

‘초국가 시민주체’로서 이주배경 주민

한국과 영국의 다문화 교육 정책 방향을 중심으로

Migrant-Background Residents as Transnational Civic Subjects

: A Comparative Study of Multicultural Education Policies in South Korea and the UK

이재은*

국문요약 최근 한국과 영국의 다문화 교육정책에서는 이주배경 주민을 다문화사회 통합에 주도적인 역할을 할 수 있는 ‘세계시민’으로 보는 경향이 두드러진다. 본 연구는 이 ‘세계시민’을 ‘초국가 시민주체’라는 개념으로 재설정하면서 한국과 영국의 교육정책이 공통으로 포용과 평등을 기반으로 하는 세계시민교육을 추구하고 있다고 보았다. 한국은 2015년 이후로 글로벌 지표에 맞게 다문화 교육의 원칙과 방향으로 세계시민교육을 채택하였다. 이에 따라 한국의 교육과정에는 시민교육이 포함되어 있으며 교육현장에서는 동시대의 시민 모두가 지속가능하고 평등한 교류 대상이라는 인식을 공유하고 있다. 이 세계시민은 지역을 기반으로 하되 세계를 무대로 활동하는 존재 즉 ‘확장된 글로벌 시민 모델’로서 역할을 한다. 오랫동안 다문화가 정착된 사회인 영국 역시 평등과 공존을 기반으로 한 다문화에 대한 인식을 다문화 정책에 더욱 적극적으로 반영하고 있다. 특히 영국은 다문화 관련 법 제도를 안착시켜 다문화 간 화합과 결속이 사회적으로 더 바람직하다는 사회적 공감대를 잘 유지하고 있다. 한국과 영국의 세계시민교육은 이주배경 주민을 ‘낮선 타인’이 아닌 잠재적 이민자로서의 ‘우리’일 수 있음을 환기한다. 한국과 영국의 세계시민교육 정책은 이주배경 주민이 ‘초국가 시민주체’로서 다문화사회를 이루고 통합하는 핵심 주체임을 잘 보여준다.

핵심어 이주배경 주민, 초국가 시민주체, 세계시민교육, 한국, 영국, 다문화 교육정책

- 차례**
1. 서론
 2. 이주배경 주민, 그들은 누구인가?
 3. 한국의 다문화 교육 방향: 평화와 공존
 4. 영국의 다문화 교육 방향: 통합과 포용
 5. 한국과 영국의 다문화 상상력: 세계시민에서 초국가 시민주체로
 6. 결론

1. 서론

국경을 넘나드는 이동이 일상화된 오늘날, 시민을 어떻게 정의해야 하는가? ‘시민’을 여권(passport) 즉 법적 지위로서가 아니라 실천적 행위자로서 봐야 한다는 것은 정치철학과 사회학의 오래된 명제이다. 즉, ‘시민’은 법적인 국적이나 여권의 소지에 의해서만 규정되는 존재를 넘어서서 로컬에서 국가로, 국가에서 초국가로 이어지는 다중의 공간을 넘나드는 존재로 볼 수 있다는 것이다. 그 과정에서 시민은 공적인 활동에 참여하고 그 집단의 규범을 따르며, 그것에 대한 책임을 지고, 상호 네트워크를 통해 사

* 우송대학교 한국어교육원 초빙교수

회발전에 기여한다. 이처럼 시민성을 행위로써 수행하는 이 ‘시민’은 국가와 법적 체제에 포함됨과 동시에 그 물리적 공간과 제도를 수정, 변화시키고 발전하도록 이끈다. ‘시민’은 하나의 공동체 공간을 구성하는 요소이며 협소한 물리적 공간에 머물지 않고 이동한다. 그리고 이동을 통해 혼종의 문화를 만들어 가는 생성자이기도 하다. 또는 새로운 제도를 도입하고 안착시키는 정착자이다. 따라서 이들을 하나의 단어로 표현하면 ‘이주를 하고 있고 잠재적으로 이주할, 모든 배경의 시민들’이다. 즉 이주배경 주민은 곧 시민이다.

이러한 관점으로 볼 때, 이주배경 주민은 초국가적인 네트워크를 움직이고 형성하는 주체로 볼 수 있다. 이들은 공간과 경계를 넘나들면서 새로운 혼종의 문화를 만든다는 점에서 뉴 시민주체이다. 해외 이주가 활발해진 20세기 초부터 시작된 바로 이 새로운 시민의 등장은 결국 ‘이들을 우리가 어떻게 흡수할 것인가?’라는 질문을 동시대 거의 모든 공동체에 던졌다. 이 질문은 다문화주의, 동화주의에 대한 치열한 논의를 불러일으켰고, ‘그들이 주류 사회에 편입되는 것과 섞이는 것’ 사이에서 윤리적, 제도적 장치들이 충돌하기 시작했다. 그동안 세계 거의 모든 국가는 다문화사회로 진입 및 성장했고, 지금은 거의 모든 다문화사회의 시민들이 주류와 비주류 사이에 ‘경계’가 있음을 비로소 인정하게 되었다. 따라서 지금은 ‘각 국가에 존재하는 다중적 시민성의 조합을 어떻게 제도화할 것인가’라는 패러다임으로 이미 전환되었다.

‘초국가 시민주체’는 바로 이 다중적 시민성을 통칭하는 용어로서 적합한 용어이다. 이 용어는 ‘시민’이 되 주류가 아닌 그들이 여러 측면의 시민적 정체성을 가지고 있음을 인정한다. 그리고 여권상 타 국가의 시민이지만 이미 오래된 정착자로서 한 사회의 문화적 정체성을 체화한 그 ‘시민’ 존재들에게 ‘초국가 시민’이라는 지위를 부여함으로써 그들의 모호한 경계를 새로운 인식의 경계로 치환한다. 이 용어는 그들이 가진 사회 참여성, 연결성, 유연성이

라는 특성을 잘 보여준다. 이처럼 ‘초국가 시민주체’는 여러 배경의 이주자를 부르는 긍정적인 용어로서, 그들의 지리적 경계를 넘는 유연성, 세계시민으로서의 확장성, 수혜자나 대상자가 아닌 주체성을 구체적으로 포함한다. 이러한 점에서 이주배경 주민은 ‘초국가 시민주체’로서 다문화사회 융합의 핵심 동력이다.

이미 한국과 영국은 다문화 교육정책에서 평등과 공존 정신에 기반한 세계시민교육을 실천하고 있다. 이 세계시민교육은 현재 모든 이주배경 주민들과의 공존이 얼마나 현대인들에게 중요한지를 보여준다. 그리고 이 교육은 우리 모두가 이주 가능한 잠재적 이주자임을 환기한다. 한국은 평화와 공존을, 영국은 평등과 포용을 지향하면서 세계시민교육을 실천하고 있다. 한국은 확장된 글로벌 시민교육으로, 영국은 합리적 다원성을 중심으로 하여 다문화간 화합과 결속을 지속적으로 만들어 가고 있다. 두 국가의 이러한 세계시민교육 정책 방향은 모든 이주배경 주민을 ‘낮선 타자’이 아니라 ‘초국가 시민주체’로서 다문화사회 융합 과제의 핵심 존재가 될 수 있음을 잘 보여준다.

