

다문화 사회에서 공존하는 방법

- 민주주의와 학교 다문화교육의 관계* -

김 영 순 (인하대학교)

I. 들어가는 말

최근 우리나라는 국내에 거주하는 외국인이 140만 명이 넘는 다인종·다문화 사회가 되었다. 이러한 사회적 변화로 인구 구성이 다양해짐에 따라 사회 내 여러 분야에서의 다양성이 이슈가 되고 있다. 특히 1990년대 후반기 이후 농어촌 지역에서 국제결혼이 성행함에 따라 다문화 가정이 증가하기 시작하여 2011년 기준으로 다문화 가정 인구는 120만 명을 돌파했다. 이처럼 다문화 가정이 급속히 증가하면서 사회적으로 적지 않은 혼란과 문제가 야기되고 있다. 이미 일부 농어촌 초등학교의 경우, 신입생의 상당수가 다문화가정의 자녀일 만큼 다문화 가정은 우리사회에 깊게 뿌리를 내리기 시작했다.¹⁾ 더 이상 우리 사회에서 다른 피부색을 가진 사람, 다른 언어를 쓰는 사람, 다른 문화를 가진 사람을 만나는 것이 어려운 일이 아니게 되었다. 이제는 국제 업무를 수행하는 사람들뿐만 아니라, 일상에서 다문화 가정과 얼굴을 대면하는 모든 사람들에게도 문화 간 의사소통 능력이 요구되고 있는 것이다.

하지만 그동안 순수 혈통, 단일 민족을 고수해 온 한국 사회는 다문화 시대가 되면서 여러 가지 혼란을 겪게 되었다. 최근 여성가족부가 수행한 ‘국민의 다문화 수용성 조사’의 결과를 통해 여전히 우리나라 국민은 혈통을 중시하고 다양한 문화를 받아들이는 데 매우 부정적인 것을 확인할 수 있었다.²⁾ 2012년 총선에서 비례대표 국회의원에 뽑힌 필리핀 출신 이자스민 씨에 대한 인종차별성 인식 공격 역시 같은 맥락에서 생각해 볼 문제이다. 이 사건의 배경에는 “반만년 역사에 빛나는 단일민족에 대한 한국인의 자부심”이 자리하고 있다.³⁾ 하지만 ‘세계 유일의 단일민족’이라는 말은 앞으로 본

-
- 1) 교육과학기술부에 따르면 현재(2012.03) 국내의 외국인 주민 수는 5년간 1.8배, 외국인자녀 수는 3.4배 각각 증가했다. 그 중에서 다문화 학생의 비중은 2007년 0.19%에서 2011년 0.55%로 5년간 2.9배 증가했다. 특히 농촌지역 학교는 대부분 학생들이 다문화 가정의 자녀가 채우고 있다고 봐도 과언이 아니다. 현재 만5세 이하 외국인 주민 자녀가 모두 취학할 경우 2014년에는 다문화 학생의 비율이 전체 초중고생 중 1%를 넘게 되는 것으로 추산되었다(연합뉴스, 2012).
 - 2) 2012년 4월 18일 여성가족부의 국제비교지표(EBS, ESS)를 활용한 조사에서 국민들의 86.5%가 한국인의 순수 혈통을 중시하는 것으로 나타났다. 여전히 한국인 조상을 가지는 것을 중요시한다는 의미였다. 아울러 문화 공존에도 부정적이었다. 국제비교지표를 활용한 조사에서 ‘문화공존’에 찬성한다는 비율은 유럽 18개국(74%)에 비해 한국은 36%로 현저히 낮게 나타났다. 이와 같은 결과는 우리나라에 존재하는 ‘다름’을 인정하지 못하는 폐쇄성과 혈연 중심의 배타성을 여실히 보여준다고 할 수 있다(매일경제, 2012).
 - 3) 이 사건은 평균적 한국인에게 깊이 뿌리내린 집단 무의식의 일단을 보여준다. 우리나라 국민의 머리에 심어져 있는 단군까지 이어진 같은 핏줄의 한민족이라는 문화적 상징은 인종적 순혈주의(純血主義)와 분리 불가

격적으로 도래하게 될 다인종, 다문화 사회에서는 부적합한 말이 될 것이다. 이제 부터 보다 더 개방된 자세로 우리와 다른 문화를 가지고, 다른 피부색을 가진 사람들과 함께 어울려 살아갈 준비를 해야 하는 것이다.

다문화 사회로 진입한다는 의미는 그동안 단일 민족의 상징을 고수했던 한국사회가 다양한 문화적 현상으로부터 기인하는 ‘다름’ 즉 ‘차이’를 어떤 관점에서 볼 것인가를 생각해야 한다는 것이다. 여기에는 타문화에 대한 이해와 존중의 시각이 필요하다. 그리고 그것은 타문화의 문화적 차이를 인식하고 타문화를 인정하고자 하는 태도에서 시작된다. 이와 같은 태도는 다른 문화에 대한 지식을 습득하고 이해하는 능력을 위한 기반이 된다. 그럼으로써 개인은 다른 문화의 특정한 맥락 속에서 자신의 행동을 적절하게 변화시킬 수 있고, 다른 문화의 사람들과 효과적으로 소통할 수 있게 된다. 그리고 이러한 태도는 개인이 가진 편견과 고정관념을 돌이켜 생각해 보고 반성하는 능력으로부터 비롯된 것이다.

현재 우리가 해결해야 할 중요한 과제는 서로 다름에 대한 배려와 존중, 차이를 인정하고 더불어 살아갈 수 있는 소양을 키우는 것이다. 즉 그것은 다문화적 감수성을 기르는 것이다. 다문화적 감수성은 문화적 차이에서 비롯한 오해와 충돌을 조정할 수 있는 중재의 능력이다. 하지만 이는 다른 나라의 역사, 언어, 문화 등을 학습하고 몇 번의 해외여행을 통해 습득되는 것이 아니다. 일상에서 부딪히는 모든 현상에 관심을 갖고 그 속에서 ‘다양성’을 발견하여 ‘다름’을 인정하고 ‘존중’하는 관계를 경험하여 익히는 것이 다문화 감수성을 습득하는 것이라고 할 수 있겠다.

