평화 · 민족의식교육을 통한 다문화교육:

A학교의 사례를 바탕으로

권순정*

요약

본 논문에서는 다문화교육을 인종·민족의 차이에 대한 이해에 바탕하여 기존의 주류문화에서 배제되었던 소외계층의 문화를 포용하는 것으로 정의하고 있다. 이러한 광의의 관점에서 본 논문은 다문화교육과 평화교육 그리고 민족의식교육과의 관련성을 고찰하며, 소외계층의 관점으로 사회를 바라보고 모두가 존중받으면서 공존할 수 있는 사회를 지향하고자 하는 이들 교육의 목적과 내용을 정리한다. 이에 A학교에서 이루어진 평화교육 수업과 역사수업을 통한 민족의식교육의 사례를 바탕으로 이들 교육이 같은 목적 아래 어떻게 이루어질 수 있는지를 살펴보고, 이를 통해 이들 교육의 한계와 향후 보완해야 할 점에 대해 논의한다.

주제어: 다문화교육, 평화교육, 민족의식교육

* 고려대학교 대학원 과정(교육학), sslove0123@hotmail.com

I. 서론

최근 한국사회에서는 한국인과 다른 인종의 이주노동자와 국제결혼자의 수가 현저히 증가하고 있으며, 그에 따라 이들의 자녀를 지칭하는 코스안 Kosian¹이라는 신新용어까지 등장하였다. 뿐만 아니라 북한에서 탈북한 탈북자(새터민)의 수도 지속적으로 증가하여 1993년에는 8명에 불과했지만, 1999년에는 100여 명을 넘어섰고, 2006년에는 2,019명에 이르는 것으로 파악되고 있다(통일부, 2008).

이 같은 사회변화에 대한 반응으로 한국사회에서도 다문화교육에 대한 관심이 증대되고 있다. 실제로 다문화 가정이 형성되고 그 2세들이 한국사회에서 자라면서 학습, 정체성 형성, 대인관계 형성 등에서 문제가 대두되었기 때문이다. 이에 따라 이들이 한국사회에서 보다 잘 적응하고 살아갈 수 있도록 지원하는 교육 프로그램의 필요성이 대두되었고(충청남도 평생교육원, 2007), 그 결과 다문화 가정을 위한 교육이 등장하게 된 것이다.

그런데 다문화교육에 대한 관심과 논의가 점차 활발해지면서, 다른 문화권에서 온 이들만을 대상으로 삼아 이들이 한국사회에 동화될 수 있도록 하는 것만이 과연 진정한 다문화교육인가에 대한 의문이 제기되고 있다. 따라서 차제에 다문화교육의 발전과 이의 올바른 방향설정을 위해, 우리는 다문화교육의 궁극적인 목표는 무엇이며, 또 다문화교육이 어떠한 방향으로 논의되어야 할 것인가에 대해 진지하게 생각해 볼 필요가 있다.

기본적으로 다문화교육은 사회구성원 모두의 문화와 정체성을 존중하면서, 인종, 성별, 장애, 소득격차 등에 의해 차별받지 않고 각자의 문화와 정체

1 Kosian은 Korean과 Asian을 합친 말로서, 국제결혼가정의 자녀와 이주노동자 자녀들이 당하는 차별성과 배타성을 극복하고자 안산외국인노동자센터에서 처음 사용하였다.

성이 조화롭게 융합·형성되어 가는 사회를 지향한다(Osler & Starkey, 2005). 즉, 다문화교육은 한 사회의 비주류집단, 소외계층들이 차별받는 현실에 대한 비판적 문제제기이며, 지배집단 혹은 주류문화 중심의 사회제도에 대한 도전의 성격을 갖는 것으로 볼 수 있다. 이 같은 다문화교육의 근본 정신이나 궁극적인 방향을 고려하면, 보다 광의廣義의 다문화교육에서는 비단 인종·민족의 차이뿐만 아니라, 기존의 주류문화에 편입되지 못했던 소외계층의 문화를 포괄하는 쪽으로 논의가 진행되어야 함을 알 수 있다.

그리고 이 같은 광의의 개념으로 다문화교육을 바라본다면, 기존의 다문화교육이 주된 관심을 가졌던 이주노동자, 국제결혼자, 새터민은 물론이며, 그 외에도 장애인, 학교부적응아 등 한국사회 곳곳에 내재된 소외계층, 소외집단의 문화에도 관심을 가질 필요가 있다. 뿐만 아니라 해외에서 소수민족으로 살고 있는 재일조선인, 고려인, 조선족 등의 문제도 지속적으로 제기되고 있음에 귀 기울일 필요가 있다. 또한 다문화교육의 궁극적인 목표, 즉 다양한 구성원 간 상호존중과 조화를 이루기 위해 다양한 접근들이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 본고에서 주로 다를 평화교육이나 민족교육도 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

사회가 점차 민주화되고 시민의식이 성장하면서 인권보장을 위한 인권운동과 인권교육은 지속적으로 진행되어 왔으며, 소수민족으로 살아가고 있는 해외 한민족들도 한국사회의 구성원이라는 인식이 증가하면서 이들에 대한 민족교육도 확대되어 왔다. 또한 인권이나 민족 정체성 등에 대해 비판적 관점을 함양하고, 구성원의 인권을 상호 존중하고 서로 화합하며 살아갈 수 있는 방안에 대한 모색으로 평화교육, 평화운동도 이어져 왔다. 민족교육이나 평화교육 모두 근본적으로는 한 사회에서 비주류 집단으로 분류되는 이들의 기본권을 지키고, 특정 집단 또는 개인이 차별받지 않고

모두가 동등하게 살아갈 수 있는 평화로운 사회를 구현하는 데 그 목적이 있다고 할 것이다. 즉, 소외계층의 관점에서 사회를 바라보고, 모두의 문화와 가치, 정체성을 인정하되 공존할 수 있는 방안을 모색하며, 차이 때문에 차별받지 않고 살아갈 수 있도록 하는 것이 이들 교육운동의 목적인 것이다. 이렇게 볼 때, 상술한 방향은 다문화교육의 목표와도 상당부분 부합함을 알 수 있다. 즉, 인종이나 민족의 상이함에서 비롯되는 차이뿐만 아니라, 사회의 비주류 문화를 형성하고 있는 모든 소외계층에 관심을 갖는, 보다 광범위한 다문화교육은 평화교육, 인권교육, 그리고 민족교육과도 밀접한 관련이 있는 것이다.

본 연구에서는 이 같은 보다 폭넓은 다문화교육의 관점에 입각해 다문화교육에 대해 개괄해보고, 다문화교육의 장場에서 평화교육과 민족교육이 어떻게 이루어질 수 있는지를 실제 교육사례를 통해 살펴보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 그 한계점은 무엇이며, 향후 보완해야 할 사항은 무엇 인지를 논의해 보고자 한다. 이러한 시도는 현장에서 이들 교육이 어떠한 형태로 이루어지고 있는지에 관한 이해를 넓히고, 더 나아가 다문화교육의 진정한 목표 구현을 위해 다문화교육의 외연을 좀 더 확장하고, 보다 다양한 관점을 받아들여지게 하는 데 나름대로 일조할 수 있을 것으로 생각된다.

II. 다문화교육에 대한 이해

1. 다문화교육의 발생 배경과 다문화교육의 정의

다문화교육에 대한 논의는 미국, 캐나다, 호주 등 다양한 인종이 섞여 있는 곳에서 시작되었다. 다양한 인종이 늘어가고 다양한 문화가 공존하게

됨에 따라 새로운 갈등이 일어나기 시작했는데 이에 대한 해결로서 초기에는 새로 들어온 인종·민족에게 그들의 문화를 버리게 하는 동화주의 assimilation 개념이 등장했고 이민자들의 수가 지속적으로 증가하자 동화주의에 대한 대안으로 용광로 이론 melting pot이 동화주의를 대치하게 되었다(김현덕, 2007).

그러나 이는 민주주의의 개념—평등, 정의 및 다양성 인정—에 위배된다는 지적과 함께 1960년대에 미국의 시민권리 신장운동의 대안적 방법이 등장하였다. 이것이 바로 다문화교육이다. 또 다민족으로 구성된 캐나다와 호주는 국민국가의 통합과 이민자의 증가 그리고 아시아 국가와의 협력을 위해서 1970년 다문화주의를 채택하였는데(김현덕, 2007; 설규주, 2004) 이에 따라 다문화교육에 대한 지원과 프로그램이 발전하였다.

