



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사학위 논문

다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관한
문화인지론적 연구: 신체성을 중심으로

A Culture-Cognitive Theoretical Study on
Culture and Arts Activities in Multicultural
Education: Focusing on Corporality in Activities

2015년 02월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

전 영 은



교육학 박사학위 논문

다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관한
문화인지론적 연구: 신체성을 중심으로

A Culture-Cognitive Theoretical Study on
Culture and Arts Activities in Multicultural
Education: Focusing on Corporality in Activities

2015년 02월

지도교수 정 기 섭

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

전 영 은



이 논문을 전영은의 박사학위 논문으로 인정함.

2015년 02월

주심 김영돈 (甲)

부심 권기섭 (甲)

위원 모경환 (甲)

위원 정운성 (甲)

위원 이영선 (甲)



【국문초록】

다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관한 문화인지론적 연구: 신체성을 중심으로

전 영 은

다문화학과 다문화교육전공

이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 분석하여 다문화교육에서 문화예술 체험활동이 갖는 의미를 밝히려고 하였다. 학생들이 문화예술 체험활동을 할 때, 문화예술의 특성상 오감을 비롯한 신체의 많은 부분들을 민감화 시켜서 사용하게 되기 때문이다.

구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 의미는 무엇인가? 둘째, 다문화교육의 문화예술 체험활동에 내재된 신체성은 문화인지론적으로 어떤 의미를 갖는가?

이러한 연구 문제를 위하여 경기도 안산시 (사)국경없는마을 ‘국경없는마을 RPG’에서 15주 동안 문화예술 체험활동을 받은 고등학생 40명을 참여관찰 하였으며, 12명을 대상으로 반 구조화된 심층 면담을 하였다.

이 연구에서는 문화예술이 신체를 활용한 감상과 표현이라는 점에 초점을 두고 Wulf의 신체성 개념을 토대로 문화예술 체험활동을 분석하였다. 그는 신체성을 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 오감의 역할을 강조하였다. 분석의 틀은 다음과 같다.

첫째, 촉각은 피부, 손, 발 등 신체가 직접 닿을 때, 신체적 경험을 하며, 다문화를 이해하고 탐색하는 인지적 행위를 보여준다. 촉각은 신체접촉 지각

이외에 다른 사람에게 민감성, 친밀함 등 심리적 정보를 전달함으로 상호소통적인 과정이다. 이러한 촉각은 시각과 상호작용하여 다문화를 지각한다.

둘째, 미각은 입안의 맛을 지각하는 혀의 감각으로 다문화를 인지한다. 일반적으로 음식문화를 통해 다른 문화의 보편성과 특수성을 경험하게 되며, 사회·문화적·역사적 배경에 의해 다문화를 인지하게 한다. 이러한 미각은 시각 및 후각과 상호작용하여 다문화를 지각한다.

셋째, 후각은 코 안의 냄새를 지각하는 감각으로 다문화를 인지한다. 후각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적인 특징을 가지고 있다. 냄새는 전 세계 어디에나 존재하는 것으로 보편성과 공통성을 가지고 있으나, 각 문화마다 특유의 냄새를 가지고 있기 때문에 특수성을 가지고 있다. 이러한 후각은 미각 및 시각과 상호작용하여 다문화를 지각한다.

넷째, 청각은 귀로 들음으로써 다문화를 인지한다. 청각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적 특징을 가지고 있다. 일반적으로 의사소통에서 더 활동적, 수용적이 되며 민감하게 된다. 이러한 청각은 시각과 상호작용하여 다문화를 지각한다.

다섯째, 시각은 눈 안에 들어오는 것을 지각함으로 다문화를 인지한다. 시각은 다른 사람과 눈을 마주치며 심리적, 정서적 정보를 전달하기 때문에 상호소통적인 과정을 경험하며, 이미지를 통한 소통방식이 가장 자연스러우며 보편적인 방식이다. 이러한 시각은 촉각, 미각, 후각, 청각 등과 상호작용하여 다문화를 지각한다.

이를 바탕으로 이 연구는 다음과 같은 결과를 도출할 수 있었다.

첫째, 학생들은 다른 문화권의 문화예술이 가지고 있는 보편성과 특수성을 동시에 경험함으로써 다문화의 본질을 몸으로 체험하게 되는 것으로 나타났다. 학생들은 음식 만들기, 외국인과의 인터뷰, 광고 찍기, 사진 찍기, 뮤직비디오 찍기, 악기 연주하기, 의상 입어보기, 춤추기, 신문 만들기 등 다양한 문화예술 체험으로 다문화를 경험하였다. 문화예술은 어느 나라에나 있으며 그 사회의 특성을 반영하기 때문에 인류가 보편적으로 이해하고 공감할 수 있는 요소를 가지고 있기 때문이다.

둘째, 신체의 감각기관들은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지는 것으로 교육적이며 역사적인 특징을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학생들은 텔레비전, 신문, 여행, 외국인 친구, 시청각 시간 등 다양한 방법으로 이미 다문화 경험을 하였지만, 실제로 정교한 다문화교육을 거의 받지 못했다. 대부분이 프로그램에 참여하기 이전에 미디어를 통해 부정적인 인식을 가지고 있는 상태였다. 이미 어렸을 적부터 사회·문화적 경험에 의해서 우리나라 문화에 익숙해져 있기 때문에 신체가 다른 문화에 의해 자극 받았을 때, 민감하게 작용하였다. 그러나 학생들은 먼저 신체의 감각기관을 활용해서 신뢰단계를 거친 후, 다문화에 대해서 열린 태도를 가지게 되었음을 보여주었다.

셋째, 신체의 감각기관들이 상호작용하면서 감각함으로써 문화인지과정을 경험하는 것으로 나타났다. 촉각은 시각과, 미각은 후각 및 시각과, 후각은 미각 및 시각과, 청각은 시각과, 시각은 촉각 및 미각과 후각, 청각과 상호작용하여 문화인지과정을 경험하는 것을 발견할 수 있었다. 그 과정에서 촉각 및 미각과 후각, 청각, 시각 등에 따라 다양한 문화가 복합적으로 작용하고 문화의 다양성을 풍요롭게 하는 것을 배우는 것으로 나타났다. 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육이 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 감각기관에 초점을 두고 프로그램을 진행하지는 않았다. 그러나 학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 신체의 오감은 다문화를 이해하는데 기초가 되었으며, 무의식적으로 감각기관이 반응하여 전체 프로그램의 효과를 극대화하는데 기여한 것으로 나타났다.

넷째, 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받기 전에 강사의 설명과 미션에 대한 안내도 중요한 역할을 했다. 예를 들어 신체 감각기관을 활성화 시키는 활동을 해서 오감을 민감화 시켜서 사용할 준비를 하게 하였다. 이는 학생들이 가진 선입견을 해체하는데도 기여하였다. 또한 미션을 수행하고자하는 동기를 불어넣어주어 학생들이 적극적으로 다문화 체험을 할 수 있도록 자극하였다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 다문화교육과 문화예술교육 분야에 교육·연구 측면과 정책 측면에 대해 다음과 같은 제언을 하였다.

첫째, 교육·연구 측면에서 다문화교육과 문화예술교육의 관계에 대한 다양한 관점의 이론 연구가 필요하다. 다양한 관점에서 문화예술과 다문화교육과의 관계가 연구되어야 정교한 이론적 체계가 구성될 수 있기 때문이다. 또한 다문화교육에서 문화예술교육의 효과에 대한 연구도 활성화될 필요가 있다. 문화예술을 활용한 다문화교육의 효과를 교육학, 심리학, 생리학 등 다양한 측면에서 밝혀낸다면 다문화교육에서 문화예술을 활용해야 하는 근거와 방향을 가늠할 수 있기 때문이다.

둘째, 정책 측면에서 문화예술을 활용한 다문화교육의 확대와 정교화에 정책적인 지원이 강화될 필요가 있다. 문화예술 체험활동을 활용해 다문화교육을 받은 학생들의 신체 감각기관이 문화인지과정에서 활성화된 것으로 나타났다. 이는 다문화에 대해 열린 태도를 가지게 하는 것으로 파악되었기 때문이다. 또한 문화예술 활동은 신체를 활용하게 됨으로 그 신체성을 어떻게 사용하느냐에 따라 그 효과가 달라질 수 있기 때문이다. 특히 문화예술을 다문화교육의 수단으로 활용하기 위해서는 문화예술교육과 다문화교육의 양 분야 간의 전문가 양성이 필요하다.

주제어: 다문화교육, 문화예술 체험활동, 문화인지론, 신체성, 민속방법론

목 차

국문초록	i
목 차	v
표 목 차	viii
그림목차	ix
부록목차	x
제1장 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 연구의 의의와 한계	10
제2장 이론적 배경	13
1. 문화인지과정과 신체성	13
1.1 문화인지론	13
1.2 문화인지과정과 신체성	22
2. 문화예술 체험활동의 문화인지론적 의미	41
2.1 다문화교육과 문화예술	41
2.2 문화예술 활동에서 신체성의 의미	45
2.3 문화인지과정 분석틀	51
3. 선행연구 고찰	60
제3장 연구 방법	81
1. 민속방법론	81

2. 연구 참여자	86
3. 연구의 절차	92
3.1 자료 수집	93
3.1.1 참여관찰	94
3.1.2 심층 면담	96
3.1.3 기록 자료 수집	100
3.2 자료 정리와 분석	103
4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려	105

제4장 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에서 문화인지과정

107

1. 다문화를 만져보다	107
1.1 시각은 촉각에 선행한다	107
1.2 능동적 촉각으로 다문화를 교감하다	113
1.3 창조적 촉각으로 다문화를 체험하다	118
1.4 촉각을 통한 다문화경험의 재구성	121
2. 다문화를 맛보다	126
2.1 입안으로 들어온 다문화	126
2.2 미각이 시각과 후각에 의해 민감해지다	134
2.3 혀의 자극이 주는 민감성으로 다문화를 깊게 체험하다	137
3. 다문화를 냄새 맡다	142
3.1 코에 스며드는 다문화	142
3.2 후각, 시각, 미각의 상호작용으로 문화적 편견을 극복하다	145
3.3 후각이 다문화인지를 강화하다	150
4. 다문화를 들어보다	156
4.1 귀로 보는 다문화	156
4.2 언어로써의 다문화	163
5. 다문화를 보다	170

5.1 이미지로 소통하다	170
5.2 눈으로 보는 선입견을 눈으로 극복하다	179
6. 감각기관의 상호관계	187
제5장 결론	192
1. 요약	192
2. 제언	194
참고문헌	198
부록	220
ABSTRACT	237



표 목 차

<표 1> 연구의 분석 준거	52
<표 2> 문화예술교육을 활용한 다문화교육 연구 현황	64
<표 3> 분석대상 논문들의 발행연도와 학술지명에 따른 논문 편수	64
<표 4> 연구 대상에 따른 분류	67
<표 5> 연구 방법에 따른 분류	69
<표 6> 연구 대상과 방법에 따른 분류	70
<표 7> 연구 주제에 따른 분류	71
<표 8> 연구 참여자의 특성	89
<표 9> 심층 면담 내용 구성	97
<표 10> 집단 면담 및 개인 심층 면담 개요	98



그림 목 차

[그림 1] Wulf의 역사적 교육인간학에 따른 문화인지이론	18
[그림 2] Wulf의 신체성 중심 문화인지과정	40
[그림 3] 다문화의 형성과정	42
[그림 4] 문화인지과정의 신체성 5차원 모형	58
[그림 5] 연구 참여자	87
[그림 6] 연구 참여자들의 별명과 이름표	91
[그림 7] 연구 수행 절차	102
[그림 8] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편, 미션지	116
[그림 9] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편, 두 번째 미션 의 능동적 촉각	117
[그림 10] ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램 마치고 여권 작성 중	122
[그림 11] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 8회 차 ‘국경없는마을 배낭여행’ 편, 미션 중 중국 파배기를 구입, 먹는 모습	133
[그림 12] ‘국경없는마을 RPG’ 1기 3회 차 ‘음식 문화와 언어: 인도네시아’ 편, 결혼이주여성이 음식 준비를 도와주고 있는 모습	141
[그림 13] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 4회 차 ‘국경없는 언어’ 편, 미션지와 미 션 수행지	169
[그림 14] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 6회 차 ‘광고 만들기 I’ 편, 록 예술강사 가 다른 나라의 광고를 보여주고 있는 중	176
[그림 15] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편, 학생들이 과 일가게의 과일을 쳐다보고 있는 장면	186
[그림 16] 다문화인지과정의 신체성 5차원의 특징	187
[그림 17] 다문화인지과정의 신체성 5차원의 상호관계도	189

부 록 목 차

【 부 록 】 1. 연구 참여자 심층 면담 참여 동의서	220
【 부 록 】 2. 국경없는마을 RPG 교육내용과 목표	221
【 부 록 】 3. 국경없는마을 RPG 교육 프로그램 및 진행 내용	226



제1장 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 한국 교육의 주요 현안 중의 하나는 다문화교육이라고 할 수 있다. 한국이 다문화 사회에 진입하면서 다문화가정 학생¹⁾들을 어떻게 한국 사회에 적응 및 통합시킬 수 있을 것인지가 주요 관심사가 되고 있다. 이를 위해 많은 정책들이 쏟아지고 있지만 교육 현장에서는 많은 혼란을 겪고 있다. 그 이유는 크게 다음과 같은 두 가지로 볼 수 있다.

첫째, 국내 거주 외국인이 단기간에 급속히 늘어났다는 점이다. 이에 따라 다문화가정 학생 수도 급격히 증가하고 있는데 비해 다문화교육에 대한 준비는 그에 적극적으로 대처하지 못했다. 법무부에 따르면, 2014년 6월 현재 국내에 체류하고 있는 외국인은 1,698,983명으로 전체 주민등록 인구 50,423,955명 중에서 3.36%를 차지하고 있다²⁾. 2007년 8월 유엔 인종차별철폐위원회(UN CERD: UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination)에서는 한국을 다인종 사회로 규정하고 한국의 단일민족주의와 순혈주의가 한국 내의 다양한 인종들에 대한 차별을 야기할 수 있으므로 다인종적, 다문화적 가치를 위한 교육을 권고한 바 있다.³⁾ 이에 따라 2007년

1) 이 연구에서 연구자는 다문화가정 출신의 학생을 다문화가정 학생으로, 한국부모들 사이에서 태어나 자라온 학생들을 일반 한국학생이라 통칭할 것이다.

2) 법무부에 따르면, 한국 내 체류외국인의 연도별 수는 2010년 1,261,415명, 2011년 1,395,077명, 2012년 1,445,103명, 2013년 1,576,034명, 2014년 2월 기준 1,560,365명으로 매년 증가추세를 보인다. 이는 2004년 12월 750,873명에 비해 불과 10년 만에 2배 이상 증가한 것이며, 2013년 6월 1,522,554명과 비교했을 때에도 11.6%증가하였다. 이들이 한국에 체류목적은 유형별로 살펴보면, 방문취업(16.1%), 재외동포 자격(15.8%), 결혼이민(7.1%), 영주(6.3%), 유학(3.4%) 등 다양한 목적을 가지고 한국에 체류하고 있는 것으로 나타났다(법무부, 2014a; 법무부, 2014b).

3) 2007년 유엔 인종차별철폐위원회는 '한국이 민족의 단일성을 강조하는 것은 해당 영토 내에 사는 서로 다른 민족과 국가 그룹들 간의 이해와 관용, 우의 증진에 장애가 될 수 있다. ... 한국이 다문화 사회라는 점을 정부차원에서 받아들이고, 이에 맞춰 교육·문화 등 여러 분야에서 적절한 조치를 취해야 한다(UN CERD urges the Republic of Korea to take

「재한외국인 처우 기본법」⁴⁾과 2008년 「다문화가족지원법」⁵⁾등 법률이 제정되었다. 이에 따라 교육부와 교육청에서도 다양한 다문화교육 정책들을 수립하고 발표하였다.⁶⁾ 초창기 다문화교육 정책이 다문화가정 학생의 적응에 초점

effective measures in order to eliminate discrimination against foreigners).’라고 지적하였다(오성배 외, 2008: 67; 박찬영, 2008: 1; 고경희, 2011: 204).

- 4) 「재한외국인 처우 기본법」 제18조(다문화에 대한 이해 증진) 국가 및 지방자치단체는 국민과 재한외국인이 서로의 역사·문화 및 제도를 이해하고 존중할 수 있도록 교육, 홍보, 불합리한 제도의 시정이나 그 밖에 필요한 조치를 하기 위하여 노력하여야 한다.
- 5) 「다문화가족지원법」 제5조(다문화가족에 대한 이해 증진) ① 국가와 지방자치단체는 다문화가족에 대한 사회적 차별 및 편견을 예방하고 사회구성원이 문화적 다양성을 인정하고 존중할 수 있도록 다문화 이해교육을 실시하고 홍보 등 필요한 조치를 하여야 한다. ② 교육부장관 특별시·광역시·도·특별자치도의 교육감은 「유아교육법」 제2조, 「초·중등교육법」 제2조 또는 「고등교육법」 제2조에 따른 학교에서 다문화가족에 대한 이해를 돕는 교육을 실시하기 위한 시책을 수립·시행하여야 한다.
- 6) 교육부는 2006년 5월에 ‘다문화가정 자녀 교육 지원 대책’, 2007년 5월에 ‘2007년도 다문화가정 자녀 교육 지원 계획’, 2008년 5월에 ‘2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획’, 2009년 7월에 ‘다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원계획’, 2010년 5월에 ‘다문화가정 학생 교육 지원 계획’, 2012년에는 ‘다문화학생 교육 선진화 방안’을 발표하였다(교육부, 2006; 교육부, 2007a; 교육부, 2008; 교육부, 2009; 교육부, 2010; 교육부, 2012b). 2007년 2월 28일에 고시된 ‘2007 개정 교육과정 총론’은 다문화교육을 포함하였으며(교육부, 2007b), 각 교과에서 단일민족, 한핏줄, 한민족이라는 용어를 삭제했으며, 순혈주의 전통, 단일민족 등의 개념도 삭제한다는 내용이 검토되었다(교육부, 2006; 전영은·김영순, 2013: 56). 또한 타문화 이해·존중 등의 내용을 담은 도덕·사회 등의 교과서를 2010년 초등학교 3학년과 4학년에게 보급하였다(교육부, 2010). 교육과학기술부는 2009년 전국 초등학교원 양성기관인 교육대학교(10개, 제주교대 제외) 및 이화여자대학교와 한국교원대학교에 다문화교육 이해 강좌가 개설하였다. 2009년에는 국·공립 사범대학 42곳 중에서 8개교(국립 2개교, 사립 6개교)에만 다문화교육 강좌가 추가로 개설되었다(모경환, 2009: 252-259). 다문화교육 강좌의 내용을 살펴보면 다문화교육의 이해, 다문화 사회의 이해, 이주민과 지역사회 문화, 주요국가의 다문화 정책, 한국의 다문화 형성 및 전개 양상, 교과서에 반영된 다문화, 다문화 청소년의 생활 지도 및 상담 등 주로 다문화 현상 이해를 위한 이론 중심의 강의로 구성되어 있다(오성배 외, 2008: 65-66; 최충욱·조인제, 2010: 3; 이가원, 2013: 475-476). 또한 2007년 7월 다문화교육 연구전문기관인 서울대학교 다문화교육연구센터가 중앙다문화교육센터로 지정되었으며, 경기대, 부산대, 인하대 등에 다문화교육센터가 설립되었다. 또한 숙명여대, 평택대, 한양대, 경희대 등에 다문화교육 관련 연구를 위한 기관들이 설립되었다. 중앙다문화교육센터(서울대) 및 다문화교육센터(경기대, 부산대, 인하대 등)는 다문화교육을 담당하는 핵심교원 양성 프로그램을 연구개발 및 시범연수 하였으며, 다문화교육 교재 및 교사연수 프로그램을 개발하였다(오성배 외, 2008: 13; 최충욱·조인제, 2010: 3). 2012년 5월부터는 국가평생교육진흥원이 중앙다문화교육센터를 운영하고 있다. 중앙다문화교육센터는 첫째, 다문화교육 정책연구 수행(재정착난민 교육지원 방안 공동연구, 다문화학생 진로교육 지원방안 공동연구) 둘째, 다문화교육 사업관리 및 운영지원(다문화 예비학교 운영 지원사업, 다문화교육 중점학교 운영 지원사업, 한국어(KSL)교육과정 운영 연구학교 지원사업) 셋째, 다문화 인식제고를 위한 다문화교육 콘텐츠 개발(일반인 다문화 인식제고 홍보 사업, 교과연계 다문화교육 지도자료 개발(중등용)) 넷째, 다문화교육 관계자 역량 강화(다문화전담코디네이터 연수, 다문화교육 시·도교육청 담당자 워크숍, 다문화교육

을 두었는데 비해 최근에는 다수자 학생들의 다문화 인식 개선 사업도 수행하고 있다.⁷⁾ 이러한 노력에도 불구하고 이를 실천하기에는 학교와 교사의 역량, 재정적 어려움 등 여러 가지 문제에 직면해 있다. 이에 반해 다문화가정 학생의 재학률은 점점 늘어나고 있다. 전국 초·중등학생은 매년 20만 명씩 감소하고 있으나, 다문화가정 학생은 6천 명 이상씩 증가하고 있다(교육부, 2010b; 교육부, 2011; 교육부, 2012a; 교육부, 2012b; 교육부, 2013; 교육부, 2014).⁸⁾ 2012년 다문화가정 학생의 초등학교 재학률은 74.1%, 중학교 재학

담당교원 연수(예비학교, 중점학교, 연구학교)) 다섯째, 다문화교육 진흥 및 네트워크 구축(다문화교육 포럼, 다문화교육 우수사례 공모전, 중앙다문화교육센터 홈페이지 운영, 편입학시스템 정착지원 사업, 지역다문화교육센터지원 사업) 등의 사업을 진행하고 있다(<http://www.nime.or.kr/Front/main/index.asp> 2014년 8월 29일자 참고).

7) 우리나라의 다문화교육 정책 초기의 특징은 2006년에 추진된 '다문화가정 자녀 교육 지원 대책'과 2007년에 추진된 '제2차 소외계층 평생교육 프로그램 지원 사업'에서 볼 수 있듯이, 다문화가족 자녀를 우선 지원해주는 방향으로 진행되었다. 그리고 2009년에 추진된 '다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원계획'에서는 급증하는 다문화가정 학생의 특성을 고려하여 맞춤형으로 교육 정책을 지원하여 조기 적응 및 교육적 성취 향상을 지원하였다. 뿐만 아니라 2009년 다문화교육 지원정책은 교사, 일반 한국학생, 학부모 등을 대상으로 다문화 이해 제고 활동 등을 통해 사회의 다문화가정에 대한 인식개선을 정책에 포함하였다. 2012년에는 학교가 중심이 되어 일반 한국학생과 다문화가정 학생 모두가 체계적이며 맞춤형 교육을 받아 다양성을 이해하고 창의적인 글로벌 인재로 양성할 수 있도록 하는 '다문화학생 교육 선진화 방안'을 발표하였다. 그리고 2013년에는 155.4억 원을 다문화교육을 위해 지원했으나, 2014년에는 다문화교육을 위해 전년대비 약 60억 원 증액(38%)된 총 215억 원을 지원한다고 발표하였다(안병환, 2009: 160-164; 교육부, 2009; 교육부, 2012b; 박종대·박지해, 2014: 45-48). 다문화교육 정책 사업의 예를 들어보면, 인천광역시는 2006년 전국에서 최초로 '벨트형 다문화교육 중심학교'를 운영하였다. '벨트형 다문화교육 중심학교'란 여러 학교를 하나의 벨트로 묶어서 한 개의 학교가 다문화교육을 중점적으로 담당하는 지원사업이다. '벨트형 다문화교육 중심학교'로 선정되면 다문화가정 자녀와 부모를 위해 한국어 교육 및 한국문화체험, 무지개 예비학교 운영, 기초학습 지도 등 다양한 프로그램을 지원한다(한국교육신문 http://www.hangyo.com/board/board.asp?board_idx=8&idx=7130&mode=view 2014년 8월 29일자 참고; 인천광역시교육청, 2012). 다른 예로 교육부가 직접 지원하고, 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터가 운영하는 '다문화교육 중점학교'가 있다. '다문화교육 중점학교'란 다문화가정 학생 및 학부모뿐만 아니라 일반 한국학생 및 학부모, 교사 등도 다문화 이해와 감수성 제고를 위해 다문화교육을 받을 수 있는 지원사업이다. '다문화교육 중점학교'에서는 문화이해교육, 반견편·반차별교육, 세계시민교육 등 다문화교육을 지원한다. 2014년에는 초등학교 교과수업에서 활용 가능한 교과연계 다문화교육 자료를 개발하여 보급하고, 2015년에는 중·고등학교 교과수업에서 활용 가능한 교과연계 다문화교육 자료를 개발하여 보급한다(국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터 홈페이지 <http://www.nime.or.kr/Front/main/index.asp> 2014년 8월 29일자 참고). 정리하면, '벨트형 다문화교육 중점학교'가 교육복지 차원에서 다문화가정 학생 및 부모 지원을 중심에 두었다면, '다문화교육 중점학교'는 통합·육성의 관점에서 모든 학생을 대상으로 다문화교육을 실시하는 것이다.

8) 2009년 전체 학생 수 대비 다문화가정 학생 수의 비율은 0.35%, 2010년은 0.44%, 2011년

률은 19.7%, 고등학교 재학률은 6.2%였으나, 2013년 다문화가정 학생의 초등학교 재학률은 70.7%, 중학교 재학률은 20.3%, 고등학교 재학률은 9.0%로 늘어났다(교육부, 2012a; 교육부, 2012b; 교육부, 2014).

둘째, 오랜 이민정책을 통해 서서히 형성된 선진국들의 다문화 사회와는 달리 한국의 다문화 사회는 외국인 근로자와 결혼이주여성이 주축이 된 매우 독특한 특성을 갖고 있다는 점이다. 그러므로 도움이 될 만한 모델국가를 찾거나 벤치마킹하기가 힘들고, 사회적 합의를 통한 적절한 다문화교육 정책 방향을 모색하기도 힘들다. 오랜 기간 다문화 사회에 노출된 선진국의 학생들과 한국의 학생들 사이에 존재하는 다문화 태도의 차이는 이러한 급속한 다문화 사회의 경험과 독특한 한국식 다문화 사회의 특성 때문인 것으로 보인다(Jeong/Jeon, 2014: 176-177).

이러한 혼란에도 불구하고, 교육현장에서 공통적으로 발견되는 점은 언어적, 인종적, 문화적 다양성에 대한 인정과 존중 및 이해 제고, 다문화를 새로운 발전을 위한 동력으로 활용하려는 인식, 다문화 감수성의 증진과 개방적인 태도 형성 등의 방향이다(안병환, 2012: 45-48; 김미순, 2012: 257-262; 전영은·김영순, 2013: 56-57; Jeong/Jeon, 2014: 176-177). 학교 현장에서 다문화교육은 교과 연계 다문화교육과 교과외 창의적 체험활동으로 분류된다. 전자는 다문화와 관련된 교과 또는 교과내의 관련단원을 통하여 이루어지고 있고, 후자는 다양한 체험활동을 통해서 이루어지고 있다. 전자의 경우 개별 교과의 범위를 넘지 못한다는 한계를 가지고 있는 반면에 지속적이며 체계적으로 이루어지는 장점을 가지고 있다. 후자의 경우는 창의적 체험활동 시간 등 비교과시간에 진행되며 일회적인 이벤트성 교육이 될 가능성이 많지만 문화예술을 포함한 다양한 체험활동을 활용할 수 있는 장점이 있다(조영달 외, 2010: 163-168; 김정현 외, 2013: 115-116; 전영은·김영순, 2013: 56-57).

은 0.55%, 2012년은 0.70%, 2013년은 0.86%이며, 2014년은 1.0%를 넘어설 것으로 예상된다(교육부, 2012b, 교육부, 2014). 초·중·고등학생 전체 학생 수가, 2008년 7,617,796명, 2009년 7,447,159명, 2010년 7,236,248명, 2011년 6,986,853명, 2012년 6,732,071명, 2013년 6,529,196명으로 감소 추세를 보이는데 반해 다문화가정 학생 수는 2008년 20,180명, 2009년 26,015명, 2010년 31,788명, 2011년 38,678명, 2012년 46,954명, 2013년 55,780명으로 증가 추세를 보이고 있다.

특히 최근 다문화교육에서는 문화예술적 접근의 효과성이 강조되고 있다. 문화예술교육은 미래사회의 창의적 문화시민 육성, 타인에 대한 이해 및 존중과 소통능력의 배양(Auernheimer, 2007; 류정아, 2009; Auernheimer, 2010; 고경희, 2011; 나경아 외, 2012; 김민규 외, 2012; 전영은·김영순, 2013: 57), 문화 다양성과 다문화에 대한 개방적 태도 형성에 효과가 있음이 주장되고 있다(설진배 외, 2013: 112). 즉 문화예술교육은 다문화교육과 내용, 방법 및 가치 면에서 많은 부분을 공유하는 교육 자원을 제공한다는 것이다. 어떤 문화도 홀로 존재하지 않으며 다른 문화와 제휴한 상태로 공존하며 그 바탕에는 문화예술이 중요한 기능을 한다(Lévi-Strauss, 2001: 104; 최성환·이진아, 2012: 295). 이런 점에서 공유성의 특성을 가진 문화예술을 활용한 다문화교육의 효과성을 예측할 수 있다. 실제로 다문화교육에서 음악, 시각예술, 사진, 영화, 무용, 게임, 연극, 조형예술, 문학, 전시, 공연, 사진 등 다양한 종류의 문화예술교육을 활용한 다문화교육이 학생들의 다문화 인식 제고에 효과적인 것으로 보고되었다(정지현, 2006a; 정지현, 2006b; Auernheimer, 2007; 박은덕·허태연, 2009; 정희자, 2009; 홍은미·김선아, 2009; Rademacher/Wilhelm, 2009; Auernheimer, 2010; 김은영, 2011; 김인숙·이경희, 2011; 나경아 외, 2011; 김민규 외, 2012; 전영은·김영순, 2011; Erll/Gymnich, 2013; 김영미 외, 2014). 그러나 이러한 연구들의 한계는 문화예술 활동이 어떠한 기제를 거쳐서 왜 효과적인 결과를 나타나는지에 대한 심층적 설명을 하지 않고 있다는 점이다. 이 과정이 설명되어야 다문화교육에서 문화예술 활동이 왜 의미가 있으며, 어떤 방향과 방법으로 추구되어야 하는지를 제안할 수 있다. 이것이 다문화교육에서 문화예술 활용의 의미를 찾아내어야 할 필요성이 제기되는 이유이다.

이에 이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 분석하여 다문화교육에서 문화예술 체험활동이 갖는 의미를 밝히려고 한다. 학생들이 문화예술 체험활동을 할 때, 문화예술의 특성상 오감을 비롯한 신체의 많은 부분들을 민감화 시켜서 사용하게 되기 때문이다. Christoph Wulf(이하 'Wulf')는 신체성 즉, 오감

(五感)의 감각기관이 문화인지과정에서 중요한 기능을 한다는 점을 밝힌 바 있다(Wulf, 1982; 1997a; 1997b; 1997c; 2001; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d). 즉 신체성이 문화예술과 다문화인지 과정에서 매우 중요한 기능으로 작용한다고 할 수 있다.⁹⁾ 이에 이 연구는 Wulf의 신체성 개념에 근거하여 학생들의 문화예술 체험활동에서 신체의 감각기관이 문화인지과정에서 어떤 기능과 작용을 하며, 어떤 의미를 갖는지를 밝히고자 한다.

이러한 연구의 목적을 위해서 경기도 안산시 (사)국경없는마을에서 15주 동안 문화예술 체험활동 프로그램을 통해서 다문화교육을 받은 고등학생 40명을 참여관찰 하였으며, 12명을 대상으로 반 구조화된 심층 면담을 하여 자료를 수집하였다. 이들을 대상으로 정한 이유는 이 프로그램이 15주 동안 규칙적으로 다문화교육을 위해 신체 감각기관을 이용한 문화예술 체험활동으로 구성되었기 때문이다. 이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에서 신체성이 학생들의 문화인지과정에 어떠한 영향을 주는지를 밝힘으로써 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 이론적 정교화에 기여하고, 바람직한 다문화 문화예술교육의 방향을 제시할 것으로 기대된다.

9) 이 연구에서는 다문화와 문화인지과정의 개념 즉 다문화를 인지하는 과정을 '다문화인지과정'이라고 통칭할 것이다. 이에 문화인지과정과 다문화인지과정 두 개의 개념이 혼용되어 사용될 것이다.

2. 연구 문제

이 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 의미는 무엇인가?

둘째, 다문화교육의 문화예술 체험활동에 내재된 신체성은 문화인지론적으로 어떤 의미를 갖는가?

첫 번째 연구 문제는 다문화교육에서 왜 문화예술 체험활동이 중요한 의미가 있는지를 밝히려는 것이다. 다문화교육의 저변에는 문화의 보편성과 특수성의 이해와 수용이 깔려있다. 모든 문화가 달라 보이지만 근본적으로는 공통적인 속성을 가지고 있음을 이해하는 것은 서로를 이해하고 수용하는 최선의 방법이다. 보편성에 대한 이해가 가능하면 특수성을 인정하고 다양성을 받아들일 수 있게 된다. 즉 문화적 정체성이 흔들리지 않으면서 다양한 문화들을 수용하여 풍요로운 문화적 삶을 가능하게 해준다. 이를 가능하게 하는 효율적인 교육적 수단이 문화예술 체험활동이라고 볼 수 있다. 문화예술교육은 다양한 체험활동을 통해 실천되며, 방법론적 측면에서 인지적 활동과 함께 감성과 기능, 그리고 신체 감각능력의 체험을 중시한다.

예술교육은¹⁰⁾ 예술을 느끼고 표현할 수 있는 감각능력을 키우는 과정이다. 예술의 근원적이고 통합적인 것에 의한 교육이므로 형태, 소리, 움직임, 맛, 냄새, 감촉 등 모든 직접적인 감각으로 세계를 직접 경험하는 문제를 다룬다(고경화, 2013: 34에서 재인용). 또한 문화예술교육은 다양한 체험과 표현활동

10) 고경화(2013)는 예술교육을 피아노, 무용, 미술, 연극 등을 배워 예술적 재능을 익히는 통상적 의미의 예술교육, 그리고 예술을 통해 교육함으로 표현활동 및 자아의식의 형성 활동인 미적정서발달의 과제를 목적으로 하는 예술교육으로 정의하였다. 이 연구에서는 문화예술교육이란 “문화, 예술, 교육이 융합된 개념으로써, 예술적인 표현뿐만 아니라 예술교육을 수단으로 문화교육을 추구함으로 모든 국민이 문화향유자로서 문화를 이해하고 예술적 감수성을 발견하며 창조성 및 창의력과 상상력을 발휘하고 지적능력을 향유할 수 있게 하는 것”으로 정의하였다(각주 49번 참고). 그렇기 때문에 고경화(2013)의 예술교육을 문화예술교육과 동등한 개념으로 보았다.

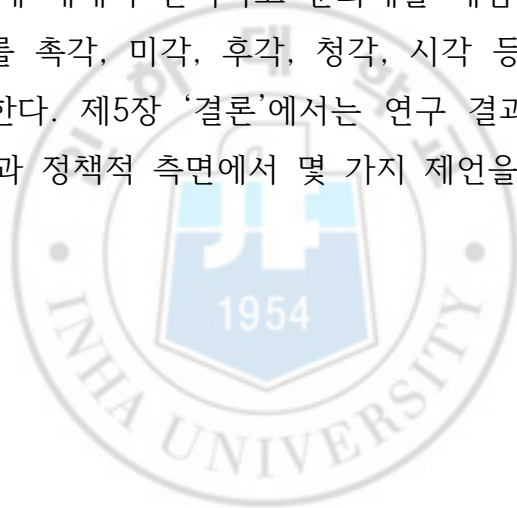
동을 통해서 감각기능을 발달시키는 교육이기 때문에, 체험활동이 중심이 된다. 문화예술 체험활동의 교육적 의미를 이해하기 위해서는 문화인지론적 접근이 필요하다(Wulf, 1982; 1997a; 1997b; 1997c; 2001; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d). 문화인지론은 신체성, 미메시스, 연행성, 의례, 이미지 등으로 구성되는데 특히 신체성은 문화예술 체험활동의 의미를 분석하는데 유용한 도구이다. 이 연구에서는 문화인지론의 신체성 개념을 분석의 틀로 삼는다.¹¹⁾

두 번째 연구 문제는 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에서 문화인지론의 신체성이 가지는 의미가 무엇인가에 대해 살펴보고자 하는 것이다. 전술한 바와 같이 다문화교육에서 문화의 보편성과 특수성을 이해하고 수용하기 위한 문화예술 체험활동이 중요하다면, 그 과정에서 주된 요소로 작용하는 ‘신체성’은 어떤 기능을 하며, 어떤 의미를 갖는지 분석할 필요가 있다. 문화를 인지하는 수단은 미디어, 교육, 신체, 생활 여건, 계보, 종교, 놀이, 신화, 사회, 언어 등 여러 가지가 있다(Wulf, 1997; Wulf, 2001; 2002; 2005; Wulf, 2010; Wulf/Zirfas, 2014). 이 중에서도 문화예술 체험활동은 신체의 사용을 가장 많이 하게 된다. 전술한 다른 수단을 사용할 때에도 그 근처에는 신체의 움직임이 공통적으로 작용하기 때문이다. 따라서 문화예술 체험활동에서 신체성이 문화인지과정에서 어떻게 작용하는지, 그 과정에서 어떠한 의미를 가지는지 등 다각적인 측면에서 신체 감각기관의 의미를 탐색할 필요가 있다.

이러한 연구 문제를 해결하기 위해 본 논문은 다음과 같이 구성되었다. 먼저 제1장 ‘서론’에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구 문제에 설명한다. 그리고

11) 인간이 어떻게 인지하는지에 대한 과정은 원래 심리학 영역에서 이루어 졌으나, Wulf는 인간이 인지하는 과정은 문화적으로 이루어진다고 보았다. Wulf(2013)는 인간이 문화적으로 인지하는 과정이 신체성(Körper/Körperidentität), 미메시스(Mimesis), 연행성(Performativität), 의례(Ritual), 이미지(Image) 등 다섯 가지로 체계화하였다(이병준, 2013). Wulf(1997; 2010)와 Wulf/Zirfas(2014)는 신체성(Körper), 사회성(Soziales), 시간(Zeit), 공간(Raum), 문화(Kultur), 미메시스(Mimesis), 연행성(Performativität), 의례(Ritual), 이미지(Image), 우주론(Kosmologie), 세계와 물자체(Welt und Dinge), 계보와 젠더(Genealogie und Geschlecht), 미디어와 교육(Medien und Bildung) 등을 통해서도 문화인지과정을 설명하였다.

연구의 의의와 한계에 대해 설명한다. 제2장 ‘이론적 배경’에서는 이 연구의 학문적 배경에 대해 설명한다. 이 연구에서는 세 가지 학문적 배경에 대해 설명한다. 첫째, 문화인지에 대한 이론 둘째, 문화인지과정에서 신체성 셋째, 문화예술 체험활동의 문화인지론적 의미이다. 그리고 이 연구와 관련된 선행연구를 분석함으로써 기존의 문화예술교육 및 다문화교육 연구에 비해 이 연구가 가지고 있는 차별성에 대해서 논의한다. 제3장 ‘연구 방법’에서는 이 연구를 질적 연구 방법을 활용해서 연구한 이유를 설명한다. 이 연구를 민속방법론으로 수행한 이유를 설명하고, 자료 수집에서 참여관찰과 심층 면담을 활용한 이유에 대해 설명한다. 그리고 연구 참여자의 선정 과정 및 이유 등에 대해서 서술한다. 제4장 ‘문화예술 체험활동에서 신체성을 통한 문화인지과정’에서는 문화인지과정과 신체성에 대해서 논의하고 문화예술 체험활동에서 신체가 가지는 의미가 무엇인지를 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 신체의 다섯 가지 감각기관을 통해 분석한다. 제5장 ‘결론’에서는 연구 결과를 요약, 정리하고 이에 따른 이론적 측면과 정책적 측면에서 몇 가지 제언을 하고자 한다.



3. 연구의 의의와 한계

다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 밝히려는 이 연구는 다음과 같은 의의를 가진다.

첫째, 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 의미를 신체성의 관점에서 도출함으로써 관련 연구의 기초를 제공한다. 기존 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에 대한 선행연구는 48편 정도가 있다(제2장 이론적 배경의 3. 선행연구 고찰 참고). 그러나 문화예술 체험활동을 통한 다문화교육에서 실천적 지식의 구성 과정을 신체성의 개념으로 엄밀하게 분석한 연구는 거의 없다. 이 연구는 문화인지론의 신체성 개념으로 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동을 분석한 최초의 논문이 될 것이다. 이를 통해 이 분야의 새로운 연구 방향을 제시할 것이다.

둘째, 다문화교육에서의 문화예술교육 이론을 정립하고 정교화 하는데 기여할 것으로 기대한다. 최근 다문화교육에 관한 많은 연구가 수행되었으나 다문화교육 실태, 한국 사회 적응과정, 의식조사 등 조사연구가 대부분이다. 이제는 다문화교육도 학문적으로 이론화하고 정교화 해야 할 시점으로 보인다. 특히 우리나라는 미국, 캐나다, 호주 등 이민국가의 다문화 사회와는 다르기 때문에 우리나라의 다문화 사회에 맞는 이론 연구가 진행되어야 한다. 1995년 세계화 이후 문화적 교류가 더욱 활발해지고 문화적 다양성에 대한 관심과 이를 사회발전의 동력으로 활용하려는 노력도 더 많아졌다. 또한 문화예술의 중요성이 높아지고, 문화예술교육에 관한 연구도 활발하게 전개되었다. 특히 문화예술은 모든 문화의 공통적 요소로써 다양한 문화의 인정과 교류를 위한 자원으로도 활용성이 높아졌다. 우리나라도 2005년 12월 「문화예술교육 지원법」을 제정하면서 문화예술교육의 연구와 실천에 박차를 가하고 있다. 이제는 조사연구의 수준을 넘어 다문화와 문화예술의 관계정립과 다문화교육에서 문화예술교육 이론의 수립과 정교화가 필요한 시점이다. 이 연구는 다문화교육에서의 문화예술교육 이론을 정립하는데 기여할 것으로 기대한다.

셋째, 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 의미를 파악하는데 민속방법론이 어떻게 기여할 수 있는지를 보여준다. 이 연구는 고등학생들이 문화예술 체험활동을 통해 어떤 문화인지과정을 거쳐 실천적 지식을 구성하는지 보여준다. 민속방법론은 연구 참여자들이 특정 상황 속에서 공통의 현실을 구성하는 방법을 미시적으로 관찰하고 기술하는 논리를 제공한다. 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육 프로그램 참여자는 그를 통하여 암묵적으로 각자의 지식을 구성한다. 이때 민속방법론은 참여자들이 문화예술 체험활동을 하면서 어떠한 상호작용 행위를 하면서 문화인지를 이루어가며 이때 문화예술 체험활동이 어떤 의미를 갖는지 심층적으로 파악하게 해준다.

넷째, 문화인지과정에서 신체성의 중요성을 부각한다. 포스트모더니즘이 일반화되면서 Descartes 이후 전개되었던 이성과 신체의 이분법을 반성하고, '신체의 복귀'를 통해 인간을 다시 이해하자는 새로운 '인간학' 연구가 관심을 받고 있다(조상식, 2004: 77-78). 특히 문화예술은 신체와 밀접한 관계를 갖는다(전영은·전경미·정기섭, 2014: 252-253; 전영은·정기섭, 2014: 300-301; 정문성·전영은, 2014a: 24; 정문성·전영은, 2014b: 284). 이 연구에서는 독일 교육인간학자인 Wulf의 문화인지이론의 신체성(촉각, 미각, 후각, 청각, 시각) 개념을 분석틀로 고등학생의 다문화교육 문화예술 체험활동 프로그램에서 신체 간 상호작용적으로 이루어지는 실천적 지식의 구성 과정을 분석하고자 한다. 이를 통해 문화예술 체험활동의 신체성이 문화인지과정에서 얼마나 중요한 의미를 갖는지 밝힐 것이다.

그럼에도 불구하고 이 연구는 다음과 같은 한계를 지니고 있다.

첫째, 연구 대상이 특정 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육을 받은 소수의 고등학생이기 때문에 이 연구 결과가 모든 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 의미를 대변한다고 보기에는 제한점이 있을 수 있다. 특히 이 연구에서 관찰한 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육이 진행된 곳은 우리나라에서 외국인이 가장 많이 밀집되어 있는 지역 중 한 곳으로 다문화교육을 진행하는 동안 연구 참여자들이 외국인들과 많은 접촉을 할 수 있는 기회를 가졌다. 그렇기 때문에 상대적으로 외국인이 적은 지역 환경에서 다문화교육

에서 문화예술 체험활동을 활용하는 경우에도 동일한 의미를 가질 것으로 보편화하기는 무리가 있을 수 있다.

둘째, 이 연구는 교육을 연구하는 실증적 패러다임과 해석학적 패러다임 중 사회·문화 현상을 미시적으로 접근하여 의미를 이해하고 분석하는 후자의 접근을 사용하였다. 연구 참여자의 행동 및 사고에 의미를 부여하고, 연구 참여자를 의미 구성체로서 분석하고 해석하는 것에 치중하였다.

셋째, 문화인지과정에서 신체성이 반응할 수 있는 다른 요인에 대한 고려가 부족하였다. 예를 들어 각 연구 참여자마다 다문화에 접근하게 된 첫 경험이 다를 것이고, 성별, 거주 지역, 개인적인 성향, 가족의 영향 등이 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에 다르게 영향을 미칠 것이다. 연구자는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 고등학생의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미에 초점을 두었다. 그러므로 고등학생들이 다문화교육 과정에서 어떻게 행동하는지 그리고 다문화교육 과정을 마친 후에는 어떻게 사고하고 의미를 부여하였는지에 대해 관심을 두었다. 다만 이러한 한계를 극복하기 위해서 연구 참여자의 특성을 정리, 주목하고 최대한 연구 참여자의 행동 및 사고를 고려하여 연구 결과를 분석하고자 하였다.

제2장 이론적 배경

이 연구는 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에 참여한 학생들의 문화 인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 분석하는 것이다. 이를 위해 이 장에서는 이 연구에 적용할 문화인지과정과 신체성 및 문화예술 체험활동의 문화인지론적 의미 등 주요 개념을 기술하고 지금까지 연구되어 온 ‘신체성’의 개념 개관을 통해 이론적 분석틀을 도출하고자 한다.

제1절에서는 문화인지이론에서 문화인지에 대한 개념과 최근 연구 동향, 문화인지과정과 신체성에 대한 개념을 논의할 것이다. 특히 문화인지과정에서 신체의 감각기관이 어떤 기능을 하는지 설명할 수 있는 이론적 기반을 마련하고자 한다. 제2절에서는 문화예술 체험활동의 문화인지론적 의미를 논의할 것이다. 그리고 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관해 신체 감각기관을 어떻게 해석할 수 있을지 논의할 것이다. 마지막으로 제3절에서는 다문화교육에서 문화예술 체험활동에 대한 선행연구 개관을 통해 이 연구의 필요성과 의의를 드러내고자 한다.

1. 문화인지과정과 신체성

1.1 문화인지론

교육학의 목적은 인간의 본질에 대해서 근본적으로 파악하고 그에 대한 이해로부터 이론과 실천을 모색하는 것이다(정영근 외, 2011: 17). 인간의 본질이 동물과 다른 결정적 차이점은 문화를 가지고 있다는 점이다. 교육의 중요한 역할 중 하나는 이러한 문화를 습득하게 도와주는 것이다. 그러므로 인간이 어떻게 문화를 인지하는지를 파악하는 것에서부터 교육연구는 시작된다고 할 수 있다.

인지이론은 주로 심리학에서 연구되었다. 심리학 관점에서 인지란 “자극을 받아들이고, 저장하고, 인출하는 일련의 정신 과정, 지각, 기억, 상상, 개념, 판단, 추리를 포함하여 무엇을 안다는 것을 나타내는 포괄적인 용어”이다(네이버 국어사전). 원래 전통적인 패러다임에서는 인간의 인지가 뇌와 신경계를 통해서만 전달이 된다고 보았으며, 인간의 뇌를 컴퓨터와 동일시하여 분석하였다. 그러나 최근에는 인지과정에서 문화가 중요한 요소로 작용한다는 것을 알게 되었다. 생물학적인 발달심리만으로는 인지과정을 충분히 설명할 수 없다는 것이다. 대상이 살아가고 있는 문화 환경에 따라 인지과정이 달라지기 때문이다. 따라서 역사·문화적 접근을 통해 문화적 맥락에서 인지를 연구하고 있다(이병준 외, 2013: 230-234).

이러한 연구들은 문화인지를 경험 속에서 만들어지는 현상으로 이해하고, 형성된 문화의 패턴을 분석하여 문화인지과정을 설명하려 한다. 문화인지이론 논의는 Tomasello의 진화인류학(Evolutionary Anthropology)¹²⁾, Engeström의 활동이론(Activity Theory)¹³⁾, Elias의 문명화이론(Theory of Civilizing Processes.)¹⁴⁾, Wulf의 역사적 교육인간학(Historisch-pädagogische Anthropologie)¹⁵⁾ 등 다양한 영역으로 확장되고 있다. 이들은 서로 다른 입장에서

12) Tomasello(1950-)는 미국의 발달, 비교심리학자이자, 독일 막스플랑크연구소 진화인류학과의 공동이사이다. Tomasello는 인간언어의 발전 및 인간과 동물 간 차이에 대해서 관심을 가지고 연구를 하였다. 그는 의사소통을 위해서는 적어도 세 가지의 동기(① 요구 ② 가르침 ③ 나눔)가 필요하다고 주장하였다. 그는 인간의 언어소통은 몸짓언어소통으로부터 발달되었다고 주장하였다. 몸짓언어소통은 첫째, 알려주는 몸짓(Zeigegesten) 둘째, 비유적인 몸짓(ikonische Gesten) 등 두 가지로 구분하였다. 비유적인 몸짓은 언어를 통한 인간의 계통발생의 발달에 사용되었다.

13) Engeström(1948-)은 핀란드의 교육학자이며 헬싱키대학교의 교수로 재직 중이다. Engeström의 연구는 활동이론(activity theory)을 바탕으로 문화·역사적 학교와 확장학습(expansive learning) 개념의 기초를 세웠다. 활동이론은 1920년대 Vygotsky(1896-1934)에 의해 문화역사적 활동이론(Cultural-historical activity theory)으로 시작하였다. 이후 Leontiev(1903-1979) 등에 의해 연구가 진행되었으며, 현재는 Engeström에 의해 연구가 활발하게 진행되고 있다.

14) Elias(1897-1990)는 독일 출신의 사회학자로 1933년 이후 주로 영국과 네덜란드에서 활동하였다. 그의 이론은 오랜 시간 동안 수면 아래에 있다가 1970년대 수면 위로 떠오르기 시작하였다. 그는 문명화(비문명화) 과정 이론으로 유명하다. 이병준 외(2013)에 따르면 그의 저서 「문명화 과정(1939)」은 문명과 문화의 개념을 설명하고 문명화 과정 이론을 분석하였으며, 역사, 사회, 심리 측면들이 인간관계적 상호의존적 연관성을 의미하는 결합태(figuration)를 형성하며 인간의 인지가 문화적으로 형성되어진다고 주장하였다. 즉 결합태를 통해 문화인지를 설명할 수 있다고 본 것이다.

문화인지론을 연구하고 있지만, 문화인지 연구를 위한 기초를 제공하고 있다는 점에서 공통적이라 할 수 있다. 또한 인지에 대한 연구가 뇌와 신경계를 넘어 문화적 맥락에서 이루어진다고 본다는 점에서 공통적이라 할 수 있다(이병준, 2013: 2; 이병준 외, 2013: 230-234; Westphal, 2014a: 149).

문화인지는 인식론과 관련이 깊다. 철학(학문)은 세 가지로 분류된다. 존재론, 인식론, 가치론이 그것이다. 존재론(ontology)¹⁶⁾이란 무엇(what)을 말하는 것이며, 인식론(epistemology)은 어떻게(how)를 말하는 것이며, 가치론(axiology)¹⁷⁾은 왜(why)를 말한다. 이 중 인식론은 세상을 어떻게 이해하고 알아가는 지에 대한 물음을 추구한다. 인식론은 지식의 근거를 밝히려는 철학적 노력으로써 앞의 의미가 무엇이며, 참다운 앎이란 무엇을 뜻하는 것으로, 앎이 어떻게 형성되는지에 대한 탐구영역이다(박의수 외, 2013: 296-297). 앎에 대한 대표적인 이론은 합리론(rationalism)과 경험론(empiricism)으로 구분된다. 합리론은 인식의 원천은 이성의 사유에 있다고 본다. 합리론은 눈으로 보는 것 즉 감각적 경험을 통해서도 지식을 본질에 대한 인식이 불가능하며, 지혜를 추구할 수 있는 방법은 이성의 사유에 의해서만 가능하다고 보았다. 합리론은 Platon(BC428/427-BC348/347)을 시작으로 Descartes(1596-1650)가 “나는 생각한다. 고로 존재한다.”에서 마음과 신체를 분리시킴으로써 신체가 인식에 참여할 수 있다는 생각을 배제하였다. 반면

15) Wulf는 인간학과 인간에 대한 연구 없이 교육에 대해 연구하는 것은 불가능하다고 보았다. Wulf는 교육인간학자로서 인간을 대상으로 하는 교육을 역사적, 문화적으로 이해해야 한다고 보았다. Wulf는 교육인간학을 첫째, 다양성과 역사성 둘째, 문화성, 연행성, 다문화성 셋째, 초학문성 등 세 가지 영역으로 구분하였다. 그는 세 가지 영역의 연결고리로 역사적 교육인간학(Historisch-pädagogische Anthropologie)을 만들게 되었다(Wulf, 2001: 192-193).

16) 존재론은 일반 형이상학을 말하는 것이다(Ludwig, 1995). 존재론은 지속적으로 변화하고 있는 세계의 배후에 변화하지 않는 실체가 있는가, 없는가에 대해서 탐구한다. 존재론은 지식이 생성되는 과정에서 인간 사고의 대상이 되는 세계와 그 안에 있는 대상물들의 존재에 대한 설명에서부터 시작하게 되는 관점이다. 존재론은 학습자가 학습을 이해하는 것을 바탕으로 한다(박의수 외, 2013: 296에서 재인용).

17) 가치론이란 가치의 문제를 다루는 철학영역이다. 교육은 기본적으로 가치를 추구하는 활동으로 교육에 관한 모든 과정에서 가치의 문제는 지속적으로 다뤄진다. 교육학에서 가치론은 윤리학과 미학 등 두 영역에서 중요하게 다루고 있다(정영근 외, 2011: 105에서 재인용).

경험론은 앎의 근거를 감각적 경험에 두고 있다(고진호, 1995: 229-231; 정영근 외, 2011: 81-82). 20세기에는 인간 연구를 과학적으로 접근하기 시작하면서 행동주의적 인간관, 정신분석학적 인간관, 인본주의적 인간관, 인지주의적 인간관, 신경생물학(뇌공학)적 인간관, 현상학적 인간관, 사회문화적 인간관 등 다양한 인간관이 주장되었다(박형근·김일중, 2014: 45-51).

이러한 인식론은 이성과 물질, 합리론과 경험론, 질적 연구와 양적 연구 등을 통합하여 접근하려는 경향이 많아지고 있다. 특히 독일 교육인간학 연구에서 이러한 경향이 나타나고 있다.¹⁸⁾ 독일 교육학¹⁹⁾은 교육의 범위를 이전보다 확대시켜 교육인간학에서 문화인지이론에 대해서 논의하기 시작하였기 때문이다.²⁰⁾ 또한 21세기는 전통적인 교육방법으로 단순히 지식을 습득해서 교

18) 교육인간학에서 인간학의 개념은 1596년에 Casmann(1562-1607)이 「심리학적 인간학 (Psychologia anthropologica, 1596)」에서 처음 사용하였다. Casmann은 인간학을 ‘인간의 정신과 육체의 이중본성에 관한 이론’으로 보았다. 18세기 후반부터 19세기 후반까지는 인간학의 범위를 생물학적 인간학, 진화론적 인간학 등 자연과학적 관점에서 인간의 육체를 연구하였다. 20세기에 들어와서 Casmann이 말한 인간의 정신과 육체를 다루는 인간학이 다시 나타났다. 즉 18세기 말부터 19세기 말까지 인간학에 대한 연구가 자연과학적 관점에서의 인간학적 연구였다면, 20세기부터의 인간학에 대한 연구는 철학적 인간학이라고 한다. 철학적 인간학은 인간을 육체적인 면만 다루는 것이 아니라 정신적인 면도 함께 다루며, 문화적인 관점도 함께 연구한다(정혜영, 2005: 29-31). 철학적 인간학은 1920년대 Scheler와 Plessner에 의해 구체화된다. Scheler와 Plessner는 자연과학적 지식의 특징을 이용하여 인간과 동물 간의 차이를 연구하여, 인간이 동물과는 질적으로 다른 특징들을 가지고 있다는 밝혀냈다. 특히 인간은 동물이 가지고 있지 않은 ‘정신’과 ‘생각’을 가지고 있으며, 역사, 문화적 발달에 의해서 차이의 정도가 규정되지 않는다고 밝혀냈다(Wulf/Zirfas, 2014e: 703). 이러한 철학적 인간학은 인식론 대신 등장하여 철학의 중심에서 논의되기 시작하였다(정혜영, 2005: 39).

19) 교육학이 독립된 하나의 학문으로 발전하게 된 것은 18세기 중반 이후로 Herbart(1776-1841)와 Schleiermacher(1768-1834) 등 독일의 교육학자들에 의해서이다. Herbart는 「일반교육학(1806)」과 「교육학 강의개요(1835)」에서 고유한 교육학적 개념을 사용함으로써 교육학을 독자적인 학문으로 기초를 만들어가는 모습을 보여주었다(정기섭, 2002: 13-14). 그러나 Herbart는 교육학을 학교교육을 실천해 가기 위한 것으로 이해하여 연구의 영역을 학교로 제한하였다. 반면, Schleiermacher는 역사적-사회적 현실로 이해하여 실질적 현실로 연구의 영역을 확대하였다(정기섭, 2002: 18). Schleiermacher는 교육은 한 세대가 다른 세대에게 문화에 적응하도록 하는 과정이라고 말했다. 그리고 Schleiermacher는 출생, 죽음, 교육에 대해 질문을 하였으며, 1826년 자신의 세미나에서 교육의 영향은 언제 시작되는가(Wann fängt die pädagogische Einwirkung an?)에 대한 질문을 하였다(Zirfas, 2014a: 335).

20) Wulf는 독일 베를린 자유대학교 교육학과 교수이다. 그는 교육인간학자로서 기존의 교육인간학을 비판 및 수용하면서 역사적 교육인간학을 제시하였다. 교육인간학은 1970년대 이후

양의 수준이나 깊이, 넓이, 폭을 가늠할 수 있는 시대는 아니기 때문이다. 현재는 포스트모던 교육환경으로 인해 다양한 삶의 경험 특히 신체 체험을 통해 창의적이며 유연한 사고를 하는 것이 교양의 수준을 높일 수 있다고 보고 있다.²¹⁾

이러한 문화인지의 개념은 ‘의사소통 과정에서 대화나 모든 텍스트에 나오는 서술을 수용하고, 판단하고, 객관화하는 것(박은정, 2009: 155)’, ‘개인의 각기 다른 문화적 환경에 따라 보이는 행동과 행위, 현상을 해석하는 것(이병준·석영미, 2014: 218)’, ‘문화와 인지의 병렬적 결합을 넘어서는 것으로 문화와 인간을 별도로 분리한 상태가 아닌 동시적 혹은 강력한 연동의 상태, 일체의 상태로 작동하는 현상(신혜은, 2013b: 21)’, ‘유기체 외부 혹은 내부 어느 한쪽에만 존재할 수 없기 때문에 새로운 문화적 산물과 유기체가 시공간적으로 함께 움직이고 연동될 때 만들어지는 것(신혜은, 2014a: 88)’, ‘비언어적 경험에 의한 인지방식(이모영, 2012: 280)’ 등 다양하게 정의된다.

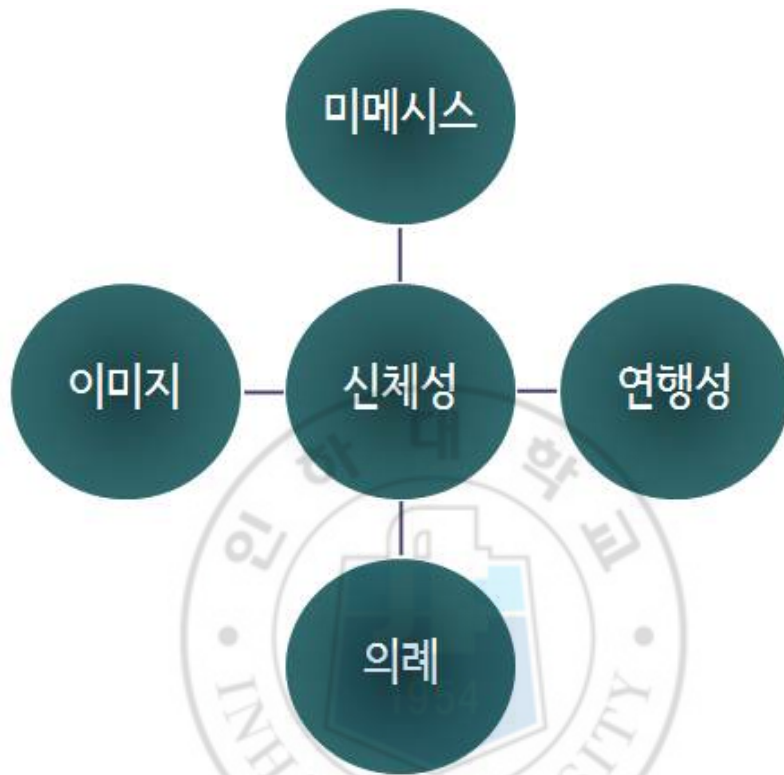
문화인지 개념이 다양하게 정의될 수 있지만 어떤 핵심기제들이 그 과정에 작용하는지를 가장 설명력 있게 보여주는 것은 Wulf(2009)의 이론이라고 할 수 있다. Wulf(2009)는 역사적 교육인간학(Historisch-pädagogische Anthropologie)에서 신체성(Körper), 미메시스(Mimesis), 연행성(Performativität), 의례(Ritual), 이미지(Image) 등 다섯 가지의 핵심기제를 제안하였다.²²⁾ 이병준(2013)은 Wulf(2009)의 이론에 따라 문화인지는 신체성,

통합적 교육인간학과 철학적 교육인간학 등 두 가지의 입장으로 분류되었으나, 1980년대 이후 사회적 교육인간학, 행위적 교육인간학, 역사적 교육인간학, 발달적 교육인간학 등의 다양한 유형으로 논의되고 있다. 이 연구의 분석틀인 문화인지이론은 Wulf의 역사적 교육인간학을 바탕으로 한다(각주 22번에 역사적 교육인간학 설명 참고).

21) 전통적인 교육의 패러다임은 수동적이며, 지적 잠재성을 중시하고, 과학적이며 논리적인 사실을 지향한다. 또한 지식 습득을 통한 반복 학습과 고전을 통한 지적 성장을 중요시 여긴다. 반면 새로운 교육패러다임이라 할 수 있는 포스트모던 교육은 열린 학습계획을 가지고 있고, 창의적 사고 및 협동적 학습 환경 조성, 비지적 잠재성을 중요시 여긴다. 그리고 생동감 있는 원리를 지향하며 의미 발견을 통한 상황학습과 경험을 통한 전인적 성장을 중요시 여긴다. 즉 전통적 교육패러다임은 이성주의, 합리주의, 객관주의를 새로운 교육패러다임은 감성주의, 주관주의, 구성주의를 따른다(신태진·고요한, 2007: 9-11).

22) 역사적 교육인간학은 Wulf에 의해서 규정된 새로운 교육인간학의 영역이다. 역사적 교육인간학은 인간과 교육의 역사에 초점을 두는 것이 아니라, 인간과 교육의 지식은 특정 역사적, 사회적 배경을 근거로 탐구된다. 이에 대해 Wulf(1994: 14)는 교육인간학은 인간보편적인 현상들 보다 인간의 역사성과 문화적 제약성을 의식하는 방향으로 나아가야 한다고 말했다

미메시스, 연행성, 의례, 이미지 등 다섯 가지의 핵심기제들의 상호연관성 속에서 체계적으로 일어난다고 하였다. [그림 1]은 Wulf의 문화인지이론을 도식화한 것이다. Wulf의 문화인지이론은 역사적 교육인간학 연구의 배경이 된다.



[그림 2] Wulf의 역사적 교육인간학에 따른 문화인지이론

Wulf(2009)의 다섯 가지 핵심기제인 신체성, 미메시스, 연행성, 의례, 이미지 등에 대해 정리하면 다음과 같다.

신체성은 Wulf의 역사적 교육인간학 연구에서 중심이 되는 것으로(이병준, 2013: 7-8) 이 연구의 분석틀이 된다. Wulf는 제스처와 의례에서 미메시스²³⁾

다(정혜영, 2005: 159에서 재인용).

23) 미메시스는 예술과 미학 영역에서 주로 사용된다. 미메시스는 그리스어로 모방과 자연을 비슷하게 만든다는 것의 의미로 사용되었다. 그렇다고 미메시스가 단순히 모방을 뜻하는 것이 아니다. 역사적으로 볼 때, 이미 고대에 미메시스는 안트로폴로지와 미학의 개념으로 사용되었다. 그리고 사회·교육적인 개념으로도 사용되었다. 예를 들어 Platon은 「국가」에서 예술과 미학 영역에서 사용하였을 뿐만 아니라 교육용어로도 사용하였다. Aristoteles(BC 384-BC322)는 미메시스를 모방의 개념으로 사용하는 것을 넘어서 존재의 자유로운 표현

를 언급할 때 세 가지 전제조건이 있다고 하였다. 첫째, 미메시스가 단순히 자연의 아름다움을 표현하는 미학에서 사용되는 개념은 아니다. 오히려 미메시스는 인간학적 개념으로 사용된다. 둘째, 미메시스는 단지 본보기의 모방을 의미하는 것이 아니다. 오히려 미메시스는 창조적인 모방으로 사용된다. 미메시스는 무언가를 묘사하는 것이며, 표현하는 것이고, 비슷하게 하는 것이다. 그러므로 미메시스는 다른 사람 및 세계와 관계를 가지고 있으며, 구성적인 기능을 가지고 있다고 말할 수 있다. 셋째, 미메시스는 연행적인 묘사와 각색이다. 신체로 표현을 한다는 것과 신체로 각색 한다는 것은 미메시스 과정을 위한 출발점이라 할 수 있다(Wulf, 2001: 77-79).

연행성은 사회적 행위(행동과 관습)가 인간 신체의 상징적 조정이라는 측면을 가지고 있다. 사회적 행위의 연행성은 문화공연, 언어, 미학의 세 가지 측면과 연결할 수 있다(Wulf, 2005: 11-13; Wulf/Zirfas, 2014c: 520-521). 또한 연행성은 관습적인 행위에 연행적 성격을 통한 사회적인 것의 구성에 의해서도 만들어진다(이병준, 2013: 10에서 재인용).

의례는 상징적으로 기호화된 신체과정을 의미하는 것으로 신체의 움직임과도 관련성이 있다(Wulf, 2001: 90-91; Wulf, 2005: 17). 이러한 의례는 공동체성을 생산하고 사회적 현실을 구성한다. 또한 의례는 신체의 움직임 및 기술 등 신체와도 관련성을 가지고 있다. Wulf(2005)는 의례의 종류를 첫째 성년식(생일, 결혼식, 장례식 포함), 둘째 공직 취임식 또는 기관 취임식, 셋째 명절(성탄절, 공휴일, 기념일 포함), 넷째 지정의식(축제, 사랑, 성생활 포함), 다섯째 반역의식(청년의식, 평화의 움직임 포함), 여섯째 상호작용의식(인사, 퇴직, 분쟁 포함)으로 구분하였다. 이러한 의례는 사회적 행위의 연행성과 관

및 인간 존재의 발달을 위한 개념으로 사용하였다(Gebauer/Wulf, 1992; Wulf, 2005; 이병준, 2013). 그러나 Wulf(2005)는 미메시스가 단순히 모방하고, 재현하여, 재생산하고, 짝어내는 과정을 뜻하는 것은 아니라고 이야기 한다. 그는 미메시스가 아이들이건 청소년들이건 어른들이건 그들의 개인적인 행동을 요구한다고 보았다. 왜냐하면 Wulf는 그들은 각자 다양한 조건들 속에서 개인적 차이를 변화시키기 때문에 또 많은 미메시스 과정이 감각적인 인식 및 경험과 연결되어 있기 때문에 기존 경험의 전환을 통해 창조적인 모방이 일어난다고 본 것이다. 그래서 Wulf는 교육영역 및 사회행동 영역에서 미메시스에 관련된 질문을 할 때 미메시스가 하나의 완전한 연구영역이 될 수 있다고 보았다. 또한 Wulf는 인간의 미메시스 능력은 신체의 과정과 긴밀하게 연결되어 있다고 보았다. 왜냐하면 개인의 직접적인 경험이 인간 신체와의 상호작용과 연결되기 때문이다.

련이 되어 있다. 그러나 독일에서 의례는 인간의 사회의 권력 관계 안에서 베일을 감추고 있는 것 같은 인상을 주기 때문에 아직까지도 부정적이며, 비판적인 시각으로 바라보는 경향이 있다.

이미지는 다양하게 해석될 수 있지만, 사회적, 문화적, 역사적, 예술적으로 보았을 때, 이미지가 인간의 신체와 상호작용하는 경향을 보였기 때문에 인간의 신체와 관련성이 깊다고 보았다. 또한 Wulf는 인간은 정신적 이미지의 세계 속에 살고 있다고 보았다. 정신적 이미지의 세계에는 다양한 이미지가 공존하기 때문에 다양하게 해석된다. 정신적 이미지의 세계는 행동규칙으로써의 이미지, 지향적 이미지, 희망하는 이미지, 의지적인 이미지, 기억의 이미지, 미메시스적 이미지, 원형적 이미지 등 일곱 가지로 구분된다. 이러한 이미지는 현존하는 이미지, 미메시스적 재현으로써의 이미지, 기술적인 시뮬레이션으로의 이미지 등 세 가지의 성격을 지닌다(이병준, 2013: 11-12).

이상의 Wulf가 언급한 다섯 가지 역사적 교육인간학 연구 배경에 따른 문화인지이론의 핵심기제는 서로 밀접하게 연관되어 있다. Wulf는 기존의 인간학 연구 결과를 통합 및 비판, 수용하여 역사적 교육인간학 연구를 구축한 것이지만(Wulf, 2001: 192-197; 이병준, 2013: 2-6), 교육인간학 연구에서는 문화인지이론을 새롭게 구축하였다고 볼 수 있다.

Wulf의 이러한 핵심기제를 근거로 문화인지에 대한 많은 연구들이 수행되었다. 석영미·이병준(2014)은 Wulf(2009)의 다섯 가지 핵심기제 중에 의례적으로 일어나는 한국 가족의 식사시간에 문화인지과정을 분석하였다. 이유리·이병준(2014)은 한국인들이 K-Pop을 문화적으로 어떻게 인지하는지에 대해 신체성, 미메시스, 연행성, 의례, 이미지와 상상 등 다섯 가지 핵심기제를 통해 분석하였다. 이병준·박정현(2014)에서는 교통법규에 대해 한국인들이 문화적으로 인지하는 방식, 교통법규 위반 경험을 통해 문화를 인지하는 방식이 어떻게 변화하였는지를 Wulf(2009)의 다섯 가지 핵심기제를 분석틀로 하여 연구하였다. 정미경·이병준(2014)은 여성잡지를 통한 학부모의 문화적 학습과정이 Wulf(2009)의 다섯 가지 핵심기제 중 미메시스와 이미지를 통해 문화인지가 일어난다고 보았다.

이 연구에서는 문화인지를 역사적 교육인간학에서 발전시켜온 Wulf의 문화인지론을 기초로 문화인지를 ‘인간이 사회화되는 과정 및 문화와 상호작용하는 과정에서 언어적·비언어적 경험에 의해 새로운 의미를 구현하는 것’으로 정의하고자 한다. 그리고 문화인지의 특징으로 신체성, 학습성, 다양성, 일상성, 상호연관성, 공감, 감수성, 소통, 상상력, 창의성 등으로 정리하고자 한다. 특히 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에서 Wulf의 ‘신체성’ 개념을 빌어 문화적 존재인 인간의 ‘신체’가 문화인지과정에서 어떻게 반응하는지에 대해 탐색하고자 한다. 다문화교육에서는 서로 다른 문화들을 접해보고 이해하고 공유함으로 문화적 맥락을 이해하고, 다문화적 태도를 신장시켜야 하는데 그 과정에서 문화인지가 일어나기 때문에 문화인지과정에 대한 연구가 다문화교육에서 매우 중요하다고 할 수 있다.



1.2 문화인지과정과 신체성

뇌 과학에서 ‘몸을 움직이면 생각도 움직인다(Medina, 서영조 역, 2009: 25-53)’, ‘자극이 다양할수록 생각이 뚜렷해진다(Medina, 서영조 역, 2009: 279-309)’²⁴⁾, ‘정서는 신체와 관련되어 있다(Damasio, 임지원 역, 2007: 174)’, ‘몸은 뇌가 타고 다니는 단순한 매개체가 아니다. 몸과 뇌의 관계는 완벽하게 상호적이다(Blakeslee/Blakeslee, 정병선 역, 2011: 25)’²⁵⁾는 사실을 밝혔듯이 인간에게 있어서 신체의 끊임없는 움직임과 표현작용은 중요한 의미를 가지고 있다.²⁶⁾ 교육인간학 및 문화학, 신학, 생물학, 철학, 수학, 물리학, 경제학, 사회학, 심리학, 범죄심리학, 역사학, 정치학, 미디어학, 스포츠학, 문화학, 윤리학, 예술학, 언어학, 신경과학, 인공지능 등 다양한 학문영역에서 신체의 움직임을 중요하게 다루고 있다(홍덕선·박규현, 2014: 21-22; Westphal, 2014a: 147-149).

