

학습자 중심의 다문화교육에서 사회과교육의 역할과 가능성

하 경 수 (진주교육대학교)

I. 우리나라의 다문화주의와 다문화교육

한국 사회에서 다문화가 공론의 키워드로 등장한 것은 채 10년도 안 된 일이지만, 그것을 바라보는 사회의 시선은 많이 달라진 듯하다. 처음에는 놀란 눈으로 지켜보던 사회의 여론도 이제는 체념을 넘어 수용 쪽으로 가닥을 잡아가고 있다. 속도와 규모가 줄어들지 않는 다문화 현상이 피할 수 없는 현실이라는 것은 부인할 수 없는 탓이다.

그렇다고 해서 근심과 걱정이 사라진 것은 아니며, 이를 수수방관하는 것은 더욱 아니다. 단지 무엇을 어떻게 해야 할 지를 결정하기 위해 필요한 진단과 처방의 절차를 진행하지 못할 뿐이다. 왜냐하면 이런 진단과 처방에는 ‘이제까지’에 대한 비판이 필연적으로 전제되어야 하며, 그것은 우리의 역사와 현실에 대한 자기 부정을 동반하는 것이기 때문이다.

한국인이 살아가는 한반도에서 외세란 말은 언제나 부정적이었다. 그것은 우리가 아닌 다른 사람에 대한 부정적인 기억이 우리의 인식체계를 장악하고 있기 때문이다. 제국주의에서 냉전으로 이어지는 20세기의 세계사에서 인류 역사상 최악의 사례를 경험해야 했던 세대가 여전히 사회적 발언권을 행사하고 있다. 이런 점을 감안한다면 21세기의 지구촌 시대에서 세계 최강의 IT역량을 갖춘 대한민국이 다문화를 두려워했던 것은 이해할 만하다.

그러나 21세기의 다문화 현상은 20세기에 경험했던 것과는 전혀 다른 의미와 속성을 지니고 있다. 20세기의 한반도에 들이닥친 외세가 제국주의와 냉전에 내포된 부정의 결과였다면, 21세기의 다문화는 대한민국이 보여준 긍정의 힘, 즉 현대가 혼다와 어깨를 겨루고 삼성이 소니를 앞서기 시작한 성장의 결실이었다. 그것은 그들의 방문이나 침입이 아니라 우리가 초대하는 형식으로 이루어졌기 때문에 외세에 대한 과거 형태의 혐오와 반발로 마무리될 수 있는 것이 아니었다. 그것은 원래부터 우려와 거부의 대상이 아니라 기대와 수용을 전제하는 것이었다.

우리 사회의 다문화 현상이 이미 예고된 필연이었다는 점을 이해하지 못했던 사람은 거의 없을 것이다. 우리나라 경제가 성장하고 세계화가 진행될 때, 잘 사는 도시로 사람이 몰리듯이 잘 사는 나라로 사람이 유입되는 것은 당연한 이치이다.

또한 우리가 다문화 사회에 대해 어떤 반응을 보여야 하는가를 모르는 사람도 없을 것이다. 왜냐하면 우리는 이미 한국인이 외국에 정착했던 이민의 역사를 갖고 있으며, 그들이 우리의 동포들을 어떻게 대우해야 한다는 것에 대한 요구와 주문이 있었기 때문이다. 재미동포, 재일동포, 서독의 광

부와 간호사 등을 통해 우리는 자랑스러운 동포 한국인이 어떤 사람들인가를 잘 알고 있으며, 다른 나라의 동포들이 우리나라에서 자랑스러운 모습으로 살아갈 수 있게 하기 위해 무엇을 해야 하는가를 알고 있다.

우리가 다문화 현상에 놀랐던 것은 그것이 우리의 경제 성장만큼이나 빠른 속도로 진행되었기 때문이다. 다문화 현상의 규모와 속도에 놀란 우리 사회가 그만큼 발 빠른 대응에 나섰다. 정부와 지자체의 대부분은 다문화 항목에 예산을 배정했고, 교육관련 기관도 다문화 교육 사업에 정성을 쏟았다. 학교교육에서도 예외는 아니었다. 학교의 교육과정이 이제 막 뿌리를 내리기 시작한 다문화 현상에 맞춰 개편될 수 있는 것은 아니었지만, 정규교육과정에서 이루어지는 모든 교과에서 다문화는 새로운 키워드로 등장했다.