즉, 다문화교육은 기본적으로 새로운 사회구성원의 등장에 대한 반응으로 새로운 집단이 사회의 소외계층으로 형성되는 것에 대한 문제의식에서 비롯되었다고 하겠다. 따라서 다문화교육은 기본적으로 한 사회에 다양한 문화가 존재한다는 것을 인정해야 하는 것이고 특정 문화에 의해 다른 문화를 가진 이들이 차별받지 않아야 한다는 것, 문화의 차이로 인한 갈등을 해결해야 한다는 것을 전제하고 있다. 아동권리협약 29조에서 “……개인의 문화적 정체성, 가치, 언어 등이 존중되고, 이해, 관용, 평화, 성평등, 다른 국가, 종교의 친구들과 모두 함께 자유사회에서 살아갈 수 있도록 한 사회는 각 개인 개인에게 그 준비를 위한 교육을 해줘야 하는 책임이 있다(아동권리협약, 1989)” 라고 하였듯이, 다문화교육은 지배집단과 소외계층을 나누지 않고 모두의 문화, 개성과 독특성 그리고 그들의 다양한 정체성 존중을 지향하는 교육이라고 하겠다.

2. 다문화교육을 보는 여러 관점

다문화교육은 크게 두 가지 방향으로 나눌 수 있는데 하나는 소수민족에 대한 교육기회의 보상적 배분이고 다른 하나는 모든 시민을 대상으로 하는 다문화 이해 교육의 시행이다(오성배, 2006). 이에 따라 다문화교육을 바라보는 관점은 크게 두 가지로 나눌 수 있다.

첫째는 새로운 소수 인종·민족이 기존 사회의 문화에 흡수될 수 있도록 또는 동화될 수 있도록 도움을 주는 교육으로서 다문화교육을 보는 관점이다. 용광로 이론에 기반한 이 관점은 각각 다른 문화를 가진 이들이 섞여 있는 곳에서 주류문화를 중심으로 하여 그 기준에 맞추어 소수자들이 주류문화에 속한 이들과처럼 살아감으로써 다양한 인종이 한 국가를 이루어갈 수 있다는 데 초점을 두고 있다.

이 관점은 미국 등 다인종 사회에서 먼저 일어났지만, 최근에는 오히려 한국과 같이 다른 문화권에서 온 이주자들이 증가하고 있는 곳에서 이 관점을 받아들이고 있다. 한국의 경우 이주노동자, 국제결혼자, 새터민의 증가와 이들이 이룬 가치가 증가함에 따라 이들에 대한 교육적 대안으로 다문화교육이 논의되기 시작하였다. 이들이 한국의 교육제도에서 뒤처지지 않고 학습을 이행할 수 있도록 도우며, 한국사회에서 적응하고 살아갈 수 있도록 한글 교육, 한국 문화 체험 등이 운영되고 있다(충청남도평생교육연구원, 2007).

뿐만 아니라, 이 관점에서 (심성)치료로서의 다문화교육(Sleeter, 1996) 프로그램을 운영하기도 하는데, 다문화 가정의 아이들과 학부모들의 심리적 안정과 기초학력 향상을 위한 멘토링 등을 제공하기도 한다(경기도다문화교육센터, 2008).

둘째로, 다양한 사회 구성원들이 서로의 문화에 대한 이해와 존중을 통하

여 다양성이 평화적으로 공존할 수 있도록 시민의식을 형성하기 위한 교육(오성배, 2006)으로 다문화교육을 보는 관점이다. 이 관점에서는 개인 각각의 본질적인 가치를 인식하는 것을 중요하게 여기며, 개인적, 문화적, 민족적 정체성을 형성할 수 있도록 돕는 데 초점을 맞추고 있으나 일반적으로 다른 문화에 대해 배우고 이해하는 프로그램 등이 대다수이다. 예컨대 일본의 경우, 이문화 이해 교육과 관련된 연구와 정책들은 주로 외국인에게만 일본사회에 적응할 것을 요구하지 말고 일본인들도 그들의 문화를 이해해야 한다는 방향으로 전개되고 있다(오성배, 2006). 최근 우리나라에서도 미술교육, 음악교육 등을 통해서 다른 문화에 대해 배울 수 있는 자료들이 생겨나고 있다(자연교육연구소, 2007; 김정 외, 2003).

그러나 무엇보다 두 번째 관점에서 주목해야 할 점은 사회 소외계층의 인권보장과 정체성 형성에 대한 교육뿐 아니라 사회 다수집단의 의식 변화를 위한 교육도 함께 논의한다는 것이다. 이는 다수집단의 태도와 행동이 소수집단이 사회 안에서 느낄 소속감을 결정짓고(Osler & Starkey, 2005), 사회의 지배집단이 특정 인종을 무시해버리면 그 특정 인종의 일원들은 잠재적으로 부정적인 사회정체성에 부딪혀 자기 존중감이 낮아지고 자기 증오로 이어질 수 있기 때문이다(Phinney, 2000).

즉, 다문화교육은 그동안 사회의 주류문화였던 집단이 자기중심적으로 다른 것에 대해 판단하고 평가하던 문화에 변화를 주며 소외계층의 문화와 정체성이 동등한 위치에 설 수 있도록 하기 위한 교육방법이라고 할 것이다.

3. 다문화교육과 평화교육

다문화교육은 모두가 어떠한 차이에 의해서도 차별받지 않고 동등하게

자신의 문화와 정체성을 존중받는 교육이다. 따라서 다문화교육은 기존의 주류문화 중심 사회에 대한 의식적 전환을 요구하며 소외계층과 지배집단의 구분에 반대한다고 하겠다. 또한 다문화교육은 개인의 문화와 정체성을 존중받는 동시에 타인의 그것도 존중해야 한다는 가정에 근거한다. 즉, 다문화교육은 개인적 차원의 문제인 동시에 인간관계 차원의 문제인 것이다.

다문화교육의 이러한 특징은 인간관계에 있어서 ‘우리가 다르기 때문에 우리 모두가 같다’는 감수성을 기르고, 사회적 약자 또는 소수 집단(민족)으로서 사회의 지배집단에 의한 차별에 대해 학습하고, 나아가 이에 대해 도전하며 미래를 만들어갈 수 있도록 하는 다문화교육의 다양한 접근을 요구하게 된다(Sleeter, 1996).

이에 대한 하나의 접근은 다문화교육과 평화교육의 만남이다.

평화교육은 사회구조의 문제를 보고, 이를 해결하고 변화를 준비해 가는 학습이다(Hicks, 1988). Toh와 Cawagas는 평화교육의 주제를 6가지(폭력 문화 없애기, 정의와 연민으로 살아가기, 인권과 책임 장려하기, 상호 문화 간 연대를 위한 교육하기, 환경을 보호를 위한 교육하기, 내 안의 평화 기르기)로 나누고 있는데(Toh & Cawagas, 2004), 이에 따라 최근 평화교육은 인권교육, 환경교육, 개발교육, 갈등해결 교육 등의 형태로 이루어지고 있다(Harris & Morrison, 2003).

다양한 주제와 형태로 나타나고 있는 평화교육은 교육을 통해 문제 해결 능력과 변화를 준비하는 학습을 위한 교육활동이다. <표 1>은 교육활동을 하기 위한 평화교육의 교육 목표를 기술과 지식, 태도로 구분한 것이다(Hicks, 1988: 13).

이 같은 교육목표에 따라 평화교육은 갈등을 다루는 기술을 포함한, 더 좋은 세계를 위한 교수법적 노력이며, 동기를 강화해주는 교육으로 학습자

표 1 | 목표 요약

기술	지식	태도
1. 비판적 사고	1. 갈등	1. 자아 존중
2. 협동	6. 권력(힘)	2. 타인 존중
3. 감정이입	2. 평화	3. 생태학적 관심
4. 적극성	3. 전쟁	4. 개방적 마음
5. 갈등해결	4. 핵문제	5. 통찰력
	5. 정의	6. 정의를 위한 약속
	7. 젠더	
	8. 인종	
	9. 생태(자연)	
	10. 미래	

로 하여금 배우고자 하는 희망을 가지게 하고 자신의 능력을 믿도록 하며, 결과가 아닌 과정에 핵심을 둔다(Harris & Morrison, 2003). 평화교육은 실제로 실천하는 과정에서 창출될 수 있는 것이며 학생들의 일상적인 삶과 접목되어야 그 효과를 기대할 수 있다. 그렇기 때문에 평화교육은 평화와 갈등의 문제에 초점을 맞추고, 문제중심적이고 아동중심적인 방식으로 이루어져야 한다(고병현, 2006).