2. 이주배경 주민, 그들은 누구인가?

2.1. 가치 중립적 용어로서 ‘이주배경 주민’

‘이주배경 주민’이라는 용어는 우리 사회에서 친숙하지 않은 용어이다. ‘이주배경 주민’이라는 용어가 만들어지기 전까지 우리 사회는 오랫동안 외국인/자국민이라는 이분법으로 시민 층위를 인식해 온 문화가 있었고 특히 한국에 이주한 외국인 노동자에 대해서는 하나의 집단으로 통칭함으로써 그들이 가진 시민으로서의 개별성이 무시되는 측면이 있었다. 게다가 ‘외국인 주민’, ‘이민자’, ‘귀화자’ 등 여러 용어가 각종 정부 부처에서 다른 방식으로 이해되며 사용되고 있었다. 이러한 용어의 혼재는 다문화 관련 정책에서도 많은 혼선을 야기했다. 다양한 부서가 다문

화 교육지원과 이주여성 지원, 이민노동자 고용지원과 유학생 체류 지원 등 전혀 다른 분야와 대상자를 관리하고 있었고, 그 과정에서 대상자들은 매우 다양한 층위로 복잡하게 분류되고 있었다. 더군다나 해당 용어에는 ‘우리’와 다른 ‘그들’이라는 편견이 포함되어 있어서 이미 다문화 사회로 접어든 한국 사회에서 다문화 감수성을 떨어뜨리고 안정적인 사회 통합을 방해하고 있다는 지적이 끊이지 않았다. 그래서 우리 사회에는 다문화사회를 통합하는 의미를 가진 가치 중립적인 단 하나의 용어가 절실한 상황이었다. ‘이주배경 주민’이라는 용어는 이러한 배경에서 어렵게 도출되었다.

‘이주배경 주민’ 용어는 2023년 6월 20일에 열렸던 ‘이주민과의 동행 특별위원회’¹ 주최 토론에서 처음으로 제안되었다. 위원회는 보도자료를 통해 “부처별·대상별 용어 혼용으로 인해 정책 집행 혼선이나 사각지대가 발생하고 있다”²면서 새로운 하나의 용어의 필요성을 언급하였다. 위원회는 그동안 법률용어이자 정책용어로서 통칭하던 ‘다문화가족’을 “새로운 우리로서 이미 우리 사회의 구성원”³으로 인식할 필요가 있음을 절감했고, 그 첫 번째 실천으로 ‘이주배경 주민’이라는 가치 중립적인 이름으로 변경할 것을 제안했다. 이 제안의 취지에 따르면, ‘이주배경 주민’은 ‘외국인이자 한국인’이고, ‘이민자이자 주민’이며, 한국 사회에서 넓은 의미의 ‘우리’에 속한다고 할 수 있다. 위원회에서 제안한 ‘이주배경 주민’이라는 용어는 이들이 지리적 경계와 문화적 경계를 ‘이주하는 사람들’이라는 점을 환기한다.

그러면 ‘이주배경 주민’⁴은 구체적으로 누구를 의미하는가? 이주배경 주민은 ‘이주를 통해 새로운 사회에 정착

한 이들’로, ‘이주를 한 모든 이들’을 의미한다. 그래서 실제로 물리적인 국경을 넘어 정착했거나 정착하고 싶은 사람들, 다시 고향 나라로 돌아가려고 하는 귀환자들, 또는 해외로 입양되어 두 개의 국가·인종적 정체성을 지닌 모든 사람들이 여기에 해당한다. 구체적으로는 이주노동자, 결혼이민자, 난민, 유학생, 해외 입양인 등일 것이다. 이들은 단지 국경만 넘은 것이 아니라, 언어·관습·생활양식이라는 문화적 경계를 체화한 존재이다. 그래서 이들은 어느 사회에서라도 ‘낯선 타자’가 아니라 경계를 잇고 문화를 연결하는 다리로 이해될 필요가 있다. 이들은 다문화사회를 구성하는 당사자이자, 서로 다른 집단 간의 사회 통합을 이끌 잠재력을 가진 주체로 보는 것이 타당하다.

2.2. 경계를 넘는 사람들

: 이주노동자, 결혼이민자, 그리고 해외입양자

이주노동자, 결혼이민자, 난민, 해외입양자는 단지 ‘다른 나라에서 왔다’는 사실만으로 단정되는 존재가 아니라 새로운 언어, 다른 삶의 방식, 낯선 제도라는 문화적 경계를 통과한 존재들이다. 그래서 이들은 한 사회 안에서 서로 다른 세계 두 개 이상이 만나는 ‘접점’과 ‘충돌’을 유발한다. 다문화사회를 바라보는 출발은 바로 이 ‘충돌’에서 시작한다. 그래서 다문화 정책은 이 충돌이 새로운 질서가 될 수 있도록 촘촘하게 설계되어야 한다. 현재 한국의 사회통합정책은 2007년에 제정된 ‘재한외국인처우기본법’과 2008년의 ‘다문화가족지원법’을 기반으로 수행되고 있는데 이 두 개의 법은 “재한 외국인이 개인의 능력을 발휘하고 (중략) 사회 안에서 존중하며 국가발전과 사회통합에 이바지하도록 하는 것”⁵을 목적으로 한다. 이 법은 적어도 현재의 한국 다문화 정책의 방향은 ‘통합’에 있으며 이주배경 주민이 문화적 경계선을 넘는 충돌의 어려움을 겪고 있다는 점을 전제하고 있다.

1 대통령 직속 국민통합위원회 산하 조직(2025. 5월 현재 종료 상태).

2 국민통합위원회, 「이주민과의 동행 특별위원회 제안설명 및 토론회」, 보도자료, 2023.06.20.

3 주재현, 「국민통합위 ‘이주민 자치참여 제도특위’ 출범...218만 이주민 통합 정책 검토」, 『서울경제』, 2023.11.03.

4 이하, 특별히 강조하는 경우가 아니면 따옴표 없이 이주배경 주민으로 통칭함.

5 김미경·김성철, 「한국 다문화사회의 이해와 다문화 교육 연구」, 『글로벌 어문학문화연구』 19, 글로벌어문학문화연구소, 2024, 116~128쪽.

