지역 박닝(Bac Ninh)성과 박장(Bac Giang)성에서 판호가 발달하였다. 박장과 박닌의 문화를 간직한 끼우 강 북부 연안의 낄박 지역을 중심으로 여러 세대에 걸쳐 판호 노래가 전승되어 왔다. 전통적인 베트남 사회에서는 밀접한 경제적 관계를 유지하면서 마을 간에 서로 교류하면서 협력해야 할 필요가 있었다. 비록 마을이 독립된 섬으로 분리되어 있다 하여도 개방적이고 진보적인 행동을 필요로 했다.⁷⁾ 그래서 판호 민요와 같은 교창 형식의 민요를 통해서 상호교류하면서 지역 사회를 유지해왔다.

전통적인 판호는 49개 마을에서 전승한다. 이 중 44개 마을은 현재 박닌성에 있다. 박닌성에는 44개 전통 판호 마을과 33쌍의 마을이 자매결연을 맺고 있다. 이 결연 관습은 민속공연과 관련된다는 점에서 홍강 삼각주 지역(Red River delta)에 있는 여러 마을들의 결연과는 다르다. 결연 관습에서 판호 노래는 판호 결연과 밀접한 관계 속에서 대중화되었다. 한 마을의 판호 집단들은 다른 마을의 판호 집단들과 각각 결연을 맺는다. 남성 집단은 여성 집단과 결연을 맺고 여성 집단은 남성 집단과 결연을 맺는 것을 원칙으로 한다. 결연 파트너가 된 두 마을 판호 집단의 남녀는 서로 결혼할 수 없다. 막역한 예술가로서 판호 연행자들 간의 우정은 조상 때부터 지속돼 후손까지 이어지기 때문이다. 판호는 사랑을 노래하는 다른 민속노래와 달리 남녀 사이의 교창노래로, 사랑의 교환을 노래하는 서정 짝은 가사이지만 일상생활에서는 사랑을 고백하는 노래로 불려지지 않는다. 남성 단체 가창단은 여성 단체 가창단에 응답하며 노래를 한다.⁸⁾

7) Tran Thi Thoml, Tran Thi Ngoc, Dualistic Behavior of Vietnamese in Folk-songs and Proverbs, American Journal of Educational Research, 2018, Vol. 6, No. 5, 526-531쪽.

8) Vietnamese Institute for Musicology, Cultural Sounds: the Spirit

2.2. 공연

판호는 봄의 파종 축제, 가을의 추수 축제와 같은 계절 농작물 축제에서 노래되기 때문에 축제노래라고도 한다.⁹⁾ 특히 판호 민요는 가장 중요한 축제인 봄의 시작을 축하하는 새해(Tết Nguyên Đán, Tết cả)와, 모든 농업 작업이 끝나는 10월의 수확과 봄 파종 사이인 ‘Tết’, 즉 두 계절 사이에 공연된다.¹⁰⁾ 박닌Bắc Ninh, 박장Bắc Giang 지역의 사람들은 새해 4일부터 음력 둘째 달 28일까지 거의 3개월 동안 판호를 부른다. 이외에 두 번째로 중요한 축제인 중추절(Tết Trung Thu)에 해당하는 8월에도 공연한다.¹¹⁾

전통적인 판호는 무반주로 노래하고 주로 마을의 축제에서 공연한다. 전통적인 판호는 청중이 따로 없다. 부르는 사람도 듣는 사람이다. 공연할 때 판호가수들이 나이 많은 청중에게 다가가 구장 잎과 까우를 선물하는데 이는 오래된 관습이며 존경과 사랑의 표시이다.

판호 연행에서 전통 의상은 아름다운 것만 사용한다. 남자는 긴 베트남 명주 드레스와 넓은 하얀 바지 복장에다 터번을 쓰고 슬리퍼를 신고 손에는 우산을 든다. 여자는 긴 베트남 명주 드레스¹²⁾와

of Vietnam, QUAN HQ BẮC NINH IN THE NORTH VIETNAM, International Information and Networking Centre for Intangible Cultural Heritage in the Asia-Pacific Region under the Auspices of UNESCO (ICHCAP), 2015. 14쪽.

9) Veronica Linh Ngọc Nguyen, *A Taste of Vietnamese Music: Building Bridges Through Cultural Understanding*, Long Island University, Brookville, NY Undergraduate Honors College Theses, 2016. 29. 16쪽.

10) DementievaLeskinen 1993 : 41, Ekaterina O. Starikova, *GENRES OF CALL-ANDRESPONSE SONGS IN VIETNAM*, BASIC RESEARCH PROGRAM WORKING PAPERS. SERIES: HUMANITIES WP BRP 61/HUM/2014. 6쪽 재인용.

11) Ekaterina O. Starikova, 위의 글.

12) 여성은 다양한 색깔의 드레스를 많이 입는데 맨 곁에 입는 드레스는 대개 밝은 색이거나 검은 갈색이다.

베트남 조끼(엠 다오:yếm áo) 및 검정 치마 복장에 납작한 야자나무 잎 모자(논 파이 타오:nón quai thao)를 쓰고, 샌들(쩨꽁:dép cong)을 신는다. 그리고 다오(áo) 또는 리(lý)라고 하는 꽃송이 무늬가 있는 종을 달고, 손수건(칸 모 짜:khăn mỏ quạ)과 금 귀걸이 및 은팔찌(싸:xà tích) 등으로 장식한다. 허리에는 스카프를 묶는다. 남성의 우산과 여성의 모자는 남녀교접과 관련된 고대 베트남인의 문화를 상징한다. 예를 들어, 일종의 계절혼인의식(seasonal marriage rites)에서 유래되었다고 본다면 이 의식에는 “만남”의 의식이 포함되며, 성관계를 통해 땅의 풍요로움을 보장하고 식물의 성장을 촉진하는 기원이 상징화되어 있다고 할 수 있다.

판호 민요는 남녀간 교창형식으로 공연된다. 남성끼리, 혹은 여성끼리 구성된 팀원은 대개 4명~6명이다. 새로운 판호는 ‘무대’에서 공연하는 공연물이다. 박닌지역의 Lim 축제 등에서는 청중을 위해 노래한다. Lim 축제에서는 북부지역 판호 노래와 창립 멤버 ‘Hieu trung Hau’를 기념하기도 한다. 림 축제는 매년 음력 1월 13일에 개최된다. 판호 경연은 하루 밤낮 동안 이어진다. 우승한 사람에게 주는 상품은 소박하다. 연잎차 한병, 비단 3조각, 담배 1갑, 폭죽 등을 받는 정도이다. 그러나 명예가 따른다.

판호 가창은 일반적으로 세 부분으로 구성된다. 남녀 가수의 상호 인사, 초청한 마을에서는 손님에게 베텔과 아레카 너트(인사말과 대화 시작의 상징)를 제공하는 노래, 작별 인사 등이다. 그리고 교창하는 주요 단계 역시 세 부분으로 구성되는데 그 중 첫 번째 부분은 <hát lẽ lối>로 알려져 있다.¹³⁾

마을끼리 판호를 교류하기 위해서는 한 마을 사람들이 다른 마을을 방문하는 형식을 취한다. 방문자 대표가 방문한 마을의 대표자에게 먼저 인사를 건넨다. 예를 들면 다음과 같다.

13) Ekaterina O. Starikova, 위의 글, 6쪽.

“오늘 우리 마을 자매들이 시간이 나서 여러분 마을을 방문하게 되었습니다. 먼저, 여러분의 건강을 기원합니다. 그리고 판호를 듣고 싶습니다.”

“저의 판호 친구 여러분, 환영합니다. 논에는 가뭄 걱정이 없고 여러분들이 방문하는 것을 알고 있습니다. 구장(후추과)와 빈랑나무 열매, 끓인 차로 여러분을 초대합니다. 같이 노래합시다,”

그리고 판호 명인에게 존경의 뜻을 표하고 사원에 절한 후 판호를 서로 부른다. 노래를 부른 후에는 준비한 음식을 나누어 먹고 헤어진다. 헤어질 때 부르는 다음과 같은 판호도 있다.

저를 이해해 주세요.

부모님이 빨리 집에 오라 합니다.

부모님이 바쁘셔서 일을 도와주어야 합니다. 그래서 지금 가야 해요. (여자 가창)

약속을 기억하나요. 당신의 예쁜 방으로 돌아와 주세요.

나는 여기서 램프를 켜고 밤을 지켜보고 있을 겁니다.

당신에게 여기 머물러 달라고 말 할 수가 없네요. (남자 가창)

안녕히 계세요.

내 감정이 혼란스러운 것을 당신은 아시는지요. 그러나 가야만 해요. (여자 가창)¹⁴⁾

14) 이상은 <https://www.youtube.com/watch?v=goCQBu896JM> 에서 번역, 인용함.

3. 판호민요의 가창방식과 주요 내용

3.1. 가창방식

판호는 남녀 교환창(call-and-response)으로 부른다. 정확하게 표현하자면 주고받는 남녀 교창 형식의 민요이다.¹⁵⁾ 하지만 묻는 것에 대한 대답의 방식으로 노랫말이 구성되는 것은 아니고 의미의 덩어리에 대응하는 노랫말로 응수한다. 한국의 경상도 <모심는소리>의 문답식과는 다르고 중국 남부에 유행하는 <山歌>와 비슷하다. 일본의 <전가>가 주종의 남녀 관계로 교창하는 것과는 차이가 있다.¹⁶⁾

여성팀이 먼저 노래하면 다른 마을의 남성팀이 화답하는 형식으로 계속 노래를 부르는데, 비슷한 멜로디에 다른 가사를 사용하여 노랫말이 서로 주고받는 형식을 취하게 된다. 이처럼 판호 민요는 남녀 가수가 번갈아가며 ‘제시’와 ‘응답’의 노래를 주고받는 형태의 노래이다. 남자가수는 “리엔 아인 lien anh”, 여자가수는 “리엔 찌 lien chi”라고 한다. 2명이 짝을 이루는 경우 가창능력이 뛰어난 사람이 곡조를 선도하고 나머지 한 사람은 뒷받침하면서 조화를 이룬다. 화음을 이루기 위하여 가창팀은 주야로 노래 연습을 한다.

판호 노래 부르기에는 주최자의 집에서 노래하는 ‘햇 까인’ (hát canh), 그리고 노래 부르기 시합에서 부르는 ‘햇 티 러

15) 베트남에는 남녀 교창형식의 민요로 Quan Ho, Vi, Giam, Dam, Gheo, Trong Quan, Co La, Khoan chanty, Ong chanty, Gia Gao chanty 등 여럿이 있다. 세계적으로도 두루 존재한다(Cheo Ghe chanty, Cay chanty).

16) 권오경, 「중국 山歌의 특성과 한국 민요와의 비교 가능성-중국 陝西省, 四川省, 雲南·貴州省 山歌를 중심으로」, 『한국민요학』 19집, 2006.12., 권오경, 「한·일 <모심는소리>의 노랫말 구성법과 가창방식 비교 연구」, 『한국민요학』 20집, 2007. 6. 참조바람.

이 자이’ (hát thi lấy giải;), 축제에서 노래하는 ‘합호이’ (hát hội,) 등 세 가지 형태가 있다. 이처럼 노래하는 장소에 따라 판호 종류가 다른 것은 그만큼 노래가 많이 애창된다는 뜻이다. 한 종류의 노래를 목적에 따라 분화시키는 현상은 한국에서는 보기 드문 일이다. 특히 시합을 위한 판호 노래 ‘합 티 러이 자이’ 부르기는 모두 3단계로 구성된다. 종 레 로이(giọng Lè lối: 또는 종 꼬(giọng Cỗ), 종 밧(giọng Vặt: 또는 종 붓(giọng Vặt), 종 자 반(giọng Giã bạn) 등을 순서대로 부른다. 종 레 로이(기본 음률)는 흐 라(Hồ la), 라 랑(La rắng), 드엉 반(Đường bạn) 띠 땅(Tình tang), 까이 허이 까이 아(Cái hời cái à) 등과 같은 어려운 기술로 진행되는 이른바 꺼우(cầu) 또는 종(giọng)이라는 고대 멜로디로 구성돼 있다. 종 밧(변 화가 많은 음률)은 많은 노래로 이뤄져 있다. 이러한 노래의 멜로디는 찌우 반(Chầu văn), 켄오(Chèo), 뚜옹(Tuồng), 까 후에(Ca Huế), 중부지역의 민속노래 등과 같은 다른 음악에서 유래했다. 종 자 반(작별의 음률)은 작별 인사를 알리는 노래를 포함한다.¹⁷⁾

3.2. 노랫말 형식과 주요 내용

판호의 노랫말은 주로 사랑하는 사람과 헤어지는 것에 대한 안타까움과 그리움, 그리고 연인을 만났을 때의 기쁨을 표현한다.

판호 중에서도 가장 유명한 노래 중의 하나인 <다리 위의 바람: Qua Cầu Gio Bay>의 노랫말 구성을 보기로 한다.¹⁸⁾

17) Vietnamese Institute for Musicology, Cultural Sounds: the Spirit of Vietnam, QUAN HQ BẮC NINH IN THE NORTH VIETNAM, International Information and Networking Centre for Intangible Cultural Heritage in the Asia-Pacific Region under the Auspices of UNESCO (ICHCAP), 2015. 15쪽.

18) Nguyenet. al, “Chapter 3. A Guide to the Music of Vietnam.” From Rice Paddies, 57쪽.

사랑하는 당신에게 내 코트를 주었어요.
 집으로 돌아와주요. 나는 부모님께 거짓말을 했어요.
 다리 위에서 바람이 그것을 앗아 갔어요.
 다리 위에서 바람이 그것을 앗아 갔어요.
 (합창) Tình tình tình gió bay(후렴)
 Tình tình tình gió bay. (반복)
 사랑하는 당신에게 내 모자를 주었어요.
 집으로 돌아와주요. 나는 부모님께 거짓말을 했어요.
 다리 위에서 바람이 그것을 앗아 갔어요.
 다리 위에서 바람이 그것을 앗아 갔어요.
 (합창) Tình tình tình gió bay(후렴)
 Tình tình tình gió bay. (반복)
 (중략)
 (Final Chorus) Tình tình tình đánh rơi
 Tình tình tình đánh rơi

위 노랫말을 보면 전체 3개의 분연체에 6, 8음절의 노랫말 구성, 그리고 “다리 위에서, 바람이 그것을 앗아 갔어요(Răng a ý a qua cầu)”라는 노랫말의 일정한 반복, 각 연이 끝나는 지점에서 동일 후렴구를 사용하다가 마지막 연에서는 전체의 노래를 마감하는 최종 후렴구가 다른 가사형식으로 가창되는 것 등을 볼 수 있다. 이는 노래를 마무리한다는 의미를 가진다. 그런가 하면 ‘딩딩딩’과 같은 밝고 경쾌한 무의미한 소리를 자주 사용하는 것이 판호민요의 특징이다. 또한 아래 노랫말에서처럼 ‘아 하이’, ‘아 하’와 같은 조흥구도 사용된다.

아침별이 벌써 떴는데 저녁별은 아직 어둑하게 남아 있어요.
 나는 아직도 당신을 기다립니다.

누군가의 배가 강물에 떠갑니다.
 그래서 나는 기다릴 겁니다.

나는 좋은 노래를 들을 것이기에
 기다릴 겁니다.

당신을 보지 못한 이후로 아 하이
나는 소리가 나지 않는 벨(종)과 같습니다.
순금이 낯색이 되어 갑니다.

아 하, 오늘 우리가 만났어요.
문은 열려있고 모든 것이 준비되어 있어요.

위의 노래 외에 판호 박닌 민요는 서로 다른 수천 개의 노래에 수많은 멜로디가 기록되어 있다. 판호는 남녀의 애정을 표현하는 것이 절대적으로 많다. 베트남 민요 전편을 두루 살펴볼 때, 배려, 운명, 자연, 여행, 이별, 시간, 믿음 등으로 은유화 되는 경향이 많다.¹⁹⁾ 정서적으로 보자면 기다림, 그리움이 가장 많다. 가장 인기 있는 판호 중의 몇 작품을 살펴보기로 한다.

아래 노래는 <당신 여기 있어 주세요, 가지 마세요: Người ơi! Người ở đừng về>라는 제목의 판호이다. 남녀가 사귄 때 남자는 여자집에 자주 방문한다. 이때 여자는 이별이 싫어서 남자친구에게 사랑하는 마음을 표현한다.²⁰⁾ 반복어구를 통해 리듬감을 살리면서님을 향한 강한 사랑을 감성적으로 표현하는 것이다.

당신 여기 있어 주세요, 가지 마세요.
당신 여기 있어 주세요, 가지 마세요.
당신이 떠나면 나는 계속 훌쩍이며 울 거예요. 훌쩍이며 울 거예요.
양쪽 옷자락이 젖었어요. 비가 오듯 흠뻑 젖었어요.
당신 여기 있어 주세요, 가지 마세요.
당신이 떠나면 나는 바라볼 겁니다. 흐르는 물처럼 바라볼 겁니다.
부평초를 보는데 부평초가 떠나려가요.
당신 여기 있어 주세요, 가지 마세요.
당신이 가도 나는 여전히 사랑할 거예요.

19) NGUYỄN NGỌC ÁI QUỲNH, A CONTRASTIVE STUDY OF THE METAPHOR USED IN ENGLISH AND VIETNAMESE FOLK SONGS, MASTER THESIS IN SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES, UNIVERSITY OF DANANG, 2013.

20) <https://www.youtube.com/watch?v=NFDsrZpsNkw>

당신을 기다릴 거예요.
 제발, 다른 사람과 같이 가지 마세요.
 당신 여기 있어 주세요, 가지 마세요.

이외에 유명한 <아름다운 대나무: Cây trúc xinh>:²¹⁾가 있다. 사랑하는 님에 대한 기다림과 사랑하는 마음을 표현하고 있다. 노랫말이 다소 장황하게 길지만 판호를 함께 부르는 언니들의 사랑, 부모의 마음 등을 노래하는 것은 자신의 사랑을 드러내기 위한 전초단계라고 보여진다. 노랫말 역시 대나무, 부평초, 연꽃, 호수, 원왕새, 구장 등 자연물이 대부분을 차지하고 있다. 민요시가 그렇다 할 수 있지만 사랑하는 마음이 그대로 자연물을 닮았다는 느낌을 주는 데 효과적이다.

<뜨는 물고사리, 흐리는 구름: Beo dat may troi>²²⁾는 멀리 떠

21) <https://www.youtube.com/watch?v=6PTd3JT2lyU>

<https://www.youtube.com/watch?v=10uFRGitzVw>

아름다운 대나무는 마을의 정자에서 자란다./예쁜 둘째 누나는 혼자서 있어도 예뻐/아름다운 대나무는 마을의 절에서 자란다./셋째 누나가 사랑하지 않으면 서로 사랑하도록 내가 부적을 가져갈 거야/서로 사랑하도록 내가 부적을 가져갈 거야./점심 시장에 야채가 시들었어요 무엇으로 어머니를 봉양할까요 무엇으로/무엇으로 자식을 기를까요!/리 당 덩 당 사랑을 기다리고 사랑을 기다려요/이제 제 사랑을 만났어요,/청명 때 Kim Trong 투이끼에우를 만났어요./동시에 한 질문이 있어요./부평초의 잎에 거울이 빛나나요?/식물 구장을 먹고 나서 입술이 붙어지고 사랑에 빠졌어요./당신이 보고 싶어 편지를 써요./당신에게 전하려고 제비에게 부탁했어요./아직 마음에 든 사람이 없다고,/제 마음은 아직 연꽃처럼 순정을 지키고 있다고./호수에 들어가서 푸른 연꽃잎을 땀어요./나뭇가지에서 원왕새를 봤어요./여기에서 당신에게 구장(trầu)을 드리려고 했어요./부와 명예를 좋아하지 마세요, 우리 헤어지지 마요.

22) <https://www.youtube.com/watch?v=dcsGejac-04>

부초와 구름은 어디론가 떠나니지만/ 저는 아직도 멀리서 기다리고 있어요./물고기는 헤엄쳐요./ 하나는 기다리고, 둘은 기대하며, 셋은 그리워하며./왜 아직도 저 멀리 계시나요./달은 밤새껏 하늘에 걸려 있

나간 애인을 그리워하는 여인의 노래이다. 이 노래에서도 사랑하는
남을 기다리는 여심을 부초, 구름, 물고기, 달, 하늘과 같은 자연
물을 소재로 노래하는 유명한 판호민요 중의 하나이다.²³⁾

4. 판호의 전승방법과 사회문화적 가치

4.1. 전승방법

판호는 아버지가 아들에게 가르치고, 마을의 노인이 젊은 세대
에게 전수한다. 이 과정에서 베트남문화의 자긍심이 함께 보존, 전
승된다. 판호를 전수할 때는 3개 요소를 특히 강조한다. 첫째, 짝
을 이루어 노래하는 것이라는 점이다. 둘 중 한 사람은 노래를 리
드하고 다른 한 사람은 보조하는 형식이다. 이 둘은 매우 세밀하게
같은 톤과 목소리로 노래해야 한다. 둘째, 둘의 조합이 매우 섬세
해야 하고 부드러워야 한다. 셋째, 목떨림(바이브레이션)이 부드러
고 울림을 유지해야 한다.

마을에는 판호민요클럽이 있고 학생들은 여기서 교육을 받는다.
클럽은 정부와 유네스코 지원금으로 운영된다. 판호민요의 독특한
특징 중에는 ‘밤샘 모임’ 관습이 있다. 이 밤샘 모임을 통해 판
호를 연습하고 전승, 전파한다. 남녀 청소년들은 집에 모여 밤늦도
록 판호노래를 연습한다. 이러한 과정에서 ‘친구 사귀기’의 관습
이 생긴다. 노래를 잘 하는 나이 많은 사람을 약 10명 정도 모으고
다른 마을에 가서 친구를 사귈다. 각 집단에는 리더가 있는데 소위

어요.

23) 베트남 음악연구소(Vietnamese Institute for Musicology)에서는 유네
스코의 지원으로 1996년에 베트남 북부지역 박닌의 판호민요 CD를 발
매하였는데, 여기에는 판호 전통 방식으로 부른 13개의 노래를 담고
있다. 지면 관계상 그 내용 소개는 생략한다.

큰 오빠, 큰언니는 노래를 많이 하지 않고 단체의 발전 방향, 조직, 의사소통 측면을 담당한다. 이런 노래 단체의 우정은 매우 친하며 서로의 부모를 자기 부모처럼 대하고 기쁘고 슬픈 일이 있으면 서로 위로한다. 이러한 친구 사귀기 문화는 마을 공동체의 유대 강화에 크게 기여한다.

한편, 판호민요 공연도 시대적 변화에 적응하고 있다. 현재 무대에서 반주와 더불어 진행되는 새로운 판호가 등장했다. 또한 판호는 과거처럼 긴 박 지역의 49개 마을에서만 진행되는 것이 아니라 많은 다른 지역으로까지 전파되었다. 그런가 하면 판호민요 공연단이 만들어지기도 하였다. 이 신(新) 판호민요 공연단은 노랫말과 멜로디, 박자 등을 신세대에 맞는 공연물로 개조하는가하면 공연의 효과를 위하여 악기 반주도 추가하였다.²⁴⁾

그리고 판호를 보전 전승, 향유하려는 동아리 단체의 활동이 활발하게 전개되고 있는 점도 판호 전승에 큰 원동력이 되고 있다. 원래 박닌 성에 49개 판호 마을과 34개 동아리가 있었는데 2009년 유네스코 무형유산으로 지정된 이후에는 판호 마을이 369개, 동아리가 381개로 급증하였고, 회원수도 만명이 넘었다. 예를 들면, 박장 성 비엠텐 현 닌선 면 호우 응이 마을에는 20년 동안 꾸준히 활동하고 있는 판호 동아리가 있다. 동아리 인원은 대부분 65세에서 80세 이상의 할아버지와 할머니들이다. 그들은 평시에는 농부나 상인, 퇴직 교사인데, 일단 전통 옷을 입고 전통 모자인 닌 짜이 타오를 쓰면서 노래를 하게 되면 모두 우아한 리엔 아인, 리엔 찌가 된다. 그러면서 호우 응이 마을 판호 동아리는 다른 마을과 함께 교류 행사를 자주 개최하고 각급 예술 축제에 참가하고 있으며, 많은 예술인들은 판호를 해외까지 널리 홍보하고 있다. 또한 동아리 주임 쩐반테와 그의 아내인 응우옌 티 잔은 다른 예술인들과 함께

24) 이상 내용은 유네스코 무형문화재 안내 사이트 참조.

<http://heritage.unesco.or.kr/%ea%bd%8c%ed%98%b8-%eb%b0%95%eb%8b%8c-%eb%af%bc%ec%9a%94/>

마을 사람, 특히 어린이를 위한 판호 전수 교실을 열고 있다. 호우 응이 마을의 아직 글자도 배우지 않은 유치원생들이 판호 연습을 먼저 하는 것이다.²⁵⁾

4.2. 사회문화적 가치

베트남 역시 중세사회의 경제 기반은 계절적 벼농사이었다. 이것은 사람들의 생각하는 방식을 포함한 문화, 즉 생활양식을 결정짓는 주요한 요인이 된다. 벼농사는 도덕적 가치, 삶의 방식, 조화와 배려를 통한 여성 존중 등의 특성을 지니게 하였다. 이는 남성 우월주의의 유교 사상에 영향을 받았지만, 한편으로는 여성의 역할을 강조하는 유연한 “이원적인” 행동에 기인한다. 남녀의 사랑을 적극적으로 가창하는 행위 그 자체는 유교의 엄격하고 불합리한 규칙에 반대하는 저항의 의미가 있다고 볼 수 있다. 판호민요는 도덕적 가치로서 순정한 본성으로서의 자연을 닮은 남녀의 사랑 감정을 존중하는 사회 구현과, 이를 통한 사람들의 관계에서 조화를 이루고자 하는 열망을 잘 반영하고 있다.²⁶⁾

전통적인 베트남 사회에서는 경제적 기반으로 서로 교류하면서 협력하는 풍속이 있었다. 이런 환경에서 판호는 마을끼리 다자 구조로 자매결연을 맺어 노래를 서로 교류하며 친목을 쌓고 노래의 완성도를 높이며 축제나 공연현장에서 최고의 노래를 불러 즐거움을 서로 나누는 데 기여하였다. 그런가 하면, 많은 북부 베트남의 젊은 사람들은 새롭고 의미있는 우정을 쌓을 수 있는 기회로 판호를 이해하고 있다.²⁷⁾ 판호를 배우는 과정에서 남자나 여자는 만드

25) <http://ichcourier.ichcap.org/ko/the-remarkable-revival-of-vietnamese-xoan-music/> 베트남 라디오방송, 베트남문화.

26) Tran Thi Thom1, Tran Thi Ngoc, Dualistic Behavior of Vietnamese in Folk-songs, and Proverbs, American Journal of Educational Research, 2018, Vol. 6, No. 5, 526-531쪽.

27) Veronica Linh Ngoc Nguyen, A Taste of Vietnamese Music: Building

시 노래 짝을 찾아야 한다. 이 노래 짝은 친구 이상의 유대관계를 필요로 한다.

또한 마을 간에 판호민요를 교류할 때는 한 마을에서 보통 2-3팀이 참가하는데 이런 노래 팀이 한 마을에 수십 개 존재한다. 그래서 마을사람들은 대부분 판호민요 형제 언니 누나들인 셈이다. 그리고 젊은 사람들이 판호민요를 배울 때는 연장자들에게 배우는 것이 일반적인데, 이 과정에서 원로 노인들에 대한 존경심과 예의가 저절로 생긴다. 일종의 장유유서 문화가 자연스럽게 형성되는 것이다.

판호민요를 배우는 동호회 또한 수백 개 존재하는데, 이를 통해 새로운 마을 놀이문화와 의사소통문화가 형성된다. 이러한 문화는 마을사람들의 민속을 순박하게 만들고 정서적 풍요로움을 가져다준다. 그 결과 노래는 더욱 순수한 감정을 표현하게 되고 소위 애이불비(哀而不悲), 낙이불음(樂而不淫)의 단계로 나아갈 수 있게 된다.

이와 같이 민요를 통한 마을 공동체 정신의 유지, 계승은 한국 사회에서도 찾아볼 수 있다. 대표적인 것으로, 전국에 산재한 아리랑 전승마을, 전남해안 지역 중심의 산다이노래패 마을, 소포리 마을의 노래방 문화 등을 들 수 있다. 민요를 서로 주고받음으로써 마을과 마을의 유대를 강화하는 문화는 이질적인 문화배경을 가진 이주민을 쉽게 포용할 수 있는 바탕을 형성하며, 이주민 또한 목표 문화에 쉽게 적응할 수 있는 기회로 삼을 수 있다. 음악과 민속은 인간 본연에 기초하는 원초성이 강하기 때문이다.

Bridges Through Cultural Understanding, Long Island University, Brookville, NY Undergraduate Honors College Theses, 2016. 29. 17쪽.

5. 결론

지금까지 베트남 북부 지역에서 전승되는 남녀 집단 교환창요인 판호민요에 대하여 살펴보았다. 논의한 내용을 간략히 정리하면서 판호민요의 가치를 살펴보기로 한다.

첫째, 전세계적으로 남녀가 애정을 주고받는 교창식 노래는 많다. 베트남 판호민요 역시 북부 박닝(Bac Ninh)성과 박장(Bac Giang)성에서 주로 전승되는 남녀 애정 교환창 민요이다. 이런 민요가 발생하고 전승하는 데는 각기 다른 이유가 있겠지만 공통적으로 지적할 수 있는 것은 벼농사에서 풍요다산을 상징하는 것으로 해석된다는 점이다. 판호 역시 남성이 지참하는 우산과 여성이 들고 있는 큰 모자도 이와 관련 있어 보인다.

둘째, 판호는 자발적 전승력이 매우 강하다는 점이다. 판호 마을의 민요공동체는 판호민요를 서로 주고받음으로써 가창력을 고도화하고 마을간 유대를 강화한다. 이러한 풍속은 2009년 유네스코 무형유산으로 지정된 이후 더욱 확대, 강화되어 판호 마을이 369개, 동아리가 381개로 급증하였다. 유네스코 무형유산 지정의 순기능을 확인할 수 있는 대목이다.

셋째, 판호 전승의 주체가 젊은 남녀로 구성된 판호팀이라는 사실이다. 젊은 남녀들은 매일 밤 일정한 공간에서 가창 연습을 한다. 이는 판호의 미래가 밝다는 점과, 민요공동체가 현대사회에서도 가능하다는 점을 보여준다. 특히 수십 개의 판호팀이 마을 어른이나 부모에게서 판호민요를 직접 전수받한다는 점은 공동체 질서 유지에도 크게 도움이 된다. 이런 유대는 이웃마을까지 확대되어 거대한 판호공동체를 형성하며 경제문화 발전에도 기여하고 있다.

넷째, 한국의 경우 산다이문화를 판호민요문화와 우선 비교할 수 있다. 물론 한국의 다른 지역 다른 민요와도 비교 가능하고 또 판호민요 이외의 다른 국가의 민요와도 비교대조할 필요가 있다. 향후 베트남민요 전반에 대한 비교연구와 나아가 아시아권 민요공

동체사회, 그리고 민요 하위장르별 비교대조 연구를 통하여 한국민요사회의 전승과 발전방향을 모색해야 하는 작업이 민요학계에 던져진 숙제일 것이다. 더 많은 해외 민요를 국내에 소개하고 비교연구하는 일은 결국 한국의 민요 정체성을 밝히고 한국인의 정서와 가치, 공동체문화를 이해하는 길이 될 것이다.

참고문헌

- 강은혜(2007). 고려(까오·리)국 이야기와 베트남전통극 <관음티깅(觀音氏敬)>- 한국 서사민요·탈춤과의 비교를 중심으로, <한국문학이론과 비평> Vol.35, 한국문학이론과비평학회. 129쪽-160쪽.
- 권오경(2005). 경북·충북 道界地域 민요의 특성과 공동체 문화, <구비문학연구> 20집, 한국구비문학학회. 71쪽-114쪽.
- 권오경(2006). 중국 山歌의 특성과 한국 민요와의 비교 가능성-중국 陝西省, 四川省, 雲南·貴州省 山歌를 중심으로, <한국민요학> 19집, 학국민요학회.
- 권오경(2007). 한·일 <모심는소리>의 노랫말 구성법과 가창방식 비교 연구, <한국민요학> 20집, 한국민요학회. 7쪽-38쪽.
- 박영희(2011). 동남아시아 민요 학습을 통한 다문화 이해에 관한 연구: 베트남·필리핀·타이 민요를 중심으로, 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 부이 판안트(2010). 한국-베트남 민요시 특성 연구 -김소월과 NGUYỄN BÌNH(응웬빈)을 중심으로, <연민학지>, 14권, 연민학회. 29쪽-79쪽.
- 이소라·이윤선(2011). 베트남 북부 블랙몽(Black H'mong)족과 자오(Dao)족 민요 고찰 - 선율 분석을 중심으로, <비교민속학>

- 46, 비교민속학회. 161쪽-178쪽.
- 임재해(2012). 마을문화의 인문학적 가치. 민속원.
- 정지연(2017). 다중인공지능을 적용한 다문화음악교육 교수·학습지도방안: 베트남 민요를 바탕으로, 국민대학교 석사학위논문.
- 조규익·응웬 응옥 례(2009). 베트남의 민간노래. 이너북스.
- 호티투호(2016). 한국과 베트남의 세시민요 비교 - 4대 명절을 중심으로, <문화와융합> 제38권 6호, 한국문화융합학회. 49쪽-73쪽.
- Đặng V ng Lung Ekaterina O. Starikova(2014). *Genters of call-and-response songs in Vietnam*, basic research progarm working papers, series, humanities WP BRP 61/HUM/2014, pp.97-112.
- Dementieva-Leskinen A.N.(1993). ‘Viets’ In: *Kalendarnŷe obŷchai i obryadŷ narodov Yugo-Vostochnoy Azii [Calendar ceremonials and rites of peoples of Southeast Asia]*, Moskva: Vostochnaya literatura, 448 s.
- NGUYỄN NGỌC ÁI QUỲNH(2013). *A contrastive study of the metaphor used in english and Vietnamese folk songs*, master theis in social science and humanities, University of Danang.
- Nguyen Thi Ngoc Diep, Nguyen Thi Ngoc Diep(2019). *Wedding singing in call-and- response folksongs of Vietnamese people*, Journal of science, social science and humanities, Vol.16, No.7, Ho Chi Minh City University of Education.
- Pham, Duy(1965). “Introduction to the Music of Viet Nam.” *Music of Viet Nam*, Folkways Records and Service Corporation, vinyl record liner notes.
- Tran Thi Thoml, Tran Thi Ngoc(2018). *Dualistic Behavior of*

Vietnamese in Folk-songs and Proverbs, American Journal of Educational Research, Vol. 6, No. 5. pp.526-531.