다문화 감수성은 우리가 태어나면서 본유적으로 생성되는 것이 아니라 마치 학습의 과정이 전제되는 것과 같이 배움을 통해 함양해야 하는 것이다. 다문화 감수성의 함양을 통해 다문화적 인간이 될 수 있는 것이다. 다문화적 인간이란 다양한 방법으로 사물을 인식하고, 평가하고, 행동할 수 있는 개인을 의미하는 것으로, 문화 사이에 존재하는 차이를 받아들이고 인정하는 능력을 가진 인간을 뜻한다(Banks, 1988; Gudykunst & Kim, 1984). 이런 능력은 다문화 사회를 살아가는 시민의 자질 즉 다문화 시민성을 구성한다.

안상수 외(2012)가 수행한 여성가족부의 국민 다문화 수용성 조사에서 몇 가지 시사점을 얻을 수 있다. 비록 2,500명을 대상으로 조사했지만, 우리 국민의 다문화 수용성 지수는 51.17점이었고, 최소 지수 값은 11.07점, 최대 지수 값은 97.00점이었다. 다문화수용성이 낮은 하위 20% 집단의 평균지수는 30.91점이었고, 상위 20% 집단의 평균지수는 70.89점이었다. 이러한 조사가 한국에서 처음 이루어진 탓에 아직 다문화수용성의 높고 낮음에 대한 상대적 비교기준은 없으나, 다문화 수용성 상위 20%에 속한 국민의 평균 지수가 70.89점을 고려하면, 향후 우리 국민의 다문화 수용성 향상을 위한 지속적 노력이 더 필요함을 시사해 준다.

능하다. 예컨대 2010년까지 사용된 국정(國定) 고등학교 국사 교과서는 “우리 민족은 반만년 이상의 유구한 역사를 가지고 있고, 세계사에서 보기 드문 단일민족국가로서의 전통을 이어오고 있다”고 기술했다. 이런 생각이 당연하게 여겨지는 상황에서 ‘우리보다 열등한 나라 출신이자 짙은 피부 색깔을 가진’ 이자스민의 코리안 드림을 탐탁지 않게 보는 한국인들이 의외로 많은 게 현실이다(조선일보, 2012).

또한 다문화 관련 교육 경험이 많을수록, 그리고 다문화 관련 행사 참여 경험이 많을수록 다문화 수용성이 높은 것으로 파악되었다. 그러나 다문화 관련 교육 경험이 전혀 또는 거의 없는 국민이 76.1%에 달하였으며, 다문화 관련 행사 참여 경험이 없는 국민도 82.4%에 이르는 것으로 나타나, 앞으로 더 많은 국민에게 다문화교육이나 관련 행사에 참여할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다.

위의 보고서에서 시사하는 바는 우리 사회가 다문화 사회로 점차 진행되므로 다문화교육이 필수적이라는 것과 더불어 다문화교육 경험의 유무가 다문화 수용성과 관련성이 높다는 것이다. 이런 맥락 하에서 이 글은 앞으로 시민의 한사람으로 성장하게 될 학생들에게 다문화 시민성을 학습시켜야 한다는 주장을 하고자 한다. 아울러 다문화교육이 특정 교과(예: 사회과)에 편중되는 것이 아니라 다양한 교과 전반에 걸쳐 수행되어야 함을 강조할 것이다. 특히 교과위주로 편성된 한국의 교육과정의 전제하에서 교과 교육과정에서, 교과서에서 다문화교육 요소들이 증가해야 하며, 이 교과서를 가르칠 교사들에 대한 다문화교육은 물론 예비교사를 양성하는 교원양성전문기관에서도 다문화교육이 수행되어야 한다. 또한 교사들이 각 교과에서 교수학습방법론으로 다문화교수법을 채택하여야 할 것이다. 이를 테면 국어교사가 특정 학습 내용에 대해 협동학습을 교수학습방법으로 운영한다면 이것이 바로 다문화교육의 실천으로 볼 수 있다는 것이다. 이렇게 모든 교과에 전방위적으로 다문화교육을 실현하는 것이 미래를 살아갈 청소년들에게 다문화사회의 공존 방법을 학습시키는 것이라고 볼 수 있다.

II. 다문화 시민성에 관한 논의

1. 민주 시민 교육 목표로서 다문화 시민성

다문화적 민주 사회의 구성원인 시민을 기르기 위한 교육에서 시민성에 대한 논의는 필수적으로 선행되어야 하지만, 시민성의 본질에 대한 논의는 여전히 계속되고 있다. Kymlicka(1995:284)는 'Citizenship(이하 시티즌십)'의 개념을 '법적 지위로서의 시티즌십'과 '바람직한 시민의 덕성 및 활동으로서의 시티즌십'으로 정의하였다. 국내에서는 시티즌십의 이러한 다중적 의미로 인해 시티즌십을 '시민성' 혹은 '시민권'으로 번역하여 사용한다. '시민권'은 개인과 국가 간의 관계 내에서의 권리와 의무에 관한 개념이고, '시민성'은 '시민으로서의 덕성'을 의미한다. 일부 연구에서는 두 용어가 시티즌십이 내포하는 의미를 모두 포괄하지 못하므로 시티즌십을 그대로 사용하였지만(최현, 2007; Faulks, 2000), 시민권을 포함한 시티즌십이라는 용어는 중요한 정치적인 개념을 포함하게 되므로 논의의 범위가 광범위해진다. 또한 시민권은 교육의 내용은 될 수 있지만, 교육의 목표는 될 수 없다. 따라서 본 연구에서는 민주 시민 교육의 목표로서의 시민성에 초점을 두고자 한다.

교육적 목표로서 시민성의 개념을 추출할 수 있는 대표적인 사례는 국가교육과정으로 볼 수 있다.

국가교육과정은 공교육의 근간이자 국가에서 기르고자 하는 인간상을 구체적으로 구현하는 문서이기 때문이다. 2009개정교육과정에서 추구하는 인간상은 다음과 같다.

