

2019년 추계학술발표회

## 추계학술발표회 및 이사회

- 문화와 장소, 그리고 정체성교육 -

일시 : 2019년 10월 26일(토) 11:00-17:30

장소 : 서울교육대학교 인문관 3층 306호 사회과전용강의실

주최 : 한국사회교과교육학회



**KASE 한국사회교과교육학회**  
The Korean Association for the Social Studies Education



## 2019년 추계학술발표회 및 이사회

일시: 2019년 10월 26일(토) 11:00~17:30

장소: 서울교육대학교 인문관 3층 306호 사회과전용강의실

### 등록 및 개회식 (13:00~13:45)

■ 등록(13:00~13:30)

■ 개회식(13:30~13:45)

사회: 곽병현(학술3사무국 차장, 창원남산초)

■ 국민의례

■ 개회선언 및 내빈소개

박용조(학회장, 진주교대)

### 주제 발표 및 토론 (14:00~17:30)

■ 주제발표(14:00~15:40)

사회: 황세경(무학초)

<주제 1> 어린이의 장소적 삶과 정체성

발표: 조수진(동대전초)

<발표자 간 대화1>

<주제 2> 트랜스문화 경험과 정체성교육

발표: 차보은(글로벌교육연구소)

<발표자 간 대화2>

■ 휴식(15:40~16:00)

■ 지정 토론 및 종합 토론(16:00~17:30)

사회: 남호엽(서울교대)

《토론》 박니은(쌍문초) / 석병배(서울교대 박사과정)

### 2019 정기 이사회 (10:00~12:00)

사회: 남호엽(운영사무국장, 서울교대)

장소: 서울교육대학교 인문관 3층 306호 사회과전용강의실



2019년

## 주 계 악 술 발 표 의

### - 목 차 -

<주제발표 1>

어린이의 장소적 삶과 정체성

/ 조수진(동대전초) ..... 1

<주제발표 2>

트랜스문화 경험과 정체성교육

-조선통신사 기억에 대한 사례연구-

/ 차보은(글로벌교육연구소) ..... 7

■ 지정 토론

/ 박니은(쌍문초) / 석병배(서울교대 박사과정) ..... 34



<주제 발표1>

# 어린이의 장소적 삶과 정체성

조수진

동대전초등학교



## 목 차

- I. 서론
- II. 상호 구성 요소로서 인간과 장소
- III. 지리적 자아로서의 어린이
- IV. 어린이들의 장소적 삶의 실제
- V. 결론

## I. 서론

Sack(1997)은 인간이 가지는 지리적 본성에 주목하여 인간을 지리적 인간(Homo Geographicus)으로 명명한 바 있다. 그에 따르면, 인간은 세계를 변형시켜 안식처를 만들고 동시에 그 변형된 세계는 ‘내가 누구인가’ 라는 정체성 형성에 영향을 주기 때문에 인간은 지리적 존재로서 ‘지리적 자아’ 라고 부를 수 있다. 지리적 자아로서 어린이는 한 장소에서 태어나 일상공간에서 다양한 경험을 하며 자기 자신을 발견하고 세계를 변형시켜 나간다(장혜정, 2007).

그러나 공간 생성 주체로서의 어린이에 대한 인식은 그리 오래되지 않았다. 1990년대 이전에도 어린이를 대상으로 한 지리적 연구가 없지는 않았지만, 성인들의 세계를 대상으로 하는 학문적 연구의 전통 속에서 크게 조명을 받지 못하였다. James(1990)는 ‘지리학에 어린이를 위한 장소가 있는가?’ 라는 질문을 던지면서 성인의 관점에서

탐구해온 지리학 연구의 전통에 반론을 제기하였으며, 1990년대 후반에 이르러 지리학에서의 폭넓은 문화적 전환(cultural turn)은 사회 속에서 사람들의 다양성을 인식하고 이들의 목소리에 주목하는 계기가 되었다. 이러한 흐름은 이전까지 지리학적 연구에서 주목받지 못했던 사회의 다양한 집단들, 즉 여성, 장애인, 노인, 어린이들의 지리에 대한 관심과 연구를 증가시켰다. 어린이 지리를 주제로 한 단행본 『Children's Geographies』의 출현과 영국을 기반으로 한 동일한 이름의 어린이 지리 전문 국제 학술지의 출범은 어린이 지리학의 성장에 결정적 역할을 하였다. 이 시기에는 국내에서도 어린이 지리학 관련 논의가 가시화되었으며, 이후 현재까지 어린이 지리학에 관한 국내 연구는 괄목할 만한 성장을 이루었다(남상준, 2019).

이 분야의 연구들은 어린이가 어른과는 매우 다른 방식으로 세상을 경험한다는 인식을 공유함으로써(Yarwood & Tyrrell, 2012), 어린이들의 지리적 삶에 주목한다. 어린이 지리학에서 상정하는 어린이는 어른의 공간을 일방적으로 소비하는 존재가 아니라 자신들의 공간을 생산해내고 자신들의 의미 세계를 구성할 수 있는 공간 생성의 주체이다. 본래 어린이 인간학적 관점에서는 어린이를 어른의 축소판이 아니라 이미 하나의 완성된 존재로서의 인간으로 보며, 총체적인 인간으로서의 어린이에 대한 이해를 강조한다(김창환, 1996). 이를 지리학적 측면에서 본다면 어린이들의 공간 행위와 어른들의 공간 행위가 서로 차이가 있음을 의미하며, 어린이들의 공간 행위는 어린이 지리학의 주요 초점이다. 어린이에 대한 인식의 변화는 지리학에서 어린이들이 주체가 되는 공간에 주목하는 계기를 마련해준다(박승규, 2004). 일종의 학문 분야로서 어린이 지리학은 지속적으로 성장하고 있으며 다양한 연구주제를 포함하고 있다.

이러한 맥락에서 오늘날 어린이 지리학 분야의 연구 성과들은 어린이들의 지리적 삶에 대한 심층적인 정보를 제공하며, 그들의 공간 행위, 그들의 장소, 이와 관련된 정체성 등에 관하여 폭넓게 논의하고 있다. 이에 본 발표문에서는 어린이 지리에 관한 연구들을 토대로 어린이들의 삶이 매우 장소 중심임을 밝혀내고, 이러한 장소 중심의 삶이 그들의 정체성 형성과도 관련이 있음을 실제 어린이 지리 연구 사례들을 통해 고찰해 보고자 한다.

## II. 상호 구성 요소로서 인간과 장소

정체성에 관한 논의는 어떻게 어린이들이 발달하는가와 관련하여 교육학 일반에서도 주요하게 관심을 가져온 주제이다. ‘당신은 누구인가’라는 질문에 대한 대답은 신체적 특징, 성격 특질, 개인적 선호, 가족 관계 및 사회적 관계, 민족, 문화나 출신 국가 등 세부 사항들에 대한 묘사를 포함하게 된다. 실제로 나 자신은 이 모든 것을 포함하며, 발달 과정에서 이상의 요소들을 자신이 누구인지에 대한 인식에 통합시킨

다. 이처럼 정체성은 자기에 대한 정의로, 인간은 삶의 여러 측면에 기초하여 다중적인 정체성을 갖거나 가질 수 있다. 가족적, 개인적, 사회경제적, 지리적, 역사적 및 문화적 요인들 모두가 정체성 발달에 기여한다. 특히 정체성 이론을 체계적으로 제안한 Erickson(1968)은 정체성이 인간 삶의 전반에 걸쳐 형성되어 간다고 보았으며, 청소년기를 정체성과 관련하여 주요한 위기를 경험하는 시기로 보았다(송길연 외 역, 2019). 정체성은 문화적으로 강화된 타자와의 차이 속에서 형성되는 것으로 사회 속에서 자신의 존재 의의가 무엇이며, 자신의 위치가 어디인가를 확인하는 것을 포함한다. 정체성의 개념 속에는 시공간을 가로질러 자신을 그 사람으로서 유지하게 하는 동일성의 측면이 있지만 상황적이며 문화적인 변화의 영향 아래에 있는 것으로 간주되기도 한다(장혜정, 2007).

지리학에서는 정체성 형성에 영향을 주는 주요한 부분으로 공간적 차원을 논한다. 이와 관련하여 문화지리학자 Anderson(2010)의 논의를 중심으로 정리하면 다음과 같다. ‘우리가 누구인지’의 문제는 ‘우리가 어디에 있는지’의 문제와 연결된다. 즉, ‘나는 누구이다’ 방식의 정체성 규정은 일정 부분 지리적이다. 예를 들어, 어디 출신이다, 어디에서 왔다 등과 같은 장소와의 관련 속에서 스스로를 분명히 규정하기 때문이다. 정체성은 인간 삶의 지리적·문화적 맥락인 장소에 의해 규정된다고 해도 과언이 아니다. 특히 자아 정체성과 장소 정체성 간의 관련성에 대해 심도 있게 연구한 Casey(2001)는 자아와 장소가 단순히 이어지기만 하는 것이 아니라 융합된다고 설명한다. 이를 통해 Casey(2001)는 지리적 맥락이 인간의 정체성을 구성하는 데 무척 중요하다는 점을 강조한다. 그는 특별한 경험뿐만 아니라 삶을 영위하는 장소, 매일 일어나는 평범한 실천을 통해서 개인과 장소의 관계는 필연적으로 발전하게 된다고 설명한다. 이러한 관계는 장소의 정체성 형성에 영향을 미친다. 이는 사람이 다양한 지역 내에 여러 흔적을 남김으로써 장소를 점유하고 만들어어나가는 것을 포함한다. 동시에 이러한 관계는 우리가 누구인지에도 영향을 미치게 된다. 흔적과 그것의 의미는 우리가 어디에 소속되어 있는지, 세계를 어떻게 바라볼지를 규정하며 우리가 어떻게 느끼고 반응하는지에도 작용하기 때문이다.

장소 정체성과 개인적 정체성을 분명하게 구분해내기는 어렵다. (중략) 장소는 자아 인식을 구성하는 요소라고 간주된다. 자아와 장소의 관계는 상호 영향을 미칠 뿐만 아니라, 좀 더 급진적으로 말하자면, 필수적 상호 구성 요소라고 할 수 있다. 즉, 장소와 자아는 서로의 존재에 필수적이다. 사실상 자아가 없는 장소는 없고, 장소가 없는 자아는 존재하지 않는다(Casey, 2001).

우리는 일상 속 행위를 통해서 장소를 점유하고 흔적을 남긴다. 장소에 흔적이 결합되면 특정 장소의 정체성이 규정되고 이를 위한 문화적 질서 짓기와 지리적 경계

짓기가 정립된다. 특히 Newman and Passi(1998)에 따르면, 경계는 ‘맞닿음 또는 분리의 지점’으로 ‘우리와 그들의 정체성을 정립한다.’고 보았다. 이러한 질서/경계는 우리가 누구이며 어디에 있는지에 대한 감정과 소속감을 준다. 그러나 이러한 질서/경계는 가변적인 것으로, 장소에 대해 우리가 느끼는 소속감은 고정되어 있지 않으며 변화한다.

이처럼 인간 삶의 지리적인 차원은 단순히 지도상의 좌표로 설명되지 않는다. 사람들은 스스로를 특정한 지점에 위치시키는 것에만 그치지 않으며, 장소감을 통해서 스스로를 규정한다(Crang, 1998; 이영민·이종희 역, 2013 재인용). 장소감은 장소와 인간 간의 유대 관계를 드러내는 대표적인 용어이다. 장소감에 대한 정의는 학자에 따라 다르지만, 많은 연구들에서 장소감은 감정적, 인지적, 행동적 요소들을 포함하는 한 개인과 장소 간의 일련의 유대감(Nielsen-Pincus et al, 2010)으로 이해된다. 개인과 장소 간의 유대 관계를 통해 형성되는 장소감은 본래 인간주의 지리학과 관련이 깊은 개념으로, 이에 대한 Tuan(1977)과 Relph(1976)의 논의는 오늘날까지도 큰 영향을 미친다. 그러나 보다 최근에는 심리학에서 도출된 세 개의 개념인 애착, 의존, 정체성을 활용하여, 장소 애착, 장소 정체성, 장소 의존성을 중심으로 장소감을 논의하고 있다. 대표적으로 Jorgensen & Stedman(2001)은 태도 이론(attitude theory)에 기초하여 장소감을 이해하였다. 즉, 태도의 구성요소인 인지적, 감정적, 행동적 반응에 각각 대응하여 장소감의 구성요소를 장소 정체성, 장소 애착, 장소 의존성으로 보았다. Nielsen-Pincus 등(2010)에서도 Jorgensen & Stedman의 제안을 반영하여 장소유대감 구조(구성요소)의 정의를 사용하였다(조수진, 2018a).

장소감의 구성요소로서 장소 정체성은 특정한 공간적 상황에 자아가 부여되었다는 한 개인의 인식, 신념, 지각 또는 생각으로 여겨질 수 있다(Jorgensen & Stedman, 2001). 장소 정체성은 일반적으로 한 개인의 자아 정체성의 구성요소로 인정되며, 강력한 장소 정체성은 삶에 의미와 목적을 주고(Williams & Vaske, 2003), 자신감을 고조시키며, 장소 정체성이 공유되는 정도에 따라 특정 장소 정체성을 공유하는 집단이나 공동체에게 소속감을 증대시킨다(Relph, 1976; Nielsen-Pincus et al., 2010). 한편 장소 애착은 사람과 장소 간의 정서적인 유대로 가장 쉽게 서술된다(Altman & Low, 1992). 사람 간의 애착과 유사하게 장소에 대한 강력한 애착은 지속적인 유대감으로 생각될 수 있으며, 이는 친밀함을 유지하고자 하는 것에 대해 안락감을 준다(Nielsen-Pincus et al., 2010). 반면에 장소 의존성은 다른 상황과 비교했을 때 장소가 일련의 행동적 목표의 성취를 촉진시키는 정도이다(Williams & Vaske, 2003). Williams & Vaske(2003)는 장소 의존성을 ‘특정 목표나 행동을 지원하는 특성이나 상태를 제공하는 것에서 장소의 중요성을 반영하는 기능적 애착(functional attachment)’으로 정의한다.

기존의 연구들에서는 장소감의 세 구성요소를 서로 다르게 조합함으로써 다양한 인

간-장소 유대감의 모델들을 제시하였다고 볼 수 있는 만큼 장소 정체성, 장소 애착, 장소 의존성은 인간과 장소 간의 유대 관계를 이해하는 핵심적인 요소로 볼 수 있다. 이에 본 발표문에서는 어린이들과 장소 간의 유대 관계에 대해 종합적으로 다루되, 장소 정체성과 관련하여 실제 연구 사례를 토대로 조금 더 상세히 논하고자 한다.

### Ⅲ. 지리적 자아로서의 어린이

#### 1. 지리적 측면에서 본 아동기의 특성

어린이는 한 장소에서 태어나 일상공간에서 다양한 경험을 하며 자기 자신을 발견하고 세계를 변형시켜 나가는 공간적 존재로서 ‘지리적 자아’라고 부를 수 있다(장혜정, 2007). 일례로 매일 반복되는 이동과 여정은 인간의 일상적인 삶 속에서 가장 지리적인 의미가 포함된 부분이다. 일상적인 삶에서 어린이들은 자신의 오감과 신체를 통해 지리를 경험하고, 다양한 감정을 가진다. 즉, 어린이는 세계 속에서 끊임없이 움직이고 이동하며, 그들의 생활세계를 만들고 확장하며, 오감으로 세계를 느낀다. 세계와 마주하면서 가지는 다양한 감정들과 감각적인 인식은 어린이들이 세계를 이해하는 주요한 방법이다. 어린이들은 그들의 삶 속에서 신체와 감각적 인식, 움직임을 기반으로 자신의 지리를 생성한다(김정아, 2016).

아동기의 발달 특성을 고려한다면 이 시기의 어린이들은 어느 때보다도 대지, 장소에 기반을 두고 지리적 존재로 살아간다. 신재철(2013)은 아동기의 발달 특성으로 근육 조직의 발달로 활동이 왕성한 시기, 구체적인 활동을 통해서 인지 능력을 키우는 시기, 대지와와의 애착 형성 시기, 장소 애착을 통해 정서를 가꾸는 시기, 사회성 발달의 초석을 다지는 시기임을 논하였다. 그중에서도 특히 아동기는 대지와와의 애착, 장소 애착을 형성하는 시기라는 점에 주목할 만하다. 먼저 대지와와의 애착 부분을 살펴보면, Pearce(1977)는 개인의 발달 과정에 따라 각 시기별로 중요한 기반이 되는 매트릭스<sup>1)</sup>의 변환 과정을 설명하고 있다. 매트릭스의 전환은 인간의 발달 단계에 따라 순차적으로 태내-엄마(0~7세)-대지(7~14세)-자아(14~21세) 순으로 이루어진다. 먼저 유아에게 엄마(mother)는 신체적, 정신적 발달이 가능하도록 물적, 심적 도움을 제공하는 기반이며, 주변 세계를 탐험할 수 있도록 용기를 북돋아 주는 조력자이고, 탐험의 과정에서 불안울 느꼈을 때 안전하게 대피할 수 있는 안식처의 역할을 한다. 이와 마찬가지로 아동에게 대지(mother earth)는 신체적, 정서적 발달 가능성의 원천이며, 어른들의

1) 매트릭스는 라틴어로 태내(worb)를 의미하는데 이는 어떠한 사물이나 현상을 낳는 기반으로 비유된다. 매트릭스는 발전 가능성의 원천이며 새로운 가능성을 탐험하는 데 필요한 에너지의 공급원이고 탐험 과정에서 발생할 수 있는 위험으로부터 안전을 보장하는 은신처의 역할을 한다(신재철, 2013).

