

# 문화교류와

# 다문화

Cultural Exchange and  
Multicultural Education

# 교육

한국국제문화교류학회 · 인하대 다문화융합연구소



2020. 07. 제9권 제3호

9 772338 415104

ISSN 2287-2825



2020. 07.

# 문화교류와 다문화교육

Cultural Exchange and Multicultural Education

제9권 제3호

한국국제문화교류학회 ■ 인하대 다문화융합연구소

『문화교류와 다문화교육』 편집위원회(가나다순)

---

편집위원장	김선정(계명대)
편집위원	김소희(교통대), 김호정(서울대), 남부현(선문대), 박인옥(강원대), 신규리(서울과기대), 안도희(중앙대), 오장근(목포대), 이병준(부산대), 이승권(조선대), 장은영(서울교대), 조상식(동국대)
편집간사	최유성(인하대)

---

『문화교류와 다문화교육』 윤리위원회(가나다순)

---

윤리위원장	손영화(인하대)
윤리위원	박종도(인천대), 안도희(중앙대), 오장근(목포대), 조상식(동국대)
윤리간사	정경희(인하대)

---

문화교류와 다문화교육 제9권 제3호

ISSN 2287-2825

인쇄 : 2020년 7월 28일

발행 : 2020년 7월 30일

발행인 : 김영순

편집인 : 김선정

발행처 : 한국국제문화교류학회 / 인하대 다문화융합연구소

22212 인천광역시 미추홀구 인하로 100

인하대학교 5호관 남-171호

전화 : 032) 860-8741(다문화융합연구소)

E-mail : kaice2011@naver.com

홈페이지 : www.kaice.kr

인쇄처 : (주)카피테크이십일



●● 한국국제문화교류학회 임원진 (가나다 順)

회 장	김영순(인하대)
고 문	김광규(삼육보건대), 김성엽(목원대), 김용호(광주대), 양희석(교통대), 오장근(목포대), 윤영득(부산대), 이영실(인천다문화교육연구소), 임배근(동국대), 최영은(인하대)
부 회 장	김남용(신한대), 김선정(계명대), 박종도(인천대), 손영화(인하대), 오영훈(목포대), 이승권(조선대)
상임이사	총무이사: 최승은(인하대) 기획이사: 김정은(문화다움), 이미정(중앙대) 연구이사: 손동기(호남대), 오영섭(인하대), 윤현희(한국교육개발원), 정경희(인하대) 정보이사: 김성영(양천구다문화가족지원센터), 김영진(광주대), 방현희(인하대) 편집이사: 박미숙(인하대), 박봉수(디아스포라연구소) 홍보이사: 황혜영(인하대)
국 제 이 사	강현민(독일, 하이텔베르크대), 픽셀 튀르키췌(터키, 예지에스대), 기진옥(중국, 중앙민족대), 김지혜(영국, 랭커셔대), 김태호(일본, 코난대), 막시모바 알렉산드라(러시아, 극동연방대), 쇼이라 우스마노바(우즈베키스탄, 동방대), 슈르머 안드리아스(체코, 파라스키대), 안토니오 도메빅(스페인, 말라가대), 장연연(중국, 산둥여자대), 정소민(이탈리아, 로마대), 정수봉(중국, 산둥공상대), 정연권(일본, 간사이외대)
이 사	강석태(수원대), 고광혁(인하대), 권형남(대한마리나산업진흥원), 권화숙(세명대), 김남용(신한대), 김미강(BHA 국제학교), 김병문(연세대), 김상열(인천시립박물관), 김성수(계명대), 김인숙(조형연구소), 김창아(서울시교육청), 김태후(의료관광재단), 남부현(신문대), 노용(이화여대), 딜노자(호남대), 박순덕(경기도교육청), 박정례(한양여대), 배경임(인하대), 봉미경(연세대), 서영덕(추계예술대), 서정매(부산대), 송운석(단국대), 신지혜(이화여대), 안진숙(서정대), 엄기홍(GFK Korea), 오세경(인하대), 오지연(서대문박물관), 왕금미(에듀인연구소), 윤동훈(인하대병원), 윤보섭(인하대), 윤영(호남대), 윤희진(백석대), 이문정(중앙대), 이재홍(인하대), 임성범(단국대), 임지혜(안동대), 임한나(청소년활동진흥원), 조연경(이화여대), 조영철(인천교육청), 조위수(부산외국어대), 조진경(인천교육청), 최권진(인하대), 최상희(경향신문), 최희(인하대), 황재동(한일장신대)
감 사	이병환(순천대), 정지현(서정대)

●● 차례

- 1 정상우 · 이민솔 해외입양동포 친족찾기 지원을 통한 인권 증진
- 25 윤미리 · 장유나 · 홍세희 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 미치는 영향  
: 다문화 수용성과 이중문화 수용태도의 직렬다중매개효과
- 49 최원희 · 김기화 학습상담사의 기초학습부진 학생 지원경험에 관한 사례 연구
- 77 남부현 러시아어권 중도입국학생의 학교생활에 관한 한국어 교사의 경험 연구
- 109 민정호 대학원 유학생을 위한 학위논문의 장르 교육 연구
- 133 모홍월 중국인 학습자를 통해서 본 문화교육의 위계화 방안 연구
- 157 남혜경 · 김영순 1970-80년대 서유럽으로 유학한 한인 여성의 입과워먼트 형성과정에 관한 생애사적 연구
- 199 박수정 · 김민규 몰입 모델을 활용한 번아웃 증후군 개선 프로그램 개발 연구
- 215 이경택 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 연구  
- 독일어 1을 중심으로 -
- 239 장인성 IB(International Baccalaureate)교과 도입과 주체와 공간의 발전
- 261 박명숙 칩릿드라마 변주의 병리적 스토리텔링 연구  
- <청춘시대>를 중심으로 -
- 281 최철 · 이승권 푸치니의 오페라 <삼부작-II Trittico>과 단테 『신곡-La Divina Commedia』의 상관성에 관한 연구
- 299 윤선영 오스트리아 음악 교육이 계기가 된 초국적 가족 이주에 대한 내러티브 탐구
- 319 박미성 미술과 건축의 접점  
- 도시 공공미술로서의 파빌리온 -
- 337 박지순 · 장채린 담화 양식 이동을 활용한 학령기 한국어 학습자 대상 문법 교수 방안 연구
- 363 잔비르바에바 아이게림 · 민경모 한국어와 카자흐어의 괴동 표현 대조 연구  
- 표현 양상을 중심으로 -
- 381 Jun SungKon Ambivalence of a “Nation=Language Community” and Transnational History

■ 편집위원회 운영 규정 / 407

■ 심사 규정 / 410

■ 투고 및 발행 규정 / 415

■ 학문윤리 규정 / 421

## 해외입양동포 친족찾기 지원을 통한 인권 증진\*

정상우\*\* · 이민솔\*\*\*

### 국문초록

이 연구는 해외입양동포 친족찾기 지원정책을 해외입양동포의 인권을 증진하기 위한 중요한 수단으로 인식하는 것에서 출발하였다. 우리나라에서는 그 동안 대략 20만 명의 아동이 해외로 입양되었는데, 입양아동의 복지 증진보다는 친생부모와 국가의 양육책임 회피 성격이 강하였다. 해외입양동포들은 정체성의 혼란을 겪으면서 성장하였고, 성장 이후 친생부모를 포함한 친족찾기와 한국과의 교류를 중요한 인권으로 인식하고 있다. 그러나 우리나라에서는 아직까지 친생부모의 사생활과 개인정보 보호가 우선시되어 해외입양동포들의 인권이 충분히 보장되지 못하였고 친족찾기 역시 여러 가지 장애 요소들이 많았다. 이 연구에서는 해외입양동포의 친족찾기를 포함한 인권증진 방안을 모색하였다. 특히 해외입양동포의 친족찾기 현실과 규범적 근거를 살펴보고, 그동안 진행되었던 친족찾기 지원정책의 경과와 한계를 분석한 후 대안을 제시하고자 하였다. 그 대안으로서 이른바 유전자은행인 인체유래물은행 설립을 중요한 수단으로 보았다. 그 외에 해외입양동포의 권익을 증진함으로써 이들의 정체성을 확인하고 세계 시민성을 함양할 수 있는 지원정책을 제안하고자 하였다. 이러한 친족찾기와 모국과의 교류 지원을 통해 해외입양동포의 인권 증진에 기여할 것으로 기대한다.

**주제어** 해외입양동포, 친족찾기, 입양특례법, 인체유래물은행, 헤이그협약

\* 이 연구는 재외동포재단의 의뢰로 연구 수행한 『해외입양동포 친족찾기 지원을 위한 법률 제정 방안』의 일부를 논문형식으로 발전시킨 것으로, 재외동포재단의 입장과는 무관함을 밝혀둔다.

\*\* 주저자, 인하대학교 사회교육과 부교수

\*\*\* 교신저자, 인하대학교 다문화교육전공 박사과정

## I. 서론

1950년대부터 현재까지 약 70년간 한국은 세계에서 가장 오랫동안 가장 많은 아동을 국제입양 보낸 나라로서 주목받아 왔다. 한국전쟁 직후 1950년대 전쟁고아가 입양대상 이었고, 1970년대 산업화시기 미혼모들의 자녀가 주로 미국으로 입양되었다. 그러나 우리 정부는 지난 수십년간 입양아동들을 본인 의사와 상관없이 외국으로 보낸 후 지금까지 별다른 지원정책 없이 사실상 묵인하고 있었다.

1958년에서 2018년까지 통계에 의하면, 이른바 1세대 해외입양아동은 약 17만 명이 이른다. 1945년에서 1957년에 이르는 기간은 통계가 없을 뿐만 아니라 한국전쟁 기간이 포함되어 있어, 연구자들은 우리나라의 해외입양아동 숫자를 20만 명 이상으로 추측하고 있다. 해외입양이 줄어든 최근에도 매년 약 400명이 해외로 보내진다. 1세대 해외입양동포의 생애를 고려하여 현재 2세·3세까지 포함하면 해외입양동포가 50만 명에 이를 것이라는 예측도 있다(한우성, 2019).

이처럼 해외입양이 지속되고 이들에 대해 관심을 갖지 못한 것에 대한 학계와 시민사회에서는 반성의 목소리를 내기도 하였다(김유경, 2011; 노충래, 2012; 김재민, 2016). 무엇보다 지난 70년간 지속된 해외입양은 국가가 입양아동들의 복지에 대한 책임을 방기한 측면이 강하다고 할 수 있다. 우리나라의 해외입양은 아동복지를 최우선으로 하는 국제법의 이념과 원리에도 위반될 소지가 크다. 사실 과거의 입양정책은 이른바 비밀입양으로 입양인들이 자신의 출생에 관해서 알 수가 없었고, 그에 관한 정보는 정부와 입양 관련 담당자들만 독점하였다. 심지어 입양에 관한 정보를 제대로 보존하지도 않았다. 최근에 정부가 입양정책을 크게 손질한 것은 그나마 다행스러운 일이다.

해외입양동포들은 국적이 한국이 아닌 경우가 대부분이거나 외국에 체류중이어서 국내법에 의한 보호나 인권보장이 어려울 수밖에 없다. 이에 반해 해외입양동포들은 성장 과정에서 자신의 정체성에 대해 확인하고자 하는 욕구가 강해지면서 친족을 찾고자 하는 시도를 해왔다. 이들의 친족찾기는 성장과 인지발달 차원에서는 무척 자연스러운 일일 뿐만 아니라, 인간의 존엄에 근거한 가장 근본적인 인권이라고 할 수 있다. 2000년을 전후해서는 입양인들이 독자적으로 또는 입양부모의 지원을 받아 친족찾기, 이른바 뿌리찾기에 나서기도 하였다. 그럼에도 정부나 일부 입양부모들은 이들의 친족찾기를 일탈로 보기도 하고, 친생부모의 사생활과 개인정보 보호, 혹은 과거 입양정보의 불철저한 관리로 친족찾기는 쉽지 않았던 것이 현실이다. 그러나 해외입양동포들의 파양 경험이나 사회적, 심리적 어려움 등을 고려한다면 인권적 차원에서라도 친족찾기의 중요성이 인식될

필요가 크다고 할 수 있다.

최근에서야 정부는 해외입양동포에 대해 과거보다 전향적인 입장을 취하고 있다. 이들에 대한 지원정책으로 입양동포 친족찾기, 고국과의 교류, 국적회복 등이 다양하게 제안되거나 국회에서 논의되기도 하였다. 이 가운데 입양동포의 친족찾기는 그들의 정체성 확인을 넘어 입양인들의 간절한 소망이 담긴 인권의 문제이기도 하다. 이 연구는 해외입양동포 친족찾기 지원정책을 해외입양동포의 인권을 증진하기 위한 중요한 수단으로 인식하는 것에서 출발한다. 그리고 이를 구체적으로 제도화할 수 있는 방안을 제시하기 위하여 해외입양동포의 친족찾기 현실과 규범적 근거를 먼저 살펴보고, 그동안 진행되었던 친족찾기 지원정책의 경과와 한계를 분석한 후 대안을 제시하고자 한다. 그 대안으로서 이른바 유전자은행인 인체유래물은행 설립을 중요한 수단으로 보았다. 그 외에 해외입양동포의 인권과 권익을 증진할 수 있는 지원 정책을 제안하고자 하였다. 이러한 친족찾기와 모국과의 교류 지원을 통해 해외입양동포의 인권 증진에 기여하고 이들의 정체성 확인과 세계시민성 함양에도 도움을 줄 것으로 기대한다.

## II. 해외입양동포 친족찾기와 인권 보장

### 1. 해외입양동포의 의의 및 현황

입양이란 혈연적으로 친자관계가 없는 사람 사이에 법률적으로 친자관계를 맺는 신분행위를 말한다. 입양은 양부모가 되려는 사람과 양자가 될 사람 사이에 합의가 있거나(「민법」 제883조 제1호), 가정법원의 허가(「민법」 제867조 제1항, 「입양특례법」 제11조 제1항)를 얻을 때에 입양신고를 함으로써 그 효력이 발생한다. 입양신고로 양부모와 양자 사이에는 법적 친자관계가 생기고, 부양이나 상속 등에서 자연혈족의 경우와 동일한 권리가 인정된다(「민법」 제772조 제1항).

아동의 입양은 역사적으로나 지역적으로나 보편적인 제도라고 할 수는 없었고, 입양이 인정되는 경우에도 주로 가계 계승이 주된 목적이었다. 그러던 것이 현대 사회에서는 보호가 필요한 아동을 위한 입양제도로 인식되면서 보편화되게 되었다. 현대 사회의 입양 제도는 가계 계승에서 탈피하여 아동 보호를 주된 목적으로 하게 된 것이다. 모든 아동은 태어나면서 부모의 보호를 받으며 건강하게 성장할 수 있는 권리를 가지고 있지만, 부모가 없거나 부모가 있더라도 적절한 보호를 받을 수 없는 아동이 많기 때문이다. 현대 사

회에서 입양은 보호가 필요한 아동들에게 가정 안에서 성장함으로써 정신적, 물질적, 사회적 안정을 제공해 주는 제도로 변화하게 되었다.

나아가 국제입양이란 아동이 친부모에게 태어나서 거주하던 친생부모의 나라를 떠나 다른 나라에서 새로운 양부모에 입양되는 것을 말한다. 일반적으로 국제입양은 국경을 넘기 때문에 일종의 국제이주의 관점에서 보기도 한다. 국제입양에서는 아동을 보내는 국가인 ‘출신국’과 아동을 받아들이는 국가인 ‘수령국’으로 구별된다. 국제입양은 국내입양으로 입양문제가 해결되지 못하는 경우에 발생한다. 국제입양은 아동이 자신의 선택과 의지와는 상관없이 다른 국가로 사실상 강제로 보내지는 것이기 때문에 강제이주의 성격을 가질 수밖에 없다. 이들이 성장 과정에서 정체성의 혼란을 겪게 되는 것은 쉽게 짐작이 가능하다.

국제입양은 세계적으로는 제2차 세계대전을 계기로 본격화되었고, 1970 - 1990년대에 걸쳐 확산되었다. 우리나라도 한국전쟁을 계기로 시작되어 1970 - 1980년대에 확대되었다(이경은, 2017). 다만 2000년대 이후에는 국제입양을 축소하는 분위기와 국내입양을 우선해야 한다는 원칙이 자리잡음에 따라 점차 축소되었다. 2007년부터는 국내입양 아동 수가 해외입양 아동 수를 앞섰고, 해외입양 아동 수는 2011년 이후부터는 1천명 미만으로 줄어들어 2015년과 2016년에는 300명대를 기록하였다(소라미, 2018).<sup>1)</sup>

〈표 1〉 연도별 국내외 입양현황

(단위 : 명)

구분	국내	국외	계
2008년 이전	71,633(30.2%)	161,558(69.8%)	233,191
2009	1,314(53.9%)	1,125(46.1%)	2,439
2010	1,462(59.1%)	1,013(40.9%)	2,475
2011	1,548(62.8%)	916(37.2%)	2,464
2012	1,125(59.8%)	755(40.2%)	1,880
2013	686(74.4%)	236(25.6%)	922
2014	637(54.4%)	535(45.6%)	1,172
2015	683(64.6%)	374(35.4%)	1,057
2016	546(62.0%)	334(38.0%)	880
2017	465(53.9%)	398(46.1%)	863
2018	378(55.5%)	303(44.5%)	681
계	80,477(32.5%)	167,547(67.5%)	248,024

출처: 보건복지부(2018), 입양 통계

1) 국회 외교통일위원회 검토보고서, 보건복지부 제출자료. 입양국가는 미국이 62%를 차지한다.

## 2. 해외입양동포 친족찾기의 필요성

### 1) 해외입양동포의 정체성 확인

전통적인 견해에서는 입양단체와 학계에서 친족찾기(이른바 ‘뿌리찾기’)에 대한 평가가 다소 소극적이었다. 해외입양 정책의 형성기나 촉진기에는 비밀입양이 원칙적 모델이었기 때문에, 해외입양동포들의 친족찾기는 심지어 일탈적 행위로 인식되는 경향이 없지 않았다(유혜량, 2015). 해외입양동포들은 성장과정에서 입양사실을 알게 되고 이방인 또는 경계인으로 살게 되는 느낌을 받곤 하는데, 이러한 상황에 직면하면 입양 사실을 회피하거나 친생부모를 찾는 뿌리찾기에 나서는 등 혼란과 안정 사이에서 갈등하게 된다. 성장기를 거쳐 독립하는 단계에 이르기까지 친족찾기에 대한 염원은 잠재되어 있지만, 실제로 시도되기는 어려웠다.

그러나 해외입양동포의 친족찾기에 대한 관심과 열망이 2000년 이후 증가하기 시작하였다. 해외입양동포들이 친족찾기를 시도하는 수가 늘어남에 따라 이들에 대한 관심과 연구가 시작되었고, 이들이 친족찾기를 하는 양상에 대한 인식도 전환되기 시작하였다(유혜량, 2015). 친족찾기는 무엇보다 해외입양동포들의 심리 상태와 정체성 형성에 긍정적 영향을 준다. 이미선(2001)의 연구에 따르면 해외로 입양된 한국 성인 입양인들은 친부모 또는 가족과 연락을 했거나 상봉했을수록 자아정체감이 높게 나타나는 것을 밝히며 친족찾기가 심리사회적 적응에 영향을 주는 요인이라고 설명했다. 고혜연(2011) 역시 해외입양동포의 정체성 형성과정을 인터뷰한 결과 입양인으로서 삶을 살아가며 정체성에 큰 혼란을 겪지만 연구참여자들은 자신의 삶을 그대로 포기하지 않고 적극적으로 자신의 뿌리를 찾으려고 노력한다고 했다. 정체성 형성은 단일한 형태가 아니며 또 어떤 정체성은 좋고 나쁘고의 차원이 아니라, 연구참여자 자신의 정체성을 형성하고 그것을 기꺼이 받아들이는 것이다. 이러한 정체성 형성에 관한 권리는 인간의 존엄과 가치 및 행복 추구권의 한 내용에 해당한다.

해외입양동포가 친족찾기에 나서거나 또는 그 전단계로서 모국에 대한 이해를 위해 교류를 원하는 것도 중요하게 인식되어야 한다. 사실 해외입양동포는 모국과 본국에서 모두 버림받았다는 인식을 하기 쉽고, 어느 나라에도 정체성을 느끼지 못하는 경우도 있다. 이러한 해외입양동포들에게 모국에 대한 소속감만을 강조하기보다는 모국에 대한 이해를 넓히고 교류지원을 한다면, 초국가적 시민으로서 다중정체성을 갖고 양국의 발전에 기여하기를 기대할 수 있다. 모국에 대한 이해, 친족찾기의 경험 등으로 양국 모두에 대해 정체성을 확고히 하고, 나아가 세계시민성을 함양하는 계기가 될 수 있을 것이다(유혜



량, 2015).

## 2) 해외입양동포의 친생부모를 알 권리

해외입양동포의 친족찾기는 국제인권법에 의해 아동인권으로 보호받아야 된다는 점을 여러 인권협약에서 직간접적으로 선언하고 있다. 우선 1948년 발효된 「세계인권선언」에서는 모든 사람은 국적을 가질 권리를 가지고, 어느 누구도 자의적으로 자신의 국적을 박탈당하지 않는다고 규정한다(제15조). 그리고 “어머니와 아동은 특별한 보호와 지원을 받을 권리를 가진다. 모든 아동은 적서에 관계없이 동일한 사회적 보호를 누린다.”라고 선언한다(제25조 제2항). 아동이 누려야 할 모든 권리를 담은 UN 「아동의 권리에 관한 협약」 제7조 제1항에 따르면 아동은 출생 후 즉시 등록되어야 하며, 출생시부터 성명권과 국적취득권을 가지며, 가능한 한 ‘부모에 대해 알 권리’와 ‘부모에 의하여 양육 받을 권리’를 가진다. 아동의 의사에 반하는 부모와의 분리가 금지되고 다만 아동의 최상의 이익을 위하여 분리가 필요하다고 결정한 경우에만 예외가 인정된다. 부모와의 분리 절차에서는 아동이 자신의 견해를 표시할 권리가 있고, 아동의 최상의 이익에 반하지 않는 한 아동의 면접교섭권이 인정된다. 입양에 있어서 아동의 최상의 이익이 최우선적으로 고려되어야 하고, 적절한 방법에 의한 출신국 내 양육이 불가능한 경우 국제입양이 고려된다. 그리고 국제입양 아동에 대하여 국내입양과 대등한 보호와 기준이 보장되어야 하고, 국제입양 시 양육지정으로 인한 관계자들의 부당한 재정적 이익은 금지된다. 그리고 이러한 양육에 관해서 직접적으로는 부모가, 간접적으로는 국가가 책임을 지도록 하고 있다.

해외입양아동의 친족찾기에 대한 권리는 국내적으로 헌법상 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권 차원에서 보장받아야 할 기본권이라고 할 수 있다. 다만 해외입양동포는 국적이 외국일 가능성이 높다. 따라서 외국인으로서 헌법상 기본권을 향유할 것인지 별도로 논의해야 하지만, 외국인이라 하더라도 권리의 성질이 국민의 권리가 아닌 사람의 권리인 경우 기본권 주체성이 인정된다고 보는 것이 일반적이기 때문에 국적을 불문하고 헌법적 근거를 논의할 수 있을 것이다. 가족을 알 권리 또는 친생부모를 알 권리가 판례로 정립되지는 않았지만, 이른바 ‘코피노(Kopino)’가 우리나라 법원에서 친부와의 혈연관계를 확인받는 경우들이 늘고 있다. 비록 헌법상 기본권은 아니더라도 법률상 권리 또는 인권으로서 인정받을 수 있기 때문에 권리의 법적 근거를 검토할 필요는 있겠다.

이와 관련하여 헌법재판소는 “헌법 제10조는 모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며 행복을 추구할 권리가 있다고 규정하고 있는 바, 이로써 모든 국민은 그의 존엄한 인격권을 바탕으로 하여 자율적으로 자신의 생활 영역을 형성해 나갈 수 있는 권리

를 가지며, 자신의 혈통에 입각한 친자관계의 형성은 개인의 인격발현을 위한 자율영역 보장에 있어 중요한 요소"라고 하면서, 친생부인의 소와 관련하여 친자관계를 부인할 수 있는 기회를 제약하는 것은 "자유로운 의사에 따라 친자관계를 부인하고자 하는 부(夫)의 가정생활과 신분관계에서 누려야 할 인격권 및 행복추구권을 제한"하는 것으로 보았다.<sup>2)</sup> 이처럼 친자관계의 형성을 헌법 제10조에 근거하는 것으로 본다면, 친자관계를 확인하고자 하는 것도 헌법 제10조 인간의 존엄과 가치에서 도출할 수 있다고 할 것이다.

뿐만 아니라 친생부모(가족)를 알 권리는 우리 헌법상 알 권리에서 도출할 수 있다. 알 권리에 관한 명문의 규정은 없으나, 헌법재판소는 알 권리가 헌법 제21조의 표현의 자유의 한 내용이며, 알 권리의 보장은 국민주권주의(헌법 제1조), 인간의 존엄과 가치(제10조), 인간다운 생활을 할 권리(제34조 제1항)와 연결되어 있다고 판시하고 있다. 이에 따르면, 입양인과 그 가족이 입양기록에 접근할 권리, 나아가 가족을 알 권리가 포함될 수 있다고 본다.

한편 국가는 헌법 제36조 제1항에 따라 친자관계에 따른 권리를 보장해야 할 의무가 있다. 헌법재판소는 "헌법 제36조 제1항은 혼인과 가족생활은 개인의 존엄과 양성의 평등을 기초로 하여 성립되고 유지되어야 하며 국가는 이를 보장한다고 규정하고 있는 바, 이는 개인의 자율적 의사와 양성의 평등에 기초한 혼인과 가족생활의 자유로운 형성을 국가가 보장할 것을 규정하고 있는 것이다. 그런데 이 사건 법률조항은 부(夫)에게 진실한 혈연관계에 부합하지 아니하고 당사자가 원하지도 아니하는 친자관계를 강요하고 있으므로, 개인의 존엄과 양성의 평등에 기초한 혼인과 가족생활에 관한 기본권을 제한한다."라고 판시한 바 있다.<sup>3)</sup> 이에 따르면 과거 국가가 부모의 양육을 지원하지 못함으로써 혼인과 가족생활의 자유로운 형성을 보장하지 못하거나 국가정책적으로 해외입양을 촉진시킴으로써 이제 진실한 혈연관계를 확인하고자 하는 해외입양동포에게 국가가 일정한 책임이 있다고 추론할 수 있을 것이다.

### 3) 해외입양 발생 원인으로서는 국가책임

우리나라의 경우 해외입양동포에 대한 국가의 책임이 있다고 할 수 있는 근거는 입양 역사에 있어 국가가 아동 양육에 대한 책임을 방기하고 해외입양을 사실상 방조한 데에 있다고 할 수 있다. 이러한 현상은 정부수립 이후 초기부터 나타났는데, 한국전쟁이 중요한 계기가 되었던 것이다. 즉, 한국전쟁의 결과 국가의 재정이 어려워지면서 아동에 대한

2) 헌재 1997. 3. 27. 95헌가14등.

3) 헌재 1997. 3. 27. 95헌가14등; 헌재 2015.03.26. 2012헌바357.

보육과 교육을 해외 원조에 의존하면서 전쟁고아의 문제를 입양으로 해결하는 경향이 나타났다. 당시에는 입양에 대한 법적 근거나 절차가 거의 없었지만, 외국의 원조기관들을 통해 입양이 진행되었고, 이러한 경향은 순혈적 민족주의와 결합하여 1960년대까지 지속되었다(조가은, 2019).

해외입양은 1970년대 이후에도 지속되었는데, 산업화 시기 입양은 주로 미혼모의 아이가 대상이 되었다. 김재민(2016)의 연구에 따르면 국가는 지속적인 노동력의 확보를 위해 미혼모의 어머니 역할을 박탈하고 자녀를 해외로 송출하는 상황으로 내몰았다. 국가가 경제발전을 최우선으로 하면서 아동의 복지 문제는 공론화되기 어려웠다. 1976년 「입양특례법」 제정 이후 해외입양을 축소하고 국내입양을 활성화하려는 노력도 잠시 있었으나, 이민확대와 민간외교 등의 영향으로 해외입양은 지속되었다(정기원·김만지, 1993). 문제는 이러한 입양의 역사에 정부가 무책임하게 방조했거나 심지어는 해외입양을 사실상 조장했다는 점이다.

1990년대에 들어선 후에야 해외입양에 대한 국내외의 비판에 직면하면서 국내입양 중심 정책으로 전환하였다. 이러한 변화에도 불구하고 해외입양은 여전히 지속되었는데, 이는 국가가 해외입양아동의 인권에 대해서 갖는 감수성 수준이 낮았다는 것을 드러낸다. 우리나라는 국제입양과 관련, 96개국에 가입한 헤이그 국제아동입양협약에 가입하고자 2013년 5월 보건복지부 장관이 서명까지 했지만, 국회에서 동의가 이루어지지 않아 현재까지 정식 가입하지 못하고 있는 상황이다.

### 3. 해외입양동포 친족찾기의 어려움

#### 1) 친생부모의 사생활의 자유와 개인정보자기결정권

해외입양동포가 친생부모를 알 권리가 있다 하더라도 그 해결이 쉽지는 않다. 우선 우리나라 입양의 현실상 특히 2011년 입양특례법 전부개정 이전의 입양 기록이 부실하기 때문이다. 국가가 부실한 해외입양을 사실상 방조한 나머지 입양기록을 철저하게 남기지 않았기 때문이기도 하다. 입양이 아동 복지를 우선한 것이 아니라 부모와 국가의 부양의무를 회피한 탓이 컸던 것이다. 이러한 해외입양의 특성상 친생부모가 자신의 자녀를 해외입양한 사실을 드러내기 꺼려한다.

물론 친생부모의 사생활 또는 개인정보 보호 역시 기본권으로 보장받을 필요가 있다. 부모의 사생활의 보호 또는 익명성의 보장은 두 가지 측면을 갖는다. 우선 익명의 출산이 출산 목적 달성이라는 측면에서는 태아 또는 출생하는 아동의 생명과 건강을 보장한다.

부모 특히 산모가 안심하고 출산할 수 있기 때문이다. 또한 산모 또는 친생부모는 출산 사실에 대한 개인적인 사생활의 비밀을 보장 받는다.

부모의 사생활 보호는 개인정보자기결정권과도 관련이 있다. 해외입양동포가 자신의 친생부모에 대해 알 권리를 주장하면서 관련 정보에 대한 청구를 할 경우, 친생부모는 자신에 관한 정보가 원하지 않게 알려질 위험성이 있는데, 이때 친생부모의 개인정보자기결정권이 제약되는 것이다.

개인정보자기결정권은 자신에 관한 정보가 언제 누구에게 어느 범위까지 알려지고 또 이용되도록 할 것인지를 그 정보주체가 스스로 결정할 수 있는 권리로서, 헌법 제10조 제1문에서 도출되는 일반적 인격권 및 헌법 제17조의 사생활의 비밀과 자유에 의하여 보장된다. 이와 같이 개인정보의 공개와 이용에 관하여 정보주체 스스로가 결정할 권리인 개인정보자기결정권의 보호대상이 되는 개인정보는 개인의 신체, 신념, 사회적 지위, 신분 등과 같이 개인의 인격주체성을 특징짓는 사항으로서, 그 개인의 동일성을 식별할 수 있게 하는 일체의 정보이다. 또한, 그러한 개인정보를 대상으로 한 조사·수집·보관·처리·이용 등의 행위는 모두 원칙적으로 개인정보자기결정권에 대한 제한에 해당한다.<sup>4)</sup> 우리나라는 「개인정보 보호법」을 2011년 제정한 바 있다. 이 법에서 개인정보란 살아 있는 개인에 관한 정보로서 성명, 주민등록번호 및 영상 등을 통하여 개인을 알아볼 수 있는 정보(해당 정보만으로는 특정 개인을 알아볼 수 없더라도 다른 정보와 쉽게 결합하여 알아볼 수 있는 것을 포함한다)를 말한다.

## 2) 친생부모와 해외입양동포의 기본권 충돌 해결 방안

이상에서 살펴본 바와 같이 해외입양동포(아동)와 그 친생부모는 각각 자신의 기본권을 주장할 경우 기본권 충돌이 발생한다. 해외입양에 있어 친생부모는 익명성을 원할 수 있고 반대로 자녀는 친생부모 또는 혈통을 찾기를 원할 수 있다. 이러한 경우 친생부모의 익명성 또는 사생활의 자유와 자녀의 친생부모에 대한 알 권리가 충돌한다. 두 권리가 충돌할 때 헌법적으로 해결하는 방안으로는 두 기본권 가운데 어느 한 쪽이 전적으로 우월하지 않다면, 양자의 조화를 이루는 방식 즉 규범조화적 해석을 통해 해결할 수밖에 없다.

그러나 자녀의 친생부모를 알 권리와 친생모의 익명성 보장(사생활 보호)이라는 대립하는 법익을 모두 만족시키는 대안을 찾는다는 것은 사실상 불가능할 수도 있다. 다만,

4) 헌재 2005. 7. 21. 2003헌마282; 헌재 2012. 12. 27. 2010헌마153등; 헌재 2017. 7. 27. 2015헌마1094.

다음과 같은 이유에서 우리나라의 경우 국가가 해외입양아동의 친생부모에 대한 알 권리를 보장해야 할 이유가 더 크다고 본다. 첫째, 우리 헌법에서는 국가가 혼인과 가족제도를 보호하고 아동을 양육해야 하는 간접적 책임을 국가에 부과하고 있다(엄주희, 2016). 혼인과 가족의 보호는 헌법적 요청이자 아동의 기본적 인권이 된다(김상원·김희진, 2019). 아동의 양육 책임은 부모에게만 온전히 있는 것이 아니라 국가도 공동의 책임을 부담한다는 점이다. 둘째, 1970년대 우리나라는 국가의 아동에 대한 양육책임을 온전히 부담하지 않고 사실상 해외입양을 강요한 측면이 없지 않다. 과거 현실적으로 국내외로 입양되는 아동들은 친생부모가 비혼모이거나 실종된 경우들이 많았다고 할 수 있다. 이때 국가는 아동들을 적절하게 보호하거나 비혼모이더라도 양육할 수 있는 환경을 조성해 주었어야 함에도 불구하고, 적절한 절차나 보호를 회피하고 사실상 입양을 강제했던 것이다(안소영, 2015). 국가는 영아의 양육과 성장에 대해 부모와 더불어 공동의 책임을 부담한다. 국가는 아동이 가정 내에서 양육되고 보호받을 수 있도록 양육에 관한 직접 급여와 제도적 지원을 제공해야 하지만 이를 충분히 다하지 않았다. 셋째, 친생부모에 대해 알 권리는 인격권에 근거한 것으로 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권에 의해 보다 상위의 기본권이라고 할 수 있다. 친생부모의 자기결정권과 사생활의 자유는 출산 당시 이미 어느 정도 보호가 된 상황이라고 할 수 있다. 자녀의 친생부모에 대해 알 권리와 양육을 받을 권리는 인간의 존엄과 생존에 보다 근본적인 것이라고 할 수 있다. 과거 우리나라에서 익명출산이나 비밀출산이 보장되지 않았던 문제점이 있지만, 이를 이유로 현재의 시점에서 친생부모의 사생활이 우선한다고 보기 어렵다고 생각한다.

양자를 조화하는 방안을 모색함에 있어 고려해야 할 점은 양자의 친생부모를 알 권리의 실현 가능성은 2011년 입양특례법 개정 전후에 따라 큰 차이가 있다는 점이다.<sup>5)</sup> 이때 입양신고제가 입양허가제로 변경되었고, 2012년에 개정된 민법(법률 제11300호, 2012.2.10. 시행일 2013.7.1.)도 법원의 입양허가를 입양성립의 요건으로 규정하였다(제867조 제1항)(김상용, 2019). 개정 입양특례법 시행 이후에 입양된 양자의 경우에는 ‘친생부모를 알 권리’가 어느 정도 실현될 수 있게 되었다.<sup>6)</sup> 해외입양동포의 친족찾기가 제도화될 경우 2011년 개정된 입양특례법 시행 이전 입양에 대해 보다 강한 지원을 할 필요가 있다고 하겠다.

5) 법률 제11007호, 2011.8.4. 전부개정, 시행일 2012.8.5.

6) 다만, 이에 대해서는 입양의 비밀과 익명성의 유지를 원하는 친생모들이 입양을 기피하는 경향이 확산되고 있다는 비판도 동시에 제기되고 있다.

### Ⅲ. 해외입양동포 친족찾기 제도화 노력과 한계

#### 1. 현행 입양특례법상 친족찾기와 문제점

현행 「입양특례법」은 2011년 8월 「입양촉진 및 절차에 관한 특례법」이 전부개정되면서 대폭적인 수정이 이루어진 것이다. 전부개정은 아동입양의 절차가 아동의 복리를 중심으로 이루어질 수 있도록 국가의 관리·감독을 강화한 것이었다. 아울러 최선의 아동 보호는 출신가정과 출신국가 내에서 양육되어야 한다는 것을 기본 패러다임으로 국가 입양 정책을 수립할 필요에 따른 것이었다.

2011년 「입양특례법」 전부개정에 따라 양자가 된 사람은 아동권리보장원 또는 입양기관이 보유하고 있는 자신과 관련된 입양정보의 공개를 청구할 수 있게 되었다. 다만, 이 법에 따라 양자가 된 사람이 미성년자인 경우에는 양친의 동의를 받아야 한다(법 제36조 제1항). 아동권리보장원 또는 입양기관의 장은 정보의 공개 요청이 있을 때 입양아동의 친생부모의 동의를 받아 정보를 공개하여야 한다. 다만, 친생부모가 정보의 공개에 동의하지 아니하는 경우에는 그 친생부모의 인적사항을 제외하고 정보를 공개하여야 한다(동조 제2항). 제2항의 단서에도 불구하고 친생부모가 사망이나 그 밖의 사유로 동의할 수 없는 경우에는 양자가 된 사람의 의료상 목적 등 특별한 사유가 있는 경우에는 친생부모의 동의 여부와 관계없이 입양정보를 공개할 수 있다(동조 제3항).

「입양특례법」의 정보공개 규정에는 다음과 같은 한계가 있다(소라미, 2015). 먼저 2011년 입양특례법 전부개정(2012년 시행) 이전 입양의 경우 “이 법에 따른 입양”으로 보지 않고 정보 제공에 대한 절차를 요청할 수 없다고 해석하며 규정 적용에 소극적이다. 둘째, 친부모의 동의를 지나치게 엄격하게 해석한다. 이렇게 될 경우 자료 공개의 범위가 좁아질 수밖에 없다. 셋째, 입양 알선 기관이 아동권리보장원으로서의 기록 송부를 거부하는 경우들이 있다. 뿐만 아니라 법제도적 한계는 아니지만, 현실적으로 남아 있는 기록 자체가 매우 적다.<sup>7)</sup> 넷째, 입양특례법 전부개정 이후에도 개인정보 요청 또는 개인적인 친생부모 찾기에 불법성이 있는 것으로 오해하는 경우들이 존재한다. 특히 개인정보보호법과 상충된다는 근거 없는 주장이 존재한다. 다섯째, 아동권리보장원, 경찰, 지방자치단

7) 베이비뉴스, 친생모의 프라이버시 vs. 자녀의 알 권리… 대책은?. 2019. 1. 25.

<https://www.ibabynews.com/news/articleView.html?idxno=71455>

프레스리안, 나는 친부모가 누군지 알 권리가 있습니다. 2017. 8. 31.

[http://www.pressian.com/news/article/?no=166843&ref=nav\\_search](http://www.pressian.com/news/article/?no=166843&ref=nav_search)

체, 입양알선기관 등 간의 협력이 부족하다. 과거에는 친부모와의 연락이 주로 전보나 등기우편 등으로 이루어져 비효율적이었다. 다만, 최근에 와서야 경찰에서는 실종아동 찾기와 관련하여 DNA 검사를 통해 해외입양아동의 친생부모를 찾아준 경우들이 존재하는데, 해외입양동포들의 친생부모 찾기에 대한 일정한 시사를 준다고 할 수 있다.<sup>8)</sup>

## 2. 입법개선 노력과 한계

해외입양동포들의 친생부모찾기를 포함한 인권보장, 권익증진을 위한 입법 노력이 전혀 없었던 것은 아니다. 「국제입양에서 아동의 보호 및 협력에 관한 협약」(이하 ‘헤이그 국제아동입양협약’으로 약칭) 비준, 이를 이행하기 위한 법률 제정, 입양특례법 개정을 통한 친생부모 찾기 지원의 노력이 진행되어 왔으나 성과는 얻지 못한 것으로 보인다.

우선 헤이그 국제아동입양협약은 1993년 5월 29일 헤이그 제17차 국제사법회의에서 문안을 채택하였고, 1995년 5월 1일 발효되었다. 협약 전문에 나타난 것처럼 국제연합이 1986년 12월 3일 채택한 「국내적·국제적 위탁양육 및 입양에 특별히 관련된, 아동의 보호 및 복지에 관한 사회적·법률적 원칙에 관한 국제연합선언」과 1989년 11월 20일 이를 기초로 채택되고 우리나라에서도 발효된 「아동의 권리에 관한 국제연합협약」(=유엔아동권리협약)에 근거하여 성립되었다. 2019년 1월 기준 미국, 스웨덴, 중국 등 99개국이 가입한 상태이며, 정부 또한 협약 가입의 필요성을 인정하고 2013년 5월 24일 헤이그에서 당시 보건복지부 장관이 헤이그 국제아동입양협약에 서명하였다. 정부는 2017년 9월 26일 국무회의의 심의를 거쳐 제20대 국회에서 헤이그 국제아동입양협약 비준 동의안을 제출하였으나 제대로 논의되지 못하다가 임기만료로 폐기되었다.

제20대 국회(2020년 4월 30일 현재)에서 국제입양에 관한 법률 제정안은 3건, 입양특례법 개정안은 15건이 제안되었다. 이 가운데 국제입양에 관한 법률 제정안들은 헤이그 국제아동입양협약의 이행을 위한 법률안들이다. 제정안들은 외국적 요소가 있는 입양의 요건과 절차에 관한 사항을 정함으로써 헤이그 협약을 이행하고 양자가 되는 아동의 권익과 복지를 증진하려는 취지로 발의된 것이라고 할 수 있다.<sup>9)</sup> 우리나라가 헤이그 국제아동입양협약을 국회에서 동의하고 이 협약을 이행하기 위한 법률을 제정할 경우 국제인권법 수준에서 국제입양이 진행될 것이다. 그러나 제정법안들이 친족찾기에 관한 규정을

8) 연합뉴스, 길 잃고 미국에 입양된 6살 아이 32년 만에 엄마 품에 안겼다. 2019. 12. 23.

<https://www.yna.co.kr/view/AKR20191223063600053?input=1195m>

9) 이상의 내용은 주로 이지민(2019). 국제입양에 관한 법률안 검토보고, 국회 보건복지위원회 전문위원실, 참조.

두고 있지는 않기 때문에, 관련 정보공개청구는 기존의 입양특례법에 따라 이루어질 것이고 친생부모 동의 없는 개인정보 공개는 일정하게 제한이 유지될 것으로 전망된다. 이에 따라 협약에 대한 비준동의와 협약이행을 위한 법률이 제정되더라도 해외입양동포의 친족찾기가 획기적으로 이루어지기는 어려울 것으로 생각된다. 따라서 입양특례법을 개정하거나 특별법 제정을 통한 친족찾기 지원 규정이 검토될 필요가 있는 것이다.

우리나라는 2011년 「입양특례법」을 개정하여 입양절차에서 가정법원의 허가제 도입, 중앙입양원 설립 등 입양에 대한 국가의 관여를 강화하였다. 그러나 여전히 민간 입양기관이 입양절차를 주도적으로 수행하고 있으므로, 헤이그 국제아동입양협약을 이행하기 위해서는 권한 있는 당국의 관여 하에 아동의 입양 적정성과 양부모의 입양 적격성을 판단하도록 하는 등 국가의 책임 하에 국제입양이 진행될 수 있도록 입양절차 보완이 필요한 상황이라고 할 수 있다. 국회에서도 이를 인식하고 여러 건의 입양특례법 개정안을 제안하였으나,<sup>10)</sup> 국내 입양부모들의 반대 등으로 적극적인 논의가 이루어지지 못하고 있다. 그러는 사이 입양정보공개청구는 여전히 친생부모의 동의를 전제로 운영되고 있어 실제 정보공개가 이루어지는 경우는 청구 건수 대비 20%를 넘지 못하고 있는 실정이다.

### 3. 관련 기관의 노력과 한계

구 중앙입양원에서는 대한사회복지회, 홀트아동복지회, 국제한국입양인봉사회 등 국내 민간단체를 통해 모국을 방문하는 입양인에게 한국어 연수와 전통 문화체험 기회 등을 제공해 왔다. 매년 해외입양동포가 한국에 방문하는 수는 약 3,000-5,000명 내외로 알려져 있다. 세계한인입양인협회 등 해외에서는 현지 입양인과 입양인 가족들이 자생적으로 운영하는 단체에서 마련하는 문화·학술행사나 캠프 등을 지원하기도 한다. 그리고 해외입양동포 사후 프로그램의 일환으로 ‘국외입양인 초청 포럼’(Overseas Adoptees Forum)을 개최하기도 하였다. 이러한 포럼에서는 해외입양동포의 국내정착, 친족찾기 프로그램 소개 등이 이루어진다. 이외에도 아동권리보장원은 해외입양연대 등과 연계하여 ‘모국으로의 첫 여행’(First Trip Home) 행사를 실시하는데, 이 행사에서는 입양기록이 남아 있는 기관에 방문하거나 DNA 검사와 유전자 등록을 하기도 한다.

그러나 2017년 해외입양동포들의 정보공개 청구는 1,568건인데 이 중 동의는 279건(17.8%)에 불과하였고 실제 친생부모를 만나게 되는 경우는 90건(5.7%)에 불과한 것으

10) 입양정보에 대한 공개를 강화하고자 하는 입양특례법 개정안은 2016년 6월 9일 주호영 의원, 2016년 11월 29일 김상희 의원, 2017년 1월 31일 남인순 의원, 2019년 10월 31일 송영길 의원이 각각 대표발의한 바 있다. 이들 법안들은 20대국회 임기 만료로 모두 폐기될 것으로 예상된다.



로 나타났다. 정보공개 청구 중 과거 정보가 정확하지 않은 경우가 456건, 무응답이나 사망으로 확인이 불가능한 경우가 428건, 정보 자체가 없는 경우가 325건, 친부모가 정보 공개를 거부한 경우가 80건 등이었다.<sup>11)</sup> 이에 따라 전통적으로 입양특례법에 따라 입양 기록을 추적하는 방식으로 친족찾기를 진행해 왔던 기관들과 단체들도 최근에는 유전자 검사 방식을 적극 모색하고 있다.

#### 4. 소결: DNA 검사 활성화 필요성

해외입양동포 인권보장을 위해 가장 중요한 것은 친족찾기를 원하는 동포들에 대한 지원과 한국과의 교류를 통한 정체성 확인이라고 할 수 있다. 이는 해외입양동포들의 인권 증진에 핵심적 내용이다. 법무부가 작성하고 우리나라 정부가 발표한 제3차 국가인권정책기본계획(NAP)에서도 친족찾기 지원과 한국과의 교류를 수용하고 있다. 아동권리보장원(구 중앙입양원)과 재외동포재단, 그리고 여러 해외입양 관련 단체들도 이 두 가지 점에 초점을 맞추어 노력해 왔다.

해외입양동포의 경우 대부분 헤이그 협약 가입 이전에 입양을 가게 된 경우들로서 국가가 책임을 부담해야 할 부분이 많음은 2장에서 살펴본 바와 같다. 그리고 해외입양동포의 친족을 찾을 권리는 친생부모의 사생활 또는 개인정보 보호보다 우위에 있는 권리라고 할 수 있다. 아동의 권익을 최우선으로 고려하고 해외입양동포와 친생부모 양측의 동의를 전제로 한다면 국가와 입양단체들이 해외입양동포들의 친족찾기를 보다 적극적으로 지원해 줄 필요가 있다고 생각한다. 최근 DNA 검사를 통한 친족찾기의 활성화 가능성이 남북이산가족 생사확인, 실종아동 찾기 등에서 나타나고 있는 점도 시사하는 바가 크다.

지난 2019년 12월 19일에 외교부와 보건복지부, 경찰청은 한국에서 해외로 입양된 무연고 아동이 친족찾기를 원하는 경우 현지 재외공관을 통해 입양인의 유전자를 채취·등록하는 서비스를 내년부터 실시하기로 하였다. 이에 따르면 친족찾기를 원하는 해외입양인은 ① 아동권리보장원에 ‘입양정보공개청구’를 신청해야 하며, ② 이를 통해 친부모 정보가 남아있지 않다는 ‘확인서’를 받은 경우 ③ 14개 해외입양국 소재 34개 재외공관에서 사전 예약을 통해 유전자 검사를 받을 수 있게 된다. 이렇게 해외입양동포의 친족찾기를 위해 재외공관에서도 유전자 채취·등록을 가능하도록 한 것은, 해외입양동포에 대한 관

11) 세계일보, [입양의 날...갈 길 먼 '뿌리찾기'] 年 수천명 고국 찾지만 친생부모와 상봉 고작 5.7% 그쳐, 2018 5. 10. <http://www.segye.com/newsView/20180510004655?OutUrl=naver>.

심이 증가한 것으로 유전자 확인을 통한 친족찾기가 효율적이라는 점을 반증하는 것이라고 볼 수 있다. 다만, 이러한 지원정책이 시행되더라도 그 혜택은 부분적일 수밖에 없다. 즉, 전후 60여년간 해외(14개국)로 입양된 아동 약 17만명 가운데 무연고 아동(친부모 정보가 남아있지 않은 경우)으로 추정되는 약 3만명에게 혜택이 돌아갈 것으로 기대된다.

사실 과거에는 관계부처의 협업이 없었기 때문에, 해외로 입양된 무연고 실종아동이 자신의 유전자를 등록하려면, 국내 입국 후 경찰서에 방문하여 등록해야만 하는 절차의 불편함이 있었다. 그러나 이번 서비스는 첫째, 친족찾기를 희망하는 해외입양인이 한국에 직접 방문하지 않고도 현지에서 간편하게 유전자 검사를 받을 수 있도록 함으로써 입양인들의 편의 증진에 크게 기여할 뿐만 아니라, 둘째, 해외 입양 가능성이 있는 ‘장기실종아동’을 해외에서도 찾을 수 있도록 방법을 확대했다는 측면에서도 큰 의미가 있는 것으로 평가된다.<sup>12)</sup>

입양인의 유전자 채취·등록 서비스를 제공하는 정책이 향후 더 안정적으로 정착되어 운영되기 위해서는 새로운 법률 제정 또는 「입양특례법」 개정으로 입양인·친생부모 유전자정보 데이터베이스 구축 등 서비스 제공의 법적 근거를 마련하는 방안이 요청된다.

## IV. 해외입양동포 친족찾기 지원 방안

### 1. 특별법 제정 방식

해외입양에 관한 법률 정비 노력이 20대 국회에서 진행되었지만, 특히 해외동포 친족찾기를 입법 노력은 성과가 거의 없었다. 특별법 제정 방식을 살펴보기 위해 지난 국회에서의 입법안의 문제점을 살펴보고자 한다. 해외동포 친족찾기를 위한 법적 근거를 둘 수 있는 방안은 「국제입양에서 아동의 보호 및 협력에 관한 협약」 이행 법률 제정안에서 규정하는 방법,<sup>13)</sup> 현행 입양특례법 개정을 통해 규정하는 방법, 특별법을 제정하는 방법 등을 고려할 수 있다.

이 가운데 첫째, 헤이그협약 이행 법안은 제20대 국회에서 법률 제정안(「국제입양에

12) 이상의 내용은 대한민국 정책브리핑, [http://www.korea.kr/news/pressReleaseView.do?newsId=156367364&call\\_from=rsslink](http://www.korea.kr/news/pressReleaseView.do?newsId=156367364&call_from=rsslink)(2020년 5월 2일 최종검색).

13) 「국제입양에서 아동의 보호 및 협력에 관한 협약 비준동의안」은 2017년 9월 26일 국무회의 심의를 거쳐 10월 18일 국회에 제안되어 있지만, 20대 국회에서 임기만으로 폐기되었다. 그 외에 입법안에 대해서는 국회 의안정보시스템(<http://likms.assembly.go.kr/bill/main.do>)에서 확인하였다.

관한 법률안」이 3건 제출(김승희 의원, 남인순 의원, 김세연 의원 대표발의)되었는데, 정부가 제안한 「국제입양에서 아동의 보호 및 협력에 관한 협약 비준 동의안」도 동의를 받지 못했을 뿐만 아니라, 이들 법안들도 20대 국회 임기만료로 모두 폐기된 바 있다. 이들 법안에서는 협약의 이행을 위한 내용들이 중심이고 해외입양동포들의 친족찾기에 관한 지원 내용은 규정되어 있지 않았다. 주로 국제입양의 요건과 절차, 국가적 책임 등을 중심으로 규정하고 있어 친족찾기 지원에 관한 규정은 두기 어려웠다. 아마도 헤이그협약에 국제입양시 친족찾기를 위한 직접적 근거가 없어 규정하는데 체계상 어려움이 있었을 것이다.

다음으로 「입양특례법」에 규정하는 방안을 고려할 수 있다. 실제로 제20대국회에서 남인순 의원이 대표발의한 ‘입양특례법 개정안’과 송영길 의원이 대표발의한 ‘입양특례법 개정안’에 양자 또는 친생부모의 친족찾기에 필요한 지원과 동의를 전제로 한 유전자검사를 실시할 수 있는 근거 규정을 두고자 하였다. 그러나 남인순 의원안은 국내 입양가족들의 반대가 제기되었고 결국 철회되었다. 이와같이 국내입양과 국제입양 사이에 친족찾기는 공감대를 형성하기 어려운 부분도 있고, 입양 배경과 절차에서 국내입양과 국제입양은 차이가 있을 수밖에 없어 법률에 함께 규율되기에는 한계가 있을 수밖에 없다.

결국 헤이그 국제아동입양협약 이행을 위한 법률안이 제안된 바 있지만 이 법안들에서 친족찾기를 규정하기에는 체계상 한계가 있었고, 입양특례법에 규정하기에는 국내입양 관련자들의 이해관계와 충돌할 위험성이 큰 점에 현실적 한계가 있다. 따라서 친족찾기의 경우 해외입양동포만을 대상으로 국가가 책임을 부담해야 하는 범위를 정하여 특별법 제정을 통해 해결할 수밖에 없다고 본다. 예를 들어 입양특례법 2011년 개정 이전의 해외입양동포들에게 우선 적용한다면 입법적 공감대 형성이 수월할 것으로 기대된다. 특별법 제정은 법체계적 요청일뿐만 아니라, 우리나라 해외입양 역사의 특수성과 입양 과정에서 나타난 국가적 책임에서 찾을 수 있음은 앞에서 설명하였다.

이상의 점들을 고려하면 해외입양동포들의 특수성을 반영한 별도의 특별법 제정이 필요한데, 이와 관련하여 최근에 인체유래물은행 설치와 관련한 규정들이 여러 법률에 규정되고 있어 참고할 만하다. 인체유래물은행 설치에 관해서는 「남북 이산가족 생사확인 및 교류 촉진에 관한 법률」, 「실종아동등의 보호 및 지원에 관한 법률」, 「6·25 전사자유해의 발굴 등에 관한 법률」, 「국군포로의 송환 및 대우 등에 관한 법률」에서 이미 규정하여 가족을 찾을 수 있도록 돕고 있다. 해외입양동포의 경우에도 남북 이산가족 확인이나 실종아동찾기와 유사한 절차를 통하도록 특별법 제정이 가능할 것이다. 해외입양동포 친족찾기 지원은 최근 정부에서 전향적인 지원 결정을 함으로써 지원 가능성이 높아지기도

하였다.<sup>14)</sup> 그러나 현재로서는 실종아동 인체유래물은행에서만 확인이 가능하기 때문에 「실종아동등의 보호 및 지원에 관한 법률」을 우회적으로 적용함으로써 그 효용성이 크지 않다. 이에 따라 직접적인 법적 근거를 갖게 함으로써 지원 범위를 넓히고 친족찾기의 성공 가능성을 높일 필요가 있다.

특별법 제정 형식으로 입법하게 될 경우 무엇보다 해외입양동포의 친생부모를 알 권리와 자신의 입양기록에 접근할 권리를 선언하는 것이 필요하다. 해외입양동포가 국내에 체류하게 될 경우 국적 회복, 지원받을 권리, 가족과의 재결합권 등을 확인하거나 지원해주는 방안이 필요하다. 그리고 현행 입양특례법의 한계를 극복하기 위해서는 정보공개 청구권자와 정보공개 대상을 확대해야 한다. 입양인이 친생부모 외에 조부모 또는 형제 자매에 대한 정보공개청구가 가능해야 한다. 정보공개 대상도 친생부모 동의 없이 정보 공개가 가능한 부분을 둘 필요가 있다. 이를 위해서는 해외입양동포의 친족찾기에 대한 공적 개입을 명확하게 해야 한다. 입양정보 공개기관(피청구기관)을 확대하고 관련 정보의 송부를 의무화하는 것이 필요하다. 이에 관해서는 다음 절에서 구체적으로 살펴보고자 한다.

## 2. 친족찾기 지원 제도화를 위한 주요 내용

### 1) 친생부모에 대한 알 권리 등의 선언

특별법을 제정하게 될 경우 해외입양동포는 친생부모에 대해 알 권리가 있음을 법률에서 명확히 선언해야 할 것이다.<sup>15)</sup> 친생부모에 대한 알 권리는 해외입양동포의 가장 기본적인 인권이라고 할 수 있다. 법률에 이러한 권리를 명시하는 것이 법률의 정신을 명확히 하고 해외입양동포의 친생가족에 대한 알 권리 실현에 기여하게 될 것이다. 아울러 친생부모를 찾는데 있어 부당하게 차별받지 않거나 국가와 지방자치단체가 적극적으로 지원할 수 있는 근거규정도 마련할 필요가 있다.

다만, 해외입양동포의 경우 우리나라 국민이 아닐 수 있기 때문에 주권의 제약에 따라 우리나라에서 보장할 필요성이 있는 친생부모에 대한 알 권리로 법률 제정의 목적과 보호 범위를 명확하게 하는 것이 필요하다. 이러한 권리들을 갖게 되는 해외입양인들은 대개 외국 국적일 가능성이 높기 때문에 이 권리의 인정 범위에 대해서는 고려해야 할 점이

14) 외교부 보도자료, 재외공관에서도 해외 한인입양인 가족찾기를 위한 유전자 채취·등록 가능해진다. 2019. 12. 19. [http://www.mofa.go.kr/www/brd/m\\_4080/view.do?seq=369885](http://www.mofa.go.kr/www/brd/m_4080/view.do?seq=369885).

15) 입양특례법 제4조에서는 아동이익 최우선의 원칙을 규정하고 있지만, 이 규정만으로 친생부모에 대한 알 권리를 유추하기 쉽지 않다.

있는 것이다. 예컨대 이 법은 2011년 입양특례법 전부개정 이전에 해외로 입양된 동포들을 우선 적용 대상으로 해야 한다. 이들의 알 권리가 당시 법률 규정의 미비, 국가적 책임의 회피 등으로 보장되기 어려운 상황이기 때문이다. 이후 입양된 해외입양동포들의 경우 전부개정 이후 입양특례법에 따르도록 하는 것도 가능하다.

## 2) 정부의 역할 명시

특별법이 제정된다면 동법에는 정부의 기본계획 수립 의무, 친족찾기 지원 의무, 실태 조사와 정보관리 의무 등을 규정해야 한다. 기본계획에는 해외입양동포의 현황 등 실태 조사 및 정보관리, 해외입양동포의 친족찾기 및 교류지원 방식의 다양화 방안, 민간차원의 해외입양동포 교류활동 지원, 해외입양동포의 본국에서 정착 및 정체성 함양 지원, 그 밖에 해외입양동포 친족찾기 및 교류촉진을 위하여 필요한 사항 등을 계획하도록 규정하면 좋을 것이다.

정부의 가장 적극적인 역할 가운데 해외입양동포의 국적회복에 관한 사항이 있다. 해외입양동포들이 해당 국가의 국적을 제대로 취득하지 못한 경우 또는 본국에서 정착하기를 원하는 경우 국적 회복에 의한 국적취득에 관해 특별한 적용을 받을 수 있도록 하는 것이다. 이는 국적법 개정사항이 된다.

## 3) 친족찾기 절차의 명확화

해외입양동포의 친족찾기 절차가 체계적이고 효율적으로 진행될 수 있도록 명확하게 규정할 필요가 있다. 해외입양동포가 친족을 찾고자 할 때에는 해외 거주인 점을 고려하여 외교부장관에게 신청을 하여야 하도록 하되, 해외입양동포가 미성년자인 경우에는 양친의 동의를 받아야 하는 것으로 규정하면 될 것이다. 외교부장관은 해외입양동포의 신청이 있는 경우 보건복지부를 경유하여 아동복지법 제10조의2에 따른 아동권리보장원 또는 입양기관, 아동복지전담기관 등에게 신청과 관련된 입양정보의 확인 또는 조사를 요청하면 한다. 아동권리보장원 또는 입양기관, 아동복지전담기관의 장은 이러한 요청에 대해 입양아동의 친생부모의 동의를 받아 정보를 공개한다. 다만, 친생부모가 정보의 공개에 동의하지 아니하는 경우가 문제될 수 있는데, 그 친생부모의 인적사항을 제외하고 해외입양동포에게 필요한 정보를 우선 공개하는 방식으로 운영하면 될 것이다.

## 4) 인체유래물은행의 설립

「실종아동등의 보호 및 지원에 관한 법률」과 같이 인체유래물은행 설립 근거규정들을

갖고 있는 법률이 실제 친족을 찾는 데 매우 효과적이라고 할 수 있다. 다만, 유전자 정보는 개인을 식별할 수 있는 중요한 개인정보이므로 국가가 이를 수집하여 보관·유지하기 위해서는 법적 근거가 반드시 필요하다. 그리고 해외입양동포의 친족의 사생활 또는 개인정보에 관한 인권을 보장하기 위해서는 검사대상자의 동의 절차를 명확하게 규정해야 할 것이다. 이를 위해 해외입양동포의 친족찾기를 지원하기 위하여 해외입양동포 또는 친생가족의 신청이 있는 경우 「생명윤리 및 안전에 관한 법률」 제51조에 따라 검사대상자의 서면동의를 받아 유전자검사(개인 식별을 목적으로 혈액·머리카락·침 등의 검사대상물로부터 유전자를 분석하는 행위를 말한다. 이하 같다)를 실시할 수 있도록 해야 한다. 유전자 정보는 개인 식별이 가능한 최상급의 개인정보로, 엄격하게 보호되어야 하기 때문이다.

그리고 유전자검사를 활성화하기 위해서는 ‘인체유래물은행’<sup>16)</sup>을 설치하는 것을 검토할 필요가 있다. 인체유래물은행을 설치하는 경우 「생명윤리 및 안전에 관한 법률」 제51조에 따라 검사대상자의 서면동의를 받아 유전자검사를 실시할 수 있도록 하고, 동법 제41조제1항 또는 제2항에 따라 인체유래물은행을 개설하여 유전자검사 결과 등 자료를 보관·유지하게 하거나 또는 주무부처가 담당할 수 있을 것이다. 이 경우 개인정보보호 등을 위하여 유전자검사결과 등의 정보의 목적 외 이용을 엄격히 규제할 필요가 있으므로, 목적 외 이용 금지에 관한 사항을 규정하고, 이를 위반하는 경우 처벌할 수 있는 근거 조항을 마련할 필요가 있다.

## 5) 실태조사 및 정보관리

해외입양동포에 대한 기본계획을 수립하고 지원정책을 마련하기 위해서는 현황과 기본사실의 파악을 위한 실태조사가 필수적이다. 실태조사와 정보관리는 기본계획 수립뿐만 아니라 정책 마련을 위한 사전단계에 해당한다. 아울러 해외입양동포의 경우 과거의 정보가 적고 그 파악이 쉽지 않기 때문에 실태조사와 함께 정보관리에 관한 규율을 함께 할 필요가 있다.

실태조사 및 정보관리의 책임은 외교부 또는 보건복지부가 담당할 수 있다. 입양에 관

16) 법률 제11250호, 2012. 2. 1.로 개정되기 이전의 「생명윤리 및 안전에 관한 법률」에서는 ‘유전자은행’으로 규정하고 있었는데, 이는 유전정보의 획득을 목적으로 검사대상물·유전자 또는 개인정보가 포함된 유전정보를 수집·보존하여 이를 직접 이용하거나 타인에게 제공하는 기관을 말했다. 이에 대해 개정된 법률에서는 ‘인체유래물은행’로 규정하면서 이를 인체유래물 또는 유전정보와 그에 관련된 역학정보(疫學情報), 임상정보 등을 수집·보존하여 이를 직접 이용하거나 타인에게 제공하는 기관으로 정의하고 있다.

한 주무부처가 보건복지부이기 때문에 과거의 입양 관련 정보에 대해서는 보건복지부가 지속적인 관할을 하는 것이 효율적일 수 있다. 다만, 해외입양동포가 주로 외국에 체류하고 있기 때문에 외교적 관계를 잘 알고 있고 해외공관을 통해 조사를 할 수 있는 외교부가 주무부처가 되는 것이 효율적일 것으로 생각된다. 외교부장관은 해외입양동포에 관한 자료를 수집하고 효율적인 관리·이용을 위하여 해외입양동포 정보관리체계를 구축하여야 한다. 외교부장관은 과거 해외입양과 관련된 정보의 수집에 대해서는 아동권리보장원 또는 관련 입양단체들에 대해 관련 자료의 제공을 요청할 수 있어야 한다.

아울러 해외입양동포의 친족찾기에 필요한 정보가 주민등록을 근거로 이루어질 수 있기 때문에 주민등록사무감독기관의 장에게 관련 자료의 제공을 요청할 수 있도록 해야 한다. 해외입양동포들에 대해 친족찾기 및 국내외 교류를 위한 사후서비스 제공을 위해 정보시스템을 구축하는 것도 고려할 만하다.

## 6) 한국 귀환 및 교류 지원 방안

해외입양동포 지원에는 한국 귀환 또는 교류에 대한 지원이 필수적이다. 친족찾기가 불가능한 경우라 하더라도 해외입양동포의 정체성 확립, 자긍심 고취, 세계시민성 함양 등을 위해서는 한국과의 교류 또는 한국어 교류, 고향 찾기 등의 지원이 필요하다(김미숙·김유경·신윤정·안재진·전진아, 2014). 해외입양동포에 대한 지원은 입양의 사후서비스 차원을 넘어 동포에 대한 정책이다. 정부는 해외입양동포가 한국에 정착하고자 할 때 국적 취득, 체류자격, 거주 및 취업 등을 지원할 수 있도록 해야 한다. 이를 통해 해외동포의 친생가족과의 교류 및 가족결합, 권익신장 및 안정적 현지정착, 정체성 정립과 민족적 유대감 형성, 네트워크 구축 활성화를 통한 상호 교류 및 연대 등이 이루어지도록 할 수 있을 것이다. 현재 재외동포재단과 아동권리보장원 등을 중심으로 해외입양동포에 대한 지원이 이루어지고 있는 바, 이들 단체를 통한 지원이 민간 영역과 협조체계를 마련할 수 있는 근거규정도 필요하다고 할 것이다.

## V. 결론

이 연구는 20만명 이상으로 추정되는 해외입양동포의 최대 관심사라고 할 수 있는 친족찾기 지원을 통해 이들의 인권 증진 방안을 살펴보고자 하였다. 인권 보장을 위한 해외입양동포의 친족찾기 필요성을 알아보고, 지금까지 있었던 친족찾기 제도화의 노력과 한

계에 대해 검토하였다.

이를 위하여 우선 해외입양동포의 친족찾기를 하나의 인권으로 인식하였다. 그리고 해외입양동포의 친생부모에 대한 알 권리는 친생부모의 사생활 보호 또는 개인정보와 관련된 기본권들과 충돌하지만 양자의 동의를 통해 효율적으로 친족찾기를 지원할 수 있는 방안을 마련하고자 하였다. 그리고 과거 해외로 입양가게 된 경우 중 다수가 타의로 우리나라를 떠나게 된 현실을 고려하여 국가가 책임져야 할 부분이 있음을 밝혔다.

이 연구에서는 해외입양동포 친족찾기를 위한 특별법 제정을 주장하면서, 특별법에 규정해야 할 내용들을 구체적으로 제시하였다. 우선 해외입양동포의 친생부모에 대한 알 권리 선언과 정부의 역할을 명시하고자 하였다. 또한 DNA 검사 확대와 인체유래물은행 설립에 관한 규정을 제안하였다. 인체유래물은행의 운영은 입양 당시 정보만으로 친족찾기를 하는 해외입양동포에게 친족찾기의 가능성을 높이고 비용과 시간을 절약할 수 있는 계기가 될 것이다. 물론 친생부모 역시 유전자정보를 기탁해야 하는 한계가 있으나, 실종 아동 유전자정보와 연계하도록 함으로써 성과도 예상된다. 이 밖에 해외입양동포에 대한 실태조사와 정보관리, 한국 귀환 및 교류 지원 방안에 대해서도 규정해야 할 필요성을 설명하였다. 이를 통해 해외입양동포들의 친족찾기 지원이 활성화되고 한국과의 교류에 기여할 수 있을 것이다. 또한 해외입양동포들의 인권을 증진하고 차별을 예방하며 정체성을 확인하는 계기가 될 것이다.



## 참고문헌

- 고혜연(2011). 국제입양인의 정체성 형성과정에 관한 연구. 중앙대학교 박사학위논문.
- 김미숙·김유경·신윤정·안재진·전진아(2014). 국외입양인 실태조사 심층분석. 보건복지부·한국보건사회연구원.
- 김상용(2019). 가족법과 혈연진실주의. 법철학연구, 22(1), 159-200.
- 김상원·김희진(2019). 아동인권 보장을 위한 출생등록 제도 개선방안. 한국아동복지학, 65, 57-88.
- 김유경(2011). 우리나라 입양실태와 정책과제. 보건·복지 Issue&Focus, 73, 1-8.
- 김재민(2016). 한국의 해외입양 정책 연구 : 국가기록물과 언론보도를 중심으로. 성공회대학교 박사학위논문.
- 노충래(2012). 헤이그 입양협약과 관련된 아동복지의 과제. 아동과 권리, 16(2), 309-340.
- 보건복지부(2018). 국외입양인 사후서비스 욕구조사. 보건복지부.
- 소라미(2015). 친가족 찾기 보장을 위한 입양특례법 개정 방향. 친가족 찾기를 중심으로 한 입양특례법 개정을 위한 정책토론회 자료집, 55-70.
- \_\_\_\_\_(2018). 한국에서의 입양제도 현황과 과제. 가족법연구, 32(3), 1-18.
- 안소영(2015). 입양법제의 개선방안 - 헤이그국제입양협약의 비준에 즈음하여. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 엄주희(2016). 영아의 생명권을 위한 규범적 고찰. 서울법학, 23(3), 91-124.
- 유혜량(2015). 해외입양 한인의 정체성 정치에 관한 연구. 전남대학교 박사학위논문.
- 이경은(2017). 국제입양에 있어서 아동권리의 국제법적 보호. 서울대학교 박사학위논문.
- 이미선(2001). 해외 입양인의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 이지민(2019). 국제입양에 관한 법률안 검토보고. 국회 보건복지위원회 전문위원실.
- 전흥기혜·이경은·제인 정 트렌카(2019). 아이들 파는 나라 : 한국의 국제입양 실태에 관한 보고서. 오월의 봄.
- 정기원·김만진(1993). 우리나라 입양의 실태분석. 한국보건사회연구원.
- 조가은(2019). 박정희 정부 해외입양 정책의 형성과 체제화 : 근대화 구상과 해외입양 체제. 서울대학교 석사학위논문.
- 한우성(2019). 50만 해외입양동포 권리, 국가가 찾아줘야. 한국일보, 2019. 9. 11.

〈ABSTRACT〉

## Promotion of Human Rights through Support for the Search for Relatives of Overseas Adoptees

Chong, Sangwoo · Lee, Minsol

The studies started with a recognition that a support policy of searching for relatives of overseas adoptees is an important way to promote the adoptees' human rights. Historically, roughly 200,000 children in Korea have been internationally adopted, and at the same time, their birth parents and the country have avoided responsibility for raising children and not promoted their human rights. These adoptees had grown up experiencing identity confusion, and for them, human right is about searching for relatives including their birth parents and exchanging with Korea. However, in Korea, the protection of the privacy and personal information of biological parents is still a priority, so the human rights of overseas adoptees are not fully guaranteed, and there are many obstacles to finding relatives. In the study, It will seek ways to promote human rights, including finding relatives of overseas adoptees. In order to present concrete measures to institutionalize this, the government will examine the reality and normative grounds of finding relatives of overseas adoption compatriots, analyze the progress and limitations of the policies to support finding relatives, and suggest alternatives. As an alternative, the establishment of the so-called gene bank, human material bank, was seen as an important means. In addition, this intended to propose support policies to enhance the human rights, rights and interests of overseas adoptees to confirm their identity and foster global citizenship. It is expected to contribute to the promotion of human rights of overseas adoptees through such search for relatives and support for exchanges with their homeland.

### Key words

Overseas Adoptees, The Search for Relatives, Act on Special Cases Concerning Adoption, Human Material Bank, Hague Convention

논문 투고일	2020. 04. 20
논문 심사일	2020. 05. 08
게재 확정일	2020. 05. 16

---

정상우 인천광역시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 서호관 215호  
swchong@inha.ac.kr

이민솔 인천광역시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 서호관 221호  
minsol37@hanmail.net

# 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 미치는 영향:

다문화 수용성과 이중문화 수용태도의 직렬다중매개효과

윤미라 · 장유나\*\* · 홍세희\*\*\*

## 국문초록

본 연구는 다문화 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인들을 확인하고 이들의 관계를 명확히 하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 다문화 청소년 패널(MAPS) 5차 및 6차 자료를 활용하여 1,329명의 다문화 청소년을 대상으로 중학교 2학년 시점의 문화적응 스트레스, 다문화 수용성, 이중문화 수용태도가 중학교 3학년 시점의 학교적응에 미치는 영향을 직렬다중매개 모형을 접목하고 구조화하여 분석하였다.

분석 결과, 다문화 청소년이 느끼는 문화적응 스트레스가 높을수록 다문화 수용성 및 이중문화 수용태도가 낮아졌으며, 다문화 수용성이 높을수록 이중문화 수용태도는 긍정적인 것으로 나타났다. 다문화 청소년의 학교적응에 문화적응 스트레스는 부정적으로, 다문화 수용성 및 이중문화 수용태도는 정적인 효과를 주는 것으로 나타났으며, 연구모형의 모든 매개효과 경로가 유의하였다. 결론적으로, 문화적응 스트레스는 학교적응에 부정적인 영향을 미쳤으나, 다문화 수용성 및 이중문화 수용태도를 거치는 매개효과 경로를 통해 그 영향을 줄일 수 있는 것으로 나타났다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 먼저, 연구의 결과를 통해 다문화 수용성 및 이중문화 수용태도를 기르는 것이 다문화 청소년의 학교적응을 위해 중요하다는 것을 확인하고, 다문화 청소년의 학교적응을 높이기 위한 심리·정서적 차원의 정책적 제언을 하였다는 의의가 있다. 또한, 본 연구는 그동안 비다문화 청소년에게서 주로 연구되어 온 다문화 수용성 및 이중문화 수용태도에 대해 다문화 청소년을 대상으로 살펴봄으로써, 이들의 다문화 수용성 및 이중문화 수용태도의 중요성을 밝혔다는 데 의의가 있다.

**주제어** 다문화청소년, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 이중문화수용태도, 직렬다중매개효과

\* 주저자, 고려대학교 교육학과 박사수료

\*\* 공동저자, 고려대학교 교육학과 박사수료

\*\*\* 교신저자, 고려대학교 교육학과 교수

## I. 서론

국내의 다문화 가구원이 2018년 처음으로 100만 명을 넘어서면서(통계청, 2019a), 다문화 가구의 모습이 점점 다양해질 것으로 예상된다. 다문화 가구는 ‘귀화의 방법으로 국적을 취득한 자 또는 외국인이 한국인(귀화자 포함) 배우자와의 혼인으로 이루어진 가구 또는 그 자녀가 포함된 가구’(행정자치부, 2019)로 정의된다. 2018년 다문화 혼인은 23,773건으로 전년 대비 8.5%(1,856건) 증가하였으며, 전체 혼인 중 다문화 혼인의 비중도 9.2%로 전년 대비 0.9% 증가하였다(통계청, 2019b). 결혼 이민자의 정착 주기가 장기화 되면서 다문화 가정의 자녀도 증가하고 있다.

통계청에서 발표한「장래인구추계」에 따르면, 2020년 청소년 인구(9~24세)는 총인구의 16.5%, 학령인구(6~21세)는 15.1%를 차지하며 1982년 이후 꾸준히 감소하고 있어 2060년에는 현재의 절반 수준, 혹은 10% 아래로 낮아질 것으로 전망하고 있다. 이처럼 전체 학생 수가 감소하고 있는 반면, 한국교육개발원·교육부에서 발표한「교육기본통계조사」에 따르면, 2019년 다문화 학생(초, 중, 고등학생)은 전년 대비 12.3% 증가한 13만 7천 명으로, 2012년에 비하면 약 3배 증가한 수준이다(통계청·여성가족부, 2020). 전체 학생 대비 다문화 학생 비중도 2010년에 0.44%에 비해 2018년 2.18%로 지속적으로 증가 추세를 나타내고 있으며, 다문화가족 자녀(18세 이하) 중 7세에서 18세의 비율이 2012년 38%에서 2017년 기준 48%로 증가하였다(여성가족부, 2019a).

이처럼 지속적으로 증가하고 있는 다문화 청소년이 느끼는 가장 큰 어려움은 학습활동에 대한 학교적응 부분이다. 여성가족부에서 시행한「전국다문화가족실태조사」 결과에 따르면, 다문화 청소년이 학교생활에 잘 적응하지 못하는 이유로 학교 공부가 어렵다(63.3%)는 것을 가장 많이 선택한 것으로 나타났고, 다문화 청소년의 고민 중 가장 많이 비중을 차지한 것이 성적, 적성 등 공부에 대한 고민(37.4%)이었다. 또한, 다문화가족 자녀를 대상으로 제공되는 각종 서비스에 대한 요구도 조사에서 한국어 교육에 대한 지원은 3점 이하로 나타난 것에 반해, 학습지원에 대한 필요성이 3.37로 요구도가 높게 나타난 것(여성가족부, 2019b)은, 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응을 높히려는 방안을 마련해야 한다는 것을 시사한다.

다문화 청소년의 학교적응은 추후 직장생활 및 사회생활 적응에도 큰 영향을 미치게 되므로 매우 중요하다(최성보, 2011). 꾸준히 증가하는 다문화 청소년들이 한국 사회에 적응하여 국민의 한 사람으로서 역할을 다할 수 있도록 성장하려면, 문화적응 스트레스를 받는 다문화 청소년들에게 학습활동에 대한 학교적응을 높일 수 심리·사회적인 요소

들이 무엇인지 파악하고 적절한 지원을 할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 문화적응 스트레스를 받는 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응에 영향을 주는 심리·사회적인 요소들을 확인하고 이들의 관계를 구조화하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 다문화 청소년의 학교적응

다문화 청소년이란 국제결혼가정의 청소년뿐만 아니라 국내에 거주하는 모든 외국인 가족의 자녀(정하성·유진이·이장현, 2007)를 의미한다. 또한, 두 가지 이상의 문화를 접하면서 성장하고, 다양한 배경을 가진 가족들과 함께 생활하는 청소년이라 볼 수 있다(정하성·우룡, 2007). 현재 국내 다문화 청소년의 수가 많이 증가한 상황이나, 일부 학교 외에 대다수 학교 현장에서는 아직 비다문화 학생이 큰 비율을 차지한다. 학교 공간에서 상대적으로 소수인 다문화 청소년이, 외모, 언어능력 등을 이유로 또래 친구들로부터 차별의 대상이 되어왔고, 이에 다문화 청소년의 학교적응과 관련된 선행연구들이 꾸준히 진행되어왔다(김지혜, 2019; 백지숙·김진·유영하, 2013; 조영달, 2006; 최경란·홍지영, 2018).

학교적응이란 학교라는 사회적 집단 안에서 청소년들이 스스로 집단의 목적을 달성하고, 주어진 여러 환경과의 상호작용을 만족스럽게 하고 있는 상태이다(Bierman, 1994). 즉, 학교에 적응적인 학생의 모습은 학교의 규칙 및 질서를 잘 따르며, 수업에 적극적으로 임하고, 친구 및 교사와의 관계가 원활하여 자신도 학교생활에 만족하는 것(이정운, 이경아, 2004)으로 이해할 수 있다. 다문화 청소년의 학교적응과 관련하여, 백지숙 외(2013)의 연구에서는 문화적응 스트레스가 높은 다문화 청소년의 학교적응 유연성이 낮은 것으로 나타났다. 또한, 백지숙·김진·정효경(2014)의 연구에서도 학교흥미, 학업성취태도, 학교규범준수로 이루어진 학교적응 유연성의 모든 하위영역에서 다문화 청소년이 비다문화 청소년보다 유의하게 낮은 것으로 보고하였다. 특히, 다문화 청소년이 비다문화 청소년보다 학교적응 유연성 중 학교 흥미에서 가장 큰 차이가 나는 것으로 나타났는데, 학교나 교사, 수업에 대한 애착이나 흥미가 낮은 것으로 나타났다.

청소년의 학교적응은 해당 생애주기 발달 및 적응에도 중요한 관련이 있으며, 이후 성인이 되었을 때의 성취와 적응에도 지속적으로 영향을 미치므로(Bagwell, Newcomb &

Bukowski, 1998), 다문화 청소년의 학교적응을 높일 수 있는 방안에 대해 연구할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 학습활동에 대한 학교적응을 종속변수로 설정하고 이와 관련된 개인적·환경적 변인을 탐색하였다.

## 2. 다문화 청소년의 학교적응 관련 개인변인

다문화 청소년과 관련된 연구에서 주요하게 연구된 관련 변인 중 하나는 문화적응 스트레스이다. 문화적응 스트레스란 개인이나 집단이 기존에 경험했던 문화 외에 다른 문화에 적응하는 과정에서 경험하는 스트레스 행동 경향이다(Berry, 1997). 선행연구에 의하면 다문화 청소년들은 성장하면서 문화적응 스트레스를 쉽게 경험하며, 일상 및 학교생활 적응에 문화적응 스트레스가 영향을 미친다(강화·배은경, 2018). 또한, 문화적응 스트레스가 높을수록 학교적응과 심리발달에 부정적인 영향을 미친다는 결과를 기존의 많은 연구를 통해 확인할 수 있다(노충래·홍진주, 2006; 백지숙 외 2013, 최경란·홍지영, 2018). 다문화 청소년의 문화적응 스트레스와 학교적응 사이의 관계에 관한 연구(김지혜, 2019)에서는 문화적응 스트레스가 심리적 변인인 우울과 자아존중감을 매개로 학교적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다문화 청소년의 부모애착과 학교적응의 관계에서 문화적응 스트레스의 매개효과를 살펴본 최경란·홍지영(2018)의 연구에서도 문화적응 스트레스는 학교적응에 직접적으로 부적인 영향을 미쳤다.

한편, 국내의 다문화 청소년은 해외에서 태어난 후 중도 입국하여 부모 모두 외국인인 경우보다, 국내에서 태어나고 부모 중 한 명의 외국인인 학생들이 대부분을 차지한다. 따라서 이들은 두 개 이상의 문화에 노출되어 다문화 수용성이 길러지기 쉬운 환경에 노출되어 있다. 다문화 수용성이란 자신과 다른 문화에 대해 편견을 갖지 않으며, 다른 문화를 자신의 문화와 동등하게 인정하고, 다른 문화권의 사람들과 조화로운 관계를 맺기 위하여 협력 및 노력하는 태도이다(민무숙 외, 2012). 다문화 수용성은 다문화 사회로의 변화에 긍정적 인식을 확인할 수 있는 변수로, 주로 비다문화 청소년들을 대상으로 연구(구정화, 2015; 양영미·김진석, 2015; 이수경·전선미, 2014)되어 이들이 다문화 사회를 긍정적으로 받아들이고 있는지에 초점을 두어 왔다. 그러나 다문화 수용성은 다문화 청소년의 특징 및 강점이 될 수 있고(박미현·김희숙·김린, 2020) 다문화 청소년의 정체성과 관련이 있을 수 있다. 따라서 본 연구에서는 다문화 청소년의 다문화 수용성을 연구모형에 적용하였다.

국내의 다문화 청소년에게는 이중문화 수용태도도 중요한 변인이 될 수 있다. 이중문

화 수용태도란 국내에서 ‘주류 문화인 한국 문화와 비주류 문화인 외국인 부모 나라의 문화에 대한 수용태도’를 의미한다(노충래 · 홍진주, 2006). 문화적응 과정에서 한국 문화와 외국인 부모 나라의 문화 간의 적절한 조화가 이루어지는 경우, 다문화 청소년의 심리·사회적 적응에 긍정적인 역할을 할 수 있다. 이중문화 수용태도는 학교적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고(김승경 · 양계민, 2012; 신윤진 · 윤창영, 2010; 이소연, 2018)되어 왔으나, 이중문화 수용태도가 어떤 요인에 의해 영향을 받는지 탐색한 연구가 미비하므로(이소연, 2018), 이중문화 수용태도가 이보다 좀 더 큰 개념인 다문화 수용성의 영향을 받을 수 있다고 보고, 본 연구에서는 이중문화 수용태도를 매개변수로 활용하였다.

### 3. 다문화 청소년의 학교적응 관련 배경변인

다문화 청소년 관련 연구에서 학생의 배경변인과 관련하여 성별은 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다문화 청소년과 비다문화 청소년의 학교적응을 비교한 이지애(2007)의 연구에서는 성별에 따라 다문화 청소년의 학교적응이 차이가 있었으며, 다문화 청소년의 우울에 미치는 영향요인을 탐색한 오승환(2016)의 연구에서도 성별에 따라 다문화 청소년의 우울 수준이 다르게 나타났다. 따라서 본 연구에서도 성별을 배경변인으로 사용하였다.

또한, 다문화 가정과 거주지역의 관련성에서, 가족건강성에 대한 학생들의 평가 연구(김홍주 · 박길태, 2010)를 보았을 때, 일반 청소년들은 도시에 거주하는 경우에, 다문화 가정 청소년들은 농촌에 거주하는 경우에, 가족건강성에 대해 긍정적으로 평가하였다. 따라서 거주지역 또한 배경변인으로 사용하였다.

청소년의 학습활동과 관련한 학교적응에 영향을 미치는 부모 관련 배경변인으로는 부모의 교육수준을 꼽을 수 있다. 선행연구에서 부모의 교육수준이 높을수록 자녀가 학교 생활에 적응을 잘하는 것으로 나타났고, 자녀의 학업 성취도가 높은 것으로 보고된 바 있다(Stanley, Comello, Edwards & Marquart, 2008). 국내의 다문화 가정의 경우 국제결혼을 한 모의 학력이 고졸 이하인 경우가 많아(남부현 · 최충옥, 2012), 다문화 청소년의 심리·사회적 변인에 어머니의 교육수준이 어떻게 영향을 미치는지 확인할 필요가 있다. 본 연구에서는 다문화 청소년의 외국인 부모님이 어머니인 경우가 대부분이기 때문에, 어머니의 학력을 다문화 가정의 배경변인으로 사용하였다.

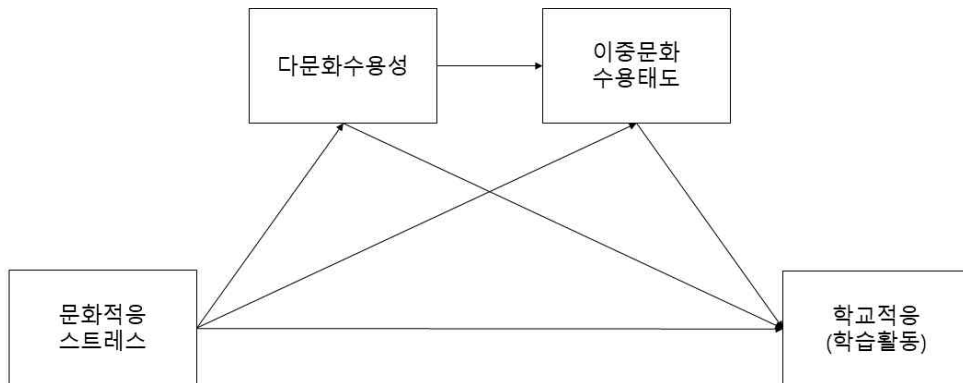
마지막으로, 다문화 청소년의 발달 추이를 분석한 2017년 연구보고서(연보라, 2017)에 따르면, 성별, 부모학력 뿐만 아니라, 소득수준에 따라서도 다문화 청소년의 발달 추



이 차가 존재하는 것으로 나타나, 소득수준도 다문화 청소년의 학업적응과 관련된 배경 변인으로 고려하였다.

따라서, 본 연구에서는 앞선 선행연구 검토를 통해 [그림 1]과 같은 연구모형을 설정하였으며, 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 다문화 청소년의 문화적응 스트레스는 다문화 청소년의 다문화 수용성에 직접적으로 부정적인 영향을 주는가?
- 연구문제 2. 다문화 청소년의 이중문화 수용태도에 다문화 청소년의 문화적응 스트레스는 직접적으로 부정적인 영향을, 그리고 다문화 청소년의 다문화 수용성은 직접적으로 긍정적인 영향을 주는가?
- 연구문제 3. 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응에 다문화 청소년의 문화적응 스트레스는 직접적으로 부정적인 영향을, 그리고 다문화 청소년의 다문화 수용성과 다문화 청소년의 이중문화 수용태도는 직접적으로 긍정적인 영향을 주는가?
- 연구문제 4. 다문화 청소년의 높은 다문화 수용성과 긍정적인 이중문화 수용태도는 문화적응 스트레스를 받는 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응을 높일 수 있는 매개변수의 역할을 하는가?
- 연구문제 5. 다문화 청소년의 이중문화 수용태도는 다문화 청소년의 높은 다문화 수용성의 영향을 받아 문화적응 스트레스를 받는 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응에 긍정적인 영향을 주는가?



통제변수 : 성별, 거주지역(더미), In월평균소득, 어머니 학력

[그림 1] 연구모형

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 분석자료 및 연구대상

본 연구는 다문화 청소년 패널조사(Multicultural Adolescents Panel Study; MAPS)의 중학교 2학년(5차)와 중학교 3학년(6차) 대상 조사 데이터를 사용하였다. 다문화 청소년 패널(MAPS)은 다문화 청소년의 성장과 발달과정을 시간의 흐름에 따라 파악하기 위해 초등학교 4학년에 재학 중인 다문화 청소년과 다문화 청소년의 어머니를 대상으로 2011년부터 매년 추적조사를 시행하였다. 다문화 청소년 패널의 모집단은 2011년 전국 2,537개 초등학교 4학년에 재학 중인 다문화 가정 학생 4,452명이며, 1차 본조사에서는 1,625가구(청소년 1,635명, 학부모 1,625명)를 대상으로 조사를 실시하였다(한국청소년정책연구원, 2019). 본 연구에서 사용한 5차는 1,337가구(청소년 1,347명 학부모 1,329명), 6차는 1,319가구(청소년 1,329명, 학부모 1,301명)로 원표본 유지율은 각각 82.3%, 81.2%이다.

본 연구에서는 연구모형의 관계를 좀 더 면밀하게 분석하기 위해 다문화 청소년 패널조사 5차와 6차에 모두 응답한 1,329명의 다문화 청소년을 대상으로 분석하였다. 본 연구에서 사용한 문항에 모두 응답한 다문화 청소년 중, 부모님의 출신 국가가 모두 ‘한국’인 경우를 제외한 다문화 청소년 1,291명이 최종적으로 분석에 포함되었다. 연구대상의 특성을 살펴보면, 다문화 청소년들은 남자 638명(49.4%), 여자 653(50.6%)으로 구성되어 있고, 모국어가 ‘일본어’인 경우가 448명(34.7%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 ‘중국어’(319명, 24.7%), ‘따갈로그어’(305명, 23.6%) 순으로 나타났다. 다문화 청소년의 부모님 중 어머니가 외국인인 경우가 1,250명(96.8%)으로 대부분을 차지하였으며, 어머니의 출신 국가를 살펴보면, ‘일본’이 448명(34.7%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 ‘필리핀’(331명, 25.6%), ‘중국(조선족)’(238명, 18.4%), 그리고 ‘중국(한족, 기타민족)’(91명, 7%) 순으로 나타났다.

#### 2. 측정도구

##### 1) 주요 변수

##### (1) 문화적응 스트레스

문화적응 스트레스는 총 10가지 항목으로 구성되어 있으며, 5차 조사 자료를 활용하였다. 각 항목은 ‘전혀 그렇지 않다(1점) ~ ‘매우 그렇다(4점)’까지의 리커트(Likert) 척도로 측정하였다. 10가지 항목 중, 부정문항인 10번 문항은 역코딩하여 분석에 활용하였으며, 모든 문항은 점수가 높을수록 다문화 청소년이 느끼는 문화적응 스트레스가 높은 것으로 해석될 수 있다. 본 연구에서 측정한 문화적응 스트레스의 Cronbach's  $\alpha$  값은 .756으로 나타났다.

## (2) 다문화 수용성

다문화 수용성은 총 5가지 항목으로 구성되어 있으며, 5차 조사 자료를 활용하였다. 각 항목은 ‘전혀 그렇지 않다(1점) ~ ‘매우 그렇다(4점)’까지의 리커트 척도로 측정하였으며, 모든 문항은 점수가 높을수록 다문화 청소년이 본인과 다른 문화적 배경을 잘 수용하는 것으로 해석될 수 있다. 본 연구에서 측정한 다문화 수용성의 Cronbach's  $\alpha$  값은 .883으로 나타났다.

## (3) 이중문화 수용태도

이중문화 수용태도는 총 10가지 항목으로 구성되어 있으며, 5차 조사 자료를 활용하였다. 각 항목은 ‘전혀 그렇지 않다(1점) ~ ‘매우 그렇다(4점)’까지의 리커트 척도로 측정하였다. 이중문화 수용태도는 한국 문화에 대한 내용 5문항과 외국인 부모님의 문화에 대한 내용 5문항으로 이루어져 있으며, 모든 문항은 점수가 높을수록 다문화 청소년이 한국과 외국인 부모님 나라의 문화를 모두 잘 수용하는 태도를 가진 것으로 해석될 수 있다. 본 연구에서 측정한 이중문화 수용태도의 Cronbach's  $\alpha$  값은 .739로 나타났다.

## (4) 학교적응: 학습활동

학교적응 학습활동에 대한 내용으로 총 5가지 항목으로 구성되어 있으며, 6차 조사 자료를 활용하였다. 각 항목은 ‘전혀 그렇지 않다(1점) ~ ‘매우 그렇다(4점)’까지의 리커트 척도로 측정하였다. 5가지 항목 중, 부정문항인 5번 문항은 역코딩하여 분석에 활용하였으며, 모든 문항은 점수가 높을수록 다문화 청소년이 학교에서 학습활동에 대해 적응을 잘 하고 있는 것으로 해석될 수 있다. 본 연구에서 측정한 이중문화 수용태도의 Cronbach's  $\alpha$  값은 .783으로 나타났다.

## 2) 통제변수

본 연구의 통제변수는 선행연구를 토대로 다문화 청소년의 학교적응에 주요변수 이외에도 유의미한 영향을 줄 수 있는 변인으로 나타난 성별, 경제수준(월평균소득), 부모님의 학력, 그리고 거주지역이다. 다문화 청소년의 학교적응에 미치는 이들의 영향을 제외하고, 본 연구에서 주요 변수로 선택한 문화적응 스트레스, 다문화 수용성, 이중문화 수용태도와 다문화 청소년의 학교적응 간의 관계를 파악하기 위해 4가지의 통제변수를 선정하여 연구모형에 포함했다.

성별의 경우 남학생이 1, 여학생을 0으로 재코딩하여 사용하였고, 경제수준인 월평균 소득<sup>1)</sup>은 자연로그를 취해 사용하였다. 부모님의 학력에 대해서는 연구대상의 96.8%가 외국인 어머니를 가진 것으로 나타났기 때문에, 본 연구에서는 부모님 중 어머니의 학력만 포함하여 확인하였다. 거주지역의 경우, 전라 및 제주권을 참조집단으로 설정하고 더미변수로 변환하여 사용하였다.

〈표 1〉 주요변수 및 통제변수의 문항내용

변수명 (문항수)	측정 문항	차수	출처	
주요 변수	문화적응 스트레스 (10)	5차	Hovey & King(1996)을 변안 및 수정하여 사용한 노충래(2000)를 수정한 홍진주 (2004) 수정	
				다른 사람이 외국인 부모님 나라의 문화를 갖고 농담할 때 스트레스를 받는다
				외국인 부모님이 다른 나라 사람이라서 학교에 가고 싶지 않다
				한국에 사는 것에 스트레스를 받는다
				한국어를 잘 못 해서 스트레스를 받는다
				주변에서 한국 사람처럼 행동하라고 스트레스를 준다
				나의 부모님이 외국인이라서 무시를 당한다
				나의 부모님이 외국인이라고 친구들이 따돌린다
				우리 동네 사람들은 우리 식구를 못살게 군다
				한국 사람들은 우리 식구를 못살게 군다
외국인 부모님 나라보다 한국에서 더 잘 살 수 있을 것이다(역)				
다문화 수용성 (5)	나와 문화적 배경이 다른 사람을 이웃으로 받아들일 수 있다 나와 문화적 배경이 다른 청소년을 같은 반 친구로 받아들일 수 있다	5차	양계민, 정진경 (2008)을 수정·보완한 이경상 외(2011)	

1) 월평균 소득은 금액의 범위가 넓어 보통 우측으로 편포된 분포를 형성하므로 자연로그를 취해주어 정상분포로 변환하였다.

변수명 (문항수)	측정 문항	차수	출처	
이중문화 수용태도 (10)	나와 문화적 배경이 다른 청소년과 가장 친한 단짝이 될 수 있다	5차	노충래, 홍진주 (2006) 발췌 및 수정	
	이성친구를 사귀게 된다면, 나와 문화적 배경이 다른 사람을 이성친구로 사귄 수 있다			
	커서 나와 문화적 배경이 다른 사람과 결혼할 수 있다.			
	이중문화 수용태도 (10)	나는 한국문화(음악, 영화, 음식, 옷 등)를 즐기는 편이다	5차	노충래, 홍진주 (2006) 발췌 및 수정
		나는 외국인 부모님 나라의 문화(음악, 영화, 음식, 옷 등)를 즐기는 편이다		
		나는 부모님이 외국인이라는 것이 자랑스럽다.		
		나는 한국에 살고 있다는 것이 자랑스럽다		
		나는 앞으로 계속 한국에 살고 싶다		
		나는 앞으로 외국인 부모님 나라에 가서 살고 싶다		
		나는 한국의 대학이나 회사에 다니고 싶다		
	학교적응 학습활동 (5)	나는 외국인 부모님 나라로 가서 대학이나 회사에 다니고 싶다	6차	민병수(1991)를 사용한 정화실 (2009, 재인용)을 수정·보완한 김지경 (2010)
		나는 외국인 부모님 나라의 문화를 배우는 것이 중요하다		
		한국문화를 배우는 것은 내게 중요하다		
		나는 학교 수업시간이 재미있다		
		나는 학교숙제를 빠뜨리지 않고 한다		
	통계 변수	나는 모든 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다	6차	민병수(1991)를 사용한 정화실 (2009, 재인용)을 수정·보완한 김지경 (2010)
		나는 모르는 것이 있을 때 다른 사람(부모님이나 선생님 또는 친구들)에게 물어본다		
		나는 공부시간에 딴 짓을 한다(역)		
		성별		
통계 변수	어머니 학력	1=중졸 이하, 2=고졸, 3=대학(2~3년제 졸업), 4=대학교(4년제 졸업), 5=대학원 졸업(석박사포함)	5차	
	거주지역	참조집단=전라도 및 제주도 대비집단 더미변수화(서울, 경인, 충청 및 강원권, 경상권)	5차	더미변수로 활용
	월평균 소득	단위(원), 세전	5차	자연로그 취해서 사용

### 3. 분석 방법

본 연구에서는 기술통계 분석 및 상관관계 분석을 통해 분석 대상의 일반적 특성과 주요변수 간의 관계를 파악한 뒤, Hayes(2017)가 개발한 PROCESS macro의 Model 6을 통해 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 미치는 영향에 대해 다문화 수용성과 이중문화 수용태도의 직렬다중매개효과(Serial Multiple Mediation Effect)를 분석하였다. PROCESS macro의 Model 6은 본 연구의 연구모형과 같이 두 개의 매개변수가 포함된 모형으로, 본 연구의 연구모형을 분석하기에 적합하다. Model 6은 독립변수가 첫 번째 매개변수에 미치는 영향력을 확인하는 회귀모형, 두 번째 매개변수를 종속변수로 하여 독립변수와 첫 번째 매개변수의 영향력을 확인하는 회귀모형, 그리고 본래의 종속변수에 대하여 독립변수, 첫 번째 매개변수, 그리고 두 번째 매개변수의 영향력을 확인하는 회귀모형으로 구성된다(Hayes, 2017).

PROCESS macro는 표본크기에 비해 모형이 복잡한 경우 연구하고자 하는 변수를 측정변수로 처리하여 사용할 때 유용하고, SPSS 프로그램에서 기존의 회귀분석으로는 다루기 어려웠던 매개분석을 간단하게 수행할 수 있어 이를 이용한 연구가 전 세계적으로 꾸준히 증가하고 있다(Chew, Haase & Carpenter, 2017; Einarsen, Skogstad, Rørvik, Lande & Nielsen, 2018; Hayes, 2018; Price, Lee & Higgs, 2016). 또한, 2개 이상의 매개변수를 쉽게 추가할 수 있고, 조절효과, 조절된 매개효과 등의 변수 간의 다양한 구조관계를 Bootstrapping 방법을 기반으로 검증할 수 있어 효과적이다(이재용, 2018). Bootstrapping 방법은 매개효과 검증에 널리 사용되어온 Sobel 검증(Sobel, 1982)으로 추출된 매개효과가 정상성 가정을 따르지 않는다는 제한점을 보완하기 위해 제안된 방법으로, 분포가 알려지지 않은 모수의 경험적인 분포를 추정할 수 있기때문에 유용하다(Shrout & Bolger, 2002). Bootstrapping을 통해 재추출하는 표본의 수는 5,000개로 설정하였다. 모든 분석은 SPSS 18.0을 활용하여 수행하였다.

## VI. 연구 결과

### 1. 연구대상 및 주요변수의 특성

본 연구의 대상인 다문화 청소년의 인구사회학적 특성의 분석 결과가 <표 2>에 제시

되어 있다.

〈표 2〉 연구대상의 인구사회학적 특성

변 수 명	분류	빈도	비율(%)
성별	남학생	638	49.4
	여학생	653	50.6
어머니 학력	중졸 이하	142	11.0
	고졸	607	47.0
	대학(2~3년제 졸업)	333	25.8
	대학교(4년제 졸업)	202	15.6
	대학원 졸업(석박사 졸업)	7	0.5
거주지역	서울	136	10.5
	경인(경기도+인천)	329	25.5
	충청 및 강원권	255	19.8
	경상권	294	22.8
	전라 및 제주권	277	21.5
변 수 명	최소값	최대값	평균(표준편차)
월평균소득	45	2800	246.3(130.5)
ln월평균소득	3.8	7.9	5.4(.5)

먼저, 다문화 가정 청소년의 성별은 남학생(638명, 49.4%)과 여학생(653명, 50.6%)이 비슷하게 나타났고, 어머니 학력은 고등학교 졸업인 경우(607명, 47.0%)가 가장 많았다. 거주지역은 경인(경기도와 인천)지역에 거주하는 청소년이 329명(25.5%)으로 가장 많았고, 경상권, 전라 및 제주권, 충청 및 강원권 그리고 서울 순으로 조사되었다. 월평균소득(세전)의 경우 평균 246만 3천원으로, 최소 45만원 부터 최대 2800만원으로 소득의 범위가 매우 넓게 나타났다.

주요변수의 특성과 주요변수 간의 상관관계 분석을 수행한 결과는 〈표 3〉에 제시되어 있다. 상관분석 결과를 살펴보면, 문화적응 스트레스는 다문화 수용성( $r = -.154, p < .001$ ), 이중문화 수용태도( $r = -.201, p < .001$ ), 그리고 학교적응( $r = -.192, p < .001$ )과 부적으로 유의미한 관계를 가지는 것으로 나타났다. 반면, 다문화 수용성은 이중문화 수용태도( $r = .365, p < .001$ ), 학교적응( $r = .224, p < .001$ )과는 정적으로 유의미한 관계를 가지는 것으로 나타났고, 이중문화 수용태도와 학교적응( $r = .272, p < .001$ )간에도 정적으로 유의미한 관계가 나타났다.

〈표 3〉 주요변수의 특성

	문화적응 스트레스	다문화 수용성	이중문화 수용태도	학교적응
문화적응스트레스	1			
다문화수용성	-.154***	1		
이중문화수용태도	-.201***	.365***	1	
학교적응	-.192***	.224***	.272***	1
평균	1.42	3.14	2.91	2.88
표준편차	.34	.55	.39	.51
왜도	1.23	-.17	.26	-.13
첨도	1.22	.53	.34	.37

주. N=1291, 모든 변수의 범주는 1에서 4. \*\*\*p<.001.

## 2. 문화적응 스트레스가 다문화 수용성에 미치는 영향

다음으로 문화적응 스트레스가 학교적응에 다문화 수용성과 이중문화 수용태도를 매개로 어떤 영향을 주는지 확인하기 위하여, 직렬다중매개효과를 분석하였다. 우선, 다문화 가정 청소년의 다문화 수용성에 배경변인 및 문화적응 스트레스가 미치는 효과를 추정한 결과(〈표 4〉 참고), 다문화 가정 청소년이 느끼는 문화적응 스트레스가 높을수록 다문화 수용성이 낮아지는 것으로 나타났다( $B = -.225, p < .001$ ). 배경변인에서는 여학생이 남학생에 비해 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났으며( $B = .081, p < .01$ ),

〈표 4〉 종속변수가 다문화 수용성인 회귀분석 결과

변수	회귀계수(B)	표준오차	$\beta$	t	p
절편	3.329	.193	-	17.297	.000
문화적응스트레스	-.255***	.045	-.157***	-5.686	.000
성별	-.081**	.030	-.073**	-2.651	.008
어머니학력	.045**	.017	.073**	2.642	.008
ln월평균소득	.019	.033	.016	.578	.563
거주지역1	.056	.058	.031	.980	.327
거주지역2	-.020	.045	-.015	-.436	.663
거주지역3	.047	.047	.034	.988	.323
거주지역4	-.028	.046	-.021	-.601	.548

주. N=1291, 거주지역1: 서울, 거주지역2: 경인(경기도+인천), 거주지역3: 충청 및 강원권, 거주지역4: 경상권(참조집단: 전라도 및 제주도). \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.



어머니의 학력이 높을수록 다문화 가정 청소년의 다문화 수용성이 높아지는 것으로 나타났다( $B = .045, p < .01$ ).

### 3. 문화적응 스트레스와 다문화 수용성이 이중문화 수용태도에 미치는 영향

다문화 가정 청소년의 이중문화 수용태도에 배경변인, 문화적응 스트레스, 그리고 다문화 수용도가 미치는 효과를 추정한 결과를 살펴보면 <표 5>와 같다. 다문화 가정 청소년의 문화적응 스트레스가 높을수록 이중문화 수용태도가 부정적인 것으로 나타났다( $B = -.168, p < .001$ ). 반면, 다문화 가정 청소년의 다문화 수용성이 높을수록 이중문화 수용태도가 긍정적인 것으로 나타났다( $B = .232, p < .001$ ). 배경변인에서는 어머니의 학력이 높을수록 다문화 가정 청소년의 다문화 수용성이 높아지는 것으로 나타났으며( $B = .037, p < .01$ ), 경상권에 거주하는 다문화 가정 청소년에 비해 전라도 및 제주도에 거주하는 청소년의 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났다( $B = -.069, p < .05$ ).

<표 5> 종속변수가 이중문화 수용태도인 회귀분석 결과

변수	회귀계수(B)	표준오차	$\beta$	t	p
절편	2.524	.139	-	18.188	.000
문화적응스트레스	-.168***	.030	-.147***	-5.678	.000
다문화수용성	.232***	.018	.331***	12.800	.000
성별	-.033	.020	-.043	-1.662	.097
어머니학력	.037**	.011	.086**	3.363	.001
ln월평균소득	-.031	.021	-.037	-1.424	.155
거주지역1	-.059	.037	-.047	-1.592	.112
거주지역2	-.004	.029	-.004	-.131	.896
거주지역3	.025	.031	.026	.805	.421
거주지역4	-.069*	.030	-.075*	-2.319	.021

주. N=1291. 거주지역1: 서울, 거주지역2: 경인(경기도+인천), 거주지역3: 충청 및 강원권, 거주지역4: 경상권(참조집단: 전라도 및 제주도). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

#### 4. 문화적응 스트레스, 다문화 수용성, 이중문화 수용태도가 학교적응에 미치는 영향

다문화 가정 청소년의 학교적응에 배경변인, 문화적응 스트레스, 다문화 수용도, 그리고 이중문화 수용태도가 미치는 효과를 추정한 결과를 살펴보면 <표 6>과 같다. 다문화 가정 청소년이 문화적응 스트레스를 많이 느낄수록 학교적응에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다( $B = -.200, p < .001$ ). 반면, 다문화 가정 청소년의 다문화 수용성이 높을수록( $B = .117, p < .001$ ), 그리고 이중문화 수용태도가 긍정적일수록( $B = .258, p < .001$ ) 학교적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 배경변인에서는 어머니의 학력이 높을수록 다문화 가정 청소년이 학습활동 면에서 학교적응을 잘 하는 것으로 나타났으며( $B = .046, p < .01$ ), 다문화 청소년 가정의 월평균소득이 많을수록 학교적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다( $B = .114, p < .001$ ).

<표 6> 종속변수가 학교적응인 회귀분석 결과

변수	회귀계수(B)	표준오차	$\beta$	t	p
절편	1.311	.212	-	6.197	.000
문화적응스트레스	-.200***	.041	-.133***	-4.924	.000
다문화수용성	.117***	.026	.126***	4.456	.000
이중문화수용태도	.258***	.038	.195***	6.803	.000
성별	-.026	.027	-.025	-.954	.341
어머니학력	.046**	.015	.081**	3.054	.002
ln월평균소득	.114***	.029	.103***	3.914	.000
거주지역1	-.005	.051	-.003	-.102	.918
거주지역2	.049	.039	.041	1.237	.217
거주지역3	-.015	.042	-.011	-.347	.728
거주지역4	.036	.041	.030	.891	.373

주. N=1291. 거주지역1: 서울, 거주지역2: 경인(경기도+인천), 거주지역3: 충청 및 강원권, 거주지역4: 경상권(참조집단: 전라도 및 제주도). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

#### 5. 매개효과 검증 결과

본 연구모형에서 검증할 매개효과는 1) 다문화 가정 청소년의 문화적응 스트레스와 학

학교적응 간의 관계에 대한 다문화 수용성의 매개효과, 2) 문화적응 스트레스와 학교적응 간의 관계에 대한 이중문화 수용태도의 매개효과, 3) 문화적응 스트레스가 학교적응에 주는 영향을 이중문화 수용태도가 다문화 수용성을 거쳐 매개하는 매개효과, 총 3가지이다. 본 연구에서는 매개효과를 Bootstrapping 방법으로 추정하였으며, 그 결과를 살펴보면 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 매개효과 검증 결과

경로	매개효과 (B)	표준오차	$\beta$	Bootstrapping 95% 신뢰구간	
				하한	상한
문화적응 스트레스 → 다문화 수용성 → 학교적응	-.030	.008	-.020	-.050	-.014
문화적응 스트레스 → 이중문화 수용태도 → 학교적응	-.043	.011	-.029	-.067	-.024
문화적응 스트레스 → 다문화 수용성 → 이중문화 수용태도 → 학교적응	-.015	.004	-.010	-.023	-.009

먼저, 첫 번째 다문화 가정 청소년의 문화적응 스트레스와 학교적응 간의 관계에 대한 다문화 수용성의 매개효과는 Bootstrapping 95% 신뢰구간에 영가설 값인 0이 포함되지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 다문화 가정 청소년의 다문화 수용성이 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 미치는 영향을 매개한다는 것을 의미한다. 다음으로 다문화 가정 청소년의 문화적응 스트레스와 학교적응 간의 관계에 대한 이중문화 수용태도의 매개효과 또한 Bootstrapping 95% 신뢰구간에 영가설 값인 0을 포함하지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이는 이중문화 수용태도 또한 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 미치는 영향을 매개한다는 것을 의미한다.

마지막으로 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 주는 영향을 이중문화 수용태도가 다문화 수용성을 거쳐 매개하는 매개효과도 Bootstrapping 95% 신뢰구간에 영가설 값인 0을 포함하지 않아 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 다문화 가정 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 영향을 줄 때 다문화 수용성을 거쳐 이중문화 수용태도를 매개하여 영향을 준다는 것을 확인할 수 있었다.

## V. 결론 및 논의

본 연구는 문화적응 스트레스를 받는 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응에 영향을 주는 심리·사회적인 요소들을 확인하고 이들의 관계를 명확히 하고자 하였다. 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 미치는 영향을 확인하고, 이들의 관계를 다문화 청소년의 다문화 수용성, 그리고 이중문화 수용태도가 매개하는지 확인해보았다. 또한, 다문화 청소년의 학교적응과 관련 있는 배경변인을 공변인으로 투입하여 그 영향을 통제하고, 어떤 영향을 미치는지 살펴보았다. 그 결과를 정리해보면 다음과 같다.

첫째, 다문화 청소년이 느끼는 문화적응 스트레스는 학습활동에 대한 학교적응에 부정적으로 영향을 미치는 것을 확인할 수 있었다. 즉, 다문화 청소년이 문화를 적응하는 과정에 있어 스트레스를 느낄수록, 학습활동에 집중하지 못하고 이로 인한 학교적응에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 선행연구들(노충래, 홍진주, 2006; 백지숙·김진, 유영하, 2013; 최경란·홍지영, 2018; 김지혜, 2019)과 일치하는 결과로 문화적응 스트레스는 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응을 방해하는 심리·사회적인 요소임을 확인할 수 있었다.

반면, 다문화 청소년의 다문화 수용성과 이중문화 수용태도는 학습활동에 대한 학교적응에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 다문화 청소년의 다문화 수용성이 높을수록 학습활동에 집중하여 학교에 적응을 잘하며, 한국문화와 외국인 부모님의 문화를 서로 조화롭게 수용할수록 학습활동에 집중하고 학교에 적응을 잘하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 그간 비다문화 학생들에게 주로 연구되었던 다문화 수용성과 학교적응 간의 관계(구정화, 2015; 양영미·김진석, 2015; 이수경·전선미, 2014)를 다문화 청소년들을 대상으로 확인할 수 있었고, 이중문화 수용태도는 학교적응에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구들의 결과(김승경·양계민, 2012; 신윤진·윤창영, 2010; 이소연, 2018)와 일치한다. 이를 통해 다문화 청소년의 다문화 수용성과 이중문화 수용태도가 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응을 돕는 심리·사회적인 요소임을 확인할 수 있었다.

둘째, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스는 학습활동에 대한 학교적응에 직접적으로 유의하게 영향을 미치지만, 다문화 수용성과 이중문화 수용태도를 매개로, 간접적으로도 유의하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 직접적인 영향을 주는 것보다, 다문화 청소년의 높은 다문화 수용성을 매개하여 학교적응에 간접적인 영향을 줄 때, 다문화 청소년의 학교적응에

미치는 문화적응 스트레스의 부정적인 영향이 감소되는 것을 확인할 수 있었다.

또한, 다문화 청소년의 긍정적인 이중문화 수용태도를 매개로 하여 학교적응에 간접적인 영향을 줄 때에도 다문화 청소년의 학교적응에 미치는 문화적응 스트레스의 부정적인 영향이 감소되는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 김지혜(2019)의 연구에서와 같이 다문화 청소년의 문화적응 스트레스와 학교적응 간의 관계에서 영향을 줄 수 있는 또 다른 매개변수를 확인할 수 있는 계기가 되었다. 두 번째 결과를 토대로, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 미치는 직접적인 영향과 간접적인 영향을 비교할 수 있다는 점에서 본 연구는 선행연구들과 차별점이 있다.

셋째, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 미치는 영향에 대한 다문화 수용성과 이중문화 수용태도의 이중매개효과 또한 유의한 것으로 나타났다. 특히, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스와 학교적응 간의 관계에 다문화 수용성을 거쳐서 이중문화 수용태도가 매개하는 것이 다문화 청소년의 학교적응에 미치는 문화적응 스트레스의 부정적인 영향을 가장 감소시키는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 직접적으로 미치는 영향을 다문화 수용성과 이중문화 수용태도가 매개하여 부정적인 영향을 줄여주는 역할을 한다는 것을 확인할 수 있었다. 또한, 다문화 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 변수 간의 관계를 통합적으로 확인함으로써, 그간 잘 알려지지 않았던 다문화 청소년의 다문화 수용성과 이중문화 스트레스, 그리고 학교적응과의 관계를 확인할 수 있었다.

따라서, 본 연구의 결과를 종합해보면 문화적응 스트레스를 받는 다문화 청소년들이 안정적으로 학교에 적응하기 위해서는 다문화 청소년들의 다문화 수용성을 높이고 이중문화 수용태도를 긍정적으로 가져 한국문화와 외국인 부모님의 문화를 조화롭게 받아들일 수 있도록 심리·정서적 지원이 필요한 것으로 보인다. 여성가족부에서 2018년 부터 시행하고 있는 「제 3차 다문화가족정책 기본계획」에서 다문화가족 자녀에 대한 계획을 살펴보면, 5대 영역 중 하나로 다문화가족 자녀의 안정적 성장 지원과 역량 강화를 찾아볼 수 있다. 이는 크게 1) 안정적 성장을 위한 환경조성, 2) 학업 및 글로벌 역량 강화 지원, 3) 진로준비 및 사회진출 지원, 그리고 4) 중도입국자녀 맞춤형 지원 확대로 나뉘어 진다(여성가족부, 2019a). 관련 내용을 자세히 살펴보면 주로 학습에 직접적인 지원(멘토링, 생활 지원, 한국어 교육 등)이 주를 이루고 있고, 심리상담은 연 2회 제공되는 것이 전부이다.

5개 영역 중 또 다른 하나로 '상호존중에 기반한 사회적 다문화 수용성 제고'가 있는데, 이는 다문화가족 자녀보다는 다문화 관련 업무 담당자나 학교 학습자료, 또는 대외적

으로 미디어 환경을 조성하려는 계획이다. 그러나, 본 연구의 결과를 토대로 다문화가족의 자녀를 대상으로도 다문화 수용성을 높이는 지원이 필요할 것으로 보이며, 학습활동에 대한 직접적인 지원도 중요하지만, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스를 줄일 수 있도록 도와줄 수 있는 프로그램이나 긍정적인 이중문화 수용태도를 가질 수 있도록 고안된 프로그램 등 심리·정서적 지원이 다양한 방법으로 지원되어야 할 것으로 보인다.

본 연구는 2차 자료를 사용하여 분석하여 다문화 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 다양한 변수들을 모두 고려하지 못했다는 아쉬움이 있다. 또한, 다문화 청소년의 외국인 부모님이 대부분 어머니인 경우로 구성되어, 외국인 부모님의 아버지인 경우와 어머니인 경우에 다문화 청소년의 학교적응에 어떤 차이점이 있는지 확인할 수 없었다는 아쉬움이 있다. 추후 연구에서 다문화 청소년을 대상으로 직접적으로 설문하여 연구를 진행하거나 인터뷰 등을 통해 학교적응에 어려운 점을 질적으로도 분석한다면, 실질적으로 다문화 청소년의 학교적응에 도움을 줄 수 있는 방안을 파악할 수 있을 것이라고 예상된다. 또한, 측정오차를 통제할 수 있는 구조방정식 모형으로 분석하면 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 미치는 영향에 대해 좀 더 정교하게 확인할 수 있을 것이다.

위와 같은 한계점이 있으나, 본 연구는 다문화 청소년의 학습활동에 대한 학교적응에 영향을 미치는 심리·사회적 요인을 살펴보고 변인 간의 관계를 규명한 데 의의가 있다. 특히, 기존의 연구에서 비다문화 학생들에게 주로 연구되던 다문화 수용성에 대해 다문화 청소년을 대상으로 연구하였으며, 다문화 수용성과 이중문화 수용태도, 그리고 학교적응 간의 관계를 규명하였다. 그리고, 다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학습활동에 대한 학교적응에 미치는 부정적인 영향을 높은 다문화 수용성과 긍정적인 이중문화 수용태도가 매개하여 그 영향을 감소시켜준다는 것을 확인하여 다문화 청소년의 심리·정서적 지원을 제안하였다는 데에 의의가 있다. 또한, PROCESS macro의 Model 6를 이용하여 2개 이상의 매개변수가 있는 모형을 Bootstrapping을 기반으로 간단하게 분석 및 검증할 수 있다는 것을 소개하였다는 데에 의의가 있다.

## 참고문헌

- 강화 · 배은경(2018). 다문화가정 청소년의 문화적응 스트레스가 심리적 부적응에 미치는 영향. *한국아동복지학*, 62, 131-164.
- 구정화(2015). 공동체의식과 다문화 수용성에 대한 초등학교 5, 6 학년의 차이 연구. *시민교육 연구*, 47(1), 1-24.
- 김승경 · 양계민(2012). 다문화가정 학생의 자아탄력성에 영향을 미치는 요인 분석. *청소년학연구*, 19(11), 147-176.
- 김지혜(2019). 다문화 청소년의 문화적응스트레스가 우울과 자아존중감을 매개로 학교적응에 미치는 영향. *청소년시설환경*, 17(3), 115-124.
- 김홍주 · 박길태(2010). 다문화가정 청소년의 생활실태와 복지욕구 특징. *사회과학연구*, 49(1), 93-128.
- 남부현 · 최충욱(2012). 다문화가정 학생의 진로발달에 관한 연구: 초등학교 학생을 중심으로. *진로교육연구*, 25(3), 117-137.
- 노충래 · 홍진주(2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구: 서울경기지역 몽골출신 이주노동자 자녀를 중심으로. *한국아동복지학*, 22, 127-159.
- 민무숙 · 안상수 · 김이선 · 선보영 · 이명진(2012). 청소년의 다문화수용성 조사 연구. *한국여성정책연구원*, 연구보고서.
- 박미현 · 김희숙 · 김린(2020). 다문화 청소년의 초기 자아 탄력성과 연도별 친구관계 지지가 다문화 수용성에 미치는 영향. *청소년학연구*, 27(3), 33-55.
- 백지숙 · 김진 · 유영하(2013). 전남지역 다문화청소년의 학교적응유연성에 관한 연구: 인구배경학적 요인, 개인 심리적 요인, 사회 환경적 요인을 중심으로. *청소년시설환경*, 11(4), 157-169.
- 백지숙 · 김진 · 정효경(2014). 인구배경학적 요인, 자아존중감, 의사소통, 사회적 지지가 청소년의 학교적응유연성에 미치는 영향 - 전남지역 다문화 청소년과 일반 청소년의 비교. *청소년시설환경*, 12(1), 127-142.
- 신윤진 · 윤창영(2010). 다문화가정 아동의 이중문화적응, 또래관계 및 이중문화수용 간의 관계. *놀이치료연구*, 14(2), 1-14.
- 양영미 · 김진석(2015). 아동의 자아존중감 및 공동체의식과 다문화수용성 간의 관계. *청소년복지연구*, 17(4), 309-328.
- 여성가족부(2019a). 제 3차 다문화가족정책 기본계획(2018~2022) 2019년도 시행계획. [http://www.mogef.go.kr/mp/pcd/mp\\_pcd\\_s001d.do?mid=plc503](http://www.mogef.go.kr/mp/pcd/mp_pcd_s001d.do?mid=plc503)
- \_\_\_\_\_ (2019b). 2018 전국다문화가족실태조사. [http://www.mogef.go.kr/mp/pcd/mp\\_pcd\\_s001d.do?mid=plc503](http://www.mogef.go.kr/mp/pcd/mp_pcd_s001d.do?mid=plc503)
- 연보라(2017). 다문화청소년 중단조사 및 정책방안연구 V: 다문화청소년의 발달 추이 분석. *한*

- 국청소년정책연구원 연구보고서, 1-168.
- 오승환(2016). 다문화가족 청소년의 우울에 영향을 미치는 요인분석. 한국지역사회복지학, 56, 1-27.
- 이소연(2018). 다문화가정 청소년의 이중문화수용태도 변화궤적과 관련 요인에 관한 연구. 한국청소년연구, 29(1), 179-208
- 이수경·전선미(2014). 중학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인: 자아존중감, 지역사회 친밀감, 또래 애착을 중심으로. 청소년복지연구, 16(4), 103-121.
- 이재용(2018). PROCESS Macro를 활용한 조절된 매개효과의 검증. 학술대회 발표논문집, 128-142.
- 이정윤·이경아(2004). 초등학교의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(2), 261-276
- 이지애(2007). 다문화가정 아동과 일반가정 아동의 학교적응에 관한 비교연구-자아존중감을 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.
- 정하성·우룡(2007). 다문화가정 청소년의 사회적응 실태 및 사회적응 프로그램 개발방안. 한국청소년정책연구원.
- 정하성·유진이·이장현(2007). 다문화 청소년이해론. 파주: 양서원.
- 조영달(2006). 다문화가정 자녀의 교육 실태 조사, 교육인적자원부.
- 최경란·홍지영(2018) 다문화가정 청소년의 부모애착과 학교적응의 관계에서 문화적응스트레스의 매개효과. 한국청소년연구, 29(1), 347-374.
- 최성보(2011). 다문화가정 학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인간의 구조분석. 중등교육연구, 59(2), 261-287.
- 통계청(2019a). 2018 인구통계총조사.  
[http://www.korea.kr/news/pressReleaseView.do?newsId=156347832&call\\_from=naver\\_news](http://www.korea.kr/news/pressReleaseView.do?newsId=156347832&call_from=naver_news).
- 통계청(2019b). 2018년 다문화 인구동태 통계.  
[https://www.kostat.go.kr/portal/korea/kor\\_nw/1/1/index.board?bmode=read&aSeq=378479](https://www.kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/1/index.board?bmode=read&aSeq=378479).
- 통계청·여성가족부(2020). 2020 청소년 통계.  
[http://kostat.go.kr/portal/korea/kor\\_nw/1/1/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=381815&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&searchInfo=&sTarget=title&sTxt=](http://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/1/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=381815&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&searchInfo=&sTarget=title&sTxt=).
- 한국청소년정책연구원(2019). MAPS 데이터 유저가이드.  
[https://www.nypi.re.kr/archive/brdartcl/boardarticleList.do?brd\\_id=BDIDX\\_1M9UY5kND0a451812256rk&srch\\_ctgry\\_idx=CTIDX00163&menu\\_nix=1s818PiV](https://www.nypi.re.kr/archive/brdartcl/boardarticleList.do?brd_id=BDIDX_1M9UY5kND0a451812256rk&srch_ctgry_idx=CTIDX00163&menu_nix=1s818PiV).
- 행정자치부(2019). 2018년 지방자치단체 외국인주민 현황.



[https://www.mois.go.kr/frt/bbs/type001/commonSelectBoardArticle.do?bbsId=BB SMSTR\\_00000000014&nttId=73857](https://www.mois.go.kr/frt/bbs/type001/commonSelectBoardArticle.do?bbsId=BB SMSTR_00000000014&nttId=73857).

- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*, 140-153.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*, 5-34.
- Bierman, K. L. (1994). School adjustment. *Encyclopedia of psychology*. A Wiley-Interscience Publication, John Wiley & Sons.
- Chew, J., Haase, A. M., & Carpenter, J. (2017). Individual and family factors associated with self-esteem in young people with epilepsy: A multiple mediation analysis. *Epilepsy & Behavior, 66*, 19-26.
- Einarsen, S., Skogstad, A., Rørvik, E., Lande, Å. B., & Nielsen, M. B. (2018). Climate for conflict management, exposure to workplace bullying and work engagement: a moderated mediation analysis. *The International Journal of Human Resource Management, 29*(3), 549-570.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs, 85*(1), 4-40.
- Price, M., Lee, M., & Higgs, S. (2016). Food-specific response inhibition, dietary restraint and snack intake in lean and overweight/obese adults: a moderated-mediation model. *International Journal of Obesity, 40*(5), 877-882.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. *Sociological methodology, 13*, 290-312.
- Stanley, L. R., Comello, M. L. G., Edwards, R. W., & Marquart, B. S., (2008). School adjustment in rural and urban communities: Do students from Timbuktu differ from their inner city slicker peers?. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(2), 225-238.

〈ABSTRACT〉

**The Effects of Multicultural Adolescent's Cultural  
Adaptation Stress on School Adaptation:  
The Serial Multiple Mediation Effect of Multicultural  
Acceptance and Bicultural Acceptance Attitude**

Yoon, Miri · Jang, Yoona · Hong, Sehee

The purpose of this study is to identify factors that affect to school adaptation among multicultural adolescents and to clarify their relationship. For this analysis, 1,329 multicultural youth from the 5th and 6th survey data of the Multicultural Adolescents Panel Study(MAPS) were used to structure and analyze the effects of multicultural adolescents' cultural adaptation stress, multicultural acceptance, and bicultural acceptance attitudes in the second grade of middle school on school adaptation in the third grade of middle school by using the serial multiple mediation model.

As a result of analysis, the higher the cultural adaptation stress felt by multicultural adolescents, the lower the multicultural acceptance, and bicultural acceptance attitudes. Cultural adaptation stress had a negative effect, and multicultural acceptance and bicultural acceptance attitudes had a positive effect on school adaptation in multicultural adolescents. Also, all mediation effect paths in the research model were significant. In conclusion, stress of cultural adaptation had a negative effect on school adaptation, but it was found that the negative effect could be reduced through the mediation effect paths which include both multicultural acceptance and bicultural acceptance attitude as mediators.

Implications of this study are as follows. First, it was found that enhancing multicultural acceptance and bicultural acceptance attitude is important to increase school adaptation from the results of this study, and this study suggest that political supports of the psychological and emotional are necessary to increase school adaptation for multicultural adolescents. In addition, this study has a significance in that the importance of multicultural acceptance and bicultural acceptance attitude was revealed by examining multicultural adolescents for attitudes toward multicultural acceptance and bicultural acceptance, which have been mainly studied in non-cultural youth.

**Key words**

Multicultural Adolescents, Cultural Adaptation Stress, Multicultural Acceptance, Bicultural Acceptance Attitude, Serial Multiple Mediation Effect

논문 투고일	2020. 06. 09
논문 심사일	2020. 07. 20
게재 확정일	2020. 07. 22

---

**윤미리** 서울시 성북구 안암로 145 고려대학교 사범대학 본관 101-A호  
mil816@korea.ac.kr

**장유나** 서울시 성북구 안암로 145 고려대학교 사범대학 본관 101-A호  
pollux\_15@daum.net

**홍세희** 서울시 성북구 안암로 145 고려대학교 사범대학 본관 101-A호  
seehong@korea.ac.kr

# 학습상담사의 기초학습부진 학생 지원경험에 관한 사례 연구

최원희\* · 김기화\*\*

## 국문초록

우리사회는 현재 인구 수가 급감하고 있어 개인의 역량을 발휘할 수 있도록 지원하는 사회적 역할이 강조된다. 최근 기초학습부진 학생이 증가하고 있어 사회적 관심이 모아지고 있다. 이에 본 연구에서는 학교 밖 지원체계인 S학습종합클리닉 센터에서 기초학습부진 학생을 지원하고 있는 학습상담사의 지원 경험을 질적 연구방법을 통해 심층적으로 탐색하였다. 자료수집을 위해 S학습종합클리닉 센터에서 학습상담 역할을 수행하고 있는 학습상담사 7명을 심층인터뷰 하였다. 연구결과 첫째, 학습상담은 기초학습 부진의 개인적 요인과 학습에 영향을 미칠 수 있는 환경까지 광범위한 개입이 이루어지고 있다. 둘째, 비교적 단기간 이루어지는 학습상담이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습상담사-담임교사-학부모가 협력적인 관계를 유지하고 학습지원자로서 역할을 공유하며, 지속적인 사례관리가 요구된다. 한편 학습상담사는 학습지원 과정에서 소진을 경험하게 되는데 낮은 처우 및 봉사직 신분인 사회적 요인과 내담자의 학습무기력이 지속되고 변화가 이루어지지 않는 정서적 소진으로 나타났다. 학습상담사가 학습상담 시 소진을 적절하게 처리할 수 있도록 즉각적이고 전문적인 슈퍼비전 체계 마련이 필요하다.

**주제어** 기초학습부진 학생, 학습상담사, 학습종합클리닉 센터, 학습상담, 질적 연구

\* 주저자, 인하대학교 다문화교육학과 박사과정

\*\* 교신저자, 인하대학교 아동심리학과 강사

## I. 서론

우리사회는 결혼과 가족에 대한 가치관의 변화와 사회적 요인으로 초저출산 현상을 보이고 있다. 이러한 저출산 양상은 앞으로 더욱 가속화 될 전망이다. 이에 학생 인구수가 급감하고 있어 개인의 역량을 발휘할 수 있도록 지원하는 사회적 역할이 강조된다. 하지만 최근 기초학력 미달 학생의 비율이 증가(2016년도 기준, 초등학교 0.7%, 중학교 3.6%, 고등학교 4.5%)하고 있는 데 이들을 지원할 수 있는 교육체계나 프로그램은 부족하다. 기초학력이란 「초·중등교육법」 제2조에 따라 학생이 학교 교육과정을 통하여 갖추어야 하는 최소한의 성취기준을 충족하는 학력을 말한다(국회의안정보시스템, 2020). 반면, 최근 한국교육과정평가원 연구보고서(2019)에서는 4차 산업혁명 시대에 필요한 사회적·인지적·정서적 영역의 확장된 기초학력 개념 정립을 통해 공교육 내 기초학력 보장 범위 확대를 강조하고 있다. 기초학력부진은 국가수준 학업성취도 평가에 의한 기준(기초학력미달, 기초학력, 보통학력, 우수학력)으로서 객관적인 데이터에 근거한 학습부진 개념이라 할 수 있다. 본 연구에서는 기초학력부진, 기초학력미달, 기초학습부진 등 다양한 용어를 통일하여 기초학습부진 학생으로 한다.

현재 기초학습부진 학생에 대한 증가로 사회적 관심이 모아지고 있고, 이를 지원하기 위한 국가의 적극적인 정책 마련과 법 제정이 이루어지고 있는 시점이다. 기초학력 지원과 관련해 초·중등교육법 28조에 학습부진아 등에 대한 교육이 명시(법제처, 2020)되어 있지만 법적 근거가 충분하지 않다. 이에 교육부와 정부는 ‘기초학력보장법’ 제정을 추진하고 있다. 본 법안에서는 학습지원 학생을 조기에 발견하고 종합적 진단을 통해 개인의 특성에 맞는 맞춤형 지원을 담고 있어, 기초학력미달 학생에 대한 체계적이고 안정적인 지원의 근거를 마련할 수 있으리라 사료된다. 나아가 기초학력 보장에 대한 국가의 책무성을 담보할 수 있어 공정한 교육적 출발선을 형성하는데 기여할 수 있는 중요한 의미가 된다.

지금까지 기초학습부진 학생에 대한 지원은 크게 학교 내 지원과 학교 밖 지원으로 이원화되어 이루어지고 있다. 학교 내에서는 기초학습부진 예방을 위해 기초학력 진단-보장 시스템이나 기초학력 향상 지원 사이트(Ku-Cu, 꾸꾸)를 활용하고 있으며, 교원 역량강화를 위해 시·도에서는 ‘두드림 학교 담당교원 연수’가 이루어지고 있다. 기초학습부진 학생들에 대한 학교 내 지원은 주로 교사들이 담당하고 있는데 교육과정에서 보이는 학습 결손에 대해 즉각적으로 개입할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 교사 혼자 역할을 담당하기는 역부족이며 특수교사나 상담교사와 같은 보조 인력의 보충이 필요

한 실정이다.

