

고등평생학습을 통한 세계시민적 주체화는 어떻게 이루어지는가?

: 새로운 세계시민교육을 위한 결혼이주여성의 경험분석*

정민승(한국방송통신대학교, 교수)†

조지연(노스캐롤라이나주립대, 부교수)

요약

이 연구는 세계시민교육이 정해진 지식을 전달하는 기존의 학교교육적 패러다임으로는 불가능하다는 문제의식 위에서, ‘다문화여성’ 학습자가 어떻게 단일국가의 시민성을 넘어선 세계시민성을 학습하는가를 밝히고자 하였다. 대학 경험을 통해 이들이 획득한 세계시민성은, ‘대학’이라는 자부심 가득한 경험을 경유하여 이루어지며, 비가시적 모성을 건강한 시민성으로 재구성하는 과정을 통해 지구적 문제의식을 강화하는 방향으로 나아가는 것으로 보인다. 구체적으로, 이주여성들은 ‘후진국 소속의 이민자’에서 ‘사회의 리더인 대학생’으로의 위치이동을 통해 외부적-내부적 자존감을 획득하며, 나아가 다문화여성집단의 리더로서 사회적 활동을 전개해나간다. 이들이 스스로를 주체적이고 능동적인 사회적 존재로 바라보게 되는 것은 ‘주변인적 집단정체성’을 유지하면서도 고등교육에 진입함으로써 중심적 주체의식을 덧입게 되기 때문이다. 즉, 학습자의 경험을 중심축으로 놓을 때, ‘모순적 위치성의 교육적 상승’이 세계시민교육의 지향점이라고 할 수 있다.

세계시민성의 핵심이라고 볼 수 있는 이들의 리더로서의 자의식은, 이성적이라거나 지식의 차원이 아닌, 정서적 연대감을 통해 획득된 것으로 보인다. 이는 공동운명을 가질 것으로 예상되는 타인에 대한 애정을 통해 생성되는 것으로서, 이질적인 존재에 대한 수용의 과정을 동반한다. 향후 세계시민교육은 학습자의 위치성에 기반하여 정체성의 다중성에 대한 성찰로 학습자 스스로가 나아갈 수 있도록 하는 정서적 지원과 결합할 때에야, 세계시민교육 본연의 의미를 구현할 수 있을 것이다.

주제어: 세계시민교육, 세계시민성, 다문화교육, 국제결혼이주여성, 타인에, 평생학습자

* 이 연구는 2018년도 방송통신대학교 산학협력기금에 의해 수행된 것임.

† 주저자 : 정민승(03087, 서울시 종로구 대학로 86 한국방송통신대학교, msjung@knou.ac.kr)

I. 문제제기

지구적 차원의 이동이 빈번해지고 동시에 긴장이 고조됨에 따라, 세계시민성에 대한 관심이 제고되고 있다. 세계시민성은 ‘세계’와 ‘시민’의 모순적 결합으로 인하여 그 내포를 규정하기 힘들다. 지향성을 중심으로 보면 세계시민성에 대한 접근은 크게 두 방향으로 나뉘어진다. 하나는 국민국가의 경계가 무너졌고, 경제적-정보적 차원에서의 이동성은 지구적 차원에서 이루어지므로, 세계적 경쟁력을 갖춘 시민성이 필요하다는 입장이다. 신식민주의 엘리트즘으로 비판받기도 하는 이 입장은 지구적 차원의 불평등이나 인종-민족적 차별이라는 사회문제보다는 개인적 탁월성을 갖춘 세계시민을 원형으로 삼는다(Caruana, 2014).

다른 하나는, 글로벌 경제가 하나의 언어로 지구를 통일하고 있는 현상 상황에서 세계시민성은, 이전보다 더 정교화된 불평등 문제를 놓치지 말아야 한다는 입장이다. 다문화주의 세계시민성이라고 불리기도 하는 이 입장은 인간의 담론을 복원하기 위해서는 보다 본격적으로 계급과 민족적 차별을 문제화하는 담론을 전개해야 한다고 본다. 지속가능한 미래를 위해서는 기존의 자본중심적-자민족 우월주의적 시각을 폐기하고 다문화주의적 시민성에 대한 논의를 전개해야 한다는 것이다(Moon, 2010, Schattle, 2007).

교육학적 논의 역시 이 두 입장을 그대로 반영하고 있다. 한편에 더 능력있는 언어와 소통력을 가진 세계시민을 키워내는 일을 소임으로 삼는 수월성 교육이 있다면, 다른 한편에는 대안적 문화를 구축하는 능동적 세계시민을 위한 교육이 주장되고 있다(Nussbaum, 2002). 흥미로운 것은, 양자 모두 ‘지향성’이 다를 뿐, 교육 패러다임의 차원에서 보면 전달로서의 교육에 머물고 있어, 유네스코가 주장한 전환적 지식 역량을 강화하기 위한 새로운 교육과정(UNESCO, 2013)으로 나아가지 못하고 있다. 즉, 학습자 스스로 세계시민으로서의 정체성을 가져간다고거나, 학습자의 주체성을 고양하기 위한 촉진으로서의 교육관이라는 평생교육학적 지향성을 담은 논의는 정교화되지 않은 상태다.

이 연구는 이러한 문제의식에서 출발한다. 사회의 문법 자체가 달라졌다면, 교육학 역시 기존의 교육과 다른, ‘학습자 중심의 접근’을 요청한다. 세계시민교육과 관련하여 제시할 수 있는 하나의 방법은 타자화된 존재들의 세계시민성 학습을 추적해 보는 일이다. 차별받는 존재, 다문화성을 체현한 존재들이 세계시민성을 어떻게 키워가고 있는지에 대해 탐색하게 되면, 그 결과물은 기존의 세계시민성의 지평을 넓힘과 동시에 새로운 패러다임의 교육의 가능성을 보여주는 일일 것이기 때문이다. 이런 차원에서, 우리 사회의 대표적 타자인 결혼이주여성들이 세계시민성을 학습하는 과정을 밝힐 수 있다면, 기존의 엘리트적 보편주의의 세계시민교육이 가지는 한계를 넘어서는 구체적인 세계시민교육의 원리를 발견할 수 있을 것이다.

한국에 거주하는 결혼이주여성들은 고등교육에 대한 의지가 강하며, 이들의 교육욕구 및 학습내역에 대한 연구를 보면(전은희, 2014), 부분적으로는 세계시민성을 획득하고 발전시켜 나가고 있는 것으로 해석할 수 있다. 대학을 중심으로 하는 고등교육은, 기존의 인간관계를 새롭게 구축하거나 취업의 기반이 된다는 점에서 결국 주체적으로 사회적 연대를 맺는 기반으로서 기능하고 있기 때문이다. 과연 이들은 대학에서 어떤 과정을 거쳐 세계시민성을 학습하게 되는가? 이 연구는 결혼이주여성이 고등교육에서의 다양한 경험을 통해 세계시민적 주체로 성장하는 과정을 질적 연구를 통해 밝힘으로써 다문화적 세계시민교육의 가능성을 짚어보고자 한다.

II. 연구방법과 분석의 시각

1. 결혼이주여성의 사회계층적 특성

한국에서 국제결혼이주여성은 ‘승혼(hypergamy)’을 위해 한국으로 이주한 것으로 간주된다. 국제결혼을 통하여 더 잘 사는 나라의 시민권을 얻고, 더 나은 경제적 조건을 보장받고자 한다는 것이다. 그러나 실재는 그와 다르다. 한국건강가정진흥원에서 발간한 2012년 통계자료에 근거하여 이들의 출신국 학력별 분포를 보면(조성은외, 2012), 중졸 이하가 36.1%, 고졸이 42.3%, 대졸 이상이 20.6%로, 60%이상의 여성이 고등학교 졸업 이상의 학력을 가진 상태에서 한국으로 이주하고 있음을 알 수 있다. 2015년의 조사에 따르면, 자녀를 둔 국제결혼이주여성의 학력은 대졸이 25%로 중졸과 초졸을 모두 합친 수보다도 높다.