우리나라 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다(교육과학기술부, 2012: 3).

위의 인간상에서 알 수 있듯이, ‘민주 시민으로서 필요한 자질’은 특정 교과목의 목표가 아니라 국가 교육과정 전반의 주요한 목표이다. 사회과는 특히 그러한 목표를 더욱 강조하는 교과라고 할 수 있다. 사회과 목표로서 민주 시민의 자질 개념은 교육과정 시기별로 확대되어 왔으며, ‘국민’에서 ‘시민’으로 그리고 참여지향적인 개념으로 변화하였다(이운발, 2005; 김명정, 2012). 일례로 2009개정 사회과 교육과정에서는 사회과에서 기르고자 하는 민주 시민으로 “사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람(교육과학기술부, 2012:4)”이라고 서술하였다. ‘인류’와 같은 단어가 있기는 하지만, 이러한 시민적 자질은 여전히 국민 국가에 근거한 국가적 시민성의 개념으로 볼 수 있다.

시민성은 ‘개인이나 공동체 간의 관련성으로 정의(최병두, 2011: 181)’되며, 시대와 사회에 따라 변화하는 개념이다. 그러므로 다문화 사회에서 요구되는 시민성을 재구조화해야 한다(김영순, 2010; 구정화박선웅, 2011; 장원순, 2004; 추병완, 2008). 김영순(2010)은 다문화 사회에서는 ‘다문화 역량을 보유한 시민을 양성’하여야 한다고 주장하면서, 그 내용적 요소로 ‘핵심역량 정의 및 선정 프로젝트(DeSeCo Project)’에서 제시하는 능력들이 포함될 수 있다고 제안하였다. 또한 장원순(2004:202)은 ‘다문화적 시민성’을 “문화다양성과 입헌 및 담론민주주의에 고유한 개념, 가치, 신념, 행동패턴들을 이해하고 이에 기반하여 민주적인 대화를 통해 자신이 속한 문화를 구성하고 공통문화를 창출할 수 있는 시민의 자질”로 정의하고, 그 구성요소로 ‘문화적 능력, 시민적 능력, 민주적인 간문화 능력’을 설정하였다. 그리고 추병완(2008: 32)은 다문화사회에서 ‘완전한 인간이 되기 위해서는 문화적 이해에 근거한 상호 이해와 인정이 필요’하다고 강조하였다. 이러한 연구들은 다문화사회에서의 시민성의 내용과 범위에 관한 이론적인 논의를 제기하며, 개인의 다문화 역량과 다문화 감수성을 강조하는 측면이 있다.

한편, 구정화박선웅(2011)은 다문화 시민성의 내용과 인지적, 가치적, 기능적 측면에서 하위 목표를 추출하기 위해 전문가 집단을 대상으로 델파이 조사를 하였다. 그 결과, 다문화교육의 목표로서 다문화 시민성의 내용으로는 인권과 불평등과 그에 대한 사회구조적 원인을 파악하여 참여와 연대를 하고, 집단 간 차이와 다양성을 인정하고 자신의 문화정체성에 대한 이해 요소가 선정되었다. 이러한 연구 결과는 사회적 변혁을 강조하는 비판적 다문화주의의 관점에서 요구되는 시민성을 포함한다고

볼 수 있다(박휴용, 2012; McLaren, 1995). 이와 유사하게 김영순·정소민(2013: 86)은 ‘다문화 사회에서 요구되는 시민성을 비판적 다문화주의에서 지향하는 시민의 자질’로 봐야 한다고 주장하였다.

“대부분의 다문화교육학자들은 자유주의자와 비판적 다문화주의자로 나눌 수 있다(Miller-Lane, Howard, & Halagao, 2007: 558)”는 지적과 같이, 국내의 다문화 시민성에 관한 연구들도 이러한 경향으로 나뉜다고 분석할 수 있다. 그러나 민주 시민 교육의 목표로서 다문화 시민성을 논의할 때는 각 경향들에서 추구하는 시민성을 모두 고려할 필요가 있다. 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의가 가정하는 철학적 가정과 논의의 기반은 다르지만, 각각의 관점에서 주장하는 다문화 시민성은 모두 교육적인 시사점을 제공하기 때문이다. 즉, 시민은 공동체 속의 개인이라는 점을 고려할 때, 다문화 사회 시민은 개인 간의 관계와 개인과 사회와의 관계 모두에서 요구되는 자질인 다문화 감수성뿐만 아니라 사회개혁을 위한 비판적 사고와 행위 능력까지 모두 필요하다.

이러한 관점에서 현행 국가교육과정에서 제시한 시민성을 분석하면, 2009개정교육과정에서 목표로 하는 ‘민주 시민으로서 필요한 자질’에 ‘사회정의 실현’과 ‘사회적 문제를 합리적으로 해결’ 등의 내용이 포함되어 있다는 점을 상기할 때, 비판적 다문화주의에서 추구하는 시민성의 핵심적인 요소인 사회적 변혁의 측면은 어느 정도 고려되고 있다고 볼 수 있다. 여전히 ‘사회정의’와 ‘사회적 문제’의 범위에 인종, 민족, 언어, 성, 장애 등의 다양한 다문화 영역에서의 소수자들이 억압받는 사회적 구조까지 포함하느냐에 대한 논란은 있을 수 있지만, 교육내용의 선정을 통해 재구조화될 수 있는 여지가 있다. 그러나 자유주의적 다문화주의에서 강조하는 다문화 역량 및 다문화 감수성에 대한 자질은 현재의 국가교육과정에서 포괄하고 있지 못하다.

2. 다문화 역량과 다문화 감수성

다문화적으로 되어가는 과정이란 다양한 방식으로 인식하고 평가하고 생각하고 행동할 수 있는 역량을 발달시켜 나가는 과정이다. 이 과정에서 중요한 것은 국가 내 그리고 국가 간에 존재하는 문화적 다양성을 이해하고 그것을 조율하는 방법을 학습하는 것이다. 다문화적 인간은 “간문화적으로 되어가는 과정에서 한 단계 더 높은 수준에 도달하는 사람이며, 인지적·정서적·행동적 특성은 특정 문화권에 제한되어 있기보다는 그것을 초월하여 성장하고자 한다(Gudykunst & Kim, 1984: 230; Bennett, 2007: 29~30 재인용).”

