

프로그래م

시 간		내 용
14:00~14:05	5분	개회식 - 개식선언 - 국민의례 - 인사말
14:05~14:20	15분	축사 Ronald T.Y. Moon(문대양) 하와이주 전 대법원장
14:20~14:40	20분	기조연설 다문화 시대와 한국의 사회통합 윤여탁 · 서울대 국어교육과 교수
14:40~15:25	45분	주제발표 및 토론 좌 장 권대봉 · 고려대 교육학과 교수 제1주제 다문화 시대 한국어 의사소통과 문화교육 발 표 민병곤 · 서울대 국어교육과 교수 토 론 원진숙 · 서울교대 국어교육과 교수 권순희 · 이화여대 국어교육과 교수
15:25~15:45	20분	휴 식
15:45~16:30	45분	제2주제 다문화 시대의 통일교육 발 표 박성춘 · 서울대 윤리교육과 교수 토 론 박찬석 · 공주교대 초등윤리교육과 교수 토 론 이용권 · 문화일보 사회부 기자
16:30~17:15	45분	제3주제 다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육 발 표 이진석 · 부산대 일반사회교육과 교수 토 론 차윤경 · 한양대 교육학과 교수 김현철 · 이화여대 법학전문대학원 교수
17:15~18:00	45분	종합토론 좌 장 함재봉 · 아산정책연구원 원장 발표자 3명 토론자 6명
18:10~		리셉션

Program

Time		Content	
14:00~14:05	5 min	Opening Ceremony - Opening Announcement - Pledge of Allegiance - Welcoming Address	
14:05~14:20	15 min	Congratulatory Remarks	Ronald T.Y. Moon Former Chief Justice, Supreme Court of Hawaii
14:20~14:40	20 min	Keynote Address	Social Cohesion in Multicultural Korea Yoon Yeo-tak Professor, Seoul National University
14:40~15:25	45 min	Session 1	Session chair Kwon Dae-bong Professor, Korea University
			Multicultural Education and the Role of the Korean Language
			Presenter Min Byeong-gon Professor, Seoul National University
			Discussants Won Jin-sook Professor, Seoul National University of Education Kwon Soon-hee Professor, Ewha Womans University
15:25~15:45	20 min	Break	
15:45~16:30	45 min	Session 2	Multiculturalism and National Reunification Education
			Presenter Park Sung-choon Professor, Seoul National University
			Discussants Park Chan-seok Professor, Gongju National University of Education Lee Yong-kwon Reporter, <i>Munhwa Daily</i>
16:30~17:15	45 min	Session 3	Law and Civic Education for Social Integration in the Multicultural Era
			Presenter Lee Jin-seok Professor, Pusan National University
			Discussants Cha Yun-kyung Professor, Hanyang University Kim Hyeon-cheol Professor, Ewha Womans University
17:15~18:00	45 min	Panel Discussion	Panel Chair Hahm Chaibong President, The Asan Institute for Policy Studies
			Panelists 3 Speakers, 6 Discussants
18:10~		Reception	

차 례

인사말

기조연설

다문화 시대와 한국의 사회통합.....	윤여탁	11
-----------------------	-----	----

주제발표 및 토론

제1주제

발 표	다문화 시대 한국어 의사소통과 문화교육.....	민병곤	27
토론 1	사회통합을 위한 한국어교육과 문화교육의 방향성 모색.....	원진숙	61
토론 2	다문화 시대 한국어교육과 문화 이해 교육의 방향 탐색.....	권순희	67

제2주제

발 표	다문화 시대의 통일교육.....	박성춘	75
토론 1	다문화 시대 통일교육의 새로운 시도와 도전.....	박찬석	105
토론 2	언론에서 본 통일.....	이용권	111

제3주제

발 표	다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육.....	이진석	119
토론 1	다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육에 대한 토론.....	차윤경	139
토론 2	다문화 사회를 위한 법제 정비.....	김현철	145

인사말

안녕하십니까.

올해는 더위가 유난히 일찍 찾아온 것 같습니다. 그래도 오늘 건강하신 모습을 뵈 수 있어 반갑습니다. 축사를 해 주실 로널드 문 미국 하와이주 전 대법원장님, 기조연설을 해주실 윤여탁 교수님, 주제발표와 토론을 맡아 주실 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

축사자인 로널드 문 대법원장님을 잠깐 소개해 드리겠습니다. 문 대법원장님은 하와이 이민 3세로 ‘문대양’이라는 우리 이름을 갖고 계십니다. 1993년에 하와이주 대법원장에 선임되어 17년 동안 하와이주 사법부의 수장을 맡으셨습니다. 110년 전 하와이로 이민을 가신 문 대법원장님의 선대는 물론, 본인도 소수민족에 대한 차별을 체험하셨습니다. 법관의 길을 택하신 것도 이런 경험 때문이 아니었을까 짐작해 봅니다. 또한 사모님은 일본계, 두 며느님은 각각 일본과 백인계로 다문화 가정을 꾸리고 계십니다.

‘다문화 시대와 한국의 사회통합’이라는 오늘 심포지엄 주제에 대해 누구보다 깊은 이해를 갖고 계신 분이라고 생각합니다. 멀리 하와이에서 참석해 주신 문 대법원장님을 박수로 환영해 주시면 감사하겠습니다.

이제 우리나라도 다문화 국가가 되었습니다. 우리가 세계로 뻗어 나갈수록 세계가 우리 속으로 들어오는 것은 자연스러운 일입니다. 그러나 미국과 유럽 등 선진국들의 경험에서 볼 수 있듯이 다문화 국가 건설은 결코 쉬운 일이 아닙니다. 오늘의 심포지엄은 우리가 생각해 봐야 할 점들을 짚어 보기 위해 마련되었습니다.

아버님은 복지라는 말 자체가 생소하던 1977년에, 가난과 질병의 악순환의 고리를 끊자고 하시면서 아산사회복지재단을 설립하셨습니다. 아버님은 “어려운 이들이 상대적 박탈감과 위화감, 그리고 차별의식을 느끼지 않도록 최선을 다해 돕는 것이 어려운 이들에 대한 인간의 예의”라고 말씀하셨습니다. 이 말씀은 그 당시 사회상에 대한 소회이셨지만, 다문화 시대에 우리가 당면한 도전을 간결하고 쉽게 설명한 말씀이라고도 생각합니다.

피부 색깔이 다르고 한국말이 서툰고 종교와 문화가 다르다고 차별받는
분들이 상대적 박탈감과 위화감, 그리고 차별의식을 느끼지 않도록 ‘인간의
예’를 다하는 것이 다문화 시대를 살아가는 우리들의 자세라고 생각합니다.

바쁘신 중에도 참석해 자리를 빛내 주신 여러분들께 다시 한 번 감사드
립니다.

감사합니다.

아산사회복지재단
이사장 정 몽 준

기조연설

다문화 시대와 한국의 사회통합

윤여탁*

1. 한국과 다문화 사회

우리 사회가 다문화 사회로 진입하였다는 관점에서 한국어, 한국어교육을 논의하고자 한다. 한국은 이미 전인구의 3%가 넘는 1,943,576(재외동포 763,425)명의 외국인이 우리와 함께 한반도에서 살고 있으며¹⁾, 매년 10% 내외 사람들이 외국인과의 결혼을 통해서 가정을 꾸리고 있다. 2007년 8월 ‘유엔 인종차별철폐위원회(CERD)’는 한국 사회가 다민족적 국가의 성격을 인정하고 단일민족국가라는 이미지를 극복할 것을 권고하고 있다.²⁾ 이런 점들을 고려할 때, 한국도 더 이상 단일민족국가가 아니라는 사실을 인정해야 한다. 우리 정부는 지난 2006년부터 정부 차원에서 다문화 정책을 수립하면서 그동안 비정부기구(NGO)가 중심이 되어 추진되었던 다문화 정책의 방향을 수정하였다(윤여탁, 2008: 11~17).

한국 다문화 사회의 특성을 결정하는 인적(人的) 요인은 외국인 결혼 이민자, 외국인 결혼 이민자의 자녀, 외국인 노동자, 외국인 노동자의 자녀, 북한 이탈주민, 재외동포 중도 입국자 등 매우 다양하다. 이에 따라 한국 다문화 사회의 문제 역시 다양하고 복합적인 양상으로 나타나고 있다. 우리 한국문화도 다양해진 한국인의 삶과 한국 사회의 문제들을 반영하여 형상화하고 있다. 예전에 재외동포들이 남의 나라 땅에서 겪어야 했던 경험이나 상황³⁾들이 우리 사회에서도 나타나고 있는 것이다.

* 서울대학교 국어교육과 교수

1) 법무부 출입국·외국인정책본부(2016. 3), 『출입국·외국인 정책 통계월보』, 4~5.

2) 연합뉴스, 「유엔, 한국 ‘단일 민족국가’ 이미지 극복 권고」, 2007. 8. 19.

어떻든지 세계적 흐름인 국제화, 세계화의 추세에 따라 그동안 한국어와 한국어교육도 비약적으로 발전하였다. 최근 한국어교육의 주 수요자인 외국인 유학생 수가 증가 추세⁴⁾ 이기는 하지만 큰 폭으로 늘어나지는 않고 있다. 결혼 이민자 역시 2010년 이후 정체 상태를 유지하거나 소폭 감소하고 있으며, 북한 이탈주민의 경우에는 최근 몇 년 사이에 급격하게 줄어든 상황이다.

지금까지 살펴본 것처럼 한국 사회에서 다문화 사회로의 이행은 일관된 흐름으로 나타나지 않는다. 구성원의 문화적 배경이 다양해진 만큼 그들 각각의 입장과 요구를 모두 아우를 수 있는 통합적인 사회의 상(像) 역시 다양한 요소를 고려하여 모색할 필요가 있다. 이와 같은 상황 인식을 바탕으로, 여기서는 특별히 ‘교육’의 국면에 초점을 맞추어 다문화 시대 한국 사회의 현안으로 주목받고 있는 ‘사회통합’의 문제를 논의하고자 한다. 이 글의 구성은 다음과 같다. 먼저 2장에서는 의사소통 및 문화교육, 통일교육, 법제도 및 시민교육의 차원에서 ‘사회통합’이라는 목표를 공유하여 진행된 각론들의 핵심 내용과 상호 관계를 검토한다. 3장에서는 2장에서 언급된 각론들과의 연관 속에 다문화 시대의 언어교육이 어떠한 목표와 내용, 방법으로 이루어져야 하는지를 확인한다. 결론의 역할을 하는 4장은 이상에서 논의한 내용을 종합하는 한편, 다문화 시대 한국의 ‘사회통합’을 위해 남겨진 과제들과 앞으로의 전망을 포괄적으로 살핀다.

2. 다문화와 사회통합

다문화(multiculture)는 한 사회 안에 여러 민족이나 여러 국가의 문화가 혼재하는 현상을 가리키는 말이다. 이러한 현상은 최근 국제결혼, 노동 이주 등 다양한 요인으로 더욱 빠르게 진행되어 전 지구적인 현상으로 자리 잡았다. 다양한 인종, 다양한 민족, 다양한

3) 일제 강점기 만주와 연해주 지역의 유이민 문학, 강용훈의 『초당』(1931)이나 이미륵의 『압록강은 흐른다』(1946)와 같은 재외동포 문학(조선족 문학, 고려인 문학, 재일동포 문학, 재미동포 문학 등)뿐만 아니라 1905년 이민선을 타고 멕시코로 갔던 조선인 ‘애니깽(Henequen, 용설란)’을 다룬 김호선 감독의 영화 『애니깽』(1997)과 김영하의 소설 『검은 꽃』(문학동네, 2003) 등이 대표적인 예이다.

4) <표 1> 한국 내 외국인 유학생 수

연도	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016. 3
유학생 수	80,985	87,480	88,468	84,711	81,847	86,410	96,357	106,138

출처: 법무부 출입국·외국인정책 본부, 2016. 3: 28-29.

유학생의 국적은 조선족 동포를 포함한 중국인(62,894), 베트남(9,278), 몽골(5,363), 일본(2,654), 우즈베키스탄(1,658), 인도네시아(1,440), 미국(1,428), 파키스탄(1,236), 인도(1,184), 프랑스(1,115), 말레이시아(1,096), 타이완(1,058) 등이다.

문화적 배경의 사회 구성원이 조화롭게 살아갈 수 있는 새로운 사회적 시스템을 수립하는 것은 오늘날 모든 국가가 공유하고 있는 과제이다.

오랜 시간 단일민족주의의 이념을 앞세워 온 한국 사회도 이러한 흐름에서 자유로울 수 없다. 이주민 구성원의 지속적인 증가는 한국 사회의 변화를 추동하는 직접적인 요인으로 작용하고 있다. 다문화 사회에서는 언어, 제도, 가치관, 생활양식의 차이로 인해 다양한 갈등이 발생할 수 있다. 이러한 점들을 고려하여 미래 한국 사회의 올바른 지향을 확립하고 이를 단계적으로 실현해 나가기 위한 방안을 모색해야 한다.

그러한 방안의 하나로 여기서는 ‘교육’에 주목한다. 교육은 인간의 성장을 도모하는 모든 활동을 포괄적으로 의미한다. 교육을 통해 인간은 현실을 올바르게 이해하고 변화시키는 데 필요한 지식과 기능을 얻을 수 있다. 사회 구성원이 다문화 사회에 적합한 의식과 태도를 형성하도록 하는 수단으로 ‘교육’에 주목하려는 것은 자연스러운 일이다.

교육의 목표, 내용, 방법이 어떻게 설계되는지에 따라 교육의 구체적인 실행태는 다르게 나타날 수 있다. 우선 고려해야 할 것은 교육의 목표이다. 논의의 맥락을 고려할 때, 이 자리에는 ‘사회통합’을 놓는 것이 적절해 보인다. 사회과학에서 말하는 사회통합은 “모든 사람들이 권리와 존엄의 평등에 기초하여 사회적, 경제적, 문화적, 정치적 생활에 참여할 수 있는 가치, 제도, 관계를 증진하는 동적 과정”을 의미한다(전태국, 2014: 313). 이는 사회 안정과 구성원의 행복 추구에 고루 기여한다는 점에서 가치를 가진다.

다음에 제시할 각론은 지난 1년간 다문화 시대 한국의 ‘사회통합’이라는 목표를 공유하여 진행된 연구의 성과이다. 여기서는 1) 의사소통 및 문화교육, 2) 통일교육, 3) 법제도 및 시민교육의 국면을 각각 조명하여 다문화 시대의 ‘사회통합’을 위한 교육의 양상을 입체적으로 살피고자 한다.

1) 다문화 시대의 의사소통과 문화교육

다문화 사회는 서로 다른 인종, 언어, 문화를 배경으로 하는 다양한 구성원으로 이루어져 있다. 이들이 조화를 이루기 위해서 기본적으로 필요한 것은 원활한 의사소통이다. 원활한 의사소통을 위해서는 현재 한국 사회의 구성원이 문화적 차이로 인해 의사소통에 어려움을 겪고 있는지, 겪고 있다면 이를 적절히 해소할 수 있는 교육적 방안은 무엇인지를 확인해 볼 필요가 있다.

그동안 의사소통의 문제는 언어교육의 영역에서 주로 다루어져 왔다. 초기 (한)국어교육 연구는 교육의 목표를 좁은 의미에서의 의사소통 능력 향상으로 설정하였으나, 현재는

“(한)국어교육의 목표를 의사소통 능력의 함양뿐만 아니라 문화 능력의 함양으로 확대시키는 경향”이 점차 설득력을 얻어가고 있는 상황이다(윤여탁, 2007: 54). 이는 문화 간 차이를 인식하고, 이를 적절하게 활용할 수 있는 능력이 의사소통 교육에서 점차 중요하게 다루어지고 있음을 의미한다.

이러한 논의들의 연장선상에서 ‘다문화 시대의 의사소통과 문화교육’ 연구가 이루어졌다. 여기서는 (한)국어교육을 전공하는 연구자의 관점에서 다문화 시대 한국어 의사소통의 문제를 크게 두 가지로 나누어 살폈다. 우선 이주민 집단에 초점을 맞추어 그들이 한국어로 의사소통하는 과정에서 실제로 느끼는 어려움이 무엇인지, 그들을 지원할 수 있는 방안에는 어떠한 것이 있을지 논의하였다. 이 연구를 통해 우선 다문화 시대 한국어 의사소통의 종합적인 실태와 양상이 규명될 것이다. 또, 한편으로 양적 연구 결과를 통해 ‘한국어 의사소통의 어려움’의 원인과 정도를 설명할 수 있는 모형을 도출할 수 있을 것으로 기대된다. 이를 바탕으로 향후 한국 사회의 이주민 구성원에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 한국어 의사소통 교육 방안이 만들어질 수 있다.

이어 정주민 집단과 이주민 집단 구성원 간의 ‘소통’에 영향을 미치는 주된 요소 가운데 하나로 ‘문화’에 초점을 맞추어 ‘문화교육’의 구체적인 커리큘럼을 논의하였다. 이 연구는 일차적으로 다수자 청소년의 실질적인 변화와 성장을 도모하면서, 나아가 다문화 사회 구성원 전체를 교육의 대상으로 포괄할 수 있는 문화교육 커리큘럼 개발을 목적으로 하였다. 이는 연구 결과에 특징이 있다. 연구 결과를 바탕으로 다문화 사회 구성원 간 상호 이해 증진을 위한 문화교육의 실천이 활성화될 수 있을 것으로 기대된다. 사회 구성원 간의 상호 이해 증진은 문화적 차이에 대한 사회적 편견의 감소와, 갈등의 해소에 기여한다는 점에서 사회통합으로 이어지는 길을 열어줄 것이다.

2) 다문화 시대의 통일교육

한국 사회에서 통일국가의 실현은 오랜 시간 당위적인 것으로 여겨져 왔다. 그러나 최근 한국 사회가 겪고 있는 다문화 사회로의 이행은 이러한 통념에도 변화를 요구하고 있다. 이러한 상황에서 ‘다문화 시대의 통일교육’ 연구는 기존 통일교육 내용의 핵심 내용인 민족 공동체의 개념을 비판적으로 검토하고 다문화 시대에 적합한 새로운 통일교육의 접근 방법을 모색하는 것을 목표로 삼았다. 현재 통일교육과 관련된 논의에서 ‘다문화’와 ‘민족’의 개념이 서로 상충하는 것으로 인식된다는 점에 문제의식을 느끼고, 한국 사회의 미래 세대를 위한 통일교육의 새로운 상을 정립하려 한다.

과거 한국 사회에서 ‘통일’이라는 주제는 민족주의 담론과 자연스럽게 결합되었다. 그러나 이전과는 비교할 수 없을 정도로 사회 구성원의 인종, 민족, 종교 등이 다양화된 지금의 한국 사회에서 ‘단일민족주의’를 고수하는 것은 더 이상 정당성을 가지기 어렵다. 통일교육의 대상은 현재 한국에서 살아가는 모든 구성원이어야 하며, 통일교육의 내용은 앞으로 이들이 살아갈 새로운 사회의 체계를 근본부터 다르게 재구성하는 것이다. 특히 한국의 통일교육에서 상정해야 할 새로운 사회가 현재 국제사회의 절대적 타자(他者)로 자리 잡고 있는 ‘북한’의 구성원까지 포괄할 수 있어야 한다는 점을 고려한다면 이 문제의 해결이 수월하지 않다는 점에 동의할 수 있다.

이 연구는 문제 해결을 위해 실제 교육 현장에 있는 교사와 학생들을 대상으로 초점집단면접을 수행하여 다문화 시대 통일교육의 쟁점을 분명히 하는 한편, 다양한 사회적·문화적·민족적 배경을 가진 구성원을 통일교육의 대상으로 설정하였을 때, 교육의 목표, 내용 및 방법이 어떻게 달라져야 하는지를 검토하였다. 검토 결과를 바탕으로 먼저 사회적 통합 교육의 이론적·실천적 틀을 확보할 수 있을 것으로 기대된다. 그리고 이를 바탕으로 다문화 시대의 사회통합을 위한 통일교육의 모델을 도출하는 데까지 나아가고자 한다. 한국 사회에서 분단의 상황이 이어진다는 것은, 간과할 수 없는 사회적 갈등과 위험의 가능성이 상존하고 있다는 것을 의미한다. 이것이 사회통합을 위한 다양한 모색 가운데에서 통일교육을 특히 중요하게 다루어야 할 근본적인 이유이다.

3) 다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육

주지하다시피, 다문화 시대를 관통하는 원리는 ‘공존과 통합’이다. 공존과 통합은 일시적인 상태에 그치지 않고 지속되었을 때에 의미가 있다. 이는 사회 구성원 개개인의 의식이나 태도를 바꾸어 나가는 것을 넘어서 사회 제도적 차원의 변화를 고민해야 할 필요로 이어진다.

문화적 다양성은 현재 그 정당성을 의심할 수 없는 사회적 가치로 인정받고 있다. 그러나 때로 문화적 다양성은 사회적 갈등을 불러일으키는 주된 원인이 되기도 한다. 사회통합을 지향하는 입장에서 문화적 다양성의 실현은 일정한 사회적 합의를 필요로 한다. 이는 곧 여러 ‘제도’의 형성으로 이어질 수 있는 가능성을 가진다.

‘다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육’ 연구는 제도의 변화와 시민의식의 변화가 순환적인 상호작용을 만들어 낼 때, 사회의 변화 및 개선이 보다 효과적으로 이루어질 수 있음을 전제하였다. 문화적 다양성 보장을 위한 제도 개선의 방안과 시민의식 함양

을 위한 교육 개선의 방안이 서로 맞물릴 때, 사회통합의 실현이 보다 가까워질 수 있음을 보이려 한다.

이를 위해 먼저 다문화 관련 법률과 제도를 면밀히 분석하여 그 특징과 문제점을 확인하는 한편, 그 개선 방안이 무엇인지를 밝혀 대안을 제시하는 연구를 수행하였다. 문헌조사와 전문가 델파이조사로 구성된 이 연구의 결과는 일차적으로 다문화 관련 법령을 종합적으로 검토한 기초자료로서 가치를 가진다. 나아가 이를 바탕으로 다양한 문화적 배경을 가진 사회 구성원에 대해 보편적으로 적용 가능한 법제도의 대안적 모델을 제시하고자 한다.

또 이와 병행하여 사회통합을 목적으로 하는 시민교육 모델을 연구하였다. 기존의 다문화교육 및 다문화교육 정책은 주로 이주민 및 그 자녀들을 대상으로 하여, 그들의 적응을 지원하는 방식으로 이루어졌다. 그러나 다문화 시대의 '사회통합'은 이러한 일방향적인 방식만으로는 실현 불가능하다. 이 점을 고려하여 다문화 시대의 시민교육은 보통교육의 원칙하에 모든 시민을 대상으로 이루어져야 한다.

또 다문화 시대의 시민교육은 평등이나 인권과 같은 보편적 원칙을 강조하는 한편, 반편견, 반인종주의와 같은 개별적 원칙들도 충분히 강조할 필요가 있다. 이러한 개별적 원칙들을 검토하는 과정에서 객관적 준거로 활용할 수 있는 것이 앞서 논의한 법제도이다. 시민교육에서 중요하게 다루어져야 할 추상적인 가치들이 현실에서 어떻게 구현될 수 있는지를 확인할 수 있는 대표적인 것이 법제도이기 때문이다. 교육의 결과로 학습자 각각에게 내면화된 문화적 다양성의 가치들은 다문화 시대의 법제도에 대한 자발적 동의를 이끌어내는 힘으로 작용할 수 있다. 이는 시민교육과 법제도의 순환적 상호작용이 어떻게 가능할 수 있는지를 보여주는 하나의 대표적인 사례이다.

3. 다문화 시대의 언어교육

최근 한국 사회에서 다문화 학생의 비율은 계속해서 증가하는 추세이다.⁵⁾ 앞선 각론의 논의와 병행하여, 최근 계속해서 증가하는 다문화 학생에 대한 교육적 관심 역시 지속적으로 발전시켜 나갈 필요가 있다. 이를 위해서는 현행 다문화교육의 문제를 파악하는 동시에 단순 통계상으로는 잘 드러나지 않는 세부적인 사항을 고려해야 한다.

5) 최근 6년간 다문화 학생 증가 추이는 다음 <표 2>를 통해 확인할 수 있다.

현재 우리나라에서는 다문화교육이 본격적으로 논의되고 있지만, 대다수는 다문화교육을 다문화가정, 즉 결혼 이민자의 한국어교육이나 결혼 이민자 자녀들의 부진 교과(국어, 수학, 영어를 중심으로 하는)에 대한 보완(충) 학습 정도로 이해하고 있다. 특히 일부 지역의 자치 단체나 민간단체 등이 고민하고 있는 다문화교육 문제에 비하여, 교육부 등에서 공교육 차원으로 추진되고 있는 다문화교육은 다문화가정의 자녀들의 교육 문제에 집중되어 있다.⁶⁾

이 부분에서는 다문화교육 대상인 학습자, 다문화교육 내용, 다문화교육 현장이라는 맥락에 따라 다문화교육으로서의 언어교육이 어떤 방법과 목표로 이루어져야 하는지 살펴보고자 한다. 이를 통하여 다문화교육의 내용이나 방법이 학습자나 교수-학습 내용, 교수-학습 현장이라는 맥락에 따라 자국어로서의 국어교육, 제2언어로서의 한국어교육 또는 이중언어교육, 외국어로서의 한국어교육과 같은 서로 다른 개념으로 교수-학습이 이루어지는 실천상을 찾아보고자 한다(윤여탁, 2008).

먼저 다문화교육의 대상인 학습자에 따라 각각 다른 목표와 내용, 방법을 정립하여 (한)국어교육을 실시해야 한다. 우리나라의 경우 다문화교육에서 배려해야 할 학습자는 결혼 이민자 관련 학습자와 이주 노동자 관련 학습자, 새터민, 재외동포 및 해외 혼혈인 등이다. 이 중에서 결혼 이민자 관련 학습자는 다시 결혼 이민자와 결혼 이민자의 자녀(국내 혼혈인), 결혼 이민자의 배우자 등 가족이라는 구성원에 따라 한국어교육의 실체가 달라야 한다. 이 밖에 이주 노동자 관련 학습자의 경우에도 이주 노동자와 이주 노동자 자녀를 나누어서 한국어교육 방법과 목표를 설정해야 한다.

또 북한 이탈주민 즉 새터민을 위해서는 자국어로서의 국어교육을 실시해야 하며, 재외동포, 재외동포 입국 노동자 및 그 자녀, 해외 혼혈인을 대상으로 해서는 제2언어로서의 한국어교육을 실시해야 한다. 이들은 대체로 이중 언어교육으로서 한국어교육이나 다름없는 상황으로, 자신들의 모국어가 제1언어가 일상의 언어이며 한국어는 제2언어 또는 외국어인 경우이다. 새터민이나 그 자녀들도 이 범주에서 크게 벗어나지 않는다. 새터민과는

〈표 2〉 다문화 학생 증가 추이(최근 6년)

(단위: 명)

인원수 \ 연도	2010	2011	2012	2013	2014	2015
다문화 학생 수(A)	31,788	38,678	46,954	55,780	67,806	82,536
전체 학생 수(B)	7,236,248	6,986,853	6,732,071	6,529,196	6,333,617	6,097,297
다문화학생 비율(A/B*100)	0.44%	0.55%	0.70%	0.86%	1.07%	1.35%

6) 국민 보통 교육을 기본 목표로 하는 공교육의 특성과도 관련이 있다. 아울러 대부분의 다문화교육 연구 결과도 이와 같은 경향에서 크게 벗어나지 않는다.

언어적 차이는 물론 문화적 차이가 중요하게 작용하며, 언어적, 문화적 관습으로 굳어져서 쉽게 교정되지 않는 특성도 보인다.

다음으로 한국어교육이 어떤 차원에서 실시되는가 하는 내용에 따라 한국어교육의 대상과 방법이 달라질 수 있다. 즉 다문화교육에서 언어교육의 위상이 한국어교육의 내용을 결정하는 경우이다. 이런 관점에서 자국어로서의 국어와 국어 문화교육, 외국어로서의 한국어와 한국 문화교육, 제2언어교육 또는 이중 언어교육으로서의 한국어와 한국 문화교육, 소수자의 모어와 모어 문화 이해교육 등으로 분리하여 실시해야 한다.

끝으로 한국어교육이 이루어지는 또는 이루어져야 하는 다문화교육 현장에 따라 한국어교육은 서로 다른 목표와 내용, 방법을 계획하고 실천해야 한다. 이런 맥락에서 실시되는 한국어교육의 구체적인 양상은 기본·기초교육으로서의 가정교육, 국민공통교육으로서의 학교교육, 평생교육으로서의 지역(공동체) 사회교육 등의 현장에 따라 특성화되어야 한다.

4. 맺음말

다양한 문화로 구성된 사회에는 항상 갈등 발생의 가능성이 내재한다. 따라서 문화의 다양성이 증가할수록 사회통합의 방안을 모색하는 논의의 중요성 역시 증대된다. 이 자리에서는 특히 ‘교육’ 영역에 바탕을 두고 한국의 ‘사회통합’을 목표로 진행된 연구들을 개괄하였다. 언어교육, 윤리교육, 사회교육의 관점을 중심으로 이루어진 각각의 연구 결과에 대한 본격적인 논의는 이후에 보다 상세하게 전개될 것이다.

여기서 그려 내고자 한 사회통합의 이상적인 모습은 하나의 문화가 중심에 자리하여 다른 모든 문화를 억압하거나 대체하는 것이 아니라, 다양한 문화가 공존하면서도 상호 조화를 이루는 방향을 지향한다. 다문화 사회와 관련된 많은 연구에서 전자는 용광로에, 후자는 샐러드 볼 또는 인종적 모자이크로 설명된다. 이러한 다문화교육의 지향이 단지 비유적 표현이나 선언에 그치지 않아야 하며, 현실 사회 속에서 고유한 의미와 가치를 가지기 위해서는 보다 많은 사회적 노력이 집중되어야 한다.

이상의 내용은 ‘사회통합’을 만들어 내기 위한 과정에 필요한 수많은 논의 가운데 아주 작은 부분에 지나지 않는다. 다문화 사회의 쟁점은 그 사회를 구성하는 문화의 종류 이상으로 다양하게 나타난다. 이를 충분히 검토하기 위해서는 여러 전문가의 협력적인 연구가 수행될 필요가 있다. 한편으로 진정한 사회통합의 실현을 위해서는 현재 일부 유럽 국가에서 확산되고 있는 반(反)다문화주의, 상호문화주의의 목소리에 귀를 기울여야 한다. 즉

다문화주의의 주장을 일방적으로 수용할 것이 아니라, 서로 다른 문화 간 상호 이해를 바탕으로 하는 다문화주의를 지향하여 보다 발전적인 다문화교육의 방향을 모색해야 한다는 것이다.

끝으로 지금 이 자리에서 이야기된 쟁점들은 뒤따르는 논의의 발판으로 삼을 수 있을 것이며, 이후 보다 다양한 관점에서 사회통합의 문제를 심도 있게 고민하는 연구들이 이어져야 할 것이다.

참고 문헌

자료

법무부 출입국·외국인정책본부(2016. 3), 『출입국·외국인정책 통계월보』, 법무부 출입국·외국인정책본부(<http://www.immigration.go.kr/>).

연합뉴스, 「유엔, 한국 ‘단일 민족국가’ 이미지 극복 권고」, 2007. 8. 19.

논문 및 단행본

강승혜(2011), 「한국어 교원 양성 과정의 현황과 과제」, 『새국어생활』 21-3, 국립국어원.

서울대학교 국어교육연구소 편(2014), 『한국어교육학 사전』, 하우.

안경식 외(2008), 『다문화 교육의 현황과 과제』, 학지사.

오경석 외(2007), 『한국에서의 다문화주의: 현실과 쟁점』, 한울아카데미.

유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원 역음(2008), 『다문화 사회의 이해』, 동녘.

윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국문화사.

윤여탁(2008), 「다문화교육으로서의 한국어교육: 현실과 방법론」, 『국어교육연구』 22, 서울대 국어교육연구소.

윤여탁(2010), 「다문화 사회: 한국문학과 대중문화의 대응」, 『국어교육연구』 26집, 서울대 국어교육연구소.

윤여탁(2013), 「다문화 사회의 문식성 신장을 위한 한국어교육의 전략: 문학교육의 관점을 중심으로」, 『새국어교육』 94, 한국국어교육학회.

윤여탁(2013), 「다문화교육에서 문학교육의 지향과 다문화 교사 교육」, 『다문화사회연구』 6-1, 숙명여대 다문화통합연구소.

윤여탁(2013), 『문화교육이란 무엇인가: 한국어 문화교육의 벼리[綱]』, 태학사.

전태국(2014), 「한국과 독일의 사회통합 비교: 불평등과 다문화주의를 중심으로」, 『사회과학연구』 53(2), 강원대학교 사회과학연구원.

Banks J. A. & McGee Banks C. A.(ed.)(2007), *Multicultural Education: issues and perspectives*, John Wiley & Sons Inc.

Banks J. A., “Teaching for Multicultural Literacy, Global Citizenship, and Social Justice”(The 2003 Charles Fowler Colloquium on Innovation in

Arts Education), University of Maryland, College Park.

Banks J. A., 모경환, 최종욱, 김명정, 임정수 역(2008), 『다문화교육 입문』, 아카데미프레스.

Kaplan Matthew & Miller A. T.(ed)(2007), *Scholarship of Multicultural Teaching and Learning*, Wiley Periodicals Inc.

UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector(2006), *Unesco Guidelines on Intercultural Educations*.

주제발표 및 토론

제1주제

다문화 시대 한국어 의사소통과 문화교육

민병곤*

1. 서론

현재 지속적으로 우리나라로 오는 이주민들이 증가하고 있다. 행정자치부(2015)에 따르면 2015년 1월 1일 기준으로 한국에 거주하는 외국인 주민의 수는 174만 1,919명으로 전체 주민등록 인구(5,133만 명)의 3.4%에 달한다. 이주민 유입의 원인은 다양하고 복합적인 면을 지니기는 하나, 크게 볼 때 산업적 측면에서는 국내 노동자의 임금 상승으로 인하여 상대적으로 적은 임금으로 고용할 수 있는 이주민 근로자들이 지속적으로 유입되는 점을 꼽을 수 있고, 사회적 측면에서는 남성 농림어업 종사자들과 외국인 여성들의 결혼에 의한 여성 결혼 이주민의 지속적 유입 및 이들 가정에서 태어난 이주민 자녀가 증가하는 점을 원인으로 꼽을 수 있다. 실제 2014년에 행정안전부에서 조사한 외국인 주민의 유형별 분포를 살펴보더라도 이주민 근로자(외국인 근로자)가 34.3%, 결혼 이주민(결혼 이민자 및 혼인 귀화자)이 15.3%, 이주민 자녀(외국인 주민 자녀)가 13%로 세 부류의 이주민들이 전체 이주민의 62.6%를 차지한다.

이주민들이 증가하고 있는 상황 속에서 2014년 10월 여성가족부에서는 다문화 사회에 대한 국민들의 인식을 긍정적인 방향으로 전환하려는 목적에서 ‘다(多)문화·다(多)인재·다(多)재다능 대한민국’이라는 슬로건을 제시하였다. 이러한 슬로건이 필요하다는 사실은 역설적으로 현재 다문화 사회에 대한 국민들의 인식이 부정적인 것에 가깝게 형성되어 있다는 점을 보여준다. 2014년 2월 아산정책연구원에서 수행한 연구에 따르면, 다문화에

* 서울대학교 국어교육과 교수

대한 한국인의 인식은 최근 3년간 더욱 부정적인 방향으로 변화하였으며 특히 젊은 세대의 부정적 인식이 높아졌는데, 그 원인은 ‘사회통합 없고 동화에 편중된 다문화 정책’에 있다. 이주민을 한국 사회로 동화시키는 데 초점을 맞추고, 자국민의 다문화 수용도를 높이는 데에는 소홀히 했던 결과가 부정적 인식의 확산으로 드러났다는 것이다(김지윤 외, 2014).

이주노동, 결혼 이민 등으로 다양한 민족과 인종이 한국 사회에 편입되면서 다문화 사회로의 이행이 가속화됨에 따라 서로 이질적인 문화를 가진 구성원의 상호작용이 점차 늘어나고 있는 상황이다. 이런 상황에서 이주민 집단과 기존 자국민 집단 각각의 특징을 고려하지 않은 채 다문화 정책이 전개된다면, 구성원 간 상호작용의 증가는 사회 갈등의 심화로 이어질 가능성이 있다.

이주민들이 한국에 거주하면서 겪게 될 가장 기본적인 어려움은 단연 언어 문제일 것이다. 실제로 전기택 외(2013)에 따르면, 결혼 이민자나 귀화자들은 매 조사에서마다 한국 생활에서 가장 힘든 점이 언어 문제라고 응답하였다.¹⁾ 따라서 이주민들의 언어 사용에서의 어려움을 해소하기 위한 방안 마련은 다문화 시대 한국 사회의 통합을 논하기에 앞서 선결되어야 할 가장 기본적인 문제라 할 수 있다. 그러나 이주민들이 적정 수준의 한국어 능력을 갖추더라도 이주민에 대해서 기존 자국민의 시각이 일방적인 동화 수준에만 머물러 있다면 우리 사회의 진정한 통합을 기대하기 어렵다. 소수집단을 일방적으로 주류집단의 문화에 동화시키려는 것은 설령 의도하지 않더라도 소수집단의 문화를 배제, 혹은 억압하는 결과로 이어질 수 있어 더 큰 갈등의 여지를 만들 수 있기 때문이다. 이주민의 한국어 능력은 우리 사회에 적응하기 위한 한 요건일 뿐이며, 기존 자국민이 이주민의 언어적, 문화적 정체성을 이해하거나 수용하지 못한다면 한국어 의사소통 상황에서도 언제든지 갈등이 발생할 수 있다. 따라서 이주민들에 대해서는 한국어 소통 능력을 효과적으로 증진시킬 수 있는 방안을 모색함과 동시에 기존 자국민에게는 다양한 문화에 대한 관용과 이해를 길러 줄 수 있는 방안이 강구되어야 한다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 먼저 소주제 1에서는 이주민 중 주로 국적 미취득자로서 취업 및 근로를 목적으로 한국에 거주하고 있는 ‘이주민 근로자’, 국적의 취득 여부와 관계없이 혼인을 목적으로 한국에 거주하고 있는 ‘결혼 이주민’, 결혼 이주민 및 국적 취득자의 미성년 자녀인 ‘이주민 자녀’의 세 집단에 초점을 맞춰²⁾, 설문 조사를 통하여 이

1) 2009년 조사에서는 21.7%(1위)가, 2012년 조사에서는 21.1%(1위)가 한국 생활에서 가장 힘든 점으로 언어 문제를 꼽았다.

2) 행정자치부(2015)에 따르면, 외국인 주민(즉, 이주민) 중 ‘이주민 근로자’는 34.9%, ‘결혼 이주민’은 13.8%, ‘이주민 자녀’는 11.9%를 차지하고 있어 이들 세 집단이 이주민 전체 중 60% 이상을 차지한다. 또 다른 이주민 집단 중 ‘유학생

들의 한국어 의사소통의 능력과 어려움 실태, 어려움 해소를 위해 필요한 학습 시간, 이주민들이 필요로 하는 한국어교육의 유형 등이 무엇인지를 밝히고, 이를 근거로 이주민을 위한 한국어교육 지원 방안을 제안하고자 하였다.

소주제 2에서는 정주민 중에서도 특히 청소년의 경우 가치관 발달 및 형성의 과정에 있기 때문에 교육적으로 보다 섬세한 접근이 필요하다고 판단하였다. 초기 한국 사회의 동화주의적 다문화 정책 아래 같은 기조로 기획된 다문화교육의 영향을 받은 학생들은 다문화 구성원을 있는 그대로 인정하기보다 그들이 한국 문화에 적극적으로 동화되기를 기대하는 태도를 취하고 있어 우려할 만하다.³⁾ 따라서 청소년들이 가지고 있는 일방적 동화 기대가 다문화 구성원에 대한 편협한 시각으로 이어지지 않도록 하는 예방교육의 차원에서 적절한 조치가 이루어져야 할 것이며, 진정한 사회통합을 위해서는 동화를 목적으로 하는 문화교육을 넘어서, 문화 다양성을 기반으로 하는 체계적인 문화교육의 실천 방안이 보다 적극적으로 모색되어야 한다. 또한 현재 교육과정에서 문화교육과 관련된 목표가 구체화·현실화되지 않거나 현실화되더라도 일회성 프로그램에 그치고 있는 어려움을 해소하기 위해 교육과정 내에서 문화교육의 목표, 내용, 방법이 긴밀한 관련을 가지는 형태로 재구성하고 문화교육 활동의 체계를 마련해야 할 것이다. 소주제 2의 ‘다문화 시대의 문화교육 커리큘럼’ 연구는 한국 사회가 당면하고 있는 이러한 문제들에 주목하고, 문화 다양성을 인정하는 관점에서 현재 이루어지고 있는 문화교육의 실태를 비판적으로 검토함으로써 한국 사회의 미래 세대를 대상으로 하는 문화교육의 구체적인 실천 방안을 마련하는 것을 궁극적인 목적으로 한다.

