

제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 지역화 방안*

김민호** (제주대학교)

국문요약

문화다양성에 대한 요구가 국내외적으로 증가하는 현실 속에서 우리나라의 다문화교육은 이주의 차원을 넘어 성, 성적 취향, 세대, 계급, 지역, 종교 등 다방면으로 확대될 필요가 있다. 게다가 지구 생태계의 위기 속에서 토착지식은 지속가능한 미래를 여는 중요한 기여를 할 것으로 간주되고 있고, 마침 제주해녀가 2016년 유네스코 인류무형문화유산에 등재되어, 제주해녀의 토착지식을 제주의 초·중·고등학생들에게 가르치는 일이 그 어느 때보다 중요해졌다. 물론 6차 교육과정에서 교육과정의 지역화를 추진한 이래 제주지역 일부 학교들은 제주해녀의 토착지식을 가르쳐왔지만, 학교 수업시간 중 극히 일부만 할애되었고, 전통문화의 보존이나 호기심 충족에 머물렀다. 지속가능한 미래의 가치와 태도 형성은 간과되었다. 이 연구는 제주해녀의 토착지식을 매개로 초·중·고등학생 대상 다문화교육의 지역화 방안을 탐색했다. 무엇보다 제주해녀의 공동체적, 생태적 세계관의 학습에 주목했고, 제주해녀의 토착지식을 노동, 가정생활, 사회생활 및 학습으로 구분해 총 12개의 교육주제를 선정해 학교 교육과정과 연계할 것을 제안했다. 또한 학생들에게 익숙한 주제부터 다루되, 가족이나 지역 어른 중 해녀를 교실이나 현장학습에 초대하여 직접 가르치게 하거나, 교사를 매개로 제주해녀의 토착지식을 전달하는 방법을 강구했다. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육은 지속가능한 미래와 지식의 민주화에 기여할 것이다.

[주제어] 다문화교육의 지역화, 문화다양성, 토착지식, 제주해녀, 지식의 민주화

I. 서론

다문화교육은 문화다양성과 사회통합을 지향한다. 그리고 양자 간 균형을 유지하고자 한다. 문화다양성 없는 통합은 ‘동화주의’로(Bennette, 2009: 46), 통합 없는 문화다양성은 ‘문화적 분리주의’(Sleeter, Grant, 2009: 229)나 ‘근본주의’(Freire, 2002: 133)로 빠지기 쉽기 때문이다. 우리나라의 다문화교육은 2000년대 중반 이후

* “이 논문은 2016학년도 제주대학교 교원성과지원사업에 의하여 연구되었음.” 또한 한국다문화교육학회 2016 국제학술대회(2016. 5.17-5.19, 서울대학교)에서 ‘토착적 지식에 근거한 다문화교육 프로그램 탐색: 제주 해녀문화를 중심으로’라는 제목으로 발표한 것을 수정·보완한 것임.

** 주저자 minho@jeju.ac.kr

급속하게 제도화되었다. 관련 법령과 조례가 제정되었고 행정 조직이 마련되었으며 교육재정도 적지 않게 확보했다. 뿐만 아니라 국가 주도의 센터를 중심으로 다양한 프로그램을 개발하여 지방 및 단위 기관들을 지원하고 있다. 그러나 우리나라 정부는 다문화교육 내용 선정 과정에서 문화다양성보다 사회통합을 강조했다. 이주민 대상 한국어 교육, 한국 문화 소개 등 한국사회 적응능력 함양에 초점을 맞춰오면서 정주민의 이주민 이해 교육은 상대적으로 적어 ‘자민족중심주의 혹은 동화주의’ 경향을 보였다. 이주민 문화를 이해하는 다문화교육이라 할지라도, 이주민 출신 다문화 강사에 의한 체험 중심의 ‘관광형 국제이해교육’에 머물렀다. 학급이라는 구제적 삶의 현실에서 정주민과 이주민 간 서로의 차이를 인정하고 소통하기 위한 교육적 노력이 미흡했다. 또한 우리나라의 다문화교육 담론은 ‘이주민’이라는 아주 좁은 맥락에 한정됨으로써(한건수, 2015) 성, 세대, 지역, 종교 등 폭넓은 영역에서 문화다양성에 다가서지 못했다.

반면에 국내외 입법 상황은 이주민이 아니라 종교, 언어, 지역, 성, 세대 등 다양한 영역에서 문화다양성 교육의 활성화를 추구하고 있다. 유네스코는 2001년 ‘문화다양성 선언’에 이어 2005년 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진을 위한 협약’(UNESCO, 2001; 2005)을 체결했다. 우리나라는 2010년 위 협약에 가입했고, 2014년 ‘문화다양성 보호와 증진에 관한 법률’을 제정했다. 이제 우리나라와 우리의 지방자치단체는 이 법 제3조 ③항에 따라 “국적·민족·인종·종교·언어·지역·성별·세대 등에 따른 문화적 차이를 이유로 문화적 표현과 문화예술 활동의 지원이나 참여에 대한 차별을 하여서는 아니” 되고, 동법 제13조 ①항에 따라, “사회구성원이 문화다양성을 이해하여 그 보호와 증진에 기여할 수 있도록 학교를 포함한 교육시설, 교육단체 등을 활용하여 문화다양성 교육을 시행하도록 노력하여야 한다.”

이 연구는 문화다양성 증진 차원에서 우리나라 다문화교육이 관심을 두어야 할 여러 영역 중에서 ‘제주해녀의 토착지식’에 주목했다. 첫째, 지난 50년간 수도권 중심 지역불균형 발전 속에서 지역문화의 정체성과 지역주민의 자존감이 크게 약화되었기 때문이다. 특히 지역 안에서도 농업이나 어업 등 전통 산업 종사자들이 정부의 강력한 산업화 정책으로 말미암아 ‘주변부’로 밀려났고, 이들이 소유한 토지식을 전수받을 사람이 줄어들었으며 그 결과 지역의 토착지식이 소멸 위기에 놓여 있다(김효정, 2011). 둘째, 국내외를 막론하고 최근 탈산업화, 생태 위기의 상황 속에서 토착지식의 가치를 새롭게 재조명했기 때문이다. 개인주의, 개발주의, 소비주의의 만연으로 ‘공동의 집’ 지구가 심각한 위기에 직면한 현실 속에서 토착지식은 ‘오래된 미래’(Norberg-Hodge, 2007)로서 지속가능성을 담보할 수 있다. 셋째, 제주해녀가 2016년 유네스코 인류무형문화유산에 등재되어, 더 이상 한반도 변방, 제주도라는 특

정 지역에서 나잠어업에 종사하며 살아가는 직업여성이나 관광상품의 모델에 한정되지 않고, 인류가 전수받아야 할 보편적 가치를 지닌 토착민으로 인정받았기 때문이다(안미정, 2017).

우리나라 다문화교육이 이주민 사회통합에 편중된 현실, 문화다양성과 토착지식에 대한 국내외적 관심의 증가, 제주해녀가 인류의 보편적 무형문화유산으로 등재된 것 등을 배경으로, 이 연구에서는 제주해녀의 토착지식을 제주지역 초·중·고등학생들에게 가르치기 위한 방안을 강구하고자 했다. 특히 제주해녀의 토착지식을 단지 보존이나 관광 상품화의 대상이 아니라, 제주인의 삶의 방식을 새롭게 정립할 수 있는 ‘오래된 미래’로 간주하고, 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육 지역화 방안을 탐색했다. 이를 위해 우선, 토착지식을 다문화교육 관점에서 접근할 수 있는 이론적 근거를 마련했다. 다문화교육의 지역화 모형(Ⅱ장)과 토착지식과 학교 교육과정의 통합 방법(Ⅲ장)을 검토하여 이 연구의 분석의 준거인 ‘토착지식 기반 다문화교육의 지역화’를 구안했다. 다음에는 제주해녀문화 연구물과 해녀 대상 면담 조사 결과(2015년 채록)를 바탕으로 제주해녀의 토착지식 체계를 구조화했고(Ⅳ장), 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 지역화 방안을 제시했다(Ⅴ장).

