

사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형

전 희 옥 (공주교육대학교 강사)

I. 들어가며

이 논문의 목적은, 한국 다문화 사회의 쟁점, 생활중심 사회과, 다문화교육 등에 대한 종합적인 논의를 통하여 사회과교육과정의 한 유형이라고 할 수 있는 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 제시하고 그 연구 및 적용 방향을 제안함으로써 궁극적으로 한국 다문화 사회문제 대응에 기여하는 데 있다.

최근 학교 사회과교육은 한국 다문화 사회 문제 대응을 위한 교육과정 개발 압력에 대한 도전을 받고 있다고 할 수 있다. 사회과교육에서 생활 중심 다문화교육의 필요성은 사회생활 주체로서 사회적 역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면하는 다양한 문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 습득하고 이를 통하여 사회에 기여할 수 있는 시민을 양성해야 한다는 시대적 요구에 부응해야 한다는 데서 찾을 수 있다.

한국 사회는 1990년대 이후 세계화의 진전과 함께 장·단기 이주노동자¹⁾, 국제결혼 이주자²⁾ 및 북한 이탈 새터민³⁾ 등이 상당수 한국 사회로 유입하면서 다문화 사회로의 변화가 계속되고 있다고 할 수 있다(김병조 외, 2012: 13-28). 이러한 이주자의 유입은 한국의 국가적 경제 경쟁력 향상에 필요한 노동력의 확보와 지역 간 성비와 결혼 수급 불균형 문제의 해소, 남북통일 가능성의 증대, 사회적·경제적 선택 다양성, 문화적 풍요, 국가 경쟁력 향상 등의 측면에서 긍정적으로 기여했다고 볼 수 있다.

기존 사회의 다문화 환경 변화의 가속화와 외부로부터 이주자의 유입은 한국사회로 하여금 더욱 복잡하고 새로운 형태의 다문화 환경을 조성하는 주된 요소라고 할 수 있다. 한국에서 이주 근로자와 국제결혼 가족 수는, 세계화로 인한 인적 교류와 이동의 확대, 국내 3D 업종 등에서의 인력 부족, 저소득 미혼 남성의 결혼 수요와 이주 근로자와 내국인 간 결혼 가능성 증대 등의 이유로 인해 더욱 증가할 것으로 예상된다. 탈북 새터민의 경우도 최근 이주자 수가 상대적으로 줄어들기는 했으나 장기적으로 볼 때, 정치적 개방과 자유 요구로 인해 계속적으로 증가할 것으로 예측된다.

정보화와 다문화 사회 환경 변화에 따른 외부 인구 집단의 유입은, 한국사회에서 이전부터 사회문제로서 존재해 왔지만 사회 구성원 간 동질성이 강했던 시기에는 별로 심각한 문제로 여겨지지 않던 ‘사회통합 약화’, ‘다문화집단 갈등’, ‘고정관념·편견·차별’ 등의 문제가 더욱 심각한 사회 문제로 부각된다고 할 수 있다. 이러한 각 문제들은 병렬적으로 존재하는 사회 문제라기보다 상호 연관되어 작

용하는 특징을 지닌다고 할 수 있다. 예를 들어 ‘사회통합의 약화’ 문제는 ‘다문화 집단 간 갈등’에서 비롯될 수 있으며, 그 갈등의 핵심에는 ‘고정관념·편견·차별’의 문제가 숨어있다. 이렇게 본다면 사회통합을 저해하는 것은 사회 갈등이고, 이것은 사회통합을 저해하는 문제가 되며, 사회 갈등 문제를 해결하는 방법은 고정관념·편견·차별 문제를 해소하는 것이며 이를 통해 사회통합 저해 문제도 해소될 수 있는 것이다. 이것은 구체적으로 사회 정의와 평등의 관점에서 사회 내에 존재할 수 있는 갈등, 고정관념, 편견, 차별 등의 문제를 줄이는 것이다.

학교 사회과교육의 측면에서 다문화 사회 문제 해결을 위한 대응 방향은 무엇인가의 문제를 제기하고 이에 대한 해결 대안을 모색하는 일은 중요하다고 할 수 있다. 다문화 국가로 알려진 미국의 경우, 다문화 사회문제 대응을 위한 학교 교육과정 차원에서 적용 방안에 대한 논의는 1980년~1990년대에 이루어졌다고 할 수 있다. 그 이유는 미국 내 유색인종 수의 엄청난 증가와 새로운 형태의 인종차별주의 등장에 따른 것이었다고 한다(NCSS, 1992: 275-276). 그 시기에, ‘교육과정이 민족·문화 다양성을 반영하도록 개정되어야 한다는 쟁점’을 둘러싸고 교육자들 사이의 논쟁¹⁾이 활발했다. 그 논쟁의 핵심은 교육과정에 민족·문화 다양성을 반영하는 것이었으며, 그 결과물로서 미국 사회과교육협회(NCSS: National Council for the Social Studies)는 [다문화교육을 위한 교육과정 안내서](Curriculum guideline for multicultural education)를 제시되었다. 이후 그 안내서는 미국 전역에 서뿐만 아니라 세계 여러 곳에서 다문화교육을 위한 지침서가 되었으며, 다문화교육과정 기준 개발에 관심을 가진 연구자들에게 전형이 된 것으로 알려지고 있다(Gay, 2004: 35) 한국의 경우, 사회 각 분야 및 학교 교과교육 분야에서 인구 다문화 현상에 대한 대응 방법에 대하여 많은 연구가 발견된다. 인간의 사회생활과 사회문제를 직접적으로 다룬다고 할 수 있는 사회과교육에서는 다문화 사회문제에 대한 실제적 대응 방안으로 생활중심 교육, 다문화교육의 관점과 한국 다문화 사회문제 등의 고려를 통한 생활중심 다문화교육 교육과정 모형과 그 적용에 대한 연구가 요청된다고 본다. 그러나 그에 대한 연구는 아직 발견되지 않는다.

1) 이 논쟁에 참여한 집단은 서구 전통주의자, 아프리카 중심주의자, 다문화주의자였다. 서구 전통주의자들은, 유럽과 서구 문명에 대한 내용이, 아프리카 중심주의자들은 아프리카인의 관점이, 다문화주의자들은 다양한 민족적 및 문화적 관점으로부터 개념과 사건들, 갈등, 인종차별, 성차별 등이 학교 교육과정의 핵심이 되어야 한다고 각각 주장하였다...중략. 교육과정 기준을 둘러싼 논쟁은, 다원적인 민주사회에서 필요하다. 그것은, 다양한 이익집단이 국가적 정체성과 문화를 구체화하기 위해 노력한다는 것을 반영한다. 이를 통해 합의된 ‘문화적 다양성’개념은 다문화주의자들의 입장과 가장 부합된다. 이 입장은 응집력 있고 통합된 국민-국가 내에서 다양성을 적용하는 사회 건설에 크게 기여하는 데 초점을 둔다. 다문화교육은, “여럿으로 이루어진 하나”를 강조한다. 성공적이고 수용적인 국민-국가를 만들기 위하여, 국가 내에 있는 여러 집단의 희망·꿈·경험 등은 사회의 구조와 제도에 반영되어야 한다. 이것은, 모든 집단이 소속감, 충성, 애국심을 느끼는 국민-국가를 만드는 유일하고 가능한 방법이다. 민족·문화적 다양성은 다문화교육의 핵심 이념이다. 민주적 사회는, 평등, 정의, 인간의 존엄 등 대단히 중요한 가치를 지니는 민족·문화 다양성을 위한 기회를 보호하고 제시한다.

민족·문화 다양성은, 다음의 4가지 전체에 근거를 둔다:

첫째, 민족적 및 문화적 다양성은, 개인, 집단, 사회 수준에서 인식되고 존중 받아야 한다. 둘째, 민족적 및 문화적 다양성은, 사회적 환경, 응집력, 생존 등을 위한 기초를 제공한다. 셋째, 기회의 평등은, 모든 민족 및 문화집단 성원들에게 주어져야 한다. 넷째, 민족적 및 문화적 정체성은, 개인들에게 선택적인 것이어야 한다(NCSS, 1992: 275-276)

사회과 생활중심 다문화교육이란, “다문화교육의 관점에서 개인, 집단(이주민-거주민, 가족, 학교, 지역, 직장, 성, 기타) 구성원, 국가 및 세계 시민으로서 사회생활 주체가 역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면할 수 있는 사회통합 약화, 사회 구성원 간 갈등, 고정관념·편견·차별 등 사회문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 습득하도록 돕는 사회교과 교육”이라고 정의할 수 있다.

따라서 이 연구에서는 사회과교육에서 적용 가능한 생활중심 다문화교육 교육과정 모형을 개발하여 제시하고자 한다. 연구의 목적 달성을 위한 내용은 다음과 같다.

먼저, 한국 다문화 사회의 쟁점과 사회과교육 교육과정의 방향에 대하여 논의한다. 이 부분에서는 한국 다문화 사회의 쟁점과 사회과교육 교육과정의 방향을 모색하기 위하여 한국 다문화 사회의 쟁점에 대한 논의와 아울러 이를 바탕으로 한국 다문화 사회의 쟁점 대응을 위한 학교 사회과교육 교육과정의 방향을 제시한다.

둘째로, 한국 다문화 사회의 쟁점 대응을 위하여 설정된 사회과교육 교육과정의 방향을 기초로 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형 개발을 위한 논의를 진행한다. 논의의 내용은, 사회과 생활 중심 교육, 다문화교육의 관점, 다문화교육 접근을 통한 사회과 생활중심 다문화교육의 구조와 정의 등을 중심으로 서술된다.

셋째로, 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 목표 영역별 준거를 모색한다. 이 부분에서는 앞부분에서 도출된 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형 구조를 중심으로 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등의 목표 영역별 준거를 모색한다.

넷째로, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 제시한다. 여기에서는 앞에서 논의된 목표 영역별 준거를 기초로 먼저, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 개발의 방향을 제시한다. 둘째로 목표, 내용, 방법, 평가 등의 교육과정 요소를 중심으로 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 제시한다. 끝으로 사회과 생활중심 다문화교육과정 모형 개발의 의의를 정리하여 제시한다.

마지막으로, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 연구 및 적용 방향을 제시한다.

II. 한국 다문화 사회의 쟁점과 사회과교육 교육과정의 방향

이 장에서는 한국 다문화 사회의 쟁점에 대한 논의와, 이를 바탕으로 한국 다문화 사회의 문제 대응을 위한 학교 사회과교육 교육과정의 방향을 제시한다.

1. 한국 다문화 사회의 쟁점

한국 사회는 점차 개인 및 집단 다양화에 따른 다문화 사회로 변모하고 있다. 한국 사회의 다문화

현상은 기존 사회의 다문화적 환경 변화와 국가 외부로부터 일정 인구집단의 유입에 따른 다문화 현상을 모두 포함하는 입장에서 논의할 수 있다.

먼저, 기존 사회의 다문화 현상은 지역, 성, 나이, 신체적 특성(장애 등), 종교, 성적 지향, 관심 등에 따른 하위 집단 문화의 존재를 의미한다. 집단은 규모와 물리적 환경 및 사회·경제적 여건에 따라 일차 집단과 이차 집단, 내집단과 외집단 등 다양하게 분류될 수 있다. 아울러 집단 간 계속되는 상호작용 과정에서 상호 협동적이고 타협적인 기능적 관계를 유지하기도 하고, 경쟁적이고 배타적이며 갈등 관계가 지속되어 사회적인 불평등 관계로 고착화되기도 한다. 기본 사회의 하위문화는 세계화와 정보화의 영향으로 더욱 다양하게 분화될 가능성이 높다.

다음으로, 변화와 국가 외부로부터 일정 인구집단의 유입에 따른 다문화 현상은, 1990년대 이후 세계화의 진전과 함께 유입된 장·단기 이주노동자, 국제결혼 이주자 및 북한 이탈 새터민 등이 이주 집단 문화의 존재를 의미한다(김병조 외, 2012: 13-28). 이들 이주자의 유입은 한국의 국가적 경제 경쟁력 향상에 필요한 노동력의 확보와 지역 간 성비와 결혼 수급 불균형 문제의 해소, 남북통일 가능성의 증대, 사회적·경제적 선택 다양성, 문화적 풍요, 국가 경쟁력 향상 등의 측면에서 긍정적으로 기여했다고 볼 수 있다.

한편, 기존 사회의 다문화 환경 변화 가속화와 외부 인구 집단의 유입은 한국사회로 하여금 더욱 복잡하고 새로운 형태의 다문화 환경을 조성하는 주된 요소라고 할 수 있다. 한국에서 이주 근로자와 국제결혼 가족 수는, 세계화로 인한 인적 교류와 이동의 확대, 국내 3D 업종 등에서의 인력 부족, 저소득 미혼 남성의 결혼 수요와 이주 근로자와 내국인과 결혼 가능성 증대 등의 이유로 인해 더욱 증가할 것으로 예상된다. 탈북 새터민의 경우도 최근 이주자 수가 상대적으로 줄어들기는 했으나 장기적으로 볼 때, 정치적 개방과 자유요구로 인해 계속적으로 증가할 것으로 판단된다. 계속해서 증가할 것으로 예측되는 한국 사회 다문화 환경으로 변화는 어떤 사회적 도전에 직면하게 하는가? (전희옥, 2008: 145-146)

가. 사회통합의 약화

세계화와 지식 정보화로 인한 기존 문화 집단의 분화와 외부로부터 급증하는 인구 집단의 유입에 따른 다문화 사회로 변화는 사회통합 약화 문제를 야기할 수 있다. 사회 통합이란, '사회 내 집단이나 개인이 공통의 가치와 규범적 요소들을 통해 서로 적응함으로써 유대와 응집력을 지닌 집합체로서 통합되어 가는 과정으로 사회적 효율성과 안정에 기여한다'고 할 수 있다. 사회 통합의 기초라고 할 수 있는 다양한 생활 영역은 인간의 기본 욕구를 충족시켜주는 동시에 사회의 기본적인 기능을 수행하게 함으로써, 사회적 가치를 구현하는 사회제도 조직의 한 모습이라고 할 수 있다. 사회 구성원의 사회적 역할 수행은 사회제도 영역과 직접적인 관계 속에서 이루어진다.

사회 통합이 잘 이루어지려면 사회제도를 기초로 삼는 사회 구성원 사이에 공동의 목표가 존재해야 한다. 그러한 목적 달성을 위한 전제 조건으로 구성원 각자의 역할이 원활하게 분담되는 것과,

구성원 각자는 역할 수행이 당연한 권리이자 의무임을 서로 인정하는 것 등을 들 수 있다. 분담하는 역할은 각자의 욕구를 충족할 수 있어야 한다. 한 집단으로 구성된 사회는 공동의 가치를 기반으로 공동 목표의 설정이 용이하고 목표 달성을 위한 역할 수행과 그를 통한 개인 및 사회 차원의 욕구 충족을 수월히 함으로써, 사회의 유지와 발전을 지속시킬 수 있다고 본다(김경동, 1988: 287-289).

그러나 다양한 인구 집단의 유입은, 기존 사회 제도 기능에 바탕을 둔 일관된 목표 설정과 그에 따른 역할 분담에서 혼란과 상호작용의 곤란 등 구성원 및 사회의 원활한 기능을 어렵게 하는 문제를 야기할 수 있다. 이것은 사회 통합 약화로 이어질 수 있다(Park et al, 2011: 2-6; Kim, 2011: 1583-1604). 사회 통합의 약화는 사회의 응집력과 동력을 약화시키는 동시에 사회 규범의 약화를 초래하고 각종 사회 문제의 증가를 가져올 수 있다. 이러한 사회통합의 약화는 사회의 안정과 생존 및 발전 능력을 현저히 떨어뜨리며 나아가 국가적 효율성과 경쟁력을 크게 떨어뜨리는 결과를 초래할 수 있다고 본다. 한국 다문화 사회의 역사가 짧은 현 시점에서 이주자들의 사회 통합을 이루기 위해서는 기본적으로 법적 보장, 한국어 습득, 시민 교육, 정치 참여 등을 통한 사회 적응이 무엇보다 필요하다(강희원, 2006: 6-7). 이주자들의 적응과 통합을 위하여 장기간에 걸친 프로젝트식 국가 이주민 통합 정책과 이주민의 적응 노력 역시 필요하다.

나. 다문화 사회 갈등

다문화 사회로 변화는 다문화 사회 구성원 간 갈등문제를 악화시킬 수 있다(Bickmore, 2000; 전희옥, 2008: 147-148). 갈등이란 인간 상호작용(협동, 경쟁, 갈등, 타협, 지배-복종)의 한 유형으로서 일반적으로 사회적 갈등을 일컬으며 조화와 균형, 질서 및 합의의 부재 상태를 의미한다. 갈등의 발생 원인으로, 희소자원을 둘러싼 갈등, 욕구충족을 중심으로 한 갈등, 가치관을 둘러싼 갈등 등을 꼽을 수 있다(전희옥, 2002: 4-5).

한국 다문화 사회 갈등에서 특히 초점을 둘 수 있는 구성원 간 갈등 유형은, 집단 상호작용 주체로 기존 거주 집단과 이주 집단으로 분류하여 논의할 수 있다. 갈등 발생 차원의 경우, 기존 사회 집단 내 및 집단 간 갈등, 기존 사회 집단과 유입집단 간 갈등, 유입집단 내 및 집단 간 갈등 차원을 제시할 수 있다.

먼저, 기존 거주 집단의 갈등을 들 수 있다. 주류 집단과 하위문화 집단 간 갈등, 다수 집단과 소수집단 사이의 갈등, 하위 집단 간 갈등, 상류계층과 하류계층, 장애인과 비장애인 사이의 갈등을 들 수 있다. 하위 집단 간 갈등의 경우 유사한 영향력을 지니는 정당, 성, 인종, 지역, 세대, 종교 집단 사이의 갈등 등을 들 수 있다.

기존 거주 집단과 이주 집단 사이의 갈등을 들 수 있다. 기존 사회 집단이 추구하던 희소자원, 욕구, 가치관 등과 유입 집단이 추구하는 그것 사이의 충돌로 인한 갈등을 들 수 있다. 기존 사회 집단은 기존에 형성된 사회제도 조직의 구성원으로서 자격과 정체성 확보를 바탕으로 정치, 경제, 사회·문화 등의 측면에서 새로이 유입된 집단보다 훨씬 더 유리한 조건과 배경에서 목적을 추구하게

된다.

기존 거주 집단과 이주 집단 사이의 동화(Assimilation) 및 보존 욕구를 둘러싼 갈등 가능성에 대한 논의(박남수, 2010: 101-102; 김남국, 2005: 97-99; 강휘원, 2006: 12-13)를 바탕으로 양자 간 공통점을 중심으로 상호 요구를 수용함으로써 갈등 문제 해결의 실마리를 찾을 수 있다고 본다. 이와 관련하여 아래 <표 1>에서는 거주 집단과 이주 집단의 욕구에 있어서 차이점과 그 문제 해결 방향에 대하여 간략히 정리하였다.

[<표 1> 거주민과 이주민의 동화·보존에 대한 관점 차이와 통합 방향]

욕구	거주민	이주민	통합 정책 방향
동화	이주민들에게 심정적 유대감과 주류사회에 신속히 적응·동화하도록 정책을 실시함	주민으로부터 자신들의 인종·문화에 관계없이 한 개인으로서 인정받기를 원하며 주류집단에 참여하고 성취하기를 원함	사회가 이주민들에 대한 동화정책과 아울러 이주민들에게 주류집단에 참여하여 성취할 수 있는 평등한 기회를 부여함
보존	이주민들이 새롭게 이주한 주류사회의 규칙과 관습, 생활양식을 존중하고 적응할 것을 기대함	소수집단의 일원으로서 자신들의 문화적 정체성을 인정받기를 원하고 자신의 문화·전통을 유지하고자 함	사회는 이주민들이 주류사회에 적응하는 정책과 아울러 이주민의 문화적 정체성과 문화를 인정함

* 강휘원(2006)의 '거주민과 이주민의 동화·보존'에 대한 논의에 '통합 정책 방향'을 추가하여 작성함.

위 <표 1>에서 정리한 바와 같이 기존 거주 집단은 실제 생활에서 다수집단의 위치를 점유하는 반면, 새로이 유입된 이주 집단은 소수 집단으로 전락할 수밖에 없는 불리한 위치에 처하게 될 가능성이 높다(한건수, 2004: 445-468). 그러한 상황은 전체 사회의 평화와 안정을 깨고 갈등의 순환 고리를 만들어 궁극적으로는 사회 통합을 저해하는 핵심 요소가 될 수 있다.

이주 집단 차원의 갈등 경우를 들 수 있다. 이주 노동자의 경우, 출입국 경로 문제, 주거환경 및 경제생활, 직장 내 문화적 갈등, 사회 내 차별, 여성 이주노동자의 유흥업소 유입 등의 문제를 안고 있다고 보고된다(윤신오 외, 2005). 외국인 배우자의 경우, 문화적 인식 차이, 언어장벽, 주변의 차별과 편견, 자녀교육 문제, 배우자에 대한 신뢰 등의 문제를 안고 있는 것으로 나타난다(김세훈, 2006). 새터민은, 직업선택과 취업, 의사소통, 직무수행 과정, 조직(직장)문화, 그들에 대한 사람들의 부정적 인식 등의 문제를 안고 있는 것으로 지적된다(조정아, 2006). 이들이 직면한 공통적인 문제를 정리해 보면, 편견·차별 문제, 문화적 갈등, 생활 문제 등이 된다(<표 2> 참조).

이주 집단은 소수집단이라는 공동의 배경을 공유하는 동시에 희소자원에 대한 욕구 충족의 어려움, 그들이 지닌 출신 문화 가치관의 관철 등에 있어서 매우 불리한 조건에서 생존해야 한다는 문제를 안고 있다. 이러한 상황에서 이들은, 자신과 유사한 처지의 유입 집단의 생존문제를 중시하기보다는 경시하며, 배타적인 태도와 행동을 보임으로써 유입 집단 간 집단 내 갈등을 악화시킬 가능성이 높다고 볼 수 있다.

[<표 2> 이주자들의 갈등 문제]

이주 노동자	외국인 배우자	새터민	공통 문제
출입국 경로 문제 주거환경 및 경제생활 직장 내 문화적 갈등 사회 내 차별 여성이주노동자의 유흥업소 유입	문화적 인식 차이 언어장벽 주변의 차별과 편견 자녀교육 문제 배우자에 대한 신뢰	직업선택과 취업 의사소통 직무수행 과정 조직(직장)문화 새터민에 대한 사람들의 인식	편견·차별 문제 문화적 갈등 생활 문제

논의한 바와 같이, 한국 다문화 사회 구성원 간 갈등을 크게 반영한다고 볼 수 있는 다문화 집단 간 갈등 문제는 기존 사회 집단 차원의 갈등뿐만 아니라, 기존 집단과 이주 집단 갈등, 이주 집단 차원 갈등 등 더욱 복잡한 양상으로 전개될 수 있음을 짐작할 수 있게 한다. 이러한 상황은 한국 사회 전체를 구성하는 개인, 집단 구성원, 국가 시민 등의 생활 주체를 고려해 볼 때, 사회 구성 요소 간 갈등 양상의 복잡성 측면에서 개인 및 사회를 더욱 어렵게 만드는 중요 원인으로 작용할 수 있는 심각한 문제라고 할 수 있다.