시선으로부터 자유로우면서도 편안함을 느낄 수 있는 자신들만의 장소 형성을 가능하게 하고, 보다 넓은 세계를 탐험하면서 수시로 복귀할 수 있는 안전한 은신처를 제공한다. 7~11세에 이른 아동들은 대지 매트릭스에서의 애착을 형성하고 자연에서 편안함을 느끼며, 자연에 자신들만의 장소를 만들고, 주변을 탐색하는 활동을 즐긴다. 이 시기에 외부 활동에 대한 억누를 수 없는 욕구를 보이는 것은 대지 매트릭스 형성이 성공적으로 이루어졌다는 증거이다. 특히 이 시기에는 외부 장소에 집과 같이 편안함을 느낄 수 있는 비밀 장소를 만들어서 보다 멀리 탐험할 수 있는 기반을 마련한다. 이전에는 주로 침대 밑, 탁자 밑, 계단 아래, 옷장 등에 비밀 장소를 만들었다면 아동기가 되면 이러한 장소들은 외부 장소로 옮겨진다. 유아기에는 엄마를 통해서 대지에 대한 지식을 구성하고, 아동기에는 대지의 탐색을 통해서 자아에 대한 지식을 구성한다. 아동기는 자연 세계와 친밀감을 발달시킬 수 있는 특별한 시기이다. 한편 11~14세 쯤에는 대지 매트릭스를 기반으로 하여 새로운 매트릭스인 자아 탐색에 나선다. 14세 쯤에 이르면 대지 매트릭스에서 자아 매트릭스로의 전환이 이루어지는데, 관심이 외부보다는 내부로 향하게 된다. 이 시기에는 탐험 공간의 활동 반경이 오히려 아동기보다 좁아지는 특징을 보인다(Pearce, 1977; Cobb, 1977; 신재철, 2013 재인용).

여러 가지 안전을 이유로 부모의 지나친 간섭을 받은 유아는 주변 세계를 탐색해볼 수 있는 다양한 경험의 기회를 갖지 못함으로써 다음 매트릭스인 대지와 안정적 애착 관계를 형성하기 어렵게 되고 주변 세계를 위험한 공간으로 인식하게 된다. 비록 허용적인 유아기를 보냈다고 하더라도 아동기에 공부나 안전 등의 이유로 부모의 지나친 간섭을 받은 아동은 대지 매트릭스에 대한 애착 관계를 확고하게 다질 수 있는 기회를 제공받지 못함으로써 성공적으로 자아 개념을 형성하는 데 어려움을 겪게 된다. 아동기에 대지 매트릭스의 안정된 기반 위에 주변 세계를 폭넓게 탐험하는 과정에서 자아 정체성, 자아 존중감, 자아 효능감 등의 자아 개념을 형성하기 때문이다(신재철, 2013).

이처럼 매트릭스의 기반을 대지에 두는 아동기는 장소 애착의 형성과 관련하여서도 중요한 시기이다. 장소에 애착을 갖게 되고 그 장소와 깊은 유대를 가진다는 것은 인간의 중요한 욕구이다. 한 장소에 뿌리내린다는 것은 세상을 내다보는 안전지대를 가지는 것이며, 사물의 질서 속에서 자신의 입장을 확고하게 파악하는 것이고, 특정 대상에 의미 있는 심리적 애착을 가지는 것이다(김덕현 외 역, 2005). 여러 연구들은 장소 애착의 형성에 아동기의 장소 경험이 특히 중요함을 보여준다. 예를 들어, Hay(1998)는 아동기에서부터 성인기까지 삶의 과정 전반에 걸친 장소 애착에 대해 조사하였는데, 장소에 대한 결속이나 일체감의 감정은 나이가 들어감에 따라 증가하고 아동기에 형성된 장소 애착은 성인기에 형성된 것보다 훨씬 더 강력하다는 것을 발견하였다. 어린이들은 그곳에 있는 것 자체로 행복하고, 그곳에서 격리될 때 슬픔을 느끼며, 신체적 활동 욕구를 충족시켜주고, 내적 풍성함을 지닌 장소에 애착을 갖는다(Chawla,

1992). 중요한 타인과의 긍정적 상호작용에서 애착이 형성되듯이, 장소 애착 역시 장소와의 긍정적인 관계에서 형성된다. 따라서 아동기에는 이러한 발달 특성에 부합하여 그들의 필요나 욕구를 충족시킴으로써 삶에 만족감을 주는 지리적 경험, 즉 의미 있는 장소 경험이 적극적으로 이루어져야 한다(신재철, 2013).

## 2. 어린이의 독립적 모빌리티

지리적 측면에서 어린이들의 삶을 조망할 때 주요하게 논의될 수 있는 것 중 하나는 그들의 이동 방식이다. 일반적으로 이동과 움직임은 거주와 생활세계의 범위를 확장시키고, 낯선 공간을 익숙한 장소로 변화시키는 것으로 여겨진다(김정아, 2016). 대표적으로 Seamon(1979)은 사람이 살아가는 세계와 사람과의 직접적인 관계들의 총체를 ‘일상적인 환경적 경험(everyday environmental experience)’으로 칭하고, 환경적 경험을 밝히기 위한 핵심적인 주제로 움직임(movement), 머무름(rest), 마주침(encounter)의 세 가지를 제안하였다(Seamon, 1979; 김정아, 2016). 이때 마주침을 활성화시킬 수 있는 움직임 중에서도 어린이들의 지리적 삶의 맥락에서 본다면, 독립적 모빌리티에 주목할 수 있다. 대체로 어린이들은 초등학교에 들어가면서 독립적 모빌리티의 기회를 많이 얻게 되는데, 특히 걷기를 중심으로 하는 어린이들의 독립적 모빌리티는 어린이와 장소 간의 연계를 강화하는 데 기여한다.

독립적 모빌리티란 성인을 동반하지 않고 자신들의 근린을 자유롭게 이동하는 것을 의미한다(Shaw et al., 2015). 이는 어린이들의 행복, 건강 등과 직결되며 장소와의 적극적인 만남을 유도한다. Layard & Dunn(2009)의 연구에 따르면, 오늘날 어린이들은 더 많은 물질적 풍요, 친구들과의 의사소통 기회를 가지며 과거에 비해 더 많은 교육을 받고 질병으로부터 보호받지만, 어린이들의 삶의 경험과 그들의 행복에 대해서는 우려하는 시선이 많다. 따라서 어린이들이 낮은 행복감을 극복하고 잘 자라기 위해서는 가정 밖의 세계를 탐험할 신체적 자유를 가져야만 한다고 강조하였다(Shaw et al., 2015). 또한 Risotto & Tonucci(2002)의 연구는 집과 학교를 다양한 방식(혼자서, 어른과 동행하여, 걸어서 또는 차로)으로 오가는 8-11세 어린이들 중 독립적으로 학교에 다니는 어린이들이 자신들의 이동 경로를 동네의 빈 지도에 가장 잘 그려낼 수 있었다고 보고하였다. 이러한 결과는 주변 환경에 대한 지식을 획득하고 처리하고 구조화하는 데 개인-환경 간의 상호작용 방식, 특히 이동의 자율성이 매우 중요함을 보여준다(조수진, 2018a). ‘(어른) 동행자 없는 등갯길’은 상대적으로 비구조화된 방식으로 지역을 탐색할 수 있고, 좋아하는 장소나 사람들을 독립적으로 방문할 수 있는 자유가 주어짐으로써, 장소와 사람 간의 폭넓은 사회적, 환경적 상호작용을 촉진시킨다(Jack, 2010).

이처럼 독립적 모빌리티는 어린이들의 장소 경험을 확대, 강화시키는 주요한 요인이다. 그중에서도 특히 걷기는 주변 환경을 가장 미시적이고 직접적으로 경험하는 이

동 방법으로, 어린이는 걷는 동안 시각, 청각, 후각, 촉각 등 모든 감각을 총체적으로 동원하여 주변 환경으로부터 다양한 자극을 받아들이고 이를 토대로 장소를 기억한다. 어린이들은 걸으면서 자신의 시야, 감각, 행위에 기반한 개인적 지리 경험을 가질 수 있고 무심코 지나쳐 왔던 것들을 직접적으로 보고 듣고 느낄 수 있다. 걷는 동안 신체적인 움직임과 감성적인 반응, 사고 과정이 끊임없이 이루어지며 이들의 복합적인 상호작용은 독특한 장소감을 갖게 한다(김정아, 2016).

한편 독립적 모빌리티의 범위와 방식은 그들의 나이에 많은 영향을 받는다. 예를 들어, 조수진(2018a)의 연구에 따르면 중학년 어린이들의 독립적 모빌리티는 주로 걷기와 자전거 타기에 국한되어 있는 반면 고학년 어린이들은 버스, 지하철, 택시 등을 적극적으로 활용하여 독립적으로 이동하는 모습을 보였다. 이외에도 어린이들의 지리적 삶을 다루는 연구들을 심층적으로 바라본다면, 주로 걷기를 통하여 끊임없이 이동하며 장소를 만나고 장소와 깊은 유대 관계를 맺는 어린이들의 모습을 확인할 수 있다(조수진, 2019).

## IV. 어린이들의 장소적 삶의 실제

### 1. 어린이들의 삶의 중심으로서 장소

어린이들이 자신의 삶을 살아가는 터전은 장소이다. 시대 변화에 따라 장소라는 개념은 더욱 복잡해지고 확장되고 있지만, 전통적으로 장소는 인간 실존의 근원적 중심으로 이해되어 왔다. 인간의 실존이란 ‘거주한다’는 것으로서, 이는 인간과 세계가 관계를 맺음을 의미하며 거주란 곧 장소를 갖는 것이다. 인간의 실존 방식인 거주는 한 장소에 뿌리를 내리고, 그곳을 중심으로 세계를 바라보고, 세계와 관계를 맺는 것이다(김덕현 외 역, 2005). 모빌리티의 세계라는 특성상 이러한 장소에서의 거주, 뿌리 내림이 영속적인 것이라고 보기는 어렵지만, 여전히 인간 실존의 기반으로서 장소는 인간의 삶에 매우 중요한 의미를 가진다는 점은 부인할 수 없다. 특히 장소와 깊은 유대를 가진다는 것은 인간의 기본적인이고도 중요한 욕구이기에(김덕현 외 역, 2005), 어린이들의 지리적 삶에서도 장소는 중요한 의미를 갖는다. 어린이는 자신의 지리적 삶 속에서 다양한 장소를 만나고 그중 일부와는 의미 있는 관계를 맺게 된다는 점에서 장소적 삶을 살아가고 있다(조수진, 2018a).

물론 어른에게도 장소는 중요한 의미를 갖지만, 앞서 살펴본 아동기의 발달 특성 및 걷기 중심의 독립적 모빌리티를 주요 이동 방법으로 취하는 어린이들은 자신의 신체를 기반으로 보다 직접적으로 장소와 상호작용하면서 장소 중심의 삶을 살아간다. 일례로 어린이들이 하루 동안 어떻게 지내는가는 리듬, 스케일, 내용에 있어서 성인과 다르다. 어린이들이 자신의 여정 속에서 하루 일과 중 이동하는 장소는 다양하다. 어

린이들은 하교 후에도 집으로 바로 돌아가기 보다는 몇 군데를 거쳐서 귀가하는 경우가 많다. 학교와 학원을 오가는 사이에 들르는 문방구, 슈퍼마켓, 학원, 놀이터, 분식집, 편의점, 버스정류장, 지하철역 등도 어린이들이 주로 이용하는 장소들이다. 이러한 과정에서 어린이들은 ‘사이공간(in-between space)’을 ‘장소화’하며 자신들만의 장소를 생성하는 모습을 보인다. 사이공간은 학문분야에 따라 조금씩 다르게 정의되지만, 모빌리티 패러다임에서 사이공간은 주요 공간들 사이에 위치한 이동의 공간으로서 중간지점을 의미한다(Urry, 2007). 어린이들이 잠시 머물렀다가 곧 다시 이동하는 펠로티, 지하철 대합실, 운동장 계단 등은 모두 어린이들의 일상적 여정 속 사이공간으로 볼 수 있으며 이러한 곳들에서 머무는 시간은 상대적으로 짧은 편이지만 어린이들의 일상생활에서 중요한 의미를 가지고 있다. 어린이들에게 지하철역 대합실은 지하철을 타기 위해 대기하는 곳이 아니라 친구와 대화하고 함께 놀 수 있는 장소이다(김정아, 2016). 어린이들의 일상적인 삶의 무대는 가정, 골목, 놀이터, 학교, 길거리, 학원, pc방 등으로 어린이들의 실존적 상황 속에서 이러한 장소나 공간들이 자신의 삶과 어떤 관련을 맺는지를 알게 해주는 것은 중요하다(박승규, 2004).

장소와 직접 상호작용하며 보다 장소적으로 살아가는 어린이들의 특성상, 그들의 장소 경험은 나름의 특징을 가진다. 즉, 어린이의 장소 경험을 다룬 질적 연구들을 대상으로 질적 메타분석<sup>2)</sup>을 실시한 결과, 어린이의 장소 경험은 다감각성, 생성성, 영역성, 장소 의존성 등의 개념이 도출되었다. 먼저 어린이의 장소적 삶에서 드러나는 특징 중 하나는 장소와 다감각적으로 상호작용한다는 것이다. 특히 이러한 다감각적 장소 경험은 신체를 기반으로 하는 직접 경험에서 보다 뚜렷하게 드러난다. 대표적인 예로, 어린이들은 등갯길을 걸으면서 시각과 청각, 후각, 촉각 등 모든 감각을 총체적으로 동원하여 주변 환경으로부터 다양한 자극을 받아들인다. 등갯길은 풍경, 소리, 냄새, 함께 가는 어린이들의 행렬과 마찰을 오감을 통해 직접 경험할 수 있는 오감적 인식(sensuous awareness)의 세계이다. 어린이들은 신체의 감각을 통해 일차적으로 세계를 경험하며, 이러한 감각적 경험은 정서적으로 관련되고 세계에 대한 감정을 불러일으킨다. 다양한 감각들이 조화를 이루었을 때 지리적인 경험은 더욱 풍성해지고, 의미 있는 장소로 기억될 소지는 더욱 많아진다(김정아, 2016). 장소에서 체화된 어린이들의 다감각적 경험은 김정아(2016), 조수진(2018a), 김승미(2018) 등의 연구에서 주요하게 드러난다.

또한 어린이들은 장소를 나름의 방식으로 사용한다. 어린이들은 주로 성인들의 관점에서 만들어진 도시를 자신들의 방식으로 이용하고 재구성한다. 어린이들의 공간 활용은 성인의 의도나 계획과 일치하지 않는 경우가 많으며, 이러한 어린이들의 공간

2) 질적 메타분석이란 질적 연구물들을 종합적으로 분석하는 것으로, 어린이의 장소 경험에 관한 연구들이 대부분 질적 연구방법을 활용하고 있으며 이를 종합함으로써 현상에 대한 확장적 이해가 가능하다는 점에서 적용 가치가 있다(조수진, 2019).

활용은 계속적으로 변화하면서 다른 용도, 새로운 의미를 생성한다(김정아, 2016). 이는 조수진(2018a)의 연구에서 어린이들이 건물 뒤편의 울퉁불퉁한 경사로를 스티리 넘치는 모험의 장소로 만들고, 산 밑 근처의 묘(墓)를 신나게 썰매 타는 놀이 장소로 만드는 사례에서도 확인할 수 있다. 또한 김일두(2015)의 연구에서 어린이들은 학교의 복도를 이동 통로로만 이용하는 것이 아니라 만남과 소통의 장(場)으로 이해하며, 어린이들에게 학교의 화장실은 생리적 현상을 해결하는 곳을 넘어서 교사의 눈을 피해 자신을 치장하고 또래와 자유롭게 소통할 수 있는 비밀스러운 놀이 장소가 되는 것과도 관련이 깊다. 앞서 논의한 사이공간의 장소화는 이수룡·남상준(2017)의 연구에서도 확인되는 어린이들의 장소 생성 양상이다. 6학년 어린이들은 학교 후문과 이어진 아파트 단지 1층 현관의 빈 공간에 그들만의 장소를 만들고 점유하였다. 어린이들은 학교 수업이 끝난 후 학원이나 집에 가기 전 친구들과 잠시 만나 이곳에서 노는 경우가 많았는데, 6학년 어린이들이 그곳에 남겨 놓은 많은 낙서들이 그들의 장소임을 드러내고 있었다(조수진, 2019).

이에 덧붙여 어린이들의 장소 경험에 대한 질적 연구들을 살펴보면, 어린이들이 스스로 경계를 지으며 자신만의 영역을 만드는 행위들을 쉽게 발견할 수 있다. 어린이들의 영역성은 보다 구체적인 학교라는 맥락 속에서도 확인할 수 있다. 이수룡·남상준(2017)의 연구에서는 낙서를 통해, 김일두(2015)의 연구에서는 별명 붙이기를 통해 어린이들의 영역 구분이 드러났다. 즉, 어린이들이 나만의 사적 영역이라고 생각하는 내 자리, 책상에 하는 낙서와 공유 영역으로서 과학실, 어학실, 화장실, 복도 등에 하는 낙서는 그 특징이 달랐다. 또한 우리 반 교실과 다른 반 교실은 엄연히 경계 지어지는 영역으로 다른 반 교실은 어린이들에게 ‘어색한 곳’, ‘북한’, ‘새로운 나라’ 등으로 여겨짐을 알 수 있다. 어린이들이 만드는 영역은 그 스케일이 다양한데, 박명화(2017), 조수진(2018a), 서일교(2019)는 ‘우리 동네’라는 경계 짓기를 통하여 어린이들의 영역성이 드러난다. 어린이들은 자신의 장소 경험을 토대로 어디까지가 ‘우리 동네’라는 심리적 경계를 형성하고 있으며, 우리 동네 안에서 친근함을 느끼고 안정감을 느낀다고 기술하고 있다. 다만 이때 영역을 형성하면서 설정한 경계는 고정적이거나 영속적이라고 볼 수는 없으며, 무수한 장소 경험에 의해 또 다시 재영토화될 수 있는 유동적인 것으로 보고 있다(조수진, 2018a; 2019). 이에 대해서는 다음 절에서 상세히 살펴보겠다.