한편, 학교 밖 지원의 대표적인 지원기관으로 각 시·도에 학습종합클리닉 센터가 있으며, 학습코칭, 심리 상담, 지역사회의 필요한 자원 연계 등을 지원하고 있다. 기초학습부진은 단순히 학업 동기나 능력의 문제이기보다 여러 가지 요인이 원인으로 작용한다. 학생의 개인적 특성으로는 심리·정서적 불안, 누적된 학습결손, 학습장애 등이며, 그 밖으로 가정 환경적 요인이나 교수·학습적 요인 등이 있다. 그동안 학교현장에서 기초학습부진 학생들에 대한 개입은 교사가 맡아 해 왔으나 기초학습부진의 원인이 복잡적이거나 특수 분야인 경우 현실적으로 문제를 해결하기는 어려운 실정이다. 특히, 우울, 난독증, ADHD(주의력결핍 과잉행동장애)와 같은 정신건강 문제에 대해서는 더욱 전문적인 개입이 필요하다. 이에 기초학습부진 학생들에 대한 지원은 전문성이 담보되어야 한다는 의견이 제기되어 2011년 ‘서울, 대전, 대구, 경북, 전남’의 5개 교육청에서 학습종합클리닉 센터가 설치되어 시작하였다. 이후 학습종합클리닉 센터는 2018년 전국에 118개소가 운영되고 있으며, 교원·상담·치료 등 전문가격을 갖춘 학습상담사가 기초학습부진 학생들이 있는 학교로 찾아가 맞춤 지원을 하고 있다. 기초학습부진 학생들에 대한 개입은 실질적으로 학교 안과 밖의 지원이 상호 보완되었을 때 효과를 극대화 할 수 있다. 학교 안에서는 즉각적이고 민감한 지원이 이루어지고, 학교 밖에서는 학교 내 지원을 보완할 수 있는 전문성과 지역사회와 연계한 환경체계까지 확장된 지원이 요구된다.

학습상담은 학습과 상담이라는 말의 합성어이다. 학습(learning)은 다양한 견해가 있지만 여기서는 학교교육에서 요구하는 교과 내용을 배우고 익히는 과정의 활동이다. 상담(counseling)의 개념을 이장호(1995: 3)는 “도움을 필요로 하는 사람(내담자)이, 전문적 훈련을 받는 사람(상담자)과의 대면관계에서 생활과제의 해결과 사고·행동 및 감정 측면의 인간적 성장을 위해 노력하는 학습과정이다.”라고 정의하였다. 따라서 학습상담은 학습을 진행하는 학생이 호소하는 학습문제를 해결하기 위해 전문적인 도움을 제공하는 활동이며(김동원, 2008), 새로운 지식을 습득하고 활용하여 지식을 생산하는 과정에서 겪게 되는 어려움을 도와주는 것이다(황매향, 2008). 이와 같이 학습상담은 학업과 관련한 문제를 전문적으로 다루고 있다. 상담 장면에서 문제란 학습자가 원하는 것이 있는데 이런 것이 실제로 실현되지 않아 힘들고 고통스러운 상태를 말한다. 즉, 자신이 원하는 것과 현실의 격차를 줄여나가는 것이다(이재규 외, 2013). 학습상담은 기초학습부진 학생에게 정서적·심리적 안정을 갖도록 돕고, 학업 스트레스를 낮추는 것을 조력하며, 학습동기를 자극하여 학업문제를 해결하는 데서 출발한다.

학습종합클리닉 센터의 학습상담사 역할은 학업조력과 함께 학업을 방해하는 근본적인 원인을 찾고 해결하는 것이다. 기초학습부진 학생의 학업수준 향상에 앞서 학습동기를 부여하는 것이 중요한데 가정의 적극적인 도움이 필요하다. 학습부진이 학생의 개인적 특성에서 비롯된 것이 아니라 가정환경이 영향을 미치는 경우가 많아 환경에 대한 개입도 요구된다. 사회·경제적 지위가 상대적으로 낮은 계층의 학부모들은 자녀의 학업을 효과적으로 지원하지 못하고 자녀의 교육활동에 능동적으로 개입하지 못하기 때문이다 (정영아·유준호, 2019; Lareau, 2003). 이에 학습상담사는 학습자의 개인적, 환경적 특성을 평가하고 적합한 의사결정을 하는데 도움을 주는 등 학습과 관련된 광범위한 활동을 수행한다.

지금까지 살펴본 바와 같이 기초학습부진 학생들의 학교 밖 지원에 있어 학습종합클리닉 센터가 중요한 역할을 수행하고 있다. 하지만 학습종합클리닉 센터에 종사하는 학습상담사의 기초학습부진 학생 상담경험이나 직무분석과 같은 선행연구는 미흡한 실정이다. 학습종합클리닉 센터에 종사하는 학습상담사를 대상으로 서민영·이충효·황근순(2018)은 비정규직 고용환경에서 학습상담사들의 직업 정체성과 열악한 고용환경에 대해 탐색하였으며, 유아림(2016)은 전문성 인식과 스트레스가 소진에 미치는 영향에 대해 밝혔다. 두 선행연구는 학습상담사가 인식하고 있는 직업 정체성이나 전문성에 초점을 두었다는데 의미가 있다. 한편, 김현아(2018)는 학습상담 모델 발굴을 위한 학습상담 개입경험에 대한 패러다임 모형을 구축하여, 개입과정에 대한 이해를 제공하였다. 하지만 학습종합클리닉 센터 학습상담자들의 직무를 총체적으로 분석하지 못한 한계점이 있다.

기초학습부진 학생에 대한 관련법과 지원정책이 마련되고 있는 시점에서 학교 밖 지원의 중심축인 학습종합클리닉 센터에서 학습상담이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 기초학습부진 학생들을 지원하는 학교 밖 지원 시스템인 S학습종합클리닉 센터에 종사하고 있는 학습상담사들의 직무경험을 탐색하고자 한다. 학습상담사는 일선 학교를 찾아가 기초학습부진 학생들에게 직접적인 학습지원자로서의 역할을 수행한다. 이에 그들의 직무경험을 통해 파악된 지원과정은 학습상담에 대한 실질적인 이해를 돕고, 향후 기초학습부진 학생들을 지원하는 정책 마련 시 기초자료로 활용될 수 있다.

## II. 연구방법

본 연구에서는 S학습종합클리닉 센터에서 기초학습부진 학생을 지원하고 있는 학습상담사들의 경험을 탐색하기 위해 해석주의적 질적 연구방법을 활용하였다. 해석주의적(interpretive) 인식론은 그 삶을 실제로 살아가는 사람들의 시각으로부터 '살아 있는 경험(lived experiences)'에 관한 이해를 받음과 동시에 어떤 의미를 도출하기 위해(Padgett, 1998) 그들의 경험이 사용된다. 특히, 사례 연구는 여러 사례의 자료를 심층적이고 상세하게 수집하여 주제에 대해 경험을 분석하고 실제로 깊이 있게 사례를 이해하여 맥락을 파악할 수 있다(Creswell, 2005). 사례는 구분되는 경계를 지닌 단위체를 의미하며, 무엇을 연구할지에 대한 선택으로 본다(Stake, 1995). 연구참여자의 영역이나 범위를 정하는데 사례라는 용어를 사용하는 것이 합당하다는 의미이다. 본 연구참여자의 범위는 S학습종합클리닉 센터의 학습상담사로 한정하여 하나의 단위체로 볼 수 있다.

### 1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 S학습종합클리닉 센터에서 기초학습부진 학생을 지원하고 있는 학습상담사 7명이다. 연구참여자 준거 기준은 학습상담 직무경험을 충분히 제공할 수 있도록 학습상담 경력 3년 이상으로 정하였다. 본 연구의 참여자들은 모두 S학습종합클리닉 센터에서 종사하는 학습상담사로서 역할 인식의 유사성이 높다. 학교로 파견되어 기초학습부진 학생들과 밀접한 상호작용을 통해 학습상담 지원을 직접 제공하는 당사자들이다. 이들은 학습상담의 현장성을 전달하는 데 적합하며, 학습상담 전문가로서 보고한 역할 인식과 경험은 기초학습부진 학생을 위한 정책 수립 시 반영되어야 할 기초자료를 제공할 것이다. 연구참여자의 특성을 살펴보면, 모두 여성으로 연령은 40대 2명, 50대 5명이다. 학력은 대학교 졸업 3명, 대학원 졸업 3명(석사 2명, 박사 1명), 대학원 박사과정 1명이다. S학습종합클리닉 센터의 학습상담 경력은 3년 이상이 1명, 5년 이상이 5명, 7년 이상이 1명으로 직무경험을 제공하기에 충분하다. 연구참여자 모두 교육 및 상담과 관련된 전문자격을 갖추고 있다. 구체적인 연구참여자의 특성은 <표 1>에 제시된 바와 같다.



〈표 1〉 연구참여자의 특성

No.	성별	나이	학습상담 경력	학력	전공
1	여	43	7년	석사	사회복지
2	여	45	5년	박사과정	특수교육
3	여	52	5년	박사	상담
4	여	51	5년	학사	교육
5	여	56	5년	학사	영문학/청소년교육
6	여	56	3년	학사	아동
7	여	52	5년	석사	아동·가족/특수교육

## 2. 자료수집 및 분석방법

본 연구에서는 자료수집을 위해 학습상담 경험에 대해 심층적인 초점집단인터뷰(FGI: Focus Group Interview) 및 개별심층면담을(In-depth interview) 실시하였다. 인터뷰는 2019년 4월부터 7월까지 이루어졌으며, 면접 장소는 연구참여자가 원하는 장소로 스터디 룸이나 참여자의 편의를 위해 집 근처 카페에서 이루어졌다. 자료수집 방법으로 집단면접과 개별심층면접이 혼용된 이유는 FGI 시 개인사정으로 참여할 수 없는 경우가 발생했기 때문이다. 질적 연구에서는 연구참여자의 권리(참여의사, 방법, 범위 등)를 보장하는 것이 중요하며, 다양한 자료수집 방법을 혼용해서 사용하는 것이 가능하다. FGI는 2시간 30분 정도, 개별 심층면접은 1시간 30분 정도 소요되었다. 면접이 이루어지기 전 가벼운 업무 이야기로 라포를 형성한 후 본격적으로 자료수집을 하였다. 면접이 이루어지기 전에 연구참여자의 권리확보를 위해 자발적 동의에 의해 자료수집이 진행되는 것과 대답이 어려운 질문에 대해서는 대답하지 않거나 중간에 면접을 중단할 권리를 고지하였다. 또 면접은 녹음될 것과 분석 이후 폐기처리 할 것, 수집된 자료는 연구 이외의 목적으로 사용하지 않을 것, 익명으로 처리될 것을 설명하였다. 면접은 반 구조화된 질문으로 연구참여자들이 자유롭게 개방적으로 경험을 이야기할 수 있도록 하였다. 질문은 연구 주제와 관련된 가벼운 질문부터 시작하여 구체적인 내용이나 부가설명이 필요한 경우 즉석에서 추가질문들이 만들어졌다. 집단면접 시에는 다른 참여자들의 의견을 듣고 자신의 경험을 다시 탐색하는 모습을 보여 집단의 역동이 자료수집에 긍정적인 영향을 미쳤다.

본 연구에서 활용한 질문지의 주요 내용은 다음과 같다. ① 학습상담사의 역할은 무엇이라고 생각하는가? ② 기초학습부진의 원인이 무엇이라고 생각하는가? ③ 학습상담을 지원하면서 어려운 점은 무엇인가? ④ 학습상담 지원 시 교사와 학부모와의 관계는 어떠한가? ⑤ 기초학습부진 학생을 지원하기 위해 어떤 것이 개선되어야 하는가? 이다. 질문은 주요 질문을 한 후 연구참여자의 반응에 따라 4-5개의 부가질문을 사용하였다. 연구자는 면담이 종료된 후 바로 면담 과정에서 느낀 참여자의 반응과 면접 분위기, 특성 등 현장일지를 기록하여 자료분석 시 참고자료로 활용하였다.

수집한 자료들은 분석하기 좋은 자료로 텍스트화 하였다. 텍스트화된 자료를 반복해서 정독하며 연구참여자들의 경험의 의미를 파악하고 개괄적 구조 등을 분석하였다. 자료분석은 연구문제를 해결하기 위해 반복적 비교분석법을 활용하였다. 자료는 공통성과 관계성 혹은 유사성이 의미있는 구절을 구성하여 범주화하고 범주화한 것을 원자료와 비교하면서 수정과정을 반복하여 진행하였다. Glesne(2017)은 하나 이상의 체제에서 자료를 분석하는 것은 새로운 문제를 제시하고 확장시키며 단일한 분석적 틀과 해석의 불완전함을 해소한다고 강조한다. 본 연구에서는 자료를 분석 과정에서 핵심 개념(단어, 구), 소주제, 중심 주제를 도출하면서 연구자 간의 의견 일치율을 확인하였다. 이러한 과정을 통하여 각 핵심 개념(단어, 구), 소주제, 중심 주제에 대하여 각 자료의 이슈와 의미가 분명한지, 다른 의미가 도출되었는지 등 연구자들과 토론 및 선행연구 탐색 등 다양한 방식을 사용하여 자료를 탐색하였다. 또한, 자료분석 과정에서는 연구자가 이해하고 해석한 내용이 연구참여자의 의미와 부합되는지에 대해 검토하는 과정이 진행되었으며, 연구의 타당도를 확보하기 위해 질적 연구 전문가들에게 분석내용을 검증받았다.

### Ⅲ. 연구결과

연구결과 학습상담사는 학습지원의 주요 역할을 수행하기 위해 상담, 학습, 환경에 이르기까지 복합적인 개입활동을 이루고 있다. 이는 학습을 방해하는 요인이 개인적 차원과 가족, 자원에 이르기까지 복합적으로 나타나고 있기 때문이다. 한편, 학습상담사는 기초학습부진 학생을 지원하는 과정에서 사회적 차원과 정서적 차원에서 소진을 경험하는 것으로 나타났다.

## 1. 학습상담사의 지원 영역 및 역할

### 1) 상담

#### (1) 진단과 사정을 통한 개입

학습상담 과정에서 효율적인 접근을 위해 개입 초기에 학습문제의 요인을 정확하게 규명하는 것이 중요하다. 그 이유는 학습부진 요인이 다양하고 복합적인 특성을 보이고 있기 때문이다. 또 구조적으로는 학습상담 개입 기간이 한 학기로 비교적 단기간으로 제한적이기 때문이다. 이에 학습상담사들은 정확한 학습부진 요인을 진단하는 것이 초기 개입에 있어 중요하다는 것을 강조하였다. 연구결과 학습상담사들은 개입 초기 라포형성 기간 동안 상호작용을 통해 학습자의 언어적, 비언어적 행동을 면밀하게 관찰하고 있었으며, 상담목표를 설정하기에 앞서 상담초기에 담임교사로부터 받은 학업성적, 사회성 검사, 주의력 검사, 반항성 검사와 같은 객관적 자료와, 학교생활 및 또래 관계와 같은 정보들을 종합적으로 분석하고, 정서행동검사 및 학습유형검사 등의 심리검사를 통해 진단과 사정을 이루어 나가고 있었다.

사회성 검사, 의뢰 사유, 반항성 검사, 생활태도, 비언어적 태도, 심리검사 등을 종합하여 원인을 찾고 무엇이 가장 시급한지 파악해서 우선적으로 해결해야 할 것을 찾아요. (중략) 아픈 언니가 있는 초 6 아이는 모든 걸 귀찮아하고 수업시간에 늘 엎드려 자며 우울 점수가 높았어요. (중략) 우울·불안정서부터 개입하여 아이는 표정이 밝아지면서 먼저 교사에게 말을 걸기도 하고 또래와 섞이려고 노력하는 모습을 보였다는 거예요. (연구참여자 #1)

아이와 라포형성을 하고, 정서행동검사, 학습유형검사, 주의집중, 자아존중감, 우울, 불안, 분노 등, 정서적인 부분과 3R's(읽기, 쓰기, 셈하기), 국어, 수학 등의 학습적인 부분, 환경적인 부분을 탐색해요. 가장 먼저 개입해야 할 부분을 찾아요. (연구참여자 #4)

학습상담사가 일선 학교로 찾아가 지원하고 있는 학생들은 주로 기초학력 진단 검사에서 기초학력 미달 등급에 포함되어 있다. 이에 학습자가 자발적으로 자신의 문제를 해결하기 위해 학습상담사를 찾아오는 경우는 거의 없다. 대부분 담임교사로부터 의뢰된 학생들로 자신의 문제에 대한 인식이 미흡하고 학습상담에 대한 동기나 의지가 부족하다. 이러한 학생들은 평소 수업시간에는 엎드려 자는 등 학습과정에 참여하지 못하고 배제되

어 있다. 심리적으로 느끼는 무망감은 학습에 참여하지 않는 원인으로 작용하며, 학습과정에서의 배제는 낮은 학업성취의 결과로 이어진다. 또 다시 낮은 학업성취는 무망감을 강화시켜 학업 자체를 포기하는 악순환을 이루는 것으로 해석된다. 본 연구결과에서도 이러한 현상이 학습상담 초기 지원과정에서 나타나고 있다. 학습상담사들은 이러한 학습부진의 악순환을 순기능으로 전환시키기 위해 무엇보다 학습을 방해하는 요인이 무엇인지 명확하게 규명하고 실천전략을 세우고 있었다. 상담 중기와 후기에 추가적으로 전문적인 진단이 필요하다고 판단되는 경우에는 전문치료 진단기관에 의뢰하기도 한다.

처음 상담을 시작했을 때 저와 눈 맞춤을 안 하거나 어두운 얼굴의 아이들이 많아요. 아이가 현재 무엇을 가장 힘들어하고 어려워하는지를 찾는 게 상담 초기에는 중요하기 때문에 비언어적인 부분까지 세심하게 관찰을 해요. 예를 들어 상담 초기에는 잘 드러나지 않지만 회기가 지날수록 낮은 지능이 의심되는 아이들이 있어요. 일상적인 대화는 잘하는데 보통 다른 아이들은 쉽게 이해하는 검사 문항이나 질문을 잘 이해하지 못하는 경우가 빈번해요. 이 아이들은 이런 상황에서 자주 눈치를 보거나 회피하려는 모습이 있어요. (중략) 부진의 원인이 낮은 지능에서 비롯된다고 추정되기 때문에 아이가 학습 진도 따라가는 것이 어렵고 또래관계에서도 소외될 가능성이 있으니 세심한 배려와 개입이 필요하고 이후 학부모 동의를 거쳐 심층진단기관에 의뢰하기도 해요. (연구참여자 #2)

중 3 아이는 조모가 한글을 모르고 약간 치매도 있으며 욕도 많이 하셨어요. 아이는 지능검사에서 63점, 경도정신지체로 나왔어요. 아이는 유치원도 못 다녔고 밥을 제 때에 챙겨주는 사람이 없는 상황이었어요. (중략) 조모는 손주 둘을 데리고 큰 아빠네 집으로 얼마 전에 들어간 거예요. 열악한 환경에 있는 아이를 지지해 줄 수 사람은 아무도 없었어요. 지지체계를 구축하는 것이 급선무였어요. (연구참여자 #7)

## (2) 심리 · 정서적 지원

학습상담사들이 만나는 학생들은 학습문제 이전에 부모이혼, 가정폭력, 방임과 같은 문제 상황에 놓여있다. 이러한 부정적인 양육환경의 노출은 학습 환경의 취약으로 이어질 뿐만 아니라 부적응 행동으로 이어지기도 한다. 본 연구참여자 학습상담사들이 만나는 학습자 중에는 이미 가정문제가 외현화 되어 나타나고 있었다. 학습상담이 학업능력 향상이라는 명시적인 목표를 두고 있지만 궁극적으로는 학습자가 스스로 문제를 해결하고 사회구성원으로서의 역할을 수행할 수 있도록 하는 것이다. 따라서 학습지원보다 학습자가 심리 · 정서적 안정을 이루도록 지원하는 것이 선행될 필요가 있다. 학습상담사들은 학습상담 과정에서 학습을 방해하는 근본적인 요인을 탐색하고 지원함으로써 학습부

진으로 초래될 수 있는 문제들을 예방할 수 있다는 신념을 보였다. 실제 학습상담에서는 학습자의 심리적 상태를 먼저 이해하고 정서적 지지를 제공하고 있었으며, 학습자는 상담과정을 안전지대로 느끼게 되어 자신의 어려움을 심층적으로 드러내고 감정을 정확히 나가고 있었다.

우울하고 무기력한 중 2 아이였어요. 누구로부터 존중, 지지를 받거나 그런 경험이 부족한 아이였어요. ‘나도 누군가가 지지해 주는 사람이 있구나.’ 그런 경험을 최소한 해주고 싶었어요. 저녁에 잠은 잘 자는 지, 밥은 먹었는지, 친구와 잘 지내는 지를 체크를 해요. 담임교사와도 매 회기마다 소통을 하고 상담을 해요. 예를 들면 아이가 자살 생각을 했었는데 담임교사는 아이의 일기장을 보여주면서 이 아이가 학습상담을 하면서 ‘나도 상담사가 되어서 다른 사람을 도와주어야겠다.’ 이런 마음을 가졌다는 거예요. 담임교사가 고마워했어요. (연구참여자 #6)

중 3 여학생이 어릴 때 아빠의 폭력으로 부모가 이혼을 했어요. 아빠는 엄마가 임신하고 있는 테도 배를 걷어차기도 했어요. 엄마는 도저히 견딜 수 없어서 이혼하셨고, 혼자 살기 힘들어서 엄마는 자기보다 돈이 있는 남자랑 동거로 아이를 양육하고 또 헤어지고 또 다른 남자를 찾고 (중략) 다섯 번째 새 아빠와 동거하고 새 아빠의 자녀도 있어요. 여학생은 자살시도도 했고 오빠, 엄마, 새 아빠와 맨 날 피 터지는 사이에서 자랐고, 일탈과 비행행동, 밤새 술을 마시고 학교에 안 와요. ‘출석일수 채워서 졸업하기’가 상담목표였어요. 아이의 아픔을 공감하고 무조건적으로 있는 그대로 수용해 주어요. 아이가 평평 울기도 했어요. (중략) 아이는 출석일수 채워 졸업을 했어요. (연구참여자 #7)

## 2) 학습지원

### (1) 학습동기 부여

기초학습부진 학생들은 낮은 자신감과 무기력한 모습을 보이며, 의욕이 거의 없는 특성이 있다(권석만, 2013). 대부분 실패경험을 많이 한 학습자는 자신이 노력해도 좌절하게 되는 결과로 인해 무력감이 학습되었기 때문이다. 본 연구결과에서도 학교생활 전반에서 나타나는 무기력은 학습수행에서도 소극적이거나 학습자체를 시도하지 않고 있었다. 연구참여자들은 학습에 대한 흥미를 잃은 학습자에게 학습상담 초기부터 교과과정을 진행하기보다 학습형태가 아닌 ‘놀이학습’ 형태로 접근하여 학습에 대한 흥미와 동기를 촉진하고 있었다. 또한 학습상담사는 학생이 학습에 대한 흥미와 관심을 갖게 하고 포기하지 않으면 학습을 수행할 수 있다는 자신감을 고취시키고 있다. 이러한 개인적 학습지

원은 1명의 교사와 다수의 학생들이 상호작용하는 일반적인 교육환경에서는 실천되기 어렵다. 하지만 학습상담사와 학습자 간의 1:1 지원은 학습자의 특성에 적합한 학습동기를 부여할 수 있는 기회로 작용된다.

결과적으로 학습상담사들은 학습자의 학습동기를 높이기 위하여 자신의 전문성을 활용하여 다각적인 방법을 활용하고 있었다. 학습상담사들의 이러한 지원으로 학습의 의미를 찾게 된 학습자는 수업에 관심을 보이거나 참여하는 것과 같은 긍정적인 태도로 나타나고 있었다.

중 2 여학생은 말이 없고 바로 책상에 엎드려요. 인사를 해도 묵묵부답이었어요. A4용지에 만화와 말풍선을 만들어요. '선생님도 말하기 싫은 날이 있는데 너도 그런 날이구나!'면서 쓱~ 내밀어요. 그래도 아이는 아무 반응이 없었어요. 다시 또 만화와 말풍선을 만들어요. '어젯밤에 잠은 잘 잤니? 궁금해!'라고 쓱~ 내밀어요. 그렇게 라포형성을 해 나가요. 아이는 자신을 공감해 주고 수용해 주는 느낌이 들면 마음을 열어요. 뭔가 기존에 시도하지 않으려고 했던 것들을 시도하고 플래너로 계획도 세우며 수업시간에 '선생님과 눈 마주치기', '수업시간에 한 단어라도 기억해 오기' (중략) 아이가 동기화 되었어요. (연구참여자 #2)

중 1인데 약간 어려워요. 체구도 작고 초등 4-5학년으로 보이는 그런 느낌이에요. 코난 만화를 좋아하고 앞으로의 꿈이 탐정이었어요. 정말 코난 같은(웃음)... 어린 게 상상이 되죠? 가정은 정상적이기는 한데 부모가 맞벌이를 해서 돌봄을 못 받았어요. 근데 아이도 막 빠른 편이 아니어서 글 읽기를 시켜봤더니 유창하게 읽기가 안 되는 거예요. 띄엄띄엄 거리는 거죠. 말도 잘 못하고 말더듬기까지 했어요. 좋아하는 코난으로 읽기를 했어요. 꿈을 가지도록 하면 공부를 해야 하는 동기가 생겨요. 양천 도서관에 가서 책 표지라도 구경하고 오라고 했더니 마음에 드는 책을 골라오기까지 했어요. 명탐정이 되기 위해 노력해요. (연구참여자 #7)

## (2) 학습능력 향상

학습상담은 단순히 교과내용을 가르치는 것을 넘어 학습자에게 맞는 학습방법이 무엇인지 함께 찾아보고 상호작용하면서 함께 문제를 해결해 나가는 것이다. 개별 학생의 수준과 능력에 적합한 학습계획과 목표수립은 학업성취로 나타나고 있었다. 학습상담사들은 학습상담이 본격적으로 진행되면서 학생들의 학습행동이 증가되도록 구체적인 목표를 세우고 학습플랜을 통해 실천하도록 조력하고 있었다. 또한, 학습상담사들은 학습자들이 작은 성공을 경험하도록 지원하고 있었다. 성공경험이 축적되면 자아효능감이 높아지며(황매향, 2008), 자신이 무엇인가를 할 수 있다는 자아효능감이 높아지면 학습자는

능동적으로 행동하게 된다. 학습상담사들이 제공한 성취 경험은 학습과정에서 능동적인 태도를 보이기도 하고 결과적으로 학업성취로 이어지고 있었다.

저 같은 경우에는 국어를 좀 많이 보거든요. 아이가 이해력이 부족한 아이인데 글을 읽고 대화를 하고 이야기를 해 주면서 뭐랄까? 상황이나 간접체험을 통해 말이 내포하고 있는 숨은 의미를 깨닫도록 해요. 그리고 아이에게 맞는 학습전략도 알려주어요. 아이는 자기도 할 수 있다는 자신감이 생겼고, 사후검사 시에 유의미하게 향상되는 걸 발견해요. (연구참여자 #3)

초기 상담할 때까지만 해도 담임교사가 지나가면서 ‘재 좀 보세요.’라고 하셨는데 정말 매일 옆드려 있다고 했거든요. 아이는 자기가 무조건 못한다고 생각했어요. 아이와 수학 중에서도 세부 분야 별로 목표를 정하고 플래너를 작성해 조금씩 해 나갔어요. 수학의 기본 개념에 충실할 수 있도록 하고, 아이가 풀 수 있도록 기다려주며 집에서 동영상을 찾아 듣도록 안내했어요. 그런데 어느 순간에 수학기간에 맨 앞자리로 스스로 자리를 옮겼다는 거예요. 그러더니 수업시간에 안 잔다고 해요. 그게 약간 믿기지 않았어요. 공부를 포기했었던 아이였는데 저와 학습상담을 하면서 행동이 달라지니까 저는 되게 짜릿했어요. 상담이 힘들어도 짜릿한 그런 것 때문에 다시 힘을 내는 그런 일인 것 같아서 학습상담을 떠날 수가 없는 거죠(웃음). (연구참여자 #6)

한편, 학습상담사들은 학생들의 학습능력을 향상시키기 위해 다양한 학습전략을 사용하고 있었다. 예를 들어 한글학습을 지원하는 과정에서는 학습자의 일상적인 언어에서 힌트를 찾아 놓치지 않고 구어를 글로 써보게 제안하기도 하면서 점차 어휘가 확장되어 나가고 있었다. 대화는 맥락과 상황을 가지고 있기 때문에 그 상황과 맥락에 맞는 어휘를 찾는 사고훈련을 촉진한다. 학습자가 자연스럽게 대화를 했지만 학습상담사가 그 맥락 속에서 나온 어휘를 선택했기 때문에 의식적인 작업이 사고를 구성하게 된다. 상황과 맥락에 맞는 이야기는 경험을 만들어 내기 때문에 학습자 자신의 것이 되고 학습전이가 일어난다. 자신의 이야기 속에서 찾아 재조명되는 글자는 책이나 간판 등 다른 곳에서 발견되면 친숙하게 되고 그 어휘가 가진 뉘앙스까지 알게 되면서 언어를 습득하게 된다.

아이를 만나면 포기하지 않게 하는 마음, 학습활동이 나랑 무관하다고 생각하고 자포자기했던 그런 마음을 공부를 좀 하면 되나? 그냥 좀 해 볼까? 학습이 아니더라도 뭔가 내가 잘 할 수 있는 거, 내가 할 수 있는 것이 있을까? 라고 아이와 대화를 해요. 초등 3학년인데 아이가 한글 미 해득이었어요. 아이와 이야기를 하면서 아이가 ‘희망’이라는 말을 하더라구요. 그래서 ‘희망’ 한 번 써 볼까? 이렇게 말 속에 어떤 핵심어가 나오면 히, 흐, 허 이런 식으로 하면서 그것과 학습과 연관시켜서 한글을 써볼

까? 이거 한번 써 볼까? 이렇게 간헐적으로 했거든요. 희망, 사랑, 연습 하고... 노래 부르면서 해 볼까? 흐, 이 이렇게 만나면 뭐가 될까요? 이렇게 하면 아이도 따라하고 '희'를 알게 되고 동화책 속에서 '희'자로 시작하는 말 찾기도 하고 하면서 한글을 익혔어요. (연구참여자 #5)

### (3) 강점발견과 반영

학습상담사들이 만나는 학생들은 경험에 의해 변화가 용이한 가소성(plasticity)을 가지는 발달시기이다. 학습상담사의 요구에 대한 학습자의 반응이 조화로운 맥락일 때 상호작용은 순환적 기능(circular function)을 생성한다(김춘경·이수연·최용용, 2014). 학습상담사들은 상담이 긍정적으로 기능하게 하기 위해 학습자가 잘 하는 것, 좋아하는 것, 하고 싶은 것 등을 중점적으로 탐색하여 활용하고 있었다. 학습자의 행동이면에 기대하는 것과 흥미를 느끼는 것이 무엇인지 게임을 통해 찾아내고 있었는데 의도적으로 학습자가 적절하게 이길 수 있도록 해주고 있었다. 학습자는 학습상담사와의 상호작용에서 자신이 잘 할 수 있는 것을 발견하고, 자신의 강점을 충분히 발휘할 수 있는 경험을 하게 된다. 뿐만 아니라 학습상담은 타인과 상호작용하는 방법과 규칙을 지키는 것과 같은 사회화의 과정을 수행하고 있는 것으로 해석된다. 학습자가 게임 도중에 규칙을 잘 지키는지, 상호작용은 잘 하는지 등을 세밀하게 관찰하여 피드백을 제공함으로써 학습자는 자신의 행동을 적절하게 수정하기 때문이다. 나아가 삶의 주체로서 자신의 삶과 관련된 의사결정을 하도록 돕고 있다. 학습상담 과정에서 발견한 강점은 학습상황에서만뿐만 아니라 또래로부터의 인정을 받아 내고 학교생활에서 또 다른 성취로 발전되고 있다.

상담초기에 A4용지 1장에 오른쪽 손바닥을 대고 따라 그리기를 하고 난 후, 엄지손가락에는 자신이 잘 하는 것, 검지손가락에는 자신이 좋아하는 것, 가운데 손가락에는 자신이 하고 싶은 것 등을 10손가락에 표시하도록 해요. 그리고 숨은그림찾기를 통해 주의집중력을 보고 할리할릭 보드게임을 통해 순발력 혹은 시야가 넓다든지 게임에 규칙을 잘 지킨다든지 등 게임하면서 관찰을 해요. 저는 게임에서 과 반 정도는 먼저 저 주어요. 상담사의 요구에 '하는 척만 하는 행동', '잘 모르겠어요.'라고 저항하는지 등 아이가 보이는 반응에 따라 강점을 찾아요. 아이가 이길 수밖에 없는 게임을 해서 자신감을 되찾도록 해 주어요. (연구참여자 #3)

중학교 2학년 남학생이었는데 수업시간에는 무기력하고 옆드려 자는데 수업시간이 끝나면 활발한 아이였어요. 어머니는 아이가 어렸을 때 아이를 끼고 가르쳤다고 했고 어머니가 할 수 있는 것은 다 해 보셨다고 했어요. 1:1로 만나면 잠 잘 수 없으니가 게임을 하면서 이야기를 스스럼없이 잘 했어요. 카드를 연결하면서 이야기를 만



들어 내는 게임을 했는데 기발한 생각으로 이야기를 만드는 거예요. 너는 재미있는 이야기를 잘 해서 친구들한테 인기가 많겠구나! 잘하는 것을 찾아서 ... 이런 것으로도 칭찬을 받을 수 있겠구나! 라는 것을 느끼게 해요. 수업시간에 잠을 덜 자기도 하고 (중략) 친구들한테 추천을 받아서 회장이 되었어요. (연구참여자 #6)

#### (4) 교사, 학부모와의 협력

학습상담은 학습자와의 라포 형성뿐만 아니라 학부모와도 라포 형성이 강조된다(황매향, 2008). 상담목표를 달성하기 위해 학습자들이 가정에서도 지지를 받을 수 있는 환경 구축이 중요하기 때문이다. 발달단계에서 학습자를 둘러싸고 있는 미시체계의 지지는 부적응 행동을 감소시키고 자신의 잠재능력을 계발하는데 영향을 미친다. 무엇보다 기초학습부진 학생들은 자신을 둘러싸고 있는 체계 내에서의 지지와 칭찬을 받을 수 있는 환경이 요구된다. 그러나 이들의 환경은 가정해체, 빈곤, 부모의 몰이해 등으로 정서적으로 자녀를 지지해 줄 수 있는 여유가 없는 경우가 많다. 학습상담사들은 자신이 지원하고 있는 학습자의 가정에 접촉하여 학습상담 과정을 공유하고 있었는데, 주 양육자와 대면상담, 전화상담, SNS를 통한 상담 등을 병행하고 있었다. 특히, 가정에서 방임되거나 학교에서 소외를 경험한 학습자에게는 매 회기 상담과정에서 칭찬거리를 찾아 주 양육자에게 전화나 문자로 전달하고 있었다. 기초학습부진 학생들은 칭찬을 받아 본 경험이 별로 없기 때문에 주 양육자의 정서적 지지와 칭찬에 상시적으로 노출될 필요가 있다. 성장과정에서 중요한 환경체계인 가정에서 받는 긍정적 피드백은 자신이 중요한 존재임을 깨닫고 자존감을 회복할 수 있게 된다. 학습지원 과정에서 이런 환경변화는 학습효과로 나타났고 있었다.

부모가 이혼한 초 3인데 글자를 못 읽었어요. 할머니는 치매이고 할아버지는 일가시어, 아이는 어떤 케어도 제대로 받지 못했어요. 아이는 '전 이미 못하는 아이인데 필요' 이런 식이었어요. (중략) 할아버지와 대면상담, 전화, 문자 상담을 했어요. '할아버지, 00이가 자기 이름이 들어간 글자를 동화책에서 찾았어요. 칭찬해 주세요.' 등의 문자를 드리면 고맙다는 답장이 와요. 어떨 때는 할아버지가 치매 할머니를 때리기도 하여 할머니가 아이를 데리고 집을 나가버려요. 그럴 때는 난감해요. (중략) '할아버지, 내일 상담이 있어요. 00이가 결석을 하지 않도록 도와주세요.'라고 부탁을 하면 감사하다고 답장이 오고 아이가 학교에 와요. 아이는 차차 결석이 줄었고 한글을 익혔으며 할아버지의 지지도 받게 되었어요. 담임교사도 고마워하셨어요. 한글익히기 골든타임을 놓치지 않아 얼마나 다행인지 몰라요. (연구참여자 #5)

한편, 학습상담사들은 교사와 학부모 간에 협력관계가 형성되도록 매개자 역할을 수행하고 있었다. 학습상담의 효과성을 극대화하기 위해서는 학습상담사-담임교사-학부모가 상호 유기적인 관계를 형성하고 협력을 이루어야 한다. 하지만 학습상담 지원과정에서 학부모-담임교사 간의 비협력적인 관계가 발견되기도 하는데, 결국 중간체계 간의 부적절한 상호작용은 학습개선을 방해하기도 한다. 본 연구결과 학생이 ADHD 증상을 보였으나 학부모가 인정하지 않음으로 담임교사와 학부모 사이에서 민감한 일이 발생되었고, 갈등까지 겪고 있었다. 이와 같이 ADHD와 같은 정신적 문제가 의심될 경우 전문기관 의뢰를 통해 정확한 진단이 필요하나 학부모들이 동의를 해 주지 않는 경우가 빈번하게 발생한다고 토로하였다. 학습상담사(#1)는 담임교사에게는 학생에 대한 지지와 관심을 유지하도록 하고, 학부모에게는 전문적인 진단을 통해 자녀의 상태를 인정하게 하였다. 학습상담사(#4)는 틱이 있는 학생과 어머니가 갈등이 있을 경우, 틱 있는 아이에게 대응하는 방법을 어머니한테 안내하여 부모와 자녀관계가 좋아지도록 돕기도 했다. 결과적으로 학습상담사는 학습자에게 직접적인 지원과 함께 미시체계의 변화까지 이루어 나가고 있었다.

담임교사는 아이가 ADHD 의심으로 약을 먹었으면 좋겠다고 했어요. 어머니는 선생님이 정신과 의사도 아니면서 함부로 진단을 해서 약을 먹으라고 한다며 반발이 심했어요. 어머니는 아이가 약을 먹으면 기운이 다운되고 침을 흘린다고 과도하게 불안해하고 두려워했어요. 저는 어머니의 불안한 마음과 두려운 마음을 공감해 주고 수용하면서 조기에방의 중요성과 방치했을 경우 발전될 수 있는 ‘폼행장애’에 대해서도 이야기 나누었어요. 어머니가 이해를 하셨고, 아이는 처방을 받으며 치료를 했어요. 아이는 오답 수가 줄면서 100점을 받기 시작한 거예요. 아이가 산만 할 때는 친구를 자주 건드려서 사회성이 안 좋았는데 이제 집중을 잘 하니까 또래들이 칭찬해 주면서 심지어 그 아이가 반장까지 되었어요. (연구참여자 #1)

초 4 아이가 눈깜빡거림 틱이 있었어요. 어머니는 온통 그것에 집중이 되는 거죠. 아이는 의식하지 않고 나타나는데 어머니는 가정에서 봤을 때 못 견디시는 거구... 하지 말라고 한다던지 관심을 보이면 그 행동이 더 강화가 되니까 어머니가 아이의 틱 행동이 눈에 거슬리면 뭔가 음식이나 다른 것으로 활동을 전환해서 틱을 강화시키지 않을 수 있는 방법을 안내해요. 아이와 어머니가 사이가 좋아지도록 도와요. (연구참여자 #4)

### 3) 유관기관의 자원연계

학습상담사들은 학습지원 과정에서 자신의 전문성을 충분히 발휘하여 역할을 수행하

고 있다. 하지만 자신이 보유하고 있는 전문성 밖의 개입이 필요하다고 판단되면 외부 자원을 활용하고 있다. 구체적으로 학습자가 임상적인 전문적 치료가 필요한 경우 전문기관에 의뢰하기도 하고 복지 차원에서 필요할 자원이 발견되면 지역사회 복지기관에 대한 정보를 제공하거나 자원을 연계하고 있었다. 학습상담이 학습지원뿐만 아니라 심리·정서적 지원, 환경체계 변화, 자원연계 및 확보와 같은 넓은 차원에서 이루어지고 있다.

부모님의 가정불화가 심했고, 몸집이 큰 친구였지만 귀여웠어요. ‘나한테 도움을 주는구나!’, ‘바라봐 주는 사람이 있구나!’는 생각이 들도록 손편지를 써 주곤 했어요. ‘선생님이 안 계셨으면 죽을 수도 있었어요.’ 이렇게 하던 아이가 요리사의 꿈을 꾸게 되었어요. 요리 센터를 연결해서 프랑스 요리를 경험하게 해 주었어요. 어느 날 아이가 문 앞에서 저를 기다리고 있는 거예요. 선생님이 올 때까지 보고 간다고... 자기가 만든 것을 주려고요. 내가 가지고 있는 정보로도 그 아이한테 이렇게 큰 변화를 줄 수 있구나. 너무 감동스러웠고 놀라웠어요. 어떤 기관에 이야기를 했더니 그 기관에서 후원해 주기로 했어요. (연구참여자 #1)

반면, 학습상담사들이 다른 서비스를 받을 수 있는 기관을 연계 할 때 제한을 받고 있었다. 먼저 S학습종합클리닉 센터에서는 심리적으로 어려움이 있는 학생들에게 지정된 전문기관에서 심층치료를 받을 수 있도록 지원하고 있으나 학습자의 집과 연계기관과의 거리가 멀어 학생 혼자 갈 수 없을 경우이다. 심층치료 기간 동안 초등학교 저학년은 교육청에서 동행지원 서비스를 제공하고 있지만 초등 고학년의 동행지원 서비스는 최초 1회만 가능하고 그 이후로는 동행지원이 안 되고 있다. 학습자 동행은 보호자가 동행하는 것이 원칙이지만 맞벌이 가정이거나 주 양육자가 조부모인 경우에는 현실적으로 동행이 어려운 경우가 있다. 특히 ADHD를 진단받은 초등학교 고학년은 보호자 동행 없이 혼자 대중교통을 이용하여 치료를 받으러 가는 것이 불가능하다. 다음으로 치료기관 연계에 대한 보호자의 심한 거부감이 있을 경우이다. 학습상담사들은 장애가 의심되어 심층적인 치료가 요구되는 학생에게 치료기관을 연계하지만 학부모가 강력하게 거부할 경우 다른 대안 없이 포기하는 경우가 있었다. 자녀의 문제가 의료적 진단으로 공식화 될 경우 주변에 알려지는 것을 꺼리는 심리적 기제가 작용하고 있다. 하지만 이는 치료의 적기를 놓치게 되어 증상이 심화되거나 늦은 개입으로 치료를 장기화하고 발달에 부정적인 결과를 초래할 수도 있다.

중1 남학생은 장애가 의심되는 아이였어요. 부모가 자신의 아들이 장애가 있다는 것을 알고 있었지만 학교에 알리지 않았고, 학교에서 아는 것도 원하지 않았으며 감

추어진 원인들이 보일까봐, 낙인이 찍힐까봐 부모는 심층 진단이나 치료를 거부했어요. 부모와 상담에서 부모가 알고 있다고 하시면서 치료를 거부하시니까 방법이 없었어요. 부모는 아이의 상태에 대해 이야기조차 꺼내는 것을 부담스러워 하시니 치료를 받으라고 강력하게 요구하기가 힘들었어요. (연구참여자 #2)

초등학교 저학년 같은 경우에는 학습상담사가 동행하여 아이와 함께 치료기관에 갈 수 있도록 지원이 되는데 초등학교 고학년 여학생인 경우 은평구에서 성동구까지 혼자 치료받으러 갈 수 없잖아요. 지속적으로 누군가 동행을 해서 그 아이를 지원해야 하는데 계속해서 치료기관에 동행할 자원이 없는 거예요. 부모는 이혼해 아빠는 지방에 계시고 할머니가 아이를 양육하고 있는데 기본적인 식사 정도만 아이에게 해주는 것이지 할머니가 그 먼 곳까지 치료지원을 다닐 수가 없는 상황이거든요. 그런데 아이는 ADHD(주의산만 집중력) 문제여서 혼자 가는 게 가능하지 않은 케이스라 안타까웠어요. (연구참여자 #4)

## 2. 학습상담사의 소진요인

### 1) 정서적 차원: 학습자와의 역전이

학습상담사들은 학생이 장기간 동안 무기력하고 의욕이 없으며 변화가 일어나지 않을 때 역전이를 경험하는 것으로 나타났다. 학습상담사의 역전이는 학습자와의 상담을 방해함으로 객관적으로 다룰 수 있어야 한다(노안영, 2005). 즉, 학습상담사의 역전이는 자신의 소진뿐만 아니라 학습자에게도 부정적인 결과를 초래하기 때문에 감정적 소진을 느끼거나 역전이가 나타날 때는 슈퍼비전을 자유롭게 받을 수 있어야 한다. 그렇게 함으로써 학습상담사는 역전이를 훈습하여 상담과정에 에너지로 활용할 수 있어야 한다. S학습종합클리닉 센터에서는 학습상담사들이 슈퍼비전을 받을 수 있는 시스템이 마련되어 있으나 행정 절차의 불편함과 슈퍼바이저의 잦은 교체로 인해 실제 슈퍼비전은 잘 이루어지지 않고 있었다. 또한, 슈퍼비전을 받으려면 육하원칙에 맞게 사례를 작성해서 서면으로 신청하는 과정은 번거로움으로 작용하고 있다. 학습상담사들은 학습상담 과정에 대해 상담일지 작성 등 행정서류 작업으로 상당 시간을 보낸다고 토로하였다. 기본적으로 작성해야 하는 서류작성으로 많은 시간을 할애해야 하는 학습상담사들에게 슈퍼비전의 행정적 절차는 또 다른 부담으로 작용한다. 행정적 절차가 필요한 공식적인 슈퍼비전 대신 친한 동료에게 피드백을 받는 것과 같은 비공식적 방식을 선택하고 있었다.

학습문제뿐만 아니라 생활의 모든 부분에서 무기력하고 의욕이 없는 아이가 무기력에 계속 져어 있다고 해야 하나? 거기에서 벗어나지 못하는 아이였는데 이때 제가 역량이 부족해서 그런 거 같이 느껴져요. 저도 똑같이 무기력해지는 느낌이에요. (중략) 신입연수 시, 센터에 연구원들한테 도움을 받을 수 있다고 듣기는 했는데, 연구원들이 매년 교체되고, 육하원칙에 맞게 서면 제출하여 사례발표자로 뽑혀야 하는데 그렇게 하기는 제가 너무 힘들어요. 상담 후에는 학부모, 교사한테 전화 혹은 문자 보내고, 상담일지 쓰는 것 등 행정서류만 해도 벽차요. 그냥 동료한테 힘든 것을 털어놓는 정도예요. (연구참여자 #4)

## 2) 사회적 차원

### (1) 불안정한 신분

본 연구참여자 학습상담사들은 스스로의 역할에 대해 학습상담과 관련해 전문직을 수행하고 있다고 인식하고 있었다. 하지만 실질적인 처우에 있어서 불안정하고 열악한 상황이라고 토로하였다. 학습상담사들의 신분은 위촉봉사직으로, 학습상담 경력도 인정되지 않고 있다. 학습상담사들은 전문직을 수행한다는 인식과 현실적으로 낮은 처우와 불안정한 신분의 괴리감은 역할수행에서 나타나고 있다. 연구참여자들은 학습상담을 하면서 전문성을 함양하고 임상경력이 쌓여가면서 학습상담의 노하우가 축적됨에도 불구하고 그에 상응하는 보상은 받지 못하고 있었다. 실제로 경력이 7년 된 학습상담사와 신입 학습상담사는 같은 상담료를 받고 있으며, 같은 처우가 불합리하다는 것을 피력하였다.

저는 기본적으로 우리의 신분이 불안정한 것이 가장 문제라고 생각해요. ‘학습상담’이라는 일에 대한 만족도는 높는데 센터에서는 ‘위촉봉사직’이라고 계속 강조하고 경력도 인정되지 않은 채 일을 하니깐 매년 불안하고 교통비, 매 회기 자료 준비 등에 들어가는 비용은 모두 우리 몫인데 상담료는 그대로고, 그래서 주변에 정말 괜찮은 상담사 선생님들이 많이들 그만 두셨어요. 동료들이 계속 떠나는 것을 보면 씁쓸하면 서도 나는 어떻게 할까라는 생각이 들 때가 많아요. (연구참여자 #2)

지금 5년째 학습상담을 하고 있는데 객관적으로 인정해 주지 않아요. 청소년상담사 1급을 보려고 해도 경력 인정이 안 되어요. 제가 하는 일이 굉장히 고무적인 일이고 보람 있는 일이라고 생각하지만 혼자만의 만족이예요. ‘위촉봉사직’은 경력도 인정 안 되고 그렇다고 자원봉사센터의 봉사시간으로 인정도 안 되어요. 내가 헛수고만 하고 있는 게 아닌가?, 내가 바보인가? 나는 직업인(전문직)으로 여기 들어왔는데 봉사직을 원한 건 아니었는데.. 직업란을 쓸 때, ‘뭐라고 쓰지?’, ‘나의 직업은 뭐지?’ 정체성이 흔들려요. 나도 떳떳하고 당당한 직업인이 되고 싶어요. (연구참여자 #5)

## (2) 학교의 인식 부족

학습자를 적절하게 돕는데 S학습종합클리닉 센터에서 제공하는 기본 프로그램만으로 부족한 경우가 많다. 학습상담사들은 학생의 개별적인 상황에 필요한 적절한 자료들을 직접 찾아 만들어 사용하고 있다. 대부분 학습상담에 필요한 자료는 미리 준비해 가지만 학교에서 자료를 보완할 상황이 발생하기도 하는데 이때 무엇보다 학교의 협조가 필요하다. 하지만 일부 학교에서의 비협조적인 태도로 원활한 학습준비에 불편함을 겪고 있다. 뿐만 아니라 학습상담이 이루어지는 공간이 마련되지 않아 개방된 방송실에서 상담이 진행되기도 한다. 상담실이 확보되지 않은 문제뿐만 아니라 교사들 간의 소통 부재로 학습상담사들이 일찍 학교에 도착하더라도 문이 잠겨있어 불편함을 경험하고 있다. 학습상담이 이루어지는 공간은 학교로 학습상담이 원활하게 이루어질 수 있도록 물리적 공간 확보나 학습자료 준비 시 기자재 제공과 같은 배려가 필요하다. 학교차원에서는 학습상담에 대한 이해를 모든 교사들에게 제공하여 학교와 S학습종합클리닉 센터가 함께 기초학습부진 학생 지원의 주체가 되어야 한다.

학교에 상담할 장소가 없다며 방송실에서 상담을 한 적이 있어요. 협의회 때 방송실에서 상담할 경우의 문제에 대해 이야기하고 상담 중에는 절대 어떠한 사람도 출입하면 안 된다고 그렇게 이야기했는데.. 심리적으로 매우 위축된 아이였는데. 방송실에서 상담을 하다 보니 교사와 학생들이 불쑥불쑥 들어오거나 아예 어떤 교사는 업무를 봐야 한다며 부스에 들어가서 자기 일하면서 상담하는 걸 쪽 지켜보고 나중에 나가면서 아이에게 그러면 안 된다고 훈계하는 경우도 있었어요. 그럴 땐 정말 상담이 뚝뚝 끊기고 아이도 저도 계속 눈치를 봐야하니까... 화도 나고 아이한테 미안하기도 하고... 교사나 학교가 학습상담에 대해 어떻게 인식하고 있는 건지.. 많이 씁쓸하죠. (연구참여자 #2)

조금 힘들었던 것은 저희가 교재와 아이 상황에 맞춰서 인쇄물을 출력하여 가지고 가요. 어떨 땐 학교에서 출력해야 할 때가 있어요. 그럴 때 선생님들이 대게 불편해하시는 것 같아요. 눈치가 많이 보여요. 그리고 학교에 일찍 갔을 경우에 어디에서 기다리고 있어야 될지 몰라 어정쩡하게 서 있을 때가 있어요. 시스템적인 것이 구축되지 않아서 나 이게 뭐지? 이런 생각이 들 때도 있죠.. 분명 센터에서 학교에 공문을 보냈을 텐데.. 그것을 공유하시는 분이 계시고 그냥 몇몇 선생님들한테 이거 교육청 지원이래.. 이런 식으로 주변 분들한테만 나누고 들어오는 경우도 있는 것 같아요. (연구참여자 #3)

#### IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 기초학습부진 학생들을 지원하고 있는 학습상담사의 경험을 분석함으로써 기초학습부진 학생 지원과정의 실질적인 이해를 제공하고자 하였다. 학습상담은 학업에 어려움을 겪고 있는 기초학습부진 학생을 위해 정서적 안정을 제공하고, 학습동기를 자극하며, 학업 스트레스를 줄이는 것을 도와주고 학생들의 학업문제를 해결하는데서 시작한다(김수현, 2017). 이렇게 학습상담은 내담자의 정서와 학업에 초점이 맞추어져 있으며, 궁극적으로 학업향상을 위해 개입이 이루어진다. 하지만 실제로 기초학습부진 학생을 지원하는 과정에서 학습상담사는 ‘상담’, ‘학습지원’, ‘자원연계’를 수행하고 있어 광범위한 개입이 이루어지고 있다.

학습상담 초기 기초학습부진 학생은 학습된 무기력, 낮은 통제력, 과도한 불안, 우울, 낮은 자기효능감, 누적된 학습결손, 부모의 지원부족 등의 모습을 보인다(이대식·황매향, 2014). 학습의 실패는 학습자에게 지속적인 실패 경험으로 좌절감을 일으키게 하고 학교생활에 부정적 태도를 형성시키며, 학교생활에서 보람을 찾기보다 패배감과 무력감을 느끼게 한다(박성혁·이지혜, 2008). 학습상담사는 학습과정에서 소극적이거나 학습 자체를 시도하지 않는 기초학습부진 학생에게 학습동기를 부여하기 위해 맞춤형 지원을 한다. 이때 학습상담은 부족한 학습문제를 해결하기보다 학생의 긍정적인 부분과 성공경험을 바탕으로 한 강점관점으로 이루어진다. 이는 비현실적인 목표로 지속적인 실패의 고리를 끊고 구체적이고 실현 가능한 목표를 성취하기 위해서이다. 학습상담에서 기초학습부진 학생이 경험한 작은 성공은 학습과정에서 능동적인 태도와 자신감으로 연결되어 결과적으로 학업성취로 이어진다. 학습자는 학습상담 과정에서 성공 경험을 많이 할수록 자신도 무엇인가를 할 수 있다는 자기효능감에 긍정적인 영향을 미치고 결과적으로 학습 과정에 참여하여 성적향상을 이루게 된다. 자기조절학습이란 학습할 때 학습자의 책임감을 강조하며, 인지적으로나 동기, 행동인 측면에서 학습에 적극적으로 참여하는 과정이다(권은경, 2018). 본 연구결과에서 기초학습부진 학생들의 학습태도 변화는 이들의 자기조절학습 능력이 증가하고 있다는 것으로 해석할 수 있다.

기초학습부진 학생을 지원하는데 있어 교사와 학부모의 협력이 수반되었을 때 학생의 변화는 더 빨리 나타난다. 학습상담의 대상은 학생 개인으로 한정하는 것보다 학습자와 학부모를 포괄하는 경우가 많은데(이명경, 2018), 그 이유는 학습상담 지원은 학습상담사에 의해서 단기간 동안 이루어지지만 지속적으로 학생을 지원할 수 있는 가정과 학교에서의 역할이 중요하기 때문이다. 이에 학습상담사는 학생뿐만 아니라 교사와 학부모

상담을 함께 진행하며, 학생에 대한 정보를 함께 공유하고 협력해 나가려고 노력한다. 담임교사는 기초학습부진 학생의 학습과 관련한 정보 및 학교생활 전반에 대해 가장 잘 이해하고 있어 주요 정보제공자이며 공동의 학습조력자가 된다. 또한, 학습과정에서 학생의 변화를 가장 민감하게 파악할 수 있으며, 담임교사로부터 제공된 정보는 기초학습부진 문제를 진단하고 사정하는데 활용된다.

학부모는 기초학습부진 학생이 학습을 잘 이루어 나갈 수 있도록 심리정서적인 지원과 적절한 학습 환경을 조성해 줄 수 있는 핵심 지원자이다. 하지만 학습상담사들이 만난 기초학습부진 학생들은 대부분 학습문제와 부모이혼, 가정폭력, 방임, 소외, 학대 등이 중첩해 있는 특성이 있다. 학습상담사들이 지원하는 기초학습부진 학생들은 대부분 사회적 지위나 경제적으로 낮은 계층의 특성이 있는데, 부모들은 생계유지를 위해 일을 해야 하거나 가정불화로 자녀를 돌볼 여력이 안 되는 상황이다. 자녀학습 지원에 있어 취약한 특성이 있는 부모를 학습지원자의 역할을 인식시키는 것은 쉬운 일이 아니다.

한편, 기초학습부진 학생 중에 전문적인 치료가 이루어져야 하는 사례가 발견되어 학부모에게 기관을 연계하지만 법적 보호자인 학부모가 치료기관의 이용을 거부하기도 한다. 학습상담사는 학부모가 자녀의 발달을 위해 적절한 의사결정을 하도록 돕고 있지만 실패할 때는 적기에 필요한 치료를 놓치기도 한다. 이에 기초학습부진 학생들의 학습지원 과정에서 학부모를 적극 참여시키는 방안 마련이 필요하다. 학부모 상담을 의무화하는 것을 기초로 하고 상담 횟수나 참여 빈도를 구체적으로 명시하고, 학부모가 학교에 올 수 있는 여건이 안 될 경우 찾아가는 학부모 상담과 같은 적극적인 방법이 대안이 될 수 있다. 학습지원은 학습부진 학생의 학업결손 보완의 협의적 개념이 아닌, 발달권을 보장하는 측면에서 학생 최우선의 원칙이 적용될 수 있도록 부모 참여가 제도적으로 강화될 필요성이 있다. 중요한 것은 담임교사와 학부모 각자의 역할도 중요하지만 학습상담사-교사-학부모가 상호 협력적인 관계를 유지하는 것이다. 기초학습부진 학생에 대한 학습 정보를 공유하고 함께 학습지원자로서 지지와 학습 환경을 지원하는 것이다.

학습상담사는 지원과정에서 발견되는 문제들을 해결하기 위해 자신의 전문성을 발휘하고, 필요한 자원을 연계한다. 하지만 S학습종합클리닉 센터와의 협약 기관이 한정되어 있어 필요한 서비스를 이용하지 못하는 경우가 발생할 수 있다. 전문기관의 자원이 필요한 경우 임상치료센터의 거리가 너무 멀어 사실상 치료를 받는데 제한이 있다. 특히 치료가 지연되어 발달에 영향을 미치지 않도록 심층치료 기관과의 협력을 확대할 필요가 있다. 학교 내에서 기초학습부진 학생 지원의 복잡성과 어려움(이대식·임건순, 2019)이 있는 만큼 지역사회 자원 활용이 용이할 수 있는 체계 마련이 필요하다.



학습상담사는 학습상담 지원에 필요한 학교의 지원 부족에 대한 어려움을 토로하고 있다. 학습상담이 이루어지는 물리적 공간 확보나 학습자료 준비 과정에서 학교의 기자재 활용 시 불편함이 나타났다. 무엇보다 학습상담실은 학습자에게 편안하고 안정된 공간이어야 하는데 다른 사람들이 출입하는 방송실에서 학습상담이 이루어지기도 한다. 또한, 교사가 미리 문을 열어 두지 않을 경우 학습자를 맞이할 준비를 하지 못한 채 학습상담이 이루어지는 일이 빈번하게 일어난다. 일부 학교에 대한 사례이나 기초학습부진 학생 지원에 있어 학교가 인식을 함께하고 협력하도록 개선되어야 할 것이다.

학습상담사는 기초학습부진 학생 상담 과정에서 소진을 경험하는데 사회적 차원과 정서적 차원으로 나타났다. 학습상담사가 겪는 사회적 차원에서의 소진은 전문성과 관련되어 있다. 학습상담사는 학습상담 직무를 수행하는데 있어 전문성을 발휘하고 있으며, 학습상담사를 전문직으로 인식하고 있다. 하지만 열악한 처우로 인해 전문직에 대한 회의적인 생각을 갖고 있다. 현재 학습상담사는 위촉봉사직으로 학습상담 경력이 인정되고 있지 않다. 이와 같은 결과는 서민영·이충효·황근순(2018)의 연구에서도 잘 드러나고 있다. 학습상담사들은 2012년 S학습종합클리닉 센터가 신설될 당시의 상담료를 8년이 지난 2020년에도 동일하게 지급받고 있다. 또한 경력이 없는 신입 학습상담사와 오랜 경력을 보유한 학습상담사의 상담료가 동일하게 지급되고 있어 학습상담의 경력이 축적됨에도 불구하고 그에 상응하는 보상을 받지 못하고 있다. 기초학습부진 학생들을 상담하고 있는 학습상담사들의 낮은 처우를 개선하고 복리후생에 대한 보상이 적절할 때 학습상담의 질이 담보될 것이다.

한편, 학습상담사는 정서적 차원에서 자신이 만나는 학생이 긍정적 변화가 일어나지 않는다고 느낄 때는 무기력해지거나 학습자와의 관계에서 부정적인 역전이를 경험하고 있다. 학습상담에서 이루어지는 과정은 상담사의 월등한 인내심이 요구되고(신경진, 2013), 상담사는 학습자에 대한 애정과 타인을 도우려는 욕구로 학생의 고통에 영향을 깊이 받을 수 있는 취약한 위치에 있다(Jeanne, 2014). 그러므로 학습상담사의 정서적 소진을 객관적으로 다루기 위해서는 즉각적이고 전문적인 슈퍼비전이 제공되어야 한다. 하지만 학습상담 과정의 소진을 동료 학습상담사의 비공식적인 슈퍼비전을 통해 해결하고 있다. 그 이유는 자신을 담당하고 있는 S학습종합클리닉 센터의 연구원들의 잦은 교체로 직접적인 도움을 받을 수 없다는 것과 학습상담 후에 상담일지 등의 행정적인 서류를 만드는데 상당시간을 보내기 때문에 슈퍼비전 과정이 번거롭기 때문이다. 학습상담사의 역전이는 소진뿐만 아니라 지원을 받는 학습자에게도 부정적인 영향을 미치기 때문에 정서적 소진이 나타날 때 자유롭게 슈퍼비전을 받을 수 있는 시스템이 구축되어야 할 것

이다.

기초학습부진 학생들은 대부분이 상담실에 직접 찾아와서 자신의 문제를 털어놓고 해결하는 경우는 거의 없다. 그렇지만 학습상담사와 긍정적 상호작용 활동을 통해 자율성을 회복하고 자신의 유능성을 발견하게 되면 자신이 어려움을 극복하기 위해 도움 받을 곳을 찾게 된다. 이때 학습뿐만 아니라 문제해결을 위해 필요한 상담이나 자원을 쉽게 이용할 수 있도록 지속적인 사례관리가 이루어져야 한다. 이렇게 지속적인 사례관리가 되려면 학생과 라포형성이 충분히 된 학습상담사가 상시적으로 개입할 수 있는 곳, 즉 학교 내에서 상주하고 있어야 가능할 것이다. 실제로 학습상담 과정에서 학습에 흥미가 생기거나 수업에 참여하는 것과 같은 긍정적인 변화를 보이지만 언제든지 환경적인 요인에 의해 다시 문제행동이 발생될 수 있다. 환경적인 위험요인은 문제행동과 정적 상관관계(김현욱·김정민, 2015; 이정미·양명숙, 2006)에 있기 때문에 지속적인 학습지원과 환경개입이 이루어져야 함을 시사한다.

본 연구는 교육적 차원에서 기초학력 미달에 관한 사회적 관심 집중과 지원정책 마련을 위한 관련법 제정이 이루어지고 지고 있는 시점에서 기초학습부진 학생 지원체계의 한 축인 학습상담 과정을 면밀히 탐색함으로써 실질적인 정보를 제공하였다는데 의의를 가진다. 하지만 학습상담 과정의 주체인 기초학습부진 학생 당사자의 경험을 함께 탐색하지 못한 제한점이 있다. 이에 당사자인 기초학습부진 학생을 대상으로 학습상담이 어떤 의미이며, 무엇을 통해 어떻게 변화되어 가는지 과정에 대한 면밀한 탐색은 후속연구로 제안하는 바이다.

## 참고문헌

- 국회의안정보시스템(2020). 기초학력 보장법안, 2100678호.
- 권석만(2013). 현대이상심리학. 서울: 학지사.
- 권은경(2018). 학습부진학생의 자기조절학습요인이 학습동기에 미치는 영향. 디지털융복합연구, 16(3), 113-119.
- 김동원(2008). 중학생을 위한 학습상담프로그램의 개발과 효과: 학업스트레스와 학업동기를 중심으로. 전북대학교 박사학위논문.
- 김수현(2017). 학습상담이 학습부진아의 성적 향상 및 자아개념에 미치는 영향. 대진대학교 석사학위논문.
- 김춘경·이수연·최용용(2014). 청소년상담. 서울: 학지사.
- 김현아(2018). 학습상담 개입경험에 관한 질적연구-학습종합클리닉센터 학습상담사를 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김현욱·김정민(2015). 청소년이 지각한 교우관계와 부모의 양육태도가 정신건강 및 비행행동에 미치는 영향: 초중고등학생에 따른 조절효과 분석. 정서·행동장애연구, 31(1), 291-310.
- 노안영(2005). 상담심리학의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 박성혁·이지혜(2008). 학습 부진아의 교육받을 권리 보장: 기초학력 책임지도제를 중심으로. 시민교육연구, 40(1), 29-46.
- 법제처(2020). <https://www.moleg.go.kr/index.es?sid=a1> 2020. 3. 18. 인출.
- 서민영·이충효·황근순(2018). 비정규직 고용환경에서 학습상담사들의 경험에 대한 합의적 질적 연구(CQR). 학교심리와 학습컨설팅, 5(1), 35-60.
- 신경진(2013). 상담의 과정과 대화기법. 서울: 학지사.
- 유아름(2016). 학습코칭사의 전문성 인식이 직무스트레스와 소진에 미치는 영향. 광주교육대학교 석사학위논문.
- 이대식·임건순(2019). 학습부진학생 지원 체제에 대한 경기 지역 초등교사들의 의견. 교육문화연구, 25(1), 449-470.
- 이대식·황매향(2014). 학습부진 학생의 이해와 지도. 과주: 교육과학사.
- 이명경(2018). 4차 산업혁명과 학습상담. 상담과지도, 53, 45-55.
- 이장호(1995). 상담심리학 제3판. 서울: 박영사.
- 이재규·김중운·김현진·박혜숙·백미숙·송재홍 외(2013). 학습상담. 서울: 학지사.
- 이정미·양명숙(2006). 청소년 전환기 문제행동: 가정 및 학교환경을 중심으로. 상담학연구, 7(3), 855-883.

- 정연아·유준호(2019). 부모의 교육열 유형에 따른 아동의 자아 존중감, 행복감, 학업수행능력, 교사-아동관계의 차이에 관한 분석. *학습자중심교과교육연구*, 19(20), 1297-1317.
- 한국교육과정평가원(2019). <http://www.kice.re.kr/main.do?s=kice> 2020. 3. 18. 인출.
- 황매향(2008). *학업상담*. 서울: 학지사.
- Creswell, J. W. (2005). *질적 연구방법론: 다섯 가지 전통*. 조홍식 외 공역. 서울: 학지사.
- Glesne, C. (2017). *질적 연구자 되기*. 안혜준 역. 아카데미프레스.
- Jeanne Albronda Heaton (2014). *상담 및 심리치료의 기본기법*. 김창대 역. 서울: 학지사.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

〈ABSTRACT〉

**A Case Study on the Learning Counselor's Experience of  
Supporting Students with Poor Basic Learning:  
Based on the S Learning Center**

Wonhee Choi · Gihwa Kim

In our society, the number of populations is decreasing rapidly, the social responsibility of supporting all individuals to demonstrate their abilities to the fullest is being emphasized. The recent increase in the number of students lacking basic learning skills is being acknowledged across society. In this context, using qualitative research methods, this study thoroughly examines the experiences of educational counselors working at the S Learning Clinic Center, a support system that is run outside the school curriculum to help students who face learning difficulties. In-depth interviews were conducted with seven learning counselors who are currently supporting students at the learning center. The findings indicate that, first, the extent of intervention by learning counselors is significant enough to affect the students' personal and learning environments. Second, to enhance the effects of learning counseling, which is a relatively short-term process, a cooperative relationship among the learning counselors, school teachers, and parents is required. Moreover, there should be regular case management of students receiving help at the center. On the other hand, learning counselors experience exhaustion in the course of learning support, which is a social exhaustion, low treatment and service status, and emotional exhaustion in which the client's learning disabilities continue and change does not occur. A professional supervision system for learning counselors to deal with their mental exhaustion is urgently required.

**Key words**

Students with Poor Basic Learning, Learning Counselors, Learning Centers, Learning Support, Qualitative Research

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

---

**최원희** 인천시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 서호관 221호  
vacant05@hanmail.net

**김기화** 인천시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 아동심리학과(9호관 411호)  
k-hwaa@hanmail.net



# 러시아어권\* 중도입국학생의 학교생활에 관한 한국어 교사의 경험 연구

남부현\*\*

## 국문초록

본 연구는 최근 증가하는 러시아어권 중도입국학생의 학교생활은 어떠하며 이들의 문화 정체성은 어떻게 표출되는지를 탐색하고 그 현상 속에 존재하는 교육적 이슈와 문제를 규명해 보고자 하였다. 이에 한국어교사 6명을 연구 참여자로 현상학적 질적연구를 수행하였다. 주요 결과는 문화 정체성과 학교생활의 2개 범주에서 23개의 소주제를 도출하여 7개의 대주제로 분류·정리하였다. 문화 정체성 범주에서, 이들은 똑똑하고 적극적이며 경쟁심이 강하여 지는 것을 싫어하지만, 밝고 순수하며 춤과 노래를 좋아하는 특성을 지닌 것으로 나타났다. 부모들은 러시아어 사용을 강조하며 자녀교육에도 관심이 높아 자녀 미래진로를 위해 사교육도 시키는 열정을 보였다. 학교생활 범주에서 이 학생들은 초기 한국어 학습에 적극적이지만 점차 학습동기가 떨어지며 학업을 포기하거나 모국으로 귀국하는 사례도 나타났다. 일반학급에서 이들은 결핍된 타자로 분리되고 소외된 상황에 놓이게 됨으로 좌절감을 느끼는 반면 한국어교실은 정서적 공감대 형성이 가능한 공간임이 밝혀졌다. 한국어교사와는 점차 친밀감이 형성되는 반면 이중언어교사와는 양면적 감정을 느끼고 있었다. 적대적인 감정을 표출하는 한국인 학생들과는 분리된 관계로 인해 러시아어권 동료끼리만 어울리며 학교와 사회생활을 하였다. 이를 토대로 이 학생들을 위한 학교 내 교육과정 개선, 교육환경 변화, 일반학생 다문화교육, 교사 재교육 등 교육적 이슈와 문제에 대한 실천적인 변화를 제안하였다.

**주제어** 러시아어권, 중도입국학생, 문화적응, 문화정체성, 학교생활

\* 러시아어권은 러시아어를 모어나 제2언어로 쓰는 지역이다. 러시아어권 국가 중 제일 큰 나라는 러시아이며, 이외에도 러시아어는 우크라이나, 벨라루스, 카자흐스탄, 우즈베키스탄, 에스토니아, 라트비아 등 1991년에 해체된 구소련 지역에 많이 사용되는 언어이다(위키백과, 2017년 10월 10일 편집, 2020년 4월 20일 검색). <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%9F%AC%EC%8B%9C%EC%95%84%EC%96%B4%EA%B6%8C>

\*\* 선문대학교 글로벌한국학과 부교수



## I. 서론

오늘날 세계는 이주의 시대이다. 국가 간 경계가 무너지고 전 지구적으로 문화적 배경이 다양한 사람들의 이동으로 한 국가 내 문화적 다양성은 더욱 증가하였다. 2019년 모국을 떠나 다른 국가로 이주한 사람들은 2억 7,200만 명이며 그 수적인 증대는 지속되어 왔다(UN, 2019. 09. 17). 지난 30여 년간 한국도 문화적 배경이 다양한 이주민들의 유입이 급증하며 사회·문화적 변화가 눈에 띄게 나타났고 국가적 차원에서도 대상별로 대응책이 다양하다.

한국사회 내 체류 외국인 수는 2020년 2월 현재 2,271,372명이다(법무부, 2020. 02). 이러한 이주민의 증가는 국내 출생 이주민 자녀는 물론 타국에서 출생·성장한 외국국적 중도입국청소년의 입국 증가로 이어졌다. 최근, 초·중·고등학교에 재학하는 일반학생의 수는 해마다 약 10만명씩 지속적으로 감소하여 왔지만 다문화학생 수는 지난 5년간 해마다 약 1만명씩 증가하여 2019년에는 전체 학생의 2.5%인 13만 7,225명으로 집계됐다. 이들 중 외국에서 출생 또는 성장하여 한국에 입국한 중도입국학생 수는 약 3만 명이며 이들의 수적인 증가는 당분간 계속될 전망이다(교육부 보도자료, 2020. 02; 서울신문, 2018. 01. 08; 에듀인 뉴스, 2019. 08. 29).

학교 내 이러한 인구학적 변화와 문화적 특성이 다양한 중도입국학생의 증가는 학교교육의 변화를 요구한다. 즉, 일반학생만을 위한 정형화된 학교교육이 아니라 다양한 문화적 배경의 학생들을 지도하기 위한 교사들의 노력과 학교교육의 개혁이 필요한 것이다(Banks, 2006). 중도입국학생의 단순한 학교 생활적응이나 학업성취만이 아니라 이들의 균형잡힌 성장과 발달 그리고 자아실현을 동기화할 교사의 적극적인 노력과 실천이 요구되는 것이다(Ladson-Billings, 2006; 남부현 외, 2016: 211-212에서 재인용).

현재까지 학교 안팎에 중도입국 청소년과 학생을 대상으로 한 교육은 주로 한국어와 한국 생활문화 적응교육으로 문화적 동화에 치중하여 왔다. 중도입국학생들은 힘겨운 편·입학과정을 거쳐 한국학교에 입교하여도 언어와 문화적 장벽으로 인해 학교수업을 제대로 따라갈 수 없고 학교생활 부적응, 낮은 학업성취도, 그리고 높은 학업중단율을 보이고 있다(서울신문, 2019. 11. 25; 충청투데이, 2020. 02. 20). 이러한 문제는 그동안 학교교육이 중도입국학생들에게 자신의 언어를 버리고 한국어 사용만을 통해 학습하고 학교생활에 적응하도록 강요한 교육환경 속에서 이들이 스스로 자신의 교육권을 포기한 것이라 할 수 있다. 또한, 이들은 주류집단인 일반교사와 학생들의 관점에서 결핍된 존재로 인식되며 타인으로부터 의식적 또는 무의식적인 차별과 편견에 시달려 왔다(Banks,

2006; Johnson & Johnson, 2002; Romaine, 2014; Sue & Sue, 2008; 여성신문, 2019. 08. 23).

중도입국학생들의 이러한 문제가 점차 사회적 이슈와 문제로 등장하며 이들의 문화 적응에 관한 연구는 꾸준히 진행되어 왔다. 이들은 문화적응 과정에 언어적 소통문제, 정체성 갈등, 사회적 차별과 편견, 심리적 스트레스 등의 여러 문제들을 복합적으로 경험하며 우리사회와 학교에서 소속감을 느끼지 못하며 이방인적인 삶을 살아가는 모습들이 발견되었다(남부현·김경준, 2018; 박봉수, 2013; 배상울, 2016; 서덕희·조은혜, 2017; 정세진 외, 2018; 조형숙, 2018; 한은진, 2013). 다른 한편, 이주배경 청소년의 이중문화정체성은 이들의 문화적응과 사회적 자본 형성에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인임은 이미 밝혀졌지만(남부현·정은주, 2018; 박희훈·이유경, 2019; 송사리·박명숙, 2019; Banks, 2006; Nam & Kim, 2016; Romaine, 2014), 한국 사회와 학교 내 이들의 모국문화 정체성은 바람직한 문화적응과 이중문화정체성 형성에 걸림돌로 받아들여지고 있다.

최근 연구들은 한민족 정체성을 지닌 고려인 또는 조선족 일원인 중도입국 청소년이나 학생들의 문화적응, 정체성 갈등, 학교와 사회 내 차별과 배제 등의 문제와 이슈들을 다루며 이들의 문화적 특성을 반영한 차별화된 교육 정책과 서비스를 제안하였다(남부현·김경준, 2018; 남부현·김지나, 2017; 박봉수, 2013; 박하나·손현동, 2017; 조형숙, 2018; 이춘양·박미숙, 2017). 가족유형별로 중도입국청소년의 문화적응과 체류경험을 살펴 본 연구들도 교육과 진로지도에 있어 이들의 개인과 가정적 특성과 배경을 고려할 것을 제안하였다(서덕희, 2017; 서덕희, 2013; 정세진 외, 2018). 하지만, 다양한 언어·문화적 정체성을 지닌 중도입국학생들이 급속히 증가하는 상황에 이들의 문화 정체성을 반영한 연구는 매우 부족하다. 특히, 학교 내 언어·문화적 차이로 인해 학업과 한국학생과의 관계형성 및 교류가 힘든 중도입국학생들의 언어적 정체성을 고려한 교육과정은 찾아보기 어렵다(홍종명, 2017).

글로벌 세상에 중도입국학생들의 모국어는 문화와의 소통, 사람들과 관계형성, 이들의 문화적응과 정체성 발달, 그리고 진로발달을 촉진하는 핵심요소이다. 학자들은 다문화 사회에 2-3개의 언어를 사용하며 이중 또는 다중의 문화정체성을 균형있게 성장시킨 청소년들은 문화적응이 더욱 유연하며 학업성취도 높고 사회문제 발생도 줄어든다는 결과들을 내놓았다(남부현·정은주, 2018; 모경환 외, 2015; 홍종명, 2017; Banks, 2006; Bennett, 2007; Romaine, 2014; Suartez-Orozco & Suartez-Orozco, 2011, 61).

따라서, 본 연구는 최근 급격히 증가한 러시아어권 중도입국학생에 주목하며 초기 문화접촉 기관인 학교에서 이들의 학교생활은 어떠하며 그 과정에 이들의 문화 정체성은

어떠한 모습들로 표출되는지를 탐색해 보고자 하였다. 그리고 그 현상 속에 존재하는 교육적 이슈와 문제는 무엇인가를 심층적으로 규명해 보고자 하였다. 이에, 러시아어권 중도입국학생을 대상으로 한국어교육을 하며 직간접적으로 이들과 일상의 경험을 공유하는 6명의 한국어교사들을 연구 참여자로 현상학적 질적연구를 수행하였다. 도출된 결과는 러시아어권 중도입국학생들에 대한 깊이있는 이해와 이들의 언어·문화적 정체성을 반영한 학교 교육과정 및 제도 개선 그리고 학교현장의 문제해결에 도움이 되는 자료와 정보를 제공하고자 한다.

## II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

### 1. 러시아어권 이주민 현황

한국 내 체류 외국인 수는 2020년 2월 2,271,372명이다. 이들 중 약 10%는 러시아어권 이주민들로 총 223,946명으로 집계된다. 이들을 국가별로 살펴보면, 우즈베키스탄이 75,409명으로 가장 많고, 러시아(연방) 59,342명, 몽골 47,695명, 카자흐스탄 34,771명, 키르기스스탄 6,729명 순으로 보도되었다(법무부, 2020, 02).

러시아어권 이주민의 수적인 증대는 법무부의 재외동포 포용정책 일환으로 2007년 3월부터 25세 이상 중국 및 구러시아 독립국가연합(CIS)지역 외국국적 동포들에게 3년간 유효한 방문취업 비자(H-2) 복수사증을 발급한데 기인한 것이다(동북아신문, 2015. 11. 25). 또한, 2010년 고려인 중 러시아 국적을 가진 고려인 3세까지는 국내에서 3년에 한 번씩 갱신만하면 한국 내 영구체류가 가능한 재외동포비자(F-4)를 발급해 주었다. 하지만, 이러한 조치에 대해 중앙아시아권 동포들의 불만이 높아지자 법무부는 이를 해소하기 위해 2015년 4월 14일부터 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 우크라이나, 타지키스탄 등 5개 국가들에 할당된 방문취업 비자(H-2) 사증 배정인원을 10,000명으로 확대 시행하게 되었다. 이로 인해, 러시아어권 5개 국가의 국적을 가진 동포 취업자들이 급격히 증가하게 되었다(경기일보, 2019. 07. 23).

이외함께, 러시아(연방) 출신 이주민도 2014년부터 시행된 한국-러시아 간의 무비자 정책, 러시아 유학생의 한국행 증가, 고려인 동포들의 한국 입국과 정착 등의 원인으로 증가하게 되었다. 이러한 추세를 반영하며, 국내 거주 러시아인은 2013년 1만 2,800명에서 2019년 10월말 5만 7,300명으로, 같은 기간 고려인 동포는 5,051명에서 2만 1,264명

으로 6년 사이에 4배 이상 증가하였다(동아일보, 2018. 12. 01). 이처럼, 한국 내 러시아어권 이주민의 증대는 이들의 가족과 자녀의 유입으로 이어지며 그 수는 더욱 증가할 것으로 예측된다.

하지만, 한국 내 정착한 러시아어권 이주민과 고려인 동포의 한국생활 적응과 의사소통 문제는 사회적 이슈가 되고 있다. 고려인 동포는 구 소련시절 모국어인 한국어 사용금지 조치 때문에 한국어 구사능력을 상실하였고, 중앙아시아 지역의 러시아어권 이주민들도 한국어 활용 능력과 한국문화에 대한 이해는 매우 제한적인 사람들이다. 이들은 가정에서 러시아어를 주 언어로 사용하며 한국어 활용능력은 매우 낮다(김경학, 2015; 이남주·권정아, 2017). 이로 인해, 한국 내 러시아어 사용자들을 위해 2014년 10월 17일 ‘러시아 인 코리아(Russia in Korea)’ 신문이 창간되면서, 한국 거주 러시아어권 이주민들에게 한국 내 다양한 생활 정보와 자료, 은행업무, 행정서비스, 법률 서비스, 상담 등의 내용을 전달하고 있다(연합뉴스, 2014. 10. 17).

## 2. 문화적응 및 문화 정체성

Berry(1997)는 이주민의 문화적응을 문화 정체성과 관련하여 이차원적 관점의 모형을 제시하였다. 이주민은 새로운 거주국의 문화와 접촉하였을 때 일방적인 적응보다 자신의 고유한 문화 정체성을 유지하며 다양한 문화적응 유형을 보인다. 주요 문화적응 유형은 동화, 분리, 주변화, 통합의 모습으로 나타나지만, 거주국의 법과 제도 그리고 정책 등의 사회정치적 맥락, 전통, 관습, 또는 규범 등의 문화적 맥락들에 따라서도 이주민의 문화적응은 달라진다(Berry, 2001). 즉, 거주국에서 문화다양성을 증진시키며 다문화주의 정책을 펼 경우, 이주민은 통합의 전략을 선택하고 스스로 주변인의 자세나 분리의 전략을 선택하지 않게 된다고 한다. 따라서, Berry가 주장하는 균형 잡힌 문화적응이란, 이주민이 모국의 문화를 유지하면서 거주국의 문화를 수용하는 ‘통합’의 유형이다.

하지만, Geertz(1995)에 따르면, 이주민들은 문화적응 과정 중 오랫동안 본국에서 형성된 문화 정체성과 새롭게 정착한 낯선 환경에서 형성된 새로운 정체성과의 혼동을 경험하게 된다고 하였다. 이러한 정체성 혼동은 인간들이 전통이나 기존의 문화에 의존된 존재이므로 새로운 문화를 받아들이는 과정에 나타나는 현상이라고 설명하였다. 따라서, 이주민이 거주국에서 자신의 모국문화에 대한 정체성을 유지하는 것은 거주국의 문화를 수용하고 적응하는 것만큼이나 중요한 과제인 것이다(남부현 외, 2016: 60-61).

문화적응에 영향을 미치는 핵심요소인 문화 정체성은 개인이 한 민족, 인종, 사회계층,

종교, 언어 집단의 일원으로 인식하고 범주화시키며 소속감을 느끼는 것을 의미한다 (Banks, 2006). 이에 개인은 자신이 소속된 집단의 문화 정체성을 내면화하여 문화적 자기이해를 하고 자신의 문화 정체성을 확립하게 된다. 그럼으로 개인의 자아 정체성은 자신이 속한 다양한 문화적 집단과의 연관성 속에서 이해되어야 하며 소속집단의 정체성을 통해서도 파악되어야 하는 것이다(Johnson & Johnson, 2011). 이와 같은 맥락에서, Banks(2014)는 한 개인은 한 개 또는 그 이상의 문화집단에 소속되며 일체감을 갖고 활동한다고 주장하며, 개인이나 집단의 정체성은 고정되고 정체된 것이 아니라 복합적이며 변화하고 상호 중첩되며 맥락적인 관계 속에서 이해해야 한다고 설명하였다.

Banks는 개인이 소속된 공동체의 문화, 언어, 가치에 대해 명료하고 사려깊은 애착심을 지닌 사람은 국가에 대해서도 반성적 정체성을 형성할 가능성이 높다고 주장하였다. 이에, Banks는 개인들의 문화 정체성 발달은 다문화사회에서 매우 중요하므로 모든 학생들이 유능한 시민으로서 제 역할을 잘 할 수 있도록 문화, 국가, 지역, 그리고 글로벌 영역에서 문화 정체성 교육을 강조하였다(Banks, 2014: 54-63).

다문화 사회에서 국가적 경계를 넘은 이주민 개인과 집단의 문화 정체성 그리고 이들의 문화적응 과정에서 주류집단과의 관계를 철학적으로 제시한 Taylor(1992)는 ‘인정의 정치학(politics of recognition)’을 제시하였다. 그는 거주국 사회의 제도와 정책 그리고 주류집단의 이주민과 그 집단에 대한 차이를 인정하는 문제를 지적하였다. 그 핵심은 주류집단이 이주민 집단을 단순히 인정하고 자유롭게 거주하도록 하는 차원을 넘어서 이주민의 문화가 존속하도록 사회적 조치를 취하는 정치적인 변화를 포함하는 것이다(윤인진, 2008). 이주민의 입장에서는 지배적인 주류문화의 정체성을 무조건적으로 수용하거나 동화되지 않고, 상호 동등한 관계형성 속에서 주류집단의 이주민 문화에 대한 인정과 승인을 요구하는 정치적 권리로도 해석된다(남부현 외, 2016: 66-67). 이러한 맥락에서, 이주민의 문화적응과 문화 정체성은 모국과 거주국 문화 간 협상과 타협에 따라 달라지며, 이 두 요소는 매우 밀접한 관계에 있다. 이주민은 거주국에 정착한 후 새롭게 융합된 문화 정체성을 발달시키므로 이주민의 문화적응과 문화 정체성 발달에 대한 이해는 양국 간 국가의 정치, 법과 제도, 역사, 문화, 사회적 상황과 맥락 등을 반드시 고려하여야 한다(박선운, 2019).

### 3. 중도입국학생의 학교생활

다문화학생은 2019년 13만 7225명으로 2012년의 4만 6954명과 비교해 3배 정도 증가

하였다. 이들을 가정 유형별로 살펴보면, 국제결혼가정 내 국내출생 학생이 10만 8069명(78.8%)으로 가장 많았고, 외국인 가정 다문화학생이 2만 459명(14.9%), 그리고 국제결혼가정 중도입국학생이 8,697명(6.3%)순으로 나타났다(교육부 보도자료, 2020. 02; 에듀인 뉴스, 2019. 08. 29). 하지만, 이 학생들의 탈학교율은 급증하고 있다. 학업중단 초등학교 중 다문화학생 비율이 2012년 1.45%에서 2017년 5.46%로 증가하였고 중학생은 1.47%로 일반학생의 2배에 가깝다. 다문화학생들의 학업중단 이유는 ‘그냥 다니기 싫어서’(46.2%)가 가장 많았고 그 다음이 친구와 선생님과의 관계 때문에(23.4%)로 나타났다(여성가족부, 2018; 서울신문, 2019. 11. 25).

청소년기에 한국사회로 이주한 중도입국학생들의 학교생활 적응은 더 문제가 많다. 이들은 새로운 환경에서 문화적응도 힘겨운데, 한국 학교생활을 하며 언어소통의 어려움으로 자신감이 떨어지며 모국과 다른 교육과정으로 학습내용에 대한 이해부족 그리고 학습의욕 저하로 전이되는 현상이 나타났다(남부현·김지나, 2017; 박하나·손현동, 2017; 서덕희, 2013; 조형숙, 2018). 또한, 이들은 주변 가족과 동료로부터 인정의 부재 속에 차별과 편견에 시달리며 배제되는 경향도 높은 것으로 나타났다(남부현·김경준, 2018; 배상률, 2016; 서울신문, 2019. 11. 25; 여성신문, 2019. 08. 23; 충청투데이, 2020. 02. 20).

지난 5년간 외국인 부모를 따라 입국한 중도입국학생들은 수도권 지역은 물론 지방의 산업공단이나 농촌 지역을 중심으로 외국인이 밀집된 거주지역의 학교에 몰리는 현상이 나타나고 있다. 이 학생들 중 많은 수가 최근 이주한 중앙아시아 5개 국가 및 러시아 근로자들의 자녀들이다(서울신문, 2018. 06. 08; 중도일보, 2019. 05. 20).

러시아어권 중도입국학생들은 대부분은 장시간 일하는 이주근로자인 부모로부터 학습지원이나 돌봄이 매우 부족한 상황이다(남부현·김지나, 2017; 선봉규, 2017; 정세진 외, 2018). 가정 내에서는 러시아어를 주언어로 사용하므로 이들의 한국어 능력 발달이 지연되며 학교생활에도 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(남부현·김지나, 2017; 이남주·권정아, 2017). 공통적으로 이들은 입국초기 러시아어 사용은 가능하지만 한국어와 한국문화에 대한 이해가 전혀 없는 상황에 낯선 한국학교에 입학하며 두려움과 불안감 그리고 동료들로부터 분리와 소외감을 느끼며 학교생활을 시작한다(남부현·김지나, 2017; 선봉규, 2017). 이들은 한국인 동료로부터 인정의 부재로 인한 자존감 상실을 갖지 않기 위해 스스로 이방인의 자세를 취하며 공감대 형성이 용이한 러시아어권 친구들과 주로 교류하며 학교 내에 “섬”처럼 분리되어 생활한다(남부현·김경주, 2018; 남부현·김지나, 2017; 유진이·김소형, 2018).

중도입국학생들은 외모와 피부색 그리고 언어적 차이를 보이는 경우 한국인 동료로부

터 무분별한 차별과 편견의 대상이 되며 집단 폭행과 놀림에 시달리기도 한다. 한민족 고려인 후손인 학생들은 외모에서 차이가 없으나 언어소통의 문제와 가난한 동포의 이미지가 부각되며 동료학생들로부터 차별의 대상이 되고 있다(동아일보, 2018. 12. 01; 선봉규, 2017). 고려인 중도입국학생들은 스스로 한국인이란 정체성을 갖고 있으나 한국사회와 학교에서 러시아어를 사용하는 외국인으로 분류되며 한국어 사용의 어려움과 문화적응 스트레스로 인해 문화충돌과 정체성 혼란을 경험한다(남부현·김지나, 2017; 박봉수, 2013; 조형숙, 2018; 선봉규, 2017).

박하나와 손현동(2017)의 연구에서는 본국에서 낙천적이며 인기가 많았던 학생은 언어적 소통의 어려움으로 스스로 위축감을 느끼며 평가받음을 힘들어하는 것으로 나타났다. 반면, 프로그램 진행 중 친구를 도와주고 통역역할을 담당한 학생은 자신감과 함께 성취감이 높아진다는 결과가 있다. 중도입국학생들에게 언어는 자신을 표현할 수 있고 동료관계를 형성하는 도구이지만, 제 2언어로 소통이 어려운 경우 스스로 부족하다고 생각하며 결핍감을 느끼기 쉽다(박한울·김선아, 2020).

그럼에도 불구하고, 러시아어권 중도입국학생들은 불투명한 자신의 미래와 진로를 걱정하는 것으로 나타났다. 이들은 물론 부모들도 자녀가 러시아어와 한국어를 잘 구사하며 전문 직업인으로 성장하고 한국에 정착할 수 있다고 생각하였다(남부현·김지나, 2017; 유진이·김소형, 2018). 이처럼 막연히 자신의 진로를 생각하는 이 학생들에게 한국학교는 한국어 교육만을 강조하며 이들의 모국어 교육을 위한 지원은 미흡하다. 다른 한편, 청소년기 중도입국학생의 진로지도는 한국어뿐만 아니라 기초적인 기술교육과 연계해야 하며 지속적인 가족, 사회, 학교의 적극적인 지원이 요구되는 바이다(서덕희·조은혜, 2017). 하지만, 러시아어권 중도입국학생들은 학교 내에서 제공되는 일시적 진로 프로그램이나 체험활동 그리고 이중언어 교육 등에 대해서는 낮은 만족도를 보였다. 또한, 이들의 학교생활 부적응, 학업포기, 일반학교 진입의 어려움, 그리고 따돌림 등의 문제는 지속적으로 나타났다(선봉규, 2017).

이러한 상황에 러시아어권 중도입국학생들은 한국어 교사와 이중언어교사의 친절과 관심으로 그리고 이중언어교사와의 모국어 소통으로 위로와 정서적 지지를 받으며 문화적응 스트레스와 어려움을 극복하는 것으로 나타났다. 또한, 이들은 같은 언어를 사용하는 러시아어권 친구들로부터 학교생활 적응에 지원을 받으며 소외감을 해소한다(남부현·김지나, 2017; 박하나·손현동, 2017). 이에, 중도입국학생들의 학교생활 중 어려움을 공감하고 지원할 수 있는 교사의 다문화적 역량과 동료학생들의 지지체계는 매우 중요하다(남부현·김지나, 2017; 박하나·손현동, 2017; 서덕희, 2013; 선봉규, 2017; 정세진

외, 2018). 따라서, 교육계는 다양한 언어·문화적 배경과 특성을 지닌 중도입국학생의 균형잡힌 학교생활 적응과 문화 정체성 발달을 위해 보다 구체적인 교육방법과 전략을 모색해야 할 것이다.

### Ⅲ. 연구방법

본 연구는 언어·문화적 정체성이 다른 러시아어권 중도입국학생의 학교생활은 어떠하며 그 과정에 이들의 문화 정체성은 어떻게 표출되는지를 탐색해 보고, 그 현상 속에 존재하는 교육적 이슈와 문제는 무엇인가를 심층적으로 규명하고자 하였다. 이에 러시아어권 중도입국학생들에게 한국어를 가르치며 이들의 일상을 직간접적으로 경험하는 한국어교사 6명을 연구 참여자로 그 경험담을 모아 Giorgi의 현상학적 질적연구를 수행하였다.

질적연구의 한 분야인 현상학적 접근은 연구 참여자들이 경험한 그 현상에 대해 개념화하고 이론적인 설명은 만들어 내지 않고 반성(反省) 그 이전의 직접 경험한 그 생활세계를 연구하며 그것의 체험적 실존적 의미를 담아내는 연구방법이다(Giorgi, 1997; Giorgi & Giorgi, 2003; 남부현, 2015: 187에서 재인용). Creswell(2013)은 현상학을 주관 속에서 지각되어지는 체험을 분석하는 것으로 사람들의 경험 속에 있는 의식의 구조라고 주장하였다. Giorgi(1997)는 현상학을 주관적 경험에 대한 의미와 본질을 연구자의 현상학적 직관에 의한 환원을 통해 이해하게 된다는 점에서 비실재적이고 의도적이며 정체성을 강조하는 동시에 내재적이란 특성을 지닌다고 하였다(남부현·김지나, 2017: 73에서 재인용). 이로 인해 현상학적 질적연구는 연구 참여자들의 살아온 경험의 의미나 현상에 대해 기술하며 이들의 의식 내용과 구조를 상세히 묘사하며 이들의 경험에 대한 질적인 다양성을 이해하고자 하며 본질적인 의미를 찾아내고자 한다(남부현·김경준, 2018, 11).

연구 참여자 선정 기준은 중도입국학생을 대상으로 초·중·고등학교에서 한국어교사로 활동하는 사람들이다. 한국어교사들은 중도입국학생의 학교생활에 대해 직간접적으로 많은 부분을 공유하며 이 학생들과 대화를 통해 이들의 생각과 고민도 듣고 가정생활에 대해서도 기본적인 정보를 알고 있는 사람들이다. 따라서, 언어적 소통이 어려운 중도입국학생들보다는 이들의 학교생활과 관련된 이슈나 문제에 대해서 누구보다 잘 알고 있는 한국어교사들을 연구 참여자로 선정하여 본 연구를 진행하였다. 한국어교사 2와 3은 00



대학교에서 한국어교육 또는 다문화교육을 전공하는 대학원생들로 다른 한국어교사들을 연구 참여자로 소개하였다. 연구 참여자들은 한국어교육과 중도입국학생들을 지도한 경험이 풍부한 사람들로 기본정보는 다음 <표 1>에 제시된 바와 같다.

<표 1> 연구 참여자 정보

참여자	강사 경력	성별	연령	학력	러시아어권 중도입국학생 수		한국어교육 근무형태
					초등	중/고등	
교사 1	4년	여	53세	학사		7명	고등학교 & 다문화센터 강사
교사 2	2년	여	51세	석사(재)	5명	10명	초등, 중등학교 강사
교사 3	4년	여	53세	석사(재)	10명		초등학교 & 다문화센터 강사
교사 4	1년	여	46세	학사	7명		초등학교 강사, 대학 한국어교육원 봉사
교사 5	1.6년	여	43세	학사	5명	5명	초등학교 & 학원 강사
교사 6	4년	여	49세	학사	7명	5명	초등, 중등학교 & 다문화센터 강사

연구자료 수집을 위해 연구자는 연구 참여자들에게 연구 목적과 취지, 연구 주제와 문제, 연구방법 등을 설명하고 연구 참여와 대화내용에 대한 녹취를 승인하는 동의서를 받았다. 자료수집을 위한 심층면담은 반구조화된 질문지를 활용하여 2시간 정도 진행하였다. 주요 질문내용은 러시아어권 중도입국학생의 개인적 특성이나 성향, 학습태도, 또래와 교사와의 관계, 사회성, 한국어 학습 태도와 노력, 가정적 배경 등에 관한 것이다. 이러한 질문을 토대로 연구 참여자들이 개방적으로 자신들이 경험한 세계에 대해 보다 깊이있고 사실적이며 생생하게 표현하도록 하였고 일부 경험들에 대해서는 추가적인 사례를 들어 설명해 줄 것도 요청하였다. 이 과정에 연구자는 상황에 따라 현장노트를 쓰며 본 연구주제에서 벗어나지 않도록 하였다. 또한, 연구자 개인의 선입견이나 편견 등이 개입되지 않도록(괄호치기, bracketing) 지속적인 노력을 기울였으며 참여자들이 경험한 그 세계에 대해 충분히 설명할 수 있도록 경청에 힘쓰며 자료수집이 포화상태에 달할 때까지 면담을 진행하였다.

분석방법은 Giorgi(2004)의 현상학적 분석방법을 활용하여 연구결과를 도출하였다. 1단계 '전체 인식'에서는 참여자들의 녹음된 면담내용을 반복하여 청취한 후 내용을 전사하였다. 이후 전체 원자료를 여러 차례 반복하여 읽으며 참여자들이 구술한 경험담을 이

해하고 파악하였다. 2단계 ‘의미단위의 분류’는 전사된 내용의 처음으로 돌아가서 러시아어권 중도입국학생의 학교생활에 관한 내용 중 의미의 전환이 일어나는 부분을 표시하여 ‘의미단위(meaning unit)/소주제’를 구분하였다. 이후, 3단계는 동일한 의미단위들을 하나의 의미단위로 바꾸어가며, 중첩되지 않는 의미단위를 구분하여 확정지우며 전체적인 의미와 연관 지었다. 4단계는 연구 참여자의 언어로 표현된 의미단위들을 연구자의 ‘반성과 자유변경 과정(Imaginative variation)’을 거쳐 적합한 학문적 용어로 전환하였다. 이때, 기술된 내용에 대해 이미 함의된 용어가 존재하지 않을 때는 현상학적 관점에 의해 개발된 상식적인 언어를 사용하였다. 5단계는 ‘변경된 의미단어를 구조적으로 통합’하는 과정에서는 의미단위/소주제들로부터 도출된 연계 경험들에 대해 공통의 ‘의미’를 찾아 구분하여 묶고 대주제를 생성시켰다. 마지막에는 종합적으로 도출된 결과들이 현상의 본질을 구현하였는지와 타당한지를 확인하기 위해 원자료 텍스트를 다시 읽으며 점검하였다(남부현·김지나, 2017, 70-71; 이남인, 2014, 32-38). 이러한 과정을 거쳐 2개의 범주에서 23개의 소주제를 도출하였고 7개 대주제로 분류·정리하였다. 모든 분석절차를 마치고 추출된 연구결과가 러시아어권 중도입국학생의 학교생활에 대해 한국어교사의 경험이 충분히 반영되었는지 내용에 대한 왜곡은 없는지 타당성 검증을 위해 3명의 연구 참여자에게 참여자 검증을 실시하였다. 이후 재정리된 연구결과를 2인의 다문화교육 전문가의 비판적 의견을 수렴하여 주제묶음과 서술적 표현에 대해 수정·보완하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 러시아어권 중도입국학생의 문화 정체성

연구 참여자들이 경험한 러시아어권 중도입국학생에 대한 문화 정체성 범주는 9개의 소주제/의미단위들이 도출되었고 이를 3개의 대주제로 분류하여 정리하였다.

#### 1) 내적 특성

##### (1) 똑똑하고 잘 따라해요.

연구 참여자인 한국어교사들은 초등 러시아어권 중도입국학생들이 똑똑하고 열심히 학습하는 편이라서 언어적 장벽만 없다면 학습부진 현상은 나타나지 않을 것이라는 긍정

적인 예측을 하였다. 교사 2는 학생들 간에 경쟁심이 다른 학생들의 학습동기를 높이는 효과가 나타남을 설명하였다. 이처럼 참여교사들은 어린 학생들의 학습역량을 높게 평가하며 수업에 집중하는 이들의 태도를 만족스럽게 인식하였다.

초등학생들 같은 경우는 고학년인 중에는 학구열이 아주 대단한 아이들이 있고 어떤 애들은 경쟁심 이런 게 있어서, 한 명이 열심히 하면 다른 애들도 덩달아서 따라하고... 선생님 말에 아주 집중을 잘하는 편이에요. (교사 2)

제가 가르친 애들은 학습부진은 없는 것 같아요. 학습능력이 좋고요. 숫자 세는 것이 달라서 그렇지, 제가 보기엔 그 학년에 맞게 알고 있고, 학습 부진은 없어요. (교사 4)

## (2) 적극적이며 남에게 지는 것을 싫어해요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들이 적극적이며 경쟁심이 높아 타인에게 지는 것을 싫어하는 특성을 보인다고 설명하였다. 교사 3은 일부 학생들의 학습적인 경쟁심은 교사로부터 인정을 받고자 하는 학생의 태도에서 비롯되었다고 인식하였다. 교사 6은 일부 학생들이 자신의 감정을 드러내며 직접적으로 의견을 제시하는 태도를 이들의 특성으로 타국가 출신 학생들과 비교하여 설명하였다. 교사들은 러시아어권 학생들의 이러한 태도와 특성을 일반화하는 경향이 나타났다.

다른 사람한테 지기 싫어하는 경향이 있어요. 그러니까 어떤 아이들은 같이 수업 과제를 하더라도 한 친구가 그 과제를 빨리하고 나면 선생님 칭찬을 듣는데, 자기는 조금 속도가 느리고 뒤쳐지고 잘 안 맞을 때는 금세 애가 화를 내고 그래요. 아이들이 지는 걸 정말 싫어하는 것 같아요. (교사 3)

다른 나라에 비해서 자기 주장들이 조금 강하고, 성격도 강한 편이긴 해요... 성격이 강한 친구들은 가끔 발끈하기도 하는데... 불만이 있거나 이럴 때는 직접적으로 얘기를 다 해요. 자기들 의견을 선생님한테 피력을 하려고 많이 하는 편이에요. 러시아 아이들 성향은 적극적이고 남에게 지는 것도 싫어하고 약간 경쟁심도 있지요. (교사 6)

## (3) 밝고 순수해요.

참여교사들은 어린 러시아어권 중도입국학생들의 밝고 순수한 면을 강조하며 이들이 선생님의 지시나 안내를 잘 따르는 착한 학생들로 묘사하였다. 이는 한국인 교사의 입장

에서 바람직한 태도를 지닌 학생들로 인식하고 표현한 것이라 할 수 있다. 교사 5는 같은 언어권 친구들과 어울리며 즐거워하는 십대 학생들의 모습을 한국인 사춘기 청소년들과 같은 특성을 지닌 학생들로 일반화하여 이해하였다.

러시아 아이들은 전체적으로 어느 학생들이나 일단은 순수해요. 제가 가르치는 학생들은 중학생도 있고, 초등학교도 있는데 선생님 말을 잘 따르는 편이거든요. 대체적으로 저학년 같은 경우는 순수하게 선생님이 지시한대로 잘 따라 해요. (교사 2)

러시아 아이들은 항상 웃고 밝은 편이에요... 그냥 우리 사춘기 아이들과 비슷했어요. 특성들이 낱낱대고 조그만 거에도 잘 웃고... 그냥 한국 아이들과 다 똑같다고 생각하거든요. (교사 5)

#### (4) 어른을 공경하고 예의를 지켜요.

참여교사들은 이 학생들이 한국 문화와 유사한 어른을 공경하는 문화적 특성을 갖고 있다며 긍정적으로 평가하였다. 교사 2는 이들이 선생님들에게 높임말을 쓰고 예의를 지키는 것을 중요하게 생각하고 실천한다고 한다. 교사들은 이 학생들의 이러한 특성을 한민족의 문화적 전통이나 이들의 종교적인 영향에서 기인한 것으로 해석하며 긍정적으로 받아들였다.

애네들 문화가 한국문화하고 조금 비슷한 점이 많이 있는 것 같더라고요. 왜냐면 높임말 쓰고 웃어른들 공경하는 거나 이런 것들이 종교적이 이유 때문인지는 모르겠지만 그런 것들은 좀 엄격하더라고요...(중략)... 친구들끼리도 어떤 친구들이 선생님에게 아직 한국어에 익숙지 않아서 반말을 하거나 하면, “야! 너, 그렇게 말하면 안 돼! 높임말을 써야 돼!” 하고 지적을 하는 경우도 많이 있거든요. (교사 2)

집에 고려인들 할머니들이 있는 집은 애들이 예의가 있어요... 그분들은 어쨌거나 이런 예의 같은 걸 알잖아요. 아이들에게 한국의 예절 같은 거를 그래도 조금씩은 가르치는 것 같고, 아이들도 선생님 말 잘 듣고 인사하고 예의가 있어요. (교사 6)

## 2) 외적인 특성

### (1) 춤과 노래를 좋아해요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들이 쉬는 시간이면 모여서 춤추고 노래를 부르는 모습을 묘사하며 신기하다는 표정을 지었다. 교사 3은 어린 학생들이 스스로 유튜브

브에 영상을 만들어 올리는 모습을 보면서, 이들의 문화적 특성과 적극적인 감정 표현은 우리의 문화적 배경과는 다른 점으로 인식하였다. 한편, 교사들은 이 학생들이 한류문화의 영향으로 유명한 한국 아이돌 가수의 노래를 따라 부르는 것이 한국어 학습에도 도움이 된다고 긍정적으로 인식하였다.

쉬는 시간에 모두 다 춤을 잘 춰요. 그리고 노래도 되게 좋아해서, 자기들끼리 동영상 틀어놓고 춤을 추는 거를 종종 봐요. 음악을 틀어놓고 그 배경음악을 깔고 춤을 추면서 이런 자기들 모습을 유튜브 만들어 올려요. 그런 영상을 자기들끼리 만들고 되게 잘해요... 너무 잘하고 또 춤도 너무 잘 추고 좋아하고, 노래도 좋아하고, 그런 문화적인게 좀 다르다고 봐요. (교사 3)

한류로 BTS가 굉장히 인기가 많아서 그런지, 아이들은 노래를 한국어로 다 따라 불러요. 노래를 참 많이 좋아하고 따라 부르고 춤도 추고 그런 경향이 많아요. 이렇게 한국노래를 부르는 것은 한국어 학습에도 도움이 되죠. (교사 6)

## (2) 옷차림이 단정하고 외모를 예쁘게 꾸며요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국 여학생들이 외모와 머리를 예쁘게 치장하고 학교에 온다고 설명하였다. 교사들은 이들의 외적인 모습과 특성을 종교적 영향, 부모님의 영향, 또는 민족 문화적 특성에서 기인한 것으로 추측하여 설명하였다. 교사들은 현재 이 학생들의 모습에서 러시아어권 여학생들의 전형적인 모습을 추측하며, 여학생들이 보수적이며 깔끔한 옷차림으로 학교 오는 것을 선호하는 태도로 보였다.

개네들은 히잡도 쓰는 그런 문화고 부모님들은 뭐 쓰고 있는 분들도 있고 하니... 특히나 여기는 고려인이 많아서 옷차림이 단정한 편이에요. 이슬람 문화권 친구들도 조금 몇 명 있어요. 부모들 중에는 정통 러시아 우즈베키스탄 그쪽 사람들이 있기 때문에 조금 엄격한 편인 것 같긴 하더라고요. 부모들이 보수적인 것 같아요. 아이들이 옷을 아주 자유분방하게 입고 그러진 않아요. 예쁘고 깔끔히 입고 와요. (교사 2)

여자애들은 무조건 머리를 다 길러가지고 안 잘라요. 절대로 부모들이 그렇게 한대요. 개네들은 머리가 긴 게 되게 여성스럽고 이런 거라서... 머리가 전부 다 길고, 매일매일 머리모양이 바뀌어서 땀고 머리에 신경을 많이 쓰고요... 여자애들 거의 모두 귀걸이를 해요. (교사 3)

### 3) 가정적 특성

#### (1) 일하느라 바쁜 이주 근로자의 자녀예요.

참여교사들은 러시아어권 부모들이 대부분 이주 외국인 근로자들이라서 늦게 귀가하고 일찍 나가기 때문에 자녀들을 돌보는 일에는 소홀할 수 밖에 없다며 가정적 상황을 이해하는 태도를 보였다. 교사들은 대부분 부모들이 어린 자녀의 학교 등·하교, 식사, 공부 등을 돌볼 시간적 여유가 없어 아이들이 스스로 한다며 안타까운 마음을 표하였다. 반면, 교사들은 일부 학부모들이 학교의 기능을 공부보다는 돌봄 서비스를 제공하는 곳으로 생각한다며 불만을 제기하였다.

중도입국하는 학생들 대부분 경우에는 아버지가 한국 쪽에 취업을 하시면서 같이 따라 들어온 경우가 많더라고요... 부모님이 둘 다 일하시고 일찍 나가시니까, 아이들은 학교 근처가 아니면 학교오기에 어려움도 있어요. 교통편이 나빠서 오후 학원 차나 태권도 버스를 이용해 학교에 와요. 집이 어려운 아이들은 일반 버스를 타는데 힘들지요... (교사 4)

다 근로자예요. 그니까 일단 부모들이 왔다가 잠시 머물렀다가 간다는 생각을 가지고 있기 때문에... 애들을 먹이고 씻기고 재우면 다한다고 생각하는데, 학교서 점심은 주지요. 저녁에도 엄마, 아빠가 늦게 들어오면 아이들이 지네들끼리 먹을 때도 있고...(중략)... 부모들이 애들 공부보다는 학교를 돌봄 정도로 생각하는 경향이 있어요. (교사 5)

#### (2) 집에서 러시아어로 소통해요.

참여교사들은 러시아어권 학생들이 부모님과 러시아어로 주로 소통하므로 한국어 발달에 부정적인 영향을 미친다고 평가하였다. 교사 5는 이러한 문제를 극복하고자 나름 노력을 하였으나 한계에 부딪쳐 포기한 사례를 설명하였다. 교사들은 모국으로 돌아갈 계획을 가진 부모님이 자녀의 한국어 공부보다는 러시아어 사용을 강조하지만, 학생들 학교생활과 학습을 위해 한국어교육에 부모가 협조하기를 기대하였다.

부모님들이 (둘) 다 러시아 분들이면 러시아어를 집에서 사용하고 한국어를 사용하지 않으니 아이들이 한국어 소통이 늦어요...(중략)... 전 부모들과 함께 하도록 숙제도 내주곤 했어요. 근데 일부 아이들만 조금해서 지속하지 못했어요... 집에서 아이들은 러시아어로 소통하지요. (교사 5)

집에선 항상 러시아어를 쓰고, 부모님들은 앞으로 돌아갈 거니깐 아이들이 러시아어를 까먹길 바라지 않지요. 학생들 한국어 공부를 위해 학교와 부모가 공동으로 노력해야 해요. (교사 6)

### (3) 부모들 그래도 자녀교육에 관심 있어요.

참여교사들은 러시아어권 부모들이 다른 국가출신의 부모들에 비해 자녀교육에 관심이 높다고 평가하였다. 교사 1은 일부 부모들이 자녀의 한국어 능력향상을 위해 사교육도 시키고 한국어 능력시험(토픽, TOPIK<sup>1)</sup>)도 준비시키며 적극적인 지원을 한다고 설명하였다. 교사 2는 부모가 학교서 지원하지 않는 러시아어를 가르치며 자녀 미래진로를 지원하는 부모의 관심과 열성을 높이 평가하였다. 이처럼, 일부 러시아어권 부모들은 자녀의 언어적 역량강화에 힘쓰고 있는 것으로 나타났다.

부모님이 적극적이신 분들은 주말에 따로 또 한국어 선생님들 붙여서 공부하도록 해주시는 분도 계셨어요. 한국어 급수 준비하는 중고생들은 부모님이 아이들 한국어 공부시키세요. (교사 1)

000 국가들에 비해서 러시아권 부모님들이 자녀들 교육에는 관심이 있는 것 같더라고요... 애네들은 영어도 좀 하잖아요. 서울로 러시아어 배우러 다니는 고등학생도 봤어요. 앞으로 러시아어 전공한다고 해요. (교사 2)

## 2. 러시아어권 중도입국학생의 한국 학교생활

참여교사들이 경험한 러시아어권 중도입국학생들의 한국 학교생활 모습에 대해 14개의 소주제/의미단위들을 도출하여 4개의 대주제로 분류되어 정리하였다.

### 1) 학업 관련

#### (1) 한국어 학습동기 부족해요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들이 한국어를 학습하며 어렵고 힘든 과정을 이겨내길 기대하지만 점차 한국어 학습동기가 낮아지는 문제를 지적하였다. 특히, 교사

---

1) 한국어 능력시험 TOPIK(Test of Proficiency in Korean)은 한국어를 모국어로 사용하지 않는 재외동포와 외국인을 위해 한국어 학습 방향을 제시하고, 한국어 보급을 확대하는 것을 목적으로 시행되었다. 시험 수준은 토픽 I(1-2급)과 토픽 II(3-6급)으로 나뉘며 6급이 가장 높은 급수이다.

2는 최근 급격히 증가한 러시아어권 학생들이 기존 러시아어권 학생들의 한국어 학습동기를 저하시키는 원인이 된다고 지적하였다. 참여교사들은 같은 처지의 이 학생들이 증가하며 학교생활에서 위기의식과 언어적 소통의 어려움은 줄어들고 한국어 학습동기는 더욱 낮아져 한국어 교육에 어려움이 많다고 호소하였다.

처음에 애들이 조금 밖에 없었기 때문에 애들이 너무 열심히 했다는 거예요. 왜냐하면 자기들 밖에 없으니까 위기의식이 있는 거잖아. 작년부턴 애들이 많이 왔기 때문에... 점점 아이들이 자기들끼리 있어도 하나도 불편한 게 없으니 공부를 안 하죠. 하다못해 자기네 교실에 가도 반에 반 정도는 러시아어 쓰는 친구들이니까요. 한국어 공부를 안 하죠... 여기서 배우고는 그만이니깐, 한국어 실력을 늘지 않아요. (교사 2)

많은 애들이 한국어를 학습하려는 동기부여가 없는 거죠. 귀찮고, 이게 어렵고, 힘들고, 선생님은 자꾸 하라고 하지, 무슨 말인 줄 모르겠지... 왜, 배워야 되는지를 전혀 모르고... 아이들은 당연히 배우고 싶지 않죠. (교사 3)

## (2) 학교/학업 중도포기 많아요.

참여교사들은 중·고등학교에 러시아어권 중도입국학생들의 학업 중도포기 문제에 대해 나름의 경험을 털어놓았다. 이들은 한국에 오래 머물지 않는다는 생각, 학교에 대한 낮은 소속감, 힘든 학교생활, 어려운 학교 수업 등으로 학업을 포기하고 학교생활을 접는 경향이 높다고 한다. 교사 1과 2는 학교급이 올라가며 이 학생들의 학업포기 현상이 증가하므로 이에 대한 해결책으로 한국어급수 시험 준비를 제안하였다.

자기네들은 여기 오래 머문다는 생각이 없고, 그러니까 소속감도 크게 없는 거고, 굳이 내가 여기서 이 공부를 이렇게 힘들게 왜 해야하나하는 생각도 있는 거 같아요... 이 학생들은 중학교 이상이면 학교공부는 어려우니, 대학 준비를 위해 토픽(TOPIK) 공부 시키는 것이 더 나아요. (교사 1)

고등학교에서는 학업을 중도포기하는 학생들이 꽤 많이 있는 거 같더라고요. 중학교까지는 어쨌든 다녀보는데 고등학교는 진학했다가도 포기하고 진학을 안 하는 친구들도 있고 적응하기가 너무 힘들니까, 그런 친구들이 많이 있더라고요... (중략)... 중학교에서 3학년 정도 된 아이들은 한국에서 대학을 가기를 원하는 친구들이 있어요. 그런 대비를 학교 측에서도 해 줘야 되지 않을까 싶어요. (교사 2)



### (3) 학업 중단 후 모국을 선택해요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들의 한국 체류는 부모의 상황에 따라 달라지지만, 한국학교에서 부적응 현상이나 학업을 못 따라가면 모국으로 돌아가는 사례도 많다고 설명하였다. 교사 1은 똑똑한 러시아어권 학생이 한국학교에서 좋은 평가를 받지 못해 모국으로 돌아가는 것을 선택하였다며 안타까운 마음을 표하였다. 반면, 교사 6은 한국 출생 다문화 학생과는 다르게 이들은 다시 돌아갈 수 있는 모국이 있고 선택할 여지가 존재함으로 한국어 학습과 학교생활에 대해 적극적인 노력을 보이지 않는다며 비판적인 태도를 나타냈다.

부모님 여건에 따라서 가기도 하는데... 그래서, 애들은 힘든 공부를 열심히 안 하지요...(중략)... 안타까운 것은, 한 아이는 정말 한국어를 잘 했는데, 한국학교에서 자신감이 떨어지고 공부도 못한다고 평가 받으니... 포기하고 그냥 돌아갔어요. (교사 1)

아이들이 적응과정에 문제가 생기면, 만약에 낙오가 된다면 정말 재미가 없다면... 이래서 이제 완전히 포기하는 일이 벌어지면, 그런 아이들은 다시 또 가기도 하더라고요. 모국으로 부모들이 그냥 보내고... 선택을 할 수 있으니까요. 한국에서 태어난 아이들은 선택의 여지가 없는데... 중도입국 다문화 친구들은 좀 다르게 갈수 있으니까 좀 편한 건 있더라고요. (교사 6)

## 2) 교실적응 양태

### (1) 원적학급<sup>2)</sup>에선 조용해요.

참여교사들은 일반교실인 원적학급에서 러시아어권 중도입국학생들은 대부분 소외 또는 배제되는 경향이 높다고 설명하였다. 교사 1은 원적학급 수업에서 이들이 무학습의 상태로 참여도 존재감도 없이 누구의 터치도 받지 않고 있음에 대해 비판적인 어조로 문제를 지적하였다. 교사 3은 어린 학생들이 교사와 동료의 눈치를 보며 그저 조용히 앉아 있는 교실 속 모습을 묘사하며 안타까운 마음을 표하였다. 대부분 교사들은 원적학급 수업에서 이 학생들의 학습은 제대로 이루어지지 않는다며 이에 대한 대처를 촉구하였다.

중도입국학생들은 소외되는 경우가 많죠... 학급에서 선생님이 그냥 두시더라고요. 일반학생들은 모둠에 끼워주긴 하는데, 참여도가 떨어지니... 모르는 척하는 상황이지

2) 원적학급은 중도입국학생들이 실제 등록된 학급을 말한다. 이 학생들은 한국어교육을 위해 특별학급에서 정해진 한국어 수업을 받고, 다른 교과목 등은 원적학급에 복귀하여 수업을 받는다.

요. 애들도 모르니 그냥 누워서 잠만 자고, 선생님도 터치 안하고... 애들이 무엇을 배우는지 내용을 전혀 모르고... 언어도 안 되고 하니 배제되는 상황이죠. (교사 1)

자기네 일반 교실에서는 선생님 계시니까 꼼짝없이 앉아 있는 거잖아요. 한국 애들 눈치도 봐야 되고 그니까 그냥 조용히 있죠. 아무것도 모르니까 대부분 이 학생들은 그냥 혼자 그림을 그리고 있다던지, 뭐 그냥 조용히 있는 거예요. 선생님도 터치 안 해요. 어떤 선생님은 그냥 그림 그리라고 하고 선생님도 애들에게 아무것도 해 줄 수가 없잖아요. (교사 3)

## (2) 한국어 교실에서는 시끄러워요.

참여교사들은 한국어 교실이 러시아어권 중도입국학생들에게는 만남의 장소이며 친구들과 공부하고 소통하며 자신의 존재감을 찾는 공감임을 묘사하였다. 교사들은 짧은 쉬는 시간에도 이 학생들은 자신의 원적학급에 있기보다는 소통이 가능한 친구들을 만나기 위해 한국어 교실로 와서 러시아어로 떠들며 즐거워하는 모습에 양가적 감정을 느낀다고 하였다. 교사 1은 일반학급에선 바보가 취급받는 이들이 자신의 학급에 돌아가기 싫다고 말하는 내면의 감정을 읽으며 안타까움을 표하였다.

쉬는 시간만 되면 한국어 교실로 항상 오고, 그것은 중·고등학교 애들도 초등학교 애들도 마찬가지인거 같아요. 우즈베키스탄이나 러시아 쪽 아이들은 한국친구들 하고는 잘 안 어울리고... 노는 시간에 그 짧은 시간이지만 자기들끼리 장난치고 정말 정성없이 놀다가요... (중략)... 애들은 한국어 수업을 하러 오면 끝날 때 늘 자기네 반에 가기 싫다고 말해요. 여기서 친구들과 함께 한국어 공부하고 저하고 소통하고 다 신경을 써 주니까요. 정말 밝고 괜찮은 애들인데 일반학급에 가면 바보가 되잖아요. (교사 1)

우리 교실에 오면 자기 친구들이 다 있는 거잖아요. 그니까 애들이 여기오면 너무 좋아하는거예요. 자기들끼리 언어가 통하니까, “애들아, 애들아 여기 봐” 해도, 한 10분은 자기들끼리 러시아말로 떠들어야 수업을 시작할 수 있어요. 조용히 하라고 해도 말 안 듣고 처음엔 힘들었어요. 애들이 그래야 뭔가 해소가 되는 것 같더라고요. 자기 반에서 무슨 일이 있었는지 친구들에게 말하는 것 같고, 좋아서 웃고 떠들고... 잠시 기다려 주면 되더라고요. (교사 3)

## 3) 사회적 관계

### (1) 러시아어권 친구들끼리만 어울려요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들은 여러 나라 출신이지만 대부분 러시아어로 소통이 가능하므로 자기들끼리만 몰려다닌다며 걱정을 표하였다. 이들은 외부사회와 접촉할 때에도 한국어가 가능한 러시아어권 친구에 의존하는 경향이 높다고 한다. 교사 1은 한국어 소통이 되는 학생은 주변 동료들에게 한국사회 접촉의 창구가 되어주며 친구들과 함께 주말시간을 보내는 것이 일반적 경향이라고 한다.

러시아 친구들 중에 한국말을 잘하는 아이가 있으면, 주말에 그 아이를 따라서 같이 놀러가고 하더라고요. 시내 갈 때 어떻게 버스 타고... 그럴 때 한국말로 해야 되잖아요. 버스 타는 방법이라든지 이런 거를 알아야 되니까요. 같이 단체로 세 명, 네 명 이렇게 묶어서... 시내 나가서 영화도 보고 그런 경우가 종종 있더라고요. 거의 러시아 학생들끼리 모여 다니지요. (교사 1)

여러나라가 있는데, 거의 러시아어를 많이 써요. 그러다 보니까 아이들끼리 쉬는 시간에 러시아말로 하고요. 자기들끼리만 붙어있고 몰려다니고 해서 계속 러시아어만 사용을 해요. 이상하게 한국 아이들하곤 안 어울리고... 그런 게 좀 문제가 되는 것 같아요. (교사 5)

### (2) 소통과 교류에 자기들만의 방식이 있죠.

참여교사들은 러시아어권 중도입국 학생들이 선후배 간 위계질서가 확고함을 설명하였다. 교사 4는 학교에서 나이가 좀 더 많은 학생들이 어린학생들을 무섭게 통제하면서 위계질서를 잡는다며 그 상황을 묘사하였다. 이에 교사는 큰 학생을 잘 다루어 학습 분위기를 조성해야 한다고 설명하였다. 주말에 이들은 러시아어권 친구들끼리 어울려 주변의 편의점이나 피시방에서 교류하며 소통하는 모습들도 나타났다.

큰 아이들은 저학년 동생들을 러시아어를 쓰면서 막 후려 잡아요. 말을 안 들으면 팍 잡아놓고 혼내고 하더라고요. 나름 자기들끼리 위계질서가 있어서... 말 잘하는 학생들을 설득해서 선생님이 잘 잡아야죠. (교사 4)

러시아 학생들은 보면 서로 의견도 많이 나누는 것 같고... 특히, 남자들은 피시방 많이 가요. 친구들끼리 자주 가는 것 같아요. 주말엔 아이들끼리 편의점에서 만나 같이 라면도 사 먹고 친하게 이야기하고 그러더라고요. (교사 6)

### (3) 한국어교사와는 점차 친밀감 형성해요.

참여교사들은 학교에서 하루 짧은 시간동안 한국어교육을 담당하며, 최대한 이들의 입

장을 이해하고 긍정적인 관계맺음을 하려고 노력하였다고 한다. 이로 인해, 교사 3은 시간이 지나며 반가움을 표현하려 안기는 학생들의 모습에 보람을 느낀다고 한다. 대부분 참여교사들은 한 학기정도 시간을 지내야지 학생들도 교사의 노력을 알고 마음의 문을 열며 긍정적인 상호작용이 가능하다고 설명하였다. 교사 4는 한국어 수업은 이들의 학습은 물론 정서적인 측면도 고려해야 한다고 주장하였다.

6개월 지나고 얼마나 좋아졌나하면, 볼 때마다 와서 안기고 다 안아주느라고 너무 힘들어요. 이렇게 애들이 마음이 많이 열렸어요. 초기 수업시간에 생일 카드를 쓰고... 아이들 생일을 다 물어봐서 달력에 써놓고 아이들 생일 때마다 작은 케이크를 준비해 가지고 반에서 같이 생일축하를 해 줘요. 그랬는데 이제 애들이, “선생님 생일이 언제예요?” 이렇게 묻는 거예요. (교사 3)

저하고는 오랜 시간이 아니고 하루 2시간 정도니깐 아이들에게 화를 안 내려고 노력을 많이 했어요. 아이들이 제가 가는 동안이라도 즐겁게 해 주어야 한국에 정 부치고 그래야지 말을 잘 들을 것 같아서... 될 수 있으면 다 이쁘다 그랬어요... (중략)... 제가 매일 관심을 주고 하니깐, 아이들이 집중력도 좋아지고 저하고도 관계가 좋아지더라구요. (교사 4)

#### (4) 이중언어교사와는 양면적인 감정을 느껴요.

참여교사들은 대부분 러시아어권 학생들이 언어적으로 소통이 되는 이중언어교사와 관계는 좋지만 무서운 존재로 인식한다고 설명하였다. 교사 3은 부모와도 소통이 되는 이중언어교사는 이 학생들의 학교생활 지도에 통제역할을 담당한다고 한다. 이중언어교사는 한국어 수업에서 한국어교사와 이 학생들 간에 소통의 매개자로 역할을 담당하며 학부모들과는 학교소식과 자녀의 학교생활을 알려주는 메신저로서 중요한 역할을 담당함을 알 수 있다.

학생들이 정 말을 안 듣고 하면 이중언어 선생님을 불러요. 애들이 제일 무서워하는 사람이에요. 애들은 다른 사람 아무도 안 무서워해요. 그 선생님만 무서워해요. 그 선생님은 러시아어가 되고 부모님과 소통할 수 있으니깐, 학교에서 아이가 어떻게 부모님에게 다 말을 할 수 하니깐... 떠들던 아이들도 제가 000선생님 이름만 나와도 다 쥐 죽은 듯이 조용하죠. (교사 3)

아이들은 일단 이중언어 선생님과 말이 통하니깐 그 선생님하고 관계가 제일 좋지요....(중략)... 부모님들은 진짜 선생님은 아니지만 학교 안에 선생님이라고 생각하

시간만 자꾸 연락해서 아이들에 관한 물어보고, 학교 통신문도 잘 모르니 물어보고 하나봐요. 이러한 과정에 아이들 이야기도 나오고... 부모님들은 아이들 공부나 생활 등을 상담하며 많이 의존하는 것 같아요. (교사 4)

#### (5) 한국인 학생들과는 분리된 적대관계예요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들이 한국학생들과 관계가 좋지 못한 점을 지적하였다. 교사 1은 한국학생들이 이 학생들과 교류도 적고 이해부족으로 부정적 태도와 언행을 표출하여 적대적인 관계로 발전하였다고 설명하였다. 대부분 교사들은 한국학생들의 이들에 대한 부정적인 태도가 이들이 자기들끼리만 그룹 짓게 하는 원인이 되며 상호 간 분리된 상태가 지속되는 문제를 염려하였다.

자기들 수업에도 방해가 될 뿐만 아니라, 자꾸만 이렇게 부딪히니까 '니네들을 다 니네들 나라로 돌아가라, 왜 여기 와 가지고 이러느냐' 뭐 이런 식의 아주 심한 욕을 했나 봐요. (교사 1)

러시아 이쪽 친구들은 크게 한국친구들하고 유대관계가 그렇게 많지 않은 것 같아요. 약간 적대적 관계.. 그래서 개네들은 항상 자기네들끼리 이렇게 그룹을 짓는 것 같더라고요. (교사 6)

### 4) 심리 · 정서적 스트레스

#### (1) 학교생활 규칙은 잘 몰라요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들이 전반적으로 학교규칙은 지켜야 한다는 생각을 갖고 있지만 한국학교 적응에 어려움으로 스트레스를 받는다고 평하였다. 한국어 교사들은 이들이 학교생활을 잘 할 수 있도록 수업시작 전 매일 필요한 규칙 등을 지도한다고 한다. 교사 2는 이들의 학교생활 적응문제는 미숙한 언어소통과 관련이 있다고 설명하며 긍정적인 태도로 받아들였다.

전체적으로는 분위기가 규율 같은 거 규칙 같은 걸 지켜야 되는 그런 게 있는 것 같더라고요... 하지만 이게 언어가 잘 되지 않아서 그런지 조금 반항적으로 조금 비뚤어지는 학생들도 있고요. 전체적으로는 잘 따라가는 편이거든요. (교사 2)

아이들이 처음부터 빛나가거나 그러진 않아요. 학교생활을 잘 몰라서 그렇지요. 1학년들 지금 보면 거의 다 우리 반 다 있잖아요. 저희가 아침마다 조회를 해요. 그래

서 학교 규칙, 모든 걸 저희가 아침마다 이야기 하거든요. 예를 들면, 욕 하지마라, 한국어 사용하기, 친구한테 좋은 말해라 등등요. (교사 3)

## (2) 긴장하고 눈치를 봐요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국학생들이 새로운 교육환경에서 한국어 소통의 어려움으로 교사의 눈치를 보고 자신감도 없는 모습을 보인다고 걱정하였다. 특히, 교사 3은 이 학생들이 일반 교실수업 중에 한국어 소통 문제로 인해 교사로부터 부정적인 평가를 받고 스트레스가 쌓이는 것 같다고 설명하였다. 교사 5는 이들이 타국에서 학교생활을 하며 편안하지 않음에서 오는 긴장감으로 자신감도 떨어지게 된다고 이 학생들의 입장을 대변하였다.

소통이 안 되니 아이들은 선생님 눈치를 많이 봐요... (중략)... 선생님들이 한국어 이들 대하듯이 하니깐... 의사소통에서 오는 것인데 선생님이 '이것도 못 하나'는 식으로 반응하면, 이런 것들이 쌓여서 아이들이 학교에선 좀 주눅이 들어 있는 것 같아요. (교사 3)

아이들이 처음부터 빗나가거나 그러진 않아요. 새로운 환경에 적응을 해야 되기 때문에 본인들도 약간의 긴장으로 자신감이 없고 그런 것도 있는 것 같아요. 여기는 본국이 아니라, 자기들 나라가 아니라 좀 어렵잖아요. (교사 5)

## (3) 심리적 상태가 신체 증상으로 나타나요.

참여교사들은 러시아어권 중도입국 학생들의 한국어 활용능력 부족이 심리적인 불편함과 심신(心身)의 통증으로 표출된다고 걱정스러운 마음을 담아 설명하였다. 교사 4는 이 학생들의 낮은 한국어 능력이 도미노식으로 자신감도 떨어지게 하고, 신체적으로 아픔을 호소하며 결석하는 현상으로 이어진다고 그 상황을 설명하였다. 특히, 교사 5는 이 학생들이 가정형편 상 아침식사를 거르는 일이 많다고, 한국어 수업 중 “늘, 배가 고프다.”고 호소하는 문제를 심리적인 스트레스와 결부시켜 보았다.

제 입장에선 아이들이 똑똑한 애들이 많거든요. 언어적으로 잘 못하니 자신감도 없어지는 뭔가가 있는 것 같아요. 이렇게 언어가 부족하면 도미노식으로 또 자신감도 없어지고 자신감이 없으면 결석하는 애들도 있어요. 근데, 꼭 누가 아니에요. 이렇게 돌아가면서 오늘은 재가 이랬는데... 대부분 애들이 결석하는 이유가 배가 아프대요. 왜 안 왔어 물으면... 하여튼 '배가 아파요'가 제일 많았어요. 피병인것 같지는 않았어요. 정말 뭔가 심리적인 이런 게 있는 것 같더라고요. (교사 4)

엄마들이 전부터 새벽같이 나가서 밤늦게 오시는 거잖아요. 부모가 대부분 그러니까 신경을 안 쓰고 못 쓰는 거죠. 그래서 그런지 문화차인지 어쩐지 모르겠지만, 러시아 아이들은 아침을 잘 안 먹고 오더라고요. 그래서 수업시간에 계속 배가 고프다고 그런 말을 하는 애들이 많아요... 아마도, 학교생활을 하며 애들이 심리적으로 스트레스를 받고 힘들어서 그런 것 같아요. (교사 5)

#### (4) 서로 싸워요.

참여교사들은 러시아어권 어린학생들이 스트레스 받아서 자주 싸우는 일이 발생한다고 지적하였다. 교사들은 학생들끼리 싸우면 대부분 언어가 통하는 이중언어교사에게 의존하게 된다고 한다. 언어적 소통이 어려운 한국어교사는 이들의 싸움을 중재하려고 노력하기보다는 그 상황이 당황스럽다고 한다. 대부분 교사들은 어린 학생들이 싸우는 것은 학교생활에서 오는 스트레스에서 기인한다고 인식하였다.