다. 고정관념·편견·차별

다문화 사회 환경 변화는 집단 사이에 고정관념과 그로 인한 편견·차별 문제를 일으키거나 악화시킬 수 있다(Moor, 2006; 36-38; 전희옥, 2008: 148-149). 고정관념이란 한번 형성되면 잘 변하지 않는 지각 관념이며, 타인에 대한 지나치게 단순하고 일반화된 생각인 동시에 인간 특성으로서 집단에 초점을 둔다. 공정하지 못하고 치우친 생각 즉 편견이 고정관념으로 자리 잡게 될 때, 사회 집단 간 갈등 문제를 악화시킬 우려가 있다. 편견에 근거한 고정관념은 정당한 근거 없이 특정 대상을 차별하는 것으로 드러나기도 한다. 법적 처벌, 사회적 압력, 보복 두려움 등이 공적인 차별 행위를 하지 못하게 한다고 하더라도 암묵적이고 잠재적으로 차별함으로써, 차별 문제가 쟁점화 되지 못하는 경우가 많다.

이주민의 한국 사회 유입은, 한편으로는 기존 사회 구성원 다수가 지니고 있는 장기간에 걸친 정치·경제적인 불안정 역사 인식과, 다른 한편으로는 오랜 기간에 걸친 ‘단일 민족 단일 국가’라는 민족-국가 정체성과 맞물려 유입 인구 및 그들의 문화적 특성에 대한 배타성과 편견으로 표출되기도 한다.

한 연구(이종일, 2012)에 따르면, 한국인의 인종 편견 특성은 다면성과 이중성을 띄고 있다고 보고된다. 다면성에 해당되는 한국인의 인종 편견 특성으로, 서구인의 과학적 인종주의와 유사하다는 점, 일본인을 제외한 다른 아시아인들에 대한 폄훼의식, 경제적 후진국에 대한 인종 차별의식, 아랍인에 대한 종교적 인종 차별의식, 남녀 차별적인 가부장제도와 결합하여 증화된 차별의식 등이 나타난다는 것이다. 이중성에 해당되는 한국인의 인종 편견 특성으로, 피부색에 대한 이중성, 자민족중심주의와 서구중심주의가 혼합된 이중성, 소득 차별과 인종 편견의 결합, 출신 국 차별과 남녀차별의 혼합 이중성 등이 지적된다(<표 3> 참조).

[<표 3> 한국인의 인종 편견·차별의 특징]

특 징		의 미
다 면 성	*서구인의 과학적 인종주의와 유사함	-많은 아프리카인의 노예역사에 의한 흑인 폄훼 및 유사-흑인 관에 따른 차별의식
	*일본인을 제외한 다른 아시아인들에 대한 폄훼	-일본인의 탈아입구(脫亞入歐)란 식민주의적 논리를 이전 받음
	*후진국에 대한 인종차별	-국민소득이 낮은 나라에 대한 차별의식
	*아랍인에 대한 종교적 인종차별	-기독교 중심주의 사고
	*남녀 차별적인 가부장제도와 결합하여 나타남	-인종편견과 남녀차별 편견의 결합으로 차별 층화가 형성됨
이 중 성	*피부색에 대한 이중성	-혼혈 흑인을 싫어하나, 성공한 흑인은 한국인으로 간주함
	*자민족중심주의와 서구중심주의의 이중성	-서구중심주의의와 자민족중심주의 수용
	*소득에 따른 인종 편견의 이중성	-소득수준 및 인종피부에 따른 차별
	*출신국에 따른 남녀평등의 이중성	-출신국, 인종편견과 남녀차별 편견이 결합된 차별

장기간에 걸쳐 한국인의 인종 편견의 다면성과 이중성이 형성된 만큼, 다문화 사회에서 인간 행복과 발전을 저해하는 인종편견 문제의 제거가 쉽지 않다는 것을 쉽게 예측할 수 있다. 이러한 인종 편견은 실제 생활 속에서 피부색과 출신국 측면에서 불리할 수밖에 없는 이주민과 그 자녀들에게 거주민의 차별과 억압이라는 심각한 결과를 초래할 가능성을 높게 한다. 국제결혼 이민자와 이주 노동자, 새터민 등 이주자에 대한 기존 거주자의 고정관념과 차별 문제는 언어, 취업, 저소득, 사회적 편견, 문화 차이, 직장폭력, 배우자폭력, 직장 임금차별, 근무조건 차별, 다양한 인권억압, 사회적 지위 상승 제한, 거주제한, 사회적 역할 제한, 소외, 왕따 등 사소한 것으로부터 중요한 차원인 생존권 침해에 이르기까지 다양한 것으로 보고된다(한건수, 2007).

한편 이주자 집단의 거주자 집단에 대한 고정관념은 소수집단의 다수집단에 대한 고정관념과 유사하다고 할 수 있다. 이러한 문제는 다문화 사회에서, 다수집단이 소수집단에 대해 부정적이고 편향된 고정관념을 형성·유포하여 다수집단의 지배와 억압을 정당화함으로써 사회갈등을 첨예화하게 된 결과로 발생할 수 있다. 내국인과 비교할 때 상대적으로 불리한 상황에 처하는 유입집단은 내국인의 편견과 차별에 대한 저항으로, 책임의식 결여, 속임수, 근무태만, 집단 항의, 방화, 폭력, 절도, 도망, 범죄, 공공장소에서의 소란 등의 문제를 발생시킴으로써 불만을 터뜨리거나 긴장과 갈등을 해소하려고 할 수 있다.

고정관념·편견·차별 문제는 비교적 사회 규모가 적고 사회 구성원 간 동질성이 확보되던 다문화 사회 이전에는 그리 심각하지 않았을 것으로 본다. 그러나 한국 사회 인구 규모의 확장과 전체 인구 수 중 3%에 이르는 이주민 인구의 유입은 사회 구성원 간 동질성 유지를 어렵게 한다. 아울러 오래 전부터 형성되어 온 한국인의 사회의 문화·역사적 경험을 바탕으로 형성된 다면적·이중적 편견·차별 의식은 한국 사회 구성원 간의 평화적인 삶을 더욱 어렵게 만들 가능성을 높게 한다.

정리한 바와 같이 한국의 다문화 사회 환경 변화에 따른 도전 문제로서 ‘사회통합 약화’, ‘다문화 사회 갈등’, ‘고정관념·편견·차별’ 등의 문제는 병렬적으로 제시될 수 있는 문제라기보다 상호 연관

된 문제라고 할 수 있다. ‘사회통합의 약화’ 문제는 ‘다문화 집단 간 갈등’에서 비롯되며, 그 갈등의 핵심에는 ‘고정관념’의 문제가 숨어있다. 이렇게 본다면 사회통합을 저해하는 것은, 집단 갈등이며, 집단 갈등은 사회통합을 저해하는 문제가 되며, 이 갈등을 해결하는 방법은 편견으로부터 자유로워지는 것이다.

다문화 사회 환경 변화로 인한 다양한 문제를 극복하기 학교 사회과교육에서는 어떻게 교육과정을 운영하고 적용해야 하는가?

2. 한국 다문화 사회의 쟁점 대응을 위한 학교 사회과교육 교육과정의 방향

한국 다문화 사회의 쟁점에 대한 정리를 바탕으로 이 문제의 대응을 위한 학교 사회과교육의 방향에 대하여 논의하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

먼저, 사회 통합 약화에 대응하기 위한 문제로 사회기능과 생활 주체의 사회적 역할에 초점을 두는 다문화교육의 필요성을 제기할 수 있다. 이주민과 거주민 자녀를 포함하는 모든 학습자들에게 기본적으로 이전부터 존재해 오는 것으로 가족, 경제, 정치, 교육, 복지, 기술체계, 교통·통신, 여가, 종교 등의 제도 영역에 대한 기본적인 인식교육이 필요하다. 학습자는 각 사회생활 영역에서 개인, 집단 구성원, 국가 시민으로서 자신에게 요구되는 역할을 수행하는 방법에 대해 체계적으로 배울 필요가 있다. 학교 사회과교육에서는 모든 학습자들에게 기본 사회제도 기능과 학습자 자신의 상황에 적합한 역할의 습득과 실천을 통하여 사회화와 적응이라는 사회적 목표 달성에 기여하도록 교육과정의 운영이 요청된다.

둘째로, 사회과교육에서는 생활 주체의 사회적 역할 수행 과정에서 야기되는 다양한 형태의 ‘갈등 문제’의 해소에 중점을 두는 다문화교육 교육과정 모형 개발·적용이 필요하다. 특히 한국 사회에서 다문화 집단 간 갈등 문제는 기존 사회 거주자 차원의 갈등뿐만 아니라, 거주자와 이주자 간 갈등, 이주자 차원 갈등 해소에 초점을 두고 교육과정이 운영될 필요가 있다.

특히 거주 집단과 이주 집단 간 갈등의 경우, 동화(Assimilation) 및 전통에 대한 각 집단의 욕구 충돌로 인한 갈등 문제가 사회에 저해가 되므로, 상호 공존에 초점을 둔 갈등 문제 교육을 제안할 수 있다. 그러한 갈등의 해결 방향은 사회가 이주민들에 대한 동화정책과 아울러 이주민들에게 주류 집단에 참여하여 성취할 수 있는 평등한 기회를 부여한다는 기본 논리에 충실하게 정책이 실시되어야 한다는 가정을 전제로 한다. 사회인식의 측면에서, 사회는 소수집단의 일원인 이주민들의 문화적 정체성과 그들의 문화를 인정하는 것이다. 또한 사회적 소수자로서 이주자들이 직면하는 갈등 문제의 해소에도 기여해야 한다는 점이다. 사회 갈등 문제를 직접적으로 다루는 학교 사회과교육에서는 이러한 갈등 문제 해결에 도움이 되도록 교육과정 조직이 이루어져야 한다.

셋째로, 사회 구성원 간 고정관념·편견·차별 해소에 기여할 수 있는 사회과교육이 요청된다. 고정관념·편견·차별은 사회적 주체 간 원활한 상호작용을 저해하는 갈등 유발의 주요 원인이라고 할

수 있다. 오랜 기간에 걸친 역사적 경험과 문화적 특성 등이 어우러져 형성된 한국인의 인종 편견의 다면성을 볼 때, 새로 유입된 이주자에 대한 한국인의 고정관념·편견·차별 제거가 쉽지 않다는 것을 예측할 수 있다. 그러나 세계적 추세뿐만 아니라 국내적으로도 문화 다양성의 비중은 더 증가할 것으로 예측되며, 개인, 집단, 국가, 세계 속의 구성원 간 공존과 사회 정의 관점에서 고정관념·편견·차별 문제는 해소되어야 하는 당위적 과제이다. 이를 위해 사회과교육에서는 의도적이고 체계적으로 이 문제의 해소를 위한 교육을 지속적으로 해야 한다.

넷째로, 사회과 ‘생활 중심’ 교육에서 ‘다문화교육의 관점’을 적용하여 개발된 교육과정이 필요하다. 이를 위해 사회과 생활중심에 부합되는 다문화교육의 관점을 모색하는 일이 요청된다. 앞에서 정리한 바와 같이, 사회기능과 생활 주체의 사회적 역할 교육, 다문화 집단 간 갈등문제 해소를 위한 교육, 사회 구성원 간 고정관념·편견·차별 해소 등 생활중심 다문화교육 교육과정 탐색을 위해 적합한 대안적 ‘다문화교육’ 관점의 적용이 필요하다.

정리하면, 한국 다문화 사회의 쟁점에 대응하기 위한 사회과 다문화교육은 사회생활 영역, 사회생활 주체의 역할, 다문화 집단 간 갈등, 고정관념·편견·차별 해소 등에 초점을 두는 교육을 의미하며, 여기에 다문화교육의 관점을 적용하여 실제적인 사회과 생활 중심 다문화교육을 위한 교육과정 모형이 요청된다.

Ⅲ. 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형 개발을 위한 논의

앞 장에서 이루어진 한국 다문화 사회의 쟁점에 대한 논의와 이를 바탕으로 설정된 사회과교육 교육과정의 방향을 기초로 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형 개발을 위한 논의를 진행한다. 논의 내용은, 사회과 생활 중심 교육, 다문화교육의 관점, 다문화교육 접근을 통한 사회과 생활중심 다문화교육의 구조와 정의 등을 중심으로 서술된다.

1. 사회과 생활중심 교육

이 절에서는 사회과 생활중심 교육에 대하여, 사회생활 영역, 사회생활 주체, 사회과 생활 중심 교육 등의 순서로 정리한다.

가. 사회생활 영역

사회생활이란, ‘여러 사람들이 집단적으로 모여서 질서를 유지하며 살아가는 공동생활’을 의미한다. 사회에는 가족, 경제, 정치, 교육, 복지, 기술체계, 교통·통신, 여가, 종교 등 여러 가지 사회생활 영역이 있으며, 각 영역은 사회제도로서 기능을 한다.

가족생활을 통하여 인간은 가족원의 재생산, 자녀양육, 지위부여, 사회화, 경제적 소비, 정서 관리 등의 생활을 영위한다. 경제생활을 통하여 생존에 필요한 의·식·주 문제를 해결하고 자원을 생산·유통·소비하는 것이다. 정치생활을 통하여 위협으로부터 보호, 정치적 결정 참여, 질서 유지 등을 한다. 교육생활은 사회화, 지식전달, 새로운 경험 추구, 직업훈련, 자아실현 등의 기능을 한다. 복지생활에 의해 의·식·주 충족, 건강하고 행복한 삶을 추구한다. 기술체계를 통하여 환경 적응, 노동 분화, 경제기능 강화 등을 영위한다. 교통·통신 생활은 삶의 의미를 추구하게 하고, 정서적 만족, 경제기능 강화 등을 누린다. 여가생활을 통하여 정서적 긴장관리, 정서적 표현 등을 한다. 종교생활을 통해 세계관, 희망, 협동정신 등을 추구한다(윤덕중, 1989).

나. 사회생활 주체

사회생활 주체란, '개인, 집단 구성원, 국가의 시민, 세계 시민으로서 각 사회생활 영역에서 요구되는 갖가지 역할을 수행하는 인간'을 의미한다(전희옥, 2005: 263-266). 개인은 '사회생활의 최소 구성 단위이자 사회적 행위 주체로서 다양한 사회생활 영역 속에서 자신에게 요구되는 역할을 담당함으로써, 자신의 생존 및 욕구 충족은 물론 사회에 기여한다.

집단 구성원으로서 개인은, 어느 집단의 구성원인가에 따라 그 집단의 문화와 제도 등으로부터 많은 영향을 받는다. 집단의 유형에는 내집단과 외집단을 비롯하여 개인의 취향이나 성향을 중심으로 분류되는 각종 동호회 집단으로부터 인종, 민족, 계급, 언어, 성, 직업, 세대, 장애/비 장애 등에 따른 분류, 거주민(자녀)/이주민(자녀) 집단 등 다양한 형태의 집단이 존재한다. 집단 구성원은 특정 목적을 달성하기 위해 갖가지 역할을 담당한다.

국가의 시민(국민)이란, 일정 지역 또는 국가에 거주하는 사람들로서, 역사적·법적·정치적 의미를 지니며, 시간, 장소, 사회적 상황으로부터 민감한 영향을 받는 행위의 주체라고 할 수 있다. 한 국가의 시민에게 요구되는 기본적인 역할은, 투표, 준법행위, 납세, 국방, 정당참여, 공공 쟁점에 대한 조사연구, 사회문제 공공정책에 대한 견해 표명, 봉사, 공무활동, 부당한 법과 정책에 대한 저항 등을 들 수 있다. 전 세계 237개에 달하는 국가 및 국가의 시민들은 각 국가의 고유한 환경과 영토, 역사, 문화 등을 지니며 생존한다.

세계 시민이란, 세계를 구성하는 개체로서 시민을 의미한다. 세계의 모든 인류는 평등하다는 입장과 세계 인류는 한 나라의 국민이라는 견해에서 나온 말이라고 할 수 있다. 과거에 시민의 개념적 의미가 개인, 사회, 국가 차원에 한정되어 정의되었던 데 반해, 오늘날 지역, 국가 차원을 초월하여 세계 공동체적 차원으로 그 해당 범위를 확장하여 적용하고 있다(Cogan, 2000: 1-2). 시민에 대한 정의를 이처럼 국가의 경계를 넘어서 세계 시민성으로 확장하게 되는 주요 원인으로 국가 간 인구이동의 확대, 세계 평화 요구, 경제적 세계화와 발전, 환경·에너지·자원·생물 보호 요구 등을 위한 다국적 군사력의 운용 등을 들 수 있다. 세계 시민의 역할은, 적극적이든 소극적이든 세계평화가 긴요하게 요구되는 국가에서 군사적 활동, 경제적 세계화와 발전 요구에 부응하는 부조 활동, 국제적 에

너지·자원 절약 활동, 환경 보호, 인류 생존 보호 등의 활동에 참여하는 것이다.

사회생활의 주체로서, 개인은 자기 자신, 집단·국가·세계의 구성원으로서 가족, 경제, 정치, 교육, 복지, 기술체계, 교통·통신, 여가, 종교 등 여러 가지 사회생활 영역 속에 위치하면서, 다양한 역할을 수행함으로써 생활주체로서 자신의 욕구충족과 아울러 사회에 기여한다. 개인이 소속한 집단·국가·세계는 고유한 생존·가치·관념·공유된 상징 등의 특성 등을 지니며, 생활주체들은 개인-개인, 개인-집단, 개인-국가, 개인-세계, 집단-집단, 집단-국가, 집단-세계, 국가-국가, 국가-세계 사이의 복잡한 역학관계 속에서 역할을 수행한다. 역할 수행의 경우, 욕구충족은 물론 사회통합에 기여하기도 하고 한정된 자원, 인간의 욕구, 가치관 차이 등에 의해 크고 작은 갈등이 발생할 수 있으며, 인간은 이 문제를 해결해야 하는 과제를 안고 살아간다.

다. 사회과 생활 중심 교육

생활 중심 교육이 학습자의 일상생활 세계를 중시하는 교육을 의미하므로(손병노, 2001: 999), 사회과 생활 중심 교육은 ‘학습자의 일상 사회생활 세계를 중심으로 조직·운영되는’교과교육이라고 할 수 있다. 사회과 생활 중심 교육의 성격을 구체적으로 파악하기 위하여 이 교육의 몇 가지 특성을 정리해 보면 다음과 같다.

먼저, 사회과 생활 중심 교육은 학습자의 요구를 중시하는 교육이다. 학습자를 중시한다는 의미는 학습자의 물리적 환경, 흥미와 관심, 인지능력, 정서상태, 사회·문화적 여건 등을 우선적으로 고려하여 교육과정을 운영한다는 것을 의미한다. 이러한 교육은 교육과정 교과서 내용의 일방적 전달에 의한 주입 교육이 아니라, 학습자의 요구에 따라 배려하고 호응하는 탄력적인 교육이 된다.

둘째로, 성인의 사회생활 측면보다는 학습자의 사회생활에 초점을 두는 교육이다. 성인 및 학습자의 사회생활은 기본적으로 이전부터 존재해 오는 것으로 가족, 경제, 정치, 교육, 복지, 기술체계, 교통·통신, 여가, 종교 등의 영역에 바탕을 두고 이루어진다. 동시에 학습자는 성인의 생활 영역과는 다른 그들만의 고유 생활 영역이 있다고 할 수 있다. 학령기에 해당하는 학생들에게 개인생활, 친구 교제, 학교 내·외 활동, 공부하기, 식생활, 어린 시절 생활, 물건사기, 집안일, 의생활, 여가 등의 생활 영역이 큰 비중을 차지한다.

셋째로, 교육목표 설정으로부터 내용 조직, 교수-학습 활동, 평가 등 교육과정 수행 활동을 일관성 있게 적용할 수 있다. 사회생활 중심 교육과정의 지식, 기능 가치·태도 목표 및 내용 요소가 선정·조직되면, 교수-학습 활동에 있어서도 교사 중심의 일반적 주입교육으로부터 탈피하여 학습자가 주도적이거나 교사와 학습자가 함께 이끌어 갈 수 있다. 평가의 경우도 목표에 맞게 이루어진 학습 결과에 따라 지필평가와 수업활동, 실제 생활 실태 등에 대한 관찰·면접의 방법을 통하여 수행평가가 일관되게 이루어질 수 있다.

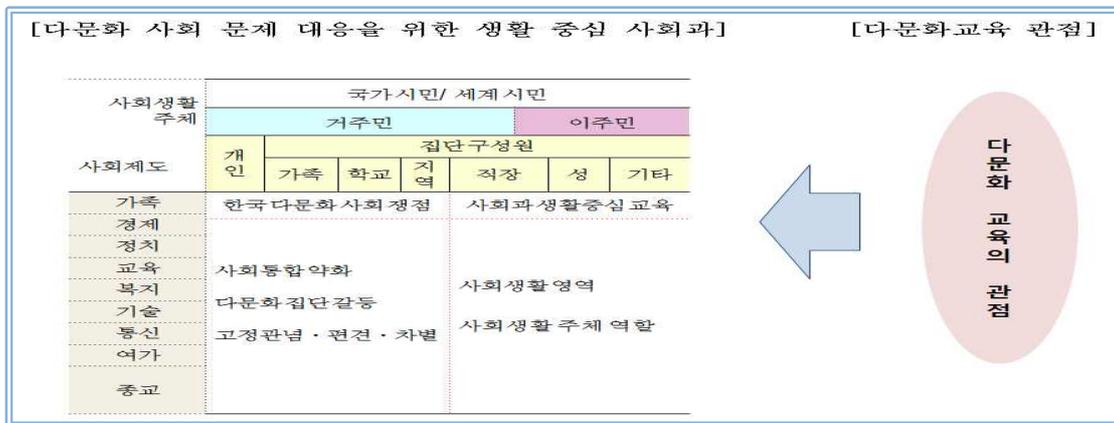
넷째로, 학습 후 실천 가능성이 높다고 할 수 있다. 학습자의 요구·관심과 그들의 실제 생활을 중심으로 교육과정이 수행될 경우, 당연히 학습결과는 실생활에 반영될 가능성이 높다고 할 수 있다.