또한 다문화적 인간의 특징은 다음과 같다(Ibid.). 첫째, 자신의 문화적 고정관념에 정면으로 도전해 보고(예: 문화충격 혹은 역동적 불균형), 자신의 세계관이 어떻게 자신의 문화에 의해 형성되었는지를 생각해 보게 하는 일들을 경험한 적이 있다. 둘째, 원활한 문화교류를 위해 촉진자, 촉매자로 일할 수 있다. 셋째, 자신의 자민족중심주의의 근원을 인정함과 동시에 타문화에 대해서도 객관성을 유지한다. 넷째, 문화 간 접촉을 보다 정확하게 해석·평가하고, 두 문화 사이에서 의사소통의 연결고리 역할을 할 수 있게 하는 ‘제3세계적 관점’이 발달되어 있다. 다섯째, 문화적 공감과 타자의 세계

관에 대한 상상적 참여의 특징을 보인다. 이와 같이 다문화적 역량을 발달시켜 나가는 과정은 다문화교육의 주된 목적이다. 다문화적 역량은 자신과 다른 문화적 환경 속에서 자신의 문화적 정체성을 잠시 보류하도록 한다. 그리고 주류문화와 토착문화 사이에 존재하는 다양한 이분법적 경계 극기의 문제를 극복하게 할 뿐만 아니라 다문화주의를 ‘정상적인 인간의 경험’으로 인식하게 된다.

다문화 감수성 또한 다문화 사회에 사는 우리에게 필요한 자질 중 하나는 서로 다름에 대한 배려와 존중, 차이를 인정하고 더불어 살아갈 수 있는 능력을 키우는 것이다. 그것은 다문화 감수성을 기르는 것이며, 이는 배움을 통해 함양될 수 있다. Chen & Starosta(2000)는 다문화 감수성의 구성요소를 크게 자아 존중감, 자기 조정력, 개방성, 공감, 상호작용 참여, 판단 보류로 여섯 가지를 제시하였다. 첫째, 자아 존중감은 문화 간 의사소통에 있어서 자신감을 갖고 긍정적인 자세로 남을 존중하며, 자신도 그만큼 존중받을 수 있다는 믿음을 의미한다. 둘째, 자기 조정력은 타문화의 사람과 상호작용할 때 타협, 감정적 호소, 자제 등 각 문화적 상황에 맞게 행동할 수 있는 능력이다. 셋째, 개방성은 다른 문화를 수용하고 인정하고자 하는 태도를 의미한다. 넷째, 공감은 상대방의 입장이 되어 생각하는 능력이고, 다섯째, 상호작용 참여는 특정한 문화적 맥락 속에서 상황과 주제를 인지하는 것이다. 여섯째 판단 보류는 상대방에 대한 판단을 최대한 보류하고 이해하려는 능력을 의미한다. 다문화 감수성은 단지 정의적인 특성을 나타내는 개념이 아니라 ‘인지, 정성, 행동적인 특성들이 통합되어진 개념(배재정, 2010: 148)’이라고 볼 수 있다.

다문화 감수성은 타문화에 대해 유연하고 개방적인 태도와 관련이 깊다. 이는 문화에 대한 지식을 습득하는 것만으로는 얻을 수 없으며, 경험을 통해 고정관념을 발견하고 그것을 되돌아보며 얻는 깨달음과 성찰의 과정을 통해 발달된다. Garmon(2000)은 다문화 감수성 발달 요인으로 개방성, 자기 인식, 사회 정의와 같은 기질적인 요소와 문화 경험, 교육적 경험, 집단 경험 지지와 같은 경험적인 요소를 주장하였다. 첫째, 개방성은 타인의 생각이나 의견을 수용하는 정도를 의미한다. 둘째, 자기 인식은 스스로의 신념, 태도에 대한 이해 정도이며, 셋째, 사회 정의는 사회적인 평등권을 인정받는 것을 뜻한다. 넷째, 문화경험은 타 문화와 직접 상호작용하는 것이고, 다섯째, 교육적 경험은 타문화에 대한 경험을 학습하는 것이며, 마지막으로 집단 경험 지지는 다른 집단의 사람들과 같은 경험을 공유하고 그것을 지지하는 것이다.

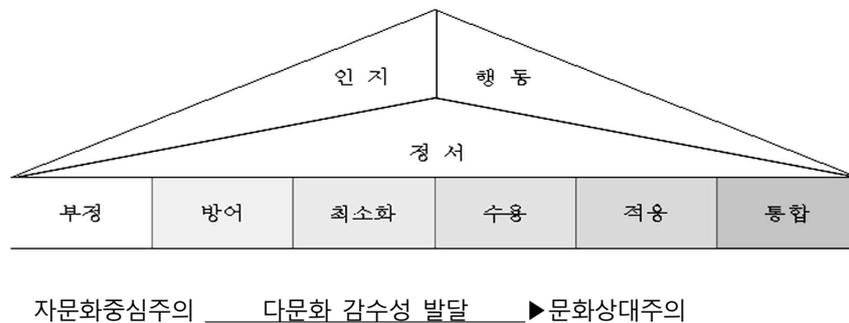
이와 같이 문화는 경험적으로 내면화되고 체득되는 것이며 이러한 과정 속에서 다양한 문화 간 차이를 민감하게 느낄 수 있는 다문화 감수성이 함양될 수 있다. 그래서 다문화 감수성은 태어날 때 자연스럽게 타고 나는 것이 아니며 교육과 훈련에 의해서 발달되기도 하고 퇴보되기도 하는 유동적인 능력이다(Bennet, 1993). 즉, 다문화 감수성은 정적인 개념이 아니라 다문화적 개념과 교육에 의해 역동적으로 변화하는 과정으로 볼 수 있다.