물론 우리 사회는 여전히 이주배경 주민을 종종 ‘문제’ 또는 ‘관리해야 할 대상’ 또는 ‘수혜자’로 보는 시선이 강하다. “자문화 중심주의, 단일민족에 대한 자부심으로 인한 폐쇄적인 전통, 우리가 아닌 타자에 대한 친화성을 갖지 못한 심리 상태”⁶ 등이 다문화사회에 필요한 유연성을 차단한다. 우리 사회는 이주노동자를 일자리를 두고 경쟁하는 대상으로, 결혼이민자는 전적으로 한국 문화에 ‘동화’해야 할 대상으로, 유학생은 언제든 본국으로 돌아갈 임시 정착자로 인식하는 경우가 여전히 팽배하다. 이주배경 주민에 대한 이러한 시선은 이주배경 주민들이 가지고 있는 경험과 역량, 사회 통합에 기여하는 문화적 감수성과 잠재력을 꺾는다. 무엇보다도 이러한 왜곡된 ‘구별짓기’는 새로운 혼종이 만들어 갈 질서에 대한 우리의 사회적 상상력이 공동체에 확장되는 것을 방해한다.

그래서 우리 사회에서 이주배경 주민에 대한 새로운 패러다임을 생성하는 것은 매우 중요한 선행과제이다. 이들을 다문화사회 구성원으로서, 그리고 사회 통합에 중요한 당사자로서 정의해야 ‘통합’의 논의가 시작될 수 있다. 예를 들면 언어에 능통한 이주노동자는 같은 국가 출신의 다른 동료들과 관리자를 이어주는 통역자 역할을 할 수 있을 것이다. 이들은 임금, 근로 조건, 안전 교육 등 민감한 문제를 조율할 때, 서로의 입장을 설명할 수 있는데, 이것은 단순한 노동 조건에 관한 정보 확인이 아니라 서로 다른 노동 문화와 규범을 이해하고, 갈등을 줄이는 문화적 중재자로서 역할을 할 수 있음을 의미한다.

결혼이민자 역시 언어와 생활양식, 자녀교육 등을 수행하면서 두 문화를 전달하는 당사자가 된다. 다문화 가정의 자녀들은 ‘엄마의 역사’와 ‘엄마의 언어’를 통해 두 가지 문화를 체화하는데 이들이 갖는 두 개의 정체성은 혼종의 문화를 생성하는 결정적인 기반이 된다. 유학생 역시 그들이 속한 지역사회와 모국, 국제 네트워크를 잇는 연결자로서 훗날 양국 간의 관계 속에서 다문화 역량을 발휘할 수

있다. 해외 입양인 또한 물리적 관점에서 보면 국가/사회/문화 정체성 모두가 그야말로 초국가적 시민으로 명명할 수 있다. 비록 비자발적 문화 이동을 경험한 존재들이지만 그들의 유동적인 정체성은 결과적으로 언어, 문화적 다양성을 생성한다. 이와 같은 사례들은 이주배경 주민이 단지 다문화사회의 ‘수용 대상’이 아니라, 다문화사회를 실제로 만들어 가고 통합을 이끌 수 있는 주체임을 보여준다. 다문화사회는 이들의 경험을 ‘실재하는 문화적 자산’으로 인정하고, 공적 영역에서 그 목소리를 반영하는 것이 필요하다.

3. 한국의 다문화 교육 방향: 평화와 공존

3.1. <제4차 다문화가족정책 기본계획>을 통해 다문화 감수성 읽기

현재 한국의 외국인 비율은 한국 인구 전체의 5%를 상회하는 270만 명에 달한다. OECD 회원국 기준 다문화 다인종 사회 인증 비율인 5%를 넘어서면서 한국 사회는 빠르게 인구구조 변화를 겪으면서 다문화사회를 경험하고 있다. 이때 문화간 차이를 상호협력, 이해, 무편견, 포용, 개방성 등으로 인지하는 능력이 필요한데 이와 같은 기민함을 ‘다문화 수용성 또는 감수성’⁷이라고 한다. 한국 사회의 다문화 감수성은 정책에 어떻게 반영되고 있을까?

한국의 초기 다문화 정책은 주로 이주민 학생의 교육 문제 해결을 위한 ‘대책’ 중심의 접근 방식을 취해왔다. 2006년 다문화 교육정책의 명칭이 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’이었던 것을 시작으로 하여 적어도 2013년까지는 정부의 다문화 교육정책의 전면에서 이주민의 문화적, 언어

7 ‘다문화 감수성’(Intercultural Sensitivity)은 밀턴 Bennett이 자민족 중심주의에서 민족 상대주의로의 이행 단계를 부정-방어-최소화-수용-적응-통합이라는 6단계로 세분화하면서 ‘문화간 감수성 발달 모델’(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)이라고 명명한 것에서 시작된 표현이다. 베넷은 이 문화간 감수성이 상호문화 이해로 가는 중요한 요소라고 보았다.

6 위의 논문, 127쪽.

적 배경 차이에 따른 문제 해결을 내세웠다.⁸ 이후 거주지에 대한 증명만으로 이주민 자녀의 취학을 법적으로 보장하게 되었고, 한국어교육(KSL)을 도입하거나 다문화교육지원센터를 건립하는 등 조금씩 진전해 왔다.⁹ 2014년에는 ‘다문화 교육정책’이라는 이름으로 개칭하여 우리 사회를 ‘다문화사회’로 명명하면서 집중적으로 다문화 교육정책을 시행하게 되었다.¹⁰ 본격적으로 2010년대 중반부터 다문화 교육정책을 시행하기 시작했으나 한국의 다문화 교육정책은 약 15년 정도 된 짧은 역사를 가진 셈이다.

짧은 역사 속에서도 한국은 다문화사회를 인정한 이후부터 매우 빠른 속도로 다문화 교육 정책을 수행하고 있다. 한국 정부는 2023년 4월에 <제4차 다문화가족정책 기본계획(2023~2027)>¹¹을 발표했다. 국무조정실 보도자료에 따르면 이 4차 기본계획은 다문화 아동·청소년 학습진로·지원을 강화하고, 다문화 수용성을 높이고, 우수 다문화 인재의 사회 참여를 확대하는 것을 골자로 하고 있다. 특히 15년 이상 한국에 장기 정착한 결혼이민자의 증가나 한부모 다문화가족, 본국 귀환 가족 등 가구 유형이 다양해져 이러한 상황을 고려한 맞춤형 지원을 강화한다는 내용을 담고 있다. 또한, 기본계획에서는 학습지원, 진로상담, 직업훈련, 법률 및 행정서비스 제공, 한국어 교육, 이중언어 교실 운영, 결혼이민자의 강사 참여 기회 확대 등의 대안을 제시하고 있다. 이는 2021년 기준으로 29만명에 이르는 다문화가족 자녀와 동일 연령 국민과의 학력 격차가 심화하고 있다는 결과를 토대로 학업이나 진로 등 맞춤형 지원이 필요하다는 취지에서 강화된 정책이라고 할 수 있다.¹²

8 박희진, 「다문화 이주민 국가로의 전환과 ‘새로운 우리’를 위한 다문화교육 정책 방향 탐색: 싱가포르와 영국 사례 분석을 중심으로」, 『비교교육연구』 34(1), 비교교육연구학회, 2024, 154쪽.