2. 선행 연구

1) 이주민을 대상으로 한 한국어 능력 및 교육 관련 연구

앞서 언급했다시피 다문화 사회로 변모하고 있는 한국 사회의 다문화 소수 집단은 크게 세 부류로 나누어 볼 수 있다. 먼저 이주민의 가장 많은 수를 차지하는 이주 노동자가 있

(4.8%)과 ‘외국국적 동포(16.4%)’는 각각 대학교육과 가정교육을 통해 한국어 의사소통 교육이 충분히 이루어지고 있리라 감안하여 연구 대상에서 제외되었다.

3) 2012년 여성가족부에서 주관한 ‘청소년 다문화 수용성 조사 연구’는 다문화 수용성 진단도구의 국민 정책성과 관련한 항목에서, 외국이주민에 대한 한국 청소년들의 일방적인 동화기대(同化期待)가 비교적 높은 수준으로 형성되고 있다고 분석하였다(민무숙 외, 2012).

다. 이들은 한국에서 임시로 거주하는 상태이지만 체류 기간이 길기 때문에 우리 사회의 구성원으로 인식할 필요가 있다. 다음으로 국제결혼으로 인한 결혼 이주민 집단과 이주민 자녀 집단이 존재한다. 이 두 집단은 한국 사회에 영구 거주한다는 점을 제외하고는 공통 점이 거의 없다. 이상 세 집단이 소주제 1의 연구 대상으로서, 집단들의 한국어 의사소통과 관련한 선행 연구를 살펴봄으로써, 다문화라는 세계적 흐름 속에서 한국 사회의 특수적인 상황을 어떻게 고려해야 하는지 고찰해 보아야 한다.

이주 노동자의 한국어 능력 및 이주 노동자 대상 한국어교육에 대한 연구는 결혼 이주민이나 이주민 자녀를 대상으로 한 연구보다 저조한 상황이다. 다행히 최근 들어 이주 노동자의 한국어교육에도 관심이 모아지기 시작하였다. 이주 노동자들의 한국어 학습에 대한 요구 조사가 주로 이루어졌으며(류영석, 2008; 이용화 2015; 나미희, 2013), 이주 노동자들이 구사하는 한국어의 통사적 복잡도 연구(손현화, 2011), 이주 노동자의 삶의 궤적에 대한 심층 면담 연구(이광수, 2012) 등도 이루어졌다.

이주 노동자의 한국어교육에 관심이 모아지기 시작한 것이 비교적 최근의 일인 반면에 결혼 이민자를 대상으로 한 한국어 능력 및 한국어교육 연구는 상당히 풍성하게 이루어져 왔다. 대규모 정책 연구(김경령 외, 2011; 정해숙 외, 2012; 김유경 외, 2012; 허용 외, 2009)가 이루어졌으며, 연구자들이 개인적으로 수행한 연구도 상당히 축적되어 있다(조혜화, 조재형, 2015; 최주열, 2015; 이미혜, 2014; 이용규, 문형란, 2015; 양순임, 2014).

이주민 자녀는 매우 이질적인 구성원으로 이루어져 있어 다양한 집단에 대해 연구가 이루어졌다(김주희, 2008; 박시균, 최지은, 2014; 정다운, 2013; 백목원, 권순희, 2015; 김혜련, 2013). 조태린(2014)에서는 이주민 자녀의 유형을 ‘국제결혼 가정 국내 출생 자녀’, ‘국제결혼 가정 중도 입국 자녀’, ‘외국인 가정 자녀’, ‘북한 이탈주민 가정 자녀’, ‘귀국 가정 자녀’로 구분하였다. 이 중에서 북한 이탈주민 가정 자녀와 귀국 가정 자녀는 한국어를 모어(母語)로 하며, 외국인이 포함된 가정도 아니므로 소주제 1의 논의에서 제외한다.

각 집단별로 축적된 한국어 학습에 대한 요구 조사, 한국어 능력에 대한 연구 결과 및 한국어교육 실태 조사 연구 등을 참조하여 한국어 의사소통 상황에서 각 집단이 겪는 어려움 및 그것에 영향을 미치는 변인을 예상하고 설문지를 구안하였다.

2) 문화 다양성 교육 및 핵심 역량 중심 교육과정에 대한 연구

소주제 2의 연구에서는 현재의 다문화교육이 지닌 한계를 극복하고자 기존의 동화주의적 관점에서 벗어나 문화 다양성을 강조하는 시각으로 접근하려고 한다. 문화 다양성은

민족성, 계급, 젠더, 종교, 장애 등에 기초한 구조적 차별과 사회·경제적 구분 짓기를 줄 이려는 접근으로 제33차 유네스코 총회에서는 서로 다른 문화에 대한 존중이 인간의 존엄 성 존중과 맥을 같이한다고 보고 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진 협약’을 채택하기도 했다(제33차 유네스코 총회 참가보고서, 2005). 문화 다양성 개념은 별개의 정체성에 국 한하기보다는 문화적 특수성을 인정하고 보호하며 존중하는 동시에 문화적 특수성에서 비 롯된 가치들을 긍정하는 과정으로 열어두어야 할 것이다.

문화 다양성 교육과 관련하여 이루어진 선행연구로, 다문화교육 연구의 초기 단계에서 장영희(1997)는 “문화적 다양성을 가치 있는 자원으로서 지원하고 확장하는 교육”으로 다 문화교육을 정의하고, “서로의 차이점을 뛰어넘어 서로의 가치를 존중하고 공정하게 대할 수 있는 교육”이라는 설명을 덧붙여 다양성의 가치를 인정하는 한편, 차이를 그 자체로 존중하는 입장을 분명하게 하였다. 다문화교육 및 문화 다양성 교육에서의 다양성 개념에 주목하여 그 의미를 밝히고 문화 다양성 교육의 시론을 제시한 연구로는 이동성 외 (2013), 이종일(2010), 김다원(2011), 김영환(2010), 문시연(2005), 박동준(2010), 박병 도 외(2009), 이경한(2014), 한건수 외(2011) 등이 있다.

문화 다양성 개념과 더불어 소주제 2의 연구에서 궁극적으로 도달하려는 다문화 시대 구성원의 정체성은 세계시민성에 기초한다. 세계시민⁴⁾은 개인을 둘러싼 직접적인 사회나 문화를 비롯하여 보다 폭넓은 지구적 상황과 현실을 인지하는 주체로 다원주의를 바탕에 둔다는 점에서 문화 다양성의 지향점과도 맞닿아 있다(권경미, 2014). 세계시민의 요건으 로는 지구가 직면한 유한성을 깨닫는 ‘지구적 세계관’, 다양성과 차이를 인정하는 ‘인권과 다양성 존중’, 이해관계나 가치관의 차이로 생긴 갈등에 대한 ‘배려와 평화적 해결(허영식, 2004, pp.56-60)’이 있으며, 세계적인 시각의 5가지 구성 요소로 ‘시각에 대한 자각’, ‘지구 상황에 대한 인식’, ‘문화 간 이해’, ‘세계의 역동 체제에 대한 지식’, ‘인간의 선택 에 대한 인식(Harvey, 1996: 배재원(2011, p.24)에서 재인용)’을 들기도 한다. 이와 같 은 세계시민으로서의 자질은 다문화교육을 수행하는 학습자가 다양한 문화를 이해하고 자 신과 타자가 공존하는 사태 안에서 소통 지향적인 정체성을 지니며 문화 능력을 함양하는 것과 밀접한 관련을 지닌다.

4) 세계시민의 개념은 하버마스(1998)를 참고할 수 있는데 하버마스는 핵의 위협, 유전공학 기술의 급격한 발전 및 자본의 세계화 현상 등의 문제가 개인이나 개별 국가 단위로는 해결할 수 없는 단계에 이르렀다고 하며 이와 같은 문제 상황 에서 인류 전체를 하나의 기본 단위로 하는 철학 및 규범을 구성할 필요성을 역설하였다. 이를 위해 의사소통능력을 갖춘 자율적이며 합리적인 시민들(“세계시민 Weltbürger”)로 구성된 세계시민사회와 그들 사이의 연대를 상정한 것이 다. 하버마스는 국가의 영역을 초월하여 나타나는 세계화가 국민 주권과 민주주의에 기반을 둔 민족국가의 존립을 위 태롭게 했다고 진단하며 “민족국가 이후의 지형(postnationale Konstellation)”으로 존립가능한 체제가 필요하다고 말한 다. 여기에서 세계시민은 정체성과 자아의식을 지니며 연대적 사회를 구성한다.

문화 다양성, 세계시민성의 함양을 교육의 장에서 구체적으로 논의하기 위해서는 학습자가 도달하고 성취해야 하는 지점을 설정해야 한다. 소주제 2의 연구에서는 그것을 문화적 역량이라고 칭하고 문화적 역량을 중심에 두는 교육을 설계하기 위한 방법론적 토대로 역량 중심 교육과정에 대해 논의하였다. 학교교육에서 역량의 개념은 역동적으로 변화하는 미래 사회에서 새로운 문제 상황에 능동적·창의적으로 대처하는 능력을 키우기 위해 시작되었다. 미래 사회에 요구되는 핵심 역량의 구성 요소로는 OECD DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트(Rychen & Salganik, 2003)에서 제시한 세 가지 능력이 일반적으로 통용된다. 첫째, 사회적으로 이질적인 집단 간의 상호작용 능력, 둘째, 자율적으로 행동하는 능력, 셋째, 여러 도구를 상호작용적으로 활용하는 능력이 그것이다. 이 중에서 ‘사회적으로 이질적인 집단에서의 상호작용 능력’은 본 연구가 지향하는 다양한 문화 구성원 간의 상호 문화에 대한 이해 및 문화 다양성의 존중과도 관련이 깊다.

기존의 지식 전달식 교육의 대안으로 제시된 역량 중심 교육은 학습자가 사회 공동체 구성원으로 삶을 영위하는 과정에서 자신의 역할을 성공적으로 수행하기 위해 필수적으로 갖추어야 할 보편적인 능력의 함양을 목표로 한다(서영진, 2015, p.275). 국가 혹은 주 단위로 미리 선정된 교과목의 내용 지식을 전달하는 것이 근대 학교 교육과정의 전형적인 모습이었다면, 탈산업화·글로벌화되는 현대사회는 교육과정에 대한 새로운 접근을 요구하고 있다(Parsons & Beauchamp, 2012). 국가 교육과정의 구속력과 범위를 약화시키는 반면, 지역이나 단위 학교의 자율성과 융통성을 강화함으로써 학교 교육과정을 다양화하려는 최근의 움직임은 이러한 시대적 요청과 무관하지 않다(한국교육과정평가원, 2013).

본 연구는 역량 중심 교육과정 구성의 연장선상에서 문화적 역량을 구성하는 핵심 개념을 설정하고 핵심 개념을 중심으로 성취기준을 마련하여 문화교육 커리큘럼을 구안하고자 한다. 문화적 역량이란 다양한 문화 현상에 대하여 인지적, 정의적, 실천적 역량을 함양하는 것으로 문화적 상황에서 효과적으로 상호작용할 수 있는 조화로운 행동과 태도, 정책을 뜻한다(NCCC, 2006). Keast(2006)에서는 문화적 역량의 구성 요소로 ① 인간적 다양성의 근원으로 볼 수 있는 문화적 다양성에 대한 민감성, ② 타자들과 의사소통을 하며 상호작용적인 대화로 들어갈 수 있는 능력, ③ 팀워크, 협력적 학습, 공감적 의사소통, 평화로운 갈등 해결, 확신 형성 등을 추구하는 배움의 기술, ④ 신념, 실천, 상징, 의식(rituals) 등을 탐구하는 능력 및 민감하고 논쟁적인 이슈를 다루는 능력, ⑤ 비판적 사고와 개인적 성찰을 들고 있다. Byram(1997)은 상호 문화적 능력을 타인에 대한 지식을 쌓고, 다른 문화를 해석하고, 다른 문화의 가치와 믿음을 존중하면서 자신의 문화를 상대

화할 수 있는 능력이라고 정의하며 상호 문화적 능력의 구성 요소를 태도(attitudes), 지식(Knowledge), 해석 기술(Skills of interpreting), 발견과 상호작용 기술(skills of discovery and interaction), 비판적 문화 인식(critical cultural awareness)의 다섯 가지로 규정하였다(Byram, 1997, pp.57-73; 김혜진·김종철, 2015에서 재인용). 바이럼의 논의에서 주목할 만한 점은 해석 기술, 발견과 상호작용 기술, 비판적 문화 인식 능력을 설정했다는 점이다. 이는 태도, 지식의 범주로 포괄할 수 없는 상호 문화적 능력이며 위계화되어 제시되었다는 점에서도 의의가 있다. 이 밖에도 Lynch(1983), Banks(1994), Klorf(2001), Tiedt & Tiedt (2010), Bennett(2011) 등을 검토하여 문화 능력의 구성 요소를 살폈으며 그 결과 공통된 요인을 중심으로 다문화적 정체성, 문화 다양성, 문화적 편견과 차별, 문화 간 상호작용, 문화 개방성으로 개념을 범주화시킨 후 다시 8개의 개념을 선정하였다. 이를 토대로 한 핵심 개념의 체계화에 대해서는 4장에서 논의하겠다.

3. 이주민 대상 설문 조사 결과

1) 표집 결과

본 연구에서는 이러한 연구 문제에 접근하기 위해 전국 이주민 641명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 표집의 체계성을 확보하기 위하여 이주민 근로자의 경우 전국의 외국인 근로자지원센터를, 결혼 이주민은 전국의 다문화가족지원센터, 이주민 자녀는 전국의 다문화중점학교를 무작위로 선정하여 설문조사 협조를 요청하였으며, 협조에 동의한 기관에서 서면이나 온라인으로 각 기관에 속한 이주민들이 설문조사에 참여할 수 있었다. 표집된 이들의 인구통계적 분포는 이주민 집단별로 이주민 근로자가 185명(28.9%), 결혼 이주민이 191명(29.8%), 이주민 자녀가 265명(41.3%)으로 나타났다. 성별은 결혼 이주민이 모두 여성이었던 까닭에 남성이 36.4%, 여성이 63.6%로 여성이 더 많았으며, 모어는 한국어(25.3%), 베트남어(18.9%), 중국어(17.8%), 러시아어(8.7%), 타갈로그어(8.1%), 캄보디아어(7.5%), 영어(2.9%), 일본어(2.0%), 인도네시아어(1.4%), 우즈베크어(1.4%), 몽골어(0.9%), 태국어(0.5%) 등으로 다양하게 나타났다. 거주 지역별로도 서울·인천·경기의 수도권 지역에서 41.9%가 그 밖의 비수도권 지역에서 58.1%가 표집되어 전국적으로 고른 표집이 이루어졌음이 확인되었다.

2) 추리통계 분석 결과

기술통계 부분은 제외하고 여기에서는 추리통계 분석을 바탕으로 이루어진 ‘다문화 시대 한국어 의사소통 문제 및 교육 방향’이라는 제목의 IV장 내용을 요약해 제시하고자 한다. IV장에서 접근하고자 한 주요 연구 문제는 다음 세 가지였으며, 이 연구 문제들을 해결하기 위해 공분산분석과 대응표본 t-검정, 다중회귀분석, 이항 로지스틱 회귀분석 등 다양한 통계적 분석 방법을 사용하였다.

첫째, 이주민 집단, 모어, 성별, 거주 지역에서 서로 다른 집단 간에 ‘한국어 의사소통 능력’ 및 ‘한국어 의사소통의 어려움’의 정도에 차이가 있는가?

둘째, 이주민 집단이 한국어 의사소통의 어려움을 해소하기 위해 필요한 최소 학습 기간은 어느 정도인가?

셋째, 한국어 의사소통 교육의 유형을 기능별(듣기/말하기교육, 읽기교육, 쓰기교육)로 구별해 볼 때, 각 교육 유형별 수요는 어느 정도인가?

(1) 이주민의 한국어 의사소통 능력 및 어려움

① 한국어 의사소통 능력

이주민들의 한국어 의사소통 능력을 측정하기 위해 ‘자신의 한국어 실력이 어느 정도 된다고 생각하는지 V표를 해 주세요’라는 문항 아래 ‘한국어 듣기’, ‘한국어 말하기’, ‘한국어 읽기’, ‘한국어 쓰기’ 각각에 대해 자신의 실력을 평정하도록 하였다. 평정은 ‘매우 부족하다’, ‘조금 부족하다’, ‘보통이다’, ‘조금 잘한다’, ‘매우 잘한다’ 순으로 제시된 5점 리커트 방식(1~5점)으로 이루어졌다. 4가지 응답 결과를 ‘한국어 의사소통 능력’이라는 단일 변인으로 축소시키는 것이 타당성을 지니는지를 점검하기 위해 주성분분석을 실시한 결과, KMO=.840, 고윳값 1 이상인 주성분은 제1주성분 하나로 나타났으며, 제1주성분만으로 변량의 86.27%를 설명하는 것으로 나타나 변인의 축소가 타당성을 지닐 수 있음을 확인하였다.

이에 4개 측정 변인의 평균값에 해당하는 ‘한국어 의사소통 능력’을 종속변인으로 삼고, ‘이주민 집단(이주민 근로자/결혼 이주민/이주민 자녀)’, ‘성별(남자/여자)’, ‘모어(러시아어/인도네시아어/캄보디아어/우즈베크어/몽골어/일본어)’, ‘거주 지역(서울/인천/대전/대구/울산/경남/전북)’을 각각 독립변인으로 삼으며⁵⁾, ‘한국 거주 기간(단위: 연)’을 공변량으로 삼는⁶⁾ 공분산분석을 실시하였다. 분석 결과 집단 간 차이는 ‘이주민 집단’에서만 유의한 것

〈표 1〉 공분산분석(ANCOVA) 결과[한국어 의사소통 능력~이주민 집단]

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
한국 거주 기간	164.46	1	164.46	223.56*	.000	.328
이주민 집단	83.36	2	41.68	56.65*	.000	.199
오차	336.20	457	.74			

을 확인할 수 있었다(〈표 1〉 참고).

Bonferoni 방식으로 사후 검정한 결과, 이주민 근로자(M=2.48, SD=0.85)와 결혼 이주민(M=2.88, SD=1.03)의 차이는 유의하지 않은 반면, 이주민 자녀(M=3.91, SD=1.16)는 이주민 근로자와도 결혼 이주민과도 그 차이가 모두 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 이러한 결과는 한국에 같은 기간동안 거주하였다 할지라도, 이주민 자녀들이 이주민 근로자나 결혼 이주민들에 비해 높은 의사소통 능력 인식을 지니게 된다는 점을 시사한다.

② 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움

이주민들이 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움을 측정하기 위해 크게 핵심 의사소통 상황과 일반 의사소통 상황으로 나누어 다양한 의사소통 상황을 제시한 후, 각 상황에서 한국어로 의사소통할 때 느끼는 어려움의 정도를 표시하게 하였다. 핵심 의사소통 상황은 이주민 근로자는 ‘직장’을, 결혼 이주민은 ‘가정’을, 이주민 자녀는 ‘학교’를 선정하여 9~10가지 정도의 상황을 제시하였으며, 일반 의사소통 상황은 이주민 집단 전체에게 공통적으로 적용될 수 있는 10가지 상황을 제시한 후 어려움의 정도를 표시하게 하였다. 평정은 ‘전혀 어렵지 않다’, ‘별로 어렵지 않다’, ‘보통이다’, ‘조금 어렵다’, ‘매우 어렵다’의 순으로 제시된 5점 리커트 방식(1~5점)으로 이루어졌다. 응답 결과를 ‘직장 의사소통의 어려움’, ‘가정 의사소통의 어려움’, ‘학교 의사소통의 어려움’(이상, 핵심 의사소통 상황), ‘일반 의사소통의 어려움’(이상, 일반 의사소통 상황)으로 축소하는 것이 타당한지 점검하기 위해 주성분분석을 실시한 결과 변인 축소가 타당성을 지닐 수 있음을 확인하였다.⁷⁾

5) ‘모어’의 경우 총 13가지, ‘거주 지역’의 경우 광역시 및 도 단위에서 총 15가지가 표집되었으나, 공분산분석을 실시하기 위한 기본 조건인 정규성 가정을 충족하는지를 Shapiro-Wilk 검정 방법으로 확인한 결과, 가정을 충족한 집단은 ‘모어’의 경우 위에서 제시한 6가지, ‘거주 지역’의 경우 위에서 제시한 7가지뿐인 것으로 나타났다. 이에 공분산 분석에서는 이들 정규성 가정을 충족하는 집단의 표본만을 사용하였다.

6) ‘한국어 의사소통 능력’과 ‘한국 거주 기간’ 간 상관은 .619($p < .000$)로 나타났다.

7) ‘직장 의사소통의 어려움’은 이주민 근로자에게만 적용된 9개 측정 문항에 대한 주성분분석 결과, KMO=.918, 고유값 1 이상인 주성분은 1개, 제1주성분의 설명 변량은 66.55%로 나타났다. ‘가정 의사소통의 어려움’은 결혼 이주민에게만 적용된 10개 측정 문항에 대한 주성분분석 결과, KMO=.890, 고유값 1 이상인 주성분은 1개, 제1주성분의 설명 변량은 71.11%로 나타났다. ‘학교 의사소통의 어려움’은 이주민 자녀에게만 적용된 9개 측정 문항에 대한 주성분분석 결과, KMO=.933, 고유값 1 이상인 주성분은 1개, 제1주성분의 설명 변량은 78.64%로 나타났다. 끝으로, ‘일반 의사소통의 어

〈표 2〉 공분산분석(ANCOVA) 결과[한국어 의사소통의 어려움~이주민 집단]

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률	부분 에타 제곱
한국 거주 기간	79.43	1	79.43	115.10*	.000	.201
이주민 집단	88.48	2	44.24	64.10*	.000	.219
오차	315.39	457	.69			

먼저, 앞서 ‘한국어 의사소통 능력’에서와 마찬가지로 ‘일반 의사소통의 어려움’을 종속 변인으로 삼고, ‘이주민 집단(이주민 근로자/결혼 이주민/이주민 자녀)’, ‘성별(남자/여자)’, ‘모어(러시아어/인도네시아어/캄보디아어/우즈베크어/몽골어/일본어)’, ‘거주 지역(서울/대전/대구/경남/전북)’을 각각 독립변인으로 삼으며⁸⁾, ‘한국 거주 기간(단위: 연)’을 공변량으로 삼는⁹⁾ 공분산분석을 실시하였다. 분석 결과 집단 간 차이는 ‘한국어 의사소통 능력’에서와 마찬가지로 ‘이주민 집단’에서만 유의한 것을 확인할 수 있었다(〈표 2〉 참고).

한편, 이주민 근로자, 결혼 이주민, 이주민 자녀 각각이 핵심 의사소통 상황과 일반 의사소통 상황 중 어느 상황에서 더 어려움을 느끼는지를 확인하기 위해 각 집단별로 대응 표본 t검정을 실시하였다. 이주민 근로자는 ‘직장 의사소통의 어려움(M=3.48, SD=0.93)’과 ‘일반 의사소통의 어려움(M=2.94, SD=0.90)’을, 결혼 이주민은 ‘가정 의사소통의 어려움(M=2.66, SD=1.00)’과 ‘일반 의사소통의 어려움(M=2.63, SD=0.97)’을, 이주민 자녀는 ‘학교 의사소통의 어려움(M=1.97, SD=1.00)’과 ‘일반 의사소통의 어려움(M=1.78, SD= 0.95)’을 비교하였다. 분석 결과 이주민 근로자는 일반 의사소통보다 직장 의사소통을 더 어려워하고($t=7.01$, $df=148$, $p=.000$), 결혼 이주민은 가정 의사소통과 일반 의사소통에서 느끼는 어려움에 차이가 없었으며($t=0.51$, $df=122$, $p=.608$), 이주민 자녀는 일반 의사소통보다 학교 의사소통을 더 어려워하는 것($t=4.91$, $df=252$, $p=.000$)으로 나타났다.

(2) 이주민의 한국어 의사소통 어려움 해소를 위해 필요한 학습 기간

이주민들이 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움에 영향을 미치는 요인에 어떤 것들이 있는지를 확인하고, 여러 요인 중 한국어 학습 기간에 따라 어려움의 정도가 어떻게 변화하는지 그 추이를 확인하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 최초의 다중회귀분석에서는

려움’은 모든 이주민들에게 공통적으로 적용된 10개 문항에 대한 주성분분석 결과, KMO=.947, 고윳값 1이상인 주성분은 1개, 제1주성분의 설명 변량은 81.04%로 나타났다.

8) 정규성 가정을 충족한 집단은 ‘모어’의 경우 6가지, ‘거주 지역’의 경우 5가지뿐인 것으로 나타났다. 이에 공분산분석에서는 이들 정규성 가정을 충족하는 집단의 표본만을 사용하였다(각주 1을 참고).

9) ‘한국어 의사소통의 어려움’과 ‘한국 거주 기간’ 간 상관은 $-.518(p=.000)$ 로 나타났다.

〈표 3〉 주요 변인 간 이변량 상관

	$X_1(1)$	$X_1(2)$	X_2	X_3	X_4
Y	.187*	-.515*	-.707*	-.504*	-.518*
$X_1(1)$		-.582*	-.191*	-.197*	-.034*
$X_1(2)$			.498*	.463*	.264*
X_2				.614*	.619*
X_3					.702*

〈표 4〉 다중회귀분석 결과 [$Y \sim X_1 + X_2 + X_3 + X_4$]

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	p	R^2
		B	SD	β			
1	(상수)	4.605	.102		44.944*	.000	.52
	X_2	-.650	.030	-.718	-21.969*	.000	
2	(상수)	4.504	.100		44.966*	.000	.55
	X_2	-.552	.033	-.610	-16.804*	.000	
	$X_2(2)$	-.480	.080	-.217	-5.984*	.000	
3	(상수)	4.426	.101		43.721*	.000	.56
	X_2	-.469	.040	-.518	-11.717*	.000	
	$X_2(2)$	-.500	.079	-.226	-6.298*	.000	
	X_4	-.030	.009	-.142	-3.573*	.000	
4	(상수)	4.518	.109		41.582*	.000	.57
	X_2	-.463	.040	-.511	-11.593*	.000	
	$X_2(2)$	-.628	.097	-.284	-6.464*	.000	
	X_4	-.029	.009	-.134	-3.389*	.001	
	$X_1(1)$	-.211	.093	-.088	-2.262*	.024	

‘한국어 의사소통의 어려움(Y)’을 종속변인으로 삼고, ‘이주민 집단(X_1)’¹⁰⁾, ‘한국어 의사소통 능력(X_2)’, ‘한국어 학습 기간(X_3)’, ‘한국 거주 기간(X_4)’을 독립변인으로 삼았다. 분석 전 상관계수 확인 결과, 다음과 같이 모든 변인 간 상관이 정적 혹은 부적으로 유의하였다.

다중회귀분석에서 독립변인의 투입 방식은 새로운 변인을 투입하였을 때 모형의 설명력(R^2) 차이가 더 이상 유의미하게 커지지 않는 시점까지 종속변수와의 상관이 높은 것부터 차례대로 투입하는 전진 선택의 방법을 사용하였다. 회귀분석 결과는 〈표 4〉와 같다.

10) 집단변수인 ‘이주민 집단’의 경우 더미변수 $X_1(1)$ 과 $X_1(2)$ 로 처리하였다. 이에 따라 이주민 근로자는 $X_1(1)=0$, $X_1(2)=0$, 결혼 이주민은 $X_1(1)=1$, $X_1(2)=0$, 이주민 자녀는 $X_1(1)=0$, $X_1(2)=1$ 로 가점수를 부여하였다.

〈표 5〉 다중회귀분석 결과[$X_2 \sim X_1 + X_3 + X_4$]

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	p	R^2
		B	SD	β			
1	(상수)	2.354	.069		33.917*	.000	.38
	X_4	.147	.009	.619	16.781*	.000	
2	(상수)	2.091	.067		31.190*	.000	.51
	X_4	.125	.008	.525	15.328*	.000	
	$X_1(2)$	.881	.084	.361	10.525*	.000
3	(상수)	2.137	.067		31.801*	.000	.52
	X_4	.097	.011	.408	8.884*	.000	
	$X_1(2)$	.744	.090	.305	8.259*	.000
	X_3	.059	.016	.188	3.768*	.000	

〈표 4〉의 결과를 보면, 4단계에서 나타난 최종 모형에는 ‘한국어 의사소통 능력’, ‘이주민 집단’, ‘한국 거주 기간’이 독립변인으로 포함된 반면에, ‘한국어 학습 기간’은 독립변인으로 포함되지 않음을 확인할 수 있었다. 또한 모형에 포함된 독립변인 중에서는 특히, ‘한국어 의사소통 능력’의 영향력이 매우 크다는 점($\beta = -.511$)을 확인할 수 있었다.

‘한국어 의사소통의 어려움’에 대한 ‘한국어 학습 기간’의 설명력을 확보하기 위해 이번에는 앞선 모형에서 ‘한국어 의사소통의 어려움’에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 ‘한국어 의사소통 능력(X_2)’을 종속변인으로 삼고, ‘이주민 집단(X_1)’, ‘한국어 학습 기간(X_3)’, ‘한국 거주 기간(X_4)’을 독립변인으로 삼는 다중회귀분석을 새로이 실시하였다. 독립변인의 투입 방식은 앞서와 마찬가지로 전진 선택의 방법을 사용하였다. 분석 결과는 〈표 5〉와 같다.

〈표 5〉의 결과를 보면, 3단계에서 나타난 최종 모형에는 ‘한국 거주 기간($\beta = -.408$)’, ‘이주민 집단(결혼 이주민-이주민 근로자)($\beta = -.305$)’, ‘한국어 학습 기간($\beta = -.188$)’의 순으로 큰 영향력을 지니며 이들 모두가 독립변인으로 포함됨을 확인할 수 있었다. 특히, ‘한국어 학습 기간’은 앞서 ‘한국어 의사소통의 어려움’에 직접 영향력을 지니지는 않은 것으로 확인되었으나, ‘한국어 의사소통 능력’에 대해서는 직접적인 영향력을 지니고 있음이 확인됨으로써, ‘한국어 학습 기간 → 한국어 의사소통 능력 → 한국어 의사소통의 어려움’이라는 인과관계를 상정하는 것이 가능하며, 따라서 ‘한국어 학습 기간’이 간접적 경로를 통해 ‘한국어 의사소통의 어려움’에 영향을 미칠 수 있다는 것을 확인하였다. 이상에서 확인한 2단계의 인과모형 즉 ‘한국어 학습 기간 → 한국어 의사소통 능력’의 모형식¹¹⁾과 ‘한

〈표 6〉 ‘한국어 학습 기간’에 따른 ‘한국어 의사소통 어려움’ 예측 모형($R^2=0.30$)

이주민 집단	모형식	어려움 해소에 필요한 최소 학습 기간			
		목표	학습	거주	학습+거주
이주민 근로자	$Y=-0.027X_3-0.074X_4+3.529$	보통이다	19.6년	7.1년	5.2년
		별로 어렵지 않다	56.6년	20.7년	15.1년
결혼 이주민	$Y=-0.027X_3-0.074X_4+3.318$	보통이다	11.8년	4.3년	3.1년
		별로 어렵지 않다	48.8년	17.8년	13.0년
이주민 자녀	$Y=-0.027X_3-0.074X_4+2.557$	보통이다	0년	0년	0년
		별로 어렵지 않다	20.6년	7.5년	5.5년

국어 의사소통 능력 → 한국어 의사소통의 어려움’의 모형식¹²⁾을 합성하고, 더미변수인 $X_1(1)$ 과 $X_1(2)$ 에 각 집단별 가점수를 대입하여 산출한 최종 모형식은 〈표 6〉과 같다.

〈표 6〉의 결과에 따르면, 이주민 근로자가 한국어 의사소통의 어려움이 ‘보통이다’ 수준에 이르려면, 한국에 거주하지 않은 채 학습만으로는 19.6년이, 학습이 없이 한국에 거주하기만 해서는 7.1년이, 한국에 거주하고 동 기간 동안 학습이 이루어진다면 5.2년이 소요됨을 알 수 있다. 한국어 의사소통의 어려움이 더 낮은 수준인 ‘별로 어렵지 않다’ 수준에 이르려면, 학습만으로는 56.6년이, 거주만으로는 20.7년이, 학습과 거주가 동시에 이루어지면 15.1년이 소요됨을 알 수 있다.

이와 마찬가지로 결혼 이주민의 한국어 의사소통의 어려움이 ‘보통이다’ 수준에 이르려면 학습만으로는 11.8년이, 거주만으로는 4.3년이, 학습과 거주가 동시에 이루어지면 3.1년 이 소요됨을 알 수 있다. 한국어 의사소통의 어려움이 ‘별로 어렵지 않다’ 수준에 이르려면 학습만으로는 48.8년이, 거주만으로는 17.8년이, 학습과 거주가 동시에 이루어지면 13.0년이 소요됨을 알 수 있다.

이주민 자녀의 경우 한국어 의사소통의 어려움은 학습이나 거주가 전혀 이루어지지 않은 상태로 가정하더라도 이미 ‘보통이다’ 수준보다 낮은 인식을 보일 것임을 알 수 있다. 그러나 한국어 의사소통의 어려움이 더 낮은 수준인 ‘별로 어렵지 않다’ 수준에 이르려면, 학습만으로는 20.6년이, 거주만으로는 7.5년이, 학습과 거주가 동시에 이루어지면 5.5년 이 소요됨을 알 수 있다.

11) $X_2=0.744X_1(2)+0.059X_3+0.097X_4+2.137$

12) $Y=-0.211X_1(1)-0.628X_1(2)-0.463X_2-0.029X_4+4.518$

(3) 이주민의 한국어 의사소통 교육 수요

배우고 싶은 의사소통 교육 분야를 고르도록 요청한 문항(복수 응답 허용)에 대한 응답 결과는 이주민 근로자, 결혼 이주민, 이주민 자녀 세 집단별로 다음과 같이 나타났다. 이주민 근로자의 경우 핵심 의사소통 상황의 듣기/말하기와 일반 의사소통 상황에서의 듣기/말하기에 대한 응답 비율이 가장 높았다. 상황 구별 없이 기능별로 볼 때 듣기/말하기의 수요가 65.6%, 읽기의 수요가 15.6%, 쓰기의 수요가 18.8%로 듣기/말하기 교육에 대한 수요가 압도적으로 많음을 알 수 있었다. 결혼 이주민의 경우도 이주민 근로자와 마찬가지로 핵심 의사소통 상황에서의 듣기/말하기와 일반 의사소통 상황에서의 듣기/말하기에 대한 응답 비율이 가장 높았다. 상황 구별 없이 기능별로 볼 때 듣기/말하기의 수요가 58.9%, 읽기의 수요가 13.3%, 쓰기의 수요가 27.9%로 듣기/말하기 교육에 대한 수요가 압도적으로 많음을 알 수 있었다. 반면 이주민 자녀의 경우 한국어 의사소통 교육 유형별 수요 응답 분포가 대체로 큰 차이 없이 고르게 나타난 가운데, 핵심 의사소통 상황에서는 쓰기, 일반 의사소통 상황에서는 듣기/말하기에 대한 응답 비율이 상대적으로 높게 나타났다. 상황 구별 없이 기능별로 볼 때 듣기/말하기의 수요가 39.3%, 읽기의 수요가 26.7%, 쓰기의 수요가 33.9%로 듣기/말하기 교육에 대한 수요가 근소한 차이로 가장 높게 나타났다.

세 집단 모두에서 가장 높게 나타난 듣기/말하기 교육 수요를 예측할 수 있는 영향 요인을 탐색하기 위해 이항 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 독립변인으로는 듣기/말하기 교육 수요와 정적, 부적으로 유의한 상관을 지닌 ‘이주민 집단(X_1)’, ‘한국어 의사소통 능력(X_2)’, ‘한국어교육 기간(X_3)’, ‘한국 거주 기간(X_4)’, ‘한국어 의사소통의 어려움(X_5)’을 투입하였다. 변인 투입 방식은 전진 선택을 채택하였다. 분석 결과는 <표 8>과 같다.

<표 7> 한국어 의사소통 교육 유형별 수요 분포

		이주민 근로자		결혼 이주민		이주민 자녀	
		인원	비율	인원	비율	인원	비율
핵심 의사소통 상황	듣기/말하기	75	34.4	66	23.0	51	18.4
	읽기	21	9.6	8	2.8	48	17.3
	쓰기	20	9.2	26	9.1	61	22.0
일반 의사소통 상황	듣기/말하기	68	31.2	103	35.9	58	20.9
	읽기	13	6.0	30	10.5	26	9.4
	쓰기	21	9.6	54	18.8	33	11.9
계		218	100.0	287	100.0	277	100.0

〈표 8〉 이항 로지스틱 회귀분석 결과[듣기·말하기 교육 수요 예측 모형]

모형		비표준화 계수		Wald	df	p	Exp(B)	Nagelkerk R^2
		B	SD					
1	X_4	-.141	.023	37.139*	1	.000	.868	.125
	상수항	.203	.151	1.805	1	.179	1.225	
2	X_4	-.146	.025	34.824*	1	.000	.864	.174
	X_1			18.334*	2	.000		
	$X_1(1)$	.924	.269	11.797*	1	.001	2.520
	$X_1(2)$	-.036	.261	.019	1	.889	.964	
	상수항	-.058	.210	.077	1	.782	.943	
3	X_4	-.112	.026	17.843*	1	.000	.894	.196
	X_5	.388	.125	9.655*	1	.002	1.474	
	X_1			15.222*	2	.000		
	$X_1(1)$	1.027	.275	13.928*	1	.000	2.792	
	$X_1(2)$	.348	.292	1.421	1	.233	1.416
	상수항	-1.439	.492	8.549*	1	.003	.237	

〈표 8〉의 결과를 보면, 듣기/말하기 교육 수요에 영향을 미치는 요인들로는 그 영향력(Exp(B)순으로 세 가지 ‘이주민 집단(결혼 이주민)’, ‘한국어 의사소통의 어려움’, ‘한국 거주 기간’이 존재함을 확인할 수 있다. 구체적으로 보면 결혼 이주민들은 동등한 조건을 지닌 다른 이주민 집단 구성원에 비해 듣기/말하기 교육 수요가 높다. 또한 한국어 의사소통에서 어려움을 크게 느끼는 이들일수록 듣기/말하기 교육 수요가 높으며, 한국 거주 기간이 짧을수록 또한 듣기/말하기 교육 수요가 높은 것으로 나타났다.

4. 다문화교육 실태 조사 및 커리큘럼과 프로그램 개발 결과

1) 현행 다문화교육의 실태 분석

(1) 교육과정, 교과서, 프로그램 분석

다문화 시대의 문화교육 커리큘럼은 다문화 사회에 적합한 ‘세계시민’적 주체 형성을 위해 바람직한 문화교육의 방향과 체계를 수립하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 기존에 개발된 문화교육 커리큘럼을 검토하고자 하나 현행 교육과정에서 문화교육에 특화된 교육

과정은 없으며 각 교과에서 부분적으로 관련 내용을 연관시켜 다루는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 국어교육 및 한국어교육의 교육과정에 나타난 다문화교육 관련 내용을 살펴해보았다. 구체적으로 2015 KSL 한국어 교육과정, 2009 개정 국어과 교육과정(2012.12. 고시) 및 교과서, 2015 개정 국어과 교육과정을 검토한 결과 전반적으로 편견과 차별에 대한 대응, 타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결 차원의 내용이 부족하다는 점을 확인할 수 있었다. 또 현재 학습자들이 사용하고 있는 교과서는 다문화교육을 주로 문제 해결의 측면에서 바라보고 있었으며 구체적인 학습 내용을 갖추지 못한 채 타문화 구성원과의 관계에 필요한 태도를 주로 강조하고 있어 보완이 필요한 것으로 보인다.

정규 교육과정 밖에서 현재 운영되고 있는 다문화교육 프로그램들의 경우, 일회성 프로그램이 다수이고, 문화에 대한 단편적 이해를 중심으로 내용이 구성되며 구성원 간 상호작용을 다루는 프로그램이 부족하다는 점 등이 문제로 드러났다. 또한 자문화·타문화에 대한 비판적 태도에 대해서는 거의 다루고 있지 않아 해당 영역의 프로그램 개발이 필요하다. 전반적으로 다수자를 대상으로 하는 교육이 아직 본격적으로 이루어지지 않고 있다는 점 역시 문제적이다.

