

다문화주의 시각으로 본 탈북학생 교육의 접근법

남 호 엽 (서울교육대학교)

I. 다문화교육의 의미 지형

이 글은 다문화교육의 의미를 개념적으로 파악하고, 탈북학생교육의 논리를 다문화교육의 측면에서 사유하려는 시도이다. 탈북학생교육의 사안을 다문화교육의 보편성 측면에서 고려하는 상황이다. 탈북학생은 한국사회에서 소수자의 위치에 있으며, 다른 소수자들과 마찬가지로 교육적으로 배려의 대상이기에, 다문화교육의 접근 논리가 유효함을 논의하고자 한다.

학교교육은 사회의 유지 및 변화와 밀접한 관련성이 있음은 주지의 사실이다. 그래서 학교교육은 사회현상과의 관계 속에서 지속적으로 재맥락화를 시도한다. 20세기 학교교육은 1960년대 후반부터 현대사회의 다원화 추세라는 상황을 반영하기 시작하였다. 즉, 가치 다원주의의 지지와 교육 불평등의 극복이라는 관점에서 학교 교육과정의 재구조화가 시도되었다. 그리하여 사회적인 약자, 예컨대, 유색인종, 여성, 장애인, 소수민족 등의 보편적인 인권을 옹호하는 입장에서 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법을 모색하기 시작하였다(Banks, 2007; 번역본, pp.216-217). 다문화교육의 등장은 이와 같은 시대 변화의 산물이다.

21세기에 와서 다문화교육은 전 세계적으로 더욱 보편화되는 상황을 보이고 있다. 다문화교육은 더 이상 북미와 유럽에 국한하는 국지적인 현상이 아니게 되었다. 그 이유는 전 세계의 글로벌화(globalization)에 따른 필연적인 결과이다. 즉, 국가 간, 대륙 간의 이주 현상이 최근에 와서 더욱 활발해지고 있으며, 이는 글로벌화의 동력에 의하여 추동되고 있다. 글로벌화로 인하여 국민국가의 위상은 과거에 비하여 크게 변화하였다. 현재의 글로벌화 수준이 국민국가의 폐지까지는 가지 않더라도, 즉, 국민국가의 안정화 전략으로 다문화 현실의 수용이 불가피해졌다. 요컨대, 글로벌화라는 문명사의 흐름으로 인하여 다문화교육의 요구는 더욱 보편적인 과제가 되고 있다(원진숙 외, 2010 참고).

흔히 다문화교육이라고 하면, 주로 종족과 인종의 차이 국면을 고려하는 교육의 접근 방식이라고 생각하는 경향이 있다. 이러한 발상은 우리나라가 단일민족국가로서의 자기인식이 매우 강하기 때문에, 이방인들의 도래에 의하여 사회의 혼성화가 이루어지고 있다는 발상에 연유한다. 그런데, 근대교육사의 흐름 속에서 다문화교육의 의미는 보다 보편적인 시대인식에 기초하고 있다. 즉, 다문화교육은 사회구성원들이 처해 있는 문화적인 다양성을 반영하는 교육의 논리 모색, 즉, 차이의 페다고지(pedagogy of difference)가 체계화된 결과물이다.

"다문화교육은 남학생과 여학생, 영재아와 장애아, 그리고 다양한 인종, 종족, 언어, 문화 집단의 구성원으로 자란 학생들이 학교의 학업 성취 면에서 평등한 기회를 가질 수 있도록 교육제도의 구조를 변경하는 것을 주요 목적으로 삼는 이념, 교육개혁운동이며, 진행 중인 과업이다"(Banks & Banks, 2007: 1)

요컨대, 다문화교육은 '민주주의의 신념과 가치에 기초를 두고, 상호 의존성이 높은 세계, 문화적으로 다양한 사회 안에서 문화다원주의를 지지하는' 교육의 접근 방식이며, 크게 네 가지 차원으로 의미 관계가 구성되어 있다(Bennett, 2007; 번역본, p.23). ① 평등지향 운동(the movement toward equity) 혹은 평등교수법(equity pedagogy), ② 교육과정 개혁(curriculum reform) 혹은 다양한 관점에서의 교육과정 재검토, ③ 다문화적 역량(multicultural competence) 혹은 문화 간 상호작용의 기초로서 자신의 문화적 관점뿐만 아니라 타인의 문화적 관점도 이해하게 되는 과정, ④ 사회정의를 지향하는 가르침(teaching toward social justice) 혹은 모든 유형의 차별과 편견에 대한 저항.