Tran, Van Khe(1978). *“Traditional Music: Ca tru and Quan ho of the Socialist Republic of Vietnam.” VietNam: Ca Tru and Quan Ho-Traditional Music*, UNESCO Collection, liner notes.

Veronica Linh Ngoc Nguyen(2016). *A Taste of Vietnamese Music: Building Bridges Through Cultural Understanding*, Long Island University, Brookville, NY Undergraduate Honors College Theses.

UNESCO(2015). *Vietnamese Institute for Musicology, Cultural Sounds: the Spirit of Vietnam*, QUAN HỌ BẮC NINH IN THE NORTH VIETNAM, International Information and Networking Centre for Intangible Cultural Heritage in the Asia-Pacific Region under the Auspices of UNESCO (ICHCAP).

<웹사이트>

<https://www.youtube.com/watch?v=goCQBu896JM> (UNESCO)

<http://vietnamtourism.gov.vn/english/index.php/items/8701>

<https://www.vietnamonline.com/culture/quan-ho-folk-singing-a-long-way-from-the-past.html>

<http://vietnamsurprise.com/2013/02/quan-ho-folk-songs.html>

https://en.wikipedia.org/wiki/Quan_h%E1%BB%8D

<http://heritage.unesco.or.kr/%ea%bd%8c%ed%98%b8-%eb%b0%95%eb%8b%8c-%eb%af%bc%ec%9a%94/>

필자 소개

성 명 : 권오경

소 속 : 부산외국어대학교 아시아대학 한국어교육학과

주 소 : 부산광역시 금정구 금샘로 485번길 65 부산외국어대학교
[우편번호]46234

전자우편 : kok7352@hanmail.net

투고일: 2022. 6. 10 / 심사일: 2022. 6. 30 / 심사완료일: 2022. 7. 4

Q 방법론을 활용한 규슈지역 대학생들의 한국 유학생에 대한 인식유형 탐색

류영진
(규슈산업대학)

《목 차》

1. 들어가며
2. 일본 내 한국인 유학생의 현황 및 선행연구 검토
 - 2.1. 일본 내 한국인 유학생의 최근 증감 경향
 - 2.2. 한국인 유학생에 대한 인식에 관한 선행연구 검토
3. 연구설계
 - 3.1. 연구대상(P-sample)
 - 3.2. Q 항목의 구성(Q-sample)
 - 3.3. Q 항목의 분류(Q-sorting)
4. 분석결과
 - 4.1. 제1유형: 문화적 친밀형
 - 4.2. 제2유형: 우위 확인형
 - 4.3. 제3유형: 의식적 거리두기형
 - 4.4. 일치항목
5. 논의 및 고찰

<Abstract>

Ryu, young-jin. 2022. 5. 31. **Perception Type of Japan College Students toward Korean Students in Japan by Q Methodology.** Multi-cultural Society and Education Studies 11, 51-76. The purpose of this exploratory study is to derive types of how

Japanese students perceive Korean students. In this study, the Q methodology is used for categorization. The Q methodology is a fusion methodology of qualitative and quantitative research developed by Stephenson. A total of 29 Q-samples were constructed for the Q methodology, and a study was conducted on 39 P-samples. The collected data were processed using SPSS 18.0. As a result of the study, there were three types. The first type is 'cultural intimacy'. This type considers Korean international students as a medium for cultural experiences and shows high intimacy. The second type is 'confirmation of superiority'. This type basically recognizes Korean international students as competitors. These types also recognize the discrimination Korean students face in Japan. In other words, it is also a type that shows a very ambivalent perception. The third type is 'conscious distancing'. These types are conscious of the existence of Korean international students, but do not try to approach them first. They think that there is no relationship between Korean international students and themselves. Based on the above research results, the following implications are presented. First, Japanese students do not want to exclude Korean international students. Second, in order to improve the positive perception of Korean international students, it is necessary to increase the field of cultural exchange. (Kyushu sangyo University)

[Key words] Korean International Students, Japan College Students, Q Methodology, Perception Types

1. 들어가며

본 연구는 한국 유학생들에 대한 일본 대학생들의 인식과 태도

를 고찰하기 위한 탐색적 시도이다. 일본으로의 유학은 수학 완료 후 우리나라의 학문연구 진흥에 기여하는 것이 궁극적인 목적이지만(이선영 등 2021), 최근에는 양국의 인구감소와 취업문제라는 광범위한 문제를 해결하기 위한 인재교류의 초기 단계로서, 양국의 상황을 이해하고 기초적인 지식을 습득하고 있는 유학생들의 의미는 더욱 커지고 있다(류영진 2017; 류영진 2018). 한국인 유학생들과 일본 현지 학생들 사이의 교류는 한일양국의 교류와 소통, 이해의 중요한 매개자로서 중요한 역할을 하고 있으며, 표면의 정치적 상황이나 국가적 갈등을 넘어선 젊은 세대의 일상과 문화의 교류를 통하여 서로 간의 이해의 발판을 마련하는 것이기도 하다(김희재 등 2015: 283-284). 실제로 유학생은 교류 주체로서의 역할을 기대(함윤주 2019: 117) 할 수 있는 소중한 존재이다. 즉, 한일 양국의 소통과 교류 더 나아가 비전이라는 의미에서도 유학생들이 가지는 의미는 크다고 할 수 있다.

하지만 정작 최근의 현황은 그다지 긍정적이라고 보기는 어려운 듯하다. 후쿠오카 대한민국총영사관(2021)의 자료에 의하면, COVID-19의 세계적인 팬데믹 상황 이후 한국인 유학생들의 고립감, 일본 내의 취업 등이 과제로서 부상하고 있으며, 전반적으로 일본인 학생 사이의 네트워크가 좁어지고 교류가 적어지자 일상생활 리듬이 무너지며 학업 불량자가 증가하는 상황이라고 한다. 한국인 유학생들과 현지 일본인 학생들 사이의 원활한 교류는 그 자체도 중요하지만 한국인 유학생들의 일상과 학업의 질적 성취를 담보하는 의미에서도 꼭 짚어보아야 할 부분이다.

세계화라는 물결 속에서 학위과정 혹은 비학위과정, 장기 혹은 단기로 외국에 나가는 학생들도 늘어나고 있는데 타문화 학생들이 한국 학생들을 보는 인식도 다양하게 나타날 수 있다(이송이·심태은 2018: 5). 한국인 유학생들과 함께 학업을 진행하고 있는 일본인 대학생들도 분명 그 나름의 주관성을 가지고 한국인 유학생을 인식할 것이며 그에 따라서 소통의 양상도 어느 정도 주요한 패턴

이 존재할 것이다. 본 연구가 질문항목 및 방법론에 있어서 상당 부분 참고하고 있는 이송이·심태은(2018)은 한국 내의 외국인 유학생들과 한국인 대학생들 사이의 인식유형에 대하여 연구하며 대학을 두 집단이 서로의 감수성과 소통역량을 함양하는 장소로 삼기 위해서는 유학생들에 대한 한국 대학생들의 솔직한 인식을 드러내는 작업이 필요하고, 이러한 인식의 표출은 두 집단의 관계가 교육적으로 시너지효과를 발휘하고, 두 집단 간의 협력과 소통역량을 함양할 수 있는 간문화적 역량향상의 계기를 마련할 것이며, 두 집단의 수용과 협업을 촉진할 것이라고 보고 있다(이송이·심태은 2018: 6). 본 연구에서도 이러한 문제의식을 그대로 받아들이고 그 분석의 대상에 한국인 유학생과 현지 일본 학생들을 대입하고자 한다.

이러한 배경에 따라 본 연구에서는 ①한국인 유학생들에 대한 일본인 대학생들이 어떠한 인식을 가지고 있는지 그 각각의 주관성을 유형화하고, ②각 유형들의 특징을 간단히 살펴봄으로써 양국 학생들이 보다 적극적이고 원활히 소통할 수 있는 기초적 자료를 형성하고자 한다.

2. 일본 내 한국인 유학생의 현황 및 선행연구 검토

2.1. 일본 내 한국인 유학생의 최근 증감 경향

본 절에서는 간단히 일본 거주 한국인 유학생들의 현황을 짚어 두고자 한다.

일본 문부과학성은 2010년 유학생 30만 명 계획을 입안하여 유학생들의 유치에 힘을 쏟았으며, 2019년 5월에 일본 고등교육기관 재학 유학생은 312,214명을 넘어섰다(独立行政法人日本学生支援機構 2020). 하지만 최근 COVID-19 등의 영향이 겹치면서 일본에의

유학생 유입은 감소 경향에 들어섰다¹⁾. 2013년부터 지속적으로 증가해오던 일본으로의 유학생들은 2019년 31만을 돌파하여 정점을 찍은 이후에 2020년에는 10.4%가 감소한다.

일본학생지원기구가 실시한 '2020년도 외국인유학생 재직상황 조사결과'에 의하면 2020년 5월 1일 현재 일본 국내의 유학생은 279,597명인 것으로 나타났다. 그 중 한국 국적의 유학생은 모두 15,785명이었다. 이는 중국, 베트남, 네팔에 이어서 4번째 규모로 유학생들 전체 규모 내에서는 5.6% 규모이다(文部科学省 2021, 1-2).

그러나 현재 일본의 유학생 정책은 유학생들에게 일본 대학에 입학할 수 있도록 다양한 지원은 이루어지고 있지만, 입학 이후 이들이 일본사회에 적응해 나가기 위한 질적인 측면에서의 케어는 적절히 실시되고 있지 않고(이선영 등 2021: 275) 있으며, 실제로 일본 내의 한국인 유학생의 숫자는 지속적으로 줄어드는 경향을 보이고 있다. 2008년 10,528명으로 1차적으로 정점을 찍은 이후에 2012년에 다시 1/4수준인 2,700명까지 감소하였고 이후에 증감을 지속하고 있으며 일본의 양적인 유학생 확대 정책에도 불구하고 한국인 유학생의 증가는 답보상태이다(이선영 등 2021: 275). 앞서 인용한 최근 조사에서도 한국 국적 유학생은 전년도에 비하여 2,553명이 감소하였다.

본 연구의 주 대상인 규슈지역²⁾은 한국과 중국은 물론 동남아시아 지역과도 쉽게 연결되는 아시아로의 환관 지역으로 불리고 있으며 실제로 코로나 팬데믹 이전에는 일본 내에서도 유학생의 수가 지속적으로 늘어나는 대표적인 지역이었다. 일본 경제산업성 규슈

1) 문부과학성(2022)의 발표에 따르면 본격적인 팬데믹 국면에 접어들고 나서 한국국적 재류유학생은 1년간 1,538명이 줄어 9.7%의 감소율을 보였다.

2) 규슈지역은 일본 열도를 구성하는 가장 큰 4개의 섬 중에 서남쪽에 위치한 섬을 말한다. 후쿠오카현, 나가사키현, 사가현, 오이타현, 구마모토현, 가고시마현, 미야자키현 이상의 7개 현으로 구성되어 있다.

경제산업국의 2021년 5월 1일 기준 통계에 따르면 규슈지역의 유학생은 2015년 21,590명에서 꾸준히 증가하여 2019년 29,581명에 달하였다. 하지만 팬데믹 이후 규슈지역도 계속하여 유학생이 줄어들고 있는 상황이다. 2020년에는 28,718명으로 감소하였고 2021년에는 24,580명까지 감소한 상황이다. 이 중 한국 유학생들은 1,358명으로 규슈 내 전체 유학생의 약 5.6%를 차지하고 있으며 규모로는 중국, 베트남, 네팔에 이어 4번째이다(經濟産業省 2022).

특히 북부 규슈지역의 중심지인 후쿠오카현의 경우는 2019년을 기준으로 규슈 내 유학생의 약 66.36%가 집중되어 있는 곳으로 본 연구에 참여한 대부분의 일본 학생들 역시 후쿠오카현의 학생들이다. 후쿠오카현의 국제화 데이터북에 의하면 후쿠오카현의 한국 국적 유학생은 749명으로 3.8%를 차지하고 있다(福岡県 2020: 120).

2.2. 한국인 유학생에 대한 인식에 관한 선행연구 검토

일본 내의 한국인 유학생이라는 제한된 대상과 학생 상호간의 인식이라는 상황적 특성으로 인하여 이를 다루는 기존의 연구는 매우 부족한 상황이었다. 이 절에서는 폭넓게 관련된 연구들을 개괄적으로 짚어두고자 한다.

이송이와 심태은(2018)은 유학생들이 대학에 유입되는 다문화적 상황에 대한 해석은 다문화수용성이라는 개념으로 설명할 수 있다고 본다. 다문화수용성은 다문화적 상황을 수용하는 방식 혹은 태도에 관한 것으로, 유학생들과의 소통을 통해 친밀해질 가능성을 열어두고 이를 위해 요구되는 태도라고 볼 수 있다(이송이·심태은 2018: 7). 이는 공존에 대한 태도를 의미하며 개인이 인식하는 공존의 범위에서 폐쇄적, 개방적, 비판적, 호감적인 태도로 드러날 수 있다(이송이·심태은 2018: 8). 즉, 한국인 유학생에 대해서 일본대학생들이 어떻게 인식하는가 하는 지점은 일본 대학생들이 인식하는 '공존의 범위'를 살펴보는 작업이라고도 할 수 있다.

하지만 이금동과 류영진(2021)은 규슈의 대학생 507명을 대상으로 시행한 설문을 분석하면서 일본의 대학생들이 다양한 형태로 편향된 자기만의 인식을 가지는 경우가 적지 않고, 그 편향된 인식에 기반하여 한국과 한국인을 인지하고 평가하는 경향이 강하다는 것을 밝혔다. 그리고 편향과 왜곡이 미디어나 SNS에 의한 인식 왜곡 등에 기인하는 측면이 크다고 설명하고 있다. 즉, '공존의 범위' 자체가 영향을 받을 가능성이 있는 것이다. 또한 한국인 학생들과의 활발한 소통을 통하여 왜곡을 줄이고 동시에 한국에 대한 국가 이미지까지 개선하는 효과가 있다고 설명하고 있다. 한국인 유학생과 일본인 대학생 사이의 소통의 중요성과 공존의 범위 자체를 우선 짚어봐야 할 필요성을 시사한다고 할 수 있다.

하지만 한국인 유학생에 대한 현지 학생들의 인식에 대한 연구는 그리 활발하게 진행되고 있지 않은 상황이다. 국내 연구의 경우에는 한국에 거주하는 외국인 유학생(특히 중국인)의 문화적응 스트레스 등을 다루는 문헌이 다수 있지만 자국민이 외국 유학 시 사례를 보는 연구는 미진하다(이선영 등 2021: 275-276). 박혜인(2018)은 국내 체류 외국인들의 문화적응 스트레스를 인구사회학적 특성을 중심으로 체계적으로 밝히며 사회활동 및 사회적지지등의 중요성을 지적하고 있다. 이는 현지의 한국 유학생들의 상황으로 치환하여 생각하여 볼 때 상호관계성의 중요성을 짐작할 수 있게 해준다. 국내에서는 이선영 등(2021)이 수행한 일본 거주 한국인 유학생의 문화적응 스트레스에 대한 연구가 거의 유일하다. 해당 연구에서는 일본 거주 유학생들의 경우 대학 생활에서 겪게 되는 다양한 측면들이 스트레스로 작용하고 있으며 비교적 어린 나이에 문화적인 스트레스를 경험하게 된다고 지적하고, 스트레스 경감을 위해서 사회적 지지가 중요한 역할을 한다고 강조한다. 그리고 현지 대학교수 및 외국인 학생등 다양한 인적자원과의 교류 및 지지가 문화적응 스트레스를 극복하는데 중요한 요인이 된다고 설명한다(이선영 등 2020: 276).

일본의 연구에서도 한국인 유학생들과 일본 대학생 사이의 인식을 다루는 연구는 그리 많지 않았다. 주요 연구들을 살펴보면, 한국인 유학생들의 일본어 능력이 한국인들의 아이덴티티와 주위와의 관계성에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 연구(小宮修太郎 등, 2001), 한국인 유학생들의 일본 기업 내의 갈등이나 채용 이유, 캐리어 형성 노력에 대한 연구(岡村佳代 등 2016; 文吉英 등 2018; 山本晋也 2020), 한국인 유학생 개인의 유학생생활 만족도에 대한 연구(中山亜紀子, 2007) 등 다양한 테마의 연구들이 존재하기는 하였지만, 정작 가장 핵심인 유학 생활의 일상과 직결되는 한국인 유학생들과 일본인 학생 서로 간의 인식과 관계를 다루는 연구는 전무한 상태였다.

3. 연구설계

본 연구는 일본 내 한국국적의 유학생들에 대해서 일본 대학생들이 어떠한 태도로 인식하는지를 밝히는 것을 목적으로 하고 있다. 즉, 특정 집단에 대하여 타 집단이 생각하는 주관적인 인식유형을 고찰하는 것이 가장 주요하기에, 본 연구에서는 주관성 평가에 가장 유용하다고 알려져 있는 Q방법론을 사용하고 있다. Q방법론은 Stephenson(1953)에 의하여 제안된 방법론으로, 어떤 대상에 대한 이미지와 같이 주관성을 갖는 일상적인 생각은 우연이나 무작위적으로 존재하는 것이 아니라 일정한 내적구조(inner frame)를 가지게 된다고 보고, 기술적으로는 요인분석(factor analysis)에 근거하여 개개인의 다양한 관점을 몇 개의 핵심요인으로 단순화시켜 갈등과 같은 사회적 현상을 파악하는 분석기법이다(류영진 2016: 67).

3.1. 연구대상(P-sample)

본 연구에서의 연구대상자들은 북부규슈의 일본인 대학생 중 한국인 유학생과 함께 수업을 들은 경험이 있는 5개 대학³⁾ 39명을 최종적인 연구대상으로 하였다. 본 연구가 탐색적 의미에서 가설발견에 초점을 두기에 가장 연구자가 접근하기 쉬운 지역의 학생들을 대상으로 함으로써 연구의 속도와 효율성을 높이하고자 하였다.

<표 1 P-sample 학년 및 학부>

번호(P)	성별	학년	학부	번호(P)	성별	학년	학부
P1	남	1	경제학부	P21	여	2	인문학부
P2	남	3	경제학부	P22	여	1	인문학부
P3★	여	3	경제학부	P23	남	1	인문학부
P4	여	3	경제학부	P24	여	2	인문학부
P5	남	2	경제학부	P25	여	3	인문학부
P6★★	여	3	외국어학부	P26	남	3	문학부
P7★★	남	3	외국어학부	P27	여	2	문학부
P8	여	2	예술학부	P28	남	2	국제문화학부
P9	남	2	예술학부	P29★	여	3	국제문화학부
P10	남	3	지역창생학군	P30	여	2	국제문화학부
P11	남	1	지역창생학군	P31★	여	3	국제문화학부
P12	남	1	정보공학부	P32★	남	3	국제문화학부
P13	남	2	상학부	P33	여	1	인간과학부
P14	남	3	상학부	P34	남	1	인간과학부
P15★	남	3	상학부	P35	여	3	인간과학부
P16	여	2	스포츠과학부	P36	남	2	지역공창학부
P17	남	3	스포츠과학부	P37★	남	2	지역공창학부
P18★	여	3	경제학부	P38	여	1	이공학부
P19	여	2	경제학부	P39	남	1	이공학부
P20	남	1	공학부				

※한국인 유학생 경험경로: 재미형식 수업=★,

한국유학생의 멘토 역할=★★, 미표식=일반강의형식 수업

- 3) 5개 대학은 기타큐슈시립대학, 후쿠오카대학, 규슈산업대학, 규슈공업대학, 사가대학으로 각 대학의 최초 대상자로부터 스노우볼 형태로 표본을 확보하였다.

한국인과 함께 들은 수업의 형태를 살펴보면 7명은 세미나(Seminar)⁴⁾ 형태로 한국 유학생과 함께 지역활동에 참여하거나 PBL(Problem-Based Learning, 과제해결형학습) 과제를 함께 진행한 경험이 있는 학생들이었다. 그 외의 학생들은 일반 강의 형태의 수업에서 한국인 유학생들과 함께 수학한 경우이다. 단 특수한 경우가 있었는데 일반 강의 형태의 수업의 학생 중 2명(P6, P7)은 대학으로부터 한국인 유학생의 적응을 돕는 멘토로서 지정되어 빈번하게 한국인 유학생과 소통을 하고 있는 학생들이었다.

Q 방법론은 소표본 이론(small sample doctrine)에 근거하기에, P표본이 많아지면 특정 항목에 표본이 집중되어 지나치게 수치가 커지는 오류의 위험이 높아진다고 판단한다(류영진, 2016: 68). 연구대상자들에게 본 연구의 취지와 목적을 설명한 후에 인터뷰를 진행하여 Q항목에 활용 가능한 진술문을 먼저 얻어 내었다.

3.2. Q 항목의 구성(Q-sample)

Q 항목의 내용들은 사실(fact)이 아닌 자아지시성(self-referent)을 주요 특징으로 한다. ‘분류절차를 통해 연구 참여자들이 고유한 자신의 의미를 항목에 부여하고 개인적, 심리적 의미를 항목에 붙여넣는 것’을 추구한다. 즉, Q 항목들은 옳고 그름이 아닌 응답자들의 의견이 투사될 수 있는 문항이어야 한다(류영진 2016: 70). 한국인 유학생에 대하여 확인된 사실이라기보다 주관성의 유형을 망라할 수 있어야 한다.

스터디 모임은 2021년 4월 19일부터 5월 20일 사이 5회에 걸쳐 크게 세 부분으로 나뉘어 이루어졌다. 먼저 Q 방법론 자체에 대하여 함께 이해하는 과정이었다. Q 방법론 그 자체가 학생들에게 있

4) 세미나의 독일어 발음으로 일본에서는 특정 교수의 전문분야 또는 설정한 테마를 자유선택하여 수강하는 형태의 수업을 가리킨다. 일본에서는 줄여서 '제미'라고 부른다.

어서 아직 익숙하지 않기 때문에 어떠한 방식으로 진술문을 도출할 것인지 함께 검토하였다. 이어서 본 연구가 많은 부분 빗지고 있는 이송이·심태은(2018)의 논문을 번역하여 학생들과 함께 윤독하며 연구목적의 대강을 공유하였다.⁵⁾

<표 2 Q-sample 항목>

Q-항목
1) 졸업 후에는 다들 일본을 떠날 것이니 나랑은 별로 상관없다.
2) 한국에 직접 가보기 전에 한국을 경험할 수 있는 좋은 대상이다.
3) 한국 유학생들은 일본에 대한 이해가 부족하다.
4) 성격이 좋은 유학생과는 연인이 되어보고 싶다.
5) 한국의 음악이나 영화, 드라마 등의 이야기를 나누는 것이 즐겁다.
6) 한국인 유학생들은 일본 학생들과 대학문화가 비슷한 듯 달라서 신비롭다.
7) 한국인 유학생과 대화하면 내 사고도 넓어지는 것 같아 좋다.
8) 일본의 대학은 운영을 위하여 어쩔 수 없이 한국 유학생을 받아들이고 있다고 생각한다.
9) 한국인 유학생들은 자기주장이 강해서 친밀해지기는 어렵다고 생각한다.
10) 한국 유학생들은 다른 국적의 유학생들에 비하여 모임이나 동아리 활동보다는 개인적 활동이 많다.
11) 한국 유학생들은 다른 아시아 국적 학생에 비해서는 문화적 수준이 높다.
12) 일본의 애니메이션과 만화와 같은 콘텐츠를 소개해주고 싶다고 생각했다.
13) 한일 갈등에 대한 소식을 들은 이후로는 한국 유학생에 대한 이미지가 나빠졌다.
14) 한국 유학생들이 유학지로 일본을 택하는 것을 보면 아직 일본이 한국보다 우위에 있다고 생각한다.

5) 본 연구는 해당 논문에서 연구의 접근방식과 기본적인 틀을 상당 부분 빗지고 있다.

- 15) 한국 유학생들은 언어나 IT 기술에 특히 뛰어나기에 일본을 위해서도 적극적으로 받아들여 국내에 정착시킬 필요가 있다.
- 16) 한국인 유학생들은 일상에서 다른 유학생에 비하여 양국 관계를 이유로 하는 어쩔 수 없는 차별에 힘들어 한다고 생각한다.
- 17) 한국 유학생들은 조금이라도 한국에 대하여 부정적인 발언을 하면 심하게 흥분한다.
- 18) 한국 유학생들은 자기주장이 강하고 자신이 필요한 것에 대해서는 끝까지 주장을 관철시킨다.
- 19) 일본에서의 취업을 목표로 유학을 온 경우가 많다고 생각한다.
- 20) 나 자신이 한국 유학생들에게 가지는 부정적 인식을 되돌아보면 나 또한 한국으로는 유학을 가지 않는게 좋다고 생각이 들었다.
- 21) 한국 유학생들과는 술자리를 가지면 금방 친해지는 느낌이 든다.
- 22) 한국 유학생들은 정치에 대하여 말하는 것을 좋아한다.
- 23) 한국 유학생들과 아르바이트를 함께 하면 비교당해서 불쾌하다.
- 24) 한국인 유학생이 먼저 도움을 요청한다면 적극적으로 협조할 마음이 있다.
- 25) 일본에 대하여 부정적인 의견을 가지고 있으면서 일본에서 왜 공부하는지 모르겠다.
- 26) 한국 유학생들이 지속적으로 줄고 있다는 점이 안타깝다.
- 27) 두 가지 언어를 구사할 수 있다는 것이 부럽다.
- 28) 한국 유학생들은 한국의 음악, 영화, 드라마 등에 대해서 이야기를 나눌 수 있는 가장 가까운 대상이다.
- 29) 일본에 유학을 올 수 있는 경제적 여유가 부럽다.

그리고 해당 논문에서도 본 연구에 적용가능한 Q 항목을 학생들과 협의하며 함께 도출하였다. 마지막으로 일본학생지원기구, 문부과학성의 통계자료를 함께 살펴보고, 각자가 한국인 유학생에 대한 이슈라고 생각하는 것에 대하여 신문기사, 동영상, 문학작품 등을 가져와서 프레젠테이션을 하는 형태로 스터디를 진행하였다.

이상과 같은 과정으로 확보된 1차 항목들 중 중복되는 의미의 항목을 제거 또는 통합하는 보완작업을 거쳐 최종적으로 비구조화된 29개의 항목을 작성하였다.

3.3. Q 항목의 분류(Q-sorting)

본 연구에서는 류영진(2016: 72-74)에서 활용된 Q분류 방식을 참고하여 분류작업을 시행하였다.

최종적으로 확정된 Q항목들은 4×8cm의 카드에 각 진술문을 인쇄하여 Q카드로 제작하였다. 연구대상자들은 이 카드를 직접 분포표 위에 놓는 작업을 통하여 분류하고 자신의 인식 태도를 표현하게 된다. 본 연구에서는 Kerlinger(1986)의 분류방식에 따라 가장 동의하는 진술문부터 가장 동의하지 않은 진술문까지 분포표 내 배치할 수 있는 카드의 숫자를 지정하는 강제분포를 적용하였다. 사용된 Q 분포의 분포표는 <표4>와 같다.

연구대상자들의 Q 분류작업은 2021년 6월 1일부터 2021년 9월 15일까지 45일간 개인 혹은 소그룹 형태로 연구자가 직접 동참하여 실시하였다. 연구대상자 전원이 Q 방법론을 활용하는 연구에 참여한 적이 없었기에 분류작업을 시행하기 전 Q 방법론과 그 분류에 대하여 다시 한번 충분히 설명하는 시간이 필요하였다.

분류의 구체적인 과정은 이하와 같다.

① Q 분류를 위한 분포표에 대하여 상세히 설명한 후, ② 진술문 카드를 연구대상자가 동의하는 정도에 따라 상/중/하로 우선 분류하도록 하였다. 그리고 ③ ‘상’에 분류된 카드를 분포표 상의 +4부터 채워나가도록 하였고, ④ ‘하’에 분류된 카드를 -4부터 채워나가도록 하였다. ⑤ ‘중’에 분류된 카드들은 마지막으로 남아있는 칸에 자유롭게 배치하도록 하였다. ⑥ 1차적 분류가 마무리되면 연구대상자로 하여금 위치를 변경하고 싶은 항목을 조정할 수 있도록 하였다. 한 번의 Q 분류에 약 60~80분 정도의 시간이 소요되었다.

<표 3 Q-sorting 분포표>

	의견불일치				←←←←←→→→→→				의견일치	
점수	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
배치카드 수	2	3	3	4	5	4	3	3	2	

4. 분석결과

분석을 위하여 SPSS 18.0 프로그램을 활용하여 배리맥스(Varimax) 회전을 활용한 주요인분석을 실시하였다. 이상적인 요인수를 도출하기 위하여 아이겐값은 1이상을 기준으로 하였다. 이를 위하여 우선적으로 표준화 점수를 도출한 후에 행렬을 역으로 전환하는 형태로 요인분석을 실시하였다.

<표 4 각 유형별 요인적재치>

	제1유형	제2유형	제3유형
Eigen value	16.747	9.585	4.935
변량 설명량	42.940	24.576	12.655
누가 설명량	42.940	67.516	80.171
포함 P-sample 수	19명	14명	6명

분석을 시행한 결과 한국 유학생에 대한 일본 대학생들의 인식 유형은 ①한국 유학생들을 문화적 접촉 창구로 인식하며 체험을 기대하는 '문화적 친밀형', ②한국 유학생들을 미래의 경쟁자로 인식함과 동시에 본인들의 유리함을 재확인하는 '우위 확인형', ③한국 유학생들을 의식하면서도 거리를 두고자 하는 '의식적 거리두기형' 총 3가지 유형으로 파악되었다. <표5>와 같이, 각 유형들의 아이겐값은 16.747, 9.585, 4.935를 나타내었고, 전체 변량의 80.171%를 설명하고 있다. 그러나 Q 방법론은 설명력을 높이는 것을 목적으로 하지 않기에 총 변량은 그다지 의미를 가지지 않는다.

4.1. 제1유형: 문화적 친밀형

가장 많은 P표본이(n=19)가 군집된 제1유형은 한국 유학생들을 문화적 접촉 창구로서 인식하면서 문화적 체험을 기대하는 유형이었다. <표6>에서도 알 수 있듯이, 우선 이 유형에 속하는 응답자들은 ‘한국에 직접 가보기 전에 한국을 경험할 수 있는 좋은 대상(Q2)’ 으로서 유학생들을 인지하고 있으며, 좋은 대상, 연인, 친해지는, 가까운 등의 서술어를 포함하는 친밀성을 중심으로 하는 진술에 동의를 표현하는 것을 파악할 수 있다. 특히 연인이 되고 싶다는 진술문(Q4)에 대한 강한 동의 태도, Q26에 대한 동의를 통해서도 알 수 있듯이 상당히 높은 수준의 친밀함을 느끼고 있음을 알 수 있다.

<표 5 제1유형의 동의 및 비동의 상위 항목 (표준점수 $\geq \pm 1.00$)>

번호	Q 진술문	Z
Q2	한국에 직접 가보기 전에 한국을 경험할 수 있는 좋은 대상이다.	1.19
Q4	성격이 좋은 유학생과는 연인이 되어보고 싶다.	1.12
Q21	한국 유학생들과는 술자리를 가지면 금방 친해지는 느낌이 든다.	1.07
Q26	한국 유학생들이 지속적으로 줄고 있다는 점이 안타깝다.	1.06
Q28	한국 유학생들은 한국의 음악, 영화, 드라마 등에 대해서 이야기를 나눌 수 있는 가장 가까운 대상이다.	1.01
Q17	한국 유학생들은 조금이라도 한국에 대하여 부정적인 발언을 하면 심하게 흥분한다.	-1.09
Q19	일본에서의 취업을 목표로 유학을 온 경우가 많다고 생각한다.	-1.04
Q3	한국 유학생들은 일본에 대한 이해가 부족하다.	-1.02
Q20	나 자신이 한국 유학생들에게 가지는 부정적 인식을 되돌아보면 나 또한 한국으로는 유학을 가지 않는게 좋다고 생각이 들었다.	-1.02
Q1	졸업 후에는 다들 일본을 떠날 것이니 나랑은 별로 상관없다.	-1.02

또한, 이 유형들은 Q2, Q21, Q28 항목을 통해서도 파악할 수 있

듯이 '한국에 대한 경험', '술자리', '대중문화' 등 문화적 측면을 매개로 하는 친밀성에 관심이 높다는 것을 알 수 있다. 기본적으로 자신들이 생각하는 한국적인 문화나 콘텐츠를 투영시켜 대리 경험해볼 수 있는 대상으로서 가깝게 지내고 싶은 측면이 강한 유형이라고 할 수 있다.