(2) 국내 현지 조사

① 학습자 설문조사

중·고등학생을 대상으로 현재 문화교육의 실태를 다각도로 확인하고 이에 대한 학습자들의 요구를 수집하며, 청소년들의 ‘다문화 수용성’¹³⁾에 영향을 미치는 요인들을 ‘문화교육’을 중심으로 한 다양한 맥락 속에서 파악하기 위해 설문조사를 실시하였다. 수도권 지역 중·고등학생 963명을 대상으로 타문화 배경 구성원에 대한 인식 수준, 다문화 수용성, 문화교육의 실태 및 만족도와 요구 사항과 관련된 26개의 문항을 제시했으며 대상 학교 선정 시 학교 급 외에 문화교육 경험 유무를 고려하여 일반 학교와 글로벌 선도 학교(교육부 선정)/다문화 중점 학교(경기도교육청 선정)를 비교하였다.

설문조사 결과 학생들 가운데 약 60% 이상이 ‘외국 이주민’과 관련된 문화교육을 분기당 1회 내지는 1년에 1회 정도만 경험하고 있음이 드러나 지속적이고 장기적인 문화교육

13) 본 조사에서 종속 변인으로 설정한 다문화 수용성은 2012년 여성가족부에서 실시한 「청소년 다문화수용성 조사 연구」에서 개발된 ‘청소년 다문화수용성진단도구(KMCI-A)’를 활용하여 측정하였다. 이 측정도구는 3개 차원, 8개의 하위 영역별로 이루어져 있으며, 전국 17개 특·광역시도별 중학교와 고등학교 남녀 학생 총 2,500여 명을 대상으로 이루어진 대단위 조사에서 그 신뢰도와 타당성을 인정받은 도구이다(민무숙 외 2012). 본 연구에서는 34개의 문항 중, 사전 검토 및 예비 조사 등을 통해 조사 대상인 청소년들에게 적절하지 않은 것으로 평가되었던 두 개의 문항을 삭제하고 남은 총 32개의 문항으로 다문화 수용성을 측정하였다.

커리큘럼 계획의 필요성을 시사한다. 기억에 남는 문화교육의 방법으로는 체험 활동을 꼽고 있어 학습자들의 실질적인 문화 소통 능력 향상을 위해 적합한 방법으로 체험 활동을 고려해야 할 것이다. 또한 기왕의 교육에 대한 만족도와 교육 효능감이 비교적 높게 나타났다. 향후 문화교육에 대한 참여 의사를 묻는 질문에 매우 긍정적인 의견을 보이고 있었다. 한편 학교 급과 문화교육 경험 유무에 따른 다문화 수용성 정도를 조사한 결과 학교 급이 올라갈수록 다문화 구성원에 대한 거부감 및 고정관념 등은 감소하는 경향을 보였지만, 다른 한편으로 주류 집단으로서의 국민 정체성과 관련된 변인들은 오히려 강화되고 있었다. 그리고 중등 교육의 학습자들을 대상으로 하는 문화교육은 학습자들의 다문화 수용성에 어느 정도 유의한 차이를 만들어 내는 것으로 보이지만 다만 그 차이가 발현되기 위해서는 문화교육이 단지 일회적인 활동이나 프로그램의 형태에 그치는 것이 아니라, 학습자들에게 효과를 나타내기 위해 충분한 빈도를 충족하는 정기적이고 지속적인 활동 또는 프로그램의 형태로 이루어져야 한다는 점을 확인할 수 있었다.

② 전문가 요구 조사

학습자 설문조사와 더불어 국내 조사의 일환으로 전문가 9인(국어교육 및 한국어교육 전공자, 교사, 다문화교육 관련 종사자)을 대상으로 의견을 수집하였다. (다수자 대상)문화교육 커리큘럼의 필요성에 대해서는 대체로 강하게 동의하였으며 현재 다문화교육이 지닌 문제점으로는 다문화 중점 학교 등의 경우를 제외하고는 다수자를 대상으로 하는 다문화교육이 본격적으로 이루어지지 않고 있다는 점, 교육 주제(소재)가 음식, 의복, 축제 등의 내용으로 한정적이라는 점, 다문화교육 프로그램이 일회성에 그친다는 점을 꼽았고 현재의 교육이 추상적이고 당위적이라는 지적과 소수자 배려의 차원에 머무른다는 지적이 있었다. 한편 연구진이 개발한 커리큘럼의 핵심 개념에 대한 적절성 평가에서도 다양한 의견이 제시되어 최종안 결정에 반영하였다. 다수자 대상 다문화교육 프로그램의 운영에 대해서는 정규 교육과정 내 별도의 교육과정 형태로 제시하는 방안에 대다수 부정적인 의견을 보였으며 교과 교육과정과의 연계를 통한 운영에 대체로 동의했다. 종합 의견으로는 청소년의 발달단계에 적합한 교육 내용 개발, 다문화교육 실행 주체와 운영 과정의 명확화, 다양한 교육 구성원(학교 관리자, 학부모, 지역사회 등)의 문화교육에 대한 공감대 형성 등의 의견이 제시되었다. 이상의 다면적인 요구를 분석하여 문화교육 커리큘럼 및 프로그램을 개발하였다.

(3) 해외 현지 조사(호주)

본 연구팀은 현재 다문화주의에 기반한 교육이 활발하게 이루어지고 있는 호주를 방문하여 현지의 문화교육 실태를 확인하였다. 그에 앞서 호주의 교육과정을 검토하여 핵심 역량을 중심으로 하는 동시에 문화 다양성 개념을 포함하고 있는 교육과정의 양태를 확인할 수 있었다. 호주는 2008년 ‘젊은 호주인을 위한 교육목표에 관한 멜번 선언’으로 평등과 수월성을 장려하는 교육 목표를 세우고 국가 수준에서 세계 수준에 부합하는 교육과정을 개발할 것을 결정하였다(이정연 외, 2011, p.70). 이를 바탕으로 개발된 2014 호주 국가 교육과정은 7가지 일반 역량(General capabilities)¹⁴⁾을 중심으로 구성되었으며, 이들은 각 교과 교육과정에 제시되어 학년별 내용에 반영된다는 점이 특징적이다. 7개의 일반 역량 가운데 문화 다양성 교육과 관련되는 항목인 ‘상호문화적 이해’는 ‘문화 인식 및 존중 함양’, ‘타인과의 상호작용 및 공감’, ‘상호 경험의 반영과 책임감 갖기’의 세 가지 구성 요소로 조직되어 있으며 이는 각 교과 내용과 긴밀한 관련 아래 강조되고 있었다.

한편 현지 조사는 호주의 다문화교육 정책과 프로그램 확인 및 교육 담당자와의 면담을 중심으로 이루어졌다. 주요 방문 기관은 MOSAIC Multicultural Centre, NSW 주의 CHATSWOOD PUBLIC SCHOOL, NSW 대학교였다. MOSAIC Multicultural Centre에서 운영하는 이주민 지원 프로그램으로는 영어 및 각국 언어 프로그램, 국가별 교민 모임, 각국의 전통 무용, 미술 수업, 합창 그룹, 요리 시연 등이 있었는데 주제(소재)는 비록 한정적이었지만 다양한 문화의 구성원이 상호작용하는 양상을 실제로 확인할 수 있었으며, 담당자와의 면담을 통해 다문화교육 프로그램 운영상의 어려움 및 유의점, 프로그램의 계획에서부터 실행과 요구 반영까지 일련의 과정을 파악할 수 있어 프로그램 개발에 참조할 수 있었다. NSW 주의 공립학교인 CHATSWOOD PUBLIC SCHOOL은 초등학생을 대상으로 하고 있어 본 연구의 대상인 중등학교 학생들의 발달단계상 연계성을 고려하며 방문을 수행하였다. 해당 학교는 전교생의 80%가 영어를 모어로 쓰지 않는 학생들로 다양한 국적의 학생이 재학 중이었으며, 각 학생들의 모국 문화를 존중하는 가운데 다양성의

14) - Literacy 문식력

- Numeracy 수리력

- Information and Communication Technology (ICT) capability 정보와 의사소통 기술 능력

- Critical and creative thinking 비판적·창의적 사고

- Personal and social capability 개인적·사회적 능력

- Ethical understanding 윤리적 이해

- Intercultural understanding 상호문화적 이해 (ACARA(2014). The Australian Curriculum. <http://www.australiancurriculum.edu.au/>)

가치를 추구하고 있어 문화 다양성 교육의 귀감으로 삼을 수 있었다. 또한 학교 관리자(교감) 및 교사 2인과 인터뷰를 진행하여 다문화교육의 전반적인 실행과 관련된 내용과 더불어 호주의 다문화 정책에 대해서도 의견을 수집하였다. 다음으로 NSW 대학교를 방문하여 한국학 교수와의 면담을 통해 호주에서 다문화교육의 일환으로서의 한국어교육 실태를 파악하였고, 한국에서 이민 온 대학생 2명과 인터뷰하여 호주의 중등교육을 경험한 당사자로서 중등학교에서 이루어지고 있는 다문화교육에 대해 갖고 있는 생각과 호주에서 이민자의 정체성을 지니고 삶을 구성해 나가는 측면에 대해 의견을 들었다.

2) 커리큘럼 및 프로그램 개발

이론적 검토와 다방면에서 이루어진 실태 조사의 내용을 토대로 다문화 시대 문화 다양성 교육을 위한 커리큘럼의 바탕이 되는 핵심 개념으로 ‘문화적 다양성에 대한 민감성’, ‘타문화 구성원의 문화에 대한 이해(지식과 해석)’, ‘타문화 구성원에 대한 개방적 태도’, ‘편견과 차별에 대한 인식과 대응’, ‘자문화·타문화에 대한 비판적 태도’, ‘타문화 구성원과의 공감적 상호작용’, ‘타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결’, ‘타문화 구성원과의 협력적 상호작용’의 8가지 개념을 설정하였다. 이들 개념은 지식(A)·태도(B)·기능(C)이라는 전통적인 접근법을 바탕으로 두되 문화 다양성 교육에서 요구되는 상호작용의 측면을 강조하고자 주체와 타자, 그리고 그들 간의 상호관계 형성에 중점을 두고 분류하여 다음과 같은 틀로 제시할 수 있다.

‘다문화 소통 능력’을 궁극적으로 성취해야 하는 능력으로 보았을 때 중요한 것은 ‘주체’와 ‘타자’의 관계에서 비롯되는 ‘상호작용’이다. 따라서 ‘타자에 대한 지식과 태도’와 ‘주체와 타자의 관계 형성’이라는 구도를 상정하고 전자의 범주에서 핵심이 되는 ‘문화 다양성’을 획득하기 위해 ‘지식’ 측면에서 ‘문화적 다양성에 대한 민감성’과 ‘타문화 구성원의 문화에 대한 이해(지식과 해석)’가, ‘태도’ 측면에서 ‘타문화 구성원에 대한 개방적 태도’, ‘편견과 차별에 대한 인식과 대응’, ‘자문화·타문화에 대한 비판적 태도’가 요구된다고 설정하였다. ‘문화적 다양성에 대한 민감성’은 Keast(2006)가 제시한 문화적 역량의 구성 요소 중 하나로 이 연구에서는 문화적 다양성이라는 개념을 이해하고, 일상의 삶 속에서 문화적 다양성을 인식할 수 있는 능력을 의미한다. ‘타문화 구성원의 문화에 대한 이해(지식과 해석)’는 다른 문화에 대한 지식(의식주 등 물질성을 가진 것, 상대적으로 객관적인 성격)과 해석(언어, 상징 등 물질성을 가지고 있지 않은 것, 상대적으로 주관적인 성격)을 가리킨다. 이는 Byram(1997)이 상호 문화적 능력의 구성 요소로 언급한 ‘지식: 다른 문

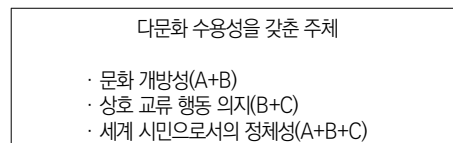
화권 사람들의 산물과 지식을 아는 것'과 '해석 기술: 다른 문화를 해석할 수 있는 능력'을 참고로 설정한 개념이다.

'문화 다양성'의 획득을 위해 타자와의 관계에서 필요한 '태도'와 관련된 세 가지 개념은 '청소년 다문화 수용성 조사 연구'에서 다문화 수용성을 측정하기 위해 다양성 차원의 하위 영역으로 선정한 문화 개방성, 국민 정체성, 고정관념 및 차별, 그리고 관계성 차원의 하위 영역 중 하나인 거부·회피 정서를 참고하여 설정하였다. '타문화 구성원에 대한 개방적 태도'는 인종, 종교, 문화가 서로 다른 구성원과의 공존을 자연스럽게 받아들이려는 태도이다. '편견과 차별에 대한 인식과 대응'은 집단 소속이 다르다는 이유로 갖게 되는 부정적 감정에 대하여 자신의 행위가 편견과 차별이 될 수 있다는 인식과 더불어 편견과 차별의 상황을 마주했을 때 민감하게 반응하고 대응하려는 태도를 의미한다. '자문화·타문화에 대한 비판적 태도'는 특정 문화에 대한 무조건적인 승인이 아닌 나름의 기준으로 가치 판단을 시도하는 태도와 관련된다.

다음으로 '주체와 타자의 관계 형성' 범주에서는 '문화 간 상호 작용'이 중요하다고 보고, Keast(2006)가 문화적 역량의 구성 요소로 강조한 상호작용적 대화, 팀워크, 협력적 학습, 공감적 의사소통, 평화로운 갈등 해결의 내용을 바탕으로 세 가지 개념을 설정하였

범주	다문화 소통 능력		
	타자에 대한 지식과 태도		주체와 타자의 관계 형성
	타자		관계
	문화 다양성		문화 간 상호 작용
구성 요소	A1	B1	C1
	문화적 다양성에 대한 민감성 (Keast, 2006)	타문화 구성원에 대한 포용과 배려	타문화 구성원과의 공감적 상호작용(Keast, 2006)
	A2	B2	C2
	타문화 구성원의 문화에 대한 이해(지식과 해석)(Byram, 1997)	편견과 차별에 대한 대응	타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결 (Keast, 2006)
		B3	C3
		자문화·타문화에 대한 비판적 태도	타문화 구성원과의 협력적 상호작용(Keast, 2006)

↓



〈그림 1〉 다문화 시대 문화 다양성 교육 핵심 개념 체계

다. ‘타문화 구성원과의 공감적 상호작용’은 타문화 구성원과의 관계에서 상대적으로 정의적인 반응이 중심이 되는 상호작용이다. ‘타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결’은 문화적 차이로 인해 발생하는 갈등 상황을 인식하고 해결하는 능력과 관련된다. ‘타문화 구성원과의 협력적 상호작용’은 공동의 목표를 달성하기 위하여 사회 구성원이 집단적으로 수행하는 일련의 활동 가운데 필요한 협동 능력이다. 이들 ‘기능’ 측면의 핵심 개념을 익혀서 실천하는 것은 주체와 타자의 관계 형성의 토대를 이룰 것이다. 본 연구는 이상의 8가지 핵심 개념을 통해 ‘문화 개방성(A+B)’, ‘상호 교류 행동 의지(B+C)’, ‘세계 시민으로서의 정체성(A+ B+C)’을 갖춘 주체를 형성하는 것을 문화교육의 목표로 삼는다.

핵심 개념 체계를 바탕으로 현재 운영되고 있는 프로그램을 분석했을 때 ‘문화적 다양성에 대한 민감성’, ‘타문화 구성원의 문화에 대한 이해(지식과 해석)’, ‘타문화 구성원에 대한 개방적 태도’, ‘편견과 차별에 대한 인식과 대응’, ‘타문화 구성원과의 공감적 상호작용’과 관련된 내용은 이미 상당수 마련되어 있었지만 ‘자문화·타문화에 대한 비판적 태도’, ‘타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결’, ‘타문화 구성원과의 협력적 상호작용’과 관련된 프로그램은 부족한 것으로 드러났다. 현행 프로그램에서는 자문화에 대한 비판적 태도를 다루는 경우가 드물었고, 타문화에 대해서도 일방적인 소개와 수용에 그치고 있어 비판적 관점에서 바라보는 교육이 필요하다. 또한 타문화 구성원과의 상호작용을 적극적으로 구현한 프로그램이 부족했기 때문에 이에 대한 보완이 필요하다고 판단하였다. 이상의 세 가지 개념과 관련된 프로그램의 개요는 별첨으로 첨부하였다.

5. 결론

본 연구는 다문화 시대 한국 사회의 통합을 위하여 이주민 집단과 기존 자국민 집단에 각기 다른 교육적 접근이 필요함을 전제하였다. 즉 이주민 집단에는 한국 사회에 적응하는 데 가장 기초적인 능력인 한국어 능력을 효과적으로 증진시키는 것이 필요하고, 기존 자국민 집단에는 이주민 집단을 수용할 수 있는 관용과 이해의 태도를 함양시키는 것이 요구된다. 다문화 시대의 한국 사회의 통합을 위해 고려해야 하는 이 두 측면을 각각 ‘소주제 1’과 ‘소주제 2’로 나누어 연구하였다.

먼저 ‘소주제 1’에서는 다문화 시대 한국 사회에서 이주민의 대다수를 구성하고 있는 이주민 근로자, 결혼 이주민, 이주민 자녀 총 641명을 전국적으로 표집하고, 그중 결측이 없었던 461명의 응답 결과를 토대로 이주민의 한국어 의사소통 문제를 탐구하였다. 분석

결과 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, ‘이주민 집단(이주민 근로자/결혼 이주민/이주민 자녀)’, ‘성별(남자/여자)’, ‘모어(러시아어/인도네시아어/캄보디아어/우즈베크어/몽골어/일본어)’, ‘거주 지역(서울/인천/대전/대구/울산/경남/전북)’ 등 4가지 집단 변인에 따라 ‘한국어 의사소통 능력’과 ‘한국어 의사소통의 어려움’에 차이가 있는지 검정한 결과 이주민 집단에 의한 차이만이 유의한 것으로 나타났다. 한국에 거주한 기간이 동일할 때 이주민 자녀는 다른 두 집단에 비해 높은 한국어 의사소통 능력과 낮은 한국어 의사소통에서의 어려움을 확인할 수 있었다. 이주민 각 집단별로 살펴보면, 이주민 근로자는 일반 의사소통 상황보다 직장 의사소통 상황에서, 이주민 자녀는 일반 의사소통 상황보다 학교 의사소통 상황에서 더 큰 어려움을 겪고 있는 반면, 결혼 이주민은 일반 의사소통 상황과 가정 의사소통 상황에서 느끼는 어려움에 차이가 없는 것을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 미성년인 이주민 자녀에 비해 성년인 이주민 근로자나 결혼 이주민이 한국어 의사소통 능력 발달이 더디고 실제 의사소통 상황에서 느끼게 될 곤란함과 어려움의 정도가 더 크므로 이주민 근로자 및 결혼 이주민에 대한 의사소통 지원이 더 시급하다는 점을 시사한다. 또한 이주민 근로자와 이주민 자녀의 경우 그들이 많은 시간을 보내는 직장과 학교에서의 의사소통 지원이 더 시급함을 시사한다.

둘째, 한국에 거주하는 이주민들이 느끼는 한국어 의사소통의 어려움을 해소하기 위해 필요한 학습 기간을 산출한 결과, 어려움이 ‘보통이다’ 수준에 이르기 위해 이주민 근로자는 5.2년, 결혼 이주민은 3.1년의 학습이 필요한 반면, 이주민 자녀는 별도의 학습이 없어도 해당 수준에 이르는 것으로 예측되었다. 어려움이 ‘별로 어렵지 않다’ 수준에 이르기 위해서는 이주민 근로자는 15.1년, 결혼 이주민은 13.0년, 이주민 자녀는 5.5년의 학습이 필요한 것으로 예측되었다. 통상 이주민 근로자의 경우 일정 기간 한국에 거주한 뒤 모국으로 돌아가는 반면, 결혼 이주민과 이주민 자녀는 계속해서 한국에 정착하여 거주하게 된다는 점을 감안할 때, 이주민 근로자에게는 ‘보통이다’ 수준을 목표로 한 최소 5년 이상의 학습 지원이, 결혼 이주민과 이주민 자녀에게는 ‘별로 어렵지 않다’ 수준을 목표로 한 각각 최소 13년과 5년 이상의 학습 지원이 이루어질 필요가 있다고 판단해 볼 수 있었다.

셋째, 한국어 의사소통 교육의 유형을 기능별로 듣기/말하기 교육, 읽기 교육, 쓰기 교육으로 구별했을 때, 이주민 세 집단 모두에서 가장 수요가 높은 것은 듣기/말하기 교육이었다. 구체적으로 이주민 근로자의 65.6%, 결혼 이주민의 58.9%, 이주민 자녀의 39.3%가 듣기/말하기 교육을 필요로 하고 있음을 확인할 수 있었다. 듣기/말하기 교육 수요에

영향을 미치는 요인들을 정밀하게 확인하기 위해 이항 로지스틱 회귀분석을 실시한 결과, 다른 조건들이 동등하다고 가정할 때 결혼 이주민이 다른 집단에 비해 듣기/말하기 교육을 필요로 하고, 한국어 의사소통에서 어려움을 크게 느낄수록 듣기/말하기 교육이 필요하며, 한국 거주 기간이 짧을수록 듣기/말하기 교육이 필요한 것을 확인할 수 있었다.

이상의 결과를 토대로, ‘소주제 1’에서는 다문화 시대 한국 사회의 일부를 이루는 이주민 구성원을 위한 한국어 의사소통 교육 지원 방향을 제안하고자 한다.

첫째, 이주민 근로자의 경우 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움을 ‘보통이다’ 수준으로 낮출 수 있도록 하려면, 현재 이루어지고 있는 학습 강도로는 최소 5년 이상의 학습이 이루어져야 할 것이다. 현실적으로 이주민 근로자들이 한국 내에 거주하는 기간이 5년이 채 되지 않는다는 점을 감안할 때, 이주민 근로자들의 한국어 학습은 한국에의 입국 전부터 이루어져야 하며, 학습의 강도 또한 현재보다는 더 높은 수준에서 이루어질 필요가 있다. 한국어 학습의 내용은 기능면에서는 듣기/말하기 교육에, 의사소통 상황 면에서는 직장 상황에 초점을 두는 것이 이들이 느끼는 어려움을 실질적으로 해소하는 데 보다 효과적일 것으로 보인다.

둘째, 결혼 이주민의 경우 지속적으로 한국 사회에 정착하여 살아갈 이들을 감안하여 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움을 ‘별로 어렵지 않다’ 수준으로 낮추는 것을 목표로 한다면, 현재와 같은 학습 강도로는 최소 13년 이상의 학습이 필요하다. 따라서 이들이 느끼는 어려움을 보다 빠른 시일 내에 낮추기 위해서는 학습 강도가 더욱 높아질 필요가 있다. 교육 내용은 특히 입국 초기 단계에서는 기능 면에서 듣기/말하기 교육에 초점을 두되, 거주와 학습 기간이 길어질수록 읽기와 쓰기 교육으로 확대해 갈 필요가 있다. 의사소통 상황 면에서는 가정 의사소통 상황과 일반 의사소통 상황을 두루 포괄하는 것이 효과적일 것으로 보인다.

셋째, 이주민 자녀의 경우, 처음부터 한국에서 태어나서 자란 이들과 중도 입국한 이들을 구별하여 접근할 필요가 있다. 한국에서 태어나 자란 이주민 자녀의 경우 대부분 한국어 의사소통에서 어려움을 느끼지 않으므로 이들의 경우 의사소통에서의 지원보다는 사회적 편견으로부터 자유로워질 수 있도록 다른 면에서의 지원이 더욱 필요할 것으로 보인다. 반면 중도 입국한 이주민 자녀들은 한국 거주 기간이 짧을수록 한국어 의사소통에서 더 큰 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 이들이 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움을 ‘별로 어렵지 않다’ 수준으로 낮추려면 현재와 같은 교육 여건에서는 최소 5년 이상의 학습이 이루어져야 하는 것으로 분석되었다. 그러나 이미 중도 입국 자녀들이 하루 중 많은 시간을 학교에서 보내고 있는 현재의 교육 여건을 고려할 때, 학습 강도를 높여 어려

움 해소 기간을 단축하는 데에는 한계가 있을 것으로 보인다. 따라서 중도 입국 이주민 자녀들의 경우, 한국어 의사소통에서의 어려움이 어느 정도 해소되기까지 걸리는 5년이라는 기간 동안 이들이 학교생활에 적응할 수 있도록 이중언어 수업 제공, 통번역 도우미 배치 등과 같은 의사소통 측면에서의 지원을 제공하는 쪽에 초점을 두는 것이 바람직할 것으로 보인다. 특별히 이들을 위한 한국어 의사소통 교육을 별도로 계획한다면 그 교육 내용은 기능 면에서는 듣기/말하기, 읽기, 쓰기 교육이 균형 있게 이루어지도록 하고, 의사소통 상황 면에서는 일반 의사소통 상황보다는 학교 의사소통 상황에 초점을 맞춰 교육이 이루어지는 것이 효과적일 것으로 보인다.

다음으로 '소주제 2'에서는 일차적으로 정주민의 변화를 도모하면서, 나아가 다문화 사회 구성원 전체를 대상으로 포괄할 수 있는 문화교육 커리큘럼의 개발을 목적으로 하였다. 이를 위해 선행 연구 및 연구 보고서 검토를 통해 한국에서 다문화 사회에 대한 논의가 단일민족 사회 중심의 동화주의에서 다민족 사회 중심의 다문화주의로 이행하고 있음을 확인하고, 현재 운영되고 있는 교육과정의 문화교육 관련 내용과 실시중인 문화교육 프로그램을 문화 다양성 교육의 관점에서 비판적으로 검토하여 문제점을 확인했다. 문화교육의 실태를 확인하기 위해서는 국내 중·고등학교 학생들을 대상으로 다문화 사회에 대한 인식의 정도와 다문화 수용성 정도, 문화교육의 실태 및 요구에 대한 설문조사를 실시했으며, 해외 사례로 호주를 방문하여 문화교육이 이루어지는 현장을 살펴보았다. 덧붙여 교육 전문가를 대상으로 다수자 대상 문화교육 커리큘럼의 필요성, 현재 다문화교육이 지닌 문제점, 연구자가 상정한 문화교육의 목표에 대한 적절성 등에 대해 의견을 수집하여 커리큘럼 및 프로그램 개발에 참고하였다. 이상의 내용을 토대로 체계성과 완결성을 갖춘 다문화 시대 문화교육의 커리큘럼을 개발하고 실천 중심의 문화교육을 위한 프로그램을 제시하였다.

이러한 제도적 차원의 접근은 그동안 일회적, 산발적으로 이루어졌던 다문화 시대 문화교육의 체계와 지향을 정련한다는 점에서 의의가 있다. 본 연구가 제시한 커리큘럼과 프로그램이 효과적으로 적용될 경우 학습자들은 다른 문화적 배경을 가진 사회 구성원을 깊이 있게 이해함으로써 사회적 편견을 줄이고 갈등을 해소하는 결과를 가져올 것이다. 또한 연구에서 수행한 실증적인 조사 및 분석은 향후 다문화 시대 문화교육 관련 정책을 수립할 때 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 다양한 문화적 배경을 지닌 구성원이 함께 살아가는 사회에서 보편적 가치로서의 인권과 평등을 증진시키고 사회적 결합과 포용을 실천하며, 세계시민성으로서의 정체성을 함양하는 것이 무엇보다 중요해진 시대에 문화 다양성 교육이 보다 생산적인 논의를 이끌 수 있기를 기대한다.

별첨 1. '자문화·타문화에 대한 비판적 태도' 관련 프로그램

프로그램명			'히잡 착용'에 대한 찬반 대립토론			대상 학년	고1
텍스트			한겨레 21, 히잡 논란 뒤에 감춰진 진실 (2010.09.01)			교사의 역할	사회자 / 조력자
차시			1~2차시 (2~3시간)			실행 방법	소집단 협력 학습
활동 방법			토의 · 토론			관련 교과	윤리
학습 목표			자문화 · 타문화에 대한 비판적 태도				
과정	단계	형태	학습의 흐름	교수 · 학습 활동			
				학생		교사	
도입	흥미 유발	전체 학습	배경 지식 활성화/동기 유발	이미지와 관련 있는 지식, 사건, 경험 등 공유하기		'히잡'을 쓴 여성의 이미지 자료 제시	
	활동 준비	전체 학습	문제 상황 인식	학교 등 공공 장소에서의 '히잡 착용'이 문제가 되는 이유에 대해 알아보기		학습 목표 및 학습 내용의 제시	
전개	모의 법정 활동	전체 학습	텍스트 읽고 쟁점 이해하기	“히잡 논란 뒤에 감춰진 진실” 읽기			텍스트에 드러난 찬성/반대 사이의 쟁점을 요약적으로 정리
			역할 분담하기	찬성측	반대측	자료를 확보할 수 있는 방법 등에 대한 안내	
				찬성 입장 정리/추가 자료 조사 계획 수립	반대 입장 정리/추가 자료 조사 계획 수립		
			'히잡 착용' 찬반 대립 토론	찬성 입론	반대 입론	'찬반 대립 토론'의 일반 절차에 따라 토론이 원활하게 이루어지도록 지도	
				1차반론	1차반론		
				협의	협의		
				2차반론	2차반론		
				최종 변론	최종 변론		
정리	마무리	전체 학습	문화 상대주의의 관점과 비판적 태도의 필요성	문화에 대한 비판적 태도의 필요성에 대한 자신의 관점 정립		문화 상대주의의 개념과 한계 설명 비판적 태도의 필요성 제기	
			과제	'히잡 착용'과 유사한 맥락에서 논의하여 볼 수 있는 '한국'의 문화 조사해 오기			

별첨 2. '타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결' 관련 프로그램

프로그램명		갈등을 파악하며 소설 읽기		대상 학년	고2~3
텍스트		손흥규, <이슬람 정육점>(2010)		교사의 역할	조력자
차시		1~2차시 (2~3시간)		실행 방법	반응중심학습
활동 방법		개별 활동 및 발표		관련 교과	국어
학습 목표		타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결			
과정	단계	형태	학습의 흐름	교수 · 학습 활동	
				학생	교사
도입	반응 형성	전체 학습	배경 지식 활성화/동기 유발	타문화 구성원과 만나거나 생활한 경험 이야기하기	타문화 구성원과 만나거나 생활한 경험 질문
			소설 읽기	<이슬람 정육점>의 인물과 줄거리 파악 및 이해되지 않는 부분 확인	<이슬람 정육점>의 전반적인 내용 확인 (*장편소설이므로 사전에 읽어오도록 준비)
전개	반응 명료화	전체 학습	갈등 찾기	소설에서 인물이 갈등을 겪는 부분을 찾고 갈등의 이유 말하기	학생이 갈등 상황이라고 판단한 근거에 대해 질문
			반응의 표현	소설 속 갈등에 대한 생각/의견을 표현 하기	갈등에 대한 생각/의견을 쓰거나 말할 때 문화의 차이를 중심으로 내용을 구 성하도록 지도
				소설 속 갈등과 관련된 자기 경험 말 하기	갈등 경험이 충분히 공유되도록 허용적 분위기 조성
정리	반응 심화	전체 학습	반응 정리 및 내면화	소설 속 갈등의 해소 과정을 찾고 실제 의 삶에 적용할 수 있는 가능성 고찰해 보기	실생활에서 타문화 구성원과의 갈등 상황을 가정해보고 해결을 위해 필요 한 태도 및 실천방안을 생각해 보도록 지도

별첨 3. '타문화 구성원과의 협력적 상호작용' 관련 프로그램

프로그램명			바람직한 두발 문화 만들기	대상 학년	중3
텍스트			-	교사의 역할	진행자/ 조력자
차시			2-3차시 (3-4시간)	실행 방법	교육연극
활동 방법			토론 형태의 역할극	관련 교과	국어, 사회
학습 목표			타문화 구성원과의 협력적 상호작용		
과정	단계	형태	학습의 흐름	교수 · 학습 활동	
				학생	교사
warm up	동기 유발	전체 학습	-학습문제 확인 -역할극 형식 파악	-주제 인식: 다양한 문화의 구성원으로 이루어진 학교에서 바람직한 두발 문화를 형성하기 위한 방법에 대해 토론하는 역할극하기 -역할극 형식 이해	-역할극 주제 제시 -교육방법으로서 역할극 형식 설명하기 -준비활동 진행
준비	내용 구성	전체 학습	-쟁점 확인 -역할 배분	-바람직한 두발 문화 형성을 위해 고려해야 하는 쟁점사항 확인 -두발 문화에 대한 의견을 자유롭게 말하기 -다양한 문화의 구성원으로 역할범주 설정 후 역할 맡기 -자신이 맡은 역할의 입장에서 두발 문화에 대한 주장과 근거 정리하기	-역할극에서 주로 다룰 쟁점 정리 -문화적 차이를 중심으로 역할범주 설정 안내 -두발 문화와 관련된 자료를 조사해오도록 지도
발표	실제 공연	전체 학습	-역할극 실행	-역할극 수행	-역할극 수행 시 학생의 자율성 보장
follow up	피드백	전체 학습	-피드백	-역할극 수행 시 경험한 상호작용에 대한 의견 교환 -감상문 및 평가지 작성	-학생 간 상호작용 관찰 및 피드백

참고문헌

- 교육부(2012.12.), 2009 개정 국어과 교육과정.
- 교육부(2015.9.), 2015 개정 국어과 교육과정.
- 교육부(2015.9.), 2015 개정 KSL 교육과정.
- 권경미(2014), “세계시민 양성을 위한 문학교육 방법 연구”, 『한국문화연구』 26, 187-213.
- 김경령 외(2011), 『다문화 가족 국어 사용 환경 기초 조사』, 국립국어원.
- 김다원(2011), “동아시아 상호 이해를 위한 문화 다양성 교육의 시론적 연구: 「인간관계와 생활 습관」 문화를 중심으로”, 『대한지리학회지』 46(1), 100-114.
- 김영환(2010), “유럽에서 문화적 다양성의 수용”, 『유럽헌법연구』 8, 57-86.
- 김유경 외(2012), 『다문화가족의 변화와 사회적 대응방안 연구』, 한국보건사회연구원.
- 김주희(2008), “몽골 전래 동화를 활용한 한국어 어휘 지도의 실제와 분석-재한몽골학교 학생들을 대상으로-”, 『한말연구』 22, 21-45.
- 김지윤 외(2014), 『단한 대한민국-한국인의 다문화 인식과 정책』, 아산정책연구원.
- 김혜련(2013), “다문화 가정 중등 학습자 대상의 한국어 교재 개발 방향”, 『교육연구』 56, 7-30.
- 김혜진 · 김종철(2015), “상호 문화적 능력 향상을 위한 한국의 ‘흥’ 이해 교육 연구-고전 문학 제재를 중심으로-”, 『한국언어문화학』 12(1), 79-111.
- 나미희(2013), “이주노동자를 대상으로 하는 한국어 쓰기 교육 방안”, 경희대학교 석사학위 논문.
- 류영석(2008), “이주노동자 대상 한국어 교수요목 설계 방안 연구-입국 예정 이주노동자의 한국어 학습을 위해서-”, 『언어와 문화』 4(3), 77-102.
- 문시연(2005), ““문화적 예외vs문화적 다양성” 논란에 관한 연구”, 『프랑스문화예술연구』 15, 95-117.
- 민무숙 외(2012), 『청소년의 다문화수용성 조사 연구』, 여성가족부.
- 박동준(2010), “유럽연합의 문화통합과 문화적 예외 그리고 문화다양성”, 『유럽사회문화』 5, 59-99.
- 박병도 · 김병준(2009), “문화다양성과 국제법-문화다양성협약을 중심으로”, 『일감법학』 16, 377-413.
- 박시균 · 최지은(2014), “다문화가정 자녀 국어/한국어교육 및 학교 교육환경에 대한 각급 학교

- 교사의 인식 비교 연구”, 『한중인문학연구』 45, 81-109.
- 백목원·권순희(2015), “다문화 가정 어머니와 자녀 간 의사소통 양상 연구”, 『한국초등국어교육』 57, 45-92.
- 서영진(2015), “역량 기반 교육과정에서 국어 능력과 핵심 역량의 관계”, 『국어교육학연구』 50(1), 272-305.
- 손현화(2011), “스리랑카와 베트남 출신 이주노동자들의 한국어 문장 연구”, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 양순미(2014), “농촌 결혼이민여성들의 한국어 능력과 지역사회활동참여경험이 공동체의식에 미치는 영향”, 『농촌 지도와 개발』 21(4), 1061-1091.
- 유네스코한국위원회(2005), 제33차 유네스코 총회 참가 보고서.
- 이경연 외(2011), 『체육, 음악, 미술 교과 교육과정 구성 체제 및 내용 국제 비교』, 한국교육과정평가원.
- 이경한(2014), “국제이해교육 관점에서 문화다양성 교육의 탐색”, 『국제이해교육연구』 9(2), 33-57.
- 이광수(2012), “구술사를 통해 본 방글라데시인 이주 노동자 샤골씨의 한국 사회 적응에 미친 요인”, 『코기토』 72, 231-260.
- 이동성 외(2013), “문화다양성 교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰”, 『다문화교육연구』 6(1), 51-72.
- 이미혜(2014), “결혼이민자의 입국 전 한국어능력 평가 도구 개발을 위한 기초 연구”, 『언어와 문화』 10(3), 167-188.
- 이용화(2015), “이주노동자를 위한 상황 중심 교수요목 설계 연구”, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 이종일(2010), “다문화 교육에서 ‘다양성’의 의미”, 『사회과교육연구』 17(4), 105-120.
- 장영희(1997), “유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰”, 『성신연구논문집』 35, 295-314.
- 정다운(2013), “다문화 가정 자녀 대상 한국어 교재 분석”, 『어문론집』 53, 73-107.
- 정수진(2011), “다문화 사회에서 외국인을 위한 한국어교육의 방향”, 『문화와 융합』 33, 31-51.
- 정해숙 외(2012), 『결혼이민자 한국어교육 효율화 방안』, 여성가족부.
- 조태린(2014), “다문화 가정 자녀에게 한국어가 갖는 의미: 중도입국 자녀를 중심으로”, 『인문

- 과학연구』 41, 113-129.
- 조혜화·조재형(2015), “한국어교육에서의 지역어 교육의 필요성과 방안”, 『어문논집』 62, 685-721.
- 최주열(2015), “다문화 여성결혼이민자 한국어 교육과정 운영 실태 연구”, 『한국언어문화학』 12(1), 167-189.
- 한건수·한경구(2011), “다문화주의를 넘어서 문화다양성과 국제이해교육으로”, 『국제이해교육 연구』6(1), 1-33.
- 한국교육과정평가원(2013), 『창조경제 구현방안 연구: 행복교육, 창의인재 양성을 위한 교육과정, 교수 학습, 교육평가 패러다임 전환』, 경제·인문사회연구회.
- 허영식(2004), “세계시민의 개념에 관한 시론-세계시민교육의 이론적 기초”, 『한국민주시민교육 학회보』 8, 56-60.
- 허용·강현화·김선정·이미혜·최은규(2009), 『여성 결혼이민자를 위한 한국어 교육과정』, 국립국어원.
- ACARA(2014), The Australian Curriculum, (<http://www.australiancurriculum.edu.au/>)
- Banks James A.(1994), 모경환·최충옥·김명정·임정수 옮김(2016), 『다문화교육 입문』, 파주: 아카데미프레스.
- Bennett, C.I.(2011), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice (7th Edition)*, Boston: Pearson.
- Byram, M. (1997), Cultural Studies and Foreign Language teaching. In S. Bassnett(de.), London: Routledge.
- Habermas, J.(1998), Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie, *Die postnationale Konstellation: Politische Essays, Frankfurt am Main*.
- Harvey(1996), An attainable global perspective, Denver, Co :The Center for Teaching International Relations, The University of Denver.
- Keast, J. (2006), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools*, Retrieved from http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/europ_diast/Religious_Diversity_%20and_Intercultural_Education.pdf.
- Klopf, D. (2001), *Intercultural Encounters: The Fundamentals of Intercultural*

- Communication*, Englewood: Morton.
- Lynch, J.(1983), *The Multicultural Curriculum (Education in a Multicultural Society)*, London: Batsford.
- National Centre for Cultural Competence(2006), *Conceptual frameworks/models, guiding values and principles*, Washington DC: Georgetown University Child Development Centre.
- OECD(2002), *OECD Deseco Strategy-Paper*, Retrieved from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- Parsons, J. and Beauchamp, L. (2012), *From knowledge to action: shaping the future of curriculum development in Alberta*, A research report of Alberta Education.
- Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds.)(2003), *Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society*, Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M.(2010), *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources(8th Edition)*, Boston: Pearson.