Bennett(1993)은 인지적, 정의적, 행동적 측면에서 다문화 감수성 발달단계(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)를 제시하였다. 다문화 감수성 발달은 문화적 차이를 경험하게 됨으로써 이를 인식하는 의식구조나 문화적 차이에 대한 태도 및 행동이 체계화되는 과정이다. 이러한 과정을 통해 다문화 감수성이 발달할수록 문화 간 차이를 인정하고, 자신의 정체성을 더욱 풍부하게

해주며, 궁극적으로 다문화 사회에서 요구하는 다문화 정체성을 확립할 수 있게 된다(김영주 외, 2010).

다문화 감수성 발달 단계 모형은 다문화 감수성이 인지적, 정의적, 행동적 측면에서 6단계를 거쳐 변화된다고 주장한다. 다문화 감수성의 일반적 수용과정은 우선적으로 자민족중심주의를 지키고자 하고 타문화에 대한 저항이 나타나지만 점차 상대방의 문화에 대해서 개방적인 태도를 보이면서 적응하고 통합해 나가는 발달 단계를 거치게 된다(Bennett, op. cit.). 즉 부정, 방어, 최소화, 수용, 적응, 통합의 자민족 중심적 단계에서 수용, 적응, 통합으로 명명되는 민족 상대주의적 단계로 이동한다고 주장했다. 다문화 감수성 발달 단계에 대한 세부적인 설명은 다음 <그림 1>과 같다.

[<그림 1> 다문화 감수성 발달모형]



첫째, 부정의 단계는 고립과 분리라는 하위 단계로 구성되어 있는 자민족 중심주의의 가장 낮은 단계이다. 이 단계는 문화의 차이를 인정하지 않으며, 자신의 문화만을 진정한 문화라고 생각하고 다른 문화에 대해서는 관심을 가지지 않는다.

둘째, 방어의 단계는 비하, 우월감, 반전이라는 하위 단계로 구성되어 있는 자민족 중심주의의 두 번째 단계이다. 이 단계에서 개인은 타문화와의 문화적 차이를 인식하지만 자신이 속한 문화를 기준으로 타문화에 대해 부정적인 평가를 한다. 그리고 문화의 차이가 심할수록 타문화에 대한 부정적인 평가도 심해지는 경향을 보인다.

셋째, 최소화의 단계는 물리적 보편주의와 초월적 보편주의라는 하위 단계로 구성된 자민족 중심주의의 마지막 단계이다. 이 단계에서 개인은 모든 인간이 근본적으로 유사하다는 가정을 수용하면서 다양한 문화적 차이를 받아들인다. 하지만 문화의 유사성에 보다 초점을 맞추는 자문화 중심적인 입장을 유지하고 있다. 자민족 중심적 단계의 마지막 단계로서 표면적으로 드러나는 문화적 차이를 인정하지만, 모든 인간이 근본적으로 유사하다는 가정을 한다.

넷째, 수용의 단계는 행동 차이에 대한 존중과 가치 차이에 대한 존중이라는 두 하위 단계를 가지고 있는 문화 상대주의의 초기 단계이다. 이 단계는 문화적 차이를 인정하기 시작하는 단계로서 문화상대주의의 개념에 바탕을 두고 타문화에 대한 이해와 해석의 능력이 갖춰지기 시작한다.

다섯째, 적응 단계는 공감과 다원주의라는 하위 단계를 가지고 있는 문화 상대주의의 두 번째 단계이다. 이 단계에서 개인은 문화 간 의사소통 능력을 발달시키는 단계이다. 효과적인 공감과 감정이입을 통해 타문화를 이해하려고 노력하며 자신의 문화뿐만 아니라 타문화의 입장에서 사건을 바라보기 위해 노력한다. 이 단계에 있는 개인은 문화 간 커뮤니케이션 능력을 보다 발달시키게 된다.

여섯째, 통합단계는 맥락적 평가와 구성적 주변성이라는 두 하위 단계를 가지고 있는 문화 상대주의의 완성 단계이다. 이 단계는 개인이 다문화적 관점을 내면화하는 단계로서, 보다 범경계적인 관점에서 문화 간의 관계를 조명하고자 한다. 이와 같은 다문화 감수성 발달 모형은 사회적 구성주의에 근거하여 다문화 감수성을 문화적 차이를 이해하고 조절하는 능력으로 보았으며, 경험의 재구성성을 통해 세계관의 변화가 행동과 태도의 변화를 가져온다는 관점을 제공하고 있다. 또한 다문화 감수성의 발달 과정을 발전적이고 예측 가능한 일련의 연속체로 개념화하였는데, 이는 다문화 감수성이 정적인 단계가 아니고 계속 변화해 가는 과정에 있는 단계로서 교육과 훈련을 위한 모형으로서도 활용도가 높다고 하겠다. 또한 다문화 감수성은 사회·문화의 영향으로 인해서 개인이 잠재적으로 가지게 되는 발달단계가 개인마다 다르게 나타난다.

Ⅲ. 다문화 시민성 함양을 위한 민주 시민 교육⁴⁾

민주 사회는 정치적 의사 결정에서 시민의 참여를 최대한 권유하며, 다수에 의해 정해진 규칙을 존중하고, 소수의 권리를 보호한다. 민주주의 헌법의 기본 가치는 정의, 평등, 개인 권리의 보호 및 공익의 증진을 포함한다. 민주주의 실현은 선거에 의한 것이지만 선거 이상이기도 하다. 민주주의는 모든 사람이 법 앞에 동등한 가치와 평등한 대우를 받을 권리를 가진다는 가치를 기반으로 한다. 학교에서 표현되는 민주 사회의 다른 가치는 기회의 평등, 모든 동등한 존중, 자유 선택 등이 포함되어 있다. 학생은 자기 결정을 위해 가치, 경제 참여, 자기 관리와 같은 가치를 학교에서 배워야 한다 (Campbell, 2010: 55).