그러나 지금까지 우리나라의 교육과정은 신체성에 관련된 문제에 대해서 중요하게 생각하지 않았다(고진호, 1995: 229). 오히려 이성에 의한 지식습득의 교육 원리를 따르는 이상주의와 실재주의가 효율적이라고 생각했다. 이는 감각적 경험론보다는 Platon이 주장한 이상주의적 교육관과 Aristoteles가 주장한 실재주의 교육관의 전통을 따랐기 때문이다.

24) Medina(2008)는 뇌를 100% 활용할 수 있는 방법으로 첫째, 몸을 움직이면 생각도 움직인다. 둘째, 이해와 협력은 두뇌의 생존전략이다. 셋째, 사람들의 두뇌회로는 서로 다르다. 넷째, 따분한 것들은 관심을 끌 수 없다. 다섯째, 기억을 남기려면 반복해야 한다. 여섯째, 기억은 다시 반복을 낳는다. 일곱째, 잠은 생각과 학습의 촉진제다. 여덟째, 뇌는 스트레스를 받으면 일탈한다. 아홉째, 자극이 다양할수록 생각이 뚜렷해진다. 열째, 시각은 다른 어느 감각보다 우선한다. 열한째, 남자와 여자는 다르게 생각하고 느낀다. 열두째, 우리는 평생 타고난 탐구자로 살아간다. 등 열두 가지의 기본 법칙을 이야기하였다.

25) Damasio(2003)는 신체 표지 가설(somatic-marker hypothesis)에 의해 정서적 신호가 여러 측면에서 신체와 관련되어 있다고 하였다. 그에 따르면 최근까지 몸과 정서에 대한 문제는 철학적 담론에 머물러 있었으나 인간 존재를 이해하기 위해서는 신체에 대해 인식해야 한다. 그는 “몸에 자리 잡고 있고 몸을 중심으로 사고하는 우리의 마음은 몸 전체의 하인이다”라고 하였다(Damasio, 임지원 역, 2007: 174-175, 211-212, 238-239).

26) 20세기를 시청각의 시대라고 한다면, 21세기는 터치 시대이다. 미래학자 Naisbitt(1998)는 「High Tech High Touch」에서, Harlow(1958)는 ‘형겉엄마 철사엄마’ 실험을 통해 신체 접촉의 중요성을 강조하였다. 또한 정치인들이 선거 때 국민들과 악수를 하는 이유도 신체 접촉이 소통의 한 행위이기 때문이다.

Platon이 주장한 이상주의 교육관의 목적은 인간의 참된 실재를 인식하고 잠재되어 있는 능력 즉 정신을 계발하게 하는 데에 있다. 이상주의 교육관에서 학교는 학생들에게 잠재되어 있는 이데아를 상기시키는 곳이다. 그러므로 이러한 목적을 달성하기 위해서는 여러 과목이 지식 체계적이며 상호 연관적으로 조직된 교과 중심 교육과정을 강조하게 된다(박의수 외, 2013: 304-307). Platon은 「파이돈」에서 신체를 영혼의 감옥으로 표현하며²⁷⁾, 신체를 욕망과 정념의 원천이라고 보았다(홍덕선·박규현, 2014: 79-81; 강미라,

27) 「파이돈」은 「국가론」, 「법률」, 「소크라테스의 변명」, 「크리톤」, 「테아이테토스」, 「파르메니데스」, 「파이돈」, 「향연」 등 Platon 대화편 중 하나이다. Platon은 「파이돈」에서 “실은 마치 일종의 지름길과도 같은 것이 탐구에 있어서 우리를 이성과 함께 인도해 주는 것만 같다거나, 우리가 몸을 갖고 있고 우리의 혼이 그런 결합 있는 것과 범벅이 된 상태로 있는 한, 우리는 우리가 열망하고 있는 것을 결코 충분히 획득하게 되지는 못할 것이라고 말야. 이걸 우리는 진리라 말하지. 몸은 필요한 자양물로 해서 우리에게 수없이 많은 분주한 일거리를 안겨 주니까. 거기에다가, 어떤 질병들이 생기기라도 하면, 존재하는 것(진실)에 대한 우리의 추구를 이것들이 방해하게 되지. 그런가 하면, 몸은 우리를 욕정들과 욕망들, 두려움들 그리고 온갖 환영(幻影)과 하고많은 어리석음으로 가득 채우게 되어서는, 진실로 진실로 우리가 몸으로 해서, 속담 그대로, 도무지 아무런 생각도 할 수 없게 되고 말지. 아닌 게 아니라 전쟁들과 불화들 그리고 싸움들을 일으키는 것은 다름 아닌 몸과 이로 인한 욕망들이지. 재물의 소유 때문에 모든 전쟁이 일어나지만, 우리가 재물을 소유하지 않을 수 없게 되는 것은 몸으로 인해서이니, 우리는 몸의 보살핌을 위해 그 종노릇을 하고 있는 게야. 몸으로 인한 이 모든 것 때문에 우리는 철학(지혜에 대한 사랑)과 관련해서 여가 부족의 상태로 지내게 되지. 그러나 무엇보다도 고약한 것은, 어쩌다가 우리에게 몸의 보살핌에서 벗어나 여가라도 생겨서 무언가를 고찰해 보려 들기라도 하면, 이번에는 몸이 우리의 탐구 과정 도처에서 끼어들어서는 소란과 혼란을 일으키며 열빠지게 만들어, 몸으로 인해서 참된 것을 볼 수 없게 되고 말지. 하지만 실은 우리에게 있어서 다음과 같은 점이 밝혀졌어. 우리가 언제고 뭔가를 순수하게 알고 싶다면, 우리는 몸에서 해방되어야만 하며 사물들을 그 자체로 혼 자체에 의해서 바라보아야 한다는 것이지. 그리고 우리가 열망하는 바의 것이며 또 사랑하는 사람들인 바의 것인 지혜는 이 논의가 보여 주듯, 우리가 죽게 되었을 그때에야, 우리의 것이 되지, 살아 있는 동안은 아닌 것 같아. 만일에 몸과 함께는 아무것도 순수하게 알 수가 없다면, 다음 둘 중의 하나일 것이기 때문이지. 전혀 앎을 얻을 수 없거나 아니면 죽어서나 가능하거나. 그때에야 혼은 몸과 떨어져 그 자체로만 있게 되지, 그 이전에는 결코 그렇게 되지 못하니까. 또한 우리가 살아 있는 동안에는 이런 식으로나 앎에 가장 가까이 있게 될 것 같아. 절대적으로 필요한 경우가 아니면, 되도록 몸과는 전혀 같이 지내지도 함께하지도 말며, 몸의 본성으로 영향을 받는 일도 없게 하되, 신의 몸소 우리를 자유롭게 해 줄때까지는, 우리가 자신을 몸에서 순수한 상태로 유지할 때에나 말이지. 그리고 우리가 이처럼 몸의 어리석음에서 해방되어 순수해짐으로써, 그런 [다른] 사람들과도 함께 있게도 될 것 같거나와, 우리 자신을 통해서 일체의 순수한 것도 알게 될 것이니, 이것이 어쩌면 참된 것일 게야. 순수하지 못한 이에게 순수한 것이 포착된다는 것은 가당치도 않은 일일 테니까.”라고 하였다(노양진 2013: 59-60). 즉 Platon의 「파이돈」에 의하면 인간이 진리에 도달하기 위해서는 신체가 가지고 있는 본성적인 욕망으로부터 벗어나야 한다(한정선, 2014: 198).

2013: 25-27; 한정선, 2014: 197-198). Platon은 인간이 진리에 도달하기 위해서는 이데아를 실현하는 삶을 살아야 한다고 주장하였으며, 인간이 순수한 영혼을 지키기 위해서는 신체와 정신이 철저히 분리되어야 한다고 강조하였다. 다시 말해 Platon은 인간의 참모습을 영혼으로 보고, 영혼을 신체보다 우월한 것으로 본 것이다.²⁸⁾

Aristoteles²⁹⁾가 주장한 실재주의 교육관도 교육목적의 측면에서 보면 Platon의 것과 비슷하다. 인간의 타고난 특성인 인성을 최대한으로 개발하여 인간다운 삶을 영위하게 하는 것이 교육의 목적이다. 학교는 인간의 이성이 계발되는 곳으로 교육을 통해 지식이 발견되고 지식을 사용하는 능력을 키워야 한다고 보았다. Aristoteles가 Platon과 다른 점은, 참된 실재가 정신 즉 관념의 세계에 존재하는 것이 아니라 물질의 세계에 존재한다고 보았다는데 있다(정영근 외, 2011: 74-80, 309-311). 객관적으로 존재하는 실재로부터 지식을 획득하고 있는 우리나라의 교과 중심 교육과정도 이러한 실재주의 교육관을 바탕으로 하고 있다고 본다.

이와 같이 Platon과 Aristoteles가 주장한 이상주의 지식관과 실재주의 지식관은 정신과 신체를 비(非)물질과 물질의 이항관계로 발전되었다.³⁰⁾ 비(非)

28) 철학적 사유가 시작되기 이전에는 이성적인 것과 감성적인 것에 대해 구별하지 않았다. 마찬가지로 정신적인 것과 육체적인 것에 대한 구별이 거의 이루어지지 않았다. 정신과 육체에 대한 구별은 고대 그리스의 인간관에 의해 체계화되었다. 당시 오르페우스교의 영향으로 영혼을 성스럽게 받아들이기 시작한 것이다(황철문·우현주 1993: 73-74). Platon도 이데아만이 참다운 실재라고 하였다. Platon은 한편으로 신체활동의 중요성을 강조하였지만, 다른 한편으로는 신체와 영혼을 하나의 분리된 실체로 바라보았다. 신체는 영혼을 가두고 있는 감옥이라고 까지 말하였다. Platon은 철학자에게 영혼의 감옥인 신체를 벗어나는 죽음이 결코 두려운 것이 아니라고 하였다(Zirfas, 2014a: 330-332). Platon은 이데아를 인간의 영혼으로 비유한 반면, 인간의 신체를 사물로 비유하였다. Platon은 인간의 참다운 모습을 영혼에서 찾았으며, 영혼을 육체보다 우월한 것으로 보았다. 신체는 영혼에 종속되어야 하며, 영혼은 영원 불가결하다고 주장하였다(황철문·우현주 1993: 77-78; 홍덕선·박규현, 2014: 79-81).

29) Aristoteles는 그의 저서 「영혼에 관하여」에서 “영혼은 신체 없이 존재할 수 없으며, 또한 그 자체가 신체의 일종도 아니다. … 영혼은 어떤 것으로 실현될 잠재태를 가진 것의 일종의 현실태 또는 형식이라는 것이다.”라고 하였다. Aristoteles에 따르면 자연학의 차원에서 신체와 영혼은 서로 연결된 것으로 상호 영향을 미친다. 그는 신체와 정신은 별개의 것이 아니라 서로 연결된 것이라고 본 것이다. 그러나 Aristoteles도 형이상학적 차원에서는 영혼은 불멸하는 것이며 영혼에만 존재하는 무언가가 있다고 이야기 한다(강미라, 2013: 28-30).

30) Platon과 Aristoteles 등의 그리스 철학을 바탕으로 한 중세에서는 정신세계를 강조하는

물질과 물질의 관계는 Descartes의 심신이원론의 철학과 연결할 수 있다.³¹⁾

중세에서는 신 중심의 가치관을 이용해서 정신세계를 강조하는 한편, 신체 활동 자체를 죄악시하였다. 때문에 인간의 감각은 위험한 존재로서 항상 통제 의 대상으로 여겨졌다. 중세시대의 신 중심의 가치관을 극복하고 인간 중심의 패러다임을 열기 시작한 근대에 들어오면서 인간의 이성과 정신에 대해서 철학적 탐구가 활발하게 전개되었다. 그 중심에는 Descartes가 있었다. Descartes는 주체의 속성을 코기토(cogito)³²⁾로 보았으며, 주지주의의 영향에 의해서 신체(Körper)가 정신(Geist)과 대립된다고 보았다.³³⁾ 인간 존재의 궁극적 이유가 사유와 이성에 입각한다고 보았기 때문이다.³⁴⁾ Descartes는 “나는 생각한다. 고로 나는 존재한다(cogito, ergo sum).”라고 말 한 것에서 코기토의 가치를 기반으로 정신과 신체는 더욱 이원화 되었으며(윤대선, 2014), 신체가 인식에 참여하는 가능성을 배제시켰다(고진호, 1995). Descartes는 진리를 추구하는데 있어서 감각적 지각, 즉 신체는 도움이 되지 않는 못하고 오히려 방해할 불러일으킬 수 있다고 보았다. 인간의 신체를 기계 즉 하나의 객관적인 대상으로 취급하였기 때문이다.³⁵⁾ 몸을 기계 즉 생리학적으로 기능과 조

한편, 신체를 경시하여 신체활동을 금욕의 대상으로 간주하였다(황철문·우현주, 1993: 74-75).

31) Platon과 Aristoteles가 신체와 정신을 기능태와 현실태로 관계를 파악함으로써 인간을 신체와 정신으로 이원화한 구도가 근대 서양철학 논의의 구도로 확립되었다(강미라, 2013: 25-30)

32) 코기토는 Descartes가 서술한 ‘나는 생각한다. 그러므로 나는 존재한다.(cogito, ergo sum)’라는 라틴어 명제의 약칭. cogitare는 생각하다는 라틴어 동사이다(네이버 문학비평용어사전).

33) 이 연구에서는 육체 및 신체, 몸을 같은 개념으로 볼 것이며, 신체로 통칭할 것이다. 신체(Körper)는 정신(Geist)과 반대되는 개념으로 사용되는 경우와 정신을 포함하는 의미로 사용되는 경우가 있다. 이 연구에서는 신체가 정신을 포함하는 의미로 사용한다. 왜냐하면 신체가 정신과 대립되는 경우에 있다고 하면, 신체는 정신에 의해 지배될 수 있으며, 극복될 수 있는 것으로 의미와 가치가 없는 것 즉 ‘대상으로써의 몸’이 되고, 신체가 정신을 포함하는 경우에는 신체 자체가 존엄성을 가진 것 즉 ‘주체로서의 몸’으로 되기 때문이다.

34) 17세기에 Galilei(1564-1642)가 태양이 지구를 회전한다는 사실을 발견한 이후, 학문의 초점은 신중심주의에서 인간중심주의로, 즉 신학이 아닌 자연과학으로 바뀌어져갔다. 그리고 인간 이성에 대한 철학적 탐구가 시작되었다. 이성주의자인 Descartes도 자연과학의 관점에서 정신을 신체와 분리해서 관찰되어야 한다고 주장하였다(Westphal, 2014a: 148; Zirfas, 2014b: 570).

35) Descartes는 「성찰」을 통해서 결코 의심할 수 없는 것은 그가 생각할 때 존재한다는 것이며, 몸이 없어도 존재할 수 있다는 것을 깨달았다. 그는 세 가지의 결론에 도달하였다. 첫째, 생각할 수 있다는 것은 우리의 본질을 구성한다. 둘째, 마음은 탈신체적이다. 셋째, 우

직을 갖추고 있는 하나의 물리적 대상에 불과하다고 보았다. 따라서 정신적 자아가 신체보다 우위에 있기 때문에 자아가 신체를 지배한다고 주장했다.³⁶⁾

“내가 존재한다는 것은 확실하다. 얼마나 자주 그러한가? 내가 생각할 때에만. 왜냐하면 만약 내가 생각하는 것을 완전히 중지한다면 나는 마찬가지로 존재하기를 중지할 것이다. 그러나 그러면 나는 무엇인가? 생각하는 존재이다 (Descartes, 1931: 152-153; Lakoff/Johnson, 임지룡 외 역, 2002: 586-587).”

이처럼 Descartes 자신은 ‘생각하는 존재’라고 결론을 지었으며, 생각하지 않는다면 존재하지 않는다는 것과 같다는 결론에 도달하였다 (Lakoff/Johnson, 임지룡 외 역, 2002: 587에서 재인용).

“단순히 내가 존재한다는 사실을 알고, 동시에 내가 생각하는 존재라는 사실 이외의 어떤 것도 나의 본성 또는 본질에 속하지 않는다는 것을 알고 있을 때 나는 나의 본질이 오직 내가 생각하는 존재라는 사실에 있다고 정확하게 추론할 수 있다. 내가 나에게 매우 밀접하게 결합된 몸을 가질 수 있다(오히려 확실히 갖고 있다고 말해야 할 것이다)는 것은 사실이다. 그럼에도 한편으로 내가 단지 사고하는, 연장되지 않은 존재인 한 나는 내 자신에 관한 명석 판명한 관념을 갖고 있다. 다른 한편으로 몸이 단순히 연장적이고 사고하지 않는 존재인 한 나는 몸에 대한 판명한 관념을 갖고 있다. 따라서 나는 참으로 몸으로부터 구분되며, 몸이 없이도 존재할 수 있다(Descartes, 1931: 190; 노양진 2013: 61).”

이처럼 Descartes에 의하면 신체는 사멸한 후에도 정신은 계속 존재하여 기능을 수행하고 정신은 분할할 수 없으나 몸은 분할할 수 있기 때문에 정신

리를 인간으로 만들어 주는 것은 우리의 몸과 아무런 상관이 없다(Lakoff/Johnson, 임지룡 외 역, 2002: 586에서 재인용).

36) Descartes가 1643년 5월 엘리자베스에게 쓴 편지 내용을 보면 “나는 하나의 실체이며, 이것의 본성은 오로지 사고하는 데 있고, 존재하기 위해 어떤 물질적인 것에도 종속될 필요가 없다. 그래서 자아는, 다시 말해 나라고 하는 이 정신은, 육체와는 완전히 다르다. 게다가 정신은 육체보다 알아보기 훨씬 쉽다.”라고 써져 있다(Düweke, 이미옥 역, 2005: 18).

은 신체보다 더 우월하다(황철문·우현주 1993: 78).

근대 인간을 탐구하는 또 하나의 철학은 경험론이다. 경험론에서 인간의 정신은 신체와 분리되어 존재하지 않는다.³⁷⁾ 프랑스 철학자 Biran(1766-1824)은 Descartes가 저급하다고 폄하시킨 인간의 신체를 새롭게 이해하고, 신체의 가치를 재조명하였다. 그 이후 여러 학자들에 의해 신체의 지위를 회복하는 ‘신체의 복귀(Wiederkehr des Körpers)(Kamper/Wulf, 1982; Wulf, 2001; 2004; 2011; 2014; 조상식, 2004: 77-78; 정문성·전영은, 2014b: 284)’ 운동이 일어났다. 즉 인간을 이루고 있는 가장 기본적인 신체에 대해 의미를 재해석하기 시작한 것이다. 인간을 이해하기 위한 새로운 가치척도들이 호응을 얻기 시작하면서 신체와 감각의 존재를 이항적인 구조로 구분하고, 신체를 저급하게 여긴 데카르트적 세계관이 도전을 받게 된 것이다. ‘신체의 복귀’ 운동으로 인해서 신체에서 출발한 인간의 감각이 문화인지에서 중요한 역할을 한다는 것을 알게 되었다.

‘신체의 복귀’ 운동은 포스트모더니즘과도 그 궤를 함께한다. 선진국에서는 1960년대부터, 한국에서는 1980년대부터 포스트모더니즘이 일반화되면서 학교교육에서도 이러한 영향은 곳곳에서 발견된다. 모더니즘 즉 합리성이 강조되던 시대에 중요한 가치였던 이성, 질서, 조직, 구조, 일반성, 표준화 등의 개념들이 약화되고, 감성, 개성, 다원화, 다양화, 창의성, 특수성 등의 포스트모더니즘 가치들이 복원되어 강조되고 있다. 특히 최근에는 STEAM(Science, Technology, Engineering Arts, Mathematics) 교육³⁸⁾ 등 과학과 예술, 이성과 감성 등이 함께 강조되는 융합, 통합, 통섭 교육이 유행하고 있는 것도 이러한 영향을 받은 것이다.

신체는 교육과정에 의해 제시되는 하나의 사고(思考), 사유(思惟)의 공간으

37) 경험론은 감각론이라고도 불린다. 경험론의 대표 철학자 중 한 명이 Locke이다. 그는 정신은 백지와도 같다고 하였다. 즉 백지 안에 감각이 들어와서 우리가 무엇인지를 알게 된다는 이론이다.

38) 통합교육의 시조라고 할 수 있는 STS(Science, Technology, Society)는 과학교육에서 시작되었다. 그 외에 기술교육의 통합과 관련된 MST(Mathematics, Science, Technology)가 있으며, 과학과 수학교육의 통합과 관련된 STEM(Science, Technology, Engineering, Mathematics)가 있다. STEAM은 예술분야를 통합한 교육이다(허정임, 2014: 85).

로 여겨진다. 신체가 인간 스스로에게 나타나는 정체성 및 가치와 의미를 조명하는 척도라고 할 수 있기 때문이다. Nietzsche(1844-1900)는 Descartes 이후 서구사회를 지배해온 이성주의 철학과 과학적 합리성 등 형이상학의 체계에 의해 억압된 신체를 복원하고 회복시키는 것을 철학적 사유의 과제로 삼았다. Nietzsche는 자신의 저서인 「차라투스트라는 이렇게 말했다(1883-1885)」에서 신체를 고려하지 않는 이성 중심적인 것에 대해 부정적인 견해를 보였다.

“몸을 경멸하는 자들에 대하여. 몸을 경멸하는 자들에게 말하고자 한다. 나는 그들이 새로 배우고 새로 가르치라고 말하지 않는다. 그 대신 자신의 몸에 작별을 고하고, 침묵하라고 말할 뿐이다. “나는 몸이며 영혼이다.” 아이는 이렇게 말한다. 그렇다면 왜 우리는 아이처럼 말하지 못하는가? 그러나 각성한 자, 지자(智者)는 이렇게 말한다. “나는 전적으로 몸이며, 그 밖의 아무것도 아니다. 그리고 영혼은 몸에 속하는 그 어떤 것을 표현하는 말에 지나지 않는다.” 몸은 하나의 거대한 이성이며, 하나의 의미로 꿰어진 다양성이고, 전쟁이자 평화이며, 가축의 무리이자 양치기다. 형제여, 그대가 정신이라고 부르는 그대의 작은 이성도 그대 몸의 도구이며, 그대의 커다란 이성의 작은 도구이고 장난감이다. 그대는 자아(Ich)라고 말하면서 이 말에 자부심을 느낀다. 그러나 보다 위대한 것은, 믿고 싶지 않겠지만, 그대의 몸이며 그대의 몸이라는 거대한 이성이다. 이 거대한 이성은 자아를 말하지 않고 자아를 행동한다. … 그대의 몸에는 그대의 최고의 지혜 속에 있는 것보다 더 많은 이성이 들어 있다(Nietzsche, 장희창 역, 2004: 50-51).”

이처럼 Nietzsche는 Descartes가 정신적 자아가 신체 우위에 있다고 한 심신이원론과는 다르게 인간의 신체는 영혼까지 포함하며, 자기 초월의 의지로 나아가는 구체적인 존재로서 이해한다(양해림, 1999: 107-108; 홍덕선·박규현, 2014: 113-115).

프랑스의 철학자 Bergson(1859-1941)도 Descartes의 심신이원론을 비판하고 일원론적인 이원론을 주장하였다. 그러나 이는 Descartes의 이원론을

수정한 것에 불과하였기 때문에 Merleau-Ponty(1908-1961)는 현상학을 통해 Descartes의 형이상학에 도전하였다(홍경실, 2005: 56-57). 현상학에서는 인간의 신체를 이성과 정신의 부차적인 존재로 여기지 않았기 때문이다(박광훈, 1998: 90-95). 그리고 현상학에서는 신체와 정신을 동일한 입장에서 고찰하는 심신일원론적 입장을 가지고 있다. 현상학에서 보는 인간 신체는 해부학과 생리학적인 신체가 아니라 세계 속에 현상학적으로 보여 지는 신체를 말한다. 현상학에서는 신체와 정신의 관계 안에서 만들어지는 경험 즉 경험을 구성하는 구조를 중요하게 여긴다. 즉 현상은 신체의 체험을 통해 이루어진 활동에 의해 인지된다는 것이다.³⁹⁾

Merleau-Ponty의 심신일원론은 현상학적 존재론의 등장 이후, 본격적으로 시작되었기 때문에 Husserl(1859-1938)의 신체에 대한 인식론을 먼저 살펴볼 필요가 있다.⁴⁰⁾ 두 철학자는 신체에 관해서 상이한 이해를 가지고 있다.⁴¹⁾ Husserl의 경우, 신체가 가지고 있는 진정한 의미를 깨닫기 위해서는 자연주의적 태도로부터 판단중지에 의해 가능하다고 보았다. 신체를 정신과 환경 세계 간의 중재자로서 보고, 자율적 신체, 감성론적 신체, 물질적 신체 등 세

39) 현상학은 Husserl에 의해 창시되었다. Husserl의 현상학은 이성을 중심으로 연구하던 형이상학에 대한 도전으로 등장한 것으로 현재는 현상학적 철학의 전통에 토대를 두고, 현상학적 질적 연구 방법으로 발전하여서 다양한 질적 연구 방법 중 하나로써 사용된다. 현상학적 질적 연구 방법은 인간의 체험연구를 위해 광범위하게 활용된다. 사유의 출발점을 이성을 중심으로 하는 형이상학이 아닌 체험으로 보았기 때문이다. 그렇기 때문에 현상학적 질적 연구 방법은 체험의 본질적인 구조를 파악하기 위한 연구 방법으로 사용되고 있다(손민호, 2004b: 157-160; 이남인, 2005: 92). 움직임에서 현상학은 자연(Natur)과 정신(Geist)의 구도가 신체로 옮겨진 것으로 이해된다. 현상학은 새롭게 자기 몸의 움직임을 발견하기 때문이다(Husserl, 1952: 286; Westphal, 2014a: 149-150; Westphal, 2014b: 191).

40) 중세에는 신체를 경시하였기 때문에 신체활동을 금욕의 대상으로 간주하였다. 그러나 근대에 들어서면서 현상학을 바탕으로 신체활동을 인간을 형성하는데 중요한 의미를 작용하기 시작하였다. 이후 체육 및 무용 등 신체활동을 바탕으로 진행되는 것이 강조되었다. 현상학은 실제로 드러나는 부분을 연구하는데 그치는 것이 아니라, 그 내면까지 바라보는 것으로 본질을 연구하는 학문이다. 즉 현상학에서 보는 신체는 생리학에서 바라보는 기계적인 신체가 아니라, 현상으로 나타나는 신체를 말하는 것으로 주관적이며 능동적인 경험을 한 체험된 신체를 말한다. 이러한 현상학에 나타나는 신체에 대한 인식이 신체에 대한 새로운 이해를 제공하였다고 볼 수 있다(황철문·우현주, 1993: 74-75).

41) Merleau-Ponty의 심신일원론적인 철학적 연구 방법론에 영향을 준 중요한 학자는 Husserl이라고 할 수 있으나, Gurwitsch(1901-1973)의 형태이론 및 Lévi-Strauss의 야생적 사유 등도 많은 영향을 끼쳤다(최재식, 2009: 2-7). 현상학적 관점에서 신체는 정신과 동일한 입장에서 보는 심신일원론을 보여주었다.

가지의 측면으로 구분하여 설명하였다(손봉호, 1987: 145; 황문철·우현주, 1993: 79). 정신은 신체를 따라다니며, 신체가 정신과 환경 세계 간 상호관계에 있다고 보았다. 그리고 신체의 감각기관에서 가장 우선시 되는 것이 촉각이라고 보았다.

반면 Merleau-Ponty는 Descartes가 기계적 구조로 분류한 신체 감각의 가치를 강조하였다(Peskoller, 2014: 398). 그는 저서 「지각의 현상학(1945)」에서 신체를 ‘살아있는 생생한 신체(live body)’라고 불렀다. 신체는 감각기관을 가지고 있으며, 감각기관도 의식을 가지고 있다고 하였다. 신체의 감각은 운동적인 표정을 가지고 있으며, 인지의 과정은 신체의 지각(perception)에 의해서 발생된다는 것이다. 또한 신체는 소통할 수 있는 하나의 공간이며, 신체가 삶의 공간을 만들어 가는 소통의 기초가 된다고 하였다. Merleau-Ponty는 ‘세계에의 존재(l'être au monde)’인 우리의 신체가 세계 내에서 소통의 주체로서 경험을 하게 된다고 하였다. 그에 의하면 신체는 주체가 되며, 세계의 중심에 존재한다.

“만약 주체의 본질에 대해 생각해 본다면, 나는 신체의 본질과 세계의 본질이 연결되어 있는 것에서 주체의 본질을 발견한다. 이것은 주체로서의 나의 존재가 신체로서의 나의 존재와 세계의 존재와 하나가 됨을 의미한다. 결국 내가 그것으로 존재하는 주체를 구체적으로 살펴보면, 이 주체는 이 신체와 이 세계와 분리될 수 없다(Merleau-Ponty, 1945: 470; 이소희, 2009: 190).”

신체는 이 세상에 존재하기 때문에 존재의 근거가 되며, 신체와 이 세상은 상호소통적인 관계라는 것이다. Merleau-Ponty는 감각적인 지각뿐만 아니라 감정적인 경험과 사회적인 소속감, 상징적인 공감 등과 관련되어 있는 것 모두 신체성으로 관찰되어진다고 보았다. 즉 그는 Descartes가 말한 정신적 자아가 신체보다 우위에 있다는 것을 강하게 부정하였으며, 신체와 정신이 분리되지 않은 상태에서야 말로 세상을 능동적으로 경험할 수 있다고 본 것이다. 또한 그의 후기 저서 「보이는 것과 보이지 않는 것(1964)」에서 감각의 문제를 살(chair)의 존재론으로 제기하면서 신체와 정신의 이분법을 강하게 극복하려

는 모습을 보였다(Wulf, 2006; 이소희, 2009).

Descartes의 신체관을 다르게 해석한 또 다른 학자는 Foucault(1926-1984)이다. Merleau-Ponty와 Foucault는 신체와 정신의 이분법을 극복하고 신체에 관해 새로운 담론을 제공하였다는 점에서 공통점을 가지고 있으나, Foucault는 고고학과 계보학적 방법론으로 신체에 접근하였다. Foucault는 「감시와 처벌(1975)」에서 권력이 인간의 신체에 작용하는 감시와 통제의 원리를 계보학적 방법론으로 해석하였다. 인간의 정신은 권력이 신체의 내부에서 작용하면서 만들어진다고 보았다.⁴²⁾

이처럼 ‘신체의 복귀’라는 신체에 대한 새로운 관점은 교육의 관점에서도 이전과는 다른 의미를 갖게 된다. Wulf는⁴³⁾ 교육인간학에서 인간이 지각하고 인식하고 행동하는 것 등 인간 활동의 모든 기초가 되는 것이 신체라고 주장하며 신체성의 중요성을 강조하였다(Wulf, 2001; 이병준, 2013).⁴⁴⁾ 문화인지

42) Platon은 신체와 영혼을 하나의 분리된 실체로 바라보았으며, 신체는 영혼의 감옥이라고 하였다. 그러나 Foucault의 입장에서 신체가 영혼의 감옥이 아니라 오히려 영혼이 신체의 감옥인 것이다.

43) Wulf는 교육인간학자이다. 교육인간학(Pädagogische Anthropologie)은 1920년대 독일에서 출발한 인간에 대한 철학적 연구영역으로 자연과학의 한계에 벗어나서 인간의 특수성 즉 인간의 본질을 근본적으로 이해하는 것을 목적으로 한다. 교육인간학은 인간에게 나타나는 모든 구체적인 경험의 현상을 고려하면서 파악한다. 그렇기 때문에 교육인간학은 신학적 인간학 및 자연과학적 인간학과 이성주의적 인간관, 초월적 형이상학적 인간해석, 경험과학적 인간해석과는 구별된다(Wulf, 2001: 192-193; 정영근 외, 2011: 149-152, 425-426). 이러한 인간학(Anthropologie)연구 중 신체에 접근하고 있는 인간학 패러다임을 살펴보면, 생명진화적 관점에서의 인간학, 철학적 인간학, 역사과학에서의 인간학, 문화인류학에서의 인간학, 역사적 인간학 등이 있다. 각 인간학 연구들은 인간학 연구의 다른 패러다임을 가지고 있으며, 신체에 대해서도 다른 관점을 가지고 연구를 진행한다. 예를 들어 생명진화적 관점에서의 인간학은 유전학의 계통과 뇌연구에서의 뇌에 관심을 가지고 있다. 철학적 인간학은 인간의 신체가 동물의 몸과 다른 것에 대해서 관심을 가지고 연구를 진행한다. 역사과학에서의 인간학은 역사 및 문화에 따라 다양한 인간 삶에 초점을 두고 있다. 문화인류학에서의 인간학은 문화다양성에 연구의 초점을 맞춘다. 역사적 인간학은 역사 안에서의 신체에 관해서 관심을 가지고 연구를 진행한다(이병준, 2013: 3-6).

44) Kamper와 Wulf는 1982년 「신체의 복귀(Die Wiederkehr des Körpers)」라는 책을 발간하였다. 미국의 언어철학자인 Johnson과 미국의 언어학자인 Lakoff에 의해 1980년대 후반 몸의 감각이나 행동이 마음의 인지기능에 영향을 준다고 주장하는 신체화된 인지(embodied cognition) 이론이 등장하게 되었다. Johnson은 「마음속의 몸(1987)」에서 “몸은 마음속에 있고, 마음은 몸속에 있으며, 몸·마음은 세계의 일부이다.”라고 주장하였다. 그리고 Johnson과 Lakoff는 「몸의 철학(1999)」 책을 출간하였으며, “우리는 새로운 신체화된 철학, 즉 몸 안에서의, 몸의 철학을 건설해야 할 필요가 있다는 것을 알게 되었다.”라고 연구의 배경을 설명하였다(Varela, 석봉래 역, 2013: 9-10에서 재인용). 이 연구에서는 Johnson과 Lakoff의 신체화된 인지 이론을 Merleau-Ponty가 제시하는 신체에 대해 미국

의 핵심기제는 신체성, 미메시스, 연행성, 의례, 이미지 등 다섯 가지로 신체는 교육인간학에서 가장 중심영역에 속한다고 하였다(이병준, 2013; 이경아·이병준, 2014). Wulf는 신체가 문화를 인지하는데 있어서 어떠한 역할을 하는지 철저하게 그리고 근본적으로 이해하는 것이 중요하다고 보았다. 그는 신체와 신체의 움직임은 하나의 기호를 전달하는 매개체와 미디어로 간주하였다. 즉 인간의 신체는 우리가 경험할 수 있는 무언가에 대한 기호전달체계와 미디어인 것이며, 이러한 신체는 역사성, 사회·문화성을 경험한다고 보았다(Wulf, 2001: 192-193; Westphal, 2014a: 149-150). 즉 우리가 우리의 신체를 주체적이며 능동적으로 느낄 수는 있지만, 제한적으로 느낄 수 있다고 하였으며, 우리의 신체를 이해하기 위해서는 사회·문화적 및 역사적으로 접근해야 한다고 주장하였다.

이러한 Wulf의 문화인지이론은 포스트모더니즘⁴⁵⁾에 기반 해 있다. 포스트모더니즘에서는 전통적으로 학생들에게 객관적인 지식 및 진리, 보편적 가치를 가르치는 것에 대해서는 부정적으로 본다(정영근 외, 2011: 149-152). 포스트모더니즘에서 교육은 객관적 지식 및 고정적인 체험이나 보편적·확실적 가치, 합리적 이성능력을 가르치는 것이 아니라 다양한 체험을 통해 인간 이해의 지평을 확대하고, 차이와 다양성, 상대성, 타자성을 인식하고, 연대의식 존중 및 비판의식을 함양하는 것을 강조한다(박의수 외, 2013: 453-458).

포스트모더니즘 관점에서 Wulf는 문화인지과정으로서 신체를 감각, 감정, 제스처로 나누어 볼 수 있다(Wulf, 2014a; 2014b; 2014c). 감각은 감정 및 제스처⁴⁶⁾ 연구의 기초가 되는 것으로 이 연구에서는 신체의 감각에 대해서

의 언어학자들이 접근하는 새로운 시선으로 본다.

45) 포스트모더니즘(postmodernism)이라는 개념은 Lyotard(1924-1998)에 의해 철학적 논의가 시작되었다. 포스트모더니즘은 문학, 음악, 예술, 건축, 미디어, 광고, 사진, 영화 등 예술영역뿐만 아니라 사회학, 철학, 심리학, 종교, 교육학 등 다양한 학문영역에서 관심의 대상이 되었다. 포스트모더니즘은 이론 및 원리 등을 가지고 모든 것을 확일적으로 규정하고 통제하는 전체적 사고방식을 가지고 이성과 합리성을 주장한 모더니즘의 주장을 거부하고, 우연성, 임의성, 상대성, 역사성을 강조하였다(정영근 외, 2011: 149-152; 박의수 외, 2013: 443-458).

46) Wulf는 제스처 연구에서 첫째, 신체 움직임으로써의 제스처 둘째, 묘사(표현)과 표현(표정, 표출, 표시)로서의 제스처 셋째, 양육과 교육의 형식(형태)로서의 제스처 넷째, 의미부여(해석)의 형식(형태)로서의 제스처 등 네 가지 관점을 가지고 연구하였다.

논의하고자 한다. 특히 인간 신체의 다섯 가지 감각인 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각을 가지고 접근하도록 한다.⁴⁷⁾

Wulf는 감각은 사회적이며 문화적인 실생활 안에서 모방적으로 배우는 것이며, 계속해서 수정되고 변화되는 것이라고 보았다. 감각적 인식은 문화 안에서 혹은 그 문화의 경계를 넘어서 다음과 같은 특징을 갖는다. 첫째, 감각은 역사적, 문화적, 사회적, 공동체적으로 보여지며, 사회 계급 및 계층의 구별은 감각 사용에 영향을 미치며, 감각의 사용을 통해서 유지된다. 둘째, 구성원이 사용하는 감각데이터는 언어로부터 구성되며, 사회적이며 문화적인 생산을 위한 인식은 언어적으로 구조화된 상징적인 의미망 안에서 분류된다. 셋째, 감각인식의 특징은 사람이 상으로써 세계를 인식하고 있다는 것이다. 넷째, 인간의 감각과 인식은 연행적이며 특별한 방법 안에서 세계를 만든다. 또한 감각적인 인식은 문화와 사회로 구성된 태도로 간주된다. 인식의 생성 안에서 감각들은 활발하게 작용하기 때문에 그로 인해 감각들은 다양한 인식의 형태를 생성한다. 이러한 감각은 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 인간의 오감을 나타낸다(Wulf, 2014c: 105-106). 오감의 특징을 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째 감각인 촉각(Tastsinn)은 재귀적이며, 성찰적이고 숙고적이다. 촉각은 자아중심적인 태도를 가지고 있으며, 자아의 전체적인 발달을 위해서 중요한 역할을 수행한다. 만약 누군가가 손가락으로 식탁을 만지고 있다면 식탁 위에 있는 접시를 만지고 있다고 느낄 것이며, 접시를 통해서 자신의 신체가 만짐을 당하고 있다는 느낌을 가질 것이다(Wulf, 2014c: 106).

사람들은 촉각을 느낄 수 있도록 특징지어진 상황 안에서 이중의 방법으로 감각한다. 하나는 행동을 실행하면서 감각하고, 다른 하나는 의식에서 행동의 효과를 느끼면서 감각한다.(Wulf, 2014c: 106).

47) 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 인간 신체의 감각기관 중 촉각이 가장 완전하며, 기본이라고 하는 주장이 있다. 그러나 인간은 다섯 가지 감각 중 어느 하나를 잃어버리게 되면 다른 감각기관이 강화되는 경향이 있을 뿐, 어느 것이 더 강화되었다고 할 수는 없다. 예를 들어 시각장애인들은 촉각이나 후각이 비시각장애인들보다 상대적으로 뛰어나다. 왜냐하면 시각장애인의 시각을 담당하는 뇌 영역에 촉각 능력 및 후각 능력이 활성화되는 감각 보상 작용이 일어나기 때문이다.

촉각에서 가장 중요하게 다루어지는 기관은 손이다. 손은 다양한 감수성을 가지고 있고, 민감하다. 손은 자유로우며 매우 다양하게 감지할 수 있고 운동 기관으로 발전할 수 있게 되었다. 사람들은 손을 가지고 그들이 생각하는 세상을 만들어 가기 위해 적극적으로 일을 할 수 있으며, 어려운 일을 수행할 수도 있다. 또한 사람들은 손을 이용해서 손의 가능성 및 지평을 넓혀 나갈 수 있는 기계 및 도구를 사용할 수 있다. 그러나 손은 단순히 일을 위해서만 존재하는 것은 아니다. 촉각은 다른 사람과 접촉할 때도 사용된다. 촉각이 없다면 다른 사람과의 관계에서 발전할 수 없을 것이다. 즉 사람은 손을 가지고 일을 할 수도 있지만, 손을 가지고 다른 사람들을 조심스럽게 혹은 세심하게 만질 수도 있다. 예를 들어 어린이는 물건을 만지며 입에 넣어보기도 한다. 그들은 그렇게 함으로 세계를 직접적으로 강하게 경험할 수 있는 것이다 (Wulf, 2014c: 106).

또한 촉각에 대한 경험은 시각으로 대체될 수도 있다. 만약 아이들이 물건의 촉감이 어떤 것이라는 것을 알고 있다면, 그들은 더 이상 그것을 만져 보지 않아도 된다. 그것이 무엇이라는 것을 알 수 있는 시선 하나면 충분하기 때문이다. 그렇기 때문에 촉각에 대한 경험은 하나의 시선으로 대체될 수 있다. 사람들은 세상을 손만으로 만지지는 않는다. 손뿐만 아니라 발로도 촉감을 느끼고 피부 및 신체의 다른 기관으로도 세상을 느끼고, 문화를 인지할 수 있다. 예를 들어 발로는 공간을 경험할 수 있다. 피부로는 추위, 따뜻함, 고요함, 움직임 등을 느낄 수 있으며, 사회·문화적인 공간 안에서는 분위기를 파악할 수 있다. 시각과 촉각이 다른 것은 시각은 거리를 가능하게 한다는 것이고 촉각은 세상에서 우리를 직접적으로 연결한다는 것이다(Wulf, 2014c: 106).

이상의 촉각에 관한 개념을 종합하여 볼 때, 촉각은 손, 발, 피부 등 신체 부위를 통해 세상과 직접적으로 연결됨으로 환경을 구성하는 실천적인 대상이다. 인간은 촉각을 느끼는 주체의 대상으로서 따뜻함, 고요함 등 문화의 촉감을 능동적으로 인지할 수 있다.

두 번째 감각인 미각(Geschmackssinn)은 사람의 입 특히 혀 즉 먹고, 마

시는 것과 관련되어 있다. 입의 존재 의미는 삶의 유지와 관계된다. 만약 갓난아이가 울음을 그쳤다면, 엄마의 모유가 배고픔과 목마름에서 벗어나도록 직접적으로 도와주었기 때문일 것이다. 뿐만 아니라 모유수유는 갓난아기와 엄마와의 신뢰관계를 형성하는데 도왔을 것이며, 갓난아이의 성적관계 형성에 있어서도 중요한 역할을 했을 것이다. 그렇다고 미각이 음식과 마실 거리에만 주목을 하는 것은 아니다. 미각은 공동의 취향으로 만들어진 사회 집단에도 찾아볼 수 있다. 기호 판단에 대한 의견과 예술에 대한 판단은 사회 안에서 미학적으로 보았을 때 중요한 역할을 한다(Wulf, 2014c: 107).

미각에 관한 개념을 종합하여 볼 때, 미각은 우리 신체에 잠재되어 있는 것이 입을 통해 작용하는 과정으로 단맛, 짠맛, 신맛, 쓴맛 등 네 가지를 인지할 수 있는 인식주체의 감각을 말한다. 미각은 사회·문화적 의미 작용 중의 하나로 인간이 생물학적 존재를 넘어서서 인식주체의 입과 행동이 통합되어 나타날 때, 문화적 산물을 능동적으로 인지할 수 있다.

세 번째 감각인 후각(Geruchssinn)은 미각과 관련이 깊다. 미각에 민감한 사람들은 후각에도 민감하다. 후각의 제한은 코감기를 통해 오고, 코감기는 미각의 방해로까지 이어지게 된다. 사람들이 직접 손으로 만져보고(촉각), 입으로 맛을 보는 것(미각)처럼, 후각도 마찬가지로 직접 행동함으로 표면에 나타난 의도를 드러낸다. 후각은 촉각이나 미각 보다는 더 세심한 감각으로 간주되기 때문일 것이다. 특히 후각은 청각 및 시각 등과 다르게 개인과 관련해서 중요한 역할을 한다(Wulf, 2014c: 107).

후각은 열망 및 갈망, 요구, 애착, 호의, 믿음, 신뢰 등과 밀접하게 연결되어 있다. Corbin(1984)는 귀족과 서민 간에 그리고 시민계급과 노동자계급 간에 다양한 냄새와 후각문화에 대해서 사회적으로 공동의 논쟁이 일어났다고 설명하였다. 19세기에는 향유고래에서 얻은 향료, 사향쥐에서 얻은 향료 등 동물에서 얻은 것을 가지고 동물 향수를 만들었기 때문이다. 그래서 역사적으로 보았을 때, 후각은 삶과 죽음과도 연결이 되기도 하지만, 미학적으로 보았을 때는 신체의 아름다움을 위해 악취제거제의 증가량과 상호관계에 있을 거라고 주장한다(Wulf, 2014c: 107-108).

후각에 관한 개념을 종합하여 볼 때, 후각은 코를 통해 세상을 의식하고 경험하는 인식주체의 감각을 말한다. 후각은 사회·문화적 의미 작용 중의 하나로 인간이 생물학적 존재를 넘어서서 인식주체로서 코를 통한 신체적 행동이 나타날 때, 문화적 산물을 능동적으로 인지할 수 있다.

네 번째 감각인 청각(Gehörsinn)의 가장 큰 특징은 닫고 열리는 눈과는 달리 항상 열려있다는 것이다. 그렇기 때문에 듣는 행위를 통제하는 것은 힘들다. 사람들은 말할 때 동시에 들으면서 자신의 의견을 단어의 조합으로 표현한다. 즉 말을 한다는 것은 다른 사람의 말을 듣는 것에 그치는 것이 아니라, 스스로 듣고 반사작용으로 말하게 된다는 것이다. 이러한 작용은 신체는 활동적이며, 수용적이고 민감하고 감수성이 많다는 것을 나타낸다. 또한 시각이 세계를 2차원 영상으로 만든다면, 청각은 세계를 3차원의 공간으로 만든다. 우리는 눈앞에 무엇인가 놓여 있을 때, 그 사물을 2차원으로 인식하지만, 툠 및 소리와 소음, 멜로디 등이 함께 공존할 때는 3차원으로 인식하게 된다. 공간감각 및 공간의식은 청각으로 더욱 발달되는 것이다(Wulf, 1997b; 2010c; 2014c: 108-109).

청각의 또 다른 특징은 재귀적이라는 것이다. 화자는 자기가 하는 말을 스스로 들을 수 있다. 화자는 단순히 숨소리, 움직임, 소화하는 소리 등 신체의 소리를 듣는 것이 아니라, 자기 인지와 자기 확인을 할 수 있다. 듣는다는 것은 다른 사람의 경험을 중재하기도 한다. 아이들은 부모를 모방함으로써 말하기를 배운다. 듣는 것은 이해하는 것과 말하는 것을 위한 하나의 전제조건이 되는 것이다. 그렇기 때문에 청각은 주관성과 사회성의 구조에서 특히 중요하다고 할 수 있다(Wulf, 1997b; 2010c; 2014c: 108-109).

사람의 발달과정에 있어서 듣는 것과 움직이는 감각이 가장 먼저 발달한다. 4개월 반 정도가 지나게 되면 태아는 청각의 자극을 받을 수 있다고 한다. 태아는 엄마의 목소리뿐만 아니라 엄마의 숨소리 및 혈액순환과 위 및 장이 운동하는 소리 등 모든 신체의 소리를 들을 수 있으며, 그것에 반응한다. 그리고 촉각, 미각, 후각, 시각 등 네 개의 감각기관들이 제 기능을 작동하기 이전에 이미 청각이 발달한다. 인간이 태어난 이후 가장 먼저 사용하게 되는 것

도 청각이다. 입으로 말하고 머리로 이해하기 전에 먼저 들어야하기 때문이다. 즉 듣는다는 것은 상대방에게 이야기하고 상대방을 이해하기 위한 하나의 전제조건이라 할 수 있다. 또한 청각을 사회적 감각이라고 말하는데 인간 사회 안에서 서로 말하고 듣지 않는다면 상호소통을 안정적으로 할 수 없기 때문이다(Wulf, 1997b; 2010c; 2014c: 107-108).

그러므로 청각의 또 하나의 특징은 사회적이라 할 수 있다. 청각은 사람들이 하나의 문화 안에서 점차 익숙할 수 있도록 도와준다. 사람들은 경청함으로써 다른 사람들과의 상호소통을 가능하게 한다. 경청한다는 것은 공동체 생성을 위해서 최소한으로 평가되는 가치의 것이다. 사람들은 의사소통 할 때 자신의 의견을 단어 몇 개를 통해서 그에 대한 의미와 가치를 전달하며 경청하는 사람은 그 이상의 가치를 경험한다. 상호 의사소통을 하는 가운데 사람들은 표현하며 깨닫게 되는 것이다(Wulf, 1997b; 2010c; 2014c: 107-108).

이상의 청각에 관한 개념을 종합하여 볼 때, 청각은 귀를 통해 세상을 인식하고 경험하는 인식주체의 감각을 말한다. 청각은 사회·문화적 의미 작용 중의 하나로 인간이 생물학적 존재를 넘어서서 인식주체로서 귀를 통한 신체적 행동이 나타날 때, 문화적 산물을 능동적으로 인지할 수 있다.

다섯 번째 감각인 시각(Gesichtssinn)은 사물, 대상 등을 볼 수 있는 눈과 관련되어 있다. 사람의 눈은 감각의 창문과 같다. 시각은 인간 신체의 확장을 가능하게하기 때문이다. Wulf는 보는 작용을 통해 신체의 밖에 있는 대상을 안쪽으로 가져올 수 있으며, 낯설음을 경험할 수 있다고 보았다. 또한 Wulf는 보는 작용을 통해 다른 사람들과의 관계에서 준비를 가능하도록 한다고 보았다. 왜냐하면 시각은 초점의 움직임 및 방지의 움직임이기 때문이다. 특히 사람이 대상과의 사이에서 간격을 유지하는 것은 인식의 거리를 유지하는 것이라고 보았다. 또한 본다는 것은 연행적인 것이며, 이 세계에 존재하는 것을 꾸밀 수 있다는 것이다(Wulf, 1997a; 2010a; 2014c: 109-110).

시각은 촉각 및 미각과는 다르게 공개성을 요구한다. 시각의 공개적인 특징을 이용해서 시각은 통제기능과 자기통제기능을 작동시킨다. 시각은 보는 것의 다양함을 제한하고 감각적인 다양성을 제안하기 위해 작동된다(Wulf,

1997a; 2010a; 2014c: 109-110).

시각에 관한 개념을 종합하여 볼 때, 시각은 눈을 통해 인간 신체의 감각을 확장시키는 것으로, 세상을 인식하고 경험하는 인식주체의 감각으로 신체와 마음의 중간이라고 할 수 있는 간신체적인 것을 가능하도록 한다. 또한 시각은 사회·문화적 의미 작용 중의 하나로 인간이 생물학적 존재를 넘어서서 인식주체로서 눈을 통한 신체적 행동이 나타날 때, 문화적 산물을 능동적으로 인지할 수 있게 한다.

이처럼 Wulf는 문화인지과정을 설명하기 위해 인간의 신체를 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 다섯 가지 감각으로 나눠서 언급하였다. 그러나 우리 인간이 다섯 가지 감각 이외에 또 다른 감각을 갖고 있는지는 아직 확실하지 않다. 다만 다섯 가지 감각기관을 우리가 빈번하게 사용하고 있기 때문에 우리는 신체가 다섯 가지의 감각기관을 가지고 있다고 추측할 뿐이다. 그렇기 때문에 유럽 문화에서는 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 다섯 가지 감각에 ‘움직임의 감각’과 ‘공통감각’이라는 것을 추가했다. 이 두 가지 추가된 감각은 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 인간의 기본적인 다섯 가지 감각기관으로 언급되는 것과 밀접하게 연관되어 있다. 또 다른 관점에서 보았을 때는 두 가지 감각이 다섯 가지 감각기관을 위해 중요한 역할을 수행한다고 보았다. 왜냐하면 한 가지의 감각기관이 더 이상 작동하지 않는다고 했을 때, 다른 감각기관이 그 기관을 대신해서 역할을 수행하는 것은 ‘움직임의 감각’과 ‘공통감각’으로 설명할 수 있다는 것이다. 예를 들어 시각 장애인의 경우 청각과 촉각은 비장애인보다 뛰어나다. 이것은 모든 감각기관들은 서로 상관관계를 가지고 작동한다는 것이다. 즉 서로 다른 감각기관들이 분리되어 인식하는 제 영역의 역할을 수행하고 있지만, 후각과 미각이 서로 의존할 수 있고, 후각과 시각이 의존할 수 있는 것처럼 인간의 감각기관은 독립적으로 작동하지 않는다는 것이다. 그래서 공감각적 관점은 인식사용 연구에서 중요한 역할을 한다고 할 수 있는 것이다. 이러한 것은 다른 문화를 대할 때도 마찬가지이다. 다른 문화를 대할 때 우리의 신체는 다섯 가지의 감각기관을 작동시킨다. 그러나 다섯 가지 감각기관에 한정되어 작동되는 것이 아니라 그 외에 다른 감각

들도 함께 작동한다. 즉 우리의 신체의 감각기관은 문화를 대할 때 문화적 성격 및 특징에 따라서 다른 스펙트럼을 가지고 작동되어지는 것이다(Classen, 2005; Wulf, 2014c: 103-106).

위의 내용을 종합해 보면, 우리의 신체는 육체, 즉 물리적 기계로서 이정보다 저급한 취급을 받았었다. 그러나 Husserl의 현상학 이후 철학적 패러다임이 변화하면서 신체에 대한 새로운 관점이 제공되었으며, 그에 대한 담론을 변화시킬 수 있었다. 특히 Wulf가 인간의 신체와 관련해서 다섯 가지의 감각으로 나누어서 설명했기 때문에 Descartes의 자연과학 영역에 따른다고 볼 수 있을지도 모른다. 그러나 Wulf는 인간의 신체 감각을 다섯 가지로 나누어 몸의 성질에 따라 생리적 시스템으로써 설명하고, 어떻게 신체가 능동적으로 문화를 인지하는지에 대해 경험적인 방법으로 설명하였다. 즉 Wulf는 신체를 통해 지식이 구성되는 과정을 역사적, 사회적, 문화적으로 설명한 것이다. 그렇기 때문에 전체 몸을 중심으로 하여 교육을 받는 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육의 과정을 문화인지과정으로 연구한다면 새로운 신체관념을 연구할 수 있는 기회가 될 것이라고 여겨진다. 그리고 문화예술교육과 다문화교육과정을 연구할 수 있다는 관점에서 시사적이라고 할 수 있겠다. Wulf(1997a; 1997b; 2010a; 2010d; 2010e; 2014c: 103-110)의 이론에 근거한 문화인지과정의 모델을 도식화하면 [그림 2]와 같다.



[그림 3] Wulf의 신체성 중심 문화인지과정

이 모델은 사람들이 상대의 문화를 알아가는 과정에서 신체의 감각기관이 작용하고 있음을 보여주는 것으로 Wulf의 문화인지과정은 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 다섯 가지의 과정으로 나타난다. 그래서 이 연구에서는 문화를 인지하는 과정을 신체 감각기관이 반응하는 것으로 접근하고자 한다. 왜냐하면 인간이 문화를 경험하는 것은 생리적인 것을 넘어서 사회·문화적인 의미 작용으로 이해하는 것 즉 능동적으로 인지하는 것이기 때문이다. 그래서 이것이 바로 역사적 교육인간학에서 본 문화인지이론인 신체성으로 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동을 해석할 수 있는 모델이 될 수 있다고 본다.

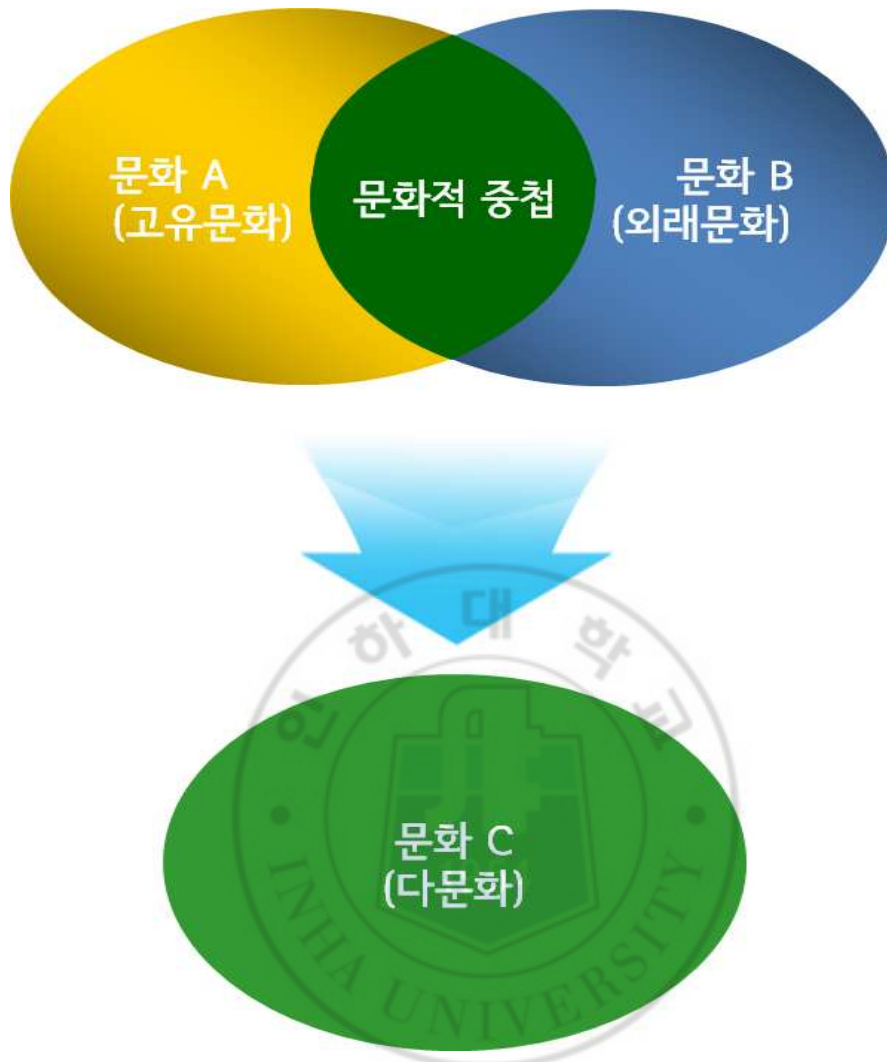
2. 문화예술 체험활동의 문화인지론적 의미

2.1 다문화교육과 문화예술

1995년 세계화 이후 문화적 교류가 활발해지면서 문화적 다양성에 대한 관심이 많아졌다. 짧은 시간 안에 문화적 다양성을 경험할 수 있게 되었으며, 이질적인 문화로 인한 국가 간 경계가 없어졌다. 이러한 활발한 문화교류가 미국 등 강대국의 문화적 제국주의로 비추어져 반세계화 운동이 일어나기도 하였다. 그러나 국경의 개념이 점점 무너지면서 국가가 문화교류의 주체가 아니라 문화 자체의 논리에 의해 문화교류가 활발하게 전개되면서 이제 세계 문화의 중심은 미국도, 유럽도, 아시아도 아니다. 더 이상 한 국가 혹은 한 나라, 한 민족의 유일무이한 문화가 존재하지 않는다. 오히려 각 국가에서는 이러한 다양한 문화를 미래 사회 발전의 동력으로 활용하려는 움직임이 더 강하게 일어나고 있다. 그 중심에 문화예술이 있다. 문화예술은 문화적 다양성과 인류의 공통성을 동시에 확인할 수 있는 원천이기 때문이다. 어느 나라나 문화예술이 있고, 그 사회의 특성을 반영한다. 동시에 인류가 보편적으로 이해하고, 공감할 수 있는 요소를 포함하고 있다. 그러므로 다문화교육에서 문화예술은 중요한 역할을 수행할 수 있다. 같은 인간으로서의 공감을 기초로 다양성을 확인하고, 이해하고, 관용하고, 수용할 수 있기 때문이다. 이에 다문화 사회에서 각 나라마다 문화예술교육에 대한 관심이 더욱 높아지고 있다.

우선 전술한 문화의 교류가 어떻게 다문화 사회를 형성하는지 살펴보자. [그림 3]은 고유문화인 문화 A와 외래문화인 문화 B가 만나서 문화적 중첩이 일어났으며, 다문화가 형성되는 과정을 보여준다.⁴⁸⁾

48) 다문화(multiculture)는 한 사회에서 다양한 문화가 공존하는 사실을 말한다. 반면 상호문화(interculture)는 한 사회에 다양한 문화가 공존하면서 새로운 혹은 독특한 문화가 생성되는 것으로 가변적인 특징을 갖는다(정기섭, 2011: 138). 이와 관련하여 정기섭(2011: 138-139)은 다수의 문화가 소수의 문화를 무시하는 지배적 다문화 사회, 다수의 문화가 소수의 문화를 관용하는 병렬적 다문화 사회, 다양한 문화집단들 간의 적극적인 상호작용이 일어나는 다문화 사회 등 세 가지 종류의 다문화 사회로 분류하여 설명하였다. 한국은 미



[그림 4] 다문화의 형성과정

출처: Erll/Gymnich, 2013: 36

새로운 문화라고 할 수 있는 다문화는 한 사회가 본래 가지고 있었던 고유

국, 캐나다, 호주 등에서 사용하는 다문화교육(multicultural education)의 개념을 따르고 있다. 그러나 한국이 다문화 사회로 전환된 배경을 살펴보면, 미국, 캐나다, 호주 등 오랜 기간 동안 이민을 중심으로 형성된 국가에서 사용하는 개념인 다문화교육 보다는 독일, 프랑스 등 유럽에서 사용하고 있는 개념인 상호문화교육(intercultural education)에 가깝다. 또한 한국의 다문화 관련 정책 현황을 볼 때, 다양한 문화집단들 간의 적극적인 상호작용이 일어나는 다문화 사회에 해당한다고 볼 수 있다. 이에 이 연구에서는 전자의 다문화교육과 후자의 상호문화교육을 다문화교육으로 통칭 할 것이다.

문화에 외래문화와의 교류를 통해 문화적 중첩이 일어나는 과정에서 만들어진다(Erll/Gymnich, 2013: 36). 이러한 현상은 인류 사회의 본질상 문화가 형성된 이후부터 존재했을 것이지만, 특히 세계화 이후 급속하게 나타났다. 이전과는 비교할 수 없을 만큼 우리 사회는 다양성, 다원성, 복잡성, 차이 등으로 특징되는 다중영역으로 변화하였다. 이러한 변화는 정치, 경제, 사회, 문화 모든 영역에서 나타났다. 이러한 사회변화에 적응하고, 이런 변화를 발전적으로 활용하기 위해서는 다문화교육의 중요성은 더욱 강조된다(Wulf, 2002).

전술한 바와 같이(제1장 서론의 1. 연구의 필요성 및 목적에서 다문화교육에 대한 내용 2-3쪽 참고), 교육부와 교육청은 다문화교육의 중요성을 인식하고 다문화가정 학생 및 한국 일반학생을 대상으로 다문화교육을 위해 정책을 수립하고, 다양한 다문화교육 프로그램을 개발하여 운영하고 있다. 그러나 교과 내에서 다문화교육이 될 경우 대개 설명식으로 수업이 진행되며, 개별 교과의 한계를 넘지 못한다. 교과외 창의적 체험활동은 일회적인 이벤트성 교육으로 진행되는 경우가 많다. 이 연구는 이러한 문제의식에서 출발했다. 문화예술교육을 활용해서 다문화교육을 받은 고등학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 분석하여 지속적 교육이 가능할 수 있는 근거를 제공하려는 데에 의도가 있다. 이에 이 연구에서는 ‘2.1 다문화교육과 문화예술’에서 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동의 개념을 정리하고, 특징에 대해서 살펴본다. ‘2.2 문화예술 활동에서 신체성의 의미’에서는 문화예술을 활용한 교육 활동에서 나타나는 신체성의 의미에 대해서 살펴본다. 그리고 다양한 장르의 문화예술 체험을 통한 다문화교육의 장점을 신체성에 초점을 두어 살펴본다. ‘2.3 문화인지과정 분석틀’에서는 문화예술 체험활동을 활용해 다문화교육을 받은 고등학생들의 문화인지과정을 분석하기 위해 Wulf(1997a; 1997b; 2010a; 2010d; 2010e; 2014c)의 문화인지이론의 신체성의 의미와 개념을 분석틀로 고안해 보고자 한다.

우선 다문화교육에서 문화예술 체험활동의 의미에 대해서 알아보도록 한다. 김영란(2012; 2013)은 문화예술을 활용한 다문화 프로그램이란 ‘다문화 이해

증진을 위한 다문화 프로그램 중의 하나로 다문화 사회를 이해하기 위하여 이주민 및 내국인에게 제공되는 문화예술 프로그램과 이주민이 참여하는 문화예술 프로그램'으로 정의하고 있다. 문화예술을 활용한 다문화 프로그램에는 문학(책읽기 관련), 음악, 미술, 무용, 연극(뮤지컬 포함), 영화(사진 포함) 등이 포함되며, 대중예술과 관련된 활동을 직접 수행하거나 관람 또는 견학 교육 및 체험이 가능한 프로그램 등도 포함된다고 하였다. 전경옥 외(2012)는 문화예술을 활용한 다문화 프로그램이란 '다문화 인식개선 및 이해 제고를 위해 진행되는 다문화교육 프로그램으로 이주민 및 내국인에게 제공되는 문화예술 프로그램'으로 정의하고 있다. 설진배 외(2012; 2013)는 문화예술 다문화 프로그램이란 '이주민 출신의 예술가가 문화예술 활동을 수행하는 것 혹은 이주민 출신 예술가의 다문화성 내용이 반영된 문화예술 결과물'로 말하고 있다. 그는 문화예술 다문화 프로그램이 사회통합정책 차원에서 이주민의 문화예술에 대한 수요를 만족시키기 위해 중요하지만, 이주민과 내국인 간에 분리되는 문화예술교육 정책이 진행되어서는 안 된다고 강조하였다. 전영은·김영순(2013)은 다문화교육으로써 문화예술교육이란 '다양한 영역에서 문화적 다양성과 다양한 장르의 문화예술을 통해 서로 이해하고, 체험하고, 학습할 수 있는 통합교육을 행하게 하는 것'이라고 정리하였다.

이상의 여러 입장을 종합하면 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육은 '문화예술을 수단으로 자신과 다른 문화를 이해하고, 인정하여 소통할 수 있도록 다문화적 시각을 가지게 하는 교육'으로 정의할 수 있다.

이러한 개념정의는 크게 두 가지 요소가 포함되어 있다. 하나는 문화예술을 수단으로 활용한다는 점이다. 문화예술 자체가 교육의 목적이 아니며 문화예술 역량을 기르려는 것이 아니다. 문화예술을 다문화교육을 위한 소재로 활용한다는 것을 의미한다. 다른 하나는 문화예술을 통해 나와 다른 문화를 이해하는데 도움을 받으며, 이를 통해 같음과 다름의 차이를 인정하고, 그래서 소통하고 교류할 수 있는 다문화적 태도를 갖는 것이다. 즉 다문화적 시각을 갖는데 문화예술이 중요한 역할을 감당하는 것이다.

2.2 문화예술 활동에서 신체성의 의미

다문화교육의 바람직한 방향과 방법을 추구하기 위해서는 인간이 다른 문화를 어떻게 인지하는지가 먼저 설명이 되어야 한다. 그래야 그 과정이 바람직하고 효율적으로 이루어지도록 처방할 수 있기 때문이다. 특히 다문화가 문화예술을 통해 경험될 때, 문화인지과정에서 ‘신체’의 기능이 중요하게 다루어져야 한다(Wulf, 2002; 2014c). 전술한 바와 같이 Platon, Aristoteles, Descartes 등에 의해 전개된 이성과 신체의 이분법적 사고는 포스트모더니즘 시대인 오늘날 문화인지과정을 온전히 설명할 수 없으며, ‘신체의 복귀(Wiederkehr des Körpers)(Kamper/Wulf, 1982; Wulf, 2001; 2004; 2011; 2014; 조상식, 2004: 77-78; 정문성·전영은, 2014b: 284)’ 운동을 통해 이성과 신체가 통합된 온전한 인간을 다시 이해하자는 인간학 연구 관점이 동원되어야 한다(조상식, 2004: 77-78). 이러한 ‘신체의 복귀’ 운동이 문화예술교육⁴⁹⁾과 더욱 밀접한 관계를 갖는 이유는 문화예술이 가지고 있는 특징 때문이다(전영은·전경미·정기섭, 2014: 252-253; 전영은·정기섭, 2014: 300-301; 정문성·전영은, 2014a: 24; 정문성·전영은, 2014b: 284). 신체의 오감을 통해 감상하고, 오감을 통해 표현하는 것이 문화예술의 중요한 특징 중의 하나이다. 인간 신체성의 본질이 같기 때문에 문화예술은 보편성과 공유성을 갖는 것이고, 이것이 서로 다른 문화를 이해, 공감하고 관용하며 수용하는 근거가 된다. 그러나 정신과 신체를 구분한 이분법이 지배한 근대 이후 인간의 신체성에 대한 무관심하고 저급화한 관점 때문에 신체성을 통해 다문화교육을 접근한 경우는 거의 없었다. 다문화교육에서 문화예술을 활용하는 경우에도 문

49) 「문화예술교육 지원법」 제2조에 따르면, 문화예술교육이란 “「문화예술진흥법」 제2조제1항 제1호의 규정에 따른 문화예술 및 「문화산업진흥 기본법」 제2조제1호의 규정에 따른 문화산업, 「문화재보호법」 제2조제1항의 규정에 따른 문화재를 교육내용으로 하거나 교육과정에 활용하는 교육”이라 하였으며, 문화예술교육을 제2조제1항에 규정된 바와 같이 학교문화예술교육 및 사회문화예술교육 등으로 세분화하였다. 이 연구에서는 「문화예술교육 지원법」의 제2조 정의를 바탕으로 문화예술교육을 “문화, 예술, 교육이 융합된 개념으로써, 예술적인 표현뿐만 아니라 예술교육을 수단으로 문화교육을 추구함으로써 모든 국민이 문화향유자로서 문화를 이해하고 예술적 감수성을 발견하며 창조성 및 창의력과 상상력을 발휘하고 지적능력을 향유할 수 있게 하는 것”으로 정의한다(전영은, 2012a; 전영은, 2012b).

화예술이 인간의 공통성을 가장 잘 설명할 수 있는 신체성과 관계있음을 근거로 설명한 연구도 거의 찾아볼 수 없다.⁵⁰⁾ 이제는 다문화교육에서 문화예술 교육을 활용하는 것에 어떤 의미가 있으며, 그것이 왜 중요한지를 문화인지이론에서 ‘신체성’의 개념으로 설명될 필요가 있다. 그렇게 되어야 다문화교육에서 문화예술 체험활동을 유력한 도구로 활용할 근거와 대안을 제공할 수 있다.

문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육이 이루어질 때, 학습자들은 두 가지 활동을 한다. 하나는 문화예술 작품을 다문화의 시각으로 상상, 감수, 심미적으로 감상하는 것이다. 다른 하나는 다문화의 경험과 시각으로 문화예술 체험을 통해 능동적으로 자신의 생각과 느낌을 표현하는 것이다. 이러한 문화예술 체험활동을 통한 다문화적 감상과 표현에서 문화인지과정이 일어나며, 이때 신체성은 중요한 역할을 담당한다. 문화예술은 무엇보다 인간의 신체를 가장 적극적이고, 다양하고, 충분히 활용하기 때문이다. 냄새 맡고, 소리 지르고, 깊게 바라보고, 경청하며, 만지고 조작하는 활동을 어떤 영역보다 많이 할 수 있는 게 문화예술이기 때문이다.

인간은 태어나서 성장하고 늙어 죽음에 이르기까지 항상 자신의 신체 변화를 의식하면서 살아간다. 신체에 대한 관심은 나이, 성별, 국적 등과 관계가 없다. 끊임없이 움직이고 표현활동을 수행하는 신체에 누구나 관심을 가지고 있다. 삶 자체가 신체의 움직임이기 때문이다. 특히 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 오감은 신체활동의 대표적 활동 방식이다. 오감은 문화가 다르더라도 누구나 항상 사용하는 신체활동이다. 언어가 달라 소통을 못하는 사람들도 언어적 표현 대신 다른 신체활동을 통해 전인적인 상호작용이 이루어짐으로써 상대방을 이해하고, 정서적으로 동질감을 얻을 수 있다. 그래서 다문화교육의 교육 방법으로써 문화예술 체험활동을 활용할 때에는, 언어 외에 다양한 신체 활동을 활용하게 된다. 문화예술은 인간이 공감할 수 있는 아름다움이나 정서

50) 다문화와 신체 관련 선행연구를 살펴보았을 때, 신체 이미지에 따른 자아존중감 및 신체만족도, 주변관계만족도 등을 측정하는 연구들은 있었으나(김태미·최인려, 2011a; 김태미·최인려, 2011b; 이윤정 외, 2012; 이윤정 외, 2013), 신체활동을 활용해 다문화교육 과정을 분석한 연구는 찾아볼 수 없었다.