다문화교육의 의미 영역	핵심 아이디어
평등교수법	모든 아동에게 교육기회를 공평하고 동등하게 제공하는 것을 목적으로 함. 이는 학교환경의 총체적인 변화, 특히 학생에 대한 교사의 기대, 학습 집단 편성과 지도전략, 학생훈육 정책, 교실 분위기 등 잠재적인 교육과정의 변화 역시 시도함.
교육과정 개혁	단일민족중심적인 관점에서 벗어나 다민족, 다종족이고 전지구적인 관점을 포함시키면서 전통적인 교육내용의 확장을 시도함. 자민족중심주의와 편견을 극복하고 상호의존성의 관념을 심화시키도록 의도함.
다문화적 역량	다문화적 역량은 다문화적으로 되어 가는 과정이며, 이는 다양한 방식으로 인식하고 평가하고 생각하고 행동할 수 있는 역량을 발달시켜 나가는 과정임. 다문화적 인간은 지적, 정서적으로 인류의 근본 화합에 심취되어 있으면서, 동시에 다문화권의 사람들 간에 존재하는 차이를 인정하는 사람임.
사회정의를 지향하는 가르침	이것은 학생에게 인종차별주의, 성차별주의, 계급차별주의에 대한 이해력을 향상시키고 그와 관련된 적절한 태도와 사회행동기술을 발달시킴으로써, 차별에 대한 투쟁과 문제해결 과정에 헌신하도록 함.

(Bennett, 2007; 번역본, pp.25-31)

이상과 같은 관점에서 볼 때, 다문화교육의 논리는 탈북학생교육의 지향과 밀접한 관련성이 있다. 탈북학생에게 공평한 교육기회를 제공하지는 취지에서 평등교수법의 입장과 무관하지 않다. 탈북학생교육은 자기중심성과 편견의 극복이라는 측면에서 이루어지는 교육과정 개혁의 일환이며, 모든 종류의 차별주의와 대결한다는 상황에서 사회정의를 추구하는 교육운동이다. 무엇보다도 다문화교육을 받은 인간, 즉 다문화적인 인간은 인류의 근본 화합에 관심을 가지며, 동시에 특정한 사회 내부에서 문화적인 차이를 인정할 수 있는 소양을 가지고 있기에, 이러한 측면들은 탈북학생교육의 논리 그 자체이기도 할 것이다.

II. 이주자로서 탈북학생을 생각하기

탈북학생은 탈북주민의 자녀로서 국외 이주자이며, 이주의 특성은 자발적인 속성을 가진다. 주로 경제적인 동기에 기초하여 이주가 이루어졌다는 측면에서 볼 때, 글로벌 이주의 보편성을 담지하고 있다. 그러나 이주 출신국에서는 불법이며, 생명의 위협까지도 감수해야 한다는 측면에서 볼 때, ‘난민’으로서의 지위도 가지고 있다. 즉, 이주 상황은 경제적인 이유에서 출발하지만, 정치적인 망명의 속성도 가진다는 측면에서 특수성이 있다. 특히 남북한의 관계가 정치 이데올로기적인 분단의 상태임을 고려하건대 이러한 특수성은 매우 중대한 사안이다.

탈북학생의 이주 특성은 북한에서 남한으로 직접적인 이동이 아니라는 점이 특이사항이다. 중국 및 기타 동남아시아 각국(캄보디아, 태국, 필리핀, 몽골 등)을 경유한다는 점이 독특하다. 탈북학생들은 남한으로 오기까지 여러 장소들을 경험하고 있다. 탈북학생들은 신변의 위협이 수반된 상태에서 매우 낮은 장소 경험들을 어린 나이에 겪게 된다는 점에서 이주 경험의 특수성이 있다. 이들이 남북한이 아닌 제3국을 1년 이상 체류한다는 점에서 장소 경험의 특수성을 찾을 수 있다는 것이다.

이주 경로들을 보건대, 탈북학생의 지오멘탈리티는 일반적인 남북한의 학생과는 매우 다른 양상임을 알 수 있다. 탈북학생들은 이주 이전에 학교와 언론 등과 같은 이데올로기적 관행을 통해 사회화의 경로를 밟고 있는 상태인데, 이 상황은 남한 학생들과는 매우 상이한 정치적인 경험이라고 볼 수 있다. 즉, 당이 요구하는 이데올로기를 내면화해야 할 처지에 놓여 있었다.