하지만 한국에서의 결혼이 승혼을 보장하는 것으로 보이지는 않는다. 「2015년 전국다문화실태조사」의 통계를 재분석한 한 연구에 따르면(조선주-민현주, 2016), 한국보다 경제수준이 낮은 나라 출신 이주여성들은 고졸 이상의 학력을 가지고 있는 경우 경제활동은 증가하나, 학력이 높을수록 임금은 유의미하게 감소하는 것으로 나타난다. 한국에서의 고졸과 차별적인 대우를 하는 관행이 문화적으로 존재하는 것이다.

이런 이유로, 결혼이민자가 본국과 국내에서 자신의 사회계층을 어떻게 인식하고 있는지 분석한 결과에 의하면(IOM, 2014), 출신국에서 최상층 및 상층은 각각 2.6%와 10.5%를 차지하였고, 중간층이라고 평가한 결혼이민자는 무려 63.1%, 하층이나 또는 최하층은 각각 14.9%와 8.9% 였지만, 한국에서 사회계층 지위 인식에서는 자신을 최상층이나 상층이라고 평가한

결혼이민자는 각각 0.6%와 3.2%에 불과하였고, 중간층이라고 평가한 결혼이민자도 55.2%, 하층이나 최하층이라고 평가한 결혼이민자가 각각 25.2%와 15.8%로 나타났다. 즉, 상당수의 국제결혼이주여성은 한국으로 이주한 후 심각하게 계층하락을 느끼고 있다고 볼 수 있는 것이다. 결혼이 승혼의 꿈으로 시작되었는지는 알 수 없으나, 그 결과는 강혼(降婚)인 셈이다.

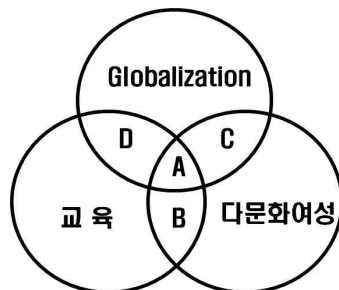
<표 2> 다문화가족 자녀의 어머니 학력

구분		2015				전체 (%)
		국내에서만 성장 (%)	외국 거주 및 성장			
			외국에서 주로 성장 (%)	외국 거주 경험 (%)	합계 및 평균 (%)	
계	비율	100	100	100	100	100
	인원	48,476	31,197	18,941	12,256	79,673
학력	초졸 이하	7.6	5.2	4.9	5.6	6.7
	중졸	18.5	17.5	10.4	28.3	18.1
	고졸	51.1	46.8	42.8	53	49.4
	대졸 이상	22.8	30.6	41.9	13.1	25.9

* 출처: 여성가족부(2015), 전국다문화가족실태조사

2. 분석틀

다문화여성의 대학경험을 세계시민성의 차원에서 분석한다는 연구의 구도는 글로벌화, 이주여성, 대학이라는 세 가지 영역간 교집합으로 설명될 수 있다. 좀더 구체적으로 보자. 세계화와 교육의 교집합은 ‘글로벌 교육’이라고 할 수 있을 것인데, 그 종류는 앞서 말한 바와 같이 세계지배체제에서 지배계급에 속하는 ‘초국적 엘리트’를 키워내기 위한 소위 ‘위로부터의 세계화 교육’(설규주, 2004)과 지구적 위기를 해결하기 위한 ‘아래로부터의 세계화 교육’으로 구분할 수 있을 것이다(D+A). 세계화와 결혼이주여성의 교집합은 글로벌화에 따라 상당수의 여성이 다른 나라로 이주하는 양상을 보여주는 것으로, 계급상승을 위한 승혼과 가부장제의 유지를 위한 여성의 유입이라는 상호 이해관계가 맞물려 있다(C+A). 이주여성과 교육의 교집합은 비교적 분명하게 ‘이주여성을 위한 교육’으로서, 현재 주로 한국어와 같은 동화주의적 차원의 교육이 주를 이루고 있지만, 이주여성들의 주체성을 찾아나가기 위한 시민교육 등의 양상도 나타나고 있다(B+A).



[그림 1] 연구의 분석틀

우리는 [그림1]의 A를 가설적으로 ‘결혼이주여성의(또는 이들을 위한) 대학의 세계시민교육’이라 칭할 수 있을 것인데, 이런 교육은 국가의 정책적 지원을 받는 ‘다문화기초교육’이나 초국적 엘리트층을 위한 ‘세계화교육’과 다른 대안적 중등후교육(post secondary)의 성격을 가진다고 볼 수 있다. 아마도 그 특징은 C와 D간의 긴장, 즉 한국사회에서 타자성수용과 인재지향성이 어떻게 수용되고 있는가에 따라 달라질 것이라 생각된다.

3. 연구대상 및 방법

다문화세계시민성의 기본적 구조를 추출하기 위해서는 고등교육을 받은 결혼이주여성을 연구참여자로 선택하는 것이 적절하다고 판단, 한국에서 대학과 대학원을 졸업한 여성을 관련 단체 및 대학에 문의하여 접촉하였다. 그 가운데 졸업 이후로 전업주부만 있는 2명을 제외한 7명의 국제결혼이주여성(표2)이 연구참여자로 선정되었다. 이들에 대하여 2017년 8월부터 각 2-4회에 걸쳐 인터뷰를 진행하였으며, 집단적 특성을 추출하기 위한 현상학적 방법론에 입각한 질적 연구를 수행하였다. 사용된 연구방법은 Colaizzi(1978) 방법으로, 이는 개인적 속성보다는 전체 연구참여자의 공통적인 속성을 도출해 내는데 초점을 맞춘 방법이다. 이 방법에 따르면, 연구자는 우선적으로 연구관심과 관련하여 의미있는 진술들을 추리고, 의미를 명료히 한 후, 주제를 분류하고 주제군을 묶어 범주를 추출하는 과정을 거치게 된다. 연구참여자들이 공통적으로 가지고 있는 의미군이 추려질 수 있도록 원자료를 재구성하는 것이다.

이에 따라 연구자는 원자료를 반복하여 읽으면서 각 진술에서 공통의 속성이 묶여질 수 있도록 범주화 작업을 실시하였다. 그 결과, 이주여성들은 고등교육의 쓰임새를 자부심, 훌륭한 엄마, 다문화 리더의 세 축에 있다고 보고 있었으며, 각 영역별 빈도의 차이는 거의 없었다. 즉, 7명의 여성 모두 고등교육이 새로운 삶의 장을 여는 경험이라고 여기고 있으며, 이는

새로운 관계를 형성하고 가정에서의 자신을 다시 보며, 국제결혼이주여성들의 선두주자로서 할 일을 찾아야겠다는 소명의식으로 연결되고 있었다.

<표 3> 연구참여자의 인구학적 특징

이름 (가명)	연령	출신국	한국 거주 기간	주 사용어	직업	학력
수미	48	중국	20년	한국어	회계사 (중국) 이중언어강사로 3년 근무	중국에서 대학 졸업 /공주대 석사/박사과정 재학중
가희	45	몽골	18년	몽골어	비정규교사(몽골) 다문화 상담센터 근무 (현)	경민대학교 및 대학원 졸 (사회복지 석사)/한국어 교사 양성과정 100 시간 수료 /사회복지사 2급, 보육교사 2급 자격증
지민	38	몽골	12년	몽골어	전업주부	목포대 대학 및 대학원졸(행정학과 석사)
아이리스	54	필리핀	9년	영어	행정공무원 (필리핀)	방송통신대 재학, 동국대 석사과정
미나	39	베트남	10년	베트남어	주부 소모임 활동	방송통신대 졸업, 방송대 다문화협의회 회장
시호	48	중국 (조선족)	20년	한국어	시민단체 활동가	서울시립대 석사, 박사과정 수료
혜나	35	몽골	9년	몽골어	없음	방송통신대 졸업

Ⅲ. 결혼이주여성들의 고등교육 경험: ‘대졸’과 ‘타자성’의 상승적 결합

앵게스트롬(Engeström, 1987: 67-68)은 맑스의 모순 개념을 활동에 대입하여 활동체제 안, 혹은 활동체제 간에 존재하는 모순에 주목한다. 새로운 활동이 생겨난다는 것은 이 모순들이 상승적으로 결합하여 또다른 체제를 만들어낸 결과라는 것이다. 이런 시각에서 보면, 예컨대 한국사회의 결혼이주여성 교사는 가족체계상으로는 ‘후진국 출신 부인’으로서 가부장제를 이어가기 위한 출산장치로 간주되는 동시에, 교육체계에서는 ‘이중언어교사’로서 아이들에게 다른 나라의 문화와 언어를 가르치는 재생산의 중심고리로 그 위상을 가질 수도 있다. 집단의 공통성에 초점을 맞춘 질적 자료분석 결과, 이들의 고등교육 체험은 ‘위치성

(positionality)'의 지속적 변형과 결합되어 교육적 효과로 나아가고 있다는 것을 알 수 있었다. 그것은 근본적으로는 '후진국출신 부인'과 '대학졸업자'의 모순적 위치결합이 낳은 파생적 결과로서, 첫째 관계의 변화, 둘째 모성의 의미 재규정, 셋째 사회활동의 출현이라는 양상으로 드러난다.

