

한국과 독일의 디지털 영상콘텐츠를 활용한 사회통합 상호문화교육 프로그램 개발

—
조창현

한국과 독일의 디지털 영상콘텐츠를
활용한 사회통합 상호문화
교육프로그램 개발

연구수행자

연구기관	연구책임자	참여연구진
중앙대학교	조창현	
서강대학교		김형민
서강대학교		성현숙

이 보고서는 『경제·인문사회연구회 2016년도 인문정책연구사업』의 일환으로 수행된 연구 과제 중 하나입니다.

이 보고서에 수록된 내용은 집필자의 개인적인 견해이며 경제·인문사회연구회의 공식적인 입장이 아님을 밝힙니다.

요 약

오늘날 한국 사회는 세계에서 그 유례를 찾기 힘들 정도로 빠르게 다인종·다언어·다종교·다문화사회로 전환하고 있다. 하지만 그렇게 급변하는 시대적 흐름에 대처하기 위한 우리 사회의 전반적인 노력은 아직 부족한 것이 현실이다. 현재 한국 사회에서는 다양한 인종적·언어적·종교적·문화적 배경을 지닌 사람들이 동일한 지리적 공간에서 살아가고 있다. 그런데 상호이해와 상호소통과 상호존중의 부족으로 인해 심각한 사회문화적 갈등과 충돌이 내재하고 있다. 따라서 정부와 지방자치단체들은 그와 같은 사회문화적 갈등과 충돌을 최소화시키면서 사회통합에 도달하려는 적지 않은 노력을 기울이고 있다. 하지만 선진 다문화사회가 사회통합을 위해 기울이는 노력과 비교하여 평가해 볼 때, 우리 사회의 사회통합 노력은 전반적으로 아직도 미흡하다는 평가를 받는다.

본 연구의 목적은 ‘한국적 다문화사회’의 상황에서 문화갈등과 문화충돌로 인해 발생 가능한 혹은 이미 발생한 크고 작은 문제를 해결하는데 일조할 것으로 예상되는 ‘한국과 독일의 디지털 영상콘텐츠를 활용한 사회통합 상호문화 교육프로그램’을 개발하는데 있다. 이때 본 연구가 지향하는 방향은 ‘상호문화주의’의 관점이다. 한편 본 연구가 활용할 디지털 영상콘텐츠는 현대사회의 대표적인 서사텍스트이자 학습자에게 친숙한 영화이다.

제1장은 본 연구의 배경, 제2장은 본 연구의 필요성과 목표, 제3장은 선행연구의 현황 및 본연구와 선행연구의 차별성을 살펴보는 장이다. 제4장의 1부는 ‘한국적 다문화사회의 현황’을, 제4장의 2부는 상호문화교육을 위한 교수-학습 도구로서의 디지털 영상콘텐츠를, 제4장의 3부는 ‘사회통합’의 개념을, 제4장의 4부는 사회통합을 위한 상호문화 교육프로그램의 핵심 내용인 ‘자아정체성’, ‘인권’, ‘반편견’을 다룬다. 본 연구의 핵심이 되는 제5장은 한국과 독일의 디지털 영상콘텐츠를 활용하여 개발한 사회통합 상호문화 교육프로그램의 사례를 제시한다.

본 연구에서 사회통합을 위한 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 활용될 디지털 영상콘텐츠는 다음과 같다.

첫째, 권미진 감독의 <샤방샤방 샤랄라>이다. 이는 초등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램과 초등학생용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 활용된다.

둘째, 유진희 감독의 <낮잠>이다. 이는 초등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 활용된다.

셋째, 정지우 감독의 <배낭을 멘 소년>이다. 이는 중학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램과 중학생용 반편견 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 활용된다.

넷째, 박찬욱 감독의 <밈거나 말거나, 찬드라의 경우>이다. 이는 중학생용 상호문화 인권 교육프로그램을 개발하기 위해 활용된다.

다섯째, 이한 감독의 <완득이>이다. 이는 고등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램, 고등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램과 고등학생용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 활용된다.

여섯째, 라이너 베르러 파스빈더의 <불안은 영혼을 잠식한다>이다. 이는 대학생·성인용 상호문화 자아정체성 교육프로그램, 대학생·성인용 반편견 상호문화 교육프로그램과 대학생·성인용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 활용된다.

핵심어 : <낮잠>, 다문화, 다문화교육, 다문화사회, 디지털 영상콘텐츠, <믿거나 말거나, 찬드라의 경우>, 반편견교육, <배낭을 멘 소년>, <불안은 영혼을 잠식한다>, 사회통합, <사방사방 사팔라>, 상호문화교육, <완득이>, 인권, 인권교육, 자아정체성, 자아정체성교육, 편견

목 차

1. 연구 배경	1
2. 연구 필요성 및 목표	6
2.1. 연구 필요성	6
2.2 연구 목표	9
3. 선행연구 현황 및 선행연구와의 차별성	11
3.1. 선행연구 현황	11
3.2 선행연구와의 차별성	12
4. 연구 내용	14
4.1. 한국의 다문화사회 현황	14
4.2. 상호문화교육을 위한 교수-학습 도구로서의 디지털 영상콘텐츠 ...	39
4.2.1. 상호문화교육	39
4.2.2. 교수-학습 도구로서의 디지털 영상콘텐츠	44
4.3. 사회통합을 위한 상호문화교육 프로그램의 핵심 내용	47
4.3.1. 자아정체성	47
4.3.2. 인권	48
4.3.3. 반편견	49
5. 사회통합을 위한 상호문화교육 프로그램 개발 사례	51
5.1. 자아정체성 상호문화교육 프로그램	56
5.1.1. 자료선정	56
5.1.2. 교수-학습 지도안	57
5.2. 인권 상호문화교육 프로그램	89
5.2.1. 자료선정	89

5.2.2. 교수-학습 지도안	89
5.3. 반편견 상호문화교육 프로그램	113
5.3.1. 자료선정	113
5.3.2. 교수-학습 지도안	114
6. 결론	134
참고 문헌	136

1. 연구 배경

우리는 21세기를 세계화시대(the age of globalization)이며 “이주의 시대(the age of migration)”(Castles & Miller, 2009)이자 다양한 문화권의 구성원들이 동일 공간에서 공존하는 다문화시대(multicultural age)로 특징짓는다. 21세기를 이와 같이 특징짓는데 결정적인 역할을 한 것은 무엇보다도 전 지구적으로 진행된 자본과 인력의 활발한 이동임에 틀림없다.

21세기의 세계는 인류의 역사에 있어 가장 활발한 인적·물적 이동을 맞이하고 있다. 그로 인해 오늘날의 세계는 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들이, 좋던 싫던 혹은 원하던 원하지 않던, 더불어 사는 또는 더불어 살아야하는 공간으로 변하고 있다. 지구상에 소위 ‘단일문화(monoculture)’에 속하는 구성원만으로 이루어진 사회공동체는 극히 드물며, 아니 존재하지 않을지 모른다. 21세기의 거의 모든 인간 사회공동체는 다양한 문화적 배경을 가진 구성원들로 이루어져 있다. 서로 다른 문화권 출신의 다양한 인종들과 민족들이 특정한 동일 공간 안에서 공존하면서 공생한다. 이런 전 지구적인 사회현상이 한국사회라고 해서 예외가 될 수는 없다. 서구의 많은 선진 다문화사회와 마찬가지로 한국 사회도 교통과 통신 수단의 발달, 정보와 지식의 교류 증대, 국가 간 인적·물적 교류의 확대 등으로 다양한 문화적 배경을 지닌 구성원들로 이루어진 다문화사회(multicultural society)로 빠르게 전환하고 있다.

2015년 12월 유엔경제사회국(UNDESA, United Nations Department of Economics and Social Affairs) 산하 인구분과의 보도 자료에 따르면, 2015년 6월 30일 기준으로 전 세계인구는 약 73억 4,947만 명이고, 그 중 약 2억 4,370만 명이 자신의 출생국가가 아닌 국가를 삶의 터전으로 삼고 있다(International Migration Report 2015: Highlights, 2016:28 참고). 이 수치는 전 세계 인구의 약 3.3%가 자신들에게 익숙한 사회·문화적 공간을 떠나 낯선 문화권으로 이주했음을 보여준다.

2015년 12월 유엔경제사회국 산하 인구분과의 통계자료를 기초로 하여 1990년부터 2015년까지 전 지구적인 국제이주자의 연평균 증가율을 알아보자. 아래 <표 1>은 세계인구 대비 국제이주자의 비율과 국제이주자의 연평균 증가율을

보여준다.

<표 1> 세계인구 대비 국제이주자의 비율 및 국제이주자의 연평균 증가율

연도	총 국제이주자 (천 명)	총 세계인구 (천 명)	세계인구 대비 국제이주자의 비율(%)	국제이주자의 연평균 증가율(%) (5년 주기의 연평균 증가율)
1990	152,563	5,309,668	2.9	
1995	160,802	5,735,123	2.8	1.05 (1990~1995)
2000	172,703	6,126,622	2.8	1.43 (1995~2000)
2005	191,269	6,519,636	2.9	2.04 (2000~2005)
2010	221,714	6,929,725	3.2	2.95 (2005~2010)
2015	243,700	7,349,472	3.3	1.89 (2010~2015)
※ 본 연구에서는 국제이주자와 세계인구의 수를 백 명 단위에서 반올림했다.				

<표 1>의 통계수치에 근거하여 계산하면, 전 지구적인 국제이주자의 연평균 증가율은 1990~2000년대에는 약 1.32%, 2000~2015년대에는 약 1.94%이었다. 이는 2000년대에 들어와 국제이주자의 연평균 증가율이 거의 2%대로 1990년대에 비해 큰 폭으로 상승했음을 보여준다. 또한 2000년을 기준으로 총 국제이주자의 수는 1억 7,270만 명, 2015년을 기준으로 총 국제이주자의 수는 약 2억 4,370만 명이었다. 이 통계수치는 15년 만에 전 지구적인 국제이주자의 수가 약 7,100만 명 이상 증가했으며, 증가율이 약 41%에 달함을 보여준다.

인류의 오랜 역사를 바라볼 때, 우리 인류는 한 지역에서 다른 지역으로 이주하는 경향을 지속적으로 보여 왔다. 그 이유는 무엇일까? 2015년 6월 30일 기준으로 총 34개 경제협력개발기구(OECD, Organization for Economic Cooperation and Development) 회원국에 정착한 국제이주자의 수는 약 1억 2,386만 8,000 명으로 OECD 회원국의 총 인구에 대비하여 약 12%에 해당된다. 그리고 OECD 회원국에 속하지 않는 부국으로의 국제이주자의 수는 약 4,874만 4,000 명으로 해당 국가들의 총 인구에 대비하여 약 16%에 해당된다. 따라서 소득이 높은 나라(high-income countries)로의 국제이주자의 수는 약 1억 7,261만 2000 명으로 전 세계 총 국제이주자의 약 70.8%에 달한다(International Migration Report 2015: Highlights, 2016:28 참고). 우리가 이 통계수치로 단순하게 추론하다면, 취업 기회와 소득증대란 경제적 이유가 부국으로의 국제이주를 이끈다고 말할 수도 있을지 모른다. 이런 관점에서 바라보면, 인간은 보다 나은 삶을 위해 또는 보다

나은 삶을 보장받기 위해 특정 지역으로 이주하여 정착하려는 속성을 내면화시킨 ‘호모 미그란스(Homo Migrans)’¹⁾인 셈이다.

그런데 오늘날 지구촌(global village) 구성원들이 국제이주를 선택하는 배경에는 경제적 요인 이외에도 정치, 교육, 복지, 환경 등 보다 복잡하면서도 다양한 요인들도 자리 잡고 있음이 간과되어서는 안 된다. 국경이란 공간적 경계를 넘어서는 이주의 원인이 무엇이든 이를 가능하게 한 일등공신 중의 하나는 정보통신, 교통수단 등과 같은 과학기술문명의 획기적인 발달일 것이다. 다시 말해, 과학기술문명의 발달이란 교두보의 덕분으로 전 세계가 마치 하나의 생활권으로 압축되어, 지구촌 구성원은 초국가적으로 활발한 이동과 교류를 할 수 있게 되었다. 이와 같은 인간의 국제적 이동과 그로 인해 초래된 초국화(超國化) 현상은 “시공간의 압축(time-space compression)”(Harvey, 1989:240), “세계의 압축(compression of world)”(Robertson, 1992:8) 등과 같은 개념으로 종종 설명되기도 한다. 1990년대 이후 본격화된 이와 같은 시대적 흐름과 관련하여 인문·사회과학의 담론에서 뿐만 아니라, 일상생활에서도 자주 최대 화두로 떠오르는 키워드가 하나 있다. 그것은 바로 개방, 탈규제, 무한경쟁 등을 옹호하는 초국가적 신자유주의 경제체제를 지향하는 ‘세계화(globalization)’이다. ‘세계화’란 시대적 조류는 자본과 노동의 자유로운 이동을 촉진시켜 경제 영역에서 일대 대변혁을 가져왔다. 게다가 세계화는 경제 부문을 넘어서 정치, 사회, 문화 전반에서도 복합적이고 다층적이며 역동적인 대변혁을 가져왔다. 이 변혁이 인간 삶의 기본조건들을 근본적으로 변화시켰다. 특히 세계화 과정은 인간의 국제이동을 촉진시켜 지구상의 많은 지역을 다양한 문화들이 만나서 교류하고 서로 영

1) ‘이주하는 인간’이란 뜻을 지닌 ‘호모 미그란스’란 용어는 1971년 지오바니 토토라(Giovanni Tortora)가 ‘유럽이주를 위한 정부간위원회(ICEM: Intergovernmental Committee for European Migration)’ 창립 20주년을 기념하기 위해 출간한 카툰 모음집의 제목으로 처음 사용했다(황혜성, 2011:13 참고). 이 위원회는 1951년 창립 당시 ‘유럽 이민자의 이주를 위한 정부간임시위원회(PICMME: Provisional Intergovernmental Committee for the Movement of Migrants from Europe)’로 불렸으나, 1년 후 ‘유럽이주를 위한 정부간위원회’로 개명되었다. 그 명칭은 1980년 ‘이주를 위한 정부간위원회(ICM: Intergovernmental Committee for Migration)’로 바뀌어 불리다가, 1989년부터 지금의 ‘국제이주기구(IOM: International Organisation for Migration)’가 되었다(<http://www.iom.int/iom-history> 참고). 한국은 1988년부터 이 국제기구의 정식회원국이다.

향력을 주고받을 수 있는 공간 또는 서로 다른 문화들이 부딪쳐 혼란과 갈등을 유발시키는 공간으로 바꾸어놓았다. 이런 측면에서 바라볼 때, 세계화는 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들이, 긍정적이던 부정적이던, 새로운 관계를 맺게 하는 “슈퍼 다양성 시대(the era of super diversity)”(Cantle, 2012:14)의 문을 열어주었음에 틀림없다.

법무부 출입국·외국인정책본부의 「출입국·외국인정책통계월보 2015년 12월호」에 따르면 2015년 12월 31일 기준으로 대한민국에 체류하는 총 외국인의 수는 189만 9,519명이었고, 안정행정부의 집계에 따르면 2015년 12월 31일 기준으로 대한민국의 총인구는 5,152만 9,338명이었다. 따라서 2015년 말 기준으로 대한민국 총인구 대비 국내 체류외국인 비율은 약 3.69%이었다. 이 수치는 세계인구 대비 국제이주자의 비율 약 3.3%보다는 약간 높지만, OECD 회원국의 총 인구에 국제이주자의 비율 약 12%에 비하면 현저히 낮다. 아래 <표 2>는 2000년과 2015년에 OECD 회원국의 총 국제이주자의 수와 대한민국의 총 체류 외국인의 수를 보여준다.

<표 2> OECD 회원국의 총 국제이주자와 대한민국의 총 체류외국인

연도	OECD 회원국의 총 국제이주자 (천 명)	대한민국의 총 체류외국인 (천 명)
2000	84,061	491
2015	123,864	1,900
※ 본 연구에서는 국제이주자와 세계인구의 수를 백 명 단위에서 반올림했다.		

<표 2>에서 알 수 있듯이, OECD 회원국의 총 국제이주자의 수는 2000년에 약 8,406만 1,000명에서 2015년에 약 1억 2,386만 4,000명으로 증가하여, 약 32%의 증가율을 나타낸다. 그런데 대한민국의 경우, 총 체류외국인의 수는 2000년에 약 49만 1,000명에서 2015년에 약 190만 명으로 증가하여, 약 74%의 증가율을 나타낸다. 이 통계수치는 2000년대 이후 대한민국의 외국인 이주자의 증가율이 OECD 회원국의 증가율보다 2배 이상 높음을 보여준다.

대한민국은 오랜 세월 동안 ‘단일민족’과 ‘단일문화’란 자긍심에 기반을 둔 뿌리 깊은 ‘순혈주의’를 자랑해 왔다. 하지만 한국 사회는 지금 외국인 이주노동자, 결혼이주자, 북한이탈주민, 외국인 유학생 등의 증가로 일상생활에서 타

문화권 구성원들과의 접촉이 점차 빈번해지고 있다(김형민·조창현, 2014:268 참고). 오늘날 한국 사회는 세계에서 그 유례를 찾기 힘들 정도로 빠르게 다인종·다언어·다종교·다문화사회로 전환하고 있다. 하지만 그렇게 급변하는 시대적 흐름에 대처하기 위한 우리 사회의 전반적인 노력은 아직 부족한 것이 현실이다. 현재 한국 사회에서는 다양한 인종적·언어적·종교적·문화적 배경을 지닌 사람들이 동일한 지리적 공간에서 살아간다. 그런데 상호이해(mutual understanding)와 상호소통(mutual communication)과 상호존중(mutual respect)의 부족으로 인해 심각한 사회문화적 갈등과 충돌이 내재한다. 따라서 정부와 지방자치단체들은 그와 같은 사회문화적 갈등과 충돌을 최소화시키면서 사회통합에 도달하기 위해 많은 예산을 집행하면서 적지 않은 노력을 기울이고 있다. 또한 학계는 학계대로 타문화권 구성원의 수가 매년 꾸준히 증가함에 따라 사회통합을 위한 방안과 정책을 제시하고자 학문적 고민을 하고 있다. 하지만 선진 다문화사회가 사회통합(social integration)을 위해 기울이는 노력과 비교하여 평가해 볼 때, 우리 사회의 사회통합 노력은 전반적으로 아직도 미흡하다는 평가를 받는다. 이와 같은 평가는 교육 현실에도 그대로 적용된다. 특히 유아교육 기관, 초·중·고등학교, 대학교 등의 일선 교육기관에서 실제로 행해지는 사회통합을 위한 상호문화교육 교수-학습 프로그램의 개발이 걸음마 단계의 수준이다. 한편 이미 개발된 상호문화교육 교수-학습 프로그램들이 수업에 적용될 시, 다양한 교수-학습 매체들이 매우 제한적으로 활용되고 있다. 바로 여기에서 본 연구가 출발한다.

21세기의 학습주체들은 “아날로그 신호로 표현되는 문자에 친화적인 자아보다는 디지털 신호에 의해서 만들어진 영상에 보다 친밀한 자아”(이종훈, 2004:199)이다. 이는 교육현장에서 디지털 신호에 기반을 둔 영화, 애니메이션, TV 드라마, 다큐멘터리 필름 등의 서사텍스트를 교수-학습 매체로 적극 활용할 것을 시사해 준다. 따라서 보다 효율적인 상호문화교육을 위해 디지털 영상매체를 활용한 교수-학습 프로그램의 개발에 보다 더 많은 역량이 집중될 필요성이 대두된다 하겠다(김형민·조창현, 2014b:284 참고).

2. 연구 필요성 및 목표

2.1 연구 필요성

“인류문명에 패러다임의 전환(paradigm shift)을 가져온 디지털혁명(digital revolution)²⁾은 21세기를 지식·정보화시대라고도 불리게 만들었다.”(진상범·김형민, 2014b:13) 특히 20세기 중반이래로 시공간의 압축현상을 몰고 온 디지털 정보통신기술 및 교통수단의 비약적인 발전과 대중화는 공간적·지리적 경계를 희미하게 하고, 우리 인류에게 국경이란 공간적·지리적 경계를 초월하여 마치 ‘하나의 공통 생활양식’을 폭넓게 수용하게 한다. 지식과 정보의 시대에서는 무엇보다도 디지털 정보통신 관련 기술의 눈부신 발전으로 사회 전반에서 정보와 지식의 보편적 가치가 높게 평가되고, 정보와 지식을 효율적으로 처리하고 활용하는 방안의 모색이 강조된다.

과학기술문명의 진보에 따른 디지털방식의 정보처리 과정은 인류에게 “입체적, 통합적, 쌍방향적 의사소통 방식”(진상범·김형민, 2014:13)을 가능하게 해주었다. 이와 같은 소통방식은 인류의 인식과정과 인식방법에 너무도 지대한 영향을 미쳐, 오늘날에는 인류가 디지털방식에 근거한 소통방식에 지나치게 의존한다는 우려까지도 낳고 있다. 특히 오늘날의 주요 학습주체들은 ‘아날로그 신호에 기반을 둔 추상적인 문자매체’보다는 ‘디지털 신호에 기반을 둔 구체적인 영상매체’를 더 선호한다(정영근, 2003:210 참고). 그래서 수요자 중심의 교육과정이란 입장에서 바라보면, 교수-학습 방법에 있어 디지털 영상매체(digital image media)의 적극적인 활용이 요구된다고 할 수 있다.

디지털 영상매체는 아날로그 문자매체보다 훨씬 더 신속하고 보다 더 집중적으로 수용자에게 메시지를 전달할 수 있다. 카메라는 네모난 틀에 한정되어 있기 때문에 특정 부분을 확대해서 보여줄 수 있다. 이를 통해 전달자는 수용자들의 의도한 부분에 보다 더 집중하도록 만들 수 있다. 바로 이 점에 디지털 영상매

2) 디지털혁명은 신석기시대의 농업혁명(agricultural revolution)과 18세기 후반부의 산업혁명(industrial revolution)에 이어 20세기 말부터 진행된 인류의 3번째 대변혁으로 여겨진다. 정보처리에 있어 아날로그 방식에서 디지털 방식으로의 전환이 가져온 디지털혁명은 지식과 정보의 대중화와 보편화에 크게 기여하고 있다.

체의 큰 장점 중 하나이다. 다시 말해 디지털 영상매체는 특정 주제를 확실하게 부각시키고 충분하게 전달할 수 있다. 또한 디지털 영상매체는 감각적으로 정보를 제시하기 때문에 생생한 현장감을 준다. 그만큼 전달력이 높아진다. 한편 디지털 영상매체를 기반으로 한 시청각 텍스트는 집단교육이 가능하다. 그것은 짧은 시간 안에 다양한 사람들에게 많은 정보를 줄 수 있는 경제성을 지닌다. 디지털 영상매체는 문자와 소리와 영상으로 복합적인 정보 전달이 가능하다. 그렇기 때문에 디지털 영상매체는 언어매체가 전달할 수 없는 비언어적인 정보도 무리 없이 전달할 수 있다. 종합하여 말하면, 디지털 영상매체는 “인간의 시각 요구 충족은 물론이거니와 다른 감각기관들도 동원하여 다각적이고 공감적인 교류를 실현시키는 가장 효율적인 의사소통 매체”(정영근, 2004:20)이다. 디지털 영상매체는 시각적인 요소와 청각적인 요소를 동시에 사용하여 우리가 살고 있는 사회에 대해서 많은 것을 이야기해 준다. 또한 디지털 영상매체는 우리가 아직 모르고 있거나 미처 경험하지 못한 새로운 것에 대해 문자매체보다 생생하고 직접적으로 알려 준다.

이런 시각에서 바라보면, “디지털 영상콘텐츠를 활용한 수업이 문자 위주의 텍스트에만 의존하는 수업보다 학습자들에게 흥미를 더 유발하고, 집중도를 더 높이며, 수업에 대한 동기부여를 더 많이 주고, 보다 폭 넓은 간접 경험의 기회를 제공”(진상범·김형민, 2014:13)할 수 있을 것이다³⁾. 이런 맥락에서 특히 로버트 하인리히(Robert Heinrich)와 마이클 모렌다(Michael Molenda)와 제임스 러셀(James Russell)이 1993년 공동으로 편찬한 『교수매체와 새로운 교육공학(Instructional Media and the New Technologies of Instruction)』의 제4판에 수록된 내용이 관심을 끈다.

3) 교수-학습 매체로서의 디지털 영상매체가 갖는 효율성과 효용성은 의심의 여지가 없으나, 이때 간과되지 말아야 하는 사항이 있다. 교수-학습에 있어 디지털 영상매체의 활용이 학습자의 정신적 나태함과 수동적 학습참여 그리고 빠른 내용 전개에 따른 인지체계의 부담과 집중력의 결여를 유발시켜 오히려 학습효과를 떨어뜨릴 수 있기 때문에(Beentjes/Voort, 1988:393 이하 참고), 학습의 주제와 목표, 디지털 영상매체의 성격에 맞는 세심하고도 주의 깊은 교수-학습 전략을 세워야 한다(김연권·한용택, 2009:241; 서성식, 2007:160; 한관중, 2006:154 참고).

교수법의 관점에서 보면, 대부분의 인간이 시각적인 것에 익숙하다는 것은 주지의 사실이다. 우리 인간은 듣는 것으로부터 10%, 본 것으로부터 80% 이상을 배운다. 더욱 중요한 사실이 있다. 우리 인간은 들은 것의 약 20%만을 기억하나, 보고 들을 경우 50%이상을 기억한다.

From an instructional point of view, we know that most people are visually oriented. They learn about 10 percent from listening, but over 80 percent from what they see. More importantly, they remember only about 20 percent of what they hear, but over 50 percent of what they see and hear. (Heinrich·Molenda·Russell, 1993:66)

앞에서 살펴본 여러 연구결과물들이 밝히고 있듯이, 교수-학습 매체로서의 디지털 영상매체는 여러 가지 장점을 지닌다. 이는 교육현장에서 디지털 영상매체를 활용한 교수-학습 교육프로그램 개발의 필요성과 당위성을 직·간접적으로 시사한다.

영화, 애니메이션, TV 드라마, 다큐멘터리 필름 등과 같은 디지털 영상콘텐츠는 오늘날 매우 대중적이며, 현대인이 선호되는 서사 텍스트(narrative text)이다. 따라서 서사적 영상콘텐츠를 활용한 교수-학습 교육프로그램은 학습자가 학습에 갖는 심리적 부담감을 최소화하고, 교육현장에서 모든 것을 직접 경험할 수 없는 학습자에게 간접적인 경험의 기회를 제공하며, 학습자의 인식과 행동의 변화를 유도함으로써, 교수-학습의 효과를 극대화할 수 있다. 또한 디지털 영상매체는 우리가 살아가는 사회현실을 구체적이고 실재적으로 재현하면서도, 정의적·인지적·심미적 측면을 동시에 보여줄 수 있다. 이런 시각에서 바라본다면, 디지털 영상콘텐츠는 학습자가 정의적 행동과 인지적 행동을 내면화하는데 도움이 되는 하나의 유기적 교수-학습매체로 활용될 가능성이 많다(김형민·조창현, 2014b:275 참고).

김은미(2004:28)는 타문화를 설명하는데 있어 언어만으로는 그 한계가 있음을 다음과 같이 지적한다. “언어라는 것 자체가 문화적인 산물이므로, 우리의 언어로 다른 문화를 설명하는 작업은 본질적으로 한계를 가질 수밖에 없다.” 이는 언어라는 소통매체만으로는 복합적인 성격을 지닌 문화를 이해하는 데에는 분명 한계가 있음을 지적한다. 따라서 문화, 특히 타문화를 올바르게 이해하기 위해서는 언어 매체를 보완할 수 있는 여타의 다른 매체가 필요하다. 이를 위해

영화, 애니메이션, TV 드라마, 다큐멘터리 필름과 같은 디지털 영상매체를 활용한 시청각 텍스트가 훌륭한 보완 매체가 될 수 있다. 서사적 영상텍스트는 수용자가 스스로 관찰하고 느낄 수 있는 디지털 영상콘텐츠이기 때문이다.

특정 디지털 영상콘텐츠는 시·공간적 제약 없이 우리가 지금까지 경험하지 못한 타자의 삶과 타문화에 대한 이해와 안목을 넓혀줄 수 있으며, 그를 통해 우리 자신의 삶과 문화에 대한 숙고와 성찰의 기회를 제공해 줄 수 있다. 더 나아가 디지털 영상콘텐츠는 문화갈등과 문화충돌이 뇌관처럼 잠재한 다문화상황에서 사회통합을 위한 교수·학습 교육프로그램을 개발하는데 있어 훌륭한 소재를 제공할 수 있다. 본 연구는 바로 이 점에서 연구의 필요성을 본다.

2.2 연구 목표

오늘날 한국 사회는 세계에서 그 유례를 찾기 힘들 정도로 빠르게 다인종·다언어·다종교·다문화사회로 전환하고 있다. 하지만 그렇게 급변하는 시대적 흐름에 대처하기 위한 우리 사회의 전반적인 노력은 아직 부족한 것이 현실이다. 현재 한국 사회에서는 다양한 인종적·언어적·종교적·문화적 배경을 지닌 사람들이 동일한 지리적 공간에서 살아가고 있다. 그런데 상호이해와 상호소통과 상호존중의 부족으로 인해 심각한 사회문화적 갈등과 충돌이 내재하고 있다. 따라서 정부와 지방자치단체들은 그와 같은 사회문화적 갈등과 충돌을 최소화시키면서 사회통합에 도달하기 위해 지난 20-30여 년 동안 적지 않은 노력을 기울이고 있다. 하지만 선진 다문화사회가 사회통합을 위해 기울이는 노력과 비교하여 평가해 볼 때, 우리 사회의 사회통합 노력은 전반적으로 아직도 미흡하다는 평가를 받는다.

본 연구의 목적은 ‘한국적 다문화사회’의 상황에서 문화갈등과 문화충돌로 인해 발생 가능한 혹은 이미 발생한 크고 작은 문제를 해결하는데 일조할 것으로 예상되는 ‘한국과 독일의 디지털 영상콘텐츠를 활용한 사회통합 상호문화 교육프로그램’을 개발하는데 있다. 이때 본 연구가 지향하는 방향은 ‘상호문화주의(interculturalism)’의 관점이다. 상호문화주의는 특정 공간에서 서로 다른 문화의 공존에 관심을 집중하는 다문화주의(multiculturalism)과 달리 다양한 문화

들의 만남, 접촉, 교류를 강조한다. 이때 상호문화주의는 개별 문화의 힘이나 규모의 크기에 상관없이 대등한 위상을 전제로 동적인 상호작용을 함축한다. 그래서 상호문화주의의 요체는 서로 다른 문화적 배경을 가진 사회구성원들 간의 역동적인 상호문화대화(intercultural dialogue), 즉 상호문화소통(intercultural communication)이다. 바로 여기에서 상호문화교육의 궁극적인 목표점이 확인된다. 상호문화교육(intercultural education)의 궁극적인 목적은 타인의 문화를 인지적으로 배우는 것이 아니라, ‘나’와 다른 ‘타인’을 만나 접촉하면서 소통하는 기술을 배우는 것이다.

한편 본 연구가 활용할 디지털 영상콘텐츠는 현대사회의 대표적인 서사텍스트이자 학습자에게 친숙한 영화이다. 본 연구가 사회통합을 위한 상호문화 교육프로그램을 개발하기 위해 영화를 선택한 이유는 다음과 같다. 첫째, 영화는 상대적으로 쉽게 접근 가능한 시청각 매체로 학습자에게 학습의 부담감을 줄여주고, 흥미를 유발시키는 효율적인 교수-학습 매체로 활용될 수 있다(김연권·한용택, 2009:239 이하 참고). 둘째, 영화는 시청각 요소를 이용하여 현실 세계와 유사한 상황을 구체적으로 재현할 수 있다.(김연권·한용택, 2009:240 참고) 셋째, 영화는 “설명적이고 요약적인 교과서보다 인간의 삶과 행복, 슬픔에 대해 정서적이고 심미적인 관점을 제공할 뿐만 아니라”(한관중, 2006:147), “인간의 자유나 평등, 정의, 인권 등을 삶과 연결시켜 다양한 관점을 학생들에게 제공하는데 좋은 자료”(한관중, 2006:147)가 될 수 있다.

3. 선행연구 현황 및 선행연구와의 차별성

3.1 선행연구 현황

현대인은 디지털 영상매체에 친숙하다. 학습자의 집중도를 높이고 흥미를 유발시키기 위해 디지털 영상매체를 활용한 수업의 가능성과 방법론에 대한 논의가 증가하는 추세이다. 하지만 지금까지 국내에서 발표된 주요 연구(김보림 2007; 김성곤 2001; 김정열 1998, 박현준/ Josepf E. Chamoux/ 김상준/ 조영호 2003; 서성식 2007; 이종원 2008; 정영근 2003; 조현일 2007)는 영화를 활용한 대학교에서의 교양과목 수업에 집중되었다. 홍기천/ 남은아(2006)를 제외하면 초등·중·고등학생을 대상으로 디지털 영상콘텐츠를 활용한 학교 수업에 대한 연구는 거의 없다.

기존의 연구는 주로 대학생을 대상으로 한 수업에서 영화의 활용방안을 다루는 편향성을 벗어나지 못했다. 본 연구는 대학생뿐만 아니라 초등학교 저학년 학생, 초등학교 고학년 학생, 중학생과 고등학생과 성인을 대상으로 한 맞춤형 수업에서 다양한 영상자료의 활용방안을 다룸으로써 기존 연구와 차별성을 둘 것이다.

상호문화교육을 위해 시청각 텍스트의 활용 방안에 대한 연구가 나오고는 있으나 아직까지는 걸음마 단계라 할 수 있다. 현재까지 국내에서 발표된 연구 결과물(김영권/ 한용택 2010; 김은미 2004; 서연주 2009; 이숙경 2009; 한관중 2006; 한용택 2010)은 몇 편에 불과하다. 이들 연구들은 영화란 시청각 텍스트를 이용한 상호문화교육의 가능성을 보여주고 있으나 체계적인 상호문화교육을 수행하기에는 턱없이 부족하다. 디지털 영상매체의 지배성과 상호문화교육의 정서적이고 통합적인 시각을 감안한다면 영상콘텐츠를 활용하는 방법이 상호문화교육에서 최적의 교수·학습 방법 가운데 하나가 될 수 있다. 본 연구는 영화, 애니메이션, TV 드라마 등을 활용하여 효율적이고 실천적인 상호문화교육의 가능성을 보여주고자 한다. 영상콘텐츠를 활용한 교수·학습 방법과 관련된 자료와 경험이 많지 않기 때문에 본 연구는 그런 틈새를 메우는데 연구력을 집중할 것이다.

2010년 독일은 연방은행의 이사였던 티로 자라친 Thilo Sarrazin의 저서 『독일은 자멸하고 있다. 우리는 나라를 잃을 위험을 무릅쓸 것이다. Deutschland schafft sich ab. Wir werden unser Land aufs Spiel setzen』이 출간된 직후 ‘자라친 논쟁(Sarrazin Debatte)’이라는 용어가 나올 정도로 격렬한 반다문화 논쟁이 일어나고 있다. 현재 독일이 겪고 있는 ‘자라친 논쟁’을 심도 있게 분석함으로써 한국의 다문화 사회가 직면할 수 있는 잠재적인 문제점을 예방하거나 해결할 수 있는 사회통합 교육프로그램을 개발할 수 있을 것이다. 이를 단초로 하여 미래의 ‘한국적 다문화사회’에 대한 진지하고 신중한 성찰을 할 수 있을 것이다.

3.2 선행연구와의 차별성

한국사회는 매우 빠른 속도로 다문화사회로 변모하고 있으나 그에 대한 유무형의 준비는 아직 매우 미흡한 실정이다. 많은 구미선진국들은 우리보다 앞서 수많은 시행착오를 겪으면서 다문화사회를 어느 정도 정착시켰다.

본 연구는 ‘초보 한국다문화사회’와 ‘선진 독일다문화사회’사이에 어떤 공통점과 차이점이 있는지에 대한 비교 연구를 먼저 진행시킬 것이다. 이 비교 연구를 바탕으로 우리 실정에 맞는 사회통합 교육프로그램이 제안될 것이다. 이를 위해 한국과 독일의 디지털 영상콘텐츠가 활용된다.

본 연구는 디지털 영상콘텐츠를 활용한 사회통합 교육프로그램의 개발을 위해 우선 한국의 초보 다문화사회와 선진 다문화사회에 대한 인문학적 성찰을 진행시킨다. 이때 인문학적 성찰의 이론적 근거는 한스 게오르크 가다머(Hans-Georg Gadamer, 1900-2002)의 해석학이론이다. 또한 본 연구에서는 한스 로베르트 야우스(Hans Robert Jauss, 1921-1997)의 타자성(Fremdheit)에 근거한 해석학적 분석도 이루어진다.

‘타자성’에 관한 학문적 관심의 필요성은 지금까지 인류의 역사에서 빈번하게 일어났던 타자에 대한 몰이해 내지 편견과 같은 왜곡된 현상 때문만은 아니다. 우리는 타자에 대한 이해의 필요성을 특히 다문화사회의 구성원들이 타자와의 만남 속에서 세계를 이해하고 자아를 형성한다는 사실에서 찾을 수 있다.

기존의 사회통합 교육프로그램의 내용은 단조로운 양상을 띠고 있다. 본 연

구에서도 다문화사회의 현실을 보여주는 일반적인 주제, 예를 들어 ‘편견’, ‘고정관념’, ‘차별’, ‘인종’, ‘문화상대성’, ‘소수자에 대한 이해’, ‘관용’ 등이 다루어질 것이다. 그러나 본 연구는 한국과 독일이란 특정 국가의 다문화 현실에 초점을 맞추므로써 각 나라에 대한 문화적 이해의 폭을 넓힐 수 있을 뿐만 아니라, 독일의 예를 통해 미래의 한국 사회가 봉착하게 될 문제점을 미리 진단하고 해결할 수 있을 기회를 제공하고자 한다.

21세기의 한국사회는 증가하는 국제결혼과 이주노동자의 유입으로 인해 ‘새로운 한국인’을 양산하고 있다. 다문화가정자녀의 지속적인 증가와 외국인 근로자 자녀의 꾸준한 증가는 새로운 사회통합 교육프로그램의 개발을 요구한다.