“거기는 드라마라도 당의 사상에 대한 건데요, 그래도 재밌었던 ‘붉은 소금’이라는 영화가 있었어요. 여기서서는 연속극이라고 하더라고요. 그게 딱 쌓는 거예요. 장마 때문에 뚝을 쌓으면 무너지고 뚝을 쌓으면 무너지고. 아, ‘붉은 흙’이라는 드라마도 있어요”(탈북학생a 면담자료 중)(장혜정, 2008: 59).

“금강산 큰 바위 같은 데 조각이 되어 있어요. 김일성 어찌구 저찌구 붉은 글씨로요. 그거 맨 처음에는 싫어했는데, 가는 곳마다 있어요. 이제는 당연하게 보여요. 볼 때마다 그냥 또 있나보다 그래요”(탈북학생b 면담자료 중)(장혜정, 2008: 59).

하지만, 탈북학생들이 단지 정치교육의 수동적인 객체만이 아니며 한국의 시골 지역 어린이들이 경험하는 일상적인 모습이 내면의 풍경으로 자리하고 있다. 아동기 어린이의 일반적인 장소 체험의 상태를 보여주고 있는데, 이 상황은 정서적인 안정감을 가진 추억의 이야기이다.

“우리가 살던 곳을 지도에서 찾아 봤거든요. (사회과 부도의 전국 행정도에서 살던 곳을 가리키며) 저희 여기 살았어요. 함경북도 온성에서 살았어요. 저희가 살던 곳은 산이 많았어요. 논밭도 있고요. 말하면 유치한데요. 강가에서 돌던지고 놀았어요. 또랑이 있었는데 어떤 곳은 굉장히 깊거든요. 애들이랑 놀다가 거기 빠졌다가 겨우 살아서 나온 적도 있어요. 동네에 기찻길이 있는데요. 겨울에 눈이 많이 오

거든요. 그러면 거기서 푸대를 깔고 미끄럼 타구요. 재밌었어요. 거기는 인터넷, 게임 그런게 없어서 놀게 없으니까요. 심심하면 찾길에 서 있다가 차가 지나가면 손 흔들고, 그러면 차에 탄 사람들도 손 흔들어 주고, 차 뒤에 실은 게 몇 개인가 세어 보기도 하고”(탈북학생c 면담자료 중)(장혜정, 2008: 59-60).

사실 위와 같은 정서적인 안정감은 탈북학생이 남한의 시골 지역에 거주할 경우 매우 빠르게 회복할 수 있는 여지가 있다. 아울러, 남북한 학생들이 정서적으로 공유할 수 있는 유년 시절의 경험이기도 하다.¹⁾

한편, 탈북학생들이 북한에서 교육받은 내용과 남한에서 직접 경험 현실 사이의 괴리 현상이 논의의 사안이다. 이러한 괴리 상황 인식에서, 탈북학생들은 북한 체제에 대한 비판적인 의식을 가질 수 있는데, 그렇다고 해서 이들이 남한 체제를 무조건적으로 찬양하는 것은 아니다.

“어릴 때는요. 교재 있잖아요. 교과서에 남한이 미국에 잡혀가지고 미국 손 안에서 휘둘리고, 헬리콥터가 날아다니며 신문 같은 거 떨어뜨린다고 나와 있어요. 남한 사람들한테 북한에서 쌀 갖다 주는 시도 있었어요. ‘어디로 가느냐, 남녘의 어린이들한테 간다.’ 이런 거요. 어릴 때는 남한이 못살고 북한이 나은 줄 알았어요. 점점 가면서 어른들 말 듣고 아니라는 걸 알았어요. 선생님들로 다 아는데, 교재에 나왔으니까 어쩔 수 없이 우리들한테 그렇게 주입하는 거예요. 남한에 대해 나쁘다고 듣기는 들었는데 인식은 그렇게 안 했어요. 중국에서 있을 때 남한 TV 프로그램을 시청하면서 ‘남한은 아, 발전한 문화 구나라고 느꼈어요. 그런데 외래어에 대해서는 기분이 나빴어요. 북한은 강제되는 것 있어도 우리 문화에 대해서는 잘 지켰는데 남한 사람들은 그렇지 않아요.”(탈북학생d 면담자료 중)(장혜정, 2008: 61).

탈북학생은 남한과 북한 사이 차이의 현실을 파악하고 있는데, 이 현실이 일방적인 우열관계로 규정되지 않는다. 즉, 남한이 북한보다 발전한 면도 있지만, 남한에 대한 비판적인 견해도 가지고 있다.