등을 표현하기 때문에 인간이 할 수 있는 공통적인 몸의 움직임에 많이 사용한다. 이처럼 온 몸으로 무언가를 표현할 때는 말로 하는 것보다 더 솔직하게 자신들의 생각과 감정을 교환할 수 있다. 이때 문화예술은 예술가처럼 훈련되고 능숙한 표현 기법 등을 요구하지 않는다. 훈련된 몸짓이 아니라 하더라도 각자의 생각이나 느낌을 자유롭게 온 몸으로 표현하는 체험을 하는데, 이것은 궁극적으로 문화예술 행위의 일부인 것이다.

문화예술 활동에서 신체성이 어떤 의미를 갖는지 장르별로 살펴보자.

첫째, 무용은 가장 신체성을 잘 활용한다. 무용프로그램은 신체성을 통해 자아발견, 창의적인 예술적 표현력 향상, 의사소통에 기여할 수 있다(나경아 외, 2012: 25-26). 자아발견의 경험을 갖는 이유는 무용이 신체 인지, 신체 기능 이해와 신체 통제력을 강화시키면서 자신의 신체를 객관적으로 느낄 수 있기 때문이다. 무용은 자신의 신체 움직임을 오감으로 인지하게 한다. 이처럼 자신의 신체를 느끼면서 움직이고, 연습으로 자신의 신체능력을 함양시키고 그 과정에서 자아존중감을 갖게 된다. 즉 신체 발달도 되지만 이에 따른 정서적인 성장도 있게 되는 것이다(정희자, 2009: 216).

무용은 창의적 표현력을 향상시킨다. 신체의 모든 부분을 발굴하여 이용하는 경험을 주기 때문이다. 신체는 매우 다양한 표현활동을 가능하게 한다. 개인마다 신체의 모습도 다르고, 활용하는 방법도 다르기 때문에 이전에는 경험해보지 못한 자신의 창의성과 독창성을 신장시키는데 효과가 있다. 신체를 통해 다양한 표현력을 시도하는 가운데 신체의 움직임은 더욱 정교화 되고 발달된다. 이러한 표현의 경험은 전술한 자아존중감에도 영향을 준다.

무용이 의사소통에 유용한 것은 신체의 보편성 및 공유성과 특수성 때문이다. 공유하여 활용하는 신체의 움직임을 통해 서로 같은 인간임을 공감하게 되며, 서로 다른 몸짓으로 다양성을 배우고, 특수성을 인정하는 경험을 갖는다. 이는 소통을 가능하게 한다. 예컨대 정희자(2009)는 땅따먹기 놀이, 고무줄놀이, 태극기와 콩쥐 팥쥐 놀이 등을 이용하면 다문화교육에 효과가 있다고 하였다. 다른 나라 문화를 수용하는데 있어서 신체를 이용해서 직접 체험할 수 있다면 마음으로 더 깊이 느낄 수 있기 때문이다. 또한 고경희(2011)는 무

용이 비언어적 의사소통으로 자신의 생각과 감정을 신체로 표현하는 것이기 때문에 친밀감과 공동체 의식을 인식할 수 있다고 하였다. 나경아 외(2011)도 무용은 신체와 신체가 만남으로 직접적인 상호작용으로 소통하게 되고, 문화적응 능력도 향상된다고 하였다. 유미희(2014)는 무용이 문화적 소수자와 다수자가 자연스럽게 공동의 래포(rapport)를 형성할 수 있는 교육적 수단임을 밝힌 바 있다. 이와 같이 몸짓의 공통성이 정서 및 사회적 관계형성과 문화적 소통에 긍정적 역할을 하고 있음을 보여주었다.

둘째, 음악은 신체활동 뿐만 아니라, 언어 발달, 인지 발달, 사회성 발달, 정서지능 발달, 운동능력 향상에 기여한다(정길영, 2013: 107). 신체, 언어, 인지, 사회 정서의 발달은 서로 밀접하게 연관되어 있기 때문에 어느 한 영역의 발달이 그것으로 그치는 것이 아니라, 다른 영역의 발달을 돕기 때문이다. 즉 음악을 활용한 다문화교육 역시 신체성을 최대한 활용하고 있음을 알 수 있다.

음악은 의사소통에도 유용하다. 음악은 보편성 및 공유성과 특수성을 가지고 있기 때문이다. 음악은 어느 문화 공동체나 가지고 있는 것으로, 다문화 노래를 부르는 행위는 소리를 통해 표현하게 함으로써 귀로 듣는 데에 그치는 것이 아니라 다른 나라의 문화를 인식하고, 공감하게 된다. 또한 다른 나라의 사회적, 문화적, 역사적 배경을 인식하게 하여 문화의 특수성을 경험하게 한다. 예컨대 김용희(2010)에 의하면 다문화 동요는 신체표현을 하게 함으로써 서로 다른 문화를 단순히 인식하는데 그치게 하는 것이 아니라 다른 나라의 사회적, 문화적, 역사적 배경을 인식하게 하는 역할을 한다.

셋째, 미술 행위의 기본은 신체성이다. 미술프로그램은 신체를 이용해 쉽게 할 수 있으며, 융합감을 조성한다. 감상을 할 때나 창작을 할 때에도 신체를 많이 활용하게 한다. 미술프로그램 중 특히 조형놀이는 협동으로 작업할 때 신체를 많이 활용하게 한다. 조형놀이를 하는 동안 상호소통이 가능하기 때문에 공동체 의식 확장에 기여하기도 한다(김성숙, 2011: 16-17).

미술은 학습성을 가지고 있으며, 창작과 감상을 포함한 다양한 의사소통 활동을 하게 한다. 미술은 표현활동을 통해 작품을 창조하며, 작품에 대해 사회

의 구성원들 사이에서 의사소통을 가능하게 하기 때문이다. 또한 미술은 문화를 표현하고 전달하는 기능을 가지고 있다. 예를 들어 결혼이주여성이나 다문화가정 자녀가 한국 전통 미술교육을 배운다는 것은 우리 민족문화의 정체성을 이해하는데 중요한 역할을 한다. 반대로 우리나라 사람들이 다른 나라의 미술문화를 배운다는 것은 그 나라, 민족의 정체성을 이해하는데 중요한 역할을 한다. 미술프로그램을 통해 표현활동을 할 때, 거기에 그치는 것이 아니라 의사소통을 통해 문화를 전달하고, 전달받기 때문이다.

미술은 의사소통에도 유용하다. 신체의 보편성과 특수성 때문이다. 인간은 누구나 신체의 움직임을 통해 그림을 그린 경험을 가지고 있으며, 어느 문화나 미술을 가지고 있기 때문에 공감 가능성이 가능하다. 그러나 역사적 및 사회적 배경에 따라 서로 다른 장르라든지 주제를 가지고 있기 때문에 특수성을 경험할 수 있다. 예컨대 Mcfee(1986)는 미술교육은 다양한 사회에 구성원 간 문화적 소통이 매개체로 작용한다고 하였다. 그렇기 때문에 미술교육은 학습자가 자아 정체성을 확립하고, 인간의 삶의 가치를 이해하는데 기여한다고 보았다. 또한 미술교육은 타자의 삶을 이해하고 차별 및 편견을 극복하고, 문화적 다양성을 수용하고 존중하는데 긍정적인 영향을 준다고 하였다(김정희, 2009: 92).⁵¹⁾

넷째, 장르를 통합하여 진행되는 문화예술교육에서도 신체성은 중요하게 작용한다. 서울문화재단에서 진행하고 있는 창의예술수업 지원사업 중 ‘교과연계 창의예술교육 예술로 플러스’⁵²⁾가 있다. ‘교과연계 창의예술교육 예술로

51) Mcfee는 미국에서 1960년대부터 다문화 미술교육을 주장하는 학자로 미국 오래곤 대학교의 미술교육과 교수였다. Mcfee는 미국의 다원화된 상황에 맞게 미술교육도 사상 및 내용과 방법 등에 있어서도 여성, 이민자들 등 소수를 고려해서 다원주의적 관점에서 접근해야 한다고 주장하였다. 그녀는 “만일 우리가 서양의 미학적 관점을 당연시 하게 여긴다면, 우리는 다른 문화의 미술을 보기 위한 관점을 잃게 될 것 수도 있다. 우리는 미술작품이 나타나는 문화에 대한 의사소통체계를 놓치게 될 것이다(Mcfee, 1991).”라고 하며 서양 중심의 미술개념에 대해 비판하였다. 또한 그녀는 문화의 개념에 대해 “문화라는 것은 한 사회 사람들 간에 살아가는 삶의 방식이다. 이러한 삶의 방식들은 그 사회구성원들에 의해 받아들일만한 행동으로 인정된 가치 및 신념과 의견 등에 의해 형성된다. 그러한 문화, 종교, 과학, 미술, 민속, 사회조직 등을 포함한다(Mcfee, 1970).”라고 하였다. 그리고 Mcfee(1986)는 문화는 주관적, 객관적, 보편적, 집합적, 개인적인 것들을 포함하는 것이며, 언어 및 행동, 의식, 연극, 미술 등을 통해 유지되고 학습되며, 전수되어 변화한다고 보았다(이옥선, 1999).

플러스'의 '사회로 예술하기' 수업에서는 문화예술교육을 전공한 예술강사(TA: Teaching Artist)가 현직 초등교사와 함께 공동 연구하여 교과 내용을 개발 및 사용하였다. '사회로 예술하기' 3학년 사회교과서를 살펴보면 직접적으로 다문화에 대한 내용을 다루지는 않았지만 다문화 관련 내용들이 많이 포함되어 있다.⁵³⁾ 이를 사회과와 문화예술을 통합하고, 문화예술에서도 사진, 그림, 무용, 연극 등을 통합하여 서로 다른 문화예술 전공을 한 강사가 팀티칭으로 수업을 하였다. 이는 다양한 소재와 활동을 수업에 동원하게 하여 수업몰입도를 높이는 결과를 가져왔다. 문화예술이 동원되지 않았으면 그러한 효과를 가져 오지 못했을 것이다(정문성·전영은, 2014b: 300).

이처럼 다양한 장르의 문화예술 체험에서 다문화교육과 관련하여 신체성의 의미를 두고 정리하면 다음과 같다.

첫째, 그 어떤 소재보다 문화예술 체험활동은 신체를 활발하게 사용하게 한다. 자유로운 감상과 표현이 보장된 문화예술의 특성상 학습자들이 자발적으로 활동하는 것이기 때문에 개인적, 사회적 발달에 효과적이다. 둘째, 신체의 움직임이 감각의 활성화를 촉진하기 때문에 신체의 기능발달은 물론 다양한 표현력을 경험하게 하고, 다른 다양한 학습자와 소통기회를 가져서 효과적으로 다문화를 인지한다. 셋째, 신체를 표현하여 인지하는 것이기 때문에 뇌 과학적 및 생리학적으로 보았을 때, 두뇌와 신체의 상호작용이 두뇌 발달과 신

52) '교과연계 창의예술교육 예술로 플러스'는 서울문화재단이 2009년부터 진행하고 있는 문화예술교육 사업 중 하나로 어린이 창의예술교육 사업이다. 예술강사인 TA(Teaching Artist)가 현직 초등교사와 공동으로 연구하여 학교 현장에서 사용가능한 교재 개발 및 수업을 진행하는 것이다. 이 사업은 어린이들이 일반교과 수업보다 창의적이며 효과적으로 교과내용을 습득하는 것을 목적으로 한다. '교과연계 창의예술교육 예술로 플러스'는 2009년에 5학교 5학급이 2학년 2학기 즐거운 생활의 5단원과 6단원을, 2010년에 6학교 20학급이 2학년 2학기 즐거운 생활의 5단원과 6단원을, 2011년에 20학교 40학급이 5학년 2학기 국어의 5단원 및 6단원과 7단원을, 2012년에는 16학교 61학급이 3학년 2학기 사회의 3단원과 4단원을, 2013년 15학교 61학급이 2학년 2학기 통합교과를 개발하여 사용하였다(서울문화재단 홈페이지 <http://www.sfac.or.kr/html/education/plus.asp> 2014년 8월 18일자 참고).

53) '사회로 예술하기' 3학년 사회책을 보면 1회 손으로 만나는 문화, 2회 신발 신고 세계 속으로, 3회 조선시대 화원이 되다, 4회 전통알리미 사진전, 5회 다른 나라에도 한가위와 비슷한 명절이 있을까요?, 6회 강강술래 한가위, 7회 세상 밖에서 만나는 동그라미, 세모, 네모, 8회 달라서 좋은 동그라미, 세모, 네모 등 8차시로 구성되어 있다(서울문화재단, 2008). 8차시 모두 다문화교육을 위한 내용요소를 포함하고 있으며, 실제 예술강사(TA)들이 수업을 진행할 때도 다른 나라 문화를 이해하고 존중해야 한다고 말한다(정문성·전영은, 2014a: 28-33; 정문성·전영은, 2014b: 291-297).

체 발달에 시너지 효과를 준다. 넷째, 신체를 적절하게 이용하여 인지적 학습을 넘어 언어위주의 학습보다 창의력 및 상상력과 감수성, 미적능력 등 향상에 도움이 된다. 다섯째, 신체활동을 통해서 보다 쉽게 사회적 상호관계를 향상시키는데 도움이 된다. 여섯째, 문화예술 체험활동은 신체 사용을 좋아하는 학습자에게 흥미 있고 생동감 넘치는 경험을 제공하기 때문에 교육을 받는다는 느낌보다는 ‘논다’는 느낌으로 다가갈 수 있다. 이는 수업분위기를 즐겁게 만들고 학습동기를 유지하는데 도움이 된다. 일곱째, 다문화화에 대한 접근을 자연스럽게 할 수 있다, 특히 사춘기에 있는 학습자들은 자아정체감을 형성하는 시기이기 때문에 타인에 대한 의식을 많이 하고, 다름과 차이에 대해 민감한 반응을 할 때이다. 다문화에 대한 접근도 역시 조심스러운데, 공통점을 가진 신체를 주로 활용하기 때문에 쉽게 이 주제에 접근할 수 있다. 여덟째, 다문화를 고려한 문화예술은 전통적인 또는 한국적인 문화예술의 범위를 넘어서서 이전에 경험하지 못한 신체의 활동을 사용할 수 있다. 이는 학습자의 감수성과 문화적 다양성의 폭을 넓힐 수 있다. 아홉째, 다른 나라의 문화예술을 우리나라 사람이 감상하거나 표현할 때는 원래의 문화예술과는 다른 감상과 표현이 가능해진다. 이것은 곧 창의적 활동이 된다.

2.3 문화인지과정 분석틀

이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 분석하여 다문화교육에서 문화예술 체험활동이 갖는 의미를 밝히는 것을 목적으로 한다. 전술한 바와 같이(제2장 이론적 배경의 1.2 문화인지과정과 신체성 33-40쪽 참고) 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여할 때, 작동하는 신체 감각기관을 중심으로 문화인지과정 분석 준거를 설정하고자 한다. <표 1>은 이 연구의 분석 준거를 정리한 것이다. <표 1>의 ‘Wulf의 문화인지론적 관점’은 앞의 절인 제2장 1-2. 문화인지과정과 신체성에 나와 있는 Wulf의 신체성 이론을 정리한 것이다. 그리고 ‘문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육 분석내용 및 개념’은 고

등학생들이 다문화교육에서 이루어지는 문화예술 체험활동에서 어떻게 문화를 인지하는지에 대한 과정을 분석하기 위한 준거를 Wulf의 이론을 토대로 연구자가 정리한 것이다.

<표 1> 연구의 분석 준거

<p>내용 감각기관</p>	<p>Wulf의 문화인지론적 관점</p>	<p>문화예술 체험활동으로 다문화교육 받을 때 신체 감각기관의 문화인지과정 분석내용 및 개념</p>
<p>촉각</p>	<ul style="list-style-type: none"> -사회·문화적 경험에 의해서 촉각이 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함)에서 출발한다. -재귀적·성찰적·숙고적·자아중심적인 태도를 가지고 있다. -피부, 손 등 신체기관으로 문화를 인지한다. 가장 중요한 것은 손이다. -손, 발로 세상을 만지는 것 대신에 시각을 통해 문화의 촉감을 능동적으로 인지한다. -사회·문화적적인 분위기 파악한다. -행동의식과 주체의식의 생성과 사회 집단에서 인간의 불완전한 방향 감각을 위해 중심적인 의미를 지니고 있다. -시각을 통해 대체될 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> -사회·문화적 경험에 의해 촉각이 만들어지기 때문에 교육적, 역사적이다. -피부, 손, 발 등 신체가 직접 닿으므로 문화를 인지한다. -손의 경우 직접 만져보는 것을 통해 감각하고, 문화를 인지한다. -발의 경우 걸어 다니고, 뛰어다니는 행위 등 움직임을 통해 감각하고, 문화를 인지한다. -다문화인과의 상호 의사소통, 체험 활동 등 직접적인 경험을 통해 문화를 인지한다. -촉각을 통해 문화를 인지하는 과정에서 긍정적 혹은 부정적인 인식을 가질 수 있다. -시각과 상호작용한다.
<p>미각</p>	<ul style="list-style-type: none"> -사회·문화적 경험에 의해서 미각이 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함)에서 출발한다. -먹는 것, 마시는 것과 관련이 있다. -기호 판단에 대한 의견과 예술에 대한 판단 즉 미학적 판단을 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> -사회·문화적 경험에 의해 미각이 만들어지기 때문에 교육적, 역사적이다. -과자, 음식 등을 직접 먹어봄으로써 문화를 인지한다. -먹는 것, 마시는 것에 민감한 사람들은 문화를 인지하는 과정에서 부정적 혹은 긍정적인 인식을 가질 수 있다. 후각 및 시각과 상호작용한다. -먹고, 마시는 경험은 냄새를 맡는

		<p>경험과 동시에 일어나기 때문에, 미각에 민감성을 드러낸다면 후각에서 부정적인 인식을 가질 수 있다.</p> <p>-먹고, 마시는 경험을 통해 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지한다.</p>
후각	<p>-사회·문화적 경험에 의해서 후각이 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함)에서 출발한다.</p> <p>-코와 관련이 있다.</p> <p>-미각과 관련이 깊으며 미각에 민감한 사람들은 후각에도 민감하다.</p> <p>-촉각이나 미각보다 더 세심하다.</p> <p>-청각 및 시각과 다르게 개인과 관련해서 중요한 역할을 한다.</p> <p>-열망, 갈망, 요구, 애착, 호의, 믿음, 신뢰 등과 밀접하게 연결된다.</p>	<p>-사회·문화적 경험에 의해 후각이 만들어지기 때문에 교육적, 역사적이다.</p> <p>-음식, 사람 등의 냄새를 맡아 봄으로써 문화를 인지한다.</p> <p>-냄새에 민감한 사람들은 문화를 인지하는 과정에서 부정적인 인식을 가질 수 있다. 미각 및 시각과 상호작용한다.</p> <p>-냄새 맡는 경험을 통해 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지한다.</p>
청각	<p>-사회·문화적 경험에 의해서 청각이 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함) 출발한다.</p> <p>-귀와 관련이 있다.</p> <p>-항상 열려있어서 통제가 힘들다.</p> <p>-듣고 말하는 것은 반사작용으로 청각에 의해 신체는 활동적·수용적이며, 민감하다.</p> <p>-민감함과 감수성의 정도는 상관관계에 있다.</p> <p>-재귀적이며, 사회적인 태도를 가지고 있다.</p> <p>-듣는다는 것은 이해하는 것, 말하는 것을 위한 하나의 전제조건이다.</p> <p>-경청함으로써 다른 사람들과 상호 의사소통을 가능하게 한다.</p> <p>-공동체 생성을 위해 최소한의 필요 가치가 된다.</p>	<p>-사회·문화적 경험에 의해 청각이 만들어지기 때문에 교육적, 역사적이다.</p> <p>-언어, 음악 등의 음성 및 소리를 들음으로써 문화를 인지한다.</p> <p>-청각에 민감한 사람들은 문화를 인지하는 과정에서 부정적인 인식을 가질 수 있다. 시각과 상호작용한다.</p> <p>-듣는 행위를 통해 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지한다.</p> <p>-다문화인과의 상호 대화적인 의사소통 및 이해과정을 거치면서 문화를 인지한다.</p>

시각	<ul style="list-style-type: none"> -사회·문화적 경험에 의해서 시각이 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함) 출발한다. -눈과 관련이 있다. -신체의 확장을 가능하게 한다. -낮설음을 경험한다. -다른 사람들과의 관계에서 준비를 가능하도록 한다. -사람들 간의 인식의 거리를 유지하기 위해 사용된다. -연행적이다. -공개성을 통해 자기통제기능을 작동시킨다. -문화적 산물을 능동적, 객관적으로 인지한다. 	<ul style="list-style-type: none"> -사회·문화적 경험에 의해 시각이 만들어지기 때문에 교육적, 역사적이다. -보는 행위를 통해 문화인지과정을 경험한다. -먹는 것, 마실 것, 사람 등을 보는 행위가 문화를 인지하는 과정에서 긍정적 혹은 부정적인 인식을 가질 수 있다. 촉각 및 미각, 후각, 청각과 상호작용한다. -보는 행위를 통해 고유문화와 외래 문화를 비교하면서 문화를 인지한다. -보는 행위를 통해 능동적으로 문화를 인지할 수 있는 기회를 가질 수 있다.
----	--	--

<표 1>의 내용을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 촉각은 사회·문화적 경험에 의해서 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함)으로부터 출발한다. 촉각은 재귀적·성찰적·숙고적·자아중심적인 태도를 가지고 있다. 촉각은 피부 등 모든 신체 기관으로 문화를 인지할 수 있지만, 가장 중요한 신체 기관은 손이다. 그러나 손, 발로 세상을 만지는 것 대신에 시각을 통해 문화의 촉감을 능동적으로 인지하기도 한다. 또한 촉각은 사회·문화적인 분위기를 파악하는데 익숙하며, 사회에서 인간이 불완전한 방향 감각을 가지고 있을 때 중심적인 역할을 한다. 이러한 의미에서 촉각은 인간의 환경을 구성하는 실천적인 대상으로 따뜻함, 고요함 등 문화의 촉감을 능동적으로 인지한다(Wulf, 2014c: 106).

이러한 촉각은 문화예술교육을 활용한 다문화교육에서 가장 기본이 되면서도 가장 중요한 것 중 하나이다. 왜냐하면 직접적인 경험을 하지 않으면 촉각을 작동시킬 수 없기 때문이다. 또한 촉각은 실제로 의미 있는 경험을 만들 수 있기 때문이다. 촉각은 직접적으로 경험함으로써 감수성 및 상상력과 창의력을 향상시킬 수 있도록 하며, 정서적으로 긍정적인 입장을 가지도록 한

다. 또한 촉각은 사회·문화적 경험에 의해서 이미 만들어진 것이기 때문에 역사성의 특징을 가지고 있다. 예를 들어 한국의 야채와 동남아시아 및 유럽 등의 야채를 만지는 느낌은 다르다. 그리고 촉각은 개별적이며, 공통적으로도 경험을 가능하게 한다. 예를 들어 동남아시아의 야채를 만져볼 때, 개인적으로 고유하게 인식하는 것도 있지만, 같은 주제를 가지고 토의를 한다면 공통적인 경험을 나누게 되는 것이다. 이렇듯 문화예술 체험활동으로 다문화교육이 이루어질 때 촉각을 지속적으로 운동시킨다면, 다문화에 긍정적이며, 능동적, 적극적인 대응력을 갖도록 할 수 있다.

둘째, 미각은 먹는 것, 마시는 것과 관련이 있다. 미각은 기호 판단에 대한 의견과 예술적 판단을 하는데 도움을 준다. 인간은 미각을 통해 단맛, 짠맛, 신맛, 쓴맛 등을 인지할 수 있으나, 다른 한편으로 미각은 인식주체인 입과 인간 신체의 행동이 통합될 때, 문화적 산물을 능동적으로 인지한다(Wulf, 2014c: 107). 이러한 미각을 통해서 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육을 이야기할 때, 가장 중요한 것은 입과 입을 통해서 나오는 말로서 다른 나라의 문화를 경험해 보는 것이다. 예를 들어 다른 나라의 음식 및 과자 등을 먹어보는 경험, 다른 나라의 음료수, 차 등을 마셔보는 경험 등이 가장 원초적인 경험이다. 다른 나라의 음식을 직접 만들어 보는 행위는 미각을 통해 문화적 산물을 더 효과적으로 감각할 수 있도록 실천적인 행동을 한 것이다. 그러나 먹는 것, 마시는 것 등이 민감한 사람들은 문화를 인지하는 과정에서 상대 문화에 대해서 부정적인 견해를 가질 수 있다. 또한 미각과 후각은 서로 동시에 일어나기 때문에 미각에서 부정적인 인식을 가지게 된다면 후각에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 이렇게 먹고, 마시는 과정을 통해서 고유문화와 외래문화를 비교하며 문화를 인지하기도 한다. 이렇듯 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육이 미각을 지속적으로 운동시킨다면 다문화에 긍정적이며, 능동적, 적극적인 대응력을 갖도록 할 수 있다.

셋째, 후각은 코와 관련이 있으며, 미각과 관련이 깊다. 미각이 민감하면 후각도 민감하며 후각이 민감하면 미각에도 민감한 반응을 보이지만, 후각이 미각보다 더 세심하다. 또한 미각은 청각이나 시각과는 다르게 개인의 편에서

중요한 역할을 수행한다(Wulf, 2014c: 107). 이러한 후각을 통한 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 다른 어느 감각보다도 빠르게 반응한다. 후각도 사회·문화적 경험에 의해 만들어지기 때문에 교육적, 역사적인 특징을 가지고 있다. 예를 들어 다문화교육을 베트남, 중국, 필리핀 등의 음식을 파는 시장에서 한다고 할 때, 그곳에서 음식, 사람 등의 냄새를 맡아 봄으로써 문화를 인지하게 된다. 냄새를 맡는다는 행위는 그 사물에 대해 이미 교육적, 역사적으로 고유문화로부터 이미 만들어진 것으로, 부정적 혹은 긍정적인 인식을 가질 수 있다. 냄새를 맡는 과정을 통해 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지하는 것이다. 이렇듯 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 후각을 지속적으로 운동시킨다면 다문화에 긍정적이며, 능동적, 적극적인 대응력을 갖도록 할 수 있다.

넷째, 청각은 귀와 관련이 있으며, 항상 열려있기 때문에 스스로 통제하기가 힘들다. 청각도 사회·문화적 경험에 의해서 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함)에서 출발한다(Wulf, 2014c: 108). 이러한 청각을 통해서 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육을 이야기할 때, 가장 중요한 것은 듣는 행위 즉 소통하는 것이다. 인간은 언어, 음악, 소리 등의 음성에 민감하고, 그것들을 들음으로써 또 다른 방식으로 신체가 문화를 인지하기 시작한다. 예를 들어 다문화인과 상호 대화적인 의사소통하면서 문화를 인지할 수 있다. 언어가 다르기 때문에 언어로 의사소통을 할 수 없다면, 몸을 이용해 의사소통을 하려고 노력할 것이다. 또는 외국어로 된 음악을 들을 때라든가, 외국어로 된 방송, 영화 등 미디어 매체를 볼 때, 듣는 행위가 익숙하지 않다면 다른 감각기관에 부정적인 영향을 끼칠 수 있다. 즉 청각은 다른 신체가 작동할 수 있는 원인을 제공할 수 있다는 것이다. 또한 청각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지기 때문에 교육적이며, 역사적이다. 그래서 듣는 행위를 통해 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지하는 것이다. 이렇듯 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 청각을 지속적으로 운동시킨다면 다문화에 긍정적이며, 능동적, 적극적인 대응력을 갖도록 할 수 있다.

다섯째, 시각은 눈과 관련이 있다. 시각은 보는 작용을 통해 신체의 확장을 가능하게 한다. 시각은 사회·문화적 경험에 의해서 만들어지기 때문에 역사적 교육인간학(역사, 문화, 교육 내용 포함)에서 출발한다. 또한 시각은 문화적 산물을 능동적이며 객관적으로 인지할 수 있도록 한다(Wulf, 2014c: 109). 이러한 시각을 통해서 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육을 이야기할 때, 가장 중요한 것은 직접적인 경험과 연결되어 있는 보는 행위이다. 보는 행위가 진행되는 동안 다른 문화에 대해서 긍정적 혹은 부정적인 인식을 가지게 할 수 있기 때문이다. 또한 인간이 보는 행위를 통해 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지하기 때문이다. 예를 들어 다문화교육을 받기 위해 간 박물관에서 다른 나라 문화유산의 위대함을 깨닫고, 긍정적인 인식을 가질 수 있다. 다른 한편 음식을 경험하기 위해 시장에 갈 경우, 시각은 후각의 선(先) 작용으로 인해 뇌를 통해 선입견을 작동시킬 수도 있다. 그러나 직접적으로 보는 행위, 즉 보는 경험을 통해 인간은 고유문화와 외래문화와의 경계를 없애고 수용하는 연습을 해야 한다. 이렇듯 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 시각을 지속적으로 운동시킨다면 다문화에 긍정적이며, 능동적, 적극적인 대응력을 갖도록 할 수 있다.

지금까지의 논의를 바탕으로 이 연구의 분석을 위한 문화인지과정 모형 및 연구의 분석틀은 도식화하면 [그림 4]와 같다. 이 연구에서 설명하고자 하는 것은 고등학생들이 문화예술 체험활동 프로그램을 통해서 다문화교육을 받았다고 본다. 따라서 첫째, ‘다문화를 만져보다’ 둘째, ‘다문화를 맛보다’ 셋째, ‘다문화를 냄새 맡다’ 넷째, ‘다문화를 들어보다’ 다섯째, ‘다문화를 보다’ 등 다섯 가지의 요소로 구성된 연구의 분석틀을 통해 다문화교육을 받은 학생들의 문화인지과정을 분석하고 문화예술 체험활동이 다문화교육에서 어떤 교육의 의미가 있는지를 밝히고자 한다.



[그림 5] 문화인지과정의 신체성 5차원 모형

[그림 4]가 제시하는 것은 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받는 연구 참여자들에게 관찰된 것이다. 그래서 [그림 4]에서 제시된 문화인지과정의 신체성 5차원 모형은 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 고등학생들의 문화인지과정을 적절하게 설명할 수 있을 것으로 기대한다.

Dilthey는 인간의 삶은 경험, 이해, 표현의 연관관계에서 발전한다고 보았다(정기섭, 1999: 3). Wulf는 문화인지과정이 신체를 통한 직접적인 경험을 통해 일어난다고 보았다. 그러한 경험을 통해서 문화를 이해하고, 표현하는 삶을 살게 된다. 이러한 경험을 통한 이해와 표현이 바람직한 다문화 시각을 갖는데 도움을 준다면 문화예술 체험활동은 다문화교육에 큰 기여를 할 수 있다. 그러나 우리나라의 입시 위주의 교육환경⁵⁴⁾은 특히 고등학생들에게 있어서 기계적인 문제풀이만을 반복하게 하고 있다. 비록 정규 교육은 아니지만 창의적 체험활동의 일환으로 고등학생이 참여한 문화예술 체험활동을 활용한

54) 오늘날 우리나라의 교육은 입시 위주의 교육환경, 지식 위주의 교육환경, 주지주의 교육환경 등으로 불린다(홍은숙, 2003: 40).

다문화교육의 의미를 문화인지의 신체성을 준거로 유의미하게 드러내면 향후 관련 연구나 교육현실의 개선에 큰 기여를 할 것으로 기대한다.



3. 선행연구 고찰

다문화교육에 대한 연구는 2000년대 중반에 들어서면서 정책 영역에서 새로운 전환점을 맞이한다.⁵⁵⁾ 2006년 교육부에서 다문화가정 학생을 대상으로 하는 다문화교육 정책을 발표하였기 때문이다. 2007년에는 ‘2007년도 다문화가정 자녀 교육 지원 계획’을 발표하였으며, 2012년까지 연이어 다문화가정 학생을 위한 교육 지원 정책을 제시하였다.⁵⁶⁾ 2007년에는 「재한외국인 처우 기본법」, 2008년에는 「다문화가족지원법」 등 법률이 제정되었다. 그 밖에 법무부, 보건복지부, 여성가족부, 문화체육관광부, 교육부, 고용노동부, 안전행정부, 농림축산식품부 등 정부부처에서 다양한 다문화 정책 사업을 시행하고 있다.

문화예술교육에 대한 연구도 마찬가지로 2000년대 중반 이후 많은 학자들이 관심을 가지고 연구를 하고 있다. 시대가 변화함에 따라 문화예술의 패러다임과 요구사항이 공급자 중심에서 수요자 중심으로 바뀌면서 문화예술교육 정책이 수면 위로 떠올랐기 때문이다(김영순·전영은, 2011; 전영은, 2012a; 전영은, 2012b; 정문성 외, 2012; 김영순·전영은, 2013; 정문성 외, 2013; 정문성 외, 2014; 정문성·전영은, 2014a; 정문성·전영은, 2014b). 2003년에는

55) 한국에 처음 다문화교육이 소개된 것은 1980년대부터이다(장인실·차경희, 2012; 김종석, 1984). 다문화주의에 대한 담론은 탈식민지와 포스트모더니즘의 패러다임으로 1980-90년대 거론되기 시작하였다. 당시는 서구 제국주의에서 해방된 식민지 국가의 국민들이 글로벌 자본주의의 흐름에 따라 서구로 이주하기 시작하였다. 다른 한편 서구는 주변문화의 등장으로 인해 다문화에 관심을 갖게 되었다. 우리나라는 2006년 4월 26일 노무현 대통령이 ‘빈부격차·차별시정위원회’에서 “다인종·다문화로의 진전은 거스를 수 없는 대세 … 질적 측면에서 이주자들의 인권을 신장하기 위한 다문화정책을 본격적으로 추진”해야 한다고 하며 ‘여성결혼이민자 가족의 사회통합 지원대책’ 등을 발표(세계일보, 2006. 4. 27; 서범석, 2009)하며 다문화 사회에 대한 구체적인 정책을 제시함에 따라 학계에서도 관심을 가지고 연구를 진행하게 되었다(신옥근, 2008; 안혜리, 2011). 문화예술교육도 마찬가지로 참여정부에서 구체적인 정책 및 법률을 발표하면서 그에 대한 연구가 지속적으로 이루어 질 수 있었다(전영은, 2012a; 전영은, 2012b).

56) 교육부는 2006년 5월에 ‘다문화가정 자녀 교육 지원 대책’, 2007년 5월에 ‘2007년도 다문화가정 자녀 교육 지원 계획’, 2008년 5월에 ‘2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획’, 2009년 7월에 ‘다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원계획’, 2010년 5월에 ‘다문화가정 학생 교육 지원 계획’, 2012년에는 ‘다문화학생 교육 선진화 방안’을 발표하였다(교육부, 2006; 교육부, 2007a; 교육부, 2008; 교육부, 2009; 교육부, 2010; 교육부, 2012b).

문화관광부(현 문화체육관광부)에 문화정책 개선을 위한 문화행정혁신위원회가 만들어졌으며, 2003년 6월에는 문화관광부 내에 문화예술교육과가 신설되었다. 2004년에는 문화관광부와 교육인적자원부(현 교육부)가 공동으로 ‘문화예술교육 활성화 종합계획 수립 중간보고 및 `04년 시범사업 추진계획(이하 중간보고)’과 ‘문화예술교육 활성화 종합계획(이하 종합계획)’을 발표하였다. 2005년 2월 한국문화예술교육진흥원의 설립되었으며, 문화예술교육 정책을 체계적으로 지원하는 계기가 되었다. 2005년 12월에는 「문화예술교육 지원법」이 제정되어, 한국문화예술교육진흥원의 법인 설립⁵⁷⁾과 문화예술교육 정책이 시행되는데 필요한 법적 근거가 되었다. 2008년 10월에는 문화체육관광부와 교육과학기술부가 문화예술 및 체육교육의 활성화를 위해 공동 T/F 업무협약을 체결하였다.⁵⁸⁾ 그 밖에 문화체육관광부는 법무부, 국방부, 보건복지부 등 정부부처 및 지방자치단체, 지역 문화기반시설 등과 문화예술교육 사업을 공동으로 진행하고 있다. 그리고 2010년 5월 25일부터 5월 28일까지 ‘2010 유네스코 세계문화예술교육대회’가 서울에서 열렸다. 2010년은 유엔(United Nations)이 정한 ‘세계 문화 간 화해의 해(International Year for the Rapprochement of Cultures)’⁵⁹⁾로 ‘2010 유네스코 세계문화예술교육대회(UNESCO World Conference on Arts Education)’⁶⁰⁾는 문화예술교육을 통해 문화 다양성과 문화 간 이해를 이끌어내어, 문화 간 화해하고 사회통합을 이끌어 낼 수 있어야 한다고 하였다.⁶¹⁾ 즉 다문화 사회에 문화적 공존과 소통

57) 한국문화예술교육진흥원은 2004년 11월 문화관광부와 교육인적자원부가 공동으로 발표한 ‘문화예술교육 활성화 종합계획(이하 종합계획)’에 의거하여 2005년 2월 민법에 의한 재단법인으로 설립되었다가, 2005년 12월 「문화예술교육 지원법」의 제정에 근거하여 2006년 8월 특수법인으로 전환하였으며(「문화예술교육 지원법」 제10조 참고), 2006년 12월 ‘문화예술교육 전문인력 교육기관’으로 지정되었다(문화체육관광부·한국문화관광정책연구원, 2006; 전영은, 2012a; 전영은, 2012b).

58) 문화체육관광부와 교육과학기술부의 공동 T/F 업무협약의 주요 내용은 전문 예술인을 학교에 지원하는 예술강사 지원사업을 확대, 개편하여 다양하고 창의적인 문화예술교육 기회를 제공하자는 것이다(문화체육관광부·한국문화관광연구원, 2011).

59) 2007년 제34차 유네스코 총회에서 공포되었던 권고안에 따라 2010년을 ‘세계 문화 간 화해의 해(International Year for the Rapprochement of Cultures)’로 지정하였다.

60) 제2차 세계문화예술교육대회인 2010 유네스코 세계문화예술교육대회는 ‘예술은 사회성을, 교육은 창의성을’이라는 슬로건을 가지고 시작되었으며, ‘서울 아젠다(Seoul Agenda: Goals for Development of Arts Education)’가 채택되었다.

61) 제1차 유네스코 세계문화예술교육대회(The 1st World Conference on Arts Education)

의 매개체로서 문화예술교육의 역할을 강조한 것이다.

이렇듯 다문화교육과 문화예술교육은 다른 부처의 정책과도 밀접한 관계를 맺고 있다. 예를 들어 다문화교육의 경우 농촌 정책, 교육 정책, 가족 정책, 이민 정책, 복지 정책, 문화 정책 등과 문화예술교육의 경우 교육 정책, 평생 교육 정책, 여가 정책, 복지 정책, 실업 정책, 문화 정책 등과 밀접한 관계를 맺고 있다. 그렇기 때문에 다문화교육에 대한 연구는 교육학, 사회교육학, 정치학, 행정학, 법학, 문화인류학, 국어교육학, 미술교육학, 음악교육학, 체육교육학 등 다양한 전공을 가지고 있는 학자들이 모여서 융·복합적으로 진행하고 있다. 문화예술교육에 대한 연구도 마찬가지로 문화예술을 전공한 예술가들 이외에 교육학, 사회교육학, 문화학, 통계학, 법학, 문화경영학, 경제학 등 다양한 학문 영역에서 접근하여 연구를 진행하고 있다. 즉 다문화교육과 문화예술교육은 다양한 학문적 영역에서 접근이 가능하기 때문에 많은 학자들이 연구를 진행하고 있다. 그러나 다문화교육과 문화예술교육에 대한 실제 연구들을 살펴보면, 밀접하게 관계 맺지 못해 논의가 매우 취약한 실정이다.

이미 국내에서는 다문화교육에서 문화예술교육에 관한 연구들이 있어 왔다. 이와 같은 선행연구들은 그 어느 때보다 문화예술교육이 지향하는 목적이 다문화교육과 동일하기 때문일 것으로 여겨진다. 또한 선행연구들은 다문화교육에서 문화예술교육을 활용하는 것은 학생들의 입장에서 다문화에 가까이 다가갈 수 있는 계기가 될 수 있으며, 다문화교육 방법 차원에서 다문화와 관련된 가치, 태도, 양식 등을 습득하는 측면에서 기여할 수 있다고 보았다. 또한 교사 입장에서는 문화예술이 다문화주의를 실현할 수 있는 교육을 제시한다는 측면에서 교사 스스로가 다문화적 편견에서 벗어나서 문화적 다양성을 이해하고, 서로 다른 문화의 가치를 존중하고 인정하게 되면 교육현장에서도 학

는 2006년 3월 포르투갈 리스본에서 '21세기를 위한 창의력 구축(Building Creative Capacities for the 21st Century)'이라는 주제로 개최되었으며, 당시 '유네스코 예술교육 로드맵'이 도출되었다. 제2차 유네스코 세계문화예술교육대회(The 2nd World Conference on Arts Education)는 2010년 6월 서울에서 '문화 다양성과 사회통합 증진을 위한 예술교육의 사회문화적 차원 강화'라는 주제로 개최되었다. 제2차 유네스코 세계문화예술교육대회는 다변화된 사회에서의 문화예술교육의 역할을 진단하였으며 문화예술교육을 통한 국제적 협력에 대한 실천방안을 논의하였다(문화체육관광부, 2010).

생들에게 실제적으로 많은 도움을 줄 수 있을 것이라고 보았다. 또한 교사들에게 실제 현장에서 이루어지는 다문화교육에 기초적인 자료를 제공할 것이라고 보았다(정지현, 2006a; 홍은미·김선아, 2009; 김영연, 2010; 김정효, 2011; 김민채, 2012; 윤갑정, 2013).

다문화교육에서 문화예술교육에 관한 선행연구를 구체적으로 검토하고자 한다. 첫째, 다문화교육과 문화예술교육 연구의 연도별 연구 동향을 분석한다. 둘째, 다문화교육과 문화예술교육 연구 대상에 대한 유형을 분석한다. 셋째, 다문화교육과 문화예술교육의 연구 방법에 대한 유형을 분석한다. 넷째, 다문화교육과 문화예술교육의 연구 주제에 대해 분석한다. 이를 위해 먼저 2006년 1월부터 2014년 6월까지 9년 동안 발표된 국내학술지를 분석대상으로 하였다. 한국교육학술정보원(KERIS)에서 제공하는 학술연구정보서비스(RISS) 논문검색사이트와 국회도서관 데이터베이스를 활용하여 KCI 등재 및 KCI 등재 후보지에 해당하는 논문들을 대상으로 하였다. 그리고 문화예술교육을 활용한 다문화교육 연구에 대한 최대한의 확보를 위해서 검색 키워드를 “문화예술교육, 다문화교육”, “문화예술교육, 다문화”, “문화예술, 다문화”, “문화예술, 다문화교육”, “문화예술 체험, 다문화교육”, “문화예술 체험활동, 다문화교육”, “문화예술 체험, 다문화”, “문화예술 체험활동, 다문화” 등을 검색 대상에 추가하였다. “문화예술교육, 다문화교육” 등의 키워드를 포함하지 않는다고 하여도 문화예술교육을 활용한 다문화교육의 내용을 담고 있다면 검색 대상에 추가하였다. 다양하게 검색하여 이상의 조건을 만족시키는 논문으로 56편을 1차로 선정하였다. 그리고 논문 제목 및 내용, 논문 작성일 등 포함조건에 부합하지 않는 것을 제외하고 최종 48편의 논문을 선행연구 분석대상으로 선정하였다.

다문화교육에서 문화예술교육에 관한 선행연구를 검토한 결과는 다음과 같다. 첫째, 연도별 연구 동향을 분석에 있어서 전체 선행연구 48편을 연도별 분석한 결과는 <표 2> 및 <표 3>과 같다.

<표 2> 문화예술교육을 활용한 다문화교육 연구 현황

(2014년 8월 4일 현재)

구분	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	계(%)
KCI 등재	4	·	·	5	8	7	4	6	4	38(79.2)
KCI 등재 후보	1	·	·	1	1	4	2	1	·	10(20.8)
계	5	·	·	6	9	11	6	7	4	48
비율(%)	10.4	·	·	12.5	18.8	22.9	12.5	14.6	8.3	100

<표 2>는 문화예술교육을 활용한 다문화교육 논문의 KCI 등재 및 KCI 등재 후보 현황을 연도별로 보여준다. 선행연구 분석 연구 논문 48편 중 38편(79.2%)가 KCI 등재이며, 10편(20.8%)가 KCI 등재 후보이다.⁶²⁾ KCI 등재 및 KCI 등재 후보가 아닌 논문 8편은 선행연구 분석에서 제외하였다.

<표 3> 분석대상 논문들의 발행연도와 학술지명에 따른 논문 편수

(2014년 8월 4일 현재)

학술지명	발행연도에 따른 논문 수									계
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
교원교육	·	·	·	1	·	·	·	·	·	1
교육문화연구	·	·	·	·	·	·	1	·	·	1
교육연구	·	·	·	·	1	·	·	·	·	1

62) 이 연구의 선행연구 분석에서는 2006년부터 2014년 4월까지 발표된 KCI 등재 및 KCI 등재 후보 논문을 대상으로 하였다. 그러나 한국교육학술정보원(KERIS)에서 제공하는 학술연구정보서비스(RISS) 논문검색사이트를 활용하여 논문을 검색한 결과, 이주연(1997)의 '다문화 환경과 조형교육의 방향', 권덕원(2000)의 '다문화주의 음악교육론과 국악교육', 안재신(2000)의 '다문화적 접근에 의한 유아음악교육', 안재신(2001)의 '유아 음악교육의 세계화를 위한 다문화적 접근의 프로그램 개발', 함희주(2003)의 '초등학교교육에서의 다문화적 음악 교육 적용가능성 탐색', 민경훈(2004)의 '상호 문화적 음악교육의 의미와 지도방법에 관한 연구: 초등학교를 중심으로', 주대창·조효임(2005)의 '독일 초등 음악교과서의 다문화적 악곡 활용', 번계원·조효임(2005)의 '다문화 음악교육을 위한 한국 전래 동요의 세계화 방안' 등 8편의 논문은 선행연구 분석 대상 논문이 되기 위한 포함조건에 부합하지 않기 때문에 선행연구 분석 대상 논문에서 제외되었다.

국토지리학회	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1
다문화콘텐츠연구	.	.	.	.	.	.	1	.	.	1
대한무용학회논문집	.	.	.	.	1	.	.	.	.	1
디지털정책연구	.	.	.	.	.	.	.	1	.	1
무용예술학연구	.	.	.	1	1	.	.	.	1	3
문화예술교육연구	.	.	.	1	2	1	1	3	1	9
미술과 교육	1	.	.	.	.	1	.	.	.	2
미술교육논총	.	.	.	1	1	1	1	.	.	4
미술교육연구논총	2	.	.	.	.	2	.	.	.	4
미래유아교육학회지	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1
열린유아교육연구	.	.	.	.	1	.	.	.	.	1
예술경영연구	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1
예술교육연구	.	.	.	1	.	1	1	1	.	4
예술심리치료연구	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1
유아교육연구	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1
음악교육연구	.	.	.	.	1	.	.	.	.	1
음악과 민족	.	.	.	1	.	.	.	.	.	1
조형교육	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1
한국디자인문화학회지	.	.	.	.	.	.	.	1	.	1
한국무용과학회지	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1
한국무용기록학회지	.	.	.	.	.	1	1	.	.	2
한국무용연구	.	.	.	.	.	1	.	.	.	1
한국민요학	.	.	.	.	1	.	.	.	.	1
한국콘텐츠학회논문지	.	.	.	.	.	.	.	1	.	1
총 편수(%)	5(10.4)	.	.	6(12.5)	9(18.8)	11(22.9)	6(12.5)	7(14.6)	4(8.3)	48(100)

<표 3>은 분석대상 논문들의 발행연도와 학술지명에 따른 논문 편수를 보

여준다. “문화예술교육, 다문화교육” 등을 주제로 하는 논문들은 다문화교육과 문화예술교육이 정책적으로 주목받기 시작한 2006년에 「유아교육연구」 및 「미래유아교육학회지」와 「미술교육연구논총」, 「미술과 교육」 등의 학술지에서 처음 발표되었다. 이후 2년 동안 다문화교육과 문화예술교육 관련 연구들이 진행되지 않았다가 2009년부터 다시 본격적으로 연구가 진행되기 시작하였다.

분석대상 논문들의 발행연도에 따른 논문 편수를 살펴본 결과, 2009년에 6편의 논문들이 발표되었고, 2010년에는 9편, 2011년에는 11편, 2012년에는 6편, 2013년에는 7편, 2014년에는 4편(8월 기준) 등으로 2011년까지 점점 증가하는 추세를 보이다가 2012년에 6편으로 감소하였다. 그러나 2013년에 다시 7편으로 증가하는 추세를 보이고 있으며, 2014년에는 8월 현재까지 4편이 게재되었다. 최근 6년간의 논문 편수는 전체의 89.6%(43편)을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 경향은 「다문화가족지원법」이 제정된 이후, 다문화교육에 대한 연구가 중요해지기 시작하면서, 다문화교육의 방법론적 측면에서 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔음을 보여준다고 할 수 있다.

선행연구 분석 대상 논문을 학술지별로 살펴본 결과, 총 48편의 연구가 27개의 학술지에 수록된 것을 볼 수 있었다. 이 중 문화예술교육 연구에 게재된 연구가 9편(18.8%)으로 가장 많았으며, 예술교육연구 4편(8.3%), 미술교육논총 4편(8.3%), 미술교육연구논총 4편(8.3%) 등으로 전체 논문의 43.7%가 4개의 특정 학술지에 게재되었다. 그리고 분석대상 논문들의 학술지명에 따른 논문 편수를 살펴본 결과, 7개의 학술지에 2편 이상의 논문이 실렸으나 20개의 학술지에는 1편의 논문만이 게재되었다. 즉 하나의 학술지에 평균 1.8편의 논문이 실린 것으로 나타났다. 아쉬운 점은 다문화교육과 문화예술교육 관련 논문이 특정 학술지 몇 편에만 4편 이상 수록되는 것으로 나타났다는 것이다. 다문화교육과 문화예술교육 대한 연구 논문이 다문화교육과 문화예술교육 관련 다양한 학술지에 게재되어져 연구의 대상, 방법, 주제 등 연구의 영역을 확장해야 한다고 본다.

둘째, 연구 대상에 대한 유형 분석에 있어서는 전체 선행연구 48편 중 16편(33.3%)이 연구를 수행하는데 특정 연구 대상을 두었다.⁶³⁾ <표 4>는 연구 대상에 따른 분류로서 두 개의 연구 대상을 가지고 있는 경우 복수로 처리하여 나타내었다.⁶⁴⁾

<표 4> 연구 대상에 따른 분류

연도 연구 대상	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	계(%)
학생	·	·	·	1	2* ⁶⁵⁾	4 ⁶⁶⁾	2 ⁶⁷⁾	1	1	11(20)
교사	1* ⁶⁸⁾	·	·	1	1*	1	1	1	·	6(10.9)
부모	·	·	·	·	1* ⁶⁹⁾	2 ⁷⁰⁾	1 ⁷¹⁾	·	·	4(7.3)
기관 담당자	1* ⁷²⁾	·	·	·	·	1 ⁷³⁾	·	·	·	2(3.6)
문헌	4	·	·	4	6	7	3	5	3	32(58.2)
계(%)	6(10.9)	·	·	6(10.9)	10(18.2)	15(27.3)	7(12.7)	7(12.7)	4(7.3)	55(100)

*연구 대상 중복

<표 4>에 나타난 연구 대상에 따른 분류를 보면, 학생을 대상으로 하는 연구는 11편(20%), 교사를 대상으로 하는 연구는 6편(10.9%), 부모를 대상으로

63) 연구 대상에 대한 유형 분석의 대상이 되는 16편 중 학생 및 교사, 부모, 기관 담당자 등 연구 대상을 두 집단으로 나눠서 수행한 연구도 있다(정지현, 2006a; 전은자·김현정, 2010; 김인숙·이경희, 2011; 나경아 외, 2011; 홍승연, 2011; 나경아 외, 2012). 언급되지 않은 나머지 선행연구 31편은 문헌연구로 따로 연구 대상을 설정하지 않았다.

64) 연구 대상이 중복되는 연구는 <표 4>에 *표시 하였으며, 각주(65번부터 73번까지)를 달아 연구자와 연구 대상을 기술하였다.

65) 전은자·김현정(2010) 연구는 다문화가정 부모와 학생을 대상으로 연구

66) 홍승연(2011) 연구는 다문화가정 엄마와 학생을 대상으로 연구

67) 나경아 외(2012) 연구 다문화가정 학생 및 부모를 대상으로 연구

68) 정지현(2006) 연구는 기관 담당자 및 교사를 대상으로 연구

69) 전은자·김현정(2010) 연구는 다문화가정 부모와 학생을 대상으로 연구

70) 홍승연(2011) 연구는 다문화가정 엄마와 학생을 대상으로 연구하였으며, 나경아 외(2011) 연구는 기관 담당자 및 다문화가정 부모와 자녀를 대상으로 연구

71) 나경아 외(2012) 연구는 다문화가정 학생 및 부모를 대상으로 연구

72) 정지현(2006) 연구는 기관 담당자 및 교사를 대상으로 연구

73) 나경아 외(2011) 연구는 기관 담당자 및 다문화가정 부모와 자녀를 대상으로 연구

하는 연구는 4편(7.3%), 기관 담당자를 대상으로 하는 연구는 2편(3.6%)이다. <표 4>에서 선행연구가 총 55편인 것은 다문화교육과 문화예술교육에 관련 선행연구 분석 대상 논문 총 48편 중 5편이 두 개의 연구 대상을 포함하고 있기 때문이다. 두 개 이상의 연구 대상을 포함하고 있는 경우에는 복수로 처리하여 분석하였다. 이러한 결과로 볼 때, 다문화교육과 문화예술교육 연구의 연구 대상은 학생, 교사, 부모, 기관 담당자 순으로 나타났으며, 앞으로도 이와 같은 동향을 보여줄 것으로 보인다. 연구 대상에 따른 분류에서 아쉬운 점은 연구 대상 선정에 있어서 다양하지 못하다는 점이다. 연구 대상을 자세히 살펴보면, 문헌연구가 58.2%(32편)로 많이 수행되어져 왔기 때문에 실제 다문화교육과 문화예술교육의 공급과 수요의 대상인 학생 및 부모, 교사 등 인간을 연구 대상으로 하는 실질적인 연구가 절실하다고 본다. 또한 학생을 대상으로 하는 연구 11편 중 10편이 유아 및 초등학생을 대상으로 하고 있기 때문에 중등학교 학생들을 대상으로 하는 다문화교육과 문화예술교육 연구가 수행되어져야 할 것이다.

셋째, 연구 방법에 대한 유형 분석에 있어서는, 철학적 인식론적 입장에 따라 크게 질적 연구와 양적 연구로 구분할 수 있다.⁷⁴⁾ 질적 연구는 현상학적 인식론에 바탕을 둔 것이며⁷⁵⁾, 양적 연구는 실증주의적 인식론에 바탕을 둔 것이다. Wolcott(1992)의 분류에 의하면 교육학에서의 질적 연구는 문헌 연구, 면담 연구, 비참여관찰 연구, 참여관찰 연구 등 네 가지 부류로 구분한다. 그러나 관련 용어가 연구 내용 및 주제에 포함되어 있다고 어떤 연구를 질적 연구로 선별리 분류하기에는 아직까지 무리가 따른다. 양적 연구는 실증주의

74) 인식론적 입장에 따라 질적 연구와 양적 연구로 구분하는 것은 Kuhn(1970)이 말하는 '패러다임(paradigm)'과 같다. 이에 대해 조용환(1999)은 '질적이냐 양적이냐 하는 구분은 연구 방법론(research methodology)의 문제다. 연구 방법론은 연구논리(research logic)와 연구기법(research technic)의 두 측면을 포함한다. 연구논리는 한 연구의 이면에 전제되어 있으면서 그 연구를 지배하는 철학적 인식론을 말한다. 세상이 어떤 모습으로 존재하기 때문에 어떤 시각을 가지고 어떤 방법으로 연구해야 한다고 보는 인식론이 다르면 연구의 방향과 과정이 전혀 달라진다.'고 정리하였다.

75) 조용환(1999)에 따르면 질적 연구는 다수의 학문적 전통 속에서 형성되었다. 철학은 현상학, 해석학, 실존주의가 방법론적 기초를 제공하였다. 그리고 사회학은 Weber의 '이해의 사회학' 및 Mead와 Blumer의 상징적 상호작용론, Goffman의 연극사회론, Garfinkel의 민속 방법론이 질적 연구의 인식론적 관점을 제안하였다.

적 인식론을 바탕으로 통계 연구 및 실험 연구 등을 포함한다. 그렇기 때문에 이 연구에서는 조용환(1999)의 분류에 따라 연구 방법을 분석하는데 있어서 인식론적 입장에 따른 질적 연구와 양적 연구 등 두 가지로 구분한다. 그리고 자료 수집과 방법에 따라 문헌연구⁷⁶⁾와 질적 연구 및 양적 연구의 상호 보완적으로 연구를 설계한 통합 연구⁷⁷⁾를 포함한다. <표 5>는 연구 방법에 따른 분류를 논문 편수를 보여준다.

<표 5> 연구 방법에 따른 분류

연도 연구 방법	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	계(%)
질적 연구	1	·	·	·	3	1	·	2	1	8(16.6)
양적 연구	·	·	·	2	·	2	1	·	·	5(10.4)
통합 연구	·	·	·	·	·	1	2	·	·	3(6.3)
문헌 연구	4	·	·	4	6	7	3	5	3	32(66.7)
계(%)	5(10.4)	·	·	6(12.5)	9(18.8)	11(22.9)	6(12.5)	7(14.6)	4(8.3)	48(100)

76) 문헌연구(literature research)는 연구의 이론이나 개념 등을 검토하기 위한 것으로, 연구의 기초가 되는 선행 작업이라 할 수 있다. 문헌연구는 기존 연구의 논문 및 책, 통계자료, 정책 보고서 등을 통해서 문헌을 수집한 후, 연구가 이루어진다.

77) 통합 연구(mixed methodology)는 질적 접근과 양적 접근을 단일 연구나 다국면 연구의 방법론으로 통합한 연구를 말한다. 다시 말해 통합 연구란 질적 연구와 양적 연구를 통합하는 연구이다. 통합연구가 나오기 이전, 사회과학과 행동과학 연구에서 주장하는 두 가지 패러다임의 논쟁이 끊임없이 진행되었다. 두 가지 패러다임은 실증주의자 패러다임과 구성주의자 패러다임으로 구별한다. 실증주의자 패러다임은 양적 연구 방법의 토대가 되었으며, 구성주의자 패러다임은 질적 연구 방법의 토대가 되었다. 이러한 방법론적 논쟁은 교육학 및 심리학, 사회학 등 다양한 학문 영역에서 일어났다. 그러나 1980년 말 두 가지 상반된 패러다임 논쟁을 화해시키는 실용주의가 등장하였다. 실용주의는 특정한 연구 문제를 해결하기 위해 철학적 및 방법론적으로 접근하는 방법을 선호한다. 사실 통합 연구 방법은 1960년대에 출현하였지만, 1980년대에 보편화되었으며, 그에 대한 모형은 1990년대에 출현하였다. Creswell(1995) 및 Brewer와 Hunter(1989)는 연구 방법 이외에 연구 문제 설정 및 이론 구축과 자료 수집 및 분석, 연구 결과 분석 등 연구 과정의 모든 국면에 적용해야 한다고 주장한다. Creswell(1995)은 통합 연구를 위해 순차적 연구(sequential studies), 병렬적/동시적 연구(parallel/simultaneous studies), 등위설계(equivalent status designs), 주-부 패러다임 혼합연구(dominant-less dominant studies) 등 네 가지의 유형을 제시하였으며, Tashakkori와 Teddlie는 다층접근방법을 사용한 설계(design with multilevel use of approaches)를 추가로 제시하였다(Tashakkori/Teddlie, 염시창 역, 2010).

<표 5>에서 제시하고 있는 바와 같이 연구 방법에 따른 분류를 살펴보면 다문화교육에서 문화예술교육에 관한 선행연구는 질적 연구 8편(정지현, 2006; 전은자·김현정, 2010; 김영연, 2010; 김혜경, 2010; 김은영, 2011; 윤갑정, 2013; 전영은·김영순, 2013; 김영미 외, 2014), 양적 연구 5편(홍은미·김선아, 2009; 박은덕·허태연, 2009; 김인숙·이경희, 2011; 홍승연, 2011; 김민채, 2012)과 통합 연구 3편(나경아 외, 2011; 나경아 외, 2012; 김민규 외, 2012)을 제외하고는 32편이 문헌 연구의 기법에 따라 연구된 것으로, 문헌 연구 방법을 통한 다문화교육과 문화예술교육에 대한 연구가 가장 많이 나타나고 있다. 이는 다문화교육과 문화예술교육이 신생학문 및 융합학문으로써 이론적 연구를 통해 다양한 쟁점이 소개될 필요가 있기 때문이다. 또한 <표 5>가 제시하고 있는 바와 같이 질적 연구 방법을 통한 연구가 양적 연구 방법의 절차로 수행된 연구에 비해 많이 나타나고 있다. 이는 문화예술교육의 특성상 객관적 자료에 의존하여 객관적인 절차에 따라 자료를 수집하고 통계 분석을 하는 것이 어렵기 때문일 것이다. <표 6>은 연구 대상과 방법에 따른 분류를 보여준다.

<표 6> 연구 대상과 방법에 따른 분류

연구 대상 연구 방법	학생	교사	부모	기관 담당자
질적 연구	전은자·김현정(2010), 김혜경(2010), 김은영(2011), 전영은·김영순(2013), 김영미 외(2014)	정지현(2006a), 김영연(2010), 윤갑정(2013)	전은자·김현정(2010)	정지현(2006a)
양적 연구	박은덕·허태연(2009), 김인숙·이경희(2011), 홍승연(2011)	홍은미·김선아(2009), 김민채(2012)	홍승연(2011)	.
통합 연구	나경아 외(2011), 나경아 외(2012), 김민규 외(2012)	.	나경아 외(2011), 나경아 외(2012)	나경아 외(2011)

문헌 연구		김정호(2011)		
-------	--	-----------	--	--

<표 6>에서 제시하고 있는 바와 같이 학생을 대상으로 하는 질적 연구가 가장 많은 비중을 차지했다. 이 중 다문화가정 자녀를 대상으로 한 질적 연구(전은자·김현정, 2010; 김영미 외, 2014)보다는 일반 한국학생을 대상으로 하는 연구(김영연, 2010; 김혜경, 2010; 김은영, 2011; 전영은·김영순, 2013)의 수가 상대적으로 많으나, 김영연(2010) 및 김혜경(2010)과 김은영(2011)의 연구는 학령기 아동을 대상으로 하고 있다. 다문화교육만을 키워드로 하여 논문을 검색했을 때도 그동안 연구 대상으로써 학령기 아동 및 유아를 중심으로 연구가 이뤄진 것을 알 수 있다(최충옥·조인제, 2010). 아쉬운 점은 신체뿐만 아니라 정서적인 발달이 일어나는 중·고등학생에 대한 질적 연구가 부진한 실정이라는 점이다. 따라서 학령기 아동뿐만 아니라 다문화교육과 문화예술교육에 대한 연구가 중·고등학생까지도 확대되어 수행될 필요가 있다고 보았다. 특히 귀납적 분석을 통해 사회적 맥락을 파악할 수 있는 질적 연구를 수행한다면 연구 상황을 구체적으로 이해하고 현상의 맥락에 따라 세부적으로 해석할 수 있을 것이라 판단된다.

넷째, 연구 주제 분석에 있어서는 일곱 가지의 대표적인 논의들을 유형별로 나눌 수 있었다. 일곱 가지의 유형들을 살펴보면 교육 방법, 교과 내용, 교육 현황, 교육 자료, 교육 프로그램 개발·효과, 인식 및 태도, 담론 등 일곱 가지 연구의 유형으로 정리할 수 있었다. 연구 주제에 따라 연도별로 분류하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 연구 주제에 따른 분류

연도 연구 주제	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	계(%)
교육 방법	2	·	·	1	·	1	·	1	·	5(10.4)
교과 내용		·	·	·	1	1	1	·	1	4(8.3)
교육 현황		·	·	·	1	2	·	4	·	7(14.6)

교육 자료		·	·	·	4	2	1	·	2	9(18.8)
교육 프로그램 개발·효과		·	·	·	2	1	2	·	1	6(12.5)
인식 및 태도	1	·	·	2	·	2	·	1	·	6(12.5)
담론	2	·	·	3	1	2	2	1	·	11(22.9)
계(%)	5(10.4)	·	·	6(12.5)	9(18.8)	11(22.9)	6(12.5)	7(14.6)	4(8.3)	48(100)

<표 7>에서 제시하고 있는 바와 같이 일곱 가지 유형들을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 다문화교육에서 문화예술교육을 활용한 교육 방법 연구로는 ‘다문화교육맥락에서 전통문화를 주제로 한 미술교육의 접근방법(백령, 2006)’, ‘유아 다문화교육 자원으로써의 박물관 활용에 대한 기초 사례 연구: 아프리카 박물관의 전시 사례를 중심으로(정지현, 2006b)’, ‘다문화 체험을 위한 무용 교수·학습프로그램 연구(정희자, 2009)’, ‘다문화적 상호이해를 위한 무용교육 제고: 초등학교 아동을 중심으로(고경희, 2011)’, ‘미술을 활용한 다문화 자녀의 언어와 사회성에 관한 연구(도경은, 2013)’ 등이 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 교육 방법에 대한 연구들은 주로 문화예술교육을 활용한 다문화교육의 사례를 통해 다문화교육에서 문화예술교육을 어떠한 방식으로 활용하였는지에 대해 이야기하고 그에 대한 효과를 검증하였다. 혹은 현장에서 사용할 수 있는 현실적이며, 체계적인 문화예술교육을 활용한 다문화교육의 방안을 제시하였다.

예를 들어 정지현(2006b)은 다문화교육의 자원으로 박물관 전시 사례를 들어 유아 다문화교육의 방향을 제시하였다. 다문화교육에 접근하는 방법으로 Banks(1999)의 네 단계 교육 실제(기여적 접근, 부가적 접근, 변혁적 접근, 사회적 실천 접근)가 있지만, 국내 다문화교육 특히 유아의 다문화교육에 접근하는 방법을 살펴보았을 때, Banks가 제시한 네 단계 중 1단계인 기념적 접근에만 해당되는 것으로 파악되기 때문에 기존의 교육과정을 재구성하여 다문화적 역량을 강화해야 함을 강조했다. 또한 박물관을 활용한 다문화교육을 위해 전시 형태 등 전시 참여 유형에서 유아들에게 비판적 상호작용의 기

회를 줘야 한다고 보았다. 정희자(2009)는 다문화교육의 필요성 및 다양한 정책들을 중심으로 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육 방법들을 살펴보았다. 그리고 무용을 바탕으로 다른 문화에 대한 교육 활용 방안에 대해서 이야기 하며 한국무용과 다른 나라의 무용을 경험하게 된다면 자기 고유의 무용을 명확하게 인식할 뿐만 아니라 다른 나라의 무용을 수용하고 존중할 수 있는 마음을 가질 수 있을 것이라고 주장하였다. 특히 무용이 신체를 이용해서 하는 교육이기 때문에 신체뿐만 아니라 정서적으로도 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다. 고경희(2011)는 다문화 무용교육의 관점에서 다문화적 상호이해를 위한 대안으로 무용교육을 제시하였다. 이를 위해 한국무용을 그대로 교육에 사용하기보다는 이주민과 한국인들의 민속춤을 서로 탐색하게 함으로써 서로 다름을 이해하고 소통할 수 있도록 상호작용하도록 해야 한다고 하였다. 또한 다문화가정 자녀들이 한국무용과 자기나라의 무용을 익혀 이러한 문화경험을 바탕으로 한국문화의 전파자로서 활용될 수 있으며, 아시아문화예술에 도움이 될 수 있기 때문에 다문화가정 자녀들에게 세계화를 위한 무용교육을 해야 한다고 강조하였다.

둘째, 다문화교육에서 문화예술교육을 활용한 교과 내용 연구로는 ‘중국 다문화교육 탐색: 중학교 음악교과서를 중심으로(왕금령·오경희, 2010)’, ‘다문화교육을 위한 초등학교 미술교육과정 개발 연구(이화식·송선희, 2011)’, ‘미술과 교육과정분석을 통한 다문화 미술교육 방향 연구: 2009개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정을 중심으로(박순덕·김영순, 2012)’, ‘초중등 체육교과서에 나타난 다문화 무용교육 내용 분석(유미희, 2014)’ 등이 있다. 이러한 교과 내용에 대한 연구를 구체적으로 살펴보면 주로 문화예술교육을 활용한 다문화교육을 위해 미술, 음악, 무용 등 특정 교과 내용을 다뤘으며, 각 교과에 다문화교육을 위한 목표 및 내용과 방법 등이 어떻게 적용되어야 하는지에 대해서 언급하였다.

예를 들어 이화식·송선희(2011)는 2007 개정 초등학교 미술 교육과정에 다문화교육이 어떻게 적용되고 있는지 분석하였으나, 다문화에 대해서 접근한 경우는 거의 없으며, 교수·학습 방법에서 한 문장으로 진술되어 있다고 밝혔

다. 그리고 다문화교육이 교육과정 구성에 적절히 적용될 수 있도록 다문화교육을 위한 미술 교과과정의 목표 및 내용, 미술교육의 교수·학습 방법 등을 제시하였다.

셋째, 다문화교육에서 문화예술교육을 활용한 교육 현황 연구로는 ‘한국과 미국에서의 다문화 유아음악교육 비교연구(김영연, 2010)’, ‘다문화 미술교육의 현황과 대안: 동시대 미술을 통해 ‘타자’의 목소리 듣기(안혜리, 2011)’, ‘다문화 시대, 미술교육의 사회적 역할과 과제(김성숙, 2011)’, ‘다문화교육을 위한 유아교육기관장의 역할: 미국 하늘어린이집 사례(윤갑정, 2013)’, ‘다문화시대의 국내대학 조형교육에 관한 연구(윤민희, 2013)’, ‘일본에서의 다문화교육과 한국음악의 학습 -그 변천과 과제-(후지이 코키, 2013)’, ‘다문화 음악교육을 위한 음악 교사 교육의 방향: 미국 음악교사 교육과정의 다문화 교과목의 분석을 통하여(이가원, 2013)’ 등이 있다. 이 연구들을 구체적으로 살펴보면 주로 다문화 시대에 다문화교육의 필요성을 바탕으로 실제 다문화교육이 어떻게 이루어지고 있는지, 교육과정에 어떠한 다문화 콘텐츠를 가지고 있는지 등을 분석하고, 체계적인 교육 방안을 제안하였다. 또한 국내 대학에서는 다문화교육을 위해 해외에서 실제 교사교육 실태 및 교사교육 방향이 어떻게 이루어지고 있는지에 대해서도 살펴보았다.

예를 들어 이가원(2013)은 우리나라 중등교사의 다문화 음악교육 현황과 미국에서 음악교과 영역에서 다문화교육이 어떻게 실시되고 있는지 살펴보았다. 우리나라의 경우 다문화 음악교육이 한국음악과 세계음악의 두 가지 방향으로 진행되고 있으나 세계음악 영역의 경우 전문성이 부족하고, 수업 현장에서 사용할 수 있는 다문화 음악교육 프로그램에 대한 개발이 절실하다고 보았다. 반면 미국의 경우 다문화 대학에서 다문화 음악 관련 과목을 이수하도록 하여 교사의 다문화 인식 제고 및 이해 능력을 제고하도록 하였다. 예를 들어 미국에는 기악, 합창, 일반음악 교육 등 세 개의 세부 전공으로 나누어져 있다. 학생들은 서로 다른 전공의 과목을 수강해도 상관없지만, 다문화 관련 교과목은 필수적으로 이수하도록 하고 있다. 또한 세계 음악 등 음악에만 관련된 다문화교육을 배우도록 하는 것이 아니라 다문화주의, 문화적 다양성 등

다문화에 대한 다양한 이슈를 배우도록 한다. 이에 우리나라도 다문화 음악교육을 위한 교수 및 학습 자료의 개발 및 정리가 이루어져야 할 것이며, 다문화 음악교육 역량 계발을 위한 교과목들이 연구되어야 할 것이라고 하였다. 또한 다문화 음악 관련 교육의 심화를 위해 학제 간 연구가 진행되어야 할 것이라고 언급하였다.

넷째, 다문화교육에서 문화예술교육을 활용한 교육 자료 연구로는 ‘다문화 사회를 위한 교육자료 개발: 세계의 동요(김용희, 2010)’, ‘다문화 사회 통합을 위한 민요의 역할과 방향(권오경, 2010)’, ‘다문화 음악교육을 위한 중등교수-학습 모형 개발 및 적용 방안(김향정, 2010)’, ‘다문화교육에 있어서 무용교육의 적용 방안 고찰(최윤영, 2010)’, ‘교사의 다문화 역량의 강화 방안 연구: 미술 교과를 중심으로(김정효, 2011)’, ‘음악교육을 통한 다문화가정 아동의 정체성 세우기 방안 연구(홍승연, 2011)’, ‘다문화 유아음악 교사교육프로그램 개발을 위한 기초연구(김민채, 2012)’, ‘다문화적 인성 함양을 위한 음악프로그램 개발에 관한 연구(이영미, 2014)’, ‘미술 교사의 다문화 감수성 개발을 위한 교사교육의 실천적 방안 탐색(김선아, 2014)’ 등이 있다. 이 연구들을 구체적으로 살펴보면, 김용희(2010) 및 권오경(2010)과 최윤영(2010), 홍승연(2011), 이영미(2014) 등은 학생을 연구 대상으로, 김향정(2010) 및 김정효(2011)와 김민채(2012), 김선아(2014)는 교사를 연구 대상 교육 자료 연구를 진행하였다. 이들 연구들은 한국 사회가 다문화 사회로 진입하게 됨에 따라 다문화교육에 대한 필요성을 언급하는 한편, 다문화교육을 위해 필요로 하는 교재, 학습 자료, 교과서, 교사용 수업 지도안 등 교육 자료에 대한 부족함을 인식하고 음악, 미술, 무용 등을 문화예술교육을 활용해서 다문화교육에서 사용될 수 있는 자료들을 제시하였다.