동시에 이 유형들은 자신들과 별로 상관없다(Q1)' 는 진술에 부정적으로 반응하고 있으며, '한국에 대한 부정적인 발언을 하면 심하게 흥분한다(Q17)', '취업을 목표로 일본에 오는 경우가 많다(Q19)', '일본에 대한 이해가 부족하다(Q3)', '나 자신이 한국 유학생들에게 가지는 부정적 인식을 되돌아보면 나 또한 한국으로는 유학을 가지 않는게 좋다고 생각이 들었다(Q20)' 에 동의하지 않고 있었다. 이를 통하여 한국인 유학생들에게 높은 지지를 보여주고 있고, 한국 유학생들이 일본에 대해서 충분히 가까워지고자 한다는 상호 믿음에 기반하여 적극적으로 수용하고자 하는 유형임을 알 수 있다.

4.2. 제2유형: 우위 확인형

총 14명의 P표본이 속해있는 제2유형은 한국 유학생들을 경쟁자로 인식함과 동시에 일본이라는 국가 내에서 본인들이 유리함을 재확인하는 '우위 확인형'들이라 할 수 있다. 이 유형에 속하는 응답자들은 '두 가지 언어를 구사할 수 있다는 것이 부럽다(Q27)', '한국 유학생들은 자기 주장이 강하고 자신이 필요한 것에 대해서는 끝까지 주장을 관철시킨다(Q18)' 라는 진술에 동의하며 한국 유학생들이 가진 특정한 능력을 중심으로 인지하는 경향이 있었다. 또한 제1유형과는 반대로 일본에 취업을 위하여 유학을 왔다(Q19)는 인식에 동의하고 있었다. 그러면서도 흥미로운 부분은 이들 유형은 '일본의 애니메이션과 만화와 같은 콘텐츠를 소개(Q12)' 하고 싶어하고, '한국인 유학생들은 일상에서 다른 유학생에 비하여

양국 관계를 이유로 하는 어쩔 수 없는 차별에 힘들어 한다고 생각한다(Q16)’는 점이다. 한국 유학생들의 능력에 대한 부분을 인정함과 동시에 일본이 가지는 특징과 관계성을 함께 고려하는 유형인 것이다.

이 유형들이 동의하는 항목들은 비동의 항목과 함께 살펴보면 조금 더 그 특성이 드러난다. 앞서 동의 항목에서 일본의 문화를 알려주고 싶거나 일본 내에서는 차별이 있을 것이라는 점에 높은 동의를 보이면서도, 한국 유학생들이 일본을 잘 이해하지 못한다(Q3)고는 생각지 않았다. 일본을 이해하고 있지만 그 이해와는 별개로 존재하는 무언가(차별 등)가 있다고 생각하는 유형이라 할 수 있다. 또한 수용 그 자체에 대한 부정적인 의견(Q8, Q20)에도 동의하지 않기에 한국인 유학생들을 배제의 시선으로 보고 있지 않음을 알 수 있다.

하지만 이 유형들에게서는 양가적인 감정으로서의 경계심도 드러난다. Q19에 동의하며 취업을 목적으로 유학생이 되었다고 인식하면서도 실제로 현재 일본의 국가적 정책과도 궤도를 같이 하는 IT 분야 등의 인재 유입(Q15)에 대해서는 동의하지 않았다. 그리고 딱히 한국인 유학생들과의 교류를 통하여 자신의 시야가 넓어진다고(Q7)고도 생각지 않아 자신들이 무언가를 알려주는 것(Q12)은 생각하면서 무언가 교류를 하거나 얻을 수 있는 것에 대해서는 고려가 없음을 보여준다. 대상의 인식을 상당히 일방향적으로 하고 있음을 엿볼 수 있다.

이 유형들은 한국인 유학생들을 능력을 중심으로 평가하면서도 일본 내에서의 한계(차별)나 일본의 개성(콘텐츠) 등에 대해서는 우위를 느끼며, 동시에 배제는 하지 않으나 취업에 대해서도 경계적인 태도를 취하는 매우 양가적인 감정의 유형이라고 할 수 있다. (그러면서도 Q14와 같은 노골적인 우위에 대한 문항에 어느 쪽으로든 강하게 반응하지 않았다.)

<표 6 제2유형의 동의 및 비동의 상위 항목 (표준점수 $\geq \pm 1.00$)>

번호	Q 진술문	Z
Q27	두 가지 언어를 구사할 수 있다는 것이 부럽다.	1.20
Q19	일본에서의 취업을 목표로 유학을 온 경우가 많다고 생각한다.	1.17
Q18	한국 유학생들은 자기 주장이 강하고 자신이 필요한 것에 대해서는 끝까지 주장을 관철시킨다.	1.11
Q12	일본의 애니메이션과 만화와 같은 콘텐츠를 소개해주고 싶다고 생각했다.	1.07
Q16	한국인 유학생들은 일상에서 다른 유학생에 비하여 양국 관계를 이유로 하는 어쩔 수 없는 차별에 힘들어 한다고 생각한다.	1.01
Q3	한국 유학생들은 일본에 대한 이해가 부족하다.	-1.48
Q20	내가 한국 유학생들에게 가지는 부정적 인식을 생각해보면 나 또한 한국으로는 유학을 가지 않는게 좋다고 생각이 들었다.	-1.26
Q7	한국인 유학생과 대화하면 내 사고도 넓어지는 것 같아 좋다.	-1.20
Q15	한국 유학생들은 언어나 IT 기술에 특히 뛰어나기에 일본을 위해서도 적극적으로 받아들여 국내에 정착시킬 필요가 있다.	-1.04
Q8	일본의 대학은 운영을 위하여 어쩔 수 없이 한국 유학생을 받아들이고 있다고 생각한다.	-1.00

4.3. 제3유형: 의식적 거리두기형

<표 7 제3유형의 동의 및 비동의 상위 항목 (표준점수 $\geq \pm 1.00$)>

번호	Q 진술문	Z
Q6	한국인 유학생들은 일본 학생들과 대학문화가 비슷한 듯 달라서 신비롭다.	1.57
Q10	한국 유학생들은 다른 국적의 유학생들에 비하여 모임이나 동아리 활동 보다는 개인적 활동이 많다.	1.22
Q9	한국인 유학생들은 자기주장이 강해서 친밀해지기는 어렵다고 생각한다.	1.15
Q24	한국인 유학생이 먼저 도움을 요청한다면 적극적으로 협조할 마음이 있다.	1.08
Q1	졸업 후에는 다들 일본을 떠날 것이니 나랑은 별로 상관없다.	1.01
Q19	일본에서의 취업을 목표로 유학을 온 경우가 많다고 생각한다.	-1.58
Q7	한국인 유학생과 대화하면 내 사고도 넓어지는 것 같아 좋다.	-1.37
Q17	한국 유학생들은 조금이라도 한국에 대하여 부정적인 발언을 하면 심하게 흥분한다.	-1.30
Q8	일본의 대학은 운영을 위하여 어쩔 수 없이 한국 유학생을 받아들이고 있다고 생각한다.	-1.08
Q26	한국 유학생들이 지속적으로 줄고 있다는 점이 안타깝다.	-1.08

총 6명의 P표본이 분류된 제3유형은 한국인 유학생들의 존재는 인지하고 있지만 딱히 다가가려고 하지 않는 ‘의식적 거리두기형’이라고 할 수 있다. 이 유형들은 기본적으로 Q1, Q9와 같이 애당초 자신들과 큰 관계가 없으며 동시에 스스로 다가갈 생각도 없음을 보여주고 있다. 하지만 Q24에 대한 동의에서도 알 수 있듯이 이 유형 역시 한국인 유학생들에 대해서 딱히 부정적이거나 배제의 시선을 가지고 있지는 않은 것으로 생각된다. Q6과 Q10에 대한 동의를 통해서도 이들 유형들이 한국 유학생들과의 직접적인 접촉이나 교류보다는 이들을 조망하는 형태의 태도를 취하고 있음을 파악할 수 있다. 특히 Q9, Q10의 경우는 직접적으로 다가가기 어려운 이유처럼도 보인다. 이 지점에서 Q24는 제3유형들이 한국인 유학생들의 특징으로 이해하고 있는 일련의 모습들(개인적, 강한 자기주장, 졸업 후 귀국 등) 때문에 자신은 거리를 두고자 하며 상대가 먼저 다가온다면 거부하지는 않겠다는 의사로서 해석이 가능하다.

비동의 항목들의 경우는 제1유형과 제2유형이 어느 정도 섞여 있는 듯한 모습을 보여준다. 즉, 적극적인 거부의 의사를 보이지는 않으며 배제하지 않는 입장을 보여준다. Q26에 대한 반응은 제1유형과는 특히 다른 측면인데, 높은 친밀도를 바탕으로 지속적인 교류를 바라는 제1유형에 비하여 제3유형들이 한국인 유학생들에게 특별히 관심도가 없음을 상징적으로 잘 보여준다고 할 수 있다.

이처럼 이 유형들은 한국인 유학생들에 대해서 특별히 부정적인 인식은 없지만 가까워지거나 알아가고자 하는 의사는 없는 상태이며 어느 정도 그 원인을 한국인 유학생들의 몇몇 특징들(제3유형이 이해하고 있는 특징들)에 귀책시키는 성향을 보인다고 할 수 있다.

4.4. 일치항목

일치항목(consensus items)이란 각 요인이 공통적으로 합의한 항목을 말한다(이송이 · 심태은 2018). 어떤 특정 유형을 구별짓는

역할을 하지 않는 항목들로 Q11, Q13, Q14, Q22, Q23, Q25, Q29 문항이 이에 해당하였다. 이 항목들은 유형 구별에 딱히 영향을 주지 않는 항목들이라 할 수 있다.

5. 논의 및 고찰

본 연구는 일본의 대학생들이 한국 유학생을 어떻게 인식하고 있는지 그 태도를 탐색하기 위하여 기존의 문헌과 일본인 대학생을 대상으로 한 인터뷰를 통하여 진술문들을 구성하고 이를 활용하여 유형화를 시도하는 것을 목적으로 하였다. 선행 연구가 풍부하지 않아 일부 문헌에 더하여 학생들로부터 직접 인터뷰를 통하여 진술문을 도출해 내었다.

결과적으로 총 3가지의 유형이 도출되었다. 제1유형은 한국인 유학생들을 문화적 체험의 창구로서 인지하면서 높은 수준의 친밀도를 원하는 ‘문화적 친밀형’, 제2유형은 한국인 유학생들을 능력 중심으로 판단하지만 경쟁자로서 인지하며 자신들의 우위를 확인하는 ‘우위 확인형’, 제3유형은 한국인 유학생들의 존재는 인지하고 있지만 스스로 다가가려고는 하지 않는 ‘의식적 거리두기형’ 이렇게 3가지의 유형으로 나타났다.

이러한 유형을 중심으로 살펴보면 일본 대학생들은 비동의 문항에서 어느 정도 유형간 유사성을 보이는 것을 알 수 있었는데, 특히 Q3, Q20, Q8 등의 항목에 대한 공통적인 비동의 의견은 한국 유학생들을 혐오하거나 배제하고픈 태도와는 거리가 멀다고 할 수 있다. 바꿔 말하면 일본 학생들은 기본적으로 한국 유학생들을 수용하는 태도를 보이고 있었다. 단 수용한 이후 어느 정도 근접하고 싶은가에 대해서는 동의 항목의 차이를 통해서 알 수 있듯이 각 유형들의 특징이 드러났다. 3가지 유형의 특징은 동의 항목의 차이에서 드러난다고 볼 수 있다.

이에 대해서 몇 가지 논의해보고자 한다.

첫째, 제1유형이 가장 한국인 유학생에 대하여 적극적으로 가까워지고자 하는 태도를 가지고 있었는데 그 매개역할을 하는 것이 한국의 문화적인 요소라는 점이다. 제1유형들은 한국 유학생들을 통하여 한국문화를 간접적으로 경험할 수 있다고 인식하고 있었다. 특히 이러한 문화의 이해는 한국의 문화 콘텐츠뿐만이 아니라 일상 문화에 대한 부분까지 포괄하고 있어 더욱 의미가 있다고 생각된다. 한국 유학생들과 일본 학생들 사이의 커뮤니케이션을 활성화하기 위하여 문화를 중심으로 한 교류 프로그램을 적극적으로 시행하는 것이 주효할 수 있을 것이다. 단, 제1유형의 인식이 대부분 문화에만 치중되었다는 점은 문화 이외의 다른 소통의 접점이 약하다는 것을 반증한다고 볼 수도 있을 것이다.

둘째, 제1유형이 ‘문화’라는 키워드를 중심으로 한국 유학생을 본다면 제2유형은 ‘능력’이라는 키워드가 중심이 된다고 할 수 있었다. 두 유형이 모두 한국인 유학생에 대해서 평가를 해주고 있지만 그 결이 서로 다르다고 할 수 있다. 제2유형들은 오히려 그러한 능력에 기반하여 한국인 유학생들을 경쟁적 대상으로 인식하고 경계하는 태도를 보이고 있었고 이것은 일본의 적극적인 유학생 유치 전략에 있어서도 그리 긍정적으로 보기는 힘든 부분이라고 할 수 있다. 단 이 유형들에게서 자신들의 문화를 알려주고 싶거나, 차별에 대하여 인식하고 있다는 점은 경쟁적 상황 속에서의 자신의 우위를 확인하는 것이라고 본 연구에서는 우선 해석하고 있지만, 이는 차후에 언제든지 상대방의 입장을 이해하고 적극적으로 다가갈 수 있는 태도의 밑거름이 될 수도 있다. 이 부분을 어떻게 긍정적으로 끌어내어 한국인 유학생들과 접점을 찾아가게 할 것인지가 중요하다 할 수 있다.

셋째, 제3유형의 경우에는 사실상 무관심에 가까운 거리두기라고 할 수 있다. 이 유형들은 기본적으로 자신들과 관계가 없다는 입장을 가지고 있으며 특별히 적극적으로 관계를 진전시키고자 하

는 의지를 보여주는 문항에의 동의도 찾아볼 수 없었다. 하지만 이 유형들은 먼저 도움을 청한다면 이에 응하겠다는 의사를 표현하고 있으며, 존재 자체를 부정하는 문항들은 영향을 미치고 있지 않음을 생각해 볼 때 한국인 유학생들과 교류의 장을 만들어주고 유학생에 대한 교육프로그램 등을 통하여 제1유형 또는 제2유형으로 이동할 수 있는 가능성이 있다고 할 수 있다.

넷째, 본 연구는 탐색적 연구로서 엄밀성보다 포괄성과 광범위성에 중심을 두고 있지만, 분석결과가 3개 유형으로 정리되고 추가 유형이 도출되지는 않았다는 사실도 생각해볼 필요가 있다. 추후 구체적인 분석이 필요하겠지만 일단 이번 결과에서는 제1유형과 제2유형의 중간 형태, 즉 문화적인 경계심을 보이거나 또는 문화적인 측면에서는 친밀하나 능력 등의 측면에서 경계를 하는 등의 유형이 따로 도출되지 않았다. 그리고 무관심에 가까운 제3유형은 있었지만 오히려 적대적이거나 수용에 대해 부정적인 입장은 역시 도출되지 않았다. 어떤 의미에서 상당히 극단적이고 상호 독립적인 형태의 3유형이 구별되었다고 볼 수 있는 것이다. 우선적으로 부정적인 인식이 두드러지지 않음을 고무적인 현상으로 인식함과 동시에 한국인 유학생의 절대적 숫자가 줄어들고 있는 현재 상황에서 한국인 유학생을 인식하는 정서적 통로가 아주 제한적임을 지적해 준다 할 수 있다.

본 연구는 한국인 유학생에 대한 일본인 대학생들의 인식이 어떠한지 가설을 발견하듯 탐색을 시도해본 것이었다. 적어도 ‘문화’와 ‘능력’이라는 중요한 인식의 소재들을 발견할 수 있었다. 이후 간문화감수성 등을 중심으로 척도를 재구성하여 현재의 3가지의 유형을 더욱 구체화하거나 다수의 일본인 대학생들 대상으로 하는 설문지 조사, 한국인 유학생에 대한 인식과 외국인 유학생 일반에 대한 조사를 나누어 진행한 후 이를 비교분석 하는 등 후속연구가⁶⁾ 많이 필요하겠지만 현 단계에서는 우위 확인형과 거리두기형 학생들에게 한국인 유학생에의 소통을 유도할 수 있는 방안을 구상

하고, 문화 친밀형의 경우에도 문화교류를 기반으로 하여 한 단계 더 소통의 질을 끌어올릴 수 있는 지점에 대해서 고민이 필요할 것이다. 구체적인 방안들에 대해서는 추후 제언들이 필요하겠지만 적어도 유형3→유형2→유형1로 이행할 수 있도록 각 유형들을 한국인 학생과의 상호 이해의 장으로 끌어내는 시도가 중요하다는 점은 확인하였다 할 것이다.

참고문헌

- 김희재 · 강문원 · 류영진(2014). 대학생 학술문화교류 10년을 통해서 본 부산-후쿠오카의 미래, <제28차동북아시아문화학회 국제학술대회 자료집>, 동북아시아문화학회. 281쪽-284쪽.
- 류영진(2016). 부산-후쿠오카 간 교류를 위한 대안적 공간 연계 방안에 관한 기초적 연구, <학연연구 2016-12-08>, 부산발전연구원.
- 류영진(2017). 부산 · 후쿠오카 지역에 있어서의 인재 교류의 필요성과 방향성, <부산 - 후쿠오카의 교류확대를 위한 심포지엄 자료집>, 부산발전연구원. 13쪽-44쪽.
- 류영진(2018). *Case study on Kitakyushu city' s job policy for regional revitalization*, <The Strategies of Local Government for Creating Jobs in East Asian Countries>.

6) 본 연구는 한국 국적의 유학생이라는 특정 집단을 상정하고 있지만 이에 대하여 반응하는 P샘플, 즉 일본 대학생들에게 있어서 외국 유학생 일반이라는 인식과 어느 정도 구별이 되는지까지는 구체적으로 밝힐 수가 없었다. 이는 본 탐색 연구의 한계점이라 할 수 있으며 이를 보완하기 위한 작업으로서는 여러 국적의 집단에 대한 비교분석이 필요할 것이다.

77쪽-93쪽.

박혜인(2018). 재한 외국인의 문화적응 스트레스에 관한 연구: 인
구사회학적 특성을 중심으로, <다문화사회와 교육연구> 제1
권 제1호, 부산외국어대학교 다문화연구소. 63쪽-76쪽.

이금동, 류영진(2021). 韓国語の「親日派」の誤訳報道がもたらす日
本社会への影響力分析－北部九州の大学生のアンケート調査
－, 미간행논문.

이선영·이홍직·조형범(2021). 일본 거주 한국인 유학생의 문화적
응 스트레스 영향 요인, <한국웰니스학회지> 제16권 제2호,
한국웰니스학회. 275쪽-281쪽.

이송이·심태은(2018). 유학생에 대한 한국대학생의 인식유형 연
구, <주관성 연구> 제41호, 한국주관성연구학회. 5쪽-28쪽.

정지아·부향숙(2018). 한국대학생활적응에 대한 외국인 유학생들
의 인식유형, <다문화교육연구> 제11권 제3호, 한국다문화교
육학회. 169쪽-198쪽.

함윤주(2019). 중국인 유학생 대상 역사 문화 교육 방안: 주제 중
심 접근법의 적용을 중심으로, <다문화사회와 교육연구> 제3
집, 부산외국어대학교 다문화연구소. 115쪽-140쪽.

후쿠오카대한민국총영사관(2021). 2021년 제2차 기업 및 취업 지원
협의회 자료.

Kerlinger, F. N.(1986). *Foundation of Behavioral Research(3rd
ed.)*, Renhart and Winston.

Stephenson. W.(1953). *The Study of Behavior: Q Technique and
its Methodology*, University of Chicago Press.

小宮修太郎, 平形裕紀子, 長能宏子(2001). 日本人の話し方について
留学生が持つ印象とその要因—中国人・韓国人・台湾人留学生
の比較—, <筑波大学留学生センター日本語教育論集> 16, 筑
波大学留学生センター. pp.47-82.

中山亜紀子(2007). 韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人

学生との社会的ネットワークの特徴：「自分らしさ」という視点から，<阪大日本語研究> 19，大阪大学大学院文学研究科日本語学講座．pp.97-127.

岡村佳代，文吉英，加賀美常美代(2016)．多文化就労場面における韓国人元留学生の異文化間葛藤と解決方略，<高等教育と学生支援：お茶の水女子大学紀要> 7，お茶の水女子大学．pp.106-119.

文吉英，岡村佳代，加賀美常美代(2018)．韓国人元留学生社員の職場で働く意味と職場における存在意義の認識，<東京福祉大学・大学院紀要> 8(2)，東京福祉大学・大学院．pp.139-149.

国際交流基金(2020)．海外日本語教育機関調査．

独立行政法人日本学生支援機構(2020)．2019(令和元年)年度外国人留学生在籍状況調査結果．

独立行政法人日本学生支援機構(2021)．2020(令和2)年度外国人留学生在籍状況調査結果．

山本晋也(2020)．留学生はいかに自身のキャリアを形成していくのか-留学・兵役・就職を経験した韓国人留学生の事例から，<일본어교육연구> 51，한국일어교육학회．pp.133-148.

文部科学省(2021)．外国人留学生在籍状況調査及び日本人の海外留学人数等．

経済産業省(2002)．九州の留学生数及び留学生の就職数，<https://www.kyushu.meti.go.jp/seisaku/kokusai/ryugakusei/ryugakuseisuu.html> (2022년 5월 20일 검색)

필자 소개

성 명 : 류영진

소 속 : 규슈산업대학교 경제학부 경제학과

주 소 : 일본 후쿠오카현 히가시구 마츠카다이 2-3-1 [우편번호]813-8503

전자우편 : ryu@ip.kyusan-u.ac.jp

투고일: 2022. 5. 31 / 심사일: 2022. 6. 30 / 심사완료일: 2022. 7. 4

‘인생/삶’의 지향적 및 존재론적 은유 양상 연구

-최근의 인터넷 자료를 중심으로-

배도용
(부산외국어대학교)

《목 차》

1. 들어가기
2. ‘인생/삶’의 개념적 은유
 - 2.1. ‘인생/삶’의 지향적 은유
 - 2.2. ‘인생/삶’의 존재론적 은유
3. 나오기

<Abstract>

Bai, do-yong. 2022. 06. 10. **A Study on the Orientational and Ontological Metaphors of 'Life': Focusing on Recent Internet Data.** Multi-cultural Society and Education Studies 11, 77-96. As the foundation study of Korean language education, this study was aimed at examining the patterns of oriented and ontological metaphors among the conceptual metaphors of 'life' in Korean. As a result, the following conclusions were drawn. First, life-oriented metaphors included: [life up], [life's good state up, bad state down], [life's light up, out down] [life's memory up, forgetting down], and [life's unburden up, and burden down]. Second, in the ontological metaphor of life, there were objects,

machines, fragile objects, watches, bowls, and guest metaphors. Among them, it can be seen that the [life is a machine] metaphor conceptualized life experience as having conditions for improving productivity or efficiency. In addition, the metaphor showed a social atmosphere to increase mechanical productivity and efficiency through job search difficulties among young people due to the domination of international financial capital and globalization and lifelong work. In addition, the [life is a guest] metaphor provided one aspect of why we want to move away from the complex networks of human society and live in nature or in isolated areas. **(Busan University of Foreign Studies)**

[Key words] Korean Language Education, Conceptual Metaphors, Orientational Metaphors, Ontological Metaphors, Metaphorical Aspect

1. 들어가기

이 연구는 한국어교육의 토대 연구로써, 한국어에서 ‘인생/삶’의 개념적 은유 가운데 지향적 은유와 존재론적 은유가 어떤 양상으로 나타나는가를 살펴보는 데 그 목적이 있다.¹⁾ 사람이 세상을 살아가는 일이 ‘인생’이다. 그런 인생은 기쁘고 즐거운 날도 있겠지만 슬프고 괴로운 날도 있다. 기쁜 일보다는 슬픈 일이 더 가슴에 깊은 생채기를 남긴다. 속담에도 인생살이 좋은 일과 나쁜 일이 반반임을 이르는 ‘인생 백 년에 고락이 상반이라’ 했다. 게다가 사람의 한평생은 지극히 짧아 ‘인생 겨우 오십 년’이라는 관용구도 있다. 그러므로 인생은 괴로움과 즐거움이 공존하지만, 그것

1) 이 연구에서 ‘인생/삶’의 개념적 은유 가운데 구조적 은유를 제외하고 지향적/존재론적 은유만을 다루는 것은 구조적 은유가 지나치게 많은 분량을 차지하여 따로 다루었음을 밝힌다(배도용 2022 참조).

마저도 지극히 짧아 허망하기 이를 데 없어 보인다. ‘삶’도 사람이 사는 일이다. ‘사람이 사는 일’에 초점을 맞춘 것이 인생이라면 ‘사는 일’ 그 자체에 초점을 맞춘 것이 삶이다. 그러니 두 단어는 ‘사는 일(生)’에서 유의관계를 보인다고 할 수 있다. 이것이 인생과 삶을 함께 다뤄야 하는 이유이다.²⁾

그러나 앞서 살폈던 속담이나 관용구는 인생이나 삶에 대한 우리 사고의 매우 한정된 일부만을 보여줄 뿐이다. 이에 비해 ‘인생/삶’에 대한 일상적 개념 체계를 보여준 앞선 연구로 김기수(1997), 정희자(1999), 이지현(2002), 한 정(2015), 최영주(2019) 등의 연구가 있다. 먼저, 김기수(1997)에서는 개념적 은유 [인생은 연극], [일생은 하루], [인간은 식물]로 인생/삶을 개념화하고 있다. 정희자(1999)에서는 구조적 은유 [인생은 전쟁이다], [인생은 연극이다], [인생은 여행이다], [인간은 식물이다]로, 지향적 은유 [건강/삶은 위: 아픔/죽음은 아래]로 인생/삶을 개념화하고 있다. 그리고 이지현(2002)에서는 삶에 관한 개념적 은유 [인생은 여행이다], [인생은 강물이다], [인간은 식물이다], [생명은 불꽃이다], [일생은 하루이다], [일생은 일년이다], [인생은 연극이다], [인생은 짐이다]로, 한정(2015)에서는 구조적 은유 [인생은 여행], [인생은 연극], [인생은 전쟁], [인생은 꿈], [인생은 도박], [인생은 음악/노래]로, 지향적 은유 [인생의 제일 좋은 상태: 위, 인생의 제일 나쁜 상태: 아래]로, 그리고 존재론적 은유 [생명은 물건/귀중품], [삶은 그릇], [인생은 책], [생명은 끈], [인생은 음식], [인생은 식물]로 인생/삶을 개념화하고 있다. 최영주(2019)에서는 [삶은 야구]로 인생/삶을 개념화하고 있다.

앞선 연구를 살펴보면, 인생/삶의 구조적 은유는 대부분의 연구

2) 실제로 이지현(2002), 한정(2015), 최영주(2019) 등의 앞선 연구에서도 ‘인생’과 ‘삶’을 묶어 다루고 있다. 또한 그것은 ‘삶’과 관련된 최근의 인터넷 자료가 많지 않다는 현실적인 어려움도 따랐기 때문이다.

에서 다루었지만 지향적 은유(정희자 1999, 한징 2015)와 존재론적 은유(한징 2015)를 다룬 것은 두 편에 지나지 않는다. 그러므로 한국어교육의 토대 연구로써 이 연구에서는, 인생/삶의 지향적 은유와 존재론적 은유를 통해 한국어에서 이들이 어떤 양상으로 나타나는가를 살펴보고자 한다. 그래서 2장에서 인생/삶의 지향적 은유와 존재론적 은유를 다루고 3장에서 본문 내용을 정리하고자 한다.

2. ‘인생/삶’의 개념적 은유

이 장에서는 인생/삶의 개념적 은유 가운데 지향적 은유와 존재론적 은유에 대해 살펴보고자 한다.³⁾

2.1. ‘인생/삶’의 지향적 은유

2.1.1. [인생/삶은 위]

개념적 은유 [인생/삶은 위]는 [죽음은 아래]⁴⁾와의 상호 관련

3) 배도용(2022)에서는 인생/삶의 개념적 은유 중 구조적 은유 양상을 다루었는데 그 결과를 보이면 다음과 같다.

(1) 인생/삶의 본질에 관한 은유

가. [인생/삶은 꿈], [인생/삶은 이야기]

나. [인생/삶은 사계절], [인생/삶은 온도], [인생/삶은 농사], [인생/삶은 건축], [인생/삶은 맛], [인생/삶은 하루]

다. [인생/삶은 배움], [인생/삶은 9품사], [인생/삶은 문장], [인생/삶은 그림], [인생/삶은 음악], [인생/삶은 연극]

라. [인생/삶은 여행], [인생/삶은 항해]

(2) 인생/삶의 본질에서 벗어난 은유

가. [인생/삶은 상거래], [인생/삶은 경영]

나. [인생/삶은 전쟁], [인생/삶은 스포츠]

다. [인생/삶은 도박], [인생/삶은 게임], [인생/삶은 키보드]

4) 누워있도록 강요하는 혹은 아래쪽에 있는 것은 아픔과 죽음의 물리적

속에서 전체 체계를 조직화하고 있다. ‘위-아래’라는 공간적 지향성은 우리가 현재와 같은 몸을 가졌고, 그 몸이 우리의 물리적 환경에서 현재와 같이 활동한다는 사실로부터 생겨난 것이다.(노양진·나익주 옮김 2006: 37)

- (1) 가. 힘든 시간을 보내던 그는 태권도를 벗 삼아 다시 일어섰다(한겨레, 2021.09.05.).
- 나. 고통을 모르는 그는 다시 태어났다(유튜브, 땡기TV, 2021.03.16.).
- 다. 당진소방서, ‘두근두근’ 심장이 다시 뛰다(당진신문, 2021.11.23.).
- 라. 환자는 기적처럼 다시 살아났다(한양대학교 구리병원, 2017.09.01.).
- 마. 삼성서울병원 의료진 "자가호흡 돌아왔다"(세계일보, 2014.05.11.).
- 바. 병원 도착 당시 심장마비를 일으켜 … 현재는 심장 상태가 정상적으로 돌아왔다(한국경제신문, 2014.05.11.).
- 사. 자가분만 후 호흡 멎은 신생아 구급대원들이 살렸다(연합뉴스, 2020.06.30.).
- 아. 심폐소생술을 실시하고 4분쯤 지났을 때 아버지의 호흡이 돌아왔다(국민일보, 2020.05.07.).
- 자. 병원으로 환자를 이송하던 중 환자의 자발호흡과 맥박이 돌아왔다(충남인터넷뉴스, 2022.04.08.).
- 차. 150밀리리터를 더 주사하자 호흡이 규칙적으로 변했고 곧 이어 의식이 돌아왔다(서울아산병원, 메디컬칼럼, 이재담).
- 카. '얼어 죽은' 남자, 기적처럼 살아났다…(동아일보, 2016.01.22.)
- 파. 30일 후, 저스틴의 호흡과 맥박이 돌아왔다(동아일보,

경험에 뿌리를 두고 있다. 이와 같은 [죽음은 아래] 은유의 일부 예를 보이면 다음과 같다.(배도용 2021: 197-198)

- 가. 홍범도 장군이 오늘 마침내 고국산천에 몸을 누이신다(연합뉴스, 2021.08.18.).
- 나. 여동생 10주기 다음날 쓰러져… 끝내 일어나지 못했다(서울신문, 2019.05.19.).

2016.01.22.).

위 (1)의 은유 표현에서 ‘다시 일어서거나 심장이 다시 뛰거나 다시 살아나거나 혹은 다시 태어남’은 물리적으로 움직이지 않거나 누워있던 아픈 심장이나 신체가 움직이거나 바로 선 자세 곧 ‘위’로의 공간적 지향성을 나타내며 이런 지향성은 우리의 물리적·문화적 경험에 기반을 두고 있다. 또한 ‘호흡이나 심장 상태, 그리고 맥박이 돌아오는 것’ 역시도 물리적·문화적 경험에 비취볼 때 비정상적인 상태에서 정상적인 상태로의, 원래 있던 곳으로 다시 오거나 다시 활동적인 상태가 되는 것이므로 ‘위’로의 공간적 지향성을 보인다고 할 수 있다.

2.1.2. [인생/삶의 좋은 상태는 위, 나쁜 상태는 아래]

이 은유에서 ‘인생/삶의 좋은 상태는 위’는 물리적으로 몸이 바로 선 자세여서 긍정적인 정서 상태를 동반하고, ‘인생/삶의 나쁜 상태는 아래’는 물리적으로 신체가 수그러진 또는 그런 자세를 강요하는 자세여서 부정적인 정서 상태를 동반한다고 볼 수 있다.

(2) 가. 행복한 삶을 위해서 자신이 하고 싶은 ‘버킷리스트’를 작성하고(경향신문, 2022/03.03)

나. 파킨슨병...꾸준히 관리하면 건강한 삶 유지 가능(한국일보, 2022.03.12.)

다. 내 삶에서 절정의 날은 언제인가? 바로 오늘이다(불교신문, 2009.04.22.).

라. 사람들은 저마다 자신의 황금기라고 말하는 시기가 있을 것이다(하이닥, 2021.09.29.).

마. "내 인생 최고의 순간이었다"고 첫 딸을 얻은 기쁨을 밝힌 ... (한국경제, 2020.09.04.)

바. 오늘도 우크라이나 부모들은 말한다 "인생은 아름다워"(매일경제, 2022.03.05.)