9 교육과학기술부, 「2010년 다문화가정 학생 교육지원 계획」, 정책보고서, 2010.05.31.

10 교육부, 「2018년 다문화교육 활성화 계획」, 정책보고서, 2018.02.28.

11 이하, 4차 기본계획.

12 국무조정실, 「다문화 가족 112만명 시대, 학습·진로·생활 등 맞춤형 지원」, 보도자료, 2023.

우리는 4차 기본계획에서 몇 가지 ‘다문화 수용 감수성’을 찾아볼 수 있다. 먼저 4차 기본계획의 추진 배경을 보면 이주배경 주민에 대해 다수 사회의 인식·태도에 문제가 있음을 지적함으로써 다문화사회 수용에 대한 사회적 인식의 개선이 필요함을 공식적으로 인정하고 있다. 그리고 14개의 주요 과제 중에서 다양성 존중 인식 확산을 통해 상호존중에 기반에 다문화 수용성 제고라는 제목을 분명히 하고 있다. 또한, 다양한 맞춤형 지원의 일환으로 ‘다누리배움터 온라인 교육’, ‘가족다양성 모니터링단’ 운영, ‘결혼이민자를 다문화 이해교육 강사로 지원’, ‘이중언어 교실 운영’, ‘우수 학습자 인재DB 등재’ 등의 정책을 추진한다고 서술하고 있다.¹³ 이러한 지원은 이주배경 주민을 정책 공동 설계자로 참여시키고, 특정 분야에 전문성을 갖춘 시민주체로 인정하는 다문화 수용성을 고취하는 지원이라고 할 수 있다. 다시 말해, 4차 기본계획의 첫 번째 과제는 상호존중과 다양성 존중이며, 두 번째는 차별 및 혐오 요소 모니터링 강화, 세 번째는 이주배경 주민을 능동적 시민주체로 설정하고 있다. 모두 다문화수용 감수성이 정책에 반영되어 있음을 시사한다.

3.2. 한국의 세계시민교육: 평화와 공존을 위한 시작

4차 기본계획은 실제 교육현장에서도 다문화 수용 감수성을 고취하는 교육으로 수행되고 있다. 한국은 2015년부터 유엔 SDG 4.7 글로벌 지표¹⁴에 따라 세계시민교육을 이행하고 있다. SDG 4.7에서 제시한 세계시민교육은 초국가적 글로벌 사회에서 학생들이 국가의 지리적 경계를 넘어 세계시민으로서 적극적이고 책임감 있게 행동을

13 성평등가족부, 『제4차 다문화가족정책 기본계획』, 정책자료, 2023.05.03.

14 김종훈, 「한국의 세계시민교육 이행 현황 및 향후 실천과제」, 『국제이해교육연구』 19(2), 한국국제이해교육연구학회, 2024, 36쪽. ‘SDG 4.7’은 2015년 유엔 정상회의와 유네스코 총회에서 채택한 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)이다. 유엔은 이 SDG 4.7에서 제시한 세계시민교육을 2030년까지 전 세계가 함께 추진하고 달성해야 할 글로벌 교육 의제로 제시했다.

할 수 있도록 돕기 위한 중요한 교육¹⁵이다. 한국은 이 권고에 맞추어 양성평등기본법(2015) 개정, 다문화가족지원법(2017) 개정, 인성교육진흥법(2015) 제정, 교육기본법(2021) 개정 등을 하여 정책을 수립한 바 있다. 이후 이러한 정책들은 ‘인성을 갖춘 세계시민 양성’, ‘세계시민 양성을 위한 다문화교육’ 등과 같은 정책으로 이어지게 되었다.¹⁶

이러한 정부의 정책 방향은 전국의 17개 시도교육청으로 이어졌고 각종 조례 제정 등을 통해 세계시민교육은 더욱 안정적으로 이어지게 되었다. 경기도교육청의 경우에는 ‘평화·세계시민으로서의 정체성 확립을 명시하였고, 세종시교육청의 경우에는 ‘교육감은 세계시민역량을 강화하는데 필요한 시책을 마련하여야 한다’라고 규정하고 있다.¹⁷ 정부의 각 부처는 세계시민교육 정책개발과 세계시민교육 연수, 국제화 인력 양성을 위한 교육국제화특구사업 등 세계시민 양성을 강조하는 정책을 펼치고 있다. 각 학교의 교과목 교육과정은 4차 기본계획의 방향에 맞추어 세계시민성이나 문화다양성, 성평등, 인권, 지속가능발전, 평화와 공존이라는 가치를 적극 담고 있다. 2022년에는 세계시민교육을 하나의 독립된 교과로 새롭게 신설했고 세계시민교육을 교과명으로 제시한 최초의 과목인 <세계시민과 지리>를 채택했다.¹⁸ 경쟁 중심의 교육체계와 입시 위주의 교과목 학습을 우선으로 하는 한국에서 적어도 ‘공존하는 문화 감수성’을 정책적으로 지향한다는 점에서 고무적이라고 할 수 있다.

물론 아쉬운 점도 많다. 4차 기본계획은 여전히 언어교육의 향상에 더 많은 지원이 집중되어 있어서 세계시민교육 개념이 보편적으로 자리 잡지 못하고 있는 실정이다.

특히 이주배경 주민의 언어학습은 단순 언어 교육과 직업교육에 더 집중하는 경향도 있다. 실제로 2006년에서 2022년까지의 한국의 다문화교육 정책 지원 현황을 보면 이주민 학생지원에서 이중언어 교육과 진로·진학교육에 가장 많은 프로그램이 지원되었다. 이에 비해서 다문화수용성을 높이거나 세계시민이 되기 위한 기초 소양 교육은 없으며 그나마 다문화 수용 교과서 개발이나 다문화 이해 교육이라는 추상적인 강의 보급에 머물고 있다.¹⁹ 게다가 ‘다문화’라는 용어는 오히려 차별의 용어로 각인된 측면도 있음을 부인할 수 없는 현실이다. 즉 한국의 다문화 교육정책은 적어도 지난 20여 년간 놀라울 만큼 빠른 확장 추세에 있지만 여전히 이주배경 주민에 대한 편견을 바로 잡지 못한 채 지금에 와 있다.

그럼에도 불구하고 한국의 다문화교육은 2015년 이전의 한국 사회에 비해 훨씬 세계시민교육에 가까워지고 있다. 한국은 지역화와 세계화를 융합한 글로벌 시대를 열면서 세계의 지표에 발맞추어 가고 있다. 비록 한국의 4차 기본계획은 여전히 명시적이고, 예산이 부족한 상태에서 현장의 교육 현실은 교사의 역량에 의존하는 수준이며 교사 역시 세계시민 개념에 대해 모호한 현실이다. 그러나 이 모호함 속에서도 4차 기본계획은 3차 기본계획에 비해 좀 더 세계시민교육에 관한 구체적인 실천방안을 제시하고 있다는 점에서 그 작은 진전을 인정받을 수 있다. 4차 기본계획은 적어도 다문화 수용 감수성을 겸비한 세계시민을 지향하는 것이 현재 한국 사회의 다문화 현실에서 가장 필요한 전략이라는 것을 보여준다.