외형적으로 볼 때 다문화 가정의 구성원이 국회에 입성한 것은 우리 사회의 짧은 다문화 역사에 비추어 볼 때 한국의 빠른 다문화 적응력을 보여주는 사례가 된다. 그러나 다문화를 바라보는 우리의 시선과 그에 따른 교육의 방향을 자세히 들여다보면 우리의 문제와는 전혀 다른 방향의 다문화 이야기가 펼쳐져 있다. 그것은 우리의 다문화가 아니라 그들의 다문화를 그대로 수입하여 해동시켜 놓은 탓이다. 다문화 교육과 관련해 출판된 자료들에는 대략 이런 표현들이 나온다. “다문화 이해 교육은 우리 사회 속에 존재하는 문화적 다양성이야말로 우리 사회를 더욱 풍요롭게 만들어주는 자산임을 인식하고, 이 ‘서로 다름’을 수용하고 존중하여 상생적인 사회로 만드는 것을 목표로 한다(월진숙 외, 2010 : 4).”

다름과 차이를 존중하고 수용하여 상생적인 사회를 만들어야 한다는 수사학이 다문화 사회의 이해와 교육에서 빼놓을 수 없는 논리적 기반인 것은 분명하지만, 다문화주의가 우리에게 안겨준 고민과 걱정이 과연 그런 것일까? 우리가 다문화를 걱정하는 것은 문화적 다양성을 인정해야 한다는 논리에 대한 거부 때문이 아니라 그것을 위해 우리가 버려야 하는 것에 대한 공포와 두려움이다. 그것은 한국인의 존재와 정체성에 대한 이제까지의 인식을 스스로 부정해야 하는 일이기 때문이다.

여기서 우리는 생활 속의 다문화와 담론 속의 다문화가 서로 충돌하는 고통을 느끼게 된다. 실제로 같은 학교 같은 교실에서 다문화 한국인을 만나 생활한다는 것은 크게 문제될 것이 없다. 우리가 그들과 함께 같은 공간에 머문다고 해서 생활 속의 불편함을 겪는 것은 아니기 때문이다. 그러나 한국이 단일 민족이 아니라 다인종 국가라는 것, 우리 집 손자 손녀의 피부색이 다르다는 것, 우리나라 국가대표 축구팀에 피부색이 다른 선수가 있다는 것 등을 인정하기는 쉽지가 않다.

이런 상황에서 우리의 다문화 교육이 다문화 현상이 피할 수 없는 세계적인 흐름이라는 당위성의 인정에서 시작하여 다문화 가정에 대한 교육적 관심과 사회적 지원으로 마무리되는 것은 큰 문제가 아닐 수 없다. 우리의 다문화는 문화의 다양성을 받아들여야 한다는 당위의 문제가 아니라 그것을 받아들이기 위해 필요한 인식론적 수용체를 어떻게 배양할 것인가의 문제로 귀결된다.

우리 사회의 다문화 현상이 다문화 사회로 향한 장기지속의 사회현상이라면 그에 대한 해법은 교육에서 찾아야 한다. 우리나라 다문화 교육의 첫 번째 과제는 한국인이 한반도에서 ‘우리’가 아닌 사람과 같이 살아야 한다는 것 자체를 수용하지 못하는 민족적 트라우마를 치료하는 것이다. 여기서

사회과교육이 새로운 역할을 갖게 된다. 다문화교육은 사회과교육이 주도적으로 진행할 수 있는 교육실험이다. 사회과교육의 본질적인 목표인 민주시민교육은 지식과 경험을 전달하는 교육이 아니라 시간의 현재성과 공간의 현지성에 근거하는 인식론적 전환을 통해 인간을 개조하는 교육이다. 그것이 역사와 지리 중심의 사회인식교육이 사회과교육으로 거듭나게 된 이유이기도 하다.