민주적인 기술, 가치, 경향을 발달시키는 방향으로의 학교 개혁은 민주시민 양성에 있어서 매우 중요하지만, 현재의 사회적 분위기는 교육을 국가 경쟁력을 향상시키기 위한 중요한 도구로만 여기고 있다. 하지만 학교 교육은 민주주의와 매우 밀접한 관련이 있다(Dewey, 1996; Campbell, 2010: 55 재인용). Dewey는 학교와 민주주의 사이의 관계에 대해 다음과 같이 피력했다.

모든 구성원이 동등한 조건, 이득, 참여를 위한 규정을 만들고, 각기 다른 형태의 삶의 상호 작용을 통해 융통성 있는 재조정을 할 수 있는 사회가 민주적인 사회이다. 이러한 사회는 개인에게 사회적 관계와 조정에 대해서 관심을 갖게 하고, 혼란을 일으키지 않으며, 사회적 변화를 보장할 수 있는 교육

4) 본 장은 필자가 번역한 Campbell(2010)의 책 <Choosing Democracy>을 중심으로 논의를 전개하였다.

체제를 가지고 있어야 한다.

Dewey(1996)는 학교의 핵심 목적이 민주 사회 시민을 길러내는 데 있다고 하였다. 그는 비판적 분석력과 경험을 통한 학습법이 민주 시민이 되기 위한 준비 중 하나라고 생각하였다. 또한 Westheimer & Kahne(2004)은 훌륭한 시민을 만드는 것은 학교라는 점을 강조하였다. “사회 정의를 옹호하는 사람들은 학생들에게 시민을 준비시키는 과정에서 민주주의 프로젝트에 참여를 권하는 반면, 보수적인 사람들은 학교가 ‘훌륭한’ 시민의 특성에 대해 가르치는 것을 통해 학생들의 시민의식을 준비시켜야 한다고 주장한다”(Campbell, op. cit.: 56). 이러한 시민 의식의 준비에 대한 다른 개념은 교육 전략과 다문화교육의 적합성에서 서로 다른 결정에 이르게 된다. 하지만 시민성을 학습 경험으로 제공하지 않고 그에 대한 지식을 가르치는 것만으로는 충분하지 않다(이종렬, 1999).

그런데 시민성을 경험으로 제공한다고 할 때, 어떤 원리에 근거하여 경험을 구성할 것인가가 중요한 문제로 대두된다. 다문화교육에는 민주주의의 이념에 기초한 여러 가지 이데올로기적 의미들이 함축되어 있다. 그러나 다문화교육에서는 진위 결정의 확실한 기준이 없기 때문에 교육과정에서 다루어져야 할 내용이 무엇이며, 위험을 감수하면서까지 특정 내용을 계속 다룰 필요가 있는지에 대해서 다양한 의견이 존재할 수 있다(Bennett, 2007: 34). 따라서 다문화교육과 민주주의의 핵심적인 가치에 기초하여 교육 방향을 설정하여야 한다.

우선, 다문화교육의 핵심적 가치는 크게 네 가지로 정리할 수 있다. “1)문화적 다양성의 수용과 인정, 2)인간의 존엄성과 보편적 인권에 대한 존중, 3)세계 공동체에 대한 책임, 4)지구상에 존재하는 모든 사람들에 대한 존중(Ibid.: 34)”이다. 이들 네 가지 핵심 가치는 매우 이상적인 것으로서 아직까지 현실화되지 않았을 뿐더러 광범위하게 수용되지도 않고 있다.

한편, 민주주의는 정의의 원칙(principle of justice)과 인종, 종교, 성, 생활방식을 초월한 모든 인간의 평등과 존엄성의 인정에 기초를 두고 있다. 민주주의 사회에서 양심의 자유, 언론 및 출판의 자유, 결사의 자유 등과 같은 국민의 기본권은 다른 사람의 자유와 존엄성이 침해되지 않는 범위 내에서 보장된다. 민주주의 사회는 또한 사상의 자유로운 유통을 촉진하며, 교양과 참여 의지를 겸비한 시민을 필요로 한다. 따라서 민주주의는 세뇌나 검열, 감시 등을 반대하며, 의견 차이, 자유 주장, 자율 선거, 다양한 정치적 정당 등을 장려한다. 그리고 국민이 자신의 잠재력을 최대한 계발할 수 있도록 교육기회를 평등하게 제공하려고 노력한다(Ibid.: 35).

또한 민주주의의 한 형태는 다원주의이다. 즉, 다양한 시각이 존재하고 이 다양한 시각들은 다수에게 인정받기 위해 투쟁할 권리가 있다. 사람은 자신의 문화를 지킬 권리가 있고 또한 공통된 시민 문화에의 참여를 기대할 수도 있다(Campbell, op. cit.: 80). 이러한 민주주의가 번영하기 위해서는 학교를 공동체를 건설하는 기관으로 생각해야 한다. 민주적 공동체는 오늘날 청소년들과 선출직 공무원과 정부 사이의 상호관계에 빈번한 냉소와 절망에 정면으로 맞서고 저항해야 한다. 민주주의는 모든 의사결정의 단계에서 대중적 참여를 조성한다. 민주주의적 학교 공동체에서 아이들은 함께 하기 위해 문제를 해결하는 방법, 공유하는 방법, 서로 협력하고 돕는 방법을 배운다. 공립학교는 민주

주의적 공동체를 세우기 위해 중요한 역할을 해야 한다(Campbell, 2010: 83). 이렇듯 민주 시민 교육과 다문화교육은 별개의 이질적인 개념이 아니다(Parker, 2003: 13; Campbell, op. cit.: 436 재인용). 하지만 현재 ‘학교 교육과정 내에서 시민 교육, 지구촌 교육, 다문화교육은 서로 경쟁’하고 있으며, ‘이들 셋을 엮으려는 교육적 시도’가 요구된다(Butts, 1988: 322).

Campbell(op. cit.: 436)은 다문화교육이 시민성 발전에 필요한 교육이라고 강조한다. 그리고 이렇게 발전된 우수한 시민성은 또 다시 다문화교육을 발전시킨다. 다시 말해 민주적인 시민성은 폭넓고 포괄적이며 다원적이어야 하기 때문에 다문화교육과 우수한 시민성은 서로 밀접하게 연관되어 있다. 따라서 다문화교육은 계층, 소득, 민족, 인종, 종교 등에 상관없이 모두를 위한 것이며, 적극적이고 참여적인 시민성을 준비시켜야 한다.