이상과 같은 탈북학생들의 지오멘탈리티를 고려하건대, 이들을 일방적인 동화의 대상으로 범주화하는 것은 문제가 있다. 탈북학생들은 남한으로의 이주 이전에, 그리고 이주 과정을 통해서 경험한 내면세계가 있는데, 이는 지워져야 할 대상으로 볼 수 없다. 남한에서 탈북학생들의 내면세계는 백지상태가 아니며, 이들이 간직하고 있는 기억의 상태를 잘 고려해야 할 것이다. 이러한 기억의 세계가 열등하고, 부정적인 차원이 아니라, 탈북학생의 고유한 정체성으로 사고하는 것이 중요하다고 본다.

1) 남북한 사회통합의 측면에서 볼 때, 남북한 주민 모두가 공유할 수 있는 사안들, 교감할 수 있는 대상들을 확인하고, 지속적인 교류의 매개로 설정하는 과제는 매우 중요하다고 생각한다. 즉, 남북한 사이 이질화의 현실이 있다고 하더라도, 교류와 협력의 매개체가 없는 것은 아니다. 서로 공유하고 있는 역사적인 기억들, 이념을 초월하여 동일시의 대상으로 삼고 있는 삼천리 금수강산 등이 대표적인 사례일 것이다(남호엽, 2000 참고).

Ⅲ. 탈북학생교육의 논리를 찾아서

탈북학생교육이 교육으로서의 진정성을 추구한다면, 이는 필연적으로 다문화교육의 논리를 따를 수밖에 없다고 생각한다. 탈북학생이 간직하고 있는 고유한 정체성을 최대한 고려한 상태에서 교육이 이루어져야 하기 때문에 그러하다. 탈북학생이 일방적인 사회화의 대상이 아니라면, 즉, 이들도 하나의 인격체로서 남한 학생들과 대등한 관계에 위치하고 있음을 직시해야 할 것이다. 더 나아가 남한 학생들과 탈북 학생들 사이의 관계, 남한 교사들과 탈북 학생들 사이의 관계 설정에서도 인격적인 만남이어야 할 것이다.

인격적인 만남이란 무엇인가? 주지하다시피, 서로가 다르지만 선과 악, 우와 열 등과 같은 이분법적인 선입견으로 마주하지 않는 것이다. 각자가 처해 있는 현실과 지금까지 삶의 궤적을 있는 그대로 수용하고 소통할 수 있는 계기들을 적극적으로 모색하는 과정으로 만남이 자리해야 할 것이다. 서로가 독립적인 인격체이면서 상호 소통할 수 있는 역량은 앞서 언급한 다문화적인 인간이 가지고 있는 교육받은 마음상태이다. 따라서, 다문화교육의 논리에서 표방하고 있는 다문화적인 역량의 옹호, 사회정의의 추구 등과 같은 사안들이 탈북학생교육의 관점으로도 무난하다고 본다.

무엇보다도 남한 교사 및 학생과 탈북학생 사이 만남은 간문화적인 교류(intercultural interaction)의 상황으로 보아야 할 것이다.²⁾ 탈북학생도 자존감이 있는 독립적인 인격체로 보는 것이 매우 중요하다. 탈북학생들은 남한사회에 순조롭게 적응해야 할 존재, 결핍 혹은 결함이 있는 불완전한 존재로만 보는 것은 위험한 발상이다. 탈북학생교육을 남한사회 적응 프로그램으로만 개념화하는 것은 진정으로 다문화교육의 철학이 반영되었다고 보기에 어려움이 있다. 왜냐하면, 적응 프로그램의 발상은 힘의 관계에 의하여 현실의 질서가 고정되어 있기 때문이다.