II. 다문화 교육에서 학습자 중심 교육의 재인식

학교교육에서 학습자중심 교육의 필요성이 제기된 것은 전통적인 방식으로 진행되는 강의식 수업에 대한 반성 때문이었다. 가르치는 사람이 수업의 내용과 방법을 결정하고 이것을 전달하는 수업방식은 학생들을 수동적인 학습자로 만들고 그것은 학습 성과 달성이나 자기 주도적 학습 역량 신장에서 긍정적인 기대 효과를 거두지 못한다는 비판에 따른 것이다.

학습자 중심 교육의 요체는 교육의 초점이 ‘교수자가 가르치는 것’에서 ‘학생들이 배우는 것’으로 변화해야 한다는 발상의 전환이다. 그것은 “학생들이 무엇을 배우고 있는지, 그들이 어떻게 배우고 있는지, 그리고 그들이 어떻게 그들의 배움을 사용할 수 있는지(Phyllis Blumberg/김경이 외, 2012 :19)”에 초점을 두고 있는 다양한 방법론을 포함한다.

학생들이 배우는 것을 강조하는 학습자 중심 교육은 어떤 내용을 어떻게 가르칠 것인가에서 가르치는 사람과 배우는 사람의 경계가 뚜렷할 때 학습효과를 높이기 위한 새로운 방법이 될 수 있다. 교사는 가르치고 학생은 배운다는 당연한 구도가 설정되어 있는 학교교육에서 누가 학습자인가의 문제는 간단히 해결된다. 사회과에서 교수(teaching)와 학습(learning) 방법을 논할 때에도, 전자의 경우 교사활동의 측면을 후자는 학생 활동의 측면을 나타내는 것으로 구분한다. 이 경우 학습자 중심은 후자의 경우에 초점을 맞춘다는 것으로 해석된다.

그러나 우리나라 다문화교육의 경우 사정은 크게 달라진다. 현재 우리나라의 다문화는 아무도 경험한 적이 없는 새로운 현상으로 인식되고 있다. 그것은 한반도의 주인으로 자부하는 한국인의 기억 속에 다문화주의에 대한 고민과 성찰의 흔적이나 경험의 시행착오가 축적되어 있지 않다는 것을 의미한다. 이것은 무엇을 가르쳐야 하는가의 문제에서부터 심각한 혼란을 초래한다.

우리나라 다문화주의가 다문화의 이해와 교육에서 외국에 대한 의존도가 심화되는 것도 이 때문이다. 외국에서 생산되는 다문화주의와 다문화 교육이론이 다문화 신생국의 이론적 지평을 넓혀 줄 수는 있다. 그러나 이런 것들은 지식의 전달과 확대라는 기대효과를 낳을 수 있을지는 몰라도 다문화주의에서 우리나라에 적용될 수 있는 의미 구축의 과정에 기여하지는 못한다. 왜냐하면 우리나라 다문화는 지식의 문제가 아니라 인식의 문제이며, 그런 인식은 생활 속의 실천이 동반되지 않는 경우 공허한 수사학에 불과하기 때문이다.

다문화주의가 지구촌에서 보편적으로 진행되고 있는 현상에서 나온 것이기는 하지만 그것이 다양

한 개인과 집단에서 혹은 다양한 국가와 지역에서 동일한 형태의 고민거리를 안겨주는 것은 아니다. 다문화 사회의 형성과 전개에 관련된 지식은 공유할 수 있지만 그 지식은 한 사회의 기억과 상상, 즉 그 사회의 독특한 경험과 그에 근거한 기대에 따라 해석과 용도가 달라진다. 따라서 다문화주의가 생산적이며 현실적인 토론의 주제로 재규정하기 위해서는 다문화주의를 논의할 수 있는 역사적 맥락 및 사회적 환경이 모든 나라에서 결코 동일할 수 없음을 이해해야 한다(오경석, 2007 : 38).