## 2. 정체성 형성의 토대가 되는 ‘동네’

앞서 논의하였듯이, 자아 정체성과 장소 정체성은 밀접하게 연관된다. Anderson(2010)에 따르면, 우리는 다양한 스케일에서 우리 자신과 우리의 장소를 인식한다. 정체성은 로컬과 국가 스케일에서 모두 인식될 수 있으며, 로컬 스케일의 장소감은 국가 스케일의 장소감과 상호적으로 결합되어 서로 보완되고 강화된 중첩적 정체감을 생산한

다. 가장 즉각적이고 분명한 스케일인 로컬에서 우리가 우리 자신과 우리의 장소를 질서/경계 짓는 매커니즘은 다양하다. 예컨대, 선거구 단위로 혹은 우편 번호로 장소를 규정할 수 있다. 그러나 이러한 질서/경계가 행정상의 기능, 그 이상의 어떤 의미를 가지고 나와 긴밀하게 연결된다는 느낌을 받기는 힘들다. 이러한 방식과 달리 더 강한 장소감과 자아 정체성을 불러일으키는 질서/경계 짓기 방식은 바로 스스로가 일상적 행위를 통해 질서/경계를 만들어내는 것이다. 우리 동네, 직장, 여가 장소 속에서 인간은 일상적 관계와 행위를 통해 흔적을 남겨 놓게 된다. 즉, 인간은 여러 행위를 통해 동네 곳곳에 자신의 흔적을 남기고, 나 자신 속에 우리 동네를 남겨 놓는다. 로컬과의 일상적이고 친밀한 상호작용으로 여러 흔적이 만들어지고, 그러한 흔적은 우리를 장소와 결합시킨다. 어린이들을 예로 들면, 동네에 위치한 학교에 가는 것, 놀이터에 가는 것, 동네의 축제나 박람회에 참여하는 것 등의 실천이 우리가 누구인지에 대한 로컬적 인식을 정립한다. 이처럼 로컬 스케일의 장소 속에서 인간은 그 장소를 정의하거나 장소의 의미에 영향을 미치게 되고, 동시에 내가 누구이며 어디에 속해 있다는 감정도 얻게 된다(이영민·이종희 역, 2013). 따라서 어린이들이 우리 동네라는 인식을 어떻게 갖게 되는지, 우리 동네를 어떤 방식으로 경계 짓는지에 대해 고찰하는 것은 어린이들의 장소와 정체성을 논의하는 데 있어 중요한 부분이 될 수 있다. 이에 서일교(2019), 조수진(2018a)의 논문을 중심으로 관련 내용을 살펴보고자 한다.

먼저 서일교(2019)는 어린이들이 우리 동네의 범위를 어떻게 인식하고 있는지 연구하였다. 연구자는 초등학교 4~6학년 어린이들에게 백지도를 주고, 우리 동네라고 생각하는 범위만큼 경계를 지어보도록 요청하였다. 어린이들이 생각하는 우리 동네의 범위를 닫힌 공간으로 영역화하도록 하였을 때, 어린이들이 그린 우리 동네의 형태적 유형은 사각형, 삼각형, 다각형, 원형, T자형, 열린 형태, 불규칙한 형태로 구분될 수 있었다. 이때 어린이들이 생각하는 동네 속 의미 있는 곳들은 대부분 인문적 요소에 속하는 장소들이었다. 인문적 요소에 속하는 장소들 중에서도 특히 상가요소에 속하는 장소들이 많이 나타났다. 어린이들은 학년이 올라갈수록 더 많은 장소를 백지도 위에 표시하고 더 넓은 범위의 장소들을 경험하며 친구와 함께하는 장소 경험의 비율이 증가하는 모습을 보였다. 이러한 맥락에서 학년이 올라감에 따라 지형지물을 고려하는 수준이 높아졌는데, 장소 인식 수준이 높아질수록 이들을 모두 동네 안에 포함시키다보니 어린이가 그린 동네의 형상이 특정한 형태로 규정하기 어려웠고 불규칙한 형태의 동네가 가장 많은 비중을 차지하게 되는 것으로 보인다.

어린이들은 동네를 표현할 때 행정구역과 관련된 표현 외에도 ‘가깝다’, ‘눈에 보인다’, ‘느낌이 있다’, ‘중요하다’, ‘가봤다’, ‘잘 안다’ 등의 표현을 주로 사용하였다. 그중 가장 많이 사용된 표현은 ‘가봤다’이며, 두 번째로 많이 사용된 표현은 ‘눈에 보인다’였다. 특히 ‘잘 안다’는 표현을 사용한 어린이 중 대부분은 ‘가봤다’는 표현을 함께 사용하였다는 점에 주목할 수 있다.

연구 결과에서 밝혀진 바에 따르면, 어린이가 설정한 동네 내부에서의 장소 경험은 실제 생활공간에서 해당 장소를 찾아갈 수 있을 정도로 상세한 것이었다. 또한 어린이가 생각하는 동네는 ‘가봤던 곳’, ‘보이는 곳’ 등과 같이 자신의 직접적인 장소 경험을 통해 그 경계가 구분되는 것으로 밝혀졌다. 이상의 내용을 통해 알 수 있듯이, 어린이들은 행정구역과는 별개로 자신의 장소 경험을 토대로 우리 동네라는 영역을 설정하고 있으며, 나름의 경계 설정을 통해 자신은 이 동네 사람이라는 정체성을 드러내고 있다.

한편 조수진(2018a)은 이주한 낯선 동네에서 그곳 주민으로서의 정체성을 어떻게 갖게 되는지 연구하였다. 새로운 곳으로 이사함으로써 낯선 공간에서 살게 된 이주 어린이들의 장소적 삶은 어린이와 장소 간의 만남의 과정을 가장 명료하게 보여줄 수 있는 상황으로서, 일반적인 의미의 어린이와 장소 간의 관계 맺음에 대한 확장적인 이해를 가능하게 해준다. 또한 이주 어린이들의 장소적 삶은 모빌리티가 강화된 이동성의 시대에도 여전히 정체성의 기반으로 거주의 장소가 가지는 가치를 상기시켜 줌으로써 이동과 거주의 공존이 가능하고 중요함을 드러내 주기도 한다.

이주라는 특수한 상황을 맞이한 어린이들은 이주 초기에 그리움과 설렘이 공존하는 ‘탐색기’를 보내고 점차 시간이 흐르면서 장소의 양적·질적 ‘확장기’를 경험하는 것으로 드러났다. 확장기가 지속된 후에는 장소 정체성이 형성되는 ‘정착기’에 다르게 된다. 각 시기를 구체적으로 살펴보면, 탐색기에는 그리움에 기반한 예전 동네에 대한 회상이 일어나거나 심지어 예전에 살던 곳과 현재 사는 곳에 대한 장소감이 현재의 장소에서 중첩되어 드러나기도 하였다. 또한 탐색기에는 새로운 장소들과의 마주침이 폭발적으로 증가하였으며, 이 시기의 어린이들은 ‘아직은’이라는 표현을 통해 조금 더 시간이 지나면 이 동네에 대해 더 잘 알게 될 것이라는 기대감을 드러냈다. 한편, 아직 심리적 거리가 먼 상태이기 때문에 거리감의 왜곡 현상이 발견되기도 하였다. 확장기의 경우, 이주 초기 탐색을 통해 알게 된 일정 범위를 공간적으로 확장하거나 그 안에서 장소들을 촘촘히 채워가는 모습을 보였다. 장소 경험이 점차 누적되면서 동일한 장소에 대해서도 변화되거나 심화되는 장소감을 형성하는 것을 확인할 수 있었으며, 예전 동네에 대한 장소감은 약화되는 모습을 보였다. 정착기에는 세밀한 장소 인식 및 관계 맺음의 안정화가 이루어지고 우리 동네에 대한 경계 짓기가 가능한 모습을 보였다. 나아가 깊은 정착이 이루어졌을 경우 ‘나는 이제 이 동네 사람’이라고 느꼈다. 이러한 정착 과정은 새로운 동네 자체가 가진 매력, 친구라는 매개 요인, 어린이들의 이동 유형 등에 의해 영향을 받는 것으로 보인다.

이 중에서도 특히 정착기의 주요 특징인 ‘우리 동네의 경계 짓기’와 ‘이 동네 사람’이라는 생각을 갖게 되는 것은 정체성과 관련하여 주요한 의미를 가진다. 즉, 어린이들은 이사한 동네에서 몇 개월의 시간 동안 장소의 탐색, 관계를 맺는 장소들의 증가, 점과 점이었던 장소들 간의 연결 등을 통해 동네를 더욱 세밀하게 인식하고

장소와의 관계 맺음이 안정화되면서 점차 ‘우리 동네’ 라는 생각을 갖게 되었다. 특히 ‘우리 동네’ 라는 ‘경계 지움’에는 직접적인 장소 경험이 중요한 역할을 하였으며, 친숙함을 느끼는 장소들을 중심으로 우리 동네에 대한 경계 짓기가 이루어지는 것으로 보인다. 이 연구에서 어린이들이 설정하는 동네의 범위란 결국 어른의 동행 없이도 안정감을 느끼며 이동할 수 있는 범위임을 알 수 있다. 이러한 영역 설정에 기초하여 어린이들은 새로운 동네에 뿌리내리고 ‘나는 이 동네 사람’이라는 정체성을 갖게 되는 모습을 보였다. 그 뿌리 내림의 수준은 모든 어린이들에게서 동일하게 나타나지는 않았지만, ‘깊은 정착기’에 도달했다고 판단되는 어린이들은 이제 완벽히 ‘이곳 사람’이라는 표현으로 자신을 설명하였다. 결국 의미 있는 장소들의 확장은 우리 동네라는 애착과 이에 대한 소속감을 갖게 하고, 이 동네 사람으로서의 정체성을 형성하게 한다고 볼 수 있다.

## V. 결론

본 발표문에서는 상호 구성 요소로서 자아와 장소간의 관계를 이해하고, 한 개인의 정체성 형성에 장소라는 지리적 측면이 중요함을 고찰하였다. 또한 실제 어린이 지리 분야의 연구 사례를 토대로 어린이들의 장소 중심의 삶에 대해 살펴보고, 특히 어린이들이 특정 영역에 장소 정체성을 부여함으로써 자아 정체성에 다시 영향을 주는 모습을 확인하였다. 정체성은 지역, 국가 등의 공간적 스케일에 따라 다양하게 논의될 수 있으나, 실제 어린이들은 주로 작은 스케일의 공간적 범위에서 장소들을 중심으로 자기 나름의 동네라는 영역을 설정하며 살아가고 있으므로 본 발표문에서는 특히 동네에 주목하였다.

2015 개정 사회과 교육과정에서 지리영역과 관련한 주요 변화 중 하나는 어린이 지리학의 연구 성과를 교육과정에 반영하고자 시도하였다는 점이다. 즉, 2015 개정 사회과 교육과정은 어린이들의 장소, 장소감과 직접적으로 관련되는 성취기준을 새로이 설정함으로써 어린이들의 삶에서 장소의 중요성을 부각하고 있다. 어린이들의 삶의 터전으로서 장소는 어린이 지리학계의 대표적인 연구 주제이자, 어린이의 삶과의 정합성을 강조하는 초등지리교육계의 주요 관심사이기도 하다(조수진, 2019). 이때 동네라는 개념은 교육과정 상에서 학문적 용어로 사용되지는 않지만, 어린이들뿐만 아니라 어른들도 일상적으로 사용하는 지리적 용어로서 장소 학습에서 충분히 의미 있게 다루어질 수 있을 것이다.

초등지리교육이 하나의 교과교육으로 정립되기 위해서는 누구를 가르치는가, 무엇을 가르치는가, 어떻게 가르치는가의 세 가지 질문을 중심으로 연구하고 현장에 적용하려는 체계적인 노력이 수반되어야 한다. 그중에서도 누구를 가르치는가에 대한 숙

고는 무엇을, 어떻게 가르치는가에 대한 답을 포함할 수 있다는 점에서 해당 교과교육의 본질을 규정하는 핵심적인 질문이다. 그렇다면 초등지리교육은 누구를 가르치기 위한 것인가? 초등학생, 즉 어린이는 초등지리교육의 대상이자 학습의 주체다. 이처럼 초등지리교육은 어린이의 지리적 삶의 관련 속에서 논의되는 것이 당연하다(남상준, 2019). 학생들의 진정한 배움이 일어나는 초등지리교육을 지향하고자 한다면, 어린이의 지리적 삶에 관심을 기울이고 이를 지리수업으로 적극 들여와야 한다(조수진, 2018b). 온전한 의미에서 어린이들의 경험 세계를 중심으로 하는 초등지리교육이 이루어지기 위해서는 어린이 지리에 대한 이해가 필수적이라는 점에서(박승규, 2004), 기존의 어린이 지리 분야의 연구 성과들에 주목하고 이를 초등지리교육에 반영할 수 있는 보다 구체적인 방안에도 대해서도 향후 더욱 적극적인 탐구가 필요할 것이다.

< 참고 문헌 >

김승미(2018), 초등학생의 생활 글에 나타난 장소 경험, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 김일두(2015), 사적 맥락의 관점에서 본 어린이의 장소감: ‘어린이 지리학’을 중심으로, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.  
 김정아(2016), 어린이의 일상적 모빌리티와 비재현적 지리교육, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.  
 김창환(1996), 랑에펠트(M. J. Langeveld)의 “어린이 인간학” 연구, 교육학연구, 34(1), 47-61.  
 남상준(2019), 초등지리교육의 정체성 연구, 초등교과교육연구, 31.  
 박명화(2017), 일상공간에서의 어린이의 장소감: 정서적 측면을 중심으로, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 박승규(2004), 어린이 지리학의 초등 지리교육적 의미, 한국지리환경교육학회지, 12(1), 1-14.  
 서일교(2019), 초등학생들이 생각하는 '동네'의 공간적 범위와 모습, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 신재철(2013), 행복 지리적 관점에서의 초등사회과 지리교육: 아동의 비밀 장소를 중심으로, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.  
 이수룡, 남상준(2017), 어린이들의 낙서: 장소 길들이기와 장소에 길들기, 한국지리환경교육학회지, 25(1), 19-32.  
 장혜정(2007), 어린이의 일상공간과 지리적 자아 형성, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.  
 조수진(2018a), 어린이의 장소적 삶의 변천 과정과 특징적 양상 연구, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

- 조수진(2018b), 초등학생들이 생각하는 좋은 지리수업의 의미, 학습자중심교과교육연구, 18(21), 991-1014.
- 조수진(2019), 어린이의 장소 경험 연구에 관한 질적 메타분석, 학습자중심교과교육연구, 19(7), 991-1013.
- Altman, I., & Low, S. M.(Eds.)(1992), Place Attachment, NY and London: Plenum Press.
- Anderson, J.(2010), Understanding Cultural Geography: Place and Traces, 이영민·이종희 역(2013), 문화·장소·흔적: 문화지리로 세상 읽기, 과주: 한울.
- Chawla, L.(1992), Childhood place attachments, In Altman, I., & Low, S. M.(Eds.), Place Attachment, NY and London: Plenum Press.
- Jack, G.(2010), Place matters: The significance of place attachments for children's well-being, British Journal of Social Work, 40, 755-771.
- James, S.(1990), Is There a 'Place' for Children in Geography?, Area, 22(3), 278-283.
- Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C.(2001), Sense of place as an attitude: Lakeshore owners attitudes toward their properties, Journal of Environmental Psychology, 21(3), 233-248.
- Layard, R., & Dunn, J.(2009), A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age, London: Penguin Books.
- Nielsen-Pincus, M., Hall, T., Force, J. E., & Wulforth, J. D.(2010), Sociodemographic effects on place bonding, Journal of Environmental Psychology, 30(4), 443-454.
- Relph, E.(1976), Place and Placelessness, 김덕현·김현주·심승희 역(2005), 장소와 장소상실, 서울: 논형.
- Risotto, A., & Tonucci, F.(2002), Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children, Journal of Environmental Psychology, 22(1-2), 65-77.
- Seamon, D.(1979), A Geography of the Lifeworld: Movement, Rest, and Encounter, NY: St. Martin's Press.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., & Hillman, M.(2015), Children's Independent Mobility: An International Comparison and Recommendations for Action, London: Policy Studies Institute.
- Siegler, R., Saffran, J. R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Gershoff, E.(2017), How Children Develop(5th), 송길연, 장유경, 이지연, 유봉현 역(2019), 발달심리학, 서울: 시그마프레스.
- Tuan, Y. F.(1977), Space and Place: The Perspective of Experience, 구동희·심승희 역(1995), 공간과 장소, 서울: 대운.
- Williams, D. R., & Vaske, J. J.(2003), The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach, Forest Science, 49, 830-840.
- Yarwood, R., & Tyrrell, N.(2012), Why children's geographies?, Geography, 97(3), 123-128.



*MEMO*

---

<주제 발표2>

# 트랜스문화 경험과 정체성교육 -조선통신사 기억에 대한 사례연구-

차보은

글로벌교육연구소



## 목 차

- I. 서론
- II. 트랜스문화와 정체성 교육
- III. 조선통신사 기억의 장소 - 우시마도
- IV. 트랜스문화 학습과 유동하는 정체성
- V. 결론

## I. 서론

본 연구는 ‘전통’과 밀접하게 연결되어 있는 ‘문화’ 그리고 그 문화의 영향을 받으며 형성되는 아이들의 정체성에 대한 문제의식에서 출발한다. 얼마 전 학생들에게 ‘문화’라는 단어를 들으면 무엇이 떠오르는지 질문을 하였다. 학생들은 ‘역사’, ‘나라’, ‘전통’, ‘국가’ 등과 같은 단어들을 나열한다. 문화를 이야기함에 있어, ‘다양성’, ‘하이브리드’, ‘혼종’ 등이 논의되고 널리 화자 되면서, ‘단일한’, ‘하나의’ 등과 같은 수식어는 오히려 부정적이고, 시대착오적인 용어처럼 인식되어지기도 한다. 교육의 장에서도 다양성에 주목하며 분쟁과 배제 없는 공존에 관심을 두는 문화 교육이 당연한 흐름이다. 하지만 왜 학생들은 여전히 문화를 전통

과 국가에만 연결시키는 것일까? 학교 현장에서 실시되는 다양성 관련 교육들의 실체는 여전히 경계와 차이에 주목하며 다름을 이해하는 수준에 머물러 있는 것은 아닌가 하는 의심이 생긴다.

