

영국 융합교육정책에 근거한 한국 다문화교육의 과제

강순원*

요약

본 연구는 한국의 다문화적 교육에 대한 필요성과 방향을 영국에서의 융합교육적 접근 모형에 대한 비교교육적 논의와 한국 내 다문화교육 관련자들과의 집중적인 인터뷰를 통하여 분석하고자 한다. ‘배제에서 융합으로’라는 교육정책적 전환은 영국사회가 이주민들에 대한 혼동과 적응의 시기를 거쳐 제시하는 대안이기 때문에 이미 80만을 넘어선 한국 내 이주자들에 대한 다문화적 교육정책 방향 설정에 한 이론적 준거틀로 적용해볼 수 있다. 영국의 경우 민주적 교육개혁을 주도한 학자들에 의한 융합교육적 접근은 단순히 사회적 소수자들을 주류에 편입시키는 것이 아니라 사회 안에서 그들이 다름을 인정받으면서堂堂하게 살 수 있도록 역량을 부여하는 모두를 위한 포괄적인 교육이다. 장애인 분리교육에서 통합교육으로의 전환을 이루어내었듯이 인종적 소수자에 대한 융합은 사회적 소수자를 망라

* 한신대학교 교수(교육학), kangsw625@hotmail.com

하는 평등주의적 접근이고 비판적 해방교육이다. 영국 다문화교육 전례에 따라 우리 사회의 다문화교육을 평생교육적 관점, 인권교육적 관점 그리고 세계시민교육의 관점이라는 세 차원에서 논의하고자 한다. 한국의 다문화교육은 교육연구자들에게 기존의 다문화 프로그램에 대한 분석에서부터 교육과정 개발과 교사연수에 이르기까지 광범위한 이론적·실천적 과제를 제공한다.

주제어: 다문화교육, 융합교육, 세계시민교육

I. 서론

우리 사회가 반만년 유구한 역사와 전통에 빛나는 순혈주의적 단일민족 문화전통으로부터 혼합사회, 즉 다문화·다인종사회로 전환되어가는 징후를 보이면서 2007년 당시 교육인적자원부는 7차 교육과정 보완을 위한 '새 교육과정'에서 다문화교육을 강조하고 있다. 16개의 주제로 구성되어 있는 기존의 범교과 주제를 19개로 확대하면서 다문화교육을 범교과 학습 주제의 하나로 설정하였을 뿐만 아니라 시도 교육청 및 지역교육청 편성, 운영지침에서 다문화가정 자녀에 대한 교육요구를 반영할 것을 요청하고 있다. 사실 범교과 학습은 학교현장에서는 중요하게 다루어지지 않고 있으나, 관련 단체 대부분은 범교과 학습 주제 중의 하나로 선정되기 위해 상당한 노력을 기울이고 있다. 하지만 양성평등교육, 환경교육, 국제이해교육, 인권교육 등 범교과 학습주제들은 학교교육을 둘러싼 교육학적 논의의 결과로서 선정되었다기보다는 미묘한 사회적 파장 혹은 정치적 이슈의 귀결

로 채택되는 경향이 강하다는 점에서 관련 주제의 사회학적, 정치학적 함의를 뒤집어 볼 수도 있다.

미국 병사와 한국인 어머니 사이에서 태어나 어렵게 자랐지만 오늘날 미식축구의 영웅으로 성장한 하인스 워드Hines Ward가 한국계 어머니를 언급하면서 한국을 방문하자, 정치권을 비롯한 사회 각계에서 혼혈인mixed blood들에 대해 관심을 보이게 되었다. 그후 최소한 요구되는 학문적 논의 절차도 없이 다문화주의는 우리 사회가 나아가야 할 인도주의적 방향으로 자리 잡게 되었고 대부분의 관련학회들이 다문화사회를 기치로 내걸고 정부의 정책에 응수하는 듯한 반응을 보여왔다. 그럼에도 불구하고 2007년까지 다문화교육에 대한 교육학적 관심은 그다지 크지 않고 국제이해교육학회에서만이 2006년에 ‘다문화사회와 국제이해교육’이라는 주제로 학술대회를 하였을 뿐이다. 반면 교육인적자원부는 「다문화가정 자녀교육 지원사업 방향」(2006)에 근거하여 서울대 조영달 교수가 수행한 「다문화가정 자녀를 위한 교육지원 방안 연구」(2006)를 토대로 다문화교육 수업사례를 공모하거나 실천보고대회를 하는 등 학교현장에서의 다문화적 인식 전환을 위한 노력은 하고 있는 듯하다. 그리고 2007년 10월 한국교육과정평가원은 “다문화 교육을 위한 교수·학습 지원 방안 탐색 세미나”를 개최하여 구체적인 교육과정 지원방안을 모색하고 있다. 하지만 2008년 들어 다문화교육에 대한 교육학계의 관심은 상당히 높아져 다문화교육 관련 주제들이 학술대회에서 빈번하게 다루어지고 있다.

서구사회에서는 식민주의의 결과, 이주노동자들의 유입이 빈번하게 이루어지면서 소위 외국인거주자였던 비백인non-white 소수인종집단에 대한 무관심과 편견이 사회적으로 폭력화하는 상황에 직면하게 되었고, 이 문제는 종교교육을 비롯한 전 영역에서 사회적 쟁점으로 다루어지지 않을 수

없게 되었다(Palmer, 1991). 여전히 백인 중심인 주류사회에서 유색인종의 주변화를 통한 사회적 배제는 심각한 수준이었다. 소수인종집단이 이미 국적을 취득한 국민이든 혹은 아직 합법적 지위를 부여받지 못한 미등록 외국인노동자(이하 이주노동자)이든 간에, 이들의 불만과 사회적 안착을 경시할 경우 발생할 사회적 비용과 인권적 차원에서의 문제가 전 사회적으로 확산되면서 ‘배제에서 융합으로from exclusion to inclusion’의 방향은 특히 사회민주주의 국가의 경우 정부의 주된 정책적 기조로 자리 잡게 되었다(Giddens, 2006).

「모든 형태의 인종차별 철폐에 관한 국제협약」 원칙에 근거하여 제국주의 국가의 식민주의적 과거를 사죄하고 이에 대한 응답으로서 상호화해를 통하여 모두가 더불어 지구촌global village 운동을 아래로부터 확산 globalization from below시키고자 할 때 반드시 요청되는 것이 문화적 권리로서의 자문화 정체성이다(Lauder et al., 2006). 이에 화답하는 「문화다양성 협약」은 위로부터의 세계화globalization from above가 가져오는 지구촌 약탈지global pillage로부터 소수민족문화들을 보호하고 유지하려는 모든 형태의 문화적 공생을 위한 세계인의 선언이다(한경구 외, 2003). 따라서 제국주의적 약탈 방식으로 인종차별을 전제하는 기존의 주류문화 동화정책에 반대하는 다문화주의는 모든 소수민족의 자문화보존 권리를 부여하는 것이고, 이를 제도적으로 보장하는 사회적 융합정책은 민주사회의 기본적인 정책 방향으로 자리 잡을 수 있었다(Bishop & Berrymann, 2006; Gillborn, 2006; Lebaron & Pillay, 2006).

이러한 시대적 조류에 맞춰 다문화교육은 모두를 위한 교육의 핵심적 주제로 자리 잡게 되었다. 1986년 스완Swann 위원회 보고서를 토대로 1999년 다카Dhaka회의에서 채택된 ‘모두를 위한 교육EFA, Education for All’은

유엔이 주도한 교육기본권 운동의 하나로서 문화적 다양성협약과 더불어 다문화교육이 지향해야 하는 보편적 프로토콜이다. 다문화교육에 있어서 모든 기회의 보장과 동등한 참여와 기회(equity) 그리고 소수자라 하더라도 보장해야 할 기본적 인권은 향후 지향해야 할 중점적인 교육학적 화두이다 (Gundara, 2000).

따라서 본고에서는 최근 부상하고 있는 다문화적 교육을 영국의 융합교육적 대안에 기초하여 재조명하면서 한국 내 다문화가정 부모들과의 집중적인 인터뷰를 사용하였다. 영국 현장조사를 거쳐 한국내 다문화가정 부모들과 인터뷰하였으며 현장연구기간은 2007년 7~8월 두 달간이었다. 인터뷰한 부모들은 일본 출신 어머니 3인과 아버지 1인, 베트남 출신 어머니 2인 그리고 필리핀 출신 어머니 1인으로 모두 충남의 농촌에 거주하고 있다.

II. 영국에서의 융합교육

1. 융합교육의 개념

사전적인 의미로 융합inclusive과 그 반대용어인 배제exclusive를 서술해보자면, 배제란 특정 집단을 제외하여 남과 양립할 수 없는 배타적인 것을 의미하고, 융합이란 모두가 참여하여 포괄적이고 포용적인 상태를 지향하는 것을 의미한다. 따라서 융합교육 주장자들은 대부분의 사회적 약자 혹은 학력 결손자들에 대한 학교 밖으로의 방치나 배제를 역사사회학적으로 분석하면서, 이에 대한 해결책으로 배제가 아닌 참여와 내포 즉 사회학적 융합을 제시하고 있다. 그런 점에서 융합inclusion은 단순 참여를 넘어서서 실제로 사회적으로 통합되고 공존하는 결과적 통합 및 평등equity을 이루

는 것을 의미한다(Gundara, 2000).

“융합교육은 공평함, 사회정의, 참여 등을 추구하는 것과 관계되어 있다. 이것은 차별과 억압 등 모든 형태의 방해물을 제거하는 것에 관한 것이고, 또 이것은 모든 학습자의 웰빙에 관한 것이다”(Barton, 2000)라는 교육철학에 근거하여 영국 노동당 정부는 사회적 약자들이 기존 교육에서 배제되지 않도록 하는 교육정책을 지향하고 있다. 유네스코(2001)도 EFA 원칙에 따라 융합교육의 중요성을 강조한다. 융합교육은 학교의 모든 학생들이 어떤 영역에서든 그들의 약점 또는 강점에 상관없이 학교공동체의 일원이 되는 것을 뜻한다. 융합교육은 모든 어린이, 청소년 그리고 어른, 특히 사회의 비주류와 배제되기 쉬운 사람으로 여겨지는 이들의 학습요구를 위한 개발적인 접근이다. 이를 통해 그동안 배제되어 있던 그들도 다른 학생들, 선생님들, 직원들 사이에서 소속감을 느낀다. 이러한 노력에서 볼 수 있듯이 융합교육은 모두를 위한 교육이며, 모두가 고립되거나 배제되지 않고 다같이 학습하는 것을 목적으로 한다. 하지만 대부분의 나라에서는 그 사회의 주류를 중심으로 한 교육과정을 형성하고 있고, 그 틀 안에서 일부가 배제되어 교육적 발달기회를 상실한다. ‘모두’란 그 사회의 주류뿐 아니라 그 사회에 살고 있는 소수자까지도 포함하는 것이다. 여기서 중요한 것은, 융합교육은 소수자들을 주류로 합류시키고자 하는 것이 아니라 그들의 다름까지도 모두 포함할 수 있는 교육, 즉 보다 포괄적인 교육을 의미한다는 점이다.