Ⅱ. 다문화교육의 지역화

1. 다문화교육의 지역화 연구 동향

우리나라에서 ‘다문화교육의 지역화’라는 연구 주제는 낯설다. 한국교육학술정보원의 RISS 통합검색에서 ‘다문화교육’을 키워드로 검색하면 13,658건이 나타나, 그 중에서 ‘다문화교육의 지역화’를 추가 검색하면 학위논문 21건, 국내학술지 논문 16건, 단행본 24건, 연구보고서 2건 등 총 63건이 나타난다. 이 중 중복되거나 적합하지 않은 것들을 제외하면 다문화교육의 지역화에 적합한 연구물은 10개 이내에 불과하다. 우리나라의 다문화교육 연구동향을 분석한 몇몇 연구물들(육근신, 2011; 장인실, 차경희, 2012; 최충욱, 조인제, 2010)을 살펴보더라도, ‘다문화교육의 지역화’ 혹은 이와 유사한 표현을 찾기 어렵다. 이처럼 다문화교육의 지역화에 대한 연구가 미진한 까닭은 이민경(2013)이 지적했듯이, 다문화교육을 ‘근대적 국민국가 형성 관점에서 차별적·위계적’으로 접근하고, 다문화교육에서 ‘조화와 공존만을 강조하고 대립과 갈등을 고려하지 못한’ 결과라 할 수 있다.

그럼에도 불구하고 다문화교육 지역화 관련 몇몇 연구물들에서 몇 가지 흐름을 확인할 수 있다. 첫째, 다문화교육의 지역화를 직접 언급하지는 않으나 ‘교육과정의 지역화,’ ‘전통문화를 이용한 문화콘텐츠 개발’ ‘장소기반교육(PBE)’ 등의 개념으로 접근했다. 사실 우리나라의 경우 1990년대 중반 제6차 교육과정에서 교육과정의 지역화를 언급하면서부터 지역문화나 전통문화 교육에 대한 관심이 커졌다(김영철, 1996; 송순옥, 2008; 유대근, 1999; 정재걸, 1993), 이후 교육과정의 지역화 논의는 전통문화자원을 활용한 문화콘텐츠 개발(전미경, 2010)과 장소기반교육(PBE: place-based education)에 관한 논의(조수진, 2014)로 확장되었다. 이들 연구들에 따르면, 학생들은 자신이 살고 있는 장소에 대한 이해를 심화시켰고, 고장에 대한 자긍심과 애향심, 마을 주민의 정체성, 지역사회 발전에 기여하는 시민적 역량 등을 함양했다. 그러나 선조들의 자연친화적이고 생태적인 세계관을 읽어 내는 데는 한계를 보였다.

둘째, 다문화교육의 지역화 담론은 ‘지역사회의 인구학적 특수성’ ‘지역사회의 협치’ 등의 개념과 함께 등장했다. 김보경, 정문성(2010)은 초등학교 3학년과 4학년의 사회과 지역화 단원인 ‘내 고장 안산시’와 ‘경기도의 생활’이 외국인이 밀집 거주하는 안산시의 특성을 반영하지 못했고, 경기도로 이주한 외국인들의 이주동기를 구체적으로 분석하지 못했다고 지적했다. 오고운, 김성봉(2011) 역시 제주도의 외국인 구성 비율이 타 지역과 다름을 근거로 다문화교육의 지역화를 주장했다. 그러나 이들은 다문화교육을 국제 이주 차원에서만 접근했을 뿐 문화다양성 차원으로 확산시키지 못했다. 한편 다문화교육의 지역화 연구는 ‘지역사회의 민·관 거버넌스’ 역량 활용 측면에서도 이뤄졌다(문정애, 2012; 2013). 지역사회의 민·관 기관들이 다문화교육에 활용할 수 있는 자기 나름의 역량을 보유하고 있다고 믿고(community assets mapping)(Longo, 2007), 이들 간의 네트워킹과 협치를 통해 지역사회 다문화교육의 물적 역량을 배가시키고자 했다. 그러나 이 입장은 다문화교육의 지역화를 조화와 균형의 관점에서만 다루었을 뿐, 변방의 토착민들이 자신의 토착지식을 ‘탈식민화’하는 데는 주목하지 않았다.

셋째, 다문화교육의 지역화 연구는 ‘생활세계로서 지역사회’ ‘토착지식’을 이론적 근거로 전개되기도 했다. 김민호, 오성배(2011)는 지역사회가 일종의 생활세계로서 학생들의 경험과 자유로운 의사소통을 통해 교육하기에 유리한 장점을 지니므로, 다문화교육 역시 지역사회 안에서 지역사회와 더불어 실행되어야 함을 주장했다. 이후 김민호(2016)는 우리나라 다문화교육 담론이 토착지식에 무관심했고, 오히려 토착지식을 근대화, 세계화 과정 속에서 버리거나 쇠신해야할 전통으로 간주했음을 비판했다. 그는 토착지식 교육을 통해 지역사회의 문화적 다양성과 정체성을 강화할 수 있

고, 지속가능한 발전을 담보할 수 있다고 보며, 토착지식 기반 다문화교육의 지역화를 촉구했다.

2. 다문화교육의 지역화 모형¹⁾

다문화교육의 지역화 연구를 종합할 때, 다문화교육의 지역화 모형은 중앙집권적 다문화교육 모형과 비교하여 다음 <표 1>과 같이 몇 가지 특징을 보인다.

첫째, 다문화교육의 지역화는 지역주민의 삶을 중심에 두고 생활세계의 탈식민화, 지역사회의 공동선의 실현을 지향한다. 이에 비해 중앙집권적 다문화교육은 국가의 정치적 안정, 사회적 약자의 사회통합, 시장의 요구에 따른 인재 양성 등 기득권 세력의 이해관계를 추구한다.

둘째, 다문화교육의 지역화는 관이나 국가 주도가 아닌 지역의 민·관 협치를 강조한다. 지역사회 내 다양한 민간단체, 특히 다문화가정 자신들의 잠재력을 믿고 이들 주도 하에 구체적이고 실질적인 다문화 교육을 추진한다. 누구든지 배우고 누구든지 가르칠 수 있다는 신념을 지닌다.

셋째, 다문화교육의 지역화는 다문화가정, 이주노동자, 북한 이탈 주민과 같은 특정 정책집단만이 아니라 지역사회 구성원 모두를 교육의 대상으로 삼아 다문화주의적 가치와 지식 체계를 전달한다. 교육 대상이 지역사회 내 이주민이기에 앞서 정주민을 포함한 모든 구성원임을 강조한다.

넷째, 다문화교육의 지역화는 지역사회의 언어, 문화적 전통을 비롯한 토착지식, 지역사회의 정치, 경제 및 사회적 특성에 대한 이해와 실천을 강조한다. 다시 말해 추상적인 세계시민이기 이전에 구체적인 지역사회 주민으로서의 정체성 확립과 역할 수행을 강조한다.

다섯째, 다문화교육의 지역화는 단지 교실 형태의 학습에 머물지 않는다. 지역사회 전체가 배움터라는 믿음으로 생활 장면 곳곳에서 다문화교육을 전개한다. 나만이 아니라 타인의 관점에서 세상과 자신을 바라보고, 서로 다르면서도 함께 공존하는 방법을 몸으로 배운다.

여섯째, 다문화교육의 지역화는 지역 내 기관, 단체들을 전문성이 부족한 결핍된 존재로 보기보다, 자기 나름의 역량을 보유하고 있다고 믿고 이들 간의 네트워크를 통해 지역사회 다문화교육의 역량을 배가시킨다.

1) 김민호(2010)에서 부분 발췌하여 수정 보완함.

〈표 1〉 다문화교육의 지역화 모형과 중앙집권화 모형의 비교

구분	지역화 모형	중앙집권화 모형
가치 체계	공동선, 생활세계의 탈식민화	국가의 사회통합 요구, 시장의 노동력 확보
추진 주체	민·관 협치	국가와 시장 중심
교육 대상	지역사회 구성원 모두	다문화 관련 특정 집단
교육 내용	토착지식, 지역주민의 정체성과 시민성	근대지식, 국민과 세계시민의 정체성
교육 방법	교실 및 지역자원 활용	교실 수업 중심
네트워킹	각 기관·단체의 잠재역량 결집	각 기관의 부족한 역량 보충

* 출처 : 김민호(2010: 72)에서 발췌, 수정·보완함

Ⅲ. 토착지식과 교육

1. 토착지식의 개념

2007년 국제연합(UN)이 ‘토착민들을 위한 권리 선언’(UN, 2007)을 공포한 이후, 토착지식에 대한 학문적 관심이 부각했다. 학자들은 토착지식(indigenous knowledge)을 “특정한 역사적, 문화적 맥락에서 생산하여, 세대 간 구전해 왔고”(Bredlid, 2013: 30), “사람들과 그들의 생태계와 그들의 땅을 공유한 다른 생명체 및 영혼들 사이의 생기 넘치는 관계들의 표현”(Battiste, Henderson, 2002: 42)으로 정의했다. 전통적 사람들이 농업, 축산업, 아동 양육, 교육, 의료, 자연 자원의 관리 등 다양한 분야에서 수 천 년의 실험과 개혁을 토착지식에 반영했음을 강조했다. 따라서 토착지식은 지역사회 주민이 지닌 맥락 특수성을 드러내는 데 용이하다. 또한 질병, 기근, 민족 갈등, 빈곤 등 세계적인 문제들에 대한 해결책을 모색할 때 토착지식은 새로운 시사점을 제공한다(The ICIK, 2014).