예를 들어 김용희(2010)는 다문화교육을 위한 지도방법 및 교육과정과 교수·학습 방법, 학습자료, 교재 등의 부족함 및 필요성을 인식하고 첫째, 다문화가정 학생과 일반 한국학생이 함께 참여하여 경험하고 둘째, 다문화가정 학생의 한국 사회에 대한 이해를 돕고 셋째, 다문화가정 학생과 일반 한국학생의 글로벌 국제교육 등 다문화교육을 위한 다문화 동요 자료가 개발되어야

한다고 주장하였다.⁷⁸⁾ 홍승연(2011)은 광주 시내 다문화가정 학생 650여 명 중 약 10%에 해당하는 56명에 해당하는 학생 및 그의 부모들에게 설문조사를 통해 정체성에 관련된 조사를 하였으며, 이를 바탕으로 초등학교 3학년부터 6학년까지 다문화 음악수업에서 적용 가능한 악곡들을 중심으로 수업 지도안을 제시하였다. 김정효(2011)는 교사들의 다문화 역량 향상을 위해서 교사 다문화교육 프로그램을 개발하였다. 우선 다문화 사회에서 필요로 하는 교사의 다문화 역량이 무엇인지에 대해서 이야기 하고 다문화 역량에서 실천적 능력을 강조한다. 그리고 실제 다문화주의를 지향하는 국가가 다문화 역량을 증진하기 위해서 어떠한 방식으로 다문화주의 교육 실천 방안을 제시하는지에 대해서 언급하였다.

다섯째, 다문화교육에서 문화예술교육을 활용한 교육 프로그램 개발·효과 연구로는 ‘통합교과를 통한 다문화 미술교육 방안(김혜경, 2010)’, ‘다문화 가정 자녀들의 문화정체성 형성을 위한 무용교육 프로그램 개발 및 적용(나경아 외, 2012)’, ‘체험중심 통합영역 다문화교육 프로그램이 사회성 및 자아정체감에 미치는 영향(김민규 외, 2012)’ 등이 있다. 이 연구들을 구체적으로 살펴보면, 다문화가정 자녀 및 일반 한국학생들을 대상으로 다문화교육 프로그램을 개발 및 적용하여 다문화교육 프로그램의 교육적 효과를 살펴보았다.

예를 들어 김혜경(2010)은 통합교과를 통한 다문화 미술교육의 효과적인 지도 방안을 모색하기 위해 8개월 간 고등학교 1학년생을 대상으로 실험 연구

78) 다문화교육(multicultural education)과 국제이해교육(education for international understanding)은 혼용되어 사용되고 있다. 그러나 그 개념 및 목적은 다르다. 국제이해교육은 1995년 세계화 이후 제안된 것으로 국가 간 평화와 공존과 다른 나라의 역사, 문화, 인종 등을 이해시키는 것을 목적으로 한다. 국제이해교육을 위해 유네스코는 1993년부터 1996년까지 ‘21세기 교육위원회(International Commission on Education for the Twenty-first Century)’를 조직하여 운영하였다. ‘21세기 교육위원회’가 1996년에 제출된 보고서에 의하면 첫째, 알기 위한 교육(learning to know) 둘째, 행동하기 위한 교육(learning to do) 셋째, 참인간이 되기 위한 교육(learning to be) 넷째, 함께 사는 것을 배우는 교육(learning to live together) 등 네 가지 기둥(four pillar)을 설명하였다(이삼열, 2008: 11). 국제이해교육은 세계시민 의식과 자질을 신장시키는 것을 강조하였다. 이러한 국제이해교육은 제7차 교육과정에 반영되었었다. 반면 다문화교육은 1960년대 미국에서 시민운동으로 시작된 것으로 다양한 인종, 민족, 언어, 종교, 계층 등의 배경을 지닌 학생들이 평등한 교육을 받을 수 있도록 교육과정을 개선하고자 하는 교육개혁운동이다(Banks, 모경환 외 역, 2008: 2-8, 203).

를 진행하였으며, 통합교과의 방법에서 다문화 미술교육은 효율적으로 적용이 가능하며, 주제별 접근을 통해서 접근 방향이 확대되기 때문에 다문화를 이해하고 자국 문화에 대한 주체성 및 정체성이 고취될 수 있다고 보았다. 나경아 외(2012)는 다문화가정 자녀들이 무용교육 프로그램을 통해 의사소통능력을 향상시키고, 자아를 발견하고 정체성을 형성하게 함을 목적으로 국제결혼가정의 자녀 11명과 북한이탈가정의 자녀 11명 등 총 22명의 다문화가정 자녀 등을 대상으로 10차시의 무용교육 프로그램을 개발하여 신체적, 심리정서적, 사회적, 문화적 영역에서 교육적 효과를 입증하였다.

여섯째, 인식 및 태도 연구로는 ‘유아 다문화교육의 박물관 전시 활용에 대한 질적 연구: 아프리카박물관 전시사례를 중심으로(정지현, 2006a)’, ‘다문화 미술교육에 대한 예비·현직 교사의 인식과 교사교육의 방향(홍은미·김선아, 2009)’, ‘다문화주의에 기초한 초등 미술 감상 수업 연구(박은덕·허태연, 2009)’, ‘문화예술교육 프로그램의 영향에 대한 질적 연구: 안산 자바르데 프로그램에 참여한 저소득층 아동을 중심으로(김은영, 2011)’, ‘다문화 아동·청소년들의 무용교육 요구도 조사연구(나경아 외, 2011)’, ‘문화예술 체험활동 ‘국경없는마을 RPG’ 참여 고등학생들의 다문화경험에 관한 연구(전영은·김영순, 2013)’ 등이 있다. 이 연구들을 구체적으로 살펴보면, 문화예술교육을 활용한 다문화교육은 학생들이 다양한 경험을 통해 다문화를 경험하도록 돕기 때문에 다문화의 인식 및 태도가 변화되는데 긍정적으로 작용하였다고 보았다.

예를 들어 정지현(2006a)은 박물관 전시에 참여한 경험이 있는 유아의 다문화 인식을 알기 위해 박물관 전시 담당자 및 박물관을 교육기관으로 활용한 적이 있었던 유아교육기관 교사를 대상으로 심층 면담을 하였다. 연구 결과, 유아들은 피부색에 대한 선입견 및 편견, 차별에 대해 태도가 긍정적인 태도로 변화하였다고 주장하였다. 나경아 외(2011)는 다문화가정 자녀 및 부모와 청소년 수련관 기관 담당자와의 심층인터뷰 및 설문지를 통해 다문화가정 자녀들의 무용 활동의 요구도 및 참여도를 알아봄으로 다문화교육 프로그램의 활용 가능성을 알아보고자 하였다. 이러한 무용교육 프로그램은 다문화가정

자녀들의 신체발달 및 심리문제와 정서적인 문제에 긍정적으로 작용하였으며 무용교육 프로그램에 대한 다문화가정 자녀들의 요구도가 상당히 높았다고 주장하였다.

일곱째, 담론연구로는 ‘다문화 미술교육의 확장(손지현, 2006)’, ‘지역에 대한 이해의 중요성을 존중합니다 -다문화주의와 미술교육-(조주연, 2006)’, ‘미술교육 관점에서 문화적 역량에 대한 논의(김정희, 2009)’, ‘다문화교육으로서 음악 교육의 필요성과 역할(민경훈, 2009)’, ‘사회적 변화에 따른 한국 다문화 음악교육의 방향(김향정, 2009)’, ‘손 탠의 「도착」에 나타난 다문화 인식 양상과 교육적 함의(변윤희, 2010)’, ‘커뮤니티 아트를 통한 다문화주의의 실천: 안산시 원곡동 “리트머스”의 사례(김희순·정희선, 2011)’, ‘다문화 미술교육을 위한 교사교육의 방향 탐색(김선아, 2011)’, ‘다문화 사회에서의 ‘한국 전통음악’의 역할 -다문화교육에서 문화예술교육의 위상을 중심으로-(최성환·이진아, 2012)’, ‘역사적 관점에서 보는 한국형 다문화교육 모델 연구 -음악문화를 중심으로-(조대현, 2012)’, ‘사회통합을 위한 다문화교육 실천에 대한 논의 독일 바이에른 주의 학교, 박물관, 사회적 기업 교육 사례 중심으로(김정희, 2013)’ 등이 있다. 이 연구들을 구체적으로 살펴보면, 문화예술교육을 활용한 다문화 교육에 대한 방향 및 역할과 실천, 다문화 사회, 다문화주의, 문화다양성, 다문화 인식 등 다문화 사회로 진입으로 현재 한국 사회가 필요로 하는 논점을 중심으로 연구를 진행하였다.

예를 들어 조주연(2006)은 문화상대주의의 역사적 배경 및 개념들을 살펴봄으로써 다문화주의에 대해 논의하였다. 미국의 경우 문화상대주의를 바탕으로 다양한 문화들 간의 상호 인정과 협력을 옹호하는 다문화주의의 입장에서 교육과정을 개혁하였다. 마찬가지로 우리나라도 문화상대주의를 바탕으로 한 다문화주의가 미술교육 교육과정에 시사점을 줄 수 있을 것이라고 주장하였다. 조대현(2012)은 다문화 시대에 나타나는 사회·문화 및 교육적 문제들을 살펴보고, 한국 다문화교육의 방향 및 내용을 재조명하고 한국형 다문화교육의 모델을 설계하였다.

이러한 흐름에 따라 문화예술교육과 다문화교육에 관련된 논의들이 이루어

져 왔으며, 앞으로도 문화예술교육을 활용한 다문화교육에 대한 관심이 점차 증가할 것으로 예상된다. 이와 같은 선행연구들을 통해 문화예술교육은 다문화교육 방법으로써 문화예술교육을 활용하는 측면에서 기여하였다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 번계원·조효임(2005)은 다문화교육에서 문화예술교육이 활발하게 이루어지기 위해서는 많은 학습 자료가 개발되어야 하며 그에 대한 학문적·교육적 논의가 활발해져야 한다고 주장하였다. 또한 민경훈(2009)은 다문화 음악교육은 자신의 문화뿐만 아니라 다른 나라의 문화를 존중하고 열린 마음으로 평화와 화합할 수 있는 특성을 갖고 있기에 지도 방법적인 측면에서 많은 연구가 필요하다고 주장하였다.

앞에서 살펴본 바와 같이, 문화예술교육을 활용한 다문화교육 관련 선행연구를 알아보기 위해 연도별, 연구 대상, 연구 방법, 연구 주제 등 네 가지로 구분하여 파악하였다. 문화예술교육을 활용한 다문화교육 관련 선행연구를 분석한 결과를 종합하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 연도별로 문화예술교육을 활용한 다문화교육과 관련된 연구를 살펴보면, 2006년에 5편, 2009년에 6편, 2010년에 9편, 2011년에 11편, 2012년에 6편, 2013년에 7편, 2014년에 4편(8월 기준) 등으로 2006년부터 2011년까지 점점 증가하는 추세를 보이다가 2012년에 6편으로 감소하였다.

둘째, 문화예술교육을 활용한 다문화교육과 관련된 연구 대상을 살펴보면 유아(정지현, 2006a; 정지현, 2006b; 김민채, 2012), 초등학생(박은덕·허태연, 2009; 고경희, 2011; 김은영, 2011; 이화식·송선희, 2011; 유미희, 2014; 김영미 외, 2014), 중등학생(김향정, 2010; 전영은·김영순, 2013; 유미희, 2014), 대학생(윤민희, 2013), 교사(정지현, 2006a; 홍은미·김선아, 2009; 김영연, 2010; 김정효, 2011; 김민채, 2012; 윤갑정, 2013; 이가원, 2013), 다문화가정 자녀(민경훈, 2009; 전은자·김현정, 2010; 김인숙·이경희, 2011; 홍승연, 2011; 나경아 외, 2011; 나경아 외, 2012; 김민규 외, 2012; 김영미 외, 2014), 일반 한국학생(김혜경, 2010; 전영은·김영순, 2013), 기관 담당자(정지현, 2006a; 나경아 외, 2011) 등으로 다양하다. 연구 대상에 따른 연구 동향을 보면, 초등학생 및 교사와 다문화가정 자녀를 대상으로 한 연구는 상대적

으로 활발하게 진행된 반면, 유아 및 중등학생과 대학생, 일반 한국학생, 기관 담당자를 대상으로 한 연구는 다른 연구 대상에 비해 그렇게 많이 수행되었다고 볼 수 없다. 이와 같이 이미 유아교육, 초등교육, 중등교육, 고등교육, 교사교육, 다문화가정 자녀, 일반 한국학생, 기관 담당자 등을 대상으로 하는 연구들이 발표되었으나, 앞으로도 다문화 사회를 경험할 한국 사회 내에서 다문화교육에서 문화예술교육을 활용한 다문화교육에 관한 심도 있는 논의가 보다 활발하게 이루어 질 것으로 예상된다.

셋째, 기존의 문화예술교육을 활용한 다문화교육에 대한 연구 방법 및 자료 수집 방법으로 대부분 문헌조사, 설문조사, 참여관찰, 심층 면담 등으로 매우 제한적이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 본다면 서로 간의 상호작용을 통해서 다문화를 경험하도록 하는 문화예술교육이 사람들에게 어떻게 작용하며, 사람들이 다문화교육에서 문화예술 체험활동을 하는 것에 대해 실제적으로 어떻게 의미를 부여하는지 등 실제적 행위와 실천적 사유를 미시적으로 해석하여 구체적으로 밝힐 수 있는 연구를 진행할 필요가 있다.

넷째, 연구 주제에 따른 분류를 보면 담론 연구가 11편(22.9%)으로 가장 많았으며, 교육 자료 연구 9편(18.8%), 교육 현황 연구 7편(14.6%), 교육 프로그램 개발·효과 연구 6편(12.5%), 인식 및 태도 연구 6편(12.5%), 교육 방법 연구 5편(10.4%), 교과 내용 연구 4편(8.3%)의 순으로 나타났다. 연구 주제에 따른 연구 동향을 보면, 대체로 골고루 연구가 된 것을 알 수 있으나, 문화예술교육을 활용한 다문화교육 내용 및 방법을 분석하고 해석한 연구는 찾아볼 수 없었다.

제3장 연구 방법

문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육에서 나타나는 문화인지과정의 의미를 해석하기 위해 이 연구에서 사용한 연구 방법은 다음과 같다. 제1절에서는 이 연구에서 주로 사용하는 민속방법론의 개요를 기술하고, 제2절에서는 연구 참여자 선정에 관해 기술한다. 제3절에서는 어떻게 자료를 수집했는지를 밝히고, 민속방법론을 적용한 자료 분석에 대해 설명할 것이다. 제4절에서는 연구의 신뢰성과 윤리적 고려에 대해 기술하고자 한다.

1. 민속방법론

이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 민속방법론의 맥락에서 분석하여 다문화교육에서 문화예술 체험활동이 갖는 의미를 밝히려고 한다.

최근 교육학 영역에서 연구 방법으로 양적 연구 못지않게 질적 연구가 활발하게 사용되고 있다. 왜냐하면 질적 연구는 교육현상에서 연구 참여자의 일상 생활에서 일어나는 현상과 과정에 대해 발견적인 분석을 할 수 있고, 가설적 변수를 전제하지 않고, 모든 가능성을 열어두고 연구할 수 있는 장점이 있기 때문이다. 또한 학습자의 삶과 경험의 과정을 연구자가 별도로 조작하지 않고, 있는 그대로 관찰하고 심층적 의미를 찾아낼 수 있기 때문이다.

질적 연구에는 문화기술지, 내러티브 탐구, 해석학, 상징적 상호작용, 근거 이론, 현상학적 사회학, 상황인지론, 민속방법론, 생애사, 실천적 행위 연구 등 다양한 방법들이 사용된다. 이 중에서 이 연구는 민속방법론을 사용한다. 민속방법론은 현상학에 그 뿌리를 두고 있다. Husserl은 연구 참여자들의 일상적 경험의 본질 및 의미를 심층적으로 이해하기 위해 ‘모든 판단을 중지하고 현상 그 자체로 돌아가라’는 명제를 주장하였다. 현상 그 자체에 대한 탐

구가 모든 지식의 근원과 기원이 된다고 전제하였기 때문이다(홍성하, 2002: 211-213; 고미영, 2012: 156-159; 김무영·박정준, 2014: 40). 또한 van Manen(1942-)은 ‘일체의 편견과 선입견을 중지하고, 모든 상정들을 괄호로 묶고, 제반 주장들을 해체하며, 우리가 관심을 갖는 현상과 경험에 대한 개방적 태도를 회복하는 것’이라고 하였다. 여기서 개방적이라 함은 연구자의 관점이나 의도에 의존하지 않고 있는 그대로의 현상을 기술하는 태도를 말한다. van Manen은 모든 현상을 있는 그대로 ‘환원’시켜서 체험의 본래 의미를 발견하고자 하였다(이근호, 2007: 46). 이처럼 ‘현상’에 충실한 현상학적 접근이 연구 대상의 일상생활 속에서의 체험의 의미를 이해할 수 있게 된다.

현상학적 접근 중에 가장 현상학적 다운 것은 민속방법론이라고 볼 수 있다.⁷⁹⁾ 왜냐하면 민속방법론은 연구자가 ‘익숙한 것을 익숙한 그대로 봄’으로 연구 참여자의 일상적인 생활세계⁸⁰⁾ 즉 일상적으로 하는 ‘실제적 행위’를 어떻게 하는지, 어떻게 의미를 부여 하는지 등 사람들의 행위를 경험적으로 기

79) 현상학(phenomenology)은 현상학적 관점에서 세상을 바라보려는 시도로서, 경험의 의미 또는 생활세계를 이해하는 것에 목적을 둔다. 현상학은 연구 참여자가 어떻게 경험했는지에 대한 연구로서 가지고 있는 경험을 심층적으로 이해하고 기술하려는 시도이다. 그래서 현상학에서 연구자는 연구자의 판단을 완전히 중지하고 본질로 회귀한다. 반면 연구 참여자의 경험의 본질적인 의미를 해석하기 위해서 그리고 경험의 맥락을 형성해가는 방식을 연구하기 위해서는 현상학적 사회의 한 유형으로 불리는 민속방법론으로 진행해야 한다. 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 한 고등학생들의 실제적 행위와 실천적 사유를 형성하는 과정을 합리적 근거와 상황 안에서 찾고자 할 때, 활용 가능한 이론으로 현상학적 사회학의 유형인 상징적 상호작용과 민속방법론이 있다. 상징적 상호작용과 민속방법론은 우리의 실제적 행위가 가지고 있는 상황 안에서 사회적 이론을 찾으려고 하는 사회이론이다. 상징적 상호작용은 1930년대 미국 시카고대학을 중심으로 활발히 전개되기 시작하였으며, Blumer(1962)와 Goffman(1959)에 의해서 발전하였다. 민속방법론은 Garfinkel(1967)에 의해서 인간과 사회를 이해하는 방법론적 토대로서 발전하였다(손민호, 2004b: 158-162; 손민호, 2005: 104-109; Flick/Kardorff/Steinke, 2005: 31, 51-53, 118-135). 상징적 상호작용에서 의미란 타인과의 상호작용에서 만들어지는 것으로 상호작용이 일어나는 동안 해석하는 과정을 거치면서 점차 변형되어 간다. 반면 민속방법론은 사람들의 세계에 의미를 부여하기 위해 적용하는 규칙들을 규명한다(Jensen/Jankowski, 1991: 76-77에서 재인용). 그래서 이 연구에서는 민속방법론을 통해 연구의 방법으로 사용하고자 한다. 왜냐하면 상징적 상호작용의 경우 타인들이 어떻게 행동하는지에 대해 그 개념을 획득함으로써 사람들은 자신의 행위를 타인의 행위에 비추어 보는 반면, 민속방법론은 그들의 행위 내에 암묵적으로 담겨져 있는 의미가 이루어지는 방법에 관해 기술하기 때문이다(손민호, 2004b: 158-162에서 재인용).

80) 일상적인 생활세계란 “온전히 깬 의식을 가진 성인이 자신의 동료들과 함께 그 속에서 그리고 거기에 대해서 어떤 행위를 하는 세계, 그러면서 자연적 태도를 갖고서 하나의 현실로 경험하는 세계”이다(Schutz, 1962: 208; 김무영·박정준, 2014: 41에서 재인용).

술이 가능하기 때문이다(손민호·문성숙, 2011: 47; 김무영·손민호, 2012: 26-27; 손민호·조현영, 2014: 69).⁸¹⁾ ‘익숙한 것을 익숙한 그대로 본다.’는 것은 연구 참여자들이 특정 상황 속에서 공통의 현실을 구성한 것(익숙한 것)을 미시적으로 관찰하고 기술한다는 뜻이다. 이것이 가능한 것은 연구자가 연구 참여자의 생활 속에 참여하여 그 민속(넓은 의미로 문화)의 정확한 읽기와 표현을 요구하는 것이 민속방법론⁸²⁾이기 때문이다.

민속방법론은 Parsons의 구조기능주의에 대한 비판으로 Garfinkel(1917-2011)에 의해서 1967년 처음 시도되었다.⁸³⁾ Garfinkel은 양적 연구를 통해 밝히기 어려운 인간의 삶의 과정을 민속방법론을 통해 밝혀내고자 하였다. 왜냐하면 인간은 일상생활에서의 상호작용과 개인의 문화 속에서 이해되어야 하기 때문이다(박성희, 2004: 110). 이를 위해 Garfinkel은 일상생활에 나타나는 실제적 활동, 실제적 상황을 실제로 분석하여 의미를 해석하고자 하였다(신경림 외, 2010). 민속방법론은 연구 참여자의 실제적

81) “일상적 활동의 낯익은 장면들은 사람들이 자신들의 삶에 관해 자연스러운 사실로 여기는 것들이다. 그런데 이는 곧 사람들이 일상적으로 존재한다는 것이 실제 세계이기도 하고 그러한 실제 세계 안에서 활동의 결과로 드러나는 사실이다(Garfinkel, 1967: 67; 손민호, 2004a: 44).”

82) 질적 연구 방법론(신경림 외, 2010)과 질적 연구 방법(Flick, 임은미 외 역, 2011: 55-59) 등 두 권의 책에서는 Ethnomethodology를 민속방법론 대신 일상생활방법론이라고 칭한다. Ethnomethodology 단어는 Ethno(민속, 민족, 사회를 구성하는 사람들) 및 Methode(방법)과 ology(-에 대한 연구, 학문) 등으로 구성되었다. 이 연구에서는 Ethnomethodology를 사회를 구성하는 사람들에 대한 학문 즉 민속방법론이라 칭한다.

83) 민속방법론(Ethnomethodology)은 Garfinkel이 1967년 출판한 저서 「민속방법론 연구(Studies in Ethnomethodology)」에 처음 등장하였다(Bergmann, 2005a: 121). Garfinkel의 민속방법론은 현상학자인 Gurwitsch(1901-1973)와 Schütz의 현상학적 사회학 및 프래그머티즘 그리고 Wittgenstein(1889-1951)의 후기 언어철학의 영향을 받았다(손민호·조현영, 2014: 70-71에서 재인용). 이러한 영향으로 Garfinkel은 1950년대 초, 지도교수인 Parsons가 이야기하는 제도화된 집단적 규범이 개인의 사회적 행위를 가능하게 하며 사회적 질서를 이루는 것에 대해 비판적인 입장을 보였다(Bergmann, 2005a: 119-121; Bergmann, 2005b: 53). Garfinkel은 1970년대 중반부터 민속방법론에 대해 다시 연구하기 시작하여 1986년에 「Studies of work」이라는 책을 발간하였다(Bergmann, 2005a: 130). 「민속방법론 연구(Studies in Ethnomethodology)」에서는 회화 분석에서 언어적 및 비언어적인 상호작용에 제한을 두었으나, 「Studies of work」에서는 언어적인 상호작용에 피소드 뿐만 아니라 사진, 문서 등의 자료를 분석하는 것을 허용하였다. Garfinkel은 신체를 기계적 구조로서 이해한 심신이원론적 사고를 극복하고 「지각의 현상학」에서 신체 감각 기관의 가치를 언급한 Merleau-Ponty의 영향으로 사회적 실재를 분석하는 방법을 확장하였다(Bergmann, 2005a: 130-131).

활동과 상황을 어떻게 해석하고 어떻게 의미를 파악하는지에 관심이 있다. 그러므로 실천적 지식 혹은 암묵적 지식을 경험적으로 연구하기에 적절한 접근법이라고 할 수 있다.

이 연구의 대상은 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정이다. 이 과정에서 연구 참여자의 실제적 행위를 분석하고 의미를 파악하기 위한 적절한 접근법은 전술한 민속방법론이다. 민속방법론은 인간의 사회적 상호작용의 결과가 아니라 과정에 무게를 둔다. 사회적 상호작용 행위 과정이 어떻게, 왜 그렇게 구성되는지 그 의미를 파악하려고 한다(Flick, 2009: 55-59).

연구 참여자는 이 수업과정에서 일상적인 실제적 행위(학습활동)를 한다. 이를 통해 연구 참여자는 다양한 장르의 문화예술 체험을 통해 다문화에 대한 지식과 태도를 내면화한다. 이러한 실제적 행위가 어떤 의미를 가지고 있는지 파악하기 위해서는 그 행위의 맥락 속에서 그 과정을 분석해야 한다. 그렇게 해야 그 과정에서 연구 참여자가 어떻게, 왜 그러한 행위를 했는지 이해할 수 있다. 이때 소위 '익숙한 것을 그대로 보기 위해서'는 미시적으로 관찰하고 기술되어야 한다. 특히 연구 참여자가 체험하는 문화예술은 인간의 정신과 느낌을 신체의 오감을 통해 감상하고, 오감을 통해 표현한다. 그러므로 문화예술 체험활동이 요구하는 연구 참여자의 '신체 감각기관'의 사용이 어떤 의미를 가지고 있는지를 찾아내어야 한다. 즉 문화예술의 보편성과 다양성, 다문화교육의 보편성과 다양성 등의 상호관련성이 실제적 행위의 의미를 통해 드러나야 한다. 이러한 작업이 문화예술 체험활동을 통한 다문화교육의 의의를 밝혀낼 수 있다. 이를 가능하게 하는 적절한 연구 방법은 민속방법론이다.

연구 방법으로써의 민속방법론적 접근은 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 고등학생들의 사회적 맥락 안에서 행위를 통해 드러나는 과정에 의미를 부여할 수 있다고 보았다. 그래서 이 연구에서는 고등학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육에 참여할 때 어떻게 문화인지과정이 일어나는지를 신체성의 의미를 중심으로 기술한다. 그리고 분석 결과를 바탕으로 문화예술 체험활동이 다문화교육에서 갖는 의미를 찾아보고자 한다. 이는 문화예술교육

으로 다문화교육을 하는 새로운 형태의 연구 방법 및 이론적 분석틀을 제공할 것이다. 또한 문화예술교육을 활용한 다문화교육 연구의 방향을 새로운 방향을 설정하는데 도움이 될 것이다.



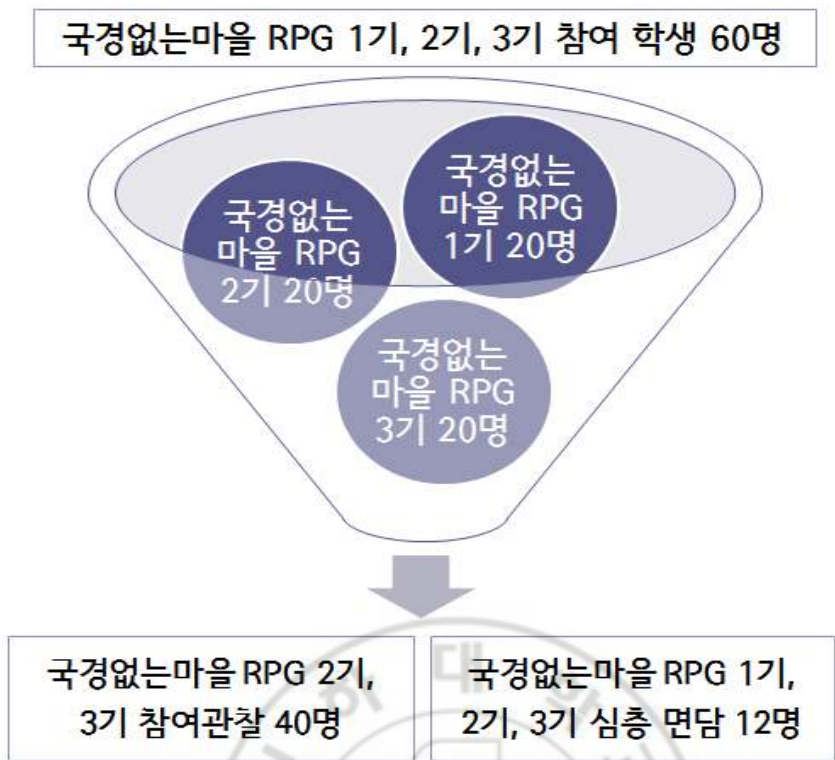
2. 연구 참여자

이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 갖는 의미를 분석하여 다문화교육에서 문화예술 체험활동이 갖는 의미를 밝히고자 한다. 이를 위하여 실제 문화예술 체험활동을 활용해 다문화교육을 진행한 경기도 안산시 (사)국경없는마을의 ‘국경없는마을 RPG’⁸⁴⁾ 프로그램에서 참여관찰, 심층 면담 등 다각적으로 연구를 수행하였다. 참여관찰의 대상이 된 다문화교육 프로그램은 각 20명씩 1기, 2기, 3기로 나누어져 교육이 진행되었으나, 이 연구의 참여관찰 대상은 2기와 3기로 제한하여 40명의 학생들을 참여관찰 하였다.⁸⁵⁾ 그리고 심층 면담은 1기, 2기, 3기 12명의 학생들을 대상으로 하였다. 연구 참여자에 대한 설명을 정리하면 [그림 5]와 같다.



84) ‘국경없는마을 RPG’는 경기도 안산시 단원구 원곡동에 위치한 (사)국경없는마을에서 운영하는 여러 다문화 이해 교육 프로그램 중 하나이다. (사)국경없는마을은 2012년 문화체육관광부와 한국문화예술교육진흥원에서 주관하는 꿈다락 토요문화학교 사업에 선정되었다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램은 예술강사 4명과 보조강사 1명이 1기, 2기, 3기로 나누어 진행하였다(한 기수 당 10주간 진행되며, 20명의 고등학생이 참여한다). RPG는 Role-Playing Game의 약자로서 컴퓨터 게임 장르 중 캐릭터의 특성을 기반으로 하여 진행되는 게임을 일컫는다. 예술강사는 회화, 조각, 사진, 영상 등을 전공한 예술가이며, 보조강사는 사회복지를 전공하였다. 예술강사와 보조강사는 다문화교육을 위해 문화예술을 수단으로 활용하였다. 특히 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램은 다양한 예술 장르 중 비디오, 영화, 광고, 신문, 뉴스 등 영상 미디어를 이용해서 다문화교육을 하였다(1기, 2기, 3기 교육 프로그램 내용 및 목표와 구체적인 계획서는 부록 2와 부록 3 참고).

85) 연구자가 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램을 알게 된 것은 2012년 7월 한국문화예술교육진흥원의 꿈다락 토요문화학교 리포터가 된 이후였다(제3장 연구 방법의 3. 연구의 절차 참고). 따라서 4월부터 6월까지 10주간 진행한 ‘국경없는마을 RPG’ 1기 프로그램은 참여관찰 할 수 없었다. 이에 이 연구에서는 2기와 3기로 제한하여 참여관찰 하였다.



[그림 6] 연구 참여자

이 연구에서 고등학생 12명을 선정한 이유는 크게 세 가지이다.

첫째, 연구 참여자는 평범한 고등학생으로 다문화교육을 받을 때, 어떻게 다문화에 노출이 되었으며, 어떻게 다문화에 접촉하려고 노력하였는지를 알아 볼 수 있는 대표성을 가진 집단이다. 연구 참여자들은 일반 인문계 고등학교에 다니는 고등학생들로 다문화 인구가 가장 밀집되어 있는 지역 중 하나인 경기도 안산시 단원구에 위치한 (사)국경없는마을에서 다문화교육을 받았다. 연구 참여자들은 모두 안산 지역에 살고 있지만, 안산시 상록구에서 생활하기 때문에 단원구에 올 기회가 거의 없었다. 즉 외국인들에게 쉽게 노출되지도 않았다. 따라서 연구 참여자는 평범한 고등학생들이 어떻게 다문화에 노출이 되었으며, 어떻게 다문화에 접촉하려고 노력하였는지 그 문화인지과정을 분석할 수 있는 대표성을 가지고 있다고 판단되었다.

둘째, 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 연구 참여자들이 문화인지과정에서 ‘신체성’이 어떤 의미를 가지고 있는지 해석할 수 있다. 연구 참여

자가 참여한 프로그램은 문화예술을 활용해서 진행된 다문화교육이다. 그러므로 학교에서 창의적 체험활동 시간에 진행하는 수업 혹은 교과서에 나오는 다문화 내용 수업과는 다르다. 문화예술을 이용하기 때문에 학습자는 자발적이며 자유로운 자신의 신체를 많이 사용하면서 다문화교육을 받는다. 그리고 신체의 움직임은 모든 문화생활에서 공통적 요소로 작용되고, 동시에 다양한 활동을 할 수 있으므로 다문화교육과 의미 있는 관계가 있을 것으로 판단하였다.

셋째, 연구 참여자들은 ‘국경없는마을 RPG’에서 구체적으로 다문화교육을 받았다. 연구 참여자들은 중학교 및 고등학교, 여행, 외국인 친구와의 펜팔, 외국인 이웃, 가족 직장 동료 등을 통해 다문화에 대한 선(先)경험을 가지고 있었다. 연구 참여자 A, B, C, E, F, G, H는 중학교에서 다문화수업을 들었다. 연구 참여자 A, B, C, D, H, I, J, K, L은 고등학교 수업시간 혹은 시청각 시간에서 다문화에 대해서 배웠다. 이 중 중학교와 고등학교 때 다문화교육을 체험으로 경험한 연구 참여자는 A, B, C, H 뿐이다. 해외여행을 통해서 다른 나라의 문화를 접한 연구 참여자는 E, J, K 이다. 가족과 함께 미디어를 통해 본 다문화가정에 대해 이야기를 나누는 경험을 가지고 있는 연구 참여자는 연구 참여자 C 이다. 이와 같이 모든 연구 참여자들이 다문화를 접촉한 경험이 있었다. 그러나 여행을 하면서 다른 나라의 문화에 노출되어 있다고 해서 의미 있는 다문화를 경험한다는 것은 쉽지 않다. 그리고 중등학교에서 다문화를 수업시간에 다루었다고 하지만, 우리나라 교육현장의 특성상 다문화에 대해서 제대로 접했다고 볼 수 없다. 왜냐하면 연구 참여자들 모두 다문화에 대해 선(先)경험을 가지고 있다고 했지만, 다문화교육에서 문화예술 체험활동을 경험하지는 못했기 때문이다. 그들은 ‘국경없는마을 RPG’에서와 같이 일정시간 동안 체계적으로 다문화교육을 받지 않았으며, 문화예술을 수단으로 다문화교육을 받은 것도 아니었다. 그래서 연구 참여자들이 다른 일반 고등학생들과 같이 다문화에 대해 비슷한 경험을 가지고 있다고 보았으며, ‘국경없는마을 RPG’에 참여한 연구 참여자들의 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육을 연구하기에 적절할 것으로 예상되었다.

넷째, 연구 참여자들은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 두 번 이상 결석하지 않아 높은 참여율을 보여주었다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램은 학생들이 매주 다른 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 수 있도록 수업계획안을 작성하였다. 그러므로 학생들이 프로그램에 자주 빠지게 되면, 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 수 없을 뿐만 아니라 체계적으로 다문화교육을 받지 못할 것으로 예상되었다. <표 8>은 다문화 선(先)경험과 관련하여 연구 참여자의 특성을 정리해 놓은 것이다.

<표 8> 연구 참여자의 특성

연구 참여자	별명	성별	거주지	다문화 선(先)경험
A	포자	여	안산시 상록구	·중학교 때 영어캠프 참여 ·공단에서 일하는 친척이 있음 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음
B	낙타	여	안산시 상록구	·중학교 때 영어캠프 참여 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음
C	니모	남	안산시 상록구	·중학교에서 다문화교육을 받음 ·부모님과 다문화가정에 대한 이야기를 나눔 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음
D	까치	남	안산시 상록구	·아버지가 안산 반월공단에서 일함 ·베트남에서 온 아버지의 직장 동료 베트남 전통혼례 참여 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음
E	베니	여	안산시 상록구	·부모님으로부터 다문화가정 이야기를 들음 ·봉사활동 하는 곳에서 다문화가정 자녀에게 공부를 가르쳐준 경험이 있음 ·외국인과 일하는 친척이 여러 번 외국인에 대해 얘기해주고, 친척이 일하는 곳에 가서 외국인을 만나서 같이 놀고 이야기 나누는 경험이 있음 ·중학교에서 다문화교육을 받음
F	다쿤	여	안산시 상록구	·외국인과 일하는 친척이 여러 번 외국에 대해 얘기해주고, 친척이 일하는 곳에 가서 외

				<ul style="list-style-type: none"> ·국인을 만난 적이 있음 ·외국인 친구가 있음 ·동남아 여행 경험 ·중학교에서 다문화교육을 받음
G	도치	여	안산시 상록구	<ul style="list-style-type: none"> ·초등학교에서 다문화교육을 받음 ·중학교에서 다문화교육을 받음
H	슈가	남	안산시 상록구	<ul style="list-style-type: none"> ·중학교 때 외국인 친구와 교류 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음 ·필리핀 어학연수 경험 ·유럽 여행 경험
I	돌도끼	여	안산시 상록구	<ul style="list-style-type: none"> ·외국인 친구와 펜팔을 하고 있음 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음 ·태국 여행 경험
J	수달	여	안산시 상록구	<ul style="list-style-type: none"> ·중국, 미국 여행 경험 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음
K	권펠	여	안산시 상록구	<ul style="list-style-type: none"> ·미국, 스페인, 포르투갈, 터키, 그리스, 독일, 영국, 오스트리아, 스위스, 이탈리아 등 여행 경험 ·영어학원에서 근무하는 원어민 외국인을 이웃으로 두고 있으며, 교류하고 있음 ·외국인친구가 있음 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음
L	라바	여	안산시 상록구	<ul style="list-style-type: none"> ·고등학교 수업 시간에 선생님께서 다문화에 대해서 이야기 해주신 적이 있음 ·고등학교 시청각시간에 다문화교육을 받음 ·일본 여행 경험

<표 8>에 보면 연구 참여자마다 별명을 가지고 있는 것을 볼 수 있다. ‘국경없는마을 RPG’가 진행되는 동안 학생들은 자신의 이름이 아닌 별명으로 불려졌다.⁸⁶⁾ 매 기수 오리엔테이션(1회)때 학생들은 수업에 대한 소개 및 담당

86) 이에 대해 연구 참여자 A는 “저는 진짜 게임하는 거 같아서, 텔레비전 프로그램에 들어가서 진짜 소속되어서 게임하는 거 같아서 친근하고 좋았어요.”, 연구 참여자 B는 “저는 아무래도 이름으로 불러도 좋지만, 맨 처음 만난 사람들에게 더 익숙하고 친근함이 들어서 별명이 괜찮았던 거 같아요.”, 연구 참여자 H는 “저는 일단 서열화 되는 것이 불편하고, 얘기할

강사와 학생 소개, 국경없는마을 거리 현장 답사 이외에 ‘국경없는마을 RPG’가 진행되는 10회 동안 불릴 자신의 별명을 정하였다. 학생들은 별명을 정해 이름표에다가 별명을 표현할 수 있는 그림을 그렸으며, 왜 그러한 별명을 정하였는지 서로 소개하였다. [그림 6]은 ‘국경없는마을 RPG’에 참여한 학생들의 별명과 이름표이다.



[그림 7] 연구 참여자들의 별명과 이름표

때 마다 불편하니까 별명을 지어서 부르는 게 훨씬 더 친근하고, 애들끼리 놀 때에도 차이를 느끼지 못하고 갭도 없으니까 서로서로 편하게 할 수 있는 거 같아요.”, 연구 참여자 1은 “진짜 재미있었어요. 짓는 동안에도 재미있었고요 불리는 동안에도 너무 재미있었어요. 별명이 훨씬 친근감 있고, 재미있고 좋았어요.”, 연구 참여자 2은 “일단 별명을 붙여서 부르는 거 자체가 신기했어요. 그리고 우리 학교 애들은 서로 알고 있는데 다른 학교 애들은 모르니까 별명을 불러서 더 친해질 수 있었어요. 나중에는 친구한테 실명을 부르려고 하니까 어색한 거예요. 그리고 마지막 시간에 서로 연락처 받을 때 실명을 모르니까 신기하기도 하고 아무튼 더 애착이 있었던 거 같아요.”라고 하였다. 연구 참여자들 모두 별명으로 불린 것에 대해서 긍정적이었다.

3. 연구의 절차

연구자는 2012년 7월부터 꿈다락 토요문화학교 리포터 활동을 하였다. 한국문화예술교육진흥원의 요청에 따라 ‘국경없는마을 RPG’를 취재하여 특집 기사를 작성하기로 했기 때문에, 꿈다락 토요문화학교 리포터가 된 이후, 7월부터 12월까지 매주 토요일에 ‘국경없는마을 RPG’를 참여관찰 하였다.

꿈다락 토요문화학교 기사 작성을 위해 2012년 10월 13일에 두 명의 학생에게 면담을 요청하였다. 이들은 연구 참여자 H와 I이다. 추가로 1기와 2기 친구들과의 면담을 위해서 H와 I에게 친구 소개를 부탁했다. 첫 면담이 있었던 2012년 10월 27일 총 여섯 명의 학생(1기 학생 2명(연구 참여자 A와 B), 2기 학생 2명(연구 참여자 C와 D), 3기 학생 2명(연구 참여자 H와 I))들과 면담하였다. 이 중에서 1기인 연구 참여자는 A와 B이며, 2기인 연구 참여자는 C와 D였다. 2기인 연구 참여자 C와 D는 7월과 8월 달에 참여관찰을 하였으며, 1기인 연구 참여자 A와 B는 처음 보았다.

참여관찰을 하는 가운데 고등학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받는 과정을 목격할 수 있었으며, 그러한 실제적 행위(학습활동)를 통해서 다문화에 대한 인식 및 태도 개선 과정을 볼 수 있었다. 특히 신체를 활발하게 사용함으로써 자발적이며 자유롭게 자기 의사를 표현하는 활동을 볼 수 있었다. 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 신체활동이 많았으며, 문화 인지과정에서 신체성이 갖는 의미가 중요한 것으로 보였다. 이에 연구자는 문화예술을 통한 다문화교육에서 신체성이 구체적으로 어떤 의미를 갖는지 밝히려는 연구 주제를 생각하게 되었다. 이를 위해 ‘국경없는마을 RPG’ 2기 프로그램을 참여관찰 하면서, 2기 학생에게 면담을 요청하여 허락을 받았다. 이들은 연구 참여자 E, F, G로 2012년 7월과 8월에 참여관찰을 하는 동안 알게 되었다. 그리고 ‘국경없는마을 RPG’ 3기 프로그램을 참여관찰 하면서, 3기 학생 세 명에게 추가로 면담을 요청하였다. 이들은 연구 참여자 J, K, L이다.

처음에는 1기, 2기, 3기 각 두 명씩 6명을 만나 집단 심층 면담을 진행하였다. 그러나 면담의 질을 높이고, 심층적으로 진행하기 위해 두 명 혹은 개별

적으로 만나서 개인 심층 면담을 진행하였다. 면담은 주로 연구 참여자가 살고 있는 안산시 상록구나, 연구자가 거주하고 있는 군포시 산본 시내와 연구자가 재학하는 인하대⁸⁷⁾에서 진행하였다.

연구 참여자 A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L은 ‘국경없는마을 RPG’에 참여한 고등학생들이다. 이들은 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받았다는 공통분모를 가지고 있었다. 그래서 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 문화인지과정에서 신체의 의미를 분석하는 연구가 가능하리라 판단되었다. 특히 연구 참여자는 모두 비슷한 환경에서 성장하였으며, 다문화에 대한 선(先)경험을 가지고 있었기 때문에 문화예술 체험활동으로 다문화교육 받는 것에 대한 의미를 분석하기에 적합하리라 판단이 되었다. 이 연구를 수행하기 위한 보다 구체적인 자료 수집과 분석 방법은 다음과 같다.

3.1 자료 수집

이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 문화인지과정에서 신체성이 가지는 의미를 분석한다. 그래서 이 연구에서는 연구 참여자가 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 뒤 어떻게 인식이 변화되었는지, 어떻게 태도가 변화되었는지 등에 대한 다문화 인식 및 태도에 대한 것보다는 다문화교육 프로그램이 진행되는 동안 어떻게 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받았는지 등에 관심을 두고 있다. 이를 위해 참여관찰을 하였으며, 부차적인 자료로써 집단 면담 및 개인 심층 면담과 대화를 진행하였다. 또한 기록 자료를 수집하였다.

이 연구의 자료 수집을 위해서 고등학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받는 동안 연구 참여자들의 상호작용을 관찰하였다. 다문화교육 프로그램을 마친 후에는 수업 중간에 궁금했던 점 등을 메모해 두었다가 수업이 끝난 뒤에 개별적으로 물어보았다. 또한 연구 참여자들 중에 심층 면담을 허

87) 고등학교에서는 창의적 체험활동 시간에 대학교를 탐방하는 시간을 갖는다. 연구 참여자 F와 J도 인하대를 구경하고 싶다고 해서 인하대에서 개인 심층 면담을 진행하였다.

락한 소수의 학생들을 대상으로 면담을 통한 자료를 수집하였다. 참여관찰 외에 집단 면담 및 개인 심층 면담과 대화 등의 연구 수집 방법을 선택한 이유는 참여관찰 만으로 파악하기 힘든 수업과정을 더욱 미시적으로 분석하기 위해서였다. 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 고등학생들이 사회적 상호행위 과정 중에 어떻게 현장을 구성해 가는지 그리고 어떻게 현실을 구성해 가고 있는지 미시적으로 분석하기 위해서는 가능한 더 정교한 자료가 필요하였다.

연구자는 2012년 7월부터 12월까지 꿈다락 토요문화학교⁸⁸⁾ 리포터 활동을 하였다. 한국문화예술교육진흥원의 요청에 따라 ‘국경없는마을 RPG’를 취재하여 특집 기사를 작성하기로 했기 때문에, 꿈다락 토요문화학교 리포터가 된 이후, 7월부터 프로그램이 종료된 12월까지 매주 토요일(주 1일, 4시간씩)에 ‘국경없는마을 RPG’를 참여관찰 할 수 있었다. 그 중 이 연구를 위해서 2012년 8월 11일부터 12월 15일까지 15차례 참여관찰 하였으며, 2012년 10월 27일부터 2013년 3월 10일까지 24차례 심층 면담을 수행하였다.

3.1.1 참여관찰

민속방법론에서는 참여관찰, 심층 면담 및 대화, 기록 자료 수집 등이 주로 사용된다. 이 중에서 연구 현장을 참여관찰 하는 것은 필수적이다. 연구 참여자의 행위를 사회적·문화적 맥락 속에서 이해해야 사회적 실재(social reality)에 가까운 의미를 찾아낼 수 있는데 연구 참여자의 일상적인 실제적 행위(학

88) 꿈다락 토요문화학교란, 2012년 주5일 수업제 전면 시행으로 문화체육관광부가 주최하고 한국문화예술교육진흥원과 16개 시·도 문화예술교육지원센터가 주관하여 진행되고 있는 주말 문화 프로그램 사업이다. 주5일 수업제는 2011년도까지 ‘놀토’라는 이름으로 매월 두 번째, 네 번째 토요일에 한해 주5일 수업제가 진행되었다. 그러나 2012년도부터 주5일 수업제가 전면 실시됨에 따라 문화체육관광부는 아동·청소년과 가족이 함께 여가문화를 조성하고 청소년은 창의·인성교육 기회를 확대하고 문화예술교육의 기회를 활성화하기 위해 2012 토요문화학교 운영사업을 추진하였다. 꿈다락 토요문화학교는 전국 151개 기관에서 진행되었으며, 교육프로그램의 내용에 따라 장르융합프로그램과 주제특화프로그램으로 진행되었다. 장르융합프로그램의 경우 공연예술, 조형예술, 시각예술, 인문예술 등 다양한 문화예술분야에 대한 기초 이해 교육을 통해 문화예술의 전반적인 사고력을 함양하였으며, 주제특화프로그램의 경우 특정 주제별, 장르별로 특성화된 문화예술교육을 통해 해당 장르에 대한 깊은 이해를 도모하였다.

습활동)를 사회적·문화적 맥락 속에서 이해하기 위해서는 참여관찰이 가장 유용한 수단이기 때문이다.

연구 참여자의 일상적인 실제적 행위(학습활동)는 정교한 상황의 연속에 의해 만들어진다. 여기서 ‘정교한 상황’과 ‘상황의 연속’이란 점이 중요하다. 정교한 상황은 연구 참여자의 세세한 표정 및 활동 하나까지 관찰해야 행위의 의미들을 이해할 수 있다. 이는 참여관찰만이 가능하다. ‘상황의 연속’은 연구 참여자의 행위들로 이루어진 상황의 전후관계가 유의미하게 연결되어 있는 경우가 많음을 의미한다. 그리고 그러한 전후관계는 하나의 맥락을 형성하고, 그 맥락 속에서 실제적 행위가 이해될 수 있고, 의미가 부여될 수 있으며, 파악될 수 있다. 또한 참여관찰을 한 후에 심층 면담을 하게 된다. 심층 면담은 참여관찰하면서 얻게 된 정보를 확인하고, 참여관찰로 파악되지 않은 의미들을 추가로 찾는데 의의가 있다. 즉, 연구 참여자가 실제로 어떻게 지식을 획득하고 영향을 받는지 등을 찾아낼 수 있다. 그러기 위해서는 정교하고 정확한 질문을 해야 한다. 그러나 연구자가 연구 참여자의 실제적 행위를 참여관찰을 하지 않았다면 그러한 질문을 할 수가 없다.

이 연구는 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 참여한 학생들의 신체 감각기관이 문화인지과정에서 어떤 기능과 작용을 하며 어떤 의미를 갖는지 분석하여 다문화교육에서 문화예술 체험활동이 갖는 의미를 밝히는 것이 목적이다. 이러한 목적을 달성하기 위해 참여관찰을 통해 실제적 행위의 맥락적 의미를 분석하였다.

참여관찰은 2012년 7월부터 2012년 12월까지 6개월간 ‘국경없는마을 RPG’ 2기와 3기 프로그램에서 이루어졌다. 참여관찰의 대상이 된 다문화교육 프로그램은 1기, 2기, 3기로 나누어져 교육이 진행되었으나, 이 연구의 참여관찰 대상은 2기와 3기로 제한한다. 참여관찰은 매주 토요일 오전 9시 30분부터 오후 1시 30분까지 총 4시간 진행되었다.⁸⁹⁾ 총 15차례(2기 6차례, 3기 9차례) 고등학생 40명의 참여관찰이 진행되었으며, 한 차시 다문화교육 프로그램은 평균 180분 진행되었다. 참여관찰을 위해 우선 ‘국경없는마을 RPG’ 다문

89) 원래 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램 계획서에는 10시부터 13시까지라고 기록되어 있다.

화교육 프로그램을 운영하는 (사)국경없는마을에 허락을 받았다. 그리고 프로그램에 참여하는 고등학생 및 프로그램을 진행하는 예술강사 네 명과 보조강사 한 명에게도 허락을 받았다. 현장에서 관찰하지 못한 것을 보완하기 위해 디지털 캠코더로 녹화 및 카메라로 사진 촬영하여 추후 분석에 사용하였다.

3.1.2 심층 면담

심층 면담은 연구자와 연구 참여자 간 공통적으로 관심 있는 주제에 대해서 대화하는 것으로 두 사람의 관점이 상호 교환되고 합의되는 과정이다(Kvale, 신경림 역, 1996: 32). 심층 면담은 참여관찰을 통해 얻은 사실을 확인하고 그것으로 파악되지 않은 의미들을 추가로 찾아내는데 주된 목적이 있다. 이 연구에서도 최대한 연구자의 주관이 들어가는 것을 막고, 참여관찰에서 찾아내지 못한 의미들을 있는 그대로 이해하기 위해 가능한 정형화된 틀에 맞추지 않고 반구조화된 개방형 면담(semi-structured interview)을 하였다.⁹⁰⁾ 그리고 연구자는 연구 참여자가 최대한 편안하게 심층 면담에 임할 수 있도록 Reiman의 ‘원형 탁자에 앉기’, ‘나란히 앉기’로 자리 배치를 하였다(Reiman, 강혜정 역, 2010: 252). 또한 팔을 벌리고 손바닥을 노출시킨 채 다리를 꼬지 않고 연구 참여자 쪽으로 몸을 약간 앞으로 기울여 앉았다. 시선은 양 눈과 입 중앙이 꼭짓점인 가공의 삼각형을 그려 그 곳을 쳐다보았다. 이러한 자리 배치 및 연구자의 자세와 시선은 연구 참여자들이 하는 이야기에 수용적이며, 개방적이라는 모습을 보여 주며 편안함을 느끼도록 하기 위함이었다(Goman, 이양원 역, 2008: 46-48, 78-79). 심층 면담 내용은 첫째, 연구 참여자의 개인적 특성 둘째, 학교 다문화교육 내용 및 방법 셋째, 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육에 대한 경험 넷째, 다문화교육에서 활용되

90) 참여관찰을 진행하는 동안에 최대한 연구자 자신의 가치 및 사전 지식을 유보한 채 연구현장 및 연구 참여자를 관찰하려고 노력하였다. 그리고 질문하는데 있어서 연구자는 참여관찰을 진행한 후 질문지를 작성하였다. 조용환(1999)에 따르면 질적 연구에서는 참여관찰을 하지 않고서는 질문의 타당성을 확인할 수 없기 때문에 어떤 질문이 의미 있으며 중요한 질문인지 알 수 없기 때문에 체계적인 질문을 가지고 연구에 착수할 수 있다고 말했다.

는 문화예술교육 방법에 대한 인식 다섯째, 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육의 신체에 대한 활용 등 다섯 가지 주제로 구성하였다. <표 8>은 심층면담 주제와 내용을 정리한 것이다.

<표 9> 심층 면담 내용 구성

심층 면담 주제	심층 면담 내용
연구 참여자의 개인적 특성	·교육 프로그램 참여 동기 ·다문화 및 다문화교육 경험 여부 ·다문화교육의 필요성 여부
학교 다문화교육 내용 및 방법	·학교에서의 다문화교육 내용 ·학교에서의 다문화교육 방법 ·학교에서의 다문화교육 필요성 여부
다문화교육에서 활용되는 문화예술교육에 대한 경험	·교육 프로그램의 참여 방식이 어떠했는지 ·교육 프로그램 운영 방식 ·교육 시간 ·기억에 남는 교육 프로그램 내용 ·기억에 남는 교육 프로그램 방법
다문화교육에서 활용되는 문화예술교육 방법에 대한 인식	·다문화교육에서 활용되는 문화예술교육의 필요성 ·교육 방법 ·다문화에 대한 인식의 개선 ·다문화에 대한 부정적 인식 전환
다문화교육에서 활용되는 문화예술교육의 신체에 대한 활용	·다문화교육에서 활용되는 문화예술교육이 신체에 주는 의미 ·신체에 관련된 에피소드 ·신체에 관련된 긍정적인 경험 ·신체에 관련된 부정적인 경험

심층 면담은 연구 참여자가 거주하는 안산시 상록구(상록수역 근처)에서 14차례(집단 면담 5차례, 개인 심층 면담 9차례), 교육 프로그램이 진행되는 안산역 1차례(집단 면담 1차례), 연구자가 거주하는 군포시 산본역 근처에서 5차례(집단 면담 1차례, 개인 심층 면담 4차례), 인하대학교에서 2차례(개인 심층 면담 2차례) 등 총 22차례(집단 면담 7차례, 개인 심층 면담 15차례) 이루

어졌다.

심층 면담은 Dolbeare와 Schuman의 면담 구조를 적용하였다(Seidman, 박혜준·이승연 역, 2009: 46). 심층 면담 기간은 2012년 10월 27일부터 2013년 3월 10일까지로 한 명의 연구 참여자당 세 차례에 걸쳐 진행하였다. <표 9>는 집단 면담 및 개인 심층 면담의 개요를 나타낸다.⁹¹⁾

<표 10> 집단 면담 및 개인 심층 면담 개요

연구 참여자	1차면담		2차면담		3차면담	
	날짜	장소	날짜	장소	날짜	장소
A	2012.10.27*	안산시 상록구	2012.12.29*	안산시 상록구	2013.1.18*	군포시 산본동
B	2012.10.27*	안산시 상록구	2012.12.29*	안산시 상록구	2013.1.18*	군포시 산본동
C	2012.10.27*	안산시 상록구	2013.1.14**	군포시 산본동	2013.1.25**	안산시 상록구
D	2012.10.27*	안산시 상록구	2013.1.14**	군포시 산본동	2013.1.25**	안산시 상록구
E	2013.1.3*	안산시 상록구	2013.1.5**	안산시 상록구	2013.2.27**	군포시 산본동
F	2013.1.3*	안산시 상록구	2013.1.5**	안산시 상록구	2013.2.22**	인하대
G	2013.1.3*	안산시 상록구	2013.1.12**	군포시 산본동	2013.1.15**	안산시 상록구
H	2012.10.27*	안산시 상록구	2013.3.3**	안산시 상록구	2013.3.10**	안산시 상록구
I	2012.10.27*	안산시 상록구	2013.1.28**	안산시 상록구	2013.2.24**	안산시 상록구
J	2012.12.31*	안산시 상록구	2013.1.15**	군포시 산본동	2013.1.29**	인하대

91) <표 10>에서 각 면담마다 왼쪽은 면담 날짜, 오른쪽은 면담 장소를 나타낸다.

K	2012.11.24*	안산역	2012.12.31*	안산시 상록구	2013.1.15**	군포시 산본동
L	2012.11.24*	안산역	2013.1.28**	안산시 상록구	2013.2.24**	안산시 상록구

* 집단 면담, ** 개인 심층 면담

첫 번째 면담에서는 래포(rapport)를 형성하고 연구 참여자에 대한 정보를 얻기 위해 가능한 한 많은 이야기를 해달라고 요청하였다(Seidman, 박혜준·이승연 역, 2009 2012: 46-47). 예를 들어 연구 참여자가 왜 다문화교육 프로그램에 참여하게 되었으며, 교육 프로그램이 어떠했는지, 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 경험이 있었는지, 학교에서 다문화교육을 받은 경험이 있었는지, 학교에서 다문화교육을 어떻게 받았는지 등을 물어보았다. 또한 첫 번째 면담의 목적은 연구 대상인 현상에 대한 사건들을 재구성하고, 연구 참여자가 어떻게, 왜 이 프로그램에 참여하고 활동했는지 맥락적으로 이해하기 위함이다. 처음에 연구 참여자는 많이 부끄러워하였으며, 대답을 짧게 하였다. 그러나 연구자가 연구 참여자와 눈을 마주치면서 연구 동기 및 목적과 연구 참여의 자율성, 연구 내용 관련 비밀 유지, 연구 주제, 연구 참여방식 등에 대해 이야기하였을 때, 연구 참여의 적극성을 보여주었다.

두 번째 면담에서는 연구 참여자가 문화예술 다문화교육을 받은 경험의 세부내용에 초점을 맞추어 이야기 해주기를 요청하였다(Seidman, 박혜준·이승연 역, 2009: 48-49). 특히 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육에 대한 경험과 방법에 대해 어떻게 인식하였는지에 대해 구체적으로 재구성하도록 요청하였다. 연구 참여자는 연구 주제 현상과 관련하여 많은 경험을 가지고 있지만 기억은 불안전할 수 있다. 그래서 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받는 동안 맥락 속에서 어떻게 문화를 인지했는지 그 과정에 대해 초점을 맞추어 세부적으로 이야기 하도록 요청하였다. 구체적으로 기억도 되살리고, 연구 참여자가 경험을 재구성하여 연구 주제 현상에 초점을 맞추도록 했어야 했기 때문이다.

세 번째 면담에서는 연구 참여자가 연구 주제 현상에서 경험한 것의 의미를

부여하는데 초점을 맞추도록 요청하였다(Seidman, 박혜준·이승연 역, 2009: 49-50). 특히 신체에 관련된 에피소드 및 긍정적인 경험과 부정적인 경험에 대해 구체적으로 이야기를 재구성하도록 요청하였다. 모든 면담과정에서 연구 참여자의 이야기는 의미가 있지만 이 단계에서는 연구 참여자가 연구 주제 현상을 통해 어떻게 상호작용하여 변화되었으며, 현재의 상황에 이르게 되었는지에 대한 의미에 초점을 맞추게 하였다. 연구 참여자들이 다문화교육에서 문화예술 체험활동을 신체를 통한 경험으로 재구성할 때, 맥락 속에서 의미를 만들기 위해 세부적으로 살펴보아야 했기 때문이다.

세 번의 심층 면담을 할 때, 각 면담은 3일에서 1주일 정도의 간격을 두고, 1~3주 안에 이루어지는 것이 효과적이다(Seidman, 박혜준·이승연 역, 2009: 54). 그러나 이 연구에서는 연구 참여자가 입시를 준비하는 고등학생이라는 점을 고려하여 최대한 연구 참여자의 일정에 맞추었다. 각 면담의 일정은 2일에서 4개월 정도의 간격을 두었으며, 세 번의 면담은 2주에서 5개월 안에 이루어지도록 하였다. 면담 구조의 간격이 긴 연구 참여자에게는 본격적인 면담을 시작하기 전에 전사본을 보여주면서 전 면담에서 어떤 이야기를 했는지에 대해 회상하도록 하였다. 한 차시의 개인 심층 면담의 길이는 Dolbeare와 Schuman이 제시한 90분 체제를 사용하였다(Schuman, 1982; Seidman, 박혜준·이승연 역, 2009: 52-54). 집단 면담의 경우 90분을 초과하여 진행하였으나, 120분이 넘지 않도록 하였다. 또한 연구 참여자가 면담 시간으로 걱정하지 않게 하기 위해서 시계를 볼 수 있도록 하였다. 면담을 마치면 다음 일정을 정하고, 다음 면담에서의 질문 내용에 대해 언급하였다.

3.1.3 기록 자료 수집

기록 자료 수집은 연구자가 연구 참여자와의 직접적인 상호작용 없이 간접적으로 연구 자료를 수집할 수 있는 방법이다. 기록 자료 수집의 방법은 공적 문서, 개인 문서, 사진, 비디오, 동영상, 디지털 형태의 파일, 신문 기사, 온라인 형태의 문서, 설문지, 일기, 편지, 역사적 기록, 지도 등이 있다(유기웅 외,

2012: 225-236). 기록 자료 수집은 참여관찰 및 심층 면담 분석의 보조 연구 자료로서 참여관찰 및 심층 면담을 통해 얻은 사실과 의미를 확인하고, 이해 하는데 도움을 준다. 또한 연구 주제 현상에 대한 시야를 넓히기 위한 목적이 있다.

기록 자료 수집은 참여관찰이 시작된 2012년 7월부터 2012년 12월까지 6개월간 이루어졌으며, 공적 문서, 사진, 동영상, 개인 문서 등을 사용하였다. 교육 프로그램 계획서 등의 공적 문서는 예술강사에게 직접 받았다. 사진과 동영상 등은 연구자가 참여관찰을 하면서 직접 촬영하였다. 개인 문서는 교육 프로그램이 진행되는 동안 학생들이 작성한 문서 등으로 학생들의 양해를 구해 사진을 찍었으며, 직접 받기도 하였다. [그림 7]은 연구 수행 절차를 나타낸 것이다.





[그림 8] 연구 수행 절차

3.2 자료 정리와 분석

수집한 자료를 정리하기 위해 참여관찰 하고 나서 관찰내용을 기록하고, 정리하기 위해서 현장노트(field note)를 작성하였다. 현장노트에는 연구자가 참여관찰 하면서 본 것과 느낀 것, 연구 참여자들과 대화한 내용, 궁금했던 점, 아쉬운 점 등 메모한 것을 정리하여 기록하였다. 현장에서 관찰하지 못한 것을 보완하기 위해 디지털 캠코더로 녹화하고 카메라로 사진 촬영한 것은 외장하드에 자료의 출처를 명확히 하여 정리하였으며, 현장노트를 정리하고 분석할 때 이용하였다.

다음으로 심층 면담 녹취의 전사 작업을 하였다. 우선 연구 참여자가 표현한 것을 정확하게 작성하였으며, 여러 번 읽으면서 맞춤법, 은어, ‘음’, ‘아’, ‘어’, ‘그’, ‘그니까’ 등 여러 가지 다양한 표기법 등 잘못된 표현으로 인해서 이해가 부족한 부분은 교정하여 정교화 하였다. 교정한 부분은 따로 표시하여 해당하는 오류를 표시하였다. 면담 내용을 전사하는 과정에서 전사하기 이전에 반복하여 들으면서 최대한 이해하려고 노력하였다. 문장이 제대로 끝나는 경우에는 마침표(.)를 찍었으며, 말끝이 정확하게 끝나지 않았을 경우에는 말줄임표 …로 표시하였다.

기록 자료로 수집한 것은 분석에 바로 사용할 수 있도록 정리하여 범주화하였다. 예를 들어 연구 참여자의 행위를 세밀하게 분석할 수 있는 사진이나 영상의 경우 파일이름을 명명하여 코딩하였다. 또한 예술강사에게 받은 프로그램 계획서나 연구 참여자에게 받은 개인 문서는 정리하여 연구에서 이용하기 쉬운 형태로 만들어 놓았다.

질적 연구에서 가장 중심이 되는 작업은 자료를 정리하여 분석하고 해석하는 것이다. 이 연구에서는 심층 면담을 모두 마칠 때까지 현장노트, 심층 면담 녹취의 전사본, 기록 자료 등을 분석하지 않았다. 다음 연구 참여자와의 심층 면담에서 영향을 줄 수 있기 때문이다. 다만 1차면담 후, 전사 작업과 반복적인 청취를 통해 2차면담의 내용을 추가 및 수정하였다. 마찬가지로 3차면담하기 전에 2차면담의 내용을 바탕으로 질문 내용을 수정 및 보완하였다.

정리한 자료의 분석을 위해 우선 현장노트의 내용은 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육 및 신체 감각기관 별로 내용을 조직화하고 부호화하여 범주화하였다. 자료의 분석을 위해 현장노트를 반복해서 보면서 연구 현상에 대한 기억을 되살리고, 최대한 정확한 의미를 파악하려고 노력하였다. 또한 명확하지 않은 것은 디지털 캠코더로 녹화한 것과 카메라로 사진 촬영한 것을 이용하였다. 현장노트를 분석한 결과, 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육과 신체활동 및 감각기관으로 범주를 만들 수 있었다.

다음으로 심층 면담의 분석을 위해 사용하는 분석방법에는 반복적 비교분석법(constant comparison method), 이론적 코딩(theoretical coding), 주제별 코딩(thematic coding), 포괄 분석(global analysis) 등이 있다. 이 연구에서는 다문화교육에서 활용되는 문화예술교육 내용과 신체 개념을 통한 주제별 코딩을 선택하였다. 주제별 코딩은 Strauss(1987)가 비교 연구를 위해 개발되었으나, 개인 사례에 대한 연구 분석으로도 많이 사용된다. 주제별 코딩을 하기 위해 1단계에서는 개별 사례마다 분석을 실시하였다. 2단계에서는 개별 사례를 초월하여 분석을 실시하였다. 이를 위해 ‘개방코딩’ 또는 ‘선택코딩’ 기법을 이용하였다(Flick, 임은미·최금진·최인호 역, 2009: 328-336). 자료 분석 방식은 문장이나 문단 전체 분석을 하였다. 자료의 분석을 위해 집단 면담과 개인 심층 면담 자료들을 출력하여 여러 번 반복적으로 읽으면서 연구 주제와 관련된 것에 표시하였다. 표시한 내용을 포스트잇에 정리하여 전지에 붙였으며, 의미 있는 자료들을 가위로 직접 잘라 주제별로 파일 안에다 구별하여 정리하였다. 또한 주제별로 정리한 면담 내용은 외장하드에 폴더 하나를 더 만들어서 한글파일에다 정리하였다. 주제별 코딩을 한 결과, 다문화교육, 문화예술 체험활동, 별명, 소통, 여권, 체험활동, 학교 다문화교육, 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 의미 있는 범주로 조직화 하였다.

4. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려

질적 연구에서는 연구의 진실성을 높이기 위한 타당도 및 신뢰도를 확보하는 여러 가지 작업을 한다. 엄격한 현장조사법, 연구자의 신빙성, 질적 연구의 가치에 관한 철학적인 믿음, 삼각검증법, 연구 참여자 확인법, 장시간 관찰법, 동료 검토법, 연구 참여자 관여법, 연구자 편견 공개법, 외부 감사 등이 그것이다(Merriam, 1998; Patton, 2002; 유기웅 외, 2012: 315-320). 이 연구에서는 Merriam(1998)이 제시한 다각검증법⁹²⁾, 연구 참여자 확인법, 장시간 관찰법, 동료 검토법 등으로 연구의 타당성을 향상시키고자 하였다.

첫째, 연구자 외에 연구자 A와 연구자 B가 연구의 동기 및 목적과 필요성, 연구 내용, 연구 결과, 연구 자료 등을 검증하였다. 둘째, 연구 참여자 7명(연구 참여자 C, D, E, G, H, J, K)이 연구 자료를 위해 수집하였던 기록 자료 및 심층 면담 내용 전사본과 연구 결과 분석 자료를 보았다. 또한 연구 참여자 12명이 3차면담에서 1차면담과 2차면담의 전사본을 보았다. 코딩을 마친 후에는, 연구 참여자에게 전사본과 참여관찰 및 심층 면담을 해석한 것을 보여주며, 연구의 결과가 연구자와 연구 참여자 간의 상호작용과 관련되어 있음을 밝히고 설명하였다. 셋째, 이 연구의 참여관찰은 2012년 7월부터 2012년 12월까지 6개월간 이루어졌다. 교육학 분야의 경우 일반적으로 3개월 정도의 현장 관찰을 요구한다(김영천, 2012). 왜냐하면 단시간의 현장 관찰을 통해 연구를 진행한다면 연구 참여자와의 상호작용이 부족하기 때문에 자료 수집에 한계가 있기 때문이다. 넷째, 연구자와 함께 다문화교육을 전공하는 박사

92) 질적 연구에 있어서 신뢰도(reliability), 타당도(validity), 일반화 가능성(generalizability)을 확보하는 것은 연구 결과의 정확성을 보장하기 위해서 필수적이다. 이를 위한 방안으로 삼각검증법(triangulation)으로 검토한다. 삼각검증법이란 연구의 신뢰도, 타당도, 일반화 가능성을 확보하기 위해 다면적 방법으로 연구를 재검토하는 기법이다. 삼각검증법을 위해 자료 삼각 검증, 연구자 삼각 검증, 방법론적 삼각 검증 등을 할 수 있다. 그러나 삼각검증법은 triangulation의 해석에 의한 것으로 연구자가 연구의 타당도, 신뢰도, 일반화 가능성을 확보하기 위해서 세 가지 이상의 검토기법을 이용할 수 있다(Merriam(1998)의 한국어판 번역본에는 삼각검증법이라고 되어 있다.). 실제 이 연구에서는 세 가지 이상으로 연구의 타당도, 신뢰도, 일반화 가능성을 검토하였다. 따라서 이 연구에서는 triangulation을 삼각검증법 대신에 다각검증법이라 하였다.

과정의 대학원생 3명에게 연구 주제 및 연구 방법론, 자료 분석 결과 등에 대해 문제점과 조언을 구하였다. 다섯째, 집단 면담 및 개인 심층 면담을 진행할 때, 면담 상황으로 인해서 연구 참여자가 자신의 경험을 재구성하는데 영향을 최소화하도록 하였다. 이를 위해 연구자가 이야기할 때, 회상할 때는 왼쪽 위를 쳐다보고, 기억을 못 하는 것이 있을 때는 눈을 오른쪽 위로 쳐다보는 것을 파악해서(Goman, 이양원 역, 2008: 75-78), 연구 참여자가 기억을 회상할 수 있도록 그에 대한 질문을 하였다. 이와 같은 다양한 방법으로 연구의 정확성 및 신빙성과 타당성을 추구하였다.

또한 사회 및 교육에 대한 문제는 인간에 대해 연구하는 것이기 때문에 여러 가지 윤리적 문제와 부딪힐 수 있다. 이 연구에서도 이를 위해 조사를 할 때마다 연구 참여자의 허락을 얻었고, 기밀을 보장하려고 노력하였다.



제4장 문화예술 체험활동에서 신체성을 통한 문화인지과정

이 연구의 목적은 학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 신체의 감각기관이 문화인지과정에서 어떤 기능과 작용을 하며, 어떤 의미를 갖는지 밝히는 것이다. 이때 신체의 감각기관 분석은 Wulf의 신체성 개념을 활용하였다. 연구 참여자들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 나타나는 신체성과 관련된 문화인지과정은 (1) 다문화를 만져보다, (2) 다문화를 맛보다, (3) 다문화 냄새를 맡아보다, (4) 다문화를 들어보다, (5) 다문화를 보다 등 다섯 가지로 범주화 할 수 있었다. 그리고 이 범주들은 각각 다음과 같이 세분화할 수 있었다. (1) 다문화를 만져보다는 ‘시각은 촉각에 선행한다’, ‘능동적 촉각으로 다문화를 교감하다’, ‘창조적 촉각으로 다문화를 체험하다’, ‘촉각을 통한 다문화경험의 재구성’ (2) 다문화를 맛보다는 ‘입안으로 들어온 다문화’, ‘미각이 시각과 후각에 의해 민감해지다’, ‘혀의 자극이 주는 민감성으로 다문화를 깊게 체험하다’ (3) 다문화를 냄새 맡다는 ‘코에 스며드는 다문화’, ‘후각, 시각, 미각의 상호작용으로 문화적 편견을 극복하다’, ‘후각이 다문화인지를 강화하다’ (4) 다문화를 들어보다는 ‘귀로 보는 다문화’, ‘언어로써의 다문화’ (5) 다문화를 보다는 ‘이미지로 소통하다’, ‘눈으로 보는 선입견을 눈으로 극복하다’ 등으로 표현할 수 있다.