예를 들어, ‘외국인 근로자와 국제결혼 자녀에 대한 편견을 가져서도 안 되며 차별을 해서도 안 된다’라는 문구를 듣고, 쓰고, 암기한 것으로 수업 후 지필평가를 받은 학생과, 실제 학생들의 주변에 있는 다문화학생의 생활체험 사례를 중심으로, 신변에서 발생하는 ‘편견·차별’ 문제의 원인에 대하여 객관적 탐구, ‘정의·평등’의 관점에 따른 가치 탐구, 토론, 의사결정 등의 수업과정을 거친 학생의 학습 후 실천 가능성에는 많은 차이가 날것으로 짐작할 수 있다.

정리한 바와 같이 생활 중심 사회과교육은 학습자의 요구를 중시하는 교육, 학습자의 사회생활에 초점을 두는 교육, 일관성 있는 교육과정 운영, 실제 생활에서의 높은 실천 가능성 등의 장점과 함께 초기 사회과 이래 지속적으로 강조되어 온 사회과의 주요 목적인 ‘시민성’ 달성에 크게 부합되는 교육(Stephen J. Thornton, 2008: 21-24)이라고 할 수 있다.

사회과 생활중심 다문화교육 교육과정을 모색하기 위해서, 다음으로 다문화교육의 관점에 대한 정리와 그로부터 얻을 수 있는 시사점 등에 대한 정리가 필요하다. 다문화 사회 문제 대응을 위한 생활중심 사회과와 다문화교육의 관계를 다음 <그림 1>과 같이 정리하여 제시하였다.

[<그림 1> 다문화 사회 문제 대응을 위한 생활중심 사회과와 다문화교육의 관계]



2. 다문화교육의 관점

사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형을 개발에 적합한 다문화교육의 접근 관점을 정리하기 위한 일환으로 앞서 먼저 다문화교육의 의미를 살펴보고, 다음으로 생활중심 사회과교육과 부합된다고 판단되는 다문화교육 교육과정 접근 모형과 사례에 대하여 정리하며, 다문화교육 접근과 다문화교육 교과 단위 내용 사례검토의 의의 등의 순서로 정리한다.

가. 다문화교육의 의미

다문화교육은, 관점에 따라서 ‘개념·이념·철학’으로서 다문화교육과, 국가의 사회, 문화, 민족, 인종, 언어 등에서 ‘다양성’을 반영하는 구조·본질·가치 관련 요소 등의 교육적 개혁 운동으로서 다

문화교육으로 구분할 수 있다(Gay, 2004: 33; Banks, 2010). Banks, Grant, Sleeter, Pang, Nieto, Gorski 등의 다문화교육학자가 제안한 다문화교육 개념에 대한 정리를 통해 볼 때, 다문화교육은, 첫째로, 모든 학생을 위한 교육이며, 둘째로, 사회평등·정의의 향을 이념·개혁·과정으로서 사회전반에 걸친 정치적 운동이고, 셋째로, 다문화교육 내용통합을 실행하고자 하며, 넷째로, 반인종차별, 모든 학생 사이의 불평등·편견제거, 배려, 평등교육학, 다양성의 강조, 특수아동과 다문화 학생교수 등에 초점을 두며, 다섯째로, 지식구성·권력관계·제도 등에 대한 비판적인 분석 및 검토 등을 추구하며, 여섯째로, 민주주의와 공동체 실험실로서 학교 주도적 교육제도 개혁, 사회행동 실천 등의 의미를 내포하고 있다고 정리할 수 있다(<표 4> 참조)(전희옥, 2012: 123-126).

[<표 4> '다문화교육'개념에 관한 학자들의 관점 정리]

Banks	Grant & Sleeter	Pang	Nieto	Gorski	종합
-이념·개혁·과정			-과정/-사회적 정의/-사회 전 반의	-정치적 운동, 과정	-평등교육 -정치적 운동 -교육내용 통합 실행
-평등교육학	-인간관계 접근 -특수아동 & 다 문화 학생 교수	-진정한 배려 -사회문화학습	-반인종차별교육 -모든 학생	-모든 학생의 불평등 제거	-불평등·차별제거 -다문화학생 교수 강조
-지식구성/-내용 통합/-편견제거	-권력관계 검토 -민족적 연구 접근	-다양성	-다양성 강조 -비판적 교육학	-제도에 대한 비판적인 분석	-지식구성, 권력관계, 제도 비판 -학교 주도적 교육 제도 개혁, 사회행동 실천
-학교문화·사회적 구조에 관한 주기	-평등을 향한 사회재건의 사회 행동	-민주주의와 공동체실험실로서 학교		-제도/학교개혁	

다문화교육의 개념적 의미 측면에서 볼 때, 한국 다문화사회 대응을 위한 사회과 생활중심 다문화교육은 기본적으로 이주자 및 거주자 출신에 상관없이 모든 학생을 위한 평등 교육이며, 정의를 추구하고, 불평등·편견 등의 갈등 제거, 다양성 중시, 사회적 소수자 배려, 지식구성·권력관계·제도 등에 대한 비판적인 분석, 학교 주도적 교육제도 개혁, 사회행동 실천 등을 지향하는 진보적 교육을 지향한다고 해석할 수 있다.

나. 'Banks의 다문화교육' 교육과정 접근 관점

향후 교육과정 속에 다문화교육 내용을 통합·적용해가야 하는 숙제를 안고 있는 사회과 생활중심 교육에서는 Banks가 제시하는 다문화교육 교육과정 접근이라고 할 수 있는 기여(Contribution)접근, 부가적(Additive) 접근, 변형(Transformation) 접근, 사회적 행동(Social Action) 접근 관점이 교육과정 내용 조직에 기초를 제공한다는 의미에서 논의할 가치가 있다고 본다. 이 절에서는 그의 다문화교육 과정 접근 모형 별 목적, 주요 내용, 각 접근 모형에 해당하는 생활중심 다문화교육 교과 단원의 사례²⁾ 등을 정리하면 아래와 같다(<표 5>참조)(Banks. J. A., 2010: 233-256).

2) 미국 Fairfax County 공립 중·고등학교 '세계 언어(World Language)'교과 중 '한국어(Korean Language)'교과

1) 기여 접근

기여 접근의 주요한 목적은, 모든 학생들에게 전체 사회와 문화에 대한 다문화 집단의 기여를 인식시키는 데 있다. 이 접근은 영웅, 공휴일, 특정 문화적 요소에 초점을 두며, 다문화집단에 관한 사건과 기념에 관한 특정 날짜, 주, 달 등을 다룬다. 이것은 교육과정에 민족적 영웅과 함께 주류 집단의 영웅을 배치하는 것이 된다. 교육과정에 다문화 집단 내용을 가장 빠르고 상대적으로 쉽게 통합시킬 수 있는 방법으로서 교사와 교육자들 사이에 일반적으로 알려진 접근이다.

한편, 미국 Fair Fax County '세계 언어(World Language: Korean Language)' 교과 단원의 학습 내용에는 실제적인 생활 중심 다문화교육의 한 접근 관점인 '생활중심 및 기여 접근'을 적용한 사례가 발견되는 데 이를 분석한 자료를 정리하여 소개하면 다음 <표 5>와 같다(전희옥 2013b: 48). 이 교과단원 내용 특징을 살펴보면, 먼저, '단원'의 경우, 개인, 공동체, 여가, 정치, 생활 역사 등의 사회생활에 관한 것들로 구성된다.

[<표 5> 미국 Fair Fax County '세계 언어(한국어)' 교과 단원 학습내용의 '기여 접근' 적용 사례]

단원명	학습 내용
개인	*이주민 출신 유명 인사의 특징
공동체 생활	*이주민의 국가에 대한 기여, 국가에 있는 다른 나라 음식과 요리의 영향
여가생활	*유명 이주민(운동선수, 음악가, 예술가 등), 이주민 출신 국가의 공휴일·경축일·풍습·축제, 예술
정치생활	*이주민 출신 세계적 정치 인물,
생활 역사	*이주민들이 미국의 새로운 환경에 도착한 후 겪는 동화(assimilation)과정

2) 부가적 접근

부가적 접근의 중요 목적은, 기여접근과 유사하게 사회와 문화에 대한 다문화집단의 존재 가치에 대한 이해를 높이는 데 둔다. 다양한 민족, 문화에 관한 내용, 개념, 주제는 교육과정 구조의 변화 없이 교육과정에 추가된다. 교사들이 민족적 내용을 교육과정을 바꾸지 않고 교육과정에 민족적 내용을 추가할 수 있다. 그 과정은, 상당한 시간과 노력, 훈련이 요구되며, 교육과정, 교육과정목적, 성격, 등에 대한 숙고를 요구한다. 부가적인 접근은, 변형인 교육과정의 첫 단계라고 할 수 있으며, 민족적 내용과 관점, 준거 틀을 가지고 통합할 수 있다.

미국 Fair Fax County '세계 언어' 교과 단원의 학습 내용에는 실제적인 생활 중심 다문화교육의 접근 관점인 '생활중심 부가적 접근'을 적용한 사례가 발견되는 데 이를 소개하면 다음 <표 6>과 같다(전희옥 2013b: 49-50). 이 교과 단원 내용 특징을 살펴보면, 먼저, 개인·가족생활, 의생활, 식생

과의 단원별 내용은, 다른 문화에 관한 지식 습득을 통하여 가정으로부터 집단공동체, 세계 사회에 참여하는 학습자 양성'에 초점을 두므로 다문화교육 목적과 상호 부합한다는 점, Banks의 기여·부가·변형·사회적 행동 등 다문화교육 교육과정 접근 관점과 어울린다는 점, 각 단원별로 사회생활과 그 다양성을 중심으로 내용 전개가 이루어지는 점, 다문화교육 교육과정 모색에 각각 도움이 되는 점 등에서 생활중심 다문화교육 교과 사례로 선정함.

활, 여가, 교육, 경제, 정치, 법, 기술, 예술, 문화 등의 사회생활과 역사적 사건 등 주로 ‘생활 중심’으로 단원 내용 구성이 이루어지고 있음을 알 수 있다.

[<표 6> 미국 Fair Fax County ‘세계 언어’교과 단원 학습내용의 ‘부가적 접근’ 적용 사례]

단원명	학습 내용
개인·가족생활	*어린 시절 경험, 가족 관계, 일상생활, 집안일과 책임
의생활	*결혼·장례복장, 전통·현대 의상, 다양한 패션, 학교 교복
식생활	*공식·비공식 음식, 식사풍습, 주요 음식, 기념일 음식
여가 생활	*여가 장소·방법, 운동, 대중스포츠, 신체 단련, 10대들의 방학, 취미, 휴대용 전화 사용
교육/학교생활	*학교제도, 10대들의 교과 및 방과 후 활동
경제 생활	*특산품, 시장, 화폐, 장보기
정치 생활	*공동체 참여, 시민 책무와 권리, 선거, 정치제도의 문화에 미치는 영향
법 생활	*사법제도, 범죄, 다양한 법률제도
기술	*기술 진화, 최근 기술 적용, 기술의 영향
문화 예술	*예술작품의 기본 주제, 역사적·문화적 배경, 음악, 연극, 춤, 영화
문학	*문학(저자와 작품), 다양한 문학 장르, 문학에 미치는 역사적·정치적 사건, 문화적 태도
역사적 사건	*~~주의, 민주주의, 군사정부 등 과거·현재 이데올로기적 차이, 역사적 사건에 대한 젊은이 사이 최근 태도

3) 변형 접근

변형 접근의 중요 목적은, 학생들로 하여금 주류 중심 관점으로부터 벗어나 다양한 문화 집단의 관점으로 조망하도록 도움으로써 인종적·민족적 분리를 막고 고정관념을 줄이는 것이다. 교육과정의 구조는, 학생들이 다양한 다문화집단의 관점으로부터 개념, 쟁점, 사건, 주제 등을 조망할 수 있도록 바꾼다. 이 접근은 학생들이 몇 가지 민족적 집단의 관점으로부터 개념, 쟁점, 주제, 문제 등을 조망할 수 있게 해 준다. 여기에서 주류-중심(Mainstream-Centric) 관점은 어떤 쟁점, 문제, 개념, 쟁점 등이 조망되는 몇 가지 관점 중 하나일 뿐이다.

실제로 모든 쟁점, 개념, 사건, 문제 등에 대하여 사회 내에서 강제적으로 영향을 받는 소수 집단의 관점만으로 또는 가장 적극적으로 참여하는 집단의 관점만으로 조망하는 것은 가능하지도 바람직하지도 않다. 오히려 여러 관점의 조망을 통하여 ‘사회 정의’차원에서 관점 간 균형을 모색하는 일이 중요하다.

미국 Fair Fax County ‘세계 언어’ 교과 단원의 학습 내용에는 실제적인 생활 중심 다문화교육의 한 접근 관점인 ‘생활중심 변형 접근’을 적용한 사례가 발견되는 데 이를 소개하면 다음 <표 7>과 같다(전희옥, 2013b: 51). 이 교과 단원 내용 특징을 살펴보면, 가정생활, 직업생활, 의생활, 기술, 통신, 복지 등의 사회생활과 그에 관련된 역사적 사건, 문학, 최근 사건 등으로 구성되고 있다.

[<표 7> 미국 Fair Fax County '세계 언어' 교과 단원 학습 내용의 '변형 접근' 적용 사례]

단원명	학습 내용
가정생활	*가정일 책임에 대한 다양한 관점
직업생활	*노동·직장 관련 정책(식당·백화점의 아침 회의 등)에 대한 관점
의생활	*다양한 패션과 전통의상에 대한 관점
기술	*교육과 직업에서 기술의 영향에 대한 태도
통신	*매체에 대한 입장
복지 생활	*건강 쟁점에 대한 태도
역사적 사건	*역사적 및 최근 사건에 대한 태도
문학	*문학에 관한 태도
최근 사건	*세계적 및 최근 사건에 대한 다양한 관점

4) 사회적 행동 접근

사회적 행동 접근의 주요 목적은, 사회적 비평을 하고 사회적 변화를 꾀하도록 학생들에게 의사결정 기술을 가르치는 것이다. 학생들은 중요한 사회적 쟁점에 대한 의사결정을 하고, 그 문제를 해결하기 위해 행동을 취한다. 아울러 소외당하고 배척당하는 소수 집단이 사회에 완전한 참여자가 될 수 있도록 민주적 이상에 가까운 국가를 만드는 것이다(Banks. J. A., 2010: 246). 사회적 행동 접근은 변형 접근의 모든 요소를 포함하며, 학생들에게 특정 단원에서 공부한 개념, 쟁점, 문제 등에 관한 의사결정을 하고 행동을 요구하는 요소들을 추가한다. 학생들에게 권한을 주고 그들이 정치적 효능을 습득하도록 도와주기 위하여, 학교는 학생들이 사회 변화에 있어서 반성적인 사회적 비평가와 숙련된 참여자가 되도록 돕는 것이다. 내용의 경우, '학교 내의 편견과 차별'을 공부하여 관계를 개선하도록 유도하는 것이 된다. 교실 수업은 지역신문에 나온 민족 집단에 대한 처우에 관한 것이며, 관련 인사에게 편지를 쓰는 등 민족 집단에 대한 처우개선 방법을 제시하는 것이다.

미국 Fair Fax County '세계 언어' 교과 단원의 학습 내용에는 실제적인 생활 중심 다문화교육의 한 접근 관점인 '생활중심 사회적 행동 접근'을 적용한 사례가 발견되는 데 이를 소개하면 다음 <표 8>과 같다. 내용의 특징을 살펴보면, 공동체 생활, 교육 등 사회생활과 그에 대한 사회적 쟁점으로 구성되고 있다.

[<표 8> 미국 Fair Fax County '세계 언어' 교과 단원 내용의 '사회적 행동 접근' 적용 사례]

단원명	학습 활동
공동체	*공동체 활동(문제)에 참여 *지역 공동체에서 개최하는 출신국가 축제에 참여
교육	*미래 직업 목적에 관한 교육 프로그램에 계속 참여
사회적 쟁점	*다양성과 차별에 대응하는 태도 *범죄 정의 체계에서 차별에 대한 태도 *관련 기관에 편견과 차별 사례에 대한 가능한 해결 방안 *환경·생태적 쟁점에 관한 대화 참여

지금까지 정리한 다문화교육의 네 가지 접근 방법은, 교육과정의 실제 교수 상황에서는 혼합되어 나타날 수 있다. 기여 접근과 부가 접근은 변형 접근과 사회적 행동 접근을 위한 기초 접근으로서 활용될 수 있을 것이다. 교사가 주류 중심 교육과정으로부터 의사결정과 사회적 행동에 초점을 두는 교육과정 운영으로 단번에 이동할 것으로 기대할 수는 없다. 그러나 첫 단계로부터 점진적이고 누적적으로 높은 단계의 다양성교육 내용 통합으로 이동할 수 있다는 가능성에 기대를 걸 수 있는 것이다.

[<표 9> Banks의 '다문화교육' 교육과정 통합 접근 유형별 목적·특징·사례]

접근	목적	특징	적용 사례
기여	사회·문화에 대한 민족적 기여를 어느 정도 인식시키게 함	영웅, 문화적 요소, 공휴일, 민족 집단에 관한 다른 특정 요소 등이 의미부여 없이 주류 교육과정에 추가됨.	*미국 Fair Fax County '세계 언어(World Language: Korean Language)' 교과 단원의 학습 내용 -다문화 집단의 기여 사항을 적용함(<표 2> 참조)
부가적	사회와 문화에 대한 민족 집단의 존재에 관한 이해를 높임	주류 교육과정에 추가적인 내용, 개념, 주제, 관점 등을 추가함	-다문화 집단의 문화적 특징을 추가함(<표 3> 참조)
변형	주류 중심 관점으로부터 벗어나 다양한 문화집단의 관점으로 조망하게 함	교육과정은, 다양한 문화, 민족, 인종집단에서 나오는 개념, 사건, 쟁점, 문제, 주제 등을 조망하도록 변화됨.	-다양한 관점, 특히 다문화집단의 관점을 적용하고자 함(<표 4> 참조)
사회적 행동	사회에 대한 비평과 변화를 피하도록 학생들에게 의사결정 기술을 가르침	중요한 사회문제 및 쟁점을 확인하고, 의사결정을 하며, 현안 또는 문제를 해결하기 위해 사례 깊은 행동을 취함	-사회문제, 쟁점에 대한 해결 및 참여 측면을 적용함(<표 5> 참조)

Banks의 다문화교육 접근 관점과, 생활 중심 관점 및 다문화교육의 사례라고 할 수 있는 미국 Fair Fax County '세계 언어' 교과 단원 내용(<표 5>, <표 6>, <표 7>, <표 8> 참조)으로부터 한국 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형을 개발하는 데 있어서 어떤 의의를 지니는가?

다. 'Banks의 다문화 교육' 접근과 Fairfax County '세계 언어' 교과 단원 내용 검토 의의

사회과 생활중심 다문화 교육과정 모형 개발을 함에 있어서, Banks의 다문화교육 접근 관점, 생활 중심 다문화교육의 사례라고 할 수 있는 미국 Fair Fax County '세계 언어' 교과 단원 내용 검토로부터 다음 몇 가지 의의를 지적할 수 있다.

먼저, 다문화교육의 목적을 원활히 달성하기 위한 사회과교육과정 및 관련 주제로, 학생들의 실생활 및 관심 사항 즉 개인·가정생활, 학교 내·외 활동, 친구 교제, 학습, 식사, 어린 시절 생활, 물건사기, 집안 일, 의생활, 여가 등의 생활 영역 및 여기서 발생 가능한 사회적 쟁점, 세계화·의사소통, 문화 등의 '주제·쟁점'등을 중심으로 구성·조직되는 방안을 제안해 볼 수 있다.

둘째로, Banks의 ‘기여접근’으로부터, 사회과교육과정의 적용을 통하여 학생들에게 한국 사회에 대한 다문화 집단의 기여를 어느 정도 인식시킨다는 취지에서 의미가 있다고 본다. 다만 현행 교육과정에 등장하는 역사적 인물, 경축일, 각종 문화 관련 행사 등과 함께 다문화 집단의 기여 사항을 어느 부분(주요 내용 또는 부록)에 배치할 것인지 언제부터 적용할 것인지 등에 대한 논의와 고려 및 합의가 필요하다. 다문화 집단의 가시적인 유물과 생활양식에만 초점을 두므로써 피상적인 이해 수준에 머무르지 않도록 주의가 요청된다.

셋째로, ‘부가적 접근’의 시각에서, 사회과교육과정은, 학습자들에게 한국 사회에 존재하는 다문화집단의 존재에 관한 이해를 높인다는 취지에서 추가 적용할 수 있다고 본다. 한국 10대 학생들의 생활상을 중심으로 청소년 사회생활 문화 고유의 특징과, 그들이 사회생활을 영위하면서 직·간접적으로 직면하고 해결해야 하는 다양한 주제·쟁점들을 구체적으로 다루는 동시에 다문화집단 사회생활에 관한 내용, 개념, 주제, 관점 등을 추가 적용하는 형태가 될 것이다. ‘부가적 접근’에서 경계해야 할 것은, 다문화 집단을 한국 중심적인 관점으로 조망하는 자기집단 중심주의라고 할 수 있다.

넷째로, ‘변형 접근’의 관점에서, 사회과교육과정은, 학생들로 하여금 주류 중심 관점으로부터 벗어나 다양한 문화집단의 관점으로 조망할 수 있는 기회를 줄 수 있다는 취지에서 상황 탄력적으로 적용할 필요가 있다고 본다. 다만, 이주자 인구가 아직 약 3% 미만 수준에 머무르는 이주민 도입 초기 단계에 해당하는 한국에서 사회과 다양성교육은, 교육과정의 기본 구조 및 목적, 내용 등을 전면적으로 바꾸어 다문화 집단의 사회생활에 관한 내용, 주제, 관점 등에 초점을 두기보다는 학교환경, 교사, 학생 등의 여건에 맞게 부분적으로 실시하는 ‘부분적 변형 접근의 적용’으로부터 시작하는 것이 적합하다고 본다. ‘사회적 행동 접근’은 기여, 부가, 변형 접근과 함께 자연스럽게 따라오는 연속적 교육 및 교육결과 현상으로 봐야 할 것이다.

사회과교육의 관점에서 ‘Banks의 다문화 교육’ 접근과 F·F County ‘세계 언어’ 교과 단원 내용 검토 의의로, 학습자의 생활 영역 및 여기서 발생 가능한 ‘주제·쟁점’, 다문화 집단의 기여, 다문화집단의 존재 이해 확대, 주류 중심 관점으로부터 벗어나 다양한 문화 집단의 관점으로 조망할 수 있는 기회 부여 등의 요소를 교육과정에 적용하는 방안을 재고할 수 있다는 점이다.

3. 사회과 생활중심 다문화교육의 구조와 정의

지금까지 한국 다문화 사회의 쟁점, 생활중심 사회과교육, 다문화교육 접근 관점 등에 대한 논의를 바탕으로 한국 다문화 사회 문제 대응을 위한 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형의 구조를 도출하고자하며, 이에 대하여 정리하면 다음과 같다.