토착지식은 서구 근대지식과의 관계에서 볼 때 세 가지 입장에서 접근 가능하다(Morrow, 2008). 첫째, 토착지식이 서구 근대지식과 공존할 수 없다고 본다. 급진적 생태주의 및 서구 과학에 대한 후기식민주의 관점에서 ‘탈학교사회’와 같은 ‘후기발전’의 비전을 제시한다. 둘째, 토착지식이 서구 근대지식과 공존 가능하다고 본다. 지금까지 무시했던 토착지식을 복원해 다문화적 접근을 시도하나, 궁극적으로는 서구 근대지식에 토착지식을 통합시켜 서구 지식의 변화를 지향한다. 셋째, 토착지식과 서

구 근대지식 사이에 비대칭성이 존재한다고 보고, 공공 영역 안에서 양자 사이에 진정한 대화와 문화 간 소통을 추구한다. 후기경험주의 과학이론을 바탕으로 과학지식이 외부세계의 객관적 투영이라는 실증주의를 논박하고, 관찰의 이론의존성을 강조한다. 주변부 집단의 의식화와 문화적 잡종(cultural hybrid)의 출현을 기대한다. 이 논문에서는 오늘날 다문화교육 현장에서 제주해녀문화를 소재로 토착지식과 근대지식의 결합 가능성을 탐색하고자 하므로, 후기경험주의 관점을 취하였다.

우리나라에서 토착지식에 관한 연구는 다양한 분야에서 이뤄져 왔다. 농민과 어민이 오랜 세월을 걸쳐 생업에 종사하며 축적한 경험적 지식을 체계화한 문화인류학적 연구(김효정, 2011; 조숙정, 2011), 지식의 지형을 고급지식, 대중지식, 민속지식으로 구분하고 자민족주의 관점에서 민속지식의 체계화를 시도한 민속학적 연구(임재해, 2013), 아시아 여성주의나 에코페미니즘을 주창하기 위해 토착지식을 원용한 연구(윤혜린, 2010; 황희숙, 2015), 또 천주교의 토착화 과정 관련 문제점을 지적한 신학적 연구(문창우, 2008; 정월기, 2005), 토착민과 토착지식을 가공하고 특히 출연한 사업가 사이에서 지적 재산을 어떻게 조정할 것인지를 다룬 법학적 연구(김병일, 2012; 류혜리, 2015) 등이 있다. 교육학 분야에서는 “한국 교육이론을 토착화하려면 토착지식과 외래지식을 변증법적으로 종합화”해야 한다는 제안이 있었다(이종각, 1983).

2. 토착지식 교육의 제1단계 : 전통문화 교육

우리나라에서 토착지식의 교육은 주로 ‘전통문화 교육’ 차원에서 다루졌다. 전통문화 교육은 학자들마다 강조점이 다르다. 첫째, 전통문화를 보존, 전승하는 데 관심을 두는 정재걸(1999)에 따르면, 전통문화 교육은 “우리 조상들의 삶의 발자취를 시대의 흐름에 따라 공부하여 역사적 안목을 형성하도록 하는 것이며 전통적 언어, 역사, 국악, 놀이, 윤리, 생활문화, 관점 등을 가르치는 것”이다. 이 입장에 따라 전통지식 보호에 관한 연구(문선희, 2013; 손세정, 2008; 정명현, 2012), 전승을 위한 지식 이전에 영향을 미치는 요인에 관한 연구(이현정, 2006) 등이 수행되었고, 박시현(2010)은 판소리 보존 문화예술교육 사례를 소개하고 있다. 이 입장은 과거 민족문화의 가치를 중요하게 인정하나, 원형 보존 그 이상의 가치를 찾아보기 어려우며 타 문화와의 상호교류를 배제하는 한계를 드러낸다.

둘째, 전통의 보존보다 현재의 시각에서 전통이 지닌 경제적, 재산적 가치를 활용하는 능력개발에 초점을 둔 관점이 있다. 유대근(1999)은 전통문화 교육을 “현재 사

회구성원에게 전승하고 현실적으로 응용하거나 감상할 수 있는 능력을 키워주며 창조적으로 발전시킬 수 있는 힘을 길러주는 교육"이라고 정의한다. 이 입장에 따라 경북 안동지역의 전통문화자원을 문화 콘텐츠로 개발해 상업화하거나 유아교육에 접목한 경우(전미경, 2011), 전남 진도의 민속문화 콘텐츠 개발로 관광, 체험 및 교육 자원으로 활용하려 했던 연구(서해숙, 2007) 등이 나타났다. 이 입장은 다수의 사람들이 체험을 통해 전통문화에 접할 수 있게 하는 장점이 있는 반면에, 전통문화에 대한 개념적 이해가 부족하고, 전통문화 교육이 일회성 프로그램으로 축소될 우려가 있다.

3. 토착지식 교육의 제2단계 : 학교 교육과정과 통합

토착지식을 과거나 현재의 관점에서 접근했던 전통문화 교육과 달리, '오래된 미래'의 관점에서 토착지식을 '근대지식과 결합'하고자 한 연구들이 있다. 미국 인디언과 알래스카 토착민들의 언어를 이중언어교육/이중문화교육의 관점에서 접근하여 존속시키려 했던 시도(Banks & Banks, 2011: 354)와 미국 내 앵글로계 유럽인 주류 문화와 종교가 저지른 관료적 자비, 전쟁 촉발, 생태계 파괴, 기술의 노예화 등을 미국 인디언 문화를 통해 치유하려는 시도(Bennett, 2009: 229-231) 등이 나타났다. 몇몇 학자들은 탈식민주의 관점에서 아프리카와 중남미 몇몇 국가들의 토착지식 교육 사례를 소개했다(Breidlid, 2013; Esteva, Prakash, 2014).

유네스코(UNESCO, 2010)는 멀티미디어 교사교육 프로그램의 하나로 '토착지식과 지속가능성'이란 주제를 다루면서 지속가능한 발전을 위해서는 학교 교육과정 안으로 토착지식을 통합해 내야 한다고 보고 다음 <표 2>와 같이 크게 다섯 가지 방법을 제안했다.

<표 2> 토착지식과 학교 교육과정의 통합 방법

항 목	내 용
통합의 목적 설정	• 지속가능한 미래에 대한 태도와 가치의 학습
통합의 내용 선정	• 토착문화를 통한 교수·학습 - 학생 대상 토착문화 교육 - 학생들의 토착문화 수집 활동
통합의 교수자 초대	• 토착민이 학생들을 직접 가르침 - 학생들이 부모, 조부모, 지역사회 내 다른 어른들로부터 배움 - 토착민들이 학교 교육과정 개발에 참여
통합 내용의 조직화	• 알려진 토착지식부터 시작해 알려지지 않은 것으로 단계적 학습
통합 운영 장소 선택	• 교실 밖 현장 학습

첫째, 지속가능한 미래를 위한 태도와 가치의 학습이다. 토착민 공동체는 자연 자원을 재생 가능한 범위에서 이용했기에 이들의 생활방식은 지속가능하다. 토착지식은 감성적이고 보호적인 가치와 태도를 개발하여 지속가능한 미래의 비전을 촉진시킬 수 있다.

둘째, 문화를 통한 학습이다. 토착지식은 여러 형태의 문화 속에 쌓여 있으므로, 이들 문화적 아이템을 이용해 학생들에게 토착지식을 생생하고 흥미롭게 전달할 수 있다. 또한 교사는 특정 지역에서 민속 이야기, 노래, 전설, 속담 등을 수집하는 일에 그 지역 학생들을 참여시킬 수 있다.

셋째, 세대를 넘나드는 학습이다. 미래 세대의 이익을 위해 토착지식을 보존하는 최선의 방법은 학교 교육과정에 통합하는 것이다. 학생들은 부모, 조부모, 지역사회 어른으로부터 무엇인가를 배우고, 그들의 지식을 정당하게 평가하고 존중하며, 토착민들이 학교 교육과정 개발에 참여하는 가운데 세대차가 완화될 수 있다.

넷째, 알려진 것부터 시작해 알려지지 않은 것으로 단계적으로 학습한다. 토착민들은 오랜 세월을 걸쳐 지역 안에서 토양, 기후, 숲, 야생, 자연자원 등에 대한 엄청난 지식을 개발해 왔다. 학생 대상 지역사회 교육에서 토착지식을 선택할 적절한 척도가 주어진다면, 토착지식을 쉽게 활용할 수 있다.