융합이란 ‘포함하는’ 또는 ‘포괄적인’이라는 말이 시사하듯이 단순 통합이라는 것과는 다른 의미로 정책을 세우는 하나의 방법이라고 할 수 있다. 1990년대 ‘융합’ 정책 초기 단계에서 이것은 사회복지, 교육, 보건 등 이미 존재하던 것 위에 추가된 것으로서 소외된 집단과 개인으로 참여기회를 확대하는 개념으로 특징지어졌다. 하지만 복지나 교육에 있어서 모두에게 기

회를 보장(equality)한다고 했을 때 그 기회를 얻어 성공하여 주류에 진입할 수 있는 사람은 소수에 불과했고 다수는 구조적 배제로 인하여 기회는 열렸으나 실제로 참여하여 결과적 성취를 할 수 없었다. 때문에 결과적 평등을 위한 구체적 조치로서 ‘융합’이라는 개념은 보다 성숙한 단계에서 사회와 교육에 있어서 중요한 요소가 되었다고 볼 수 있다(Daniels & Garner, 2000).

융합교육이 개념화되는 과정에서 사회적 취약계층의 전형으로 설정되었던 두 부류는 장애인과 소수인종집단이다. 특히 장애인 통합교육의 개념에서 더 확대 발전된 융합교육은 오늘날 사회적 주변부에서 방치될 수밖에 없는 다양한 소수자들을 주류사회에 통합하여 함께 세계시민공동체를 형성해 나아가야 한다는 전 지구적 과제를 우리에게 던지고 있다. 따라서 일부를 위한 사회적 배제 요소를 교육에서 지움으로써 융합사회를 향한 교육으로 전환해야 한다는 점은 우리만의 특수한 요구라기보다는 노동력의 세계이동을 경험하고 있는 전 지구인이 함께 해결해야 하는 교육학적 과제이다(Barton, 2000). 영국에서는 오랫동안 그들의 인구 중 다수를 차지하는 아시아계, 혹은 카리브 사람들에 대한 사회적 융합노력을 고민하면서 학자와 시민사회 그리고 정부가 공동으로 ‘영국의 시민이 누구이며 그들의 시민으로서의 권리를 누가 박탈하고 부정하는가’를 논의하였고 그 결과 단일 영국시민정신을 넘어선 보편적 세계시민정신과 그 교육을 지향하고 있다.

2. 장애인 통합교육에서 융합교육으로

세계 대부분의 나라에서 공통으로 차별당하고 있는 집단을 고르라면 여전히 장애인이라고 해도 과언이 아니다. 옛날에는 ‘사악한 힘에 의해 또는 벌을 받아서 장애인이 생겨난 것이다’ ‘장애인이 있는 곳은 저주받은 곳이

다' 등과 같은 말들로 장애인들을 사회에서 저주받은 악의 존재로 간주하기도 하였다. 그러나 의학, 사회복지 및 인권의 신장 등으로 인해 장애인에 대한 인식이 바뀌었다. 그리하여 초기에 자선을 베풀어 구제해야 하는 불쌍한 대상으로 간주되었던 장애인은 최근에는 똑같은 존엄한 인권을 가진 사회적 존재로 인식되면서 선진국에서는 이미 장애인을 위한 편의시설뿐만 아니라 장애인이 사람답게 살아갈 수 있도록 하는 정책들이 중심으로 자리 잡고 있다(김성재, 2002). 이러한 변화 속에서 장애인을 위한 교육인 특수교육이 소위 장애인handicapped 혹은 불능자disabled를 위한 그들만의 분리된 특수교육에서 현재는 사회의 일원으로서 당당하게 살아가는 능력을 부여하는 통합교육으로 전환하고 있다.

이러한 변화가 소수자인 장애인의 인권신장을 가시화해주고는 있지만 기본적 교육권으로서의 통합교육을 비롯하여 모든 정책 시행의 과정에서 장애인들은 여전히 함께 살아가기에 벽찬 상당한 장애물에 막혀있다. 예를 들어 특수교육시설을 주민들이 집단적으로 반대한다거나, 통합교육에 대한 인식부족으로 인해 장애아동들을 학습부진의 대상으로 전락시킨다든지, 학급에서 일반 아동들과 교류하는 기회를 거의 갖지 못한다든지 등등의 현실적인 기피상황으로 인해 장애아동은 늘 주변적 존재로 감추어져 있다. 어린이들이 학교에서 이론적으로 장애인과 사회 속에서 함께 살아야 한다고 배웠다고 하더라도, 아이들은 실제 상황에서 장애인을 무서워하거나 기피한다. 장애인들이 그들 삶 속에 없었기 때문이다. 그렇기 때문에 일반아동에게 장애인은 그저 불쌍하므로 우리가 도와주어야 하는 구제대상일 뿐이다. 물론 도움을 필요로 하는 장애인을 도와주는 일은 선한 일이고 이는 마땅히 칭찬받아야 할 덕목이다. 하지만 장애인들도 평생 남의 도움을 받고 그 안에서만 살 수는 없으므로 독립적으로 사회에서 살아갈 능력

을 학습해야 한다. 장애인과 비장애인이 동등한 사회구성원으로 함께 살다 보면 삶 속에서 필요한 부분을 채워주고 상호 지원하는 것은 특별한 일이 아닌 일상이 될 것이다. 따라서 융합교육은 장애인을 기본적인 것이 결여된 구제 대상으로 간주하여 늘 남의 도움을 받아야만 살아갈 수 있게 하는 의타적 특수교육이 그들을 주류사회로부터 영원히 배제하는 차별적 교육이라고 비판한다(Daniels & Garner, 2000).

융합교육의 관점에서 볼 때, 장애인을 위한 분리된 특수교육은 사회에서 쉽게 상처받을 수 있는 장애아동을 위해 별도의 분리된 시설에서 그들을 보호해 준다는 사회의 선한 얼굴을 가지고 도움을 필요로 하는 이들을 주변화시키는 것을 합리화하고 유지함으로써 그들보다 우위의 사람들에게 이익을 주는 것이다(Dyson, 2000: 40). 따라서 분리된 특수교육을 유지하는 것은 공평한 교육체제의 확립과는 양립할 수 없고 이는 결국 공평한 사회를 가능하지 않게 한다. 그렇기 때문에 융합교육이 필요한 것이고, 융합교육정책만이 사회정의를 실현할 수 있다고 본다. 미국의 「장애아동교육법」에서는 장애아동들이 미국의 일반교육체제에 동등하게 참여하여 그들의 경험이 일반교육과정 안에서도 충분히 발현될 수 있을 것을 기대하며, 그들의 현 수준을 향상시킬 수 있도록 요구하는 통합교육조항을 분명히 하고 있다. 이렇게 볼 때 융합교육은 특수교육의 단순한 수정이 아니다. 융합교육은 분리된 특수교육체제에 저항하는, 사회 변화의 필요성에 맞는 공교육체제를 재구성하기 위한 사회적 요구를 수렴한 결과이다. 그런 의미에서 융합교육은 일반적인 비장애 학생들과 특별한 도움을 필요로 하는 학생(장애인) ‘모두를 위한 교육’체제의 발전이다. 그런 까닭에 융합교육은 모든 어린이를 위한 질적인 교육을 다양하게 제공하는 다름의 교육체제인 것이다(Lipsky & Gartner, 2000: 15). 여기서 장애인은 disabled가 아닌

different-abled로서 우리와 다른 능력을 가진 사람인 것이다. 따라서 융합 교육이란 교육에 국한해서만 장애인정책을 세우려는 것이 아니다. 더 나아가 융합적 정책에 의해 이들의 복지, 주거, 노동, 문화, 사회적 이동 등을 모두 종합적으로 일치시킴으로써 이들과 더불어 사회공동체를 구성하고자 하는 공생교육이다.

3. 민주시민교육으로의 융합

21세기 지구화시대에 세계의 직접적인 식민지 지배구조가 종식되면서 제국주의 국가였던 영국과 영국이 다스렸던 피식민 국가들의 관계는 새롭게 재구성되어야 했다. 전후 새롭게 편입된 경제적 종속관계로 말미암아 이민자가 대거 속출하여 현재 영국에는 전전戰前 피식민지인들이 상당수 차등한 국민으로 거주하고 있다. 그 결과 영국에는 많은 인도계 아시아인들, 아프리카 사람들 그리고 카리브 사람들이 존재한다. 이들을 외모에 따라 인도 사람 또는 아프리카 사람이라고 해서 안 된다. 이들도 태어난 곳이 영국이며 자란 곳도 영국이다. 가족들이 영국에 있고 영국에서 교육받았다. 이들도 당당한 영국의 시민이다. 그렇다면 그들은 그들 스스로 영국 사람이라고 느끼고 있으며, 영국이란 사회에 자신들이 속해 있다는 소속감을 느끼며 살아가고 있을까?

민주주의와 인권은 서로 영향을 주고받는 사회의 필요충분조건이다. 민주주의가 신장되면서 인권은 가장 중요한 준거요소가 된다. 국가나 사회공동체를 말할 때 시민권은 자신의 공동체적 소속감을 발현시키는 기준이자 그 안에서 자신의 기본 권리가 지켜지며 동시에 개인의 사회적 의무를 다 해야 하는 균형적 틀이 된다. 그런 점에서 시민권은 자신이 속한 공동체 안에서 구현하는 한 개인의 정체성에 관한 것이기도 하다(Osler & Starkey,

2005). 겉모습은 인도인이지만 영국에서 살았고 영국 시민권을 가지고 있음에도 불구하고 사회적으로 공평하게 취급당하지 않는다면, 영국 시민으로서의 나의 권리는 어떤 것이고 내가 영국 공동체를 위해 해야 할 의무는 무엇인가에 대한 회의가 일 것이다. 이러한 의식과 실존의 불일치성은 비백인 영국인에게 상당한 혼란을 가져다준다.

영국은 중상주의 시대 이후 노동력의 이동을 빈번하게 경험하고 있고 특히 세계화의 이면에서 수많은 이주자들이 오늘도 영국을 찾고 있다. 이들 중 일부는 합법적인 영국의 시민으로 살아가고 있는 반면 미등록, 소위 불법노동자들 또한 여전히 상당수 있다. 그러나 이주노동자인 그들과 그들을 바라보는 영국의 주류인 백인들 사이에는 영국 시민으로서 일치된 연대감이 제대로 형성되지 않은 채 서로 반목하며 이질적인 집단으로 살고 있고 융합교육자들은 비판하고 있다. 특히 종교적 차이를 매개로 한 거주지역의 구획은 잦은 지역 간 충돌을 낳고 있다(Palmer, 1991).