1. 관계 재구축: “존중의 시작”

국제결혼이주여성은 출신국과 이주국 간의 문화적 차이를 크게 느끼면서 국민국가의 특성을 넘나드는 세계시민으로서의 정체성을 가져나가는 존재라고 볼 수 있는데, 이들은 여기에서 더 나아가 경제적-학력상의 격차를 경험하면서 급격한 좌절을 겪는다. 국민국가적 정체성이 탈각된 상태에 계층 하락까지 겹쳐지는 것이다.

공장에서는 제가 중국인이잖아요, 그러면 등급이 제일 저기 하예요. “중국에 굴 있냐? 사과는 먹어봤냐?” 200명 되는 큰 공장이었는데도 그래요. 내가 아무리 회계사였으면 뭐해요. 여기서도 어떤 일도 할 수가 없는 거예요. 정말 중국으로 되돌아가고 싶었어요. 우울증도 왔고요.(수미)

이런 상황에서 고등교육은 ‘탈출을 위한 수단’으로 상정된다. 대개의 외국인 유학생들과 마찬가지로(백성희, 2016), 출신국에서 대학을 나왔음에도 불구하고 학력 및 경제력이 낮을 것이라는 편견에 늘 부딪히는 경험을 통해 이들은 “한국에서 대접받기 위해서는 한국 학위를 가져야겠다”는 결심을 하게 된다. 한국의 대학을 나오고 한국 졸업장이 있어야 “변변한 직업”을 가질 수 있기 때문이다. 따라서 이들은 국가적 경계이동을 통해 보편적인 코스모폴리탄을 익혀나가는 것이 아니라, 다문화적인 세계시민성이 생존을 위해 요청하게 된다. 따라서 고등교육 역시 엘리트 세계시민의 양성이 아니라, 세계시민으로 받아들여지기 위한 최소한의 조건으로 그 위상을 가지게 되는 것이라 하겠다.

교육을 받았던 경험이 있을 경우 고등교육으로의 진입욕구는 보다 커지며, 이는 학력간 아비투스 차이로도 나타난다. 저학력 결혼이주여성이 자기부정적 아비투스 속에서 아이들에 대해 ‘나와는 다른 삶을 살아라’라는 막연한 바람을 가지고 있음에 반해, 고학력 이주여성은 ‘학구적 아비투스’를 통해 자기부터 학습으로 상황을 바꾸로자 하는 태도를 가지고 있다는 연구결과(서덕희, 오성배, 2012)를 원용해보면, 상당수의 여성들은 ‘기초교육’이 아니라 ‘고등교육’을 원하고 있다고 볼 수 있다.

그러면 이들이 고등교육, 즉 대학에 대해 부여하는 의미는 무엇인가? 가장 큰 의미는 ‘주변의 존중’이다. 대학교육을 받아서가 아니라, 대학에 들어갔다는 사실 자체로 인해 가족구성원들이나 이웃의 “대접”이 달라졌다는 것이다. 대학생이 되자, ‘후진국여성’이라는 꼬리표는 탈각되기 시작했고, 다르게 대접하기 시작했다는 것이다. 한 여성의 말을 들어보자.

대학에 들어가는 건 다른 사람들에게서 완전히 다른 존재로 인정받는 길이에요. (그전에는) 시어머니가 엄청 이거저거 많이 시켰어요. 그런데 조선간장인지 왜간장인지 나는 아무리 먹어도 그게 그건데 모른다고 뭐라하니 진짜 힘들었어요. (그런데) 방송대 들어갔다고 하니 공부해야 하는데 뭘 밥하냐고. 완전히 평화가 찾아온 거예요.(시호/괄호는 인용자)

한국의 기성세대들에게 작동하는 ‘배운 사람’에 대한 부러움과 존중은 결혼이주여성에게 대학에 입학하고자 하는 중요한 동인을 이루는 문화적 기반이다. 한국에 와서 존중받아본 적이 거의 없었던 상당수의 여성들은, 대학에 들어가는 것이야말로 ‘한국인으로 인정받기 위한 유일한 끈’이라고 여긴다. “세상이 바뀌지 않으니 내가 바뀌어야 한다”는 현실인식에서 비롯된다.

실제로 ‘후진국+며느리’라는 이중의 열등성은 대학이라는 고리를 통해 ‘대학생’의 정체성이 추가되면서 새로운 양상으로 전환한다. “한국말도 못하는 못사는 나라 며느리”가 사회의 리더격인 ‘지식인’이라는 존재로 변신한 것이다. 기존에 이주여성을 둘러싼 배타적 고정관념의 사슬을 끊으려면, 정주민들이 가지고 있는 관계의 고리가운데 가장 약한 부분을 찾아내야 한다. 이것이 ‘학력’이다. 고등교육을 받고 이중언어 강사로 활동하게 된 한 여성은 이렇게 말한다.

학교는 이걸 완전히 다른 세계가 열리는 거예요. (내가 교사가 되기 전에) 중국친구들은 (한국인) 교사들이 우리 다문화를 다 우습게 보고 외톨이로 만들거라고 그랬어요. 근데 아니고 다들 내가 열심히 한다고 칭찬해주는 거예요. 여기서 나는 선생으로 존중받고 그렇게 사니까. 식당(에서 근무할 때)하고는 정말 다른 거죠.(지민)

조금 더 구조적 차원에서 보면, 대학 혹은 대학을 통한 자격의 취득은 사회이동(mobility)의 전제조건으로, 대학공부란 한국사회의 인정체계 안으로 들어오기 위한 출입증같은 것이다. 정주민들간에도 대학은 ‘교육열’이라 불릴 정도의 지위경쟁의 목표를 형성하고 있다. 오랫동안

안 문화적으로 축적된 대학에 대한 열망은, ‘누구라도 대학공부를 한다면 그것은 훌륭한 일이다’라는 믿음을 형성하였고, 설혹 그것이 후진국출신 며느리라 할 지라도 그 믿음에는 변함이 없는 것이다. 이는 결혼이주여성의 고등교육은 개인의 삶의 질 향상과 문제해결에서 끝나는 것이 아니라 가족전체의 삶의 질 향상과 문제해결에도 영향을 미치며, 한국사회의 정착과 적응에 도움이 되었다(백은숙, 한상길, 2017)는 연구결과와도 맥을 같이 한다.

게다가 대학에서의 공부가 가져다주는 잇점은 ‘네트워크’를 통해 새로운 직업군으로의 연결이 이루어진다는 점이다. 식당이나 막노동현장이 아니라 학교라든가 공공상담소가 그들의 일자라로 연결되면서, 이들이 관계맺는 사람들도 달라지게 된다. 다른 교사들이라든가 상담사들, 공무원들을 만나면서 이들의 관계망의 속성이 달라지는 것이다. 늘 열등한-소수집단의 대접을 받던 이들에게 대학은 일종의 ‘갑옷’으로, 사회라는 ‘전쟁터’에서 자신을 보호하고, 나아가 다른 사람들과 당당하게 관계맺을 수 있도록 해준다는 것이다.

그것을 한마디로 표현하면 ‘존중’이라 할 수 있다. 이전의 관계망이 ‘상하위계’를 전제로 이들을 ‘하층’에 위치짓는 ‘함부로의 문화’였다면, 고등교육 이후 맺게 되는 관계망에서는 ‘평등’을 전제로 동등한 입장에서 이들을 격려하는 “존중의 문화”라 할 수 있다. 이런 관계망은 든든한 심리적-물리적 지지대로서 결혼이주여성들이 ‘주체’로서 자기자신을 인정하고 능동적으로 문제를 해결해갈 수 있도록 하는 기반이 된다.