아이들이 가끔 자기들끼리 싸워요. 갑자기 두 여자애가 일어나더니 머리를 잡아 뜯어요. 말려도 안 되고... 하여튼 제가 이중언어 선생님을 부르기도 하고 막 그랬는데... 자기들끼리도 뭐가 안 되면, 애들이 싸우고 소리치고 해요. 모든 상황이 심리적인데 문제가 있는 것 같아요. (교사 2)

애들이 스트레스 받아서 그런지 자기들끼리도 막 엄청 싸우는 경우도 있어요. 한번은 이런 일이 있었어요. 남자 아이가 있었는데 여자 아이들하고 막 싸우게 된 거예요. 애들이 갑자기 싸우고 소리치고... 못 알아듣는데 당황스럽지요. (교사 3)

## V. 결론 및 제언

본 연구는 최근 증가하는 러시아어권 중도입국학생의 학교생활은 어떠하며 그 과정에 이들의 문화 정체성은 어떻게 표출되는지를 탐색하고 그 현상 속에 존재하는 교육적 이슈와 문제는 무엇인가를 규명하고자 하였다. 이에 한국어교사 6명을 연구 참여자로 이 학생들의 학교생활에 관한 직간접적인 경험담을 모아 Giorgi의 현상학적 질적연구를 수행하였다. 그 결과, 문화 정체성과 학교생활의 2개 범주에서 23개의 소주제를 도출하여 7개의 대주제로 분류·정리하였다.

러시아어권 중도입국학생의 문화 정체성 범주에서 9개의 소주제들을 3개의 대주제로 분류·정리하였다. 참여교사들은 이들의 내적인 정체성 특성을 뚜렷하고 적극적이며 경

책임이 강하지만, 밝고 순수하며 어른을 공경하고 예의가 바른 학생들로 긍정적인 평가를 하였다. 외적인 특성으로 어린학생들이 춤과 노래를 즐기고 자신들의 모습을 인터넷에 올리는 적극성을 이들의 문화 정체성 표출로 인식하였다. 또한, 여학생들이 단정한 옷차림을 하고 외모를 예쁘게 꾸미는 모습을 민족적 특성이나 종교적인 영향으로 재해석하였다. 가정적 특성에서 이 학생들은 언어 정체성 유지를 강조하는 부모님과 러시아어로 소통하며 한국어 발달이 늦어지는 문제를 지적하였다. 또한, 바쁜 이주근로자 부모로부터 돌봄이 부족한 점은 안타깝게 생각하였다. 가정적 특성과 관련한 결과들은 대부분의 선행연구 결과와 일치한다(남부현·김지나, 2017; 선봉규, 2017; 이남주·권정아, 2017). 반면, 대부분 러시아어권 부모들은 자녀교육에 관심이 높고, 자녀의 미래 진로를 걱정하며 일부 부모들은 사교육도 시키는 열성을 보이는 현상은 교육적으로 많은 의미를 함축하고 있다.

학교생활 적응 범주에서는 14개의 소주제들을 4개의 대주제로 분류·정리하였다. 이 학생들의 학교생활은 한국어 교육, 교실 속 학습, 사회적 관계 등에서 대책마련이 시급한 교육적 이슈와 문제가 발견되었다. 참여교사들은 초기 이 학생들이 한국어 학습에 열정적인 모습을 보이지만 최근 수적으로 증가한 러시아어권 학생들 때문에 점차 한국어 학습동기가 떨어지는 문제를 지적하였다. 학교에서의 낮은 평가는 이 학생들이 학업을 포기하거나 모국으로 재이주를 선택하게 하는 문제가 발생하였다.

참여교사들은 똑똑하고 경쟁심이 강한 특성을 지닌 러시아어권 학생들이 원적학급에서 학습을 따라갈 수 없고 교사와 동료들의 무관심 속에 스스로 자존감이 떨어지며 결핍된 타자로 소외된 상황에 처함을 안타깝게 바라보았다. 특히, 교사들은 이 학생들이 일반 교실 수업에서 배제된 채 무학습의 상태가 발생하는 현상을 심각하게 지적하였다. 이는 현재 중·고등학교에서 중도입국학생들의 학업 중도포기 문제가 실제 심각한 상황임을 잘 반영한다(남부현·김지나, 2017; 박하나·손현동, 2017; 박한울·김선아, 2020; 배상률, 2016; 조형숙, 2018; 서울신문, 2019. 11. 25). 반면, 한국어 교실은 이들에게 공감대 형성이 가능하고 자신들의 문화 정체성을 표출하며 존재감을 느끼는 공간임이 밝혀졌다. 이들에게 한국어 학급은 일반교실에서 받은 긴장감과 상처를 치유하고 스트레스를 발산하는 교육적 환경임이 발견되었다.

사회적 관계에서 어린학생들은 한국어교사로부터 돌봄을 필요로 하며 점차 친밀하고 편안한 관계로 발전한 모습들이 포착되었다. 이중언어교사는 언어적 소통이 가능해 편하지만 자신들의 문제를 부모님께 알리며 통제적인 역할도 담당하므로 양면적인 감정을 느끼는 것으로 나타났다. 한편, 적대감을 표출하는 한국인 학생들과는 분리된 채 러시아어



권 동료들끼리만 소통하고 관계를 강화하며 학교생활을 한다(남부현·김지나, 2017; 남부현·김경준, 2018; 박한울·김선아, 2020). 이는 지속적으로 우리 사회와 학교에서 발생하는 사회적 차별, 갈등, 그리고 따돌림의 주원인이 됨으로 주목해야 할 부분이다. 이러한 러시아어권 중도입국학생들의 학교생활과 관련한 결과들은 이들의 교육을 담당하는 한국인 일반교사, 한국어교사, 이중언어교사의 다문화적 역량강화(지식, 태도, 행동)가 매우 중요하며 다문화교육 연수가 필수화되어야 할 것이다. (남부현, 장숙경, 2016; 서덕희, 20013; Banks, 2006; Ladson-Billings, 2006).

본 연구는 러시아어권 중도입국학생의 문화 정체성과 학교생활에 대한 심층적인 이해와 함께 교육적인 이슈와 문제들을 발견하였음에 의미가 깊다. 이에 본 결과를 토대로 이 학생들을 위한 실제적인 교육적 지원과 서비스를 다음과 같이 제안한다.

첫째, 러시아어권 중도입국학생 대상 학교교육은 이들의 모국어 교육과 모국어를 통한 교육도 제공될 필요가 있다. 유네스코(2003)에서 제안한 바와 같이, 이 학생들의 언어적 인권을 인정하고 지적능력 향상을 위해 초등 고학년과 중·고등학교 단계에서는 주요 교과목을 모국어로 교육받을 기회를 제공해 주는 것이 바람직하다(Romaine, 2014에서 재인용).

둘째, 이 학생들에게 체계적인 한국어와 러시아어 이중언어 교육기회를 확대·제공해야 한다. 유엔이 정한 6개 국제 공용어 중 하나인 러시아어를 자녀에게 가르치고자 하는 부모들의 열망을 이해해야 한다. 다문화·언어 사회에서 중도입국학생의 모국어 교육은 가족과 소통을 강화하고 이들의 균형 잡힌 이중문화정체성 발달을 촉진하며 우리사회의 인적자원 육성을 위해서도 필요한 일이므로 적극적인 지원이 요구된다(Nam & Kim, 2016; Suartez-Orozco & Suartez-Orozco, 2011, 61; Banks, 2006, 56-57; 모경환 외, 2015).

셋째, 학교는 자녀교육에 관심과 열정이 높은 러시아어권 학부모들과 다양한 소통의 기회를 마련하고 적극적으로 협력해야 한다. 학부모의 관심과 지원은 자녀의 학교생활 적응에 큰 영향을 미치는 요소이므로(남부현·김지나, 2017; 박희훈·이유정, 2018; 선봉규, 2017; 정세진 외, 2018), 러시아어권 부모들이 학교를 통해 자녀의 학업, 진로, 대입준비 등과 관련한 정보를 얻고 신뢰관계를 형성하도록 학교의 적극적인 노력과 안내가 필요하다(남부현 외, 2016; 남부현·김경준, 2018).

넷째, 러시아어권 학생들의 초기 학교생활 적응에 긍정적인 이중문화정체성 형성과 심리적 안정을 지원하기 위해, 예체능에 재능있는 학생들에게 특별 교육기회를 제공할 것을 제안한다. 이는 이 학생들이 학교생활에서 받는 심리적 스트레스로 인한 내·외적인

문제를 예방하고 장래 진로발달에 도움이 될 것이다. 또한, 학교 내 문화적 다양성을 증진시켜 모든 학생들이 다양한 민족·문화적 정체성을 공유하며 다문화적 감수성을 높이는 계기가 될 것이다.

다섯째, 학교는 언어·문화적 정체성이 다른 학생들을 위한 교육적 환경의 변화와 교육 방법을 혁신해야 한다. 문화일원론적인 교육환경에서 언어와 문화적 정체성이 다른 소수자 학생들은 불평등한 학습상태에 놓이게 되며 이 학생들의 학업 성취도는 낮아질 수밖에 없다. 일반교실 수업에서 교사는 모든 학생들의 참여가 가능한 문화적으로 적합한 교수·학습 방법(Ladson-Billings, 2006, 남부현 2016에서 재인용)을 개발하고 실천하며, 새로운 교육적 지원 방법도 모색해야 할 것이다.

여섯째, 일반교사는 물론 한국어 교사와 이중언어강사를 위한 다문화교육 및 연수는 필수화해야 할 것이다. 이들은 다양한 언어·문화적 정체성을 지닌 중도입국학생들을 교육하는 교사이므로 다문화 관련 주요 교과목을 이수하도록 제도화할 필요가 있다. 중도입국학생들에게 한국어 학습만을 강조하는 동화주의적 관점의 교사는 이 학생들의 언어·문화적 정체성을 억압하며 이들의 균형잡힌 이중문화정체성 발달을 저해하는 문제가 발생한다(Banks, 2006; 재인용 남부현 외, 2016).

일곱째, 한국학생들의 다문화적 인식개선이 매우 시급하다. 일반학생들은 문화적 배경이 다른 중도입국학생과 함께 생활하며 타인과 타문화를 인정하고 배려하는 시민으로서 역량을 강화해야 한다(Romanie, 2014). 우리 사회와 학교 내 구성원들과 공존·상생을 위한 다문화적 역량 강화를 위한 다문화교육을 제안한다.

본 연구를 통해 러시아어권 중도입국학생의 문화 정체성과 학교생활에 대한 깊이 있는 이해와 함께 현 교육적 이슈와 문제점을 재발견하고 이에 대한 해결책을 제안해 보았다. 글로벌 세상에 학교는 다양한 문화적 정체성을 지닌 학생들이 함께하며 이들의 국가, 민족, 인종, 종교, 언어적 정체성이 학교 공동체 속에 자유롭게 표출될 수 있도록 지도하고 평등한 교육적 기회를 보장해야 한다. 이에 후속연구는 언어·문화적 정체성이 다양한 중도입국학생들을 대상으로 이들의 정체성이 학교와 지역사회 내 어떻게 표출되는지, 그리고 교사와 일반학생들의 중도입국학생에 대한 생각들은 어떠한지에 대한 보다 체계적이며 깊이 있는 연구가 요구된다. 이를 통해 모든 학생을 위한 학교와 지역사회가 되길 기대하며 학교 다문화교육 생태 시스템을 발전시킬 수 있는 실천연구로 발전하길 기대한다.

## 참고문헌

- 권미경·이소연(2017). 중도입국청소년의 한국어학습 동기와 학업성취에 관한 질적연구. 새국어교육, 110호, 147-181.
- 김경학(2015). 우즈베키스탄 고려인의 한국 이주와 가족유형의 성격: 광주광역시 고려인 사례를 중심으로. 디아스포라연구, 9(2), 37-67.
- 남부현(2015). 한국어교원의 외국인 유학생 지도경험에 관한 연구. 교육문화연구, 21(4), 179-210.
- 남부현·김경준(2018). 중도입국청소년 초기 적응과정에 관한 조선족 부모의 경험과 인식. 한국청소년연구, 29(2), 5-34.
- 남부현·김지나(2017). 고려인 중도입국 청소년의 문화적응 과정 경험연구. 지역과 문화, 4(1), 63-90.
- 남부현·오영훈·한용택·전영숙·이미정·천정웅(2016). 다문화사회교육론. 서울: 양서원.
- 남부현·장숙경(2016). 초등학교 다문화 특별학급 담임교사의 경험에 관한 연구. 교육문화연구, 22(1), 145-172.
- 남부현·정은주(2018). 미국 거주 한국인 “모”의 자녀와 한국문화 소통(疏通)과 전승(傳承)에 관한 경험연구. 문화교류연구, 7(4), 29-51.
- 모경환·이재분·홍종명·임정수(2015). 다문화가정 학생 언어교육의 국내의 현황 및 언어교육 강화 방안. 다문화교육연구, 8(3), 197-226.
- 박봉수(2013). 중도입국청소년의 초기 한국사회 적응 경험에 관한 질적 연구. 인하대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박선운(2019). 민족문화 정체성 발달이론과 한국 다문화시민교육에의 함의. 다문화교육연구, 12(4), 1-29.
- 박하나·손현동(2017). 중도입국 초등학생을 위한 자존감 향상 프로그램 적용 사례 연구: 우즈베키스탄 출신 고려인을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 17(4), 275-303.
- 박희훈·이유정(2019). 다문화가정 중학생의 가정 내 사회적 자본과 학교생활적응 간의 관계에서 다문화정체성 인식의 매개효과. 교육문화연구, 25(1), 725-743.
- 배상률(2016). 중도입국 청소년 실태 및 자립지원 방안 연구(연구보고 16-R 04). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 서덕희(2013). 이주민 집단에 따른 이주배경 학생의 학교생활: 공통점과 차이점에 대한 메타분석을 중심으로. 다문화교육연구, 6(2), 23-28.
- 서덕희·조은혜(2017). 중도입국청소년의 진로성향과 그 생태학적 조건에 대한 탐색. 교육문화연구, 23(1), 217-247.
- 선봉규(2017). 다문화가정 자녀의 교육현황 및 과제: 광주광역시 거주 고려인 동포 자녀를 중심으로. 인문사회 21, 8(2), 803-829.

- 송사리·박명숙(2019). 다문화가정 자녀의 이중문화정체성과 생활만족도의 관계: 자기유능감과 대인관계능력의 매개효과를 중심으로. *가족과 문화*, 31(4), 30-60.
- 유진이·김소형(2018). 중도입국청소년의 진로결정 요인에 대한 연구. *다문화이동청소년연구*, 3(10), 3-46.
- 윤인진(2008). 한국적 다문화주의의 전개와 특성, 국가와 시민사회의 관계를 중심으로. *한국사회학*, 42(2), 72-103.
- 이남인(2014). 현상학과 질적연구: 응용현상학의 한 지평. 한길사.
- 이남주·권정아(2017). 국내거주 고려인 부모들의 적응경험에 관한 질적연구: 근거이론을 중심으로. *상담학연구*, 18(3), 311-331.
- 이춘양·박미숙(2017). 후기청소년기 중국계 중도입국청소년 체류경험에 관한 연구. *다문화와 평화*, 11(3), 160-178.
- 정세진·윤혜미·정다영·박설희(2018). 중도입국 청소년의 학교적응 영향요인 연구: 개인, 가족, 다문화 배경을 중심으로. *학교사회복지*, 44, 23-50.
- 조형숙(2018). 부산지역 학령기 중도입국청소년의 문화적응과 지원방안 탐색, *한국산학기술학회논문지*, 19(4), 412-422.
- 한은진(2013). 중도입국청소년의 한국사회 문화적응경험을 통한 적응과정과 유형 분석. *원광대학교 국내박사논문*.
- 홍종명(2017). 다문화 이중언어교육의 현황과 과제: 이중언어강사 업무분석을 중심으로. *이중언어학*, 68, 243-265.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundation, Curriculum, and Teaching(5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education Inc, Allyn & Bacon.
- \_\_\_\_\_ (2014). *An Introduction to Multicultural Education(5th ed.)*. 모경환·최충욱·김명정·임정수(공역). *다문화 교육 입문*. 서울: 아카데미프레스. (원서출판 2012).
- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice(6th ed.)*. MA: Allyn and Bacon.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- \_\_\_\_\_ (2001). Psychology of immigration. *The journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Creswell, John W. (2013). *질적 연구방법론-다섯 가지 접근(Quantitative inquiry & research design:choosing among five approaches)*. 조홍식·정선욱·김진숙 공역. 서울: 학지사.
- Geertz, C.(1995). *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge: Harvard University.
- Giorgi, A.(1997). The theory, practice, and evaluation of phenomenological method as a

- qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). *Multicultural education and human relations*. 김영순 외(역). 다문화교육과 인간관계. 서울: 교육과학사.
- Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, It's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology & Education Quarterly* 37(2), 104-109. 남부현 외(2016). 다문화사회교육론(211-212). 서울: 양서원.
- Nam, B. H., & Kim, M. J. (2016). Multicultural identity development of foreign college students from international marriage families. *Multicultural Education Studies*, 9(2), 1-26.
- Romaine, S. (2011). 전세계 국가의 언어, 문화, 그리고 정체성. In Banks, J. A. (Eds.), *The Routledge International companion to multicultural education*, Taylor & Francis. 방명애, 김혜인 역(2014). 다문화교육의 세계동향(340-353). 시그마프레스.
- Romano, D. (1998, 2008). *Intercultural Marriage: Promises and Pitfalls(3rd ed.)* Intercultural Press, Boston, Ma: A Nicolas Brealey Publishing Company.
- Suarez-Orozco, M. M., & Suarez-Orozco, C. (2011). 세계화, 이주, 그리고 학교교육. In Banks, J. A. (Eds.), *The Routledge International companion to multicultural education*. Taylor & Francis. 방명애 · 김혜인 역(2014). 다문화교육의 세계동향 (55-66). 시그마프레스.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice (5th ed.)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Taylor, C. (1992). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- United Nation(2019. 09. 17). The number of international migrants reaches 272 million, continuing an upward trend in all world regions, says UN, New York. <https://www.un.org/development/desa/en/news/population/international-migrant-stock-2019.html>. (검색일 2020. 05. 09).
- 경기일보(2019. 07 23). 출신국 따라 '체류 비자' 달라... 고려인 4세, 또다른 차별에 고통. <https://www.kyeonggi.com/news/articleView.html?idxno=2136643> (검색일 2020. 04. 12).
- 교육부 보도자료(2020. 02). 2020 다문화교육 지원계획. 2020년 2월 28일.
- 동북아신문(2015. 11. 25). 동포·출입국정책理解 2, 방문취업(H-2)제란 무엇인가요? <http://www.dbanews.com/news/articleView.html?idxno=19345> (검색일 2020. 04. 17).
- 동아일보(2018. 12. 01). 러시아에선 사람들이 사슴을 타고 다닌다고요? <http://www.donga.com/news/article/all/20181201/93108327/1> (검색일 2020. 04. 12).
- 법무부(2020). 출입국 외국인정책 통계월보, 2020년 02월.

- 서울신문(2018. 01. 08). 사각지대 놓인 중도입국 청소년 부모 따라 한국 온 다문화 자녀 1만~3만명…통계도 복지도 캄캄. <https://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20180109016004>. (검색일 2020. 04. 10).
- 서울신문(2018. 06. 08). 러시아계 중도 입학생 몰려와… 농촌학교 수업 진행 힘들어요. <https://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20180609015001> (검색일 2020. 04. 13).
- 서울신문(2019. 11. 25). 가정·언어·소통교육 ‘삼중고’…다문화 중학생 학업중단 2배, 초중고 학생수 전년비 1만5013명 늘어, 왕따 등 원인… 학업 100명 중 1명 포기 <http://go.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20191126016003> (검색일 2020. 04. 12).
- 에듀인 뉴스(2019. 08. 29). [교육기본통계] 뚝뚝 떨어지는 학생 수... 지난해 보다 17만명 감소, 다문화 학생 13만7천여명. <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=19326>(검색일 2020. 04. 10).
- 여성가족부(2019. 03). 전국다문화가족실태조사 연구(연구보고, 2019-01). 서울.
- 여성신문(2019. 08. 23). 다문화가족 자녀 8.2% “학교폭력 당했다. <https://www.womennews.co.kr/news/articleView.html?idxno=192555> (검색일 2020. 04. 12).
- 연합뉴스(2014. 10. 17). 한-러시아어로 읽는 정보지 '러시아 인 코리아' 창간. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20141016194300371> (검색일 2020. 04. 12).
- 중도일보(2019. 05. 20). 다름을 존중하는 공감과 참여의 충남 다우리 다문화교육: 한국에서 다양한 체험, 우리끼리 공유해요. - 다문화 예비학교. <http://m.joongdo.co.kr/view.php?key=20190516010006346>(검색일 2020. 04. 12) .
- 충청투데이(2020. 02. 20). 대전 다문화학생 언어 다르고 공부 어려워 “학교 안 간다” <https://www.cctoday.co.kr/news/articleView.html?idxno=2053874> (검색일 2020. 04. 12).

〈ABSTRACT〉

## A Qualitative Study on the Cultural Identity and School Adjustment of Immigrant Students from Russian Speaking Countries

Nam, Bu-Hyun

This study aims to examine and understand how immigrant students from Russian speaking countries express their cultural identity and adjust to Korean schools and what types of issues and problems arise in their school life. From in-depth study with six Korean language teachers, 23 meaning units about cultural identity and school life of the students were discovered and clustered into 7 main themes. The teachers described them as smart, active, and competitive. They were polite to elders and their teachers, enjoyed showing their cultural identity by singing and dancing. Yet, they had a difficulty with Korean and were mostly ignored by teachers and Korean peers and were frustrated in regular classes. However, during Korean language classes with Russian speaking classmates, they came alive and were able to freely express themselves. Some parents are eager to teach both Russian and Korean to their children. Based on the results of this study, cultural special education programs and language classes have to be provided for these students, teachers should be tasked to receive professional multi-cultural education, and finally, schools must evolve to accommodate foreign students.

### Key words

Russian Speaking Countries, Immigrant Students, Cultural Adjustment, Cultural Identity, School Life

논문 투고일	2020. 06. 20
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 15

# 대학원 유학생을 위한 학위논문의 장르 교육 연구

민정호\*

## 국문초록

본 연구는 대학원 유학생의 학술적 글쓰기에서 가장 중요한 '학위논문'에 대한 교육적 방법 모색이 부족하다고 진단했다. 그래서 장르 학습에서 '명시적 접근법'과 '암시적 접근법'의 장점을 중심으로 강의 재구성의 방향을 확정했다. 그리고 이 두 교육법의 상호작용을 촉진할 수 있는 '과제(task)'를 만들고 이를 '학위논문 강의'로 재구성해 보았다. 이 재구성한 강의를 실제 유학생이 많이 다니는 대학원에 적용하고, 대학원 유학생들의 인식 조사와 만족도 평가를 받았다. 만족도 평가는 매우 긍정적이었고, 인식 조사 결과 대학원 유학생들은 이 강의를 통해서 학위논문의 '수사적 구조'와 핵심 내용, 그리고 패러다임 구성 등에서 도움을 받았다고 밝혔다. 추가적으로 학위논문의 다양한 부분에서 '학술적 리터러시'를 향상시킬 수 있는 과제와 활동에 대한 학습 요구가 있는 것도 확인했다. 대학원 교육과정에서 학위논문의 장르적 특징을 대학원 유학생에게 전달할 수 있는 장르 교육이 활발히 진행되고, 학위논문에 대한 대학원 유학생의 직감이 강화되어야 할 것이다. 그래서 대학원 유학생이 학위논문에 대한 강화된 직감과 풍부한 장르 지식을 바탕으로 학위논문을 성공적으로 완성할 수 있기를 바란다.

**주제어** 대학원 유학생, 학위논문, 장르 교육법, 학술적 리터러시, 유학생 글쓰기

\* 동국대학교 국어국문학과 초빙교수



## I. 서론

‘장르(Genre)’란 사회에서 요구하는 기능에 따라 구성된 ‘언어 구조’로 정의할 수도 있고(Martin, 1997), 구성원 간의 ‘의사소통을 위해 사용되는 도구’로 정의할 수도 있다(Swales, 1990).<sup>1)</sup> 장르를 사회적 요구와 상황 맥락에 따른 의미-기능, 즉 언어 구조로 보는 경우, 장르 학습은 곧 적절한 의미-기능을 선택해서 표현하는 것이 될 것이다. 반면 공통의 관심사를 가진 구성원 간의 의사소통으로 보는 경우, 장르 학습은 의사소통을 위한 공동체의 언어적, 수사적 ‘규약(convention)’을 배우고 실천하는 것이 될 것이다. 다만 Johns(2003:200)의 지적처럼 장르를 ‘언어 구조’로 보는 접근은 학습자의 연령이 낮아서 ‘전 장르(pre-genre)’가 중시되지만,<sup>2)</sup> 장르를 의사소통 도구로 보는 접근은 학습자의 연령이 높고, 특정 공동체를 상정하기 때문에 특별한 규약이 중시된다.<sup>3)</sup> 본 연구는 새롭게 ‘대학원’이라는 학술 담화공동체에 편입되어서 새로운 장르를 학습해야 하는 ‘성인’ 학습자, 그 중에서도 ‘유학생’을 중심으로 논의를 전개하기 때문에 장르에 대한 후자의 개념, 즉 ‘의사소통의 도구’에 주목한다.

한국교육개발원(KEDI)에서 발표한 자료에 따르면, 2019년을 기준으로 유학생의 수는 160,165명으로 16만 명을 넘어섰다. 세부적으로는 학부 과정이 65,828명으로 제일 많았고, 어학 연수가 44,756명, 대학원 과정이 34,387명, 그리고 기타 연수가 15,194명 순이었다. 이 중에서 대학원 유학생은 전체 유학생 중에서 21%를 차지할 만큼 큰 비중을 차지하고 있다. 문제는 학부 과정과 어학 연수 과정의 유학생과 달리 대학원 유학생은 학업 적응에서 요구되는 다양한 문제들을 스스로 극복해야 하는 상황에 놓여있다는 것이다. 다시 말해서 어학 연수 과정에서 유학생은 ‘언어교육원’의 관리를 받으며 1급부터 6급까지 체계적인 교육과정을 제공 받는다. 또한 학부 과정도 교양, 전공 기초, 전공 심화와 같은 체계적 교육과정을 제공 받고, ‘유학생 전용강의’와 같은 학습자 개별성을 고려한 교육

- 
- 1) 학위논문을 하나의 ‘장르’ 글쓰기로 보고 학위논문의 장르성을 분석한 연구들이 최근 활발하게 진행되었다(손다정·정다운, 2017; 강민경, 2015; 박수연, 2015). 본 연구도 학위논문이 특징적 장르성을 갖고 있다고 전제하고 이 장르성을 대학원 유학생에게 가르치기 위한 ‘장르 교육 방안’을 모색하는 데 초점을 둔다.
  - 2) ‘전 장르(pre-genre)’에 대해서 Martin(1993)은 ‘교육용 장르(“instructional genres”)’라고 했고, Grabe(2002)는 ‘거시적 장르(macro genres)’라고 했다. 이는 특정 쓰기 맥락에 상관없이 보편적으로 교육되는 설명, 묘사, 상술 등을 말한다.
  - 3) 이는 Swales가 처음으로 ‘담화 공동체(discourse communities)’라는 용어를 사용했다는 것에서도 알 수 있다(Bawarshi & Reiff, 2010: 44). 이 공동체가 특별한 규칙을 갖고 의사소통하는 특정 공동체를 말하기 때문이다.

적 혜택도 누린다. 반면에 대학원 유학생들은 학업 적응을 위한 최소한의 교육을 받지 못하고, 학술 보고서, 학술 발표, 학위논문 등 대학원 학업 적응에서 요구되는 학술 담화공동체의 다양한 글쓰기 활동에 참여해야만 한다. 그렇지만 대학원 유학생들은 대학원에서 요구하는 새로운 학술적 리터러시를 갖추고 있지 못하기 때문에, 대학원에서 요구하는 여러 글쓰기 과제에서 어려움을 나타낸다(민정호, 2020). 이에 본 연구는 대학원 유학생의 학술적 글쓰기에서의 어려움을 해결할 수 있는 장르 교육 방법을 대학원 강의에서 구성해 보려고 한다.

대학원 유학생은 다양한 학술적 글쓰기를 하게 되지만, 본 연구는 학술 담화공동체의 장르 중에서 ‘학위논문’을 중심으로 논의를 전개한다.<sup>4)</sup> 왜냐하면 학위논문을 쓰지 못하면 유학생은 대학원을 졸업할 수 없기 때문이다. 대학원 유학생 관련 선행연구를 살펴보면, 학위논문의 어려움을 해소하기 위한 교수요목 설계(홍윤혜·신영지, 2019), 학위논문 강의를 통한 유학생의 요구 분석(정다운, 2014), 학위논문 강의에서 다룬 논문의 양상과 교육적 함의(민정호, 2020) 등이 있다. 이와 같은 연구들은 연구 목적, 그리고 성격과 상관없이 대학원마다 교육과정에 학위논문을 다루는 ‘강의’가 개설되어야 한다는 것을 전제한다. 특히 대학원 유학생은 학위논문만 쓰는 것이 아니라, 학위논문을 쓰면서 초록 발표와 같은 학술적 발표도 하고, 지도교수와 상담도 하기 때문에 ‘학위논문’을 매개로 다른 구성원들과 ‘의사소통’을 해야만 한다. 이와 같은 상황을 고려하면 질 높은 학위논문의 완성은 곧 학술 담화공동체의 구성원들과 장르 글쓰기로 수준 높은 의사소통을 할 수 있다는 것을 의미할 것이다. 그런데 선행연구들은 학위논문과 관련된 강의가 필요하다는 점에서 본 연구와 공통점을 갖지만, 학위논문의 ‘장르성’을 학습하기 위한 교육적 방법 모색을 직접적으로 다루지 않았다는 점에서 차별점을 갖는다.

본 연구는 ‘장르’를 ‘의사소통 도구’로 전제하고, ‘학습자’를 ‘대학원 유학생’으로 삼는다. 그리고 학술 담화공동체의 대표적인 장르 글쓰기인 ‘학위논문’을 중심으로 ‘장르 학습’을 위한 강의를 구성하고, 이를 실제 ‘학위논문을 다루는 강의(이하, 학위논문 강의)’에 적용한다. 그리고 학위논문 강의의 효과성을 대학원 유학생의 인식 조사를 통해 확인하고, 인식 조사에서 발견되는 교육적 함의들을 제언한다. 이 교육적 함의는 대학원에 학위논문 강의를 새롭게 만들거나, 이미 있는 학위논문 강의를 재구성할 때 유의미한 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 본 연구에서 제언하는 장르 교육 방안과 교육적 함의는 대학원 유학생이 많이 있는 대학원에서 학위논문에 대한 장르 학습이 가능한 수업을 설계하는 데

4) 학술적 글쓰기에는 학위논문, 학술 보고서, 시험 답안, 발표문 등이 있다. Berkenkotter & Huckin (1993: 476)은 회계감사 조서, 논평 등도 포함시키는데, 본 연구는 유학생이 졸업을 위해 반드시 써야 하는 학위논문을 중심으로 논의를 전개한다.

도움을 줄 것이다. 또한 대학원 유학생이 학위논문에 대한 장르 인식을 높이고, 이를 통해서 학위논문을 성공적으로 완성하는 데도 도움을 줄 것이다.

## II. 학위논문 장르 교육을 위한 원리

Ivanic(1998)은 ‘성인 학습자’를 대상으로 ‘학술 담화공동체’에서 필자 정체성이 어떻게 구성되는지를 살핀 연구이다. Ivanic(1998)이 필자 정체성의 양상과 형성 원인을 살펴보는 연구를 진행한 이유는 실제로 교육기관에 들어온 신입생은 그 교육기관에서 요구하는 규칙에 익숙해지는 것이 어렵기 때문에 이질적 담론들이 정체성 형성에 영향을 준다고 전제했기 때문이다(Ivanic, 1998:7). 이렇게 특정 장르 글쓰기에서의 부적응은 구성원들과 의사소통을 제한하고, 신입생의 학업 적응을 방해하는 원인이 된다. 그래서 이들을 의사소통에 참여시키기 위해서 장르 학습이 진행되어야 하는데, 이때 학습자에게 장르를 가르치기 위해 고려될 수 있는 두 가지 큰 경향이 있다. 하나는 암시적 접근법이고(Freedman, 1987), 다른 하나는 명시적 접근법이다(Swales, 1990). 암시적 접근법은 학습자가 성찰적으로 쓰기 행위를 해 나가면서 갖는 텍스트에 대한 배경지식을 바탕으로 장르에 대한 ‘직감(felt sense)’을 얻고,<sup>5)</sup> 천천히 장르에 대해서 알아가는 것을 말한다. 반면에 명시적 접근법은 장르에 대한 특징을 모형이나 설명 등으로 분명하게 알려주고, 학습자들이 이 자료와 내용을 토대로 담화 공동체에서 요구하는 장르 글쓰기를 한다는 특징이 있다. 본 연구는 암시적 접근법과 명시적 접근법 각각의 특징을 정리하고, 각각의 특징을 선택적으로 수용할 것이다. 무엇보다 이 두 접근법을 종합해서 대학원 유학생을 위한 ‘학위논문 강의’를 재구성하는 방향으로 논의를 전개하려고 한다. 이는 암시적 접근법과 명시적 접근법이 갖는 한계점을 보완하는 방향으로 장르 교육을 진행하기 위함이다.

### 1. 암시적 접근법을 통한 학위논문의 직감 형성

Freedman(1987)은 ‘새로운 장르 습득(Acquiring New Genre)’을 위한 모형을 제시하

5) Freedman(1987: 101)은 학습자가 새로운 장르를 만날 때 ‘과거’에 경험했던 장르 지식과 미세하지만 새로운 장르에 대한 장르 지식이 종합되면서 발생하는 앎을 ‘직감’으로 정의했다. 그래서 특정 장르에 직감이 형성되었다는 것은 그 장르 글쓰기에서 요구하는 내용과 형식 등을 분명하게 알고 글쓰기 과제를 해결할 수 있다는 것을 의미한다.

면서 장르 학습에서 암시적 접근법의 중요성과 특징을 강조했다. 이 모형을 자세하게 나타내면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 새로운 장르 습득을 위한 모형(Freedman, 1987: 102)

1	학습자들은 그들이 해야만 하는 새로운 장르에 대한 '어두한 직감(dimly felt sense)'을 가지고 과제에 다가간다.
2	학습자들은 이 장르에서 구현되어야 하는 '구체적인 내용(specific content)'에 초점을 두고 글쓰기를 시작한다.
3	글쓰기를 하면서, 이 장르의 '어두한 직감'은 (a) '이 감각(this sense)', (b) '글쓰기 과정', (c) '공개된 텍스트' 등이 상호 연관되고 수정되면서 재구성되고, 형식을 갖춘다.
4	'타인의 피드백(external feedback)'에 기초해서 학습자는 '그 장르에 대한 설계도(map of the genre)'를 수정하기도 하고 확정하기도 한다.

Freedman은 장르 학습에서 새로운 장르를 가르칠 때 '명시적 교수법(explicit teaching)'이나 '텍스트 모형화(modeling of texts)'와 같은 방법은 필요 없다고 지적한다. 결국 장르 학습이란 학습자가 가지고 있는 스키마를 기초로 '창의력(creative powers)'에 의존해서 수정하고 완성해 가는 것이기 때문이다(Freedman, 1987: 104). 그래서 처음에 새로운 장르를 만나게 되면, 이전까지 가지고 있던 글쓰기와 관련된 스키마를 통해서 '어두한 직감'을 형성하고, '내용'을 중심으로 글쓰기를 시작한다. 이렇게 '내용'에만 집중하는 이유는 '어떻게' 내용을 재구성하는지, '어떤 형식'으로 써야 하는지에 대한 스키마는 부재하기 때문에 '내용'에만 초점을 맞추고 글쓰기를 하는 것이다. 필자는 희미한 직감을 근거로 글을 쓰면서 여러 글쓰기 하위과정과 만나게 된다. 이때 공개된 텍스트를 읽고 분석하면서 글쓰기 하위과정에서 발생하는 문제들을 해결·완성하게 되는데, 여기서 필자의 직감이 구체화된다. 이에 대해서 Freedman(1987: 102)은 글쓰기의 제일 중요한 기술을 '수행'으로 지적하는데, 그 이유로 실수를 하기도 하고 수정하기도 하는 등 수행을 통해서 장르가 암시적으로 습득되기 때문이라고 지적했다. 그러니까 장르는 '수행(performing)', '실패(failing)', 그리고 '재조정(readjusting)'되는 글쓰기의 '하위 과정'을 창의적으로 해결하는 필자에게만 천천히, 암시적으로 습득되는 것이다.

여기서 주목할 부분은 희미했던 학습자의 직감이 구체화될 때, '수행-실패'를 통해 재조정되는 일련의 글쓰기 과정이다. 대학원 유학생은 학술 담화공동체에서 다양한 학술 활동과 강의를 들으면서 '학술적 글쓰기', 그리고 '학위논문'에 대한 나름의 스키마가 누적되었을 것이다. 그리고 이 스키마는 학위논문을 처음 쓰기 시작할 때 어렴풋한 직감으

로 작용할 것이다.<sup>6)</sup> 그렇다면 이러한 어둡한 직감이 학위논문의 장르와 부합하는 방향으로 분명해지도록 어떤 ‘교육적 처치’가 필요할 것이다. Freedman(1987)이 ‘공개된 텍스트’를 읽고 해석할 것을 제안한 것처럼 실제 같은 전공의 대표 학위논문을 읽고, 이를 분석하면서 본인의 학위논문 글쓰기를 할 수 있다면 직감은 더 분명해지고, 암시적으로 장르 학습이 진행될 수 있을 것이다. 이 학위논문을 읽으면서 수사적 문제를 해결했던 경험은 대학원 유학생이 학위논문의 장르 지식을 수용하고, 학위논문의 직감을 구체화하는데 도움이 될 것이다.

## 2. 명시적 접근법을 통한 학위논문의 이해

앞에서 Freedman(1987)의 암시적 접근법을 중심으로 ‘직감’ 형성을 위한 글쓰기 하위 과정을 살펴보았다. 그리고 장르 교육 방안으로 해당 분야의 유사한 글쓰기 하위과정을 갖는 학위논문을 제공하고, 이 논문을 읽고, 분석하면서 학위논문을 쓰게 할 것을 제안했다. 그런데 직감 형성을 위한 암시적 접근법을 주창하던 Freedman(1987)이 후에 ‘명시적 교수법(explicit teaching)’을 부분적으로 인정하게 되는 일이 발생한다. Freedman(1993: 241)에서 명시적 교수법이 ‘특정 조건’에서는 장르 학습을 강화한다고 밝힌 것이다. Freedman(1993)이 밝힌 특정 조건은 두 가지인데, 첫째는 해당 장르 양식이 들어간 텍스트를 ‘읽어 보는 것’이고, 둘째는 담화공동체에서 요구하는 장르 글쓰기 과제를 직접 ‘써 보는 것’이다. 학위논문의 주제를 정한 대학원 유학생이 보통 예비발표를 앞두고 학위논문을 쓰기 시작하는데, 이때 ‘암시적 교수법’을 전제로 배경지식을 넓히고, 참고할만한 학위논문을 제공해 주는 것뿐만 아니라 ‘명시적 교수법’을 전제로 학위논문에 대한 장르 지식을 명시적으로 전달할 수 있다면 이는 학위논문의 질적 향상에 도움을 줄 것이다.

‘장르’를 의사소통 도구로 보는 Swales(1990: 9)은 ‘담화 공동체’를 ‘사회 수사학적 네트워크(sociorhetorical networks)’로 정의한다. 담화 공동체에 ‘사회’가 들어간 이유는 사회마다 수사학적 전통과 관습이 다르다는 것을 나타내기 위함이다. 그렇기 때문에 Swales(1990)은 장르를 주어진 ‘수사적 상황(rhetorical situations)’이 공동체의 ‘규약(conventions)’에 의해서 충족된 텍스트의 유형이라고 본다. 즉 장르 글쓰기란 담화 공동체에서 관습적으로 써 온 규약을 지키면서 쓰는 글쓰기를 말한다. 그래서 Swales(1990:

6) 보통 대학원에서 진행되는 예비발표나 초록발표와 같은 다양한 학위논문 활동에 대학원 유학생의 참여를 독려하는데, 이는 학위논문에 대한 장르 지식, 그리고 발표하는 방법에 대한 지식 등을 알려주기 위한 목적이다.

49)은 장르가 담화 공동체 내에서 ‘전형성(prototypicality)’을 갖고 있는데, 이 전형성의 범위 안에서 세부적인 예들은 조금씩 다를 수 있다고 지적했다. 그렇지만 장르는 전형성의 범주에서 담화의 ‘도식적 구조(schematic structure)’, 내용, 스타일 등을 구속하는 역할을 한다고 지적한다(Swales, 1990: 58). Swales(1990: 141)이 ‘무브 분석(move analysis)’을 통해서 ‘연구 논문(research articles)’의 수사학적 구조와 내용 등을 도식화한 CARS모형은 이와 같은 장르 인식에 근거한다.<sup>7)</sup> 실제 이 내용은 학생들에게 논문 작성법을 명시적으로 가르치기 위해서 만들어진 것이고, 실제로 이와 같은 목적으로도 활용되었다(Sutton, 2000).

〈표 2〉 학위논문 1장, 2장의 일반적 구조(Murray, 2011: 123)

<b>1장: 서론(Introduction)/연구의 배경(Background)/문헌 검토(Review of literature)</b>
관련 논문과 저서들을 평가하면서 요약한다. 선행연구와의 차별점(gap)을 분명하게 밝힌다. 연구의 필요성과 정당성을 밝힌다.
<b>2장: 이론(Theory)/접근법(Approach)/방법(Method)/자료(Materials)/대상(Subjects)</b>
연구방법과 이론적 접근법, 그리고 실험 자료 등을 확정한다. 설문을 위한 조사 방법도 확정한다. 다른 연구방법과 비교해 보고 연구방법의 정당성을 확보한다.

Swales(1990)에 근거한다면 학술 담화공동체에서의 ‘학위논문’도 도식화가 가능할 정도로 수사적 구조와 반드시 들어가야 하는 내용들, 그리고 반복되는 표현과 같은 스타일이 존재할 것이다. 그러므로 대학원 유학생이 학위논문을 쓰기 시작할 때 ‘학위논문 강의’에서 ‘수사적 구조’, ‘필수 내용’, ‘표현’ 등을 알려줄 수 있다면, 이는 대학원 유학생의 장르 학습에 도움이 될 것이다. 〈표 2〉는 Murray(2011)의 ‘일반적 학위논문의 구조(Generic thesis structure)’ 중에서 1장, 2장의 내용만 가져온 것이다. Swales(1990)의 CARS모형은 ‘무브 분석(move analysis)’을 중심으로 연구 논문 1장의 장르성을 설명했다. 그렇지만 무브의 개념 등을 대학원 유학생에게 이해시키는 게 어렵고, 무엇보다 ‘연구 논문(research articles)’이라는 특수성이 있어서 모든 전공의 일반화된 모형으로 적용하기는 어려울 것이다. 다만 장르 지식을 모형화해서 명시적으로 가르쳐야 한다는 Swales(1990)의 핵심 주장은 수용해야 한다. 그래서 일반적인 학위논문의 구조와 내용 등을 분석하고 종합한 Murray(2011)은 Swales(1990)의 명시적 접근법을 통해서 대학원

7) CARS 모형은 ‘Creating a Research Space Model’의 약자이다.

‘유학생’에게 학위논문의 장르 지식을 전달하기에 효과적일 것이다. 대학원 유학생들에게 학위논문의 각 장별로 들어가는 내용과 그 내용들의 수사적 구조 등을 ‘학위논문 강의’에서 명시적으로 다룰 수만 있다면 대학원 유학생의 학위논문 이해에 대한 확장과 학위논문의 질적 제고에 큰 도움이 될 것이기 때문이다.

### 3. 상호작용적 접근을 통한 ‘발견학습’의 적용

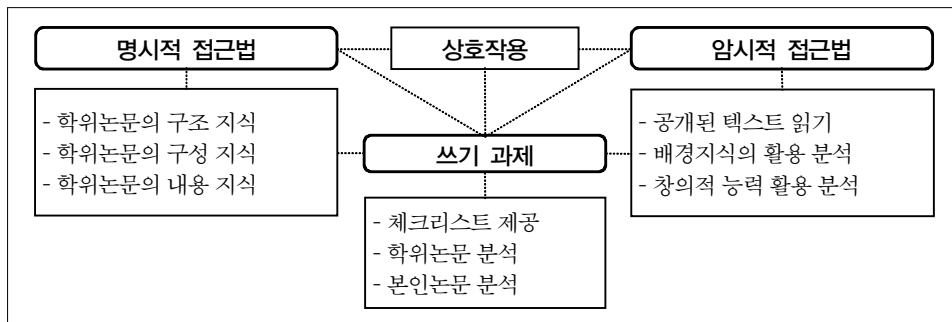
본 연구는 ‘학위논문 강의’에서 학위논문의 장르 학습이 가능하도록 하기 위해서 암시적 접근법, 그리고 명시적 접근법을 중심으로 고려할 수 있는 원리들을 살펴보았다. 암시적 접근법에서는 ‘공개된 텍스트’와 같은 역할과 스키마의 확장에 기여할 수 있는 ‘학위논문’을 읽고, 학위논문에 대한 직감이 명확해지도록 할 것, 그리고 명시적 접근법에서는 학위논문의 수사적 구조, 핵심 내용 등을 도식화해서 그 특징을 명시적으로 분명하게 가르칠 것 등이 그것이다.

Soliday(2005)는 대학에서 장르 글쓰기를 해결하는 학생들의 글쓰기 과정을 분석했다. 어떤 학생들은 교사의 지시보다 자신들의 배경지식만을 활용해서 암시적으로 글쓰기를 해결하려고 하는 반면에 또 다른 학생들은 배경지식을 활용하지 않고 교사의 설명과 지도에 따라서만 글쓰기를 해결하려고 하는 경향을 발견했다. Soliday(2005: 64)는 Bakhtin(1986)의 관점을 통해서, 장르 습득이 ‘개인의 이해(personal understandings)’와 ‘조직의 서식(collective forms)’ 사이의 투쟁을 통해서 습득될 수 있다고 결론을 내린다. 즉 이것은 필자가 새로운 장르를 만났을 때 쓰기와 관련된 지식을 통해서 글쓰기를 하고, 이때 경험한 실수를 수정해가면서 직감을 완성해 가는 것도 장르 학습이지만, 공동체의 장르적 유형을 분명하게 인지하고 이 틀 안에서 글쓰기를 시도하는 것도 장르 학습이라는 의미이다. Devitt(2009)의 지적처럼 명시적 교수법으로 장르 지식을 최대한 자세하게 설명하더라도, 학습자가 암시적으로 깨달아야만 직감이 형성되는 장르 지식이 분명히 존재한다는 것도 이와 관련된 것이다. 이처럼 명시적 접근법과 암시적 접근법이 효과적인 글쓰기 맥락이 다르다는 전제에서, 본 연구는 장르 교육을 위한 ‘학위논문 강의’를 재구성할 때 암시적 접근법과 명시적 접근법이 상호작용할 수 있는 방향으로 재구성하려고 한다.

특히 본 연구는 글쓰기 과제를 활용해서 암시적 접근법과 명시적 접근법을 종합하려고 하는데, 이때 ‘발견학습(heuristic)’을 활용한 ‘쓰기 과제’를 제시한다. 구체적으로 ‘쓰기 과제’를 제시해야 하는 이유는 학습자가 대학원 ‘유학생’이라는 점을 고려했기 때문이다. 한

국 학생이라면 관련 학위논문을 제시만 해도, 스스로 이를 읽고 쓰며, 실패와 조정을 반복하면서 다시 쓰는 일련의 글쓰기 하위과정을 해낼 수 있을 것이다. 그렇지만 유학생은 ‘대학원’에 입학할 정도로 높은 한국어 능력을 갖췄더라도, 한국의 대학원에서 요구하는 학술적 리터러시를 충분히 확보하고 있지 못했다(민정호, 2019). 이와 같은 이유로 학위논문의 전형성을 명시적으로 제시하고, 특정 분야의 학위논문을 읽고 자신의 학위논문을 읽으며 수정할 때 ‘발견학습’을 위한 ‘체크리스트’를 제공한다. Bawarshi & Reiff(2010: 182)는 글쓰기 교육에서 Swales(1990)의 효과성을 언급하면서 결과 지향의 ‘복사’가 아니라 ‘발견’ 지향의 ‘장르 학습’의 가능성을 지적했다. 즉 학습자가 장르의 모형과 자신의 텍스트를 비교·대조하면서 수사적, 내용적, 표현적 차이를 발견하고 이 ‘차이’를 해결하는 방향으로 글쓰기 교육을 설계해야 한다는 지적이다. 실제 Swales(1990)의 CARS 모형은 미국 대학의 신입생 글쓰기 교육에서 체크리스트로 활용되었다(Sutton, 2000: 451).

이와 같은 점을 고려해서 본 연구도 대학원 유학생들에게 ‘학위 논문’의 장르 교육을 진행할 때, 대학원 유학생이 학위논문에 대한 ‘직감’을 강화시키고, 장르 인식에 도움을 줄 수 있는 ‘체크리스트’를 제시할 것이다. 이 ‘체크리스트’를 활용해서 대학원 유학생은 자신의 분야에서 학술적 가치를 인정받는 학위논문을 찾아 읽고, 이를 분석하는 ‘과제’를 해결한다. 이는 대학원 유학생이 학위논문에 대한 명시적 설명에서 학습한 ‘학위논문’의 전형적 특징을 확인하는 데 긍정적인 효과가 있을 것이다. 또한 대학원 유학생은 ‘체크리스트’를 활용해서 본인의 완성된 학위논문을 분석하는데, 이 과정은 학위논문의 전형성과 자신의 학위논문이 얼마나 부합하는 지를 확인하는 데에도 도움이 될 것이다.



[그림 1] ‘학위논문 강의 재구성’의 원리<sup>8)</sup>

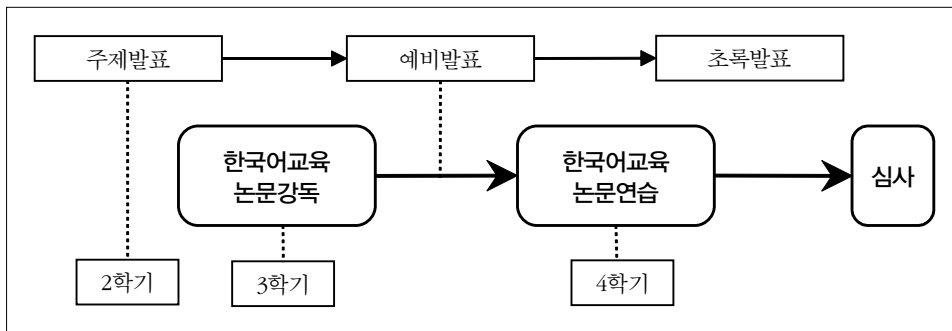
8) 본 연구는 ‘과제’가 특정 분야의 학위논문을 ‘읽고’, 다시 본인의 학위논문을 ‘읽고’ 이를 비판적으로 분석하는 것이지만, ‘읽기 과제’가 아니라 ‘쓰기 과제’라고 명했다. 그 이유는 학술적 글쓰기가 읽기와 쓰기가 결합된 융합적 글쓰기이기 때문이다(Flower et al., 1990). 학위논문을 비롯한 학술적 글쓰기를 쓸 때 논문을 읽고 이를 해석해서 쓰기를 하는 것을 고려한다면 장르 교육을 위한 과제는 읽기가 목적



본 연구는 명시적 접근법과 암시적 접근법이 역동적으로 작용하도록 유도하기 위해서 쓰기 과제를 넣었고, 대학원 ‘유학생’이라는 학습자 특수성을 고려해서 쓰기 과제에 대한 ‘체크리스트’를 제공했다. 우선 명시적 접근법에서는 학위논문의 구조와 구성, 그리고 핵심 담화, 내용 등을 중심으로 도식화를 하고 이를 명시적으로 설명한다. 암시적 접근법을 통해서는 전공 분야의 주요 학위논문을 공개된 텍스트로 제공하고, 이 논문을 대학원 유학생이 읽으면서 자신의 학위논문을 수정하도록 했다. 공개된 텍스트의 특징과 이를 기준으로 자신의 학위논문을 수정하는 것이 곧 쓰기 과제이다. 이 과제에서는 학습자가 갖는 배경지식과 학위논문의 핵심 내용 등을 비교·대조하면서 특징들을 도출한다. 그리고 도출한 내용을 창의적으로 활용해서 자신의 학위논문에 적용하는데, 학습자가 ‘유학생’인 것을 고려해서 과제에서 요구하는 요구사항을 구체적으로 정리한 ‘체크리스트’를 제공한다.

### Ⅲ. 학위논문 강의의 특징과 함의

본 연구는 2장에서 제안한 내용을 종합해서 강의를 재구성하고, D대학교 대학원 국어국문학과에 개설된 ‘학위논문 강의’에 실제 적용했다.<sup>9)</sup>



[그림 2] D대학교 ‘학위논문 강의’와 특징

D대학교에는 <한국어교육논문강독>, <한국어교육논문연습> 이렇게 2개의 ‘학위논문 강의’가 있다. <한국어교육논문강독>은 2학기에 ‘주제’를 정한 3학기 유학생이 듣는

이 아니라 쓰기가 목적인 ‘쓰기 과제’가 될 것이다.

9) 본 연구가 D대학교 대학원의 국어국문학과에 주목한 이유는 D대학교에서 국어국문학과에 유학생이 제일 많기 때문이다. 이는 학위논문을 써야 하는 학습자가 제일 많다는 것을 의미하기 때문에 ‘학위논문 강의’를 살펴보기에 적절하다고 판단했다.

강의이고, 이 강의를 듣고 나서 ‘학위논문 예비발표’를 하게 된다.<sup>10)</sup> <한국어교육논문연습>은 3학기에 예비발표를 마친 4학기 유학생이 듣는 강의이고, 이 강의를 듣고 나서 ‘초록 발표’를 하고, ‘학위논문 심사’를 받게 된다. 두 강의 모두 ‘예비발표’와 ‘초록발표’를 대비한다는 ‘분명한 목표’가 있기 때문에 강의는 주로 대학원 유학생이 학위논문을 발표하고, 이에 대해서 교수자가 평가하는 ‘발표-평가’로 구성된다. 본 연구는 교육과정에서 ‘학위논문’과 관련해서 처음으로 개설되는 <한국어교육논문강독>을 재구성해 보았다. 왜냐하면 학위논문의 주제를 정한 대학원 유학생이 ‘학위논문 형식’에 맞춰서 텍스트를 완성하고, 발표하는 ‘첫 강의’이기 때문에 ‘학위논문’의 장르 교육을 진행하기에 가장 적절한 시기로 판단했다.

## 1. 재구성된 학위논문 강의의 특징

<한국어교육논문강독>은 3학점짜리 강의이고, 앞에서 밝혔듯이 대학원 유학생의 학위논문 발표와 교수자의 평가로 구성된다.<sup>11)</sup> 또한 [그림 2]에서 확인할 수 있듯이 이 발표는 학위논문 예비발표를 대비할 목적으로 진행되는데, 주로 학위논문 1장과 2장을 완성한 대학원 유학생을 중심으로 수업이 진행된다. 그래서 이 강의의 전반부 목표는 대학원 유학생의 학위논문 1장과 2장의 질적 수준을 높이는 것이다. 이 강의를 들은 대학원 유학생들은 학위논문 3장과 4장을 구체화해서 다음 학기에 <한국어교육논문연습>을 듣는다.

본 연구에서 재구성한 강의에는 모두 30명의 대학원 유학생이 수강신청을 했고, 주차별로 5명에서 6명의 대학원 유학생이 발표했다. 발표 후에는 다른 유학생들과 토론이 진행되고, 교수자는 발표자에게 피드백을 제공했다. 재구성한 학위논문 강의의 특징과 세부 내용을 제시하면 <표 3>과 같다.

이 강의는 1주차에는 명시적 접근법을 중심으로 학위논문의 1장과 2장의 구성과 구조, 그리고 핵심 담화를 중심으로 포함되어야 하는 내용과 연결 등을 ‘명시적’으로 가르친다. 이와 같은 강의 내용은 2주차 이후에 진행되는 쓰기 과제에서 대학원 유학생이 활용할 수 있는 학위논문에 대한 ‘배경지식’을 제공해 주기 위함이다. 2주차에는 장르 교육의 암시적 접근법을 적용해서, 쓰기 과제에 대한 구체적인 체크리스트를 제시하고, 이를 기준

10) <한국어교육논문강독>은 ‘대조 언어학’과 ‘한국어 교육학’으로 나뉘어 개설된다. 본 연구는 ‘한국어 교육학’ <한국어교육논문강독>임을 밝힌다.

11) 본 연구에서 재구성해서 운영한 <한국어교육논문강독>은 2020년 3월 18일부터 6월 24일까지 진행 되는 수업이고, 인식 조사를 통한 대학원 유학생의 평가는 2020년 4월 8일에 진행되었다.

으로 해당 분야의 공개된 학위논문을 찾아 읽고 분석하도록 한다. 3주차에는 학위논문 분석과 형성된 장르 인식을 중심으로 자신의 학위논문 1장과 2장의 문제점을 찾도록 한다. 그리고 이 문제를 해결하는 방향으로 학위논문을 수정하도록 하는 쓰기 과제를 진행 한다.

〈표 3〉 주차별 강의 내용과 특징

<b>1주차</b>
Murray(2011)을 참고한 학위논문 1, 2장의 구조, 내용, 구성
<b>2주차</b>
학위논문 분석 과제, 체크리스트 제시(학위논문 분석을 위한 틀)
<b>3주차</b>
자신의 학위논문 분석·수정 과제, 체크리스트 제시(학위논문 분석·수정을 위한 틀)
<b>4주차 - 8주차</b>
학위논문 1장과 2장 발표, 지정 질의자의 질의, 교수자의 평가와 피드백
<b>9주차</b>
Murray(2011)을 참고한 학위논문 3장의 구조, 내용, 구성
<b>10주차 - 14주차</b>
학위논문 1장부터 3장까지 발표, 지정 질의자의 질의, 교수자의 평가와 피드백
<b>15주차</b>
강평, 과제 제출(1장-3장의 수정 대조표 작성, 1장-3장 완성 논문)

한국어논문강독 1주차	2. 학위논문 1장의 특징	한국어논문강독 1주차	3. 학위논문 2장의 특징
<b>▼ 1장의 특징</b>		<b>▼ 2장의 특징: 이론적 배경</b>	
<b>1. 연구의 필요성</b>		<b>1. 제목에서 핵심어 도출</b>	
간단한 현황 분석. 문제 도출, 해결하기 위한 이론 소개. 범위 제한, 목적 기술		이 핵심어가 2.1부터 2.3까지의 소제목	
<b>2. 선행 연구 분석</b>		<b>2. 각각의 소제목이 패러다임/틀을 구성</b>	
선행 연구 주제 분류(반드시 주제 분류 근거 밝힘): 주로 연구방법이나 연구주제 중심		한국어교육론 같은 개론서 빼끼면 절대 통과 불가.	
선행 연구 분석하면서 반드시 문제점 도출 -> 이 문제를 해결하는 연구가 본인 연구.		관련 분야의 중요한 논문을 중심으로 수사적 목적에 따라 내용을 넣고 연결해야 함.	
<b>3. 연구 방법</b>		<b>3. 학습자 분석, 현황 분석</b>	
1과 2를 종합하고, 1장부터 5장까지 구체적인 연구방법과 절차를 소개(그림도 넣어)		학습자 분석, 반드시 포함, 현황 분석도 반드시 포함.	

[그림 3] ‘학위논문 강의’ 1주차 강의자료 예시

[그림 3]은 1주차 강의에서 사용된 실제 강의자료이다. 학위논문의 1장과 2장이 형식적으로 어떤 구성을 갖고 있고, 각 장에 반드시 들어가야 하는 핵심 담화가 무엇인지를

설명한다. 또한 학위논문의 주요 담화들이 어떤 방식으로 연결되어야 하는지를 ‘지식’ 차원에서 명시적으로 제시하는데도 그 목적이 있다.<sup>12)</sup> 이어서 2주차와 3주차에는 대학원 유학생이 학위논문의 장르성을 스스로 알아가면서 직감을 강화하기 위한 ‘쓰기 과제’를 제시하는데, 쓰기 과제를 해결하는데 필요한 체크리스트의 내용은 다음과 같다.

〈표 4〉 2주차, 3주차 쓰기 과제 내용과 체크리스트

2주차	3주차
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 특정 분야의 권위 있는 학위논문을 읽는다.</li> <li>- 학위논문 1장을 분석한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· 이 연구가 필요한 이유는 무엇인가?</li> <li>· 연구 범위는 어디까지 제한하고, 이유는 무엇인가?</li> <li>· 연구 목적은 무엇이고, 그 이유가 타당한가?</li> <li>· 진술에 대한 적절한 근거나 이유가 있는가?</li> <li>· 선행연구의 주제 분류 기준은 타당한가?</li> <li>· 선행연구에서 도출된 한계를 이 연구가 극복하는가?</li> <li>· 연구 방법에서 선행연구와의 차이를 나타내는가?</li> </ul> </li> <li>- 학위논문 2장을 분석한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· 2장의 각 절의 제목은 논문 제목과 상관성이 있는가?</li> <li>· 각 절은 2장을 향해서 패러다임화 되어 있는가?</li> <li>· 각 절의 각 항은 절을 향해서 패러다임화 되어 있는가?</li> <li>· 정리된 연구사를 통해서 개념의 범위를 특정화하는가?</li> <li>· 논문의 핵심 분야 논문이 적절하게 탐색되는가?</li> <li>· 해당 분야 현황 분석을 통해서 문제점을 드러내는가?</li> <li>· 학습자 특수성 분석을 통해서 논제가 부각되는가?</li> </ul> </li> <li>- 분량 A4 2장 이상, 10point, 연장 제출 없음.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 본인 학위논문을 찾아 읽는다.</li> <li>- 학위논문 1장을 분석한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· 이 연구가 필요한 이유는 무엇인가?</li> <li>· 연구 범위는 어디까지 제한하고, 이유는 무엇인가?</li> <li>· 연구 목적은 무엇이고, 그 이유가 타당한가?</li> <li>· 진술에 대한 적절한 근거나 이유가 있는가?</li> <li>· 선행연구의 주제 분류 기준은 타당한가?</li> <li>· 선행연구에서 도출된 한계를 이 연구가 극복하는가?</li> <li>· 연구 방법에서 선행연구와의 차이를 나타내는가?</li> </ul> </li> <li>- 학위논문 2장을 분석한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· 2장의 각 절의 제목은 논문 제목과 상관성이 있는가?</li> <li>· 각 절은 2장을 향해서 패러다임화 되어 있는가?</li> <li>· 각 절의 각 항은 절을 향해서 패러다임화 되어 있는가?</li> <li>· 정리된 연구사를 통해서 개념의 범위를 특정화하는가?</li> <li>· 논문의 핵심 분야 논문이 적절하게 탐색되는가?</li> <li>· 해당 분야 현황 분석을 통해서 문제점을 드러내는가?</li> <li>· 학습자 특수성 분석을 통해서 논제가 부각되는가?</li> </ul> </li> <li>- 분량 A4 2장 이상, 10point, 연장 제출 없음.</li> </ul>

이 쓰기 과제는 암시적 접근법과 명시적 접근법의 연결점 역할을 한다. 장르 모형을 명시적으로 학습한 대학원 유학생들이 실제 희미한 직감을 가지고, 개방된 텍스트, 즉 특정 분야의 대표 학위논문을 읽고 분석하며 장르적 특성을 확인하는 과제가 2주차 과제이다. 그리고 이 경험과 배경지식을 바탕으로 자신의 논문을 발표하기 전에 다시 쓰는데, 그때 Freedman(1987)의 지적처럼 ‘수행’, ‘실패’, 그리고 ‘조절’이라는 글쓰기 하위과정을 경험하도록 하기 위한 과제가 3주차 과제이다. 즉 이 과제에서 제시된 체크리스트를 따라서 관련 전공의 대표적 학위논문을 비판적으로 분석해 보고, 이 체크리스트를 따라서 다시 본인의 학위논문을 비판적으로 분석하고 수정함으로써 학위논문의 장르 학습이 가능하

12) 실제로 이때 각 장, 절, 항 등의 소제목은 쓰는 방법, 1장의 선행연구 분석과 2장의 선행연구 분석의 차이점 등, 대학원 유학생의 학위논문에 대한 ‘배경지식’을 확장시킬 수 있는 다양한 장르 지식을 명시적으로 설명하고 보여주었다.





다면 자유롭게 쓰도록 했다. 이는 암시적 접근법과 명시적 접근법을 고려한 만족도와 별개로 학위논문의 장르 교육에 적용할 수 있고, 상호작용을 역동적으로 일으키는 과제나 활동이 있는지를 살펴보기 위함이다. 이 설문지는 ‘무기명’으로 진행되었고, 개인정보 사용에 대한 동의를 얻어 진행되었다. 제일 먼저 살펴볼 결과는 언어 기능과 만족도에 대한 대학원 유학생의 평가이다.

〈표 6〉 언어 기능과 만족도 결과

	항목	N	%
언어 기능	말하기	2	07.1
	쓰기	22	78.6
	듣기	2	07.1
	읽기	1	03.6
	문법	1	03.6
	합계	28	100.0
강의 만족도	아주 만족한다	15	53.6
	만족한다	12	42.9
	보통이다	1	03.6
	불만족한다	0	00.0
	아주 불만족한다	0	00.0
	합계	28	100.0

대학원 유학생들은 대학원에서 제일 중요한 언어 기능을 ‘쓰기’로 인식하고 있었다. 실제로 쓰기가 제일 중요하다고 판단하는 이유를 살펴보면, 응답자 중에서 22명은 학위논문이나 과제, 보고서 등 학술 담화공동체에서 요구하는 장르 글쓰기의 중요성과, 학업 적응 등을 이유로 언급했고, 이 중 일부는 글쓰기 능력이 졸업과 성적에 결정적인 영향을 주기 때문이라고 밝혔다. 이 결과는 본 연구가 학술 담화공동체의 학술적 글쓰기에 주목하고, 학술적 글쓰기 중에서 학위논문에 집중해서 강의를 구성하며, 그 효과를 인식 조사를 통해 확인하는 본 연구의 목적에 정당성을 부여한다. 왜냐하면 학습자가 가장 중요하게 인식하고 있는 언어 기능에 주목해서 이를 중심으로 장르 학습을 위한 강의를 재구성했기 때문이다.

재구성된 강의에 대한 만족도는 96.5%가 ‘아주 만족한다’와 ‘만족한다’를 선택했다. 만

족한다고 응답한 이유를 대학원 유학생에게 자유롭게 쓰도록 했는데, 3학기과 4학기, 그리고 수료생의 대표 응답자를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

〈표 7〉 강의 만족의 이유(기술)

<b>3학기 대학원 유학생</b>
<p>예전에 논문 패러다임과 비슷한 기말 과제를 제출해 본 적이 있지만 사실은 논문을 작성하는 건 기말 과제와 차이가 정말 커 보입니다. 이번 과제를 통하여 예전에 아는 것 같으면서도 실상은 모르는 논문의 구조도 알게 되고 선행연구를 어떻게 작성하고 분석 하는 것도 알게 되었습니다. 저에게 정말 큰 도움이 됩니다.</p>
<b>4학기 대학원 유학생</b>
<p>수업에서 교수님께 이론 지식을 가르치고 논문 어떻게 분석하는지 대충 알고 과제로 한 논문을 분석할 수 있어서 이론 지식을 잘 복습할 수 있습니다. 내용이 실제적으로 파악할 수 있다. 그다음에는 자기 논문을 분석할 때 어떤 문제점이 있는지 잘 알 수 있습니다.</p>
<b>수료한 대학원 유학생</b>
<p>교수님은 1주차 수업에서 먼저 논문 1, 2장은 어떻게 쓰는지를 가르쳐 주시고, 처음에 논문의 구조, 배열 방식, 쓰는 방법을 배웠다. 2주차 과제를 통해서 교수님의 논문 1, 2장 내용을 분석하고 1주차 수업에서 배운 내용은 논문에서 어떻게 활용하는지를 알아볼 수 있다. 3주차에 자신의 논문을 분석하고 문제점을 밝힐 수 있다.</p>

본 연구에서 학생들의 학기별로 만족의 이유를 대표적으로 뽑아 제시한 이유는 학기와 상관없이 학생들의 자유 응답이 보여주는 ‘공통적인 내용’ 때문이다. 3학기 학생은 학위 논문이 무엇인지 안다고 생각했는데, 실상 이 직감이 매우 미약했음을 인정하고, 이 강의를 들으면서 명시적으로 학위논문을 알 수 있어서 좋았으며, 무엇보다 실제 논문을 읽으면서 분석하는 방법을 알게 되고, 자신의 논문도 비판적으로 검토할 수 있어서 좋았다고 밝혔다. 이런 응답은 학위논문에 대한 미약했던 직감이 이 강의를 통해서 분명해졌음을 나타낸다. 4학기 학생과 수료한 학생은 학위논문에 대한 지식을 먼저 학습한 후에 이를 가지고 한국어교육 전공 논문을 분석하고, 다시 자신의 논문을 분석하면서 부족한 부분을 발견할 수 있어서 좋았다고 밝히고 있다. 대학원 유학생에게 텍스트의 부족한 점은 한국인 동료의 피드백을 통해서만 발견할 수 있다고 생각했는데, 실제로 본인이 직접 발견할 수 있도록 방법을 알려주고, 학위논문에 대한 경험을 쌓을 수 있도록 한 것을 만족의 이유로 본 것이다. 그런데 흥미로운 점은 이미 <한국어교육논문강독>을 지난 학기에 들었던 4학기 학생들과 <한국어교육논문강독>과 <한국어교육논문연습>을 들었던 수료생들도 <한국어교육논문강독>을 처음 듣는 3학기 학생과 동일한 반응을 보였다는 점이다. 이는 대학원 유학생들이 학위논문의 장르적 특징 등에 대해서 명시적으로 알고 싶



었고, 또한 이를 배경지식으로 삼아서 본인의 논문도 학위논문의 장르성에 부합하는 방향으로 수정하고 싶었지만, 이와 같은 장르 교육이 분명하게 제공되지 못했음을 암시한다. 민정호(2019: 323)는 ‘완성된 텍스트’만을 평가하는 대학원의 ‘학위논문 강의’를 비판하면서 학술적 글쓰기에 대한 ‘지식’을 보다 ‘명시적’으로 전달할 것을 제안했었다. 학기와 상관없이 대학원 유학생들이 보인 응답 양상은 이 강의가 기존의 학위논문 강의가 갖는 한계점을 보완하는 방향으로 재구성되었음을 입증하는 것이라고 볼 수 있겠다.

〈표 8〉 강의 만족의 이유(복수 선택)

항목	N	%
① 학위논문 각 장의 구조와 배열	18	32.1
② 학위논문 각 장의 핵심 담화/핵심 내용	14	25.0
③ 학위논문에서 각 장의 패러다임 구성	14	25.0
④ 학위논문에서 제목/소제목 쓰기	2	03.6
⑤ 학위논문에서 필수적으로 들어가야 하는 표현	1	01.8
⑥ 학위논문의 문맥에서 요구되는 단어와 문법	0	00.0
⑦ 학위논문 각 장의 ‘주장-논거’ 등의 내용 보충	7	12.5
합계	56	100.0

대학원 유학생들 중에서 82%가 학위논문의 구조와 배열, 각 장과 절에 들어가야 하는 담화와 내용, 마지막으로 그 내용들을 어떻게 패러다임으로 연결할 수 있는지에 대해서 도움을 받았다고 밝혔다.<sup>13)</sup> 반면에 상대적으로 ‘표현’, ‘단어’, ‘문법’ 등 문체를 이루는 스타일을 선택한 유학생은 거의 없었다. 이는 대학원 교육과정에서 들었던 다른 강의, 혹은 그 강의에서 해결했던 학술적 과제 등을 통해서 이미 이와 관련된 단어와 문법 등에 익숙해졌기 때문으로 보인다. 그리고 ‘⑦ 학위논문 각 장의 주장-논거 등의 내용 보충’을 선택한 유학생도 12.5%나 있었는데, 이는 4주차에 진행된 피드백의 영향으로 보인다. 피드백의 예를 제시한 [그림 4]를 보면, 텍스트에 진술만 있고, 이에 대한 이유와 근거, 즉 뒷받침할 수 있는 연구를 함께 내각주로 제시하지 않은 경우에는 교수자가 비판적 피드백을 제공했기 때문이다. 〈표 8〉의 결과는 앞서 자유롭게 기술하도록 한 〈표 7〉의 결과와도 일치한다. 그리고 이는 본 연구가 학위논문에 대한 장르 교육을 진행하면서 기존에 대

13) 민정호(2020: 688)은 ‘패러다임(paradigm)’이 ‘틀(frame)’보다 넓은 의미라고 지적하며, 좁은 ‘틀’로 구성된 담화들이 다시 큰 범위의 ‘패러다임’을 이루고, 이 ‘패러다임’이 학위논문의 목차나 제목을 통해서 나타나야 한다고 지적했다.

학원에 존재하는 학위논문 강의의 재구성하려고 했던 최초의 목적, 즉 ‘장르 학습’이라는 차원에서도 일치하는 결과이다.

- 논문 목차를 어떻게 만들어 준 활동이 있으면 좋겠다.
- 학위논문에서 자주 쓴 표현(문법, 단어)
- 목차를 만들기, 각주의 범위와 입력하는 방법, 참고문헌을 어떻게 하기, 한글 파일의 사용
- 논문 자료를 수집과 정리하는 방법, 논문에 필수적으로 들어가는 표현
- 3-4명씩 조가 되어 내 논문에 대한 의견 4가지씩 제출
- 비슷한 주제로 학위논문을 쓰고 졸업한 선배와 만나기
- 주제 선정 가이드를 위한 조별 활동이 있으면 좋겠습니다.
- 학위논문의 주제선정을 위한 수월한 활동이 있으면 좋겠습니다.
- 비슷한 주제로 학위논문을 쓰는 선배의 문장 패턴 따라하기
- 자기 논문에 대한 요약

#### [그림 5] 학위논문 관련 원하는 과제나 활동

[그림 5]는 대학원 유학생 28명 중에서 아무것도 적지 않은 8명과 지금과 같은 강의 구성이면 학위논문을 이해하는데 적절한 과제라고 밝힌 10명을 제외한 나머지 10명이 추가로 원하는 ‘과제나 활동’을 적은 내용이다. 학위논문의 ‘목차’를 쓰는 방법, 학위논문에서 자주 등장하는 ‘표현’, 참고문헌과 인용의 방법, 논문 자료를 수집하고 정리하는 방법, 조별 활동을 통한 토론, 같은 논문 주제의 선배와의 만남, 주제 선정을 위한 과제나 활동, 내 논문에 대한 요약 등이 제시되었다. Barton(1994)는 ‘리터러시 생태(the ecology of literacy)’에 대해서 언급한다. 리터러시란 공동체에 만연된 의사소통 행위와 사건, 그리고 관행과 규약 등과 같은 생태 조성을 통해서 구성된다. 그런데 대학원 유학생들이 적어 낸 글쓰기 방법과 전략, 토론과 만남, 주제 선정을 위한 활동 등은 바로 학술 담화공동체의 의사소통 행위, 사건, 관행 등 리터러시 생태를 조성해야 충족될 수 있는 것들이다. 이 내용들과 비교해서 정리하자면 대학원 유학생들의 경우 학술 담화공동체에 ‘리터러시 생태’가 적절하게 구성되어 있지 않다는 것을 의미하고, 이는 단순히 학위논문에 대한 장르 학습뿐만 아니라 학술적 리터러시의 전반적 능력을 향상시키기 위한 리터러시 생태 조성 과 학술적 활동 등이 교육과정에 추가되어야 함을 의미한다.

대학원 유학생들은 학위논문의 장르 학습을 중심으로, 그리고 대학원 ‘유학생’이라는 학습자 특수성을 고려해서 구성된 강의에 대해서 매우 긍정적인 평가를 내렸다. 이를 통해서 학위논문의 구조와 내용, 그리고 배열 등에 대해서 알 수 있었고, 이와 같은 전형성

을 갖는 학위논문을 비판적으로 읽은 경험과 장르 지식으로 바탕으로 직감을 분명하게 형성하고, 이를 통해서 자신의 학위논문을 분석·수정할 수 있어서 좋았다고 밝혔다. 이는 명시적 접근법과 암시적 접근법이 상호작용할 수 있도록 설계된 장르 교육 내용이 대학원 학위논문 강의에 포함되어야 대학원 유학생의 '장르 학습'에 유용할 것임을 함의하는 것이다. 또한 학위논문뿐만 아니라 전반적인 대학원 유학생의 학술적 리터러시를 향상시키기 위한 강의와 학술적 활동 등이 개발될 필요성도 함의한다. 특히 주제 선정이나 자료 수집 및 정리 등은 학술 담화공동체에서 요구하는 기본적인 '학술적 리터러시'기 때문에 대학원에 입학한 초기부터 이와 같은 활동과 과제의 접촉이 빈번하도록 리터러시 생태를 조성해야 할 것이다.

#### IV. 결론

본 연구는 대학원 유학생의 비중이 증가하고 있음에도 불구하고, 대학원 유학생의 학업에서 큰 비중을 차지하는 '학위논문'에 대한 교육적 방법 모색이 부족하다고 진단했다. 이 문제를 해결하기 위해서 장르 학습의 명시적 접근법과 암시적 접근법을 분석하고, 이 두 접근법의 역동적 상호작용을 촉진할 수 있는 쓰기 과제를 만들어서 학위논문 강의로 재구성해 보았다. 이를 위해서 학위논문의 장르적 특징을 명시적으로 가르치고, 특정 전공의 주요 학위논문을 읽고 분석하도록 했다. 그리고 다시 자신의 학위논문을 읽고 분석하는 쓰기 과제를 통해서 명시적·암시적 장르 학습이 역동적으로 작용하는 장르 교육이 진행되도록 했다. 특히 이때 필자가 '유학생'인 것을 고려해서 학위논문 분석에 사용할 수 있는 구체적인 체크리스트를 쓰기 과제와 함께 제시하고, 이를 통해서 학위논문의 장르성에 대한 발견학습이 가능하도록 했다.

이 재구성한 강의를 실제 유학생이 많이 재학 중인 대학원에 적용하고, 대학원 유학생들의 인식 조사와 만족도 평가를 진행했다. 만족도에 대한 결과는 매우 긍정적이었는데, 세부적으로 대학원 유학생들은 이 강의를 통해서 학위논문의 수사적 구조와 핵심 내용, 그리고 패러다임 구성 등에서 도움을 받았다고 밝혔다. 전반적으로 명시적으로 진행된 학위논문의 장르적 특징에 대한 강의와 직감 형성을 위해 고안된 학위논문 읽기 등이 자신의 학위논문의 질적 제고에 긍정적이었다고 응답했다. 또한 명시적 접근법과 암시적 접근법을 연결하는 쓰기 과제도 구체적인 체크리스트가 제시되어서 학위논문의 장르성을 학습하는데 유용했다고 응답했다.

다만 본 연구는 발표와 강의라는 대학원 학위논문 강의의 일반적인 틀을 유지했기 때문에 장르 교육을 강의 초반부에 집중시켰다는 한계를 갖는다. 또한 명시적 접근법과 암시적 접근법이 연결된 장르 교육을 받은 후 텍스트의 수준이 어떻게 달라졌고, 텍스트의 양상이 구체적으로 어떤 모습인지에 대한 논의가 부족했다. 후속 연구를 통해서 명시적 접근법과 암시적 접근법이 융합된 학위논문의 장르 교육을 위한 교수요목 등도 구체화되고, 무엇보다 유학생의 인식과 만족도뿐만 아니라 텍스트 분석을 통해 질적 제고 양상까지 확인할 수 있어야 할 것이다. 그래서 대학원 유학생이 ‘학위논문’의 장르적 특징을 정확하게 이해하고, 학위논문에 대한 명확한 직감을 바탕으로 학위논문을 성공적으로 완성할 수 있기를 바란다.

## 참고문헌

- 강민경(2015), 학위논문 초록의 move관련 연구, 언어과학, 22(1), 23-48.
- 민정호(2019), 학술적 글쓰기에서 대학원 유학생의 저자성 개념과 교육원리의 방향 탐색, 리터러시연구, 10(1), 313-341.
- 민정호(2020), 대학원 유학생 석사학위논문의 '이론적 배경' 구성에 관한 일고찰 : 한국어교육 전공 수업에서 발표된 '예비 논문'을 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 20(6), 683-701.
- 박수연(2015), "선행연구 검토(Literature Review)" 장르의 내용 구조에 관한 연구: 한국어교육 박사학위 논문을 중심으로, 외국어로서의 한국어교육 43, 59-95.
- 손다정·정다운(2017), 외국인 유학생의 한국어교육 박사 학위 논문 서론 텍스트 구조 분석, 어문론집, 70, 445-479.
- 정다운(2014), 외국인 대학원생을 위한 논문 쓰기 수업 사례 연구, 어문론집, 58, 487-516.
- 홍윤희·신영지(2019), 예술분야 외국인 대학원생을 위한 학술적 글쓰기 교수요목 설계: 미술계 열 학습자 수업을 중심으로, 리터러시연구, 10(1), 343-373.
- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres, *In Speech Genres and Other Late Essays*. Translated Vern W. McGee, 60-102. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Ind: Parlor Press.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. N. (1993). Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication* 10, 475-509.
- Devitt, A. (2009). Teaching Critical Genre Awareness, In Bazerman, C., Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds). *Genre in a Changing World*(pp.342-355). Fort Collins, Colorado: Parlor Press.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies* 4, 95-116.
- \_\_\_\_\_ (1993). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English* 27(3), 222-251.
- Grabe, W. (2002). Narrative and Expository Macro-Genres, In Johns, A. M. (Ed). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*(pp.249-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johns, A. M. (2003). Genre and ESL/EFL Composition Instruction, In Kroll, B. (Ed). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*(pp.195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwan, B. S. C. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral thesis of applied linguistics. *English for Specific Purpose* 25, 30-55.
- Martin, J. R. (1993). A Contextual Theory of Language, In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*(pp.116-136). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- \_\_\_\_\_ (1997). Analysing Genre: Functional Parameters, In Christie, F. & Martin, J. R. (Eds). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*(pp.3-39). London: Cassell.
- Murray, R. (2011). *How to write a thesis*. Open university press.
- Soliday, M. (2005). Mapping Classroom Genres in a Science in Society Course, In Anne, H. & Charles, M. (Eds). *Genre across the Curriculum*(pp.65-82). Logan: Utah State University Press.
- Sutton, B. (2000). Swales's 'Moves' and the Research Paper Assignment. *Teaching English in the Two-Year College* 27(4), 446-451.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1998). Textography: Toward a Contextualization of Written Academic Discourse, *Research on Language & Social Interaction* 31(1), 109-121.

〈ABSTRACT〉

## Study on Thesis Genre Education for Foreign Graduate Students

Min, Jung ho

This study diagnosed that the pedagogy for theses which is most important in academic writing of foreign graduate students has not been sufficiently sought. The reconstruction orientation of lectures for genre learning was, therefore, determined around the advantages of explicit and implicit genre pedagogy. A task was created to promote the interaction between two kinds of pedagogy and was reconstructed as the 'thesis lecture'. This study applied such reconstructed lecture to graduate schools in which many foreign graduate students are actually registered and evaluated their satisfaction with it. The result of evaluation was very positive. In particular, they responded that such lectures contributed to the rhetorical structures, core contents and paradigm construction in theses. In addition, various parts of theses were found to require learning for tasks and activities enhancing academic literacy. Foreign graduate students' academic literacy is expected to be improved and their theses successfully finished, by actively seeking methods to enhance academic literacy in academic writing including theses.

### Key words

Foreign Graduate Students, Academic Literacy, Thesis, Foreign Students Writing, Genre Pedagogies

논문 투고일	2020. 06. 09
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 15

# 중국인 학습자를 통해서 본 문화교육의 위계화 방안 연구

모홍월\*

## 국문초록

한국어 교육에서 수준별 문화교육을 위한 위계화의 방안을 찾아보려는 것이 본고의 목적이었고, 목적을 달성하기 위해 문화를 분류하여 범주를 나눈 다음 이것을 위계화하는 과정을 거치려 했다. 그리고 한국문화에 대한 학습자들의 이해도가 수준별 문화교육을 위한 위계화의 기준이 되어야 한다고 보았다.

본고에서는 물질적, 정신적, 현대적, 전통적인 것을 문화를 구성하는 4요소로 파악하고, 이들 4요소의 상호관계에 의해 문화를 ①물질적이며 현대적인 것, ②물질적이며 전통적인 것, ③정신적이며 현대적인 것, ④정신적이며 전통적인 것으로 나누었다. 그리고 한국문화에 대한 학습자들의 평균 이해도와 관용표현 구사 능력에 따른 이해도를 통해서 보면, 중국인 학습자들은 한국문화를 1. 물질적이며 현대적인 문화 → 2. 정신적이며 현대적인 문화 → 3. 물질적이며 전통적인 문화 → 4. 정신적이며 전통적인 문화의 난이도 순서로 받아들이고 있었다.

한국어 교육에서 문화교육은 외국인 학습자들을 대상으로 하는 것이다. 그러므로 수준별 문화교육을 위한 위계화의 기준도 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 이해도가 기준이 되어야 한다. 이런 점에서 중국인 학습자들이 한국문화를 이해하는 난이도의 순서는 한국어 교육에서 문화교육을 위계화하기 위한 난이도의 순서가 될 수 있다는 것을 알 수 있다.

**주제어** 한국어 교육, 문화교육, 한국문화, 중국인 학습자, 위계화

\* 경성대학교 외래교수



## I. 서론

한국어 교육에서 문화교육의 중요성이 인식되면서 한국어 교육 전공자들은 올바른 문화교육을 위해 문화의 개념을 정하고 문화를 종류별로 범주화하는 노력을 기울였다(배현숙, 2002; 박영순, 2003; 오세인, 2007; 조용호, 2014).

문화의 개념을 정하고 문화의 범주를 나누어 보는 것은 문화교육에서 무엇을 가르칠 것인가 하는 문제를 해결하기 위함이었다. 특히 문화의 범주를 나누는 작업은 문화를 종류별로 나누어서 문화교육의 내용이 무엇으로 채워져야 할 것인가의 문제를 명확하게 드러낼 수 있었다. 그러나 논자에 따라 문화의 범주가 서로 다르게 설정되어서 문화교육의 내용을 정하는 데에도 혼란이 생기고 있다. 문화의 범주를 나누는 기준이 명확하지 않기 때문인데 문화를 분류하는 좀 더 명료하고 흔들리지 않는 기준이 마련되어야 할 것이다.

그러나 문화의 범주를 나누는 데에 머물러서는 문화교육을 할 수 없다. 종류별로 다양하게 나누어진 문화를 어떻게 가르칠 것인가의 문제를 다루어야 하기 때문이다. 문화의 범주를 나누는 다음 이것을 어떻게 가르칠 것인가 하는 질문에서 제일 먼저 부딪히는 문제는 다양한 종류의 문화를 어떤 순서에 따라서 가르칠 것인가 하는 수준별 교육의 문제일 것이다. 그리고 수준별 교육을 위해서는 가르치는 순서를 정해서 문화의 범주를 위계화 하는 문제가 해결되어야 할 것이다.

본고에서는 수준별 문화교육을 위해 문화의 범주를 새롭게 정리해보려 한다. 그리고 중국인 학습자들을 대상으로 설문조사를 통해 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 문화 이해도를 살펴보고, 학습자들의 문화 이해도를 바탕으로 문화교육의 위계화 방안을 찾아보려 한다. 문화교육의 위계화 방안을 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 문화 이해도에서 찾아보려는 것은 문화교육이 한국어를 배우는 외국인을 대상으로 하는 것이고, 이 때문에 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 문화 이해도가 문화교육에 대한 위계화 방안의 기준이 되어야 한다고 보기 때문이다.

## II. 수준별 문화교육을 위한 문화의 범주

한국어 교육에서 수준별 교육을 위한 노력은 오래 전부터 나타났다. 아래의 <표 1>은 한국어 교재에 나타난 수준별 언어교육의 한 예를 보여주고 있다.

〈표 1〉 한국어 교재에 나타난 수준별 교육과정

구분	초급	중급	고급
고려대	최소한의 일상생활에 필요한 기초적 의사소통	개인적 구체적 내용의 관심사 부분적 업무 처리 능력	추상적 시사적 문제의 처리 능력 전면적 업무 처리 능력
서울대	최소한의 일상생활에 필요한 기초적 의사소통	일상적 사회 활동	불편 없이 유창하게 언어 사용 능력 구사
연세대	기본적인 일상의 활동 간단한 사회 활동	일반적인 사회 활동 한국에서의 일반 사무	전문적인 상황에서 제한된 한국어 구사 복잡한 업무 수행

〈표 1〉은 고려대, 서울대, 연세대의 한국어 교재에 나타난 수준별 교육과정을 나타낸 것이다. 고려대의 교재는 교육과정을 초급, 중급, 고급과정으로 나누어서 일상생활의 기초적 의사소통 → 개인적 관심사와 부분적 업무 처리 능력 → 추상적 시사적 문제와 전면적 업무 처리 능력의 순서로 한국어 교육의 위계를 높이고 있다. 서울대 교재와 연세대 교재도 최소한의 일상생활 → 일상적 사회 활동 → 유창한 언어 사용의 순서와 간단한 사회 활동 → 일반적인 사회 활동 → 전문적인 상황으로 교육 내용의 위계를 나누고 있다.

한국어 교육기관에서는 문화교육을 위해서 다양한 보조자료를 이용하거나 현장 답사와 같은 문화적 활동을 활용하기도 한다. 그러나 많은 경우 한국어 교육에서 문화교육은 언어교육과 병행해서 이루어지고 있다. 문화교육이 한국어 교재에서 언어교육과 통합되어 운용되고 있다는 말이다.

그런데 〈표 1〉에서 살펴본 것처럼 대부분의 한국어 교재는 초급, 중급, 고급과정으로 나누어진 수준별 교육과정으로 이루어져 있다. 이것은 문화교육이 한국어 교재에서 언어교육과 통합되어 운용될 때 수준별 교육과정으로 운용되어야 한다는 것을 보여준다.

수준별 문화교육은 무엇을 먼저 가르치고 나중에 가르쳐야 할 것인가의 문제, 즉 문화교육을 위해 가르쳐야 할 문화의 순서를 정해서 교육과정을 위계화하는 일이라고 할 수 있다. 그러므로 수준별 문화교육을 위해서는 한국어 교육과정을 초급, 중급, 고급과정으로 나누었듯이 문화를 일상생활과 연결되어 쉽게 이해할 수 있는 문화와 사상이나 가치관처럼 보다 심층적이고 전문적인 내용으로 된 문화로 나누어 범주화하는 작업이 선행되어야 한다.

이런 점에서 수준별 문화교육을 위해 교육과정을 위계화하는 것은 문화를 위계화하는 일과 긴밀하게 연결되어 있고, 문화를 위계화하기 위해서는 문화를 종류별로 나누고 분류하여 범주화하는 문제가 먼저 해결되어야 한다는 것을 알 수 있다.

문화의 범주를 나누는 것은 문화교육에서 문화교육의 내용을 정하는 문제, 즉 무엇을 가르쳐야 할 것인가의 문제와 연결되어 있다. 그러므로 한국어 교육에서 문화교육의 중요성을 깨달은 한국어 전공자들은 일찍부터 문화의 개념을 정하고 문화를 범주화하는 작업을 해왔다.

한국어 교육 전공자들은 대체로 문화를 사람이 개입하여 집단 전체가 공유하고 있는 행동과 감정, 사상, 물질 등의 복합체로 보고 있다. 즉 인간들이 만들어 낸 삶의 총체물을 문화로 보고 있다(김정숙, 1997; 최준식, 1997; 김광익 외, 1998).

그런데 인간들이 만들어 낸 삶의 총체물을 문화라고 본다면 문화를 구성하고 있는 구성요소가 너무 많아서 문화를 분류하는 기준에 따라 문화의 범주는 서로 다르게 나누어질 수 있다.

배현숙(2002)은 ① 상징문화 ② 사회제도를 포함한 일상문화 ③ 가치문화로 문화를 범주화했고, 박영순(2003)은 문화교육을 위한 문화의 범주를 ① 정신문화 ② 언어문화 ③ 생활문화 ④ 예술문화 ⑤ 제도문화 ⑥ 과학기술문화의 여섯 가지로 분류했다.

조항록(2004)은 한국의 문화를 ① 의식주 문화 ② 역사 문화 ③ 민속 문화 ④ 사상 문화 ⑤ 관념과 가치관 문화 ⑥ 일상생활 문화 ⑦ 제도 문화 ⑧ 예술 문화 ⑨ 문학 ⑩ 기타 문화로 분류했고, 김수현(2005)은 한국어 교재를 분석하여 문화교육의 내용을 ① 생활문화 ② 언어문화 ③ 전통문화 ④ 예술문화 ⑤ 제도문화로 나누었고, 오세인(2007)은 ① 언어문화 ② 일상생활문화 ③ 사회-제도문화 ④ 예술문화로 분류하기도 했다.

이처럼 논자에 따라 문화를 분류한 결과가 서로 다르게 나타나고 있는데 이것은 문화교육의 내용을 선정하는 데에 심각한 혼선을 불러일으킬 수 있다. 한국어 교재에서는 교재별로 제시된 문화 항목이 서로 다르고 문화 항목의 내용에서도 차이가 난다고 한 것(김수현, 2005)은 문화교육에서 문화 분류의 난맥상을 지적하고 있는 것이라고 할 수 있다.

문화를 분류한 결과가 논자에 따라 서로 다르게 나타나는 것은 문화를 하나의 큰 범주로 보고, 다양한 문화 요소와 현상들이 모여서 문화를 구성한다고 보기 때문이다. 이것은 문화를 하나의 커다란 동그라미로 보고, 그 속에 무수히 많은 문화의 구성요소들을 늘어놓는 것이다. 이 경우 문화의 범주를 분류하는 것은 하나의 동그라미를 다수의 부분으로 나누는 것과 같은 작업이 된다. 즉, 문화를 구성하는 무수히 많은 구성요소들을 모두 하나의 동그라미 안에 넣어 놓고 관점에 따라 선을 그어서 문화를 분류하는 것이다. 당연히 분류의 관점과 기준에 따라 문화의 범주가 서로 다르게 나타날 수밖에 없다.

문제를 해결하기 위해서 본고에서는 문화를 하나의 범주로 보지 않고 서로 다른 두 개의 범주가 모여서 문화라는 하나의 큰 범주를 만든다고 보기로 하겠다. 다시 말해서 문화

를 상위의 범주와 하위의 범주로 나누어서 문화를 상, 하의 두 범주로 구성된 현상으로 받아들이려는 것이다.

문화를 상, 하의 두 범주로 보았을 때, 상위의 범주는 하위의 범주를 두루 포괄할 수 있어야 하고, 하위의 범주는 상위 범주의 개념을 가진 항목으로 채워져야 할 것이다. 다시 말해서 본고에서는 언어, 의식주, 예술, 생활, 풍습, 제도, 가치관 등 논자에 따라 서로 다른 명칭이나 항목으로 분류되었던 구체적인 문화 요소나 현상들을 모두 하위의 범주로 설정하기로 하겠다. 그리고 하위의 범주에 있는 문화 요소나 현상들을 두루 포괄할 수 있는 개념으로 상위의 범주를 구성하기로 하겠다.

문화를 상위의 범주와 하위의 범주로 이원화해서 분류하려 할 때 제일 먼저 부딪히는 문제는 무수히 많은 하위 범주의 문화 요소나 현상들을 두루 포괄할 수 있는 상위 범주의 문화를 어떻게 잡을 것이냐 하는 것이다.

최준식(1997)은 문화를 크게 유형적인 것(물질문화)과 무형적인 것(비물질 문화)으로 분류했고, 표준국어대사전(1999)에서는 물질적인 것과 정신적인 것으로 나누었다. 그런데 문화를 유형적인 것(물질문화)과 무형적인 것(비물질 문화)으로 나누는 것과 물질적이며 정신적인 것으로 나누는 것은 서로 같은 개념이라고 할 수 있다.

물질적인 것은 구체적인 형상을 갖고 있어서 우리의 감각기관으로 확인할 수 있는 문화를 말하는 것이고, 정신적인 것은 관념이나 사유체계 등 무형으로 존재하는 문화를 가리키는 것이다. 물질적 문화와 정신적 문화는 상당히 포괄적인 개념이어서 언어, 의식주, 예술, 생활, 풍습, 제도, 가치관 등 하위 범주에 속하는 모든 종류의 문화를 포괄할 수 있다. 문화를 인간들의 삶을 포괄하는 총체적인 개념으로 받아들이는다면, 문화는 물질적인 것 아니면 정신적인 것으로 되어 있다고 할 수 있기 때문이다. 그러므로 물질적인 문화와 정신적인 문화는 하위 범주를 구성하는 모든 문화 요소와 현상을 두루 포괄할 수 있다는 점에서 상위 범주의 문화라고 할 수 있다.

그러나 물질적인 것과 정신적인 것만으로는 문화를 분류하는 데에 한계에 부딪힐 수 있다. 문화는 현대의 것과 전통시대의 것을 모두 포괄하는 것인데 물질적인 것과 정신적인 것만으로는 문화의 시대적 구분을 알 수 없기 때문이다. 그러므로 문화를 효율적으로 분류하기 위해서는 물질적인 문화와 정신적인 문화 외에 현대사회에서 형성된 현대적인 문화와 전통사회에서 형성된 전통적인 문화를 추가해야 할 것이다. 이런 점에서 물질적인 문화, 정신적인 문화, 현대적인 문화, 전통적인 문화는 상위 범주의 문화를 구성하는 네 가지 종류의 문화라고 할 수 있다.

상위 범주의 문화가 물질적 문화, 정신적 문화, 현대적 문화, 전통적 문화로 구성되었

다고 본다면, 이들은 인간들의 삶을 총체적으로 보여주는 문화의 모든 내용과 현상을 포괄할 수 있다. 모든 문화는 물질적인 것이 아니면 정신적인 것으로 분류될 수 있고, 현대 사회의 것이 아니면 전통 사회의 것으로 나누어지기 때문이다.

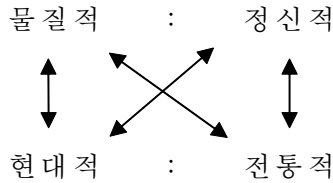
그런데 수준별 문화교육을 위해서 문화를 위계화하려 한다면 문화의 상위 범주를 구성하는 네 가지 종류의 문화를 위계화해야 한다. 그러나 물질적 문화, 정신적 문화, 현대적 문화, 전통적 문화 사이에는 위계화의 질서가 성립되지 않는다.

다시 말해서 물질적 문화와 현대적 문화를 위계화하려 하거나 정신적 문화와 전통적 문화를 위계화하려는 시도는 성립할 수 없다. 물질적 문화와 정신적 문화를 가르는 분류의 기준과 현대적 문화와 전통적 문화를 가르는 분류의 기준이 서로 달라서 네 종류의 문화를 위계화하기 위한 기준을 세우기 어렵기 때문이다.

이런 점에서 물질적 문화, 정신적 문화, 현대적 문화, 전통적 문화는 상위 범주의 문화를 구성하는 네 가지 구성요소를 보여주는 것일 뿐이라고 할 수 있다. 그렇다면 위계화를 위한 문화의 분류는 네 가지 구성요소들의 상호관계를 통해서 찾을 수 있을 것이다. 상호관계를 찾으려는 것은 모든 종류의 문화들이 네 가지 구성요소의 상호관계 속에서 존재하며 어느 하나의 요소만으로 존재하는 문화는 없기 때문이다. 다시 말해서 물질적인 것만으로 존재하거나 정신적인 것만으로 존재하는 문화는 없고, 물질적인 것이라고 할지라도 이것은 현대적이거나 전통적인 것 가운데 어느 하나의 요소와 관계를 맺고 있기 때문이다.

그런데 물질적인 문화와 정신적인 문화 사이에는 상호관계가 성립되지 않는다. 마찬가지로 현대적인 문화와 전통적인 문화 사이에도 상호관계가 성립되지 않는다. 문화 현상을 보면, 정신적인 요소를 함유하지 않은 물질적인 문화는 없다고 할 수 있고, 이런 점에서 정신적인 문화와 물질적인 문화는 상호관계를 맺으며 문화의 한 현상으로 존재할 수 있다. 그러나 문화를 분류하여 범주화하려고 한다면 물질적이며 정신적인 문화나 현대적이며 전통적인 문화라는 것은 성립할 수 없다. 물질적인 것과 정신적인 것, 현대적인 것과 전통적인 것은 서로 대립적 관계에 있어서 물질적이며 정신적인 문화나 현대적이며 전통적인 문화라는 것은 분류의 실체를 파악하기 어렵기 때문이다.

대립적인 관계에 있는 요소를 제외하고 네 가지 구성요소의 상호관계를 통해 문화를 나누어 보면, 문화는 ①물질적이며 현대적인 것, ②물질적이며 전통적인 것, ③정신적이며 현대적인 것, ④정신적이며 전통적인 것으로 분류된다고 할 수 있다. 알아보기 쉽게 그림으로 드러내면 다음과 같다.



위의 그림을 통해서 알 수 있듯이 물질적인 것과 정신적인 것, 현대적인 것과 전통적인 것은 서로 대립적 관계에 있기 때문에 상호관계를 맺을 수 없다. 그렇다면 물질적인 것은 현대적인 것이나 전통적인 것과 관계 맺게 되고, 정신적인 것도 현대적인 것이나 전통적인 것과 관계 맺게 된다. 그러므로 상호관계를 통해서 나타낼 수 있는 문화의 종류는 ① 물질적이며 현대적인 것, ② 물질적이며 전통적인 것, ③ 정신적이며 현대적인 것, ④ 정신적이며 전통적인 것으로 분류된다고 할 수 있다.

이렇게 본다면 상위의 범주에 속하는 문화는 ① 물질적이며 현대적인 문화, ② 물질적이며 전통적인 문화, ③ 정신적이며 현대적인 문화, ④ 정신적이며 전통적인 문화로 범주화된다. 그리고 이렇게 나누어진 네 가지 범주의 문화는 문화교육의 위계화 방안을 찾기 위한 중요한 자료로 활용될 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 학습자들의 문화 이해도 조사

문화의 범주를 네 가지로 나누었으면 이제 범주들 사이에 존재하는 위계적 질서를 발견해야 한다. 위계적 질서는 수준별 문화교육의 성패를 좌우하는 요소이다. 문화의 범주를 나누었다고 할지라도 이들 사이의 위계적 질서를 세울 수 없다면 수준별 문화교육은 불가능하기 때문이다.

문화의 네 가지 범주들 사이에 존재하는 위계적 질서는 한국어를 배우는 외국인 학습자들을 통해서 세워져야 한다. 문화교육은 외국인 학습자들을 대상으로 하는 것이고, 수준별 교육과정도 외국인 학습자들에게 한국문화를 효율적으로 가르치기 위함이기 때문이다. 한국인이나 교사 또는 연구자의 입장에서 판단하거나 외국의 문화 이론을 근거로 해서 판단하는 문화교육의 위계적 질서는 수준별 문화교육을 왜곡시키게 될 수도 있다. 그러므로 문화교육의 위계적 질서는 외국인 학습자들이 한국문화의 어느 부분들을 어렵게 또는 쉽게 받아들이는가 하는 문제, 즉 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 문화 이해도가 문화의 범주를 위계화하는 기준이 되어야 한다는 것을 알 수 있다.

한국문화에 대한 이해도를 조사하기 위한 도구로는 관용표현을 사용했다. 관용표현은 민족성, 생활 모습, 풍속, 사회 제도, 가치관 등 한 나라의 문화적 배경 속에서 만들어지며 이 때문에 다양한 문화적 요소를 내포하고 있을 수밖에 없다. 이처럼 관용표현은 한 나라의 문화를 내포하고 있는 ‘문화어’이기 때문에 관용표현의 의미를 알기 위해서는 해당 언어권의 문화를 알아야 한다. 이런 점에서 관용표현은 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 이해도를 파악해 볼 수 있는 좋은 자료가 된다.

관용표현이 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 문화 이해도를 파악하기 위한 좋은 자료가 된다면 문화 이해도를 파악하기 위한 관용표현을 어떻게 선정할 것인가의 문제에 부딪히게 된다. 관용표현을 선정하는 방식으로는 두 가지를 생각해 볼 수 있다. 하나는 관용표현을 두루 수집하여 분류한 다음 분류 목록에 따라 관용표현을 선정하는 것이고, 다른 하나는 문화를 먼저 분류한 다음 분류된 문화 항목에 따라 관용표현을 선정하는 것이다. 그러나 관용표현을 두루 다 수집한다는 것이 기술적으로 어렵고, 관용표현을 분류하는 기준이 결국 문화적 요소가 될 수밖에 없으므로 본고에서는 문화를 분류한 다음 분류된 문화 항목에 따라서 관용표현을 선정하는 방식을 취하기로 한다.

관용표현을 선정하기 위한 문화의 분류는 상위의 범주와 하위의 범주로 나누었던 문화의 범주 가운데 하위의 범주에 속하는 문화를 대상으로 한다. 상위의 범주는 너무 포괄적이어서 한국의 문화 현상을 구체적으로 알아보기 어렵기 때문이다. 그런데 하위의 범주에 대한 문화의 분류는 논자에 따라서 다르게 나타나므로, 본고에서는 2011년 국립국어원에서 발표한 ‘국제 통용 한국어교육 표준 모형’에 나와 있는 분류 모형을 참고하고<sup>1)</sup>, 관용표현의 분류 항목(황정아, 2008; 이재춘, 2010; 이미숙, 2017; 권현지, 2017; 우여나, 2018)을 참고하여 아래와 같이 하위 범주의 문화를 7개의 문화 영역과 25개의 문화 항목으로 분류하고, 분류된 문화 항목에 해당하는 관용표현을 선정했다<sup>2)</sup>. 이것을 표로 정리해 보면 다음과 같다.

- 1) 본고에서 개인 연구자의 문화 분류 모형이 아니라 국립국어원의 분류 모형을 참고한 것이 이것이 보다 공신력이 있는 자료라고 판단했기 때문이다. 2011년의 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’에 있는 문화 분류 모형은 2018년 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’에서 최종적으로 정리되었다. 그러나 2018년의 문화 분류 모형은 분류 항목의 위치를 변경하는(‘사회’ 영역의 하위 항목이었던 ‘정치’, ‘경제’, ‘교육’, ‘지리’ 등이 대분류 항목으로 변경됨) 등의 수정이 있었지만 2011년의 자료에 나와 있는 분류 항목이 그대로 유지되고 있다. 그러나 필자는 2018년의 분류 모형보다 ‘정치’, ‘경제’, ‘교육’, ‘지리’ 등을 ‘사회’ 영역의 하위 항목으로 분류하고 있는 2011년의 분류 모형이 관용표현의 선정에 더 적합하다고 판단해서 2011년의 문화 분류 모형을 참고했다.
- 2) 하나의 관용표현은 다양한 문화 영역이나 항목으로 분류될 수 있다. 예컨대 ‘찬물도 위 아래가 있다’는 관용표현은 서열문화를 반영하는 것이기도 하지만 한국인의 가치관을 보여주는 것이기도 하다. 이런 점에서 하나의 관용표현을 어느 문화 영역이나 항목에 귀속시켜야 할 것인가의 문제를 따지는 것은 관용표현이 갖는 의미적 다양성을 고려하지 않은 것이다. 관용표현의 선정에서 문제의 핵심은 선정된 관용표현이 해당 문화 영역이나 항목의 문화적 특성을 제대로 드러내고 있느냐 하는 문제일 것이다.

〈표 2〉 문화의 분류 항목과 관용표현

번호	문화 영역	문화 항목	관용표현
1.	한국인의 생활	의복	오지랖이 넓다
		음식	국물도 없다
		주거	줄행랑을 치다
		경제활동	가는 날이 장날
		생활 도구	바가지를 긁다
		여가활동	히트를 치다
		서열	찬물도 위아래가 있다
		집단연고	줄을 놓다
2.	한국의 사회	세시 풍습	떡국을 먹다
		관직	옷을 벗다
		결혼	국수를 먹다
		경제	파리를 날리다
		교육	가방끈이 길다
		지리	삼천포로 빠지다
		감정-생각	손이 가다
3.	한국인의 가치관	체면	코가 납작해지다
		성격	쓸개가 빠지다
		산문문학(홍부전)	놀부심보
4.	한국의 문학	산문문학(춘향전)	억지춘향
		역사적 사건	함흥차사
5.	한국의 역사	옛사람의 삶	시치미를 떼다
		가축(소-닭)	소 닭 보듯하다
6.	한국의 동물	가축(개)	개뿔도 모르다
		전승 문화	도깨비 장난 같다
7.	한국의 민속	민간 신앙	산통을 깨다

문화를 분류하고 분류 항목에 따라 관용표현을 선정한 다음에는 이것을 바탕으로 설문 조사를 통해서 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 문화 이해도를 파악해 보았다. 설문 조사에는 4급 이상의 한국어 능력을 가진 256명의 중국인 학습자들이 참여했다. 중국인 학습자들을 조사대상으로 정한 것은 교육통계서비스(KESS)의 통계에도 나와 있듯이 외국인 유학생 가운데 중국인 유학생의 비중이 가장 높았고, 이 때문에 조사 대상자의 수를 최대한 늘려서 조사의 신뢰도를 높일 수 있다고 보았기 때문이다. 그리고 중국인 학습자 외에 다른 국가의 학습자들을 다양하게 선정하지 않은 것은 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 이해도를 조사할 때 국가별로 서로 다른 평가의 기준을 세우기가 어려웠기 때문이다.

설문지에는 25개의 문화 항목에 따라 선정된 25개의 관용표현을 제시하고 각각의 관용표현마다 두 개의 질문을 달았다. 하나의 질문은 관용표현의 뜻을 알아보는 것이고, 다



른 하나는 관용표현이 어떠한 문화적 배경을 갖고 있는가를 알아보는 것이었다. 관용표현의 뜻을 물어보는 것은 관용표현의 구사 능력을 알아보기 위함이다. 그리고 관용표현은 문화적 배경 속에서 만들어진 것이므로 관용표현이 어떠한 문화적 배경을 갖고 있는가를 알아보는 것은 한국의 문화에 대한 학습자들의 문화 이해도를 파악하기 위함이다.

관용표현의 뜻을 알아보는 질문에는 하나의 관용표현마다 4개의 대담을 예시해 주고 학습자들이 이 가운데 하나의 정답을 선택하게 했다. 그리고 25개의 관용표현마다 각각 1점을 배정했다. 이 경우 관용표현의 뜻을 아는가의 질문으로 알아볼 수 있는 관용표현 구사 능력은 학습자마다 0~25점의 점수로 나타나게 된다.

관용표현이 나타나게 된 문화적 배경을 물어보는 질문에도 하나의 관용표현마다 4개의 대담이 주어지고 학습자들은 이 가운데 하나의 정답을 선택하게 했다. 문화 이해도 측정을 위해서 여기에서도 25개의 관용표현마다 1점씩을 배정했다. 그러므로 학습자들은 0~25점의 범위 내에서 한국의 문화에 대한 이해도 점수를 얻게 된다.

설문지를 통해 조사한 결과를 바탕으로 한국의 문화에 대한 중국인 학습자들의 문화 이해도를 크게 두 가지로 정리해 보았다. 하나는 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도가 어느 정도인가를 알아보는 것이고, 다른 하나는 관용표현의 구사 능력에 따라서 한국문화에 대한 이해도가 어떻게 다르게 나타나고 있는가 하는 것이다.

한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도는 한국어 구사 능력이나 거주 기간 등 개인적인 조건이나 수준을 고려하지 않고, 256명의 중국인 학습자 전체를 하나의 집단으로 보아 7개 문화 영역과 25개 문화 항목마다 보여주고 있는 학습자들의 문화 이해도를 알아보려는 것이다.

한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도를 항목별로 살펴보면 다음과 같다.

〈표 3〉 중국인 학습자들의 평균 문화 이해도

관용 표현	문화 영역 및 문화 항목	정답률(%)
<b>한국인의 생활</b>		
1. 오지랖이 넓다	의복	19.9
2. 국물도 없다	음식	53.1
3. 줄행랑을 치다	주거	18.8
4. 가는 날이 장날	경제활동	31.6
5. 바가지를 굶다	생활 도구	41.4
6. 히트를 치다	여가활동	26.2
7. 찬물도 위아래가 있다	서열	53.9
8. 줄을 놓다	집단연고	32.8
평균		34.7%

관용 표현	문화 영역 및 문화 항목	정답률(%)
<b>한국의 사회</b>		
9. 떡국을 먹다	세시 풍습	26.6
10. 옷을 벗다	관직	24.6
11. 국수를 먹다	결혼	41.0
12. 파리를 날리다	경제	33.2
13. 가방끈이 길다	교육	32.8
14. 삼천포로 빠지다	지리	31.6
평균		31.6%
<b>한국인의 가치관</b>		
15. 손이 가다	감정-생각	24.2
16. 코가 납작해지다	체면	34.0
17. 쓸개가 빠지다	성격	26.2
평균		28.1%
<b>한국의 문학</b>		
18. 놀부심보	산문문학(홍부전)	32.0
19. 억지춘향	산문문학(춘향전)	37.1
평균		34.5%
<b>한국의 역사</b>		
20. 함흥차사	역사적 사건	21.1
21. 시치미를 떼다	옛사람의 삶	19.1
평균		20.1%
<b>한국의 동물</b>		
22. 소 닭 보듯하다	가축(소-닭)	55.0
23. 개뿔도 모르다	가축(개)	45.3
평균		50.1%
<b>한국의 민속</b>		
24. 도깨비장난 같다	전승 문화	28.9
25. 산통을 깨다	민간 신앙	24.2
평균		26.5%

위의 <표 3>은 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도를 정답률로 나타낸 것이다. 생활 영역을 예로 들어 보면, 중국인 학습자들은 의복 - 19.9%, 음식 - 53.1%, 주거 - 18.8%, 경제활동 - 31.6%, 생활 도구 - 41.4%, 여가 활동 - 26.2%, 서열 - 53.9%, 집단연고 - 32.8%의 정답률을 보이고 있고, 생활 영역 전체로 보면 34.7%의 정답률을 보이고 있다.

중국인 학습자들이 의복 항목에서 19.9%의 정답률을 보이고 있고, 음식 항목에서 53.1%의 정답률을 보이고 있다는 것은 전체 256명의 학습자 가운데 19.9%에 해당하는 51명의 학습자들이 ‘오지랖이 넓다’는 관용표현이 한국의 의복문화와 관련이 있다는 것을 알고 있고, 53.1%에 해당하는 136명이 ‘국물도 없다’는 관용표현이 음식문화와 관련이 있다는 것을 알고 있었다는 것을 보여주는 것이다. 이런 점에서 각 문화 영역과 항목의 정답률은 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 이해도의 실태를 보여주는 것이다.

중국인 학습자들은 생활 영역에서 34.7%, 사회 영역에서 31.6%, 가치관 영역에서 28.1%, 문학 영역에서 34.5%, 역사 영역에서 20.1%, 동물 영역에서 50.1%, 민속 영역에서 26.5%의 평균 정답률을 보이고 있다. 이것은 7개의 문화 영역에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도가 어느 정도인가를 보여주는 것이다. 그리고 25개 문화 항목에 대한 정답률은 각 문화 항목에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도를 보여주는 것이다.

이제 관용표현의 구사 능력에 따라서 중국인 학습자들의 문화 이해도가 어떻게 다르게 나타나는가를 살펴보기로 하겠다. 관용표현은 문화적 배경 속에서 나타나므로 관용표현의 의미를 이해하기 위해서는 문화적 배경을 알아야 한다. 그러나 관용표현은 단어의 의미를 확장하거나 비겨서 드러내는 방식을 통해서 단어의 본래 의미와는 다른 의미를 드러내고 있다. 이 때문에 관용표현의 구사 능력은 한국어 구사 능력과도 긴밀한 관계를 맺고 있다. 이렇게 본다면 관용표현의 구사 능력은 한국문화에 대한 이해도뿐만 아니라 한국어 구사 능력과도 긴밀하게 연결되어 있다고 할 수 있다. 그러므로 관용표현의 구사 능력에 따라서 학습자들의 문화 이해도가 어떻게 다르게 나타나고 있는가를 살펴보는 것은 한국문화에 대한 이해도와 한국어 구사 능력에 대한 학습자들의 수준 차이가 어떻게 문화 이해도의 차이를 만들고 있는가를 알아보려는 것이다.

한국문화에 대한 이해도와 한국어 구사 능력에 대한 학습자들의 수준 차이를 알아보기 위해 설문지를 통해서 드러난 중국인 학습자들의 관용표현 구사 능력을 간단하게 정리해서 아래의 <표 4>로 드러내 보았다.

<표 4> 관용표현 구사 능력

	인원수	최소값	최대값	평균	표준편차
관용표현 구사 능력	256	2	25	11.53	4.219

<표 4>는 256명의 중국인 학습자들이 25개의 관용표현 가운데 평균 11.53개의 의미를 알고 있었다는 것을 보여주고 있다. 그러나 학습자 가운데에는 관용표현의 의미를 2개밖에 알지 못하는 사람도 있었고, 25개의 의미를 모두 알고 있는 학습자도 있었다는 것

을 보여주고 있다.

<표 4>에 의하면 관용표현 구사 능력의 평균값은 11.53이고, 표준편차는 4.219였다. 논의의 편의를 위해 평균값을 12로 하고, 표준편차를 4로 보아 평균값에 ±표준편차를 적용하면 8~16점 사이의 중간 범위가 만들어진다. 그러므로 256명의 중국인 학습자들은 중간 범위 이상(17~25)의 관용표현 구사 능력을 갖춘 집단과 중간 범위(8~16)의 구사 능력을 갖춘 집단 그리고 중간 범위 이하(0~7)의 능력을 가진 집단으로 나누어진다.

이렇게 본다면 중국인 학습자들은 관용표현 구사 능력 상급(17~25점), 중급(8~16점), 하급(0~7점)의 세 집단으로 나누어질 수 있다. 상급 집단은 256명의 학습자들 가운데 한국문화에 대한 이해도와 한국어 구사 능력의 수준이 제일 높은 집단이고, 중급 집단은 중간 정도의 수준을 가진 집단이고, 하급 집단은 제일 수준이 낮은 집단이라고 할 수 있다. 그리고 256명의 중국인 학습자 가운데 상급 집단에 속하는 학습자들은 46명, 중급 집단의 학습자들은 175명, 하급 집단의 학습자들은 35명으로 나타났다.

이제 설문지를 바탕으로 한국문화에 대한 이해도를 관용표현 구사 능력 상급 집단, 중급 집단, 하급 집단으로 나누어서 정리해 보면 다음과 같다.

<표 5> 관용표현 구사 능력과 문화 정답률(%)

		의복	음식	주거	경제 활동	생활 도구	여가 활동	서열	집단 연고	평균
생활 영역	상	47.8 22/46	95.6 44/46	34.8 16/46	63.0 29/46	73.9 34/46	52.1 24/46	97.8 45/46	67.3 31/46	66.5
	중	16.6 29/175	46.9 82/175	18.2 32/175	28.5 50/175	39.4 69/175	24.0 42/175	50.8 89/175	29.7 52/175	31.8
	하	0.0 0/35	28.5 10/35	0.0 0/35	5.7 2/35	8.6 3/35	2.8 1/35	11.4 4/35	2.8 1/35	7.5
		세시 풍습	관직	결혼	경제	교육	지리			평균
사회 영역	상	56.5 26/46	41.3 19/46	91.3 42/46	71.7 33/46	69.5 32/46	67.3 31/46			66.2
	중	22.8 40/175	25.1 44/175	33.1 58/175	29.1 51/175	29.1 51/175	28.0 49/175			27.8
	하	5.7 2/35	0 0/35	14.2 5/35	2.8 1/35	2.8 1/35	2.8 1/35			4.7
		감정-생각		체면		성격				평균
가치관 영역	상	54.1 (26/46)		68.7 (33/46)		58.3 (28/46)				60.3
	중	20.8 (36/175)		27.1 (47/175)		22.5 (39/175)				23.5
	하	0.0 (0/35)		17.1 (6/35)		2.8 (1/35)				6.6

		흥부전	춘향전	평균
문 학 작 품	상	47.8 (22/46)	54.3 (25/46)	51.1
	중	35.4 (62/175)	38.2 (67/175)	36.8
	하	2.8 (1/35)	8.5 (3/35)	5.7
		역사적 사건	옛사람의 삶	평균
역 사 영 역	상	28.3 (13/46)	30.4 (14/46)	29.4
	중	23.4 (41/175)	20.0 (35/175)	21.7
	하	0.0 (0/35)	0.0 (0/35)	0.0
		소-닭	개	평균
동 물 영 역	상	89.1 (41/46)	93.4 (43/46)	91.3
	중	54.9 (95/175)	38.2 (67/175)	46.6
	하	14.2 (5/35)	11.4 (4/35)	12.8
		전승 문화	민간신앙	평균
민 속 영 역	상	39.1 (18/46)	36.9 (17/46)	38.0
	중	20.0 (35/175)	16.6 (29/175)	18.3
	하	2.8 (1/35)	0.0 (0/35)	1.4

<표 5>는 중국인 학습자들이 25개의 관용표현들이 갖고 있는 문화적 배경을 어느 정도 알고 있는가 하는 것을 정답률을 통해서 드러낸 것이다. 정답률은 256명의 중국인 학습자들을 관용표현 구사 능력 상급, 중급, 하급 집단으로 나누고, 각 집단의 학습자들이 보여주고 있는 한국문화에 대한 이해도를 7개의 문화 영역과 25개의 문화 항목으로 나누어서 정리한 것이다.

생활 영역을 예로 들어서 좀 더 자세하게 알아보기로 하겠다. 생활 영역에서 의복 항목의 상급 집단은 47.8(22/46)으로 표시되어 있다. 이것은 상급 집단의 전체 인원 46명 가운데 22명인 47.8%의 학습자들이 ‘오지랖이 넓다’는 관용표현이 한국의 의복문화와 연결되어 있다는 것을 알고 있었다는 것을 보여주는 것이다. 그리고 상급 집단의 평균은 66.5로 되어 있다. 이것은 상급 집단의 학습자들이 생활 영역에서 66.5%의 평균 정답률을 보이고 있다는 것을 알려주는 것이다.

이렇게 본다면 의복 항목에서 관용표현 구사 능력 상급 집단의 학습자들은 46명 가운데 22명인 47.8%의 학습자들이 관용표현의 문화적 배경을 알고 있었고, 중급 집단은 175명 가운데 29명인 16.6%의 학습자들이 문화적 배경을 알고 있었다. 그러나 하급 집단의 학습자들은 35명 가운데 문화적 배경을 알고 있는 사람이 한 사람도 없었다. 그리고 의복, 음식, 주거 등 8개의 문화 항목을 모두 합친 전체 생활 영역에서 상급 집단의 학습자

들은 66.5%의 평균 정답률을 보이고 있고, 중급 집단은 31.8%, 하급 집단은 7.5%의 정답률을 보이고 있다.

정답률은 학습자들이 관용표현의 문화적 배경을 어느 정도 알고 있는가 하는 것을 백분율로 환산해서 드러낸 것이다. 이런 점에서 정답률은 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 문화 이해도를 드러낸다고 할 수 있다. 그리고 정답률로 볼 때 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 이해도는 관용표현 구사 능력 상급 집단 → 중급 집단 → 하급 집단의 순서로 나타나고 있다는 것을 알 수 있다.

지금까지 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도와 관용표현 구사 능력에 따른 문화 이해도를 설문지에 나타난 정답률을 중심으로 살펴 보았다. 한국어 교육에서 문화교육은 외국인 학습자들을 대상으로 하는 것이고, 외국인 학습자들을 대상으로 하는 문화교육의 위계화는 한국문화에 대한 외국인 학습자들의 이해도에 근거해서 설정되어야 한다. 이런 점에서 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 정답률은 문화교육을 위계화하기 위한 하나의 기준이 될 수 있을 것이다.

#### IV. 문화교육의 위계화

본고에서는 문화의 범주를 상위의 범주와 하위의 범주로 이원화해서 상위 범주의 문화를 ①물질적이며 현대적인 것 ②물질적이며 전통적인 것 ③정신적이며 현대적인 것 ④정신적이며 전통적인 것으로 나누었다. 그러므로, 수준별 교육을 위한 문화의 위계화는 바로 이 상위의 범주에 속하는 네 종류의 문화를 위계화하는 일이라고 할 수 있다.

상위의 범주에 속하는 네 종류의 문화를 위계화하기 위해서는 하위 범주의 문화를 대상으로 조사했던 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도와 관용표현 구사 능력에 따른 문화 이해도가 위계화의 기준이 될 수 있다. 하위 범주에 나타난 학습자들의 문화 이해도를 통해서 상위 범주의 문화를 위계화할 수 있는 것은 상위 범주의 문화가 하위 범주의 문화를 두루 포괄하고 있고, 하위 범주의 문화는 상위 범주의 개념을 가진 항목으로 구성되어 있기 때문이다.

먼저 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도부터 살펴보기로 하겠다. <표 3>을 보면 7개 문화 영역과 25개의 문화 항목에 대한 256명의 중국인 학습자들의 평균 정답률을 알 수 있다. 여기에 의하면 7개 문화 영역에 대한 중국인 학습자들의 평균 정답률은 ①동물 영역(50.1%) → ②생활 영역(34.7%) → ③문학 영역(34.5%) → ④사회 영역

(31.6%) → ⑤가치관 영역(28.1%) → ⑥민속 영역(26.5%) → ⑦역사 영역(20.1%)의 순서로 나오고 있다.

7개의 문화 영역에서 생활 영역은 일상생활의 구체적인 모습을 보여주는 것이어서 물질적인 것이라고 할 수 있고, 사회 영역과 가치관 영역은 형이상학적인 제도나 사상을 담은 것이어서 정신적인 것이라고 할 수 있다. 그리고 민속과 역사 영역은 전통 사회의 삶을 보여주는 것이다. 생활 영역의 정답률이 사회 영역이나 가치관 영역보다 높다는 것은 중국인 학습자들이 구체적으로 확인할 수 있는 일상적 삶보다 가치관이나 제도와 연결된 정신적인 문화를 더 어려워하고 있다는 것을 보여준다. 그리고 민속 영역과 역사 영역의 정답률은 7개 영역 가운데 가장 낮았다. 이것은 중국인 학습자들이 현대적인 것보다 전통적인 문화를 더 어려워하고 있다는 것을 보여준다.

이렇게 본다면 중국인 학습자들은 전통적인 것보다는 현대적인 것을 더 쉽게 이해하고, 정신적인 것보다는 구체적으로 드러나는 물질적인 것을 더 잘 알고 있다는 것을 알 수 있다. ‘물질적 > 정신적’, ‘현대적 > 전통적’인 관계가 만들어지는 것이다. 이 경우 중국인 학습자들은 정답률이 높은 것끼리 조합된 물질적이며 현대적인 문화를 가장 쉽게 받아들이고 있는 데 비해서 정답률이 낮은 것끼리 조합된 정신적이며 전통적인 문화를 가장 어려워하고 있다고 할 수 있다.

문제는 양쪽의 난이도를 함께 지니고 있는 물질적이며 전통적인 문화와 정신적이며 현대적인 문화 가운데 중국인 학습자들이 어느 것을 더 어려워하고 있는가 하는 것이다. 문제를 해결하기 위해 생활 영역의 하위 문항 정답률을 살펴보았다.

<표 3>에서 생활 영역의 하위 문항을 보면 의복문화(19.9%)와 주거문화(18.8%)의 정답률이 가장 낮게 나타나고 있다. 그런데 의복문화(19.9%)와 주거문화(18.8%)에 대한 학습자들의 정답률은 사회 영역(31.6%)과 가치관 영역(28.1%)의 평균 정답률보다 낮게 나타나고 있었다.

의복문화와 주거문화는 구체적인 일상생활의 모습을 보여주고 있으므로 물질문화에 속하는 것들이다. 그런데 의복과 주거문화에 관한 관용표현 ‘오지랖이 넓다’와 ‘줄행랑을 치다’는 전통의 복식과 주거 생활을 모르면 무슨 말인지 알 수 없는 것들이다. 이에 비해서 사회의 제도나 사람들의 생각을 드러내는 사회 영역과 가치관 영역은 정신문화에 속하는 것이다. 그런데 사회 영역과 가치관 영역에서의 관용표현은 ‘가방끈이 길다’나 ‘코가 납작해지다’처럼 현대의 삶 속에서 파생된 것들로 되어 있었다. 이렇게 본다면 중국인 학습자들은 물질적이며 전통적인 문화를 정신적이며 현대적인 문화보다 더 어려워하고 있다는 것을 알 수 있다.

이처럼 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도를 통해서 보면 중국인 학습자들은 네 가지로 분류된 상위 범주의 문화를 1. 물질적이며 현대적인 문화 → 2. 정신적이며 현대적인 문화 → 3. 물질적이며 전통적인 문화 → 4. 정신적이며 전통적인 문화의 난이도 순서로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있다.

한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도는 언어 능력이나 거주 기간 또는 한국문화에 대한 이해의 차이 등 개인적 조건을 고려하지 않은 것이었다. 이제는 관용표현 구사 능력을 통해서 알아본 분석 결과를 바탕으로 개인적인 조건이 서로 다른 중국인 학습자들이 상위 범주의 문화를 어떠한 난이도의 순서로 받아들였는가를 찾아보겠다.

<표 5>에 의하면 관용표현 구사 능력을 통해서 알아본 중국인 학습자들의 문화 영역별 정답률은 다음과 같이 나타난다.

- 상급** : ① 동물 영역(91.3%) → ② 생활 영역(66.5%) → ③ 사회 영역(66.2%) →  
 ④ 가치관 영역(60.3%) → ⑤ 문학 영역(51.1%) → ⑥ 민속 영역(38.0%) →  
 ⑦ 역사 영역(29.4%)
- 중급** : ① 동물 영역(46.6%) → ② 문학 영역(36.8%) → ③ 생활 영역(31.8%) →  
 ④ 사회 영역(27.8%) → ⑤ 가치관 영역(23.5%) → ⑥ 역사 영역(21.7%) →  
 ⑦ 민속 영역(18.3%)
- 하급** : ① 동물 영역(12.8%) → ② 생활 영역(7.5%) → ③ 가치관 영역(6.6%) →  
 ④ 문학 영역(5.7%) → ⑤ 사회 영역(4.7%) → ⑥ 민속 영역(1.4%) →  
 ⑦ 역사 영역(0%)

위의 결과에 의하면 관용표현 구사 능력 상급, 중급, 하급의 세 집단은 모두 민속 영역과 역사 영역에서 가장 낮은 정답률을 보이고 있다. 세 집단의 학습자들이 모두 민속과 역사 영역에서 가장 낮은 정답률을 보이고 있다는 것은 중국인 학습자들이 민속과 역사와 같은 전통문화를 가장 어려워했다는 것을 보여준다. 상급의 학습자들은 한국어 능력도 높고 한국문화에 대한 이해도 가장 높은 것으로 보이는 집단이었다. 그런데 이들과 마찬가지로 한국의 전통문화에 대한 정답률이 제일 낮았다. 이것은 한국의 전통문화가 중국인 학습자들에게 제일 어렵게 다가왔다는 것을 보여준다.

민속과 역사 영역에 대한 이해도가 제일 낮았다는 것은 중국인 학습자들이 현대적인 것보다 전통적인 문화를 더 어려워했다는 것을 보여준다. 실제로 현대 한국인의 삶을 보여주는 생활, 사회, 가치관 등의 영역에서 세 집단의 학습자들은 민속과 역사 영역보다



높은 정답률을 보이고 있다. 관용 표현 구사 능력을 기준으로 보았을 때에도 중국인 학습자들이 전통적인 문화보다 현대적인 문화를 더 친숙하고 쉽게 받아들였다는 것을 알 수 있다.

그리고 세 집단의 학습자들은 모두 생활 영역에서 사회나 가치관 영역보다 높은 정답률을 보이고 있다. 생활 영역은 구체적으로 확인할 수 있는 모습으로 나타나기 때문에 물질적인 문화로 분류되고, 사회나 가치관 영역은 제도나 사유방식을 보여주고 있으므로 정신적인 문화로 분류될 수 있는 것이었다. 그렇다면 생활 영역의 정답률이 사회나 가치관 영역의 정답률보다 높은 것은 중국인 학습자들이 물질적인 문화를 정신적인 문화보다 더 쉽게 받아들였다는 것을 보여준다.

그렇다면 관용표현 구사 능력을 기준으로 보았을 때에도 중국인 학습자들은 문화를 구성하는 물질적, 정신적, 현대적, 전통적인 요소를 ‘물질적 > 정신적’, ‘현대적 > 전통적’인 관계로 받아들였다는 것을 알 수 있다. 여기에서도 중국인 학습자들은 정답률이 높은 것끼리 모인 물질적이며 현대적인 문화를 제일 쉽게 받아들이고, 정답률이 낮은 것끼리 모인 정신적이며 전통적인 문화를 제일 어렵게 받아들였다는 것을 알 수 있다.

이제 양쪽의 난이도를 함께 지니고 있는 물질적이며 전통적인 문화와 정신적이며 현대적인 문화의 난이도 순서를 찾아보기 위해 생활 영역의 하위 문항을 보기로 하겠다. 생활 영역의 하위 문항인 의복과 주거 문항은 구체적인 삶의 모습을 통해 드러나는 물질 문화를 보여주는 것이며 전통적인 문화에 해당하는 것들이다.

<표 5>에 의하면 의복 문항에서 세 집단의 정답률은 상급-47.8%, 중급-16.6%, 하급-0%로 나타나고 있고, 주거 문항에서는 상급-34.8%, 중급-18.2%, 하급-0%로 나타나고 있다. 그런데 <표 6>에 의하면 사회 영역에서 세 집단의 집단별 평균 정답률은 상급-66.2%, 중급-27.8%, 하급-4.7%로 나오고 있고, 가치관 영역에서는 상급-60.3%, 중급-23.5%, 하급-6.6%로 나타나고 있다.

의복과 주거 문항에 나타난 세 집단의 정답률이 모두 사회와 가치관 영역의 평균 정답률보다 낮다는 것을 알 수 있다. 이것은 앞서도 살펴보았듯이 정신적이며 현대적인 문화보다 물질적이며 전통적인 문화에 대한 이해도가 더 낮았다는 것을 보여주는 것이다. 그러므로 중국인 학습자들은 정신적이며 현대적인 문화를 물질적이며 전통적인 문화보다 더 쉽고 친숙하게 받아들였다는 것을 알 수 있다.

이렇게 본다면 한국문화에 대한 평균 이해도로 보았을 때와 마찬가지로 관용표현 구사 능력을 기준으로 보았을 때에도 중국인 학습자들은 상위 범주의 문화를 구성하는 네 가지 종류의 문화를 1. 물질적이며 현대적인 문화 → 2. 정신적이며 현대적인 문화 → 3. 물질

적이며 전통적인 문화 → 4. 정신적이며 전통적인 문화의 난이도 순서로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있다.

학습자 개인의 조건을 고려하지 않았을 때와 수준별 차이를 고려했을 때의 결과가 동일하게 나타나고 있다. 이것은 본고에서 얻은 문화 이해도의 결과가 학습자마다 서로 다를 수 있는 학습 조건이나 수준의 차이에도 불구하고 모든 학습자들에게 두루 적용할 수 있는 객관적 타당성을 확보하고 있다는 것을 보여준다. 그러므로 중국인 학습자들이 상위 범주의 문화를 구성하는 네 가지 종류의 문화를 받아들이는 난이도의 순서는 한국어 교육에서 문화교육을 위계화하기 위한 난이도의 순서가 될 수 있다고 할 수 있다.