사. 2016년 유럽에서 단기간 생활했을 때가 내 인생의 가장 찬란했던 순간들이었다(브런치, 방랑여행객, 2018.07.22.).

아. 작은 항구를 둘러싼 인생 밑바닥 사람들의 ... (오마이뉴스,

2022.03.16.)

- 자. 삶의 바닥에서 다시 일어나는 힘(매일경제, 2022.02.19.)
- 차. 인생의 나락까지 갔던 남자, 최악의 순간 한 선택의 결과(조선일보, 2021.11.18.)
- 카. 열심히 살았는데 시궁창 인생, 그녀 삶은 왜 이럴까(오마이뉴스, 2022.02.16.)
- 타. 국민의힘 선대본부 인사, 광주시민 향해 “거렁뱅이 인생” 발언 논란 … 결국 해촉(경향신문, 2022.03.07.)
- 파. 좌절한 인생에 전하는 '동양판 탈무드'(이데일리, 2022.03.01.)
- 하. 케네디는 … “내 인생에 가장 힘들었던 순간이었다”고 말하기도 했다(BBC뉴스코리아, 2018.06.10.).

위 (2가)-(2사)의 은유 표현에서 ‘건강, 절정, 황금기, 최고, 아름답다, 찬란하다’와 같은 어휘는 긍정적인 정서 상태를 동반하므로 물리적으로 위로 우뚝 선 자세이다. 반면에 (2아)~(2하)의 은유 표현에서 ‘(밑)바닥, 나락, 시궁창, 거렁뱅이, 좌절하다, 힘들다’와 같은 어휘는 부정적인 정서 상태를 동반하므로 물리적으로 밑으로 수그러진 또는 그렇게 강요된 자세이다.⁵⁾ 그러므로 [인생/삶의 좋은 상태는 위이고, 나쁜 상태]는 아래라는 지향성이 성립한다고 할 수 있다.

2.1.3. [인생/삶의 불 켜짐은 위, 꺼짐은 아래]

불은 물질이 산소와 화합하여 높은 온도로 빛과 열을 내면서 타는 물체이다. 그런 타는 불에서 일어나는 붉은빛을 띤 기운이 불꽃이다. 불꽃이 유지되는 한, 혹은 불이 타는 한 삶은 유지되지만, 불이 꺼지거나 불꽃이 사라져 재가 되면 삶은 더 이상 유지되기 어렵다.

5) 이는 [행복은 위, 슬픔은 아래]와 [건강과 삶은 위, 아픔과 죽음은 아래] 은유가 복합적으로 작용한 것이라 할 수 있다.

(3) 가. “63년 불꽃같은 인생 참으로 자랑스러웠습니다” … 눈물의 작별인사(법률신문, 2022.01.17.)

나. 고 이태석 신부의 ‘불꽃’ 인생(광주드림, 2011.02.09.)

다. 오늘도 인생의 파란불이 켜지길 바라는 하루입니다(페이스북, TOP5편집학원).

라. 인생의 불을 꺼던 순간, 우린(유튜브, 직키, 2020.07.05.)

마. 이처럼 우리 일생도 불꽃처럼 타오르다가 잔잔한 여운을 주는 잿더미인 죽음을 맞이하게 된다(티스토리, 001bono, 2017.11.26.).

위 (3)의 은유 표현에서 불이나 불꽃이 가장 활발하게 타거나 붉은 빛을 가장 크게 유지하는 동안의 인생/삶은 인생에서 가장 화려한 때이다. 그러나 불꽃이 사그라지거나 꺼지면 삶도 스러지는 죽음을 맞는다. 그것은 우리의 물리적 근거로 보았을 때, 상승 작용으로 위로 향하나 반면에 그 화려한 불이 꺼지거나 불꽃이 사라져 재가 되면 위에서 아래로 향하기 때문이다.⁶⁾

2.1.4. [인생/삶의 기억은 위, 망각은 아래]

기억은 이전의 인상이나 경험을 의식 속에 간직하거나 도로 생각해 내는 상태라고 한다면, 망각은 그렇지 못한 상태이다.

(4) 가. 기억과 망각의 상호작용 속에서 우리가 살고 있다는 것은 삶과 죽음의 교착 속에서 우리 인생이 살아가고 있다는 뜻도 된다.(홍주일보, 2018.07.26.)

나. 인생은 삶의 기억이다(이코노미스트, 2014.04.22.)

다. 인생, 연약한 인간의 쓸쓸하지만 대견한 삶의 기억(이코노미조선, 2021.11.29.)

라. 기억이 가져다 주는 즐거움이나 슬픔이 삶의 의미가 된다.(홍주일보, 2018.07.26.)

마. 우리들의 인생은 망각 속의 인생이라고 해도 과언이 아니다.(중앙선데이, 2016.01.03.)

6) 죽음의 은유적 지향성에도 [죽음은 불 꺼짐/이동] 은유가 존재한다(배도용 2021:198).

- 바. 그에게 삶은 다시는 복구할 수 없는 망각의 연속이다. (경향신문, 2014.01.24.)
- 사. 잊혀진 인생은 자신을 보지 않고 삽니다.(브런치, 모르세, 2011.04.08.)
- 아. 살아있어도 누군가엔 잊혀진 하찮은 인생들의 쓸쓸한 독백 (세계일보, 2015.04.03.)
- 자. 슬프게도 그는 ‘원 히트 원더’ 로 잊혀졌다.(한겨레, 2002.10.16)
- 차. 최연소 유럽진출 출신, ‘잊혀진 신동’ 조원광의 축구인생(축나잇, 2021.07.09.)
- 카. 막 내린 안희정 30년 정치인생…정치권에선 이미 잊혀진 존재(국민일보, 2019.09.09.)
- 타. 오랫동안 연락을 하지 않았음에도 … 친구는 금방 잊혔다. (포항공대신문, 2020.07.06.)
- 파. 한정현은 문화사적 접근법으로 소수자의 잊힌 삶을 복원하는데 능한 작가다.(한겨레, 2022.02.25.)

이 (4)의 은유 표현은 뚜렷하게 방향성을 나타내 보이지는 않는다. 그러나 [의식은 위, 무의식은 아래] 은유 표현의 범주에서 생각하면, 우리 인간이 깨어 있을 때는 기억이 활발한 의식 상태이고 누워 잠자고 있을 때는 무의식의 상태로 기억이 둔해지거나 멈추거나 심지어는 잊힌다. 이는 인간과 대부분의 다른 포유동물이 누워서 잠자고, 깨어 있을 때는 서 있다고 하는 물리적 근거에서 크게 벗어나지는 않는다(노양진·나익주 옮김 2006: 40). 그러므로 기억이 삶이나 삶의 의미를 가리키기에 ‘위’ 로의 방향성을 지닌다면, 망각은 기억에서 벗어난 또는 심지어 잊힌 상태를 가리키므로 ‘아래’ 로의 방향성을 지닌다고 할 수 있다.

2.1.5. [인생/삶의 짐 내려놓기는 위, 짐 지기는 아래]

일반적으로 [행복은 위, 슬픔은 아래], [건강과 삶은 위, 아픔과 죽음은 아래], [많음은 위, 적음은 아래]처럼 긍정적이고 개체가 쌓이는 요소는 위로 향하고 부정적이고 떨어지는 요소는 아래로

향한다. 그러나 [인생/삶의 짐 내려놓기는 위, 짐 지기는 아래] 은유는 이들과는 다르다. 다음의 은유 표현을 살펴보자.

- (5) 가. 인생의 무거운 짐, 내려놓을 곳이 있습니다!(아름다운동행, 2020.02.01.)
- 나. 최씨는 “오늘 선고에서 무거운 짐을 벗게 됐다(매일경제, 2016.10.28.).
- 다. 공직자의 무거운 짐을 내려놓다(광양시민신문, 2016.06.07.)
- 라. 행자들이 삭발식을 갖는 날이면 ... 속세에서부터 지고 온 무거운 짐을 내려놓게 하고 있다(법보신문, 2009.04.14.).
- 마. 모든 사람에게는 각자의 삶에 주어진 짐들이 있습니다(크리스찬저널, 2008.07.17.).
- 바. 수고하고 무거운 짐진 자 내게 배우라(순복음가족신문, 2006.03.26.).
- 사. 인생의 짐이 무겁습니까(남양주뉴스, 2013.08.27.)
- 아. 무거운 짐을 지고 사는 것은 그래도 괜찮습니다(복음기도신문, 2017.07.11.).
- 자. 많은 문제들을 등짐처럼 등에 짊어지고 살아가는 사람들도 있습니다(주간포커스, 2016.07.07.).
- 차. 여섯 명의 청년들은 오늘도 묵묵히 인생을 짊어지고 오제길을 걷는다(경향신문, 2016.07.11.).
- 파. 그는 작은 체구로 곱절 무게의 인생이란 짐을 묵묵하게 짊어 저운 '작은 거인'이다(파이낸셜뉴스, 2022.03.13.).

위 (5)의 은유 표현들은 [인생/삶의 짐 내려놓기는 위, 짐 지기는 아래]로 개념화할 수 있다. 이 은유는 다른 지향적 은유와는 달리, (5가)~(5라)에서처럼, 인생/삶의 짐을 내려놓는다는 것은 자신의 의무나 직무, 공직 등으로부터의 해방을 의미하므로 ‘위’로의 지향성을 가진다. 반면에 (5마)~(5파)처럼 인생/삶의 짐을 지는 것은 자신에게 의무나 임무, 책무, 공직 등의 부여로 인한 속박을 의미하는 것이므로 ‘아래’로의 지향성을 갖는다고 할 수 있다. 이는 우리의 물리적 경험에 비춰봐도 짐을 지는 것은 물리적으로 하중을 받게 하므로 등을 강제로 굽히게 하고, 이를 내려놓는 것은

굽힌 등을 바로 세우게 하는 것이므로 지향성을 갖는다고 할 수 있다.⁷⁾

2.2. ‘인생/삶’의 존재론적 은유

2.2.1. [인생/삶은 개체]

다음의 은유 표현들은 인생/삶의 경험을 어떻게 대상이나 물질로 식별했는지를 살펴보자.

- (6) 가. 열심히 살수록 인생이 망가지는 남자(중앙일보, 2016.07.23.)
나. 연주자들에게 더 많은 인생 경험이 필요합니다(유튜브, 재즈에비뉴, 2021.07.28.).
다. … 내가 가장 안타까운 유형이 자신의 인생과 싸우는 유형이다(터놓고 연극영화, 2013.06.15.).
라. 나와 타인을 그 멈추지 않는 수레바퀴 속으로 몰아넣는다면…(정신의학신문, 2020.10.03.)
마. 르누아르는 인생이 우울하기 때문에 그림만큼이라도 밝아야 한다는 생각을 했다(고도원의 아침편지, 2018.07.25.).
바. 인생에 대처하는 우리의 자세(브런치, 슬기로운 뉴욕의사, 2022.03.21.)
사. “인생이 지겹다”는 아홉 살 딸에게 뭐라고 말할까요(중앙일보, 2015.12.15.)
아. 계절의 여왕이라는 5월에 ‘인생이 싫고, …’(전북일보, 2000.05.18.)

이 (6)의 은유 표현들은 [인생/삶은 개체] 은유로 개념화할 수 있다. 곧 이는 ‘인생/삶’을 하나의 개체로 보기 때문에, 우리는 인생/삶을 (6가)처럼 지시하고, (6나)처럼 양화하며, (6다)~(6라)처럼 인생/삶과 싸우거나 몰아넣는 인생의 특별한 양상을 식별하기

7) 이를 문화적 정합성(coherence)으로도 이해할 수 있지만, 그것이 우리 문화에만 존재하는 것으로 보기에선 어려워 이렇게 처리했음을 밝힌다.

도 한다. 또한 (6마)처럼 인생/삶을 하나의 원인으로 인식하고 (6마)처럼 인생/삶과 관련해서 행동하고, (6사)~(6아)처럼 인생/삶이 지겹거나 싫은 것으로 이해하기도 한다.

2.2.2. [인생/삶은 기계], [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건]

비물리적인 인생을 개체나 물질로 인식하는 것만으로는 인생에 대해 충분히 이해할 수 없기에 그것이 우리 문화 속에서 어떻게 정교화되는지를 [인생/삶은 기계]와 [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건]이라는 존재론적 은유를 통해 확인할 수 있다.

- (7) 가. 탁월한 인생을 만드는 법(마이클 하얏트 저/박미경 역, 안드로메디안, 2019.12.11.)
 - 나. 우리가 늙을 때까지 마음으로 우리의 인생을 조립해 주신 분(블로그, b3728g0976w, 2005.09.05.)
 - 다. 버려진 자전거로 인생을 수리한다(내 손안에 서울, 2010.12.20.).
 - 라. 이제라도 삶을 고쳐 쓸 수 있다면(예스티비, 2020.09.18.)
 - 마. 인생은 어떻게 작동되는가(프레데릭 M. 허드슨 저/김경숙 역, 사이, 2017.06.25.)
 - 바. 일이 없으면 늑든 인생이나 마찬가지로지다(국민일보, 2021.02.02.).
 - 사. 내 인생에 기름을 부어준 시간 by 윈스님(블로그, 재능세공사, 2010.01.28.)
 - 아. 인생은 힘들다. ... 할 일이 너무 많다면 아래의 생산성 팁을 사용해 보라(허프포스트코리아, 2016.10.21.).
 - 자. 그래서 우리는 더 생산적인 일에 집착하지만 생산성은 인생의 뒷이다(뉴시스, 2022.02.14.).
 - 차. 삶의 효율성을 높이는 방법(티스토리, 인생최적화, 2020.06.06.)
 - 카. 인생의 효율을 논하다. 나는 고효율의 기계가 아니잖아요(woo, 2020.11.21.).

위 (7)에서처럼 [인생/삶은 기계] 은유는 우리에게 인생/삶을

만들고 조립하고 수리하며 고쳐 쓸 수 있게 하거나 작동이 되는지 혹은 그렇지 않아 녹슬어 기름을 부어야 하는지 그리고 생산성이나 효율성 수준 제고의 조건을 지닌 것으로 개념화할 수 있게 해준다.

반면에 다음의 (8)에서처럼 [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건] 은유는 위 (7)의 [인생/삶은 기계] 은유와는 서로 상이한 모형을 제공한다. 다음의 예를 살펴보자.

(8) 가. 우리의 멋진 인생이 쉽게 부서지는 모험이라는 걸 매일 잠깐이라도 생각해줘요(byhaliaquoa, 정재영).

나. 예배로 가정을 디자인 하라! - 깨진 인생도 사용하신다(CTS 기독교방송, 2020.06.02.)

다. 산산조각난 내 인생의 조각들을 하나 하나 주워 모으셔서, …(살레시오협력자회, 2020.12.04.)

라. 전 MBC 사장님, 제 인생 망가뜨린 거 기억하십니까?(오마이뉴스, 2022.02.15.)

마. 삶이 파괴됐다, 그러나 살아남겠다(서울신문, 2022.03.02.)

바. ‘독박 돌봄’으로 삶이 무너지는 젊은이들 … 그들의 곁을 지켜줄 ‘제도’가 필요하다(경향신문, 2022.02.25.).

사. 인생이 혹 꺾이는 건 언제부터인가(서울경제, 2021.05.26.).

위 (8)의 [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건] 은유는 단단한 [인생/삶은 기계] 은유와는 결이 다르다. 그것은 전자가 후자에 비해 다만 우리에게 심리적 강도에 대해서만 이야기할 수 있도록 해준다. (노양진·나익주 옮김, 2006: 64) 그래서 이 은유는 (8)에서처럼, 인생을 부서지고 깨져서 조각나거나 망가뜨려서 파괴된 혹은 무너지거나 꺾이는 것으로 개념화할 수 있게 해준다.⁸⁾

8) [인생/삶은 기계] 은유와 [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건] 은유도 일정 부분 ‘위, 아래’의 방향성을 보이지만, 그것은 개념적이기 때문에 지향적 은유로 나누기에는 부적절해 보인다.

2.2.3. [인생/삶은 시계]

이 은유는 인생/삶의 경험을 시계(時計)로 개념화하고 있다. 이는 앞서 (7)의 [인생/삶은 기계] 은유와 맞닿아 있다. 왜냐하면 기계 은유는 기계적 조립이나 조작을 통해 생산성과 효율성 제고로 이어지는데 그 생산성과 효율성 제고는 결국 효율적 시간 관리와 연결되어 있기 때문이다.

- (9) 가. 당신의 인생시계는 지금 몇 시입니까?(대한전문건설신문, 2011.09.23.)
- 나. 80세 인생시계에서 20세는 새벽 6시, 40세는 정오인 12시, 60세는 오후 6시 그리고 80세는 하루가 마감되는 자정인 밤 12시가 됩니다. 그에 비해 삶의 여정을 100세 인생시계에 담아보면 20세는 새벽 4시 48분, 40세는 오전 9시 36분, 60세는 오후 2시 24분입니다. 그리고 80세는 ... 오후 7시 12분이 됩니다(자유칼럼그룹, 2021.06.29.).
- 다. 그중 한국 최초 시각장애인 박사인 강영우 박사의 삶의 인생시계는 이렇습니다. 새벽 4시, 압록 강 건너 10대, 오전 9시, 열정의 30대, 오후 1시, 찬란한 50대, 저녁 7시, 아름다운 60대, 68세 췌장암으로 사망(따뜻한 하루, 2021.04.05.)
- 라. 스물한 살, 내 인생의 아침 6시입니다(블로그, 아름재단, 2014.10.13.)
- 마. 한국인의 평균연령이 80세쯤 된다 치면, 80세 중 24세는 24시간 중 몇 시? 아침 7시 12분.(김난도, 아프니까 청춘이다, 쌤앤파커스, 2010.12.24.)
- 바. 20대는 인생의 아침, 하루 다 간 듯 좌절하지 마라(머니투데이, 2011.09.29.)
- 사. 인생의 시계가 다섯 시를 앞두고 있는 남자는 두 아이의 아버지로 한 여인의 배우자로, 보건복지부 감사관실의 사무관이자 동료로, 지금껏 바쁘게 달려만 왔다(서태욱, 초록비책공방, 2014.04.05.).
- 아. 내 인생시계는 오후 1시43분 2초. 당신은 몇 시인가?(공생공사, 2020.08.07.)

기계적 생산성과 효율성을 증대시키고 높이기 위한 전제 조건은

시간 관리이다. 시간의 효율적 관리는 표준화, 계획화, 통제화를 통해 생산성 증대를 가져오기 때문이다.⁹⁾ 위 (9)에서처럼 인생/삶을 시계로 인식함으로써 [인생/삶은 시계] 은유로 개념화할 수 있게 되었다. 이것은 최근 100세 장수 시대와 맞물려 국제적 금융 자본의 지배와 세계화에 따른 청년층의 구직난과 평생 근로를 통해 기계적 생산성과 효율성을 증대시키려는 사회적 분위기의 한 단면을 보여주는 것이라고 할 수 있다.¹⁰⁾

2.2.4. [인생/삶은 그릇]

이 은유에서 인생/삶은 하나의 독립된 개체로 간주되는 사건이어서 공간 속에 존재하고 그 경계를 갖는다. 그 경우 인생/삶은 그릇인 물건으로 보고 그 속에 대상인 참여자를 담는 것이다.

- (10) 가. 평범한 인생, 한 번은 채워지고 싶다!(Jtbc, 2022.03.03.)
 나. ... 즐겁게 살아가는 삶으로 인생을 채워나가고 싶다(포항공대신문, 2019.11.08.).
 다. 내 인생에 남자 셋이 들어왔다(콕TV, 2021.01.24.).
 라. 소녀시대 출신 배우 서현이 “내 인생에 와줘서 고맙다”라며 ... (HUFFPOST, 2022.02.20.)
 마. '나는 비혼주의자야. 그러니까 너희들의 틀에 나를 가두지 마.'(오마이뉴스, 2018.02.07.)
 바. 인생이 이유 없이 우울하고 공허해요(정신의학신문, 2021.07.26.).
 사. 기운 빼앗는 사람, 내 인생에서 빼버리세요(스테판 클레르

9) 시간 관리(time management)는 계획적으로 시간을 배분하여 관리하는 것인데, 이는 과학적 관리법으로 알려진 테일러(F. W. Taylor)가 19세기 말부터 발표한 기법으로 표준화, 계획화, 통제화한다는 원리에 근거해서 생산활동을 합리적으로 운영하려고 하는 것을 말한다(<https://ko.wikipedia.org>).

10) 배도용(2022)에서는 인생의 본질에서 벗어난 [인생/삶은 상거래]와 [인생/삶은 경영] 은유를 통해 이를 확인할 수 있었다(앞의 각주 3) 참조).

제 저/이주영 역, 위즈덤하우스, 2019.04.25.).

아. 모두가 불행이라는 인생의 터널을 지나간다(크리스천투데이, 2019.10.07.).

위 (10)의 [인생/삶은 그릇] 은유에서 인생/삶인 그릇 속에 참여자를 채우거나 혹은 참여자가 들어오거나 아니면 참여자를 가두거나 또는 비우거나 빼버린다. 아니면 지나가게 내버려 두기도 한다. 이것은 우리가 인생/삶을 경계 짓는 표면과 안-밖 지향성을 지닌 하나의 그릇으로 개념화했기 때문에 가능한 은유이다.

2.2.5. [인생/삶은 손님]

존재론적 은유 가운데 가장 대표적인 것은 물리적 대상을 사람으로 구체화하는 은유인 의인화일 것이다. 이는 개체에 대한 다양한 경험을 인간의 동기화나 활동의 관점에서 이해하게 해준다.(노양진·나익주 옮김, 2006: 72) 다음의 예 (11)은 이런 의인화를 잘 보여준다.

- (11) 가. 인생이 묻고, 톨스토이가 답하다(이희인, 홍익, 2019.02.20.)
나. 삶이 내게 말한다(백송 철학원, 2021.02.02.)
다. 삶이 나를 부를 때(김연정, 제인컴퍼니, 2021.07.05.)
라. 삶이 내게 말을 걸어올 때(티스토리, 한형빈, 2014.03.22.)
마. 인생이 내게 준 선물(유진 오켈리 저/박상은 역, 꽃sap, 2006.09.29.)
바. 인생은 나에게 술 한잔 사주지 않았다(동아일보, 정호승의 새벽편지, 2012.07.12.)
사. 인생이 나에게 가르쳐준 소중한 것들(장성오, 위닝북스, 2016.08.05.)
아. 삶이 초대할 때는 응답할게요(열심히 사는 물고기, 2022.01.30.)
자. 삶이 나를 어디로 데려가든(김선영, 정신세계사, 2021.11.24.)
차. 삶이 나를 놀려먹는데 나라고 삶을 놀리지 못할 이유가 있느냐(한국일보, 2006.10.24.)
카. 삶이 그대를 속일지라도(알렉산드르 세르게비치 푸시킨 저/

오정석 역, 더클래식, 2018.08.31.)

타. 내가 삶을 외면하니 삶도 나를 외면하는 것이다(목탁소리, 2022.03.05.).

파. 삶이 우리를 갈라놓을 때까지(넷플릭스, 2022.01.13.)

위 (11)의 은유 표현에서 인생에 대한 다양한 경험을 인간 활동의 관점 곧 [인생/삶은 손님]의 관점에서 이해하도록 해준다.¹¹⁾ 이것은 우리에게 인생에 대해 사고하고 대응하는 구체적인 방식을 제공하는데, 인생이 우리에게 묻고 말하고 부르고 말을 걸어오고 혹은 주거나 사주기도 하는 손님으로 간주한다. 또는 우리에게 가르쳐주고 초대하고 어디론가 데려가기도 하다가 한편으로는 우리를 놀려먹거나 속이거나 외면하면서 심지어 갈라놓기까지 하는 손님으로 간주한다. 그러므로 [인생/삶은 손님] 은유는 우리 쪽에서 손님에 대한 답변이나 응대, 보답, 배움, 유혹이나 회롱, 사기 그리고 이별에 대한 대비를 취하게 하고 또한 그것이 정당화하게 해준다.

이것은 추상적인 인생/삶을 이해하기 어려워해 곤란에 빠졌을 때, [인생/삶은 손님] 은유는 왜 우리가 적어도 이런 인생의 일방적 물음, 귀찮은 부름이나 간섭, 그리고 어이없는 놀림이나 속임, 외면이나 이별을 당하고 있는지를 설명해준다. 더불어 이것은 우리(특히 중년들)가 왜 인간 사회의 복잡한 관계망으로부터 벗어나 자연이나 고립된 지역에 살고 싶어하는지 그래서 ‘나는 자연인이다’와 같은 TV 프로그램¹²⁾을 즐겨 시청하는지를 이해하는 한 근거

11) ‘손님’은 다른 곳에서 찾아온 사람이기도 하고 영업점에 찾아온 사람이기도 하며 지나가다가 잠시 들른 사람이기도 하다. 그런 면에서 한편으로 반갑기도 하지만 한편으로는 귀찮거나 예측이 어려운 존재이기도 하다. 속담에 ‘손은 갈수록 좋고 비는 올수록 좋다’고 했다. 비가 많이 오면 농사에 좋으나 찾아온 손님은 빨리 돌아가 주는 것이 고맙다는 말처럼 우리 문화에 손님은 이율배반적 존재이다. 죽음에서도 [인생/삶은 손님] 은유와 마찬가지로 [죽음은 손님] 은유가 존재한다(배도용 2021:201).

12) ‘나는 자연인이다’는 MBN에서 방송 중인 교양 프로그램으로, “당신

로 볼 수 있을 것이다.

3. 나오기

이 연구는 한국어교육의 토대 연구로써, 한국어에서 ‘인생/삶’의 개념적 은유 가운데 지향적 은유와 존재론적 은유가 어떤 양상으로 나타나는가를 살펴보는 데 그 목적이 있었다. 국내 은유 연구의 연구 성과가 이미 상당량 축적되었지만, 인생/삶에 대한 연구, 특히 지향적 은유와 존재론적 은유 연구는 드문 편이었다.

이에 이 연구에서는 구글(Google) 검색 엔진을 사용하여 최근 인터넷 자료를 중심으로 인생/삶 은유 표현을 분석한 결과, 다음과 같은 결론을 도출할 수 있었다.

첫째, ‘인생/삶’의 개념적 은유 가운데 지향적 은유에는 [인생/삶은 위], [인생/삶의 좋은 상태는 위, 나쁜 상태는 아래], [인생/삶의 불 켜짐은 위, 꺼짐은 아래], [인생/삶의 기억은 위, 망각은 아래], [인생/삶의 짐 내려놓기는 위, 짐 지기는 아래] 은유가 있었다. 이 가운데 [인생/삶의 짐 내려놓기는 위, 짐 지기는 아래] 은유는 다른 지향적 은유와는 달리 인생/삶의 짐을 내려놓는 의무나 임무, 책무 등으로부터의 해방이 ‘위’로의 지향성을, 반면에 인생/삶의 짐을 지는 그래서 의무나 임무, 책무 등의 부여가 ‘아래’로의 지향성을 갖는다는 점을 알 수 있었다.

둘째, ‘인생/삶’의 개념적 은유 가운데 존재론적 은유에는 [인생/삶은 개체], [인생/삶은 기계], [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건], [인생/삶은 시계], [인생/삶은 그릇], [인생/삶은 손님] 은유가 있었다. 이 가운데 [인생/삶은 개체] 은유는 인생/삶의 경험

은 지금 행복한가? 돈 한 톨 없어도, 가진 것 하나 없어도 여유와 행복을 느끼며 살아가는 사람들이 있다. 바로, 자연인 … ” 라고 소개되어 있다(<https://m.mbn.co.kr/tv/592>).

을 대상이나 물질로, [인생/삶은 기계] 은유는 인생/삶의 경험을 생산성이나 효율성 수준 제고의 조건을 지닌 것으로 개념화했음을 알 수 있었다. 또 [인생/삶은 부서지기 쉬운 물건]은 [인생/삶은 기계] 은유와 대조적으로 인생/삶을 품질 향상의 생산성 제고로 개념화되기보다는 깨지기 쉬운 물건으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 그리고 [인생/삶은 시계] 은유는 최근 100세 장수 시대와 맞물려 국제 금융자본의 지배와 세계화에 따른 청년층의 구직난과 평생근로를 통해 기계적 생산성과 효율성을 증대시키려는 사회적 분위기의 한 단면을 보여주는 것이었다. 게다가 [인생/삶은 손님] 은유는 왜 우리가 인생의 일방적 물음, 귀찮은 부름이나 간섭, 그리고 어이없는 놀림이나 속임, 외면이나 이별을 당하는지를 통해 우리가 왜 인간 사회의 복잡한 관계망으로부터 벗어나 자연이나 고립된 지역에 살고 싶어하는지 그 한 단면을 제시해주었다.

이 연구는 한국어교육의 토대 연구로써 ‘인생/삶’을 우리가 어떻게 이해하는가를 통해 한국어교육에서 은유 기반 학습자 연구의 자료를 제공했다는 점에 그 의의가 있을 것이다. 아울러 은유를 통해 한국 사회의 한 단면을 이해할 수 있었다는 점에서도 그 의의가 있을 것이다. 다만, 이 연구는 단순한 인터넷 자료만을 사용함으로써 다양한 자료의 활용을 통한 다채로운 은유 표현을 구축하지 못한 점은 한계로 남는다. 이에 대해서는 차후의 연구를 통해 보완하고자 한다.

참고문헌

- 김기수(1997). 삶과 죽음에 관한 한국어 은유 표현의 인지적 연구, <언어> 22권 3호, 한국어언어학회. 391쪽~412쪽.
- 배도용(2021). ‘죽음’의 은유적 개념화 양상-최근의 인터넷 자료

를 중심으로, <우리말연구> 67집, 우리말학회. 177쪽~204쪽.
 배도용(2022). ‘인생/삶’의 구조적 은유 양상-최근의 인터넷 자료를 중심으로, <한국어문화교육> 16권 1호, 한국어문화교육학회.
 이지현(2002). ‘삶과 죽음’에 관한 은유 연구, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
 정희자(1999). 삶으로서의 은유, <외대논총> 19권 3호, 219쪽~247쪽.
 최영주(2019). 은유적 함의의 부분성: [삶은 야구] 은유를 중심으로, <현대문법연구> 103호, 현대문법학회. 107쪽~130쪽.
 한 정(2015). 한국어와 중국어에서 나타나는 ‘삶’과 ‘죽음’에 관한 은유 표현 연구, 아주대학교 대학원 석사학위논문.
 Lakoff, G. & Johnson, M.(1980/2003), *Metaphors We Live By*, Chicago: Univ. of Chicago Press.(노양진·나익주 옮김, 2006, 『삶으로서의 은유』, 박이정.)

<웹사이트>

https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%8B%9C%EA%B0%84_%EA%B4%80%EB%A6%AC

<https://m.mbn.co.kr/tv/592>

필자 소개

성 명 : 배도용

소 속 : 부산외국어대학교 아시아대학 한국어교육학과

주 소 : 부산광역시 금정구 금샘로 485번길 65 [우편번호]46234

전자우편 : dyb@bufs.ac.kr

투고일: 2022. 6. 10 / 심사일: 2022. 6. 30 / 심사완료일: 2022. 7. 4

세계시민교육을 위한 교육영화 선정 연구

빈장원* · 이윤진**

(성환초등학교 · 안양대학교)

《목 차》

1. 서론
2. 이론적 배경
 - 2.1. 교육영화
 - 2.2. 공교육 현장과 교육영화
 - 2.3. 세계시민교육과 세계시민성
3. 연구 절차
4. 세계시민교육용 교육영화 선정 목록
5. 세계시민교육 핵심주제별 교육영화
 - 5.1. 인권(장애, 노동자)
 - 5.2. 평화(난민, 전쟁, 탈북민)
 - 5.3. 문화 간 이해(문화다양성, 디아스포라, 종교)
 - 5.4. 국제협력(국가 간 협력, 우정, 파트너십)
 - 5.5. 환경(생태계 보존, 기후 변화, 지속가능 에너지)
 - 5.6. 지속가능발전(AI, 미래사회)
6. 결론

* 전주/부산국제영화제 관객평론가로 활동했고 현재 네이버 영화리뷰 인플루언서, 어린이영화 관련 교사연구회, CGV 교사자문단으로 활동 중인 초등교원이다.

** 교신저자

<Abstract>

Bin, jang-won · Lee, yun-jin. 2022. 6. 10. **A Study on the Selection of Educational Film for Global Citizenship Education.** Multi-cultural Society and Education Studies 11, 97-125. The purpose of this study is to establish basic data for the development of global citizenship education by selecting and analyzing educational films. To this end, this paper categorized the 17 goals of Sustainable Development Goals (SDGs) into six core topics: human rights, peace, intercultural understanding, international cooperation, environment, and sustainable development. Then, a total of 30 educational films were selected in consideration of their relevance to each topic. Next, the selected films were analyzed in more detail, providing information on their proximity to the 17 SDGs, target groups such as elementary, middle and high school, curriculum relevance such as related subject matter, its areas, and learning objectives. This study is the first attempt to list educational films for global citizenship education, and the researchers hope that it has contributed to implementing global citizenship education from various angles in public education in the future. (Seonghwan elementary school, Anyang university)

[Key words] Global Citizenship Education, Global Citizenship, Educational Film, Sustainable Development Goals, and Curriculum Relevance

1. 서론

본 연구의 목적은 세계시민교육을 위한 교육영화를 선정하고 교육과정 연계에 유용한 기초자료를 제공함으로써 학교 현장에서의 세계시민교육 효율화에 기여하는 데에 있다.