토론내용

사회통합을 위한 한국어교육과 문화교육의 방향성 모색

원진숙*

우리 사회는 전 인구의 3%가 넘는 약 2백만 명의 외국인이 거주하고 있고, 최근 국제 결혼 건수가 다소 줄고 있다고는 하나 법무부 출입국 외국인정책본부 발표 자료에 의하면 이미 지난 2015년까지 한국 남성과 결혼한 외국인 여성은 무려 116개국 12만 6,765명에 이른다. 또한 우리 공교육 시스템 안에 들어와 있는 이들 이주를 배경으로 하는 사람들의 자녀 수도 전체 학생 수의 1.35%인 8만 2,536명(2015년 기준 교육부 자료)에 달하고 있다. 특히 현재 다문화가정 자녀 가운데 6세 미만 미취학 아동 수가 약 12만 명이라는 점을 고려한다면 다문화가정 학생 수는 앞으로 더욱 늘어날 전망이다. 본 연구는 이주 노동, 결혼 이민 등으로 다양한 배경을 지닌 인종과 민족이 한국 사회에 편입되면서 서로 이질적인 문화를 배경으로 하는 구성원의 상호작용이 늘어나고 있는 현 시점에서 사회통합 차원의 한국어 의사소통과 문화교육에 대한 거시적인 틀거리 마련을 위한 기초 연구라는 점에서 매우 의미 있는 시도라고 본다.

주지하는 바와 같이 이미 우리 정부는 최근 10년간 법무부, 행자부, 교육부, 여가부 등 여러 중앙 관제 부처들이 사회통합 차원에서 이른바 다문화가정 지원을 위한 다양한 정책들을 매우 발 빠르게 추진해 왔고, 또 이러한 정책적 노력들은 지역 거점 다문화가족지원센터나 공교육 시스템 안에서 여러 형태로 일정 정도 가시적인 성과들을 산출해 냈다고 평가할 만하다. 그러나 이러한 정책적 노력들은 이주민들을 한국 사회로 동화시키는 데만

* 서울교육대학교 국어교육과 교수

초점을 두고 자국민의 다문화 수용도를 높이는 데 소홀했기에 다문화에 대한 일반인들의 부정적 인식의 확산으로 드러나고 있는 문제점이 노정되고 있음 또한 엄연한 현실이다. 또한 긴 호흡으로 차분하고 꼼꼼하게 수행된 기초 연구에 기반을 두어 정책을 수립하기보다는 다소 ‘위에서 아래로’ 이주민 중심의 대중적인 처방 차원에서 급하게 일련의 다문화 정책들을 수립하여 시행해 왔다는 점도 문제점으로 지적될 수 있을 것이다.

본 연구는 이러한 문제의식에 기반하여 다음 두 가지의 소주제를 중심으로 삼고 있다. 그 하나는 설문조사를 통해 이주자들이 겪고 있는 한국어 의사소통의 어려움을 파악하고 이를 극복할 수 있는 한국어교육 지원 방안을 제안하고자 하는 ‘소주제 1’과 우리 사회의 청소년들이 다문화 구성원에 대한 편협한 시각을 갖지 않도록 하는 예방교육 차원에서 문화 다양성을 기반으로 하는 체계적 문화교육의 실천 방안으로 ‘문화교육 커리큘럼’을 개발하고자 하는 ‘소주제 2’이다. 본 연구 과제는 소수자와 다수자 모두를 함께 고려하는 양방향 차원의 사회통합을 구축하기 위한 기초 연구 차원에서 소수자 집단에 대해서는 그들의 가장 큰 어려움인 언어 문제를 극복할 수 있는 방안을, 기존 자국민에 대해서는 다양한 문화에 대한 관용과 이해를 길러줄 수 있는 큰 그림을 그려내고 있다는 점에서 그 시의성 면에서나 현실적 효용성 차원에서 매우 바람직한 연구 성과를 이루었다고 평가할 만하다.

본 토론자는 사회통합 차원에서 이 연구 성과가 보다 실행 가능한 정책으로 구체화되고 확산되기를 바라는 마음에서 다음의 몇 가지 사항들을 짚어보고자 한다.

1. 설문 대상자 변인 관련 문제

‘소주제 1’은 설문조사라는 양적 연구 방법론에 기반하여 국적 미취득자로 취업 및 근로를 목적으로 한국에 거주하고 있는 이주민 근로자, 결혼 이주자, 이주민 자녀의 세 집단에 초점을 맞춰 설문조사를 통해 이들의 한국어 의사소통능력과 어려움 실태, 어려움 해소를 위해 필요한 학습 시간, 이들이 필요로 하는 한국어교육의 유형, 이를 근거로 이주민을 위한 한국어교육 지원 방안을 제안하고 있다.

이 연구에서는 무작위 추출에 의해 총 641명의 이주민-이주민 근로자 185명, 결혼 이주민 191명, 이주민 자녀 265명-을 대상으로 이주민 집단, 모어(母語), 성별, 거주 지역에서 서로 다른 집단 간에 한국어 의사소통 능력 및 한국어 의사소통의 어려움의 정도의 차이가 있는가를 설문을 통해 조사하고, 집단 간 차이는 이주민 집단에서만 유의한 것으로

밝혀내고 있다. 이를 위해 한국어 의사소통 능력을 종속 변인으로 삼고, 이주민 집단, 성별, 모어, 거주지를 각각 독립 변인으로 삼고, 한국 거주 기간을 공변량으로 삼는 공분산 분석을 실시한 결과, 집단 간 차이는 ‘이주민 집단’에서만 유의함을 밝혀내고 있다. 그런데 여기서 독립 변인 가운데 모어 변인이 러시아어, 인도네시아어, 캄보디아어, 우즈베크어, 몽골어, 일본어의 6가지 언어에 국한되어 있다는 점에서 연구의 제한점이 지적될 수 있다고 본다. 본문의 각주 8번에 따르면 정규성 가정을 충족한 집단은 이 6개 언어밖에 없기에 공분산 분석에서는 이들 정규성 가정을 충족하는 집단의 표본만을 사용하였음을 밝히고 있다. 그러나 우리 사회의 다문화가정을 이루는 절대 다수의 배경 언어가 중국어와 베트남어(한국 남자와 결혼한 외국인 아내의 국적: 중국 4만 6,689명, 베트남 3만 9,442명)인 데 비해서, 이 연구에서 표집대상으로 삼고 있는 모어 변인인 6가지 언어는 우리 사회에서 극히 미미한 소수언어에 불과하다는 점에서 이 연구 결과의 타당성에 대해 문제를 제기할 여지가 있다고 본다.

주지하는 바와 같이 우리 한국어는 외국인들이 가장 배우기 어려운 문지방이 높은 언어에 속한다. 하지만 이 한국어로 인한 의사소통의 어려움의 실태는 학습자의 배경 언어가 무엇인지에 따라 상당한 편차를 지닐 수밖에 없다. 이 점을 고려하여 우리 사회의 다문화 배경 이주민들의 한국어 사용 능력 실태를 조사한다면 무엇보다 중요하게 고려되어야 할 사항은 표집 대상의 배경 언어일 텐데 이주민 인구 분포의 절대 다수를 이루는 중국어나 베트남어를 배제한 상태에서 추진된 이 연구 결과를 어떤 형태로든 보완할 필요가 있다고 본다.

또한 이주민 자녀의 통계 자료의 경우도 설문 대상자가 중도 입국 학생을 대상으로 한 것인지 한국에서 나고 자란 학습자를 대상으로 한 것인지에 대해서 충분히 고려되었는지에 대해 궁금하다. 한국에서 나고 자란 아이들의 경우엔 엄밀한 의미에서 한국어교육 지원이 필요한 아이들이 매우 드물고 이들이 공교육 안에서 문제가 되는 것은 우리 사회의 변경 지대에 해당하는 저소득층 아이들이라는 점, 어머니의 제한된 한국어 수준으로 인한 언어적 자극의 부족, 문화 자본이 상대적으로 취약하다는 점 등으로 인해 학습 부진 현상이 두드러진다는 문제점들이 지적되기에 학업 능력을 강화해 주는 접근이 현실적으로 필요하기 때문이다. 현재 한국장학재단에서 대학생 인력 자원을 활용하여 실시하고 있는 다문화 탈북학생 대상 멘토링 장학 사업이나 언어, 과학 영재교육 차원의 글로벌 브릿지 사업 등이 그 대안책으로 마련된 것임도 이러한 특수성을 고려했기 때문이다.

반면 한국어교육이 절실하게 필요한 중도 입국 학생 대상 한국어교육은 최소 5년 이상의 학습이 이루어져야 한국어가 별로 어렵지 않은 수준에 이르게 된다는 점을 감안하면

본 연구에서 제안한 바와 같이 학교생활에 적응할 수 있는 이중언어 수업의 제공, 통번역 도우미 배치 등과 같은 의사소통 측면에서의 지원을 제공하는 쪽에 초점을 두고 듣기/말하기, 읽기, 쓰기 교육이 균형 있게 이루어지도록 하고, 일반 의사소통 상황보다 학교 의사소통 상황에 초점을 맞춰 교육이 이루어지도록 해야 할 것이다.

2. 한국어 학습 기간에 따른 '한국어 의사소통 어려움'에 대한 예측 모형 기반 데이터의 활용 문제

이 연구에서 매우 주목할 만한 부분은 '한국어 학습 기간 → 한국어 의사소통 능력'의 모형식과 '한국어 의사소통 능력 → 한국어 의사소통의 어려움'의 모형식을 합성하고 더미 변수에 각 집단별 가점수를 대입하여 산출한 최종 모형식으로 한국어 학습 기간에 따른 '한국어 의사소통 어려움'에 대한 예측 모형을 도출하여 우리 사회의 소수자 집단이 한국어 의사소통의 어려움이 보통인 수준과 별로 어렵지 않은 수준에 이르려면 얼마만큼의 시간이 소요되는지를 산출해서 제시해 주고 있다는 점이다.

이 연구에서는 결혼 이주민의 한국어 의사소통의 어려움이 '보통이다' 수준에 이르려면 학습과 거주가 동시에 이루어질 경우 3.1년이 소요되고, 이주민 근로자의 경우 5.2년이 소요됨을 보고하고 있다. 또한 이러한 데이터에 기반하여 한국어 의사소통 교육 지원 방향으로 이주 근로자의 경우 한국어 의사소통에 어려움이 보통인 수준에 이르는 데 필요한 기간이 최소 5년이므로 이들의 한국어 학습이 한국에의 입국 전부터 이루어져야 하고, 학습 강도 또한 현재보다 더 높은 수준에서 이루어져야 함을 제안하고 있다. 또한 지속적으로 한국 사회에 정착하여 살아갈 결혼 이주민의 경우 한국어 의사소통에서 느끼는 어려움을 '별로 어렵지 않다' 수준으로 낮추는 것을 목표로 한다면 최소 13년 이상의 학습이 필요하기에 이들을 위한 학습 강도를 더욱 높이고 초기 단계에서는 듣기/말하기 교육에 초점을 두되, 점차 읽기와 쓰기 교육으로 확대하면서 가정 의사소통과 일반 의사소통 상황을 두루 포괄하는 것이 효과적임을 제안하고 있다.

만약 이러한 연구 결과를 사회통합 차원에서 이루어지고 있는 각종 한국어교육 정책과 연동시켜서 그 적정 교육 기간과 강도는 어느 수준에서 이루어져야 할까에 대한 논의를 보강할 수만 있다면 연구 결과의 효용성 면에서 그 활용 가치가 매우 클 것이라 판단된다. 예컨대 현 제도권하에서 가장 강력한 힘을 가지고 추진되고 있는 사회통합 정책은 아마도 법무부에서 외국국적 동포, 유학생, 외국인 근로자, 결혼 이민자, 난민, 전문 인력 등

대한민국에 체류하는 이민자를 대상으로 시행하고 있는 사회통합 프로그램(KIIP: Korea Immigration and Integration Program)일 것이다. 이 프로그램은 이민자들이 우리 사회 구성원으로 적응 자립하는 데 필수적인 기본 소양(한국어와 한국문화, 한국 사회 이해)을 체계적으로 제공하는 사회통합 교육으로 법무부 장관이 지정한 운영기관에서 소정의 교육을 이수한 이민자에게 체류허가 및 영주 자격과 국적 부여 등 이민 정책과 연계하여 혜택을 제공하는 핵심적인 이민자 사회통합 정책이라 할 수 있다. 이 사회통합 프로그램의 한국어 과정은 0단계에서 4단계를 수준별로 최대 415시간 교육하도록 하고 있는데 이 415시간은 이 프로그램 체제 안에서 꼬박 1년 반 정도의 시간을 필요로 하며, 이 시간수를 모두 이수할 경우 대개의 수강자들은 무리 없이 중급 수준, 즉 한국어 의사소통의 어려움이 '보통이다' 수준에 도달하게 된다.

기왕에 사회통합 차원의 한국어교육의 방향성을 모색하는 이 연구 결과가 보다 강력한 현실적 파급력을 갖기 위해서는 통계 예측 모형에 기반한 연구 결과에 그치지 말고 이러한 연구 성과를 예컨대 사회통합 프로그램에서 한국어를 공부하고 있는 이주민 대상 학습자의 한국어 의사소통 능력의 어려움 정도를 상호 조화하여 비교하는 양적 연구를 후속적으로 보완하여 보다 적절한 한국어교육 정책 방안과 접목될 수 있는 가능성들을 여러 정책 수립 및 실현 관여 주체들이 함께 머리를 맞대고 모색해 볼 수 있게 되기를 바란다.

3. 제도적 차원의 문화교육 커리큘럼 개발 및 실행 문제

‘소주제 2’는 진정한 의미의 사회통합을 위해서는 동화 목적의 문화교육이 아닌 문화 다양성을 기반으로 하는 체계적 문화교육의 실천 방안을 모색하기 위해 역량 중심 교육과정 구성의 연장선상에서 문화적 역량을 구성하는 핵심 개념을 설정하고, 이 핵심 개념을 중심으로 문화교육 커리큘럼을 개발하는 데 목표를 두고 있다. 다수자를 위해 필요한 것은 소수자들을 포용할 수 있는 문화 역량을 함양할 수 있는 문화교육이라는 차원에서 접근하는 본 연구의 방향이 매우 유의미하고 바람직하다고 본다. 그러나 이 연구가 제도적 차원의 접근을 통해 그간 일회적이고 산발적으로 이루어져 왔던 다문화 시대 문화교육의 체계와 지향을 정련하고 있다고 하였는바, 어떤 점에서 제도적 차원의 접근인지가 궁금하다. 별첨 자료에서 보는 바와 같은 윤리 교과에서 히잡 착용에 대해 모의 법정 활동을 통한 찬반대립 토론 프로그램, 국어과에서 반응중심 학습을 통해 <이슬람 정육점(손흥규)>과 같은 작품을 읽으면서 타문화 구성원과의 갈등 관리 및 해결을 목표로 하는 갈등을 파악

하여 소설 읽기 프로그램, 국어, 사회과에서 교육 연극을 통해 타문화 구성원과의 협력적 상호작용을 목표로 하는 바람직한 두발 문화 만들기 프로그램이 제시되고 있는데, 이러한 프로그램을 어떻게 제도적 차원으로 접근할 수 있는지에 대한 보다 구체적인 대안이 제시될 필요가 있다고 본다.

4. 상호문화적 관점의 KSL 교육 정책 수립의 필요성

우리 사회의 소수자들에게 가장 절실하게 필요한 것이 한국어교육임은 틀림없지만 외국어로서의 한국어교육이 아니라 제2언어로서의 한국어교육(KSL)에서 한국어를 배워야 하는 우리 사회의 소수자들에게 필요한 한국어교육은 단순히 한국어 의사소통 능력 함양이 아닌 상호문화적인 관점에서 언어와 문화를 통합해서 어떻게 교육해야 할 것인가의 문제가 아닌가 한다. 또한 이 연구에서 제안하고 있듯이 이주민 집단별로 차별화된 한국어교육이 필요하다면, 이들 집단에게 정말 필요한 핵심 의사소통 상황과 일반 의사소통 상황에서의 한국어교육의 내용과 방법은 무엇인지, 상호문화적으로 어떻게 한국어교육과 문화교육을 접목시켜주어야 할 것인지에 대한 연구가 보완될 필요가 있다고 본다. 이주민 집단을 위한 한국어교육 국면에서 가장 중요하게 고려되어야 할 것은 그 무엇보다도 한국어와 연계된 문화교육을 어떻게 통합하여 상호문화적인 관점에서 접근할 수 있을 것인가에 제3의 연구 패러다임이 필요한 시점이 바로 지금이 아닌가 한다. 이에 대한 연구자의 고견을 듣고 싶다.

다문화 시대 한국어교육과 문화 이해 교육의 방향 탐색

권순희*

앞서 발표된 연구는 소외 계층이라고 할 수 있는 다문화 배경 학습자에 대한 연구이고, 일반인을 대상으로 한 문화 이해 교육의 필요성을 논의하였다는 점에서 의미가 있는 연구이다. 대단위 설문 조사(전국 단위 641명)를 통하여 이주민 근로자, 결혼 이민자, 이주민 자녀의 한국어 학습 기간에 따른 한국어 의사소통의 어려움을 예측해 내는 결과를 통해 좀 더 구체적인 교육 계획을 세울 수 있는 기초를 마련해 주었다는 점에서 큰 성과를 거둔 연구이다. 특히 말하기, 듣기 교육의 필요성에 대한 논의는 교육에 커다란 시사점을 주고 있다. 또한 수도권 중고등학생 963명을 대상으로 다문화 수용성, 다문화교육의 실태 및 만족도 등에 대한 조사 역시 대단위 조사를 통해 문화교육의 방향을 제시하고 있다는 점에서 큰 성과를 거둔 연구이다. 연구의 큰 성과에도 불구하고 몇 가지 보완할 사항이 있다. 연구에 대한 보완점을 중심으로 질문을 함으로써 토론을 대신하고자 한다.

1. 연구 주제

본 연구는 이주민의 언어교육의 문제와 일반 청소년 대상 다문화 이해 교육의 문제 등 두 가지의 주제를 다루고 있다. 두 개의 과제가 이주민과 한국인의 교류 및 소통이라는

*이화여자대학교 국어교육과 교수

큰 주제 안에 융합적인 정책적 방안이 나오면 더 좋았을 것 같으나, 각 주제가 따로 따로 구성되어 있다. 이주민과 한국인이라는 두 개의 개별적 집단으로 구성하여 논의를 하고 있는 점은 사회통합을 요청하였던 아산사회복지재단 측에서 제시한 지정주제, “다문화 시대와 한국의 사회통합”에 접근한 주제로서는 미흡하다고 생각한다.

발표자의 제목은 이주민 대상 의사소통 교육과 문화교육을 논의하고 있는 듯한 오독 가능성이 있다.

2. 용어

이주민 근로자라는 용어를 사용하였는데, 근로자나 노동자나 사전적 의미는 비슷하다. 그러나 근로자(勤勞者)는 부지런히 일하는 자라는 의미를 동반한 듯한 어감이 느껴진다. 물론 근로기준법과 같이 법적인 용어에서도 근로자라는 용어를 사용하고 있다. 본 연구에서 ‘국내 노동자’라는 용어도 사용하고 있어 노동자와 근로자가 혼재되어 있다. 또한 문화 능력과 문화적 역량이라는 용어가 혼재되어 있다. 또 다문화 자녀라는 용어 대신에 이주민 자녀라는 용어를 사용한 것으로 보아 차별적 용어에 대한 요즘의 논란을 반영하였다는 생각을 해 본다.

3. 선행 연구와 설문 문항 간의 상관성

선행 연구와 설문조사 간의 관련성이 부족하다. 핵심 역량 중심 교육과정의 논의가 설문에서는 잘 드러나지 않는다. 본 연구는 역량 중심 교육과정 구성의 연장선상에서 문화적 역량을 구성하는 핵심 개념을 설정하고 핵심 개념을 중심으로 성취기준을 마련하여 문화교육 커리큘럼을 구안하고자 한다고 목적을 밝히고 있다. 이를 성취하기 위해서 선행 연구 검토를 통한 이론적 배경을 도출하고 이를 토대로 설문조사를 한 후, 설문조사 결과가 반영된 교육과정의 성취기준이 도출되었다는 것을 자세히 논의하였으면 좋겠다.

4. 설문 조사 대상 및 설문 분석 과정

본 연구에서 사용한 표본 추출은 무작위 추출이다. 한 사례를 보이면 <표 1>과 같다.

그런데, 모집단을 고려하지 않은 무작위 추출이라서 많은 수의 설문 조사에도 불구하고 대표성의 문제가 있는 것은 아닌지, 이를 보완할 수 있는 해석이 가능한지 알고 싶다.

본 연구에서 조사 대상으로 삼은 연구 대상자의 거주 기간 역시 다양하다. 거주 기간의 차이가 한국어 습득 기간 예측에 영향을 미치는 요인으로 작용하지는 않았는지 궁금하다.

토론자는 북한 이탈주민을 대상으로 한국어에 대한 인식 조사(신명선 외, 2010; 권순희 외, 2012)를 한 경험이 있는데 남한 거주 2년 미만과 2년 이상을 기점으로 인식의 차이가 매우 다른 것으로 나타났다. 이와 같이 이주민 자녀, 결혼 이주민, 이주민 근로자의 거주 기간 중 인식의 차이를 분명하게 드러낼 수 있는 거주 한계점이 있을 수도 있기 때문

<표 1> 모어 분포

	전체		이주민 근로자		결혼 이주민		이주민 자녀	
	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)	인원(명)	비율(%)
한국어	165	25.3	4	2.2	13	6.5	148	55.2
베트남어	123	18.9	43	23.4	76	38.0	4	1.5
중국어	116	17.8	8	4.3	55	27.5	53	19.8
러시아어	57	8.7	17	9.2	2	1.0	38	14.2
타갈로그어	53	8.1	24	13.0	24	12.0	5	1.9
캄보디아어	49	7.5	44	23.9	4	2.0	1	0.4
영어	19	2.9	5	2.7	8	4.0	6	2.2
일본어	13	2.0	1	0.5	9	4.5	3	1.1
인도네시아어	9	1.4	9	4.9	0	0.0	0	0.0
우즈베크어	9	1.4	4	2.2	3	1.5	2	0.7
몽골어	6	0.9	1	0.5	2	1.0	3	1.1
태국어	3	0.5	1	0.5	2	1.0	0	0.0
기타	30	4.6	23	12.5	2	1.0	5	1.9
계	652	100	184	100.0	200	100	268	100.0

<표 2> 한국 거주 기간 평균(표준편차)

	이주민 근로자	결혼 이주민	이주민 자녀
한국 거주 기간(년)	3.55 (3.10)	5.79 (5.04)	8.25 (5.77)

이다. 본 연구에서는 한국에 거주한 기간의 경우 이주민 자녀가 평균 8.25년으로 가장 오래 거주한 것으로 나타났고, 결혼 이주민이 5.79년, 이주민 근로자가 3.55년 거주한 것으로 나타났다. 이러한 요인이 한국어에 대한 인식 조사에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 이 점에 대해 어떻게 생각하는지 궁금하다.

또한 중고등학생을 대상으로 문화교육의 실태를 확인하는 설문을 실시하였는데, 각주 13번에 의하면 민무숙 외(2012)에서 제시한 34개 문항 중, 청소년들에게 적절하지 않은 것으로 평가되었던 2개 문항을 삭제하고 총 32개의 문항으로 다문화 수용성을 측정하였다고 밝히고 있다. 기존 민무숙 외(2012)의 연구 결과는 2012년 여성가족부에서 실시한 것으로 중고등학교 남녀 학생 총 2,500여 명을 대상으로 한 대단위 조사이다. 민무숙 외(2012)와 차이나는 결과가 나왔는지 알고 싶다. 설문 대상이 동일하게 청소년인데, 민무숙 외(2012)의 연구 결과를 그대로 사용할 수는 없었던 이유가 무엇인지 궁금하다.

5. 정책적 제언의 필요

한국어교육 지원 기관에 대한 정책적 제언이 필요하다. 법무부, 교육부, 노동부, 여성가족부 등 정부 기관과 사기업이 협력하여 실행할 수 있는 정책적 차원의 논의가 이루어질 필요가 있다.

예를 들면, 외국인 노동자의 경우는 직장 내 한국어교육 지원이 이루어지기 위해 정부 차원과 사기업 차원에서 할 수 있는 정책적 논의가 현실성 있게 논의하면 시행에도 도움이 될 것이다.

앞으로는 본 연구의 기초 조사를 토대로 실질적인 교과서 개발, 교육 자료 개발, 디지털 콘텐츠 개발, 학습자의 심층적 관찰을 통한 교육 방안 제시 등의 내실 있는 연구가 이루어지기를 기대해 본다.

참고문헌

권순희 외(2012), 「새터민 구어 학습용 교육 자료 개발」, 국립국어원.

민무숙 외(2012), 「청소년의 다문화수용성 조사 연구」, 여성가족부.

신명선 외(2010), 「새터민 어휘 학습 교재 개발을 위한 기초 연구」, 국립국어원.

제 2 주 제

다문화 시대의 통일교육

박성춘*

1. 서론

통일교육은 우리 공동체가 처한 시대적 상황에 따라 목적성을 가지고 진행되었는데, 지난 70여 년 동안 반공, 안보, 평화, 민족 공동체 등에 대한 개념을 중심으로 통일교육 목표와 내용의 변화를 보이면서도 꾸준히 강조되었다. 통일교육에 대한 논의가 지속적이고 활발하게 진행된 가장 근본적인 이유는 남북 분단으로 인한 민족 공동체의 한계를 극복하려는 현실적 요구와 통일 한국의 지속 가능한 발전을 위한 미래지향적 필요 때문이다. 그런데 최근 남북한 사회가 직면한 사회적 상황과 시대적 상황을 고려할 때 통일교육에 대한 논의는 더욱 복잡해지고 있다.

우선 2010년 천안함 사태 이후부터 남북한의 교류와 협력이 축소되었을 뿐만 아니라 긴장과 갈등으로 첨예하게 대립하는 상황에서 민족과 평화를 강조하던 최근의 통일교육은 안보 의식을 더욱 강조하고 있다. 한만길(2016)은 남한 체제의 우월성과 안보 의식을 기반으로 하는 통일교육이 아니라 평화 공존과 평화 공동체를 지향하는 통일교육으로의 변화가 필요하다고 주장하지만, “한반도의 평화 정착과 남북한의 공동 번영을 지향하는 안보 의식”, “우리 민족 전체의 안전 보장을 도모하는 폭넓은 안보 의식”, “남북 관계와 주변 국가의 국제적 역학관계 속에서 합리적인 안보 의식” 등과 같은 표현으로 안보 의식이 평화 지향 통일교육에서 여전히 중요함을 지적하였다. 그러나 통일의 개념과 안보의 개념 사이에 존재하는 이중성은 통일교육에서 쉽게 극복될 수 있는 문제가 아니다. “안보의 과부하로는

* 서울대학교 윤리교육과 교수

진정한 통일로의 길이 어렵다(박찬석, 2016: 43)”라는 지적에 유의할 필요가 있다.

이와 함께, 민족 공동체의 이질성 극복과 동질성 회복을 강조하는 기존의 통일교육은 남한 사회 내에서 다양성이 급격히 증가해 다문화 가족 구성원을 포함할 수 있는 논의가 필요하게 되었다. 최근에는 민족 공동체 개념을 중심으로 다문화 시대와 통일교육의 접점을 찾고자 하는 노력들이 증가하고 있다. “분단-다문화 시대 교육이념으로서의 민족주의와 다문화주의의 양립가능성 모색(양영자, 2007)”, “다문화 시대 민족 정체성 교육의 방향(정순미, 2009)”, “다문화 시대의 통일교육의 방향(박균열, 박종태, 2010)”, “다문화주의와 한반도 통일론(김창근, 2013)”, “다문화 사회에서 학교 통일교육의 새 활로(추병완, 2011)”, “청소년의 국민 정체성, 통일, 다문화 수용성에 대한 인식(김정은·윤노아, 2012)”, “다문화주의와 남북 관계: 이론적 쟁점과 현실(박명규, 2009)”, “종적적 민족주의와 다문화 통일교육(강진웅, 2015)”, “다문화 사회에서의 통일담론(변종현, 2014)” 등과 같은 학술 연구들을 통하여 다문화 시대의 통일교육에 대한 논의들이 활발하게 진행되고 있다. 즉 많은 연구자가 분단 시대와 다문화 시대가 양립하는 상황에서 다문화적 관점에서 새로운 통일교육 방안을 모색하고 있음을 보여준다.

본 연구에서는 시대적 상황에 따라 반공, 안보, 평화, 민족 공동체를 강조한 현재까지의 통일교육을 분단 시대의 통일교육으로 규정한다. 분단 시대 통일교육은 한반도라는 제한된 공간 내에서 대한민국 국민을 대상으로 실시하는 한국적 민주시민교육의 한 형태로서 민족 공동체의 개념을 중심으로 남북 관계와 통일 문제에 대한 이해를 높이는 교육이다. 이와 구분되는 다문화 시대의 통일교육은 한반도를 포함한 세계적 차원에서 대한민국의 국민을 포함한 전 세계인에게 보편적으로 적용될 수 있는 세계시민교육의 한 형태로써 다양성과 통일성의 개념을 중심으로 남북 관계와 통일 문제에 대한 이해를 높이고 통일 의지를 고취시킴으로써 실질적으로 남북통일의 주체가 될 수 있도록 가르치는 교육이다.

본 연구에서는 분단 시대 통일교육의 흐름과 특징을 살펴보고, 통일교육의 목표, 내용, 방법 등에 대하여 아직 해결하지 못한 쟁점들을 비판적으로 검토하여 다문화 시대에 필요한 통일교육의 새로운 접근 방법을 모색할 것이다. 특히 분단시대 통일교육의 한계 또는 현재 통일교육이 가지고 있는 쟁점을 분석하기 위하여 양적연구방법과 질적연구방법을 동시에 활용하였다. 양적연구방법은 2015년도 하반기에 전국적 규모로 실시된 “다문화수용성 조사(여성가족부)”, “통일의식조사(서울대 통일평화연구원)”, “학교통일교육 실태조사(통일부, 교육부)”의 결과를 활용하였다(〈표 1〉 참조).

〈표 1〉 다문화 및 분단·통일 관련 조사 현황

범주	조사명	실행 기관	조사 규모	실시
다문화	다문화수용성 조사	여성가족부	- 전국 19~74세 성인 4천명 - 전국 122개 중·고교 재학생 3,640명	2015년 9월 10일~11월 10일 (최초 정기조사로 매 3년마다 실시 예정)
통일	학교통일교육 실태조사	교육부, 통일부	- 전국 초·중 704개교 학생 119,551명 - 교사 4,672명	2015년 10월 5일~11월 17일 (2014년에 이어 두 번째 실시)
	통일의식 조사	서울대 통일평화연구원	- 전국 19~75세 성인 남녀 1,200명	2015년 7월 1일~7월 24일 (2007년부터 매해 실시)

통일교육에 대한 각 분야의 전문가 및 실제 교육을 받고 있는 학생들을 대상으로 초점 집단면접(Focus Group Interview, FGI)을 실시하여 질적연구방법도 활용하였다. 연구 대상은 북한에서 교사였던 북한 이탈주민으로 현재 한국 학교에서 탈북학생들의 학교생활 적응을 돕는 전담 코디네이터, 통일교육 분야에서 활발한 활동을 하고 있는 현직 초·중·고등학교 교사, 이주 배경 학생들이 많이 다니는 학교에 재직하고 있는 다문화교육 분야의 전문 교사, 그리고 북한 이탈주민, 남한 정주민, 이주 배경을 가진 각각의 학생 집단 등 총 여섯 범주로 나뉜다. 각 전문가 집단은 4~5명으로 구성되었으며 집단별로 1~2회 면접을 진행하였다(〈표 2〉 참조). 전문가 초점집단면접은 설문조사의 결과를 보완 및 해석할 수 있는 자료로 활용하였으며, 이는 분단 시대 통일교육의 쟁점을 이해하는 중요한 자료가 되었다.

서로 다른 배경을 가진 연구 참여자들은 비구조화된 인터뷰 질문을 중심으로 통일교육에 대한 개인적인 경험을 통하여 통일교육의 한계와 발전 방안에 대하여 전문가로서의 견해를 집단적으로 공유하였으며, 연구자들은 반복적으로 강조되는 내용을 주제별로 코딩하고 분석하여 쟁점별로 분석하였다. 특히 전문가들이 통일교육을 받은 경험과 통일교육을 실시한 경험에 대한 집단적 토론을 통하여 다문화 사회에서의 분단 시대 통일교육이 직면한 한계와 쟁점을 파악하였으며, 이를 바탕으로 다문화 시대 통일교육의 방향에 대한 전문가 의견을 수집 및 분석하였다.

〈표 2〉 연구 참여자

번호	범주	이름(가명)	성별	연령대	비고
1	통일교육 전문 교사	YK	남	40대	고등학교 윤리 교사(교직 경력 16년)
2		KL	남	50대	고등학교 윤리 교사(교직 경력 25년)
3		SK	여	50대	고등학교 영어 교사(교직 경력 25년)
4		CS	남	30대	중학교 사회 교사(교직 경력 13년)
5	탈북 학생 전담 코디네이터	HK	여	40대	초등학교 근무, 북한에서 중학교 국어 교사로 10년 재직 (2007년 남한 입국)
6		JS	여	30대	중학교 근무, 북한에서 중학교 체육 교사로 재직 (2008년 남한 입국)
7		JP	여	40대	초등학교 근무, 북한에서 소학교 교사로 재직 (2009년 남한 입국)
8		JK	남	30대	중학교 근무, 북한에서 중학교 물리 교사로 재직 (2013년 남한 입국)
9		YB	여	40대	초등학교 근무, 북한에서 소학교 교사로 재직 (2004년 남한 입국)
10	다문화교육 전문 교사	YS	여	40대	초등학교 교사(교직 경력 23년)
11		HJ	여	30대	초등학교 교사(교직 경력 13년)
12		AK	여	30대	초등학교 교사(교직 경력 13년)
13		JP	남	30대	초등학교 교사(교직 경력 8년)
14	남한 대학생	DP	남	20대	윤리교육과 4학년
15		YL	남	30대	경영학과 졸업
16		YC	여	20대	교대 2학년
17		HP	여	20대	사회복지학과 4학년
18	탈북 대학생	HC	여	20대	간호학과 4학년(2005년 남한 입국)
19		HY	여	30대	경영학과 3학년(2010년 남한 입국)
20		KS	남	20대	회화과 2학년(2006년 남한 입국)
21		SL	남	20대	사회복지학과 4학년(2008년 남한 입국)
22	이주 배경 대학생	MY	남	20대	일어일문학과(일본 배경)
23		YL	여	20대	중어중문학과(중국 배경)
24		NN	여	20대	호텔경영학과(몽골 배경)
25		RK	여	20대	간호학과(중국 배경)

2. 분단 시대 통일교육의 특징

통일교육은 시대적 상황에 따라서 남북 관계와 통일문제에 대한 강조점과 내용의 변화를 거치면서 변화하였다. 박찬석(2006)은 정권의 변화에 따라 정부 수립 및 과도기의 통일교육(1948~1960), 군부 통치기의 통일교육(1961~1987), 민주주의 이행기의 통일교육(1988~현재) 등 시기별로 구분하였으며, 이에 따라서 통일교육의 명칭이 반공교육, 승공 통일교육, 통일·이념교육, 통일·안보교육, 통일교육으로 변화했다고 하였다. 황인표(2006)는 교육과정의 변화에 따라서 통일교육의 특징이 반공교육, 통일·안보교육, 통일교육으로 변화했다고 하였다. 조정아(2007)는 통일교육을 1990년대 이전의 통일교육과 1990년대 이후의 통일교육으로 구분하는데, 1990년대 이전의 통일교육은 반공·승공교육, 안보교육과 공산주의 이데올로기 비판교육의 특징을 가지며, 1990년대 이후의 통일교육은 통일 및 안보교육, 민족통합적 통일교육, 통일교육의 대안적 인식 확대와 다양화라는 특징을 가진다고 보았다.

통일교육이 반공교육의 특징을 가지던 교수요목기, 제1, 2, 3, 4차 교육과정 시기(1948~1987) 동안에 반공, 승공, 북진통일, 안보, 평화 통일, 민족 공동체에 대한 개념이 모두 다루어졌다는 것을 인식하여야 한다. 반공을 국시로 정하고, 선건설 후통일을 주장하던 박정희 정권은 1970년 ‘평화통일 구상’ 선언을 하였으며, 1974년 8.15 광복 경축사에서 ‘평화통일 3개 기본 원칙’을 제시하였다. 또한 전두환 정권은 1982년 제5공화국 통일방안으로 ‘민족화합민주통일방안’을 제시하고 민족 공동체에 대한 내용을 강조하였다. 그렇지만, 기본적으로는 ‘반공’을 우선적으로 강조하는 통일교육의 특징을 가졌기 때문에 그 시대의 통일교육을 반공교육이라고 불렀다. 그 이후 통일·안보교육은 소극적 평화의 개념에 기초한 ‘안보’를 우선으로 강조하는 통일교육의 특징을 보였기 때문에 그 시대의 통일교육을 통일·안보교육으로 불렀다. 그런데 통일교육의 특징이 시대적 상황에 따라서 반공 중심의 통일교육, 안보 중심의 통일교육의 특징을 가졌으며 그 시기에 통일교육의 명칭이 반공교육, 안보교육이었다는 것은 논리적으로 문제가 없지만, 문민정부 이후 또는 제6차 교육과정 이후 통일교육의 특징을 ‘통일교육’이라고 하는 것은 동어반복이다. 그러므로 현재의 통일교육을 통일교육이라고 지칭할 것이 아니라 새로운 용어로 불러야 한다. 본 연구에서는 현재까지의 통일교육을 분단 시대 통일교육으로 부르며, 통일교육의 흐름은 반공통일교육, 안보통일교육, 민족통일교육으로 변화하였다고 주장한다. 통일교육의 성격과 목표에 따른 통일교육의 변화를 <표 3>에서 살펴볼 수 있다.

〈표 3〉 분단 시대 통일교육의 특징

분단 시대 통일교육				
통일교육의 변천	흐름과 특징	반공통일교육	안보통일교육	민족통일교육
	교육과정	1, 2, 3, 4차 교육과정	5차 교육과정	6차, 7차 교육과정 2007, 2009, 2015 개정
	정부	1, 2, 3, 4, 5 공화국	6공화국	문민정부 이후
	연도	1954~1987	1987~1992	1992~현재
	성격과 목표	(체제부정적)북한관	(체제비판적)북한관 (경쟁적)안보관	(올바른)북한관 (건전한)안보관 (미래지향적)통일관
시대 상황	국제적 상황	2차 대전 이후 냉전 미소의 갈등과 경쟁 이데올로기 대립	냉전의 해소 독일통일 사회주의권 국가 붕괴	미국의 패권 중국의 부상 테러와의 전쟁 유럽연합의 형성
	한반도 상황	6.25 전쟁 이후 남북 갈등 및 경쟁	남북 경제 격차 확대 남한 민주주의 발전	북한경제 붕괴 남북관계 진전(햇볕정책) 남북관계 후퇴(천안함 등)

3. 분단과 다문화 시대 통일교육의 쟁점

1) 누구를 위한 통일교육인가?

(1) 장기화된 분단과 새로운 세대

통일교육의 목표는 궁극적으로 젊은 세대의 통일의식을 고취하는 것이다. 그렇지만 젊은 세대는 통일의 필요성에도 크게 공감하지 않고, 같은 민족이니까 통일을 해야 한다는 인식도 낮다. 서울대학교 통일평화연구원의 「2015 통일의식조사」에 의하면, 통일의 필요성에 대한 응답률이 2014년 55.8%에서 51.0%로 전체적으로 감소하였다. 특히 20대는 30.7%, 30대는 36.2%만이 통일이 필요하다고 응답한 것으로 나타났다. 즉 약 절반 정도의 국민은 통일이 필요 없다고 생각하고 있으며, 그중에서도 젊은 세대의 통일의 필요성에 대한 인식이 현저하게 낮은 상황에서 통일교육의 효율성을 재고해 보지 않을 수 없다. 통일이 되어야 하는 이유 역시 전체 조사 결과에서는 '같은 민족이니까'가 40.7%로 가장 높았으나, 19~34세 연령대에서는 '같은 민족이니까(30.7%)'가 '남북전쟁 위험 제거(33.2%)'보다 낮게 나타났다.

통일의식조사를 살펴보면 세대 간의 차이가 뚜렷하게 나타난다. 60대 이상은 통일을 해야 한다는 인식도 가장 강하고 가까운 시기에 통일이 가능할 것이라고 응답하였으며 통일

편익에 대한 기대감도 높다. 반면에 연령이 낮을수록 통일의 필요성에 대한 인식도 낮고 통일이 불가능하다고 생각하는 경향이 높으며 통일이 자신에게 이익이 될 것이라고 생각하는 비율도 낮다. 이러한 차이의 원인은 젊은 세대의 특징에서 찾아볼 수 있다. 김병조(2015)는 만하임(1952)의 세대 구분 논의를 참고하여 청소년기에 특정한 사건을 공유한 집단을 하나의 세대로 구성하고, 1981년에서 1995년 사이에 태어난 19~34세 연령 집단을 ‘통일 준비 세대’로 명명하였다. 이들은 남북 대화와 정상회담, 북한의 핵개발과 남남 갈등을 경험하고, 경제 위기를 겪고 심화된 경쟁 체제 속에서 성장한 집단이다. 공동체주의 성향이 강한 기성세대와 비교할 때 개인주의적이며 자유주의적 성향이 강한 젊은 세대에게는 국가와 민족을 다루는 거시적인 차원에서의 통일 논의가 아니라 미시적이고 개인적 차원에서 통일 문제를 다룰 필요가 있다.