평화교육의 다양한 주제와 교육 목표, 학습자 중심의 교수법은 다문화교육에서 매우 중요하다. 위에서 언급했듯이 다문화교육은 나의 문화와 정체성, 다름을 존중받는 동시에 타인의 그것을 인정하는 데 근거하여 사회차별에 대해 학습하고 이에 도전하는 것이다. 따라서 다문화교육은 평화교육과 마찬가지로 학습자의 삶 속에서 실제로 일어나는 일들의 과정 속에서 이루어져야 하고 이 안에서 일어나는 평화와 갈등에 관한 논의가 이루어져야 한다. 즉, 다문화교육은 문제중심적이고 아동중심적인 방향 설정이 필요하다.

다문화교육은 각 사회와 개인의 특징과 문화에 맞는 다문화교육의 다양한 교육적 접근을 발전시켜야 한다. 평화교육이 가지고 있는 목표와 주제들, 교수법을 살펴보면 다문화교육의 특징과 추구하는 궁극적 목표와 동일하다. 따라서 평화교육과 다문화교육의 교육적 상호작용은 계속적으로 이

루어져야 할 것이다.

4. 다문화교육과 민족교육

다문화교육에서 인종과 민족의 문제는 빼놓을 수 없는 문제이다. 이는 다문화교육이 논의된 배경을 통해 알 수 있듯이, 미국 같은 다인종 사회의 역사에서 인종차별과 이로 인한 억압에 대한 반대로 일어난 것이 바로 다문화교육이기 때문이다. 따라서 다문화교육에서는 인종의 다양성과 인종적·민족적 정체성을 수용, 존중하는 것을 전제하고 있으며(Banks, 1992), 다양한 민족이 서로의 문화를 지켜가고 다른 문화를 이해하며 서로 융합된 사회를 형성하는 것을 지향한다. 반면 민족교육은 민족주의의 목적인 국가적 자주성, 통합, 정체성을 이루기 위한 교육을 지향하는데, 민족교육은 그것을 지배집단의 것으로 보느냐 소수민족의 것으로 보느냐에 따라 성격이 다르게 나타난다(Smith, 2001). 지배집단의 민족교육이 자신들의 우월성을 드러내고 그것을 지키기 위한 성격을 띤다면, 소수민족의 민족교육은 민족이 다르다는 이유로 차별받는 사회에 대한 도전이며, 사회 안에서 다수민족의 역사와 문화에 종속되지 않고 자신들의 고유의 것을 지켜나가는 성격을 띤다(오자와 유사쿠, 1999).

일반적으로 다문화교육과 민족교육은 상반된 것으로 이해되나 다문화교육과 소수민족의 민족교육이 가진 궁극적 의미는 같다.

우선 다문화교육을 논의하는 데 있어서 인종 정체성 racial identity이나 민족 정체성 ethnic identity은 중요한 이슈이다(Phinney, 2000). 다문화교육은 한 사회에서 다양한 인종이 가진 정체성과 문화를 인정하고 존중하는 것이다. 따라서 다문화교육에서는 자신이 가지고 있는 원래의 문화와 정체성을 중요하게 보아야 한다. Hall(2000: 81)은 “문화는 우리 모두의 인격을 형성

하는 틀이기 때문에 문화를 공부하는 것은 우리의 삶과 사고, 살아가는 법에 대해 공부하는 것으로 우리 자신과 우리 사회를 이해하기 위해서 외국 문화를 이해하는 것이 아니라 우리 자신의 것을 이해하고 공부하는 것이다.”라고 보고 있다. 따라서 다문화교육은 다양한 인종·민족의 문화가 공존하기 위해서는 우선적으로 자신들의 것을 먼저 이해하고 이는 것이 전제된다고 하겠다. 다문화교육은 지배집단 문화에 의해 소외계층의 문화와 정체성이 무시되고, 지배집단 문화에 의해 만들어지는 것에 반대하며, 소외계층이 가진 그들만의 문화와 정체성을 지배집단과 동등하게 바라보도록 하는 교육이다(이지영, 2002).

소수민족의 민족교육은 자신들이 살아가고 있는 사회에서 받는 차별을 이겨내고, 우리 것을 지키고 발전시킨다는 목적을 가지고 있다. 그리고 무엇보다 민족 정체성을 지키고 확립시키기 위한 교육을 한다. 사회의 지배집단의 차별이나 공격을 이겨내고 문화와 정체성을 지켜나가는 소수민족의 민족교육의 예는 일본의 재일조선인 교육에서 찾아볼 수 있다. 일본사회에서 소수민족으로 살아가고 있는 재일조선인은 자신들이 한민족임을 잊지 않고, 일본사회 내에서 받아온 차별과 억압에서 벗어나기 위해 민족학교를 설립하였다. 민족학교에서는 한국어로 수업을 하며 한국문화에 대해 수업을 한다(오자와 유사쿠, 1999).

즉, 다문화교육과 민족교육은 소수·소외 계층의 문화와 정체성이라는 공통된 주제를 가지고 있다. 다른 문화에 대해 이해하기에 앞서 자신의 문화를 이해하는 것을 전제하는 다문화교육은 소수민족의 민족교육이 가진 중요한 주제와 방향을 내포하고 있다고 할 수 있다. 따라서 다문화교육은 그것의 숨은 의미를 통해 민족교육을 통한 다문화교육이라는 교육적 접근을 이룰 수 있는 것이다.

Ⅲ. A학교의 다문화교육 사례

이 절에서는 위에서 제시한 관점과 이념을 기반으로, 교육과정을 운영하고 있는 A학교의 사례를 살펴보고자 한다.

1. A학교의 설립배경 및 구성원

A학교는 장애인 아이들을 위한 학교라는 이름의 센터를 시작으로 방과 후 집안이 어려운 아이들, 이주노동자 가정의 아이들을 위한 공부방으로 시작하였다. A학교는 설립 당시부터 한국사회의 소외계층 아이들에게 관심을 가졌으며, 이를 계기로 이 아이들이 중심이 될 수 있는 평화학교를 개교하기에 이른다. 2005년 경기도 안성으로 내려와, A평화학교라는 이름으로 대안학교를 설립하였고, 아이들과 교사가 함께 살고 공부하는 공동체를 형성하였다.

A학교가 내세우는 교육 가치는 자연과의 상생, 존중과 평화, A 공동체의 실현이다. 이에 “미래의 역사를 써가는 아이들”이라는 이념에 기반하여 교육과정이 구성되어 있다. 일반학교에서 주요과목인 국·영·수·과는 기본 과목으로 검정고시를 준비하는 학습으로 공부하고 있고, A학교가 중점을 두는 교육과정으로는 역사교육, 평화교육, 톨스토이를 통한 문학공부, 민주 시민교육 등이 있다.

A학교는 아직 발전하고 있는 학교로 현재 규모는 매우 작다. 학생들은 약 10명 안팎으로 적지만 각기 매우 다양한 환경에서 자라온 아이들이다. 탈북어린이, 장애아동(자폐), 가정폭력의 피해를 입은 아이들, 이혼가정의 아이들, 생계지원을 받는 아이들, ‘대안’ 교육에 가치를 둔 부모의 선택에 따라 온 아이들이 섞여 있다.

실제로 A학교가 다문화교육이라는 이름의 교육과정을 별도로 가지고 있는 것은 아니다. 하지만 소수집단, 소외계층 아이들이 지니고 있는 문화를 존중하고 그 안의 정체성을 함양할 수 있는 공간을 지향한다는 점에서, 다문화교육의 이념을 바탕으로 운영되고 있음을 알 수 있다. 그리고 A학교는 이러한 정신을 실현하기 위해 평화수업과 민족교육을 통한 역사수업을 진행하고 있다. 여기에서는 A학교의 평화교육과 민족교육 사례를 주로 살펴 보고자 한다.