[표 3] 선행연구와의 차별성

	연구 목적	연구 방법	주요 연구 내용
선행연구	1. 영화를 활용한 다문화수업 방안 제시 2. 인권, 편견 등을 다룬 영상매체를 통해 상호문화교육의 가능성 제시 3. 영상매체를 통해 다문화사회의 현실에 대한 이해	1. 이론적 측면에 치중 2. 대학교 교양과목에서 다문화사회의 문제를 시청각 매체로 제시 3. 시청각 텍스트 분석	1. 다문화교육을 위한 영상매체의 효율성 2. 대학생 및 성인을 위한 상호문화교육 프로그램 제안 3. 영화의 내용과 다문화사회의 부정적 현실을 연관시켜 인지적 측면을 강조
본연구	1. 디지털 영상콘텐츠를 활용한 사회통합 교육프로그램 개발 2. 다문화사회가 안고 있는 사회문제를 디지털 영상콘텐츠의 도움으로 인지적 측면뿐만 아니라 정의적 측면에서 접근 3. 디지털 영상콘텐츠를 통한 다문화사회의 현실에 대한 이해를 넘어 사회통합을 위한 대안 제시에 집중	1. 이론과 실재를 모두 강조 2. 적용 대상에 따른 맞춤형 사회통합 교육프로그램의 개발 3. 시청각 텍스트의 분석과 함께 문자텍스트의 분석도 병행(예를 들어 영화의 시나리오 분석, 문학작품 분석 등)	1. 구체적인 사회통합 교육프로그램의 예시를 제시 2. 초·중·고·대학생(성인)에 따른 맞춤형 사회통합 교육프로그램 제안 3. 다문화사회의 현실에 대한 인지적·정서적 측면에 머무르지 않고 사회통합을 위한 대안 제시에 주안점을 둠

4. 연구 내용

4.1 한국의 다문화사회 현황

한국은 1988년 서울올림픽대회를 전후로 하여 노동력 송출국가에서 노동력 유입국가로 바뀌었다. 한국은 이 시기에 이주노동자를 받아들이기 시작했다. 1990년대 들어 중소기업 및 3D 업종은 심각한 노동력 부족에 직면하게 되었다. 이런 노동력의 결손 현상을 해소하기 위해 한국 사회는 이주노동자를 적극적으로 받아들였다. 또한 비슷한 시기 농·어촌 지역을 중심으로 동남아시아 및 조선족 출신의 여성결혼이민자가 본격적으로 유입되기 시작했다. 시간이 지나감에 따라 이주노동자와 결혼이민자의 유입은 한국 사회의 인구학적 구성을 변화시키게 되었다. 다른 인종(race)과 다른 종족집단(ethnic group)의 등장과 더불어 타문화와 타종교의 유입은 한국 사회가 과거 수 천 년 동안 ‘단일문화·단일민족’의 신화를 기반으로 한 사회의 통합과 결속을 더 이상 유지할 수 없는 하나의 허상으로 만들고 있다.

법무부 출입국·외국인정책본부가 펴낸 「2012년도 출입국·외국인정책통계연보」에 따르면, 2012년에 대한민국을 출입국한 외국인의 총수가 2,218만 5,474명에 달한다. 한편 2012년 12월 31일 기준으로 대한민국에 체류하는 총 외국인의 수는 144만 5,103명으로 집계되었다. 이는 2012년 12월 31일 기준으로 5,094만 8,272명에 달하는 대한민국 총인구의 약 2.84%에 해당하는 수치이다⁴⁾. 그리고 법무부 출입국·외국인정책본부의 「출입국·외국인정책통계월보 2013년 12월호」에 따르면 2013년 12월 31일 기준으로 대한민국에 체류하는 총 외국인의 수는 1,576,034명이었고, 안정행정부의 집계에 따르면 2013년 12월 31일 기준으로 대한민국의 총인구는 51,141,463명이었다. 따라서 2013년 말 기준으로 대

4) 법무부 인터넷 사이트 <http://www.moj.go.kr>와 행정안전부 인터넷 사이트 <http://www.mopas.go.kr> 참고. 2012년도 국내 체류외국인 중 불법체류자는 17만 7,854명으로 전년 대비 6.0% 증가한데 반해 등록외국인은 93만 2,983명으로 전년 대비 5% 감소한 것으로 밝혀졌다. 하지만 2012년 말 기준 국내 체류외국인의 수는 2011년 대비 3.59%(5만 26명) 증가한 것으로 나타났다(법무부 출입국·외국인정책통계연보 2012년: 272 참고). 이때 ‘불법체류자’는 합법적으로 입국하여 정해진 체류기간을 초과한 자, 체류자격 이외의 활동을 한 자, 밀입국자 등 출입국관리법을 위반한 자를 가리킨다.

민국 총인구 대비 국내 체류외국인 비율은 약 3.08%이었다.

1990년 대 초반 이래로 최근에 이르기까지 국내체류외국인의 연도별 증감률과 대한민국 총인구 대비 체류외국인의 비율은 아래 <표 4>과 같다.

<표 4> 국내 체류외국인 연도별 증감률과 총인구 대비 국내 체류외국인 비율

연도	국내 체류외국인 (명)	국내 체류외국인 의 증감률(%)	대한민국 총인구 (명)	총인구 대비 국내 체류 외국인 비율(%)
1992	171,921		44,503,200	0.39
1993	169,749	-1.26	45,001,113	0.38
1994	204,991	+20.76	45,416,339	0.45
1995	285,978	+39.51	45,858,029	0.62
1996	369,302	+29.14	46,266,256	0.80
1997	407,027	+10.22	46,684,069	0.87
1998	330,493	-18.80	46,991,171	0.70
1999	404,042	+22.25	47,335,678	0.85
2000	491,324	+21.60	47,732,558	1.03
2001	571,398	+16.30	48,021,543	1.19
2002	629,006	+10.82	48,229,948	1.30
2003	678,687	+7.90	48,386,823	1.40
2004	750,873	+10.64	48,583,805	1.55
2005	747,467	-0.47	48,782,274	1.53
2006	910,149	+21.76	48,991,779	1.86
2007	1,066,273	+17.15	49,268,928	2.16
2008	1,158,866	+8.68	49,540,367	2.34
2009	1,168,477	+0.83	49,773,145	2.35
2010	1,261,415	+7.95	50,515,666	2.50
2011	1,395,077	+10.60	50,734,284	2.75
2012	1,445,103	+3.59	50,948,272	2.84
2013	1,576,034	+9.1	51,141,463	3.08
2014	1,797,628	+14.1	51,327,916	3.50
2015	1,899,519	+5.7	51,529,328	3.69

자료: 법무부 출입국·외국인정책본부가 펴낸 <출입국·외국인정책통계연보 1992~2015>와 안전행정부의 주민등록 인구통계를 토대로 재구성

위의 <표 4>은 1992년부터 2013년까지 국내 체류외국인의 연간 증감률과 총인구 대비 국내 체류외국인의 비율을 나타낸다. <표 4>에서 살펴볼 수 있듯이, 1992년 국내 체류외국인은 수는 17만 1,921명으로 대한민국 총인구 4,450만 3,200명의 0.39%를 차지했다. 이때만 하더라도 총인구에서 차지하는 외국인의 비율은 그리 높지 않았다. 그 이후 국내 체류외국인의 수는 예외적인 해도 있었지만 꾸준한 증가 증세를 보였다. 즉, 1993년(전년도 대비 1.26%감소), 1998년(전년도 대비 18.80% 감소)과 2005년(전년도 대비 0.47% 감소)을 제외하면 국내 체류외국인의 수는 매년 꾸준히 증가하여, 2007년에는 100만 명이 넘어섰다. 2013년 말 기준으로 국내 체류외국인의 수(157만 6,034명)를 21년 전 1992년 말 기준의 국내 체류외국인의 수(17만 1,921명)와 비교하면 약 9.17배, 즉 약 917% 증가했음을 알 수 있다.

국내 체류외국인은 장기 체류외국인과 단기 체류외국인으로 나뉜다. 이 구분은 국내 체류 90일을 기준으로 삼는다. 장기 체류외국인은 다시 등록외국인과 외국국적 동포 거소자로 나뉜다. 등록외국인은 국내에 90일 이상 체류하기 위해 외국인 등록증, 즉 비자를 발급받은 사람을 가리키며, 외국국적 동포 거소자는 대한민국의 국적을 보유하고 있던 자 또는 그 직계비속으로서 외국국적을 취득한 사람이 국내에 90일 이상 체류하기 위해 외국인 등록증을 발급받은 사람을 가리킨다. 특히 장기 체류외국인의 증가는 ‘세계 유일의 단일민족’이란 순혈주의란 오랜 전통에 빠져있던 한국사회가 직면한 새로운 도전일 수 있다.

다음 <표 5>는 1992년 이래로 연도별 장기 체류외국인의 증감률과 총인구 대비 장기 체류외국인의 비율을 나타낸다.

<표 5> 장기 체류외국인 연도별 증감률과 총인구 대비 장기 체류외국인 비율

연도	대한민국 총인구 (명)	장기 체류외국인 (명)	장기 체류외국인의 증감률(%)	총인구 대비 장기 체류외국인 비율(%)
1992	44,503,200	55,832		0.13
1993	45,001,113	66,688	+19.44	0.15

1994	45,416,339	84,905	+27.32	0.19
1995	45,858,029	126,365	+48.83	0.28
1996	46,266,256	166,949	+32.12	0.36
1997	46,684,069	196,945	+17.97	0.42
1998	46,991,171	170,068	-13.65	0.36
1999	47,335,678	192,881	+13.41	0.41
2000	47,732,558	224,985	+16.64	0.47
2001	48,021,543	248,857	+10.61	0.52
2002	48,229,948	274,764	+10.41	0.57
2003	48,386,823	460,261	+67.51	0.95
2004	48,583,805	491,409	+6.77	1.01
2005	48,782,274	510,509	+3.89	1.05
2006	48,991,779	660,607	+29.40	1.35
2007	49,268,928	800,262	+21.14	1.79
2008	49,540,367	895,464	+11.90	1.81
2009	49,773,145	920,887	+2.84	1.85
2010	50,515,666	1,002,742	+8.89	1.99
2011	50,734,284	1,117,481	+11.44	2.20
2012	50,948,272	1,120,599	+0.28	2.20
2013	51,141,463	1,219,192	+8.80	2.38
2014	51,327,916	1,377,945	+13.02	2.68
2015	51,529,338	1,467,873	+6.53	2.85

자료: 법무부 출입국·외국인정책본부가 펴낸 <출입국·외국인정책통계연보 1992~2015>와 안전행정부의 주민등록 인구통계를 토대로 재구성

1980년 장기 체류외국인의 수는 4만 519명으로 대한민국 총인구 3,743만 6,315명의 약 0.11%를 차지했으며, 그 이후 10여 년 동안 총인구 대비 장기 체류 외국인의 비율은 커다란 변동을 겪지 않았다(1985년 약 0.10%, 1990년 약 0.11%). 그러나 1990년 대 이후, 1998년을 제외하면, 장기 체류외국인의 수는 매년 꾸준한 증가 추세를 보였다. 그러다가 2010년에는 국내 장기 체류외국인의

수가 100만 명을 넘어섰으며, 2011년에는 총인구 대비 장기 체류외국인의 비율이 2%를 넘어섰다. <표 5>에서 알 수 있듯이, 2013년 말 기준으로 국내 장기 체류외국인의 수를 21년 전 1992년 말 기준의 국내 장기 체류외국인의 수와 비교하면 약 21.84배, 즉 약 2,184% 증가했음을 알 수 있다.

한국 다문화사회의 탄생

유엔사무국 경제사회국(UNDESA. United Nations Department of Economics and Social Affairs)과 경제협력개발기구(OECD. Organization for Economics Cooperation and Development)가 협력하여 발표한 보도 자료에 따르면, 세계화·국제화시대의 오늘날 2013년 10월 기준으로 약 2억 3,200만 명이 자신의 출생지가 아닌 국가에서 거주하고 있다(World Migration in Figures, 2013 참고). 미국인 구조사국(United States Census Bureau)에 따르면, 현재 세계 인구는 약 71억 4,400만 명으로 추산된다(<http://www.census.gov/popclock/>(2014년 2월 1일 접속)). 따라서 2013년 10월 기준으로 전 세계 인구의 약 3.25%가 보다 나은 삶을 살기 위해 자신들에게 익숙한 지리적 공간을 떠나 낯선 공간으로 이주에 살고 있다. 장래의 지구촌은 국가 간의 이동인구가 더욱 더 일상화되고 보편화될 것으로 예상된다. 시간이 지남에 따라 점점 더 많은 사람들은 과거의 유목민과 비슷하게 보다 나은 삶을 추구하기 위해 다른 장소로 이동하여 그 곳에서 거주할 것이다. 한편 개방화와 운송수단의 발달로 인해 현대인은 과거의 유목민과 달리 이동 거리를 현저하게 늘리고 있다. 즉, 현대인은 보다 나은 삶을 위해서는 공간적 거리를 문제로 삼지 않을뿐더러, 자신의 문화권과 다른 이질적인 문화권으로의 이주도 마다하지 않고 있다.

오랜 시간 동안 ‘단일민족(homogeneous ethnic group)’, ‘단일문화(mono-culture)’ 등과 같은 단일성을 마치 확고한 신념처럼 강조했던/강조하는 사회는 다양한 소수 타문화권 구성원들의 이주와 정착으로 인해 대두되는 각종 사회문제들을 부각시키지 않으려는 경향이 강하며, 그들의 위한 정책을 추진하려는 의지도 약하다. 그 결과 소수 문화집단에 대한 사회전반의 관심이 낮을 뿐

만 아니라 그들에 대한 심리적 저항과 차별적 태도를 보인다. 예를 들어, 국민국가(nation-state)의 형성을 위해 ‘단일성’을 강조했던 독일, 오스트리아, 스위스, 영국 등과 같은 유럽 국가들과 일본, 대만 등과 같은 아시아 국가들은 ‘손님노동자’(guest worker) 등과 같이 일시적 체류를 목적으로 다양한 소수집단들이 오랜 기간 동안 지속적으로 유입되어 수적 증가를 가져왔음에도 불구하고 그들에 대한 특별한 사회적 관심을 기울이지 않았다. 그들은 사회적 주변인 또는 부수적 존재 정도로만 여겨졌다. 그러다가 이주자의 수가 일정 수준 이상으로 증가하여, 이주민 집단이 해당 사회에서 새로운 문화집단으로 자리를 잡게 되면, 이주 문화집단들이 주류사회의 무관심 대상에서 관심의 대상이자 사회정책의 대상으로 전환된다. 일반적으로 이와 같은 관심의 전환을 맞이하기까지는 상당한 기간이 소요된다. 이는 한국 사회에도, 정도의 차이는 있으나, 마찬가지로 적용되었다.

오늘날 대부분의 주류사회는 사회적 소수자이자 비주류문화집단 구성원의 사회적응과 사회통합을 돕기 위한 다양한 정책을 시행한다. 그런데 이런 정책적 대응은 이주민의 유입에 따른 즉각적인 반응이라기보다는 일종의 지체 반응처럼 특정 단계를 걸쳐 이루어지는 것이 일반적이다. 따라서 다문화사회로의 이행단계와 그에 따른 정책적 대응방안에 대한 개괄은 한국 사회가 현재 그리고 미래에 무엇을 준비해야 할 것인가에 대해 시사점을 제시할 수 있다. 다음 <표 6>은 다문화사회로의 이행단계에 따른 사회현상, 사회적 위험요소 및 정책적 대응방안을 정리한 것이다. 이때 다문화사회로의 이행단계는 진입단계, 전환단계 그리고 정착단계로 나뉜다.

<표 6> 다문화사회로의 이행단계에 따른 사회현상, 사회적 위험요소 및 정책적 대응방안

이행 단계	사회현상	사회적 위험요소	정책적 대응방안
진입 단계	총인구 대비 외국이주민 비율의 가시적 증가	주류집단의 정체성 혼란(일반적으로 수용되었던 ‘민족국가 구성원’에 대한 회의) 외국이주민에 대한 주류집단의	개인차원의 문화적 기회 제공(주류문화로의 동화에 초점) 주류문화로의 적응 기회

		심리적 저항과 차별적 태도(다문화사회에 대한 주류집단의 경험 부재로 인해) 공동된 규범의식의 혼란(행동방식의 다양화와 가치관의 상이성으로 인해)	제공 주류문화 체험활동 기회 제공
전 환 단계	다문화가족의 형성(체류기간 의 연장으로 인 해) 출신국·종족별 공동체 형성(집 단 거주지 형 성)	다문화가정 내 의사소통 기능의 약화(가족구성원 간의 언어장벽 으로 인해) 다문화가족의 이혼율 증가와 가 족해체현상(가족구성원 간의 정 서적 유대관계의 약화로 인해) 소수 문화집단의 고립화와 빈곤 화(소득격차로 인해) 사회적 일체감의 해체 소수 문화집단의 문화권 보장요 구	집단차원의 문화권 요구 에 대한 대응 방안 마련
정 작 단계	이주 2세대의 사회진출에 따 른 이주민 공동 체의 재생산	이주 2세대의 인종적·문화적 정 체성 혼란 사회복지 부담의 증대(이민자 가족의 낮은 교육수준과 소득수 준으로 인해) 범죄율과 실업률 증가(이주 2세 대의 사회적 부적응으로 인해) 인종 간의 사회적 마찰 증가(가 치관의 차이로 인해) 주류문화에 대한 저항의 표면화	문화적 다원화와 사회적 역동성을 지향하는 정책 추진 새로운 가치관 설정

자료: 김이선 외, 2008: 13-19; 윤창국, 2009, 254-257; 장미혜, 2008: 45-47을 바탕
으로 재구성.

현재 한국 사회가 위에서 살펴본 다문화사회로의 이행단계 중에서 어느 단계
에 속하는지를 확인하기는 어렵다. 그 이유는 한국 사회 내에 다양한 이주민집
단 양상이 존재하기 때문이다. 한국 사회에 뿌리를 내린지 긴 역사를 가지고 있
는 화교집단의 경우, 그들은 자신들만의 공동체를 형성했을 뿐만 아니라, 2세들
의 사회진출도 이루어졌다. 이런 사회현상을 감안해본다면, 우리 사회는 다문

화사회의 전환단계 내지는 정착단계라고 할 수 있을지 모른다. 한편 총인구 대비 체류외국인의 비율에서 가장 큰 몫을 차지하는 외국인은 일정 기간 체류가 허가되는 이주노동자들이다. 한국 사회에서 그들에 대한 주류문화집단의 심리적 저항은 상대적으로 크며, 그들에 대한 주류문화집단의 차별적 태도는 심한 편에 속한다. 이런 사회현상과 사회적 위험요소를 감안해보면, 우리 사회는 다문화사회로의 초기 단계인 진입단계에 위치한다고 할 수 있을 것이다.

최근 한국 사회는 다양한 문화적 배경을 지닌 이주민의 유입으로 인해 인종적·문화적 다양성을 경험하고 있다. 주요 타문화권 이주민으로는 이주근로자, 결혼이민자, 혼인귀화자, 외국인 유학생, 외국상사 주재원, 외교관, 재외동포, 외국인자녀, 북한이탈주민⁵⁾ 등이 있다. 그런데 한국은, 영·미 계통의 다문화국가들 그리고 서유럽국가들이 이민자의 정주를 허용하는 것과 달리, ‘단기 노동력 유입’과 ‘정주허용금지 원칙’이라는 실정법을 통해 가족단위의 이민을 극도로 제한하고 있다. 다시 말해 한국은 이민을 받아들이지 않는 나라이다.

그런데 한국 사회가 다문화사회로 이행하는데 있어 가장 중요한 요인들은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 도시 지역을 중심으로 단기간 거주하는 저임금 이주노동자와 농·어촌 지역을 중심으로 거주하는 여성 결혼이민자이다. 이 두 유형의 이주민들이 한국적 다문화사회의 주요 동인이다. 그 중에서 본 연구에서는 결혼이주여성에 초점을 맞춘다.

한국의 결혼이민사와 관련하여 몇 가지 특징이 있다. 첫째, 한국은 1990년대 중반을 기점으로 결혼이민자 송출국가에서 결혼이민자 수용국가로 전환하였다. 20세기 초 하와이 사탕수수 농장 노동자들과 결혼하여 이주한 여성들이 있었다. 이들은 “사진신부”라고도 불린다. 그리고 1950년 한국전쟁이후 주한미군의 배우자로 미국으로 이주한 여성들이 있었다. 이렇게 이주한 여성들의 수는 많지 않았지만, 그들이 국제결혼을 통한 한국의 초기 결혼이민사를 형성했다. 1990년대 중반까지 한국 여성과 외국인 남성 간의 국제결혼이 한국 남성과 외국인 여성 간의 국제결혼보다 수적으로 많았고 국제결혼을 통한 인구유출이 있

5) 북한이탈주민은 우리와 같은 민족에 속하나, 우리와 다른 문화에서 살다가 우리사회에 이주하여 거주하는 이들이다.

었다. 둘째, 국제결혼 패턴의 중요한 변화가 일어났다. 이것은 결혼이민자의 유입과 밀접한 관련성을 맺는다. 1990년대 중반이래로 한국인 남성과 외국인 여성의 결혼이 국제결혼의 주류를 형성하게 된다. 이런 결혼패턴의 변화는 한국 사회의 인구구성의 모습을 변화시키기 시작했다.

아래 <표 7> 대한민국의 총 혼인 건수 대비 국제결혼의 비율을 보여준다. 또한 한국 남성과 외국인 여성의 국제결혼 그리고 한국 여성과 외국인 남성의 국제결혼 간의 양적 비교를 명시적으로 밝혀준다.

<표 7> 총 혼인 건수 대비 국제결혼의 비율

연도	총 혼인 건수	국제 결혼 건수	총 혼인 건수 대비 국제 결혼 의 비율 (%)	전년도 대비 증감률 (%)	한국 남성 + 외국인 여성 (건)	전년도 대비 증감률 (%)	한국 여성 + 외국인 남성 (건)	전년도 대비 증감률 (%)
1990	399,312	4,710	1.2		619		4,091	
1991	416,872	5,012	1.2	+6.4	663	+7.1	4,349	+6.3
1992	419,774	5,534	1.3	+10.4	2,057	+210.3	3,477	-20.1
1993	402,593	6,545	1.6	+18.3	3,109	+51.1	3,436	-1.2
1994	393,121	6,616	1.7	+1.1	3,072	-1.2	3,544	+3.1
1995	398,484	13,494	3.4	+104.0	10,365	+237.4	3,129	-11.7
1996	434,911	15,946	3.7	+18.2	12,647	+22.0	3,299	+5.4
1997	388,591	12,448	3.2	-21.9	9,266	-26.7	3,182	-3.5
1998	375,616	12,188	3.2	-2.1	8,054	-13.1	4,134	+29.9
1999	362,673	10,570	2.9	-13.3	5,775	-28.3	4,795	+16.0
2000	332,090	11,605	3.5	+9.8	6,945	+20.3	4,660	-2.8
2001	318,407	14,523	4.6	+25.1	9,684	+39.4	4,839	+3.8

2002	304,877	15,202	5.0	+4.7	10,698	+10.5	4,504	-6.9
2003	302,503	24,776	8.2	+63.0	18,751	+75.3	6,025	+33.8
2004	308,598	34,640	11.2	+39.8	25,105	+33.9	9,535	+58.3
2005	314,304	42,356	13.5	+22.3	30,719	+22.4	11,637	+22.0
2006	330,634	38,759	11.7	-8.5	29,665	-3.4	9,094	-21.9
2007	343,559	37,560	10.9	-3.1	28,580	-3.7	8,980	-1.3
2008	327,715	36,204	11.0	-3.6	28,163	-1.5	8,041	-10.5
2009	309,759	33,300	10.8	-8.2	25,142	-10.7	8,158	-1.5
2010	326,104	34,235	10.5	+2.8	26,274	+4.5	7,961	-2.4
2011	329,087	29,762	9.0	-13.1	22,265	-18.0	7,497	-5.8
2012	327,073	28,325	8.7	-4.8	20,637	-7.3	7,688	+2.5
2013	322,807	25,963	8.0	-8.3	18,307	-11.3	7,656	-0.4
2014	305,507	23,316	7.6	-10.2	16,162	-11.8	7,164	-6.6
2015	302,828	21,274	7.0	-8.8	14,677	-9.1	6,597	-7.9

자료: <통계청 보도자료: 2011년 혼인·이혼통계>, <통계청 보도자료: 2012년 혼인·이혼통계>, <통계청 보도자료: 2013년 혼인·이혼통계>, <통계청 보도자료: 2014년 혼인·이혼통계>와 <통계청 보도자료: 2015년 혼인·이혼통계>를 기초로 재구성

한국 정부가 국제결혼의 통계를 발표하기 시작한 시기는 1990년부터이다. 이는 1990년 이전까지의 국제결혼이 통계적으로 주목할 만한 현상이 아니었음을 간접적으로 반영하고 있다. 위의 <표 7>에서 살펴볼 수 있듯이, 국제결혼의 건수는 1990년 이래로 꾸준한 성장세를 보였으며, 2005년에는 총 혼인 건수 대비 국제결혼의 비율이 13.5%를 차지했다. 국제결혼의 비중은 2005년을 정점으로 하여 다소 감소 추세로 돌아섰다. 그러나 그 이후에도 국제결혼의 건수가 총 혼인 건수에서 차지하는 비율은 매년 약 8~12%의 수준을 유지하고 있다.

아래 <표 8>은 내국인결혼(한국인 남성 + 한국인 여성)과 국제결혼(한국인 남성 + 외국인 여성 및 한국인 여성 + 외국인 남성)의 수를 비교하고, 내국인결

혼 대비 국제결혼의 비율을 나타낸 것이다.

<표 8> 내국인결혼과 국제결혼의 비교

연도	내국인 결혼 (건)	국제결혼 (건)			내국인결혼 대비 국제결혼이 차지하는 비율(%)		
		계	한국인 남성 + 외국인 여성	한국인 여성 + 외국인 남성	계	한국인 남성 + 외국인 여성	한국인 여성 + 외국인 남성
1990	394,602	4,710	619	4,091	1.19	0.16	1.04
1991	411,860	5,012	663	4,349	1.22	0.16	1.06
1992	414,240	5,534	2,057	3,477	1.34	0.50	0.84
1993	396,048	6,545	3,109	3,436	1.65	0.79	0.87
1994	386,505	6,616	3,072	3,544	1.71	0.79	0.92
1995	384,990	13,494	10,365	3,129	3.51	2.69	0.81
1996	418,965	15,946	12,647	3,299	3.81	3.02	0.79
1997	376,143	12,448	9,266	3,182	3.31	2.46	0.85
1998	363,428	12,188	8,054	4,134	3.35	2.22	1.14
1999	352,103	10,570	5,775	4,795	3.00	1.64	1.36
2000	320,485	11,605	6,945	4,660	3.62	2.17	1.45
2001	303,884	14,523	9,684	4,839	4.78	3.19	1.59
2002	289,675	15,202	10,698	4,504	5.25	3.69	1.55
2003	277,727	24,776	18,751	6,025	8.92	6.75	2.17
2004	273,958	34,640	25,105	9,535	12.64	9.16	3.48
2005	271,948	42,356	30,719	11,637	15.58	11.30	4.28
2006	291,875	38,759	29,665	9,094	13.28	10.16	3.12
2007	305,999	37,560	28,580	8,980	12.27	9.34	2.93
2008	291,511	36,204	28,163	8,041	12.42	9.66	2.76
2009	276,459	33,300	25,142	8,158	12.05	9.09	2.95
2010	291,869	34,235	26,274	7,961	11.73	9.00	2.73

2011	299,325	29,762	22,265	7,497	9.94	7.44	2.50
2012	298,748	28,325	20,637	7,688	9.48	6.91	2.57
2013	296,844	25,963	18,307	7,656	8.75	6.17	2.58
2014	282,191	23,316	16,152	7,164	8.26	5.72	2.54
2015	281,254	21,274	14,677	6,597	7.56	5.22	2.34

자료: <통계청 보도자료: 2011년 혼인·이혼통계>, <통계청 보도자료: 2012년 혼인·이혼통계>, <통계청 보도자료: 2013년 혼인·이혼통계>, <통계청 보도자료: 2014년 혼인·이혼통계>와 <통계청 보도자료: 2015년 혼인·이혼통계>를 기초로 재구성

<표 8>에서 살펴보듯이, 1990년 대한민국의 총 혼인 건수는 39만 4,602건이었으며, 이 중에서 국제결혼의 건수는 4,710건이었다. 따라서 총 혼인 건수에서 국제결혼의 건수가 차지하는 비율을 보면 1.19%에 불과했다. 국제결혼에서 한국인 남성과 외국인 여성 간의 결혼 건수는 619건이었으며, 한국인 여성과 외국인 남성 간의 결혼 건수는 4,091건이었다. 다시 말해 국제결혼에 있어서 한국 여성과 외국 남성 간의 결혼이 주를 이루었다. 1995년 대한민국의 총 혼인 건수는 38만 4,990건이었으며, 이 중에서 국제결혼의 건수는 1만 3,494건이었다. 따라서 총 혼인 건수에서 국제결혼의 건수가 차지하는 비율은 3.51%로 증가했다. 국제결혼에서 한국인 남성과 외국인 여성 간의 결혼 건수는 1만 365건이었으며, 한국 여성과 외국 남성 간의 결혼 건수는 3,129건이었다. 1994년까지는 한국인 여성과 외국인 남성 간의 결혼이 주를 이루었다면, 1995년부터 2013년까지 한국인 남성과 외국인 여성 간의 결혼이 주를 이루고 있다.

1995년 이후 줄곧 국제결혼에서 한국인 남성과 외국인 여성의 결혼이 한국인 여성과 외국인 남성의 결혼을 수적인 면에서 능가하고 있다. 이에 대한 원인으로 첫째, 남아선호에 따른 혼인적령기 인구의 성비 불균형, 둘째, 국내 여성의 고학력화, 셋째, 만혼 경향, 넷째, 독신자의 증가 등에 따라 신부 부족 현상이 언급될 수 있다. 게다가 결혼시장의 취약 계층에 속하는 농·어촌 지역의 남성들이 배우자를 찾지 못하는 심각한 현상이 대두되었다. 이런 상황에서 국제결혼을 통해 여성결혼이민자의 유입이 훌륭한 대안이 될 수 있었다(한건수, 설동훈, 2007: 4-5).

2013년 12월 31일 기준으로 국내 체류외국인은 1,576,034명이며, 결혼이민자

의 수는 327,073명이다. 따라서 결혼이민자가 국내 총 체류외국인에서 차지하는 비율은 약 20.75%이다(<표 7> 참고). 그런데 결혼이민자는, ‘정주허용금지 원칙’이란 실정법에 따라 체류목적과 허가기간이 끝나면 본국으로 귀환하는 이주근로자와 달리, 한국인 배우자와 함께 가정을 이룸으로써 합법적인 한국사회의 구성원이 된다. 특히 결혼이민자 중 85%이상을 차지하는 여성은 가정에서 아내이자 가족 구성원을 생산하는 어머니라는 위치로 한국사회의 구성원으로 통합된다. 초저출산율과 고령화, 그로 인한 생산가능인구의 감소를 겪고 있는 한국 사회에서 결혼이주여성의 역할은 결코 간과될 수 없다. 그들은 출생률 증가, 고령화 속도의 지연, 노동력 문제의 해결 등에 기여하고 있다.

아래 <표 9>은 연도별 국내 체류 결혼이민자의 현황을 나타낸다. 특히 <표 5>은 결혼이민자의 연도별 증감률과 총 결혼이민자에서 성별에 따른 비율을 보여준다.

<표 9> 연도별 국내체류 결혼이민자 현황

연도	결혼 이민자의 수(명)	전 년 도 대비 증 감율(%)	남성 (명)	여성 (명)	결혼이민자에서 남성이 차지 하는 비율(%)	결혼이민자에서 여성이 차지하 는 비율(%)
2001	26,182					
2002	34,710	+37.8				
2003	44,416	+28.0				
2004	57,069	+28.5				
2005	75,011	+31.4	8,352	66,659	11.1	88.9
2006	93,786	+25.0	10,958	82,828	11.7	88.3
2007	110,362	+17.7	13,126	97,236	11.9	88.1
2008	122,552	+11.0	14,753	107,799	12.0	88.0
2009	125,087	+2.1	15,876	109,211	12.7	87.3
2010	141,654	+13.2	18,561	123,093	13.1	86.9
2011	144,681	+2.1	19,650	125,031	13.6	86.4

2012	148,498	+2.6	20,958	127,540	14.1	85.9
2013	150,865	+1.6	22,039	128,826	14.6	85.4
2014	150,914	+0.1	22,801	128,193	15.1	84.9
2015	151,608	+0.4	23,107	126,765	15.4	84.6

자료: 법무부 출입국·외국인정책본부의 <출입국·외국인정책 통계연보>, <출입국·외국인 정책 통계월보>와 한국고용정보원의 연구보고서 <여성결혼이민자 취업지원 프로그램 개발을 위한 기초연구>를 토대로 재구성함.

* 2001~2004년까지 성별에 따른 결혼이민자의 수를 찾지 못함.

법무부 출입국·외국인정책본부가 펴낸 <출입국·외국인정책 통계 월보. 2013년 12월호>에 따르면, 2013년 12월 31일 기준으로 결혼이민자의 수는 총 15만 865명이다. 이 수치를 2001년 결혼이민자 2만 6,182명과 비교할 때 약 5.76배, 즉 약 576%가 증가했음을 알 수 있다.

<표 9>에서 알 수 있듯이, 국내체류 결혼이민자의 총수는 전년도 대비 증가율에 있어 차이를 보이기는 하나 꾸준한 증가세에 있다. 결혼이민자의 수는 2002년부터 2008년까지 전년도 대비 약 10~40%의 높은 증가율을 보였으나, 2009년에는 전년에 비해 약 2.1% 증가하는데 그쳤다. 이런 낮은 증가율은 결혼이민자의 출신 국가가 국제결혼제도를 강화시켰기 때문으로 해석된다. 그런데 2010년 결혼이민자의 수는 전년에 비해 13.2%의 증가율을 보였다. 이는 국제결혼을 희망하는 내국인의 수가 증가했으며, 해당 국가들의 국제결혼제도가 정상화되었기 때문이다. 하지만 2011년 국제결혼의 건전화를 위해 결혼이민사증의 발급심사가 강화되고, 국제결혼 안내 프로그램의 이수가 의무화됨에 따라 결혼이민자의 증가율의 2% 대로 떨어졌다. 이런 현상은 2012년에도 그대로 지속되었다(2012 출입국·외국인정책 통계연보, 2013, 586).

한국 다문화사회의 특성

지금까지 한국 사회는 역사적으로 동질문화 또는 단일문화를 배경으로 한 단일민족국가로 발전했다는 생각에 깊이 빠져있어 ‘순혈주의’를 지나치게 강조해

왔음을 부인할 수 없다. 한국 사회는 ‘단일민족신화’와 ‘단일민족의식’에 오랜 세월 젖어있었으며, 배타주의와 폐쇄성을 넘어 이를 자랑스럽게 여겨왔다. 그로 인해 전통적인 한국 사회는 이질적 문화의 유입을 단순히 하나의 문화적 도전으로 받아들이고 인종적·문화적 차별을 당연시하려는 경향을 강하게 보였다. 그러나 오늘날 한국 사회는 인구통계학적 측면에서 다문화사회로의 진입을 목전에 두고 있으며, 한국 사회의 주류문화 구성원들은 ‘다문화’, ‘다문화가족’, ‘다문화가족자녀’ 등과 같은 용어에 어느 정도 친숙해 있다.

오늘날 전 세계는 교통수단과 새로운 정보통신 기술의 발달로 인해 시간과 공간의 압축현상과 지구촌화 혹은 세계화란 시대적 조류를 겪고 있다. 이와 같은 거스르기 힘든 시대적 흐름에서 우리가 추구해야 할 일은 한편으로는 우리 고유의 전통문화를 보존하고 문화정체성을 유지하는 것이며, 다른 한편으로는 타문화의 특수성을 이해·존중하면서 비판적으로 수용하여 새로운 문화를 재창조하는 것이다. 그런데 현재 ‘한국적 다문화상황’에서 부정적인 측면이 더 크게 대두되는 듯하다. ‘한국 다문화상황’의 전반적인 특징으로 다음과 같이 정리될 수 있다.

- 첫째, 타문화권 이주자의 급속한 증가
- 둘째, 단순기능직 이주근로자의 계토화
- 셋째, 불법체류 이주노동자의 인권침해와 범죄 집단과의 연계
- 넷째, 국제결혼의 증가로 다문화가족의 보편화
- 다섯째, ‘하인즈 워드 효과’로 인해 다문화사회에 대한 폭발적 관심
- 여섯째, 반다문화주의 인식확산의 가능성

앞에서 언급한 한국 다문화상황의 특징에 대해 간단한 설명을 덧붙인다.

<표 4>에서 알 수 있듯이, 우리나라의 총 체류외국인은 1992년 약 17만 명에서 2013년 약 157만 명으로 증가했다. 불과 20여 년 만에 총 체류외국인의 수가 약 917% 증가하였다. 특히 장기 체류외국인의 인적 구성이 해당 사회에서 다문화사회의 전형적인 모습을 잘 드러낸다고 본다면, 지난 20여 년 동안 한국 사회에서 장기 체류외국인의 증가 속도는 가히 폭발적이라고 할 수 있다. 1990년대

초반까지만 해도 약 5만 명에 불과했던 장기 체류외국인의 수가 2013년 말 기준으로 약 121만 명으로 증가했다. 국내 장기 체류외국인의 수는 지난 20여 년 동안 20배 이상의 폭발적인 증가 속도를 보여주었다(<표 5>). 이와 같이 타문화권 이주자의 급속한 증가는, 경제협력개발기구(Organization for Economic Cooperation and Development: OECD) 국가의 외국인주민 증가 속도가 연평균 5~6%임을 감안해 볼 때, 상당히 빠름에 틀림없다.

국내 체류 총 이주근로자 중 단순기능직 종사자가 차지하는 비율은, 예외적인 해도 있기는 하나, 90%를 상회한다(<표 10>). 그들 대부분은 한국인 노동자가 기피하는 3D 업종에서 일한다. 그들은 열악한 노동조건에서 장시간의 노동을 하나, 형편없이 낮은 임금을 받는 경우가 대부분이다. 그래서 그들은 일하는 곳을 중심으로 교통이 편리하고 주거비가 적게 드는 지역을 찾을 수밖에 없다. 이로 인해 단순기능직에 종사하는 이주근로자들이 밀집하여 거주하는 지역(예를 들어, 안산시 원곡동, 영등포구 대림2동 등)이 생겨나고 있으며, 이 지역을 중심으로 소위 이주노동자의 게토(ghetto)가 형성되고 있다.

<표 10> 단순기능 인력의 연도별 증감률과 국내 취업자격 체류외국인 대비
단순기능인력 비율

연도	단순기능 인력(명)	단순기능 인력의 전 년도 대비 증감률 (%)	국내 취업자격 체류외국인 (명)	국내 취업자격 체류의 국인 대비 단순기능 인 력 비율(%)
2002	128,229		155,209	82.62
2003	291,572	+127.38	314,072	92.84
2004	295,087	+1.21	317,946	92.81
2005	236,677	-19.79	261,462	90.52
2006	296,919	+25.45	325,930	91.10
2007	422,677	+42.35	476,179	88.76
2008	511,249	+20.96	548,553	93.20
2009	511,160	-0.02	551,858	92.63
2010	513,621	+0.48	557,941	92.06
2011	547,324	+6.56	595,098	91.97

2012	479,426	-12.41	529,590	90.53
2013	499,036	+4.09	549,202	90.87
2014	567,642	+13.75	617,145	91.98
2015	576,522	+1.56	625,129	92.22

자료: 법무부 출입국·외국인정책본부에서 펴낸 <출입국·외국인정책 통계연보>와 <출입국·외국인정책 통계월보>를 토대로 재구성

단순기능직 미숙련 이주노동자의 지속적인 유입과 특정 지역에서의 집단 거주 현상은 인종과 종교, 사회·경제적 계층화로 인한 사회·문화적 갈등을 유발시킬 가능성이 있다.

불법체류자 중에서 단순기능직 종사자의 비율이 90%를 상회하고 있다. 이들 대부분은 불법체류라는 신분상의 불안정 때문에 한국인 노동자에 비해 매우 열악한 노동조건과 숙식, 임금체불 등으로 고통을 받고 있을 뿐만 아니라, 직장에서의 차별대우, 욕설과 모욕, 폭행 등 인권침해의 사각지대에 놓여 있다. 한편 신분상의 약점과 불법체류의 장기화가 범죄 집단과의 연계라는 불편한 사례의 발생빈도가 증가하고 있다(문준조, 2007: 18).