전통과 문화를 연결하는 것, 타문화와 자문화의 차이를 확인하는 과정은 상호문화를 이해하기 위하여 자연스럽게 거쳐야 하는 과정일 수 있다. 또한 최근에는 전통문화를 교육함에 있어서도 상호 관계성과 연관성, 유사점 등을 이해하는 문화 수업 사례들(박상준, 2008; 29-45)들을 통하여 글로벌·다문화 시대의 전통문화교육의 한계를 넘고자 시도하는 노력들이 상당 수 존재한다. 그럼에도 불구하고 전통과 문화라는 이미지는 교육 현장에서 여전히 너무나도 강력하게 결합되어 있어 언어 교육이나 역사 교육과 마찬가지로 강력한 국가 정체성 형성 요인으로 작동하고 있다. 문화교육은 정치 공동체에 대한 충성심의 확보와 문화적 정체성의 재생산을 위하여 국민이라는 범주를 만들고, 내적으로 국민들의 문화적 통합을 주도하는 핵심적인 역할을 수행하고 있다(서태열, 2004: 20). 그러나 국가를 중심으로 한 정체성은 이동과 흐름의 사회에서 도전을 받고 있으며, 지역, 국가, 세계의 다양한 층위에 따른 유연하고 다층적인 정체성에 관심을 가진다. 주어진 실체, 동일성, 연속성으로 인식되어져 있던 전통적 관점의 정체성에서 글로벌 시대의 정체성은 하나의 고정된 자아가 아니라, 다양한 자아가 될 수 있도록 복합적이고 다원적으로 만들어 가는 것이다(고미숙, 2003: 6-9).

본고는 이러한 문제의식에서 출발하여 경계를 가로지르고 횡단에 주목하며 혼성성에 관심을 가지는 트랜스문화에 주목하여 보았다. 트랜스문화는 점점 더 글로벌화되는 사회의 문화 변화 현상들을 설명하는 개념이다. Welsch(1999)에 의하면 트랜스문화는 구별되어 있는 것처럼 보이는 문화를 섞고, 문화 사이의 경계를 흐릿하게 만드는데 관심을 가지게 한다. 트랜스문화는 결과가 아니라 과정이다. 경계를 횡단하고 구분선을 흐릿하게 만드는 작업은 완결형일 수 없으며 끊임없이 진행 중이다. 이러한 트랜스문화의 과정을 경험하고 교육의 상황으로 가지고 오기 위하여 조선통신사의 기억에 주목하였다. 200년간 한국과 일본의 공존, 공생의 외교사절단으로 우호의 조선통신사의 행렬은 ‘과거’ 그들이 지나가고 머물렀던 지역의 축제로서 ‘현재’에 재현되며 새로운 교류와 공존의 경관을 창조하기도 하며 과거의 기억이 현재 지역의 문화로 전승되는 과정을 보이기도 한다. 500여명의 인구가 약 10개월 동안의 여정은 외교의 상황을 넘어 무수한 문화 접변의 상황을 가능하게 하였다. 이러한 경험과 기억의 내용에는 ‘만들어져가는’ 문화 이야기와 새로운 정체성을 상상할 수 있는 소재들을 상당수 발견할 수 있다. 한국과 일본이라는 ‘국가’의 우호적인 교류의 역사를 드러내기 위해서가 아니라 조금 다른 시선으로 조선통신사를 살펴보고, 수업을 계획하였다. 우선 ① 지역을 중심으로 조선통신사의 기억을 따라가 본다. 조선통신사 행렬 재현의 경관, 지역 문화로의 수용과 변동 그리고 이러한 지역적 특수성이 지역 사람들의 정체성과 어떤 관계를 가지는지 현장 연구와 문헌 자료를 통하여 자료를 수집한

후 ② 지역에서 발견된 교류의 의미, 문화 혼종의 사례들을 바탕으로 트랜스문화 경험을 위한 사회과교재 개발을 구상하였다. ③ 마지막으로 한국과 일본의 학생들에게 학습을 적용하여 그 의미를 살펴보았다.

우시마도는 오카야마현의 세토나이시에 위치한 작은 항구 도시로 지난 몇 년간 조선통신사 재현행사가 지역의 축제 형태로 열리고 있으며, 가라코 오도리라는 문화 혼종의 사례가 남아있는 지역이기도 하다. 우시마도를 사례 지역으로 지정하고, 지역의 조선통신사와 관련된 자료를 수집하였다. 2017년에 두 차례 지역을 방문하여 관계자들과 지역 주민들의 내러티브들을 모았다. 이 후 2018년과 2019년에 한국과 일본의 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 수업을 실시하고, 학생들의 교육 경험을 분석하여 보았다. 다양한 스케일에서 밀접한 관계를 맺고 있으나 여전히 해결되지 못한 논쟁적이고 첨예한 문제들로 인하여 경계의 벽이 높아져가고 있는 듯 보이는 동아시아의 두 나라의 학생들에게 의미 있는 소통의 기회가 될 것을 기대하며, 트랜스문화 교육의 가능성을 모색하여 보고자 한다.

## II. 트랜스문화와 정체성 교육

### 1. 트랜스문화란 무엇인가?

가. 다(Multi-), 상호(Inter-) 그리고 트랜스(Trans-) 문화

인간의 이동과 이주는 타자 혹은 타문화를 마주하게 한다. 이때 발생되어 지는 충돌, 갈등에 대한 고민들은 다문화, 상호문화, 트랜스문화 라는 용어들로 ‘타자’와의 관계에 관심을 가진다. 이러한 구상들이 애당초 어떤 거대 이론에 기초해 연역적으로 만들어진 것이 아니라, 사회의 여러 현장들에 대처하기 위해 고안해내고 유동시킨 개념이기 때문에 이러한 용어들의 의미가 명확하게 구분되지 않은 채 혼용되는 데는 불가피한 면이 있다(최대회, 2016: 61). 따라서 이 용어들을 구분하는 것은 간단하지 않은 작업일 수 있다. ‘문화’라는 단어를 공유하고 있으나, 상이한 접두어들이 생성시키는 혹은 생성된 의미의 맥락들을 이해하고 포착하는 것이 일반적인 이해와 해석의 방법들이다(최대회, 2016.; 김성수, 2018).

다문화는 원주민, 노예문제, 시민권 제한 그리고 이민자 문제 등 문화적, 민족적 복수성에 대한 관심으로 미국과 캐나다에서 주로 연구되어 졌다. 미국으로 이주한 독일계 유대인 Kallen에 의하여 처음으로 소개된 문화 다원주의라는 개념은 국가 내부에 존재하는 복수의 문화들을, 다양한 배경을 가진 사람들이 함께 모여 산다는 사회적 현실을 인정하고 각각의 집단의 가치를 인정하는 것에서 출발한다. 문화적 다원주의는 참된 민주주의 사회의 필수요소로, 민주주의의 실현을 위해서는 각각의 조상들

을 미국이라는 용광로에 녹이는 것이 아니라, 복수성을 인정할 때 자유의지에 의한 민주주의 실현이 가능하다는 것이다(Kallen, 1915: 220). Kallen의 이론은 미국이라는 거대한 다민족 국가에서 민족 정체성과 미국의 민주주의가 조화롭게 유지되기 위한 하나의 방안을 제시하는 중요한 단서가 되었다(Kaufman, 2017, 922-940). 동화가 아니라 다양성을 인정하고 지원하는 사회 정책들이 기획되고 교육에서의 문화 다원주의가 논의된다. 다문화, 다문화교육은 조화로운 사회를 만들기 위하여 사회의 다양한 문화들이 상호 관용하고 이해하며 살아가게 하기 교육을 고민한다. 이는 인권과 평등을 기반으로 하여 학교의 문화 역량 자체를 강화시키는 교육이기도 하다(Bank, 2004). 한국에서도 2006년 다문화 사회 진입을 선언하며 교육 현장에서 다문화에 대한 인식의 지평을 넓혀왔다. 하지만 다문화는 단지 집단과 공동체의 차이를 유지하거나 배양한다는 비판을 받기도 한다. 다문화가 다양성이라는 것을 구별된 집단들을 합병하기 위하여 사용되어지거나 문화를 변하지 않는 고정된 것이라는 편견을 낳기도 한다는 것이다. 최근 미국에서 다문화교육에 대한 인식은 그 의미와 범위의 확장을 위한 노력에도 불구하고 상이한 문화에 대한 이해와 인정을 추가하는 수준의 교육이라고 인식되어 지기도 한다(Sleeter&Motecinos, 1999: 113). 한국의 다문화 관련 정책들 역시 다문화 상황이 동일하지 않은 외국의 사례를 모방하는 것에 대한 부적절성과 다문화교육 정책들이 다문화사회의 시민에 대한 진지한 논의와 성찰 없이 다문화교육이라는 용어가 남발되었다는 비판(황정미, 2010: 94-97) 등을 받으며 새로운 방향을 모색하고 있는 상황이다.

프랑스, 독일 등 주로 유럽지역과 캐나다의 퀘벡 주에서는 상호문화와 상호문화교육에 관심을 둔다. ‘inter’라는 접두어에서도 알 수 있듯 다문화적 상황을 넘어 상이한 문화들 사이의 대화와 상호작용에 보다 역점을 두고 있다(김성수, 2018: 11). 상호문화교육은 사회의 소수자들을 의미 있게 통합하는 관점을 넘어서 사회 모든 구성원이 사회, 문화적 다양성과 언어의 상이함을 바탕으로 삶과 세계관의 차이를 이해하고 상호 관련성을 이해하는 것을 목표로 하고 있다(정영근, 2007: 262-264). 2005년 유네스코에서 발표한 상호문화성은 ‘다양한 문화의 존재와 문화 간의 공평한 상호작용 그리고 대화와 상호존중을 통한 문화적 표현의 공유 가능성을 말한다’고 정의되어 있다. 즉 상호문화와 다문화의 차이 혹은 상관관계는 다문화가 타문화에 대한 이해를 요구하고 상이한 집단에 대한 인정, 공존을 강조하며 다양성을 확인하는 것에 정지가 되어 있다면 상호문화는 조금 더 적극적인 만남과 상호작용이라는 행동을 요구하고 있다는 것이다(차보은, 2014: 10). 하지만 상호문화는 여전히 구별되는 실체로서 문화를 이야기 하며, 차이에서 발생하는 충돌이나 오해를 해결하기 위한 전략들에 관심을 둔다.

반면에 트랜스문화는 문화를 본질적으로 다르거나 길항적인 위치에 두지 않는다. 이동의 사회에서 하나의 문화로는 설명되기 어려운 섞이고 연결된 문화에 관심을 둔

다. 트랜스문화에서 ‘trans-’라는 용어는 ‘횡단하고’ ‘초월하고’ ‘가로지르는’이라는 의미를 내포하며 해석의 명확한 합의점은 아직 찾지 못하였으나<sup>1)</sup>, 비판적이고, 과정에 관심을 가지는 접두어임에는 틀림이 없다. 예컨대, ‘트랜스’ 내셔널 transnational 한 접근을 지지하는 역사가들은 이를 중요한 전환이라고 여기며, 복잡한 층위의 민족주의 혹은 국가주의에 대한 비판이 인식의 바탕에 자리 잡고 있다고 여긴다(오경환, 2017; 윤해동, 2008). ‘트랜스’ 로컬리티(Appadurai, 1996)는 지리적으로 이동을 경험을 하는 자들의 지역 사회의 의미 변화, 즉 고정된, 주어진 장소가 아니라 그들이 이동하고 확장하는 맥락을 묘사하기 위한 용어로 사용한다. 그들의 문화, 정체성은 ‘이쪽’ 그리고 ‘저쪽’에 모두 걸쳐서 다양한 스펙트럼으로 관계를 맺고 있다. 문화를 횡단하는 트랜스문화는 차이로 보이는 것들 가운데 공통점과 유사성을 발견하는 작업이기도 하며, 다문화, 상호문화 등의 용어로 잘 포착되지 않은 문화의 미묘한 관계들을 설명 가능하게 한다. 트랜스문화에 선두적인 역할을 한 것은 정신의학이다. 정신의학은 1950년대 트랜스문화 정신의학 운동을 만들며, 문화를 가로지르는 정신 질환 치료와 연구를 통해서 어떤 핵심적인 질병은 모든 문화에 존재한다는 것과, 문화적 맥락에 따라서 증상들이 다르게 보일 수도 있다는 것을 설명하였다. 소수 민족들의 증상이 정신적으로 불균형적이거나 조현병처럼 보여질 수도 있지만 트랜스문화적 접근을 통해 환자들의 인종, 언어 그리고 신념을 포함한 문화적 배경을 이해한다면 다르게 진단될 수도 있다는 것이다(Benessaieh, 2010: 21-22).

횡단과 섞임에 주목하는 트랜스문화는 기존 경계를 와해시키고 다른 표현들로 발견되지 않은 새로운 사실을 발굴해내기도 하며, 새로운 관점을 제공하기도 한다. 또한 많은 것들이 유입되는 문화 환경 속에서 거듭 새로이 만들어가면서도 기존의 정체성을 단순히 벗어버리는 작업이 아니라 역으로 스스로 독자적이고 외압으로부터 자유로운 정체성을 찾는 끝없는 과정으로 볼 수 있을 것이다.(김연수, 2010 38-39). Welsch(1999)가 제시한 트랜스문화의 층위를 중심으로 조금 더 정체성 논의를 해보고자 한다.

## 2. 트랜스문화의 층위와 정체성 교육

### 가. 거시적 수준 - 문화의 변화

문화 개념은 ‘문명’과 서로 짝을 이루는 대항적 개념으로 함께 근대 서구의 가치관을 표명하면서 국민통합의 이데올로기로 작용해왔다. Herder(1966)에 의하면 문화는 세 가지 요소로 특징지어 지는데, 사회적 균질화, 인종 통합, 그리고 문화 간의 구분이다. 즉 모든 문화는 관련된 사람들, 그들의 삶을 형성하고, 모든 행동과 물체를 정확하게 그 문화의 명백한 예로 만들어 낸다. 둘째, 문화는 항상 민족의 문화로 표현

1) 트랜스문화는 ‘초문화’ ‘문화횡단’ ‘트랜스문화’ 등 다양한 번역이 혼용되어 사용되고 있다.

되며, 셋째, 모든 문화는 다른 민족의 문화로 구별되고 분리되는 것이다(Welsch, 2009:1-2). 이러한 헤르더의 개념은 내적으로 자기 고유의 것에 집중하여 동질화를 추구하고 외적으로는, 즉 타문화에 대해서는 경계를 만들고 배타적인 영역을 설정하기 때문에 대립과 차별, 배제의 문제가 발생될 수도 있다. 우리는 한국문화, 일본문화, 미국 문화 등 국가를 경계로 문화를 정의내리는 것에 익숙하다. 국가를 경계로 한 문화 정의는 문화 내부적으로 동질성이 전제된다. 그러나 현대와 같이 고도로 세분화된 사회는 동질성을 기본으로 하지도 않고, 완벽한 동질성을 발견하기 어려우며, 그 자체로 상이한 삶의 방식, 상이한 문화들이 공존하는 상황이라고 현실을 진단하기 때문에 헤르더적인 문화 개념은 더 이상 유효하지 않은 것이다. (김연수, 2010: 39).

거시적인 수준에서 트랜스문화는 문화에 대한 대안적인 개념을 제공한다. 첫 번째, 문화의 내적 차별화와 복잡성의 산물이며, 이것들은 서로 침투하거나 서로에게 영향을 받은 다양한 생활 방식과 문화를 포함한다. 둘째, 오늘날의 문화는 극도로 연결되어 있으며, 서로 얽혀 있다. 생활 방식은 더 이상 국가라는 문화 경계에서 끝나지 않고, 다른 곳에서도 같은 방식들이 발견된다. 이러한 얽힘은 이동이라는 과정의 결과일 뿐만 아니라, 전세계적인 물질적, 비물질적 통신, 경제적 상호 의존성의 결과이다. 따라서 권력의 문제의 문제가 발생한다. 상대적으로 힘없고 약한 문화가 지배적인 문화로 이식되거나, 전혀 관계가 없어보였던 인권, 젠더 문제, 환경 문제 등도 문화적으로 연결되어 진다. 세 번째로 오늘날의 문화는 일반적으로 혼합적인 특징이 있다. 모든 문화, 모든 다른 문화는 내부적 영역이 되거나, 첨가가 된다. 이는 지구상 대부분의 곳에서 마찬가지로(Welsch, 1999:4-5). 이러한 문화 개념은 문화의 복수성과 한 나라 안에서도 사회적, 경제적 집단들이 지닌 특수하고도 다양한 문화들에 대해서도 이야기에도 관심을 기울이게 된다(Williams, 1976: 126). 차별되고 특수한 문화들을 이해한다는 것은 소위 고급문화라고 불리며 중심에 위치하는 문화들이 아니라 반대로 일상 생활의 평범한 제도를 연구한다는 것이며, 다양한 제도들이 어떻게 결합되며, 고유성을 가지게 되는지, 그 과정과 방식을 이해하는 것에 초점을 둔다(Mitchell, 2000: 122).

따라서 앞으로 더 이상 이국적인 것은 없으며, 완전히 고유의 것, 우리의 것이라는 것도 존재할 수 없다. 한 문화는 다수의 문화들이 결합된 것이며, 우리 안에 다수의 타자성이 존재한다.