민주주의 사회에서 융합이란 곧 반인종차별주의(anti-racism)이기 때문에 다양한 인종이 혼재하고 있는 영국에서는 사회에서 배제당하는 이들을 어떻게 학교로 돌아오게 하고, 그들의 문화적 차이를 학습자료로 활용할 수 있게 하느냐에 관심을 가지게 되었다. 예를 들어, 겉모습은 인도인이나 영국에서 태어나고 교육 받은 아이는 자신을 인도인이라고 인지할 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 영국에서 영국식 교육을 받고 자랐지만 자신이 살고 있는 동네 사람들이나 주변의 친척들은 모두 인도인이다. 고로 자신도 인도인이다. 그러나 영국식 교육을 받았고 그 안에서 자기만의 가치를 형성하며 자라왔다면 이 아이는 분명 영국시민의식을 가질 것이다. 이런 아이들은 단 하나의 민족적 정체성을 가질 수 없으며 가질 필요도 없다. 아이들은 하나의 정체성만을 요구하는 사회에서 갈등하게 되고, 자신이 살아가

고 있는 현 사회에서 정해놓은 기준에 맞추어 자기를 보게 된다. 이때 그것이 일치하지 않는 경우, 아이는 스스로를 자기가 속한 사회에서 이탈시켜 버린다. 이것은 교육비행, 즉 학교에서 낙제를 하거나 자퇴, 패싸움 및 흡치기 등 일탈행위로 이어지기 쉽다.

이질적인 환경에서 자라는 아이들이 다 그런 것은 물론 아니지만 이러한 정체성 갈등을 겪게 되는 어린이들이 사회가 자신을 거부하고 있다는 부정적 배제를 경험할 경우 일탈 속도는 배가된다. 이에 오슬러와 스타키는 다문화적 환경에 적응할 수 있도록 모두를 위한 학교, 모두가 참여하고 기획할 수 있는 학교를 만들어가기 위해서는 학교로부터 배제school exclusion를 학생들의 상황에서 재정의해야 한다고 주장한다(Osler & Starkey, 2005). 실제로 다문화가정의 많은 어린이들이 학교 부적응으로 인한 무단결석, 자퇴 그리고 임신이나 가사부담 등으로 학교규율을 위반함으로써 학교로부터 축출당하고 있다. 이 경우 다문화가정의 상황에 대한 이해 없이 기존 학교규율에 근거한 학교로부터의 배제는 다문화가정 어린이들의 사회적 용합을 근원적으로 봉쇄한다. 따라서 공교육(학교)은 젊은 시민들(어린이들)로 하여금 국가공동체가 무엇인지 상상할 수 있도록 하고, 더 나아가 세계공동체를 상상할 수 있도록 도와주는 데 핵심 역할을 해야 한다. 또한 다문화사회에 필요한 이상은 바로 각각의 개인이 다양한 복합적 정체성을 가지고 있다는 것을 인식하게 하는 것으로 인권적 토대 위에 모두에게 열려있어야 한다. 그럴 때에만 다인종(문화) 집단이 스스로 자기 문제에만 갇히지 않고 다양한 사회문제에 적극적으로 개입하여 목소리를 낼 수 있게 된다.

필자가 방문한 런던 시내 한 학교는 자발적으로 지역의 특성을 살려 다문화적 시민교육을 했다. 경제적, 사회적 빈곤층 비율이 높은 지역에 위치한 사우스 독스South Docks 학교는 55% 이상의 학생들이 영어가 모국어가

아니며, 인종적으로나 언어적으로 매우 다양하다. 이들의 시민교육은 학생들로 하여금 그들이 변화를 가져올 수 있다는 믿음을 갖게 하는데 주력했다. 이 학교의 중요한 특징은 우선, 선생님과 직원들이 헌신적으로 사회적 배제와 불평등을 없애려는 일에 도전하고 있었다는 것이다. 학교는 시민교육 코스를 이수한 10, 11학년 학생들에게 중등교육의 일반 증명서를 주는 것을 시작으로 각 학생들에게 그들이 관심 있는 주제를 찾아 변화를 장려하는 일에 참여하도록 하게 했다. 예를 들어, 학생들은 신문에 이라크 전쟁에 관한 자신들의 의견을 보도하고 공정거래나 도덕적 소비 등에 관한 포스터를 디자인하기도 했다. 또한 10학년 보다 아래 학생들은 현장학습으로 경찰이나 지역의원 등을 만나서 그들이 찾은 지역의 문제들을 이야기하고 그것의 해결책을 지역에 영향력이 있는 사람들 앞에서 발표하였다. 이러한 경험과 학습을 통해서 학생들은 스스로가 자신들이 지역사회에 직접 영향을 끼치고 있다는 것을 느끼며, 그들이 참여하여 기획한 것들의 결과적 중요성을 통해 자신들이 변화를 일으킬 수 있음을 배웠다. 이 학교에는 다양한 인종의 아이들이 섞여 있기에 다른 시각을 가진 아이들이 많았을 것이며, 영어를 사용하는 것이 불편한 아이들도 분명 있었을 것이다. 하지만 작게는 그들이 사는 지역사회 문제부터 크게는 세계 문제까지 그들이 참여하는 훈련을 통해서 시민으로서의 권리와 책임을 배우게 되며, 사회적으로 자신들이 중요한 존재로서 융합되어 있다는 것을 느끼게 된 것이다. ‘우리는 각기 다르지만 하나의 세계에 속한 시민’이라는 복합적 시민의식을 배우며 다름을 이해하고 받아들이게 된 것이다.

스터키 교수는 필자와의 인터뷰를 통해 다음과 같이 세계시민교육의 중요성을 강조하였다.

시민권의 부재는 민주주의 사회에서 야기되는 사회적 배제, 즉 인종차별주의와 분리하여 볼 수 없다. 그렇기 때문에 융합교육에서 '융합'은 복합적 시민교육에 그 중심을 두고 있다. 중요한 것은 여기서 시민은 단순히 한 나라에 속한 배타적 시민이 아닌 세계 시민권을 뜻한다. 세계 시민권은 개인이 그들이 어떤 상황에 놓여있든지 간에 그들과 함께 있는 사람들과 연대감을 형성하고 느끼며 살아가는 것에 기반을 둔다. 시민은 변화하는 개념으로서 더 이상 인종과 시민권을 동일시해서는 안 되며, 어느 특정 국가를 중심으로 한 배타적 시민권을 중심으로 개인의 정체성을 말해서도 안 된다.

그럼에도 세계화로 인해 국가마다 사회적 배제가 더 심해지고 있는 경우가 대부분이고, 국가 간의 경쟁이 강화되어 그 결과 세계화가 인종차별주의를 더 자극시키고 있다는 부정적인 시각이 지배적이다. 그럼에도 불구하고 선진산업국가에서는 사회적 배제를 수반하는 모든 배타적 정책에 반대하여 인권을 보장하고, 참여민주주의로 나아가게 하는 보편적 세계시민교육으로서의 융합교육이 다문화교육의 중요한 지침이 되고 있다.

융합교육은 기본적으로 반인종주의적 학습을 지향한다. 모두가 세계 시민이기에 인종은 더 이상 사회적 배제의 요건이 아닌 것이다. 따라서 (세계) 시민교육 지향적 융합교육은 다양한 정체성을 탐구하는 것이고, 정치적인 것이며, 학습자로 하여금 그들이 지금 속해 있는 상황·환경과 국가적·세계적 상황 사이의 연결고리를 만들 수 있도록 하는 비판학습인 것이다. 세계 시민교육이 지향하는 융합교육의 의미는 간단하다. 인종의 다양성을 포함한 교육 환경 속에서 다양성을 포괄적으로 학습하며, 인종과 관계없이 세계시민으로서 모두가 참여(포함)하여 동등하게 교육받는 것이다. 영국 뿐 아니라 유럽의회는 다문화적 환경 속에서 민주시민교육을 의무화할 것을 권고하고 있다(OECD, 1988). 이때의 민주시민이란 단일한 민족적 정체감에 의한 것이 아니고 중첩적 시민정신(hybrid citizenship)을 발전시켜 세계

시민으로서의 보편적 정신에 자신을 귀속시키는 것을 말한다. 우리가 사는 곳이 영국이든 한국이든 그 사회에는 다르고 다양한 문화들이 어우러져 공존하고 있음을 부인할 수 없다. 문화적 소수자가 다수의 주류사회에 융합되는 것이 제도적으로 배제되어 있다면 이는 곧 폭력으로 비화될 수밖에 없다. 무엇보다 교육이 사회적 배제를 촉진시키고 융합을 저해하는 반평등주의적 원칙에 의해 운용된다면 다문화적 사회는 엄청난 혼란을 야기할 뿐이다.

III. 한국의 다문화사회화와 다문화교육의 전제

1. 한국사회의 다문화적 인구이동

한국사회의 단일문화에 대한 민족적 자부심은 정치적 결속을 위한 이데올로기적 의미가 내포된 것으로 볼 수 있다. 최근 평화교육자들은 이런 배타적 역사인식에 문제를 제기하며 우리 민족의 단일민족적, 순혈주의적 태도를 비판하고 있다(김동훈, 2005). 2007년 8월 유엔 인종차별위원회는 한국내 순혈주의적 전통에 근거한 이주민들에 대한 배척을 강하게 경고하고 나섰다(국가인권위원회, 2007).

한반도는 부족사회 때부터 몽골족, 중국계 부족들과 관계를 맺으며 살아왔고 그들의 문화와 우리 문화가 서로 융화되면서 발전한 것이기 때문에, 우리는 애초부터 단일민족을 넘어선 거대 융합세력이었다고 주장하는 사람도 있다(심백강, 2007). 이런 주장을 부정하는 것은 아니나 어쨌든 한국사회에는 오랜 역사 동안 한국말을 사용하는, 황색 피부와 검은 머리를 가진 사람들이 주로 모여 살았다. 중국이나 인도 혹은 아라비아 상인들로부터

흘러들어 온 쌀을 주식으로 한 생활문화 위에 유교와 불교 등 특정 종교가 집중적으로 전국적 단위로 확산되면서 전 민족이 같은 종교와 문화를 공유하여 왔다고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 역사적으로 단일민족국가가 아니었다고 할지라도, 한국사회는 문화적 다양성에 기초해 있었다기보다는 단일문화적 전통에 입각하여 차이와 다름이 크게 드러나지 않았다. 특히 외적의 침략을 받을 때마다 민족보존의 입장에서 우리의 단일문화, 단일민족의 전통은 강건해졌고 그것이 식민지 시대에 이르렀을 때 국가와 민족을 지키는 강력한 저항적 이데올로기로 발전할 수 있었던 것이다. 그런 점에서 식민지를 경험한 제3세계 국가들의 민족주의적 문화는 국가의 생존을 가름하는 중요한 문화적 결속요인이었다(백낙청, 1981).