15 이경한, 「세계시민교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석」, 『국제이해교육연구』 13(2), 한국국제이해교육학회, 2018, 39~75쪽.

16 김중훈, 「한국의 세계시민교육 이행 현황 및 향후 실천과제」, 『국제이해교육연구』 19(2), 한국국제이해교육학회, 2024, 43쪽.

17 위의 논문, 44쪽.

18 위의 논문, 52쪽.

19 김가영, 「다문화교육 정책의 다문화주의 유형 분석(2006~2022)」, 『교육문화연구』 29(6), 한국교육문화연구학회, 2023, 25~45쪽.

4. 영국의 다문화 교육 방향: 통합과 포용

4.1. 포괄, 포용, 융합교육

200여 년간의 외국인(서민지 국민)의 유입을 적극적으로 받아들이던 영국은 이미 오랜 다문화 역사를 가진 국가로 분류된다. 그러나 백인/비 백인, 기독교/이슬람 등의 인종과 종교적 갈등은 다양한 사회갈등으로 이어졌고, 영국 사회는 많은 시행착오 끝에 다문화에 관한 사회적 합의를 도출해 냈다. 그것은 바로 ‘포용’(inclusive)이다. 이 ‘포용’은 ‘배제’(exclusive)와 정반대의 의미로 해석된다. 영국의 다문화 교육은 단순히 ‘다른 문화를 이해한다’는 수준을 넘어, 모든 아동이 같은 교실 안에서 동등하게 기회를 갖는 교육을 지향한다. 이는 ‘보호’한다는 명분으로 특정 집단을 위한 별도의 공간을 만드는 것이 아니라, 기존의 교육 시스템 안에서 누구도 배제되지 않도록 하는 것이다. 영국의 다문화 교육 정책은 ‘다문화 학생을 어떻게 기존 시스템에 적응시키는가’보다 ‘학교와 사회가 얼마나 더 포용적인가’를 지향한다.

우선, 영국은 인종, 종교, 언어, 장애, 사회경제적 배경 등 다양한 차이에 따른 차별을 엄격하게 금지하고, 학교가 이에 대한 법적 책임을 진다는 점을 분명히 한다. 예를 들면 영국의 학교에서는 학생이 차별·괴롭힘(harassment) 또는 불이익(victimisation)을 해서는 안된다는 의무가 있으며, 특히 인종차별과 관련된 사안이 매우 엄격하게 다뤄지고 있다. 만약 학생이 이를 위반할 경우, 그리고 학교가 사안에 대한 예방과 신속한 조치, 미흡한 대응을 했다면 영국의 평등법(Equality Act 2010)에 따라 학교는 법적 책임을 갖는다. 기관의 책임을 강하게 묻는다는 것은 다문화 교육을 ‘선의에 따른 선택’이 아니라, 권리와 책무의 문제로 규정하는 것을 의미한다. 세계시민교육은 교사의 개인적 윤리에 기대는 것이 아니라 평등인권 의식에 기초한 ‘포용성’을 갖춘 교육과정 시스템으로부터 시작되는 것이 훨씬 바람직하다는 것을 영국이 잘 보여주고 있다.

영국의 다문화 교육정책의 방향이 ‘사회적 포용과 통합’을 강조하는 양상은 2004년 발간 및 배포된 다문화 교육을 위한 가이드북에서 잘 드러난다. 이 가이드북에서는 기회의 균등에 관한 평등의식, 다양성에 대한 유연한 수용 등을 다문화 교육의 기본전제로 제시하고 있다. 예를 들면, 학생의 배경에 상관없이 동등한 기회를 주는 평등한 학습 환경 구축, 이주배경학생이 영국 사회의 일원으로 느낄 수 있도록 참여의 기회를 제공하는 것 등이다. 이를 위해 영국정부는 자아 존중감 고취사업, 멘토링 프로그램 등을 적극적으로 추진하고 있다.²⁰ 현재 영국은 사실상 다문화 교육(multicultural education)이라는 용어를 사용하지 않는 단계에 와 있으며 대신 통합(integration), 포용(inclusion), 지역사회응집력(community cohesion) 등의 용어를 더 강조하는 형태로 전환되고 있다. 오랜 다문화사회의 갈등요소를 겪은 영국 사회가 이제는 “다양한 집단 간의 ‘다름’을 인정하고 오히려 그들과 함께 영국 문화의 스펙트럼을 넓히고 다원화하려는 노력을 실천”²¹ 하고 있다.

비교적 최근에 시행되었던 영국 다문화 청소년 지원 정책인 내셔널 시티즌 서비스(National Citizen Service, NCS)²² 역시 영국의 융합 다문화 교육 정책이 잘 반영된 프로그램이다. 이 프로그램은 청소년들의 폭력, 비행 등의 문제 행동에 주목하기보다 청소년의 성공을 더 적극적으로 지원하자는 방향성을 가지고 있으며 ‘사회적 이동성’(social mobility), ‘사회적 포용성’(social inclusion), ‘사회적 선’(social good)의 향상을 목표로 한다. 영국 정부의 발표에 따르면 이 프로그램의 운영 목적은 바로 다문화 청소년들의 ‘낙오’를 방지하는 것이 아닌 그들의 성장을 지원하는 것에 방점을 둔다는 것이다. 영국 정부는 이주배경 청소년의 문

20 강혜정, 「영국의 교육분야 다문화 정책의 특징과 시사점 연구」, 『한국이민정책학보』 4(1), 한국이민정책학보, 2021, 73쪽.

21 위의 논문, 74쪽.

22 NCS: 2023년 영국의 법무처 차원에서 추진된 청소년 지원 정책의 일환으로서, 학생이 자율적으로 참가비(1,800파운드 중 지원비 제외하고 30 파운드, 한화 약 6만 5천 원)를 지불하고 4주간의 프로그램에 참여하면서 다양성에 대한 인식 제고 활동을 경험하는 프로그램.