이제 이해의 편의를 위해 상위 범주의 문화에 들어갈 수 있는 하위 범주의 문화 항목들을 찾아서 위계화의 순서대로 정리해 보면 다음과 같다.

1. 물질적이며 현대적인 것

한국의 식습관, 상차림, 현대 한국의 주거 형태, 시장이나 마트에서의 쇼핑, 은행이나 우체국 이용, 한국인의 인사와 호칭, 버스나 지하철 등의 교통수단 이용, 경기장 찾거나 등산과 같은 여가 활동 등.

2. 정신적이며 현대적인 것

한국인의 특징적인 사고 방식, 한국의 주요 종교, 한국의 대중문화, 한국의 교육 제도, 한국의 정치 제도 등.

3. 물질적이며 전통적인 것

한국의 전통 가옥, 전통 의상, 문화 유적이거나 유물, 한국의 역사적 인물, 한국의 명절과 절기의 풍습과 음식, 옛사람의 식생활, 옛사람의 여가 활동 등

4. 정신적이며 전통적인 것

한국의 역사, 한국의 전통 예술, 한국의 민간 신앙, 한국의 무형 문화 등

중국인 학습자들은 정신적인 문화보다 물질적인 문화를 더 쉽게 이해하고 있었다. 그러나 위계화된 문화의 순서를 보면 현대 한국인들의 가치관이나 사고방식을 보여주는 정신적이며 현대적인 문화가 한국의 전통 가옥이나 의복, 문화 유적이거나 유물을 보여주는 물질적이며 전통적인 문화보다 더 앞선 단계에 놓여있다.

이것은 외국인을 위한 문화교육에서 학습자들에게 전통문화보다 한국의 현대 문화를 먼저 가르쳐야 한다는 것을 보여준다. 이런 점에서 외국인 학습자들에 대한 한국문화 교육이 전통문화 교육과 동일한 개념으로 받아들여지고 있다거나, 한국어 교재의 문화교육이 전통문화에 비중을 두어 편찬되고 있다는 지적(조항록, 2000)은 경청할 가치가 있다.

전통문화는 한국문화의 특성을 보여줄 수 있는 가장 효율적인 자료라고 할 수 있다. 그러나 외국인 학습자들이 전통문화를 이해하기 위해서는 역사가 주는 시간적 거리를 넘어서야 한다. 중국인 학습자들이 물질적이지만 전통적인 문화보다 정신적이지만 현대적인 문화를 더 쉽게 받아들이는 이유라고 할 수 있다.

그러나 문화교육과 문화 체험은 구별되어야 한다. 외국인 학습자들은 한국에 와서 자신이 원해서든 다른 사람에 이끌려서든 한국의 다양한 전통문화를 체험하게 된다. 전통문화가 가장 한국적이라 판단하기 때문이다. 전통문화 체험은 한국을 알아가는 데 중요한 통로가 된다.

그런데 전통문화 체험은 한국어 구사 능력이나 문화 이해도와는 별개로 이루어져도 된다. 문화교육의 단계에 맞추어 물질적이고 정신적인 현대의 한국문화를 먼저 체험한 뒤에 전통문화를 체험할 필요는 없다. 그러나 중국인 학습자들을 통해서 살펴보았을 때 한국의 문화에 대한 수준별 교수-학습은 1. 물질적이며 현대적인 문화 → 2. 정신적이며 현대적인 문화 → 3. 물질적이며 전통적인 문화 → 4. 정신적이며 전통적인 문화의 순서로 이루어지는 것이 효율적이라고 할 수 있다.

## V. 결론 및 제언

한국어 교육에서 수준별 문화교육을 위한 위계화의 방안을 찾아보려는 것이 본고의 목적이었고, 목적을 달성하기 위해 문화를 분류하여 범주를 나눈 다음 이것을 위계화하는 과정을 거치려 했다. 그리고 한국문화에 대한 학습자들의 이해도가 수준별 문화교육을 위한 위계화의 기준이 되어야 한다고 보았다.

문화를 분류하기 위해서는 문화를 상위의 범주와 하위의 범주로 나누었다. 그리고 물질적, 정신적, 현대적, 전통적인 것을 문화를 구성하는 4요소로 파악하고, 이들 4요소의 상호관계에 의해 상위 범주의 문화를 ① 물질적이며 현대적인 것, ② 물질적이며 전통적인 것, ③ 정신적이며 현대적인 것, ④ 정신적이며 전통적인 것으로 나누었다.

수준별 문화교육은 상위 범주의 문화를 난이도의 순서에 따라 위계화하는 데에서 가능

하다고 보았다. 그리고 상위 범주의 문화를 위계화하기 위해서는 한국문화에 대한 학습자들의 이해도를 위계화의 기준으로 삼았다.

한국문화에 대한 학습자들의 이해도를 파악하기 위해서는 중국인 학습자들을 대상으로 관용표현을 활용한 설문조사를 했다. 설문조사를 통해서 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도와 관용표현의 구사 능력에 따른 이해도 두 가지를 살펴보았다.

한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도로 보았을 때, 중국인 학습자들은 한국문화를 1. 물질적이며 현대적인 문화 → 2. 정신적이며 현대적인 문화 → 3. 물질적이며 전통적인 문화 → 4. 정신적이며 전통적인 문화의 난이도 순서로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있었다. 그리고 관용표현 구사 능력으로 보았을 때에도 중국인 학습자들은 한국문화를 1. 물질적이며 현대적인 문화 → 2. 정신적이며 현대적인 문화 → 3. 물질적이며 전통적인 문화 → 4. 정신적이며 전통적인 문화의 난이도 순서로 받아들이고 있었다.

한국문화에 대한 중국인 학습자들의 평균 이해도는 개인적인 수준이나 조건의 차이를 고려하지 않은 것이고, 관용표현 구사 능력에 따른 문화 이해도는 한국문화나 한국어 구사 능력에 대한 학습자들의 개인적인 차이를 고려한 것이었다. 그러나 네 가지로 나누었던 상위 범주의 문화에 대한 이해도의 순서가 두 경우에 동일하게 나타나고 있었다. 이것은 본고에서 얻은 문화 이해도의 순서가 학습 조건이나 수준의 차이에도 불구하고 학습자들에게 두루 적용할 수 있는 객관적 타당성을 확보하고 있다는 것을 보여주는 것이고, 한국어 교육에서 문화교육을 위계화하기 위한 난이도의 순서가 될 수 있다는 것을 보여주는 것이다.

그러나 본고에서 문화교육을 위계화하기 위한 문화의 난이도 순서는 중국인 학습자들을 대상으로 얻어 낸 것이다. 그러므로 본고에서의 결론이 한국어를 배우는 모든 외국인들에게 두루 적용될 수 있을지의 여부는 아직 검증되지 않았다. 그러나 중국인 학습자를 대상으로 한 것일지라도 본고에서의 결론은 한국어 교육에서 수준별 문화교육을 위한 위계화의 한 방안으로 제시될 수 있을 것이다.

그리고 한국문화에 대한 중국인 학습자들의 이해도를 파악하기 위해서 본고에서는 관용표현을 도구로 사용했다. 그러나 25개의 문화 항목마다 하나의 관용표현만을 선정함으로써, 각각의 문화 항목에 대한 학습자들의 이해도를 충실하게 반영하지 못했다. 이런 점에서 본고는 각 문화 항목에 해당하는 관용표현을 가급적 많이 선정해서 학습자들의 문화 이해도를 보다 충실하게 파악하는 후속 연구를 통해서 보완되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 국립국어원(1999). 표준국어대사전. 두산 동아.
- 권현지(2017). 관용어를 활용한 한국어교육 방안 연구. 인하대학교 석사학위논문.
- 김광억 외(1998). 문화의 대학문적 접근. 서울대학교 출판부.
- 김수현(2005). 외국인인을 위한 문화교육으로서의 한국어 교재 분석과 교재 구성의 방향. 한국어 교육, 16(2), 25-44.
- 김정숙(1997). 한국어 숙달도 배양을 위한 한국 문화교육 방안. 한글, 10, 317-325.
- 김중섭 외(2011). 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계. 국립국어원.
- 김해옥(2015). 한국문화 교육의 위계화 방안 연구: 문화교육 이론을 중심으로. 언어사실과 관점, 35, 183-204.
- 박영순(2003). 한국어 교육으로서의 문화교육에 대하여. 이중언어학, 23, 67-89.
- 배현숙(2002). 한국어 교육에서 문화교육 현황 및 문제점. 이중언어학, 21, 178-199.
- 오세인(2007). 국제화 시대의 한국어 교육-한국문화 교육 방안. 비교한국학, 15(1), 121-137.
- 우여나(2018). 중국인 학습자를 위한 한국어 관용 표현 교육 방안 연구: 문화의 특성에 대한 이해 차이를 중심으로. 전북대학교 석사학위논문.
- 이미숙(2017). 중국어 특성을 고려한 한국어 관용어 지도 방안 연구. 충북대학교 박사학위논문.
- 이재춘(2010). 관용구를 활용한 한국어 문화교육연구. 단국대학교 박사학위논문.
- 조용호(2014). 외국인을 위한 한국 문화교육, 무엇을 어떻게 가르칠 것인가?. 한국고전연구, 29, 5-40.
- 조항록(2000). 초급 단계에서의 한국어 교육과 문화교육. 한국어 교육, 11(1), 153-173.
- \_\_\_\_\_(2004). 한국어 문화교육론의 내용 구성 시론(試論). 한국언어문화학, 1(1), 199-219.
- 최준식(1997). 한국인에게 문화는 있는가. 사계절.
- 황정아(2008). 한중 관용어의 표현 양상과 내포 문화 비교. 상명대학교 박사학위논문.

〈ABSTRACT〉

## A Study on the Hierarchical Plan of Korean Cultural Education by Chinese Learners

Mu Hong Yue

The purpose of this study was to find a way to hierarchize cultural education by level in Korean language education. In order to achieve the goal, we attempted to classify the culture and divide it into categories and then hierarchize it. Also, it was considered that learners' understanding of Korean culture should be the standard for hierarchization for cultural education by level.

In this paper, material, mental, modern and traditional were identified as four elements that make up the culture, and the culture was divided into ①material and modern culture, ②material and traditional culture, ③ mental and modern culture, ④ mental and traditional culture by the interaction of these four elements. Also, based on the foreign learners' average understanding of Korean culture and their understanding of idioms, Chinese learners accepted Korean culture in the order of 1, material and modern culture → 2, mental and modern culture → 3, material and traditional culture → 4, mental and traditional culture.

In Korean language education, cultural education is aimed at foreign learners. Therefore, the standard of hierarchization for cultural education by level should also be the standard of foreign students' understanding of Korean culture. In this regard, it can be seen that the order of difficulty for Chinese learners to understand Korean culture should be the order of difficulty for hierarchizing cultural education in Korean language education.

### Key words

Korean language education, cultural education, Korean culture, Chinese learners, Hierarchy

논문 투고일	2020. 06. 20
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

# 1970-80년대 서유럽으로 유학한 한인 여성의 임파워먼트 형성과정에 관한 생애사적 연구\*

남혜경\*\* · 김영순\*\*\*

## 국문초록

본 연구는 1970-80년대 서유럽으로 유학한 한인여성의 임파워먼트를 생애사 연구기법을 활용하여 고찰하였다. 이를 위해 프랑스와 독일로 각각 유학한 한국 여성 두 명을 대상으로 질적 연구를 수행하였다. 연구참여자들의 삶에 나타난 임파워먼트는 자신의 무력감에 대한 인식, 자기 삶에 대한 주도성, 그리고 삶에 대한 성찰적 자세로 구분하여 분석하였다. 연구참여자들은 삶에서 자신의 무력감에 관한 인지를 통해 실망과 좌절을 경험하였다. 그러나 이러한 현실에 굴복하는 대신 개인의 주도성과 주변 인물들과의 상호작용, 협력, 지지, 그리고 연구참여자 개인의 지속적인 노력을 통해 발전하였다. 이들은 생애 동안 자기 자신이 되는 삶을 살아왔으며, 계속되는 성찰적 삶은 자신을 찾는 과정이 되고 있었다. 많은 한국 여성들이 해외에 거주하고 있으며, 이들은 한국인 정체성을 가지고 있으나 한국과의 소통은 미약하다. 한국 사회와 재외한인 여성들의 상호이해와 소통을 위해 이들에 대한 다양하고 깊이 있는 연구가 요구된다.

**주제어** 유학, 한인 여성, 생애사, 임파워먼트, 정체성

\* 이 연구는 2017년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5B4055802).

\*\* 주저자, 인하대학교 다문화교육학과 박사과정

\*\*\* 교신저자, 인하대학교 사회교육과 교수



## I. 서론

본 연구는 1970-80년대에 유학한 후 결혼하여 거주국에 정주한 한국 여성의 생애 전반에 나타난 임파워먼트에 관한 연구이다. 이를 위해 1970년대에 프랑스로, 그리고 1980년대에 독일로 각각 유학한 두 명의 한국 여성의 삶을 생애사 연구방법으로 살펴보았다. 생애사 연구는 행위 주체인 개인이 사회와 상호작용하여 어떻게 특정한 삶의 환경을 구성하는지를 탐구하며, 사회적 조건에 따른 개인의 변화과정을 포착하는데 유용하다(Ojermark, 2007; 이동성, 2013: 72 재인용). 유학은 완전한 이주를 의미하지 않으며, 일반적으로 다시 돌아옴의 의미를 지닌다. 그러나 유학 후 결혼을 통한 거주국의 정주는 본격적이고 실질적인 이주로 나아가게 한다. 그러므로 두 연구참여자가 유학 과정에서 결혼과 정주를 선택한 후 이주자로서 거주국에서 임파워먼트를 어떻게 실행하는지를 찾고자 한다.

1970년대 한국 여성의 고등교육 취학률은 평균 3.4% 정도였으며, 이 시기에 대학교육을 받을 수 있었던 여성은 극히 소수였다(이혜정, 2012: 233). 1970-80년대 한국은 산업이 부흥하던 시기로서 이때 많은, 한국인들이 교육과 직업을 목적으로 해외로 진출하였다. 김영모(1985: 162-165)는 1954-60년대 후반까지 약 1만 명 이상이 해외 유학길에 올랐으며, 이 가운데 여학생들의 유학은 약 30%를 차지하였다고 하였다. 1960년대는 한국인의 해외 진출이 가시화되던 시기이다. 1960년대 이후 많은 수의 여성들이 해외에 유학길에 올랐으나 그들이 유학이라는 상황에서 어떻게 적응하였는지, 또는 여성으로서의 임파워먼트는 어떻게 발현되었는지에 관한 연구는 거의 없는 실정이다.

해외로 유학한 한인 여성들에 관하여 살펴보기 전에 먼저 당시의 시대적 환경을 살펴보고자 한다. 한국인들의 해외 이주는 1960년대 이후 본격화되기 시작했다. 1966년도에는 파독 간호사와 광부들의 파견이 한국과 독일 정부의 협약으로 공식 출발하던 시기였다. 또한, 1971년에는 1,400여 명의 기술자 이민이 브라질로 이어졌다. 그리고 1965년 미국의 새로운 이민법 시행의 영향으로 다수의 한국인이 미국으로 이주하는 계기가 되었다. 이와 아울러 1988년에는 해외여행의 자유화가 시행되었다. 그리고 1980년대 말에는 외국인 근로자가 한국에 입국하기 시작하였다. 1961-1996년은 '한강의 기적'이라 불리는 한국의 급속한 경제성장이 있던 시기이다(법무부, 2015: 26-34). 연구참여자들이 유학을 떠난던 1970-80년대 한국 사회의 정치적·사회적 환경은 독재정치와 이를 저지하기 위한 시민과 대학생들의 저항, 그리고 재외에서의 한국 민주화를 위한 활동들이 이어지던 시기였다. 당시의 사회적 큰 사건으로는 1967년 동백림사건, 1979년 부마

항쟁, 1980년 5.18 등 한국 민주주의에 대한 토대가 이루어지는 과정에서 갈등이 극심했던 시기였다.

이러한 1960-90년대의 시기에 다수의 한국인이 해외로 이주하거나 유학길에 올랐다. 윤인진(2003: 134, 144)은 1970년대 중반부터 캐나다로 이주하는 사람들이 증가하였고 1980년대 후반부터는 투자 이민이 늘어났으며, 1990년대에는 조기유학으로 이어졌다고 하였다. 특히 캐나다 이민 인구는 1974-76년에 9,449명으로 급증한 기록이 있다고 하였다. 이는 단지 캐나다의 예가 되지만 연구참여자들이 해외 유학을 결정하던 1970-80년대에 한인들의 해외 유학과 이주는 양적 팽창의 시기였다. 이처럼 한인들의 해외 이주가 크게 있었으나 이들 재외한인이나 유학한 한인에 관한 연구는 크게 이루어지지 않았다. 그리하여 1990년대를 시작으로 외국 노동자와 결혼 이주 외국 여성들이 한국 사회에 유입하였을 때 한국은 다문화 사회의 현실에서 좌충우돌을 경험하고 있다.

따라서 본 연구는 1970-80년대 해외에 유학한 후 결혼하고 실질적 이주자로 살아가면서 생애 동안 그들 스스로 임파워먼트를 발휘한 한인 여성의 삶을 살펴보고자 한다. 프랑스와 독일로 유학한 한인 여성에 관한 연구는 나타나지 않으나 독일로 이주한 파독 간호사에 관한 연구에서 유학한 한인의 활동이 포함되어 나타난다. 이들은 모임을 만들고 거주국에서 이주노동자 귀국 조치에 반대하는 서명운동을 펼쳤다. 또한, 한국 사회에서 5.18이 일어났을 때 이에 항의하기 위한 활동을 재외에서 벌였다(이희영, 2018: 254-276). 이처럼 해외로 유학한 한인 여성들은 그들의 삶에서 여러 가지 어려움 속에서도 임파워먼트를 형성하고 발전했을 것으로 예상된다. 이주한 개인의 임파워먼트를 살펴봄으로써 새로운 환경에서의 적응을 위한 개인의 역량을 살펴볼 수 있을 것이다. 그리고 그러한 개인의 경험은 이주자로서 선행된 경험이 되므로 한국 다문화 사회에 시사점을 줄 수 있을 것이다. 한국 사회에도 한국에 유학을 왔다가 정주한 외국 여성들이 존재한다. 유학한 한국 여성들이 거주국에 정주하고, 그들의 삶에 임파워먼트를 실행한 것처럼 이들도 한국에서 그들의 임파워먼트를 실행할 것으로 예상된다. 그러므로 유학하여 결혼한 한인 여성들의 선행된 삶의 경험과 임파워먼트는 한국이 다문화 사회가 된 현실에서 다양한 관점을 생성하는 효과를 가져올 것이다. 그러므로 본 연구를 위한 연구 문제는 첫째, 1970-80년대 유학한 한인 여성의 생애사는 어떠한가? 둘째 이들의 생애사에 나타난 여성 임파워먼트 형성과정은 어떠한가? 이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 한인 여성의 유학 및 정주

한국 사회가 남성 중심 사회의 특성이 있음에도 불구하고 여성 개인과 이들을 지원한 가족과 사회적 기회의 확장으로, 유학을 실행한 여성들이 있다. 그러나 해외로 유학한 한인 여성에 관한 연구는 활성화되지 않았으며, 극히 일부이고 제한적이긴 하지만 먼저 연구된 내용 들을 살펴보고자 한다. 1895년 한국에 외국 문물이 밀려오면서 여성들이 새로운 문물을 대할 기회가 생겼고 더 많은 층위의 여성들이 신식 교육을 받을 수 있었다. 그러나 더 많은 교육을 받고자 했던 여성들은 조선 시대 때 여성 고등교육기관이 부재했던 이유로 인해 해외, 특히 미국으로 유학을 떠났다. 1920년대 한국인의 미국 유학은 300명이었고 그 가운데 60명이 여성이었다. 또한, 1930년대에 일본으로 유학한 한국인은 7만 8천 명이었으며 그 가운데 5,400명이 여성 유학생이었다. 이때 미국으로의 유학은 고등교육기관으로의 유학이었으나 일본 유학의 경우 중등 교육기관이 혼재되어 집계되었다(김성은, 2012: 12).

프랑스의 경우 한국전쟁 이후 30명 정도가 학생 신분으로 프랑스에 입국하였다. 이어 1961년에는 프랑스에 입국한 한인이 170명으로 증가하였고 그 가운데 120명이 학생이었다. 1978년 프랑스 한인 거주자는 1,044명이 되었으며, 이듬해부터 한인 학생 유학은 꾸준히 늘었다. 이 가운데 일부 학생은 학업을 마친 후 프랑스에 잔류하였고 잔류한 학생 가운데 일부 학생은 프랑스인과 결혼하였다. 프랑스에 거주하는 한국 여성(6,758명)은 남성(3,507명)보다 두 배정도 많았다(김계르만, 2010: 373). 독일에 이주한 한인 여성에 관한 연구는 주로 과독 간호사에 관련한 연구이며 유학한 여성에 관련한 연구는 1920년대 유학한 최영숙에 관한 연구와 1955-60년 유학한 전해린에 관한 연구 등이 각각 우미영(2006)과 장순란(2003)에 의해 연구되었다. 이러한 기록은 연구참여자의 사후에 남겨진 기록과 대중에게 알려진 기록 등을 통한 연구이기에 유학 당사자의 현장감 있는 목소리를 담기에는 역부족인 면이 있다. 이와 같은 한국 여성들의 해외 유학은 역사가 길고 시기에 따라 다수 이루어지기도 하였지만, 이들에 대한 기록은 공적인 기록이나 연구 등에 크게 나타나지 않고 있다. 그러므로 이들에 관한 연구는 차후 더욱 활성화할 필요를 가진다.

## 2. 임파워먼트의 의미

### 1) 임파워먼트의 개념 정의

임파워먼트(empowerment)는 사회적으로 권력의 주변부에 위치하는 소수 그룹의 무력감을 어떻게 해소할지에 관한 주제를 다룬 사회심리학과 정치학에 뿌리를 두고 있다. 임파워먼트에 관한 정의는 학자마다 다양하게 정의하고 있으며 그 가운데 짐머만(Zimmerman, 1995)은 다음과 같이 설명했다. 임파워먼트는 개인의 내면적 요소는 물론 의사결정과 문제해결에 관한 기술, 사회정치적 환경에 대한 인식, 참여적 행동이 있을 때 형성되는 것이라고 하였다(이용주, 2012: 45 재인용). 이러한 임파워먼트는 관계적 임파워먼트와 동기부여적 임파워먼트로 구분하기도 한다. 관계적 관점의 임파워먼트는 부하 직원에게 권력 또는 권한을 위임하는 것을 의미하며 분권화와 구성원 참여 등의 방법으로 이루어진다. 동기 부여적 관점에서의 권력은 구성원의 내적 동기부여와 기대감에 맞추어져 있다. 동기부여적 임파워먼트가 관계적 임파워먼트와 구별되는 점은 타인에게 행사하는 권력이 아닌 과업을 수행하는데 사용되는 힘(power)이라는 의미에 있다(French & Raven, 1959; Conger & Kanungo, 1988; 조정철, 2015: 29-30 재인용). 동기부여적 임파워먼트의 힘(power)에 관한 관점과 유사하게 스테플스(Staples, 1990)는 임파워먼트에서의 힘이 타인에 의해 부여되는 것(to give) 이라기보다 스스로가 스스로에게 얻어내는 것(to gain)으로 해석하였다. 임파워(empower)는 누군가가 힘을 일방적으로 주는 것이 아니라 자기 스스로 힘을 얻고(to gain), 힘을 발전시키고(to develop), 스스로 할 수 있게 하는 것(to enable)으로 자기 자신의 주체적 행동을 통해 성취되는 능동적 의미로 해석하였다(김안나·최승아, 2013: 194 재인용). 또한, 귀터레즈(Guiterrez, 1990)는 임파워먼트가 자기효율과 집단의를 발달시키고 자신을 둘러싼 변화에 대하여 자기의 책임성을 갖는 것을 말한다고 하였다(은성희 외, 2015: 44 재인용). 최명민·김기덕(2013: 109)은 임파워먼트 개념에서 사람은 생각과 목표를 가진 존재이며, 자신의 여건에서 더 나은 환경을 창출할 의지와 능력을 지닌 존재로 본다고 하였다.

이러한 임파워먼트에 관한 개념들을 종합하면 임파워먼트는 개인이, 그가 처한 환경을 통제하고 주체적으로 행동하는 능동적 주체자로 행할 힘을 갖는 것을 의미한다. 여가에서의 힘은 타자를 억압하는 힘이 아닌 자기 자신과 자신을 둘러싼 환경을 극복하거나 통제하는 의미로서의 힘을 말한다. 그러므로 임파워먼트를 가진 개인은 그가 어떠한 환경에 처해있다 하더라도 그 환경을 변화시킬 에너지를 발휘하게 되는 것이다. 이러한 개념을 여성에게 적용한다면, 여성이 자신을 취약하게 만드는 원인을 극복함으로써 자긍심과

자존감을 생성하는 것을 말한다. 또한, 이에 더 나아가 임파워먼트는 여성이 자신을 취약하게 만드는 환경을 비판적으로 바라보고 변화시키는 것을 의미한다. 김민수(2015: 37)는 1960년 후반 미국에서 흑인과 여성의 인권운동에서 촉발된 임파워먼트 실천이 주류 사회에서 무력감과 억압을 경험하는 주변화 집단인, 노인, 아동, 여성, 장애인, 이주민 등에 효과적이라는 사실이 증명되어왔다고 하였다. 그러므로 본 연구에서는 유학 과정에서 거주국 남성과 결혼함으로써 실질적 이주자가 된 한인 여성들이 자신의 삶에서 임파워먼트를 어떻게 적용하고 발전시켜왔는지를 생애사 연구를 통해 살펴보고자 한다.

## 2) 임파워먼트의 구성요소

귀테레즈 외(Gutiérrez et al, 1998; 김민수, 2015: 38 재인용)는 차별과 소외를 경험하고 무력해진 사람들은 임파워먼트를 통해 긍정적인 자아상을 강화한다고 하였다. 그리고 이에 더 나아가 자신의 권리와 권한을 지킬 힘을 발휘하여 타인에게 영향을 미칠 뿐만 아니라 주변 상황을 통제하고 사회제도의 변화까지 꾀할 수 있다고 하였다. 파슨스 외(Parsons, 1999; Zimmerman, 1995; Gutiérrez et al., 2006; 이숙진·김안나, 2013: 244 재인용)는 이러한 개인의 임파워먼트를 개인 임파워먼트, 대인관계 임파워먼트, 정치·사회 임파워먼트의 세 가지 차원으로 논의하였다. 서민지(2014: 8)는 개인 임파워먼트가 개인이 자신을 신뢰하고 주체적으로 행동하며 결정하는 것에 대하여 책임성을 갖는 것을 의미한다고 하였다. 그리고 대인관계 임파워먼트는 타인과의 상호작용에서 나타나며, 타인에게 자신을 효과적으로 드러낼 수 있는 것을 말한다. 또한, 대인관계에서 발생하는 문제를 해결하고 자신의 목적을 달성하기 위한 자원을 동원할 수 있는 것을 의미한다. 정치·사회 임파워먼트는 사회적이고 정치적인 환경에서 독립적이며, 스스로에 대한 통제감을 발휘하기 위한 행동에 참여하는 것을 말한다고 하였다.

이와 유사하게 김민수(2015: 39)는 임파워먼트를 개인, 집단, 사회·정치로 구분하였다. 개인 수준의 임파워먼트는 생태학적이고 문화적인 영향을 포함하여 환경과 상호작용하는 개인에 초점을 두는 것을 말한다. 집단수준의 임파워먼트는 대인관계를 통해 집단 구성원들을 임파워시키고, 나아가 다른 집단의 구성원과 협력을 가능하게 하여 필요한 자원을 획득하는데 도움을 주는 것을, 의미한다. 사회·정치 임파워먼트는 정치의식을 가지고 사회 행동에 관한 기술을 증진하여 사회운동에 참여하고, 이를 통해 사회 구조와 제도를 변화시키는 것을 의미한다고 하였다. 한편, 스택키와 몬크맨(Stacki와 Monkman, 2003; 정명희, 2009: 12)은 현재 미국에 거주하는 동아시아와 라틴아메리카 출신 여성들에 대한 질적연구를 통해, 여성의 임파워먼트를 지적 자율성, 의사결정

자율성, 신체 자율성, 정서 자율성, 경제사회 자율성과 자립, 정치 자율성 등의 6가지 요소로 구분하였다. 이처럼 임파워먼트는 학자에 따라 다양하게 분류되고 있으나 공통적으로 정의하는 것은 개인이 자신의 환경을 변화시킬 주체자라는 것이다.

### 3) 임파워먼트 형성과정

임파워먼트는 다차원적이고 사회적이며 하나의 과정이라는 특성이 있다. 임파워먼트는 그것이 사회학, 심리학, 경제학 등 여러 영역 내에서 일어난다는 점에서 다차원적이며 또한, 개인, 그룹, 커뮤니티와 같은 다양한 수준에서 일어난다. 또한, 임파워먼트는 다른 사람과의 관계에서 일어나기 때문에 사회적 과정이다. 임파워먼트의 방식은 개인에 따라 서로 다르지만, 다차원적이고 사회적이며 하나의 과정이라는 세 가지 요소는 기본적 특성이다(선우은정, 2010: 27). 조혜련(2014: 30)은 임파워먼트의 궁극적 목표는 사회를 변화시키는 것이며, 사회환경에 적응하는 개인으로서 파워 획득이 아니라 개인이나 집단이 사회환경을 변화시킬 수 있는 파워의 획득이 중요하다고 하였다. 그리고 임파워먼트는 억압받는 개인들의 제약에 의한 피해자성(victimhood)보다 행위성(agency)을 강조한다. 즉 행위성은 파워가 외부로부터 부여받는 것이 아니라 스스로 생성하는 과정임을 강조하는 것이라고 하였다. 그러므로 개인의 임파워먼트가 어떻게 형성되는지의 과정은 중요 의미를 갖는다.

정명희(2009: 13-14)는 결혼이주여성의 임파워먼트에 관한 선행연구 분석을 통해 임파워먼트 과정을 다섯 가지로 분류하였다. 첫째, 임파워먼트 과정은 순차적이거나 단선적으로 일어나지 않으며 순환적 구조를 가지고 있다. 둘째, 자신의 무력감에 대한 인지적 자각이 있으며 이는 임파워먼트를 시작하는 전환점 역할을 한다. 셋째, 개인의 내적 변화, 즉 자기효율성 증가, 자기 비난 감소, 자신감 소유 등과 같은 성장이 있다. 넷째, 개인의 내적 성장을 기반으로 외적 행동 변화단계가 있다. 다섯째, 임파워먼트의 마지막 단계로 자신의 무력감과 직면해서 얻어진 긍정적인 변화가 있다. 이러한 다섯 가지 과정을 임파워먼트가 형성되는 과정으로 보았다. 또한, 조혜련(2014: 31)은 임파워먼트 과정을 다음과 같이 요약하였다. 과정으로서의 임파워먼트는 첫째, 개인이 자신의 무력감을 인식하는 것에서 시작한다. 즉 사회적 소수자집단으로서 개인은 '희망 없음, 절망, 좌절' 안에서 무력감에 머물지 않기 위해 내적 파워를 촉진하는 과정이 요구된다. 이 과정이 의식화 단계이며, 자기 비난, 혐오, 죄책감을 줄이는 필수 과정이다. 둘째 주체성의 획득이다. 이를 위해서 동질적인 자조 집단, 공동체, 시민단체 등과 같은 집단이 중요하다. 집단 내에서의 경험 공유는 자신의 문제를 사회적 차원에서 성찰하고 해석할 수 있게 한다고 하였다.

임파워먼트 형성과정에 관한 두 연구는 공통의 내용을 담고 있다. 따라서 이 두 내용을 하나로 요약해보고자 한다. 먼저 임파워먼트는 단선적이지 않으며 순환적 구조를 가지고 있다는 것을 기반으로 하여 두 연구의 결과를 통합하고자 한다. 첫째, 임파워먼트 형성의 첫 번째 요인은 자신의 무력감에 대한 인식 또는 자각이다. 어떠한 것에 대하여 자신이 준비되지 않았음에 대한 인식은 변화로의 움직임을 갖게 한다. 그러므로 인식은 변화하게 되는 시점이 된다. 그리고 인식과 변화하는 과정을 통해서 자기 비난이나 죄책감 등에서 벗어나게 되면서 임파워먼트를 형성하게 된다. 임파워먼트 형성의 두 번째 과정은 삶의 주체성 획득이다. 개인은 자신의 약점을 발견하고 이를 변화시키고자 하는 과정에서 자기 효율성이 증가하고 내적 성장을 가져온다. 내적 성장은 곧 외면적인 행동의 변화로 이끈다. 이러한 과정에서 개인은 이전보다 더욱 자기 삶의 주인이 되어 주체적으로 행할 수 있게 되고 이것은 임파워먼트의 형성으로 나아가게 한다. 세 번째 단계는 성찰적 변화이다. 개인은 자신이 가진 무력감이나 약점들을 동질적 집단 등에서 경험을 공유함으로써 사회적 차원에서 성찰할 수 있다. 그것은 자신의 약점이나 무력감을 인정하는 것이며 타자에게 이를 개선하기 위해 도움을 청하는 겸손을 나타내는 것이다. 이와 아울러 자신의 무력감이나 약점을 변화할 의지가 있음을 나타내는 행위가 성찰하는 과정이다. 그러므로 이러한 성찰 과정은 개인이 그 자신의 임파워먼트를 형성하는 것이 된다. 그리하여 임파워먼트 형성과정을 첫째, 자신의 무력감에 대한 자각 둘째, 주체성의 획득 셋째, 성찰적 자세로 요약하였다. 그러므로 1970-80년대 유학하여 거주국에 정주한 한인 여성들의 임파워먼트 형성과정을 세 가지 범주에 따라 분석하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구개요

본 연구는 1970-80년대에 프랑스와 독일로 각각 유학한 한국 여성 2명의 전반적 생애 과정을 생애사 분석법의 하나인 순차적 시간성에 따라 살펴볼 것이다. 그리고 개인의 경험에 나타나는 임파워먼트 과정은 어떠한지를 분석하고자 한다. 생애사 연구의 기원은 20세기 초에 시작하여 사회학과 인문학에 적용되기 시작하였다. 생애사 연구는 개인의 사적인 삶을 통해 공적인 맥락을 발견하여 이야기로 기술하는 연구방법이다(김영순 외, 2018: 217-219). 생애사 연구는 참여자가 살아온 삶의 이야기보다, 이야기의 배경을 이

루는 시간적 맥락에 더 주목한다. 맥락이란 물리적 및 제도적 환경과, 관계된 중요한 타인, 및 사회·문화적 환경을 의미한다. 또한, 생애사 연구의 핵심은 주관적 이야기의 사실적 정확성이 아니라, 내러티브에 담긴 의미를 발견하는 것에 있다. 이러한 생애사 연구는 침묵하는 자들의 목소리를 세상에 드러내고, 인간의 진정한 성찰을 표출하게 하며, 자아를 반영하는 ‘거울’이 된다(Dhunpath, 2000; 이동성, 2013: 79). 생애사의 이와 같은 특성으로 인해 유학 배경 한인 여성의 임파워먼트가 사회·문화적 환경에서 어떻게 제한되거나 촉진되었는지 그리고 그것을 개인이 어떻게 조정해 나갔는지를 살펴보는 데 적합한 연구방법이 된다. 그러므로 본 연구에서는 연구참여자의 생애사적 인터뷰 자료와 이들에 대한 보도자료 등을 근거하여 먼저 개인의 생애 역사를 순차적 시간성에 따라 요약한 후 임파워먼트를 살펴보고자 한다.

## 2. 연구참여자

본 연구를 위한 연구참여자의 선정은 다음과 같이 이루어졌다. 2016년 10월 한인 국제 결혼 여성들의 모임에서 연구참여자 1을 만나 인터뷰 요청을 하였고 이에 수락하여 연구에 참여하게 되었다. 연구참여자 2는 지인의 소개를 통해서 알게 되었으며 참여자가 인터뷰 요청을 받아들여 연구에 참여하게 되었다. 연구참여자를 모집할 때에는 다음의 사항을 기준으로 두고자 하였다. 첫째, 1970-80년대 해외 유학을 스스로 결정한 경우로 하였다. 이는 1970-80년대에 한국 사회가 격변하는 시대에 개인의 임파워먼트가 축소, 또는 확대되는 측면을 살펴볼 수 있을 것이기 때문이다. 둘째, 유학 후 거주국에 정주한 경우로 선정하고자 하였다. 이는 거주국에 정주하는 것은 이주자의 삶을 살아가는 것이기에 한인 여성이 거주국의 삶에서 어떻게 임파워먼트를 형성해가는지를 살필 수 있을 것이기 때문이다. 그러므로 이러한 요건을 가진 두 연구참여자의 생애사를 통해 임파워먼트 형성과정을 살피고자 하였다. 연구참여자들의 특성은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자의 특성

구분	연구참여자 1	연구참여자 2
연령	70세	65세
거주지	프랑스, 파리	독일, 베를린
거주기간	45년	35년
직업	번역가	화가/시인, 수필가



연구참여자 1은 1950년에 열두 명의 형제 가운데 열한 번째로 서울의 북촌 한옥마을에서 태어나고 자랐다. 가회동 성당은 연구참여자 1이 서양 문물을 익힌 공간이었다. 한국 사회의 경제 불균등과 위계에 의한 억눌림 등을 경험하면서 이를 타개하기 위한 학업을 하고자 프랑스로 유학하여 노동 행정학을 공부하였다. 연구참여자 2는 1954년 다섯 명의 형제 가운데 장녀로 태어났다. 초등학교 때부터 화가가 되겠다는 꿈을 키웠으나 아버지의 반대로 미대 진학을 포기하였고, 이후 1년만 미술을 배우고 오겠다는 생각으로 독일로 유학하였다. 이들 두 연구참여자 1의 삶에 나타난 임파워먼트를 살펴보고자 한다.

### 3. 자료 수집 및 분석

프랑스와 독일로 유학하고 후에 정주한 연구참여자들과 2017년 5월과 7월에 각각 서울과 독일에서 인터뷰하였다. 연구참여자 1은 2017년 5월 서울에서 인터뷰하였으며, 이후 2020년 1월에 sns를 통해 2차 인터뷰를 하여 자료를 추가하였다. 연구참여자 2는 인터뷰 전에 자기 생애 기술지를 작성하여 보내왔으며 2017년 7월에 연구자가 독일 베를린에 갔을 때 인터뷰하였다. 인터뷰 전 연구 목적과 연구윤리를 메일과 sns 등을 통해 소개하였고, 면대면 인터뷰 때 연구윤리와 연구 목적 등을 다시 설명하고 동의를 받은 후 인터뷰를 실행하였다. 본 연구를 위한 분석은 첫째, 개인의 생애사를 순차적 시간성에 따라 주제별로 분류하고 분석하였다. 둘째, 연구참여자 1의 생애 사건과 경험에서 임파워먼트가 어떻게 형성되거나 축소되었는지 살펴보았다.

## IV. 연구결과

본 연구의 목적은 1970-80년대에 프랑스와 독일로 유학한 한인 여성들의 생애에 발견된 임파워먼트는 어떠한지를 탐색하는 데 있다. 연구결과는 연구참여자별 생애사를 순차적 시간성에 따라 서술하였고 이후 생애사에 나타난 임파워먼트를 분석하였다.

### 1. 연구참여자 1의 생애사

연구참여자 1은 중앙청에 다니는 아버지와 집에서 자녀를 돌보는 어머니 사이에서 12명의 자녀 가운데 11번째로 태어났고 그 가운데 2명이 먼저 세상을 떠났기에 10명의 자

녀 가운데 막내딸로 자랐다. 대학을 졸업하고 노동청에서 근무하다가 프랑스에 유학하였고 후에 프랑스 남성과 결혼하여 현재에 이르고 있다. 연구참여자들의 생애사는 유년기, 청년기, 장년기, 노년기로 분류하여 생애 특별한 사건을 중심으로 구성하였다.

## 1) 유년기

### (1) 삶과 죽음에 대해 고민하는 어린아이

“내가 일찍이 초등학교 때 우리 언니가 죽었어요. 언니가 사고로 돌아가셨는데 그게 굉장히 죽음에 대한 그 내가 일곱 살에 초등학교 들어갈 때 언니가 저세상에 갔는데 아무도 죽음에 대해 얘기를 안해주고 애들한테. 왜 애들 모를거 같으니까 얘기를 안하고 그러더라고. 그런데 내가 좋아하는 사람이 없어졌다니까. 어릴 때도 왜 사람이 태어나고 죽는 것인가 고민이 많았어요. 그렇지만 그걸 얘기할지도 모르고. 그런데 태어나는 것은 무엇인가? 죽는 것은 무엇인가? 이런 화두를 가지고 있었어요. 그게 굉장히 일생을 많이 이끌어 왔어요. 삶과 죽음에 대한 화두.”

연구참여자 1은 일곱 살 때(1957) 가회동 성당에서 영세를 받았다. 그리고 동네 골목에서 아이들과 땅따먹기하고 소꿉장난하며 종일 놀던 평범한 어린아이였다. 그렇지만 그 시기에 연구참여자 1과 친했던 언니가 갑자기 세상을 떠났다. 그 때문에 연구참여자 1은 삶과 죽음이라는 화두를 늘 마음에 두게 되었다. 연구참여자 1은 7, 8세 시기에 성당에 다니면서 라틴어를 한국말로 써서 외우면서 서양문화를 접하였다. 성당은 연구참여자 1이 외국문화를 접하는 장소가 되었다.

### (2) 선생님이 되고 싶지는 않았음

“선생이 과외를 해. 직접. 그러니까 선생들이 자기가 과외를 시키는 게 위주로 수업을 해요. 그러면은 애가 과외수업 했던게 학교까지 와. 그래서 개네들을 시켜. 그런거를 보고 어린애들도 다 알거든. 재네들 과외하는구나. 그래서 막 악을악을 쓰고 저요저요 해도 안시켜. 그래서 그때 초등학교 때 이미 교육에 대한 불평등. 난 그래서 선생이 되겠다는 꿈을 아예 버렸어요. 나는 선생이 되고 싶지는 않아요. 그러니까 참 아름답다 이런... 인상을 못받았어요.”

연구참여자 1은 1957년 1학년이 되었고 당시 같은 반에 윤보선 대통령(1960-1962 재임)의 아들이 있었다. 그리고 그 당시에 쌀 한 가마니를 들여 중학교 입시를 위해 과외를 받는 아이들이 있었다. 그때 과외를 하던 분이 학교 선생님이었고 선생님은 그 아이들 위

주로 수업을 했다. 연구참여자는 과외받는 아이들에게 먼저 교육의 기회가 가고 그 아이들과 경쟁하는 것이 효과적이지 않다는 것, 즉 교육의 불평등과 선생님의 불합리함을 인지하였다. 그리하여 자신의 장래 희망 가운데 선생님은 없었다고 하였다.

### (3) 묵상-나와의 조용한 대화

“내가 계성여고, 여중을 다녔는데 거기가 대한민국 서양문화의 중심이잖아요. 딱 들어가면은 성당의 엄숙함. 성당에서는 옆으로 학교에 들어가는데 성당에 들어가면서 이런 제대라고 해. 제대를 보고 어린애가 조용히 침잠해보는거. 묵상해보는거. 그게 나는 최고의 선물이었던 것 같애. 나와의 조용한 대화를 하는거. 하느님을 내가 본적도 없지만, 제대 앞에서 음. 내가 왜 공부를 해야되고 무얼 해야되고. 그런건 가르쳐주지 않잖아요. 내가 스스로 내 생각을 정리하는 방법을. 학교 가기전에 잠깐 들리고 학교에서 나가면서 잠깐 들리고 그게 내 영성 생활에 신앙생활에 힘이 되었어요. 어려움이 있어도 내가 억울한 일이 있어도 가톨릭의 절대성이라고 해야되나.. 그렇게 있다는 거를 체험을 한거죠.”

연구참여자 1은 초등학교 때 성당에서 영세(세례)한 후 중고등학교 때는 가톨릭 재단이 지원하는 학교에 다니면서 가톨릭 문화에 자연스럽게 스며들었다. 연구참여자는 중학교와 고등학교에 다닐 때 학교 옆의 성당을 통해 그리고 성당의 분위기 안에서 자신과 대화하고 조용히 침잠하는 과정을 가졌다. 그러면서 신앙으로 자신을 가다듬어 갔다.

### (4) 어머니의 가르침

“우리 어머니가 그래. 항상 양심뿔을 지켜라. 누가 보든, 안보든. 저한테는 그게 굉장히 중요했어요. 남편하고 살 때도 문화가 달라도 나는 할 수 있어. 그런 자신감이 있었어요. 그게 부모님한테서 배웠어요. 그게 항상 귀에 쫓겨 가르치시더라고. 사람을 근중하게 생각하라.”

연구참여자 1의 어머니는 존댓말을 가르치기 위해서 막내딸에게 항상 존댓말을 사용했다. 한번은 연구참여자 1이 시험이라서 일찍 끝나 집으로 왔는데 낯선 사람하고 어머니가 식사하고 있었다. 그분이 가시고 난 후 누구인지 물었을 때 어머니는 ‘밥 한술 얻러 온 분인데 어차피 나도 한 끼 먹어야 되어서 방에 같이 모셨다’라고 하였다. 이 경험은 사람을 어떻게 대해야 하는지에 대한 어머니의 모범으로 연구참여자 1의 기억에 남았다. 가르치려는 모범이 아니라 그것은 어머니의 삶 자체였다. 어머니의 모범은 연구참여자 1이 프랑스에 이주하여 낯선 이방인으로 살아갈 때 연구참여자 1에게 삶에 힘이 되

었다. 인간에 대한 존중감이 있어야 함에 대한 가치관을 가짐으로써 자신을 소중하게 여기고 시류에 휩쓸리지 않는 정체성 즉, 외부의 압력에 대한 내적 방어막이 되었다. 이러한 어머니의 가르침은 연구참여자가 자신의 외적 환경을 감당하는 임파워먼트의 요인이 되었다.

## 2) 청년기

### (1) 수녀원의 제의

“일단 대학을 들어가니까. 계성학교 수녀원에서 총장님이 나를 부르더니 너 공부하는거 좋아하고 착해보이는데 너 수녀원에 들어오면 우리가 너를 대학 등록금 다 주고 수녀가 되면 우리가 프랑스 유학도 보내줘. 나 그렇게 메이는 거 싫다고. 내 인생을 어떻게 이렇게 어린나이에 정하느냐?”

연구참여자 1은 고등학교에 다닐 때 학비가 없어서 학교에 내야 하는 수업료를 제 때에 내지 못했다. 그러면 다른 학생들이 있는 자리에서 이름이 호명되고 수업에 참여하지 못하도록 복도 밖으로 나가야 했다. 그러한 것은 당하는 학생에게 부끄러움을 갖게 하는 것이며 수업료를 가져오라는 압력인 것이다. 연구참여자 1은 경제적으로 어려운 형편이었기 때문에 학교 병설 유치원 보조 선생님을 하여 고등학교에 다닐 수 있었다. 열심히 공부하여 이화여대에 합격한 후 고등학교의 재단이었던 수녀원 측에서 연구참여자 1에게 수녀원에 들어오라는 제의를 받았을 때 이를 거절하였다. 연구참여자 1은 수업료를 못 냈을 때 교실에서 쫓아낸 것과 대학에 합격한 후 유학을 보내주겠다는 수녀원의 태도가 같지 않다고 여겼다. 또한, 먼저 수녀가 되었다가 그만둔 친구의 말을 들었기 때문에 수녀원의 제의를 거절하였다. 그리고 거절의 가장 주된 이유는 수녀가 되고 안 되고는 개인의 선택에 따른 것이어야지 타협으로 될 일이 아니라는 자신의 가치관이 있었기 때문이었다.

### (2) 미래의 노동부 장관

“그 프로젝트나 뭐나 참 내 꿈에 맞고 주위에서는 다 나한테 야 이제 너는 장관감이다. 너 이대 과수석이지 수석졸업했지 대학에서... 그리고 공직에 있지.. 넌 앞으로 노동부 장관이 될 감이다. 그리고 집안에서는 경사가 났어. 그런데 나는 거기서 썩고 있는거야. 저 사람을 어떻게 하면 피하지? 이 분위기를 어떻게 하면... 아후~그거 알아요? 짓눌루는거?”

연구참여자는 대학에 의해 노동청 별정직에 추천되었다. 학교의 추천이니 채용되는 줄 알았으나 다른 대학교에서 추천받아 온 학생들과 함께 역사, 영어, 행정 등에 관한 시험을 봐야 했다. 연구참여자는 시험을 치른 후 합격하여 채용되었고 청운의 꿈을 안고 노동청에 출근하였다. 주위에서는 미래의 노동부 장관감이라고 축하해 주었고 일도 적성에 맞았다. 그러나 당시 공무원 사회는 연구참여자가 느끼기에 엄격한 위계체계가 세워져 있는 곳이었다. 그러므로 연구참여자는 공직생활을 하면서 자신이 썩고 있다고 느꼈다.

### (3) 내 삶의 주인은 나

“미스변 거기앉으면 안돼. 깜짝놀랐어. 지네들은 앉으면서. 커피마시며 앉으니까. 나도 엘리트니까. 특채로 온거잖아요. 그러니까 당연히 앉는 거지. 그런데 여자라고. 새파랗게 젊은... 그런데 거기 보니까 나같은 여자는 급사 있지, 미쓰 김 저거 가져와, 이렇게 심부름 하는 급사, 급사 수준으로 날 생각하는거야. 공무원 조직사회가 충격이었어. 이럴려고 내가 진짜 그 비싼 대학 등록금과 수업료를 내고 대학 생활을 했나... 한국남자들의 그 난 아주 질렸어. 어후 난... 소화를 못시키겠어. 그러니 조직생활 할 수 있겠어요? 그래서 아, 내가 가능한 여기를 떠나 되겠다....(중략). 공무원 생활에서 내 인생의 주인이 되기 힘들겠더라고. 그래서 딱 던지고 나오고. 그때만 해도 상관한테 대들고 이럴 수가 없더라구요. 그럴 때는 도망을 가고. 내가 살아남아야 되니까. 거기 있으면 내가 비겁해지고.”

연구참여자 1은 공무원 생활에서 몇 가지 적응되지 않는 것이 있었다. 그중의 하나가 여성에 대한 차별과 무시함이었다. 연구참여자 1은 노동청 별정직에 채용될 때 시험을 통과하여 당당히 입사한 엘리트라고 스스로 자부했다. 그러나 동료나 상사는 연구참여자 1을 급사로 취급하였다. 상사가 위계에 의해 목소리를 높이면 다들 굽신하는 모습에 상사가 더욱 안하무인이었던 것을 보면서 연구참여자 1은 그것이 상스럽다고 느꼈다. 더구나 공관에 앉을 때 비서관이 앉고 그 옆에 사무관이 앉고 연구참여자 1은 일본에서 온 엔지니어와 같이 일하였기 때문에 그 옆에 앉았는데 그것에 대해 그 일본에서 온 엔지니어한테 면박을 주었다. 이에 연구참여자 1은 당황했고 왜 자신이 그 자리에 앉으면 안 되는가를 이해할 수 없었으며, 상사에게 따질 수도 없었다. 그러한 일이 쌓이면서 연구참여자 1이 생각한 것은 피하는 것이었고 앞으로의 진로에 대하여 선택이 요구되는 상태가 되었다. 사회는 여성들이 그들의 인간관계, 결혼, 자녀 양육, 업무 등에 대해 성공적으로 수행하는 책임을 여성에게 지움으로써 여성의 자기 비난 행동을 조장한다. 이때 여성이 자신의 문제에 대한 정치적, 사회적 차원의 인식을 하는 것은 자기 비난으로부터 탈출을 제공한다. 또한, 여성이 억압된 집단의 구성원으로서 자신을 인정하는 것에 대한 여성 자신의

저항은 입파워먼트 요소가 된다(GlenMaye, 1998: 곽지영, 2005: 14). 연구참여자 1은 자신이 공무원 생활을 계속하면서는 자신의 삶에서 주인이 되기 힘들겠다는 생각이 들었다. 그리하여 연구참여자 1은 “내 인생은 내 맘대로 살겠다. 그리고 더는 비겁해지고 싶지 않다.”라는 마음으로 입사 1년 뒤에 사표를 냈다.

#### (4) 날고 싶은 꿈

“참 인간적으로 외롭더라고 사실. 연애도 못하고, 사회생활도 내 뜻대로... 내 욕심이 많아서. 노동청도 그걸 감사하게, 학교생활도 그렇고. 뭔가 이렇게 날개를 달고 높게 날고 싶은 꿈이 있었어요. 한 번 그렇게 충격받으면은 헤어나지를 못했어 내가. 그런데도 꼭 참고 있었다는게 큰 경력이 된거야. 공직에 있었다는게 이게 결정적인 거였어요. 나한테. 유학과 장학금을 받는데 있어서 좋은 역할을 한것이지요. 장학금도 좋은 장학금을 받았어요. 그래서 나는 학교를 외국인들이 다니는 고급 행정 대학원으로 들어간거예요. 왜냐하면 여기 주한 프랑스 대사관에서 나의 경력을 보고 이 사람은 이런데 넣었으면 좋겠다 해서 내가 그렇게 좋은 학교에 들어간거예요. 그래서 내가 그 공무원 생활이 힘들었지만 그게 그렇게 나의 인생에 굉장히 결정적인 경력이 된거예요.”

연구참여자 1은 초등학교 때 이미 선생님이 되겠다는 생각을 버렸고 날개를 크게 펼치고 높게 날고 싶었다. 그리하여 고위 공무원이 되고 큰일을 할 수 있겠다고 생각했지만 한번 날개가 꺾이고 보니 힘을 내지 못했다. 노동청 별정직을 그만두고 들어간 직장은 대학 부속 고등학교 붙어 선생님이었다. 학교에는 젊은 여선생님을 알아보려는 능글맞은 고등학생들이 있었지만, 더욱 힘들었던 것은 날고 싶은 이상과 뜻대로 되지 않는 현실 사이에서 느낀 인간적인 무력감이었다. 그때 그래도 공무원 조직사회에서 썩어가는 자신을 눌러 앉혀서 꼭 참아냈던 1년이라는 경력은 연구참여자가 프랑스에 장학금을 받으며 유학하는데 결정적인 경력으로 작용하였다.

#### (5) 외로움을 느낌

“대한민국을 위해서 노동계를 위해서... 꿈이 많았었어요. 사실. 힘들게 대학생활을 했기 때문에 그 버스 안내하는 애 있잖아요? 콩나물 시루처럼 밀어가지고 막쭈서 넣고 오라이~!! 그리고 개는 죽지않으려고 이거 잡고(버스 문 난간 손잡이) 매달리고. 그거를 나는 무심히 못봤어요. 대한민국에 같이 태어나서 어떻게 배움의 기회도 없고 진짜 열악한 환경속에서 일하는 노동자들을 많이 봤어요. 그 사람들을 위해서 일하려고. 그래서 내가 노동행정을 했지. 불문학을 한게 아니라. 그랬더니 내 친구들

이 어우 애 불문과 들어가서 무슨 노동이고 뭐니... 그래서 내가 외로왔어. 내 뜻을 이해해 주는 사람이 없어서.”

대한민국의 노동계를 위해서 일해야겠다는 생각은 노동청 별정직을 그만두면서 한번 좌절되었다. 그리고 다시 힘을 냈던 것이 프랑스 유학이었다. 그래서 프랑스에서 불문학을 공부하지 않고 노동 행정학을 공부하였다. 한국으로 돌아가면 다시 한국의 열악한 노동현장을 개선하고 노동자를 위해 일해야겠다는 새로운 투지로 공부했다. 그러나 이러한 연구참여자 1의 뜻을 알아주는 친구가 없었기에 혼자 나아가야 하는 외로움이 있었다. 이 외로움은 유학 생활의 외로움과 함께 연구참여자 1의 삶의 방향을 바꾸는 역할이 되었다.

#### (6) 내적 갈등-몰아치는 서구문화의 파도

“예를 들면 여기 대학 식당에서도 아시아 사람들이 활발하지 못하고 쭈뼛쭈뼛 하니까 자기네 가치관이 세계적인줄 알고 함부로 대하는 거를.. 하(탄식) ‘아냐 우린 안 그래. 그러면 거긴 거기고 여기는 여기 방식으로 살아야돼.’ 강요를 하는거예요. 심지어 대학 식당에서도 나를 바로 할 줄 알아야 하고, 예를 들면 프랑스에서는 너 좋아. 나 좋아. 그럼 그날 가서 자도 되는 거야. 남녀관계에서. 우리는 안 그래. 정조를 지켜야 해. 내가 받은 교육대로. 그러면 막 깔깔거리고 웃어. 한국에서 오는 유학생들도 보면 한국에서는 안 그랬었는데 여기 오자마자 탁 담배 입에 물고 여기 사람들처럼. 여기에 즉시 동화가 되느냐. 자기 가치를 지니느냐는 굉장히 중요해요. 나와서 정체성과의 투쟁이 아니라 거기에 대한 반성이 아주 매일 연속적이에요. 내가 소위 유학이라고 왔는데 내가 가졌던 이 가치관이 옳은 것인가? 정말 애내들이 말하는 대로.. 모든 면에서. 거기에서 내가 휘말려 가야 하는가?”

연구참여자 1은 한국대학에서 수업을 통해 서구문화의 우수함에 대해 넘치게 들었으며, 프랑스 문화원을 통해 접한 프랑스 문화를 좋아하게 되었다. 그리하여 프랑스에 유학갔을 때 프랑스 사람들도 자신이 프랑스를 알듯이 한국을 알 것이라고 여겼지만, 프랑스는 한국을 너무나 몰랐고 한국문화에 대해서도 거의 문맹 수준이었다. 그랬기에 매일 매 순간 만나는 거주국 문화의 파도는 연구참여자의 가치관을 흔들었다. 연구참여자 1은 당시 자신의 가치관이 고루하고 버려야 할 것으로 치부되는 상황에서 자신을 잃지 않으려는 투쟁을 단순히 정체성을 지키는 차원을 넘어서서 매일 자신의 삶을 돌아보며 반성하는 차원이었어야 했다고 회상한다. 연구참여자 1은 프랑스의 거친 문화의 파고에서 살아남기 위해 스스로 질문하고 매 순간 사유하는 과정뿐 아니라 어머니와 매주 장문의 편지

를 주고받으며 견뎌냈다. 거주국 문화의 파도로 인한 내적 충돌은 연구참여자가 듣는 수업과 학문에도 나타났다.

“장자크 룩소 강의를 들으러 갔거든요. 룩소의 자연관, 교육관, 이렇게 한국에서 내가 다 들은거예요. 공자도 배웠고 노자도 배웠고 그래서 내가 계속 룩소의 강의를 듣는데 어? 내가 한국에서 이런 얘기를 들었는데 애들을 자연과 더불어서 키워라. 자연으로 돌아가라. 그래서 어 난 당신들의 강의를 들으면서 룩소가 아니라 동양 사상을 듣는 것 같다. 룩소가 동양사상의 영향을 받았느냐? 그랬더니 발표하는 사람이 시치미를 딱 떼는거야. 아니 전혀 동양사상의 영향을 받지 않았다고. 그런데 볼테르는 공자를 너무 흠모를 해가지고 매일 공자를 향해서. 논어의 가르침에 절을 했다는 얘기도 있는데 왜 룩소는? 그러니까 여기 사람들이 학자들도 양심적이지 못한 게 많았어. 맞다. 니네들이 동양사상이 굉장히 앞서갔기 때문에 이 사람들 다 그때 영향을 입었다 이렇게 얘기를 안하고 자기들이 순수 창작한 것처럼. 그래서 불교 공부도 다시 하고, 여기 와서 공자 맹자 동양사상을 다시 공부하는 계기가 되었어요. 불교에 대한, 유교에 관한 공부를 얼마나 많이 했는지 몰라요.”

연구참여자 1은 한국에서 논어와 노자, 유교 등의 가르침을 바탕으로 자랐다. 그리고 프랑스에 유학했을 때 서양 철학 시간에 접한 내용은 어렸을 때 자라면서 들은 내용과 같은 내용이었다. 이에 연구참여자 1은 “당신들의 강의를 들으면서 동양사상을 듣는 것 같다.”라는 의견을 냈지만, 그 의견은 프랑스 학자들에게 받아들여지지 않았다. 그리하여 자신이 동양 사상을 너무 수박 겉핥기식으로 공부해 왔음을 깨달았다. 그리하여 불교, 공자, 맹자, 유교 등 동양 사상을 다시 공부하기 시작했다. 동양인, 그리고 한국인으로서의 정체성이 명확해지는 과정이며 정명희(2009)가 말한 자신의 무력감에 대한 자각이고 임파워먼트 형성과정이다. 동양의 학문을 통해서 이미 알고 있었으나 그런 자신이 서양 철학의 빈곤함에 대응하지 못함을 인식하였기에 동양의 학문을 다시 공부하였다. 이러한 과정이 연구참여자의 임파워먼트가 발현되고 강화되는 과정이 되었다.

### 3) 장년기

#### (1) 시몬느 베이유 센터를 제안받음

“여자 교수님이 나한테 너 나하고 같이 살지 않을래? 라고 하셨는데, 그때 지도교수의 집은 고성(古城)이었어요. 이미 다른 연구자들이 있었고 연구자로서 함께 레지던트로 살 수 있겠느냐는 질문이었죠. 그러면서 시몬느베이유 센터도 하고, 동양과 서양, 철학의 사상들을 나누고, 동양과 교류를 하는 센터를 운영하세. 나의 지도교수



가 그런 제안을 하는데 고민을 했었지. 내가 나이도 어리고 세상 경험도 적고 학문도 짧고 그분은 나를 크게 본 것 같은데 저는 위축이 됐었죠. 나는 그런 사람이 아니다. 내 개인한테는 안 맞는 것 같다. 그렇게 거절했더니 실망하신 것 같았죠. 다비 교수님이 말씀하시기를 ‘인간은 고독을 사랑해야 된다고, 고독을 친구로 삼으라고.’ 너무 큰 화두를 주신 거예요. 그때 내 나이가 30대 전이었고 참 좋겠다고 생각하면서도 안 되겠더라고. 그런 분이 그런 제안을 했었다는게 나한테는 영광이었고 평생 스승으로 모시고 살고 있어요. 그때 내가 나이가 너무 어렸어. 이런 좋은 제안을 받았었지.”

연구참여자 1은 프랑스에서 시몬느베이유를 공부했고 지도교수로부터 시몬느베이유 센터를 같이 하자는 제안을 받았다. 연구참여자 1의 지도교수는 Marie-Madeleine Davy이며, 철학자이고, 중세 신학 연구의 대가이다(연구참여자 1의 설명 인용). 다비 교수가 조상으로부터 물려받은 아름다운 고성에는 연구생 여러 명이 함께 거주하며 연구에 참여하고 있었다. 연구참여자 1은 지도교수인 다비교수가 동양에서 와서 노동 행정을 공부하는 연구참여자 1에게 관심을 두었고 자신에게 큰 기대를 하였음을 회고한다. 그러나 연구참여자 1은 이 일에 대해 고민을 많이 한 끝에 결국 반려했다.

“한 번밖에 없는 내 인생을 내 멋대로 살아야 한다. 시몬느 베이유도 자기 멋대로 살았잖아? 나는 동양인으로서 프랑스에 와서 문화적인 차이의 그 고독감도 있고 그렇지만 내가 내멋대로 한번 살아야겠다. 내가 당신(시몬느 베이유)을 좋아하고 하지만 내가 당신을 똑같이 모방은 못해. 이러면서 내가 인생을 사는거야. 그 센터를 내가 유지를 하고, 그래서 내가 굉장히 그릇이 더 컸으면 그런거 해서 무슨 센터장으로서 국제적으로 왔다갔다 할 수도 있었어. 그런데 나는 소시민이야. 그냥 그렇게. 결국, 이렇게 가정을 갖고 아들이 있고 딸이 있고, 손주가 있으니까 소시민적으로 만족해요. 나는 이렇게 필요했어.”

연구참여자 1은 지도교수가 한 제안이 자신에게 좋은 것임을 이해하였고 당시 그것에 대해 많이 고민했다. 그러나 결혼도 하지 않고 평생 혼자 살면서 교수님처럼 자신을 감리하고 센터장으로서 역할을 해나가는 것은 자신의 기질과 맞지 않는다고 판단했다. 그리고 고민 끝에 그 제안을 거절하였고 스스로 자신의 삶에 관한 주도성을 가졌다. 개인 임파워먼트는 개인이 처한 환경에 대한 인식과 기술개발로서 자신의 삶에 대한 통제력, 자원에의 접근 등의 능력을 향상하여 자기 옹호, 독립적인 삶을 추구하는 것을 말한다(Staples, 1990; 광지영, 2005: 11). 연구참여자 1은, 사회적으로 큰 영향력을 미칠 수 있는 위치에 서게 될 기회를 반려했던 것은, 자신의 삶에 맞는 조정이었고 현재의 삶이 자신에게 맞는 삶이었다고 말한다.

## (2) 남편과 만남 그리고 결혼

“그때 이대 은사님이 외교관 부인으로 와있었어. 그래서 그분한테 얘기를 했지. 이런 사람이 나한테 관심을 보이는데 한번 만나보실래요? 부모처럼. 그래서 한 세 번 그분 집에 외교관 집인데 초대해서 이야기 저 얘기 하더니 어 이런 사람이면 결혼을 하라고. 나보고. 그래서 아 내가 믿는 은사이기 때문에 결혼해도 되겠다. 아무래도 외국사람이라. 그래도 인연을 맺어줘서. 금년이 내가 결혼한지가 40주년이에요. 다들 그러더라구요. 박물관으로 가야되는데. 지금 한불가정도 얼마나 많이 깨지는데.”

연구참여자가 다니던 중·고등학교에서는 제2외국어로 프랑스어를 공부했다. 그래서 연구참여자의 고등학교 친구들은 함께 프랑스어를 공부하기로 하였고 그 그룹 중 한 명인 반장이 현재 연구참여자의 남편을 찾아서 데려왔다. 그렇게 시작한 프랑스어 스테디는 3개월을 하고 그만두었다. 프랑스어가 어렵기도 했지만, 학교 공부의 양이 많았기 때문이었고 연구참여자만 독학으로 프랑스어를 계속 공부했다. 그리고 프랑스에 유학했을 때 연구참여자는 그 스테디 과외 선생님을 찾아보았다. 그 과외 선생님이 소속되어 있던 곳을 찾아갔더니 부모님의 주소를 알려주었다. 그리하여 연구참여자가 엽서를 썼는데 그 엽서가 부모님 집으로 보내졌으므로 1년 뒤에 전달되었다. 그렇게 연결이 되어 만난 남편은 이미 한국 시골에서 살아본 경험이 있었고 한국어와 한국문화를 좋아하는 사람이었기에 가까워지게 되었다. 그러나 결혼은 용기를 내지 못했다. 그때 대학교 은사님이 프랑스에 외교관 부인으로 있었기에 대학교 은사님을 부모님처럼 여겨, 남편을 선보였고 그분으로부터, 결혼해도 되겠다는 말을 들은 후 결혼하였다. 연구참여자는 2020년에 결혼한 지 40년이 되었다. 요즘에는 한불가정 이혼율이 높아지고 있는 현실에서 박물관에 가야한다는 농담을 듣기도 한다.

## (3) 국제결혼 가정에서의 다양성을 이해함

“부부생활이 한창 어려웠을 때, 마침 가톨릭에서 가족생활을 원만하게 하기 위한 사랑의 편지를 쓰는 노트가 있었어요. 나는 너를 사랑하는데 나는 이런 식으로 표현을 했는데 너의 표현이 나에게 상처를 줬다던가 이런 거를 노트에 썼어요. 또 상대방도 그렇게. 남편과 내가 서로 쓴 것을 교환하는 거야. 나는 물론 불어로 쓰지. 불어로 쓰면 저 사람도 불어로 쓰고. 그러면서 막 우는 거야. 어우 진심으로 서로 사랑을 하는구나. 그런데 표현방법이 이렇게 달랐구나. 그래서 이 노트를 자주 교환하던 때가 있었어요.”

국제결혼가정의 특성은 두 개 이상 문화들의 조우이다. 이는 문화 다양성의 긍정적인 측면과 아울러 문화갈등의 이유가 되기도 한다. 그러므로 문화의 다양한 장에서 부부인 두 당사자는 상당한 지혜를 모아야 할 처지에 놓인다. 일반 가정의 부부간, 갈등에서는 주로 성격 차이를 우선으로 두지만, 국제결혼 가정의 경우 성격 차이 이외에 문화 차이와 언어 수준의 차이 또한 큰 비중을 차지한다(박옥자·여경환, 2016: 152). 언어를 통한 부부간 의사소통이 원활하지 않은 것은 갈등의 이유가 되지만 의사소통이 유연하게 이루어지는 경우 갈등을 해소하는 방법이 된다. 국제결혼가정 안에서 갈등을 해결하는 방법의 중심에 거주국 언어가 있다. 한국의 결혼 이주 외국 여성에게 한국어 능력을 키우도록 교육해야 하는 이유 가운데 하나는 그들의 가정을 튼튼히 하는 방법이 되기 때문이다. 연구 참여자 1은 남편과 갈등이 있었을 때 기꺼이 외부의 조언과 도움을 받아들여 그들 부부에게 적용했고 그 상황을 극복해 나갈 수 있었다.

#### (4) 하차한 박사과정

“내가 논문을 쓰려니까 한계가 있고, 그때 내가 생각하기에는 내 한계가 느껴지고, 지도하는 교수도 그래. 내가 너를 지도하는데 한국이라는 상황을 내가 전혀 모른다. 논문 주제가 한국으로 돌아가서 일할 때 어떤 식으로 적용 해야될지를 솔직히 내가 전혀 모르기 때문에 지도하는데 한계가 있다 그러시더라고. 그때 몸이 짹짹 마르더라 고요. 박사 할 때.”

연구참여자 1은 남편과 결혼하고 자녀를 낳아 키우는 과정에 박사과정을 하였다. 경제적으로도 어려움이 있었고 혼자 아이들을 키우면서 학교에 다니는 일은 버거운 일이었다. 연구참여자 1은 시몬느 베이유를 존경하였기에 그를 주제로 박사논문을 썼으나 박사 논문을 쓰는 것에 한계를 느꼈고 지도교수 또한, 연구참여자 1의 주제와 앞으로의 진로를 연결하는데 어려움을 가졌기에 수료만 하고 중단하였다. 체중이 현저히 줄어들 만큼 고생되었던 시간이었다.

#### (5) 한국 소설을 프랑스어로 번역함

“그러면서 한국을 다시 배우고, 한국 역사를 다시 공부하면서 한국 근대사 대하소설들을 남편과 함께 번역했어요. 당시 프랑스 사회에서 그 번역소설은 한국의 재발견으로 받아들여졌고, 프랑스 정부소속 불어권 국제기구인 프랑코포니(Francophonie)에서 황금 언어상을 심사위원 9명 전원 만장일치로 수상했지요.”

박사 논문을 하차할 때 즈음 연구참여자에게 번역 요청이 들어오기 시작했다. 한국으로 가려는 가톨릭 수도원들이 그들의 자료들을 한국어로 번역하고자 하였다. 당시 한국의 젊은이들이 많이 프랑스의 수도원으로 입회했고 그런 사람들을 위해서도 번역을 부탁 받았다. 그렇게 번역을 하면서 한국의 소설가와도 연결이 되었다. 연구참여자 1이 유학 하면서 가졌던 목표는 한국으로 돌아가서 한국의 노동환경을 개선하는 것이었다. 그러나 연구참여자 1은 결혼을 하였고 박사과정도 중도 하차하였기에 그 일은 이룰 수 없는 일이 되었다. 그렇지만 연구참여자의 마음에서 노동자들의 삶에 대한 마음이 변한 것이 아니었기에 OOO의 소설을 만났을 때 이를 번역하는 일에 적극적으로 임하게 되었다. 번역은 남편과 함께했고 당시 프랑스 사회에 한국을 다시 알리는 큰 이슈가 되었다. 연구참여자 1은 한국을 너무 모르는 프랑스 사회에 남편과 함께 한국 소설을 번역하여 내놓음으로써 한국을 알렸다. 또한, 한국의 역사에서 잊혀졌거나 주목받지 못했던 민초들의 삶을 대변하여야겠다는 생각으로 번역했다. 연구참여자 1은 노동자의 환경을 개선하는 현장에서 일하려던 목표를 이루지 못했다. 그러나 소설 번역을 통해 주변화된 사람들의 목소리가 세상에 나오게 하는 일을 행하였다.

#### 4) 노년기

##### (1) 한국인 정체성

“우리들에게는 어차피 한국인의 DNA가 있어요. 그렇기때문에 자기 자신에 대해 아는 것 하고 모르는 것 하고는 차이가 커요. 얼굴 지압받고 화려한 것 같아도 빈곤함을 느껴. 빈곤함을 나 스스로가 채우는 거지, 거기 채우러 가는 것은 아니야. 빈곤함을 확인을 하러가...(중략). 우리의 뿌리는 무엇인가? 이런 갈등을, 늘 가져야 되는데 그런 게 없으면... 중요한 것은 나는 내 시대에서 끝나는 것이 아니라 지금 2세대가 있거든요? 우리 2세대들이 자기 엄마가 한국인이다. 정신적인 유산, 뿌리를 알고 나도 알고 우리 후세를 알아야 해요.”

연구참여자 1은 현재 한국 정부에서 재외한인들을 위한 다양한 모임을 할 때 본인과 연관되었거나 관심이 있는 모임에 참여한다. 그러한 모임에 참여하는 이유는 자기 자신을 위해 무엇인가를 채우러 가는 것이 아니라 자신의 빈곤함을 확인하기 위한 것이라고 하였다. 연구참여자는 국제결혼하여 해외에 거주하는 한인 여성들이 곁으로 보기에 화려하게 치장을 하고 주름을 펴고 살지라도 마음과 정신적으로 나는 누구인가에 대한 끊임 없는 내적 협상을 하고 있다고 하였다. 그리고 그런 자기 자신에 대하여 빈곤함을 느끼고 있으며 한국에 연결하고 한국을 배우는 것은 그것을 채우기 위함이 아니라 빈곤함을 확

인하기 위한 것이라고 하였다. 즉 자신을 찾기 위한 행위로 이해된다. 그리고 채우는 것은 개인의 몫으로 남겨두고 있다. 또한, 연구참여자 1은 프랑스에 있는 한인 어머니들이 나는 누구인가? 나의 뿌리는 무엇인가? 에 대해 정신적 유산으로 자녀에게 알려줘야 한다고 하였다. 어머니 자신부터 그러한 정체성에 대하여 갈증이 있어야 하고 끊임없이 자기 자신을 찾는 과정이 필요하다는 것이다. 이러한 갈증이 없으면 2세대들의 정체성 갈등으로 이어지고, 정체성 갈등으로 인해 2세대들이 그들의 삶에서 많은 어려움을 겪게 된다는 것이다. 기든스(1991)는 정체성을 기초적 신뢰라는 개념을 통해 설명하였다. 그는 기초적 신뢰를 아이와 그를 돌보는 보호자로 비유하였다. 아이가 정상적 상황에서 보호자에게 보이는 신뢰는 실존적 불안에 대한 일종의 감정적 예방접종이며 보호막이라는 것이다. 그러므로 기초적 신뢰는 정상적인 개인들이 일상 생활사를 처리하기 위한 수단으로 자기 주변에 가져다 놓은 방어껍질 또는 보호 고치의 감정적 지주라고 하였다 (Giddens, 1991; 권기돈 역, 1997: 92-95). 즉, 기초적 신뢰는 정체성의 조건이며, 외부로부터의 위협에 대한 방어막이다. 다시 말하면 정체성의 확립은 외부로부터의 위해 요인에 대한 보호 고치 역할을 하며 그것은 기초적 신뢰로부터 기인한다는 것이다. 내가 누구인가를 알고 나의 뿌리가 어디인지를 아는 것의 기저에는 기든스가 말하는 기초적 신뢰가 있다. 이주자로서 한인 여성들이 그들의 정체성을 확고히 하는 것은 차별과 편견이라는 위해 요인으로부터 스스로를 방어하는 보호 고치가 된다. 그런데 그런 것에 대한 갈증이 어머니 자신에게 없고 2세대들의 정체성을 강화하지 않으면 2세대들을 이해하거나 도울 수 없다는 메시지이다.

## (2) 거주국에서의 문화적응

“한번은 중국 사람을 무시하며 나를 중국 사람 취급을 하면서 니네들이 너무 많이 와서 프랑스 경제가 나빠지고 있어. 이렇게 엉뚱한 소리를 하더라고. 그래서 나도 너처럼 프랑스 국적을 가지고 있고 나도 프랑스에 세금 내고 있어. 그러니 그런 바보같은 소리 하지마. 기세를 가지고 했지...(중략). 예를 들어서 이 사람들은 몸 건드리는 거를 아주 싫어해. 실쩍 부딪쳐도 일부러 건드린줄 알고. 한국 사람들은 미안하니까 씩 웃거든. 그러면 애네들은 미칠라그래. 내 몸을 건드리고 씩 웃어? 이건 뭐하는거지? 여자든 남자든. 별거 아닌 걸 가지고 이런 문화적 충돌이 많았어요. 사실은.”

연구참여자 1은 프랑스에 거주하면서 매 순간 다양한 차별 행태와 의식이 어떻게 표현되는지를 체험하며 살아왔다. 혼한 예로 해외 이주자에 의해 프랑스인인 자신들에게 불이익이 있다라는 개념에 대해 연구참여자 1은 그러한 의식이 잘못된 것임을 분명하게 밝

했다. 동양과 서양은 문화와 풍습, 생활 습관, 사고방식, 표현방식에서도 극명하게 다른 형태로 살아왔다. 이러한 현실에서 이주하고 정주한 연구참여자 1은 양쪽 문화를 이해할 수 있는 존재가 되었다. 연구참여자 1은 프랑스 사회가 오랫동안 강대국으로 살아왔던 관념으로 인해 우월의식을 극복하는 것에 어려움이 있다고 하였다. 그리하여 프랑스적인 것 이외의 것을 거부하는 스노비즘(snobbism)과 같은 행태를 보인다는 것이다.

“프랑스는 오랫동안 강대국이었잖아요. 그러니까 뻘속에까지 있어요. 그 우월한 의식이. 그거를 애네들이 극복을 하는데 힘들어해. 이 프랑스의 파리지앵들 돈 있는 사람들이 굉장히 스nob그러니까 프랑스 사람이 아니면은 낮설어 하는거야. 굉장히 스노비즘(snobbism)한거 있지? 우리는 서양꺼 좋아하고 되게 ... 그러지만 이 사람들은 한국꺼는 프랑스적인 것이 아니라서 안되겠다... 이렇게 있는 거야.”

스노비즘과 같은 태도는 자기 것이 우월하다는 감정, 태도, 등으로 인해 진정으로 타자의 것에 대해 이해하거나 수용할 의사를 갖지 않는 것을 말한다. 여기에서 연구참여자 1은 프랑스의 차별이나 편견을 이야기하고자 함이 아니라 다문화 사회로 진입한 한국 사회에 이야기하려는 것이다.

“그사람들도 따뜻하게 대해줘야 한다고 생각해요. 언어를 가르치고, 다 꿈을 가지고 온 사람들이거든. 그 사람들이 바보 멍텅구리가 아니에요. 서로 존중하고, 외국 이주민이라고 한국 사람들이 갑질하고 그런거 보면 아이고 내가 당한거랑 똑같은 일을 하는구나...”

연구참여자가 말하고자 하는 것은 이주를 받아들이는 원주민들의 의식이 스노비즘과 같은 지적 허영에 묶여있지 않아야 함에 대한 것이며, 결국, 한국이 문화적 다양성에 대한 이해와 타자에 대하여 존중해야 함을 말하고자 하는 것이다. 이는 자신이 프랑스에서 그러한 차별과 편견을 받았었기에 편견을 가하는 프랑스나 편견의 대상이 되는 자신과 같은 이주자 모두에게 아무런 좋은 영향이 아니라는 것을 알기 때문이다. 그렇기에 그러한 어리석음을 한국이 똑같이 반복하지 않고 프랑스보다 더 성숙하게 행하기를 바라는 것이다.

### (3) 이주의 영향—나 자신의 삶

“왜냐하면 내가 막내딸로 태어났잖아요. 그 윗 형제들에 의한 소위 갑질이... 있어요. 나는 어리니까 나는 무조건 말할자격도 없고. 윗사람들이 결정 다 해버리고 그

러니까 나는 그게 너무 힘들었어요. 아주 그게 그래서 그 위 형제들에 대한 갑질이 그게 나를 귀엽게 보기는 하지만 나는 막내 동생 이기 때문에 부러먹는. 쉽게 부러먹는 일꾼이야. 그런 가족관계가 나는 그게 너무 힘들었어요. 힘들다고 지금 생각하는거지. 그때는(그런 생각도 못했음). 여기서 새로 시작하니까 재미있더라. 재미도 있었고 어려움도 많았지만. 지금은 어느 모임에 가도 그냥 자유로와. 이제 나는 모든 것을 다 거쳤어. 한국의 복잡한 가족관계도 다 넘어섰고. 그리고 학교관계. 내가 그랬잖아. 돈이 없어서 교실에서 쫓겨나는 그런게 아오~ 너무 힘들었어. 사실. 그런데 그게 어떻게 할 수가 없었어. 한국에서는. 그런거.”

연구참여자 1은 10명 형제의 막내로 자랐다. 그리고 한편으로는 귀여움을 받았지만, 한편으로는 자신의 의견이 받아들여지지도 않았고 가족 구성원의 한 사람으로서 위치가 없었다. 당시에는 그것의 불편함을 인식조차 하지 못했으나 이주 후 자신의 삶에서 주체성을 획득한 후 한국 가족관계에서의 위계와 억압이 불합리함을 인식하였다. 그리고 현재는 자유로움을 가졌다. 자신의 삶에서 주인이 되었기 때문이다. 연구참여자 1은 거주국에서 결혼하여 사는 것에도 마찬가지로 인간관계가 있었고 자신의 가족생활을 어떻게 이끌어 나가야 하는지 고민해야 했다. 그리고 아이들과의 관계, 남편과의 관계, 시집과의 관계 등을 통해 힘든 것을 극복하면서 살아왔다. 그리고 그 과정에서 자신에게 갇히지 않고 자신의 주장을 표출하고 자신을 지키면서 살아왔다. 그렇게 함으로써 자기 자신이 되는 삶을 살아왔으며, 연구참여자 1은 그것이 아주 중요한 점이라고 인식하고 있다. 한국에서는 돈이 없어서 교실에서 쫓겨나가거나 가족의 일원이지만 자신의 목소리와 의견은 구성원으로서 인정되지 않는 것을 자신이 어떻게 변화시킬 수 없었던 한계를 느꼈다. 그러한 것이 힘이 들었지만, 이제는 다 넘어선 일이다. 연구참여자 1의 현재 상태는 정명희(2009)의 임파워먼트 형성과정의 마지막 단계인 ‘긍정적 변화’로 이해될 수 있다. 자기 삶의 주인이 됨으로써 어디에 가고 누구를 만나도 자유로운 상태가 되었기 때문이다.

## 2. 연구참여자 2의 생애사

연구참여자 2는 경기도에서 다섯 명의 형제 가운데 맏이로 태어났다. 할아버지는 조각가이며 도자기 작가였으나 아버지는 자신의 자녀들이 미술 하는 것을 반대하였다. 연구참여자 2의 아버지는 19세 때 평양에서 월남하였으며 아버지의 통제가 엄격하여 자라는 동안 아버지와 많은 갈등을 가졌다.

## 1) 유년기

### (1) 딸이 귀한 집

“제가 첫째이고 우리 집안에는 딸들이 없었대요. 거의 아들들만 있었는데 이제 딸이 있고 그러니까 이제 우리 아버지가 귀중한 딸이다. 자기 여동생이 있었는데 할머니랑 할아버지가 여동생만 귀여워하니까 오빠들이 장난을 친거 같아요. 이걸 먹어봐라 그러면서 못 먹는 것을 준 것 같아요. 그러니까 우리 아버지가 아 그게 우리가 너무 어렸을 때 몰라가지고 장난하다가 죽었다 그러는데 저는 정확하게 그때 당시에 어렸을 때 이해를 못했어. 제가 5대째 처음 살아있는 딸인거죠. 이 가문에. 그러니까 콘트롤이 심한거죠. 우리 아버지가. 이제 지금 보면은 제가 아버지 콘트롤 속에 살아서 그런지 제가 저를 콘트롤해요.....(중략). 한국은 두들겨라(실제로 탁자를 두드리심) 그러면 문은 열린다. 안열려요. 한국은. 힘들어요. 그렇죠. 여기는 두들겨라(실제로 탁자를 또 두드리심) 그러면 문은 열린다. 열려요. 여기는.”

연구참여자 2의 아버지에게는 여동생이 있었는데 남자 형제들의 부주의로 못 먹는 것을 먹여 여동생이 생명을 잃었다. 그 경험으로 인해 5대에 처음 살아있는 딸인 연구참여자 2는 아버지의 엄격한 통제를 받으며 자랐다. 아버지의 통제와 구속을 통한 가르침은 연구참여자 2에게 어렸을 때는 벗어나고 싶었던 것이었지만 이주했을 때는 거주국에서 자신을 지탱해가는 힘이 되기도 했다. 아버지가 자유를 찾아 남쪽으로 내려왔으면서도 자신의 자유를 구속했던 것이, 이해되지 않았던 젊은 날이었지만 이제는 아버지의 구속된 가르침에 스스로 움직이는 자신을 발견한다. 연구참여자 2는 한국을 기억할 때 아버지의 가르침처럼 엄격하고 통제된 상태로 기억한다. 그리하여 한국은 두드러도 열리지 않는 사회로 인식하지만 이주하여 부모와 사회의 통제를 벗어났던 독일 사회는 두드리면 열리는 사회로 인식한다.

### (2) 화가의 꿈

“어렸을 때는 학교에서 특별상 우수상, 전국대회 사생대회에서는 상을 받은 것 같아요. 어렸을 때 상을 받으면 그때 애들이 자기 인생을 결정하는 그런거 같아요. 보편은. 제가 받았을 때 어우 이거 능력이 있구나. 그럼 나는 그림을 이쪽 길로 가야 되겠다. 그러니까 초등학교 4학년부터 이미 그림을 그릴 것을 계획을 했는데 우리 아버지는 의사가 되고 이렇게 하는 것을 원했죠.”

연구참여자 2의 부모님은 한국전쟁 때 평양에서 월남하였으나 분단이 되어 다시 고향으로 가지 못하였다. 이에 항상 고향을 그리워했다고 한다. 연구참여자 2의 할아버지는



도자기를 굽고 조각을 하였는데 할아버지의 그림 그리기는 친구들은 할아버지에게 “이번에 그림 그리면 주겠다.”라고 하면서 돈을 빌려갔으나 할아버지가 돌려받은 것에 대한 기억이 아버지에게는 없었다. 그리하여 연구참여자 2의 아버지는 그림쟁이들은 게으르고 가난하며 능력이 없다는 관념을 가지게 되었다. 그리고 연구참여자 2의 아버지는 자신의 자식들은 절대로 그림을 그리지 못하게 하겠다는 결심을 했다. 그래서 초등학교 4학년 때부터 그림을 그려야겠다고 진로를 정한 연구참여자 2와 부딪치는 것이 많았다.

연구참여자 2는 화가가 되고 싶었으나 아버지는 딸이 의사가 되기를 바랐다. 연구참여자 2는 이를 두고 아버지와 자신은 세상을 보는 각도가 달랐다고 하였다. 연구참여자 2는 안국동에서 고등학교에 다녔으며 한 학년에 10개의 반이 있었고 그 가운데 1반이 우수반으로 학교에서 따로 관리하는 반이었다. 연구참여자 2는 미대에 진학하기를 바랐지만, 우수반에 편입되어 있었고 학교 선생님들도 부모님과 이야기를 나누어 미대보다는 다른 학과에 진학하게 하려고 계획했다. 연구참여자 2의 아버지는 의대를 가든가 아니면 학교 선생님이 돼라, 그러면 무난하고 생활하는데 힘들지 않다. 라는 권고를 주었다. 이에 대해 연구참여자는 자신은 “사회에 뭔가를 해야 한다.”라고 하면서 맞섰고, 한편으로는 아버지의 고루한 사고방식을 이해할 수 없었다. 그리고 결국, 아버지의 반대로 미대에 진학하지 못했고 조각과 유사한 고려대학교 치기공과에 입학하였다. 연구참여자 2는 캔버스 하나를 사더라도 왜 너는 그림을 그리냐는 아버지의 꾸지람을 들어야 하였기에 과외를 하여 캔버스를 사고는 했다. 그러나 그것도 아버지는 싫어했다. 한편, 연구참여자 2의 집 통행 금지 시간은 밤 10시였다. 그리고 연구참여자는 항상 자정에 귀가했고 열쇠가 없었던 연구참여자 2는 담을 넘어 들어갔다. 어떤 날은 순찰하던 경찰이 가방을 빼주면서 도와주기도 했다. 담을 넘어 뒤뜰로 가서 동생을 부르면 동생이 문을 열어주었다. 연구참여자 2가 유학한 후 동생은 1년 가까이 12시가 되면 노크소리가 들렸고 문을 열어 언니가 없음을 확인했다고 한다.

### (3) 아버지와 의 갈등

“제가 통제된 교육을 받았잖아요. 집에서 그렇고 워낙 숨을 못 쉬게 하는게 있죠. 몇시부터 몇시까지 뭐하고 오죽하면 대학교 때 우리 선배들이 큰 행사가 있는데 그때 니가 질문을 해야돼. 어떤 질문을 해야되고 대답을 해야되고 그걸 준비를 다 했는데 제가 집에 원래는 10시까지 들어가야 되는데 대화하고 만나서 뭘 하느라고 10시가 넘었어요. 집에 갔는데 우리 아버지는 그런걸 이해를 못하는 거예요. 그 다음날 행사를 가야되는데 못가게 하는 거예요. ‘엄마 내가 오늘 못가면은 우리 학교에서 난리가 난다고. 아버지가 내 인생의 길을 막는다. 가야된다.’ 내가 학교를 안가겠다고

그랬는데도 못간거예요. 그래서 선배들한테 찍혔어요. 이런 집안 사정을 모른거지요. 그게 제 인생에서 어떤 면에서 결정적인 찬스인 순간인데. 나는 절대로 아버지가 가졌던 그런 사고로, 그 형태로 자식을 안키우겠다.”

아버지의 통제는 연구참여자 2에게 받아들여지지 않았으며, 그 결과 아버지의 통제는 점점 더 강해졌다. 아버지는 연구참여자 2에게 매우 중요한 사회적 역할을 수행하지 못하게 했고 그로 인해 부녀의 갈등은 더욱 커졌다. 당시 연구참여자 2는 대학에서 어떠한 중요한 인터뷰를 하도록 지명되었고 연습했다. 그러나 아버지가 집에서 나가지 못하도록 통제했고 선배들에게 연결할 수도 없었으며, 갑자기 연구참여자 2 대신 담당할 사람도 없었다. 연구참여자 2는 어떻게든 학교에 가고자 했지만 결국 가지 못했다. 아무 연락 없이 일을 망친 연구참여자 2로 인해 선배들은 대단히 곤란한 지경에 처했다. 연구참여자 2는 아버지가 이상하고 쓸데없이 엄하게 자신을 통제했다고 생각했다. 이러한 통제는 오히려 연구참여자 2가 더욱 자신의 길로만 가게 하는 이유가 되었다.

## 2) 청년기

### (1) 그림을 시작함

“이제 그분이 아 참 유감이다. 재능도 좋고. 그답에 우리가 항상 석고, 깁스라고 하는데 석고로 이도 만들고 모형을 만들어서 그래가지고 강의도 하고 그랬는데 그분이 그러더라구요. 3차원의 조각을 할 수 있는 눈이 있으니까 학생들한테도 참 잘 가르치겠다. 이렇게 했는데 그분은 저를 추천을 했고 제가 이제 됐고 그러면서 졸업을 하면서 저는 그쪽길 보다는 아버지가 원하는 대로 했으니까 내가 원하는대로 가겠다 해서 그림을 시작하게 된거죠. 그러면서 그림을 하면서 고생을 많이했죠.”

연구참여자 2가 치기공과 공부를 2년 하고 거의 끝나갈 즈음에 서울대 교수님이 전문 대학 재료과에 가서 강의할 의사가 있는지 물어왔다. 이에 연구참여자 2는 자신을 그림을 그릴 것이라고 대답하며 그 제안을 거절하였고 그림을 시작했다. 연구참여자 2는 그림을 반대했던 아버지를 벗어나는 것에만, 집중하여 다른 방향은 아예 염두에 두지 않았고 오직 그림만 생각했다. 그림을 그리는 길을 택한 후 연구참여자 2는 어려움을 많이 겪었다. 그렇지만 학원을 운영하면서 어느 정도 안정이 되어갔고, 한편으로는 화가들에게 그림을 배우기도 하였다. 연구참여자 2는 이중섭 화가의 조카를 통해 원로 화가들을 만났고 그들과 친해지면서 화가들에게 대학에 가서 그림을 더 배우고 싶다고 하였다. 그때 화가들은 “홍대 미대를 가야 배울 것 없어. 그냥 하고 우리랑 만나면서 그림 그리면서 토

론하고 우리가 너의 스승이다 그렇게 된거죠.” 그러나 연구참여자 2는 미대 졸업자라는 타이틀을 향한 마음을 접지 못했다.

## (2) 독일 유학 결심

“다들 목표를 가지고 하는데 젊은이들이, 나는 목표 없이 하니까 목표를 세워야겠다. 그때 세운 거예요. 그래가지고 독일에 가서 화풍이 어떤가 1년만, 공부하러 1년만 갔다가 오자. 그렇게 해가지고 오게 된거죠.”

어느 날 고교동창이 미국으로 유학 갈 생각으로 연구참여자2에게 이야기했고 연구참여자 2는 미국보다는 독일로 가도록 설득했다. 이에 친구는 독일어를 배우기 위해 문화원에 등록하면서 연구참여자2에게 같이 다니자고 하여 독일 문화원에 함께 다니게 되었다. 그리하여 3, 4개월 후 독일 문화원에서 시험을 봤다. 당시에는 그렇게 시험을 본 후 합격하면 6개월 더 공부하여 또 시험을 보고 합격했을 때 비로소 외국에 나갈 자격이 생겼다고 한다. 독일 문화원에서의 시험에서 연구참여자 2와 친구는 똑같이 훔쳐보기하고 똑같이 답을 썼는데 친구는 떨어지고 연구참여자 2만 합격했다. 이에 친구는 그것보라며 미국으로 떠났고 연구참여자 2는 혼자 독일 문화원에 남아 초급, 중급, 상급반까지 공부했다.

공부하면서 다른 젊은이들은 목적을 가지고 공부하고 있다는 것을 깨달았다. 그리하여 연구참여자 2는 자신도 목표를 세우게 되었는데 그것이 독일에 가서 1년만 공부하고 오겠다는 생각이었다. 당시 연구참여자 2의 어머니는 딸이 한국 사회와 맞지 않는다고 생각하여 “네가 스스로를 잘 조절하는 아이니까 외국에 가서 배우고 힘들면 돌아와라. 간다면 도와주겠다.”라고 했다. 그리하여 어머니의 도움으로 여권을 만들어 아버지께 말했을 때 아버지는 노발대발하며 반대했다. 그래도 1년만 있다가 오겠다고 했고 어차피 결혼도 하지 않겠다고 말했다. 독일에 도착한 후 다음날 눈을 뜬 연구참여자2는 배가 고팠는데 자신이 음식을 사다줘야 한다는 것조차 몰랐음을 깨달았다. 이후 유학하면서 자신은 자신이 책임져야 한다는 생각에 정신이 바짝 들었다. 유학은 자신이 온실에서 살았음을 깨달아가는 과정이 되었고 그러면서 차츰 정리된 생활을 하게 되었다.

## (3) 독일 미술 대학 진학 좌절

“여기 와서 제가 시험을 봤어요. 그게 그때는 하데카였어요. 전문대학이죠. 거기서는 어떤식으로 시험을 준비를 해오기를 원하는지 그거를 했어야 했는데 못한거죠. 그래서 준비를 막 해서 갔더니 거기 심사위원들이 하는 말이 당신의 그림을 전반적으로

봤을 때 우리하고는 안맞는다. 그런데 프랑스하고는 너무 잘맞는다 그러더라고요. 우리는 프랑스식으로 배웠잖아요. 한국에서 그래서 저도 사실주의, 구상주의로 해왔는데 그걸 보고는 일차적으로 그렇게 하더라고요. 당신이 프랑스하고 맞으니까 파리에서 공부하는 것이 어떻겠냐.”

독일 미술 대학에 입학하여 1년만 독일 화풍을 배우고 돌아가려 했는데 독일 미대에서 불합격이 되었다. 독일식 화풍이 아니었기 때문이었다. 그리하여 베를린 자유대학 치과에 들어가서 체류하면서 미술을 계속 공부했다. 조소, 회화, 미술 역사 등을 미술 전문대학과 대학원에 다니며 배웠다. 그리고 그림을 그리고 미술 관련 일을 하면서 독일에 처음 왔을 때 자신을 심사했던 사람들을 후에 다시 만났고 친구가 되었다. 연구참여자 2는 이제는 독일에서도 알려졌기에 다시 미술 대학에 들어가는 것이 의미 없는 일이 되어버렸다. 그리하여 자신은 미술계에서 영원히 떨어지려고나 라고 생각했다고 한다. 이에 대해 친구들은 왜 그 졸업장에 그렇게 연연하느냐고 의아해한다. 그러나 연구참여자 2는 그것이 한국인의 병인 것 같다고 말했다. 지금은 독일에서 누구나 알아보는 화가가 되었지만 그래도 미대는 나왔어야 하지 않나 라는 생각을 한다는 것이다. 그러면서 한국에서는 능력만으로 인정되는 사회가 아니기에 자신이 화가가 되기 어려웠을 것이라고 했다. 독일은 이주자인 자신이 미술 대학 졸업장 없이도 자기 전문분야에서 활동하고 능력을 발전시킬 수 있는 열린 사회의 개념으로 받아들이고, 반대로 한국은 아버지의 반대, 사회적 제약, 졸업장이란 형식적인 관념으로 인해 폐쇄된 사회로 인지하고 있다.

### 3) 장년기

#### (1) 유학생 대표 총회장 활동

“베를린 자유대학교에서 외국인 총학생회장 겸 학생 대의원 시절에, 외국인들은 여기서 두 번 독일어 언어시험(PNDS)을 봐서 떨어지면 도시를 떠나야 해요. 그런데 그 시험을 한 번 더 볼수 있는 기회를 주자. 그래서 세 번으로 해놨어요. 너무도 짧은 독일 언어로 무식이 용감하다는 옛말이 있듯이 정말 용감했죠. 그러면서도 너무 용감하게 외국인 학생 6천 명을 대표하는 사람으로서 지금 생각하면은 얼굴이 화끈거리고 오히려, 오 우 나인 그데요. 그때는 너무 몰랐기 때문에 자신감 하나로 한 거죠. 그리고 주위에 독일어 잘하는 사람들이 서포트 하고 저 혼자 한 게 아니라.”

연구참여자 2는 베를린 자유대학교(그 당시 6만 명의 재학생)에서 외국인 총학생회장이 되려 했던 것이 아니었으나, 우연히 대의원선거를 거쳐 외국인 총학생회장에 선출되

었다. 그리하여 외국인 대학생 대표가 되어 다른 대의원 60명과 협력하여 다양한 활동을 활발히 하였다. 그리하여 외국인이 시험을 두 번 볼 수 있었던 것에서 세 번으로 하여 유학생이 독일에서 더 공부할 수 있는 여건을 만들었다. 다른 학생들과 협력하여 필요한 결과를 만드는 것을 통해 연구참여자 2의 리더십이 발현되었다. 연구참여자 2는 대의원과 외국인 학생회장 활동을 총 10년 정도 하였다. 다른 대의원들과 협력하는 가운데 이룬 여러 가지 일들은 인천의 이민사 박물관에 자료를 기증하여 그곳에 남아있다.

## (2) 미술대회 참가, 남편을 만남

“이제 중간중간에 1990년 이때부터 제가 베를린 박람회 베를린 미전 거기에 참여 하게 됐지요. 그림이 좋으면 진짜 전공인들 하는데만 걸고 그림이 안 좋고 그러면 판매 걸고 그러는데 저는 전공인들 있는데 걸어줬어요. 그러면서 우리 지금 남편을 만나게 된 기회가 되는데 이제 몇몇이 미전을 운영하는 분들이 작품들을 전문인들 작품들만 설명을 해주는 시간들이 있었는데 그때 당시에 누가 (제 그림을) 설명한다고 해서 갔더니 우리 제 남편이 설명을 하더라구요. 그때는 제가 그림을 방향할 때였어요. 정신적으로 방향. 과연 내가 여기서 뭐하고 있나? 한국으로 빨리 돌아가야되지 않나? 이렇게 생활하고 있는게 정말 괜찮은건가? 막 이려고. 인생이란 도대체 뭐가 이려고. 내가 계획했던대로 운영이 안되니까요. 그러고 있는데 이제 설명을 하면서 인생을 그린거 같오다. 그러면서 크게 그리고 용감하게 하라고.”

연구참여자 2는 화가가 되겠다는 꿈을 초등학교 때부터 가졌지만 주변에서 반대하였던 영향으로 미대 입학이 여러 번 좌절되었다. 처음에는 아버지에 의해 좌절되었고, 두 번째는 화가들의 만류로 좌절되었다. 그리고 독일에 가서는 미대 총장이 미래의 전망이 좋은 치대를 졸업하고 그림은 취미로 하라는 조언을 하며 미대 진학을 반대했기에 3차 좌절되었고 결혼 후 미대 진학 의사를 화가인 남편에게 밝혔을 때 베를린미대에서는 내가 원하는 것들을 가르쳐 줄 수 없고, 전후 1945년부터 비구상이 그 주류를 지니고 있다며 역시 반대하여 4차 좌절되었다. 그러므로 연구참여자 2는 그의 평생에 미술 대학 졸업장을 가지지 못했다. 미술 대학에 가서 그림을 배우고 화가가 되어 활동하려던 계획을 이루지 못했고 1년만 미술대에서 유학하고 돌아가려던 계획이 미대에 입학하지 못함으로써 뜻대로 되지 않았다. 유학할 당시에는 독일에서 화가가 된 것도 아니었고 한국에 돌아가도 별다른 대안이 없었던 상황에서 남편을 만남으로써 삶의 방향전환이 되었다. 연구참여자 2는 1984년경에 독일에 유학하여 치의학과에 다니면서 미술도 계속 배우고 그림을 그렸고 1990년대에는 미술대회에 참가하였다. 이곳에서 연구참여자 2의 그림이 실력을 인정받으면서 당시 미술 전시회 운영진에 있었던 남편이 연구참여자 2의 그림을 설명

하게 되었다. 그것을 계기로 다른 모임에서도 만나면서 가까워졌고 후에 결혼하였다. 그때 연구참여자 2는 유학 후 자신의 진로와 인생에 대한 고민으로 마음의 방황을 겪을 때였다. 마음이 어려웠던 시기에 만났기에 결혼했다고 하였다.

### (3) 내 인생의 우물 같은 사람

“마음이 후하다고 그럴까요? 후하고 저를 격려를 많이 했었어요. 그림을 정말 원한다면 차대 그만두고 그림 그려 이렇게요. 그래서 거기보고 아 우리 아버지와 정반대의 그런, 그림을 열심히 해 그러면 거기서 성공할 수도 있어 이렇게요...(중략). 그거였어요. 당신 그림그리라고. 인간 대 인간으로 만났죠. 처음 만났을 때는 설명해주고 그런 거였지만 그림을 참 잘 아는사람이다 이렇게 생각했고 그쪽에서는 아, 젊은 학생인 것 같다. 이렇게 생각했죠. 그러면서도 사람이 참 겸손하고 좋은사람이다. 자기 자신을 허풍쳐서 과시하지않고 과장 안하고 있는대로 보여주고 푸근하고...(중략). 남편이 제 인생에 있어서 중요한 선택이기도 했지만 제 인생에 있어서 풍요로운 것을 보완해줄 수 있는 그런 우물이었다는 생각이 들어요.”

연구참여자 2는 초등학교 때부터 그림을 그리고 싶었고, 그림에 대해 체계적으로 배우고 싶었지만 언제나 그 길은 평탄하지 않았다. 항상 반대, 또는 하지 말라는 사람들이 주변에 있었다. 그러나 남편은 연구참여자 2가 가장 원하던 “그림을 그리라.”라고 말하며 긍정적인 미래를 말해준 사람이다. 그것이 연구참여자 2가 남편에게 주의를 기울이게 된 주요 이유이다. 연구참여자 2의 아버지는 그림 그리는 사람들의 경제적 무능력에 대한 관념이 어렸을 때부터 형성되었기에 자녀들이 그림을 그리지 못하도록 막았고 연구참여자 2는 유학 후에도 여전히 아버지의 트라우마에 시달렸다. 자신이 유학하여 치대를 전공했지만 조그만 공간에서 사람들을 진료하면서 암흑처럼 느껴졌다. 그리고 그림을 그리는 것이나 한국으로 돌아가는 것에 고민을 많이 할 당시에 그림을 열심히 그리면 성공할 수 있다고 격려하는 남편의 말은 연구참여자 2의 마음을 위로하는 메시지가 되었다. 연구참여자 2의 남편은 대학교수였고 화가였으며 미술협회 임원이었고 독일 교과서에 시가 실린 시인이었다. 연구참여자 2는 남편과의 결혼은 자신이 우물 곁의 푸른 나무가 되게 하였다고 하였다.

### (4) 치대를 포기함

“병원에서 당신은 항원체가 없다고 지금하면 조금 위험하다. 그러니까 상의를 했지. 어떻게 했으면 좋겠느냐 남편과 상의를 하니까 의사한테 다시 상의를 해서 애가 어떤 이상이 있나 없나 확인을 하고 그런 다음에 결정을 하자. 가서 보니까 애는 정상

이고 결론은 저한테 달려 있는 거죠. 치과 대학을 시험을 보려면 이 증이 있어야 되는 데 이 증을 하려면 애들하고 접촉이 있어야되요. 그래서 이제 고민 끝에 어차피 나는 그림 그럴거니까 아주 가볍게 희생을 한거죠.”

연구참여자 2는 치대 졸업을 한 학기 남겨두고 하차했다. 그 이유는 남편과 결혼하고 아기를 가졌는데 치대 졸업을 하기 위한 마지막 학기는 실제로 치아 교정을 해주는 과목이었다. 그렇게 하려면 아이들을 진료해야 하고 그 과정에서 혹시 홍역에 걸린 아이가 있을 때 연구참여자 2에게 항체가 없다면 임신한 아기가 홍역에 의해 장애를 가지고 태어날 수 있으니 병원에 가서 알아보라는 권고를 치대 교수에게 들었다. 이에 병원에 가서 진료를 받았고 연구참여자 2는 홍역에 대한 항체가 없다는 결과가 나왔다. 아기는 건강했으나 앞으로 그 마지막 수업을 마치려면 아이들을 진료해야 했고, 그렇다면 태아의 건강을 장담할 수 없기에 아이를 위해서 기꺼이 치대를 중단했다. 연구참여자 2는 치대를 한 학기 남기고 중단한 것은 아깝지 않다고 했다. 직업이 목적이었다면 그때 한 학기를 마쳤거나 아니면 아이가 태어난 후에도 합격했을 것이라고 하였다. 그러나 자신은 치과 의사를 했더라도 그림을 계속했을 것이라고 했다. 한 학기 남은 치대를 그만둘 것인지 아닌지의 결정이 중요했던 것은 그것이 아이를 위한 선택이기도 했지만, 다른 한편으로는 치과의사의 길을 갈 것인가 그림을 할 것인가의 선택이기 때문이다. 그리고 연구참여자 2는 그림 그리는 길을 선택한 것이다.

##### (5) 창조를 위해 지속하는 노력

“미술은 항상 새로운 것에 대한 도전이잖아요. 캔버스가 작던 크던 항상 새로운 것에 도전이잖아요. 조그만 이 사각형 안에 제 생각이나 제가 보았던 것을 표현을 하는데 그 표현이 어떻게 되느냐에 따라서 새로운 하나의 잉태가 되는 것이잖아요. 그 끊임없는 잉태를 통해서 자아를 좀 충실하게 형성하는 것 같아요. 또 이 조형을 하면서 제가 확실하게 느낀 건 아 나는 예술인이다. 이속에 살아야 되는 사람이다. 이게 없으면 저는 죽은 사람이나 다름없다. 그 흠을 만지면서 작업을 하면서 제가 해야 할 일이 거기서 결정이 나더라고요. 아 나는 이순간이 가장 행복한 순간이거든요. 제가 볼때 제가 지금 하고 있는 이 분야는 제가 가장 가고 싶었던 분야인 것 같아요.”

연구참여자 2는 그리기에서 신큐비즘이라는 새로운 시도를 하고 있다. 큐비즘<sup>1)</sup>이라

1) 큐비즘: 입체파. 1907-08년경 피카소와 브라크에 의해 창시된 20세기 가장 중요한 예술운동의 하나이다. 과거의 회화가 '시각의 리얼리즘'이었음에 반해 큐비즘은 '개념의 리얼리즘'을 주장하여 삼차원적인 현실 세계의 개념을 이차원적 회화로 번역함과 동시에, 회화를 하나의 미적 존재로 이루어내는 것

는 기존의 원리에 자신이 새로 고안하며 좀 더 새로운 구성의 효과를 노리는 것, 그것을 신큐비즘이라고 했다. 연구참여자 2가 말하는 신큐비즘은 본질을 유지하면서도 그 형태를 깎고 단순화시켜 그리고자 하는 사물을 새로운 형태로 펼쳐내려는 시도라고 하였다. 작은 캔버스 안에 자신이 담고자 하는 것을 표현하는 것, 그것을 어떻게 할 것인가에 대한 고민, 그리고 조형을 하면서 자신이 살아있음을 느끼고 행복을 느낀다는 것을 인식하였다. 치대에서 사람들을 진료하며 느꼈던 감감함이 아니라 “손으로는 조형을 하면서도 머리로 미래를 구상하고 다른 것을 구상하느라 시간 가는 줄 모르고 상상의 날개를 펼치는” 이 일이 자신이 가고자 했던 길인 것 같다고 하였다.

#### 4) 노년기

##### (1) 인생의 수수께끼를 해결함

“한국에서 목을 조이는 억압된 생활을 벗어나고 싶었거든요. 그런데 사실 그것을 저 혼자만 생각했지 제 주위에 친구들은 전혀 그것을 억압됐다 생각하지 않았어요. 저는 그때 당시 제 식구들이 저를 결혼시키려고 했었는데 저는 그때 뭔가 해야 할 일이 남았다 생각한거예요. 한국 사회를 위해서 뭔가 할 일이 남았다. 그것이 뭔지 모르겠지만 뭔가 해야 한다. 내가 이 사회를 위해서, 우리 아버지한테도 뭐라고 했느냐 하면은 결혼은 아버지가 중요한 거고 저는 뭔가 해야 할 일이 많아요. 그 할 일이 뭔지 모르면서도 아버지한테 저는 뭔가 해야 할 일이 많아요. 그랬어요. 맨날 그랬어요. 그게 뭔지는 몰랐어요 저도...(중략). 성취가 됐어요. 그게 문화예요. 문화. 문학과이고 그다음에 그림, 예술. 그리고 그것을 하면서 그냥 제가 하는 것이 아니라 제가 보면 뭔가 오거니제이션을해요. 기획하고 조직하고 그리고 그것을 또 끝까지 성공시키고 동료들과하고 거기에서 만족을 해요. 그리고 잘 돼야 되고. 이런 것을 제가 하고 싶어 했던 것 같아요.”

연구참여자 2의 표현에 의하면 한국에서 아버지의 통제는 목을 조여오는 것 같은 것이었다. 주변에서 보면 아버지의 통제를 억압이라고 생각지 않았지만, 연구참여자 2는 그렇게 느꼈다. 아버지가 결혼하라고 했을 때 연구참여자 2는 자신은 할 일이 있다고 주장했다. 그러나 본인조차도 그 할 일이 뭔지 몰랐다. 그리고 이주하고 결혼하고 미술을 계속하면서 연구참여자 2는 그것이 무엇인지 찾았다. 자신이 할 일은 문학과 그림, 예술을 하고 그것으로 다른 사람들과 협력하는 것이다. 연구참여자 2는 이와 같은 자유로운 시

---

을 목적으로 하였다. 운동으로서의 큐비즘은 제1차대전으로 인해 좌절되었으나 20세기 미술과 디자인에 미친 영향은 매우 컸다(네이버 지식백과, 미술대사전, 2019. 9. 18 검색).



스텝, 즉 아버지의 억압에서 벗어나서 아버지의 생각에 자신을 맞추는 것이 아니라 자신이 자율적으로 혼자 생각하고 결정하고 싶었다.

“제가 지금 여기서 갤러리를 운영하면서 감자 살롱도 운영하고 있어요. 문학 모임이에요. 이름을 밥 살롱으로 해도 되고 김밥 살롱으로 해도 되는데 독일 사람들이니까 감자 살롱으로 했어요. 그 이유가 뭐냐 하면, 어느 겨울에 한 독일 친구가 돌아가셨는데 장례식이 끝나고 사람들이 추우니까 모두 이 집으로 온 거예요. 돌아가신 친구의 부인이 감자국을 만들어 놓았고 초대됐던 손님들은 따뜻한 감자국 한 사발을 놓고 예술에 관한 대화를 하고 또 서로 사귀게 되는 좋은 정서가 있는 것 같았어요. 아, 이게 이들의 문화 구나. 그렇담 우리 화랑에서 이들의 문화로 감자 살롱을 하면 좋겠다 싶었죠. 이것을 계기로 문화와 문학을 하는 후원회가 형성됐죠.”

연구참여자 2는 문학 모임을 만들고 모임의 이름을 지을 때 음식 이름을 생각하였다. 음식은 이주자들이 가장 늦게 적응하는 요소 가운데 하나이며, 문화의 특성을 가장 명확하게 나타내는 요소가 된다. 문학 모임의 이름을 독일에서 사랑받는 음식 재료의 하나인 감자를 사용하여 이름으로 지었다. 이 모임에서 음악, 시, 이야기 등이 정해진 주제를 가지고 개인에 의해 자유롭게 발표되고 다른 사람의 발표를 듣고 서로의 느낌을 나누는 시간을 가진다. 이러한 모임을 기획하고 조직하는 것이 자신이 하고 싶었던 것이라고 하였다. 그리고 연구참여자 2는 한국에서도 소설을 출판하고, 시집을 내고 그림을 전시한다. 이러한 미술을 포함한 예술과 문화 활동을 하는 것이 오래전 아버지에게 연구참여자 2가 말했던 뭔가 할 일이 있다고 했던 그 일이라는 것이다.

## (2) 삶-나를 찾는 과정

“저를 구성하는 것은 제가 생각해 왔던 것, 그리고 제가 하고자 하는 것, 그리고 제가 가장 최측근에 있는 것은 가족이지만, 가족이 가장 가까이 있지만 결국은 저예요. 가족이 원하는 것 다해주면서도 제가 생각하고 제가 결국에 가고자 하는 것은 예술인이니까 결국은 그 길은 끊임없이 가야한다. 끊임없이 가고, 끊임없이 투쟁하고 결국은 제 내면의 세계로 돌아가는 건데 모든 활동이 나를 찾아가는 과정이라 할 수 있죠. 결국은 나를 찾아가는 그 과정에 많은사람들을 만나게 되고 그다음에 그 과정에 새로운 재미난 에피소드들도 많이 생기고.”

연구참여자 2는 자신이 누구인지를 잊어서는 안 된다고 말한다. 만약 자신의 정체성을 잊게 되면 이주자의 삶에서 자신을 잊어버리게 되고 휩쓸린다는 것이다. 그리하여 자신

은 한국인이라는 것을 어디에서나 표현한다고 하였다. 그리고 이와 아울러 예술을 통해 자신의 내면으로 돌아가는 과정이 있다는 것이다. 그 길은 끊임없이 가는 길이며 끊임없이 자신과 투쟁하는 길이라고 하였다.

### 3. 연구참여자별 임파워먼트 형성과정

지금까지 각 연구참여자의 생애사를 유년기, 청년기, 장년기, 노년기로 나누어 순차적으로 살펴보았다. 그리하여 각각의 범주화에 나타난 임파워먼트와 관련된 경험들을 분류하고 분석하였다. 이제 3장에서는 프랑스와 독일로 유학한 한인 여성의 임파워먼트 형성 과정이 어떠한지를 살펴보았다.

#### 1) 연구참여자 1의 임파워먼트

연구참여자 1의 생애 동안 임파워먼트가 어떻게 형성되었는지를 첫째, 자신의 무력감에 대한 자각, 둘째, 주도성 획득, 셋째, 성찰적 변화 측면으로 살펴보고자 한다.

첫째 자신의 무력감에 대한 자각은 경제적 빈곤에 의한 교육기회의 불평등 경험이 있었다. 그리고 직장 생활에서는 여성이기 때문에, 능력이 인정되기보다는 위계에 의해 억눌리는 것이 있었다. 이주 후에는 거주국 구성원들에 의하여 이주민의 문화가 덜 중요하게 여겨졌으며, 후진적 문화로 치부되었다. 그리고 외국인이기 때문에 편견과 차별의 대상이 되기도 하였다. 이러한 연구참여자 1을 좌절하게 하고 실망과 낙담에 이르게 하는 경험에서 연구참여자 1은 자기 삶의 주도성을 획득하고자 노력하였다.

둘째, 삶에서 주도성의 획득이 있었다. 이는 자기 자신의 능력에 관한 효능감과 자신감을 가짐으로써, 그리고 정체성을 강화함으로써 이루어졌다. 경제적 빈곤에 의한 교육기회의 불균등에 맞서서 공부를 더욱 열심히 하고 여성에 관한 편견과 차별에 대항하여 자신만의 길을 찾는 내적 자립을 실행하였다. 프랑스에 유학한 후에는 거주국의 편견이 이주민을 동화의 대상으로 보거나 이주민의 문화를 인정하지 않으려는 태도에 대하여 자신의 의견을 드러내고 표출하였다. 그리고 거주국 구성원들의 인식이 잘못된 것임을 드러내어 반박하기도 하였다. 한편, 유학을 통해 사회적으로 더 많은 발전을 가져올 기회들이 있었으나 자신에게 맞지 않는 버거웠던 길을 거부하고 자신이 추구하는 길로 나아갔다. 그리고 거주국에서 결혼하여 가족관계를 통해서 상호문화에 관한 존중이 있어야 함을 깨달았고 그것을 위해 노력하여 가정의 평화를 가져왔다. 연구참여자 1은 자신을 무력하게 하는 여러 가지 요소, 즉 가난, 차별, 편견, 위계에 의한 억누름, 여성을 비하함, 이방인으

로 여김, 등과 같은 요인과 마주할 때 이에 굴복하지 않았다. 오히려 그 순간에 자신의 의지를 표현하고 실행함으로써 자기 삶의 주인이 되는 선택을 하였다. 프랑스 문화가 더 선진문화라는 인식에 대항하는 의미로 동양문화를 더 자세히 공부하였다. 이는 자신의 정체성을 강화함으로써 외부의 침해에 대해 자신의 방어막을 만드는 행위이다.

셋째, 성찰적 변화가 있었다. 연구참여자 1은 자신의 삶에서 주도성을 가지고 살아가는 과정에서 인간의 가치가 가장 중요하다는 사실을 체험하고 그것을 실행하고자 하였다. 또한, 자신이 거주국에서 이방인이 되어 살아보았으므로 한국으로 이주한 외국인들에게 한국 사회가 편견과 차별을 하지 않기를 기대하고 있다. 연구참여자 1의 임파워먼트는 그의 삶 전반에 행해졌고 이 과정은 연구참여자 스스로 자기 자신이 되는 과정으로 이어지고 있다.

## 2) 연구참여자 2의 임파워먼트

연구참여자 2 또한, 그의 생애에서 어떻게 임파워먼트가 형성되었는지를 첫째, 자신의 무력감 인식, 둘째, 주체성 획득, 셋째, 성찰적 변화에 근거하여 살펴보았다.

첫째, 자기 자신의 무력감 인식은 다음과 같다. 연구참여자 2는 초등학교 4학년 때 사생대회에서 금상을 수상함으로써 화가가 되어야겠다는 꿈을 가졌다. 그러나 아버지의 반대로 뜻을 이루지 못했다. 그 외에 억압과 통제로 인한 사회적 활동기회의 축소 또는 박탈이 있었다. 유학 후에는 자신의 미래에 대한 불투명성에 대한 좌절, 실망이 있었다. 그리고 화가가 되어 활동하는 현재는 계속되는 창조의 작업을 위한 노력이 있어야 함을 인지하는 것이 있다.

둘째, 이러한 환경에서 연구참여자 2의 주체성 획득은 주변의 환경에 굴하지 않고 자신의 길을 계속해서 찾아 나가는 것에 있다. 미대에 가는 것이 아버지에 의해 좌절되었지만, 대학을 졸업하고 스스로 미술을 배우는 길로 나아갔다. 그리고 유학 후에도 미대에 진학하는 것이 또다시 좌절되었으나 다른 학과에 다니면서도 단과로 미술을 가르치는 학교에 다니면서 미술을 배웠다. 끊임없이 배우고 도전하는 과정을 통해 자신감을 증가시키고 미술 대전에 참가하여 다른 사람으로부터 인정받으면서 예술가로서의 자신의 정체성을 강화시켜 나갔다. 또한, 국제결혼을 통해 서로에 대한 다름을 인정하고 존중하는 것을 배우고 실천하며 살아왔다. 이처럼 연구참여자 2는 자신의 삶에서 그의 의지가 꺾이고 좌절하고 방황할 때에도 계속해서 자신이 하고자 하는 길로 나아가는 의지를 실행했으며 이로 인해 자신이 되고자 했던 화가가 되었고 활발히 새로운 창조를 하는 작업을 지

속한다. 이러한 것은 연구참여자 2가 자신의 삶을 주체적으로 살아가는 것을 나타내는 것이다.

셋째, 연구참여자 2의 임파워먼트는 그의 삶에 성찰적 변화를 가져왔다. 연구참여자 2는 자신이 예술을 통해 끊임없이 새로운 창조의 과정으로 나아가는 것은 곧 자신을 찾는 과정과 잇닿아 있다고 하였다. 그리고 세상을 살아가는 것은 둥글게 다듬어져 타자와 공존하는 것을 추구해야 한다고 말한다. 그러한 것은 문화가 다른 남편과 살면서 배운 것이기도 하고 독일에 유학하여 살아오면서 터득한 것이기도 하다. 그리고 예술적 창조과정을 통해 자신이 진심으로 표현하고자 하는 것과 만나려는 노력을 기울임으로써 예술 안에서 자신과 만난다. 이러한 자기 자신에 관한 인식과 자기 삶에 대한 주도성 그리고 타자에 대한 긍정적 관점으로 나아가는 것은 임파워먼트 과정으로서 한 번의 과정으로 마치는 것이 아니라 생애 동안 지속하여 재생하며 형성된다.

## V. 결론

지금까지 1970-80년대 프랑스와 독일로 유학하고 거주국 남성과 결혼하여 정주한 한인 여성의 임파워먼트를 생애사에 근거하여 고찰하였다. 연구참여자들은 그들의 생애 현장 전반에 걸쳐 그들을 무력하게 만드는 역경을 경험하였다. 한국의 어린 시절에는 개인 스스로, 가족에 의해, 사회적으로 통제되거나 가난으로 인해 또는 위계에 의해 배제되거나 억눌림을 당하는 경험이 있었다. 그러나 연구참여자들은 그러한 환경에 굴복하기보다는 돌파구를 찾고 어려운 환경에 저항하며 극복하려는 노력을 기울였다. 그러한 과정을 통해 스스로 임파워먼트를 형성하고 강화하였다. 연구참여자들은 삶에서 자신이 가진 무력감을 인지하고 이를 극복하는 과정에서 주체성을 가졌다. 자기 삶에서의 주인이 되는 것 역시 여성의 임파워먼트 과정의 하나이다. 연구참여자들은 삶에서 자신이 의도한 대로 삶이 펼쳐지지 않았을 때 그 자리에서 멈추지 않았던 특성이 있다. 연구참여자들은 또한 현재에도 계속하여 자신을 찾고 자기 자신이 되는 과정을 실행하면서 스스로 성찰한다. 이러한 성찰은 임파워먼트 과정이 된다.

이러한 본 연구의 결과는 임파워먼트는 생애 동안 계속해서 형성되며, 자신의 무력감에 대한 인식은 임파워먼트를 통해 삶의 새로운 방향으로 나아가는 전환점이 된다는 것에서 정명희(2009)의 연구와 결과를 같이한다. 그리고 이에 더하여 본 연구는 생애사에 근거하여 고찰하였기에 유학을 통해 재외에 정주하게 된 한인 여성들의 임파워먼트에 관

해 조금 더 깊이 있게 고찰한 결과를 가질 수 있었다. 그것은 첫째, 거주국 문화의 압력과 이에 대한 대처에서 임파워먼트가 형성되었다. 즉, 거주국의 구성원들은 이주한 한인 여성을 문화적으로 미개하게 보는 자문화 중심적 사고(思考)가 있었다. 이에 대항하여 거주국의 잘못된 문화의 흐름에 흔들리지 않고 자신이 옳바르다고 여기는 가치관을 지켜냄으로써 삶에서 주체성을 가졌다. 이는 임파워먼트의 형성과정의 하나이다. 둘째, 고학력 여성이었던 유학한 한인 여성들은 스스로에 대한 자부심이 있으므로 실망과 좌절을 겪을 때 다른 대안을 찾는 것에 적극적이며 중단하지 않았던 특성이 있었다. 셋째, 연구참여자들의 임파워먼트의 궁극적 도달점은 자신을 알아가는 것, 즉 자신을 찾아가는 성찰이었다. 두 연구참여자는 자신들이 평생 가졌던 꿈을 실현하면서 자기 자신을 찾아가고 있다. 프랑스의 연구참여자는 한국의 노동자를 위한 삶을 살고자 했던 꿈을 이루지 못했으나 한국 민초(民草)의 삶을 세상에 드러낸 한국 소설을 프랑스에 번역함으로써 한국에 대한 프랑스의 인식에 변화를 가져오게 하였다. 그리고 이에 더 나아가 '나는 누구인가?'에 스스로 질문하고 답을 찾으면서 자신을 성찰하고 있다. 독일 연구참여자는 그림을 그리면서 그 안에서 자신과 만나는 과정을 경험한다. 연구참여자들은 이처럼 노년이 되고 자신의 삶에서 전심전력하여 살아오면서 가장 궁극적으로 자신과 만나는 과정으로 나아가고 있음을 고찰할 수 있었다.

1970-80년대 해외에 유학한 한인 여성의 임파워먼트 형성과정을 찾는 본 연구를 통하여 다음의 세 가지 논의를 도출할 수 있었다. 첫째, 한국 사회에서 여성에 대한 남성들의 억압적 행태가 있었다. 그것은 아버지, 손위 형제들에 의해 행해지거나 직장 상사에 의해서 나타났다. 그리고 연구참여자들은 이에 대한 거부의 표현으로 자신의 의사를 표현하거나 그것이 받아들여지지 않았을 때는 회피 즉 그 현실을 떠나는 것이 있었다. 그리하여 연구참여자들의 임파워먼트는 여성에 대한 위계적 억압을 거부하는 것에서 태동하였다. 둘째, 해외에 유학하여 정주한 한인 여성들에 관한 연구의 희소성이 있다. 유학한 후 재외에 거주하는 한인 여성들에 관한 연구의 활성화는 한국 사회가 다문화사회에 직면하여 다양한 가치관을 이해하는 중요한 자료가 될 것이다. 셋째, 여성의 임파워먼트는 개인뿐 아니라 가족과 사회 그리고 자녀세대를 통해 다음세대에까지 영향을 미치게 된다. 그러므로 여성들이 그들의 파워를 긍정적으로 펼칠 사회적 장을 마련하고 활성화할 필요가 있다. 더불어 재외한인 여성에 관한 관심과 이해 또한 확대할 필요가 있다.

## 참고문헌

- 곽지영(2005). 여성장애인의 임파워먼트 과정에 관한 연구 : 지체 및 뇌병변 여성장애인을 중심으로. 연세대학교 박사학위논문.
- 김계르만(2010). 해외한인사 1945-2000. 파주: 한국학술정보(주).
- 김민수(2015). 여성결혼 이민자의 사회자본과 임파워먼트, 삶의 질에 관한 연구. 대구카톨릭대학교 박사학위논문.
- 김성은(2012). 1920~30년대 미국유학 여성지식인의 현실인식과 사회활동. 서강대학교 박사학위논문.
- 김안나·최승아(2013). 결혼이주여성 임파워먼트 척도 개발에 관한 연구. 한국여성학, 29(2), 189-229.
- 김영모(1985). 해의 유학과 신 엘리트의 등장. 아카데미논총, 13(1), 162-173.
- 김영순·김진희·강진숙·정경희 외(2018). 질적 연구의 즐거움. 서울: 창지사.
- 박옥자·여경환(2016). 다문화 수용성, 의사소통, 부부갈등의 구조적 관계에 관한 연구: 국제 결혼한 세계평화통일가정연합 신도를 대상으로. 한국가족관계학회지, 21(2), 149-167.
- 법무부(2015). 대한민국 출입국 심사 60년사(1954-2014).
- 서민지(2014). 청소년의 임파워먼트 형성에 초점을 둔 '청소년의 자기 이해' 단원의 교육내용 선정 및 구성 : 한·미 가정과 교과서를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 선우은정(2010). 노인교육커뮤니티를 통한 노인임파워먼트 형성에 한 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 우미영(2006). 신여성 최영숙론 : 여성의 삶과 재현의 거리. 민족문화연구, 45, 293-329.
- 윤인진(2003). 캐나다 한인의 이주와 사회적응. 재외한인연구, 13(1), 133-166.
- 은성희·신동윤·최중진(2015). 해결중심 집단상담이 청소년의 개인내적 임파워먼트(Empowerment)에 미치는 영향. 해결중심치료학회지, 2(1), 41-64.
- 이동성(2013). 생애사 연구방법론의 이론적 배경과 분석방법에 대한 탐구. 초등교육연구, 26(2), 71-96.
- 이숙진·김안나(2013). 결혼이주여성의 임파워먼트와 다문화 지원기관의 상호작용. 가족과 문화, 25(2), 234-269.
- 이용주(2012). 민간경비조직 구성원의 변혁적·서번트 리더십이 팔로워십 임파워먼트 및 조직유효성에 미치는 영향. 용인대학교 박사학위논문.
- 이혜정(2012). 1970년대 고등교육을 받은 여성의 '공부' 경험과 가부장적 체면규범. 교육사회학연구, 22, 227-266.
- 이희영(2018). 이주여성들, 정치를 관통하다 — 재독 한인 여성들의 1970년대 체류권 투쟁을 중심으로. 사회와 연구, 117, 237-286.

장순란(2003). 한국 최초의 여성 독문학자 전해린의 삶과 글쓰기에 대한 조명. 독일어문학, 21, 149-174.

정명희(2009). 결혼이주여성의 임파워먼트 변인에 관한 연구. 평택대학교 박사학위논문.

조정철(2015). 서번트 리더십이 개인성과 및 행동에 미치는 영향에 관한 연구 : 임파워먼트의 매개효과와 성장욕구 및 부하성숙도의 조절효과 중심으로. 숭실대학교 박사학위논문.

조혜련(2014). 결혼이주여성의 임파워먼트 과정과 맥락에 관한 연구. 가톨릭대학교 박사학위논문.

최명민·김기덕(2013). 기든스(Giddens)의 성찰성 이론을 통한 임파워먼트의 재해석. 한국사회복지학, 65(2), 103-130.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. 권기돈 역(1997). *현대성과 자아정체성: 후기 현대의 자아와 사회*. 서울: 새물결.

〈ABSTRACT〉

## A Life-historic Study on the Empowerment Process of Korean Women studying in Western Europe in the 1970s-80s

Hyekyeong Nam · Youngsoon Kim

This study investigated empowerment has been portrayed in life histories of Korean women who studied in western Europe in 1970-80s, through the life history research method. To fulfill the purpose of this study, researchers conducted qualitative research through the life history research method with two Korean women who studied in France and Germany. The results were analyzed by categorizing empowerment in individual's recognition of hopeless about the self, self-directed living life, and reflective attitude about life. The participants experienced disappointments and frustration in their lives through recognizing hopeless about the self. However, instead of giving up in reality, they developed their empowerment through personal leadership, interaction with others, cooperation, support, and the individual's persistent efforts. They lived to know how they can become the true self, and this continuous reflection of their lives has become a process of finding the self. In fact, there are number of Korean women that reside outside of Korea. Although they hold a strong identity as Koreans, only few connections exist between these women and their home country. For the mutual understanding and communication between Korean society and overseas Korean women, there is a need for various in-depth studies on them.

### Key words

Studying Abroad, Korean Women, Life History, Empowerment, Identity

논문 투고일	2020. 06. 21
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 10

---

남혜경 인천시 미추홀구 인하로100, 인하대학교 서호관 221호  
ssalguaja@naver.com

김영순 인천시 미추홀구 인하로100, 인하대학교 서호관 217호  
kimysoon@inha.ac.kr





# 몰입 모델을 활용한 번아웃 증후군 개선 프로그램 개발 연구\*

박수정\*\* · 김민규\*\*\*

## 국문초록

본 연구는 몰입 모델을 활용한 번아웃 증후군 개선 프로그램을 개발하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 문헌고찰연구, 전문가 협의 등을 통해 번아웃 증후군 개선 프로그램을 개발하였고, 전문가 평정을 통해 내용타당도 검증을 실시하였다. 첫째, 번아웃 증후군 개선 프로그램 구성요인은 '대인관계 개선', '감정의 이해', '자아인지', '환경의 변화', '활력 증진'으로 도출되었다. 둘째, 번아웃 증후군 개선 프로그램은 16회기로 구성되었으며, 몰입 모델 적용이 용이한 과제로 구성되어 있다. 셋째, 번아웃 증후군 개선 프로그램의 내용타당도를 위해 전문가 평정을 실시한 결과, 내용타당도가 확보되었다. 이러한 연구결과는 후속연구 영역 확장 및 관련 연구의 유기적 결합 등 관련 연구진보에 일조할 것이다.

**주제어** 번아웃 증후군, 몰입 모델, 개선, 프로그램

\* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2016S1A5A2A03927391).

\*\* 주저자, 인하대학교 스포츠과학과 교수

\*\*\* 교신저자, 인하대학교 스포츠과학과 조교수

## I. 서론

‘직장인 80%가 번아웃 증후군 겪는다(송옥, 2018. 03. 07.)’, ‘출근만 생각하면 피곤, 직장 번아웃 증후군(김지연, 2020.05.12.)’ 등의 기사가 쏟아져 나오고 있다. WHO는 ICD-11을 통해 번아웃 증후군을 건강상태에 영향을 미칠 수 있는 요인으로써, ‘성공적으로 관리되지 않은 만성적 직장 스트레스로 인한 증후군’으로 인준하였다(하지연, 2019).

번아웃 증후군은 심리 및 신체적인 극심한 피로감으로 인해 불안, 무기력, 자기혐오, 우울감, 부정적인 자아 개념, 스트레스 등 심리적·정서적·신체적 증상이 표출되면서(김성환, 2014; 임지윤·도승이, 2014), 극단적인 경우, 자살로 이어지기도 한다(성희자·권현수, 2013). 특히 번아웃 증후군의 전이성은 개인과 직무조직의 차원을 넘어 사회안전 위협요인으로까지 분류된다(박수정 등, 2017).

이러한 번아웃 증후군은 심리적·정신적·신체적 건강을 저해하는 명백한 건강위험요인으로 국가사회적 분위기와 기업조직으로 인해 유발되지만, 한국에서는 개인이 피해를 입는 독특한 형태이다. 이러한 번아웃 증후군 문제해결을 위해서는 국가사회구조적 접근인 정책과 개인심리·생리적 접근인 중재 프로그램 등 다각도로 접근해야한다(박수정 등, 2018). 이와 관련하여 박수정 등(2020)은 번아웃 증후군을 국가적 차원의 공중건강 및 위험관리 즉, 사회정책의 문제로 관리·대처하기 위해 직무 관련에 따른 상황적 요인, 조직문화, 사회, 국가별 특성 등 에믹적 요인을 반영한 정책연구를 실시하였다. 이는 번아웃 증후군을 예방할 수 있는 기관과 방법에 대해서 제시하는 분배정책으로 대다수 구성되어 있다. 반면 번아웃 증후군 개선할 수 있는 직접적인 개입전략인 ‘프로그램 개발’ 정책대안 역시 제시되었다.