“이러한 힘의 관계가 존재하는 한, 적응은 현실문제로서 ‘로마에 가면 로마의 법을 따르라’는 식의 일방적인 문화동화를 소수자, 약자 측에 강요하거나 혹은 시사하게 된다. 개체 및 약소집단이 수용자 측으로부터 받는 압도적인 사회적 영향력에 따라 바뀔 수 있고, 수용자 측의 사회 환경이 외압 등 보다 강력한 힘에 의해서 용이하게 바뀔 수 있어도 결정론적으로 사회적인 약자의 입장에 있는 사람(소수자)의 작은 힘으로, 지배하는 측의 가치 규범 및 사람들의 행동 양식을 근본적으로 변환시키는 일은 수의 논리, 힘의 논리가 지배하는 사회에서는 현실성이 없다. 수용자 측의 전문가가 다수집단의 입장에 군림하고 이에 인주하는 한 약소한 개체(또는 집단)와의 상호작용에서 무언가를 배우고 스스로 변화할 필요도 없고, 그 가능성은 이상론으로는 얼마든지 논의할 수 있지만 개연성이 낮다. 변화하게 되면 확고한

2) 쌍방향 교류 상황에서는 이주자의 변화만 있는 것이 아니고, 이주자를 맞이한 원주민 역시 새로운 성찰과 변화가 발생한다. 필자는 이주자를 대상으로 하는 한국사회 이해 프로그램에서 이러한 경험을 하였다. 즉, 몽골 수강생과의 만남 속에서 한국문화를 상대화할 수 있는 기회가 있었음. 필자가 강의에서 한국의 동물로 호랑이를 언급할 때, 몽골 출신 이주자가 문제 제기를 하였는데, 그 내용은 왜 곰이 아니라 호랑이인가? 라는 것이었다. 몽골 출신 이주자는 단군신화를 알고 있었고, 건국신화의 동물이 왜 한국의 대표 동물이 아닌 가라는 반문이었다. 이 상황에서 필자는 단군신화의 탈신비화와 상대화, 한국문화 낮설게 보기를 경험하였다 (남호엽, 2009).

부동 지위 및 기득권이 위협받을 수 있다는 위험이 반드시 발생하기 때문이다. 즉 적응이라는 개념들을 이용하는 한 이문화에 의해서 스스로 변화를 강요당할 위험은 없는 대신에 진정한 쌍방향적인 관계가 될 수는 없다”(倉地曉美, 1998; 번역본, pp.40-41).

따라서, 탈북학생이 이러한 만남과 교류에서 적극적으로 기여할 수 있는 여지를 만들어야 할 것이다. 탈북학생이 교육적인 만남의 당사자가 될 수 있도록, 즉, 탈북학생들을 둘러싼 인간관계가 쌍방향적일 수 있도록 적극적으로 환경을 조성하는 것이 필요하다. 이상과 같은 상황은 탈북학생을 위한 교육과정의 개선이라는 차원으로 과제 설정이 가능하다.

다문화교육의 논리로 탈북학생교육이 재구조화되려면 구체적으로 어떤 과제들이 부각될 수 있을까? 물론, 탈북학생들에 대한 관심과 배려는 가장 기본적인 마음가짐일 것이다. 하지만, 탈북학생교육은 온정주의에 머무는 것이 아니라 앞서 베넷이 언급한 ‘교육과정 개혁’의 차원까지 나아가야 한다. 학급 및 학교경영의 차원에서 국제결혼가정의 자녀를 배려한다고 하면서도, 공식적인 교육과정에서 이민족들을 역사적으로 타자화하는 것이 지배적이라면, 다문화교육의 효과는 기대할 수 없을 것이다. 마찬가지로, 공식 교육과정에서도 탈북학생들을 위한 배려가 고려되어야 할 것이다. 이는 탈북학생교육의 논리를 보다 보편적인 관점에서 체계화하고, 지금 현재의 학교 교육과정 전반을 엄밀히 검토하고 바람직한 방향으로 개선하는 과업들이 수행되어야 할 것이다.

탈북학생이 쌍방향 상호작용의 주체로 부상함은 앞서도 언급했듯이, 이들이 자신을 긍정하면서 당당한 인격체로 공인받는 과정이 있어야 한다는 것이다. 요컨대, 탈북학생교육은 정체성 교육의 차원임을 인식하는 상황이다. 탈북학생이 남한사회에서 성공적으로 살아간다고 했을 때, 이는 자신의 출신을 감추고서는 불가능한 일이다.

“드러내야 남한 친구와 진짜 친구가 되는 거예요. 가장 중요한 비밀이거든요. 그 사실을 얘기 안하고 있다가 친구가 알게 되면 대개 관계가 깨져요. 남한친구하고 북한친구가 절친 만들기, 저는 그게 가장 중요하다고 생각해요. 선생님 한 명이 있으면 아이가 학교를 다니듯이 남한 친구가 있다는 것은 굉장히 이후 살아가는데도 도움이 된다는 것, 실제로 그게 크게 봐서는 통일되서도 좋은 거죠. 그렇지 않은 경우는 대부분 북한 애들끼리 놀아요. 그리고 또 바닥으로 바닥으로 내려가는 삶을 택하게 되는 거예요”(교사a 면담자료 중)(한만길, 2009: 204).