세계화라는 거대한 사회 변화 속에서 우리는 초국적 세계시민의

로서 역할과 역량을 요구받게 되었다. 이와 더불어 세계적 시민이 갖추어야 할 자질 즉 ‘세계시민성’을 함양하기 위한 세계시민교육(김경은·이나라 2012: 232)의 필요성이 대두되었다. 국내에서 세계시민교육에 이목이 집중되고 관련 연구 및 교육이 눈에 띄게 활발해지기 시작한 것은 2010년대 중반(김진희·차승한 2016; 김진희·임미은 2014; 박환보·조혜승 2016)으로 볼 수 있다.

전 세계적으로 세계시민교육이 최초로 강조된 배경으로는 ‘반기문 전UN사무총장이 세계시민교육의 중요성을 대대적으로 공표한(2012년) 것이 그 계기가 되었다. 이어서 범세계적교육운동(GEFI), 2015세계교육포럼(WEF), UN이 상정한 지속가능발전목표(SDGs, 2015~2030) 등에서 세계시민교육이 주요한 교육발전방향으로 다루어진 것’(김선정 외 2017:208)도 주목할 필요가 있다. 이러한 분위기 조성으로 인해 국내에서도 세계시민교육에 대한 논의가 증대되었고 학교 현장에서는 세계시민교육 실천 방안 모색에 대한 관심이 높아졌다. 그 대표적인 성과로 ‘한국 공교육 내 세계시민교육의 정책과 실행’(이규연 2017)에 대한 논의를 비롯하여 ‘교육과정에 나타난 세계시민교육 내용요소’(이소연 외 2017), ‘교사의 세계시민교육 교수효능감’(2017), ‘세계시민교육 방안 탐색’(김종훈 2018), ‘비판적 세계시민교육의 초등 사회과 교과교육적 접근’(김영현 2021) 등이 있으며 학생들의 눈높이에 맞는 세계시민교육의 내용과 방안에 대한 논의는 꾸준히 전개되고 있다.

특히 교실 수업에서 활용이 가능한 세계시민교육용 수업 자료 개발 및 수업 방안 모색에 대한 요구(김경은·이나라 2012: 232)와 관련 논의(박지현·이예경 2018; 이인영 외 2019)를 통해 효율적인 자료 구축과 방안 모색의 필요성이 부각되고 있다. 최근 들어 세계시민교육에 교육영화를 활용하려는 시도(이유진·김정원 2020; 장진태 2022)도 주목된다. 디지털 자료에 익숙한 학생들에게 영화 매체 활용은 세계시민교육 수업의 효율성 제고나 학습 동기 부여 차원에서도 유의미하기 때문일 것이다.¹⁾ 그런데 실제로 학교 현장에

서 세계시민교육에서 교육영화를 활용하고자 할 때 참고할 수 있는 목록은 찾기 어려우며 관련 논의도 본격적으로 이루어진 바가 없다. 세계시민교육을 전제로 한 교육영화 선정과 분석이 본격적으로 이루어진 바가 없는 까닭이다.

이에 본고에서는 ‘교육영화를 활용한 세계시민교육’에 주안점을 두고 교육영화를 목록화하고 교육과정 연계에 유용한 기초자료를 제공하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 다음과 같은 절차로 논의를 진행한다. 먼저 2장에서 본 연구의 이론적 배경을 밝히고 3장에서는 연구 절차를 소개한다. 4장에서는 세계시민교육을 위한 교육영화를 목록화하고 5장에서는 세계시민교육의 핵심주제별로 교육영화를 살펴본다.

2. 이론적 배경

2.1. 교육영화

교육영화의 사전적 정의는 <표 1>과 같이 몇 가지로 살펴볼 수 있다. 이 가운데 본고에서 사용하는 ‘교육영화’라는 용어의 의미는 “학술연구와 교육목적을 가진 영화의 총칭으로 영화 상영 전후에 교사가 적절한 학습지도를 행하는 것”(다음백과)에 가장 가깝다.

-
- 1) 공교육 현장에서도 세계시민교육은 일시적인 교사 연수로 그치지 않고 중앙선도회 조직, 지역교육청 세계시민교육 선도교사 선발 등을 통해 지속적으로 다각도의 노력을 기울이고 있다. 또한 실제 수업에서도 주요 교과뿐 아니라 창체교과를 통해서 세계시민교육과 관련된 수업이 점차 활성화되고 있으며 관련 행사 등을 꾸준히 학교에서 진행하고 있다.

<표 1 교육영화의 개념>

출처	교육영화의 개념
다음백과	- 학술연구와 교육목적을 가진 영화의 총칭 - 영화 상영 전후에 교사가 적절한 학습지도를 행하는 것
두산백과	- 학교교육·사회교육·산업교육용 교재로 이용하기 위해 제작된 영화
교육학 용어사전	- 교육에 이용할 것을 목적으로 제작된 영화 - 좁은 의미의 교재영화(教材映畵, instructional film)와 넓은 의미의 교육영화가 있음

교육영화는 크게 ‘교육을 목적으로 제작된 영화’, ‘기준에 제작된 영화를 교육에 활용하는 것’의 두 가지로 나뉜다. 이아람찬(2015)에서도 교육영화를 ‘교육을 위해 특별하게 제작된 영화’와 ‘비록 상업영화로 제작되었으나 교육적으로 활용할 만한 가치를 부여받은 영화’로 구분하고 있다. 본고의 주된 연구 내용은 학교 현장에서 세계시민교육을 목적으로 영화를 활용하는 것이므로 본고에서는 후자의 개념으로 논하고자 한다.

2.2. 공교육 현장과 교육영화

학교 현장에서 교육영화를 활용하는 것의 이점은 학생들의 풍부한 상상력, 폭넓은 사고능력, 창의력 증진을 촉진하는 것이라 판단된다. 수업에 교육영화를 활용했을 때의 교육적 효과, 교수학습 모형 개발에 대한 성과들을 다수 발견할 수 있다.

공교육과 교육영화의 긴밀성을 보여주는 대표적인 예로 ‘영화 자료를 활용한 수업이 과학에 대한 태도와 학업 성취도’(권난주·이재용 2010), ‘영화를 활용한 도덕과 수업에서의 창의/인성 함양’(이태운·조인실 2010), ‘영화자료를 활용한 초등 5학년의 실체적인 교과수업 방안’(홍기천·남은아 2006), ‘애니메이션 영화를 활용한 초등영어 교수학습 모형 개발 및 적용’(강경아·이제

영·황치복 2018) 등을 다룬 논의가 있다.

현재 공교육 전반에서는 창의성과 인성교육의 중요성이 강조되고 있다. 본고는 교육영화를 활용한 교육이 교과서 위주의 정규 교과목의 틀에 갇히지 않고 유연한 방식으로 창의력과 인성을 증진하도록 하는 유효유가 된다는 입장에서 논의를 전개한다. 세계시민교육을 위한 교육영화가 선정되고 교육과정 연계를 위한 기초 정보가 정리된다면 향후 학령별, 교과목별 특성에 맞게 지도하는 데에 유연하게 활용될 수 있을 것이다.

2.3. 세계시민교육과 세계시민성

세계시민교육은 “더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는 데 앞장설 수 있도록 필요한 학습자의 지식과 기술, 가치와 태도를 계발”에 목표를 두는 교육 패러다임으로 정의하고 있다.²⁾ 공교육 현장에서 세계시민교육에 대한 요구가 높아짐에 따라 관련 논의도 폭넓게 이루어지고 있는 추세이다. 특히 교과목과 연계하거나 교과목별 수업 내용을 기반으로 한 효과적인 세계시민교육의 방안에 대한 관심이 높음을 선행연구를 통해 확인할 수 있다.

먼저 영화를 활용한 세계시민교육에 대한 논의로 이유진·김정원(2020), 장진태(2022) 등이 있다. 이유진·김정원(2020)은 영화 ‘가버나움’을 활용한 다문화 인권교육 프로그램의 개발과 효과를 다루었고 장진태(2022)는 영화를 통한 미디어 리터러시와 세계시민의식 교육 모형에 대한 성과이다.

두 번째로, 사회과 교과목과 세계시민교육에 대한 논의로 김다원(2016)과 모경환·김선아(2018)이 있다. 김다원(2016)에서는 사

2) 유네스코(2014), 『글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기(Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century)』, 유네스코 편찬위원회. p.17

회과 수업에서 공간능력을 기반으로 한 세계시민교육 학습모듈 개발에 대한 논하였고 모경환·김선아(2018)에서는 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용을 분석한 바 있다

셋째, 영어교육과 세계시민교육을 접목한 논의로, 초등영어교육에서의 세계시민교육 효과 연구(강후동·박지현 2019)와 교사 교육과정 문해력 기반 초등영어교육에서의 세계시민교육 구현 방안(조규희 2020) 등이 있다.

넷째, 초등학교 실과 가정생활 영역 내용과 세계시민교육 연관성에 초점을 두어 초등 실과 교과서를 분석한 김남은(2020)이 있으며, 초등 1학년을 대상으로 그림책을 활용하여 공감능력 제고에 목표를 둔 미술활동을 중심의 세계시민교육 방안(이선헤·김선아 2021) 연구도 찾을 수 있다.

한편 세계시민교육을 통한 세계시민성을 함양하는 것은 세계화 시대에 교육의 가치와 글로벌 역량을 높이는 데 중요한 지표가 된다는 점에도 눈길을 끈다. 세계시민교육에서 가장 중요하게 다루는 포괄 주제는 지속가능발전목표(SDGs; Sustainable Development Goals)³⁾이다. SDGs는 2000년부터 2015년까지 시행된 밀레니엄개발목표(MDGs)를 종료하고 2016년부터 2030년까지 새로 시행되는 유엔과 국제사회의 최대 공동목표로 삼고 있다. 인류의 보편적 문제(빈곤, 질병, 교육, 성평등, 난민, 분쟁 등)와 지구 환경문제(기후변화, 에너지, 환경오염, 물, 생물다양성 등), 경제 사회문제(기술, 주거, 노사, 고용, 생산 소비, 사회구조, 법, 대내외 경제) 등을 다루고 있다는 점이 특징이다. 이러한 주제들은 본고에서 세계시민교육용 교육영화 선정에 있어서도 중요한 기준으로 고려하고자 한다.

3) ‘지속가능한 개발목표’ 로도 번역되며 본고에서는 ‘지속가능발전목표’ 로 용어를 통일하기로 한다.

3. 연구 절차

본 연구는 다음의 절차에 따라 논의를 진행한다.

첫째, 지속가능발전목표(SDGs)⁴⁾에 근거하여 세계시민교육을 위한 핵심주제를 도출한다. 이를 위해 SDGs 17대 목표를 분석한 것이 다음의 <표 2>이다. 세로축은 SDGs 17대 목표를 나타낸 것이고 이를 ‘인권’, ‘평화’, ‘문화 간 이해’, ‘국제협력’, ‘환경’, ‘지속 가능 발전’이라는 핵심주제로 범주화하였다.⁵⁾ 그 결과 각 핵심주제별로 5~9개의 SDGs목표가 긴밀성을 보임을 알 수 있었다.

-
- 4) 2015년 제70차 UN총회에서 지속가능발전의 이념을 실현하기 위한 17개의 인류 공동의 목표가 192개 회원국 만장일치로 채택되었다. 이 총회에서 ‘2030 지속가능발전 의제’라 불리는 지속가능발전목표를 2030년까지 달성하기로 결의하였다.
 - 5) 핵심주제 범주화의 과정에서 공교육 현장 교사를 위해 개발된 『지구촌과 함께하는 세계시민-교사용 지도서』(박재준 외 2021:8)를 참고하였다. 박재준 외(2021)에서는 세계시민교육과 연관되어 주로 논의되는 개념을 ‘다원주의와 자유주의, 보편성과 문화적 다양성, 세계화된 사회, 시민 의식, 세계적 문제의 해결, 인권 존중, 지속 가능 발전, 협력, 평화’ 등을 들고 있다.

<표 2 세계시민교육 핵심주제별 범주>

17대 지속가능 발전목표(SDGs) ⁶⁾	핵심주제별 범주	인권	평화	문화 간 이해	국제 협력	환경	지속 가능 발전
① 불평등 감소		●	●	●	●		
② 양질의 교육		●		●	●	●	●
③ 성평등		●	●	●	●		
④ 빈곤 퇴치		●	●	●			
⑤ 양질의 일자리와 지속가능한 경제성장		●		●			●
⑥ 정의·평화 효과적인 제도 구축			●	●	●		
⑦ 기아 종식			●		●		
⑧ 글로벌 파트너십 활성화					●		
⑨ 깨끗한 물과 위생						●	
모두를 위한 깨끗한 에너지						●	
⑪ 해양 생태계 보존						●	
⑫ 건강과 웰빙						●	
⑬ 육상 생태계 보존						●	
⑭ 지속가능한 생산과 소비						●	●
⑮ 지속가능한 도시와 공동체						●	●
⑯ 기후 변화 대응						●	●
⑰ 포용적이고 지속가능한 산업화, 혁신, 사회기반시설							●
합계		5	5	6	6	9	6

둘째, 세계시민교육 핵심주제별 교육영화를 선정하여 목록화한다. 교육영화 선별에 있어서 ‘세계시민교육 핵심 주제와의 긴밀성’, ‘교육적 효과성’, ‘학생의 수준과 흥미도’ 등을 최우선적으로 고려하였고 ‘관람 등급’, ‘제작 연도’, ‘장르’ 등도 교육영화 선정에 있어서 참고할 수 있는 메타 정보라 보았다. 다음 <표 3>은 본고에서 선정한 세계시민교육용 교육영화에 포함할 메타

6) 핵심주제별 범주 구분의 가독성을 높이기 위해 본래 UN총회에서 발표한 SDGs 17대 목표의 배열 순서를 그대로 옮기지 않았음을 밝혀둔다. 이하 본고의 논의에서는 <표 2>의 순서와 번호에 따라 기술하기로 한다.

정보이다. 크게 필수정보(관람 등급, 키워드, 영화 개요)와 기본정보(제작 연도, 상영 시간, 장르, 감독, 제작 국가)로 구분하고 각 세부 정보를 포함하는 근거를 함께 밝혔다.

<표 3 세계시민교육용 교육영화의 메타 정보>

구분	세부 정보	포함 근거
필수 정보	관람 등급	- 영화심의위원회 등급자료를 기반으로 함 - 학령별 관람 가능성 및 수준을 고려함 - 영화 ‘부분 보기’ 또는 ‘전체 보기’에 대한 판단의 근거로 삼음
	키워드	- 세계시민교육 핵심주제 판단
	영화 개요	- 세계시민교육과의 관련성 판단, 전체 줄거리 파악의 난이도
기본 정보	제작 연도	- 영화의 배경 및 작품에 대한 시의성 고려
	상영 시간	- 수업 중 시간 배분에 대한 판단, 영화 부분 보기 또는 전체 보기에 대한 판단
	장르	- 학생들의 흥미도 고려
	감독, 제작국가	- 영화 속 언어, 제작국가 및 감독의 특성 참고

셋째, 세계시민교육용 교육영화를 핵심주제별로 살펴면서 교육 영화 활용에 적합한 대상(초등생, 중고생), 관련 교과목과 영역, 내용 요소를 제안한다. 이를 위해 본고에서 목록화한 교육영화가 실제 교육 현장에서의 교육활동과 어떤 연관성을 가질지 고려하고 학생들의 활동 능력을 감안하였다.

4. 세계시민교육용 교육영화 선정 목록

본 장에서는 세계시민교육의 핵심주제별로 공교육 현장에서 활용할 수 있는 교육영화를 목록화한다. 6개의 핵심주제에 따라 총

30편의 영화를 선별하였다. 모두 2000년대 이후에 제작된 것으로, 이 가운데 80%(26편)는 2010년 이후의 작품이다. 다음의 <표 4>는 앞서 <표 3>에서 밝힌 메타 정보를 기반으로 작성한 교육영화 목록이며 영화 제작 연도를 기준으로 최신순으로 배열하였다. 특히 영화별 ‘키워드’ 정보를 제공하여 세계시민교육 핵심주제(인권, 평화, 문화 간 이해, 국제협력, 환경, 지속가능발전)와 어떤 측면이 연계되는지 확인이 용이하도록 하였다.

<표 4 세계시민교육용 교육영화 선정 목록 (최신순)>

	영화 제목	관람 등급	키워드	영화 개요	제작 연도	상영 시간 (분)	장르	감독	제작
1	코다	12세	#코다 #청각장애 #역차별	코다인 소년과 청각장애를 가진 부모님과 세상을 연결함과 동시에 자신의 꿈을 발견하는 이야기	2021	111	드라마	션 헤이더	미국
2	그 남자는 타이타닉을 보고 싶지 않았다	12세	#장애인식개선 #더불어사는 삶 #복지식당	시각장애인이자 휠체어에 몸을 의지해야 하는 주인공이 비슷한 처지의 여자친구를 만나기 위해서 길고 긴 여행길에 오르면서 겪는 이야기	2021	82	드라마	티무니키	핀란드
3	나의 집은 어디인가	12세	#난민 #편견 #밀입국	자신의 비밀을 다른 사람에게 말해본 적이 없는 밀입국자 아민의 이야기	2021	89	다큐멘터리	요나스 포헤르 라스무센	덴마크
4	벨 파스트	12세	#종교갈등 #내전 #북아일랜드	종교 갈등으로 전쟁이 끊이지 않았던 ‘벨 파스트’라는 소도시에서 성장해 나가는 한 소년의 이야기	2021	98	드라마	케네스 브래너	미국

5	싱크홀	12세	#싱크홀 #부동산 #재난 #청년실업 #노인문제	서울에서 내 집을 마련한 가족이 싱크홀 사건으로 삶을 다시 돌아보는 이야기	2021	113	드라마	김지훈	한국
6	휴가	12세	#해고노동자 #연대 #노동자인권	장기간 농성 중인 아버지가 가족이 있는 집으로 잠시 휴가를 떠나는 이야기	2020	81	드라마	이란희	한국
7	파이터	12세	#탈북민 #편견 #북한이탈주민 #새터민 #브로커	한국 사회 속 탈북민이 겪는 역경에 끊임없이 맞서 살아가는 한 여성 북서의 이야기	2020	104	드라마	윤재호	한국
8	피부를 판 남자	12세	#난민 #자본주의 #경매	몸에 새긴 타투로 인해서 삶이 완전히 바뀌어버린 남자의 이야기	2020	104	드라마	카우타르 벤 하니아	튀니지
9	노매드 랜드	12세	#노매드 #방랑 #길 위의 삶 #유랑자 #유대인들의 삶과 비교	삶의 터전을 잃고 혼자 배를 개조하여 떠돌이 여정 속에 길 위에서 만나는 사람들과 연대를 맺는 이야기	2020	108	드라마	클로이 자오	미국
10	미나리	12세	#이방인 #미지의 땅을 개척 #세대 간 문화 차이	미국 사회에서 낯선 한인으로 살아가는 가족의 이야기.	2020	115	드라마	정이삭	미국

11	이상한 나라의 수학자	12세	#탈북민 #연대 #평화 #남북교류 #남북화합	자신의 정체를 숨기고 살아가는 탈북 천재 수학자와 그에게 진심으로 다가서려 하는 한 소년의 성장기	2020	117	드라마	박동훈	한국
12	나의 문어 선생님	전체	#바다 생물 #해양생태계 보존	삶에 지친 다큐멘터리 감독이 수중에서 만난 문어와의 만남을 통해 삶을 되돌아보는 이야기	2020	84	다큐멘터리	제임스리드	네덜란드
13	승리호	12세	#미래사회 #우주여행 #인공지능 로봇	우주 쓰레기를 주워 돈을 버는 '승리호'의 선원들이 인간형 로봇 '도도시'를 발견하며 일어나는 이야기	2020	136	SF	조성희	한국
14	피넛버터팔콘	12세	#장애이해 #장애인과의 연대	레슬러가 되고 싶은 한 소년과 어부의 험난하지만 즐거운 여정을 그린 이야기	2019	97	드라마	타일러닐슨, 마이클슈왈츠	미국
15	소년 아메드	12세	#이방인 #이슬람교 #구원	종교적 신념을 버리지 않는 한 소년이 가족에게서 구원을 얻기까지의 이야기	2019	84	드라마	다르덴 형제	벨기에
16	페어웰	전체	#가족애 #디아스포라 #문화다양성 #중국	미국 문화에 익숙해진 빌리가 본국 가족의 삶의 방식에 이질감을 느끼지만 점차 적응해나가는 이야기	2019	100	가족, 드라마	룰루왕	미국
17	프록시마 프로젝트	12세	#미래사회 #우주비행사 #워킹맘 #최초의 여자 우주	우주비행사 엄마와 그녀를 항상 기다려야만 하는 딸의 이야기	2019	107	액션, 드라마	앨리스 위노코	프랑스

			비행사 #국제협력 #우주비행						
18	가버나 움	15 세	#난민 #레바논 #이주노동자 #가난	레바논 베이루트의 빈민 가에서 사랑받지 못하는 아이들과 이주노동자들의 위태로운 삶의 이야기	20 18	126	드 라 마	나딘 라바 키	레 바 논
19	바람을 길들인 풍차소 년	12 세	#풍차 소 년 캄캄바 #말라위 #개발협력 #가난과 기근 #발전기를 이용한 풍 차 개발	교육의 혜택과는 거리가 먼 나라 말라위에서 전기 를 사용할 수 있게 된 한 소년의 이야기	20 18	113	다큐 멘터 리	치웨 텔 에지 오포	영 국
20	리틀 포레스 트	전 체	#귀농 #힐링 #자연 #친환경 농작물	서울에서 원하던 꿈을 이 루지 못하고 고향으로 돌 아와 자연의 소중함과 삶 의 용기를 배워가는 청년 의 이야기	20 18	103	드 라 마	임순 례	한 국
21	자연을 지키는 7가지 믿음	전 체	#환경 #기후변화 #온실가스 #대체 에 너지	기후 변화에 대처하는 사 람들을 통해 생각의 변화 가 어떻게 환경까지 변화 시킬 수 있게 되는지에 대해 보여주는 이야기	20 18	88	다큐 멘터 리	카이 룬 니사	인 도 네 시 아
22	원더	전 체	#안전기형 장애 #외모지상 주의 #두근두근 내 인생	다른 친구들과 다른 얼굴 을 가진 소년의 눈물겨운 학교생활 이야기	20 17	113	드 라 마	스티 븐 크보 스키	미 국

23	밴딩 디 아크	전 체	#국제협력 #의료봉사 #의료 불 평등	가난한 나라의 사람들이 겪는 의료 불평등을 고쳐 나가기 위해서 아이티로 떠나는 의대생의 이야기	20 17	102	다큐 멘터 리	키프 데이 비스	미 국
24	옥자	12 세	#동물과의 연대 #육상 생 태계 보존	글로벌 기업에 돼지 옥자 를 빼앗긴 소녀가 옥자를 구하기 위해 먼 여정을 떠나는 이야기	20 17	120	모험 , 액션 , 드라 마	봉준 호	한 국
25	화이트 헬멧	15 세	#민간구호 단체 #국제협력 #자원봉사 #내전	시리아 내전 속에서 무참 하게 죽어가는 민간인들 을 구조하기 위해서 활약 하는 자원봉사 단체의 이 야기	20 16	40	다큐 멘터 리	올란 도 폰 아인 지델	영 국
26	인터스 텔라	12 세	#기후변화 #지속가능 발전 #식량부족	식량부족 사태를 겪고 있 는 근미래 인간을 구원하 기 위하여 우주로 떠나는 인간들의 이야기	20 14	169	SF	크리 스토 퍼 놀란	미 국
27	반두비	18 세 ⁷⁾	#이주노동 자 #불법체류 자 #임금채불 #타 인종 간의 연대 #동남아	불평등을 경험하며 살아 가야 하는 이주노동자와 평범해 보이지만 생각이 깊은 여고생이 만나 벌여 지는 이야기	20 09	107	드 라 마	신동 일	한 국
28	남극의 셰프	전 체	#남극 #생 태 계 보존	남극 기지에 파견되어 1 년이 넘는 시간 동안 맛 있는 음식과 함께 희노애 락을 나누어 가는 관측대 원들의 이야기	20 09	125	코 미 디	오키 타 슈이 치	일 본
29	AI	12 세	#AI #인 류 애 #교육	감정을 가진 로봇 데이빗 이 인간사회에서 살아가 는 이야기	20 01	144	SF, 드라 마, 판타 지	스티 븐 스필 버그	미 국

30	빌리 엘리어트	12 세	#시위 #탄광촌 #발레 #우정 #영국	여자들만 하는 것이라고 생각했던 ‘발레’에 빠져 드는 영국 탄광촌에 사는 소년의 이야기	200 0	110	드라 마, 코미 디	스티 븐 달드 리	영 국
----	------------	---------	----------------------------------	---	----------	-----	---------------------	--------------------	--------

<표 4>는 세계시민교육에 대해 유사한 주제와 내용을 다룬 영화 중에서 최대한 최근에 제작된 것을 택하고, 초등~중고생 수준에서 이해할 수 있고 흥미를 불러일으킬 수 있다고 판단되는 영화를 선정한 결과를 압축한 결과이다. 또한 반드시 전체 영화를 수업 시간에 활용하지 않더라도 학생 수준과 수업 상황에 맞게 영화의 부분 활용이 가능하다는 점도 고려하였음을 밝혀 둔다.

5. 세계시민교육 핵심주제별 교육영화

본 장에서는 앞서 4장에서 목록화한 교육영화를 핵심주제(인권, 평화, 문화 간 이해, 국제협력, 환경, 지속가능발전)별로 살펴본다. 개별 영화가 <표 2>에서 살핀 17대 지속가능발전목표(SDGs) 중 어느 요소와 연관되는지를 세부적으로 밝힘으로써 향후 교육 현장에서 교육영화를 선택하고 활용할 때 유용한 기초자료가 되도록 한다. 이를 위해 크게 지속가능발전목표(SDGs) 중 연계되는 곳을 표시하고 활용 대상으로서 적합한 학령층(초등, 중고등)을 제한한다.⁸⁾ 교육과정 연계(관련 교과목, 영역, 내용 요소) 시 고려할 수

7) ‘반두비’는 <표 4>에 제시된 목록 중 중 유일한 18세 관람가이다. 이 주노동자와 불평등의 문제를 다룬 영화로 세계시민교육에 유익하지만 관람 등급을 고려하여 영화 ‘부분 보기’를 통해 교육 현장에서 활용할 수 있다.

8) 최초에 기초 자료를 분석할 때는 초등, 중등, 고등으로 구분하였으나 교육영화 적용의 대상으로 중등과 고등의 변별이 크게 나타나지 않고 대부분 일치하였기에 두 대상을 아울러 ‘중고등’으로 표시하였다.

있는 정보도 함께 제공한다.

5.1. 인권(장애, 노동자)

세계시민교육에서 ‘인권’에 대한 핵심주제는 ‘불평등 감소’, ‘양질의 교육’, ‘성평등’, ‘빈곤퇴치’, ‘양질의 일자리와 지속가능한 경제 성장’과 같은 SDGs 요소와 연계하여 학습할 수 있다. 이에 해당하는 교육영화로는 <표 5>에서 볼 수 있듯이 <코다>, <휴가>, <그 남자는 타이타닉을 보고 싶지 않았다>, <피넛버터 팔콘>, <원더> 등이 있다. <표 5>의 영화에서 나타나는 공통점은 ‘장애’, ‘노동자’, ‘다양성’ 등의 연결고리를 가지고 살펴볼 수 있다는 것이다. 인권을 주제로 세계시민교육에 적용할 때 ‘사회’, ‘도덕’ 교과목을 대표적으로 꼽을 수 있다.

<표 5 ‘인권’ 관련 교육영화와 교육과정 연계>

영화 제목	지속가능발전목표(SDGs) 관련 요소					대상		교육과정 연계		
	① 불평등 감소	② 양질의 교육	③ 성평등	④ 빈곤 퇴치	⑤ 양질의 일자리와 지속가능 한 경제 성장	초 등	중 고 등	관 련 교 과 목	영역	내용 요소
코다	○	○	○			■	■	사 회	사회 문화	평등 사회
휴가	○			○	○		■	도 덕	사회공 동체와 의 관계	인권 존중
그 남자는 타이타닉 을 보고 싶지 않았다	○						■	사 회	사회 문화	편견과 차별/ 불평등
피넛 버터 팔콘	○	○				■	■	도 덕	사회공 동체와 의 관계	차별, 공정성 , 존중
원더	○					■	■	사 회	사회문 화	편견과 차별

5.2. 평화(난민, 전쟁, 탈북민)

세계시민교육에서 ‘평화’에 대한 핵심주제를 다루기에 적합한 교육영화로 <나의 집은 어디인가>, <파이터>, <피부를 판 남자>, <가버나움>, <벨파스트> 등을 꼽을 수 있다. 평화를 다룬 <표 6>의 교육영화는 ‘난민’, ‘전쟁’, ‘새터민’이라는 공통된 주제로 연결되어 있다. 특히 세계시민교육의 SDGs 요소와 연계할 때 ‘정

의·평화 효과적인 제도 구축’ 부분과 가장 긴밀하다는 점을 확인할 수 있다. 이 외에도 사회, 도덕 교과목과 연계하여 ‘불평등 감소’, ‘성평등’, ‘빈곤퇴치’, ‘기아종식’ 등을 다룰 수 있다.

<표 6 ‘평화’ 관련 교육영화와 교육과정 연계>

영화 제목	지속가능발전목표(SDGs) 관련 요소					대상		교육과정 연계		
	① 불평 등감 소	③ 성 평 등	④ 빈 곤 퇴 치	⑥ 정의 평화 효과적인 제도 구축	⑦ 기 아 종 식	초 등	중 고 등	관 련 교 과 목	영역	내용 요소
나의 집은 어디인가	○	○		○			■	사 회	정치	지구 촌 평화
파이터	○			○		■	■	사 회	정치	지구 촌 평화
피부를 판 남자	○			○		*	*	도 덕	사회공 동체와 의 관계	공정 성, 존중
가버나움			○	○	○	*	*	사 회	정치	지구 촌 평화
벨 파스트				○		*	*	도 덕	사회공 동체와 의 관계	존중 , 인류 애

5.3. 문화 간 이해(문화다양성, 디아스포라, 종교)

세계시민교육에서 ‘문화 간 이해’를 다룰 수 있는 대표적인 교육영화로 <반두비>, <소년 아메드>, <노매드랜드>, <미나리>, <페어웰> 등의 작품을 들 수 있다. <표 7>에서 각 작품들은 ‘문화다양성’, ‘디아스포라’, ‘종교 갈등’과 같은 주제 의식을 가지고

살펴볼 수 있다. 세계시민교육에서 강조하는 ‘문화 간 이해’에 대한 기본 이해를 바탕으로 학생들은 해당 교육영화를 통해 SDGs 요소 중 ‘양질의 교육’을 비롯하여, ‘불평등 감소’, ‘정의·평화 효과적인 제도 구축’ 등을 생각해 볼 수 있을 것이다. 관련 교과목으로 ‘사회’, ‘도덕’이 있다.

<표 7 ‘문화 간 이해’ 관련 교육영화와 교육과정 연계>

영화 제목	지속가능발전목표(SDGs) 관련 요소						대상		교육과정 연계	
	① 불 평 등 감 소	② 양 질 의 교 육	③ 성 평 등	④ 빈 곤 퇴 치	⑤ 양 질 의 일 자 리 와 지 속 가 능 한 경 제 성 장	⑥ 정 의 평 화 효 과 적 인 제 도 구 축	초 등	중 고 등	관 련 교 과 목	영역 내용 요소
반두비	○	○						■	사 회	사회 문화 문화, 편견과 차별
소년 아메드	○	○					■	■	도 덕	사회 공동 체와 의 관계 존중, 인류애
노매드랜 드		○		○				■	도 덕	타인 과의 관계 공감, 존중
미나리		○			○	○	■	■	사 회	사회 문화 문화, 편견과 차별
페어웰		○	○			○	■	■	사 회	사회 문화 문화, 편견과 차별

5.4. 국제협력(국가 간 협력, 우정, 파트너십)

세계시민교육에서 ‘국제협력’에 대한 핵심주제에 적합한 교육영화로는 <바람을 길들인 풍차소년>, <밴딩 디 아크>, <빌리 엘리어트>, <이상한 나라의 수학자>, <화이트 헬멧> 등의 작품이 있다. <표

8>의 각 작품들은 ‘국가 간 협력’, ‘우정’, ‘파트너십’ 등의 공통점을 가지고 있다. ‘국제협력’에 대한 내용은 세계시민성을 기르고 세계시민으로 나아가는 방향성을 향상시키는 데에 유용하다. 각 영화를 통해서 학생들은 세계시민교육이 지향하는 ‘글로벌 파트너십 활성화’ 등의 지속가능발전목표를 연관하여 학습할 수 있다.

<표 8 ‘국제협력’ 관련 교육영화와 교육과정 연계>

영화 제목	지속가능발전목표(SDGs) 관련 요소						대상		교육과정 연계	
	① 불평 등감 소	② 양질 의 교육	③ 성평 등	⑥ 정의평화 효과적인 제도 구축	⑦ 기아 종식	⑧ 글로벌 파트너십 활성화	초등	중 고등	관련 교과 목	영역 내용요소
바람을 길들인 풍차소년		○			○	○	■	■	사회	지속가 능한 세계 개발과 보존의 조화/지속 가능한 발전
벤딩 디 아크	○					○	■	■	도덕	사회공 동체와 의 관계 존중, 인류애
빌리 엘리어트		○	○			○	■	■	사회	사회 문화 평등 사회
이상한 나라의 수학자		○				○	■	■	도덕	사회공 동체와 의 관계 존중, 인류애
화이트 헬멧				○		○		■	사회	지구촌 평화/국가 간 협력 정치

5.5. 환경(생태계 보존, 기후 변화, 지속가능 에너지)

세계시민교육 핵심주제 가운데 ‘환경’과 긴밀한 교육영화로는 <나의 문어 선생님>, <리틀 포레스트>, <싱크홀>, <옥자>, <자연을

지키는 7가지 믿음> 등의 작품을 꼽을 수 있다. 이들 작품은 ‘육상 생태계 보존’, ‘모두를 위한 깨끗한 에너지’를 비롯해서 SDGs 요소 9개와 밀접하게 연관되어 있다. 특히 <표 9>에서 볼 수 있듯이 ‘환경’ 분야는 ‘환경과 생태계’ 영역 등 과학 교과목과 연계할 수 있는 지점이 두드러진다는 점이 특징이다.