하지만 해방 후 한국의 단일민족, 문화적 인식은 정치적 이해관계에 따라 명백하게 변화했다. 식민지 시대가 종결되고 민족분단의 시대가 개시되면서 남과 북에는 동시적으로 외국군이 민족을 볼모로 주둔하게 되었다. 특히 남한에는 전시와 휴전시기 모든 기간에 이르러 미군이 주둔하게 되었는데 이후 소위 백인과 흑인 병사들(우리와 겉모습이 완전히 다른)을 시작으로 한국 사람들은 이국적인 외모의 사람들과 함께 살기 시작했다. 미군의 정치군사적 존재가 한국사회에 끼친 파장은 대단했지만 분단이라는 특수 상황을 이유로 모든 것이 감춰져왔다. 동시에 박정희 정권하에서는 강력한 배타적 민족주의를 국내 정치이념의 근간으로 삼고 있었기 때문에 화교를 비롯하여 심지어 혼혈아동들까지도 배척하는 국수주의적 인종차별정책으로 일관하였다. 1980년대 이후 한국 경제가 세계 경제에 깊이 편입될수록 한국의 노동시장도 노동력의 세계이동을 막을 수 없게 되었다. 한국인들의 해외이민도 상당히 늘어났지만, 동시에 이주노동자들의 한국사회 유입도 급속도로 이루어졌다. 1992년 LA폭동에서 볼 수 있듯이 유색인종으로서의

한국인들에 대한 국제사회의 차별과 편견은 모든 인종차별주의의 원형과 별 차이가 없다. 그럼에도 불구하고 한국인들은 스스로를 백인과 동일시하며 우리보다 더 검은 피부를 가진 사람들을 차별하고 배타적인 정책과 태도를 취하고 있으며, 이는 세계화를 주도하는 듯한 한국사회의 진보를 가로막는 가장 큰 문화적 봉쇄라고 볼 수 있다.

1980년대 후반부터, 특히 1988년 서울 올림픽 이후 대거 밀려든 이주노동자들은 한국인들이 기피했던 소위 3D업종의 허드레 노동력을 대체하였다. 전혀 보호막이 없던 한국의 이주노동자들은 ‘불법외국인노동자’라는 딱지를 달고 극한 주변 환경에서 살아갈 수밖에 없었고 이들은 1997년 IMF 상황에서는 더욱 참혹한 환경에 시달릴 수밖에 없었다(설동훈, 2000). 2000년 이후 한국 경기가 살아나면서 현재 이주노동자들은 이전보다는 비교적 안정적인 고용조건에서 여전히 사회적 주변부의 일을 담당하고 있지만, 이들에 대한 한국인들의 사회적 편견과 차별은 여전히 심각한 실정이다(강순원, 2004; 국가인권위원회, 2007). 더욱이 농촌총각 결혼시키기의 일환으로 추진되고 있는 결혼이민여성들의 숫자는 날로 늘어 최근 통계에 의하면 농촌지역의 경우 이주여성과의 결혼비율이 50%를 상회하고 있다고 한다(김민정, 2007). 이들 역시 언어문제와 함께 한국인들의 국제결혼에 대한 부정적 편견과 인종차별적 태도로 인해 상당한 어려움을 겪고 있는 실정이다. 오늘날 한국에 살고 있는 이주자들과의 관계가 긍정적인 것이든 부정적인 것이든, 역사적 경로를 거쳐 우리와 확연히 다른 이들이 ‘우리’ 사회에 들어왔다. 이들이 한국인들의 순혈주의적 태도로 인해 한국사회에서 소외된 채 적대감을 갖고 피동적으로 한국에서 살아가게 하느냐, 아니면 이들도 한국인들과는 외모가 다른 하지만 ‘이제 우리가 된’ 공동체의 일원이자 민주시민으로 함께 살아가게 하느냐는 이제 사회학적·교육학적 주제가 되어

야 한다.

이제는 한국에서 다른 나라로 이민가는 사람들의 숫자만큼이나 한국으로 이주해오는 다른 피부, 다른 문화를 가진 사람들이 증가하고 있다. 이들은 미군 병사이기도 하고, 학원이나 학교의 원어민 교사가 되기도 하며, 이들 중에는 고급 CEO도 있고, 한국인들이 기피하는 3D업종에서 일하는 사람들도 있다. 한국에 유학 오는 학생들도 늘었고, 가수나 댄서 등 유흥업종 사자들을 비롯하여 결혼 못한 총각들과 중매로 이어지는 결혼이주여성들까지 이주외국인의 부류는 매우 다양하다(설동훈, 2000). 이들 중 일부는 한국을 스쳐가는 지역으로 생각하기도 하지만 상당수가 한국에서 오랫동안 잘 살고 싶어한다. 이들 중 많은 사람들이 한국인들과 결혼하여 살고 있다. 오늘날 우리는 이들 사이에서 태어난 ‘우리’와 외모상 다소 차이가 나는 어린아이들이 ‘우리’ 마을에서 함께 살아가야 한다는 문제에 봉착해 있다. 하지만 이주민뿐만 아니라 이들 2세 아동들이 부딪히는 사회적 배제문제 역시 심각하다.

〈표 1〉에서 보듯이 현재 국제결혼가정 자녀의 국내 학교 입학생 수가 급증하고 있다. 교육인적자원부나 보건복지부 자체 조사에서도 이들 자녀들이 겪는 사회적 편견이나 차별, 집단따돌림 등으로 인해 학교를 중도포기하는 경우가 일반학생에 비해 무려 10배나 되는 것으로 조사되고 있다.¹ 국제결혼가정 자녀만을 기준으로 본 다문화가정 자녀 수의 증가를 예상해볼 때 전체 다문화가정 자녀의 교육문제는 우리 학교현장에서 반드시 고려해야 할 인구생태학적 변화이다. 특히 과소화되어 가고 있는 농촌지역의 이

1 혼혈인들의 실태를 조사하고 그들의 인권 개선을 위해 오랫동안 활동해온 필벽재단의 2001년 자체 조사에 의하면 일반학생의 중퇴율은 1.1%임에 비해 혼혈아동 학생의 중퇴율은 초등이 9.4%, 중등이 17.5%로 나타났다.

표 1 | 국제결혼가정 자녀의 연도별 재학생 수

연도	초	중	고	계
2005	5,332	583	206	6,121
2006	6,795	924	279	7,998
2007	11,444	1,588	413	13,445

출처: 교육인적자원부(2007), 다문화가정 자녀교육 지원 대책

른바 ‘결혼이주여성’이라고 불리는 이들이 느끼는 이질성과 가족문제 그리고 그 자녀들의 교육문제를 중심으로 교육학적 인식 전환이 요청된다. 필자가 수집한 다문화교육 자료들을 보면 현재 대부분의 다문화교육 프로그램은 다문화가정 자녀들을 분리해서 일시적으로 진행되는 단기성 프로그램 위주이다.² 따라서 다문화가정 자녀들은 프로그램이 있을 때에만 주목되는 대상이 된다. 필자는 이러한 상황을 염두에 두면서 영국의 융합교육적 틀 안에서 우리나라 다문화교육의 방향을 제시해보고자 한다.

2. 한국 다문화교육의 융합교육적 전제

1) 지역사회 기반의 공생적 다문화 평생교육

도시와 농촌을 막론하고 소위 다문화 집단의 출현은 피할 수 없다. 그런 의미에서 다문화교육은 ‘우리’ 마을의 인구생태학적 변화에 따른 요구로서 지역주민들의 다문화적 인식 전환을 위한 평생교육적 필요성을 지닌다. 특히 이미 이주여성들의 비율이 20%를 넘고 있는 농촌지역사회에서는 합

2 2006년 하인스 워드 방문 이후 정부가 지원한 지역 다문화가족센터에서 실시하는 대부분의 프로그램은 한글교실 및 한국문화교육 등 일회적인 행사성 프로그램이었다. 반면 1990년 당시 주도적으로 외국인노동자문제를 시민사회문제로 이끌어온 단체들의 교육프로그램은 일부 정부위탁사업을 진행하기는 했지만 장기적인 상생형 프로그램으로 볼 수 있다.

게 살아가기 위한 다문화 평생교육정책을 적극적으로 펼쳐야 한다. 또한 이주노동자들이 집단적으로 함께 살고 있는 도시공단지역에서도 이들이 사회적으로 융합될 수 있도록 적극적인 평생교육을 실시해야 한다. 이때 평생교육은 ‘이들을 위해서’라는 시혜적 관점이 아니라 참여 복지적 공생의 의미를 지닌 ‘모두를 위해서’라는 관점으로 바뀌어야 한다(Jarvis, 2007).

전통적으로 우리 마을은 한국 사람들끼리 살아가던 단일문화적 공간이었다. 같은 말을 쓰고, 같은 음식을 먹으며 같은 놀이를 즐겼던 생활문화공간이었다. 이미 도시는 그러한 공동체성을 벗어나버렸지만 여전히 농촌은 공통성이 강한 지역사회를 형성한다. 따라서 농촌마을에 시집온 이주여성들이 감당해야 하는 새로운 환경은 도시에서의 소수 이주노동자들이 갖는 문제와 질적으로 다르다. 그런 점에서 농촌사회가 갖는 배타성을 어떻게 극복하고 이들이 새로운 환경에 잘 적응하면서 한 어머니로서 당당하게 자기 문화를 보지保持하면서 아시아적 한국인Asian Korean으로 살아갈 수 있게 할 것인지는 매우 중요한 다문화적 주제이다(박천웅, 2006). 따라서 이들을 한국사회로 동화시키려는 노력에만 매달리지 말고 이들이 견지해야 할 자기 문화적 정체성을 균형 있게 겸비할 수 있도록 지원하는 다문화적 평생교육이 요구된다. 따라서 이들을 위한, 이들을 대상으로 한 한국문화 이해교육이 아니라 다문화적 세계에서 함께 더불어 살아가기 위한 민주적·인권적·다문화적 21세기 평생학습이 요청된다(유네스코21세기위원회, 1999).

현재 한국에는 80만 명이 넘는 이주자들이 있다(행정자치부, 2007). 물론 모든 이주자들의 한국 내 관계가 다 어려운 것만은 아니다. 한국 내 사회적응을 둘러싼 이주자들의 인종별 위계는 이주자 공동체를 파편화시키는 또 다른 측면의 사회적 파괴물이다. 고학력의 백인 이주자들의 지위는 한국인

들의 일반적 지위보다 오히려 더 높게 간주된다. 문제는 대부분의 아시아 계 이주노동자들 및 결혼이주여성들에 대한 차별이며 이는 곧 한국인이 외국에서 받았던, 민족적 차별에서 연유했던 설움과 일치하는 현상이다. 동남아 이주자 중 영어를 잘하며 비교적 사교적인 필리핀이나 스리랑카 혹은 인도 출신의 고학력 여성의 경우에는 원어민 강사로도 초빙되고 사회적 동화도 비교적 쉬우나, 언어소통이 어려우며 성격적으로도 소심하고 안전한 베트남이나 몽골, 네팔 등지의 이주민에 대한 멸시는 인간적 도를 넘는다. 따라서 국제사회의 일반 윤리인 각종 유엔협약을 다문화사회로 전환해가는 우리 사회에서 ‘모두를 위한 평생교육’을 왜 해야 하는가에 대한 보편적 준거로 삼아 이에 따르려는 노력을 적극적으로 경주해야 할 것이다. 여기서 평생교육은 새로운 언어학습이나 문화학습의 면뿐만 아니라 이들이 갖고 있는 문제를 종합적으로 상담하며 문제를 해결하는 교육·상담·고용·문화를 연계한 원스톱서비스one stop service 프로그램이어야 한다.