먼저, 사회통합 약화 문제에 대응하기 위한 사회과 생활중심의 다문화교육 교육과정 모형을 개발하기 위해서 사회교과 교육의 관점에서 ‘사회기능과 사회적 역할 교육’을 핵심 요소로 설정하고, 여기에 Banks의 ‘기여 접근’ 다문화교육 관점을 적용할 수 있다. Banks가 강조하는 다문화집단의 기여측

면은, 한국사회 다문화 집단의 유형과 그들의 사회적 기여를 다루는 것이 된다.

둘째로, 사회 구성원 간 갈등 문제를 해소하는 데 기여할 수 있는 사회과 생활중심의 다문화교육 교육과정 모형을 개발하기 위하여 ‘사회갈등 문제 교육’을 선정하고 여기에 Banks의 ‘변혁 접근’ 다문화교육 관점을 적용하고자 한다. 이 접근의 적용은, 문화집단 간 갈등 해결을 위한 다양한 관점 또는 다문화집단의 관점에 초점을 둔다.

셋째로, 사회 집단 간 고정관념·편견·차별 문제 해소를 위한 사회과 생활중심의 다문화교육 교육과정 모형을 개발하기 위하여 ‘고정관념·편견·차별 문제 교육’을 배치하고, 여기에 Banks의 ‘변혁 및 사회적 행동 중심 접근’ 관점을 적용해 보고자 한다. 이 접근에 따르면, 고정관념·편견·차별 문제 해결을 위한 인식 변화에 중점을 두게 된다.

넷째로, 기타 다문화집단에 관한 다양한 특성을 소개할 수 있는 사회과 생활중심의 다문화교육 교육과정 모형을 개발하기 위하여 ‘다문화집단의 사회·문화적 특성’을 설정하고, 여기에 Banks의 ‘부가적인 접근’ 다문화교육 관점을 적용하고자 한다. 이 관점에 의하면, 다문화 집단에 관한 부가적인 특징에 중점을 두게 될 것이다.

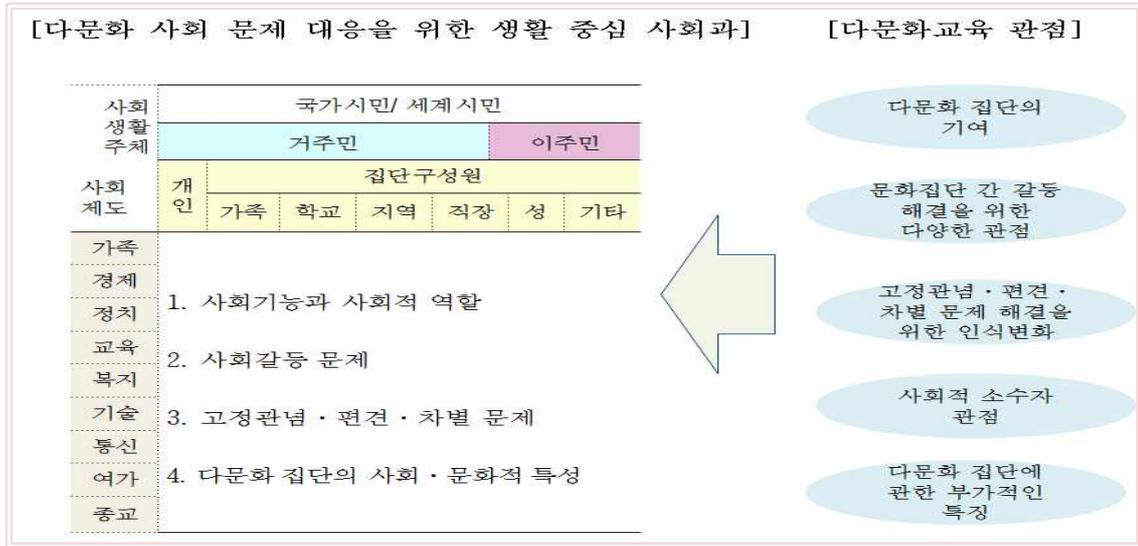
정리하면, 다문화교육 접근을 통한 사회과 생활중심 다문화교육은 사회기능과 사회적 역할 교육에서 다문화 집단의 기여 접근을, 사회갈등 문제 교육을 위한 문화집단 간 갈등 해결 교육에서 다양한 관점을, 고정관념·편견·차별 문제 교육에서 변혁 및 사회적 행동 접근 관점을, 다문화집단의 사회·문화적 특성에 대한 교육에서 다문화 집단에 관한 부가적인 특징의 적용을 통하여 각각 접근이 가능해 진다.

지금까지 논의를 바탕으로 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 접근 구조(<그림 2> 참조)를 도출할 수 있다. <그림 2>의 경우, 종축에 사회생활 영역 즉, 가족, 경제, 정치, 교육, 복지, 기술 체계, 교통·통신, 여가, 종교 등을 배치시킨다. 횡축으로, 국내적 다문화 상황(사회통합 약화, 다문화 집단 갈등, 고정관념·편견·차별)에 초점을 두고, 생활주체로서 개인, 집단구성원, 시민/세계시민 등의 역할 차원을 배치시킨다. 여기에 다문화교육 접근 관점을 적용함으로써 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 모색할 수 있다고 본다. 따라서 사회과 생활 중심 다문화교육을 다음과 같이 정의할 수 있다.

“사회과 생활 중심 다문화교육이란, 다문화교육의 관점에서 개인, 집단(이주민-거주민, 가족, 학교, 지역, 직장, 성, 기타) 구성원, 국가 및 세계 시민으로서 사회생활 주체가 역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면할 수 있는 사회통합 약화, 다문화 집단 간 갈등, 고정관념·편견·차별 등 사회문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 습득하도록 돕는 사회교과 교육이다”

따라서 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정에서는 한국 다문화 사회 문제 대응을 위하여 사회기능과 사회적 역할, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등에 초점을 두게 된다.

[<그림 2> 다문화교육 관점 적용을 통한 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형의 구조]



IV. 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 목표 영역별 준거 모색

이 장에서는 앞 장에서 도출된 다문화교육 관점 적용을 통한 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형 구조를 중심으로 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등의 목표 영역별 준거를 모색하고자 한다.

1. 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 ‘지식’ 영역의 준거

사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 영역의 준거로서 지식은, 사회기능과 사회적 역할 수행, 사회갈등 문제 해결, 고정관념·편견·차별 해소, 다문화집단의 사회·문화적 특성 인식 등에 관한 것으로 구체적으로 진술하면 아래와 같다.

가. 사회기능·사회적 역할 교육: 이주자 집단의 기여

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 지식 영역에서, ‘사회기능·사회적 역할 교육에 이주자 집단의 기여’를 적용하는 방안을 제안할 수 있다.

생활 중심 사회과교육과 다문화교육의 측면에서 사회기능·사회적 역할 교육은, 기본적으로 모든 생활 주체를 위한 사회기능과 사회적 역할 교육을 제시할 수 있다. 아울러 이 교육에 적용 가능한 다문화교육 관점이라고 할 수 있는 ‘다문화 집단의 기여’ 관점을 적용할 경우, 이주자 집단의 한국 사회에 대한 기여와 그들의 문화적 특징을 다루는 것이 된다.

한국 이주근로자의 경제적 기여, 국제결혼 여성들의 가족기능 등을 비롯하여 이주자들의 한국 사

회에 대한 기여를 다루는 것이다. 아울러 이주자 출신 부모를 둔 학교 동료의 문화적 특징을 부가적으로 다룸으로써, 이주자-거주자 출신 학급 동료 사이 상호 이해의 폭을 넓히고, 이주자 출신 학생들은 자신의 존재감을 인정하는 학급 분위기에 자신감을 갖고 학교 및 사회에 대한 유대감을 느낄 수 있게 될 것으로 가정된다. 이를 통해 거주 집단 학생들에게 이주 집단 및 그들 자녀에 대한 부정적인 인식을 줄이고, 그들의 문화적 특징을 이해하고 나아가 그들을 '한국사회에 기여하는 한 시민'으로 인식하게 하는 데 도움이 될 수 있을 것으로 본다.

'사회기능·사회적 역할교육'에 해당하는 사회과 생활중심 다문화교육 하위 주제로, 이주 근로자의 경제적 기여, 국제결혼 여성들의 가족제도 기능, 기타 이주민의 사회·문화적 기여, 이주민 출신 유명 인사 등이 제시될 수 있다(<표 5> 참조).

나. 다문화 사회 갈등 문제 교육: 다문화 집단의 관점

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 지식 영역에서, 사회 갈등문제 해결 방안(대안)으로 다문화 집단의 관점을 적용하는 것을 제안할 수 있다. 갈등문제 교육은, 기본적으로 사회생활 주체 간 누구에게나 갈등이 발생하게 마련이라는 데 착안한 교육으로, 학습자로 하여금 갈등 발생원인(희소자원, 인간의 욕구, 가치관 차이 등)을 찾아 바람직하고 합리적인 방향으로 해결하는 역량을 기르도록 돕는 데 목적을 두는 사회과의 중요 영역이라고 할 수 있다.

다문화 사회 환경으로의 변화에 따라 사회적 역할 주체 간 갈등 측면에서도 이전보다 매우 다양하고 복잡한 양상으로 변화시킬 가능성을 높인다고 할 수 있다. 이전에 대다수 거주민들은 친인척, 학연, 지연 등 갖가지 인연을 중심으로 기존 거주민 중심의 내집단이라는 틀 속에서 발생하는 갈등문제에 대하여 '온정'으로 해결하려는 경향이 강했다고 할 수 있다. 그러한 풍토 속에서 거주민과 이주민 사이에 갈등이 발생할 경우, 온정의 시혜 범위 밖에 놓일 수밖에 없는 외부에서 온 이주민은 갈등의 발생원인과 결과 측면에서 희생될 가능성이 높다고 할 수 있다. 기존 거주자와의 갈등 원인과 결과 측면에서 언제나 상대적으로 불리하여 손해를 보게 된 이주자는 다양한 모습의 갈등 상황에 직면할 것으로 예측된다. 이주민의 경우, 그들이 거주민과 무관하게 겪어야만 하는 경제적 및 사회·문화적 적응문제 이외에도 갈등과 편견·차별의 대상이라는 이중 삼중의 문제는 그들만의 문제가 아니라 한 국가 공동체 구성원의 문제이며, 따라서 거주민과 이주민을 포함한 모든 한국인이 함께 풀어나가야 할 문제라고 할 수 있다.

사회과 생활 중심 다문화교육 측면에서 사회 갈등문제 교육은, 기본적으로 모든 역할 주체 간 갈등문제 교육을 의미한다. 아울러 사회 갈등문제 교육에 다문화교육 관점을 적용할 경우, 거주자-이주자 집단을 둘러싼 갈등 상황에 대하여 집단 간 협력을 격려하고, 사회 정의 차원에서 소수자라고 할 수 있는 이주자 집단의 관점을 수용하고 고려하는데 초점을 두는 교육이 된다. 따라서 '사회갈등 문제 교육'에 해당하는 사회과 생활중심 다문화교육 하위 주제로, 생활 주체 간 협력/갈등, 이주민-거주민 집단 간 협력/갈등, 이주민의 문화적 갈등, 생활 문제 등이 중요 주제로 제시될 수 있다(<표 7>

참조).

다. 고정관념·편견·차별 문제 교육: 인식변화

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 지식 영역에서, 고정관념·편견·차별에 대한 ‘인식 변화’에 초점을 것을 제안할 수 있다. 이전에 다수 거주민들은 한겨레·한 핏줄·배달민족 등의 이름으로 한민족 집단임을 강조하고 이를 교육을 통해 의도적으로 내면화시킴으로써, 국가 내 집단 간 결속과 단합을 통하여 사회통합이 가능했다고 볼 수 있다. 국가 국민에서 외부로부터 이주자 수가 차지하는 비중의 증가는 한 인식의 전환이 요청한다. 이러한 인식 전환을 위하여 특히 주목해야 하는 것이 이주 집단에 대한 거주 집단의 문제라고 할 수 있다.

한국인의 편견에 관한 연구(이종일, 2012: 95-120)에 따르면, 한국인은 한국에 이주한 사람들을 인종, 소득, 출신 문화에 따라 차별하는 편견을 강하게 지니므로, 다문화교육 차원에서 거주민을 대상으로 한 ‘이주민에 대한 편견’교육이 필요하다고 볼 수 있다. 사회과 생활 중심 다문화교육 측면에서, 고질적이다시피 한 거주민의 고정관념·편견·차별에 있어서 인식변화는 장기간에 걸친 시민교육의 한 부분으로 실행되어야 한다.

사회교과와 다문화교육의 측면에서 고정관념·편견·차별 문제 교육은 기본적으로 각 사회 제도 영역에서 발생하는 생활 주체 간 고정관념·편견·차별 교육이 된다. 뿌리 깊은 한국인의 차별의식 변화를 위한 대안적 접근으로 앞에서 정리한 바 있는 한국인의 인종 편견 특성과 이를 극복하기 위한 Banks(2008: 102-103)의 제안을 종합하여 바람직한 교육과정의 적용 방향을 정리해 보았다(<표 10>). 한국인의 인종 편견 의식 변화를 위해 제시한 교육과정 적용 방향은 실제 교육과정 속에서 직접적으로 표현할 경우, 자신도 모르게 인종편견에 사로잡힌 학습자들에게 반감을 살 우려가 있으므로 간접적인 방법(삽화, 그림, 이미지 등)을 활용하거나 수업을 위한 관련 자료를 선정하여 사용할 수 있다고 본다.

[<표 10> 한국인의 인종 편견 의식 변화를 위한 교육과정 적용 방향]

한국인의 인종 편견 경향	편견 의식 변화를 위한 교육과정 적용 방향(대안 I)	(대안 II)
서구 중심적임	서구 유럽 이외 국가 출신 이주자의 장점과 기여를 강조함	일본 이외의 아시아인들, 후진국 출신자, 아랍 종교인, 유색인종, 이주자 남·녀성의 관점에서 보는 한국인, 한국문화에 대한 견해를 반영함.
일본인 이외 아시아인들에 대한 편취	일본인 이외 아시아인들의 긍정적인 면을 자연스럽게 일관되게 포함시킴.	
경제적 후진국에 대한 차별	경제적 후진국 출신 이주자의 장점과 기여에 초점을 둠	
아랍 종교 차별	아랍 종교의 긍정적인 면을 제시함	
남·녀 차별적인 가부장제도와 결합된 인종차별	남녀 차별 가부장 제도의 문제를 지적하고 경제 후진국 출신 또는 유색인종 출신 여성의 장점과 기여를 지적함	
피부색 차별	백인에 대한 열등의식과 유색인종에 대한 우월의식 문제를 지적하며, 피부색을 초월한 인권 중요성을 강조함	

자민족중심주의와 서구중심주의가 혼합된 차별	선진국에 대한 열등감과 경제적 후진국에 대한 우월의식에 대한 비판의식을 강조함	
소득 차별과 인종 편견 결합	소득이 낮고 후진국 출신 유색인종 이주민의 기여와 장점을 부각함	
출신국 차별과 남녀 차별의 혼합	이주자의 출신국가와 남녀 성에 따른 차별의 문제를 지적하고 이들의 장점과 기여를 지적함	

* 이 표는 이종일(2012: 95-120)의 “한국인의 인종편견 특성”과 Banks(2008: 102-103)의 ‘학생들의 편견제거를 위한 안내서’를 발췌하여 ‘편견 의식 변화를 위한 교육과정 적용 방향’에 대하여 연구자가 정리한 것임.

라. 다문화 집단의 사회·문화적 특성

사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 준거로서 다문화 집단의 사회·문화적 특성을 제공하는 교육 역시 추가될 수 있다. 이것은, 거주자 및 이주자 집단 간 상대 문화 이해는 물론 협력적 상호작용, 다양한 관점 해석 등은 물론 상호 집단 간 발생 가능한 갈등, 고정관념·편견·차별, 인권 침해 등의 문제 예방 및 해결 및 유대 형성에 도움이 될 것으로 기대하기 때문이다.

‘다문화 집단의 사회·문화적 특성’에 해당하는 사회과 생활중심 다문화교육 하위 주제로, 이주민 출신 국가의 공휴일, 경축일, 풍습, 축제, 음식, 예술, 이주민들의 한국 정착 과정 등이 중요 주제로 제시될 수 있다.

지금까지 논의한 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 ‘지식’의 준거영역을 정리하여 제시하면 다음 <표 11>과 같다.

[<표 11> 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 ‘지식’영역의 준거]

기본 주제	하위 주제		
	사회과 생활중심 교육	한국 다문화 사회 쟁점	다문화교육 관점
1. 다문화 사회 기능·사회적 역할	<ul style="list-style-type: none"> * 이주근로자의 경제적 기여 * 국제결혼 여성들의 가족 기능 * 기타 이주민의 사회·문화적 기여(운동선수, 음악가, 예술가 등) * 이주민 출신 유명 인사 * 이주민들의 한국 정착 과정 		
2. 다문화 사회 갈등 문제	<ul style="list-style-type: none"> * 생활 주체 간 협력/갈등 * 이주민-거주민 집단 간 협력/갈등 * 이주민의 문화갈등, 생활문제 		
3. 고정관념·편견·차별 문제	<ul style="list-style-type: none"> * 생활 주체 간 고정관념·편견·차별 * 이주민-거주민 집단 간 고정관념·편견·차별 		

2. 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 ‘기능’ 영역의 준거

이 절에서는 한국 다문화 사회 문제에 대처하는 데 필요한 대표적인 사고 기능이라고 할 수 있는 문화 간 이해·상호작용, 다양한 관점 해석, 갈등문제 해결, 탐구·의사결정 등의 사고 기능에 대하여 정리한다.

가. 문화 간 이해·상호작용

문화 간 이해 및 상호작용 능력은 한 사회 구성원이 문화적 의사소통 상황에서 문화적 감수성과 함께 언어, 기호, 몸짓 등을 통하여 자신과 다른 문화 형식을 효과적으로 인식·수용하고 긍정적으로 관계를 형성할 수 있는 능력이다. 이것은 문화적 배경이 다른 사람끼리 다른 행동과 사고를 한다는 점에 대한 인식을 바탕으로 상호작용할 수 있는 능력을 의미한다(장인실, 2013: 228; 허수미, 2008: 163-188). 문화적으로 다른 사람·집단 등이 서로 영향을 주고받는 과정을 통하여 상호 이해하거나 어떤 반응을 나타내게 되는 것이다. 문화 집단 간 사회적 상호작용을 통해 사람들은 점차 서로의 행동을 인정하고, 역할기대가 형성되며, 서로 신체적으로 떨어져 있어도 상호작용을 하고 있다는 것을 알게 된다.

이러한 능력의 습득은, 양자 간 소통을 함에 있어서 서로 다른 경험·문화 배경을 지닌다는 인식으로부터 출발한다. 자기중심주의로부터 시작해서 이해-수용-존중 등의 단계를 거쳐 타문화 요소를 취하고 궁극적으로 양문화적 및 다문화적 인성 능력을 지니게 되는 것이다.

학교 사회과 생활중심 다문화교육의 관점에서, 문화 간 이해 능력은 기본적으로 거주민(자녀) 학생과 ‘이주민(자녀) 학생’ 간 상호 문화적 특징·요소 이해 능력에 초점을 둘 수 있다. 이 두 집단의 문화 간 이해 능력은 상대에 대한 편견 없애기, 의도적 계획 조건 하에서 자주 긍정적인 상호작용하기, 문제해결, 탐구, 의사결정 등 다양한 사고 기법의 적용을 통한 집단 간 문화적 차이 원인 파악하기, 공감·배려하기 등의 방법을 활용함으로써 증진될 수 있는 기능이라고 할 수 있다.

다문화 환경 사회의 시민에게 문화 간 이해능력은, 선택 사항이 아니라 필수 사항이라고 할 수 있다. 일상생활에서 함께 사회기능과 역할을 담당하며 만나게 되는 ‘나와 다른’ 문화를 지닌 사람들과 원활한 상호작용을 통하여 공존하려면 문화 간 이해 즉 간문화적 사고 능력을 갖추어야 하는 것이다.

간문화적 사고 능력의 육성을 위하여 사회과 생활중심 다문화교육에서는, 주류사회의 문화에 관한 것뿐만 아니라, 이주민 집단이 지닌 문화 및 관점을 다루는 방안을 제안할 수 있다. 현 교육과정 제도 내에서 가능한 접근 방법으로 Banks가 다문화교육 방안으로 제시하는 ‘부가적·변형 접근’ 방법의 적용을 제안할 수 있다. ‘부가적 접근’ 방법으로 현 사회과교육과정에 다문화 집단의 문화적 특징·요소 즉 다양한 생활상, 풍습·축제, 예술 등을 추가하는 것이다. ‘변형 접근’ 방법으로 사회과 교실 수업 속에서 특정 문화 현상에 대한 ‘이주민 집단의 관점’을 다루도록 현 교육과정을 수정

하는 것이다.

이를 통해 문화 간 이해 부족에서 비롯될 수 있는 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 인권 문제 등의 해소에 기여할 것으로 본다.

나. 다양한 관점 해석

‘다양한 관점 해석’이란 사건이나 현상에 대하여 다양한 관점과 조망을 통해 이해하는 것을 의미한다(Banks, et al, 2005: 23). 한 사회 내에 다양한 집단과 그들의 문화·관점이 공존하는 상황에서, 오직 한 가지 관점만이 문제해결에 의미가 있다고 여기는 단선적인 생각은 적합하지 않다고 할 수 있다. 다양한 관점 해석 능력은 다문화 사회 시민으로서 지녀야 할 중요한 시민성 항목에 해당한다고 할 수 있다.

다양한 관점 해석 능력이 시민성의 중요한 부분이 되는 이유는, 오늘날 시민들은 다문화 사회 및 세계적으로 상호 연결된 사회에서, 인간의 신념체계란 자연에 의해 주어진 것이라기보다 사회적으로 구성된다는 것과, 따라서 신념체계의 한 부분인 ‘관점’역시 다양한 문화에 따라 다르게 형성될 수 있다는 것에 대한 인식이 중요하기 때문이다.

여기서 “차이에 대한 존중”은 사회적 소수자들에 대한 차별과 억압을 막는 데 있어서 중요한 논리라고 할 수 있다. 그러나 “차이에 대한 존중”을 앞세운 이기주의와 불의에 근거하는 고정관념은 사회통합을 저해할 수 있다는 점을 경계해야 한다.

사회과교육에서는 ‘다양한 관점 해석’ 능력의 육성을 위하여, 다른 사람, 다른 집단, 다른 국가, 세계 관점에서 사건이나 현상을 조망할 수 있는 교육이 요청된다. 특히 세계적 관점의 적용이 요청되는 데, 그 이유는 세계적 관점이 학생들로 하여금 공동체와 국가를 초월하여, 사람, 장소, 사건, 쟁점 등에 관한 지식을 증진시킨다고 보기 때문이다. 세계적 관점은, 특정 문화에 특혜를 주지도 않으며, 배제하거나 주변화 시키지도 않는다. 세계적 관점은, 다양한 관점에 대한 존중을 가르치며, 많은 문화적, 인종적, 종교적, 민족적 기원과 정체성을 지닌 사람들 사이에서 “공존하는 시민성”에 대한 존중을 가르친다(Case, 1993; Hanvey, 1978).