#### 나. 미시적 차원 - 개인의 트랜스문화적 형성

국민국가는 아이덴티티를 형성하는 장치였다. 국민문화는 국민국가의 아이덴티티이며, 국민의 아이덴티티이기도 하다. 사람들이 국민국가에 안주하고 국민문화에 사로잡혀 있는 이상 문화도 아이덴티티도 문제가 되지 않는다(西川, 2006; 한경구 역, 2006: 362). 그러나 시공간의 압축으로 세계의 많은 사회가 문화적으로 혼합되고 이동이 증가하며 사회적 관계의 지리가 변화하고 있다. 많은 경우 그러한 관계가 점점 더

공간을 가로 질러 확장되고 있다는 것을 의미한다. 모든 수준에서 확장되고 있는 글로벌화의 세력은 단수형일 수 없으며 여러 원근법을 필요로 하는 지평이 경합하는 장(場)이다. 따라서 다양한 시간적 두께와 공간적 중층성으로 바라보아야 한다(姜尚中·吉見, 2013; 김정원 역, 2004: 16). 하나의 특히 민족 중심으로 논의되어 왔던 집단 아이덴티티에 대한 개념은 논쟁이 되었고, 대륙과 대륙 간의 유연한 횡단은 특수한 아이덴티티와 국적을 구분시켜 주었던 특징들을 파편화시키는 결과를 가져왔다(Giles & Middleton, 1999, 장성희 역, 2003: 79). 따라서 아이덴티티의 개념은 글로벌화와 초국적 상황의 논의들 속에서 탐색되어야 한다. 종래 국민국가의 논리에서는 ‘하나’, ‘단일’, ‘균질한’ 국민의 단일성이 국가를 지탱하고 국가의 단일성(통합)이 국민의 아이덴티티를 보증했지만, 다양한 국민성에 기반 한 다문화 사회에서는 문화나 민족의 경계를 초월한 다양한 문화와 민족들의 만남과 융합이 예상치 못한 아이덴티티의 변용과 구조 변화를 초래할 가능성을 예상할 수 있다(西川, 2006; 한경구 역, 2006: 347-348).

사회학자들은 70년대부터 정체성 개념은 세계의 이동과 이주 현장으로 인하여 가능한 많은 정체성의 연속적인 실현으로 이해되고, 우리 모두가 다중의 애착과 정체성, 교차적인 정체성을 가지고 있다고 주장한다(Welsch, 2009: 5). 더 이상 개인의 정체성은 국가 정체성과 동일하지 않으며, 개인이 자신의 정체성을 자유롭게 탐색하고 선택할 수 있어야 한다. 트랜스문화는 지리적 경계를 초월하는 개인의 특정한 신념, 믿음, 실천 등에 관심을 가진다. 아프리카에 거주하며 프랑스어를 하지만 식민지 아프리카와 연결된 캐리비언들, 크레올의 정체성은 경계 지워진 공간 안에서는 설명될 수 없는 연결을 보여준다. 집단을 구성하는 추상적인 특징을 전제하며 한국인다움, 미국인다움, 아프리카인다움 등으로 표현되는 영토로 경계 지워진 정체성은 크레올이나 재일한국인들의 정체성을 설명하기 적절하지 않다. 하지만 트랜스문화는 시간과 공간을 초월하여 다양하게 변주하는 정체성을 설명하며, 국가로 구속되지 않고 혼성적이고 관계적인 정체성의 연속체(identity continuum)를 상정한다(Benessaie, 2010: 25).

다양한 개인과 집단이 만나고 연결되는 오늘날의 상황에서 한 개인은 새로운 집단적 경계를 구성하기도 하고, 때로는 혼성적 정체성을 선택하기도 한다(권효숙, 2003: 109). 글로벌 시대의 문화는 점점 더 유동적이고 다양한 만남과 대화의 상황을 가능하게 한다. 다른 문화적 배경을 가진 개인, 집단, 공동체 등이 더욱 빈번하게 일상적으로 만나게 되면서 명확하게 구분되고 단수로 칭해지던 문화와 정체성은 점점 더 상호작용을 하고 섞이게 될 가능성이 높다.

글로벌 시대에 정체성 교육은 트랜스문화의 관점에서 재고될 필요가 있다. 국가가 중심이 되거나, 구분되고 경계 지워진 영역 속에서의 정체성이 아니라 연속되고 혼성된 정체성, 관계와 유사성에 관심을 두는 정체성 교육에 주목할 필요가 있다. 트랜스문화는 하나의 문화 내부에서 타문화와의 유사점을 발견하고, 타문화를 융합시키며

혼종시키고자 하는 것을 말하며 트랜스문화주의는 ‘타자와 타문화의 시각으로 자신을 보고자 하는’ 이데올로기라고 말하여지기도 한다(김성수, 2018: 18-19). 이는 자신의 문화를 기존에 익숙하고 친숙한 시각이 아니라 비판적 시각 혹은 최대한 타자화된 시각으로 보면서 복합적이고 다각적인 맥락에서 보고자 하는 개념이기도 하고, 최대한 타자와의 관계 속에 자신을 위치시키면서 서로를 연결시키는 노력이기도 하다 따라서 트랜스문화로 문화를 이해하고 학습하는 것은, 하나의 사유가 아니라 복합적 사유를 가능하게 하며, 과정과 관계로 타자를 바라보는 장치가 되어, 차이라고 느껴지는 거리를 줄이고 타자를 온전히 이해하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.

#### 다. 장소와 정체성 교육

트랜스문화 관점에서의 정체성 교육을 위하여 장소에 주목하고자 한다. 장소는 시공간의 복수적인 의미를 담고 있으며, 장소를 통하여 개인과 개인 혹은 집단이 만나기도 하고, 과거와 현재가 조우하기도 하며, 인간의 정체성과 밀접하게 관련된다. 장소와 인간의 정체성이 연결되어 있다는 기본적인 생각은 널리 유효하다. 프루스트의 ‘잃어버린 시간을 찾아서’는 이러한 장소와 사람의 정체성의 연결이 보여주는 문학적 사례이다. 마들렌의 향기와 함께 장소에서 소환되는 개인의 기억은 장소와 주체가 결부되어 있음을 보여준다. 소설 속 화자인 나(마르셀)는 고향의 두 갈래 길, 스완네 집 쪽과 게르망트 별장가 등 자신의 삶을 형성했던 관련 장소들을 다시 찾아가며 자신의 삶과 지난 시간을 파악한다. 이렇게 기억이 장소에 구속되는 것은 주관성 자체가 필연적으로 장소 안에 놓이고, 공간화되고 체현된 활동 안에 놓이는 방식의 기능으로 볼 수 있으며, 주체들의 정체성 자체가 자신을 발견하는 구체적인 장소들과 분리할 수 없이 연결되는 것이다(Malpas, 1999: 176-177). 이러한 기억, 개인적이거나 자전적인 구성요소들을 갖는 기억은 전형적으로 구체적인 공간과 장소에 맞춰지며 기억 속에서 사람과 장소는 묶이게 된다(Malpas, 1999: 176). 과거의 기억은 구체적인 장소와 연결되어 현재에 의미 파악을 가능하게 한다. 과거를 이해할 수 있는 사물의 시공간적 질서는 장소와 공간을 통하여 구체화 된다. 예컨대 대성당이라는 기념물은 합의의 공간이다. 기념물은 개인화된 거울보다 훨씬 진정한 집단의 거울이라고 할 수 있는데 집단들이 힘과 지혜를 모아 합의를 실천하고 공간에 구체성을 부여한다. 따라서 모든 시대의 정복자들은 의도적으로 기념물에 불을 지르거나 마구잡이로 부수며 이를 파괴하고, 때로는 기념물들을 원래의 다른 용도로 전용했다(Lefebvre, 2000; 양영란 역, 2001: 327-328). 장소에 인간은 능동적으로 개입하며, 단순히 정적인 공간 안에 갇혀있거나 묶여 있는 것이 아니라 장소 혹은 장소의 의미를 변화시키며 자신의 정체성을 구성해간다.

인간의 정체성이 장소들과 떼어 수 없이 연결되어 있다는 것이 배타적인 지역주의와 장소에 밀착된 정체성 구축이나, 장소를 단순히 공동체와 동일시하는 상황을 의미하

지 않는다. 단지 장소와 공간을 채우고 경험하는 방식이 인간을 위치 지우는 방식에 깊이 관계하고 있다는 것이다. 장소는 특정한 지역에서 상호작용하는 일련의 사회적 관계 속에서 형성되고 이러한 사회적 관계들은 새로운 영향을 미치며 끊임없이 재생산된다(Massey, 1994: 168-169). 또한 시공간의 압축이라는 상황은 그 관계에 다양한 변주를 가능하게 하며 지구상의 많은 장소들이 상호 관계를 맺으며 유동하는 정체성 형성을 가능하게 한다. 따라서 장소는 다양한 주체들의 정체성과 기억들을 조우하는 장이 되기도 하고, 장소에 얽히고 섞여있는 기억과 의미들을 해석하는 것은 트랜스문화를 이해하는 기회가 되기도 하며 정체성 형성에 적극적으로 관계할 수 있다.

### Ⅲ. 조선통신사 기억의 장소 - 우시마도

#### 1. 기억과 재현 그리고 정체성의 경합

오카야마현 세토나이시 우시마도는 오카야마시의 중심부에서 동남방향으로 약 30km에 위치하고 있으며 세토나이해를 접하며 남쪽으로는 작은 섬들이 있다. 전형적인 작은 항구 마을인 우시마도는 조선통신사가 지나간 기억을 가진 장소이다. 조선통신사가 왕복으로 합계 40회 정도 머물다 간 기항지로서 정사·부사·종사관의 삼사만 상륙하여 숙박한 경우도 있지만, 일행전원이 상륙하여 머물다간 경우도 있으며, 배 안에 머물며 아무도 육지에는 내리지 않았던 경우도 2번 있었다(尹芝惠, 2010: 228). 조선통신사는 주지하다시피 ‘성신교린’을 기본 정신으로 삼은 한일 관계의 대표적인 우호 모델로 꼽히는 기억이다.

기억이란 한 주체가 자신의 과거를 자신의 현재와 관련짓는 정신적 행위 및 과정이다(전진성, 2003: 105). 어떤 일이 있었고, 어떻게 기억되는지는 주체를 둘러싼 또 다른 개인들, 공동체, 집단 뿐 아니라 사회규범, 문화, 간섭 등에 따라 상이하게 구성된다. 따라서 기억은 단순히 전해지는 것이 아니라 항상 새로운 타협을 하고, 매개되고 적용되는 것이다(Asmann, 1999, 변학수·백설자·채연숙 역, 2003: 23). 조선통신사의 기억은 지역에 남아있는 유물, 건축물 등을 통하여 경관이 보존되거나 사라지기도 하고, 행렬의 재현이라는 장치를 통하여 새로운 경관으로 창조되기도 한다. 재현의 과정에는 필수적으로 ‘차이’의 정치와 선택이라는 문제가 발생한다. 즉 재현을 통해서 나타난 것이 있고, 배제된 것이 있으며, 무엇을 근거로 재현에 포함되고 배제되는가를 따져봐야 한다(남호엽, 2002: 6). 따라서 재현의 과정을 들여다본다는 것은 그 속에 작동하는 정치와 지배적인 관계의 구조를 파악하고 방법이 되기도 하며 그 경관과 관련된 인간의 경험, 이해, 속성 등을 이해하는 길이기도 하다.

우시마도는 혼렌지라는 절에는 예전 통신사들이 머물렀던 차실로서 현재에도 조선

통신사와 관련된 물건들이 남아 있다. 하지만 제2차 세계대전 당시 조선통신사의 기억은 배제의 대상이었다. 당시 헌병대 사람들이 혼렌지를 찾아와 조선통신사가 남겨둔 필적과 도자기 등을 제출 또는 파괴를 요구하였다. 아마도 조선이 선진 문화로 전한 것들, 또 그러한 유물들이 가치 있는 것으로 보관되어 있는 것 자체가 그들에게는 배제해야할 역사로 여겨졌던 것이다. 현재 혼렌지에는 조선통신사와 관련된 수많은 물건들이 남아있긴 하지만 이는 당시 주지스님이 목숨 걸고 마루 밑이나 바닥 혹은 부엌의 깊숙한 곳에 숨겼기 때문에 지금까지 보존될 수 있었다(尹芝惠, 2010:230).

조선통신사가 머물렀던 시절 식수 공급을 위하여 만들어졌던 우물도 선택과 배제의 기억을 가진 장소이다. 우시마도는 식수 사정이 좋지 않았기 때문에, 대규모 사람들에게 물을 공급하기 위하여 오카야마번은 우시마도에 몇 개의 우물을 파도록 하였다. 다른 우물들은 말라서 없어졌으나 유카리 우물(ゆかりの井戸)만은 마르지 않았다고 한다. 주민들은 유카리 우물이 한국과 일본의 친선 증거로 중요한 유적이기 때문에 보존 상태가 좋지 않은 우물의 지붕 개선이나 뚜껑의 설치 등, 보존을 위한 모임을 만들었다. ‘조선통신사 유카리 우물을 지키는 모임(朝鮮通信使ゆかりの井戸を守る会)’은 모금 활동을 하고, 홍보 자료를 만들고, 설명회를 개최하는 등 지역 주민들의 치열한 노력 끝에 우물이 기억의 장소로 현재에도 유지될 수 있도록 노력하였다.

정치적 힘의 구조에 의하여 차별받고 배제되어 사라질 뻔 했던 기억들이 개인의 선택과 이해에 의하여 포함이 되며 중층적인 기억으로 남게 되었다. 기억과 장소를 둘러싼 배제와 차별의 정치가 개별 주체들과 국가, 개인 대 개인 다양한 층위로 경합을 하고 있으며, 이러한 경합들이 지금의 우시마도라는 지역 그리고 지역 주민들의 아이덴티티를 형성하는 주요한 요소로 작동하게 된다.

우시마도의 조선통신 기억은 새롭게 창조되기도 한다. 일본 각지에서는 조선통신사를 지역의 축제로서 중요한 아이টে으로 여기고 있으며, 조선통신사가 머물렀던 전국의 주요한 도시들에서는 지역 활성화를 위한 기회로 붙잡고 있다(申村, 2017:21). 물론 사례연구 지역인 우시마도 뿐만 아니라 히로시마, 대마도 등에서는 이 곳보다 더 일찍부터 조선통신사 재현 행사가 개최되기도 하였다. 하지만 우시마도는 조선통신사라의 기억이 지역의 정체성을 구성하는 주요한 요인으로 작동하며, 문화 접변과 횡단의 흔적이 남아있다는 것에 의의가 있다. 조선통신사 행렬의 재현 행사는 양국이 우호적인 관계를 구축하기 위하여 국가들이 동일한 목표를 가지고 협력하며 협동적인 외교를 통해 국민들에게 우호 관계의 중요성을 인지시키고 인식을 공유하는 장이 된다(후지사와, 2017: 98). 과거 교류의 경관이 현재 주민들의 적극적인 의지로 재현되는 것이다. 재현의 경관을 직접하기 확인 하기 위하여 행사 일정에 맞추어 우시마도를 방문하였다. 마을 회관 앞에 펼쳐진 경관은 에도 시대에 통신사가 마을에 도착하였을 때 민중들이 느꼈던 것과 비슷한 경험들이 재현되고 있다.

혼마치와 다른 거리의 집집마다 출입문에는 발이 내려진 병풍들이 눈부시게 쳐져 있어 구경하는 남녀가 종일 거리게 넘쳤다. 마쓰리와 같았다.

아사히 시게아키 ‘앵무롱중기’ 쇼토쿠 원년 10월 4일 기사<sup>2)</sup>

아침에 오쿠역에서 도착하니 우시마도 간 특별 버스가 준비되어 편하게 행사가 열리는 마을 회관까지 갈 수 있었다. 버스 안에 있는 사람들 중 반 이상은 대학생들처럼 보이는 젊은 사람들이었는데, 이 아침부터 여기까지 자발적 의지로 찾아 온 것인지 궁금해졌다... 중력... 행렬이 시작되는 마을 회관 앞 공터는 그야말로 축제의 장이었다. 한복 입는 체험을 하기 위하여 외지에서 방문한 일본인, 한국인, 프랑스인 그리고 통신사의 역할들을 재현하는 한국과 일본의 남자들, 작은 북을 들고 짧은 치마저고리를 입은 조선학교 여학생들, 사물놀이 공연을 위하여 밀양에서 건너온 고등학생들, 봉사자들, 관광객들, 행사 진행 주최자 그리고 언론인들 등 수많은 인파들이 서로 사진을 찍고 찍어 주며, 순간을 기억하고자 하였고, 모든 사람에게 얼굴에 웃음이 가득하였다. 이 순간 여기에 내가 있다는 사실도 흥분되는 일이다...

- 연구자 2017. 11. 05 관찰 기록 중 -

과거의 외교사절이자 문화사절이었던 조선통신사의 행렬이 현재의 지역 축제로 재현되며 국가 수준의 외교 사절은 아니지만 적어도 민중 수준의 외교와 문화 교류가 탄생하게 된다. 행사를 진행하고 기획하기 위하여 한국과 일본이 긴밀하게 공조하고 사안을 협의하고 조정하는 과정을 걸쳐 하나의 행사가 완성이 되며 이러한 일련의 과정을 경험한 사람들 사이에는 서로에 대하여 특별한 감정 생성과 이해를 가능하게 한다.

제가 이 행사에 거의 매년 참여하는데 한국 음식도 먹을 수 있고, 한복도 이쁘고 재미있어요. (갑자기 작은 목소리로) 솔직히 이 동네 사람들은 아베총리가 이상한 말을 해도 그것과 상관없이 한국을 좋아해요. 그건 어차피 그들이 일이고....

- 일본인 여성 봉사자의 내러티브 중 -

현재 봉사활동을 하고 있지만 예전에는 늘 직접 한복을 하고 행렬 행사에 참여하였다는 한 여성은 미디어나 정치적으로 일어나는 일들에 본인은 별로 신경도 쓰지 않고 영향을 받지 않는다고 한다. 이러한 생각은 본인 뿐 만 아니라 이 동네 사람들이 공통적으로 가지고 있는 생각이라고 이야기 한다. 조선통신사의 행렬이 머물고 갔던 기

2) 나카오 히로시(2007) 손승철 역, 조선통신사 - 에도 일본의 성신 외교

억의 장소이자, 그 교류의 기억이 재현되는 우시마도라는 작은 마을의 사람들은 자신들이 살고 있는 지역에서 한국과의 연결을 발견하고, 국가의 시선이 아닌 다른 시각에서 한국을 바라본다. 다양한 만남의 경험과 한일 교류 경관의 재현이라는 과정을 통하여 정체성의 구조가 변용되고 있음을 확인할 수 있다.