1. 다문화를 만져보다⁹³⁾

1.1 시각은 촉각에 선행한다

93) ‘보다’가 보조동사로 사용될 때는 ‘어떤 대상을 시험 삼아 함을 나타내는 말’ 또는 ‘이전에 어떤 일을 경험했음을 나타내는 말’ 등의 뜻을 가지고 있다(현대표준어국어사전). 이 논문에서 ‘-보다’는 보조동사로서 시도 혹은 경험의 의미를 내포하고 있다.

포스트모더니즘 이후, 신체의 역할이 새롭게 주목받고 있다. 인간의 이성은 더 이상 신체로부터 독립되어 있다고 보지 않는다. 이성은 신체와 분리된 정신적 직관이 아니라, 직접적 경험을 통해 신체에서 작용하는 감각운동 체계를 통해 인지한다고 보는 것이다. 이는 논리적 측면만을 고려하여 인간의 마음을 이해하는 것에 한계를 느꼈기 때문이다. 이에 인간을 보다 정확하게 이해하기 위해 철학과 인문학의 영역을 넘어 인지과학 및 인공지능 분야에까지 사고의 지평을 넓혀 인간을 이해하려 하였다. 이러한 배경 아래 신체화된 인지(embodied cognition) 이론이 등장하였다(이모영, 2014: 269). 우리의 마음은 본래 신체화되어 있으며, 다른 신체 및 주변 환경과의 상호작용이 고려되어야 한다는 것이 이 이론의 핵심이다(Varela, 석봉래 역, 2013: 9; Lakoff/Johnson, 임지룡·박이정 역, 2002: 45-84, 795; 이모영, 2012: 269-270). 인간의 모든 경험은 신체적 경험에 근거하고 있다. 특히 인간의 피부를 통한 경험, 즉 촉각은 신경을 통해 뇌로 전달되는 과정에서 정보를 인식하고 처리하게 된다. 인간은 온도 및 압력, 통증 등을 느낄 수 있는 수 백 만 개에 달하는 피부 수용체가 있다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 350). 촉각은 피부, 손, 발 등 신체가 직접 닿으므로 신체적 경험을 했다고 느끼며, 의식 또는 무의식적으로 문화를 인지한다(Wulf, 2014c: 106).

촉각은 소통에서 중요한 기능으로 작용한다. 촉각은 피부, 손, 발 등으로 신체 접촉을 지각하는 것 이외에 다른 사람에게 친밀함 등 심리적 정보를 전달하기 때문에 상호소통적인 과정이다(이모영, 2014: 63). 신체 접촉은 사람마다 민감하게 작용한다. 사람의 손에는 54개의 뼈로 구성되어 있기 때문에 손으로 사물을 정교하게 감각한다. 칸트는 손은 외부의 뇌라고 하였다. 이러한 촉각은 시각과 상호작용을 한다. 다중양상 강화(multimodal reinforcement)에 의하면, 다중 감각적 반응을 이용해서 두뇌에서 자극을 감지하는 능력에 영향을 준다는 것이다. 예를 들어 촉각 반응을 더함으로써 두뇌에서 시각을 담당하는 부위가 강하게 반응한다는 것이다. 혹은 시각 반응을 더함으로써 두뇌에서 촉각을 담당하는 부위가 강하게 반응한다는 것이다(Medina, 서영조

역, 2009: 291-292). 실제 학생들을 참여관찰을 할 때와 심층 면담을 진행했을 때, 여러 번 시각과 촉각의 상호작용을 보여주었다. 예를 들어 다른 나라 의상을 보고, 입어보는 경험에서 학생들은 시각과 촉각이 자연스럽게 상호작용하는 모습을 보여주었다. 또한 정도의 차이는 있지만 물물교환을 해야 하는 미션에서도 외국인이 준 물건에 대한 애착을 드러내면서 시각적 요소와 촉각적 요소가 상호작용하는 것을 보여주었다. 다음의 세 면담 내용은 시각과 촉각의 자연스러운 상호작용을 잘 나타내고 있다.

“저는 기억에 남고, 아직까지도 그걸 보면 생각이 나요. 언젠가 한 번 선생님이 물건을 하나씩 가져오라고 한 적 있었어요. 미션을 해결하기 위해서는 제가 집에서 가져온 물건이 필요한 거였죠. 미션은 물건을 가지고 와서 외국인과의 물물교환을 하는 것 이었어요. 처음에 왜 물건을 가지고 오라고 했는지 몰라서 저는 그냥 방에 걸려있는 야구 모자를 가지고 왔는데, 물물교환을 해야 한다고 해서 걱정을 많이 했었어요. 왜냐하면 그 모자가 오래되고, 멋도 없었거든요. 그래서 미션 할 때 다른 두 명과 조가 되었는데 다른 애들 것은 외국인들이 바꾸겠다고 하는데 제 모자로 물물교환을 하겠다는 얘기를 안 하는 거예요. … 친구 중에 한 명은 우리나라 전통 물건을 가지고 왔더라고요. 어떤 분이 그 물건이랑 바꾸겠다고 하시면서 그 나라 전통 의상을 주셨는데 너무 부러운 거예요. 그 날 제 물건이 제일 마지막까지 남았었거든요. 그래서 저는 이것을 누군가에게 주는 것만으로도 감사해야지 하고 마지막으로 어떤 음식점에 들어갔는데, 그 분이 자기 나라 모자랑 바꾸자고 하시는 거예요. 그 모자를 딱 보여주셨는데, 우리나라 모자랑 조금 달랐거든요. 만져봤더니 느낌도 다르더라고요. 보기에도 그렇고 그냥 면으로 만들어진 모자 같지는 않았어요. 그 날 정말 엄청 좋았어요. 미션 마치고 나서 친구들한테 엄청 자랑했었어요. 저 그 모자 받았을 때가 가장 기분이 좋았어요. 그 모자는 아직까지 제 방에 걸려있어요. 방에 들어가서 그거 보고 만져보고 써보고 그러면 그 때 생각하면서 엄청 기분이 좋아요.”

(연구 참여자 C 1차면담, 10, 121027)⁹⁴⁾

94) 연구 참여자 C 1차면담, 10(전사본 페이지 수: 10번째 페이지), 121027(면담날짜: 2012년 10월 27일)

연구 참여자 C는 종교 및 봉사 활동을 통해 다른 사람을 이해하고 존중하는 마음을 가져야 한다는 자세를 가지고 있었다. 미션을 수행할 때도 항상 상대방에게 팔을 벌리고, 손바닥을 보이는 등의 열린 자세를 취하여 적극적인 모습을 보여줬다. 심층 면담에서 연구 참여자 C는 학원가는 것만 아니었으면, 국경없는마을에 오랜 시간동안 남아서 구경하고 싶었다고 말했다. 연구 참여자 C는 ‘국경없는마을 RPG’ 2기 학생으로 6회 차 ‘배낭여행’ 편에서 물물교환 미션을 하였다. 참여관찰을 통해 연구 참여자 C는 적극적으로 시장을 돌아다니며 물물교환 하려고 애쓰는 모습을 보여주었다. 친구들이 물물교환에 성공할 때, 입가에 미소 띤 얼굴을 하며 부러운 눈으로 쳐다보는 모습도 보여주었다. 연구 참여자 C가 집에서 가지고 온 모자는 맨 마지막 물물교환 미션에서 성공하였다. 참여관찰에서 연구 참여자 C가 물물교환을 통해 받은 물건을 보았을 때, 사회·문화적 경험에 의해 만들어진 눈으로 먼저 확인한 후에 촉각으로 행동의식을 확장하는 것을 보여줬다. 심층 면담에서 연구 참여자 C는 물물교환을 하면서 의사소통의 어려움도 겪었지만, 외국인들이 자신의 모자를 마음에 안 들어 하는 거 같아서 모자를 주는 것만으로도 감사하겠다고 했다. 그리고 미션에 성공했을 때는, 외국인에게 받은 모자를 만졌을 때 보는 것과 느낌이 달랐다고 말했다.⁹⁵⁾ 이러한 물물교환 행위는 우리나라뿐만 아니라 다른 나라에서도 흔히 볼 수 있는 것이어서 언어소통의 어려움이 있어도 몸을 활용해서 소통할 수 있는 좋은 기회이다. 예술강사들이 물물교환 미션을 촉각과 시각의 상호작용에 초점을 두고 진행한 것은 아니지만, 학생들이 미션을 수행하는 가운데 자연스럽게 촉각과 시각을 통해 다른 문화에 대해 열린 태도를 갖게 되었다.

95) 연구 참여자 C의 면담은 신체성, 미메시스, 연행성, 의례, 이미지 등 Wulf의 문화인지이론을 설명할 수 있는 다섯 가지의 핵심기제 중 신체성 뿐만 아니라 이미지 및 미메시스와 관련해서도 이야기 할 수 있다. 연구 참여자 C는 외국인에게 모자를 받기 전에 외국인이 주는 모자에 대한 이미지와 환상을 가지고 있었다. 연구 참여자 C는 다문화교육을 받는 동안 외국의 전통 모자를 직접 만져보고 써볼 수 있는 기회가 있었기 때문이다. 다문화교육을 받는 동안 많은 이미지를 통해 환상을 가지게 되고, 이러한 환상은 미메시스적 재현을 불러일으킨다.

“여러 나라 의상을 입어봤어요. 악기 체험할 때, 악기도 만져보고요. 의상을 그냥 사진으로 보는 게 아니라 직접 보고, 직접 제 손으로 입어보고 악기도 해볼 수 있어서 좋았어요. 학교에서 다문화교육을 할 때는 외국인 강사들이 의상이랑 액세서리를 가져오기는 하는데 대개 보여주거나 몇 명만 해보거든요.”

(연구 참여자 E 3차면담, 6, 130227)

연구 참여자 E는 다문화가정 자녀에게 공부를 가르쳐준 경험이 있을 정도로 다문화에 대해서 개방적인 태도를 가지고 있었다. 미션을 수행하는 과정에서도 외국인이라고 해서 어려워하지 않았다. 오히려 옆에 있는 친구들을 챙겨주는 모습을 보여주었다. 연구 참여자 E는 다른 나라의 의상을 입어보고, 악기를 붙여보는 등 다른 나라의 문화예술을 직접 경험한 것이 다문화인지과정에서 긍정적인 자극으로 인식했음을 확인하였다. 그러나 시각을 우선적으로 신뢰하는 경향은 연구 참여자 E에게도 나타났다. 의상을 입어보고, 악기를 볼 때, 우선 눈으로 확인하고 다음 동작을 이어나갔다.

“문화센터에 가서 미션 수행하고, 주변 상가에 들어가서도 미션을 수행했어요. 국경없는마을에 있는 것들을 잘 활용해서 다문화교육을 받은 거 같아요. 여기에서 할 수 있는 것은 다 활용해서 다문화교육을 받은 거 같아요. 특히 지역센터에 가서 전통의상이라든가 악기 등이 있었는데 외국인분들이 다 설명해 주시고, 직접 연주까지 해주셨어요. 저희가 직접 입어보고, 붙여보니 재미있었어요. 또 교육받을 때도 전통의상이나 악기 등을 보여주셔서 직접 만지면서 보니까 진짜 그 나라에 간 기분이었어요.”

(연구 참여자 G 2차면담, 12, 130112)

연구 참여자 G는 초등학교와 중학교에서 몇 차례 다문화교육을 받은 것을 제외하고는 다문화를 접해볼 수 있는 기회가 없었다. 특히 연구 참여자 G는 조용한 성격에 부끄러움을 많이 타는 학생이었다. 그러나 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 참여하면서 다른 사람한테 먼저 다가갈 수 있는 용기가 생겼다고 하였다. 그리고 악기와 의상을 경험해 보는 미션에서 외국인들의 시범

을 보고나서 신체의 가장 예민한 부위라고 할 수 있는 손으로 대상을 이해하고 탐색하는 동작을 이어나갔다.⁹⁶⁾

인간은 촉각보다 시각을 먼저 경험한다. 시각은 촉각보다 쉽고 빨리 정보를 획득하고, 공간, 모양, 크기 등 구조적으로 세부적인 특징에 대해 비교적 정확한 정보를 제공하기 때문이다. 시각을 통해 만져보고 싶은 생각이 나거나 어디를 만져야 할지 등을 결정한다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 549-551). 초(超) 부가적 통합(supra-additive integration)에 의하면, 단일 감각보다 다중 감각을 활용하는 학습이 결과에서 효과적이며 긍정적이다. 인지심리학 연구 결과에 따르면 촉각정보만 받아들였을 때보다 시각 정보와 결합하면 30%가 향상된다(Medina, 서영조 역, 2009: 293-294에서 재인용). 시각피질과 피부가 같이 정보를 받아들이게 되면 두뇌에 더 빨리, 정확하게 반응하기 때문이다. 미션 활동에서 연구 참여자 C 및 연구 참여자 E와 연구 참여자 G도 눈으로 먼저 보고 나서 피부, 손, 등 몸 전체를 사용해서 문화적 경험을 구성하였다.

연구 참여자들이 촉각과 시각의 상호작용에 관련된 가장 많은 반응을 보인 것은 1기와 2기의 경우 2차시 ‘이미지 세상’, 3기의 경우 ‘이미지 세상Ⅱ’이었다. 1기와 2기의 ‘이미지 세상’에 관한 내용은 교육내용, 목표 등을 기록한 수업 계획서(부록 2와 부록 3 참고) 등의 기록 자료와 연구 참여자들의 심층 면담 내용 등을 통해 자료를 수집하였으며, 3기의 경우 참여관찰과 심층 면담 내용을 통해 자료를 수집하였다.

인간은 신체 전체가 접촉의 감각을 느끼지만 대부분 일상생활에서 손을 이용한 촉각을 가장 많이 사용한다. 이 연구에서도 주로 손을 사용하게 하였는데, 손을 이용한 접촉이 다문화를 지각하는데 큰 역할을 하였다. 그 외에 의상을 입어보거나 악기를 붙어보는 등의 행위는 다른 피부로 접촉을 하게 함

96) 연구 참여자 G의 면담 내용은 문화인지이론 중 이미지 및 미메시스와 관련지어서도 생각할 수 있다. 연구 참여자 G는 의상을 직접 입어보고, 악기를 직접 붙어보는 경험을 하였다. 또 외국인들이 직접 의상을 입어보고, 악기를 부는 것을 눈앞에서 보았다. 심층 면담에서 연구 참여자 G는 직접 그 나라에 간 것 같다는 느낌을 받았다고 말했다. 이는 연구 참여자 G가 의상과 악기의 이미지를 통해 그 나라에 간 것 같다는 환상을 만들어 낸 것은 미메시스적인 재현과정의 이미지라고 볼 수 있다.

으로 정보를 제공받고 상호관계를 능동적으로 형성할 수 있었다.

이처럼 연구 참여자들은 먼저 사물을 보고서 신뢰단계를 거친 후, 촉각으로 감각하고 문화를 인지하는 경향을 보였다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013). 연구 참여자들은 시각 및 촉각으로 직접적인 감각운동 경험을 통해서 다문화에 대한 개념을 형성하였으며, 교육 프로그램을 마친 후에도 경험을 회상하였다. 그래서 다문화에 대해 경험과 기억을 바탕으로 현재 다문화를 무의식적으로 인지하였기 때문에 신체화(embodied)되어 있으며, 다문화에 대해 재귀적·성찰적·숙고적·자아중심적인 태도를 보여주었다.

1.2. 능동적 촉각으로 다문화를 교감하다

Gibson(1966)은 촉각을 수동적 촉각(passive touch)과 능동적 촉각(active touch)으로 구분하였다. 그는 사람들에게 여섯 개의 금속 쿠키 커터를 보여 주고, 눈을 감은 상태에서 그 중 하나를 손바닥 위에 놓고 눌렀다. 이 수동적 촉각 실험에서는 29%를 맞혔다. 그러나 사람들에게 눈을 감고 커터를 만져보라고 한 능동적 촉각 실험에서는 95%를 맞혔다. 사람들은 일상생활에서 수동적 촉각과 능동적 촉각의 경험을 하면서 살아가는데, 자극의 발생을 기다리기 보다는 더 능동적으로 촉각을 통해 세상을 탐색하는 것이 더 교육적임을 보여주었다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 542-549).⁹⁷⁾ ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에서도 학생들은 능동적 촉각을 경험하는 기회가 많았다. 예를 들어 ‘국경없는마을 RPG’ 3차시 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편에서는 학생들이 사진 찍는 미션을 수행하면서 원곡동에서 물건을 하나씩 가져오도록 하였다. 그리고 그 물건을 가지고 온 팀을 제외한 다른 팀의 조원들이 보지 못하도록 상자 안에 그 물건을 넣었다. 다른 팀의 조원들이 손을 넣어 물건을 만져보는 것만 허락하고, 그 물건을 그림으로 묘사하게 하였다. 다음은 이 미션에 대해 작성된 관찰일지이다.

97) 능동적 촉각(촉지각이라고도 한다)이 수동적 촉각보다 정확하며 유용하다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 552).

오늘의 미션 주제는 ‘이미지!’이다. 팀은 총 세 개로 나뉘어서 진행되었다.

첫 번째 미션은 국경없는마을 시장에서 진행되었다. 첫 번째 팀은 ‘불편함과 아름다운 것들(원곡동을 둘러보며 위의 주제와 관련된 이미지를 5컷 찍어서 오시오!) 두 번째 팀은 숨은 () 찾기(원곡동을 둘러본 후 위의 주제에 맞는 이미지는 5컷 찍어서 오시오!) 세 번째 팀은 접촉(원곡동을 둘러본 후 위의 주제에 맞는 이미지를 5컷 찍어서 오시오!)이다. … 시간이 적혀져 있는 종이에에는 두 번째 미션을 위해 ‘상대팀에게 노출되지 않게 물건 한 개씩을 본부에 가져오시고 (단, 구입 가능하며 주워 와도 무관함).’ 이라고 적어져 있다. 학생들은 총 세 개의 팀으로 나뉘어 저서 이동을 하였다. 나는 세 팀 중에 두 번째 팀은 숨은 () 찾기를 따라 다녔다. 학생들은 과일 가게, 국경없는마을 광장, 국경없는마을 시장 거리를 돌아다니면서 무엇을 찾을 수 있을지 우선 고민하였다. 그러던 가운데 학생들은 다방도 찾았고, 평소 한국 시장에서 볼 수 없는 과일이나 야채 등을 찾았다. 학생들은 신기했는지 그 앞에서 서성거렸다. 가게에서 일하고 계시는 아주머니가 나와서 무슨 과일이라고 설명해 주면서 학생들에게 한국에는 없는 과일 이니까 한 번 만져보라고 하였다. 학생들이 생각했던 것과 촉감이 달랐는지, 표정을 다양하게 지었다. 또 원곡동 일대에서만 볼 수 있는 간판 이름을 찾기도 하였다. 두 번째 팀을 따라 다니다가, 첫 번째 팀을 보게 되었다. 첫 번째 팀은 겹겹질이 벗겨진 반통의 야자를 들고 있었다. 맛있는 과일이지만, 그 안에 담배꽂초가 있었다. 바로 불편함과 아름다운 것을 나타내는 물건을 찾아 낸 것이다. 시간이 다 되어서 학생들은 본부로 올라갔다. 학생들은 자신들이 가져 온 것을 선생님한테 몰래 주었다. 학생들이 가져온 물건들은 두 번째 미션에 사용될 것이기 때문이다. … 학생들이 모두 본부에 왔을 때 예술강사는 학생들이 찍은 사진에 대해 발표하는 시간을 가졌다. …

두 번째 미션은 학생들이 가져온 물건을 다른 팀원들이 만지고, 표면을 느껴 (촉각) 상상하여(시각) 그것에 대한 이미지를 그리는 것이었다. 예술강사들은 미리 준비한 상자에 그 물건을 넣어 놓았다. 학생들은 자리에 앉아서 A4 종지와 색연필을 받았다. 이제 학생들은 눈가리개를 하고서 그 물건이 무엇인지 모르는 상태에서 상자에 손을 넣는다. 학생들은 상자 안에 있는 물건을 만지며 인상을 찡그렸다(촉각과 시각이 동시에 자극받는 중). 학생들은 전혀 상자 안에 있는 것이 무엇인지 모른다. … 학생들은 그 물건들을 만지고 온갖 상상력을 동원해서

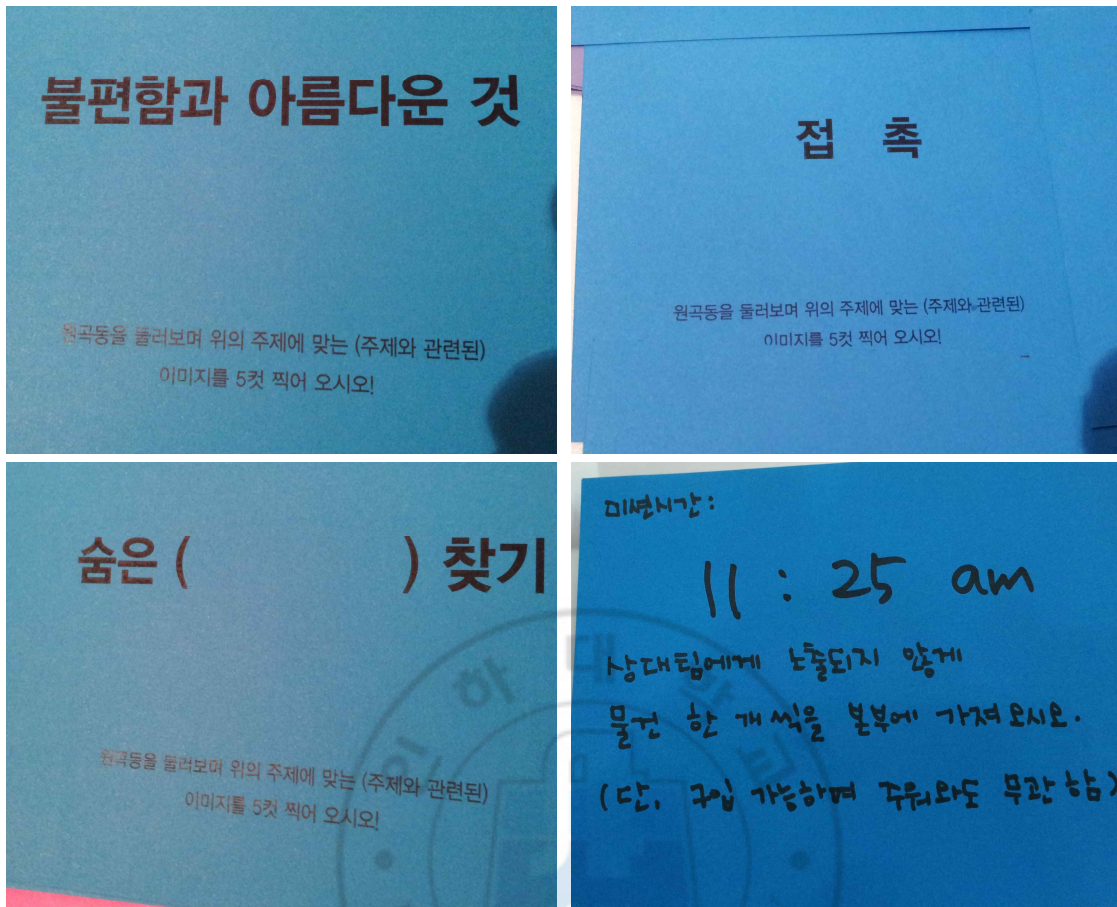
그 물건에 대한 이미지를 그렸다. 많은 학생들이 상자 안에 있는 물건의 이미지를 거의 맞추었다. 그 물건이 무엇이며, 어떤 용도로 쓰이는 것은 잘 몰랐으나, 손끝으로 이미지를 만지면서 신체부위가 자극되어 민감성을 작용시킨 것이다. 예술강사가 물건들을 꺼내어 학생들에게 보여줬을 때, 다들 허탈한 웃음을 지었다. 예술강사는 학생들에게 보이지 않았던 물건에 대해서 무작정 겁내 했던 모습에 대해 이야기를 하며, 다문화에 다가가고, 접근할 때 무섭고, 낯설다 등의 선입견이나 편견 보다는 있는 그대로 봐야 한다고 말했다. 그리고 다문화에 다가갈 수 있는 방법은 다문화와 소통하는 것이라고 말했으며, 학생들은 고개를 끄덕였다. 그리고 앞으로도 외국인과의 다양한 미션을 통해 소통하는 방법을 배우도록 하겠다고 하였다. 마지막으로 학생들은 여권에 그 날 경험한 것과 느낀 것을 작성하였다.

(관찰일지 2012년 10월 13일 3기 3회 차)

관찰일지는 학생들이 어떻게 손과 발 등 신체기관을 이용해서 문화인지과정을 경험하는지 잘 나타내고 있다. 첫 번째 미션에서는 각자가 직접 시장을 돌아다니면서 능동적 촉각을 사용하여 다문화를 경험하게 되었다. 두 번째 미션에서도 다른 학생들이 가져온 물체이지만 눈을 감고 만져보게 함으로써 마찬가지로 능동적 촉각을 사용하게 하였다.⁹⁸⁾

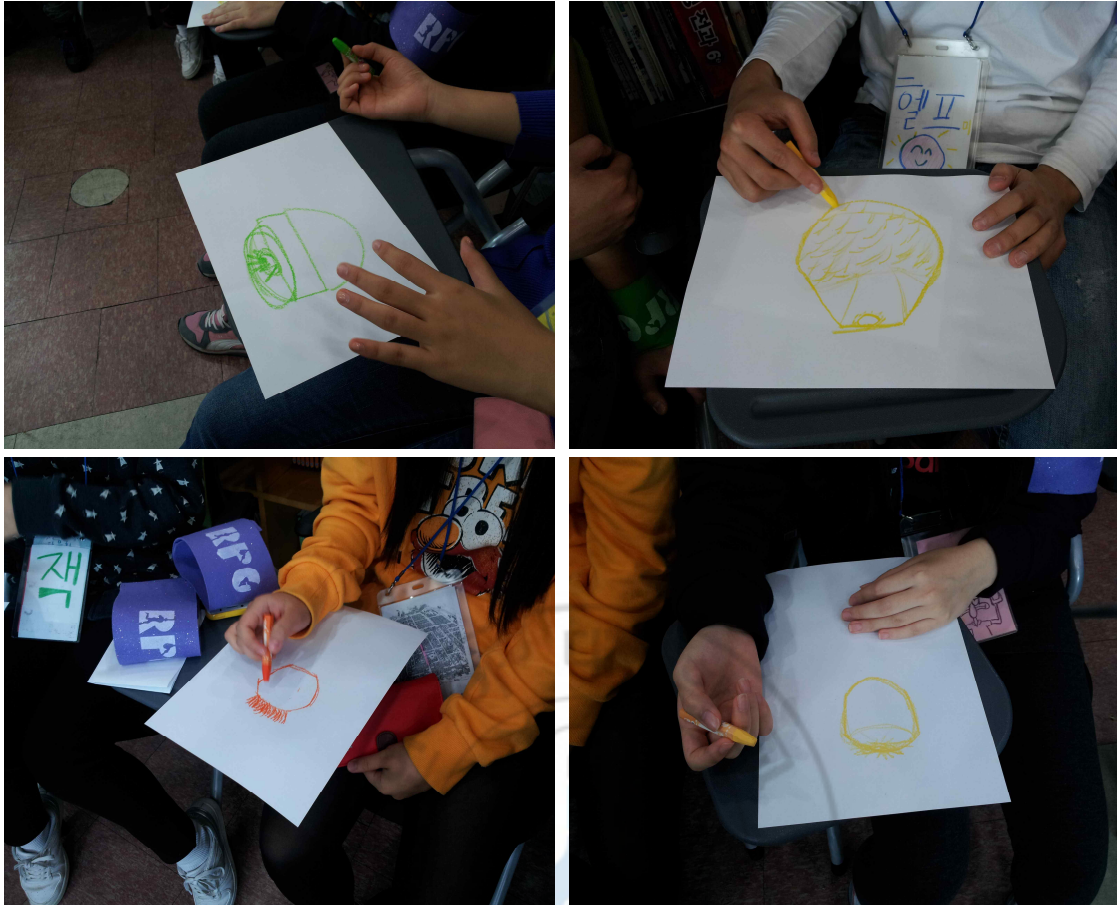
[그림 8]은 3기 3회 차 미션에 사용된 미션용지이다. [그림 8]을 보면 ‘불편함과 아름다운 것’, ‘접촉’, ‘숨은 () 찾기’ 등의 첫 번째 미션을 위한 미션지가 있고, 다른 것은 두 번째 미션을 위한 것으로 ‘상대팀에게 노출되지 않게 물건 한 개씩을 본부에 가져오시오’라는 메모가 적혀져 있다.

98) ‘국경없는마을 RPG’ 3차시 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편에서 문화인지이론 중 연행성과 관련하여서도 이야기할 수 있다. 학생들은 사진 찍는 미션과 물건 가져오는 미션을 통해 원곡동 일대를 돌아다니며 사진을 찍었고, 물건을 찾아 다녔다. 미션을 수행한 후, 다문화학교에 모인 학생들은 다른 조원들 앞에서 어떤 사진을 찍었으며, 왜 이 사진을 찍게 되었는지에 대해 설명하였다. 또 다른 조원들이 가져온 물건을 눈을 감고 만져서 이미지를 그리는 미션을 수행하였다. 학생들이 물건을 만지고 이미지 그리는 미션을 수행하는 과정에서 학생들은 사회적, 문화적, 역사적으로 각인된 신체의 연행적 성격이 드러났다.



[그림 9] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편, 미션지

[그림 8]에 나타난 미션지는 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램이 진행되는 장소에 나타나는 현상들로서 연구 참여자가 신체활동의 욕구를 채워주는 데 충분한 활동으로 되어 있다. 특히 두 번째 미션을 수행하기 위해 학생들은 국경없는마을 거리에서 다문화 관련 물건을 찾으려고 거리를 찾아 헤맸다. [그림 9]는 두 번째 미션을 수행하고 있는 학생들의 그림이다.



[그림 10] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편,
두 번째 미션의 능동적 촉각

학생들이 미션을 수행하기 위해 국경없는마을 시장을 돌아다니며, 신기한 과일을 보고 원하는 대로 만져볼 수 있었다. 눈으로 보고, 과일 표면의 느낌을 손으로 체험하면서 표정으로 감정을 드러내었다. 또한 다른 학생들이 시장에서 가져온 물체를 보이지 않는 상태로 만져보는 능동적 촉각을 경험하였다. 학생들은 보이지 않은 물건을 만질 때 겁내는 표정을 보이기도 하고, 물건 만지기를 꺼려하는 여학생들도 있었다.

이처럼 의도적으로 각자가 가져온 물체를 상호 능동적 촉각으로 경험을 하게 한 것은 다문화 체험의 교감을 형성하기 위함이었다. 공통적인 신체적 경험을 공유한 상태에서 예술강사는 리프레이밍(reframing) 과정을 진행하였다.

학생들이 촉각으로 물체의 실체를 확인하는 전후과정에서 사용된 선입견과 편견을 깨닫게 한 것이다. 이를 다문화교육에 연결하여 다문화에 대해서도 선입견과 편견이 섞인 시선이 아니라 있는 그대로 봐야한다고 의미부여를 하였다. 이때 대부분 학생들은 다문화에 대해서 새롭게 마음가짐 하는 태도를 보였다. 이러한 리프레이밍 기법은 환경을 긍정적인 방향으로 재해석하는 것으로 이미 일어난 일에 대해서 새롭게 마음가짐 하는 것이다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 79-82). 그래서 이미 경험한 것에 대해 긍정적인 의미와 가치를 찾을 수 있다. 이것이 가능한 것은 능동적 촉각의 경험을 공유했기 때문이다.

1.3 창조적 촉각으로 다문화를 체험하다

인간은 피부, 손, 발 등 신체기관이 직접 닿을 때 문화를 이해하고 탐색하는 인지적 행위를 보여준다. 접촉은 인간의 생명을 유지하기 위해 필수적이다. 접촉을 통해 위험을 감지하기도 하고, 삶에 필요한 관계를 형성하기도 한다. 뿐만 아니라 자신의 경험을 구성하는데도 필요하다(Wulf, 2014c: 106). 이 중 인간은 손을 가지고 세상의 많은 정보와 접촉하며 수집하는 행위를 보인다. 손이 가장 촉각에 민감하게 반응하기 때문이다. 그리고 그 손이 수동적 접촉이 아니라 능동적이고 창조적인 접촉일 때, 그리고 새로운 것을 만들 때 새로운 문화를 경험한다. 음식 만들기 활동이 그것이었다.

연구 참여자들의 심층면접에서 촉각에 관련되어 가장 많은 반응을 보인 것은 음식 만들기⁹⁹⁾ 미션이었다. 고등학생이라는 특성을 고려하였을 때, 직접 요리를 해본 경험이 많지는 않았다. 실제 참여관찰에서 익숙하지 않은 모습을 보여줬으며, 심층 면담에서 두 명을 제외하고는 요리해 본 경험을 가지고 있지 않다고 응답하였다. 그래서 연구 참여자들은 음식 만들기 미션이 있기 전에 설레는 마음을 가지고 있었으며, 가장 기억에 남는 미션 중 하나라고 이야

99) 각 기수마다 음식 만들기 미션이 있었다. 교육명은 1기: '음식 문화와 언어: 인도네시아' 편, 2기: '음식' 편, 3기: '국경없는 음식' 편 등으로 각 기수마다 다르게 기술되었다. 음식 만들기 미션 수업 일정 및 준비사항은 부록 2와 부록 3 참고.

기하였다.

미션을 수행하기 전에 연구 참여자들을 몇 개의 팀으로 조직하였다. 놀이를 통해 팀을 구성하였는데 이때, 손을 자극하는 방법을 사용하였다. 미션을 시작하기 전부터 연구 참여자들이 신체 중에서도 촉각을 사용하게 한 것이다. 이러한 음식 만들기 경험을 연구 참여자 L, 연구 참여자 B, 연구 참여자 H는 다음과 같이 설명하였다.

“음식 만들기 미션 할 때 저희 팀은 베트남 음식인 월남쌈을 만들었어요. ... 음식 재료를 사야하니까 돈을 얻기 위해서 게임을 했어요. 어느 나라인지는 생각 안 나지만, 태국인가 베트남 팡이 놀이였어요. 처음에 선생님이 시범 보여줬을 때는 별로 어렵지 않겠다 싶었는데 직접 해보니까 어려우면서 재미있더라고요. 팡이가 손에 착 달라붙는 것이 느낌이 좋더라고요. ... 그리고 음식 재료를 사기 위해서 시장으로 나갔는데 정말 다른 나라 식재료들이 많이 있더라고요. 그냥 지나칠 때는 몰랐는데, 하나씩 보면서 가니까 정말 많더라고요. 야채 모양도 우리나라 마트에서 파는 것하고 조금씩 달랐어요. 어떤 건 엄청 크고, 못생기고, 고추 같은 것은 엄청 작더라고요. 오이같이 생겼는데 오이는 또 아닌 거 같고요. 좀 모양이 많이 다르긴 했는데 그래도 먹어보고 싶기도 하고 신기하기도 해서 만져보니까 느낌은 똑같더라고요. 나중에 음식 만들 때 외국인하고 같이 음식을 만들었는데 미션지에 나오는 사진이랑 비슷하게 했는데 새롭고 신기했어요.”

(연구 참여자 L 3차면담, 1, 130224)

연구 참여자 L은 안산에서 태어나고 성장하였지만, 외국인이 상대적으로 적게 거주하는 안산시 상록구에 거주하기 때문에 외국인을 거의 볼 수 없었다. 연구 참여자 L이 다문화로 접할 수 있었던 것은 고등학교에서 다문화교육 받은 것과 가족과 함께 일본 여행을 다녀온 것이 전부였다. 학교에서 받은 다문화교육은 원하는 학생들만 시청각실에 들어가서 강의를 들었으며 다른 학생들은 반에 앉아서 영상미디어를 통해 강의 시청은 했지만 다들 딴 짓을 했다고 말했다. 연구 참여자 L도 학교에서 다문화교육에 관한 동영상을 틀어줬을 때 관심이 없었기 때문에 자습을 했다고 하였다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램

램에 참여하기 전에는 다른 나라 문화에 대한 관심이 없었으며, 공감할 생각을 가지고 있지 않았으며 공감해야 할 이유를 알지 못했었다고 하였다. 그러나 음식 만들기 미션을 수행하면서 시장에 있는 야채 및 과일들을 직접 구입하고 요리를 하는 과정에서 다문화를 다시 생각하게 되었다고 말했다. 이와 같이 연구 참여자 L은 직접 다른 나라의 음식 재료들을 만져 봄으로 다문화에 대한 내재되어 있던 감정이 생기는 과정을 경험하였다.¹⁰⁰⁾

“외국인 세 분이 계셨어요. 한 분은 인도네시아에서 왔고, 두 분은 필리핀에서 오신 거 같아요. 그 분들과 함께 월남쌈을 만들어봤는데요. 제가 스스로 요리를 했다는 것과 평소 좋아하는 베트남 음식이어서 기억에 많이 남아요. 아직까지도 재료를 사서, 씻고, 다듬어서 칼 질 했던 게 기억에 남아요. 또 만들라고 해도 만들 수 있을 거 같아요.”

(연구 참여자 B 2차면담, 20, 121229)

“음식 체험할 때 제가 조금 늦게 왔어요. 친구들이 이미 재료를 사러 나갔을 때 왔어요. 늦게 와서 애들한테 많이 미안했어요. 그래서 조에 들어가서는 열심히 했어요. 칼질할 때도, 재료 씻을 때도 제가 했어요. 애들이 정말 열심히 한다고 해서 웃으면서 재미있게 했어요. 저희는 딱 어느 나라의 전통음식을 만들지는 않았어요. 저희가 그냥 만들었죠. 아예 새로운 문화를 만든 거죠. 저희는 다문화라고 해서 꼭 있는 문화를 배워야 하는 것이 아니라는 것을 느끼게 되니까 하면서도 재미있더라고요. 애초에 없던 문화를 저희가 음식을 만들면서 생성해 나간다는 느낌이 있었어요.”

(연구 참여자 H 3차면담, 2, 130310)

연구 참여자 B와 연구 참여자 H도 음식 만들기 미션을 통해서 촉각경험을

100) 연구 참여자 L은 미션 수행과정에서 월남쌈을 만들었다. 이 미션 수행과정은 문화인지이론 중 미메시스 및 연행성과 관련지을 수 있다. 연구 참여자 L은 베트남 사람들이 일상생활에서 먹는 쌀국수를 만들고자 했다. 그러나 연구 참여자 L이 베트남식이 아닌, 한국인의 입맛에 맞는 쌀국수를 만들었기 때문에, 이 행위는 사회적, 역사적, 문화적인 특징의 연행성과 관련이 있다. 또 연구 참여자 L이 미션 수행을 위해 베트남 쌀국수를 만들려고 했던 행위는 미메시스적 재현이다.

구성하였다. 연구 참여자 B와 연구 참여자 H도 연구 참여자 L과 같이 요리 경험이 없었다. 이들은 요리를 하면서 다문화 경험을 하는 것에 그치는 것이 아니라 요리하는 것 자체에도 큰 관심을 가지고 있었다. 그래서 연구 참여자 B와 연구 참여자 H가 요리를 하면서 촉각적인 자극이 다문화인지과정에 영향을 미친 것으로 나타났다. 연구 참여자 B와 연구 참여자 H는 촉각을 이용해서 새로운 문화를 만드는 경험을 통해 다문화를 인식하게 되었고, 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다.

1.4 촉각을 통한 다문화경험의 재구성

국경없는마을 여권 작성은 온도나 압력 등으로 피부 수용체에 직접적인 영향을 준 것은 아니지만, 손으로 글자를 쓰거나 그림을 그리면서 다문화의 경험을 재구성하는 활동이었다. 국경없는마을 여권은 예술강사들이 직접 만들어서 학생들에게 준 것으로 학생들은 매주 프로그램을 마치면 소통 및 인지적 행위의 한 방식으로 그 날 경험하였던 것, 느낀 점, 아쉬운 점, 기대되는 점 등을 기록해야 했다. 국경없는마을 여권을 작성하는 것은 문화예술 체험활동을 통한 다문화교육 받은 흔적을 남기는 것이기 때문에 학생들이 경험한 다문화를 복원하는데 의미가 있다고 할 수 있다. 그리고 학생들은 여권 기록 활동을 자신에 맞는 다양한 방법으로 수행하였다. [그림 10]은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 참여한 학생들의 여권 및 여권 작성 모습이다.



[그림 11] '국경없는마을 RPG' 프로그램에 참여한 학생들의 여권 및 여권 작성 모습

연구 참여자들은 여권 작성에 대해서 긍정적 혹은 부정적인 반응을 보여 주었다. 연구 참여자 대부분이 일기를 쓰지 않았기 때문에 일기처럼 여권을 작성해야 한다고 했을 때 난감하다는 표정을 지었다. 실제로 몇 명의 연구 참여자는 매주 즐겁게 미션을 하고서 여권을 어떻게 써야 할지 고민하다가 그림을 그리거나 도장만 받았었다고 고백하였다. 반면 여권의 디자인이 너무 마음에 들어서 일기 쓰듯이 썼다는 연구 참여자도 있었다. 그리고 미션을 수행했을 때마다 도장을 찍어주는 것에 대해서는 모두 긍정적인 반응을 보였다. 연구

참여자들은 도장을 많이 받는다고 상을 받는 것은 아니지만, 뭔가 활동을 열심히 한 기분이 들고, 어렸을 적 초등학교에서 선생님이 도장 찍어주던 기억도 나서 도장을 받기 위해서 열심히 활동을 했다고 하였다. 이러한 여권 작성 경험을 연구 참여자 F, 연구 참여자 L, 연구 참여자 I는 다음과 같이 설명하였다.

“귀찮았어요. 다른 거는 처음엔 귀찮았다가 나중에는 어땠다 이렇게 얘기 할 수 있는데요. 그거는 끝까지 귀찮았어요. 습관이 안 돼 있어서 그런 거지 저는 느낀 거를 말하는 게 좋지 저는 쓰는 것보다 말하는 걸, 그림 그리는 걸 더 좋아 하거든요. 그래서 그 쓸 내용 갖고 몇 시간을 말하고, 그림 그릴 수 있는데 쓰라고 하니깐 뭘 쓸지 모르는 거예요. 저 말할 때 특징이 중구난방하게 가요. 결론은 똑같지만 내용은 다 다른 내용으로 가요. 거기다가도 쓰다 보면 그렇게 될 텐데 그래서 아 어찌지 이러면서 엄청 난감하게 쓰긴 썼는데 그림으로 그린 것도 많았어요. 차라리 그림으로 그리는 게 훨씬 표현하기가 쉽고, 내가 무슨 활동하고, 하면서 생각했었는지 알 수 있거든요.”

(연구 참여자 F 3차면담, 16, 130222)

연구 참여자 F의 장래희망은 의상디자이너이다. 그래서 글 보다는 그림으로 표현하는 것이 익숙하다. 여권을 작성할 때에도 내용을 적기 보다는 그림으로 그 날의 경험과 느낌에 대해 표현하는 것을 좋아하였다. 연구 참여자 F가 여권에 그림과 글을 작성하는 과정에서 촉각으로 다문화를 인식하게 되었고, 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다.

“그 때는 여권에 항상 도장이 있었거든요. 1등인 조는 도장을 몇 개씩 몇 개씩 받았는데 사실 도장이 별거 아니지만 꼴등을 하면 기분이 별로잖아요. 그래서 정말 도장받겠다고 미션을 열심히 한 거 같아요. 그 여권 내용에 쓴 거는 하루 있었던 미션들에 대해서 자세히 썼었던 것 같고 오늘은 뭘 했고 뭘 배울 수 있었다 이런 식으로 이렇게 일기 형식으로 쓴 것 같아요. 그리고 여권 쓰면서 내가 체험했던 거 일기처럼 썼던 게 정말 도움이 많이 된 거 같아요. 나중에 프로그램 다 끝나고서 그 여권을 받았어요. 학교에서 다시 줘서 받았는데 읽어보니까 되게

그때 기억이 남는 것 같고 기록을 안 해두면 잊어버리기 쉽잖아요. 그래서 되게 좋은 것 같아요. 계속 남는 거니까요.”

(연구 참여자 L 3차면담, 6, 130224)

심층 면담에서 연구 참여자 L은 연구 참여자 F와 다르게 여권 작성을 열심히 했다고 말했다. 연구 참여자 L은 매주 무슨 미션 활동을 하였으며, 그 곳에서 무엇을 느꼈는지에 대해서 상세하게 기록하였다고 말했다. 참여관찰에서도 연구 참여자 L은 허리를 숙인채로 머리를 푹 숙이고 여권 작성하는 모습을 보여주었다. 그리고 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램을 마친 뒤, 여권을 받았을 때, 연구 참여자 L은 여권을 보고서 무슨 미션 활동을 수행하였는지 회상할 수 있었다고 말했다. 직접 외국인들을 만나 소통하는 것도 중요하지만, 활동을 마친 후 회상해서 촉각을 이용한 여권활동도 다문화인지과정에서 중요하게 역할을 하였다.

“매번 프로그램이 끝나고 다문화학교에 앉아서 다문화 여권을 작성해야 하는 게 신기했어요. 저는 비행기 여행이 신기해요. 비행기 타기 전에 여권 보여주고, 도장 받잖아요. 그런데 여기에서도 여권 주고, 국경없는 배낭여행 할 때, 비행기 타기 전에 여권에 도장찍어주는 게 너무 귀엽고 재미있는 거예요. 발상이 정말 대단한 것 같아요. 딱 보니까 제 별명인 ‘돌도끼’가 적혀져 있고, 첫째 날 찍은 사진도 있는 거예요. 여권에 도장 찍는 부분에는 저희가 매주 미션 활동하고서 느낀 점이나 활동한 내용 적는 거라고 하더라고요. 그리고 예술강사 선생님들이 활동하고서 잘 했다고 도장 찍어주는데요 사실 도장 많이 받는다고 상품을 받는 것도 아닌데 그 도장 받으려고 정말 열심히 했어요. 도장 많이 받으면 그냥 기분이 좋더라고요. 그리고 매주 다른 주제로 다른 미션을 하고 다른 사람들을 만나잖아요. 그래서 여권에 일기처럼 쓰면서 오늘 있었던 일을 되돌아보고 내가 오늘 무엇을 했지? 하면서 저절로 그 주제에 대해서 이것들이 다 무엇을 위한 일이야 하고 생각해 보는 계기가 되는 거 같아요. 나중에 어른이 되어서 여권을 다시 보게 되면 내가 그 때 이렇게 생각했었구나 하면서 감회가 새로울 거 같아요.”

(연구 참여자 I 2차면담, 7, 130128)

심층 면담에서 연구 참여자 I는 여권에 도장을 받기 위해서 열심히 미션 활동에 참여하였다고 말했다. 도장을 많이 받는다고 상을 받는 것은 아니었지만, 적극적으로 미션 활동에 참여하였다고 말했다. 참여관찰을 통해 연구 참여자 I가 곰곰이 생각해서 그 날 미션에 대해 생각해 가면서 손으로 한 글자씩 써나가는 모습을 볼 수 있었다. 즉 연구 참여자 I는 국경없는마을 여권을 작성하는 동안 무슨 활동을 했는지 생각하고, 그것을 손으로 작성하는 행위를 통해 다문화경험을 재구성하는 다문화인지과정을 체험하였다.¹⁰¹⁾



101) 학생들은 국경없는마을 여권에 그 날 경험한 것, 깨달은 것 등을 일기처럼 작성하였다. 국경없는마을 여권을 작성하는 행위는 개인의 사회적, 문화적, 역사적 경험을 재결합 시켜 준다는 의미에서 문화인지이론에서 미메시스적 재현과 관련지어 설명할 수 있다. 또한 학생들은 고유의 방식으로 여권을 작성하였다. 예를 들어 연구 참여자 F는 글을 쓰는 대신에 그림을 그렸다. 단순히 자신의 경험을 복사기처럼 모방한 것이 아니라, 학생들은 자유롭게 경험의 내용을 재결합하였다는 점에서 미메시스적 재현과 관련지을 수 있다.

2. 다문화를 맛보다

2.1 입안으로 들어온 다문화

미각은 촉각의 자극과 비슷하다. 미각을 담당하는 혀가 입안으로 들어온 물질을 지각하는 감각이다. 입안에 음식물이 들어오면 미각을 담당하는 감각기관들이 뇌와 연결되면서 혀의 민감성을 활성화시킨다. 사람의 입에는 미각의 기본 수용체인 미뢰(taste bud)가 5,000여개 있다.¹⁰²⁾ 각 미뢰는 60여개의 이상의 수용체 세포들을 포함하고 있다.¹⁰³⁾ 즉 사람의 입에는 300,000여개의 미각을 담당하는 세포가 있다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 582-583). 그러므로 인간은 입안의 음식물로 인해서 단맛, 짠맛, 신맛, 쓴맛, 매운맛, 떫은맛, 감칠맛 등을 경험한다.¹⁰⁴⁾ 이것은 생물학적인 미각의 특징이다. 그러나 미각은 사회·문화적·교육적·역사적으로 만들어진 경우도 있다. 학생들은 다문화를 입안으로 가져오면서 생물학적인 미각의 자극적 체험과 사회·문화적 체험을 갖게 된다. 각 학생들이 가진 선경험과 이번 활동에서의 경험이 만나면서 새로운 경험으로 인지구조화가 이루어진다. 그 과정에 시각과 후각도 영향을 준다. 학생들은 생물학적, 사회문화적 감각을 일깨우는 매우 역동적이고 복잡한 다문화경험을 입안에서 느꼈다. 다음의 심층 면담 내용은 학생들이 입안의 다문화를 통해 이러한 역동적인 체험을 하게 되었음을 보여준다.

102) 미뢰는 미각 자극의 기본 수용체로 육안으로 볼 수 없다. 현미경을 통해서만 볼 수 있다. 미뢰는 혀의 표면에만 존재하는 것이 아니라 입과 목에 걸쳐 있다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 584에서 재인용).

103) 수용체 세포들은 미뢰 내부에 위치하는 것으로 신맛, 단맛, 쓴맛, 짠맛 등 맛 특성에 반응하는 미각 세포이다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 592).

104) 최근 대부분의 심리학자들은 인간이 단맛, 짠맛, 신맛, 쓴맛, 감칠맛 등 다섯 가지의 맛을 지각할 수 있다고 본다. 그러나 예전에는 미각의 기본 범주를 Aristoteles는 단맛, 쓴맛, 짠맛, 신맛, 떫은맛, 매운맛, 강한 맛 등 7개 기본 맛을 제시하였다. Henning(1927)은 단맛, 쓴맛, 짠맛, 신맛 등 네 개의 기본 맛을 제시하였다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 583).

“이 프로그램에 참여하면서 외국 음식도 먹어보고, 문화 체험을 많이 했어요. 말도 배우고, 음식도 먹으면서 체험하면서 다른 나라에 대해서 더 많이 알게 된 거 같아요. 음식 만들기 미션 할 때 음식 재료 사면서 신기한 과일이 많아서 계속 쳐다봤어요. 어떤 과일은 생긴 것도 신기하게 생겼는데, 냄새가 또 엄청 심하더라고요. 제가 다른 사람들보다 후각이 예민해요. 친구들은 별 냄새 안 난다고 했는데 저는 낫거든요. 그래서 근처에도 못 갔었어요. 그런데 거기 아주머니가 계속 씹으면 맛있다고, 단 맛이 난다고 해서 한 번 먹어 봤어요. 처음에 입에 넣었는데 정말 구린내라고 해야 하나? 정말 입에서 냄새가 장난이 아닌 거예요. 냄새가 그야말로 고약했어요. 참을 수 없게 정말 힘들었는데 나중에는 조금 괜찮아 지더라고요. 그래도 입에는 계속 냄새가 남아 있더라고요. 다시 먹으라고 하면 냄새 때문에 또 고민할 거 같아요. 안 먹을지도 몰라요.”

(연구 참여자 A 1차면담, 5, 121027)

연구 참여자 A가 당시 두리안의 역겨운 냄새를 맡으면서 입에 넣었을 때 어떤 기분이었는지 얼굴표정으로 보여주는 듯했다. 연구 참여자 A의 얼굴표정은 눈썹이 곡선으로 휘어지면서 눈이 커지는 놀란 표정을 보여주며 당시 감정이 놀람이었음을 보여주었다. 연구 참여자 A는 다른 친구들보다 후각이 예민했기 때문에 두리안이 있는 가게 옆을 지나갈 때마다 얼굴을 찡그렸다고 말했다. 실제 맛을 느낄 때 냄새를 상상하게 되면 그것의 영향을 더 받기 때문에 민감하게 반응한다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 182). 예를 들어 김치의 신맛 정도를 가려낼 때라든가 밥의 씹 정도를 가려낼 때, 음식 냄새를 먼저 상상하고 냄새를 맡는다. 그래서 신김치를 좋아하지 않을 경우 신맛을 더 잘 판단할 수 있으며, 씹밥의 냄새를 맡아본 경험이 있거나, 경험이 없다고 하더라도 씹 냄새에 대한 상상을 한다면 밥이 쉬지 않았다고 해도 맛을 판단하는데 영향을 미칠 수 있다. 연구 참여자 A가 두리안을 먹었을 때, 두리안에 대한 부정적인 냄새를 상상했기 때문에 맛을 감지하는 능력에까지 강하게 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 또한 냄새를 맡는 통로는 코를 통하거나(들숨) 입의 뒤쪽인 비도를 통한다(날숨). 날숨의 경우 음식이 입안에 있으면 음식 냄새가 입 위쪽으로부터 공기를 타고 이동해서 코로 들어가고, 코에 있는 감

각 수용체를 지나면서 미각에 강한 영향을 주게 된다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 180-181). 예를 들어 매운 고추냉이를 먹었을 때 입안에서 퍼지는 매운 냄새가 공기를 타고 입 위쪽으로 이동해서 코로 들어가고 미각에 통증과 같은 영향을 주게 된다. 그래서 연구 참여자 A가 두리안을 먹었을 때, 입안에 있는 두리안의 냄새가 공기를 타고 코로 들어가면서 코에 있는 감각에 강한 영향을 주었으며, 음식 냄새에 대한 부정적인 경험을 하게 된 것이다. 또한 전술한 바와 같이 다중양상 강화(multimodal reinforcement)에 의하여 연구 참여자 A에게 후각의 반응이 강하게 나타남으로써 두뇌에서 미각을 담당하는 부위가 강하게 반응하였다. 그리고 심층 면담에서 연구 참여자 A가 두리안을 말하며 얼굴에 놀란 감정의 표정을 보여준 것은, 입안에 넣었던 두리안의 냄새와 국경없는마을 시장에 지나다닐 때마다 맡았던 냄새로 이미 후각과 미각피질이 강한 자극을 받았기 때문이다.

“저 길거리에서 병아리 파는 거 보고서 정말 깜짝 놀랐어요. 뒤로 자빠질 뻔했어요. 그거 필리핀에 오리 되기 직전에 먹는 게 있데요. 중국이랑 베트남에서도 먹는다고 들었어요. 그걸 어제 텔레비전에서 봤거든요. … 그게 전통음식이었구나 하고. 정말 깜짝 놀랐어요. 그런 징그러운 뿐만 아니라 역하기까지 한 그런 음식이 전통음식이라는 것에 정말 놀랐어요. 그런데 해바라기 씨랑 파배기 큰 거는 정말 먹고 싶었어요. 튀기는 냄새도 좋고, 실제 다른 사람들이 사서 먹는 모습이 너무 맛있어 보이는 거예요. 파배기는 국경없는마을 배낭여행 미션하면서 먹었어요. 역시 보는 거랑 많이 다른 건지 처음에 먹었는데 정말 무 맛 인거예요. 입안에 기름이 가득 찬 느낌도 들었고요. 그래서 바로 뱉으려고 했는데, 선생님이 계속 씹어보라고 해서 계속 씹었더니 단맛이 느껴지더라고요. 그거는 다시 한 번 먹어보고 싶어요.”

(연구 참여자 J 3차면담, 9, 130129)

연구 참여자 J는 중국과 미국 여행의 경험이 있었다. 여행을 통해서 다른 나라의 음식 문화를 여러 번 경험해 보았지만, 사회·문화적 경험에 의해 만들어진 미각은 다른 문화를 인지하는데 민감하게 작용하였다. 연구 참여자 J는

시각과 미각의 부정적이고 긍정적 상호작용을 둘 다 경험하였다. 부정적 상호작용은 심층 면담에서 병아리 얘기가 나올 때, 눈을 거의 감다시피 작게 뜨고 이마에 긴장을 해서 얼굴을 찡그리며 다시는 보고 싶지 않다는 표정으로 문화충격을 받은 모습을 보여주었다. 실제로 부화 직전의 병아리 알이나 오리 알은 중국, 필리핀, 베트남, 캄보디아 등에서 보양식으로 요리해 먹는다. 연구 참여자 J는 중국에 다녀왔음에도 불구하고 심층 면담을 할 때도 병아리가 중국의 전통음식이었다는 것에 징그러웠으며 역했다는 표현을 여러 번 하였다. 심지어 뒤로 넘어질 뻔했다고 리얼하게 당시의 상황을 재현하였다. 그러나 한국에서도 흔히 볼 수 있고 먹을 수 있는 파배기를 보았을 때는 먹고 싶었다고 얘기하면서 병아리 얘기할 때와는 다르게 이마에 긴장이 풀리고 눈이 작아져서 행복의 감정을 나타내는 표정을 보여주었다.

“외국인들이 많아서 무섭기는 했는데요. 무섭기보다는 신기한 게 많았던 것 같아요. 시장이니까 중국이라든가 다른 나라 음식들 직접 볼 수 있어서 신기했어요. ... 미국이나 이탈리아, 프랑스 음식처럼 많이 맛 볼 수 있는 음식들이 아니잖아요. 그리고 비싸지도 않아서 제가 사먹기에도 무리가 없었어요. 미션 하면서 중국 파배기를 먹어본 적이 있어요. 기름에 튀기고 설탕에 넣는 거 보니까 솔직히 별로 먹고 싶다는 생각은 안 들었어요. 한국 파배기도 잘 안 먹거든요. 근데 미션하면서 어쩔 수 없이 중국 파배기를 산 적이 있어요. 씹으면 씹을수록 단 맛이 나더라고요. 그래도 기름 맛은 너무 많이 나더라고요. 씹으면 씹을수록 단 맛이 나기는 하지만, 기름이 너무 많아서 속이 조금 매스꺼웠어요.”

(연구 참여자 L 3차면담, 1, 130224)

연구 참여자 L은 미션 활동을 하면서 중국 파배기를 먹어보았다. 중국 파배기 가게는 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램이 진행되는 건물 바로 옆에 있었기 때문에 학생들은 매주 볼 수 있었다. 학생들은 그 가게를 지나칠 때마다 한번씩 다 쳐다보았다. 중국 파배기는 크기가 커서 먹음직스럽게 보이고, 기름에 밀가루를 튀기는 냄새가 후각을 자극했기 때문이다. 그러나 대부분의 여학생들은 몸매 관리를 해야 한다는 등의 이유로 사 먹지는 않았다. 연구 참여자

L은 기름에 튀긴 음식이기 때문에 한국 짜배기도 잘 안 먹는다고 하였다. 더구나 중국 짜배기는 한국 짜배기의 3배 정도의 크기였다. 그러나 연구 참여자 L은 ‘국경없는마을 배낭여행’ 미션에서 중국 짜배기 먹어보는 경험을 통해 우리나라와 외래문화를 비교하면서 문화인지과정을 경험하였다. 실제 혀끝에서 느껴지는 것은 시각에 영향을 받으며, 민감하게 반응한다. 예를 들어 맛있어 보이는 살구 빛의 아이스크림이지만, 연어로 만든 짠 아이스크림일 수 있다. 그러나 시각의 영향으로 짠맛을 덜 느낀다. 또한 사람들은 예쁜 그릇에 담긴 음식을 선호한다. 아무리 세계적으로 유명한 요리사가 요리했다고 하더라도 일반 접시에 요리를 내놓는다고 하면 후한 점수를 받지 못할 것이다 (Rosenblum, 김은영 역, 2011: 183-184). 심층 면담에서 연구 참여자 L은 중국 짜배기를 먹었을 때, 여러 번 씹으면 단맛이 나기는 하지만 한국 짜배기와 비교하면서 기름 맛이 많이 난다, 맛이 없다 등의 반응을 보였다. 참여관찰에서 연구 참여자 L은 중국 짜배기를 먹는 동안 뺨이 위로 솟고, 눈의 가장자리에 주름이 잡히는 등 행복한 감정을 나타내는 얼굴표정을 보여주었으며, 참여관찰 직후 중국 짜배기에 대해서 물어봤을 때에도 긍정적으로 말했다. 그래서 심층 면담에서 연구 참여자 L에게 중국 짜배기를 먹었을 당시의 표정과 응답에 대해서 말했을 때, 왜 그렇게 좋아하는 표정을 지었으며, 말했는지에 대해서 잘 모르겠다, 정확히 모르겠다고 말했다. 이처럼 연구 참여자 L이 당시 상황을 기억하지 못하는 것은 상황이 논리적으로 계획된 상황 안에서 진행된 것이 아니라 즉흥적으로 진행된 것이기 때문이다. 또한 실제 진행되는 다문화교육 프로그램에 관심을 가지고 전체적으로 어떻게 돌아가고 있는지를 미시적으로 파악하여 실천적 지식을 확인하기 위해 참여관찰 하였기 때문이다. 다음은 ‘국경없는마을 RPG’ 3기 8회 차 ‘국경없는마을 배낭여행’ 편에서 미션 수행 활동에 대해 작성된 관찰일지이다.

네 번째 미션은 씨름 예술강사를 찾아오는 것이다. 씨름 예술강사는 다문화학교 옥상에 있었다. 옥상에 올 때 아까 1000원 받은 것으로 중국 길거리 음식 중 짜배기를 사오는 것이다. 학생들은 중국 짜배기를 사기 위해 다문화학교 밑에 있

는 중국 음식점에서 갔다. 밀가루를 튀기는 냄새가 좋다며 여학생들은 먹고 싶다고 얘기한 반면, 남학생들은 중국 짜배기에 대한 흥미가 없어 보였다. 짜배기를 주문하고 기다리는 모습에서 여학생들은 혼자 양손을 움켜지는 반면, 남학생은 주머니에 손을 집어넣은 모습을 보여주었다. 여학생들은 계속 먹고 싶다고 이야기를 하면서도 기름에 튀기는 것을 보았기 때문에 참아야 한다고 이야기 하였으나, 남학생은 아무 얘기도 하지 않았다. 또 여학생은 중국 짜배기를 고대하였던 것처럼 가판대 바로 앞에서 짜배기를 주기만을 기다렸으나, 남학생은 한 발자국 뒤로 떨어진 곳에 서 있었다. 학생들은 중국 짜배기를 사서 옥상에 올라갔다. 그곳에는 씨름 예술강사가 다른 중국 짜배기와 함께 학생들을 기다리고 있었다. 이번 미션은 길이를 재서 벌칙을 주는 것이다. 0.5센티 이상 차이이면 짜배기를 먹는 것이다. 학생들은 짜배기를 먹으면서 미션이니까 먹는다는 모습을 보였다. 그런데 학생들 모두다 생각보다 맛있다고 하였다. 달지 않고 씹으면 씹을수록 맛있다고 하였다. 여학생들은 중국 짜배기를 처음 먹어보는데 고소하고 맛있다고 하였다. 그런데 남학생인 불부는 느끼하다고 하였다. 돌도끼는 짜배기를 먹으면서 “난 이 세상에서 먹는 게 제일 좋아. 살기 위해 먹는 거야.”라고 말하기도 하였다. 여학생들은 입가에 미소가 번지고, 뺨이 위로 솟고, 눈의 가장자리에 주름이 잡히는 등의 행복한 표정을 보여주면서 또 먹고 싶지만 기름에 튀긴 거니까 참아야 한다고 서로 얘기하였다. 그러나 남학생은 맛에 대해 다른 말을 하지 않았으며, 지나가면서 맛이 궁금하기는 했지만 먹어보고 싶지 않았다고 말했다. 그리고 여학생들에게 이게 왜 맛있냐고 물어보는 듯 한 표정을 지었다.

(관찰일지 2012년 11월 24일 3기 8회 차)

관찰일지는 학생들의 미각이 눈과 코 등의 신체기관과 상호작용하여 문화를 어떻게 인지하고 있는지 잘 나타내고 있다. 특히 중국 짜배기를 주문하고 먹는 과정까지가 특히 미각의 문화인지과정을 잘 나타내고 있다. 우선 학생들이 미션으로 중국 짜배기를 사와야 한다는 미션지를 받게 되었을 때, 먹을 것을 산다는 것에 기분이 좋아서 웃는 얼굴을 볼 수 있었다. 중국 짜배기를 사는 모습에서 여학생은 혼자 양손을 움켜쥐는 자세를 보여주었으며, 남학생은 주머니에 손을 넣었다. 몸짓 심리학에 의하면 혼자 양손을 움켜쥐는 자세는 “좋아, 시작해보자고.” 혹은 “해봅시다.”라는 의미로 무언가 시작할 때 할 때 하

는 행위이다. 주머니에 손을 넣는 행위는 “나는 폐쇄적입니다.”라는 의미로 불안하거나 숨기고 있을 때 보여주는 행위이다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 194-205). 실제 참여관찰에서 여학생들은 짜배기를 사면서 입 가장자리가 약간 위로 향해 미소를 머금고, 뺨이 위로 솟고, 눈의 가장자리가 주름이 진 기분 좋은 얼굴 표정을 보여주었으며, 짜배기를 사는 과정에서도 가게 주인과 얘기를 나눠가면서 긍정적으로 상호작용하는 모습을 보여주었다. 짜배기를 시식하는 과정에서도 여학생들은 긍정적인 상호작용을 보여주었다. 반면 남학생은 맛이 궁금해서 먹어본다는 표정을 보여주었다. 참여관찰 하면서 미션을 마친 학생들에게 중국 짜배기를 먹어본 경험이 있느냐고 물어본 질문에 대해 여학생들은 평소에 냄새나서 항상 쳐다보기는 하였지만, 기름에 튀기는 것을 보았기 때문에 직접 사먹을 수는 없었다고 말했다. 그리고 한국 짜배기보다 중국 짜배기가 너무 커서 다 먹을 수 없을 거 같고, 만약 맛이 이상하면 그냥 버릴 수는 없기 때문에 그 동안 사지 못하고 많이 망설였다고 했다. 반면 남학생은 궁금하기는 했지만, 먹어보고 싶지는 않았다고 했다. 그러나 입안에 가득 짜배기를 넣고 씹는 모습을 볼 수 있었다. 중국 짜배기를 먹을 때, 여학생들은 눈썹 바깥쪽이 살짝 내려가면서 눈이 작아지고 입 가장자리가 약간 위로 향해 미소를 머금고, 뺨이 위로 솟고, 눈의 가장자리가 주름진 모습을 보여주며 감정이 행복이었음을 보여주었다. 반면 남학생은 눈썹과 눈의 크기가 변하지 않으며 무표정으로 먹었다. 그리고 학생들은 중국 음식이 기름이 많은 건 알았는데 직접 먹어보니 정말 기름이 많았다고 말하였다. 참여관찰을 한 뒤, 심층 면담에서 연구 참여자 I에게 중국 짜배기를 먹었을 당시 행동과 표정에 대해 이야기하며, 왜 그런 행동과 표정을 보였는지에 대해서 물어보았을 때, 왼쪽을 바라보면서 고개를 약간 기울이고¹⁰⁵⁾ 잘 모르겠다고 말했다. 이렇게 다른 나라의 음식을 사먹어 보면서 학생들은 무의식적으로 다문화인지과정을 경험하였다. 이러한 경험이 유의미한 것은 내 몸속에 다른 문화가 들어왔다는 점이다. 다른 나라의 음식이 내 몸에 들어오면 음식물이 소화되어

105) 왼쪽을 바라보면서 고개를 약간 기울인다는 것은 이미지를 회상한다는 것이다(Goman, 이양원 역, 2011: 75-76).

내 몸 곳곳에 스며드는 것과 유사하게 다른 나라의 문화를 화학적으로 체험하는 효과를 주기 때문이다. 짜배기의 그 맛은 학생들에게 영원히 기억될 것이고, 그 짜배기와 관련된 중국의 음식 문화도 함께 기억되기 때문이다. [그림 11]은 국경없는마을 배낭여행 미션 중 중국 짜배기를 사는 모습과 먹는 모습을 보여준다.



[그림 12] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 8회 차 ‘국경없는마을 배낭여행’ 편, 미션 중 중국 짜배기를 구입, 먹는 모습

[그림 11]을 통해 중국 짜배기를 살 때, 여학생 둘의 표정을 보면, 입가에 미소가 나타나 맛에 대해 기대에 차 있음을 볼 수 있다. 또한 중국 짜배기를 맛보는 모습에서 입 가장자리가 올라가 있음을 볼 수 있다. 반면 짜배기를 살 때, 남학생은 입을 벌리고 궁금해 하는 모습을 보이고 있지만, 한 발자국 뒤로 떨어져서 방관하고 있는 자세를 취하고 있음을 볼 수 있다. 중국 짜배기를 맛보는 모습에서는 무슨 맛인지 모르겠다는 식의 표정을 지으며, 맛을 보는데 집중하는 모습을 보이고 있다.¹⁰⁶⁾

106) 연구 참여자들이 중국 짜배기를 먹으면서 보여준 행동은 문화인지이론에서 이미지와 관련하여 얘기할 수 있다. 중국 짜배기는 중국 음식에 대한 이미지와 마찬가지로 기름졌다. 그러나 “씹으면 씹을수록 맛있다”는 말은 중국 음식에 대해 이미 형성된 이미지에서 다른 환상을 만들어 낸 것이기 때문에 미메시스적 재현이라고도 할 수 있다.

2.2 미각이 시각과 후각에 의해 민감해지다

미각은 시각 및 후각 등 다른 감각기관과 밀접한 관계를 가지고 있다. 대개 미각이 반응하기 전에 먼저 시각과 후각이 반응을 한다. 시각과 후각이 먼저 반응한 다음 맛볼 것을 거부한다면 미각은 작동하지 않을 것이다. 냄새대로 맛이 난다는 말이 있다. 우리가 입과 혀로 맛을 경험한다고는 말하지만, 코로 먼저 맡은 음식 냄새가 고소하다면 이는 분명히 미각에 긍정적 영향을 미칠 것이다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 179). 또 감기에 걸려서 코가 막혔을 때, 이전에 느꼈던 음식의 맛과 다른 경험하기도 한다. 눈과 코를 막고서 양파와 사과를 먹는다고 했을 때, 둘의 차이를 느끼지 못하는 것도 같은 원리이다. 음식을 눈으로 먼저 먹는다는 말도 있다. 음식의 모양이 먹음직스러워 보인다면 입맛을 다시겠지만, 음식의 모양이 혐오스럽다면 식욕이 사라질 것이다. 사람은 먼저 시각 및 후각을 통해 먹을 수 있는지, 먹고 싶은지, 먹어도 되는지 등을 결정하는 경우가 많다. 눈으로 봤을 때, 맛이 없어 보이면 실제로 음식에 손을 안대는 경우를 볼 수 있다. 그래서 푸드스타일리스트(food stylist)라는 직업도 생긴 것이다.

음식 만들기과 국경없는마을 배낭여행 미션의 참여관찰과 면담에서 학생들의 미각이 시각 및 후각과 상호작용하는 것을 볼 수 있었다. 학생들은 다른 문화의 음식을 먹어보는 경험에서 미각이 시각 및 후각과 무의식적으로 상호작용하는 모습을 보여주었다. 또한 정도의 차이는 있지만 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램을 마친 후, 시장에서 과일 및 과자 등을 사먹은 경험에 대해 이야기할 때도 미각적 요소가 시각 및 후각의 영향을 받는다는 것을 보여주었다. 이러한 상호관계성은 긍정적으로 나타나기도 하고 부정적으로 나타나기도 한다. 일반적인 경험과 다문화의 경험 차이는 그 관계성의 범위가 더 넓어졌다는 것이다. 학생들이 일반적인 삶에서 경험하지 못한 미각, 후각, 시각을 체험함으로써 경험의 폭이 훨씬 넓어졌다는 뜻이다. 이를 더욱 넓혀주는 것은 미각과 관련된 후각과 시각의 복합적 관계성이다. 이러한 체험은 다문화에 대한 태도를 보다 열어주게 하는 경험이 된다. 이에 대해 참여자 연구 참여자

E와 연구 참여자 F는 다음과 같이 설명하였다.

“미션 할 때, 국경없는마을 시장에 보면 그 나라 음식이랑 거기 보면 꼬치 같은 걸 팔았어요. 먹어 보고 싶더라고요. 그런데 개고기 같은 거 대 놓고 팔잖아요. 완전 신기했어요. 우리나라 사람들도 개고기를 먹지만 그렇게 내 놓고 팔지는 않잖아요. 그리고 다른 나라 음식점에 둘러보고 싶었어요. … 과일 같은 건 여기 올 때마다 이미 여러 번 샀었어요. 한 번 사갔는데 엄마가 무겁게 왜 사오냐고 했는데 맛이 생각보다 괜찮더라고요. … 그래서 거의 올 때마다 과일을 사가지고 간 거 같아요. 그리고 텔레비전에서 동남아시아 나오면 코코넛이 꼭 나오잖아요. 한 번 먹어보고 싶기도 했고, 우리나라에 코코넛 캔 음료 있잖아요. 그거 맛있어서 진짜 코코넛도 맛있겠지 하면서 샀는데 정말 그렇게 맛이 없을 수가 없었어요.”