하지만 교육인적자원부(2006)가 제시한 「다문화가정 자녀 지원 사업 비교·검토」에서 볼 수 있듯이 정부 부처별, 지자체별로 그 지원체계가 분화되어 있는 현 상황에서 부처 간 협력이 잘 이루어지지 않음으로 인해 분화된 단편적인 프로그램들이 중복지원되는 경향이 크다. 실제로 인터뷰에 응한 19살의 베트남 여성 A는 39살 농촌총각과 결혼한 지 1년이 넘었고 현재 임신 중이었는데 언어장벽과 함께 베트남에 대한 그리움으로 ‘집에 가고 싶어요’ 라는 말을 할 때마다 눈물을 글썽거렸다. 하지만 그 지역에 베트남어를 할 수 있는 지원 인력이 전혀 없어 본인이 부딪히는 문제를 해결해줄 방법이 없다는 것이다. 그리고 가난해서 돈에 팔려왔다는 주변의 시선도 무척 견디기 힘들고 같은 농촌임에도 불구하고 이질적인 시택문화로 인해 생활상의 어려움이 많다고 했다. 이러한 점에서 볼 때 앞으로의 다문화교

육은 이들만을 분리하여 대상으로 한 한국문화 동화주의적 평생교육이 아닌 한국인 가족 및 지역 모두를 대상으로 한 평생교육 프로그램으로 전환하여야 한다. 그리하여 인구 감소로 인해 공동화空洞化되어 가던 마을을 이들이 되살려주었다는 공생적 의식을 바탕으로 이들을 공동의 마을 운영자로 받아들이고 협력할 때 한 마을이 모두를 살리는 공생의 공동체로 발전할 수 있다.

사실 최근 가장 큰 문제 중의 하나가 농촌총각들이 지자체의 경제적 지원을 받아 국제결혼 브로커를 통해 동남아시아의 어린 소녀들을 신부로 데려오는 경우다. 베트남에는 16살 이상의 어린 소녀들을 대상으로 한 결혼 마케팅이 성업을 이룬다고 한다.³ 이 어린 소녀들이 3, 40대 중후반의 한국 농촌총각들과 중매결혼을 하여 이른바 다문화가정을 꾸리며, 심한 경우 부부의 나이 차가 40세에 이르기도 한다. 하지만 이들은 거주 후 2~3년이 지나야만 정식으로 한국 국적을 취득하여 주민등록증을 획득할 수 있기 때문에 미래의 안정적 거취를 위해서도 이 기간 동안 모든 것을 참아야만 한다. 이런 까닭에 한국은 나이 든 남성들의 성적 만족을 위해 아시아 여성과 아동들을 인신매매하는 인권불량국가로 지목되고 있다(국가인권위원회, 2007). 사실 농촌에는 주로 노인들만 남아 혈연적인 유대관계 속에서 살고 있기 때문에 가부장적인 사고가 지배적이며, 심한 경우에는 외국인 며느리를 집 밖으로 나가지도 못하게 한다. 이러한 농촌 가정으로 시집오는 어린

3 유엔아동권리위원회 제2차 권고문에서는 한국 정부가 이주노동자들의 가족과 그 자녀들에 대한 교육과 복지를 자국민들과 동등하게 제공할 것을 권고하며 동시에 여성의 혼인연령을 16세에서 성인연령으로 높이라고 권고하고 있다. 현재 한국의 혼인연령은 남성은 18세, 여성은 16세로 되어 있기 때문에 18세 이하를 아동으로 정의하는 유엔의 기준에서 볼 때 이는 어린이 성착취로 분류될 수 있으며, 특히 아시아의 경우 어린 여성들이 결혼을 빙자한 인신매매의 대상이 되기 때문에 혼인연령의 상향 조정을 한국에 강하게 권고하고 있다. 유엔아동권리협약 한국 NPO연대(2006), 101~111쪽.

여성들은 집안 내 일꾼으로 밖의 사람들 눈에 보이지 않기 때문에 자연히 우리 사회에서 없는 존재처럼 여겨지게 된다. 한 이주민센터 활동가는 소위 다문화가정에서도 이들은 가족의 일원이 아닌 성적 소유물처럼 “관리”를 당하고 노동력의 상징인 자녀를 평균보다 훨씬 더 많이 출산하게 된다며 분개했다. 이렇게 시작된 이주자들에 대한 사회적 배제가 그 자신뿐만 아니라 그 후손인 소위 국제결혼가정 자녀들도 이류 인생으로 살아가게 만드는 결과를 낳으며, 이것이 학교교육과 가정교육을 전혀 연계시키지 못하게 만드는 요인으로 작용하게 되는 것이다. 따라서 다문화적 사회로 변해가는 우리 사회에서 절실히 요구되는 공생적 평생교육은 모두를 위한 학생 학습권을 보장하는 것이며 기본적인 인간적 권리를 보장하는 것이다.

2) 분리교육이 아닌 모두를 위한 인권교육

조영달(2006), 설동훈(2005) 등의 연구에 의하면 다문화가정 자녀들은 학교나 지역사회 그리고 가정에서 한국인들로부터 외모 때문에 차별을 받는 등 아동의 기본적 존엄성이나 권리를 상당히 침해당하고 있다는 점에서 당사자뿐만 아닌 모두를 대상으로 한 인권교육이 절실히 요청된다. 우리나라가 비준하고 있는 「어린인권리협약」에 의하면 18세 이하의 모든 어린이는 기본적으로 어린이 최우선의 이익에 근거하여 국적을 가질 권리를 비롯하여 발달권, 생존권, 복지권, 교육권 그리고 참여권을 가진다(이재연, 2002). 하지만 이주민들의 경우 자신의 기본적 권리 침해는 말할 것도 없고 자신과 한국인 배우자 사이에서 출생한 소위 혼혈 자녀들의 존재론적 지위 또한 심각하게 위협받는다.

결혼이주여성의 자녀는 대부분 아시아계 배우자와 한국인 배우자가 결합하여 출산한 아동이므로 시민사회단체로부터 코시안(Kosian(Korean과

Asian의 합성어)으로 불리기 시작하였다. 이들은 드러나는 외모상의 차이로 인하여 마을이나 학교에서 공개적으로 조롱당하거나 별명으로 불리며 놀림감이 되곤 한다. 다행히 제도적으로는 1997년 국적법 개정을 통해 양계 혈통주의를 채택하여 이들 어린이의 무국적 상태를 방지할 수 있게 되었다. 이전까지만 해도 부계혈통주의로 인해 이주노동자 아버지와 한국인 어머니 사이에서 태어난 자녀는 한국 국적을 가질 수가 없어서 주민등록 등재가 어려웠고 이에 따라 일정한 연령이 되었어도 학교에 다닐 수가 없었다. 아버지들 대부분이 미등록 노동자인 까닭에 자녀교육의 문제를 공개적으로 제기할 수도 없는 형편에서 학교에 가지 못한 채 집에 남아 있는 아이들의 기초교육 방치는 이주노동자들에게 있어서 심각한 자녀교육 문제가 되었다. 더욱더 심각한 것은 미등록 노동자들끼리 혼인하여 출산한 아이의 경우로, 이들은 무국적 상태로 남아있어 제도적으로 교육 기회를 얻을 수 없는 형편이다. 동시에 미등록 노동자를 단속하는 과정에서 아이를 볼모로 삼는 경우가 많은데 이러한 단속 행위 자체가 갖는 비교육적 요소 또한 심각하다(박천웅, 2006).

무엇보다 이주자 자녀들에 대한 학교에서의 차별과 교사들의 비인도적인 태도는 어린이 인권을 가장 침해하는 요소이다. 국적 차별, 문제아로 인식, 신뢰감 형성 부재, 아이들의 배타적 태도, 교사들의 차별적 언행 등은 이주노동자 부모들을 당황하게 하는 비교육적 요소이다. 일본계 결혼이주자 B의 경우, ‘엄마가 외국인인 사람, 손 들어 봐’ 라든지 ‘너네 엄마는 한국 말 잘 모르니까 아빠한테 물어 와’ 혹은 역사시간에 ‘난 일본 사람 싫더라’ 등등 일본인 어머니와 사는 아동이 받아들이기에 너무나 모욕적인 표현들을 교사들이 모든 학생들이 보는 앞에서 아무렇지도 않게 사용한다고 비판하였다. 따라서 아동들의 인구생태학적 변화를 인식하고 기본적으로 아동

들의 권익을 보장해야 하는 교사들의 다문화교육으로의 인식 전환이 필요하며 이를 위해 교사(재)교육 등 정책적 변화가 수반되어야 한다.

한국에서는 일반적으로 어머니가 자녀교육을 책임지는 것으로 되어 있기 때문에 어머니의 낮은 언어구사력은 자녀들의 학력결손으로 이어진다. 그런데 학급에 이주노동자들의 자녀들이 많으면 이 아이들 때문에 학급전체 성적이 떨어진다고 이들을 기피하는 교사가 있으며, 학급 또래들도 ‘너 때문에 우리 반이 매일 뒤진다’고 불평한다. 그러나 이러한 교육문제를 해결하겠다는 명분으로 시작한 각종 다문화교육 특수학습 혹은 특별 프로그램은 이주노동자 자녀들만을 대상으로 하고 있기에 오히려 이들의 학교생활 융합을 저해한다. 이 모든 비교육적 현상들이 한국에 온 이주자들을 철저히 배제하고 있다는 증거들이다.

일본계 결혼이주여성인 C씨는 자신의 아이는 외모상 한국인과 똑같지만 수업을 따라가기 힘들어서 속상하다고 말한다.

저도 아이를 학원에 보내고 싶어요. 하지만 가정 형편상 돈이 없어서 못 보내 속상해요. 학습지도 시켜주고 싶고 학원에도 보내고 싶지만 어쩔 수가 없어요. 다른 아이들처럼 더 교육을 시켜야 하는데 혹시 돈을 벌 수 있는 방법이 있으면 알려주세요. 하지만 밖에서는 일할 수 없어요. 시어머니가 아파서 돌봐야 하기 때문에 집에서 할 수 있는 일이 필요해요.

경제적 어려움으로 인한 교육적 어려움은 비단 이주자 가정에서만만의 문제가 아니라 대부분의 가난한 가정이 부딪히는 일반적 문제임에도 불구하고 학교 관련자들이 이를 이주노동자 가정만의 특수한 문제로 인식하는 우를 범하고 있다. 이주노동자의 자녀들이 학교에서 당하는 외모에 의한 차별이나 학력에 의한 차별은 심각한 인권침해이며 이는 한국인 아동의 균형

적인 인권의식까지 실종하게 만든다. 따라서 이주자 가정의 어린이들뿐만 아니라 장애아동과 취약계층 아동들이 공통으로 겪는 사회적 차별과 이로 인한 학력결손, 중퇴, 언어적, 물리적 폭력 등은 우리가 다 함께 해결해야 할 사회적 정의의 문제이자 아동인권의 문제임을 인식해야 하고 이에 따라 다문화적 인권교육을 시행해야 한다.