<표 9 ‘환경’ 관련 교육영화와 교육과정 연계>

영화 제목	지속가능발전목표(SDGs) 관련 요소								대상		교육과정 연계			
	② 양질의 교육	⑨ 깨끗한 물과 위생	⑩ 모를 한 곳에 지	⑪ 해양생태계 보존	⑫ 건강과 웰빙	⑬ 육상생태계 보존	⑭ 지속가능한 생산과 소비	⑮ 지속가능한 도시와 공동체	⑯ 기후변화 대응	초 등	중 고 등	관련 교과목	영역	내용 요소
나의 어선님		○	○	○						■	■	과학	환경과 생태계	환경오염이 생물에 미치는 영향
리틀 포레스트						○ ○	○			■	■	사회	인문환경과 인간 생활	국토의 산업구조 변화

싱크홀						○		○		■	■	도덕	타인과의관계	봉사
옥자	○					○				■	■	과학	환경과생태계	생태계보전을위한노력
자연 지키는 7가지 믿음			○						○	■	■	과학	환경과생태계	환경오염이생물에미치는영향

5.6. 지속가능발전(AI, 미래사회)

세계시민교육의 핵심주제인 ‘지속가능발전’을 다룰 수 있는 대표적인 교육영화로 <남극의 셰프>, <승리호>, <프록시마 프로젝트>, <AI>, <인터스텔라> 등의 작품을 들 수 있다. 이들 5편의 영화 중 3편은 SDGs 요소 중 ‘포용적이고 지속가능한 산업화, 혁신, 사회기반시설’과 내용적 측면에서 가장 긴밀하다. 이 밖에도 전체적으로 볼 때 ‘지속가능발전’이라는 주제는 17대 SDGs 요소 중 9개와 매우 광범위하게 걸쳐져 있음을 확인할 수 있다. <표 10>은 사회, 과학 교과목에서 세계시민교육을 연계하여 다룰 때 유용한 자료가 될 것이다.

<표 10 '지속가능발전' 관련 교육영화와 교육과정 연계>

영화 제목	지속가능발전목표(SDGs) 관련 요소										대상	교육과정 연계		
	② 양질의 교육	⑤ 양질의 일자리와 지속가능한 경제성장	⑧ 글로벌 파트너십 활성화	⑩ 모두를 위한 깨끗한 에너지	⑫ 건강과 웰빙	⑬ 육상생태계 보존	⑭ 지속가능한 생산과 소비	⑮ 지속가능한 도시와 공동체	⑯ 기후변화 대응	⑰ 포용적이고 지속가능한 산업화, 혁신, 사회기반시설	초·중·고등	관련 교과목	영역	내용 요소
남극의 셰프				○	○		○				■	■	사회	세계의 기후 특성과 인간 생활 간 관계
승리호									○		■	■	사회	지속가능한 세계 발전
프록시마 프로젝트		○	○					○				■	사회	지속가능한 세계 발전
AI	○								○		■	■	과학	전기
인터스텔라									○	○		■	과학	자기계절 대기 와 별 해양 날씨

6. 결론

이상으로 본고에서는 공교육 현장에서 이루어지는 세계시민교육에서 활용할 수 있는 교육영화를 목록화하고 교육과정과의 연계에 유용한 기초자료를 구축하고자 하였다. 이를 위해 먼저 17대 지속가능발전목표(SDDs)를 6개의 핵심주제(인권, 평화, 문화 간 이해, 국제협력, 환경, 지속가능발전)로 범주화하고 총 30편의 교육영화를 선정하였다. 다음으로 세계시민교육 핵심주제별로 교육영화를 좀 더 세밀하게 살펴면서 SDGs 17대 목표와의 긴밀성, 대상 학령층(초등, 중고등), 교육과정 연계(관련 교과목, 영역, 내용 요소) 등에 대한 정보를 제공하였다.

최근 학생들의 세계시민교육 역량 강화의 중요성이 부각되면서 현장의 교사들도 효율적인 교육 방안에 힘쓰고 있지만 세계시민교육 관련 자료의 불충분함에 대한 현장의 목소리도 적지 않았다. 또한 세계시민교육 관련 세부 주제들도 변화하고 있어서 그때마다 시의성 있는 교육 자료 개발을 교사 개인의 역량으로 감당하기에는 한계점이 있었다. 이러한 측면에서 본고가 세계시민교육용 교육영화를 목록화한 최초의 시도로서, 공교육 현장에서 학생들을 세계시민으로 성장시키기 위한 방안 모색에 단초가 되었을 것으로 본다.

후속 연구에서는 실질적인 세계시민교육 자료 개발 및 수업 방안 모색, 교사 자체 연수를 통한 교육 정보 공유, 지자체의 교육청 학습연구년제 성과 보고회 등의 후속 작업을 이어가고자 한다. 본 논의를 계기로 앞으로 공교육 현장에서의 세계시민교육에 대한 다양하고 심도 있는 논의가 이어지기를 기대한다.

참고문헌

- 강경아·이제영·황치복(2018). 애니메이션 영화를 활용한 초등영어 교수·학습 모형의 개발 및 적용, <영어영문학연구> 44(3), 대한영어영문학회. 197쪽-219쪽.
- 강후동·박지현(2019). 초등영어교육에서의 세계시민교육 효과 연구, <영어교육연구> 31(4), 팬코리아영어교육학회. 155쪽-177쪽.
- 교육과학기술부(2009). 창 의와 배려의 조화를 통한 인재 육성 -창 의·인성교육 기본방안-, 교육과학기술부.
- 권난주·이재용(2010). 영화 자료를 활용한 수업이 초등학생들의 과학에 대한 태도와 학업 성취도에 미치는 효과, <초등과학교육> 29(2), 한국초등과학교육학회. 113쪽-123쪽.
- 김경은·이나라(2012). 사회과 세계시민교육을 위한 교수-학습 방안-세계적 문제에 대한 민감성 함양을 중심으로, <교과교육학연구> 16(1), 교과교육연구소. 231쪽-256쪽.
- 김남은(2020). 초등학교 실과 가정생활 영역 내용의 세계시민교육 연관성과 초등 실과 교과서의 탐구성 분석 - 2015 개정 교육과정과 교과서 분석을 중심으로 -, <實科教育研究> 26(3), 한국실과교육연구학회. 65쪽-86쪽.
- 김다원(2016). 공간능력 기반 세계시민교육 학습모듈 개발 연구 - 초등 고학년 사회과 수업을 중심으로 -, <국제이해교육연구> 11(1), 한국국제이해교육학회. 33쪽-64쪽.
- 김선정·주기연·김영환(2017). ‘학교교육과 관계된 세계시민교육’ 연구경향, <학습자중심교과교육연구> 17(15), 학습자중심교과교육연구학회. 207쪽-228쪽.
- 김영현(2021). 비판적 세계시민교육의 초등 사회과 교과교육적 접근, <학습자중심교과교육연구> 21(19), 학습자중심교과교육학회. 505쪽-524쪽.

- 김지선(2016). 유네스코의 세계시민교육 논의 과정과 성과, 서울교육대학교 교육전문대학원, 석사학위논문.
- 김진희·임미은(2014). 공정여행 수업활동에 나타난 세계시민교육의 의미 탐색, <한국교육> 41(3), 한국교육개발원. 213쪽-239쪽.
- 김진희·차승한(2016). 세계시민의식과 도덕 교육의 이론적 관계 정립-세계시민이론과 중학교 도덕 교육과정 분석, <한국교육> 43(3), 한국교육개발원. 31쪽-55쪽.
- 모경환·김선아(2018). 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석, <시민교육연구> 50(1), 한국사회과교육학회. 29쪽-51쪽.
- 양미석·김정겸·김기덕(2017). 중등 예비교사와 현장교사의 세계시민교육 교수효능감과 관련된 변인 연구, <글로벌교육연구> 9(3), 글로벌교육연구학회. 77쪽-104쪽.
- 오애림(2015). 영화읽기를 활용한 영화교육의 효과연구-청운중학교 적용사례를 중심으로, 청주대학교 석사학위논문.
- 이금연(2017). 한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행, <국제개발협력> 3, 한국국제협력단. 39쪽-62쪽.
- 이선훤·김선아(2021). 공감능력 향상을 위한 그림책 활용 미술활동 중심의 세계시민교육 방안- 초등학교 1학년 대상으로 -, <미술교육연구논총> 67, 한국초등미술교육학회. 247쪽-280쪽.
- 이소연·성경희·이정우(2017). 2009와 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용요소 비교 분석, <시민교육연구> 49(3), 한국사회과교육학회. 79쪽-103쪽.
- 이유진·김정원(2020). 영화 ‘가버나움’을 활용한 초등저학년 대상 다문화 인권교육 프로그램의 개발과 효과, <다문화교육연구> 13(2), 한국다문화교육학회. 1쪽-20쪽.
- 이인영·김유연·문정민·이규빈·유성상(2019). 세계시민교육으로

- 서의 국제교류협력 프로그램: 경기도교육청 사례연구, <국제 이해교육연구> 14(2), 한국국제이해교육학회. 139쪽-172쪽.
- 이태윤·조인실(2010). 창의/인성교육 활성화를 위한 초등 도덕과 교육의 역할 : 영화를 활용한 도덕과 수업에서의 창의/인성 함양 -비디오 자기 모델링 활용을 중심으로-, <초등도덕교육> (33), 한국초등도덕교육학회. 323쪽-342쪽.
- 장진태(2022). 영화를 통한 미디어 리터러시와 세계시민의식 교육 모형연구, <인문사회> 21, 13(2), 인문사회21. 1171쪽-1184쪽.
- 박재준 외(2021). 지구촌과 함께하는 세계시민, 경기도교육청.
- 박지현·이예경(2018). 스토리텔링을 활용한 세계시민교육 프로그램의 개발 및 적용 연구, <한국콘텐츠학회논문지> 18(9), 한국콘텐츠학회. 55쪽-68쪽.
- 박환보·조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석, <教育學研究> 54(2), 한국교육학회. 197쪽-227쪽.
- 이아람찬(2015). 교육영화란 무엇인가 : 교육영화의 개념과 수용, <씨네포럼> 22(22), 영상미디어센터. 527쪽-549쪽.
- 조규희(2020). 교사 교육과정 문해력 기반 초등영어교육에서의 세계시민교육 구현 방안, <초등영어교육> 26(2), 한국초등영어교육학회. 31쪽-53쪽.
- 조상인·배희분(2019). 초등학교 고학년의 공감 증진에 초점을 둔 세계시민교육 프로그램 개발 및 효과에 관한 연구, <교육문화연구> 25(5), 교육연구소. 875쪽-896쪽.
- 충남교육청 세계시민교육 선도교사 모임(2021). 세계시민교육 충남 선도교사 연수자료, 충남교육청.
- 홍기천·남은아(2006). 영화자료를 활용한 초등학교 5학년의 실제적인 교과수업 방안, <한국콘텐츠학회논문지> 6(8), 한국콘텐츠학회. 68쪽-77쪽.

<웹사전>

교육학용어사전(<https://terms.naver.com/>)

다음백과(<https://100.daum.net>)

두산백과(<https://terms.naver.com>)

필자 소개

성 명 : 빈장원

소 속 : 성환초등학교

주 소 : 충남 천안시 서북구 성환읍 성환12길 37 [우편번호]31015

전자우편 : mrkini80@naver.com

성 명 : 이윤진

소 속 : 안양대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어교육전공
[우편번호]14028

주 소 : 경기도 안양시 만안구 삼덕로 37번길 22

전자우편 : smile-yunjin@hanmail.net

투고일: 2022. 6. 10 / 심사일: 2022. 6. 30 / 심사완료일: 2022. 7. 4

타문화에 대한 관용인가, 환대인가?

-상호문화적 만남의 한계선으로서의 고향세계-*

신용식

(부산장신대학교)

《목 차》

1. 들어가기
2. 존재망각과 고향상실: 하이데거의 현존재의 해석학에 대한 고찰
 - 2.1. 고향을 상실한 세계의 실존적 의미추구로서의 해석학
 - 2.2. 실존적, 해석학적 과제로서의 고향에 대한 향수
3. 세계로의 해방과 지평융합: 가다머의 상호주체적 해석학
 - 3.1. 이해의 조건 : 선입견, 전이해, 선구조
 - 3.2. 이해, 해석학적 상황 그리고 지평융합
4. 결론 및 고찰: 자문화에 대한 새로운 이해과정으로서의 다문화사회교육

<Abstract>

Shin, yong-shik. 2022. 5. 31. Tolerance or Hospitality for Other Cultures? : Homeland as a Realistic Limit of Intercultural Encounter. Multi-cultural Society and Education Studies 11, 127-151. Education in Multicultural Society requires recognition and acceptance of other cultures in cultural diversity. However,

* 본 연구는 필자의 2021년 2월에 제출된 박사학위 논문의 일부이며, 2021년 2월 <다문화사회와 교육연구학회>에서 발표한 자료를 재차 수정 및 보완한 것임을 밝혀둔다.

this study attempted to clarify that the realistic boundary in intercultural encounters is dialectical self-understanding. It is clear that recognizing and accepting other cultures is a posture that is essential in a multicultural society, but to what extent should other cultures be recognized and accepted? To find realistic answers to this problem, this study examined Martin Heidegger's and Hans-Georg Gadamer's ideas, esp. "Heimat(losigkeit)", "Horizontverschmelzung(= Fusion of Horizon)" etc.

What this study attempted to emphasize is that encounter with other cultures enables not only a new understanding of other cultures but also of their own cultures. Therefore, education in multicultural society may be understood as a kind of intercultural interpretation. Recalling the discussion between Heidegger and Gadamer discussed above, the limitation of intercultural interpretation lies in the horizon of the homeland(Heimat). Through Heidegger's discussion, we looked at the loss of homeland as a sign of existential loss of meaning of life. And Gadamer's idea, "Fusion of Horizon" shows that the self and the other function as basis for expanding their respective horizons between each other. What Heidegger and Gadamer insisted commonly that the fundamental foundation of understanding lies in self-understanding. Education in multicultural society pursues a dialectical process of a new understanding of own culture. **(Busan Presbyterian University)**

[Key words] Education in Multicultural Education, Heidegger, Homeland, Gadamer, Fusion of Horizon, Intercultural Interpretation

1. 들어가기

본 연구를 통해서 연구자는 한국인의 입장에서 다문화사회교육(Education in Multicultural Society)¹⁾의 이념과 과제를 색다르게 다루어보고자 한다. 다문화사회교육은 타문화에 대한 인정 및 포용을 강조해야 마땅하지만, 무엇보다 중요한 것은 타문화와의 만남을 통해서 우리의 문화에 대한 새로운 이해 및 이해의 발전을 도모하는 것이다. 다문화사회교육이 타문화에 대한 “인정(Recognition)”에 기반 함을 부인하는 이는 없을 것이다. 하지만 실제적으로 이 인정의 정도에 대해서는 결코 동일한 답변을 기대할 수 없다. 본 연구는 이 타문화에 대한 인정의 현실적 한계선을 철학적으로 고찰하려는 이론적 시도이다.

기존의 다문화 관련 연구는 주로 문화적 타자가 사회적으로 배제되지 않도록 하는 사회-정치적 패러다임으로서 인정을 다루었다(이용재 2009; 정호범 2011; 임현목 2012; 이정은 2017; 정창호 2017). 물론 미시적으로는 이 연구들이 차이점들을 보이지만, 인정 패러다임에 기대어 다문화주의를 설명한다는 점에 있어서는 동일한 관점을 공유한다. 하지만 중요한 것은 인정에 대한 학문적-윤리적 요청의 정당성이 아니라, 그것의 유효성에 대한 물음이다. 타문화

-
- 1) “다문화” 관련 연구에서 항상 뜨거운 논쟁거리는 개념을 둘러싼 학문적 소유권 분쟁이다. 이는 주로 북미의 “다문화교육”(Multicultural Education)과 서유럽의 “상호문화교육”(Intercultural Education)을 지나치게 대립적으로 파악하면서 발생하는 학문적 혼선이다. 다문화 관련 학문 및 정책에 관심 있는 이라면 누구나 이 두 개념 중 하나를 취사선택해야 한다는 압박을 받는다. 필자는 이 두 개념을 지나치게 대립적 관점에서 보는 것은 적절치 않다고 여긴다. 후자를 전자의 대체개념 혹은 학문적 우월성을 지닌 개념으로 보기 보다는 전자의 비판적 확장으로 표현하고자 한다. 그리고 일반적인 의미 곧 우리 다문화사회가 지향해야 하는 교육적 본질을 표현함에 있어, 특정 “다문화교육” 개념과의 혼선을 피하고자 “다문화사회교육”으로 표기하고자 한다. 이 개념에 대해서는 신용식(2021: 96)의 각주*을 참고 할 것.

를 인정한다고 할 때에 어느 정도까지 인정해야 할 것인가? 우리는 이 질문 앞에서 다문화사회교육을 실질적으로 전개할 수밖에 없다.

인정 패러다임의 한계선은 자크 데리다와 위르겐 하버마스의 차이에서 대조적으로 가시화된 바 있다. 2003년에 지오반나 보라도리(Giovanna Borradori)는 이 두 학자들과의 대담을 통해서 이질적인 문화 간의 긴장이 극에 달해 있는 세계화 시대에 요구되는 철학적 과제를 들추고자 했다. 그녀의 정리 및 분석에 따르면, 데리다는 인정의 절대적 전개로써 “환대(Hospitality)” 개념을 주장했다면(Borradori 2003: 129-136), 하버마스는 상대적인 의미에서 “관용(Tolerance)”을 강조한 바 있다(Borradori 2003: 16-17). 데리다의 주장의 핵심은 이방인에게 무조건적으로 자신의 집을 내어주는 행위가 타자수용의 원리라는 것이다. 한 마디로 데리다는 이방인이 없는, 곧 모든 이가 주인인 세계를 꿈꾼다. 하지만 하버마스는 이러한 절대적인 의미에서의 환대가 결코 실천 가능한 행위가 아님을 지적하였다. 그렇기에 하버마스는 주인과 이방인 사이의 만남과 긴장 사이에서 이방인을 조건적으로 환대하는 주인의 결단적 행위에 강조점을 둔다. 그는 이러한 상대적 의미의 환대 곧 관용은 철저히 의사소통적 행위에서 비롯된다고 본다. 그렇다면 이 두 학자의 대립을 그대로 활용하여 질문하자면, 다문화사회교육은 절대적 의미의 인정(환대)을 중시해야 하는가 혹은 상대적 의미에서의 인정(관용)을 이야기해야 하는가?

본 연구는 상대적 의미에서의 인정을 이야기할 수밖에 없다는 하버마스의 논의를 엄두에 두면서, 인정의 상대적 의미에 대한 철학적 근거를 상술할 것이다. 이를 통하여 다문화사회교육이 강조하는 인정이 타문화에 대한 무조건적인 수용 및 환대가 아니라, 상대적이고 조건적인 의미에서 논의되어야 함을 논하고자 한다. 다문화교육은 필연적으로 문화 간 긴장 속에서 이루어질 수밖에 없다. 이를 달리 표현하면, 고향세계와 이방세계의 잠정적 대립이 다문화교육의 장인 것이다. 이 고향세계와 이방세계는 절대적으로 대립되어

있지 않고, 잠정적 대립군에 불과하다. 다문화연구는 바로 이러한 잠정적인 긴장의 공간을 파고들어 이를 의미생산의 동력으로 삼아야만 한다. 다문화연구의 주제는 타문화 자체도, 그렇다고 자문화 자체도 아닌, 양자의 만남을 통한 변증법적인 새로운 이해와 성장 이 되어야 한다(신용식·이필숙 2018: 149). 한 마디로 이방세계와의 만남은 독립적으로 의미를 지니고 있는 것이 아니라, 이방세계는 고향세계를 새로이 해명함으로써 존재한다는 것이며 그 역도 마찬가지이다.

그리고 다문화사회교육 자체가 문화적 다양성 속에서 상호문화적인 이해의 증진과 상호포괄적 성장을 도모하고자 한다면, 다문화교육은 필히 해석학적 특징 곧 한국문화를 새로이 해석하고 조명할 수 있어야 한다. 다문화사회교육은 결코 타자경험 및 이방세계를 빌미로 자기경험 및 고향세계를 망각하는 극단적인 논의를 비판적으로 다루어야만 한다. 세계화 시대에 각 문화들이 파편화되어 있다고 하여도 가시적이고 비가시적인 삶의 방식에 대한 규정이 있기 마련이다. 세계가 자명하게 혹은 순수 객관적으로 존재하는 것이 아니라, 각 삶을 규정하는 방식으로 존재한다는 것을 파악하는 순간 세계는 결코 자명한 대상이 아니라 유기적이며 상대적인 대상이 된다. 하지만 문화적 상대성이 상대주의적 허무주의로 귀결된다면 오히려 문화는 실종되어 버린다. 문화는 삶의 가치와 의미에 대한 사회적 공유에서 비롯된 것이기에 그 속에는 파괴될 수 없는 사회적 구심점이 존재함은 부인할 수 없다. 그러므로 다문화사회연구는 타문화에 대한 무조건적인 수용을 강조하기 이전에, 그것을 마주하고 해석하는 자문화의 지평을 재해석하는 작업으로부터 시작되어야 한다. 자문화의 가치와 지평을 상실한 문화연구는 결코 유의미한 결과를 도출할 수 없다. 어떠한 다문화주의 담론도 자문화의 가치를 극단적으로 상대화하거나 파괴하기 위한 학문적 논거로 활용되어서는 안 된다.

그러므로 여기에서는 해석학적으로 고향세계가 갖는 중요성과

필연성 그리고 고향세계 의미의 재생산의 해석학적 방법 및 구조를 살피고자 한다. 이를 위하여 본 연구는 마르틴 하이데거(Martin Heidegger 1889-1976년)와 한스-게오르그 가다머(Hans-Georg Gadamer 1900-2002년)의 논의를 분석할 것이다. 하이데거는 인간실존의 의미해명을 위하여 실존적 세계의 다양성이 아니라, 실존에게 의미를 부여하고 그것을 떠받치는 존재를 주제화 하였으며(2장), 가다머는 그러한 의미해명이 함축하는 지평융합의 해석학적 구조를 밝혔다(3장). 우리는 하이데거에서는 자신의 존재론적 근거에 대한 추구를 그리고 가다머에게서는 자기이해의 발전적 과정과 그 특징에 대한 고찰을 살펴볼 수 있을 것이다. 이 둘의 논의를 우리의 다문화교육의 전개에 적용해 본다면, 타문화와의 만남을 통하여 한국문화에 대한 새로운 이해와 해석 역시도 다문화사회교육의 핵심 과제라고 볼 수 있다.

2. 존재망각과 고향상실 : 하이데거의 현존재의 해석학에 대한 고찰

2.1. 고향을 상실한 세계의 실존적 의미추구로서의 해석학

마르틴 하이데거는 자신의 존재론적 터전을 상실해 버린 비극을 실존철학적으로 조망한 인물이다. 그의 스승인 에드문드 후설(Edmund Husserl)이 서구의 학문과 문화의 위기가 실증주의에 함몰된 세계관이라고 비판했다면, 하이데거는 더 나아가 존재망각과 고향상실이라고 외쳤다. 후설에게 타자와의 만남의 해석학이 “생활세계(Lebenswelt)”라는 용어로 표현된다면, 하이데거에게서는 존재망각과 고향상실인 것이다.²⁾ 비록 이 진술들은 복잡한 철학적

2) 후설은 그의 저서 『유럽학문의 위기』에서 자연과학 곧 실증주의적인

논리와 표현들로 치장되어 있지만 우리의 생활세계가 고향을 상실함으로써 겉으로 드러나는 물리적이고 가시적인 표피적 세계를 향유하는 것에 중독되어 현실을 의미 있게 사유하는 방법을 상실했다는 것에 대한 비판을 공유하고 있다. 존재 곧 고향을 망각하고 상실한 실존은 삶의 방향 감각을 상실할 수밖에 없기에 인간은 언제나 고향이라는 영역을 중심으로 실존을 해석할 수밖에 없다는 것이다.

이러한 맥락에서 하이데거는 인간이 존재하는 방식 자체가 “해석학적”이라고 설명한다. 하이데거는 1927년에 『존재와 시간』이 출간되기 전부터 철학의 주요 주제인 존재론을 해석학의 영역으로 끌어들이며 철학사 전반을 재편하고자 했다. 그 결과물이 1923년의 프라이부르크 대학의 강의 『존재론. 현사실성의 해석학』이다(Heidegger 1988). 그는 이 강의에서 존재론이라는 철학의 오랜 표현을 사용하지 않고, 그것을 해석학이라는 용어로 바꾸어 사용한다. 하이데거는 해석학의 과제를 다음과 같이 분명히 적시한다.

해석학은 그의 존재성격에서 각기 고유한 현존재를 이 현존재 자체에 접근하게 하고, 전달하며, 현존재가 당하고 있는 자기소외를 추적하는 과제를 가진다. 해석학에서 자기 자신을 이해하면서 되어가고, 존재하는 하나의 가능성이 현존재를 위해 형성된다. 해석에서 생겨나는 이 이해는 다른 삶에 대한 인식적인 관계맺음으로서 언급되는 여타의 이해와 결코 비교될 수 없다. 이 이해는 결코 …에 대한 관계맺음(지향성)이 아니라, 현존재 자신의 한 ‘어떻게’ [방식]이다(Heidegger

학문의 조류들이 망각해 버린 의미의 토대가 바로 생활세계였다는 점을 강조한 바 있다(Husserl, 1976: 48). 우리가 터전을 일구며 살아가는 세계는 객관적으로 존재하는 것 같으나, 그 세계라는 것은 눈에 보이지 않는 의미 및 문화적 정체성 등을 공유하며 형성되는 경험의 배경과도 같다 할 수 있다. 이러한 의미에서 후설은 세계를 객관적으로 존재하는 세계로 정의하기 보다는 문화적, 사회적, 개인적 차원에서 형성되고 공유되는 배경 및 지평으로서의 세계를 생활세계로 묘사하였다. 이와 관련하여서 클라우스 헬트는 후설이 “생활세계 망각을 극복”하는 것을 그의 현상학의 과제로 삼았다고 표현한 바 있다(Held 2012: 459).

하지만 하이데거는 위 문장 바로 다음에 이 해석학의 첫 작업은 타인 혹은 다른 삶이 아니라, “현존재 자신” 이라고 지적한다. 여기에서는 인위적으로 의식의 지향성이 배제되어 있음을 알 수 있다. 하이데거는 인간이 자기 자신을 세계 속에서 경험하는 그 방법 자체를 가능한 한 현상학적인 분석을 통해 들추어내고자 했기에 타자에 대한 관계성을 배제하였다.

그리고 일찍이 이러한 자기 자신 안에서 진행되는 해석학적 현존재 분석이 『형이상학이란 무엇인가』와 『존재와 시간』을 통해 종합된 바 있다. 하이데거는 초기의 주요 저작이라고 볼 수 있는 이 두 저작에서 “인간의 존재” 곧 “존재자(Seiende)”의 존재방식이 망각되었음을 현상학적으로 분석하고자 한 것이지 “관계맺음” 자체를 부인한 것이 아니다. 오히려 전기 하이데거의 관심은 인간 자신이 어떻게 그리고 어디에서 자기 자신을 발견하는지를 해명하는 것이었다. 물론 후기에 가서는 인간 실존이 세계 안에서 존재하는 방식을 현상학적으로 해명하는 전기의 작업가설을 뒤집고 “존재”를 지향함으로써 존재자가 존재론적 근거를 발견할 수 있다고 주장한다. 가령, 그는 후기, 1957년의 강의 <형이상학의 신학-존재론적 표현>(Heidegger 1957) 등의 글에서는 실존 곧 현존재의 존재방식을 현상학적으로 해명한 『존재와 시간』의 방식을 뒤로하고 그것을 초월하는 방식으로 존재의 의미를 회복하는 방안을 모색한다.³⁾ 물론 하이데거 철학의 전기와 후기의 주제 및 관심의 전환

3) 사실상 하이데거 철학에서 “존재(Sein)”와 “존재자(das Seiende)”는 엄밀히 구분된다. “존재”는 어떠한 대상이 존재하도록 규정하는 존재로서 “존재자”의 존재론적 근거를 의미한다. 본래 무언가 “있다”라는 표현은 자명한 것이 아니라, 그 있음의 방식에 의하여 규정될 때에야 비로소 의미를 지니게 된다. 하이데거의 관심은 이 있음을 해명하는 방식을 면밀히 탐구하는 것이었다. 다양한 각도에서 하이데거 철학을 평가할 수 있겠으나, 하이데거의 철학 속에 전기와 후기라

은 대립적으로 상술될 수 있겠지만, 그의 전기와 후기를 관통하는 실존철학적 주요 주제는 어떻게 인간의 실존이 의미 있게 해명될 수 있는지를 답변하는 것이었음은 분명해 보인다.

그에게 고향 곧 존재는 인간실존이 추구하는 목표이면서 존재의 근거이다. 하지만 이 고향과 존재는 결코 인간이 소유할 수 있는 것은 아니지만, 인간적인 삶을 위해서는 필히 요구되는 조건에 해당한다.

2.2. 실존적, 해석학적 과제로서의 고향에 대한 향수

하이데거는 전통적인 형이상학이 인간이 어떻게 존재하는지, 어디에서 존재의 근거를 획득하는지를 진지하게 탐구하지도 않았으며, 이를 물음에 붙이는 것을 탐탁지 않게 여겼다고 비판한다(Heidegger 1929: 734; 1988: 21-22). 인간은 각각 나름의 세계를 구성하고 살아감으로 어떤 세계가 절대적인 기준이 된다고 말 할 수 없다. 만일 어떠한 절대적인 기준으로서의 세계 자체를 진술하고자 한다면, 그것은 신학(Theologie)의 영역이다. 학문을 가톨릭 신학으로부터 시작한 하이데거에게 신학적 사유는 그의 초기와 후기를 떠받치는 역할을 한다. 『존재와 시간』에서 인간이 세계 안에 존재함을 규명하는 전통적인 인간학의 두 가지 방법을 인간을 “이성적 동물”로 보는 것과 ‘초월적 존재에 기대어 인간의 존재를 해명하는 신학적 접근’이 있음을 지적한다(Heidegger 1979: 75). 하지만 하이데거는 이러한 전통적인 형이상학이 걸었던 두 가지 길은 인간 자체에 대한 해명을 등한시 여겼다고 판단한 바, “인간이라는 존재자의 한 본질규정 안에서 인간의 존재에 대한 물음은 망각된 채로 남아 있으며, 오히려 이 존재가 다른 창조된 사

는 일종의 주제 및 관점의 “전회(Kehre)”가 관찰된다는 점은 분명하다. 이에 관해 Figal(2000), Röd(2009: 461-462), Hirschberger(1981: 866-867), 윤병렬(2007: 4)을 참고할 것.

물들의 눈앞에 있음의 의미로 자명하게 개념파악 되었다” 고 지적한다(Heidegger 1979: 76). 곧 인간의 존재를 초월적 관점에서 다루는 것과 세계내부적인 관점에서 다루는 것은 상호관계가 있으나, 후자의 접근이 긴요하다는 것이 그의 전략적 접근이다.

이러한 학문적 요구에 직면하여 『형이상학의 근본개념』에서 하이데거는 “철학함이란 향수요, 어디에서나 고향을 만들려는 충동” (Heidegger 1983: 50-51)이라고 표현했다. 그러나 여기에서 뿐 아니라, 이미 인간의 실존을 현상학적 방법으로 분석한 『존재와 시간』에서 실존(Existenz) 개념 자체가 일종의 고향상실의 징후를 보이고 있음을 면밀히 탐구한 바 있다. 하이데거는 인간이 삶을 피상적인 수준에서 다루지 않고, 어떻게 한 인간이 삶 속에서 존재하는지, 어떠한 존재론적 한계 안에서 살아갈 수밖에 없는지 집요하게 물고 늘어진다. 실존은 헬라어 *ék*(에크, ~로부터)와 *ἵστημι*(이스테미, 서있다)의 합성어이다. 이 개념의 의미를 살려서 표현하면 실존은 본질로부터 벗어나서 밖에 서 있는 것이다. 그러나 하이데거는 실존이라는 개념을 해석한 “세계-내-존재”라는 용어를 선호한다. 곧 세계에 결부되어 존재하는 인간의 존재방식을 실존론적으로 표현하고자 한 것이다(Heidegger 1979: 82, 92). 세계 안에 있다는 것은 존재 곧 본질로부터 나와 세계와 결부됨으로써 존재론적인 한계 곧 죽음, 공포, 근심 등에 노출될 수밖에 없음을 의미한다. 이것이 고향상실의 실존론적 징후이다.