행렬이라는 가시화된 행사를 통하여, 그리고 우물 보존이라는 적극적인 행동을 통하여, 우호의 경관을 재현하고 유지한다. 과거의 긍정적인 기억을 현재의 모습으로 소환함으로써, 의미와 가치를 상기시키는 기회가 되며, 이러한 주민들의 실천은 그들의 국경을 가로지르는 그들의 정체성과 밀접하게 연결되고 있다.

## 2. 가라코 오도리와 트랜스문화

우시마도에는 唐子踊り(가라코오도리)라는 문화가 있다. 우시마도 에키신사의 가을 축제인 매년 10월 네 번째 일요일에 봉납되는 춤으로 오카야마현 지정 중요 무형 민속 문화재이다. 이국적인 의상을 입은 남자 어린이 두 명이 짧은이들의 어깨를 타고 들어와 진자에 참배를 하고 진자 안에서, 작은 북, 대금, 노래에 맞추어 춤을 춘다. 축제 당일 마을의 보존회원의 어깨를 타고 들어오는데 이는 춤을 시작하기 전에는 땅에 다리가 닿지 않도록 하기 위함이며, 아이 두 명은 지역에 살고 있는 6-7세 아이 중에 선발하고, 10-12세가 되면 교체가 된다(糟谷, 2013: 113). 춤은 1719년 일본을 방문 하였던 제 9회 통신사의 제술관이었던 신유한이 저술한 ‘해유록’에 등장하는 小童 対舞라는 기술에 기반 하여 조선통신사의 영향을 받을 것으로 인식되고 있다(尹芝惠, 2010:228). 우시마도가 조선통신사의 기항지였다는 것과 의상이나 악기가 한국적이며 동자가 무동을 타고 등장하는 형태는 한국 민속의 보편적인 양상이라는 것이다(전금선, 2016: 2-3). 또한 가라코오도리에서 연주되는 음악은 반주 선율을 담당하는 하야 시가타의 기능, 앞 부분을 변형시켜 반복하는 선율로 구성된 점, 우리 음악의 평조와도 가깝고 일본 가가쿠의 리쓰음계와 유사한 5음음계를 사용한다는 점, 옛모리장단 등에서 볼 수 있는 2소박과 3소박의 혼합 형태가 나타난다는 점 등 조선 음악과 공통되는 여러 요소가 발견된다(임혜정, 2019: 78). 그러나 가라코오도리의 기원에 대한 인식이 늘 조선과의 관계 속에서 조명된 것은 아니다. 그 기원을 의도적으로 가공의 인물인 신공황후와 연결시키며 조선 통신사와는 관계가 없는 일본의 독자적인 문화로 설명하며 의미 변용을 시도하였으며, 이는 지역의 어르신들의 내러티브를 통하여 기억되고 있다(尹芝惠, 2010: 228). 가라코오도리의 기억은 전전(戰前) 신공황후와 연결시키는 것에서 전후 조선통신사와 연결하고자 하는 견해로 변화되었음을 알 수 있다. 가라코오도리에 관한 연구과 기원을 둘러싸고 학자들 사이에서의 논의는 정리가 되지 않은 것처럼 보이지만 현재 지역 주민들과 지역의 공식 홈페이지를 통하여 조선통신사와의 관련성으로 기억되고 있다.

하지만 조선통신사의 춤이 그대로 남아있는 것은 아니다. 조선의 춤을 전적으로 모방하지도 않았고 일본 국내 치고마이와의 습합의 과정을 거쳤으며 더욱이 원형 그대로 전승되지 않았다. 조선통신사의 영향을 부정하지는 않지만 춤 적인 영향관계에 있어서는 일본 국내 예능으로부터의 전파에 무게가 실린 현지 창작설에 정합설을 두고 있다(전금선, 2016: 289). 우시마도라는 작은 항구 마을에 조선통신사 행렬이 지나가며 뿔뿔히 춤은 지역 사람들에게 강렬한 인상을 남기며 문화 교류와 전파가 이루어진다. 지역의 사람들은 전파된 문화를 그대로 따라하는 것이 아니라, 자신들의 기억에 남겨진 모습, 유사한 다른 춤들, 지역의 문화들과 자연스럽게 융합시키면서 그들만의 독특한 문화를 만들어낸다. 일본만의 고유한 문화도 아니고, 한국의 전통적인 춤이라고 할 수도 없다. 극도로 연결되어 있고, 얽혀 있다. 내부에 외부가 첨가되거나 외부의 것이 내부에 들어오며 상호 침투가 일어났다. 전형적인 트랜스문화의 현상이라 할 수 있다. 서로에게 영향을 받으며 새롭고 다양한 방식으로 문화가 생성되었다. 이렇게 연결되고 얽혀있는 문화가 현재에는 한 지역의 문화재로 위치하고 있다. 하지만 이 문화는 고정된 것이 아니라 언제 또 다시 변주가 일어날지 모르는 과정의 상태에 있다.

조선통신사는 과거의 일이지만 동아시아, 특히 한일 양국에 바람직한 역사를 새로 만들어 내고 동아시아 지역의 평화와 안정, 상호교류에 커다란 역할을 달성하였다(中尾, 2007; 손승철 역, 2012: 11). 오랜 기간 지속된 다양한 층위의 교류들로 ‘성신(誠信) 교린’의 의의를 가지고 있다. 서로 싸우지 않고 진실을 가지고 교제하는 성신의 교제는 우시마도라는 지역을 통하여 현재에도 지속되며 장소와 사람들의 정체성에 영향을 미치고 있다.

## IV. 트랜스문화 학습과 유동하는 정체성

### 1. 첫 번째 학습 계획 실행 그리고 반성

#### 가. 계획하기

우시마도 주민들의 정체성은 국민국가라는 단층적인 수준 뿐만 아니라 우시마도라는 특별한 내러티브를 지닌 지역, 즉 한국이라는 나라와 연계된 초국적 장소에 자신을 귀속 시키며 다층적이고 복합적인 수준을 보여준다. 이는 자신들이 거주하는 장소가 국가 수준에서 보자면 중심이라고 할 수 없는 작은 소도시이지만, 한국과의 관계 설정을 통하여 의미 있는 장소로 부상되기 때문일 것이다. 국가와 문화를 초월하는 학습을 위해서는 지금까지의 해상도에서 벗어난 새로운 관점에서의 교육과정이 시도

될 필요가 있다. 예컨대, 조선통신사 수업은 한국의 역사 교과서에서는 한국과 일본의 역사적 문화교류의 기억이기도 하지만, 한국이 일본에 선진 문물을 전해주었다는 국가 중심적 서술이 지배적이다. 이를 상대화하기 위하여 연구자는 해상도를 조금 높여서 우시마도라는 지역 그리고 지역의 경관을 중심으로 사회과학습을 고민하여 보았다. 학생들은 역사적 장소 학습을 통하여 그 장소들이 어떻게 재현되고 있는지 과거의 기억들을 만나고 온다. 누구의 기억이며, 어떻게 만들어졌는지 경관에 숨어 있는 전략들을 비판적으로 읽는 활동은 현재와 미래 삶을 보다 전향적으로 살 수 있게 해준다(류현중, 2005: 215-216). 국가 수준에서 본다면 조선통신사가 한양에서 에도까지 가는 여정 중 하나의 길목에 지나지 않지만, 그 보다 작은 수준에서 본다면 하나의 지역에 발생한 문화의 이동과 접변이며, 인간의 만남과 네트워크 형성의 장이 된다. 신유한의 해유록에 다음과 같은 구절이 나온다.

악공을 시켜 북을 치고 피리를 불게 하고 두 동자에게 마주 보고 춤을 추게 하였더니 일본인들이 구름같이 모여들었다. 때때로 종기와 붓을 가지고 와 글을 써 달라고 청하는 사람도 있어, 나는 더러 흥이 나는 대로 써주었다<sup>3)</sup>.

한국에서 바다 건너 온 이방인에게 사람들이 구름같이 모여들어 대화를 시도한다. 신유한은 비록 피곤하여 내키지 않았지만, 여러 선비들과 필담을 나누었다고 기록되어 있다(신유한, 이효원 역, 2011: 32-33). 우시마도라는 작은 마을에서 국경을 초월한 만남이 이루어지고 있으며, 인용에 서술된 두 동자의 춤은 현재 가라코 오도리로 지역의 문화재로 지정되어 전승되어 지역의 가을 축제에는 신사에서 공연이 된다고 하니 문화 횡단, 트랜스문화의 현상이라 하겠다.

개인의 기억과 재현이라는 국가 간 만남이라는 역사가 아니라 작은 마을에서 발생한 과거의 한 개인의 기억과 현재의 서술들에 집중하는 수업을 계획하였다. 학생들이 직접 그 경관에 참여할 수는 없지만 간접적인 경험을 통해서, 재현 행사가 가지는 의미를 이해하고, 교류 속에 변형되고 생성되는 문화를 이해하는 방법이 되지 않을까 한다. 이 또한 새로운 기억으로 학생들의 내면을 구성하고 정체성을 구성을 하는 요인이 되기를 기대하였다. 연구자의 방문 기억과 마주한 경관들을 토대로 대략적인 수업을 구성하여 보았다. 수업의 형식은 교사와 학생들이 상호 다양한 질문을 하는 방식으로 진행하여 스스로 탐구가 될 수 있도록 한다.

3) 신유한(1681-1752). 해유록. 이효원 역(2011). 조선 문인의 일본견문록-해유록. 경기: 돌베개

〈표Ⅳ-1〉 트랜스문화 학습 첫 번째 지도안 (1,2차시)

단계	교수-학습 활동	자료(▶) 및 유의점(◆)
도입	<p>■ 사진보고 생각해보기</p> <p>교사의 질문</p> <p>프랑스인 소피씨는 왜 우시마도에서 한복을 입었을까?</p> <p>우시마도 초등학교들은 왜 한복을 입고 부채춤을 추었을까?</p> <p>학생들의 예상 질문</p> <p>- 우시마도는 어디에 있나요?</p> <p>- 우시마도에서 어떤 일이 있었나요?</p> <p>- 초등학교들은 언제, 어디서, 부채춤을 추나요?</p> <p>- 누가 부채춤을 가르쳐 주나요?</p>	<p>▶ 우시마도 조선통신사 행렬 재현 경관 사진</p> <p>◆ 질문에 대한 대답은 수업의 과정을 통하여 학생들이 마지막에 스스로 해결할 수 있도록 한다.</p>
전개	<p>■ 지도에서 우시마도 찾아보기</p> <p>* 조선통신사 행렬이 지나갔던 지역들을 점으로 표시 해 둔 지도를 보고 무엇을 나타내는 지도인지 유추하여 보기</p> <p>- 점들이 위치한 장소들의 지명은 무엇인가요?</p> <p>- 장소들은 어떤 특징이 있나요?</p> <p>- 어디에 많이 분포하고 있나요?</p> <p>- 그 이유는 무엇일까요?</p> <p>- 무엇을 나타내는 지도일까요?</p> <p>■ 조선통신사가 무엇인지 이해하기</p> <p>* 해유록을 통하여 당시의 이야기 접하기(조선인의 이야기)</p> <p>* 인터뷰 조사에서 수집된 우시마도 주민 이야기 들려주기 (일본인의 이야기)</p> <p>* 조선통신사 재현 행사 이야기</p> <p>■ 가라코 오도리의 탄생</p> <p>- 해유록의 기록과 현재의 가라코 오도리 사진을 보여주며 어떤 관련성이 있을지 유추하여 본다.</p> <p>- 문화의 전파와 변용에 대하여 생각해보기</p> <p>■ 우시마도에서 있었던 일</p> <p>* 조선통신사와 관련된 우시마도의 과거와 현재 그리고 미래를 주인공이 되어 상상하여 견문록 작성하여 보기</p> <p>* 과거의 우시마도 - 조선통신사라는 과거</p> <p>* 현재의 우시마도 - 재현행사를 하는 사람들</p> <p>* 미래의 우시마도 - ?</p> <p>(미래에는 어떤 새로운 문화가 탄생될 수 있을까? 등)</p>	<p>▶ 지도 자료</p> <p>◆ 장소들을 선으로 연결하지 않고 점으로 제시하여 학생들 스스로 연결을 해볼 수 있도록 유도한다.</p> <p>▶ 해유록의 우시마도 관련 부분 이야기 -당시 사람들의 조선통신사에 대한 관심, 몇 달간 집을 빌려주고 산 속에 산 이야기 등등</p> <p>▶ 재현 행사 관련 경관 사진들</p>
정리	<p>소피씨와 우시마도 초등학교들에 대한 첫 번째 질문에 어떤 대답을 할 수 있을까? 새롭게 질문을 만든다면?</p>	

나. 실행과 반성

수업은 신유한의 기록을 중심으로 그의 기억을 따라가는 형식으로 이루어졌다. 개인의 기억이지만, 교과서에는 접하기 힘든 당시의 지역의 경관, 분위기, 교류의 모습

을 알 수 있는 자료이다. 수업을 시작하기 전에 학생들에게 조선통신사에 대하여 알고있는지 여부를 물어보았다. 5-6명의 학생이 ‘아, 교과서에 있었어요’ ‘들어본 적 있어요’ 라고 대답을 한다. 무엇을 알고 있는지에 대한 질문에 1-2명의 학생이 ‘우리가 일본에 문화를 전해준 거요’ 라고 알고 있다. 역사적 그리고 문화적 복수성과 다양성을 무시하고 폭력적으로 역사를 획일화시킨 모습 중 하나이다(임지현, 2004: 23). 이러한 현상은 일본에서도 비슷한데, 일본에서 2차 대전 이전부터 1960대까지 통신사의 역사는 경시되어가 말살되었으며(吉野, 2004: 187-188), 통신사를 조공사절로 보는 기억이 만연해 있었다.(이와카타, 2016:1 08-109). 따라서 학생들이 단일한 내러티브가 아니라 복수의 서사, 타자의 시선에서의 서사가 필요하다.

*1607년 3월, 임진왜란 이후 첫 사절단이 일본 땅을 밟았다. 구체적으로 말하자면 일행의 한성부 출발은 1월 12일, 부산 출항이 2월 29일, 쓰시마의 부중 출발이 3월 21일, 4월 8일 오사카 도착, 4월 12일 교토 도착, 그리고 드디어 5월 24일 에도에 도착했다. 일행의 총 인원은 504명이었다……*

물론 내부의 시선에서 작성된 기행문이지만, 당시의 상황을 상당히 객관적으로 묘사하고 있다. 기행지와 낱말들을 통하여 조선통신사의 여정이 어느 정도의 기간이었는지를 유추할 수 있으며, 긴 여행기간에 학생들이 기존에 알고 있는 ‘문화를 전해준 것’ 이외에 어떤 역할을 하였으며, 발생 가능한 상황들을 사고하게 한다.

교사 - 여행은 언제 시작되었나요?  
 학생들 - 임진왜란 이후요  
 교사 - 임진왜란 후라는 것이 무슨 의미가 있을까?  
 학생들 - 전쟁을 했죠  
 교사 - 그렇지, 전쟁 후 첫 사절단이 무슨 의미지?  
 학생1 - 친해지는 것  
 학생2 - 다시 교류하는 것  
 학생3- 평화 ……

(2018년 6월 18일 수업기록 중)

학생들은 조선통신사 행렬이 다시 시작하게 된 낱말을 보고, 그 행렬이 어떤 의미가 있었는지 어렵지 않게 유추한다. 그리고 그 행렬이 무엇인가를 전해주기 위한 것이 아니라 전쟁 후에 평화라는 관계를 구축하기 위하여 우리에게도 필요한 행사였음을 이해한다. 단순히 역사 서술의 인식론적 시시비비를 넘어서, 학생·시민 사회에 깊이 뿌리박힌 민족주의의 단단한 헤게모니에 균열을 내는 작업이 되지 않을까하는 기대가 생긴다(임지현, 2004: 33).

교사 - (우시마도 사진을 보여주며) 아까 그 사진이랑 관계있는 그림이에요

학생2 - 통신사 맞이하기

교사 - 지금 현재, 통신사의 행렬을 재현한다고 해요, 다시 하는 거지 옛날에 했던 모습 그대로 재현을 하고 있어요

학생1 - 지금 하고 있다고요?

교사- 네, 매년 10월에 해요. 왜 사람들은 한복을 입고 재현이라는 것을 하는 걸까?

학생2 - 많이 알리기 위해서

교사 - 누가 재미있는 말을 해주었어요 뭐라고 했냐면 ‘되게 좋았나봐요’ 축제를 한다는 것은 즐겁다는 거예요, 즐겁지 않다는 거예요?

아이들 - 즐겁다는 것

교사 - 사람들이 재현을 한다는 것은 그 만큼 즐거운 일이라는 거겠죠? 뭐가 좋다는 걸까?

학생1 - 조선통신사가 왔을 때 그땐 친했잖아요 일본이랑, 지금 여기 한국 사람들이 있으니

간

학생4 - 교류를 하는 것이 재미있어서

교사 - 신유한의 글을 읽고 조금 더 생각해봅시다.

이제 학생들은 조선통신사 재현 행사의 현재의 의미를 알게 된다. 현재에 재현을 하는 이유는 그 활동이 즐거웠다는 것이고, 그 즐거웠던 상황은 서로 친했을 때, 우호적인 관계였기 때문일 것이라 생각한다. 우호적인 경관으로 가시화된 재현 행사는 직접 참여를 하지 않아도 학생들에게 어느 정도는 그 느낌이 전달된 듯 하다. 과거에 국가 간 중요한 행사였던 조선통신사는 현대에는 축제의 형태로 매개되어 문화가 이동하고 만나고 섞이는 모습 그 자체였다고 볼 수 있을 것이다. 수업 후 학생들은 다음과 같은 소감을 작성하였다.

- 일본과의 친근함에 대해서는 몰랐는데 잘 알게 되었다.
- 우시마도에 가고 싶어졌다. ’
- 한국인보다 일본인들이 조선 통신사에 대해 잘 알고 있어서 우리나라가 자랑스럽다. 애국심 뽐뽐’
- 일본이 한국의 통신사를 보고 즐거웠다고 생각하니 우리나라가 자랑스럽다.’