그러나 한국은 번아웃 증후군을 정책 차원의 관리 대상으로 간주되지 않아서 개선 관련 프로그램 연구가 거의 없는 실정이다. 번아웃 증후군 개선 프로그램 선행연구는 교사 대상 인지행동 심리 교육 프로그램(박경애·조현주, 2008), 대학 신입사원 대상 수용전념치료 프로그램(최혁재·김효정·천성문, 2019), 직장인 대상 영성증진 집단상담 프로그램(김세봉·변상해, 2012) 등이 있지만, 이와 같은 선행연구는 프로그램 주차별 목표 또는 기대효과의 누락으로 개선하고자 하는 영역이 분명하지 않는 등 명확한 한계를 보이고 있다.

따라서 본 연구는 번아웃 증후군 문제해결을 위한 개선 프로그램을 개발하는데 그 목적이 있다. 프로그램을 개발하기 위해서 불안, 무기력, 자기혐오, 우울감, 부정적인 자아 개념, 스트레스 등의 복잡한 번아웃 증후군 심리상태 개선을 위해 핵심기제의 접근이 용

이한 몰입(flow) 모델을 활용하였다. 김민규와 박수정(2017)에 따르면, 몰입은 과제에 참여함에 있어 기량과 과제의 난이도가 일치했을 때 발현되는 심리적 상태를 말한다. 특히 몰입을 경험하게 되면, 시공간과 참여자 자신에 대한 상태까지 잊어버리는 ‘행위와 인식이 융합되는 상태라 하였다. 이러한 몰입경험은 건전한 문화형성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Massimini & Carli, 1988).

Csikszentmihalyi(1975; 1990; 1997)에 따르면, 몰입은 내적동기를 통해 유발되며, 중간 정도의 난이도를 가진 활동에서 경험하게 된다. 특히 과제 수행 중에 발현되는 자동화 기제는 몰입 상황에서 지속적으로 유지되기 위해서는 환경과 기술의 난이도 수준을 적절히 변화시켜야 되는 장점이 있다. 이를 통해 매우 높은 수준의 집중과 의식적 통제가 가능하게 된다. 또한 명확한 목표 의식 하에 경험 가능하며, 결과적으로 새로운 실존을 경험하게 한다. 특히 몰입은 긍정적인 정서를 유발하지만, 의식적 자동화 기제에 의해 통제가 가능하기 때문에 의존성이 존재하지 않는다.

번아웃 증후군은 전술한대로 불특정 집단의 다수가 경험할 수 있기 때문에 프로그램 과제의 난이도 수준 조정이 용이해야 한다. 또한 다양한 원인으로 발현되기 때문에 단순한 원인제거보다는 참여자가 본인의 인식의 변화와 감정통제가 더 효율적이다. 이에 번아웃 증후군의 독특한 특징과 몰입의 이론적 근거를 바탕으로 몰입 모델을 활용한 번아웃 증후군 개선 프로그램을 개발하고자 한다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 번아웃 증후군 개선 프로그램 구성요인을 도출한다. 둘째, 몰입 모델을 활용한 번아웃 증후군 개선 프로그램 주차별 구성 및 전략, 내용을 개발한다. 셋째, 번아웃 증후군 개선 프로그램 전문가 평정을 실시한다.

## II. 연구방법

본 연구에서는 번아웃 증후군 개선 프로그램 개발을 위하여 구성요인 도출, 프로그램 개발, 내용타당도 검증을 위한 전문가 평정 단계의 과정을 거쳤다.

### 1. 구성요인 도출 및 프로그램 개발

번아웃 증후군 개선 프로그램 개발을 위해서 이론적 배경 구축 및 프로그램 개발 관련

선행연구 고찰을 실시하였다. 이를 위해 2008년부터 현재까지 학술지 논문을 활용하여 자료수집을 실시하였다. 키워드는 번아웃 증후군, 직무소진, 직무탈진 등으로 검색하였다. 이를 바탕으로 중요심리요인을 도출하였다.

구체적인 프로그램 개발을 위해서 여가학, 문화학, 의학, 심리학 등으로 전문가집단 구성하여 전문가회의를 실시하였다. 번아웃 증후군 개선 프로그램 개발을 위해서 수집된 선행연구 자료를 공유하였고, 도출된 구성요인을 활용하여 번아웃 증후군 개선 프로그램 주차별 목표 및 구성, 전략, 내용 등을 개발하였다.

## 2. 프로그램 전문가 평정

개발된 프로그램의 내용타당도 확보를 위해 전문가 집단에게 내용검토 평정을 실시할 예정이다. 전문가 집단은 여가학, 교육학, 심리학, 측정평가 등 교수와 박사 5인에게 실시하였다. 프로그램 전문가 평정을 위한 자료수집은 전문가들에게 전화로 동의를 얻은 후, 이메일로 수집하였다.

프로그램 전문가 평정을 위한 질문형태는 내용타당성을 확보하기 위한 폐쇄형 질문형태와 수정·보완 등의 의견을 수렴하기 위한 개방형 질문형태를 병행하여 구성하였다. 수집된 전문가의 응답을 분석하기 위해 평균(mean), 표준편차(SD), 중위수(median), 최빈값(mode), 사분범위(IQR), 내용타당도지수(CVI), 변이계수(CV) 등을 활용하였다.

〈표 1〉 전문가의 구성

no.	전공	직위	학위	경력사항	주제관심기간
1	여가학	교수	박사	관련 논문 5편 관련 학술대회 다수 참가	약 15년
2	교육학	교수	박사	관련 논문 11편 관련 사업 2회 수행	약 10년
3	교육학	강사	박사	관련 논문 3편 관련 사업 1회 수행	약 4년
4	심리학	교수	박사	관련 논문 3편 관련 학술대회 다수 참가 관련 사업 1회 수행	약 7년
5	심리학	강사	박사	관련 논문 1편 관련 학술대회 다수 참가	약 2년
6	측정평가	강사	박사	관련 논문 2편	약 5년

내용타당도 확보기준으로 mean 4.00이상, IQR 1.00이하, CVI .750이상, CV .500미만으로 구성하였다(김민규, 2018). 그러나 내용타당도를 확보할 수 있는 수준의 응답이어도, 전문가 복수의 의견 또는 합리적인 이견제시라는 판단되는 수정지시사항은 전문가협의를 통해 수정·보완하였다.

### Ⅲ. 연구결과

#### 1. 번아웃 증후군 개선 프로그램 구성요인 도출

번아웃 증후군, 직무소진, 직무탈진 등의 키워드로 검색된 학술연구논문을 고찰한 결과는 <표 2>와 같다. 이에 따라 번아웃 증후군에 직간접적으로 영향을 미치는 사회심리요인은 자기효능감과 집단효능감(권성현, 2008), 직무자율성(김남균·안성은·임춘희·채준호, 2015), 자아탄력성(안보배·박세영, 2014), 직무요구(구효진·김병용·고재윤, 2010; 김성철·김영현, 2016; 박선영·조아미, 2012), 직무통제(박선영·조아미, 2012), 역할갈등(한주희·강은주, 2010), 직무만족(고종식·황진수, 2010), 직무스트레스(강아림, 2011), 직무자원(구효진·김병용·고재윤, 2010; 김성철·김영현, 2016), 감정지능(박동수·홍춘철·정성한, 2007; 우수경, 2016; 이나현·김종운, 2014; 이지영·지진호, 2007; 이현웅, 2011; 임지윤·도승이, 2014), 사회적지지(박선영·조아미, 2012; 안보배·박세영, 2014), 낙관성(우수경, 2016) 등이 있다.

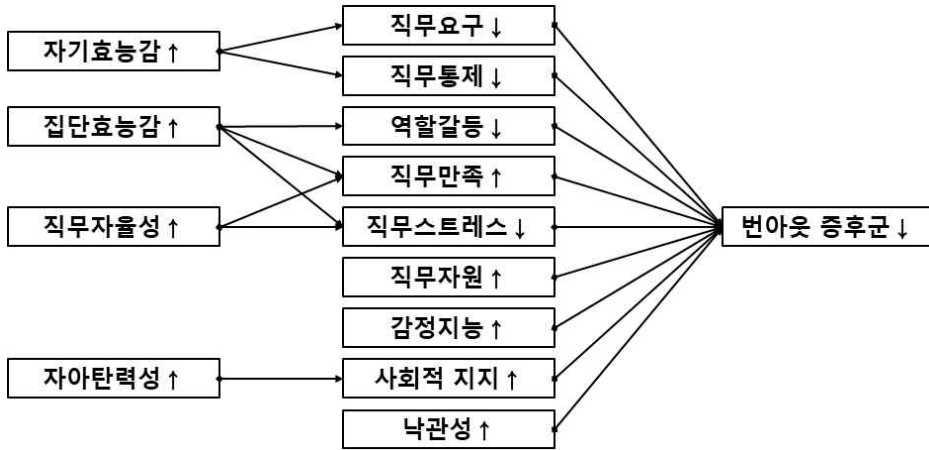
<표 2>와 같이 도출된 선행연구를 토대로 요인 간 관계를 분석하였고, 연구진의 전문가 협의를 통해 [그림 1]과 같이 요인 간 관계를 도식화하였다. 이에 따른 요인 간 주요관계는 다음과 같다. 첫째, 자기효능감이 향상되면, 직무요구와 직무통제가 감소되고, 이와 같은 과정에서 번아웃 증후군 역시 감소한다. 둘째, 집단효능감이 향상되면, 직무만족은 향상되고, 이와 같은 과정에서 번아웃 증후군이 감소된다. 집단효능감이 향상되면, 역할갈등과 직무스트레스는 감소되고, 이와 같은 과정에서 번아웃 증후군이 감소된다.

셋째, 직무자율성이 향상되면, 직무만족도는 향상되고, 이와 같은 과정에서 번아웃 증후군이 감소된다. 직무자율성이 향상되면, 직무스트레스는 감소하고, 이와 같은 과정에서 번아웃 증후군은 감소한다. 넷째, 자아탄력성이 향상되면, 사회적지지 역시 향상되고, 이와 같은 과정에서 번아웃 증후군은 감소한다. 다섯째, 직무요구, 직무통제, 역할갈등, 직무스트레스가 감소하면, 번아웃 증후군도 감소한다. 직무만족, 직무자원, 감정지능, 사

〈표 2〉 문헌고찰을 통한 요인 도출

연구자	요인	
(권성현, 2008)	-	자기효능감
	-	집단효능감
(김남균, 안성은, 임춘희, 채준호, 2015)	-	직무자율성
(안보배, 박세영, 2014).	자아탄력성	대인관계
		활력성
		감정통제
		호기심
(구효진·김병용·고재윤, 2010; 김성철·김영현, 2016; 박선영·조아미, 2012)	직무요구	낙관성
		역할과다
		역할갈등
		의사결정 권한
(박선영·조아미, 2012)	직무통제	기량의 활용성
(한주희·강은주, 2010).	-	역할갈등
(고종식·황진수, 2010)	직무만족	상사 만족
		업무 만족
		보상 만족
		동료 만족
		작업조건 만족
(강아림, 2011)	직무스트레스	직무 관련
		근무환경
		전문성 신장
		경제적
		대인관계
(구효진·김병용·고재윤, 2010; 김성철·김영현, 2016).	직무자원	직무자율성
		상사지원
(박동수·홍춘철·정성한, 2007; 우수경, 2016; 이나현·김종운, 2014; 이지영·지진호, 2007; 이현웅, 2011; 임지윤·도승이, 2014)	감정지능	자기감정인식
		타인감정인식
		감정활용
		감정조절
(박선영·조아미, 2012; 안보배·박세영, 2014)	사회적지지	상사지지
		동료지지
		가족지지
(우수경, 2016)	-	낙관성

회적지지, 낙관성이 향상되면, 번아웃 증후군은 감소한다.



[그림 1] 선행연구를 통해 도출된 요인 간 관계성 도식화

이와 같은 요인 간 관계를 토대로 각 요인별로 전문가협의를 실시하였다. 전술한대로 번아웃 증후군 개선을 위한 접근 중 국가사회문화적 접근으로 분류되는 경영학적 측면의 직무 관련 심리요인은 배제하기로 하였다. 이에 직무요구, 직무통제, 직무만족, 직무스트레스 등을 삭제하였다. 이후 <표 3>과 같이 각 요인별로 프로그램 구성요인으로 귀납적 범주화를 실시하였다.

<표 3> 심리요인 범주화에 따른 개선 번아웃 증후군 하위요인

심리요인	범주결과	범주결과에 따른 개선요인
집단효능감, 대인관계, 역할갈등, 상사 만족, 동료 만족, 상사지원, 상사지지, 동료지지, 가족지지, 직무자율성	대인관계 개선	<ul style="list-style-type: none"> <li>조직갈등 개선</li> <li>감정적·정서적 고갈</li> <li>비인격화</li> </ul>
자기감정인식, 타인감정인식, 감정활용, 감정통제, 감정조절	감정의 이해	<ul style="list-style-type: none"> <li>조직갈등 개선</li> <li>비인격화</li> <li>감정적·정서적 고갈</li> </ul>
자기효능감, 기량의 활용성	자아인지	<ul style="list-style-type: none"> <li>감정적·정서적 고갈</li> <li>비인격화</li> </ul>
작업조건만족, 근무환경	환경의 변화	<ul style="list-style-type: none"> <li>조직갈등 개선</li> <li>비인격화</li> </ul>
활력성, 낙관성, 호기심	활력 증진	<ul style="list-style-type: none"> <li>감정적·정서적 고갈</li> <li>비인격화</li> <li>신체적·생리적 고갈</li> </ul>



## 2. 번아웃 증후군 개선 프로그램 주차별 구성 및 전략·내용

주요 관련 선행연구(박수정 등, 2017; 박수정 등, 2018; 박수정 등, 2019)와 <표 2>에 서 제시된 선행연구를 통해 번아웃 증후군 개인심리·생리적 문제해결을 위한 개선 중 재 프로그램 구성요인은 ‘대인관계 개선’, ‘감정의 이해’, ‘자아인지’, ‘환경의 변화’, ‘활력 증진’으로 도출되었다. 문헌고찰 및 전문가협의 과정을 통해 프로그램 구성요인과 몰입 모델을 적용한 번아웃 증후군을 개선 프로그램을 개발하였다. 특히 몰입 모델은 전문한 대로 번아웃 증후군의 수준과 과제의 난이도에 따라 조정이 가능하도록 번아웃 증후군 개선 프로그램 전반에 걸쳐 적용하였다. 이와 같은 과정을 통해 개발된 번아웃 개선 프로그램 주차별 구성은 <표 4>와 같다.

<표 4> 번아웃 증후군 개선 프로그램 주차별 구성

no.	구분	내용	개선영역
1	주제	오리엔테이션	■ 대인관계 개선
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 번아웃 증후군 치료(개선) 프로그램 소개</li> <li>• 집단참여 지침소개</li> <li>• 집단참여 동의서 작성</li> <li>• 참여자 본인소개</li> <li>❖ [과제] 일기쓰기</li> </ul>	
	기대 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 프로그램에 대한 이해를 향상시킬 수 있다.</li> <li>- 프로그램 참여의욕을 고취할 수 있다.</li> <li>- 참여자 간 라포를 형성 및 의사소통 능력을 향상시킬 수 있다.</li> </ul>	
2	주제	번아웃 증후군의 폐해	■ 각 요인별 사항 인지 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 감정의 이해</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> <li>▪ 활력 증진</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 번아웃 증후군의 폐해를 이해한다.</li> <li>- 번아웃 증후군의 문화사회적 접근</li> <li>- 번아웃 증후군의 개인생리·심리적 피해</li> </ul>	
	기대 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 번아웃 증후군의 다양한 폐해를 인지한다.</li> </ul>	
3	주제	번아웃 증후군 개입의 필요성	■ 각 요인별 사항 인지 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 감정의 이해</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> <li>▪ 활력 증진</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 번아웃 증후군 개입의 필요성과 사례를 소개한다.</li> <li>- 번아웃 증후군 개입전략을 소개한다.</li> <li>- 번아웃 증후군 개입 사례를 소개한다.</li> </ul>	
	기대 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 번아웃 증후군 개입의 당위성을 인지한다.</li> </ul>	

no.	구분	내용	개선영역
4	주제	번아웃 증후군 유발요인 해결을 위한 개선방법	<b>■ 각 요인별 사항 인지</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 감정의 이해</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> <li>▪ 활력 증진</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 번아웃 증후군 유발요인을 이해한다.</li> <li>• 번아웃 증후군 유발요인을 개선할 수 있는 방법을 이해한다.</li> </ul>	
	기대 효과	- 번아웃 증후군 유발요인을 인지함으로써 추후 방지할 수 있다.	
5	주제	번아웃 증후군 사례	<b>■ 각 요인별 사항 인지</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 감정의 이해</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> <li>▪ 활력 증진</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 직무상황에서 타인으로 하여금 번아웃 증후군을 경험한 사례에 대해서 대화한다.</li> <li>• 번아웃 증후군을 통해 느끼는 감정에 대해서 대화한다.</li> <li>❖ [활동] (나와 상사, 동료 간의) 회사 내 관계망 그리기</li> </ul>	
	기대 효과	- 다양한 번아웃 증후군 사례를 알아감으로써, 참여자 혼자만 부정적 감정을 느끼는 것이 아님을 인지할 수 있다.	
6	주제	나의 감정과 생각, 느낌 인지	<b>■ 감정의 이해</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자신의 장점과 단점에 대해서 대화한다.</li> <li>• 자랑거리와 남들이 몰랐으면 하는 부분에 대해서 대화한다.</li> <li>• 본인의 감정을 표현한다.</li> <li>• 본인의 생각을 표현한다.</li> <li>• 본인의 느낌을 인지하기 위해 노력한다.</li> <li>❖ [활동] 본인에게 편지쓰기.</li> </ul>	
	기대 효과	- 대화를 통해 자신의 감정과 타인의 감정을 알아감으로써, 자아를 인식하고, 자아존중감을 향상시킬 수 있다.	
7	주제	본인의 역할과 가치 인지	<b>■ 대인관계 개선</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 감정의 이해</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 직무상 기대역할을 적어본다(역할 밸런스).</li> <li>• 본인과 상사, 동료의 직무상 역할을 구분한다.</li> <li>❖ [활동] 본인의 가치관 작성하기</li> <li>❖ [활동] 참여구성원 간 칭찬릴레이</li> </ul>	
	기대 효과	- 자신의 역할과 가치관을 정확하게 인지함으로써, 긍정적으로 본인을 수용할 수 있다.	
8	주제	올바른 피드백 방법과 활용	<b>■ 감정의 이해</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 자아인지</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 긍정적 · 부정적 피드백 방법과 활용하는 방법을 숙지한다.</li> <li>• 감정의 변화에 대해서 인지하기 위해 노력한다.</li> <li>❖ [활동] 기쁨과 행복, 슬픔, 분노, 좌절 등을 언제 느끼는지 적어 보고 대화하기.</li> </ul>	
	기대 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 타인의 의견을 존중하고, 부정적 감정변화를 인지할 수 있다.</li> <li>- 타인을 배려하고 포용할 수 있도록 서로의 가치관을 공유할 수 있다.</li> </ul>	

no.	구분	내용	개선영역
9	주제	flow의 이해 및 시관관리의 중요성 인지	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 환경의 변화</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 활력 증진</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• flow의 개념을 이해한다.</li> <li>- 환경의 난이도와 개인의 기량과의 관계를 이해할 수 있다.</li> <li>• 시간관리의 중요성에 대해서 이해한다.</li> <li>❖ [활동] Time Table 작성하기</li> <li>❖ [활동] Flow Quiz</li> <li>❖ [활동] Flow Bingo Game</li> </ul>	
	기대 효과	- flow model을 이해함으로써 번아웃 증후군을 효율적으로 조절할 수 있다.	
10	주제	[Creative Sports] 신체활동을 활용한 번아웃 증후군 조절능력 함양	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 활력 증진</li> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 환경의 변화</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 뉴스포츠의 개념 이해한다.</li> <li>• 뉴스포츠 종목 체험한다.</li> <li>❖ [활동] Creative Sports 개발 및 시연회</li> </ul>	
	기대 효과	- 신체활동을 통한 flow model 이해 및 적용하고, 번아웃 증후군 조절능력을 함양한다.	
11	주제	스트레스 관리	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 환경의 변화</li> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 감정의 이해</li> <li>▪ 자아인지</li> <li>▪ 활력 증진</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 스트레스의 개념을 이해한다.</li> <li>• 스트레스의 종류를 이해한다.</li> <li>• 스트레스의 원인을 이해한다.</li> <li>• 스트레스의 관리방법을 이해한다.</li> <li>❖ [활동] 본인이 원하는 스트레스를 해소할 수 있는 방법을 작성하고, 대화하기.</li> <li>❖ [과제] 설명한 방법 중에 여가활동 한 가지 체험하기.</li> </ul>	
	기대 효과	- 스트레스 관리의 중요성을 인지하고, 효율적으로 관리함으로써, 번아웃 증후군을 조절할 수 있다.	
12	주제	직업과 직무의 가치	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 환경의 변화</li> <li>▪ 대인관계 개선</li> <li>▪ 자아인지</li> </ul>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 본인 직업의 가치를 이해한다.</li> <li>• 본인 직무의 가치를 이해한다.</li> <li>❖ [활동] 나의 근무환경을 작성하고 대화하기.</li> <li>❖ [활동] 꿈꾸는 근무환경 작성하고 대화하기.</li> <li>❖ [활동] 다른 직업을 상상하며 적어보고 대화하기.</li> </ul>	
	기대 효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 본인 직업과 직무의 가치를 이해한다.</li> <li>- 현재 직업의 중요성을 인지한다.</li> </ul>	

no.	구분	내용	개선영역
13	주제	[Selfie Time] 사진을 활용한 자아인식	<b>■ 자아인식</b> ■ 대인관계 개선 ■ 감정의 이해 ■ 활력 증진
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과거에 가장 행복했던 순간의 사진 지참 후 참여구성원 간 설명한다.</li> <li>❖ [활동] 가장 마음에 드는 표정으로 사진을 찍고 설명하기.</li> <li>❖ [활동] 참여구성원의 사진을 찍고 설명하기.</li> </ul>	
	기대 효과	- 본인의 행복했던 순간과 표정을 통해 자아인식 및 자아존중감을 향상시킬 수 있다.	
14	주제	삶의 의미	<b>■ 자아인식</b> ■ 감정의 이해 ■ 대인관계 개선 ■ 환경의 변화
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 본인의 욕구를 인지한다.</li> <li>• 본인 삶의 의미를 인지한다.</li> <li>❖ [활동] 본인 삶에 중요한 목표를 설정한다.</li> <li>❖ [활동] 삶에서 중요한 것들의 우선순위를 산정한다.</li> <li>❖ [활동] 본인의 실천계획을 수립한다.</li> </ul>	
	기대 효과	- 본인 삶의 우선순위 산정과 목표수립을 통해 현재의 상황에서 이겨낼 수 있는 원동력을 찾고, 자아를 인지할 수 있다.	
15	주제	일기 및 여가활동 소개	<b>■ 활력 증진</b> <b>■ 자아인식</b> <b>■ 감정의 이해</b>
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ [활동] 일기내용 및 본인이 체험한 여가활동을 발표한다.</li> <li>• 서로의 감정에 대해서 대화한다.</li> </ul>	
	기대 효과	- 일기를 통해 숨은 행동을 설명하고, 체험한 여가활동을 공유함으로써, 서로 간의 공감을 이끌어내고, 자아와 타인의 이해를 높일 수 있다.	
16	주제	번아웃 증후군 치료(개선) 증재 프로그램 마무리	<b>■ 각 요인별 사항 인지</b> ■ 대인관계 개선 ■ 감정의 이해 ■ 자아인식 ■ 환경의 변화 ■ 활력 증진
	전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 본 프로그램을 개인적으로 정의해 본다.</li> <li>• 본인의 성장과 변화된 모습을 확인한다.</li> <li>❖ [활동] 참여구성원과 롤링페이퍼</li> </ul>	
	기대 효과	- 본 프로그램의 경험과 내용을 정리할 수 있다.	

### 3. 번아웃 증후군 개선 프로그램 전문가 평정

번아웃 증후군의 개선시키기 위한 프로그램의 내용타당도를 분석한 결과는 <표 5>와 같다. 16회기 모두 mean 4.00 이상, IQR 1.00 이하, CIV .750 이상, CV .500 미만으로

〈표 5〉 번아웃 증후군 개선 프로그램 내용타당도

no.	mean	SD	median	mode	IQR	CVI	CV
1	4.83	.408	5.00	5.00	.250	1.000	.084
2	4.67	.516	5.00	5.00	1.000	1.000	.111
3	4.50	.548	4.50	4.00	1.000	1.000	.122
4	4.33	.516	4.00	4.00	1.000	1.000	.119
5	4.50	.548	4.50	4.00	1.000	1.000	.122
6	4.00	.632	4.00	4.00	.500	.833	.158
7	4.00	.632	4.00	4.00	.500	.833	.158
8	4.67	.516	5.00	5.00	1.000	1.000	.111
9	4.33	.516	4.00	4.00	1.000	1.000	.119
10	4.83	.408	5.00	5.00	.250	1.000	.084
11	4.67	.516	5.00	5.00	1.000	1.000	.111
12	4.50	.548	4.50	4.00	1.000	1.000	.122
13	4.00	.632	4.00	4.00	.500	.833	.158
14	4.00	.632	4.00	4.00	.500	.833	.158
15	4.33	.516	4.00	4.00	1.000	1.000	.119
16	4.50	.548	4.50	4.00	1.000	1.000	.122

나타나 타당성에 문제가 없었다. 물론 복수의 전문가가 수정·보완의 의견을 제시하였으나, 단순 오타자 및 문법, 조사 미사용, 문단의 연결, 조사 미사용 등의 지적사항이었으며, 이는 가독성 향상을 위해 모두 수용하였다.

#### IV. 의의 및 제언

본 연구는 몰입 모델을 활용한 번아웃 증후군 문제해결을 위한 개선 프로그램을 개발하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 문헌고찰연구, 전문가 협의 등을 통해 번아웃 증후군 개선 프로그램을 개발하였고, 전문가 평정을 통해 내용타당도 검증을 실시하였다.

본 연구를 통해 개발된 번아웃 증후군 개선 프로그램과 그간의 선행연구와의 차이점 및 의의는 다음과 같다. 첫째, 그간의 번아웃 증후군 관련 프로그램 개발 선행연구와 달리 각 회기별 명확한 목표와 기대효과가 제시되어 개선하고자 하는 영역이 매우 명확하

게 제시되어 있다. 둘째, 번아웃 증후군의 집단과 발현과정 등의 특성이 매우 복잡하다는 이론적 특성을 반영하여 본 연구의 프로그램은 원인제거보다는 인식의 변화와 감정통제가 가능하도록 구성하였다. 이를 통해 일시적인 번아웃 증상 감소가 아닌 개선의 지속가능성을 기대할 수 있다. 셋째, 각 회기별로 과제의 난이도 변화가 용이하도록 구성하여, 번아웃 증후군을 경험하는 불특정 집단의 다수 모두 몰입경험이 가능하도록 프로그램을 개발하였다. 이와 같은 프로그램 특성에 따라 번아웃 증후군을 경험하는 참여자가 본 프로그램에 참여함으로써 긍정적인 정서를 유발하고, 몰입경험을 통해 의식적 자동화 기제에 의한 자기감정 및 환경을 통제할 수 있을 것이다.

본 연구의 결과와 의의에 근거한 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 번아웃 증후군 진단군에 본 개선 프로그램을 적용하여 실질적인 효과검증을 실시해야 한다. 둘째, 박수정 등(2020)에 따르면, 번아웃 증후군 관련 집단은 번아웃 증후군 진단군, 잠재적 위험군, 일반군 등으로 구분된다. 진단군과 잠재적 위험군을 위한 개선 프로그램은 개발되었으나, 일반군을 위한 예방 프로그램 개발 역시 필요하다.

## 참고문헌

- 강아림(2011). 음악치료사의 직무스트레스가 소진에 미치는 영향. *한국음악치료학회지*, 13(1), 45-67.
- 고종식·황진수(2010). 직무소진이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. *산업경제연구*, 23(1), 523-545.
- 구효진·김병용·고재윤(2010). 직무요구와 소진과의 관계에서 직무자원의 조절효과에 관한 연구. *관광레저연구*, 22(2), 413-428.
- 권성현(2008). 직무특성요인과 개인의 완벽주의가 직무소진에 미치는 영향; 자기 및 집단 효능감의 조절효과 중심으로. *한국공공관리학보*, 22(4), 307-328.
- 김남균·안성은·임춘희·채준호(2015). 집단 내 갈등유형이 직무소진에 미치는 영향과 직무자율성의 조절효과. *리더십연구*, 7(1), 57-82.
- 김민규(2018). 핵심면접집단과 토폴로지조사: 질적연구에서 전문가 활용하기. 김영순(편). *질적연구의 즐거움*(367-395). 서울: 창지사.
- 김민규·박수정(2017). 몰입과 여가중독의 관계: flow와 commitment를 중심으로. *한국여가레크리에이션학회지*, 41(4), 55-67.
- 김성철·김영현(2016). 민간경비원의 직무요구, 직무자원과 소진, 조직유효성의 구조적 관계. *한국경호경비학회지*, 48, 9-33.
- 김성환(2014). 지역경찰공무원의 직무소진(번아웃 증후군)에 대한 연구. *한국경찰학회보*, 16(5), 3-25.
- 김세봉·변상해(2012). 영성증진 집단상담 프로그램이 직장인의 소진과 심리적 안녕감에 미치는 효과. *한국콘텐츠학회논문지*, 12(1), 447-459.
- 김지연(2020.05.12.). 출근만 생각하면 피곤. 직장 번아웃 증후군. 진단 테스트와 극복 방법은. *한국정경신문*. retrieved from <http://kpenews.com/View.aspx?No=840534>.
- 박경애·조현주(2008). 인지행동 심리 교육 프로그램이 교사의 직무만족, 심리적 소진, 자아존중감 및 역기능적 신념에 미치는 효과. *한국교원교육연구*, 25(3), 261-279.
- 박동수·홍춘철·정성한(2007). 소진의 직무요구-자원모형에서 감성지능의 조절역할. *조직과 인사관리연구*, 31(1), 69-94.
- 박선영·조아미(2012). 직무요구, 직무통제, 사회적지지가 청소년지도자의 소진에 미치는 영향. *한국청소년 문화포럼*, 32, 39-36.
- 박수정·김민규·이훈재·김도윤·박봉섭·정지현·서정은·박정열(2017). 번아웃 증후군의 조작적 정의에 관한 체계적 문헌고찰. *교육문화연구*, 23(3), 297-326.
- 박수정·김민규·이훈재·박봉섭·김도윤·정지현·박정열(2019). 번아웃 증후군 자가진단 척도개발 및 타당도 검증. *여가학연구*, 17(2), 39-60.
- (2020). *한국형 번아웃 증후군 문제*

- 해결을 위한 국가사회구조적 다차원 개입전략 모형 개발. *여가학연구*, 18(1), 1-18.
- 박수정 · 김민규 · 이훈재 · 박봉섭 · 정지현 · 김도윤 · 박정열(2018). 번아웃 증후군 형성과정 및 대처방안에 관한 근거이론적 접근. *교육문화연구*, 24(1), 159-174.
- 성희자 · 권현수(2013). 사회복지전담공무원의 직무긴장, 소진, 이직의도와와의 관계: 민간부문 사회복지사와의 비교를 중심으로. *사회과학연구*, 24(3), 361-383.
- 송욱(2018, 03.07.). 야근이 발암물질?...직장인 80% '번아웃 증후군' 겪는다. SBSnews, retrieved from [https://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news\\_id=N1004654803](https://news.sbs.co.kr/news/endPage.do?news_id=N1004654803).
- 안보배 · 박세영(2014). 직장인의 자아탄력성과 사회적 지지의 지각이 직무만족과 소진에 미치는 효과. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 27(3), 497-517.
- 우수경(2016). 유아교사의 개인변인과 낙관성 및 정서지능이 직무소진에 미치는 영향. *어린이 미디어연구*, 15(1), 55-74.
- 이나현 · 김중운(2014). 콜센터 상담원의 감정노동과 정서지능이 직무소진에 미치는 영향. *직업 교육연구*, 33(2), 103-108.
- 이지영 · 지진호(2007). 직무요구-소진과정에서 감성지능의 조절효과: 관광업체 종사원을 중심으로. *인적자원관리연구*, 14(4), 277-294.
- 이현웅(2011). 정서지능과 감정노동이 직무소진 및 이직의도에 미치는 영향: HRD 담당자를 위한 함의를 중심으로. *HRD연구*, 13(4), 171-192.
- 임지윤 · 도승이(2014). 중등 교사의 정서조절이 교사 직무스트레스, 소진, 효능감에 미치는 영향. *사고개발*, 10(1), 105-126.
- 최혁재 · 김효정 · 천성문(2019). 수용전념치료 프로그램이 대졸 신입사원의 분노반추, 직무소진 및 수용행동에 미치는 효과. *인문사회과학연구*, 20(1), 257-276.
- 하지현(2019). 의사의 번아웃과 정신건강. *Journal of the Korean Medical Association*, 62(7), 346-348.
- 한주희 · 강은주(2010). 직무복잡성, 역할갈등 및 역할 모호성이 스트레스와 직무소진에 미치는 영향: 여가활동의 참여 정도를 중심으로. *직업교육연구*, 29(1), 103-119.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. SF: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. N.Y.: Harper & Row.
- \_\_\_\_\_ (1997). Happiness and creativity : going with the flow. Special report on Happiness, *The Futurist*, Sep-Oct, 8-12.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi(eds). *Optimal experience: Psychology studies of flow in consciousness*, 266-287. Cambridge University Press.



〈ABSTRACT〉

## A Study on Development of Burnout Syndrome Improvement Program using Flow Model

Soojung Park • Minkyu Kim

Objective of this study is to develop a program that would improve burnout syndrome using an flow model. Through literature review and experts meeting, burnout syndrome improvement program was developed and through experts' rating, content validity was proved. First, components of burnout syndrome improvement program were deduced as follows: 'improving personal relationship', 'understanding feelings', 'self-cognition', 'changing environment' and 'promoting vitality.' Second, burnout syndrome improvement program was composed of 16 sessions, in which assignments are easy to apply the flow model. Third, through experts' rating, content validity of burnout syndrome improvement program was proved. These results would play a role in the progression of studies such as in the expansion of follow-up studies and organic combination of relevant studies.

### Key words

Burnout Syndrome, Flow Model, Improvement, Program

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 10

---

박수정 인천광역시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 스포츠과학과(5서 553호)  
psj@inha.ac.kr

김민규 인천광역시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 스포츠과학과(서호관 421호)  
kmk@inha.ac.kr

# 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 연구\*

— 독일어 1\*\*을 중심으로 —

이경택\*\*\*

## 국문초록

본 연구는 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성분석을 목표로 한다. 교육과정의 타당성 및 적합성분석은 교육과정이 수행하는 기능과 역할을 고려할 때, 객관적이고 엄밀한 기준이 전제되어야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 언어 네트워크 분석법을 도입하여 개별분석과 통합분석을 실시하였다. 이는, 개별분석을 통해 2015 개정 독일어 교육과정의 <목표>, <성취기준>, <교수학습방법 및 평가의 방향>진술이 지니는 의미연결망 및 연결중심성, 매개중심성, 위세중심성을 알아보고, 이를 바탕으로, <목표>-<성취기준>통합분석을 통해 교육과정의 타당성분석을, <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향>의 통합분석을 통해 교육과정의 적합성 여부를 판단하기 위함이다. 타당성 통합분석과정에서 '일상생활에 필요한 기초 독일어 및 의사소통 표현의 이해'와 '일상생활에 필요한 독일어 의사소통 능력의 배양'이라는 진술이 '언어의 생산(표현)' 및 '언어의 이해(수용)'의 관점에서, '독일의 일상생활문화 이해와 활용'은 '문화적 역량 배양'이라는 측면에서 유의미한 의미연결 구조를 지닌다는 것을 확인할 수 있었다. 적합성 통합분석 과정을 통해, '일상생활에 필요한 기초적인 표현의 이해와 사용', '독일어 의사소통 능력의 활용', '언어 및 문화에 대한 교수학습방법 및 평가', '통합기능의 평가 실시'와 같은 진술을 구성하는 의미연결망을 보임으로써, <성취기준>진술이 <교수학습방법 및 평가의 방향>기준으로 역할을 수행함을 알 수 있었다.

**주제어** 독일어 교육과정, 타당성, 적합성, 언어 네트워크 분석

\* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5B5A01026188)

\*\* 제 2외국어과 교육과정은 일반선택(독일어 I)과 진로선택(독일어 II)으로 구분되는데, 본 연구에서는 독일어교과의 일반선택인 독일어 I 을 대상으로 한다.

\*\*\* 전남대학교 독일언어문화과 강사

## I. 이끄는 말

지난 2015년 9월 23일 교육부는 2015 교육과정의 개정을 고시하였다.<sup>1)</sup> 이로써, 독일어 교육과정은 1954년 제 1차 교육과정에 편성된 이래로 총 9번의 개정을 거쳐 10번째 국가수준 교육과정의 시행을 앞두고 되었다. 독일어 교육과정이 학교교육의 공식체계로서 제정되었다는 것은 독일어 교육에 있어서 매우 중요한 의미를 지닌다. 이는, 독일어 교육과정이 우리나라 독일어 교육이 추구해야 할 바를 제시하고 그에 대한 교육적 기준을 마련함과 동시에 교사들이 참고할 수 있는 지침을 제공하기에 이르기까지 국가수준에서 독일어 교육을 시행하는 구심적인 역할을 수행하기 때문이다. 이러한 독일어 교육과정이 그 역할과 기능을 제대로 수행하기 위해서는 무엇보다, 교육과정 대한 전문적인 이해와 연구가 필수적으로 전제되어야 한다(이경택, 2016: 59 참조). 다만, 독일어 교육과정이 지니는 의미와 역할의 중대함에 반해, 한국의 독일어 교육과정에 대한 학문적 연구는 매우 미약한 상황이다(이경택, 2017a: 9 참조). 독일어 교육과정에 대한 학문적 연구는 학교교육의 근간으로서 독일어 교육이 지향하고 추구해야 할 바뿐만 아니라 교육과정이 학교교육에서 실제로 어떻게 수행되어야 하는지를 검토하고 탐구하는 토대로써 그 의미가 있다. 교육과정의 학문적 탐구와 이해를 위해서는 무엇보다, ‘교육과정의 기능’과 그 ‘타당성 및 적합성문제’에 대한 고찰과 이해가 선행되어야 한다. 이는 교육과정 연구가 궁극적으로 교육과정의 최적화된 기능을 목적으로 하고, 이를 위해서는 교육과정 연구의 대상항목 -예컨대, <목표><sup>2)</sup>, <내용/성취기준>, <교수학습방법>, <평가>-들이 타당성의 문제를 전제로 하기 때문이다.

이에 따라 본 논문은 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성에 대한 연구를 수행하고자 한다. 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성을 점검하는 과정은 그 분석방법에 대한 매우 객관적인 엄밀성을 전제로 한다. 이는 교육과정 진술의 타당성 및 적합성의 확보여부가 직관적이거나 자의적 해석에 의해서 수행되어서는 안 되기 때문이다. 이에 따라, 본 연구에서는 이 문제를 해결하기 위한 객관적인 기준틀을 설정하고 그 기준에 맞는 분석 프레임을 적용하기 위해, 연구방법으로 언어 네트워크 분석(Semantic Network Analysis)<sup>3)</sup>을 활용하였다. 언어 네트워크 분석은 핵심단어들 사이에 나타나는

1) 2015년 9월 23일자 교육부 보도자료 “2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표”, 교육부.

2) 각진 괄호 < >는 <목표>, <성취기준>과 같은 교육과정의 구성항목을 의미함.

3) 언어네트워크 분석법은 의미 네트워크 분석법, 단어 네트워크 분석법, 언어 연결망 분석법, 동시단어 분석법, 키워드 네트워크 분석법, 개념 연결망 분석법, 텍스트 네트워크 분석법 등 다양한 명칭으로 사용되지만, 일반적으로 교육관련 연구에서는 언어네트워크 분석법이라는 명칭을 사용하기에 본 연구에

네트워크 관계를 분석하여, 텍스트가 지니는 심층적 구조를 파악하는 방법이다. 이를 토대로 언어 네트워크 분석은 특정한 텍스트에서 특정 단어와 함께 쓰이는 단어들을 하나의 연결선으로 나타내어 단어 사이의 관계를 네트워크 형태로 시각화하여 보여준다. 이 방법은 문서를 평면적으로 보았을 때 그 자체로는 잘 드러나지 않았던 구조적 관계를 드러내 보여주는 방법으로, 최근 교육과정 문서를 분석하는 연구에서도 활용되고 있다(강이화·김혜진, 2015; 성열관, 2010; 정덕호 외, 2013 참조). 이에 따라 본 연구에서는 언어 네트워크 분석을 통해 2015 독일어 교육과정에 제시된 진술들의 관계를 밝혀 그 내용 및 구조적 특징을 통해 교육과정의 타당성 및 적합성을 확인하고자 한다.

## II. 교육과정의 일반적 기능, 타당성 및 적합성

일반적으로 ‘교육과정’은 학교에서 교과의 가르침과 배움이 인물이나 상황에 따라 임의적으로 진행되지 않고 철저한 계획에 따라 실천되게 하는 규범적 장치를 의미한다(Lee, 2016:74 참조). 그러나 이러한 의미 규정에도 불구하고 ‘교육과정’ 개념은 적용되는 범위와 강도가 다양하고 유사한 용어가 혼재되어 있어서 이 분야를 연구하기 위해서는 무엇이 교육과정인지에 대해 보다 분명하게 개념을 정의할 필요가 있다.

우선 독일의 경우를 보면, 개별 교과 혹은 교과군의 ‘교육과정’을 지칭하는 용어로 ‘Lehrplan’, ‘Richtlinien’, ‘Rahmenrichtlinien’, ‘Curriculum’, ‘Bildungsplan’, ‘Curricularer Lehrplan’ 등이 눈에 띈다. 이들은 종종 같은 의미로 사용되기도 하지만 수립 과정, 구속력, 수행하는 기능 등에 따라 약간씩 다르게 쓰이기도 한다. 이 가운데 가장 흔히 통용되는 것은 ‘Lehrplan’, ‘Richtlinien’, ‘Curriculum’인데, Westphalen은 세 개념을 다음과 같이 구분한다.(Westphalen 1985: 31 참조)

〈표 1〉 Westphalen(1985)의 교육과정의 유사개념 구분

Lehrplan	수업을 겨냥한 일반적 계획으로서 국가가 주관하는 위원회에 의해 설계되고 공표
Richtlinien	발생조건이나 법적 구속력에 있어서 Lehrplan과 유사. 다만, Lehrplan에 비해 덜 교조적이며 구체적 내용 제시에 치중하기보다는 기초·설계적 특성을 지님
Curriculum	Lehrplan과 비교하여 학습목표, 학습내용, 학습방법에 대해 더욱 구체적인 기능 수행

서도 언어네트워크 분석법이라 지칭함.

이러한 개념 구분에서 세 용어는 서로 중첩되는 부분을 많이 지니지만, 단순화하여 정리하면 Lehrplan은 법령적이고 구속력 있는 설계, Richtlinien은 기초적이고 지침적인 설계, Curriculum은 구체적이고 실천적인 설계라 할 수 있다. 구체성 및 실천성의 기준에서 볼 때 설계의 순서는 <Richtlinien ⇒ Lehrplan ⇒ Curriculum>로 진행되며, 수업 설계의 최종 단계라 할 수 있는 ‘교사의 지도안 Unterrichtsplanung’은 이들 세 개념 다음에 위치한다. 한국에서 일반적으로 통용되는 교과별 ‘교육과정’이 위의 세 개념 중 어디에 해당되는지를 단정적으로 말하기는 어렵다. 다만 한국의 ‘교육과정’이 기본적 지침을 토대로 설계되어 국가의 공식 위원회의 심의를 거쳐 공포된다는 점, 공포 후에는 개별 교과 교육에 법령적 구속력을 행사한다는 점 그리고 일반적 조항(예: <목표>진술 등)과 구체적인 사실(예: 의사소통기능 예시문)을 함께 수록하고 있다는 점에서 볼 때, 한국의 교과별 ‘교육과정’은 독일의 ‘Lehrplan’과 ‘Curriculum’의 특성을 함께 지닌다고 할 수 있다.

교육과정은 그 특성상 근본적으로 최적화의 요구에서 자유롭지 못하기 때문에 교육과정 연구에서는 항상 ‘타당성 문제 Legitimationsprobleme’가 주요 관심사로 등장한다. Künzli(재인용. Westphalen 1985: 31 참조)는 “교육과정의 타당성은 ‘이론적 근거’와 ‘실천적 정당성’을 확보함으로써 달성되는 것”으로 보았으며, Westphalen(1985:35)도 “완성된 교육과정 전체와 개별 항목들 혹은 교육과정 설계 작업에 대해 이론적으로 합리성을 입증하고 실천적으로 정당성을 부여하는 것”을 타당성이라 규정하였다. 다시 말해, 교육과정을 구성하는 개별 항목들과 이들 항목의 결합에 의해 제시된 전체적 교육과정의 성격은 교육학 및 전공교수법 관점에서 볼 때 그 정당함이 입증되어야 하며, 이들은 또한 생활 실제적 요구에 부합하여 학습자가 삶을 영위하는 데 도움이 되어야 한다.

일반적으로 타당성은 인간에 의해 선택/운영되는 제도에 안정적 상태를 부여한다. 반대로 타당성이 흔들리면 그 제도는 변화를 추구하며 새로운 타당성 확보에 나서지 않으면 안 된다. 타당성의 문제를 철학적으로 사고한 하버마스는 고도로 산업화된 후기자본주의 사회의 타당성 위기를 고찰하였는데, 이 때 그는 흥미롭게도 교육과정을 예로 들며 타당성의 문제를 거론하였다. 즉 그는 새로운 교육과정에 대해 격렬하며 광범위한 반응들이 존재하는 현상을 사례로 들어, 국가가 행정적 수단을 통해 문화적 타당성을 창출하는 것이 얼마나 어려운가를 인식시켜 주려 하였다. 교육과정의 타당성은 국가 권력의 일방적 선택이나 전문가 그룹의 학문적 결정만으로 형성될 수는 없다. Künzli(Künzli, 1999: 21 참조)는 권력이나 학문 엘리트의 탁월한 판단과 분석에 의지한 채 효율성을 추구하는 학교 정책적 결정은 광범위한 호응을 얻을 수 없다고 하며, 교육과정이 타당성을 얻기 위해서는 무엇보다도 “다수의 참여와 상향식(Bottom-up) 접근법”이 필요하다고 하

였다. 교육과정에서 특히 타당성이 문제되는 이유는 교육과정이 선택과 집중을 통해 우리 사회의 특정 가치를 부각시킴으로써 선택된 것과 선택에서 배제된 것 사이에 강한 대비적 관계를 유발시키기 때문이다. 다양한 바람과 이익이 교차하는 교육과정 속에는 언제나 “정신적 힘의 세력 다툼 Ein Kampf geistiger Mächte”이(Weniger, 1952: 21 참조) 진행된다. 더구나 특정 이데올로기의 일방적 우월성을 인정하지 않는 현대 민주사회에서는 모든 정신적 힘이 교육과정 속에 선택될 잠재력을 지니기에, 일단 선택된 정신적 힘은 그렇지 못한 것들에 대해 스스로 타당성을 증빙해 주지 않으면 안 된다. 여기서 정신적 힘이란 교육의 이념, 소재, 방법에 두루 걸쳐 있다. 만약 어떤 교육과정이 타당하다면 그 교육과정은 세계의 측면에서는 교육에 관련된 요소들에 정신적 힘의 배치가 제대로 이루어졌는지 그리고 수업의 측면에서는 교육 내용의 제도적 합리적 이용가능성이 얼마나 높은지에 대해 다수의 공감대가 형성되었음을 의미한다.

### Ⅲ. 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 분석설계

#### 1. 분석대상

2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 알아보기 위해서는 무엇보다, 교육과정 구성항목에 제시된 진술들이 나타내는 의미의 유기적 관계를 분석하는 것이 매우 중요하다. 이는 교육과정 진술들의 의미관계가 유기적인 구조를 이루고 있어야, 교육과정이 지니는 타당성이 인정되고, 뿐만 아니라 이를 바탕으로, 수업현장에서의 교육과정 적합성이 확보되기 때문이다(이경택, 2006: 11 참조). 이에 따라, 본 연구에서는 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 분석을 위해, 2015 개정 독일어 교육과정의 <목표>와 <성취기준> 및 <교수학습 방법 및 평가의 방향><sup>4)</sup>에 나타난 진술들을 분석 대상으로 삼는다.

본 연구의 분석대상인 2015 개정 독일어 교육과정의 각 구성항목에 제시된 진술들이 포함하는 문장과 단어에 대한 사항은 다음 표와 같다.

4) 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>의 하위항목으로 제시된, ‘학습요소’, ‘성취기준 해설’, ‘교수학습방법 및 유의사항’, ‘평가방법 및 유의사항’은 교육과정 진술에 대한 부가적인 서술을 나타내므로, 분석에서 제외함

〈표 2〉 분석대상 문장 및 단어수

구성항목	진술문장 수	진술단어 수
<목표>	4개	34개
<성취기준>	16개	127개
<교수학습 및 평가의 방향>	36개	495개

## 2. 분석프로그램 선정 및 분석절차

본 연구에서는 언어 네트워크 기반 내용분석을 통해 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성을 분석하기 위해 Park/Leydesdorff(2004)가 공동 개발한 언어 네트워크 내용분석 프로그램인 Krkwic<sup>5)</sup>, UCINET, NetDraw를 분석 프로그램으로 선정하였다. 언어 네트워크기반 내용분석은 텍스트로부터 핵심어를 추출하고 이들이 서로 연결되는 패턴을 파악하여 분석하는 것에 중점을 둔 분석법으로, 텍스트가 지니는 내용 및 의미의 표면적인 수준을 넘어 심층적, 구조적, 맥락적 관계를 분석하고 파악할 수 있다는 장점을 지닌다(성열관, 2010: 31 참조). 이러한 언어 네트워크기반 내용분석법을 통해서, 2015 개정 독일어 교육과정의 교육과정 구성항목의 진술들이, 특정 핵심어 또는 주요개념들을 단순히 표면상으로만 언급하는 수준을 넘어서, 어떠한 개념들을 교육과정에서 중요하게 다루어지고 있으며 이들 개념 간의 상호적 연결관계, 중심적-주변적 위치 등이 어떠한 패턴을



[그림 1] 연구수행 절차

5) Krkwic은 프로그램 개발자인 박한우의 개인연구 홈페이지 <http://www.hanpark.net>에서 무료로 다운로드가 가능함.

이루고 있는가를 보다 구체적, 체계적으로 살펴볼 수 있다. 언어 네트워크 분석을 활용한 2015 개정 독일어 교육과정 진술분석을 수행하기 위한 연구절차는 [그림 1]과 같다.

연구수행의 1단계인 분석대상 선정 및 그에 대한 분석 자료를 수집한 후, 언어 네트워크 분석을 위한 프로그램을 선정하였다. 이후 분석 데이터를 추출하여, 핵심어의 빈도분석을 통해 핵심어의 공출현(Co-Occurrence) 빈도를 추출하였고, 이를 바탕으로, 언어 네트워크 분석을 시행하였다. 언어 네트워크 분석은 개념들 사이의 구조적 특성을 분석하여 텍스트의 의미를 파악하는 데 널리 활용되는 방법으로(전재현 외 2018:66 참조), 문장 내 특정 단어와 함께 출현하는 단어 사이의 강도를 분석 및 시각화하여 구조적 관계를 쉽게 파악할 수 있도록 한다(김영신의 2016:378 참조). 이에 따라 본 연구에서는 언어 네트워크 분석을 활용하여 텍스트의 핵심개념이 나타내는 연결중심성(degree centrality), 매개중심성(betweenness centrality), 위세중심성(eigenvector centrality) 등의 통계적 분석지표를 산출하였다. 여기서 나타나는 연결중심성은 한 핵심어가 다른 핵심어들과 맺는 관계를 통해 네트워크의 중심에 어느 정도 위치하고 있는지를 나타내는 지표이다. 매개중심성은 한 핵심어가 다른 핵심어들과의 네트워크를 구성하는 데 중개자 역할을 어느 정도 수행하느냐를 측정한다. 위세중심성은 네트워크에서 핵심역할을 하는 단어를 찾는 데 주로 사용되는 개념이다. 이 중심성 분석지표의 특징을 정리하면 다음 표와 같다.

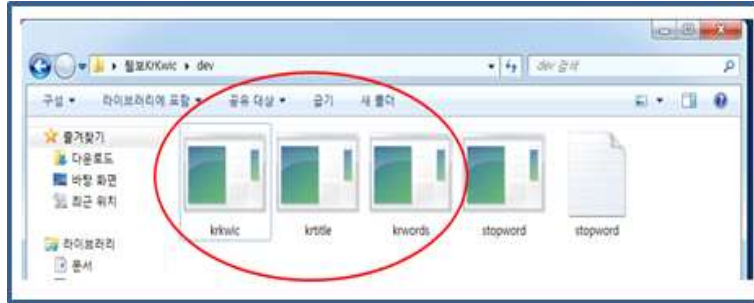
〈표 3〉 언어 네트워크 분석의 중심성의 특징

분석지표	특징
연결중심성	- 하나의 핵심어가 다른 키워드들 사이에서 위치하는 정도를 보여주는 지표 - 핵심어들 사이의 중개자 역할의 정도를 보여주는 지표
매개중심성	- 하나의 핵심어가 네트워크상에서 얼마나 중심에 위치해 있는지를 보여주는 지표
위세중심성	- 네트워크에서 각 핵심어들의 영향력을 분석하는 지표

### 3. 분석 방법 및 자료의 처리

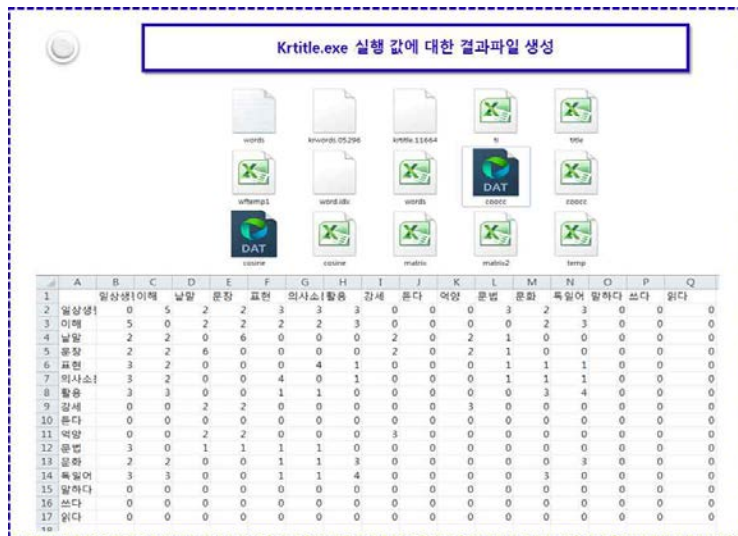
Krkwic 프로그램을 통한 텍스트의 분석은 krkwic.exe, krwords.exe, krtitle.exe의 기본파일로 이루어진다. krkwic.exe는 Krkwic을 작동시키는 운영파일이고, krwords.exe는 핵심어 추출을 위한 데이터 실행파일이다. krtitle.exe는 핵심어들의 공출현 빈도 분석을 위한 데이터 실행파일이다. Krkwic 프로그램을 실행하기 위해서는 먼저 분석하고자 하는 문서 -본 연구에서는 2015 개정 독일어 교육과정 진술-를 text.txt에 데이터를 입력하여 Krkwic파일이 설치된 폴더에 저장한다.





[그림 2] Krkwic의 프로그램 실행과정 1

그 후, krwords.exe를 실행을 통해, 빈도 출현이 많은 단어가 순서대로 처리된 텍스트 파일인 wrdfreq.dbf 파일이 생성되는데, 이 파일에 수록된 단어들은 언어 네트워크 분석을 위해 단어의 정제과정을 거쳐야 한다. 특히 조사나 부사 및 동사의 어미 등 분석의 비대상 단어들은 삭제하고, 의미상 동일한 단어들(예: ‘독일인’, ‘독일사람’)을 통합하여 핵심개념의 종류 및 공출현 빈도를 목록화 한다(이경택, 2020: 127 참조). 핵심개념들의 공출현 빈도를 통해서, 개념들이 상관관계 및 그 방식을 파악하고 이를 통해 텍스트의 의미 구조까지 분석할 수 있다(이동민, 2016: 5 참조). Krkwic을 통한 텍스트 의미구조 분석을 위해서 핵심개념들의 목록을 다시 words.txt로 작성한 다음, krtitle.exe를 실행하면, 자료의 처리를 위한 cosine.dbf, matrix.dbf, coocc.dbf 파일이 자동 생성되는데, 이 파일들 중에서 coocc.dbf를 엑셀(Exel) 파일로 변환한 후, 이 엑셀 파일을 UCINET과 같은



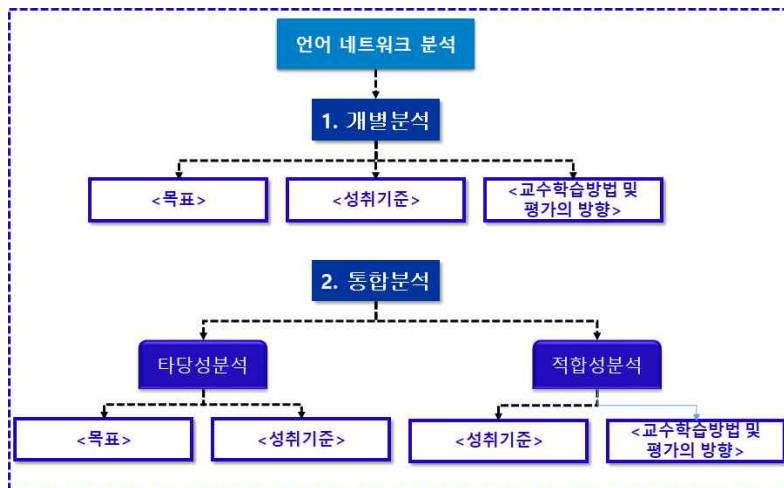
[그림 3] Krkwic의 프로그램 실행과정 2

사회관계망 분석 소프트웨어를 통해 불러온 다음 이를 데이터 처리하면, 의미연결망 및 각 중심성 수치를 도출할 수 있다.

본 연구에서는 UCINET 6.704 버전을 활용하였고, UCINET이 제공하는 관계망 시각화 도구인 NetDraw를 활용하여, 핵심개념들이 상호연결 패턴을 시각화한 자료인 의미연결망을 도출하였다.

#### IV. 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 분석결과

2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성 분석을 위해, 본 연구에서는 크게 두 차례의 언어 네트워크 분석을 실행하였다. 먼저, 2015 개정 독일어 교육과정의 <목표>, <성취기준> 및 <교수학습방법 및 평가의 방향>의 진술들이 지니는 관계를 살펴보기 위해 개별분석을 실시하였다. 두 번째 과정은 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 분석 과정으로, 교육과정의 <목표>와 <성취기준>의 진술들을 통합하여 언어 네트워크 분석을 통해서, 교육과정이 추구하는 <목표>진술과 이를 구체화 하는 <성취기준>진술의 관계에 대한 타당성 정도를 파악하였다. 그리고 적합성분석을 위한 과정으로, 교육과정을 통해 교사 및 학습자가 독일어 학습을 위해 다루어야 할 바를 명시적으로 나타내는 <성취기준>과 학교현장에서 이에 대한 내용을 실행하기 위해 제시된 <교수학습방법 및 평가의 방향>을 통합하여 그 관계를 분석하였다.



[그림 4] 언어 네트워크 분석과정

## 1. 개별분석결과

### 1) <목표>진술의 언어 네트워크 분석

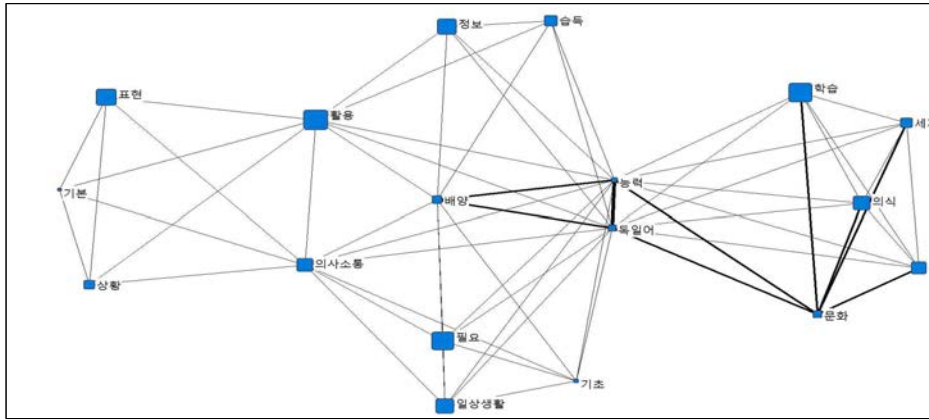
2015 개정 독일어 교육과정의 <목표>는 총괄목표(1문장)와 하위목표(3문장)으로 구성되어 있다. <목표>진술의 분석대상 단어는 총 34개로, 이에 대한 핵심어 빈도분석 결과는 다음 표와 같다.

<표 4> 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>진술의 핵심어와 빈도수<sup>6)</sup>

핵심어	빈도수
능력	3
배양	3
의사소통	3
독일어	3
문화	2
활용	2

의미연결망에서는 텍스트에서 핵심어가 갖는 역할과 의미가 클수록 의미연결망의 중앙에 위치하며, 핵심어들을 연결한 선의 굵기는 관계된 핵심어들 사이의 연결 강도를 의미한다. 그리고 노드의 크기는 서로 연결된 개념들과의 연결 강도를 의미하는 차수와 비례한다(이동민, 2016: 6 참조). 언어 네트워크 분석을 통한 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>진술의 네트워크는 다양한 형태의 의미연결망을 나타낸다. 무엇보다, 연결선이 가장 진하게 나타나는 ‘독일어-능력-배양’으로 이어지는 의미연결망이 전체 네트워크의 핵심에 위치하고, 이 핵심 의미연결망을 기준으로, 오른쪽에는 ‘문화-학습-세계-시민-의식’의 연결 어구를 형성하는 의미연결망이 위치한다. 핵심 의미연결망 왼쪽으로는 ‘일상생활-필요-정보-배양’의 의미연결망이 ‘독일어-능력-배양’과 가깝게 위치하고, 가장 왼쪽에는 ‘의사소통-상황-기본-표현-활용’이 독자적인 의미연결망을 구성하며 위치하고 있다.

6) 언어 네트워크 분석법에서는 프로그램에 입력되는 핵심어의 수에 따라 그 결과가 상이하게 나타나기 때문에, 이에 대한 기준을 마련하기 위해, 본 연구에서는 분석 프로그램 실행에서는 모든 단어들을 입력하여 중심성 수치결과를 산출하지만, 분석결과와 <표>에는 빈도순에 따라 유의미한 값을 지닌 대표적 핵심어 6개를 제시함.



[그림 5] 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>진술 언어 네트워크 연결망

2015 개정 독일어 교육과정 <목표>진술의 핵심어들이 갖는 중심값을 살펴보면, 빈도 수가 가장 높았던 '능력'이 모든 중심값에서 가장 높은 수치를 나타내고 있다. 이는, '독일어-능력' 및 '문화-능력'으로 연결되는 관계가 많았기 때문으로 이해된다. 다만, 한 가지 주목해야 할 점은 핵심어 빈도분석에서 높은 빈도를 나타내지 않았던, '독일어'가 '능력'과 모든 중심값 수치가 동일하게 산출되었다는 점이다. 연결중심성에서, '문화'가 중심값 12,000을 나타내었고, 매개중심성에서는 '의사소통'이 21,750, 위세중심성에서는 '문화'가 0.344의 수치를 나타내고 있다. 이를 통해, '독일어-능력'을 토대로, 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>진술은 '독일어-문화-의사소통-능력'의 의미연결을 핵심으로 다루고 있음을 알 수 있다.

<표 5> 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>진술 중심값

순위	핵심어	연결중심성	매개중심성	위세중심성
1	능력	18,000	30,750	0.452
2	배양	11,000	3,250	0.288
3	의사소통	10,000	21,750	0.194
4	독일어	18,000	30,750	0.452
5	문화	12,000	0,000	0.344
6	활용	9,000	18,500	0.176

## 2) <성취기준>진술의 언어 네트워크 분석

2015 개정 독일어 교육과정의 <성취기준>은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어기능에

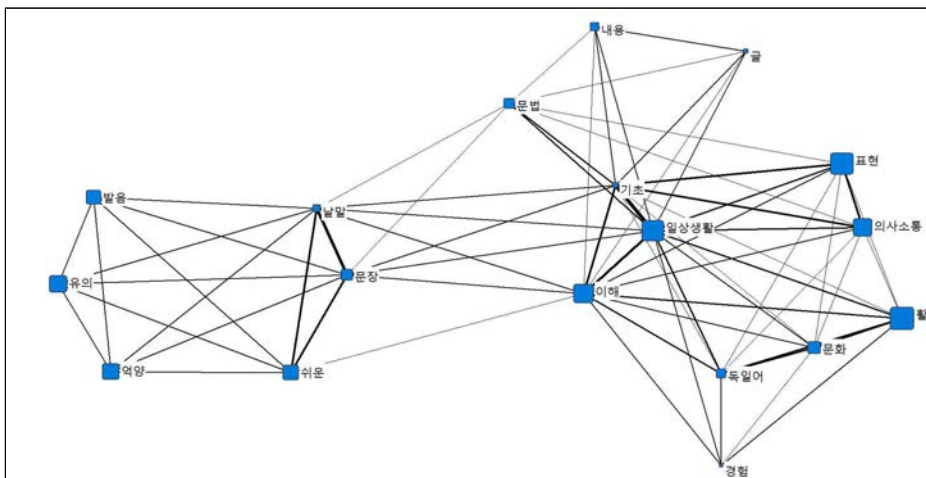
따라 각 3문장과 문화영역의 4문장의 진술을 포함하고 있고, 언어 네트워크 분석을 위한 단어는 총 127개로 나타났다. 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>의 핵심어 빈도분석 결과는 다음 표와 같다.

<표 6> 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>진술의 핵심어와 빈도수

핵심어	빈도수
일상생활	9
기초	8
이해	7
낱말	6
문장	6
독일어	4

2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>진술에서는 ‘일상생활’, ‘기초’, ‘이해’와 같은 핵심어가 높은 빈도수를 나타냈고, ‘독일어’는 상대적으로 낮은 출현빈도를 보였다.

언어 네트워크 분석을 통한 구조에서는 ‘일상생활-기초-이해’의 의미연결망이 중심으로, ‘독일어-문화-활용’ 및 ‘일상생활-기초-의사소통-표현’의 의미연결망이 이와 인접해 있다. 네트워크 가로축의 왼쪽에는, ‘발음-억양-낱말-문장’과 같은 언어재료들이 서로 연결되는 의미망을 이루고 있다.



[그림 6] 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>진술 언어 네트워크 연결망

2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>진술의 핵심어가 나타내는 중심값을 살펴보면, ‘일상생활’이 연결중심성 및 위세중심성에서 가장 높은 수치를 나타내고 있다. 이는, ‘일상생활’이 네트워크에서의 수행하는 역할이 가장 우세하고, 다른 핵심어들과 연결되는 빈도가 높다는 것을 의미한다. 다만, 매개중심성에서는 ‘이해’의 수치가 가장 높게 산출되었다. 전체적으로, 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>진술에서는 ‘일상생활-기초-독일어-문화-의사소통-활용-표현’의 연결어구가 핵심적인 의미망을 구성하고 있다.

<표 7> 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>진술 중심값

순위	핵심어	연결중심성	매개중심성	위세중심성
1	일상생활	39.000	17.913	0.463
2	기초	33.000	13.113	0.421
3	이해	30.000	27.924	0.374
4	낱말	23.000	17.182	0.217
5	문장	23.000	17.182	0.217
6	독일어	18.000	0.600	0.235

### 3) <교수학습방법 및 평가의 방향>진술의 언어 네트워크 분석

교육과정의 <교수학습방법 및 평가의 방향>은 교육과정의 <목표>와 <성취기준>을 바탕으로, 실제 학교현장에서 교사 및 학습자가 행하고 다루어야 할 바를 진술한다. 2015 개정 독일어 교육과정에서는 ‘교수학습방법’과 ‘평가’의 영역을 <교수학습방법 및 평가의 방향>의 하위항목으로 구분하고 있다. <교수학습방법 및 평가의 방향>은 전체적으로 총 36개의 문장과 495개의 단어를 포괄하고 있다. <교수학습방법 및 평가의 방향>진술에서는 ‘평가’와 ‘학습’이 높은 빈도수를 나타냈는데, 이는 동사의 기본형 어미 ‘하다’와 결합되어, ‘평가하다’, ‘학습하다’의 문장진술을 나타내기 때문으로 간주된다.

<표 8> 2015 개정 독일어 교육과정 <교수학습방법 및 평가의 방향>진술의 핵심어와 빈도수

핵심어	빈도수
평가	28
학습	15
활용	13
교수학습	11
독일어	9
의사소통	8



## 2. 통합분석결과

### 1) 타당성분석: <목표>-<성취기준>진술의 언어 네트워크 통합분석

2015 개정 독일어 교육과정의 <목표> 및 <성취기준>진술의 언어 네트워크 개별분석결과, <목표>진술에서는 ‘독일어-능력’을 바탕으로 ‘독일어-문화-의사소통-능력’의 의미연결망이 핵심구조를 이루고 있다. 교육과정의 <목표>진술이 독일어 교육이 추구해야 할 방향을 정한다는 점에서, 이 의미연결망은 2015 개정 독일어 교육과정이 추구하는 방향이라고 할 수 있다. 또한, <성취기준>진술의 개별분석에서는 ‘일상생활-기초-독일어-문화-의사소통-활용-표현’의 연결어구가 핵심적인 의미망을 구성하고 있는데, 교육과정에서 <목표>진술을 구체화하고, 독일어 교육에서 다루어야 하는 내용을 제시하는 <성취기준>의 기능과 역할을 고려 할 때, ‘일상생활’과 ‘활용’ 및 ‘표현’은 상황 및 언어생산의 관점에서 <목표>진술을 구체화하고 있음을 알 수 있다.

2015 개정 독일어 교육과정 타당성분석을 위한 <목표>-<성취기준>진술의 언어 네트워크 통합분석에서는 우선, 다음과 같은 핵심어 빈도분석결과가 나타났다. 분석결과, 상위 6개의 핵심어 빈도출현이 대동소이하게 나타났는데, <목표>의 개별분석에서 상위에 위치했던 ‘능력’과 ‘배양’과 같은 포괄적 의미를 지니는 핵심어의 출현 빈도가 적어진 반면, ‘독일어’의 빈도출현은, 통합적으로 산출했을 때, 많아졌음을 알 수 있다.

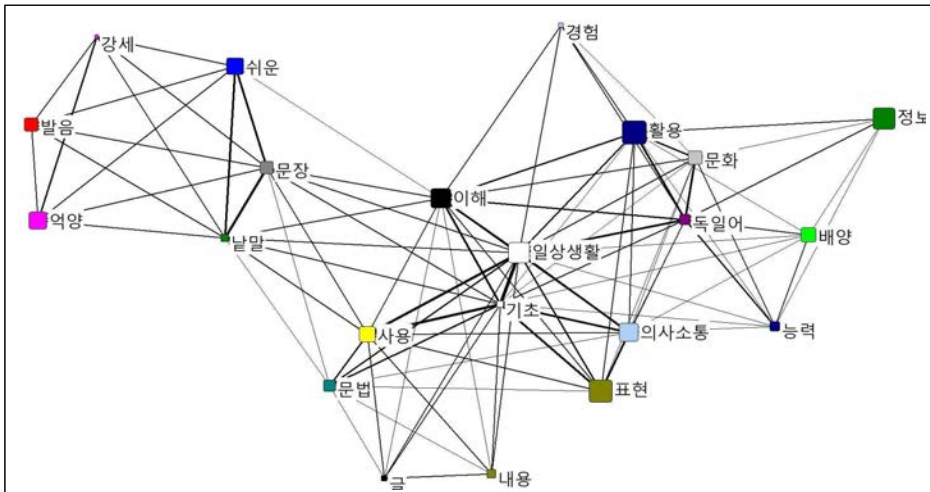
〈표 10〉 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>-<성취기준> 통합진술의 핵심어와 빈도수

핵심어	빈도수
일상생활	10
기초	9
독일어	9
의사소통	8
이해	7
문화	6

언어 네트워크 분석을 통한 의미연결망구조에서는 ‘일상생활’을 중심으로, ‘기초-독일어-의사소통-표현-이해’의 연결어구가 핵심적인 의미연결망을 구성하고 있고, ‘독일어-의사소통-능력-배양’과 ‘독일어-문화-활용’이 중요한 위치를 차지하는 의미연결망으로 나타났다. 이를 통해, <목표> 및 <성취기준>의 통합분석 결과로 생성되는, ‘일상생활에 필요한 기초 독일어 및 의사소통 표현의 이해’와 ‘일상생활에 필요한 독일어 의사소통 능력



의 배양'이라는 진술은 '언어의 생산(표현)' 및 '언어의 이해(수용)'의 관점에서, '독일의 일상생활문화 이해와 활용'의 진술은 '문화적 역량 배양'이라는 측면에서, <목표>와 <성취기준>이 유기적 연결과 내용구조를 나타내면서 타당성을 확보하고 있음을 알 수 있다. 이는, <성취기준>진술이 <목표>진술의 내용을 구체적으로 상세화 하고 있다는 측면에서 뿐만 아니라 의사소통 능력 및 문화적 역량을 모두 포괄한다는 점에서, 교육과정 분석에서 매우 중요한 의미를 지닌다.



[그림 8] 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>-<성취기준> 통합진술 언어 네트워크 연결망

중심값 산출에서도 '일상생활'이 연결 및 위세중심성에서, '이해'가 매개중심성에서 가장 높은 수치로 나타났다. 전체 네트워크에서 '이해'가 가장 중심에 위치한다는 것은, '언어 및 문화'뿐만 아니라, '역량-발음-강세-말'과 같은 언어재료와 '글-내용'과 같은 텍스트 구조를 '이해'를 통해 연결하는 교육과정의 특성을 나타낸다고 분석된다.

<표 11> 2015 개정 독일어 교육과정 <목표>-<성취기준>통합진술 중심값

순위	핵심어	연결중심성	매개중심성	위세중심성
1	일상생활	50,000	31,429	0,455
2	기초	44,000	25,546	0,425
3	독일어	31,000	6,312	0,254
4	의사소통	26,000	4,398	0,283
5	이해	32,000	<b>32,182</b>	0,308
6	문화	19,000	4,432	0,171

## 2) 적합성분석: <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향> 진술의 언어 네트워크 통합분석

2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향>의 통합진술의 빈도분석에서는 무엇보다, ‘평가’가 가장 높은 빈도를 나타내는 핵심어로 나타났는데, 이는 ‘학습’과 더불어 교수학습의 관점을 가장 반영하는 핵심어로 간주된다. 뿐만 아니라, ‘활용’, ‘의사소통’, ‘이해’, ‘일상생활’ 과 같은 언어적 역량을 반영하는 핵심어들도 함께 높은 빈도순위에 위치하고 있다.

〈표 12〉 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향> 통합진술의 핵심어와 빈도수

핵심어	빈도수
평가	28
활용	18
학습	15
의사소통	13
이해	13
일상생활	12

2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향>의 통합진술의 네트워크는 앞서 분석한 네트워크들과는 상이한 양상을 보인다. 일반적으로 언어 네트워크 분석에서 나타나는 의미연결망은 가로축을 장축으로 나타나는 양상을 보이는데, <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향>의 통합진술의 네트워크는 서로 다른 세 개의 의미연결망이 세로축으로 구성되는 양상을 보인다. 이는 개별적인 하나의 의미연결망을 중심으로 전체 네트워크가 형성되는 것이 아닌, 각각의 중위를 지닌 네트워크들이 서로 밀접하게 연결되는 구조로 분석된다. 구체적으로 살펴보면, 2015 개정 독일어 교육과정 <성취기준>-<교수학습방법 및 평가의 방향>의 통합진술의 네트워크는 ‘일상생활에 필요한 기초적인 표현의 이해와 사용’, ‘독일어 의사소통 능력의 활용’, ‘언어 및 문화에 대한 교수학습방법 및 평가’, ‘통합기능의 평가 실시’와 같은 진술을 구성하는 의미연결망의 구조를 지닌다. 이러한 양상은, <성취기준>에서 나타났던 ‘일상생활-기초-독일어-문화-의사소통-활용-표현’을 학습 및 평가의 대상으로 하는 의미분석을 가능케 한다. 신형욱(2015)은 교육과정의 <목표>-<내용/성취기준>-<교수학습 및 평가>에 이르는 구조를 다음과 같이 설명한다.



〈표 13〉 2015 개정 독일어 교육과정 〈성취기준〉-〈교수학습방법 및 평가의 방향〉 통합진술 중심값

순위	핵심어	연결중심성	매개중심성	위세중심성
1	평가	153,000	14,482	0.466
2	활용	78,000	3,770	0.245
3	학습	119,000	16,542	0.385
4	의사소통	67,000	5,083	0.165
5	이해	66,000	17,346	0.153
6	일상생활	57,000	9,925	0.112

## V. 결론

본 연구는 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성분석을 목표로 한다. 교육과정의 개정은 일반적으로 해당시기의 정치적, 사회적, 교육적 필요성에 따라 이루어지고, 이에 따라 각 개별 교육과정은 특별한 목적과 의도를 반영하여 만들어지기 때문에, 교육과정이 그 역할과 기능을 제대로 수행하기 위해서는 교육과정의 지니는 타당성과 학교현장에서의 적합성확보가 매우 중요하다. 이러한 교육과정의 타당성 및 적합성의 문제는 자의적 또는 직관적 해석에 의해서가 아닌, 객관성을 바탕으로 매우 엄밀한 기준으로 분석되어야 한다. 본 연구에서는 2015 개정 독일어 교육과정의 타당성 및 적합성을 분석하고자 언어 네트워크 분석법을 도입, 활용하였다. 언어 네트워크 분석은 핵심단어들 사이에 나타나는 네트워크 관계를 분석하여, 텍스트가 지니는 심층적 구조를 파악하는 방법으로, 특정한 텍스트에서 특정 단어와 함께 쓰이는 단어들을 하나의 연결선으로 나타내어 단어 사이의 관계를 네트워크 형태로 시각화하여 보여준다.

본 연구에서는 2015 개정 독일어 교육과정의 분석을 위해 우선, 교육과정의 〈목표〉, 〈성취기준〉, 〈교수학습방법 및 평가의 방향〉을 언어 네트워크 분석을 통해 개별분석하고, 이후, 교육과정이 다루는 바에 대한 타당성 분석을 위해 〈목표〉-〈성취기준〉의 통합분석을, 교육과정의 학교현장에 대한 적용가능성인 적합성 분석을 위해 〈성취기준〉-〈교수학습방법 및 평가의 방향〉에 대한 통합분석을 실시하였다. 분석 결과, 타당성 통합분석과정에서 ‘일상생활에 필요한 기초 독일어 및 의사소통 표현의 이해’와 ‘일상생활에 필요한 독일어 의사소통 능력의 배양’이라는 진술이 ‘언어의 생산(표현)’ 및 ‘언어의 이해(수용)’의 관점에서, ‘독일의 일상생활문화 이해와 활용’은 ‘문화적 역량 배양’이라

는 측면에서 유의미한 의미연결 구조를 지닌다는 것을 확인할 수 있었다. 적합성 통합분석 과정을 통해, 2015 개정 독일어 교육과정은 ‘일상생활에 필요한 기초적인 표현의 이해와 사용’, ‘독일어 의사소통 능력의 활용’, ‘언어 및 문화에 대한 교수학습방법 및 평가’, ‘통합기능의 평가 실시’와 같은 진술을 구성하는 의미연결망을 보임으로써, <성취기준>진술이 <교수학습방법 및 평가의 방향>기준으로 역할을 수행함을 알 수 있었다.

## 참고문헌

- 강이화·김혜진(2015). 언어네트워크 분석기법을 통한 혁신학교 교육과정 문서 분석. *교육학연구*, 53(2), 185-211.
- 교육부(2015a). 2015 개정 교육과정 제 2외국어과 교육과정 - 독일어1 -.
- \_\_\_\_\_(2015b). 2015년 9월 23일자 교육부 보도자료. 2015 개정 교육과정 총론 및 각론 확정·발표.
- 김영신 외(2016). 언어 네트워크 분석을 이용한 초등학교 과학 교과서 개념과 성취기준 추출개념의 연계성 비교 연구 -생명과학 영역을 중심으로. *초등과학교육*, 35(3), 377-387.
- 성열관(2010). 교육과정 문서에 나타난 국제교육의 관점과 개념 분석: 영국 국가교육과정 지침을 중심으로. *교육문제연구*, 37, 23-42.
- 신형욱(2015). 교육과정 독일어과의 <목표>, <내용> 및 <성취기준> 제시방안 연구. *외국어로서의 독일어*, 36, 77-102.
- 이경택(2006). 한국의 독일어 교육과정 변천사연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- \_\_\_\_\_(2016). 블룸 Bloom의 '신 교육목표 분류체계'에 따른 독일어 교육과정 <목표> 진술의 분류 및 분석. *독어교육*, 65, 57-85.
- \_\_\_\_\_(2017a). 독일어 교육과정연구의 동향 및 과제. *독어교육*, 69, 7-30.
- \_\_\_\_\_(2017b). 독일어 교육과정 <내용>, <성취기준> 및 <평가> 항목의 구성방식 제안. *독일언어문학*, 78, 49-73.
- \_\_\_\_\_(2020). 국내 독일 지역학 연구의 최근 동향 분석. *독일어문학*, 88, 121-140.
- 이동민(2016). 2015 개정 고등학교 여행지리 교육과정 성취기준의 의미구조분석. *한국지리학회지*, 5(1), 1-11.
- 전재현 외(2018). 네트워크 텍스트 분석법에 의한 국내 STEAM 교육연구물의 분석. *학습자중심교과교육연구*, 18(23), 65-84.
- 정덕호·이준기·김선은·박경진 (2013). 언어네트워크분석을 이용한 교육과정 목표와 교과서 학습 목표와의 일치성 분석. *한국지구과학회*, 711-726.
- Künzli, R. (1999). Lehrplanarbeit - Steuerung von Schule und Unterricht., In: Rudolf Künzli(Hrsg.), Lehrplanarbeit, Verlag Rüegger.
- Lee, Kyoungtaek (2016). Zur Entwicklung eines Schulcurriculums für den Deutschunterricht in Korea unter besonderer Berücksichtigung der Lernziele und Lerninhalte, -eine auf der Delphi-Methode basierende empirische Untersuchung. Diss. Uni. Bonn.
- Park, H. W./Leydesdorff, L. (2004). Understanding the KrKwic: A computer program for the analysis of Korea text, *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 6(5), 1377-1387.

Weniger, E. (1952). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim, Westphalen, K. (1985). Lehrplan - Richtlinien - Curriculum, Stuttgart: Klett.

**인터넷자료**

<http://www.hanpark.net>

<http://www.ncic.re.kr>

〈ABSTRACT〉

**On the Validity and Appropriateness of the 2015 Revised  
German Curriculum  
– Focusing on German Curriculum I –**

Lee, Kyoungtaek

A curriculum deals with the ideology, social change, and the demands of the times of the state, and serves as a representative indicator for determining the status of a particular subject in an educational area. Thus, discussions and considerations on the curriculum are very important in terms of its Validity and Appropriateness.

The purpose of this study is to analyze the Validity and Appropriateness of the 2015 revised German Curriculum. To its purpose, Semantic Network Analysis were conducted to define the nature of the Validity and Appropriateness in 2015 revised german curriculum.

The individual Analysis conducted in this study shows that each component such as <Goal>, <Achievement Standards>, <Learning-Teaching method and Evaluation> has its own characteristic in the network. The Validity and Appropriateness of the 2015 revised German Curriculum were identified to be meaningful in the integrated analysis of this study.

**Key words**

German Curriculum, Validity, Appropriateness, Semantic Network Analysis

논문 투고일	2020. 06. 21
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 10





# IB(International Baccalaureate)교과 도입과 주체와 공간의 발견

장인성\*

## 국문초록

교육의 세계화 과정에서 주체와 작동과정을 알아보려는 것이 논문의 목적이다. 한국과 중국에서 발간된 중국 국제학교와 국제부에 관한 선행연구를 살펴본다. 중국의 국제부에 관한 선행연구를 간략하게 설명하고 중국적 상황을 이해하는 데 도움이 될 이론을 소개하기로 한다. 이론은 혼란스러워 보이는 중국의 국제부 교육에 대한 이해를 도와줄 수 있다고 생각된다. 양국의 선행연구에서 생략된 주체로서 본 논문은 IB(International Baccalaureate)를 제시한다. 또한, 국내에서 진행 중인 IB 도입에 대한 이해를 줄 수 있다고 생각한다. 결론부에서 중국 국제부의 연구에서 인용된 이론을 중심으로 간략하게 국내에서의 교과과정 유입상황에 대하여 이론을 적용해본다. 동아시이라는 공통점으로 인하여 한국과 중국에서 변형된 주권이론이 적용되는 공간이 경제자유구역임을 확인한다. 글로벌 어셈블리지, 차등화된 주권이론이 한국에서도 적용할 가능성이 있음을 확인한다. 교육의 세계화의 주체는 국가, 지방교육청, 일선 학교, 개인이고 이들이 동시에 참여하면서 교육의 세계화는 이루어진다는 것을 확인한다

**주제어** 국제교과과정, 교육의 세계화, 글로벌 어셈블리지, 차등화된 주권

\* 연세대학교 대학원 지역학 협동과정 박사과정

## I. 들어가는 말

세계화를 논의할 경우 세계화의 개념을 여행용 가방과 같이 다용도로 사용되는 경향이 있다. 모든 영역에 세계화라는 접두사를 추가하면 개념을 모호하게 만든다. 어쩌면 세계화는 단어 자체의 의미가 큰 문제이다. 세계화가 현대사회의 많은 주제를 담고 있고 불평등한 결과를 가져올 뿐 아니라 세계화의 의미가 깊고 광범위하게 논쟁적이기 때문이다 (Dicken, 2004).

따라서 세계화에 대한 개념화가 필요하다. 물론 개념이 모든 것은 아니지만 모든 것은 개념을 포함하고 있다. 이런 상황에서 우리는 세계화를 모든 것을 포함하는 문구라고 말하고 싶은 유혹을 받는다. 그러나 이러한 태도는 우리 주변에서 발생하는 변화의 모습을 담아내기에 곤란한 접근법이다. 만약 우리가 좋은 세상을 만들려 한다면 다른 이해의 방식이 필요하다. 이에 세계화에 영향을 받는 교육영역도 주권, 인권, 국가성, 공공성, 공간성, 시간성의 영역에서 다루어지는 것이 바람직하다(Susan Robertson & Roger Dale, 2008).

언급한 문제의식하에 본 논문은 교육의 세계화도 신자유주의적 세계화의 논리 속에 이루어짐을 알아보려고 한다. 세계화를 연구하는 경우 지식의 세계화와 세계화의 지식 사이의 분리되는 현상이 나타날 수 있다는 지적을 명심하면서 세계화 또는 신자유주의라고 명명되는 시대에 교육을 연구하는 관점도 기존의 방식과는 다른 방식으로 바라보려 한다 (Appadurai, 2000).

세계화를 논의할 경우 세계화가 이루어놓은 것들과 세계화가 원인이 된 것들로 사용하면 세계화는 주체나 행위자 없이 구성된 것으로 파악하게 된다. 기존의 논의들은 세계화 자체가 행위자가 아니라 오히려 행위자들이 그들의 계획을 투사하거나 과정을 설명하는 과정에서 예술적 의미로 또는 논쟁적 의미로 세계화의 이념을 이용한다고 생각할 수도 있다. 세계화를 논의하는 경우 사회적 과정을 숨기면서 형성되는 것으로 파악하는 것은 이념과 행위자가 활동하는 역할의 장소를 무시하는 것이다. 따라서 세계화의 과정에 행위자를 복귀시키는 것은 세계화의 신비를 걷어내는 과정이다. 이에 대한 문제의식으로 GATS 와 WTO에 관한 연구에서 세계화의 과정에는 실제 행위자들이 참가하여 얻어진 결과가 많다는 분석을 주목하여야 한다(Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R., 2002).

구체적으로 세계화의 행위자들이 교육체계를 통하여 교육체계 위에서 교육정책이나 커리큘럼의 차입과 학습 부과 등을 통하여 세계화의 행위자들이 드러난다는 의견을 경청하여야 한다(Dale, 1999). 따라서 교육의 세계화의 과정에 행위자를 복귀시키는 것은 교

육의 세계화의 주체를 드러내는 작업인 동시에 세계화의 과정을 추론하는 과정이다.

교육의 세계화에 대한 논의를 본 논문은 한국과 중국에서 연구된 중국의 국제학교와 중국의 일반 학교 국제부에서 사용되는 교과과정의 세계화와 신자유주의적 세계화와 관련하여 알아보고자 한다. 선행연구 가운데 중국의 국제학교와 중국의 일반 학교 국제부를 중심으로 논의한 연구를 살펴보았다. 구체적으로 행위자와 과정을 드러내는 연구를 선별하여 보았다.

중국의 국제학교와 일반 학교 국제부에 관한 연구는 국내에서는 양한순(2011)의 연구가 유일하다. 그는 중국의 중점학교 국제부와 국제반을 상업화와 신자유주의의 영향을 받은 중국 귀족학교라고 결론짓는다. 양한순의 연구는 중국의 국제학교와 국제부를 중국 교육의 변화와 관련된 교육법의 변화를 연구하고 현지 조사를 통하여 실제 사례들을 조사하였다.

그는 상업화라는 개념을 “이제까지 국제학교를 통해서 살펴본 현대 중국교육의 가장 뚜렷한 특징 가운데 하나는 교육이 점차 국가 관리의 범위를 벗어나 시장의 요구에 따라 상업화되어 가고 있다. 중국의 학교가 수익 창출을 위해 국제학교를 설립하고 있으며, 내국인 학생을 대상으로 국제학교 프로그램을 운영하고 있다”라는 분석으로 결론을 내린다. 유사한 주제를 다룬 Shuning Liu(2018)의 논문이 2018년도에 발표된 것이고 양한순의 논문이 2011년에 발표된 것을 고려해 볼 때 양한순의 논문은 중국학교 국제부에 대한 탁월한 분석과 예측력을 보여주었다고 생각한다.

본 논문에서 연구하고자 하는 교육의 세계화의 주체와 과정을 양한순의 논문에서 확인해보면 주체는 중국정부, 시교육위원회, 지방학교, 공립학교 그리고 중점학교 국제부를 선호하는 지원자의 학부모 등으로 추론할 수 있다. 과정은 중국의 교육정책 변화와 상업화라고 결론을 짓는다.

본 논문은 양한순의 논문에서 지적한 중국교육의 세계화 상업화의 과정이 시작된 원인을 좀 더 드러내어 보고자 한다. 이에 본 논문은 위의 연구에 중국교육의 세계화 상업화의 과정이 시작된 원인 또는 주체 중 하나로 IBO(International Baccalaureate Organization)를 추가하려 한다. 즉 IBO가 전파하는 ‘인터내셔널 바칼로레아(International Baccalaureate: 이하 IB) 프로그램이 국가 내에 자리 잡는 과정을 소개하기로 한다. IB가 중국 내에 자리 잡는 과정을 파악하는 것을 바라보며 한국에서 최근 논의 중인 IB 도입<sup>1)</sup>논의에 자그마한 이해를 주고자 한다.

1) IB 교육과정 및 평가제도의 제주교육 적용방안 연구, 연구책임자 : 이해정(교육과 혁신연구소 소장) 공동연구원 : 박하식(충남삼성고등학교 교장) 이 범(전 민주정책연구원 부원장) 하화주(서울삼성고등학교 교사) 홍영일(서울대학교 행복연구센터 교육팀장), 2017 제주도교육청 위탁연구 최종 보고서.

또한, 중국 학생들의 유학에 도움이 되는 AP(Advanced Placement) 나 IGCSE(International General Certificate of Secondary Education) 의 운영이 어떤 경로를 통하여 진행되는가는 함께 참조할 Shuning Liu(2018)의 연구를 중심으로 한다. Liu의 연구 이전의 중국의 국제학교 일반 학교의 국제부에 대한 중국 내의 연구는 국제교과과정에 관한 연구가 대부분이다<sup>2)</sup>. 기존의 연구들은 국제교과과정이 어떤 경로를 통하여 유입되고 운영되는가에 대한 분석은 없고 교육의 세계화를 세계화의 결과와 세계화의 원인을 구분하지 않고 사용한 것으로 보인다.

Liu는 중국 상하이 공립학교 국제부가 외국기업과 연결되는 네트워크 연구를 하였다. Liu의 연구의 배경은 미국대학에 입학한 중국학생들을 중심으로 미국으로 오는 중국 유학생이 증가한 이유를 탐구하였다. 탐구과정에서 유학생의 급증은 중국교육 내에 기존에 자리 잡고 있던 요소들과 세계화가 연결되어 나타난 것으로 파악하였다. 그리고 이러한 현상을 글로벌 어셈블리지(Global Assemblage)와 예외로서의 신자유주의(Neo-liberalism as exception)라는 개념으로 중국의 중점학교 국제부를 연구하였다. Liu의 연구에서 드러나는 주제는 국가, 시교육위원회, 외국어 프로그램 기업, 유학회사, 학부모 등이다. 그녀는 중국교육의 세계화의 과정을 중국 교육법의 변화, 지방학교 재정자립도, 교육 분권화를 분석하며 연구를 하였다. Liu 의 논문을 주목하는 이유는 사회주의 중국의 국제교육 특징

2) 국제학교나 일반 학교 국제부와 관련된 논문은 다음과 같다. 중국: 郑州后元国际学校[J]. 中小学校长, 2013, (12)., 江苏省江阴市英桥国际学校[J]. 小学教学研究, 2014, (1). 刘旭彩, 程耀忠. 教育国际化进程中的国际学校及其对双语教育的启示[J]. 教育与职业, 2011, (30). 黄春, 王海涛. 不同教育理念下的校园建设——苏州伊顿国际学校设计体会[J]. 建筑技艺, 2011, (Z6). WENG Lixia (Pioneer Park of Innovation, Xiamen Polytechnic College, Xiamen 361024, China). 国际学校: 全球产业与劳动力市场[J]. 外国教育研究, 2011, (10). 李德明. IB标准下我国国际学校高中教材设计的基本特点浅析[J]. 江苏教育学院学报(社会科学), 2012, (2). 田然. 国际学校英语创新性学习方法探讨[J]. 科技信息, 2012, (19). 张倩. 国际学校管理的几点思考[J]. 中国科教创新导刊, 2010, (35). 陈惠芳. 国际学校中文教学中针对中国文化认同感的教育实践探讨[J]. 中外企业家, 2009, (8). 葛丁, 中外协作 各取所长 对国际学校小班教学采用“中外教包班制”的感想[J]. 党史博采(理论), 2009, (10). 黄文良. 对国际学校及其学生特点的研究[J]. 科技风, 2009, (7). LI Xu-mei. 高中教育: 国际学校的特色与启示——以北京国际学校为例[J]. 比较教育研究, 2010, (11). 北京国际学校指南(英文)[J]. Women of China, 2010, (2). XU Hui. 国际学校和国际学校课程述评[J]. 教育理论与实践, 2001, (6). 傅冰. 从中美教育比较看国际学校的创造力教育[J]. 江苏教育, 2006, (7). 欢乐的世界教室——记重庆耀国际学校[J]. 世界儿童, 2006, (12). 宁波万里国际学校[J]. 中学生天地, 2002, (Z1). 江苏省江都市国际学校及“晴川文学社”简介[J]. 作文世界(小学), 2008, (6). 戴芸. 国际学校里是怎么教孩子写作文的[J]. 婚姻与家庭(性情读本), 2009, (2). 林声明. 论国际学校经营理论与竞争策略[J]. 青年文学家, 2009, (4). 李娅恩. 大连市国际学校学生对汉语的态度调查报告[D]. 辽宁师范大学, 2012. 金赟. 国际学校的发展及其对国内学校的影响与启示[D]. 苏州大学, 2011. 林之. 上外附中本部与国际部初中生发展水平的比较研究[D]. 华东师范大学, 2011. 王作梅. 国际学校高中课程设置探索[D]. 上海师范大学, 2006. 宋海鸥. 国际学校高中阶段课程探析[D]. 东北师范大学, 2008.

을 보여주는 과정을 드러내어주기 때문이다. 그녀는 사회주의라는 이념과 자본주의적 교육행위와 함께 나타나는 현상을 글로벌 어셈블리지라는 개념으로 접근한다.

Liu의 논문에서 제시된 개념들은 인류학자인 Aihwa Ong이 연구한 것들이다. 그러나 Liu는 글로벌 어셈블리지와 예외로서의 신자유주의로 논문을 설명하는 과정에서 결론 부분에 이르러 갑자기 본문에 제시되지 않은 원거리에서의 사회주의(Socialism afar)와 실험지역으로서의 공간정책과 차등화된 주권 또는 누더기 주권 (variegated or graduated sovereignty)으로 마무리를 한다. 이에 그녀가 설명하지 않은 Aihwa Ong이 주장한 변형된 주권, 통치성과 실험지역을 소개하려 한다.<sup>3)</sup> 이러한 이론을 소개하는 것은 중국의 국제부 교육에 대한 이해를 돕고 더 나아가 국내에서 진행 중인 IB 프로그램의 도입에 대한 이해에 도움이 되고자 함이다.

## II. 상하이 중점학교 국제부에 대한 연구 소개

### 1. 핵심이론

Shuning Liu(2018 이하 Liu)의 논문의 주제는 글로벌화된 신자유주의 정책들이 중국 내에 자리 잡아가는 과정의 연구이다. 그녀는 국제교육과 비교 교육 분야에서 식민지 지식과 유럽 중심주의 지식의 순환과 생산을 숙고하기를 바란다고 한다. 그녀가 논문에서 사용하는 글로벌 어셈블리지는 전 세계적인 힘인 신자유주의 또는 세계화를 글로벌이라고 추상화하여 이야기한다. 의도는 구체적인 행위자를 드러내기 위한 것이다. 왜냐하면, 글로벌한 힘은 특정 지역으로 유입될 경우에서야 모습을 드러내기 때문이다. 글로벌의 모습을 확인시켜주는 것은 어셈블리지 이다. 중국은 중앙정부의 결정에 따라 교육의 내용이 어떻게 바뀔지도 모르고, 개방 이후 형성된 중산층의 열망이 어떻게 실현될지 예측 불가능한 상태이다. 따라서 어셈블리지의 특징은 부정형성이다. 특정 지역에 역사적 문화적으로 존재하던 고정적인 요소들이 어셈블리지가 글로벌과 결합하는 주체가 드러나는 과정을 파악하여야 한다. 또한 글로벌 어셈블리지의 복잡성은 역설적 성격으로부터 발생한다. 왜냐하면 글로벌은 광범위하게 모든 것을 포함하고 부드럽게 이동성이기 때문

3) 국내에서 아이와 옹을 설명하는 논문은 다음과 같다. 박배균 (2017). 동아시아에서 국가의 영토성과 예외적 공간. 한국지역지리학회지, 23(2), 288-310.

이다. 반면에 어셈블리지는 이질적이며 우발적 요소들이 불안하고 부분적인 상태로 자리를 잡고 있기 때문이다.

Liu 가 사용한 개념은 Ong 이 주장한 내용이다. 옹은 예외로서의 신자유주의에 대하여 세계화 시대의 신자유주의는 지역마다 발현 양상이 다르다고 설명한다. 특히 그녀는 동남아시아와 중국 등의 권위주의이고 비자유주의 정부에서의 신자유주의 형태에 주목한다. Liu 가 선택한 키워드는 예외로서의 신자유주의이지만 개념을 설명하면서 변형된 주권과 통치성을 혼용하여 사용한다. 개념을 제시한 Ong 조차도 두 개를 혼용하며 넘나들기에 Liu도 이렇게 기술한 것으로 보인다.

## 2. 논문의 핵심내용

Liu는 중점학교<sup>4)</sup>, 교육 분권화<sup>5)</sup>, 재정자립과 중국 교육개혁 영역에서의 신자유주의의 등장이라는 4개의 키워드로 상하이 공립학교 국제부를 분석한다. 4개의 키워드는 앞서 이야기한 어셈블리지가 이질적이며 우발적 요소들이 산재해있고 불안하고 부분적인 상태를 설명하는 분석대상이다.

2010년 이후 중국의 도시 소재 고등학생들은 미국대학에 진학을 많이 한다. 새로이 등장한 국제교과과정<sup>6)</sup>은 엘리트 학교들이 설립하였다. 많은 학생들이 국제교과과정에 등록하였다. 교과프로그램은 중국의 국가 교과과정과 함께 수입한 다양한 교과과정 예를 들어 AP(Advanced Placement), GAC(Global Assessment Certificate) 과 병행하여 사용한다. 학생들은 중고입학시험성과 학교와의 인터뷰를 바탕으로 이 교과과정에 등록하였다.

새로이 설립된 고등학교에 다니는 학생들은 중산층 이상이다. 그들 대다수는 그들의 고입시험성적이 엘리트 공립학교에 입학하기에는 성적이 높지 않기에 국제부를 선택한다. 중산층 이상의 학생들이 국제부에 진학하는 것은 특권을 누리는 것이다. 공립프로그

4) 중국에는 일반학교와 직업학교가 있고 일반학교는 보통학교와 중점학교가 있다. 중점학교는 정부의 재정지원과 좋은 시설을 구비하고 시험성적이 우수한 학생들이 학교를 할당받는 과정에서 우선권을 가진다. 중점학교는 중국의 명문대학으로 진학하는데 이상적인 통로이다(Ye, H., 2015).

5) 개혁을 시작으로 학교의 자율성은 교육을 시장화 시켰다. 공립학교들이 필요한 자원을 가지고 재정자립도를 도모하고 학부모들의 요구를 충족시키는 교육서비스를 만들어 왔다(Mok, K. H., Wong, Y. C., & Zhang, X., 2009).

6) 새로이 등장한 국제교과과정은 엘리트 사립학교들이 설립하였고 많은 학생들이 희망한다. 국제프로그램은 중국의 국가교과과정과 더불어 수입한 다양한 교과과정을 이용한다. 예를 들어 AP (Advanced Placement), IB(International Baccalaureate), GAC(Global Assessment Certificate ) 와 병행하여 사용한다(Shuning Liu, 2018).

램기)은 국제교과과정에 접근을 불평등하게 하고 교육의 시장화를 통해 교육을 불평등하게 만들어 내고 있다.

중국교육의 국제화, 현대화, 상호문화간 이해를 추구하고, 국제적 관점을 가진 학생을 교육하려는 목적으로 중외 합작 운영학교 정책이 시작되었다. 이를 근거로 공립국제교과 과정이 설립되었다.

중외 합작 운영학교 정책의 도입과 함께 중국학교들이 외국 교육기관과 제휴 관계를 맺게 되었다. 중외 합작 운영학교 정책의 실시는 사기업이 교과과정 선택과 국제교과프로그램 개발에 참여하는 기회를 제공하였다. 그래서 새로운 공립학교 프로그램은 국가와 상류층의 이해관계가 일치하는 중요한 장소가 되었다. 일치하는 지점에서 글로벌과 어셈블리지가 작동하는 공간이 된다.

따라서 공립 국제교과과정은 세계적 요소와 중국적 요소가 절합된 것이다. 즉 국내적으로 자본의 유입, 세계적인 경쟁력 국제적인 경쟁력에 대한 요구 엘리트 학생들의 이동, 국제교과과정, 엘리트 고등학교 중국교육정책 등 이미 자리를 잡고 있던 중국 정치 사회 계급 변화 문화적 기준 등이 존재한다. 이런 층위 위에 글로벌이 뒤덮이는 것이다.

### Ⅲ. 4가지 개념들

중국은 사회주의 국가이며 교육 또한 사회주의적인 방식으로 추진된다. 평등주의 교육을 지향하면서 덕육교육을 통한 사회주의적 인간형을 양성하는 교육을 추구한다. 그러나 중국의 현실을 보면 사회주의적이며 자본주의적인 것이 혼재되어있다. 특히 상하이에서 운영되고 있는 중점학교 국제부를 중심으로 나타나는 현상들을 살펴보면 사회주의 중국의 정체성에 대해 혼란을 가져온다. 외국 유학을 선호하는 중국 학생들이 연간 수천만 원의 수업료를 지급하고, 영어로 수업을 진행하며, 중점학교 국제부에 진학하고자 하는 학부모의 교육열로 인하여 국제부 인근의 아파트 가격이 상승한다, 상해교육부는 국제부

7) 중점학교 국제부의 모습을 이루어낸 법안은 다음과 같다. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知, 中华人民共和国中外合作办学条例实施办法, 中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年), 中华人民共和国义务教育法(2006), 中华人民共和国宪法(1982), 中华人民共和国民办教育促进法 中华人民共和国民办教育促进法实施条例, 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年), 中国教育改革和发展纲要中华人民共和国教育部, 中外合作办学监管工作信息平台(2008), 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知, 中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 (2003), 中华人民共和国中外合作办学条例实施办法.



에 대하여 우호적인 자세를 취한다. 자본주의와 사회주의가 혼재한 모습은 중국의 교육을 이해하는데 다양한 입장을 통하여 이해 가능할 것으로 보인다.

따라서 인류학자인 Ong 이 동남아시아와 중국을 대상으로 연구하여 제시한 몇 가지 개념을 소개하여 중국교육의 혼재된 상황을 이해하고자 한다.

### 1. 차등화된 주권 또는 누더기 주권(variegated or graduated sovereignty)

영토에 대한 주권은 타자를 구분하는 절대적인 요소로 국가를 구성하는 요소 중 하나이다. 그러나 동남아시아와 동아시아 국가들은 전략적으로 차등화된 주권 또는 누더기 주권 (variegated or graduated sovereignty)을 채택한다. 중국은 영토에 대한 주권을 유연하게 이용한다(Ong, A, 2006).

동남아시아와 동아시아의 후기 발전국가들은 국가영토를 통일적인 정치 공간으로 취급하지 않는다. 위의 국가들이 생각하는 자본주의적 논리는 국가의 정치정책과 기업의 이익을 조화롭게 하는 것이다. 그 결과 경제발전에 도움이 되는 결정들은 국가영역의 일체성 일관성을 고려하지 않고 실시된다. 국토를 특수한 지역으로의 파편화시키고 국민을 차별적으로 통제한다. 차별적인 대우는 이주노동자에 대한 역차별이나 거주지 주민들에 대한 세금혜택 또는 외국자본에 대한 세금혜택 등이다(Ong, A., 2006). 본 연구에서 나타나는 공립국제부 학생들에 대한 특별대우도 이런 모습을 보여주는 것이다.

중국도 국내에 지정한 특별경제구역(Special Economic Zones) 또는 특별행정구역(Special Administration Regions)을 지정하였다. 중국은 이 공간을 매개로 세계 경제 무대로 다시 진입한다. 이 새로운 공간은 중국 정부가 전략에 따라 기술적으로 선택한 것이다. 이 공간은 특별세금, 어느 정도의 자치, 투자계획, 도시건설, 내부발전을 포함하고 있다. 이런 경우의 예외의 논리는 중앙집중화된 사회주의 생산의 위기를 해결하고 동시에 시장개혁을 시작하는 동력이 된다. 이 개혁은 임의적인 공간과 조건들을 만들어 낸다. 물론 이 조건과 공간들은 국토의 나머지 부분의 공간과는 상충할 수 있다(Ong, ,2006). 차등화된 주권 또는 누더기 주권이란 주권을 전국적으로 리스케일하고 국민의 다른 영역들의 특권과 권리를 규제하는 것이다(Ong, 2004).

공간을 통한 정치효과는 타 영역에도 이전 효과를 발생한다. 중국의 상해 특구, 다양한 실험지역, 실험학교 등은 공간 획정 행위의 모습을 보여준다. 이러한 행위 중의 하나가 실험적 중점학교 국제부가 될 수도 있다는 시론을 본 논문은 추론하여 본다.

상하이에서의 중점학교 국제부를 선호하는 학부모의 행위들은 파편화된 영토성, 다채

로운 교육주권을 이용하는 행위이다. 공간이 정해지고 이후 발생하는 상하이 시민 모습은 아래에서 설명할 글로벌 어셈블리지의 당연한 귀결이다.

예외는 혁신적인 공간관리의 제도화를 만든다. 예외로서의 공간은 이전의 정치적 구획으로 규정되지 않고 신자유주의적 계산법에 따라 존재하게 된다. 중국교육부가 상하이 교육의 국제화를 추구하는 시기에 다른 지역에서는 교육재정이 건전하지 않은 학교들이 발생한다. 그러나 그 지역은 그 지역의 논리로 문제를 해결한다. 전 국토를 일관되게 관리할 수 없는 영토의 광대함을 해결하기 위하여 공간 획정 전략이 추구되는 것이다. 중국 정부가 이용하는 신자유주의적 계산법은 인민이 거주하는 지역과 공간을 자본의 흐름과 자원을 의도적으로 이용한다(Ong, 2006).

## 2. 예외로서의 신자유주의(Neo-liberalization as exception)

Ong(2007)은 푸코의 통치성을 이용하여 신자유주의를 통치의 기술로 생각한다. 신자유주의와 신자유주의화를 구분할 필요가 있다. 신자유주의화와 다르게 신자유주의 이념은 정치적으로 도움을 받는 시장의 지배가 아니다. 신자유주의 이념은 신자유주의화와 대조적으로 이념으로 신자유주의는 정치적으로 시장을 도와주는 규칙을 포함하는 과정에 관한 것이다.

이념으로서의 신자유주의는 조화로운 공간에서는 설명할 수 없고 문제가 있는 공간에서 확인된다. 문제가 있는 공간이란 다양한 행위자와 조건들과 의제가 자리를 잡은 공간이다. 이념으로서의 신자유주의는 국가형태, 문화형태, 사회적 관행과 어울리며 목적을 달성 하는 것이다. 이 과정에서 특정 지역의 역사, 정치, 문화, 관계 논리, 윤리, 상황 같은 이미 존재하는 요소들과 상호작용을 하는 것이다

신자유주의 이념은 시장에서 이루어지는 진리의 생산 과정과 숫자를 이용하는 통치의 계산법을 정치의 영역으로 유입시켰다. 그리고 이러한 정치과정의 통치성이 신자유주의적 통치성이다.

이 지역에서의 신자유주의를 예외적인 것으로 또한 아시아 정부들이 경제구역을 지정하고 시민권에 대한 시장의 기준을 부과함으로써 신자유주의 형태를 선택적으로 실시한다(Ong, 2006).

예외의 논리를 통하여 형성된 전략들은 공식적인 주권을 보유하는 반면에 기업, 다차원적 기구는 인민의 삶의 조건, 노동조건, 인구이동에 대한 실질적인 통제를 행사한다. 주권국가 내에서 합쳐 있는 행정통제, 영토성이 실타래 풀리듯 풀리면서 우리는 겹쳐지

는 주권을 보게 된다 (Ong, 2006). 예외적 공간이론이 주장하는 논리는 공간은 미리 정해진 정치적 경계에 의해 규정되는 것이 아니라 공간을 중심으로 의도적으로 사람의 흐름과 자원의 흐름을 발생시킨다. 이때 나타나는 여러 가지 기회들이 상호작용을 하면서 인간들의 생활공간 전략적 공간이 드러나게 된다.

### 3. 통치성(Governmentality)

중국에서 나타나는 사유화를 원거리에서의 사회주의(socialism from afar)라는 주장이 있다. 사유화와 사회주의적 통치 사이를 가로지르면서 나타나는 통치성이라는 현상은 신자유주의가 중국에서 특수하게 절합 된 것이다(Zhang & Ong, 2008).

국가는 먼 거리에서 개개인의 이익 표현을 규제한다. 신자유주의의 특징인 사유화라는 개념은 개인들이 자신의 행위에 대하여 책임을 지고 자기 스스로 자본주의적 행위를 시장이라는 환경에만 제한하려는 것이 아니다. 사유화의 과정에서 개인은 계산적 논리와 사고행위를 통하여 주체 형성의 윤리를 체득한다. 사유화의 결과로 중국의 학부모들이 학교를 선택할 경우 사유화 논리에 따라 중점학교 국제부를 선호한다고 볼 수 있다. 또한, 사유화를 일련의 메커니즘으로 생각해본다면 학부모들의 선택행위는 일련의 교육개혁과 함께 발생하는 교육의 분권화의 상황에 학부모들이 유연하게 적응해 나가게끔 하는 것이다.

1990년대에 중국인들은 해방을 강요받았다. 국가 사회 가족으로부터 지원을 요구하지 않고 삶의 모든 영역에서 역동적인 조건들을 받아들이고 해결할 개인적 능력의 발현을 요구받았다. 국가에 의존하는 것으로 부터 벗어나 너 자신에게 의존하라는 요구들이 있었다. 사유화 담론은 중국인들이 불안의 시기에 자기관리에 참여하도록 하는 도구이다 (Zhang & Ong, 2008).

개인들은 근면성, 영리함, 재능, 사회적 기술을 활용하여 항상 변화하는 경제적 관계를 활용하고 가용할 수 있는 지식을 활용하여 재산과 개인적 이익을 경쟁하도록 강요받았다. 동시에 자기관리를 장려하는 분위기는 변화 속에서 국가는 자기 통치나 자치의 윤리를 유도하였다. 이러한 조건과 변화로 인하여 다수의 중국인은 시장의 힘, 종교, 인터넷 등 다양한 형태에 의존하게 되었다. 신자유주의 생체정치는 자기관리 자기 지향성이라는 새로운 윤리를 만들어 내었다.

인민들이 자기를 활성화하는 행동을 채택하면서 사회주의적 통치와 시민 사이의 새로운 관계가 만들어졌다. 자기 통치 행위는 스스로에 대한 책임감을 만들어 가면서 비정치

적, 비 이념적 문제로 재구성된다. 이로 나타나는 국가 행위와 자기중심적 노력 사이의 격차는 사회주의 국가가 먼 거리에서 통치하게끔 한다. 사유화라는 신자유주의적 도구로 열린 자기관리의 주체를 위한 공간은 소위 새로운 사회이다.

중국 정부는 명백히 신자유주의적 사고와 전략의 채택을 거부한다. 하지만 사유화의 형식으로 도입되는 다수의 신정책과 관행들은 신자유주의적 이성의 깊은 영향을 받은 것이다. 자유롭게 흘러 다니는 신자유주의 가치는 도시인들에게 개인의 운명을 통제하도록 방향성을 알려준다. 중국은 지리적 광대함과 지역적 특성이 강한 이유로 인하여 국가가 명확하지 않은 교육정책을 발표하면 이에 인민들은 스스로 자신의 운명을 결정하려 한다. 신자유주의 정치는 자기관리 자기 지향성이라는 새로운 윤리를 만들어 내었다 (Zhang & Ong, 2008).

#### 4. 글로벌 어셈블리지(Global Assemblage)

용의 경제구역에 대한 분석은 상하이라는 특정한 공간에서 중국의 중점학교를 중심으로 운영되는 국제부, 소질교육을 통한 학교 간 구분정책, 중국 상하이 거주 중산층의 열망 등이 작동하는 공간 전략으로 해석될 수도 있다. 특구지정전략에 의해 구성된 경제적 정치적 교육적 예외의 공간은 글로벌 어셈블리지가 작동하는 공간이다(Ong & Collier, 2005). 즉 세계적인 요소와 국내에 자리 잡은 예외적 주권의 장소가 결합 된 것이다. 글로벌(Global)은 광범위하게 둘러싸, 부드러움, 이동성을 특징으로 한다. 글로벌한 형태란 다양한 사회적 구조적 상황을 가로질러 탈맥락화 와 재맥락화라는 상황이 나타난다 (Collier, 2006). 또한 어셈블리지(Assemblage) 는 이질적이며 우발적이며 불안하고 부분적이다. 어셈블리지는 연결개념이다. 즉 문제 있는 구조 그리고 변화 중이며 불균형적인 구조를 연결하는 것이다. 어셈블리지는 과정적 성격과 이질적인 요소들이 만나서 나타나는 역동적 성격을 가진다. 어셈블리지는 구조화 과정이며 비결정적 효과로 바라볼 수 있다. 개방체제의 상호작용에서 만들어지는 유동적이며 격렬한 것들이다. 어셈블리지는 무언가 형성되는 과정과 복수의 결정요소들을 지칭한다(Couze Venn, 2006).

글로벌 어셈블리지(global assemblages)의 복잡성은 역설적 상황에서 나타난다. 글로벌 어셈블리지는 세계적 형태와 기존에 국내에 자리 잡고 있었던 정치 문화 사이의 상호작용이다. 이에 나타나는 현상은 공교육과 사교육 기업 간의 동반관계, 차터스쿨(자사고) 지도력(기업가 출신 교장) 등과 같은 신자유주의 교육정책의 실행이다. 글로벌 어셈블리지는 중국 상해의 구체적인 사회적 정치적 문화적 상황에서 중국의 상황을 벗어나

기도 하고 때로는 적응을 하는 것이다.

## IV. IB(International Baccalaureate)

### 1. 커리큘럼으로 시작하는 세계화

앞서 이야기한 세계화의 주체를 또는 글로벌의 모습을 드러내고자 IB 프로그램을 설명한다. IB는 MYP PYP DP의 교과과정으로 구성되어있다.<sup>8)</sup> 교과서는 ‘무엇을’ ‘어떻게’ 가르칠 것인가를 판단하고 결과를 구현한 매개체라 할 수 있을 것이다. ‘무엇’이란 내용 선정의 문제이며, ‘어떻게’는 교재 활용의 문제라 할 수 있다. 내용 선정의 문제는 교과의 구성체제와 내용조직에 작동하며 교재 활용의 문제는 본문과 학습활동 자료의 배치, 학습자료의 선택과 학습활동의 교안으로 연결되고 있다. 또한 ‘무엇을’ 그리고 ‘어떻게’의 두 판단을 규정하는 것은 특정 교과를 ‘왜’ 배우느냐는 교과의 목적과 연관되어 있다. 따라서 하나의 교과서를 이해하기 위해서는 그 속에 있는 복합적 의미를 검토하여야 한다 (구난희, 2012).

학생들은 국가의 교과과정을 매개로 하여 공동체가 원하는 문화나 사회화를 경험하게 된다. 교과과정은 의도된 교과과정과 숨겨진 교과과정이 있다. 의도된 교과과정은 학업, 학생들끼리의 사회활동 등이 있고 의도된 교과과정은 외부로부터 채택된 채택형, 통합형, 창조형이 있다. 국제학교와 중국 국제부에서 사용하는 IBDP는 통합형이며 창조된 유형의 교과과정이다. IBDP는 또한 학생들의 오늘날의 학습능력과 미래의 세계적 시민을 양성하기 위하여 실용적이며 이념적인 두 축을 고려하고 있다고 보인다 (Thompson, 1998).

구체적으로 IB는 국제학교라는 이미지를 중심으로 교과과정 즉 커리큘럼을 통하여 국내 교육에 침투한다. 커리큘럼의 세계화는 어쩌면 교육의 세계화의 핵심부문이다

### 2. 교육의 세계화의 유입 공간

초중등학교에서 국제교육은 국제학교, European School, 국제적인 교과과정, 국공립

8) IB 프로그램에 대한 상세한 설명은 본 논문에서는 하지 않기로 한다. 상세한 설명은 본 논문 각주 13에 기재된 논문을 참조하면 된다.

학교에서의 국제교육과정 등의 발전 모습으로 확인할 수 있다(Resnik, 2012). 국제교육의 확산은 경제적 노동시장 수용에 대한 반응이거나, 사회적 재생산양식, 이동성의 전략을 드러낸다. 따라서 경제의 세계화와 신자유주의 교육정책은 IB의 확산을 선호한다. 그러나 특정한 국가의 맥락과 교육전통에 따라 IB가 확산 또는 거부되기도 한다. IB가 채택한 삽입, 적응, 삼투 전략은 IB의 확산에 이바지하였다. 동시에 전략들은 세계적인 교육행위자의 변형이라는 결과를 가져온다. IB는 교육의 세계화의 상징적인 과정을 즉 교육체계의 탈국가화의 모습을 보여주는 하나의 사례이다.

국제학교는 예전에는 외교관이나 고위계급의 특권층 자녀들이 다니던 학교였지만 비판적 관점에서 바라보면 국제학교는 사회구조를 재생산하고 사다리로 상위계층으로 올라가기 쉬운 도구로 여겨진다. 국제 학교체제는 세계적인 대학에 입학하는 첫 단계이고 세계적인 지배계급의 등장을 나타낸다(Lauder, 2007).

IB를 통한 국제교육은 학교 간 이동이 쉽고 교육체계 간의 이동이 쉽기에 교육의 질적인 부분을 만족시킨다고 한다. IB의 또 다른 매력은 국가 중심이 아닌 국제적인 자격증 때문이다(Thompson, 1998).

교육의 세계화는 경제의 세계화와 마찬가지로 국가의 경계선을 넘어서 교육영역에 대한 주권의 틈새를 줄이며 유입된다. 게다가 구체적인 행위자로 국제기구, 기업, 시장, 국제교육프로그램 등의 세계적 행위자들이 서로 중첩되고 국가와 상호작용하는 것이다. 이

지역은 새로운 제도가 형성되고 이전의 형태가 변형되는 정치·경제적 상호작용의 영역이다. 국제기구와 국제적인 프로그램이 국가와 지방교육청과 상호작용을 하는 경우 경계선이 형성되고 새로운 제도의 형식이 만들어진다. 이것은 국가적인 것도 아니고 세계적인 것도 아니다. 경계선은 국가영역 내에 뿌리내리는 독특한 형태의 세계성이다. 다른 말로 하자면 구별되는 공간성이 국가 내에 뿌리내리는 것이다(Resnik, 2012).

[그림 1]을 확인해보면 가버넌스의 스케일의 차원에는 초국가(OECD, WTO, GAT, IBO), 국가, 국가 하부영역(경제특구, 교육특구, 자사고, 혁신학교)가 자리를 잡고 있

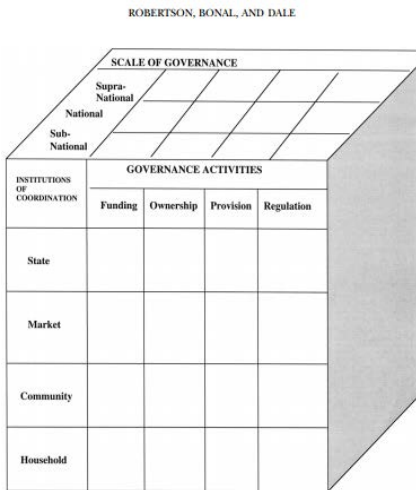


FIG. 1.—Pluri-scalar governance of education

[그림 1] 교육의 다차원적 가버넌스

출처: Robertson(2002)

다. 가버넌스의 활동의 주체로 국가, 시장, 지역 공동체, 가정이 자리 잡고 있다. 가버넌스는 재정확충, 소유권, 공급, 규제를 통하여 상호 간의 작동을 한다. IBO라는 초국가 기구와 국가 또는 교육청 또는 일선학교와 대등하게 계약을 체결하거나 연결망을 구축한다. 이런 연결망의 결과는 구체적인 결과를 만든다. 일선학교가 IBO와 직접 계약을 체결하여 학교의 교과과정을 변경한다. 동시에 일선학교의 행위는 인근의 학교에 영향을 미치기도 한다. 동시에 네트워크를 이용하여 인접하지 않은 학교들도 계약행위에 참가할 수 있다. 국가의 규제는 행위자에 따라 다를 수 있다. 공립학교이지만 교과선택의 자율성이 부여된 학교는 국가의 규제를 받지 않고 교과과정을 선택할 수 있다.

### 3. 커리큘럼이 실현되는 공간

IB(International Baccalaureate)가 국가 내로 진입하면서 1. IB 브랜드, 2. IBO, 3. IB 지사, 4. 국제학교, 5 지역 학생을 선발하는 사립학교, 6. 지역 학생을 선발하는 공립학교 등의 여섯 가지의 공간이 있다(Resnik, 2012).<sup>9)</sup> 국제교육의 확산과 국제교과과정의 국내 유입은 국가교육의 틀을 바꾼다. 세계화는 부분적이며 때로는 미약하게 시작하는 탈국가화이고 역사적으로 국가적이라고 여겨진 것들의 탈국가화라고 이야기될 수 있다. 상하이에서 중점학교 국제부에서 운영 중인 IB 프로그램은 6번에 해당한다. 국내의 도입에 대한 논의는 ‘5. 지역 학생을 선발하는 사립학교’, ‘6. 지역 학생을 선발하는 공립학교’에 해당한다.

국가교육의 확인으로 여겨지던 학교 졸업장이 이젠 사기업 교육집단에서 발급한다. 동시에 기존에 국가가 실행하던 교육정책, 교사훈련도, 교육과정을 기업이 담당한다.

교육의 세계화는 경제적 세계화와 마찬가지로 세계적인 것들이 전략적으로 위치 잡고

9) <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=ibap&SearchFields.Country=CN&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&page=10>

2020년 5월 20일 접속. 중국에서 운영되는 IB 과정을 운영 중인 학교는 184개 학교이다. 그리고 DP 즉 중국의 고등학교에 해당하는 교과과정을 운영 중인 상하이의 로컬학교의 경우는 다음과 같다. East China Normal University Affiliated Bilingual School, Shanghai Community International School - Hongqiao Campus, Shanghai Community International School- Pudong Campus, Shanghai Mingyuan Bilingual High School, Shanghai Pinghe School, Shanghai Shangde Experimental School, Shanghai Yue Kong Pao Senior Secondary School. IB 는 현재 중국 중점학교 국제부에서 AP(Advanced Placement) 와 함께 혼용되어 사용되는 국제교과프로그램이다. 미국 유학을 선호하는 학생이나 객관식을 선호하는 학생들은 AP를 이수하고 유럽지역이나 미국 내에서 IB를 선호하는 대학에 입학하려는 학생들은 IB를 이수한다.

구성되는 것이다. 금융자본과 마찬가지로 교육공간이 세계적으로 순환하게 하는 것을 가능하게 물질적, 법적 제도를 국가기관이 만든다. 교육부, 대학, 고등학교, 지방정부가 주체가 되어 협업한다(Resnik, 2012).

## V. IB 에 대한 국내의 논의와 이론적 적용

요즘 들어 IB (International Baccalaureate)의 도입을 결정하여 교재를 한국어로 번역하고 점차 공교육 내에 자리를 잡게 하자는 의견들이 제시되고 있다<sup>10)</sup>. IB의 교육적 우수성은 논외로 하더라도 국내 교과과정이 아닌 국제교과과정을 공교육 내로 편입하고자 하는 논리는 다음 몇 가지의 숙고를 해야 할 필요가 있다.

IB를 운영 중인 IBO는 NGO 라 하지만 영리 기구이며 세계화나 신자유주의적 색채를 지닌 기업이다. IBO에서 제작하고 전 세계적으로 배포하는 IB는 무엇을 가르칠 것인가에 대한 검증도 되지 않았다. 다만 전 세계의 명문대학이 IB 졸업자를 선호한다는 선전과 비교 불가능한 데이터만을 IBO는 제공하고 있다.<sup>11)</sup>

물론 국제소양(International Mindedness) 을 명시적으로 나타내면서 국제평화, 상호문화이해를 목표로 한다고 주장한다. 그러나 IB는 어느 국가에도 속하지 않은 것이 사실이고 유럽중심주의(Eurocentrism) 적 색채가 있는 것은 분명하다. 게다가 세계의 모습이 어떻게 지향하여야 하는 것을 규정하거나 제시해주는 전 세계적 기구나 정부가 없는 상태에서 현재의 공동체를 견인해 나갈 이념이 부재한 상태에서 세계적인 교과서라는 논리는 성립하지 않는다.

IB와 관련된 국내 교육 분야에서 세계화에 대한 태도를 살펴해보도록 한다. IB를 국내에 유입하려는 논제에 관한 입장들은 세계화를 수용하거나, 거부하거나 비판적으로 수용하는 문제로 요약된다. 이는 국가의 약화, 시장화, 공교육의 강화라는 논의 속에서 국가, 시장, 시민사회 중 무엇을 강조하느냐에 따라 다른 입장을 제시한다(김민호, 2007). 수용의 입장은 시장을 중시하므로 '시장 중심 공교육 재구조화론'를 제안하고, 시장 원리를 거부

10) 국제 바칼로레아 국내 공교육 도입 3단계 방안 나왔다 한국교육과정학회, 'IB 교육과정의 우리나라 도입 방안' 주제로 학술대회 열어-오마이 뉴스, <[http://www.ohmynews.com/NWS\\_Web/View/at\\_pg.aspx?CNTN\\_CD=A0002448014&CMPT\\_CD=P0010&utm\\_source=naver&utm\\_medium=newsearch&utm\\_campaign=naver\\_news](http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002448014&CMPT_CD=P0010&utm_source=naver&utm_medium=newsearch&utm_campaign=naver_news)>.

11) 홍원표(2019). IB 디플로마 프로그램(DP)의 공교육 도입 담론에 대한 비판적 검토. 교육과정연구, 37(3), 199-222. 이 논문은 위의 사항 이외에 IB DP의 도입이 일부 학교의 관할권을 IBO에 위임하는 상황 즉 공교육 거버넌스에 대해 우려하고 있다.



하는 세계화 반대론자들은 ‘국가 중심 공교육 강화론’을 제안하며, 세계화에 대한 비판적 수용의 상황에 있는 사람들은 ‘시민사회 중심 공교육 재구조화론’ 등을 주창한다. 12)

IB에 관한 국내연구는 어떠한가를 알아보기 위하여 발간된 보고서나 논문을 살펴보았다. IB에 관한 기존의 국내연구<sup>13)</sup>의 특징은 IB가 국내에 유입되는 것에 대하여 교육의 세계화와 신자유주의적 유입에 있어서 주체와 과정을 분석하는 논문은 없는 것으로 보인다. 일단 IB 교과과정이 실시가 되고 나서의 문제점과 대안을 제시한다.

이와 관련하여 최근 IB 도입과 관련한 국내적 배경을 살펴보면서 교육의 세계화에서의 주체와 과정을 살펴본다. 첫째 IB의 도입에 대하여 강력하게 주장하는 교육청은 제주 교육청과 대구교육청이다. 서울시교육청은 팀을 운영 중이라는 보도가 있다. 둘째 IB에 도입에 관한 교육학계의 입장은 다음과 같다. 1. IBDP가 국제적으로 공인된 우수한 교육과정이다. 2. IBDP의 교육과정 및 평가 체제의 국제적 브랜드성과 교육적 효과성이 높다. 따라서 이를 국내 공교육에 도입함으로써 국가교육 과정 및 평가 실천의 문제를 보완할 수 있다.

지역 교육청의 권한 강화와 고교학점제의 도입 및 대입체제 개편 등의 교육 행정 및 정책적 요인이 IB 공교육 도입에 우호적인 환경적 요인으로 작용하였다. 넷째, 정치적 요인으로는 교육감 선거에 따른 교육정책 공약으로서 IB 도입이 선호되고 있다.

앞에서 제시한 Liu 의 연구방법과 Ong 의 개념을 이용하여 설명하여 본다. 상기한 논의의 첫 지점은 어셈블리지의 구체적인 모습으로 또는 차등화된 주권 또는 누더기 주권 이론으로 접근해볼 수 있다.

IB로 수업이 진행되는 지역은 현재 제주도와 인천이다. 이곳에서는 국제학교가 운영 중이다<sup>14)</sup>. 제주도는 국제자유도시이며 인천은 경제자유구역으로 지정된 곳이다. 용이

12) 이에 관하여 시민단체와 학회에서 주장하는 IB 도입의 논리가 국가 중심 / 시민 중심의 논리만으로 설명될 수 있는가의 문제이다. IB의 도입이 탈식민지, 탈제국주의, 탈냉전의 교육을 이루어냈다는 내지 이루어야 한다는 차원의 논의인가에 대하여 고민하여야 한다.

13) 국가교육 과정 체제 내에서 IB가 적용될 가능성을 연구는 강익수·홍후조·성열관(2006), 김재춘(2008)은 IBDP의 교육 철학과 특징이 일반계 고등학교 선택중심 교육과정의 편성과 운영에 시사점을 탐색하였다. 하화주·홍후조·박하식(2012)은 경기외고 사례 분석을 통해 사립학교의 경우 IBDP 도입 및 운영에 대한 학교구성원의 동의와 인식 공유, 적절한 수업료 책정 필요성 연구를 하였다. 박하식·김대영·홍후조(2013)는 2009 고등학교 교육과정과 IBDP를 비교하고 경기외고의 IBDP 교육과정의 계획과 운영 현황과 IBDP에 대한 인식을 교사 3인과 졸업생 2인의 인터뷰를 통해 분석하였다. 제주교육의 국제모델로서 IB를 탐색한 임영구(2015)는 IB의 내력과 교육 철학, IBDP를 개관하고 IB 국제교사 양성을 위한 연수 및 자격증을 살펴본 후, 일본과 한국의 IB 현황을 제시하였다. 정혜준(2015)은 미국, 캐나다와 한국의 고등학교 사례를 비교 분석을 통해 고교 교육과정에서 글로벌 시민의식의 고취와 글로벌 리더로서의 인성 양성의 가능성을 언급하고 IB 교육과정뿐 아니라 다양한 국제교육과정(예, IGCS)을 벤치마킹 할 수 있는 연구 환경 조성이 필요함을 강조하였다.

주장한 차등화된 주권 또는 누더기 주권으로 이용된 공간전략은 우리나라에서도 확인할 수 있다. 옹이 주장한 차등화된 주권 또는 누더기 주권이 실현되는 공간이 제주도이다<sup>15)</sup>. 변형된 교육주권의 모습이 발현되는 공간으로 볼 수 있다. 이에 제주도 교육청은 IB 도입 논의를 적극적으로 추진하고 있다고 볼 수 있다. 제주국제자유도시에서 추진한 예외공간화 전략 중 교육영역에서는 국제화 교육환경 조성을 위하여 학교장의 자율적 결정으로 내국인과 외국인 모두 입학 가능한 국제학교 설립을 할 수 있고, 대학설립 기준, 교육과정, 학점인정, 학생선발, 교원자격 등과 관련하여 국내법으로부터 예외를 인정받았다(이승욱·조성찬·박배균, 2017).

Liu의 논문에서 제시한 중국교육의 어셈블리지는 중국교육의 세계화 과정이라 볼 수 있다. 중국 중점학교 국제부가 운영된 배경에 중국정부의 각종 법률 개정과 지방교육청의 감독이 있고 일선학교가 상대적 자율성을 가지고 교과과정을 운영하였다. 그렇다면 한국의 어셈블리지는 무엇인가를 알아본다. 본 논문은 중점학교와 유사한 것을 자율형사립고로 바라본다.

자율형사립고의 시작은 김영삼 정부의 5.31 교육 개혁정책부터 시작하였다. 5.31 교육개혁안은 이후 새로운 교육정책들을 추진하게 하는 지침서 역할을 하였다. 자율형사립고는 2007년 대선 당시 대통령 공약 중 하나로 언급되었다. 그리고 이명박 대통령 당선 후, 자율형사립고는 제17대 대통령직 인수위원회를 거쳐 2008년 3월, 교육과학기술부의 정책추진계획 중 하나로 포함된다(교육과학기술부, 2008; 이동화, 2014).