제 행동을 통제하기보다 다양한 영역에서 청소년들이 성공적으로 적응하고 성장할 수 있도록 긍정적인 경험을 제공하는 방식으로 정책을 전환한 것이다.²³

다문화 정책 가이드북이나 NCS 프로그램에서 알 수 있듯이 영국의 융합교육의 전제는 바로 ‘공평’(equity)에 있다. 공평한 사회는 각 개인의 부족함을 채워주면서 기회를 제공한다. 그래서 융합의 교육은 각각의 다른 이주배경을 가진 사람들을 ‘평균의 영국사람으로 만드는 것’이 아니라 각자가 자신의 정체성을 존중받으면서 학습에 참여할 수 있는 것이다. 이 공평한 기회 속에서 ‘언어가 부족한 아이’는 ‘두 개 이상의 문화자원을 가진 아이’가 된다. 그래서 융합교육은 공평함과 사회적 정의를 추구하는 것과 관계되어 있으며 이것은 차별과 억압 등 모든 형태의 방해물을 제거하는 것을 의미한다.²⁴

포용, 융합교육에 기초한 영국의 다문화사회 인식은 역사와 장애인 또는 소수집단 등에 대한 포괄적이고 가치 중립적인 관점으로까지 자연스럽게 이어진다. 학생들은 제국주의와 이민의 역사, 흑인과 아시아계 영국인의 정체성, 영국 사회발전을 향한 다양한 이민 공동체의 기여 등에 대해 편견 없이 배울 수 있다. 학생들은 소수자의 역사를 하나의 영국 사회 공동의 역사로 재서술할 수 있는 융합적 시민의 면모를 배운다. 또한, 공평이라는 인권의식은 장애인 또는 소수집단에 대한 존중으로 이어진다. 하나의 영국이라는 국가구성원 집단이 아니라 보편적인 전 지구인이자 전 세계시민으로서 인간에 대한 존중이 더 바람직하다는 것을 배우게 되는 것이다. 노동력의 전 세계적 이동과 소수집단의 다양화, 주류와 비주류의 경계가 모호해진 현대사회에서 포용·융합 교육이야말로 중요한 덕목이다.

4.2. 세계시민교육과 민주시민교육 그 사이에 관하여

영국의 다문화 교육이 평등사상에 입각한 ‘포용과 융합’을 지향한다는 점에서 세계시민교육은 민주시민교육과 맞닿아 있다. 두 교육의 목표는 결국 ‘어떤 시민으로 살 것인가’에 대한 질문을 향해 가고 있기 때문이다. 이 질문은 ‘시민’이라는 개념에 대한 사회적 논의를 촉발한다. 시민은 여권에 기재된 물리적인 도시나 국가의 구성원이기도 하지만 궁극적으로는 능동적으로 사회와 공동체를 넘나들며 평등과 인권의식에 기반하여 사회적 책임을 다하는 존재이다. 민주시민 역시 국가·지역 차원에서 목소리를 내고 중재하며 공동체의 발전에 기여한다. 즉 세계시민과 민주시민은 각각 속해 있는 공간적 배경을 달리하고 있지만 인권과 평등의식, 기회의 균등 제공과 같은 가치를 추구하고 사회적 구성원으로서 의미의 상징성과 확장성이 크다는 점에서 서로 공통점이 있다. 따라서 다문화사회 안에서 세계시민을 길러내는 교육은 동시에 민주시민을 길러내기 위한 교육과 동일하다.

인권·평등·다양성 존중이라는 가치를 제일 중요한 가치라고 생각하는 민주사회라면 그 개념들의 반대되는 것들, 즉 혐오·불평등·획일성 그리고 차별과 배제를 사회통합의 주된 방해요소로 상정할 것이다. 그래서 민주주의 교육이 일상화된 사회에서는 혐오와 차별이 철저하게 통제된다. 다양한 인종이 혼재한 사회인 영국에서도 차별로 인해 사회 통합이 가로막히는 경험을 슬하에 한 바가 있다. 이민자 부모의 이주로 인해 영국에 정착한 2·3세대 다문화 자녀들은 심각한 정체성의 혼란을 겪어 왔다. 그래서 영국에서는 다문화 포용 정책을 교육에 포함하면서 이질적인 두 문화를 융합하는 거대한 사회실험을 수행했다. 예를 들면, 학생들은 이라크 전쟁에 관한 의견을 보도하고 공정거래에 관한 포스터를 디자인하고, 지역 의원을 만나서 지역의 문제들을 이야기하고 영향력이 있는 사람들 앞에서 발표하기도 했다. 이러한 경험과 학습은 결과적으로 학생들 스스로가 지역사회에 직접 영향을 끼치고 있다는

23 박희진, 「다문화 이주민 국가로의 전환과 ‘새로운 우리’를 위한 다문화교육 정책방향 탐색: 싱가포르와 영국 사례 분석을 중심으로」, 『비교교육연구』 34(1), 비교교육연구학회, 2024, 162~164쪽.

24 강순원, 「영국 융합교육정책에 근거한 한국 다문화교육의 과제」, 『국제이해교육연구』 3(1), 한국국제이해교육연구학회, 2008, 10쪽. Barton의 교육철학에 관한 설명을 재인용 함.

것을 느끼고 적극적인 사회 참여가 그들 자신의 삶을 변화로 이끌 수 있다는 것을 배우게 된다.²⁵

세계시민교육과 민주주의교육은 둘 다 사회적 연대를 지향한다. 이 연대는 포용과 융합의 다른 표현이다. 세계시민교육의 방향은 결국 다른 사람과 함께 살아가는 법을 가르친다는 점에서 연대를 의미한다. 이것은 투표라는 의사결정 제도를 통해 개인이 적극적으로 사회·정치적 참여를 할 수 있고 같은 의견을 가진 사람들이 계층에 상관없이 의견을 공유하는 연대의 미덕을 가진 민주적 실천과도 일맥상통한다. 이는 “세계 시민권은 개인이 그들이 어떤 상황에 놓여있든지 간에 그들이 함께 있는 사람들과 연대감을 형성하고 느끼며 살아가는 것에 기반을 둔다”²⁶는 견해와도 맞닿는다. 물리적 공간과 경계, 특정 계층 또는 특정 집단의 이익이 아닌 어떤 곳에 있는지 그들이 정착한 곳에서 연대감을 갖는 것이야말로 세계시민의 권리라는 것이다. 따라서 우리 모두가 연대하는 세계시민이라는 교육을 받는 한, 더 이상 특정 사회 안에서 차별과 배제는 설 자리가 없을 것이다.

5. 한국과 영국의 다문화 상상력

: 세계시민에서 초국가 시민체로

한국과 영국의 다문화 교육을 들여다보면, 서로 다른 역사와 제도를 가지고 있음에도 불구하고 놀랍도록 비슷한 지향점을 공유하고 있다. 적어도 이 두 나라는 다문화 교육에 있어서 단순히 ‘소수자를 돕는 정책’이 아니라, ‘좋은 세계시민을 길러내는 정책’을 추구한다고 말할 수 있다. 그러면 ‘좋은 세계시민’은 과연 무엇일까? 지금까지의 논의를 종합해보면 아마도 통합과 포용, 융합과 공존의 가

치를 삶의 기준으로 삼는 사람, 즉 다름을 만났을 때 낯설음을 가장한 차별이나 배제가 아니라 이해와 연대를 선택하는 사람들일 것이다. 이 관점에서 보면, 한국과 영국의 다문화 교육은 서로 다른 문화를 ‘문제점’으로 보지 않고, 함께 살아가기 위해 반드시 마주해야 할 ‘현실이자 자원’으로 바라보도록 가르친다는 점에서 매우 닮아 있다.