다문화적 민주주의 교육과정 계획에 있어서 학교가 가치중립적이라는 기존의 생각에서 벗어나야 한다. 학교는 민주주의와 시민성을 육성하기 위해 존재하고 재정적인 지원을 받는 곳이다. 민주주의적인 관점은 가치중립적이지 않다. 교사는 학교가 민주주의를 발전시키도록 협조해야 한다. 학교가 가치중립적이라는 신화는 실증주의 철학을 제대로 이해하지 못한 데서 비롯된다. 학교는 가치 중립성보다는 협동, 상호존중, 개인의 존엄성, 민주적 가치와 연관된 것을 계획하고 교육해야 한다. 학교는 학생들이 서로 만나고, 함께 배우며 의사 결정에 대해 숙고할 수 있는 현장을 제공한다. 민주주의의 가치와 더불어 숙고의 전략과 의사결정을 가르치는 것은 다문화교육의 핵심 과정을 제시한다(Ibid.).

모든 학생이 참여할 수 있는 곳, 교실을 포함한 학교 환경을 공정함과 정의로 발달시킬 때, 학생과 교사는 민주주의 공동체를 촉진시킨다. 학생들이 협동 학습, 상호 존중, 갈등 해결, 공동체 목표 성취를 배울 때 민주주의가 촉진된다. 학급 경영은 학교의 필수요소이다. 민주주의, 역량 강화, 다문화교육 의식을 바탕으로 학급을 경영한다면 학교에 성공적인 문화를 가져오고, 모두에게 공정함과 정의를 고취시킬 것이다(Ibid.: 311).

학급 경영이라 하면 교사 개인이 자신에게 주어진 학급에 대해 교수 환경, 학생·교사간 신뢰 관계, 학생 간 상호신뢰성, 교수학습활동에 이르기까지의 교사 활동의 전 과정을 일컫는 것이다. 이런 활동을 통해 교사는 다음 세대들인 학습자들에게 민주주의를 계승시키는 전통의 전달자의 역할을 해야 하며, 이런 교실 속에서 학생들이 민주주의를 학습해야 한다.

IV. 결론: 다시 다문화 시민성 교육으로

문화는 사회화와 문화화 과정을 통해 세대에서 세대로 전승되며, 구성원들이 그것의 사용을 지속적으로 허용하는 만큼 오래 존재한다. 이제 우리 사회에는 접두사 ‘다중(multi-)’을 포함하지 않은 문화라는 용어를 들어보기 어렵게 되었다. 모든 사람들은 국적, 민족성, 종교, 성 등과 같은 아주 다양

한 문화적 정체성을 지닌다. 그래서 모든 사람들을 다문화적이라고 볼 수 있다. 이와 같은 정체성들은 매우 역동적이며, 항상 변화하고, 집단 내에서 혹은 주변 환경에서 일어나는 변화를 수용한다. 세계 여러 나라들 간의 밀접한 교류가 증가되고 있는 가운데, 세계화의 흐름은 상이한 문화적 배경을 지닌 사람들에게 다른 문화권의 사람들과 상호작용을 통해 밀접한 관계 맺기를 요구한다. 이를 통해 각자가 속한 사회의 문화를 수정하기도 하고, 해당 문화로부터 어떤 영향을 받기도 하였다. 이러한 다문화적 환경 속에서 이루어지는 교육은 다문화 사회에서 살아가는 시민들이 긍정적인 다문화적 민주주의 공동체를 구성하고 유지할 수 있도록 뒷받침해야 한다. 따라서 학교에서의 다문화교육은 민주 시민 교육의 다른 말이라고 할 수 있다. 즉 민주 시민 교육은 지속가능한 다문화사회에 기여해야 한다고 보기 때문이다.

공동체가 존속되기 위해서는 구성원들이 공동체 안에서의 삶의 질을 향상시키기 위한 공통의 목표와 가치를 공유해야만 한다. 경쟁과 개인주의만이 팽배한 공동체에서 사람들은 그에 일치하는 가치에 따라 행동한다. 공동체는 구성원이 나 자신보다 다른 사람들, 또 공동체 전체를 먼저 생각하는 가치가 공유되지 않는다면 존속되기 어렵다(Johnson & Johnson, 2002: 385). 이러한 공동체는 단정한 국가 혹은 집단을 의미하는 것이 아니라 다양한 층위의 공간적 요소들을 포함한다. 즉, '지방적, 국가적, 지구적 층위의 다규모성(최병두, 2011: 181)'을 포괄하는 공동체이다.

공동체 문화를 조성하기 위해서는 공통의 목표와 공유된 가치를 기반으로 적절한 행동에 대한 정의를 내려야 한다. 학교에서 다문화적 민주시민을 양성하기 위해서는 통합적 협상과 협동을 바탕으로 한 가치를 설정해야 한다. 다시 말해, 공익과 다른 사람들의 복지를 위한 헌신적인 노력, 존중하는 마음, 통합을 위한 행동, 다른 구성원을 보살핌, 다른 사람의 어려움에 대한 연민 그리고 다양성을 이해하는 마음이 필요하다. 또한 사회적 쟁점에 대해 숙고하고 타당한 결론을 내리는 능력, 자신의 생각을 설득력 있게 주장하는 능력, 서로 다른 입장의 우열을 가려내는 능력, 공식적으로 채택된 결정에 대한 의사 표현 능력과 결정된 것을 실행하는 능력, 시민역량을 갖춘 젊은이들이 다양한 관점을 가지고 결론을 내리는 방법을 배우는 것은 아주 중요하다. 이와 같은 평등, 정의, 배려, 시민의 책임의식 등은 타인과의 관계를 이루는 목적이자 수단이다(Johnson & Johnson, op. cit.: 386-390). 그리고 이러한 민주적인 절차의 본질과 가치는 교육과정과 교수방법을 통해, 그리고 긍정적인 갈등 해결과 협동을 실천함으로써 습득된다.