결혼이민자의 증가에 따른 다문화가족과 다문화가족자녀의 증가는 한국 사회에서 많은 인종·사회·문화적 변화를 가져왔다. 아래 <표 11>에서 알 수 있듯이, 2007년에서 2013년까지 결혼이민자 및 인지·귀화자의 수는 142,015명에서 281,295명으로 약 2배 가깝게 증가한데 반해, 다문화가족자녀의 수는 44,258명에서 191,328명으로 4배 이상 증가했다.

<표 11> 결혼이민자 및 인지·귀화자와 다문화가족자녀의 수

연도	결혼이민자 및 인지·귀화자(명)	전년도 대비 증감 률(%)	다문화가족자녀 (명)	전년도 대비 증감 률(%)
2007	142,015		44,258	
2008	168,224	+15.58	58,007	+23.70
2009*	199,398	+15.63	107,698	+46.14
2010	221,548	+10.00	121,935	+11.68

2011	252,764	+12.35	151,154	+19.33
2012	267,727	+5.59	168,583	+11.53
2013	281,295	+4.82	191,328	+11.89
2014	295,842	+5.17	204,204	+6.73
2015	305,446	+3.25	207,693	+1.71

자료: 여성가족부 다문화가족정책과가 발표한 <다문화가족 관련 연도별 통계>를 토대로 재구성

*2009년 다문화가족자녀의 수가 큰 폭으로 증가하였다. 그 이유는 2009년부터 결혼이민자의 배우자 정보를 활용하여 조사했기 때문이다.

1990년대 중반부터 타문화의 배경을 가진 사람들이 지속적으로 한국사회로 유입되었지만, 다문화사회 현상에 대한 사회적 관심은 극히 미미했다. 그러나 한국 사회에 ‘다문화(multi-culture)’란 용어의 대중적인 인기몰이를 가져온 사건이 2006년에 있었다. 그 사건은 2006년 미식축구 슈퍼볼 MVP를 수상한 한국계 어머니를 둔 미국인 하인즈 워드(Hines Ward)의 한국 방문이었다. 그의 방문은 한국 사회에서 살아가는 ‘혼혈인’의 고단한 삶을 그동안 애써 외면해온 우리의 그늘진 모습을 드러내 주었다(장원순, 2006:33). 한국계 미국인 스포츠 스타의 한국 방문은 소위 ‘하인즈 워드 효과(Hines Ward’s effect)’라고 불리는 다문화에 대한 폭발적인 사회적 관심을 대두시켰으며, 그로 인해 ‘다문화’란 말이 한국 사회의 유행어로 번져나갔다. 또한 이때를 기점으로 하여, 한국정부, 지방자치단체, 언론, 시민단체뿐만 아니라 UN 등 국제기구는 이구동성으로 한국사회가 다문화사회로 진입하고 있다고 공식적으로 선언했다.

2006년 하인즈 워드의 한국 방문은 한국 사회에 크게 2가지 시사점을 제공했다.

첫째, ‘다문화사회’에 대한 대중적인 사회적 관심을 불러일으켰다.

둘째, 인종적·언어적·종교적·문화적 다양성으로 인해 발생할 수 있는 사회·문화적 문제들을 통제하고 관리하는 다문화정책의 본격적인 시동을 위한 촉매제를 제공했다.

이런 관점에서 바라보면, 2006년은 한국의 다문화정책의 전개과정에 있어 소위 ‘다문화정책의 태동기’라고 불릴 수 있을 것이다.

다문화가족의 취약한 생활여건 등이 자녀의 교육 및 취업기회 제한으로 연결되어 경제적 빈곤이 대물림의 우려가 있으며, 다문화 가족의 고등학교 취학률은 69.2%로 우리나라 일반가정의 취학률 99.6%의 3분의 2수준에 불과하다. 한편 외국이주민의 경제적 어려움이 방치되면서 사회불안으로 가시화 되어 국내 거주 외국인의 범죄가 증가할 수 있으며, 이는 외국인 혐오증으로 직접 연결될 수 있다. 또한 언어·문화·종교 차이가 기존 사회질서와 생활규범을 위협하는 요인으로 인식되는 반다문화주의가 국민의식에서 확산될 가능성도 높다.

다문화정책

다문화정책은 이민자 유입국의 정치·경제·사회·문화적 배경과 상황에 따라 다양한 방식으로 시행된다. 특히 정책의 초점을 어디에 맞추느냐에 따라 다문화정책의 몇 가지 유형화가 가능하다. 예를 들어 독일의 사회학자 프리드리히 헤크만(Friedrich Heckmann)은 사회통합의 유형에 따라 구조적 통합(structural integration), 문화적 통합(cultural integration), 상호작용적 통합(interactive integration), 정체성 통합(identificational integration)으로 다문화정책의 유형화를 시도했다(Heckmann, 2005: 100-101). 그런데 다문화정책을 유형화시키는데 있어 학계에서 가장 널리 받아들이고 있는 모형은 스티븐 카슬(Stephen Castles)과 마크 밀러(Mark Miller)가 1993년 출간한 『이주의 시대The Age of Migration』에서 제안한 세 가지 범주, 즉 차별배제모형(differential exclusionary model), 동화주의모형(assimilationist model), 다문화주의모형(multicultural model)이다.

카슬과 밀러의 3가지 모형은 이민자 유입국이 이민자 정착과 관련하여 어떤 대처방식을 수용하느냐에 따라 구분된다. 일반적으로 차별배제모형과 동화주의모형을 채택하는 국가는 문화의 단일성을 중시하며, 다문화주의모형을 채택하는 국가는 문화의 다양성을 사회 구성의 기본 원리로 삼는다(임형백, 2009: 175). 아래에서 각 모형에 대한 설명을 좀 더 구체적으로 한다.

첫째, 차별배제모형은 이민자 유입국이 이민자를 3D 업종의 특정 노동시장

에만 받아들인다. 그에 반해 복지혜택, 국적·시민권 부여, 선거권·피선거권 부여와 같은 사회적·정치적 영역에서는 이민자를 철저히 배제시킨다. 따라서 차별배제모형은 이민자 유입국이 원하지 않는 이민자의 정착을 원천적으로 봉쇄하는 정책의 유형이며, 문화의 단일성을 강조하는 독일, 일본, 한국 등과 같은 국가들에서 두드러지게 나타난다. 1960년대 독일에서 이주노동자를 받아들일 때 채택한 ‘손님노동자제도(guest worker system)’, 한국의 ‘고용허가제’ 등이 차별배제모형의 전형적인 예이다(김행열, 2013:118-119; 설동훈, 이해경, 조성만, 2006:262; 이종윤, 2010:166-167; 이진우, 2012:147; 최웅선, 이용모, 주운현, 2012:37).

둘째, 동화주의모형은 이민자가 자신의 언어·사회·문화적 특성을 완전히 포기하고 주류문화를 받아들여 이민자 수용국의 구성원들과 차이가 나지 않는 것을 이상으로 삼는 정책의 유형이다. 이민자는 출신국가에서 연유하는 정체성을 포기하고 수용국의 문화에 동화되는 대가로 국적 또는 시민권을 쉽게 부여받을 수 있다. 동화주의모형을 채택하는 국가는 이민자들이 주류사회의 언어를 습득할 수 있도록 적극적으로 돕고, 숙지주의 정책을 시행하여 자국의 영토 내에서 출생한 모든 사람에게 자동으로 국적을 부여한다. 1960년대까지 미국이 표방했던 ‘용광로 모형(melting pot model)’, 프랑스가 지속적으로 지켜온 ‘공화주의모형’ 등이 동화주의모형의 전형적인 예이다(김행열, 2013:118; 설동훈, 이해경, 조성만, 2006:263; 이종윤, 2010:167; 이진우, 2012:147; 최웅선, 이용모, 주운현, 2012:37). 이 모형에서는 비주류문화집단이 자신들의 고유한 문화를 버리고 주류문화에 동화된다는 문제점을 내포하고 있다.

셋째, 다문화주의모형은 타언어, 타종교, 타문화의 정체성을 인정하고, 소수의 비주류문화집단이 주류문화사회로 동화되는 것이 아니라 차별받지 않고 공생(symbiosis)할 수 있게 하는 것을 정책의 목표로 삼는다. 이를 통해 사회의 분열과 갈등을 예방하거나 최소화하려고 한다. 이런 점에서 바라보면 다문화주의 모형은 다양성을 기반으로 둔 국민통합 정책으로 파악될 수 있다. 다문화주의 모형은 서로 다른 형태와 맛을 가진 채소와 과일들이 모여, 공동의 드레싱에 의하여 공평하고 동등하게 뒤섞이는 샐러드를 담은 그릇, 즉 ‘샐러드 그릇(salad

owl)’에 비유된다. 1970년대 이후 캐나다, 오스트레일리아, 미국은 이전까지 추구했던 동화주의모형을 포기하고 다문화주의모형으로 이민자의 사회통합 방식을 변경했다(김행열, 2013:119; 설동훈, 이해경, 조성만, 2006:264; 이종운, 2010:167; 이진우, 2012:147-148). 이 모형은 주류문화를 인정하지 않고 다양한 문화가 독자적으로 평등하게 공존하면서 공생함을 강조한다. 그러나 현실적으로 실현가능성이 낮다.

외국인 이주민의 정착과 사회통합의 관점에서 바라본 다문화정책의 유형분류는 현실에서 순수한 형태를 찾기는 힘들다. 대부분의 다문화국가는 세 가지 다문화정책 모형 중 한 가지 모형을 중심으로 채택하고, 다른 두 가지 모형을 부분적으로 수용한다. 따라서 다문화정책의 유형에 따른 국가의 구분은 해당 국가가 어떤 모형을 사회통합의 근간으로 삼느냐에 좌우될 것이다. 이상에서 살펴본 내용을 <표 12>로 정리하면 다음과 같다.

<표 12> 외국인 이주민의 정착과 사회통합 관점에서 바라본 다문화정책 유형의 특징비교

구분	차별배제모형	동화주의모형	다문화주의모형
공통점	이념형으로 현실에서는 그 순수성을 찾기 힘들		
정책의 방향성	원하지 않는 이민자의 영주가능성을 차단하고 주류문화집단과 차별적 대우를 유지하려함	이민자가 자국민이 되는 것을 전제로 동화를 지원하고, 주류문화집단과 평등하게 처우하려함	소수자의 동등한 가치를 인정하고, 그들의 정체성을 유지하는데 적극적인 조치를 마련하려함
국가역할	적극적 규제	제한적 지원	적극적 지원
정책목표	원하지 않는 이민자 차단, 인종적 소수자의 제거 및 최소화	이주자 집단(사회적 소수자)의 주류사회 동화	다양성 인정과 공존을 통한 사회통합
갈등해소방안	강제추방	주류사회와 완전한 동화를 통한 사회갈등 해소	완전한 참여를 통한 사회갈등 해소 및 주류사회로의 완전한 진입

정책수단	이주자 규제정책	소수집단 차별방지를 위한 규정	소수집단 문화와 권리 보호 규정
다양성 개념	이질적 문화에 대한 배타성	사적 영역의 문화적 다양성 보호	사적 공적 영역의 문화적 다양성 보호
평등개념	차별의 정당성 강조	기회 평등	결과 평등
이 주 자 에 관한 관점	배제의 대상	통합의 대상	사회다양성의 원천으로서의 사회구성원
문화적 지향		주류문화와의 문화적 동질화 추구 및 추상적인 타문화 이해와 수용	문화적 이질성 존중 구체적인 타문화 인정과 보호
국적부여원칙	속인주의, 엄격한 조건	속지주의, 용이한 조건	속지주의, 이중국적허용
사회통합의 강도	매우 약함	매우 강함	동화모형에 비해 상대적으로 약함
정체성	이질화	동질화	이질화
법적 수단	단속 및 추방	비차별의 제도화	제반 권리의 허용
정주화	불가능	비교적 가능	가능
비판	이주현상이 보편화된 현대사회에 부적합	이주민 동화의 어려움과 이주민에 대한 현실적 사회 배제	민족 정체성 약화 및 사회적 분열 초래 가능성
사례 국가	독일, 오스트리아, 스위스, 일본, 한국, 태국 등	영국, 프랑스, 네덜란드, 이탈리아 등	미국, 캐나다, 호주, 뉴질랜드, 스웨덴 등
모형의 한계점	이주정책의 특성을 파악하는 것은 가능하나 구체적 내용 파악에 부적합		

자료: 고상두(2012, 244), 김선영(2009, 179), 김행열(2013, 119), 박진경(2010, 266) 재인용 및 재구성

이민 유입국의 이민자 사회통합 유형(차별배제모형, 동화주의모형, 다문화주

의모형)과 국적부여기준(혈통주의, 거주지주의, 출생지주의)에 따른 국가별 분류는 다음과 같다(설동훈, 이혜경, 조성남, 2006:262).

- (1) 차별배제모형-혈통주의: 오스트리아, 스위스, 싱가포르, 홍콩, 타이완, 말레이시아, 태국, 한국, 일본 등
- (2) 차별배제모형-거주지주의: 독일, 벨기에 등
- (3) 동화주의모형-거주지주의: 프랑스, 네덜란드, 이탈리아 등
- (4) 동화주의모형-출생지주의: 영국, 아일랜드 등
- (5) 다문화주의모형-거주지주의: 스웨덴 등
- (6) 다문화주의모형-출생지주의: 미국, 캐나다, 오스트레일리아, 뉴질랜드 등.

한 사회가 타문화권 구성원들의 유입으로 인구 구성의 변화가 두드러지면, 그들에 대한 관심이 높아질 뿐만 아니라 그들을 사회적으로 통합해야 한다는 과제가 크게 대두된다. 다문화사회를 염두에 둔 한국적 사회통합은 “재한외국인이 대한민국 사회에 적응하여 개인의 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 하고, 대한민국 국민과 재한외국인이 서로를 이해하고 존중하는 사회 환경을”(재한외국인 처우기본법, 제1조(목적)) 만드는 것이다. 사회통합의 기저에 깔려있는 핵심 요소는 ‘개인능력의 발휘’와 ‘상호 이해와 존중’이다. 다양한 문화집단이 모여 사는 사회에서 각자의 능력을 발휘하고 서로를 이해하고 존중하면서 공생할 수 있도록 토대를 제공함으로써 다양한 문화집단 간의 불평등과 갈등을 해소하는 것이 광의의 의미에서의 ‘다문화정책’이라고 할 수 있다.

‘다문화정책’이란 용어는 빈번하게 사용되고 있지만 사회적으로 합의된 공통의 개념정의를 찾기 힘들다. 기존의 연구결과물들이 ‘다문화정책’의 개념정의를 다음과 같이 내리고 있다.

(1) 박선영(2006): 다문화정책은 “다문화사회에서 발생되고 있는 인종차별의 문제, 주택과 고용, 물리적 폭력에 있어서 나타나는 차별의 문제에 대해서 현실적으로 다루어야 하는 정책”이다.

(2) 오경석(2007): 다문화정책은 “특정의 소수자 집단이 무시되거나 차별받는

것을 방지하고 차이에 근거한 정치, 사회, 경제적 갈등을 해소하며, 인간으로서의 보편적 권리를 향유하도록 함을 목적으로 하는 정부의 제도적 개입”이다.

(3) 심보선(2007): “다문화주의가 인종, 성별, 장애, 성적취향 등에 따라 구분되는 주류 문화와 다소 이질적인 문화가 함께 공존하는 것을 전제로 할 때 다문화정책은 이민자 집단과 소수인종 집단을 정책의 주요 대상으로 하는 정책으로 기존의 사회질서와 규범과 조화되도록 하는 사회통합의 원칙을 추구하는 정책”이다.

(4) 윤인진(2008): 다문화정책은 “폭넓고 다양한 가치들을 반영하는 정책으로 한 사회 내 다양한 인종이나 민족 집단들의 문화를 단일한 문화로 동화시키지 않고 서로 인정하고 존중하면서 공존하게하기 위한 정부 정책과 프로그램”이다.

(5) 최무현(2008): 다문화정책은 “정치적, 사회적, 경제적, 문화적, 언어적 불평등을 시정하는 일종의 국민통합 혹은 사회통합의 이데올로기인 다문화주의를 구체적으로 지원하는 정책”이다.

(6) 원숙연, 박진경(2009): 다문화정책은 “인종적 다양성을 중심으로 한 사회적 다양성의 증가로 유발되는 사회적 문제를 해결하기 위한 정책적 개입”이다.

(6) 박진경(2010): “다문화주의란 사회통합적 관점에 의한 소수자의 정체성 인정과 구성된 간 불평등을 해소하려는 합의된 실천이며, 이를 기반으로 전 사회적 문제를 해결하기 위한 정책적 대안이 다문화정책이다.”

(7) 박진경, 원숙연(2010): “다문화주의에 입각하여 다문화정책이란 특성의 인종 또는 국가에 소속되어있는 집단이 한 사회 내에서 무시되거나 차별받는 것을 사전에 방지하고 차이에 근거하여 나타나는 정치·문화·교육·경제 등의 사회 전반에서 나타나는 문제들을 해소하고자 정책적으로 지원받는 것”이다.

(8) 신재주(2010): 다문화정책은 “다문화시대의 사회문제를 해결하기 위한 정책적 대안으로서, 주류 또는 다수집단과 다른 비주류 또는 소수자 집단의 갈등을 해소하는 것을 목적으로 하는 정부의 ‘제도적 보장’”이다. 보다 구체적으로 말하면, 다문화정책은 “특정의 인종 집단이 무시되거나 차별받는 것을 방지하고 차이에 근거한 사회·정치·경제적 갈등을 해소하며, 인간으로서의 보편적 권

리를 향유하도록 함을 목적으로 하는 제도적 개입”이다.

(9) 민가영(2011): 다문화정책은 “이주자들이 사회적 주변인이 되지 않고 평등한 사회적 시민으로 살아갈 수 있도록 하기 위한 사회적 안전망”이다.

(10) 이준규(2012): 다문화정책은 “특정 사회집단 내에 정체성을 달리하는 집단들이 유입되어 공존함으로써 발생하는 사회적 문제를 조화롭게 해결하기 위한 정부의 의도적 노력”이다.

(11) 김준식, 안광현(2012): 다문화정책은 “인종과 국가의 차이뿐만 아니라 개인의 인권과 성향 등의 다양성을 고려하여 사회 내에 있는 소수집단의 문화와 생활에 대해서 차이가 있음을 존중해주고 이들의 가치를 동등하게 바라봄으로써 다문화 구성원들의 삶의 질을 향상시키려는 정부의 종합적이고 체계적인 방침”이다.

(12) 김행열(2013): 다문화정책은 “다문화사회의 여러 문제를 해결하기 위한 국가 주도의 정책적 대안으로써 내국인과 외국인, 내국인 간의 갈등을 해소하고, 상이한 문화적 특성을 가지고 있는 특정 인종집단이 무시, 차별받는 것을 방지하며, 인간으로서 보편적 권리를 향유할 수 있도록 규정한 정부의 제도적 장치”이다.

이상에서 살펴본 다문화정책의 개념을 종합하여, 본 연구에서는 다문화정책을 다음과 같이 정의한다.

‘다문화정책’은 ‘특정 사회공동체 내에서 공존하는 다양한 인종적·종교적·언어적·문화적 배경을 지닌 구성원들이 서로의 차이를 이해하고 존중하는 다문화주의의 이념을 바탕으로, 소수집단 또는 비주류문화 집단(들)이 보편적인 인권과 안정적인 사회생활을 향유하면서 주류집단의 사회로 원활하게 통합할 수 있도록 추진되는 제도적 정책 프로그램’이다. 요약하면, 다문화정책은 상호이해와 상호존중을 바탕으로 사회공동체 내에 존재하는 민족적·문화적 다양성을 조화롭고 평화롭게 공존시키는 방안의 모색이다. 따라서 다문화정책의 지향성은 여러 문화가 공존하는 사회에서 상호이해와 상호존중을 바탕으로 서로 간의 차별, 편견, 선입견, 불평등을 없애고, 국가차원의 사회통합을 일궈내기 위해 전

국민을 대상으로 한 시민교육인 상호문화평생교육의 지향성과 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

4.2. 상호문화교육을 위한 교수-학습 도구로서의 디지털 영상콘텐츠

4.2.1. 상호문화교육

‘세계화(globalization)’ 또는 ‘국제화(internationalization)’는 현대사회에서 더 이상 거스를 수 없는 시대적 추세이다. 이로 인해 국제사회는 상호의존성이 더욱 심화되고 있으며, 특히 경제적 이유로 국경이란 경계를 허무는 국제 이민이 가속화되고 있다. 그 결과 지구 곳곳에서 인종적, 언어적, 종교적, 문화적 다양성을 보이는 사회공동체들이 출현하고 있다. 그런 사회공동체에서는 넓은 의미에서의 ‘문화 차이(cultural difference)’로 인한 크고 작은 사회문화적 갈등(sociocultural conflict)이 발생하고 있다. 그래서 ‘다름’과 ‘낯섦’을 수용하여 문화긴장(cultural tension)과 문화갈등(cultural conflict)을 극복하고, 조화롭고 평화로운 사회를 위해 사회통합을 이룩하려는 노력은 이제 단순한 선택의 문제가 아닌 시대적 과제가 되었다. 이를 위해 다문화에 관련된 담론이 사회의 각계각층에서 활발하게 진행되고 있으며, 이때 무엇보다도 강조되는 것이 교육의 중요성이다. 지구촌(global village) 시대에 다양한 문화적 배경의 사회구성원들로 이루어진 다문화사회에서 타자를 열린 마음으로 포용할 수 있는 감수성과 태도를 배양하고, 조화롭고 평화로운 공생과 상호발전을 추구함으로써, 궁극적으로 사회통합을 이룩하려는 교육이 ‘다문화교육(multicultural education)’과 ‘상호문화교육(intercultural education)’⁶⁾이다. 이런 맥락에서 바라보면 다문화교육과 상호문화교육은 근본적인 목표설정에서 차이를 보이지 않는다. 그러나 다문화교육과 상호문화교육은 서로 다른 교육학적 접근방식으

6) 본 논문에서의 ‘상호문화교육’은 특히 유럽의 교육학계에서 받아들이는 광범위한 교육학적 접근방법을 가리킨다. 북미의 교육학계에서도 ‘intercultural education’이란 용어를 사용하지만, 매우 제한된 영역만을 지칭한다. 예를 들어, 미국의 교육학계에서 intercultural education은 ‘타문화권으로 이주하여 생활하려는 사람들을 위한 타문화 학습의 특수한 수업형태’를 의미한다(장인실, 2003: 413, 참고).

로 분명한 차이점을 보인다. 본 필자들은 다문화교육과 상호문화교육의 공통점과 차이점을 살펴보기에 앞서 ‘다문화’와 ‘상호문화’의 개념정의를 다루고자 한다.

1. ‘다문화’와 ‘상호문화’

명사형 ‘다문화(multiculture)’와 ‘상호문화(interculture)’ 그리고 해당 명사의 형용사형 ‘다문화적(multicultural)’과 ‘상호문화적(intercultural)’이라는 용어는 일상생활의 영역에서 뿐만 아니라, 학계에서도 유의어(synonym)로 종종 사용된다.⁷⁾ 그러나 해당 용어에 대한 학술적 논의에서는 명확한 구분의 필요성이 제기된다. 그 이유는 용어 자체가 함의하는 내용에서 분명한 차이점을 드러내기 때문이다.

‘Interkulturell’ ist nicht bedeutungsgleich mit ‘multikulturell’. Die interkulturelle Option ist durch das Bestreben gekennzeichnet, die verschiedenen Kulturen aufeinander zu beziehen, und eben nicht durch die bloße Steuerung und Kontrolle des Nebeneinander. (Porcher, 1989: 35)
 ‘상호문화적’이란 용어의 의미는 ‘다문화적’이란 용어와 의미와 동일하지 않다. 용어 ‘상호문화적’의 선택은 서로 다른 문화들을 서로 연관시키려는 노력을 특징적으로 보여준다. ‘상호문화’란 서로 다른 문화들이 단순히 공존하도록 조정하고 통제하는 것이 아니다.

‘다문화’는 한 사회 안에서 다양한 문화들이 병존하거나 공존하는 사회구조의 현상을 표현하는 것이라면, ‘상호문화’는 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사회구성원들이 상호관련성을 맺으면서 문화와 문화 사이의 역동적인 쌍방향성

7) ‘multiculture’(다문화)와 ‘multicultural’(다문화적) 그리고 ‘interculture’(상호문화)와 ‘intercultural’(상호문화적)이란 용어 이외에도 외국의 학계에서는 ‘transculture’와 ‘transcultural’, ‘cross-culture’와 ‘cross-cultural’ 등과 같은 용어들을, 한국의 학계에서는 ‘간문화(적)’, ‘이문화(적)’, ‘초문화(적)’, ‘크로스문화(적)’, ‘통문화(적)’, ‘트랜스문화(적)’, ‘비교문화(적)’ 등 같은 용어들을 사용하고 있다. 비록 모든 학자들이 합의점에 도달한 것은 아니지만, ‘다문화(적)’과 ‘상호문화(적)’이란 용어가 다른 용어들 보다 문헌에 훨씬 더 많이 등장한다. 정영근(2007: 266-267)은 ‘intercultural’(독어: ‘interkulturell’)을 ‘상호문화적’으로 번역할 것을 제안한다.

이라는 상호작용을 가리킨다(정기섭, 2011: 138; 정영근, 2006: 32; 홍종열, 2011: 317 참고). 따라서 ‘다문화’는 서로 다른 문화에 대한 이해와 존중을, ‘상호문화’는 문화와 문화의 만남 속에서 문화상호 간의 대화와 교류를 강조한다⁸⁾(허영식, 2000: 99, 주1 참고). 이런 의미에서 ‘다문화’는 정태적 성격이, ‘상호문화’는 역동적 성격이 강하다고 볼 수 있다.

‘Interkulturell’ ist etwas, dass sich *zwischen* unterschiedlichen Lebenswelten ereignet oder abspielt. Eine ‘Interkultur’ ist dann die Bezeichnung dieses Sich-Ereignens. [...] Interkulturen entstehen folglich dann, wenn Mitglieder unterschiedlicher Lebenswelten A und B miteinander interagieren, gemeinschaftlich handeln. (Bolten, 2007: 22)

‘상호문화적’이란 서로 구별되는 여러 생활세계들 사이에서 생겨나는 것이다. 그래서 ‘상호문화’는 이런 생겨남을 나타내기 위한 명칭이다. [...] 상호문화는 서로 구별되는 생활세계 A와 B의 구성원들이 상호작용하고 공동의 행동을 한다면 생겨난다.

상호문화는 서로 구별되는 문화권에 속한 개인들 사이에서의 상호작용을 통해 생겨난다. 따라서 상호문화적 접근에서 중시되는 것은 개인과 개인의 만남에 의해 발생하는 상호관계성이다. 이렇게 생겨난 상호문화는 만남 이전에 존재했던 두 문화와 구별되는 또 다른 하나의 새로운 문화인 것이다.

[...] existieren Interkulturen auch nur in Abhängigkeit von den daran Beteiligten. [...] Interkulturen werden permanent neu erzeugt, und zwar im Sinne eines ‘Dritten’, einer Zwischen-Welt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht. Weil es sich um ein Handlungsfeld, um einen Prozess handelt, ist eine Interkultur also gerade nicht statisch als Synthese von A und B im Sinne eines 50:50 oder anderswie gewichteten Verhältnisses zu denken. Vielmehr kann in dieser Begegnung [...]

8) ‘multicultural’에서 접두사 ‘multi-’는 ‘다수의, 수많은’이란 의미를 지닌 라틴어 *multus*에서, ‘intercultural’에서 접두사 ‘inter-’는 ‘사이에(between)’란 의미를 지닌 라틴어 *inter*에서 파생되었다(Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch, 2001: 630과 768 참고). 어원에서도 알 수 있듯이, multicultural은 여러 문화에 대한 편견 없는 이해와 차이의 인정에, intercultural은 문화 사이의 상호작용에 초점을 맞추고 있다. 따라서 intercultural은 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들 상호 간의 교류를 강조하는 용어로 이해할 수 있다.

eine vollständig neue Qualität, eine Synergie, entstehen, die für sich weder A noch B erzielt hätten. (Bolten, 2007: 22)

상호문화의 존재는 그것에 참여한 사람들에 전적으로 좌우된다. [...] 상호문화는 끊임없이 새롭게 생성되는데, 그것도 ‘제3의 것’이란 의미에서이다. 즉, 상호문화는 생활세계 A와도 생활세계 B와도 완전히 일치하지 않는, 사이의 세계 C인 것이다. 여기에서는 행동영역, 즉 과정이 중요하기 때문에 상호문화는 50대 50 또는 다른 비율로 이루어진 A와 B의 정적인 통합으로 생각될 수 없다. 오히려 이런 만남 속에서 [...] 완전히 새로운 특성, 즉 A도 B도 달성하지 못할 시너지(협력 작용)가 생겨날 수 있다.

요약하면 ‘다문화’는 한 지리적 공간에 둘 이상의 복수문화가 공존 내지 병존하는 현상을 가리켜, 정태적인 문화의 경계(cultural boundary)를 전제로 한다. 그에 반해 ‘상호문화’는 한 지리적 공간에서 둘 이상의 복수문화가 서로 접촉하여 서로의 경계를 허물고, 상호작용과 융합을 통해 새로운 혼종문화(hybrid culture)를 탄생시키는 역동적 과정에 초점을 맞춘다.

2. ‘다문화교육’과 ‘상호문화교육’

다문화교육과 상호문화교육은 인종적·민족적·문화적 다원화에 직면한 사회 환경에 대응하기 위해 제시된 교육학의 접근 방법이다. 다문화교육과 상호문화교육은 다양한 인종적·종교적·이념적·언어적·문화적 배경을 지닌 다문화사회에서 자신과 다른 문화권의 타자에 대한 차별, 편견, 선입견, 고정관념에서 벗어나 그들을 열린 마음으로 포용할 수 있는 감수성과 태도를 배양시키고, 서로의 고유문화에 대해 긍정적인 의식을 바탕으로 세계시민적 소양을 기를 수 있도록 하는 교육이다.

이런 공통점에도 불구하고, ‘다문화’와 ‘상호문화’의 개념 구분에서와 마찬가지로, 다문화교육과 상호문화교육은 교육학적 목표와 관련하여 분명한 차이점을 나타낸다. 다문화교육의 목표는 다문화사회의 구성원들이 개별 문화의 고유가치를 인정하고 존중할 뿐만 아니라 문화적 차이를 수용하면서 공존할 수 있는 능력을 길러주는 것이다. 즉, 다문화교육은 인종이나 민족의 다양성은 물론 문화의 다양성을 인정하고, 개개의 문화가 동등한 가치를 갖는 것으로 인식하

며, 다른 문화에 대한 편견을 줄이고, 다양한 문화를 올바르게 이해하도록 하기 위한 교육방법이다(장인실, 2003: 409; 2006: 28 참고). 한편 상호문화교육의 목표는 다문화사회의 서로 다른 문화집단들 또는 서로 다른 문화적 배경을 지닌 개인들이 대화를 통해 갈등을 조정하고 협력과 연대감을 끌어내어 서로 공생할 수 있는 능력을 배양하는 것이다. 즉 상호문화교육은 문화의 다양성을 인정하면서도 문화와 문화 사이의 접촉과 교류 및 상호작용을 강조하여, 문화갈등이 발생할 시 상황에 맞춰 적절하게 행동할 수 있는 역량을 기르도록 하기 위한 교육방법이다. 이런 의미에서 상호문화교육은 다양한 문화들을 단순히 학습하는 것이 아니라, 문화접촉에서 발생할 수 있는 갈등의 해결을 위한 행위능력을 배양시키기 위한 교육학적 접근이다(장한업 역, 2012: 34 참고). 따라서 상호문화교육은 학습자에게 타문화를 단순히 이해하는 차원을 넘어서, 타자의 문제를 자신의 문제로 받아들이는 책임의식과 그에 합당한 행동을 취할 수 있도록 ‘상호문화 감수성(intercultural sensitivity)’⁹⁾을 훈련시킬 수 있는 기회를 제공해야 한다.

요약하면, 다문화교육은 평등의 이념을 바탕으로 다양성을 인정하고 다양성의 공존에 가치를 두는 교육이라고 할 수 있을 것이다. 그래서 다문화교육의 초점이 여러 문화들에 대한 이해에 맞춰진다. 상호문화교육은 문화의 다양성을 인정하면서도 문화들 간의 만남과 교류에서 발생할 수 있는 긴장과 갈등에 대처할 수 있는 행동 역량을 키워 공생(symbiosis)에 가치를 두는 교육이라 할 수 있을 것이다. 그래서 상호문화교육의 초점은 문화들 또는 다른 문화권의 구성원들 사이의 상호교류와 상호작용을 통해 새로운 공통의 합일점을 찾는 데 맞춰

9) Bhawuk & Brislim(1992: 416)은 ‘상호문화 감수성’을 다음과 같이 정의한다.

To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be willing to modify their behavior as an indication of respect for the people of other cultures. A reasonable term that summarizes these qualities of people is intercultural sensitivity [...]
 다른 문화에서 효율적이기 위해, 사람들은 다른 문화에 관심을 가져야 하고, 문화의 차이를 알아차릴 정도로 충분히 민감해야 한다. 그리고 또한 자신과 다른 문화에 속한 사람들에게 대한 존중의 표시로 자신의 행동을 기꺼이 수정하려는 의지를 지녀야 한다. 이런 특성을 요약하여 표현하는 적절한 용어가 바로 상호문화 감수성이다[...].

진다(진상범·김형민, 2014: 12-13, 참고).

4.2.2. 교수-학습 도구로서의 디지털 영상콘텐츠

인간을 정의하는 말로 ‘호모 에루디티오(homo eruditio)’가 있다. 이 라틴어 용어는 ‘학습하는 인간’이란 뜻으로, 배움 또는 학습을 인간의 본성으로 정의한 것이다. 이때 배움 또는 학습은 단순한 지식의 습득만을 의미하는 것이 아니라, 지식의 습득을 넘어서 인간의 삶을 변화시키고 새로운 의미를 창출하게 하는 자양분을 얻는 것이다(한준상, 1999: 59-65, 참고).

상호문화교육의 주요 목표는 타인종과 타문화에 대한 이해와 존중, 문화의 상호교류와 상호작용, 문화갈등의 해결능력, 합의 도출능력, 상호문화 감수성 배양 등이다. 이는 인지적 학습을 통한 지식의 증가만으로는 도달할 수 없다. 상호문화교육이 추구하는 목표의 도달은 학습자가 인지적 학습과 더불어 정적 학습을 통해 교수-학습 내용을 내면화하고 그것을 실행으로 옮길 때 비로소 가능하게 된다(한관중, 2006: 149참고). 이를 위해 학습자가 직접 체험할 수 있는 기회를 제공하는 것보다 더 나은 교수-학습 방법은 없을 것이다. 그러나 그런 종류의 교수-학습 방법은 현실적으로 시간과 비용의 측면에서 많은 제약이 따를 수밖에 없다. 따라서 직접 경험에 기반을 둔 교수-학습 방법을 대신할 수 있는 교수-학습 매체와 이를 활용한 교수-학습 프로그램의 개발이 절실히 요청된다.

시·공간과 정보의 압축혁명을 몰고 온 디지털 정보통신기술의 획기적 발달 그리고 인류문명에 패러다임의 전환(paradigm shift)을 가져온 디지털 혁명(digital revolution)은 21세기를 지식·정보화시대라고도 불리게 만들었다. 디지털 기술의 발달에 근거한 입체적, 통합적, 쌍방향적 의사소통 방식은 오늘날을 사는 현대인의 인식 과정과 방법에 큰 영향을 미치고 있을 뿐만 아니라, 인식 자체를 변화시키고 있다(정영근, 2004: 17 참고). 특히 디지털 영상매체는 사회·문화적 환경의 현저한 변화를 초래했을 뿐만 아니라 교육 분야에도 가히 혁명적이라고 할 수 있는 변화를 가져왔다. 디지털 영상매체(digital image media)는 “인

간의 시각 욕구충족은 물론이거니와 다른 감각기관들도 동원하여 다각적이고 공감적인 교류를 실현시키는 가장 효율적인 의사소통 매체”(정영근, 2004: 20)로 교육현장에서의 교수-학습 효율성이 높을 것이라고 예견되고 있다.

이런 맥락에서 특히 로버트 하인리히(Robert Hinrich)와 마이클 모렌다(Michael Molenda)와 제임스 러셀(James Russell)이 1993년 공동으로 편찬한 『Instructional Media and the New Technologies of Instruction(교수매체와 새로운 교수공학)』의 4판에서 나오는 내용이 관심을 끈다.

From an instructional point of view, we know that most people are visually oriented. They learn about 10 percent from listening, but over 80 percent from what they see. More importantly, they remember only about 20 percent of what they hear, but over 50 percent of what they see and hear. (Heinich et al, 1993: 66)

교수법의 관점에서 보면, 대부분의 인간이 시각적인 것에 익숙하다는 것은 주지의 사실이다. 우리 인간은 듣는 것으로부터 10%, 본 것으로부터 80% 이상을 배운다. 더욱 중요한 것은 사실이 있다. 우리 인간은 들은 것의 약 20%만을 기억하나, 보고 들을 경우 50%이상을 기억한다.

디지털 영상매체에 대한 현대인의 의존성은 부인할 수 없는 기정사실이 되고 있다. 특히 오늘날의 성장세대는 ‘아날로그 신호에 기반을 둔 추상적인 문자매체’보다는 ‘디지털 신호에 기반을 둔 구체적인 영상매체’를 더 선호한다(정영근, 2003: 210 참고). 따라서 수요자 중심 교육과정의 입장에서 바라보면, 교수-학습 방법에 있어 디지털 영상매체의 적극적인 활용이 요구된다. 여러 연구자들(김영권·한용택, 2009: 240; 이주봉, 2011: 389; 정영근, 2004: 14; 한관중, 2006: 153)은 디지털 영상매체를 활용한 수업이 문자 위주의 텍스트에만 의존하는 수업보다 학습자들에게 흥미를 더 유발하고, 집중도를 더 높이며, 수업에 대한 동기부여를 더 많이 주고, 보다 폭 넓은 간접 경험의 기회를 제공할 수 있다고 말한다. 이것은 디지털 영상매체를 활용하여 우리사회에 맞는 상호문화교육 교수-학습 프로그램 개발에 대한 필요성을 보여준다. 다시 말해, 현대사회에서 디지

텔 영상매체의 지배성과 선호도 그리고 상호문화교육에서 정의적이고 통합적인 시각의 필요성과 강조를 감안한다면, 디지털 영상매체를 활용한 상호문화교육 교수-학습 프로그램의 개발은 다문화사회가 안고 있는 사회갈등을 극복하여 사회통합을 이룰 수 있는 최적의 방안 가운데 하나일 것이다.¹⁰⁾

영화, 애니메이션, TV 드라마 등은 현대인에게 가장 대중적이며 가장 선호되는 서사텍스트(narrative text)에 속한다. 그래서 이와 같은 서사텍스트를 활용한 교수-학습 프로그램은 학습자가 학습에 대한 심리적 부담감을 최소화하는데 도움을 줄 수 있다. 또한 교육시설에서 모든 것을 직접 경험 할 수 없는 학습자들에게 간접 경험의 기회를 제공하여 그들의 인식과 행동의 변화를 유도함으로써 교수-학습 효과를 극대화할 수 있다. 따라서 디지털 영상매체의 활용성은 상호문화교육의 교수-학습 프로그램에도 마찬가지로 적용될 것이다. 상호문화교육의 실천적 교수-학습 프로그램을 위한 디지털 영상매체의 활용방안에 대한 국내 연구가 속속 발표되고 있으나(김연권·한용택, 2009; 김형민·조창현, 2014; 서연주, 2009; 손은하, 2013; 이숙경, 2009; 정영근, 2003; 2004; 최석희, 2011; 한관중, 2006; 한용택, 2010; Kim & Cho, 2014), 아직까지도 미흡한 것이 현실이다. 이들 연구들은 디지털 영상매체를 활용한 상호문화교육의 가능성을 충분히 보여주고 있으나, 체계적인 상호문화교육 교수-학습 프로그램을 제시하지는 못하고 있다.