2006년 지방교육자치에 관한 법률을 개정하여 민선교육감 시대의 시발점이 되었다. 2008년에는 4.15 학교 자율화 조치를 통하여 단위학교의 자율과 책무를 확대하는 방향으로 정책을 추진하였다. 단위학교의 자율과 책무를 확대하는 방향의 정책이 IB 논의를 시작하는 단초를 제공하였다. 한국외국어대학 부속고등학교에서 시작한 IBDP 대한 실험이 시작된 것은 이명박 정부의 자사고 확대정책의 결과이다. 동시에 고등학교라는 합

14) '외국교육기관'은 초·중등교육법 제60조의2 제1항 경제자유구역 및 제주특별자치도에 거주하는 외국인의 교육을 위하여 설립된 교육기관이며, 자율적인 판단에 따라 내국인의 입학을 허가할 수 있고 해외거주 요건에 대한 제한이 없다. 또한 수도권에 위치한 외국교육기관의 경우 수도권정비계획법에 따른 학교의 신설·증원 억제 및 수도권 정원 총량규제를 적용받지 않는 특례 경제자유구역의 지정 및 운영에 관한 특별법 제22조 제4항이 적용된다.

15) 스케일의 관점에서 경제특구를 설명한 논문은 다음과 같다. 박배균(2017). 동아시아에서 국가의 영토성과 예외적 공간, 동아시아 특구의 보편성과 특수성. 한국지역지리학회지, 23(2), 288-310; 박배균(2006). 동아시아 발전주의 국가에서 '신자유주의화'의 공간성에 대한 연구 - 한국과 말레이시아의 '공간 선택적 자유화'를 중심으로. 공간과 사회, 통권 25호.

법적인 공간에서 시작된 실험은 네트워크를 통하여 주변 자사고에 영향을 미치고 이것은 주변학교에 영향을 준다.<sup>16)</sup>

한국에서의 세계화 과정의 주체는 국가, 교육부, 민선교육감, 자율형사립고로, 학부모 그리고 시민단체로 파악할 수 있다. 또한 제주도 국제학교를 선호하는 학부모의 행위들은 이런 과편화된 영토성과 다채로운 교육주권을 이용하는 행위이다. 공간이 정해지고 이후 나타나는 선택행위는 글로벌 어셈블리지의 모습으로 바라볼 수 있다.

---

16) 예를 들어 경기외고에서 삼성고등학교로 이동하며 이전의 국제교육실험들을 이어가고 있다.

## 참고문헌

- 강익수·홍후조·박하식(2007). 학습자의 진로를 고려한 IB Diploma 이수모형에 관한 연구. *교육과정연구*, 25(3), 49-80.
- 교육과학기술부(2008). *교육살리기, 과학기술강국 건설-2008년 주요 국정과제 실행 계획*. 대통령 업무보고, 2008.
- 구난희(2012). 외국의 역사교과서 서술사례분석 I - 교과체계와내용조직을 중심으로. *한국역사교육학회, 역사교육연구*, 15, 53-54.
- 김민호(2007) (제주교육 대학교) 세계화에 따른 지역 교육의 변화에 대한 비판적분석: '제주국제자유도시' 추진사례를 중심으로. *교육 사회학연구*, 17(2), 23-48.
- 김재춘(2008). IB 교육과정이 우리나라 고등학교 선택중심 교육과정의 편성과 운영에 주는 시사점 탐색. *열린교육연구*, 16(1), 21-38.
- 김천홍(2018). 인터내셔널 바칼로레아 디플로마 프로그램의 국내 공교육 도입에 대한 비판 고찰. *학습자 중심 교과교육연구*, 18(12), 637-665.
- 박배균(2006). 동아시아 발전주의 국가에서 '신자유주의화'의 공간성에 대한 연구: 한국과 말레이시아의 '공간 선택적 자유화'를 중심으로. *공간과 사회*, 통권 25호.
- 박배균(2017). 동아시아에서 국가의 영토성과 예외적 공간 동아시아 특구의 보편성과 특수성. *한국지역지리학회지*, 23(2), 288-310.
- 박하식·김대영·홍후조(2013). 한국 외국어고등학교에서 IB DP교육과정의 계획과 운영에 관한 연구. *비교교육연구*, 23(6), 136-162.
- 양한순(2011). 세계화와 상업화 과정 속의 중국 국제학교. *사회과교육*, 50(2), 117-132.
- 이동화(2014). 세계화에 따른 교육정책 결정의 정치, 자율형사립고 결정 과정 분석을 중심으로. *미래교육연구*, 27(2), 115-151.
- 이승욱·조성찬·박배균(2017). 제주국제자유도시, 신자유주의 예외공간, 그리고 개발자치도. *한국지역지리학회지*, 23(2), 269-287.
- 이혜정·박하식·이범·하화주·홍영일(2017). IB 교육과정 및 평가제도의 제주교육 적용방안 연구. *제주도교육청 위탁연구 최종 보고서*, 2017.
- 임영구(2015). 제주 국제교육모델로서 IB 교육과정의 현황과 전망. *교육과학연구*, 17(2), 49-75.
- 정혜준(2015). 국내외 지역학교에서의 IB 교육과정 도입 및 접목사례연구. *교육과정연구*, 31(4), 195-212
- 하화주·홍후조·박하식(2012). 우리나라 고등학교에서의 IB DP 교육과정 적용의 현황과 과제. *교육과정연구*, 30(4), 51-79.
- 홍원표(2019). IB 디플로마 프로그램(DP)의 공교육 도입 담론에 대한 비판적 검토. *교육과정연구*, 37(3), 199-222.

- Arjun Appadurai (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination, *Public Culture*, 12(1), 1-19
- Couze Venn (2006). A Note on Assemblage, *Theory, Culture & Society* 23(2-3), 107-108
- Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: a focus on mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dicken, P. (2004). Geographers and 'globalisation': (yet) another missed boat?, *Antipode*, 29, 4-5.
- Julia Resnik (2012). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate, *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269
- Lauder, Hugh (2007). "International Schools, Education, and Globalization: Towards a Research Agenda." In *A Handbook of Research in International Education*, ed. Mary Hayden, Jack Levy, and Jeff Thompson, London: Sage
- Zhang Li, and Ong, A. (2008). Socialism from afar, Introduction, *Privatizing China*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1-20.
- Mok, K. H., Wong, Y. C., & Zhang, X. (2009). When marketisation and privatisation clash with socialist ideals: Educational inequality in urban China, *International Journal of Educational Development*, 29 (5), 505-512.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as exception: Mutations in citizenship and sovereignty*. Durham: Duke University Press, 1
- \_\_\_\_\_ (2008), Scales of exception: Experiments with knowledge and sheer life in tropical Southeast Asia, *Singapore Journal of Tropical Geography*, 29(2), 117-129.
- \_\_\_\_\_ (2007). Neoliberalism as a mobile technology, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Ong, A & Collier, S, (2005). *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems, 1st Edition*, Blackwell Publishing.
- Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization, *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496.
- Susan L. Robertson (2006), Absences and imaginings: the production of knowledge on globalisation and education, 303-304, *Globalisation, Societies and Education* 4(2)
- Susan Robertson, & Roger Dale (2008), Researching Education in Globalising Era, *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Julia Resnik (Ed), Sense Publisher, Rotterdam, The Netherlands, 19-30
- Shuning Liu (2018). Neoliberal global assemblages: The emergence of "public" international high-school curriculum programs in China, *Curriculum Inquiry*, 48(2), 203-219

Stephen J. Collier (2006). Global Assemblages, *Theory, Culture & Society* 23(2-3), 399-401

Thompson, Jeff (1998). Towards a Model of International Education. In *International Education: Principles and Practice*, ed. Mary C. Hayden and Jeff Thompson. London: Kogan Page.

Ye, H. (2015). Key-point schools and entry into tertiary education in China. *Chinese Sociological Review*, 47(2), 128-153.

教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知 (2001) retrieved 20 May 2020.  
[http://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content\\_61386.htm](http://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61386.htm)

中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 (2004) retrieved 20 May 2020.  
<http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/6>

中华人民共和国民办教育促进法 (2002) retrieved 20 May 2020.  
[http://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/xinwen/2019-01/07/content\\_2070265.htm](http://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/xinwen/2019-01/07/content_2070265.htm)

中华人民共和国民办教育促进法实施条例 (修订草案) (2018) retrieved 20 May 2020.  
[http://www.moj.gov.cn/government\\_public/content/2018-08/10/tzwtj\\_38281.html](http://www.moj.gov.cn/government_public/content/2018-08/10/tzwtj_38281.html)

中国教育改革和发展纲要(2010-2020)retrieved 20 May 2020, retrieved 20 May 2020.  
[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/moe\\_177/tnull\\_2484.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2484.html)

中华人民共和国教育部 中外合作办学监管工作信息平台(2008) retrieved 20 May 2020.  
<http://www.crs.jsj.edu.cn/news/index/3>

中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 (2004) retrieved 20 May 2020.  
<http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/6>

中华人民共和国中外合作办学条例实施办法 (2004) retrieved 22 May 2020.  
<https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=ibap&SearchFields.Country=CN&SearchFields.Keywords=shanghai&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&SearchFields.ProgrammeDP=true&SearchFields.TypePrivate=true&page=2>

〈ABSTRACT〉

## Introducing the Global Curriculum and Finding Subjectivity and Space of Globalization

Jang In Seong

The purpose of this paper is to examine the subject and the working process in the globalization of education. This paper examines prior studies of Chinese international schools and international division published in Korea and China. I will briefly explain prior studies on China's international division and introduce theories that will help understand the Chinese situation. It is thought that theory can help to understand China's seemingly confusing international education. Since a subject is lost from previous studies of both countries, this paper presents the International Baccalaureate (IB) as subject. In addition, I think it can give an understanding of the ongoing debate centering around IB introduction in Korea. In the conclusion, the theory applied to the curriculum inflow in China will be briefly applied to Korea case. Due to the commonness of East Asia, it is confirmed that the space to which the graduated sovereign theory is applied in Korea and in China is an economic free zone. The theory of Global Assemblage and Graduated Sovereignty is likely to apply in Korea as well. It is confirmed that the subject of the globalization of education is the state, regional offices of education, schools, and individuals, and that the globalization of education takes place as they participate simultaneously.

### Key words

International Baccalaureate, Globalization of Education, Global Assemblage, Graduated Sovereignty

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

# 칙릿드라마 변주의 병리적 스토리텔링 연구\*

- <청춘시대>를 중심으로 -

박명숙\*

## 국문초록

이 연구는 칙릿드라마의 변주에 따른 스토리텔링 양상을 TV드라마 <청춘시대>를 중심으로 살폈다. 먼저, <청춘시대>는 도시 주거의 협력적 소비를 그렸는데 주거에 방점을 둔 '셰어하우스'였다. 이는 합리성을 바탕으로 한 공간이자 새로운 여성 연대를 실험하는 장이다. 그리하여 '나누어야 한다'는 공존에서 '나누어 있다'는 병존의 공간으로 변모했다. 그 이름 '벨 에포크'는 공간의 의미를 시간 가치로 이동시켰고 이는 여성이 미혼으로 젊을 때, 연대할 때, 자기 통제권을 발휘할 수 있을 때 아름답다는 통념을 반영했다. 둘째, <청춘시대>의 칙릿 여성들의 내면은 고통의 언어로 집결됐다. 여성 성장에 관한 파레시아를 다루면서 그것이 고통의 내레이션으로 표출됐다. 이로써 여성의 '감춰진 판타지'를 넘어 '말 못한 두려움'으로 나아갔다. 셋째, <청춘시대>는 이미지 몽타주와 에필로그로써 다층적 의미를 구성했다. 프롤로그와 이미지 몽타주는 주제 격인 타이틀에 대한 클리셰의 집약이었다. 에피소드는 등장인물의 개인적인 경험을 그리는 것으로써 앞선 클리셰의 의미적 반전이였다. 에필로그는 에피소드와 관련한 부차적 스토리들을 인터뷰나 인서트로 덧붙여 이중 플롯으로 기능하여 향유자의 다각적 관찰을 유도했다. 이러한 반복적 구조는 칙릿 장르 고유의 발랄함을 유지하는 장치로도 기능했다. 칙릿드라마로서 <청춘시대>의 당대적 의미는 1인칭 여성 위협의 서사를 공격 표현의 형태로 가시화하는 한편 벨 에포크라는 셰어하우스의 일상을 통해 아름다운 시절을 위한 공존과 병존의 연대를 이상화한 것이다. 그러나 그것이 경제적으로 의존적이며 여성의 기형적 생애주기를 전제로 한 것은 한계이다. 마찬가지로 보호와 순애보의 이상적 남성상은 가부장적 이미지의 잔존이라는 점에서 아이러니하다.

**주제어** 칙릿드라마, 병리적 스토리텔링, 청춘시대, 포스트페미니즘, 아름다움의 신비

\* 이 논문은 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2018S1A5B5A07072869).

\*\* 창원대학교 강사



## I. 여성 문화와 칙릿드라마

이 연구는 칙릿드라마의 변주를 근간으로 그 병리적 스토리텔링의 양상을 밝힌다. 이로써 칙릿에 구현된 여성 재현의 당대적 의미를 규명하고 장르적 위상을 살피는 데 그 목적이 있다.

‘칙릿드라마’는 ‘칙릿’의 범주에 있다. 주지하다시피 칙릿은 ‘chick’와 ‘literature’의 합성어로서 2~30대 미혼 여성들의 일과 사랑, 성공과 결혼 등을 다루는 영미의 대중적 소설에서 비롯한 장르이다.<sup>1)</sup> 하지만 소재주의적 명칭으로서 대중 반향의 현상적인 측면을 바탕으로 조어진 ‘칙릿’은 장르적 지위에 대한 논란이 적지 않았다. 칙릿이 21세기 젊은 여성을 재현하고 그들 각자의 시선으로 세계를 형상화한다는 점에서 포스트페미니즘적<sup>2)</sup> 이야기 가치를 내재하고 있다는 긍정적 평가 못지않게 부정적 평가도 크다. 칙릿은 자생적 장르가 아니라 문화 번역에 의한 수입 트렌드의 서사적 소비라는 점, 소비와 유행의 젊은 여성이 보여주는 판타지물로서 할리퀸의 선상에 있다는 점, 신데렐라 스토리와 다를 바 없이 반복적 모티브와 일정한 패턴으로 대중에 영합한 상업적 내러티브라는 점 등이 그것이다. 극단적으로는 칙릿이 반영하고 있는 여성의 일과 일상은 여성 잡지나 소비시장의 이슈로 전락하기 쉬우며 그 캐릭터 또한 된장녀와 다를 바 없다고 해석한다. 그래서 자본주의적 소비와 가부장적 로맨스라는 대중서사의 일시적 트렌드라는 견해이다.

그러나 칙릿은 이홍의 <결프렌즈>(2007)가 오늘의 작가상을, 서유미의 <쿨하게 한 걸음>(2008)이 창비장편소설상을, 백영옥의 <스타일>(2008)이 세계문학상을 수상하는 것으로써 표면적으로, 1930년대의 중간소설과 같은, 문학 장르의 입지를 다지게 된다. 나아가 소설을 넘어 드라마와 영화, 자기계발서와 에세이, 소위 말하는 브랜드나 명품이라 일컫는 상품 등 다양한 매체의 풍부한 스토리텔링<sup>3)</sup>으로써 지속적인 대중적 지지기반

1) <브리짓 존슨의 일기>, <악마는 프라다를 입는다>, <섹스앤드시티> 등 1990년대 영미 소설에서 촉발된 칙릿은 우리나라에서는 이들을 수입 번역하면서, 2000년대에 들어서서 그 징후가 나타났다. 특히 2005년 10월부터 이듬해 4월까지 조선일보에서 연재하던 정이현의 소설 <달콤한 나의 도시>가 단행본으로 나오고 이것이 베스트셀러로 크게 주목받으면서 장르적 가능성을 열었다. 이와 관련하여 박명숙(2009) 참조.

2) 페미니즘과 포스트모더니즘의 결합인 포스트페미니즘은 획일화된 거대 담론에서 벗어나 여성들에게 국지적인 저항의 필요성과 유용성을 인식시켰다. 칙릿드라마는 새로운 여성 정체성의 가시화라는 점에서 맥이 닿는다.

3) 스토리텔링은 ‘스토리(story)’와 ‘텔링(telling)’의 합성어로서 화술, 텍스트, 작술법을 아우르는 개념이자 이야기가 작품에서 텍스트 그리고 콘텐츠로 이동하면서 부각된 용어이다. ‘마음을 자신에게 되던지는 고독한 활동’이라는 서사와는 달리, 스토리텔링은 ‘사람의 마음을 집단으로 연결시키는 활동’이라는 점에서 소구력이 중요하다. 이는 소비력과는 달리 대상에 대한 흡인력이면서 몰입력이라고 할 수 있다.

을 마련했다. 그리하여 치릿은 소설은 물론 그러한 스토리텔링 전체를 지칭하는 용어로 자리매김하여 오늘에 이르고 있다. 그러기에 치릿은 여성 문학이면서 미혼 여성에 관한 현재적인 문화적 흐름이며 문학과 대중성 그 어느 사이에 위치한 혼종성의 스토리텔링이라고 보아야할 터이다. '치릿드라마' 도 그러하다.<sup>4)</sup> 장르로서의 치릿의 입지는 2~30대 도시 싱글 여성이라는 새로운 주체와 그들의 욕망에 밀착한 소비 시장의 발견에 근거하지만 그것이 가능할 수 있었던 포스트페미니즘이라는 문화 환경의<sup>5)</sup> 작용 또한 간과할 수 없다. 이에 그간의 치릿 연구는 문학현상으로서의 치릿 개념과 계보, 장르적 특성 그리고 한국적 치릿에 대한 이해 및 해외 치릿과의 비교를 다루었으며 문화현상으로서 그것이 몰고 온 섹스와 젠더에 관한 페미니즘 담론에 이르기까지 적지 않은 성과를 거두었다.<sup>6)</sup>

대부분의 대중 스토리텔링이 그러하듯이 치릿도 향유층의 일상과 욕구를 민감하게 재현하는 것으로써 그 지위를 부여받았기에 여성이 사회적으로 초접화될 때 장르의 성장 동력도 커진다고 볼 수 있다. 페미니즘 담론의 사회적 진폭이 치릿 스토리텔링의 부상과 맞물린 것이다.<sup>7)</sup> 치릿의 주요 향유층은 1990년대 이후 포스트모더니즘 아래 여성

---

며 스토리텔링의 핵심과 맞닿아 있다. 스토리텔링의 소구력은 현재로서는 디지털 매체를 중심으로 한 시장가치의 흥행성으로 편향되어 있으나 통시적이고 보편적인 범주에서는 사회적 기능과 심미적 가치 및 인식 가치로서도 평가되어 왔다. 박명숙(2015). 메타스토리텔링:스토리텔링의 편향에 관한 연구. 배달말, 57집, 배달말학회, 207-229쪽 참조.

- 4) 치릿드라마는 실제 장르로서 하나의 문화현상이며 미국에서 비롯하였으나 국내에서는 한국적 현상을 드러내기에 문화교류적 성격을 띤다. 그러기에 그 접근은 인문학과 사회과학의 융합적 면모를 보인다.
- 5) 이는 1995년 크리스 마자와 제프리 드셀이 <치릿: 포스트페미니즘 소설>에서 처음 용어를 만들어 사용했다는 사실을 상기시킨다.
- 6) 치릿의 스토리텔링이건 해당 연구이건 그 성장이 다소 잦아든 것은 사실이다. 이는 2008년을 전후로 한 선풍적 시기 이후에 괄목할 만한 치릿이 없었던 탓이며 또한 지나치게 관습화되어 버린 서사의 식상함 때문이기도 했다. 연구에 있어서도 학위논문의 경우 2008년부터 2013년도 사이에 5편이 있으며 학술논문은 2007년도에서 2016년도까지 21편이 발표되었다. 산술적인 지표로는 치릿의 관심이 최근 까지 이어지고 있다고 하겠으나 구체적인 내용에서는 앞서의 연구들이 주로 <달콤한 나의 도시>나 <스타일>이 발표되던 즈음에 집중되어 창작과 연구 안팎으로 치릿의 침체기를 의심할 수 있다. 그런데 기존 연구(이지연(2011))는 2008년 이전의 치릿과 이후의 것은 다르다고 밝히고 있다. 2008년 이전의 치릿이 ①미혼의 ②직장 여성의 ③일과 ④사랑에 초점을 맞추어 그들이 겪는 갈등과 삶의 방식을 보여주는 것이라면 이후의 그것은 ①미혼의 ②젊은 층(20대) 여성 주인공이 ③사랑을 쟁취하는 ④낙 관적이고 진취적인 사고 방식과 ⑤패션·소비생활이 묘사된 ⑤내레이션 형식의 서사로 달라졌다는 것이다. 이로써 확인할 수 있는 것은 치릿의 인기가 둔화하고 통속적 퇴행의 행보를 드러내지만 다른 측면에서 볼 때에는 대중적 관심을 받 빠르게 반영하는 것으로써 변주되고 있다는 사실이다.
- 7) 실제 여성혐오가 사회적 이슈가 되면서 2015년에는 '메갈리아', '위마드' 등의 커뮤니티가 만들어졌으며 악의적 모방행위하고 할 수 있는 '미러링'이 표면화 됐다. 2016년에는 강남역 살인사건 등 여성 살해와 위협 사건이 벌어졌다. 같은 해 여성의 사회적 억압을 담은 소설 『82년생 김지영』은 선풍적인 관심을 모았다. 2018년에는 법조계, 예술계, 정치권 등 사회 곳곳에서 미투(METOO)의 성폭력 고발이 연이었다. <청춘시대> 시즌 1과 시즌 2는 이상과 같은 사회적 담론을 배경으로 2016년 7월부터 2017년 8월까지 방영했다.

학 교육을 경험하고 성인이 된 여성들이라는 점도 이와 무관하지 않다. 그러기에 칙릿은 페미니즘이 부침을 거듭하면서 탈정치화와 개인화의 제 3 세대까지 이어오고 있는 흔적을 투영한다. 칙릿에 선풍적 인기라는 힘을 실어준 거대한 향유자 대중이 엄연히 실존했기에 그들의 선택에 담긴 진실을 부정하고 무시할 수는 없다. 오히려 그들의 여성 의식과 일상에 관한 변화의 추이 그리고 그 반영으로서의 칙릿의 성장과 소멸 혹은 변주는 정치·사회·문화적으로 유의미한 기표라고 하겠다. 이는 그들이 서사 소비를 위해 일시적으로 몽쳤다가 흩어진 군중이라고 하더라도 여성의 라이프 스타일이 달라질 때마다 그와 관련한 스토리텔링은 새롭게 부상하기 때문이다. 근원적으로 칙릿의 당사자인 미혼의 젊은 여성은 생물학적으로 남성과 더불어 대표적인 성이며 경제적으로 자본사회의 주요 소비층이자 법적 사회적으로도 그 권리와 활동에 큰 몫을 차지하는 집단이기 때문이다.

앞서 언급했듯이 칙릿의 등장에는 포스트페미니즘 영향이 크다. 남성과 대등한 사회적 능력과 자존감을 지닌 2~30대 젊은 여성이 소비 주체가 되어 주인공으로 나섰는데, 그것이 향유자에게 큰 반향을 불러일으켰다는 것은, 주인공이 향유자의 욕망을 대신한 것이기도 하면서 동시에 향유자가 자신도 어찌면 그렇게 될 가능성이 있을 것이라는 개연성에 기초한 것이다. 칙릿의 주인공이 보여주는 바, 자신의 일을 성취하고, 관계의 체계모니를 장악하며, 사랑을 선택하고, 소비 욕망을 거침없이 드러내는 삶의 주체적 모습은 포스트페미니즘의 지향과 크게 다르지 않다. 그런데 사실 이것은 가부장적 사회에서는 불가능한 이야기이거나 개연성과는 무관한 판타지일 뿐이다. 그러기에 칙릿의 시·공간은 포스트페미니즘과 판타지 사이를 줄타기 하면서 만들어진 다. 즉 칙릿이 투영한 향유자의 욕망은 판타지이며 그들이 감지하는 개연성은 포스트페미니즘의 현실이다. 칙릿과 포스트페미니즘의 관계에서, 칙릿 주인공은 페미니즘을 ‘구현’하는 의식 주체라는 측면보다는 페미니즘이 주창하여 이뤄낸 것들을 ‘사는’ 주체의 측면이 강하다. 이러한 까닭에 우리나라에서는 칙릿에 대해 문화 번역 혹은 한국적 칙릿 등을<sup>8)</sup> 명명하게 된다. 서구 칙릿은 우리의 사회 상황에서는 개연성 결여로 비쳐졌기에 그 스토리텔링은 번역이라고 할만 했으며 이후 자연스럽게 우리의 페미니즘 현실을 바탕으로 한 한국적 칙릿으로 형상화되었다. 그런데 최근 한국적 칙릿 스토리텔링에 변주가 드러나고 있다. 2000년대 이

8) 이와 관련하여 다음 논문이 있다.

김예림(2009). 문화번역 장소로서의 칙릿. 언론과 사회, 성곡언론문화재단, 48-77; 이정연(2009). 부상하는 소비대중문화 현상으로서의 한국형 칙릿의 등장과 새로운 여성 주체의 가능성. 경희대학교 대학원 석사 논문; 이지연(2012). 한국 칙릿의 전개 과정과 특질 연구. 동국대학교 문화예술대학교 석사 학위논문; 정가영(2007). 한국의 칙릿 담론에 관한 연구. 한국사회학회 사회학대회 논문집, 한국사회학회, 625-637.

후, 초창기 척릿드라마에 투영된 포스트페미니즘이 가부장적인 억압과 불평등, 여성에 관한 사회적 관습과 구조적 모순 때문에 젊은 여성의 욕망과 일상에 벌어지는 혼돈이 주었다면 최근의 그것은 그 수위가 훨씬 높다. 불특정 여성 대한 성폭력 혹은 가까운 사이의 데이트 폭력, 살인, 스토킹 등 여성 신체에 대한 실질적인 위협과 물리적 힘이 행사되고 그에 따른 젊은 여성의 병리적 징후들이 다뤄진다. 이는 드라마의 선정성, 폭력성이 커진 탓도 있겠지만 척릿에 담지된 여성 현실의 영향도 못지않다. 양성평등 교육과 페미니즘의 대중적 확산으로 그 어느 때보다도 성인 지적 시각이 설득력을 얻고 있는 시대에 아이러니 하게도 여성 위협은 더 극단을 치닫는 양상을 드라마가 그리고 있는 것이다. 이 연구는 이러한 관점에서 비롯한다. 장르적으로 10여 년이 지난 이 시점에서 척릿의 재개념화 및 그 변주에 관한 이해는 새롭게 요청받고 있다. 척릿이 처음 등장할 때 한창 ‘된장녀’ 논란이 컸던 것처럼 최근 세계적 현상이라고 할 수 있는 ‘미투’의 국내 움직임이나 소위 일컫는 여혐, 남혐의 사회적 문제로 페미니즘 담론은 가장 뜨거운 이슈로 재부상하고 있다는 점에서도 더욱 각별하다. 그리하여 본 연구는 척릿드라마의 변주 양상을 천착하고 그에 따른 여성 재현의 성격을 밝히고자 하는 것이다.

연구 대상으로는 2016년 7월 22일부터 동년 8월 27일까지 JTBC에서 12부작으로 방영한 박연선의 <청춘시대> 시즌 1과 2017년도 8월 25일부터 동년 10월 7일까지 방영한 <청춘시대> 시즌 2 및 그 대본집으로 한다. <청춘시대>는 젊은 여성의 일상과 관심사를 다루면서 시청자의 호응을 얻었고 이에 시즌 2까지 제작되어 그들의 성장을 다루면서 존재감을 확인했다. <청춘시대>를 둘러싼 시청자 반응은 각종 다시보기와 인터넷 상의 명대사 모음 등에서부터 대본집에 이르기까지, 또 시즌 3에 관한 시청자의 기대치까지 광범위했다. 젊은 여성이라는 특정 연령대의 일상을 다룬 드라마로서는 최근 가장 주목할 만한 성과를 거두었기에 척릿드라마와 나아가 여성 담론의 대중적 이해에 유의미한 자료라고 하겠다.

## II. 도시 주거의 협력적 소비와 벨 에포크의 공간

척릿드라마는 도시의 젊은 여성을 중심으로 한 장르이다. 이에 <청춘시대>의 척릿성을 밝히기 위해 해당 드라마의 공간을 살펴볼 필요가 있다. <청춘시대>는 젊은 미혼 여성의 도시 ‘주거’를 스토리의 축으로 삼는다.

이야기에서, 삶의 터전으로서의 공간은 오랫동안 자연 환경에 가장 큰 영향을 받았다. 등장인물들은 산과 강의 맥과 흐름에 따라 흩어지거나 모였으며 빛의 길고 짧음에 따라 그 활동을 조율해 왔다. 하지만 주지하다시피 근대 이후에는 인문 공간이 지배적이게 되었고 특히 도시가 그 중심에 서게 되었다. 칙릿드라마도 젊은 미혼 여성의 인문 공간이라는 특별한 영역을 조명하였는데 그것은 바로 ‘태생적 도시’였다. 태생적 도시는 출생·성장, 생의 경험장으로서의 장소이다. 근대 이후, 어머니의 품으로 은유되던 농촌과 대척점에서 어쩔 수 없이 정주하게 된 도시가 아니다. 도시를 찾아온 여성이 아니라 도시 안에서 태어나고 성인된 여성이다. 이는 고향의 개념을 전도(顛倒)하는 것이다. 맘이 스며들고 생산의 결실이 풍성한 수확의 공간으로서 ‘떠나온 고향’이 칙릿 여성에 이르러서는 소비와 소멸, 브랜드와 이미지로 가득 찬, ‘살고 있는 고향’으로 등가교환 된다. 이에 도시는 ‘끊임없이 먹고 마시고 쓰고 떠들고 여가를 즐기는 유에서 유를 소환하기 위한<sup>9)</sup> 소비가 미덕이며 정체성의 근간이 된다. 이렇게 기존의 칙릿은 소비 신화와 사회적 퍼소나의 일상 공간으로서 이용하고 활용하는 도시를 그리고 그에 따른 젊은 여성의 취향과 선택을 보여주었다고 하겠다. 반면에 <청춘시대>의 도시는 주소지를 갖고 의식주를 해결하는 ‘주거’에 방점을 둔다. 도시의 공유 공간에 주목했던 칙릿이 <청춘시대>에서는 집의 공간으로 변주된다. 도시에서의 주거는 도시민이 되고자 할 때 가장 먼저 구해야 할 문제이자 부의 편중과 자본의 폐단으로 인해 세대를 막론하고 가장 큰 짐이 되어 사회적 쟁점이 첨예한 부분이 되었다. 이를 <청춘시대>에서는 ‘셰어하우스’로 보여준다. <청춘시대>의 등장인물은 20대 초반부터 후반까지의 여성 5인이다. <청춘시대> 시즌 1에서는 윤진명, 정예은, 송지원, 강이나, 유은재이고 <청춘시대> 시즌 2에서는 윤진명, 정예은, 송지원, 유은재, 조은이다. 이들은 대학생이거나 직장인으로 각자의 목적 하에 대학 근처인 연남동 주택에 거주하게 되는데 그들의 거주 방식이 ‘셰어하우스(share house)’다. 방 3개와 거실 1개, 욕실 1개를 다섯 명이 나누어 쓰는 형태를 선택한 것이다. 이들의 셰어하우스는 다음을 드러낸다.

첫째, 셰어하우스는 ‘합리성’이라는 선택 기준으로써 칙릿 장르의 계보를 잇는 것이다. 셰어하우스는 게스트하우스, 원룸, 고시텔, 오피스텔, 코-리빙 하우스 등의 용어와 더불어 도시 주거의 현대적 개념이다. 이러한 주거가 결코 낯선 것은 아니지만 과거 여성드라마에서 가난한 여성의 주거가 자취방, 문간방, 달동네 등 상대적으로 크기가 작거나 지하, 도시 외곽의 불편하고 취약한 곳으로 그려진 것과는 다른 새로운 것이다. 또 기존의 칙릿드라마에서 젊은 여성이 도시에서 도전하고 성취하여 도시 공간을 소비하며 자기만

9) 박명숙(2009). 칙릿드라마의 스토리텔링 연구. 배달말, 44집, 배달말학회, 112.

의 취향이 넘치는 집을 갖는 것과는 다르다. 이 세어하우스는 도시 거주자의 현주소를 보여주는 것이라고 할 수 있다. 현실적으로 지금의 젊은이들은 주거와 관련하여 욕망 실현이 불가능한 시대를 살고 있다. 우리 시대의 젊은이들이 연애, 결혼, 출산, 내 집 마련, 인간 관계를 포기한 5포 세대라는 지적은 이를 잘 대변한다. 이러한 때에 '세어하우스'는 현실적 대안이다. 이는 사생활의 안전과 독립된 활동을 위해 비위생적이고 형편없는 분할형 주택을 소유 하느니 차라리 그것을 포기하고 번듯한 공간을 공동 거주로라도 누리겠다는 전복적 가치관의 발로이다. 즉, 도시에서 자본의 분할로 합리적 공유를 통해 그 욕망들을 조율하는 것이다. 현재의 도시는 젊은 여성들에게는 가질 수 없는 것들의 집합이 되었고 이에 세어하우스는 그들 나름의 자구책인 셈이다. 세어하우스는 도시 주거의 협력적 소비로서 나름대로 합목적적이면서 효율성이 높다. 이것은 기존의 척릿드라마 여주인공들이 보여주었던, 그들 삶의 기준이라고 할 수 있는 합리성과 일맥상통한다. 척릿드라마의 도시 공간은 변화하더라도 그 주인공들의 선택 기준은 '합리성'이라는 동일한 것임을 알 수 있다.

둘째, <청춘시대>에서 세어하우스는 여성 삶에서 외면할 수 없는 여성 연대의 기초적인 연습장으로 기능한다. 척릿 주인공들의 입주할 때의 장소감과 공동생활 이후의 그것은 확연히 달라지며 그 차이에 따라 그들의 정체성 또한 소위 하우스메이트에서 도시 가족으로 거듭나게 됨을 볼 수 있다. 이는 <청춘시대> 시즌 1과 시즌 2에서 상이하게 그려지는데 시즌 1은 총 12회 가운데 6회까지 세어하우스의 여성 5인의 각기 다른 성격과 가치관을 보여주고 그로 인한 공동 주거의 고충과 갈등을 드러낸다. 그들은 각각 낮가림(유은재), 관계 끊기의 두려움(정예은), 자기파괴(강이나), 자기억압(윤진명), 왜곡된 성의식(송지원) 등의 개성으로 충돌의 소지가 크다. 하지만 세어하우스는 이러한 여성 개인들의 성향을 조율하고 연대할 수밖에 없는 물리적 환경이다. 그러면서도 '세어'라는 어휘에 내포한 바와 같이, 평등하고 지분에 대한 동등한 몫이라는 전제 하의 주거이기에 특별하다. 7회부터는 개별 성향의 조율과 연대로 그들이 성장하는 모습을 그려낸다. 좀 더 자신의 목소리를 내는 데에 당당해지고, 웃음과 몸을 파는 기생적 생활 및 일방적인 희생의 삶을 거부하게 된다. 이것이 연대의 경험에서 비롯된 힘이다. 시즌 2에서 세어하우스는 대학생, 직장인으로서 서로 다른 일상을 사는 여성들의 공통분모가 된다. 여성 5인방은 표면적으로는 다른 갈등을 겪지만 근원적으로는 동일한 맥락의 일들이기에 세어하우스에 모여 의지하는 모습을 보여준다. 시즌 1이 '나누어야 한다'에서 출발하는 공존의 세어하우스라면 시즌 2는 한발 더 나아가 '나누어 있다'에서 출발하는 병존의 세어하우스라고 하겠다. 그리고 서로 도와 공유하면서 함께 존재하는 '공존'이든 다름을 인정하

여 각자 다양한 활동을 하지만 그 안에 함께 있는 ‘병존’이든 그 근간은 연대이다. 가족 구성원과 유사한 집단 안에서 여성 연대는 특별한 경험이다. 여자에 대한 여자의 잔혹성<sup>10)</sup>은 우리 사회의 고부 갈등처럼 오랜 통념이라는 점을 감안할 때 이들 하우스메이트 5인방의 여성 연대는 일방적 희생을 하지 않으면서도 공동체를 이룬다는 점에서 새로운 가능성이다.

셋째, 셰어하우스의 이름이 ‘벨 에포크(belle époque)’라는 점은 공간 의미를 시간 가치로 이동시킨 것이다. 벨 에포크는 ‘좋은 시대’, ‘아름다운 전성기’로 해석되는 프랑스어로서 19세기 말에서 20세기 초(1871~1913)에 걸쳐 과거에는 볼 수 없었던 파리의 풍요와 평화를 구가하던 시대에서 유래한 말이다. <청춘시대>에서는 경제적 공유 공간에 붙은 명칭이 ‘벨 에포크’이다.<sup>11)</sup> 집과 같은 안전한 장소에 대한 애착을 갖는 것은 인간의 생물학적 특성이지만 특별히 공간에 이름을 명명하는 것은 인간적 행위<sup>12)</sup>임을 상기할 때 ‘벨 에포크’는 이 집에 거주하는 것이 그 거주자들에게 있어서 나중에 그리워하고 애써 할 ‘좋은 시절’이라는 함의를 담고 있다. 즉 벨 에포크로 명명하는 것은 여성 삶의 전체성을 전제로 한다. 곧 생애주기<sup>13)</sup>의 각 단계를 조감하면서 결정되는 것이다. ‘아름다운 때’에 관한 평가는 그 시절을 지난 여성들과의 차별성을 통해서 인지되는 것이기 때문이다. 그렇다면 벨 에포크로서의 하우스메이트(하메) 5인은 여성가치의 대중적 환상을 재현한다고 볼 수 있다. 즉, ‘여성은 젊은 시절이 가장 아름답다, 여성은 미혼일 때 가장 아름답다, 여성은 여성 연대에서 아름다움이 배가 된다, 여성은 자유롭게 모색하고 선택하는 자기 통제권을 발휘할 수 있을 때 가장 아름답다’로 그 의미가 모아진다. 그러나 이상의 아름다움들은 여성의 경제적 자기완성이라는 기준은 소홀히 하였기에 백일몽으로 그칠 수 있다.

10) 이와 관련하여 베티 프리단(2005)의 『여성의 신비』, 필리스 체슬러(2009)의 『여자의 적은 여자다』를 참조.

11) <청춘시대>의 주인공들은 ‘벨에포크하메 5’라고 서로를 지칭하고 다른 인물들은 벨 에포크에 사는 사람들로 그들을 언급한다. ‘셰어하우스 앞’ 또는 ‘집 앞’이 아니고 ‘벨 에포크 앞’ 이런 식으로 스토리 안에서 벨 에포크는 매우 자주 언급되고 활용되어 시청자에게 자연스럽게 각인되는 이름이다.

12) 에드워드 랠프(2005). 장소와 장소 상실. 논형, 42.

13) 생애는 한 사람의 출생에서부터 사망에 이르기까지 한 평생의 기간이며 여기에는 그 발달단계에 따라 영아기, 유아기, 아동기, 청소년기, 성년기, 노년기로 나눈다. 그리고 각 단계마다 발달 과업이 있으며 이를 인식하는 것이 중요하다(이와 관련하여 신명희(2017) 참조). 이러한 사회학적 관점은 일반적으로 적용가능한 생애주기가 있음을 전제한 것이다.

### Ⅲ. 여성: 고통의 언어, 기형적 생애주기

<청춘시대>의 척릿 주인공들은 외면의 활기에 반해 내면으로는 고통의 언어를 보인다. 이러한 병리적 증상은 공통적으로 여자라는 생물학적 성과 관련 있다. 표면적으로는 그들도 척릿드라마의 주인공답게 자유로운 성의식과 명품 브랜드, 다이어트, 도시적 라이프 스타일을 과시하지만 내밀한 내레이션에서 그들은 아프고 병들었다. <청춘시대> 시즌 1에서 강이나의 경우 명품으로 휘두르고 화려한 장소에서 먹고 마시는 주인공으로 행사하지만 스스로의 성을 상품화하며 자신을 성 노동자로 자칭한다(①). 윤진명은 학비와 집안의 빚까지 짊어져야하는 생활고로 일이다역을 하면서 자신의 성을 극도로 억압한다(②). 정예은은 남자친구와의 연애에서 개방적 섹스를 하지만 편집적이고 폭력적인 비이성적 사랑 때문에 더 자주 비굴해지고 공포를 느끼며 우울증에 공황장애까지 겪는다(③). 모태솔로라고 노래를 부르는 송지원은 마치 마초적인 남자가 그렇게 하는 것처럼 성적 농담에 노골적이고 성희롱도 스스로였다. 성폭력으로 범죄가 될 만한 행동들을, 과거의 남자들이 그러했던 것처럼, 그녀도 유머로 이해한다(④). 유은재의 경우 두려움에 가득 차 남자 앞에서 제대로 의사표현도 못하면서도 한편으로는 과도한 집착으로 스토커가 될 지경이다(⑤). 시즌 2의 조은은 짧은 커트에 선머슴이나 톱보이같은 옷차림으로써 여자의 외모를 외면하고 자신의 성적 욕망을 부정한다(⑥).

- ① (강이나) 너무 오래 같은 자리에 있어도 길을 잃나 보다. 어쩌면 나는 지금까지 그 물속에 있었는지 모른다. 계속계속 가라앉으면서...  
(시즌1, 9회 제자리에 서 있으면 길을 잃지 않는다., S#70 거실(밤))
- ② (윤진명) 정신 차려. 윤진명! 방황은 평범한 사람들이나 하는 거야. 길을 잃었네 어 쯤네, 응석 부리지 마.  
(시즌 1, 12회 그래도 삶은 계속된다., S#32 거실(낮))
- ③ (정예은) 또 거짓말을 해버렸다. 일찍 왔는데도 늦은 척, 보고 싶어 죽겠으면서도 안 보고 싶은 척, 공들여 화장하고도 막 나온 척, 이런 척, 저런 척, 뭐가 바보 같아. 강 언니라면 안 그럴텐데.... 윤선배라면....  
(시즌 1, 2회 이 팬티가 네 팬티냐?, S#38 편의점(낮))
- ④ (송지원) 사실은 겁이 났다.....그중 하나는 겪어서는 안 될 일을 겪고 그게 소문이 나고, 쫓기듯이 이사를 가고, 아마도 그 일이 계기가 되어 엄마를 잃고 고아가 된다.....(중략).....그 사소한 이유가 내 것이 아니어서 다행이구



나! 안도하면서 나는 또 다른 아이에게 미안해졌다.

(시즌 2, 5회 나는 기적이다., S#임성민 차 안(밤))

- ⑤ (유은재) 나는 겁쟁이다. 눈을 감고 주먹을 휘두르는 어린아이 같다. 무서워서 짖는 개와 같다. ....(중략).....나는 또 겁이 난다. 누군가에게 낯설게 보일까 봐. 이상하게 보일까 봐. 그래서 나는 기를쓰고 다른 사람과 비슷해지려고 한다.

(시즌 2, 1회 겁쟁이가 난폭하다. S#64- S#68 어린이 야외 풀장 (낮))

- ⑥ (조은) (포기한다) 소용없어. (돌아선다) 비웃을 거야. (계단은 올라간다)

놀림 받는 것보다 외로운 게 나아. 아무도 좋아 하지 않으면 상처 받을 일도 없어. 원하는 게 없으면 슬프지도 않을 거야.

(시즌 2, 7회 나는 나를 부정한다., S#67 골목, 벨 에포트 앞(낮))<sup>14)</sup>

이렇듯 그들은 주체의 자유와 일상의 발랄함을 표방하지만 속내는 건강하지 못하다. 이러한 성 정체성은 그들 부모의 경험으로부터 대물림된 것이거나 그것으로부터 왜곡된 것이다. 곧 하우스메이트들이 셰어하우스에 모이게 된 것은 표면적으로 대학 진학 때문이지만 그 근원에는 부모 특히 엄마와의 갈등이 있다. 원가족과 떨어져 개별 주거 공간을 마련해야만 하는 현실적 상황 이외에 별도의 공간 분리의 동기가 있다. 하우스메이트들은 가족 혹은 엄마와 떨어지는 공간 분리 행위로서 셰어하우스 ‘벨 에포트’를 선택하고 이로써 상처와 갈등을 봉합하는 벨 에포트를 꿈꾸는 것이다. 윤진명은 식물인간의 남동생을 이기심으로 부여잡고 있는 엄마, 정예은은 데이트 폭력을 당한 딸에게 여자의 행실을 운운하는 엄마, 유은재는 살해 위협도 눈치 못 채고 세상물정에 어두운 어리숙한 엄마, 조은은 남편의 외도로 히스테릭하게 망가지는 엄마—그런 엄마들로부터 벗어나 셰어하우스에 머문다. 우호적이든 적대적이든 젊은 여성의 삶이 결코 기성세대의 여성 삶과 무관하지 않은 것이다. 이는 소위 골드미스를 내세우는 칙릿드라마의 장르적 보편성에서 벗어난 병리적 스토리텔링이다. 그로 인한 고통의 언어는 데이트 폭력과 납치와 강금, 성폭력 피해와 자살, 원한에 의한 살인, 스토킹 등 지극히 자극적이고 폭력적인 사건을 거치면서 행동으로 폭발한 후 소멸된다. 내면의 억압적 언어들은 극단적 상황에서야 자기 이해와 자기실현으로 길을 찾는 것이다. 강이나는 작은 가게를 차리고 노동의 삶을 선택하고 윤진명은 가족의 짐을 벗고 당당한 사회인으로서 처신하며 정예은은 가스등 이펙트와 친한 친구의 스토킹에서 벗어나 새로운 연인을 만난다. 또 송지원은 기억에서 사라진

14) 등장인물 이름의 ()는 대사가 해당 인물의 내레이션임을 나타냄.

어린 시절 친구의 성폭력 사건을 직시하게 되며 유은재 역시 첫사랑의 이별을 받아들이고 자신의 감정을 책임지는 어른스러움을 배운다. 조은은 자신의 여성성을 긍정하고 있는 그대로를 표현할 수 있게 된다. 기왕의 척릿드라마에서 여주인공들의 성장은 그들의 일과 사랑을 쟁취하는 것으로서 사회적 입지를 다지고 자신의 색깔대로 자신답게 사는 유쾌·발랄함이 주였다. 하지만 <청춘시대>는 우정과 사랑의 관계를 통해 자신을 아는 것으로써 성장을 다뤘음을 알 수 있다. 그 과정에 고통의 언어들이 있는 것이다. 또 벨 에포크에서는 갈등의 엄마가 없을 뿐더러 귀감이 되고 멘토가 될 성인 여성도 없다. 한 번씩 등장하는 주인집 할머니는 그녀들과 거리를 두고 전혀 개입하지 않는 것으로써 오히려 멋있게 그려진다. 이러한 기성세대 여성의 배제는 고통의 수평적 연대 및 자기 통제적 해결에 있어서 세어하우스적 논리라고 하겠다.

한편 척릿의 주인공들은 소위 말하는 골드미스이거나 경제력을 지닌, 주체 적으로 소비할 수 있는 인물들이다. 이에 반해 <청춘시대>의 주인공들은 학생 신분이거나 학생을 가장한 신분으로서 사회적으로 이렇다할만한 직업은 물론이거니와 경제적 자립을 이루지 못한 처지이다. 그럼에도 불구하고 그녀들은 벨 에포크에 사는 젊은 여성으로 그려진다. 이는 여성의 생애주기에서 나타나는 기형성으로서 독특한 한국적 상황이라고 할 수 있다. 오늘날 어머니들은 예전 그녀들의 어머니들이 했던 것처럼 ‘삼중지도’나 ‘여자는 남자를 잘 만나야 한다’는 식의 구태적인 주문을 하지 않는다. 하지만 어머니들은 여전히 과년한 딸에게 시집가기 전에, 놀 수 있을 때, 자유롭게 놀라고 말한다. 돈벌이하기 전, 시집가기 전 즉 대학생 때가 가장 좋다고 말한다. 사실상 이는 남자들에게도 마찬가지로 적용가능한 말이겠지만 여자들에게 더 빈번하게 보편적으로 들려진다는 점에서 여성 생애주기의 기형성을 드러낸다. 벨 에포크의 보편적 의미는 개개인이 자유의지로 책임을 지는 가운데 인격체로서 성장의 절정에 이른 어떤 시기이다. 그러나 <청춘시대>는 그 기준을 ‘통제권’의 유무에 두었다. 이는 가부장 사회라는 현실에서, 여성 생애주기 중에 비교적 스스로 통제권을 행사할 수 있는 시기—즉 여대생이라는 특별한 기간을 벨 에포크로 명명한 것에서 명백해진다.

<청춘시대> 척릿 여성들의 고통의 언어와 기형적 생애주기는 다음과 같은 점을 시사한다. 첫째, 척릿드라마가 변주되고 있음의 방증이다. 애초에 척릿은 여성이 자유롭게 말하지 못했던 성과 소비의 낭만적 판타지들을 유명 장소와 유명 브랜드들으로써 과감한 볼거리로 제공함으로써 여성 목소리를 키웠다는 페미니즘적인 반사이익을 얻었다. 물론 한국적 척릿은 여주인공이 ‘주어진 삶의 공간에서 가장 합리적이고 긍정적인 존재로 사는 것이 무엇인지를 찾아가는’ 성장 여정이 더 부각되었다. <청춘시대>도 많은 20대 여성

들이 여전히 꿈꾸는 대학생살을 그린다는 점에서 판타지를 유지하지만 한걸음 더 나아간 변화를 보인다. 즉 여성 성장에 관한 파레시아<sup>15)</sup>를 다룬다는 점이다. 특히 시즌 2의 ‘나의 마음 갈대와 같도다’, ‘나는 기적이다’, ‘나는 세상의 중심이다’ 등 ‘나는~’으로 시작하는 총 13회의 타이틀은 각각이 아포리즘으로서 이를 잘 대변한다. 둘째, 당대 페미니즘 담론의 정점에 있는 여성혐오의 반영이다. 앞서 언급했다시피 칙릿 장르는 여성에 관한 사회적 담론의 부침 즉 당대적 트렌드를 반영하면서 창작된다. 이를 감안할 때 <청춘시대>의 병리성은 오늘날 사회적 문제인 소위 말하는 여성혐오, 남성혐오에 관한 것으로서 여성 시청자에게 기시감 있게 받아들여진다. 칙릿드라마의 소구력이라는 차원에서 볼 때 <청춘시대>는 기존의 여성의 ‘감춰둔 판타지’뿐만 아니라 ‘말 못한 두려움’을 다룬 것이다.

#### IV. 이미지 몽타주와 에필로그의 두 시선

<청춘시대>는 많은 칙릿드라마에서 자주 등장하는 등장인물의 내레이션을 심분 활용하고 있다. 내레이션은 장면을 요약하거나 인물의 내면을 그리는 데 있어서 효율적인 장치로서 칙릿 스토리텔링의 클리셰에 가깝다. 이는 또 향유자 입장에서는 갈등을 객관적으로 바라보는 시선 이외에 인물이 바라봤던 시선을 추가로 듣는 기회가 되어 몰입과 공감의 요인이 된다. 그런데 <청춘시대>는 이러한 내레이션 이외에 반복적 구조의 특징이 있다.

<청춘시대> 시즌 1, 2에서는, 매 회 구성을 ‘프롤로그—이미지 몽타주\_타이틀—에피소드—에필로그’의 형태를 반복했다. 먼저, 이는 스토리의 층위를 풍성하게 즐길 수 있는 시선의 다변화를 이끈다. 해당 드라마 안에서 프롤로그, 이미지 몽타주, 타이틀, 에피소드, 에필로그는 각각 의미 마디가 되어 에피소드만 전개하는 단선적 시선과는 달리 그 의미를 전복하는 시선을 추가한다. 일반적으로 프롤로그는 뒤에 진행될 본편의 내용을 부분적으로 상징하거나 시작을 뜻하는 장면을 지칭하는데 시청의 동기를 유발하는 기능을 한다. 이와는 반대로 에필로그는 극의 종말에 추가하여 최종적인 결말이나 주장을 진술하여 종결짓는 장면이다. 여기서는 이들이 몽타주와 타이틀과 더불어 <청춘시대>의 다층적인 스토리 층위로 작용한다. 시즌 1의 제 3회까지 예를 들어 살펴보면 다음과 같다

15) 파레시아(parresia)는 ‘모든’을 뜻하는 ‘pan’과 ‘말’을 뜻하는 ‘rhesis’가 결합한 단어로 미셸 푸코가 『담론과 진실』에서 언급한 용어이다. 이는 위협과 비판을 감수하는 말하기이자 진실을 말하는 용기이다 (미셸 푸코(2017). 담론과 진실. 동녘).

〈표 1〉 시즌1의 반복적 구조의 예

		1화	2화	3화
1	프롤로그	S#1~S#4 (벨 에포크를 찾아오는 유은재의 장면과 새 출발에 관한 그녀의 내레이션)	S#1 (정예은이 송지원의 거짓말에 잠을 설치는 장면과 그녀의 내레이션)	S#1 (강이나가 외모로 주목받는 장면과 그에 대해 자신감 넘치는 강이나의 내레이션)
2	이미지 몽타주	S#5 (비발디의 사계 중 봄, 달리기 출발선상의 꼬마, 인공위성 발사 직전, 경마장의 출발 직전 말들 등)	S#2 (피노키오의 코, 거짓말 탐지기의 불, 영화 <인생은 아름다워>의 아버지가 죽으러 가는 장면 등)	S#2 (백설공주의 왕비, 모차르트와 살리에리, 올림푸스의 세 여신과 황금사과 등)
3	타이틀	S#5 (제1회 출발선상의 두려움. 부제: 슬리퍼)	S#5 (제2회 이 팬티가 네 팬티냐? 부제: 거짓말과 민낯)	S#2 (제3회 단 한 번도 스스로를 사랑하지 않았노라. 부제: 짝은 구근)
4	에피소드	S#6~S#74 (유은재가 4명의 낯선 하메들과 부딪히면서 마음을 열기의 어려움을 겪음)	S#3~S#80 (정예은이 남친과의 애정을 과시하기 위해 그와 여행을 간다고 하메들에게 거짓말을 하고 찜질방에서 잠)	S#3~S#67 (세 명의 애인을 두고 편하게 사는 강이나가 가난해서 세 건의 알바로 학업을 이어가는 윤진명을 부러워함)
5	에필로그	S#75 유은재 인터뷰 (에피소드에 대한 심정을 자막으로 묻고 유은재가 답함)	S#81 정예은 인터뷰 (에피소드와 관련한 질문에 대해 솔직하지 않은 포장된 답을 함)	S#68 강이나 인터뷰 (에피소드에 대한 심정을 자막으로 묻고 강이나가 답함)



[그림 1] 3화의 반복적 구조

1과 2는 향유자의 관찰을 유도한다. 예를 들어 3화의 경우, 강이나가 타인의 질투를 살만한 외모의 소유자라는 점을 그녀의 내레이션과 일상에서의 장면들로 보여주고 또 질투의 스토리텔링에 내재한 보편적 이미지를 보여줌으로써 향유자로 하여금 ‘질투’에 대해 관찰하게 한다. 3의 타이틀을 통해 질투의 스토리밸류를 각인한다. 즉, 프롤로그와 이미지 몽타주를 통해 주인공의 국면을 사회적 관습 안에서 이해하게 한 후, 그것을 타이틀로 띄워 에피소드의 주제로 제시한 것이다. 특히 이미지 몽타주는 다른 웹드라마나 영화의 장면 등을 적극 활용한 상호텍스트성을 띠며 이에 주제와 관련한 클리셰의 집약이라고 해도 과언이 아니다. 이러한 통념적 이미지들은 해당 에피소드가 펼쳐지면서 반전되다.

극히 개인적인, 주인공만의 해석과 의미가 첨가되어 재개념화한다. 시청자는 4를 통해서 질투를 개인적 사건으로 간접 경험하게 되고 앞서 관찰한 1, 2, 3의 그것과 견주게 된다. 이렇듯 관습적 이미지의 전복으로 말미암아 시청자는 칙릿 주인공의 병리적 스토리에 공감하고 새로운 의미를 부여하는데 동참하는 것이다. 인간의 인지가 관찰과 경험에 의해 발로한 것이라면 이러한 구조는 타이틀로 대변되는 주제를 인지하기에 용이한 것임을 알 수 있다. 마지막 에필로그에서는 본 에피소드와 관련한 부차적 스토리들을 인터뷰나 인서트를 통해 덧붙이는데 이는 짧지만 2차 플롯으로 기능하여 향유자의 시선을 풍성하게 한다. 둘째, 이러한 반복적 구조는 칙릿 장르 고유의 발랄함을 잃지 않도록 돕는다. <청춘시대>는 폭력적 장면과 고통의 언어를 드러내어 칙릿드라마를 변주한다. 여성 주인공의 아픈 성장이라는 무거운 스토리가 깔리는 것이다. 이때 해당 타이틀에 관한 프롤로그와 에피소드 간의 의미적 부조화 그리고 에필로그의 엉뚱함은 칙릿드라마 특유의 발랄함을 잃지 않게 하는 지렛대이다. 그리하여 당대의 젊은 여성이 겪는 젠더적 특수성은 보편적 경험으로 흡수되고 이미지의 몽타주로 제시되는 젠더 관련한 가부장적인 관습들은 오히려 특수하고 예외적인 과거 경험으로 생경하게 만드는 의미적 교차를 불러 온다. 즉, 에피소드 안에서 주인공들이 보여준 병리적 증후들이 제자리를 잡아가도록 하는 구조인 셈이다. 이것은 등장인물들의 치유과정이기도 하다. 통념과 특수성을 도치하는 구조를 통해 내밀한 상처는 보편적 공감을 획득하기 때문이다. 시즌 2에서는 타이틀과 이미지 몽타주의 순서가 바뀌는데 그 구조적 특징은 유사하다.

〈표 2〉 시즌2의 반복적 구조의 예

		3화	4화
1	프롤로그	S#1 (윤진명이 직원회식으로 폭탄주를 마시고 선배를 배웅한다)	S#1~S#2 (간밤에 자신도 모르고 윤종렬에게 문자를 보낸 것을 알고 경악하는 유은재)
2	타이틀	S#1 (나는 살아남았다. 부제: 이기적 유전자)	S#2 (나의 마음은 갈대와 같도다. 부제: 첫사랑)
3	이미지 몽타주	S#2 (의자뺏기 놀이)	S#3 (흔들리는 갈대, 바람에 떠다니는 연, 미친 듯이 흔들리는 현수교 등)
4	에피소드	S#3~S#76 (직장인 윤진명, 새로운 남친을 사귀는 정예은, 이별을 건디는 유은재, 과거에 다가가는 송지원 등 적응을 위해 애쓰는 하메들)	S#4~S#65 (해임달에 대한 윤진명, 윤종렬에 대한 유은재, 문효진에 대한 송지원, 서장훈에 대한 조은 등 이들의 양가적 태도)
5	에필로그	S#77 (하메들 5인의 프로필 사진)	S#66 (하메들의 음주토크)

여기서 주목할 점은 시즌 1과 시즌 2 사이의 에필로그인데 전자가 하우스메이트 개개인의 인터뷰와 그와 관련한 남자의 인터뷰라면 후자는 하우스메이트 전원이 등장한다. 즉, 각 시즌의 구조적 특징은 동일하지만 두 스토리텔링 사이에는 인물의 초점화에 있어서 차이가 있다. 단적으로 시즌 1의 에필로그는 각 회의 주인공이 되었던 하우스메이트 개인의 인터뷰를 다루지만 시즌 2의 그것은 하우스메이트들 전체가 등장한다.

<표 3>시즌1과 시즌2의 에필로그 비교

	시즌 1	시즌 2		시즌 1	시즌 2
0화		강이나와 하메들	7화	주변 남자들 인터뷰	하메들의 속옷
1화	유은재 인터뷰	찜질방의 하메들	8화	주변 남자들 인터뷰	헌혈하는 하메들
2화	정예은 인터뷰	바바리맨을 만난 하메들	9화	주변 남자들 인터뷰	편지를 읽는 하메들
3화	강이나 인터뷰	하메들의 프로필 사진	10화	주변 남자들 인터뷰	1년 전 그녀들
4화	윤진명 인터뷰	하메들의 음주 토크	11화	고두영 인터뷰	하메들의 전생
5화	송지원 인터뷰	하메들의 가정통신문	12화	주인집 할머니 인터뷰	하메들의 특기
6화	하메들의 패션	하메들의 묘비명	13화		하메들 작별인사

<청춘시대> 시즌 1에서 시간이 경과한 후의 사건이 시즌 2이기에 이들을 하나의 스토리텔링으로 연속성을 띤다. 그러할 때 하우스메이트들은 각자의 개성을 녹여 서로 돕는 공동체 생활을 하는 것에서부터 출발하여 각자의 색깔을 유지하면서 본질을 공유하는 것으로 나아간 셈이다. 앞서 살폈듯이 셰어하우스의 공간적 의미가 공존에서 병존으로 변한다. 불협화음을 줄이는 것으로써 공존의 언어를 다루었다면 서로 다름을 인정하는 것으로써 나누고 그렇지만 함께 있는 병존의 언어를 그렸음을 알 수 있다. 이는 마치 페미니즘이 우여곡절을 거치며 제 3세대에 와 있는 것과 유사한 맥락이다. 제 3세대 페미니즘은 생물학적 젠더 트레블을 넘어 단일 성 즉, 여성이라 할지라도 다 같은 여성이 아님을, 여성 안의 여성에 관심을 갖기 때문이다. 시즌 1에서 그녀들의 대사는 하나의 시니피앙을 위해 서로의 시니피에를 맞춰나가는 과정을 조명했다면 시즌 2에서는 각자의 시니피앙이 근원적으로 동일한 시니피에임을 보여준다. <청춘시대>가 치릿드라마의 병리적 변주를 함에도 불구하고 성인지적 시각에 영향력을 드러내어 포스트페미니즘의 한 영역을 관계맺음을 보여주는 부분이라 하겠다.

## V. 청춘시대를 위하여

이상에서 살핀 바와 같이 <청춘시대>는 기존 칙릿드라마의 계보를 이으면서도 그 변주로서 젊은 여성의 현실적 문제를 다루었다. 장르 계승의 측면은 첫째, 젊은 여성 등장 인물들의 스토리라는 점이다. 21세기 다채널 시대에도 이러한 기준이 장르의 기준이 되는가 하는 의구심을 가질 수 있는데 여전히 그러하다. 이는 장르명으로서 ‘칙릿’이나 ‘칙플릭’은 있지만 남성 전용 장르를 지칭하는 용어가 없다는 점에서도 명백하다. 남성 위주의 스토리가 표준으로 잠재되어 있다는 반증이다. TV드라마의 젠더 격차는 어제오늘의 얘기가 아니다. TV 속 직업적 역할이나 지위, 다양성, 활동에 있어서 여성 캐릭터는 크게 개선되었다고 보기 어렵다. 그러기에 비록 칙릿이 여성의 성과 소비에 관한 낭만적 판타지라고 할지라도 여성 중심의 드라마라는 그 자체로서 유의미하다. 둘째, <청춘시대>가 ‘합리성’에 근거한 ‘셰어하우스’의 도시생활을 보여준다는 점이다. 합리성은 칙릿드라마의 주인공들이 도시 생활을 영위하는 데 있어서 주요한 기준이며 <청춘시대>의 하우스메이트 역시 각자의 고민과 갈등에도 불구하고 합리성에 기초한 공동생활을 했다.

TV드라마는 방송 그 자체로써 어떤 이야기가 공적으로 가능해진 시기라는 것을 보여주는 것이다. <청춘시대>의 병리적 스토리텔링 변주는 1인칭의 여성 위협의 서사를 공적 표현으로 가시화한 점에서 의의가 있다. <청춘시대>의 스토리텔링은 스토킹, 데이트 폭력 등의 성폭력과 성매매·성억압 등의 왜곡된 성의식이라는 병리적 징후로 변주되었다. 이러한 병리적 여성에 관한 연출은 우리 사회의 여성혐오와 관계있다. 크리스틴 앤더슨(2019)이 언급한 대로 여성혐오는 오래된 역사를 지닌다. ‘페미니즘 이전에는 여성을 직접적으로 착취하고 억압하는 것으로써 2등 시민 취급이었다면 페미니즘 이후의 여성혐오는 양성평등을 주장하는 여성들을 이기적이고 남성을 혐오하는 피해의식의 존재로 취급하는 것’이다. 그리하여 제 3세대에 이르는 페미니즘 운동은 여성 권익과 여성 지위에 엄청난 변화를 가져왔고 그러한 변화의 담론이 대중화됐지만 그 그림자로서의 여성혐오도 함께 컸음을 부인할 수 없다. 그것은 이제 임계점에 이르러 과격하게 표출되고 있다. 실제로 묻지마 폭행이나 여성 혐오의 노랫말 혹은 여성 군필 요구나 미투 불신 등 그 비중을 막론하고 다양한 형태의 여성혐오가 있다. 이러한 현상은 페미니즘이 사회의 주류 담론이 되었으며 여성이 남성을 싫어하고 지배하려 한다는 여성혐오적 현실인식의 가시적 형태라고 할 터이다. 그리하매 <청춘시대>에 등장하는 하우스메이트들의 병리적 스토리텔링은 여성혐오의 허구를 드러내는 데에 일조한다. 소비와 자기애를 뼈대로하는 칙릿 장르의 여주인공들임에도 그녀들은 오히려 고통의 언어와 기형적 생애주기로써 여

성의 현실적 한계를 내레이션하고 있기 때문이다. 즉 페미니즘의 어휘가 여성혐오로 오염된 것이지 페미니즘에 기반한 성인적 시각은 아직도 유효하다는 것을 보여준다.

한편 <청춘시대>는 병리적 변주의 해법을 ‘벨 에포크’에 두었다. 벨 에포크의 가치는 세어하우스의 세어의 의미대로 여성에 대한 여성의 이해와 협력, 그리고 여성 안의 다양성을 존중하는 것으로써 발휘되었다. <청춘시대> 시즌 1과 시즌 2를 거치면서 하우스메이트들은 나오미 울프(2016)가 지적한 바, 여성에게 강요되었던 ‘아름다움의 신화’에 의구심을 던진다. 그녀들은 가부장적 시선에서 비롯하는 아름다움이 아니라 자신의 이상과 대의에 따라 스스로 아름답다고 느끼는 것들로써 아름다움을 새롭게 쓸 수 있게 된다. ‘아름다움의 신화’는 여성이 외모적으로 아름다울 때, 그 성과가 크며 여성성에 더욱 근접한 것이라고 판단하는 왜곡된 사회적 통념을 지칭한다. 그러나 ‘아름다움의 신화’는 바버라 에런라이크(2017)이 밝혔듯이 위장된 것이고 거짓에 가깝다. 즉 아름답지 못한 것들로 치부되는 것들—‘생리는 휴식과 격리가 필요한 주기적인 병이다, 폐경은 일종의 죽음이다, 조용하고 가정 중심적인 삶에의 권고, 성적 수동성과 남근 선망의 병적 야망 등 여성의 자기부정’은 과학과 전문가가 여성의 삶을 조작한 거짓말이다. 이러한 점을 감안한다면 하우스메이트들의 변화와 성장은 고무적이다. 도시 주거는 제한적 소비재 중의 하나이다. 협력적 소비의 전략이 도시 주거의 벨 에포크를 불러왔듯이 성인지적 시각은 서로의 일자리와 소득과 승진과 평가에도 그렇게 응대할 수 있지 않을까하는 기대를 낳는다. TV드라마의 현실 재현은 현실 그 자체가 아니라 현실에 대한 대중의 경험이라고 해야 정확할 것이다. 그런 의미에서 벨 에포크는 향유자의 이상적 경험일 터이다.

한편, <청춘시대>의 벨 에포크가 경제적으로 의존적이며 여성의 기형적 생애주기를 전제로 한다는 점은 한계이다. 경제적 자립을 확보하지 못한 벨 에포크는 척릿드라마의 백일몽으로서 대중 추수주의에 불과하다. 또한 벨 에포크(청춘시대)의 이상적 남성상이 보호와 순애보의 남성이라는 점은 가부장적 이미지의 잔존이기에 척릿 스토리텔링의 아이러니로 남는다. 이러한 측면은 전통적 가부장 사회에 대한 선택적 순응이기 때문이다.



## 참고문헌

- 김예림(2009). 문화번역 장소로서의 칩릿. 언론과 사회, 성곡언론문화재단, 48-77.
- 나오미 울프(2016). 무엇이 아름다움을 강요하는가. 김영사.
- 남희진(2010). 칩릿: 여성 대중서사의 한계를 넘어. 새한영어영문학, 52, 새한영어영문학회, 51-74.
- 마염·김종수(2016). 한중 칩릿 비교. 우리어문연구, 54, 우리어문학회, 55-80.
- 메리 엘렌 브라운 위음(2002). 텔레비전과 여성문화. 한울아카데미.
- 바버라 에런라이크 외(2017). 200년 동안의 거짓말. 푸른길.
- 박명숙(2009). 칩릿드라마의 스토리텔링 연구. 배달말, 배달말학, 103-126.
- 박연선(2017a). 청춘시대 시즌1 대본집. 북이십일 아르테팜.
- \_\_\_\_\_(2017b). 청춘시대 시즌2 대본집. 북이십일 아르테팜.
- 버지니아 울프(1996). 자기만의 방. 숲.
- 베티 프리단(2005). 여성의 신비. 이매진.
- 신명희 외(2017). 발달심리학. 학지사.
- 앤 헤링턴(2009). 마음은 몸으로 말을 한다. 살림.
- 어빙 고프먼(2016). 자아연출의 사회학. 현암사.
- 이정연(2009). 부상하는 소비대중문화 현상으로서의 한국형 칩릿의 등장과 새로운 여성 주체의 가능성. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지연(2012). 한국 칩릿의 전개 과정과 특질 연구. 동국대학교 문화예술대학교 석사학위논문.
- 정가영(2007). 한국의 칩릿 담론에 관한 연구. 한국사회학회 사회학대회 논문집, 한국사회학회, 625-637.
- 주디스 버틀러(2008). 젠더 트러블. 문학동네.
- 크리스 쉘링(2011). 몸의 사회학. 나남.
- 크리스틴 앤더슨(2019). 여성혐오의 시대. 나뭇잎스.
- 필리스 체슬러(2009). 여자의 적은 여자다. 부글북스.
- 홍윤정(2012). 한국형 칩릿 소설 연구. 명지대학교 대학원 석사학위논문.

〈ABSTRACT〉

**A Study on Pathological Storytelling of  
Chick-Lit Drama Variation  
– Focus on 〈The Age of Youth〉 –**

Park, Myeong-suk

This study aims to reveal the aspects of pathological storytelling based on variations of chick-lit dramas. Observations made surrounding the TV drama 〈The Age of Youth〉 are as follows. First, 〈The Age of Youth〉 depicts the collaborative consumption of urban habitation. This was shown in the form of a ‘share-house’. Second, chick-lit women in 〈The Age of Youth〉 possess a language of pain, unlike the vitality of their outer appearance. Third, 〈The Age of Youth〉 composes multilayered meanings using image montages and epilogues. The patterned composition of ‘prologue—image montages=title—episode—epilogue’ attracted the diversification of attention that allows for the rich enjoyment of story layers.

Housemates appearing in 〈The Age of Youth〉 are main characters of chick lit but represent the realistic limitations of women as the language of pain and deformed life cycles. With this, it was implied that the vocabulary of feminism is polluted by misogyny and feminism is still valid. Second, it displayed the understanding and cooperation of women regarding women along with the respect for diversity among women. It idealized solidarity for rational consumption and beautiful days as a semantic crossing of the share-house and the space-time of Belle époque.

**Key words**

Chick-lit Drama, Pathological Storytelling, Youth Age, Post-feminism, Mystery of Beauty

논문 투고일	2020. 06. 17
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17



# 푸치니의 오페라 <삼부작-Il Trittico>과 단테 『신곡-La Divina Commedia』의 상관성에 관한 연구\*

최철\*\* · 이승권\*\*\*

## 국문초록

본 연구는 푸치니의 오페라 <삼부작- Il Trittico>과 단테의 『신곡- La Divina Commedia』의 연관성을 찾는 과정이다. 이를 통해서 콘텐츠의 재생산 가능성을 확인해 보고자 하였다. 두 작품의 연관성을 명시적으로 언급한 연구를 찾기가 매우 어렵다. <삼부작> 연구에서 『신곡』과의 연관성을 언급한 것은 『신곡』에서 형식적인 아이디어를 차용했다는 정도이다.

그러나 두 작품의 연관성에 관한 연구는 오페라를 좀 더 심도 있게 고찰하는데 중요한 의미가 있다. 이러한 연구는 푸치니 <삼부작>을 연구하는 많은 음악가와 연주자들에게 학문적 토대를 제공할 뿐만 아니라 단테를 연구하는 학자에게도 연구 소재의 다변화에 대한 길라잡이가 될 수 있다고 판단한다. 연구자는 두 작품의 연구를 통해서 한국에서 공연되는 푸치니의 오페라를 새로운 시각에서 재해석하고자 하였다.

결론적으로 <삼부작>은 단테의 『신곡』에서 소재를 가져왔을 뿐만 아니라 신곡의 <지옥-Inferno>, <연옥-Purgatorio>, <천국-Paradiso>의 형식도 차용하였다. 게다가 등장인물, 내용, 사상적 측면에서도 영향을 받았음을 두 작품의 비교를 통하여 알 수 있었다. 본 연구의 결과를 바탕으로 새로운 버전으로 삼부작을 재해석하는 것은 새로운 창작이기 때문에 많은 시간을 필요로 한다. 따라서 본 연구는 두 작품을 비교한 결과가 새로운 연구 방향을 제시했다는 점에 만족하고자 한다.

**주제어** 푸치니, 단테, 삼부작, 신곡

\* 한국연구재단 2019년 시간강사 지원사업(조선대학교 산학협력단)으로 연구되었음(NRF-2019S1A5B5A07110702).

\*\* 주저자, 조선대학교 문화학과 박사수료

\*\*\* 교신저자, 조선대학교 교수(2019학년도 조선대학교 학술연구비지원으로 연구됨)

## I. 서론

푸치니 오페라 <삼부작>은 푸치니 최고의 걸작이라 불리며, 푸치니가 가장 사랑했던 작품으로 알려져 있다. 그러나 지금까지 진행된 국내의 푸치니 연구는 그의 3대 오페라인 <라 보엠-La Bohème>, <토스카-Tosca>, <나비부인-Madam Butterfly>을 중심으로 진행되었다. <삼부작>의 연구는 한정되어 있고, 작품의 연구주제도 등장인물의 분석, 음악분석, 그리고 특정 모티브에 한정되어 있다.<sup>1)</sup>

연구자는 로마의 단테 알리기에리(Dante Alighieri) 어학원에서 많은 지역 예술가들의 필독서이며 연구 서적이었던 『신곡』을 접하였다. 연구자는 푸치니가 <삼부작>을 작곡 하면서 『신곡』에서 지대한 영향을 받았다고 생각하게 되었다. 그러나 <삼부작>에 대한 연구가 단테의 『신곡』에서 형식적인 아이디어를 빌려왔다는 정도에 머물러 있다는 사실을 확인하고 본격적인 연구를 시작하게 되었다. 연구자는 푸치니의 <삼부작>은 단테의 『신곡』에서 소재와 형식(<지옥>, <연옥>, <천국>)을 차용하였을 뿐만이 아니라 인물이나 내용, 사상, 스토리의 전개 등에서도 영향을 받았다고 판단하였다.<sup>2)</sup> 따라서 본 연구는 두 작품의 분석을 통해서 내용과 형식, 사상, 스토리의 차용 여부를 검증하는 과정이다. 본 연구의 결과는 푸치니 오페라 공연은 물론이고 새로운 버전의 작품을 제작하는 데에도 활용될 수 있을 것이다.

두 작품의 연관성에 관한 연구가 새로운 것은 아니지만 새로운 시각에서 두 작품의 관계를 검증하였다는 점에서 의의가 있다. 오페라를 좀 더 심도 있게 고찰하고 두 작품의 상관성을 통해 새로운 버전의 스토리를 기획함으로써 새로운 문화콘텐츠를 창작하는데 효과적인 연구자료로 사용될 수 있을 것이다.

본 연구는 서로 다른 시대를 살면서 공동의 주제를 다룬 단테의 『신곡』과 푸치니의 <삼부작>을 비교하여 시대에 따른 주제의 가변성과 영속성을 동시에 고려해야 한다는 시각을 연구자들에게 제공한다는 점에서도 의미가 있다고 할 수 있다.

## II. 본론

단테의 『신곡』이 <지옥>, <연옥>, <천국>의 3부작으로 되어 있는 것처럼 푸치니

1) 최철(2009). Giacomo Puccini의 오페라 <삼부작-II Trittico>에 관한 연구. 한세대학교 박사학위논문.

2) Ricci, L.(2003). *Puccini interprete di se stesso*. Roma: Ricordi, pp.139-142.

의 3부작도 동일한 형식을 갖는다. 푸치니의 <잔니 스끼끼>는 단테의 『신곡』 중에서 <지옥>의 시에서 영감을 얻어 대본을 썼다.<sup>3)</sup> 오페라 <삼부작>은 이러한 형식만을 차용한 것이 아니라 작품에서 나타나는 몇 가지의 스토리와 사상적 측면에서도 영향을 받았다는 것을 확인할 수 있다. 이제 본격적으로 두 작품을 분석해 보자.

## 1. 단테의 『신곡』과 삼부작에서 숫자 3의 존재와 연관성

『신곡』을 구성하는 형식적 특성은 3이란 숫자의 존재이다. 이것은 단테가 『신생』(La vita nova)<sup>4)</sup>에서 언급한 바 있는 '3위 일체'의 정신에 입각한 것이라고 할 수 있다. 『신곡』은 <지옥>편, <연옥>편, <천국>편으로 구성되고 33개의 곡으로 이루어져 있다. 『신곡』에서 단테를 인도하는 시인들도 베르질리우스, 소르텔로, 스타시우스 등, 세 사람이다. 또한, 지옥에서 단테를 가로막는 짐승들도 세 마리이다. <지옥>의 문지기들, 연옥을 지키는 천사들, <천국>에 사는 천사들의 계급 등은 완전수의 개념인 9를 사용하였다.

<연옥> 편 30곡에서도 3의 의미를 찾아볼 수 있는데, 1999년에 미르코 만골리니(Mirko Mangolini)는 『단테 혼의 연구』에서 도저히 평범하다고 볼 수 없는 3의 질서를 발견했다. <연옥> 편 30곡에 최초로 등장하는 베아트리체는 단테에게는 완전한 진리이며 빛이었는데,<sup>5)</sup> <연옥> 편 30곡 이전에는 63(63의 구성 6+3=9)곡이, 그 이후에는 36(36의 구성 3+6=9)곡이 이어졌다. 또, 베아트리체가 단테 앞에서 이름을 밝히는 부분은 30곡의 73행째인데, 그 앞에 72행이 선행하였고 그 뒤로 72행이 이어진다. 전후의 72라는 숫자의 구성도 '7+2=9'인 것이다. 이러한 구성을 바탕으로 연옥편은 30곡, 145행으로 구성되었다. 이러한 연구를 통해서 9의 소수인 3을 곡의 형식적 구성에 도입했다고 주장할 수 있다.<sup>6)</sup> 이 모든 것은 단테의 치밀한 계획에 의한 것으로 3과 9란 숫자가 『신곡』의 구성에 의도적으로 사용되었으며, 9 역시 3의 배수라는 것을 통해서 3이란 숫자의 중요성을 말하고 있는 것으로 볼 수 있다.<sup>7)</sup>

<삼부작>에서도 3이란 숫자는 중요한 의미를 갖는다. <외투>에서는 3개의 주요 모

3) 음악지우사 편/ 신계창 역(2002). 작곡가별 명곡 해설 라이브러리 베르디/푸치니. 서울: 음악세계, pp. 330-331.

4) 단테가 친구 칸타빌레에게 헌정하기 위해 쓴 작품으로 1283년부터 1292년 사이에 집필되었으며 베아트리체에 대한 사랑을 이상화하고 신비화한 시와 산문으로 구성되어있다.

5) 윤해신(1998). 단테의 신곡에 나타난 '자유지'에 대한 연구. 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.

6) 아마미치 도보노부/이영미 역(2008). 단테 신곡의 강. 서울: 안티쿠스, p. 291.

7) 한형곤(2003). 풀어쓴 단테의 신곡. 서울: 한국 외국어 대학교 출판부, pp. 22-23.

티브 「강」, 「불안한 사랑」, 「미켈레」가 사용되었고, 주인공도 3명(미켈레, 조르제따, 루이지)이다. <수녀 안젤리카>에서는 중요한 인물들이 안젤리카, 그녀의 아이, 성모 등, 3인이다. 비록 아이가 문학적 등장인물로만 언급되어 있지만, 이 아이가 없으면 이야기의 전개가 불가능하다. 그리고 안젤리카가 마지막으로 구원을 얻고 숨을 거두는 곳이 교회의 세 번째 계단인 것도, 3과의 관련성을 의식한 것이라고 할 수 있다. 또한 <잔니 스끼끼>에서 부오조가 남긴 중요한 유산도 3개이다. 주요 등장인물도 잔니 스끼끼, 라우레따, 리누치오의 세 사람이고, 이들이 부르는 아리아도 3가지이다. 전체적으로 볼 때, <삼부작>에서 제시된 죽음의 방식도 살인, 자살, 병 등으로 3개 유형의 죽음으로 구분하였다. 이렇게 볼 때, 두 작품에서 3의 연관성과 중요도는 분명해 보인다.

## 2. <지옥>과 <외투>의 연관성

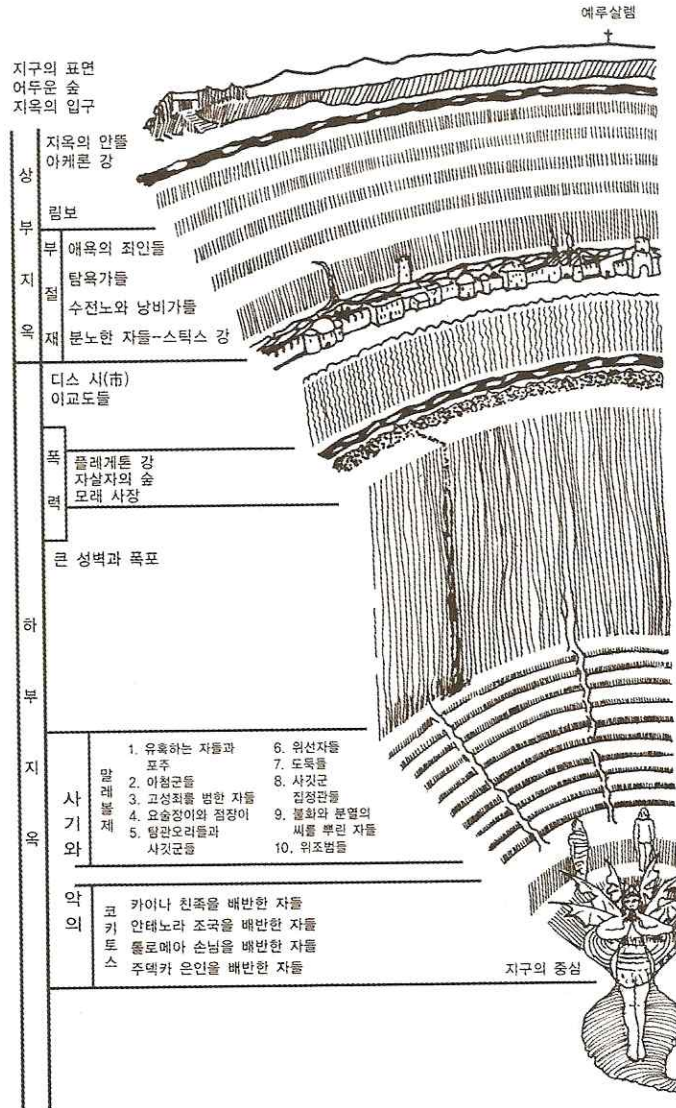
『신곡』의 첫 부분인 <지옥> 편에서 지옥은 지구의 가장 깊은곳에 위치하며 어둠, 증오, 저주 등의 세계로 표현된다. 지옥에서 신음하며 지내는 인간들은 9개의 분리된 원에 살고 있는데, 제1원에는 고통과 괴로움을 당하지 않는 두 부류의 영혼들이 살고 있다. 그들은 그리스도의 세례를 받지 못한 채 죽은 어린 영혼과 그리스도 이전의 위대한 시인, 철인 등으로 많은 선을 행했던 자들의 영혼이다. 이들은 하나님을 알고자 갈망하지만, 이 갈망이 영원히 실현될 수 없는 영혼들이다. 두 번째 원에는 애욕을 범한 죄인들의 영혼이 살고 있으며 세 번째 원에는 탐욕가들, 네 번째, 다섯 번째 원에는 분노한 자들, 여섯 번째 원에는 아리스토텔레스의 『윤리학』에 따른 죄를 지은 사람들, 제7원에는 이웃에 대한 폭력이나 자신에 대한 폭력, 하나님을 경외하지 않고 기독교도를 꺾박한 자들의 영혼이 머무르는 곳이다. 제8원에는 사기꾼들의 영혼이 있는 곳이며 제9원에는 친족, 조국, 친구나 동료, 은인을 배반한 자들의 영혼이 사는 곳이다.<sup>8)</sup>

『신곡』의 <지옥> 편에는 서곡이 포함되어 있다. 모두 34편의 시로 이루어진 <지옥> 편에는 제2원을 묘사한 다섯 편의 시가 등장한다. 프란체스카(Franceca da Limini), 프란체스카의 남편 자친토(Gianciotto Malatesta), 프란체스카와 불륜의 사랑을 나누는 파올로(Paolo Malatesta)가 등장한다. 프란체스카는 남편 자친토와 정략결혼을 하게 되는데 자친토는 외모가 기이하고 절름발이었다. 그래서 외모가 출중한 동생 파올로를 내세워 혼인 교섭을 끝마치고 식을 올렸다. 결혼 후에 프란체스카는 이런 사실을 알게 되었고, 파올로에게 마음을 빼앗긴 프란체스카는 자친토가 공무상 출장을 나갔을 때 파올로와 밀

8) 한형곤, 앞의 책, pp.33-34.

회를 즐겼다. 이러한 사실은 하인에 의해 자친토에게 밀고 되었고, 파올로와 프란체스카는 자친토에게 죽임을 당하게 된다.

### 지옥의 구조



[그림 1] 단테의 『신곡』에 나타난 <지옥>의 구조<sup>9)</sup>

9) 한형곤, 앞의책, p.36.



이 곡의 내용은 푸치니가 <외투>에서 보여주는 스토리와 유사하다. <외투>에서 미켈레(Michele)와 아내 조르제따(Giorgetta), 그리고 그녀의 연하 애인인 루이지(Luige)는 삼각관계에 있다. 죽음의 방식도 <지옥> 편과 매우 유사하다. 오페라 <외투>에 대해 푸치니는, 파리에서 디디에 골드(Didier Gold)의 연극 <외투>를 보고 작품을 썼다고 하였으나 단테의 『신곡』에서 깊은 영향을 받은 것을 부정할 수는 없다.

푸치니는 <삼부작>중 첫 번째 작품인 <외투>를 단테의 <지옥> 편에 해당한다고 기술하였는데 줄거리의 유사성 측면에서 이러한 추론은 타당하다. 이야기의 전개뿐만 아니라 인물의 설정에서도 자친토와 미켈레, 루이지와 파올로, 조르제따와 프란체스카가 비교된다는 점에서 <지옥> 편과 연관성이 크다고 할 수 있다. 자친토는 기형적인 외모이고 미켈레는 부인과의 나이 차로 인해 한 여자의 남자로서 많은 약점을 가진 것으로 볼 수 있다. 내용 측면에서도 모두 불륜을 저지른 사람을 남편이 직접 죽임으로써 심판한다.

<지옥> 편에서 프란체스카와 파올로가 부르는 사랑의 노래와 푸치니 <외투>에서 조르제따와 루이지가 부르는 사랑의 노래가 비교될 수 있다. <지옥> 편의 다섯 번째 곡과 <외투>는 지옥이라는 공통된 환경을 배경으로 인간의 원초적 욕망인 육체적 욕망을 극복하려고 노력했지만 욕망을 통제하지 못해서 죽음으로 종결되는 줄거리를 가진다는 점에서 두 작품의 유사성을 찾을 수 있다.

<표 1> 단테의 <지옥>과 푸치니의 <외투> 대사와 시의 비교 분석

단테 『신곡』의 프란체스카와 파올로의 사랑의 시, 5곡 100-107행	<외투>의 조르제따와 루이지 이중창 중
<p>“상냥한 마음엔 재빨리 타오르는 사랑이 아름다운 육체로 그이를 사로잡았으니 내 몸은 맡겨졌고 아직도 그 일이 나를 괴롭히오. 사랑하는 그 누구에게도 사랑을 허용하지 않던 사랑이 그이의 아름다움에 그리도 강렬히 날 사로잡았으니 나 아직 그대 보시듯이, 그걸 포기를 하는 것은 안된다고. 사랑은 우리를 똑같은 죽음으로 이끌었더이다. 우리의 생명을 앗아간 그자를 카인이 기다리오.”</p>	<p>조르제따: 어제저녁 당신의 뜨거운 키스를 생각하면 온몸이 떨려요. 루이지: 그 키스에 무엇이 담겼었는지 당신은 알잖아요. 조르제따: 알아요, 내 사랑, 조용히 말해요! 루이지: 무엇을 그리 두려워하죠? 조르제따: 그에게 발각되면 우린 죽어요! 루이지: 나는 당신을 묶고 있는 운명보다 죽음을 택하겠소! 조르제따: 아! 우리 단둘이서 만 먼 곳에 있을 수 있다면. 루이지: 그리고 항상 함께 있을 수 있다면! 조르제따: 그리고 영원히 사랑하며! 나를 떠나지 않겠다고 말해줘요. 루이지: 결코!</p>

### 3. <연옥>과 <수녀 안젤리카>의 연관성

『신곡』에서 <지옥> 편을 ‘영원한 절망의 나라’라고 한다면, <연옥> 편은 죄는 있으나 희망이 존재하는 곳이다. <연옥>은 연옥의 입구인 성 베드로의 문, 연옥, 지상낙원으로 이루어져 있고 9명의 천사가 지키고 있다. 먼저 연옥의 입구에는 두 개의 비탈길이 있으

연옥의 구조



[그림 2] 단테의 『신곡』에 나타난 <연옥>의 구조<sup>10)</sup>

10) 한형근, 앞의 책, p.149.

며, 입구를 통과하여 성 베드로의 문을 지나야 연옥에 도달할 수 있다. 이 연옥은 7개의 원으로 구성되어있으며, 오만, 시기, 분노, 태만, 인색과 낭비, 탐식, 애욕 등의 죄를 속죄하는 벼랑을 지나가면서 죄를 면제받게 된다.<sup>11)</sup>

이러한 과정을 통해서 죄를 사면받고 나면, 영혼의 구원을 받을 수 있고 지상낙원에 다닐 수 있다. 이 회개의 과정을 푸치니의 <수녀 안젤리카>와 비교해 볼 수 있다. 안젤리카는 결혼 전에 미혼모가 되어서 종교적으로 지탄받게 되지만 수녀가 되어서 자신의 죄를 참회함으로써 연옥에 도달한다는 내용이다. 그러나 그녀가 독약을 먹고 죽기 전에 간절한 회개를 통해서 구원을 얻는데, 그 증거로 수도원이 빛으로 가득한 모습으로 나타나 클라이맥스를 이끈다. 이 부분이 <수녀 안젤리카>를 지옥이 아니라 연옥과 비교하는 근거가 된다. 이러한 맥락에서 <수녀 안젤리카>는 단테의 『신곡』 중에서 <연옥>편과 비교할 수 있다. 두 작품은 속죄와 구원이라는 소재를 통해서 우리에게 공통의 교훈을 주고 있다.

<연옥> 편에서 31곡의 시를 통하여 베아트리체가 단테에게 전하는 말과 <수녀 안젤리카>에서 안젤리카의 회개 장면을 비교해 보면, 위에서 언급한 두 작품의 연관성에 대한 확실한 증거를 확인할 수 있다.

〈표 2〉 단테의 〈연옥〉과 푸치니의 〈수녀 안젤리카〉 대사와 시의 비교 분석

『신곡』 중 〈연옥〉편의 31곡 37-48행	〈수녀 안젤리카〉의 회개 장면
<p>그대가 고백해야 할 것을 부정하거나 입 다물어 버린다고 해도 그대의 죄가 덜 드러나지는 않는 다오, 저 심판관이 아시니까!</p> <p>그러나 죄의 고백이 자신의 입에서 터져 나오면 우리들의 법정에서는 바퀴가 칼날에 대항해 거꾸로 돈 다오. 아무튼 그대, 그대의 과오를 부끄럽게 여기고 언젠가 또 싸이렌의 소리를 들어도 더더욱 굳세어지기 위하여 눈물의 씨앗일랑 떨구어 버리고 들어다오. 그러면 땅에 파묻힌 나의 육신이 어찌하여 영똥한 곳으로 그대를 가게 했는지 알게 될 것이요.</p>	<p>아! 나는 저주를 받았다. 내가 자살하다니. 대죄를 안고 죽는구나. 오 성모여! 성모여! 내 아들에 대한 그리움에 나는 도리를 저버렸습니다. 수녀 안젤리카 천벌을 받아 죽지 않게 하옵소서. 나에게 용서의 증표를 나에게 용서의 증표를 주소서. 오 성모여 구원하소서. 어머니의 기도를, 어머니의 절규를. 오 성모여 구원의 손길을</p>

11) 박상진(1997). 이탈리아 문학사. 부산: 부산 외국어대학교 출판부, p.75.

<수녀 안젤리카>에서 안젤리카가 자살을 결심하는 장면을 <연옥> 편과 연계하여 해석해 보면, 신학적 연관성을 발견할 수 있다. <수녀 안젤리카>의 결말은 죽음이지만 과거의 잘못된 행위를 회개함으로써 기독교적 구원을 받는다. 작품에서 구원이 이루어진 증거는, 성모 마리아가 안젤리카에게 아이를 데려다주고 천사들이 합창하는 장면으로 볼 수 있다. 이러한 스토리에 담겨 있는 사상은 <연옥> 편 31장에서 살펴볼 수 있는데, 자신의 자유의지로 죄를 참회하여 구원을 받는 <수녀 안젤리카>와 <연옥> 편의 연관성을 추론하게 하는 대목이다.

이러한 점으로 미루어 볼 때, 단테 『신곡』의 <연옥> 편과 푸치니의 <수녀 안젤리카>는 기독교적 구원과 인간의 자유의지를 공통 요소로 등장시켜 인간 베아뜨리체와 성모 마리아의 역할을 사건 전환의 매개체로 활용하고 있다.

#### 4. 천국과 <잔니 스끼끼>의 연관성

『신곡』의 <천국> 편은 찬란한 빛과 축복의 세계로 표현되어 있으며 3부작의 신곡 편에 해당하는 <잔니 스끼끼>와도 형식을 넘어서 행복한 결말 그리고 즐거움이라는 측면에서 공통점을 갖는다.

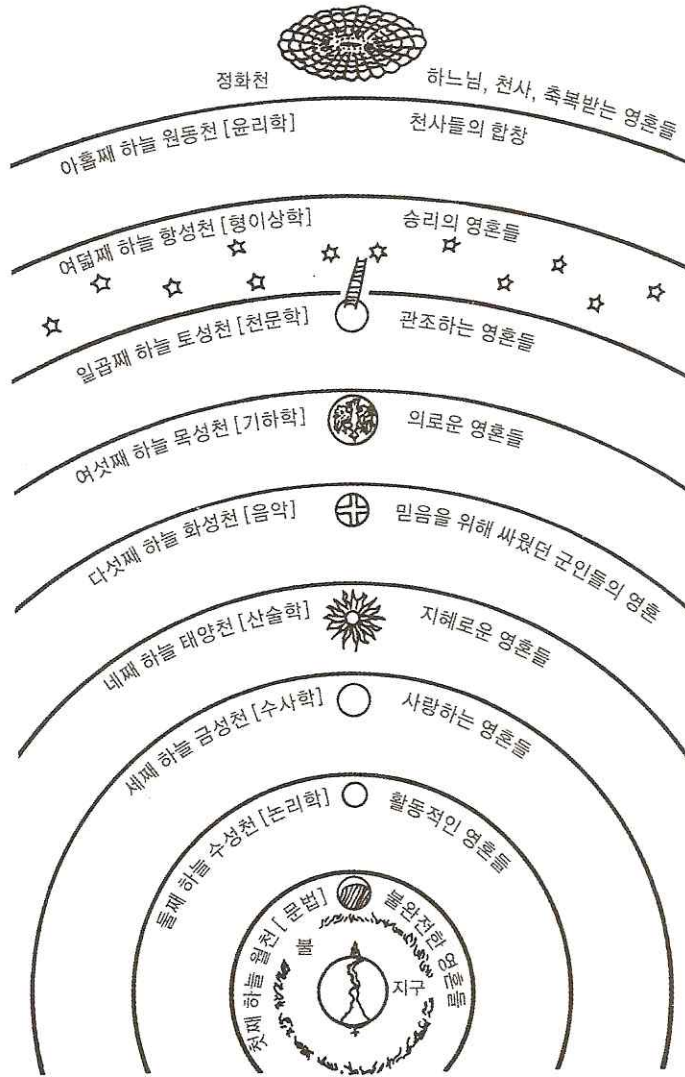
단테는 천국에서 하나님의 존재를 깊이 인식하고 믿음과 소망과 사랑이라는 기독교적 진리를 분명하게 보여주고 있다. 즉 참사랑의 표상인 하나님을 통해서 완전한 평화를 발견하고, 하나님의 은혜를 통해서 평화를 얻을 수 있다는 사실을 <천국> 편을 통해서 전하고 있다.

구원을 통해 도착한 <천국>은 빛과 춤과 노래, 즐거움과 행복, 완전한 환희의 기쁨이 있는 왕국이다. 단테가 묘사한 <천국>은 아홉 개의 하늘로 구성되었으며 [그림 3]은 완전한 평화를 누리는 세상을 보여주고 있다.

단테가 <천국> 편에서 말하고자 하는 핵심은 하나님의 뜻을 행한 자만이 도달할 수 있는 곳이며 그곳에서는 완전한 평화를 얻는다는 것이다. 따라서 모두 천국에 가기 위한 대열에 참여할 것을 독려하는 의미를 내포하고 있다.

여기에서 <천국>의 중심 테마와 오페라 <잔니 스끼끼>의 주제를 비교해 보는 것이 필요하다. 오페라 <잔니 스끼끼>에서는 <천국> 편에서 보여주는 기독교적 사상은 등장하지 않는다. 그러나 이 두 작품의 공통분모는 잔니 스끼끼와 부오조 도나티의 이름이다. 잔니 스끼끼는 <지옥> 편 제30장에 등장하는 인물로, 부오조 도나티 가문(단테 아내의 본가)의 유산을 챙긴 업보로 지옥에 떨어진 비극의 주인공이다.

천국의 구조



[그림 3] 단테의 『신곡』에 나타난 의 천국의 구조<sup>12)</sup>

제30장의 내용을 정리하면 다음과 같다. 잔니는 시모네 도나티의 부탁을 받고 거의 빈사 상태인 부오조 도나티로 가장(부오조가 죽자 시체를 감추고 그 자리에 누워 부오조 같이 행동)해서 시모네에게 부오조의 유명한 아름다운 암말이 자신에게 넘어오도록 유언장을 작성하도록 한다. <표 3>은 제30장의 내용을 인용한 것이다.

12) 한형근, 앞의 책, p.239.

〈표 3〉 『신곡』 30장의 내용과 오페라 <잔니 스끼끼> 중 잔니의 독백내용 비교

단테 『신곡』 30장 중의 내용	푸치니 <잔니 스끼끼>중 잔니의 독백
<p>깊은 골짜기 같은 구렁에서도 만 종류의 사기꾼이 미친 듯이 설치고 있다. 카폭키오의 복달미를 물어 끌고 간 것은 남의 유언장을 위조한 잔니 스끼끼이다. 불륜의 사랑에 빠져 만 사람으로 가장하고 아버지에게 접근했던 미라는 미친 듯이 뛰어다니고 있다. 브레샤의 화폐 위조자인 마에스트로 아다모와 트로이에서 거짓 변명을 한 그리스인 시논이 서로 육지 거리를 하며 싸우고 있다. 그 싸움을 정신없이 보고 있는 단테를 베르길리우스가 꾸짖는다..... 중략</p> <p>..... 중략</p> <p>남아 있는 아랫초놈이 벌벌 떨며 (31행) 나에게 말 했다. “저 미친놈이 잔니 스끼끼이다. 미쳐 날뛰며 저렇게 사람을 물어뜯고 있다.”</p> <p>..... 중략</p> <p>마치 저리 달려간 놈이 (42행) 한 무리에 선두를 가는 여왕(암말)을 제 것으로 삼기 위해 대답하게도 부오조 도나티인 양 유언을 하여 자기가 요구한 대로 유언장을 만든, 말하자면 그것과 같은 죄다.</p> <p>..... 중략</p>	<p>“자 신사 숙녀 여러분, 부모 조의 재산을 이보다 더 잘 처리할 수 있겠습니까? 그런데 저는 거짓말을 꾸며대는 일로 지옥에 떨어지게 됩니다. 뭐 그러라 하죠. 하지만 거짓말도 때로는 유익한 것이지요. 여러분이 오늘 즐겁게 지내셨다면 위대한 단테께서도 관대히 봐주시고 정상을 참작해 용서해 주실 것입니다”</p>

그러나 오페라 <잔니 스끼끼>에서 내려진 결말은 정반대이다. 『신곡』에서는 잔니가 지옥으로 떨어지지만, 오페라에서는 마지막 막이 내려오기 전에, 잔니 스끼끼를 무대 앞에 등장시켜 다음과 같은 대사를 읊조리게 한다<sup>13)</sup>. 이후의 해석은 완전히 청중들의 몫이다. 잔니 스끼끼를 용서해야 할까? 아니면 거짓의 탈을 쓴 잔니를 용서할 수 없을까? 청자의 과제로 남겨 놓았지만, 오페라의 전체적인 분위기는 음악적인 면에서 뿐만 아니라 대사의 흐름에서도 해학적인 부파 오페라의 요소가 계속 암시되었기 때문에 잔니를 용서할 준비가 되어 있다는 것으로 해석할 수 있다. 결론적으로 오늘 밤 유쾌한 관람을 허용했으니 지옥으로 가는 것을 모면할 수 있을 것이라는 점을 오페라 속의 잔니는 자신 있게 말하는 것이다. 즉 푸치니의 <잔니 스끼끼>는 신학적 개념에서의 <천국>은 아니다. 하지만 인간적 측면에서 볼 때, 마음속의 <천국>이라 여기고 있음이 확실하다.

13) <표 3> 참조.

〈표 4〉 단테의 『신곡』과 푸치니 〈삼부작〉의 공통점

	단테의 『신곡』	푸치니의 〈삼부작〉
지옥-외투	절망의 세계	절망적인 인간의 삶
	5곡에 나타나는 주인공 프란체스카와 파올로의 불륜, 사랑	여주인공 조르제따와 연하남 루이지의 불륜
	남편인 자친토에 의해 살해되는 불륜의 연인	남편인 미켈레에 의해 살해되는 두 연인
	외모적 열등의식 속에 사는 자친토	아내와의 많은 나이 차이로 인한 열등감을 가지고 있음
	형식면에서 9의 배수 3의 중요성	주인공 숫자와 극을 이끌어 가는 주요 모티브가 3이라는 점
연옥-수녀 안젤리카	정죄를 통한 구원	정죄를 통한 구원
	자유의지	안젤리카의 자유의지
	빛과 진리의 매개체 베아트리체의 등장	구원의 매개체 성모 마리아
	연옥편의 30장을 통한 3이라는 숫자를 통한 구성 형식	성당의 세 번째 계단에서 안젤리카의 죽음
천국-잔니 스끼끼	빛, 춤, 노래, 즐거움, 행복, 완전한 환희가 있는 천국	즐거움과 노래, 행복과 웃음이 가득한 작품
	소재와 인물의 공통점은 없음	주인공 잔니 스끼끼는 지옥 편에서 등장한 인물이며 소재 역시 지옥 편에서 아이디어를 얻어 각색하였다
	3의 배수 9를 통해 본 구성의 형식	3명의 주인공과 아리아 3개, 잔니가 차지하는 유산이 3개

### Ⅲ. 결론

베르디 이후 최고의 오페라 작곡가로 불리는 푸치니의 오페라 〈삼부작〉과 단테 『신곡』과의 연관성에 관해서 많은 논란이 있었다. 많은 학자들이 푸치니가 단지 형식을 차용했을 뿐, 『신곡』에 담겨진 사상적 또는 형식적 영향을 받았다는 연구에는 동의하지 않았다. 그러나 연구자가 살펴본 바와 같이 푸치니 〈삼부작〉의 곳곳에서 『신곡』과의 밀접한 연관성을 발견할 수 있었다.<sup>14)</sup>

먼저 3이라는 숫자와의 연관성이다. 3이라는 수는 선택의 기로에서 인간이 취하는 행

14) Ricci, L. *Ibid.*, pp.139-142.

동방식을 드러내는 개념이다. 3이라는 숫자가 트리스켈(Triskel)로 대표되는 켈트 전통에 뿌리를 둔 유럽문화의 흔적을 드러낸 것인지는 확인해 봐야겠지만, 본론에서 언급한 바와 같이 작품의 구성뿐만이 아니라 작품 전체의 등장인물이나 작품이 전개되는 장소에 담긴 기호학적 의미를 내포하는 숫자 3의 등장을 우연하게 볼 수는 없다. 두 작품의 연관성은 숫자 3의 의미뿐만 아니라 시와 대본의 연관성 그리고 사상과 내용의 측면에서도 비교될 수 있다는 점에서 푸치니가 단테의 『신곡』에서 지대한 영향을 받았다고 주장할 수 있다.

따라서 단테의 『신곡』과 <삼부작>의 구조적 연관성은 매우 깊다고 할 수 있다. 또한 푸치니 <삼부작>은 <외투>의 슬픈 시작에 이어, <수녀 안젤리카>의 속죄와 구원 그리고 <잔니 스끼끼>의 행복한 결말로 이어지는 연결 고리를 공유한다. 두 작품은 3을 매개로 한 형식적 측면과 스토리 전개의 내용적 측면에서, <삼부작>의 <외투>가 <지옥>편과, <수녀 안젤리카>는 <연옥>편과 <잔니 스끼끼>는 <천국>편과 연관성이 존재한다고 할 수 있다.<sup>15)</sup>

본 연구를 통해 서로 다른 시대를 살면서 인류 역사에 큰 이정표를 남긴 시성(詩聖) 단테의 『신곡』과 20세기 최고의 오페라 작곡가 푸치니의 걸작 <삼부작>을 3부 형식을 근간으로 등장하는 인물, 사상, 대사, 시어 등을 비교하여 이들의 상관성을 논한 이번 연구를 통해서 음악적 연구만이 아니라 실제 공연에 있어도 심도 있는 고찰을 할 수 있는 계기를 조성했다. 이 글을 통해서 음악가 뿐만 아니라, 『신곡』을 연구하는 연구자들이 다양한 시각으로 푸치니의 <삼부작>과 단테의 『신곡』에 대한 연구가 앞으로 활성화되기를 기대한다. 또한, 일반적으로 음악적인 면만을 분석하는 작품 연구를 벗어나 오페라의 구성을 다양한 시각에서 조망하고 푸치니를 새로운 시각에서 재해석할 수 있는 것도 푸치니 연구자들에게 도움이 될 것이다.

한정된 분량으로 인해 두 작품의 상관성을 찾고자 했던 본 연구를 통해 시사점은 만족할만한 결과를 얻을 수 없었다고 할지라도 푸치니 연구자들의 새로운 시도를 자극하고 현재까지 진행된 <삼부작>의 해석방식에 영향을 주었다는 점에서 의미를 둘 수 있을 것이다.

---

15) 최철, 앞의 책, p.157.



## 참고문헌

- 김계영(2007). 청소년을 위한 서양문학사 (하권). 서울: 두리미디어.
- 김상태(1981). 음악미학. 서울: 세광음악출판사.
- 김용환(2002). 서양음악사 100장면(2). 서울: 도서출판 가람기획.
- \_\_\_\_\_ (2005). 19세기 음악. 서울: 음악세계.
- 김혜정(2006). 시대별로 본 오페라. 서울: 도솔 출판사.
- 문호근(2004). 청바지 입은 오페라. 서울: 개마고원.
- 민은기(2000). 음악과 페미니즘(Music and feminism), 제1부 음악과 여성서울: 음악세계.
- 박상진(1997). 이탈리아 문학사. 부산: 부산 외국어대학교 출판부.
- 박종호(2005). 불멸의 오페라. 서울: (주) 시공사.
- 박홍규(2002). 비바 오페라. 서울: 가산출판사.
- 사전편찬위원회(1972). 음악 대사전. 서울: 신진출판사.
- \_\_\_\_\_ (1987a). 음악 인명사전. 서울: 세광음악출판사.
- \_\_\_\_\_ (1987b). 음악 인명사전-Biographical Dictionary of Musicians. 서울: 세광음악출판사.
- \_\_\_\_\_ (1989). 음악 용어사전. 서울: 삼호출판사.
- 삼호출판사 편집부(1989). 명작 오페라 해설. 서울: 삼호출판사.
- 오해수(2002). 신의 소리를 흠친 거장 1,2. 서울: 삶과 꿈.
- 오희숙(1994). 음악적 리얼리즘. 서울: 예술.
- \_\_\_\_\_ (2009). 음악속의 철학. 서울: 심설당.
- 음악지우사 편/신계창 역(2002). 작곡가별 명곡 해설 라이브러리 베르디/푸치니. 서울: 음악세계.
- 이기철(2008a). 오페라 카페-Gianni Schicchi(잔니 스키키). 서울: 라쉴나.
- \_\_\_\_\_ (2008b). 오페라 카페-II Tabarro(외투). 서울: 라쉴나.
- 이덕희(1994). 세기의 걸작 오페라를 찾아서. 서울: 작가정신.
- \_\_\_\_\_ (2002a). 음악가와 연인들. 서울: 가람기획.
- \_\_\_\_\_ (2002b). 음악가와 친구들. 서울: 가람기획.
- 이성삼(1981). 세계 명작 오페라 전집. 서울: 세광 출판사.
- 이용숙(2003). 오페라 행복한 중독. 서울: 예당출판사.
- 이창우(2006). 단테의 신곡. 현대사회문화연구소, 278, 54-59.
- 이화병(1994). 20세기 음악에 나타난 여인. 음악과 민족, 8.

- 한형근(2003). *풀어쓴 단테의 신곡*. 서울: 한국 외국어 대학교 출판부.
- Adami, G. e Forzano, G. (2002). *Giacomo Puccini "Il Trittico" Libretti di Giuseppe Adami e Giovacchino Forzano*. Milano: Ricordi.
- Alighieri, Dante /정노영 역(1993). 신곡. 서울: 홍신 문화사.
- Ashbrook, W. / 한국어판 편집위원 역(1985). *음악의 유산-오페라의 세기(자코모 푸치니)*. 서울: 중앙일보사.
- Aubry, J. / 편집부역(1990). *음악과 문학*. 서울: 삼호출판사.
- Batta, A(Traduzioni Olimpio Cescatti,...) (2000). *OPERA-Autori · Opere Interpreti*. Milano: Luca Burgazzoli.
- Bekker, Paul / 김용환 · 김정숙 역(2003). *오케스트라*. 서울: 음악세계.
- Carner, Mosco (1992). *Puccini-A Critical Biography, 3rd ed*. London: Duckworth.
- Dalhaus, Carl / 오희숙 역(1994). *음악적 리얼리즘*. 서울: 예술.
- Di Gaetani, John Luis (1987). *Puccini the Tinker: The Composer's Intellectual and Dramatic Development*. New York: Peter Lang Publishing.
- Griffiths, Paull / 한국어판 편집위원 역(1985). *음악의 유산-러시아와 프랑스의 음악(모테스트 무소르그스키)*. 서울: 중앙일보사.
- Grout & Palisca / 편집부 역(1988). *서양음악사 4판*. 서울: 세광출판사.
- Grout, D. J. (1965). *A Short history of opera*. New York: Columbia University Press.
- Hdoeir, A. / 편집부 역(1990). *음악의 형식*. 서울: 삼호출판사.
- Hugos, S. (1972). *Famous Puccini Operas*. New York: Dover publications.
- Jamieson, N. (1994). *Puccini: A Bibliographical sketch, The Puccini companion*. Weaver, William.
- Lang, P. H. (1971). *Critic at the opera*. New York: The Norton Library.
- Larroux, G. / 조성애 역(2000). *사실주의 문학의 이해*. 서울: 현대신서.
- Leichtentritt, H. / 편집부 역(1986). *음악의 역사와 사상*. 서울: 삼호출판사.
- Michel, Girardi (1995). *Giacomo Puccini-L'arte interenazionale di un musicista italiano*. Venezia: Marsilio.
- Michel, Girardi (2001). "G. Puccini", *The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Vol, 20, ed.*, Stanlye Sadie. London: Macmillan.
- Orrey, Leslie / 류연희 역(1990). *오페라의 역사*. 서울: 동문선.
- Palisca, Claude / 김혜석 역(2000). *바로크 음악*. 서울: 도서출판 다리.
- Parker, Roger (1996). *The Oxford History of Opera*. New York : Oxford University Press.
- Puccini, G. (2001). *Il Trittico Partitura Full score*. Italia: Ricordi.

- \_\_\_\_\_ (2002). *Il Trittico complete opera for voice and piano*. Italia: Ricordi.
- Randel, M. D. (2003). *The Harvard Dictionary of Music*. England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ricci, L. (2003). *Puccini interprete di se stesso*. Roma: Ricordi.
- Sadie, Stanley(Ed.) (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Schenk, H. G. / 이영석 역(1991). 유럽 낭만주의의 정신. 서울: 대광문화사.
- Streatfield, R. A. / 편집부 역(1990a). 가극의 역사. 서울: 삼호출판사.
- \_\_\_\_\_ (1990b). 오페라. 서울: 삼호출판사.
- Villa, M. C. / 김영 역(2002). 라루스 오페라 사전. 서울: 삼호뮤직.
- Weisstein, U. (1969). *The Essence of opera*. New York: The Norton Library
- 永竹由幸 / 반광식 역(1995). 오페라 명곡사전(상). 서울: 삼호출판사.
- 아마미치 도보노부 / 이영미 역(2008). 단테 신곡의 강의. 서울: 안티쿠스.

〈ABSTRACT〉

## The Correlation between Dnte Alighieri 『La Divina Commedia』 and The opera 〈Il Trittico〉 of Giacomo Puccini

Choi, Cheul · Lee, Seungkwon

Il Trittico (the triptych), known as one of the best pieces of Giacomo Puccini, and La Divina Commedia (the divine comedy) by Dante Alghieri, considered to be the most important poem of the Middle Ages and the greatest literary work in the Italian language, have been reviewed separately by many researchers. However, there have not been researches on the relationship between Il Trittico and La Divina Commedia. In this study, these two pieces were reviewed and compared from various aspects.

Giacomo Puccini simply commented that he borrowed the formats of La Divina Commedia to write Il Trittico. As it can be seen in La Divina Commedia, which is divided into three cantiche: Inferno (Hell), Purgatorio (Purgatory), and Paradiso (Paradise), Il Trittico consists of three operas: Il Tabarro, Sour Angelica, and Gianni Schicchi. Along with the analogy in the formats of these two pieces, a great deal of similarity can be found in characters, stories, and underlying intentions.

This study provides theoretical background for those music scholars and performers to understand Il Trittico in depth. Additionally, topics on the researches on La Divina Commedia can be expanded to fields of music and many other artistic genres.

### Key words

Giacomo Puccini, Dante Alghieri, Il Trittico, La Divina Commedia

논문 투고일	2020. 06. 06
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 10

---

최철    광주광역시 남구 봉선로134/ 201동 302호(금호타운2차)  
eltorechoi@hanmail.net

이승권    광주광역시 동구 필문대로 309(서석동, 조선대학교)/본관 북쪽5층(5211)  
skyfranglais@gmail.com



# 오스트리아 음악 교육이 계기가 된 초국적 가족 이주에 대한 내러티브 탐구\*

윤선영\*\*

## 국문초록

유럽의 오스트리아는 한인 디아스포라 연구는 물론, 초국적 가족을 대상으로 하는 연구가 미비한 연구 소외 지역이다. 그러한 의미에서 3년간 질적 연구로 진행된 본 연구는 비영어권 국가 지역인 독일어권으로 연구 지경을 넓히는 시작이 되었다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 대상은 오스트리아 빈소년합창단 한국인 단원들과 그 가족이며, 연구참여자들의 동의를 얻어 심층 면접을 하였다. 내러티브 탐구는 본 연구의 방법 이면서 연구참여자들의 경험을 이해하는 과정이다. 연구내용으로는 첫째, 한국 청소년들의 빈소년합창단 입단 과정 둘째, 단원들의 가족이 한국과 오스트리아로 나뉘어 초국적 생활을 하게 된 배경과 특징 셋째, 초국적 경험이 없는데도 오스트리아로 이주를 결정하는 과정에서 기저로 작용한 한국성을 살펴보았다. 이주 결정에는 막연한 자신감, 즉흥성 및 역동성, 긍정적 환상, 비현실적 낙관성 등이 작용한 것으로 확인되었다. 넓은 의미에서 빈소년합창단의 한국 공연은 합창단원이 되고 싶어 하는 아이와 내 아이가 잘할 수 있으리라 믿는 부모에게 조기 유학의 계기를 제공했다고 할 수 있다. 높은 교육열과 자녀 중심 가족들이 이 기회를 놓치지 않으려고 유학 국가에 대한 사전 준비가 부족한 상태에서 초국적 가족이 되었다. 이로 인해 직면하게 되는 유학 및 이주의 어려움을 내러티브를 통해 조명했다.

**주제어** 빈소년합창단, 초국적 가족, 내러티브 탐구, 한국성, 오스트리아 한인

\* Work on this article was supported by a SEED grant from the Korean Studies Promotion Service (Academy of Korean Studies), no. AKS-2017-INC-2220002.

\*\* 비엔나국립대학교 동아시아학 연구소 강의교수

## I. 들어가기

음악의 나라로 명성을 지닌 오스트리아는 유럽 중부에 위치한 작은 나라이다. 오스트리아에 거주하는 전체 한인의 수는 많지 않으나, 대부분 수도인 비엔나에<sup>1)</sup> 거주하고 있어 비교적 한인 간 교류가 활발한 특징을 지닌다. 지난 2012년 ‘한국과 오스트리아 수교 120주년 및 공식외교 관계 수립 50년’을 기념하여 재오스트리아 한인연합회에서 『오스트리아 속의 한국인, 한·오 수교 120주년과 한인 50년의 기록』을 출간했다. 이에 따르면, 이미 1930년대에 학문적인 활동을 위해 오스트리아에 체류한 한국인들이 있었다고 한다.

초창기 한인들의 오스트리아 이주는 주로 유학이 목적이었으나, 1970년대에 한국인 파견 간호사들이 들어오게 되면서 본격적으로 한인 사회가 형성되기 시작하였다. 유학생, 파견 간호사, 파견 근무자, 취업 이민자와 그들의 가족으로 이루어진 한인 사회에 몇 년 전부터 눈에 띄는 새로운 구성원들이 생겨났다. 바로, 자녀가 오스트리아를 대표하는 빈소년합창단에 입단하게 되어서 가족 일부 또는 가족 모두가 오스트리아로 온 경우다.

본고는 가족 구성원들이 오스트리아와 한국으로 서로 분리되어 살아가는 초국적 가족(transnational family)에<sup>2)</sup> 대한 연구이다. 소규모 동질집단인 빈소년합창단 한국 단원과 동반 가족들이 한국에서 오스트리아로 음악 교육을 위해 이주하게 되는 과정과 배경을 살펴보고자 한다. 이는 자녀 교육을 위해 영어권으로 이민 가는 경우와는 다른 독특한 사례가 될 것이다.

대한민국 정부의 조기유학 자유화 방침의 영향으로 2000년대 초반 조기유학이 증가하다가, 2008년 글로벌 금융위기 이후 초등학생의 조기유학이 감소했다. 그러나 이보람(2019)은 조기유학에 대한 대중적인 인식은 여전히 긍정적이어서 앞으로도 계속 진행될 현상이라고 본다. 지금까지 자녀 교육을 위한 이주 사례연구들은 영어권 국가에만 집중되어 있었다. 구체적으로, 2000년부터 2018년까지 한국에서 발표된 석·박사 학위 논문 37편과 학술지 논문 53편 등 모두 90편의 논문을 수집하여 조기유학에 관한 연구 동향을 분석한 연구 결과, 조기유학 목적지로 선택한 국가의 90% 이상이 영어권이었다(이보람, 2019: 843). 이러한 치우친 연구의 불균형은 바람직하지 않은 현상이므로 연구 소외 지역에 대한 연구가 요망된다.

1) 독일어식 표기인 Wien을 한글로 적으려면 ‘빈’이 아니라 모음이 길어서 ‘비인’이라고 적는 것이 원음에 가깝다. 그러나 본고에서는 합창단 이름 외에는 모두 영어식 표기인 비엔나로 적는다.

2) 세계 여러 지역에서 여러 다른 형태로 부부나 가족이 국경을 넘어 떨어져 지내는 이른바 초국적 가족이 다국적 가구라고 불리기도 한다(Parrenas, 2001; 조은, 2004: 149 재인용).

오스트리아를 포함하여 독일, 스위스 등 독일어권에서 한국 가정의 교육 이주 사례에 대한 연구가 미미하다. 그래서 2015년부터 약 5년 이상 관찰한 빈소년합창단 한국 단원과 그 가족에 관한 탐구 결과물은 독일어권 국가의 교육 이주 및 초국적 가족의 통시적 연구에 관한 첫 사례가 될 것이다. 또한 영어권 국가의 조기유학생에 관한 연구들과 비교할 수 있는 자료로, 향후 조기 유학을 희망하거나 교육 이주를 준비하는 이들에게 유용하게 사용될 것이다.

빈소년합창단 단원으로 활동하는 나이는 평균 만 9세에서 14세 사이다. 한국 초등학생이 이 합창단에 들어가려면 조기유학을 해야 한다. 무엇이 조기유학을 결정하게 하는가? 초국적 가족을 형성하고 유지하는 요인이 무엇일까? 라는 연구자의 관심이 연구를 시작하는 계기가 되었다.

조혜영·최원기·이경상·Abelmann(2007)은 미국으로 조기유학을 결정하는 과정에 부모의 해외 방문 및 연수경험, 친인척의 해외 거주, 가족의 단기체류 등이 유인요인으로 작용한 것으로 파악했다. 그러나 본 연구의 대상인 빈소년합창단 한국 단원 가족의 경우에는 오스트리아를 다녀간 적도 없고 거주하는 친인척도 없었다. 그래서 본 연구는 조혜영 외(2007)에서 파악한 유인요인이 전무한 상황에서도 조기유학을 결정하게 되는 과정에 작용한 한국인의 기질 즉, 한국성(Koreanness)에 주목하고자 한다. 본고에서 한국성은 한국인의 사고방식과 행위의 방향에 지침을 제시하는 문화적 문법(정수복 2007)이면서 한국인의 문화유전자(주영하 외 2012)로 명명되기도 하는 한국인의 특성을 칭하는 개념으로 사용한다.

영어권에서 초국적 가족의 조건을 조은(2004)은 크게 세 가지, ‘돈 있는 아빠’, ‘영어 되는 엄마’ 그리고 ‘자식 중심의 부부’로 간파했다. 영어가 아닌 독일어 사용 국가에서 필요한 초국적 가족의 조건을 살펴봄으로써 본 연구 대상인 오스트리아 초국적 가족의 특성을 파악하고 다른 연구와의 차이점을 밝히는 것을 본 연구의 목적으로 삼고자 한다.

## II. 오스트리아 한인 디아스포라 선행연구<sup>3)</sup>

대한민국 이외에 지역에 살고 있는 한인 디아스포라를 칭하는 용어는 ‘재외국민’과 ‘재외한인’으로 나뉜다. 그러나, 한국 국적을 보유하고 해외에 거주하고 있는 ‘재외국민’과

3) 본고에서는 재외국민과 재외한인을 모두 포괄한다는 의미에서 한인 디아스포라라고 한다. 한인 디아스포라, 재외한인, 한국계 이주민을 같은 의미로 필요에 따라 혼용한다.



이미 거주국의 국적을 취득한 ‘재외한인’을 별도의 구분 없이 모두 ‘재외한인’으로 포함하는 경우가 적지 않다(송석원, 2019). 본 연구에서도 연구의 편의상 연구자 본인을 포함하여 오스트리아 거주 ‘재외국민’들까지도 모두 ‘재외한인’의 범주로 간주하여 기술하고자 한다. 학계는 그동안 중국조선족, 고려인, 재일코리안, 재미교포 등에 관한 연구들에 치중한 나머지 다양한 국가의 재외한인을 다루고 있지 못한 것이 사실이다(윤인진, 2011; 송석원, 2019). 재오스트리아 한인 디아스포라에 관한 선행연구를 찾는 과정에서 이러한 점을 여실히 알 수 있었다. 재외한인 연구와 관련된 문헌들과 연구 자료를 다양한 방법으로 검색하였으나 ‘오스트리아’와 관련된 연구는 부재하였다. 이와 같이 재오스트리아 한인에 대한 연구가 부재한 이유는 오스트리아가 연구 소외 지역 중 하나이면서 독일에 비해 상대적으로 파오 간호사를 포함하여 전체 한인의 수가 적었기 때문이라 짐작한다.

독일어로 ‘한국 이주민’을 키워드로 검색하여 관련 연구물을 찾아본 결과, 앞에서 언급한 한인연합회 특별간행물 외에 2편의 학위 논문과 1편의 연구 논문 그리고 만화 형식의 출판물을 찾을 수 있었다.

2012년에 재오스트리아 한인연합회에서 발간한 『오스트리아 속의 한국인』은 앞부분은 한국어로, 뒷부분은 독일어로 구성된 이중언어 책자이다. 이 자료집은 50여 년간 한인 사회를 기록한 의미 있는 간행물로, 오스트리아와 한국간 교류 관련 역사를 한눈에 볼 수 있다. 이 간행물에는 1930년대에 체류한 한인과 초창기 유학생들에 대해서도 자세히 소개되고 있다. 그 후, 1972년과 1973년에 각각 50명씩, 한국에서 오스트리아로 파견된 100명의 간호사와 그 가족들의 정착으로 한인 사회의 틀이 형성되는 과정들이 기록되어 있다. 유학생 중에는 학업이 끝난 후에 한국으로 귀국하지 않고 취업을 하는 경우가 있었으며, 파견 근무가 끝난 근로자 중에서도 현지에 남아 오스트리아에 정착하면서 한인들의 수가 증가했다. 이들은 주로 큰 도시를 중심으로 모여 살면서 한인회, 학생회, 친목 단체와 직업별 단체들을 구성하였고, 다양한 종교 단체들도 생겨나 한인들의 모임이 활성화되는 재오 한인의 역사가 상세히 수록되어 있다.

2009년에 하르트만(Hartmann)은 디플롬(Diplom)학위<sup>4)</sup> 논문으로 ‘오스트리아에 온 한국 이주민 - 가족, 친척 그리고 네트워크’에 관한 연구를 하였다. 하르트만은 논문에서 한국인에게 있어서 가족의 의미와 기능에 주목했다. 그리고 한국 이주민들을 유학생, 노동 이주자/자영업자, 파견 근무자로 나누었다. 유학생 카테고리에서 음악 전공 학생이 가장 큰 그룹을 차지하는데, 이것은 오스트리아가 클래식 음악 부분에서 오래전부터 명성을 누리고 있기 때문이라고 했다. 다른 또 하나의 그룹인 노동 이주자 카테고리는 한국

4) 학제 개편 이전의 학위명으로 석사 학위에 해당된다.

에서 온 여자 간호사들이다.<sup>5)</sup> 이들과 동반 입국한 가족들도 태권도장, 한국 식당, 한국 물건을 파는 가게 등 한국어를 사용하는 영역에서 자영업을 하게 되었다고 하였다. 마지막 카테고리는 엘지, 기아, 현대, 삼성 등 한국 기업이 중부 유럽과 동유럽 시장 진출을 위해 보낸 파견 근무자들로 보았다.<sup>6)</sup> 물론 학생으로 왔다가 취업을 하거나 파견 근로자가 기간이 끝난 후 귀국하지 않고 자영업자가 되는 경우 등 체류 자격의 변화가 생기는 경우도 있으나, 최초 입국 당시의 입국 목적을 기준으로 분류하였다.

2015년에 피르크펠너(Pirkfellner)는 석사 학위 논문으로 ‘한인 디아스포라 내 교회 성장’에 관한 연구를 했다. 이 연구에 따르면, 오스트리아 거주 한인 중 90%인 2,000여명의 인원이 모두 수도 비엔나에 집중적으로 모여 살았기 때문에 교회 성장이 가능했음을 주장하고 있다. 그는 오스트리아 카톨릭부인회(Katholische Frauenbewegung Oesterreichs)가 한국 학생들에게 장학금을 주어서 유학의 기회를 제공한 것도 한국에서 이주하는 유학생이 많아진 이유 중 하나라고 분석했다.

2017년에 윤(Yun)이 오스트리아 한인 2세로 살았던 자신의 자전적인 모티브를 바탕으로 만화책 『홈스토리 - 비엔나에 있는 한인 디아스포라』를 출간했다. 1970년대에 한국 서울에서 오스트리아 비엔나에 파견된 간호사와 현지에서 태어난 그녀의 딸을 주인공으로 한 이야기이다. 1권에는 간호사인 어머니를 중심으로 비엔나 파견 과정과 현지 생활을 다루었다. 2권은 비엔나에서 태어난 한인 2세의 눈으로 본 이주민 이야기를 그리고 있다. 작가가 오스트리아로 이주해 온 한인 간호사들을 직접 인터뷰하고 당시 관련 자료들을 사실적으로 활용한 이 만화는 반(半) 다큐멘터리 성격을 띤다.

2018년 오스트리아의 여러 종교 단체와 특징을 다룬 책 『오스트리아 종교』가 출간되었다. 이 책에 한국 이주민에 관한 연구 논문이 수록되어 있다. 포르코니·성(Pokorny·Sung)은 ‘오늘은 비엔나, 내일은 온 유럽: 비엔나 한인교회의 역사’라는 제목하에 한국인의 종교 생활을 위해 설립된 한인교회를 다루었다. 오스트리아 한인 디아스포라 교회가운데 규모가 제일 크며, 선교사 후원에 큰 비중을 두고 있는 ‘비엔나한인교회’의 역사와 현황을 소개했다. 이 연구에 의하면 오스트리아 거주 “한인 커뮤니티를 묶는 제일 중요한 부분이 교회생활이다”(포르코니 외, 2018: 166).

소수이기는 하지만 앞서 소개한 선행연구들은 한국 이주민에 대한 연구가 오스트리아에서 시작되었다고 볼 수 있는 긍정적 신호라 할 수 있다. 그동안의 연구 대상이 한인교회, 70년대 파오 간호사와 그 가족 등이었기에 이제 새로이 한인 사회의 구성원인 된 이

5) 비엔나 한인 합창단, 한인 문우반 등에서 간호사 출신의 한인들을 만날 수 있다.

6) 오스트리아에 있던 한국 기업들이 체코와 슬로바키아로 이동함으로써 유럽 내 초국적 한인 가족들이 증가하고 있음을 연구자는 한글학교에 나오는 학부모들을 통해 알게 되었다.

들에 관한 연구가 필요하다. 그러므로 빈소년합창단의 한국 단원과 그 가족에 관한 연구는 한국 이주민 연구에서 다양성을 갖는다는 의미에서도 시의적절할 것이다.

### Ⅲ. 연구 대상 및 방법

#### 1. 연구대상

연구자가 연구참여자와 같은 지역에서 거주하면서 그들의 삶을 이해하고 이야기를 나눌 수 있다는 것은 라포(rapport) 형성에서 용이한 면이 있다. 물론 자칫 객관성이 결여될 수 있다는 지적에서는 자유로울 수 없는 만큼, 이 사실을 인지하고 객관화를 위한 자구적인 노력을 끊임없이 해 나가야 할 것이다. 본 연구자는 이러한 점을 견지하고 한인회, 한인교회, 한글학교 행사 등을 통해 빈소년합창단의 졸업생과 재학생 그리고 재학생의 가족들을 만났다. 이들을 대상으로 오스트리아 비엔나에 살고 있는 초국적 가족의 이주 배경, 과정 및 특징을 파악하고자 하였다. 여기서 초국적 가족이란 흔히 ‘기리기 가족’으로 통칭되기도 한다.

빈소년합창단 한국 단원의 한 가족이 2014년 10월 연구자에게 보낸 이메일을 통해 이들과 접촉을 하게 되었으나, 본격적인 내러티브 탐구가 시작된 것은 2017년부터이다. 빈소년합창단의 한국 단원들은 졸업생을 포함 총 12명이었으나, 졸업생을 제외한 대부분의 학생들이 미성년자이므로 연구 윤리에 따라, 부모의 동의를 얻은 일부 단원들만 연구에 참여하였다.

빈소년합창단의 한국 방문 공연이 예정되면 한국인 단원들이 한국 언론의 조명을 받아왔다. 그리하여 지금까지 한국 매체에 소개된 단원들에 관한 내용과 심층 면담자들의 내러티브를 통해 확인된 한국 단원 12명의 이주 시기, 이주 당시 나이, 4년간의 합창단 활동 이후 진로 및 진학 예정 등을 확인하여 정리한 내용은 <표 1>과 같다:

단원의 부모들이 한국에 거주하는 경우는 연구에서 제외되었다. 따라서 본 논문의 연구 기간은 2017년부터 2020년 3월까지이며, 이 연구에 참여한 대상은 한국인 빈소년합창단 졸업생 한 명과 재학생 네 명이다. 그 중 심층면접에는 성인이 된 졸업생 한 명과 재학생의 어머니 네 명 및 아버지 두 명 등 모두 7명이 참여하였다.

〈표 1〉 빈소년합창단 한국 단원의 계보

	이름	이주 시점	이주 나이	2020년 3월 기준
1.	조01	2010년 8월	10세	비엔나대학교 재학
2.	정02	2013년 8월	10세	빈소년합창단 상급학교 재학
3.	박03	2014년 3월	10세	빈소년합창단 상급학교 재학
4.	김04	2014년 3월	8세	한국 <sup>7)</sup>
5.	이05	2014년 9월	10세	비엔나 소재 음악학교 재학
6.	배06	2016년 2월	12세	여름 방학에 귀국 예정
7.	서07	2016년 3월	12세	빈소년합창단 상급학교 진학 예정
8.	이08	2016년 8월	9세	합창단 활동
9.	박09	2017년 3월	10세	합창단 활동
10.	박10	2017년 3월	10세	합창단 활동
11.	박11	2018년 8월	9세	합창단 활동
12.	예12	2019년 8월	9세	9월 합창단 입단 예정

## 2. 연구방법

본 연구에서는 연구의 특성상 연구참여자와 라포를 형성하고 긴 기간 비형식적인 대화, 개방적인 면담, 문자, 전화, 이메일, 녹음 등의 복합적인 방법을 통해 수집된 자료를 사용하였다. 그래서 본 연구의 방법은 내러티브 탐구이다. 질적 연구의 한 갈래인 내러티브 탐구는 경험을 중요한 지식과 이해의 원천으로 존중하여 인간의 삶을 연구하는 방법이며, 또한 시간적, 상황적, 상호작용적 맥락이 포함된 이야기를 통해 인간의 경험을 이해하는 방식이다. 시간 흐름에 따라, 어느 한 곳에서 또는 여러 장소에서, 상황에 따른 사회적 상호작용으로 연구자와 연구참여자간의 콜라보레이션(collaboration)이다(Clandinin & Connelly, 2000:20).

빈소년합창단 단원 가족이라는 동질집단에는 그들만의 특성이 존재하기에 이를 미리 파악하고 연구에 임하는 것이 질적 연구의 기초이다. 그래서 본 연구의 준비단계에서는 한국의 언론 매체에 소개된 빈소년합창단에 관한 자료를 확인하고 빈소년합창단 한국인 단원들과 그 가족에 대한 심층면접의 토대를 마련하였다. 연구참여자들에게 연구의 목적을 밝히고 2017년 11월, 12월, 2018년 4월, 10월, 11월, 2019년 1월, 4월, 11월, 2020년 2월 등 개별적으로 공식적인 면담을 가졌고 면담은 최소 40분에서 최대 2시간가량 소요되

7) 김04군은 학교의 권유로 2017년 1월 빈소년합창단 한국 공연 이후 한국에 남았고 현재 한국에 있는 초등학교에 재학 중인데, 본 연구에서 함께 논한다.