2. A학교의 수업 사례

위에서 언급한 것처럼 A학교의 핵심 교육과정은 평화수업과 역사수업으로 나눌 수 있다. 여기에서는 이들 수업에 대해 그 내용, 학습법 및 프로그램, 그리고 이들 수업을 통해 나타나는 학습자의 반응을 살펴보고, 그 결과 도출되는 시사점에 대해 논의해보도록 하겠다.

1) A학교의 평화수업

평화수업은 일주일에 두 시간씩 진행되었다. 이 수업을 통해서 첫째, 학습자는 평화 가치와 이에 대한 기본전제로 인권과 갈등 해결을 이해할 수 있고, 둘째, 평화에 대한 보다 폭 넓은 이해를 키우며, 셋째, 자신과 주변 사람들과의 관계 형성에 대해서 알아볼 수 있다.

이 목표에 따른 평화수업의 내용과 학습법 및 프로그램, 학습자의 반응 및 성찰에 대해 알아보도록 하겠다.

(1) 내용

평화수업의 내용은 크게 평화·관계 형성하기, 다양성의 이질감과 동질

감, 갈등 해결, 인권으로 구성되었다.

평화·관계 형성하기는 두 가지로 구성된다. 첫째, 평화에 대해 스스로 정의를 내리고 반평화적인 것들에 대해 나누어보는 것과 평화의 주제들이 있다. 둘째, 학습구성원들 사이의 신뢰감 형성과 감추어진 '나' 드러내기가 있다.

다양성의 이질감과 동질감은 아이들이 다른 사람과 있을 때 또는 다른 곳에 있을 때 자신의 행동을 분석해보고, 그때의 느낌(이질감 또는 동질감) 정리와 다양성, 다문화에 대한 일반적 정의, 마지막으로 다문화 사회에 대한 이해로 구성된다.

갈등 해결은 갈등을 분석하는 갈등 분석 요소와 그래프, 갈등해결의 기술로서 적극적 듣기, 협상, 중재에 대한 이론과 실제로 구성된다.

마지막으로 인권은 UN 아동권리협약에 대한 이해와 적용으로 나누어져 있다.

(2) 학습법 및 프로그램

평화수업 학습법은 대화, 적극적 참여, 가치형성, 비판적 동기강화(Toh & Cawagas, 1987)를 기본으로 하였다. 평화수업에서는 특별한 교재 없이 각 날의 주제에 맞춰 활동, 토론, 발표, 역할극 등을 하였다. 평화수업에서 가장 중요한 요소는 학습자 모두가 자신의 목소리를 낼 수 있는 것과, 협동, 경청이었다.

평화수업에서는 각 주제에 대한 이해를 돕기 위한 가벼운 도입 활동이 매 시간 15분씩 이루어졌고, 주 활동을 통해 구체적 내용을 학습할 수 있도록 하였으며, 마지막 15분 동안은 교사가 전체적 활동에 대한 의미와 주제와의 연관성을 설명하여 정리하였다.

다음의 표는 평화수업에서 이루어졌던 도입활동들이다(단, 인권은 주요활동이 기재되어 있다.).

표 2 | A학교 평화수업 프로그램 예시

주제	프로그램명	활동
평화·관계 형성하기	trust 의자 게임	<ul style="list-style-type: none"> -목적: 서로 간의 신뢰감을 형성할 수 있고, 내 안의 숨겨진 것을 드러내는 훈련을 한다. -진행: trust 게임은 4명씩 팀을 이루어, 다리와 손을 이용해서 서로가 의지하여 의자를 만드는 게임이다. 한 명이라도 다른 사람에게 제대로 의지하지 않으면 의자는 무너진다. (교사는 아이들의 흥미를 끌기 위하여 의자를 만들 때 아이들의 모습을 사진으로 담아보는 것도 좋다.)
다양성 안의 이질감과 동질감	스티커 게임	<ul style="list-style-type: none"> -목적: 나와 비슷한 것을 가진 이에게 끌리고, 그렇지 않은 사람은 자연스레 밀어내는 우리의 태도를 알아본다. -진행: 진행자는 학습자들을 모두 서로 등을 바라보며 서 있도록 권한다. 뒤돌아서 있는 상태에서 눈을 감고 있으면, 진행자가 스티커를 각각 학습자의 이마에 붙인다. 학습자들은 자기와 같은 색깔을 가졌을 것 같은 사람들과 그룹을 형성한다. (그중 한 명은 혼자 딱 한 색깔만 붙인다.)
갈등해결	카메라 활동	<ul style="list-style-type: none"> -진행: 감독 두 사람이 의논하여 갈등 상황을 하나 만들고 나머지 학생들에게 배역을 나눠준 후, 시키는 대로 하게 한다. <ul style="list-style-type: none"> - 한 컷 만들기. 모든 배역들이 자기 위치에 서서 포즈를 잡으면, 감독 둘은 각자 자신들이 생각하기에 이 모든 그림이 '잘 나오겠다' 싶은 곳에서 사진을 찍어본다. (실제 카메라로) 사진을 찍은 후, 왜 그곳에서 찍었는지 물어본다. - 각자 다르게 나오도록 이끌기
인권	우리 공동체의 아동권리 협약 만들기	<ul style="list-style-type: none"> -목적: A공동체에서 생활하는 아이들이 스스로 권리와 책임을 나누어 보는 연습을 한다. -진행: 조를 나누어, 자신들이 A학교 아동권리협약에 넣어야 한다고 생각하는 권리를 만든다. 우리들의 조약 정리하기

학생들은 이 같은 활동에 적극 참여함으로써 주제에 대한 흥미를 높일 수 있고, 평화의 큰 주제들이 어떻게 우리 삶과 연결되어 있으며 이를 추구하기 위해서 어떤 방법들이 있는지 이해하고 그 능력을 키울 수 있다. 또한 발표와 토론을 통해 자신의 생각과 감정을 논리적으로 표현하는 법을 배울

수 있다. 그리고 학생들은 주요활동에서 서로 평가하는 시간을 가지는데, 이를 통해서 학생들은 남의 이야기를 경청하는 능력을 키울 수 있다.

(3) 학습자의 반응 및 성찰

평화수업 시간이 끝나면 아이들은 때 시간 소감문을 제출하였다. 새터민 아이들은 자신들의 이야기와 그날 학습한 주제를 연결짓는 경향을 보인 반면, 부모의 선택으로 온 아이들은 다소 부정적으로 수업시간에 논의한 내용들이 “당연한 것” 이라고만 적을 뿐, 많은 생각이나 느낌을 적지 않았다. 한 새터민 아이는 다양성 안의 이질감과 동질감을 학습할 때, 북에서 나와 중국, 미얀마 등지를 거쳐 한국에 오기까지의 자신이 겪어온 일들을 적어가며 ‘다름’에 대한 생각과 느낌을 정리하였다. 반면, 같은 수업 내용에서 한국 출신(부모의 뜻으로 온 학생)의 아이는 ‘다르니까 어색한 것이고 다르니까 싫은 것은 당연한 건데, 왜 굳이 이해하고 친해져야 된다는 건지 모르겠다.’라고 썼다. 일반적으로 가정에서 버려진 아이들은 자신들을 내어보이는 것이 싫어서 그랬던 것인지, 아니면 그냥 단순히 귀찮았던 것인지 판단을 내리기는 어렵지만, 거의 대부분의 소감문에서 ‘모두가 행복해야 된다, 평화는 필요하다.’라는 추상적인 말들로 자신의 소감을 대신하는 경향을 보였다. 추측컨대, 이는 학습자들의 심리적 상태와 갈등 상황에 노출된 정도에 따른 차이라고 본다.

이 수업의 결과를 평가하기는 어렵다. 하지만 아이들이 마지막 시간에 만든 A학교 아동권리협약의 내용에 평화교육 시간에 배웠던 다양한 주제들에 관한 사항들을 마련한 것을 보면, 아이들이 적어도 ‘평화’라는 주제와 그 가치의 실현을 위해 자신의 역할이 무엇인지, 그리고 무엇이 마련되어야 하는지는 이해했다고 판단된다.

다음은 A학교 아동권리협약의 몇 가지 조항이다.