남북이 분단된 지 70년이 넘어가면서 젊은 세대에게는 분단과 전쟁, 이산가족 등이 역사 속의 일로 다가올 뿐, 자신과 관련 있는 사건으로 인식하지 않기도 한다.

통일에 대한 진지한 얘기, 생각을 해본 세대가 아니거든요. 한 명도. 항상 제가 동아리 활동하면서 중앙 동아리 체육대회나, 발표 학술대회가 있어도 발표할 때 통일을 주제로 이야기하면, 애들이 일단은 엄청 궁금해해요. 그리고 질문을 한단 말이에요. 그걸 때 제가 처음 질문하면 항상 물어보거든요. 통일에 대해서 생각해본 적 몇 번 있냐고. 그러면 뉴스에서 볼 때 그냥 떠드는 게 그만이거든요. 이번에 핵심했 대~ 이번에 뭐 개성공단 폐쇄됐대 뭐 이런 식으로 그냥 그때 지나갈 때에만 뭐지 내가 왜 통일에 대해서 통일이 되면 우리가 얻어지는 게 뭐고, 거기에 대한 우리가 진지하게 (고민)해 본 세대가 아니거든요. 그래서 보면 그걸 좀 심어 주는 게 중요할 것 같아요. (중략) 이제는 민족성 같은 거는 필요 없잖아요. 1세대들이 거의 다 죽어가고 있기 때문에, 지금 있는 애들은 혈연관계가 없기 때문에 그게 안 되더라고요. 그래서 좀 답답한 그런, 그게 제일 답답한 것 같아요.

[SL, 탈북 대학생]

분단이 고착화되고 있고 북한과는 어떠한 교류나 상호작용이 이루어지고 있지 않은 상황에서 남한의 젊은이들에게 북한은 너무 먼 곳 또는 나와 상관없는 곳으로 인식된다. 보통 한 세대를 30년으로 잡는데 70년은 두 세대 이상이 지나간 기간으로, 북한과 한민족이었음을 경험한 세대로부터 점점 멀어지고 있다.¹⁾

젊은 세대는 전 지구적인 글로벌화의 흐름 속에서 자유로운 이주와 경계 넘기를 경험하

1) 2016년 2월 16일 독일 베를린 콘라트아데나워 재단 사무실에서의 연구진과의 면담에서, 독일의 정당재단인 콘라트 아데나워 재단의 Ruminski(정치교육 담당자)와 Samse(한국사무소 소장)는 독일 통일에 비추어 본 한국에의 시사점으로 분단 시기의 장기화에 따른 영향을 고려해야 한다고 강조했다. 분단된 지 45여 년 만에 통일을 이룬 독일은 통일될 무렵 아직 분단 이전의 기억을 가지고 있는 사람들이 많았고, 이것이 통일을 추동하는 데 중요한 요소 중 하나였다는 것이다.

며 국민국가의 경계 안에 한정되지 않는 정체성을 형성하고 있다. 또한 한국 사회 내 외국인 및 이주민이 늘어나고 해외여행을 비롯한 다른 문화권과의 접촉이 증가하면서 다문화 사회를 받아들이는 인식의 폭도 넓어지고 있다. 분단 기간이 길어지고 사회·문화적 환경이 변화하면서 사회 구성원도 변화하고 있는 것이다. 젊은 세대의 분단이나 통일문제에 대한 무관심, 민족 개념의 약화 등은 다른 민족적 배경을 가진 한국 사회의 구성원이 증가하는 것과 함께 다문화 사회에서의 통일교육 대상자의 특징이 변화하고 있음을 보여준다. 반공통일교육과 안보통일교육과는 달리 최근의 민족통일교육은 민족 공동체를 강조하는 특징을 보였다. 그런데 한국이 다문화 사회로 접어들면서 폐쇄적인 민족주의가 아니라 열린 민족주의를 강조하게 되었으나 ‘우리 민족의 역사적 사명’으로서의 통일을 다문화 사회에서 어떻게 설명할 것인가에 대한 문제를 깊이 다루어야 할 것이다. 특히 최근의 통일교육은 1989년 한민족공동체통일방안과 이를 계승한 1994년의 민족공동체통일방안에 기초하여 민족 공동체 의식과 통일의식을 높이는 것을 강조한다. 이러한 맥락에서 분단의 장기화로 민족의식이 약화되고 다양성이 증가하면서 통일성에 대한 인식이 낮아진 젊은 구성원을 위한 효과적인 통일교육 방안을 모색하여야 할 것이다.

(2) 다문화 사회의 다양한 구성원

한민족으로서의 ‘우리’가 아닌 다양한 민족적·문화적 배경을 가진 우리 사회의 구성원이 늘어나면서 민족 공동체의 공존과 공영을 강조한 민족통일교육은 새로운 접근 방법을 모색할 필요가 있다. 국내로 유입되는 이주자의 수는 꾸준히 증가하고 있고 국제결혼 가정의 자녀들도 증가하면서 한국 사회는 다문화 사회로 향하고 있다. 행정자치부(2015)의 외국인 주민 현황조사에 따르면, 2015년 1월 현재 한국에 거주하는 외국인 주민은 약 174만 명으로 전체 주민등록인구의 3.4%에 해당한다. 일반적으로 외국인과 이주자의 수가 전체 인구의 5% 이상이면 다문화 국가로 보기 때문에 한국을 아직은 다문화 국가로 보지는 않지만, 이주 배경을 가진 국민의 숫자가 그 어느 국가에 비하여 빠른 속도를 보이며 증가하고 있다.

이러한 추세 속에서 교사들은 학교 현장에서 국제결혼 가정 및 외국인 가정 출신의 이주 배경을 가진 학생들을 가르치고 있다. 조선족이나 고려인처럼 재외 동포인 학생들도 있고, 한국 국적을 가진 다문화 가정 자녀, 한국으로 이주한 외국인 학생, 또는 탈북 학생을 지도하게 되기도 한다. 이러한 상황에서 통일교육에 관심을 갖고 지속적으로 활동을 해 오던 교사들은 민족 중심의 통일교육을 그대로 강조하는 것과 민족 동질성 회복을 강조하는 교육의 변화가 있어야 함을 지적한다. 그동안 통일은 한민족의 문제였고 ‘우리’의

소원이었기 때문이다.

아무래도 이제 남한과 북한이 민족 문제에 대해서 우리가 최근 들어서 많이 논의를 덜 하려고 하지만은 어쨌든 통일을 설득하는 배경에는 들어갈 수밖에 없는 것 같아요. 그러니까 이제 그 부분을 어떻게 처리해야 할지가 고민이에요. 너무 이 부분을 강조해 버리면은... 저도 이제 수업 들어가는데 중국 애도 있고 일본 애도 있고 그러니까 그런 쪽으로는 중국 애나 일본 애는 그런 쪽으로 이야기를 하면 고개를 숙이더라고요.

[YK, 통일교육 전문 교사]

다문화 사회에서의 통일교육을 고민하기 시작하면서 민족주의의 한계를 인식하고 한국형 다문화주의와 민족주의를 정립해야 한다거나, 한국 사회의 구성원을 통일의식, 한민족으로의 인식, 민족 정체성 등에 따라 구분하여 차별적인 통일교육을 제공해야 한다는 주장도 제기되었다(박형빈, 2013). 또한 2007개정 교육과정부터는 다문화교육이 도입되며, 교과서에서의 ‘단일민족’ 관련 부분이 삭제되거나 수정되었다.²⁾ 한국 사회가 다문화 사회로 진입하면서, 지금까지는 남북한이 한민족이라는 것에 근거해서 주장하던 통일의 필요성을 어떻게 설명할 것인가, 통일교육에서 민족주의를 어떤 위치에 놓을 것인가, 민족주의와 다문화주의는 상충하는가 등의 문제가 제기되었다(양영자, 2007; 정순미, 2009; 김창근, 2010; 송선영, 2011; 김경은·윤노아, 2012; 변종현, 2014). 고유환(2011)은 독일의 통일도 유럽 통합이라는 변화하는 시대적 흐름 속에서 가능했던 것으로 생각해 볼 수 있다고 지적하며, 통일의 개념을 새롭게 설정해야 한다고 주장한다. 한반도 통일 환경의 변화와 공동체 구성원의 변화를 살펴볼 때, 민족 중심 통일교육이 아니라 새로운 접근을 중심으로 하는 통일교육이 필요하다.

2) 통일교육에서 어떤 내용을 다룰 것인가?

(1) 부정적이며 이중적인 북한 이해 문제

통일교육에서 북한 이해는 핵심적인 부분을 차지한다. 교육부와 통일부가 공동으로 조사 발표한 「2015년 학교통일교육 실태조사」에 따르면, 학생들은 통일교육 내용 중에서 ‘북한의 생활 모습(40.4%)’에 가장 큰 관심을 가지고 있으며, 이는 통일의 필요성이나 통일된 국가의 미래(24.4%), 통일 정책(12.4%)보다도 학생들은 북한의 생활 모습에 더 많은

2) 2007년 유엔인종차별위원회가 외국인과 혼혈을 차별하는 단일민족 국가 이미지를 극복하라고 권고함에 따라, 교육과정에 다문화적 관점을 반영하고 교과서에서 단일민족을 강조하는 표현을 사용하지 않도록 하였다(윤영돈, 2010: 248).

관심을 가지고 있다는 것을 보여준다. 통일교육원에서 출간하는 통일교육 지침서뿐만 아니라 도덕과를 통한 학교 통일교육에서도 통일교육의 내용 체계로 북한에 대한 이해를 명시하고 있다.³⁾ 기존 연구들에서도 북한 사회에 대한 이해를 높이고 관심을 갖게 하는 것이 통일교육에서 가장 중요한 문제라고 지적한다. 북한에 대한 관심과 긍정적인 인식이 통일 의식과 밀접하게 관련되기 때문이다(이인태, 2013; 변종현, 2012; 강창숙, 2008; 김영하, 2007). 또한 이범웅(2013)은 “통일교육에서 기본이 되는 것은 북한에 대한 관심과 정확한 이해”라고 지적하며, 북한 체제와 사회, 북한 주민들의 삶에 대한 객관적인 정보가 충분히 제공되는 것이 필요하다고 주장하였다.

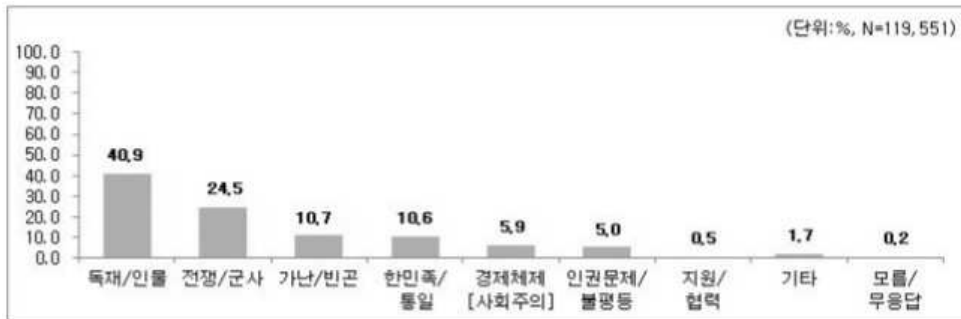
그러나 ‘균형 있는’ 북한관과 ‘올바른’ 북한 이해를 강조하는 통일교육임에도 불구하고 남북한의 차이점을 중심으로 남한과 북한을 비교하는 내용이 중심이기 때문에 북한에 대한 부정적인 인식이 강화되고 있다. 「2015년 학교통일교육 실태조사」에 의하면, 학생들이 ‘북한’ 하면 가장 먼저 떠오르는 이미지는 독재와 김일성, 김정일, 김정은 등 인물(40.9%)이고 전쟁 및 군사(24.5%)가 그 다음이다. 세 번째로 떠오르는 이미지도 가난 및 빈곤(10.7%)으로 한민족 및 통일을 제외한 거의 모든 이미지가 부정적이다.

북한이 우리나라의 안전(안보)을 위협한다고 보는 응답도 75.5%로 높게 나타났다. 그런데 북한이 우리에게 어떤 대상이냐는 질문에는 전체의 50.5%가 협력해야 하는 대상이라고 답했다. 북한 주민에 대해서는 도와주어야 할 대상으로 보는 인식(43.2%)이 가장 높았고, 협력해야 할 대상(28.4%), 우리를 위협하는 적대적인 대상(7.7%)으로 보는 인식이 그 뒤를 따랐다.⁴⁾ 북한은 우리나라를 위협하는 무서운 적이며 불쌍하고 못사는 나라이지만 통일을 위해 협력해야 하는 대상이라는 복합적인 이미지를 가지고 있는 것이다.

이는 북한을 바라보는 한국 사회의 이중적 관점에서 비롯된다. 남북한은 “규범체계상 국가 간 관계라고 할 수 없으면서도 단일한 국내법이 적용되지도 않는 특수한 관계(이효원, 2012: 2)”에 있기 때문에 북한은 국내적으로는 헌법상 불법단체이며 국가보안법상 반국가단체이면서 동시에 통일의 동반자라는 이중적 지위를 가지고 국제적으로는 독립된 국가로서 활동하고 있다. 북한에 대한 모순적이고 상충하는 관점에 따라서 북한의 법적 지위, 탈북자의 남한 국적 인정, 분단 상황에서 국민의 기본권 등에 대한 다양한 법적 논의

3) 제7차 교육과정의 통일교육 체계는 중학교는 “안보의 중요성, 통일의 필요성 및 미래상, 통일을 위한 노력(외국 및 역사적 사례, 현재의 사례), 북한의 정치, 경제, 사회, 문화에 대한 이해를 구성 요소로” 하고 있으며, 고등학교에서는 북한에 대한 이해, 통일 문제의 이해, 한반도와 주변 관계(국제정치적 요소), 민족 공동체의 요소로 구성되어 있다(황인표, 2014: 44-47).

4) 성인을 대상으로 한 2015 통일인식조사에서는 북한을 협력 대상으로 인식하는 비율이 35.2%, 경제 대상 23.1%, 지원 대상 17.3%, 적대 대상 16.5%, 경쟁 대상 7.9%로 나타났다. 그리고 북한의 무력도발 가능성에 대해 70.5%이 있다고 응답해, 안보에 대한 불안감이 높음을 알 수 있다.



〈그림 1〉 북한에 대한 이미지

출처: 2015년 학교통일교육 실태조사, Research&Research, 9쪽.

가 있다.⁵⁾ 그리고 이를 둘러싼 법적 논쟁에서는 다수 의견에 동의하지 않는 별개 의견이 지속적으로 제기되고 있는데, 이는 여전히 사회적 합의를 만들어가는 과정임을 보여준다. 『통일교육 지침서』에서도 북한을 통일을 위한 협력의 대상이면서 안보를 위협하는 경계의 대상으로 설명하며, 북한의 이중적 성격을 명시하고 있다. 그렇다 보니 북한 이해 교육도 이중적인 성격을 갖는다.

그러니까 북한 사람들이 애매한 게요, 지금 통일교육이라는 게, 북한이 이제 긍정적으로 가긴 가는데, 한 인간으로서의 어떤 권리라든지, 이런 게 보상이 안 되는 나라잖아요. 그런 걸 이제 한국 사람들에게 그 두 가지를 심어 줘야 될 것 같아요. 그러니까 우리가 너무 북한에 대해서 “잘산다” 이런 말을 하면, 이런 반박을 해요. “그럼 너 북한에 있지 왜 여기를 왔니?” 그런데 그게 아닌 거예요. 솔직히 남한 사람들도 여권을 가지고 외국으로 나갈 수 있는 권리가 있잖아요. 그런데 북한은 기본 권리가 보장돼 있지 않거든요. (중략) 통일교육 하시는 분이 그러시더라고요. 자기는 여기서 지금 긍정적인 교육을 하고 있는데, 군부에 있는데, 자기가 통일교육을 하는데, 한쪽에, 아 아니다, 이제 그 학교에 갔는데 당시에 통일교육을 하고 있었대요. 그런데 한쪽에서 안보교육을 하고 있었대요. 애들이 갑자기 탱크가 오니까 애들이 막 거기를 내다보더라고요. 그래서 뭐하나 했더니 군인들이 와서 안보교육을 한다고... 이게 애매하더라고요. 한쪽에서는 안보교육을...

[HY, 탈북 대학생]

통일교육의 하위 영역으로서의 북한 이해는 체제 부정적 북한관, 체제 경쟁적 북한관, 체제 비교적 북한관에 따라서 그 성격과 내용이 변해 왔는데, 근본적으로는 북한에 대한

5) ‘대법원 2008. 4. 17. 2003도758’ 판례는 국가보안법 위반 문제를 다루며 북한의 이중적 지위를 구체적으로 설명한다. ‘헌재 1997. 1. 16. 92헌바 6.26, 93헌바 34·35·36(병합)’에서도 국가보안법 위반 문제를 다루며, 북한의 이중적 지위를 설명하는 동시에 사회적 변화에 따라 유동적이고 가변적일 수 있음을 인정하고 있다(이효원, 2012).

부정적이며 이중적 관점이 존재하기 때문에 통일교육의 목표인 ‘균형 있는’ 또는 ‘올바른’ 북한 이해가 어렵고, 학교 현장에서는 북한에 대하여 서로 상충하는 관점들이 모순적이면 서로 이중적으로 다루어지고 있다.

(2) 통일의 당위성과 필요성의 설득력 문제

북한에 대한 이해와 함께 통일교육의 내용으로서 중요한 부분은 통일문제에 대한 이해이다. 통일문제 이해에서는 분단의 배경과 폐해, 분단 이후 한국의 성장 등에 대한 역사적인 내용과 통일의 필요성과 통일 이후 한국의 미래 등 가치적인 측면을 함께 다루고 있다. 그렇지만 교사들은 통일에 대해 어떤 방향으로 가르쳐야할지 혼란을 겪고 있다. 통일의 필요성으로 제시되는 민족 공동체 구현이나 이산가족의 고통 해소는 교사 자신에게도 크게 와 닿지 않는 과거의 일이며, 동북아 변영의 중심 국가로서의 한반도라거나 풍요로운 삶의 가능성 등은 너무 추상적인 미래의 일이다. 전국 초등학교 5학년부터 중·고등학교 1~3학년 120,000여 명을 대상으로 실시한 「2015년 학교통일교육 실태조사」에서 북한 및 통일 관련 교육 후 통일에 대한 관심도가 낮아졌다고 응답한 학생들은 그 이유로 ‘나와는 상관없다고 생각해서(26.7%)’를 가장 많이 꼽았다. 통일 관련 수업 후 관심도가 더 높아졌다는 응답이 54.2%로 ‘이전과 변화 없거나 낮아졌다’는 응답을 합친 45.3%보다 높게 나타났지만, 전반적으로 통일교육이 통일에 대한 관심도를 높이는 효과성은 떨어진다고 할 수 있다. 이는 현재 통일교육이 통일 문제에 대한 이해를 효과적으로 높이지 못하고 있음을 보여준다.

역사적 사실로서의 분단에 대해서는 지식의 차원에서 접근할 수 있지만, 통일의 필요성을 이해시키기 위해서는 합리적인 논리와 정서적인 설득이 동시에 필요하다. 현재 통일교육이 마주한 가장 큰 난관이 바로 통일의 필요성과 관련된 부분이다. 통일의식이 낮아진 가장 큰 이유는 통일의 필요성에 대한 설득력이 낮아졌기 때문이다. 과거에는 분단을 경험한 세대에게는 ‘한민족이기 때문에 통일을 해야 한다’는 당위적이며 의무론적인 논리가 받아들여졌지만 젊은 세대에게는 그 설득력을 잃어가고 있다. 통일에 대한 무관심은 통일에 대한 가치론적 설득력이 약하기 때문에 증가하고 있다.

근데 저희 세대만 하더라도 6.25를 직접 겪은 세대가 아니기 때문에 옛날에 흥분했던 우리 선생님의 마음으로 제가 통일교육을 하진 않죠. 그리고 주변에 이산가족이 없는 데다가 그런 분들이 많이 돌아가고 계시기 때문에 많이 약화될 것 같기는 해요. 어떤 사례집을 주셔도 그게 우리 할아버지 얘기는 아니거든요. 조금 더 멀어질 거 같기도 하고. 통일이 된다면 이라는 설정을 해도 통일에 대해서 허구적인 꿈을

꿀 것 같지는 않아요. 일단 통일 비용을 계산해 볼 것 같고 우리가 합쳐질 수 있는 시간, 떨어져있는 시간 동안 변화된 것...

[YS, 다문화교육 전문 교사]

현재 젊은 세대가 통일에 관심이 없는 것은 분단 및 통일에 대한 국가적 차원에서의 집단주의적 어젠다가 유효하지 않기 때문이다. 그렇다면 다음으로 우리가 해야 할 질문은 명확해진다. 분단 및 통일은 정말 나와 관련이 없는 일인가? 만약 그렇지 않다면, 왜 우리는 분단과 통일에 대해 생각해야 하는가? 기성세대가 통일의 필요성에 대해 설명해주고 설득하려 하기 보다, 통일을 준비해야 하는 젊은 세대에게 통일문제를 구성할 수 있도록 질문하고 논의할 수 있는 장을 열어주는 것이 필요하다. 「2015년 학교통일교육 실태조사」에서, 초·중·고 학생들은 통일을 준비하는 과정에서 가장 중요한 것으로 평화(49.2%)를 선택했다. 민족동질성은 19.7%, 통일 비용/이익은 11.1%로 중요성에서 큰 차이를 보인다.

통일의 당위성에 대하여 민족 공동체를 강조하는 의무론적 논의가 이루어지고 통일의 필요성에서 통일 편익을 강조하는 공리주의적 논의를 넘어서 통일의 당위성과 필요성에 대한 새로운 담론이 필요하고 다양한 차원에서 통일교육을 실시할 필요가 있다. 특히 민족 공동체의 동질성을 강조하는 과거지향적인 통일교육이 아니라 통일 한국의 환경에서 구성원 각자의 미래 삶을 설계하는 미래지향적인 통일교육이 이루어질 때, 통일문제에 대한 이해를 넘어서 통일실천 의지를 높이고 통일을 위한 주체성을 발견할 수 있을 것이다.

3) 통일교육을 어떻게 가르칠 것인가?

(1) 민감한 정치적 내용에 대한 무비판적 교육 문제

통일교육은 어떤 다른 교육 영역보다 정치적 영향을 많이 받아 왔다. 시대적 상황과 정권의 성격에 따라, 남북 관계와 통일 문제를 바라보는 시각에 따라서 반공통일교육, 안보통일교육, 민족통일교육으로 성격이 변하였다. 남북 관계와 통일 문제는 민감한 정치적 내용이 많기 때문에 교사는 수업 내용을 구성하고 가르치는 데 국가 기관에서 제공하는 자료에 주로 의존하게 된다. 즉 교사의 수업에 관한 재량권이 상당히 제한되고 있다. 통일교육의 내용과 방법은 정해진 틀 안에서만 이루어질 수밖에 없다고 한다.

사실 교재도 문제가... 그제 이제 우리나라는 교재를 교사가 사실은 재구성이다 이런 말은 하지만 사실 건드릴 수 없는 부분이 크거든요. (중략) 그리고 제가 이렇게 잘못했을 때 들어올 수 있는 공격이나 사

회적 비판을 감내해야 하니까. (중략) 지금도 보면, 그런 어떤 이념의 차이와 관련된 그런 문제들이 사실은 다른 교과나 다른 단원할 때에도 걸리긴 하지만 무엇보다도 통일 단원 할 때에는 많이 걸리죠.

[CS, 통일교육 전문 교사]

강의안이 제한성이 있어요. 다 보면 탈북 대학생들이 이제 학교를 거의 다 돌다시피 했거든요? 그러니까 우리가 먼저 선배들이 갔던 학교에 다시 가게도 돼요. 그러면 그 학생이 저는 정규 수업 때 들어갔어요. 그 학생들의 강의안을 보면은 다 완전 공통이에요. (다 똑같은 교과서인 거네요) 네, 그죠. 아, 이거 어떡해야 되지? 저는 다른 걸 이야기 하고 싶은데, 그걸 막는 거죠. 그러니까 이게 참 애매하다.

[HY, 탈북 대학생]

학교 통일교육에서 통일교육을 가장 체계적으로 다루고 많이 다루는 도덕과의 2015 개정 교육과정에는 여러 영역에서 19회에 걸쳐서 ‘비판적’ 사고를 강조하는 부분이 나오지만, 통일교육 영역에서는 비판적 사고 능력이 아닌 ‘균형 있는’, ‘미래지향적’, ‘바람직한’, ‘올바른’ 사고를 강조하고 있다. 고등학교 선택 교과인 생활과 윤리 성취기준인 [12생윤 06-02]에는 “통일 문제를 둘러싼 다양한 쟁점들을 이해하고”라는 부분이 포함되어 있으며, 교수학습방법으로 “통일에 대한 다양하고 심층적인 논의를 전개”할 수 있다고 한다. 그러나 정치적으로 민감한 통일문제는 교과서에서만 아니라 수업 시간에 제대로 다루어지지 않으며, 수능능력시험에서 다루어지는 경우도 거의 없다.

교사의 수업에서 재량권의 한계가 있기 때문에 학생들은 북한에 대한 정보를 주로 대중매체를 통해서 접한다. 「2015년 학교통일교육 실태조사」에 의하면, 학생들이 북한 및 통일과 관련한 정보를 얻는 곳은 TV 및 라디오가 35.9%로 가장 높았고, 인터넷/블로그/SNS 등이 22.5%, 신문/잡지가 2.5%였다. 대중매체를 통한 북한 이해가 약 60%에 달하고 있다. 반면 학교 수업을 통하여 북한 및 통일 관련 정보를 얻는 비율은 27.2%에 불과하다. 정치적 판단이 교육에도 그대로 투영되는 상황에서 통일과 북한에 대한 사건을 다루는 것은 교사들에게 큰 부담으로 다가오기 때문에 통일교육에서 교사가 가르치는 내용은 한정적일 수밖에 없다.

통일교육은 ‘정치적’ 관점이 아니라 ‘교육적’ 관점으로 접근해야 한다는 것이다. 정치적 접근은 통일교육의 질을 하락시키고, 통일에 대한 무관심과 부정적인 인식으로 이어진다. 통일교육이 정치의 영역이 아니라 교육의 영역이 되기 위해서는 통일교육에 대한 한국 사회의 합의가 필요하다. 독일 정치교육의 원칙이 된 보이텔스바흐 협약은 강압 금지, 균형성 내지 대립적 논점의 확보, 배우는 자에 대한 지향이라는 세 가지를 강조한다. 특히 학문과 정치의 영역에서 논쟁적인 것은 수업에서도 논쟁적으로 제시해야 함을 강조하였다.

통일에 대한 모순적이고 상충하는 관점들이 상존하는 한국 사회의 현실에서 효과적인 통일교육이 가능할 수 있는 최소한의 조건이 학교 현장에서라도 보장되어야 한다. 이러한 합의가 이루어지지 않으면, 통일에 대한 내용은 다루기 어렵고 복잡하다는 이유로 그 내용은 점점 축소될 수밖에 없다.

(2) 주입식으로 강요되는 통일의식 문제

통일교육에 대한 정치적 접근의 한계로 인하여 정치적으로 안전한 내용을 무비판적으로 가르쳐야 하니 교사는 일방적으로 전달하는 수업을 주로 하게 된다. 남북 관계 및 통일 문제에서 중요하다고 판단되는 정보만을 선택적으로 전달하는 방식의 수업은 학생들의 흥미를 유발하지 못하며, 많은 지식과 정보를 전달하려고 노력할수록 학생들은 오히려 거부감을 느끼게 되기도 한다.

통일교육이 종교교육 같다는 얘기를 많이 들었어요. (중략) 믿어라 돼야 한다. 돼야 한다. 근데 그러니까 애들이 듣기 싫은 거예요.

[SK, 통일교육 전문 교사]

제가 그동안 해 왔던 통일교육에 수많은 오류가 있었다고 생각해요. 그 통일교육의 오류 중에 하나가 지식을 가르치려고 했다는 게 가장 큰 오류고요. 초기에는. 저희가 배웠던 게 그것밖에 없잖아요. 학생들도 당연히 지적인 호기심이 있을 거라는 판단하에서 그렇게 했는데, 애들은 자기 생활과 분리되다보니까 이게 전혀 관계가 없는, 관심이 없는 영역인거예요. 그래서 그걸 도외시한 게 오히려 통일교육이 실패한 게 아닌가 생각이 들고.

[KL, 통일교육 전문 교사]

여기에 있는 통일은 무조건 돼야 하는 거고, 첫 단원의 이름이 통일의 필요성이예요. 우리가 통일의 필요성을 느끼는 시간이 돼야 하는 거예요. 그 시간은. 이것부터가 저는 딱 교사들도 가르치기가 답답하다는 거예요. 통일 안 느끼는 애들은 인정해 주지 않는 거잖아요. 생각해 볼 수 있는 여지를 주는 게 아니라 내가 필요하다고 가르치면 필요하다고 느껴야 돼. 이런 식으로 가다 보니까 한계나 제한점들이 많이 있는 것 같고.

[YK, 통일교육 전문 교사]

지금까지 통일교육에서는 통일이 필요하다는 단 하나의 명제를 중심으로 논의가 진행되다 보니, 다른 의견을 내거나 생각을 해 볼 수 있는 기회조차 차단되어 왔다. 이미 정답이 정해져 있고 나의 의견은 중요하지 않은 상황에서 학생들은 통일문제에 대해 생각해

보기를 시도조차 하지 않게 된다. 통일교육 수업의 시작은 ‘통일의 필요성’으로 무조건 통일의 필요성을 느끼는 시간이 되어야 하고, 이미 방향과 목적을 다 정해 놓고 주입식으로 설명하는 방식의 수업이 주가 되는 현실은 통일 관련 주제에 대한 관심을 떨어뜨린다.

통일교육 방법에 대한 연구들은 학생들이 통일문제에 관심을 갖게 하고 통일의식을 높일 수 있는 방법을 찾기 위해 여러 시도를 해 왔다. 주로 수업 방식에 대한 고민으로 어떤 자료를 활용하여 어떻게 접근하는 것이 더 효율적인가에 초점이 맞추어 왔다. 김영하(2007)는 북한 이주민을 활용한 학교 통일교육 프로그램을, 송석재(2010)는 탈북 학생들과의 만남을 통한 북한 이해교육을 제안하며, 북한 이탈주민과의 직접적인 만남이 학생들의 관심과 흥미를 유발하여 통일에 관심을 가지게 하는 효과가 있음을 연구결과를 통해 제시하였다. 또한 송영민(2011)은 북한 이탈주민의 경험을 텍스트로 활용하여 학생들이 다른 사람의 경험을 통해 이해하고 학습하게 하는 방안을 제시하였고, 서미옥(2005)은 북한의 소설이나 영화, 노래 등을 통일교육의 자료로 활용하는 방법을 제시하는 등 북한과의 교류가 이루어지지 않은 상황에서 한정된 자료로 효과적인 수업 방법을 찾기 위한 시도를 하고 있다. 이외에 통일교육의 방법과 관련해서는 강의식보다 체험 위주의 학습에 대한 선호가 더 높고(이인재 외, 2012; 박보영, 2010), 소셜 네트워크 서비스 등 최신 기술을 활용한 학습 방법이 효과적(최형미 외, 2012)이라는 논의가 있다.

그렇지만 정작 근본적인 문제제기는 이루어지지 못했다. 통일을 당위의 영역이 아니라 가능성의 영역으로 열어둠으로써 학생들이 스스로 자신이 지향하는 통일에 대하여 사고할 수 있는 기회를 주는 것이 필요하다.

무조건 통일해야 된다, 그래서 교육 무조건 받아라. 세뇌하는 게 아니라 진짜 교육하면서 분석해 주는 게 맞다고 생각해요. 교육하는 사람이 ‘통일하자’, ‘통일하지 말자’ 이렇게 가르쳐 주는 게 아니라 같이 학생이랑 그 듣는 사람이랑 그 분석하는 게 더 중요하다고 생각해요. 그래야 자기가 국민으로서 이게 단지 나라, 정치, 경제 이런 일 아니라 진짜 저 개개인으로 다가갈 수 있는 그런 문제다 생각해 주는 시간을 줘야 시민들은 이게 찬성한다, 반대한다 할 얘기 있을 거라고 생각해요.

[YL, 이주배경 대학생]

통일의식을 높이기 위해서 가장 중요한 것은 무엇보다 분단과 통일을 비판적으로 생각해 보게 하는 것이다. 통일에 대한 찬반 의견을 바탕으로 열린 토론을 하여 통일에 대한 생각을 공유하고 그러한 과정을 통하여 사회적 합의를 만들어 가야 한다. 정부의 통일 정책을 일방적으로 전달하는 것보다 학생들이 직접 통일을 구체적으로 상상해 보는 과정을 통해서 통일 의식을 높이고 통일을 위한 준비를 실질적으로 해 나갈 수 있다. 이를 위해

서 필요한 것은 누군가 먼저 판단하고 그 결과를 알려주는 방식이 아니라 필요한 정보를 제공하고 이를 바탕으로 생각하고 논의할 수 있는 기회를 주는 것이다.

4. 다문화 시대 통일교육의 새로운 접근

1) 다문화 시대 통일교육의 특징

분단 시대 통일교육은 민족 공동체의 관점에서 이질성을 극복하고 동질성을 회복하자는 측면에서 과거지향적인 반면, 다문화 시대 통일교육은 통일 과정 및 통일 이후 사회통합 준비한다는 면에서 미래지향적인 통일교육이다. 또한 분단 시대 통일교육은 통일교육을 한반도에서도 남한 사회에 적용되는 민주시민교육의 성격을 가지는 반면 다문화 시대 통일교육은 한반도를 포함하는 세계적으로 적용되는 세계시민교육의 성격을 가진다. 다문화 시대 통일교육의 성격과 목표를 민족 공동체적 북한관, 평화 유지적 안보관, 지속가능발전한 통일관, 자유민주주의적 통일국가관, 평화 공존을 위한 세계관으로 제안한다(〈표 4〉 참조).

분단 시대 통일교육과 비교할 때 다문화 시대 통일교육은 통일국가관과 세계관을 형성한다는 목표를 추가적으로 설정하였다. 이는 다문화 시대 통일교육은 현재의 한반도 내에만 적용되는 한시적이고 특수한 형태의 교육이 아니라 미래의 통일 한국과 세계 여러 국가에서도 적용되는 장기적이며 보편적 형태의 교육을 목표로 함을 보여준다. 또한 다문화 시대 북한에 대한 교육은 민족 공동체적 북한관에 기초하여 민족 공동체의 다양성과 통일성의 조화를 모색하는 목표를 가진다. 다문화 시대 안보교육은 평화 유지를 가장 우선적 목표로 설정함으로써 남한 중심의 군사적, 정치적, 경제적 체제 경쟁의 성격을 넘어설 것을 목표로 한다. 통일 한국의 미래를 설계하는 데 다문화 시대 남북한의 지속 가능한 발

〈표 4〉 통일교육의 성격과 목표

	분단 시대의 통일교육			다문화 시대의 통일교육
	반공통일교육	안보통일교육	민족통일교육	사회통합통일교육
통일교육의 성격과 목표	(체제부정적)북한관	(체제비판적)북한관 (경쟁적)안보관	(균형 있는)북한관 (건전한)안보관 (미래지향적)통일관	(민족 공동체적)북한관 (평화유지적)안보관 (지속가능발전)통일관 (자유민주주의적)통일국가관 (평화공존을 위한)세계관

〈표 5〉 통일교육의 특징

	분단 시대 통일교육	다문화 시대 통일교육
핵심 개념	반공, 안보, 민족	사회통합
통일을 위한 과제	이질성 극복 및 동질성 회복	다양성과 통일성 조화
시민교육적 성격	남한 중심 민주시민교육	보편적 세계시민교육
내용 중점	정치, 안보, 경제 중심(사회, 문화 포함)	사회, 문화 중심(정치, 안보, 경제 포함)
통일의 당위성 근거	의무론적 접근(민족동질성 회복)	의무론적 접근(민족동질성 회복) 사회정의의 접근(인권, 복지 등)
통일의 필요성 근거	공리주의적 접근(통일편익 계산)	공리주의적 접근(통일 편익 계산) 지구공동체적 접근(지속가능발전)
북한 정권에 대한 관점	위협 대상	협력 대상
북한 주민에 대한 관점	가난하고 도와줘야 할 대상	우리 사회의 잠재적 구성원
탈북자에 대한 관점	동화주의적 관점	다문화주의적 관점
일반인의 역할	통일 무관심(통일은 정치인의 역할)	통일을 위한 참여(통일은 모든 구성원의 역할)

전을 목표로 설정함으로써 긍정적인 수도 있고 부정적인 수도 있는 미래지향적 통일관이 라는 추상적 목표에서 벗어난다. 분단시대 통일교육과 다문화 시대 통일교육에 대한 특징 의 비교는 〈표 5〉에 정리하였다.

2) 세계시민교육으로서의 통일교육

다문화 시대 통일교육은 세계시민교육의 성격을 가진다. 세계시민교육으로서의 통일교육 은 분단의 장기화로 인하여 새로운 세대가 통일에 대한 관심을 잃고 있으며, 다문화 사회 의 새로운 구성원은 민족 공동체를 중심으로 한 통일 논의에서 배제되는 상황에서 다문화 시대 통일교육의 새로운 방향을 제시한다. 세계시민교육은 “개별 국가의 이해관계를 넘어 인류가 전 지구적 공동체로서 온전히 기능하도록 개인과 사회의 관점을 변화시키고 필요 한 소양과 역량을 갖추는 것을 전제로 한다(아시아태평양 국제이해교육원, 2015: 15)”. 즉 세계시민교육으로서의 통일교육은 다양한 국가 및 사람들 간의 상호 연계성과 상호 의 존성에 대한 이해를 바탕으로 남북 관계와 통일 문제에 대한 비판적 사고 능력을 높이고, 한반도 안팎에 존재하는 차이와 다양성에 대한 존중을 바탕으로 남북한이 세계 속에서 평 화롭고 지속 가능한 발전을 할 수 있도록 개인들의 책임감 있는 태도와 행동을 강조하는 교 육이다.

분단의 장기화로 인한 새로운 세대는 분단을 경험한 세대에 비하여 통일의 당위성에 대 한 인식이 낮기 때문에 통일에 대한 의무감을 가지지 않으며, 통일의 필요성으로 논의되

는 통일 편익이 개인의 이익과는 무관하다는 생각으로 통일이 불필요하다는 생각을 하는 경우가 많다. 또한 다문화 사회의 새로운 구성원으로 문화적이며 민족적 배경이 다른 한국 국민들을 대상으로 하는 민족 공동체 중심의 통일교육은 한계에 직면하고 있다. 이러한 문제의식을 바탕으로 남북 분단의 지속과 다문화 사회로의 급격한 이행을 보이는 한국 사회에서 민족주의와 다문화주의의 결합 가능성에 대한 연구들이 강조되고 있다. 양영자(2007: 41)는 “분단 상황을 고려할 때는 민족주의를 고려해야 하며, 인구학적 구성의 변화로 인해 도래한 다문화 시대를 자각할 때는 다문화주의가 수용되어야 하는 것이다”라며 민족주의와 다문화주의의 양립이 가능하며 조화로운 접근이 필요하다고 주장하였다. 박명규(2009: 6)는 “같은 민족으로서의 정서적 통합력을 강조하는 민족 공동체론은 여전히 중요한 의미를 지니지만 앞으로 혈통과 문화를 달리하는 사회 구성원까지도 포괄할 수 있는 가능성이 내포되어야 한다”며 민족 공동체의 개념이 다양성을 포괄할 수 있도록 변화되어야 함을 강조하였다.

반면에 이태진 외(2011: 97)는 21세기 글로벌 시대에 민족과 국가를 초월하고 있는 젊은 세대에게 민족의 동질성과 민족 상잔의 비극을 강조하는 논의는 비효과적일 뿐만 아니라 시대착오적이기도 때문에 새로운 통일 담론이 필요하다고 주장한다. 통일교육 전문가인 남한 교사와 교사 출신 북한 이탈주민은 민족주의, 다문화주의, 세계시민성을 동시에 강조하는 접근의 모순을 지적한다. 보다 넓은 세계적 맥락에서 사회통합을 통한 통일교육의 필요성과 북한에 대한 이해를 높이는 것이 필요함을 주장한다.