3) 다문화적 세계시민교육

한국인과 결혼한 후 한국에 귀화하여 생활하는 러시아계 박노자는 한국 사회의 민족적 폐쇄성을 강도 높게 비판하고 있다(박노자, 2006). 경제적 성장을 이루었고 정치적 민주화도 어느 정도 성취하였지만 한국인들의 보편적 시민정신은 아직은 기대하기 어렵다. 이런 와중에 급속히 진행된 다문화화(다인종화)는 기존의 단일문화적 정체성을 한국에서 함께 살아가야 하는 모든 이들을 포괄하는 보편적 시민정신으로 승화시키지 못하고 있다. 인종차별은 여전히 우리 사회를 가르는 또 하나의 중요한 요소로 작용하고 있다. 사실 이제는 더 이상 우리가 알던 단일민족국가로서의 한국을 고집할 수 없다. 이미 너무도 많은 이질적인 요소들이 우리 사회에 들어와 ‘우리 것’과 ‘우리 것이 아닌 것’으로 구분하는 것조차 무의미할 만큼 다양한 문화가 공존하고 있다(유네스코 아시아-태평양 국제이해교육원, 2005). 서구 문화 뿐 아니라 이제는 세계 오지의 다양한 문화까지 쉽게 접할 수 있는 것이 변화하는 현재 한국의 모습이다. 어찌 보면 우리 문화는 혼합되어 있는 퓨전문화가 되어, 부정적으로 말하자면 우리 고유의 것들을 많이 잃어버렸다고까지 할 수 있다.

다른 OECD 국가들의 인구생태학적 구성과 비교하면 아직은 더디게 진행되고 있지만, 한국 역시 현재 빠르게 다문화사회로 변해가고 있다. 하지

만 우리 속에는 사대주의적 백인선호주의와 우리보다 피부가 검은 인종들을 멸시하는 인종차별주의가 병존한다. 그로 인해 엘리트 백인은 인종 위계상 한국인보다 우위에 있으며 한국사회에 동화될 것을 강요받지 않으나 가난한 이주자들은 멸시를 당하면서 나가달라는 공개적인 요구를 받고 있다. 특히 결혼이주여성의 경우 한국인으로서 살아가야 할지 아니면 이방인으로 살아가야할지 상당한 갈등을 겪고 있다. 베트남 결혼이민자 D는 다음과 같이 신세한탄을 하고 있다.

저도 한국인의 부인으로 한국사람 주민등록증을 가져서 아주 좋아요. 하지만 저 보고 늘 베트남사람이래요. 내 아이는 태어날 때부터 한국인이었는데 너는 어느 나라 사람이니 하고 동네 사람들이 알면서도 자꾸 물어요. 베트남사람이면서 한국 사람이면 안 되나요? 꼭 한국 사람이어야만 하나요? 저의 시어머니는 가끔 아이한테 너 공부 못하면 네 엄마 따라 엄마 나라 가서 살아야 한다 그래요. 아이가 무섭대요.

세계화의 흐름 안에서 한국도 이제는 서로 다르고 다양한 문화와 인종들이 어우러져 있는 세계 속의 한 국가이다. 한국인들 끼리만의 결혼에 의해 2세를 재생산하는 그런 식의 순혈주의적 혈통주의를 근간으로 한 한국인 정체성은 시대착오적이다. 한국인 국적을 가진 사람들의 인종적 배경이 다양화되고 있고 그 비율은 점점 더 증가할 것이라는 것은 누구라도 쉽게 전망할 수 있다. 한국이 식민지, 분단사회 그리고 권위주의 시대를 종결하고 암울했던 역사로 인해 우리 안에 숨어 있는 ‘우리들만의 것’을 밖으로 꺼내어 모두가 함께 살 수 있는 열려 있는 다문화 사회로 나아가느냐 아니면 더 빗장을 굳게 닫느냐는 우리 사회의 성격을 가름하는 주요 변수이다. 동시에 이러한 변화를 추동해내는 교육은 다문화사회를 성공적으로 안착시키

느냐 아니면 못하느냐를 가름하는 중요 변수가 된다. 그런 점에서 다문화 사회를 준비하는 보편적 세계시민교육은 적어도 세 가지 조건을 포함해야 할 것이다.

첫째로 사회적 취약층이 행복할 수 있도록 아래로부터 모두를 아우를 수 있는 열린 교육이 되어야 한다. 이런 점에서 유엔의 ‘모두를 위한 교육’ 정신은 중요한 모토가 된다. 민중교육적 관점에서 다문화교육은 길거리에 버려진 표류하던 이주노동자들을 자유롭게 하는 해방의 교육이다(문동환, 2007). 이들에게 해방은 자기 문화적 정체성을 갖도록 하는 것이고, 자녀들에게도 외모가 달라 창피한 부모를 가진 것이 아니라 두 개의 문화가 만나 어우러진 세계시민이라는 의식을 자리 잡게 하는 것이다. 그런 점에서 학교교육이 어린이들의 애국심을 심화시키고 우리 국가만을 배타적으로 강조하는 교육에서 벗어나 모든 국가들이 상호의존적인 관계성을 가지고 있다고 가르치는 세계시민교육으로 승화될 때, 우리나라 다문화교육은 다인종·다문화가정의 아동뿐만 아니라 한국인가정 아동들의 세계시민정신까지 구현할 수 있다.

둘째로 다문화교육이 보편적 세계시민정신으로 나아가기 위해서는 과거로부터 자유로운 미래지향적 세계관을 공유할 수 있도록 전진적인 교육정책을 세워야 한다. 특히 역사교과가 자국 중심적 국가주의에 함몰되어 있을 경우 더불어 사는 역사를 함께 이루어간다는 것은 불가능하다. 긍정적이든 부정적이든 세계화에 맞서 이 흐름을 열린 세계로 환치換置하여야 할 것이고 여기서 상호의존적 세계질서를 인식하는 교육의 역할이 아주 중요하다. 경쟁적, 수구적 교육이 아닌 상호의존적 다문화교육은 세계화로 인해 약자가 될 수밖에 없는 이들을 보호하고 이들과 함께 연대할 수 있는 미래지향적 교육이다(Lauder et al., 2006). 특히 대부분의 이주노동자가 한반

도 인근의 아시아 각국에서 유입되는 현실에서 식민지하 제국주의 강대국의 희생자로서 아시아 역사를 공유하는 것은 형제애적 인도주의를 보장하는 한 지평이 될 수 있다. 역사에서 기인한 식민지적 인종차별주의를 극복하는 차원에서 모든 인종과 문화가 함께 어우러지는 다문화사회로의 전환을 정의롭게 여는 탈식민주의적 다문화교육만이 미래지향적 세계관을 공유하게 만든다.

셋째로, 세계시민정신에서는 다문화사회에서의 문화적 대치나 갈등을 폭력적 방법이 아닌 비폭력적 평화교육을 통해 공존할 수 있는 방법을 모색하게 해야 한다. 헌팅턴(2000)은 미래사회의 문명 간 충돌을 예견하면서 공존의 가능성을 희박하게 전망하고 있으나, 반면 밀러(2000)는 문명의 보편성을 제시하면서 강대국 간의 태도 변화를 전제한 상태에서 문명 간의 공존을 가능성 있게 점치고 있다. 9.11 테러 이후 미국 내 보수 진영의 네오콘적 민주주의교육⁴ 강조에 맞서 보편적 세계시민교육에 의한 공생은 문화적 상대주의에 입각하여 이전보다 훨씬 더 강조되고 있다. 실제로 공생이나 통합보다 경쟁과 제일주의를 지향하는 배타적 순혈주의는 주류로의 동화만을 강조하는 중심부 지향적 교육을 옹호하며, 그 결과 주류에서 배제된 집단들로부터 폭력적인 반항을 불러일으킬 수 있다. 그리고 이들의 폭력에 폭력으로 대응하면서 사회 전체가 폭력의 악순환에 빠진다면 이는 구성원 모두에게 비극적인 일이 될 것이다. 현재 우리의 교육환경은 다문화 가정 아동들이 겪는 대부분의 학교부적응 문제를 대화와 중재를 통해 해결

4 문화적 상대주의는 없으며 오직 미국의 순혈주의, 즉 미국식 민주주의가 세계의 악을 제거하고 민주주의를 확산시키는 데 기여할 것이라는 네오콘적인 다문화적 정책 배제 원칙은 힘에 의한 문제 해결을 천명한 것으로 교육에 있어서 철저한 배제주의, 즉 엘리트주의를 지향하는 것이다(Ginsburg et al., 2005).

하려 하기보다 이들이 기존의 한국 주류문화에 무조건 동화되기를 요구하고 있다. 이러한 상황 속에서 다문화가정 아동들은 지역사회에서 자신이 느끼는 억울함을 폭력적으로 표출할 수도 있다. 따라서 다문화사회로의 전환을 위한 정의롭고 평등한 조건을 갖추으로써 다양한 집단 간의 갈등이나 편견이 평화교육적 활동을 통해 중재되고 줄어들 때만이 다원화된 사회 속에서 교육이 사회적 평형장치로 작용하게 된다.

IV. 다문화교육의 발전방향

강순원은 1994년 「탈냉전사회에서의 교육사회학 연구과제」라는 소논문에서 한국사회의 중요 교육사회학 탐구 주제로 인종차별과 교육과의 관련성을 과학적으로 살펴보아야 한다고 언급하였다. 당시 한국사회에 이주노동자들의 진입이 상당수 이루어졌음에도 불구하고 우리 사회의 계급모순에 근거한 교육운동적 화두가 지배적이었던 관계로 당시 제안했던 주제는 토론에서 분파주의적 주제로 격하되었다. 이후 교육학에서 인종차별문제나 다문화교육은 거의 주목 받지 못한 채 2006년 다문화교육이라는 정부 정책에 대면하게 되었다.

주지하였듯이 우리 사회가 이미 다문화사회로 진입하고 학문적으로나 경제적으로 이미 세계적 소통체계가 확립되어 있음에도 여전히 이주노동자는 주류사회에 통합되어 있지 못한 형편이다. 그들에게 일방적으로 한국사회가 요구하는 기준에 따라올 것만을 강조할 뿐, 그들에게 가하는 비인도주의적, 반인권적 행태는 세계인들의 질타를 받기에 충분하다. 외국인들의 인권은 한국사회에서 보장 받지 못하고 있고 그들은 한국 사회에서 배제되어 있

다. 몇 년을 살았던 그들에게 한국은 낯선 외국 나라일 뿐이다(박노자, 2001). 영국에서의 교육학적 전환 사례에서 보았듯이 다문화사회로 진입한 우리나라도 학교교육을 통해서 한국아이들과 다른 문화, 인종의 아이들이 어떻게 함께 참여하여 공통의 목표를 향해 세계시민으로 자라게 할 수 있는가에 대한 교육학적 고민은 피할 수 없다. 따라서 현재 우리가 당면하고 있는 교육학적 연구과제가 무엇인지를 결론적으로 제시해보고자 한다.