다문화교육의 이론과 실체가 정립될 수 있는 시간적 여유조차 허락되지 않았던 우리나라의 경우 이제까지의 다문화교육은 필요성과 당위성에 대한 원론적 수준의 문제의식을 공유하고 있을 뿐 무엇을 가르치고 배울 것인가에 대한 고민과 성찰의 단계로 나아가지 못하고 있다. 그렇기 때문에 다문화 교육의 대상에서도 학습자가 누구인가의 문제에서조차 교육적 함의를 이끌어내지 못한 채 결혼 이민자 자녀라는 제한된 범주의 소수자를 대상으로 하는 사회통합 교육에 머물고 있다.

다문화교육 전문가로 자처하는 사람들은 다문화교육의 대상을 소수자로 한정할 경우 발생할 수 있는 문제점을 지적하고 있지만, 우리나라 다문화교육의 더 큰 과제는 누가 누구를 가르칠 수 있는냐에 대한 답을 찾는 일이다. 우리에게 다문화교육은 우리 스스로가 독자적으로 축적했던 경험과 기억이 없는 미지의 영역이다. 그렇다고 해서 이 부분에서 세계가 공유할 수 있는 명제나 원리나 문법이 있는 것도 아니다. 그렇기 때문에 단일민족의 자긍심을 교육하다가 어느 날 갑자기 다문화를 받아들여지게 된 학교 현장에서는 학생들보다도 단일민족의 담론에 빠져있던 선생님들이 먼저 당혹감을 감추지 못하고 있다.

현재 우리나라 다문화교육은 교육방법의 풍요와 교육내용의 빈곤이라는 곤혹스러운 불균형에 시달리고 있다. 한 연구자에 따르면(하경수, 2012 110). 결음마 단계의 다문화교육에서 교육방법이 풍요로운 것은 기존의 교육이론이 동어반복의 형태로 재생산되고 외국 이론이 그대로 수입되어 펼쳐지기 때문이다. 교육내용이 빈곤할 수밖에 없는 이유는 우리의 현실이 반영된 내용을 발견하지 못했거나, 혹은 그것을 찾아냈다 하더라도 교육현장에 그대로 적용할 수 없는 우리 사회의 폐쇄적인 분위기에 있다.

이런 상황을 고려한다면 우리나라의 다문화교육에서 ‘교사가 가르치는 것’이 아니라 ‘학생들이 배우는 것’을 의미하는 학습자 중심 교육은 교육방법의 차원에서 접근해야 하는 것이 아니라 교사와 학생 모두가 학습자에 지나지 않는다는 원초적인 자기 고백을 요구하는 의미로 이해되어야 한다. 학습자 중심 교육에서 교사의 역할은 정보 제공자에서 학생의 학습을 도와주는 촉진자, 혹은 학습 환경의 조성자로 변화된다고 한다. 그러나 다문화교육의 경우 우리나라의 교사들은 자기도 모르는 사이에 촉진자가 아니라 방해자의 악역을 맡게 될 소지가 훨씬 크다는 점에 대한 인정과 그에 대한 자아비판이 가능할 때 학습자 중심의 다문화 교육은 의미를 가질 수 있을 것이다.

III. 사회과 교육과 다문화교육

다문화교육에서 사회과교육의 역할과 가능성을 탐색 할 때, 사회과의 성립배경에 대한 조명은 매우 중요하다. 왜냐하면 그것은 사회과교육과 다문화교육의 연결고리를 찾을 수 있는 열쇠가 되기 때문이다. 우리나라 사회과는 광복 후 미군정청 문교부가 “초등학교 사회생활과 교수요목(1946)”을 제정 공포하면서 시작된 것으로 알려졌다. 그러나 이것은 큰 의미를 갖지 못한다. 해방 이후 일제의 식민지 교육 청산에서 유일한 대안이었던 미국의 교육과정을 수용한 것뿐이었다. 그렇지만 미국에서 사회과가 등장한 배경은 다문화교육과의 연결고리를 찾는 데 많은 것을 시사한다.