민족주의를 얘기하면 배제의 측면이 강하게 나타나잖아요. 그걸 어떻게 극복할 것이냐, 그럼 나머지 다문화 아이들은 배제되는 것이냐. 그래서 결국 통합으로 가는 것이 옳은 것인데... (종락) 어차피 세계화 시대가 되어가고 있고, 결국 핏줄을 중심으로 하는, 하나됨을 위한 통일교육보다는, 의식이 비슷한 그리고 서로가 함께 더불어 살아가는 대상이라는 생각을 갖게 하는 교육이 통일교육이다.

[KL, 통일교육 전문 교사]

대한민국에서 이렇게 와서 학교에서 다른 나라, 그 사람들이 와서 그 나라의 문화를 설명을 하고, 알리는 이런 시간이 있어서 일부로 들어가서 이렇게 참관을 해 봤었는데, 참 거기서 새로운 걸 더 느꼈고 많이 배웠었어요. 그래서 아, 저렇게 해서 북한 문화도 여기 와서 이렇게 수업에 한 시간씩 이렇게 넣어서 들어가면, 애들이 자연스럽게 저 외국인 분이 그 나라를 와서 이렇게 설명을 해주고, 애들한테 인식시키듯이 북한 문화도 이렇게 하면 자연스럽게 애들이 받아들일 수 있겠다 이런 생각을 했었어요.

[YB, 탈북 학생 전담 코디네이터]

다문화교육 전문 교사들도 “평화적 관점, 지구촌적인 관점”과 “세계시민으로서 통일을

바라봐야 하는 시각 전환이 필요”함을 이야기한다(HJ, 다문화교육 전문교사; JP, 다문화교육 전문 교사). ‘우리 대 그들’(us vs. them)로 다문화 사회 구성원을 자민족중심주의(ethnocentrism)의 입장에서 타자화할 것이 아니라, 민족상호주의(ethnorelativism)의 입장에서 지구 공동체의 구성원으로 받아들여야 한다. 남북 관계와 통일 문제를 한반도 내 민족 공동체의 문제로 한정 짓지 않고 지구적 관점을 가지고 세계적 차원에서의 다양한 행위 주체들의 역할, 인간-자연에 대한 생태학적 관계, 그리고 역사와 미래에 대한 이해를 바탕으로 세계시민으로서 적극 참여할 수 있도록 교육하여야 한다(Merryfield & Wilson, 2005: 16-17). 즉 세계시민교육으로서의 통일교육은 남과 북의 대립과 경쟁을 넘어서려 뿐만 아니라 우리 사회의 다양한 구성원을 배제하지 않고 전지구적 차원에서 통일 문제에 대한 이해를 높이는 포용적인 통일교육의 방향이 필요함을 보여준다.

3) 사회정의교육으로서의 통일교육

다문화 시대 통일교육은 사회정의교육의 성격을 가진다. 사회정의교육으로서의 통일교육은 북한에 대한 부정적이며 이중적인 교육으로 학생들이 통일의 당위성과 필요성에 공감하지 못하는 문제점을 극복하기 위하여 다문화 시대 통일교육의 내용 구성 원칙을 제시한다. 사회정의교육으로서의 통일교육은 두 가지 측면에서 중요하다. 첫째, 롤즈 정의론의 제1원칙인 평등한 기본적 자유의 원칙에 근거하여 남한과 북한 또는 남한 사람들과 북한 사람들은 기본적 자유에 대한 평등한 권리를 가짐을 인정하여야 한다(Rawls, 1971). 정의 원칙의 전제 조건에 해당하는 제1원칙이 보장될 경우에만 제2원칙인 차등의 원칙과 공정한 기회균등의 원칙이 적용될 수 있기 때문이다. 부정적이고 이중적인 북한이해교육을 극복하려면, 남한과 북한이 동등한 자유와 권리를 가진 행위의 주체로 인정하는 것이 전제되어야 한다. 둘째, 사회정의는 공정성과 형평성이라는 정의의 개념에서 연역적으로 시작하여 부정의한 현실에 적용하는 논리 중심 접근이 있으며, 사회적으로 부정의한 구체적인 사실에서 귀납적으로 출발하여 이상적인 정의의 개념을 지향하는 변증법적인 현실 중심 접근으로 나뉜다(Tyson & Park, 2008: 30-31). 사회정의교육으로서의 통일교육은 통일이라는 이상적인 개념과 분단이라는 현실적 상황을 동시에 고려하며 연역적인 논리 중심 접근과 귀납적인 현실 중심 접근으로 남북 관계와 통일 문제에 대한 이해를 높이는 것이 중요하다.

「2015년 학교통일교육 실태조사」에 따르면 76.1%의 학생들은 북한에 대하여 독재, 전쟁, 가난 등과 같은 부정적 이미지를 가지고 있다. 북한에 대한 부정적인 인식이 ‘균형 있

는’ 북한관이라는 현재 통일교육의 목표를 달성하고 있는지의 문제는 또 다른 논의가 필요하겠지만 부정적 북한관을 가지고 있는 학생들에게 통일의 당위성과 필요성을 교육하는 것은 현재 통일교육의 또 다른 목표인 ‘미래지향적’ 통일관을 형성하는 데 도움이 되지 않는다. 남북한은 통일을 지향하는 단계에서 잠정적으로 분단을 경험하고 있는 특수한 관계이기 때문에 위협과 경계의 대상인 동시에 통일을 위한 협력의 대상이다. 체제 비판과 경쟁적 통일교육을 강조한 분단 시대의 통일교육의 목표는 일차적으로 북한 정권에 대한 비판에 있다. 남북 분단으로 인한 어떠한 원칙에 따라서 비판을 하는 것이 아니라 남한과의 경쟁적 대상으로서의 북한을 비판할 경우에는 허수아비 때리기(attack a straw man)⁶⁾와 대인논증(ad hominem attack)⁷⁾과 같은 논리적 오류를 경험할 수 있다. 탈북 대학생은 북한에 대한 부정적 이미지뿐만 아니라 북한에 대한 긍정적 내용을 가르칠 필요가 있다고 주장한다.

북한에 대한 상식에 대해서 얘기해 주고. 계속 못산다가 아니라 긍정적인 면도 계속 보여주는 거예요. 거기에도 나라고, 사람 사는 땅이기 때문에, 체제가 잘못된 거지, 거기에 민족이 잘못된 게 아니잖아요. 그 거기 사람들에 대한, 아니면 문화가 어떤지 이런 걸 먼저 배워주는 게 제일 우선적이지 않을까. 저는 좀 그렇게 많이 생각해요.

[SL, 탈북대학생]

통일의 당위성을 교육하기 위하여 민족 공동체에 대한 의무를 강조하던 의무론적 입장에서 벗어나야 하며, 통일의 필요성을 교육하기 위하여 통일 비용과 통일 편익을 계산하는 공리주의적 입장을 극복하여야 한다. 의무론적 입장에서 원래 하나였던 민족이 분단되었으니 통일을 이루어야 한다는 교육이 이루어진다면, ‘하나의 민족 또는 국가였는데 분단되었다’라는 사실(fact)에서 ‘통일을 이루어야 한다’라는 가치(value)를 도출하는 자연주의적 오류(naturalistic fallacy)를 범하게 된다. 또한 분단의 지속으로 인한 새로운 세대와 다문화 사회의 새로운 구성원은 통일 자체를 정언적 명령(categorical imperative) 받아들이지 않고 있다는 사실은 의무론적 접근의 한계를 보여준다. 그리고 분단을 경험하지 못한 새로운 세대는 분단이 ‘나의 잘못이 아니다’라고 생각하기 때문에 통일 문제에 대한 의무감으로부터 벗어나기 위해 더욱 더 무관심한 태도를 보일 수 있다. 민족 공동체에 대한 의무론적 접근만으로는 새로운 세대에게 통일의 당위성을 설득하기 어렵기 때문에 인권, 북

6) 특정한 입장을 공격하기 쉬운 방식으로 입장을 곡해함으로써 발생하는 오류.

7) 논증 자체가 아니라 논증을 제시하는 사람에 대한 논증을 함으로써 발생하는 오류.

지 등의 개념을 중심으로 하는 사회정의 측면에서 통일의 당위성을 교육하여야 한다.

공리주의적 입장에서 단기적으로 통일 비용이 지출되더라도 장기적으로 통일 비용이 더 크기 때문에 통일이 필요하다고 교육하는 것은 공리주의가 가지는 내적인 한계에 직면한다. 박찬구(2006: 16)는 “공리주의는 자유, 인간 생명, 인간 존엄성과 같은 도덕의 최종적 근거가 되는 개념을 다루기보다 오히려 입법이나 공공정책 차원의 문제를 다루기에 적합한 이론”이라고 주장한다. 새로운 세대는 통일의 필요성에 대한 인식이 낮아질 뿐만 아니라 미래 통일 한국의 행복 또는 공공의 이익을 위하여 현재 자신의 행복을 희생할 수 있다고 생각하는 경우가 많지 않다.

통일을 목표로 정하는 순간 답답해지죠. 통일이 저는 과정이 돼야 한다고 보는데 목표는 평화롭게 사는 게 목표고 그 과정으로써 통일이 필요하면 하는 거고. 안 필요하면 저는 안 해도 된다까지 나가봤어요. 내 생각에서. 평화롭게 살아가는데 분단된 것이 나와 상관이 없다면 굳이 할 필요 있나? 특히 요즘 애들은 나하고 별로 상관도 없고 통일이 나한테 어떤 불편함을 준다는 생각을 못하잖아요. 요즘 애들은. 그런 면에서 이렇게 이제 무관심하고 연결이 되는 거고. 근데 무관심한 데다가 원가를 자주 생각하라 하고 원가를 자주 집어서 먹일려고 하면, 애들이 도망가잖아요.

[YK, 통일교육 전문 교사]

통일의 당위성과 필요성을 의무론적 논리와 공리주의적 논리로 각각 접근하는 것은 한계가 있다. 이를 보완하기 위해서 사회적 약자도 동의할 수 있는 사회정의 접근과 지구 공동체의 지속 가능한 발전 접근을 할 필요가 있다. 사회정의와 지속 가능한 발전은 통일 한국의 구체적이며 이상적인 원칙을 보여주며, 통일교육의 내용은 이러한 원칙에 따라서 구성되어야 한다.

4) 역량 중심 교육으로서의 통일교육

다문화 시대 통일교육은 역량 중심 교육의 성격을 가진다. 역량 중심 교육으로서의 통일교육은 민감한 정치적 내용에 대하여 다양한 관점에서 비판적으로 사고하고, 남북 관계와 통일문제에 대한 주입식 교육의 문제점을 극복하여 통일 의지를 높이고 책임감 있는 행동을 할 수 있는 통일교육의 교육방법적 원리를 제시한다. 소경희(2007: 6-7)는 역량은 개인이 직면하는 개인적·사회적 요구와 관련된 유능한 수행이나 효과적 행위 측면에서 규정되며, 지식과 인지적·실천적 기술뿐만 아니라 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적·행동적 구성 요소들의 결합을 토대로 구축되며, 특정 맥락에 있는 개인이 취한 행동

에서만 볼 수 있다는 점에서 ‘맥락(context)’ 의존적인 성격을 지닌다고 한다. 역량 중심 교육으로서의 통일교육은 통일을 준비하고 통일 이후를 살아갈 통일 한국의 미래 세대에 게 반드시 필요한 교육이라고 할 수 있다.

객관적으로 가르친 후에 각 개인이 북한을 평가할 기회를 주는 게 북한과 통일교육이어야 하지 않나? 통일을 해야 한다 이걸 이제 먹이지 않아요. 너무 무수히 긴 세월동안 북한은 나쁜 존재라고 세뇌가 되었기 때문에 그거는 더 이상 안 먹히고. 민족성 따지는 거 지금 다문화 세계화 이러는데 민족성 따지는 것도 웃기고.

[HP, 남한 대학생]

역량 중심 교육으로서의 통일교육은 통일 한국을 준비하고 살아가기 위하여 필요한 다양하고 복잡한 능력을 실질적으로 갖추도록 하는 교육이다. 정치적 내용을 무비판적으로 가르치거나 지식과 태도를 강요하는 교육이 아니라 학생들이 스스로 분단 환경을 극복하고 통일 환경을 만들어 가기 위하여 실질적 역량을 함양하도록 교육하여야 한다. 분단 시대 통일교육은 통일 역량에 대한 논의가 없다. 그러나 지금까지 통일교육의 관심이 분단 상황에 대한 이해와 통일 의식 고취에 맞추어져 있었다면 앞으로는 통일 이후를 실질적으로 살아갈 수 있는 사회통합 역량과 통일 역량을 함양하여야 한다.

(어떻게 하면 통일교육을 잘 할 수 있을까요?) 그러니까 그 통일이 이루어지면 내 삶이 어떻게 바뀌는지. (그런 걸 좀 상상할 수 있게?) 현실적으로.

[MY, 이주 배경 대학생]

통일교육이 지향해야 될 바는 민족동질성을 강조한다던가 아니면 그들을 어떤 식으로 접근해야 하는가 그런 것을 가르쳐서는 안 될 거 같구요. 제 개인적인 생각으로는 통일교육이 지향해야 될 진짜 방향은 통일이 된 이후에 그때 우리가, 그때도 결국은 방법론적인 차원이겠지만 통일 이후에 우리가 어떻게 해야지 잘 어울리고 잘살 수 있을지에 대한 내용을 가르치는 게 통일교육이 나아가야 할 (방향이라고 생각해요.)

[DP, 남한 대학생]

젊은 세대에게 통일은 추상적으로만 생각하기 어려운 문제이다. 진로와 직업 등 개인의 불확실한 미래를 가지고 살아가는 새로운 세대에게 통일 한국에 대한 구체적인 미래의 모습을 보여주고 통일 역량을 바탕으로 다양성 속에서 조화를 지향하며 살 수 있도록 실질적 도움을 주는 통일교육이 필요하다.

통일부에서 설문조사한 통일에 관한 고민 중 1위는 ‘남과 북의 사상과 이념 등의 차이로 생활 방식과 문화도 많이 달라 통일되면 많은 혼란을 겪을 것 같다(31%)’이다. 즉 학생들은 통일 한국에서의 사회통합의 필요성을 가장 중요하게 생각하고 있다. 그 외 ‘통일 후 북한 지역 출신에 대한 사회적 차별이나 새로운 지역 갈등이 생길 우려가 있다’, ‘남북 간 학생 수준 차이 등으로 인해 통일 후 효과적인 학교교육이 힘들어질 것 같다’는 의견도 통일교육이 사회통합을 위한 역량을 함양해야 함을 보여준다. 통일교육은 남북한의 통일을 대비하는 동시에, 미래 한국의 국가상을 그리는 작업이다. 통일교육이 다른 분야보다 정치적인 영향을 많이 받기 때문에 통일교육만의 목표와 내용을 구성하기에 어려움이 있다는 지적도 있지만 이제는 반대로 통일교육이 미래의 통일된 한국의 비전을 제시하는 역할을 해야 한다. 특히 통일 한국의 국가 정체성과 공동의 가치, 사회통합의 기제를 모색하는 것은 통일교육에서 일차로 고민해야 하는 과제이다.

5. 결론

그동안 북한을 적으로 인식하느냐, 경제의 대상으로 인식하느냐, 같은 민족으로 인식하느냐, 협력의 대상으로 인식하느냐에 따라 통일교육의 성격이 변화해왔다. 남북한 관계의 특수성으로 인하여 북한에 대한 인식은 어느 하나로만 이루어진 것이 아니라 여러 입장과 접근이 모순적으로 혼재되어 있다. 남북한이 체제 경쟁을 하며 북한을 물리쳐야 할 적으로 인식하던 시기의 통일교육은 반공·승공 교육의 성격이 강하였고, 남한의 경제가 성장하며 상대적 우위를 점하던 시기에는 경제의 대상으로 북한을 인식하며 안보교육을 강조하였으며, 남북 교류와 협력이 이루어지는 시기에는 민족 공동체의 구성원인 협력 대상으로서의 북한을 인식하며 평화와 민족 공동체를 강조하였다.

분단된 70여 년 동안 통일교육의 특징이 반공통일교육, 안보통일교육, 민족통일교육으로 변화하여 왔지만 그 변화의 방향은 단선적인 것이지 않고 오히려 이중적, 중층적, 복합적이었다. 남북한의 특수한 관계로 현재 한국 사회에는 분단, 남북 관계, 통일에 대한 다양한 관점이 공존하며 때로는 충돌하고 있다. 이처럼 통일 문제에 대한 사회적 합의가 부족한 상태에서 현재 민족 공동체를 강조하는 통일교육의 성격과 목표는 ‘균형있는’ 북한관, ‘건전한’ 안보관, ‘미래지향적’ 통일관으로 모호하게 제시되고 있다. 통일교육은 구체적이지 못한 추상적인 수준에서 다루어지고 있으며 결과적으로 통일 무관심의 증대 또는 통일 의식의 약화로 나타난다.

지금까지의 통일교육을 분단 시대의 통일교육으로 부르고 새로운 시대와 새로운 세대에 게 효과적이며 미래지향적인 다문화 시대의 통일교육을 주장하였다. 반공, 안보, 민족에 대한 강조가 아니라 다양성과 통일성의 조화를 통한 사회통합을 강조하는 다문화 시대의 통일교육은 사회통합통일교육이라고 부를 수 있다. 다문화 시대 사회통합통일교육의 성격과 목표를 민족 공동체적 북한관, 평화 유지적 안보관, 지속가능발전 통일관, 자유민주주의적 통일국가관, 그리고 평화 공존을 위한 세계관으로 제시하였다. 통일 이전 뿐만 아니라 통일 이후에도 적용할 수 있는 사회통합통일교육의 기초를 마련한 목표 제시라고 생각한다.

본 연구에서는 현재까지의 통일교육에서 끊임없이 제기되었던 ‘누구를 위한 통일교육인가?’, ‘통일교육에서 어떤 내용을 다룰 것인가?’, ‘통일교육을 어떻게 가르쳐야 하는가?’로 나누어서 통일교육의 쟁점과 한계를 살펴보았다. 그 대안으로 다문화 시대의 통일교육은 세계시민교육으로서의 통일교육, 사회정의교육으로서의 통일교육, 역량 중심 교육으로서의 통일교육의 성격을 가진다는 것을 논의하였다. 한반도 내의 통일 문제가 아니라 세계적 관점에서 지속 가능한 발전을 모색하는 세계시민을 기르고, 체제 경쟁적 논리가 아니라 사회정의 원칙에 따라 효과적이며 설득력 있는 통일교육의 내용을 구성하고, 통일 역량을 함양하여 통일 한국을 준비하고 살아가는 통일교육이 필요함을 주장한다.

참고문헌

- 김경은·윤노아(2012). “청소년의 국민정체성, 통일, 다문화수용성에 대한 인식: 다문화시대 사회와 통일교육에의 함의”. 『사회과교육』, 51, 123-140.
- 김영하(2007). “북한이주민을 활용한 중학교 통일교육 프로그램이 학생들의 통일문제에 관한 인식에 미친 영향 연구”. 『대한정치학회보』, 14(3), 267-294.
- 김용민(2008). 『독일 통일과 문학』. 창비.
- 노수미·정창우(2011). “도덕과 통일교육의 쟁점과 과제”. 『도덕윤리과교육연구』, 32, 185-218.
- 박성춘(2012). “통일교육 학술 연구 문헌 분석”. 『윤리연구』, 84, 275-308.
- 박찬구(2006). 『우리들의 윤리학』. 서광사.
- 박찬석(2006). 『통일교육의 성립과 과정』. 한국학술정보.
- 박찬석(2011). “도덕과의 통일교육 연구”. 『도덕윤리과교육』, 32, 219-242.
- 박형빈(2013). “통일교육에서 민족주의와 다문화주의”. 『윤리교육연구』, 31, 213-235.
- 변종현(2012). “청소년의 통일의식과 학교 통일교육의 진화”. 『윤리교육연구』, 29, 165-186.
- 변종현(2014). “다문화 사회에서의 통일담론”. 『윤리교육연구』, 34, 339-359.
- 서울대학교 통일평화연구원(2015). 『통일의식의 분화와 역동성: 2015 통일의식조사』. 학술대회 자료집.
- 소경희(2007). “학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의”, 『교육과정연구』, 25(3), 1-21.
- 송선영(2011). “한국 다문화 사회에서 한반도 통일의 가치 정립의 토대에 대한 연구: 문화 개념과 정서 개념의 다문화적 접근의 가능성을 중심으로”. 『윤리연구』, 80, 51-77.
- 안상수·김이선·마경희·문희영·이명진(2015). 『국민 다문화수용성 조사 연구』. 여성가족부.
- 양영자(2007). “분단-다문화시대 교육 이념으로서의 민족주의와 다문화주의의 양립 가능성”. 『교육과정연구』, 25(3), 23-48.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). 『세계시민교육 교수학습 길라잡이』. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 윤영돈(2010). 『다문화시대 도덕교육의 프리즘과 스펙트럼』. 이담북스.
- 이범웅(2013). “도덕과에서 북한이해교육의 개선 방안에 관한 일고: 북한학 연구를 중심으로”. 『도덕윤리과교육』, 39, 207-237.
- 이효원(2014). 『통일법의 이해』. 박영사.

- 조정아(2007). “통일교육의 쟁점과 과제”. 『통일정책연구』, 16(2), 285-306.
- 추병완 외(2002). 『통일교육』. 도서출판 하우.
- 통일부 통일교육원(2014). 『2014 통일교육지침서: 학생용』.
- 통일부 통일교육원(2015). 『2015년 학교통일교육 실태조사 결과 보고서』.
- 한만길(2001). 『통일교육의 이론과 실천』. 교육과학사.
- 한만길 외(2016). 『통일을 이루는 교육』. 교육과학사.
- 함택영 · 구갑우 · 김용복 · 이향규(2003). “남북한 평화체제의 건설과 통일교육”. 『국가전략』, 9(4), 33-60.
- 항인표(2006). 『통일교육론』. 울력.
- 행정자치부(2015). 외국인주민현황조사.
- 교육부(2014). 다문화학생 현황 통계.
- 교육부(2014). 탈북학생 통계.
- Merry M. Merryfield and Angene Wilson(2005). *Social Studies and the World : Teaching Global Perspectives (pp. 5-40)*. National Council for the Social Studies.
- Rawls, J.B. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyson, C. A. & Park, S. C. (2008). Civic education, social justice and Critical Race Theory. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn(Eds.). *Handbook of education for citizenship and democracy (pp.29-39)*. Thousand Oaks: CA, SAGE.

토론내용

다문화 시대 통일교육의 새로운 시도와 도전

박찬석*

1. 새로운 시도에 대한 놀라움

박성춘 교수(이후 발표자)의 “다문화 시대의 통일교육”은 다문화 사회로 진척하는 우리 사회에 대한 중대한 인식을 심어 주는 연구라고 생각한다. 본 발표자의 논문은 현재의 다문화 진척과 통일교육에 대한 평화공존 및 평화 공동체를 지향하는 통일교육으로의 변화를 마련하는 장을 제시하였다.

발표자는 “민족 공동체의 이질성 극복과 동질성 회복을 강조하는 기존의 통일교육에 있어서 …(중략)… 다문화 가족 구성원을 포함할 수 있는 논의가 필요하게 되었다”는 입장을 밝히고 있다. 이는 바로 최근에는 민족 공동체 개념을 중심으로 다문화 시대와 통일교육의 접점을 찾고자 하는 노력들이다. 분단 시대와 다문화 시대가 양립하는 상황에서 다문화적 관점에서 새로운 통일교육 방안을 모색하고 있음을 본 발표자는 주시하고 있다.

발표자는 현재의 통일교육을 여전히 분단 시대의 통일교육으로 규정할 만큼 “한반도라는 제한된 공간 내에서 대한민국 국민들을 대상으로 실시하는 한국적 민주시민교육의 한 형태로서 민족 공동체의 개념을 중심으로 남북 관계와 통일 문제에 대한 이해를 높이는 교육”에 머물러 있다고 보고 있다. 이러한 입장의 논의들은 다문화 시대의 통일교육을 통해 한반도를 포함한 세계적 차원에서 대한민국의 국민들을 포함한 보편적으로 적용될 수 있는 세계시민교육의 한 형태로 강화되어야 한다고 본 발표자는 밝히고 있다. 즉, “다양성과 통일성의 개념을 중심으로 남북 관계와 통일 문제에 대한 이해를 높이고 통일의지를

*공주교육대학교 초등윤리교육과 교수

고취시킴으로써 실질적으로 남북통일의 주체가 될 수 있도록 가르치는 (다문화 시대의 통일)교육”을 발표자는 강조하고 있다.

그도 그럴 것이 발표자의 연구는 그가 명명한 “오늘날까지의 분단 시대 통일교육의 흐름과 특징을 살펴보고, 통일교육의 목표, 내용, 방법 등에 대하여 아직 해결하지 못한 쟁점들을 비판적으로 검토함”을 중점에 두고 있다. 분명 현재의 한국 사회는 다문화 시대로의 전환이 이루어졌다. 한국은 이미 전 인구의 3%가 넘는 1,943,576명(재외동포 763,425명)의 외국인이 우리와 같이 한반도에서 살고 있으며, 매년 10% 내외의 인구가 외국인과의 결혼을 통해 가정을 꾸리고 있다. 유엔은 2007년에 우리나라가 단일민족 국가라는 이미지를 극복할 것을 권고하였다. 그리고 우리 정부는 지난 2006년부터 정부 차원에서 다문화 정책을 수립하면서 그동안 비정부기구(NGO)가 중심이 되어 추진되었던 다문화 정책의 방향을 수정하였다(윤여탁, 2016: 1).

본 연구에서 통일교육 관련 각 분야의 전문가 및 실제 교육을 받고 있는 학생들을 대상으로 초점집단면접(Focus Group Interview, FGI)을 실시한 질적연구방법에 주목하고 싶다. 이러한 연구 방법은 실제 북한에서 교사였고 현재 한국 학교에서 탈북학생들의 학교생활 적응을 돕는 전담 코디네이터, 통일교육 분야에서 활발한 활동을 하고 있는 현직 초·중·고등학교 교사, 이주 배경 학생들이 많이 다니는 학교에 재직하고 있는 다문화교육 분야의 전문 교사, 그리고 북한 이탈주민, 남한 정주민, 이주 배경을 가진 각각의 학생 집단 등으로 다양한 논의를 포함하는 총 여섯 범주로의 면담을 탁월하게 성사시키고 있다. 이러한 연구방법론은 앞으로 통일교육에 있어서 주제 있는 전문가로서의 견해를 집단적으로 공유하게 하는 주제별 코딩과 분석을 쟁점별로 파악하게 하는 이점을 갖고 있다. 또한 향후 기존의 통일교육에 대한 인식을 잘 파악하는, 내용적 정리를 정교하게 파악하는 연구의 기초를 제공할 것이다.

2. 또 다른 통일교육의 웅비를 꿈꾸며

본 연구에서 발표자는 그 동안 “시대적 상황에 따라서 남북 관계와 통일 문제에 대한 강조점과 내용의 변화”를 파악하면서 “현재까지의 통일교육을 분단 시대 통일교육으로 부르며, 통일교육의 흐름은 반공통일교육, 안보통일교육, 민족통일교육으로 변화”하였다고 보며, 통일교육의 성격을 “반공통일교육 시기에는 (체제부정적인) 북한관, 안보통일교육 시기는 (체제비판적) 북한관, (경쟁적) 안보관을 주장한다”고 특징지었다. 이후 민족통일교육

시기는 (균형 있는) 북한관, (건전한) 안보관, (미래지향적) 통일관으로 특징을 잘 파악하고 접근하였다. 이러한 기존의 통일교육의 성격과 목표에 따른 통일교육의 변화를 잘 구조화하고 있다.

그리고 발표자는 분단과 다문화 시대 통일교육의 쟁점을 ‘누구를 위한 통일교육인가?’, ‘통일교육에서 어떤 내용을 다룰 것인가?’, ‘통일교육을 어떻게 가르칠 것인가?’에 대해 집중하고 있다. 이러한 논의적 지향은 매우 신선하고 참신하며 전도양양적인 논의 구조를 갖고 있다. 즉, 우선 ‘누구를 위한 통일교육인가?’는 매우 시기 적절한 문제제기라고 하겠다. 발표자는 “통일교육의 목표는 궁극적으로 젊은 세대들의 통일의식을 고취시키는 것이다”라고 중심적인 화두를 두고 있다. 이러한 화두는 바로 “남북이 분단된 지 70년이 넘어 가면서 젊은 세대들에게는 분단과 전쟁, 이산가족 등이 역사 속의 일로 다가올 뿐, 자신과 관련 있는 사건으로 인식되지 않기도 한다”는 데 주목하고 있다. 즉, 젊은 세대는 “전 지구적인 글로벌화의 흐름 속에서 자유로운 이주와 경계 넘기를 경험하며 국민국가의 경계 안에 한정되지 않는 정체성을 형성하고 있다”는 것이다. 이러한 입장에서 통일교육은 바로 “한민족으로서의 ‘우리’가 아닌 다양한 민족적·문화적 배경을 가진 우리 사회의 구성원이 늘어나면서 민족 공동체의 공존과 공영을 강조한 민족통일교육은 새로운 접근을 모색할 필요가 있다”는 것에 강조점을 두고 있다. 바로 우리의 통일교육은 이제 다문화사회에서의 통일교육을 고민하고 민족주의의 한계를 재인식하며 한국형 다문화주의와 민족주의를 정립해야 한다. 이러한 의미에서 본 토론자는 앞으로 통일교육은 구성적 입장으로 한국 사회의 구성원을 통일의식, 한민족으로의 인식, 민족 정체성 등에 따라 구분하여 맞춤형 통일교육으로 다양하게 구현되어야 한다고 주장하고 싶다.

이러한 의미에서 본 발표자는 ‘통일교육에서 어떤 내용을 다룰 것인가?’에 있어서 “‘균형 있는’ 북한관과 ‘올바른’ 북한 이해를 강조하는 통일교육”이 진일보하여야 한다고 주장한다. 즉, ‘균형’이나 ‘올바른’을 말하지만 남북한의 차이점을 중심으로 남한과 북한을 비교하는 내용이 중심인 통일교육은 북한에 대한 부정적인 인식을 강화시킬 수밖에 없다. 그렇기에 본 발표자는 오늘날 통일교육이 “북한 이해가 체제부정적 북한관, 체제경쟁적 북한관, 체제비교적 북한관에 따라서 그 성격과 내용이 변하여 왔는데, 근본적으로는 북한에 대한 부정적이며 이중적 관점이 존재하기 때문에 통일교육의 목표인 ‘균형 있는’ 또는 ‘올바른’ 북한 이해가 어렵고, 학교 현장에서는 북한에 대하여 서로 상충하는 관점들이 모순적이면서도 이중적으로 다루어지고 있다”는 것에 주목하고 있다. 이러한 의미에서 통일교육 내용은 보다 “기성세대가 통일의 필요성에 대해 설명해주고 설득하려 하기보다, 통일을 준비해야 하는 젊은 세대에게 통일문제를 구성할 수 있도록 질문하고 논의할 수 있는 장

을 열어주는 것이 필요하다”는 것이다. 즉, “민족 공동체의 동질성을 강조하는 과거지향적인 통일교육이 아니라 통일 한국의 환경에서 구성원 각자의 미래 삶을 설계하는 미래지향적인 통일교육이 이루어질 때, 통일문제에 대한 이해를 넘어서 통일실천 의지를 높이고 통일을 위한 주체성을 발견할 수 있을 것이다”라는 것은 우리의 통일교육이 통일교화로 이루어지지 않도록 하는 기초적인 작업으로 평가될 수 있다.

그리고 ‘통일교육을 어떻게 가르칠 것인가?’에서는, 보다 과감한 “통일교육 영역에서 비판적 사고 능력이 아닌 ‘균형 있는’, ‘미래지향적’, ‘바람직한’, ‘올바른’ 사고를 강조하고 있다. 고등학교 선택 교과인 생활과 윤리 성취기준인 [12생윤06-02]에는 “통일 문제를 둘러싼 다양한 쟁점들을 이해하고”라는 부분이 포함되어 있으며, 교수학습방법으로 “통일에 대한 다양하고 심층적인 논의를 전개”할 수 있다고 한다. 그러나 정치적으로 민감한 통일문제는 교과서에서만뿐만 아니라 수업시간에 제대로 다루어지지 않으며, 수능능력시험에서 다루어지는 경우도 거의 없다”는 상황을 극복하여야 한다고 본 발표자는 주장하고 있다. 이는 매우 일리 있는 주장이다. 바로 북한에 대해 다양한 인식과 논의, 주장을 다문화적 관점에서 제시하는 상식이 전개되어야 한다. 즉, 터부시 하는 북한에 대한 통일교육은 교육이 아니라 교화가 되고, 이러한 보장이 잘 이루어지지 않으면 발표자가 밝혔듯이 “통일에 대한 내용은 다루기 어렵고 복잡하다는 이유로 그 내용은 점점 축소될 수밖에 없다”는, 주입식으로 강요되는 통일의식 문제는 이제 극복되어야 한다.

이러한 논의에 있어서 본 발표자는 “다문화 시대 통일교육의 새로운 접근”을 주장하고 있다. 이는 매우 현실적인 통일교육적 논의라고 볼 수 있다. 발표자가 주장하는 “분단 시대 통일교육은 민족 공동체의 관점에서 이질성을 극복하고 동질성을 회복하자는 측면에서 과거지향적인 반면, 다문화 시대 통일교육은 통일 과정 및 통일 이후 사회통합을 준비한다는 측면에서 미래지향적인 통일교육이다”는 설파는 매우 중요한 인식의 전환이라고 하겠다. 이러한 인식에서 앞으로 우리의 통일교육은 “다양한 국가 및 사람들 간의 상호연계성과 상호의존성에 대한 이해를 바탕으로 남북 관계와 통일문제에 대한 비판적 사고 능력을 높이고, 한반도 안팎에 존재하는 차이와 다양성에 대한 존중을 바탕으로 남북한이 세계 속에서 평화롭고 지속가능한 발전을 할 수 있도록 개인들의 책임감 있는 태도와 행동을 강조하는 교육”으로 거듭나야 할 것으로 보인다. 전체적으로 발표자의 연구에 흐르고 있는 논의는 “다문화 사회의 새로운 구성원으로 문화적이며 민족적 배경이 다른 한국 국민들을 대상으로 하는 민족 공동체 중심의 통일교육은 한계에 직면하고 있다. 이러한 문제의식을 바탕으로 남북 분단의 지속과 다문화 사회로의 급격한 이행을 보이는 한국 사회에서 민족주의와 다문화주의의 결합 가능성에 대한 연구”들에 주목하고 있다. 이러한 논의

는 매우 흥미진진한 통일교육의 이론적 담론의 새로운 흐름을 만드는 논의이다.

발표자는 롤즈 정의론의 제1원칙인 평등한 기본적 자유의 원칙에 근거하여 남한과 북한 또는 남한 사람들과 북한 사람들은 기본적 자유에 대한 평등한 권리를 가짐을 인정하여야 한다고 주장한다. 바로 사회정의에 대한 본 발표자의 생각은 매우 중요한 인식을 하고 있다. 시대의 흐름으로 통일의 당위성에 입각한 민족 공동체에 대한 의무를 강조하던 의무론적 입장에서 벗어나야 하며, 통일의 필요성을 교육시키기 위하여 통일 비용과 통일 편익을 계산하는 공리주의적 입장을 극복하여야 한다. 의무론적 입장에서 원래 하나였던 민족이 분단되었으니 통일을 이루어야 한다는 교육이 이루어진다면, 통일과 분단 사실(fact)에서 '통일을 이루어야 한다'라는 가치(value)를 도출하는 자연주의적 오류(naturalistic fallacy)를 범하게 된다. 이러한 인식은 또한, 분단의 지속으로 인한 새로운 세대와 다문화 사회의 새로운 구성원에게는 매우 이해할 수 없는 논리들이다. 그렇기에 민족 공동체에 대한 의무론적 접근만으로는 새로운 세대들에게 통일의 당위성을 설득시키기 어렵기 때문에 인권, 복지 등의 개념을 중심으로 하는 사회정의 측면에서 통일의 당위성에 대한 교육을 하여야 한다. 이는 매우 궁극적으로 통일교육이 바로 현실적인 사회적 문제임을 자각하고 스스로 자기 문제화하는 방안으로 의미를 두고 있다. 전체적으로 발표자의 연구는 진보성을 띄는 통일교육적 논의들이다.

여기서 본 토론자는 아직도 궁금한 점이 있다. 한마디로 반공 통일교육적 논의를 철석같이 믿고 있는 기성세대들의 대다수를 본 사회정의적 통일교육론, 다문화 시대의 통일교육론으로 극복할 수 있기는 여전히 이상적이고 혹은 무모하게 보여질 수 있다는 점이다. 그렇기에 다소 극단적 보수주의적 논의를 극복할 수 있는 방안으로 보다 실제적으로 어떤 방향으로 제시할 수 있는지 묻고 싶다. 아무튼 본 연구의 탁월한 논의들이 앞으로 새로운 정부의 통일교육적 논의로 채택되었으면 하는 마음이 간절하다. 좋은 연구를 수행한 발표자에게 감사드린다.

참고문헌

- 박형빈(2013). “통일교육에서 민족주의와 다문화주의”. 『윤리교육연구』, 31, 213-235.
- 윤여탁(2016). “다문화 시대와 한국의 사회통합”. 아산사회복지재단 창립 39주년 기념 심포지엄자료집, p. 1.
- 한만길 외(2016). 『통일을 이루는 교육』. 교육과학사.
- Rawls, J.B. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sleeter, Christine E. & Grant, Carl A., 문승호 외 역(2009). 다문화 교육의 탐구: 다섯 가지 방법들(Making Choices for Multicultural Education), 서울: 아카데미프레스.

언론에서 본 통일

이용권*

1. 통일 준비론 점화

박근혜 대통령은 2013년 취임 직후부터 한반도 신뢰 프로세스를 통일 정책으로 강조하였다. 이듬해 박 대통령은 2014년 1월 신년 기자회견을 통해 ‘통일은 대박’이라고 선언한다. 평화통일은 대박이지만 흡수통일은 쪽박이라는 우려나 비판에 북한을 흡수의 대상이 아닌 협력의 대상으로 간주하겠다고 강조하였다.

2014년 3월 28일에는 독일 드레스덴 공대를 방문해 ‘한반도 평화통일을 위한 구상’을 발표하였다. 이른바 ‘드레스덴 선언’으로 내놓았다. 평화통일 기반을 조성하기 위해 ▲남북 공동 번영을 위한 민생인프라를 구축(Agenda for Co-prosperity)하고 ▲남북 주민의 인도적 문제를 해결(Agenda for Humanity)하며 ▲남북 주민 간 동질성을 회복(Agenda for Integration)한다는 목표를 제안하였다. 당시 모든 언론들은 보수 매체와 진보 매체 구분 없이 대대적으로 보도하였다.

3월 29일자 신문 1면 톱기사는 모두 드레스덴 선언이었다. 당시 기사 제목을 보면

조선일보 “北 민생인프라에 투자…경제공동체 만들자”

중앙일보 “남북교류협력사무소 만들자”

동아일보 “北 민생인프라 함께 구축”

한겨레신문 “박대통령, 신의주에서 남-북-중 협력사업 하자”

경향신문 “박대통령, 남북교류사무소 등 대북 3대 제안” 등으로 비슷하게 구성하였다.

*문화일보 사회부 기자

이를 계기로 그동안 각 언론에서는 통일 기획 시리즈가 본격적으로 시작된다.

2. 통일 준비 집중 조명

조선일보는 2014년 1월 1일자부터 ‘통일이 미래다’ 캠페인을 시작한다. 캠페인 시작을 알리는 여론조사를 통해 과거에 비해 달라진 국민의 통일의식을 전하였다.¹⁾

“남북통일이 하루빨리 이뤄져야 한다고 생각하는 사람은 20년 전에 비해 절반으로 줄어든 반면 통일보다는 현재대로가 낫다고 여기는 사람이 2배 이상으로 늘어난 것으로 조사됐다. 특히 20대는 4명 중 한 명꼴로 ‘현상 유지’를 선호하는 것으로 나타났다. 통일에 대한 열망은 줄고 분단 체제를 선호하는 여론이 커지고 있는 것이다.

조선일보·미디어리서치의 지난 28~29일 조사에 따르면 ‘남북통일이 하루빨리 이뤄져야 한다’는 응답은 19.9%로 1994년 한국갤럽 조사 때의 40.9%보다 절반 이하로 줄었다. 반면 ‘통일보다는 현재대로가 낫다’는 응답은 16.8%로 1994년 7.0%에 비해 9.8%포인트나 늘었다. ‘10년쯤 후 점진적으로 이뤄져야 한다’는 시기 조절론도 48.0%에서 60.9%로 올라갔다.”

이후 조선일보는 <2>한반도 르네상스, <3>북에 넓게 퍼진 시장경제, <4>통일비용 공포 벗어나자, <5>한반도 22만㎢ 리모델링, <6>코리아 프리미엄 시대로, <7>통일한국은 관광 대국, <8>통일은 동북아 평화초석, <9>동북아 경제통합의 시대로, <10>보수, 진보를 넘자 등의 기획 시리즈를 연재한다.