(연구 참여자 E 3차면담, 28, 130227)

“여기 오자마자 가장 힘들었던 건 역한 냄새였어요. 더운데 이상한 냄새나고 주변에 모르는 사람들만 있고요. 또 그 사람들이 한국 사람들도 아니고 외국 사람들이었잖아요. … 음식 만들기 미션하면서 여기에서 과일 사도되는구나 하는 생각을 하게 되었어요. 나중에 미션 끝나고 집에 가는 길에 코코넛 산적이 있었어요. 정말 엄청 더웠는데 얼음도 안 넣어주더라고요. 맛도 이상하고 미지근하고, 마셔보면 괜찮겠지 하고서 마시면 마실수록 점점 더 이상해지는 거예요. 예전에 동남아로 가족여행 가서 먹었을 때는 그런 맛 아니고 엄청 달고 시원했었거든요. 이제 그 코코넛 음료 다시는 마시고 싶지 않아요. 그리고 안산역 2번 출구로 나가서 지하철도를 따라 가다보면 국경없는마을 거리로 가는 출구에 병아리 꼬치를 팔아요. … 미션 하다가 같은 팀에 있는 오빠가 꼬치를 사주겠다고 해서 저희들 다 닭 꼬치를 먹었어요. … 그런데 그 옆에 무슨 노란 색 동그랗게 있는 게 있는 거예요. 그래서 그게 뭐예요 라고 물어봤는데 병아리라고 하는 거예요. 병아리 세 게가 꽂혀 있는 거예요. 그러시면서 우리한테 너희들 이런 것도 먹어 하면서 주시려고 하는 거예요. 그런데 저희는 그 때 언니, 오빠들이 다 어어 이러면서 우리는 닭 꼬치만 먹자고 이랬어요. 저야 당연히 안 먹었죠. 먹었으면 선생님한테 더 재미있는 얘기해드렸을 텐데 그 때 아무도 용기가 없어서 먹지 못했어요. 그 때 기억나는 게 병아리 털이 보였었어요. 노랗게 보였었어요.”

그리고 거기에 양념이 되어 가지고 있고, 구운 것도 있었어요. 중간, 중간에 노란 게 보였어요. 병아리 같은 경우 처음 볼 때 낫설기도 했지만 엄청 무서웠어요. 정말 공포였어요. 다시는 보고 싶지 않은 공포였어요. 너무 이상하게 느껴지는 거예요. 사람이 먹을 수 있는 건가 하는 생각이 들더라고요. 그래서 그거 알고서는 그 앞 지나갈 때마다 엄청 힘들었어요. 그런데 나중에 드는 생각은 그냥 여기는 안산이고 한국이야 그렇게 생각하니까 조금 나아지더라고요. 조금 편해져서 나중에는 거기 잘 지나갔어요.”

(연구 참여자 F 3차면담, 9, 130222)

연구 참여자 E와 연구 참여자 F는 미각이 시각 및 후각과 부정적으로 상호 작용하였음을 말하였다. 연구 참여자 E와 연구 참여자 F는 과일, 과일주스, 닭 꼬치 등의 음식을 직접 먹어봄으로써 미각의 활성화로 문화인지과정을 경험하였다. 연구 참여자 E와 연구 참여자 F는 다문화에 대해 부정적인 인식을 가지고 있지 않았음에도 불구하고, 사회·문화적 경험에 의해 교육된 미각은 다른 나라의 음식을 받아들이는데 한계를 보여 주었다. 음식 문화가 다르므로 후각에 대한 다른 인식을 가지기도 하지만 인류학과 진화생물학에 따르면 대체로 유익한 음식은 좋은 향이 나고, 섞은 음식 등 유익하지 못한 음식에는 나쁜 향이 나며 이에 대해 인간들은 공통적인 반응을 보인다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 164). 또한 프라이밍 효과(Priming Effect)에 의하면, 기억을 활성화시키는 과정에서 이전에 입력된 특정 정보가 관련되어 작용할 수 있다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 125-126). 연구 참여자 E는 미디어를 통해 본 코코넛과 한국에서 판매되고 있는 코코넛 음료를 마셔본 경험을 되살려서, 국경없는마을 시장에서 판매하고 있는 코코넛 음료를 마셔보았다. 그러나 생각했던 것만큼 맛있지는 않아서 오히려 다문화인지과정에서 부정적으로 작용하였다. 즉 신체를 활용한 다문화교육이 프라이밍 효과에서는 다르게 해석될 수 있다. 그러나 연구 참여자 F는 심층 면담에서 병아리에 대해 말할 때, 양쪽 눈썹이 치켜 올라가고 미간이 좁아지면서 눈이 커져 흰자위를 보여주며 당시 감정이 공포였음을 말했다. 또한 입의 모양이 자연스럽지 못하고, 얼굴을 찡그리며 입술을 앞으로 내밀어 속이 거북함을 간접적으로 표현하였다. 이전에

연구 참여자 F가 베트남, 중국 등에서 부화 직전의 계란을 먹는다는 정보를 들었다면 받아들이기 힘들만큼의 공포의 감정을 느끼지는 않았을 것이다. 즉 연구 참여자 F가 병아리 정보를 미리 인지했다면, 그것이 부정적이든 긍정적이든 프라이밍 효과가 작용했을 것이다. 학생들은 생물학적 미각과 사회문화적 미각, 시각과 후각 등이 복잡하게 얽히면서 개인적으로 서로 다른 다양한 체험을 하는 것으로 보인다. 그러나 그 상호과정이 복잡할 뿐 다문화에 대한 폭넓은 경험이라는 공통적인 자극을 주는 점은 분명하다.

2.3 혀의 자극이 주는 민감성으로 다문화를 깊게 체험하다

음식물을 섭취하는 것은 인간이 생명을 유지하기 위해 필수적인 것이다. 갓난아이가 엄마의 모유를 먹었을 때 울음을 그치는 것은 삶에 필요한 관계가 형성되었기 때문이다(Wulf, 2014c: 107). 음식을 먹는 것은 생명유지에만 그치는 것이 아니라 다른 한편으로는 음식 문화라는 삶의 양식을 가지고 있다. 때문에 음식을 통해 문화의 보편성 및 다양성과 특수성을 경험할 수 있다.

연구 참여자들이 미각을 통한 문화를 이해하는 과정에서 많은 반응을 보인 것은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에서 음식을 먹어볼 수 있는 미션을 진행했을 때였다. 심층 면담에서 2명을 제외한 10명의 연구 참여자들은 미션 할 때를 제외하고는 국경없는마을에서 음식을 먹어본 경험이 없다고 이야기하였다. 참여관찰을 하면서 학생들은 미션을 하는 동안 시장에서 파는 다른 나라의 과일, 과자 등의 음식을 먹어보고 싶다는 얘기는 하였지만, 실제로 사먹는 모습을 보지 못했다.

인간은 입안에 음식물을 넣어 수용체 세포들과 접촉함으로써 미각이 자극을 받을 때 문화를 이해하고 탐색하는 인지적 행위를 보여준다. 예를 들어 다른 나라의 음식을 먹어보는 행위는 단순한 미각의 체험이 아니라 그 나라의 음식 문화를 이해하고 탐색할 수 있도록 미각이 수단으로 사용되는 경험이 된

다.

단맛, 짠맛, 신맛, 쓴맛 등 음식을 인지하는 미각은 생물적으로 타고나기도 하지만 사회·문화적·역사적 배경에 의해 인지되기도 한다(Wulf, 2014c: 107). '국경없는마을 RPG' 프로그램은 학생들이 미션을 수행하기 전에 5차시 정도는 음료, 과자 등을 이용해서 팀을 구성하였는데 혀를 자극하는 방법을 사용하였다. 미션을 시작하기 전부터 연구 참여자들이 신체 중에서 미각을 사용하게 한 것이다. 이는 학생들이 미각에 집중하도록 하는 효과를 겨냥한 것이다. 다음의 면담 내용은 이를 잘 보여준다.

“미션 시작하기 전에 팀을 구성하기 위해 마셨던 음료수가 아직도 기억에 남아요. 혀를 감싸는 느낌이 한국의 다른 음료수와 다르지 않았어요. 조금 더 달라고 해도 되나? 하는 생각이 들 정도였어요. 한국 음료와 비슷하면서도 뭔가 달랐어요. 정확히 무슨 맛이었는지는 기억 못해요. 여러 종류의 음료를 마셔봤거든요. 맛이 강하지도 않고, 연하지도 않았어요. 그래서 다시 마셔보고 싶기도 해요.”

(연구 참여자 J 1차면담, 6, 121231)

연구 참여자 J는 '국경없는마을 RPG' 프로그램에 한 번도 결석한 적이 없다. 매 차시 프로그램에 참여하면서 팀을 구성할 때마다 음료수를 마시거나 게임에 참여하였다. 참여관찰을 할 때, 연구 참여자 J는 게임에 참여하면서 얼굴과 행동에서 나타나는 모습이 긍정적인 문화인지과정의 영향을 보여주었으나, 음료수를 마셔서 팀을 구성하는 모습에서 더 적극적인 모습을 보여주었다. 예술강사에게 또 마시면 안 되냐고 물어보고 싶어 하는 모습을 보여주기도 하였다. 음료를 마시고 나서 또 마시고 싶어 하는 모습에 대해 실제로 물어보지는 않았지만, 심층 면담을 통해 물어보고 싶을 정도로 다른 나라 음료시음에 대한 강한 욕구를 드러내었다. 그러나 심층 면담에서 연구 참여자 J는 다른 나라 음료수를 마셨던 경험에 대해서 말하며 미각이 다문화인지과정에 긍정적으로 작용하였으며, 이는 다문화 인식 변화에 영향을 준 것으로 나타났다. 다음의 면담 내용은 음식 만들기 미션을 통해 다문화 인식이 변화하였음

을 잘 나타내고 있다.

“음식 만들기 미션에서 저희들은 꼬치요리를 했어요. 파인애플이 많이 남은 거예요. 파인애플 꼬치에 쪼고 약한 불에 굽고 그랬는데 나중에 핫소스를 받았어요. 엄청 매운 소스 이걸 파인애플에 문혔어요. 엄청 매웠어요. 엄청 이상해요. 달고 맵고 짜고 … 소스 하나에 그렇게 음식 맛이 변할 수 있다는 게 신기했어요. 삼미자도 아니고 같은 야채인데 소스 하나에 이렇게 다양한 맛을 낼 수 있다는 사실이 신기했어요. 사실 외국인들이 먹는 야채나 우리 한국 사람들이 먹는 야채나 모양이 조금 다르고 똑같잖아요. 이거 만들면서 요리하는 방법하고 소스가 달라서 음식이 다르구나하는 생각을 하게 되었어요.”

(연구 참여자 F 3차면담, 13, 130222)

인간 사고의 95%는 무의식적인 사고이고, 나머지는 의식적인 사고의 영역으로 알려져 있다(Varela, 석봉래 역, 2013: 11; Lakoff/Johnson, 임지룡·박이정 역, 2002: 40).¹⁰⁷⁾ 연구 참여자 F는 중학교 때 외국인 친구들과 어울리면서 다양한 외국 음식을 먹어보았다. 또 가족들과 동남아 여행에서 다른 나라의 음식 문화를 경험하였다. 연구 참여자 F의 무의식속에는 이러한 다른 나라의 음식 문화가 기억되어있겠지만 의식에 활성화되어 있지는 않다. 그러나 ‘인간행동의 의도적 변화(정범모, 2008: 53-83)’라고 할 수 있는 교육 활동을 통해 다른 나라의 음식 문화를 체험하게 하는 활동은 다른 의미를 가진다. 이번 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램의 음식 만들기 미션은 연구 참여자 F에게 의식적으로 다른 나라의 음식 문화를 체험하고 인식하게 하였고, 이는 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다. 다음의 면담 내용은 다른 나라 음식 문화 체험을 통해 다문화 인식이 변화하였음을 잘 나타내고 있다.

“저희 미션 중에 이름이 써져 있는데, 그게 외국이름이었는데 … 거기가 인도

107) “의식적 사고는 거대한 빙산의 일각에 불과하다. 무의식적 사고가 모든 사고의 95%라는 것이 인지과학자들 사이에서는 경험상의 일반원리로 통하는데 그것은 심각할 정도로 과소평가한 것일지도 모른다. 더욱이 의식적 인식의 표면아래에 있는 95%가 모든 의식적 사고를 형성하고 구조화한다. 만약 인지적 무의식이 거기서 이런 형성을 하지 않는다면, 어떤 의식적 사고도 불가능하다(Lakoff/Johnson, 임지룡·박이정 역, 2002: 40).”

네시아 음식점이었어요. 그래서 거기서 인도네시아 음식 처음 먹어봤는데, 처음 먹어보는 외국음식 치고는 정말 충격적이었어요. 고기가 아니라, 콩을 고기처럼 먹는데, 저도 그 사람들 먹는 것처럼 해서 먹었는데, 음식 소스에 땅콩소스가 다 들어가 있는 거예요. 거기에서 양고기도 먹었어요. 양고기는 처음 먹었는데, 정말 오랫동안 기억에 남고, 잊혀 지지 않아요. 좋고 나쁘고 보다는 처음 먹어본 인도네시아 음식이라서 그런지 우선 기억에서 잊혀지지 않아요. 그게 너무 신기했어요. 일단 땅콩 향이 너무 강했어요. 그리고 양고기도 처음 먹어봤는데, 정말 맛있었거든요. 사실 우리가 피자나 햄버거 같은 거 먹으면서 미국 음식은 많이 먹잖아요. 중국 음식이나 일본 음식도 많이 먹고요. 그런데 인도네시아 음식은 먹어 보는 거 자체가 힘들잖아요. 왜 인도네시아 음식 먹는 거 기회가 흔치 않잖아요. 그런데 거기서 공짜로 주시고, 미션도 하고, 그 양고기는 정말 맛있었거든요. 그 땅콩 소스만 빼면요. 콩을 고기처럼 먹는다는 것도 정말 특이했고요. 그래서 정말 좋았어요. … 처음 먹어보고, 신기했어요. 문화가 다른 거잖아요. 음식 문화자체가요. 야채 많이 먹고, 밥 조금에다가, 그리고 거기는 과자를 밥이랑 같이 먹더라고요. 새우튀김 같은 과자를. 우리나라 알새우 칩 같은 거를 밥이랑 같이 먹어서 특이했어요.”

(연구 참여자 A 1차면담, 10, 121027)

연구 참여자 A는 미국, 중국, 일본 등 한국에 익숙한 국가들의 음식은 많이 먹어본 반면, 인도네시아 음식을 먹어본 경험이 없다. 심층 면담에서 연구 참여자 A는 인도네시아 음식을 먹었을 때 많이 어색했지만, 인도네시아 음식 문화를 이해하고 탐색하는데 긍정적인 영향으로 작용하였다고 말하는 모습에서 문화인지과정을 발견할 수 있었다. 연구 참여자 A는 평소 자신이 미각에 민감하기 때문에 한국 음식도 많이 편식한다고 하였다. 인도네시아 식당에 들어가서 땅콩 소스에 조리된 양고기를 잘 먹지는 못했지만, 부정적인 인식을 가지지는 않았다고 고백하였다. 심층 면담에서 인도네시아 식당에 들어갔던 이야기를 할 때, 입이 미소를 머금어 입 꼬리가 위로 올라간 편안 얼굴표정을 보여주었다. 다른 나라의 음식 문화를 체험한다는 교육적 목적으로 미각을 사용함으로써 단순히 맛보다는 다른 나라 음식 문화에 대한 긍정적인 인식을 가지게 할 수 있었다. [그림 12]는 ‘국경없는마을 RPG’ 1기 3회 차 ‘음식 문

화와 언어: 인도네시아' 편에서 결혼이주여성이 학생들의 음식 준비를 도와주고 있는 모습이다.



[그림 13] '국경없는마을 RPG' 1기 3회 차 '음식 문화와 언어: 인도네시아' 편, 결혼이주여성이 음식 준비를 도와주고 있는 모습

이상의 참여관찰과 심층 면담에서 미각을 자극한 후 다문화 체험을 한 결과 학생들이 보다 미각의 민감성을 잘 활용한 것으로 보인다. 이는 관련성이 높은 시각과 후각과의 적극적인 상호작용에도 영향을 미친다. 이를 통해 보다 역동적인 문화인지과정을 겪으며 이는 미각을 통한 다문화이해에 큰 도움이 되었다.

3. 다문화를 냄새 맡다

3.1 코에 스며드는 다문화

후각은 코 안으로 들어오는 냄새를 지각하는 감각이다. 코 안으로 냄새가 들어오게 되면 후각을 담당하는 감각기관들이 정보를 뇌로 보내면서 코의 민감성을 활성화시킨다. 사람의 코에는 두 개의 구멍이 있으며, 구멍 뒤의 빈 공간인 비강(nasal cavity)이 있다. 비강의 상단에는 후각상피(olfactory epithelium)가 있다. 후각상피에는 12,000,000여개 정도의 후각 수용체 세포가 있다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 595-596). 인간은 음식을 먹으면서 혹은 입을 통해서 공기를 마시기도 하지만, 코의 주된 역할은 호흡을 통해 공기를 몸속으로 이동시키는 것으로 우리 몸의 깔때기의 역할을 한다. 인간은 코를 통해서 썩은 냄새, 향기로운 냄새, 탄 냄새, 단 냄새 등 다양한 냄새를 맡는다.¹⁰⁸⁾

또한 후각은 미각과 밀접한 관계를 가지고 있다. 후각과 미각이 상호작용하여 반응하지만, 대개 무의식적으로 미각이 반응하기 전에 후각이 먼저 반응하는 경우가 많다. 예를 들어 카페에 가서 커피를 마시기 전에 후각으로 먼저 커피 향에 반응한다. 또한 어떤 특정한 커피 향에 이끌려 커피를 마시고 싶은 유혹을 받는 경우도 있다. 후각과 미각은 부정적 관계를 가질 때도 있다. 한국 전통음식 중 하나로 콩을 발효시킨 청국장이나 된장국을 먹을 때에도 음식을 먹기 전에 후각으로 고약한 냄새, 지독한 냄새 등으로 맛에 관계없이 식욕이 떨어지기도 한다. 그만큼 후각은 미각에게 정보를 제공하는데 중요한 역할을 하며 미각보다 더 예민하다. 소설 향수에서도 후각의 중요성을 언급하고 있다.¹⁰⁹⁾ 후각은 시각과도 밀접한 관계를 가지고 있다. 후각과 시각은 상호작

108) Henning(1916)은 썩은 냄새, 공기 냄새, 나무 진 냄새, 짜릿한 냄새, 향기로운 냄새, 탄 냄새 등으로 냄새를 정의하며 프리즘 모양의 도형을 제시하였다. Amoore(1970)는 장뇌향, 쏘는 향, 꽃향, 에테르향, 박하향, 곰팡내, 썩은내 등의 화학적 구조에 맞춰 일곱 개의 향을 제안하였다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 594-595에서 재인용).

109) “사람들은 웅장함에 대해, 공포에 대해, 아름다움에 대해 눈을 감아 버리고, 멜로디나 기

용하지만 후각이 먼저 반응을 일으켜서 시각이 반응하게 된다. 어떤 음식 냄새를 맡고, 먹고 싶다는 생각을 하고서 그 장면을 상상한다면 시각이 자극되는 것이다. 머릿속에서 상상하는 것은 시각의 언어이기 때문이다(Medina, 서영조 역, 2009). 예를 들어 고기 집 옆을 지나가다 고기 굽는 냄새를 맡게 되었을 때, 사람들은 고기를 굽고, 먹는 장면을 상상하게 된다. 음식 냄새가 강하면 강할수록 그 효과가 크게 나타난다. 사람은 경험을 통해서 이러한 장면을 상상할 수 있다.

후각은 냄새의 위치, 진원 등의 정보를 파악하는데 기능적인 역할을 한다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 105). 인간의 코는 개의 코보다 수용체 세포들이 적게 분포되어 있다. 이러한 인간의 상황을 보완해주는 것이 인간의 뇌이다. 개는 땅에 코를 대고 다니며 냄새를 맡기 때문에 감염을 예방하기 위해서 비강 여과장치를 가지고 있으나 인간의 코는 높이 위치하기 때문에 비강 여과장치가 필요하지 않다. 또한 인간은 수용체 세포들을 적게 가지고 있지만, 다양한 냄새를 맡을 수 있다. 왜냐하면 인간은 두 개의 구멍으로 정보를 지각할 수 있으며 높이 위치해 있기 때문이다.

참여관찰을 하면서 학생들이 미션 활동 중에 다른 나라 음식점에 들어가야 하는 경우에 우리나라에서 맡을 수 있는 익숙한 냄새가 아니어서 가게 문 앞에서 서성이는 것을 보았다. 그러나 미션 수행의 목적을 가지고 가게 안에 들어가서 미션을 수행하고서 식당 주인과의 대화에서 음식재료를 알게 되었을 때, 후각과 미각이 긍정적으로 지각하는 모습을 보여주었다. 그리고 학생들이 미션을 마치고 돌아올 때, 식당에서 나는 냄새가 비단 음식에만 배어 있는 것이 아니라 사람한테도 배어 있다고 말했다. 그러면서 우리나라 사람한테도 마늘 냄새가 난다는 말을 이해했다고 말했다.

다른 학생들은 미션 수행을 위해 국경없는마을 시장거리를 돌아다니면서 냄

만하는 말에 귀를 닫아버릴 수 있지만, 향기로부터는 벗어날 수 없다. 향기는 호흡과 호형호제지간이라, 살기를 원치 않는다면 몰라도, 호흡과 함께 향기는 그것으로부터 스스로를 방어할 수 없는 인간의 내부로 들어온다. 내부 깊숙이 침입한 향기는 곧 바로 마음으로 가서 선한 것 그리고 애정과 경멸, 혐오와 욕정, 사랑과 증오의 모든 것을 결정짓는다. 향기를 지배하는 사람은 인간의 마음을 지배하게 된다(Süskind, 1987: 189; Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 593에서 재인용).”

새가 난다고 투덜거리는 학생도 있었다. 실제 생선 및 고기가게를 지나칠 때 코를 막고 걸어가는 학생도 있었다. 국경없는마을 광장에서 게임을 할 때도 이상한 냄새가 난다고 말하는 학생도 있었다. 이처럼 냄새는 자연스럽게 내 코에 스며들고, 생리적인 반응과 사회·문화적으로 인지된 반응으로 그 냄새에 대응하는 표현을 하게 된다. 별로 맡고 싶지 않을 때는 코를 막거나 그 자리를 피해 버릴 것이다. 그 만큼 냄새의 경험 기회는 줄어든다. 그러나 미션이 주어졌을 때는 다르다. 냄새의 좋고 싫음을 떠나 미션을 달성하기 위해 적극적으로 후각을 사용하게 된다. 우리의 신체가 모두 그렇듯이 환경에 쉽게 적응하며 신체가 가진 기능들이 활성화된다. 후각도 마찬가지이다. 다음은 ‘국경없는마을 RPG’ 3기 2회 차 ‘이미지세상 I 게임’ 편과 3기 4회 차 ‘국경없는언어’ 편에 대해 작성된 관찰일지의 일부이다.

오늘은 본격적인 미션에 들어가기 전에 ‘무궁화 꽃이 피었습니다.’ 게임을 하였다. ‘무궁화 꽃이 피었습니다.’ 게임은 국경없는마을 광장에서 하였다. 지난주에 이어 이번 주에도 밖에서 활동한다고 하자 학생들의 표정은 가지각색이었다. 왜냐하면 좋아하는 학생들도 있었던 반면에 싫어했던 학생들은 거의 얼굴을 찡그리다 시피 하였기 때문이다. 건물 밖으로 나가자 여학생들 몇 명이 비린내, 구린내 등 이상한 냄새가 난다고 하면서 다시 들어가고 싶다고 친구들에게 이야기 하였으며, 다문화학교에서 보여주었던 찡그린 표정을 보여주었다.

(관찰일지 2012년 9월 22일 3기 2회 차)

오늘은 각 팀마다 다섯 개의 미션을 수행해야 한다. 나는 보라팀을 따라다녔다. 보라팀은 우파루파, 찹쌀떡, 슈가, 돌도끼가 한 팀이었다. 두 번째 미션은 베트남어로 쓰레기가 무엇인지를 알아오는 것이다. (단, 한국어로 쓰게기 단어가 베트남어로 무엇인지 직접 물어볼 수 없다) 처음에 학생들은 쓰레기를 설명하려다가 베트남이 쓰레기라는 식으로 받아들일 수 있다는 생각을 하게 되면서 조심하자고 계속해서 얘기했다. 미션 수행을 위해서 국경없는마을 시장에서 여러 사람에게 베트남에서 왔는지 물어보았으나, 다들 아니라고 대답하였다. 그래서 결국은 학생들이 베트남 식당에 가기로 했다. 국경없는마을 시장에서 평소 학생들이 맡았던 쌀국수와 월남쌈 냄새가 나지 않았다. 미션 수행을 위해 가게에 들어

가야 하는 학생들은 음식 냄새를 거부하는 모습은 보이지 않았다. 그러나 익숙하지 않은 베트남 음식으로 문 앞에서 계속 서성거렸다. 돌도끼가 미션 수행을 위해서 먼저 들어가겠다고 했고, 식당 안에 들어가서 식당 아주머니 네 분께 한국어로 쓰레기를 설명하였다. 돌도끼는 미션 수행과 함께 식당 아주머니가 드시던 음식에까지 관심을 가지게 되었다. 식당 아주머니는 무슨 음식이며, 무슨 재료가 들어갔는지 말했다. 돌도끼는 고수라는 풀이 냄새의 원인이라는 것을 알게 되었다. 학생들이 고수는 한국 사람도 먹는 것이라는 것을 알았을 때, 음식 냄새에 대해서 더 이상 신경 쓰지 않는 듯 한 표정을 보여주었다.

(관찰일지 2012년 10월 20일 3기 4회 차)

후각은 음식뿐만 아니라 향수, 물건, 사람 등의 냄새를 경험함으로써 문화 인지과정에 작용한다. 실제 학생들의 활동을 참여관찰 했을 때와 심층 면담을 했을 때, 후각이 미각 및 시각과 상호작용하는 것을 볼 수 있었다. 특히 특정한 냄새로 인해 코가 자극을 받게 되었을 때, 후각이 민감해 지는 모습을 보여주었다. 예를 들어 음식 만들기 미션을 했을 때, 음식 재료를 사러 간 정육점에서 소고기, 돼지고기, 닭고기 등과는 다르게 익숙하지 않은 양고기의 냄새를 맡게 되었을 때 코를 만지작거리거나 미간을 찡그리는 모습을 보여주었다. 그리고 미션을 위해 한 번도 먹어보지 않은 외국 음식점에 들어가서 그 나라 음식의 특유한 냄새를 맡게 되었을 때 민감해 하는 표정이 나타났다. 미간을 찡그리는 것은 냄새를 맡고서 음식에 무엇이 들어갔는지, 무슨 음식인지 등 상상했기 때문이다. 상상하지 않았다면 얼굴을 찡그리지도 않았을 것이다. 학생들은 후각을 통해 다른 문화를 인지하고자 하였다.

3.2 후각, 시각, 미각의 상호작용으로 문화적 편견을 극복하다

인간은 들이쉬는 숨과 내 쉬는 숨을 통해서 코 안에 있는 수용체를 자극한다. 들이쉬는 숨과 내쉬는 숨 중에 내시는 숨이 미각 및 시각과 상호작용한다

(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 105-108). 후각이 미각 및 시각과 상호작용하는 경험에 대해 연구 참여자 F, 연구 참여자 D, 연구 참여자 L은 다음과 같이 설명하였다.

“저희가 고기를 사야 되는데 게임에서 저서 돈을 제일 적게 받았어요. … 닭고기가 싼 건 다 날개이어서 이런 걸로 꼬치 해봤자 별로 입맛에 안 맞을 것 같아서 생각이 든 거예요. 아 어찌지 하다가 우선 정육점에 들어가서 말을 했어요. 다행이도 한국어를 어느 정도 하시더라고요. 우리가 이만큼의 돈이 있는데 살 수 있는 게 뭐있냐 물어보니까 그 분께서 양고기가 있다고 했었어요. 그런데 저희 중 아무도 양고기를 요리해 본 사람이 없는 거예요. 먹어본 사람도 없는 거예요. 그래서 제가 같은 조원들한테 내가 요리할 테니까 양고기를 사자고 했어요. 어차피 고기니까 다른 고기랑 똑같이 하거나 비슷하게 양념하면 되지 않을까 생각했어요. 그런데 양고기 냄새 난다고 했는데 정말 냄새 나더라고요. 소고기랑 돼지고기랑 다르게 비린내인가 구린내인가 나더라고요. 요리하면서 무슨 냄새인가 하고서 코를 끄끄 거렸어요. 그래서 양고기 냄새를 어떻게 없애야 하나 정말 고민했는데요. 그런데 어차피 다 사람이 먹는 고기니까 요리해서 먹었죠. 맛은 나쁘지 않았어요. 아마 요리하면서 코가 양고기에 마비가 돼서 그런지 먹을 때는 나쁘지 않더라고요.”

(연구 참여자 F 3차면담, 13, 130222)

심층 면담에서 연구 참여자 F는 양고기 냄새의 강한 자극으로 당시의 상황을 잘 기억하여 리얼하게 표현하였다. 우리나라는 지역특성상 양을 키우지 않으며, 양고기를 먹는 음식 문화도 아니다. 그렇기 때문에 정육점에 가도 구하기가 쉽지 않다. 연구 참여자 F도 양고기를 먹어본 경험을 가지고 있지 않았다. 그래서 양고기를 구입하는 과정과 요리하는 과정에서 연구 참여자 F의 코에 강한 자극이 남았다. 심층 면담에서 연구 참여자 F뿐만 아니라 미션을 위해 양고기를 산 경험이 있거나 정육점 근처를 지나갔던 경험이 있는 연구 참여자들은 양고기의 냄새에 대해서 한 번씩 말했다. 실제로 학생들은 양고기를 샀을 때뿐만 아니라 다른 미션을 위해 정육점을 지나갈 때 양고기 냄새가 난다고 말하곤 했었다. 그러나 연구 참여자 F는 양고기를 직접 요리하고 먹어보

는 과정에서 후각과 미각 및 시각 사이의 긍정적인 반응이 일어났다. 이러한 상호작용은 음식을 씹는 과정에서 입 속 공기가 코로 들어가서 음식의 냄새를 맡을 수 있기 때문이다. 이처럼 음식을 먹을 때 후각과 미각을 동시에 경험하기 때문에 이 둘은 밀접한 관계를 가지면서 문화인지과정에서 중요한 역할을 한다. 또한 단순 노출 효과(Mere Exposure Effect)에 의하면, 자주 반복적으로 노출이 되면 정이 들게 된다(정성훈, 2011: 90-94). 연구 참여자 F는 양고기를 자주 반복적으로 먹지는 않았지만, 한 번의 음식경험이 긍정적이었으며, 미션 활동 할 때마다 양고기 냄새에 자연스럽게 노출이 되면서 다문화에 익숙해졌다.

“영화보고 사진 찍고, 또 영화를 찍어야 하는 미션이 있었어요. 미션지에 장소랑 인물이 주어졌었죠. 또 미션 중에 외국 식당 앞에서 사진을 찍어야 했었어요. 외국어가 익숙하지 않아서 그거 찾으려고 엄청 고생했었어요. 잘 모르겠어서 지나가는 외국인들한테 물어봤는데 알고 보니까 인도네시아어로 써진 식당이름이더라고요. 인도네시아어로 써져 있어서 저희가 찾기가 어려웠어요. 인도네시아 식당 앞에서 사진 찍고서 그 안에 들어가 봤어요. 들어가자마자 음식 냄새가 제 코를 찌르더라고요. 나쁘게 찌렀다는 건 아니고요. 그 때 음식을 먹어보지는 않았지만, 냄새가 고소하면서도 뭔가 고기요리 냄새였어요. 제가 고기를 좋아하는데 사실 무슨 고기요리 인지는 모르지만 먹어 보고 싶더라고요. 인도 식당은 많이 봤어도 인도네시아 식당은 처음 인거 같아요. 식당에서 나오면서 간판이 인도네시아어로 써져 있다고 해도 인도네시아 식당을 이전에 가봤거나 음식을 먹어봤다면 쉽게 찾을 수 있었을 텐데 하는 생각이 들더라고요. 나중에 시간 내서 가보고 싶더라고요.”

(연구 참여자 D 2차면담, 12, 130114)

후각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적 특징도 가지고 있다(Wulf, 2014c: 107-108). 즉 이전에 냄새를 맡아보거나 음식을 먹어본 경험이 있다면 그 음식의 냄새와 맛이 과거 기억을 되살려 내어서 후각 및 미각과 시각에 영향을 준다. 연구 참여자 D는 인도네시아 음식 문화를 전혀

경험해 보지 못했다. 그래서 인도네시아 식당을 찾는데 많은 시간과 노력이 소요되었다. 심층 면담을 통해 연구 참여자 D의 후각 및 미각과 시각이 직접적으로 상호작용하지 않았으며, 후각이 단독으로 반응하지도 않았다. 그렇지만 인도네시아 음식을 먹어 보지 않은 연구 참여자 D가 식당 안에 들어갔을 때 인도네시아 음식이 주는 냄새가 코를 자극하였으며, 인도네시아 음식 맛에 대해 상상하며 궁금해 하는 모습을 보여주었다.

연구 참여자 D의 아버지는 안산 반월공단에서 일한다. 그래서 평소에 가족들과 외국인과 일하는 것 혹은 외국인이 한국에서 불평등한 대우를 받고 있는 사실에 대해서 많이 얘기를 나눈다고 말했다. 연구 참여자 D는 외국인에 대한 편견이나 선입견 보다는 측은한 생각을 많이 하였다고 말했다. 그래서 다른 나라의 음식 문화를 경험할 때도 좋은 점을 찾아내려고 하였다. 실제 연구 참여자 D는 다른 미션에서 음식을 경험하게 될 때에도 음식에 냄새가 나니까 못 먹는 음식, 먹기 힘든 음식 등 부정적으로 단정하기 보다는 이해하고 인정하려는 모습을 보여주었다.

“저희가 되게 미션하기 위해서 여러 음식점을 다녔어요. 그 음식점 사장님들이 다 외국인이었어요. 사장님이 외국인이기도 하고 그 나라 음식을 전문적으로 파는 그런 곳이어서 그런지 식당에 그 나라 분들이 되게 많았어요. 다른 나라 사람들도 있었어요. 그래서 그 식당에서 여러 나라 사람들을 한꺼번에 만나볼 수 있었어요. 물론 소통이 잘 안 되긴 했어요. … 거기에서 그 나라 음식을 정통으로 볼 수 있었던 거 같아요. 보통 중국 식당에 가면 한국 사람들 입맛에 맞춘 거라고 하면서 실제 중국에 가면 짜장면도 짬뽕도 없다고 하잖아요. 그런데 거기엔 현지 음식 문화를 그대로 가져온 듯 했어요. 식당에 들어가면 딱 그 나라의 분위기가 느껴지잖아요. 음식 때문에 그런지 냄새부터가 달랐어요. 한국의 외국식당 느낌이랑은 완전히 달랐어요. 현지에 왔구나 하는 느낌이 들었어요. 신기하더라고요. 저희가 미션 하러 왔다고 하니까 주인분이랑 음식 드시던 분들이 와서 도와주셨어요. 음식 만들다가 나오시고 음식 먹다가 오셔서 그런지 말할 때 그 나라 음식 냄새가 나더라고요. 국경없는마을 시장에서 나는 음식냄새랑은 또 달랐어요. 뭔가 먹는 모습을 보니까 맛있어 보이기엔 한데, 그래서 먹어 보고 싶기는

한데, 맛이 없으면 어떻게 하지라는 생각도 들었고 그냥 여러 생각이 들었던 거 같아요.”

(연구 참여자 L 3차면담, 2, 130224)

인간이 먹은 음식은 체취를 통해서 다른 사람의 후각을 자극한다 (Rosenblum, 김은영 역, 2011: 119). 예를 들어서 마늘, 생강, 고기 등을 먹고 난 다음 날에 몸에서 마늘, 생강, 고기 등의 냄새를 느낀다. 그래서 외국 사람들이 한국 사람에게 마늘 냄새가 난다고 말하는 것이다. 또 인도 사람에게 카레 향료 냄새가 난다는 것과 프랑스 사람에게 치즈 냄새가 난다고 얘기하는 것도 같은 원리이다. 연구 참여자 L은 후각 및 미각과 시각이 상호작용하였음을 말하였다. 연구 참여자 L은 직접 그 나라의 음식을 먹어보지는 못했지만, 미션을 수행하는 과정에서 음식을 조리하다가 온 음식점 주인과 음식을 먹다가 온 외국인에 의해 그 나라 음식 문화를 직접 느낄 수 있었다. 심층 면담에서는 음식을 먹어보고 싶기는 한데 맛이 이상할까봐 못 먹을 수 있다는 것 때문에 고민하는 모습도 보여주었다. 이렇듯 후각은 문화를 인지하는 과정에서 긍정적 혹은 부정적 인식을 가지도록 한다. 또한 참여관찰을 하는 동안 연구 참여자 L이 인도네시아 식당에 들어가서 미션을 수행하는 것을 보았다. 연구 참여자 L은 인도네시아라는 식당과 음식이 익숙하지는 않지만, 미션 수행을 위해서 최대한 자연스럽게 행동하려는 모습을 보였다. 연구 참여자 L은 손을 벌려 열린 태도를 보였으며, 눈은 반달 모양으로 뜨고 입의 양쪽 끝을 위로 올려 상대방이 편안함을 느끼도록 표정 짓는 모습을 보였다. 그러나 미션이 끝나고 식당에서 나오고 나서는 친구들과 코를 만지며 안도의 한숨을 쉬었다. 심층 면담에서 참여관찰하면서 이 연구 참여자 L의 모습에 대해 말했을 때, 연구 참여자 L은 눈은 왼쪽을 쳐다보고 고개를 약간 왼쪽으로 돌려서 자신이 실제로 그렇게 했는지 몰랐다고 말했다. 즉 연구 참여자 L은 무의식적으로 후각이 다문화를 인지하는 과정에서 작용하였다.

신체화된 인지(embodied cognition) 이론에 따르면 신체의 행동이나 감각이 인지기능에 영향을 준다(Varela, 석봉래 역, 2013: 9). 신체의 감각은 인

간의 감정과 직접적으로 연관이 되기 때문에 인간이 문화를 인지하는데 직접적인 영향을 준다(Wulf, 2014c: 107-108). 참여관찰과 심층 면담을 통해 연구 참여자들은 익숙하지 않고 낯선 냄새로 인해 부정적 태도를 가진 음식이었지만 직접 먹어보고서는 그것이 편견이었음을 경험하였다. 이러한 경험은 코에 스며든 다문화에 대해서도 개방적 태도를 가질 가능성을 열어두게 하였다. 즉 사회·문화적으로 만들어진 후각의 경험이 다문화를 만나 다른 체험을 했을 때 기존의 인지구조의 변화가 생긴다는 것을 알 수 있다. 이러한 인지과정의 수정은 다문화에 대한 태도를 개방적으로 만들 수 있다.

3.3 후각이 다문화인지를 강화하다

코는 공기를 마시고, 냄새를 감지할 수 있는 감각기관으로 생명을 유지하기 위해서 필수적이다(Wulf, 2014c: 107-108). 코를 통해 공기를 유입하지 못한다면 입으로도 공기를 유입 받지 못한다. 그러나 코로 냄새를 맡는 것은 생명 유지에만 그치는 것이 아니라 다른 한편으로는 다른 문화를 인지하기 위한 과정으로도 사용된다. 왜냐하면 냄새는 이 세상 어디에나 존재하는 것이기 때문에 보편성과 공통성을 가지고 있고, 동시에 각 문화마다 특유의 냄새를 가지고 있기 때문에 특수성도 가지고 있기 때문이다.

연구 참여자들이 후각을 통한 문화를 이해하는 과정에서 많은 반응을 보인 것은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에서 음식 재료를 사기 위해 정육점에 들어간 것, 직접 요리한 것, 그리고 다른 나라 음식점에 들어가서 의도하지 않고 음식 냄새를 맡게 된 경우이다. 대부분 후각과 미각이 밀접하게 상호작용하여 나타났는데, 후각이 단독으로 작용한 경우도 있었다. 예를 들어 연구 참여자들이 국경없는마을에 처음 왔을 때 맡게 된 냄새라든가 미션 수행을 위해 국경없는마을 시장 지나갈 때마다 맡을 수밖에 없었던 냄새이다. 심층 면담에서 연구 참여자 12명 전원이 국경없는마을에 처음 왔을 때 맡게 된 냄새에 대해 부정적으로 인식하고 있었다. 연구 참여자 중 일부는 냄새에 강하게 민감한 반응을 나타냈다. 심층 면담에서 코끝을 찡그리며 눈을 거의 감다시피

하는 표정을 보이며 역한 감정을 드러내며, 첫 번째 시간에 너무 강하게 코를 자극하는 냄새 때문에 두 번째 시간부터 와야 하는지 고민도 하였다고 말했다. 후각은 열망, 갈망, 요구, 애착, 호의, 믿음, 신뢰 등과 밀접하게 연결되었기 때문에 냄새를 맡는 과정에서 부정적으로 인식할 수 있는 가능성이 있다 (Wulf, 2014c: 107-108).

그러나 후각을 효과적으로 이용한다면 의식적인 수준에서 교육적 효과를 볼 수도 있다. 왜냐하면 냄새가 기억과 경험에 중요한 역할을 하기 때문이다 (Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 599). 프루스트의 가설(the Proustian Hypothesis)에 의하면, 기억을 되살리는데 냄새가 단서로 작용할 수 있다. 후각에 의한 기억은 감상적 기억으로 정확하고 구체적이지는 않지만, 생생하고 정확한 것처럼 느껴진다. 그래서 실제로 있지 않은 사실에 대해서도 있었던 것처럼 기억하기도 한다. 기억을 되살리는 과정에서 정서적 경험 뿐만 아니라 감상적 경험의 기억을 자극하기 때문이다 (Medina, 서영조 역, 2009: 297-301; Rosenblum, 김은영 역, 2011: 121-124).¹¹⁰⁾ 심층 면담에서 학생들이 국경없는마을에 처음에 왔을 때와 마지막으로 왔을 때의 후각과 관련한 기억과 미션 수행에서도 후각과 관련된 기억을 구체적이고 생생하게 말했다. 이러한 뚜렷한 기억은 강한 자극 때문이며, 이는 색다른 문화를 이해하고 탐색하는 인지적 행위에 큰 영향을 준다. 예를 들어 다른 나라 음식점에 들어가서 미션을 수행하는 과정이 단순히 외국인과의 소통하는 데에서 그치는 것이 아니라, 그 나라의 음식 문화를 이해하고 탐색할 수 있도록 후각이 수단으로 사용된다. ‘국경없는마을 RPG’가 의도적으로 학생들의 코를 자극해서 다문화교육을 하지는 않았지만, 학생들의 냄새 지각이 다문화를 인지하는 과정에 중요한 기능을 하였음을 확인할 수 있었다. 다음 세 개의 면담 내용은 후각을 통한 다문화인지과정을 잘 나타내고 있다.

“다양한 나라의 음식점들이 많잖아요. 다른 다문화 음식점을 들어가 봤을 때

110) 프루스트의 가설(혹은 효과)은 프랑스 작가 Proust의 「잃어버린 시간을 찾아서(1999)」에서 냄새가 오랫동안 잊고 있었던 기억을 되살린다는 이야기에서 붙여진 이름이다 (Medina, 서영조 역, 2009: 298에서 재인용).

그 나라 음식이라든가 그런 좀 음식 문화들을 알게 된 거 같아요. 그 사람들 얼마나 그게 먹고 싶었겠어요. 솔직히 엄청 냄새 났어요. 제가 적응도 엄청 잘하고 성격도 활발해서 그런 거 별로 따지지 않는데 우리나라에서 나는 냄새가 아닌 거 같았어요. 그렇게 냄새가 나긴 했는데 우리나라 사람들도 다른 나라에 가면 우리나라 음식 찾게 되잖아요. 만약 그 나라 음식을 못 먹게 하면 얼마나 서럽겠어요. 그 거랑 똑같은 거 같아서 이해를 해야겠다고 생각한 거 같아요.”

(연구 참여자 I 2차면담, 8-9, 130128)

연구 참여자 I는 미션 수행을 위해 다문화 음식점에 들어갔을 때 코로 다른 나라의 음식 냄새를 경험하였다. 연구 참여자 I는 태국 여행 경험이 있다. 여행을 통해서 다른 나라의 음식 문화를 경험해 보았지만, 사회·문화적 경험에 의해 만들어진 후각은 다른 문화를 인지하는데 민감하게 작용하였다. 참여관찰을 할 때, 연구 참여자 I는 모든 미션에 주도적이며 활발하게 참여하는 모습을 보여주었다. 그러나 처음 경험하게 되는 것에는 확실하게 표정에 나타냈다. 예를 들어 다른 나라 음식점에 들어갔을 때, 냄새가 익숙하지 않다면 코를 만지는 동작을 보여주었으며, 다른 나라 음식을 먹을 때, 먹어보지 않았다면 시식에 대한 망설임을 보여주었다. 그러나 심층 면담에서 다른 나라의 음식을 이해해야겠다고 말하는 것에서 냄새에 의해 긍정적으로 다문화를 인지한 과정을 보여주었다. 또한 참여관찰에서 연구 참여자 I가 다른 나라 음식점에 들어갈 때, 코를 만지거나 망설이는 모습을 보인 것에 대해 말했을 때, 왼쪽을 바라보면서 고개를 약간 기울이며 잘 모르겠다고 그러면서 웃었다. 미션 활동 중에 연구 참여자 I가 보인 모습은 각색된 상황이 아니라 즉각적으로 나타난 암묵적 상황이기 때문이다. 이처럼 연구 참여자들이 경험하는 상황과 맥락을 이해할 수 있는 것은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램의 실제 상황이 전체적으로 어떻게 돌아가는지에 대해 미시적으로 상세하게 파악하고 있기 때문이다.

“월곡동에 가면 처음에 딱 느껴지는 냄새가 있어요. 생선 비린내요. 생선 같은 걸 파나 봐요. 입구 쪽에서 딱 비린내가 있는데 제가 생선 비린내를 정말 싫어해

요. 그리고 길거리에 있는 온갖 음식냄새랑 비린내랑 음식냄새랑 섞여져서 처음엔 엄청 역했거든요. 정말 역겨웠어요. 구역질도 했었어요. 처음에 엄청 힘들었는데 조금 씩 나아지기는 했어요. ... 생선이 시장 바로 앞에서 파는 것도 아닌데 국경없는마을 거리에 온통 그런 냄새가 나는 게 정말 신기했어요. ... 그런데 저 예전에 가족하고 동남아 여행 갔을 때 휴양지에 가서 그런지 이런 냄새는 사실 안 났었거든요. 하긴 호텔 안에만 있었으니까요. ... 아무튼 그런데 저번에 '국경없는마을 RPG' 3기 까지 끝내고 저희 다 여기서 다 같이 모이는 거 때문에 다시 온 적이 있었어요. 그 때 어 이 냄새 오랜만이다 하면서 왔었어요. 제가 비린내를 진짜 싫어하는데 다른데 비린내를 진짜 싫어하는데 원곡동에 다시 왔을 때 어 이 냄새 진짜 오랜만이다 그런 생각을 했었어요. 3개월 동안 맡았던 냄새니까 열 번 밖에 안 갔지만 그래도 변수로는 그거 밖에 안 되지만 주로는 수주를 간 거잖아요. 날짜 보니까 7월부터 9월까지더라고요. 그래서 아 이 냄새 오랜만이다 이러면서 왔던 기억이 있어요. 그래서 냄새로 다른 문화를 경험한 거였나 하는 생각이 들더라고요. 제 생각이 바뀌었고 제 머리가 냄새를 기억하고 있으니까요."

(연구 참여자 F 3차면담, 6, 130222)

인간마다 선호하는 냄새가 다르다. 그러나 향기로운 냄새를 피하고 싶은 사람은 없을 것이다. 반대로 비린내나 구린내를 선호하는 사람은 없을 것이다. 이처럼 후각의 중요한 역할 중에 하나가 호감도를 판별하는 일이다. 인간은 냄새를 맡고 그 장소에서 피해야 할지, 가만히 있어야 할지, 머물러도 될지 등을 판단한다. 또한 어떤 냄새가 다른 이에게는 향기로운 냄새가 될 수 있지만, 혐오스러운 냄새가 될 수도 있다. 냄새의 호감도를 판단하는 기준은 경험에 의해서 만들어진다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 126-128). 후각은 사회·문화적·교육적·역사적인 특징에 의해 작동되기 때문이다. 예를 들어 이미 이전에 맡아본 익숙한 냄새라면 불편하지는 않을 것이다. 그 냄새의 정체성을 알기 때문이다. 반면 처음 맡아 보는 냄새라면 그 때의 마음의 상태에 따라 선호하는 냄새가 될 수도 있고 혐오스러운 냄새가 될 수도 있다. 연구 참여자 F가 국경없는마을에 처음 갔을 때, 생선 비린내를 맡게 되었다. 연구 참여자 F는 가족들과 동남아 여행을 한 경험이 있으나, 거의 호텔 안에만 있었기 때

문에 그 나라 음식 문화에 대해서 제대로 된 경험을 하지 못했다고 말했다. 그래서 연구 참여자 F는 국경없는마을에 가는 것 자체가 후각경험을 구성하는 것이었다. 다른 나라의 문화를 냄새로 경험하는 것은 이번 프로그램을 통해서 처음인 것이다. 즉 이번 국경없는마을은 연구 참여자 F에게 다른 나라의 문화를 경험하고 인식하는 후각이 중요한 기능을 하게 된 것이다. 이는 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다.

“처음에 갔을 때 진짜 진짜로 신기했어요. 제가 처음에 갔을 때도 매번 갈 때마다 거기 가서 제일 많이 한 말이 우와 이런 거였어요. 보면서 진짜 신기했어요. 진짜로 너무 신기했어요. … 정말 충격 받은 것도 있었어요. … 우리나라에서는 안파는 음식들, 예를 들어서 거리 음식들보고 … 조금 놀라기도 했었고, 놀라고 많이 신기했던 거 같아요. … 그런데 제가 정말 후각에 민감하거든요. 그래서 저는 중요한 시험 볼 때도 가는 길에 코를 막고 가요. 제가 정말 민감해서 냄새를 잘 못 맡으면 그 날 시험을 망치는 거예요. 솔직히 말해서 처음에 딱 갔는데 정말 뭔가 이런 저희 동네 냄새가 아니고 다른 냄새가 확 풍기니까 이게 뭐지 하는 느낌이 들더라고요. 조금 힘들겠다는 생각도 들었어요. 그런데 그렇다고 그냥 포기할 수는 없잖아요. 그래서 일부러 신기한 냄새를 많이 맡으려고 노력한 거 같아요. 미션 활동하면서 음식점에 많이 들어가려고 했던 거 같아요. 그렇게 다니게 되면서 많이 익숙해졌어요. 한 번은 음식점 어디에 들어갔는데 한국 음식점 들어갔을 때랑 많이 다른 냄새가 나는 거예요. 그래서 좀 다른 냄새가 나는구나 이렇게 생각을 했어요. 저는 일부로 신기한 거에 초점을 맞춰서 활동을 했던 거 같아요.”

(연구 참여자 C 2차면담, 2-3, 130114)

인간이 냄새를 맡는 행위는 무의식적으로 이루어지며, 의식적으로 냄새를 맡는 것은 극히 드물다. 우리는 의식적으로 냄새를 맡고 있다고 생각하지만 우리의 의식과는 상관없이 냄새는 시상을 지나 바로 뇌로 이동해서 행동에 미묘하게 영향을 미친다. 예를 들어 잠을 자는 동안에 썩은 냄새를 맡게 된다면 부정적인 내용의 꿈을 꿀 가능성이 있다. 반면 향기로운 냄새를 맡으면서 잠을 자면 감정적으로 좋은 내용의 꿈을 꿀 것이다.¹¹⁾ 교육을 받을 때에도

냄새는 영향을 준다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 134-137). 예를 들어서 수업 시간에 교실에서 지독한 방귀 냄새가 났다면 선생님의 수업 내용보다는 방귀 냄새로 기분 나쁜 기억이 떠오를 것이다. 또한 교실에서 다른 종류의 악취가 풍긴다고 해도 마찬가지로의 결과가 나올 것이다. 후각이 인간의 행동에 영향을 주기 때문이다. 심층 면담에서 연구 참여자 C는 자신이 후각에 정말 예민하다는 것을 계속해서 강조하면서, ‘국경없는마을 RPG’ 1회 차에 프로그램을 포기할 생각도 잠시 동안 하였지만 끝까지 열심히 하기로 마음먹었다고 말했다. 연구 참여자 C의 무의식속에서 국경없는마을에서 나는 냄새를 부정적으로 기억하고 있었지만 의식적으로는 활성화되어 있지 않았기 때문이다. 전술한 프루스트의 가설에 의하면, 냄새가 기억을 불러낼 수 있다. 심층 면담에서 연구 참여자 C는 후각에 민감하다고 말했지만 10주간 매주 토요일마다 국경없는마을에 와서 미션을 할 때, 처음 국경없는마을에 왔을 때 말았던 부정적인 냄새를 기억하지 않았다. 연구 참여자 C의 다문화교육을 받았다는 의지가 부정적인 후각의 기억을 감독하는 두뇌의 자극을 통제한 것이다. 즉 국경없는마을 거리는 연구 참여자 C에게 냄새로 다문화를 경험하고 인식하게 하였고 다문화인지를 강화시켰다.¹¹²⁾

111) 연구 결과, 잠을 자는 동안 맡은 냄새는 꿈의 내용에 영향을 주며, 깨자마자 생각나는 것에도 영향을 준다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 136).

112) 신체성의 미각은 문화인지이론의 이미지 및 미메시스와 연결할 수 있다. 참여관찰과 심층 면담을 하면서 연구 참여자들은 미각을 통해 다문화에 대해 끊임없이 새로운 이미지를 형성하였다. 이미지를 형성하며 환상을 만들어 내는 것은 미메시스적 재현이다.

4. 다문화론을 들어보다

4.1 귀로 보는 다문화

소리는 공기 분자의 변위에서 나온다. 오디오의 스피커를 예로 들어 보자. 스피커 진동판이 움직이면 공기 분자의 위치가 변화되어 서로 충돌하고, 기압의 변화를 일으킨다. 스피커의 진동판이 앞으로 움직이면 공기 분자의 밀도는 증가되고, 스피커의 진동판이 안정 상태로 돌아오면 공기 분자의 밀도는 안정 상태가 된다. 이러한 밀도의 변화가 기압의 변화를 일으켜 소리가 만들어진 것이다. 청각도 이러한 탄성체(elastic medium)¹¹³⁾의 변위가 자극됨으로 감각한다. 귀 안으로 소리가 들어오면 청각을 담당하는 감각기관들이 정보를 뇌로 보내어 귀의 민감성을 활성화시킨다.¹¹⁴⁾ 소리는 고막을 움직이게 만들어 귀를 자극한다. 귀 안에는 소리 자극에 영향을 미치는 청각 수용체 세포와 용모세포들을 자극하는 와우각(cochlea)¹¹⁵⁾이 있다. 인간은 귀를 통해서 사람 소리, 음악 소리, 시끄러운 소리, 우는 소리, 고함 소리, 조용한 소리, 떠드는 소리, 낮은 소리, 큰 소리, 부드러운 소리 등 다양한 소리를 듣는다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 395-397). 이러한 귀는 다른 감각기관보다 취약한 구조로 형성되었기 때문에 민감하다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 425). 예를 들어 어린 아이들은 시끄러운 소리를 듣게 되면 울음을 터뜨린다. 또한 오랜 시간 동안 이어폰을 끼고 있다거나 시끄러운 곳에서 음악을 들은 후 귀가 멍멍해지는 경우도 있다. 높은 건물에 올라가거나 산에 올라갈 때 귀가 멍해지는 경우도 있다. 음악 콘서트에서 귀가 오랜 시간동안 큰 음악소리에 노출이 되어 있게 되면 음악이 중단된 후에도 귓속에서 음악이 맴돌기도 한다. 심할 경우 청각에 결함을 가져올 수도 있다. 그만큼 청각은 민감하다.

113) 고무줄이라고 생각하면 된다.

114) 청각을 가장 먼저 받아들이는 뇌의 영역은 측두엽이다.

115) 청각 이해의 중요한 역할을 담당하는 와우각은 청각 수용체 세포를 포함하여 액체로 채워져 있으며, 꼬여진 모양을 하고 있다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 408에서 재인용).

이러한 청각은 의사소통에서 필수불가결한 것으로 사회적 상호작용을 할 때 중심적인 역할을 한다. 상대방의 말을 제대로 듣지 못한다면 이해하지 못할 것이고, 정보를 획득하는데 문제를 겪는다. 그러면 상대방에게 말하지 않을 것이고 대화가 이어지지 않아 소통이 원만하게 이루어지지 않는다.

청각은 다음과 같은 특징이 있다. 첫째, 인간은 정보를 처리할 때 시각보다 청각 체계를 더 신뢰한다. 인간은 소리만으로도 물체의 형태를 파악할 수 있도록 청각이 발달되었다. 청각은 소리를 들음으로써 주변 환경을 파악할 수 있으나 시각은 주변 환경의 절반 정도 밖에 파악할 수 없다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 63-76). 또한 시각이 공간을 2차원의 영상을 만든다면, 청각은 공간을 3차원의 영상으로 만든다. 우리가 눈앞에 놓여 있는 물건을 볼 때 2차원으로 밖에 볼 수 없지만, 청각 체계를 이용하면 3차원으로 인식하는 되는 것이 그 원리이다(Wulf, 1997b; 2010c; 2014c: 108-109). 예를 들어 등 뒤에 무언가 다가오고 있다면 뒤로 돌아서 시각을 이용해서 보기 전에는 대상에 대한 정보를 파악할 수 없다. 그러나 청각을 이용해서 뒤에 무언가 다가오고 있다면 뒤로 돌아봐야 할지, 아닐지에 대해서 빠르게 판단할 수 있다. 그리고 청각을 통해 무언가 오고 있다고 느끼면 뇌가 먼저 반응하여 몸이 피한다. 또한 집 안에서 그릇이 깨졌다면, 꼭 그 장면을 보지 않더라도 소리를 통해서 그릇이 깨진 상황을 파악할 수 있다. 도서관에서 잡담을 하는 학생이 있다고 할 때, 그 옆에 있지 않더라도 방해를 받는다고 생각하는 것은 잡담하는 학생들의 목소리가 귀로 들리기 때문이다. 영화관 안에서 팝콘 냄새가 나지만, 사람들이 팝콘 먹는 장면을 직접 보지 않아도 팝콘 먹고 있다는 사실을 알 수 있는 것은 팝콘 씹는 소리를 경험을 통해 떠올릴 수 있기 때문이다.

또한 사회적 상호작용과 지식을 전달할 때 청각은 시각보다 중요하다. 사람간 상호작용하고 지식과 정보를 전달할 때 핵심적 역할을 하는 것이 청각이기 때문이다. 예를 들어 엄마가 어린 아이와 상호소통 할 수 있는 것은 아이가 엄마의 말에 반응하기 때문이다. 반면 태어난 지 얼마 안 된 아이는 엄마의 말에 반응하기는 하지만, 사회에 대한 경험이 상대적으로 부족하기 때문에 엄마와 상호작용하는데 어려움을 가지고 있다. 또한 시각장애인의 경우 수화

를 사용해서 의사소통을 한다고는 하지만, 인간이 생각해내는 모든 단어를 수화로 표현할 수는 없다.

둘째, 청각이 공간 위치 정보에서는 제한점을 갖는다. 인간은 물체와의 충분한 상호작용을 통해서 물체가 내는 움직이는 소리를 들을 수 있으며, 그것으로 물체의 형태를 파악한다. 그러나 소리가 나지 않는 물체에 대해서는 시각이 없으면 물체에 대한 정보를 수집할 수 없다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 473-475). 예를 들어서 시각장애인들이 차도의 거리를 건널 수 있는 것은 다가오는 자동차 소리를 인식하기 위한 청각 조기 경보 기능을 가지고 있기 때문이다. 비시각장애인도 시각장애인 만큼은 아니더라도 어느 정도의 청각 조기 경보 기능을 가지고 있다. 뒤에 다가오고 있는 물체를 직접 보지 않고도 느끼는 것이 그 원리이다. 그러나 하이브리드 자동차가 다니는 거리에서는 자동차 소리가 거의 나지 않기 때문에 시각장애인들 뿐만 아니라 비시각장애인들이 청각 조기 경보 기능으로 정보를 파악하지 못했기 때문에 위험하다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 45-49, 64-68). 이와 같이 공간적 위치 및 시간 정보 등의 문제를 파악하는데 있어서 청각과 시각은 서로 의존하여 정보를 수집한다.¹¹⁶⁾

이러한 모습들은 다문화교육 활동에서도 확인할 수 있었다. 학생들은 미션 활동 중에 다른 나라 사람들과 의사소통하는 기회가 주어졌다. 학생들은 미션 활동을 하면서 그들이 사용하는 외국어와 한국어를 들을 수 있었다. 또 다른 나라의 악기를 다뤄보는 경험을 통해서도 학생들에게 시각과 청각이 상호 작용하는 모습을 보여주었다. 다음의 네 개의 면담 내용은 청각과 시각의 상호 작용 현상을 잘 보여주고 있다.

“여러 미션 중에 하나가 원곡동 마을에서 외국 사람들이랑 얘기해가면서 하는 게 있었어요. … 보면서 사람들이 무엇을 먹고, 즐기고 좋아하는가를 알게 되었어요. 광장에 아저씨들이 바둑 같은 거 완전 많이 두시더라고요. 텔레비전에서

116) 청각과 시각이 상호작용하는 이유는 뇌과학을 통해서도 알 수 있다. 청각의 일차수용영역인 측두엽에서 활성화되지만, 두정엽과 전두엽에서 시각과 청각이 모두 활성화 된다는 연구 결과가 있다(Goldstein, 김정오·곽호완·남종호 외 역, 2007: 305-306).

종로에 할아버지들이 바둑 두시는 거 본적 있는데 그거 같았어요. 그리고 베트남과 인도네시아에서 온 외국인들이랑 얘기해야 하는 미션이 있었어요. 그 분들 한국말을 하실 수는 있었는데 발음이 정확하지가 않아서 무슨 말인지 모르겠더라고요. 그래서 입 모양을 봤는데 그것도 힘들었어요. 아마 일하기 위해 배운 한국어라서 정확하게 안 배운 거 같아요. 한국에 오래 산거처럼 보이던데. 문법도 발음도 정확하지 않았어요. 그래도 그렇게 의사소통하면서 간단한 그 나라 인사말 배우는 게 정말 재미있었어요. 솔직히 다 까먹긴 했는데 그 때 미션 완수 한다고 정말 열심히 들어서 따라하고 메모장에 받아 적었었어요.”

(연구 참여자 B 1차면담, 18, 121229)

“직접 만나보고 얘기해 본 게 좋았어요. 사실 국경없는마을에 간다고 해도 미션을 하지 않았다면 직접 만나서 얘기해볼 수 없는 거잖아요. 미션 수행하면서 그 분들 말 많이 들었거든요. 몇 번 미디어에서 그 분들이 사는 것에 대해서 본적이 있기는 한데 이렇게 직접 바로 앞에서 얼굴을 맞대고 얘기하니까 완전 느낌이 다르더라고요. 역시 텔레비전을 다 믿으면 안 되는 거 같아요. 텔레비전뿐만 아니라 신문이나 인터넷 등 미디어 다요. 예전에 렉 선생님이 말했던 것처럼 비판적인 시각을 갖는 게 중요한 거 같아요. 저는 미션하면서 생각했었던 게 여기에서만 이렇게 할 게 아니라 학교에서도 이런 식으로 다문화교육을 하면 좋겠다고 생각해 보았어요. 학교에서는 그냥 누구 한 명 와서 다문화에 대해 얘기해주고 가는데 솔직히 무슨 얘기했는지 하나도 기억이 안나요. 저도 그렇고 애들도 지루함만 느껴서 오히려 다문화에 대해서 재미없고, 지루하게 생각하는 친구들이 많을 거예요. 학교에서도 외국인들이 와서 같이 삶에 대해서 얘기하고 몸을 움직이면서 미션 해 가면서 하면 좋을 거 같아요. 그러면 저절로 다문화교육이 될 거 같아요. 다문화교육이 그런 거 아니에요?”

(연구 참여자 J 1차면담, 20, 121231)

인간은 소리를 듣기 위해서 뇌 영역을 활발히 활동시킨다. 심층 면담을 했을 때, 청각이 시각과 다문화인지과정에서 상호작용하는 것을 볼 수 있었다. 특히 상대방과 서로 얼굴을 맞대고 의사소통하는 경험을 하게 되었을 때, 청각이 민감하게 작용하는 모습을 보여주었다.

연구 참여자 B는 심층 면담에서 미션 활동을 위해 베트남, 인도네시아 등에서 온 외국인들과 얘기한 경험을 말했다. 연구 참여자 B는 자신이 만난 외국인들이 외국어로서 한국어를 배운 것이며 일하기 위해서 배운 언어이기 때문에 문법이나 발음이 정확하지 않아서 의사소통에 어려움을 겪었다고 말했다. 연구 참여자 B는 의사소통을 하는 가운데 미션 활동을 위해서 얘기했던 외국인들이 한국에 오랫동안 산 사람 같았는데 한국어를 잘 못하는 거에 대해서 부정적인 인상을 받았다. 직접 말하지는 않았지만, 연구 참여자 B는 외국인과 의사소통에서 불편했던 점에 대한 불만보다는 오히려 왜 안 한국어를 제대로 배우지 않았을까 하는 의문 섞인 표정을 보여주었다. 반면 다른 나라의 인사말을 배우는 과정에서 재미와 호기심을 느꼈기 때문에 긍정적으로 문화 인지과정을 경험하게 되었다. 참여관찰에서 다른 학생들도 미션을 수행하고 서로 활동에 대해 이야기를 나눌 때, 의사소통에서 많은 어려움을 경험했지만, 다른 한편으로는 귀한 경험이었으며, 재미있었다고 말하곤 하였다.

연구 참여자 L도 마찬가지로 미션을 위해 외국인을 직접 만나서 이야기하였다. 연구 참여자 L은 미디어를 통해 다문화에 대해서 선입견을 가지고 있었지만, 직접 외국인을 만나는 미션을 수행할 때 미디어를 통해 알게 된 것이 모두 사실은 아니었으며, 비판적인 시각을 가져야겠다고 말했다. 그리고 연구 참여자 L은 학교에서의 다문화교육에 대해서 언급하였다. 연구 참여자 L은 고등학교에서만 다문화교육을 받았다고 얘기를 하였으며, 학교 다문화교육에 대해 강하게 부정적인 시각을 가지고 있었다.¹¹⁷⁾ 2012년 9월 15일 ‘국경없는 마을 RPG’ 3기 1회 차에서 연구 참여자 L을 처음 봤을 때, 얼굴은 희고, 키 크고, 얇전해 보여서 문화예술 체험활동으로 하는 다문화교육 미션을 잘 수행할 수 있을까 라는 생각을 하였다. 그런데 연구 참여자 L은 한 번도 결석하

117) “학교에서, 고등학교에서 다문화교육 받은 경험이 있어요. 그런데 학교에서는 완전 형식적인 다문화교육만 해요. 그냥 종이 나눠주고 강사분이 오셔서 얘기해주시는데 처음에는 감동적이었는데 그 다음부터는 전혀 안 그래요. 끝나면 저희는 자동으로 무슨 내용이었는지 어떤 것을 느꼈는지 적어야 했어요. 저는 현재 학교 책에 나와 있는 걸로 다문화교육 하는 건 또 어렵다고 생각해요. 그건 다문화교육이 아니에요. 사회 책에 나와 있는 건 그냥 배우는 거예요. 받아 적고, 필기해서 공부해야 하는 거요. 저는 학교에서 다문화교육을 하게 된다면 여기에서처럼 체험으로 하는 것이 가장 좋은 방법이 아닐까 생각해 봤어요.”(연구 참여자 L 3차면담)

지 않았으며, 어떤 미션이든 열심히 하려는 모습을 보여줬다. 심층 면담을 했을 때, 미션에 대해 말할 때마다 여러 번 학교에서 하는 다문화교육 방법에 변화를 주어야 한다고 말하곤 했었다.

“이름은 정확히 기억이 안나요. 다섯 번째 시간이었던 거 같아요. 다문화학교에서 다들 모여서 몸으로 소리를 내게 했어요. 몸으로 만들 수 있는 소리는 다 만들어 냈어요. … 안산시 외국인주민센터 체험관에 가서 다른 나라 악기들을 한번 쭉 살펴봤어요. 1층에 악기가 있었는데 몇 개 다뤄보고, 그 나라 가면이랑 전통의상을 한번 쭉 봤어요. 예전에 초등학교 다닐 때 외국인이 가지고 왔던 의상보다 훨씬 더 많고, 화려했어요. 예쁜 것도 있었어요. 악기도 정말 다양했어요. 제가 모르는 악기가 그렇게 많이 있는지 몰랐어요. 가면도 정말 많았어요. 가면 무도회해도 괜찮겠다는 생각을 할 정도였어요. 평소에도 악기를 볼 기회가 별로 없었는데 그렇게 직접 보니까 정말 좋더라고요. … 그 날 미션이 악기 미션이었는데 선생님이 저희한테 악기를 하나씩 뽑으라고 하는 거예요. 저는 거문고, 가야금처럼 생긴 거를 처음에 잡았어요. 완전 멋있어 보이잖아요. 그런데 소리를 어떻게 내야할지 모르겠더라고요. 거기에 실로폰도 있고 북도 있었고, 캐스터네츠 같은 흔들면 째랑째랑 소리 나는 것도 있었어요. 그래서 다시 저는 캐스터네츠 같은 거 골랐어요. … 다들 악기 고른 거 가지고 리트머스로 이동했어요. 리트머스에서 선생님이 오늘 미션이 그냥 음악이 아니라 음악을 만들어야 한다고 하시는 거예요. 그 말 들었을 때 정말 황당했어요. 음악을 어떻게 만들어야 하나 하고요. 그런데 생각나는 게 있더라고요. 난타요. 난타도 처음에 그냥 악기 있고, 두드리다가 만들지 않았나 하는 생각이 들었어요. 그래서 저희 팀은 난타처럼 음악 만들었어요. … 박자 맞추는 데도 좋고요. 다른 팀들 악기 연주하는 것도 재미있었어요. 어떤 악기는 정말 소리도 좋더라고요. 맑은 소리라고 해야 하나? … 사실 저는 서양악기나 한국악기 그 외에 교과서에 나온 악기밖에 몰랐거든요. 가끔 텔레비전에서 아프리카 원주민들이 쓰는 그런 악기 봤을 때, 악기라는 생각보다 놀이기구처럼 생각했었는데 악기들이 다 특징도 있고, 소리도 다르더라고요. 저는 가야금인가 거문고처럼 생겼던 악기 배우고 싶더라고요.”

(연구 참여자 E 3차면담, 6-7, 130227)

소리를 듣는 지각적 경험은 귀 안에 있는 미세한 피부조직들의 움직임으로부터 나온다. 청각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적 특징을 가지고 있기 때문에 이전에 들어본 경험이 있는 소리에 대해 귀 안의 미세한 피부조직들의 움직임으로 뇌는 소리를 기억한다(Wulf, 2014c: 108-109). 특히 여자의 경우 소리 자체를 식별하는데 능숙하다. 연구 참여자 E는 여학생이다. 연구 참여자 E는 교과서에 나오는 한국 악기와 바이올린, 첼로, 플루트 등 서양 악기를 제외하고는 다른 나라의 악기를 본 경험이 없다. 그나마도 한국 악기와 서양 악기를 직접 다뤄보지 못하고, 수업 시간이나 텔레비전에서 간접적으로 경험하였다. 심층 면담에서 연구 참여자 E는 안산 외국인주민센터에서 평소에 볼 수 없었던 다른 나라의 악기를 보게 되었을 때의 좋았던 감정을 표정으로 보여주었다. 그리고 미션으로 다른 나라의 악기를 가지고 난타처럼 음악을 만든 것에 대해서 소리가 다문화로 인지하는데 긍정적으로 작용하는 모습을 보여주었다. 직접 참여관찰을 하지는 못했지만, 심층 면담에서 연구 참여자 E는 어떻게 다문화교육을 받게 되었다고 느꼈는지 당시의 상황을 묘사하였으며, 말하는 중에 연구 참여자의 표정에서 청각이 다른 나라의 문화를 인지하는데 중요하게 작용하였음을 보여주었다.

“이번에 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 참여하면서 정말 생각했던 것보다 깨달은 게 훨씬 많은 거 같아요. 지식으로 배운 것이 많지는 않지만, 가끔 선생님들이 지식 전달 수업을 해주셨어요. 지난번에 렉 선생님이 면이랑 꼬치의 기원에 대해서 자세하게 설명해 주셨어요. … 저희 그 때 정말 다들 몰랐던 거라서 그런지 완전 집중해서 들었었어요. 그렇게 설명해 주니까 좋더라고요. 그냥 무조건 나가서 체험하는 것보다는 그렇게 설명해 주고 나가서 체험을 하게 하면 더 잘 기억에 남는 거 같아요. 그 때 다 기억하고 엄마, 아빠한테도 말해주고 그랬는데 지금은 기억이 잘 안나요. 기억은 안 나지만, 그렇게 설명을 듣고서 시장에 가서 직접 요리 가게 구경도 하고, 또 저희가 나중에 음식도 만들어 봤잖아요. 그렇게 듣고서 직접 체험하니까 면이나 꼬치 요리를 다시 보게 되더라고요. 지금도 생각나는 거 보면 그게 더 좋은 거 아닐까 생각해요.”

(연구 참여자 D 2차면담, 13, 130125)

수업은 교사의 설명(설명), 시범을 듣고 보며(시범), 자신이 직접 체험(체험)해 보는 형식으로 진행된다(정문성·전영은, 2014b: 291). 연구 참여자 D는 예술강사가 다문화와 관련된 내용에 대해서 설명해준 것에 대해서 말하였다. 연구 참여자 D도 미션 수행과정에서 연구 참여자 B, 연구 참여자 E, 연구 참여자 J와 같이 소리로 다문화인지과정을 경험하였다. 그러나 연구 참여자 D에게 인상 깊게 작용한 소리는 예술강사의 수업 중 설명이었다. 심층 면담에서 대부분의 학생들은 신체를 이용해서 활동을 하며 교육을 받기 때문에 몸이 바로 기억한다고 하며 좋아하였다. 그러나 연구 참여자 D를 비롯해 다른 연구 참여자 한 명도 다문화교육에 대한 설명과 PPT 자료를 보여줬으면 더 좋았을 거라고 말했다. 설명을 듣고 몸으로 직접 체험하면 다문화교육에 더 효과적인 거 같다고 말했다.