2. 모성에 대한 재규정: “자랑스런 엄마”

‘엄마’는 결혼이주여성의 중심 정체성이다. 한국으로 온 이유가 결혼이고, 결혼이 아이를 낳기 위한 가족적 필요에서 시작되었음을 생각하면, 이 여성들에게 한국사회가 요구하는 것도 모성이요, 이들 스스로도 가장 강하게 원하는 것이 ‘훌륭한 어머니됨’이다. 따라서 이들의 삶의 중심축은 ‘아이들’이고, ‘엄마됨’이다.

이렇게 모성 정체성이 중요함에도 불구하고, 중요하게 다루어지지 않는 것 같다. 자신이 그 아이의 엄마라는 사실을 숨기거나, 자신의 출신국을 숨기거나, 자신이 외국인이라는 사실을 숨긴다. 물론 그것은 한국 특유의 문화에서 기인하는 바가 크다(김유진, 오성배, 2013). 자신이 그 아이의 엄마라는 사실을 알리는 것이 자녀에게 도움이 되지 않기 때문에 엄마임을 숨기는 것이고, 입을 열어 외국인임이 드러나면 불이익이 있을 것이기 때문에 숨기기 때문이다.

“한국에서 아이를 잘 키우기 위해서는 나를 숨겨야 한다고 생각했어요.”, 혹은 “시어머니가 한국며느리가 아니라 싫어하셔서”라는 말에서 드러나듯이, 이들은 자신이 그 아이의 어머

니가 되기에 ‘적절하지 않은’ 존재임을 명시적으로 들으면서 투명인간이 되기를 선택한다. 비가시적 존재가 됨으로써 승리자가 되는, 또는 승리자가 되기 위해 비가시적인 존재가 되는 이런 비극적 선택은 일종의 ‘자기무시의 전략’이라고 부를 수 있을 것이다. 결혼이주여성들이 자신의 모국어인 집에서 쓰지 않는 것도 이런 이유에서이다.

고등교육은 이런 비가시적 보호자에 머물던 엄마들에게 당당함을 불어넣어 사람들의 눈앞에 나서게 하는 일종의 ‘보호막’이라고 볼 수 있다. 이들이 대학을 들어갔다는 사실을 중요하게 생각하는 이유는, 가족들이 자랑스러워하기 때문인데, 이런 차원에서 보면 대학은 이들을 ‘열등한 국민’에서 구해내는 장치이기도 하다. 호쉴드(Hochschild, 2009)는 사회적으로 우월한 지위를 가진 집단에겐 ‘지위의 보호막’이 작동하고 있다고 보았는데, 동일한 의미에서 대학은 이들에게 대학생이라는 독특한 ‘지위’를 부여하는 과정을 통해 ‘열등국민’의 규정성을 가릴 수 있는 보호막을 제공하고 있는 것이다.

예컨대, 혜나씨의 남편은 과거에는 “다른 사람에게 중국인임을 이야기하지 않았”지만, “이제는 석사한다고, 한국여자들보다 낫다고” 이야기한다. 지위의 보호막은 사회적으로 강력해서, 어린 아이들까지도 엄마를 새롭게 규정하게 해준다. 아이들은 “너네 엄마 대학나왔어?”라는 공격적 말하기로 이주민비하의 발언에 맞서고, “엄마가 대학나오고 봉사하는 모습을 자랑스럽게 생각”한다. ‘대학’이라는 장치를 경유하여, 결혼이주여성의 모성에 대한 재규정이 이루어지고 있는 것이다.

애들 뭐 정체성 교육 다문화교육 필요 없어요. 우리 엄마가 박사한다? 우리엄마가 선생님이다? 애네한테 무슨 교육이 머가 필요있어요? 애가 심리적으로 건강하게 자라고 있다는 표증이잖아요. 엄마가 대학 다니는게 어머님하고의 관계, 신랑하고도 관계, 이렇게 좋아져서 가정이 탄탄해지고 애들한테도 그게. 직접적인 그게 되니깐.(가희)

즉, 결혼이주여성들에게 고등교육은 서로 다른 체계에서의 상이한 위상을 주체에게 부여한다. 이 여성들은 ‘타자’ 혹은 ‘열등한 존재’와 ‘엘리트’ 혹은 ‘인재’의 간극을 체험하고, 그 지난한 과정에서 ‘자랑스런 엄마’라는 자아개념을 획득한다. 세계시민이 시민으로서의 주체성과 타자에 대한 열린 태도를 전제로 하는 것이라면, 결혼이주여성들에게 고등교육은 자신감에 기반한 모성적 주체성의 획득을 가능하게 하는 발판인 것이다.

3. 지역으로의 확장: “앞장서서 살아야 하니”

시민성은 사회적-집단적 정체성을 전제로 한다. 시민됨이 국가의 주인으로서의 인민을 토대로 생겨난 개념이기 때문에, 시민은 행동력과 판단력을 요구한다. 그 사회의 구성원에게 요청하는 자질과 행위가 없다면 시민으로서의 정체성은 형성될 수 없다. 국제결혼이주여성은 두 개의 서로다른 국가의 호명을 받는 존재라는 점에서 다소는 복잡하고 모순적인 정체성을 가지고 있다. 이들은 출신국의 시민으로 성장했지만, 한국에서 새로운 시민으로 살아가야 한다. 문화적으로 내면화된 규범과 활동의 장이 분열되어 있는 것이다.

국제결혼이주여성에게 고등교육은 이런 분열을 봉합하는 기제로 작용하는 것으로 보인다. 정주민들과 동일한 교육이 진행되지만, 시민으로서의 정체성이 다르기 때문에 정주민과는 다른 내적 변화가 일어나는 것이다. 예컨대, 대학은 개인적 성취를 위해서도 중요하지만, 결혼이주여성은 집단을 대표하여 고등교육을 받게 된 것이므로 책임감을 가져야 한다는 의식이 강하다.

식당에서 일해도 200만원은 벌 수 있잖아요. 그래도 대학 나온 사람이 거기서 일하는 건 그게 아니고. 다문화여성들, 사람들이 나를 바라보고 있는데, 이게 짐이잖아요. 무거운 짐. 공께 봉사하고. 앞장서서 살아야 하는경계.(지민)

즉, 대학은 ‘다문화여성’이라는 집단의 리더로서 스스로를 규정하게 하는 기반이 되는 것이다. 이런 점에서 대학의 경험은 국제결혼이주여성들이 문화적 규범간의 거리를 좁혀 행동력을 갖춰나가게 하는 자원이자 기반이 되는 것으로 보인다. 즉, 보편적 인간의 품위나 권리에 대한 인식을 신장시키되, 한국사회에서의 활동력을 갖춰주는 역할을 하고 있는 것이다. 대학졸업 후 이중언어강사를 하는 한 여성은 자신이 강사로 활동하면서 학생들에게 다문화 수업을 진행하게 되었고, 그 수업을 통해 학생들이 바뀌는 모습을 보게 되었다고 한다. 그 변화는 한편으로는 자신의 변화상을 되짚어 보여주는 과정이었고, 그 이후 깊이 스스로의 편견에 대해 생각하게 된다.

(그러다가) 제가 다른 나라 사람들이랑 이야기를 하면서 생각했어요. 아, 내가 필리핀에 대해서 가지고 있었던 생각이 잘못된 거였구나. 한국 사람이 나를 우습게 보듯이 나도 필리핀 사람을 우습게 본기지. 이런 단점은 또 다른 장점이 되고, 서로가 이해하면 더 좋은 점들을 훨씬 많이 배울 수 있구나.(수미)

민족적 위계에 대한 고정관념 자체에 대하여 비판적으로 생각한다는 것은 세계시민성의 핵심에 해당한다고 해도 과언이 아니다. 하지만 명제적 차원에서 자민족중심주의가 나쁘다라고 말하는 것과, 스스로를 편견을 가진 존재라고 인정하는 것은 전혀 다른 문제다. 한국우월주의가 열등하다는 사실을 명확히 이해하고 세계시민적 실천을 하고 있는 이 타자의 탄생은, 국제결혼이주여성이라는 ‘소수자중의 소수자’가 ‘고등교육’이라는 이질적 제도에 도전하여 자신의 체계 안으로 전유한 결과라고 할 수 있을 것이다.