결국, 고향상실이 실존론적인 의미상실의 징후가 될 수 있는 이유는 자기 자신에 대한 이해의 근거를 상실했기 때문이다. 세계-내-존재가 처한 실존론적인 한계는 실존의 존재근거를 자기 자신 안에서 찾으려는 모든 시도의 실패에 있다는 것이다. 하이데거 철학의 전체적인 지형도를 고려해 보건데, 이러한 실존의 의미에 대한 해석학적 고찰은 실존 곧 “존재자(das Seiende)” 자체에 근거해서가 아니라, “존재”와의 만남에 기초해야만 가능하다. 이를 달리 표현하면, 만남이 아니고서는 어떠한 자기이해도 완성될 수 없

다는 것이다. 그러므로 고향상실은 곧 타자경험 없이 자기 자신에게 의미 부여하려는 모든 시도들의 근본적인 한계를 고발하고 있는 것과 다르지 않다. 이 고향이라는 개념을 일종의 학문적 메타포로 확장한다면, 다문화사회 속에서의 고유한 문화적 정체성의 중요성을 떠올려 볼 수 있을 것이다.

3. 세계로의 해방과 지평융합 : 가다머의 상호주체적 해석학

현존재 및 현대문명의 고향상실에 대한 하이데거의 경고는 과거와 현재의 통합 및 융합으로서의 역사의식에 대한 가다머의 요청으로 이어진다. 하이데거에게 해석학은 인간의 현존재를 열어젖혀 밝히 드러내 보여줌이었다면, 가다머에게 해석학은 그러한 현존재가 맞닥뜨리는 경험의 해석학적 본질과 그 경험의 변증법적인 측면을 해명하고자 했다. 이를 달리 표현하면, 하이데거는 현존재의 세계-내-경험의 현상학적 징후들을 해석학적으로 기술하였다면, 가다머는 현존재의 경험 자체가 해석학적이며 변증법적이라는 점을 부각시키고자 했다.⁴⁾ 이에 본 연구는 가다머의 변증법적인 차원의 해

4) 가다머의 사상에서 하이데거의 사상이 차지하는 의미는 아주 크다 할 수 있다. 하지만 어느 정도로 하이데거의 사상이 가다머에게 영향을 주었는지는 가다머 자신의 텍스트에서 분명하게 드러나지 않는다. 그 이유는 그가 자신의 해석학을 전개함에 있어 유용하게 수용 및 적용될 수 있을 만한 하이데거의 견해를 차용하는 방식을 견지하기 때문이다(서동은 2018: 118). 가다머는 경험을 해석학적으로 파악한다는 점에서는 하이데거와 맥을 같이 하지만, 그 경험 속에서 발생하는 경험지평들 간의 변증법적인 융합에 천착함으로써 하이데거의 현상학적 해석학을 넘어서고자 했다(Palmer 1968: 273-274). 그리고 이러한 배경을 염두에 두고서 가다머의 해석학을 “변증법적 해석학(Palmer 1968: 318)” 이라고 규정한 팔머의 판단은 전적으로 타당하다.

석학을 상호주체적 해석학으로 평가하고 분석하고자 한다.

3.1. 이해의 조건 : 선입견, 전이해, 선구조

가다머는 『진리와 방법』⁵⁾서문에서 “텍스트에 대한 이해와 해석은 비단 학문의 염원일 뿐 아니라, 명백하게 인간의 세계경험 전체에 포함된다”(Gadamer 1990: 1)고 진술하였다. 물론 이해는 비단 문학을 포함한 텍스트에 국한하지 않고 경험현실 및 역사적 현실 등과 관련되어 있다. 그의 핵심적인 물음은 이 “이해(Verstehen)”의 가능성과 방법에 대한 것이었다. 무언가를 이해한다는 것 곧 “이해의 현상”은 그 이해하는 한 인간이 세계와 관계를 맺는 방식 곧 “세계연관(Weltbezüge)”과 다르지 않다. 그래서 가다머는 해석학이 결코 정신과학의 어떤 특정 방법이 아니라, ‘그 정신과학을 우리의 세계경험 전체와 연결하는 것이 무엇인지를 전달하는 시도’ 자체라고 본다(Gadamer 1990: 3). 이해는 결국 한 인간의 자의적인 것이 아니라, 그 주체가 세계를 이해하는 방식 이면서 그 주체의 존재방식이다(Palmer 1968: 269). 그러므로 한 주체의 삶과 의식 속에서 일어나는 이해의 내적인 구조와 특징을 파악함으로써 경험의 의미를 입체적으로 드러내 보여주는 것이 가다머의 관심이었다고 볼 수 있다. 이 맥락에서 가다머는 그의 전집 8권 서문에서 이렇게 그의 해석학적 연구의 의의를 밝히고 있다.

나의 해석학적 연구들은 철학적 인식이론의 인식개념과 방법개념을 근대 경험과학의 근본개념들을 일방적으로 과대평가하는 것으로부터 구해내고 그리고 이해의 경험을 주장해야하는 과업 앞에 나를 세워두

-
- 5) 실제 해석학 이론의 “결정적인 전기”를 이룬 것으로 평가받는 가다머의 『진리와 방법』은 후설의 현상학과 하이데거의 현상학적 해석학을 비판적으로 계승한 것이다(Palmer 1968: 268). 『진리와 방법』은 제목 그대로 진리가 경험되고 해석되는 방법을 담고 있기에 이 역시 기존의 실증주의적 조류에 대한 학문적 비판으로 이해될 수 있다.

었다(Gadamer 1993: v).

바로 이 “이해의 경험”을 해명하는 것이 그의 해석학의 과업인 것이다. 이해의 내적인 구조를 분석하기 위해서 가다머는 현재적 생활세계 지평의 해석을 위해 “전이해”, “선입견”이 갖는 중요성을 지적한다. 이 “전이해” 및 “선입견”이라는 개념은 하이데거의 “선구조(Vorstruktur)”를 수용 및 발전시킨 것이다.

가다머는 『진리와 방법』 제2부에서 하이데거가 이해의 선구조를 발견했다는 사실을 부각시킴으로써 해석학적 순환 자체를 현존재의 본질적인 이해구조로 파악했음을 간파한다(서동은 2018, 136). 그가 서문에서 지적하였듯 프리드리히 쉴라이어마허의 해석학은 이해의 기술로서의 해석학이었다(Schleiermacher 1838; Sauter 1989: 497; Jeanrond 1991: 74). 쉴라이어마허의 해석학에서 중요한 것은 독자가 저자의 정신을 추적하여 텍스트의 의미를 재구성하기 위하여 독자의 자의적인 해석이 텍스트를 훼손하지 않도록 하는 것이었다. 하지만 가다머에게는 텍스트 자체를 발굴함으로써 의미가 획득되는 것이 아니라, 그렇다고 저자의 정신을 추체험한다고 하여 그 의미가 생생하게 획득되는 것이 아니라, 저자와 텍스트 사이의 관계에 독자가 능동적으로 개입함으로써 텍스트가 드러내려는 주제를 현재화할 때에야 비로소 의미가 재구성된다고 보았다(Palmer 1968: 304). 결국, 그에게 ‘선입견은 이해의 조건’(Gadamer 1990: 281)이며, 동시에 이해 자체가 해석이다(Gadamer 1990: xxvii). 하지만 가다머는 이 선입견이라는 개념이 부정적인 차원에서 이해되어서는 안 됨을 강조한다. 선입견은 ‘모든 것을 내용적으로 규정하는 순간들을 최종적으로 검사하기에 앞서 내려져 있는 판단’ 이기에 긍정과 부정을 모두 함축하고 있다(Gadamer 1990: 275).

가다머는 여기에서 더 나아가 이 선입견이 이해의 시간적 조건에 해당한다는 사실을 논증해 나간다. 이와 관련한 가다머는 하이

데거가 ‘존재론적인 의도를 가지고 이해의 선구조를 전개하기 위하여 역사적 해석학과 비판의 문제’를 다루었다면, 자신은 “이해의 역사성을 올바르게 판단”(Gadamer 1990: 270)하기 위하여 해석학을 다룬다고 밝혔다. 바로 이 이해의 역사성은 다름 아닌 하이데거의 선구조이다.

3.2. 이해, 해석학적 상황 그리고 지평융합

가다머의 선입견이 지나치게 낭만적이라는 베르너 제롤드(Werner Jeanrold)의 비판이나 또는 그 선입견 자체가 이데올로기로 작동할 위험성에 대해서 가다머가 간과하고 있다는 하버마스의 비판을 염두에 두자면, 그의 선입견 자체를 얼마나 신뢰할 수 있는지를 근본적으로 묻지 않을 수 없다. 이와 관련하여 가다머는 『진리와 방법』에서 “이해의 역사성”을 다루는 맥락에서 선입견 자체에 대한 자기비판의 과제를 다음과 같이 적고 있다.

종종 시간간격은 해석학의 본래적인 비판적 질문을 해명할 수 있으며, 참인 선입견들(이것 아래에서 우리는 이해함)을 거짓 선입견들(이것 아래에서 우리는 몰이해함)로부터 구분할 수 있다. 그러므로 해석학적으로 훈련받은 의식은 역사적 의식을 포함한다. 그러므로 이해를 유도하는 자신의 고유한 선입견이 분명해짐으로써 전통이 [생략] 두드러지고 관찰된다. 분명, 이러한 유의 선입견을 철회하는 것은 그 선입견의 유효성을 보류하는 것이다. 왜냐하면 선입견이 우리를 규정하는 한, 우리는 그 선입견을 판단이라고 보지 않기 때문이다. 말하자면 선입견이 지속적으로 그리고 인지하지 못한 상태로 작동한다면, 선입견을 앞세우는 것은 결단코 성공을 거두지 못한다. 오히려 그것이 성공할 수 있는 경우는 그 선입견이 자극될 때이다. 그렇게 자극될 수 있는 것이 바로 전통과의 만남이다. [생략] 우리는 이제 자기 자신의 고유한 선입견들에 대한 근본적인 의심이 요구됨을 안다(Gadamer 1990: 304).

가다머는 선입견을 이야기함에 있어 이것이 의식주체를 규정하

고 쥐고 흔들 수 있는 부정적 상황을 인지하고 있다. 그래서 선입견에 대한 무조건적인 긍정이 아니라, 이에 대한 근본적인 의심이 요구되는 것이다. 사실상 여기에는 칸트부터 헤겔에 이르는 주체중심의 독일 관념철학 전통에 대한 인정과 거부 모두가 함축되어 있다. 참된 인식이 대상에 대한 주체의 경험과 이에 대한 이성적 분석 및 종합을 통하여 이루어진다는 것을 그도 모르는 바가 아니다.

하지만 그에게는 칸트처럼 선형적 판단구조가 중요한 것이 아니라, ‘역사적 현실과 역사적 이해의 현실의 관계’ 속에서 그 전통적인 것의 의미를 긍정적으로 생산하는 “해석학적 상황(Gadamer 1990: 305)” 이 중요했던 것이다. 가다머는 해석학에 있어 과거도 현재도 절대적인 판단의 권한을 가지고 있지 않으므로 과거-현재, 전체-부분, 주체-타자, 낯설-익숙함 등의 긴장 속에서 양자택일을 선택하기보다는 참된 이해가 발생하는 “상황” 에 눈을 돌린다. 그래서 그는 “~사이 속에 해석학의 참된 공간이 있다(Gadamer 1990: 300)” 고 이야기 했다. 결국 이는 해석학이 어떠한 상황 속에서 과거와 현재, 낯설과 익숙함 등이 새로운 이해를 생산하는가를 염두에 두어야 한다는 것을 의미한다.⁶⁾ 그는 이 해석학적 상황 곧 새로운 자기이해의 생산이 일어나는 공간이 낯선 장소가 아니라, 고향세계임을 강조한다.

6) “생산(produktiv)” 개념에 관해 가다머는 “재생산(reproduktiv)” 이라는 표현이 해석학에 적절하지 않다고 여긴다. 왜냐하면 재생산이라는 것은, 마치 슬라이더마허가 했던 해석학처럼, 오늘날 낯설게 서 있는 과거의 대상, 전통 및 텍스트의 원제작자와 원저자의 이해를 추적하여 “보다 더 잘 이해하는 것(Gadamer 1990: 301)” 과 다르지 않다고 보기 때문이다. 가다머는 이러한 역사적 재구성으로서의 의미의 재생산은 계몽주의적 역사주의의 산물과 다르지 않다고 본다. 그리하여 이러한 맥락에서 그는 “텍스트의 실제적인 의미는 언제나 해석자의 역사적 상황과 객관적인 역사적 과정 전체를 통하여 함께 규정” 되며, “이해는 결코 재생산적 태도가 아니라, 언제나 생산적 태도(Gadamer 1990: 301)” 라고 명시한다.

고향은 망각되지 않은 채로 존재한다. [생략] 우리는 고향으로 돌아가야 한다. [생략] 만일 우리가 외국에서 고향으로 돌아온다면, 모국어와의 갑작스런 재회는 마치 놀라움과 같다(Gadamer 1993: 366).

바로 이 고향이라는 해석학적 상황에 집중하는 가다머의 안목은 일종의 해석학적 안전장치에 해당한다. 어디에도 지배당하지 않으면서도 양자 모두에게 새로운 의미가 부여될 수 있는 그러한 이해가 추구될 수 있는 장소는 낯섦이 아니라, 외국과 고향의 만남 속에서 새로워지는 고향의 의미이다. 그 사이의 공간이 텍스트이건, 문화이건, 사회현상이건 이해는 이러한 텍스트, 문화, 사회현상 등과 해석자의 고유한 상황들이 함께 작동함으로써 가능해진다.

가다머는 이 이해발생의 해석학적 공간을 “지평”이라고 칭하기도 한다(Gadamer 1990: 307). 후설에게서 의식의 지향성과 생활세계를 한계 지어주는 의식의 공간이 지평이었다면, 가다머에게는 의미가 생성되는 생산적 공간이 지평이다. 그러므로 “지평융합(Horizontverschmelzung)”이라는 것은 지평의 본질적 속성인 것이다. 가다머는 “세계-내-존재의 근원과제는 낯섦을 극복하는 것(Gadamer 1993: 367)”이라고 말하기도 했는데, 이것이 지평융합의 변증법적 구조를 우회적으로 표현한 것이다. 지평융합은 헤겔식의 정-반-합의 변증법을 기초로 구축된 해석학적 방법론이라고 볼 수 있다. 핵심은 두 종류의 지평이 융합되는 순간에 그 융합된 실체가 그것을 마주하는 주체에게 어떻게 드러나고 파악되는지를 해명하는 것이다. 지평 간의 만남 없이는 변증법적인 발전도 없다.

가다머에게 해석학의 과제는 텍스트와 독자, 더 나아가 타자와 자아 사이의 긴장관계를 단순히 해소하는 차원이 아니라, 즉 둘 사이의 역사적, 시간적, 문화적 간격을 ‘소박한 방식으로 동화함으로써 덮어버리는 것이 아니라, 오히려 이 긴장을 의식적으로 펼쳐놓는 것’이다(Gadamer 1990: 311). 이 양자의 긴장을 펼쳐놓는다는 것은 자기 자신 안에서도 타자성을 인지하고 자신의 세계 속에서 그 낯선 타자의 의미가 무엇인지 부각시킨다는 것을 의미한다.

결국 자아와 타자 사이에서 발생하는 해석학적 이해는 자아와 타자 모두에게서 이러한 낯선 의미를 자신의 지평과 대조하는 작업을 통하여 두 지평을 중재하는 종합적 작업에 해당한다. 그렇다면 해석학적 작업에 있어서는 결코 절대적인 의미의 타자성이란 존재할 수 없다. 오히려 모든 타자성 역시도 고향세계의 지평 속에서 새로운 의미의 동인으로 작동하기 때문이다. 이러한 맥락에서 가다머는 “비록 떠날 수 없는 자신의 고향이 낯설어질 때까지 왜곡된다고 해도, 우리는 결국 그 또한 변하리라(*Et illud transiit*)는 소망과 약속의 표현 아래에서 살 수 있다(Gadamer 1993: 367)” 고 이야기함으로써 고향세계가 해석학적 한계선임을 피력했다.

인간의 존재론적 한계가 실존의 한계라면, 인식론적-해석학적인 한계는 고향세계라는 익숙함의 지평이라 할 수 있다. 어떠한 새로운 이해라고 하여도 자신의 고향세계에 비추어 조명되지 않은 이해란 존재하지 않는다. 한 마디로, 지평융합으로 집약될 수 있는 가다머의 해석학은 주체와 객체가 엄밀히 구분된 채로 객체를 주체로의 수용을 지향하는 것이 아니라, 주체와 주체의 긴장 속의 만남을 통하여 상호성장을 추구하기에 상호주체적인 해석학이라고 표현될 수 있을 것이다. 근본적으로 인간은 실존적인 존재이지만 고향에 대한 향수로부터 자유로울 수 없다는 것, 그리고 고향을 새로이 재해석 및 재생산하는 만남을 통해서 만이 자신의 삶의 지평을 포괄적인 시선으로 조망할 수 있다는 것은 하이데거와 가다머의 해석학이 상호보완적으로 드러내 보여주고 있다.

4. 결론 및 고찰 : 자문화에 대한 새로운 이해의 과정으로서의 다문화사회교육

다문화사회교육은 이방세계를 수용하는 태도 및 정책만을 다루는 학문이 아니다. 문화 간의 만남에는 언제나 긴장과 충돌이 발생

하기 마련이다. 그러한 충돌 속에서 과연 어떠한 의미의 변화가 일어날 것인지, 그리고 그러한 의미의 변화가 유의미하게 일어나도록 안내하는 것이 다문화사회교육의 핵심적 과제라고 할 수 있다. 그것이 다문화교육이건 혹은 상호문화교육이건 이 핵심적 과제로부터 자유로울 수 없다. 여기에서는 앞서 다루었던 문제들을 종합적으로 고찰하여 다문화사회교육의 해석학적 과제를 약속하고자 한다.

본 연구에서 강조하고자 한 바는 타문화와의 만남은 타문화에 대한 새로운 이해 뿐 아니라, 자문화에 대한 새로운 이해도 가능케 한다는 것이다. 그렇기에 다문화사회교육은 일종의 상호문화적 해석학으로 이해되어도 무방하다. 위에서 논의되었던 하이데거와 가다머의 논의를 상기하자면, 상호문화적 해석학의 한계선은 고향세계라는 지평에 있다. 하이데거의 논의를 통해서 우리는 고향상실이 실존론적인 의미상실의 징후임을 살펴보았다. 자기 자신에 대한 이해의 근거는 자기 스스로가 소유하고 있는 것이 아니라, 타자와의 만남이다. 그러나 타자가 모든 이해의 과정을 주도하는 것이 결코 아니다. 오히려 타자에 직면하여 자신의 현실을 새로이 조명하는 것은 자아의 사유의 영향력 몫이다.

그리고 가다머의 논의 속에서 우리는 타자 및 타문화와의 만남을 통해 자아 안에서 일어나는 해석학적 과정을 살펴보았다. 지평융합으로 요약되는 그의 사상은 자아와 타자가 상호 간에 각각의 지평을 확장하는 토대로서 기능함을 보여주고 있다. 일방적인 지평융합이란 존재하지 않는다. 오히려 서로에 대한 새로운 이해가 곧 자기 자신에 대한 새롭고 확장된 이해를 추인한다. 가다머는 이러한 상호성장이 발생하는 만남의 순간과 그 특징을 지평융합이라는 개념을 통해서 설명하고자 했다.

타문화가 기존의 이주국의 문화를 상대화한다면, 상호문화적인 만남과 이해는 불가능하다. 그 반대도 마찬가지이다. 이방인은 혐오의 대상이 되어서도 안 되지만, 무조건적으로 환대해야만 하는 의무론적 수용의 대상도 아니다. 반대로 주인은 타자에게 자신의

권리를 무조건적으로 행사해서도 안 된다. 오히려 이방인과의 만남을 통해 새로운 자기이해가 가능할 때에야 비로소 양자의 만남은 의미 있는 만남이라고 말할 수 있다. 이 새로운 자기이해의 구심점과 토대는 자신의 문화적 지평이다. 자기 자신에게서 절대적 근거를 마련하는 것이 아니라, 타문화와의 만남을 통해 새로운 자기이해를 발전시켜 나가는 일종의 변증법적 과정이 상호문화적 해석학이다.

이러한 의미에서 다문화사회교육 역시도 상호문화적 해석학과 크게 다르지 않다고 이야기 할 수 있다. 타문화에 대한 인정과 수용 자체를 이상화하거나 이것만을 전제한 타자수용의 당위성과 필연성을 이야기한다면, 다문화사회교육은 이주민들을 수용하는 문화권의 입장에서는 자신의 정체성 혼란 및 상실의 위험성을 야기할 수밖에 없다. 다문화사회교육은 이주민 뿐 아니라, 이들을 수용하는 이들의 입장에서조차 문화 간 만남을 의미 있는 사건으로 받아들일 수 있도록 안내하는 장치 역할을 해야 한다. 물론 주인과 이방인의 절대적인 구별은 배격해야 하지만, 현실적으로는 이에 대한 구분이 존재한다. 이상적인 차원에서는 이 구별의 철폐는 이야기할 수 있으나, 실제적으로는 불가능에 가까운 과제이다.

만일, 자크 데리다의 주장처럼 주인과 이방인의 구별이 절대적인 의미에서 사라진다고 한다면, 모두가 주인이 되는 사회를 상상해 볼 수 있을 것이다. 하지만 반대로 모두가 이방인이 될 수 있는 정반대의 경우도 떠올려 볼 수 있다. 모두가 주체적 판단과 책임의식을 지니는 주인이 될 수 있다는 이상사회와는 상반되게 모두가 이방인이 되는 경우는 일종의 사회적, 철학적 비극에 가깝다는 것이다. 주인과 이방인의 구분은 어떠한 철학적 담론을 통해서도 제거될 수 있는 이상적인 그 무엇이 아니라, 인간 존재의 근본적 한계에 가깝다. 그러므로 주인과 이방인의 차이는 제거되어야 할 긴장적 대립이 아니라, 상호 간의 결단과 합의 속에서 주인이 이방인을 수용함으로써 자신을 새로이 들여다보고, 그리고 반대로 이방인

은 주인의 수용에 대한 반응으로 주인의 세계 속에서 자신의 세계를 재해석하는 의사소통의 영역인 셈이다.

타자수용은 곧 한 사회 속에서의 주인됨을 공유하는 행위이다. 다문화사회 속에서 이 타자수용의 문제는 단순히 타자의 권리를 허용하는 차원을 넘어 문화 간의 소통과 문화내용 간의 해석학적 순환의 과정을 전제한다. 문화 간의 차이는 엄밀한 의미에서 제거되어야 할 대상이 아니라, 배려되고 보존되어야 한다. 물론 이 각각의 차이가 절대적 의미를 지닌 채로 타문화에 대한 판단의 엄밀함의 척도로 기능해서는 안 된다. 다문화사회교육은 자신의 문화적 지평이 문화 간 만남 속에서 확장되고 재해석됨을 상기해야 한다.

한 마디로 문화담론의 출발지점은 자문화나 타문화 자체가 아니라, 상호문화적 만남이다. 하지만 이 상호문화적 만남은 실제적으로 항상 자문화의 세계지평 안에서 이루어진다. 그렇다고 자문화의 세계지평은 타문화를 평가하기 위한 고정불변한 범주가 아니라, 언제나 유동적으로 재해석되고 비판적으로 계승될 수 있다. 그러므로 다문화 연구와 관련하여 논의되어야만 하는 것은 문화의 생활세계에 대한 재해석과 비판적 계승이 어떠한 구조 속에서 일어나는지를 살피는 것이다. 다문화사회교육은 이주민들에게 한국문화를 가르치는 교육이 아니라, 그들과의 만남을 통해 우리의 문화를 자기비판적으로 새로이 조명하는 태도를 가르치는 교육이다. 다문화사회교육에서 타문화에 대한 이해의 구심점은 한국문화에 대한 자기비판적이고 새로운 이해이며, 이것이야말로 타문화 수용 및 관용의 한 계선이다. 그 역, 곧 이주민들이 한국 사회를 대하는 태도도 마찬가지이다. 그러므로 다문화사회교육은 자문화에 대한 새로운 이해의 변증법적 과정을 추구하는 학문이라고 볼 수 있다.

다문화사회교육은 문화적 다양성 속에서 타문화에 대한 인정과 수용을 기본자세로 요구한다. 하지만 본 연구는 이러한 기본자세의 현실적 경계가 문화 간 만남 속에서의 변증법적 자기이해임 명확히 하고자 했다. 타문화를 인정하고 수용하는 것은 다문화 사회에서

필히 요구되는 자세임은 분명하나, 어느 정도의 인정과 수용을 이행해야 하는가? 이 문제에 대한 현실적인 답변을 모색하기 위해서 본 연구는 자문화 곧 고향세계에 대한 새로운 이해의 중요성을 다루었다.

문화적 다양성이 사회적, 정치적, 문화적 전제로 자리잡은 세계화 시대 속에서 문화 간의 관계설정의 범위와 관련하여 테리다와 하버마스는 철저히 대답하였다. 테리다는 절대적 환대를 전제로 내세웠으며, 반면에 하버마스는 상대적인 의미에서의 관용을 주장하였다. 본 연구는 상대적인 의미에서의 타자수용을 의미하는 관용이 현실적인 전략임을 서론에서 언급하였다. 그리고 본론에서는 이를 위한 철학적, 학문적 근거를 하이데거와 가다머의 사상을 통해서 살펴보았다. 하이데거와 가다머의 공통점은 이해의 근본적인 토대가 자기이해에 있음을 발견한 데에 있다. 하이데거는 고향을 상실한 인간존재의 현실(죽음, 공포, 근심 등)을 면밀히 분석하였다. 하이데거는 “존재”와의 만남으로부터 인간의 고향상실을 극복할 수 있는 돌파구를 발견했다. 물론 이 존재개념에는 신학적 의미가 내포되어 있기는 하지만, 이는 인간은 “존재”라는 타자와의 조우 속에서 자신을 새로이 조명할 수 있음을 의미한다. 그리고 가다머는 인간실존의 고향상실의 현상을 면밀히 분석했던 하이데거와는 달리, 인간의 존재 자체가 해석학적임을 기술하고자 했다. 인간이 인간인 이유는 자기존재의 지평을 확장할 수 있기 때문이다. 그는 이해의 성장 곧 지평의 확장이 인간의 존재방식이라는 것을 드러내고자 했다. 이해의 성장동력은 결코 자기 자신 안에서 비롯되는 것이 아니라, 타자와의 만남 속에서 생성되는 새로운 이해의 공간에서 나온다. 그러나 가다머에게서 분명한 것은 이러한 새로운 이해의 공간에도 불구하고 여전히 고향 곧 자신의 전이해는 여전히 이해의 터전으로 자리하고 있다는 것이다.

이를 다문화사회교육에 적용하면, 우리는 두 가지 사실을 분명히 알 수 있게 된다. 첫째는 다문화사회교육의 과제는 타문화에 대

한 무조건적 환대를 교육하는 것이 아니라, 문화적 만남과 상호문화적 이해의 과정을 중시하는 교육이라는 것이다. 소위 “상호문화역량(Intercultural Competence)”을 높이는 것 자체가 다문화사회교육의 주요 과제가 되어야 한다. 그리고 둘째는 다문화사회교육에서 무엇보다 중요한 과제는 망각되지 않은 고향을 발굴하는 것이다. 기존의 다문화사회교육에서 한국문화 혹은 이주민들의 고유한 문화 자체 속에서 상호문화적 만남에 기여할 수 있는 문화내용을 발굴하는 연구가 미진했다. 이제는 이러한 상호문화적 만남에 기여할 수 있는 문화내용을 분석하고 발굴하는 작업을 다문화연구의 핵심 과제로 삼아야 한다. 한국문화 뿐 아니라, 이주민들의 문화 속에서 한국문화적 정체성과 상호작용할 수 있는 내용들을 발굴하는 것은 단순히 이주민들의 문화를 이해하고 수용하는 측면을 넘어 한국문화와의 접합지점을 만들어 나가는 창조적 작업으로 이해될 수 있다.

참고문헌

- 서동은(2018). 하이데거 사상이 가다머의 해석학에 미친 영향사적 관계 연구, <현대유럽철학연구> 51집, 한국하이데거학회. 117쪽-152쪽.
- 신용식(2021). 상호문화교육의 철학적 근거에 대한 고찰: 위르겐 하버마스의 의사소통행위이론을 중심으로, <다문화교육연구> 14권/1호, 한국다문화교육학회. 95쪽-116쪽.
- 신용식·이필숙(2018). 다문화현상과 한국적 다문화교육의 철학적 접근, <다문화사회와 교육연구> 2집, 다문화사회와 교육연구학회. 133쪽-154쪽.
- 윤병렬(2004). 고대 그리스와 후설 현상학에서의 세계개념, <철학

- 과 현상학 연구> 23집, 한국현상학회. 1쪽-33쪽.
- 이용재(2009). 차이해석을 통한 다문화주의 비판적 고찰, 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정은(2017). 다문화주의와 상호문화주의의 대결 - 한국적 적용을 위한 연구, <현상학과 현대철학> 28집/1호, 한국철학사상연구회. 191쪽-234쪽.
- 임현묵(2012). 문화다양성의 정치 연구. 자유주의적 다문화주의와 그 비판을 중심으로, 서강대학교 박사학위논문.
- 정창호(2017). 다문화교육의 반성적 기초로서의 상호문화철학, <교육의 이론과 실천> 22집/3호, 한독교육학회. 35쪽-69쪽.
- 정호범(2011). 다문화교육의 철학적 배경, <사회과교육연구> 18집 /3호, 한국사회과교육학회. 101쪽-114쪽.
- Borradori, Giovanna eds.(2003). *Philosophy in a Time of Terror: Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: University of Chicago Press.
- Figal, Günter(2000). “Heidegger” , *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft* (4. Aufl.). 1511-1513.
- Gadamer, Hans-Georg(1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Gesammelte Werke I. Hermeneutik I) (6. Aufl.), Tübingen : J.C.B. Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg(1993). *Gesammelte Werke VIII. Ästhetik und Poetik I*, Tübingen : J.C.B. Mohr.
- Heidegger, Martin(1929). “Was ist Metaphysik? Urfassung” , Dieter Thomä ed., *Philosophy Today*, 62/3 (Summer 2018). 733-751.
- Heidegger, Martin(1957). “Die Onto-Theo-logische Verfassung der Metaphysik” , M. Heidegger, *Identität und Differenz* (5. Aufl.), Stuttgart: Verlag Günther Neske Pfullingen,

1976. 31-67.

Heidegger, Martin(1979). *Sein und Zeit* (17. Aufl.), 이기상 역 (1998), 『존재와 시간』, 서울: 까치글방.

Heidegger, Martin(1983). *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt-Endlichkeit-Einsamkeit*, 이기상·강태성 역(2001), 『형이상학의 근본개념들. 세계-유한성-고독』, 서울: 까치글방.

Heidegger, Martin(1988). *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität*, 이기상·김재철 역(2002), 『하이데거 존재론. 현사실성의 해석학』, 서울: 서광사.

Held, Klaus(2012). "Toward a Phenomenology of the Political World", D. Zahavi ed., *The Oxford Handbook of Contemporary Phenomenology*, Oxford: Oxford University Press. 442-459.

Hirschberger, Johannes(1981). *Geschichte der Philosophie. Neuzeit und Gegenwart* (11. Verbesserte Auflage). 강성위 역(2006), 『서양 철학사. 하권. 근세와 현대』, 대구: 이문출판.

Husserl, Edmund(1976). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Haag: Martinus Nijhoff.

Jeanrond, Werner(1991). *Theological Hermeneutics: Developments and Significance*, 최덕성 역(1997), 『신학적 해석학』, 서울: 본문과 현상사이.

Palmer, Richard(1968). *Hermeneutics*, 이한우 역(1988), 『해석학이란 무엇인가』, 서울: 문예출판사, 1988.

Röd, Wolfgang(2009). *Der Weg der Philosophie Band II. 17. bis 20. Jahrhundert*, 2. Aufl., Nördlingen: C. H. Beck.

Sauter, Gerhard(1989). "Hermeneutik. 3. Philosophische und

theologische Hermeneutik” , *Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 496-502.

Schleiermacher, Friedrich(1838). *Hermeneutik und Kritik. Mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*, Berlin: Reimer.