참여관찰과 심층 면담을 통해 연구 참여자들이 미션 수행 과정에서 귀를 이용해 눈과 상호작용하여 다문화를 지각하였음을 알 수 있었다. 또한 미션 수행과정에서 외국인과 직접 의사소통하는 것은 아니지만, 선생님이 PPT를 보여 주면서 다문화 관련 내용 설명하였기 때문에 청각과 시각이 직접적인 상호작용이 일어난 것이다.

4.2 언어로써의 다문화

국경없는마을은 안산역 2번 출구로 나와서 지하도를 따라가면 바로 보인다. 안산시 통계자료에 의하면 2014년 8월 현재 단원구의 총 인구는 373,242명(한국인: 328,520명 외국인: 44,722명)으로 외국인의 비율이 8.35%를 넘는다.¹¹⁸⁾ 원곡동에 거주하지 않는 외국인들도 국경없는마을 시장에서 쇼핑도 하

118) 경기도 안산시에 거주하고 있는 외국인이 전체 53,801명이다. 이 중에서 44,722가 원곡동에 거주하고 있으며 나머지 9,079명은 상록구에 거주하고 있다(안산시 인구현황 통계 <https://stat.iansan.net/Main.jsp> 2014년 8월 20일자 참고). 2014년 6월 한국 전체인구의 3.36%가 외국인이라고 할 때, 안산시 단원구 원곡동에 거주하고 있는 거주 외국인의 비율은 2배가 넘는다.

고 자국 음식점에 가기 위해서 많이 오는 편이다. 그러므로 한국인보다 외국인들을 쉽게 볼 수 있으며 한국어보다 다양한 외국어가 더 많이 통용되기 때문에 공간적으로 다문화 듣기체험에 적합한 장소이다. ‘국경없는마을 RPG’에서 학생들은 의식적으로 자각하려고 하지 않아도 공간의 특성상 다문화의 ‘느낌’과 ‘감각’의 공간이라는 것을 느낀다.

연구 참여자들이 청각에 관련된 가장 많은 반응을 보인 것은 외국인과 소통하는 미션이었다. 연구 참여자들은 안산에 살고 있지만 원곡동 국경없는마을에 와 본 경험이 없었기 때문에 이들과 대화해 본 경험이 없었다. 고등학생이라는 특성을 고려하였을 때, 영어 및 중국어를 외국어로 배우고 있는 것을 제외하고는 다른 나라 언어를 듣는 것에 익숙하지 않았다. 실제 참여관찰에서 영어가 아닌 다른 나라 언어를 들었을 때, 전혀 이해할 수 없으며, 시끄러운 소음으로 표현하는 학생들을 볼 수 있었다.

인간은 소리를 듣는 것만으로도 그 공간이 어떤 공간인지 지각할 수 있는 능력이 있다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 46-47). 사람은 미세한 소리에도 민감하게 반응하여 경험을 구성한다(Wulf, 2014c: 108-109). 시각장애인들은 청각이 발달하여 귀를 통해서 세상의 정보를 접촉하고 수집해서 경험을 구성한다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 참여하는 학생들은 미션을 수행하는 동안 청각이 지속적으로 자극되었다. 귀를 자극함으로써 다문화교육을 의도한 것은 아니지만 미션 할 때뿐만 아니라 국경없는마을에 오고부터 연구 참여자들이 신체 중에서도 청각을 많이 사용하게 되었다.

국경없는마을에서 들리는 소리는 학생들에게 중요한 역할을 했다. 낯선 외국어와 외국인들이 하는 어색한 한국어를 들었기 때문에 학생들의 정서적 측면에서 다른 문화를 이해하고 해석하는데 수단으로 작용하였다. 실제 심층 면담에서 연구 참여자들은 외국인들이 한국에 와서 모국어를 사용하지 못하고 한국어를 사용하며 일하고 일상을 살아가야 한다는 점을 힘들겠다고 생각하였다. 낯선 언어가 들리지 않았으며, 그들이 하는 어눌한 한국어를 듣지 않았다면 학생들의 다문화교육의 효과를 기대하기도 어려웠을 것이다. 자신의 상황과 바꾸어서 생각할 수 있는 기회를 제공했기 때문이다. 학생들은 낯선 외

국어 지각이 다문화를 인지하는 과정에서 중요한 기능으로 작용하였음을 확인할 수 있었다. 다음 세 개의 면담 내용은 낯선 외국어로 인한 청각 경험에 대해 잘 보여주고 있다.

“국경없는마을에 들어오지 않아도 안산역에 가까이만 와도 외국인이 많아요. 전철 안에서 쉽게 외국인을 볼 수도 있고, 다른 나라 언어를 들을 수도 있어요. 사실 그 언어들이 영어가 아니라서 저는 하나도 못 알아들어요. 어떤 경우에는 전철에서 너무 시끄럽게 들리더라고요. 좀 조용히 말하거나 말 안했으면 좋겠는데 말이죠. 그리고 미션 할 때 외국인들한테 화장실이 어디에 있는지, 가게가 어디에 있는지 등을 물어봤었어요. 그런데 그 사람도 한국말을 잘 못해서 무슨 말을 하기는 하는데 잘 못 알아듣겠는 거예요. 겨우 알아들어서 찾아간 적이 있어요. 그래도 그런 식으로라도 외국인과 말했던 경험이 좋았던 거 같아요. 안 그랬으면 그 분들과 사실 말 할 거리도 없고, 말할 필요도 없는 거잖아요. 그리고 그렇게 말하면서 만약 내가 다른 나라에서 살면 저 사람들처럼 외국어를 하겠지 하는 생각이 들더라고요. 자기 나라 말 안 쓰고 외국어를 쓰면서 살아야 하는 거 자체가 대단한 거 같아요. … 그리고 저는 처음에 외국인들 봤을 때 그냥 무시하고 지나갈 줄 알았어요. 물론 미션 하면서 무시도 당했죠. 그 사람도 바쁘는데 어떻게 보면 당연한 거라고 생각해요. 그래도 어떤 분들은 정말 자세히 알려주셨어요. 무슨 역사도 알려주시고, 그거 알려주시기 전에는 잘 몰랐는데 알고 나니까 다시 생각하게 되더라고요. 처음에 여기 왔었을 때, 다문화거리라고 해서 별 생각을 안 했었는데, 다문화교육 장소로 좋은 거 같아요. 여기 저기 외국인들 보이고, 외국어 들리고”

(연구 참여자 G 1차면담, 8, 130103)

의사소통을 위해 서로 듣고, 말하는 것은 반사작용으로 일어나며, 청각에 의해 신체는 더 활동적, 수용적이 되며, 민감하게 된다. 듣는다는 것은 상대방의 말을 이해하는 것이고, 상대방이 하는 말에 대해 반사작용으로 말하기 위한 전제조건이다(Wulf, 2014c: 108-109). 연구 참여자 G는 미션 수행과정에서 외국인들과 의사소통을 경험하였다. 연구 참여자 G가 만난 외국인들은 어색한 한국어로 대화하였다. 미션 수행을 위해 연구 참여자 G는 외국인의

말에 주의 집중하였으며, 그들의 말을 듣고 반사작용으로 대답하며 의사소통하였다. 이렇게 외국인들이 하는 소리를 들으면서 연구 참여자 G는 다문화인지과정을 경험하였다.

인간의 발달과정에 있어서 듣는 것과 움직이는 감각이 가장 먼저 발달한다(Wulf, 2014c: 108-109). 연구 참여자 G는 외국인들이 한국에 와서 어렵게 한국어를 배우며 살아가는 모습이 대단하다고 말했다. 자신이 그런 상황이라면 자신이 없었을 거라고 말하면서 왜 영어나 다른 외국어를 배워야 하는지 모르겠다고 말했다. 연구 참여자 G는 다른 나라 언어 배우는 것이 싫기 때문에 장래에 외국 사람들에게 한국어를 잘 하도록 가르치는 것이 꿈이라고 하였다. 또 자신과 같이 국어 교과목을 좋아하고 영어 교과목을 싫어하는 학생이 피해를 안 봤으면 좋겠다고 말했다. 연구 참여자 G의 문화인지과정은 미션 수행 과정에서 자기 안에서 우연하게 일어났기 때문에 인간 행위를 의도적으로 변화시키는 교육과는 다르다. 즉 연구 참여자 G는 의도하지는 않았지만, 문화예술 체험활동을 수단으로 하는 다문화를 청각으로 인식하게 되었고 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다.

“미션지를 잠자리채로 떼었어요. 미션지에 별이 그려져 있었는데 난이도가 높은 미션이 별이 많다고 하더라고요. 그 때 별이 가장 많았던 게 ‘베트남+쓰레기’라고 써져 있던 미션지였어요. 무슨 말인지 몰라서 저희 팀은 완전 헤맸어요. 베트남어로 쓰레기를 알아오라는 건지 베트남을 쓰레기라고 하는 건지 정말 모르겠더라고요. 그거 제대로 모르고 미션 수행하면 정말 큰 실례를 범할 수도 있는 거잖아요. 그 때 저희 팀에 돌도끼가 미션 수행하러 베트남 음식점에 들어갔었는데요. 그러면서 베트남어로 쓰레기가 뭐라고 하는지 알았어요. 또 다른 미션이 재킷을 두 개 언어로 알아오는 거였는데 돌도끼가 그것도 베트남어로 뭔지 알아왔었어요. … 그 때 돌도끼가 베트남어 알아올 때, 베트남어가 중국어만큼 시끄럽다는 걸 알았어요. 솔직히 중국어인줄 알았어요. 그래도 사람이 말하는 언어니까요. 다른 나라 사람들에게 우리나라 말도 시끄럽게 들릴 수 있는 거잖아요. 그리고 … 매주 토요일마다 필리핀, 미국, 캐나다, 호주 사람들이랑 농구경기를 했어요. 그 사람들 한국에 영어 선생님이로 일하러 온 원어민이라서 한국말을 전혀

못 하더라고요. … 그런데 그 사람들 한국말이 시끄럽다 그런 얘기 했었거든요. 저는 제가 매일 쓰는 말이니까 그런 거 전혀 못 느끼죠. 오히려 그렇게 말한 외국인들이 좀 그랬어요. 영어는 조용한가? 그렇게요.”

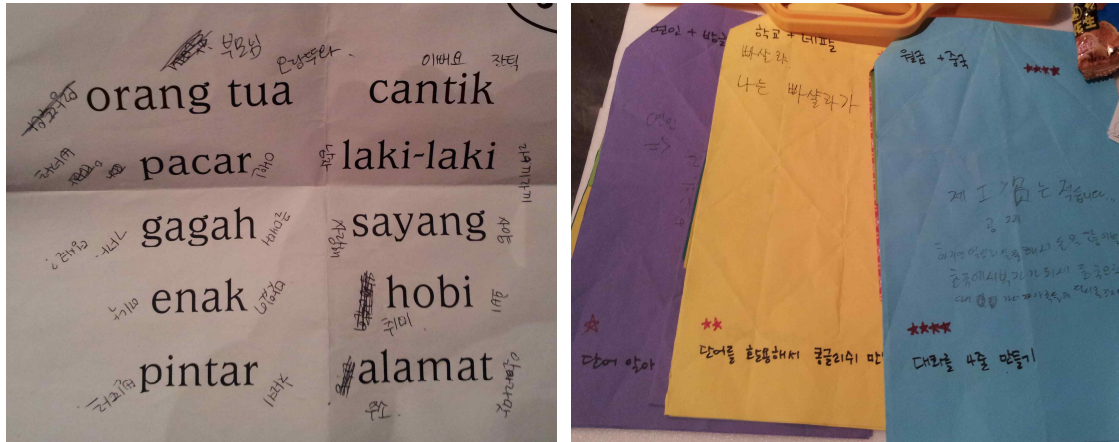
(연구 참여자 H 1차면담, 15-16, 121027)

인간은 언어, 음악 등의 소리를 들음으로써 문화를 인지한다(Wulf, 2014c: 108-109). 듣는 행위는 두 개의 귀를 통해서 무의식적으로 일어난다. 우리는 듣지 않는다고 생각하지만, 우리의 의식과는 상관없이 귀로 들어오는 소리는 뇌로 이동해서 우리 몸에 영향을 미친다. 예를 들어 거리에서 신나는 음악이 나올 때, 자신도 모르게 리듬에 맞춰 몸을 움직이는 경우가 있다. 그리고 도서관에서 조용하게 공부를 하고 있는 중에 옆에 사람이 잡담을 하게 되면 자신도 모르게 그 얘기를 듣게 되고 쳐다보는 경우도 있다. 심층 면담에서 연구 참여자 H는 베트남어가 중국어만큼 시끄러웠다는 것을 여러 번 말했다. 미션 수행과정에서 베트남 사람들이 대화하는 것을 처음 보게 된 연구 참여자 H는 무의식적으로 베트남어가 시끄러웠다고 말했다. 베트남어를 들었기 때문에 그러한 생각할 수 있었기 때문에 언어에 의한 문화인지과정을 겪었다고 할 수 있다. 즉 귀에 들리는 소리가 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것이다. 참여 관찰 할 때, 연구 참여자 H는 베트남어를 들었을 때, 미간에 주름이 진다거나 이마가 일그러진다거나 눈을 찡그리는 표정을 짓지 않았다. 그리고 미션 수행 완료 후 다문화학교로 들어가는 길에도 친구들과 베트남어가 중국어보다 시끄럽다는 등의 얘기는 하지 않았다. 심층 면담에서 연구 참여자 H가 베트남어가 시끄러웠다는 얘기를 하고나서 참여관찰에서 관찰한 사실을 말해줬을 때, 그 때는 그러한 사실을 인지하지 못했었지만, 면담을 하는 가운데 생각이 났다고 말했다. 연구 참여자 H가 참여한 다문화교육 프로그램은 예술강사들에 의해 철저히 계획된 것이다. 그러나 학생들이 미션을 수행하는 상황은 즉각적이며, 암묵적이다. 이처럼 연구 참여자 H는 당시 상황을 상세하게 기억하지는 못하지만 미시적인 관찰을 통해 질문하기 때문에 상황 맥락 적이라 할 수 있다.

“국경없는마을 들어서기 전부터 한국어가 아닌 외국어가 더 많이 들려요. 처음에는 엄청 이상했어요. 저한테는 익숙하지 않은 장면이잖아요. 한국인데 사람들은 한국 사람들처럼 안 보이고, 한국어도 안 쓰고요. 미션 할 때도 말이 잘 안 통 해서 영어로 물어보고 그랬는데 영어도 잘 못 알아들으시더라고요. 그래서 손짓, 몸짓, 발짓 해가면서 정말 온 몸을 다 써서 의사표현을 했었어요. 단어 겨우 알아내서 미션에 성공한 적도 있어요. 근데 나중에 여기에서 외국어가 들려도 그냥 무시가 아니라 그냥 그 나라 사람들 언어로 얘기하는 구나 이런 생각만 들었지 제가 모르는 언어라고 해서 낯설다는 느낌은 안 들었어요. 얼마나 모국어를 사용하고 싶었겠어요.”

(연구 참여자 L 3차면담, 2, 130224)

청각은 타고나는 것이지만 무엇을 듣고, 어떻게 듣는지는 사회·문화적인 영향을 받는다(Wulf 2014c: 108-109). 예를 들어 2014년 상반기에 ‘겨울왕국’이라는 영화에서 ‘Let it go’라는 영화음악이 있었다. 유아에서부터 어린이까지 가사내용을 몰라도 노래를 따라 부르곤 했었다. 이 음악에 익숙해지는 것도 여러 곳에서 이 음악을 들을 수 있었기 때문일 것이다. 연구 참여자 L은 처음에 국경없는마을에 왔을 때 한국어가 아닌 외국어가 더 많이 들리는 경험을 하였다. 연구 참여자 L이 외국어만 들리는 국경없는마을에 대해 거부감을 드러내지는 않았지만, 익숙해 하지는 않았다. 그러나 연구 참여자 L이 나중에 외국어가 들리는 국경없는마을 거리에 대해서 신기함과 낯선 느낌 보다는 오히려 외국인들 모국어를 사용하는 것에 대해서 이해하는 모습을 보여주었다. 즉 연구 참여자 L은 귀를 통해 들어오는 소리에 의해 긍정적으로 다문화화를 인지한 과정을 보여주었다. [그림 13]은 ‘국경없는마을 RPG’ 3기 4회 차 ‘국경없는 언어’ 편에서 학생들이 받은 미션지와 미션 수행지의 모습이다.



[그림 14] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 4회 차 ‘국경없는 언어’ 편,
미션지와 미션 수행지

학생들이 미션을 수행하면서 무의식적으로 청각에 반응하여 프로그램의 효과를 극대화하는데 기여한 것으로 보인다. 예를 들어 학생들은 평소에 학교에서 배우는 외국어나 영화 등에서 듣게 되는 영어, 중국어, 일본어 등을 제외하고는 다른 외국어를 들어본 경험이 거의 없다. 또한 텔레비전에 나오는 외국인들을 제외하고는 외국인이 한국말 하는 것을 본 경험이 거의 없다. 그래서 참여관찰에서 학생들은 외국인들이 한국어를 못 알아듣는 것에 대해서 많은 불편함을 이야기하였으나, 나중에는 외국인으로 한국에 살면서 한국어를 배워야 하고, 어려웠을 것 같으며 오히려 외국인들이 하는 어눌한 한국어를 이해하는 모습을 보였다. 귀의 주된 역할은 소리를 듣는 것으로 얼굴 양쪽에 두 개의 구멍을 가지고 있으며 항상 열려 있기 때문에 학생들의 의지와 상관 없이 무의식적으로 작동되어 다문화인지과정이 작동하는데 중요한 역할을 하였다.

5. 다문화를 보다

5.1 이미지로 소통하다

시각은 대상이 눈 안으로 들어오는 것을 지각하는 감각이다. 대상은 각막과 수정체를 통과해서 망막에 상의 초점이 맺히게 된다. 각막과 수정체는 초점형성 기제이며, 망막에는 시각 수용체가 있다. 동공을 통해 들어오는 빛이 초점형성 기제인 각막과 수정체를 지나서 망막에 상의 초점이 맺히게 된다. 망막에는 원상체(cones), 간상체(rods) 등 두 가지 유형의 시각 수용체와 뉴런 등 여러 종류의 신경세포들이 있다.¹¹⁹⁾ 시각 수용체는 1,000 ~ 2,000개 정도의 시신경 원판(optic disk)을 가지고 있으며, 각 원판은 30억 개의 분자를 가지고 있다. 즉 사람의 눈에는 3,000,000,000,000 ~ 6,000,000,000,000 여개의 시각을 담당하는 세포가 있다(Goldstein, 김정오·곽호완·남종호 외 역, 2007: 34; Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 80-85). 시각 수용체에서 나오는 정보가 다른 신경세포들을 거쳐 뇌와 연결되면서 눈의 민감성을 활성화시킨다.¹²⁰⁾ 인간은 눈을 통해서 색, 질감, 모양, 형태, 높이, 깊이 등 다양한 모습을 본다.

학생들이 시각 수용체를 통해서 외국인, 외국어로 된 간판, 다문화 음식 등 익숙하지 않은 것을 보는 것은 뉴런의 활동을 활발하게 함으로써 학생들의 다문화인지과정에 영향을 미치게 된다. 시각 수용체에 도달하는 것은 물리적 자극과 심리적 반응이 있다. 물리적 자극은 각막과 망막을 통해 들어와서 시각피질에 상이 맺어지는 것을 말하며, 심리적 반응은 밝기와 관련된다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 148). 시각 수용체에 도달하는 물

119) 원상체란 조명 수준이 높은 곳에서 색채 지각이 활동하며, 간상체란 조명 수준이 낮은 조건에서 색채 지각이 활동한다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 83). 추상체라고도 한다(Goldstein, 김정오·곽호완·남종호 외 역, 2007: 34).

120) 뇌에서 시각을 담당하는 곳은 시각피질(이차시각피질, 일차시각피질)로 후두엽이라고 하며, 목 바로 윗부분인 머리 뒷부분에 위치해 있다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 111).

리적 자극과 심리적 반응을 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 적용한다면, 학생들이 다문화적 요소를 눈을 통해 보는 것은 물리적 자극을 통해 받은 것이며, 그 이후에 학생들이 하는 생각이나 행동들은 심리적 반응으로 볼 수 있다. 예를 들어 연구 참여자 D, 연구 참여자 E, 연구 참여자 F 등은 반월공단에서 일하는 가족으로 인해서 동남아시아 및 중국에서 온 외국인과 직접적으로 대화를 해보았다. 이 때 연구 참여자가 대화했던 외국인은 물리적 자극이 되며, 그 경험이 미션 수행에 영향을 미치거나 다문화 인식 및 태도에 영향을 미쳤다면 이는 심리적 반응이 되는 것이다.

물체의 표면에 반사되는 백분율을 알베도(albedo)라고 한다. 높은 알베도를 가진 물질은 빛의 많은 양을 반사시킨다. 반면 낮은 알베도를 가진 물질은 빛을 반사하는 양이 적다(Foley/Martlin, 민윤기·김보성 역, 2013: 148-151). 흰 종이나 밝은 색의 옷의 경우 높은 알베도를 가지고 있으나, 어두운 색 옷의 경우 낮은 알베도를 가지고 있다. 학생들의 다문화인지과정도 이와 비교할 수 있다. 미션을 통해 외국인, 다른 나라 음식, 다른 나라 간판 등을 보는 시각적 자극을 통해서 민감하게 반응한다면 알베도가 높고, 덜 민감하다면 알베도가 낮은 것이다. 그리고 양극 사이에 다양한 알베도를 경험할수록 시각을 통한 경험치는 많아진다. 이러한 많은 알베도의 경험은 시각의 정교한 사용기회를 가져오고 다른 사람과의 소통도 원활할 수 있는 능력을 갖게 한다. 이에 대해 연구 참여자 I는 다음과 같이 설명하였다.

“국경없는마을 시장에 옷 파는 가게도 있었고, 음식 파는 곳도 있었고, 핸드폰 파는 가게까지 없는 게 없더라고요. 그 쪽이 원곡동의 변화가라면 변화가 인 거 같았어요. 저희는 국경없는마을 광장이라고 했는데 그 사람들은 만남의 광장이라고 하더라고요. 거기에서 사람들이 어떻게 노는지, 어떻게 여가시간을 보내는지 볼 수 있었어요. 그 바로 앞에 다문화학교가 있었거든요. 프로그램 시작하기 전에 사람들이 뭐 하나 쳐다보고 그랬는데 정말 지나가는 사람들이 많더라고요. 저는 미션 할 때 다른 데도 가보고 싶어서 친구들 데리고 골목으로 들어가고 그랬어요. 보니까 학교랑 만남의 광장 있었던 곳이 국경없는마을 시장의 중심부였어요. 학교에서 거리 쳐다보면서 사람 많으면 기분 좋았어요. 웬지 아세요? 그 만

큼 저희가 많은 사람들하고 부딪힐 수 있다는 거잖아요. 저희가 접촉할 수 있는 사람이 많다는 거니까 좋더라고요.”

(연구 참여자 I 2차면담, 15, 130128)

연구 참여자 I는 미션에 참여하면서 적극적이며 활발한 모습을 보여주었다. 다른 학생들이 부끄러워서 못하겠다고 하면 주도적으로 나서서 직접 미션을 수행하려는 모습을 보여주었다. 참여관찰을 통해 볼 수 있었던 것은 연구 참여자 I는 국경없는마을 학교에 도착하면 매번 선생님 및 다른 학생들과 인사를 하고서 창문을 통해 바깥을 쳐다보곤 했었다. 왜 창문을 쳐다보는지 궁금했기 때문에 심층 면담을 통해 물어보았더니 미션을 수행할 때 많은 사람들과 부딪히고 싶은데 국경없는마을에 사람이 없으면 안 되니까 얼마나 많은 사람들이 왔는지 보기 위해서 창문으로 바깥을 바라보았다고 말했다. 평소의 생활공간과는 다른 다문화가 있는 거리를 바라보는 것은 수많은 알베도를 경험하는 기회를 제공한 셈이다. 연구 참여자 I의 평소 학교생활이 다문화교육을 받는데 많은 영향을 미친 것으로 파악된다. 연구 참여자 I가 처음 창문을 통해 외국인들을 보는 행위는 다문화교육의 물리적 자극이 되며, 매주 창문을 통해 바깥을 쳐다보는 행위는 다문화교육이 심리적 반응이 된다. 피그말리온 효과(Pygmalion Effect)에 의하면, 높은 기대치를 가지고 있으면, 실제 결과가 좋아지고, 기대치가 낮으면 실제 결과가 나빠진다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 91). 연구 참여자 I는 다문화를 바라보는 시각적 자극에 대해 민감하게 반응하기 보다는 기대하고, 수용하며 다문화인지에 대해 긍정적인 모습을 보여주었다. 심층 면담을 할 때에도 연구 참여자 I는 미션 수행했을 때와 마찬가지로 적극적인 자세를 보였다.

시각은 소통에서 중요한 기능으로 작용한다. 시각은 보는 것으로 지각하는 것 이외에 다른 사람과 눈을 마주치며 심리적, 정서적 정보를 전달하기 때문에 상호소통적인 과정이다. 시각이 소통할 수 있는 방법으로 이미지와 문자를 사용하는 방법이 있다. 우선 이미지를 통해서 소통하는 방식은 인류가 세상과 소통할 수 있는 가장 자연스러우며 보편적인 방식이다. 그림 우월성 효과

(PSE: Pictorial Superiority Effect)에 의하면, 인간은 시각적으로 인지한 정보를 문자로 인지하는 것보다 더 정확하게 기억할 수 있다. 그래서 인간은 글자를 읽을 때에도 작은 무리의 그림으로 인식하기 때문에 각각의 글자를 배우지 않는다면 기억하는데 효율적이지 않다. 그리고 시각피질은 이미지를 인지할 수 있으나, 글자는 인지하지 못한다(Medina, 서영조 역, 2009: 326-328). 1982년 미국에서 유행한 말로 ‘글자는 적게, 그림을 많이’라는 것이 있다. 당시 「유에스에이 투데이(USA TODAY)」가 창간하면서 글자보다 그림을 많이 실은 것에 대해 비웃음에서 시작된 말이나 4년이 지난 뒤에는 미국에서 두 번째로 잘 팔리는 신문이 되었고, 10년이 지난 뒤에는 미국에서 최고로 잘 팔리는 신문이 되었다(Medina, 서영조 역, 2009: 334). 최근 한국에서는 영어단어를 외우기 위해서 예전처럼 A4 용지에다가 여러 번 써서 외우는 것보다는 이미지를 통해서 외우는 것이 인기이다. 다음은 이미지로 시각 정보를 전달하는 내용을 담은 관찰일지의 일부이다.

렉 예술강사가 지난 주 ‘국경없는 음식’ 편(면, 짬, 꼬치)에 대해서 영상을 편집한 것을 보여주며 이야기 하였다. ‘국경없는마을 RPG’ 2기에는 세 팀으로 나눠서 음식을 면, 짬, 꼬치 이렇게 세 종류를 만들었다고 하였다. 하지만 이번 3기 친구들은 짬만 만들었다. 우선 2기 친구들이 어떻게 음식을 만들었는지 영상을 보여주었다. 면, 짬, 꼬치 음식에 관한 일반적인 사항을 이야기 해주었다. …

다음으로 다른 나라의 광고들을 봤다. 언어를 알아들을 수 없기 때문에 광고에 나오는 이미지만을 가지고 무슨 광고인가를 추측할 수밖에 없었다. 광고 동영상은 15분 정도 이어졌다. 학생들은 정말이지 아무 말도 안하고 영상 보는데 집중했다. 가끔씩 광고를 보면서 어떤 광고인지 알겠다는 식으로 고개를 위, 아래로 흔드는 학생만 보일 뿐이었다. 광고 동영상은 우리나라의 광고가 아닌 외국 광고를 모아놓은 것이었다.

라니 예술강사가 광고를 본 후에 “그럼 여기서 미션. 팀 별로 우리가 지금 뭐 본거 같아? 광고. 일단 언어는 우리가 모르는 것들. 한국말을 전혀 쓰지 않은 광고를 봤는데. 봤을 때 어떤 메시지를 전달하려는지 정확히는 모르겠지만 대충 알겠지. 이번에 나도 처음 보는 영상들이 있었지만 대충 뭘 광고하려고 하는지 전달하려고 하는지 알겠어. 이걸 만들기 전에 콘셉트를 잡을 거잖아. 그 사람들도

광고하기 위해서 여러 사람이 광고를 찍는 사람들도 있고 콘티 구성하는 사람들도 있고 연기하는 사람들도 있고 그걸 어떻게 영상 안에 담아내려고 하는지 콘셉트 기획 같은걸 할 거 아니야. 우리가 앞으로 수업에서 우리가 오늘 보는 영상 자료들이 앞으로 수업에서는 기획이라든가 의도하는 것들을 영상을 어떻게 담아내려는지 중요하게 될 거야. 오늘은 많이 하지는 않고, 10분 정도 줄 테니까 광고라고 했을 때 어떤 메시지를 담고 싶은지만 표현이 되면 될 거 같아. 배역을 나누는 것까지는 하지 않고, 광고를 하나 만드는 건데, 메시지는 10-20초 같이 볼 수 있는 걸로 각 조별에서 정하는 걸 해볼 거야. 오늘의 미션은 창의적인 광고 만들거야.” 이렇게 말했다.

(관찰일지 2012년 11월 10일 3기 6회 차)

관찰일지는 학생들이 이미지를 사용해서 시각적인 사고를 하고, 상호 소통하는 과정에서 문화인지를 경험하였음을 잘 보여준다. 렉 예술강사는 학생들에게 광고 및 사진 등 여러 종류의 해외 영상미디어를 보여주며 이미지를 사용하여 소통할 수 있는 방법을 간접적으로 깨달도록 하였다. 라니 예술강사는 학생들이 이미지를 통해 구체적으로 소통할 수 있는 방법을 가르쳐 주었다. 이와 같이 이미지를 사용해서 문화인지과정을 경험하도록 하는 것은 문자에 익숙한 학생들에게는 새로운 자극이 될 수 있다. 이는 창의적인 사고를 촉진시킨다.

원래 문자가 발명되기 이전에 인간은 이미지를 가지고 정보를 전달 및 수집하였다. 그러나 문자가 나오기 시작하면서 인간은 문자를 가지고 의사소통하기 시작했다. 문자가 이미지보다 많은 정보를 축적할 수 있다는 것을 알게 된 것이다. 이후 인간은 의사소통을 위해 문자를 보편적으로 사용하였다. 문자는 추상적 개념을 통해 논리적 사고를 하게 하지만 이미지를 가지고 소통하는 것은 논리를 뛰어넘는 창의적인 사고를 하게 한다(이모영, 2012: 266-267). 그러나 ‘국경없는마을 RPG’는 문화예술 체험활동을 수단으로 해서 다문화교육을 하는 것으로 학생들이 이미지를 바라봄으로 문자와는 다른 방식으로 세상과 소통하는 능력을 갖도록 하였다. 다음의 면담 내용은 이미지로 전달하는 시각 정보에 대해 잘 나타내고 있다.

“이전에는 그냥 겉으로 표면적인 것만 보고 그랬던 거 같아요. 거기서 수업 한 내용 중에 하나가 사진을 보고 사진의 표면만 보면 안 된다고 사진의 속뜻을 알아야 한다고 했어요. 그 수업을 한 시간을 정도 했는데, 저는 그 때 들은 내용이 아직까지도 생생하게 기억에 남아 있어요. 저한테 정말 많은 영향을 준 거 같아요. 예전에 기사를 보면 똑같은 일이어도 어느 신문사인가에 따라서 다르잖아요. 그런데 저는 제일 처음에 본 것만 진실이라고 생각이 되는 거예요. 사실 그게 사실이 아닐 수도 있는데 말이죠. … 인터넷에만 봐도 루머가 엄청 많은데 그거 보면 믿게 되고요. 그런데 그 수업을 하고서 그게 진짜가 아닐 수도 있겠다는 생각을 하게 되었어요. 아무리 신문이지만 그것도 가짜가 있을 수도 있겠구나 하는 생각이 들더라고요. 선생님이 베트남 전쟁 때 미군에 대한 이야기를 해줬었어요. … 그리고 굶주려서 죽고 있는 그런 아이 사진이 있었어요. 아프리카 쪽에서, 제 3세계 쪽에서 찍은 사진이에요. … 그 사진이 무슨 상을 받았어요. … 저는 그 사진을 보면서 그 아이가 곧 죽는구나 하는 안타까운 면만 봤는데, 나중에 보니까 그 사람이 사진 찍은 사람이 엄청난 비난을 받았다고 해요. 왜냐하면 당장 죽을지도 모르는 상황인데 아이는 안 살리고 사진을 찍고 있었다고요. 그래서 그 작가가 나중에 자살을 했다고 들었어요. 그 얘기를 들으면서 겉모습만 보고 판단을 하면 안 되겠다 하고 생각을 했어요. 내면에 대해서 다시 한 번 생각해 보게 되었어요.”

(연구 참여자 D 2차면담, 8-9, 130114)

연구 참여자 D가 국경없는마을에서 미션을 수행하는 모습을 참여관찰 하지는 못했지만, 심층 면담에서 상세하게 상황 설명해 주었다. 연구 참여자 D는 국경없는마을 2기 참여 학생이다. 국경없는마을 2기 때는 이미지와 시각 정보에 대해서 7차시 ‘미디어 세상 I’ 편에서 다뤄졌다. 연구 참여자 D는 평소 신문기사, 텔레비전 등의 미디어를 통해서 다문화에 관련된 비판적인 사고보다는 수용적 사고를 하였다. 다문화 관련 내용뿐만 아니라 다른 것도 마찬가지로 만약 인터넷에 나쁜 루머가 돌게 되거나 학교에서 이상한 소문이 나면 그것을 그대로 수용하였다. 그러나 렉 예술강사가 사진 두 장을 보여주고 그 사진 뒷면에 숨겨진 배경을 이야기해 주었을 때, 미디어에 대한 비판적 시선이

필요함을 깨닫게 되었다. 연구 참여자 D는 심층 면담을 할 때, 스마트폰을 꺼내서 어떤 사진을 보고 인식의 변화를 가지게 되었는지 찾아서 보여주기도 하였다. 자신의 생각을 바꾸게끔 도와준 사진 두 장과 렉 예술강사의 설명이 연구 참여자의 다문화인지과정에서 중요하게 작용하였음을 확인할 수 있었다. 심층 면담을 진행하는 동안 연구 참여자 D는 진지한 모습을 보여주었다. 다음의 [그림 14]는 렉 예술강사가 학생들에게 다른 나라의 광고 동영상을 보여주고 있는 장면이다.



[그림 15] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 6회 차 ‘광고 만들기 I’ 편,
렉 예술강사가 다른 나라의 광고를 보여주고 있는 중

[그림 14]를 보면 학생들이 모두 동영상에 집중하고 있는 모습을 볼 수 있다. 참여관찰을 할 때, 학생들은 15분 쯤 진행되는 동영상을 보면서 단 한 마디도 하지 않았다. 오히려 동영상에 빠진 듯 한 모습을 보여주었다. 그리고 렉 예술강사가 보여주고 설명하는 것에 대해서 고개를 끄떡이는 모습만을 보여주었다. ‘국경없는마을 RPG’ 3기 6회 차 ‘광고 만들기 I’ 편은 학생들이 직접 이미지를 가지고 소통할 수 있는 방법과 창의적으로 광고를 만들 수 있는 기회를 제공하였다. 그러나 대상이 눈앞에 있다고 인간의 시각이 무조건적으로 자극받는 것은 아니다. 연구 참여자들은 국경없는마을을 보는 것 이외에 미션 활동을 통해서 다른 문화를 체험할 때 시각적 경험을 가지게 되었다. 다

음은 미션 활동을 통해서 시각과 체험이 상호작용한다는 사실을 잘 보여주고 있다.

“미션으로 춤을 춘 적이 있었어요. 그 날은 약간 릴레이식으로 미션을 하는 거였어요. 처음에 안산역에서 출발해서 다양한 곳을 둘러서 그 곳에서 또 미션을 해야만 했어요. … 마지막 미션이 ‘몸으로 말해요’ 이었어요. 리트머스에 가서 인도 영화의 한 장면을 보고 그 영화에 나오는 춤을 그대로 추거나 재구성해서 추는 거예요. 저희는 처음에 미션이 뭔지 잘 몰랐는데 그냥 예상을 했죠. 왠지 춤을 따라하라고 할 거 같은 느낌인 거예요. 그래도 확실하지 않으니까 춤 말고도 다른 부분도 열심히 봤어요. 선생님이 미션이 뭐라고 말해줬는데 춤이 생각이 나지 않는 거예요. 그런데 춤을 추지 않으면 미션 클리어가 되지 않는 상황이었어서 저희 조는 정말 머리를 짜낸 거 같아요. … 저희가 춤을 출 때 다른 조 애들이 있었는데 완전 창피하기는 했지만, 재미있었어요. 왜냐하면 저희만 춤을 추는 게 아니라 그 친구들도 춤 보고서 따라 춰야 하는 거니까요. 사실 저는 그 영화 보면서 춤 말고 다른 미션이 주어질 줄 알고 영화에 나오는 의상이나 사람들 표정 정말 자세히 봤었거든요. 그 때 영화에 그 나라의 전통 혼례를 보여주는 거 같았어요. 그거 보면서 인도의 전통의상을 볼 수 있어서 좋았어요. 정말 화려하더라고요. 그리고 춤을 추는 게 인상에 많이 남아요.”

(연구 참여자 I 2차면담, 6, 130128)

연구 참여자 I는 인도에 가본 경험이 없으나, 인도 영화를 보고 춤을 따라하는 미션으로 인도의 문화를 경험하게 되었다. 뿐만 아니라 인도 영화를 통해서 전통 혼례 및 의상 등을 경험하였다. 인도 의상을 직접 손으로 만져보지 않고, 입어보지는 않았지만, 영화를 통해 눈으로 경험하였다.

참여관찰에서 아이들은 마지막 미션 수행을 위해서 지하 문화예술 공간인 리트머스로 내려갔다. 그 곳에는 록 예술강사와 라니 예술강사가 학생들을 기다리고 있었다. 예술강사는 인도영화의 한 부분을 보여주었다. 학생들은 영상을 진지하게 보면서 미션을 예상이라도 하듯이 인도 영화에서 춤추는 장면이 나오면 몸으로 따라하는 모습을 보여주었으며, 노래는 흥얼거리며 따라하는 모습을 보여주었다. 예술강사가 미션을 발표하였을 때, 학생들은 예상했지만

춤을 춰야 한다는 이유로 야유를 보냈다. 학생들이 미션 수행을 위해 춤을 연습하는 모습에서 적극성을 보여주었다. 이러한 모습들은 인도영화를 보면서 시각이 자극되었기 때문에 더욱 적극적으로 활동한 것으로 보인다. 특히 연구 참여자 I는 미션 수행에 적극성을 보여주었다. 4명이 한 팀이 되었는데 연구 참여자 I가 주도적으로 이끌어서 미션 수행의 모습을 보여주었다. 온 몸을 이용해서 하는 춤을 춰야 하는 동작에서 전혀 부끄러움을 찾아볼 수 없었다. 오히려 친구들한테 열심히 하라고, 몸동작을 크게 해야 한다고 얘기했다. 심층 면담에서 인도 춤을 췌던 미션에 대해 물어보았을 때, 정말 부끄러웠다고 하지만 재미있었다고 말했다. 연구 참여자는 참여관찰에서 본 것과 심층 면담에서 크게 다른 반응을 보이지는 않았다. 그러나 당시 상황을 완벽하게 기억하고 있지는 않았다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램은 계획적으로 구성되었으나 학생들이 하는 행위나 상황은 즉각적으로 만들어졌기 때문이다.

오랫동안 지필고사 위주의 입시 문화가 정착된 우리나라에서 고등학생에게는 주지교과가 중요하게 인식되어 있다. 교육과정에도 문화예술관련 교과의 시수는 매우 적고, 그만큼 신체의 여러 감각기관을 활성화하여 사용한 경험이 적다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램 초기에 예술강사가 학생들에게 이미지를 활용한 시각적 사고를 요구했을 때, 학생들이 처음에 어색한 모습을 보여준 것은 이 때문으로 생각된다. 그만큼 문자를 사용하는 삶에 익숙해 진 것이다. 그러나 이러한 시각적 경험은 학생들의 생각과 태도 결정에 중요한 역할을 한다. 다음의 면담 내용은 연구 참여자가 친구들과 대화한 이야기 인데, 연구 참여자의 생각과 태도가 잘 나타나있고, 그 준거가 다문화교육 활동에서 자신이 보고 겪은 체험임을 알 수 있다.

“월요일에 학교에 가면 애들이 항상 뭐 했냐고 물어봤어요. 애들이 거기 외국인들 많아? 하고 물어봐요. 그러면 제가 야, 많아. 진짜 많아. 거기 한국 아닌 거 같아. 거기 가게들도 외국인 사람들이야. 알바하는 사람들도 다 외국인이야 하고 얘기했어요. 그러면 친구들이 물어봐요. 너 개네들이랑 소통해? 체험해? 하고 물어봐요. 그러면 저는 우리는 조를 짜서 외국인 분들이랑 소통해 하고 친구한테 얘기하죠. 우리 소통해. 직접 우리가 말 걸어야해. 모르는 사람들이랑 얘기하고

그래 그럼 애들이 너네 대단하다 그렇게 반응하는 거예요. 대단하다 어떻게 그렇게 모르는 외국인이라 말을 하고 말을 거냐 하고 나도 처음에는 힘들었어 하고 얘기했죠. 그리고 애들이 거기 안 무서워? 하고 물어보거든요. 그럼 저는 아니 거기 안 무서워. 거기도 다 똑같이 사람 사는 곳인데 왜 그런 식으로 봐? 하고 되물어 보곤 했어요. 그럼 애들이 신문이나 뉴스에 기사 나오잖아 그러면 저는 그런데 아니고 다 똑같아. 거기에 던킨도너츠도 있고, 롯데리아도 있고, 파리바게뜨도 있어. 그 사람들 자기 나라 음식을 먹기는 하겠지만, 김치 먹고, 다른 한국 음식도 먹어. 다 똑같아. 그렇게 말해줬어요. 저는 친구들한테 무슨 미션 했는지 구체적으로 이야기 해주곤 했어요. 사실 저도 처음에 힘들었어요. 그런데 이제는 그냥 물어보게 되는 거예요. 물어보는 것을 지나치고 가시는 분들도 계시는데 그렇게 하지만 그런 사람들은 정말 소수예요. 제가 정말 많이 질문하고 그랬던 사람 중에 몇 없어요. 다들 친절하게 대답해 주시고, 그렇게 친구들이랑 많이 말하는 편이에요.”

(연구 참여자 I 2차면담, 17, 130128)

연구 참여자 I는 문자를 통해 국경없는마을 뿐만 아니라 다문화에 대해서 많은 편견을 가지고 있는 학교 친구들이 긍정적으로 다문화를 바라볼 수 있도록 정보를 전달하였다. 그리고 그 내용은 자신이 보고 참여한 것이었다. 연구 참여자 I는 다른 학생들보다 적극적으로 미션 수행에 임하였으며 미션을 시작하기 전에 다른 문화를 가진 사람들과 소통하는 방법에 대해서 꼼꼼이 생각하는 것을 볼 수 있었다. 그리고 자신이 보고 경험한 것이었기에 자신 있게 친구들에게 전하는 모습을 볼 수 있었다.

5.2 눈으로 보는 선입견을 눈으로 극복하다

눈은 사람의 얼굴을 읽어내는 전문가이다. 얼굴은 50개 이상의 복잡한 근육 배열을 통해 찡그리는 얼굴, 웃는 얼굴, 불편해 보이는 얼굴, 편한 얼굴, 불편한 얼굴, 행복한 얼굴, 화난 얼굴, 슬픈 얼굴 등 미세한 변화를 일으킨다. (Rosenblum, 김은영 역, 2011: 272-273, 291). 그러나 눈은 0.1초의 시간으로

로 그 표정을 읽어낸다(Rosenblum, 김은영 역, 2011: 292) 연구 참여자들은 수도권 지하철 4호선 상록수역, 한대앞역, 중앙역, 고잔역 등에서 지하철을 타고, 적게는 두 정거장, 많게는 다섯 정거장을 거쳐 국경없는마을에 온다. 학생들 대부분은 안산역에서 내리자마자 같은 안산인데도 분위기가 달라서 신기하기도 하고 낯설기도 하다고 말했다. 지하철역에서 내려서 본 이 지역을 눈으로 판단하는 데에는 0.1초 밖에 걸리지 않았기 때문이다. 다음 두 개의 면담 내용은 연구 참여자가 처음 국경없는마을에 왔을 때의 시각적 자극의 상황을 잘 나타내었다.

“처음에 국경없는마을에 갔을 때 정말 신기했어요. 안산역에 내렸을 때도 뭔가 심상치 않은 분위기가 느껴졌거든요. 저는 상록수역에서 오는데 확실히 분위기가 달라요. 그리고 국경없는마을 거리에 들어서면 우선 한국 간판이 아니라 외국 간판들이 많아서 신기했어요. 영어도 한자도 아닌 제가 모르는 나라 말들이 써져 있으니까 좀 낯설다는 생각이 들더라고요. 길거리에 파는 먹거리들도 평소에 보던 것들이 아니라서 계속 쳐다보게 되더라고요. 그리고 사람들이 먹을 때 이런 걸 이런 식으로 먹는구나 하면서 쳐다보게 되더라고요. 그리고 제가 일본 여행을 다녀온 적이 있었는데. 그 때 일본에서 길거리 지나가다 외국인 보는 그런 느낌이 들더라고요. 일본 사람 신장 작고, 치아 고르지 못하고, 다리 짧고, 못 생기 거 빼면 사실 동양인이라서 한국인하고 그렇게 다르지는 않아 보이거든요. 여기 처음에 왔을 때, 일본 거리 지나다녔을 때 기분이었어요. 외국인이 많아서 생소하기도 하고 신기하기도 하고 정말 놀랐고요 한국에 이런 장소가 있다는 거에 또 놀랐어요. 안산에 이런 곳이 있다는 것은 들어 봤는데 제가 본 적이 없어서 그냥 설마 했었거든요.”

(연구 참여자 L 3차면담, 8, 130224)

누구든지 다문화와 관련된 대상이나 상황 등을 이전에 본 경험이 있다면, 다문화에 대해서 어색해 하거나 낯설어 하지는 않을 것이다. 반면, 다문화에 대한 시각적인 경험이 없다면 다문화와 관련된 상황을 보게 되었을 때, 민감하고 부정적으로 반응할 수 있다. 연구 참여자 L은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램으로 원곡동에 처음으로 가게 되었다. 연구 참여자 L은 이전에 고등학교

에서의 다문화교육, 일본 여행 등으로 다문화를 경험하기는 했지만, 고등학교에서의 다문화교육은 강사가 와서 설명식 수업을 한 것으로 형식적인 다문화교육이었으며 하나도 기억에 남는 것이 없다고 말했다. 일본 여행은 가족과 다녀온 것으로 다문화교육의 목적으로 간 것이 아니라 여름휴가의 목적으로 간 것이기 때문에 다문화를 경험할 수 있는 기회가 되었을 뿐, 다문화교육의 기회를 제공받지는 못했다. 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 연구 참여자 L은 다른 나라의 문화를 경험해볼 수 기회가 많지 않았다. 영화, 텔레비전, 인터넷 등 영상미디어를 통해서 다른 나라의 문화를 간접적으로 접하기는 하지만, 직접 눈으로 보게 된 것은 이번이 두 번째이다(일본여행이 첫 번째 경험). 연구 참여자 L의 눈에는 외국 간판, 외국 음식 등이 낯설게 느껴지는 것은 다문화에 대한 사회·문화적인 경험이 부족하기 때문이다. 그래서 연구 참여자 L이 처음 국경없는마을에 왔을 때, 시각적인 자극이 다문화인지과정에 영향을 미친 것으로 나타났다. 이러한 상황이 직접적으로 문화예술 체험활동을 수단으로 하여 다문화교육을 한 것은 아니지만, 연구 참여자 L은 신체의 일부 인시각을 사용해서 다문화를 인식하게 되었고 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다.

“처음에 가자마자 오리엔테이션 하고서 돌아다니게 했어요. 시장을 소개해주고, 구경하면서 그런 생각이 들었어요. 일단 너무 거리가 복잡하다. 구석구석 나눠는데, 길치인데 길 잃어버리면 어떻게 하나 하는 생각하고 막상 외국인들도 파는 음식 같은 게 별로 차이가 없어 보였거든요. 파인애플이라든가 수박이라든가 사과라든가 기본적으로 한국에서 파는 과일하고 플러스로 두리안이나 다른 과일들 팔고, 그런 거 약간 씹 팔고요. 예전에 여행 관련해서 텔레비전 프로그램에서 그런 과일들 봤었어요. 그런데 제일 문화적 충격이었던 게, 사실 문화적 충격이라고 할 수도 없지만, 역 출구 딱 올라가자마자 포장마차를 보았는데, 지하철 타고서 출구에 포장마차가 보이는데, 그 순간에 오리알? 같은 거 있잖아요. 투명해서 안에 새끼 오리 움츠리고 있는 게 보이는데, 그거 보고서 정말 놀란 거예요. 그런데 거기서 중국 사람이냐 다른 어느 사람인지 모르겠지만, 그거 먹는 거 텔레비전에서 여러 번 봤거든요. 문화충격까지는 아니었지만, 엄청 놀랐어요. 그

다음으로 놀랐던 개고기 이었어요. 고기를 파는데 한국에서도 개고기를 그렇게 내놓고서 전시해 놓지 않는데, 내놓고서 전시를 해놨더라고요. 그래서 그거 보고 애들이 질려서 인상 찌푸리고, 저도 정말 거부감은 있었는데, 저는 약간 그거 자체가 혐오스럽다 보다는 개를 먹는 게 싫었어요.”

(연구 참여자 E 2차면담, 3-4, 130105)

연구 참여자 E는 다문화에 대해서 개방적인 태도를 가지고 있었다. 연구 참여자 E가 미션을 수행하는 모습을 볼 때, 주도적으로 외국인에게 다가가지는 않았지만, 뒤로 빼는 모습도 보여주지는 않았다. 자기에게 주어지는 역할이 있으면 수행하려고 노력하는 모습을 보여주었다. 미션을 위해 거리를 돌아다닐 때에도 옆에 친구가 병아리 음식, 개고기 등의 음식을 보고 무서워하면 보이지 못하도록 손으로 가려주거나 팔을 자기 쪽으로 당기는 등의 챙겨주는 모습을 보여주었다. 친구들을 잘 챙겨주는 모습을 여러 번 보여주었기 때문에 심층 면담에서 가족 관계를 물어봤었을 때, 나이 차이가 많이 나는 남동생이 있다고 말했다. 심층 면담에서도 연구 참여자 E는 국경없는마을에 처음 왔을 때, 국경없는마을 시장을 돌아다닌 경험에 대해서 상세하게 묘사하였으며, 이를 통해 다문화에 대해 개방적인 사고를 하고 있음을 알 수 있었다. 연구 참여자 E에게는 국경없는마을 시장을 돌아다니는 거 자체가 다문화교육이었다. 연구 참여자 E는 이미 텔레비전 등의 미디어 매체를 통해서 간접적으로 다른 나라의 과일이나 음식 등을 경험하였기 때문이다. 심층 면담을 통해 연구 참여자 E는 시각이 다른 나라의 문화를 인지하는데 중요하게 작용하였음을 보여주었다.

심층 면담에서 연구 참여자들이 시각에 관련된 가장 많은 반응을 보인 것은 ‘국경없는마을 RPG’ 1기의 경우 7차 시 ‘국경없는마을 신문’, 2기의 경우 7차 시 ‘미디어 세상 I’, 3기의 경우 6차 시 ‘광고 만들기 I’이었다. 그러나 시각을 통한 문화를 이해하는 과정에서 모든 미션이 영향을 주었다. 연구 참여자들은 특정한 미션 활동에서의 시각에 대해 언급하지 않았지만, 시각이 다른 어느 감각보다 우선적으로 반응하기 때문이다(Medina, 서영조 역, 2009: 311-337). 또한 심리학 연구 결과에 의하면 의사소통에서 시각 표현을 사용

하는 사람이 60%로 청각 표현, 촉각 표현 등 다른 감각을 이용한 표현보다 많다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 104). 그래서 시각은 인지과정에서 중요한 기능으로 작용한다. 예를 들어 일상생활 속에서 옷을 사러 백화점에 갔을 때, 진열되어 있는 옷을 보고서 매장에 들어가서 어떤 옷을 사야할지 옷을 고르는 행동도 시각적으로 인지하는 것이다. 음식점 앞에 보이는 음식 모형을 보고 무엇을 먹을지 고민하는 것도 시각적 사고를 필요로 한다. 자동차를 주차할 때도 차를 어떤 식으로 후진하고 핸들을 얼마큼 돌려야 할지 고민하는 것도 인지과정이며 시각적으로 한다. 다음 두 개의 면담 내용은 시각을 통해서 인지과정의 경험을 잘 나타내고 있다.

“국경없는마을은 시장처럼 되어 있잖아요. 요즘은 엄마랑 한국 시장도 잘 안 가봤거든요. 그래도 예전에 가봤으니까 한국의 시장 문화를 알잖아요. 국경없는 마을에 있는 시장 보면서 새로운 문화를 접할 수 있었어요. 보는 거 자체가 제가 생각하는 다문화에 영향을 준 거 같아요. 그리고 학교에서 원어민 선생님하고 얘기하는 거 제외하고는 외국인하고 얘기하기에도 힘든데, 여기에서 미션하면서 그 사람들하고 말하고, 얼굴에서 나오는 표정보고, 웃는 얼굴 보고 그러면서 그 사람들 순수하고나 하는 생각이 들더라고요. 뉴스에서 본 나쁜 얘기들이 머릿속에서 사라지는 느낌이었어요. 부정적인 생각들이 다 없어졌어요. 그냥 평범하게 사는 사람들이구나 하는 생각이 들면서 다문화뿐만 아니라 앞으로도 보지 않고 얘기하면 안 되겠구나 하는 생각을 했죠. 그리고 이렇게 외국인이 많은 곳에서 직접 다문화교육을 받으니까 효과가 큰 거 같아요. 밖에 나가면 한국어 간판은 거의 없고 거의 다 외국어 간판이고, 외국 음식들이고”

(연구 참여자 D 2차면담, 8, 130114)

연구 참여자 D는 국경없는마을 시장을 한국의 전통시장과 비교하였다. 연구 참여자 D는 국경없는마을 시장을 돌아다니면서 사람들이 웃는 표정을 볼 수 있었다. 또 미션을 수행하는 과정에서 외국인들의 모습을 보았다. 실제 연구 참여자 D는 2차 심층 면담을 진행하면서 겉모습만 보고 판단하면 안 되고, 미디어를 통해 접하게 되는 다문화를 비판적인 시각을 가지고 보아야겠다

고 말했다. 워렌 하딩 오류(Warren Harding Error)란 외모로 사람을 판단하는 것으로 하딩 효과(Harding Effect)에 의하면, 우리 뇌가 빠르게 처리하는 일이 무조건적으로 좋은 것만은 아니라는 것을 말한다. 우리 뇌의 일부분인 복내측 전전두엽 피질이라는 곳이 순간적인 판단을 주도하는데, 잘못된 판단을 내리기도 하기 때문이다(Reiman, 강혜정 역, 2011: 31-32). 전술한 바와 같이(연구 참여자 D의 심층 면담 내용 175쪽 참고) 연구 참여자 D는 미디어를 비판적인 사고를 가지고 수용하고자 노력하는 모습을 보였다. 연구 참여자 D가 ‘국경없는마을 신문’편에서 록 예술강사의 강의를 듣지 않았으며, 미션을 수행하지 않았다면, 국경없는마을에서 경험하는 외국인들을 선입견과 편견의 시선으로 바라보는 워렌 하딩 오류를 범했을 것이다. 이렇듯 연구 참여자 D는 실제로 다양한 문화를 봄으로써 긍정적으로 다문화인지과정을 경험하였다.

“저는 여기 국경없는마을에서 한 다문화교육이 정말 좋았던 게요. 자리에 앉아서 교육을 받는 게 아니라 돌아다니면서 온 몸을 이용해서 해서도 좋았어요. 그런데 그거뿐만 아니라 미션 수행하면서 제가 원하지 않아도 외국인들을 계속 마주치게 되잖아요. 저는 무의식적으로 익숙하지 않으니까 계속 쳐다보게 되고요. 과일가게, 생선가게, 고기가게 보는 것도 다 마찬가지로 익숙하지 않으니까 저도 모르게 사실 쳐다보게 되거든요. 그거 자체가 저한테는 교육이었던 거 같아요. 그런 식으로 미션 마치고 국경없는마을 학교에 들어가면 정리할 때 선생님들이 한 마디 해주고, 제가 여권에다가 뭐 쓰고 하면 그 날 다문화교육이 된 거예요. 그리고 나중에는 그런 가게 옆에 지나가는 것이 익숙해지더라고요. 프로그램 끝난 즈음에는 그런 가게들 옆에 지나가도 특별하게 생각하지 않았어요. 그냥 제 인생의 한 부분이라고 생각했었어요.”

(연구 참여자 J 3차면담, 1, 130129)

우리는 보는 행위를 통해서 고유문화와 외래문화를 비교하면서 문화를 인지한다. 실제 참여관찰을 통해 보았을 때, 많은 학생들이 한국 문화와 다른 문화를 비교하는 모습 및 한국 문화와는 다른 특징을 가지고 있는 다문화에 대해 다름에 익숙해지는 모습을 많이 보여주었다. 예를 들어 과일 가게를 지나

갈 때도, 한국 과일과 다르게 생긴 모습을 보고, 신기하게 쳐다보았으며, 시장에서 상인들이 생선, 고기 등 식재료를 파는 모습을 보고서도 한국의 가게와 비교하는 모습을 보여주었다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램을 마칠 즈음에는 한국과 다른 모습을 지닌 가게들을 신기하게 쳐다보거나 어색하게 쳐다보지 않았다. 오히려 익숙하게 쳐다보았다. 전술한 바와 같이(연구 참여자 F의 심층 면담 내용 및 해석 139쪽 참고), 단순 노출 효과(Mere Exposure Effect)에 의하면, 자주 반복적으로 노출이 되는 장면에 대해서 정이 들고, 좋아지는 현상을 말한다(정성훈, 2011: 90-94). 예를 들어 연구 참여자 J는 중국, 미국 등에 장기간 머물면서 그 나라의 문화뿐만 아니라 그 곳에서 외국인을 만나는 등 그 나라의 문화에 노출이 되면서 자연스럽게 다문화 경험을 했다. 연구 참여자 J는 ‘국경없는마을 RPG’에서도 미션을 수행하면서 익숙하지 않은 다른 문화를 인지할 수 있는 기회를 가질 수 있었다. 연구 참여자 J는 과일가게, 생선가게, 고기가게 등이 한국가게와 비교했을 때, 익숙하지 않은 모습을 보여줘서 시선이 그 쪽으로 가게 되었으며, 쳐다보는 거 자체가 다문화교육이었다고 스스로 말했다. 그리고 나중에 그런 가게 옆에 지나가는 것이 어색하거나 이상하기 보다는 오히려 익숙해졌다고 말했다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램은 한 차시가 10회 진행되었다. 연구 참여자 J는 10번 정도 국경없는마을에 와서 미션 수행을 하면서 다른 나라 문화에 반복적으로 노출되었다. 단순 노출 효과에서처럼 정이 들거나, 좋아지는 현상까지는 아니지만, 다른 문화에 익숙해지는 모습을 보여주었다. 그렇기 때문에 연구 참여자 J에게는 국경없는마을에서의 다문화교육 방법에 대해서 긍정적인 시각을 가지게 되었으며, 낯선 외국인과 외국 가게를 본 것만으로도 다문화 인식 변화에 영향을 미친 것으로 나타났다. [그림 15]는 ‘국경없는마을 RPG’ 3기 학생들이 미션 수행 중 과일 가게에서 낯선 과일을 쳐다보고 있는 장면이다.



[그림 16] ‘국경없는마을 RPG’ 3기 3회 차 ‘이미지 세상Ⅱ’ 편,
학생들이 과일가게의 과일을 쳐다보고 있는 장면

[그림 15]에서 학생들은 미션을 수행하다가 지나가는 과일가게에서 익숙하지 않은 과일을 보고서 궁금해서 상점 주인에게 물어보고 있는 중이다. 학생들은 상점 주인에게 질문하는 과정에서 손가락으로 과일을 가르쳐 가면서 물어보는 적극성을 보여주었다. 그리고 네 명의 여학생들이 모두 고개를 푹 숙이며 과일을 쳐다보았다. 실제 참여관찰에서 상점 주인이 과일을 설명해 주는 과정에서 웃는 얼굴표정을 보여주었다. 학생들이 낯선 문화를 눈으로 보는 것만으로도 다문화인지과정에 영향을 주는 것으로 파악되었다. 학생들이 궁금해서 계속해서 질문하는 모습을 보여줬으며, 질문하는 과정에서 외국인과의 자연스럽게 대화하는 모습을 보여줬기 때문이다.

눈의 주된 역할은 사물을 보는 것으로 학생들은 자신의 의지와 상관없이 무의식적으로 작동되어 다문화인지과정이 작동하는데 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있었다. 즉 후속적인 정보를 해석하는 기준이 되기도 하고, 수용을 위한 가교역할도 하였다. 또 호기심을 유발하여 후속 교육을 적극적으로 받게 하기도 하였다.

6. 감각기관의 상호관계

지금까지 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 학생들의 문화인지과정의 신체성을 분석·논의하였다. 여기에서는 문화인지과정의 신체성 분석을 종합하여 논의한다. [그림 16]은 Wulf의 신체성 개념을 통해 학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 신체의 감각기관이 문화인지과정에서 어떤 기능과 작용을 하며, 어떤 의미를 갖는지 밝히는 과정에서 특징적인 내용을 정리한 것이다.



[그림 17] 다문화인지과정의 신체성 5차원의 특징

첫째, 촉각은 피부, 손, 발 등 신체가 직접 닿을 때, 신체적 경험을 하며, 다문화를 이해하고 탐색하는 인지적 행위를 보여준다. 촉각은 신체 접촉 지각 이외에 다른 사람에게 민감성, 친밀함 등 심리적 정보를 전달함으로써 상호소통적인 과정이다. 또한 촉각은 시각과 상호작용하여 다문화를 지각한다. 이러한 촉각은 시각의 선행성, 능동성, 창조성, 경험의 재구성 등 네 가지의 특징을

가지고 있다.

둘째, 미각은 입안의 맛을 지각하는 혀의 감각으로 다문화를 인지한다. 일반적으로 음식 문화를 통해 다른 문화의 보편성과 특수성을 경험하게 되며, 미각은 사회·문화적·역사적 배경에 의해 다문화를 인지하게 한다. 또한 미각은 시각 및 후각과 상호작용하여 다문화를 지각한다. 이러한 미각은 시각과 후각과의 상호작용, 혀의 민감성 등 두 가지의 특징을 가지고 있다.

셋째, 후각은 코 안의 냄새를 지각하는 감각으로 다문화를 인지한다. 후각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적인 특징을 가지고 있다. 대개 음식 문화를 통해 후각이 자극되지만, 향수, 물건, 사람 등의 냄새를 통해서도 다문화인지과정을 경험한다. 또한 냄새는 전 세계 어디에나 존재하는 것으로 보편성과 공통성을 가지고 있으나, 각 문화마다 특유의 냄새를 가지고 있기 때문에 특수성을 가지고 있다. 또한 후각은 미각 및 시각과 상호작용하여 다문화를 지각한다. 이러한 후각은 타의성, 시각과 미각과의 상호작용 등 두 가지의 특징을 가지고 있다.

넷째, 청각은 귀로 들음으로써 다문화를 인지한다. 청각은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적 특징을 가지고 있다. 일반적으로 의사소통에서 더 활동적, 수용적이 되며, 민감하게 된다. 또한 청각은 시각과 상호작용하여 다문화를 지각한다. 이러한 청각은 청각의 시각화, 소리의 수용성 등 두 가지의 특징을 가지고 있다.

다섯째, 시각은 눈 안에 들어오는 것을 지각함으로 다문화를 인지한다. 시각은 다른 사람과 눈을 마주치며 심리적, 정서적 정보를 전달하기 때문에 상호소통적인 과정을 경험하며, 이미지를 통한 소통방식이 가장 자연스러우며 보편적인 방식이다. 또한 시각은 촉각, 미각, 후각, 청각 등과 상호작용하여 다문화를 지각한다. 이러한 시각은 이미지로 소통, 눈으로 보는 선입견을 눈으로 극복, 오감의 전체성 등 세 가지의 특징을 가지고 있다.

[그림 17]은 이 연구의 분석결과를 종합한 것으로 문화인지과정에서 신체 감각기관의 상호작용 관계를 나타낸 것이다.



[그림 18] 다문화인지과정의 신체성 5차원의 상호관계도

인간의 뇌를 살펴보면, 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등을 담당하는 피질이 있다. 그러나 이러한 감각들이 독립적으로 작용하는 것은 아니다. 예를 들어 사람이 사물을 볼 때, 눈으로만 보는 것이 아니다. 코로 냄새도 맡고 귀로 소리도 들어서 사물을 인식하게 된다. 그러나 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 학생들의 문화인지과정을 분석해 보았을 때, 시각은 촉각 및 미각과 후각, 청각과 상호작용하지만, 촉각, 미각, 후각, 청각은 다른 감각기관들과 모두 상호작용하지 않는 것으로 나타났다. 일반적으로 인간의 신체는 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 신체기관의 오감이 상호작용한다. 그러나 학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 신체의 감각기관이 문화인지과정에서 각각 다른 방법과 수단으로 자극받아 작동하는 것을 발견할 수 있었다. 촉각은 시각과 상호작용하며, 미각은 후각 및 시각과 상호작용하며, 후각은 미각 및 시각과 상호작용하며, 청각은 시각과 상호작용하며, 시각은 촉각 및 미각과 후각, 청각과 상호작용하였

다. 그래서 [그림 17]에서 시각을 가운데 두고, 촉각 및 미각과 후각, 청각 등 신체 감각기관의 상호작용 관계를 톱니바퀴로 표현하였다.

학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 오감으로 분석한 결과, 학생들은 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받으면서 신체화된 인지 경험을 통해서 ‘인간행동의 의도적 변화’에 도달하였다.

첫째, 학생들은 다른 문화권의 문화예술이 가지고 있는 보편성과 특수성을 동시에 경험함으로써 다문화의 본질을 몸으로 체험하게 된 것으로 나타났다. 학생들은 음식 만들기, 외국인과의 인터뷰, 광고 찍기, 사진 찍기, 뮤직비디오 찍기, 악기 연주하기, 의상 입어보기, 춤추기, 신문 만들기 등 다양한 문화예술 체험활동으로 다문화를 경험하였다. 이를 통하여 학생들은 신체의 감각기관이 긍정적 혹은 부정적으로 반응을 보였지만, 결론적으로 학생들이 다문화를 긍정적으로 수용하는 태도를 갖게 하였기 때문에 다문화인지과정에서 중요한 기능을 한 것으로 나타났다. 문화예술은 어느 나라에나 있으며 그 사회의 특성을 반영하기 때문에 인류가 보편적으로 이해하고 공감할 수 있는 요소를 가지고 있기 때문이다. 그리고 공감을 기초로 하는 문화적 다양성을 확인하고, 이해하고, 관용하고, 수용할 수 있기 때문이다. 특히 지필고사 위주의 입시 문화로 우리나라 고등학생들에게 주지교과는 중요하게 인식되어 있는 반면, 문화예술 관련 교과의 시수는 매우 적기 때문에 몸을 활용한 경험이 부족하다. 또한 입시 위주의 교육환경으로 교과외 창의적 체험활동 시간에 설명식으로 진행되는 다문화교육에 관심을 두지 않는다. 그러나 학생들은 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 다문화의 본질을 몸으로 체험함으로써 ‘인간행동의 의도적 변화’를 경험하게 된 것으로 나타났다.

둘째, 신체의 감각기관들은 사회·문화적 경험에 의해 만들어지는 것으로 교육적이며 역사적인 특징을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학생들은 텔레비전, 신문, 여행, 외국인 친구, 시청각 시간 등 다양한 방법으로 이미 다문화를 경험하였지만, 실제로 정교한 다문화교육을 거의 받지 못했다. 대부분이 프로그램에 참여하기 이전에 미디어를 통해 부정적인 인식을 가지고 있는 상태였

다. 이미 어렸을 적부터 사회·문화적 경험에 의해서 우리나라 문화에 익숙해져 있기 때문에 신체가 다른 문화에 의해 자극 받았을 때, 민감하게 작용하였다. 그러나 학생들은 먼저 신체의 감각기관을 활용해서 신뢰단계를 거친 후, 다문화에 대해서 열린 태도를 가지게 되었음을 보여주었다.

셋째, 신체의 감각기관들이 상호작용하면서 감각함으로써 문화인지과정을 경험하는 것으로 나타났다. 촉각의 주된 역할은 신체 접촉을 통해 지각하는 것이다. 미각의 주된 역할은 혀를 통해 입안으로 들어온 물질을 지각하는 것이다. 후각의 주된 역할은 코를 통해 냄새를 지각하는 것이다. 청각의 주된 역할은 귀 안으로 들어오는 소리를 지각하는 것이다. 시각의 주된 역할은 눈 안으로 들어오는 대상을 지각하는 것이다. 즉 각 신체 감각기관은 지각 기능을 가지고 있으며 인지적 과정이 일어나기 때문에 촉각적 사고, 미각적 사고, 후각적 사고, 청각적 사고, 시각적 사고 등 이라고 할 수 있다. 그러나 이 연구에서는 촉각은 시각과, 미각은 후각 및 시각과, 후각은 미각 및 시각과, 청각은 시각과, 시각은 촉각 및 미각과 후각, 청각과 상호작용하여 문화인지과정을 경험하는 것을 발견할 수 있었다. 그 과정에서 촉각 및 미각과 후각, 청각, 시각 등에 따라 다양한 문화가 복합적으로 작용하고 문화의 다양성을 풍요롭게 하는 것을 배우는 것으로 나타났다. 문화예술 체험활동을 활용한 다문화교육이 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 감각기관에 초점을 두고 프로그램을 진행하지는 않았다. 그러나 학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 신체의 오감은 다문화를 이해하는데 기초가 되었으며, 무의식적으로 감각기관이 반응하여 전체 프로그램의 효과를 극대화하는데 기여한 것으로 나타났다.

넷째, 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받기 전에 강사의 설명과 미션에 대한 안내도 중요한 역할을 했다. 예를 들어 신체 감각기관을 활성화 시키는 활동을 해서 오감을 민감화 시켜서 사용할 준비를 하게 하였다. 이는 학생들이 가진 선입견을 해체하는데도 기여하였다. 또한 미션을 수행하고자하는 동기를 불어넣어주어 학생들이 적극적으로 다문화 체험할 수 있도록 자극하였다.

제5장 결론

1. 요약

Wulf의 신체성 개념을 통해 학생들이 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때, 신체의 감각기관이 문화인지과정에서 어떤 기능과 작용을 하며 어떤 의미를 갖는지 밝히는 것이 이 연구의 목적이다. 이를 위해 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받은 고등학생 40명을 참여관찰 하였으며, 12명을 대상으로 반 구조화된 심층 면담을 실시하였다. 연구 결과의 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 촉각은 손, 발, 피부 등 신체가 닿으므로 문화인지과정을 경험하는 것을 말한다. 촉각을 통한 다문화교육은 물리적 환경 및 사회·문화적 환경과의 지속적인 상호작용으로 이루어졌다. 연구 참여자는 물리적 환경으로는 음식 만들기, 여권 작성하기 등을 통해 그리고 사회·문화적 환경으로는 다른 문화권의 의상 입어보기, 악기 연주하기 등을 하면서 주로 손의 접촉을 체험하면서 문화예술 체험활동을 하였고, 이 과정에서 다문화인지과정을 경험하였다. 이때 다문화교육 프로그램은 '능동적' 촉각을 격려하였고, 때문에 학생들은 촉각을 민감화 시켜 의도적인 손의 사용으로 문화에 대한 선입관과 편견을 시정하는 경험을 하였다. 촉각에 결정적 영향을 준 다른 감각은 시각이었다. 시각은 촉각의 선택에 큰 영향력을 발휘하였고, 시각과 촉각은 매우 활발한 상호작용을 하였다. 다문화 음식 만들기 등의 활동은 학생들로 하여금 창조적 촉각을 사용하게 하였다. 이런 경험은 다문화에 대한 긍정적 태도를 갖게 하였다. 마지막으로 여권에 글을 쓰거나 그림을 그리게 한 활동은 촉각을 이용해서 자신이 겪은 다문화교육 경험을 자기만의 것으로 재구성하는데 큰 역할을 하였다. 특히 일기 등을 써 보지 않은 학생들에게 이 활동은 의미 있는 경험이 되었다.

둘째, 미각은 혀가 입안으로 들어오는 물질을 지각하여 문화인지과정을 경험하는 것을 말한다. 음식물이 입안에 들어오면 우리 몸에 소화가 되듯이 다른 문화의 음식을 먹어보는 경험은 다른 문화에 내 몸이 체화되는 느낌을 더 많이 가질 수 있다. 특히 미각은 시각 및 후각과 밀접한 상호작용을 하였다. 학생들은 미각, 시각 및 후각이 상호작용하는 역동적 관계성을 다문화와 함께 체험함으로써 다문화경험의 깊이와 폭을 넓히는 효과를 얻었다. 특히 사전에 미각의 민감성을 활성화시키는 훈련을 받았는데 이것이 학생들로 하여금 민감한 미각을 경험하는데 큰 역할을 하였다. 또한 사회·문화적·교육적·역사적으로 경험에 의해 만들어진 미각을 가진 학생들은 자신의 경험과 새롭게 맞이하는 경험을 재인지 구조화 하는 과정을 보여주었다. 그러나 미각에 따른 문화인지과정에서 다른 나라의 음식을 받아들이는데 한계를 보여주기도 하였는데, 이는 후각 및 시각의 영향을 많이 받았기 때문이다.