다섯째, 교실 밖에서 학습한다. 학생들이 토착민과 토양, 식물의 관계를 이해하려면 사전에 지역사회 탐방 시간에 토착민을 초대해 그 지역의 토양과 식물을 확인해 둘 필요가 있다. 토착민들은 특정 장소를 공유하며, 기꺼이 자신들의 문화재와 의식(儀式)을 보여준다.

우리나라에서는 농업교육, 과학교육, 환경교육 등의 장면에서 토착지식과 학교 교육과정의 통합 연구가 이뤄졌다. 나승일 외(2009)는 한국 농업의 토착지식·기술·문화를 발굴하여 우리나라 초·중·고등학교와 대학의 교양교육 및 전문교육 시간에 가르치는 방안을 제안했다. 그러나 농업 토착지식이 지닌 지역적 특수성과 현장성을 간과함으로써 실제로 학교 현장에서 구체화하는 데는 한계가 있었다. 이지혜(2017)는 교사가 창덕궁 소재의 한국 전통과학지식을 근대 과학으로 해석하여 중학생들에게 알려주고, 중학생들이 초등학생들에게 창덕궁의 문화를 해설하는 프로그램을 진행했다. 토착지식을 교실 안에서 가르치려는 무모함을 벗어났다는 점에서 나승일 외(2009)의 연구보다 진일보했으나, 과학교육에 한정된 아쉬움을 남긴다. 이 연구는 아프리카 짐바브웨의 초등학교에서 토착지식과 과학교육을 결합했던 연구와도 상통한다(Shizha, 2011). 김역수, 이재영(2016)은 생물다양성, 문화다양성, 언어다양성을 바탕으로 전통생태지식을 조사하고, 이를 바탕으로 초등학생 대상 환경교육 프로그램을 개발하였다. 특히 스토리텔링을 통해 지역주민을 환경교육의 주체로 내세웠다.

외국에서도 이와 유사하게 가정과 지역사회에서 점차 사라져가고 있는 이야기들을 발굴하여 이를 학교 과학교육에 접목하여 했던 연구들(Tippins, Muller, Bijck, & Adams, 2010)이 있다.

IV. 제주해녀의 토착지식 체계

제주해녀의 토착지식은 다음 [그림 1]처럼 해녀공동체의 ‘세계관’을 바탕으로, 다양한 ‘도구와 기호’를 매개로, 물질과 발일 등의 ‘노동,’ ‘가정생활’ ‘사회생활’ 그리고 이 모두를 관통하는 ‘학습’ 등으로 구성된다.



[그림 1] 제주해녀의 토착지식 체계

1. 제주해녀의 세계관

1) 협업 물질에 따른 공동체 의식

제주해녀들의 물질 과정 하나하나가 공동체 정신을 담고 있다. 먼저 이들은 바다에 들어가기 전에 ‘불턱’에서 서로 협력하여 고무옷을 입고, 때론 밥을 같이 해 먹는다.



[그림 2] 서로 도와가며 고무옷 입기

* 출처 : 강경옥 facebook (2017.3.25. 올림)



[그림 3] 구좌읍 하동리 서동 불턱

* 출처 : 좌혜경, 강정식(2014: 70)

고무옷 입을 때도 혼자서 못 입거든요. 아랫도리 먼저 입고 윗도리 입고 나면 상의를 약간 접고 아랫도리를 착 올려서 가슴에 붙여요 그래야 물 덜 들어가니까. 이 올리는 작업은 혼자서는 안 돼요” (강0옥)

“거기서 쌀만 받아줘. 영헌 거시기 차려놓으면, 한 사람만, 같이 밥해먹고, 쌀 가져와서 같이 밥해먹고” (강0순)

또 물질 그 자체는 늘 혼자 하지만, 위험하고 힘든 상황을 고려해 공동으로 모여 한다.

“해변가 큰 바위 사이사이에 해산물이 많은 말이에요. 그러면 날씬한 사람들은 물 안으로 들어가서 갖고 나오는데 잘못하다가 돌에 킁겨서 돌아가신 분들도 많아요. 항상 같이 있으니까 위험할 때는 도와주시고 그래요.” (강0옥)

물질 노동의 결과물을 성과가 저조한 초심자 해녀에게 나눠주는 후한 마음도 지니고 있다.

“소라 물질하러 갔는데 처음에 가니까 밑에 보니까 진짜 암담했어요. 근데 같이 갔던 일곱 명의 삼촌들이 물 속에 다 들어갔다 오더니 (내) 빈 테왁에다 다 넣어주는 거예요. “혼자 하쿠다, 나 혼자 해져마써” 했는데 다 채워주시는 거예요.” (강0옥)

2) 생계유지와 부의 축적을 위한 도전 정신

생계가 어렵기도 했지만 누군가 돈을 벌었다는 소문을 듣고 일본까지 진출해 출가 물질을 하는 도전정신을 보여준다.

“우리 할아버지 동생 분, 대마도까지 갔어. 여기도 보민 대마도 가그네, 물질 해그넹, 집도 사고 부자들 만들었. 아이고 가구정은 험디, 어명행 가고 허쥬. 그 어른 얼마 어성 죽어부런.” (강0순)

3) 억척스러운 노동에 따른 근면성

제주해녀들의 상당수는 반농반어의 생활로 근명성을 기른다.

“7월 초까지는 (아침) 5시에 밭에 가서 검질 매고, 당근밭 단도리도 하고, 감자도 8월에 해요. 처음에는 (물질)갔다 와서는 밭에 가는 게 힘들더라고요. 삼촌들 보면 정말 악착 같으세요. 10-20분 시간이 나면, 밭에 올라가요.” (강0옥)

4) 물질 규칙에 나타난 지속가능한 발전의 세계관

제주해녀의 물질은 지속가능성을 증진한다. 개인 수준에서 보면 제주해녀들의 해산물 채취 욕심이 산소 공급 장치 없이 물속에서 숨을 참는 능력으로 조절된다. 공동체 수준에서 보면 마을 어른계가 채취기와 금채기, 작업시간, 채취물의 크기 등을 정하고, 잠수장비를 규제함으로써 물질의 지속가능성을 담보한다(유철인, 2012). 일 년에 두세 번 ‘개뿔이’라는 어장청소와 잡초 제거에 의무적으로 참여해야 하며 빠지면 벌금(궐비)을 내야 한다(좌혜경, 강정식, 2014: 75).

2. 제주해녀의 물질 도구와 기호

1) 근대적 도구의 부분적 활용으로 수확량 증가

1960년대 고무옷의 등장으로 제주해녀들은 물질 가능 시간이 늘었고 그만큼 수확량도 많아져 한동안 돈을 많이 벌었다.

“시어머니가 (일본에서) 해녀질을 해서 부재로 돈 하영 벌어 보내고, 고무옷도 해 보내온 허난. 처음에는 불편허당 (고무옷을) 안 입젠 허당, 입당 보난 좋아기네, 우리도 고무옷 행 입게 허기네, 우리 집으로 고무옷을 불러기네 다들 같이 들 입었주. 입은 지가 잘 허면 한 50년 되어실 거우다. 옛날 겨울엔 한 두시간도 못 해수다. 이젠 고무옷 입고 하니까 막 망사리가 7득해서 나오주게.” (강0순)



[그림 4] 오늘날의 고무옷과 테왁

* 출처 : 강경옥 facebook 사진



[그림 5] 옛 해녀옷과 테왁망사리

* 출처: 제주학 아카이브

한편, 맨몸 물질을 하는 제주해녀와 잠수기업 어업인 간 이해관계의 갈등이 심해지자 제주도 당국은 총 24척의 잠수기 어업 허가권을 모두 사들이고 더 이상 잠수기업 허가를 내주지 않은 채 해녀들의 나잠어업만을 허용하였다(제주해녀박물관, 2016). 그럼에도 불구하고 제주 해녀들 중에는 육지처럼 잠수기업 형태의 물질이 나잠어업보다 안전하고 젊은 해녀들이 물질을 배우는 데도 도움이 된다고 판단하여, 이를 미래 제주해녀의 물질의 방향으로 제시하는 경우도 있다.

“해녀도 없어지게 하지 말양. 앞으로 세계 뭐가 된덴 하느디. 나 생각엔 **ㅎ**술 편안하게. 물때도 맞춰야 하고 시야도 맞춰야 하고, 힘든 일이야 해녀가. (줄다이브, 하다까, 산소통 다이브처럼) 장비만 조금 좋아지고, 고무뿔 나고, 오리발 신고 해서 멀리 다니고 해서” (젊은 사람들을 해녀로 끌어 들여야 한다). (이0춘)

2) 제주해녀의 민속지식

제주해녀들은 물질을 하면서 자기들만의 독특한 언어를 사용한다. ‘머정’(해산물을 발견하는 눈), ‘물건’(채취할만한 해산물), ‘요물’(물건 중 돈이 되는 귀찮은 것), ‘허무렛 돈’(소라, 천초 작업 등으로 수협에서 받는 돈), ‘물알’(물 아래) 등이 대표적인 용어이다.