었다. 현재, 지속적인 만남을 유지하면서, 향후 변화에 관한 연구도 통시적으로 이어 나갈 계획이다.

심층면접의 초기에는 비구조화된 생애사적 질문과 일상생활에 대하여 자유로운 질문이 이루어졌다. 점차 빈소년합창단 입단 과정과 한국에서 오스트리아로 이주를 결심하게 된 배경 및 이유, 현실적인 어려움, 이주 이후의 변화 등에 관한 이야기를 들을 수 있었다. 그들의 이야기를 들으면서 필요한 경우에는 다시 비구조화된 질문을 이어갔다. 심층면접 이외에도 불명확한 사실들의 확인을 위해 필요한 경우, SNS 메신저 어플리케이션, 이메일, 전화 등의 매체를 통해 재확인하며 연구자의 추측을 배제하고 객관성을 유지하였다.

다음 장에서는 오스트리아로 이주하는 계기가 된 빈소년합창단에 한국 청소년들이 어떤 과정을 통해 입단하게 되었는지를 살펴보고자 한다.

## IV. 연구내용

### 1. 이주 과정과 현재 생활

빈소년합창단 졸업생과 단원 가족들의 이야기를 통해 어떻게 오디션에 지원하게 되었는지 등 오스트리아로 오게 되는 과정과 현재 생활을 알 수 있었다.

첫째, 아들이 관심을 보여서 부모가 오디션을 알아봐 주었다. 아이가 공연을 보고 나서 ‘나도 저 합창단에서 노래하고 싶다’는 관심과 바람에 적극적으로 입단의 가능성을 모색하는 ‘부모의 노력’으로<sup>8)</sup> 오디션에 응하게 되었다:

“다큐를 보면서 ‘한국 사람이 없는 저 합창단에서 내가 노래하면 멋지겠다’고 했는데, 그 말에 아버지가 빈소년합창단에 연락하셔서... (중략)”(연구참여자, 조01)

“2013년 빈소년합창단 공연을 보여 주었더니 합창단에 들어가고 싶으면서 입단 과정을 알아봐 달라고 부탁을 했어요. 그래서 빈소년합창단 웹사이트를 검색하여... (중략)” (연구참여자, 박03 모)

8) 빈소년합창단에 한국인 부모들의 문의가 쇄도하자 2016년 1월 서울에서 공개 오디션이 열렸다. 중앙일보, 2016년 1월 5일. <https://news.joins.com/article/19359758>. (접속일 2020-04-01). 이 때 6명이 합격을 했으며 이 가운데 서07 군과 이08 군이 정식 단원이 되어 현재 오스트리아에 거주하고 있다.

“2013년 연말 파리나무십자가합창단 공연에 아들과 같이 갔다 왔는데, 아이가 합창단에 들어가고 싶다고 했어요. 그 이후 여러 합창단 웹사이트를 검색해 봤는데 빈소년합창단이 단원을 상시로 뽑는다는 것을 보았고... (중략)”(연구참여자, 이05 부)

“아이가 ‘엄마 여기 해 보고 싶어’라고 해서 2017년 1월 오디션에 응모...(중략)”(연구참여자, 박09 모)

둘째, 구체적인 계획이 없는 상태에서 오디션의 결과에 따랐다. 아이에게 음악적 재능이 있는 것이 오디션 합격 소식을 통해 확인되었다. 그래서 유학 계획이 없었지만 이를 조기유학의 계기로 삼았다:

“도전의 의미로 아들에게 오디션에 응하라고 했는데 합격해서 놀랐고...(중략) 아이를 바로 오스트리아로 데려가겠다고 해서 또 놀랐어요.”(연구참여자, 박03 모)

“2014년 8월 23일 오디션을 봤는데 이틀 뒤에 바로 주최자에게서 전화가 왔어요...(중략) 오디션 보고 1주일 만에...(중략) 오스트리아로 아이가 왔죠.”(연구참여자, 이05 모)

“합창단으로 유학을 보낸다는 생각을 해 본 적이 없었어요...(중략)”(연구참여자, 박03 모)

빈소년합창단에 들어갈 수 있다는 가능성을 접한 아이와 부모는 오롯이 합창단에서 노래를 부르는 기회에 의미를 두고 이주를 결정했다. 그래서 빈소년합창단 한국 단원들은 어린 나이에도 유학 결정에 관여하였기에 이들의 초국적 가족 형성은 자녀-부모 연대 결정이라 할 수 있다.

셋째, 합창단 전원이 기숙사에서 생활해야 하는 규정에 따라서 부모는 한국으로 돌아가고 아이는 혼자 오스트리아 남아서 합창단 활동을 시작했다. 합창단 입단과 함께 기숙사 생활이 필수이기 때문에 가족, 주로 어머니의 동반 이주가 꼭 필요한 것은 아니다. 그러나 아이를 두고 돌아가려던 부모 중에는 오스트리아에 도착해서 기숙사에 들어간 아이의 상황을 보고 원래의 계획을 바꾸는 경우들이 있었다:

“그 때 어머니와 함께 왔는데 어머니는 1박 2일로 오셨다가 바로 돌아가셨고 저는 여름 캠프로 들어갔죠.”(연구참여자, 조01)

“아들 때문에 여기 와 계시는 어머니들 이해가 안 됐어요. 처음엔 나는 혼자 있었는데 하면서요... (중략) 그런데 솔직히 그 아이들이 부러워요.” (연구참여자, 조01)

“아들이 적응하는 것만 도와주고 한국으로 들어가려고 한 달을 계획했는데... (중략)아이를 혼자 두어서는 안 되겠다는 생각이었어요. 그래서..” (연구참여자, 이05 부)

“아이를 데려다 줄 겸 약 3개월 정도 바람도 쉴 겸 같이 있으려고 왔는데... (중략) 막상 와서 보니 아들을 혼자 둘 수가 없어서 한국에서 하던 직장을 정리했어요” (연구참여자, 이08 모)

“다들 기숙사 생활에 잘 적응한다고 해서 걱정을 안 했어요. 다니던 직장에 한 달 휴가를 내고 둘째와 함께 왔는데 아이가... (중략)” (연구참여자, 박09 모)

넷째, 사전에 준비한 유학이 아니었기에 아이가 새로운 환경에 적응하는 데 어려움을 겪게 되자 가족 일부 또는 가족 전체가 이주를 결정했다. 합창단원으로 홀로 유학을 시작한 아이를 위해 다른 가족들이 합류하게 되고 이 과정에서 둘째 아이의 희생과 양보가 수반되어야 했다:

“아이가 처음 몇 개월은 혼자 있었는데... (중략) 주말에 힘드니까... (중략) 장기적으로 아이를 혼자 두는 것은 아니다라고 생각했어요.”(연구참여자, 박03 모)

“아이가 기숙사 생활을 힘들어하면서도 한국으로 귀국을 원하지 않아서 하던 학원을 정리하고 000 동생과 같이 비엔나에 왔어요.”(연구참여자 이05 모)

“둘째 아이한테 많이 미안했어요. 어쩔 수 없이 따라와야 했으니까요”(연구참여자, 박03 모)

“둘째가 독일어가 안 되니까 이곳 유치원을 거부해요. 현재는 이 부분이 걱정이에요.”(연구참여자, 박09 모)

다섯째, 빈약한 정보를 기반으로 오스트리아에서 살기 시작했다. 연구참여자들은 이전에 오스트리아를 다녀간 경험이 전무한 상태에서 오디션을 알아봐 주었다. 그리고 오스트리아 교육제도나 빈소년합창단 생활과 합창단 일정에 대한 정확한 정보 없이 유학 및 이주를 결정했다:

“여기 시스템을 미리 알았더라면 처음부터 분리 연습도 하면서 단체 생활을 준비했을 거예요. 전혀 준비를 못한 제 자신을 많이 자책했어요.”(연구참여자, 박09 모).

독일어를 준비하지 않은 상태에서 이주했기에 아이도 부모도 독일어 학습에 대한 어려움과 부담을 안고 있다. 심지어 빈소년합창단이 속한 나라가 오스트리아인데 오스트레일리아와 혼동했다는 연구 참여자도 있었다:

“영어로 얘기를 할 수 있었지만 처음에 독일어를 못하는 게 한이었어요...(중략)”  
(연구참여자, 조01)

“아무런 준비 없이, 독일어도 배우지 않은 상태에서 아들을 위해 이주를 했기 때문에... 40대에 배우는 독일어가 어렵고.” (연구참여자, 이05 모)

“저는 오스트리아와 오스트레일리아도 구분이 안 되는 엄마였어요...(중략) 영어권으로 아이를 보낼 생각은 있어도 독일어를 사용하는 나라로 보낼 생각은 해 본 적이 없었는데요.”(연구참여자, 박03 모)

여섯째, 빈소년합창단에 다니는 동안에는 학교가 체류 비자를 해결해 준다. 그러나 동반 가족은 오스트리아 비자를 직접 해결해야 한다. 빈소년합창단에 입단하고 합창단 소속 상급학교 과정까지 모두 8년간의 정규교육을 마치고 계속 오스트리아에서 대학을 다니게 될 때도 비자와 관련 일들은 본인이 직접 해결해야 한다. 비엔나 국립대학교에 재학 중인 빈소년합창단 출신 졸업생인 연구참여자도 비자 문제 해결을 위해 고민한 것을 들 수 있었다:

“비자문제 때문에, 국립음대 성악 전공으로 입학한다는 보장이 없어서, 음악과 상관 없는 한국학으로 등록할까...(중략)”(연구참여자, 조01)

오스트리아의 체류 조건 등에 대한 정보가 없는 상태에서 오스트리아에 도착한 단일 가족들은 입국 초창기에 연구자를 비롯한 한인들에게 비자 관련하여 도움을 청하는 일이 있었다. 본 연구에 참여한 4명의 어머니 모두 처음에는 유학생 비자로 체류하기 시작했다. 1명은 사립음악원에 등록하였다. 사립음악원은 동반 자녀에 대한 비자를 해결해 주지 않는다. 그래서 둘째를 데리고 오스트리아로 이주를 한 어머니 3명은 비엔나 대학교 한국학과에 입학하는 것을 전제로 학생 비자를 받았다.

일곱째, 합창단 입단을 계기로 온 조기유학이 대학까지 연결되는 것을 염두에 두고 있



다. 그래서 아이가 또는 아이들이 대학에 들어갈 때까지 함께 있다가 어머니는 한국으로 돌아갈 계획을 하고 있다:

“길면 10년이 될 것 같아요. 둘 다 대학에 들어가는 것을 보고 돌아갈 예정이에요.”(연구참여자, 박09 모)

“남편이 둘째가 대학에 입학할 때 여기 있으라고 하는데도 최대한 일찍 돌아가고 싶어요. 그래도 아이가 무대에서 노래하는 것을 좋아해서 이 시간들을 견디고 있어요.”(연구참여자, 이05 모)

여덟째, 빈소년합창단 한국인 단원과 그 가족들은 교육 및 돌봄 공동체를 이루고 있다. 아이들이 합창단 활동으로 학교 공부가 뒤처지지 않도록 함께 과외를 받게 하거나 과외 교사를 주선한다. 빈소년합창단에는 다양한 국가 출신의 학생이 많은 까닭에 외국에서 온 학생을 위한 ‘외국어로써 독일어 수업’과 부모 중 이주 배경이 있는 다문화 가정에서 이중언어를 사용하는 ‘다언어 구사자를 위한 독일어 수업’을 추가로 진행하고 있다. 한국 단원들은 추가 독일어 수업 외에도 개인 과외를 통해 독일어를 공부하고 있다는 것을 심층면접을 통해 알 수 있었다. 구체적인 사례로는, 연구참여자(이05 모)는 연대의식을 가지고 혼자 유학 중인 단원들(배06, 서07, 박10 등)의 공부를 위해 과외를 받을 수 있도록 중간 역할을 해 주었다. 한국에 있는 단원 어머니들과 연락하여 상호 정보 교환을 통해 교육공동체를 유지하고 있다. 또한, 주말이나 긴 연휴에 혼자 와 있는 한국 아이가 기숙사에 혼자 남게 되면 한국 단원의 돌봄을<sup>9)</sup> 자처한다. 연구자가 받은 SNS문자의 내용이다:

“2018년 11월 1일 문자: 아들 후배인데 기숙사가 문을 닫아서 저희 집에 며칠 데리고 있기로 했어요. 부모없이 혼자 와 있는 아이인데 랑에스보헨엔테라고<sup>10)</sup> 갑자기 기숙사 문을 닫는 바람에 기숙사에 혼자 남겨졌다고 연락이 와서... 도저히 그냥 놔둘 수가 없더라고요.” (연구참여자, 박09 모)

그리고 2019년 2월 1일부터 10일까지 학교 방학으로 기숙사에 혼자 남게 된 한국 아이(박11)를 두 어머니(이08 모, 박09 모)가 5일씩 번갈아 맡게 되었다는 문자를 받은 사례

9) 외출이 가능할 때 한국 출신 뿐 아니라 아시안 출신 아이들이 같이 지내도록 서로 협력하는 것을 짐작하게 하는 문자를 받은 적도 있다. 2019년 4월 14일.

10) Langes Wochenende(긴 주말). 당시 목요일이 공휴일이어서 수요일 오후부터 단원들이 부모나 보호자에게 갔다가 월요일 아침에 다시 기숙사로 돌아오는 긴 주말이었다.

도 있었다.

빈소년합창단은 오스트리아 국내 공연뿐만 아니라 미국, 일본 등 여러 나라로 순회공연을 다니는데, 짧게는 며칠, 길게는 몇 주간이 걸리기도 한다. 외국으로 연주 여행을 떠날 때 챙겨야 하는 준비물도 기숙사 교육 주임과 함께 현지에서 거주하는 한국의 어머니들이 대신 챙겨주는 경우가 많다. 혼자 아이를 보낸 부모 중에서 아이의 연주 일정을 제때 확인하지 못해 급히 도움을 요청할 때도 ‘우리가 남인가’라는 반응을 보인다. 물론 가끔은 자신의 아이는 연주 여행 중인데 다른 아이를 데려와 챙겨야 할 때는 ‘화딱질’이 나지만, 아이를 키우는 엄마로 그냥 모른 척하기에도 불편하다고 한다. 이렇게 빈소년합창단 한국 단원들과 그 가족은 오스트리아에서 돌봄 공동체를 구성하며 살고 있다.

## 2. 이주 결정 요인

앞에서 언급했듯이 연구참여자들은 특별한 계획이나 준비 없이 응시한 오디션에 합격하자, 빈소년합창단을 매개로 아이의 조기유학 및 이주를 결정했다. 이 과정에 크게 두 가지 요인이 작용했음을 알 수 있었다.

첫째, 빈소년합창단이 제공하는 장학금과 오스트리아의 저렴한 교육비가 장점으로 작용했다. 한국의 사교육 비용의 부담이 조기유학을 결정하는 요인인 것은 다른 언어권에서도 확인되었다(성정현·홍석준, 2009). 한국의 사교육비가 오스트리아로 이주를 부추긴 셈이다:

“초등학생이 피아노와 영어를 배우는 비용이 한 달에 70만원이 들었는데, 합창단 비용이 저렴한<sup>11)</sup>게 마음에 들었어요.”(연구참여자, 박09 모)

“두 아이 모두 음악 공부에 대한 뜻이 있었고, 한국에서 개인 레슨비가 너무 비싸서 (중략)” (연구참여자, 이05 모)

둘째, 빈소년합창단 단원이 되어서 전 세계를 다닐 기회가 매력으로 작용했다. 빈소년합창단 100여명의 소년들은 네 개 반으로 나뉘어서 매년 300여회 공연을 한다. 다양한 국가 출신의 소년들로 구성되어 있으며 특히 한국, 일본, 홍콩, 중국, 필리핀, 싱가포르, 몽골 등 동아시아 국가 출신의 소년들이 20% 이상<sup>12)</sup> 차지하고 있다. 빈소년합창단 단원

11) 장학금을 받으면 월 100유로를 낸다.

12) 2020년 3월 기준이며, 자료 확인에는 연구참여자(박09, 박09 모)들의 도움을 받았다.

으로 세계를 무대로 활동하는 시기는 레알김나지움 4년으로 나이는 평균 만 9세부터 14세까지다:

“아이 인생의 스펙트럼이 넓어지는 기회라고 생각했어요.” (연구참여자, 박09 모)

“음악을 알면 삶이 풍부해질 것이라고 믿어요.” (연구참여자, 박09 부)

이 두 번째 요인은 다른 연구자가 밝힌 조기유학의 장점과 맥을 같이 하는 부분이다. 한국에서 경험할 수 없는 다양한 민족의 사람들과 교류하면서 국제적인 문화 경험을 가질 수 있다(이보람, 2019).

### 3. 내러티브에 배어 나온 한국성

앞에서 말한 오스트리아의 저렴한 교육비, 합창단원으로 세계 무대를 경험할 수 있다는 가능성 외에 조기유학과 이주를 결정하게 하는 내적 요인을 탐색해 보았다. 부모의 해외 연수, 유학, 출장 등의 오스트리아 체류 경험도 없고, 여행이나 친지 방문을 해 본 적도 없는 나라에서 낯선 언어인 독일어로 공부해야 하는 유학을 결정하는 과정에 작동한 한국인의 문화유전자 또는 문화적 문법 요소를 다음과 같이 짚어 보았다.

첫째, 막연한 자신감에서 시작한다.

합창단 공연을 보고 ‘나도 저 합창단에 들어가고 싶다’는 말을 하는 아이에게서 그리고 유명한 합창단에서 노래를 부르는 자신을 상상하는 아이에게서 막연한 자신감을 엿볼 수 있었다. 마찬가지로, 빈소년합창단 웹사이트를 뒤지고 이메일로 문의를 하는 부모에게서 그리고 ‘내 아이가 할 수 있다’는 부모의 희망에서도 마찬가지로 막연한 자신감이 두드러졌다. 게다가 빈소년합창단의 한국 공연마다 언론에 소개되는 한국 단원들의 활약은 막연한 자신감을 더 자극한 것으로 짐작하게 된다. 이 자신감은 ‘근거없는 낙천주의’와 같은 맥락이며 ‘한국인을 계속 뛰게 하는 원동력’으로 볼 수 있다(정수복, 2007: 172).

둘째, 즉흥적이면서 역동적이다.

전혀 생각도 해 본 적이 없는 독일어권 유학이지만 오디션에 합격한 후 바로 유학 절차를 진행했다. 특히 아이가 오디션에 합격하자 항공권을 구입하고 10일만에 아이를 데려다 주러 오스트리아로 온 연구참여자(이05 부)에게서 한국인의 문화유전자 ‘역동성’을 확인할 수 있었다. 이 연구참여자의 역동성에는 아이의 교육에 대한 열정이 느껴졌다. 역동

성에 포함된 인자 중 하나인 ‘빨리빨리’는 한국(인) 문화의 특성으로 알려진 부분이다(주영하 외, 2012).

셋째, 긍정적 환상을 가지고 있다.

아이가 빈소년합창단 오디션에 합격했다는 사실은 가족 모두에게 긍정적 환상을 가지게 만들었다. 긍정적 환상이란 ‘현실을 자기에게 유리하게 왜곡시키는 경향’을 말한다(이누미야 요시유키, 2017: 82). 막연한 자신감에 이 긍정적 환상이 덧붙여져 빈소년합창단을 통한 조기유학을 감행한 것으로 보인다. ‘비엔나에 사는 것도 나쁘지 않겠다는 마음이 있었다’는 연구참여자(이05 모)에게서 모든 상황을 유리하게 해석하는 느낌을 받았다.

넷째, 비현실적 낙관성이 보인다.

연구참여자들에게서 비현실적 낙관성이 강하게 보였다. 비현실적 낙관성이란 ‘사람들이 비슷한 조건의 타인들에 비해서 긍정적인 사건들은 자신에게 더 많이 일어나고, 부정적인 사건들은 자신에게 더 적게 일어날 것이라고 믿는 신념’을 말한다(Weinstein, 1980; 이누미야 요시유키, 2017: 87 재인용). 내 아이가 새로운 환경에서 잘 적응하리라는 믿음, 아이가 아직 어리니까 새로운 언어를 잘 배워서 학교 공부를 잘하리라는 믿음 등 비현실적 낙관성에 기초하여 아이의 조기유학을 결정했다. 기숙사 및 단체생활에 ‘적응을 못하고 처음 3개월 내내 아픈 아이를 보면서 스스로를 자책했다’는 연구참여자(박09 모)에게서 비현실적 낙관성이 더 두드러졌다.

#### 4. 시사점

빈소년합창단을 매개로 조기유학을 선택하려는 이들에게 연구자는 앞에서 논한 언어적인 문제, 동반 가족의 비자 문제 외에 다음의 세 가지를 강조하고자 한다. 첫째, 합창단 전원이 기숙사 생활을 한다는 것에 대해 더 정확히 알아야 한다. 빈소년합창단은 방학, 공휴일, 주말을 제외하고는 단원들과 4년간 기숙사 생활을 하는 것을 규율로 정하고 있다. 특히 외국에서 온 단원들은 학교장의 관리 책임하에 체류 비자 연장이 가능하므로 더욱 엄격한 편이라고 할 수 있다. 다만, 부모나 후견인이 비엔나에 거주할 경우에만 외출할 수 있다. 그러므로 보호자가 한국에 있는 단원의 경우는 주말 및 연휴에 아이를 돌봐줄 후견인이나 다른 가능성을 알아보아야 한다. 그렇지 않으면 기숙사에 혼자 머물러야 하는 주말과 공휴일의 시간이 아이에게 힘겹게 느껴질 것이다.

“모두 8년간 기숙사 생활을 했는데요... (중략) 유학 초창기부터 한인교회 이동부 선생님이 돌봐주셨어요. 그렇지 않았다면 규율이 엄한 합창단 4년이 감옥처럼 느껴졌을 거예요” (연구참여자, 조01)

또 다른 연구참여자의 내러티브에서도 주말에 대한 언급이 있었다. 주중에는 연락이 없다가 주말이면 한국에 있는 가족에게 집중적으로 연락을 하는 아이를 보면서 주말을 혼자 보내는 것이 힘들다는 것을 알고 이주를 결심했다고 한다:

“아이가 처음 몇 개월은 혼자 있었는데... (중략) 월요일부터 금요일까지는 연락이 없다가, 주말이면 집중적으로 연락이 왔어요. 아마 기숙사에 혼자 남게 되니까 그랬던 것 같아요. 주말에 힘드니까.”(연구참여자, 박03 모)

둘째, 합창단 생활에 적응을 못 하거나 학교 성적이 좋지 않을 경우에 합창단에서 나와야 한다는 것을 염두에 두고 조기유학을 결정해야 한다. 합창단 생활은 쉽지 않아서 스스로 그만두는 오스트리아 학생들도 있고, 때로는 다른 학교로 전학을 권고받기도 한다. 특히 한국, 일본 등 외국 학생의 경우는 본국에 있는 부모에게 돌려보낸다:

“같이 합창단 생활을 시작한 일본 친구는 그 해 12월에 학교에서 권하여 일본으로 돌아갔어요” (연구참여자, 조01)

“그 아이 경우는... (중략) 한국 공연 후에 한국에 남는 게 좋겠다고 했대요. 다른 단원들과 같이 오지 않았어요.” (연구참여자, 이05 모)

셋째, 변성기가 오기 전에 시작한 합창단 생활은 변성기를 거치면서 여러 변수를 가져올 수 있다. 연구참여자(이05)의 경우는 4년간의 합창단 생활을 끝내고 본격적인 성악 전공 공부를 위해서 다른 음악학교에 진학했다. 빈소년합창단 소속 상급학교로 진학하지 않으면 기숙사를 나와야 한다. 어머니가 동반 이주를 했기에 다른 학교로의 진학이 가능했다. 합창단원이라고 모두 상급학교로 진학하는 것은 아니다. 학교 성적 및 기숙사 생활 점수 등의 이유로 상급학교 진학이 거절당하는 경우도 생길 수 있다. 이 경우 중학교 2학년 또는 3학년 나이가 되기에 한국에서 적응이 쉽지는 않을 것이다.

## V. 결론 및 논의

본 연구에서 살펴본 빈소년합창단 한국 단원과 그 가족이 살아가는 초국적 가족의 형태는 다양했다. 첫째, 아이만 혼자 오스트리아에서 지내는 경우(조01, 정02, 김04, 배06, 서07, 박10, 박11) 둘째, 아이를 오스트리아에 두고 한국으로 돌아갔으나, 이후 나머지 가족 전체가 오스트리아로 이주한 경우(박03) 셋째, 아이를 두고 한국으로 돌아갈 계획이었으나, 아이가 원해서 어머니가 오스트리아로 이주하게 된 경우(이05, 이08, 박09) 넷째, 처음부터 아이와 함께 어머니가 동반 이주를 한 경우(예12) 등 네 가지 유형이 있음을 알 수 있었다.

본 연구에서도 초국적 가족 형성 및 유지에 첫 번째 조건이, 조은(2004)이 간파했듯이, ‘돈 있는 아빠’ 또는 ‘돈 버는 아빠’임을 확인하였다. 심층면접에 응한 두 명의 아버지 모두 한국에서 직장 생활을 하면서 가족들에게 경제적인 지원을 하고 있다. 영어권에서 두 번째 조건이 ‘영어 되는 엄마’이지만 본 연구참여자 중에는 오스트리아의 공용어인 독일어가 되는 엄마가 한 명도 없었다. 그런데도 ‘독일어가 안 되는 엄마’와 ‘형제의 희생’까지 감수해야 하는 이주를 결정했다. 그래서 연구자는 이 초국적 가족들을 ‘모험하는 가족’이라고 부르고자 한다.

연구참여자의 내러티브 탐구를 통해 확인된 오스트리아에 거주하는 초국적 가족의 특징은 다음과 같았다:

첫째, 빈소년합창단의 외국 공연은 문화 교류 활동인데, 한국 초등학교생들에게는 도전과 희망을 주어 조기유학의 계기가 되었다.

둘째, 막연한 자신감으로 지원한 오디션에 아이가 합격하자 부모는 즉흥적이고 역동적으로 유학을 결정하고 추진했다.

셋째, 빈약한 정보 기반에 이주를 감행하는 배경에는 비현실적 낙관성이 함께 작동했다. 준비가 안 된 상태였으나 조기유학의 기회를 놓치지 않았다.

넷째, 새로운 언어와 현지 학교 공부나 기숙사 생활에 대한 현실적인 어려움이 세계 무대에 설 수 있다는 긍정적 환상으로 가려졌다.

다섯째, 미지의 나라 오스트리아에서의 생활을 두려워하지 않는 ‘모험하는 가족’이다. 이 모험에는 ‘돈 버는 아빠’와 ‘자식 중심의 부부’라는 것이 전제되어 있다.

여섯째, 아이도 어머니도 독일어를 모르는 상태에서 시작한 초국적 생활은 ‘악전고투’라 할 수 있다.

본 연구의 대상자들도 자녀 교육에 대한 높은 관심과 자녀 중심적인 성향이 해외 조기 유학으로 이어진 사례이다. 다만, 글로벌 시대의 필수요건이라 할 수 있는 영어 및 외국어 습득 때문에 조기유학을 선택하는 경우가 대부분인데(이보람, 2019), 본 연구의 대상자들은 합창단 활동을 매개로, 음악 교육이 계기가 되어 조기유학을 선택했다는 것이 다른 연구와 다른 점이다.

빈약한 정보를 기반으로 조기유학을 결정하는 사례는 다른 연구에서도 볼 수 있다(성정현·홍석준, 2009). 그러나 오스트리아에 대한 정보가 부족했음에도 빈소년합창단을 선택한 배경에는 꾸준히 이어진 공연으로 한국인들에게 빈소년합창단이 친숙하고 명망 있는 합창단의 이미지를 확고히 한 것도 기여한 바가 있을 것으로 짐작한다.

본 연구에서는 합창단 입단이 계기가 되어 조기유학 및 이주를 결정한 배경에 작동한 한국성을 살펴보았다. 내러티브 탐구에 배어 나온 한국성에는 막연감 자신감, 즉흥성, 역동성, 긍정적 환상, 비현실적 낙관성 등이 있었다. 빈소년합창단을 통해 아이가 음악적 재능을 발휘하고 세계무대로 나아갈 수 있다는 긍정적 환상에 비해, 오스트리아 국가에 관한 정확한 정보와 자녀 유학에 대한 구체적인 계획이 부족했던 것은 연구자만이 느끼는 아쉬운 부분이 아닐 것이다.

오스트리아에서 살아가는 초국적 가족의 삶을 살핀 본 연구가 연구 소외 지역인 유럽의 한인 디아스포라 연구 영역을 넓히는 계기가 되길 기대한다. 그리고 한국-오스트리아 초국적 가족 외에도 아이들과 어머니는 오스트리아에서 거주하고, 아버지는 직업상 체코, 슬로바키아, 슬로베니아 등 오스트리아 인근 국가에서 생활하는 또 다른 초국적 가족 유형이 있는데 이들에 관한 후속 연구들이 필요하다.

## 참고문헌

- 성정현·홍석준(2009). 동남아시아 조기유학 청소년의 유학 결정과정과 유학 경험 - 말레이시아에서 유학 중인 청소년을 대상으로. 청소년학연구, 16(6), 71-102.
- 송석원(2019). 재외한인연구의 성찰과 과제. 민족연구, 74, 52-69.
- 윤인진 외(2011). 재외한인 연구의 동향과 과제. 북코리아.
- 이누미야 요시유키(2017). 주연들의 나라 한국, 조연들의 나라 일본: 한일비교의 문화심리학. 술과학.
- 이보람(2019). 조기유학에 관한 국내 학술지 연구동향 분석. 학습자중심교과교육연구, 19(17), 843-865.
- 재오스트리아 한인연합회(2012). 오스트리아 속의 한국인. 리더스가이드.
- 정수복(2007). 한국인의 문화적 문법 - 당연의 세계 낯설게 보기. 생각의 나무.
- 조은(2004). 세계화의 최첨단에 선 한국의 가족 - 신글로벌 모자녀 가족 사례 연구. 경제와 사회 64, 비판사회학회, 148-173.
- 조혜영·최원기·이경상·Abelmann, N. (2007). 청소년들은 어떻게 조기유학을 결정하게 되는가? - 미국 소도시 유학생들의 사례. 청소년학연구, 14(4), 115-143.
- 주영하 외(2012). 한국인의 문화유전자. 아모르문디.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hartmann, A. (2009). Koreanische Migration nach Oesterreich. E-These.
- Pirkfellner, W. (2015). Church Growth in the Korean Diaspora. E-These.
- Pokorny, L., & Sung, S. Y. L. (2018). Today Vienna, Tomorrow All of Europe: The History of the Vienna Korean Church. In: H. G. Hoedl & L. Pokorny (Ed.). Religion in Austria Volume 4 (pp. 161-204). Praesens Verlag.
- Yun, V. (2017). Homestories: Koreanische Diaspora in Wien, 1. Homestories Seoul - Wien, 2. Homestories zweite Generation in Wien. Eigenverlag.

## 인터넷자료

<https://news.joins.com/article/19359758> (접속일 2020-04-01).

빈소년합창단 홈페이지, <https://www.wienersaengerknaben.at> (접속일 2020-04-01).



〈ABSTRACT〉

## Narrative Inquiry of Korean Transnational Families Motivated for Music Education in Austria

Yun, Sun Young

As of yet, few studies have investigated the case of Korean diaspora in Austria. The three-year research reported in this paper is the first study on Korean transnational families living in a German-speaking country. The paper focuses on South Korean members of the Wiener Saengerknaben and their families. In this paper, 'narrative inquiry' is used not only as methodology but also as a way to better understand the experiences told by the participants. This case study reports on three main issues: (1) how Korean boys have come to form a substantial part of the choir; (2) what basic factors contribute to the families' decision to live physically separated between the two countries, Austria and South Korea; and (3) which characteristic features of Korean people conduce to such decision. Based on in-depth interviews with alumni and parents, this study has discovered several components of Koreanness - vague confidence, improvisation, dynamism, positive illusions and unrealistic optimism - to play important roles in making the decision. I argue that the Koreanness, as characterized in this paper, serves to be a guiding principle for Korean people's thinking and behavior. In a broader context, the famous Vienna choir school functions as a provider of overseas education for young Korean boys. The school can be viewed as a good opportunity for Korean child-centered families, who are tied to the Korean education fever. In sum, this is a case study of, and thus qualitative research on, Korean transnational families in Vienna, examining critical aspects of how Koreans use available means to provide overseas education to their children.

### Key words

Wiener Saengerknaben, Transnational Family, Narrative Inquiry, Koreanness, Korean Diaspora in Austria

논문 투고일	2020. 06. 20
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

윤선영 Institut fuer Ostasienwissenschaften, Universitaet Wien, Spitalgasse 2-4, 1090 Wien, Austria  
sunyoungyun@hotmail.com

# 미술과 건축의 접점\*

## — 도시 공공미술로서의 파빌리온 —

박미성\*\*

### 국문초록

본 연구는 도시 공공미술에 관한 연구로, 미술과 건축의 접점을 이루는 공간인 현대의 파빌리온을 중심으로 새로운 도시 공공미술과 도시의 기능에 관한 융·복합적인 논의의 필요성에서부터 연구가 발현되었다. 건축과 미술을 비롯한 시각예술 분야에서 파빌리온은 경계를 허무는 유연하고 다층적인 매개체이다. 파빌리온의 의미는 영구적 건축물이 아닌 가설 건물이나 임시 구조체를 의미하는 것이다. 따라서 뚜렷하고 고정적인 용도를 담지 않는 건축물이기에 역으로 현대 사회의 다양한 논의와 요구들을 시기 적절하게 담아낼 수 있는 공간이기도 하다. 도시 공간은 유동적이며 자생적이라는 특성을 지닌 일상적인 삶에 의해서 이루어지는 곳이다. 그렇기에 도시 공공미술은 우선적으로 유기적인 '장소'의 구축을 실현하는 방향으로 전개되어야 할 것이다. 이러한 이유에서 현대 도시 공공미술에서 파빌리온이 새로운 대안으로 제시되고 있다. 파빌리온은 일상과 다른 축제를 담는 공간 이상으로 도시를 탈바꿈하는 기회를 제공하고 있다. 파빌리온이 가지고 있는 임시성, 가변성, 융통성 등의 본질적인 속성들은 여러 전문 분야들과의 협업이 가능하게 하는 중요한 요소이기에 2000년도 이후 파빌리온 공간이 여러 분야에서 중요한 화두로 등장하게 되었다. 건축의 영역을 확장하는 매체이자 주류 건축의 대안으로서 시작된 파빌리온은 도시가 가지고 있는 소통과 유동성의 결핍을 채우고, 특히 공간과 그 공간을 점유하는 관람객 혹은 참여자들의 관계의 매개자 역할을 수행할 수 있게 되었다. 동시대 미술 속에서 파빌리온 구조물은 사회적으로 자기 반영적인 속성을 지니면서 건축이나 미술이라는 한 지점에 머무르지 않는 서로의 접점을 찾아가는 확장하는 매개체로 나아가고 있다.

**주제어** 도시 공공미술, 파빌리온, 서펜타인 파빌리온, 관계적 공간

\* 2017년 시간 강사 연구 지원

\*\* 부산대학교 시간강사

## I. 서론

### 1. 연구 배경 및 목적

본 연구는 도시 공공미술에 관한 연구로, 미술과 건축의 접점을 이루는 공간인 현대의 파빌리온을 중심으로 새로운 도시 공공미술과 도시의 기능에 관한 융·복합적인 논의의 필요성에서부터 연구가 발전되었다. 건축과 미술을 비롯한 시각예술 분야에서 파빌리온은 경계를 허무는 유연하고 다층적인 매개체이다. 파빌리온의 의미는 영구적 건축물이 아닌 가설 건물이나 임시 구조체를 의미하는 것으로, 그 자체가 임시적이고 모호한 성격을 가지고 있기에 용도에 있어서도 가변적으로 변형이 가능하다. 뚜렷하고 고정적인 용도를 담지 않는 건축물이기에 역으로 현대 사회의 다양한 논의와 요구들을 시기적절하게 담아낼 수 있는 공간이기도 하다. 이러한 이유에서 현대 도시 공공미술에서 파빌리온이 새로운 대안으로 제시되고 있다. 전통적인 공공미술은 기념비적이며 장소로부터 분리되어 표현된 작품, 규모가 큰 야외조각 등으로 도시공간과 사회 속에서 대중생활의 양적 향상에 집중하고 있었다. 하지만 도시 공간은 유동적이며 자생적이라는 특성을 지닌 일상적인 삶에 의해서 이루어지는 곳이다. 그렇기에 도시 공공미술은 우선적으로 유기적인 '장소'의 구축을 실현하는 방향으로 전개되어야 할 것이다.

앙리 르페브르(Henry Lefebvre)는 도시를 그곳에 살아가는 사람들이 함께 만들어내는 일종의 집합적 '작품(oeuvre)'이라고 칭했다.<sup>1)</sup> 오랜 기간 사람들의 필요와 요구에 따라 유기적으로 변화해 온 도시들이 자본과 기술의 논리에 따라 급격하게 재편되고 있다. 이러한 변화 속에서 때로는 '도시미화'라는 이름의 공간생산 활동들이 일회적으로 행해지고, 이와 같은 계획적 도시정비 사업을 통해 우리의 일상공간은 또 다시 생명력을 잃고 무미건조해지곤 한다. 발달된 문명과 산업화의 결과들은 인간을 도시로부터 소외시켰고, 인류 삶의 근간이 되는 환경과 인간성 회복에 대한 도시 공간, 도시환경에 대한 각성들이 일어나게 되었다. 이와는 달리 르페브르가 언급한 중세 도시 나바랭스의 거리와 건물, 광장과 통로, 스타일과 기능은 일종의 통일성이 있으면서도 활기가 넘쳤다. 그곳의 거리는 단순히 사람들이 이동하는 황폐한 통로가 아니라, 산책하고 수다 떨고 활동하기 위한 의미 있는 장소로 사용되는 생명력이 존재한다. 이러한 차이는 생명체와 거주지의 관계에 의해 발생한다. 나바랭스와 같은 곳은 거주지의 형태가 미리 정해지기보다, 생명체의 자유로운 성장과 '종이 살아가는 방식'에 민감하고 유연하게 대처할 때 가능하다. 거주민

1) Henri Lefebvre(2000). La production de l'espace. Anthropos. pp. 34-60.

의 필요와 요구에 따라 거주지의 형태는 끊임없이 만들어지고 사라지기를 반복하면서 서서히 전체로서 완성되어 간다. 이러한 관계를 통해 전체로서의 거주지는 기능적 질서를 따르면서도 다양성을 갖추게 된다.<sup>2)</sup> 또한 도시연구자인 피터 홀(Pieter Hall)은 미래도시의 가능성을 예술과 기술, 그 상호간의 새로운 융합이 이루어지는 것으로 보았고, 지속적으로 성장 동력을 만들어내는 ‘창조도시’로 정의하였다.<sup>3)</sup>

따라서 이러한 관점에서 도시를 기반으로 하는 현재의 문화 예술적 현상들은 도시미학적 관점에서 새로운 양상들을 발생시키고 있다. 새로운 공공미술의 영역들은 문화도시, 문화마을, 도시재생에서 미래의 삶, 공공장소를 위한 예술 그리고 공동체를 위한 예술로 그 경계가 확장되고 있으며, 더욱이 21세기에서의 ‘도시공공미술’은 조화로운 도시환경과 일상의 가치의 예술참여에 그 지향점을 두고 있다.

이 지점에서 현대 도시의 지형도에서의 파빌리온의 가치를 찾아볼 수 있을 것이다. 파빌리온은 일상과 다른 축제를 담는 공간 이상으로 도시를 탈바꿈하는 기회를 제공하고 있다. 파빌리온이 가지고 있는 임시성, 가변성, 융통성 등의 본질적인 속성들은 여러 전문 분야들과의 협업이 가능하게 하는 중요한 요소이기에 2000년도 이후 파빌리온 공간이 여러 분야에서 중요한 화두로 등장하게 되었다. 따라서 본 연구는 현대 도시 공공미술의 확장으로서의 파빌리온의 특성을 분석하고, 이를 바탕으로 새로운 공공미술로서의 파빌리온의 방향성을 제시한다. 그리하여 파빌리온을 통해 도시 공간과 대중의 참여와 결합을 이루는데 그 의의를 둔다. 최종적으로는 본 연구를 통해 현대 파빌리온들이 가지고 있는 의미의 분석을 통하여 도시 공공 미술로서의 파빌리온 프로젝트가 지역적 특성, 장소적 특성 등의 다양한 요소들을 고려하여 어떠한 기반 위에서 발전될 수 있는가에 대한 논의와 함께 새로운 프로젝트의 창출의 가능성을 열어 보고자 한다.

## 2. 연구 문제 제기

현재까지 많은 선행 연구들은 파빌리온의 역사적 의미, 즉 아케이드나 엑스포 파빌리

2) 앞의 글, pp. 60-62

3) Peter Hall (1988). *Cities of Tomorrow: An Intellectual History of Urban Planning and Design in the Twentieth Century* Oxford: Blackwell Publishing.

\_\_\_\_\_ (2000). *Urban Future 21: a Global Agenda for Twenty-First Century Cities*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2013). *Good Cities, Better Lives: How Europe Discovered the Lost Art of Urbanism*. London: Routledge.

온 등의 건축적 측면에 집중되어있다.<sup>4)</sup> 현대에 주목받고 있는 많은 미술관 파빌리온 프로젝트 역시 대부분 공학과 기술적인 관점에서 논의되었고 인문학적인 접근을 바탕으로 한 다학제간 연구과제는 찾아볼 수 없었다. 따라서 본 연구에서 그동안 도시 공공미술 측면에서 논의가 부족했던 파빌리온 프로젝트와 그 구조물에 대한 융·복합형의 연구를 집중적으로 조사하려는 필요성에서 시작되었다.

특히 본 연구는 영국 런던의 서펜타인 갤러리(Serpentine Gallery)의 파빌리온 프로젝트(Pavilion Project)을 중심으로 건축과 미술의 접점을 이룬 도시 공공미술로서의 파빌리온에 집중하고자 한다. 2000년부터 시작된 서펜타인 갤러리의 파빌리온 프로젝트는 파빌리온 가지고 있던 기존의 기능과 특징을 넘어서 새로운 형태의 공공 미술의 방향성을 제시한 대표적 예이다. 따라서 다음 장에서는 우선적으로 파빌리온의 역사와 새로운 방향성을 논의한 후, 이를 바탕으로 현대적 파빌리온이 가지고 있는 도시 공공미술로서의 의미와 역할에 대한 논의를 확장시키고자 한다.

## II. 파빌리온의 의미와 현대적 가치

### 1. 전통적 파빌리온의 정의와 발전

파빌리온(pavilion)이라는 단어의 어원은 나비를 뜻하는 라틴어 ‘papilo’에 그 뿌리를 두고 있다.<sup>5)</sup> 건축에서는 나비처럼 가볍고 자유로운 건물, 즉 텐트나 천막 같은 비영구적이고 비일상적인 임시 구조물을 지칭하는 용어로 일반화되었다. 파빌리온은 인간이 집을 짓기 시작한 원시 시대부터 그 기원을 찾아볼 수 있다. 선사 시대의 인간은 비와 추위를 피해 최적의 거처를 만들기 위해, 집을 가설의 공간에서 시작해 끝없이 완성해 가는 과정의 대상으로 삼았다. 이렇게 시작된 파빌리온은 근대 이전에는 귀족을 비롯한 소수 계층을 위한 장소로 사용되었다. 특히 파빌리온은 17-18세기에 영국과 프랑스에서 대중적으

4) 김정후(2006). 서펜타인갤러리 프레스컨퍼런스 웹 콜하스의 런던 상륙 작전 인터뷰, 월간 공간(8월호); 최은신(2012). 엑스포 파빌리온에 나타나는 디자인 융합 경향 연구:2010년 상해 엑스포 파빌리온을 중심으로, 한국디자인문화학회지; 김민정(2014). 서펜타인 갤러리 파빌리온에 나타난 표현주의적 특성 연구. 한국공간디자인학회논문집; 이완반(2016). 서펜타인 파빌리온. 월간 CONCEPT, 207: 8-15; 이민희(2018). 파빌리온 건축을 통한 예술적 공간경험 확장에 관한 연구. , 홍익대학교 석사학위논문.  
5) Frank Barkow, Regine Leibinger (2009). *The Pavilion pleasure and polemics in Architecture*. Deutsches Architektur Museum, pp. 12-14.

로 지어졌으며, 유럽의 풍경식 정원에 놓이는 작은 오두막 형태의 가건물로 유행했다. 당시의 파빌리온은 인위적으로 꾸며진 조경 속에서 한 폭의 풍경을 완성하는 수단이었고, 그와 동시에 주변의 조경을 관망하는 건축구조물로 이용되었다. 즉 특정한 용도가 없이 조경을 관망하고, 유희적인 사적인 공간으로서의 ‘향유적 구조물들’이었다.

사적인 건축물이었던 파빌리온은 19세기 중반 등장한 만국박람회라는 근대적인 전시 공간 속에서 국가와 기업의 거대서사를 보여주는 공적인 성격의 건축물로 변화하기 시작했다. 공적인 성격으로 발전하면서 파빌리온은 보다 많은 사람들이 즐길 수 있는 장소가 되어 갔다. 아케이드나 엑스포 파빌리온이 그 대표적 예이다.

그러나 20세기 후반 들어 국제 전시로서의 박람회의 위상은 쇠퇴하게 되었다. 따라서 더 이상 파빌리온도 새로운 건축이나 이국적인 문화 상품들을 선보이는 장이라는 측면으로는 주목받지 못하게 되었다. 대신 현대의 파빌리온은 비일상적인 임시구조물의 측면이 부각되면서 현대 건축 뿐만 아니라 미술과 미디어를 경계를 확장시키면서 미술관 밖의 새로운 미술의 장을 구축하고 있다. 파빌리온은 그 어원에서처럼 마치 나비처럼 “알 수 없는 곳에서 펄럭이면서 들어오는” 어떤 것의 이미지를 떠올리게 하며, 이러한 맥락에서 ‘임시적이고, 일시적인’ 형태물로서의 의미가 확장되었다.<sup>6)</sup> 따라서 고정되고 확정적인 건축이 가지고 있는 현실적 제약들을 해체시키는 장으로써 파빌리온이 새로운 역할을 하고 있다. 파빌리온 그 자체가 임시적이고 모호한 성격을 가지고 있기에 용도에 있어서도 가변적으로 변형이 가능하다. 뚜렷하고 고정적인 용도를 담지 않는 건축물이기에 역으로 현대 사회의 다양한 논의와 요구들을 시기 적절하게 담아낼 수 있는 공간이기도 하다.

또한 파빌리온은 기존의 미술관이 가지고 있는 일방향적인 전시에서 벗어나서 미술관과 관람객, 작품과 공간과의 관계를 소통시킬 수 있는 매개체로서의 역할에 집중하게 되었다. 이러한 이유에서 현대 도시 공공미술에서 파빌리온이 새로운 대안으로 제시되고 있다. 전통적인 공공미술은 기념비적이며 장소로부터 분리되어 표현된 작품, 규모가 큰 야외조각 등으로 도시공간과 사회 속에서 대중생활의 양적 향상에 집중하고 있었다. 하지만 도시 공간은 유동적이며 자생적이라는 특성을 지닌 일상적인 삶에 의해서 이루어지는 곳이다. 그렇기에 도시 공공미술은 우선적으로 유기적인 ‘장소’의 구축을 실현하는 방향으로 전개되어야 할 것이다. 이 지점에서 현대 도시의 지형도에서의 파빌리온의 가치를 찾아볼 수 있을 것이다.

6) Ashley Paine(2017). Temporality and the Reconstructed Pavilion, SAHANZ 2017 Annual Conference Proceedings, p.538.

## 2. 경계 넘어서의 현대의 파빌리온

### 1) 일상적/비일상적 공간의 개입으로서의 파빌리온

현대의 파빌리온은 일종의 ‘전시 및 체험’의 공간으로 일정기간을 두고 생겨나거나 사라진다. 파빌리온에서는 일반적으로 건축에서 볼 수 있었던 평범함이 아니라 다양함의 표현을 볼 수 있는 소재의 다양성이나 체험의 다양성, 시각적 다양성 등이 나타날 수 있다. 또한 작품에 따라 파빌리온이 위치한 주변 환경이나 장소에 대해 이질적인 면이 있을 수도 있다. 파빌리온의 일회적 특성상 주로 현실에서 자주 볼 수 없으며 사람들에게 새로운움을 줄 수 있는 디자인의 건물들이 나타난다. 파빌리온은 비일상적 체험이 가능한 공간이다. 비일상적 체험은 평범하고 접하기 쉬운 곳에서 느끼는 일상과는 다른 특별하고 색다른 경험에 의해 이루어진다. 사람들이 파빌리온의 공간을 내-외부에서 체험을 할 수 있도록 하며 평소 느껴볼 수 없었던 공간을 느낄 수 있도록 유도한다.

또한 동시에 파빌리온은 일상적 공간과 경험의 체험의 공간으로 그 가치를 보여준다. 현대의 파빌리온이 가지는 가장 중요한 기능으로써, 실제로 관계적 미학의 가능성을 실현시키는 공간으로서의 파빌리온의 성격이다. 관람객들과 대화를 나누고, 음식을 나누고, 일상의 경험을 나누는 관계의 미학 관점에서 본다면, 파빌리온 안에서 관람객들이 관계적 경험을 하기에 가장 적합한 구조이다. 특히 서펜타인 파빌리온 프로젝트는 그 첫해에서부터 이런 관계적 경험으로서의 미술 경험을 대중들에게 향유하게 한다. 다양한 건축가들이 만들어 낸 독창적인 건축물, 파빌리온을 매개로 하여 예술과 대중을 보다 가깝게 만든다. 더욱이 평소에는 카페로 이용되는 파빌리온이기 때문에 일상적 경험의 장으로서 건축적 공간을 마주하게 한다. 또한 3개월간 다양한 전시, 영화 상영, 세미나, 토론회 등의 다양한 프로그램과 이벤트가 파빌리온 내에서 진행되면서, 영화를 보고, 책을 읽고, 음료를 나눠 마시고, 대화를 나누는 이 모든 일상적 행위들이 현대 예술의 경험적 체험으로 자연스럽게 이끌어내는 장소가 바로 파빌리온이다. 파빌리온이 가지는 유동적인 측면에서의 장소성의 탈환이라는 가치로 특정 장소가 아닌 일상적 공간으로의 개입이라는 지점에서 살펴 볼 수 있다.

### 2) 역동적 공간으로서의 현대 파빌리온

동시대의 파빌리온은 끊임없이 경계를 허무는 공간으로 존재를 확인받고 있다. 파빌리온은 일반적으로 전통적 건축이 가져야 하는 실용성과 비유동적인 성격을 지양하면서 독립적이면서 임시적인 공간으로서의 역할을 수행한다. 이는 건축을 가장 전위적인 형태

로 현대 미술과의 직접적 만남의 장을 통해 서로간의 경계를 허물고 있다. 이는 파빌리온이 그 자체로서 전시의 장소가 될 수 있고, 야외 공간에서의 조각과 같은 역할을 하기 때문이다. 실제로 현대의 파빌리온은 세계적인 건축가가 디자인하고, 미술관이 주최하는 프로젝트의 일환임에도 불구하고, 공공시설로 대중들에게 열려진 공간으로 접근이 가능하다. 이 때문에 대중들이 예술에 대해 갖는 불편한 감정을 해소하는 공간으로 사용될 수 있다. 건축은 예술에 비해 대중에게 보다 일상적이고 친숙한 영역으로 인식되고 있다. 그렇기 때문에 예술이 미술관 밖으로 나와 대중에게 다가가는 데에 파빌리온이라는 건축적 매개체가 도입될 수 있었던 것이다.

20세기 후반 들어 국제 전시로서의 박람회의 위상은 쇠퇴하게 되었다. 따라서 더 이상 파빌리온도 새로운 건축을 선보이는 장이라는 측면으로는 주목받지 못하게 되었다. 그러나 파빌리온은 비일상적인 임시구조물의 측면이 부각되면서 현대 건축 뿐만 아니라 미술과 미디어를 경계를 확장시키면서 미술관 밖의 새로운 미술의 장을 구축하고 있다. 건축이 가지고 있는 현실적 제약들을 해체시키는 장으로써 파빌리온이 새로운 역할을 하고 있다. 또한 기존의 미술관이 가지고 있는 일방향적인 전시에서 벗어나서 미술관과 관람객, 작품과 공간과의 관계를 소통시킬 수 있는 매개체로서의 역할에 집중하게 되었다.

실제 건축은 과거부터 이상적인 사회 변혁을 구현하는 도구이자 시대정신을 반영하는 매체이기도 하였다. 그러나 실현 가능성이 전제되어야 한다는 현실적 제약으로 인해 도면 위의 이상적 그림에 그치는 경우들이 많은 것도 현실이었다. 이런 지점에서 서펜타인 갤러리의 파빌리온 프로젝트 프로그램은 많은 건축가들에게 창의성과 이슈를 파빌리온에 덧입게 해 주었다.

### Ⅲ. 서펜타인 파빌리온의 확장성

#### 1. 서펜타인 파빌리온의 등장

서펜타인 갤러리는 세계적으로 유명한 현대미술센터로, 영국 런던의 중심부인 하이드 공원(Hyde Park) 켄싱턴 가든(Kensington Gardens)의 서펜타인 호수에 위치한 두 개의 갤러리로 구성되어 있다.<sup>7)</sup> 본래의 차(Tea) 파빌리온이었던 건물을 전환하여 1970년에

<sup>7)</sup>Oliver Wainwright(2014). Chilean architect Smiljan Radic to design 2014 Serpentine pavilion”,The Guardian. (12 March).



서펜타인 갤러리(Serpentine Gallery)를 개관하였고, 2013년 건축가 자하 하디드(Zaha Hadid)의 설계에 의해 서펜타인 새클러 갤러리(Serpentine Sackler Gallery)를 열었다.<sup>8)</sup>

2000년부터 서펜타인 갤러리는 매년 여름 동안 서펜타인 파빌리온(Serpentine Pavilion) 전시를 선보이고 있다. 서펜타인 갤러리의 파빌리온 프로젝트의 성공은 2000년에 동시에 개관한 테이트 모던 갤러리, 특히 터빈홀 프로젝트(유니레버 시리즈로 2000-2014년까지 진행되다가 2015년부터는 현대 모토 프로젝트로 이름을 바꾸었다.)와 함께 런던이 현대 미술의 새로운 지형을 제시하는 크게 기여했다고 할 수 있다. 또한 이 두 미술관 프로젝트 역시 관람객을 전시 공간 속에 참여시키고 소통하게 하는 새로운 미술의 경험의 장을 마련해 주었다.

런던은 19세기 말부터 현재까지 약 100여년이 넘는 건축사를 볼 수 있는 도시임에도 불구하고, 세계의 다른 도시들과 비교했을 때 런던에서 새로 지어지는 건물의 수는 적다고 볼 수 있다. 그렇기에 런던은 세계적인 건축가가 설계한 새로운 건물을 접할 수 있는 기회가 제한적이었다. 서펜타인 갤러리는 이러한 한계적인 상황을 포착했고, 이를 착안하여 영국에서 건물을 짓지 않은 건축가 한 명에게 매년 미술관의 공간에 파빌리온을 설치할 수 있도록 제공했다. 이 프로젝트를 통해 관람객은 다양한 현대 건축물을 경험한다.

서펜타인의 파빌리온은 유명 건축가 이라크의 자하 하디드(Zaha Hadid), 폴란드계 미국인 다니엘 리베스킨(Daniel Libeskind), 일본의 이토 토요(Ito Toyo), 브라질의 오스카 니마이어(Oscar Niemeyer), 포르투갈 알바로 시자(Alvaro Joaquim de Melo Siza Vieira), 네덜란드의 렘콜하스(Rem Koolhaas), 미국의 프랭크 게리(Frank Gehry), 프랑스의 장 누벨(Jean Nouvel) 등 많은 건축가들이 파빌리온 전시를 할 수 있었다.<sup>9)</sup>

8) 1970년 영국 예술위원회(Arts Council England)는 영국 지역의 신인 작가들의 작품을 전시하려는 목적으로 서펜타인 갤러리를 개관하였다. 두 개의 공간이 있는데, 티 하우스(Tea House)였던 고전주의 풍 건물을 갤러리로 전환한 서펜타인 갤러리와 후원자의 이름을 따서 무기 창고였던 공간을 전환해 전시, 레스토랑, 상점, 사회적 공간으로 사용되고 있는 2013년 개관한 서펜타인 새클러 갤러리(Serpentine Sackler Gallery)가 있다. 서펜타인 갤러리와 새클러 갤러리는 화요일에서 일요일, 오전 10시부터 오후 6시까지 운영되는 전시 관람료는 무료이다.

9) 역대 서펜타인 갤러리 파빌리온 프로젝트 건축가

2000: Zaha Hadid

2001: Daniel Libeskind with Cecil Balmond

2002: Toyo Ito with Cecil Balmond

2003: Oscar Niemeyer

2005: Álvaro Siza and Eduardo Souto de Moura with Cecil Balmond

2006: Rem Koolhaas with Cecil Balmond and Arup

2007 pre-pavilion 'Lilias': Zaha Hadid and Patrik Schumacher

2007: Olafur Eliasson, Cecil Balmond, and Kjetil Thorsen

2008: Frank Gehry

서펜타인 갤러리의 파빌리온 프로젝트는 2000년을 시작으로, 매년 여름동안 갤러리의 정원에서 열리기 시작했다.<sup>10)</sup> 서펜타인 파빌리온은 6개월 이내에 제작부터 설치까지의 전 과정을 끝내야 하며, 대략 3개월 동안 미술관의 정원에서 전시되고 있다. 서펜타인 갤러리는 관람자들에게 현대미술과 음악, 춤, 상영 등 다양한 문화를 제공하고, 상호작용하는 다목적인 공간을 제공하기 위한 것이다. 따라서 서펜타인 갤러리 파빌리온 전시는 런던에서 가장 기대되는 예술과 건축이 결합한 이벤트 중 하나가 되었으며, 세계 건축영역의 장으로 자리매김하고 있다.

앞서 언급한 것처럼 서펜타인 갤러리의 파빌리온의 시작은 2000년 자하 하디드에 의해 디자인된 임시 천막 구조물로, 마치 하얀 종이가 접힌 것처럼 보이는 거대한 삼각형 구조의 천막이다. 자하 하디드는 텐트나 대형 천막(marquee)에서 착안하여 삼각형의 지붕 구조를 설계하였고, 내부는 400명 정도의 방문객들을 수용할 수 있도록 만들었다. 작품은 서펜타인 갤러리의 창립 30주년을 기념하는 기금 모금 행사를 위한 일회성 프로젝트로 만들어졌다. 당초에 작품은 짧은 기간 내에 철거될 예정이었지만, 디렉터인 페이턴 존스가 당시의 문화부 장관이었던 크리스 스미스(Chris Smith) 의원에게 설치기간을 연장할 수 있도록 설득하였다고 한다.<sup>11)</sup> 그 또한 하디드의 작품을 좋아하였기 때문에, 켄싱턴 정원을 관리하는 로열 파크스(Royal Parks)에게 기간을 늘려달라고 간청하여 작품은 여름 기간 동안 지속될 수 있었다.<sup>12)</sup> 임시 천막 구조물을 이용한 후원금 행사가 뜻밖의 많은 관심을 받게 되면서 매년 열리게 된 것이다.

---

2009: SANAA

2010: Jean Nouvel

2011: Peter Zumthor with Piet Oudolf

2012: Ai Weiwei and Herzog & de Meuron

2013: Sou Fujimoto

2014: Smiljan Radic

2015: Selgas Cano

2016: Bjarke Ingels

2017: Diébédo Francis Kéré (Kéré Architecture)

2018: Frida Escobedo

2019: Junya Ishigami

[www.serpentinegallery.org](http://www.serpentinegallery.org) 검색

10) 앞의 글

11) Ben Hobson (2015). Zaha Hadid's Serpentine Gallery Pavilion set the bar for what followed, says Julia Peyton-Jones, *dezeen*, (August).

12) Farah Nayeri (2015). Dreams in Plastic and Canvas at the Serpentine Gallery in London, *The New York Times*, (June).



[그림 1] Serpentine Gallery Pavilion 2000 - Zaha Hadid

서펜타인의 갤러리 정원에서 펼쳐지는 파빌리온 전시는 건축가들의 독창적인 작품 설치를 통한 세계적인 건축가의 작품을 선보이는 무대로 유명하다. 파빌리온 프로젝트는 서펜타인 갤러리가 런던을 대표하는 미술관으로서의 입지를 나타나게 해준 계기라고 볼 수 있다. 서펜타인의 파빌리온 프로젝트의 궁극적인 목표는 기능적 공간이 아니라, 예술적 오브제로서의 건축의 가능성을 극대화하는 것이다. 건축은 일반적으로 고객의 요구에 맞춘 건축의 주거기능을 중심으로 하는 반면에, 서펜타인의 파빌리온은 건축가의 상상력과 창조성이 최대한 발휘할 수 있도록 배려하고, 지원하기 때문에 매년마다 예술적인 독특한 작품이 탄생하고 있다.

서펜타인의 파빌리온 전시는 건축가에게 영국에서의 첫 번째 작품을 설치할 수 있도록 지원해준다는 의미가 있으며, 무엇보다도 표현의 제약이 많은 일반적인 건축물에 비하여 창작의 자유를 마련해주는 기회를 제공하는 것이 큰 장점이다. 파빌리온 프로젝트는 건축가들의 축제의 장에서부터 퍼포먼스, 음악, 영화상영, 문학 등 다양한 장르를 즐길 수 있도록 ‘파크 나이트(Park Nights)’를 만들었고, 여러 분야를 마라톤 형식으로 인터뷰를 하는 ‘서펜타인 마라톤(Serpentine Marathon)’ 시리즈까지, 미술과 건축 담론의 장으로 역할하면서 지속적인 이야기들을 만들어내고 있다. 서펜타인 갤러리는 파빌리온 프로젝트가 시작한 장소이며, 시대의 흐름과 요구에 맞추어 변화하는 파빌리온의 모습을 보여주고 있다. 파빌리온 안에서 미술과 건축뿐만 아니라 다양한 담론이 형성되는 소통과 교류의 장으로 기능하고 있는 것이다. 서펜타인 파빌리온은 건축을 기반으로 하여 예술과 대중이 하나가 되는 공간으로, 그리고 편안한 쉼터로 기능한다. 서펜타인 갤러리는 파빌리온을 통해 이전보다 쉽게 예술에 접근 가능하도록 유도하고 있기 때문에, 파빌리온 전시와 함께 진행되는 다양한 프로그램들과 이벤트까지도 중요한 의미를 지닌다. 모든 프

로그그램에는 각계각층의 전문가들이 참여하여 다양한 담론이 형성되는 교류의 장으로 기능할 수 있도록 만든다.

서펜타인 파빌리온은 정원이라는 공공장소의 특징을 활용하여 자연환경을 독창적으로 해석한 작가들의 작품을 전시하고 있다. 일상과 밀접한 정원을 활용하여 친근하게 다가가고 있으며, 자연과 조화를 이루면서 심리적으로 편안한 환경을 조성하는 것이다.

## 2. 새로운 공공 미술로서의 서펜타인 파빌리온

예술과 장소는 불가분의 관계라고 볼 수 있으며, 예술의 공간성에 대한 연구는 1960년대 중반 이후부터 다양해져 점차 ‘장소성과’ 공공성’의 담론들이 나타나기 시작했다. 이에 따라 이전에는 주목받지 못했던 관람객들이 예술을 생산함에 있어 중요한 위치를 차지하게 되었고, 예술에 대한 관람객들의 참여와 인식이 부상하였다. 이러한 맥락에 의해 작품의 설치공간은 화이트 큐브에서 벗어나 외부 공간인 자연, 공공 공간 등 다양한 곳들로 나아가게 되었다.<sup>13)</sup> 파빌리온 전시 또한 화이트 큐브를 벗어난 하나의 작품 설치 방식으로 볼 수 있다. 파빌리온 전시는 장소와 조화를 이루며, 풍경적인 관람 특징을 보이고, 관람객은 파빌리온을 몸소 체험하는 공감각적인 관람을 하게 된다. 관람객이 작품과 소통하며, 관계를 맺는 그 과정까지 작품이 되는 것이다. 이러한 파빌리온 전시의 특징은 공공미술의 맥락에 부합된다고 할 수 있다.

특히 서펜타인 갤러리는 제도권의 중심이라고 볼 수 있는 미술관이 기존의 제도적인 틀과 화이트 큐브의 미학에서 벗어나기 위해 변하는 모습을 보여주고 있는 대표적 공간이다. 서펜타인 갤러리는 공원이라는 공공 공간을 활용하여, 자연과 조화를 이루는 파빌리온 전시를 개최하고 있다. 관람자의 참여와 소통, 상호작용하는 관계를 근본으로 삼고 있는 점은 공공미술이 보이는 맥락과 부합하고 있다. 도심 속에 건립되는 파빌리온은 전시공간을 일상의 영역으로 끌어들이어 일반적으로 생각하는 전통적인 미술관이나 갤러리와 같은 전시공간을 찾지 않고도 관람이 가능하게 한다. 그렇기 때문에 도심 속에 건립되는 파빌리온은 대중들의 예술 관람이 공공적인 경험이 되도록 하고 있다.

2007년 올라퍼 엘리아슨(Olafur Eliasson)과 세틸 토르센(Kjetil Thorsen)이 공동으로 설계한 서펜타인 파빌리온 작업은 관람자와 작품의 상호 작용을 통해 작품의 의미가 완성되는 관계성을 중시한 대표적 예이다. 작품은 목재(timber-clad)로 구성된 구조로, 공

13) 성원선(2016). 도시 공공미술로서 ‘윈스터조각프로젝트’ 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위논문, pp. 48-49.

원을 가로 질러 설치되었다. 외관은 마치 팽이의 형상과 닮아 있는데, 단층이 아니라 수직의 올라가는 차원으로 설계된 두 번 회전하는 넓은 나선형 형태이다. 1터 길이의 나선형 경사로(winding ramp)가 작품의 큰 특징이며, 관람자의 움직임에 초점을 맞춘 파빌리온이다. 작품은 공원에서부터 파빌리온까지 자연스럽게 오를 수 있도록 이끌며, 각 층마다 외관이 달라지는 복잡한 기하학적 구조의 모습을 나타내고 있다. 경사로 양 옆에는 꼬인 줄들로 만들어진 하얀 루버(louvres)들이 있지만, 관람자들이 걸어 올라갈 때는 밖을 내다볼 수 있도록 열려있었다. 파빌리온을 통해 다른 관점으로 공원을 볼 수 있도록 이끄는 것이 특징이며, 위층은 전망대로, 내부는 카페와 토론, 공연 등을 할 수 있는 장소로 만들어졌다. 페이턴 존스는 파빌리온 프로젝트에서 중요한 것이 공원과 파빌리온, 관람자가 관계를 맺는 것인데, 이 작품은 모든 것을 완벽하게 충족시켜준 사례라고 말하였다.<sup>14)</sup> 작품은 공원이라는 공적인 공간에 설치되었지만, 관람자가 파빌리온에 들어서며 오르는 순간에는 공원과 차단되어 사적인 공간이 형성된다. 파빌리온을 통해 공적, 사적인 공간 구성 요소를 일시적으로 경험하게 만드는 것이다.



[그림 2] Serpentine Gallery Pavilion 2007  
Olafur Eliasson & Kjetil Thorsen



[그림 3] Serpentine Gallery Pavilion 2007  
- 내부

서펜타인의 파빌리온 프로젝트는 공공미술과 건축을 접목한 실험적인 기획으로 주목 받고 있다. 특히 2006년부터 국제적으로 저명한 큐레이터 한스 울리히 오브리스트(Hans Ulrich Obrist)를 공동 디렉터로 영입하여 파빌리온 프로젝트를 국제적인 전시로 이끌고 있으며, '서펜타인 마라톤(Serpentine Marathon)'이라는 인터뷰 형식의 프로그램을 통해 아이디어 교류의 장을 만들고 있다. 2006년 렘 콜하스의 파빌리온 내부에는 한정된 공간 안에서 관람자들이 서로 대화하고, 공통된 경험을 공유할 수 있는 1대 1의 리얼리티를 설

14) Ben Hobson(2016). Olafur Eliasson and Kjetil Thorsen's Serpentine Gallery Pavilion 'looked like a spinning top', *dezeen*, (January).

정하였다. 파빌리온을 통해 관람자들이 사회의 쟁점들에 대해 의논하고, 공유하는 상호 관계를 생산하고 있는 것이다. 미술, 건축, 과학, 문학, 음악, 디자인 등 다양한 분야의 예술가들과 인터뷰를 하면서 예술과 연결, 협업을 시도하며, 서펜타인의 정체성을 만들어 나가고 있는 것이다. 오브리스트는 24시간 동안 두 번의 인터뷰를 진행하며, 주요한 정치인, 건축가, 철학자, 작가, 예술가, 영화제작자, 경제학자 등 다양한 인물들과 이야기를 나누었다. 런던의 숨겨지고, 보이지 않는 층들을 드러내는 것이었다. 도시에 대한 심리적 콜라주를 목적으로 한 ‘24시간 인터뷰 마라톤’이라는 이벤트를 통하여 ‘런던’이라는 주제를 가지고 세계적인 문화예술계 인사들이 24시간 동안 릴레이 형식으로 토론할 수 있는 장을 마련한 것이다. 이러한 이벤트를 통하여 건축의 예술적인 가능성과 대중을 향해 열려있는 공간이라는 파빌리온의 기능을 더욱 보여주었다. 표면적으로는 미술관의 문턱을 낮추며, 휴식의 공간으로, 또한 다양한 이벤트가 열리는 문화공간으로 파빌리온을 활용하고 있는 것이다. 더 나아가서 파빌리온이라는 공간 속에서 물질적 결과물로서의 구체화된 작품을 만들어 내는 대신에 관객과 공간의 관계 혹은 관객과 또다른 관객의 관계 등의 비물질화된 소통과 교류, 나눔의 행위, 다시 말해 전통적 개념의 비미술적 작품을 이끌어내고 있다.

램 콜하스의 작품이 제한된 공간 안에서 소통하는 장을 만들어 주었다면, 열린 공간으로서의 특징을 보이는 파빌리온으로는 2009년에 설치된 사나(SANAA)의 작품이 있다. 사나는 일본의 대표적인 건축 그룹으로 카즈요 세지마(Kazuyo Sejima)와 류에 니시자와(Ryue Nishizawa)가 서펜타인의 파빌리온을 설치하였다.



[그림 4] Serpentine Gallery Pavilion 2009 - Kazuyo Sejima and Ryue Nishizawa of SANAA

작품은 구름 또는 물웅덩이의 형상을 차용한 것으로, 떠다니는 것처럼 보이도록 설계되었다. 알루미늄을 소재로 하여 얇은 합판의 캐노피를 만들었고, 가느다란 기둥을 곳곳에 세워 작품을 떠있는 것처럼 표현한 것이다. 작품은 정원과 나무들의 사이를 방해하지 않고 조화를 이루면서 표류하고 있으며, 작품의 높낮이 또한 잔디에서부터 하늘에 닿도록 제작되어 유연성이 돋보인다. 또한 작품은 반사하는 재질로 구성되어 있으므로, 위와 아래의 환경을 동시에 반영할 수 있으며, 빛에 대한 미묘한 영향까지도 반응한다. 이러한 특징에 의해 날씨의 변화와 주변 환경의 모습들을 작품에 담을 수 있다. 사나의 작품은 관람자가 관람하는 과정들과, 주변 환경의 풍경까지도 담아내고 있는 것이다. 사나의 작품에서 드러나는 가장 큰 특징은 내부와 외부로 막는 벽을 따로 제작하지 않았다는 점이다. 모든 측면에서 작품에 접근할 수 있도록 만든 개방된(openness) 구조는 내부와 외부의 경계를 모호하게 만든다. 관람자는 어디에서나 작품 내부로 들어올 수 있으며, 작품을 관람하면서 공원을 가로지르는 넓은 시야를 확보할 수 있다. 사나의 작품은 정원의 풍경을 포용하는 미적 감각을 보여주고 있으며, 정원과 조화를 이루면서 자유롭고 가볍게, 마치 구름처럼 떠다니는 것처럼 표현한 것이다. 작품은 공원에 매우 가볍게 닿고 있는 것처럼 보이는데, 이러한 점에서 공원 본래의 자연적인 공간성을 살리며, 작품을 통해 새로운 맥락을 더하고 있다는 점을 알 수 있다.

#### IV. 결론

파빌리온은 일상과 다른 축제를 담는 공간 이상으로 도시를 탈바꿈하는 기회를 제공하고 있다. 파빌리온이 가지고 있는 임시성, 가변성, 융통성 등의 본질적인 속성들은 여러 전문 분야들과의 협업이 가능하게 하는 중요한 요소이기에 2000년도 이후 파빌리온 공간이 여러 분야에서 중요한 화두로 등장하게 되었다. 파빌리온이 일상의 영역으로 들어와 일상을 포용하고 있는 것이다. 파빌리온은 일반 대중들에게 공공시설로 인지되고, 도심 속에서 오브제나 가구로 기능하고 있다. 공간적 규모를 가짐으로써 관람객으로 하여금 파빌리온을 몸소 체험하도록 하고 있다. 따라서 관람객은 파빌리온을 시각뿐만 아니라 공감각적으로 경험하게 된다. 관람객이 공간을 체험하는 것은 관람객과 파빌리온 사이에 친밀감이 생기도록 한다. 이로써 관람객은 일상적 영역에 설치된 파빌리온을 야외 공간에 놓인 가구로 인식하게 된다. 이러한 파빌리온의 기능적 특성이 미술관과 대중의 매개체적 역할을 함에 있어 바탕이 되었다.

현대 예술의 새로운 공간 예술로 부각되는 있는 파빌리온 프로젝트에 대한 건축학적 내에서 벌어지고 있는 한정적 연구에서 좀 더 다층적인 연구로 확장시킬 수 있다. 파빌리온은 인류와 역사와 함께 시작된 건축, 공간 입에도 불구하고 논의의 빈약성이 존재한다. 따라서 본 연구는 파빌리온 그 자체에 대한 논의, 즉 파빌리온의 정의와 발전 과정, 시대적 배경과 상황에 따라 그 역할과 모습이 어떻게 변화해 왔는지에 대한 정확한 건축과 미술사적인 논의가 그 첫 번째 성과로 제시될 수 있다. 또한 현대 미술의 가장 중요한 논의 중의 하나인 관계적, 소통적 미술에 대한 새로운 관점을 제기될 수 있다. 미술관 혹은 갤러리 내에서 이루어지는 관람객들의 참여적 작품과 소통의 작품이라는 기존의 관계적 미술에서 한 걸음 나아갈 것이다. 따라서 비미술적 장소 혹은 예술적 장소의 땅을 의도적으로 제거한 현대 파빌리온에서 만나는 소통과 관계를 경험하는 새로운 관계의 미학을 구현할 수 있다.



## 참고문헌

- 권미연(2001). 장소-특정적 미술. 김인규 외(역)(2002). 현실문화.
- 랜드리 찰스(2008). 크레아티브 시티 메이킹. 임상오(역)(2010). 도서출판 해남.
- 레이시 수잔 편(2005). 새로운 장르 공공미술: 지형그리기. 이영욱 외(역)(2010). 문화과학사.
- 임석재(2008). 건축과 미술이 만나다 1945-2000. 휴머니스트.
- 조한상(2008). 공공성이란 무엇인가. 책세상.
- 투안 이-푸(1995). 공간과 장소. 구동희 외(역)(2000). 대운.
- 앙리 르페브르(2000). 공간의 생산. 양영란(역)(2011). 에코리브르.
- Eliasson, O. and Thorsen, K. (2007). Serpentine gallery pavilion 2007, SpringerVerlag.
- Glancey, Jonathan (2002). Now you see it: Toyo Ito's pavilion in Hyde Park. *The Guardian*.
- Hall, Peter (1988). *Cities of Tomorrow: An Intellectual History of Urban Planning and Design In the Twentieth Century* Oxford: Blackwell Publishing. Reprinted.
- Heathfield, Adrian (2001). *Art and performance LIVE*, New York: Routledge.
- Jodidio, Philip (2010). *Serpentine gallery pavilions*, Taschen.
- Kaye, Nick (2000). *Site Specificity Art: Performance, Place and Documentation*, Routledge.
- \_\_\_\_\_ (2003). Oscar Niemeyer's Serpentine pavilion. London: *The Guardian*.
- Wainwright, Oliver (2014). Chilean architect Smiljan Radic to design 2014 Serpentine pavilion, *The Guardian*
- \_\_\_\_\_ (2015). Magic mushroom maze: this summer's Serpentine pavilion will be a psychedelic trip, *The Guardian*.

[www.serpentinegallery.org](http://www.serpentinegallery.org)

[www.jeannouvel.com](http://www.jeannouvel.com)

[www.narchitects.com](http://www.narchitects.com)

<http://work.ac>

<http://zaha-hadid.com>

## 〈ABSTRACT〉

## The Point of Contact with Art and Architecture – The Pavilion as Urban Public Art –

Park Mheesung

In the field of visual arts, including architecture and art, Pavilion is a flexible and multi-layered medium that breaks boundaries. Pavilion means temporary buildings or temporary structures, not permanent buildings. In itself, it has a temporary and ambiguous nature that allows for variable deformation in its applications. Therefore, it is a place where various discussions and demands of modern society can be captured in a timely manner, as it is a building that does not contain clear and fixed purposes. Traditional public art was focused on quantitative improvement of public life in urban space and society with monumental, separated works from the place, and large outdoor sculptures. However, urban space is a place where everyday life is characterized by fluidity and self-sustaining. Therefore, urban public art should first be developed in the direction of realizing the establishment of an organic “place”. For this reason, Pavilion is proposed as a new alternative in modern urban public art. Pavilion offers opportunities to transform the city beyond the space for everyday life and other festivals. The essential attributes of Pavillion, such as temporality, variability, and flexibility, are important factors that enable collaboration with various specialized fields, so since 2000, In contemporary art, the Pavilion structure is moving toward an expanding medium that has socially self-reflective properties and finds each other's contacts that do not stay at a single point, such as architecture or art.

**Key words**

Urban Public Art, Pavilion, Serpentine Pavilion, Relational Space

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17



# 담화 양식 이동을 활용한 학령기 한국어 학습자 대상 문법 교수 방안 연구

박지순\* · 장채란\*

## 국문초록

본 연구는 학령기 제2언어 학습자의 교수 학습에 대한 문헌 연구를 통해 교수 학습의 이론적 토대를 검토하고, 이를 바탕으로 교과 내용을 통해 학습 한국어를 교수·학습할 수 있는 구체적인 교육 방안을 제시하고자 하였다. 이는 학령기 학습자의 학습 한국어 능력 향상을 위해서는 교과 수업의 맥락에서 내용 중심의 언어 교육이 이루어지는 것이 가장 효과적이라는 것을 전제한 것이다. 그 결과 학령기 제2언어 학습자의 학습 언어 습득과 내용 학습에서 수업 담화가 매우 큰 역할을 한다는 점, 수업 담화는 일상적인 구어로부터 격식적이고 학술적인 문어에 이르기까지 여러 양식을 오가며, 학생들이 각 교과마다 새로운 언어사용역으로 나아가고 새로운 교과 지식을 학습하는 데에 매개가 됨을 알 수 있었다. 따라서 이들을 대상으로 하는 수업에서 교사는 다양한 담화 양식의 연속체에 대해 이해하고, 이를 활용해 학생들과 상호작용할 수 있어야 한다. 본고에서는 교사가 담화 양식을 이동하며 언어 형태와 교과 내용에 초점을 맞추는 데 활용할 수 있는 읽기 활동의 예를 보였다.

**주제어** KSL 교육과정, 학령기 KSL 학습자, 내용 중심 교수, 담화 양식 연속체, 담화 양식 이동

\* 주저자, 연세대학교 교수

\*\* 교신저자, 서울시립대학교 강의전담 객원교수

## I. 서론

공교육에서 KSL이 시작된 이래 두 번의 교육과정 제·개정, 두 번의 교과서 개발이 있어 왔지만 교육 현장에서 학업을 당면한 과업으로 하는 학령기 한국어 학습자들에게 직접적인 도움을 주기 위해서는 교육 내용, 교육 방법이 더욱 구체화될 필요가 있다. 그 배경은 두 가지 측면으로 나누어 볼 수 있는데, 첫 번째는 언어 교육과 교과 교육이 분리되어 있다는 점이다. 2017년 개정 교육과정에서는 ‘의사소통 한국어’와 ‘학습 한국어’를 구분하고, ‘학습 한국어’를 다시 ‘학습 도구 한국어’와 ‘교과 적용 한국어’로 나누어 ‘학습 도구 한국어’가 ‘의사소통 한국어’와 ‘학습 도구 한국어’ 영역의 징검다리가 되도록 그 체계를 설정하였다. 이는 이전의 교육과정에서 진일보한 것으로 학령기 아동의 한국어 학습 목적을 좀 더 면밀히 파악한 결과이다. 그러나 ‘교과 적용 한국어’의 내용은 교과별 어휘 목록 선정에 그치고 있고, ‘의사소통 한국어’와 ‘학습 도구 한국어’ 간의 연계가 긴밀하지 않은 한계가 있어(김호정, 2020; 이현경, 2020), 언어 교육과 교과 교육은 여전히 철저히 분리될 수밖에 없다. 이에 따라 한국어 수업은 예와 마찬가지로 원적 학급에 진입하기 이전의 선행 학습 내지는, 원적 학급에 속한 학습자의 방과 후 보충 수업의 형태로 이루어지고 있는 것이다. 본고에서는 학령기 아동의 학습 한국어 교육이 현재처럼 교과 교육과 철저히 분리되기보다는 좀 더 이른 단계에서부터 교과 교육과 통합되어 실시될 필요가 있다고 본다. 두 번째는 교과 교육에 한국어 교육이 통합될 수 있는 적절한 교수 방안의 부재이다. 현재 학교 교육 현장에서 중도 입국 학습자의 한국어 교육을 담당하고 있는 이들은 교과 교육을 담당하는 교사가 아니라 한국어만을 전문적으로 담당하는 교사로서 교과목 교사와 한국어 교사가 분리되어 있는 데다 협력이 긴밀하지 않아 언어와 내용의 통합 교수법 개발이 어려운 구조이다. 그리고 통합 교수법의 부재는 다시 한국어 교육과 교과 교육의 분리를 공고히 하는 순환 구조로 이어진다고 할 수 있다. 학령기 학습자들이 학교 현장에서 원활히 학업을 수행하기 위해서는 이러한 상황을 벗어나 교과 교육과 한국어 교육이 통합적으로 이루어질 수 있는 교수법의 개발이 시급하다.

이에 본고에서는 학령기 학습자의 학습 한국어 능력 향상을 위해서는 교과 수업의 맥락에서 내용 중심의 언어 교육이 이루어지는 것이 가장 효과적이라는 것을 전제로, 학령기 제2언어 학습자의 교수 학습에 대한 문헌 연구를 통해 교수 학습의 이론적 토대를 검토하고, 이를 바탕으로 교과 내용을 통해 학습 한국어를 교수·학습할 수 있는 구체적인 교육 방안을 제시하고자 한다.

## II. 사회문화적 관점에서의 제2언어 습득

2장에서는 교실에서의 교사와 학습자의 상호작용에서 사용되는 언어에 대한 중요성을 살펴보도록 하겠다. 이는 4장에서 제시하게 될 문법 교수 방안 논의의 토대가 될 것이다. Vygotsky는 언어를 학습의 도구로 바라보았으므로 학습에 대한 관점을 본격적으로 살펴보기 이전에 언어에 대해서 어떻게 바라보았는지 살펴볼 필요가 있다. Vygotsky는 언어 사용의 두 측면을 사회적 상호작용을 위한 ‘문화적 도구로서의 언어 사용’과 개인적인 사유를 위한 자료를 제공하는 ‘심리적인 도구로서의 언어 사용’이라고 하면서, 이 둘이 서로 가까운 관계에 있는 것으로 보았다. 즉 언어의 도구적인 측면에 초점을 맞추고 있다. 학습에 대해서는 사회적 상황 사이의 관계를 그 중심에 둬으로써, 학습이 개별적인 추상 지식을 얻는 것으로 이루어지는 것이 아니라 실제로 전문가 또는 자신보다 수준이 높은 자들이 하는 일에 관여하고 참여함으로써 이루어지는 것으로 보았다. 즉 ‘적절한 주변적인 참여(legitimate peripheral participation)’를 통해 일어난다고 본 것이다(Lave and Wenger 1991). 이러한 시각은 Vygotsky의 근접 발달 영역(ZPD: zone of proximal development)으로 설명되는데, 제2언어 습득 분야에서 언급되는 Krashen(1985)의 ‘입력 가설’, Prabhu(1987)의 ‘합리적인 도전’, Swain(1985)의 ‘압력이 행해지는 언어 사용(pushed language)’의 개념과도 일면 통하는 면이 있다고 볼 수 있다(Gibbons, 2006: 26).

이처럼 언어의 발달이 인간의 인지 과정, 발달 과정, 문화와의 접촉으로 확장된다고 보는 사회문화적인 접근은 언어 습득이 어떻게 일어나는가에 대한 시사점을 줄 것이다. 따라서 학령기 학습자를 위한 언어 교육의 방향을 설정하기 위해서 언어와 문법에 대한 사회문화적인 관점을 검토하고자 한다.

### 1. Vygotsky의 학습에 대한 관점

Vygotsky의 연구들은 대체로 세 가지 주제로 압축된다고 볼 수 있다. 첫째는 만약 그 유래와 발달이 이해되었다면 정신적인 기능을 이해하는 것이 가능하다고 주장한 유전적 또는 발달적 방법의 개념이다. 둘째는 개인의 높은 정신 기능이 사회적인 것에서 시작된 것이라는 내용이다. 셋째는 인간 활동은 물질적 또는 상징적 도구나 기호에 의해 중재되는데 이러한 도구, 가장 광범위한 도구는 언어라는 것이다. 이중 두 번째와 세 번째 주제를 중심으로 Vygotsky의 학습에 대한 관점을 살펴보도록 하겠다.

### 1) 사고 과정으로서의 ‘내적 언어’

Vygotsky의 연구의 두 번째 주제는 유전적인 성향의 개념과 관련되는데, 인간 정신 작용이 사회적인 과정에 그 기원이 있다는 주장과 관련이 있다. 인간의 사적인 영역에 사회 상호작용의 기능이 있다는 것이다. 어린 아이들이 그들보다는 수준이 높은 다른 이들과 어울려 참여하는 상호작용이 내재화가 되고 개인 사유 또는 ‘내적 언어(inner speech)’를 구성하게 된다. Vygotsky(1981: 163)에서는 아동의 문화 발달에 있는 기능은 두 가지 면에서 두 번 나타난다고 하면서, 먼저 사회적인 면에 나타난 다음 심리적인 면에 나타난다고 보았다. 사회적인 측면이 발생적으로 우선한다고 본 것이다. 이와 관련하여 내적 언어, 혼잣말과 같은 형태가 나타나는 것은 개인의 내면으로부터 사회적인 측면이 발달됨을 반영한 것이 아니라 사회적인 측면에서 내재화시킨 개인의 내적 측면이 반영된 것으로 보았다. 정신적 작용이 사회적인 환경을 비추는 것이며, 이러한 내적 언어 또는 혼잣말은 아동의 내적인 사고 과정을 반영하는 것이 아니라 생각을 형성하는 것이라는 뜻이다.

이러한 Vygotsky의 관점은 언어를 인지 발달의 산물로 보지 않고, 언어를 학습의 시작 내지는 뿌리로 보게 하였다. 이렇게 상호작용하는 것이 인지 과정을 형성하는 데 도움이 되므로 교실에서 학생과 교수자 사이의 상호작용을 매우 중요시하여야 한다고 보았다. 학교에서의 교수 학습은 학생들의 인지적, 언어적 사회화로 해석될 수 있다. 사회문화 이론에서 교육은 대화를 통해 의미와 사고를 새로운 방식으로 나아가게 하는 유도 과정으로 볼 수 있으며, 지식은 이러한 담화를 통해 형성되고, 이것이 나아가 공유된 상식이 되게 한다고 보는 것이다. 이때 학습은 한 개인 안에서 일어나는 것이 아니라 개인들 간의 상호적이고 의사소통적인 활동으로 본다(Edwards and Mercer, 1987; Mercer, 1995; Webster et al., 1996).

이러한 점에서 교사와 학생 간의 교실 대화는 학생들의 내적인 사고를 형성하는 데에 지대한 영향을 끼치므로 매우 중요하다고 볼 수 있다. 교사와 학생 간의 상호작용 방식의 차이는 학습자들이 나중에 내재화를 서로 다르게 하게 하는 결과를 낳기도 한다. 이러한 관점은 제2 언어 학습에서도 적용될 수 있는데, 교실 담화, 특히 제2언어 교실에서 교사와 학습자의 상호작용에 주목해야 할 근거가 된다. 이에 따라 Gibbons(2003: 248-249)에서는 내용 중심 언어 교실에서 교사가 선택한 언어와 담화의 성격을 ‘매개(mediation)’라 보아 이 과정을 자세히 제시하였다. 그리고 바로 이 과정을 통해 어떻게 교사가 학습자와의 상호작용을 통하여, 학습자의 현재 언어 능력과 과학의 일반 상식 간의 차이를 매개하는지, 그리고 어떻게 교육적이고 학술적인 담화와 해당 과목의 전문적인 이해 사이

를 매개하는지를 보이고 있다. 앞으로 4장에서 보일 구체적인 교수 방안은 바로 이러한 점에 착안하여 교사가 학습자에게 어떠한 방식으로 교실 언어 및 담화를 유도해야 하는지를 제시하게 될 것이다.

## 2) 학습의 매개체로서의 언어

Vygotsky의 세 번째 주제인 ‘매개’는 인간 활동과 정신 작용이 도구들에 의해서 매개되는데, 이 도구에는 인공물과 기호가 있으며, 기호물 중 가장 중요하며 확장성을 갖는 것이 ‘언어’이므로 언어에 큰 의미를 부여하고 있다. 언어 기능이 단지 사회적인 측면에 관여하는 도구일 뿐만 아니라 정신 작용을 매개하는 도구이기도 하다는 것이다.

이러한 점에서 Welles(1992)에서는, 좀 더 숙련된 이들과의 사회적 의사소통을 통해 아이들이 ‘언어 연장(language toolkit)’을 배우게 된다고 하면서, 이것을 학교 상황에도 적용하였다. 즉 학교 상황에서의 구어 담화의 역할을 매우 중요하게 보았는데, 구어 담화가 언어 습득을 일어나도록 중재하는 것으로 설명한다.

지금까지 Vygotsky의 논의를 통해 학습, 언어에 대한 사회문화적 관점을 살펴보았다. 이를 통해 알 수 있는 것은 인간의 학습, 정신 작용의 발달은 언어를 통해 일어나며, 사회적인 상호작용이 개인적인 발달에 우선한다는 것이다. 따라서 제2 언어 교실 상황에 이러한 관점을 도입하게 되면, 교실 내에서의 교사-학습자 간의 대화 및 상호작용이 내면화를 이끌어내고 이것이 학습으로 이어지게 되므로, 교실 담화에 주목할 필요가 있다는 점에 주목하게 된다. 교실 담화는 그 자체가 학습과 언어 습득의 원천이 되는데, Gibbons(2003, 2006)에서는 교실 담화가 비격식적인 일상 구어로부터 학술적이고 격식적인 문어에 이르기까지 일련의 연속체를 모두 다루어야 할 필요를 역설하면서 ‘담화 양식 연속체(mode continuum)’라는 개념을 이끌어 내었다.<sup>1)</sup> 교사는 몇몇 장치를 통해 수업에서 각 담화 양식 간을 이동하면서 학습자가 새로운 언어사용역에 익숙해지도록 할 뿐 아니라, 교과 내용에 접근해 나갈 수 있도록 해야 한다는 것이다.

## 2. 체계 기능 언어학에서의 문법에 대한 관점

지금까지 Vygotsky의 학습에 대한 관점이 어떻게 교실 내의 교사와 학습자 간의 상호

1) 이때의 ‘담화 양식(mode)’은 체계기능언어학에서의 개념으로, 체계기능언어학에서는 언어 사용이 사회적 맥락에서 이루어지며, 이러한 사회적 맥락은 담화의 장(field), 담화 참여자 사이의 관계(tenor), 담화의 양식(mode)으로 구성된다고 보았다(Halliday, 1985).



작용 및 담화에 초점을 맞출 필요성으로 이어졌는지, 그리고 이에 착안하여 어떻게 Gibbons가 ‘담화 양식 연속체(mode continuum)’라는 개념을 언급하였는지에 대해 살펴 보았다. Gibbons의 ‘담화 양식 연속체’라는 개념은 교사와 학습자 간의 대화에 초점을 맞춘 개념인데 이러한 교육적인 담화를 이해하고 분석하는 데에 있어서는 체계 기능 언어학적(Systemetic Functional Grammar) 관점이 필요하다. 체계 기능 언어학자들은 아이들이 문화적, 사회적 맥락 안에서 일련의 목적을 위해 언어를 사용하는 방법을 배워야 한다고 보는 시각을 가졌으며, 이것이 바로 교육적인 담화를 이해할 수 있는 틀을 제공하기 때문이다. 할리데이와 몇몇의 언어학자들에 의해 제시되어 왔던 체계 기능 언어학이 견지한 문법에 대한 관점은 사회문화적인 관점과도 그 궤를 같이 한다고 볼 수 있다 (Gibbons, 2006: 27). 체계 기능 언어학에서는 문법을 ‘어떻게 언어가 의미를 만드는지’를 설명하는 것으로 보고 있으며, 할리데이는 문법을 상황적/문화적 맥락 속에서의 산물로 보았다.

이러한 관점은 60~70년대에 지배적이었던 언어학적 패러다임인 촘스키의 변형생성문법론에서 문법을 바라보았던 관점과는 차이가 있다. 촘스키는 이상적인 언어 사용자를 상정하여 이들이 ‘언어능력(competence)’을 가지고 있으며, 언어 사용자들이 언어를 구사하게 되면 ‘언어수행(performance)’으로 나타난다고 하였다. 여기에서 언어능력은 기저를 이루며, 언어능력으로 인해 언어수행이 나타날 수 있는 것으로 보았다. 이러한 이분법적 시각은 소쉬르의 ‘랑그’와 ‘파롤’에 대응되는 것으로 볼 수 있는데, 이 두 학자 모두 언어를 맥락 및 상황과 동떨어진 지점에서 파악하였다.

그러나 이들과 달리 민족지학적 문법가들이나 기술 문법가들, 체계기능문법 학자들은 부호(code)로서의 언어와 행동으로서의 언어 사이의 차이를 줄이기 위해 노력하였다. 즉 언어에 대한 체계적인 기술을 위하여 언어 자체와 사람들의 언어 사용 사이의 간극을 좁히려 하였고, 언어를 사람들의 삶의 현장과 관련지어 해석하게 된 것이다. 이 과정을 통해 언어를 부호이자 행동, 체계이자 자원인 것으로 파악하기 시작하였다. 즉 이전 세대의 학자들과 같이 양극단에 위치해 있는, 서로 전혀 다른 성격을 지닌 ‘언어능력’과 ‘언어수행’(또는 ‘랑그’와 ‘파롤’)로 보는 것이 아니라 언어를 1인 2역이 동시에 가능한 것으로 파악하게 된 것이다(Gibbons, 2006: 29).

이러한 관점은 실제 언어 교육의 적용적인 측면에서 매우 중요한 두 가지 시사점을 제공한다.<sup>2)</sup>

2) Gibbons(2006: 29)에서 간단하게 제시한, 체계 기능 언어학적 관점이 언어 교육 현장에 제공하는 두 가지 시사점을 본고에서 좀 더 심도 있게 기술한 것이다.

첫째, 교육과정에서 제공되는 학습 단위가 어휘문법적 패턴(lexicogrammatical patterns)이 될 필요가 있다. 왜냐하면 실생활에서 그 의미를 실현하는 것은 잘게 쪼개진 형태소 단위라기보다는 어휘문법적 패턴이 되는 경우가 많기 때문이다. 그런데 이러한 측면은 이미 한국어 교육 현장에 어느 정도 반영되어 있는 것으로 보인다. 한국어 교재의 학습 단위가 ‘-았/었’, ‘이/가’, ‘-네’와 같이 형태소로 제시되기도 하지만 ‘-을 뻔하다’, ‘-기 때문에’, ‘-는 줄 알았다’와 같이 통사적인 구성 내지는 어휘문법적 패턴으로도 제시되는 경우가 있음을 떠올려 보면 이를 알 수 있다.

둘째로, 일상적이며 익숙한 의미와 교육과정에서 제시되는 학술적 영역(register)에서의 의미 사이의 문법적인 관계를 보여줄 필요가 있다. 흔히 이것은 구어적 의미와 문어적 의미, 또는 비격식적 의미와 격식적 의미의 사이의 관계로 이해될 수 있겠다. 학령기 학습자들에게 두 가지 영역이 있음을 인식시키며, 상황에 따라 적절한 문법을 선택할 수 있도록 지도하는 것이 필요함을 의미한다.

지금까지 체계 기능 언어학에서의 문법에 대한 관점이 KSL 학령기 학습자들에게 한국어를 가르치는 데에 시사하는 바는 무엇인지를 살펴보았다. 이를 정리하면, 정규 교과목에서 요구되는 적절한 언어 형식이 무엇인지를 파악하여 학습 단위로 설정할 필요가 있으며, 학술적 영역에서 요구되는 격식적인 언어 사용 단계로 나아가게 하기 위한 문법 교육이 필요하다는 것이다. 여기에서 후자의 내용은 Gibbons(2003, 2006)에서 제시한 담화 양식 간 이동이 수업에 적용될 필요성으로 이어진다고 볼 수 있다.

### Ⅲ. 내용 중심 언어 교육

학령기 학습자들은 제2언어로 학업을 수행하는 것이 당연한 과제이기 때문에, 언어와 교과 내용을 분리해서 교수·학습하는 것보다는 내용 중심 언어 교육(CBLT: content-based language teaching)이 효과적이라고 알려져 있다. 내용 기반 언어 교육은 제2언어 학습자로 구성된 학급에서 몰입 교육의 방식(immersion education)으로 이루어는 경우가 대부분인데, 언어 교육이 정규 교육과정 수업에 통합되어야 함을 주장함으로써 좀 더 적극적인 입장을 취하는 경우도 있다(Gibbons, 2002).<sup>3)</sup> 이 장에서는 제2언어 습득에

3) Gibbons(2002)는 정규 교과 수업에 ESL 학습자를 통합시켜야 하는 이유를 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 정규 교과과정은 다양한 맥락에서 다양한 목적으로 의미를 교환할 실제 기회를 제공한다.

둘째, ESL 학습자가 교과 학습에서 동급생 모어 화자를 따라잡기 위해서는 학술 언어사용역(register)

대한 사회문화적 관점에서 내용 기반 언어 교육의 효용을 '상호작용'과 '교과목 학습'의 측면에 초점을 맞추어 살펴보도록 하겠다.

## 1. 의미 있는 상호작용 기회

언어는 학습자가 다른 것을 배우는 데 집중할 때 더 효과적으로 습득되는데, 이는 흥미로운 내용이 학습 동기를 부여하고, 언어 그 자체가 목적이 되기보다 언어가 다른 목적을 달성하는 수단이 되는 활동이기 때문이다(Genensee, 1987). 또한, 언어의 교수·학습은 맥락 안에서 의미 있는 언어가 제공될 때 가장 효과적인데, 내용 기반 언어 교육은 교과목이라는 내용 학습에 초점이 맞추어지고 학교 수업이라는 실제 맥락에서 언어가 사용된다는 점에서 효과적이다. 특히 정규 교과 수업의 맥락은 교사와 학생에게 교과목의 주제, 내용, 학습 활동이라는 실제 콘텐츠를 제공함으로써 실제적인 의사소통이 이루어지게 하고, 이는 그 어떤 방식보다 자연스럽게 형태보다 의미에 초점을 두게 한다. 이때 주목할 점은 내용 기반 학습이 제공하는 실제적이고 풍부한 '맥락'이 언어 습득에 필수적인 상호작용을 촉발시키고 구성하며, 입력과 출력의 원천이 된다는 점이다.

### 1) 상호작용을 통해 수정된 입력

사회문화적인 관점에서 제2언어 발달은 교실 상황에서의 상호작용에 의해 이루어진다. 교실 상호작용은 모어 습득의 초기 단계에서 부모와 아기의 상호작용과 같이 학습자의 의사소통적인 요구에 대한 응답 즉, 학습자가 구성하려고 하는 의미에 대한 반응이 주어질 때 언어 발달을 촉진하는데, Snow(1986)은 이를 '의미적으로 연결되는 발화(semantically contingent speech)'라 하였다. 이러한 발화는 상호작용의 질을 결정하는 요소로서, 해당 언어의 전문가가 자신이 학습자의 발화를 잘 이해했는지 점검하고, 잘못된 이해를 협상하며, 학습자가 시작한 화제를 지속시키며, 학습자가 대화를 구성할 기회

---

을 통제할 수 있을 때까지 5년 이상이 걸리므로, 교과목의 내용과 언어를 동시에 교수·학습하는 것은 이에 대응하는 한 가지 방법이다.

셋째, 정규 교육과정 프로그램은 지속적으로 개념과 그와 관련된 학술 언어를 재사용할 기회를 주기 때문에 내용과 언어 학습을 상호 지원한다.

넷째, 언어만 단독으로 교수하는 것은 ESL 학습자가 주류 교육과정의 내용에 효과적으로 참여하고 학습하는 데 불충분하다.

다섯째, 문화적, 언어적으로 포괄적이고 명시적인 교육과정은 학생들에게 차이를 어떻게 다루는지 모델을 제시하고 문화 간의 대화를 할 수 있게 하므로 모든 학생들에게 유익하다.

를 준다는 특성이 있다.<sup>4)</sup>

이렇게 상호작용의 중요성을 강조하는 입장에서는 Krashen의 ‘이해 가능한 입력 (comprehensible input)’도 단지 발화자가 청자를 고려해 발화를 조정한 결과라기보다 대화 참여자들 간에 형태 협상을 통해 청자가 이해할 수 있는 수준으로 조정된 것으로 본다. 즉, 최초의 입력이 청자에게 이해되지 못하면 이것이 명료화 요구로 이어지고, 이런 상호작용의 과정 속에서 마침내 최초의 입력이 서로가 이해 가능한 형태로 수정된다는 것이다. 이를 가리켜 Long(1983)은 ‘이해 가능한 입력’이 제공되는 방식을 확장하여 ‘상호작용을 통해 수정된 입력(interactionally modified input)’이라 하였다. 이와 관련해 학습자들끼리 자유롭게 명료화를 구하는 과정에서 도출된 입력이 처음부터 수정된 형태로 제공된 입력, 이를테면 교사의 단순한 피드백 발화보다 이해에 훨씬 더 효과적이고 (Pica et al., 1987), 이것은 상호작용 과정에서의 명료화 요구가 학생들이 자신의 발화에 초점을 두도록 하는 데에 효과적이기 때문이라는 연구 결과가 있다(Pica et al., 1989). 명료화 요구는 모어 화자에 의한 것이 학습자의 언어 수정을 가장 활발하게 하는데, 이는 교사 주도의 수정이 선언적인 형태의 지식으로 내면화되는 것과 달리, 모의 대화가 아니라 모어 화자와의 실제 대화 가운데서 주도하는 수정이 선언적 형태로 내면화된 지식을 절차화할 수 있는 기회를 제공하기 때문이다(Gibbons, 2006: 45).

## 2) ‘고쳐 말하기’를 통한 산출

앞서 언급한 의미적으로 연결되는 발화의 한 종류로 ‘고쳐 말하기(recast)’를 들 수 있다. ‘고쳐 말하기’는 학습자의 발화에 대한 피드백의 일종으로, 학습자가 방금 발화한 의미는 그대로 유지하고 형태만 달라지기 때문에, 학습자가 자신의 발화와 피드백 발화 사이의 형태적 차이에 주목하여 비교할 수 있게 된다. 그러나 교실에서는 보통 교사가 고쳐 말한 형태를 학습자가 그대로 반복해 발화할 것을 요구받는데, 이러한 단순 반복은 학습자가 자신의 발화와 피드백 사이의 형태적 차이를 구분해 낼 수 없으면 소용이 없다. 고쳐 말하기가 ‘채입/이해(uptake)’되기 위해서는 학습자가 능동적으로 자신의 발화를 모니터링하여 스스로 교정할 수 있는 자기 수정의 기회가 주어져야 한다.<sup>5)</sup> 여기에서 학습자의 언어 산출이 의미를 갖는다. 산출은 언어를 단지 이해만 할 때보다 언어 형태에 더

4) Wells(1995)에 따르면 이러한 특성은 주로 빠른 언어 발달을 보이는 아동의 부모가 하는 발화에서 발견되는데, 언어 발달이 빠른 아동과 느린 아동의 부모 발화는 언어적 자질 면에서는 유의미한 차이가 없지만, 상호작용의 특성에서 차이를 보인다.

5) 이와 관련해 van Lier(1988, 1996)에서는 교사는 학생이 자기 수정의 기회를 가질 때까지 교정을 지연해야 한다고 하였다.

욱 집중하도록 한다는 점에서 학습자가 언어를 더 깊게 처리할 수 있도록 하기 때문에, 그 자체로 언어 습득의 중요한 원천이라고 할 수 있다(Swain, 1995b). 이는 Krashen의 습득 이론에서 산출이 학습된 언어의 결과물에 불과했던 것과는 매우 다른 위상이다. Swain(1995a)에서는 산출의 기능을 첫째, 알아차리기(noticing)를 증진시키고, 둘째, 가설을 시험할 기회를 제공하며, 셋째, 언어 지식을 내재화할 수 있게 한다고 하였다.

학습자의 자기 수정을 통한 언어 산출이 갖는 중요성은 내용 중심 수업에서 '의미의 협상(negotiation of meaning)'뿐 아니라 '형태의 협상(negotiation of forms)'도 중요하다는 것을 의미하는데, 이를 위해 교사는 다음과 같은 다양한 피드백 전략을 사용해 명시적으로 형태 협상에 초점을 맞추어야 한다(Lyster & Ranta, 1997).

- 유도(elicitation): “그것을 한국어로 뭐라고 말하나요?”
- 메타언어적 단서(metalinguistic clues): “한국어로는 그렇게 말하지 않아요.”
- 명료화 요구(clarification requests): “이해를 잘 못하겠어요.”
- 오류 반복(repetition of student error as a question): “학교에 갔었어서'라고요?”

## 2. 교과목의 학습 기회

사회문화적 관점에서 학습을 해당 공동체의 구성원이 되어 가는 과정으로 보는 것처럼, 학령기 아동이 교과 학습에 필요한 언어를 학습하는 것은 해당 교과 영역이라는 담화 공동체의 일원이 되는 것이라 볼 수 있다. 즉, 교과 학습에 필요한 언어를 학습한다는 것은 해당 교과 영역의 담화 공동체의 일원이 되어 해당 교과목의 특수한 언어사용역과 장르를 통제하는 것을 배우는 것이므로 내용 중심 언어 학습이 가장 효과적인 방법이 될 수 있다. 여기에서는 내용 중심 언어 학습의 효용을 언어 학습과 내용 학습의 측면에서 살펴 보도록 한다.

### 1) 언어적 변이

내용 중심 언어 수업에서 과연 내용으로서 가르쳐야 할 언어는 무엇인가의 화두에 대해 Schleppegrell(2020)에서는 언어 교육을 위한 지식을 세 가지로 보았는데, 다양한 교실 과제에 참여하는 데 필요한 언어사용역의 다양성 이해, 다른 교과목의 전공 담화에 사용되는 언어적 특징을 식별할 수 있는 능력, 그리고 자신들이 읽고 써야 하는 텍스트에서 언어가 어떻게 사용되었는지에 대해 학습자의 의식을 높이기 위해 의미 있는 메타언어를

사용할 수 있는 능력이 그것이다. 본고에서는 무엇보다도 학령기 학습자의 한국어 교육이 언어사용의 다양성과 전공 담화별 언어의 특징이라는 두 가지 측면에 초점이 맞추어져야 한다고 보고, 이러한 언어적 변이(language variation)에 대한 경험과 학습이 내용 중심 교육으로 가장 잘 실현될 수 있다는 점을 보이고자 한다.

사실상 학령기 아동이 학교 수업에서 접하는 언어는 어휘와 문법 구조의 측면에서 일상적인 언어와 상당히 다르다. 학교에서 교사와 학생이 주고받는 구어도 비격식적인 형태에서부터 격식적인 형태에 이르기까지 그 범위가 넓은 뿐 아니라, 초등학교 저학년 교과서에 제시되는 일상생활에 관한 텍스트조차도 일상적인 언어와 차이가 있다(Oliveira and Schleppegrell, 2015). 교육 현장에서는 학습자들의 이해를 높이기 위해 텍스트를 단순화하여 제공하는 경우가 많은데, 가장 좋은 방법은 학습자 연령 수준에 맞는 텍스트를 통해 언어 패턴을 익히고 의미를 파악하는 것이다. 목표 언어 학습을 위해 작성되거나 가공된 텍스트와 달리, 실제 교과 교육 자료는 목표 언어와 이를 통해 표현되는 내용 간의 긴밀성을 잘 보여주며, 학습자로 하여금 해당 교과의 언어사용역에 익숙해질 수 있도록 한다.

교과 학습에 필요한 언어가 일상 언어와 다르다는 점뿐 아니라 교과목마다 언어 사용의 패턴이나 구조가 다르다는 점에도 주목해야 한다. 언어 및 문학 과목의 서사적인 텍스트, 역사 과목의 설명적인 텍스트, 과학 과목의 설명적 텍스트와 보고서는 각각 텍스트의 전체 구조, 두드러지는 언어 자질, 사용되는 내용 어휘에 있어서 차이가 크다. 이것은 각 교과목에서 기대되는 활동과 이를 수행하기 위해 필요한 언어 사용의 방식이 다르기 때문이다. 학술적인 구어와 문어 과제 모두에서, 언어적 자원은 당면한 목적에 따라 다양한 방식으로 사용된다. 이러한 언어 변이는 실제 맥락과 분리되어서 언어 학습만으로 충분히 교수·학습되기 어려운데, 이는 학술 언어는 단지 새로운 어휘를 배우는 것이 아니라 독자와 상호작용하면서, 그리고 어떤 입장을 견지하면서, 문장이나 텍스트를 구성하는 완전히 새로운 방식을 배우는 것이기 때문이다. 따라서 적극적인 내용 중심 교수 즉, 실제 교과 수업에 제2언어 학습자를 통합시키는 것이 가장 이상적이라고 할 수 있다.

## 2) 교과 내용

학령기 학습자들은 학술 언어를 습득하는 것뿐 아니라 자신의 연령 수준에 적합한 교육과정상의 학습 목표를 달성해야 하는 두 가지를 당면 과제로 하고 있다. 제2언어 학습자가 학술 언어 사용역을 통제할 수 있게 되어 동급생 모어 화자를 학습에서 따라잡는 데는 적어도 5년 이상의 시간이 걸리므로 (Cummins, 2000),<sup>6)</sup> 교과목 내용과 언어를 동시

에 교수·학습하는 것은 이러한 도전에 대응하는 한 가지 방법이 될 수 있다. 심지어 제2언어 학습자들이 언어를 학습하는 동안에도 동급생들은 계속해서 학업을 진행하고 있으므로 ‘움직이는 과녁’을 맞추어야 하는 학령기 제2언어 학습자에게는 언어와 내용 학습을 분리하는 접근보다는 통합적인 접근이 효율적이라고 할 수 있다.

언어 학습이 교과 내용과 통합되었을 때는 해당 교과 교육과정의 누적적인 체계상 학술적인 개념과 그와 관련된 학술 언어를 재사용할 반복적인 기회를 주기 때문에 내용 학습과 언어 학습이 서로를 상호 지원하게 된다. 또한 ‘학습’의 사회 구성적인 성격상 정규 교과목 수업에서 언어와 내용을 통합적으로 교수·학습하게 되면, 학습 활동에 참여하는 가운데 언어와 내용의 학습이 모두 가증하지만, 언어를 내용과 분리하여 단독으로 교수하거나 제2언어 학습자 전용 학급에서 내용 중심 언어 수업을 진행하는 것은 학습자가 주류 교육과정의 학습 활동에 참여할 기회가 제한되기 때문에, 효과적으로 내용을 학습하기가 어려워진다. 따라서 제2언어 학습자들이 정규 교육과정의 교과목 수업에 참여할 수 있는 기회를 최대한 확대할 필요가 있다. 현행 KSL 교육과정에서라면, 의사소통 한국어 4급을 마침으로써 기초적인 의사소통 능력을 습득한 후 원적 학급에 진입하기 전 단계에 있는 학습자를 대상으로 이러한 기회를 확대하는 것이 좋을 것이다. KSL 교육과정 상에는 ‘학습 도구 한국어’가 ‘의사소통 한국어’와 ‘교과 적용 한국어’를 연계하는 형태로 구성되어 있다. ‘의사소통 한국어’가 ‘교과 적용 한국어’를 실질적으로 연계하기 위해서, 그리고 어휘 목록에 그치는 ‘교과 적용 한국어’의 실체를 분명히 하기 위해서는 ‘의사소통 한국어’ 이후의 단계에서 내용 중심 언어 교육 방식을 적용할 필요가 있다.

## IV. 학령기 학습자를 위한 문법 교수 방안

### 1) 담화 양식의 유형

전술했듯이 학령기 학습자의 학습 한국어 능력 향상을 위한 문법 교육은 일상생활과 학교 수업에서 달라지는 언어사용역, 학교 수업에서도 구어와 문어에 따라 달라지는 언어사용역에 따른 언어의 변이에 초점이 맞추어져야 한다. 언어 발달의 초기에 아동의 언

6) Cummins(2000)에서는 학업 맥락에서의 언어 능력을 회화의 유창성(conversation fluency), 변별적 언어 능력(discrete language skills), 교과 학습 언어 능력(academic language proficiency)의 세 가지 측면으로 구분하였는데, 이중 교과 학습 언어 능력은 학년이 올라가면서 복잡해지는 구어와 문어를 이해하고 산출하는 능력으로 모어 화자의 수준에 도달하기 위해서는 적어도 5년 이상의 시간이 필요하다고 하였다.

어가 '지금, 여기'의 맥락의존적인 발화를 통해 청자와 함께 공유하는 경험을 재현하는 것이라면, 학령기 아동이 궁극적으로 통제할 수 있어야 하는 학술 언어는 탈맥락적으로 언어만을 사용해 의미를 구성해 내는 일이다.<sup>7)8)</sup> 따라서 학령기 아동을 대상으로 하는 언어 교수법은 언어 발달의 단계를 반영하여 맥락 의존성의 정도에 따라 맥락 의존적인 일상 구어를 징검다리 삼아 점차 탈맥락적인 언어로 나아가도록 구성될 필요가 있다.

그러나 사실상 말차례 바꾸기를 포함하고 있으며 맥락 의존적이고 그 구조가 역동적으로 변화하는 일상 구어와, 독백의 구조를 가지고 있으며 맥락 독립적이고 정제된 문법을 사용하는 문어가 뚜렷한 구분선을 가지고 있다고 보기는 어려우며 하나의 연속체로 파악될 필요가 있다. Martin(1984)에 따르면 이러한 '담화 양식(mode)'은 언어와 발화되고 있는 것 사이의 '거리적 차원'에 의해서도 영향을 받을 수 있다. 즉 현재 일어나고 있는 상황에서의 언어(language in action)와 그 상황을 반영하는(reflection) 언어가 있을 수 있는데, 이러한 양 극단 사이에 네 가지의 지점이 위치할 수 있다는 것이다. 예를 들어, 크리켓 게임에서 선수들의 대화와 스포츠에 관한 책이나 철학적 논문 사이에는 첫째, 시합 도중에 일어나는 대화와 같은 행동 중의 언어, 둘째, 스포츠 실황 중계와 같은 행동에 관한 해설, 셋째, 인터뷰, 보고, 논평과 같은 행동의 복원, 마지막으로 크리켓에 관한 책 구성과 같은 스펙트럼이 있을 수 있다.

이와 같은 구어와 문어 스펙트럼의 네 지점의 구분을 제2언어 교실 맥락에 적용한 개념이 바로 Gibbons(2006)의 '담화 양식 연속체(mode continuum)'이다. 담화 양식 연속체는 학습자들이 직접 체험으로 얻은 지식을 구어로 표현하는 장르에서 학술적인 지식을 문어적으로 표현할 수 있도록 도와주면서 나타날 수 있는 교사-학습자 간 담화의 순서를 가리킨다(Gibbons, 2003: 250). 아래의 내용은 Gibbons(2003, 2006)에서 담화 양식 연속체의 각 지점에서 나타나는 학생 발화와 문어 보고 및 백과사전에서 설명된 텍스트를 Text 1~4로 그 예시를 보인 것이다.

7) Halliday(1985b, 1993)는 대화를 '재화나 서비스' 또는 '정보'를 교환하는 과정으로 보았는데, '정보'는 언어로 구성되는 것으로 이를 상대방에게 '알려지지 않은 의미를 전달하는' 능력이라 하였다. 이때 '정보'를 전달할 때는 언어가 단지 교환의 수단이 될 때보다, 언어를 사용해 언어로 구성된 대상을 전달하므로 훨씬 복잡한 언어 구조로 실현되며, 아동의 언어 발달에서 정보를 교환하는 능력은 재화나 서비스를 교환하는 능력보다 훨씬 뒤에 발달한다고 하였다.

8) Gibbons(2006), Halliday(1975, 1993)에서는 맥락의 도움 없이 언어만으로 자신의 경험을 얼마나 명시적으로 재구성해낼 수 있느냐, 더 나아가 학술 텍스트에서와 같이 개별적인 경험을 얼마나 일반화하여 표현할 수 있느냐 하는 것을 언어 발달의 한 측면으로 보았다.



<p style="text-align: center;"><b>Text 1</b></p> <p>(10세 학생 세 명이 행동을 하면서 말함) 이게... 가지 않아... 움직이지 않아... 한번 해 봐... 그래 이게 조금... 아니 안 움직일 거야... 안 움직이면 이건 금속이 아니야... 이게 제일 낫다.. 진짜 빨리 가</p>	<p style="text-align: center;"><b>Text 2</b></p> <p>(상황 종료 후 그 움직임에 대해서 한 학생이 말함) 우리는 핀을... 연필깎이를... 약간의 쇳가루 들하고 플라스틱. 자석은 핀은 끌어당기지 않았는데 연필깎이하고 쇳가루들은 끌어당 겼어요.. 플라스틱은 안 끌어당겼어요.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Text 3</b></p> <p>(같은 학생이 쓴 글) 우리의 실험은 자석이 무엇을 끌어당기는지 를 알아보려고 하는 것이었다. 우리는 자석 이 어떤 금속 종류를 끌어당기는 것을 발견하 였다. 쇳가루는 끌어당기지만 핀은 그렇지 않았다. 또한 금속이 아닌 것도 끌어당기지 않았다.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Text 4</b></p> <p>(어린이 백과사전에서 발췌한 글) 자석은 보이지 않는 힘으로 둘러싸여 있는 금 속 조각으로, 그 안에 있는 자성 물질에 영향 을 준다. 자기장이 자석으로 흘러 철이나 강 철 조각이 임시 조각으로 바뀌기 때문에 자석 은 철이나 강철 조각을 들어 올리거나 끌어당 길 수 있다. 자석의 인력은 철로 된 재질 사이 에서만 발생한다.</p>

텍스트1에서 텍스트4로 갈수록 어떠한 변화가 있는지를 간단하게 살펴보겠다.<sup>9)</sup> 텍스트1은 어떤 실제 상황이 벌어지는 중에 발생된 대화인데, 이때는 많은 언어적 설명이 필요하지 않다. 물리적 거리가 좁은 상태에서 이미 현장 속에서 많은 것을 공유하고 있으므로, 많은 요소들이 서로에게 당연하게 여겨지기 때문이다. 또한 즉각적 상황(지금-여기)을 나타내는 언어들이 선택되는 경향이 있음을 알 수 있다. 텍스트2는 동일한 학생이 자신이 경험한 것을 다시 말하는 형식으로 자신이 무엇을 알게 되었는지를 교사에게 말하는 것이다. 이때 교사는 해당 경험을 공유하고 있는 것이 아니므로 텍스트 안에 더 많은 정보가 명시적으로 설명되는 방식으로 언어가 선택되는 것을 알 수 있다. 예를 들어 텍스트1에서와는 다르게 ‘핀, 자석’과 같은 사물들이 명명되어 있다. 텍스트3은 학생이 쓴 글로서, 자신이 경험한 사례를 일반화하는 내용과 특정 분야에서 자주 쓰이는 단어가 포함되어 있다. 텍스트4는 어린이 백과사전에서 발췌한 것으로 언어가 비교적 난해하다는 것과 그동안 텍스트1~3에서 학생들이 언급한 모든 과정들이 ‘자석의 인력’이라는 단어로 명사화되는 것을 알 수 있다. 텍스트1에서 4로 갈수록 텍스트 안에 명확하게 설명되어야 할 부분이 점점 많아지게 되며, 해당 분야에서 요구되는 전문적인 용어들이 늘어나는 경향이 있다는 것을 확인할 수 있다.

KSL 학령기 학습자들이 원적 학급에 적응하고 정규 교육과정이 요구하는 학술적 언어를 구사하게 하기 위해서는 텍스트4를 이해하고 생산하게 하는 교사의 지도가 필요하다.

9) 이 내용은 Gibbons(2003: 251)에 자세히 기술되어 있다.

즉 담화 양식 연속체 간의 이동을 가능하게 하는 교사의 중재 역할이 바로 여기서 요구되는 것인데, 이를 위하여 Gibbons(2006)가 제시한 담화 양식 이동(Mode-Shifting Moves/pedagogical moves)의 유형은 다음과 같다.

‘유의미한 메타언어를 사용하여 언어에 대해 이야기 나누기(talking about language, using meaningful metalanguage)’

‘문어를 분석하기(unpacking written language)’

‘학생의 발화를 재구성하기(recasting student discourse)’

‘상기시키고 넘겨주기(reminding and handing over)’

각 유형을 Gibbons(2006)에서 제시한 사례를 활용해 제시하면, 첫 번째 유형인 ‘유의미한 메타언어를 사용하여 언어에 대해 이야기 나누기’는 학생들이 특정 과제를 수행하기 위해서 필요한 언어 자원에 주의를 기울이게 하는 것이다. 예를 들면 자석에 대한 쓰기 활동을 시작하기 전에 교사가 학생들에게 자석에 대해 아는 것을 말해 보라고 하면서 항상 일어나는 일은 ‘현재 시제’로 말해야 한다고 얘기해 줄 수 있다. 이 과정은 학생들이 익숙해져야 하는 새로운 언어사용역, 새로운 언어 자질에 명시적으로 초점을 맞추는 단계라 할 수 있다.

두 번째 유형은 글로 쓰여진 텍스트를 일상적이고 비격식적인 방식으로 다시 이야기하는 것이다. 그 과정에서 교사와 학생들이 텍스트 안의 문법적 요소를 찾아내어 텍스트 속에서 어떤 기능을 하는지 이야기하게 되는데, 이는 학생들이 궁극적으로 산출해 내야 할 언어 형태를 일상적인 언어로 이야기함으로써 학습자의 현재 언어 능력과 교육적인 담화 사이를 ‘매개’하는 것으로 볼 수 있다. 이 단계에서는 특정 장르의 담화의 언어적 특징을 좀 더 분명히 하기 위해 표를 이용해 텍스트를 문장 단위로 분석해 보기도 한다. 이를 통해 언어적 특징이 텍스트의 의미 형성에 어떻게 기능하는지를 알 수 있고, 이는 텍스트의 내용 파악을 돕는다.

세 번째 유형인 ‘학생의 발화를 재구성하기’는 학생이 시작한 화제에 대한 반응으로서 학생 발화를 좀 더 권위적이고 전문적이며 전공 분야의 담화의 형태로 다시 말해주는 것이다. 형태 초점 교수에서 학생 발화에 대한 교사의 ‘고쳐 말하기’는 음운적, 통사적 오류에 대한 교정적 피드백을 의미하지만,<sup>10)</sup> 이 경우 교사의 피드백은 형태와 의미의 측면에

10) 본고에서는 Gibbons(2006)의 ‘recast’라는 용어를 형태 초점 교수에서의 ‘recast’와 의미상 구분하기 위하여 ‘고쳐 말하기’라 하지 않고 ‘재구성하기’라 하였다.

서 모두 일어날 수 있다. 예를 들면, 앞서의 예시에서 학생의 ‘모든 금속이 자석에 붙을 거라고 생각했는데, 해 보니까 어떤 거는 안 붙었어요.’라는 발화에 대해서 교사가 ‘금속으로 되어 있다면 어떤 물체든 자석에 끌릴 거라고 생각했군요.’라고 고쳐 말해 줄 수 있는데, 이때 교사는 언어 형태뿐 아니라 내용을 다시 말해 줌으로써 학생이 ‘자기(magnetism)’에 대해 권위 있게 말하는 방법뿐 아니라 자신의 지식을 ‘과학적으로’ 보이도록 표현하는 방법을 배울 수 있게 한다.

마지막 ‘상기시키고 넘겨주기’는 ‘고쳐 말하기’의 대안으로, 교사가 학생의 말을 고쳐 말해 주는 대신, 차례를 학생에게 돌려 자신이 말한 것을 다르게 말해보게 하는 것이다. 이러한 방법은 학습자의 책임감을 높이고 교사에 의한 도움(scaffolding)을 줄임으로써<sup>11)</sup> 장기적으로는 고쳐 말하기보다 유익하다고 할 수 있다(Lyster, 2004).

교과 수업에서 교사는 위와 같은 단계를 사용하여, 학생들에게 좀 더 익숙한 일상 언어를 통해 특정 장르의 언어와 교과 내용 지식을 매개하여 궁극적으로 언어 학습과 내용 학습이 동시에 일어나도록 한다. 이 과정은 교과 학습의 맥락에서 이루어지므로 교사-학생, 학생-학생 간 실제 상호작용이 다양하고 풍부하게 이루어질 수 있으며, 이 과정 자체가 바로 언어와 교과 내용 지식의 학습 과정이 된다.

## 2) 수업 활동의 예



본고에서는 초등학교 6-1 사회 교과서의 일부분을 가져와, 지금까지 살펴본 Gibbons의 ‘담화 양식 연속체’의 개념과 ‘담화 양식 이동’ 유형을 수업에 적용하는 방안과 이에 따른 교사-학생 간의 상호작용 방식에 대하여 제안해 보고자 한다. 본고가 제안하는 방향은 일반적인 언어 수업에서와 같이 문법만을 단독으로 가르치는 방식이 아니라 교과 내용을 학습하는 맥락에서 문법을 가르치는 방식이다. 그리고 수업 중 어느 단계에서나 ‘담화 양식 이동’ 유형을 적용할 수 있도록 하기 위해 교과서 텍스트의 내용을 파악하는 과정에서 적용될 수 있는 ‘담화 양식 이동’의 유형을 교사와 학생 간 상호작용 발화의 예시를 통해 보이고자 한다. 교과목에 따라 수업 모형은 다양하지만 교과서에 제시된 텍스트의 내용을 파악하는 읽기 활동은 모든 교과목에서, 어떤 수업 모형에서든 이루어지므로 이를 고려한 것이다. 적용의 편이를 위해 읽기 수업의 일반적 모형인 ‘pre-stage, while-stage, post-stage’의 단계에 따라 교사와 학생의 상호작용 발화를 제시하도록 하며, 이때 해당

11) 사회문화 이론에서 ‘건네주기(handover)’는 근접발달영역에서 교사의 도움을 발판 삼아 과제를 완수하던 데서 교사의 도움과 개입을 줄여 나감으로써 결국 과제 수행의 책임을 스스로 지게 하는 것을 의미한다(Bruner, 1986; Gibbons, 2006에서 재인용).

교사 발화가 Gibbons가 제시한 네 가지 ‘담화 양식 이동’의 유형 중 어떤 것에 해당되는지를 분석 및 제안하는 것이 주된 초점이 될 것이다. 이러한 방식은 기초적인 의사소통 능력을 습득하고<sup>12)</sup> 원적 학급에 진입하기 전 단계의 학습자 또는, 원적 학급에서 교과 수업 중 중도입국 학습자를 대상으로 한 활동으로 활용될 수 있다.

예시 읽기 활동이 포함된 수업의 개요는 <표 1>에서 보는 바와 같다.

<표 1> 예시 수업 개요

교과목	초등학교 사회	
학습 대상	(의사소통 한국어 교육과정 이수율 마친) 초등학교 6학년 KSL 학습자	
학습 목표	4·19 혁명이 일어나게 된 배경을 이해하고 시민들의 노력을 알 수 있다.	
목표 문형	인과관계를 나타내는 격식적인 문형 (-(으)로, 그 결과)	
해당 교과서 부분	교재 11~12쪽의 내용 일부	
	 <p>우리나라의 첫 번째 대통령이었던 이승만은 헌법을 바꿔 가며 계속 대통령이 되어 독재 정치를 이어 나갔다. 또한 이승만 정부의 부정부패로 국민의 생활이 어려워졌다. 이러한 상황에서 이승만 정부는 1960년 3월 15일에 예정된 정부통령 선거에서 이기려고 부정 선거를 계획했다. 이에 대항해 대구에서 최초의 학생 민주 운동이 일어났다. 그러나 이승만 정부는 부정 선거를 실행했고, 그 결과 선거에서 이겼다(3·15 부정 선거, 1960년).</p>	 <p>시민들은 부정한 방법으로 선출된 이승만 정부의 잘못을 바로잡으려고 시위에 참여했다. 마산에서는 시위에 참여한 많은 시민과 학생들이 경찰의 폭력적인 진압으로 죽거나 다치는 일이 일어났다. 특히 이 시위에 참여했다가 실종된 고등학생 김주영이 마산 앞바다에서 죽은 채로 발견되자 시민들과 학생들의 시위는 더욱 확산되었다.</p>
학습할 텍스트 내용	<p>우리나라의 첫 번째 대통령이었던 이승만은 헌법을 바꿔 가며 계속 대통령이 되어 독재 정치를 이어 나갔다. 또한 이승만 정부의 부정부패로 국민의 생활이 어려워졌다. 이러한 상황에서 이승만 정부는 1960년 3월 15일에 예정된 정부통령 선거에서 이기려고 부정 선거를 계획했다. 이에 대항해 대구에서 최초의 학생 민주 운동이 일어났다. 그러나 이승만 정부는 부정 선거를 실행했고, 그 결과 선거에서 이겼다(3·15 부정 선거, 1960년).</p> <p>시민들은 부정한 방법으로 선출된 이승만 정부의 잘못을 바로잡으려고 시위에 참여했다. 마산에서는 시위에 참여한 많은 시민과 학생들이 경찰의 폭력적인 진압으로 죽거나 다치는 일이 일어났다.</p> <p>&lt;초등학교 6-1 사회 교과서&gt; 11~12쪽에서 발췌</p>	

12) 현행 KSL 교육과정에서는 의사소통 한국어 4급을 마친 학습자가 이에 해당할 것이다.

읽기 수업 활동을 읽기 전-읽기-읽기 후 단계로 나누어 각 단계에서 이루어질 수 있는 ‘담화 양식 이동’의 유형을 교사와 학생의 예시 발화를 통해 보이면 다음과 같다.