초등학교 사회 교사용지도서는 미국 사회과의 성립 배경을 크게 “공립학교의 성장, 사회 과학의 발달, 사회적 요구의 변화, 진보주의 교육사조”로 정리한다. 여기서 우리는 사회적 요구의 변화에 주목한다. “미국은 17세기 이후 유럽에서 이주한 다양한 집단에 의해 만들어진 연방 국가이다. 따라서 먼저 이민해서 정착한 집단과 새로 이주해 온 집단 사이의 갈등, 다양한 민족이나 인종 간의 갈등을 평화적으로 해결하여 사회통합과 질서를 유지하는 것이 중요한 일이었다. (...) 결국 보다 의도적이고 조직적인 내용과 방법으로 시민적 자질을 육성하는 교육을 필요로 하게 되었다.(교육인적자원부, 2011 :5-6)

현재 우리나라 다문화 현상이 의식주와 관련된 문화적 다양성의 문제가 아니라 대한민국의 이민족화에 대한 심리적 공황과 그에 따른 민족과 인종간의 갈등에 대한 우려가 핵심이라면 다문화교육은 사회과교육과 존재 이유에서 맥을 같이 한다. 즉 우리가 추구하는 다문화교육의 핵심과제는 사회통합을 이루어내는 것이며, 그것은 원주민과 이주민 혹은 이주민과 이주민 사이에 발생할 수 있는 갈등과 반목의 여지를 초기부터 차단하는 것에 달려있기 때문이다. 이를 위해서는 보다 의도적이고 조직적인 내용과 방법으로 시민적 자질을 육성하는 교육이 요구되는 것이다. 이렇게 본다면 사회과교육은 그 자체로 다문화교육이 되는 것이다.

그렇다면 의도적이고 조직적인 내용과 방법이란 무엇일까? 우리나라 다문화교육의 방향설정은 이것을 찾아내는 일에서부터 시작해야 한다. 사회과교육의 특징을 말하는 사람들은 이를 세 가지로 요약한다(차경수모경환, 2008 : 18). 첫째, 인간과 사회가 당면하고 있는 가장 중요한 문제가 사회과교육의 가장 중요한 내용을 이룬다. 둘째, 사회과교육은 사회 및 국가적 요구나 필요로부터 민감하게 영향을 받는다. 셋째, 인간과 사회에 관한 연구는 정치학, 경제학, 사회학, 인류학 등 여러 가지가 있지만 사회과는 이러한 사회과학을 학문적으로 교수하지 않고 이들의 기초 위에서 시민으로서의 생활에 필요한 내용을 초·중등학교에서 학습할 수 있도록 재조직한 것이다.

우리나라 사회과교육이 곤혹스러운 처지에 놓여있는 것은 그것의 특징 속에 내포되어 있는 자체 모순 때문이다. 첫 번째 것은 사회 및 국가적 요구나 필요의 문제이다. 국가와 사회는 끊임없이 그 형식과 내용에서 변화를 거듭하며, 그것을 형성하는 구성원들도 시민사회에서 결코 하나의 동질적인 모습을 보일 수가 없다. 사회과의 성립 배경에서도 이미 ‘사회적 요구의 변화’가 한 자리를 차지하고

있다. 그렇다면 사회과가 민감하게 영향을 받는 사회와 국가는 구체적으로 무엇을 말하는 것인가?

여기서 우리는 ‘사회적 담론’에 주목해야 한다. 담론이란 존재의 차원이 아니라 인식의 차원에서 실재하지는 않지만 실재한다고 믿게 만드는 것이며, 논리적으로 증명할 수는 없지만 논리 그 자체를 관재하는 언어이다. 즉 실재를 만드는 언어이다. 우리나라 사회과교육은 우리 의식을 제어하는 사회적 담론의 무게를 이기지 못한 탓에 인간과 사회에 관한 학문에 기초하여 시민으로서의 생활에 필요한 학습 내용을 재조직할 수 있는 역량을 갖지 못했다. 그것은 사회과교육의 존재이유를 심각하게 손상시키는 결과를 초래했다.