디지털 영상매체는 우리가 살고 있는 사회현실을 직접적이고 구체적으로 재현하면서도, 정서적 측면과 심리적 측면을 동시에 보여줄 수 있다. 이런 관점에서 바라본다면, 디지털 영상매체는 정의적 특성과 인지적 그리고 행동적 특성을 통합시킨 하나의 유기적 교수-학습매체로 활용가능성이 많다고 할 수 있다. 따라서 우리는 디지털 영상매체가 상호문화 감수성 훈련을 위한 효과적인 상호문화교육 교수-학습 매체 중의 하나로 활용될 수 있는 가능성을 적극적으로 타

10) 여기에서 주의해야할 점이 있다. 교수-학습에 있어 디지털 영상매체의 활용이 학습자의 정신적 나태함과 수동적 학습 참여 그리고 빠른 내용 전개에 따른 인지체계의 부담과 집중력의 결여를 유발시켜 오히려 학습 효과를 떨어뜨릴 수 있다(Beentjes & Voort, 1988: 393 이하, 참고). 따라서 학습의 주제와 목표, 디지털 영상매체의 성격에 맞는 세심하고도 주의 깊은 교수-학습 전략의 준비와 개발이 필요하다(김연권·한용택, 2009: 241; 서성식, 2007: 160; 한관중, 2006: 154, 참고).

진해야 할 것이다.

4.3. 사회통합을 위한 상호문화교육 프로그램의 핵심 내용

4.3.1. 자아정체성

‘자아정체성’(self-identity 혹은 ego-identity, 독: Selbstidentität)이란 용어는 두 낱말 ‘자아’(self 혹은 ego, 독: selbst)와 ‘정체성’(identity, 독: Identität)의 합성명사이다. 이때 ‘자아’는, 철학의 관점에서 살펴보면, 자신이 자연이나 타자를 포함하는 대상의 세계와 구별된다고 인식하는 주체이며, ‘정체성’¹¹⁾은 어떤 존재를 그 자체로 인식하게 해주는 본질적인 성질이다. 그래서 ‘자아정체성’은 “각 개인이 자신의 개인적·사회적인 삶 속에서 자신의 역할, 자신의 삶의 목표, 타자와의 관계에 대해 얼마만큼 적절하면서도 정확하게 인식하고 있는가 하는 문제”(배상식, 2012:169)와 깊은 연관성을 맺는다. 이런 의미에서 바라볼 때, ‘자아정체성’은 한 개인이 자존감을 기반으로 자신을 타자와 구별되는 고유하고 독자적인 존재로 인식하게 해주는 주관적 판단이다. 이와 같은 주관적 판단에 근거하여 성숙하고 바람직한 개인은 사회공동체에 적절한 행동을 스스로 결정한다.

다문화사회의 원활한 사회통합을 위해서는 각 사회구성원이 해당 사회상황에 잘 적응하면서 소위 ‘사회적으로 유능한 인물(socially competent person)’로 성장하여 사회를 이끌어가야 할 것이다. 이때 사회구성원이 갖춰야 할 능력 중의 하나로 타인과의 상호교류·상호소통·상호작용을 할 수 있는 능력이 언급된다. 이와 같은 대인관계 관리 능력의 함양을 위해 사회구성원은 먼저 자신에 대한 균형 잡힌 긍정적인 태도와 타인에 대한 존중의 마음가짐을 가져야 한다. 바로 긍정적인 자아상과 타인의 정체성을 존중하는 태도를 통해 자아정체성이 확립된다(설규주, 2009:195 참고). 따라서 이런 시각에서 자아정체성 교육(self-identity education)이 실시될 수 있다.

11) 한국어 낱말 ‘정체성’을 나타내는 영어 낱말 ‘identity’와 독일어 낱말 ‘Identität’는 ‘같음, 동일함’을 뜻하는 라틴어 낱말 ‘identitas’에서 유래되었다([https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_\(philosophy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_(philosophy)), 2016년 12월 1일 검색).

4.3.2. 인권

1948년 12월 10일 국제연합(United Nations. UN) 총회가 채택한 세계인권선언문(Universal Declaration of Human Rights)의 전문에 따르면, ‘인권(human rights)’은 “모든 인류 구성원의 천부의 존엄성과 평등하고 양도할 수 없는 권리(the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family)”이다. 따라서 인권은 ‘인간이라면 누구나 태어나면서부터 당연히 누리는 보편적인 권리’이자, ‘인간의 인간다움을 향유하게 해 주는 권리’이다. 본 연구는 인권을 다음과 같이 정의한다. 인권이란 인간이 인간으로 살아가는데 요구되는 생태적 권리이며, 모든 인류 구성원이 성별, 나이, 인종, 민족, 국적, 종교, 언어, 사회적 지위, 경제능력, 문화적 배경 등에 상관없이 단지 인간이기 때문에 평등하게 소유하고 행사할 수 있는 기본적 권리이다.

주지하다시피, 우리는 오늘날 다양한 인종적, 민족적, 종교적, 언어적, 문화적 배경을 가진 사람들이 동일 공간에서 공존하는 다문화사회에서 살고 있다. 그로 인해 그 어느 때보다 인권의 중요성이 강조되고 있다. 이에 발맞춰 교육계는 여러 교수-학습 과정에서 인권교육(human rights education)을 실시하고 있다. 국제연합 인권최고대표사무소(the Office of the High Commissioner for Human Rights. OHCHR)는 1997년 10월 20일 제시한 ‘국가별 인권교육 실행계획을 위한 지침(Guidelines for national plans of action for human rights education)’에서 인권교육을 다음과 같이 정의했다. “인권교육은 (a) 인권과 기본적 자유를 존중하고, (b) 인격과 인간 존엄성의 완전한 발전을 추구하고, (c) 모든 국가, 선주민, 인종 집단, 국가집단, 민족집단, 종교집단 및 언어집단 간의 이해, 관용, 성 평등, 우호관계 등을 증진하고, (d) 모든 사람들이 자유로운 사회에 효과적으로 참여하는 것을 가능하게 하고, (e) 평화유지를 위한 국제연합의 활동을 증진하기 위해 요구되는 지식과 기술의 전달 및 태도의 형성을 통한 보편적인 인권문화의 건설을 목표로 학습자들을 훈련시키고 그들에게 정보를 전달하려는 교수-학습활동이다.”¹²⁾ 간단히 말해, 인권교육은 학습자가 인권에 대한 지식과 기술과 가치를 알고 이해하며, 인권을 행사하고, 인권을 위해 노력하는 능력을 길러주는 교

육프로그래밍이다.

4.3.3. 반편견

『편견의 심리』(이원영역, 1993)를 쓴 편견연구가 알포트 Allport는 편견이란, 어떤 사람이나 사물에 대해 실제로 직접 경험하기 전에 또는 뚜렷한 근거도 없이 갖고 있는 호감 혹은 비호감의 느낌이라고 정의하였다. 존스와 더만-스파크스 Jones E. & Derman-Sparks L. (1992)는 편견이란, 적절한 사고나 이성이 작용하지 않은 상태에서 적절한 정보 및 지식 없이 가지고 있는 생각으로, 대개의 경우 다른 사람이나 집단에 대해 적대적인 감정 혹은 호감을 갖게 한다고 주장했다. 이러한 연구를 종합하여 볼 때 편견이란 자신의 ‘고유한’ 환경에서 자신의 ‘고유한’ 경험으로부터 나온 사고 및 판단을 일반화하여 상대방에게 소외 및 차별을 야기하는 태도라 할 수 있으며, 대개의 경우 상대방에 대해 부정적인 태도로 나타난다.

대부분의 편견 연구가들에 의하면 편견은 아주 이른 시기부터 형성이 된다고 한다. 인간의 삶은 태어나면서 이미 두 개의 전제위에서 구축이 된다. 우선, 인간은 태어나는 순간 어떠한 경험을 하기도 전에 유전에 의해 생물학적인 특징을 부여받는다. 그리고 다른 한 편으로 인간은 이미 어떤 특정한 사회적 관계 속에서 특정한 판단 체계와 규범이 있는 세계 속에 놓여진다. 이렇게 해서 갖 태어난 아이에게는 눈에 보이는 세상만이 세상이며, 그가 경험하는 세상 외에

12) "[...] human rights education may be defined as training, dissemination and information efforts aimed at the building of a universal culture of human rights through the imparting of knowledge and skills and the moulding of attitudes, which are directed towards:

- (a) The strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;
 - (b) The full development of the human personality and the sense of its dignity;
 - (c) The promotion of understanding, tolerance, gender equality and friendship among all nations, indigenous peoples and racial, national, ethnic, religious and linguistic groups;
 - (d) The enabling of all persons to participate effectively in a free society;
 - (e) The furtherance of the activities of the United Nations for the maintenance of peace."
- (Guidelines for national plans of action for human rights education)

다른 세상은 없는 것이다. 그러므로 아이가 아주 이른 시기부터 어떤 ‘특정한’ 편견을 갖게 되는 것은 당연한 것이다(Heller, 2015:14 이하 참고).

이러한 이유에서 많은 편견 연구가들은, 편견을 극복하기 위한 반편견 교육은 가능한 한 이른 시기에 이루어져야 한다고 주장한다. 더먼-스파크스 Derman-Sparks 또한 이른 시기부터 반편견 교육이 행해져야 한다고 주장하는 학자 중 하나이다. 그의 주장에 의하면 어린이들은 불과 1-3세에 성과 인종적 차이에 대해 주목하고, 4세 정도가 되면 이미 고정적인 성역할, 인종적 편견 등이 내면화될 정도로 굳어진다고 한다. 따라서 유아시기부터 반편견 교육이 필요하다고 주장한다(Derman-Sparks·Force, 1989:19 이하 참고).

특히 뿌리 깊은 단일 민족 의식을 가진 한국 사회에서는 다른 문화에 대한 편견을 갖게 되는 경향이 있고 이러한 편견으로 인해 다른 문화권에서 온 사람들에게 대해 차별과 불평등을 야기할 수 있다. 실제로 다문화사회로 접어든 한국 사회에서 다른 문화권에서 온 사람들이 여러 가지 다양한 사회적 편견과 차별에 노출되어 있다는 사실을 고려해볼 때, 편견극복을 다루는 반편견 교육은 시급한 의미를 지니고 있다.

5. 사회통합을 위한 상호문화교육 프로그램 개발 사례

권미진 감독의 <샤방샤방 샤랄라>는 국가인권위원회가 대중의 인권 감수성을 발전시키기 위해 기획한 ‘인권영화 프로젝트’의 일환으로 2008년에 탄생한 유니버스 애니메이션 <별별이야기2 - 여섯 빛깔 무지개> 중 네 번째 무지개에 해당하는 작품이다. 이 작품의 주인공은 필리핀 출신의 어머니를 둔 초등학교 2학년 소녀 은진이다. 그녀는 똑똑하고 씩씩하며 매사에 당당하다. 그런데 그녀가 친구들에게 감추고 싶은 사실이 있다. 그것은 필리핀 출신의 엄마와 엄마를 닮은 곱슬머리이다. 한편 은진의 엄마는 친절하 듯하지만, 편견과 선입견으로 가득 찬 피곤한 이웃들의 간섭, 지나친 친절과 동정에 언제나 묵묵부답으로 대응한다. 그러나 그녀는 딸 은진의 억울한 상황에는 침묵하지 않고, 딸을 위해 다른 학부모와 싸움을 마다하지 않을 정도로 적극적이며 당당한 어머니이다. 은진은 엄마의 당당한 모습에 자신감과 자존감을 갖게 되며, 자아정체성을 찾는다. 권미진 감독은 <샤방샤방 샤랄라>로 다문화가정, 특히 다문화가정 자녀의 정체성 찾기 과정을 따뜻하고 긍정적인 시선으로 그려내고 있다.

<낮잠>은 국가인권위원회의 인권영화프로젝트의 일환으로 만들어진 <별별이야기>에 포함되어있는 애니메이션이다. 2002년에 기획을 시작하여 2005년에 완성된 <별별이야기>는 6명의 감독이 참여하여 만든 유니버스 형식의 영화로, 장애인, 소수자, 여성, 외모, 이주노동자, 학력 및 입시 문제를 다루면서 우리 사회에 퍼져있는 차별과 편견에 초점을 맞추고 있다. 유진희 감독이 만든 <낮잠>은 별별 이야기의 첫 번째 애니메이션으로 장애에 관한 이야기를 담고 있다.

주인공 바로는 다리와 손에 장애가 있는 아이이다. 바로는 어느 더운 여름날 거실에서 아빠와 함께 평화롭고 달콤한 낮잠을 자다 꿈을 꾸게 된다. 바로는 꿈속에서 장애로 인해 몇몇 불쾌한 일을 당한다. 예를 들면, 바로가 아빠와 함께 수영장에서 물놀이를 하는 데 한 남자아이가 바로의 손가락이 없는 것을 보고 깜짝 놀라 도망가 버린다. 다른 꿈속에서 바로는 휠체어를 탄 채 아빠와 함께 차를 기다리지만 버스와 택시는 그냥 지나쳐버린다. 그리고 또 다른 꿈의 장면은 유치원과 관련이 있다. 바로는 유치원에 가고 싶지만 장애로 인해 번번이 거절당한다. 마침내 바로를 반겨주는 유치원을 겨우 하나 찾아내지만 너무

나 높은 계단 때문에 이번에도 바로는 포기할 수밖에 없다.

이처럼 장애가 있어 불편을 겪는 바로에게 아빠는 집을 팔아서 의족을 마련해준다. 의족을 하고 밖으로 나온 바로는 상자 안에 자신처럼 발이 하나 없는 강아지가 버려진 것을 보고 강아지를 집에 데려온다. 아빠와 바로는, 이번에는 강아지와 함께, 평화로운 모습으로 낮잠을 잔다. 이렇게 이 영화는 예쁘고 정겨운 화면 속에서 낮잠을 매개로 장애가 있는 아이가 체험하는 현실을 보여준다.

그런데 바로가 꿈속에서 체험하는 현실은 다름 아닌 우리의 현실인 것이다. 수영장에서 장애가 있는 아이를 보고 놀라는 사람들의 모습은 바로 우리들의 모습이 아닐까? 아빠와 함께 편안하게 행복한 낮잠을 즐기는 아이가 그런 불편한 꿈을 꾸지 않으려면 우리는 무엇을 해야 할까? 우리는 어떻게 편견으로부터 벗어날 수 있을까?

정지우 감독의 <배낭을 멘 소년>은 국가인권위원회가 대중의 인권 감수성을 발전시키기 위해 기획한 ‘인권영화 프로젝트’의 일환으로 2006년에 탄생한 유니버스 영화 <다섯 개의 시선> 중 세 번째 시선에 해당하는 작품이다. 이 작품의 주인공은 우연곡절 끝에 북한에서 남한으로 탈출을 성공한 19살 소녀 진선(이진선)과 같은 또래 소년 현이(오태경)이다. <배낭을 멘 소년>은 북한이탈청소년 두 명의 눈에 비친 남한 사회의 차가운 시선과 편견, 그들이 남한 사회에서 느끼는 외로움, 고독감, 적응의 어려움, 고단함을 보여준다. 이를 통해 정지우 감독은 북한이탈청소년이 남한 사회에서 겪는 정체성 혼란의 문제를 냉정한 시각으로 고발한다. 혈혈단신으로 한국에 입국한 여자 주인공 진선은 학교에서 북한 사회에 대한 동급생들의 편견과 허무맹랑한 질문에 시달리다가, 외부와의 소통을 끊어버린다. 북한이탈주민에 대한 남한 사람의 편견, 깊은 마음의 상처, 남한 사회로의 적응의 어려움, 낯설기만 한 남한 사회, 학업과 교우관계의 어려움, 외로움, 소외감, 스트레스 등으로 진선은 일시적 실어증에 시달린다. 진선과 마찬가지로 한국에 홀로 입국한 남자 주인공 현이는 오토바이 퀵 서비스를 하면서 언제든지 북한에 있는 부모님에게 달려가기 위해 배낭을 싸둔다. 그에게도 남한의 생활은 녹녹치 않다. 진선과 현이는 아파트 위아래 층에 살면서 우연한 기회에 서로에게 마음의 문을 연다. 진선이 아르바이트를 하는 노래방 주인

이 이런저런 핑계를 대며 월급의 일부를 떼자, 진선은 화가 치민다. 그녀는 현이와 함께 문 닫힌 노래방에 들어가 냉장고에서 떼인 월급만큼의 코카콜라를 배낭에 채워 나온다. 하지만 그들은 배낭이 너무 무거워 오토바이로 운반하지 못하고 택시를 타게 된다. 택시기사가 그들을 북한에서 온 간첩으로 오해하여 파출소에 신고하려 간 사이에 진선은 두려움에 히스테리 증상을 보인다. 진선과 현이는 택시요금대신 콜라를 택시에 가지런히 놓고 도망친다. 집으로 돌아온 진선은 다시 현이를 찾아가, 노래방 주인이 “북한 사람은 전부 도둑놈”이라고 말할 것이라고 하면서 콜라를 도로 노래방에 돌려주자고 한다. 그런 다음에 진선은 현이에게 “남조선 애들보다 오토바이 천천히 타십시오.”라고 말을 건넨다. 그러자 현이는 “내가 남한 애들보다 잘하는 게 오토바이 타는 것밖에 없는데 ...”라고 대답한다. 잠시 침묵이 흐른 후 “1984년 9월 조선민주주의인민공화국 인민으로 태어난 소년은 2003년 1월 대한민국 시민으로 사망하였다. 오토바이 사고로 사망할 당시 그의 나이 열아홉이었다.”라는 자막이 흐르며 영화는 끝난다.

박찬욱 감독의 <민거나 말거나, 찬드라의 경우>는 국가인권위원회가 대중의 인권 감수성을 발전시키기 위해 기획한 ‘인권영화 프로젝트’의 일환으로 2003년에 탄생한 옴니버스 영화 <여섯 개의 시선> 중 여섯 번째 작품이다. 이 작품은 네팔 출신의 여성 이주노동자 찬드라 꾸마리 구릉의 실화를 바탕으로 재구성한 영화이다. 찬드라는 1992년 2월 산업연수생의 자격으로 한국에 입국하여 서울의 한 섬유공장에서 보조미싱사로 일한다. 어느 날 그녀는 공장 근처의 한 분식점에서 라면 한 그릇을 주문하여 먹는다. 그런데 그녀는 공장에서 나와 분식점으로 가는 도중 지갑을 잃어버린 사실을 까마득하게 모른다. 그녀는 라면을 다 먹고 라면 값을 치르려고 할 때 지갑을 잃어버린 사실을 알고 어찌할 줄 모른다. 결국 분식집 주인은 그녀를 경찰서에 넘긴다. 경찰관들은 한국어가 서툰 그녀와 의사소통이 제대로 이루어지지 않자 정신이 온전치 못한 행려병자로 여기고 정신병원으로 이송한다. 정신병원 의사들은 그녀에게 정신박약 및 우울증 진단을 내리나, 신원불명의 그녀를 보살피려 하지 않고 경찰서로 다시 책임을 떠넘긴다. 그 후 그녀는 부녀보호소로 보내지나, 부녀보호소는 다시 그녀를

정신병원으로 이송시킨다. 그녀는 무관심 속에서 6년 4개월이란 기간 동안 정신병원에 감금되어 있을 수밖에 없게 된다. 마침내 그녀가 네팔인임이 밝혀지고 본국으로 돌아가게 된다. 박찬욱 감독은 <민거나 말거나, 찬드라의 경우>의 대부분 장면을 시점 쇼트(point of view shot)¹³⁾로 촬영하여, 정말이지 믿고 싶지 않은 이주민에 대한 한국사회의 인권상황을 “철저히 타자화된 한 여성 이주노동자의 눈을 통해”(서연주, 2009:216) 그려내고 있다.

이한 감독의 <완득이>는 청소년 문학 베스트셀러인 김려령 원작 소설 『완득이』(2008)를 각색하여 영화화 작품으로 2011년 10월에 개봉되어 530만 이상의 관객을 동원한다. 이 작품은 김한민 감독의 <최종병기 활>(747만 명)과 강형철 감독의 <써니>(736만 명)를 뒤이어 2011년 한국영화 흥행순위 3위를 기록한다. 이 작품의 주인공 완득이(유아인)는 짝추 장애를 가진 한국인 아버지(박수영)와 필리핀 출신의 어머니(이자스민) 사이에서 태어난 17살의 고등학생이다. 그의 부모는 완득이가 어렸을 때 별거하여, 완득이는 신체적 장애가 있는 아버지의 손에서 성장한다. 그는 가난, 장애, 다문화, 입시 등 갖가지 문제를 겪어지고 살아가는 고등학생으로 성장한다. 완득이는 담임선생님 이동주(김윤석)와 갈등을 일으키지만, 그의 도움으로 헤어졌던 어머니와 재회한다. 어머니와의 만남은 완득이의 자아정체성 찾기에 있어 시발점을 제공한다. 이동주 선생님은 완득이의 멘토로 완득이가 세상 밖으로 나오도록 지속적으로 도와준다. 한편 그는 불법체류 이주노동자를 돕는 일을 한다. 그런데 아이로니컬하게도 선생님의 아버지는 악덕 기업체의 사장으로 이주노동자를 착취한다. 완득이는 정윤하(강별)를 여자 친구로 사귀게 되고, 이동주 선생님은 이웃 화가 아저씨(김상호)의 여동생 효정(박효주)과 사랑에 빠진다. 완득이는 필리핀 어머니를 만나는 것을 처음에는 매우 어색해 하나, 차츰 어머니와의 사이를 좁혀간다. 이동주 선생님은 완득이의 아버지에게 동업으로 댄스교습소를 열 것을 제안하고, 그들은 새로운 삶을 시작한다. 세상에서 소외된 채 외톨이로 지냈던 완득이는 가족의 재결합

13) 시점 쇼트란 등장인물의 시점에서 바라본 세상의 장면을 가리킨다. 시점 쇼트는 관객이 등장인물의 시점에서 주변세계를 관찰하게 함으로써 관객의 감정이입을 끌어내는데 효과적이다. <민거나 말거나, 찬드라의 경우>에서 관객은 이주민에 대한 한국사회의 무관심, 편견, 인권침해 등을 찬드라의 눈높이로 바라본다(윤희운, 2009:104 참고).

으로 닫혔던 마음의 문을 열고 세상으로 나오려는 힘찬 의지를 보인다. 이한 감독의 <완득이>는 가난, 장애, 다문화가정자녀, 이주노동자, 결혼이주여성, 결혼가정 등에 대해 편견에 사로잡힌 우리 사회의 시선을 되돌아보게 하는 영화이다.

독일 감독 라이너 베르너 파스빈더(Rainer Werner Fassbinder, 1945-1982)¹⁴⁾의 <불안은 영혼을 잠식한다(Angst essen Seele auf)>¹⁵⁾는 89분 상영시간의 멜로드라마로 1974년 3월 독일에서 개봉되었는데, 한국에서는 1997년 11월에서야 극장에 개봉되었다. 이 영화는 감독 파스빈더가 직접 각본을 쓰고 제작했으며, 음악을 담당했다. 뿐만 아니라 이 작품에서 파스빈더는 직접 배우로도 출연했다. <불안은 영혼을 잠식한다>의 주인공은 자녀를 모두 결혼시킨 60대의 미망인으로 건물 청소부로 일하는 독일인 에미 쿠로프스키(Emmi Kurowski)와 그녀보다 20세 이상 나이가 어린 모로코 외국인 노동자 알리(Ali)¹⁶⁾이다. 영화의 시작은 에미가 비 오는 어느 날 우연히 아랍인들이 드나드는 선물집에서 혼자 들어선다. 그곳에서 그녀는 알리를 알게 되고, 두 사람은 음악에 맞춰 춤을 춘다. 그날 그들은 함께 에미의 집에서 밤을 보내고, 그 다음 날부터 바로 동고상태로 들어가서 결국에는 결혼에까지 이른다. 하지만 에미의 자녀들을 포함하여 주변사람들은 그들의 결혼을 선입견과 편견에 사로잡힌 매서운 시선과 거부적인 태도로

14) 라이너 베르너 파스빈더는 1920년대 표현주의 영화 이후 서독 영화의 질적 수준 저하, 50년대 말 텔레비전의 보급으로 인한 영화산업의 쇠퇴와 영화제작사의 도산 등 서독 영화계에 불어 닥친 위기상황을 극복하고 새로운 예술영화의 흐름을 주도한 영화운동 ‘뉴 저먼 시네마(New German Cinema)’의 대표주자이다. 그는 1966년부터 37세의 짧은 생애를 마감한 1982년까지 40여 편 이상의 영화를 제작한 가히 전설적이며 경이로운 감독이다. 한편 그는 배우, 시나리오 작가, 영화제작자 등으로도 활발한 활동을 한다.

15) <불안은 영혼을 잠식한다>는 1950년대 할리우드 멜로드라마의 대표적인 독일계 영화감독 더글라스 서크(Douglas Sirk, 1897-1987)가 감독한 영화 <천국이 허락한 모든 것(All That Heaven Allows)>(1955)의 오마주(hommage)이다. 파스빈더는 1974년 칸 영화제(Cannes Film Festival)에서 국제비평가협회상(FIPRESCI Prize)과 에큐메니컬 심사위원상(Prize of the Ecumenical Jury)을 수상했으며, 여주인공 에미 쿠로프스키(Emmi Kurowski) 역을 맡았던 브리기테 미라(Britte Mira)는 그해 독일에서 가장 권위 있는 독일영화상(Deutscher Filmpreis)에서 여우주연상을 수상했다.

16) <불안은 영혼을 잠식한다>의 남자 주인공 알리의 원래 이름은 ‘엘 헤디 벤 살렘 바렉 모하메드 무스타파(El Hedi ben Salem M'Barek Mohammed Mustapha)’이다. 하지만 그는 독일에서 그의 긴 이름과 아무런 관련성이 없는 ‘알리’라고 단순히 불린다. 심지어 그는 자신을 알리라고 소개한다.

받아들인다. 에미의 결혼한 자식들은 어머니를 수치스럽게 여기고, 이웃들과 동료들은 에미와 알리에게 강한 경멸과 혐오의 감정을 여과 없이 드러낸다. 그러던 중 알리와 에미는 휴가를 떠났다가 돌아오는데, 엄청난 반전이 그들을 기다린다. 자식들과 이웃들과 동료들은 그들에게 놀라울 정도로 호의적인 태도를 보인다. 이와 같은 태도의 돌변은 주변사람들이 자신들의 개인적 이익을 챙기기 위해 알리와 에미를 필요로 해서이다. 알리와 에미가 주변과 어느 정도 동화되어가는 듯한 상황에서 또 하나의 반전이 일어난다. 알리는 에미에게 모로코의 전통음식인 쿠스쿠스(Cous-Cous)를 요리해달라고 부탁한다. 그러나 에미는 독일에서는 그런 음식을 먹지 않는다고 말하면서 알리의 부탁을 쌀쌀맞게 거절한다. 알리는 자신의 정체성을 인정하지 않으려는 에미의 태도에 실망하여, 자신을 인정해주는 옛 애인인 선술집 여주인을 찾아가 외도를 하고, 도박을 하는 등 방황을 멈추지 않는다. 집에 들어오지 않고 방황하는 알리를 에미가 찾아 나서고, 두 사람은 마침내 재회를 한다. 알리와 에미는 화해를 하고 영화의 첫 장면처럼 함께 춤을 춘다. 그때 춤을 추던 알리는 스트레스로 인한 심한 위궤양으로 쓰러져 병원으로 옮겨진다. 의사는 알리에게 완치되기 힘든 병이라는 진단을 내리지만, 에미는 희망을 버리지 않고 알리의 걸을 지키는 것으로 영화는 끝을 맺는다.

5.1. 자아정체성 상호문화 교육프로그램

5.1.1. 자료 선정

1. 초등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

권미진 감독의 애니메이션 <샤방샤방 샤랄라>는 초등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

2. 중학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

정지우 감독의 독립영화 <배낭을 멘 소년>은 중학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

3. 고등학생용 자아정체성 상호문화 교육 프로그램

한국의 상업영화 <완득이>는 고등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

4. 대학생 및 성인용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

라이너 베르너 파스빈더의 독일의 상업영화 <불안은 영혼을 잠식한다>는 대학생 및 성인용 자아정체성 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다

5.1.2. 교수-학습 지도안

1. 초등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<샤방샤방 샤랄라>를 활용한 자아정체성 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 한국 사회에서 다문화가정자녀의 자아정체성('나는 누구인가?') · 한국 사회에서 결혼이주여성의 자아정체성('나는 누구인가?') 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 애니메이션 <샤방샤방 샤랄라>에서 결혼이주여성과 다문화가정자녀의 자아정체성 문제가 어떻게 묘사되고 있는지를 이야기 할 수 있다. · 주변에서 직접 목격하거나 간접적으로 알게 된 결혼이주여성과 다문화가정자녀의 자아정체성 문제에 대해 이야기 할 수 있다. · '나'와 '타인'의 공통점과 차이점을 이해하고 서로를 존중하는 마음을 가질 수 있다. · 다름을 이해하고 존중하는 마음으로 타인의 정체성을 인정하고 존중할 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 우리 사회에서 타문화권 이주자가 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 확인한다. · 외국에서 한국인 이주자들이 경험한 자아정체성의 혼란 사례를 확인한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(사진이 담긴) ◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다. 	5분

		· 주변에 살고 있는 결혼이주여성 과 다문화가정자녀의 자아정체성 문제에 대해 생각할 수 있도록 유도한다.		
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· <샤방샤방 샤랄라>의 줄거리를 소개한다.	♣ ppt 자료(동영 상의 캡처가 담 긴) ◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다.	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	· <샤방샤방 샤랄라>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 자아정 체성 관련 장면에서 이야기를 유도 한다. - “주인공 은진이가 등교준비를 할 때 머리를 땀을 닦는 일을 가장 중요하게 여기는 이유는?” - “왜 은진이는 땀을 머리를 하는 가?” - “왜 은진이는 화장실에서 머리가 풀린 자신의 모습을 보고 어두운 표 정을 지을까?” - “은진이의 남동생 은수가 소꿉놀 이에서 ‘엄마’ 역할을 한다. 그 이유 는?” - “은진이는 학부모회의 안내장을 받고 얼굴이 왜 어두워졌을까?” - “은진이는 가족끼리 놀러간 계곡 에서 자신을 평소 괴롭히는 급우 기 철이와 마주치자 도망친다. 그 이유 는?” - “기철이가 은진이의 엄마에 대해 심한 말을 하며 놀리자, 은진이는 기철에게 어떤 행동을 보이는가?” - “은진이의 엄마가 학부모 회의를 위해 학교에 가서 기철이의 엄마와 갈등을 빚는다. 이때 은진이의 엄마 는 어떻게 반응하는가?” “은진이는 항상 땀났던 머리를 풀었 다. 그 이유는?”	♣ 개인학습지 (내용 이해와 관 련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐 름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장 면을 건너뛸 수 있다.	22분
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	· 학습자는 동영상에서 자아정체성 관련 내용을 담고 있는 장면에 대해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지 에 기록한다.	♣ 모둠학습지 (자아정체성과 관 련된)	5분
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 특정 동영상 장면을 제시하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 주제와 관련된 몇 가지 사 례를 들어 결혼이주여성과 다문화	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분

		가정자녀가 한국 사회의 편견에 의해 자아정체성의 혼란을 겪고 있음을 이해시킨다.		
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 결혼이주여성과 다문화가정자녀가 자아정체성을 확립하는데 도움이 될 수 있는 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다. 		5분

개인학습지

[개인학습지]

__학년 __반 이름: _____

질문	대답
주인공 은진이가 등교준비를 할 때 가장 중요하게 여기는 일은 무엇이지?	
왜 은진이는 땀은 머리를 고집하지?	
은진이의 별명은 무엇이지? 은진이가 그 별명을 갖게 된 이유는?	
은진이는 화장실에서 땀은 머리가 풀린 자신을 모습을 보고 어두운 표정을 지을까?	
은진이의 남동생 은수는 친구들과 소꿉놀이를 할 때 '엄마' 역할을 한다. 그 이유는?	
은진이는 학교에서 '학부모 회의 안내장'을 받고 얼굴이 어두워진다. 그 이유는?	
은진이는 '학부모 회의 안내장'을 엄마에게 보여주지 않는다. 그 이유는?	
은진이는 가족과 함께 계곡으로 놀라가 자신을 평소 괴롭히는 급우 기철이와 마주치자 도망친다. 그 이유는?	
은진이와 기철이는 학교에서 싸움을 한다. 그 이유는?	
은진이의 엄마가 학부모 회의에 참석하기 위해 학교에 가서 기철이의 엄마하고 갈등을 빚는다. 그 이유는?	
기철이의 엄마가 은진이의 엄마에게 어떤 심한 말을 하는가?	
은진이의 엄마는 기철이의 엄마가 심한 말을 하자 어떻게 반응하는가?	
은진이는 엄마와 함께 집으로 돌아가는 길에 항상 땀났던 머리를 어떻게 하나?	

⇒ <샤방샤방 사랄라>의 어떤 장면이 자아정체성 관련 내용을 담고 있는가?

- ① _____
- ② _____

③ _____

.....

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <샤방샤방 샤랄라>에서 찾아낸 자아정체성 관련 장면에 대해 모둠별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. <샤방샤방 샤랄라>에서 은진이는 화장실에서 땀은 머리가 풀린 자신을 모습을 보고 어두운 표정을 짓는다. 이 장면을 은진이의 자아정체성 혼란과 관련하여 토론해 보세요.

3. <샤방샤방 샤랄라>에서 은진이의 엄마는 기철이의 엄마에 맞서 당당하게 자신의 견해를 피력한다. 이 장면을 자아정체성 확립과 관련하여 토론해 보세요.

4. <샤방샤방 샤랄라>에서 은진이는 엄마와 함께 집으로 돌아오는 길에 항상 땀났던 머리를 푼다. 이 장면을 은진이의 자아정체성 확립과 관련하여 토론해 보세요.

5. <사방사방 샤랄라>에서 은진이가 자아정체성 혼란에서 자아정체성 확립으로의 과정이 어떻게 이루어지는지를 모듈별로 정리해 보세요.

6. 결혼이주여성과 다문화가정자녀가 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 직접 목격한 경험이 있다면, 그 사례에 대해 모듈별로 이야기해 보세요. 또는 결혼이주성과 다문화가정자녀가 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

7. 결혼이주여성과 다문화가정자녀가 자아정체성을 당당하게 확립할 수 있는 방안에 대해 모듈별로 토론한 후 발표해 보세요.

참고자료

<참고자료 1> 농진청, 다문화 자녀 대인관계 자아정체성 키워. 농업테마전통놀이 활용 공동체 활동 프로그램 개발·보급

농촌진흥청이 최근 농촌 지역 다문화 가족이 급속히 늘면서 다문화 자녀의 대인관계와 자아정체성을 키우기 위해 발 벗고 나서고 있으며, 학생들의 대인관계성과 자아정체성은 전통놀이의 경험 정도나 집에서 하는 활동의 많고 적음이 매우 중요하게 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

2015년 기준 농촌 지역 다문화 가족 자녀는 5만 8,900여 명으로, 전체 18만 3,700여 명의 약 32%를 차지하며, 특히, 학령인구를 보면 비다문화 가족은 해마

다 줄고 있는 반면 다문화 가족은 해마다 8천~1만 명 정도씩 늘고 있다.

그러나 다문화 가족 자녀의 경우, 또래 친구들과 원활한 대인관계를 맺고 자아정체성을 찾는 데 어려움을 겪고 있는 실정이며, 2013년 전국 55개 농촌 지역 초등학교 4학년~중학교 3학년 학생 751명을 대상으로 대인관계성·자아정체성·공감·배려 수준을 조사한 결과, 다문화 가족 학생의 대인관계성 수준은 5점 기준 평균 3.54점으로, 비다문화 가족 학생의 평균 3.71점 보다 낮게 나타났다.

농촌진흥청은 이에 따라 다문화 가족 자녀의 대인관계 향상과 자아정체성 발달을 돕기 위해 2014년~2015년에 농업테마와 전통놀이를 이용한 공동체 활동 프로그램을 개발했으며, 농업테마를 활용한 공동체 활동 프로그램은 △흙을 소재로 한 생명·탄생 △텃밭을 소재로 한 돌봄 △원예를 소재로 한 치유 △공예를 소재로 한 창조창작 등 4개 영역에 총 42종의 교육모듈로 구성돼 있다.

운영은 창조융합캡프형, 텃밭돌봄융합패키지형, 활동 성격과 단위형의 3가지 유형으로 나눠 할 수 있으며, 이 프로그램은 다문화 가족을 대상으로 실시한 효과성 검증 결과, 현장 적용 교육 후에 대인관계성은 12% 포인트, 자아정체성은 10% 포인트 각각 향상된 것으로 나타났다.

전통놀이를 활용한 공동체 활동 프로그램은 △자연놀이 △기예놀이 △풍속·절기놀이 △두뇌놀이 △체육놀이 △음악놀이 등 6개 영역에 총 30종의 교육모듈을 가지고 캡프형·패키지형·단위형의 3가지 유형으로 운영할 수 있다.

이 프로그램도 다문화 가족을 대상으로 한 효과성 검증에서 현장 적용 교육 후에 대인관계성이 7% 포인트, 자아정체성이 12% 포인트 각각 향상된 것으로 조사됐다. 또, 다문화와 비다문화 가족 학생을 대상으로 한 효과성 검증에서도 현장 적용 교육 후에 대인관계성이 11% 포인트, 자아정체성이 8% 포인트 각각 향상됐다.

농촌진흥청은 농업테마와 전통놀이를 활용한 공동체 활동 프로그램을 자료집 형태로 발간해 학교와 교육청, 지방자치단체(다문화 가족지원센터) 등에 무료로 보급하는 한편, 체험행사와 현장 적용 교육 등을 통해 지속적으로 활용성을 높여가고 있으며, 앞으로 농촌 지역 다문화사회의 통합성과 일체감 향상을 위해 다문화 가족 자녀의 리더로서의 잠재적 역량을 키울 수 있는 프로그램도

개발해 보급할 계획이다.

농촌진흥청 국립농업과학원 농촌환경자원과 양순미 농업연구사는 “농업테마와 전통놀이를 활용한 공동체 활동 프로그램은 다문화 가족 자녀들이 다양한 체험을 통해 전인적인 발달과 상호관계성을 키워 가는데 도움이 될 것으로 기대한다”라고 밝혔다. [환경일보 강다정 기자, 2016. 02. 25]

<참고자료 2> 다문화 청소년 ‘학교 밖 2만명’ 언어·진로에도 관심을. 다문화 교육 정책 10년 명암

성장주기별 맞춤형 지원 불구 부모의 불안정한 신분 물려받은 미등록 아이들은 정책 사각지대 대안교육·직업교육기관 늘리고 다문화 이해 증진책 마련해야

다문화 학생 10만 명 시대가 임박했다. 8일 교육부에 따르면 올해 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화 학생은 9만9,186명이다. 10년 전인 2006년 9,389명보다 10배 넘게 늘었다. 같은 기간 전체 학생 대비 비율도 0.12%에서 1.68%로 급증했다. 학령인구 감소세와 다문화 유아 규모(12만 명)를 감안할 때 비중은 계속 증가할 거라는 게 당국의 전망이다. [...]