우시마도라는 지역에 대해서는 관심을 가지게 되고, 일본과 친밀함을 느꼈던 점에는 긍정적인 효과도 있었으나, 조선통신사의 과거의 현재의 의미를 전달하고자 하였던 수업자의 의도와는 상관없이, ‘우리나라가 자랑스럽다’ ‘애국심’ 과 같은 표현들이 눈에 띈다. 왜 학생들에게 여전히 조선통신사는 한국이 문화를 전달하였다는 하나의 서사에서 벗어나지 못하는 것일까? 하는 문제의식이 생긴다. 또한 문화 접변까지 이해하는 것은 어려웠다는 아쉬움과 반성이 남았다.

## 2. 두 번째 학습 계획 실행 그리고 반성

### 가. 수정된 계획

두 번째 수업은 처음 시도에서 많이 부족하였던 조선통신사로 인한 문화의 이동과 접변 그리고 변화에 조금 더 초점을 맞추어 수업을 구성하였다. 문화라는 것이 일방적으로 전파되는 것이 아니라 이동하는 과정에서 변형되기도 하고, 새롭게 첨가되기도 하면서 다양한 형태로 생성된다는 것을 이해하는 수업을 목표로하였다. 하나의 서사와 관련된 문제 의식도 어찌면 문화를 통해서 조금 균열을 낼 수 있지 않을까 판단하였다. 이와 같은 반성으로 두 번째 시도에서는 가라코 오도리에 얽히고 섞인 문화의 모습을 보여줄 수 있는 자료를 조금 더 보강하여 수업을 계획하였다. 수정되고 추가된 수업 계획은 다음과 같다.

〈표Ⅳ-1〉 트랜스문화 학습 두 번째 지도안 (변경된 부분 중심)

단계	교수-학습 활동	자료(▶) 및 유의점(◆)
전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 가라코 오도리는 어느 나라의 문화인가?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 사진을 보고 어느 나라 문화인지 생각해보기</li> <li>- 가라코 오도리와 관련된 읽기자료를 읽고 친구들과 이야기 나누기</li> <li>- 모둠별로 정리해서 발표하기</li> </ul> </li> <li>- 어느 나라 문화인지 다시 생각해보기</li> <li>- 관련된 예시로 다시 생각해보기 예) 팔도너츠는 어느 나라의 문화일까?</li> <li>■ 문화 이동과 접변               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 기원을 따지면 특정한 나라의 문화인 것 같지만, 현재에는 서로 섞여있고 얽혀있는 문화들을 살펴보기</li> <li>- 문화가 무엇인지 다시 생각해보기</li> </ul> </li> </ul>	▶가라코 오도리 관련 읽기 자료

가라코 오도리라는 문화를 중심으로 문화와 국가와의 연결에 대해서 다시 생각해 보고, 그 긴밀한 관계에 대하여 조금은 다른 관점에서 바라볼 수 있도록 시도하였다. 교사의 발문으로 인하여 학생들은 가라코 오도리를 일본 혹은 한국의 문화라고 생각할 것이다. 하지만 자료를 읽고 상호 이야기를 나누는 과정을 통하여 자신의 생각과 다른 사람들의 생각을 비교해보는 기회를 가지고 학생들에게 익숙한 트랜스문화적 식 문화의 예시를 통하여 다시 한 번 기존의 사고들이 흔들리는 경험을 할 수 있을 것이다.

## 나. 실행과 반성

두 번째 실행은 조선통신사라는 교류를 통하여 발생된 문화 교류와 접변에 초점을 두고 수업을 실행하였다. 학생들에게 가라코 오도리와 조선통신사와의 관련성을 이야기 한 후, 사진을 보여주고 어느 나라의 문화인 것 같은지 물어보니 25명 중 3명을 제외한 모든 아이들이 일본 문화라고 대답을 한다. 예상외의 반응이었다. 조선통신사의 영향을 받았다는 이야기를 들으면 학생들은 그 기원과의 관계를 통하여 당연히 한국 문화라고 대답할 것이라 예상하였다. 예상과는 달랐으나 수업의 흐름은 크게 달라지지 않았다. 연구자가 목표하는 바는 한 쪽으로 쏠려있는 사고의 방향이 다른 곳으로도 향할 수 있도록 하는 것이기 때문이다.

학생들은 ‘한국에서 시작되었지만 일본에서 바꾸어 자기만의 것을 만들었기 때문이다’ 와 같은 이유로 일본의 문화로 생각하는 학생들도 있었으나, 많은 경우 가라코 오도리라는 명칭 자체와, 시각적으로 의상이 한국의 것으로 보이지 않기 때문이었다. 읽기 자료를 나누어 주고 친구들과 이야기를 나누어 보게 하였다. 그 후 다시 학생들에게 생각을 정리해보게 하였다. 처음 보다는 많은 수의 학생들이 한국 문화라고 대답하였으나, 여전히 학생들은 일본 문화라는 생각이 지배적이었다. 학생들에게 ‘현재’ ‘눈에 보이는’ 문화의 지형이 중요한 듯 하다. 읽기 자료를 통하여 더 확고히 일본 문화라고 생각하는 학생들도 있었다. 다음으로 팔도너츠를 이용하여 연결되는 다른 사례를 이야기 하였다.

연구자: 그렇다면 팔도너츠의 정체는 무엇일까? 어느 나라의 문화라고 할 수 있을까?

학생: 유럽?

학생: 일본

학생: 아무데도 아니다.

학생: 지구?

학생: 외계?

연구자: 그럼 이거는? 부채춤은?

학생: 우리나라?

학생: 중국 아니야?

학생: 한국 한국

연구자: 왜?

학생: 우리나라에서 추니깐

연구자: 여러분 부채춤 취요?

학생들: 아니요

연구자: 아까 가라코 오도리는 일본에서 많이 추니깐 일본의 문화라면서요?

학생들: 흠...

연구자: 이 사진은 일본의 초등학생들이 행사에서 한복을 입고 부채춤을 추는 모습이에요. 그럼 이건 일본 춤인가?

학생: 아니요!

연구자: 여러분은 안 춘다면서요.

학생: 예전에는 했어요.

연구자: 가라코 오도리도 예전에는 한국에서 춘 춤이라는데? 일본의 이 초등학교 학생들은 오랫동안 부채춤을 행사에서 추고 있다는데요? 그럼 이걸 춤 있으면 일본 문화가 되는 건가?

학생: 아니요

연구자: 왜요?

학생: 우리가 먼저 했으니깐

학생: 먼저 한 게 중요하죠!

학생들은 당연히 한국의 문화라고 알고 있는 한복을 입고, 부채춤을 추고 있는 장면에서는 ‘먼저’ 한 것이 중요하기 때문에 부채춤은 한국 문화라고 주장한다. 하지만 외형이 변형된 가라코 오도리에 대해서는 의견이 다양화되기 시작한다. 학생들이 문화 변용이 일어나는 긴 시간을 상상하는 것은 쉬운 일은 아니다. 하지만 가라코 오도리를 통하여 특정 문화가 어느 한 나라와 완벽하게 연관 짓는 것이 어렵다는 것을 깨닫기 시작한다. 수업의 마지막에 학생들은 ‘헛갈린다’ 라고 이야기 하였다. 문화라는 것이 이동을 통하여 서로 만나고 변하기도 하고 새로운 것이 생겨나기도 한다는 마무리를 하며, 수업을 통하여 ‘헛갈리는 경험’ 을 하였다면 성공한 학습이었다고 이야기하자 안도하는 표정이다. 수업 소감을 통하여 횡단하는 문화를 어느 정도 감지하였음을 알 수 있다.

- 항상 문화는 한 나라의 특성이고, 모든 것이 구분될 수 있다고 생각했었는데, 이번 수업을 통해 모든 것이 구분될 수 없다는 것을 알게 되었다. 비록 어려웠지만 좋은 정보를 알 수 있게 되어 좋았다.
- 가라코 오도리, 팔도너츠, 부채춤은 어느 나라의 문화이다! 라는 말을 하는 것이 어렵다는 것을 알았다. 그 밖에도 많은 것들이 있으면 재미있을 것 같다.
- 문화는 시간이 흐르면서 계속 바뀌고 교류도 많이 할수록 좋다는 것 등 많이 알게 되었고 좋았다.
- 수업을 하고 나니 각 나라의 문화가 여러 가지로 섞인 것 같은 기분이 들었다. 가라코 오도리도 어느 나라의 문화라고 단정 지을 수 없다. 조선통신사가 처음 시작했지만 몇 백년이 지나서 바뀌었을 수도 있기 때문이다. 문화에 대해 다시 생각해보고 싶은 수업이었다.

물론 아직도 ‘문화는 국가이다.’ 라는 생각을 가진 학생들이 있긴 하지만, 몇 명 학생들은 국가와 문화의 관계를 재고하고, 문화 혼종, 문화의 이동과 변화의 상황을 이해하고 있었다. 이 수업을 뒤에서 함께 들은 담임교사는 누구보다 새로움을 경험한 사람이다.

보통은 초등 수준에서는 지리적으로 보자나요, 그래서 보통 국가의 개념 정치적으로 본다면 국가의 개념, 지리적으로 본다면 뭔가 산맥을 기준으로 동쪽 서쪽 이렇게 하는데 국가를 벗어나서의 문화를 다룰 때는 보통, 국경선을 기준으로 이 나라에서 서로 이 나라에 속해 있는 사람들이 비슷한 생각을 가지고 공유하는 눈에 보이지 않는 것, 아니면 의식주 양식 보통 그렇게 이야기를 하는 편인 것 같아요, 그리고 보통 국제이해교육 수업을 하면 세계시민교육? 그거 하면서 거기서 오시는 분들이 그 나라의 문화를 설명해주시니깐, 애들이 기본적으로 문화라고 하면 어떤 나라에서 공유하고 있는 의식주 양식 또는 언어 이런 거를 문화라고 생각하고, 저도 그렇게 가르치고 근데 경계가 허물어져서 전달된다. 그러면서 변경될 수 있다, 요런 거는 보통 그런 쪽은 가르치지 않는 것 같아요. 저희는 보통 문화라는 것은 뭔가 되게 배타적인 개념으로 가르치는 거겠죠? 유럽의 문화는 이렇고, 러시아는 이렇고 이렇게 가르치시 이게 이렇게 우리나라에 넘어와서 우리나라에 이렇게 적용되어서 변화되어서 새로운 문화가 되었다. 보통 이렇게는 가르치지 않았던 것 같아요. 지금까지도 그래왔고 그런 관점에서 지도해 본적이 없어서, 되게 관점이 변화가 새로웠어요. 저도 약간 놀랐거든요.

- 2019년 10월 ○일 정교사와의 인터뷰 중에서 -

정교는 몇 번이나 ‘보통’이라는 단어를 이용하여 일반적으로 학교에서 이루어지는 문화교육과 차별되는 수업이었다고 이야기 한다. 지금까지 인지 하지 못하였으나, 자신이 했던 수업이 ‘배타적인’ 문화 개념이었던 것 같다고 반성하기도 한다. 국가를 경계로 구별되는 것이 아니라, 단정 지을 수 없고, 섞이고, 어려운 ‘문화’를 만나는 경험들을 통하여 학생들뿐만 아니라 교사들의 정체성도 조금씩 흔들리고 있다.

## V. 결론

트랜스문화는 타자와 타문화의 시선으로 내부를 마주하고, 적극적으로 경계를 횡단하고자 시도하는 문화이다. 조선통신사 행렬은 내부와 외부로 구별하며 경합하는 기억들이 존재하지만, 트랜스문화의 기억이기도 하다. 우시마도라는 지역에서 일어난 과거 그리고 현재의 재현 모습은 서로 연결되어 있으며, 영향을 주고 받았고, 상호 의존적이며, 혼성과 얽힘이 일어났다. 해유록에서 신유한은 제한적이기는 하였으나 일본이라는 타자를 통해서 조선을 성찰하려는 면모가 보였다. 일본의 앞선 점은 그것대로 인정하고, 그에 비추어 조선의 잘못된 점을 지적한다(이효원, 2011: 219). 이러한 의미 있는 소재였음에도 불구하고, 첫 번째 수업 후 학생들은 연구자가 목표하였던 결과를 보여주지 않았으며, 초등학교 6학년 학생들에게 형성되어 있는 강한 경계의 벽은 쉽게 넘을 수가 없었다. 이와 같은 반성을 바탕으로 두 번째는 트랜스문화에 조금 더 집중한 수업을 시도하였다. 모든 학생들이 기대했던 반응을 보인 것은 아니지만 첫 번째 실행보다는 유의미한 변화들이 발견되었다. 두 번의 실행으로 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있겠다.

첫째, 학생들 인식에 자리 잡고 있는 하나의 서사라는 경계를 무너뜨리는 것은 쉽

지 않은 작업이라는 것이다. 특히 초등학교 고학년 학생들은 지난 몇 년간 공교육이라는 틀에서 단일한 내러티브만을 접했을 가능성이 높다. 그런 학생들이 다층적이고, 복합적인 사고를 하고 판단을 할 수 있도록 하기 위해서는 지속적이고 다각적인 방법으로 경계를 넘는 수업을 시도할 필요가 있다.

둘째, 학생들 뿐 만 아니라 교사들도 경계를 넘는 다양한 경험이 필요하다. 교사 자신들이 교육 받거나 경험한 단일한 서사, 경계 진 문화라는 인식은 교육 내용으로 그대로 전달되어 진다. 학생을 앞에서 이끄는 사람인 교사의 경험, 실천적 지식이 수업에 결정적인 영향을 미친다는 것을 고려하여 보았을 때 글로벌 시대에 교사의 경험 자체가 국경을 넘어야 할 듯 하다.

셋째, 트랜스문화라는 복합적이고 다층적인 과정을 이해하고 이것이 정체성으로 이어지기 위해서는 단발적인 수업으로 어렵다는 것이다. 학생들은 문화를 정체적이고 국가를 중심으로 구분된 것으로 인식하는 경향이 강하였다. 물론 두 번째 실행에서 ‘헛갈리는’ 경험을 하며 국가=문화라는 사고에는 균열이 난 것을 확인할 수 있었다. 하지만 이러한 변화가 장기적이고 지속적으로 유지되는 것인지 확인하지 못하였다. 지식 형성의 과정, 인식의 배경 등을 충분히 조사하고, 조금 더 근본적이고 점진적인 접근 그리고 오랜 시간을 들여 고민하고 적용할 필요가 있다.

넷째, 미약하기는 하였으나, 성과가 전혀 없었다고는 할 수 없다. 학생들은 우시마도라는 지역 학습을 통하여, 국가 간의 만남이 아니라 기억의 장소를 만나는 경험을 하였기 때문일 것이다. 지역의 사람들의 이야기에 집중하는 것, 그곳에서 일어났던 만남과 교류의 집중하는 수업을 통하여 학생들은 친근함, 앞으로의 기대를 보여주었다는 점에서 긍정적인 효과도 발견된다.

인간은 공간을 점유하고 살고, 개별 주체들의 경험을 통하여 공간은 장소가 된다(Tuan, 2001). 의미 있는 장소에서의 개인의 경험은 기억과 깊은 연관이 있으며, 이는 개인의 아이덴티티와도 긴밀하게 연결된다(Proshansky, 1978; Lynch, 1981; Gillian, 1995). 학습자의 의미 있는 경험을 생각하는 교육(Dewey, 박철홍 역, 2002)의 공간에서 학생들이 어떤 경험을 통하여 진정한 교육이 발생할 수 있는지에 대한 진지한 고민은 필수적일 것이다. 사회과는 공교육이라는 구조를 형성하는 국가라는 틀과 글로벌화되어 국가의 경계가 점점 낮아지고 있는 사회에 대한 인식을 가능하게 해주는 역할을 담당한다. 한국인이면서 세계시민이 되어야 하는 상황에서 학생들이 둘의 긍정적인 관계 설정을 경험할 수 있는 교육 사례들과(남호엽·차보은, 2017) 정체성 교육의 새로운 관점으로 트랜스문화를 경험할 수 있는 예시들이 개발되어야 한다. 물론 개인의 역량, 정체성, 기질, 전략으로서 트랜스문화는 모든 사람에게 필수적인 요건이 아닐 수도 있다. 하지만 경험으로서의 트랜스문화는 단일하고 균일했던 정체성 교육에 새로운 전망을 제시해줄 수 있다고 여긴다. 조선통신사라는 한일 교류의 기억은 그 자체로 국경을 넘는 기억이지만 현재의 재현과정을 통하여 새로운 경계 넘기가 시

도되고 있으며, 가라코오도리라는 춤을 통하여 트랜스문화 자체를 보여주기도 한다. 이러한 물론 한 번의 시도로는 인식 전환이 쉽지 않지만, 이러한 사례들을 발굴하고 사례 속 인간의 경험과 기억을 교육 현장에 실천적 상황으로 가지고 온다면 횡단과 섞임을 상상하는 글로벌 시대의 인간형성을 기대해볼 수 있지 않을까 하였다.