또한 제주해녀들은 바닷 속 지형에 대한 나름의 민속 지식을 보유하고 있다. 초심자들은 그 지식을 잘 배워두어야 물질에 성공할 수 있다.

“나는 물의 박사여. 처음에는 들엉 배우고, 여기는 **쫓쫓**ㅎ덴 해기낸 **쫓쫓**여, 알뻘지여, 우리가 지은 거주, **쫓쫓**여에 와서난 숨겨볼라,²⁾ 여긴 알뻘지난 이레 숨겨볼라 허문, 숨기고. 젊은 사람들은 모르주게, 바깥에서만 물질하니까. 난 머리로 문땀 입력되어 이시난, 내가 어느만큼 여를 잘 관찰했다가 나 스스로 정리를 딱 **ㅎ**문, 지금도 옛날 물 속 지형이 그려져. 그런데 이젠 그 길 아는 사람이 별로 어서” (이0춘)

3. 제주해녀의 일상

1) 해녀의 노동

제주해녀들은 토착지식과 전통 기술에 바탕을 두고 적정수준의 기술만으로 물질을 했다. 또 공동체 안에서 개별 노동과 공동 작업을 병행했으며, 생계유지를 넘어 돈벌

2) ‘숨기다’는 ‘숨비다’를 채록 과정 중에 연구참여자의 발음 그대로 채록한 것임. 숨비다는 ‘채취하다’라는 의미로 사용되는 단어임. “쫓쫓여라는 장소에 도착 했으니 물건을 찾고 채취해 보라”는 뜻임.

이가 되는 물질도 추구했다. 또한 반농반어의 부지런하고 억척스런 삶을 살아오면서 제주해녀로서 자부심과 만족감도 갖게 되었다.

“(물질하러) 거기(바다)만 가면 재미있었지. 거기다가 보니까 우리는 야간(학교)도 못 했지만.” (강0순)

2) 해녀의 가정생활

제주해녀들은 가부장제 사회에서 여성으로서 물질과 육아를 병행하는 데 따른 어려움을 겪었다.

“아이들 맡기지 못하든, (물질할 때) 데리고 가든, 옮겨가든 오래있지 못 해기도. (강0순)

또한 제주해녀들의 해조류 채취 작업에는 특히 가족의 도움이 필요하다.

“5월달에. 가족이 다 와야 해요. 남자가 있어야 해요. 마중 나와서 들어 주고, 가서 널고 뒤집고 골라내고. 손이 많이 가는 작업이에요. 천초가. 천초 끝나면 도박이, 도박 끝나면 감태가 있잖아요. 감태는 파도에 떠밀려 온 거를 주워 선별하거든요..”(강0옥)

3) 제주해녀의 사회생활

제주해녀들은 어촌계 규약에 따른 어업권을 확보하고, 그만큼 어촌계 규율을 준수하며 공동체 문화를 향유하고 있다. 하지만 국가 법령에 의한 보호 및 과도한 지원으로 예전만큼 공동체적 자생력이 크지 않다.

“이제는 돈 안 모아,.. 옛날처럼 안 모여. 이젠 법에서 나오니까. 옛날에는 내야주. 뭐허젠 해문. 공동으로 내었주.” (강0순)

4. 제주해녀의 학습

제주해녀들은 물질기술, 바다에 민속지식, 위험 대처방법과 토착신앙, 해녀정신 등을 교실 형태가 아니라 ‘합법적 주변 참여’(Lave, & Wenger, 2010)라는 사회적 실천을 통해 학습하였다. 학교교육을 받은 젊은 해녀의 지적 욕구를 채워주는 데는 한계가 있었다.

“전에는 물아래, 물 지칠 때 어떻게 하라고 잘 가르쳐 줘. 이제 사람들은 나만 살젠 해. 옛날에는 젊은 사람들은 따로 가르쳐 줘, 아무데로 가라. 이젠 경 안 허. 다같이 들어가 파당파당 해여.” (강0순)

“천초는 알겠는데, 도박이나 감태는 목공풀 같은 데 간다는 것도 있고, 화장품, 무슨 약 품에도 쓰인다 하고. 삼촌들 말은 들었는데 정확하게 어디에 쓰는지는 몰라요. 자세히는 몰라도 내가 채취한 거 어디에다 쓰는지 알고 싶다는 생각은 있어요. (강0옥)

V. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육 지역화 방안

앞의 <표 1>의 다문화교육의 지역화 모형과 <표 2>의 토착지식과 학교 교육과정 통합 방법을 토대로 ‘토착지식 기반 다문화교육의 지역화’의 준거를 교육목적, 내용, 방법, 주체, 대상 및 장소 등으로 구안하여, 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 지역화에 적용하면 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 지역화

준 거	제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 지역화 방안
제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 목적	제주해녀들의 동료 및 자연에 대한 공동체적 및 생태적 가치관과 태도를 교육한다.
제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 내용	제주해녀들이 가시적으로 보여주는 물질과 발일의 노동, 가정생활, 사회생활 및 학습활동을 가르친다. 그리고 네 가지 삶의 형식에 수반하는 제주해녀들의 도구와 기호, 무형의 세계관도 체계적으로 이해하도록 돕는다.
제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 방법	제주해녀문화를 학생들에게 익숙한 것부터 덜 익숙한 순서로 배열하고, 익숙한 것부터 가르친다. 또한 학생들이 주변의 해녀들을 직접 만나 관찰 및 면담 등의 방법으로 해녀문화를 조사·수집한다.
제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 주체 (교육자, 교육과정 개발자)	학생의 부모, 조부모 및 지역사회 어른 중 해녀활동을 하시는 분을 초대하여 학교 교실에서 직접 가르치고, 학교 교육과정 개발에도 참여하게 한다.
제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 대상	토착지식으로서 제주해녀문화 교육의 일차적 대상은 미래의 제주해녀들이나, 제주해녀문화가 지닌 생태적이고 공동체적인 가치와 태도를 주류사회 모든 초·중·고등학생들과 공유하여 지속가능한 미래를 만들어 가지 위해 제주해녀문화 기반 다문화교육이 필요하다.
제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 장소	학생들을 제주해녀의 생활 현장으로 데리고 가고, 현장에 제주해녀를 초대하여 이들의 문화재와 의식 등을 학생들에게 가르친다.

1. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 목적

제주해녀들은 공동 물질과 이를 관리하기 위한 어촌계 활동을 통해 공동체적 질서를 지켜왔고, 바다 자원 관리에서도 지속가능성을 담보할 수 있었다. 불턱에서 고무 옷 입기 도와주기, 음식 나누기, 집단 물질 통한 안전사고 예방, 초심자에게 자신의 채취물 나누기, 그 밖에도 할망바당, 학교바당 등을 통해 고령의 해녀를 배려하고, 마을의 학교에 필요한 경비를 마련하기도 했다. 또 어촌계 규약을 통해 지속가능한 물질을 유지했으며, 국내외 출가물질을 통해 자립과 도전 정신을, 반농반어를 통한 근면한 삶의 가치들을 보여주었다.

개인주의와 물질주의가 만연한 현대사회에서 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육을 실시한다면, 해녀문화에 전혀 노출되지 않았던 제주 지역 초·중·고등학생들에게 가치관의 변화를 가져다 줄 수 있을 것이다. 제주지역 학생들이 중앙집권화된 한국 사회에서 지역 주민으로서 정체성을 당당하게 확립하는 것은 물론이고, 문화다양성의 가치를 깨달을 수 있을 것이다. 나아가 제주해녀들의 공동체적이고 생태적인 삶의 가치와 태도를 수용하고, 종래 개인주의적이며 물질주의적인 생활방식을 비판적으로 성찰함으로써 새로운 혼종의 문화를 창출할 가능성도 지니게 될 것이다.

2. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 내용

소수자집단인 제주해녀가 지닌 토착지식을 근대지식 체계에 비추어 다음 <표 4>과 같이 노동, 가정생활, 사회생활 및 학습 등 4개의 모듈과 각 모듈별 3개의 주제씩 총 12개 주제로 체계화할 수 있었다. 제주해녀의 노동은 해녀의 물질기술과 해녀사회의 조직 등 객관적 측면과 물질과 밭일 등을 통해 가족을 부양하고 인격을 형성하는 주관적 측면으로 구분 가능하다. 제주해녀의 가정생활은 가족의 유형과 가족 내 권력 구조를 포함한 가족 구조, 어린 시절 부모와의 관계, 결혼 후 부부 및 친족과의 관계, 출산 및 양육에 따른 자녀와의 관계 등을 망라한 가족 관계, 그리고 가족의 경제적, 정서적 기능을 포함한 가족 기능 등으로 구분할 수 있다. 제주해녀의 사회생활은 어촌계 활동, 행정조직과의 관계, 외부인과의 관계로 구분할 수 있다. 제주 해녀의 학습은 제주 해녀들의 학교교육 경험, 학교 밖 비형식 기관에서의 학습, 그리고 물질이나 밭일 그리고 가사노동 등 삶의 현장에서 이뤄지는 상황학습 등으로 구분할 수 있다.