다문화 학생의 교육권은 법으로 보장돼 왔다. 2008년 만들어진 다문화가족지원법이 ‘18세 미만인 자의 교육지원 대책을 마련하고 그 과정에서 어떠한 차별도 받지 않도록 조치를 취하여야 한다’고 규정한 데 이어, 2010년에는 교육과학기술부(현 교육부)가 미등록 이주노동자 자녀도 국내거주 사실만 확인되면 입학할 수 있게 초·중등교육법 시행령을 고쳤다. [...]

그러나 한계도 뚜렷하다. 여전히 정부 다문화 정책에서 청소년의 위치는 주변부다. 먼저 장기 체류 이주노동자 자녀들은 미등록이라는 부모의 불안정한 체류 신분까지 물려받고 있다. 이들 중 유아교육기관이나 초·중·고교에 재학 중인 아들은 고작 10%이고, 다양한 형태로 미등록 상태에 머물고 있는 다문화 자녀가 2만 명을 상회하리라는 게 학계의 추산이다.

7,400여명에 이르는 중도입국 청소년들 중 상당수도 정책 사각지대에 놓여

있다. 자아정체성이 확립되는 청소년기에 낯선 환경에서 다른 언어를 쓰며 살아간다는 점에서 이들은 자신이 가진 고유한 정체성을 잃고 방황하기 일쑤다. 부모의 재혼으로 한국에 들어온 청소년은 서툰 언어, 다른 문화 탓에 가족 내에서도, 학교에서도 어울리지 못하는 경우가 많다.

그러다 보니 학교 밖에 머물게 된다. 여성가족부의 2015년 전국 다문화가족 실태조사 결과에 따르면, 학교에 재학 중이라고 응답한 중도입국 청소년은 설문 대상의 43.4%에 그쳤다. 학교 위주인 교육부의 지원 정책 중 상당 부분이 결도는 이유다. 언어 장벽과 학업 부진뿐 아니라 학교 현장의 기피심리도 중도입국 청소년의 공교육 진입에 장애가 된다는 지적이다. [...]

김진형 교육부 다문화교육지원팀장은 “다문화 교육은 다문화 학생들만을 위한 것이라는 사회적 인식을 바꾸고 학교·지역 현장에서 다문화 교육이 뿌리 내리도록 하는 데 향후 10년 동안 역량을 집중할 것”이라며 “모든 학생이 다양성 인정과 다른 문화에 대한 포용 같은 다문화·국제화시대에 필요한 역량을 배우는 교육으로 자리매김할 수 있게 애쓰겠다”고 말했다. [한국일보 권경성 기자, 2016. 12. 09]

2. 중학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<배낭을 멘 소년>을 활용한 자아정체성 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 한국 사회에서 북한이탈주민의 자아정체성 ('나는 누구인가?') · 한국 사회에서 북한이탈청소년의 자아정체성 ('나는 누구인가?') 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 독립영화 <배낭을 멘 소년>에서 북한이탈청소년의 자아정체성 문제가 어떻게 묘사되고 있는지를 이야기 할 수 있다. · 주변에서 직접 목격했거나 간접적으로 알게 된 북한이탈청소년의 자아정체성 문제에 대해 이야기 할 수 있다. · '나'와 '타인'의 공통점과 차이점을 이해하고 상호존중의 마음을 가질 수 있다. · 다름을 이해하고 존중하는 마음으로 타인의 정체성을 인정하고 존중할 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 한국에 살고 있는 북한이탈주민과 북한이탈청소년의 현황에 대해 알려준다. · 한국 사회에 적응하기 힘들어 하는 북한이탈주민(또는 북한이탈청소년)의 사례를 확인한다. · 우리 사회에서 북한이탈주민(또 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(사진이 담긴) ◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다. 	5분

		는 북한이탈청소년)이 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 확인한다. · 주변에 살고 있는 북한이탈주민(또는 북한이탈청소년)의 자아정체성 문제에 대해 생각할 수 있도록 유도한다.		
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· <배낭을 멘 소년>의 줄거리를 소개한다.	♣ ppt 자료(동영상의 캡처가 담긴) ◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다.	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	· <배낭을 멘 소년>을 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 자아정체성 관련 장면에서 이야기를 유도한다. - “여자 주인공 진선은 어떤 과정을 통해 한국에 입국하는가?” - “진선은 학교에서 친구들로부터 어떤 황당한 질문을 받는가?” - “진선은 주변의 편견으로 인해 심한 스트레스를 받는다. 그로 인해 어떤 증상을 보이는가?” - “남자 주인공 현이의 직업은?” - “현이는 배낭에 무엇을 항상 챙겨 넣어두는가?” - “진선과 현이는 어떻게 알게 되는가?” - “진선은 노래방 주인에게서 아르바이트 월급의 일부를 떼인다. 그에 대한 보복으로 어떤 행동을 취하는가?” - “진선과 현이는 노래방의 냉장고에서 코카콜라를 배낭에 넣는다. 왜 그들은 오토바이 대신에 택시를 타고 집으로 가는가?” “택시 기사는 진선과 현이를 누구로 오해하는가?” “왜 진선은 노래방에 코카콜라를 다시 가져다 놓으려고 하는가?” “진선이 일시적 실어증을 극복하고 한 첫 말은? 진선이 이 말을 한 이유는?” “현이가 남한 사람보다 잘 한다고 생각하는 것은?” “현이는 어떤 운명을 맞이하는가?”	♣ 개인학습지(내용 이해와 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛸 수 있다.	22분
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	· 학습자는 동영상에서 자아정체성 관련 내용을 담고 있는 장면에 대해	♣ 모둠학습지(자아정체성과 관	5분

		모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다.	련된)	
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 동영상 장면을 제시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 주제와 관련된 몇 가지 사례를 들어 북한이탈주민과 북한이탈청소년이 남한 사회의 편견에 의해 자아정체성의 혼란을 겪고 있음을 이해시킨다. 	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 북한이탈주민과 북한이탈청소년이 자아정체성을 확립하는데 도움이 될 수 있는 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다. 		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
진선은 어떤 어려운 과정을 통해 한국에 입국하는가?	
진선은 학교에서 친구들로부터 어떤 황당한 질문을 받는가?	
진선은 주변의 편견으로 인해 심한 스트레스를 받는다. 그로 인해 그녀는 어떤 증상을 보이는가?	
현이는 어떻게 생계를 유지하는가?	
현이는 배낭에 항상 쟁겨 넣어두는 것은 무엇인가?	
진선과 현이는 어떻게 알게 되는가?	
진선은 노래방 주인에게서 아르바이트 월급의 일부를 떼이자 화가 치민다. 그에 대한 보복으로 그녀는 어떤 행동을 취하는가?	
진선과 현이는 노래방의 냉장고에서 코카콜라를 배낭에 넣는다. 왜 그들은 타고 온 오토바이 대신에 택시를 타고 집으로 가는가?	
택시 기사는 진선과 현이를 누구로 오해하는가?	
왜 진선은 노래방에 떼인 월급 대신 가져온 코카콜라를 다시 가져다 놓으려고 하는가?	
진선이 일시적 실어증을 극복하고 한 컷 말은? 진선이 이 말을 한 이유는?	
현이가 남한 사람보다 잘 한다고 생각하는 것은?	
현이는 어떤 운명을 맞이하는가?	
⇒ <배낭을 멘 소년>의 어떤 장면이 자아정체성 관련 내용을 담고 있는가?	

① _____
② _____
③ _____
.....

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <배낭을 멘 소년>에서 찾아낸 자아정체성 관련 장면에 대해 모듬별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

--

2. <배낭을 멘 소년>에서 진선은 동급생들이 바라보는 편견의 시선으로 인해 ‘자발적 실어증’ 또는 ‘일시적 실어증’에 걸린다. 이를 진선의 자아정체성 혼란과 관련하여 토론해 보세요.

--

3. <배낭을 멘 소년>에서 현이는 배낭 속에 부모님에게 드릴 선물을 항상 소중히 간직하고 있다. 이를 현이의 자아정체성과 관련하여 토론해 보세요.

--

4. <배낭을 멘 소년>에서 진선은 택시 안에서 히스테리 발작을 일으킨다. 그 이유에 대해 토론해 보세요.

--

5. <배낭을 멘 소년>에서 진선은 홈친 코카콜라를 돌려주고자 한다. 그 이유에 대해 토론해 보세요.

6. <배낭을 멘 소년>에서 진선은 말문을 연다. 이를 자아정체성 확립과 관련하여 토론해 보세요.

7. 북한이탈주민 또는 북한이탈청소년이 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 직접 목격한 경험이 있다면, 그 사례에 대해 모둠별로 이야기해 보세요. 또는 북한이탈주민 또는 북한이탈청소년이 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

8. 북한이탈주민 또는 북한이탈청소년이 자아정체성을 당당하게 확립할 수 있는 방안에 대해 모둠별로 토론한 후 발표해 보세요.

참고자료

<참고자료 1> 학교중퇴에 자살까지... 탈북 청소년들 “꿈이 없어요”

예민한 시기에 남한 입국

대안학교에도 적응 못하고 부모 대신 돈벌이 나서기도

“탈북자가 공부해 봐야 이 사회에서 얼마나 높이 올라갈 수 있겠어요?”

주변에서 그런 말을 할 때에도 허미은 씨(20·여)는 고개를 저었다. 허 씨의 꿈은 선생님이었다. 북한에서 배를 굶고 학교를 거르면서도 가슴속 깊이 품어왔던 꿈이다. 한국에 와 중학교에 진학할 때만 해도 그 꿈을 이루는 것이 어렵지 않을 것 같았다. 하지만 현실은 녹록하지 않았다. 3년이나 늦게 들어간 중학교를 2007년 졸업한 허 씨는 어려운 가정 형편 때문에 고교 진학을 포기하고 아르바이트를 시작했다. 편의점 식당 나이트클럽 등 일해 보지 않은 곳이 없다. 그러던 사이 틈틈이 검정고시를 준비해 대학에 가겠단던 다짐도 흐려져 갔다. 어느덧 2년이 흘렀고 이제 허 씨의 꿈은 옛말이 됐다. 그는 “공부를 포기했다”며 “그냥 내 가게나 하나 냈으면 좋겠다”고 무심히 말했다.

취재팀이 접촉한 200명 가운데 2004년 입국 당시 19세 이하(1985년 이후 출생)는 26명으로 남자 14명, 여자 12명이다. 이들은 한국의 같은 또래 청소년들보다 훨씬 가혹한 질풍노도를 경험한 것으로 나타났다.

이들 중 현재 일반 초중고교에 재학 중인 청소년은 12명이다. 이들은 대부분(3명은 13세 이상) 입국 당시 초등학교 연령 이하(12세 이하)의 어린아이들이었다. 하지만 입국 당시 사춘기였던 청소년들은 학교에 제대로 적응하지 못했다. 하나원 수료 당시 고교에 진학할 나이였던 10명은 모두 학업을 그만두거나 탈북자들을 위한 대안학교로 옮겼다.

대안학교에서도 ‘대안’을 찾지 못한 아이들은 학교와 사회 주변부를 맴돌았다. 중학교를 중퇴하고 대안학교에서 검정고시를 준비하던 심모 씨(20)는 올해 6월 집에서 목을 땀다. 평소 “공부도 어렵고 학교 다니기 힘들다”고 하소연해왔다. 심 씨의 동생(18) 역시 한국에서 초등학교 6학년에 입학했지만 적응에 실패해 중학교 진학을 포기한 채 3년째 집에만 있다.

부모와 가족들은 청소년들에게 별다른 도움을 주지 못했다. 북한을 탈출해 한국에 정착하는 과정에서 가정이 해체되는 사례가 많아 조사 대상자 26명 가운데 원래 부모와 함께 한국 땅을 밟은 청소년은 4명에 불과했다. 새로 아버지나 어머니를 맞이했다고 답한 사람은 5명이었다.

부모들 스스로 적응이 안 된 터라 아이들을 챙겨줄 여력이 부족하다. 김현석

씨(21)의 어머니 박영민 씨(50)는 올여름 한국폴리텍대를 중퇴하고 점차 공부를 멀리하는 아들이 안타까웠지만 아무 도움도 주지 못했다. 박 씨는 “내가 이곳 사정을 너무 몰라서 해줄 수 있는 게 없었다”고 말했다.

탈북자들을 위한 대안학교인 ‘여명학교’ 조명숙 교감은 “한국에서 배우는 내용이 북한에서 배운 것과 다르고, 교수 관계도 원만하지 못한 경우가 많아 적응하기가 쉽지 않다”고 말했다. [동아일보 황진영 기자, 2009. 10. 28]

<참고자료 2> “기초학력 모자라 학교부적응 심각”

북한 이탈 청소년에게 가장 심각한 문제는 기초학력 부진에 따른 학교 부적응과 서울과 지방의 지원 양극화라고 할 수 있다.

북한을 빠져나온 주민들은 대부분 중국에 머물면서 남한에 들어올 기회를 찾는다. 그러다 보니 한창 기초지식을 배워야 할 청소년들의 학습이 이 기간 동안 전면 중단되고 만다. 현재 국내 북한 이탈 청소년 대안학교에 다니는 학생들은 실제 학력수준에 맞춰 정규학교에 들어갔지만 나이가 어린 친구들과 생활하는데 어려움을 겪어 학교를 그만둔 경우가 대부분이다. 남북문화통합교육원 사무국 김영진 현장담당은 “이탈 주민의 수가 급증했던 1997~98년의 경우 입국이 힘들어 중국에 10년 이상 머문 아이도 있다.”면서 “대안학교의 경우 학력이 인정되는 경우가 거의 없기 때문에 상급학교로 진학하기 위해서는 검정고시를 보는 수밖에 없다.”고 말했다.

중국에 머무는 동안 단속을 피해 숨어 지낸 기억은 예민한 청소년들에게 심리적 상흔을 남기기도 한다. 실제로 한누리학교 학생들 중 상당수는 외상 후 스트레스 장애를 갖고 있다. 상담 때에도 조사를 받는 데 대한 두려움이 앞서 상담자가 기록을 하려 들면 자지러지게 놀라는 아이들도 많다.

그나마 서울에 있는 청소년들은 지원받을 기회가 많은 편이다. 하나원 교육을 마친 뒤 60~70%의 북한 이탈 주민이 서울에 배치되다 보니 지원 단체도 대부분 서울에만 몰려 있다. 지방에 있는 청소년의 경우 어떠한 지원 시설이 있는지 모르는 경우도 허다하다. 실제로 전국의 북한 이탈 청소년 지원단체 15곳

중 11곳이 서울에 있다.

지나치게 부담스러운 관심이나 선심성 배려도 북한 이탈 청소년의 적응을 힘들게 한다. 때마다 이벤트성 지원이 몰려 아이들이 스스로 학습계획을 짜고 실천하기 힘든 경우까지 생겨나곤 한다. 한누리학교 교사 안진희씨는 “학교에서 선생님이 배려해 준다면 ‘북한에서 왔다고 하면 왕따를 당할 수 있으니 그냥 강원도에서 왔다고 하라.’는 경우도 있는데, 이는 아이들에게 자신의 정체성을 부정하라는 것이 될 수 있다.”면서 “북한 이탈 청소년에게 필요한 것은 지속적인 일관적인 지원과 그저 또래 아이들을 보는 것과 같은 평범한 시선”이라고 설명했다. [서울 신문 유지혜 기자, 2006. 03. 16]

3. 고등학생용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<완득이>를 활용한 자아정체성 상호문화교육			시간
활동내용	· 한국 사회에서 다문화가정자녀의 자아정체성(‘나는 누구인가?’)			45분
학습목표	· 상업영화 <완득이>를 보고 다문화가정자녀의 자아정체성 문제를 이야기할 수 있다. · 주변에서 직접 목격하거나 간접적으로 알게 된 다문화가정자녀의 자아정체성 문제를 이야기 할 수 있다. · 다문화가정자녀의 소외감, 상실감, 박탈감 등에 대해 이야기 할 수 있다. · ‘나’와 ‘타인’의 공통점과 차이점을 이해하고 서로를 존중하는 마음을 가질 수 있다. · 다름을 이해하고 존중하는 마음으로 타인의 정체성을 인정하고 존중할 수 있다.			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 우리 사회에서 다문화가정자녀가 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 확인한다. · 타문화권에서 한국인 이주자들이 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 확인한다. · 주변의 다문화가정자녀 또는 대중매체가 보도한 다문화가정자녀가 자아정체성을 확립하는 과정에서 겪는 어려움을 알아본다. · 다문화가정자녀가 자아정체성을 확립한 성공 사례를 조사한다. · 우리 사회에 살아가는 다문화가정자녀의 통계자료를 연도별로 확인한다.	♣ 다문화가정자녀가 한국 사회에서 겪는 자아정체성 혼란에 관한 인터뷰 자료 ♣ ppt자료(다문화가정자녀의 정체성 혼란에 관련된 사례를 중심으로) ◆ 학습자가 다문화가정자녀의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다.	5분
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· <완득이>의 줄거리를 소개한다. · <완득이>에서 등장하는 인물의 성격을 설명한다.	◆ 두 매체(영상 텍스트와 문자텍스트)의 공통점과	8분

		<ul style="list-style-type: none"> · 영화 <완득이>와 소설 『완득이』의 공통점과 차이점을 설명한다. · 영화 <완득이>와 소설 『완득이』를 예로 하여 영상텍스트의 서사구조와 문자텍스트의 서사구조를 비교한다. 	<p>차이점을 파악할 수 있도록 설명한다.</p> <p>♣ ppt 자료(영상텍스트 장면의 캡처와 문자텍스트의 인용으로)</p> <p>◆ 매체에 따른 서사구조의 특징을 파악할 수 있다.</p>	
전개2	<p>♠ 동영상보기</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <완득이>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 완득이가 자아정체성을 찾아가는 관련 장면에서 학습자의 주관적인 견해를 밝히도록 유도한다. - “완득이가 어렸을 때, 그는 어떤 환경에서 성장했는가?” - “고등학생으로서의 완득이는 어떤 학생인가?” - “동주 선생님이 완득이에게 어머니의 존재를 알려주었을 때, 완득이의 반응은?” - “완득이의 어머니가 완득이를 만나기 위해 옥탑방으로 찾아왔을 때, 완득이의 반응은?” - “완득이가 이웃 집 아저씨에게 폭력을 휘두른 이유는?” - “신발가게 주인이 완득이와 완득이의 어머니 사이의 관계를 물었을 때, 완득이의 대답은?” - “킥복싱 관장이 완득이의 폭력성에 대한 반응은?” - “완득이가 킥복싱을 배우고자 하자, 아버지의 반응은?” - “완득이가 미술시간에 밀레의 <이삭 줍는 여인들>를 어떻게 해석하는가?” - “완득이와 아버지의 갈등이 해소되는 장면은?” - “아버지는 춤을 통해, 완득이는 킥복싱을 통해 궁극적으로 찾고자 하는 것은?” - “완득이가 어머니를 온전히 받아들이는 장면은?” - “완득이, 아버지, 어머니, 친구 삼촌이 함께 모여 살 것을 암시하는 장면은?” 	<p>♣ 개인학습지 (내용 이해 및 내용 추론과 관련된)</p> <p>◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛴다.</p>	17분

		- “완득이가 키큰날 시험 날 어머니의 문자 메시지를 보고 보인 반응은?”		
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	· 학습자는 동영상에 나타난 자아정체성의 혼란 및 자아정체성 찾기 관련 내용을 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다.	♣ 모둠학습지 (자아정체성의 혼란 및 자아정체성 찾기과 관련된)	5분
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 특정 동영상 장면을 재시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 다문화가정자녀와 결혼이주여성, 사회적 소수자가 겪는 자아정체성의 혼란이 심각한 사회문제를 이해시킨다.	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 사회경제적 소수자가 겪는 자아정체성의 혼란을 막기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다. · 다문화가정자녀가 자아정체성을 확립하고 사회에 잘 적응한 사례를 보여준다.		5분

개인학습지

[개인학습지]

__학년 __반 이름: _____

질문	대답
완득이는 어렸을 때 어떤 환경에서 성장했는가?	
완득이는 어떤 유형의 고등학생인가?	
동주 선생님이 완득이에게 어머니의 존재를 알려준다. 이때 완득이의 반응은?	
완득이의 어머니가 완득이를 만나기 위해 옥탑방으로 찾아온다. 이때 완득이의 반응은?”	
완득이는 어머니가 놓고 간 편지를 읽는다. 이때 완득이의 심정은 어떨을까?	
완득이는 이웃 김 아저씨에게 폭력을 휘두른다. 그 이유는?	
신발가게 주인이 완득이와 완득이의 어머니 사이의 관계를 궁금해 한다. 이때 완득이의 대답은?	
시외버스 대합실에서 완득이와 어머니는 포옹을 한다. 이 장면은 무엇을 암시할까?	
키큰날 관장은 스파링에서 완득이의 폭력성을 본다. 관장의 반응은?	

완득이는 킥복싱을 배우기로 마음을 먹는다. 이에 대한 아버지의 반응은?	
완득이는 미술시간에 밀레의 <이삭 줍는 여인들>을 어떻게 해석하는가? 이때 미술 선생님의 반응은?	
완득이와 아버지는 킥복싱 배우는 것과 관련하여 갈등을 빚는다. 이 갈등이 어떻게 해소되는가?	
아버지는 춤을 통해, 완득이는 킥복싱을 통해 궁극적으로 찾고자 하는 것은 무엇일까?	
완득이가 어머니를 언제부터 온전히 받아들였을까?	
완득이, 아버지, 어머니, 친구 삼촌이 함께 모여 살 것을 암시하는 장면은?	
완득이는 킥복싱 시험 날 어머니의 문자 메시지를 받는다. 그때 완득이가 보인 반응은?	

⇒ <완득이>의 어떤 장면이 자아정체성의 혼란 및 자아정체성 찾기와 관련되는가?

① _____

② _____

③ _____

.....

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모둠이름: _____

1. 영화 <완득이>에서 완득이의 자아정체성과 관련된 장면을 찾아보세요. 찾은 이유에 대해서 모둠별로 이야기해 보세요.

2. 다문화가정자녀가 겪는 자아정체성 혼란의 사례를 주변에서 직접 목격한 경험을 모둠별로 이야기해 보세요. 또는 다문화가정자녀가 겪는 자아정체성 혼란의 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

3. 다문화가정자녀가 겪는 자아정체성의 혼란을 막기 위해 어떤 방안이 있는 지에 대해 모둠별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

4. 영화 <완득이>에서 완득이가 자아정체성을 찾아가는 과정을 모둠별로 이야기해 보세요.

5. 영화 <완득이>에서 완득이가 동주 선생님께서 필리핀 출신의 어머니 존재를 알게 된다. 이때 완득이가 어떤 내적 갈등과 혼란을 가졌는지에 대해 모둠별로 토론해 보세요.

6. 영화 <완득이>에서 완득이는 인도에서 온 외국인 이주노동자 핫산의 소개로 킥복싱에 입문하게 된다. '자아정체성 찾기'란 시각에서 완득이와 킥복싱의 관계를 모둠별로 토론해 보세요.

7. 영화 <완득이>에서 완득이의 어머니는 완득이를 보기 위해 옥탑방으로 찾아온다. 완득이는 처음 만난 것이나 다름없는 어머니에게 큰 반감을 보이지 않는다. 완득이의 '자아정체성 찾기'란 시각에서 이와 같은 만남을 모둠별로 해석해 보세요.

8. 영화 <완득이>에서 완득이와 어머니는 시외버스 대합실에서 포옹을 한다. 완득이의 '자아정체성 찾기'란 시각에서 이와 같은 포옹을 모둠별로 해석해 보세요.

9. 영화 <완득이>에서 완득이, 아버지, 민구 삼촌이 같이 찍은 사진에 어머니의 사진을 겹친 장면이 나온다. 이 장면이 관객에서 무엇을 암시하고 있는지를 모둠별로 토론해 보세요.

10. 영화 <완득이>는 완득이가 키큰날 어머니로부터 응원의 문자메시지를 받고 활짝 웃으며 힘차게 발차기를 하는 장면으로 끝을 맺는다. 이 장면을 완득이의 '자아정체성 찾기'란 시각에서 해석해 보세요.

참고자료

<참고자료 1> 외국인 주민 자녀 20만 명 넘어서...10년 만에 8배 이상 ‘경충’ 초중고교생 10만 명, ‘학교 밖 청소년’도 수만 명...“사각지대 살펴야”

외국인 이주민이 급증하면서 이들 가정의 자녀(만 18세 이하)도 20만 명을 넘어섰다.

우리 주변에 사는 전체 외국인 주민 중 10%를 웃도는 수치다. 통계를 보면 이들 2세대 10명 중 9명은 한국 국적이고 가장 큰 고민거리로 학교 성적을 꼽는 ‘평범한’ 이웃집 학생이다. 그러나 이들을 향한 주변의 시선은 그다지 ‘평범’하지 않다. 외모와 배경이 조금 다르다는 이유만으로 배타적이고 차별적인 대우를 겪는 경우가 잦다는 얘기다. 그동안 다문화 2세대를 지원하기 위한 다양한

법적, 제도적 장치가 마련됐고 많은 2세들이 당당한 사회인으로 성장했지만, 이들 앞에 놓인 진학과 취업의 장벽은 여전히 높은 편이다. 불법체류자의 미등록 자녀, 학교 밖을 떠도는 중도입국 청소년 등 사각지대에 방치된 아이들을 사회 안전망 안으로 끌어들이려는 노력이 필요하다는 지적도 나온다. 본격적인 다문화 시대로 진입하면서 이들의 존재감이 날로 커질 것이 명확한 만큼 선제적인 통합 조치로 사회 불안요소를 미연에 해소해야 한다는 것이다.

◇ 초등생 이하 90%...청년층 2만4천명 사회 진출 본격화

행정자치부에 따르면 국내 거주 외국인 주민의 미성년 자녀는 2015년 11월 기준으로 19만7천550명이다. 이는 2006년 2만5천246명과 비교해 9년 만에 7.8배 늘어난 것이다. 최근의 연간 증가 폭이 평균 1만3천여 명인 점을 고려하면 올해는 20만 명을 훌쩍 넘어섰을 것으로 추정된다. 연령대는 만 6세 이하가 58.8%, 만7~12세 31.2%, 만13~18세 10% 등이다. 이처럼 미성년 자녀 10명 중 9명이 초등학생 이하인 것은 2000년대 중반에 국제결혼 가정이 급증하면서 ‘다문화 베이비붐’을 이뤘기 때문으로 풀이된다. 실제로 전체 혼인 중 국제결혼의 비중은 2005년 13.5%로 최고점을 찍은 뒤 2014년 7.6%, 2015년 7%에 머물고 있다. 성인 연령대로 진입하는 다문화 2세도 증가세를 보이고 있다. 주로 1990년대 동남아 여성과 한국 농어촌 남성의 국제결혼이 본격화하면서 태어난 자녀들이다.

여성가족부의 ‘2015 다문화가족실태조사’에 따르면 지난해 다문화 가족 청소년(9~24세) 8만2천476명 가운데 청년층(18~24세)의 비중이 28.5%(2만3천500여명)에 달했다. 이들은 대학생, 군인, 직장인 등의 새로운 이념표를 달고 속속 사회의 일원으로 첫발을 딛고 있다. 주변에서는 이들이 외국인 부모를 통해 접한 이중언어 능력과 글로벌 감각을 바탕으로 국제화 시대를 선도할 미래형 인재가 될 것이란 기대를 표시한다.

◇ 10명 중 9명 한국 국적...교실에도 다문화 현상

여가부 실태조사 결과를 보면 다문화 청소년의 꿈과 고민은 내국인 청소년과 별반 다르지 않다. 절반가량(52.3%)이 4년제 대학 진학을 희망하고, 대학원 진학을 바라는 비율도 11.5%에 달했다. 다문화 청소년이 꿈은 고민거리도 공부(38.7%), 진학·진로(31%), 직업(27.1%), 외모(15.7%), 용돈 부족(13.2%) 등으로 통상적인 사춘기와 증상과 차이가 없다. 고민이 없다는 답도 24.2%에 달했다. 한국 국적자의 비율은 90%에 달하고, 비국적자 중에서도 61.2%는 향후 국적 취득 의사를 밝혔다. 스스로 ‘한국어를 잘한다’고 답한 비율은 90%에 육박했다. 다문화 청소년들이 우리 사회의 구성원으로 정체성을 갖출 수 있었던 것은 각종 제도적인 뒷받침에 힘입은 바 크다. 하지만 다문화 정책이 도입된 지 10년이 지나 전환점을 맞은 데다 이 기간 다문화 자녀가 8배로 증가했다는 점에서 관련 정책의 전반적인 손질이 필요하다는 지적도 나온다. 무엇보다 다문화 2세가 공교육의 틀에서 학업을 이어가도록 하는 교육정책을 중시해야 한다는 견해가 많다. 올해 초·중·고교에 재학 중인 다문화 학생은 9만9천186명으로 10만 명 돌파를 코앞에 두고 있다. 저출산 여파로 전체 학령인구가 급감하는 점을 고려하면 교실 안 다문화 학생의 비율은 2014년 1.07%, 2015년 1.35%, 2016년 1.68%에 이어 가파르게 늘어날 것으로 교육부는 보고 있다.

◇ 학교 밖 떠도는 청소년들...“사각지대 살피야”

다문화에 대한 사회적 인식은 많이 개선됐지만 다문화 청소년이 직면한 현실은 여전히 녹록지 않다. 부모가 외국인이고 생긴 것이 조금 다르다는 이유로 어릴 때부터 주변의 냉대와 차별에 시달리다가 사춘기에 극심한 정체성 혼란을 겪는 경우가 많다. 여가부 조사에서 다문화 청소년이 느끼는 자괴심은 5점 기준에 평균 3.38점으로 그다지 높지 않았다. 학교에 적응하지 못한다는 이유로 정규 교육을 받지 않는 ‘교실 밖 청소년’도 15.5%에 달했다. 이들은 아르바이트(34.1%), 취업 준비(25.2%) 등으로 시간을 때운다. 특히 학교에도 다니지 않고 일도 하지 않는 이른바 ‘니트족’도 18%에 달했다. 더 큰 문제는 이런 통계에 아예 잡히지도 않는 사각지대의 아이들이다. 부모가 불법체류자 신분이어서 자녀

의 출생등록을 하지 않은 ‘미등록 이주 아동’이 무려 1만여 명으로 추정된다. 외국에서 태어나 부모를 따라 한국에 온 중도입국 청소년도 어렵잡아 3만2천여 명으로 추산되지만 정확한 통계는 없다. 이들은 언어와 문화가 생소한 한국에서 곧바로 사춘기를 겪게 된다는 점에서 이중고를 겪는다. 비자 문제로 체류가 불안정한 청소년도 많다. 고려인 지원단체인 ‘너머’ 관계자는 “미성년 방문동거 비자로 부모를 따라 한국에 온 고려인 자녀들은 성년이 되는 만 19세부터는 대학교 입학 등의 조건을 갖추지 못하면 체류 자격이 연장되지 않는다”면서 “강제 출국을 걱정하며 불안에 떠는 자녀들이 적지 않은 만큼 이주민의 처지를 반영해 제도를 개선해야 한다”고 말했다. [연합뉴스 신유리 기자, 2016. 12. 19]

<참고자료 2> 대학진학·취업·입대 등 진로 다양...‘어엿한 사회 구성원’

이중언어 강점 살린 무역업 등 유망...예체능계 두각 사례도

#1. 아프리카 토고에서 한국인 아버지와 러시아인 어머니 사이에 태어난 홍 예브게니(19) 군은 첫돌 무렵부터 한국에서 자랐다. 어렸을 적부터 새로운 걸 만드는데 재미를 붙인 그는 중학교 교사의 권유로 마이스터고인 서울로봇고등학교에 입학했다. 졸업도 하기 전인 지난해 말 대구의 전자부품업체 메카솔루션에 특채됐고, 창업을 꿈꾸며 열심히 직장 생활을 하고 있다.

#2. 바수테비(20) 양은 한국인인 어머니 성을 따라 노예린이라는 이름을 썼다가 인도인인 아버지가 한국으로 귀화하면서 아버지 성을 따라 개명했다. 7살 때 인도로 건너가 2년간 생활한 것 말고는 줄곧 한국에서 자랐다. 교사의 꿈을 이루려고 지난해 경인교육대학에 진학해 재학 중이다. 자신과 같은 다문화가정 자녀를 위한 교육법을 개발해 한국사회에 기여하겠다는 목표를 세워놓고 있다.

#3. 한국인 어머니와 스위스 국적의 아버지 사이에서 태어난 최진주(19) 양은 스위스에서 태어났다가 초등학교 2학년 때 가족과 함께 한국에 정착했다. 어릴 때부터 즐겨 타던 스케이트의 매력에 빠져 피겨스케이팅 선수가 된 최 양은 돋보이는 외모 덕분에 방송과 CF에도 얼굴을 내밀었다. 올 2월 선일여고를 졸업했으며 2018년 평창동계올림픽 출전을 목표로 빙판에서 구슬땀을 흘리고 있다.

#4. 왕천영(20) 양의 고향은 중국 지린(吉林)성 창춘(長春)이다. 중국인 아버지와 어머니를 따라 초등학교 3학년 때 입국했다. 한국어를 한마디도 못하는 상태에서 일반학교를 다녔으나 본인의 노력과 주변의 도움으로 열심히 공부해 지난해 고려대 한국사학과에 합격했다. 졸업 후 한국예술종합학교에서 영화 연출을 공부할 계획이다. 20대에 영화감독이 되고 40대에 칸영화제에서 상을 받는 것이 꿈이다.

◇ 무지개청소년센터, 진로 탐색·직업훈련 과정 마련

1990년대 들어 늘어나기 시작한 다문화가정의 자녀가 성인 연령대에 진입하면서 속속 사회에 진출하고 있다. 대학에 진학하기도 하고, 취업 전선에 뛰어들기도 하고, 군에 입대하기도 하고, 스포츠나 예술 분야에서 재능을 발휘하기도 한다. 그러나 아직은 비교적 열악한 경제 여건과 사회적 편견 때문에 사회 진출에 어려움을 겪는 2세가 많은 형편이다. 특히 한국에서 나고 자란 것이 아니라 청소년 시절 부모의 재혼 등으로 중도입국한 경우에는 한국어 능력 부족, 문화 차이, 정체성 고민 등으로 학교나 사회에 적응하지 못한 채 방황하는 사례가 적지 않다. 이주배경청소년지원재단 무지개청소년센터는 진로 탐색을 위한 집단 상담 프로그램 ‘Job 돋보기’, 맞춤형 진로 지원 프로그램 ‘무지개 잡(Job)아라’, 조리기능사 양성과정 ‘꿈을 잡(Job)아라’, 그래픽디자이너·제과제빵사·바리스타 등 직업훈련과정 ‘내·일을 잡아라’를 마련해 중도입국 청소년들의 사회 진출을 돕고 있다.

◇ 정부, 이중언어 인재 DB 구축...코트라, 5년째 무역인 양성

다문화가정이라는 배경이 약점이 아니라 강점으로 활용할 수 있는 분야도 적지 않다. 어릴 때부터 익힌 이중언어 능력과 부모 나라 문화에 친숙한 특성이 요긴하게 쓰일 수 있기 때문이다. 정부도 이 점에 주목해 지난 3월 ‘다문화가족 자녀지원 종합대책’을 마련하면서 어학 능력을 갖춘 인재를 선발해 차세대 무

역 마케팅 전문가로 양성하고, 한국국제협력단(KOICA) 해외 사무소 등에 다문화 청년 인턴을 채용하는 방안을 추진하겠다고 발표했다. 이와 함께 다문화 이중언어 인재 데이터베이스(DB)를 구축, 인재 발굴과 추천 등에 활용하기로 했다. 대한무역투자진흥공사(코트라)는 2012년 말부터 결혼이주민과 자녀 등 다문화 인재를 무역 일꾼으로 키우는 ‘다문화 무역인 양성 사업’을 펼쳐 최근 8기까지 462명을 배출했다. 무역협회와 각 지방자치단체 등도 다문화가족을 수출 지원 요원으로 활용한다는 계획을 세우고 인력 양성 프로그램을 운영하고 있다. 국제의료관광 코디네이터, 관광통역안내사, 통·번역사 등도 다문화 2세들의 유망 직종으로 꼽힌다. 현재 관련 자격증 취득을 위한 지원 프로그램의 대상이 아직은 대부분 결혼이주여성인 하지만, 갈수록 2세들이 도전이 늘어날 것으로 보인다.

◇ 대학 일부 학과 다문화 특별전형...병영에도 다문화 바람

대학에 진학하는 다문화 2세도 많다. 일부 대학은 다문화 자녀의 성장 가능성을 높이 사는 동시에 소수자를 배려하자는 차원에서 일부 학과에 다문화 특별전형을 마련하고 있다. 2010년 피부색과 상관없이 다문화 자녀도 똑같이 병역 의무를 지도록 병역법이 개정된 이후 군대에서도 다문화 장병이 늘고 있다. 현재 1천여 명이 현역병으로 근무하고 있는데, 2025년을 넘어서면 연평균 8천여 명의 다문화 장정이 입대할 것으로 국방부는 추산하고 있다. 2014년 다문화 가정 출신이 육군 소대 전투병에 처음 선발된 데 이어 이듬해 4월 최전방 GOP(일반전초) 소대에 투입됐으며, 지난해 8월에는 다문화 후보생 3명이 육군 특수전교육단 특전부사관으로 임관해 눈길을 끌기도 했다. 필리핀 결혼이주여성인 이자스민 전 국회의원의 아들 이승근(21) 씨도 지난 8월 입대해 전북의 육군 35사단 모 부대에서 복무하고 있다.