- A학교에서는 인종, 언어에 대한 차별이 없어야 한다.
- 나이가 어리다고 무시하거나, 욕을 하거나, 뒤에서 안 좋은 말을 하면 안 된다는 것을 지켜야 한다.
- 무슨 일이 있다면 아이들의 의사를 묻고, 같이 해결하거나 행동해야 한다. 정신적, 신체적 장애 아동의 존엄성이 보장되고, 자립이 촉진되며 적극적 사회 참여가 조장되는 여건 속에서 충분히 품위 있는 생활을 누려야 함을 인정한다.

모든 학생들이 들어야 하는 기본 과목인 평화수업은 아이들의 학습과정을 중시하였고, 아이들의 일상생활을 소재로 하여 평화가치들을 아이들이 쉽게 이해할 수 있도록 하였다. 또한 평화수업을 통해서 학생의 비판적 사고와 주체적 활동 및 의사 결정을 강조하는 실천교육으로 사회에서 효율적으로 상호작용할 수 있는 필수적인 지식과 기술을 제공하는 다문화교육의 특징(장인실, 2006)을 부각하려 했던 점은 긍정적으로 평가할 수 있다고 생각한다. 하지만 여기서 고민해야 할 점은 어떻게 아이들에게 평화수업을 통하여 균형 있는 관점을 키워줄 것이며, 아이들의 경험을 어떻게 지속적으로 이끌어갈 것인가이다.

아이들이 자라온 성장배경은 사회의 비주류에 속하는 소외계층의 문화이다. 평화수업을 통해 아이들은 갈등의 요소와 인권에 대해 학습하며 자신들이 차별받고 있는 상황을 알게 되면서 자신들의 상처를 스스로 붙잡혀 여기는 경향을 보였다. 이에 더해 아이들은 소위 ‘잘 사는’ 사람들에 대한 무비판적 싫음을 종종 내비치곤 했다. 수업 소재가 아무리 아이들의 일상

생활 속에서 일어나는 일들이라 하더라도 학습을 통해서 아이들은 자신들의 모습이 반평화적인 사회 요소의 예라고 생각할 수도 있었을 것이라고 여겨진다.

평화수업에서 매주 다른 일상의 소재를 가져와 쓸 수 있었던 것은 그만큼 공동체 생활을 하고 있는 아이들 사이에서 역동적이고 수많은 갈등이 일어나고 있음을 시사한다. 그런데 이러한 갈등을 해결하는 법이나 자신들의 문제점을 수업시간에 경험하고서도 수업시간 외 일상생활에서 반복되는 갈등과 수업 내용을 연결하지 못했다. 이것은 ‘수업시간’에 국한되어 있을 때 생각할 수 있는 ‘평화’와 교실 밖에서의 ‘평화’의 연결고리가 ‘교실’이라는 공간성이나 ‘시간’의 나눔으로 인해 끊겨 있기 때문이라고 판단된다.

A학교는 소외계층 아이들의 정체성, 아이들의 문화를 키워줄 수 있는 공간으로서의 강점과 평화교육이라는 수업을 할 수 있는 자율성이 존재한다는 강점이 공존하지만, 현실과의 괴리는 여전히 존재한다. 이는 A학교가 앞으로 평화 수업을 구상할 때 지속적으로 고민해야 할 과제로서, 현실과의 괴리를 좁힐 수 있는 교수법과 학습내용을 좀 더 체계적으로 구상해야 할 것이다. 이에 대한 대안으로서 다음의 몇 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 평화라는 주제는 학습자에게 매우 추상적일 수 있고, 다양한 주제들이 상호 연결되어 있어 많은 이해와 지식을 요한다. 그런데 아이들에게 이러한 주제를 하나의 틀로 규정해서 학습하게 한다는 것은 무리요소가 따르게 되어 있다. 따라서 평화라는 독립교과를 통해 학습하는 데 있어서 그 안에 담긴 내용을 거시적으로 “평화”라고 내걸고 모든 것을 학습하기보다는, 각 주제를 세분하여 아이들이 꾸준히 학습할 수 있도록 유도하는 것이 한 가지 방법일 것이다.

둘째, 한 아이는 소감문에서 ‘우리 학교에서 배우는 역사 수업도 평화 아

닌가? 굳이 나눌 필요가 있을까?’라고 썼다. 이는 평화라는 가치를 따로 학습하는 활동에 대한 근본적 질문이라고 생각한다. 따로 구분하여 다양한 주제와 기술들을 학습하는 것도 긍정적 효과를 가져올 수 있지만, 이는 오히려 일상생활과 수업을 더 확실하게 구분해버릴 수도 있다. 따라서 굳이 독립교과로 만들지 않고 다른 교과 시간(검정고시 과목들도 포함하여)의 내용과 교수법 안에서 평화 가치를 학습하게 할 수 있다. 아이들에게 평화가 따로 떨어져 있는 것이 아니라 실제적으로 자신들의 일상적인 학습 속에서 접하는 것이기에 그 괴리감을 좁힐 수 있다고 생각한다.

셋째, 어떤 방법으로든 ‘평화’의 가치를 학습하는 것은 필요하나, 아이들이 가진 열등감이나 심리적 불안감은 평화적 가치나 기술을 학습한다고 해서 나아지지 않는다. 따라서 학습을 통해 비판적 사고를 하는 연습을 시키되, 막연한 증오는 또 다른 프로그램으로 치료해야 한다고 생각한다. 예를 들어, 심리 프로그램과 협력하여 아이들이 내적 안정을 취할 수 있도록 해 주는 방법이 있다. 아이들의 내적 안정이 이루어진다면 평화 가치와 반평화적 요소들을 학습했을 때 균형 있는 관점을 가지고 평화에 대해 더 잘 알아갈 수 있을 것이라고 생각한다.

2) A학교의 민족교육을 통한 역사수업: 기행학습을 통해서

A학교는 역사공부를 중시하는데, 이는 지배집단에 의해 써진 역사를 배우는 것이 아닌 피지배 집단의 눈으로 역사를 바라보는 훈련을 제공하는 데 그 목적이 있다. A학교는 2007년 한 학기 동안 1학기, 2학기를 나누어 일본과 러시아, 중국—한반도를 둘러싼 동북아시아 국가에 퍼져 있는—에서 살아가는 우리 민족들의 삶을 배우고, 소수자·약자의 눈으로 역사를 바라보는 학습을 하였다.

이 기행학습을 통해서 아이들은 첫째, 외국에서 소수민족으로 살고 있는 우리 민족의 삶과 우리의 역사를 배우고, 둘째, 소수민족으로 살고 있으면서도 한국인으로서의 민족 정체성을 지켜온 역사를 배우며, 셋째, 재일조선인·고려인의 삶과 현 한국사회에서 소외계층으로 살고 있는 아이들의 모습을 연결시키고, 넷째, 이에 따라 아이들은 자신들이 경험한 문화들에 의해 주어진 자신의 정체성을 발견한다. 마지막으로 역사공부를 통해 다른 문화에서 자라온 친구들과 새로운 관계를 형성할 수 있다.

다음에서는 위의 평화수업과 동일하게, 이 목표에 따른 기행학습을 통한 역사수업의 내용과 학습법 및 프로그램, 학습자의 반응 및 성찰에 대해 알아보겠다.

(1) 내용

1학기 수업의 주제는 ‘재일조선인과의 만남’이었다. 재일조선인들의 현재 삶을 이해하기 위하여 시기를 크게 식민지 전, 후로 나누어 재일조선인들이 어떻게 일본으로 건너가서 살게 되었고, 왜 한국에 돌아올 수 없었는지, 어떻게 재일조선인이 소수민족으로 자리 잡아 갔는지, 일본에서 어떤 차별을 받았는지, 민족학교는 어떻게 설립되었고 어떤 공부를 하는지 등으로 학습내용을 구성하였다.

2학기 수업의 주제는 ‘고려인과의 만남’이었다. 수업내용은 한인들의 연해주 이주의 이유와 목적, 해방 후 강제이주의 진행과정 및 그 결과, 중앙아시아에서의 삶, 구소련 붕괴 후, 다시 연해주로 돌아오는 이유, 현재 연해주에 사는 고려인들의 삶 그리고 고려인들을 돕고 있는 시민단체인 동북아평화연대의 활동 등으로 구성되었다.