전체 한국 전체 사회를 구성하는 다양한 집단 관계 속에서, 시민에게 요구되는 다양한 관점의 조망 능력이란, 전체 한국사회의 생존과 발전 중요성에 대한 인식과 아울러 다양한 집단의 관점에 대한 균형 있는 해석과 상호작용 능력이 된다. 이런 점에서 사회과교육에서는 서로 다른 집단 사이에서 또는 같은 집단 내에서 사람들 사이에 존재하는 유사성과 차이점을 과장하지 않는 “균형 있는 관점”을 제공할 필요가 있다. “어떻게 우리는 자신과는 다른 사람들과 건설적으로 상호작용하는 방법을 배울 수 있을까?”의 문제는 중요한 교육적 문제라고 할 수 있다.

다. 사회갈등 문제 해결

갈등 문제 해결 능력은 사회적 역할 수행 과정에서 발생하는 문제에 대한 해소 능력을 의미한다.

많은 갈등 문제의 경우, 발생하기는 쉽지만 해소되기는 어려운 특성을 지니고 있다고 할 수 있다. 갈등 해결 능력은 발생 배경에 대한 객관적인 조망과 아울러 희소자원의 바람직한 배분, 갈등 당사자와 협상, 갈등 상대의 상황에 대한 공감, 가치 판단 등 복합적인 사고 기능으로 이루어진 능력을 의미한다.

기본 방향 측면에서, 사회갈등 문제 해결은 ‘협상’에 초점이 두어져야 한다. 협상이란 이해관계를 둘러싸고 사람들이 합의를 얻어내는 과정이라고 할 수 있다(Johnson & Johnson, 1995; 추병완·김영은(역), 2000: 86-90). 협상의 종류에는, 이기는 쪽이 희소자원을 취하는 ‘승·패 협상’과, 공동의 목적을 가지고 상호작용 상대와 협동적인 관계를 유지해야하는 상황에서 이루어지는 ‘문제 해결 협상’ 등이 있다. 승·패 협상은 단순한 갈등 문제 해결에 도움이 될지 모른다. 그러나 이긴 쪽에만 이익관점과 가치가 관철된 결과 나머지 패배한 쪽에게는 패배 결과에 따르는 어떤 희생도 정당화될 수 있다는 점에서 ‘승·패 협상’의 문제점이 지적될 수 있다. ‘문제 해결 협상’은 유기체로서 인간의 상호 공존과 상생을 전제로 하는 협상이라고 할 수 있다. 갈등 당사자 모두에게 이익을 가져다 줄 수 있는 합의에 도달하는 것이 목적이다.

사회과 생활중심 다문화교육에서는 한국 사회 다양한 집단의 이익관점과 가치를 둘러싼 갈등문제 해결 능력의 육성을 위하여 ‘문제 해결 협상 능력’의 육성에 초점을 두어야 한다고 본다. 이전에 거의 없던 거주민-이주민 사이 갈등 문제에 대한 해결 방향은, 다수자-소수자 간 상대적 불평등 구조, 사회 정의, 사회 통합 추구 등의 관점에서 예방되고 해소되어야 한다. 이러한 문제에 대응하기 위하여 학교 사회과교육에서는 학습자에게 다문화교육의 관점에서 협상을 통한 갈등문제를 해결할 수 있도록 체계적인 교육을 실시해야 한다.

라. 비판적 사고

비판적 사고란 사회에 관한 일이나 상황에 대한 참과 거짓, 옳고 그름 등을 구별하는 사고 기능을 의미한다. 여기서 말하는 비판적 사고는, 이것이 단순한 사고 기술을 넘어서 민주주의 사회의 기본 윤리 관점에 근거하여 비판하는 데 초점을 두는 사고 기능이다. 비판적 사고를 바탕으로 한 참과 거짓, 옳고 그름 등에 대한 구별 능력은 바람직한 개인 및 사회적 가치에 근거를 둔다고 할 수 있다.

한면희(2004: 26-29)의 논의에 따르면 비판적 사고는, 지적 호기심, 객관성의 유지, 체계성, 공정성과 편견 없는 사고, 다른 사람의 생각에 대한 존중 등의 사고 성향을 종합적으로 지니는 사고 유형이다. 여기서 특히 한국 다문화 상황에서 시민들에게 요구되는 비판적 사고는 ‘공정함과 편견 없는 사고’라고 할 수 있다. 이것은 공정성에 더하여 모든 관점을 공감하며 수용하는 마음, 모든 관점들을 이해관계를 떠나 똑같은 지적 기준으로 평가하려는 마음, 어떤 집단의 억압과도 무관한 지적 기준을 사용하려는 마음 등을 포함한다. 아울러 이세상의 가치, 행위, 사회구조, 예술 등의 다양성에 대한 인식으로부터 자기 및 집단 중심적 경향을 발견하고 수정하려는 자세를 의미하기도 한다. 자신의 견해에 대해 습관적으로 의문을 제기하고 자신의 의견에도 오류가 있을 가능성을 인정하고 자신의 편

견·선입견을 기꺼이 비판한다.

한국 다문화 상황에서 사회 구성원들에게 요구되는 비판적 사고로서 ‘공정함과 편견 없는 사고’는, 다문화 사회 속에 잠재적으로 존재하는 문화 집단 간 고정관념·편견·차별 등의 문제에 대하여 ‘평등 및 사회 정의’ 관점에서 비판할 수 있는 사고로서 학습자가 길러야 할 중요한 사고 능력이라고 할 수 있다.

마. 탐구·의사결정

탐구 능력이란, 일반적으로 탐구 대상의 확인, 가설 설정, 자료의 탐색, 분석, 결론 도출이라는 일련의 사고과정을 의미한다. 의사결정이란, 보통 사회문제에 대한 의사결정을 접근해 가는 과정으로서, 문제의 발견 & 공감, 원인 탐색과 관련 가치의 확인, 대안의 모색과 결과의 예측, 문제해결을 위한 의사결정, 주체적인 사회 참여 등의 사고과정으로 구성된다(권오정 & 김영석, 2003: 261-264).

사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 ‘기능’영역의 준거로서 탐구 능력은, 사회기능과 사회적 역할 양상, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등에 대한 객관적 인식 능력을 의미한다고 할 수 있다. 탐구과정은, 문제의 제기, 가설의 설정, 자료의 수집, 분석, 가설의 검증, 결론 도출 등의 일련의 과정을 거치며 일어나는 사고 과정이라고 할 수 있다.

의사결정 능력은, 다문화 사회 문제를 둘러싼 다양한 선택 대안 중에서 사회 정의와 평등의 관점에 초점을 두고 의견을 결정하는데 활용될 수 있는 사고 능력을 의미한다고 할 수 있다. 문제의 확인, 사실의 탐구, 관련 가치의 탐구, 대안의 모색, 결과의 예측, 의사결정, 행동 등의 일련의 사고과정이라고 할 수 있다. 사회과교실에서 오래전부터 강조되어 오던 학습자의 탐구 및 바람직한 의사결정 능력의 육성은, 다문화 사회문제 해결 측면에서도 크게 도움이 될 수 있는 사고 기능이라고 할 수 있다. 이러한 능력의 육성을 위한 사회과교육의 노력은 아무리 강조해도 지나치지 않다고 할 수 있다.

3. 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 ‘가치·태도’ 영역의 준거

이 절에서는 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 ‘가치·태도’ 영역의 준거로서, 자아·사회 정체성, 인권존중, 공존의식, 개방·수용의식, 관용, 공감·배려, 애국심·세계주의 등에 대하여 정리한다.

가. 자아·사회 정체성

자아 정체성이란 인간이 사회로부터 취득해서 발전시키게 되는 자아에 대한 의식을 의미한다. 사회 정체성이란 인간이 자신 및 자신이 소속하는 성, 나이, 민족, 인종, 종교, 국가 등에 대한 다양한 방식의 정체성을 정의한다. 이러한 자아·사회 정체성은 개인의 주변 환경·상황과 개인적 선택에 의해 형성된다고 할 수 있다.

세계 다문화 사회에서 많은 사람들은 세계적, 범국제적, 다문화적 소속감과 정체성을 가진다. 세계적 추세는 여행, 장·단기 체류, 한 국가 이상에 거주 공간을 마련하고 국가 사이를 오가는 국제적 생활자의 증가는 ‘한 국가-한 시민 정체성’이라는 다문화 사회화 이전 보편화되었던 ‘단선적인 정체성 개념’ 정의로부터 정체성 개념에 대한 다양한 정의를 요구하게 되었다. 한 국가 내 사회 구성원의 다양한 자아·사회 정체성을 인정하자는 추세인 것이다(Banks, et al, 2005: 22-23; parker, 2003).

국가 내 자아·사회 정체성의 다양성에 대해 인정하자는 세계적인 추세는, 한국 사회 문화 다양성 현상에 대한 사회과교육의 대응 방향 설정에도 시사점을 제공한다고 본다. 그것은 먼저, 이주민의 출신 민족, 인종, 국가에 대한 정체성은 개인의 선택에 달려 있으며 강요하지 않아야 한다는 점이다. 새로 유입된 국가의 구성원에게 강제적으로 한민족-한국 성원으로서 정체성을 지닐 것을 기대하는 것은 실제적으로나 논리적으로 맞지 않기 때문이다.

다른 민족 출신 국가(예비)시민은, 한 민족-한 국가 시민을 강조하는 현재의 교육 및 사회 풍토 속에서 더욱 많은 정체성의 혼란을 겪고, 소외감을 느낄 가능성이 높다. 나아가 한국에 들어오기 이전부터 형성된 개인의 출신 집단 및 국가에 대한 정체성은 그들이 한국 사회에 입국하여 경험할 수 있는 각종 차별에 의해서 증가할 가능성 또한 높게 만들 수 있다(Banks, 1991: 4). 이것은 궁극적으로 한국사회의 문화 집단 간 원활한 사회생활을 저해하고 생활 주체 간 공동체 의식 형성을 저해하는 심각한 요소라고 할 수 있다.

한국 다문화 사회에서 ‘정체성 교육’을 직접적인 교육 대상으로 삼는 학교 사회과교육에서는, 한민족-한 국가 시민이라는 단일 시민 정체성 형성을 위한 교육으로부터, 한 국가 내 개인의 소속 문화와 집단 다양성을 인정하고 구성원의 자유를 제한하지 않으면서 공존의식을 갖게 하는 교육으로 전환이 요청된다.

나. 인권 존중

인권 존중이란 인간의 생존에 필수적이라고 할 수 있는 인간의 권리를 실제 생활에서 존중하고 존중 받는 것을 의미한다. 이것은 구체적으로 인간이면 누구나 존엄성을 지니고, 자유롭고 평등하며, 침해될 수 없고, 양도할 수 없는 권리를 누릴 자격을 상호 인정하고 존경하는 것을 의미한다. 최근 강조되는 인권 존중 교육에 대한 필요성의 강조는 한국 사회의 분화·다원화 및 다문화 현상과 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있다. 특히 과거 기준 거주민 사이에 발생되었던 사회기능·사회적 역할을 둘러싼 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제는, 오늘날 이주 집단의 유입으로 더욱 복잡한 양상으로 전개되는 것으로 예측할 수 있다.

이러한 상황은 대다수 이주자들의 생존과 인간으로서의 존엄성 침해라는 심각한 사회정의 문제를 더욱 심화시킬 수 있다고 본다(설동훈, 2003). 예를 들어 미국 사회의 경우도 특정 계급, 인종, 민족, 성, 문화적 특성을 갖는 시민에게 인권이 제한되는 경향이 강하다고 지적된다(NCSS, 1992). 사회 구성원 간 특히 거주민-이주민 집단 사이에 발생하는 사회갈등·차별 등의 문제 이면에는, 사회 구성원

의 ‘인권 존중’ 능력의 취약성이 존재한다고 볼 수 있다.

따라서 사회 정의와 사회 통합 측면에서 볼 때, 이 문제의 예방과 해결을 위한 교육은 매우 중요하다고 본다. 암묵적이고 잠재적으로 이루어지는 갖가지 인권 침해를 방지하고 해결하는 데 기여할 수 있는 교육 역시 장기간에 걸친 시민교육의 한 영역이라고 할 수 있다. 생활중심 사회교과와 다문화교육의 측면에서 인권 교육은 기본적으로 각 사회 제도 영역에서 발생하는 생활 주체 간 인권 교육이 된다. 또한 인권 교육에 다문화교육 관점을 적용할 경우, ‘사회적 소수자의 관점’을 중요시하는 ‘인권교육’이 된다고 할 수 있다.

다. 공존의식

공존이란 서로 다른 둘 이상의 생활 주체가 함께 존재하는 현상을 가리키는 말이다. 공존의식이란 함께 생존한다는 신념을 의미하며, 이것은 구체적으로 ‘천부 인권을 지닌 생활 주체로서 인간은 서로의 생존에 피해를 주어서는 안 되며 도움을 주어야 한다’는 신념에 근거를 둔다고 할 수 있다.

생활중심 다문화교육 관점에 따르면, 다문화 사회의 역할 주체 간 갈등과, 무엇보다 거주민-이주민 집단 간 갈등과 차별 등의 문제 예방 및 해소를 위한 ‘공존의식’은, ‘세계적 관점의 조망 능력 육성’을 통해서 형성될 수 있다고 전제된다(Banks et al, 2005). 여기서 세계적 관점은 학생들의 공동체와 상호 연결된 체계, 국제적 사건, 세계 문화, 국제 지리학 등에 관한 지식 등을 초월하여, 사람, 장소, 사건, 쟁점 등에 관한 지식을 증진시키는 것을 의미한다. 세계적 관점은, 다양한 관점에 대한 존중을 가르치며 많은 문화적, 인종적, 종교적, 민족적 기원들과 정체성을 지닌 사람들 사이에 “공존하는 시민성(Co-Existent Citizenship)”에 대한 존중을 가르치는 것이라고 할 수 있다(Case, 1993: 318-325). 공존의식은 상호작용 상대에 대한 우월의식이나 열등의식에 사로잡히지 않고 양자가 상생하는 것을 의미하며, 그런 의미에서 사회과 생활중심 다문화교육의 핵심 가치라고 할 수 있다.

라. 개방·수용의식

다문화 사회의 구성원 간 상대 집단에 대한 배타성으로 인한 갈등 및 차별 문제에 대응하기 위한 교육의 방향으로, 학습자에게 자기와 다른 문화에 대한 개방의식과 수용의식의 육성을 제안할 수 있다. 이것은 한국 다문화 사회에서 거주민의 이주민 문화에 대한 개방·수용뿐만 아니라, 이주민의 거주민에 대한 개방·수용을 의미한다. 상대 집단 문화에 대한 개방·수용의식 역시 세계주의에 근거를 둔다고 볼 수 있다. 여기서 세계주의는 한 사람의 소속집단을 초월하는 개방적 마음 및 관대함을 의미한다. 이것은 한 개인이 가족, 지역, 지방, 민족 등에 소속했다고 보기보다는 자신들을 세계의 시민으로 생각한다. 이 관점에 따르면, “충성은 전 세계 인류 공동체”에 대해서인 셈이다(Nussbaum, 2002: 4).

애국주의의 남용을 경계하기 위해서, “비판적 애국주의”가 강조되어야 한다. 이것은, “우리나라는, 옳거나 잘못 났어”라고 비난하지 않는 것을 의미한다. 비판적 애국주의는 “조리 정연한 충성심”을 격

려하고 국가에 대한 헌신과 함께 국가의 “정의(Justice)”에 대해 자부심을 갖는 것을 의미한다. 개방 사회의 기초는, 어떤 시민도 진실 및 애국주의에 대한 독점을 요구할 수 없는 비판적인 담론(Critical Discourse)에 있다. 아울러 일반적이지 않은 견해에 대해서 관용하고 자율성을 키워주며, ‘관례적인 지혜’에 대한 문제 제기를 수용하는 것을 의미한다.

세계주의는 비판적인 애국주의와 부합된다. 자신의 유산에 대한 자부심은 인류 공동체로서 타인의 전통과 충성심에 대한 인정과 함께 공존할 수 있다. 반성적인 국가적 또는 민족적 정체성은 세계주의적 관점을 배제하지 않으며, 더 포괄적인 관점에 앞서 선행한다. “세계적으로 생각하고, 지역적으로 행동하라(Think Globally, Act Locally)”는 구호는 국가주의와 세계주의를 종합한 최상의 표현이라고 할 수 있다(Banks et al, 2005: 23).

“고립주의”는 국민-국가를 위한 선택 대안이 아니다. 세계주의 사고방식은, 단지 한 언어만 사용하는 것으로부터 다른 언어에 관심을 가지며, 자신의 문화 내에서만 오직 편안해 하지 않으며, 다른 사람의 관점과 문화에 대해서 의식하려고 하며, 복잡한 도전에 직면할 수 있는 준비를 위한 노력을 통해서 형성될 수 있다고 본다.

마. 관용

관용이란, 자신과 전혀 다른 상호작용 상대의 관념, 태도, 행동 등에 대해 너그럽게 받아들이는 것을 의미한다. 즉 특정 개인이나 집단 구성원의 경우, 자신이 좋아하지 않거나 반대하는 문화적 특성을 갖는 다른 집단 구성원에 대해 억압·박해 등의 영향력을 행사할 수 있음에도 불구하고 이러한 권력행사를 삼가고 그들의 공존을 인정하는 것을 의미한다. 관용은 자신의 신념이나 기호에 기초하여 타자를 억압하는 것에 대한 반대를 의미하며, 다른 주체의 신념이나 기호에 대한 ‘무관심’과도 구별된다(Avery, 2010: 235).

한국 사회와 생활중심 다문화교육에서 ‘관용’에 초점을 두는 이유는, 생활 주체 특히 문화 집단 간 (이주자-거주자 간) 발생하기 쉬운 갈등문제, 고정관념·편견·차별 등 상호 배타성과 우월주의, 열등감 등으로 인한 문제의 미연 방지와 해소에 기여할 수 있는 중요 가치이기 때문이다.

외부로부터 온 이주민을 인정하고 수용한다는 것은 그들이 한국 사회에 경제를 비롯한 다양한 국면의 사회 제도 기능에 기여한 점을 인정할 뿐만 아니라, 그들이 한국에 이주하기 이전부터 지니고 있던 정체성, 생활양식, 가치 등에 대하여 관용적으로 대한다는 것을 의미한다. 거주민의 이주민에 대한 관용뿐만 아니라 이주민의 거주민에 관용의식 형성 또한 필요하다. 이주민은 기본적으로 이미 오래전부터 형성되어온 거주민 문화를 존중하고 수용하여 적응해 나가야 하는 동시에 자신들의 권리를 찾아나가야 하는 숙제를 안고 있다. 이주민과 거주민 간 관용의식의 증진을 위해 기본적으로 세계적 인구이동 및 한국사회 인구이동 현황에 대한 객관적인 자료 이해도 수반될 필요가 있다.

바. 공감·배려

공감(Empathy)이란, 생활 주체와 다른 주체 사이에 존재하는 차이를 인식하면서도 상호작용 대상의 체험 등 심리적 과정을 경험하는 것을 의미한다. 사람들은 사회적 적응 과정에서 점차 자신의 문화적 준거 틀로부터, 다른 집단 구성원의 것으로 바꾸어 가면서 지식 관점을 확장한다고 할 수 있다. 이 과정에서 필요한 것이 바로 공감이라고 할 수 있다. 사람들은 문화 간 감수성을 발전시키기 위해서, 타인의 입장에서 자신을 비판할 수 있다. 이것을 ‘경계 넘기’라고 부른다. 이 과정은 타 문화적 배경과 세계관에 대한 관점의 변화이며, 다른 사람과의 문화적 차이를 존중하는 동시에 새로운 세계관으로 향하는 것이다. 배려(Caring)란, 생활 주체 사이 상호관계 속에서 상대방의 입장을 이해하고 도와주고 보살피 주려고 하는 마음이다(네이버 지식백과 사전).

공감은 동정(Sympathy)과 다르다. 문화 집단 간 관계 속에서 동정을 하는 사람들의 경우, ‘문화적 준거 틀로서’ 자기(또는 민족) 중심적 관점을 고수한다는 데 문제가 있다고 지적될 수 있다. 공감의 사례로, 프랑스인 친구 집에 놀러간 한국인이 친구로부터 ‘이가 빠진 머그잔’에 녹차 대접을 받은 것에 대하여 섭섭해 하지 않고 감사히 그 차를 마시는 것이다. 그 이유는 이 한국인이 대부분의 서양인들의 경우, 이가 간 그릇을 그렇지 않은 그릇과 동일하게 사용하는 경우가 많다는 것에 공감하기 때문이다. 프랑스인 친구는 한국인 친구에게 녹차를 대접한 것은 동양 사람인 한국인 친구가 녹차를 좋아하므로 한국인 친구를 배려했기 때문이다.

다문화 사회에서 공감과 배려는 동일 문화 출신 생활 주체 간 상호작용 활동에서뿐만 아니라, 문화 집단 간 원활한 생활을 위해서 매우 중요한 가치라고 할 수 있다(Pang, 2005: 141). 문화 집단 간 상호 공존과 공동체 의식의 형성은 상대 문화에 대한 단순한 이해만으로는 달성되기 어려우므로, 공감·배려 가치와 함께 다루어져야 하는 것이다.

사. 애국심·세계주의

애국심은, 자기 자신의 국가에 대한 자부심과 사랑을 표현하는 집합적 의식이라고 할 수 있다. 애국가 부르기나 국기 걸기 등은 “애국심의 표현”이다. 애국심의 경우, 동료시민 그리고 법과 민주헌정에 대한 충성과 함께 집합적인 유대의식을 불러일으킬 때 긍정적이고 유용하다. 또한 세계주의는 개인이 국가와 민족을 초월함으로써 자신을 세계 사회의 일원으로 파악하는 관점을 의미한다.

거주민과 이주민으로 구성되는 다문화 국가 사회 환경 변화는 구성원에게 단일 민족-한 국가 중심의 애국심에 대한 강조로부터, 집단 상호 공존에 기초한 애국심 형성이 강조되어야 한다는 것을 반영한다. 바야흐로 한 민족-한 국가란 말은 다문화 국가에는 어울리지 않는 편협한 애국주의 슬로건이 되어 버렸다(Banks et al, 2005). 여러 집단으로 된 한 국가가 기정사실인데 이를 부정하고 한 민족-한 국가만을 강조하면 이는 논리적으로도 맞지 않을 뿐만 아니라, 새로 유입되어 한국인이 된 문화 집단에 대한 억압과 차별로 연결될 수 있기 때문이다.