20세기 초 그 이전까지 사회인식교육을 담당했던 역사와 지리가 일반사회로 분류되는 사회과학 영역을 흡수하여 사회과라는 교과로 전환되었던 것은 사회과에 포함되어 있는 개별학문을 교수하려는 것이 아니라 그것을 시민으로서의 자질을 길러주는 방향으로 재조직하는 데 목적이 있는 것이다. 그것은 사회과 교육과정의 지역화 필요성에서 제시되어 있는 ‘자기화 원리의 실현’을 위해 ‘지금, 여기, 이것’을 중시해야 한다는 것을 의미한다. 다시 말하면 사회과는 “과거의 일을 현재와 관련지어 파악 하도록 하는 현재화, 먼 곳이 아니라 주변에서 확인 경험할 수 있는 사물과 현상을 중심으로 하는 지역화, 삶들의 관심이 집중되어 있는 시사적 사건을 소재로 하는 시사화 전략을 통하여 학습 대상 과의 통합, 곧 자기화를 도모하고 이를 바탕으로 학습자의 능동성을 확보(교육과학기술부, 2011 : 42)”함으로써 교육의 목적을 성취해야 하는 것이다.

우리나라와 일본의 사회과 수업을 비교 분석했던 연구자들은 두 나라에서 시행되는 사회과교육에는 많은 차이점이 있다는 사실을 확인하며, “우리나라의 사회과 수업은 관념적 추상적 속성이 강하고, 일본의 수업은 실제적 구체적 속성이 강하게 드러나고 있다”고 말한다(최용규 외, 2008 : 3-4). 우리나라에서 이런 현상이 초래되는 것은 우리의 현실 사회가 우리의 의식을 지배하고 있는 사회적 담론의 압력에 짓눌려 제 모습을 잃어버렸기 때문이다. 역사와 지리 중심의 사회인식교육이 사회과로 전환된 것은 이전 사회를 극복하고 이후 사회를 준비하기 위한 교육적 목적을 달성하기 위한 것이었다. 민주시민교육은 지식교육이 아니라 인식론적 전환을 통한 인간개조 교육이며, 그것은 인간관계의 문제에서 공정 거래의 실현을 통해 사회정의를 구현하려는 구체적인 교육 실험인 것이다.

그러나 우리나라의 경우 사회과가 역사와 지리를 포섭하여 “보다 의도적이고 조직적인 내용과 방법”으로 시민적 자질을 육성하기에는 한반도가 공유하는 시간의식과 공간의식의 무게가 너무 무겁다. 시간과 공간은 소유의 개념이 아니라 삶을 공유하는 방식의 문제이다. 그러나 20세기의 제국주의와 냉전에 희생된 한반도의 슬픈 현대사는 그것을 소유의 개념으로 치환시켰다. 그렇기 때문에 우리는 시간을 빼앗긴 역사와 되찾은 역사의 이분법적 개념으로 접근한다. 일체의 지배와 분단의 현실에 주목하는 공간의식 또한 소유의 개념에서 벗어나지 못하고 있다. 그런 탓에 우리가 이미 실효적으로 지배하고 있는 독도나 NLL 등에서도 우리 땅이란 수식어를 떼어낼 수 없었다. 이런 상황에서 사회과 교육이 존재 이유와 개념을 내세우며 사회과는 존재의 원리가 아니라 삶의 원리에 관한 교육이며, 그렇기 때문에 한국인으로 존재하는 것이 중요한 것이 아니라 (민주)시민으로 살아가는 것이 관건이라는 논리를 전개할 수는 없었다.

이런 점에서 볼 때 다문화교육은 21세기의 사회변화가 한국 사회과교육에 부여한 축복일 수 있다. 왜냐하면 사회과 교과역의 역사상 처음으로 자신의 독자적인 내용과 방법을 기획하고 설계할 수 있는 여건이 조성되었기 때문이다. 이것은 사회과의 정체성을 확보할 수 있는 유일한 기회이기도 하다. 이제까지의 사회과교육은 과거를 중시하는 수직적 시간성에 얽매어 현재를 중시하는 수평적 공간성을 외면할 수밖에 없었다. 그것은 인간관계의 선형적 뿌리인 역사를 앞세우며 민주시민의 관계가 시작되는 현재를 부정하는 오류로 귀결되었다. 이런 식의 오류가 빚어지는 이유는 인간이 살아가는 현실 사회에 주목해야 하는 사회과가 인식론적인 공간과 물리적인 공간을 혼동했기 때문이다.