(2) 학습법 및 프로그램

이 수업은 학습자 중심의 학습과 경험 중심의 학습을 기본으로 하여, 다양한 프로그램으로 진행되었다. 우선, 일본과 러시아로 가기 전 아이들은 위의 내용들에 대한 자료들을 조사하여 선생님들과 함께 발표하였다. 아이들은 총 3차에 걸쳐 발표를 하였고, 재일조선인과 고려인에 대한 영상물도 관람하였다. 영상물을 보여줌으로써 주제에 대한 흥미를 높이고, 스스로 자료를 찾아보면서 새로운 정보를 찾아 정리하도록 하였다. 뿐만 아니라 발표를 함으로써 아이들이 충분히 그 역사를 이해할 수 있도록 도왔다.

떠나기 전, 일본과 러시아에서 만나게 될 재일조선인 친구들과 고려인 가정에 드릴 선물을 스스로 기획하고 준비물을 사서 손수 제작했는데, 이를 통해서 새로운 사람들과의 만남에서 자신을 초대해주는 가족들에게 감사하는 마음을 전달하는 법을 배울 수 있다.

일본에서는 한국의 역사와 관련 있는 묘지와 추모비가 있는 곳을 주로 방문하며, 일본 사회에서의 한국인의 역사에 대해 배우고, 재일조선인들을 직접 만나 아이들이 미리 공부해 온 것들을 확인하고, 그분들의 이야기에 자신의 이야기를 일치시켜 보는 감정이입(Derman-Sparks, 2000)을 연습하였다.

또한 재일조선인 또래 아이들과 캠핑을 하여 아이들 간의 화합을 돕는 공동체 활동과 재일조선인 가족들에게 편지 쓰기 등을 하였다. 다양한 프로그램을 통해서 다른 문화에서 자라온 아이들과 함께 일하고 놀면서 다른 사람들과 어떻게 관계를 맺어갈 수 있으며, 맺어진 관계를 어떻게 이어나가야 할지에 대해 고민해볼 수 있다.

러시아에서는 동북아평화연대에서 구상한 프로그램에 맞춰 활동하였는데, 프로그램은 크게 세 가지로 구분된다.

첫째, 블라디보스토크, 우수리스크 등 발해부터 시작되는 우리의 역사 유적을 따라 먼 타지에서 우리의 역사를 만난다. 발해토성, 이상설 유허지, 신한촌 등지를 방문하며, 독립운동의 역사와 사전에 공부해온 사실들을 눈으로 확인해볼 수 있다.

둘째, 고려인들이 연해주에 다시 돌아와 그 터전을 잡고 살아갈 수 있도록 도와주는 동북아 평화연대의 활동 중 하나인 자연농법에 관한 강의와 고려인들의 현실 문제에 관한 강의, 동북아평화연대의 활동 등에 대한 수업 듣는다. 한국에서는 많은 관심이 미치지 않은 고려인들의 삶에 도움을 주고 있는 적극적인 한국인들을 만나고 이야기를 들으면서 민족적 화합과 정체성의 중요성을 느낀다. 또 환경에 맞추어 적극적으로 살아가는 고려인들의 자연농법에 대해 배우고 농가에 직접 가보아 현재 고려인들의 생활을 유지해주는 농업의 중요성을 이해할 수 있다.

셋째, 고려인들과의 만남이다. 아이들은 이틀 밤을 고려인 가정에 가서 민박을 하였는데, 들썩 짝을 이루어 자신들이 준비한 질문지를 가지고 인터뷰를 시도하였다. 고려인의 가정집에 가서 같이 자고 먹고 이야기하면서 고려인의 문화와 우리 문화가 무엇이 다르고 또 비슷한지를 경험한다. 아이들은 자기 자신의 역사와 고려인들의 삶을 연결지어보는 연습을 했다. 또 고려인 청소년 아이들과 함께 풍물도 하고, 게임도 하고, 축구도 하며 함께 놀았는데, 이는 제일조선인 친구들과 함께 했던 것처럼 같은 민족이지만 다른 문화에서 자라온 친구들과 어떻게 관계를 맺을지에 대해 고민하는 계기를 제공한다.

(3) 학습자의 반응 및 성찰

앞에서 살펴본 기행 학습에 따른 결과물로서, 아이들에게 동영상 제작,

사진 제작, 기행문 작성 중 하나를 선택하여 발표하도록 하였다.

아이들이 제작한 동영상 중 하나인 ‘소리 없는 외침’은 재일조선인 할아버지들의 힘들었던 상황과 일본의 역사현장을 소재로 영상을 구성하여, 타국에서 차별을 받으면서도 곳곳이 민족 정체성을 잃지 않고 살아온 민족 역사를 정리하였다. 이를 통해서 아이들이 역사 속 그리고 현재 사회에서 소수민족으로 살아가는 것에 대한 어려움, 소수민족에 대한 다수집단의 관점 및 대우 등에 대해서 느끼고 생각해볼 수 있었음을 알 수 있다.

한 사진작품은 우리가 만난 사람들의 모습을 슬라이드로 정리하여 ‘우리가 어디에 살고 있다고 하더라도 우리는 한 민족입니다.’라는 결론을 이끌어냈다. 이 같은 결과물들은 아이들이 소수민족으로 살아가고 있는 재일조선인과 고려인들을 만나고 얘기하고 함께 시간을 보내면서 그들이 가지고 있는 문제들이 우리의 문제와 연결되어 있다는 점과 우리가 책임을 져야 하는 부분이 있음을 배웠다는 점, 일정 부분 그들과 감정적 교류를 했음을 보여준다.

비록 아이들이 재일조선인들이나 고려인들의 삶과 남한 사회에서 소수(소외)계층인 자신들의 위치와 앞으로 해야 할 일을 연결짓는 데까지는 아직 이르지 못했지만, 이는 끊임없는 학습과 성찰이 반복되면서 터득되는 것이기 때문에 당장 논의하는 데는 무리가 있다.

그럼에도 불구하고, 실제적으로 이 같은 구성이 다문화교육에서 가정하고 있는 문화적, 인종적, 민족적 정체성에 대한 존중과 학습자 스스로 자신의 정체성과 연관시키는 작업에 있어서 어떤 한계가 있었는지를 논의해 보아야 한다. 실제로 역사에 대한 지식적 부분이나, 재일조선인이나 고려인들의 삶에 대해 알아가면서 아이들은 우리 민족이 힘든 시기를 겪어 왔고, 이를 이겨내기 위해서 수많은 난관을 견뎌 왔다는 사실을 알게 되었다. 예

를 들어, 한 학생은 기행문에서 “전쟁은 나쁘고, 우리 민족 모두가 행복해지기 위해서는 빨리 통일을 해야 한다.”고 적었으며, “독립운동가들이 우리 역사에서 얼마나 위대한 일을 했는지 알았다.”라는 생각을 밝히기도 했다. 그러나 그 이상의 느낀 점이나 고민들을 이끌어내기에는 무리한 요소들이 많았다.

기행학습은 이러한 깊이까지 들어가는 데에는 한계가 있다. 기행학습은 말 그대로 정해진 기간 동안 특정 장소에 가서 우리가 목표로 잡은 학습을 눈으로 보고 경험하는 학습이다. A학교에서 보여준 기행학습은 그 의도는 좋으나 목표가 너무 광범위했다고 본다. 역사적 사실을 배우는 것, 현재 우리들의 모습과 연결지으며 정체성을 찾아가는 것, 이 두 가지 큰 틀 안에서 단계적 학습을 해야 한다. 재일조선인과 고려인은 소수민족으로 차별받으며 살아왔다는 공통점이 있지만, 이주배경이나 그 사회에서 겪어온 과정은 모두 다르다. 예를 들어, 재일조선인에 대한 공부만으로도 아이들은 많은 역사적 사실들을 학습하게 된다. 그런데 1년이라는 짧은 시간 동안 아이들이 역사적 사실들을 학습하고 이해하여 가치형성까지 발전시키기란 무척 어려운 일이다.

앞서 아이들의 작품 예시에서 보았듯이, 일시적 감정적 반응과 학습은 기행학습을 하는 동안 이루어질 수 있지만, 이것에 대한 지속성 여부를 고려하기 위해서는 A학교가 가지고 있는 강점—자율적으로 교과를 구성하고 그 안에서 가치를 추구할 수 있는—을 살리되, 가치 추구를 위한 무리한 시도는 아이들의 효과적 학습을 위해서 신중하게 다시 생각해봐야 한다.