### < 참고 문헌 >

- 고미숙(2003). 정체성 교육의 새로운 접근: 서사적 정체성 교육. 한국교육, 30(1), 5-32.
- 권효숙(2003). 세계화시대의 정체성과 사회과 인류학 교육
- 김성수(2018). 문화의 다양성 현상과 연결되는 다섯 용어에 대한 검토 -혼종문화, 다문화, 상호 문화, 크로스문화, 트랜스문화, 글로컬 창의 문화연구, 7(1), 5-21.
- 김연수(2010). 접두어 'trans-'의 의미와 '탈경계 인문학(Trans-Humanities)' 연구에 대한 소고, 탈경계 인문학 3(3), 29-61.
- 남호엽(2002). 역사경관의 재현과 지역교육의 합리성: 제주 지역 교과서 내용구성 방식의 변화를 사례로. 시민교육, 34(2), 27-41.
- 남호엽·차보은(2017). 한국 사회과에서 국민정체성과 글로벌리즘의 관계 2009-2014. 글로벌교육연구, 9(1), 121-141.
- 류현중(2005). 역사적 장소 학습과 과거 기억의 문제 - 초등학교생들의 역사적 장소 재현 분석을 중심으로 -. 역사교육연구, (2), 177-219.
- 박상준(2008). 다문화사회의 시민성 육성을 위한 초등사회과 전통문화 교육과정의 구성방향. 사회과교육, 47(1), 29-53.
- 서태열(2004). 세계화, 국가정체성 그리고 지역정체성과 사회과교육, 사회과교육, 43(4), 5-29.
- 신유한(1681-1752). 해유록. 이효원 역(2011). 조선 문인의 일본견문록-해유록. 경기: 돌베개
- 오경환(2017). 트랜스내셔널 역사: 회고와 전망. 김상현·오경환·황정아·이창남·민가영·이문영·정연보·홍양희·박정미(2017). 트랜스내셔널 인문학으로의 초대. 서울: 한양대학교 출판부.
- 윤해동(2008). 트랜스내셔널 히스토리(Transnational history)의 가능성. 역사학보, 200, 33-65.
- 이혜원(2011). 신유한의 해유록 - 조선 문인의 일본 견문록. 경기: 돌베개
- 임지현(2004). 근대의 국경 역사의 변경 - 변경에 서서 역사를 바라보다. 서울: 휴머니스트
- 임혜정(2019). 일본 우시마도초 가라코오도리와 조선통신사의 음악. 동양음악, 45, 65-84.
- 전금성(2016). 일본 동자춤 가라코오도리 연구. 한양대학교 대학원: 박사학위논문.
- 전진성(2003). 기억과 역사. 한국사학사학보, 8, 101-140. Homo migrant, 4, 5-30.
- 정영근(2007). 사이의 세기와 상호문화교육. 교육의 이론과 실천, 12(1), 257-272.
- 차보은(2014). 상호문화교류를 통한 글로벌 장소감의 형성-동남아시아 지역이미지의 변화를 중심으로.

- 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 최대희(2016). 사회통합 구상으로서 다문화, 초문화, 상호문화, 대한정치학보 24(2), 59-83.
- 후지사와 키이치(2017). ‘같이 하는’ 협동적 공공외교 - 조선통신사 재현과 가시화를 통한 한일 기억과 인식의 공유. 연세대학교 대학원: 석사학위논문.
- 이와가타 히사히고(2016). 조선통신사 연구에 대한 비판적 검토와 제안. 지역과 역사, 38, 105-132.
- 황정미. (2010). 다문화시민 없는 다문화교육 -한국의 다문화교육 아젠다에 대한 고찰-. 담론 201, 13(2), 93-123.
- Assmann, A(1999). Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. 변학수 · 백철자 · 채연숙 역(2003). 기억의 공간. 대구: 경북대학교 출판부.
- Appadurai, A.(1996). Modernity at large: Cultural dimension of Globalisation. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Banks, J. A.(2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice, In J.A.Banks & C.A.M. Banks(Eds.) Handbook of Research Multicultural Education. San Francisco Jossey-Bass.
- Benessaieh, A. (2010). Multiculturalism, Interculturality, Tranculturality. Benessaieh, A. (2010). Transcultural America, Ottawa: University of Ottawa.
- Dewey, J.(1910). How we think, 정희욱 역(2011). 하우 위 싱크-과학적 사고의 방법과 교육, 서울:학이시습.
- Giles, J. & Middleton, T.(1999). Studying Culture: A Practical Introduction, 장성희 역(2003), 문화학습, 서울:동문선.
- Gillian R.(1995). Place and Identity: a sense of place, in Doreen Massey(1995). A place in the world? Place, Cultures and Globalization. Oxford: The Open University.
- Herder, J. G. (1966) Outlines of a Philosophy of the History of Man. New York: Bergman.
- Kallen, H. (1915). Democracy versus the Melting-Pot: A Study of American Nationality. Nation, 100, 190-194.
- Kaufman, M. (2017). Horace M. Kallen’s use of evolutionary theory in support of american Jews and democracy. Zygon, 52(4), 922-942.
- Lefebvre, H.(2000). La production de l’espace. 양영란 역(2011). 공간의 생산. 서울: 에코리브르.
- Lynch, K.(1981). A Theory of Good City Form. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Malpas, J(1999). Place and Experience: A Philosophical Topography. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massey, D.(1994). Space, Place, and Gender. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mitchell, K.(1997). Transnational discourse: bringing geography back in. Antipode, 29(2), 101-104.
- Mitchell, D.(2000). Cultural Geography: A Critical Introduction, 류제현 · 진종현 · 정현주 · 김순배 역(2011). 문화정치 문화전쟁: 비판적 문화지리학. 서울: 살림.
- Proshansky, H. M.(1987). the city and self-identity, Environment and Behavior, 10, 147-169.
- Sleeter, C. & Montecinos, C(1999). Forging Partnership for Multicultural Teacher Education in May, S(1999). Critical Multiculturalism-Rethinking Multicultural and Antiracist Education.

- Philadelphia: Falmer Press.
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Welsch, W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today, in Featherston, M & Lash, S.(1999). *Space and Culture: City, Nation World*. 194-213.
- Williams, J. R.(1976). *Keywords: A vocabulary of Culture and Society*. 김성기·유리 역(2010). 키워드. 서울: 민음사.
- 姜尚中·吉見俊哉(2013). *グローバル化の遠近法: 新しい公共空間を求めて*. 김경원 역(2004). *세계화의 원근법: 새로운 공공공간을 찾아서*. 서울: 이산.
- 西川, 長夫(2006). *國境の越え方*. 한경구 역.(2006). *국경을 넘는 방법*, 서울: 일조각.
- 中尾, 宏(2007). *朝鮮通信使—江戸日本の誠信外交*. 손승철 역(2012). *조선통신사: 에도 일본의 성신 외교*, 서울: 소화.
- 中村, 八(2017). *朝鮮通信使行列再現による地域を越えた集合的記憶の創造*. 日本文化人類学会研究大会発表要旨集, 2017, E21.
- 尹芝惠(2010). *岡山における朝鮮通信使の足跡*. 西南学院大学国際文化論集, 24(2), 227-248.
- 吉野, 誠(2004). *東アジア史のなかの日本と朝鮮—古代から近代まで—*. 東京: 東京明石書店.
- 糟谷, 政和(2013). *牛窓（岡山県瀬戸内市）の唐子踊りと朝鮮通信使*. 茨城大学人文学部紀要. 人文コミュニケーション学科論集,14, 111-118.
- 오카야마홈페이지 <http://www.pref.okayama.jp/cgi-bin/bunka/culture/controller/client/resultDetail.cgi?id=450>



*MEMO*

---

## 「어린이의 장소적 삶과 정체성」에 대한 토론문

박 니 은 (서울쌍문초등학교)

### 1. 초등 사회과교육과 어린이 지리학

어린이의 지리적 삶에 주목하는 어린이 지리학의 관점은 초등 사회과교육에 특히 중요한 의미를 지닌다고 생각합니다. 어린이를 어른의 공간을 소비하는 수동적인 객체가 아니라 스스로 공간을 생산하고 의미 세계를 구성하는 공간 생성의 주체로 보는 것은 초등 사회과 지리 영역 수업에서 교사의 입장이 아니라 학습자의 입장에서 생각하고 바라볼 수 있도록 하는 사고 전환의 계기를 제공해줍니다. 또한 어린이의 장소적 삶에 집중하는 교육적 접근은 어린이들에게 장소와의 상호작용을 통해 장소에 대한 이해를 제공하며, 나아가 개인의 정체성 형성과 공동체 의식·시민성 발달에도 영향을 줍니다.

현재 운영되고 있는 2015 개정 사회과 교육과정에도 어린이 지리학의 관점이 반영되어 있습니다. 장소와 장소감의 개념이 반영된 성취기준이 제시되어 있으며, 어린이들이 실제로 경험할 수 있는 생활공간을 학습의 대상으로 삼고 있습니다.

이상의 내용에서 학교의 교육 현장에서도 어린이 지리학의 관점을 도입하고 실천할 필요가 있음을 확인할 수 있습니다. 또 교사로서 지금까지의 수업과 접근법에 대해 스스로를 되돌아보는 계기를 얻을 수 있었습니다. 이에 어린이 지리학의 관점을 도입한 사회과 수업을 구상해보며 다음 두 가지에 대해 논의해보고자 합니다.

### 2. 어린이의 독립적 모빌리티에 대한 현실적인 접근법

어린이의 장소적 삶과 장소 경험에는 ‘독립적 모빌리티’가 중요한 역할을 합니다. 발표문에도 독립적 모빌리티는 어린이들의 장소 경험을 확대·강화시키는 주요한 요인이며, 어린이는 걷는 동안 자신의 모든 감각을 총체적으로 동원하여 주변 환경으로부터 다양한 자극을 받아들이고, 이를 토대로 장소를 기억하는 개인적 지리 경험을 가지게 된다는 서술이 있습니다. 걷기와 주변 환경 탐사가 장소에 대한 인식과 장소감 형성에 중요하고 의미 있는 활동이라는 점에 공감합니다.

하지만 학교 현장에서, 또 초등 사회과 수업에서 독립적 모빌리티를 적용하기 위해서는 추가적인 논의가 필요하다고 생각합니다. ‘안전’의 문제에서 학교는 자유로울 수 없기 때문입니다. 어린이들에게 어른을 동반하지 않는 자유로운 이동과 탐험을 보장하기에는 사회적 요구와 교사로서의 책무 문제가, 안전을 이유로 주변을 탐색할 경험의 기회를 제한하기에는 어린이 이동의 자율성과 독립적 모빌리티에 제한이 생긴다는 문제가 발생할 수 있습니다. 이러한 상황에서는 어린이의 독립적 모빌리티를 보장하고 적용하기 위한 논의가 필요하다고 생각합니다.

본 연구처럼 독립적 모빌리티의 중요성과 필요성을 제시한 연구를 바탕으로 실제적 접근과 실천을 위한 후속 연구나 논의가 진행되어야 학교 현장에서의 실천적 변화가 가능할 것이라고 생각합니다.

### 3. 장소적 삶의 변천 과정과 현장에서의 적용 방향

본 연구에서 가장 인상적이었던 것은 어린이의 장소적 삶의 변천 과정을 확인하고 정리한 부분입니다. 이주 학생을 대상으로 낯선 곳에서 장소 정체성이 형성되는 과정을 연구하여 '탐색기', '확장기', '정착기'의 변천 과정을 확인하였고, 이를 일반적인 의미의 어린이와 장소 간의 관계 맺음에 대한 이해로 확장시킬 수 있다고 밝히고 있습니다.

여기에서 연구자의 의견을 참고하고 싶은 부분이 있습니다. 본 연구는 이주 학생들을 대상으로 실시하였지만, 많은 교사들이 학교 현장에서 만나는 학생들은 이미 확장기 또는 정착기에 접어든 학생들이 대다수일 것입니다. 본 연구를 수행한 연구자로서 여기에서 파악한 장소적 삶의 변천 과정을 학교 현장에서 만나게 될 확장기 또는 정착기 시기의 학생들에게 어떻게 적용할 수 있을지에 대한 방향성을 제시해 주시면 현장에서의 실천에 도움이 될 것이라고 생각합니다.

어린이의 장소적 삶에 관심을 기울일 수 있도록 관점과 방향성을 제시해 주신 연구자에게 감사드리면서 토론을 마치도록 하겠습니다.

## 트랜스문화 경험과 정체성교육, 에 대한 토론문

석병배(서울교대 박사과정)

“선생님, 왜 일본 음악으로 리코더 해요?”

지브리 스튜디오의 영화 ‘센과 치히로의 행방불명’의 삽입곡 ‘언제나 몇 번이라도’를 리코더 수업에 적용하려 곡을 설명하는 중에 불쑥 들어온 한 학생의 질문이었다. “왜 그런 질문을 할까?” “이런 시국에” “시국이 무슨 말인지 아니?” “잘 모르지만 요즘 일본은 ……”

그 의도로 보아 ‘일본은 못됐어요, 일본은 싫어요, 일본 문화도 싫어요, 그런데 일본 음악으로 리코더를 배운다니요.’ 로 받아들여지게 된다.

지난 달 여러 고민을 담아 6학년 전체를 대상으로 ‘일제강점기 강제동원 피해자’ 계기 수업을 실시했는데도 불구하고 이런 질문을 받게 될 줄이야.

피해자 한국과 가해자 일본으로 규정되는 근현대사를 너무 잘 가르친 건가 돌아보게 됩니다. 나는 학생들에게 다름과 배제, 억울함과 미움을 전달했던 것은 아닌가?

평화교육, 세계시민교육을 지향하는 초등교육의 목적에 비추어 본다면 지금의 역사교육에 대한 고민은 더욱 필요해 보입니다. 역사를 배우는 목적이 과거를 통해 미래로 나아가는 것이라면 동아시아 평화의 문제, 세계시민으로서 공존의 문제를 해결하려는 의지가 우리의 교육에서 어떻게 드러나고 있는가? 어떻게 교육하는 것이 학생들을 평화와 공존의 공감대로 이끌어 낼 수 있을까?

이러한 우리 교육 현실에서 연구자의 논문은 조선통신사라는 사례에 담긴 트랜스문화, 즉 현재 속에서 발견되는, 과거 한국과 일본이 문화 교류로 생긴 혼종 또는 변이한 문화 사례로 국가주의와 민족주의가 가진 배타성과 타자성을 글로벌리즘이 가진 세계적 차원의 가치 공유, 공동체성으로 전환하기 위한 사례를 제시해 주는 귀중한 글이라고 생각합니다. 특히 세계 여러 나라가 글로벌리즘보다는 오히려 자본의 논리에 따라 고립주의와 전체주의에 대한 요구가 높아지고 이에 따라 타국과 타문화에 대한 ‘헤이트 스피치(hate speech·혐오발언)’가 날이 갈수록 그 빈도가 많아지고, 수위가 높아지고 있는 이즈음을 다시 돌아볼 수 있는 중요한 계기가 될 것이라는 생각입니다.

이러한 생각들을 담아 읽어본 본 논문에 대한 궁금증을 몇 가지 보태 봅니다.

우선 제프 루이스에 따르면, 트랜스문화주의는 문화적 유동성과 문화 변동의 역동성에 의해 규정된다. 이는 갈등과 필요, 혁명에 의하거나 상호작용의 느린 과정, 서로 다른 그룹들이 그들의 스토리와 상징, 가치, 목적과 경험을 나누는 것으로 특징지어지고 이러한 공유와 지속적인 ‘수축’의 과정은 문화의 견고성과 안정성을 방출하여 전이와 전이의 조건을 창출한다. (transculturalism is characterised by cultural fluidity and the dynamics of cultural change. Whether by conflict, necessity, revolution or the slow progress of interaction, different groups share their stories, symbols, values, meanings and experiences. This process of sharing and perpetual ‘beaching’ releases the solidity and stability of culture, creating the condition for transfer and transition<sup>1</sup>). 이러한 관점에서 본다면 연구자께서는 사례로 든 조선통신사와 우시마도에는

唐子踊り(가라코오도리)라는 문화는 그러한 점에서 트랜스문화라고 생각됩니다. 연구자께서도 트랜스문화는 하나의 문화 내부에서 타문화와의 유사점을 발견하고, 타문화를 융합시키며 혼종시키고자 하는 것을 말하며 트랜스문화주의는 '타자와 타문화의 시각으로 자신을 보고자 하는' 이데올로기라고 말하여지기도 한다고 말하고 있습니다. 그러므로 트랜스문화 교육이 추구하는 바는 타문화와 우리(나) 문화가 '얽혀' 있다는 것을 이해함으로써 피아의 차이를 줄이는 것이어야 한다고 생각합니다. 그렇다면 이러한 사례는 여러 곳에서 찾아볼 수 있을 것입니다. 초등학생의 특성 상 나로부터 출발하는 사회현상에 대한 관심이라면 우리나라의 의식주에 여전히 남아 있는 몽골문화, 미국문화, 일본문화 등에서 다양한 사례를 선정할 수 있을 것입니다. 연구자께서 조선통신사를 사례로 선정해야 하는 이유는 무엇인지 명확히 해주었으면 합니다.

둘째, 한국과 일본에 지금 여기에 살고 있는 학생들의 입장에서 장소는 개인, 사회, 국가 정체성을 형성하는 가장 중요한 요소입니다. 그럼에도 불구하고 다른 나라에 입양되거나 다른 나라 국적을 가진 동포들이 우리나라 군대에 입영하는 것이 미담으로 여겨지는 현재의 상황을 보면 장소는 물리적·심리적인 장소를 모두 포괄한다고 할 수 있습니다. 따라서 장소와 정체성은 세계화에 대한 반동으로 나타나는 자국중심주의를 이끄는 중요한 이론적 근거가 되기도 합니다. 연구자께서는 장소와 장소의 이동에 따른 트랜스문화의 이해가 정체성 형성에 선한 영향을 줄 것으로 보고 있습니다. 그러나 이러한 점이 오히려 자국중심주의로 경도될 가능성은 없을까요?

최근 역사 교육계에서 초등 역사 교육에 대한 관심이 늘어나고 있습니다. 이와 함께 초등 교사들도 역사 교육에 대한 관심이 늘어나고 있으며 이러한 고민의 결과로 역사 교육이 지향해야 할 방향을 민주주의와, 인권, 평화, 세계화에 초점을 맞추고 있는 연구와 수업 사례들이 늘어나고 있는 점은 고무적이죠. 그럼에도 불구하고 초등학교에서 역사를 배운 학생들이 타국에 대한 적대감, 자국 중심주의는 계속 강화되고 있는 것은 아닌가 우려스럽습니다. 실제 한국에서 조선통신사를 사례로 진행되는 수업은 선진국 조선이 후진국 일본에 시혜를 베풀어 준 사절단으로 소개되는 경향이 있습니다. 그런 점에서 연구자의 실행연구는 교린과 문화의 교류 성격을 가졌던 조선통신사를 통해 현재의 한일 관계를 평화와 인권 중심을 재편하기 위한 좋은 시도라고 생각합니다.

1) <https://en.wikipedia.org/wiki/Transculturalism>