한국의 초기 다문화 교육은 다문화가족을 지원하거나 보호, 언어학습 지원이라는 관점에서 출발했다. 적지 않은 다문화사회 진입의 역사 동안 한국은 다양한 정책을 통해 이주배경 주민을 동등한 시민으로 인정하려는 방향으로 나아가고 있다. 학교 현장에서는 언어·문화가 다른 학생들에게 상호작용을 통한 맞춤형 지원을 하고 있고, 사회 전반적으로 편견과 차별을 줄이려는 교육을 강화하고 있다. 통합과 포용의 가치를 제도와 교육 과정 안에서 구현하기 위한 정책을 지원한다. 한국은 적어도 사회 안에 존재하는 다양한 문화 간의 이질적 간극을 통합과 공존으로 패러다임을 바꾸려는 노력을 하고 있다.

영국은 비교적 짧은 다문화사회 역사를 가진 한국과는 달리 매우 오랜 이민 역사를 가지고 있는 국가이다. 그래서 영국은 다양한 국가에서 유입된 인종·언어·종교를 가진 사람들과 사회갈등을 겪으며 해법을 모색해왔다. 영국은 ‘융합교육’이라는 가치를 내세우며 교실 안에서 소수자를 숨기거나 동화시키기보다 있는 그대로 드러내고, 그 차이를 존중하는 분위기를 만들기 위해 노력하고 있다. 특히 소수자의 권리를 보호하는 동시에, 다수 학생에게도 타자를 이해하고 존중하는 태도를 가르치는 것이다.

한국과 영국의 다문화 교육은 방식과 표현은 다르지만 평등과 인권을 기반으로 하고 있다는 점에서는 동일하다. 특히 이 두 국가의 다문화 교육의 핵심은 이주배경 주민에 대해 ‘타자’가 아니라 ‘이중 문화를 체화한 인적 자산’이라는 새로운 패러다임을 갖는 것이다. 이 패러다임은 다문화 질서에 걸맞은 새로운 시민모델을 제시한다. 이 새로운 시민 모델이야말로 세계시민교육의 핵심이며 세계시민교

25 강순원, 앞의 논문, 17쪽.

26 위의 논문, 18쪽. 강순원이 스타키(Hugh Starkey)교수와 세계시민교육의 중요성에 대해 진행한 인터뷰를 해당 논문에 인용했고, 필자는 이 단락 인용문의 일부를 재인용 함.

육은 특정 공간에서 폐쇄적으로 이루어지는 것이 아니라 우리가 일상에서 타인을 대하는 태도로써 정립된다는 교훈을 던진다.

한국과 영국의 다문화 교육이 통합·포용·융합·공존이라는 가치를 함께 추구하고 있다는 사실도 매우 희망적이다. “인종이나 국가, 문화, 언어를 초월하여 자기들만의 틈새를 만든 해외 입양인도,²⁷ 국적을 잃은 난민도, 한국에 정착하는 북한이탈주민도 모두 ‘다름’ 속에서 ‘함께 미래’를 만들어 갈 동료 시민’으로 응시하는 순간, 그 경험은 다문화 교육이 이루어지는 교실을 넘어 사회와 세계로 확장된다. 확장된 세계관 안에서는 “이산(diaspora)과 망명이 새로운 문화생성을 위한 이동이며, 이동한 모든 사람은 문화생성의 주체”²⁸가 될 수 있다. 이러한 한국의 평화와 공존의 정신, 영국의 통합과 포용의 정신은 다문화사회를 구성하는 하나의 개인들을 ‘동료 시민’으로 정의한다. 이 ‘동료 시민’은 다시 ‘세계시민’으로, ‘세계시민’은 결국 ‘초국가 시민 주체’가 된다.

6. 결론

1960년대부터 이주배경 주민을 받아들인 한국은 다문화사회에 대한 이해와 교육이 매우 초보 수준에 있다. 하지만 급변하는 한국의 노동력 상황과 인구급감에 따른 각종 사회 구조 변화에 직면한 한국에는 매우 신속한 패러다임 전환이 요구되었다. 그래서 한국은 다문화 시대를 직면한 한국 사회의 현실과 대응, 인권과 시민권에 대한 개념 정리, 비(非)순혈에 대한 거부감 없는 수용 태도가 필요함을 역설했고, 이러한 결과물 2015년 4차 기본계획에 통합, 공존, 포용, 평등, 평화라는 단어들을 통해 정책으로 구

현했다. 반면, 영국의 경우에는 200년에 걸친 다문화 역사를 가지고 있었고 수많은 갈등을 해결하기 위한 사회적 비용을 감당한 후 탄탄한 관련 법과 교육 방향을 정립한 경험이 있다. 이 과정에서 영국은 ‘융합교육’이라는 방향성을 설정하였고 사회 포용에 관한 방향을 교육정책에 적극적으로 수행하고 있다. 영국의 다문화 교육이 개별성에서 보편성을 지향한다면 한국은 한국 사회의 깊은 정서인 ‘우리’ 패러다임을 다시 설정하는, 매우 혁신적인 변화라고 할 수 있다. 다시 말해, 한국과 영국의 다문화 교육정책은 모두 이주배경 주민을 ‘우리 사회의 시민’으로 받아들이는 과정에 있다.

이주배경 주민은 새로운 문화 생성을 촉발하는 생성자들이다. 초국가 시민주체는 물리적으로 국경을 넘는다는 특징이 있는데 그 과정에서 그들은 문화와 언어를 이동시키고, 생활양식을 전혀 다른 형태로 재설정하기도 한다. 이러한 문화 이동은 이주국에 자연스럽게 유입되어 정착되고, 새로운 문화의 생성을 촉발한다. 따라서 이민자, 귀화자, 동포, 난민, 해외 입양인은 그들 자신이 의도하지 않았지만 사실상 문화 혼종성의 주체가 된다. 다문화·이주민 국가로의 전환이라는 급변하는 현실 속에서 세계시민 교육은 근본적으로 다인종화 된 사회 즉 혼종성을 기본 전제로 둔다는 점은 시사하는 바가 매우 크다. 이는 그동안 다문화사회 안의 순혈 우월주의가 점차 그 힘을 잃고 혼종성이야말로 세계시민으로서의 정체성이 될 수 있음을 의미하기 때문이다. 다문화화된 사회에서 세계는 필요한 자원을 주고받으며 상호 협력적 관계를 유지해야 하는데 이때 이주배경 주민은 지구촌을 무대로 연대와 협력을 추구하는 궁극적인 현대의 인재상이 된다. 그래서 초국가 시민주체는 좁은 의미로서 단순히 ‘국경을 넘은 자들’이지만, 근본적으로 다양한 “근원(Roots)과 경로(Routes)”²⁹를 가진 세계시민이다.