다문화 사회의 시민들은 점차 지역주의에 근거한 자민족중심주의 및 애국주의로부터 세계주의적

보편주의로 시민성의 수준을 높여야 한다고 본다(Nussbaum, 2002: 4). 국가가 존재하는 한 국가 없는 세계란 불가능하다. 국가를 구성하는 집단 간 공존에 기초한 애국심과 충성심이 우선되어야 하며, 국가 내 집단 간 공존의식을 세계로 확대하는 세계주의 역시 지구촌 시민의 공존을 위해 역시 중요하므로 강조되어야 한다.

4. 행동 영역의 준거

이 절에서는 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 ‘행동’ 영역의 준거로서 사회적 ‘행동’에 대하여 정리한다. 사회적 행동이란, 사회생활 주체의 내면적인 정신작용이 의식적·의도적인 신체의 활동으로 나타난 것을 말한다. 여기서 행동이란 참여를 의미하기도 한다. 즉, 참여로서 행동은 기본적으로 의사결정 과정에 대한 영향력의 행사를 목적으로 이루어지는 활동을 의미하며, 특히 정부의 정책결정 과정에 대해서 영향을 미치는 것을 목적으로 한 일반시민의 활동을 가리켜 말하는 경우가 많다(네이버 지식백과 사전).

사회과 생활중심 다문화교육의 관점에서, ‘행동’은 한국 다문화 사회에서 문화 집단 간 사회 갈등, 고정관념·편견·차별 문제의 예방과 해소에 기여하는 학습자의 활동과 참여를 의미한다. 학습자는 그들의 주된 생활 영역인 가정, 학교, 공동체 등 주어진 범위 내에서 자신의 생활에서 실천 측면과 영향력의 행사 측면 등으로 나누어 행동하고 참여 할 수 있다고 본다. 학습자의 실생활 측면에서 행동은, 예를 들어 학교·교실에서 거주민과 이주민 출신 학생 간 건전한 우정을 공유하며, 격려하고 배려하는 것이다. 영향력의 행사 측면에서는 학교·교실 운영이나 지역사회에서 고정관념·편견·차별 문제의 예방과 해소를 위한 아이디어를 관련 종사자 등에게 제안하는 것이다. 학부모나 교사의 지도와 함께 정책에 대한 아이디어를 구성하여 관련 종사자들에게 제시하는 것 또한 가능하다고 할 수 있다.

실생활을 통한 학습자의 행동과 참여 과정은 심사숙고가 뒤따라야 한다고 본다. 심사숙고란 최상의 행동 코스를 정하기 위해서 대안을 고려하는 것을 의미한다. 학습자는 다음 네 가지 심사숙고 과정을 통해서 참여를 위한 결정 방법을 배운다고 할 수 있다. 첫째로, 심사숙고는 한 집단 내에서 진행된다. 둘째로, 심사숙고 집단 의견은 다양한 것으로 가정된다. 셋째로, 문제 또는 논쟁에 대한 결정이 필요하다. 넷째로, 그 결정은 모든 학생들에게 구속력이 있다. 그러한 참여과정은 차이를 넘어서 결속력을 만들어 낸다(Pettigrew, 2004: 779). 이 방법은, 친구도 아니고 같은 하위 집단의 구성원도 아닌 학생들의 경우 그들이 공유하는 사안에 대한 해결을 위한 기회를 갖는 것이다. 이것이 민주주의의 기본 행동인 것이다.

심사숙고하기에 최상의 조건을 취하기는 쉬운 일이 아니다. 학교가 다양한 집단 출신 학생들로 구성될 경우 학생들 사이에 분리, 소외 문제의 발생 가능성이 높게 되므로, 학교 지도자들은, 학생들 사이에 존재하는 다양성은 무엇이든지 활용해야 하고, 의사결정 기회의 다양성 및 빈도수를 높여야

한다고 본다(Banks et al, 2005: 13-14). 보증할 수는 없으나, 적어도 우리는“다양성의 통일 가능성”을 가지고 있기 때문이다.

사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형을 모색하기 위해 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등의 목표 영역별 준거에 대하여 논의하였으며, 그 정리 결과를 제시하면 다음 <표 12>와 같다.

[<표 12> 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 모형의 준거]

사회생활 주체	국가 시민/ 세계 시민					
	개인	거주민			이주민	
		가족	학교	집단 구성원		
사회제도			지역	직장	성	
가족	[지식 영역]	[기능 영역]	[가치 영역]			[행동 영역]
경제	*사회기능·사회적 역할	*타문화 이해상호작용	*자아·사회 정체성			*참여
정치	*사회갈등 문제	*다양한 관점 해석	*인권존중			
교육	*고정관념·편견·차별 문제	*갈등문제 해결	*공존의식			
복지	*다문화집단의	*비판적 사고	*개방·수용의식			
기술	사회·문화적 특성	*탐구·의사결정	*관용			
통신			*공감·배려			
여가			*애국심·세계주의			
종교						

IV. 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 개발

이 장에서는 II장과 III장에서 정리한 목표 영역별 준거를 기초로 먼저, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 개발의 방향을 제시한다. 둘째로 목표, 내용, 방법, 평가 등의 교육과정 요소를 중심으로 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 개발하여 제시한다. 셋째로, 사회과 생활중심 다문화교육과정 모형 개발의 의의를 정리하여 제시한다.

1. 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 개발의 방향

지금까지 사회과 생활중심 교육, 한국 다문화 사회 쟁점, 다문화교육 관점과 사례 등에 대한 논의를 바탕으로 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 목표 영역 즉 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등을 중심으로 준거를 제시하였다. 교육과정 목표 영역 별 준거를 바탕으로 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 요소 즉 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가 모형 개발의 방향에 대하여 정리하면 다음과 같다.

첫째로, 목표설정과 내용 선정·조직을 한다. 목표 영역에서는 종합목표와 영역별 목표를 개발한다. 종합 목표의 경우, III장에서 논의된 목표 영역 별 준거를 중심으로 사회생활 주체로서 사회적

역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면할 수 있는 다양한 문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등의 습득과 참여에 초점을 두고 설정한다. 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등의 목표 역시 III장에서 논의된 목표 영역 별 준거를 기초로 종합 목표에 의거하여 설정한다.

둘째로, 지식 목표·내용의 경우, III-1절에서 논의된 지식 영역의 준거로서 사회기능·사회적 역할, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화집단의 사회·문화적 특성 등을 중심으로 다문화 교육의 관점으로부터 도출된 다문화집단의 기여, 문화 집단 간 갈등해결을 위한 다양한 관점의 적용, 고정관념·편견·차별 문제 해결을 위한 인식 변화, 사회적 소수자 관점, 다문화 집단에 관한 부가적 특징 등을 적용하여 목표를 선정하고 그에 기초하여 내용을 선정한다.

셋째로, 기능 목표·내용의 경우, III-2절에서 논의된 준거로서 타 문화 이해·상호작용, 다양한 관점 해석, 갈등문제 해결, 비판적 사고, 탐구·의사결정 등의 요소를 중심으로 목표 설정하고 그에 해당하는 내용을 선정한다.

넷째로, 가치·태도 목표와 내용은 III-3절에서 논의된 준거로서 자아·사회 정체성, 인권존중, 공존의식, 개방·수용의식, 관용, 공감·배려, 애국심·세계주의 등을 중심으로 목표를 설정한 후 이를 바탕으로 내용을 선정한다. 행동 목표·내용은 III-4절에서 논의된 준거를 바탕으로 목표를 설정한 후 이를 기초로 내용을 선정한다. 아울러 내용 조직의 방향에 대하여 제시한다.

다섯째로, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정에서 활용 가능한 대표적인 교수-학습 모형으로, Banks의 문화적 정체성과 Bennett의 간 문화적 감수성 발달 단계에 대해 검토하고, ‘간 문화 감수성’ 학습 모형, 문화 호응적인 학습 모형, 반 편견 학습 모형, 사회갈등 문제를 주제로 한 의사결정 모형, 다문화교육 교실 현장에서 활용 가능한 활동 등에 대하여 제시한다. 아울러 저학년 교실의 운영 방향에 대해서 제안한다.

여섯째로, 목표 영역별 평가 방향을 제시한다. 그리고 거시적인 차원의 학교 다문화교육 교육과정 평가 기준 모색에 도움이 된다고 판단되는 ‘미국 다문화교육학회(National Association for Multicultural Education)’가 제시하는 ‘주(State) 교육과정 평가를 위한 기준’을 정리하여 시사점을 얻는다. 이질적인 학생들로 구성된 교실에서 ‘집단 및 개인 수행 평가’를 할 때 ‘평가 기준 설정의 필요성’을 정리하여 교실 현장 지도교사들에게 수행평가 시 평가 기준설정과 제시의 중요성을 강조한다. 아울러 다문화 집단 출신 학생들을 위한 다문화교육 평가 방향 등에 대하여 제시한다.

2. 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형

가. 목표

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정의 목표는, 종합 목표와 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등의 목표로 나누어 설정될 수 있으며, 종합 목표와 영역별 목표를 진술하면 아래와 같다.

1) 종합목표

* 사회과 생활 중심 다문화교육이란, 사회생활 주체로서 사회적 역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면할 수 있는 다양한 문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 습득하고 이를 통하여 사회에 기여할 수 있는 시민의 자질을 기른다.

2) 지식 목표

* 다문화 사회 기능·사회적 역할 및 다문화 집단의 기여에 대한 지식(관련 사례·개념)을 객관적으로 인식할 수 있다.

* 다문화 사회생활 주체 간 사회갈등 문제에 대한 지식(관련 사례·개념)을 객관적으로 인식할 수 있다.

* 다문화 사회 고정관념·편견·차별 문제에 관한 지식(관련 사례·개념)을 객관적으로 인식할 수 있다.

* 다문화 집단의 사회·문화적 특성에 관한 지식(관련 사례·개념)을 객관적으로 인식할 수 있다.

3) 기능 목표

* 개인, 집단 차원에서 상호 문화 이해 및 상호작용 능력을 기른다.

* 다문화 사회의 사건·상황·쟁점 등에 대하여 다양한 관점을 통한 해석 능력을 육성한다.

* 다문화 사회생활 주체 간 갈등 문제의 해결 능력을 기른다.

* 다문화 사회 문제에 대한 비판적인 사고 능력을 형성한다.

* 다문화 사회 기능과 생활 주체의 역할 양상, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등에 대한 객관적 탐구와 의사결정 능력을 기른다.

4) 가치·태도 목표

* 다문화 사회의 개인, 집단 구성원, 국가 시민으로서 바람직한 자아 및 사회 정체성을 습득한다.

* 다문화 사회 시민으로서 상호 인권을 존중하는 가치와 태도를 기른다.

* 다문화 사회 구성원 간 상호 공존 가치와 태도를 형성한다.

* 문화 집단 간 상대 문화에 대하여 상호 개방·수용하는 가치와 태도를 형성한다.

* 자신이 속한 집단과 다른 관점을 지닌 집단에 대하여 차별하지 않으며 관용하는 태도를 지닌다.

* 사회적 역할 상대의 입장에 공감하고 배려하는 태도를 지닌다.

* 다문화 사회의 모든 시민으로서 세계주의에 근거한 국가에 대한 애국심을 기른다.

5) 행동 목표

* 사회생활 주체의 바람직하고 합리적인 역할 수행, 다문화 집단 간 갈등, 고정관념·편견·차별 등의 문제 예방 및 해결을 위해 심사숙고 후 적극적으로 참여할 수 있다.

나. 내용

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 목표 영역 별 내용 선정과 조직에 대하여 정리하여 제시하면 아래와 같다.

1) 내용 선정

① 지식

- * 다문화 사회 기능·사회적 역할에 관한 지식
 - 이주근로자의 경제적 기여
 - 국제결혼 여성들의 가족 기능
 - 기타 이주민의 사회·문화적 기여(운동선수, 음악가, 예술가 등)
 - 이주민 출신 유명 인사
 - 이주민들의 한국 정착 과정
 - 이주민들의 장점과 긍정적인 측면
- * 다문화 사회갈등 문제에 관한 지식
 - 생활 주체 간 협력/갈등
 - 이주민-거주민 집단 간 협력/갈등
 - 이주민의 문화갈등, 생활문제
- * 고정관념·편견·차별 문제에 관한 지식
 - 생활 주체 간 고정관념·편견·차별
 - 이주민-거주민 집단 간 고정관념·편견·차별
- * 다문화 집단의 사회·문화적 특성에 관한 지식
 - 이주민 출신 국가의 공휴일, 경축일, 풍습, 축제, 음식, 예술 등

② 기능

- * 개인, 집단 차원에서 상호 문화 이해 및 상호작용 능력
- * 다문화 사회의 사건·상황·쟁점 등에 대하여 다양한 관점을 통한 해석 능력
- * 다문화 사회생활 주체 간 갈등 문제의 해결 능력
- * 다문화 사회 문제에 대한 비판적인 사고 능력
- * 다문화 사회 기능과 생활 주체의 역할 양상, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등에 대한 객관적 탐구와 의사결정 능력

③ 가치·태도

- * 다문화 사회의 개인, 집단 구성원, 국가 시민으로서 바림직한 자아 및 사회 정체성

- * 다문화 사회 시민으로서 상호 인권을 존중하는 가치와 태도
- * 다문화 사회 구성원 간 상호 공존 가치와 태도
- * 문화 집단 간 상대 문화에 대하여 상호 개방·수용하는 가치와 태도
- * 자신이 속한 집단과 다른 관점을 지닌 집단에 대하여 차별하지 않으며 관용하는 태도
- * 사회적 역할 상대의 입장에 공감하고 배려하는 태도
- * 다문화 사회의 모든 시민으로서 세계주의에 근거한 국가에 대한 애국심

④ 행동

- * 심사숙고를 통한 다문화 사회 사회생활 주체로서 행동과 참여

2) 내용 조직

교육 내용을 조직하는 것은 논리적 측면에서 학습 내용의 구성을 위한 교재의 범위를 선정하고, 선정된 범위를 학습자의 발달 단계에 맞도록 순서를 정하여 배치하는 것을 의미한다. 이것은, 내용 배열의 일반 원리로 순차성의 차원에서 계속성과, 동일 학습요소의 정교성 확대를 의미하는 계열성, 통합의 원리 등의 적용을 의미한다. 아울러 연대기적, 경험영역 확대 등의 일반적 조직 방법을 적용할 수 있다.

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 내용 조직은, 기본적으로 현행 사회과교육과정에 보완적으로 생활 중심 다문화교육과정 요소를 추가하여 적용하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 현행 교육과정의 내용조직 배열에 따라 융통성 있게 적용할 수 있다고 본다. 여기서 제시된 다문화 사회 기능과 사회적 역할 교육, 다문화 사회갈등 문제 교육, 고정관념·편견·차별 문제 교육, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등의 관련 주제는, 학년 별 사회과교육과정에서 적용하기 적합한 단원을 도출하고 거기에 사실(사례), 개념, 일반화를 비롯한 지식, 기능, 가치, 행동 등의 영역이 고루 배치되도록 조직되어야 한다고 본다.

다. 교수-학습 방법

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 교수-학습 모형은 교육 목표 달성에 기여할 수 있는 다양한 수업 모형을 의미한다. 여기서는 Banks(1976: 190-193; 2008: 144-146)가 제시하는 문화적 정체성 발달단계와 Bennett(1993)의 간 문화 감수성 발달 단계(<http://www.awesomelibrary.org/multiculturaltoolkit-stages.html>)를 정리하고, 간 문화 감수성 학습, 문화 호응적인 학습, 반 편견 학습 등을 중심으로 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 교수-학습에서 적용 가능한 대표적인 모형을 소개하고자 한다.

먼저, 간 문화 감수성 학습 모형은 Banks와 Bennett이 제시하는 ‘간 문화적 감수성의 발달 단계’에 대한 정리를 통하여 모색될 수 있다(<표 13> 참조). 정리에 따르면, 간 문화적 감수성의 발달은 문

화적 배타성과 우월성→자기문화 보호와 타문화와 차이 인정→다른 문화에 대한 관심→이중문화주의와 수용→다문화주의와 국가주의→세계 시민주의 방향으로 점차 발달되어가는 과정을 제시하는 것이다. 이러한 간 문화적 감수성 발달 단계를 고려하여 허영식(2000)은, Banks와 Bennett가 제시한 ‘간 문화적 감수성의 발달 단계’와 유사한 단계 즉 자민족 중심주의→낮선 것에 대한 관심과 의식→타문화에 대한 이해→타문화의 승인과 존중→평가와 판단→선택적 습득 과정을 ‘간 문화적 학습 모형’이라고 제시하였다. 이러한 간 문화적 감수성의 발달 단계는 여러 형태의 다문화 교육 교수-학습 모형 개발을 위한 기초 준거가 될 수 있다.

[<표 13> Banks의 문화적 정체성과 Bennett의 간 문화적 감수성 발달 단계]

단계	Banks의 문화적 정체성 발달 단계	Bennett의 간문화적 감수성발달 단계	종 합
1	* 문화적·심리적 속박 - 다른 집단에 대한 부정적 고정관념 - 문화적 배타성, 자신에 대한 우월 의식	* 부정 - 문화 차이를 인식하지 못함	문화적 배타성과 우월성
2	* 문화적 보호 단계 - 자문화중심주의 - 문화적 정체성에 대한 새로운 발견	* 보호 - 일부 문화차이를 인정하지만, 부정적 임 - 자신의 문화적 가치를 우월하게 생각함	자기문화 보호와 타문화와 차이 인정
3	* 문화적 정체성에 대한 명료화 - 개인적 태도와 문화적 정체성을 설명함 - 자신의 문화집단에 대한 명료화된 긍정적인 태도를 발전시킴	* 최소화 - 고정관념 탈피, 언어·문화 차이 최소화 - 자신의 가치를 보편적인 가치로 생각함 - 다른 사람들에게 자기 문화를 투영시키려 하지 않음	다른 문화에 대한 관심
4	* 이중문화주의 - 개인들은 자신 및 다른 문화 공동체에 참여하기 위하여 건전한 문화적 정체성과 심리적 특성을 지님 - 두 문화 내에서 효과적으로 기능을 하려는 강한 의지를 지님.	* 수용 - 똑같은 보통 행위가 다른 문화에서 다른 의미를 가질 수 있다는 것을 이해함 - 관점을 바꿀 수 있음	이중문화주의와 수용
5	* 다문화주의 및 반성적인 국가주의 - 문화적·국가적 정체성 - 다른 인종·문화 민족 집단에 대한 반성적이고 긍정적인 태도를 명료화함	* 조정 - 자신의 준거 틀로 다른 사람들의 행동을 평가하며, 다른 문화 규범에 맞추는 행동으로 적응함	다문화주의와 국가주의
6	* 세계주의 및 세계적 역량(세계 시민주의) - 개인들은 반성적이고 명료화된 국가적 및 세계적 정체성을 지닌다.	* 통합 - 준거 틀을 바꾸고, 결과로 초래되는 쟁점을 다룰 수 있음	세계시민주의

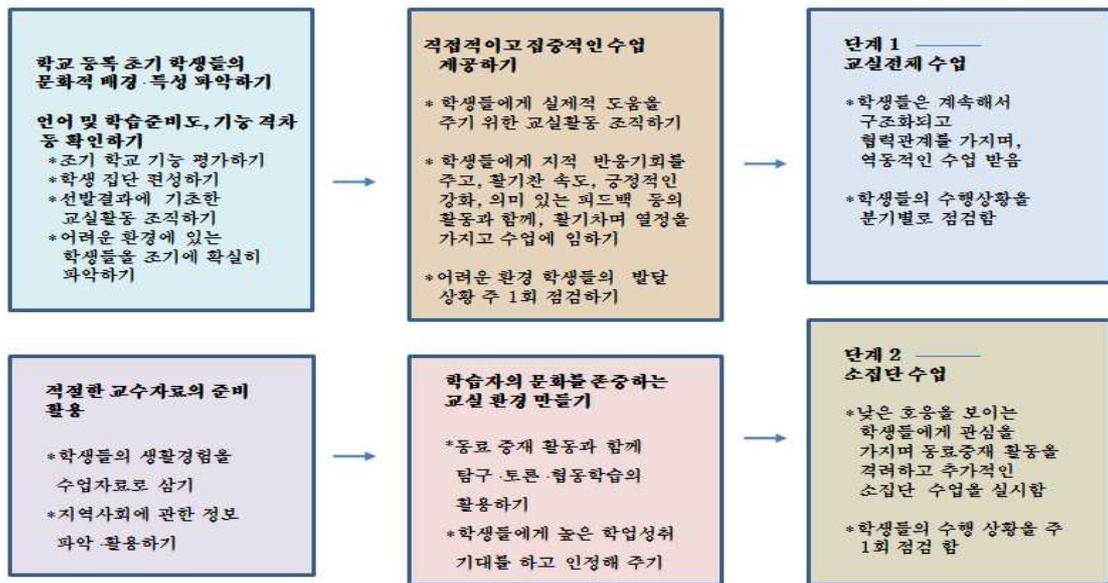
간 문화적 감수성의 발달 단계를 고려한 교수-학습 모형으로 장원순(2006: 39-40)이 제안하는 ‘일상적 삶에서의 다문화학습 접근법’ 즉 문제제기→현상탐구→인정과 수용→실천 계획→실천 및 반성 등의

단계별 교수-학습 활동 모형은 사회과 다문화교육 교실 현장에서 활용 가능하다고 볼 수 있다. 그가 Cleaf(1991: 332-339)의 것을 정리·소개한 것으로, ①우리 삶에서 발견하는 외국문화, ②언제 우리 것이 되었을까, ③다른 사람이 본 우리 문화, ④시사적인 사건, ⑤어린이의 텔레비전 프로그램 분석, ⑥마인드맵, ⑦우리과 우리가 아닌 것: 우리주의, ⑧나와 친구는 어떻게 다른가?, ⑨하위문화 탐구 등의 다문화 학습 활동 등은 사회과 생활중심 다문화 학습에서 적용 가능하다고 본다(40-42).

둘째로, 문화 호응적인 학습을 적용할 수 있다. 문화 호응적인 학습이란, 학교 수업 운영에 있어서 문화적으로 다양한 학생들의 특성·경험·관점을 활용하는 수업을 강조하는 교육을 의미한다(Gay, 2002: 106). 문화 호응적인 교실 수업 진행에 앞서 교사는 문화 호응적인 교실 수업을 구조화하는 작업이 필요하다. 이를 위해 학생들의 배경과 환경 파악하기, 직접적이고 집중적인 수업 실행하기, 학습자의 문화를 존중하는 교실 환경 만들기, 적절한 교수자료를 활용하기, 수업 진행상황에 대한 점검과 수정 등의 사전 구조화가 요구된다.