첫째, 현재 급증하고 있는 다문화교육 프로그램에 대한 비판적 고찰과 체계적인 분석이 요청된다. 언급했다시피 하인스 워드 방문 이후 다문화가정의 소외와 사회적 배제 문제가 사회적 이슈로 등장하면서, 다문화가정의 자녀들과 부모들이 학교생활과 한국사회에 적응하도록 도와주는 프로그램과 단체들이 많이 생겨나고 있다. 하지만 안타깝게도 이러한 프로그램들은 일회성으로 끝나는 것이 대부분이다(김이선, 2007). 중복지원적 성격의 일회성 행사들로 인해 다문화가정의 식구들은 이리저리 끌려 다니느라 바쁘다. 남에게 보여주기 위한 다문화 가정의 외국인 엄마들에게 김치 만들기, 한복 예절 가르쳐 주기 등 일상생활에 바로 적용할 수도 없고 한 번의 행사 참여로는 도저히 완성할 수 없는 그런 프로그램들로 인해 예산은 낭비되고, 정작 이들이 절실히 필요로 하는 장기적인 프로그램은 예산상의 이유나 실효가 나지 않는다는 이유로 인하여 제공되지 않고 있다. 이러한 일회용 행사 위주의 다문화 가정 돕기에 대한 문제를 인식하고, 최근에는 다문화 가정 아이들의 학습능력을 키워주고 어머니들이 한국어를 배우고 문화를 익힐 수 있게 도와주는 교육기관들이 늘어나고 있는 있다. 그러나 이 기관들마저 이주노동자 자녀들과 이주노동자들이 한국인들과 더불어 한국의 문화와 다른 자신들의 문화를 자연스럽게 그들의 삶에서 풀어나가고, 다음을 통해 자신들이 살아가고 있는 환경을 객관적으로 바라보게 하는 것이

아닌, 한국사회에 맞게 잘 동화해 나갈 수 있도록 하는 데에 초점을 두고 있다는 한계점을 갖는다. 우리가 다문화교육이라고 명명하는 경우조차도 실제로는 한국화를 빨리 할 수 있도록 적응 과정을 도와주는 것에 불과하다. 한국화와 그들 문화의 보전을 돕는 과정 모두가 쌍방적 소통을 통해 승화되어 융합을 이룰 수 있도록 하여야 한다. 그런 점에서 현재 진행되는 다문화교육 프로그램을 질적으로 분석하고 실증적으로 정리하여 교육정책화할 수 있도록 다양한 기초연구자료를 제공하여야 한다.

둘째, 결혼이주여성이 부딪히는 또 다른 문제인 자녀교육을 적극적인 방법으로 해결해주기 위해서는 한국아이들이 함께 하는 다문화교육을 만들어야 한다. 힐러리Hillary R. Clinton 여사는 ‘한 아이를 키우는 데 온 마을이 필요하다’라는 아프리카의 민담을 미국의 가난한 지역 아동교육의 철학으로 삼았다. 이 말처럼 다문화가정 아이들이 경험하는 학업결손이나 부진 혹은 낮은 자신감 등은 건강한 또래집단 형성으로 극복하게 할 수 있다. 주민들도 결혼이주여성들을 소외시키거나 비웃지 말고 건강한 이웃으로 받아들여 함께 공동체를 형성하도록 적극적으로 개입 가능성을 열어주어야 한다. 이를 위해 이주여성의 모국어나 모국의 문화를 다문화교육 소재로 사용하면 더욱 좋을 것이다. 다문화가정에서 자라는 아이들이 두 가지 언어(한국어와 어머니 나라의 언어)와 문화를 배울 수 있는 것을 장점으로 바라볼 수 있도록 적극적인 교육지원이 필요하다. 방과 후 교육활동이나 평생교육센터 등의 교육프로그램에서 학업 향상을 도와준다 하여도, 교사나 또래친구들의 편견이나 배제로 인해 그들이 참여할 수 없게 된다면 이런 노력 자체가 무의미한 일이 된다. 다문화교육은 서로 다른 다양한 문화들이 공존하는 과정에서 서로의 다름을 통해서 상대적인 차이를 학습하는 비판적 상호이해교육education for mutual understanding이다. 다문화교육이

라는 상호이해교육의 틀 안에서 다문화가정 자녀뿐만이 아닌 모든 어린이들이 교육 받아, 폐쇄적이 아닌 개방적 사고를 할 수 있도록 교육연구자들이 다른 나라들의 선행이론이나 통합적인 실천방안들을 소개하고 제시해 주어야 한다.

셋째, 다문화교육에서는 획일적인 잣대로 모두를 줄 세워 평가하는 일원주의를 버리고 다양성을 최대의 가치로 삼고 모두의 자질을 최선으로 계발한다는 인식의 전환이 필요하다. 이주노동자 자녀들 중에는 명석하여 교육과정을 잘 따라가는 아이들도 있지만 많은 아이들이 학습에 어려움을 토로한다. 이때 학교가 다문화 특수학급을 만들어 운영하는 우를 범하여 일반 아이들이 다문화가정 아이들에 대한 편견을 갖게 된다. 특히 시도 교육청에서 다문화교육 지원비가 다문화가정 자녀들만을 위해 사용하도록 지시하면서 지원비를 사용하기 위해 드러나지 않았던 다문화가정 자녀들까지 끼워넣어야 하는 사태가 발생한다. 많은 학교가 진도를 나가야 하고 다른 학부모들의 요구도 들어야 하기 때문에 개인별 맞춤형 학습 지원이 쉽지는 않다. 하지만 교사들이 지역사회와 협력하여 다문화가정 자녀들의 교육지원 문제를 고민한다면 길이 없는 것만은 아니다. 교육연구자들은 학교 현장에서 교사가 겪는 어려움을 실천적으로 연구하여 구체적인 지원방법을 모색하도록 해야 한다.

넷째, 교과서를 포함한 국가교육과정 전체를 다문화교육적 관점에서 재검토해야 한다. 역사, 국어, 도덕 등과 같은 교과목은 민족주의적 관점으로 쓰여 다문화가정의 아이들이 자기 어머니 나라를 이해하는 데 오해를 가져올 수 있다. 일본계 어머니나 베트남계 혹은 조선족마저도 자녀들의 학년이 올라가면서 걱정이 더 많아졌다고 한다. 왜냐하면 교과내용이 과거의 한국과 모국과의 관계에 국한되어 서술되어 있기 때문에 오늘의 일본, 베

트남, 중국 등을 제대로 보지 못하고 부정적인 선입견을 갖게 만든다는 것이다. 뿐만 아니라, 외국에서 온 어머니들은 한국 역사를 모른다. 대부분의 가정에서 자녀교육은 어머니의 역할이라고 믿기 때문에 결혼이주 어머니들은 아이들을 제대로 도와주지 못하게 될 것을 염려한다. 세계화되어가는 중에도 세계적 관점을 취하지 못하고 여전히 한국 중심적인 교과서는 다문화가정의 자녀만이 아니라 한국인들만의 가정에서 성장한 아동들의 보편적 균형감각도 상실하게 만든다. 이제 우리 교과서가 세계보편적인 관점으로 다문화/다원주의라는 새로운 이해와 가치를 바라볼 수 있도록 재검토해야 하는 시기가 왔다(OECD, 1989).

또한 한국아이들에게 영어는 외국어이고 한국어는 모국어다. 따라서 그들이 외국어를 하나만 배우고 있다고 한다면, 다문화가정의 아이들에게는 한국어 역시 외국어인 경우가 많다. 가르치는 외국어를 다양화하여 어머니 나라의 언어를 외국어로 배우게 한다면 어머니 나라 언어에 대한 자부심이 대단해질 것이다. 국제어로서의 영어는 중요하지만 우선은 자신이 살고 있는 곳에서 편하게 의사소통할 수 있도록 도와주고 그에 따라 학습력 향상을 이루게 하는 것이 융합교육에서 가장 중요한 요소일 것이다. 따라서 지금까지의 획일화된 국가교육과정을 대체할 수 있고 다양한 아이들에게 가장 적합한, 유연한 다문화적 교육과정 개발이 요구되는 현 시점에서 교육과정 개발연구자들은 학교 현장의 변화에 따른 보편적인 다문화교육과정 개발에 주력하여야 할 것이다. 이럴 때에만 다문화교육이 이른바 주류와 비주류 모두를 아우르는 모두를 위한 보편적 교육과정으로 발전할 수 있다.

마지막으로 교사재교육의 필요성이다. 현직 교사들은 한국인 중심의 교육환경에서 성장하였고 그러한 교사교육을 받았기 때문에 다문화사회에 대한 인식이 부족하다. 인터뷰에 응한 대부분의 결혼이주 어머니들은 한국

교사들의 태도나 자세에 문제가 있음을 지적한다. 교사가 문제의 원인제공자가 되기도 하지만 교사 자신의 노력과 헌신에 의해 많은 문제가 해결되기도 한다. 특히 아주 취약한 환경에 놓여 있는 이주노동자 학부모의 자녀 교육 문제를 해결하기 위해서는 지역사회의 협력이 필요하다. 그런 점에서 교사는 단순히 가르치는 사람이어서는 안 되고 이들이 가진 문제를 해결할 수 있도록 도와주는 협력자이어야 한다. 따라서 지속적인 다문화 교원연수가 절실히 요청된다. 이때 다문화 교원연수는 단순한 지식 전수가 아니라 태도와 기법 모든 것을 포괄하는 통전적統全的, holistic 교원연수가 되어야 한다.

V. 맺음말

한국사회는 이미 다문화 사회로 진입하였고, 인권교육, 국제이해교육, 다문화교육 등 많은 시도들이 이루어지는 변화의 과정 위에 놓여 있다. 이 모든 교육들은 사회에 속한 모든 이들이 사람답게, 다름을 나누고 서로를 이해하며 살아갈 수 있도록 한다는 공통된 목적을 가지고 있다. 이 목적은 모두를, 모든 것을 공평하게 포함할 때 실현 가능하다. 따라서 영국의 융합교육은 우리 사회의 다문화교육이 지향해야 하는 방향을 강조하는 우산과 같은 역할을 한다고 할 수 있다. 융합교육은 교육에서만 요구되는 정책적 방향이 아니라 경제와 사회적 결속력을 보장해주는 통합조치여야 한다. 그런 점에서 ‘배제에서 융합으로’ 라는 가치는 차이와 다름을 통해서 공평함을 증진시키는 정책을 이끌어내는 종합전략이어야 한다. “완전한 융합full inclusion”을 이루는 것을 목적으로 하는 융합교육을 통해 소외당하는 사람

이 없는, 다름이 자연스러운 것이 될 수 있는 다문화사회를 이루는 것이 오늘날 한국이 안고 있는 미래지향적 과제일 것이다.

참 고 문 헌

- 강순원(1994). 탈냉전사회에서의 교육사회학 연구과제. 한국교육연구 창간준비호. 9~14.
- (2004). 이주노동자의 인권. 함께 배우고 나누는 세계의 교실 1. 유네스코 아시아-태평양 국제이해교육원 엮음. 서울: 한울, 245~260.
- 국가인권위원회(2007). 인권.
- 김동훈(2005). 한일 두 나라의 과거, 현재, 미래와 동아시아 평화를 위한 교육. 아 래로부터의 한일 평화교육. 강순원 엮음. 서울: 커뮤니티. 18~32.
- 김민정(2007). 국제결혼과 인권: 필리핀 국제결혼과 인권문제. 인권평론 2. 한국 인권재단 엮음. 159~194.
- 김성재(2002). 장애인의 인권과 사회통합. 인권시대를 향하여. 김성재 엮음. 서울: 나남출판. 233~240.
- (2006). 다문화사회에서의 국제이해교육. 제7차 국제이해교육학회 학술대회 발표논문집: 다문화사회와 국제이해교육. 3~9.
- 김이선(2007). 다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(I). 한국 사회의 수용현실과 정책과제. 서울: 한국여성개발원.
- 문동환(2007). 길거리신학과 민중교육. 한신대학교 기독교교육과 대학원 특강자료.
- 뮐러, 하랄트(2000). 문명의 공존. 이영희 옮김. 서울: 푸른숲. [Muller, Harald(1998)]
- 박노자(2001). 당신들의 대한민국 1. 서울: 한겨레신문사.
- (2006). 당신들의 대한민국 2. 서울: 한겨레신문사.
- 박천웅(2006). 한국에서의 이주가정 아동인권 보장활동. 아시아의 어린이들. 한국 수양부모협회 엮음. 246~262.