시민성을 학습함으로써 얻을 수 있는 이점은 다음과 같다(Ibid.: 407-409). 우선, 시민성은 어린이와 청소년에게 그들의 행동을 안내하는데 필요한 내적 힘을 제공하며, 그들의 행동을 통제하는데 필요한 내적 원리를 제공한다. 또한 학교 관리 차원에서 시민성을 가르치는 것은 학교가 무엇을 기준으로 운영되고 있는지를 짐작하게 해준다. 그 가치는 교육과정, 교수법, 자원을 어떻게 결정해야 할지 안내하며, 교육과정의 요소를 선택하게 하는 기준을 제시한다. 그리고 시민성은 교직원들이 학부모, 학생, 방문자에게 무엇이 중요하고 왜 그러한지에 대해 말할 수 있는 구조를 제공한다. 시민성은 학생들이 민주사회의 일원으로 살아가기 위해, 학생들을 더 나은 사람으로 만들기 위해, 따뜻한 공동체를 만들기 위해 반드시 배워야만 한다.

민주주의가 생존하기 위해서는 민주 시민들의 미덕에 의존하며, 민주주의 사회를 구성하는 각 개인의 행복이 없다면 민주주의 또한 퇴보하게 된다. 학교는 직접적으로 다문화 감수성을 향상시킬 수 있는 교육과정 제공을 통해, 자발적인 사회적 역할의 제도화를 통해, 집단 영향을 통해, 학교에서의 일상생활을 통해 민주적 가치를 가르칠 수 있어야 한다. 궁극적으로 민주적 가치들은 학교 구성원들 간 그리고 학교를 둘러싼 이해 관계자들 간의 상호작용을 위한 구조를 제공하고 지속가능한 다문화 사회를 유지하는 데 필수적이기 때문이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2012). **사회과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제2012-14호[별책 7].
- 구정화박선웅(2011). 다문화시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성. **시민교육연구**, 43(3), 1-27.
- 김명정(2012). 사회과 교육과정에 나타난 시민교육 목표와 내용의 변천-고등학교 일반사회 영역을 중심으로. **시민교육연구**, 44(2), 1-28.
- 김영순(2010). 다문화사회와 시민교육: '다문화 역량'을 중심으로. **시민인문학**, 18, 33-59.
- 김영순정소민(2013). 교육기부 활동을 통한 대학생의 다문화시민성 함양 과정에 관한 연구. **한국교육**, 40(1), 81-108.
- 김영주박초아박혜원정민자김말경(2010). 표준 교육 과정에 따른 유아의 다문화 감수성 키우기. 울산대학교 출판부.
- 매일경제 2012. 04. 19일자 기사: 국민 64%, 다문화 공존에 부정적...여성가족부 조사.
- 박휴용(2012). 다문화주의에 대한 비판적 이해와 비판적 다문화교육론. **교육철학연구**, 34(2), 49-77.
- 배재정(2010). 유아교사의 다문화적 감수성 발달 및 평가 방안 탐색: DMIS와 IDI의 적용 및 활용. **어린이미디어 연구**, 9(3), 143-165.
- 안상수 외(2012). 2012 국민다문화수용성조사 보고서. 여성가족부.
- 연합뉴스 2012. 03. 12일자 기사: 다문화 학생 곧 1%...매년 6천명 늘어.
- 이운발(2005). 교육과정 개정기에 따른 사회과 목표로서의 '민주시민'에 대한 의미와 시사점. **사회과 교육**, 44(2), 83-105.
- 이종렬(1999). 시민교육의 정체성 위기와 딜레마. **시민교육연구**, 30(1), 259-279.
- 장원순(2004). 다문화적 시민교육의 성격과 방법. **초등사회과교육**, 11(2), 191-210.
- 조선일보 2012. 08. 13일자 기사: [윤평중 칼럼] 인종적 순혈주의는 파시즘을 부른다
- 최병두(2011). 다문화사회와 지구지방적 시민성: 일본의 다문화공생 개념과 관련하여. **한국지역지리학회지**, 17(2), 181-203.
- 최현(2007). 한국인의 다문화 시티즌십: 다문화 의식을 중심으로, **시민사회와 NGO**, 5(2), 142-227.
- 추병완(2008). 다문화적 시민성 함양을 위한 도덕과 교육 방안. **초등도덕교육**, 27, 25-60.

- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 김옥순 외 역 (2009). **다문화교육 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A development Model of Intercultural Sensitivity. In Paige, R. M. (Ed.), *Education for intercultural experience*(pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Butts, R. F. (1988). *The Morality and Democratic Citizenship*. 김해성 옮김(2007). **민주시민의 도덕**. 파주: 나남.
- Campbell, D. E. (2010). *Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education*. 김영순 외 역 (2012). **민주주의와 다문화교육**. 서울: 학지사.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *The Annual Meeting of the National Communication Association Report*, 2-22.
- Dewey, J. (1996). The Democratic Conception in Education. In Parker, W. C. (Ed.), *Educating the Democratic Mind* (pp.25-44), Albany: State University of New York Press.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. 이병찬·이종두·이세형 옮김(2005). **시티즌십**. 서울: 아르케.
- Garmon, M. A. (2000). Changing Reservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Multicultural Education and Human Relations*, 김영순 외 역 (2010). **다문화교육과 인간관계**. 교육과학사.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon.
- McLaren, P. (1995). White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. In Sleeter, C. E. & McLaren, P. L. (Eds.). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*(pp. 33-70). Albany: State University of New York Press.
- Miller-Lane, J., Howard, T. C., & Halagao, P. E. (2007). Civic Multicultural Competence: Searching for Common Ground in Democratic Education, *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 551-573.
- Parker, W. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teachers College Press.
- Westheimer, J. & Kahne, K. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Banks, J. A. (1988). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allen& Bacon.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with Strangers: An Approaches to Intercultural Communication*. MA: Addison-Wesley.