① 읽기 전 활동





교수-학습 내용	담화 양식 이동의 유형
<p>T: 여러분, 사람들이 시위를 하는 것을 본 적이 있지요? (시위대의 사진을 보여주며) 이 사진 속의 이 사람들은 시위를 왜 할까요? 이 사람들이 시위를 하게 된 원인을 이야기해 보세요. 보통 어떤 사건의 원인과 결과를 얘기할 때에는 ‘아/어서, -기 때문에’ 등을 사용할 수 있습니다. 이 표현들을 사용해서 대답해 보세요.</p>	<p>&lt;유의미한 메타언어를 사용하여 언어에 대해 이야기 나누기&gt; 본 수업의 목표 문형은 인과관계를 나타내는 표현들이므로 ‘원인과 결과’를 나타내는 표현들 중 <b>학생들이 이미 알고 있는 일상적인 표현들을 언급한다.</b></p>
<p>S1: 정부에 불만이 있어서 시위를 해요. S2: 억울한 일이 있기 때문에 시위를 해요.</p>	
<p>T: 그렇죠? 정부에 대한 불만으로 시위를 하지요? 네, 맞습니다. 아니면 억울한 일로 시위를 하기도 합니다. 여러분, 조금 더 전문적이고 격식적으로 말할 때는 이렇게 ‘-(으)로’를 사용해서 말할 수 있어요.</p>	<p>&lt;학생의 발화를 재구성하기&gt; 학습자들이 ‘아/어서’, ‘-기 때문에’를 사용하여 발화한 것을 목표 표현 중 하나인 ‘-(으)로’를 사용하여 교사가 재구성하여 말함으로써 학습자들에게 노출시킨다. 그리고 이때 다시 한 번 전문적이고 격식적인 표현이 무엇인가에 대하여 명시적으로 언급한다.</p>
<p>T: 여러분은 혹시 4·19혁명에 대해서 들어본 적이 있나요?</p>	
<p>S: 네, 들어본 적 있어요. 민주화 운동이라고 들었어요.</p>	
<p>T: 네, 맞아요. 오늘은 이러한 4·19혁명이 어떻게 시작되었는지에 대해 살펴보려고 합니다.</p>	

② 읽기 활동

교수-학습 내용	담화 양식 이동의 유형
<p>○ 교사는 해당 텍스트를 학생들이 스스로 읽게 한다.</p>	
<p>○ 교사는 학생들에게 해당 텍스트의 이해를 돕는 질문을 한다.</p> <p>T: 시민들은 왜 시위를 했어요? S: <b>옳지 않은 방법으로 뽑힌 이승만 정부의 잘못 때문에 참여했어요.</b></p> <p>T: <b>마산에서 시위에 참여한 시민과 학생들은 어떻게 됐어요?</b> S: <b>죽거나 다쳤어요.</b></p>	<p>&lt;문어 분석하기&gt; 교과서의 내용을 일상적인 언어로 질문하고 학생들에게 일상적인 어휘로 대답할 수 있도록 유도한다. 이 과정을 통해 학습자들이 해당 텍스트를 더 잘 이해할 수 있으며, 전문적, 격식적인 어휘와 표현을 일상적이고 비격식적인 어휘로</p>

교수-학습 내용	담화 양식 이동의 유형
<p>T: 시민과 학생들이 왜 죽거나 다쳤어요?                      S: 경찰이 폭력을 써서 죽거나 다쳤어요.                      T: 맞아요. 우리 책에서는 이것을 '경찰의 폭력으로' 죽거나 다쳤어요. 라고 표현했지요.                      T: 최초의 학생 민주화 운동은 왜 일어났어요?                      S: 이승만 정부가 잘못된 방법으로 선거를 계획하려고 했어요.</p> <p>T: 넷째 줄의 "이러한 상황"이 가리키는 일은 무엇일까요?                      S: 이승만 정부가 잘못된 일이에요. 이승만 정부의 부정부패인 것 같아요.                      T: "이러한 상황"이 초래한 일은 뭐지요?                      S: 국민들이 힘들어졌어요. 가난해졌어요.</p>	<p>도 말할 수 있게 된다.                      필요하다면 교사는 교과서의 전문 용어나 문어체의 표현 등을 명시적으로 설명함으로써 텍스트의 내용 이해를 도울 뿐 아니라 학생들이 새로운 언어사용역의 언어에 초점을 맞출 수 있게 한다.</p>
<p>○ 4·19혁명이 일어나게 된 배경을 이해할 수 있는 아래와 같은 질문을 한다. 이때에는 활동지에 각 질문에 대하여 답을 쓸 수 있도록 한다.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>T: 시민들은 왜 시위에 참여했는가?                      S: 부정한 방법으로 선출된 이승만 정부의 잘못을 바로잡으려고                      T: 마산에서 시위에 참여한 시민과 학생들은 어떻게 되었는가?                      S: 죽거나 다쳤다.                      T: 왜 그렇게 되었는가?                      S: 경찰의 폭력적인 진압 때문에                      T: 최초의 학생 민주화 운동이 왜 일어났는가?                      S: 이승만 정부가 1960년 3월 15일에 예정된 정부통령 선거에서 이기려고 부정 선거를 계획했기 때문에                      T: 넷째 줄의 "이러한 상황"이 가리키는 일은 무엇인가?                      S: 이승만 정부의 부정부패                      T: "이러한 상황"이 초래한 일은 무엇인가?                      S: 국민 생활이 어려워졌다.</p> </div>	<p>&lt;문어 분석하기&gt; 앞선 과정이 문어 텍스트의 이해가 '전문적, 격식적'에서 '일상적, 비격식적' 언어로 바꾸는 과정에서 일어난 것이었다면 이번 활동은 '일상적, 비격식적' 언어에서 '전문적, 격식적' 언어로 바꾸는 과정에서 문어 텍스트의 이해가 일어나도록 유도하는 작업이라고 할 수 있다.</p>

③ 읽기 후 활동

교수-학습 내용	담화 양식 이동의 유형
<p>T: 위 글을 다시 읽으십시오. 그리고 책을 덮은 뒤 아래의 네 개의 그림을 순서대로 나열하여 설명해 봅시다.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">㉠ </div> <div style="text-align: center;">㉡ </div> <div style="text-align: center;">㉢ </div> <div style="text-align: center;">㉣ </div> </div> <p style="text-align: center;">( ㉡ ) → ( ㉠ ) → ( ㉣ ) → ( ㉢ )</p>	<p>&lt;상기시키고 넘겨주기&gt; 점차 학습자들에게 주도권을 주어 점차 교사의 스캐폴딩(scaffolding)을 줄이고, 사건의 흐름을 설명하는 말하기를 하도록 유도한다.</p>

교수-학습 내용	담화 양식 이동의 유형
<p>S: 이승만 정부의 독재 정치 때문에 사람들의 생활이 어려워졌어요. 그리고 부정 선거를 하자 사람들이 시위를 했어요.</p> <p>T: 자, 지금부터 여러분은 '역사'입니다. 역사가 되어 4.19혁명이 일어나게 된 배경을 쓴다면 여러분은 어떻게 쓰겠습니까? 좀 더 전문적인 어휘와 표현을 사용하여 자세하게 써 보십시오.</p>	<p>&lt;상기시키고 넘겨주기&gt; 교사는 학습자들이 해당 교과에서 요구하는 전문적인 어휘인 '국민, 독재, 부정부패, 선출' 등과 격식적인 표현인 '-(으)로, 그 결과'와 같은 요소를 사용하여 문어를 생산할 수 있도록 유도한다. 이 과정을 통하여 학습자는 최종적으로 동일한 사건을 일상어로 표현할 수도, 전문적, 격식적 문어로 표현할 수도 있게 될 것이다. 이 과정에서 교사는 학습자들이 이러한 목표를 달성하게 하기 위하여 &lt;재구성하기&gt;를 시도해야 할 수도 있다</p>

본고에서 제시한 읽기 수업 활동을 통한 담화 양식 이동 유형은 학령기 제2언어 학습자의 내용 중심 한국어 수업에서뿐 아니라, 원격 학습에서의 실제 교과 수업에서도 수업 단계마다 다양하게 적용될 수 있다. 학령기 제2언어 학습자의 언어 및 내용 학습에서 '담화 양식 이동'이 중요한 이유는 학습자가 궁극적으로 학습 언어의 다양한 '담화 양식'에 익숙해져야 하며, 이것은 일상적인 언어를 매개로 하는 교사-학생 간 상호작용을 통해 가능하기 때문이다. 담화 양식 이동은 단지 언어만의 문제는 아니다. 학습되는 지식의 성격이 구체적인 활동(specific practical activity)에서 이론(theory)으로 점차 발전해 나가는 데 따른 담화의 변이와도 관련되는데, 지식의 성격이 변화함에 따라 맥락 의존적인 암시적 담화로부터 언어만으로 그 내용을 충분히 전달 가능한 명시적 담화로의 변이가 일어나는 것이다. 이와 관련해 Mohan(2002)에서는 '지식 체계(knowledge framework)'라는 개념을 통해 언어 학습과 내용 학습의 통합을 주장하였는데, 이때 '지식 체계'란 지식이 내용과 담화의 두 가지 체계로 형성됨을 가리키는 것이다. 내용 체계가 실천 행위로부터 이론화로 나아간다면, 담화 체계는 이와 병렬되어 '지금', '여기'의 '행동' 상황의 담화로부터 이론적인 지식이 언어만으로 전달될 수 있는 학술적인 담화로 나아간다. 이를테면 이론 연령대에서 구체적인 경험 행위를 전달하는 것이 주된 학습이고 그것이 일상적인 구어 담화를 통해 이루어진다면, 점차 학습의 내용은 경험의 현장에서 벗어나 일반화, 추상화된 언어로 무언가를 분류하거나 원리를 도출하거나 평가하는 일이 되어 가는 것이

다. 따라서 학령기 제2언어 학습자의 언어와 교과 내용의 통합 학습에서도 이를 고려하여 구체적인 경험에서 일반화된 지식으로 수업을 단계화하고, 일상적인 구어를 발판 삼아 학술적인 문어에 익숙해지도록 할 필요가 있다. 과학 수업의 경우라면, 실험이라는 실천적인 경험 활동을 통해 과학적인 개념, 이론을 도출해 가는 과정으로 수업을 단계화하고, 각 단계에서 학습자가 사용하는 담화 양식이 이동될 수 있도록 정교하게 계획할 수 있을 것이다.

## V. 결론 및 제언

본고에서는 학령기 학습자의 학습 한국어 능력 향상을 위해서는 교과 수업의 맥락에서 내용 중심의 언어 교육이 이루어지는 것이 가장 효과적이라는 것을 전제로, 학령기 제2언어 학습자의 교수 학습에 대한 문헌 연구를 통해 교수 학습의 이론적 토대를 검토하고, 이를 바탕으로 교과 내용을 통해 학습 한국어를 교수·학습할 수 있는 구체적인 교육 방안을 제시하고자 하였다. 그 결과 학령기 제2언어 학습자의 학습 언어 습득과 내용 학습에서 수업 담화가 매우 큰 역할을 하며, 수업 담화는 일상적인 구어로부터 격식적이고 학술적인 문어에 이르기까지 여러 양식을 오가며, 학생들이 각 교과마다 새로운 언어사용역으로 나아가는 데, 그리고 새로운 교과 지식을 학습하는 데에 매개가 됨을 알 수 있었다. 따라서 이들을 대상으로 하는 수업에서 교사는 다양한 담화 양식의 연속체에 대해 이해하고, 이를 활용해 학생들과 상호작용할 수 있어야 한다. 본고에서는 교사가 담화 양식을 이동하며 언어 형태와 교과 내용에 초점을 맞추는 데 활용할 수 있는 읽기 활동의 예를 보였다.

본고에서는 담화 양식 이동을 학령기 제2언어 학습자를 대상으로 한 내용 중심 교수에서의 교수 기법으로 소개하였지만, KSL 교수·학습 현장에서 실효성을 거두기 위해서는 다음과 같은 과제가 선결되어야 한다.

첫째, 교과목마다 달라지는 언어적 특성이 구체적으로 밝혀질 필요가 있다. 각 교과목은 독립된 학문 분야로서 아동·청소년 학습자를 대상으로 하는 텍스트와 학습 활동에서도 이러한 언어적 특징이 드러나며, 학습자는 이에 익숙해질 필요가 있다. 따라서 구체적으로 수학, 과학, 사회 교과의 교과서 텍스트에 사용되는 언어, 학생들이 각 교과 과제를 수행할 때 요구되는 언어가 어떻게 달라지는지 언어사용역, 문체, 텍스트의 구조 등 전반적인 특징이 연구되어야 한다.



둘째, 한국의 KSL 교수·학습 환경에 적합한 교수 모형 및 그에 따른 여러 교수 기법이 개발되어야 한다. 현재 KSL 현장은 방과 후 학급의 형태로 운영되는 곳, 분리 학급으로 운영되는 곳, 예비 학교 과정으로 이루어지는 곳 등 매우 다양하다. 교수·학습 환경이 다양한 만큼 각 상황에 적용할 수 있는 교수 모형도 다양해야 하겠지만, 현실은 그렇지 않으며, 심지어 성인 한국어 학습자와 아동·청소년 한국어 학습자의 특성을 고려한 교수 모형의 상세화도 제대로 되어 있지 않다.

셋째, 학교 상황에서 학습자들이 접하는 다양한 담화 양식과 교과목의 내용을 가장 효과적인 교수법으로 구현해 낼 수 있도록 하는 교육 자료가 개발될 필요가 있다. 교재는 교수·학습에서 교사에게는 교육 내용을 제시하고 교육 방법을 안내하며, 학습자에게는 학습 자료와 학습 방법을 안내하는 중요한 요소이므로, 교과목마다의 언어적 특징 및 교과목의 성격, 교수·학습 현장의 상황에 적합한 교육 자료 개발이 시급하다.

넷째, 학령기 제2언어 학습자는 목표어뿐 아니라 인지, 신체, 정서적인 발달이 진행 중이며, 이들의 발달은 모어 화자와 차이를 보인다. 특히, 모어의 숙달도 정도에 따라 학술 언어의 습득의 양상이 달라지므로, 모어와 제2언어와의 관계가 좀 더 면밀하게 파악될 필요가 있다. 각 영역은 발달 중인 다른 영역과 상호영향을 주고받으므로, 교수·학습을 통해 인지와 언어 발달을 돕기 위해 학령기 제2언어 학습자의 발달상의 특징이 전반적으로 연구될 필요가 있다.

위와 같은 과제가 해결되기 위해서는 교과 영역과 한국어 영역의 긴밀한 협력과 인접 학문 분야와의 협력이 필요하다. 본고는 교수 기법을 제시하는 데 그쳤지만, 이러한 논의를 바탕으로 KSL이 더욱 내실 있는 체계와 내용을 갖추어 가기를 기대한다.

## 참고문헌

- 교육부(2017). 한국어 교육과정(교육부 고시 제2017-131호). 교육부.
- 김호정(2020). KSL 교육과정에서의 ‘학습 한국어’의 개념 및 내용 체계 고찰. *다문화교육연구*, 13(1), 91-118.
- 이선중·황성은(2018). ‘일본어(JSL) 교육과정’ 고찰을 통한 ‘한국어(KSL) 교육과정’의 ‘학습 한국어’ 개선 방안 연구. *외국어로서의 한국어교육*, 48, 81-106.
- 이현경(2020). ‘한국어 교육과정(2017)’과 『중학생을 위한 표준 한국어-학습 도구』 내용 분석. 연세대학교 석사학위논문.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy-Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edwards, D., and Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- \_\_\_\_\_ (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Beginning Discourse in the ESL Classroom: Students, teachers and researchers*. New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_ (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London: Longman.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non native speaker conversations and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-41.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.

- Lyster, R., and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Martin, J. (1984). Language, register and genre, in F. Christie (ed.), *Children Writing, Study Guide*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mohan, B. (2002). The second language as a medium of learning. In B. Mohan, C. Leung and C. Davison, *English as a Second Language in the Mainstream; Teaching, Learning and Identity*. Harlow: Longman, 107-126.
- Oliveira L. C. O., and Schleppegrell M. J. (2015). *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., and Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pica, T., Young, R., and Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-58.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schleppegrell M. J. (2020). The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content?. *Language Teaching Research*, 24(1), 17-27.
- Snow, C. (1986). Conversations with children, in P. Fletcher and M. Garman (eds), *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. Gass and C. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.
- \_\_\_\_\_ (1995a). Three functions of output in second language learning, in G. Cook and B. Seidlehofer (eds), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1995b). Collaborative Dialogue: its contribution to second language learning. Plenary paper presented at AAAL Conference, Long Beach, California.
- Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Thought and Language*. (ed. and trans. Kozulin, A.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Webster, A., Beveridge, M., and Reed, M. (1996). *Managing the Literacy Curriculum*. London: Routledge.
- Welles, G. (1992). The centrality of talk in education. In K. Norman (ed.), *Thinking Voices, the Work of the National Oracy Project*. London: Hodder and Stoughton.

〈ABSTRACT〉

## A Study on a Grammar Teaching Approach for School-Age Multi-Cultural Learners

Park, Jisoon • Jang, Chaerin

This study examined a theoretical basis of preceding literatures on teaching and learning approaches especially for school-age learners in terms of sociocultural view and content-based language teaching approach, and presented a concrete education plan for teaching and learning Korean using the school curriculum content of a 6th grade elementary school subject, <Society>. It has been found that classroom discourse, as a mediation that enables the learners to make shifts across the oral/written as well as formal/informal continua and support students in adapting their language to context, plays a crucial role in language acquisition and content learning for the Korean as second language(KSL) learners in school age. Therefore, it is necessary that teachers understand the mode-continuum, the movement between spoken and written language, as well as between more casual and more technical language, and interact with the KSL learners in school-age using it. This paper showed an example of grammar teaching method in the context of helping students engage with the text they read in elementary school, moving between everyday language to disciplinary language.

### Key words

KSL Curriculum, KSL Learners in School Age, Content-based Language Teaching, Mode-continuum, Mode-shifting

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

---

박지순 서울시 서대문구 연세로 50 연세대학교 새천년관 211호  
slovabog@yonsei.ac.kr

장채린 서울시 동대문구 전농동 694 서울시립대학교 전농관 327-1호  
mercury430@uos.ac.kr

# 한국어와 카자흐어의 피동 표현 대조 연구

- 표현 양상을 중심으로 -\*

잔비르바예바 아이게림\*\* · 민경모\*\*\*

## 국문초록

이 연구는 피동 표현에 초점을 맞추어 한국어와 카자흐어의 표현 양상의 차이를 대조적 관점에서 살펴보는 것에 그 목적이 있다. 동작의 방향성을 표현하는 방식은 각 언어에 내재하는 특징의 하나일 수 있다. 이 연구는 이러한 점에 착목하여 피동 지향의 표현이 한국어와 카자흐어 중 어느 쪽에서 상대적으로 우세한지, 그러한 차이는 어떠한 조건하에서 나타나는지를 살펴보고자 한다. 이를 위하여 이 연구에서는 ‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험을 이용한다. 실험의 결과, 동작주가 ‘무동력의 부정’, 대상이 ‘유정’의 속성을 지니는 경우를 제외하면 카자흐어에서는 일관되게 능동 지향적 표현이 선호됨을 알 수 있었다. 반면 한국어에서는 대상이 ‘유정’의 속성을 지니면 동작주의 유·무정성에 상관없이 일관되게 피동 지향적 표현이 선호됨을 확인하였다. 결론적으로, 동작주와 대상의 의미 속성에 따라 선호되는 표현에 정도의 차이가 있기는 하지만, 전체적으로 보았을 때 한국어는 피동 지향성을, 카자흐어는 능동 지향성을 지닌 언어라 할 수 있을 것이다.

**주제어** 피동 표현, 표현 양상, 한국어, 카자흐어, 대조 연구

\* 이 논문은 주저자의 석사학위논문을 수정, 보완한 것이다.

\*\* 주저자, 계명대학교 글로벌한국어문화교육학과 박사과정

\*\*\* 교신저자, 계명대학교 글로벌한국어문화교육학과 부교수

## I. 들어가며

이 연구는 피동 표현에 초점을 맞추어 한국어와 카자흐어의 표현 양상의 차이를 대조적 관점에서 살펴보는 것에 그 목적이 있다.

동일한 사태(event)를 언어화하는 양상은 개별 언어에 따라 차이가 있을 수 있다. 즉 동일한 사태라 하더라도 그 사태를 표현하기 위하여 선택되는 언어 형식에는 차이가 존재할 수 있다는 것이다. 특히 동작주와 대상 사이에 어떠한 동작이 존재하는 경우, 동작의 방향성을 표현하는 방식은 각 언어에 내재하는 특징의 하나일 수 있다. 행위 참여자(participant)-동작주와 대상-의 관계를 능동적인 방향에서 표현할 것인지 아니면 피동적인 방향에서 표현할 것인지가 해당 언어권의 언중들에 의해서 달리 선택될 수 있는 것이다.

이 연구는 동작이 수반된 사태를 언어화할 때 동작의 방향성을 표현하는 방식에 있어 한국어와 카자흐어 간에도 이러한 차이가 존재할 수 있다는 점에 주목하여 한국어와 카자흐어의 피동 표현의 실현 양상을 대조적인 관점에서 살펴보고자 하는 목적에서 출발하였다.

카자흐어는 알타이어족의 터키 어군에 속하는 언어로,<sup>1)</sup> 한국어와 유사한 면이 있다. 양 언어 모두 교착성을 지니고 있으며, 어순도 SOV 어순이라는 점에서 같다. 또한 카자흐어에는 한국어 조사에 대응하는 후치사가 존재하여<sup>2)</sup> 조사 용법에 따른 대응 관계도 설정하여 볼 수 있다.<sup>3)</sup> 이처럼 양 언어는 유사한 면을 지니고 있지만, 표현의 차원에서 양 언어를 구체적으로 살펴보면 그 차이가 적지 않다.

동작이 수반된 사태를 표현하는 방식의 차이가 그 중의 하나이다. 즉 동작의 방향성을 언어화하는 이른바 ‘태(voice)’ 범주의 실현 양상에 차이가 있을 수 있다는 것이다.

### (1) 보트가 파도에 흔들렸다.

1) 허용·김선정(2013: 32)에서는 카자흐어가 터키어, 우즈베크어, 키르기스어와 함께 터키 어군에 속한다고 하였다.

2) 카자흐어에서 격을 표시하거나 의미를 더해 주는 요소를 ‘Шылау[ʃəlauw]’라 부른다. 한국어의 격조사, 보조사 그리고 접속사에 해당하는 요소로 볼 수 있다. Oralbay(2007: 350)에서는 ‘Шылау[ʃəlauw]가 어휘적 의미를 상실하여 문장에서 홀로 쓰일 수 없고, 다만 명사, 형용사, 대명사 등에 붙어 문법적인 기능을 하거나 의미를 더해 주는 기능을 한다’고 하였다. 문장에서의 기능에 따라 격을 나타내는 후치사(Септеуліктер/септеулік шылау), 의미를 더해 주는 조사(Демеуліктер/демеулік шылау), 접속사(Жалғаулықтар/жалғаулық шылау)로 나누어 볼 수 있다.

3) 이러한 언어 간 유사성은 카자흐어권 학습자의 한국어 학습에 긍정적으로 작용할 수 있다.

(1)은 ‘보트가 바다에 떠 있고 파도 때문에 보트가 움직이는’ 사태를 표현한 것으로 이해할 수 있다. 이 문장은 행위 참여자인 ‘보트’와 ‘파도’ 사이의 관계를 피동적인 방향에서 표현한 것으로 자연스러운 문장이다. 만약 이 사태를 능동적인 방향에서 표현하여 ‘파도가 보트를 흔들었다’고 표현한다면 오히려 용인도가 낮아질 가능성이 있다.

그런데 동일한 사태를 카자흐어로 표현할 때는 문장의 용인도가 한국어와 다를 수 있다.

(2) a. ?Қайық толқын-ға шайқа-л-ды.

[qajəq tolqən-ɣa ʃajqa-l-də]

보트-주격Ø 파도-여격 흔들-피동접사-과거시제

직역: 보트가 파도에 흔들렸다.

b. Толқын қайық-ты шайқа-ды.

[tolqən qajəq-tə ʃajqa-də]

파도-주격Ø 보트-목적격 흔들-과거시제

직역: 파도가 보트를 흔들었다.

(1)의 문장을 직역한 피동문 (2a)는 카자흐인에게는 부자연스러운 문장으로 받아들여지고, 피동문이 아닌 능동문으로 표현한 (2b)가 오히려 자연스러운 문장으로 받아들여질 가능성이 매우 크다.

이 연구에서는 이러한 점에 착목하여 피동 지향의 표현이 양 언어 중 어느 쪽에서 상대적으로 우세한지, 그러한 차이는 어떠한 조건하에서 나타나는지를 살펴보고자 한다.

이를 위하여 먼저 카자흐어 대상 언어 연구와 피동 표현의 대조 연구를 검토하여 이 연구의 필요성을 확인하고, 이어서 이 연구의 범위와 방법을 보이기로 한다.

이 연구에서는 피동 표현의 실현 양상의 차이를 살펴보기 위하여 ‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험을 이용한다. ‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험은 동작주와 대상 사이에 존재하는 어떠한 행위를 그림으로 표상하고 이를 한국어 화자와 카자흐어 화자에게 제시한 후 사태를 적절하게 표현하는 문장을 선택하게 하는 실험이다. 이때 동작주와 대상 간의 관계를 다양화함으로써 선택의 차이에 영향을 미치는 조건을 살펴보도록 할 것이다.

‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험을 통하여 해당 언어권 화자들이 우세하게 선택하는 표현을 알아봄으로써 한국어와 카자흐어 중 어느 언어가 피동 지향성이 강하고 어느 언어가 능동 지향성이 강한지를 확인해 보도록 한다.



## II. 선행 연구 검토

이 연구가 피동 표현을 중심으로 한국어와 카자흐어를 대조하는 연구인만큼 지금까지 이루어진 카자흐어 대상 언어 연구와 피동 표현의 대조 연구를 검토해 보기로 한다.

한국에서 카자흐어를 대상으로 한 연구가 시작된 것은 2000년대부터이다.<sup>4)</sup> 김필영(2001)을 시작으로 스마토파 악보타(2004), 손유정(2005), 세리크바예바 자리빠(2005), 최미선(2007), 김필영(2008), 김필영(2010) 등의 연구가 있었다. 이 연구들은 대조적 관점에서 카자흐어에 접근하거나 양 언어의 대조를 통하여 한국어의 교육 방안을 도출하고자 하는 방향에서 진행되었으며, 보조용언, 격조사, 어미, 시제 등이 관심의 대상이었다. 2010년대에 들어서도 주로 한국어교육을 염두에 둔 대조적 관점의 연구가 진행되었는데 격조사(Batyrkhanova Gaukhar, 2013), 보조사(Kadirova Albina, 2014), 관용어(벨라로바 아이게림, 2014) 상(비발리노바 알리마, 2015), 보조용언(정다미, 2016), 사동 표현(자니아, 2016; 캅사메토파 아이잔, 2016), 단위명사(송수영, 2016), 음소(반태수, 2019; 허용 2020) 등으로 연구 대상의 범위가 점차 확대되었다.

지금까지 이루어진 카자흐어 대상 연구를 보면 보조용언과 조사에 대한 연구가 상대적으로 많이 이루어진 편이고, 그 외의 영역은 연구가 미진한 편이다. 특히 이 연구에서 다루는 피동 표현에 대해서는 연구가 이루어진 바 없고, ‘피동법’과 함께 ‘태’ 범주에 속하는 ‘사동법’은 연구가 있기는 하나 주로 실현 형태의 차이에 초점을 맞추고 있어, 표현 양상의 차원에서 피동 표현에 접근하고자 하는 이 연구와는 관점 면에서 차이가 있다.

한편 ‘피동법’은 실현 양상에 있어 언어 간 차이가 큰 문법범주로서 대조적 관점의 연구에서 관심의 주된 대상 중 하나였다. 지금까지 이루어진 한국어와 타 언어 간의 ‘피동’ 관련 대조 연구를 살펴보면 이를 알 수 있다.

그간 이루어진 피동 관련 대조 연구는 크게 문법범주 차원의 대조와 실현 형식 차원의 대조로 나누어 볼 수 있고, 실현 형식 차원의 대조는 다시 구문 측면의 대조와 표현 측면의 대조로 구분해 볼 수 있다. 이를 언어권별로 정리하여 보인 것이 <표 1>이다.

4) 2000년대 이전에는 주로 카자흐스탄 거주 고려인의 한국어(고송무, 1991) 혹은 현지에서의 한국어교육(최미옥, 1997; 현원숙, 1998; 손영훈, 2000)에 대한 연구가 간헐적으로 이루어진 바 있으나, 카자흐어를 직접적인 대상으로 하는 연구는 이루어지지 못하였다.

〈표 1〉 ‘피동’ 관련 대조 연구

대상 언어	구분			논문 수
	범주 측면의 대조	구문 측면의 대조	표현 측면의 대조	
중국어		최영(2008), 최재영·임미나(2008), 崔宰榮(2008), 양철(2009), 풍월흠(2010), 제영(2010), 왕두안(2012), 주순(2013), 최재영·안연진(2013), 창양(2014), 신희경(2014), 전유갑(2014), 주유강(2014), 장경청(2014), 장효령(2015), 박소영(2016)	왕례량(2009), 이병빙(2011), 양금평(2013), 왕진곤(2013), 우동동(2015), 유경옥(2016), 우동동(2017), 우동동·김인균(2017), 이문화(2018), 서만(2019)	26
일본어	이효숙(2004), 이정택·기타부라 다다시(2005)	하타사 타에(2008), 유장2000b)	유장옥(2000a), 신석기(2003), 유민아(2006), 김보현(2007), 김보현(2007), 함미진(2008), 정유진(2010)	11
몽골어	김기성(2017)	김기성(2006), 체렝텐텡(2016)		3
영어	김상옥(1996)		김애정(2017)	2
베트남어	박지현(2020)		DINH THI KIM LAN(2018)	2
독일어			김지연(1998)	1
러시아어	양엘레나(2016)			1
헝가리어	페도르첸코 안드레아(2018)			1
힌디어			조영미(2016)	1
인도네시아어	렌찌딕티아 테레시아(2019)			1
태국어			윤경원(2003)	1
터키어			조은숙(2018)	1
합계	8	20	23	51

〈표 1〉에서 보는 바와 같이 중국어 또는 일본어를 대상으로 실현 형식의 차원에서 ‘피동’의 구문 및 표현을 대조한 연구가 다수를 차지하고 있다. 그러나 그 외에 영어, 베트남

남어, 독일어, 인도네시아어, 힌디어, 러시아어, 몽골어, 헝가리어, 태국어, 터키어 등 상당히 다양한 언어와의 대조 연구가 진행되었음을 확인할 수 있다.

이처럼 다양한 언어와 한국어와의 대조 연구가 진행되었음에도 불구하고 한국어와 카자흐어의 대조 연구에서만큼은 ‘피동’에 대한 연구가 진행되지 못하였으며, 이 연구에서 관심을 가지는 표현 양상<sup>5)</sup> 차원의 접근은 한국어와 타 언어의 대조 연구를 살펴보아도 그리 흔하지 않은 편이다.

따라서 이 연구는 대상 언어의 측면에서, 그리고 접근 방법의 측면에서 연구의 필요성이 있다고 할 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 연구의 범위 및 방법

이 연구에서는 한국어와 카자흐어의 피동 관련 표현 양상을 살펴보기 위하여 동작주와 대상이 존재하는 9가지의 행위를 선정하였다.

이 행위를 묘사하는 동사의 의미 구조에는 동작주와 대상이 행위 참여자로 포함되어야 하기 때문에 선택되는 동사는 기본적으로 타동사이다. 그리고 동일한 사태에 대한 표현 양상의 차이가 관찰되어야 하므로 동작의 방향성에 따라 능동문의 형식으로도, 단형 피동에 의하여 피동문의 형식으로도 실현 가능한 동사가 선택될 필요가 있다.

이러한 조건과 함께 한국어교육에서의 활용성을 고려하여 이 연구에서는 ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4단계)<sup>6)</sup>에 포함되는 동사 9개(안다, 잡다, 물다, 쫓다, 치다, 걸다, 꺾다, 뒹다, 열다)를 최종적으로 실험에 활용하기로 한다.

이때 동작주와 대상 간의 관계를 다양화함으로써 동작주와 대상의 의미적 속성에 따라 표현의 선택이 어떻게 달라지는지를 확인하도록 할 것이다.

동작주와 대상의 의미적 속성은 크게 유정성과 무정성으로 나누고, 유정성은 다시 인간과 동물로 나누어 문장을 구성하기로 한다.

이를 표로 나타내면 다음과 같다.

5) 이 연구에서의 ‘표현 양상’은 ‘사태를 바라보는 관점에 따른 표현의 선택’을 의미하는 것으로, ‘피동’을 실현하는 형식으로서의 ‘표현’과는 다른 의미로 사용한다.

6) ‘한국어 교육 어휘 내용 개발(4단계)’(2015)는 한국어 교육 현장에서 필요로 하는 숙달도 단계별 어휘 목록을 제공하고 있는데, 초급 1,835개, 중급 3,855개, 고급 4,945개, 총 10,635개의 어휘로 구성되어 있다.

〈표 2〉 동작주와 대상의 의미 속성과 실험에 사용하는 동사7)

동작주		대상		동사	문항 번호
유정	인간	유정	인간	안다	1
				잡다	2
	동물		동물	물다	3
				쫓다	4
부정		유정	인간	치다	5
부정				부정	부정
부정		꺾다	7		
부정		덮다	8		
부정		부정		열다	9

이를 바탕으로 9가지의 행위를 표상한 그림을 준비하고, 선정된 동사를 이용하여 그림 속의 행위를 묘사하는 능동문과 피동문 총 36문장을 한국어와 카자흐어로 구성하였다. 실험 문항의 예를 보이면 다음과 같다.

〈표 3〉 실험 문항의 예

동작주	대상	행위 묘사 그림	행위 묘사 문장
유정 (인간)	유정 (인간)		① 도둑이 경찰에게 잡혔다. (피동) ② 경찰이 도둑을 잡았다. (능동)
			① Ұры полицеймен ұсталды. (피동) ② Полицей ұрыны ұстады. (능동)

7) 동작주와 대상의 의미 속성은 더 다양화할 수 있다. 동작주가 '인간'이고, 대상이 '동물'인 경우, 그리고 그 반대의 경우도 설정할 수 있을 것이다. 그러나 이것은 동작주와 대상이 '인간-인간', '동물-동물'인 경우와 결과에 있어 큰 차이가 없을 것으로 생각하여 생략하였다. 즉 '아이(인간)가 엄마(인간)에게 안겨 있다'와 '강아지(동물)가 엄마(인간)에게 안겨 있다'는 동작주와 대상의 의미 속성이 표현의 선택에 큰 영향을 미치지 않을 것으로 예상되는 것이다. '닭(동물)이 강아지(동물)에게 쫓기고 있다'와 '아이(인간)가 강아지(동물)에게 쫓기고 있다'도 마찬가지이다. 그리고 동작주가 '유정'이고 대상이 '부정'인 경우도 실험에 포함하지 않았는데, 언어 보편적으로 유정성의 동작주를 주어로 하는 능동 표현이 우세하게 선택된다는 점을 반영한 것이다. 즉 동작주가 '유정'이고 대상이 '부정'인 경우 한국어도, 카자흐어도 모두 능동 표현을 선호할 것으로 예측되는 것이다. 예를 들어 '공이 아이에게 쫓기고 있다, 꽃이 아이에게 뿔혔다'보다는 '아이가 공을 쫓고 있다, 아이가 꽃을 뿔혔다'가 선호될 것으로 예측되는데 이는 카자흐어에서도 'Бала доп-ты қуалап жүр[bala dop-tə quwala-p ʒur]'(직역: 아이가 공을 쫓고 다니다)', 'Бала гүл-ді жұл-ды[bala ɡul-di ʒul-də]'(직역: 아이가 꽃을 뿔혔다)와 같이 동작주를 주어로 하는 능동 표현으로 나타나는 것이다. 그리고 동작주와 대상이 모두 '부정'인 경우는 특별히 예를 하나 더 추가하였는데, 능동 표현과 피동 표현 모두에서 부정성의 행위 참여자가 주어여야 한다는 점이 특이하기 때문이다.

동작주	대상	행위 묘사 그림	행위 묘사 문장
무정	유정 (인간)		① 아이가 오토바이에 치었다. (피동) ② 오토바이가 아이를 쳤다. (능동)
			① Бала мотоциклге қағылды. (피동) ② Мотоцикл баланы қақты. (능동)
무정	무정		① 나무가 바람에 꺾였다. (피동) ② 바람이 나무를 꺾었다. (능동)
			① Ағаш желге сындырылды. (피동) ② Жел ағашты сындырды. (능동)

이 연구에서는 이를 활용하여 ‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험을 실시하는데, 한국어 모어 화자 50명, 카자흐어 모어 화자 50명, 총 100명을 대상으로 하였다.

실험은 피실험자가 그림을 보고 그림 속의 행위를 적절하게 표현하는 자연스러운 문장을 선택하는 방식으로 진행되었다. 이때 양쪽 모두 자연스럽게 생각하는 경우에는 복수 선택도 가능하도록 하였다. 그리고 각 표현의 용인 정도를 3점 척도로 표시하도록 하였다.

다음 절에서는 ‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험의 결과를 보이고, 이를 바탕으로 한국어 모어 화자와 카자흐어 모어 화자가 동일한 사태를 표현함에 있어 능동 표현과 피동 표현 중 어느 쪽을 더 선호하는지를 살펴보도록 한다.

#### IV. 한국어와 카자흐어에서의 ‘피동’의 표현 양상 대조

우선 실험의 결과를 <표 4>에서 보이는데, 각 언어권 모어 화자들이 능동문과 피동문 중 어느 문장을 선택하였는지를 해당 문장을 선택한 인원수로 제시하였다. 이때 능동문과 피동문 모두가 적절하다고 판단한 피실험자의 수는 ‘복수 선택’의 칸에 별도로 보이고, 두 표현 중 하나만을 선택한 인원수는 ‘단수 선택’의 칸에 보였다.

실험의 결과 중 용인도리는 것은 3점 척도로 조사한 각 표현의 용인 정도를 평균 수치로 나타낸 것이다. 해당 문장이 많이 사용되며 적절하다고 판단한 경우에는 ‘2’의 가중치

를, 가끔 사용되며 적절성이 다소 떨어진다고 판단한 경우에는 '1'의 가중치를 주고, 전혀 사용되지 않는다고 판단한 경우는 제외한 후 이를 응답자 수로 나눈 것이 용인도이다. 모든 피실험자가 적절하다고 판단하였다면 2점이 될 것이고, 모든 피실험자가 전혀 사용되지 않는다고 판단하였다면 0점이 될 것이다.

그리고 실제 실험에서는 피실험자 각각의 모어로 된 문장을 이용하였으나, 아래의 표에서는 편의상 한국어 문장만을 보였다.

〈표 4〉 '그림 보고 문장 선택하기' 실험의 결과

문항	표현		한국어 화자			카자흐어 화자		
			복수 선택 (명)	단수 선택 (명)	용인도 (점)	복수 선택 (명)	단수 선택 (명)	용인도 (점)
1	능동	엄마가 아이를 안고 있다.	33	5	1.53	2	47	1.86
	피동	아이가 엄마에게 안겨 있다.		12	1.56		1	0.56
2	능동	경찰이 도둑을 잡았다.	33	7	1.52	0	47	1.86
	피동	도둑이 경찰에게 잡혔다.		10	1.54		3	0.54
3	능동	벌레가 강아지를 물었다.	29	2	0.72	2	50	1.86
	피동	강아지가 벌레에게 물렸다.		19	1.72		0	0.52
4	능동	개가 닭을 쫓고 있다.	31	7	0.96	4	50	1.9
	피동	닭이 개에게 쫓기고 있다.		12	1.64		0	0.5
5	능동	오토바이가 아이를 쳤다.	28	3	1.22	5	45	1.92
	피동	아이가 오토바이에 치였다.		19	1.71		0	0.12
6	능동	돌이 아이를 걸었다.	1	0	0.12	0	2	0.28
	피동	아이가 돌에 걸렸다.		49	1.84		48	1.86
7	능동	바람이 나무를 꺾었다.	11	6	0.47	2	44	1.76
	피동	나무가 바람에 꺾였다.		31	1.83		4	0.52
8	능동	눈이 들판을 덮었다.	21	6	1.1	6	34	1.64
	피동	들판이 눈에 덮였다.		23	1.62		10	1.18
9	능동	바람이 문을 열었다.	14	2	0.54	8	28	1.62
	피동	문이 바람에 열렸다.		34	1.76		14	1.12

〈표 4〉를 통하여 한국어 모어 화자와 카자흐어 모어 화자가 동일한 사태를 어떻게 달리 표현하는지를 살펴볼 수 있다.

먼저 '복수 선택'의 인원수 차이에 주목할 수 있다. 문항 1번에서 5번까지는, 한국어 화자의 경우 능동문과 피동문이 모두 적절하다고 판단한 인원이 훨씬 많았지만, 카자흐어

화자의 경우 ‘단수 선택’의 비율이 훨씬 높았다. 6번 문항을 제외하고 7, 8, 9번 문항에서도 이러한 경향이 이어진다.<sup>8)</sup>

이를 통하여 한국어 화자의 경우 사태의 초점을 어디에 두는가에 따라 능동적 표현도, 피동적 표현도 가능하다고 보는 반면 카자흐어 화자는 사태를 표현하는 방식이 고정적이라는 것을 알 수 있다.

카자흐어 화자가 우세하게 선택한 문장은 6번 문항을 제외하고는 일관되게 능동문이였다. 따라서 카자흐어 모어 화자는 한국어 모어 화자에 비하여 어떠한 사태를 능동적으로 표현하는 경향이 강하다고 말할 수 있다. 한국어 화자의 경우 정도의 차이는 존재하지만 ‘단수 선택’에서 능동 표현보다 피동 표현을 선택한 피실험자가 모든 문항에 걸쳐 더 많았다는 것과는 대비되는 결과이다.

한국어에서와 마찬가지로 카자흐어에서도 피동 표현이 불가능하지 않음에도 불구하고, 카자흐어 화자가 능동 표현을 우세하게 선택하였다는 것은 카자흐어의 능동 지향성을 보이는 것이라 할 수 있을 것이다.

실험의 결과를 바탕으로 한국어와 카자흐어의 표현 양상의 차이를 우선 거시적인 측면에서 살펴보았는데, 좀 더 미시적으로 실험의 결과를 분석해 볼 필요가 있다. 왜냐하면 6번 문항의 경우, 한국어와 카자흐어 간에 차이가 나타나지 않고 있고, 7, 8, 9번 문항의 경우에는 카자흐어에서도 피동 표현의 용인도가 상대적으로 높게 나타나고 있기 때문이다.

지금부터는 동작주와 대상의 의미 속성이 능동 표현 혹은 피동 표현의 선택에 어떠한 영향을 미쳤는지를 살펴보기로 한다.

<표 2>에서 동작주와 대상의 의미 속성을 문항별로 정리한 바 있는데, 이를 바탕으로 6번 문항을 다시 살펴보면, 6번 문항의 동작주는 ‘무정’, 대상은 ‘유정’의 속성을 지녔음을 알 수 있다. 이때는 한국어 화자와 카자흐어 화자 모두 피동 표현을 우세하게 선택하였는데, 이것으로 보아 ‘동작주-무정, 대상-유정’의 조건에서는 능동 지향성의 카자흐어라 하더라도 피동 표현이 선호됨을 알 수 있다.

그런데 동일 조건의 5번 문항에서는 피동 표현이 선호되지 않아 해석에 어려움을 준다. 5번 문항도 ‘동작주-무정, 대상-유정’의 조건인데 선택의 결과는 6번 문항과 같지 않고 오히려 ‘동작주-유정, 대상-유정’의 1-4번 문항과 유사하다.

이러한 결과는 무정성을 더 세분화할 필요성을 제기한다. 즉 ‘오토바이’와 ‘돌’의 차이가 표현의 선택에 영향을 미쳤다고 볼 수 있는 것이다. ‘오토바이’는 ‘무정’의 속성을 지녔

8) 그러나 한국어 화자의 ‘복수 선택’ 비율이 상대적으로 낮아 5번까지의 문항과는 그 결과에 있어 차이가 있다.

더라도 ‘돌’과는 달리 ‘동력(power)’을 가졌기에 6번 문항과는 다른 선택 결과를 가져왔다고 해석할 수 있을 것이다.

요약해서 말하자면, ‘동작주-무동력의 무정, 대상-유정’의 경우를 제외하면 카자흐어에서는 능동 지향적 표현이 선호된다고 할 수 있다. 한국어의 경우는 대상이 ‘유정’의 속성을 지니면 동작주의 유·무정성에 상관없이 일관되게 피동 지향적 표현이 선호된다.<sup>9)</sup>

다음으로 살펴볼 것은 7, 8, 9번 문항인데, 이들 문항의 문장에서 동작주와 대상은 모두 ‘무정’의 속성을 지니고 있다. 이들 문항의 실험 결과는 동작주와 대상이 모두 ‘유정’의 속성을 지닌 1-4번 문항의 실험 결과와 대비된다.

한국어의 경우 ‘복수 선택’의 비율이 줄어들고 피동 표현의 선택 비율이 높아진 반면 능동 표현의 용인도는 낮아졌다. 즉 피동 지향성이 더 강화된 것이다.

한편 카자흐어에서는 피동 표현의 선택 인원이 다소 늘고 피동 표현의 용인도 또한 1-4번 문항에서보다는 높아져 능동 지향성이 약화되었다고 할 수 있다. 그러나 선택 인원수와 용인도를 살펴보았을 때 능동 지향성의 경향은 유지되고 있다고 할 수 있다.

결론적으로, 동작주와 대상의 의미 속성에 따라 선호되는 표현에 정도의 차이가 있기는 하지만, 전체적으로 보았을 때 한국어는 피동 지향성을, 카자흐어는 능동 지향성을 지닌 언어라 할 수 있을 것이다.

이를 간략히 정리하여 보이면 다음과 같다.

〈표 5〉 한국어와 카자흐어의 피동 지향성

언어	동작주-대상	유정(인간) -유정(인간)	무정(동력) -유정	유정(인간X) -유정(인간X)	무정 -무정	무정(무동력) -유정
	한국어					
카자흐어						

\* 색깔이 짙을수록 피동 지향성이 강함

9) 다만 동작주와 대상 모두가 유정성 중에서도 ‘인간’의 속성을 지니면, 한국어에서 피동 표현만이 선호된다고 말하기 힘든 면이 있다. 1, 2번 문항에서 복수 선택의 비율이 과반을 넘고 있고, 능동 표현과 피동 표현의 용인도에 큰 차이가 없기 때문이다. 그러나 이 경우에도 ‘단수 선택’에서는 미세하게나마 피동 표현이 선호되었기에, 카자흐어에 비해서는 상대적으로 피동 지향적이라고 할 수 있을 것이다.



## V. 나가며

이 연구는 카자흐인 학습자가 한국어의 피동 표현 습득에 상당히 어려움을 느낌에도 불구하고 이와 관련된 연구가 지금까지 진행되지 못하였다는 반성에서 출발하였다. 이 연구에서 한국어와 카자흐어에 나타나는 피동 표현의 차이를 살피고자 한 것은 카자흐인 학습자가 한국어의 피동 표현을 습득할 때 어떠한 부분에서 어려움을 겪을지를 예측하기 위한 의도에서였다.

지금까지 ‘그림 보고 문장 선택하기’ 실험의 결과를 분석하여 한국어와 카자흐어의 피동 표현의 차이를 대조적인 관점에서 살펴본 결과, 한국어의 경우 화자가 사태의 초점을 어떻게 파악하느냐에 따라 능동 표현과 피동 표현이 모두 사용 가능하지만, 피동 표현이 좀 더 우세하게 선택됨을 확인할 수 있었다. 반면에 카자흐어에서는 동작주가 ‘동력이 없는 무정’, 대상이 ‘유정’의 속성을 지니는 경우를 제외하고는 일관되게 능동 표현이 선호됨을 알 수 있었다.

이러한 연구의 결과는 카자흐인 학습자 대상 한국어교육에 도움을 줄 수 있을 것으로 생각한다. 이 연구에서 밝힌 표현 양상의 차이로 인하여 카자흐인 학습자는 한국어 피동 표현의 습득에 어려움을 겪을 것으로 예상되는데, 피동 표현 이외에도 ‘관점에 따른 선택의 문제’가 한국어 습득에 관여하는 여러 양상이 있을 수 있다.

한국어와 카자흐어의 표현 양상의 차이가 밝혀지면 학습자 오류를 형태적, 문법적 측면이 아닌 표현 양상의 측면에서 살펴보는 계기가 마련될 수 있을 것이며, 나아가 카자흐인 학습자의 한국어 습득에 도움이 될 수 있을 것이다.

마지막으로 이 연구가 지향하고 있는 방향성을 언급하면서 글을 맺고자 한다.

이 연구는 궁극적으로 카자흐인 학습자 대상 한국어교육에 도움을 주고자 하는 응용적 목적의 대조 연구를 지향하고 있다.

현재 카자흐스탄에서는 한국어 학습자의 수가 날로 증가하여 한국어교육의 질적 심화에 대한 요구가 커지고 있다. 그러나 이를 뒷받침할 만한 한국어교육 관련 연구는 활발하지 못한 실정이다. 이 연구와 같은 대조적 연구가 바탕이 되어 카자흐인 한국어 학습자를 위한 기초적 대조 정보가 정리된다면 카자흐인 학습자 대상 한국어교육에 일조할 수 있을 것으로 기대한다.

한편 이 연구는 대조 연구 중에서도 ‘표현 양상 대조’ 연구를 지향하고 있다. 표현 양상의 대조는 형태적, 문법적 측면에서는 그 차이를 설명하기 어려운 ‘관점과 발상의 언어 간 차이’에 주목하는 연구로, 아직까지는 대조 연구 분야에서 많은 주목을 받지 못한 분

야이다. 따라서 주제 설정의 측면에서도, 연구 방법의 측면에서도 살펴야 할 많은 문제가 남아 있다.

피동 표현에 초점을 맞추어 ‘표현 양상 대조’의 한 방법론을 시도하여 본 이 연구가 향후 ‘언어와 문화의 유형학’으로 확장되기를 기대하며, 남은 문제는 향후 연구의 출발점으로 남긴다.

## 참고문헌

- 고송무(1991). 핀란드와 카작스탄에서의 한국말 및 고려말 교육. 한글학회, 교육한글, 4, 241-262.
- 김보현(2007a). 일본어와 한국어의 수동표현 대조 분석. 경희대학교 대학원 일어일문학과, 일본학논집, 22.
- \_\_\_\_\_ (2007b). 일본어와 한국어의 수동표현 대조 분석. 경희대학교 석사학위논문.
- 김상옥(1996). 영어와 한국어의 수동태에 대한 대조 연구 :그 의미와 화용적 차이를 중심으로. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김애정(2017). 한국어 'X되다/받다/당하다' 피동 표현과 영어 수동문 대조 연구. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 김지연(1998). 독일어 werden과 한국어 지다의 수동 표현에 대한 대조연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김필영(2001). 한국어와 카작어의 보조용언 구문. 한국어언어학회, 언어학, 30, 113-136.
- \_\_\_\_\_ (2008). 한국어와 카작어의 활용어미 대조 연구. 한국알타이학회, 알타이학보 18, 125-145.
- \_\_\_\_\_ (2010). 카작어와 한국어의 시제 대조. 한국알타이학회, 알타이학보, 20, 231-254.
- 렌저딕티아 테레시아(2019). 한국어와 인도네시아어의 피동법 대조 연구. 국민대학교 석사학위논문.
- 박소영·왕녕박(2016). 한·중 피동문의 대조통사론적 연구. 한글학회, 313.
- 박지현(2020). 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국어와 베트남어 피동 대조 연구. 동아대학교 석사학위논문.
- 반태수(2019). 카자흐스탄인 학습자를 위한 한국어 발음 교육 연구. 한양대학교 석사학위논문.
- 벨라로바 아이게립(2014). 국어와 카자흐어의 관용어 대조 연구 -신체어휘 관용어에 나타나는 감정 표현을 중심으로-. 성균관대학교 석사학위논문.
- 비발리노바 알리마(2015). 한국어, 카자흐어, 러시아어의 연속상에 대한 비교 연구. 국민대학교 석사학위논문.
- 서만(2019). 한·중 피동 표현에 대한 대조 분석 연구 : 담화기능을 중심으로. 국제언어인문학회, 인문언어, 21(1).
- 세리크바예바 자리빠(2005). 한국어와 카자흐어의 격표지 대조 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 손영훈(2000). 카작스탄에서 한국어 교육의 현황과 과제. 한국중동학회, 韓國 中東 學會 論叢, 21(2), 119-142.
- 손유정(2005). 한국어와 카자흐어의 대조를 통한 한국어 격조사 교육방안. 한국어외국어대학교

석사학위논문.

- 송수영(2016). 카자흐인 학습자를 위한 한국어 단위명사 교육 방안 연구. 경희사이버대학교 석사학위논문.
- 스마토티바 악보타(2004). 한국어와 카자흐어 보조용언 구문 대조 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 신석기(2003). 한국어와 일본어의 수동표현에 관한 대조연구. 단국대학교 박사학위논문.
- 신희경(2014). 한·중 피동문 대조 연구 : 중국어 무표지 피동문과의 대조를 중심으로. 부산대학교 석사학위논문.
- 양금평(2013). 한·중 피동 표현 대조 연구. 경희대학교 박사학위논문.
- 양설(2009). 한중 피동문 대조 연구 : 중국어 被자문과의 대조를 중심으로. 경희대학교 석사학위논문.
- 양엘레나(2016). 한·러 피동법 대조 연구 : 파생적 피동법과 피동 형동사의 단형을 중심으로. 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 왕례량(2009). 한국어와 중국어의 피동 표현에 대한 대조적 연구. 한중인문학회, 한중인문학연구, 28.
- 왕진곤(2013). 한·중 피동 표현 대조 연구 : 피동문 유형 대조를 중심으로. 동국대학교 석사학위논문.
- 우동동(2015). 한국어와 중국어의 피동 표현 대조 연구. 신라대학교 석사학위논문.
- 우동동·김인균(2017). 한·중 피동 표현 대조 연구: 한국어 행위주 표지와 중국어 피동 표지 대비 중심으로. 경희대학교 비교문화연구소, 比較文化研究, 47.
- \_\_\_\_\_ (2017). 한·중 피동 표현에 나타난 서술 구성 대조 분석. 우리말학회, 우리말연구, 50.
- 유경옥(2016). 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현 교육 연구 : 한·중 피동 대조를 중심으로. 인하대학교 석사학위논문.
- 유민아(2006). 일한 수동표현에 관한 대조 연구: 1900-1920년대 대역자료를 중심으로. 한국일본어문학회. 日本語文學, 31.
- 유장옥(2000a). 일·한 수동표현의 술어형태 대조분석. 일본어문학회, 일본어문학, Vol.12
- \_\_\_\_\_ (2000b). 한 일 수동구문의 표현기능 대조연구 : 「소유주수동(所有主受動)」과 「지씨주수신(持主受身)». 한국일본어교육학회, 日本語教育, 17(1).
- 윤경원(2003). 태국어와 한국어의 피동 표현 대조연구. 한국태국학회, 한국태국학회논문총, 10.
- 이문화(2018). 병렬말뭉치 기반 한·중 피동표현의 대조 연구. 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 외국어로서의 한국어교육, 48.
- 이빙빙(2011). 중한 피동 표현 대조 연구 : 의미상의 피동 표현 대조를 중심으로. 한중인문학회 국제학술대회.

- 이정택 외(2005). 한, 일어 피동 범주 대조 및 일본어 사용자를 위한 한국어 피동 범주 교수, 학습 방법 연구. 한국어교육학회, 국어교육, 116.
- 자니아(2016). 카자흐 학습자를 위한 한국어 사동표현 교수 방안 연구. 공주대학교 석사학위논문.
- 잔비르바예바 아이게림(2018). 한국어와 카자흐어의 피동 표현 대조 연구. 계명대학교 석사학위논문.
- 장경청(2014). 한국어 파생적 피동문과 중국어 ‘被’자문의 대조 연구. 한국중원언어학회, 언어학 연구, 32.
- 장효령(2015). 한·중 피동문 대조 연구와 오류 분석. 한양대학교 석사학위논문.
- 전유갑(2014). 한·중 피동문 대조 연구. 울산대학교 석사학위논문.
- 정다미(2016). 한국어 보조용언의 습득 양상 연구 -카자흐인 학습자를 중심으로-. 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 정유진(2010). 현대 일본어 수동표현 고찰 : 한국어와의 대조를 중심으로. 부경대학교 사학위논문.
- 제영(2010). 한·중 피동문 대조 연구. 부산대학교 박사학위논문.
- 조나야(2016). 카자흐스탄의 한국어 교육 현황과 전망. 전북대학교 석사학위논문.
- 조영미(2016). 한국어와 힌디어 피동 표현 대조연구. 한국의국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은숙(2018). 한-터 양 국어의 피동표현을 통한 표현구조 대조. 한국외국어대학교 언어연구소, 언어와 언어학, 79.
- 주순(2013). 한국어와 중국어 피동문의 대조 연구 : 한국현대소설<엄마를 부탁해>와 중국어 번역본의 피동문 대조를 중심으로. 영남대학교 석사학위논문.
- 주유강(2014). 한중일 피동문의 대조연구. 한남대학교 석사학위논문.
- 체렝덴렘 절자야(2016). 한국어와 몽골어의 피동구문 대조 연구.
- 최미선(2007). 격표지 대조 및 학습방안 연구 -러시아어와 카자흐어를 중심으로-. 부산대학교 석사학위논문.
- 최미옥(1997). 카자흐스탄 알마티에서의 한글 ( 한국어 ) 교육. 국제한국어교육학회, 국제학술 발표논문집, 131-135.
- 최영(2008). 한국어와 중국어 피동문의 대조 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 최재영·안연진(2013). 중·한 피동문 대조 연구(Ⅲ). 한국중어중문학회, 中語中文學, 54.
- 최재영·임미나(2008). 한, 중 피동문 대조 연구: 『국화꽃 향기』와 『아홉 살 인생』의 피동문을 중심으로. 중국학연구회, 中國學研究, 46.
- 캡사메토바 아이잔(2016). 한국어와 카자흐어의 파생적 사동법 대조 연구. 한국외국어대학교 석사학위논문.

- 페도르첸코 안드레아(2018). 한국어와 헝가리어 피동법 대조 연구. 건국대학교 석사학위논문.
- 풍월흠(2010). 한·중 피동문 대조 연구 : 被자문을 중심으로. 서울시립대학교 석사학위논문.
- 하타사 타에(2008). 일본어와 한국어의 양언어의 수동문 대조연구. 동아대학교 석사학위논문.
- 한송화 외(2015). 한국어 교육 어휘 내용 개발(4단계). 국립국어원.
- 함미진(2008). 한·일 수동표현의 대조 연구. 부경대학교 사학위논문.
- 허용(2020). 현대 터키어군 자음체계에 대한 음운론적 접근: 터키어, 아제르바이잔어, 카자흐어, 키르기스어, 우즈베크어, 위구르어, 추바시어를 대상으로. 국외국어대학교 언어연구소, 언어와 언어학, 87.
- 허용 · 김선정(2014). 대조언어학. 안양 : 소통.
- 현원숙(1998). 카자흐스탄에서의 한국어 교육 방법에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- Batyrkhanova Gaukhar(2013). 한국어와 카자흐어의 격표지 대조 분석. 이화여자대학교 석사학위논문.
- ChangYang(2014). 한·중 피동문 대조 연구 : 한국어 파생적 피동문을 중심으로. 경북대학교 석사학위논문.
- DINH THI KIM LAN(2018). 베트남인 학습자를 위한 한-베 피동 표현 대조 연구. 연세대학교 사학위논문.
- Kadirova Albina(2014). 한국어 보조사와 카자흐어 조사 대비 연구 '-도, -만, -라도/da(de, ta, te), ğana(qana), tek, -aq'을 중심으로-. 아주대학교 석사학위논문.
- Oralbay(2007). Қазіргі қазақ тілінің морфологиясы: - Оқулық. Алматы: Ін жу-Маржан баспасы.
- Wang Duan(2012). 한국어와 중국어의 피동문 대조 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.

〈ABSTRACT〉

A Contrastive Study on Aspect of Expression in  
Korean and Kazakh  
– Focused on the Passive Expression –

Zhangbyrbayeva Aigerim · Min, Kyung-Mo

The aim of this study is to contrastively examine the expression differences between the Korean and Kazakh languages with focus on passive expressions. The way of expressing directiveness of motions is one of the inherent characteristics of every language. With this in mind, the study tries to find out which of the two languages uses more passive-oriented expressions, and the conditions leading to such a difference. To achieve this, we conduct a ‘Look at the picture and choose the correct sentence’ experiment. The result shows that with the exception of ‘non-motive inanimate agent, animate object’, the Kazakh language prefers active-oriented expressions. On the other hand, the object in the Korean language is characterised by its ‘animateness’, and the language consistently prefers passive-oriented expressions regardless of their animateness or inanimateness. In summary, despite the existing differences in the degree of the preferred expressions due to the semantic characteristics of agents and objects in the Korean and Kazakh languages, we can generally say that the Korean language has a passive-oriented tendency, while the Kazakh language has an active-oriented tendency.

Key words

Passive Expression, Aspect of Expression, Korean, Kazakh, Contrastive Study

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

아이게림 대구 달서구 달구벌대로 1095 계명대학교 명교생활관 사랑동 124호  
aikerim@naver.com

민경모 대구 달서구 달구벌대로 1095 계명대학교 영암관 243-1  
kyungmo01@kmu.ac.kr

# Ambivalence of a ‘Nation=Language Community’ and Transnational History\*

Jun SungKon\*\*

## ABSTRACT

This paper examined the ambivalence of language and education that is inherent in nation states. The Gyegan Samcheolli, a quarterly magazine published by Korean/Joseon residents in Japan after the 2nd world war, provides sources that address the issues of language and education and problems in the ambivalence of a nation state. This paper, however, did not intend to deal with language and textbooks simply as the object of criticism. Rather, it attempted to address the ‘restraint’ and ‘liberation’ of individual perceptions created by language and textbooks. To this end, this paper first looked at the attributes of language. It has an incantatory nature as it controls human perceptions, but, on the contrary, there is also a possibility that one can form a new cognition through language. The restraint by language was clearly demonstrated by the colonial rule of Korea by Japan. During the occupation era, Japan propagated the ideology of “(national) language=state” by emphasizing the similarities between Korean and Japanese languages. This was part of the policy to turn Korean into Japanese supported by the national language ideology established by state power, which aimed at dominating Koreans in the world of Japanese language. Meanwhile, the Gyegan Samcheolli explained the problem of the premise “single-state=national language” by examining the process in which Japanese people and

---

\* This work was based on the Humanities Korea Plus Program (HK+) conducted by the Institute of Japanese Studies of Hallym University, supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (MOE) (2017S1A6A3A01079517).

\*\* Assistant Professor, The Institute of Japanese Studies, Hallym University



Korean/Joseon residents in Japan learned Korean after the war. It brought about the awakening of consciousness that was domesticated by the trinity of “Japanese people=Japanese language=Japan.” The process of learning Korean was universally characterized by the experience of confusion, but it acted as an opportunity to establish a new subjectivity. The article also looked at the argument that educational system, like language, can dominate and liberate individuals’ perceptions. It was textbooks that have created discriminatory language throughout history. Japan implemented the authorized textbook system constructed before the war even after the war as a means to cast national consciousness. One example was the justification of the wars and the single-state historical view. Nevertheless, the Gyegan Samcheolli, critically approaching this pre-war historical view that persisted after the war, suggested a new logic for historical perceptions for history textbooks that was found in the case of Hiroshima (広島); in other words, it proposed a way for Japan to put post-imperialism into action by recognizing its history as the “perpetrator” through the spelling of “Hiroshima” in katakana (ヒロシマ), rather than to remember the city as an atomic bomb affected area with its traditional spelling with Chinese characters.

#### **Key words**

National Language, Gyegan Samcheolli, Korean language, Nation State, State-Designated Textbooks

## **I . Introduction**

As a critical viewpoint toward nation states, Nishikawa Nagao raised the issue of language. Nishikawa asserted that, with a critical eye, language is found in the concept of nationality as a “language community, ethnic community, and cultural community” as long as it presupposes the presence of a state, whether it is a country unified by a single language or a country that tolerates multilingualism (Nagao Nishikawa, 1999; Naoki Sakai, 1996). He considered that the only exit from a nation state lies in how to overcome the national ideology embedded in its

language, not in the issues of a single language or multiple languages. Based on this critical viewpoint, this paper attempts to address the issue of national states and the equation "language=community." To this end, it first examines how language education develops through the intervention of a state in connection with Japanese colonialism. The deprivation of Korean language and the teaching of Japanese language in Korea during the Japanese rule was based on the logic of domination to turn Koreans into Japanese by transplanting the Japanese worldview to Koreans with the mediation of language. This paradoxically poses a question on whether Japanese people became Japanese as they learned Japanese language.

The worldview or personal perceptions obtained while learning a language is ultimately determined by the language power of the state. Ironically, while language dominates perceptions, it is also a channel through which the perceptions are dissolved. A worldview gained by learning a language is rather a worldview (domination by the state) trapped in the language. Therefore, this paper examines this issue based on the dual structure of the domination and liberation by language. In other words, this paper develops its argument with a focus on how one who is inside a language community can perceive the outside world through the language(Iwao Kamozaawa, 1976). Maintaining this focus, this paper considers the issue of a "language colony" and ambivalence in "historical awareness" by examining the articles from the *Gyegan Samcheolli*, a quarterly magazine that was published by the Korean/Joseon people who lived in Japan after the Second World War.

The Korean/Joseon residents in Japan who continued to live in Japan even after the end of the Japanese colonial rule recognized a "rift" between Korean language and Japanese language, and attempted to find their new cognition in a discord between their language, ethnicity, and nation. This recognition and attempt were well reflected in the articles published in the *Gyegan Samcheolli*. This quarterly magazine dealt with the issues of language and textbooks from an external point of view that considered those as a means of nationalization that is hidden in a national system. From the external viewpoint, it was critically emphasized that a state creates a system and seeks to nationalize people through it, and that language and

education are part of the system. In other words, it was clearly pointed out that language and education are artificial means to dominate the “people.” At the same time, the viewpoint suggested the duality of language and education as those are used to create the “people” while enabling the people to escape from the status through language and education. In other words, this viewpoint highlighted that language and education can bring both domination and liberation. Therefore, this paper intends to approach language and education as a way of thinking about nation states and post-nation states. Some say that a nation is its language and education. On the contrary, however, language and education are considered a means in that they enable transition to a post-nation state. In this regard, this paper focuses on the meanings of deprivation or compulsory use of a language. It is the meanings of “creating a (national) language community” to forcibly instill “national consciousness” in the minds of people through language, and the meanings of finding a world of resistance and rebellion that it paradoxically shows. Put in another way, these meanings are about the possibility that one can find a way to liberation while still being trapped in a world that he/she has perceived through language.

Second, this paper intends to deal with the problem of Japan’s “authorized textbooks” as a system created by a state. In Japan, authorized textbooks are a product of the logic of educating only the essence of various disciplines through the verification and censorship of learning contents, but the textbooks also play a role in controlling the public’s perceptions. At the same time, bringing about the awareness on the perceptions gained through the textbooks have limitations, it can also provide an opportunity for relativization to overcome the dominant ideology reflected in these textbooks. This can be seen as an attempt to find what the logic of a nation-state is from the characteristics of language itself in post-war Japan. At the same time, it was also an action to overcome “internal colonialism” by recognizing the historical view reflected in the description methods of Japanese authorized textbooks through the eyes of neighboring countries.

There are, of course, several previous studies that dealt with the *Gyegan Samcheolli*. However, such studies are limited to analysis on the literature or

characters in the literature in the magazine. There was no analysis on the issues of the nation-state and national language=language that were proposed by the Japanese people who had experienced colonial Joseon and returned back to Japan. In particular, there was no study that examined, from the perspective of the binding force and liberation of language, the confusion in identity that the Joseon people who settled in Japan after the war experienced as they could not perceive Korean as their native language, but considered Korean as a foreign language in the world of Japanese language. In other words, there was no study that examined the binding force and liberation of historical education in the nation-state. Therefore, this study can be distinguished from previous studies as it identifies the attributes of a nation-state in relation to language and historical education, not only from a perspective of developing its people, but also with the logic of liberation.

## **II. Language as a Means: Duality in Language Principle**

### **1. Language as a Binding Spell of a Nation–State**

Fujimoto Osamu gave a precise insight into how language dominates human consciousness in his article "Korean Language and Me" in the *Gyegan Samcheolli*. Fujimoto saw that humans not only express their thoughts and feelings as they learn words but also gain perceptions on the world through the words. Regarding this, he notes as follows:

Humans are destined to be regulated and developed by words... and sometimes realize their original condition as humans through words. Words also connect humans with each other. However, the acts of discriminating, excluding, and opposing one another as foreigners from a different world are also performed by words(Osamu Fujimoto, 1979).

Here, Fujimoto discusses the duality of language as it regulates human beings, but at the same time plays a role in enlightening the original human condition. In other

words, he considered that language allows human beings to independently form relationships with others based on this duality. From this viewpoint, he clearly explained that language is related to the human world though it is a historical and social condition. Even a simple word choice can create a distance between two different sides; for instance, a colonized country would describe the colonization as “invasion,” while the colonizer country would prefer to call it an “advance.” The problem is that if invasion is simply expressed as an advance, it creates a situation that falter the existence of a country, as well as a difference in senses, and dilutes the world in which violence operates. In this way, the state or ethnicity, or historicity and historical perceptions are attached to linguistic expressions and sometimes accompanied by violence. Therefore, language not only connects humans, but also involves the issues between countries. Therefore, “language” can be considered to be alive. It is also a language that creates exclusion and discrimination between humans, and makes relationship between two countries a dominant and a dominated one. At the same time, language provides an opportunity to reflect on relationship between the individual and the state(Mamoru Nakamura, 1982).

In other words, the positive aspect of a language that it opens the cognitive world and its negative aspect that it causes discrimination and exclusion form the ambivalence inherent in language. With a focus on the positive aspect, it is considered that multilingualism can bring diversity to the human cognitive world and the understanding of a wider world. However, on the contrary, language also creates meanings and incites differentiation and discrimination between classes that lead to division. This negative aspect is particularly apparent in the history of colonization. Japan colonized Joseon and forced Koreans to use Japanese language instead of Korean language. From the Korean point of view, their language was taken away from another people and they were forced to use the language of the ruling people. However, in relation to this historical fact, from the viewpoint of Japanese people who were the ruling people, it was claimed that the use of Japanese language brought the “perceptive enlightenment,” or civilization, to Koreans. The national language policy enforced by the Governor-General of Korea

for the colonization of Korea was intended to unite the Korean people with the Japanese people by transplanting the culture of the ruling people to the subject people through the language of the ruling people. What this demonstrates is the relationship between the ideology of the ruler and language. Japan advanced the same linguistic genealogy theory based on the fact that Korean language and Japanese language are very similar in grammar and vocabulary, and the mutual exchanges between Japan and the Korean peninsula in ancient times. Based on this study, Japan created the ruling ideology "Ilseondongjoron" (the theory that the Japanese and Korean peoples have the same ancestry and are thus the same people). This means that language was used as a part of Japanese ruling ideological policy. In this regard, Kajimura Hideki shared his experience of meeting a Japanese who was an official of the Governor-General of Korea in colonized Korea before the war. Kajimura wrote that those who were officials of the Governor-General of Korea still believed in the legitimacy of the colonial rule even after the war and were discussing the behavioral problems that Koreans had. The reason why Kajimura shared this experience was to show the limitations in the "representation of Korea in Japanese language" as a discussion of the Japanese people who failed to critically recognize fabrications related to colonization.

It was seemingly because they only thought in Japanese language and saw Koreans from the Japanese worldview only. As they were not able to think of the world other than the Japanese world, they failed to find the true face of Korea no matter how many opportunities they had to be close to or meet Koreans(Hideki Kajimura, 1977).

As Kajimura pointed out, the Japanese people, as officials of the Governor-General of Korea, looked at Korea through a worldview gained only through their language, Japanese, so Korea was "invisible" to them no matter how much they were exposed to Koreans and Korean language in their daily lives. This proves that they thoroughly internalized a set of perceptions as the ruler through Japanese language. In other words, it shows "a perceptive world locked in language." This also evidences that Japanese officials were not yet free from the

subject who was thoroughly locked in the language of the ruler, which reveals the limitations in the world forcibly perceived and controlled through Japanese language(Noboru Kajii, 1976; Noboru Kajii, 1977; Noboru Kajii, 1978). In addition, Tsurumi Shunsuke explains the relationship between language and state with an approach assuming an “tacit premise.” According to Tsurumi, the Japanese believed that the country called Japan is inhabited only by Japanese people and many of them recognized that Japanese language is used only by Japanese people. Tsurumi saw this as the “tacit perception” or apriori, which the Japanese considered normal. In other words, he pointed out that the Japanese had internalized the equation “Japanese language=national language=government language” as normalcy and discussed the limitations in such perception. According to him, based on this logic, the perception that only Japanese people should live in Japan came into their mind and became an established value. This resulted in the naturalization of chauvinism in Japanese society. In other words, in the process of using Japanese language in their daily lives, the Japanese internalized this logic in their lifestyle and became immersed in this perception; the perception “Japanese language=state” was so strongly reinforced inside them that they were not able to keep away from it. Put differently, it means that they were born as Japanese, to be bound by the tacit premise that they must unconditionally obey the command of the state, without feeling any discomfort about using Japanese language, and this tendency was still present even after the war(Shunsuke Tsurumi, 1977). From this standpoint, the single-race national view was established as normalcy in their consciousness, and it did not change after the war. It was not because the nation view was based upon some solid grounds but because the single-race national view was present as one of normal perceptions that had been passed on for a long time. This perception has been unconsciously accepted and made conscious among Japanese people(Jiro Inuma et al, 1977) In this sense, the Japanese are still living in pre-war Japan.

Put in another way, the unconscious world formed in the mind of the Japanese, that is, the logic of language united with the state, made foreign residents in post-war Japan invisible and strengthened the logic of exclusion and assimilation. For example, Kawase Toshiharu presents his experience from childhood where he

had often heard people around him using the word "*josenjin*" (a derogatory term for Koreans). He thought that the term referring to the people of Joseon, showed the perception made on the basis of discriminatory words. To him, the use of the word was intended to "define Joseon people only with the term rather than treat them as independent individuals, and to force 'exclusion' and 'assimilation,'" (Toshiharu Kawase, 1979) and was related to the representation of the other by language. This is another instance that one can associate with the statement "Language is the nation," as Okaniwa Noboru said. The word "*josenjin*," as a strong manifestation of the consciousness of the Japanese, also shows the power of the state that defined the Korean people as "*josenjin*." Therefore, this paradoxically shows that people see the world with a worldview trapped in the shadow of the state power. To remove the shadow or raise doubts about the worldview created by language is what subjective epistemology struggles for. Furthermore, doubting language itself is a process that allows one to gain a new awareness of his/her own cognitive world created by the language. In other words, it is the process of approaching language in order to escape the restraints of language, revealing that the conscious worlds of 'exclusion' and 'assimilation' are made conscious through domestication by language.

## 2. Language as an External Channel of a Nation State

Takeuchi Yoshimi suggested learning "two foreign languages" as a way to objectify the world. This was a sort of rhetoric and here, the two foreign languages referred to Western and Asian ones. Takeuchi emphasized that it was important to have "eyes to see the West and the East" as a way to see the world. The "eyes" were a metaphor for language. This is because he paid attention to the worldview reflected in language. To him, having the "eyes to see the world" by learning Western and Eastern languages meant an epistemological "hybridism" of the two worlds. Thus, he presented it as a way to find a balanced epistemology through language. In other words, he addressed the perceptive balance by language. Omura Masuo, agreeing with Takeuchi's argument, criticized Japan's emphasis on "western



languages” after the war(Masuo Omura, 1977); West-centrism and the pursuit of Westernization were still pervasive in post-war Japan. As part of efforts to accept this criticism, the *Gyegan Samcheolli* actively discussed the importance of Asia, not following the trend of pursuing Westernized society, in the late 1970s. The quarterly emphasized that the central axis that drives world history was moved from the West or the United States to Asian countries including China, Korea, and Vietnam. As a Megatrend, Japan particularly suggested reconsidering the education of Korean language, which was one of the colonies of the Japanese colonial empire(Masuo Omura, 1976) The editors of the *Gyegan Samcheolli* thought that Japan, which had modeled itself on Western imperialism, needed a paradigm shift. The quarterly thus suggested that Korean language education be socially accepted as an attempt to achieve the goal(Kathumi Yahagi, 1976).

However, the need for the Japanese to learn Korean language was not simply confined to acquiring a knowledge on the language. The education of Korean language assumed the evoking of the memories of the colonial rule that would accompany the process. The attempt was based on the expectation of the “re-recognition” of the Japanese perception considering the use of Japanese language by the Japanese as normalcy, as seen in the instance presented earlier—the perception that the former Japanese official of the Government-General of Korea had. Put differently, it was an attempt to find the possibility of seeing the history in a new way by learning Korean language and re-recognizing the colonial rule(Hideki Kajimura, 1977). He stressed that Korea perceived in the world of Japanese language was different from the world of Korean-speaking people. He discussed the limitations in having an independent worldview as the respective viewpoints toward the world in Japanese language and Korean language are in a linguistically relative relationship. To him, language was “litmus paper” that would show that perceptive world. Therefore, for one in a world to look into another world, he/she needs to enter the world of its language. Hatada Takashi argued that learning the language of others is important to recognize their identity and understand them. In particular, he saw that prejudice against others is an external phenomenon owing to the lack of understanding of their language(Osamu Hisano,

Yusaku Ozawa, Takashi Hatada, 1977). Fujimoto, in line with his viewpoint, said, "By speaking and thinking in Korean language, we must enter into the real world that they have and expand and enrich our inner world through it." (Osamu Fujimoto, 1979)

Shimura Setsu, as a Japanese, shared what he felt learning Korean language for the first time in his life. As he studied Korean language, he realized that Korean and Japanese languages resembled each other, especially their keen similarities in terms of structure. He, however, also wrote that he found many differences between the two languages despite their structural commonalities. This led him to reflect on Japanese language from a new perspective, which made him more interested in Japanese language (Bushu Shimura, 1977). What is noteworthy here is that the process of learning Korean as a foreign language provided an opportunity to understand Japanese language. In other words, it involved the re-recognition of a native language through a foreign language. The *Gyegan Samcheolli* also published articles on the issue of translation. This shows that there was an awakening to the issue of interpretation and connotations of terms in the process of translation. For instance, it was pointed out that the Korean words *minjok*, *yeoksa*, and *tongil* (race, history, and unification) can be translated into Japanese, but in terms of the connotations or quality of the translation, those words cannot be fully translated to have the same meanings in Japanese. It was thus deemed that the meanings of words would be fully constructed only in the language they belong to (Hideki Kajimura, 1977). This was a new discovery of the epistemological world that one can make while encountering foreign languages. It is also connected to the logic of independence to escape from the world of the existing language. In addition, the *Gyegan Samcheolli* introduced the cases of Korean/Joseon people who were born and raised in Japan and did not speak Korean. Even though they were Korean, they only spoke Japanese, and when they were exposed to Korean language, they experienced identity confusion due to the connotations of the word "*minjok*" (race). Jeong In, who was one of the Korean/Joseon people, writing for the poetry magazine *Jindalae*, described what happened inside him while learning Korean language. He was pressured to write in Korean language, and as his ignorance of

the language was associated with the loss of national identity, he suffered a mental chaos that brought senses of oppression and freedom at the same time. He said that learning Korean served as an opportunity to find a new direction for the recovery of both Korean language and his national identity(In Jeung, 1977). Though he was a Korean national living in Japan, he met Korean as a foreign language, and this provided him with an opportunity to reflect on what the denial or acceptance of national identity meant, enabling him to think of freedom from the world where language and race are interconnected and united.

Kim Seok-beom, another Korean/Joseon resident in Japan, wrote, quite ironically, that he was searching for an independent world through Japanese language; he thought and wrote in Japanese and this, on the contrary, was part of his effort not to be bound by the language, but to find an independent spirit from it(Seok-beom Kim, 1972). He was attempting to overcome the intolerance of the worldview constrained by Japanese language, although he was bound by the language. Kim also pointed out that Japanese people speaking Japanese, like Korean/Joseon people living in Japan, did not recognize the problems of Japanese language. In this way, from the standpoint of a Korean/Joseon resident in Japan, he raised a question of whether the Japanese never had a chance to ask themselves about the problems of their language as they used it so naturally in their daily lives. In other words, regarding the Japanese imperialist rule before the war, he posed a question of whether they saw the world only through Japanese language. He threw this question to point out that Korean/Joseon residents in Japan were searching for the world of cognition in Japanese language, which he deemed a legacy of Japanese imperialism. According to Kim, Japan desired to dominate Asia through Japanese language and internalized Japanese centrism seeing the world through its language before the war. As this approach was potentially continued in post-war Japan, he saw that the Japanese would not accept the world of self-perception discussed by Korean/Joseon residents in Japan in Japanese language. From this viewpoint, he criticized that the Japanese people were locked up in the world of their language and suggested the “liberation of the cognition”(Shunsuke Tsurumi, 1977).

In this way, the *Gyegan Samcheolli* discussed the logic of "incubation" as an important process while addressing the issues of the liberation or discovery of the cognition. In other words, it proposed a meeting named "Sori Moim" as a forum for new interactions between the Japanese and Korean peoples. In addition, introducing the incubation process as a creational process, it suggested that Japanese and Korean peoples discuss their heterogeneous languages, cultures, and ideas together. Even if they experienced any repulsions or conflicts in this process, they would achieve "incubation" through empathy and understanding reached along the way. The logic of incubation was never about something superficial. It was related to the issue of the subject. For example, Yasuharu Honda wrote that a verification process took place to dig into his inner side whenever he faced with Koreans in the position of the ruling people. This even caused him to suffer aphasia. It was because he needed to examine what was "unjust" inside him and this was not an easy process at all. In other words, he had the experience of suffering aphasia by looking inside him in a new way through internal self-criticism. He had to accept Koreans with his Japanese identity recognized through Japanese language and remove the imperialism that was instilled into him, who was a second-generation Japanese imperialist colonialist. Faced with clashes between Japanese and Korean peoples, Yasuharu stammered. This aphasia was a symptom caused in the process of removing and eradicating discriminatory feelings against Koreans that he unconsciously had as a Japanese. In response, Aono Kiyoshi self-critically confessed that he did not have any signs of that sort of disorders, to say nothing of aphasia. Aono argued that it was because he did not have a high level of proficiency in Korean that he would be able to objectify Japanese by learning Korean (Kiyoshi Ueno, 1978). According to him, when the level of exposure to Korean language increases in proportion to exposure to Japanese language that one has acquired as a natural or native language and thus feels familiar with, the two languages are mixed together, and in this mixed state, a temporary stammering is caused in the process of creating new concepts. The utterance of Korean language, even if it is a very small amount of words, means the vocalization of internal equality and the achievement of the true freedom of the

cognition(Nagaoki Mononobe, 1977). This was not limited to the relationship between Japanese and Korean languages. For example, the *Gyegan Samcheolli* discussed Esperanto and the internationality of the language. It considered the use of English or an European language in an international conference as a discrimination by “language hegemony.” Therefore, it proposed the use of Esperanto as a way to discuss in an equal relationship from the perspective of linguistic equality. Significance was put on the fact that Esperanto was not the language of an ethnic group or a nation state. Therefore, it was deemed to be a language as a new channel for countries that experienced colonialization to move toward decolonization. It was considered that the language will open a window to communicate with another world that one can meet with this new language while learning it based on his/her native language through which he/she first perceived the world as well as re-recognizing the native language(Dae-sik Kwak, 1979).

### III. Political and Transhistorical Nature of State-Designated Textbooks

#### 1. Confirmation of History and the Birth of Fiction

There is a rhetoric that a state is its system and its language. One of the essential elements in national system is education and textbooks. In particular, history textbooks, like language, serve to instill discriminatory feelings into the people. The *Gyegan Samcheolli*, as an instance of this, pointed out the problems of “naturalized Japanese citizens” (*kikajin*) among words used in Japanese history textbooks. The quarterly magazine, making the issue of the discriminatory nature of the term “naturalized Japanese citizens,” held a special conversation on the topic, “Ancient Japanese and Joseon: A Review of Korean-Japanese Relations,” and published the full conversation. It especially pointed out the discriminatory nature of the term while discussing the eras before the establishment of the Yamato Court and its

foundation process. It was Kim Dal-su who played a large role in eliminating the grounds for discrimination through the introduction of the term "immigrants from Korea" (*toraijin*) instead of "naturalized Japanese citizens." This special conversation published in the magazine received great reactions from the readers.

The *Gyegan Samcheolli* also introduced the readers to the Takamatsuzuka Tumulus. It was discovered in March 1972, since which changes were made in Japanese people's perception of their ancient history for about ten years: the establishment of the ancient state dated back to the second half of the 6th century, while the term "naturalized Japanese citizens" disappeared from textbooks and the role of the "immigrants from Korea" was reexamined. The discovery of the Takamatsuzuka Tumulus led to a joint investigation by scholars from Japan, China, and North Korea and South Korea, creating a situation in which the image and modern history of Korea spread in post-war Japan were probed to the bottom (Jinhee Lee, 1982). The *Gyegan Samcheolli* argued that the change from "naturalized Japanese citizens" to "immigrants from Korea" was not a simple replacement of a term with another at a notional level, but an action that would have a practical effect on daily life, providing a driving force for "life." The magazine also stressed that this "life" needed to be brought back to the dead Japanese society (Tadao Oguchi, 1981). The *Gyegan Samcheolli* was transforming the perceptive world of Japanese history through Korean history while dealing with the logic of single-nation history found in Japanese textbooks with a series of features titled "Korea in Textbooks." (Yoshiyuki Zhenba, 1977) This brought about the awareness of the need for new education. Sato Nobuyuki and Lee Jin-hee, who were the editors of the *Gyegan Samcheolli*, discussed the significance of the series "Korea in Textbooks" as it consisted of contents not covered in Japanese history or world history classes, insisting that the contents needed to be introduced to the school curriculum for the change in educational contents (Nobuyuki Sato, 1978; Jinhee Lee, 1979). The *Gyegan Samcheolli* provided suggestions from the standpoint of Korean/Joseon residents in Japan regarding the textbook issue. One of the suggestions was to understand all the wartime periods in continuity. Tsurumi Shunsuke's book *Spiritual History of Japan during the Wartime Period* was

introduced in the *Gyegan Samcheolli*. In this book, he proposed not considering each of the wars including the Sino-Japanese War and the Pacific War, as separate wars, but collectively refer to them as the “15 Years’ War” which began from the Manchurian Incident in 1931 and ended with the Pacific War. In other words, he suggested that the Manchurian Incident (September 1931), the January 28 incident (January 1932), the Second Sino-Japanese War (July 1937), and the Pacific War (December 1941) be integrated into a single war history. He criticized that Japan had caused several wars throughout the history, and the viewpoint of considering those wars accidental and separate was biased toward the subjective historical view based on the Japanese worldview. Put in another way, he pointed out that Japan had accumulated the history of wars from this subjective view of history, and this history was nothing but a “created history” to be interpreted from the inside.

Ienaga Saburo authored *The Great East Asia War* where he presented a similar viewpoint. In the preface of this book, Ienaga argued that it would be fair to call the Pacific War the “15 Years’ War” as insisted by Tsurumi. In other words, what both Tsurumi and Iena pointed out was the arbitrariness in the interpretation of the wars. It was by Japanese militarists’ arbitrary interpretation of the world that the term “Greater East Asia Co-Prosperty Sphere” was coined, and the Great East Asia War took place when this idea was justified and applied to reality. According to the logic behind the idea of the Greater East Asia Co-Prosperty Sphere, it was emphasized that the war was between Japan and the US, which led to the creation of a historical view that Japan was a victim of the atomic bombing by the US. That is why Japan’s perception of its invasion of Asian countries in line with its overseas expansionism gradually faded away and the Japanese faced with history with the idea behind the Great East Asia War, which brought about the views like “The war with the US was what Japan should have avoided by all means,” or “The Pacific War was an intended war to induce Japan to attack Pearl Harbor.”(Koji Eizawa, 1995) It was thus pointed out that to overcome this, the wars had to be seen in continuity, otherwise it would fall into the “trap of war interpretation.”(Shunsuke Tsurumi, 1978) Therefore, the terms “advance” and “invasion” used in Japanese history textbooks did not simply require replacement or modification. The process was

necessary for the Japanese to look back on and realize the unjust history of Japanese aggression against other Asian countries in line with the "Datsu-A Ron" ideology advocated since the Meiji era (JinHee Lee, 1982). It was therefore needed to provide the Japanese with an opportunity to gain the recognition of themselves (Minami Ethuko, 1979). Specifically, there was a need for the process to look back on the historical emphasis on Japanese supremacy over other people or nationalism embedded in Japanese textbooks. In addition to this, the process needed to move toward the level at which they realize that these were fabricated ideas and asking why they failed to eliminate such ideas based on this awareness. Ultimately, the process would be the facing of the truth that the Japanese, though they had to reject and eradicate what made them unable to eliminate these ideas, failed to identify it on their own and proceeded to the level of "self-dissection" even after the war (Nobuyuki Sato, 1982). Nevertheless, it was a much more challenging task at that time when Japanese newspapers and magazines showed an increasingly stronger affirmative attitude towards the wars. Lee Jin-hee, an editor of the *Gyegan Samcheolli*, however, saw that it was needed to mull over Tsurumi's suggestion as a "way for the Japanese to become cosmopolitans," that is, to reconsider the relationship between Koreans and Japanese. Put differently, it was suggested that the Japanese make conscious "Korea represented in textbooks" and accept it in their mind rather than see Japanese history from their own viewpoint. This was the way for the Japanese to become cosmopolitans (Jinhee Lee, 1982).

## 2. Re-recognition of History and the State and "Hiroshima"

Japanese state-designated textbooks are an extension of its pre-war textbooks of Social Ethics. Japanese state-designated textbooks started to be used in April 1941 shortly before the outbreak of the Pacific War when primary schools were changed to elementary schools. These textbooks were controversial ones that were withdrawn from schools by the command of the US occupation forces after the war. It would thus be impossible to reform Japanese textbooks without thoroughly examining the Japanese state-designated textbooks (Kunio Karaki, 1982). Textbook



screening was a very important social issue. Strong protests against the contents of Japanese textbooks were made by neighboring countries, and the problems of these textbooks revealed the reality of the Japanese colonial rule before the end of the war. It was because this led Asians who had suffered under the oppression of Japanese imperialism to reveal their tragic experiences to the Japanese. While Japan sought to conceal the history of imperialist invasive wars or colonial rule through the screening system of the Ministry of Education, Science and Culture, rage against the distortion of the history were manifested in surrounding Asian countries. Accordingly, attention was paid to the wounds that Japanese militarism inflicted on various Asian peoples at a civilian level in Japan. Along with this, attention to the relationship between textbooks and Japanese rulers and awareness of the problems of the rulers involved in textbook screening was also increased at a civilian level. This revealed that Japanese ruling class had been involved in the selection of the contents of authorized textbooks. With the awareness of this problem, Japanese people started to ask themselves who acquiesced in the distorted perceptions of the ruling class. Criticizing the Japanese ruling class, they began to look back on themselves and the perceptions they had(Takashi Hatada, 1982).

The *Gyegan Samcheolli* addressed this issue with a great importance. It pointed out that there was a tendency to justify the defective contents of textbooks by emphasizing only the objectivity of the screening system in favor of a more thorough screening, stressing that greater attention needed to be paid to the attitudes and viewpoints of the authors of the textbooks(Mamoru Nakamura, 1978). In other words, it pointed out that not only the authorized textbook system but also the authors' perceptions seeking to conceal the history of Japanese imperialist invasion were in the center of the problem(Hatada Takashi, 1982). Thus, the *Gyegan Samcheolli* actively introduced Korean images represented in textbooks to change the ideas about Koreans living in Japan. Focusing on the fact that the formation of national consciousness is closely related to the state's history textbooks, it introduced the images of Korea in textbooks to the Japanese from a new approach. This leads to a process that reminds the Japanese that the history

education during and before the war was a thoroughly designed dumbing down education. The problem of history textbooks after the war implied the implementation of the same dumbing down education for Japanese children(Jae-eon Kang et al, 1982). For example, Kigensetsu (Empire Day), which was proclaimed by the Daijō-kan (Great Council of State) as a national holiday in 1872 to honor the former emperors, was still observed internally in post-war Japan even after it was changed to the current National Foundation Day(JinHee Lee, 1983). With this taken account of, it was deemed that the Japanese failed to eradicate the same patterns of problems found in the textbook screening system and the authors' attitudes. They were witnessing the intervention of state power to forcibly instill the historical awareness of the government officials into the mind of the people as "national consciousness" even after the war.

The *Gyegan Samcheolli* also mentioned the problems of pre-war authorized textbooks. The history textbooks used before the war was where the "history of the empire" was created to achieve the goals of "establishment of national polity" and "guidance of national thoughts." In addition to this, in order to reinforce the system, the process of creating distorted images of Korea that "lacked autonomy and historically destined to be annexed to Japan" also took place. It was history education as an instrument to derive invasion or ruling policy against Korea. For example, Kida Sadakichi, a compiler of the Ministry of Education, Science and Culture, who was involved in the compilation of state-designated textbooks, published his book *Education of the People* shortly before the annexation of Korea in May 1910. This book is one of the major books of the time that clearly shows the view of historical education that of the then government officials and historians. Kida described in this book that the Yamato people's strength is found in assimilating other peoples and integrating them into their community, and he argued that the Japanese annexation of Korea was also a natural condition for the well-being of the Korean people. Along with this, he presented Empress Jingū's conquest of Korea, Japanese enclaves in Korea, and Toyotomi Hideyoshi's invasion of Korea as part of Japan's proud history. Kida stressed that historical education is aimed at guiding the nation to know and continue these great historical

achievements, while underlining the need to unify teaching methodologies.

Kida's view of historical education was closely related to the theory of "Ilseondongjoron" as a perspective toward Korea. In addition, according to him, state-designated textbooks had to be based on carefully selected materials, without containing anything that is not educationally beneficial or potentially harmful. This description illustrates how carefully and meticulously these textbooks were compiled. What is noteworthy here is that even 72 years after the publication of Kida's book, Japanese bureaucrats and historians of the textbook review council engaged in textbook screening are still making the same comments. It can be considered that the "archetypes" of Korean images found in the current Japanese history textbooks were embedded in these post-war history textbooks. These Korean images created before the war are still present in today's textbooks, overlapped with the newly created ones, rather than being wiped out after the war (Jongsoriui Moim, 1982). In this sense, "history textbooks" can be regarded as a synonym of "politics textbooks." Quite ironically, those who govern the national education have eroded education in Japan. If it can be considered that Japan's education of Koreans with "authorized textbooks" during the colonial rule was a sort of violence in terms of perceptive domination, the implementation of the same educational policy to the Japanese people after the war can also be deemed violence in that it suppresses the individual's perceptive freedom. Therefore, the awareness that these authorized textbooks are history textbooks incorporated with the authors' intentions leads to the question of what a state is. In the logic of historical education, Japan developed Japanese superiority and nationalism without doubt, and affirmed and naturalized Japanese imperialism. The Japanese has never been free from the nationalism implanted in them since the modern state era. It was the nationalism named "Japan" transplanted into them through education and was the name of their nation. It is education and the contents of these textbooks that have made the Japanese people who would never doubt it and are unified and familiarized with it, implanting it in their unconscious and conscious minds.

Noticeably, this problem was made an issue of by Korean/Joseon people living in Japan. They were looking for a way to separate the notions of state, ethnicity and

the individual's subject from this nationalism. Rather than taking this as the problem only for Korean/Joseon people in Japan or the Japanese, they sought to find a way to break through the challenge together(Yana Mizusawa, 1978). Therefore, emphasis was put on the necessity to face the truth with a new approach in terms of the viewpoint toward the structure of the problem, that is an East Asian viewpoint, and attempts to objectify history from an external viewpoint(Taro Wakamori, Dalsoo Kim, 1976). Not all atomic bomb victims in Hiroshima were only Japanese. The victims also included Korean/Joseon residents in Japan as well as Koreans from Korea; so, they suggested setting out a viewpoint to connect everyone with universality through "Hiroshima"(ヒロシマ) written in Katakana, rather than "Hiroshima"(広島) as an atomic bomb affected area during the war. Masaki Mineo wanted to turn the problem of Hiroshima into a universal one through "Hiroshima"(ヒロシマ) where the standpoint of atomic bomb victims exist without distinction between the Japanese and Korean peoples, not through "Hiroshima"(広島), which was simply a name of a place. Like the problem of post-war Japanese textbooks, that of Hiroshima seemed to have reached an impasse; therefore, this was a critical approach to the situation where "Hiroshima"(ヒロシマ) was becoming "Hiroshima"(広島) that would be remembered only for "the sole atomic bomb affected people."(Mineo Masaki, 1982) History is the past, and what is needed when looking it back objectively is subjectivity. Emphasis is put on subjectivity because a proper historical view cannot be established, if, for instance, one writes it with one-sided logic of the people staging a war or through the eyes of the victims of the invasion because it brings about the dissolution of history itself that exists as an entity. Therefore, the way to objectify it was to take an attitude of looking into the perceptions inherent in oneself from the viewpoint of another region(Kurayoshi Takara, 1983).

#### IV. Conclusions

This paper examined the issues of language and authorized textbooks as

problems inherent in national states. Whether it is an integration through a single language or an emphasis on multilingualism, as it is based on a logic to make the “people” through language, it has limitations as a critical viewpoint of the nation-state. This paper thus focused rather on the nature of language itself and the problems of authorized textbooks and considered the possibility of de-nationalization found in language and textbooks. To this end, the duality of language was first examined, with a focus fixed on the fact that language creates human perceptions as well as serve as a way out for the freedom of consciousness. In other words, the duality is about the dilemma of restraint and liberation of perceptions by language. Through language, the individual’s perceptions are formed in a certain historical and social condition, and one’s personal world meets the worlds of others. Nevertheless, problems rise from language ideology implanted by state power. It was the “Ilseondongjoron” theory that served as the ground for the Japanese colonial rule. It was an ideology based on the similarities between Korean and Japanese languages, and was a worldview created through Japanese language as a logic to justify domination.

This article critically approached the fact that the Japanese did not question Japanese language and worldview even after the war. In other words, it raised questions about their failure in recognizing the tacit premise of “Japanese people=Japanese language.” If the Japanese people fail to doubt the identification of Japanese language and Japan, they will also recognize Korean language, Korean people, and Korea as one, unifying the other into a single representation. This paper also addressed the issue of Japanese authorized textbooks as part of the national system. The *Gyegan Samcheolli* introduced discussions related to the use of the term “immigrants from Korea”(toraijin) advocated by Kim Dal-su. This was an attempt to eliminate discrimination through terminology. It played a role in changing the perception of Korean images in Japan through historical descriptions not contained in history textbooks. In addition to this, as Tsurumi Shunsuke insisted, it was pointed out that one can question Japan’s “overseas expansionism” when seeing the wars—from the Manchurian Incident to the Pacific War—in continuity. In addition, it was suggested that history textbooks include contents that

would help the Japanese to develop a historical view for a critical approach to the justification of the wars in post-war Japan. The quarterly magazine critically discussed the limitations in the textbook screening system or the single-nation history view reflected in these history textbooks that lasted even after the war. The discussion led to the process of raising a new question of what a state is in relation to language and education. This newly gained perception was expected to be linked to a new historical horizon found in "Hiroshima"(ヒロシマ), which would provide the epistemology assuming the presence of Korean and foreign atomic bomb victims as well as Japanese victims, not the historical view emphasizing the standpoint of the Japanese as the sole atomic bomb affected people, as reflected in "Hiroshima"(広島). However, this study has its limitations as it did not examine the entire text of the *Gyegan Samcheolli*. In addition, regarding the relationship between the nation-state and language that this study dealt with, more research should be conducted with more topics and content related to the binding and restraint of perceptions that language imposes on the people. For more convincing results, it is necessary to provide more detailed examples of escaping from the ideology of national language=language. The issues mentioned above will be reflected in the next study, and it is hoped that future studies will be conducted by considering the issues.

---

**References**

- Bushi Shimura (1977). What Resemblance Means. *Gyegan Samcheolli*, 11, 82-84.
- Dae-sik Kwak (1979). Koreans in Japan and Esperanto. *Gyegan Samcheolli*, 17, 122-124.
- Hatada Takashi (1982). My Thoughts on Textbooks. *Gyegan Samcheolli*, 32, 17-20.
- Hideki Kajimura (1977). The World Spoken in Korean. *Gyegan Samcheolli*, 11, 48-54.
- In Jeung (1977). When I was Gindalrae. *Gyegan Samcheolli*, 9, 20-23.
- Iwao Kamozaawa (1976). Does a Single Foreign Language Open a Single World?. *Gyegan Samcheolli*, 2, 12-15.
- Jae-eon Kang et al. (1982). Surrounding Korea in Textbooks. *Gyegan Samcheolli*, 32, 54-66.
- Jinhee Lee (1979). Finish editing. *Gyegan Samcheolli*, 17, 256.
- \_\_\_\_\_ (1983). Finish editing. *Gyegan Samcheolli*, 33, 256.
- Jiro Inuma et al. (1977). About Joseon People Living in Japan. *Gyegan Samcheolli*, 12, 75-87.
- Jongsoriui Moim(The Gathering of Bell Sounds)(1982). Korean Images in Pre-War Japanese History Textbooks. *Gyegan Samcheolli*, 32, 96-103.
- Kathumi Yahagi (1976). Korean Language Course for NHK. *Gyegan Samcheolli*, 5, 132-135.
- Kiyoshi Ueno (1978). personal recognition of postwar generations. *Gyegan Samcheolli*, 13, 92-97.
- Koji Eizawa (1995). The Idea of the Greater East Asia Co-Prosperity Sphere. ToKyo: Kodansya.
- Kunio Karaki (1982). A Consideration of Textbooks. *Gyegan Samcheolli*, 32, 14-17.
- Kurayoshi Takara (1983). Korea and China Seen from Ryuku. *Gyegan Samcheolli*, 33, 44-51.
- Mamoru Nakamura (1982). Living in Asia with Shared History. *Gyegan Samcheolli*, 32, 137-139.
- Masuo Omura (1976). a university Korean language course. *Gyegan Samcheolli*, 6, 15-19.
- \_\_\_\_\_ (1977). Current Status of College Korean Language Courses. *Gyegan Samcheolli*, 12, 206.
- Minami Ethuko (1979). Ondolbnag. *Gyegan Samcheolli*, 18, 254-256.
- Mineo Masaki (1982). Tge Base of Hiroshima (広島) and Textbook Issues. *Gyegan Samcheolli*, 32, 139-140.

- Nagao Nishikawa (1999). *The Scope of the Nation State Theory*. ToKyo: Kashiwashobo.
- Nagaoki Mononobe (1977). *Korean, My Language*. *Gyegan Samcheolli*, 9, 14-17.
- Naoki Sakai (1996). *National Language Politics of Nationality. Deconstruction of Nationality*. ToKyo: Kashiwashobo.
- Noboru Kaji (1976). *A Consideration of Korean language*. *Gyegan Samcheolli*, 8, 100-105.
- Noboru Kaji (1978). *under colonial rule, police officers and Korean languages*. *Gyegan Samcheolli*, 13, 170-179.
- Nobuyuki Sato (1982). *Finish editing*. *Gyegan Samcheolli*, 31, 256.
- Osamu Fujimoto (1979). *Korea and Me*. *Gyegan Samcheolli*, 17, 179.
- Seokbeom Kim (1972). *Language, What bridges to the universal*. *Gunzo Dec (Kodansya 1972)*, 270-282.
- Shunsuke Tsurumi, and Jae-eon Kang (1978). *Japan and Korea under the 15 Years' War*. *Gyegan Samcheolli*, 13, 28-41.
- Shunsuke Tsurumi (1977). *A Pair of Tacit Premises*. *Gyegan Samcheolli*, 11, 96-99.
- Tadao Oguchi (1981). *Ondolbang*. *Gyegan Samcheolli*, 25, 254-256.
- Takashi Hatada (1982). *My Thoughts on Textbooks*. *Gyegan Samcheolli*, 32, 17-20.
- Taro Wakamori, and Dalsoo Kim (1976). "A New Viewpoint Toward the History of Korea-Japan Relations." *Gyegan Samcheolli*, 7, 21-33.
- Toshiharu Kawase (1979). *Encounter with Language*. *Gyegan Samcheolli*, 17, 114-116.
- Yana Mizusawa (1978). *In the Overlaps with Ancient Times*. *Gyegan Samcheolli*, 14, 17-20.
- Yoshiyuki Zhenba (1977). "Ondolbang." *Gyegan Samcheolli*, 10, 254-256.



## 〈국문초록〉

## ‘국민=언어 공동체’의 양가성과 트랜스내셔널 히스토리

전성곤

본 논고에서는 국민국가가 내재적으로 갖게 되는 언어와 교육의 문제에 대해 살펴보았다. 이 문제에 접근하기 위해 국민국가의 내/외부를 경험한 일본인과 재일한국·조선인이 간행한 『계간삼천리』를 분석 대상으로 삼았다. 이를 위해 첫째 ‘언어’의 속성에 대해 다루었다. 언어는 인간의 인식을 컨트롤 하는 주술성을 갖지만, 반대로 언어를 통해 새로운 자아를 형성할 수 있는 가능성도 존재한다. 전자의 논리를 보여주는 것이 일본의 조선 식민지 지배였다. 일본은 조선식민지 지배시기 조선어와 일본어의 유사성을 강조하여 ‘국어(언어)=국가’ 이데올로기를 선전했다. 이는 국가 권력이 만든 국어이데올로기에 의한 ‘일본인 만들기’의 일환이었다. 그러나 전후 일본인 중에는 ‘일본인=일본어=일본’이라는 삼종일체(三種一體) 논리에 순치된 자아를 각성하게 된다. 그것은 재일한국·조선인이 조선어를 배우면서, 그리고 일본인이 조선어를 배운다는 ‘과정에서 겪는 혼란함’이 보편적인 특징으로 나타났고, 주체를 새로 형성하는 계기로 작동했다. 그리고 언어와 마찬가지로 교육제도가 개인의 인식을 지배하기도 하고 해방을 가져올 수 있는 논리를 살펴보았다. 일본은 전전(戰前)의 검정교과서 제도를 전후(戰後)에도 그대로 활용하며 국민의식을 주조해냈다. 그 일례가 바로 ‘전쟁’의 합리화였고, 일국(一國)주의적 역사관이었다. 그렇지만 『계간삼천리』에서는 전후에도 이어진 이러한 전전의 ‘사관(史觀)’을 비판적으로 다루면서, 검정교과서에 대한 상대화 시각을 제시했다. 그것은 원폭 피해 지역 히로시마(広島)가 전쟁의 피해자 기억에 머무르는 것이 아니라 가타카나 히로시마(ヒロシマ)로 표기하면서 보편적 평화에 눈을 뜨게 하는 길을 보여주고 있는 것이었다.

**주제어** 국어, 계간삼천리, 조선어, 국민국가, 검정교과서

논문 투고일	2020. 06. 20
논문 심사일	2020. 07. 12
게재 확정일	2020. 07. 12

전성곤 강원도 춘천시 한림대학길1 한림대학교(본관 5층 2515호)

jsungkon@hanmail.net

## 『문화교류와 다문화교육』 편집위원회 운영 규정

**제1조(목적)** 편집위원회는 한국국제문화교류학회와 인하대 다문화융합연구소에서 발행하는 학술지 『문화교류와 다문화교육』 발행을 위해 구성되며, 편집위원장과 편집위원으로 구성한다.

**제2조(구성)** 편집위원회는 회장 및 부회장이 추천한 한국국제문화교류학회 부회장 1명 및 이사 8-10명을 포함하여 최대 12인 이내로 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 3회 이상의 편집위원회 회의를 가지며 재적위원의 과반수가 출석할 시 회의가 성립되며 출석위원 과반수의 찬성으로 결의한다.

**제6조(편집위원 자격 및 임기)** 편집위원의 자격과 임기는 다음 사항을 기준으로 한다.

1. 편집위원의 자격은 대학의 조교수이상이거나 교육관련 연구기관의 연구위원으로 최근 5년간 문화 및 교육관련 학술지(KCI)급에 5편 이상의 논문을 게재한 자, 또는 최근 2년 이내에 KCI급 학술지 발행하는 학회에서 논문발표자(사회자나 토론자 가능)로서 경력이 3회 이상의 경력을 갖추어야 한다.
2. 편집위원의 임기는 2년으로 하며, 연임할 수 있다.

**제7조(편집위원 임무)** 위원회는 학술지 『문화교류와 다문화교육』의 발간 및 한국국제문화교류학회 및 인하대 다문화융합연구소에서 발행하는 연구물에 대한 제반 사항등에 관련하여 다음과 같은 업무를 처리한다.

1. 학회지 발간에 관한 사항
2. 논문심사위원 선정에 관한 사항
3. 논문 심사규정, 논문 투고규정 및 편집위원회 규정의 제정 및 개정에 관한 사항
4. 논문게재 여부에 관한 사항

5. 기타 외와 관련되어 중요하다고 판단되는 사항
6. 학회지의 논문 투고 및 심사에 관해서도 별도의 규정을 다룬다.

**제8조(편집위원 윤리)** 편집위원은 다음과 같은 사항을 준수하여야 한다.

1. 편집위원은 투고된 논문의 게재여부를 결정하는 모든 책임을 지며 연구자로서의 자율성을 존중해야 한다.
2. 편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속기관은 물론이고 어떤 선입견이나 사적인 친분과도 무관하게 오로지 논문의 질적수준과 투고규정에 근거하여 공정하게 취급하여야 한다.
3. 편집위원은 투고된 논문의 평가를 해당분야의 전문적 지식과 공정한 판단능력을 지닌 심사위원을 추천해야 한다. 심사위원 추천 시 저자와 지나치게 친분이 있거나 지나치게 적대적인 심사위원을 피함으로써 가능한 한 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력한다. 단 같은 논문에 대한 평가가 심사위원 간에 현저하게 차이가 날 경우에는 해당분야 제 3전문가에게 자문을 받을 수 있다.
4. 편집위원은 투고된 논문의 게재가 결정될 때까지는 심사자 이외의 사람에게 저자에 대한 사항이나 논문의 내용을 공개하면 안된다.
5. 편집위원 본인이 논문을 투고할 경우 심사위원 선정과정 및 심사에서 배제한다.

**제9조(편집원칙)** 편집위원회에서 논의하는 편집원칙은 다음의 사항을 기준으로 한다.

1. 위원장은 심사를 마친 논문을 접수받아 편집위원회를 소집하여 이를 심의한다.
2. 편집위원은 투고된 논문이 "학회지 논문제출 및 작성요령"에 합당하게 작성되었는지 확인하고 심사자의 심사평에 의거하여 수정된 논문의 완성도를 평가하여 최종적으로 게재될 논문을 선정한다.
3. 기한 내에 논문의 수정 및 보완을 마치지 못하였거나 그 내용이 미흡한 경우에는 자동적으로 논문게재 심의를 다음호로 연기한다.
4. 게재를 심의할 때 동일 필자가 동시에 2편 이상의 논문을 제출한 경우에는 1편만을 게재대상 논문으로 선정한다.
5. 동일 필자가 2회 연속으로 논문을 제출할 경우, 단독저자 또는 책임저자가 아닌 경우에는 2회 연속게재가 가능하나 필자가 어떠한 저자의 위치에 있다고 하더라도 3회 연속 게재는 불가 한다.

**제10조(편집구성)** 편집위원의 판단에 의거하여 학술지 발행 시 목차를 기획할 수 있으며, 논문의 게재순서는 편집위원장이 편집구성을 고려하여 이를 조정할 수 있다.

**제11조(기타)** 본 규정에서 정하지 아니한 사항은 편집위원회에서 따로 정한다.

#### **부칙**

1. 이 규정은 2011년 9월 1일부터 시행한다.
2. 이 규정은 2017년 11월 20일부터 시행한다.
3. 이 규정은 2020년 1월 1일부터 시행한다.

## 『문화교류와 다문화교육』 심사 규정

**제1조(목적)** 본 규정은 『문화교류와 다문화교육』 학술지(“학회발표대회 논문집” 포함)의 공정한 심사에 관한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

### 제2조(심사위원 선정 및 심사의뢰)

1. 심사 대상 논문은 『문화교류와 다문화교육』 각 호의 원고 접수 마감일까지 온라인으로 투고된 논문에 한정한다.
2. 편집위원장은 접수된 논문들의 제목을 수합한 뒤 익명으로 편집위원회에 회부하여 전공에 부합하는 심사위원 추천을 받도록 한다.
3. 위원회는 투고된 논문의 분야와 주제를 고려하여 해당 논문별로 3인의 논문심사위원을 선정하고, 위원장이 심사위원을 위촉한다.
4. 위원장은 해당 논문의 심사위원 3인에게 익명의 투고 논문, 심사기준표, 심사의견서에 따라 온라인으로 심사를 의뢰한다.
5. 위원장은 해당 논문의 최종판정 이후 각 심사위원에게 소정의 심사료를 지급한다.

### 제3조(심사위원의 임무 및 해촉)

1. 심사위원은 투고논문의 게재여부 및 수정여부에 대한 결정 등 편집위원회가 위촉하는 업무를 수행하며 이에 관한 책임을 진다.
2. 심사위원은 원칙적으로 7일 이내에 원고를 심사하고, 논문심사서를 편집위원회에 제출하여야 한다.
3. 심사위원이 10일 이후에도 논문심사서를 제출하지 않을 경우 심사위원에서 해촉할 수 있다. 이 경우 편집위원회에서는 새로운 심사위원을 위촉한다.

### 제4조(심사기준)

1. 투고논문 심사는 형식요건 심사와 내용 심사로 구성된다.
2. 형식요건 심사는 투고논문이 본 학술지의 「투고규정」 양식에 따라 작성하였는지 여부를 심사한다.
3. 내용 심사의 기준은 다음과 같다.
  - ① 논문의 주제가 문화교류와 다문화교육에 부합하며 의미가 있는가
  - ② 논문의 제목이 논문의 내용과 적합한가

- ③ 연구의 문제의식과 목표가 분명하게 기술되었는가
  - ④ 연구의 방법이 명확하게 기술되었으며 제시된 방법에 따라 연구가 적절하게 수행되었는가
  - ⑤ 논문에서 제시된 자료와 분석이 결론을 뒷받침하기에 충분한가
  - ⑥ 기존연구의 문제점을 충분히 지적하고 기존연구와 차별점이 있는가
  - ⑦ 논문의 인용과 참고문헌 표기가 적합한가
  - ⑧ 논문의 기대효과가 타당하고 학계에 기여하는가
  - ⑨ 논문이 논리적으로 전개되는가
  - ⑩ 외국어 초록이 명확하게 기술되었는가
4. 심사위원은 위의 10개 항목에 대하여 평가하고 심사 총평 난에 「게재 가」, 「수정 후 게재」, 「수정 후 재심사」, 「게재 불가」의 판정과 함께 그 사유를 명시한다.

#### 제5조(논문심사 방법 및 판정 후 처리)

1. 투고된 모든 논문은 편집위원회의 심사를 거쳐 게재 여부가 결정된다.
2. 편집위원회는 원고 제출 마감 후 투고 논문을 전공별로 분류하여 편집회의의 의결을 거쳐 심사위원을 선정·위촉한다.
3. 편집위원회는 투고 논문의 전반적인 검토를 거쳐, 논문별로 동일분야 전공자 각 3인을 심사위원으로 선정하고, 해당 논문심사를 의뢰한다.
4. 편집위원회는 온라인으로 심사위원을 위촉하고 해당 논문과 소정의 ‘논문심사서’를 온라인 투고시스템에 탑재하고 온라인으로 심사를 의뢰한다. 이때 심사 의뢰 논문은 심사의 객관성과 공정성의 확보를 위해 투고자의 신원을 기입하지 않는다.
5. 논문심사는 심사위원의 심사와 편집위원의 검토의 총 두 단계로 이루어진다.
6. 심사위원은 온라인의 ‘논문심사서’ 양식에 맞춰 심사결과를 ‘게재 가,’ ‘수정 후 게재,’ ‘수정 후 재심사,’ ‘게재 불가’ 중 하나로 종합 평가한다. 심사위원의 심사판정은 다음과 같은 단계로 한다.
  - ① 게재가 : 수정할 내용이 거의 없이 게재할 수 있다고 판단한 논문
  - ② 수정후 게재 : 수정할 내용이 구성이나 표현, 어휘의 선택, 오타자 등에 한한 것으로 핵심내용과는 무관하다고 판단한 논문
  - ③ 수정후 재심사 : 핵심내용에서 문제가 있다고 판단한 논문
  - ④ 게재불가 : 논문의 핵심내용에서 문제가 있고 그 문제를 해결하기 위해서는 상당한 기간이 필요하다고 판단한 논문

7. 편집위원회는 온라인시스템을 통하여 게재가, 수정 후 게재, 수정 후 재심사, 게재 불가 등의 판정하고 심사위원의 심사 소견에 따라 수정 및 보완한 수정원고의 완성도를 확인하고 게재 여부를 결정한다. 단, 게재논문이 많을 경우 심사위원 3인의 총점 순위에 준하여 게재논문을 결정하고, 차기호로 연기될 수 있다.
8. 3인의 심사위원의 판정에 기초하여 게재여부에 대한 종합판정은 다음과 같이 한다.

심사자1	심사자2	심사자3	종합 판정
게재가	게재가	게재가	게재가
게재가	게재가	수정후 게재가	
게재가	게재가	수정후 재심	
게재가	게재가	게재불가	수정후 게재가
게재가	수정후 게재가	수정후 게재가	
게재가	수정후 게재가	수정후 재심	
게재가	수정후 게재가	게재불가	
수정후 게재가	수정후 게재가	수정후 게재가	
수정후 게재가	수정후 게재가	수정후 재심	
게재가	수정후 재심	수정후 재심	수정후 재심
게재가	수정후 재심	게재불가	
수정후 게재가	수정후 게재가	게재불가	
수정후 게재가	수정후 재심	수정후 재심	
수정후 게재가	수정후 재심	게재불가	
수정후 재심	수정후 재심	수정후 재심	
수정후 재심	수정후 재심	게재불가	
게재가	게재불가	게재불가	
수정후 게재가	게재불가	게재불가	게재불가
수정후재심	게재불가	게재불가	
게재불가	게재불가	게재불가	
게재불가	게재불가	게재불가	

9. 「수정 후 게재」, 「수정 후 재심」 판정을 받은 투고자에게 <논문심사서>를 통보하여 논문 수정을 요구한다. 투고자는 수정 제의에 대하여 정해진 기간 내에 수정본과 수정보완대조표를 작성하여 제출하여야 한다. 이때, 정해진 기간 내에 수정본과 수정보완대조표를 제출하지 않으면 게재 의사가 없는 것으로 간주하고 “게재불가”로 처리한다.
10. 「수정 후 재심사」 판정을 받은 논문은 수정 후 본래의 심사위원에게 맡기는 것을 원칙으로 한다. 단, 「게재불가」 판정을 내린 심사위원에게는 재심을 의뢰하지 않고, 필요한 경우 제4의 심사자에게 의뢰 또는 편집위원회에게 게재여부 판정을 의뢰한다. 재심사위원 중 1인 이상이 게재불가 판정을 내리면 최종 게재를 불허한다.
11. 「게재불가」 판정을 받은 논문 중 심사자의 게재불가 사유가 불명확한 경우에는 편집위원회에서 제3의 심사위원에게 심사를 의뢰한다.
12. 심사가 완료되면 심사결과를 바탕으로 편집위원회에서 게재논문을 최종적으로 결정한다. 「최종 게재 확정」 판정을 받은 논문 투고자는 수정된 논문을 3일 이내에 제출한다.

13. 한 호에 게재되는 논문의 수는 전체 투고 원고수의 60%를 넘지 아니하여야 한다.
14. 소속이 동일기관인 투고논문의 게재는 총 게재 논문 수의 30%를 넘지 않는 것을 원칙으로 한다.
15. 논문게재는 학회지 각 호별 주저자 기준 1인당 논문 1편을 원칙으로 하되, 공동논문인 경우 혹은 재심사 논문이 이월되어 2편이 게재가 판정을 받을 경우 게재시기를 저자의 의견을 들어 편집위원회가 조정할 수 있다.
16. 논문게재판정을 받은 논문에 한하여 편집위원회는 심사료·게재료 입금 영수증 및 논문게재 예정증명서(확정증명서)를 발급할 수 있다.

**제6조(심사 이의)** 논문 투고자는 심사결과에 대하여 이의를 제기할 수 있으며, 이 경우 위원장은 논란이 되는 내용을 검토한 후 재심사 여부를 결정한다.

**제7조(재심사)** 재심사 논문은 새로운 3인의 심사위원을 선정하여 재심사하며 재심사 결과의 준한 심사판정의 처리에 대해서는 심사이의를 인정하지 않는다.

**제8조(비밀준수)** 심사위원과 논문투고자의 명단은 외부에 공개하지 않으며, 논문투고자에게만 심사결과를 통보한다.

**제9조(증명서 발급)** 게재가로 승인된 논문의 경우 논문투고자가 원할 경우 게재예정증명서를 위원장 명의로 발행할 수 있다.

#### **제10조(심사료 및 게재료)**

1. 논문게재를 위한 논문 투고 시 투고자는 9만원의 심사료를 납부하여야 한다.
2. 제13조에 해당하는 논문은 1항에 해당하는 재심사료를 납부하여야 한다.
3. 심사결과 게재되는 논문은 20만원의 게재료를 납부하여야 한다.
4. 심사결과 게재되는 논문 중 연구비를 받은 논문은 30만원의 게재료를 납부하여야 한다.
5. 인쇄된 쪽수로 20쪽이 넘을 경우에는 1쪽 당 10,000원의 추가 게재료를 납부하여야 한다.
6. 별쇄본은 투고자가 자유롭게 선택할 수 있으며 인쇄비 3만원은 별도로 납부하여야 한다.



**제11조(기타)** 본 규정에서 정하지 아니한 사항은 편집위원회에서 따로 정한다.

**부 칙**

1. 이 규정은 2011년 9월 1일부터 시행한다.
2. 이 규정은 2017년 11월 20일부터 시행한다.
3. 이 규정은 2020년 1월 1일부터 시행한다.

## 『문화교류와 다문화교육』 투고 및 발행 규정

### 제1조(목적)

이 규정은 한국국제문화교류학회와 인하대 다문화융합연구소에서 발행하는 학회지 『문화교류와 다문화교육』의 투고 및 발행에 관한 제반 사항을 규정하기 위한 것이다.

### 제2조(학회지 명칭)

본 학회지의 명칭은 『문화교류와 다문화교육』(이하 학회지)으로 한다.

영문으로는 『Cultural Exchange and Multicultural Education』로 표기한다.

### 제3조(발간 횟수와 시기)

본 학회지는 2020년 2월 28일, 5월 30일, 7월 30일, 9월 30일 11월 30일 연 5회 발행하고 2021년부터 1월 30일, 3월 30일, 5월 30일, 7월 30일, 9월 30일 11월 30일 연 6회 발행을 원칙으로 한다. 원고모집 시기는 논문발행 30일 전 까지로 한다.

### 제4조(게재논문의 종류)

본 학회지의 게재할 논문은 문화교류와 다문화, 교육의 전반에 걸친 학술논문으로 한다.

### 제5조(투고 자격)

1. 석사학위 이상 연구자로 하며 박사학위 소유자와의 공동연구는 예외로 한다.
2. 특정기관 소속 저자의 논문이 게재예정 총 논문의 20%를 넘을 경우 편집위원회에서 게재시기를 조정할 수 있다.
3. 논문투고는 학회지 각 호별 주저자 기준으로 1인당 논문 1편으로 하되, 공동저자의 경우에도 2편을 초과할 수 없다.
4. 투고 시 본 학회 회원이어야 하고, 공동 논문의 경우 전원이 회원이어야 한다.
5. 본 학술지와 다른 학술지에 동시에 투고할 수 없으며, 연구내용의 전부 혹은 핵심이 이미 게재된 논문을 중복 투고할 수 없다.

**제6조(논문접수)**

1. 투고된 논문은 편집위원회에서 접수하고 처리한다.
2. 논문이 투고된 이후 투고논문과 관련된 투고자와의 접촉은 편집위원회를 통한다.
3. 투고논문은 학회의 논문투고규정(이하 규정)에 맞는지 확인하여, 규정에 현저하게 어긋난 경우 반송하며, 이 때 접수 불가 사유를 명시한다.
4. 투고논문이 제출된 시점에서 저작권과 복제전송권이 학회에 이양된 것으로 한다.

**제7조(논문작성)**

**1. 원고작성**

- ① 원고는 한글 혹은 영어로 작성하여 온라인논문투고시스템(www. kaice.kr)에 제출한다.
- ② 논문의 문장은 한글 및 영어 사용을 원칙으로 하되, 의미에 혼동 가능성이 있는 경우에 한하여 한자로 표기하거나 ( )속에 원어를 표기하며, 외국인의 인명은 원어 그대로 표기한다.
- ③ 원고의 분량은 참고문헌을 포함하여 편집기준 적용 용지 20매 이내로 작성한다. 20매를 초과할 경우 1매 초과 당 1만원의 인쇄료가 별도로 부가된다.

**2. 용지 설정 및 여백**

용지종류	용지여백		용지방향
사용자 정의 폭: 188mm 길이: 257mm	위쪽	17mm	세로
	아래쪽	23mm	
	왼쪽	30mm	
	오른쪽	30mm	
	머리말	13mm	
	꼬리말	0	
	제본	0	

## 3. 편집 기준

구 분		문단모양			글자모양			비 고
		정 령	줄간격	들여쓰기	크 기	서 체	모 양	
본문(바탕글)		혼합	170	10	10,8	신명조	장평100	
논문제목		가운데	160	0	19	신명조	진하게	
성명/소속		오른쪽	160	0	10	신명조	보통	
장제목	I.	혼합	160	10	14	신명조	진하게	위2행/ 아래1행 띄움
절제목	1.	혼합	160	10	12	신명조	진하게	위/아래 1행 띄움
항제목	1)	혼합	160	10	11,5	신명조	진하게	위 1행 띄움
목제목	(1)	혼합	160	10	10,8	신명조	진하게	위 1행 띄움
〈 표〉 [그림]	내용	가운데	160	0	9	신명조	보통	표의 위
	제목	가운데	160	0	9	신명조	보통	표의 아래
각주		혼합	130	내어쓰기 10	9	신명조	보통	
참고문헌		혼합	160	내어쓰기 25	10	신명조	보통	
인용문		혼합	160	0	10	신명조	보통	왼쪽여백 20
국문초록		혼합	160	10	10	신명조	보통	
영문 초록	제목	가운데	160	0	13,7	신명조	진하게	
	저자명	오른쪽	160	0	10	신명조	보통	
	본문	혼합	160	10	10	신명조	보통	

## 4. 제목의 번호부여

- 1단계: I, II, III .....등의 로마자 표기  
 2단계: 1, 2, 3 .....등의 아라비아 숫자 표기  
 3단계: 1), 2), 3) .....등의 반괄호 숫자로 표기  
 4단계: (1), (2), (3) .....등의 적각 괄호문자로 표기  
 5단계: ①, ②, ③ .....등의 전각 원문자로 표기  
 6단계: - 전각 기호로 표기  
 7단계: • 불릿 기호로 표기

## 5. 각주와 참고문헌

- ① 참고문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한한다. 한국어 문헌은 저자이름의 가나다 순으로 먼저 제시하고, 그 다음에 외래어 문헌을 알파벳순으로 제시한다. 여러 나라 문헌을 참고했을 경우에는 한국, 중국, 일본, 서양 순으로 열거한다. 단, 중국어 및 일본어 저자명은 괄호 속에 영문 또는 한글 표기를 한다. 영문도서 및 저널은 이탤

릭체로 표기한다.

- ② 같은 저자의 저술을 두 편 이상 제시할 때는 출판년도가 이른 순서대로 나열한다.
- ③ 출판예정 저술을 제시할 때는 출판년도 대신 '출판예정'이라고 기재하고 출판할 예정인 학술지나 책의 이름을 명기한다.
- ④ 학위논문이나 미간행 저술은 발표한 장소와 날짜를 기재한다.
- ⑤ 같은 저자의 저술로서 같은 연도에 출판된 것이 두 편 이상일 때는 본문에서 인용한 순서대로 출판년도에 영문자 a, b, c 등을 부기하여 구분하고 차례로 나열한다.
- ⑥ 저자가 2인 이상일 때는 모든 저자의 이름과 소속을 기재해야 한다.
- ⑦ 본문 내용을 보충 설명하고자 하는 경우에는 page별로 각주(숫자)로 표시하고 내용을 첨가한다. 각주의 인용자료 기입 시에는 도서 또는 논문의 해당 쪽수를 기재한다.
- ⑧ 위에 언급되지 않은 사항에 대해서는 APA 양식을 따른다.

예) (홍길동, √1991:√23√참조)

※ √표는 띄움 표시입니다.

#### [참고문헌 작성 예시]

- 김문화 · 정교육(2016). 한국과 중국문화에 나타난 교사들의 다문화인식에 관한 신념. 문화교류와 다문화교육, 9(2), 25-45.
- 이미연(2012). 4차 산업혁명시대 문화마케팅에 나타난 교육적 실천에 관한 연구. 인하대학교 박사학위논문.
- 최순영(2014). 질적연구의 이해. 선학사.
- 법무부(2015). 출입국 외국인 정책본부 통계월보. 2015년 02월.
- Fletcher, G. J. O., & Ward, C. (1988). Attribution theory and process: A cross-cultural perspective. In M. H. Bon (Ed.). *The Cross-cultural Challenge to Social Psychology* (pp. 230-244). Newbury Park, CA: Sage.
- Clark, M. C., Nguyen, H. T., Bray, C., & Levine, R. E. (2008). Team-based learning in an undergraduate nursing course. *Journal of Nursing Education*, 47(3), 111-117.
- Gerstner, L. V. (1994). Reinventing education. 김용구 외(역)(2001). 학교가 달라져야 한다. 서울: 미래경영개발연구원.

#### 6. 표와 그림

- ① 그림은 인쇄용 원고로 직접 사용할 수 있도록 선명하게 작성해서 첨부한다.
- ② 표와 그림에는 일련번호를 붙이되 표는 < >와 같은 괄호를 사용하고 표의 제목은 상단에 표시하며, 그림은 [ ]와 같은 괄호를 사용하고 그림의 제목은 하단에 표시한다.

- ③ 표와 그림 파일은 논문 파일 내에 붙여야 하며, 다른 파일로의 경로를 지정하는 형식으로 하지 않도록 한다.

## 7. 인용

- ① 인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 기술한다.  
 (예 1) 이 이론에 대한 실증적 증거로서 홍길동(2005)은.....  
 (예 2) “최근에는 비만의 ... 법이 이용되고 있다”(김원현, 2005: 128).
- ② 저자가 3인 이상이고 첫 인용일 경우에는 모두 표시하되, 두 번째부터는 다음과 같이 나타낸다.  
 (국문 예) 홍길동 외(2004)  
 (영문 예) Hair et al.(1998)
- ③ 3행 이상인 경우에는 본문에서 따로 떼어 기술하는 것을 원칙으로 하되, 인용 부분의 아래위를 한 줄씩 비우고, 좌우로 각각 3글자씩 들여 쓴다.

## 8. 저자의 표기

- ① 주저자는 논문 내의 저자 명단에서 가장 앞부분에 표기한다.
- ② 공동저자(들)의 경우 논문 내의 저자 명단에서 주저자 다음의 순서로 표기한다.  
 (예 1) 저자의 소속이 동일할 경우, 김교육·김문화·김연구(대한대학교)  
 (예 2) 저자의 소속이 동일하지 않을 경우, 김교육(대한대학교)·김문화(민국대학교)

## 9. 초록

- ① 국문원고인 경우 국문요약을 논문 맨 앞에 영문요약을 맨 뒤에 제시하고, 영문원고인 경우 영문요약을 논문 맨 앞에 국문요약을 맨 뒤에 제시한다.
- ② 국문과 영문요약문 모두 연구목적, 연구문제, 연구방법, 주요 연구결과의 내용을 포함한다.
- ③ 논문제출 시에 1000자 이내의 국문요약과 300단어 이내의 영문요약을 첨부하여야 한다.
- ④ 주제어(key word)는 4-5개로 규정한다.

## 10. 논문 구성 및 순서

- ① 국문논문은 국문제목, 저자(소속), 국문초록, 국문 주요어(4-5개), 내용, 참고문헌, 영문 제목, 영문저자(소속), 영문초록, 영문 주요어의 순서로 구성한다.
- ② 영문논문은 영문제목, 영문저자(소속), 영문초록, 영문 주요어(4-5개), 영문내용, 영문

참고문헌, 국문제목, 국문저자(소속), 국문초록, 국문 주요어의 순서로 구성한다.

- ③ 영문주제어 다음에 논문 투고일, 논문심사일, 게재확정일을 표기한다.
- ④ 마지막에 투고자의 인적사항(이름, 소속, 주소, 이메일주소)을 기입한다.

#### 부 칙

- 1. 이 규정은 2011년 9월 1일부터 시행한다.
- 2. 이 규정은 2017년 11월 20일부터 시행한다.
- 3. 이 규정은 2020년 3월 1일부터 시행한다.

## 『문화교류와 다문화교육』 학문윤리 규정

**제1조(목적)** 이 규정은 한국국제문화교류학회 회원이 학회의 목적을 달성하기 위해 사업과 연구를 수행하는 과정에서 준수해야 할 윤리 의무를 정하여 본 학회의 활동과 회원의 개인행동에 반영하는 데 목적이 있다.

**제2조(회원의 의무)** 본 학회 회원은 다음과 같은 윤리 의무를 준수하여야 한다.

1. 본 학회의 설립 목적에 반하는 제반 활동을 하지 말아야 하며, 학회 활동을 통하여 취득한 지식 정보를 부당하게 이용하지 않는다.
2. 본 학회의 사업과 연구를 수행함에 학문적 양심에 따라 공정하고 책임 있는 자세를 유지하여야 한다.
3. 타인의 저작권을 존중하여 연구와 저작에 있어서 표절이 없도록 해야 하고, 다른 학술지에 게재된 논문의 중복게재는 금지하며, 그 외 부당한 저자 표시, 위조, 변조 등 연구 윤리에 위반되는 행위를 연구 과정, 논문 작성, 논문 게재의 과정에서 하지 말아야 한다.

**제3조(연구 윤리 위반 행위의 의미와 유형)** 본 학회에서는 다음과 같은 '연구 부적절 행위'를 연구 윤리 위반 행위로 정의한다.

1. '표절'이란 출처를 밝히지 않은 채 타인의 지적 재산을 임의로 사용하는 것을 말한다. 표절의 유형에는 발표되거나 출판된 원저자의 '참신한 연구 아이디어', '연구물과 저작의 문구', '제작된 자료수집 도구', '분석된 데이터', '고유한 연구결과'의 출처를 학술 인용방식에 맞게 밝히지 않고 활용한 경우가 포함된다.
2. '부당한 저자 표시'란 논문 작성 과정에서 기여한 정도에 적절하지 않게 저자가 표시된 경우를 말한다.
3. '위조'란 사실에 근거하지 않고 연구 과정이나 결과를 허위로 만들어 내는 행위를 말한다.
4. '변조'란 연구 과정에서 연구 수행 방법, 연구 자료 결과 등을 인위적으로 조작하거나 변경한 경우를 말한다.

**제4조(윤리위원회 구성과 기능)** 편집위원장은 한국국제문화교류학회 내에 학문윤리위원회(이하 윤리위원회)를 둔다. 윤리위원회는 편집위원장을 포함하여 5인 이내로 구성하며 위원들 중에서 위원장을 호선으로 선출하고 한국국제문화교류학회 회장이 임명한다.



**제5조(윤리 위반의 제소와 판정)**

1. 표절과 중복게재, 부당한 저자 표시, 위조, 변조 등의 제소는 학회장 또는 윤리위원장에게 제소자의 신분과 연락처를 밝히고 서면으로 관련 자료를 첨부하여 제출하여야 한다.
2. 윤리 위반의 제소가 접수되면, 학회장이나 윤리위원장은 학회장·윤리위원장·편집위원장·윤리위원 2인 등 총 5인으로 구성된 윤리위원회를 3주 이내에 소집하여, 과반수의 찬성으로 윤리 위반 여부를 판정하여야 한다.
3. 윤리 위반의 제소자와 피의자는 윤리위원회 위원이 될 수 없으며, 학회장 또는 윤리위원장은 필요에 따라 윤리 위원을 추가로 위촉할 수 있다.

**제6조(소명 기회와 비공개 심의)**

1. 윤리위원회는 제소 당한 자에게 소명 기회를 주어야 한다.
2. 윤리위원회의 최종 판정이 내려질 때까지 제소 당사자의 신원과 심의 사항을 외부에 공개하지 말아야 한다.

**제7조(윤리 위반에 대한 제재)** 윤리위원회는 표절이나 중복게재, 부당한 저자 표시, 위조, 변조 등의 판정을 받은 자에 대하여 사안의 경중에 따라 ‘서면 경고’, ‘3~5년 간 투고 금지’, 3게재 취소와 게재 논문 목록에서 삭제’, ‘제명’, ‘소속 기관과 한국연구재단에 통보’ 등의 조취를 취해야 하고, 그 결과를 학회 홈페이지에 공고하여야 한다.

**제8조(기타 제소와 판정)** 기타 윤리의무 위반 사건에 대한 제소, 심사, 판정, 제재는 위의 제4조, 제5조, 제6조를 준용한다.

**제9조(개정)** 이 규정의 개정은 편집위원회 회의에서 출석위원 과반수의 찬성으로써 의결하고, 인준을 받음으로써 그 개정이 효력을 갖는 것으로 한다.

**부 칙**

1. 이 규정은 2015년 9월 1일부터 시행한다.
2. 이 규정은 2017년 11월 20일부터 시행한다.
3. 이 규정은 2020년 1월 1일부터 시행한다.

# Cultural Exchange and Multicultural Education

· Korean Association of International Cultural Exchange  
· Convergence Institute for Multicultural Studies, Inha University

July 2020, Vol.9, No.3

Promotion of Human Rights through Support for the Search for Relatives of Overseas Adoptees  
**Chong, Sangwoo · Lee, Minsol**

The Effects of Multicultural Adolescent's Cultural Adaptation Stress on School Adaptation:  
The Serial Multiple Mediation Effect of Multicultural Acceptance and Bicultural Acceptance Attitude  
**Yoon, Miri · Jang, Yoona · Hong, Sehee**

A Case Study on the Learning Counselor's Experience of Supporting Students with Poor Basic Learning:  
Based on the S Learning Center  
**Wonhee Choi · Gihwa Kim**

A Qualitative Study on the Cultural Identity and School Adjustment of Immigrant Students  
from Russian Speaking Countries  
**Nam, Bu-Hyun**

Study on Thesis Genre Education for Foreign Graduate Students  
**Min, Jung ho**

A Study on the Hierarchical Plan of Korean Cultural Education by Chinese Learners  
**Mu Hong Yue**

A Life-historic Study on the Empowerment Process of Korean Women studying in Western Europe  
in the 1970s-80s  
**Hyekyeong Nam · Youngsoon Kim**

A Study on Development of Burnout Syndrome Improvement Program using Flow Model  
**Soojung Park · Minkyu Kim**

On the Validity and Appropriateness of the 2015 Revised German Curriculum  
- Focusing on German Curriculum I -  
**Lee, Kyoungtaek**

Introducing the Global Curriculum and Finding Subjectivity and Space of Globalization  
**Jang In Seong**

A Study on Pathological Storytelling of Chick-Lit Drama Variation  
- Focus on <The Age of Youth> -  
**Park, Myeong-suk**

The Correlation between Dante Alighieri 『La Divina Commedia』 and The opera (Il Trittico)  
of Giacomo Puccini  
**Choi, Cheul · Lee, Seungkwon**

Narrative Inquiry of Korean Transnational Families Motivated for Music Education in Austria  
**Yun, Sun Young**

The Point of Contact with Art and Architecture - The Pavilion as Urban Public Art -  
**Park Mheesung**

A Study on a Grammar Teaching Approach for School-Age Multi-Cultural Learners  
**Park, Jisoon · Jang, Chaerin**

A Contrastive Study on Aspect of Expression in Korean and Kazakh  
- Focused on the Passive Expression -  
**Zhangbyrbayeva Aigerim · Min, Kyung-Mo**

Ambivalence of a "Nation=Language Community" and Transnational History  
**Jun SungKon**