대개 대학 졸업 이후 나타나는 ‘다문화여성리더’로서의 시민활동력의 확장은, 스스로에 대한 반성과 더불어 인식지평의 확장과 결합한다. 단지 ‘내가 자민족중심주의에 빠지지 말아야겠다’는 수동적 각성이 아니라 ‘더 좋은 사회를 위해서 나같이 이질적인 사람이 더 적극적으로 활동해야 한다’라는 능동적 태도로 나아가는 것이다. 이들의 말을 좀더 들어보자.

한국사람도 국문과 다니는데 중국사람이 중문과 다니면 그게 왜 창피하냐고.
(중국에서 공부할 때와 달리) 중국사람 각도가 아니라 한국사람 각도에서 이해하고, 이중적으로 이해가 되잖아요. 루쉰작품을 해서 중국사람 입장에서 이해하고. ... 초급중국어에 삽화가 틀리게 많아요.(수미)

60세 넘어서도 강의도 하고. 봉사도 자원봉사나 중국어나 다문화쪽 강사해도 좀더 이렇게 충실해서, 같은 봉사해도 조금더 효과적으로 더 줄 수 있는 거 그런것도 하고 싶고. 요즘 100세 인생이라는데.(미나)

이렇게 보면, 결혼이주여성들의 고등교육 경험은 세계시민성으로 자연스럽게 이어지며, 세계시민적 의식의 각성에는 민족적 이질성이라는 존재적 특성이 핵심적임을 알 수 있다. 즉, 이들은 ‘이질성’으로 인하여 차별받기 때문에 집단적 정체성을 자신의 것으로 받아들이며, 여성주의적 발달의 일반적 양상과 유사하게(조형, 2006), 교육을 통해 능동적으로 차별적 상황을 변화시켜내고자 한다. 대학의 선택이 능동적 환경변화의 시도이기 때문에, 이후 학습의 과정은 그것이 어떤 질적 차이를 갖더라도 세계시민으로서의 활동력과 연결되게 된다. ‘엘리트주의적 글로벌리즘’은 자리할 여지가 없어지는 것이다. 다문화시민교육은 이질성의 수용을 통한 시민적 능동성을 갖추는 과정으로서, 사회변화의 리더로서의 책임감을 수반하는 고등교육을 통해 완성될 수 있는 것이다.

IV. 다문화 세계시민교육의 중심어로서의 ‘위치성’과 ‘타인에’

1. 결혼이주여성 고등학습자의 학습동학(dynamics)

다문화주의적 차원에서 보면, 세계시민성은 현대의 시민성을 이해하는 한 방식이기도 하며, “지구적 연계에 대한 이해와 공동선을 위한 참여”를 특징으로 삼는다. 그것은 단지 국가적-민족적 시민성의 범주를 확대한 것이 아니라 새로운 가치를 부여하는 개념으로, “지구적 차원의 민주적 - 다문화적 시민성”이다(Torres, 2017: 15). 그럼에도 불구하고, 세계시민교육은 너무나 많은 맥락을 수용하기 때문에, 명료한 원리나 구체적 특징으로 규정되기 어렵다.

이 연구는 기존의 교육론의 접근방식, 즉 정해진 목적이 있고 그 목적을 구현하는 수단으로서의 교육이라는 시각을 벗어나, 학습자가 스스로 학습해 나가는 과정을 밝힘으로써 세계시민교육의 새로운 측면을 조명하고자 하였다. 구체적으로, 결혼이주여성이라는 한국사회의 대표적 타자가, 불평등하고 동질성지향의 사회에서 고등교육을 통해 어떤 학습을 하는지 밝힘으로써 그것이 세계시민성의 차원에서 어떻게 해석되는지 밝히고자 했다. 연구 결과 밝혀진 이들의 고등교육 경험의ダイナ믹을 구조화하면 다음과 같다.

첫째, 결혼이주여성의 세계시민성 발달은 고등교육이라는 ‘외피’를 입으면서 시작된다. 결혼이주여성들에게 대학은 그간의 열등적 존재감을 벗어날 수 있는 대체재로서의 기능을 하기 때문이다. 후기구조주의적 시각에서 보자면, 이주여성에게 대학은 ‘위치성’의 집합 혹은 전환을 의미한다. 후기구조주의적 인식에서 출현한 용어인 위치성(positionality)이란, 인종이나 계급, 성별 등의 정체성을 형성하는 사회적 정치적 맥락을 말한다(Merriam et. al. 2000). 즉, 위치성이라는 개념은 인종이나 성별 그 자체가 정체성이라고 보는 것이 아니라, 그것을 ‘형성’하는 맥락이 존재한다고 보는 시각을 동반한다.

이렇게 보면, 결혼이주여성에게 대학은 위치성 변화의 장(field)이다. 순혈주의적 경향이 강한 한국사회에서 결혼이주여성들은 ‘결핍된 존재’로서 한국어나 한국의 문화를 배워야 하는 존재로 위치지어져있다. 이와 반대로, 대학생이라는 위치성은 ‘대졸’이라는 최고학력으로 계층이동을 할 수 있는 사회자본을 축적해가는 ‘중심적 존재’다. 따라서 ‘결혼이주여성의 대학생활’은 정주민과 이주민간의 장의 인식의 역동을 발생시킨다. 열등한 결혼이주여성이 상당수의 한국인보다 우월한 대학생이 되었기 때문이다. 즉, 결혼이주여성의 세계시민적 자존감은 이주민과 대학생이라는 ‘우월과 열등’의 모순적 집합의 역관계를 형성하면서 진행되는 것이다.

교육은 정해진 내용을 암기하거나 지식을 전달하는 것이 아니라 사회적 명명의 방식이

변화하는 것이기도 하며, 이는 자아의 자리가 변화하는 것이기도 한데(손민호, 조현영, 2013), 이를 위해서는 장기적인 자리 ‘점유’의 과정이 필요하다. 주변의 위치에서 중심의 위치로의 이동이 이 타자들이 세계시민성을 학습하게 되는 계기라면, 그 전제는 ‘중심’의 자리에 충분하게 앉아보는 것이다. 4년이라는 기간은 존재적 차이를 느끼기에 충분한 시간이며, 이것이 ‘과거의 나’에 속하는 일반 다문화여성들에게, ‘현재 혹은 미래의 나’인 여성리더가 도움을 주고 싶다는 사회적 욕구를 갖게 하는 공간을 제공한다.

다음으로, 이들이 세계시민성을 획득해가는 과정은 ‘이주여성집단과의 정서적 동일시’를 경유한다. 결혼이주여성들은 대학에 입학하면서 곧바로 ‘이주민의 대표’라는 의식을 가지게 된다. 교수나 다른 학생들은 ‘일반학생’이 아닌 ‘다문화’로 이들을 대하는데, 이는 결혼이주여성들에게 “나는 아무리 노력해도 다문화구나”라는 좌절감을 준다. 하지만 동시에 이들은 “나는 다문화 가운데 지도자”라는 의식도 가지게 된다. 대학은 사회의 리더를 키우는 곳이므로, ‘다문화’인 자신들은 결혼이주여성집단의 리더가 되어야겠다는 결심을 자연스럽게 하게 되는 것이다.

결혼이주여성은 일반적으로 단순한 연대감에 머물지 않는 경향이 있는데(박미숙-이미정, 2015), 대학의 경험은 타인에 대한 봉사나 사회평등을 위한 행동으로 나서게 하는 분명한 동인이 되는 것이다. 결혼이주여성들 대부분이 겪는 어려움을 조금이라도 해결하는 ‘다문화 여성의 리더’로 살아야겠다는 결심은 사회적으로 능동적인 주체로서 스스로를 규정하게 하며, 이는 이들이 구축하는 다문화 세계시민성의 핵에 해당한다.

이들이 겪는 진한 정서적 과정은, 이론적으로 보면 ‘타인에(allophilia)’(Pittinsky, 2012) 개념과 연동한다. 타인애는 ‘자신과 다른 집단의 사람들에 대하여 가지는 긍정적인 태도’로서, 편견과 대척점에 존재한다. 그것은 깊은 관심, 위로, 관여, 열정, 연계의식을 그 요소로 포함하며, 다양한 인종적-종교적-문화적 차이를 아우르면서 이루어지는 리더십을 설명해주는 개념이기도 하다. 자신 집단에 대해 애정을 가지거나, 자신을 사랑하는 ‘자기애’가 아니라, 전혀 다른 종류의 ‘타인들’에게 정서적 애착을 가지고 친밀감을 느낀다는 것이다.