셋째, 후각은 코 안으로 들어오는 냄새를 지각하여 문화인지과정을 경험하는 것을 말한다. 후각은 의도하지 않더라도 자연스럽게 냄새를 맡기 때문에 자연스러운 다문화경험을 하게 하였다. 또한 사회·문화적 경험에 의해 만들어지며, 교육적·역사적 특징을 가지고 있는 것으로 나타났다. 즉 이미 경험한 냄새가 새로운 냄새를 판단하는데 영향을 주었다. 연구 참여자는 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에서 음식 재료를 사기 위해 정육점에 들어간 것, 직접 요리한 것, 그리고 다른 나라 음식점에 들어가는 등의 체험활동으로 다문화인지과정을 경험하였다. 또한 음식뿐만 아니라 향수, 물건, 사람 등의 냄새도 경험함으로써 문화인지과정에 작용하였다. 이러한 후각은 내쉬는 숨을 통해서 미각과 상호작용하였으며, 시각의 영향도 많이 받았다. 후각, 시각, 미각의 상호작용은 학생들의 문화적 편견을 극복하는데 큰 영향을 주었다. 왜냐하면 시각이나 후각으로 예측한 미각이 틀린 경험들을 다문화를 체험하면서 겪게 되기 때문이었다. 또한 의도적 후각의 사용은 자극적이기 때문에 다문화인지를 강화시켰다.

넷째, 청각은 귀 안으로 들어오는 소리를 지각하여 문화인지과정을 경험하는 것을 말한다. 청각은 의사소통에서 필수불가결한 것으로 사회적 상호작용

을 할 때 중심적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 또한 청각은 타고나는 것이지만 무엇을 듣고, 어떻게 듣는지는 사회·문화적인 영향을 받는 것으로 나타났다. 연구 참여자들은 외국인과의 소통하는 미션 활동으로 다문화인지과정을 경험하였다. 언어는 한 문화를 대표하는 요소이다. 의사소통을 한다는 것은 서로 듣고, 말하는 것으로 상대방의 말을 이해하는 것이며, 상대방이 하는 말에 대해 반사작용으로 말하기 위한 전제조건으로 청각은 수용적이며, 민감하게 작용하였다. 그리고 이러한 과정에서 시각이 동원되기 때문에 귀로 보는 다문화경험이라 할 수 있다. 청각은 시각과 서로 의존하여 다문화를 경험하게 하였다.

다섯째, 시각은 눈 안으로 들어오는 대상을 지각하여 문화인지과정을 경험하는 것을 말한다. 시각은 소통에서 중요한 기능으로 작용하는데, 보는 것으로 지각하는 것 이외에 다른 사람과 눈을 마주치며 심리적, 정서적 정보를 전달하는 것으로 나타났다. 이미지로 소통하는 것이다. 연구 참여자들은 ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 참여하기 위해 원곡동에 오는 것 자체와 모든 미션 활동이 다문화인지과정을 경험한 것으로 나타났지만, 특히 신문 만들기, 광고 만들기 등 시각 문화를 이해하는 과정에서 시각에 많은 반응을 보인 것으로 파악되었다. 이러한 시각은 촉각, 미각, 후각, 청각 등 다른 감각과 모두 상호작용으로 다른 감각보다 의사소통에서 많이 사용하는 것으로 나타났다.

종합하면, 문화예술 체험활동을 활용해 다문화교육을 받은 학생들은 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각 등 신체의 감각기관이 문화인지과정에서 상호작용하여 작동한 것으로 나타났다. 문화예술 체험활동은 그 자체가 인간의 다양한 감각을 활용하게 되어 있다. 그러므로 학생들은 평소에 잘 사용하지 않던 감각들을 민감화 시키고 활성화시켜 다문화를 체험하였다. 이 과정에서 신체의 감각기관은 문화인지과정을 주도하였고, 강사들이 그 체험을 리프레밍 시키면서 학생들은 다문화교육을 내면화했다고 볼 수 있다.

2. 제언

문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 신체 감각기관이 문화인지과정에서 어떻게 기능하고 역할을 수행하는지 확인하였다. ‘국경없는마을 RPG’ 프로그램에 참여하는 동안 학생들은 촉각, 미각, 후각, 청각, 시각을 민감화시키고, 창조적으로 활용함으로써 다문화교육 프로그램의 효과를 극대화하는데 기여하였다. 그 배경에는 감각을 능동적으로 활용해야하는 문화예술 체험 활동이었기에 가능했다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 다문화교육과 문화예술 교육 분야에 교육·연구 측면과 정책 측면에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 교육·연구 측면에서 다문화교육과 문화예술교육의 관계에 대한 다양한 관점의 이론 연구가 필요하다. 문화예술은 전 세계 문화의 보편성과 공통성을 가지고 있으며, 공유의 편의성 때문에 다문화교육을 위한 수단으로 자주 이용되고 있다. 문화예술을 활용한 다문화교육의 현황을 파악하는 연구(전경옥 외, 2012)도 이미 진행되었다. 그러나 왜 다문화교육을 위해 문화예술이 수단과 방법적인 측면으로 이용되어야 하는지에 대한 설득력 있는 연구는 그리 많지 않다. 이 연구도 신체성이라는 하나의 관점에 의존하여 이 문제를 다루었을 뿐이다. 다른 관점에서도 이와 유사한 연구가 시도될 필요가 있다. 이처럼 다양한 관점에서 문화예술과 다문화교육과의 관계가 연구되어야 정교한 이론적 체계가 구성될 수 있다.

그리고 다문화교육에서 문화예술교육의 효과에 대한 연구도 활성화될 필요가 있다. 문화예술교육이 왜 강조되어야 하는지, 어떤 영역에 효과를 발휘하는지에 대한 연구는 많다. 김봉년(2012), 이정윤 외(2013), 임영식 외(2012), 정문성 외(2011; 2012a; 2012b; 2013a; 2013b) 등의 연구에 의해 문화예술교육의 교육, 심리, 의학적 효과가 밝혀졌다. 김봉년(2012)의 연구에 의하면 문화예술교육이 학생들의 공감능력 및 정신건강 증진에 도움을 줌으로 학생들의 태도가 개선되었으며 폭력적 성향이 감소되었다. 정문성 외(2011; 2012a; 2012b; 2013a; 2013b)의 연구에 의하면 초등학생 및 학부모와 지역 주민에게 실시한 문화예술교육을 자기 효능감 및 문화예술 감수성과 창의성, 자기조절력(공격력), 표현 및 발표력, 협동 및 사회성 등으로 효과성 검증하였

을 때, 긍정적인 방향으로 향상되었다. 임영식 외(2012)의 연구에 의하면 교정시설/소년원학교에서 실시하는 문화예술교육을 스트레스 영역, 사회성 영역, 문화예술 선호성 영역, 긍정성 영역, 자기조절력 영역, 표현력 영역 등으로 효과성 검증하였을 때, 심리적 영역 및 문화예술교육 영역과 생리적 영역에서 높은 만족도를 나타냈다. 이정윤 외(2013)의 연구에 의하면 학생들은 문화예술교육을 통해 학교폭력을 이해하고 그에 대한 부정적인 인식이 생기게 되었으며, 분노 조절하는 방법을 습득하는 등 문화예술교육 프로그램이 긍정적으로 영향을 미쳤다. 그러나 문화예술이 다문화교육에 어떤 효과를 주는지에 대한 연구는 그리 많지 않다. 문화예술을 활용한 다문화교육의 효과를 교육학, 심리학, 생리학 등 다양한 측면에서 밝혀낸다면 다문화교육에서 문화예술을 활용해야 하는 근거와 방향을 가늠할 수 있다.

둘째, 정책 측면에서 문화예술을 활용한 다문화교육의 확대와 정교화에 정책적인 지원이 강화될 필요가 있다. 연구에서 밝혀진 바와 같이 문화예술 체험활동을 활용해 다문화교육을 받은 학생들의 신체 감각기관이 문화인지과정에서 활성화된 것으로 나타났으며, 이는 다문화에 대해 열린 태도를 가지게 하는 것으로 파악되었다. 학생들은 설명식으로만 수업이 진행되는 다문화교육보다는 자신의 신체성, 즉 오감을 이용하고 체험하면서 다문화교육을 받는 것에 대해서 긍정적인 의미를 부여하였다. 즉 오감을 활용한 문화예술 체험활동이 다문화교육을 위해서 긍정적인 교육 수단으로 사용된 것이다. 다문화교육에 문화예술교육을 활용하는 정책 지원도 필요하지만 교재 및 프로그램 개발과 프로그램 지원, 학습 도구 지원, 강사 양성 등 문화예술을 어떻게 적용할 것인가에 대한 전문적 지원도 필요하다. 신체성을 활용하게 되어 있는 문화예술이기 때문에 그 신체성을 어떻게 사용하느냐에 따라 그 효과가 달라질 수 있기 때문이다.

특히 문화예술을 다문화교육의 수단으로 활용하기 위해서는 문화예술교육과 다문화교육의 양 분야 간의 전문가 양성이 필요하다. 문화예술교육과 다문화교육을 담당하는 기관은 문화체육관광부 및 교육부, 여성가족부, 법무부 등의 정부기관이다. 현재 문화체육관광부와 한국문화예술교육진흥원은 문화예술교

육의 전문성을 위해 예술강사들이 ‘문화예술교육사(문화예술교육 지원법 제27조의2)’ 자격증을 취득하도록 하고 있다. 여성가족부는 다문화이해교육의 전문성을 위해 ‘다문화이해교육 전문강사(여성가족부·한국건강가정진흥원의 시민교육 사업)’를, 법무부는 사회통합 프로그램 시행에 필요한 전문인력을 위해 ‘다문화 사회 전문가(출입국관리법 시행령 제51조)’를 양성한다. 이처럼 영역별로 교육과 자격증 제도를 사용하는 것은 그 영역에 직을 수행하기 위해서는 전문적 지식이 요구되기 때문이다. 이와 같이 문화예술교육을 활용해 다문화교육을 하는 강사도 문화예술교육 뿐만 아니라 다문화교육에 대한 전문적인 지식이 요구된다. 마찬가지로 다문화교육을 하는 강사도 문화예술을 교육의 수단으로 사용하기 위한 전문성이 요구된다. 이들의 전문성을 양성하고, 활용하기 위해서는 연수기회의 확대와 자격증 제도의 검토가 필요하다.



참고문헌

1. 국내문헌

- 강동수(1999). 후설의 선행현상학에서 신체성 분석의 의의. 철학과 현상학 연구, 14, 11-41.
- 강미라(2013). 몸, 주체, 권력. 메를로퐁티와 푸코의 몸 개념. 서울: 이학사.
- 고경희(2011). 다문화적 상호이해를 위한 무용교육 제고: 초등학교 아동을 중심으로. 한국무용연구, 29(3), 203-228.
- 고미영(2012). 초보자를 위한 질적 연구 방법. 서울: 청목출판사.
- 고진호(1995). 교육과정에 있어서 신체성의 문제. 교육과정연구, 13, 229-237.
- 교육부(2006). 다문화가정 자녀 교육 지원 대책. (http://125.60.48.13/home4/dl_files/edu/001/IM006954.pdf에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2007a). 2007년도 다문화가정 자녀 교육 지원 계획. (<http://library.mest.go.kr/edu/components/searchir/result.aspx#>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2007b). 초·중등학교 교육과정. 고시 제2007-79호. (<http://www.ncic.go.kr/mobile.dwn.ogf.inventoryList.do#>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2008). 2008년도 다문화가정 학생 교육 지원 계획. (<http://www.moe.go.kr/web/100068/ko/board/view.do?bbsId=343&encodeYn=Y&pageSize=10¤tPage=1&boardSeq=11956&mode=view>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2009). `09 다문화가정 학생 맞춤형 교육 지원 계획. (<http://www.moe.go.kr/web/100068/ko/board/view.do?bbsId=343&pageSize=10¤tPage=1&encodeYn=Y&boardSeq=16057&mode=view>에서 2013년 12월 10일 인출)

- 교육부(2010a). `10년 다문화가정 학생 교육 지원 계획. (<http://www.moe.go.kr/web/100068/ko/board/view.do?bbsId=343&encodeYn=Y&pageSize=10¤tPage=1&boardSeq=14712&mode=view>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2010b). 다문화가정 자녀 현황. (<http://www.moe.go.kr/web/100068/ko/board/view.do?bbsId=343&encodeYn=Y&pageSize=10¤tPage=1&boardSeq=14710&mode=view>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2011). 다문화가정 자녀 현황. (<http://www.moe.go.kr/web/100068/ko/board/view.do?bbsId=343&encodeYn=Y&pageSize=10¤tPage=0&boardSeq=29708&mode=view>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2012a). 다문화가정 학생 5만명 시대!. 학생복지과 보도자료. (<http://www.moe.go.kr/web/100026/ko/board/view.do?bbsId=294&pageSize=10¤tPage=126&encodeYn=Y&boardSeq=33636&mode=view>에서 2013년 12월 10일 인출)
- 교육부(2012b). 다름을 재능으로, 모두를 위한 다문화교육! 다문화학생 교육 선진화 방안 발표. 교육복지과 보도자료. (<http://www.korea.kr/archive/searchView.do?where=all>ype=A00002&oldKeyword=%EB%8B%A4%EB%AC%B8%ED%99%94&pageIndex=1&tblKey=EDN&newsId=31295&htype=R&keyword=%EB%8B%A4%EB%AC%B8%ED%99%94>에서 2014년 2월 1일 인출)
- 교육부(2013). 다문화학생 교육지원 강화 -학력심의위원회, 특별학급 운영, 다문화언어강사 근거 마련-. 학생복지정책과 보도자료. (http://iom-mrtc.org/trend/trend03.php?admin_mode=read&no=14990에서 2013년 12월 10일 인출)
- 권오경(2010). 다문화 사회 통합을 위한 민요의 역할과 방향. 한국민요학, 30, 41-73.

- 김무영·손민호(2012). 교사의 실천적 지식이 갖는 일상성 탐구: 체육수업 사례를 중심으로. *교육과정연구*, 30(3), 21-49.
- 김무영·박정준(2014). 상황에 대한 이해와 실천적 지식연구: 스포츠교육학에서 민속방법론의 활용. *한국스포츠교육학회지*, 21(3), 39-65.
- 김미순(2012). 다문화 지역사회에 대한 학생들의 인식과 지리교육적 함의: 안산시 사례로. *현대사회와 다문화*, 2(1), 234-269.
- 김민규 외(2012). 체험중심 통합영역 다문화교육 프로그램이 사회성 및 자아정체감에 미치는 영향. *교육문화연구*, 18(2), 123-141.
- 김민채(2012). 다문화 유아음악 교사교육프로그램 개발을 위한 기초연구. *문화예술교육연구*, 7(2), 115-136.
- 김선아(2011). 다문화미술교육을 위한 교사교육의 방향 탐색. *미술과 교육*, 12(1), 27-50.
- 김선아(2014). 미술 교사의 다문화 감수성 개발을 위한 교사교육의 실천적 방안 탐색. *조형교육*, 49, 55-73.
- 김성숙(2011). 다문화 시대, 미술교육의 사회적 역할과 과제. *미술교육연구논총*, 29, 1-22.
- 김영미·이종길·홍혜전(2014). 다문화아동의 “우리 아이와 함께하는 전래동요 움직임 놀이” 체험 분석. *한국무용과학회지*, 31(1), 1-17.
- 김영란(2012). ‘문화예술’ 다문화 프로그램을 통한 사회통합. 2012 숙명여자대학교 다문화통합연구소·(사)한국다문화학회 공동학술회의.
- 김영란(2013). 사회통합에 있어서의 문화예술을 활용한 다문화프로그램의 역할과 과제. *다문화사회연구*, 6(1), 81-107.
- 김영순·전영은(2011). 학교문화예술교육 정책의 내용 계열성에 관한 연구. *문화예술교육연구*, 6(4), 87-110.
- 김영연(2010). 한국과 미국에서의 다문화 유아음악교육 비교연구. *열린유아교육연구*, 15(2), 301-321.
- 김영천(2012). *질적연구방법론 I* (2nd ed.). 서울: 아카데미프레스.
- 김용희(2010). 다문화 사회를 위한 교육자료 개발: 세계의 동요. *교육연구*, 4

7, 129-157.

김은영(2011). 문화예술교육 프로그램의 영향에 대한 질적 연구: 안산 자바르 때 프로그램에 참여한 저소득층 아동을 중심으로. 예술경영연구, 19, 5-31.

김인숙·이경희(2011). 무용/동작 치료 프로그램이 다문화가정 아동의 심리사회적 적응에 미치는 영향. 예술심리치료연구, 7(4), 57-73.

김인희(1986). 교육사 교육철학 강의. 서울: 문음사.

김정현·송진숙·문희강·이명희(2013). 대전시 중·고등학생의 다문화 사회 인식과 다문화교육 경험이 문화적 민감성에 미치는 영향: 다문화교육 필요성 인식의 매개효과를 중심으로. 대한가정학회지, 51(1), 107-119.

김정효(2008). 미셸 푸코의 신체관 연구. 한국체육학회지-인문사회과학, 47(4), 25-37.

김정효(2011). 교사의 다문화 역량의 강화 방안 연구: 미술 교과를 중심으로. 문화예술교육연구, 6(1), 71-97.

김정희(2009). 미술교육 관점에서 문화적 역량에 대한 논의. 문화예술교육연구, 4(1), 87-103.

김정희(2013). 사회통합을 위한 다문화교육 실천에 대한 논의: 독일 바이에른 주의 학교, 박물관, 사회적 기업 교육 사례 중심으로. 문화예술교육연구, 8(4), 71-86.

김종석(1984). 미국 다문화교육(Multicultural Education)의 이론적 고찰. 미국학논문집, 5, 35-60.

김태미·최인려(2011a). 국내 다문화가정의 자아존중감, 신체만족도 및 주변관계만족도가 의복태도에 미치는 영향: 중국, 필리핀, 베트남 가정을 중심으로. 한국의상디자인학회지, 13(4), 179-188.

김태미·최인려(2011b). 다문화가정과 한국가정 청소년의 자아존중감과 신체만족도에 따른 의복행동특성에 관한 비교연구. 한국의상디자인학회지, 13(3), 69-80.

김향정(2009). 사회적 변화에 따른 한국 다문화 음악교육의 방향. 음악과 민

- 족, 38, 371-398.
- 김향정(2010). 다문화 음악교육을 위한 중등 교수-학습 모형 개발 및 적용 방안. 음악교육연구, 38, 203-239.
- 김혜경(2010). 통합교과를 통한 다문화 미술교육 방안. 미술교육논총, 24(2), 449-467.
- 김희순·정희선(2011). 커뮤니티 아트를 통한 다문화주의의 실천: 안산시 원곡동 "리트머스"의 사례. 국토지리학회, 45(1), 93-106.
- 나경아·박현정·오유진(2011). 다문화 아동·청소년들의 무용교육 요구도 조사연구. 한국무용기록학회지, 21, 17-34.
- 나경아·오유진·박현정(2012). 다문화 가정 자녀들의 문화정체성 형성을 위한 무용교육 프로그램 개발 및 적용. 한국무용기록학회지, 24, 19-35.
- 노양진(2013). 몸이 철학을 말한다. 인지적 전환과 체험주의의 물음. 서울: 서광사.
- 도경은(2013). 미술을 활용한 다문화 자녀의 언어와 사회성에 관한 연구. 디지털정책연구, 11(2), 793-801.
- 모경환(2009). 다문화 교사교육이 현황과 과제. 한국교원교육연구, 26(4), 245-270.
- 문화체육관광부·한국문화관광정책연구원(2006). 2005 문화정책백서.
- 문화체육관광부(2010). 2010 유네스코 세계문화예술교육대회 결과보고서, 2010 색깔의 꽃과 새 그리고 물고기를 위하여.
- 문화체육관광부·한국문화관광연구원(2011). 2010 문화예술정책백서.
- 민경훈(2009). 다문화교육으로서 음악 교육의 필요성과 역할. 예술교육연구, 7(1), 93-111.
- 박광훈(1998). 메를로 폰티의 현상학을 통한 신체에 대한 해석. 움직임의 철학. 한국체육철학회지, 6(2), 89-110.
- 박성희(2004). 노인교육 과정에 관한 참여관찰 및 포커스인터뷰. 노인복지연구, 23, 107-126.
- 박순덕·김영순(2012). 미술과 교육과정분석을 통한 다문화미술교육 방향 연구:

- 2009개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정을 중심으로. 미술교육논총, 26(2), 331-358.
- 박윤경·성경희·조영달(2008). 초, 중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. 시민교육연구, 40(3), 1-29.
- 박은덕·허태연(2009). 다문화주의에 기초한 초등 미술 감상 수업 연구. 교원교육, 25(3), 220-240.
- 박은정(2009). 문화콘텐츠 활용에 의한 의사소통중심의 영어교육: 문화인지체계와 서술인지를 중심으로. 커뮤니케이션학연구, 17(2), 155-187.
- 박의수·강승규·정영수·강선보(2013). 교육의 역사와 철학. 서울: 동문사.
- 박형근·김일중(2014). 문화예술교육사를 위한 교육학개론. 서울: 신정.
- 백령(2006). 다문화교육맥락에서 전통문화를 주제로 한 미술교육의 접근방법. 미술교육연구논총, 20, 129-157.
- 법무부(2014a). 출입국·외국인정책 통계월보. 2014년 5월호. (http://www.moj.go.kr/HP/COM/bbs_03/ListShowData.do?strNbodCd=noti0097&strWrtNo=140&strAnsNo=A&strNbodCd=noti0703&strFilePath=moj/&strRtnURL=MOJ_40402000&strOrgGbnCd=104000&strThisPage=2&strNbodCdGbn=에서 2014년 7월 1일 인출)
- 법무부(2014b). 출입국·외국인정책 통계월보. 2014년 6월호. (http://www.moj.go.kr/HP/COM/bbs_03/ListShowData.do?strNbodCd=noti0097&strWrtNo=141&strAnsNo=A&strNbodCd=noti0703&strFilePath=moj/&strRtnURL=MOJ_40402000&strOrgGbnCd=104000&strThisPage=2&strNbodCdGbn=에서 2014년 8월 1일 인출)
- 변윤희(2010). 손 탠의 「도착」에 나타난 다문화 인식 양상과 교육적 함의. 문화예술교육연구, 5(3), 87-103.
- 서울문화재단(2008). 사회로 예술하기: 3학년 사회. 서울: 서울문화재단.
- 석영미·이병준(2014). 한국 가족의 식사의례에서의 일상학습 탐구. 문화예술교육연구, 9(2), 123-142.
- 설진배(2012). 문화예술을 활용한 다문화프로그램 현황과 개선 방향. 2012 속

- 명여자대학교 다문화통합연구소·(사)한국다문화학회 공동학술회의.
- 설진배·어승원·김연화(2013). 문화예술 다문화프로그램 운영실태 분석과 개선 방안 연구. *다문화사회연구*, 6(1), 109-149.
- 손민호(2004a). 사회구성주의와 수업 연구의 방법론적 탐색. *교육인류학연구*, 7(1), 37-72.
- 손민호(2004b). 연구 전통별로 살펴본 수업에서의 질적 연구의 동향 및 과제. *교육과정연구*, 22(3), 149-180.
- 손민호(2005). 구성주의와 학습의 사회이론. 서울: 문음사.
- 손민호·문성숙(2011). 구성원들의 실천지에 관한 이해로서의 민속방법론 활용 탐색. *교육과정연구*, 29(2), 45-68.
- 손민호·조현영(2014). 민속방법론 현상학적 사회학과 질적 연구. 서울: 학지사
- 손봉호(1987). 과학과 인간. 서울: 서광사.
- 손지현(2006). 다문화 미술교육의 확장. *미술과 교육*, 7(2), 21-38.
- 신경림·고명숙·공병혜·김경선·김미영·김은하·노승옥·노영희·양진향·조명옥(2004). 질적 연구 방법론. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 신옥근(2008). 한국과 퀘벡의 다문화주의와 문학: 이주문학과 타자의 문제. *프랑스문화예술연구*, 26, 1-30.
- 신태진·고요한(2007). 포스트모던 문화교양과 여가교육. 서울: 학지사.
- 신혜은(2013a). 문화인지로서의 그림책 공간 읽기: 몸으로 체험하는 그림책 공간. *문화예술교육연구*, 8(1), 39-59.
- 신혜은(2013b). 문화인지구조는 어떻게 구성되는가? 체화이론과 발달적체계접근을 기초로. *문화예술교육연구*, 8(3), 1-19.
- 신혜은(2014a). 모두를 위한 그림책, 장애와 비장애를 넘어: 새로운 문화인지의 관점에서. *어린이문학교육연구*, 15(2), 79-100.
- 신혜은(2014b). 그림책에서의 문화인지: 체화인지 관점에서. *문화예술교육연구*, 9(3), 1-26.
- 안병환(2009). 다문화교육의 현황과 다문화교육 접근방향 탐색. *韓國教育論壇*, 8(2), 155-177.

- 안병환(2012). 고등학교 학생들의 다문화교육에 대한 인식과 태도 연구. 홀리스틱교육연구, 16(2), 43-66.
- 안혜리(2011). 다문화 미술교육의 현황과 대안: 동시대 미술을 통해 '타자'의 목소리 듣기. 미술교육논총, 25(3), 1-25.
- 양해림(1999). 메를로-퐁티의 몸의 문화현상학. 철학과 현상학 연구, 14, 107-136.
- 오성배 외(2008). 다문화가정 학생 교육 지원 중장기계획 수립을 위한 연구. 교육과학기술부.
- 왕금령·오경희(2010). 중국 다문화교육 탐색: 중학교 음악교과서를 중심으로. 문화예술교육연구, 5(3), 105-125.
- 유미희(2014). 초중등 체육교과서에 나타난 다문화무용교육 내용 분석. 무용예술학연구, 46, 47-66.
- 윤갑정(2013). 다문화교육을 위한 유아교육기관장의 역할: 미국 하늘어린이집 사례. 문화예술교육연구, 8(1), 101-125.
- 윤민희(2013). 다문화시대의 국내대학 조형교육에 관한 연구. 한국디자인문화학회지, 19(3), 489-500.
- 이가원(2013). 다문화 음악교육을 위한 음악 교사 교육의 방향: 미국 음악교사 교육과정의 다문화 교과목의 분석을 통하여. 한국콘텐츠학회논문지, 13(7), 473-483.
- 이경아·이병준(2014). 드라마 <신사의 품격>에 재현되는 40대 한국 남성 문화에 대한 문화인지적 분석. 기호학연구, 39, 439-482.
- 이근호(2007). 질적 연구 방법론으로서의 현상학. 교육인류학연구, 10(2), 41-64.
- 이남인(2005). 현상학과 질적연구방법. 철학과 현상학 연구, 24, 91-121.
- 이모영(2012). 왜 시각적 사고(visual thinking)인가? : 문화인지적 관점에서의 고찰. 문화예술교육연구, 7(4), 265-285.
- 이모영(2013). 문화인지로서 시각적 사고: 시각적 사고의 본질, 역할 및 주요 특징에 대한 고찰. 문화예술교육연구, 8(1), 19-38.

- 이바름·정문성(2011). 협동학습이 다문화태도에 미치는 영향. *다문화교육*, 2(3), 107-132.
- 이병준(2013). 문화인지와 문화적 학습의 이론적 모델에 대한 연구: 크리스토프 볼프(Ch. Wulf)의 이론을 중심으로. *문화예술교육연구*, 8(1), 1-17.
- 이병준·박응희·정미경(2013). N. Elias의 문명화이론에서 바라본 문화인지. *문화예술교육연구*, 8(2), 227-239.
- 이병준·박정현(2014). 한국인의 안전 의식에 내재된 문화인지 구조 연구. *문화예술교육연구*, 9(3), 45-61.
- 이병준·석영미(2014). 카페, 여행적 공간, 그리고 한국인의 일상학습. *인문학논총*, 35, 217-240.
- 이삼열 외(2008). 국제이해교육의 철학과 역사적 발전. *국제이해교육 I 세계화 시대의 국제이해교육(4th ed.)*. 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원. 서울·파주: 한울.
- 이수정·이철현(2012). 학교 관리자의 다문화 및 다문화교육 인식 조사 연구. *다문화교육연구*, 5(1), 69-92.
- 이영미(2014). 다문화적 인성 함양을 위한 음악프로그램 개발에 관한 연구. *문화예술교육연구*, 9(1), 167-188.
- 이옥선(1999). 맥피의 미술교육사상과 방법론 연구. *미술교육논총*, 8, 91-114.
- 이유리·이병준(2014). K-Pop, 공감 그리고 일상학습: 대중문화를 통한 한국인의 문화인지 변화에 대한 탐구. *문화예술교육연구*, 9(3), 27-43.
- 이윤정·이정임·유희·정재은(2012). 다문화가정 아동과 일반아동의 신체이미지와 자아존중감에 관한 비교연구. *한국실과교육학회지*, 25(4), 149-167.
- 이윤정·유희·이정임·정재은(2013). 다문화가정 아동의 신체이미지와 의복행동이 자아존중감에 미치는 영향. *한국의류산업학회지*, 15(5), 733-742.
- 이정윤·박옥식·이유미·최희영·전연화·정상희·김지현(2013). 2012 학교폭력 예방

- 문화예술교육 프로그램 개발 및 효과 분석. 한국문화예술교육진흥원.
이제행(2010). 홀리스틱 체육교육 속에 함의된 다문화교육의 의미와 가치. 홀리스틱교육연구, 14(1), 119-136.
- 이화식·송선희(2011). 다문화교육을 위한 초등학교 미술교육과정 개발 연구. 미술교육연구논총, 29, 155-180.
- 인천광역시교육청(2012). 2012 벨트형 다문화교육 중심학교 운영계획.
- 임영식·유제민·정경은·김윤나·양돈규·양수경·김영민·강현정·전아영(2012). 2011 문화예술교육 효과성 연구 -교정시설/소년원학교를 중심으로-. 한국문화예술교육진흥원.
- 장인실·차경희(2012). 한국 다문화교육의 연구동향 분석: Bennett 이론에 근거하여. 한국교육학연구, 18(1), 283-392.
- 전경옥·김영란·홍기원·설진배·김연화(2012). 2012 문화예술을 활용한 다문화프로그램 실태조사 연구. 문화체육관광부 연구용역보고서.
- 전영은·김영순(2011). 학교 문화예술교육 정책의 내용 계열성에 관한 연구. 문화예술교육연구 6(4), 87-110.
- 전영은(2012a). 한국의 문화예술교육 정책 변천에 관한 연구 -정책범주 및 계열성을 중심으로-. 인하대학교 일반대학원 석사학위 논문.
- 전영은(2012b). 한국의 문화예술교육 정책 변천에 관한 연구 -정책범주 및 계열성을 중심으로-. 문화체육관광부·한국문화예술교육진흥원. 2012 세계 문화예술교육 주간 문화예술교육 분야 논문 공모 문화예술교육 분야 우수논문 발표회.
- 전영은·김영순(2013). 문화예술 체험활동 ‘국경없는마을 RPG’ 참여 고등학생의 다문화경험에 관한 연구. 문화예술교육연구, 8(2), 55-77.
- 전영은·전경미·정기섭(2014). A Study on the Multicultural Sensitivity of High Schoolers Who Attended Culture and Art Activities. The 3rd International Conference of 「Culture, Biography & Lifelong Learning」 (2014 ICCBL). Poster Presentation. Pusan National University(PNU). 2014.03.20-2013.03.22.

- 전영은·정기섭(2014). An Ethnomethodological Approach on High-School Students` Arts and Culture Activities in Multicultural Education. 1st International Conference on Glocal Multicultural Education. Poster Presentation. Inha University. 2014.06.27-2014.06.29.
- 전영은·정기섭·전경미(2014). An Ethnomethodological Approach on High School Students` Arts and Culture Activities in Multicultural Education. Colloque international/International Conference. European social sciences and the globalisation of education and training: toward a new reflexive and critical framework?. Université de Picardie Jules Verne - CAREF (Centre amiénois de recherche en éducation et formation). University of Picardy Jules Verne(Amiens). 2014.11.17-2014.11.19.
- 전은자·김현정(2010). 무용프로그램이 다문화가족의 문화적응에 미치는 영향. 무용예술학연구, 31, 103-136.
- 정범모(2009). 교육의 개념(주석증보판). 서울: 문음사.
- 정영근·정혜영·이원재·김창완(2011). 교육학적 사유를 여는 교육의 철학과 역사. 서울: 문음사.
- 정기섭(1999). 다원주의적 교육학에 관한 연구: Hermann Rohrs의 해석학적 교육학 모델을 중심으로. 교육철학연구, 22, 1-18.
- 정기섭(2002). 교육현실과 교육학. 서울: 문음사.
- 정기섭(2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. 교육의 이론과 실천, 16(3), 133-149.
- 정길영(2014). 다문화 교육적 관점에서의 유·초등연계 통합음악교육의 의의. 문화예술교육연구, 9(2), 101-121.
- 정문성·석문주·모경환·김해경·박새롬(2011). 2011 문화예술교육 효과성 연구. 한국문화예술교육진흥원.
- 정문성·모경환·석문주·김해경·박새롬(2012a). 문화예술교육 효과성 연구 -예술

- 꽃 씨앗학교 프로그램이 학교와 지역사회에 미치는 영향을 중심으로
-. 열린교육연구, 20(1), 165-194.
- 정문성·김혁진·전영은(2012b). 예술꽃씨앗학교 지원사업 효과측정 매뉴얼 및
가이드 개발. 한국문화예술교육진흥원.
- 정문성·전영은(2013a). 2012 문화예술교육 효과성 연구 -예술꽃씨앗학교를
중심으로-. 한국문화예술교육진흥원.
- 정문성·전영은(2013b). 문화예술교육 효과성 평가 매뉴얼 개발 연구 -예술꽃
씨앗학교 사례를 중심으로-. 열린교육연구, 21(3), 1-19.
- 정문성·전영은(2014a). 어린이 통합예술교육의 교과 적용, <예술로 플러스 사
회>. 2014 서울예술교육포럼 어린이와 통합예술교육. 예술이 교육이
다. 서울문화재단.
- 정문성·전영은(2014b). 교육과정 재구성을 통한 문화예술교육 가능성 탐색:
'사회로 예술하기' 사례를 중심으로. 시민교육연구, 46(2), 283-305.
- 정문성·유진은·전영은·박새롬(2014). 문화예술교육 효과의 지속성 연구 -초등
학교 예술꽃 씨앗학교 프로그램이 졸업 후 미친 영향을 중심으로-.
열린교육연구, 22(1), 431-447.
- 정성훈(2011). 사람을 움직이는 100가지 심리법칙. 서울: 케이앤제이.
- 정지현(2006). 유아 다문화교육의 박물관 전시 활용에 대한 질적 연구: 아프
리카박물관 전시사례를 중심으로. 유아교육연구, 26(3), 243-271.
- 정지현(2006). 유아 다문화교육 자원으로서의 박물관 활용에 대한 기초 사례
연구: 아프리카 박물관의 전시 사례를 중심으로. 미래유아교육학회지,
13(2), 299-325.
- 정혜영(2005). 교육인간학. 서울: 학지사.
- 정희자(2009). 다문화 체험을 위한 무용 교수·학습프로그램 연구. 무용예술학
연구, 26, 197-219.
- 조대현(2012). 역사적 관점에서 보는 한국형 다문화교육 모델 연구-음악문화
를 중심으로-. 예술교육연구, 10(2), 99-117.
- 조영달·박윤경·성경희·이소연·박하나(2010). 학교 다문화교육의 실태 분석. 시

- 민교육연구, 42(1), 151-184.
- 조용환(1999). 질적연구: 방법과 사례. 서울: 교육과학사.
- 조용환(2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. 교육인류학 연구, 14(3), 1-29.
- 조주연(2006). 지역에 대한 이해의 중요성을 존중합니다. 미술교육연구논총, 19, 121-139.
- 최성환·이진아(2012). 다문화 사회에서의 ‘한국 전통음악’의 역할: 다문화교육에서 문화예술교육의 위상을 중심으로. 다문화콘텐츠연구, 12, 285-316.
- 최윤영(2010). 다문화교육에 있어서 무용교육의 적용 방안 고찰. 대한무용학회논문집, 63, 261-282.
- 최재식(2009). 신체개념을 통한 메를로-퐁티 현상학과 후설 현상학 연구: 신체(몸)에 관한 현상학적 연구. 철학과 현상학 연구, 40, 1-33.
- 최충욱·조인제(2010). 다문화교육 연구의 동향과 향후 과제. 다문화교육, 1(1), 1-20.
- 피종호(2004). 후기구조주의의 “몸”과 재현의 위기. 獨逸文學, 92, 253-274.
- 한정선(2014). 플라톤의 신체교육관에 대한 심리학적 고찰. 교양교육연구, 8(1), 193-216.
- 허점임(2014). 통합·융합교육의 개념에 대한 해석적 논의. 사단법인 한국미술교육학회 제39차 학술대회 2014 미술교육을 통한 융합적 접근.
- 황철문·우현주(1993). 현상학적 신체관념의 고찰. 體育科學研究所 論文集, 9, 73-87.
- 홍덕선·박규현(2014). 몸과 문화. 인간의 몸을 해석하는 다양한 문화 담론들. 서울: 성균관대학교 출판부.
- 홍경실(2005). 베르그손으로부터 메를로-퐁티의 지각의 현상학으로: 우리의 몸에 대한 이해를 중심으로. 철학과 현상학 연구, 26, 55-82.
- 홍성하(2002). 질적 연구와 현상학. 大同哲學, 19, 209-225.
- 홍승연(2011). 음악교육을 통한 다문화가정 아동의 정체성 세우기 방안 연구.

예술교육연구, 9(1), 57-74.

홍은미·김선아(2009). 다문화미술교육에 대한 예비·현직 교사의 인식과 교사교육의 방향. 미술교육논총, 23(1), 149-174.

홍은숙(2003). 지식과 교육. 서울: 교육과학사.

후지이 코키(2013). 일본에서의 다문화교육과 한국음악의 학습 -그 변천과 과제-. 예술교육연구, 11(1), 15-33.

2. 외국문헌

Banks, J. A. (2007). An Introduction to Multicultural Education(4th ed.). 모경환·최충옥·김명정·임정수 역(2008). 다문화교육 입문. 서울: 아카데미프레스.

Banks, J. A. (2009). The Routledge international companion to multicultural education. New York · London: Routledge.

Banks, J. A./Banks, C. A. M. (2009). Multicultural Education: Issues and Perspectives(7nd ed.). 차윤경·부향숙·윤용경 역(2011). 다문화교육 현안과 전망. 서울: 박학사.

Bergmann, J. R. (2005a). Ethnomethodology. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.) (2005). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rowohlts enzyklopaedie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 118-135.

Bergmann, J. R. (2005b). Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.) (2005). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rowohlts enzyklopaedie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 51-62.

Bernard, F. de (2002). GERM: Ein Laboratorium kultureller Vielfalt. Für ein besseres Verständnis der Globalisierung. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002). Globalisierung als

- Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlage, Fallstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 339-348.
- Blakeslee, S./Blakeslee, M. (2007). The body has a mind of its own. 정병선 역(2011). 뇌 속의 신체지도. 서울: 이다미디어.
- Charlot, B. (2002). Demokratische Bildung für eine solidarische Welt -Solidarische Bildung für eine demokratische Welt. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002). Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlage, Fallstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 177-189.
- Creswell, J. W. (1995). Research design: Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: sage.
- Damasio, A. (2003). Looking for Spinoza. 임지원 역(2007). 스피노자의 뇌. 서울: 사이언스북스.
- Düweke, P. (2001). Kleine Geschichte der Hirnforschung. 이미옥 역 (2005). 두뇌의 비밀을 찾아서. 서울: 모티브북.
- Erll, A./Gymnich, M. (2013). Interkulturelle Kompetenzen - Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Leipzig: Klett Lerntraining.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2005). Wie qualitative Forschung gemacht wird - paradigmatische Forschungsstile. Einleitung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.) (2005). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rowohls enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. 30-105.
- Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative Research(4nd ed.). 임은미·최금진·최인호 역(2009). 질적 연구방법. 서울: 한울아카데미.
- Foley, H. J./Martin, M. W. (2010). Sensation and Perception(5th ed.).

- 민윤기·김보성 역(2013). 감각과 지각. 서울: 박학사.
- Garfinkel, H.(2012). Studies in Ethnomethodology. Cambridge, UK: Polity.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1992). Mimesis. Kultur-Kunst-Gesellschaft. Hamburg: rowohlts enzyklopädie.
- Goldstein, E. B. (2007). Sensation and Perception(7th ed.). 김정오·곽호완·남종호 외 역(2007). 감각과 지각. 서울: 시그마프레스.
- Goman, C. K. (2008). The Nonverbal Advantage: Secrets and Science of Body Language at work. 이양원 역(2011). 몸짓언어 완벽 가이드. 서울: 날다.
- Harlow, H. F. (1958). The Nature of Love. American Psychologist, 13, 673-685. (<http://psychclassics.yorku.ca/Harlow/love.htm>에서 2014년 1월 31일에 인출)
- Jensen, K. B./Jankowski, N. W. (1991). A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research. London, New York: Routledge. 53-54.
- Jensen, K. B./Jankowski, N. W. (1991). A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research. 김승현·김영찬 역(2005). 미디어 연구의 질적 방법론. 서울: 일신사.
- Jeong, M. S./Jeon, Y. E. (2014). A comparative study of multicultural attitudes: German and Korean youth. Governing Educational Spaces in Europe. Knowledge, Teaching and Learning in Transition -The World in Europe, Europe in the World-. XXVI CESE(Comparative Education Society in Europe) Conference. Pädagogische Hochschule Freiburg. 2014.06.10-2014.06.13.
- Jörissen, B. (2002). Virtually different -interkulturelle Erfahrungsräume im Internet. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002). Globalisierung als Herausforderung der Erziehung.

- Theorien, Grundlage, Fallstudien. Münster · New York · München · Berlin: Waxmann. 308-338.
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.) (1982). Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kvale, S. (1996). Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. 신경림 역(1998). 인터뷰(내면을 보는 눈). 서울: 하나의 학사.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. 임지룡·박이정 역(2002). 몸의 철학. 서울: 박이정.
- Ludwig, R. (1995). Kant für Anfänger: Die Kritik der reinen Vernunft. Eine Lese-Einführung von Ralf Ludwig. 박중목 역(1999). 순수이성 비판. 서울: 이학사.
- Medina, J. (2008). Brain Rules. 서영조 역(2009). 브레인 룰스. 서울: 프런티어.
- Naisbitt, J. (1999). High Tech High Touch. 안진환 역(2000). 하이테크 하이터치. 서울: 한국경제신문사.
- Nietzsche, F. (1883-1885). Also Sprach Zarathustra. 최민홍 역(1997). 차라투스트라는 이렇게 말했다. 서울: 집문당.
- Pekoller, H. (2014). Körperlicher Raum. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 395-401.
- Rademacher, H./Wilhelm, M. (2009). Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Reiman, T. (2010). The yes factor. 강혜정 역(2011). 몸짓의 심리학. 서울: 21세기북스.
- Rosenblum, D. L. (2009). See what I`m saying: The Extraordinary

- Powers of Our. 김은영 역(2011). 오감 프레임. 서울: 21세기북스.
- Schneiders, W. (1998). Deutsche Philosophie im 20. Jahrhundert. München: Beck.
- Seidman, I. (2006). Interviewing As Qualitative Research: a guide for researchers in education and the social sciences. 박혜준·이승연 역(2009). 질적 연구 방법으로서의 면담: 교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서. 서울: 학지사.
- Süskind, P. (1987). Perfume: The story of a murderer(J. E. Woods, Trans.). New York: Pocket Books.
- Tashakkori, A./Teddlie, C. (2001). MIXED METHODOLOGY: Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, 염시창 역(2010). 통합연구방법론. 서울: 학지사.
- van Manen, M. (2001). Professional Practice and 'Doing Phenomenology. S. Tooms (Ed.). Handbook of phenomenology and medicine (philosophy and medicine series), 457-474. Dordrecht: Kluwer Press.
- Varela, F. J. (1991). The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. 석봉래 역(2013). 몸의 인지과학. 서울: 김영사.
- Weischedel, W. (Hg.) (1974) Kant-Brevier. Ein philosophisches Lesebuch für freie Minuten. 손동현·김수배 역(2006). 별이 총총한 하늘 아래 약동하는 자유(칸트와 함께 인간을 읽는다). 서울: 이학사.
- Wulf, Ch. (1997a). Auge. In: Wulf, Ch. (Hg.) (1997). Vom Menschen Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 446-458.
- Wulf, Ch. (1997b). Ohr. In: Wulf, Ch. (Hg.) (1997). Vom Menschen Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 459-464.
- Wulf, Ch. (1997c). Geste. In: Wulf, Ch. (Hg.) (1997). Vom Menschen

- Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 516-524.
- Wulf, Ch. (2001). Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, Ch. (2002). Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Der Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002). Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlage, Fallstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 75-100.
- Wulf, Ch. (2004). Anthropologie: Geschichte-Kultur-Philosophie. Reinbeck: rowohlts enzyklopädie.
- Wulf, Ch. (2005). Zur Genese des Sozialn. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wulf, Ch. (2010a). Auge. In: Wulf, Ch. (Hg.) (2010). Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart, und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda Verlag GmbH. 446-458.
- Wulf, Ch. (2010b). Geste. In: Wulf, Ch. (Hg.) (2010). Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart, und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda Verlag GmbH. 516-524.
- Wulf, Ch. (2010c). Mimesis. In: Wulf, Ch. (Hg.) (2010). Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart, und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda Verlag GmbH. 1015-1029.
- Wulf, Ch. (2010d). Ohr. In: Wulf, Ch. (Hg.) (2010). Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart, und

- Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda Verlag GmbH. 459-464.
- Wulf, Ch. (2010e). Ritual. In: Wulf, Ch. (Hg.) (2010). Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart, und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda Verlag GmbH. 1029-1037.
- Wulf, Ch. (2010). Der Mensch und seine Kultur: Hundert Beiträge zur Geschichte Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda.
- Wulf, Ch. (2014a). Emotion. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 113-123.
- Wulf, Ch. (2014b). Geste. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 177-188.
- Wulf, Ch. (2014c). Sinne. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 103-111.
- Wulf, Ch. (2014d). Transkulturalität. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 77-90.
- Wulf, Ch. (2014e). The Well-being of the Family Ethnography within Biographical Research. In: The 3rd International Conference of 「Culture, Biography & Lifelong Learning」 (2014 ICCBL). Poster Presentation. Pusan National University(PNU). 2014.03.20-2013.03.22.
- Westphal, K. (2014a). Bewegung. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 147-153.
- Westphal, K. (2014b). Stimme. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer

VS. 189-199.

- Wulf, Ch./Zirfas, Jörg. (2014a). Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 237-246.
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014b). Generation. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 341-351.
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014c). Performativität. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 515-524.
- Wulf, Ch./Zirfas, Jörg. (2014d). Theorie. In: Wulf, Ch./Zirfas, Jörg. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 29-42.
- Wulf, Ch./Zirfas, Jörg. (2014e). Paradigmen und Perspektiven Pädagogischer Anthropologie. In: Wulf, Ch./Zirfas, Jörg. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 699-717.
- Zirfas, J. (2002). Globale Ethik. In: Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.) (2002). Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlage, Fallstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 217-247.
- Zirfas, J. (2014a). Geburt und Tod. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 329-340.
- Zirfas, J. (2014b). Identität. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. 567-577.

3. 인터넷 사이트

국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터 홈페이지(<http://www.nime.or.kr/Front/main/index.asp> 2014년 8월 29일자 참고)

네이버 국어사전 (<http://krdic.naver.com/detail.nhn?docid=30989600> 2014년 1월 31일자 참고)

네이버 문학비평용어사전(<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=729801&cid=42140&categoryId=42140> 2014년 1월 31일자 참고)

서울문화재단 홈페이지(<http://www.sfac.or.kr/html/education/plus.asp> 2014년 8월 18일자 참고)

안산시 통계 (<https://stat.iansan.net/Main.jsp> 2014년 8월 20일자 참고)

한국교육신문 (http://www.hangyo.com/board/board.asp?board_idx=8&idx=7130&mode=view 2014년 8월 29일자 참고)



【 부 록 】 1. 연구 참여자 심층 면담 참여 동의서

연구 참여 동의서

안녕하십니까?

저는 인하대학교 다문화학에서 다문화교육을 전공하고 있는 박사과정 학생입니다. 다문화교육에서 활용되는 문화예술 체험활동에 관해 면담을 하고자 합니다. 면담의 궁극적인 목적은 문화예술 체험활동으로 다문화교육을 받을 때 문화인지 과정에서 신체성이 갖는 의미를 밝히고자 합니다. 면담 내용은 논문에 인용되거나 향후 책으로 출판될 수 있습니다. 면담은 약 90분 정도가 소요됩니다. 모든 면담 내용은 녹취되거나 익명성과 비밀을 보장하고 연구 이외의 목적으로 사용하지 않을 것 입니다.

다음의 내용을 읽고 이해하고 동의하시면 네모 칸에 표시하여 주십시오.

- 본인은 연구에 대한 설명을 듣고 충분히 이해합니다.
- 본인은 면담에 자발적으로 참여합니다.
- 본인은 면담을 원하지 않을 경우에 언제든지 거부, 중단할 수 있습니다.
- 본인은 면담 참여에 거부하거나 중단해도 어떤 불이익도 없다는 것을 알고 있습니다.
- 본인은 연구에 대해 언제든지 궁금한 내용이나 요구사항이 있을 때는 질문하고 답변을 들을 수 있다는 것을 설명 들었습니다.

2012 년 10월

연구 참여자	연구자
이름: (서명:)	이름: 전영은 (서명:)
소속:	소속: 인하대학교
연락처:	연락처: E-mail:

【 부 록 】 2. 국경없는마을 RPG 교육내용과 목표

내용 회 차	1차		2차		3차	
	교육 명	교육내용 및 목표	교육 명	교육내용 및 목표	교육 명	교육내용 및 목표
1	오리엔테이션	수업에 대한 소개 및 담당강사 학생 소개, 현장 답사	오리엔테이션	수업에 대한 소개 및 담당강사 학생 소개, 국경없는마을 현장답사	오리엔테이션	수업에 대한 소개 및 담당강사 학생 소개, 국경없는마을 현장답사
2	이미지 세상	본격적인 체험에 앞서 가벼운 스케치와 같이 특징적인 건물이나 풍경들을 관찰하고 사진에 담고 이야기를 구성	이미지 세상	본격적인 체험에 앞서 가벼운 스케치와 같이 특징적인 건물이나 풍경들을 관찰하고 사진에 담고 이야기를 구성	이미지 세상 I	본격적인 체험에 앞서 학생들이 서로 친해지고, 국경없는마을에 관심을 가질 수 있도록 광장에서 다양한 게임을 진행함으로써 표현력, 창의력 신장
3	음식 문화와 언어: 인도네시아 편	인도네시아의 인사말과 언어, 식문화 등을 미션 수행과	언어 편	국경없는마을에서 사용되는 다양한 언어를 미션 수행	이미지 세상 II	국경없는마을을 돌아다니며 미션지 주제(불편함과 아

		정을 통해 원곡동 일대의 주민, 이주민들에게 직접 배우고 체험		과정을 통해 다문화 강사(이주 여성)들과 원곡동 일대 이주민들에게 직접 배우고 만나고 소통		름다운 것들, 숨은 () 찾기, 접촉)에 맞는 이미지를 관찰하고 사진에 담고, 이야기를 구성
4	놀이 문화: 베트남 편	베트남의 놀이 문화와 음식 문화를 미션 수행과정을 통해 원곡동 일대의 주민, 이주민들에게 직접 배우고 체험	음식 편	여러 나라(베트남, 캄보디아, 인도네시아, 중국, 인도 등) 음식을 미션 수행과정을 통해 다문화 강사(이주 여성)들과 원곡동 일대 이주민들에게 직접 배우고 만나고 체험	국경없는 언어 편	국경없는마을에서 사용되는 다양한 언어를 미션 수행과정을 통해 원곡동 일대 이주민들에게 직접 배우고 만나고 소통
5	국경없는마을 배낭 여행: 인도 편	여행을 위한 코스 톱, 여권 발급, 비행기 표 발급 등	악기 편	안산시 외국인주민 센터 및 다문화 공방에서 타악기를	국경없는 음식 편	여러 나라(베트남, 캄보디아, 인도네시아, 중국, 인도

		여행에 필요한 수속 절차와 여행에서 일어날 수 있는 상황들과 화려한 춤과 군무·노래가 특징적인 인도 영화를 체험		이용하여 음악 만들기		등) 음식을 미션 수행과정을 통해 다문화 강사(이주 여성)들과 원곡동 일대 이주민들에게 직접 배우고 만나고 체험
6	VJ 특공대 길거리 음식: 중국 덴신 편	중국의 음식 문화(덴신)와 국경없는 마을의 길거리 음식을 알아보고 체험하는 과정에서 학생들이 직접 콘티를 짜고 촬영, 취재	배낭여행 편	여행을 위한 코스 톱, 여권 발급, 비행기 표 발급 등 여행에 필요한 수속 절차와 여행에서 일어날 수 있는 상황들과 화려한 춤과 군무·노래가 특징적인 인도 영화를 체험	광고 만들기 I	역대 폴리처상 사진 및 다른 나라 광고 등을 보며 창의적으로 광고 콘티를 짜고 직접 연기
7	국경없는마을 신문	사진·방송 미디어의 시선과 기록에 관한 이야기를 통	미디어 세상 I	사진·방송 미디어의 시선과 기록에 관한 이야기, 카메	광고 만들기 II	학생들이 국경없는 마을을 소개할 수 있는 창의적인 광

		해 창의적 다문화 신문 만들기		라 작동법 및 편집 방법		고 콘티를 짜고, 직접 연기 및 취 재, 촬영, 편집
8	다문화 연극 I	교육연극의 다양한 방법을 통해 감각 깨우기	미디어 세상 II (VJ 특공대)	학생들이 직접 콘 티를 짜고 촬영, 취재. 편집된 영상 은 다음 차수에 함 께 보고 이야기 나 눔	국경없는마을 배낭 여행	중국제기와 한국제 기 차기, 국경없는 마을 거리 간판 사 진 찍기, 다문화 어린이 도서관 방 문, 인도네시아 단 어 뜻 알아오기, 중국 파배기 먹어 보기, 인도 영화 보고 춤 따라 하기 등 다양한 문화 체 험
9	다문화 연극 II	극단 복새통 배우 들과 함께 창의적 다문화 연극 만들 기	신문 만들기	창의적 다문화 신 문 만들기	신문 만들기 (2시간) 1, 2, 3기 상영회	사진·방송 미디어 의 시선과 기록에 관한 이야기를 통 해 창의적 다문화

10	퀴즈~퀴즈	1기 영상 상영회. 9회 동안 습득, 체험된 다문화경험들을 이야기 나눔	2기 상영회	2기 영상 상영회. 9회 동안 습득, 체험된 다문화경험들을 이야기 나눔	(3시간)	신문 만들기 및 1, 2, 3기 영상 상영회. 8회 동안 습득, 체험된 다문화경험들을 이야기 나눔
----	-------	--	--------	--	-------	--

출처: 주희란(다문화 콘텐츠 플래너/국경없는마을 RPG 예술강사)



【 부 록 】 3. 국경없는마을 RPG 교육 프로그램 및 진행 내용

국경없는마을 RPG 1기 3회 차 음식 문화와 언어: 인도네시아 편

***목표**

인도네시아의 인사말과 언어, 식문화 등 미션 수행과정을 통해 원곡동 일대의 주민, 이주민들에게 직접 배우고 체험한다.

***프로그램 내용**

- 수업 준비(20분)
- 오늘의 미션 방법/수업 설명(10분)
- 팀 구성(30분)
 - 팀 나누기
 - 팀 별 미션 뽑기
 - 스타트 게임
- 미션 수행(60분)
- 수업 마무리 및 피드백(30분)

***교육 프로그램 세부내용**

- 집결, 수업시작에 앞서 이름표, 원곡동 지도 나누어 주기(20분)
- 오늘의 미션 방법 설명(10분)
 - 범위 설명: 이름표 뒤의 지도로 범위를 알려준다.
 - 핸드폰 사용: 본부 또는 지정된 장소에서만 검색이 가능.
- 팀 구성(30분)
 - 팀 나누기: 음료수 마시기, 컵 바닥에 팀 이름 확인
 - 팀 별 미션 뽑기: 지도(인도네시아의 큰 섬 6개 맞추기), 인터넷 검색 가능, 팀 색에 해당하는 섬 이름만 맞출 수 있다.
 - 스타트 게임은 별도로 하지 않고, 인도네시아 섬 또는 주변국가의 이름을 맞추고 미션을 뽑게 되는 팀이 먼저 출발한다.
- 미션 수행(60분)

1. 식사: 식당에서 음식 먹고 오기. 주변 관찰 및 음식 잘 관찰하고 본부로 돌아오
기

-섬 이름을 맞춘 후 '식사'가 나왔다면 "<와룽키타>로 가시오."란 내용의 미션지를
전달

-<와룽키타>에서 직원이 건내는 미션지 3개 중 하나를 뽑는다.

-<와룽키타> 직원이 인도네시아어로 무얼 주문하겠냐고 묻는다.

-미션 수행 후 본부에서 질문에 답을 해야 통과한다.

-정답과 오답은 다문화 강사인 안드레아 선생님이 알려준다.

<음식점에서의 상황>

-주인 : MAU MAKAN APA? (무슨 음식 드시겠어요?)

-손님 : MAU MAKAN '음식이름' ('음식이름' 주세요.)

<미션지 내용>

-WARUNG KITA로 가시오!

-3종류 : MAU MAKAN PECEL TEMPE, MAU MAKAN SATE KAMPING, MAU
MAKAN NASI GORENG

<미션 확인>

1. 음식 이름이 무엇입니까?

2. 접시위에 무엇이 있었는지 2가지 이상 말하세요.

3. 음식 특징 2가지를 말하세요.

2. 언어: 주민, 이주민과의 대화

-인니어(인도네시아 언어) 단어 5개 이상 넣어서 4개의 콩니어문장 만들기.

콩글리시: 한국말과 영어 혼성

콩니어: 한국말과 인니어 혼성

-단어 힌트와 문장 힌트는 길에서 RPG 완장을 한 스텝 2명이 <가위바위보>를 한
후 전달한다.

<문장 힌트>

selamat pagi 아침 인사

selamat siang 낮 인사

selamat sore 오후 인사

selamat malam 밤 인사

terima kashi 고맙습니다.

selamat datang 어서 오세요.

selamat jalan 안녕히 가세요.

selamat tinggal 안녕히 계세요.

senang bertemu dengan anda 만나서 반갑습니다.

orang indonesia? 인도네시아 사람이세요?

warung indonesia dimana? 인도네시아 식당 어디예요?

bagaimana cara membaca kalimat ini? 이 문장은 어떻게 읽어요?

dan apa artinya? 무슨 뜻이에요?

<단어 힌트>

1. cantik 예쁘다

2. laki-laki 남자

3. sayang 좋아

4. hobi 특히

5. alamat 주소

6. orang tua 부모님

7. pacar 애인

8. gagah 멋지다

9. enak 맛있다

10. pintar 똑똑하다

* 하나의 미션을 수행하면 다시 본부로 와서 인도네시아 섬 또는 주변국을 맞추고 미션을 뽑아 미션 수행 장소로 이동한다.

* 학생들 이름표 뒤에 지도 : 미션 수행할 수 있는 장소의 범위를 축소시켜서 음

식 먹는 곳 표시, 인터뷰 할 수 있는 곳은 따로 지도에 표시, 공간 미션 수행 가능한 곳 따로 지도에 표시.

□수업 마무리 및 피드백 (30분)

- 인사말, 식당에서의 대화
- 음식 특징 (PECEL TEMPE, SATE KAMPING, NASI GORENG)
- 식사 문화, 식사 예절

***점수**

- 매주 누적하지 않고, 점수에 따라 다음 회에 간단한 간식으로 부상하자는 의견.
- 점수에 관련해서 학생들에게 의견을 묻고 수렴한다(점수 누적에 부담이 없을 시 당초 계획대로 개인별로 점수를 누적, 마지막 차에 최종 점수 합산하여 부상).

***3회 수업내용 외 논의 내용**

- 주중 돌발 질문은 다음 4회부터
- 4/28 : 중간고사 기간 휴강, 5/5 : 공휴일로 2주간 수업이 진행되지 않으므로 주중 돌발질문과 영상 편집 본을 일부 올린다.

출처: 주희란(다문화 콘텐츠 플래너/국경없는마을 RPG 예술강사)

국경없는마을 RPG 1기 6회 차 VJ 특공대 길거리 음식: 중국 덴신 편

*목표

1. 중국의 음식문화를 통해 국경없는마을(원곡동)의 길거리 음식을 체험하고 알아본다.
2. VJ 특공대 중국 길거리 음식 취재. 중국의 음식 문화(덴신)와 국경없는마을의 길거리 음식을 알아보고 체험하는 과정에서 학생들이 직접 콘티를 짜고 촬영, 취재한다.

*프로그램 내용

- 수업준비(20분)
- 오늘의 미션 방법/수업 설명(10분)
- 팀 구성(30분)
 - 팀 나누기
 - 팀 별 미션 뽑기
 - 스타트 게임
- 미션 수행(60분)
- 수업 마무리 및 피드백(30분)

*교육 프로그램 세부내용

- 중국 식문화
 - 중국에서는 음식을 차이와 덴신으로 구분하고 차이는 단채와 따차이로 구분한다. 덴신은 일품으로 가별게 식사를 대신할 수 있는 것이거나 과자 또는 과자를 대신하는 단맛의 것을 말한다.
 - 원곡동에 가장 많은 길거리 음식은 가별게 식사를 대신할 수 있는 것들로 덴신들이 가득하다.
- VJ 특공대
 - 원곡동 길거리 음식이라는 주제로 콘티를 짜서 학생들이 취재하고 촬영하는 방식으로 진행한다. 미디어팀은 학생들의 논의 과정과 취재하고 촬영하는 과정을 기록

한다.

***교육 프로그램 진행 계획**

- 연출 상황: 리트머스 방송국에서 학생 취재단이 국경없는마을(원곡동) 길거리 음식을 취재하는 상황
- 집결, 수업 시작에 앞서 이름표 나누어 주기(20분)
- 미션 설명(5분)
- 팀 나누기 및 톨박스 제공: 사다리(5분)
- 영상취재를 위한 콘티에 대한 설명(10분)
- 팀별 역할 나누기 및 미션 수행(80분)
- 마무리 및 피드백(15분)

***실무자 업무**

- 수업 전 학생 공지 및 전화통화
- 준비사항
 - 콘티 종이
 - 팀 나누기 사다리 판, TV 틀 사다리 판
 - 마이크, 방송국 on air(리트머스)
 - TV 틀 PSD 파일 영상 편집용
- 장비 관리
 - 1인, 지구인의 정류장 캠코더 대여, 반납 및 사전 배터리 충전, 리트머스 빔 프로젝터 및 노트북 대여 준비

출처: 주희란(다문화 콘텐츠 플래너/국경없는마을 RPG 예술강사)

국경없는마을 RPG 2기 4회 차 음식 편

*프로그램 내용

- 팀 뽑기(10분)
- 미션 뽑기(30분)
- 재료 구입(30분)
- 요리(40분)
- 요리 꾸미기(15분)
- 발표 및 시식(20분)
- 뒷정리(여권 작성 및 도장)(30분)

*미션 뽑기

1. 팀 구성: 학생들의 핸드폰 번호 뒷자리 4개를 진행자가 순차적으로 뽑는다.
2. 요리 종류: 플라스틱 생수통에 탁구공 3개를 넣고 뽑는다.
① 찜 ② 면 ③ 꼬치
3. 조리도구 뽑기: 사다리타기(다문화학교 화이트보드 이용)
3-1 ① 브루스타 ② 커피포트 ③ 촛불
3-2 ① 냄비 ② 후라이팬 ③ 석쇠
3-3 ① 칼과 도마 ② 가위 ③ 케이크 자르는 칼
4. 조미료: 일본 게임 젠다
① 설탕, 소금, 식초 ② 사탕, 나초, 레모나 ③ 설탕물, 소금물, 식초물
5. 보너스: 요리에 집중하고 있을 시점에서 돌발 퀴즈
-돌발퀴즈는 3회 수업에 학생들이 채집한 언어 중에서 문제를 낸다.
① 소스(땅콩소스, 매운소스) ② 음료(차) ③ 고수

6. 기본제공 재료: 접시 2개, 나무젓가락, 일회용 수저, 종이컵

7. 음식재료비 제공

① 10,000원 ② 6,000원 ③ 4,000원

출처: 주희란(다문화 콘텐츠 플래너/국경없는마을 RPG 예술강사)



국경없는마을 RPG 2기 5회 차 악기 편

*프로그램 내용

- 수업 준비(20분)
- 오늘의 미션 방법/수업 설명(10분)
- 팀 구성(30분)
 - 팀 나누기
 - 팀 별 미션 뽑기
 - 스타트 게임
- 미션 수행(60분)
- 수업 마무리 및 피드백(30분)

*수업일정 및 준비사항

1. warming up: 몸을 이용하여 소리 만들기
2. 팀 구성: 의자 아래에 색으로 표시(warming up 중 학생 수에 따라 준비)
3. 음악 예시 영상(영상 준비)
4. 악기 체험: 안산시외국인주민센터 체험관으로 이동(예약 준비)
5. 악기 뽑기: 리트머스로 이동, 2가지 박스(다문화 공방: 타악기 준비)
6. 팀 별 음악 만들기: 음악 길이 3분 이내
7. 각 팀 발표 및 심사평(심사위원 섭외)
8. 배틀 2가지(베이스 음악 준비, 미션지 준비)
 - ① 타악 + 목소리
 - ② 타악 + 퍼포먼스
9. 마무리(여권 작성 및 도장)

출처: 주희란(다문화 콘텐츠 플래너/국경없는마을 RPG 예술강사)

국경없는마을 RPG 2기 6회 차 배낭여행 편

*만남의 광장 상황 연출 및 세팅

□연출상황

- 다문화학교: 출석, 티켓 발권
- 기내식: 다양한 나라의 견과류 비닐 포장
- 티켓에 공통미션과 조별 미션을 기록해 둔다.
- 학생들은 배낭여행을 통해 친구를 만나고 물물교환을 한다(공통 미션 1).
- 리트머스 극장에서 뮤직비디오를 보고 특징적인 것을 재현 한다(공통 미션 2).
- 국경없는마을 곳곳에 포토 존에서 사진을 남긴다(팀별 미션).

*프로그램 진행

□다문화학교 도착 순서대로 이름표 및 여권을 나누어 주고 티켓 발권(30분)

□여권 확인, 티켓 발권 및 팀 구성(30분)

□입국 심사:

① 여행 동기와 목적 ② 복장 ③ 물물교환 계획(가방 무게) (10분)

□기내 퍼포먼스(기장 1인, 여자 승무원 2인)(20분)

-기장: 기내 방송

-여자 승무원 1: 대피요령 설명

-여자 승무원 2: 기내 음식 제공(다양한 나라의 음료와 견과류)

□미션 수행(60분)

-공통 미션: 극장에서 뮤직비디오 상영 후, 특징적인 것 재현하기

-공통 미션: 새로운 친구를 만나서 물물교환하기

-팀별 미션: 타지마할 등 현수막 앞에서 사진 찍어오기

□피드백 및 마무리(30분)

*준비사항

1. 수업 전 학생 공지내용

-배낭여행 편 여행을 위한 복장, 배낭, 새로운 친구를 만나 교환 가능한 물건 및

여권 준비

2. 준비사항

- 라인테이프, 비행기 아우트라인 이미지
- 음식 준비: 다양한 음료와 견과류
- 여권, 티켓 디자인 및 미션 내용 수록
- 역할 별 이름표
- 타지마할 등 법인 현수막
- 뮤직비디오(인도 외 1) 3-5분 영상 준비
- 물 500ml 얼려놓기
- 리트머스 극장 시간표 작성
- 국경없는마을 지도(체험 리플렛)
- 안산시외국인주민센터 마당, 바닥에 라인 테이프로 비행기 그리기(토요일 아침 사전 예약), 비행기 라운드 안에 의자 배치, 토요문화학교 현수막 걸기
- 리트머스/ 라인 테이프로 비행기 그리기(금요일)
- 다문화학교/ 여권 및 티켓 발권을 위한 책상, 의자 배치

3. 장비 관리: 지구인의 정류장 캠코더 대여, 반납 및 사전 배터리 충전, 리트머스 빔 프로젝터 및 노트북 대여

출처: 주희란(다문화 콘텐츠 플래너/국경없는마을 RPG 예술강사)

ABSTRACT

A Culture-Cognitive Theoretical Study on Culture and Arts Activities in Multicultural Education: Focusing on Corporality in Activities

Jeon, Young Eun

Directed by Prof. Dr. Chung, Ki Seob

Dept. of Multicultural Education

The Graduate School Inha University

This study aims to identify the significance of culture and arts activities in multicultural education by analyzing the meaning of physicality in the cultural recognition process of students who have participated in such activities. Due to the characteristics of culture and arts, students are likely to sensitize and use their body parts including the five sensory organs when engaged in culture and arts activities.

Major research questions are as follows: First, what is the meaning of culture and arts activities in multicultural education? Second, what significance does physicality that is inherent in culture and arts activities in multicultural education hold from the perspective of the culture recognition theory?

In a bid to explore the research questions, the study observed 40

high school students who were involved in culture and arts activities during the 15-week 'Borderless Village RPG' program organized by the Borderless Village in Ansan, Gyeonggi Province. Semi-structured, in-depth interviews were conducted with 12 of the subjects.

This study analyzed culture and arts activities with Wulf's concept of physicality, while focusing on that culture and arts are appreciation and expression using one's body. Wulf stressed the role of five senses - touch, taste, smell, hearing, and sight - in describing physicality. The analysis framework is as follows:

First, the sense of touch is a physical experience when a body such as skin, hands, and feet comes in direct contact. It represents cognitive behavior of understanding and exploring multiculturalism. As the sense of touch conveys psychological information including sensibility and intimacy to others in addition to the perception of physical contact, it can be considered an interactive process. Touch, when interacting with sight, perceives multiculturalism.

Second, the sense of taste recognizes multiculturalism with a tongue that perceives the taste in the mouth. In general, the universality and distinctiveness of other cultures are recognized through food and multiculturalism is perceived against social, cultural, and historical backgrounds. Taste, when interacting with sight and smell, perceives multiculturalism.

Third, the sense of smell recognizes multiculturalism with sensation that perceives the smell in the nose. Shaped by social and cultural experience, it carries educational and historical characteristics. The smell is found everywhere across the globe and therefore contains universality and community. However, as each culture has a distinct smell, distinctiveness is at play as well. Smell, when interacting with

taste and sight, perceives multiculture.

Fourth, the sense of hearing recognizes multiculture by hearing with ears. Shaped by social and cultural experience, it carries educational and historical characteristics. Generally, it triggers more active, receptive, and sensitive responses in communication. Hearing, when interacting with sight, perceives multiculture.

Fifth, the sense of sight recognizes multiculture by perceiving what is in the eyes' visual field. Since sight involves eye contact with others that conveys psychological and emotional information, it is an interactive process. Image-based communication is the most natural and common method. Sight, when interacting with touch, taste, smell, and hearing, perceives multiculture.

Results of this study are as follows:

First, the students were found to first-handedly experience the essence of multiculture by being simultaneously exposed to the universality and distinctiveness of culture and arts of other cultures. They experienced multiculture through various culture and arts activities including cooking, interviewing foreigners, creating an advertisement, taking pictures, directing a music video, playing a musical instrument, trying costumes, dancing, and making a newspaper. Culture and arts not only exist in any country, but also reflect the characteristics of a given society.

Second, sense organs in the body were found to be shaped by social and cultural experience and carry educational and historical features. Although the students had been already exposed to multiculture via TV, newspaper, travel, foreign friends, and visual and auditory lessons, they had not received any well-coordinated multicultural education programs. Most of them had a negative

perception about it through the media prior to joining the program. As the students were accustomed to Korean culture from an early age through social and cultural experience, they reacted in a sensitive fashion when their bodies were stimulated by other culture. However, they soon underwent the trust process using their body's sense organs and demonstrated openness towards multicultural.

Third, body's sense organs were found to interact with one another, allowing an individual to experience the culture recognition process. Touch and sight, taste, smell and sight, smell, taste and sight, hearing and sight, sight, touch, taste, smell, and hearing interacted with one another, respectively. Throughout the process, in line with touch, taste, smell, hearing, and sight, different cultures came into play in a complex manner, which enabled the students to learn about how to enrich cultural diversity. The hands-on culture and arts activities in multicultural education did not focus primarily on sense organs such as touch, taste, smell, hearing, and sight. However, when the five senses layed a foundation to understanding multicultural during the activities. In addition, sense organs responded unconsciously, which contributed to maximizing the effects of the overall program.

Fourth, prior to engaging in culture and arts activities for multicultural education, TA's explanation and instructions on activities played a significant role as well. For example, the students participated in an exercise to stimulate and sensitize sense organs in the body before using them. The exercise also contributed to breaking down the stereotypes that the students held and motivated them to actively participate in activities.

Based on the findings of this study, the following suggestions were

offered in terms of the education, research, and policy aspects of multicultural education as well as culture and arts education.

First, theoretical studies with a range of perspectives are needed to examine a relationship between multicultural education and culture and arts education from the education and research aspects. The studies with various viewpoints could facilitate the development of a sophisticated theoretical framework. In addition, studies on the effects of multicultural education using culture and arts are called for. Addressing the effects from multiple perspectives such as pedagogy, psychology and physiology would enable the establishment of grounds and directions for using culture and arts in multicultural education.

Second, in terms of policy, policy support should be strengthened in the expansion and elaboration of multicultural education using culture and arts. The sensory organs of the students who had received multicultural education through culture and arts activities were found to be stimulated in the cultural recognition process, which enabled them to be open-minded towards multiculturalism. Furthermore, culture and arts activities differ in their effects depending on how to make use of the physicality when using one's body. In particular, the utilization of culture and arts as a means of multicultural education requires the training of experts with knowledge on both culture and arts education and multicultural education.

Key words: multicultural education, culture and arts activities, culture-cognitive theory, corporality, ethnomethodology