◇ 안병훈(골프)·이은주(체조)·김로만(축구)·전소미(가수) 등 인기

스포츠계에서는 이미 두각을 나타내고 있는 다문화 2세가 많이 눈에 띈다. 2015년 BMW챔피언십에서 우승컵을 차지하고 그해 유러피언 골프투어 신인왕에 오른 안병훈(25)이 대표적이다. 한중 핑퐁 커플 안재형-자오즈민 부부의 아들인 그는 지난 8월 리우데자네이루 올림픽에 태극 마크를 달고 출전해 11위에 랭크됐다. 리우 올림픽에 여자체조 국가대표로 출전한 이은주(17·강원체고)도 어머니가 일본인인 다문화가정 2세이다. 2013년 한국에 온 그는 메달 획득에는 실패했으나 북한 대표 홍은정과 함께 ‘셀카’를 찍는 장면을 연출해 전 세계 언론의 주목을 끌었다. 2002년 아버지를 따라 필리핀에서 건너온 레슬링 선수 변지원(20·한체대), 키르기스스탄 출신의 고려인 펜싱 선수 김알렉스(19·한체대), 한국인 아버지와 러시아인 어머니 사이에서 태어난 프로축구 포항 스틸러스의 김로만(20) 등도 스포츠계의 다문화 꿈나무들이다. 연예계에서도 아버지가 스페인·필리핀계인 힙합 가수 도끼(26), 아버지가 캐나다인인 걸그룹 IOI의 전소미(15) 등 다문화 2세들이 인기를 얻고 있다. [연합뉴스 이희용 기자, 2016. 12. 19]

4. 대학생 및 성인용 자아정체성 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<불안은 영혼을 잠식한다>를 활용한 자아정체성 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> 독일 사회에서 이주노동자의 자아정체성(‘나는 누구인가?’) 독일 사회에서 사회경제적 약자의 자아정체성(‘나는 누구인가?’) 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> 상업영화 <불안은 영혼을 잠식한다>를 보고 이주노동자의 자아정체성 문제를 이야기할 수 있다. 사회경제적 약자가 주류사회의 편견, 거부 등으로 인해 독일 사회에서 겪는 자아정체성의 혼란에 대해 이야기 할 수 있다. 타문화권 구성원들이 독일 문화로의 일방적인 동화 요구로 인해 독일 사회에서 겪는 자아정체성의 혼란에 대해 이야기 할 수 있다. 비주류문화권 구성원들이 독일 사회와 한국사회에서 자아정체성 혼란을 비교할 수 있다. 선진 다문화사회인 독일 사회에서 타문화권 구성원의 자아정체성 확립을 위한 방안을 타산지석으로 삼아 우리의 정책 방향성을 고민할 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(♦)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	독일 사회와 한국 사회에서 이주노동자 또는 이주노동자의 가족구성원이 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 확인한다.	♣ 사회경제적 약자 및 비주류문화구성원이 독일 사회와 한국 사회에	5분

		<ul style="list-style-type: none"> · 타문화권에서 한국인 이주자 또는 이주자의 가족구성원이 자아정체성의 혼란을 겪는 사례를 확인한다. · 독일 사회에서 사회경제적 약자 및 비주류문화 구성원을 대상으로 한 자아정체성의 확립을 위한 방안을 알아본다. 	<p>서 겪는 자아정체성의 혼란에 관한 인터뷰, 대중매체 자료</p> <p>♣ ppt자료(3D 업종 이주노동자, 사회경제적 약자의 자아정체성 혼란에 관한 사례를 중심으로)</p> <p>◆ 사회적 소수자가 자아정체성을 확립할 수 있는 방안이 무엇인지와 그를 위해 어떤 사회적 분위기의 조성이 필요한지를 사유하도록 유도한다.</p>	
전개1	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <불안은 영혼을 잠식한다>의 줄거리를 소개한다. · <불안은 영혼을 잠식한다>에서 등장하는 인물들의 성격을 설명한다. · 알리와 에미 vs. 주변 인물들의 갈등관계(사회경제적 약자의 정체성을 무시하는 장면을 중심으로)에 대해 설명한다. · 알리 vs. 에미의 갈등관계(에미가 알리의 문화적 정체성을 무시하는 장면을 중심으로)에 대해 설명한다. 	<p>♣ ppt 자료(영상 텍스트 장면의 캡처)</p> <p>◆ ‘낮선 것에 대한 거부감’, ‘상대방의 문화적 고유성을 무시하는 태도’, ‘주류문화로의 일방적인 동화요구’ 등이 타문화권 구성원에게 자아정체성의 혼란을 야기할 수 있음을 설명한다.</p>	3분
전개2	<p>♠ 동영상보기</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <불안은 영혼을 잠식한다>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 이주노동자 및 사회경제적 약자의 문화적 정체성이 무시되는 장면에서 학습자가 고민할 수 있도록 유도한다. – “영화의 첫 시퀀스에서 에미는 왜 아랍 선술집에 들어가는가?” – “남자 주인공 ‘알리’의 본명은?” – “에미가 알리를 처음 만난 날, 늦은 밤에 에미는 자신을 집까지 바래다 준 알리에게 커피를 마시고 가라고 초대한다. 이때 망설이는 알리를 향해 에미는 어떤 말을 하는가?” – “에미와 알리가 결혼하자 에미의 	<p>♣ 개인학습지(내용 이해 및 내용 추론과 관련된)</p> <p>◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛴다.</p>	22분

		<p>자녀들을 포함한 주변 사람들의 반응은?”</p> <p>– “알리가 식료품 가게에서 무엇을 사고 싶어 하는가?”</p> <p>– “알리와 식료품 가게 주인 사이에 어떤 일이 벌어지는가?”</p> <p>– “에미와 알리의 주변 인물들은 자신들의 알팍한 개인적 이익을 얻기 위해 에미와 알리에게 어떤 태도를 취하는가?”</p> <p>– “영화에서 알리의 문화정체성을 대변하기 위해 설정된 음식은?”</p> <p>– “알리가 에미로부터 자신의 정체성을 무시당하자, 그는 어떤 행동을 취하는가?”</p> <p>– “에미와 알리 사이의 갈등관계가 해소되어 화해의 국면에 들어서, 서로를 배려하고 있음을 보여주기 위해 설정된 장면은?”</p> <p>– “알리가 에미와 춤을 추다 쓰러진 이유는?”</p> <p>– “영화의 마지막 시퀀스에서는 어떤 상황이 전개되는가?”</p>		
전개3	<p>♠ 모둠토의</p> <p>♥ 모둠학습</p>	<p>· 학습자는 동영상에서 알리의 자아 정체성 문제와 관련된 장면에 대해 모둠별로 이야기하고, 모둠학습지에 기록한다.</p>	<p>♣ 모둠학습지 (자아정체성과 관련된)</p>	5분
전개4	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<p>· 특정 동영상 장면을 제시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다.</p> <p>· 교사는 사회적 소수자, 특히 이주노동자, 사회경제적 약자 및 소수자 등이 겪는 자아정체성의 혼란이 심각한 사회문제로 번질 수 있음을 이해시킨다.</p>	<p>♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등</p>	5분
정리	<p>♠ 모둠별 발표</p> <p>♥ 일제학습</p>	<p>· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다.</p> <p>· 학습자들의 의견을 들어본다.</p> <p>· 경제사회적 약자, 특히 3D 업종의 이주노동자가 노동력 수입국에게 겪는 자아정체성의 혼란을 최소화할 수 있는 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다.</p>		5분

개인학습지

[개인학습지]
__학년 __반 이름: _____

질문	대답
에미는 무엇에 이끌려 아랍 선술집에 들어가는가?	
외국인 이주노동자로서의 알리가 독일 사회에서 받는 처우 수준을 단적으로 알 수 있게 해 주는 대사는?	
남자 주인공 알리에게는 본명이 따로 있다. 하지만 그의 주변인들은 그를 알리라고 부르며, 심지어 그는 자신을 알리라고 소개까지 한다. 그의 본명은?	
감정에 솔직하고 충실한 에미는 알리를 처음 만난 날, 늦은 밤에 그녀는 집까지 바래다 준 알리에게 집에서 커피 한 잔을 같이 마시자고 제안한다. 그런데 알리가 망설이자, 에미는 적극적인 태도로 그에게 말을 한다. 어떤 말을 하는가?	
에미와 알리는 처음 만난 날부터 급속도로 가까워져 망설임 없이 결혼에까지 이른다. 이에 대한 주변 인물들(에미의 자녀들, 에미의 이웃집 사람들, 동네 가게 주인, 에미의 직장동료들)의 반응은?	
알리는 식료품 가게에서 마가린을 사고자 한다. 그런데 가게 주인은 알리의 독일어를 못 알아듣는 척하며 레몬수를 준다. 알리가 가게 주인을 이해할 수 없다고 하자 어떤 말로 적대적인 반응을 보이는가?	
에미와 알리는 주변 인물들의 편견으로 인해 사회적 아웃사이더가 된다. 그런데 상황의 반전이 일어난다. 에미와 알리의 주변 인물들은 자신들의 알팍한 개인적 이익을 얻기 위해 에미와 알리에게 거짓 친절을 베푸는 듯하다. 하지만 에미와 알리의 내적 연대가 무너지게 되는 계기는 무엇인가?	
알리의 문화적 정체성을 상징하기 위해 설정된 아랍 전통음식의 이름은?	
에미는 아랍 전통음식을 만들어 달라는 알리의 부탁을 씹씹하게 거절한다. 이는 알리에게 있어 자아정체성의 무시로 받아들여진다. 이에 대해 그는 어떤 구체적인 행동을 취하는가?	
에미는 알리와의 갈등을 봉합하기 위해 노력한다. 그 노력의 결실로 두 사람은 화해의 국면에 들어선다. 이는 보여주는 장면은?	
알리와 에미는 화해의 춤을 춘다. 하지만 알리는 춤을 주다 쓰러진다. 그 이유는?	
영화의 마지막 시퀀스는 에미가 알리의 병상을 지키며 의사와 대화하는 장면이다. 여기에서 에미는 무엇을 다짐하는가?	

⇒ <불안은 영혼을 잠식한다>의 어떤 장면이 이주노동자 알리의 자아정체성 문제와 관련되는가?

① _____

② _____

③ _____

.....

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <불안은 영혼을 잠식한다>에서 이주노동자 알리의 자아정체성 문제와 관련된 장면들에 대해 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 모듬별로 의견을 발표해 보세요.

2. 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)의 자아정체성 문제의 사례를 주변에서 직접 목격한 경험을 모듬별로 이야기해 보세요. 또는 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)의 자아정체성 문제를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

3. 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 사회적 소수자)가 겪는 자아정체성의 혼란을 최소화할 수 있는 어떤 방안이 있는 지에 대해 모듬별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

4. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>의 첫 시퀀스에서 에미는 아랍 음악이 흐르는 아랍 선술집에 들어간다. 어색한 분위기에서 에미는 선술집의 주인에게 “죄송해요. 하지만 밖에는 비가 몹시 심하게 내려서요. 이해하시겠어요? 그래서 생각했어요. ... 에미, 생각했지요. 그냥 선술집으로 들어가렵. 저는 사실 매일 저녁 여기를 지나가면서 밖에서 낯선 음악을 들어요. 어떤 언어로 노래를 부르는 거지요?(Verzeihn Sie, aber draußen regnet es so stark – verstehen Sie? Und da hab ich mir gedacht ... Emmi, hab ich gedacht, geh doch einfach rein in die Wirtschaft. Ich komme nämlich jeden Abend hier vorbei und hör die fremde Musik von draußen. Was ist das für eine Sprache, was die da singen?)”라고 말한다. 이 장면과 대사는 낯선 것(아랍 음악)에 이끌려 낯선 세계(아랍 선술집)에 들어온 이방인(에미)에게 낯설음이 어떻게 받아들여지고 있는지 모듬별로 토론해 보세요.

5. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서는 알리는 에미에게 “독일인과 아랍인은 같은 인간이 아니지요. 같지 않아요. 독일인은 주인이고, 아랍인은 개예요.(Deutsch mit Arabisch nicht gleich Mensch. Nicht gleich. Deutsche Herr, Arabisch Hund)”와 “독일에서 아랍인은 사람도 아니지요.(Araber nix Mensch in Deutschland)”라고 말한다. 이는 이주노동자인 알리가 독일에서 받는 처우를 단적으로 보여준다고 볼 수 있다. 해당 장면과 대사를 알리의 자아정체성 혼란이란 시각에서 모듈별로 해석해 보세요.

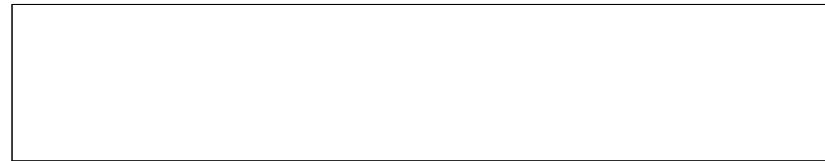
6. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>의 남자 주인공 알리의 원래 이름은 ‘엘 헤디 벤 살렘 바렉 모하메드 무스타파(El Hedi ben Salem M'Barek Mohammed Mustapha)’이다. 하지만 그는 독일 사회에서 원래 이름 대신에 아무런 상관관계도 없는 ‘알리’라고 불리고, 심지어 자신을 ‘알리’라고 소개한다. 이를 알리의 자아정체성 혼란과 관련시켜 모듈별로 이야기 해보세요.

7. 에미가 알리를 처음 만난 날, 늦은 밤에 그녀는 집까지 바래다 준 알리에게 집에서 커피 한 잔을 같이 마시자고 초대한다. 그런데 망설이는 알리에게 에미는 적극적인 태도로 “뭐라고요! 우리는 살아가면서 항상 ‘하지만’이라고 말해요. ‘하지만’ – 모든 것이 옛 것 그대로지요. 어리석은 짓이지요. 지금 함께 올라가요. 집에 코냑이 한 병 있어요. 큰오빠에게서 얻었어요. 코냑 좋아하지요?(Ach was. Immer sagt man >aber< im Leben. >Aber< – und alles bleibt beim alten. Quatsch. Sie kommen jetzt mit rauf. Ich hab auch noch ne Flasche Cognac oben. Hab ich von meinem Ältesten zu Weihnachten gekriegt. Sie mögen doch Cognac?)”라고 말한다. 이 장면과 대사를 에미의 심적 상태와 관련하여 모듈별로 토론해 보세요.

8. 알리가 식료품 가게에서 마가린을 사려고 한다. 그런데 가게 주인은 알리의 독일어를 못 알아듣는 척하며 일부러 레몬수를 준다. 알리가 चे차 마가린을 요구하며 가게 주인을 이해할 수 없다고 한다. 그러자 가게 주인은 알리에게 “넌 내 말을 이미 이해하고 있어. 독일어를 먼저 배우고 나서 와. 그 전에는 국물도 없어. 잘 가라!(Du verstehst mi scho. Du lernen zuerst einmal deutsch und dann wiederkommen. Vorher gibts nix. Pfüeti Gott!)”라고 혐오와 적의에 차 말한다. 이 장면과 대사에서 알리의 심적 상태를 모듈별로 토론해 보세요.



9. 에미와 알리는 주변 인물들의 편견으로 인해 사회적 아웃사이더가 된다. 그런데 상황의 반전이 일어난다. 에미와 알리의 주변 인물들은 자신들의 알팍한 개인적 이익을 얻기 위해 에미와 알리에게 거짓 친절의 태도를 취하기 시작한다. 예를 들어, 에미의 큰아들 브루노는 에미와 알리의 결혼 소식에 분노를 참지 못하고 에미에게 “창녀(Hure)”라고까지 말을 하며 텔레비전을 박살낸다. 그런데 그는 자신의 아내가 일자리를 구하자 어린 딸 베아테를 맡기기 위해 에미를 찾아와 사과하는 척한다. 이와 같은 현대인의 이중적인 태도를 현대인의 이기심과 도덕적 기준에 연관시켜 모둠별로 토론해 보세요.



10. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서 아랍의 전통음식 쿠스쿠스(Cous-Cous)는 알리의 문화적 정체성을 상징하는 음식으로 나타난다. 아내 에미는 남편 알리가 쿠스쿠스를 요리해 달라는 부탁에 대해 “난 쿠스쿠스를 요리하지 못해요. 당신은 이를 너무도 분명히 알고 있지요. 천천히 당신은 독일 생활에 익숙해져야 해요. 독일에서는 쿠스쿠스를 먹지 않아요.(Ich kann kein Cous-Cous machen, das weißt du doch ganz genau. Langsam solltest du dich auch an die Verhältnisse in Deutschland gewöhnen. Und in Deutschland ißt man nun mal kein Cous-Cous.)”라고 쌀쌀하게 거절한다. 이 장면과 대사를 알리의 정체성 무시와 관련시켜 모둠별로 토론해 보세요.



11. 영화의 마지막 시퀀스는 에미가 알리의 병상을 지키며 의사와 대화하는 장면이다. 여기에서 의사는 알리의 증상에 대해 에미에게 “위궤양이에요. 위출혈이에요. 이 증상은 외국인 노동자에게서 아주 빈번히 발생해요. 그들이 겪는 매우 특별한 스트레스 때문이지요. 이 병의 호전은 희망이 거의 없어요. [...] 그는 확실히 건강해 질 거예요. 하지만 반년이 지나면 다시 병원 신세를 져야 할 거예요.(Er hat ein Magengeschwür, das ist aufgebrochen. Das haben wir jetzt ziemlich oft bei ausländischen Arbeitern. Der ganz besondere Streß, den die haben. Das ist ziemlich hoffnungslos. [...] Er wird gesund, gewiß. Aber in einem halben Jahr liegt er wieder hier.)”라고 말한다. 이때 에미는 “아니에요. 아니에요. 틀림없이 아니에요. 제가 ... 노력을 한다면 ... (Nein. Nein, bestimmt nicht. Wenn ... ich mir Mühe gebe und ...)”이라고 말하며 알리의 건강을 회복시키겠다는 다짐을 한다. 감독은 이와 같은 열린 결말로 관객에게 무엇을 전달하고자 하는지에 대해 모둠별로 토론해 보세요.



5.2. 인권 상호문화 교육프로그램

5.2.1. 자료 선정

1. 초등학생용 인권 상호문화 교육프로그램

권미진 감독의 <샤방샤방 샤탈라>는 초등학생용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

2. 중학생용 인권 상호문화 교육프로그램

박찬욱 감독의 독립영화 <밋거나 말거나 찬드라의 경우>는 중·고등학생용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

3. 고등학생용 인권 상호문화 교육프로그램

이한 감독의 상업영화 <완득이>는 고등학생용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

4. 대학생 및 성인용 인권 상호문화 교육프로그램

독일의 상업영화 <불안은 영혼을 잠식한다>는 대학생 및 성인용 인권 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

5.2.2. 교수-학습 지도안

1. 초등학생용 인권 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<샤방샤방 샤랄라>를 활용한 인권 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 결혼이주여성에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 다문화가정자녀에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 다른 외모로 인해 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 애니메이션 <샤방샤방 샤랄라>를 보고 결혼이주여성과 다문화가정자녀에 대한 우리 사회의 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 다름을 차별로 여겨 초래된 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 다름을 이해하고 존중하는 마음을 가질 수 있다. · 주변에서 발생한 비슷한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 떠올려보고 비판적인 관점에서 이야기 할 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 우리 사회에서 타문화권 이주자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 외국에서 한국인 이주자들이 경험한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 주변에 살고 있는 결혼이주여성과 다문화가정자녀가 겪을 수 있는 어려움에 대해 생각할 수 있도록 유도한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(사진이 담긴) ◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다. 	5분
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · <샤방샤방 샤랄라>의 줄거리를 소개한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(동영상의 캡처가 담긴) ◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다. 	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · <샤방샤방 샤랄라>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 인권 관련 장면에서 이야기를 유도한다. <ul style="list-style-type: none"> - “주인공 은진이의 별명은 무엇이 지?” - “은진이의 어머니는 어느 나라 사람이지?” - “왜 은진이의 남동생 은수는 소꿉놀이에서 ‘엄마’ 역할을 맡았지?” - “은진이의 어머니와 이웃사람의 관계는 어떠한지?” - “왜 생선가게 주인이 은진이의 어머니에게 쌀 생선을 권하지?” 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 개인학습지 (내용 이해와 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛸 수 있다. 	22분
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자는 동영상에 나타난 인권 관련 내용에 대해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 모둠학습지 (인권과 관련된) 	5분
전개4	♠ 교사의 설명	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 동영상 장면을 재시청하면서 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 주제와 관련된 	5분

	♥ 일제학습	모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 주제와 관련된 몇 가지 사례를 들어 결혼이주여성과 다문화가정자녀에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린이 심각한 사회문제를임을 이해시킨다.	신문기사, 사진 등	
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 결혼이주여성과 다문화가정자녀에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린을 막기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다.		5분

개인학습지

[개인학습지]

__학년 __반 이름: _____

질문	대답
주인공 은진이의 별명은 무엇이지? 은진이가 그 별명을 갖게 된 이유는 무엇인지?	
은진이의 어머니는 어느 나라 사람이?	
왜 생선가게 주인이 은진이의 어머니에게 썩 생선을 권했지?	
왜 은진이의 남동생이 소꿉놀이에서 여성역할을 맡아야 했지?	
왜 은진이는 ‘학부모 회의 안내장’을 어머니에게 보여주지 않았지?	
은진이는 어떤 꿈을 꾸었지?	
왜 은진이가 친구 기철이하고 싸움을 했지?	
친구 기철이의 어머니가 은진이의 어머니에게 무슨 말을 했지?	
은진이의 어머니가 친구 기철이의 어머니에게 당당하게 필리핀어로 말을 했을 때 은진이의 기분을 어땠을까?	
은진이가 집에 돌아가는 길에 항상 묵었던 머리를 어떻게 하는가?	

⇒ <사방사방 사팔라>의 어떤 장면이 인권침해 또는 인권유린과 관련되는가?

- ① _____
 ② _____
 ③ _____

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <샤방샤방 샤랄라>에서 찾아낸 인권침해 또는 인권유린의 장면들에 대해 모듬별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. <샤방샤방 샤랄라>에서 생선가게 주인은 은진이의 엄마가 좋은 생선을 사려고 하지만, 질이 나쁘고 값이 싼 생선을 반강제적으로 사게 한다. 이 장면을 인권침해와 관련하여 토론해 보세요.

3. <샤방샤방 샤랄라>에서 은진이의 친구 기철이는 은진이의 엄마가 결혼이주여성임을 알고 심한 말을 한다. 이 장면을 결혼이주여성에 대한 인권침해 또는 인권유린과 관련하여 토론해 보세요.

4. 결혼이주여성과 다문화가정자녀에 대한 인권침해 사례를 직접 목격한 경험이 있다면, 그 사례에 대해 모듬별로 이야기해 보세요. 또는 결혼이주여성과 다문화가정자녀에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

5. 결혼이주여성과 다문화가정자녀에 대한 인권침해 또는 인권유린을 막기 위해 어떤 방안이 있는 지에 대해 모듬별로 토론해 본 후 발표해 보세요.

--

2. 중학생용 인권 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<민거나 말거나 찬드라의 경우>를 활용한 인권 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 소수자에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 이주노동자에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · '타자'에 대한 무관심 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 독립영화 <민거나 말거나 찬드라의 경우>를 보고 상식적인 인권 감수성의 결여로 인한 우리 사회의 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 외모와 행색에 대한 편견, 타인에 대한 무관심이 의도치 않게 심각한 인권침해 또는 인권유린으로 이어질 수 있음을 알 수 있다. · 주인공 찬드라의 시선으로 바라본 우리 사회의 다문화 인식 수준을 발견할 수 있다. · 주변에서 발생한 비슷한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 떠올려보고 이를 예방할 수 있는 마음가짐을 가질 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 우리 사회에서 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 외국에서 한국인 이주노동자가 경험한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 주변에 살고 있는 결혼이주여성과 다문화가정자녀가 겪을 수 있는 인권침해 또는 인권유린의 가능성에 대해 생각할 수 있도록 유도한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 찬드라와 관련된 신문기사 ♣ ppt자료(이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 중심으로) ◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다. 	5분
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · <민거나 말거나 찬드라의 경우>의 줄거리를 소개한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(동영상의 캡처가 담긴) ◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다. 	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · <사방사방 샤랄라>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 인권 관련 장면에서 이야기를 유도한다. <ul style="list-style-type: none"> - “주인공 찬드라의 국적은?” - “찬드라가 한국에 온 이유는?” - “찬드라와 분석가게 주인 사이에 어떤 문제가 있었는지?” - “경찰이 찬드라에게 취한 조치 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 개인학습지 (내용 이해와 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛸 수 	22분

		<p>는?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “찬드라가 정신병원으로 이송된 이유는?” - “찬드라는 공장에서 일했을 당시 어떤 사람이었는가?” - “찬드라가 한국인 이름 ‘선미야’를 얻게 된 이유는?” - “어떻게 찬드라가 네팔인임이 밝혀지는가?” - “얼마동안 찬드라가 정신병원, 부녀자 보호시설 등 수용시설에 있었나?” - “네팔로 돌아간 찬드라가 한국과 한국인에게 갖는 감정은 어떠한가?” 	있다.	
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	· 학습자는 동영상에 나타난 인권 관련 내용에 대해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다.	♣ 모둠학습지 (인권과 관련된)	5분
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 특정 동영상 장면을 제시하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 이주노동자에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린을 심각한 사회문제임을 이해시킨다. 동시에 교사는 이주노동자가 한국 사회의 경제발전에 기여하고 있음을 구체적인 자료로 제시한다.	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 이주노동자에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린을 막기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다.		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
주인공 찬드라는 어느 나라의 국적을 소지하고 있는가?	
왜 찬드라가 한국에 입국했는가?	
왜 찬드라가 분식집에서 라면 값을 치르지 못했는가?	
분식집 주인은 라면 값을 치르지 못한 찬드라를 어떻게 했는가?	
경찰은 찬드라에게 어떤 조치를 취했는가?	

왜 찬드라가 정신병원으로 이송되었는가?	
정신병원 의사는 찬드라에게 어떤 진단을 내렸는가? 그런 진단의 근거는 무엇인가?	
찬드라는 어떻게 한국인 이름 '선미야'를 얻게 되었는가?	
찬드라가 한국에 입국했을 때, 출입국 사무소 직원이 어떤 실수를 범했는가?	
어떻게 찬드라가 네팔인 통역자를 만나게 되었는가?	
얼마나 오랫동안 찬드라는 보호시설에 수용되었나?	
주인공 찬드라의 실물은 영화의 어느 장면부터 나오는가?	

⇒ <믿거나 말거나 찬드라의 경우>의 어떤 장면이 인권침해 또는 인권유린과 관련되는가?

① _____

② _____

③ _____

.....

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <믿거나 말거나 찬드라의 경우>에서 찾아낸 인권침해 또는 인권유린의 장면들에 대해 모둠별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

--

2. 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 주변에서 직접 목격한 경험을 모둠별로 이야기해 보세요. 또는 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

--

3. 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린을 막기 위해 어떤 방안이 있는 지에 대해 모둠별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

--

4. <믿거나 말거나 찬드라의 경우>에서 감독은 관객에게 찬드라의 시선으로 바라본 주변상황을 보여 주고 있다. 이 촬영기법으로 감독은 관객에게 무엇을 전달하고자 했는지에 대해 모둠별로 이야기해 보세요.

5. <믿거나 말거나 찬드라의 경우>에 등장하는 한국인들은 이주노동자를 나쁘게 대한 사람들이 아니다. 그런데 어떻게 찬드라가 경험한 이런 어처구니없는 일이 발생할 수 있었는지에 대해 모둠별로 이야기해 보세요.

6. <믿거나 말거나 찬드라의 경우>는 이주노동자 네팔인 찬드라가 한국에서 경험한 실화를 바탕으로 한 영화이다. 그런데도 감독이 영화의 제목에 ‘믿거나 말거나’를 사용한 이유는 무엇일까에 대해 모둠별로 이야기해 보세요.

7. 감독은 <믿거나 말거나 찬드라의 경우>의 영어 제목으로 <Never Ending Peace And Love>를 정했다. 이는 매우 인상적이며 기발한 착상이다. 그 이유에 대해 모둠별로 이야기 해보세요.

참고자료

<참고자료 1> 멀쩡한 네팔인 정신병원 감금

한 네팔인 여성이 경찰과 병원 등의 어처구니없는 행정착오로 한국인 정신병자로 둔갑돼 7년 넘게 정신병원에 수용돼온 사실이 드러났다.

서울시립 용인정신병원은 24일 선미야라는 이름으로 정신병동에 수용돼온 환자가 확인 결과 네팔인 찬드라 쿠마리 구룽(40·여)으로 밝혀져 본국으로 송환할 계획이라고 밝혔다.

찬드라는 지난 94년 7월24일 서울시립부녀보호소에서 용인정신병원으로 넘겨져 수용돼왔으며, 이에 앞서 93년 11월 서울 동부경찰서에 의해 1종 행려자로 처리돼 서울 청량리정신병원에 수용됐다.

당시 경찰과 부녀보호소, 병원 등은 찬드라가 서툰 한국말로 네팔인이라고 주장하자 한국인이 정신질환에 걸려 헛소리를 하는 것으로 보고 정신병원에 수용했던 것으로 드러났다..

용인정신병원 오석배 원장은 “보호소에서 넘어올 때 한국인으로 처리돼 있었고, 본인이 네팔인이라고 주장했지만 일본에서 살다 왔다는 등 위낙 횡설수설하고 지능도 낮아 어쩔 수 없이 정신분열증으로 치료를 했다”고 말했다.

용인정신병원쪽은 최근 찬드라의 주치의 황태연 박사가 주한 네팔인들의 모임인 ‘네팔공동체’에 연락해서야 겨우 신원을 확인할 수 있었다.

93년 검거될 당시 찬드라는 한 가게 주인과 음식물 계산문제로 다투다 동부경찰서에 넘겨졌으며, 곧바로 1종 행려자로 처리돼 청량리정신병원으로 이송된 것으로 나타났다. 시토우라는 “경찰이 하룻만에 찬드라를 바로 정신병원으로 옮겼다”며 “한국말이 서툰다고 외국인을 정신병자로 몰아 가둔 사실이 당혹스러울 뿐”이라고 말했다.

찬드라는 지난 92년 2월말 한국에 입국해 서울 광진구 자양동의 한 섬유공장 에서 다른 네팔인들과 함께 일해 왔다. [한겨레 손원제 기자, 2000. 03. 24]

<참고자료 2> “정신병자 취급받아 강제수용됐다” 네팔인 손배소

네팔인 찬드라 구마리 구룽(44.여)씨는 26일 "한국말이 서투르다는 등의 이유로 정신병자로 오인돼 억울하게 정신병원에 6년여 동안 수용됐었다"며 한국 정부와 자신을 수용했던 서울 C정신병원을 상대로 8천800만원의 손해배상 청구 소송을 서울지법에 냈다.

찬드라씨는 소장에서 "경찰은 통역을 통해 정확한 신원을 확인하지 않은 채 한국말을 잘 하지 못하고 행색이 초라하다는 이유만으로 본인을 행려병자로 판단했다"며 "병원은 강제 수용돼 있는 동안 본인의 의사와 상관없이 정신병 약을 먹이는 등강제로 치료를 해 피해를 입었다"고 주장했다.

찬드라씨는 92년 2월 입국, 서울 광진구의 한 섬유업체에 취업했지만 93년 11월 노점상과 음식 값 시비가 붙어 파출소로 끌려간 뒤 행려병자로 오인 받아 C정신병원에 8개월간 강제수용됐으며 이후 시립부녀자 보호소와 Y정신병원등을 전전하다 지난 3월에야 신원이 확인이 돼 풀려난 것으로 알려졌다. [연합뉴스 이재훈 기자, 2000. 05. 26]

<참고자료 3> “한국인 잘못 용서해요, 찬드라”

외국인 산업연수생으로 왔다가 행려병자로 오인 받아 6년4개월 동안 정신병원에 갇혔다가 풀려나 고국인 네팔로 돌아간 찬드라 구마리 구룽(46)에게 한국인들이 참회의 뜻을 전하는 성금을 전달했다.(<한겨레> 3월16일치 15면 참조)

지난 3월부터 참회성금 모금운동을 벌여온 환경단체 ‘풀꽃세상을 위한 모임’의 최성각 사무처장은 지난달 11일 네팔에 가 성금 1천만 원을 전하고 돌아왔다고 9일 밝혔다.

최 사무처장은 “찬드라가 원망은커녕 ‘못 배우고 보잘 것 없는 사람이 또 다시 한국인에게 갚을 길 없는 신세를 졌습니다. 내 머리카락 숫자보다 더 많이 받은 이 은혜를 평생 잊지 못할 것입니다’라고 말해 몸 둘 바를 몰랐다”고 말했다.

‘풀꽃세상을 위한 모임’(www.fulssi.or.kr)은 다음달 15일까지 모금을 계속해 2

차분 성금을 찬드라에게 또한번 전할 계획이다. 최 사무처장은 “잘 사는 나라에서 온 외국인은 환대하면서 그렇지 않은 45만 이주 노동자들을 푸대접하는 우리 안의 서열의식을 반성하는 계기가 되기 바란다”고 성금모금의 취지를 설명했다.

또 그는 찬드라가 고향 집에서 농사를 돌보며 건강하게 지내고 있다고 전했다. 그러나 딸의 실종에 충격을 받아 몸져누웠던 찬드라의 어머니는 지난해 10월 숨을 거뒀다고 덧붙였다.

찬드라는 1992년 한국에 와 서울 광진구의 한 섬유공장에서 일하다 실종됐다. 합법적으로 체류하던 그는 행색이 초라하다는 이유로 행려병자로 분류돼 정신병원을 전전했으며, 이 과정에서 손을 묶이고 강제투약을 당하는 모욕을 당한 것으로 알려졌다. 찬드라는 2000년 3월 이화여대 이근후 교수(정신과)에 의해 발견돼 불법감금 상태에서 풀려났다. [한겨레 신윤동욱 기자, 2002. 05. 09]

<참고자료 4> <네팔 연수생의 깨진 ‘코리아드림’> 찬드라의 기막힌 사연

행려병자로 오인 받아 6년4개월간 정신병원에 감금됐던 네팔 산업연수생 출신 여성이 국가로부터 배상판결을 받아냈다. 서울지법 민사합의13부(김희태 부장판사)는 5일 “경찰관 등의 과오로 부당하게 정신병원에 수용돼 정신적 피해를 봤다”며 네 팔 여성 찬드라 구마리 구룽(46)이 국가 등을 상대로 낸 손해배상청구소송에서 “정부는 위자료 2500만원을 포함, 2860만원을 배상하라”며 원고 일부승소 판결했다.

지난 92년 외국인산업연수생으로 국내에 입국, 서울 광진구의 한 섬유공장에서 일하던 찬드라는 93년 인근 식당에서 음식 값을 내지 못해 파출소로 연행됐다.

당시 경찰관은 한국인과 유사한 외모를 가진데다 행색이 초라한 찬드라가 겁에 질린 태도로 알아듣기 힘든 말을 구사하자 한국인 정신질환 행려병자로 판단, 청량리정신병원으로 넘긴 것. 이후 보호소 등으로 전전하게 된 찬드라를 네팔인으로 알아본 의사가 파출소로 찬드라의 처리방안을 문의했으나 찬드라는

결국 2000년까지 정신병원에 감금돼야 했다. 이후 찬드라는 인권단체의 도움으로 퇴원, 고국으로 돌아갔다. 재판부는 판결문에서 “관할 파출소와 경찰서가 원고를 수용중인 병원으로부터 네팔인으로 추정된다는 연락을 두 번이나 받고 네팔인들의 모임인 ‘네팔공동체’로부터도 실종신고를 접수하고도 아무런 조치를 취하지 않고 연고자를 찾기 위한 노력을 소홀히 해 원고가 본인의사에 반해 정신병원에 수용되는 결과를 낳은 점이 인정된다”고 밝혔다. [문화일보 유희연 기자, 2002. 11. 05]

<참고자료 5> 네팔인 연수생 행려자 오인 정신병원 감금

경찰 등의 과실로 6년4개월 동안 정신병원에 감금됐던 네팔인 노동자가 국가배상을 받아냈다. 서울지법 민사합의13부(재판장 김희태 부장판사)는 5일 네팔 여성 찬드라 구마리 구룽(46)이 ‘한국인 행려자로 오인돼 6년4개월 동안 정신병원에 갇혀 정신적, 육체적 고통과 경제적 피해를 입었다’며 대한민국과 청량리 정신병원 등을 상대로 낸 1억여 원의 손해배상 청구소송에서 “대한민국 등은 2860여만 원을 지급하라”며 원고승소 판결을 내렸다.

재판부는 판결문에서 “경찰관들이 병원으로부터 찬드라가 네팔인으로 보인다는 연락을 두 차례나 받았을 뿐만 아니라 실종신고를 접수받은 상황에서 ‘네팔공동체’ 등 연고자에게 아무런 연락을 취하지 않은 잘못이 인정된다”며 “이로 인해 오랫동안 정신병원에 갇혀 고통을 겪은 피해자에게 국가는 정신적 위자료 2500만 원 등을 배상할 책임이 있다”고 밝혔다.

찬드라의 대리인인 이석태 변호사는 “이 판결은 국가에 대해 외국인의 인권 보호 의무를 소홀히 한 책임을 물은 첫 사례로 볼 수 있다”며 병원 쪽의 책임을 묻지 않은 것에 대해서는 항소 여부를 검토하겠다고 밝혔다.

1992년 외국인 산업연수생으로 우리나라에 들어와 한 섬유공장에서 일을 하던 찬드라는 이듬해 서울 자양동의 한 식당에서 음식 값 시비 끝에 한국인 행려자로 오인돼 인근 파출소를 거쳐 청량리정신병원에 넘겨진 뒤 2000년 3월 이근후 박사(당시 이대 신경정신과 교수)에게 발견돼 고국으로 돌아갔다. [한겨레

김정애·류이근 기자, 2002. 11. 05]

<참고자료 6> 외국인이라고 하면 어떤 이가 떠오르나요?

영화 <여섯 개의 시선>(2003)은 국가인권위원회에서 제작한 제1호 인권영화로 인간의 가장 핵심적인 기본권인 평등권을 침해하는 행위, 즉 '차별'을 다뤘다. 임순례·정재은·여균동·박진표·박광수·박찬옥까지. 한국영화계의 중추라 할 수 있는 여섯 명의 감독들이 모여 차별을 주제로 찍은 단편영화를 모아 묶어냈다.

그 중에서 박찬옥 감독의 단편영화 <믿거나 말거나 찬드라의 경우>는 네팔에서 코리안 드림을 꿈꾸며 한국으로 건너온 여성 '찬드라'가 수년 간 겪은, 믿기 힘든 실화를 다루고 있다.

찬드라는 네팔에서 한국으로 일하러 온 후 공장에 간혀 살다시피 해서 한국 말은커녕 동네 지리도 모르던 여성 노동자다. 그녀는 어느 날 동료와 다툰 후 화끈함에 공장을 나섰다가 길을 잃고 한 참을 헤맨 끝에 경찰에 인계된다. 경찰서에서는 한국인과 용모가 비슷한데도 알아들을 수 없는 말을 중얼거리는 그녀를 정신병자로 판단하고 정신병원으로 보낸다.

그렇게 정신병원에 인계된 찬드라는 계속해서 자신이 네팔사람이라고 주장하지만 정신병원 측에서는 그저 한국인이 정신이상으로 자신을 네팔사람이라 주장한다고 생각한다. 그녀가 끊임없이 자신을 네팔사람이라고 주장함에도 모두가 그녀의 생김새만 보고 우리나라 사람으로 확신해버렸고 국내에 네팔어를 할 줄 아는 사람이 흔한 게 아니어서 대질시켜 주기가 쉽지 않았던 것이다. 결국 그녀는 정신병원에 입원한지 수년이 지나서야 네팔인과 대면하게 되었고 겨우 본국으로 돌아갈 수 있었다.

어째서 정신 병력도 없는 한 외국인 공장노동자가 정신병원에 입원하게 됐을까? 단지 우리나라 말을 못했기 때문인가? 아니면 그녀가 특별히 미친것 같이 보였기 때문에? 그렇지 않다. 그녀를 정신병원으로 보낸 것은 나와 비슷하게 생긴 사람이 나와 다를 리가 없다는 환상 때문 아니었을까.

외국인이라고 하면 어떤 사람이 떠오르나요?

우리는 외국인이라고 하면 무의식적으로 하얗고 까만 사람을 생각한다. 사려 깊은 사람이라 해도 그런 후에야 황색 피부를 지닌 사람들을 떠올리게 마련이다. 문화적으로 혹은 각종 매체를 통해 우리에게 외국인이라는 개념으로 익숙해진 사람들은 백인과 흑인에 한정되는 일이 벌어지기도 한다.

그래서 우리는 우리와 비슷한 외모를 가진 그녀가 우리말을 하지 못함에도 외국인 노동자일 것이라고는 생각하지 못했을 것이다. 게다가 그녀는 경찰의 불성실한 태도로 그녀를 찾으려는 동료의 신고와 병원에서 대면한 파키스탄 사람이 겨우 알아낸 여권번호에도 불구하고 정신병원에서 나올 수 없었다.