2014년에는 통일 대박론을 뒷받침하는 기획 내용으로 구성된 반면, 2015년부터는 ‘탈북민 3만 명 시대’를 주제로 남한에서 차별과 편견으로 힘들어 하는 탈북민의 실상을 보도한다.

2016년에는 ‘통일 사다리’를 주제로 남한의 자유민주 자본주의 사회에 잘 적응하는 탈북민들을 조명하는 기획 시리즈로 이어가고 있다.

동아일보는 ‘준비해야 하나된다. 통일코리아 프로젝트’를 2013년부터 시작한다.

2013년 4월 1일 창간기념호에 ①통일이 언제 어떻게 올지 모른다, ②그러나 통일은

1) 조선일보 “빨리 통일” 20년새 5으로 ...“분단 유지돼야”는 2배로. (2014년 1월1일 A3면)

반드시 온다, ③ 준비하면 대박이고, 안 그러면 쪽박이라는 3대 메시지를 강조하였다.

이후 ① 통일 이익이 분단 비용보다 크다(통일의식 제고), ② 북한 어린이는 통일코리아의 미래다(북한 영유아 지원), ③ 녹색 통일 시대를 열자(북녘 산림녹화), ④ 작은 통일부터 이루자(탈북자 정착 지원), ⑤ 이제 만나러 갑니다(이산가족 문제), ⑥ 통일을 카운트다운하자(통일예측 프로젝트), ⑦ 통일교육을 업그레이드하자 등의 7대 다짐(과제)을 제시하였다.

이후 2014년 통일코리아 프로젝트 2년차, 2015년 3년차에 이어 올해 4년차 장기 기획을 이어오고 있다.

중앙일보도 역시 비슷한 시기에 ‘통일은 준비다’ 시리즈를 시작한다. 2015년에는 ‘평화 오디세이’라는 프로젝트 기획을 출범시켰다. 김훈, 고은, 이인호 등 37인이 3개월에 걸쳐 북중국경 1,400km를 답사한 프로젝트다. 이들 탐방을 시리즈로 보도하면서 평화통일에 대한 방법론을 제시하였다.

중앙일보는 평화 오디세이의 2016년 어젠다로 ‘통일, 교육부터 시작하자’를 설정해 기획 시리즈를 진행하고 있다. 1월 1일자 ‘일곱 살 세살이는 평양 친구와 놀고 싶다’를 시작으로

- 입시에 밀린 통일교육 ... 5명 중 1명 “수업받은 적도 없다”
 - “특정 견해 주입 금지” 1976년 서독, 좌우 대타협 있었다
 - 통일교육관 들어서니 “북한 술 사세요”
 - 취업난에 간판 내리는 대학 북한학과 ... 동국대만 유지
 - 미국·헝가리·브라질 ... 국적 다양해진 ‘북한 전공’ 유학생
 - 서독 응팔세대 “남북 청소년들이 민족 동질성 알게 해야”
 - 반쪽 된 통교협 ... “한국판 보이텔스바흐 협약 만들어야”
 - 통독 후 동독 학생들이 배우던 과목 폐지 대혼란 ... “북한 교육 장점도 수용을”
 - 송실대의 실험 ... ‘통일리더십 강의’ 교양필수 과목으로
- 등의 통일교육 시리즈를 진행하고 있다.

한겨레 등 진보언론도 통일에 대한 필요성을 강조하는 기획을 진행하였다. 한겨레는 박근혜 정부의 통일대박 발표 이후 ‘박근혜 정부 통일대박론을 넘자’라는 기획 시리즈를 진행했다. 흡수통일 가능성을 견제하면서 경제적 측면을 강조한 점을 비판하기도 했지만, 근본적으로 통일 준비에 대한 필요성을 소개하였다.

3. 통일 독일의 통일 조언

다문화 시대 통일교육 연구팀과 지난 2월 독일 베를린에 방문해 다양한 기관을 만나 통일에 대한 조언을 구하였다. 공통적으로 의사소통을 강조하였다. 특히 다양한 이민자들이 유입되면서 이들에 대한 통합을 중요시하였다.

KMK(Kultusminister Konferenz) 독일 주 정부 교육문화장관협의체의 학교 부문 책임자 Mr. Funk는 “독일은 다문화 수준이 심하다. 입학생의 30~50%가 외국인 본인이거나 외국인 부모의 자녀이다. 60년대부터 본격적인 이주가 이루어져 이주민과 다문화가 심화되었다. 우리가 관련해 가장 중점을 두는 것은 독일어로 교육하는 것이다. 이주자 부모와도 대화를 통해 부모의 요구사항을 수용하고 정책에 반영한다. 통일(통합)에서 가장 중요한 것은 소통이다. 누구 하나가 주장하는 것이 아니다. 반대되는 사람과도 함께 회의하여 맞추어 가는 것이다”라고 하였다.

주변국과의 소통도 주문하였다. 통일 이후 구 동독 주민에게 정치적으로 민주주의와 경제사상을 교육했던 콘라드 아데나워 재단(Konrad-Adenauer-Stiftung)의 Mr. Samse는 “독일 통일에서 가장 중요하게 생각하는 것은, 폴란드가 독일 통일에 반감을 갖지 않았다는 것이고, 주변 국가와 원활한 교류가 이루어졌다는 것”이라며 “즉 한국도 통일하려면 주변 국가와의 교류를 통해 반감이 없도록 해야 할 것”이라고 말하였다.

Mr. Samse는 독일과 한국의 차이점에 대해 다음과 같이 말하였다. 한국의 분단 기간이 독일의 분단 기간보다 길다. 또한 유럽과 아시아의 상황은 매우 다르다. 유럽은 20~25년 전까지만 해도 전쟁으로 같이 협업하는 것이 어려웠지만, 현재는 협업과 소통이 원활하게 이루어지고 있다. 또한 동독과 서독은 투명한 사이로 교류가 많았고 서로 지켜볼 수 있었다. 또한 동독 체제에 대한 내부 반대자들이 많았기 때문에 동독의 변화를 이끌 수 있었기도 했다. 이런 교류가 있어야 변할 수 있다.

4. 다문화 시대 언론의 통일교육 역할

통일대박론 이후 초기 언론의 방향은 분단 기간이 길어지면서 희박해진 통일의식을 끌

어울리는데 치중됐었고, 통일 이후의 경제적 청사진을 부각하는데 집중되었다. 반대로 진보언론은 통일대박론의 문제점을 반박하는 수준에 머물렀다는 지적이 많다.

통일 논의를 꼭 해야 하는가라는 기초적인 논의부터 언론에서 공론화하는 것이 필요할 것으로 보인다. 또 경쟁에 내몰리고 있는 아동 청소년, 취업난에 허덕이는 청년, 명예퇴직 고민인 월급쟁이 등 과거와 달라진 현세대의 입장에서 통일이 갖는 의미도 논의해 볼 필요가 있다.

최근 들어 언론에서도 탈북민의 사회 적응 문제 등을 다루고, 우리 사회 통일교육의 실태와 개선 방향을 분석하고 있다. 그러나 다양한 이주민이 들어오고 있는 상황에서 탈북민들을 다문화 테두리 안에서 분석하고 문제점을 지적하는 내용의 보도 방향은 없었다.

이주민도, 그렇다고 남한 사람으로도 인정받지 못하는 탈북민을 우리 사회 안으로 포용할 수 있는, 다문화 시대에 맞는 통일교육을 정립하는 것이 필요할 것으로 보인다.

제3주제

다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육

이진석*

1. 문화 다양성의 시대와 법제도 · 교육의 과제

국가 내 · 국가 간에 이루어지는 이주는 전 지구적인 현상이다. 국경과 문화권을 넘나드는 인구의 이동은 근대 국민국가 시대 이전부터 이루어져 왔다. 그러나 다양한 인종, 문화, 민족, 종교, 언어 집단의 국가 내 · 국가 간 이동이 그만큼 빈번하고 급격하게 이루어지고, 시민성, 인권, 민주주의, 교육도 이처럼 복잡하고 어려운 문제가 제기된 것은 세계 역사상 전례가 없던 일이다.

20세기 이후에만 보더라도 제2차 세계대전 이후에 과거 식민지 국가의 많은 사람이 경제적 지위 향상을 희망하며 서유럽의 국가들로 이주하였다. 또한 유럽은 전후 재건을 위하여 상당 기간 동안 아프리카 및 아시아 등지의 이주민들에게 개방적인 태도를 취하였다. 20세기 말 경부터는 보다 나은 경제적 기회를 희망하는 아시아 등지의 이주민들이 호주, 일본, 한국으로 유입되는 추세가 눈에 띄게 증가하였다. 2008년에 이미 지구의 인구는 80억 명을 넘어섰으며, 이 중 약 2억 명이 자기가 태어난 나라가 아닌 다른 나라에 살고 있는 것으로 집계되었다(De Blij, 2008).

무엇보다 국민 국가 내부의 다양성이 증가하고 있다. 제도적 민주정치의 안착, 인권 · 시민권 개념의 확산, 이주의 증가 등으로 1960-70년에는 국가 내의 민족 집단들이나 이

*부산대학교 일반사회교육과 교수

민자 집단들이 국가의 시민 문화에 제도적으로 참여할 수 있는 권리와 더불어 고유의 문화와 언어를 유지하고 나아가 존중받을 수 있는 동등한 권리를 주장하였다. 인종이 중심이 되던 집단 정체성의 문제는 언어, 종교에서 나아가 성적 지향, 세대(generation), 장애 여부, 거주지 등으로 다양해지고 있다. 다양한 집단의 요구를 법적·제도적으로 얼마만큼 수용하고 적용할 것인지가 국가의 중요한 과제가 되었고, 문화적으로 이질적인 구성원끼리 관용과 상호 인정을 기반으로 공존의 정치 공동체를 꾸려나가는 것이 과제가 되고 있다.

그러나 현재까지의 노력은 그리 성공적이지 못하다. 일찍이 다문화 사회로 진입하였던 서구 사회의 경우 종교적 근본주의와 인종 간 갈등으로 인한 소요 사태, 폭력 및 테러 등에 대처하기 위해 여러 가지 대책을 계획하여 실행해 왔으나, 최근 연이어 발생하고 있는 일련의 사태들은 이러한 노력이 실패하였음을 보여준다.

한국 사회 역시 이 같은 문제를 공유하고 있다. 한국은 OECD 국가 중 이주민의 숫자가 가장 빠르게 증가하고 있는 국가이다. 안전행정부가 발표한 ‘2014년 지방자치단체 외국인 주민 현황’에 따르면 2014년 1월 기준으로 우리나라에 거주하는 외국인 주민은 2013년보다 12만 3,839명 늘어난 총 156만 9,740명인 것으로 조사되었다. 이는 인구 100명당 약 3명에 달하는 수치이다. 외국인 주민을 유형별로 살펴보면 한국 국적을 갖지 않은 사람이 121만 9,188명(77.7%), 한국 국적을 갖고 있는 사람은 14만 6,078명(9.3%), 외국인 주민 자녀는 20만 4,204명(13%)으로 나타났다. 한국 국적을 갖지 않은 사람 중 외국인 근로자는 53만 8,587명으로 전체 외국인 주민의 34.3%를 차지했으며 결혼 이민자는 14만 9,764명(9.5%), 유학생은 8만 570명(5.1%), 외국 국적 동포는 23만 3,265명(14.9%) 등으로 조사되었다. 한국 국적을 갖고 있는 사람은 혼인 귀화자가 9만 439명(5.8%), 기타 사유 귀화자가 5만 5,639명(3.5%)으로 집계됐다.

우리나라는 2000년대 중반부터 이주민의 유입에 따른 다문화 사회로의 진입에 대응하여 이주민의 사회 정착과 통합을 돕기 위한 다문화 가족 정책을 추진하는 한편, 다문화 가정 학생에게 평등한 교육 기회를 보장하고 일반 학생들의 다문화 인식 개선을 위한 다문화교육 정책을 시행해 왔다. 그러나 외국인 범죄율 증가, 경제 불황의 장기화, 복지 자원을 둘러싼 경쟁 등을 배경으로 ‘반(反)다문화’ 담론이 형성되는 증후가 곳곳에서 포착되고 있다.

우리는 앞으로 보다 더 다문화화된 사회를 살아가게 될 것이다. 국경과 문화적 경계를 넘나드는 인구의 이주는 전 지구적인 현상이다. 아울러 저출산, 노령화, 노동 시장의 이중 구조화¹⁾라는 현 상황에서 한국 사회의 성장 동력이 유지되기 위해서는 이주 인구 유입으

로 인한 출산력과 노동력의 충족이 절실하다. 불가피한 전 지구적 추세에 의해서든, 사회 내적 필요에 의해서든, 우리는 앞으로 지금보다 더 다양한 언어, 종교, 인종, 생활양식 등을 가진 사람들과 보다 더 빈번하게 직장 동료로, 가족으로, 친구로, 이웃으로, 동료 시민으로 만나게 될 것이다.

이러한 변화는 때로 위기로 비치기도 하다. 그러나 애초 세계화나 다원화, 다문화 등의 흐름은 거시적 변화로서 거부할 수 있는 것이 아니다. 따라서 다문화 사회로의 변화에 얼마나 적극적으로 그리고 적절하게 대응하는지가 관건이 된다. 다문화 사회에 타당하고 실효성 있는 접근이 필요한 이유이다. 다문화 사회에 대한 대응은 크게 의식적 측면과 제도적 측면의 두 층위에서 진행된다. 의식적 측면에서는 ‘다문화교육’이 중심이 된다. 기존 주류 집단과 이주민 집단의 가치관, 태도 개선을 위해 다양한 교육 프로그램을 활용하게 된다. 하지만 의식적 개선만으로는 불충분하다. 의식 개선과 병행하여 이를 뒷받침할 수 있는 적절한 정책, 법령, 제도적 틀이 갖추어져야 한다. 이런 점에서 제도적 측면에서의 접근 또한 다문화 시대의 사회통합을 한 중요성이 커진다. 다문화 시대의 도래는 새로운 공존과 통합의 원리 창출이라는 과제를 제기하였다. 사회의 변화 및 개선은 제도와 문화의 선순환적 상호작용이 될 때 보다 효과적으로 이루어질 수 있으며 장기적인 정착을 기대할 수 있다. 본 연구는 문화적 다양성이 사회적 균열의 주요 요인이라는 문제를 인식하고, 문화적 다양성의 심화라는 변화의 상황 속에서 사회통합을 달성하기 위한 제도적 개선 방안 모색과 조화로운 시민문화 창출을 위한 교육적 대안을 제안하는 것을 목적으로 한다.

2. 다문화 한국의 시민의식과 법제도

1) 다문화적 시민성의 현주소

사회의 일정한 사건과 사실에 대한 개인의 태도는 스스로 선택한 가치관뿐 아니라 사회적 관계에 큰 영향을 받는다. 개인이 특정한 대상과 상황에서 선호하는 감정적, 이성적 반

1) ‘이중노동시장 이론’에 따르면 선진 자본주의 국가 경제가 내재하고 있는 노동 시장 구조의 이중성으로 인해 외국인 이주 노동자에 대한 수요가 창출된다(설동훈, 2000, pp. 24-26). 자본주의 사회에서 임금은 교환 가치만 가지는 것이 아니라 사회적 지위를 반영하는 속성을 갖는다. 따라서 사회적 지위의 측면에서 최하층 직종의 경우 수요에 비해 노동력 공급이 부족한 상황이 오히려 임금도 쉽사리 오르지 않게 된다. 또한 높은 실업률 속에서도 사회적 지위에 연연하는 사람들은 하층 직종을 종사하지 않으려 한다. 따라서 상대적으로 사회적 지위의 구매를 덜 받는 외국인 노동자들이 충당된다는 것이다.

응은 다양한 인생 경험을 통해 형성된다. 특정한 사회적 문제에 대한 개인들의 태도는 긍정적 또는 부정적 반응을 보이는데, 상당한 기간 동안 지속적 반응으로 표현되는 경우를 인식 또는 태도라고 부를 수 있다. 물론 개인의 인식과 태도가 영원히 변화하지 않는 것은 아니다. 개인의 다양한 경험과 사회적 관계의 변화, 개인과 사회구조적 결합을 통해 '의도하지 않은 결과'가 발생하며 역동적 과정을 거치기도 한다. 사회과학자들은 이러한 지속성과 역동성을 가진 인식과 태도가 일정 기간 동안 경험과 학습을 통해 습득한 행동의 경향, 사고의 관성, 사고 체계 또는 사랑으로 간주하며, 이러한 요소들이 개인의 판단과 행동에 중요한 영향을 미친다고 본다.

세계적으로 다문화 인식을 평가할 수 있는 표준화된 척도는 마련되어 있지 못하다. 일반적으로 가장 널리 활용되는 평가 척도는 유럽의 인종주의와 제노포비아에 관한 감시센터인 EUMC(European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia)의 '종족배제주의(ethnic exclusionism) 척도'라 할 수 있다(EUMC, 2005). 40여 개 국가가 국경을 접하는 유럽의 역사에서 이주는 중요한 현상이고, 근대 이후 보편적 현상이 되고 있다. 최근 세계화의 확대로 유럽은 주류 집단과 이주민 소수자 집단 간의 갈등과 통합이 중요한 사회문제로 부각되면서 인종적·민족적 태도를 파악하는 데 보다 집중하고 있다.

EUMC의 종족배제주의 척도는 유럽위원회(European Commission)의 유로바로미터(Eurobarometer)의 평가척도와 유럽 과학 재단(European Science Foundation)의 유럽 사회 조사(European Social Survey)의 평가척도를 담고 있다.

유로바로미터 척도는 1970년대 초반부터 유럽 각국의 비교 사회 연구를 위해 실시되어 왔다. 유럽 연합 국가에 거주하는 15세 이상 중 표본을 추출하여 일 년에 두 번 실시한다. 유로바로미터 척도에는 ① 다문화 사회에 대한 저항 ② 다문화 사회의 한계 ③ 합법적 이주자에 대한 시민권 반대 ④ 합법적 이주자의 송환 정책에 대한 지지 등이 포함되어 있다.

유럽 사회 조사(European Social Survey)의 척도는 유럽과학재단에서 시작되었다. 유럽 과학 재단에서는 기존의 연구가 시대에 따라 변화하는 유럽인들의 태도 신념 및 다양한 인구의 행동 유형 간의 상호 작용에 대해 충분히 설명하지 못한다고 생각하여 사회 조사를 실시하기 시작하였다. 이 조사는 약 30여 개 국가를 대상으로 실시되며 2002년 처음 실시된 이후로 2년마다 시행되고 있다. 유로바로미터가 정책적 목적을 우선시한다면 유럽사회조사는 보다 학문적인 성격이 강하다고 할 수 있다. ① 다양성에 대한 저항 ② 이민자에 대한 저항 ③ 난민에 대한 저항 ④ 민족적 거리감 ⑤ 집합적인 민족적 ⑥ 범법 이주자의 송환 정책에 대한 지지라는 6가지 변수로 이루어진다.

국내의 연구 조사들은 연구의 목적이나 내용에 따라 다문화 인식, 다문화 의식, 다문화

수용성, 다민족·다문화 지향성, 문화적 인식, 외국인에 대한 의식 등으로 다양한 용어를 사용하고 있지만, 대체로 평가척도로서 EUMC의 종족배제주의 척도를 활용하는 경향을 보인다.

장임숙(2011)은 EU 여론조사기구인 유로바로미터가 인종주의 및 이민자에 대한 태도를 측정하는 조사 항목을 토대로 한국 사회에 적용 가능한 항목을 측정하여 다문화 인식 조사도구를 개발하였다. 세부 항목을 대상으로 요인 분석을 실시한 결과, 이주민 집단에 대한 인지된 위협, 이주민에 대한 차별 인지, 이주민의 영주권 지지, 이주 노동자의 송환 지지, 다문화 사회에 대한 지지 등 5가지 변수로 범주화되었다. 즉 다문화 인식도는 사회의 이주민 집단을 위협적으로 인식하지 않고, 이주민에 대한 차별적인 처우를 인지하며, 이주민의 영주권을 지지하고, 이주 노동자에 대한 영주권 부여를 옹호하고, 다문화 사회로의 진입을 긍정적으로 평가할수록 높다고 할 수 있는 것이다.

이러한 다문화 인식은 이주민 인권 정책 및 정부 역할에 대한 태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교육과 훈련의 권리, 살고 있는 곳에 자신의 가족을 데려올 권리, 주거의 권리와 같은 사회권 정책에 대한 태도는 ‘이주민 집단에 대한 인지된 위협’ 및 ‘이주 노동자 송환 지지’와는 부(-)의 관계에 있는 반면, ‘이주민에 대한 차별 인지’와는 정(+)의 관계에 있었다. 즉 이주민을 위협적인 존재로 인식하지 않을수록, 이주 노동자 송환을 지지하지 않을수록, 이주민에 대한 차별에 민감할수록 이주민에 대한 사회권 정책에도 우호적이었다. 정부의 역할에 대해서는, 이주민 집단을 위협적으로 인식하지 않을수록, 이주민 차별에 대한 인식력이 민감할수록, 다문화 사회에 대한 지지도가 높을수록 정부의 적극적인 역할을 지지하는 것으로 나타났다.

박순호(2009)는 대구 지역 초등학교 교사, 학생, 학부모들을 대상으로 다문화교육에 대한 인식을 조사하였다. 학부모는 총 132명을 대상으로 하였다. 설문 내용은 크게 다문화 교육에 대한 이해와 경험, 다문화학교교육의 필요성 및 이유, 다문화 학교교육의 교육과정과 실시 방식에 대한 의견이었다. 조사 결과, 학부모들 중 4(6.1%)만이 다문화교육에 대해 잘 알고 있거나 알고 있다고 대답했다. 모르거나 전혀 모른다고 대답한 학부모는 30명(46.2%)에 달했다.

황정미 외(2007)는 한국의 다민족·다문화 지향성을 파악하기 위해 EUMC의 척도를 활용하여 ① 다문화 사회에 대한 저항 ② 다문화 사회의 한계 ③ 이주자 시민권 반대 ④ 이주자 송환 정책 선호 ⑤ 이주로 인한 위협의 집합적 인지라는 5가지 차원에서 종족적 배제주의를 측정하고 있다. 이 연구는 EU의 조사결과와 비교해 대체로 한국인들이 종족적 배제주의에 더욱 관대한 태도를 보이지만, 이주자 송환 정책에 대한 지지는 상대적으로

높게 나타나 이주자의 증대가 초래할 수 있는 사회문제나 사회적 위협을 직접적으로 경험한 적이 없는 현실적 맥락을 고려할 필요가 있다고 지적한다.

인태정·김희재(2009)의 연구는 EUMC(2005)의 종족배제주의 척도를 활용하여 대학생들의 민족적 배타성을 파악하는데, 민족적 배타성은 이주자의 정치적·경제적 권리, 이주자 송환 정책, 이주자 집단에 대한 위협의식이라는 지표를 통해 평가한 분석 결과에 의하면, 민족적 배타성은 부정적인 것으로 나타났고 세부적으로 이주자 송환 정책과 국적 취득에 대해 폐쇄적인 태도를 가진 것으로 나타났다.

윤인진·송영호(2011)의 연구는 한국인의 국민 정체성에 대한 인식과 다문화 수용성의 관계를 규명하고자, EUMC의 척도를 활용하여 다문화 수용성을 측정하였다. 여기서 다문화 수용성은 “다문화 사회로의 변화에 대한 태도”와 “인지된 위협”이라는 2가지 변수로 구성된다. 이 연구에서 한국인들은 다문화 사회로의 변화를 긍정적으로 받아들이고 있으며, 합법체류 이주 노동자에 대해서는 아직까지 경제적으로 위협을 느끼지 않지만 범죄, 주거지 환경 악화 등 사회 심리적으로는 보통 이상의 위협을 느끼는 것으로 나타났다.

서운석(2010)의 연구는 연령별 한국인의 다문화 인식의 현황을 “직장 동료로서의 인정 여부”, “동네 이웃으로서의 인정 여부”, “결혼으로 맺어지는 친척으로서의 인정 여부”를 통해 파악한다. 이 연구에 따르면, 연령별로 30대와 40대가 외국인에 대해 가장 개방적인 태도를 보인 반면에 60대와 50대가 가장 보수적인 태도를 보였고, 항목별로 “동네 이웃으로서의 인정”에 대해 가장 개방적인 태도를 보인 반면 “결혼으로 맺어지는 친척으로서의 인정”에 가장 보수적인 태도를 보인 것으로 나타났다.

장임숙·이원일(2011)은 대학생을 중심으로 다문화 인식의 수준을 측정하고, 다문화 인식에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 규명한 후, 다문화 인식이 정책 태도에 어떠한 영향을 미치는지를 분석한다. 본 연구의 목적을 구체화하면 첫째, 대학생의 다문화 인식은 “이주민에 대한 위협 인지”, “다문화 사회에 대한 지지”, “이주 노동자의 송환 지지”, “민족적 거리감”이라는 4가지 변수를 사용하여 측정하고 개인적 특성에 따른 다문화 인식의 차이를 규명한다. 둘째, 대학생의 다문화 인식이 이주 인권 정책에 대한 태도에 어떠한 영향을 미치는지를 분석한다. 특히 다문화 인식을 구성하는 주요 변수들 중에서 어떠한 변수가 중요한 영향을 미치는지를 파악한다. 이를 위해 종속변수인 이주 인권 정책에 대한 태도는 UN의 자유권과 사회권 조항을 근거로 “자유권에 관한 정책”과 “사회권에 관한 정책” 그리고 “이주 인권 정책에 대한 정부 역할”로 나누고, 이들 정책 태도 변수에 대한 다문화 인식의 영향을 분석한다. 분석 결과에 의하면, 대학생의 다문화 인식은 보통 수준이며, 이주 노동자의 송환에 대해 지지하는 경향을 보였다. 그리고 다문화 인식은 성별,

다문화교육 여부, 정치적 신뢰 수준, 외국 문화에 대한 관심 등의 특성에 영향을 받으며, 제한적이지만 이주 인권 정책에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2) 다문화 관련 법제의 현황

(1) 다문화 관련 헌법 및 국제법적 기초

우리나라 헌법 전문과 제9조에서는 ‘민족의 단결’과 ‘민족문화의 창달’을 국가적 의무로 강조하는 등 민족주의적 가치를 강조하고 있다. 또한 기본권의 주체를 원칙적으로 ‘국민’으로 한정하고 있는데, 이는 주권국가, 국민국가를 기초로 하는 헌법의 특성상 당연한 결과라고 볼 수 있다(권오현 외, 2013, p.76).

그럼에도 불구하고 우리나라 헌법에서는 국민의 권리와 보편적인 인간의 권리를 뚜렷하게 구분하여 기술하고 있지 않아, 외국인의 기본권 주체성을 인정할 여지도 개방하고 있다. 또한 헌법 제6조에서는 조약과 국제사회의 보편적인 국제 법규에 대하여 우리나라 국내법과 동일한 효력을 인정하고 있으며, 외국인의 지위를 상호주의에 입각해 보장할 수 있는 근거를 규정하고 있다.

이외에도 다문화 관련 국제 법규가 존재한다. 먼저 ‘이주 노동자와 그 가족의 권리 보호에 관한 국제 협약’은 이주 노동자와 그 가족을 보호하는 것을 목적으로 이들의 자유권, 사회권, 참정권을 광범위하게 보장하는 내용을 담고 있다. 심지어 불법체류노동자 2세들의 교육권까지 보장하고 있다. 또 ‘아동의 권리에 관한 협약’은 주로 다문화가정 및 이주민, 불법체류자 등의 2세들을 대상으로 하는 차별을 철폐하고, 교육 기회를 제한하지 않을 것 등의 내용을 담고 있다. 그러나 이러한 국제 법규에 따른 보호가 실질적으로 이루어지고 있는지에 대해 의문이 제기될 뿐 아니라, 이를 바라보는 국민들의 인식 역시 상당히 냉담한 것이 현실이다.

이처럼 헌법과 국제법상의 다양한 내용은 다문화 개념을 중심에 두고서 긴장 관계에 놓여 있다. 하지만 각각의 조항과 법규들은 나름대로의 목적과 필요성하에서 제정되거나 체결된 것이다. 이들의 상호 조화 가능성을 검토하고 개선 방안을 도출하는 것이 시급한 과제라고 할 수 있다.

(2) 국적법 및 출입국관리법 이해 및 분석

국적법은 헌법 제2조 제1항(“대한민국의 국민이 되는 요건은 법률로 정한다”)에서 규정하는 대한민국의 ‘국민’이 되기 위한 요건을 규정하는 법률이다. 영국, 미국, 캐나다, 오스

트레일리아, 뉴질랜드 등이 속지주의를 기본 원칙으로 삼는 것과 달리, 우리나라 국적법은 부모의 혈통을 중심으로 하는 속인주의를 국적 부여의 기본 원칙으로 삼고 있다. 현행 법률에 따라 외국인이 대한민국 국민이 되기 위해서는 귀화 절차를 거쳐야 한다.

국적과 관련한 다양한 경우가 생기고 이로 인한 문제가 발생함에 따라 국적 회복 제도나 복수국적 제도 등 현실과의 간극을 좁혀 나가기 위한 법률 개정이 계속해서 진행되고 있다.

또한 출입국관리법은 국민과 외국인의 출입국 관리, 외국인의 체류 관리 및 난민 인정 절차에 관한 일반적인 내용을 다루는 법률로, 외국인에 관한 준거 개념이 제시되고 있고 영주 체류 자격에 대한 내용도 제시되었기 때문에 외국인의 지위와 권한과 관련하여 중요한 역할을 담당한다. 일정한 요건을 갖춘 외국인 거주자에게는 주민투표, 주민소환, 주민발안 제도 참여를 허용하는 등 다문화, 다문화 흐름에 맞춰 상당 부분 개정되어 왔으나, 외국인의 체류, 난민 등과 관련하여 여러 가지 쟁점이 발생하고 있다.

(3) 교육 관련법

교육 영역은 다문화 구성원의 삶의 질을 결정짓는 중요한 요소이다. 왜냐하면 일반적으로 이주민 2세에게 가장 문제가 되는 두 가지 요소가 ‘국적’ 문제와 ‘교육’ 문제이기 때문이다. 실제 이주민 2세의 교육을 위한 국내 법적 기반은 취약한 실정이다.

다문화와 관련된 교육관련법으로는 교육기본법, 초중등교육법, 초중등교육법 시행령 등이 있다.

우리나라 교육기본법 제4조에서는 인종 등에 따른 차별을 금지하고 있지만, 실상 외국인에 관한 규정은 없다. 또한 다른 다문화 관련법에서 교육에 관련된 부분을 다루고 있는 것과 달리, 정작 초중등교육법에서는 다문화교육과 관련된 내용이 거의 다루어지지 않는다. 또한 초중등교육법 시행령 제19조에서는 외국인 노동자 자녀의 초등학교 입학を保장하고 있으나, 법률이 아닌 시행령이고 입학 여부가 학교장의 재량 사항으로 규정되어 있어 미등록 아동의 경우 실효성이 떨어진다는 지적이 있다. 미등록 아동에 대한 최소한의 교육권을 보장하기 위한 현실적인 정책이 필요하다고 할 것이다.

(4) 노동 및 사회보장 관련법

먼저 ‘다문화가족지원법’은 다문화가족 구성원이 안정적인 가족생활을 영위할 수 있도록 함으로써 이들의 삶의 질 향상과 사회통합에 이바지함을 목적으로 하는 법률로 2008년부터 시행되고 있다. 다문화 가족 지원을 위한 기본 계획을 수립하고, 이와 관련하여 국가와

지방자치단체의 책무를 규정함으로써 다문화 구성원에 대한 실질적인 도움과 조력을 제공하는 내용을 담고 있다.

다음으로 ‘외국인 근로자의 고용 등에 관한 법률’은 외국인 노동자와 직접적으로 관련된 법률로, 외국인 인력 제도를 총괄하고 있다. 하지만 본 법률과 그 시행령의 반복적인 개정에도 불구하고 여전히 불법 체류자의 문제는 해결되지 않고 있다.

또한 사회보장기본법, 국민건강보험법, 국민연금법, 산업재해보상보험법, 고용보험법 등 사회보장과 관련하여 시행되고 있는 법률 또한 다문화 구성원에 대해 어떻게 적용할 것인가의 문제를 고민할 필요가 있다.

(5) 다문화 관련 법제의 문제점

앞서 살펴본 다문화 관련 법제의 현황에 대한 검토를 토대로 다문화 관련 법제를 분석하는 분석틀을 구성하여 분석하였다. 분석틀은 각 법의 내용을 정부 차원과 개인(대상자) 차원으로 나누고, 정부 차원은 운영 주체, 계획 수립, 생활 지원, 연구, 예산, 강제 규정 등에 대한 내용으로, 개인 차원은 가정 생활, 학교 생활(교육 등), 직장 생활(근로 등), 사회 생활 등에 대한 내용으로 구분하였다. 정부 차원과 개인 차원으로 별도로 분류하기 어려운 것은 기타로 분류하였다.

또한 다문화 관련 전문가를 대상으로 델파이조사를 실시하여 다문화 관련 법제에 대한 인식과 문제점, 개선 방안 등을 조사하였다. 델파이조사는 학계, 정부, 관련 기관의 전문가를 대상으로 이메일로 실시하였다.

이러한 연구들을 토대로 다문화 관련 법제의 문제점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 관련 법제의 방향이 불명확하다. 다문화 관련 법제들은 각각 추구하는 방향과 목적뿐 아니라 대상이 다르다. 종합적 관점에서의 접근이 부족할뿐더러 여러 법제를 총괄하는 체계도 미흡하다. 각 대상별로 어떤 지향을 가지고 어떻게 접근할 것인가에 대한 고찰이 필요하다.

둘째, 다문화 관련 법제 간의 연계가 부족하다. 다문화 관련 법제들이 제각기 존재하면서 내용이 중복되거나 특정한 영역에서는 공백이 생기는 문제가 발생하였다. 또한 법제별로 업무를 담당하는 정부부처나 기관이 다르다 보니 유사한 업무가 중복되어 인력이나 예산에 있어 효율성이 저해되는 문제가 발생하기도 하였고, 중앙정부와 지방자치단체의 역할에 혼선이 발생하기도 하였다.

셋째, 다문화 관련 법제의 지원 대상이 결혼 이민자와 그 자녀 위주로 한정되어 있다. 다문화 구성원 중 결혼 이민자와 그 자녀가 차지하는 비중을 고려할 때 법제에서 이들에

대한 지원이 많은 것은 당연하지만, 이들 외의 다문화 구성원이 소외되어서는 안될 것이다. 외국인 근로자나 미등록 아동의 경우 관련 법제가 체계적으로 접근하지 못하거나 실질적으로 권리를 보장하지 못하는 부분들이 있는데, 이에 대한 검토가 필요하다.

넷째, 다문화 관련 법제에 대한 부정적 인식이 존재한다. 많은 국민이 다문화 관련 법제가 다문화 구성원에 대해 과잉 지원을 하여 일반 국민에 대한 역차별이라는 문제를 제기한다. 이러한 부정적 인식은 다문화 관련 법제에 대한 불신을 초래할 뿐 아니라 법제의 인식을 개선하기 위한 노력이 시급하다.

3. 다문화 시대 사회통합을 위한 국가적 노력의 세계 동향

1) 영국의 사례

1945년 이후부터 심화되고 있는 영국 사회 내의 인종과 문화적 다양성은 교육적 다양성을 더욱 증대시켰다(윤철경·박선영, 2011, p.34). 1980년대 후반에 들어와서 영국에서는 시민교육에 대한 관심이 증대되었고, 이에 따라 1998년 교육과정평가원(The Qualifications and Curriculum Authority)의 ‘시민교육 자문 위원회(Citizenship Advisory Group)’가 발간한 소위 ‘크릭 보고서(Education for citizenship and the teaching of democracy in schools)’에 학교에서 시민권을 가르치는 것에 관한 권고들이 포함되었다(정재원, 2012, p.12). 뿐만 아니라 점점 다원화, 다문화되어 가고 있는 영국 사회에서 청소년들이 권리와 의무를 다하고 사회의 통합에 기여하는 시민의 자질을 갖추기를 요구하는 목소리가 커지면서, 영국은 2002년부터 국가 수준의 정규 교육과정에 ‘시민교육’을 필수 교과목으로 지정하여 의무화하였다.

2) 미국의 사례

미국은 그 역사의 출발점에서부터 오늘에 이르기까지 세계 각국의 이민자들에 의해서 형성되어 온 국가다. 미국이라는 나라는 다양한 문화와 언어, 그리고 인종적 배경을 가진 사람들로 구성된 하나의 공동체이며 이것이 늘 미국 사회의 끊임없는 불안과 갈등 요인으로 작용하였다. 이에 따라 다양한 문화적 배경을 지닌 구성원으로 이루어진 미국이라는 공동체가 갈등과 분열을 극복하기 위한 노력으로 일찍부터 시민교육(citizenship edu-

cation)에 관심을 기울이게 되었다(임성택·주동범, 2000).

3) 일본의 사례

일본은 한국과 마찬가지로 비교적 동질적인 사회를 유지해 왔다. 그러나 1970년대 이후로 급격한 이주민의 유입이 이루어지면서 ‘다문화 공생 교육’이 등장하게 되었다. ‘다문화 공생’이란 상이한 문화적 배경을 가진 사람들이 서로의 차이를 인정하고 대등한 관계를 형성하며 공존하는 것을 의미한다(한영혜, 2006). 일본에서는 ‘다문화 사회’나 ‘다문화 가정’이라는 용어가 거의 사용되지 않는다. 다만 부모 중 양쪽 혹은 어느 한쪽이 외국인인 경우, 그들의 자녀를 ‘외국인의 아동·학생 혹은 외국인의 자녀’라는 명칭을 사용한다(천호성, 2010). 한국의 다문화 정책 혹은 다문화교육에 비견될 만한 일본의 정책은 외국인 아동이나 학생을 위한 정책이라 할 수 있다.

4) 캐나다의 다문화 시민교육

캐나다의 연방정부는 1971년 다문화적 정책을 공식적으로 채택하였다. 이로써 캐나다는 다문화주의 정책을 공식적으로 시행한 최초의 국가 중 하나로 손꼽게 되었다. 이후 1982년에는 캐나다 헌법의 일부인 캐나다 권리 및 자유 헌장(the Canadian Charter of Rights and Freedoms)의 27조를 통해 “캐나다인의 다양한 문화적 유산을 보전하고 함양한다”고 공언하였다. 캐나다의 다문화주의 정책은 캐나다인들이 핍박에 대한 두려움 없이 각자의 종교를 따르고 정체성을 유지할 수 있도록 허용하는 것을 골자로 한다. 따라서 정책은 다양한 민족 및 개인적 신념들 간의 상호 존중을 강조한다. 권리 및 자유 헌장은 16조에서 영어와 불어를 캐나다의 공식 언어로 규정하는 한편, 23조에서는 영어 사용 지역의 불어 사용자나, 불어 사용 지역(예: 퀘벡)의 영어 사용자가 각각 고유 언어로 교육받을 수 있는 권리를 보장하고 있다.

캐나다의 다문화주의가 구체적이고 실질적인 다문화주의법(Multiculturalism Act)으로 시행되기 시작한 것은 1988년도부터이다. 다문화주의법의 제정 및 시행으로 모든 캐나다인의 평등을 확인하였을 뿐 아니라, 어보리진(Aborigine)의 권리를 확립하고, 공식 언어의 규정이 이루어졌다. 다문화주의법은 두 가지 핵심 원리를 기반으로 한다. 첫째, 시민은 평등하며 각자의 문화적 유산을 보전하고 양양할 수 있는 자유를 갖는다. 둘째, 다문화주의는 모든 개인과 공동체가 그 출신이나 기원과 무관하게 캐나다 사회의 모든 요소에 완전하고 평등하게 참여할 수 있도록 돕는다. 이러한 원칙하에 다문화주의법은 캐나다의 다

문화적 유산을 인정하고 보전하며, 어보리진의 권리를 인정하고, 영어와 불어를 공식 언어로 규정하는 한편 이외 언어들의 사용을 허용하고, 인종이나 종교 등에 상관없이 평등한 권리를 보장하고, 소수자 집단들이 자신들의 문화를 향유할 수 있는 권리를 인정하는 것을 내용으로 하였다.