다문화사회의 통합을 논할 때, 우리는 관점은 파격적

27 Hubinette, Tobias, “Adopted Koreans and the Development of Identity in the “Third Space”, *Adoption & Fostering* 28(1), 2004, p.16.

28 이재은, 「다문화 속 여성, 난민 그리고 정체성: 위튼베이커 회곡 읽기」, 『현대영어영문학』 60(1), 현대영어영문학회, 2016, 235쪽.

29 Roth, Maya E., “Im/Migrations”, 79쪽.

이어야 한다. 이주배경 주민에 대해서 사회를 설계하고 책 임지는 시민으로 인정해야 한다. 우리 자신이 언제든 잠재 적인 이주민이 될 수 있다는 것과 이주민으로서 차별을 받 는 대신에 두 개의 문화를 체화한 문화 자산으로서 인정받 는 대상이 되어야 한다. 따라서 다문화 속 이주배경 주민 은 어디에도 속하지 않는다는 점에서 ‘정착자’가 아니라 ‘경계인’이다. 하지만 동시에 경계를 넘나들며 어디에도 속할 수 있는 ‘새로운 문화인’이다. 이주배경 주민은 “자 기들만의 틈새, 새로운 공간을 만드는”³⁰ 존재들이다. 그 래서 지금까지 우리 사회가 “뿌리 내리기’(rooting)에 천착 했다면, 이제는 차이를 인정하고 교류를 지향하는 ‘옮기 기’(shifting)의 패러다임으로 전환해야”³¹ 한다. 그리고 우 리는 이주노동자, 결혼이민자, 중국동포, 난민, 해외입양 인이라는 다양한 이름으로 불리는 그들을 “유연한 시민 들”³²이자 ‘초국가적 시민주체’라고 부를 수 있어야 한다.

참고문헌

1. 단행본 및 논문

- 강순원, 「영국 융합교육정책에 근거한 한국 다문화교육의 과제」, 『국제이해교육연구』 3(1), 국제이해교육연구학회, 2008.
- 강혜정, 「영국의 교육분야 다문화 정책의 특징과 시사점 연구」, 『한국이민정책학보』 4(1), 한국이민정책학회, 2021.
- 김가영, 「다문화 교육 정책의 다문화주의 유형 분석(2006~2022)」, 『교육문화연구』 29(6), 한국교육문화연구학회, 2023.
- 김미경·김성철, 「한국 다문화사회의 이해와 다문화 교육 연구」, 『글로벌어문학문화연구』 19, 글로벌어문학문화연구소, 2024.
- 김종훈, 「한국의 세계시민교육 이행 현황 및 향후 실천과제」, 『국제이해교육연구』 19(2), 한국국제이해교육연구학회, 2024.
- 박희진, 「다문화이주민 국가로의 전환과 ‘새로운 우리’를 위한 다문화 교육 정책방향 탐색: 싱가포르와 영국 사례 분석을 중심으로」, 『비교교육연구』 34(1), 비교 교육연구학회, 2024.
- 이민경, 「한국 다문화교육정책 전개과정과 담론 분석: 교과부의 다문화가정 자녀교육지원정책(2006~2009)을 중심으로」, 『한국교육』 37(2), 한국교육학회, 2010.
- 이소희, 「초국가적 시민주체: 귀환한 해외 입양인들의 탈경계적 정체성」, 『탈경계인문학』 3(2), 탈경계인문학회, 2010.
- 이재은, 「다문화 속 여성, 난민 그리고 정체성: 워튼베이커 희곡 읽기」, 『현대영어영문학』 60(1), 현대영어영문학회, 2016.
- _____, 「현대 영국 여성 극작가들이 바라본 동시대의 여성사」, 『현대영어영문학』 67(2), 현대영어영문학회, 2023.
- Hubinette, Tobias. “Adopted Koreans and the Development of Identity in the “Third Space””, *Adoption & Fostering* 28(1), 2004.
- Roth, Maya E. “Im/Migrations, Border-Crossings and ‘Willful Internationalism’ in Timberlake Wertenbaker’s *The Break of Day*”, *Crucible of Cultures: Anglophone Drama at the Dawn of a New Millennium*, Brussels: Peter Lang, 2002.

2. 기타 자료

- 교육부, 「2018년 다문화교육 활성화 계획」, 정책보고서, 2018.02.28.
- 교육과학기술부, 「2010년 다문화가정 학생 교육지원 계획」, 정책보고서, 2010.05.31.
- 국무조정실, 「다문화 가족 112만명 시대, 학습·진로·생활 등 맞춤형 지원」, 보도자료, 2023.04.26.
- 국민통합위원회, 「이주민과의 동행 특별위원회 제안설명 및 토론회」, 보도자료, 2023.06.20.
- 성평등가족부, 「제4차 다문화가족정책기본계획」, 정책자료, 2023.05.03.
- 주재현, 「국민통합위 ‘이주민 자치참여 제고특위’ 출범…218만 이주민 통합 정책 검토」, 『서울경제』, 2023.11.03.
- UN. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

30 이소희, 「초국가적 시민주체: 귀환한 해외 입양인들의 탈경계적 정체성」, 『탈경계인문학』 3(2), 탈경계인문학회, 2010, 216쪽.

31 이재은, 「현대 영국 여성 극작가들이 바라본 동시대의 여성사」, 『현대영어영문학』 67(2), 현대영어영문학회, 2023, 126쪽.

32 이소희, 앞의 논문, 218쪽.

Abstract**Migrant-Background Residents
as Transnational Civic Subjects**

A Comparative Study of Multicultural Education Policies
in South Korea and the UK

Yi, Jae-Eun | Woosong University

This study emphasizes that recent multicultural education policies aim at global citizenship education. In particular, Korea and the United Kingdom are implementing global citizenship education grounded in inclusion and equality. The global citizenship education pursued in these two countries reframes migrant-background residents within the paradigm of transnational citizen-subjects. Since 2015, Korea has adopted global citizenship education in line with global indicators and is currently implementing it actively in school settings. The United Kingdom, where multiculturalism has long been established, is likewise increasingly reflecting the values of pluralism rooted in equality and coexistence within its multicultural policies. Global citizenship education in Korea and the United Kingdom reminds us that all people with migration backgrounds are not “strangers,” but can be understood as “us” in the sense of potential immigrants. The global citizenship education policies of both countries clearly demonstrate that migrants and those with migration backgrounds, as transnational citizen-subjects, are key agents in shaping and integrating multicultural societies.

Keywords Migrant-Background Residents, Transnational Civic Subjects, global citizenship education, South Korea, UK, multicultural education policy.