게다가 정신병원에서 찬드라에게 보인 태도는 당혹스러움을 넘어 놀라운 수준이었다. 처음 병원에 와서 자신을 네팔사람이라고 주장하는 찬드라에게 의사는 한국말로 자신의 눈을 쳐다보며 말하라고 요구했다. 하지만 찬드라가 눈을 피하며 네팔어로 말하자 의사는 그녀가 우울증과 신경쇠약을 가지고 있다는 진단을 내려버렸다.

세상에는 다양한 문화가 공존한다. 당연하게도 눈을 마주치며 말하는 것이 미덕인 나라와 눈을 피하고 말하는 것이 미덕인 나라도 함께 존재한다. 우리나라만 해도 불과 100여 년 전에는 남자와 여자가 혹은 양반과 상인은 눈을 마주보며 말할 수 없는 문화를 가지고 있었다. 그러나 서구의 문화는 눈을 마주치며 대화하는 것이 일상적이었고 눈을 피하는 것은 자신감이 결여되어 있거나 대화할 자세가 되지 않았다는 것을 뜻했다.

이런 문화를 가진 서양에서 발달한 정신병리학 진단방법은 '눈을 마주보며 말하느냐, 그렇지 못하느냐'의 기준으로 환자에게 정신 이상이 있느냐 없느냐를 가늠하고 있었고, 찬드라에게 적용된 것도 이 방식이었다. 어느 곳보다 합리적으로 돌아가야 할 병원에서 눈을 피했다는 이유로 환자에게 정신병이 있어 입원이 필요하다는 진단을 내린 것은 그녀가 서구문화권에서 생활한 적이 없다는 점을 감안할 때 매우 불합리적이고 서구중심적인 진단으로 보였다.

이렇게 들어간 병원에서 그녀에게 가해진 치료가 정상적이고 발전적이기를 기대할 수는 없었다. 그녀를 기다리고 있던 것은 약물치료와 강압적인 교육이었다. 교육이라기보다 세뇌에 가까웠던 한국인의 정체성을 주입하는 과정은 미치지 않은 찬드라를 미치게 할 만큼 억압적이었고 결국 찬드라는 자신의 정체성을 상당부분 잃어버리게 됐다.

한 외국인 여성 노동자가 이 나라 사람들과 의견상 닮았다는 이유만으로 당해야했던 안타까운 사연은 어쩌면 우리 모두가 가지고 있을 외모로 인간을 판단하는 기준을 일깨우고 알게 모르게 스며들어있는 서구문화 중심주의의 문제점에 대해 다시 한 번 생각하게 해준다. 우리 의식 속에 스며든 편견과 차별을 몰아내기 위해서라도 이 영화는 볼 만한 가치가 충분하다. [오마이뉴스 김성호의 영화만세 20 <여섯 개의 시선>, 2014. 06. 12]

3. 고등학생용 인권 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<완득이>를 활용한 인권 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 결혼이주여성에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 이주노동자에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 장애인에 대한 한국 사회의 편견으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 상업영화 <완득이>를 보고 사회적 소수자가 한국 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 결혼이주여성이 한국 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 이주노동자가 한국 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 장애인이 한국 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 한국 사회에서 되풀이 되는 가난의 대물림, 다문화가정자녀의 소외감과 상실감에 대해 이야기 할 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 우리 사회에서 다문화가정 구성원에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 우리 사회에서 신체장애인, 지적장애인에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 우리 사회에서 사회경제적 약자에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 사회적 소수자들이 한국 사회에서 당한 인권침해 또는 인권유린에 관한 인터뷰 자료 ♣ ppt자료(결혼이주자, 이주노동자, 장애인에 대한 인권침해 사례 	5분

		<ul style="list-style-type: none"> · 이주노동자들이 한국 사회에서 처한 현실, 그들의 인권이 무시되는 현실, 그들에 대한 사회적 편견과 차별로 인해 빚어지는 현실을 확인한다. · 불법체류 이주노동자의 현실을 확인한다. 	<p>를 중심으로)</p> <p>◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다.</p>	
전개1	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <완득이>의 줄거리를 소개한다. · <완득이>에서 등장하는 인물의 성격을 설명한다. · 영화 <완득이>와 소설 『완득이』의 공통점과 차이점을 설명한다. 	<p>♣ ppt 자료(영상 텍스트 장면의 캡처와 문자텍스트의 인용으로)</p> <p>◆ 두 매체의 공통점과 차이점을 파악할 수 있도록 설명한다.</p>	3분
전개2	<p>♠ 동영상보기</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <완득이>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 인권 관련 장면에서 학습자의 주관적인 견해를 밝히도록 유도한다. - “완득이의 가족구성원이 어떤 사회계층(social class)에 속할까?” - “동주 선생님은 완득이의 멘토로 구체적으로 어떤 행동을 취하는가?” - “동주 선생님을 타자에 대해 절대적인 환대를 보여주는 인물의 전형으로 평가하는 근거는?” - “주류문화집단의 무지 또는 무관심으로 인해 다문화가정 구성원 또는 사회적 약자가 사회적 편파를 당하는 장면은?” - “동주 선생님과 그의 아버지의 관계가 아이로니컬한 이유는?” - “국제결혼의 부정적인 실상을 그리는 장면은?(완득이의 어머니를 사례로)” - “완득이의 자아 찾기 출발점은?” - “완득이가 어머니의 존재를 받아들이기 시작한 시점은?” - “완득이와 아버지 사이를 가로막고 있던 갈등이 해소되는 장면은?” - “완득이가 성장하는데 멘토 역할을 수행한 등장인물들은?” - “다문화가정, 결혼가정, 저소득층 가정, 사회적 소외계층 가정에서 성장한 완득이가 벗어나지 않은 이유는?” 	<p>♣ 개인학습지 (내용 이해 및 내용 추론과 관련된)</p> <p>◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛴다.</p>	22분
전개3	<p>♠ 모둠토의</p> <p>♥ 모둠학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자는 동영상에 나타난 인권 관련 내용에 대해 모둠별로 이야기 	<p>♣ 모둠학습지 (인권과 관련된)</p>	5분

		하고, 모둠학습지에 기록한다.		
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 동영상 장면을 제시하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 사회적 소수자, 특히 결혼 이주여성, 다문화가정자녀, 이주노동자, 장애인 등에게 가해지는 인권 침해 또는 인권유린이 심각한 사회 문제임을 이해시킨다. 	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 사회적 소수자에게 가해지는 인권 침해 또는 인권유린을 막기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다. 		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
주인공 완득이의 가족구성원은 어떻게 구성되어 있으며, 그들은 한국 사회에서 어떤 사회계층(social class)에 속하는가?	
완득이의 멘토인 동주 선생님은 완득이를 세상 밖으로 나오게 하기 위해 어떤 구체적인 도움을 제공하는가?	
동주 선생님을 타자에 대해 절대적인 환대를 보여주는 인물의 전형으로 평가하는 근거가 되는 장면은?	
주류문화집단의 무지 또는 무관심으로 인해 다문화가정 구성원 또는 사회적 약자가 이유 없이 사회적 폄하를 당하는 장면은?	
사회정의의 실천가 동주 선생님과 이주노동자의 악덕 고용주 동주 선생님의 아버지는 아이로니컬한 부자관계이다. 이런 부자관계의 설정은 관객에게 어떤 극적 효과를 줄까?	
완득이 부모의 결혼과정은 국제결혼의 부정적인 실상을 여과 없이 보여주는 한 실례이다. 그들의 결혼은 어떻게 이루어졌는가?	
완득이의 자아정체성 찾기는 어느 장면에서 시작되는가?	
완득이는 어느 장면에서 어머니의 존재를 받아들이기 시작하는가?	
완득이와 아버지 사이의 갈등이 어느 장면에서 해소되기 시작하는가?	
완득이가 성장하는데 멘토의 역할을 수행한 등장인물들은?	
완득이는 다문화가정, 결혼가정, 저소득층 가정, 사회적 소외계층 가정에서 성장하지만, 벗어나지 않고 올바른 청소년으로 성	

장할 수 있는 이유는?

⇒ <완득이>의 어떤 장면이 결혼이주여성에 대한, 이주노동자에 대한, 장애인에 대한 인권침해 또는 인권유린과 관련되는가?

- ① _____
 ② _____
 ③ _____

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <완득이>에서 찾아낸 결혼이주여성, 다문화가정자녀, 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 장면들에 대해 모듬별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. 결혼이주여성, 다문화가정자녀, 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 주변에서 직접 목격한 경험을 모듬별로 이야기해 보세요. 또는 결혼이주여성, 다문화가정자녀, 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린의 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

3. 결혼이주여성, 다문화가정자녀, 이주노동자에 대한 인권침해 또는 인권유린을 막기 위해 어떤 방안이 있는 지에 대해 모듬별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

4. 이한 감독은 <완득이>에서 시점 쇼트(point of view shot)를 많이 사용한다. 이 촬영기법으로 감독은 관객에게 무엇을 전달하고자 했는지에 대해 모듬별로 이야기해 보세요.

5. 영화 <완득이>는 소설 『완득이』의 스토리를 충실하게 재현한다. 그럼에도 불구하고 영화 <완득이>는 상업영화의 흥행을 위해 소설에 비해 어떤 부분을 더욱 강화시켰는지에 대해 모듈별로 이야기해 보세요.

6. 영화 <완득이>가 한국 사회현실의 심층을 제대로 담아내지 못했다는 평가를 받는다. 그 이유에 대해 모듈별로 이야기 해보세요.

7. 영화 <완득이>에서 동주 선생님은 마치 타자에 대해 절대적인 환대를 보여주는 인물의 전형으로 묘사되고 있다. 이와 같은 인물의 존재가 사회현실에서 가능할 지에 대해 모듈별로 토론해 보세요.

8. 이한 감독은 <완득이>의 첫 장면과 마지막 장면에서 보이스 오버 내레이션(voice-over narration)을 사용한다. 이는 어떤 서사효과를 끌어내기 위함이었는지에 대해 모듈별로 이야기 해보세요.

9. 영화 <완득이>가 흥행에서 성공을 거둔 이유에 대해 모듈별로 의견을 나눠 보세요.

4. 대학생 및 성인용 인권 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<불안은 영혼을 잠식한다>를 활용한 인권 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 이주노동자에 대한 독일 사회의 편견, 적대감, 혐오 등으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 사회적 약자에 대한 독일 사회의 편견, 거부 등으로 유발된 인권침해 또는 인권유린 · 타문화권 구성원들에게 독일 문화로의 일방적인 동화를 요구함으로써 유발된 인권침해 또는 인권유린 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 상업영화 <불안은 영혼을 잠식한다>를 보고 이주노동자가 주류사회의 편견, 적대감, 혐오 등으로 인해 독일 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 사회적 약자가 주류사회의 편견, 거부 등으로 인해 독일 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 타문화권 구성원들이 독일 문화로의 일방적인 동화 요구로 인해 독일 사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린에 대해 이야기 할 수 있다. · 비주류문화권 구성원들이 독일 사회와 한국사회에서 겪는 인권침해 또는 인권유린을 비교할 수 있다. · 선진 다문화사회인 독일의 인권 관련 정책을 타산지석으로 삼아 한국의 인권 관련 정책의 방향성을 고민할 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 독일 사회와 한국 사회에서 이주노동자 또는 이주노동자의 가족구성원에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 독일 사회와 한국 사회에서 사회경제적 약자(빈곤계층, 3D 업종 종사자)에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 확인한다. · 사회경제적 약자에 대한 독일과 한국의 인권 관련 정책을 비교한다. · 오늘날까지도 독일 사회에 잔존하는 일상 속의 파시즘에 관한 사례를 확인한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 사회경제적 약자들이 독일 사회와 한국 사회에서 당한 인권침해 또는 인권유린에 관한 인터뷰, 대중매체 자료 ♣ ppt자료(3D 업종 이주노동자, 사회경제적 약자에 대한 인권침해 또는 인권유린 사례를 중심으로) ◆ 학습자가 독일 사회에 잔존하는 일상 속의 파시즘 사례에 대한 비판적 사유를 유도한 	5분

			다.	
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · <불안은 영혼을 잠식한다>의 줄거리를 소개한다. · <불안은 영혼을 잠식한다>에서 등장하는 인물들의 성격을 설명한다. · 알리와 에미 vs. 주변 인물들의 갈등관계에 대해 설명한다. · 알리 vs. 에미의 갈등관계에 대해 설명한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(영상 텍스트 장면의 캡처) ◆ ‘낮선 것에 대한 거부감’이 타문화권 구성원에 대한 인권침해 또는 인권유린으로 이어질 수 있음을 설명한다. 	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · <불안은 영혼을 잠식한다>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 인권 관련 장면에서 학습자가 주관적으로 고민할 수 있도록 유도한다. <ul style="list-style-type: none"> – “어떻게 에미와 알리가 처음으로 만나게 되는가?” – “에미가 알리를 알게 된 날, 에미는 알리를 집으로 커피 초대한다. 이때 망설이는 알리를 향해 에미는 어떤 말을 하는가?” – “에미와 알리는 처음 만난 날부터 급속도로 가까워져 결혼에까지 이른다. 이에 대한 주변 인물들의 반응은?” – “알리가 자신의 정체성에 대해 혼란스러워 하는 것을 단적으로 보여주는 장면은?” – “에미와 알리에 대한 주변 인물들의 적대감, 혐오, 거부가 위장된 호의로 바뀌게 되는 이유는?” – “에미와 알리가 주변 인물들의 편견에 의해 소외되는 상황이 비록 외면적이지만 어느 정도 해소하는 듯 전개된다. 이때 두 사람 사이의 내적 연대감을 무너뜨린 사건은?” – “영화에서 알리의 정체성을 대변하기 위해 설정된 음식은?” – “알리가 에미로부터 자신의 정체성을 무시당하자, 그는 어떤 행동을 취하는가?” – “에미와 알리 사이의 갈등관계가 해소되어 화해의 국면에 들어섬을 보여주기 위해 장면은?” – “알리가 에미와 춤을 추다 쓰러진 이유는?” 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 개인학습지 (내용 이해 및 내용 추론과 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛴다. 	22분
전개3	♠ 모듈토의	· 학습자는 동영상에 나타난 인권	♣ 모듈학습지	5분

	♥ 모둠학습	관련 내용에 대해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다.	(인권과 관련된)	
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 특정 동영상 장면을 제시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 사회적 소수자, 특히 이주 노동자, 사회경제적 약자 등에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린이 심각한 사회문제임을 이해시킨다.	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학습자들의 의견을 들어본다. · 경제사회적 약자, 특히 3D 업종의 이주노동자에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린을 막기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다.		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
언제, 어디에서, 어떻게 에미와 알리가 처음으로 만나게 되는가?	
에미와 알리의 첫 번째 만남을 연결시킨 등장인물은?	
감정에 솔직한 에미는 알리를 처음 알게 된 날, 그녀는 자신의 집에서 커피 한 잔 하자는 알리를 초대한다. 이때 알리가 망설이자, 에미는 어떤 말을 하는가?	
에미와 알리는 처음 만난 날부터 급속도로 가까워져 결혼에까지 이른다. 이에 대한 주변 인물들(에미의 자녀들, 에미의 이웃사람들, 동네 가게 주인, 에미의 직장동료들)의 반응은?	
알리가 자아정체성의 부재를 단적으로 보여주는 장면의 대사는?	
에미와 알리에 대한 주변 인물들의 적대감, 혐오, 거부가 위장된 호의로 바뀐다. 그 이유는(에미의 자녀들, 에미의 이웃사람들, 동네 가게 주인, 에미의 직장동료들)?	
에미와 알리가 주변 인물들과 갈등관계를 비록 외면적이지만 어느 정도 해소하는 듯한 상황이 전개된다. 그런 상황에서 두 사람 사이의 내적 연대감을 무너뜨린 사건이 발생한다. 그 사건의 내용은?	
알리의 정체성을 대변하기 위해 설정된 모로코 전통음식의 이름은?	
에미는 모로코 전통음식을 만들어 달라는 알리의 부탁을 무시한다. 이는 알리에게 있어 자아정체성의 무시로 받아들여진다. 이에 대해 그는 어떤 행동을 취하는가?	

에미는 알리와 갈등을 봉합하기 위해 노력한다. 그 노력의 결실로 두 사람은 화해의 국면에 들어선다. 이는 보여주는 장면은?	
알리와 에미는 화해의 춤을 춘다. 하지만 알리는 춤을 주다 쓰러진다. 그 이유는?	
영화의 마지막은 에미가 알리의 병상을 지키는 장면으로 맺는다. 이는 새로운 시작을 알리는 해피엔딩일까? 아니면 또 다른 갈등의 암시일까?	

⇒ <불안은 영혼을 잠식한다>의 어떤 장면이 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)에 가해지는 인권침해 또는 인권유린과 관련되는가?

① _____

② _____

③ _____

.....

모둠학습지

[모둠학습지]

_____학년 _____반 모듬이름: _____

1. <불안은 영혼을 잠식한다>에서 찾아낸, 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)에 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 장면들에 대해 모둠별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)에 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 주변에서 직접 목격한 경험을 모둠별로 이야기해 보세요. 또는 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)에 가해지는 인권침해 또는 인권유린의 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

3. 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)에 가해지는 인권침해 또는 인권유린을 막기 위해 어떤 방안이 있는 지에 대해 모둠별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

4. 파스빈더 감독은 영화사에서 ‘뉴 저먼 시네마’를 대표하는 인물들 중 한 사람이다. 그는 <불안을 영혼을 잠식한다>에서 전후 독일 사회에 여전히 잔존하는 파시즘, 외국인 혐오, 사회경제적 약자를 대상으로 한 차별과 거부 등을 고발한다. 그는 이 영화에서 관객과 영화를 분리시키기 위해 브레히트의 소외효과(Verfremdungseffekt)를 사용한다. 이에 해당하는 장면을 모듈별로 찾아 발표해 보세요.

5. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>의 독일어 원제목은 <Angst essen Seele auf>이다. 이 원제목은 동사 essen이 현재인칭에 따른 변화를 제대로 반영하지 못하고 있어 문법적으로 틀리다. 하지만 문법적으로 틀린 문장이 의도적으로 영화의 제목으로 사용된다. 그 이유가 무엇인지에 대해 모듈별로 이야기해 보세요.

6. ‘불안은 영혼을 잠식한다’는 아랍문화권의 속담으로 남자 주인공 알리의 대사로 나온다. 알리의 대사가 암시하는 바를 모듈별로 토론해 보세요.

7. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서는 알리는 에미에게 “독일인과 아랍인은 같은 인간이 아니지요. 같지 않아요. 독일인은 주인이고, 아랍인은 개예요.(Deutsch mit Arabisch nicht gleich Mensch. Nicht gleich. Deutsche Herr, Arabisch Hund)”와 “독일에서 아랍인은 사람도 아니지요.(Araber nix Mensch in Deutschland)” 라고 말한다. 이 대사는 이주노동자인 알리가 독일에서 어떤 처우를 받고 있는지를 추측하게 해준다. 이에 대해 모듈별로 토론해 보세요.

8. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서 에미는 알리에게 그녀의 아버지에 대해 다음과 같이 이야기 한다. “아버지는 외국인은 누구나 다 싫어했어요. 그는 또한 당원이었어요, 히틀러 당원이었어요. [...] 나도 히틀러 당원이었어요. 실제로 모든 사람이. 또는 거의 모든 사람이.(Vater hat alle Ausländer gehaßt. Naja, Vater war auch in der Partei. Beim Hitler. [...] Ich war auch in der Partei. Eigentlich alle. Oder fast alle.)” 이 대사는 일상적 편견이 독일 사회에 잔존하고 있음을 드러내준다고 해석할 수 있다. 이에 대해 모듈별로 토론해 보세요.

9. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서 에미가 알리의 문화적 정체성을 무시함에 따라 감정의 깊은 골이 만들어진다. 그로 인해 알리가 외박을 계속 하자, 에미는 알리를 찾기 위해 그가 일하는 자동차 수리공장에 간다. 공장의 작업반장은 알리에게 “그 사람 누구야, 알리? 모로코에서 온 너의 할머니니? 너희들 거기서 무엇을 하니?(Wer is’n das da, Ali? Is das dei Großmutter aus Marokko? Was mach’n die da?)”라고 말하며 에미를 조롱한다. 이 대사는 작업반장이 나이가 든 에미에 대한 최소한의 존중 혹은 배려도 하지 않고 있음을 보여준다. 이를 사회경제적 약자에게 가해지는 인권침해 또는 인권유린과 관련하여 모듈별로 토론해 보세요.

5.3. 반편견 상호문화교육 프로그램

5.3.1. 자료 선정

1. 초등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램

유진희 감독의 <낮잠>은 초등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

2. 중학생용 반편견 상호문화 교육프로그램

정지우 감독의 독립영화 <배낭을 멘 소년>은 중·고등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

3. 고등학생용 인권 상호문화 교육프로그램

이한 감독의 상업영화 <완득이>는 고등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

4. 대학생 및 성인용 인권 상호문화 교육프로그램

독일의 상업영화 <불안은 영혼을 잠식한다>는 대학생 및 성인용 반편견 상호문화 교육프로그램을 개발하기에 적절한 디지털 영상콘텐츠이다.

5.3.2. 수업 교수-학습 지도안

1. 초등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<별별 이야기. 낮잠>를 활용한 반편견 상호문화교육(장애에 관하여)			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 장애 및 장애를 가진 사람들에 대한 편견 · 장애에 대한 두려움 · 장애를 가진 사람들을 대하는 자세 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 한국영화 <낮잠>를 보고 장애를 가진 사람들에 대해 갖고 있는 편견에 대해 이야기 한다. · 장애를 가진 사람들에 대한 편견을 극복하려고 노력함으로써 이들을 이해하고 존중하는 마음을 가질 수 있다. · 장애 및 장애를 가진 사람들에 대한 올바른 인식으로 장애를 가진 사람들에 대한 배려 사항을 만들 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 장애가 있는 사람들을 피하거나 무시워한 적이 있는지 생각해보자., 그런 적이 있다면 그 때 장애가 있	♣ ppt 자료(사진이 담긴) ◆ 학습자의 입장	5분

		<p>는 사람들이 받았을 상처에 대해 이야기한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 내가 장애를 가질 수도 있다고 생각하고 두려워한 적이 있는지 생각해본다. · 장애가 있는 사람에 대해 우리가 갖고 있는 잘못된 생각에 대해 사례를 들어 설명한다. · 학교에서 장애 때문에 상처받거나 차별 및 소외를 느낄 수 있는 사례가 있는지 이야기한다. 	<p>에서 생각할 수 있도록 유도한다.</p>	
전개1	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <낮잠>의 줄거리를 소개한다. 	<p>♣ ppt 자료(동영상의 캡처가 담긴)</p> <p>◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다.</p>	3분
전개2	<p>♠ 동영상보기</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <낮잠>을 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 장애에 대한 편견이 드러난 장면에서 이야기를 유도한다. - “바로가 아버지가 함께 낮잠을 자는 장면을 볼 때 어떤 느낌이 드는가?” - “수영장에서 한 남자아이가 왜 바로를 보고 깜짝 놀라 도망갔을까?” - “바로와 아버지는 왜 버스를 탈 수 없었을까?” - “바로는 왜 유치원에 갈 수 없었을까?” - “바로는 왜 강아지를 집에 데려갔을까?” - “아버지는 바로에게 어떻게 의족을 마련해주었는가?” - “바로네 가족은 왜 이사를 가게 되었는가?” 	<p>♣ 개인학습지 (내용 이해와 관련된)</p> <p>◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛰는다.</p>	22분
전개3	<p>♠ 모둠토의</p> <p>♥ 모둠학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 학습자는 동영상을 보고 장애 및 장애를 가진 사람들에 갖고 있는 편견에 관해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다. 	<p>♣ 모둠학습지 (장애 및 장애를 가진 사람들에 대한 편견에 관한)</p>	5분
전개4	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · 특정 동영상 장면을 재시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 주제와 관련된 몇 가지 사례를 들어 장애를 가진 사람들에 관해 편견을 갖는 것이 사회적인 문제임을 이해시킨다. 	<p>♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등</p>	5분
정리	♠ 모둠별 발	<ul style="list-style-type: none"> · 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발 		5분

	표 ♥ 일제학습	표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 우리가 갖고 있는 편견을 극복하기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다.		
--	-------------	--	--	--

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
바로가 거실에서 아버지와 낮잠을 자는 장면을 보았을 때 어떤 느낌이 들었나?	
바로가 아버지와 함께 평화롭게 낮잠을 잘 때 여러분은 바로가 장애가 있다는 생각이 드는가?	
바로는 어떤 장애를 가지고 있는가?	
수영장에서 한 남자아이가 바로에게 인사를 하려다 깜짝 놀라 달아나는 데 그 이유는 무엇일까?	
바로와 아버지는 택시를 기다렸지만 탈 수가 없었다. 왜일까?	
바로는 몇몇 유치원에 가고 싶어 유치원을 방문했지만 유치원에 다닐 수가 없었다. 그 이유는?	
영화에서 바로를 반겨주는 유치원이 하나 있었지만 주인공은 그 유치원에 갈 수가 없었다. 그 이유는?	
아버지는 왜 집을 팔고 이사를 가야 할까?	
아버지가 마련해준 의족을 하고 밖으로 나왔을 때, 바로는 상아 안에서 버려진 강아지를 발견한다. 강아지를 보고 바로가 한 말은?	
사람들은 왜 강아지를 버렸을까?	
바로는 왜 강아지를 데려왔을까?	
⇒ <낮잠>을 보고 사람들이 장애를 가진 사람들을 어떻게 생각하는지를 말해보시오? ① _____ ② _____ ③ _____	

모둠학습지

[모둠학습지]
__학년 __반 모듬이름: _____

1. , <낮잠>에서 장애를 가진 사람들에 대한 편견이 나타난 장면에 관해 모둠별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. 바로를 반갑게 맞이해주는 유치원 앞에는 높은 계단이 있었다. 이 계단을 보고 느낀 점을 말해보세요.

3. 바로의 부모님은 집을 팔아서 바로에게 의족을 마련해준다. 바로에게 의족을 마련해줄 수 있는 다른 방법은 없을까요. 함께 이야기해보세요.

4. 바로는 버려진 강아지를 데려와 돌보아줍니다. 우리도 도움이 필요한 사람들이나 동물들을 도와준 적이 있는지, 혹은 그냥 지나친 적이 있는지 이야기해보세요.

5. 바로와 같이 장애가 있는 친구가 우리 학교에 온다면 우리 학교에는 어떤 시설이 필요할까요?

6. 주변에서 장애를 가진 사람들에 대한 편견에 관해 직접 경험했거나 목격한 사례에 대해 모둠별로

이야기해 보세요.

7. 장애를 가진 사람들에 대한 편견을 극복하기 위해 어떤 방안이 있는 지에 대해 모둠별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

2. 중학생용 반편견 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<배낭을 멘 소년>을 활용한 반편견 교육 (북한이탈주민에 대한 편견)			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 한국 사회에서 북한이탈주민에 대한 편견 · 한국 사회에서 북한이탈청소년에 대한 편견 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 독립영화 <배낭을 멘 소년>에서 북한이탈주민 및 북한이탈청소년에 대한 편견이 어떻게 묘사되고 있는지를 이야기 할 수 있다. · 주변에서 직접 목격했거나 간접적으로 알게 된 북한이탈주민 및 북한이탈청소년에 대한 편견에 대해 이야기 할 수 있다. · 반편견 교육을 통해 ‘우리’와 ‘북한이탈주민 및 북한이탈청소년’의 공통점과 차이점을 이해하고 상호존중의 마음을 가질 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 한국에 살고 있는 북한이탈주민과 북한이탈청소년의 현황에 대해 알려준다. · 한국 사회에 적응하기 힘들어 하는 북한이탈주민(또는 북한이탈청소년)의 사례를 확인한다. · 우리 사회에서 북한이탈주민(또는 북한이탈청소년)이 겪는 사회적 편견의 사례를 확인한다. · 주변에 살고 있는 북한이탈주민(또는 북한이탈청소년)이 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우에 대해 생각할 수 있도록 유도한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(사진이 담긴) ◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다. 	5분

전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· <배낭을 멘 소년>의 줄거리를 소개한다.	♣ ppt 자료(동영상의 캡처가 담긴) ◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다.	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	· <배낭을 멘 소년>을 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 북한이탈주민에 대한 사회적 편견을 보여주는 장면에서 이야기를 유도한다. - “여자 주인공 진선은 힘든 과정을 거쳐 한국에 온다. 이에 대해 설명하면?” - “진선은 학교에서 같은 또래 나만 학생들에게 호기심의 대상이 되어 어처구니 없는 질문들을 받는다. 예를 들자면?” - “진선은 노래방 주인으로부터 부당한 대우를 받는다, 이에 대해 설명하자면?” - “현이가 늘 배낭 속에 챙겨 넣어두는 것은?” - “현이는 왜 배낭을 항상 챙겨두는가?” - “진선과 현이는 어떻게 알게 되는가?” - “진선과 현이는 왜 노래방의 냉장고에서 코카콜라를 가져오는가?” - “현이가 북한에서 왔다는 대답을 하자, 택시기사는 어떤 반응을 보였는가?” - “택시기사가 경찰서에 신고를 하러가자, 진선이 보인 반응은?” - “진선이 ‘자발적으로’ 혹은 ‘일시적으로’ 언어장애자로 살아가는 이유는 무엇일까?” - “언어장애자로 살아가던 진선이 처음으로 누구에게 말을 했는가?, 그리고 무슨 말을 했는가?” - “현이는 어떻게 죽음을 맞이하는가?”	♣ 개인학습지(내용 이해와 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛸 수 있다.	22분
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	· 학습자는 동영상에서 북한이탈주민 및 북한이탈청소년에 대한 편견과 관련이 있는 장면에 대해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다.	♣ 모둠학습지(북한이탈주민에 대한 사회적편견과 관련된)	5분
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 특정 동영상 장면을 재시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다.	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진	5분

		· 교사는 주제와 관련된 몇 가지 사례를 들어 북한이탈주민과 북한이탈청소년이 남한 사회의 편견에 의해 고통받고 있음을 이해시킨다.	등	
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다. · 학생들의 의견을 들어본다. · 북한이탈주민과 북한이탈청소년에 대한 편견을 극복하는데 도움이 될 수 있는 방안을 생각해본다.		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
여자 주인공 진선은 힘든 과정을 거쳐 한국에 온다. 이에 대해 설명하면?	
진선은 학교에서 같은 또래 나만 학생들에게 호기심의 대상이 되어 어처구니 없는 질문들을 받는다. 예를 들자면?	
진선은 주변 사람들의 호기심과 편견으로 인해 힘든 시간을 보내다. 이로 인해 그녀가 겪게 되는 증상은?	
현이에게 오토바이는 어떤 의미를 지니고 있을까?	
이 영화의 제목인 ‘배낭을 멘 소년’이 의미하는 바를 설명하시오.	
영화에서 진선과 현이는 오토바이를 매개로 처음으로 같이 등장한다. 이에 대해 설명하면?	
남자 주인공 현이는 어떻게 생계를 유지하는가?	
택시 기사가 진선과 현이를 간첩으로 오인하자 그 두 사람은 그에 대해 다른 반응을 보인다. 설명해보면?	
진선은 월급 대신 가져온 코카콜라를 다시 가져다 놓으려고 한다. 그 이유를 북한이탈주민에 대한 편견과 관련하여 설명한다면?	
언어장애자로 살아가던 진선이 처음으로 말문을 트고 한 말은? 말문이 났다는 것은 무엇을 의미하는 것일까?	
현이는 어떻게 죽음을 맞이하는가?	
현이의 죽음을 보고 느낀 소감은?	
<p>⇒ <배낭을 멘 소년>의 어떤 장면이 북한이탈주민 및 북한이탈청소년이 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우와 관련되는가?</p> <p>① _____</p> <p>② _____</p> <p>③ _____</p>	

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모둠이름: _____

1. <배낭을 멘 소년>에서 북한이탈주민 및 북한이탈청소년에 대한 편견과 관련이 있는 장면에 대해 모둠별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. <배낭을 멘 소년>에서 진선은 ‘자발적으로’ 혹은 ‘일시적으로’ 실어증에 걸린다. 이를 북한 및 북한이탈주민에 대한 편견과 관련하여 토론해 보세요.

3. 노래방 주인이 진선에게 월급의 일부를 주지 않자, 화가 난 진선은 현이와 함께 노래방 냉장고에서 코카콜라를 가져온다. 그러나 두 사람은 코카콜라를 넣은 배낭이 너무 무거워 몸을 가눌 수도 없을 정도이다. 여기에서 코카콜라는 무엇을 의미할까? 영화는 이 장면을 통해 무엇을 암시하고 있을까?

4. <배낭을 멘 소년>에서 진선과 현이를 간첩으로 오인하여 파출소에 신고하는 택시기사의 태도에서 우리 사회가 북한 및 북한이탈주민에 대해 갖고 있는 편견에 대해 토론해 보세요.

5. <배낭을 멘 소년>에서 북한이탈주민 및 북한이탈청소년에 대해 갖고 있는 사회적 편견 및 차별에 맞서 진선과 현이는 다른 방식으로 대응한다. 이에 대해 토론해 보세요.

6. <배낭을 멘 소년>에서 진선은 현이에게 말문을 연다. 이를 편견 피해자의 입장에서 편견극복의 문제와 관련하여 토론해 보세요.

7. 북한이탈주민 또는 북한이탈청소년이 편견으로 인해 고통받는 사례를 직접 목격한 경험이 있다면, 그 사례에 대해 모둠별로 이야기해 보세요. 또는 북한이탈주민 또는 북한이탈청소년이 편견으로 고통받는 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

8. 우리가 북한이탈주민 및 북한이탈청소년에 대해 갖고 있는 편견을 극복할 수 있는 방안에 대해 모둠별로 토론한 후 발표해 보세요.

3. 고등학생용 반편견 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<완득이>를 활용한 반편견 상호문화교육(결혼이주여성 및 다문화가정에 대한 반편견 상호문화교육))	시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 결혼이주여성에 대한 편견 · 다문화가정 자녀에 대한 편견 · 이주노동자에 대한 편견 · 백인 결혼이주여성에 대한 시선과 동남아 결혼이주여성에 대한 시선 	45분
학습목표	· 한국영화 <완득이>를 보고 결혼이주여성과 다문화가정에 대해 우리가 갖고 있는 편	

	견에 대해 이야기 할 수 있다. · 결혼이주여성과 다문화가정에 대한 편견을 인식하고 이에 대한 문제점에 관해 이야기 할 수 있다. · 결혼이주여성과 다문화가정 구성원에 대한 편견을 극복하려고 노력함으로써 이들을 이해하고 존중하는 마음을 가질 수 있다. · 백인 결혼이주여성에 대한 시선과 동남아 결혼이주여성에 대한 시선을 비교하여 인종에 대한 편견을 검토해본다. · 우리 주변에도 이와 비슷한 사례가 있는 지를 살펴보고 비판적이고 건설적인 관점에서 토론해본다.			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(◆)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 우리 사회에서 다른 문화권에서 온 사람들에 대해 갖고 있는 편견에 대해 알아본다. · 외국에서 한국인이 경험한 편견의 사례를 확인한다. · 우리나라에서 살고 있는 결혼이주여성들의 실상 및 문제점에 대해 알아보고, 그들이 당하는 사회적 차별과 편견을 확인한다. · 이주노동자들의 실상 및 문제점에 대해 알아보고, 그들이 당하는 사회적 차별과 편견을 확인한다.	♣ 결혼이주여성들이 한국에서 당한 차별 및 소외 사례를 다룬 기사 및 인터뷰 자료 ♣ ppt 자료(사진이 담긴) ◆ 학습자의 입장에서 생각할 수 있도록 유도한다.	5분
전개1	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· <완득이>의 줄거리를 소개한다. · <완득이>의 등장인물을 소개한다. · 소설 <완득이>와 영화 <완득이>를 비교 설명한다.	♣ ppt 자료(동영상의 캡처가 담긴) ◆ 전체 내용을 파악할 수 있도록 설명한다. ◆ 소설 매체와 영화 매체의 공통점과 차이점을 설명한다.	3분
전개2	♠ 동영상보기 ♥ 일제학습	· <완득이>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간 편견이 드러난 장면에서 이야기를 유도한다. -“완득이가 아버지에게 갖고 있는 첫 번째 기억은?” -“싸움 밖에는 잘 하는 것이 하나도 없는 완득이가 처음으로 사람들에게 주먹질하는 장면에서, 왜 완득이는 사람들에게 주먹을 휘둘렀을까?” -“동주 선생님이 완득이에게 어머니가 필리핀 사람이라고 말해주면서 어머니의 존재를 알려주	♣ 개인학습지 (내용 이해와 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛰는다.	22분

		<p>있을 때, 완득이는 어떤 반응을 보이는가?”</p> <p>—“완득이가 두 번째로 사람을 때릴 때는?”</p> <p>—“완득이가 어머니를 처음 만났을 때 완득이가 어머니를 위해 해준 것은?”</p> <p>—“완득이의 어머니는 왜 집을 나갔는가?”</p> <p>—“완득이가 아버지를 업고 가는 장면을 보고 두 사람의 관계에 대해 말해보시오.”</p> <p>—“동주 선생님은 왜 경찰서에 잡혀갔는가?”</p> <p>—“완득이가 처음으로 어머니에게 ‘어머니’라고 말한 때는?”</p> <p>—“어머니가 시장에서 폐닭을 산 이유는?”</p>		
전개3	<p>♠ 모둠토의</p> <p>♥ 모둠학습</p>	<p>· 학습자는 동영상상을 보고 결혼이주여성과 다문화가정 구성원에 대한 사회적 편견에 관해 모둠별로 이야기 하고, 모둠학습지에 기록한다.</p>	<p>♣ 모둠학습지 (다른 문화권에서 온 사람들에 대한 편견에 관한)</p>	5분
전개4	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<p>· 특정 동영상 장면을 재시청하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다.</p> <p>· 교사는 주제와 관련된 몇 가지 사례를 들어 결혼이주여성 및 다문화가정에 관한 편견이 사회적인 문제임을 이해시킨다.</p>	<p>♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등</p>	5분
정리	<p>♠ 모둠별 발표</p> <p>♥ 일제학습</p>	<p>· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발표를 시킨다.</p> <p>· 학생들의 의견을 들어본다.</p> <p>· 우리가 갖고 있는 편견을 극복하기 위한 방안에 대해 생각할 수 있는 계기를 제공한다.</p>		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문 ‘삼촌’까지 포함하여 완득이의 가족 구성원에 대해 설명하시오. 완득이의 가족은 사회적으로 어떤 계층에 속해있을까?	대답

동주 선생님이 완득이에게 어머니가 필리핀 사람이라고 말하면서 어머니의 존재를 알려주었을 때, 완득이는 어떤 반응을 보이는가?	
“가난이 쪽팔리게 아니라 굶어 죽는 게 쪽팔린거다”, 동주 선생님이 말한 이 대사가 의미하는 바는 무엇일까?	
싸움 밖에 잘하는 것이 없는 완득이, 그러나 완득이가 아무 때나 주먹을 휘두르는 것은 아니다. 완득이가 주먹질을 하는 경우는 언제인가?	
완득이 어머니는 왜 집을 나가려 했는가?	
완득이 아버지는 왜 집을 나가려는 어머니를 말리지 않았는가?	
동주 선생님은 완득이 아버지에게, 이런 아버지가 있기 때문에 완득이가 빗나가지 않을 것이라 말한다. ‘이런’ 아버지는 어떤 아버지일까?	
신발가게 아줌마는 완득이 어머니에게 “저쪽 사람”같다고 말한다. “저쪽 사람”이란 말을 들었을 때 어떤 느낌을 가졌는가?	
완득이가 어머니에게, 결혼할 때 아버지가 장애가 있다는 것을 알았냐고 물었을 때, 어머니의 대답은?	
완득이의 어머니가 처음으로 완득이의 이름을 부르면서, 완득이에게 부탁한 것은?	
완득이 어머니가 시장에서 꿩닭을 산 이유는?	