제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육은 무엇보다 제주해녀의 토착지식을 학교 교육과정과 연계하여 가르치는 것을 중요시 한다. 다만 4개 모듈 12개 주제가 종래 학교 교과 외 또 하나의 ‘객관적 지식’으로 고착화하는 것은 경계해야 한다. 제주해녀의

토착지식을 학문적으로 탐구하기보다 ‘일상화’할 수 있어야 한다(김민호, 2015). 학생들이 지역사회 안에서 자신의 삶의 현실을 되돌아보고 미래의 가치를 내면화하고자 할 때, 토착지식과 학교 교육과정의 연계가 비로소 그 가치를 발휘하기 때문이다.

〈표 4〉 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육 지역화의 교육주제와 세부내용

교육 모듈	교육 주제	세부내용	
M1	해녀의 노동	M1-1. 기술적 측면	해녀의 물질 도구 종류 및 사용법 해녀 의복 물길, 바닷속 지형 등의 민속지식 해산물 종류와 채취 기술
		M1-2. 조직적 측면	해녀 사회 위계구조(상군/중군/하군) ※ 상군은 해녀의 리더 불턱과 어촌계 중심의 공동체 생활 (공동작업과 의사결정) 토착 신앙 (신당, 영등굿 등)
		M1-3. 주관적 측면	반농반어의 노동을 통한 가족 부양 힘든 노동과정을 통한 자기 단련과 근면성 함양 출가물질과 자립 및 도전정신 협업과 공동체 정신
	해녀의 가정 생활	M2-1. 가족구조	가족의 유형 가족 내 권력 구조
		M2-2. 가족 관계	어린 시절 부모와의 관계 부부관계 및 친족관계 자녀와의 관계
		M2-3. 가족의 기능	사회 재생산 및 가정경제 경제적 기능과 교육 및 정서적 기능 간 갈등
M3	해녀의 사회 생활	M3-1. 어촌계 활동	해녀 활동 보호 및 규제 해녀 활동의 제도화
		M3-2. 행정조직과의 관계	긍정적 측면 해녀문화 보존가치 인정 해녀 작업환경 개선 지원 부정적 측면 해녀 노동성과 착취 개발에 따른 일터 고갈 과도한 재정지원으로 의존성 심화 및 공동체성 약화
	M3-3. 외부인과의 관계	학교 형태의 해녀양성 외지인의 생활공간 잠식 해녀 작업도구의 개발	
	M4	해녀의 학습	M4-1. 학교 교육
M4-2. 비형식 교육			개인 및 조직의 역량 개발 여가 학습
M4-3 상황학습			실천 공동체 가정, 해녀, 농민, 어촌계, 지역사회, 국가, 지구
			학습 주체 학습자, 교수자 학습 단계 합법적 주변참여 학습 내용 실천적 지식 (토착지식, 근대지식)

* 출처 : 김민호, 문현식, 홍효정(2015) pp. 83-84의 〈표 V-2〉를 수정·보완함

3. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 방법

제주해녀의 토착지식을 학생들에게 익숙한 것부터 덜 익숙한 순서대로 재분류하고, 익숙한 것부터 가르쳐야 한다. 제주해녀의 토착지식을 학생들의 사전 인식 수준에 맞게 순서대로 조직해야 한다. 따라서 제주해녀의 토착지식을 연계성, 계속성 및 통합성 등을 고려하여 학교급별, 학년별로 편성해야 한다. 다만 제주해녀들이 밀집한 곳에 거주하는 학생과 그렇지 않은 학생들 간에 교육환경의 차이가 있으므로, 획일적으로 제주해녀의 토착지식을 조직하기보다 학교 환경과 학생들의 상황에 맞게 학교별로 자율적으로 구성할 수 있도록 해당 학교에 재량권을 부여해야 할 것이다. 또한 초·중·고등학생들이 제주해녀의 토착지식에 관한 12개의 주제를 학교 교실에서 학습할 뿐만 아니라, 주변 해녀들을 방문하여 관찰 및 면접 등의 방법으로 이들 토착지식을 조사 및 수집하면서 이들의 토착지식을 학습할 수 있도록 해야 할 것이다.

4. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 주체

제주해녀의 토착지식은 성격상 문자로 기록, 축적하는 데 근본적인 한계가 있어 근대식처럼 체계화하거나 축적하기 어렵다. 물론 최근에는 토착지식을 녹음, 녹화하여 아카이브에 보관 정리하는 경우가 많아졌고, 해당 분야를 전문적으로 연구하고 잘 아는 학자들도 많아졌다. 하지만 이들은 토착지식을 토착지식답게 가르치는 데 한계가 있다. 토착지식을 개념적으로 이해했을 뿐, 삶의 현장에서 몸으로 익히지 않았기 때문이다. 결국 제주해녀의 토착지식을 가르칠 수 있는 사람은 그 분야의 지식을 몸으로 익힌, 경험 많은 제주해녀일 수밖에 없다. 학교에서는 학생들의 부모나 조부모 혹은 지역사회 어른 중 해녀활동을 하는 분을 초대하여 직접 가르치게 하고, 이들이 학교 교육과정 개발에도 참여하게 함으로써 세대 간 문화적 격차를 좁히는 일이 필요하다. 다만 제주해녀들 상당수가 교실 상황과 개념적 사고에 익숙하지 않은 점을 감안하여, 이들이 독자적으로 자신들의 문화를 언어적으로 표현하거나 학교 교육과정 개발에 참여하기보다는 학교 교사와 파트너십을 형성할 필요가 있다. 제주해녀가 학교 교실 상황에서 자신의 실천적 지식을 왜곡하지 않고 있는 그대로 재현, 전달하려면 교사가 제주해녀의 언어와 문화 형식을 학생들의 언어와 문화 형식으로 전환하는 일을 맡아야 한다. 혹 제주해녀들 중 제주해녀의 토착지식 교육에 잠재력과 열정을 지닌 교육 희망자가 있다면, 이들이 초·중·고등학생들 앞에서 자신의 삶을 개념적으로 표현하고 가르칠 수 있도록 이들의 교육역량을 강화하는 것도 한 가지 대안일 수 있다.

5. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 대상

토착지식은 오랜 세월 토착민들을 통해 계승·보존되어 왔다. 따라서 제주해녀의 토착지식 역시 일차적으로 미래의 제주해녀들에게 가르치고 전수해야 마땅하다. 하지만 지금 우리 사회는 제주해녀의 급격한 감소에 직면해 있다. 전수받아야 할 제주해녀들이 점차 사라지고 있다. 우리나라의 ‘문화다양성’이 위협받고 있다. 또한 생태적 위기와 공동체 약화의 위기를 겪고 있는 현대사회는 토착지식 안에서 ‘오래된 미래’의 가치를 발굴하고 토착지식을 학습할 것을 요구한다. 제주해녀의 토착지식을 제주해녀만이 아니라 일반 주민들, 특히 제주의 미래를 주도할 제주지역 모든 초·중·고등학교 학생들이 배울 수 있도록 조치가 취해져야 한다. 뿐만 아니라 수확여행 등의 형태로 제주를 찾는 타 지역 초·중·고등학생들에게도 해녀들의 삶의 현장이나 박물관 방문 등을 통해 인류 무형문화유산으로서 보편적 가치를 지닌 제주해녀들의 토착지식을 소개하고 그 안에 담긴 공통체적, 생태적 세계관을 발견하도록 도울 필요가 있다.

6. 제주해녀의 토착지식 기반 다문화교육의 장소

학생들을 제주해녀의 노동 및 생활 현장으로 데리고 가고, 학습 현장에 제주해녀를 초대하여 학생들을 가르치는 것이 가장 바람직하다. 사실 토착지식을 느끼고 이해하는 데 간접 체험보다 직접 체험이 보다 효과적임은 주지의 사실이다. 다만 학생들의 학습시간과 학습공간이 제주해녀들의 활동 시간 및 삶의 공간과 동떨어져 있으므로 학생들이 제주해녀의 삶과 문화에 접근하여 직접 체험할 기회를 갖기란 쉽지 않다. 따라서 학교와 제주해녀의 삶의 현장 중간에 놓여 있는 제주해녀 박물관을 학생들의 교육공간으로 활용하는 것도 차선책이다. 최소한 제주에서 해녀들과 함께 살아가고 있는 제주지역 학생들이라면 제주의 전통문화 유산을 계승하고 미래의 생태적 가치를 발굴하고 뒤따를 수 있는 직접 체험의 기회를 충분히 가져야 한다. 그만큼 제주특별자치도와 교육청은 적극적으로 행·재정적 지원을 해야 하고, 국가는 제주해녀의 토착지식만이 아니라 모든 지역사회 토착민이 지닌 토착지식을 지역주민 모두가 공유하는 토착지식 기반 다문화교육의 지역화에 특별한 노력을 기울여야 할 것이다.