기행학습을 통해 아이들이 지식을 더 정확하게 확인할 수 있다는 점에서 그 목표를 달성했다고 본다. 그러나 다문화교육이 과정이고 지속적인 경험이듯이(Nieto, 2000; 장인실, 2006), 역사와 현재의 삶을 연결시키며, 그

들의 삶을 통해 정체성을 찾는 것을 단기간 기행학습의 즉각적 결과물을 통해 평가해서는 안 된다. 이는 아이들의 성장과정을 통해 확인되어야 할 것이고, 아이들이 이를 꾸준히 고민하는 끈을 놓지 않도록 지속적인 프로그램을 구성해야 할 것이다.

따라서 하나의 대상을 정하고 이에 대한 역사적 학습을 충분히 한 후, 지속적인 교류를 할 수 있는 교육 프로그램을 통해 현재 나의 모습을 찾고 우리 민족의 삶을 통해 정체성 확립을 준비할 때, 다문화교육과 민족교육에서 논하고 있는 정체성 문제를 보다 근본적으로 이해하고 학습할 수 있을 것이라고 생각한다.

3. 제한점

앞서 살펴보았듯이, A학교에서는 평화교육과 민족교육을 통한 역사수업을 중심으로 하여 학습자들이 학습과정에 참여할 수 있게 했으며, 자신의 정체성을 돌아볼 수 있는 기회를 제공하였다. 비록 평화교육과 민족교육을 통한 역사수업에서 한계점을 보이기는 했지만 A학교가 가지고 있는 환경, 아이들의 상황, 그리고 주어진 시간을 고려할 때, 이러한 한계점은 장기간에 걸쳐 극복될 수 있으리라 기대할 수 있다. 하지만 A학교의 평화교육, 민족교육을 통한 역사수업을 포함한 많은 교육프로그램을 진행하는 과정에서 여러 가지 제한점들이 나타났다. 이러한 제한점들을 살펴봄으로써 향후 교육과정을 설계할 때 고려해야 할 사항들을 점검할 수 있을 것이다.

여러 가지 제한점 중 무엇보다도 심각한 것은 아이들의 한국어 실력이었다. 당시 학생 10명 중 7, 8명은 학업연령에 비해 한국어 구사 능력이 현저히 낮았다. 한 자폐 아동의 경우 글씨를 깨끗이 쓰기는 했지만 긴 문장을 구사하는 능력에는 한계가 있었다. 또 한 아이는 15살이었지만 글씨를 줄여

맞추어 쓰거나 띄어쓰기를 전혀 하지 못했다. 새터민 아이들은 어휘 사용에 많은 어려움을 겪었다. 아이들의 이 같은 한국어 실력은 평화교육 수업을 비롯한 다양한 교육 프로그램에서 쓰기 활동을 하는 데 어려움을 가져왔다. 수업 시간의 쓰기 활동은 거의 끝내지 못하는 경우가 많았고, 글을 읽어나가는 활동을 이끌어 가는 데에도 어려움이 있었다.

A학교의 상황이 수업에 끼치는 영향도 있었다. A학교는 아직 비인가학교이기 때문에 후원과 프로젝트 사업에 의존하여 학교를 운영해야 하는 상황이다. 그리고 이제 학교가 정착해 가는 시점이기 때문에 예상치 못한 변수가 수업 운영에 상당한 영향을 끼치고 있다. 물론 일 년의 교육계획이 세워져 있고 이에 맞춰 진행해 나가려고 노력하지만, 프로젝트의 완료 등 다양한 요인들의 영향으로 수업을 단축해야 한다든지, 한 주 미뤄야 하는 경우가 당일에 발생하는 일들이 종종 생기게 된다. 예를 들어, 역사기행을 준비하는 약 2주 동안 수업활동은 거의 못 했다. 이러다보니 수업 진행이 흐트러지기가 쉽고, 계획된 수업 내용이 중간에 빠지게 되면서 그 다음 수업을 이어나가는 데 부자연스럽거나 생략해야 하는 부분이 많았다. 평화교육 수업의 경우, 아이들을 수업활동에 참여시키는 데 더 오랜 시간이 걸리는 일이 생기기도 했다.

IV. 결론

다인종·다민족 사회로 접어들기 시작한 한국은 이에 대한 현상적 반응으로 다문화교육에 대한 논의를 시작했다. 따라서 한국에서는 다른 인종을 대상으로 하여 그들의 한국 적응 돕기의 일환으로 다문화교육을 이해하는

것이 일반적이다. 하지만 앞에서 살펴보았듯이, 이것은 다문화교육의 일부 분일 뿐이다. 다문화교육은 이제 더 광의적 차원에서 이해되어야 한다.

다문화교육은 신체적 또는 문화적 특징 때문에 사회의 다른 성원에게 차별을 받으며 차별 받는 집단에 속해 있다는 의식을 가진 소수자(박경태, 2008)들이 자신들의 경험, 문화와 이를 통해 형성된 정체성을 찾아 발전시키도록 하는 것이다. 정체성을 찾고 자신의 문화와 다름이 존중될 때, 그들은 한 사회에 소속된 시민으로서 살아갈 수 있다. 소속감을 느끼는 것은 아이들이 자신의 정체성을 학습과정으로 가져오게 하여 발전시키도록 하는 것으로, 정체성은 교육에서 아주 중요한 것이다(Osler & Starkey, 2005). 따라서 다문화교육은 사회의 모든 소외계층이 어떤 것에도 차별받지 않고 동등한 위치에서 인정받고 존중받을 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 지배집단 문화와 의식에 변화를 줄 수 있도록 끊임없이 도전해야 한다. 지배집단의 변화 없이는 소외계층에 대한 존중과 이해는 이루어질 수 없기 때문이다.

따라서 다문화교육은 궁극적 목표를 이루기 위해서 다른 교육적 접근들과 상호 보완하여 다양한 교육프로그램을 준비해야 한다. 그 좋은 예가 바로 평화교육과 소수민족의 민족교육이다. 앞서 논의하였듯이 평화교육과 다문화교육은 사회 변화에 도전하고 모두가 동등하게 살아갈 수 있는 평화로운 사회를 지향한다는 점에서 서로 지향하는 바가 일치한다. 평화교육의 교육적 내용과 교수법은 현재 다문화교육의 장에서 이루어지는 내용보다 더 광의적인 다문화교육에 대해 다를 수 있다. 민족교육도 마찬가지이다. 소수자들의 정체성 형성은 다문화교육의 핵심이다. 그들의 문화와 가치, 전통을 버리지 않고 그 위에서 성장할 수 있도록 하는 것이 다문화교육이다. 이는 소수민족의 민족교육이 가지고 있는 목표를 담고 있는 것으로, 민

족교육을 통한 다문화교육의 새로운 접근이 요구되는 것이다.

여기서는 위의 접근을 시도한 A학교의 사례를 살펴보았다. A학교의 경우처럼, 일반 사회에서 소외된 아이들이 모여 그 아이들의 목소리를 만들 수 있는 곳이 생겨나고 있다는 것은 우리 사회의 발전된 모습이라고 생각한다. A학교의 교육과정은 지속성의 문제와 전문가 양성이라는 문제를 안고 있고 아이들과 학교의 현 상황에 따른 몇몇 제한점을 보이고 있지만, 다양한 주제와 다양한 학습법을 발전시키고 아이들이 주체적으로 자기의 다양한 정체성 위에서 자랄 수 있도록 하는 교육을 통해 다른 사람과의 관계를 보다 긍정적으로 형성하는 기반을 만들어줄 수 있을 것이라고 판단된다.

이에 따라 본 현장연구는 다음의 몇 가지를 시사하고 있다.

첫째, 다문화교육, 평화교육, 그리고 민족교육은 궁극적으로 지향점이 같음을 확인할 수 있다. A학교에서는 사회에서 소외된 아이들이 모여 자신의 정체성을 찾아가며 자신이 학습의 주체가 되어 수업에 참여하는 기회를 제공하고, 아이들은 이를 토대로 자기 안의 갈등과 다른 이들과의 갈등, 자신을 둘러싸고 있는 다양한 문제들과 자기 삶의 연결 등을 학습하였다. 이를 통해 정체성과 문화라는 주제와 더불어 아이들의 일상생활과 접목된 문제 중심적이며 학습자 중심의 수업이 이루어졌다. A학교에서 추구했던 이러한 교육 목표 및 과정은 다문화교육, 평화교육 그리고 민족교육이 만남으로써 가능했다고 할 수 있다. 따라서 다문화교육, 평화교육 그리고 민족교육 등 다양한 주제와 형태로 나타나는 교육활동을 구분하여 논의할 것이 아니라 서로 상호작용 및 보완을 통하여 논의하고 교육활동을 구상해 가야 할 것이다.