대학경험을 한 결혼이주여성들은 자기와 전혀 다른 인종적-문화적 집단을 ‘다문화’라는 하나의 범주로 묶어 이해하며, 그에 대한 충성도가 매우 높다. 나아가서 그들에 대한 애정으로 후진국에 대한 관심을 발전시키며, ‘인간’ 일반에 대한 이해도를 높여나간다. 정서적 유대감을 기반으로 세계시민성을 발전시켜나가게 되는 것이다.

결혼이주여성들은 또한, 주변인적 취급을 받는 다문화여성집단이라는 집단적 정체성 위에서 자신을 조명하는 과정에서 리더십을 갖게 된다. ‘나도 그런 입장이었다’는 동일시에서 시작되는 다문화여성에 대한 연민, 그리고 자신이 그들을 도울 수 있는 지적 지도력을 가지고

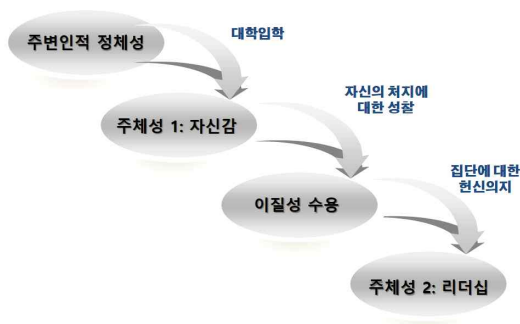
있다는 믿음이 이들을 개인주의나 엘리트주의에서 벗어날 수 있게 하는 것으로 보인다.

다른 한 축은 대학경험을 통한 자기성찰력의 확장이다. 결혼이주여성들은 다양한 갈등을 겪으면서 자신의 태도를 다시 볼 기회를 가지며, 이를 통해 보다 높은 성찰력을 가지게 된다. 연구참여자 가운데 수미는, 필리핀인을 하대하는 무의식적 태도에 어느 날 직면하면서 ‘그렇게 차별받는 것이 싫었던 나는, 과연 다른 후진국의 여성들을 하대하지 않는가?’와 같은 질문을 던진다. 이념적으로만 존재하던 평등이 자신의 태도에 개입하게 되는 것이다. 무의식적 관행이나 태도에서 빠져나와 자신이 쉽게 서열의식에 사로잡힐 수 있는 존재임을 깨닫는 것은 쉬운 일이 아니다. 차별을 당하는 존재가 아니라 차별을 하는 존재로서의 자신을 조망할 수 있는 능력은 인간의 생리적 경향과 단절하기 위한 노력을 필요로 하기 때문이다(김은영 외, 2014). 내면의 차별작동기제에 대한 이런 이해는, 세계시민의 다양성과 평등함을 구현하기 위한 조건이기도 하다.

2. 학습동학에 대한 실험적 분석

이 연구에서 드러난 결혼이주여성이라는 타자들의 대학경험을 우리는 일종의 세계시민성 학습이라 부를 수 있을 것이다. 대학 입학과 동시에 주어진 새로운 위치성으로 인하여, 이들은 자신을 주변인이나 열등한 존재가 아니라 삶의 주인으로 보기 시작하게 되고, 그 이후 대학 경험을 통해 엄마로서의 자기정체성을 새롭게 구성해가게 된다. ‘다문화여성집단’의 리더로서의 자기규정 역시 대학이 아니었다면 생각하기 어려운 변화에 해당한다. 즉, 고등교육이라는 자랑스러운 외피, 그리고 지속적인 고등교육으로 인한 자기성찰성, 그리고 고등교육으로 인한 리더십 압박이 이 타자들의 세계시민성을 구성해주는 영역이라 볼 수 있는 것이다.

평생교육학적 차원에서 다시 말하자면, 이들의 세계시민성 학습은 정해진 세계시민성 역량ABC를 학습하는 것이 아니라, 고등교육 경험이 수반한 자아관 및 세계관의 변화로서, 삶의 주체로서의 자기규정에 해당하는 것이다. 그러면 그 학습의 과정은 어떤 과정을 거치는가? 이 과정을 정리해보면 다음과 같다.



[그림 2] 결혼이주여성의 세계시민성 학습과정

출발점은 주변인적 정체성이다. 주변인적 정체성은 학습자들이 자신의 열패감 혹은 부족함을 인정하는 과정으로, 세계시민학습의 시작점에 해당한다. 대개는 이런 정체성이 결혼이주 여성과 같은 사회적으로 소외된 존재에게서만 가능한 것이라 여기기 쉽지만, 사실은 어떤 존재건 지구화된 사회 속에서는 주변인적 위치를 경험하게 된다. 계급적 상층이라도 문화적 결핍이 있을 수 있고, 남성이라도 가난할 수 있으며, 학력이 높아도 체력이 부족할 수 있다. 상호교차적인 불안정성이 사회의 조건이라면, 세계시민교육은 일차적으로 스스로의 ‘주변인성’에 주목하도록 하는 것이 필요하다.

이런 정체성에서 벗어나게 되는 계기를 이 연구에서는 대학입학에서 찾았다. 대학은 주변인적 정체성을 벗어날 수 있게 하는 모순적 자기규정의 계기로서, 대학입학 이후, 학습자들은 스스로가 주변인성을 벗어날 수 있는 자신감을 갖게 되었다고 자평하고 있다. 주변인으로 머무는 것이 아니라 벗어날 수 있다는 자신감이 세계시민성의 핵심인 주체성이나 능동성의 기반을 이루며, 이는 반드시 그간 가져왔던 주변인이라는 정체성에 대한 재규정 과정을 거치게 된다. ‘이질성을 수용한다’는 것은 ‘이질적인=타자적인=이류의’ 라는 공식을 깨는 심리적 과정으로, 기존의 명명방식이나 규정방식에서 벗어나 사고하는 것을 말한다. 동일자적인 동질성의 관행과 습성에서 벗어나, 타자성을 애정을 가지고 바라보는 것이다. 이는 세계시민적 주체가 되기 위한 핵심적 과정으로, 이 과정이 없을 경우, 자신감은 쉽게 개인적 수월성의 이데올로기에 포섭되고 말 것이라 예측할 수 있다.

이 과정 이후, 학습자들은 2-3년 이상의 장기적 대학 학습과정 속에서 ‘주변집단의 리더’라는 더 강력한 주체성에 입각한 자기규정으로 나아간다. 이 역시 타자성에 대한 애정 위에서, 성찰성과 집단성이 결합하는 방식으로 발전해나간다. 이런 주체성은 세계시민교육이 최종

적 목적으로 삼고 있는 바(Biesta, 2010)라고 해도 과언이 아닐 것이다. 소외된 집단의 리더, 혹은 사회의 주변인들에 대한 애정을 가진 적극적 시민으로서 글로벌 사회의 문제를 해결하고자 하는 의지를 가지는 주체의 탄생이기 때문이다.

이런 과정에서 주목되는 바는 크게 두 가지이다. 우선 위치성의 이동이다. 체계의 차원에서 보면 결혼이주여성은 ‘후진국+부인’이라는 주변인+주변인의 -(마이너스)-(마이너스) 결합을 상징한다. 빈곤뿐 아니라 한국문화에도 뒤떨어진 주변인인 것이다. 대학진학은 이 위치에 균열을 가한다. ‘후진국+대학생’의 결합은 주변인+중심인의 결합이 된다. 더 나아가서 이들의 다문화 교사 활동은 ++ 결합으로의 이동을 예견한다. 대학졸업자+교사의 결합이 되기 때문이다. 이것은 이후 교사+어머니로의 이동을 통해 후진국+부인의 결합을 최종적으로 해체한다. 프레이리의 의식화 단계가 그러하듯이, 타자들의 세계시민성 학습은 위치성의 지속적 이동을 통해 인식이 확장되는 과정을 거치게 되는 것이다.