문화 호응적인 교실 수업 구조(<그림 3>)(Montgomery, 2001:4-9; Tylor, 2010: 25-26; Pang, 2001: 46-47)는, 학생들의 문화적 배경 검토, 어려운 환경에 있는 학생에 대한 배려, 학생들의 생활 경험을 수업자료로 삼기, 지역사회에 관한 정보, 탐구·토론·협동 학습의 적용, 동료 중재활동 활용, 호응이 낮은 학생들에 대한 관심, 열정 있는 수업 등의 특징을 지님을 알 수 있다.

[<그림 3> 문화 호응적인 수업의 구조]



셋째로, 반 편견 학습을 적용할 수 있다. 여기에서는 이종일(2009: 47-62)과 Stephan & Stephan(2004: 784-787)이 제시하는 편견 제거 교수-학습 모형을 정리한다.

한편 이종일(2009)에 따르면, 반-편견 학습은 전체 4단계 과정을 거치며 이루어진다(<표 14> 참

조). 문화·인종에 관한 사실적 지식 소개 단계로부터, 보편적 지식소개, 비판적 사고, 공정한 가치 제시 등의 단계를 거치면서 사람이 형성한 가치(다양성, 공정성, 평등, 정의, 인간 존엄성, 자유 등)와 비판적 사고의 결합을 통하여 편견 벗어나기가 모든 사람에게 의미 있는 것임을 깨닫게 하는 것이다.

[<표 14> 이종일의 반-편견 교수-학습 모형]

학습 단계	학습 활동 및 내용
1. 사실적 지식 소개	문화나 인종에 관한 조잡한 문화 상대주의 수준에 그침.
2. 보편적 지식 소개	1단계에 소개된 단편적 지식과 어떤 불일치 관계가 있는가를 살펴봄. 인종이나 문화에 대한 보편성과 종교, 지역 등에 토대한 편견과 어느 정도의 갈등관계를 부각시킴.
3. 비판적 사고	지금까지 편견을 준거로 낮추어 보았던 나와 다른 사람들의 풍습·문화가 합당한 논리적 근거가 있음을 찾게 함.
4. 공정한 가치 제시	지금까지 사람이 형성한 가치(다양성, 공정성, 평등, 정의, 인간 존엄성, 자유 등)를 제시하고 이를 3단계에서 학습한 비판적 사고와 결합함으로써 편견 벗어나기가 모든 사람에게 의미 있는 것임을 깨닫게 함.

Stephan & Stephan(2004: 784-787)은 편견 제거를 위한 교수-학습에 활용할 수 있는 방법으로 행동적·인지적·정의적 과정 및 기타 과정 등으로 나누어 제시한다(<표 15> 참조). 행동적 과정으로, 접촉, 강화 및 긍정적인 행위 모형화 하기, 자신 드러내기 등의 방법을 제안한다. 인지적 과정으로 집단 사이에 유사성 인식 높이기, 다양한 정체성 및 교차편집(Cross-cutting Category), 재범주화, 보편적인 내(內)집단 정체성 만들기 등의 방법을 제시한다. 정의적 과정으로 위협 제거하기, 기타 과정으로 공감(감정이입) 하기, 태도변화를 위한 불화(충돌) 활용하기, 가치-행동 불일치 명확히 하기 등이 제시된다. 여기에 제시된 다양한 편견 제거 방법 모형은 다양한 상황의 다문화교육 교실에서 활용할 수 있다. 이를 위한 교사의 지도 능력이 무엇보다 중요하다.

[<표 15> Stephan & Stephan의 편견 제거 모형]

행동적 과정	인지적 과정	정의적 과정	기타 과정
*접촉 -접촉에 필요한 조건으로 평등한 위치, 공통 목표의 추구, 권위 인물의 지지, 공동 관심과 인간성의 인식 *강화 및 긍정적인 행위 모형화 하기 -편견없는 행위에 대한 학생 보상 -편견이 강한 주류집단	*집단 사이에 유사성 인식 높이기 -외 집단구성원을 개인화시킴 *다양한 정체성 및 교차편집(Cross-cutting Category) -한 사람에 대해 다양한 정체성을 강조함 *재범주화⁴⁾ -특기나 취미 중심의 모	*위협 제거하기 -집단 유사성과 차이에 관한 정확한 정보를 제공 -필름, 비디오, 연극, 독서, 현지 여행, 초대강사, 집단토론, 역할학습 등은 타-집단 구성원에 대한 긍정적이고 정확한 정보를 제공함	*공감(감정이입) 하기 -인지적 공감과 정서적 공감 *태도변화를 위한 불화(충돌) 활용하기 -관례적이지 않은 방식으로 행동하게 한 후 이전의 편견적 태도를 바꾸도록 동기를 부여함 *가치-행동 불일치 명확

학생이 편견이 적은 학생들과 짝이 되어 이야기 나눔 *자신-드러내기 -개인적인 자기-노출을 함	임 참여 *보편적인 내(內)집단 정체성 만들기 -이중 정체성 전략 사용하기	히 하기 -평등·정의 등의 가치와 행동 사이 불일치에 직접적으로 직면하도록 유도함
---	--	---

사회갈등 문제를 주제로 한 의사결정 모형의 적용은, 무엇이 문제인가(문제 확인), 왜 이 갈등 문제가 발생되었을까(원인탐구), 이 문제의 발생 이면에 어떤 바람직하지 못한 일들이 관련되는가(가치탐구), 이 갈등 문제의 해결 대안에는 어떤 것들이 있는가(대안 탐색), 갈등 문제의 해결 대안들은 어떤 결과가 따를까(결과 예측), 각 대안들 중에서 현실 및 가치 측면에서 가장 적합한 대안부터 순위를 정할 수 있는가(의사결정), 어떤 행동을 할 것인가(행동) 등의 순서로 교실 수업이 진행될 수 있다.

저학년 교실의 경우, 학교와 교실 내에서 주류가치와 다양한 가치를 조화시킴으로써 학습자의 학업 성취에 도움이 되게 하는 방법으로 교직원-교사-학생 간 가족·교회와 같은 환경을 마련하여 실천하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 예컨대, 학생들이 교사를 엄마(할머니·이모·고모·언니·누나..)나 아빠(할아버지·큰/작은 아빠·삼촌·오빠·형..)로 부르기, 학생끼리 형제나 자매로 여기도록 하기, 교회의 성도 간 관계, 종교의례 과정(환영, 기도·예배, 예배 후 식사·교제 등)과 수업과정(따뜻한 인사·환영, 수업과 학습, 식사·여가활동 등)을 동일시하여 적용하는 방안을 고려해 볼 수 있다 (Irvin, 2003: 41-43). 교수-학습은 가족 같은 환경에서 하되 학업 평가 결과에 대해서는 자신이 확고하게 책임지는 교실 문화 조성이 중요하다고 본다. 지금까지 대표적인 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정에서 활용 가능한 대표적인 교수-학습 모형으로 '간 문화 감수성' 학습, 문화 호응적인 학습 모형, 반 편견 학습 모형, 사회갈등 문제를 주제로 한 의사결정 모형 등에 대하여 정리하였다. 이러한 교수-학습 모형은 교육과정·교과서 안내, 유능한 교사의 교재와 수업 지도안 개발, 학생의 적극 참여 등을 통하여 실행될 때 교육효과를 기대할 수 있다고 본다.

라. 평가

사회과 생활중심 다문화교육에서 평가는, 사회적 역할 주체로서 다문화 사회 대응에 필요한 지식을 얼마나 잘 파악하고 있는가, 그에 필요한 능력을 얼마나 갖추고 있는가, 얼마나 바람직한 가치·태도를 지니는가, 어떻게 실제 생활에서 행동 하는가 등의 측면으로 나누어 실시될 수 있다. 각 목표 영역별 평가 내용을 정리하면 아래와 같다.

1) 지식 영역

* 다문화 사회 기능·사회적 역할 및 다문화 집단의 기여에 대한 지식(관련 사례·개념·일반화)을 객관적으로 인식하는가?

- * 다문화 사회생활 주체 간 사회 갈등 문제에 대한 지식(관련 사례·개념·일반화)을 이해하는가?
- * 다문화 사회 고정관념·편견·차별 문제에 관한 지식(관련 사례·개념·일반화)을 알고 있는가?
- * 다문화 집단의 사회·문화적 특성에 관한 지식(관련 사례·개념·일반화)을 인식하는가?

2) 기능 영역

- * 개인, 집단 차원에서 상호 문화 이해 및 상호작용 능력을 발휘하는가?
- * 다문화 사회의 사건·상황·쟁점 등에 대하여 다양한 관점을 통한 해석 능력을 적용할 수 있는가?
- * 다문화 사회생활 주체 간 갈등 문제의 해결 능력을 지니는가?
- * 다문화 사회 문제에 대한 비판적인 사고 능력을 발휘하는가?
- * 다문화 사회 기능과 생활 주체의 역할 양상, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등에 대한 객관적 탐구와 의사결정 능력을 적용할 수 있는가?

3) 가치·태도 영역

- * 다문화 사회의 개인, 집단 구성원, 국가 시민으로서 바람직한 자아 및 사회 정체성을 지니는가?
- * 다문화 사회 시민으로서 상호 인권을 존중하는 가치와 태도를 갖는가?
- * 다문화 사회 구성원 간 상호 공존 가치와 태도를 내면화하고 있는가?
- * 문화 집단 간 상대 문화에 대하여 상호 개방·수용하는 가치와 태도를 가지고 있는가?
- * 자신이 속한 집단과 다른 관점을 지닌 집단에 대하여 차별하지 않으며 관용하는 태도를 지니는가?
- * 사회적 역할 상대의 입장에 공감하고 배려하는 태도를 갖고 있는가?
- * 다문화 사회의 모든 시민으로서 세계주의에 근거한 국가에 대한 애국심을 지니는가?

4) 행동 영역

- * 사회생활 주체의 바람직하고 합리적인 역할 수행, 다문화 집단 간 갈등, 고정관념·편견·차별 등의 문제 예방 및 해결을 위해 적극적으로 참여하는가?

위에서 제시된 목표 영역 별 대강의 평가 내용은 전체적인 기본 평가 구조와 방향을 나타낸다고 할 수 있다. 위에서 정리하여 제시한 평가 항목들은 지필평가, 수업 활동과 실생활에 대한 관찰, 자기 평가, 학생 간 평가, 집단 간 평가, 글쓰기 등 다양한 방법을 활용하여 평가될 수 있다.

한편, 거시적인 차원의 학교 다문화교육 교육과정 평가 기준 모색에 도움이 된다고 판단되는 ‘미국 다문화교육학회(National Association for Multicultural Education)’가 제시하는 ‘주(State) 교육과정 평가를 위한 기준’을 정리함으로써 ‘다문화교육 교육과정 평가 기준’ 모색을 위한 도움을 얻을 수 있다

고 본다. 여기서 제시하는 다문화교육 교육과정 평가 기준을 아래 <표 16>에 요약·정리하였다 (<http://www.google.com/#sclient=psy-ab>). 다양성을 수용하는 데 초점을 두는 ‘포괄성’, 사회적·역사적·자연적 현상에 대한 ‘다양한 관점’의 수용, 지식의 사회적 구성에 초점을 두는 ‘대안적인 인식론’ 수용, 민족·문화 소속 집단 성원으로서 자기 정체성을 강조하는 ‘자기-지식’, 모든 인간의 인권과 자유에 초점을 두는 ‘사회적 정의’ 등이 주목된다.

[<표 16> 미국 다문화교육학회의 교육과정 평가를 위한 기준]

*** 포괄성**

- 국가를 구성하는 광범위한 경험 범위와 사람들 다루기.
- 교과에서 기초 지식, 가치 체계, 사고방식 등에 관한 다문화적 경험 방식의 인식.
- 예외적인 곳과 일반적인 곳의 참여를 통해, 인간 경험 다양성에 대한 통합적 이해 제공.
- 과거·현재의 집단 상호의존 및 호혜적인 방식의 이해 증진.

*** 다양한 관점**

- 다양한 유권자들과 관점 표현.
- 다양한 사회구조 참여, 사회적·역사적·자연적 현상 이해.
- 사회 구조는 기여하는 사람들의 역사적 및 문화적 경험에 근거한다는 것.
- 독립적·배경 중심의 비판적 사고 증진.

*** 대안적인 인식론 수용: 지식의 사회적 구성**

- 대안적인 문화적 구조들의 경우 ‘구별되는’ 사고 방법이 따른다는 것.
- 전통적인 지식의 방법·내용과 ‘발전된 지식’ 사이의 차이 평가 기초 제공.
- 공동체 내에서 지식을 구조화하는 패러다임과 논리 정리.
- 전통적 및 대안적 신념 체계의 인과 관계 평가를 위한 분석 도구 제공.

*** 자기-지식**

- 자신의 문화·민족 정체성 조사, 다른 집단에 대한 태도·행동의 기원·상황 검토.
- 자신의 강점·약점 등 자신들의 문화·민족 정체성에 대한 비판적 이해 및 평가.
- 다문화 집단에서 소속원이 다양하며 상반된 실체가 존재한다는 것.
- 정체성은 역동적이며 변화가 가능하다는 것.

*** 사회적 정의**

- 헌법이 명시한 권리와, 우리 다문화 사회에서 시민성에 의해 수반되는 책임의 강조.
- 1948년, UN이 제정한 ‘세계 인권 선언문’ 특히 26조 2절 내용 즉 “교육은 인간의 인성에 대한 온전한 발달과, 인간의 인권 및 기본적 자유에 대한 존중을 강화하도록 이끌 것이다”라는 문구를 강조할 것. 그것은 모든 국가, 인종 또는 종교 집단 사이에 이해, 관용, 우애 등을 증진할 것이며, 평화 유지를 위한 UN의 활동을 발전시킬 것임.
- 지역에 관한 지식·행동 방식 및 이것이 지구적 배경에 미치는 영향에 대한 비판적 이해를 통해, “세계적으로 생각하고 지역적으로 행동하도록” 함.
- 개인적·조직 차원·정부의 결정이 어떻게 누군가에게 부정적인 영향을 주는 반면에 다른 집단에게 이득을 주는지에 대한 비판적 이해를 위한 기회 제공.
- 편견 근절 및 인종, 계급, 성, 연령, 성적 지향, 신체 외모, 능력·무능력, 출신국가, 종교적 신념 등과 관계없이, 모든 사람들의 요구에 부응하여, 정의·공정·민주 사회 발전을 위한 사회적 행동, 참여, 적극적·호응적으로 수행하는 시민(성) 계발.

* 미국 다문화교육학회(NAME: National Association for Multicultural Education)의 ‘주(State) 교육과정 평가 기준’을 요약·정리한 것임.

‘미국 다문화교육학회’가 제안하는 다문화교육 교육과정 ‘평가’ 기준(<표 16> 참조)을 사회과교육에 적용해 보면, 포괄성의 경우, 광범위한 사람의 지식, 사고방식, 가치 체계, 상호의존 등을 사회과교육

과정에 효과적으로 적용하는 방안을 제기할 수 있다. 대안적 인식론의 수용은, 한 측면의 지식 내용에 초점을 두는 전통적인 평가로부터 ‘지식의 사회적 구성’을 강조하는 것으로 학습자의 주관적 인식과 지식구성 능력 육성에 초점을 두는 사회과교실 교육을 강조하게 된다. 자기-지식은, 자신 및 다른 사람의 문화·민족 정체성에 대한 비판적 이해 및 정체성의 역동성을 강조하는 것으로, 자기-연구(Self-study)를 통해 확실한 자기-지식을 갖게 된 교사는 학생들의 정체성 형성에 긍정적인 영향을 줄 수 있으므로 교사의 자기-연구 능력의 육성은 매우 중요한 것이다. 사회적 정의는, 모든 인간의 인권·자유·지역이 세계에 미치는 영향, 진정한 평등, 편견 근절 등의 근간이 되는 평가 기준으로서 사회과교육과정 운영에서 가장 핵심이 되는 기준이라고 본다.

다양한 학생들로 구성된 교실에서 ‘집단 및 개인 수행 평가’를 하는 데 있어서 ‘평가 기준 설정의 중요성’에 대한 Cohen & Lotan(2004: 474-475)의 설명을 다음 <표 17>에 정리하여 제시하여 제시하였다. 정리에 따르면, 이질적인 다문화교실에서 협동학습이 부합된다는 점, 협동학습 결과에 대한 피드백주기가 어려우므로 각 집단 학습 결과에 맞는 독특한 평가 기준을 설정해야 한다는 점, 집단의 학급 발표를 통한 평가 기준의 통합 등에 대하여 설명하고 있다. Cohen & Lotan의 논의로부터, 협동학습에 대한 수행 결과 평가를 위해서 명확한 평가 기준 설정과 아울러 설정된 평가 기준을 학습 초기에 학생들에게 이해시킬 경우 학습효과 면에서나 학습 활동 적극성 면에서뿐만 아니라 교사·학생 간 피드백 주고받기 등의 측면에서 긍정적이라는 점을 시사점으로 제시할 수 있다.

[<표 17> Cohen & Lotan의 ‘수행 평가 기준 설정의 중요성’]

<p>*먼저, 교실 학생 간 이질적인 다문화교실에서 협동학습은 집단 관계를 증진하고, 추상적인 개념 등 인지적 목적을 성취하는 데 유리하므로 적용하는 것이 좋다.</p> <p>*둘째로, 문제는 협동학습 결과를 평가하는 것인데, 집단 학습을 통한 교수에서 가장 어려운 부분 중 하나는 교사로서 학습 결과를 발표하는 집단에게 피드백을 주는 일이다.</p> <p>*셋째로, 수업결과 측정을 위해서 수업 내용과 활동 사이 연결 관계는 학생 성취에서 중요하다. 수업 내용과 활동 사이에 명확한 관계가 없을 때, 학생들은 평가에 대한 투자에 무관심하게 된다.</p> <p>*넷째로, 학생들은 평가에 사용되는 기준을 알아야 한다. 그들에 대한 성취기대 사항들은 가시적이어야 하며, 그들은 자신의 학업 평가에서 적극적이어야 한다. 명확한 기준이 없을 경우, 그들은 자신이 공부한 것을 어떻게 드러내야하는지 모르며, 학습 경영에도 온전히 참여할 수 없다.</p> <p>*다섯째로, 각 집단 학습 결과에 맞는 독특한 평가 기준이 필요하다. 학생들에게 맞는 언어로 된 평가 기준은 이들에게 예시적인 집단 학습 결과를 구성하도록 안내한다.</p> <p>*여섯째로, 평가 기준은 학생들이 학급에 집단 발표를 함으로써 통합시킨다. 그들은 자신의 잠재적인 결과를 논의하고 발표 물을 만드는 다른 집단에게 피드백을 제공함에 있어서 기준 활용 방법을 배울 필요가 있다....중략</p> <p>훌륭한 ‘평가 기준’을 가진 교사와 학생들은 훌륭한 학습결과를 얻기 위한 안내자를 가진 것이다. 평가 기준을 가진 교사들은 그렇지 못한 교사들보다 집단 학습 결과에 대하여 훨씬 구체적이고 특별하게 피드백을 많이 준다....중략</p>
--

또한 다문화교육 평가에서는 다문화 집단 출신 학생들에 대하여 ‘문화적으로 민감하며 다양한 기술을 활용해야 한다’고 제안된다(Parker et al., 2010: 67). 다양한 인종, 민족, 사회계층 집단 출신 학생들의 발달을 평가하는 것은, 언어, 학습, 문화 차이 때문에 복잡하다. 따라서 유일한 평가 방법의 사용은, 특정 사회계층과 민족 집단 출신 학생들에게는 별로 유리하지 못하다. 교사들은 학생들의 성

취에 대해서 누적적이고 발달에 중요한 평가 전략을 적용해야 한다. 이러한 전략들은 관찰, 구두시험, 수행평가, 교사가 만든 평가 기준, 표준화된 평가기준 등이 해당된다. 학생들은 다양한 방식으로 그들의 능력을 익히고 드러낸다. 여기서 선호되는 표현 방식으로 ‘쓰기’를 들 수 있으며, 경쟁적인 학습과 협력 학습에 의해서 평가를 받기도 한다. 어떤 학생은 혼자 공부하는 것을 선호하는 반면에, 집단 학습을 좋아하는 경우도 있다. 따라서 학생들이, 다문화 사회에서 효과적으로 기능을 담당하는데 필요한 기능숙달 수준을 성취 여부를 확인하기 위하여 다양한 학습, 수행, 연구, 발표 방법 등에 맞는 평가 절차 및 평가 결과가 이루어져야 한다.

지금까지 각 목표 영역 별 평가 내용, 거시적인 차원의 학교 다문화교육 교육과정 평가 기준 모색에 도움이 된다고 판단되는 미국 다문화교육학회가 제시하는 ‘주(State) 교육과정 평가를 위한 기준’, 이질적인 학생들로 구성된 교실에서 ‘집단 및 개인 수행 평가’를 할 때 ‘평가 기준 설정의 중요성’에 대한 Cohen & Lotan(2004: 474-475)의 제안, 다문화 집단 출신 학생들에 대하여 ‘문화적으로 민감하며 다양한 기술의 활용 등에 대하여 정리하였다. 평가에서 중요한 것은 학생들이 학습 결과 사회생활 주체로서 사회적 역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면할 수 있는 다양한 문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 습득하고 실천할 수 있도록 돕는 데 있다. 이를 위한 교사의 지도와 평가를 위한 준비 및 실행 능력은 무엇보다 중요하다고 본다.

3. 사회과 생활 중심 다문화교육과정 모형 개발의 의의

지금까지 개발하여 제시한 사회과 생활 중심 다문화교육과정 모형의 의의를 정리하면 아래와 같다.

첫째로, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형은, 사회과교육에서 생활 중심 교육이 학습자의 사회생활에 초점을 두고, 다문화교육이 사회생활 주체 간 발생하는 다양한 쟁점에 초점을 두므로 두 교육이 상호 부합되므로 두 교육을 합성하여 사회과 생활 중심 다문화교육이란 용어를 만들었다. 사회과 생활 중심교육은, 학습자의 요구와 학습자의 생활상에 초점을 두는 특징을 지닌다. 다문화교육은, 국내에 거주하는 생활 주체(개인, 집단, 국가, 세계)가 사회생활을 영위하면서 직면하는 문화적 다양성으로부터 비롯되는 일, 문제(예를 들어, 인권, 편견과 차별 제거)등에 초점을 두므로 다문화교육에서 생활 중심 접근은 당연하고 자연스러운 접근이라고 할 수 있다.