사회과교육이 다문화교육을 통해 본연의 모습을 되찾기 위한 전제 조건은 시간과 공간의식에서 인식론적 전환을 이루어야 한다. 사회과교육 전문가들은 사회과는 우리들이 살아가는 현실 사회를 다루어야 하지만, 우리나라의 수업에서는 현실 사회가 아닌 ‘머릿속의 관념적 사회’를 주로 다루고 있다는 점을 지적한다(최용규 외, 2008 : 4). 우리나라 사회과교육이 현실 사회로 진입하기 위해서는 중독된 기억의 소산인 담론에서 벗어나 21세기라는 시간과 공간에서 출발해야 한다. 다문화교육도 다를 바가 없다. 이를 위해 첫 번째로 해야 할 일은 ‘우리’라는 추상적 신화에서 벗어나는 것이며, 그것의 구체적인 실천은 객관적 사실과 검증된 지식에 근거해야 하는 사회 교과서에서 ‘우리’라는 말을 모두 제거하는 것이 될 것이다.

예를 들어 초등학교 「사회 5-2」 두 번째 단원 네 번째 주제학습인 “국권상실과 민족의 수난”에는 “우리나라를 빼앗은 일제는 우리 민족을 강압적인 방법으로 통치하였다.”란 표현이 등장하며, 주제학습을 위한 질문에도 “우리나라의 국권을 빼앗은 일제의 침략 과정을 알아보시다.”로 되어 있다. 2013년에 초등학교 5학년이면 21세기에 태어난 아이일 것이고, 그들에게 ‘우리나라’는 대한민국이 분명하다. 초등학교 5학년의 우리나라인 대한민국이 일제에게 나라를 빼앗긴 적이 있는가? 조선이 한반도 역사의 일부인 것은 분명하지만, 그렇다고 해서 조선이 내 나라는 아닌 것이다. 마찬가지로 초등학교 「사회 3-2」를 도배하고 -있는 ‘우리’라는 개념을 객관적 사실과 검증된 지식의 차원에서 정의할 수 있는 초등학교 선생님이 있는가? 사회과교육이 이런 식의 오류와 모순에서 벗어나지 못하는 한 사회과교육이란 타이틀을 달고 있는 모든 서적에 등장하는 사회과의 성립 배경, 개념, 목적 등은 우리나라 초등학교 사회 교과서를 통해 실천되고 있는 사회과교육과는 전혀 무관한 공허한 수사학이 되고 말 것이다. 이런 상황에서 사회과교육이 다문화 교육의 최전선에서 그 역할과 기능을 수행할 수 있겠는가?

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2010), 사회 3-2, 서울 : 두산동아(주)
- 교육과학기술부(2011a), 사회 5-2, 서울 : 두산동아(주)
- 교육과학기술부(2011b), 사회 6-2 교사용지도서, 서울 : 두산동아(주).
- David H. Jonassen, Susan M. Land/김현진 외(2012), 학습자 중심 학습의 연구실천을 위한 이론적 토대, 파주 : 교육과학사.
- James A Banks/모경환 외(2009), 다문화교육 입문, 서울 ; 아카데미프레스.
- Phyllis Blumberg/김경이 외(2012), 대학에서의 학습자중심 교육, 파주 : 양서원.
- 구정화 외(2009), 다문화교육의 이해, 서울 : 동문사.
- 김선미 김영순(2008), 다문화교육의 이해, 서울 : 한국문화사.
- 마르코 마르티니엘로/윤진(2003), 현대사회와 다문화주의, 서울 : 도서출판 한울.
- 오경석 외(2007), 한국에서의 다문화주의 : 현실과 쟁점, 파주 : 도서출판 한울.
- 원진숙 외(2010), 글로벌 시대의 다문화 교육, 서울 : 사회평론.
- 차경수 모경환 공저(2008), 사회과교육, 서울 : 동문사.
- 최용규 외(2008), 사회과, 교육과정에서 수업까지, 파주 : 교육과학사.
- 하경수(2012), 다문화 사회의 이해와 교육의 과제, 사회과교육연구 19(1), 101-115.