- 백낙청 엮음(1981). 민족주의란 무엇인가?. 서울: 창작과비평사.
- 설동훈(2000). 노동력의 국제이동. 서울: 서울대학교출판부.
- 심백강(2007). 황하에서 한라까지. 서울: 참좋은 세상.
- 유네스코 아시아-태평양 국제이해교육원(2005). 국제이해교육.
- 유네스코 21세기 위원회(1999). 21세기를 향한 교육. 서울: 오름.
- 유엔아동권리협약 한국NPO연대(2006). 유엔아동권리협약 이행상황보고서와 권고문 2.
- 이재연(2002). 아동과 인권. 인권시대를 향하여. 김성재 엮음. 서울: 나남. 181~206.
- 조영달(2006). 다문화가정 자녀를 위한 교육지원 방안 연구. 교육인적자원부 보고서.
- 한경구, 이삼열, 강순원(2003). 세계화시대의 국제이해교육. 서울: 한울.
- 헌팅턴, 새뮤얼(2000). 문명의 충돌. 이희재 옮김, 서울: 김영사 [Huntington, Samuel(1993)].
- Barton, L.(2000). Market Ideologies, Education and the Challenge for Inclusion. *Inclusive Education*, H. Daniels & P. Garner(eds.). London: Kogan Page. 54-62.
- Bishop, R. & M. Berryman(2006). *Culture Speaks*. Auckland: HUIA Publisher.
- Daniels, H. & P. Garner, eds.(2000). *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Dyson, A.(2000). Inclusion and Inclusions: Theories and discourses in inclusive education. *Inclusive Education*, H. Daniels & P. Garner(eds.). London: Kogan Page. 36-53.
- Giddens, A.(2006). *Sociology*(5th ed.). Malden: Polity Press.
- Gillborn, D., ed.(2006). *Multicultural Education*, London: Falmer.
- Ginsburg, Mark, Soon-Won Kang, Carlos Ornelas, Ahmed Shawky, Margaret B. Sutherland, and Justin Torres(2005). Comparative Perspectives on Terrorists, Despots and Democracy: What our children need to know. *Comparative Education Review* 49(1). 89-108.

- Gundara, J.(2000). Diverse Communities, Inclusiveness and Education for International Understanding. *Journal of Education for International Understanding* 1, 177-197.
- Jarvis, P.(2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspective*. London, New York: Routledge.
- Lauder, H., P. Brown, J. Dillabough and A. H. Halsey, eds.(2006). *Education, Globalization and Social Change*. New York: Oxford.
- Lebaron, M. & V. Pillay(2006). *Conflict across Cultures*. London: Intercultural Press.
- Lipsky, D. & A. Gartner(2000). Inclusive Education: A Requirement of Democratic Society. *Inclusive Education*. H. Daniels & P. Garner(eds.), London: Kogan Page. 12-23.
- OECD(1988). *One School, Many Cultures*. Paris: OECD Press.
- Osler, Audrey & Hugh Starkey(2005). *Changing Citizenship*. Columbus: Open University Press.
- Palmer, M.(1991). *What should We Teach?: Christians and Education in a Plural Society*. Geneva: WCC Press.

자료

- 교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀교육 지원사업 방향.
 —————(2006). 다문화가정 자녀 지원 사업 비교·검토.
 —————(2007). 다문화가정 자녀교육 지원 대책.
 행정자치부(2007). 행정자치통계연보.

Abstract

Tasks of Multi-cultural Education Based on UK Inclusive Education Policy

Kang, Soon-Won

(Professor, Hanshin University)

This paper put an emphasis on comparative research for the new educational direction toward multi-cultural education in Korea, being based on field survey to the UK inclusive education and depth interviews with immigrant women and local educators working for them. The assumption of this paper is that Korea is in transition from the mono-cultural society to the multi-cultural community and thus educational policy should focus on ‘from exclusion to inclusion’. Confronting 800,000 migrants(about 2% in population), Korean educational policy still insist assimilation agenda in education in the name of multi-cultural education so that it might be altered into the inclusive multi-cultural education alongside the global trend. Inclusive education is defined integral education for empowering the minorities in societies, not only accepting them into the mainstream but respecting their differences such as in UK. Inclusive education inaugurates integrate education

movement for the disabled, however in the current situation its meaning has been broadened towards emancipation and equity for all. From the point of view of inclusive education, multi-cultural education in Korea is to develop its agenda towards community-based lifelong education, human rights education beyond separate class for them, and global citizenship education. Thus existing multi-cultural education programs in Korea will be reconstructed and reconsidered, and textbooks and in-service teacher training be scrutinized from the inclusive education philosophy.

Key words: multi-cultural education, inclusive education, global citizenship education

언어제국주의를 넘어서:

영어의사소통능력 향상과 세계시민성 함양을 위한

ELT 문화교육의 새로운 방향 제시

안종협*

요약

본 연구는 우리 영어교육의 현실이 언어제국주의(linguistic imperialism (Phillipson, 1992) 틀 속에 있다고 판단하고, 이에 대한 대안을 찾기 위한 방안을 제시한다. II에서는 영어를 배우는 것이 EFL(English as a Foreign Language)이나 ESL(English as a Second Language)의 차원이 아닌 EIL(English as an International Language) 차원에 있다는 것을 주장하기 위해 단일어로서의 영어, 언어제국주의, 언어의 다양성, 언어들원주의 등 여러 차원에서 이론적 접근을 시도했다. III에서는 언어제국주의에 대한 지배담론과 그에 대한 저항과 한계에 대해서 고찰한다. IV에서는 세계화시대에 그 중요성이 부각되고 있는 국제이해교육의 개념을 설명하고 이를 적용한 영어교과서 편찬의 방향에 대해 모색해 본다. 결론에서는 언어제국주의의 시각을 벗어나

* 국군간호사관학교 교수(영어학), 98ahnjh@hanmail.net

바람직한 영어교육의 방향을 국제이해교육의 틀 속에서 찾아야 할 것을 제안하고, 차후 영어교과 내에서 국제이해와 다문화이해에 관한 콘텐츠 개발과 적합한 영어교수법 개발에 관한 연구의 필요성에 대해 제안한다.

주제어: 언어제국주의, 국제어, 문화교육, 다문화 이해, 다양한 영어

I. 서론

인류는 이미 세계 전체가 하나의 생활공간으로 바뀌어 국가 간의 울타리가 무의미해지는 세계 단일화의 시대에 들어서고 있다. 사회구조, 문화, 행동양식은 물론이고 인간의 내면적 의식까지 세계 단일화에 적응하기 위한 변화가 급속히 이루어지고 있다. 이러한 시대의 변화는 세계화를 가속화시키는 여러 요인들에 의해 그 속도가 빨라지고 있다. 그 중 세계인과 의사소통을 가능하게 하는 수단으로서의 영어의 부각은 가히 주목할 만하다. 세계화가 가속화되기 전 시대에 영어를 배운 것은 단지 영국인이나 미국인과 대화하기 위해서라 볼 수 있다. 그러나 오늘날 영어는 세계에 곳곳의 다른 언어를 가진 사람들과 공통의 의사소통수단으로 이용되는 언어로 여겨진다. 즉, 세계화시대에 국제어(EIL, English as an International Language)로서 영어의 중요성은 더욱 부각될 것으로 전망된다.

국제어로서의 영어의 중요성이 부각되고 있는 오늘날, 우리 사회는 영어를 어떻게 인식하고 바라보고 있는가? 세계화에 편승하여 국제어로서 영어를 배워야 하는 시대적 맥락에서 보면 우리 사회는 그렇지 못하다. 다문화·다인종사회¹로 진입하는 우리 사회에서 다른 문화에 대해 가장 많이

다루고 있는 영어교과에서는 영미문화지도²(특히 미국 중심의 문화) 내용이 큰 비중을 차지하여 학생들의 세계관 형성에 큰 영향을 주고 있다. 세계화 시대에 영어로 세계인과 의사소통하며 다인종·다문화사회를 살아가야 할 우리 학생들에게 이러한 교육 현실은 자칫 미국중심적인 편협한 시각을 심어주어 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 국제어인 영어를 수단으로 의사소통하고 또한 세계인과 더불어 살아가는 데 걸림돌이 될 가능성이 크다. 심지어 우리의 학생들이 미국 중심의 편향된 의식과 세계관에 빠져 문화적 식민주의의 지배하에 놓이게 될 우려조차 있는 것이다(윤지관, 2007).

본 논문은 세계화시대에 다양한 언어와 다양한 문화를 가진 사람과 의사소통하기 위해 영어를 배운다면, 영·미식 문화교육만을 강조하는 것에는 문제가 있다는 데 착안하여(Canagarajah, 1999; Kirkpatrick, 2006) 그 극복 방안을 찾고자 하는 시도로서 영어교육 콘텐츠에 대한 국제이해교육·다문화이해교육의 기본 개념과 원리의 적용가능성과 방향 그리고 그 의미에 대해 고찰한다.

1 『문화일보』 2007년 9월 27일자 보도에 따르면, 국제결혼이 늘어나면서 국제결혼가정의 자녀도 급증하여 4만 명에 육박했다고 한다. 또한 『조선일보』 2007년 8월 23일자 보도에서는 한국청소년정책연구원 설문조사를 소개했다. 이 설문에 응한 다문화가정 청소년 중 43.3%가 자신이 외국인이라 생각한다고 응답했으며, 21.7%가 이민을 가고 싶다고 응답했다. 이는 우리 사회가 다문화·다인종화되어가는 사회임에도 불구하고 다문화가정에서 자란 이들에 대한 인식이나 이들을 위한 제도적 여건이 미비하다는 것을 반증하는 기사이다.

2 본 논문에서 다루고자 하는 문화교육이란 ‘광의廣義의 문화교육’임을 밝힌다. 일반적으로 문화교육은 언어교육을 포함하는 보다 광의의 개념으로, 언어는 곧 문화의 한 요소라고 본다. 실질적으로 현 7차 교육과정 영어교과서에 담겨 있는 문화 내용을 추출한 바(표 2 참조), 문화 간 이해를 향상시켜 미국인과 의사소통하기 위해 필요한 미국문화의 내용이라기보다는 일반적인 미국의 생활과 사고방식을 담고 있는 내용이 많았다. 그리고 국제어로서 영어교육은 특정 문화만을 이해하기 위함이 아니라, 다양한 문화·인종 간의 의사소통수단으로서 영어를 활용하기 위한 것이기 때문에 ‘협의狹義의 문화’에 관한 교육방법은 본 논문에서는 다루지 않았다.