필자 소개

성명 : 신용식

소속 : 부산장신대학교 신학과

주소 : 경상남도 김해시 가야로 451번길 9, 106-104 [우편번호]50842

전자우편 : sinysik0292@naver.com

투고일: 2022. 5. 31 / 심사일: 2022. 6. 30 / 심사완료일: 2022. 7. 4

『다문화사회와 교육연구』 11집 회보 (2022.4 ~ 2022.7)

■ 2022년 1차 학술대회 개최

- 1) 일시: 2022년 5월 21일(토), 13:00 ~ 17:30
- 2) 장소: 실시간 zoom 활용 + 온라인 게시형 발표(Google Drive)
- 3) 주제: 메타버스 기반의 다문화연구와 세계시민교육
- 4) 발표: 총 8편
 - 기조강연: 1편
 - 주제발표: 2편
 - 자유발표: 2편
 - 학문후속세대 발표: 3편
 - 연구윤리교육

■ 제11집 편집위원 회의 제1차 회의

- 1) 일시: 2022년 5월 4일(수)
- 2) 장소: 온라인
- 3) 참석자 : 황미혜 편집위원장 외 편집위원 6명
- 4) 회의 안건 및 보고
 - ① 논문 모집 계획
 - ② 제11집(7.30) 논문 모집 일정: 5월 31일 마감

■ 제11집 편집위원 회의 제2차 회의

- 1) 일시: 2022년 5월 31일(화)
- 2) 장소: 온라인
- 3) 참석자 : 황미혜 편집위원장 외 편집위원 6명
- 4) 회의 안건 및 보고
 - ① 논문 접수 현황 및 점검(1차 기한 연장)
 - ② 심사위원 및 편집위원 구성

■ 제11집 편집위원 회의 제3차 회의

- 1) 일시: 2022년 6월 10일(금)
- 2) 장소: 온라인
- 3) 참석자 : 황미혜 편집위원장 외 편집위원 6명
- 4) 회의 안건 및 보고
 - ① 논문 접수 현황 및 결과
 - ② 심사위원 의뢰

■ 제11집 편집위원 회의 제4차 회의

- 1) 일시: 2022년 7월 4일(월)
- 2) 장소: 온라인
- 3) 참석자 : 황미혜 편집위원장 외 편집위원 6명
- 4) 회의 안건 및 보고
 - ① 게재 논문 결정 및 윤리위원회 규정 위반 논문 심사
 - ② 편집위원회 세부일정 최종 점검 및 확인
 - ③ 게재 예정 논문 표절중복검사 실시

④ 제10집 발간 최종 일정 점검

■ 운영위원회 및 이사회 회의

- 1) 일시: 2022년 7월 21일(목), 17:00 ~ 19:00
- 2) 장소: 온라인
- 3) 참석자: 권오경 회장 외 임원 11명
- 4) 회의 안건 및 보고
 - ① 2022년 학회 운영 방향
 - ② 논문집 추가 발간(3회), 제11집(3.30) 논문 모집 현황
 - ③ 총서 발간
 - ④ 회원 관리 현황 및 회원 확대 방안
 - ⑤ 온라인 논문투고 심사시스템(JAMS) 보급 추진 일정 점검

■ 회원 동정

- 1) 신입회원(2022.4~2022.7) : 총 3명

1	빈장원	충남 성환초등학교
2	김옥녀	숙명여자대학교
3	배도용	부산외국어대학교

- 2) 회원 동정

김남희(편집간사) : 부산외국어대학교(소속 변경)
김용미(회원) : 부산외국어대학교(소속 변경)

다문화사회와 교육연구학회 회칙

제1장 총칙

제1조(명칭) 본 학회는 다문화사회와 교육연구학회(MSES : The Association for Multicultural Society and Education Studies)라 칭한다.

제2조(목적) 본 학회는 학계와 현장의 전문가간 협력을 통해 다문화사회교육 연구 분야를 선도하고 다문화연구 전문가의 상호교류 기회를 제공함으로써 한국 다문화사회의 건강한 성장과 발전에 기여하고자 한다.

제3조(사업) 본 학회는 제2조의 목적을 달성하기 위해 다음의 사업을 한다.

1. 학술대회 개최
2. 학술지 발간
3. 위탁 연구사업 수행
4. 해외 및 국내 관련학회와의 교류
5. 기타 본 학회의 목적에 부합하는 사업

제4조(위치) 본 학회의 본부는 회장의 소속기관이나 회장이 지정한 곳에 둔다. 필요에 따라 국내외에 지부를 둘 수 있다.

제2장 회원

제5조(회원의 종류와 자격) 본 학회의 회원은 본회의 취지에 동의하고 소정의 입회절차를 거친 자로 한다.

1. 일반회원: 다문화사회, 다문화교육 및 한국문화, 한국문화교육, 한국어교육학 관련 분야의 석사학위과정 이상의 연구자 및 일선학교 교사, 교육전문직의 개인
2. 평생회원: 평생회비를 납부한 일반회원
3. 기관회원: 학교, 연구소, 학술단체, 도서관 등의 기관으로 소정의 입회절차를 거친 단체

제6조(회원의 권리와 의무) 회원은 총회를 통하여 본회에 의견을 개진할 수 있고, 학회활동과 운영에 참여할 권리를 가진다. 단 기관회원은 의결권이 없다.

본 학회의 회원은 다음과 같은 의무를 가진다.

1. 학회 회칙 준수 및 규정의 이행
2. 입회원서와 입회비, 소정의 회비(연회비, 평생회비) 납부 이행

제7조(자격 상실) 본 학회의 회원으로서 의무를 수행하지 않았거나 학회의 명예를 손상한 경우는 이사회 의결을 거쳐 제명할 수 있다.

제3장 임원

제8조(임원) 본 학회 임원의 구성과 임무는 다음과 같다.

1. (종류) 회장(1인), 부회장, 이사, 해외이사, 감사

2. (임무)

① 회장은 학회를 대표하며 학회 업무를 총괄하고 총회와 이사회 의 의장이 된다.

② 부회장은 회장을 보좌하며 유고 시 회장의 역할을 대행한다.

③ 이사는 각 분야별로 아래와 같은 임무를 수행한다.

총무이사: 학회 운영에 관한 제반 업무 및 실무 총괄

편집이사: 학술지 발간 기획 및 편집

연구이사: 학술연구 및 학술대회 개최 기획 및 운영

섭외이사: 학회 활동에 필요한 제반 섭외 업무

출판이사: 학술지 출판 및 배포

정보이사: 학회의 정보망 구축 및 관리

지역이사: 각 지역에서 본 학회를 대표하는 업무

해외이사: 해외 현지에서 본 학회를 대표하는 업무

감사: 학회의 재정운영 감사, 그 결과를 총회에 보고

제9조(임기) 회장을 비롯한 모든 임원의 임기는 2년으로 하되 연임할 수 있다. 보궐임원의 임기는 전임자의 잔여 임기로 한다.

제10조(선출) 회장, 부회장, 감사는 총회에서 선출하고 그 외 임원은 회장이 임명한다.

제4장 회의

제11조(총회)

1. 총회는 회장이 소집함을 원칙으로 한다.

2. 정기총회는 매년 1회 개최하고, 임시총회는 임원의 과반수 혹은 재적회원의 3분의 1 이상의 요구가 있을 때 회장이 소집한다.

3. 총회는 다음 사항을 의결한다.

- ① 회장, 부회장, 감사 선출
- ② 회칙 개정
- ③ 기타 회계 및 예산, 결산 승인
- ④ 기타 학회 활동과 관련된 주요 사안

제12조(이사회)

- 1. 이사회는 회장, 부회장 및 이사로 구성한다.
- 2. 이사회는 필요에 따라 회장이 소집한다.
- 3. 이사회는 본 학회 활동과 관련된 제반 업무를 심의하고 의결한다.

제13조(연구윤리위원회)

- 1. 연구윤리위원회는 회원의 연구윤리에 대한 제반 사항을 심의하고 감독한다.
- 2. 연구윤리위원회는 논문의 투고자, 학술지의 편집위원회와 심사위원이 지켜야 할 윤리 규정을 제정하고 관장한다.
- 3. 연구윤리위원회는 편집위원회와 별도로 운영한다.

제14조(편집위원회)

- 1. 편집위원회는 학술지 및 학회 출판물의 편집과 발간에 관련된 주요 사항을 논의하고 의결한다.
- 2. 편집위원회는 필요에 따라 편집위원장이 소집한다.

제5장 재정

제15조(재정수입) 본 학회의 재정은 회원의 입회비, 연회비, 평생회비, 찬조금, 외부 지원금, 기타 수입금으로 한다.

제16조(회비) 본 학회의 입회비 및 연회비, 평생회비는 이사회에서 결정하고 차기 총회에서 승인 받아야 한다.

제17조(회계기간 및 회계보고) 본 학회의 회계연도는 당해 3월 1일부터 다음 해 2월 말일까지로 한다. 매 회계연도 개시 전에 이사회를 편성하여 학회 감사의 감사를 받는다. 감사는 총회에서 이를 보고하고 승인받아야 한다.

[부칙]

1. 본 회칙은 이사 2/3 이상 또는 회원 2/3 이상의 동의를 받아 개정할 수 있다.
2. 본 회칙에서 필요한 세칙은 이사회에서 심의 후 정한다.
3. 본 회칙에서 규정되지 않은 사항은 관례를 따른다.
4. 본 회칙은 2017년 11월 30일부터 시행한다.
5. 개정된 회칙은 2018년 4월 15일부터 시행한다.

『다문화사회와 교육연구』

편집위원회 운영규칙

제1조(목적)

편집위원회는 다문화연구소의 학술논문집 『다문화사회와 교육연구』의 발행을 위해 구성되며, 편집위원장과 편집위원으로 구성된다.

제2조(구성)

편집위원회는 연구소장 및 운영위원이 관련 전문가 10명 내외로 구성한다.

제3조(편집위원장 선출)

편집위원장은 편집위원 중에서 호선으로 선출하여 소장이 임명하며, 편집에 관한 일체의 업무를 관장한다.

제4조(편집위원장 임기)

편집위원장의 임기는 2년으로 하며, 연임할 수 있다.

제5조(편집위원회)

위원회는 연 2회 이상의 편집위원회 회의를 가지며, 재적위원의 과반수가 출석할 시 성회하며, 출석위원 과반수의 찬성으로 결의한다.

제6조(편집위원 자격 및 임기)

편집위원의 자격과 임기는 다음의 주요 사항을 기준으로 한다.

(1) 편집위원의 자격은 대학의 조교수 이상이거나 교육 관련 연구

기관의 연구위원, 다문화 관련 기관장으로 한다.

(2) 편집위원의 임기는 2년으로 하며, 연임할 수 있다.

제7조(편집원칙)

편집위원회에서는 다음의 주요 사항을 논의한다.

(1) 접수된 투고논문의 심사위원을 선정하고, 심사과정을 진행한다.

(2) 위원장은 심사를 마친 논문을 접수받아 편집위원회를 소집하여 이를 심의한다.

(3) 편집위원은 투고된 논문이 “학회지 논문제출 및 작성요령”에 합당하게 작성되었는지를 확인하고, 심사자의 심사평에 의거하여 수정된 논문의 완성도를 평가한 후에 최종적으로 게재될 논문을 선정한다.

(4) 동일 필자의 3회 연속 게재는 원칙적으로 불가하다.

제8조 본 규정에서 정하지 아니한 사항은 편집위원회에서 따로 정한다.

제9조 이 규칙은 2017년 12월 1일부터 시행한다.

『다문화사회와 교육연구』

연구윤리규정

제1조 (목적) 본 연구윤리규정(이하 윤리규정이라 약칭함)은 부산 외국어대학교 다문화연구소에서 발행하는 『다문화사회와 교육연구』와 각종 출판물에 관계되는 연구결과물에 대한 연구윤리의 원칙과 기준을 규정함을 목적으로 한다.

제2조 (적용대상) 이 규정은 『다문화사회와 교육연구』에 투고한 논문투고자와 편집위원, 심사위원에게 적용된다.

제3조 (윤리규정 서약) 『다문화사회와 교육연구』 편집위원회는 특집 논문을 접수할 때는 윤리규정을 함께 공시하고 동의를 받아야 한다.

제4조 (윤리규정 위반 보고) 논문 투고자나 편집위원, 심사위원의 명백한 윤리규정 위반 사례가 드러날 경우에는 학회 회장이 윤리위원회를 개최하여 위반 여부를 판정하고, 이를 공개한다.

제5조(저자의 책임과 의무)

- ① 논문투고자는 사용하는 자료의 위조, 변조, 표절, 중복투고, 부당한 저자표기 등 제반 부정행위가 발생하지 않도록 책임과 의무를 다해야 한다.
- ② 연구자는 다른 연구자와 공동연구를 수행할 경우에 역할과 상호

관계를 분명히 하고 저자결정과 순위기준, 연구책임자 선정, 지적 재산권 및 소유권 문제 등에 대하여 상호 합의와 이해가 이루어져야 한다.

제6조 (연구부정행위의 정의) “연구부정행위”라 함은 전 연구과정(연구의 제안, 연구의 수행 및 연구결과의 보고 및 발표)에서 발생하는 위조 및 변조행위, 표절행위, 부당한 논문저자 표시행위, 중복게재 행위 등을 말한다.

1. “위조”는 존재하지 않는 자료 또는 연구결과 등을 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
2. “변조”는 연구 과정을 인위적으로 조작하거나 자료를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위를 말한다.
3. “표절”은 저작권법상 보호되는 타인의 저작, 연구 착상 및 아이디어나 가설, 이론 등 연구결과 등을 정당한 승인 또는 인용 없이 사용하는 행위를 말한다.
4. “부당한 논문저자 표시”는 연구내용 또는 결과에 대하여 학술적 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 논문저자 자격을 부여하지 않거나, 학술적 기여가 없는 자에게 논문저자 자격을 부여하는 행위를 말한다.
5. “중복게재”는 편집인이나 독자에게 이미 출간된 본인 논문의 존재를 알리지 않고 이미 출간된 본인 논문과 완전히 동일하거나 거의 동일한 텍스트의 본인 논문을 다른 학술지에 다시 제출하여 출간하는 것을 말한다.
6. 기타 연구윤리와 관련하여 학계에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어나는 부당행위를 말한다.

제7조(편집위원회의 윤리규정)

- ① (책임) 편집위원회는 투고된 논문을 정해진 절차에 따라 공정하고 객관적으로 진행하여야 하며, 심사과정을 외부에 누설해서는 안 된다.
- ② (공정한 심사의뢰) 편집위원회는 투고된 논문의 평가를 해당 분야의 전문적 지식과 공정한 판단 능력을 지닌 심사위원에게 의뢰해야 한다.

제8조(심사위원의 윤리규정)

- ① 심사위원은 위촉된 논문을 심사규정이 정한 기간 내에 성실하고 공정하게 평가하고 평가 결과를 편집위원(회)에게 통보해 주어야 한다.
- ② 심사위원은 심사 대상 논문에 대한 비밀을 지켜야 한다.

제9조(연구윤리위원회)

- ① 연구윤리위원회는 위원장 1인, 위원 5인 내외, 간사 1인을 둔다.
- ② 윤리위원회는 편집위원장을 포함하여 5인 이내의 위원으로 구성하며, 편집위원장이 윤리위원장을 호선하여 선출한다.
- ③ 연구윤리위원회는 연구윤리위원 2/3 이상의 찬성으로 의결한다.
- ④ 연구윤리위원회는 윤리규정 위반으로 보고된 사안에 대하여 제보자, 피조사자, 증인, 참고인 및 증거자료 등을 조사하고, 위반이 사실로 판정된 경우 적절한 제재조치를 의결한다.
- ⑤ 연구윤리위원회는 윤리규정 위반으로 보고된 투고자, 편집위원, 심사위원에게 비공개로 소명의 기회를 주어야 한다.
- ⑥ 윤리규정 위반에 대해 최종적인 결정이 내려질 때까지 그 내용

을 외부에 공개해서는 안 된다.

- ⑦ 연구윤리위원회가 제재를 결정한 경우, 논문이 학술지에 게재되기 이전인 경우에는 당해 논문의 게재의 불허, 논문이 학술지에 게재되었거나 학술대회에서 발표된 경우에는 당해 논문의 학술지 게재의 소급적용 무효화, 향후 5년간 본 학술지의 논문 투고를 금지한다.
- ⑧ 연구윤리위원회는 제재를 결정한 이후 그 사실을 공식적 연구업적 관리기관에 통보하며, 기타 적절한 방법을 통하여 대외적으로 공표한다.

제10조

- ① 이 규정에 명시되지 않은 사항은 일반 학계의 관례에 따른다.
- ② 연구윤리규정 수정은 본 연구소 규정개정 절차에 준한다.

부칙

제1조 이 규정은 2017년 12월 1일부터 시행한다.

『다문화사회와 교육연구』

논문투고규정

1. (게재 원칙 및 논문 종류) 『다문화사회와 교육연구』에 게재되는 논문은 다문화사회 및 교육 전반에 걸친 학문분야의 학술논문으로, 미발표된 것이어야 한다.
2. (발간 횟수 및 원고 모집 시기) 『다문화사회와 교육연구』 학술지는 **연 3회** 발간을 원칙으로 하며, **발간 시기는 3월 30일, 7월 30일, 11월 30일로 규정**한다. 원고 모집 시기는 논문 발행 **2개월 전**까지로 한다.
3. (투고 자격) 다문화사회, 다문화교육 및 한국문화, 한국문화교육, 한국어교육학 관련 분야의 석사학위 이상 연구자 및 일선학교 교사, 교육전문직이어야 한다.
4. (논문 분량) 투고 논문은 **학술지 논문 규정 분량으로 20매 이내**이어야 한다.
5. (논문 심사 방법)
 - ① (논문 접수) 투고된 논문은 반드시 본 학술지 논문 투고 규정에 맞게 작성되어야 한다.
 - ② (심사위원회 구성) 편집위원장은 투고 논문을 전공별로 분류하여 논문의 주제와 관련된 동일 분야 전공자 각 3인을 심사위원으로 위촉한다. 심사위원의 명단은 공개하지 않으며, 논문 심사와 관련된 모든 내용은 비밀로 지켜져야 한다.
 - ③ (심사 절차 및 결과 통보) 편집위원장은 위촉된 심사위원에게 해당 논문과 심사의견서를 보낸다. 이때 심사의 객관성과 공정

성을 확보하기 위해 논문투고자의 신원을 알 수 없도록 조치한다. 위촉된 심사위원은 초심 15일 이내, 재심은 7일 이내에 심사의견을 편집위원회에 통보해야 한다. 그 외 심사에 관한 세부 사항과 절차는 본 학술지 심사규정에 따른다.

6. (논문 심사료 및 게재료)

- ① 논문 투고 시, **입회비 1만원(최초 1회)과 연 회비(매년 1회) 2만원**을 학술지 통장으로 내어야 한다.
- ② 논문 투고 시, **논문 심사료 6만원**을 학술지 통장으로 내어야 한다.
- ③ 게재가 확정되면 **게재료**를 학술지 통장으로 내어야 한다.
-게재료 : 전임 10만원 / 비전임 5만원 / 연구비 지원 논문 20만원
- ④ 초과 게재료는 **편집 기준(20매 이내) 초과 한 페이지 당 1만원**을 학술지 통장으로 내어야 한다.
- ⑤ **평생회원은 회비 50만원**을 학술지 통장으로 내어야 한다.

7. (논문 저작권의 양도) 심사 후 게재된 논문의 저작권은 부산외국어대학교 다문화연구소에 있으며, 논문을 투고하는 저자는 논문의 게재 신청 시에 저작권 양도 동의서를 작성하여 제출해야 한다.

부칙

제1조 이 규정은 2017년 12월 1일부터 시행한다.

제2조 이 규정은 2018년 4월 15일부터 개정 시행한다.

제3조 이 규정은 2021년 1월 1일부터 개정 시행한다.

제4조 이 규정은 2021년 9월 1일부터 개정 시행한다.

제5조 이 규정은 2022년 1월 1일부터 개정 시행한다.

제6조 이 규정은 2022년 3월 1일부터 개정 시행한다.

다문화사회와 교육연구학회 임원 명단

(2022.03.01.~ 2024.02.29.)

회장	권오경(부산외대)
부회장	박형준(부산외대), 신유진(부산외대), 이도경(인제대)
감사	이필숙(사회복지법인 자성), 이리경(동명대)
총무이사	박정미(부산외대)
총무간사	함윤주(양산시 가족센터)
편집이사	황미혜(부산외대)
편집간사	김남희(부산외대), 김혜빈(부산외대)
편집위원	황미혜(위원장), 이성순(목원대), 이윤진(안양대), 이진석(동아대), 오지혜(세명대), 정명숙(부산외대), 박형준(부산외대)
연구이사	장니나(부산외대), 명형철(꿈다미인재교육원)
기획이사	기준성(디지털서울문화예술대), 신용식(부산장신대)
섭외이사	김현주(진주교대), 김 훈(국방어학원)
출판이사	이재명(부산교대), 이수지(부산외대)
정보이사	정미경(부산 금정초등학교), 강서원(부산 명호고)
지역이사	서울·경기: 곽희정(숙명여대), 차선일(경희대학교)
	충청: 최주열(선문대)
	경남: 박지애(창원대), 이채임(울산대)
	대구, 경북: 최은숙(경북대)
	전남: 박혜경(전남교육정책연구소)
	제주: 양영자(제주대)
해외이사	류영진(일본 기타큐슈시립대학), 한영란(일본 간사이외대), 사정정(중국 길림공정사범학원), 조현지(태국 치앙마이 라차팻대), 김현숙(독일 빌레벨트대)
연구윤리위원회	위원: 황미혜(편집위원장), 조은래, 정명숙(이상 부산외대), 명형철(꿈다미인재교육원) 간사: 김남희(동래구 가족센터), 김혜빈(부산외대)

다문화사회와 교육연구학회 회원 명단

번호	성명	소속	이메일
1	권오경	부산외국어대학교	kok7352@hanmail.net
2	이도경	인제대학교	yyidodo@hanmail.net
3	조위수	부산외국어대학교	only0124@bufs.ac.kr
4	박형준	부산외국어대학교	corea@bufs.ac.kr
5	이정아	부산외국어대학교	leejunga@bufs.ac.kr
6	조은래	부산외국어대학교	erj@bufs.ac.kr
7	우형식	부산외국어대학교	woohs@bufs.ac.kr
8	최주열	선문대학교	sunmoon888@hanmail.net
9	조영미	동국대학교	m_cultural@naver.com
10	최은숙	경북대학교	olive7007@hanmail.net
11	양영자	제주대학교	ormyj@hanmail.net
12	김정임	고신대학교	ijk0305@hanmail.net
13	이수경	인제대학교	sklee@inje.ac.kr
14	한영란	일본간사이외대	toqurdi@gmail.com
15	정윤희	베트남 하노이사범대학교	janice0405@naver.com
16	김현숙	독일 빌레헬트대학교	kim-cultural@gmx.net
17	박정미	부산외국어대학교	jmpark4601@hanmail.net
18	최나래	부산외국어대학교	faust9972@naver.com
19	황미혜	부산외국어대학교	hmh68@bufs.ac.kr
20	두보	신라대학교	tubo110@hotmail.com
21	이리경	동명대학교	vcelloceci@hanmail.net
22	박성옥	동주대학교	minguyoung1@naver.com
23	강보석	한국해양대학교	boseokgang@naver.com
24	박혜경	전남교육정책연구소	acacia333@naver.com
25	김현민	(주)다문화인재양성센터	dkhsdd@hanmail.net
26	이재명	동아대학교	2teacher@naver.com
27	김효정	분포초등학교	mksony@naver.com
28	김현진	동명대학교	victoria925@naver.com

29	박혜인	울산대학교	hi01033599891@gmail.com
30	이채임	울산대학교	sujar2010@daum.net
31	강서원	부산 명호고등학교	kangsw41@daum.net
32	이경주	부산외국어대학교	lkjyh@hanmail.net
32	이수지	부산외국어대학교	suji0417@hanmail.net
33	윤주원	부산외국어대학교	malika86@hanmail.net
34	이필숙	사회복지법인 자성 대표	compass99@naver.com
36	옥영혜	서인다문화교육연구	yasemin2@naver.com
37	김미희	동해시늘사랑 사회서비스센터장	mihui@daum.net
38	강현주	부산외국어대학교	love200f@nate.com
39	박슬기	신라대학교	bsg8650@naver.com
40	서상희	부산외국어대학교	seo2340@daum.net
41	김윤주	부산외국어대학교	dbsw0616@naver.com
42	한정범	부산외국어대학교	bum282@naver.com
43	권진너	부산외국어대학교	zhennu@hanmail.net
44	민혜경	울산대학교	min4249@naver.com
45	배정화	경상대학교	ido0124@hanmail.net
46	허경옥	김해대학교	2004hko@hanmail.net
47	이경민	부산외국어대학교	komini78@naver.com
48	노승인	부산외국어대학교	nsi3139@naver.com
49	허훈	동아대학교	hhun09@hanmail.net
50	전수현	동아대학교	kkweck@hanmail.net
51	정세리	부산외국어대학교	cherry6353@naver.com
52	사정정	중국 길림공정사법학원	shitingting@daum.net
53	이선현	세종학당(중국 선양)	junujiwoo@naver.com
54	강남우	부산외국어대학교	jiangnanyu@naver.com
55	류경혜	양산 외국인력지원센터장	helen1141@hanmail.net
56	박진미	부산외국어대학교	onlyjin2y@hanmail.net

57	김혜윤	울산대학교	llady27may@naver.com
58	양민철	부산외국어대학교	redbaby486@gmail.com
59	김세진	인제대학교	sejin@inje.ac.kr
60	이정애	한국다문화국제학교	kmis17@hanmail.net
61	정나겸	베트남교류협회	arabypac@daum.net
62	기준성	디지털서울문예대	z3230699@scau.ac.kr
63	윤향희	공주교육대학교	yunhyanghee@naver.com
64	이성순	목원대학교	sslee@mokwon.ac.kr
65	김현주	진주교육대학교	hjkim@cue.ac.kr
66	전은희	순천제일대학교	tanosimini1@gmail.com
67	우시향	단국대학교	wsh4000@hanmail.net
68	김명석	위덕대학교	kimms@uu.ac.kr
69	이명애	경성대학교	kl7319@hanmail.net
70	이진석	동아대학교	jinslee@dau.ac.kr
71	이소라	부산외국어대학교	7623scent@hanmail.net
72	코다야 마유미	부산외국어대학교	mayumi1k@daum.net
73	황영이	부산외국어대학교	0202hyy@hanmail.net
74	황리핑	부산광역시교육청	
75	우옌	부산시교육청	wuyan12600@hanmail.net
76	두루가	통번역, 다문화강사	durga80041@naver.com
77	김덕기	팔금산 미술관	site8038@naver.com
78	배경란	한국건강가정진흥원	pretty4y@hanmail.net
79	김태이	부산외국어대학교	6503kyy@naver.com
80	정미경	부산 금정초등학교	ranche3118@hanmail.net
81	신용식	부산외국어대학교	sinsik0292@naver.com
82	조대휘	부산외국어대학교	
83	지영희	부산시다문화교육지원센터	ssjyh32190@hanmail.net
84	김희정	부산외국어대학교	hennyk@naver.com
85	허숙미	신라대학교	miscis@daum.net
86	궁즈제	부산외국어대학교	335479153@qq.com

87	전미숙	부산외국어대학교	losa67@naver.com
88	조연주	부산외국어대학교	joytothelord58@naver.com
89	박현아	부산시교육청	hyuna5584@naver.com
90	권세미	일본류코쿠대학교	ryo3025@gmail.com
91	허지인	KONAN UNIVERSITY	aozora24@gmail.com
92	강현숙	(주)디케이지	gajung333@naver.com
93	신유진	부산외국어대학교	yoojins@bufs.ac.kr
94	어해영	부산외국어대학교	seafish85@hanmail.net
95	이영희	창원대학교	dion82@naver.com
96	안윤지	동아대학교	yunji767@hanmail.net
97	명형철	꿈다미인재교육원	mhc5818@hanmail.net
98	전정미	부산외국어대학교	enaro72@naver.com
99	김정아	부산시어린이회관 교육연구원	edukja@hanmail.net
100	공수영	김해 우암초등학교	kong200078@hanmail.net
101	강혜정	동아대학교	epui0228@hanmail.net
102	김정녀	부산외국어대학교	nyed11@hanmail.net
103	이영선	동아대학교	yungsunshine@naver.com
104	김수진	동아대학교	ksj0@dau.ac.kr
105	박은주	오사카조가쿠인대학교	geheimnis6525@gmail.com
106	윤혜진	부산외국어대학교	happy0304n@naver.com
107	함윤주	양산시 가족센터	funny8203@naver.com
108	김남희	동래구 가족센터	kinegt5@gmail.com
109	김혜빈	부산외국어대학교	hyebin5180@gmail.com
110	원영숙	국제이주교류협회	yswon9@hanmail.net
111	심영택	경북대학교	afreeman@naver.com
112	김채금	청강유치원	corma1177@gmail.com
113	정휘우	부산외국어대학교	gestalt007@naver.com
114	류승의	동명대학교	iris829@hanmail.net
115	신미숙	동아대학교	7023sms@hanmail.net
116	신용일	동아대학교	yongilshin@naver.com

117	오상민	부산외국어대학교	mean8410os@naver.com
118	조완철	부산외국어대학교	20188222@bufs.ac.kr
119	성수나	통합TA연구소	ssal118@daum.net
120	김송설	광양평생교육관	zhufu217@naver.com
121	정남훈	경주 유림초등학교	arnold730528@hanmail.net
122	정경옥	초록꿈어린이집원장	cjolove-2002@hanmail.net
123	김명자	김해시 가족센터	kmj0025@hanmail.net
124	김민정	동아대학교	ant1dd174@hanmail.net
125	한채운	울산남창고등학교	cloud41@hanmail.net
126	송순임	온산고등학교	nanggirl@hanmail.net
127	우효비	동아대학교	liaojinhan@naver.com
128	배재현	보수초등학교	qowogus000@naver.com
129	박지애	창원대학교	japark@changwon.ac.kr
130	정명숙	부산외국어대학교	jms@bufs.ac.kr
131	곽희정	동국대학교	jj3kwak@hanmail.net
132	조현지	태국 치앙마이 라차팻대학교	hyunjee04@naver.com
133	김용미	부산외국어대학교	pingue123@naver.com
134	김태완	동아대학교	tw6874@naver.com
135	황경득	부산 구평초등학교	deug2@naver.com
136	권영은	부산은행	dkxpsp43@hanmail.net
137	장니나	부산외국어대학교	jazzinred@naver.com
138	로문봉	부산외국어대학교	cjz1wf0865@daum.net
139	박하연	한우리독서문화 운동본부	angelahayeon@gmail.com
140	안지현	부산외국어대학교	ahnji hyun@bufs.ac.kr
141	조문균	부산대학교	260903800@qq.com
142	이수자	전남대학교	suja98@hanmail.net
143	이원식	금강대학교	2ws@gg.ac.kr
144	이영설	금강대학교	kakaleeo@nate.com

145	장민희	경희대학교	mhchang0523@gmail.com
146	증덕	신라대학교	karen517666@163.com
147	집천원	중국 운남대학교	1049349249@qq.com
148	최요로	동아대학교	702316229@qq.com
149	안기	전주대학교	382927201@qq.com
150	제혜금	전주대학교	huiqin1997@hanmail.net
151	소혜진	전주대학교	hs6363@gmail.com
152	김연희	대원대학교	liensi@hanmail.net
153	진소영	부산외국어대학교	jsy13907@naver.com
154	신소영	한림대학교	heeje@hallym.ac.kr
155	유승금	한림대학교	ysgeum@hallym.ac.kr
156	권순희	이화여자대학교	shkwonkim@ewha.ac.kr
157	이해림	서울대학교	hr.lee@snu.ac.kr
158	조윤희	신한대학교	yunhi4423@shinhan.ac.kr
159	고미숙	천안어린이꿈누리터	me2995@hanmail.net
160	안정민	한국외국어대학교	oxygenajm@gmail.com
161	정용균	국립강원대학교	ykchung@kangwon.ac.kr
162	김 훈	국방어학원	kartosika@hotmail.com
163	류영진	기타큐슈시립대학 지역전략연구소	rosemary1095@naver.com
164	차선일	경희대학교	madeinone@naver.com
165	이윤진	안양대학교	smile-yunjin@hanmail.net
166	구지은	고신대학교	kje9176@hanmail.net
167	윤병걸	한림대학교	79neva@naver.com
168	임덕인	ICU국제기독교대학	dukin21go@gmail.com
169	임진숙	부산외국어대학교	limjinsuk@bufs.ac.kr
170	김민수	상명대학교	1013min@naver.com
171	최민지	상명대학교	aaaaaa0113@naver.com
172	김수연	성균관대학교	sooyeon620@gmail.com
173	김지민	CARE(Comfort Women Action for Redress and Education)	jiminkk@gmail.com

174	최대희	전남대학교	ppiraten@naver.com
175	공경	부산외국어대학교	piou8491@naver.com
176	풍탐 시와폰	부산외국어대학교	somz.miso@gmail.com
177	유진숙	부산외국어대학교	lafetel789@hanmail.net
178	정윤희	영남사이버대학교	janice0405@naver.com
179	오미소	상명대학교 /한국이민재단	misso0803@naver.com
180	노미향	대구가톨릭대학교	rmhoo@kakao.com
181	강지인	신라대학교	uhak1@hanmail.net
182	오현석	부산대학교 한국민족문화연구소	ohssek@hanmail.net
183	황민철	순천대학교	mchwang@scnu.ac.kr
184	장익현	한신대학교	skking79@hs.ac.kr
185	김안나	대구가톨릭대학교	ankim@cu.ac.kr
186	오지혜	세명대학교	irene927@hanmail.net
187	빈장원	충남 성환초등학교	mrbin180@naver.com
188	김옥녀	숙명여자대학교	doris@hanmail.net
189	배도용	부산외국어대학교	dyb@bufs.ac.kr

국문제목: 다문화사회와 교육연구

영문제목: Multi-cultural Society and Education Studies

권 수: 제11집

발 행 인: 권오경

발 행 처: 부산외국어대학교 다문화연구소
다문화사회와 교육연구학회

주 소: 부산광역시 금정구 금샘로 485번길 65 A동 407호

연 락 처: 051)509-6622

인 쇄: 2022년 7월 30일

발 행 일: 2022년 7월 30일

Multi-cultural Society and Education Studies

Vol. 11 (2022.7)

Hee-jeong Kwak · Ock-nyu Kim▪ Exploring Meaning and Instruction Method of Korean History Education for Marriage Immigrant Women	1
Oh-kyung Kwon▪ Singing aspect and meaning of the folksong of Quan Họ in northern Vietnam	27
Young-jin Ryu▪ Perception Type of Japan College Students toward Korean Students in Japan by Q Methodology	51
Do-yong Bai▪ A Study on the Orientational and Ontological Metaphors of 'Life': Focusing on recent Internet data ...	77
Jang-won Bin, Yun-jin Lee▪ A Study on the Selection of Educational Film for Global Citizenship Education	97
Yong-shik Shin▪ Tolerance or Hospitality for other cultures? : Homeland as a realistic limit of intercultural encounter	127

The Association for Multicultural Society and
Education Studies