다음으로, 앞서 제시한 타인애라는 개념이 어떤 방식으로 지속가능/불가능할 것인지에 대해 생각해보자. 연구참여자들에게서 추출될 수 있는 세계시민성의 발달기제는 이주여성집단에 대한 충성심과 리더십, 그리고 그걸 가능하게 하는 타인애이다. 그렇다면 이는 국제결혼이주여성에게만 국한되는 것일까? ‘기제’에 주목하면 그 답은 의외로 쉽게 풀린다. 결혼이주여성이 가지는 타자성이 만약 상당히 많은 사람들이 이미 겪고 있는 문제라면, 그래서 유사한 어려움을 가진 자를 ‘집단’으로 인식하고 애정을 가질 수 있다면, 이는 좀더 넓은 집단에 적용가능할 것이다. 또한 세계시민교육의 기반을 제공해 줄 수도 있을 것이다.

이와 관련하여, 데스로체스(DesRoches, 2016)가 제시한 ‘공동운명의 교육’이라는 개념을 떠올려보자. 데스로체스는, 다원화된 사회에서 시민성을 갖추기 위해서는 스스로 ‘공동운명’을 가질 수밖에 없다는 정서적 연대감에 기초해서 시민성을 획득하는 것이 새로운 패러다임이 된다고 주장한다(539). 현재의 동일성이 아니라 미래의 존재를 내사(introspect)하는 과정을 통해 동일성을 가져나간다는 것은 구성적이고 능동적인 작업이 없이는 불가능하다. 예컨대 노동계급과 노인계층은 ‘사회의 약자’의 차원에서 공동운명을 가지게 된다는 미래규정이 가능하며, 이런 인식을 토대로 새로운 연대가 가능하다는 것이다.

이렇게 보면, 세계시민적 연대가 형성되는 근거는 공동운명체라는 형성적 믿음을 통해서이고, 고등교육을 거친 결혼이주여성들은 사회구조 및 자신에 대한 성찰성을 높이는 과정에서 타인애를 발전시켜간다고 볼 수 있다. 세계시민교육의 핵심은 ‘세계시민성’이라는 규정불능의 개념을 교육내용으로 선정하는 것이 아니라, 자신의 처지에서 가능한 공동운명체에 대한 감수성을 키우고, 능동적으로 연대를 구축해나가는 성찰성과 행동력을 키워나가는 일이다.

향후 세계시민교육은 타자성을 체현하고 있는 이들이 학습하는 과정에서 나타난 몇 가

지 원리들을 충실하게 고려하여 진행될 필요가 있을 것이다. 첫째, 지식교육의 패러다임에서 벗어나 정서적 변화에 초점을 두어야 한다. 이 과정에서 학습자들이 이미 가지고 있는 ‘주변인성’에 주목하게 하는 과정이 중요하다.

둘째, 기존의 자기애와 개인의 성취라는 익숙한 교육의 궤도를 벗어나 타인애와 공동운명의 구성이라는 차원에서 세계시민교육을 기획할 필요가 있다. 코스모폴리타니즘이 그 인권적 감수성에도 불구하고 엘리티즘으로 비판받는 이유는 그 추상성에 있다(Alejandral, 2017)는 입장과 같은 맥락에서, 구체적인 차별의 현실과 다양성의 부정이라는 감수성을 적극적으로 드러내고 비판하기 위한 교육설계가 필요하다.

셋째, 소외집단을 축소시켜나가는 것이 교육의 목적이라는 시각에서 벗어나야 한다. 일반적으로 교육은 소외를 극복한다거나 무능을 없앤다는 목표 하에 진행된다. 하지만, 연구의 결과는 현재의 모순과 주변성을 받아들이고, 이를 확대하여 타인을 이해하는 과정이 중요함을 밝히고 있다. 실제로 국제결혼이주여성인 가진 주변성과 다양성은 세계시민성의 핵심이다. 세계시민교육은 주변인에 대한 확장적 접근을 통해 세계시민적 주체성의 실질적 제고로 나아가야 할 것이다.

V. 맺는 말

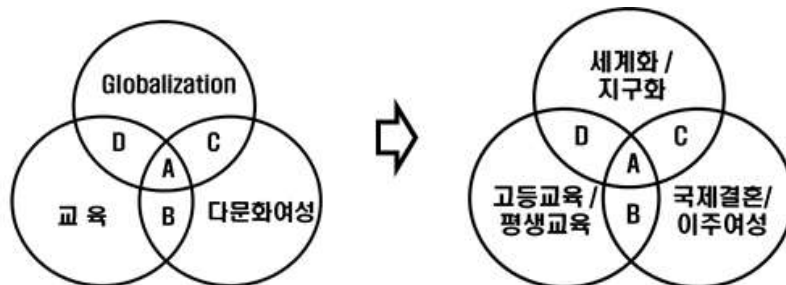
지구적 차원의 이동이 일상이 된 사회에서 시민성의 문제는 교육의 핵심사안이다(Banks, 2017). 같은 문제의식을 가지고, 이 연구는 결혼이주여성들의 세계시민성 학습의 장면을 추적, 타자성에서 출발하는 공동운명의식의 형성 과정을 세계시민교육의 중심적 테마로 설정할 것을 제안하였다. 이제 다시 처음의 분석틀로 돌아가, 범주를 재구성해보자. 이 연구에서는 세계시민교육이 기본적으로 정해진 지식을 전달하는 기존의 교육 패러다임으로는 불가능하다는 문제의식 위에서, ‘국제결혼이주여성’의 ‘대학’경험을 ‘세계시민’적 관점에서 살펴보았다.

위치성이나 개념의 내재적 갈등을 유심히 고려하면, 우리는 쉽게 분석 범주의 유동성을 발견할 수 있다(Holliday and West, 2010). 이런 시각에서 보면, 첫 번째 원의 글로벌화(globalization)는 세계화로도, 지구화로도 해석 가능하다. 세계화가 경제주의적인 지향성을 가지고 있다면, 지구화는 생태적 문제의식을 내포한다. 세계시민 교육을 이야기할 때, 우리는 세계화와 지구화의 사이에서 진동하고 있는 것이다.

두 번째 범주인 대학도 마찬가지이다. 대학은 가장 높은 수준의 지식이라는 차원에서 고등교육으로 등치되지만, 대학교육의 보편화를 이끌면서 평생교육적 지향성도 가지고 있다. 본

연구에서 밝혀진바, 평생교육적으로 생겨난 낮은 문턱으로 인해 대학은 보다 분명한 사회적 소명을 수행하게 되기도 한다. 앞서 세 번째의 ‘다문화여성’이라는 범주는 결혼이주자이면서 성별이 여성이라는 특성을 갖는다. 대부분이 다문화라는 말을 들을 때 국제결혼으로 이주한 여성을 떠올리지만, 그 개념 역시 이주노동자여성들, 비혼 여성들 속에서 계속 창조되는 개념으로 볼 필요가 있다(김진희, 2011).

이렇게 보면, ‘다문화여성들의 대학교육을 통한 글로벌화’라는 말은 매우 명확한 내포를 가지는 세계시민교육의 목표로 보이지만, 경제적 상향이동을 위한 교육에서 지구적 차원의 환경운동에 이르는 다양한 학습내용으로 세분화될 수 있다. 즉, 여러 범주들이 교차하고 진동하면서 새로운 의미를 창출하고 있는 것이다(화살표 오른쪽 참조). ‘다문화여성’이라는 타자성을 입고 살아야 하는 국제결혼이주여성들의 대학경험이 수반하는 세계시민성 학습은, 세계화와 지구화의 긴장 사이에서 주체성과 능동성의 세계시민적 자질 학습이라는 방식으로 나타났다. 이들의 세계시민성 학습은 평생교육적으로 설정된 낮은 경계를 타고 ‘대학’이라는 자부심 가득한 경험을 경유하여 이루어지며, 비가시적 모성을 건강한 시민성으로 재구성하는 과정을 통해 지구적 문제의식을 강화하는 방향으로 나아가는 것으로 보인다.