Ⅵ. 결론

사회 전반에 걸쳐 문화다양성에 대한 요구가 증가하는 현실임에 불구하고 우리나라의 다문화교육은 이주민의 틀에 갇혀 있었다. 이제 다문화교육은 성, 세대, 계급, 지역, 종교 등 보다 넓은 영역으로 확장하여, 문화의 차이를 이해하고 존중하며 함께 공존·소통하는 민주 시민성을 기르는 데 적극 기여해야 한다. 한편 오늘날 문명비평가들과 국제기구들은 근대 문명이 초래한 개인주의와 환경 파괴를 문제 삼고, 토착지식이 지닌 공동체적, 생태적 세계관에 주목하고 있다. 토착지식을 과거의 유물이나 호기심의 대상으로만 여기지 않고 ‘오래된 미래’로서 우리의 삶의 방향을 안내할 만한 인류의 보편적 유산으로 간주한다. 제주해녀는 우리나라의 변방인 제주도에서 오랜 세월을 걸쳐 거친 파도와 싸워가며 물질을 통해 생계를 유지해 왔고 나름의 토착지식을 생산, 공유 및 축적해왔다. 여러 학문 분야에서 제주해녀의 토착지식의 독특함을 조망했고, 2016년에는 유네스코가 제주해녀를 인류무형문화유산에 등재함으로써 제주해녀의 토착지식에 제주 사람들만이 아니라 인류가 본받을 만한 미래지향적 가치가 있음을 인정했다.

이 연구는 제주해녀의 토착지식이 지닌 문화다양성, 보편성, 그리고 지속가능성에 주목하여, ‘다문화교육의 지역화’라는 형식을 통해 제주해녀의 토착지식 교육 방안을 강구했다. 우선 이 연구가 주목하는 제주해녀의 토착지식 교육 대상이 제주해녀가 아니라 제주해녀와는 동떨어진 삶을 살아가는 초·중·고등학생임을 확인했다. 따라서 초·중·고등학생에게 제주해녀의 토착지식 교육은 이질적인 문화를 학습하고 이와 소통하는 방법을 배우는 일종의 다문화교육이다.

둘째, 초·중·고등학생에게 전달할 제주해녀의 토착지식을 어떻게 선정 및 조직할 것인지를 검토했다. 제주해녀의 노동, 가정생활, 사회생활 및 학습활동의 4개 모듈에서 12개 주제와 그에 따른 세부 내용들을 선정했다. 향후 학교 교육과정과 12개 주제로 표현한 제주해녀의 토착지식의 결합 방법에 대해 보다 구체적인 제안이 나와야 할 것이다. 예컨대 제주해녀의 물질 도구를 초등학교 실과의 ‘기술발전과 직업’에 관한 학습과 연계, 제주해녀 노동의 사회조직적 측면을 중학교 사회과의 ‘협동조합 등 경제공동체’에 대한 이해와 연계, 제주해녀의 물질을 통한 가족부양을 고등학교 사회과나 도덕과의 ‘경제활동, 부모 역할, 양성평등, 근면성’ 등과 연계하기 등 무궁무진할 것이다. 한편 제주해녀의 토착지식은 학생의 가정 및 지역사회 환경과 학년 등을 고려해 학생에게 익숙한 것부터 단계적으로 가르치는 것이 효과적임을 제안했다. 그리

고 제주해녀의 토착지식을 추상적 개념을 통해 가르칠 뿐만이 아니라, 현장학습이나 현지조사에 해녀들을 초대해 학생들이 이들 문화를 직접 체험할 것을 강조했다.

셋째, 누가 제주해녀의 토착지식을 가르쳐야 마땅하고 효율적인지 검토했다. 토착 지식의 생산자이자 전수자인 제주해녀가 직접 가르칠 수 있다면 가장 바람직하다. 다만 제주해녀가 자신이 전달할 내용을 학생에게 맞게 선정, 조직하는 일이 쉽지 않으므로, 교사의 매개 역할이나 교육자로서 제주해녀의 교수법 역량 강화가 필요함을 제안했다. 한편 모든 문화와 지식체계가 시대의 흐름 속에서 역동적으로 변한다는 사실을 전제로 한다면, 제주해녀는 학생들을 일방적으로 가르칠 뿐만 아니라 학생들과의 관계에서 학생들의 문화를 이해하고 존중하고 소통하면서 자신의 문화를 변화시킬 가능성을 열어 두어야 한다. 요컨대 해녀와 학생 간 상호교육적 관계 설정이 요구된다. 다만 학교의 근대지식과 제주해녀의 토착지식이 비대칭적 관계에 있는 현실을 감안하여, 제주해녀들이 자신의 토착지식을 자유롭게 표현하고 전달할 수 있도록 교육 공간과 시간의 선택부터 시작하여 교수학습 자료의 제작이나 활용에 대한 행·재정적 지원, 학교 및 교육청 당국과 학부모들의 호의적 태도 등 세심한 배려를 아끼지 말아야 할 것이다.

한 사회의 소수자인 토착민의 토착지식을 학교 교육 안으로 가져오는 일은 이제까지는 가르칠만한 가치가 없다고 여겼던 비공식 지식을 ‘지속가능한 미래’를 고려할 때 가르칠만한 가치가 있다고 공식적으로 인정하는 것이다. 학교교육을 통해 이른바 ‘지식의 민주화’를 실천하는 작업이다. 민주화가 제도적 장치만으로 완성되지 않고 제도를 운영하는 사람들의 문화에 달려 있음을 고려할 때, 토착지식 기반 다문화교육의 지역화의 성패는 토착민과 학교 구성원간 권력관계의 변화만이 아니라, 토착민과 학교 구성원들의 민주시민으로서의 자질에 달려 있다 해도 과언이 아니다.

참고문헌

- 김민호(2010). 다문화교육의 지역화 모형과 추진전략: 제주지역 시민사회를 중심으로. 교육발전연구, 26(2), 53-79.
- 김민호(2015). ‘학습의 일상성’ 구현: 장애요인과 기본원칙. 평생학습사회, 11(1), 1-26.
- 김민호(2016). 토착적 지식에 근거한 다문화교육 프로그램 탐색: 제주 해녀문화를 중심으로. 2016 한국다문화교육학회 국제학술대회 발표논문집. 다문화교육의 새 지평을 향하여 (pp. 687-696). (2016. 5. 17. - 19, 서울대학교).
- 김민호, 문현식, 홍효정(2015). 제주 해녀문화 대중화를 위한 교육 프로그램 개발. 제주: 제주발전연구원 제주학연구센터.
- 김민호, 오성배(2011). 지역사회기반 다문화교육 프로그램 개발 방향: 제주국제자유도시 다문화교육을 중심으로. 탐라문화, 39, 7-47.
- 김병일(2012). 전통지식의 특별법적 보호에 관한 연구: WIPO 논의 동향을 중심으로. 정보법학, 16(1), 93-128.
- 김보경, 정문성(2010). 사회와 지역교과서에서의 다문화 관련 내용 구성의 탐색적 연구. 다문화교육, 1(2), 1-19.
- 김억수, 이재영(2016). 지역 환경교육 프로그램의 토대로서의 생물문화다양성과 전통생태지식. 환경교육, 29(1), 15-35.
- 김영철(1996). 전통교육의 개념과 그 현대적 의의. 교육이론, 10(1), 147-165.
- 김효정(2011). 여성농민의 토착지식에 기반한 ‘토종씨앗 지키기’ 운동의 특성과 과제. 농촌사회, 21(2), 263-300.
- 나승일, 김기용, 장현진, 이은경, 석영미, 조성웅, 백아롱(2009). 한국 농업 토착 지식, 기술, 문화의 발굴과 교육 방안. 농업교육과 인적자원개발, 41(4), 121-150.
- 류혜리(2015). 전통지식에 대한 국제적 규제동향에 관한 연구. 중국법연구, 제23집, 175-198.
- 문선희(2013). 전통지식 보호를 위한 한국 전통지식 분류체계 개선방안에 대한 연구. 홍익대학교 석사학위논문.
- 문정애(2012). 일본의 다문화공생 정책과 지역사회 다문화교육 고찰. 한국일본교육학연구, 16(2), 21-42.
- 문정애(2013). 일본의 ‘다문화공생과 평생학습’ 정책을 통해 본 지역평생학습의 탐색. 한국일본교육학연구, 18(1), 19-41.
- 문창우(2008). 기억과 대립의 토착문화 인식: 김원영 신부의 『수신영약』 을 중심으로. 신학전망, 163, 110-139.