4. 사회통합을 위한 법제도와 시민교육의 원리

1) 다문화 시대의 법제도

무엇보다 다문화적 법제도에 대한 사회 구성원의 인식과 지지가 확보되어야 한다. 우리나라는 ‘관주도형 다문화주의’라고 지적될 정도로 다문화 사회의 전개 과정에서 정부의 정책이 주도적 역할을 수행했다. 서구의 다문화적 법제도 시민운동을 기반으로 태동한 것과 달리 우리 사회는 하향식 방식으로 급격하게 확산된 형태이다. 그 속도나 진행 방향에서의 우려와 달리 사회적인 저항이나 부적응 문제는 두드러지게 발생하지 않았다. 그러나 최근의 경제 불황과 외국인 범죄의 사회 쟁점화, 주변국의 우경화에 따른 경계 의식이 확산되면서 다문화적 법제도에 대한 대중적 반감이 형성될 위험을 무시할 수 없다. 우리 사회는 단일민족·단일문화에 대한 신념이 오랫동안 굳건했던 만큼 다문화적 법제도에 대한 반작용은 예상치 못한 강도로 표출될 가능성이 높다. 따라서 다문화적 법제도 정책에 대한 시민의 이해를 도모하고 지원을 확보하려는 노력이 필요하다.

둘째, 이주민에 대한 시혜적이고 복지 정책 성격의 중심에서 벗어나 시민교육의 차원에서 추진되어야 한다. 다문화적 법제도는 이주민의 사회 적응을 위한 한시적이고 국지적인 교육 정책이 아니라 문화적 다양성이 급증하는 시대에 풍요로운 시민적 삶을 영위하는 데 필요한 자질을 기르고자 하는 교육이다. 따라서 다문화 가정 구성원을 대상으로 하든, 일반 시민을 대상으로 하든 평등하고 자유로운 시민적 삶을 토대로 교육 계획 및 내용, 방법이 설정되어야 한다. 다문화 가정 구성원에게는 보다 적극적으로 자아를 실현하고 진로를 개척할 수 있는 기회를 제공해야 하며, 다수 시민에게는 다양한 동료 시민과 공존할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 해주어야 한다.

둘째, 개방적 이민 정책의 도입을 적극적으로 검토할 필요가 있다. 한국의 법과 제도는 결혼 이민자를 제외하고는 이민을 사실상 인정하지 않는 ‘배제주의’에 머물러 있다. 이러한 법과 제도로는 앞으로 닥쳐올 다문화 사회에서 직면하게 될 여러 문제들을 극복하기

어려울 것이기 때문에 보다 적극적인 사고의 전환과 법적 개선이 필요하다.

셋째, 다문화적 법제도와 관련된 시민의 학습권 보장을 위해서는 귀화 제도 및 영주권 제도의 완화가 필요하다. 현재 우리나라의 국적법 및 출입국관리법은 사실상 한국인으로의 귀화를 강제하는 성격을 지니고 있으며 사회 구성원을 국민 아니면 외국인으로 양분하고 있다. 이는 전 지구적 인적 교류가 이루어지고 학업, 노동, 혼인 등으로 인한 중장기 거주 이주민이 늘어나고 있는 사회적 현실을 제대로 고려하지 못한 법이라고 할 수 있다. 이는 늘어나고 있는 이주 노동자 및 국제결혼 이주 여성의 법적 지위를 불안하게 만들고, 결과적으로 이들 자녀의 학습권을 위협하고 있다. 귀화 및 영주권 취득 기준의 합리화 및 여타 유관법과의 연계성 제고가 필요하다. 구체적인 대안으로 다문화 관련 법제를 총괄하는 (가칭)다문화통합법 또는 (가칭)이민통합법의 제정에 대해 검토할 필요가 있다. 다문화 사회에서의 국가적 방향성을 설정하고 다문화 관련 부처간 업무 중복의 문제를 해결하여 효율성을 제고하기 위한 통합법의 도입에 대해 신중하게 논의하여야 할 것이다.

넷째, 정부 각부처와 민간단체 등에서 다양한 정책이 계획되고 시행되고 있다. 그러나 이를 종합적인 차원에서 지원하고 평가하는 체제는 부재하다. 그로 인하여 다양한 주체에서 주관되는 다문화적 법제도 정책들이 서로 중복되거나 연계되지 않는 등의 문제가 발생하고 있다. 다문화적 법제도 정책의 효과성 제고와 교육 자원의 절약을 위해서도 다문화적 법제도 지원을 위한 독립적인 법규나 다문화적 법제도 관련 업무를 포괄적으로 다루는 기관의 설립이 필요하다. 다문화 관련 정책 및 사업을 총괄하는 (가칭)이민청의 신설에 대해 검토할 필요가 있다. 중장기적 관점에서 다문화 관련 정책을 수립, 집행하고 사업을 추진할 컨트롤타워로서 역할을 담당할 이민청의 도입을 신중하게 논의하여야 한다.

다섯째, 정책 대상의 다양성을 고려해야 한다. 다문화적 법제도 정책의 대상이 되는 이주 노동자 가정, 국제결혼 가정, 북한 이탈주민 가정은 인종, 문화, 계층, 종교, 언어, 한국 사회 영주 계획 등에서 매우 다양하며 따라서 다문화적 법제도에 대한 구체적인 수요도 상이하다. 예를 들어 국제결혼을 통해 한국으로 이주하여 자녀를 키우고 있는 필리핀 출신의 여성과 고용 기회를 좇아 한국으로 온 조선족 동포는 매우 다른 집단이다. 그러나 현재의 다문화적 법제도는 이들을 동일한 ‘다문화 가정’의 범주로 규정하고 정책 및 예산 배정이 이루어지고 있다.

마지막으로 다문화 가정 자녀의 학업 성취 및 진로 지도 관련 정책이 강화되어야 한다. 해가 가면서 중등학교에 진학하는 다문화 가정 학생의 수는 점차 증가할 것이다. 우리 사회처럼 교육열이 높고 사회적 성공의 척도에 대학이 큰 영향을 미치는 사회에서 학교교육의 실패는 곧 사회적 실패 혹은 경제적 재생산을 의미하게 된다. 기초 학력 교육이나 한

국 사회 적응 교육 외에, 중등학교 이상을 대상으로 하는 진로 지도 프로그램이나 학업 성취 지원 대책들이 수립, 시행되어야 할 것이다.

2) 사회통합을 위한 다문화적 시민교육의 원리

현대사회는 규범적 다원주의와 이질적 다원주의를 특징으로 한다(강대현, 2007). 규범적 다원주의는 다원성의 존재 자체를 인정하는 것에서 더 나아가 다원성을 이상적인 것으로 인정하는 것을 말한다. 글로벌화는 다양한 인종과 민족의 문화 간의 교류를 불러일으켜서 매우 이질적인 문화를 가진 사람들이 함께 모여 사는 현상을 일반화시키고 있다.

국가 간의 장벽이 허물어지면서, 이를 통해서 다양한 민족과 문화의 직접적인 접촉이 잦아지고 있으며, 그러한 현상은 국가나 사회 차원뿐만 아니라 개인에게까지 투영되고 있다. 이로 인해 현대 사회에서 하나의 세계관 혹은 인간관에 기초하여 특정한 내용을 가지고 교육을 한다는 것은 불가능해 보인다. 그리고 그렇게 하는 것은 다원주의를 포기하는 것이요, 결과적으로 강자의 약자에 대한 억압과 지배로 비춰질 수밖에 없다.

다문화화된 사회에서는 하나의 세계관이나 인간관을 교육 목표로 설정하는 것은 바람직하지 못하다. 이는 다른 신념이나 집단에 속한 사람들을 소외하거나 배제하는 결과를 낳기 때문이다. 다양성의 시대가 필요로 하는 교육은 다른 신념과 가치 체계를 지닌 사람들과 더불어 사는 삶의 태도를 기르는 교육이다. 다양성의 시대에 조화로운 공동체의 삶을 추구하기 위해서는 다른 사람에게 피해를 주지 않는 범위 내에서 합리적으로 자유를 추구하거나 정의의 원칙을 따르고 공동체의 의사결정에 참여하고 그 구성원을 배려하는 것만으로 충분하지 않다. 그동안의 교육이 공동체 구성원으로서의 자유와 책임, 공동체에 대한 참여와 배려를 요구 강조하였다면 다양성의 시대에는 이에 더해서 관용과 연대가 필요하다.

우선 관용은 싫어하거나 인정할 수 없는 대상이 현저할 경우 부정적 행위를 자발적으로 중지하거나 인내를 가지고 참는 태도를 말한다(조영제, 1998). 관용은 다른 신념이나 가치 체계를 소극적으로 인정하는 태도이긴 하지만 적극적으로 더불어 사는 삶의 태도는 아니다. 더불어 사는 삶에는 다르지만 동등하다는 의식과 태도가 필요하다. 우리는 비록 서로 다르지만 하나의 공동체의 구성원으로서 동등하다는 의식, 우리가 동질적이어서 동등한 것이 아니라 달라도 동등하다고 느끼는 새로운 연대의식이야말로 다양성의 시대에 필요하다.

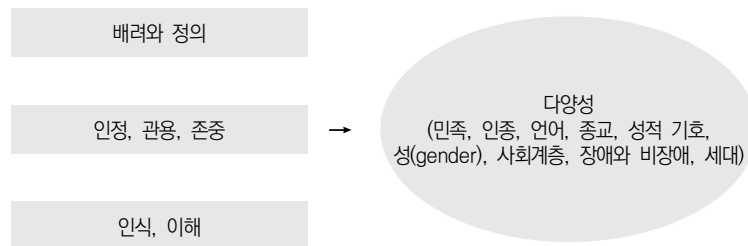
워싱턴대학의 다문화교육 센터는 시카고의 스펜서 재단과 워싱턴 대학의 지원을 받는 국제협의위원회(International Consensus Panel)를 구성하였다. 위원회는 다문화 시대의 민주주의와 다양성을 위한 교육의 4가지 원칙과 10가지 개념을 만들었다. 위원회의 보

고서는 『민주주의와 다양성: 글로벌화 시대의 시민교육의 원칙과 개념(Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age』이다. 보고서에 제시한 원칙과 개념은 다음과 같다(Banks et al., 2005). 다문화 시대의 교육은 다양성, 통일성, 상호관련성, 인권에 기반을 두어야 한다. 학생들은 지역사회, 국가, 세계의 다양한 차원에서 다양성과 통일성이 맺고 있는 복잡한 관계를 인식하고 이해해야 한다. 또한 지역사회, 국가, 전지구의 다양한 개인과 집단들이 경제, 정치, 문화, 환경, 기술의 각 방면에 걸쳐서 상호의존적인 운명 공동체적 관계를 맺고 있음을 배워야 한다. 더불어 인권이라는 보편 가치를 지향해야 한다. 또한 민주주의에 대해 알고 실천할 수 있도록 해야 한다. 위원회는 이러한 원칙에 따라 이루어지는 교육의 핵심 내용 요소로 민주주의, 다양성, 글로벌화, 지속 가능한 발전, 제국/제국주의/권력, 편견, 차별, 인종주의, 이주, 정체성과 다양성, 다양한 관점, 애국심과 세계시민주의를 제시하고 있다.

한편 보고서는 다양성이란 다문화 국가 안에서 살고 있는 집단들의 내부 및 집단 간에 존재하는 인종, 문화, 민족, 언어, 종교의 광범위한 편차를 나타낸다고 강조하였다. 보고서는 다양성에 대한 폭넓은 관점을 제시하면서, 다양성의 인종, 성, 사회계층, 종교와 같은 변수들은 복잡한 양상으로 상호작용하고 상호작용성과 상호관련성이 매우 높음을 지적하였다.

다문화 시대의 시민교육은 다양성에 대한 존중과 국가시민사회라는 통일체의 형성이라는 두 가지 목표를 동시에 가져야 한다. 다양성과 통일성이 정교한 균형을 이루는 것이 민주국가의 핵심 목표인 동시에 민주 사회에서 이루어지는 교수학습의 핵심 목표가 되어야 한다(Banks et al., 2001). 정의, 평등과 같은 민주적 가치가 구성원에게 동등하게 보장될 때, 민주국가는 통일성을 달성할 수 있다(Gutmann, 2004). 여러 다문화 사회는 시민들의 다양성을 반영하는 동시에, 모든 시민이 헌신할 수 있는 보편적인 가치, 이상, 목표를 보유하는 국민 국가를 건설해야 하는 문제에 직면해 있다(Banks, 2011). 정의 및 평등과 같은 민주적 가치를 중심으로 국가가 통합되어야만 다양한 문화·인종·언어·종교 집단의 권리를 보호할 수 있고, 그들은 문화적 민주주의와 자유를 누릴 수 있다. Kymlicka(1995)와 Rosaldo(1997)는 다양성과 시민성에 대한 이론을 구축하였다. Kymlicka와 Rosaldo가 공통적으로 주장하는 바는 민주 사회에서는 민족 집단들과 이민자 집단들이 국가의 시민 문화에 참여할 권리뿐만 아니라 자기 고유의 문화와 언어를 유지할 수 있는 권리를 가져야 한다는 것이다. Kymlicka는 이러한 개념을 “다문화적 시민성(multicultural citizenship)”, Rosaldo는 “문화적 시민성(cultural citizenship)”이라고 하였다. 다양성이라는 사회의 조건에 기반을 두고 보다 구체적으로 개념화해 보자면

〈그림 1〉과 같이 표현할 수 있을 것이다. 다양성이 공동체적 삶과 시민의 자유 및 권리의 전제 조건이 되는 다문화 사회를 살아가는 시민은 다양성에 대한 인식과 이해를 토대로 다양한 문화에 대해 인정, 관용, 존중하는 자세를 지니며 다양한 문화적 가치의 보호를 위해 배려와 정의를 실천할 줄 알아야 한다. 다문화 시민교육의 구상은 이로부터 시작되어야 할 것이다.



〈그림 1〉 다문화 시대의 시민적 자질

참고문헌

- 강대현(2007). “사회과교육 목표로서의 시민 개념에 대한 분석”, 『사회과교육』, 46(1), 83-105.
- 서운석(2010). 한국·중국·베트남의 다문화 사회 인식 비교 분석, 다문화 사회연구, 3(1), 31-64.
- 설동훈(2000). 노동력의 국제이동, 서울대학교 출판부.
- 윤인진·송영호(2011). “한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화 수용성”, 통일문제연구, 23(1), 143-192.
- 인태정·김희재(2009). “국내 이주 외국인에 대한 부산·울산·경남지역 대학생 의식조사”, 아세아연구, 52(2), 184-213.
- 장임숙·이원일(2011). “대학생의 다문화인식과 이주인권 정책에 대한 태도”, 지방정부연구, 15(4), 177-199.
- 조영제(1998). 다원주의 사회의 기본 덕목으로서의 관용과 그 시민교육적 함의, 서울대학교 박사논문.
- 황정미 외(2007). 『한국사회의 다민족·다문화 지향성에 대한 조사연구』, 한국여성개발원 연구보고서.
- Banks, J. A.(2008). An Introduction to Multicultural Education, 2008. 모경환 외 (역), 『다문화교육 입문』, 서울: 아카데미프레스, 2008.
- De Blij, Harm(2008). The Power of Place: Geography, Destiny, and Globalization's Rough Landscape. Oxford University Press.

토론내용

다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육에 대한 토론

차윤경*

21세기 한국 사회가 피할 수 없는 지구화의 도도한 물결 속에서 다인종 다문화 사회로 진입하고 있다는 명백한 징후는 곳곳에서 포착되고 있다. 따라서 다양한 사회문화적 배경을 지닌 구성원이 평화롭게 공존하며 개인의 자아실현과 공적 차원의 문제 해결을 위한 풍부한 대안들을 향유할 수 있는 “다문화 한국” 사회의 새로운 ‘설계도’가 제시될 필요가 있다. 나아가 여전히 단일민족 및 순수 혈통에 대한 맹목적인 믿음과 폐쇄적 민족주의 정서가 강한 기존의 사회 풍토를 보다 개방적이고 포용적인 성격으로 변화시킴과 동시에 사회통합을 유지할 수 있는 교육적 방안 탐색이 시급한 실정이다.

이와 같은 상황에서 “다문화 시대 사회통합을 위한 법제도와 시민교육”이라는 제목으로 발표된 이진석 교수님(이하 발표자)의 연구는 향후 한국 사회가 지향해야 할 법제도 및 시민교육의 기본 원리와 방향을 제시하고 있다는 점에서 매우 시의적절하고도 의미 있는 학문적·사회적 담론의 시작이라고 여겨진다. 본 발제문은 (1) 문화 다양성의 시대와 법제도·교육의 과제, (2) 다문화 한국의 시민의식과 법제도, (3) 다문화 시대 사회통합을 위한 국가적 노력의 세계 동향, (4) 사회통합을 위한 법제도와 시민교육의 원리로 구성되어 있다.

먼저 도입부인 “문화 다양성의 시대와 법제도·교육의 과제” 부분에서 발표자는 한국 사회 역시 전 지구적 차원의 인구 이동과 사회문화적 다양성이 급속히 증대되는 추세로부터 예외일 수 없음을 지적하고 있다. 즉 인종, 언어, 종교, 성적 지향, 세대, 장애, 지역

*한양대학교 교육학과 교수

등의 차원에서 다양한 정체성을 지닌 사회 구성원이 상호 관용과 인정을 바탕으로 평화적으로 공존할 수 있는 정치 공동체를 형성하는 것이 무엇보다 중요한 당면 과제임을 강조하고 있다.

실제로 안전행정부의 외국인 주민 현황 조사에 의하면 2015년 1월 1일 기준 한국에 거주하는 장기 체류 외국인, 화자, 외국인 주민 자녀 등을 포함하는 이른바 “외국인 주민”의 수는 174만 1,919명이며, 전년도에 비해 약 11%가 증가한 것으로 나타났다. 이는 한국의 전체 주민등록인구(51,327,926명) 대비 3.4%에 해당한다. 서울 영등포구의 경우 외국인 주민의 비율이 주민등록인구 대비 17.5%에 달한다. 이외에도 외국인 주민의 비율이 높은 지방자치단체로는 서울 구로구(12.5%), 중구(9.9%), 경기 안산(11.8%), 시흥(11.5%), 포천(9.9%), 전남 영암(11.0%), 충북 음성(10.6%), 진천(9.4%), 대구 팔달구(10.8%) 등이 있다. 외국인 주민의 비율이 5%를 초과하는 시군구는 총 263개 중 33개에 달한다. 또한 외국인 주민이 1만 명 내외 거주하는 시군구는 50여개 지역에 달한다(안전행정부, 2015).

한 사회의 외국인 주민 비율이 대체로 전체 인구의 5%를 상회하는 경우 다문화 사회라고 칭한다. 이 기준에 의하면 한국 사회는 다문화 사회라고 불리기에는 아직 이른다. 그러나 위의 통계치가 보여주는 바와 같이 이미 상당수의 지방자치단체는 다문화 사회로 진입했다. 또한 외국인 주민 수의 증가 추세로 미루어 볼 때, 한국 사회의 다문화화는 이미 부정하기 힘든 현실로 다가오고 있다. 특히 최근 한국 사회에서도 계층, 인종, 성, 세대 등의 영역에서 다양한 유형의 갈등과 긴장이 조성되고 있음에도 이를 효과적으로 해결할 수 있는 제도적 장치와 사회문화적 풍토가 결여되어 막대한 사회적 비용을 지불하고 있다는 우려가 많다. 따라서 한국 사회가 최근 다문화주의 정책의 안정적 정착에 진통을 겪고 있는 서구 유럽의 선례를 따르지 않으려면 발표자가 주장하고 있듯이 다문화 시대에 요구되는 “새로운 공존과 통합의 원리 창출”을 위한 노력과 “제도와 문화의 선순환적 상호작용”을 통한 사회의 재구조화가 불가피하다고 할 것이다.

다음으로 “다문화 한국의 시민의식과 법제도”와 관련하여 본 발제문은 다문화적 시민성의 현주소와 다문화 관련 법제의 현황에 대해 개관하고 있다. 우선 발표자가 다양한 국내 연구를 기반으로 진단한 한국 사회의 다문화적 시민성의 현주소는 대체로 부정적이다. 이는 2012년 여성가족부에서 실시한 『국민 다문화수용성 조사 연구』의 결과와 대체로 비슷한 진단이라고 할 수 있다(안상수 외, 2012). 19~75세 연령 범위의 전국의 일반 성인 2,500명을 대상으로 실시한 『국민 다문화수용성 조사 연구』 결과에 의하면, 한국 성인의 다문화수용성 지수 평균은 100점 만점에 51.17점에 불과하다. 다문화 관련 교육 경험이 전혀 없거나 거의 없는 사람의 비율이 76.1%에 달하며, 다문화 관련 행사 참여 경험이

없는 사람의 비율도 82.4%에 이른다. 또한 유로바로미터(EB), 유럽사회조사(ESS), 국제사회조사(ISSP) 등의 조사 결과와 국민 다문화 수용성 조사결과를 비교해 보면, 한국 국민은 유럽인에 비해 외국 이주자들을 실질적인 위협의 대상으로 인지하는 비율은 상대적으로 낮은 편이나 문화 공존(찬성 비율)이 36.2%에 그치고 있어 유럽의 찬성 비율 73.8%에 비해 크게 뒤지고 있다. 1990~2014년 기간 동안 세계가치관조사(World Value Survey) 자료를 분석한 김정근(2015)의 연구 결과도 다른 인종이나 다른 언어를 사용하는 사람을 이웃으로 받아들이기를 꺼려하는 한국 사람의 비율이 지난 10여 년 동안 거의 변함없이 전체 조사 대상자의 약 3분의 1에 달하고 있어 한국 국민의 다문화 수용성 수준이 별로 개선되지 않고 있음을 보여준다.

다문화 관련 법제 현황에 대해서 본 발제문은 헌법, 국적법, 출입국관리법 등과 교육기본법 등의 교육 관련법, 다문화가족지원법 등의 노동 및 사회보장 관련법 등을 개관하고, 다문화 관련 전문가를 대상으로 델파이 조사를 통해 그 문제점과 개선 방향을 제시하고 있다. 발표자의 주장에 의하면, 기존의 다문화 관련 법제들은 추구하는 방향, 목적 및 대상이 각각 상이하고 불명확하며, 법제간의 연계성 부족으로 중복이나 공백 등의 비효율이 발생하며, 지원 대상이 결혼 이민자와 자녀 위주로 한정되어 있고, 일반 국민들이 부정적으로 인식하는 등의 문제점을 지니고 있다. 이와 같은 지적에 대해 누구도 원칙적으로 이의를 제기하기는 어려울 것이다. 그러나 이러한 문제점들을 해결하기 위하여 각각의 법과 제도가 구체적으로 어떻게 바뀌어야 하는지에 대한 보다 구체적이고도 현실적인 방안들에 대한 논의나 개선 방향 제시가 좀 더 보완된다면 훨씬 더 설득력이 높아지리라 생각된다.

예컨대, 독일의 경우처럼 현재 혈통주의(속인주의) 원칙을 채택하고 있는 국적법을 개정하여 부분적으로 출생지주의(속지주의)를 도입하는 방안을 검토해 볼 수 있을 것이다. 또한 한국 정부가 가입을 하지 않고 있는 ‘모든 이주 노동자와 그 가족의 권리 보호에 관한 국제협약(International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families)’에 가입하는 문제를 검토하거나, 이주 노동자의 가족 동반을 (최소한 부분적으로라도)허용하는 방안에 대한 심각한 고민도 뒤따라야 할 것이다. 특히 국제연합(UN)의 ‘세계인권선언(Universal Declaration of Human Rights)’이나 ‘아동의 권리에 관한 협약(Convention on the Rights of the Child)’ 등이 규정한 기본권조차 제대로 누리지 못하고 인권 사각지대에 놓여 있는 미등록 이주 아동의 권리를 보장하기 위한 법적 제도적 장치를 마련하는 일도 시급한 과제 중의 하나라고 할 수 있다. 이외에도 한국 정부가 이미 비준한 다문화 관련 국제협약으로는 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진에 관한 협약(Convention on The Protection and Pro-

motion of The Diversity of Cultural Expressions)', '난민의 지위에 관한 협약 (Convention relating to the Status of Refugees)', '근로자의 재해보상에 대한 내·외국인 근로자의 균등한 대우에 관한 협약(Convention concerning Equality of Treatment for National and Foreign Workers as regards Workmen's Compensation for Accidents)', '모든 형태의 인종차별 철폐에 관한 국제협약(International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination)', '여성에 대한 모든 형태의 차별 철폐에 관한 협약(Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women)' 등이 있다. 이와 같은 국제협약은 발표자도 지적한 바와 같이 헌법 6조 규정에 의해 국내법과 동일한 효력을 갖는다. 따라서 이와 같은 국제협약이 충실히 이행될 수 있도록 보장하는 제도적 장치나 관련법(예컨대 차별금지법, 인권법, 다문화영향평가제 등)을 제정하는 일도 세계 사회에서의 한국의 위상을 감안할 때 더 이상 미룰 수 없는 국가적 과제라고 할 수 있다.

“다문화 시대 사회통합을 위한 국가적 노력의 세계 동향”부분에서는 영국, 미국, 일본, 캐나다 등의 국가에서 인종적 및 문화적 다양성 증대에 대처하기 위하여 시행하고 있는 정책이나 시민교육에 대해 간략하게 소개하고 있다. 하지만 이들 국가에서 시행되고 있는 다문화 관련 정책이나 시민교육의 내용 및 방법 등에 관해서는 구체적인 내용을 알 수가 없어 다소 아쉬운 느낌이다. 또한 대표적인 사례로 채택된 국가들의 다문화 관련 정책 및 교육을 관통하는 일반적인 원리나 각국의 특수성을 반영하는 법제도 및 교육에 대한 보다 깊이 있는 논의가 요청된다. 본 발제문에 소개된 국가 이외에도 독일이나 호주 등의 사례를 심도 있게 분석해 본다면 매우 유익한 시사점을 얻을 수 있을 것이라 생각된다.

끝으로 본 발제문의 결론 부분에 해당하는 “사회통합을 위한 법제도와 시민교육의 원리”에 대해 발표자는 몇 가지 중요한 원칙과 정책 제안을 하고 있다. 우선 다문화 시대의 법제도와 관련해서는 (1) 다문화적 법제도에 대한 사회 구성원의 인식과 지지 확보, (2) 이주민에 대한 시혜적이고 복지 정책 성격의 정책 탈피, (3) 개방적 이민정책의 적극 도입, (4) 귀화제도 및 영주권 제도의 완화, (5) 다문화 관련 정책 및 사업을 총괄하는 컨트롤 타워로서 이민청(가칭)의 신설, (6) 다문화 법제도 및 정책 대상의 다양성 고려, (7) 다문화가정 자녀의 학업 성취 및 진로 지도 관련 정책 강화 등을 제시하고 있다. 다음으로 발표자는 “사회통합을 위한 다문화적 시민교육의 원리”로서 다양성에 대한 인식과 이해를 토대로 다양한 문화에 대한 인정, 관용, 및 존중의 자세와 다양한 문화적 가치를 보호하기 위해 배려하고 정의를 실천할 수 있는 역량을 강조한다. 이와 같은 발표자의 주장은 전 지구화 시대 “다양성이 공동체적 삶과 시민의 자유 및 권리의 전제 조건이 되는” 다인종

다문화 사회의 도래에 선제적으로 대응하기 위한 매우 적극적이고도 진취적인 내용으로서 이론의 여지가 없다. 향후 한국 사회가 이러한 제안들을 어떻게 현실 속에 뿌리내리게 할 수 있을 것인가가 크나큰 과제로 남아있을 뿐이다.

가히 “이주의 시대”라고 일컬을 만큼 이주는 범세계적인 현상이다. 경제협력개발기구(OECD)의 자료에 의하면 전 세계 인구 74억의 3.2%에 해당하는 약 2억 3,000만 명이 이민자다. 이 중 다수는 OECD 및 EU 지역 국가에 집중되어 있다. OECD 국가에 거주하는 인구 중 약 1억 1,500만 명과 EU 국가에 거주하는 인구 중 약 5,000만 명 정도가 이민자다. 대략 OECD 및 EU 지역 인구 10명당 1명 정도가 이민자인 셈이다. 여기에서 OECD 및 EU 지역 국가에서 태어났으나 최소 한 명 이상의 부모가 이민자인 주민 비율 각각 8%와 6%를 더하면 이민 배경을 지닌 주민의 비율은 OECD 국가는 18%, EU 지역은 16%에 달한다(OECD, 2015).

지난해 국내의 한 언론은 한국경제연구원의 자료를 인용하여 생산 가능 인구가 급속하게 감소하고 있는 한국의 경우, 2030년까지 약 920만 명, 2060년까지 약 1,500만 명 이상의 이민자가 필요하다고 보도한 바 있다(중앙일보, 2015년 8월 29일자). 이와 같은 전망은 “한국이 인구 부족 현상으로 2050년까지 1,200만 명의 이민자를 받아들여야 될 것이며, 그렇게 되면 이민자와 그 자녀들은 한국 전체 인구의 5명 중 1명에 해당하는 21.3%에 달할 것(추병완, 2011, p. 16에서 재인용)”이라는 UN의 예측과 대체로 일치한다.

이와 같은 상황에서 다문화주의의 공통의 이상인 다양한 문화와 정체성이 인정되고 모든 개인이 시민으로서의 평등한 지위와 균등한 기회를 보장받을 수 있는 정의로운 다문화 사회에 대한 구체적인 비전을 설정하고 나아가 이를 실현하기 위한 구체적인 법제도의 정착 및 교육적 노력을 경주하는 일은 무엇보다 중요하다 할 것이다. 그러나 이러한 시도가 한정된 숫자의 사회문화적 소수집단 구성원에 대한 시혜적 정책이나 이들을 주류 사회에 동화시키려는 일방적인 사회문화적 압력으로 인식되어서는 곤란하다. 진정한 다문화 사회의 건설은 기존의 사회와 교육의 총체적인 재구조화 과정을 통해서만 비로소 가능한 일이며, 또한 사회문화적 소수집단들의 역량강화와 사회통합을 실제로 촉진할 수 있는 효과적인 방식으로 추진되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김경근(2015). “한국 성인의 다문화 수용성 수준과 과제”. 『한국 사회의 다문화 수용성 제고 정책의 현황과 과제』, 한국다문화교육학회 한국건강가정진흥원 심포지엄 자료집.
- 안상수 · 민무숙 · 김이선 · 이명진 · 김금미(2012). 『국민다문화수용성 조사연구』, 여성가족부.
- 추병완(2011). 다문화 사회와 글로벌 리더. 서울: 대교.
- OECD(2015). Indicators of Immigrant Integration 2015. OECD.

다문화 사회를 위한 법제 정비

김현철*

이진석 교수의 발표는 다문화 시대 사회통합을 위해 ‘법과 제도’ 그리고 ‘시민교육’의 관점에서 훌륭한 분석과 제언을 담고 있다. 특히 “다양성이 공동체적 삶과 시민의 자유 및 권리의 전제 조건이 되는 다문화 사회를 살아가는 시민은 다양성에 대한 인식과 이해를 토대로 다양한 문화에 대해 인정, 관용, 존중하는 자세를 지니며, 다양한 문화적 가치의 보호를 위해 배려와 정의를 실천할 줄 알아야 한다”라는 마지막 문장은 다문화 시대의 바람직한 시민상을 제시하고 그러한 시민상을 구현하는 것을 법제도와 시민교육의 방향이 되어야 함을 요약적으로 표현하고 있다. 토론자는 이러한 발표자의 발표 내용에 대해 크게 공감하는 바이다. 다만 토론자로서의 의무를 다하기 위해 몇 가지 보충적인 말씀을 드리고자 한다.

첫째, 다문화 관련 법제에 관하여 [재한 외국인 처우 기본법]이 소개되어 있지 않아 이 부분에 대해 보충하려고 한다. 현실적으로 다문화 관련 법제의 대상이 되는 사람은 ① 외국인이었다가 현재 국적을 취득한 사람, ② 재한 외국인, ③ ①과 ②에 해당하지 않지만 현재 한국에 체류 중인 외국인¹⁾으로 크게 구별할 수 있다. 그 외 ‘북한 이탈주민’도 다문화 관점에서 현실적으로 정책의 대상으로 삼아야 할 것으로 생각한다. 이 중 재한 외국인은 동법 제2조 제1호에 의해 “대한민국의 국적을 가지지 아니한 자로서 대한민국에 거주할 목적을 가지고 합법적으로 체류하고 있는 자”를 의미한다. 참고로 재한 외국인에는 결혼

*이화여자대학교 법학전문대학원 교수

1) 난민 신청자, 불법체류 외국인 등

이민자²⁾, 영주권자, 난민 등이 모두 포함된다.

[재한 외국인 처우 기본법]은 기본법으로서, 재한 외국인 제도와 정책이 “재한 외국인이 대한민국 사회에 적응하여 개인의 능력을 충분히 발휘할 수 있도록 하고, 대한민국 국민과 재한 외국인이 서로를 이해하고 존중하는 사회 환경을 만들어 대한민국의 발전과 사회 통합에 이바지함을 목적”으로 하여야 한다고 언급하고 있다. 동법 제2장에서는 외국인 정책 수립에 관하여 다루고 있고, 제3장에서는 외국인 처우에 관하여, 그리고 제4장에서는 ‘국민과 외국인이 더불어 살아가는 환경 조성’에 관하여 규정하고 있다. 외국인 처우에 대해서는 외국인의 인권옹호와 사회적응에 관한 규정과 결혼 이민자, 영주권자, 난민 등의 처우에 관하여 규정하고 있다.

둘째, [재한 외국인 처우 기본법]은 몇 가지 측면에서 중요성을 지닌다. 우선 제12조 제1항은 “국가 및 지방자치단체는 결혼 이민자에 대한 국어교육, 대한민국의 제도·문화에 대한 교육, 결혼 이민자의 자녀에 대한 보육 및 교육 지원, 의료 지원 등을 통하여 결혼 이민자 및 그 자녀가 대한민국 사회에 빨리 적응하도록 지원할 수 있다”고 규정하고 있는데, 이 조항은 제13조와 제14조를 통해 영주권자와 난민에게도 적용되는 조항이다. 따라서 적어도 결혼 이민자, 영주권자, 난민의 경우 이 조항은 교육 지원에 관하여 상위의 근거법이 되는 셈이다.

다음으로 동법 제18조는 그 표제가 “다문화에 대한 이해 증진”이며 그 내용은 “국가 및 지방자치단체는 국민과 재한 외국인이 서로의 역사·문화 및 제도를 이해하고 존중할 수 있도록 교육, 홍보, 불합리한 제도의 시정이나 그 밖에 필요한 조치를 하기 위하여 노력하여야 한다”라고 되어 있다. 비록 “노력하여야 한다”라는 선언적 규정이어서 아쉬움이 있기는 하지만, 기본법으로서 이 조항은 다른 입법에 영향을 미칠 수 있는 것이어서 전혀 무의미한 것은 아니라고 생각한다.

셋째, 본 토론자가 [재한 외국인 처우 기본법]을 소개하는 이유 중의 하나는 발표자가 언급한 ‘다문화적 시민성 함양을 위한 시민교육’이 이루어지기 위한 법제도의 토대를 어떻게 형성하면 좋을지에 대해 언급하기 위해서이다. ‘다문화적 시민성’의 궁극적 기초가 되

2) 결혼 이민자의 국내 체류 기간은 3년이며 난민은 5년이다. 결혼 이민자나 난민은 체류 기간 안에 영주권을 신청할 수 있다.

는 법제도라면 우선 헌법이 언급될 수 있을 것이다. 우리 헌법에서 ‘국민’의 기본권이 선언되고 있지만, ‘개인’³⁾이나 ‘누구든지’에게 보장되는 기본권도 있다. 그리고 제6조에 의해 일반적으로 승인된 국제 법규는 국내법과 같은 효력을 가지고, 외국인은 국제법과 조약이 정하는 바에 의하여 그 지위가 보장된다. 그럼에도 불구하고 우리 헌법은 전문에서 “민족의 단결을 공고히” 할 것을 언급하고 있고, 제9조에서 “국가는 전통문화의 계승·발전과 민족문화의 창달에 노력하여야 한다”라고 규정하고 있다. 이는 우리 헌법이 구상하는 나라의 모습은 기본적으로 다문화 시대를 전제하고 있지는 않다는 것을 의미한다. 따라서 우선적으로는 헌법 담론의 차원에서 다문화 시대 우리나라의 기본 구조에 대한 논의가 활발하게 이루어져야 할 것이다.

그러나 헌법 개정이 이루어지기 이전이라도 다문화 시대에 맞는 입법적 토대를 설정하는 작업은 여전히 유효하게 진행될 수 있다. 예를 들어, 다문화 사회를 전제하고 이를 정책적으로 지원하는 [다문화 사회 기본법]을 만들자는 주장도 여기에 속할 것이다. 이 기본법은 위에서 언급한 헌법 제6조와 제10조 등이 그 근거가 될 수 있다. 만일 이 기본법이 제정된다면, 그 법은 현재 [재한 외국인 처우 기본법]과 몇 가지 점에서 성격을 달리 할 것 같다.

1) [재한 외국인 처우 기본법]은 기본적으로 ‘외국인’에게 초점이 맞추어져 있는 법이다. 이 법은 ‘국민’과 ‘외국인’을 구별하고, 외국인 중에서도 ‘합법적으로 체류하는’ 외국인과 그렇지 않은 외국인을 구별하고 있다. 그리고 결혼을 하거나, 영주하는 등 국민 문화에 통합되어야 하는 외국인에 대한 지원에 초점을 맞추고 있다. 이에 대해 [다문화 사회 기본법]은 ‘다문화’라는 상황 자체에 초점을 두어야 할 것이다. 다문화 사회에서 우리가 처해 있는 현실 문제를 정책과 제도로써 ‘어떻게 극복할 것인가’가 이 법의 핵심 주제가 되어야 한다면, ‘외국인’ 여부가 가장 중요한 표지가 되지는 않을 것이다. 예를 들어 ‘북한 이탈주민’은 외국인은 아니지만 다문화 사회라는 관점에서 이 기본법의 적용을 받을 수 있을 것이다. 불법체류 중인 외국인과 그 자녀의 교육권 등도 국제인권법의 원칙에 따라 지원이 가능할 것이다.

2) [다문화 사회 기본법]은 [재한 외국인 처우 기본법] 제2조 제3호의 결혼 이민자 및 그 가족을 지원하는 [다문화 가족 지원법]의 영역을 넓히는 효과도 있을 것이다. 이는 다

3) 헌법 제10조 후단 “국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 이를 보장할 의무를 진다”

문화 가족에게 더 많은 지원을 하라는 의미도 있지만, 나아가 ‘국적을 가진’ 다문화 가족을 단위로 지원하는 것이 갖는 한계를 지적하는 의미도 가지고 있다. [다문화 사회 기본법]이 국적을 기준으로 운영되지 않는다면, 말 그대로 ‘다문화’ 가족을 지원하는 근거로 사용될 수 있으며 이는 외국인 가족, 북한 이탈주민 가족 등의 지원을 포괄할 것이라고 생각한다.

3) 구조적으로 [재한 외국인 처우 기본법]이 기본적으로 법무부가 관할하는 정책에 대하여 영향을 주는 것에 비하여, [다문화 사회 기본법]은 여러 부처에 관계된 정책에 모두 영향을 줄 수 있는 방식으로 제정하는 것이 바람직할 것이다. 다문화 사회에 대처하는 것은 외국인 정책만으로 가능한 것이 아니기 때문에, 교육부, 보건복지부 등 유관 기관의 정책이 모두 고려되어야 한다. 그런 의미에서 [다문화 사회 기본법]은 대통령, 혹은 국무총리가 관장하는 법으로 되어야 할 것이고, 나아가 이 법을 시행하고 각 부처별 정책을 조율하는 독립된 기관도 필요할 것으로 생각된다.⁴⁾

마지막으로, 다문화 시대 사회통합에 대해 토론자의 생각을 잠깐 언급하도록 하겠다. 우선 ‘통합’은 통합할 문화와 통합되어야 할 문화가 미리 구분 지어진 상태에서 권위적인 방식으로 이루어져서는 안 될 것이다. 그것은 우선 전 지구적 차원에서 일어나는 인구의 이동과 문화의 통섭 과정에 역행하는 결과를 가져올 수도 있다. 통합은 다원주의를 지향하는 법의 울타리 속에서 ‘다양한 가치와 문화가 공존’한다는 의미에서 이루어져야 할 것이다. 이런 의미에서 이주민들이 자신의 고유한 문화를 유지할 수 있도록 관용하는 것이 필수적이라고 생각한다. 발표자도 마지막에 김리카(1995)를 인용하면서 이런 생각을 말씀하신 듯하다. 우리는 우리 사회로 새로 이주해 온 사람들에게 시혜를 베푸는 입장에서 다문화 정책을 시행해서는 안 된다. 우리나라에서 같이 살던 사람들도 언제든지 이주민으로서 외국에 정착할 수도 있는 것이다. 우리는 ‘트랜스내셔널’이라는 새로운 전 지구적 환경에 적응하고 있는 중이며, 그에 맞추어 우리의 삶을 조정하는 것이라고 생각한다. 그 삶의 울타리인 법과 제도가 그런 관점에서 ‘개방적으로’ 정립될 수 있게 많은 담론이 이어졌으면 하는 바람이다.

4) “국민권익위원회”와 유사한 합의제 중앙행정기관으로서 독립된 “다문화사회위원회”를 두는 것도 한 가지 방안임.