탈북학생이 자신의 출신을 공개한다는 것은 인격적인 대인관계 형성이 진정으로 출발하는 상태임을 보여준다. 그런데, 이러한 공개가 그렇게 쉽게 이루어질 수 없는 것이 현실이다. 이는 남한 사람들의 편견에 대한 두려움 때문이다. 자연스러운 공개가 이루어지고 남한 사람들이 이를 수용할 수 있는 여건의 마련이 중요하다. 소위 교육적으로 고려가 이루어진 문화 관행(cultural practice) 속에서 ‘탈북학생의 정체성 인정 의식’이 수행될 수 있다.

“저희는 그걸 프로그램으로 잡아서 커밍아웃이라는 걸 해 봤어요. 어차피 시간 지나면 알잖아요. 그렇게 알음알음 알 바에는 적극적으로 알게끔 해보자 해서 실험적으로 해 봤어요. 그냥 알릴 수는 없고요. 남북문화 알리기라든가 아니면 소수자 문제 동영상 자료를 보여주고 교육을 좀 시키고, 그 다음에 통일교육을 잘 하는 분을 모셔서 한 시간 강의하고 나서 아이가 나와서 내가 북한에서 왔다는 걸 공식적으로 하는 프로그램으로 해 봤어요. 또 작년에 영화 크로싱을 전교생이 관람했어요. 영화관에서 끝난 다음에 나머지 아이들과 나가서 우리도 이렇게 넘어왔다는 것을 얘기하는 프로그램으로 한 번 해 봤어요. 일반화하기는 어렵겠지만, 저희는 성공했어요. 학교생활도 아주 잘하고 졸업을 했거든요. 그 전까지는 굉장히 말썽꾸러기로 낙인찍힌 앤데. 3학년 올라가서 선생님들도 관심 가지고 해서 3학년때 부반장까지 하고 졸업했지요”(교사b 면담자료 중)(한만길, 2009: 205).

위의 성공 사례는 탈북학생교육이 단순한 적응 프로그램이 아니라 다문화교육의 논리에서 있다는 점을 확인할 수 있다. 앞서 언급한 다문화교육의 의미 체계 중 ‘평등교수법’의 측면에서 학교 교육과정의 만들어졌고, 이러한 교육과정의 실행 과정 속에서 탈북학생의 정체성이 사회적으로 공인 받았다. 소수자의 정체성을 존중하고 배려하는 입장에서 학교 단위 교육과정을 구성하여 실행한 결과보고인 것이다. 한편, 위의 성공 사례는 탈북학생이 처해 있는 현실을 고려하여 맞춤형 교육이 이루어져야 한다는 점을 보여주고 있으며, 이는 탈북학생과 함께 하거나 앞으로 함께 할 교사들에게 많은 시사점을 제시하고 있다.

참 고 문 헌

- 남호엽(2000). 북한의 초등학교 교과서에 나타난 민족정체성 연구. 통일부. 통일교육홍보교류협력기타(Ⅲ). pp.253-301.
- 남호엽(2009). 이민자를 위한 <한국사회의 이해> 강좌 운영 실행 연구. 글로벌교육연구. 창간호. pp.3-15.
- 원진숙·김정원·이인재·남호엽·박상철·김광수·류재만(2010). 글로벌 시대의 다문화교육. 사회평론.
- 장혜정(2008). 탈북 아동의 장소경험과 장소애에 대한 연구. 서울교육대학교 초등사회과교육연구소 주최 학술세미나 자료집. 다문화시대의 시민교육. pp.55-62.
- 한만길(2009). 탈북학생의 교육실태 분석 및 지원방안 연구. 한국교육개발원 연구보고 RR 2009-10.
- 倉地曉美(1998). 多文化共生の教育; HIRO 연구회 역(2010). 함께 하는 다문화교육. 도서출판 문.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M.(2007). Multicultural Education: Issues and Perspectives. John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A.(2007). Educating Citizens in a Multicultural Society. Teachers College Press; 김용산·김형기 역(2009). 다문화 시민교육론. 교육과학사.

Bennett, C. I.(2007). Multicultural Education: Theory and Practice. Pearson Education, Inc.; 김옥
순 외 공역(2009). 다문화교육: 이론과 실제. 학지사.