둘째, A학교의 사례는 아이들에게 학습과정에서 그 주체로서 학습을 이끌어 나갈 수 있는 기회를 마련해 주는 것의 중요성을 보여준다. A학교는

평화교육 수업시간에 아이들에게 자신의 일상생활을 통해 다양한 기술, 지식 그리고 태도를 학습할 수 있고, 역사기행 학습에서 자기 주도로 만들어진 결과물과 새로운 사람들과의 관계 형성 등을 통해 교사의 개입 없이 주체적인 학습을 할 수 있는 계기를 마련해 주었다. 이를 통해 아이들은 대화, 감정교류 등을 통한 다양한 사실들도 자연스럽게 학습할 수 있었다. 아이들이 다양한 학습활동과 그 과정에서 주체가 됨으로써 자기 주도적으로 어떠한 일을 수행할 수 있는 자신감을 얻게 된다는 점에서 이는 매우 중요한 성과이다. 이는 곧 다문화교육, 평화교육 그리고 민족교육의 지향점이라고도 할 수 있다.

다양한 소외계층의 아이들과 함께 A학교에서 이루어진 평화수업과 민족교육을 통한 역사수업은 처음 시도되는 것이었기 때문에 한계점을 많이 보였다. 그럼에도 불구하고 아이들이 가지고 있는 다양한 모습과 생각을 이끌어내고 아이들의 정체성 확립과 타인에 대한 이해를 위해서 다양한 접근의 평화교육, 민족교육을 통한 다문화교육은 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 고병현(2006). *평화교육사상*. 서울: 학지사.
- 김정 외(2003). *문화의 이해를 돕는 미술교육 프로그램*. 서울: 양성원.
- 김현덕(2007). 다문화교육과 국제이해교육의 비교연구: 미국사례를 중심으로. *비교교육연구* 17(4), 1-23.
- 박경태(2008). *소수자와 한국사회*. 서울: 후마니타스.
- 설규주(2004). 세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향. *사회과 교육* 43(4), 31~54.

- 오성배(2006). 한국 사회의 소수 민족(ethnic minority), '코시안'(kosian) 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색. *교육사회학연구* 16(4), 137~157.
- 오자와 유사쿠(1999). *재일조선인 교육의 역사*. 이충호(옮김). 서울: 해안.
- 이종태(2007). *대안교육이해하기*. 서울: 민들레.
- 이지영(2002). 다문화 교육을 통한 세계사학습의 현장사례연구. *사회과 교육* 41(3), 109~123.
- 자연교육연구소(2007). *다문화교육프로그램(세계를 이해하는)*. 서울: 제이솔.
- 장인실(2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. *교육과정연구* 24(4), 27~53.
- Banks, James(1992). Multicultural education: for freedom's sake. *Multicultural Education a Gloal Approach*. Don Bragaw & Scott Thomson(ed.). New York: The American Forum for Global education, 33-37.
- Derman-Sparks, Louise(2000). From: *Empowering children to create a caring culture in a world of differences, childhood Education*. In: Jana Noel, *Multicultural Education*. Guilford, CT: McGraw-Hill/Dushkin, 283-291.
- Hall, Edward T.(2000). From: *Silent language*. In: Jana Noel, *Multicultural Education*. Guilford, CT: McGraw-Hill/Dushkin, 81-84.
- Harris, Ian M. & Mary Lee Morrison(2003). *Peace Education*(2nd ed.). North Carolina: MacFarland.
- Hicks, David(ed.)(1998). *Education for Peace: Issues, Principles and Practices in the Classroom*. London: Routledge, 3-19.
- Nieto, Sonia(2000). From: *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*(2nd ed.). In: Jana Noel, *Multicultural Education*. Guilford, CT: McGraw-Hill/Dushkin, 299-308.
- Osler, Audry & Hugh Starkey(2005). *Changing citizenship, Democracy and Inclusion in Education*. England, Berkshire: Open University Press.
- Phinney, Jean, S.(2000). From: *Ethnic identity in adolescent and adults: review of research, psychological bulletin*. In: Jana Noel, *Multicultural Education*. Guilford, CT: McGraw-Hill/Dushkin, 127-147.
- Sleeter, Christine(1996). *Multicultural Education as Social Activism*. New

York: SUNY Press.

Smith, Anthony. D. (2001). *Nationalism*. USA: Blackwell Publishers.

Toh, Swee-Hin & Virginia Floresca-Cawagas(1987) *Peace Education: A Framework for the Philippines*. Quezon City: Phoenix. 1-34.

Toh, S. H.(2004). Education for international understanding toward a culture of peace: A conceptual framework, *Education for International Understanding toward a Culture of Peace, Teachers' resources book*, V. F. Cawagas(ed.). Seoul, South Korea: Asia-Pacific Center of Education for International Understanding. 7-22.

UN(1989). G. Rights of The Child. Convention on the Rights of the Child (CRC). *Human Rights, A Complication of International Instruments*, vol 1 (first part), 181-199.

자료

경기도다문화센터 홈페이지. <http://www.cme.or.kr/>에서 2008. 3. 10 인출.

충청남도평생교육원(2007). 2007 『한국문화 교육센터』 여름방학 교육프로그램 운영 계획.

통일부 홈페이지. <http://www.unikorea.go.kr/>에서 2008. 3. 10 인출.

Abstract

Multicultural Education through Peace Education and Education for Raising Nationalistic Consciousness: A case study on “A school”

Kwon, Soon Jung

(Graduate school, Korea University)

There has been quite a discourse on multicultural education in Korea with the increase number of migrant workers, international marriage women and North Korean refugees, and their families. As many of them make their own family and have children, the issue for those children became critical in Korean society. Consequently, the major issue for promoting multicultural education became developing educational programs for helping them to adapt themselves to Korean society. However, as the discourse on multicultural education became vigorous, the question on current multicultural education flow in Korea was put on the table.

Along with the question, this paper discusses the needs to widen the understanding of multicultural education. Basically, multicultural education is the critical problem-posing of discriminated situation of the minorities in the society and the challenging the majority-

centered social institutions and culture. Therefore, it is aimed to create a society where there is no discrimination due to the ethnical, racial, gender, disability, and social class differences and where people can form and integrate their own culture and identity. Given this understanding of multicultural education, this paper sees the needs of broadening the actors of multicultural education from immigrant workers or North Korean refugees to all people who are excluded or marginalized such as people with disabilities and people whose social economical status are low in Korean society.

While broadening the actors of multicultural education, there is also needs to incorporate diverse educational approaches. Hence this paper explores the relations between multicultural education and peace education and education for raising nationalistic consciousness from the minority perspectives.

First, taking the consideration on peace movement and peace education regarding human rights happened in Korean society, this paper tries to see peace education within the realm of multicultural education. This paper discusses that peace education which is learning for exploration of structural violence and preparation for transformation of the society has its implications on multicultural education.

Second, as there are many Korean minorities living in North-East Asian countries, there has been a call for education for raising nationalistic consciousness for Korean people living abroad as the minority. Mostly, in this case, the aim of the education was to learn Korean

language and culture for developing national identity of Korean minorities discriminated in different countries and call for enhancing their human rights. This paper focuses on ethnic/racial identities issues in multicultural education, thus it deals with the issue of knowing one's own culture and developing one's own identity which is the aim of education for raising nationalistic consciousness.

Based on these understanding, the case of "A school" is introduced. Through the educational programs done in "A school", it is possible to see how peace education and education for raising nationalistic consciousness approaches can be implemented in multicultural contexts.

"A school" is the very small school located in the rural area in Korea. This school with more or less 10 students from diverse backgrounds which can be identified as multicultural education actors. The two programs were explored: peace education class as the main curriculum of the school and field trips as educational approaches for education for raising nationalistic consciousness.

These two educational programs give the whole idea of how peace education and education for raising nationalistic consciousness is able to make a connection in multicultural contexts and multicultural education. And reflections and limitations of these educational programs were illustrated with some alternative suggestions.

Key words: multicultural education, peace education, education for raising nationalistic consciousness