둘째로, 사회과 다문화교육에서 ‘생활 중심’ 접근은, 학습자로 하여금 다문화 사회생활 국면에서 다양한 개인, 집단, 국가, 세계 등 생활 주체와 원활한 상호작용에 필요한 실제적인 지식, 기능, 가치 등의 습득에 도움이 된다고 할 수 있다. 가족, 경제, 정치, 교육, 복지, 기술체계, 교통·통신, 여가, 종교 등의 사회생활 영역에서 활동하는 역할 주체는 역할 수행을 통하여 욕구를 충족하고 사회통합에 기여하며, 그 과정에서 야기되는 다양한 문제·쟁점과 부딪히기도 하며 경험을 통하여 실천능력이 뛰어난 시민이 되어 갈 수 있는 것이다. 한국의 경우, 해외여행, 사업, 직업, 결혼 등을 목적으로 하는 장·단기 해외 인구이동과 유입인구의 비중이 가속적으로 높아지는 현 상황 속에서 사회과 생활

중심 다문화교육은 이에 원활히 적응할 수 있는 시민으로서 역량을 육성하기에 적합한 교육 모형이라고 할 수 있다.

셋째로, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형은 ‘거주민(자녀) 학생’과 ‘이주민(자녀) 학생’ 간 상호 문화적 특징·요소 이해라는 다문화교육의 중요 목적 달성을 용이하게 하기 위한 접근이라고 할 수 있다. 여기서 상호 문화적 특징·요소란 결국 사회생활 영역에 걸친 구체적인 생활상과 밀접한 것들이 된다. 다문화교육에서 ‘생활 중심’ 접근을 통하여 학생들은 자신 이해 및 타 집단의 사회생활 및 문화적 특징·요소를 이해할 수 있게 된다.

넷째로, 국내 사회생활 국면 다양성이 지니는 문제 해소를 위하여 ‘생활 중심’ 접근을 통한 사회과 다문화교육 교육과정 모형의 제시는 (예비) 집단 간 수용과 관용, 고정관념·편견·차별 제거에 일정 기여할 것으로 기대할 수 있다. 유입집단에 대한 기존 거주 집단의 수용·관용의 증진과 고정관념·편견·차별 제거의 실천 능력은, 단시간의 지식 및 암기 중심교육을 통해서 습득되는 것이 아니라, 실제 경험 사례를 중심으로 탐구와 토론, 의사결정 과정을 지속적으로 장기간에 걸쳐 경험함으로써만 형성되는 특성을 지닌다고 할 수 있다.

다섯째로, 교육 목표·내용·방법·평가 요소 등을 포함하는 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 개발을 통한 교육과정 개발 종사자·교원·학생 등의 연구·학습·지도 수월성을 위한 안내를 제공할 수 있다고 본다. 이 교육과정 모형은 국가·사회의 다문화화 및 학교·교실 다문화 현상에 적극적으로 대응할 수 있는 시민 양성을 위한 학교 사회과교육과정의 개발과 운영에 실제적으로 기여할 수 있다. 다시 말해 국내 다문화 현상에 대해 교육적 내용을 위하여 어디에 초점을 두고(목표), 어떤 내용을(내용), 어떻게 가르치고(교수-학습 방법), 무엇을 평가할 것인지 등에 대한 기본 안내를 할 수 있다고 본다.

정리한 바와 같이 사회과교육에서 ‘생활 중심’ 접근을 통한 다문화교육 교육과정 모형 개발은, 사회과 생활 중심 교육이 학습자의 사회생활에 초점을 두고, 다문화교육이 다문화 사회생활 주체 간 발생하는 다양한 쟁점에 초점을 두므로 상호 부합된다는 점에서 두 교육을 합성하여 새로운 형태의 교육과정 모형을 만들었다는 점, 학습자의 다문화 사회생활에 필요한 지식, 기능, 가치 등의 습득에 도움이 된다는 점, 거주민(자녀) 학생’과 ‘이주민(자녀) 학생’ 간 상호 문화적 특징·요소 이해라는 다문화교육의 중요 목적 달성에 유리하다는 점, 사회생활 국면 다양성이 지니는 문제 해소, 교육 목표·내용·방법·평가 요소 등을 포함하는 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 개발을 통한 교육과정 개발 종사자·교원·학생 등의 연구·학습·지도 수월성 등의 측면에서 그 의의가 있다고 볼 수 있다.

V. 나오며

이 논문은 사회과 생활중심 교육, 한국 다문화 사회의 쟁점, 다문화교육 관점 등에 대한 종합 논

의를 바탕으로 새로운 형태의 사회과교육과정 모형 즉 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 제시하였으며, 이를 바탕으로 연구 및 적용 방향을 제안함으로써 한국 다문화 사회 문제의 대응에 기여하는 데 목적이 있다.

연구의 목적 달성을 위한 연구 내용은 다음과 같다.

먼저, II장에서는 한국 다문화 사회의 쟁점과 사회과교육 교육과정의 방향에 대하여 정리하였다. 여기에서는 먼저, 한국 다문화 사회의 쟁점으로 사회통합의 약화, 다문화 사회 갈등, 고정관념·편견·차별 등의 문제에 대하여 정리하였다. 다음으로 이러한 문제를 극복하기 위한 학교 사회과교육 교육과정의 방향으로 사회생활 영역, 사회생활 주체의 역할, 다문화 집단 간 갈등, 고정관념·편견·차별 해소 등에 초점을 두는 교육과 여기에 다문화교육의 관점을 적용하여 실제적인 생활 중심의 다문화교육을 위한 교육과정 모형이 요청됨을 지적하였다.

둘째로, III장에서는 한국 다문화 사회의 쟁점에 대한대응을 위해 설정된 사회과교육 교육과정의 방향을 기초로 사회과 생활 중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형 개발을 위한 논의를 하였다. 논의 내용은, 사회과 생활 중심 교육, 다문화교육의 관점, 다문화교육 접근을 통한 사회과 생활중심 다문화교육의 구조와 정의 등을 중심으로 서술되었다. 사회과 생활 중심 교육에서는, 사회생활 영역, 사회생활 주제, 사회과 생활 중심 교육 등에 대하여 정리하였으며, 사회과 생활중심 다문화교육을 모색하기 위해서 생활중심 사회과교육에 다문화교육의 관점을 적용할 필요성을 제기하였다.

다문화교육의 관점에서는 생활중심 사회과교육과 부합된다고 판단되는 Banks의 다문화교육 교육과정 접근 모형이라고 할 수 있는 기여접근, 부가적 접근, 변형접근, 사회적 행동 접근과 교과 단원 내용 사례 등을 정리하고 그 의의가 지적되었다. 그 의의로, 학습자의 생활 영역 및 거기서 발생 가능한 ‘주제·쟁점’, 다문화 집단의 기여, 다문화 집단의 존재 이해 확대, 주류 중심 관점으로부터 벗어나 다양한 문화 집단의 관점으로 조망할 수 있는 기회 부여 등의 요소를 교육과정에 적용하는 방안을 재고할 수 있다는 점이 지적되었다.

다문화교육 접근을 통한 사회과 생활중심 다문화교육의 구조와 정의 부분에서는, 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형 접근 구조(<그림 2> 참조)를 도출하였다. 생성된 구조를 바탕으로 사회과 생활 중심 다문화교육을 다음과 같이 정의하였다.

“사회과 생활 중심 다문화교육이란, 다문화교육의 관점에서 개인, 집단(이주민-거주민, 가족, 학교, 지역, 직장, 성, 기타) 구성원, 국가 및 세계 시민으로서 사회생활 주체가 사회적 역할을 담당함에 있어서, 한국 다문화 사회가 직면할 수 있는 사회통합 약화, 다문화 집단 간 갈등, 고정관념·편견·차별 등 사회문제에 대처하는 데 필요한 지식, 기능, 태도 등을 습득하도록 돕는 사회교과 교육이다”

셋째로, IV장에서는 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 목표 영역별 준거를 모색하였다. 지식 영역의 준거로 사회기능과 사회적 역할 수행, 사회갈등 문제 해결, 고정관념·편견·차별 해소, 다문화집단의 사회·문화적 특성 인식 등이 제시되었다. 기능 영역의 준거로, 문화 간 이해·상호작용, 다양한 관점 해석, 갈등문제 해결, 탐구·의사결정 등이 제시되었다. 가치·태도 기능으로 자아·사회 정체성, 인권존중, 공존의식, 개방·수용의식, 관용, 공감·배려, 애국심·세계주의 등이 제시되었

다.

넷째로, V장에서는 III장과 IV장에서의 논의를 기초로 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형을 제시하였다. 이 부분에서는 앞에서 논의된 목표 영역별 준거를 기초로 먼저, 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 요소 즉 목표, 내용, 교수-학습 방법, 평가 모형 개발의 방향에 대하여 제시하였다. 목표와 내용의 경우, 종합 목표와 지식, 기능, 가치·태도, 행동 등으로 나누어 진술하였다.

지식 목표·내용으로, 사회기능·사회적 역할, 사회갈등 문제, 고정관념·편견·차별 문제, 다문화 집단의 사회·문화적 특성 등을 중심으로 다문화교육의 관점으로부터 도출된 다문화집단의 기여, 문화 집단 간 갈등해결을 위한 다양한 관점의 적용, 고정관념·편견·차별 문제 해결을 위한 인식 변화, 사회적 소수자 관점, 다문화 집단에 관한 부가적 특징 등을 적용하여 목표를 선정하고 그에 기초하여 내용을 선정하였다.

기능 목표·내용으로, 타 문화 이해·상호작용, 다양한 관점 해석, 갈등문제 해결, 비판적 사고, 탐구·의사결정 등의 요소를 중심으로 목표를 설정하고 그에 해당하는 내용을 선정하였다. 가치·태도 목표와 내용으로, 자아·사회 정체성, 인권존중, 공존의식, 개방·수용의식, 관용, 공감·배려, 애국심·세계주의 등을 중심으로 목표를 설정한 후 이를 바탕으로 내용을 선정하였다. 행동 목표·내용으로 심사숙고를 통한 다문화 사회 사회생활 주체로서 행동과 참여로 선정하였다.

교수-학습 방법의 경우, '간 문화 감수성' 학습, 문화 호응적인 학습, 반 편견 학습, 사회갈등 문제를 주제로 한 의사결정 등에 대하여 제시하였다. 평가 부분에서는, 목표 영역 별 평가 항목, 미국 다문화교육학회가 제시하는 '주(State) 교육과정 평가를 위한 기준', 이질적인 학생들로 구성된 교실에서 '집단 및 개인 수행 평가를 할 때 '평가 기준 설정의 중요성' 등에서 평가 방향에 대하여 제시하였다. 끝으로 사회과 생활중심 다문화교육 교육과정 개발의 의의로, 사회과 생활중심교육이 다문화교육과 부합되므로 두 교육을 합성한 새로운 형태의 사회과 생활중심 다문화교육이 만들어졌다는 점, 학습자의 다문화 사회생활에 필요한 지식, 기능, 가치 등의 습득에 도움이 된다는 점, 다문화교육의 중요 목적 달성에 유리하다는 점, 교육과정 개발 종사자·교원·학생 등의 연구·학습·지도 수월성 등에 기여한다는 점 등이 제시되었다.

연구를 마무리 하며 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정에 대한 후속 연구와 적용 방향에 대하여 제시하면 다음과 같다.

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 연구 방향을 제시하면 다음과 같다.

먼저, 여기서 연구된 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 모형이 적절하게 현행 사회과교육과정 단원에 적용될 수 있도록 도움이 될 수 있는 다양한 연구가 시도될 수 있다. 둘째로, 이를 위해 이 연구에서 도출된 목표 영역별 사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정 요소를 중심으로 현행 사회과교육과정 및 교과서를 분석하는 방법을 제안할 수 있다. 셋째로, 현행 사회과교육과정 어느 단원 어느 부분에 목표 영역별 사회과 생활 중심 다문화교육 요소를 배치할 것인지를 결정하기 위한 연구 역시 필요하다.

사회과 생활 중심 다문화교육 교육과정의 적용 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째로, 무엇보다 중요한 것은 사회과 교실 현장을 위한 교사의 교수-학습 지도안의 작성과 지도 능력에 있으므로 이에 대한 교사 양성 및 연수기관에서의 프로그램 및 교육과정의 운영이 요청된다. 둘째로, 학습자의 상황과 요구에 맞는 구체적인 사회과 교실 다문화 학습에 따른 실현가능하고 적절한 평가 항목을 개발하여 적용하는 일이다. 이를 위해 사회과 교육 및 다문화교육 관련 종사자의 연구 및 적용 노력이 매우 중요하다고 본다.

참고 문헌

- 강휘원(2006). 한국 다문화 사회의 형성 요인과 통합 정책. 국가정책 연구. 20(2). 5-34.
- 구정화 & 설규주(2012). 초등사회과교육. 교육과학사.
- 권오정 & 김영석(2003). 사회과교육학의 구조와 쟁점. 교육과학사.
- 김남국(2005). 다문화 시대의 시민 사회에 대한 시론. 국제정치논총. 45(4). 97-121.
- 김병조 외(2012). 한국의 다문화 상황과 사회통합. 한국학중앙연구원 출판부.
- 김세훈(2006). 다문화사회의 문화정책. 한국 행정학회 하계 학술대회. 발표 논문집.
- 네이버 지식백과 사전. <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=729677&cid=485&categoryId=485>
- 박남수(2010). 다문화 사회에 있어서 시민적 자질이 육성: 사회과를 통한 다문화교육의 모색. 사회과 교육. 33. 101-117.
- 박철휘(2013). “다문화 가정의 이해”. 다문화교육의 이해와 실천. 학지사. 52-78.
- 설동훈(2003). 국내 거주 이주 노동자 아동의 인권실태 조사. 국가인권위원회.
- 심상돈(2010). 다문화교육의 목표 체계와 내용연구. 고려대학교 박사 논문.
- 오계택 외(2007). 이주 노동자에 대한 한국인의 인식: 일터를 중심으로. 한국 노동연구원.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구. 한국교육 32(3). 61-83.
- 윤덕중(1989). 최신사회학. 형설출판사.
- 윤신오·박명호·권장수(2005). 이주 노동자 현황 및 개선 방안. 복지행정 논집. 15(2). 221-259.
- 이종일(2012). 사례분석을 통한 한국 인종 편견 특성. 사회과교육연구. 19(4). 95-120.
- 장원순(2006). 우리안의 차별과 배제, 일상적 삶에서의 다문화교육 접근법. 사회과교육연구. 13(3). 27-46.
- 장인실(2012). 다문화교육과 교육과정. 다문화교육의 이해와 실천. 학지사. 218-239.
- 전희옥(2002). 사회과교육에서의 갈등문제 교육. 사회과교육연구. 제 9호. 75-100.
- (2005). 사회과 사회적 역할 중심 교육과정 모형의 개발. 교육과정연구. 23(2). 한국교육과정 학회. 257-283.
- (2008). 다문화 사회 문제 대응을 위한 초등사회과교육 내용 탐색. 사회과교육연구. 15(3). 한

- 국사회교과교육학회. 143-162.
- (2012). 미국 교사교육기관 다문화교육 교육과정 사례 분석. *사회과교육연구*. 19(4). 121-142.
- (2013a). 사회과 '다양성'교육 내용 범위 검토: NCSS 다문화교육과정 지침서 및 Washington 대학교 다문화교육센터 보고서를 중심으로. *사회과교육연구*. 20(1). 105-120.
- (2013b). 사회과 생활 중심 다양성 교육 내용의 모색. 미국 Fairfax County 'World Language' 교과 단원 내용 분석을 중심으로. 한국사회교과교육학회 춘계학술발표회 자료집. 28-66.
- (2013c). 다양성 교육 기준·요소가 사회과교육에 주는 시사점. 한국사회교과교육학회 하계학술대회 자료집
- 조정아(2006). 새터민이 취업과 직장 생활 갈등에 관한 질적 연구. 한국사회의 새로운 갈등 구조와 국민 통합. 경제 인문사회연구회 학술 세미나 발표 논문집. 10월 19-20일.
- 차윤경·함승환(2013). "한국 다문화주의의 현황과 과제". *다문화교육의 이해와 실천*. 학지사. 18-43.
- 한건수(2004). 타자 만들기: 한국사회와 이주 노동자의 재현. 한국의 소수자 실태와 전망. *한울 아카데미*. 445-468.
- 한건수 외(2007). 이주자가 본 한국의 정책과 제도, 유네스코 아시아 태평양 국제 이해교육원.
- 한면희(2004). 비판적 사고 교육과정 평가. *교학사*.
- 허수미(2008). 다문화교육의 문제점과 간문화 학습의 대안적 유용성. *사회과교육*. 15(3). 163-188.
- 허영식(2000). 간문화학습의 이론적 기초와 학습과정. *사회과교육학연구*. 한국사회과교육연구학회. 82-102.
- Avery. P. G.(2010). Can tolerance be taught?. *Social Studies Today*. Loutledge. 235-246.
- Banks. J.A.(1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- BanksJ. A. et al. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts For Educating Citizens in A Global Age*. Center for Multicultural Education, College of Education. University of Washington, Seattle.
- Banks. J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson Education.
- Banks. J. A. (2010). *Approaches to Multicultural Curriculum Reform*. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley. 233-256.
- Banks. J. A. & Cookson. P. & Gay. G. & Hawley. W. D. & Irvine. J. J. & Nieto. S. & Schofield. J. W. & Stephan. W.(2010). *Education and Diversity*. *Social Studies Today*. Routledge. Taylor & Francis Group. 67-86.
- Bennett, Milton J. "Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity" in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.
- Bickmore. K.(2000). Elementary Curriculum about Conflict Resolution: Can children handle global politics?. *Theory and Research in Social Education*. 27(1).

- Case. R.(1993). Key Elements of Global Perspective. *Social Education*. 57(6). NCSS. 318–325.
- Gay. G.(2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. Vol 53(2). 106–116
- Gay. G.(2004). Curriculum and Multicultural Education, In *Handbook of Research on Multicultural Education*. JOSSEY–BASS. San Francisco. 30–49.
- Irvin. J. J. (2003). *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye*. Columbia University.
- Johnson. D & Johnson. R.(1995) Reducing school violence through conflict resolution. 추병완·김영은(역)(2000). 갈등해결을 통한 학교 폭력 예방. 도서출판 백의.
- Kim. J. K.(2011). The politics of culture in multicultural Korea. *Journal of Ethic and Migration Studies*. Vol. 37. No. 10. 1583–1604.
- Kriedler. W. J.(1984). *Creative Conflict Resolution*. Scott Foresman.
- Montgomery. W.(2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*. 33(4). pp. 4–9.
- Moore. J. R.(2006). Shattering Stereotypes: A lesson plan for improving student attitudes and behavior toward minority groups, *The Social Studies*. 97(1). 35–38.
- NCSS(1992). Curriculum guideline for multicultural education, *Social Education*, sep. 1992. 56(5). 274–294.
- Nussbaum. M.(2002). Patriotism and Cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.). *For Love of Country*. Boston: Beacon Press. 2–17.
- Palmer. J.(2001). Conflict Resolution: Strategies for the Elementary Classroom. *The Social Studies*. Vol. 92(2). National Council for the Social Studies.
- Pang. V. O.(2005). *Multicultural Education: A Caring–Centered, Reflective Approach*. 2nd Ed. McGraw Hill.
- Park. G. C. & Watson. S. L.(2011). In context multicultural education in Korea. *Multicultural Education*. Spring 2011, Vol. 18, Issue 3. 2–6.
- Parker. W. C.(2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
- Parker. W. C et al. (2010). *Social Studies Today*. Taylor & Francis.
- Parsons. T.(1951). *The Social System*. Free Press.
- State of Connecticut Board of Education.(1992). Guide to Curriculum Development in Social Studies. 67–80.
- Stephan.W. G. & Stephan. C. W.(2004). Intergroup relation in multicultural education programs. In Banks. J. A et al(Eds). *Handbook of Research on Multicultural Education*.

Jossey-Bass. 782-798.

Stopsky. F. & at al.(1994). Social Studies in a Global Society. Delmar Publishers Inc.

Taylor. Roben W.(2010). The Role of Teacher Education Program in Creating Culturally Competent Teachers. Multicultural education. Vol. 17(3). pp. 24-28.

Woolever. R. & Scott. K. P.(1988). Active Learning in Social Studies. Glenview. IL: Scott. Foresman and Company⁵⁾

- 1) 이주노동자의 경우, 1980년대 후반부터 이른바 ‘3D’업종을 중심으로 한국 노동시장으로 유입하기 시작하여 1990년대 들어서면서 급속히 증가하여 최근에는 약 60만 명에 달한다. 이와 더불어 국내에 불법으로 장기 체류하는 외국인 노동자 및 그 가족의 수 역시 빠른 속도로 증가하고 있으며, 그들의 출신국 역시 다양화되고 있다(박철희, 2013: 64-66; 차윤경 외, 2013: 43-44).
- 2) 1990년대 초반 까지만 해도 국제결혼 건수는 매년 약 5000여 건으로 전체 결혼의 약 1% 정도에 불과했다. 또한 국제결혼 유형 역시 한국인 여성과 외국인 남성 간의 결혼이 대부분을 차지하였으며, 상당수는 결혼 후에 외국으로 이주하였기 때문에 눈에 띄지 않았다. 그러나 1990년대 중반 이후 한국인 남성과 외국인 여성 간의 국제결혼이 급속히 증가하였다. 아울러 1998년 개정 국적법 시행을 계기로 한국계 중국인이 대부분을 차지했던 국제결혼 상대자의 출신 국가 역시 베트남, 필리핀, 태국, 인도네시아, 중앙아시아 등으로 확대되었다. 그 결과 최근 2004~2010년 사이에는 해마다 평균적으로 3만 6천 건이 넘는 국제결혼이 이루어졌는데, 이는 전체 결혼 건수 대비 11%가 넘는 수치이다. 특히 이들 국제결혼의 대부분은 한국에서 배우자를 찾기 어려운 농촌의 노총각이나 도시 빈민이 외국인 신부를 맞이하는 형태로 이루어 졌다(박철희, 2013: 55-63; 차윤경 외, 2013: 44).
- 3) 1990년대 후반 이래 급속히 늘어나기 시작한 북한이탈주민 역시 한국 사회 다문화화의 주용 요인이라고 할 수 있다. 현재로서는 약 2만 5천 명 정도에 불과하지만, 향후 북한 내부의 정치, 경제, 사회적 불안이 증폭될 경우, 정확한 수를 예측하기 어려울 정도로 많은 수의 북한 이탈주민이 한국으로 유입할 것으로 전망할 수 있다(박철희, 2013: 69-76; 차윤경 외, 2013: 44).
- 4) 연구자 사례: 미국 많은 공동체에서 이러한 사례를 발견할 수 있음: 동아리(체육, 음악, 예술 관련 방과 후 학습 공동체)모임 구성원은 인종 등에 상관없이 구성원 상호간에 원활한 교류를 하는 편임. 연구자의 자녀들의 경우도, 미국 고등학교에 전학하여 초기에 언어와 문화, 인종 등에서 격차와 소외를 극복할 수 있었던 것은 학교 내 다양한 동아리 모임의 회원가입을 통해서 편견의 대상이 되는 것으로부터 어느 정도 자유로워질 수 있었다고 본다.