[그림 3] 분석틀의 구성적 재범주화

앞서 우리는 A를 중심으로 연구를 진행했으나, 연구의 결과는 A가 단순한 범주가 아님을 보여주고 있다. 해당 내용을 중심으로 재범주화해보면, D는 ‘글로벌 교육’이라는 단순한 장이 아니라 고등교육과 평생교육, 세계화와 지구화의 담론이 맞부딪히는 장으로, C는 ‘다문화여성’을 둘러싼 다양한 사업/작업들이 경쟁력/환경/인권담론에서 경합하는 장으로 새롭게 규정될 수 있다. B역시 그간의 다문화라는 규정성을 떼고 보면, 이주여성과 결혼의 갈등적 관계 및 고등교육과 평생교육의 이해관계의 대립이 부각될 수 있다. 이런 시각에서 보면 A는 이 여러 단위들이 서로 경합하면서 겹쳐진 교집합으로서, 본 연구에 따르면 ‘국제결혼을 한 이주여성

들에게 제공되는 평생교육의 낮은 문턱을 가진 대학(B+A)은 '지구화를 향한 이질성 가치의 제고에 기여하는 대안적 여성리더십 학습'(C+A)이 일어나는 장(場)으로서의 위상을 가지고 있다고 볼 수 있겠다.

이완되고 재결합하는 범주는 교육에 대해서도 새롭게 메시지를 던진다. 명료하게 고정된 교육의 목표가 불가능한 시점에 이르렀다는 것이다. 지식전달을 교육의 주된 기능으로 보는 과거의 패러다임에 따르면, 세계시민교육은 세계시민성이 무엇인지 규정할 때에만 가능한 개념이다. '세계시민'으로서 갖춰야 하는 역량이 분명하게 존재해야 그 역량을 가르칠 수 있을 것이기 때문이다. 이렇게 볼 경우 세계시민교육은 고정된 당위적인 내용을 가르치거나, 지역(regional) 단위의 시민교육에 머무를 수밖에 없다(Sklad, et. al. , 2016).

이 연구에서 추구한 바, 세계시민성의 원래적 목적과 가치를 구현하기 위한 교육을 이야기하려면, 그 출발점은 '시민임을 거부당했으나 시민적 주체성을 가지는 사람들'이 되어야 한다. 이들을 주의깊게 보면, 세계화로 인하여 어떤 어려움을 겪었으며, 그것을 어떻게 극복하고 있는지, 국가성을 넘어서서 이들의 삶의 질을 보장하기 위해서는 무엇을 고민해야 하는지를 비판적으로 추려낼 수 있다(Ellis, 2016). 우리사회의 결혼이주여성은 그 대표적인 사례로서, 이들을 통해 드러난 '타자성 속에 갇힌 사람들이 획득해가는 지구적 관점'은, 세계시민성의 핵심 내용이 될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김유진, 오성배(2013). 국제결혼 이주 여성의 자녀 교육열 탐색. **한국교육문제연구**, 31(3), 135-160.
- 조성은, 강복정, 김승현 공편(2012). 2012 연간보고서. 한국건강가정진흥원.
- 김진희(2011). 국제결혼이주여성과 이주여성노동자의 교육 참여 현실과 평생교육의 방향성 모색. **평생교육학연구**, 17(1), 25-51.
- 박미숙, 이미정(2015). 대학원 과정을 경험한 결혼이주여성의 학업동기에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(7), 747-770.
- 백성희(2016). 외국인 유학생의 한국 대학생활 적응에 영향을 미치는 요인 연구. **다문화와 디아스포라 연구**, 8, 67-100.
- 백은숙, 한상길(2017). 결혼이주여성의 전문대학 학습경험 의미. **한국콘텐츠학회논문지**, 17(4), 179-199.
- 서덕희, 오성배(2012). 결혼이주여성의 자녀교육관과 실제: 학력에 따른 차이를 중심으로. **한국교육**, 39(1), 169-207.
- 설규주(2004) 세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향. **사회과교육**, 43(4), 31-54.
- 손민호, 조현영(2013). 다문화가정 결혼이주여성의 학습경험에 따른 정체성 구성에 관한 연구. **교육문화연구**, 19(3), 141-173
- 여성가족부(2015). 2014년 전국다문화가족실태조사.
- 전은희(2014). 고학력 결혼이주여성들의 구직활동과 취업경험에 관한 내러티브 연구. **평생교육학연구**, 20(3), 233-267.
- 조선주, 민현주(2017). 여성결혼이민자의 임금결정요인 분석. **노동정책연구**, 17(3), 45-75.
- 조형(2006). **여성주의 시민성**. 이화여자대학교출판부.
- Banks, J. (2017). *Citizenship education and global migration: Implications for theory and research, and teaching*. Washington DC: AERA.
- Biesta, F.(2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record*, 112(2): 556-578.
- Alejandra, B.(2017). Education for global citizenship at universities: Potentialities of formal and informal learning spaces to foster cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.

- Caruana, V. (2014). Rethinking global citizenship in higher education: from cosmopolitanism and international mobility to cosmopolitanisation, resilience and resilient thinking. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 85-104.
- Colaizzi, F. U. (1978). Psychological research as the phenomenologist views. in R. S. Valle & M. King eds. *Existential phenomenological alternatives for psychology*. NY: Oxford University Press.
- DesRoches, S. (2016). An education of shared fates: Recasting citizenship education. *Study of Philosophy of Education*, 35, 537-549
- Ellis, M. (2016). *The critical global educator: Global citizenship education as sustainable development*. Abingdon: Routledge.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Holliday, M. and West, L. (2010). The sociology of reproduction and the psychosociality of transformation. <http://leeds.ac.uk/educol/documents/191554.pdf>
- Hochschild, A. (2009). *The managed heart*. 이가람역. 감정노동. 이매진.
- IOM(2014). A study on the social mobility of international marriage migrants in Korea : Focusing on the migrants of Gyeonggi Province. MRTC Working Paper Series.
- Merriam, S. et. al. (2000). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status in multicultural and cross-cultural research. *Adult Education Research Conference 2000 Conference Proceedings*. Vancouver.
- Moon, S. (2010). Multicultural and global citizenship in the transnational age: the case of South Korea. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1), 1-15.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- Pittinsky, T. (2012). *Us plus them: Tapping the positive power of difference*. Brighton, MA : Harvard Business Review Press.
- Schattle, H. (2007) *The practices of global citizenship*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Sklad, M. et. al. (2016). 'Going Glocal': A Qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and science college. *Higher Education*, 72, 323-340.
- Torres, C. A. (Ed.) (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global*

citizenship education. New York, NY: Routledge.

UNESCO(2013). Education beyond 2015. Presented in General Conference 37th Session. Paris: Unesco. in 김진희(2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육담론 동향과 쟁점분석. *시민교육연구*, 47(1), 59-88.

- 논문 접수 2018. 12. 10. / 수정본 접수 12. 24. / 게재 승인 12. 26.
- 정민승 : 서울대에서 평생교육으로 박사학위를 취득하였고, 현재 방송통신대 교육학과 교수로 재직 중이다. 관심분야는 비판적 교육학 연구, 학습자 문화연구, 성인학습연구 등이다.
- 조지연 : The University of North Carolina at Chapel Hill 에서 철학박사학위를 취득하였으며 같은 대학에서 부교수로 근무하고 있다. 한국/동아시아 디아스포라, 비판적 다문화 연구, 소수민족 연구, 언어와 아이덴티티, 한국어 교육 등에 관심을 가지고 있다.

Abstract

**What do Female Marriage Migrants Learn at University?
: Construing New Paradigm of Global Citizenship Education**

Minseung Jung(Korea National Open University)

Jiyeon O. Jo(The University of North Carolina at Chapel Hill)

Based on the premise that global citizenship education cannot be achieved through the existing paradigm that only focuses on the transmission of knowledge, this study explores ways in which female marriage migrants learn global citizenship. The results of the study show that the female marriage migrants' self-perception as active and independent social agents allow them to move away from positions in the social periphery while still maintaining their group identity as a non-mainstream migrant group. Thus, when taking the learners' experience as the central axis, we can consider 'educational advancement of contradictory positionality' as an intended trajectory of the global citizenship education.

The female marriage migrants' self-perception as a leader that can be considered as the core of global citizenship seems to be acquired by forming affective connections with others rather than by accumulating knowledge. The affective connections seem to generate 'allophilia' by accepting others who are different from oneself but share a sense of common destiny in Korean society. The future of global citizenship education needs to be coupled with affective support that allows the learners to advance themselves through introspection of their multifaceted identities. Only then, the proper meaning of global citizenship can be realized.

* Key words: global citizenship education, female migrants, allophilia, lifelong learning, multicultural education, higher education