- 박시현(2010). 세계무형문화유산 판소리 보존을 위한 문화예술교육 활성화 방안 연구. 전남대학교 석사학위논문.
- 박혜영(2016). 서남해 도서연안 생물문화다양성의 활용과 민속지식의 확장가능성. 민속연구, 제33집, 149-182.
- 서해숙(2007). 지역민속의 전승체계와 활용. 서울: 민속원.
- 손세정(2008). 전통지식 보호에 관한 연구. 동국대학교 박사학위논문.
- 송순옥(2008). 지역문화를 활용한 초등학교 미술 지도 방안: 진주 지역의 문화재·축제를 중심으로. 진주교육대학교 석사학위논문.
- 안미정(2017). 벗이 있어야 물질한다: 제주해녀(잡녀) 문화의 보편적 가치. 국립무형유산원(편). 제주해녀문화 (유네스코 인류무형유산 등재기념 국립무형유산원 특별전). 진주: 국립무형유산원, 120-133.
- 오고운, 김성봉(2011). 제주지역 다문화교육의 문제점 및 발전 방향. 탐라문화, 39, 87-117.
- 유대근(1999). 제6차 교육과정의 중등학교교과서에 나타난 전통문화교육. 중앙대학교 박사학위논문.
- 유철인(2012). 유네스코 무형문화유산 등재와 제주잡녀의 지속가능성. 제주학회 발표논문집, 143-144.
- 육군신(2011). 한국 다문화 교육의 연구 동향에 대한 메타분석 : 2000년도부터 2010년도 까지 국내 학술지를 대상으로. 대구대학교 석사학위논문.
- 윤혜린(2010). 토착성에 기반한 아시아 여성주의 연구 시론. 여성학논집, 27(1), 3-36.
- 이민경(2013). ‘다문화교육’ 연구동향과 쟁점: 교육사회학 연구에의 시사점을 중심으로. 교육사회학연구, 23(4), 177-205.
- 이종각(1983). 외국이론의 도입과 교육이론의 토착화. 교육학연구, 21(1), 67-82.
- 이지혜(2017). 문화 유산 현장에서 이루어진 한국 전통 과학 지식의 교육적 의미 탐색. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이현정(2006). 전수자의 심리적 특성이 지식이전에 미치는 영향에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 임재해(2013). 한국 지식지형의 비판적 인식과 민속지식의 새 지평. 실천민속학연구, 제 21호, 5-57.
- 장인실, 차경희(2012). 한국 다문화교육의 연구동향 분석: Bennett이론에 근거하여. 한국교육학연구, 18(1), 283-302.
- 전미경(2011). 전통문화자원을 활용한 문화콘텐츠 개발에 관한 연구. 영남대학교 박사학위논문.
- 정명현(2012). 전통지식의 국제적 보호방안에 관한 연구. 고려대학교 박사학위논문.
- 정월기(2005). 한국 천주교회 소공동체 사목 발전과정. 가톨릭대학교 석사학위논문.

- 정재걸(1993). 전통교육의 체계화를 위한 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 조수진(2014). 장수기반교육(PBE)의 사회과교육적 의의 및 효과 탐색. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 조숙정(2012). 조기의 민족어류학적 접근: 서해 어민의 토착 지식에 관한 연구. 한국문화인류학, 45(2), 239-279.
- 좌혜경, 강경식(2014). 제주해녀문화 실태 조사 및 지속가능한 발전방안. 제주: 제주발전연구원.
- 최충욱, 조인제(2010). 다문화교육 연구의 동향과 향후 과제. 다문화교육, 1(1), 1-20.
- 한진수(2015). 한국사회와 문화 다양성: 유네스코 문화다양성 협약의 의미와 과제. 국제이해교육연구, 10(2), 163-199.
- 황희숙(2015). 토착지식과 생태 운동: 에코페미니즘의 미래. 철학논집, 40, 69-90.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M.(ed.)(2010). *Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.)*. 차윤경, 부향숙, 윤용경(공역)(2011). 다문화교육: 현안과 전망(제7판). 서울: 박학사.
- Battiste & Henderson(2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: a global challenge*. Purich pub.
- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice(6th ed.)*. 김옥순 외(공역)(2009). 다문화교육 이론과 실제. 서울: 학지사.
- Breidlid, A.(2013). *Education, Indigenous Knowledges, and Development in the Global South: Contesting Knowledges for a Sustainable Future*. New York: Taylor & Francis. Kindle Edition.
- Esteva, G. & Prakash, M. S.(2014). *Grassroots Post-modernism: Remaking the soil of cultures*. (critique influence change 07). Zed Books. Kindle Edition.
- Freire, P.(2000). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. 교육문화연구회(윌김)(2002). 희망의 교육학. 서울: 아침이슬.
- Geertz, C.(1983) Local Knowledge. *Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York: Basic Books
- Lave, J. & Wenger, E.(1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. 손민호(역)(2010). 상황학습: 합법적 주변 참여. 서울: 강현출판사.
- Longo, N. V.(2007). *Why community matters: Connecting education with civic life*. Albany: State Uiversity of New York Press.
- Morrow, R. A.(2008). Paulo Freire, indigenous knowledge and Eurocentric critiques of development: Three perspectives. C. Torres and P. Noguera (ed.). *Social justice education for teachers*. Rotterdam: Sense Publishers, 81-100.

- Norberg-Hodge, H.(1992). *Ancient futures: Learning from Ladakh*. 양희승(옮김)(2007). 오래된 미래: 라다크로부터 배우다. 서울: 중앙books.
- Shizha, E.(2011). *Indigenous knowledge and science education in Zimbabwe: Perspectives of rural primary school teachers*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Sleeter, C. E. & Grant, C.(2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender(6/E)*. 문승호, 김영천, 정정훈(공역).(2009). 다문화교육의 탐구: 다섯 가지 방법들(6판). 서울: 아카데미프레스.
- The International Consortium for Indigenous Knowledge(ICIK)(2014). What is indigenous knowledge? <http://icik.psu.edu/psul/icik/aboutik.html>에서 2014.12.4 인출
- Tippins, D. J., Muller, M. P., Eijck, M., Adams, J. D.(ed.)(2010). *Cultural studies and environmentalism: The confluence of ecojustice, place-based (science) education, and indigenous knowledge systems*. New York: Springer.
- UN(2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_en.pdf에서 2016.7.19. 인출
- UNESCO(2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. Paris: UNESCO. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html 에서 2017.7.5. 인출
- UNESCO(2005). The 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Paris: UNESCO. <http://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf>에서 2017.7.15. 인출
- UNESCO(2010). Indigenous knowledge & sustainability. In *Enhancing the curriculum through indigenous knowledge*. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod11.html 2016. 7. 19 인출
- 강경옥 facebook 사진
- 문화다양성의 보호와 증진에 관한 법률 [법률 제12691호, 2014.5.28. 제정]
- 제주학 아카이브 홈페이지 <http://archive.jst.re.kr>

Abstract

A localized multicultural education program through indigenous knowledge of Jeju Haenyeo

Kim, Min Ho(Jeju National University)

Multicultural education should be based on not only migration but also sex, sexuality, generation, class, locality, and religion because cultural diversity is the common heritage of humanity, a factor in development, and a kind of human rights. In the global ecological crisis, some scholars expect that indigenous knowledge should contribute to a sustainable future. It is important to educate indigenous knowledge of Jeju Haenyeo who was listed on UNESCO's Intangible Cultural Heritage in 2016 to Jeju students. This study explored the localized multicultural education through indigenous knowledge of Jeju Haenyeo. This study focused on student's learning of the communitarian and ecological world view of Jeju Haenyeo. Indigenous knowledge of Jeju Haenyeo could be divided into 4 modules of labor, family life, social life and learning activity, 12 themes were extracted from 4 modules, and were proposed to link to school curriculum. Also, the themes familiar with students were organized to teach to students earlier than other unfamiliar themes. Some Jeju Haeyeo among students' family members or local adults are invited to teach in classroom or field trips. The localized multicultural education through indigenous knowledge of Jeju Haenyeo will contribute to sustainable future and democratization of knowledge in Jeju.

[Keywords] Localized multicultural education, Cultural diversity, Indigenous knowledge, Jeju Haenyeo, Democratization of knowledge