⇒ <완득이>의 어떤 장면이 결혼이주여성 및 다문화가정에 대한 편견과 관련이 있는가?

① _____

② _____

③ _____

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. 학생들이 <완득이>에서 찾아낸 결혼이주여성 및 다문화가정에 대한 편견 장면에 대해 모듬별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. 주변에서 결혼이주여성 및 다문화가정에 대한 편견에 관해 직접 경험했거나 목격한 사례에 대해 모둠별로 이야기해 보세요.

3. 결혼이주여성 및 다문화가정에 대한 편견을 극복하기 위해 어떤 방안이 있는지에 대해 모둠별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

4. 완득이에게 멘토의 역할을 하는 동주 선생님은 완득이가 어머니의 존재를 받아들일 수 있도록 이끌어 준다. 이에 대해 설명하시오.

5. 완득이 어머니가 집을 나가게 된 상황을, 아버지와의 관계 및 이웃과의 관계 등을 통해 여러 관점에서 검토하시오?

6. “그 사람 나라가 가난해서 그렇지..., 그 나라에서 배울 만큼 배운 사람이야.”

1) 완득이 부모의 국제 결혼은 어떻게 이루어졌을까? 위에서 인용한 아버지의 대사를 보고 추론하고 그 문제점에 대해 밝혀보시오.

2) 위의 대사와 관련하여 어머니가 한국에서 경험했을 편견과 차별에 대해 추측해보시오.

7. 외국인 노동자와 관련하여 동주 선생님의 캐릭터를 분석하고 그 캐릭터에 나타난 문제점에 대해 다각도로 검토하시오.

8. 우리나라의 현실에 비추어볼 때, 다문화가정 및 결혼이민여성에 대한 편견과 관련하여 영화의 해피 엔딩을 검토해본다면?

9. 이 영화는 감동과 재미의 면에서 성공한 작품이라는 찬사에도 불구하고 우리나라의 현실을 제대로 반영하지 못했다는 평가가 있다. 이를 다각도로 검토해본다면?

참고자료

<참고자료 1> 한 네팔인 여성이 경찰과 "이혼소송 10건 중 3건은 결혼이주민 다문화가정

중국·베트남·필리핀 순서...박주민 "사회문제 가능성...대책 필요"

최근 5년간 법원에 접수된 이혼소송 10건 가운데 3건은 결혼이주민이 당사자

인 것으로 나타났다. 갈수록 심각해지는 다문화가정 해체 문제의 대책 마련이 시급하다는 지적이 나온다. 26일 국회 법제사법위원회 소속 더불어민주당 박주민 의원이 대법원에서 받은 자료에 따르면 2011년부터 작년까지 법원에 접수된 이혼소송 11만549건 가운데 외국에서 온 결혼이주민이 당사자인 사례는 31%(3만4천225)에 달했다. 결혼이주민의 이혼소송은 2011년 이후 꾸준히 30% 내외의 비율을 보였다. 전체 이혼소송에서 차지하는 비율은 2011년 33.4%, 2012년 34.1%, 2013년 31.8%, 2014년 27.3%, 지난해 27.6% 등이었다. 국적별로는 중국과 베트남이 단연 많았다. 5년간 중국 출신이 당사자인 이혼소송은 1만6천923건으로 전체 외국인 이혼소송의 49.4%를 차지했다. 이어 베트남 25%(8천566건), 필리핀 5.1%(1천735건), 일본 1.8%(623건), 몽골 1.6%(538건) 순이었다. 박 의원은 "결혼이주민은 소중한 우리 사회 구성원의 일부"라며 "이들의 이혼 증가를 이대로 방치한다면 훗날 큰 사회문제가 될 가능성이 있으므로 당국의 시급한 대책이 절실하다"고 말했다. [연합뉴스 임순현 기자, 2016. 09. 27]

4. 대학생 및 성인용 반편견 상호문화 교육프로그램

수업 주제	<불안은 영혼을 잠식한다>를 활용한 반편견 상호문화교육			시간
활동내용	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 문화권에서 온 사람들에 대한 독일 사회의 편견 · 사회적 취약계층 및 소수집단에 속하는 사람들에 대한 독일 사회의 편견 · 독일전후사회의 일상적 삶에 존재하는 과시즘의 흔적들 			45분
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> · 파스빈더의 대표적 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>를 보고 이주노동자가 독일 사회에서 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우에 대해 이야기 할 수 있다. · 사회적으로 취약한 계층에 속하는 사람들이나 소수집단의 사람들이 독일 사회에서 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우에 대해 이야기 할 수 있다. · 소외계층에 속하는 사람들이 독일 사회와 한국사회에서 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우를 비교할 수 있다. · 선진 다문화사회인 독일의 반편견 정책을 연구 검토하여 한국의 반편견 정책의 방향성 설정에 참고자료로 삼을 수 있다. 			
학습단계	학습내용(♠) 및 학습방법(♥)	교수-학습 활동	자료(♣) 및 유의사항(♦)	학습시간
도입	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	<ul style="list-style-type: none"> · 독일 사회와 한국 사회에서 이주노동자 또는 이주노동자의 가족구성원이 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우의 사례를 확인한다. · 독일 사회와 한국 사회에서 사회 	♣ 사회경제적 약자들이 독일 사회와 한국 사회에서 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우에	5분

		<p>경제적으로 취약한 계층에 속하는 사람들이 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우의 사례를 확인한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> · 사회경제적 약자에 대한 독일과 한국의 사회 통합 정책을 비교한다. · 오늘날까지도 독일 사회에 잔존하는 일상 속의 파시즘에 관한 사례를 확인한다. 	<p>관한 인터뷰, 대중매체 자료</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt자료(3D 업종 이주노동자, 사회경제적 약자에 대한 사회적 편견 및 차별적 대우를 중심으로) ◆ 학습자가 독일 사회에 잔존하는 일상 속의 파시즘 사례에 대한 비판적 사유를 유도한다. 	
전개1	<p>♠ 교사의 설명</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <불안은 영혼을 잠식한다>의 줄거리를 소개한다. · <불안은 영혼을 잠식한다>에서 등장하는 인물들의 성격을 설명한다. · 알리와 에미 vs. 주변 인물들의 갈등관계에 대해 설명한다. · 알리 vs. 에미의 갈등관계에 대해 설명한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ ppt 자료(영상 텍스트 장면의 캡처) ◆ ‘낯선 것에 대한 거부감’이 타문화권 구성원에 대한 사회적 편견 및 차별적 대우로 이어질 수 있음을 설명한다. 	3분
전개2	<p>♠ 동영상보기</p> <p>♥ 일제학습</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <불안은 영혼을 잠식한다>를 보여준다. · 교사는 동영상 시청 중간에 사회적 편견 및 차별적 대우와 관련있는 장면에서 학습자가 주관적으로 고민할 수 있도록 유도한다. - “에미는 왜 한번도 가본 적이 없는 낯선 레스토랑에 들어가는가?” - “에미가 알리를 알게 된 날, 에미는 알리에게 집으로 가서 함께 커피를 마시자고 제안한다. 이 때 알리의 반응은?” - “에미가 알리를 집에 데려갔을 때 이웃여자의 반응은?” - “알리가 에미에게 직업을 묻자 에미는 대답하지 않으려 하는데 그 이유는?” “그러나 에미는 결국 대답을 해주는데 그 이유는?” - “에미의 아버지는 어떤 사람이었나?” - “에미는 알리와 동침하고 난 그 다음날 알리와 대화하면서 울음을 터트린다. 그 이유는?” - “에미가 알리가 결혼식을 마치고 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ 개인학습지(내용 이해 및 내용 추론과 관련된) ◆ 동영상 시청은 전체 줄거리의 흐름이 끊기지 않는 범위에서 일부 장면을 건너뛰다. 	22분

		간 식당은 어떤 식당인가? - “알리가 에미의 부탁으로 에미의 단골가게로 레벨레 마요네즈를 사러 갔을 때 가게 주인의 반응은?” - “영화 속에서 에미와 알리 사이에 처음으로 갈등이 드러나는 부분은?” - “왜 알리는 가출하여 옛 여자친구인 카페 여주인에게 갔는가?” - “갈등을 빚던 에미와 알리는 다시 화해를 하고 함께 춤을 춘다. 그런데 갑자기 알리가 쓰러지는 데 그 이유는?”		
전개3	♠ 모둠토의 ♥ 모둠학습	· 학습자는 동영상에 나타난 사회적 편견 및 차별적 대우가 나오는 장면 에 대해 모둠별로 이야기 하고, 모 둠학습지에 기록한다.	♣ 모둠학습지 (인권과 관련된)	5분
전개4	♠ 교사의 설명 ♥ 일제학습	· 특정 동영상 장면을 제시하면서 모둠학습지의 적절성을 확인한다. · 교사는 사회적 소수자, 특히 이주 노동자, 사회경제적 약자 등이 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우가 심각 한 사회문제임을 이해시킨다.	♣ 주제와 관련된 신문기사, 사진 등	5분
정리	♠ 모둠별 발표 ♥ 일제학습	· 잘된 모둠학습지를 하나 뽑아 발 표를 시킨다. · 학습자들의 의견을 들어본다. · 경제사회적 약자, 특히 3D 업종의 이주노동자가 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우를 막기 위한 방안에 대 해 생각할 수 있는 계기를 제공한 다.		5분

개인학습지

[개인학습지]	
__학년 __반 이름: _____	
질문	대답
에미는 왜 한번도 가본 적이 없는 낯선 레스토랑에 들어가는가?	
어떻게해서 알리는 처음 만난 에미와 춤을 추게 되는가?	
알리는 처음 만난 에미의 콜라값을 대신 내준다. 이 때 이유를 묻는 에미에게 알리가 한 말은?	
에미의 전 남편은 어떤 사람인가? 에미의 부모는 왜 전 남편과의 결혼을 반대했는가?	
‘불안은 영혼을 잠식한다’는 아랍문화권의 속담으로 남자 주인	

공 알리가 여주인공 에미에게 말하는 대사이다. 알리는 이 대사를 언제 말하는가?	
에미가 알리와 결혼하고 자식들을 집에 초대하는데, 이 때 자식들의 반응은? 특히 아들의 반응은?	
에미와 알리의 결혼에 대해 강한 거부감과 적대감을 보이는 아들이 시간이 지나면서 에미에게 ‘호의적인’ 태도를 취한다. 그 이유는?	
알리가 에미에게 고향의 향토음식인 쿠스쿠스를 만들어달라고 했을 때, 에미의 반응은?	
알리는 왜 가출하여 옛 여자친구에게 갔는가?	
에미가 알리와 결혼한 후 에미에게 거부반응을 보이던 직장 동료들이 에미와 다시 ‘예전의’ 관계로 돌아가게 된 계기는?	
알리는 왜 불치의 병에 걸렸는가?	
영화는 에미가 알리의 병상을 지키는 장면으로 끝나면서 열린 결말의 형식을 취한다. 마지막 장면을 본 느낌은 어떠했는가?	

⇒ <불안은 영혼을 잠식한다>의 어떤 장면이 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)이 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우와 관련되는가?

① _____

② _____

③ _____

.....

모둠학습지

[모둠학습지]

__학년 __반 모듬이름: _____

1. <불안은 영혼을 잠식한다>에서 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)가 겪는 사회적 편견 및 차별대우와 관련이 있는 장면들에 대해 모듬별로 이야기해 보세요. 찾은 이유에 대해서 서로 이야기해 보세요.

2. 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)가 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우의 사례를 주변에서 직접 목격한 경험을 모듬별로 이야기해 보세요. 또는 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)가 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우의 사례를 보도한 대중매체의 기사내용을 조사하여 발표해 보세요.

3. 사회경제적 약자(3D 업종의 이주노동자, 사회경제적 소외계층, 빈곤한 노년층)가 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우를 막기 위해 어떤 방안이 있는지에 대해 모듈별로 이야기해 본 후 발표해 보세요.

4. 파스빈더 감독은 영화사에서 ‘뉴 저먼 시네마’를 대표하는 인물들 중 한 사람이다. 그는 <불안을 영혼을 잠식한다>에서 전후 독일 사회에 나타난 문제점들을 신랄하게 고발한다. 그는 이 영화에서 브레히트의 소외효과(Verfremdungseffekt)를 사용하여 관객이 영화속 인물들에 감정이입을 하는 것을 막는다. 소외기법은 관객이 영화를 비판적 눈으로 관찰할 수 있게 하는 장치라 할 수 있는데, 이 영화에서 소외기법이 적용된 장면을 모듈별로 찾아 발표해 보세요.

5. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서는 알리는 에미에게 “독일인과 아랍인은 같은 인간이 아니지요. 같지 않아요. 독일인은 주인이고, 아랍인은 개예요.(Deutsch mit Arabisch nicht gleich Mensch. Nicht gleich. Deutsche Herr, Arabisch Hund)”와 “독일에서 아랍인은 사람도 아니지요.(Araber nix Mensch in Deutschland)” 라고 말한다. 이 대사는 이주노동자인 알리가 독일에서 겪는 사회적 편견 및 차별적 대우를 보여주는 것이다. 이에 대해 모듈별로 토론해 보세요.

6. 영화 <불안은 영혼을 잠식한다>에서 에미는 알리에게 그녀의 아버지에 대해 다음과 같이 이야기한다. “아버지는 외국인은 누구나 다 싫어했어요. 그는 또한 당원이었어요. 히틀러 당원이었어요. [...] 나도 히틀러 당원이었어요. 실제로 모든 사람이. 또는 거의 모든 사람이.(Vater hat alle Ausländer gehaßt. Naja, Vater war auch in der Partei. Beim Hitler. [...] Ich war auch in der Partei. Eigentlich alle. Oder fast alle.)” 이 대사는 전후 독일 사회에서도 일상적 삶에 파시즘이 잔존하고 있는 것을 보여주는 것이다. 이에 대해 모듈별로 토론해 보시오.

7. 에미와 알리의 결혼에 대해 에미의 자녀들, 에미의 이웃사람들, 동네 가게 주인, 에미의 직장동료들 등 주변 인물들은 강한 거부감과 적대감을 드러낸다. 그러나 시간이 지나면서 그들은 두 사람에 대해 ‘호의적인 반응’을 보인다. 이러한 태도에 대해 밝히고 이를 사회비판적인 측면에서 검토하시오.

8. 이 영화가 보여주는 “일상속의 과시즘”은 에미가 자신이 사랑하는 알리를 대하는 태도에서도 나타난다. 이에 대해 모듬별로 토론해 보세요.

9. 어려움을 무릅쓰고 결혼한 에미와 알리도 시간이 지나면서 갈등을 빚게 되고, 알리는 급기야 에미를 떠나 옛 여자친구에게 간다. 그러나 에미와 알리는 다시 화해를 하고 처음 만났을 때 추웠던 춤을 춘다. 그러나 그 순간 알리가 쓰러지면서 그가 외국인 노동자들이 스트레스로 인해 잘 걸리던 불치병에 걸렸음이 드러난다. 이 영화는 에미가 알리를 반드시 회복시키겠다고 다짐하는 장면으로 끝나면서 열린 결말의 형식을 갖고 있다. 이 영화가 열린 결말을 통해 관객에게 의도하는 효과는 무엇일까?

6. 결론

대한민국은 1980년대 말을 기점으로 노동력 송출국가에서 노동력 유입국가로 바뀌었다. 이 시기에 이주노동자들을 받아들이기 시작했다. 1990년대 들어 중소기업 및 3D업종은 심각한 노동력 부족에 직면하게 되었다. 이런 노동력의 결손 현상을 해소하기 위해 한국사회는 이주노동자를 적극적으로 받아들였다. 또한 비슷한 시기 농어촌 지역을 중심으로 동남아시아 및 조선족 출신의 여성 결혼이민자가 본격적으로 유입되기 시작했다. 이주노동자와 결혼이민자의 유입은 한국사회의 인구학적 구성을 변화시키고 있다. 새로운 인종(race)과 종족 집단(ethnic group)의 등장과 더불어 타문화와 타종교의 유입은 한국사회가 과거 수 천 년 동안 ‘순수혈통’, ‘단일문화’ 등 일종의 신화를 기반으로 유지할 수 있던 사회의 통합과 결속을 더 이상 바랄 수 없는 상황에 처하게 만들었다.

한국은 다인종·다민족·다문화사회란 이전에는 경험하지 못했던 새로운 모습의 사회적 공간으로 변모하고 있다. 단일민족·단일문화 사회에서 다인종·다문화 사회로의 빠른 전환과 경험하지 못했던 새로운 사회상황으로의 전개는 문화적 긴장과 갈등, 사회구성원들의 정체성 혼란과 문화와 문화 간의 소통 부재를 유발시켰다. 이는 낯섦과 타자에 대한 차별과 편견으로 이어졌다. 이런 사회적·문화적 긴장과 갈등을 극복하고, 사회공동체의 물질적·정신적 풍요를 달성하고, 모든 사회집단이 조화롭고 평화롭게 공생할 수 있기 위해 그 어느 때보다 사회통합의 필요성이 대두된다. 이를 위해 제안된 교육학적 접근이 바로 문화와 문화 간의 소통과 교류를 중시하는 상호문화교육이다.

캐나다의 미디어 이론가 마셜 맥루한(Marshall McLuhan, 1911-1980)은 1964년에 출간된 『미디어의 이해: 인간의 확장(Understanding Media: The Extensions of Man)』에서 오늘날까지도 꾸준히 회자되는 “매체는 메시지이다(The medium is the message)”란 표현을 말한다. 그의 지적처럼 매체는 인간의 의식구조와 의사소통 양식은 물론 사회의 전반적인 구조를 결정짓는다. 이는 특히 20세기 말 디지털 기술혁명으로 인해 더욱 심화되고 있다. 오늘날과 같은 지식·정보화시대에는 문자매체를 중심으로 한 아날로그 문명에서 영상매체를 중심으로 한 디지털 문명으로의 전환이 진행되고 있음을 부인하기 힘들 것이다. 이런 매체 문명

의 전환은 교육현장에서도 예외는 될 수 없다. 특히 많은 학습주체가 “아날로그 신호로 표현되는 문자에 친화적인 자아보다는 디지털 신호에 의해서 만들어진 영상에 보다 친밀한 자아”(이종훈, 2004: 199)이기 때문이다. 이에 발맞춰 상호문화교육을 실시할 때 교수-학습 수단으로 디지털 영상매체를 활용하려는 방안에 대한 모색이 부상하고 있다. 한국적 다문화상황에서 사회통합을 위한 하나의 방안으로 상호문화교육의 필요성과 당위성이 제기되고 있다. 디지털 혁명으로 지식·정보화시대를 맞이한 21세기에 디지털 영상매체는 상호문화교육의 효율적인 교수-학습 매체로 자리매김을 하고 있다. 디지털 영상매체를 활용한 상호문화교육의 교수-학습 프로그램 개발이 서로의 다름을 인정하면서 평화롭고 조화롭게 공생할 수 있는 다문화사회의 건설에 기여할 수 있을 것이다. 이는 디지털 신호에 기반을 둔 영화, 애니메이션 TV 드라마 등의 서사텍스트를 상호문화교육에 적극적으로 활용할 것을 시사한다. 따라서 다문화사회의 구성원을 위한 보다 효율적인 상호문화교육을 위해 디지털 영상매체를 활용한 교수-학습 프로그램 개발에 보다 많은 역량이 집중되어야 할 것이다.

그러나 이 자리에서 언급되어야 할 것이 있다. 디지털 영상매체를 활용하여 상호문화교육의 교수-학습 프로그램을 개발하는 작업은 교수자에게 많은 시간과 노력을 요구한다. 이는 디지털 영상매체를 활용한 상호문화교육 프로그램의 개발에 있어 하나의 장애물로 작용할 수 있다. 한편 디지털 영상매체를 활용한 상호문화교육에 관심을 가진 연구자와 교수자는 자체적으로 만든 모델과 교수-학습안에만 의존하는 경향이 있다. 연구결과를 공유할 수 있는 채널의 부재로 인해 연구의 효율성 문제가 제기된다. 따라서 교수자들이 개발된 교수-학습 프로그램을 서로 공유하고 토론할 수 있는 통로를 확보한다면, 수업 준비에 따른 부담을 줄일 수 있을 뿐만 아니라, 연구의 효율성을 높일 수 있을 것으로 사료된다. 이는 사회통합을 위한 상호문화교육을 교육현장에 보다 효율적으로 적용시킬 수 있는 토대를 제공할 것이다.

참고문헌

■ 국내 문헌

- 김연권·한용택. (2009). 영화를 통한 다문화 교수·학습. 경기도다문화교육센터 편. (2009). 「다문화교육의 이론과 실제」. 파주: 양서원: 239-278.
- 김은미. (2004). 영화 속 타문화 이야기, 언어를 뛰어넘는 영상, 그 속에서 보이는 문화차이. 한국유네스코 편. (2004). 국제이해교육: 26-34.
- 김종남·함정현. (2010). 다문화가정 자녀의 교육 실태와 개선방안. 「한국비교정부학보」, 14(1): 281-304.
- 김진옥. (2013). 다문화가족지원센터 종사자들의 직무만족도와 근무여건 개선방안. 「한국비교정부학보」, 17(3): 389-418.
- 김진희. (2011). 국제결혼이주여성 과 이주여성노동자의 교육 참여 현실과 평생교육의 방향성모색. 「평생교육학 연구」, 17(1): 25-51.
- 김태원. (2012). 다문화사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화주의에 대한 이론적 탐색. 「유럽사회문화」, 9: 179-213.
- 김형민. (2011). 한국문화의 세계화 전략방안. 「독일언어문학」, 54: 259-275.
- 김형민·조창현. (2014a). 독일과 프랑스의 상업영화를 이용한 대학생용 상호문화 교육 교수-학습 프로그램 개발과 활용. 「한국컴퓨터게임학회논문지」, 27(2), 7-16.
- 김형민·조창현. (2014b). 다문화사회의 사회통합을 위한 방안. 디지털 영상콘텐츠를 활용한 상호문화교육 교수-학습 프로그램 개발의 필요성에 대한 검토. 「한국비교정부학보」, 18(2), 267-288.
- 배상식. (2012). 다문화교육에서 아동의 자아정체성 문제. 초등 도덕교과를 통한 해결방안 모색. 「철학연구」, 122: 161-189.
- 법무부 출입국·외국인정책본부 이민정보과. (2013). 「2012년도 출입국·외국인 정책 통계 연보」. 과천.
- 법무부 출입국·외국인정책본부. (2014). 「출입국·외국인 정책 통계월보. 2014년

- 6월호」
- 변순용. (2010). 다문화 사회 및 글로벌 시대에 요구되는 도덕교육의 핵심덕목으로서의 관용에 대한 연구. 『도덕윤리과교육』, 31: 133-152.
- 서성식. (2007). 영상 매체를 이용한 수업의 장점과 한계. 『STEM Journal』, 8(2): 153-166.
- 서연주. (2009). 한국 문화에 나타난 다문화 인식 양상 고찰. 인권영화를 중심으로. 『국어문학』, 47: 213-234.
- 설규주. (2009). 초등 다문화교육의 실제. 경기도다문화교육센터 편. (2009). 「다문화교육의 이론과 실제」. 파주: 양서원: 191-237.
- 세계일보. (2007년 4월 27일). 「2050년엔 외국인 400만 명 ... 10명 중 한 명 꼴」
- 손은하. (2013). 다문화사회에서 이주민의 타자화: 재현된 영상물을 중심으로. 『다문화와 평화』, 7(1): 33-65.
- 윤희윤. (2009). 세상을 껴안는 영화읽기. 인권 감수성을 높이는 영화 30선. 파주: 문학동네.
- 이숙경. (2009). 문화강의를 위한 모델: 다문화 담론의 시각에서 바라본 아킨의 극영화 <천국의 가장자리>. 『카프카연구』, 21: 177-200.
- 이종훈. (2004). 도덕과 수업에서 영상학습 매체 활용의 윤리 교육적 함의. 『아시아교육연구』, 5(1): 197-219.
- 이주봉. (2011). 인문학 수업으로서 독일영화의 가능성. 독일영화 수업을 위한 모델 제안. 『독어교육』, 50: 387-411.
- 이현숙. (2000). 유아교육에서의 반편견 교육의 적용. 『경북논총』, 4: 299-321.
- 장인실. (2003). 다문화교육(Multicultural Education)이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. 『교육과정연구』, 21(3): 409-431.
- 장인실. (2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. 『교육과정연구』, 24(4): 27-53.
- 장한업(역). (2012). 「(인간의 다양성을 존중하는) 상호문화사회」. 파주: 교육과 학사. (Verbunt, Gilles. (2011). La Société interculturelle: Vivre la diversité humaine. Paris)
- 정기섭. (2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. 『교육의 이론과

- 실천」, 16(3): 133-149.
- 정영근. (2003). 디지털문화시대의 영화와 교육. 「교육인류학연구」, 6(2): 205-224.
- 정영근. (2004). 「영상문화와 세계화시대의 교육」. 서울: 문음사.
- 정영근. (2006). 상호문화교육의 일반교육학적 고찰. 「교육철학」, 37: 29-42.
- 정영근. (2007). ‘사이’의 세기와 상호문화교육. 「교육의 이론과 실천」, 12(1): 257-272.
- 진상범·김형민. (2014). 디지털 영상매체와 게임 콘텐츠를 활용한 상호문화교육 교수·학습 프로그램 개발의 필요성에 대한 이론적 검토. 「한국컴퓨터게임 학회논문지」, 27(1): 9-17.
- 최석희. (2011). 다문화관점에서 본 독일영화. <불안은 영혼을 잠식한다>와 <미치고 싶을 때>를 중심으로. 「혜세연구」, 26: 235-254.
- 통계청 보도자료. (2011년 12월 7일). 「장래인구추계: 2010년~2060년」
- 한관중. (2006). 영화를 활용한 사회과에서의 다문화 수업 방안. 「사회과교육연구」, 13(3): 147-166.
- 한용택. (2010). 학교에서의 다문화교육을 위한 프랑스와 독일의 영화. 「비교문화연구」, 19: 205-232.
- 한준상. (1999). 호모 에루디티오. 성인교육학의 사상적 토대. 서울: 학지사.
- 함정현·이상엽. (2010). 결혼이주여성의 삶의 질 결정요인에 관한 연구. 「한국비교 정부학보」, 14(2): 305-330.
- 허영식. (2000). 간문화 학습의 이론적 기초와 학습 과정. 「사회과교육학연구」, 4: 82-102.
- 홍종열. (2011). 유럽의 상호문화교육. 「글로벌문화콘텐츠」, 7: 314-317.
- 황혜성. (2011). 왜 호모 미그란스(Homo Migrans)인가?. 이주사의 최근 연구동향과 그 의미. 「역사학보」, 212: 11-33.

■ 외국어 문헌

Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. (이원영 역. (1993). 편견의 심리.

- 서울: 성원사)
- Alte, Seyran. (2007). *Multikulti-Irrtum. Wie wir in Deutschland besser zusammen leben können*. Berlin.
- Auernheimer, Georg. (2003). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.
- Banks, James A.(1989). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: Banks, James A./ Banks, Cherry A. McGee (Eds.). (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston/ London/ Sydney/ Toronto, 2-26.
- Baros, Wassilios/ Hamburger, Franz/ Mecherill Paul (Hrsg.). (2010). *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin.
- Baur, Rupprecht S./ Meder, Gregor/ Previšić, Vlatko (Hrsg.). (1992). *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie; Band 15)
- Beetjes, Johannes W. J./ Voort, Tom H. A. Van der. (1988). Television's Impact on Children's Reading Skills: A Review of Research. In: *Reading Research Quarterly*, 23(4), 389-413.
- Bellers, Jürgen. (2010). *Zur Sache Sarrazin. Wissenschaft – Medien – Materialien*. Berlin.
- Böhm, Dietmar/ Böhm, Regine/ Deiss-Niethammer, Birgit. (2004). *Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg/ Basel/ Wien.
- Bolten, Jürgen. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.
- Borchert, Nicole. (2006). *Identität der 'Anderen' - Zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, kultureller Differenz und konstruierter Fremdheit*. Darmstadt.
- Borrelli, Michele (Hrsg.). (1992). *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik. Teil I: Systematik - Geschichtsdidaktik - Geschichtsunterricht - Sprachdidaktik - Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und

- Theorie; Band 13)
- Brockhaus Enzyklopädie. (1991). *Multikulturelle Erziehung. Neunzehnte. Völlig neu bearbeitete Auflage. Fünftehnter Band: Moe-Nor. Mannheim, 173.*
- Cantle, Ted. (2012). *Interculturalism. The New Era of Cohesion and Diversity.* Hampshire.
- Castles, Stephen & Miller, Mark J. (2009). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World.* 4th Edition. New York & London.
- Coburn-Staege, U. (1996). Neue Entwicklungen in Interkultureller Erziehung. In: Coburn-Staege, U./ Zirkel, M. (Hrsg.). (1996). *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien.* Schwübisch-Gmünd, 17-34.
- Derman-Sparks, Louise & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-Bias Curriculum.* (이경우·이은화 편역. (1999). 반편견교육과정: 어린이에게 대응능력을 키워주는 도구. 서울:창지사)
- Dubreil, Sebastien. (2001). Rebels with a Cause: (Re)defining Identities and Culture in Contemporary French Cinema. In: *L2 Journal*, 3, 176-200.
- Ekstrand, H. (1994). Multicultural Education. In: Husén, Torsten/ Postlethwaite, T. Neville (Eds.). (1994). *The International Encyclopedia of Education.* 2nd Edition. Volume 7. Exeter, 3960-3970.
- Erll, Astrid/ Gymnich, Marion. (2007). *Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen.* Stuttgart.
- Freise, Josef. (2007). *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen - Handlungsansätze - Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz.* Schwalbach/Ts.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Einführungstexte Erziehungswissenschaft.* Stuttgart.
- Güvercin, Eren. (2012). *Neo-Moslems. Porträt einer deutschen Generation.* Freiburg.
- Haberl, Othmar Nikola. (1992). Emigration, Immigration, Remigration. Ausländische Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur/ Meder/ Previšić (Hrsg.).

- (1992), 188-204.
- Hamburger, Franz. (1992). Von der Ausländerpolitik zur interkulturellen Erziehung - Probleme der Pädagogik und der Didaktik im Umgang mit den Fremden. In: Borrelli (Hrsg.). (1992), 33-61.
- Harvey, David. (1989). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford.
- Heinrich, Robert/ Molenda, Michael/ Russell, James. (1993). *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. 4th Edition. New York.
- Hickethier, Knut. (2007). *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart.
- Hoff, Gerd R. (1995). Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status. In: Banks, J.A./ Banks, C.A.M. (Eds.). (1995). *Handbuch of Research on Multicultural Education*. New York, 821-838.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa? In: Hohmann, M./ Reich, H. (Hrsg.). (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster, 1-32.
- Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach/Ts.
- International Migration Report 2015: Highlights. (2016). Published by United Nations. (http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf)
- Jaspers, Karl. (1962). *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*. München.
- Kim, Hyeong Min, Oh, Soo Gil & Lee, Min Su (2013). Comparative Analysis of Multi-Cultural Situations between Korea and Germany. In: *Advanced Science and Technology Letters*, No. 39, 54-61. (= Proceedings International Workshop, Game and Graphics(2013), December 11-13, 2013. Jeju Island, Korea)
- Kim, Hyeong Min, Oh, Soo Gil & Lee, Min Su. (2014). Rethinking Culture and Multi-Cultural Society in the Age of Globalization: A Report in Consideration

- of Korean and German Multiculturalism. In: *Information – An International Interdisciplinary Journal*, 15(7), 3299-3315.
- Koebner, Thomas. (2011). *Reclams Sachlexikon des Films*. Stuttgart.
- Krüger-Potratz, Marianne. (1992): Interkulturelle Erziehung als Aufgabe der Zukunft. Die Staatsschule in der multiethnischen/multinationalen Gesellschaft. In: Baur/ Meder/ Previšić (Hrsg.). (1992), 26-46.
- Kumbier, Dagmar/ Thun, Friedemann Schulz von. (2006). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Hamburg.
- Langenscheidts Großes Schulwörterbuch. Lateinisch-Deutsch. (2001). Bearbeitet von Dr. Erich Pertsch auf der Grundlage des Menge-Güthling. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York.
- Lang-Wojtasik, Gregor. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft, Herausforderung und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/ München.
- Lüddecke, Julian. (2001). Interkulturelle/antirassistische Erziehung in der Schule. In: Anti-Rassismus Informations-Centrum, ARIC-NRW e.V. (Hrsg.) (2001). *Interkulturelle und antirassistische Erziehung in der Schule. Auszüge aus einem Handbuch für LehrerInnen.*, 10-26.
- Luft, Stefan. (2007). *Abschied von Multikulti. Wege aus der Integrationskrise*. 2.. Aufl. Gräfelting.
- Mayer, Claude-Hélène. (2006). *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb*. Münster.
- Monaco, James. (2009). *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien*. (Übersetzt von Bock, Hans-Michael u.a.) Hamburg.
- Montandon, Christiane (Hrsg.). (2008). *Interkulturelle Bildung in der Grundschule: Eine Studie zum Fremdsprachenlernen bei Kindern*. Frankfurt am Main.
- Nieke, Wolfgang. (1992). Konzepte Interkultureller Erziehung: Perspektivenwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Baur/ Meder/

- Previšić (Hrsg.). (1992), 47-70.
- Nieke, Wolfgang. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag* (Schule und Gesellschaft). Wiesbaden.
- Nodelman, Perry. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. 2nd Edition. New York.
- Pommerin, Gabriele. (1992). Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Borrelli (Hrsg.) (1992), 108-124.
- Pommerin-Götze, Gabriele. (2001). Interkulturelles Lernen. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2., Halbband. Berlin/ New York, 973-985. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2)
- Robertson, Roland. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London, Thousand Oaks & New Delhi.
- Sarrazin, Thilo. (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spielsetzen*. München.
- Scheiffele, Eberhard. (2003). Interkulturelle Germanistik und Literaturkomparatistik: Konvergenzen, Divergenzen. In: Wierlacher, Alois/ Bogner, Andrea (Hrsg.). (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/ Weimar, 569-576.
- Schulte, Dagmar. (2000). *Interkulturelle Erziehung*. Manuskript.
- Schober, Otto. (1992). Ausländerkinder im Deutschunterricht. In: Borrelli (Hrsg.). (1992), 183-199.
- Stanicic, Sacha. (2011). *Anti-Sarrazin. Argumente gegen Rassismus, Islamfeindlichkeit und Sozialdarwinismus*. Köln.
- Stöcklin-Meier, Susanne. (2008). *Von der Weisheit der Märchen. Kinder entdecken Werte mit Märchen und Geschichten*. München.
- Stöcklin-Meier, Susanne. (2009). *Was im Leben wirklich zählt. Mit Kindern Werte entdecken*. München.
- The Office of the High Commissioner for Human Rights. (1997). Guidelines for

national plans of action for human rights education.
([http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/GuidelinesforNationalPlansofActionforHumanRightsEducation\(1997\).aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/GuidelinesforNationalPlansofActionforHumanRightsEducation(1997).aspx) (2016년 12월 3일 검색))

Thürmann, Elke. (1992). Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Kinder - Die Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Baur/ Meder/ Previšić (Hrsg.). (1992), 96-108.

Yousefi, Hamid Reza/ Braun, Ina. (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_\(philosophy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Identity_(philosophy)) [2016년 12월 1일 검색]

<http://www.iom.int/iom-history> (국제이주기구) [2016년 11월 1일 검색]

Abstract

The 21st century is commonly said to be “the age of Migration”, when “millions of people are seeking work, a new home or simply a safe place to live outside their countries of birth”(Castles & Miller, 2009: 4). According to UNDESA(United Nations. Department of Economic and Social Affairs) the number of international migrants in the world was, as of July 30, 2015, approximately 243.7 million which accounts for more than 3.3% of the world’s population. (See International Migration Report 2015: Highlights, 2016:28). Korea can’t swim against the currents of the times, the age of migration.

During the last thousand years, Korean society has constructed its tradition and identity grounded on the myth of the ‘single ethnicity’, ‘pure blood’, ‘mono-culture’ etc. Yet the myth is no longer helpful for Korean society which has gradually been entering a multi-cultural society for the past decades due to globalization of capital and labor. It has also confronted a variety of challenges caused by the influx of foreign immigrants and the consequent transition into a multi-ethnic, multi-racial, multi-lingual, multi-religious, multi-cultural society.

Due to the incredible breakthrough of digital information and communication technology, and the digital revolution leading to a paradigm shift in the history of mankind, the 21st century can be also called 'knowledge and information age'. The integrated and interactive communication way based on the development of digital technology has a profound effect on recognition way, recognition pattern and recognition process of contemporary people. In addition, it is also changing human recognition per se. First of all, digital image media have caused not only the remarkable change of social and cultural environment, but also a revolutionary change of educational field. The digital image media are viewed as one of the most efficient communication media which can satisfy optical desires of humankind and realize multilateral and sympathetic interchanges utilizing other sense organs. Therefore, the digital image media are anticipated to be a very efficient tool of teaching-learning program. The same is also true of the intercultural education.

The purpose of this paper is to investigate the possibility of application of some Korean and German movies to the education of comprehending cultural relativity and improving intercultural sensitivity for elementary students, middle students, high school students, undergraduates and adults.

There are a lot of Latin-based names for the human species which have been coined to refer to various aspects of the human characteristic, for example, homo erectus, homo faber, homo habilis, homo creator, homo sapiens, homo oeconomicus, homo narrans, homo loquens, homo ludens, homo eruditio and so on. The last two terms, i.e. homo ludens (English: playing man) and homo eruditio (English: learning man), attract our attention, because movies can be used both to give learners recreational pleasure and to satisfy instinctive human desire to learn.

Movies can not only be “a versatile and powerful medium through which to explore contemporary culture as it allows for a wide variety of language and culture learning activities”(Dubreil, 2011:178), but also “help students engage with various forms of discourse, a multimodal discourse constructed through visual images, sounds, etc. – culturally marked codes that mediate students’ access to the foreign culture” (Dubreil, 2011:178).

As already mentioned, the digital image media are anticipated to be a very efficient tool of intercultural teaching-learning program. Compared to the class depending on only written text, the class using the digital image media can arouse much more learner’s interest, improve a lot more concentration on learning contents, get even more learning motivation, provide still wider indirect experience for learners. In this context we would like to quote the result of an educational research: “From an instructional point of view, we know that most people are visually oriented. They learn about 10 percent from listening, but over 80 percent from what they see. More importantly, they remember only about 20 percent of what they hear, but over 50 percent of what they see and hear”(Heinrich, Molenda & Russell, 1993:66).

It should not, in this context, be overlooked that in order to develop and utilize the intercultural education program using German and French commercial films the instructors have to make careful preparations of instructional designs. In addition, they have to analyze and research as many movies as possible with regard to educational goals. For this reason the development and utilization of intercultural teaching-learning programs can be a big burden to instructors. It is, thus, reasonable, that the specialists for intercultural education cooperate closely with each other in order that they systematize and build the teaching-learning programs which everyone can share.

Keyword : anti-prejudice, globalization, human rights, interculturalism, intercultural education, homo eruditio, prejudice, self-identity, social integration