

다문화교육을 위한 도덕 교사의 역할 탐색

추 병 완(춘천교육대학교 부교수)

《요약》

다양성이 존재하는 민주 사회에서 유능한 시민은 다양한 인종·민족·사회 계층·언어 집단에서 온 개인들에 대해 긍정적 태도 및 행위를 지니며, 이러한 사람들에 대해 숙고하고 그들과 함께 접촉하는 상황에서 그들을 동등한 지위로 대우한다. 이렇게 볼 때 도덕과 교육에서 다문화교육의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않는다. 그러나 다문화교육이 그냥 선언적인 구호로 이루어질 수 있는 것은 아니다. 그것은 교사의 탁월한 다문화적 능력을 요구한다. 이에 이 논문에서는 다문화교육을 위한 도덕 교사의 이상적인 역할 조건을 살펴보았다. 도덕과 교육을 통하여 다문화교육이 성공하기 위해서는 도덕 교사들이 다문화주의의 윤리학적 유용성과 다문화교육과 도덕교육의 상호 보완성에 대한 올바른 인식을 갖추어야 함과 동시에 다문화적 능숙함을 학교생활의 모든 측면에서 보여줄 수 있어야 한다. 끝으로, 도덕 교사는 학생들의 다문화적 시민성 함양을 위한 교수 방법을 적용해야 한다. 즉, 다문화시대에서 도덕 교사는 모든 학생들이 보다 민주적인 가치·신념·행위를 발달시키고 간문화적으로 행동하는데 필요한 지식·기능·태도를 함양할 수 있도록 도와주어야 한다.

주제어 : 다문화교육, 다문화주의, 다문화적 시민성, 도덕교육, 도덕 교사의 역할, 문화 감응 교수

I. 머리말

최근 우리 사회의 핵심 키워드는 다문화사회라고 할 정도로, 이제 문화적 다원성은 한국 사회를 규정하는 하나의 규범적 기술(normative description)이다. 국제결혼 및 외국인 노동자의 증가, 새터민의 유입 등은 우리 사회를 다문화 사회로 급격하게 변모시키는 중요한 기제로 작용하고 있다(추병완, 2007, p. 126). 국내 외국인 등록 인구는 수도권 지역을 중심으로 지속적으로 증가하여 2007년 현재 약 77만 명에 이르고 있다. 2005년도에 조사된 우리나라 총인구가 47,278,951명임을 감안할 때 외국인 등록 인구는 우리나라 인구 100명 당 1명을 이미 넘어 섰다. 또한 전체 혼인 건수 중 국제결혼이 차지하는 비율이 11.1%에 이르고 있으며,

농어촌의 경우에는 국제결혼의 비중이 50%가 넘는 곳도 있다. 일례로 경상북도의 경우 2006년 혼인한 농림어업 종사자 남성 가운데 50.1%가 국제결혼을 한 것으로 나타났다(경향신문, 2007년 12월 2일자).

새터민의 국내 입국 규모도 1998년 이후 매년 꾸준히 증가하고 있으며, 2007년 12월까지 총 12,254명이 국내에 입국하였다(통일부, 2008, p. 228). 이에 따라 다문화가정 자녀의 수도 급격하게 증가하는 추세를 보이고 있다. 2007년 교육인적자원부의 발표에 의하면, 우리나라의 다문화가정은 1990년대부터 지속적으로 증가하여 <표 1>에 나타난 바와 같이 현재 초·중등학교에 취학하고 있는 다문화가정 출신의 학생 수는 2007년 6월 현재 15,256명에 달하고 있다.

<표 1> 다문화가정 취학 학생 수

구분 유형	다문화가정 취학 학생 수			
	초	중	고	합계
국제결혼가정	11,444	1,588	413	13,445
외국인노동자가정	755	391	63	1,209
새터민가정	341	181	80	602
합계	12,540	2,160	556	15,256

출처 : 교육인적자원부, “2007년 다문화가정 자녀 교육지원 계획 발표”, 보도자료 2007. 6. 5.

이러한 추세라면 미래 한국 사회는 인구 구성이 더욱 다양해질 것이다. 이러한 증거의 일례로 2006년 발표된 외국인 정책 특별위원회의 자료에 의하면 2010년에는 국내 체류 외국인 수가 124만 명에 이를 것이라고 한다. 이는 향후 총인구로 추정되는 49,219,537명의 2.54%에 이르는 수치이다(조혜영, 2007, p. 3). 따라서 대한민국은 국가적 차원에서 다문화 사회에 대비한 적극적인 노력을 기울여야 한다.

이런 맥락에서 볼 때, 2007년 8월 유엔 인종차별철폐위원회의 권고는 한국 사회의 다민족적 성격을 국제적으로 공인하는 동시에 한국 사회가 당면해 있는 과제를 잘 지적하여 주었다. 위원회는 한국 사회가 실제와는 다른 ‘단일민족국가’ 이미지를 극복하고, 다민족적 성격을 인정해야 한다고 지적하였다. 위원회는 구체적으로 한국이 민족 단일성을 강조하는 것은 영토 내에 사는 서로 다른 민족, 국가 그룹들 간의 이해와 관용, 우의 증진에 장애가 될 수 있으므로 ‘순수혈통(pure blood)’과 ‘혼혈(mixed blood)’이라는 용어와 이에 따르는 관념에 대한 우려를 나타내기도 하였다. 위원회는 한국 사회의 다(多)인종적 성격을 인정하고 교육·문화·정보 등의 분야에서 적절한 조치를 취하라고 한국에 권고했다(민주사회를 위한 변호사 모임, 2007년 8월 21일자 보도자료).

다문화 배경을 가진 사회 구성원이 증가하고 사회의 다양한 영역에서 다문화 사회로의 진

전에 대한 관심이 고조되는 가운데 우리 정부도 <표 2>에서 나타난 바와 같이 다문화 사회로의 원활한 이행을 위한 다양한 대책들을 내어 놓았다.

<표 2> 다문화 정책 계획 현황

	여성결혼이민자 가족 및 혼혈인·이주자 사회통합 지원방안	다문화가정 교육 지원 대책	외국인 정책 기본방향 및 추진 체계	사회비전 2030
발표 시기	2006.4	2006.5	2006.5	2006.8
관련 부처	14개 부처 및 위원회	교육인적자원부	외국인정책위원회	대통령자문정책기획 위원회
비전과 목표	여성결혼이민자의 사 회통합과 열린 다문 화사회 실현-차별 및 복지 사각지대 해소	문화 민주적 통합으 로 한국을 문화적 용 해의 장으로 전환	외국인과 더불어 사 는 열린 사회 구현 : 외국인 인권 존중과 사회통합, 우수 외국 인력 유치 지원	세계와 교류하는 다문 화사회-차별과 배제가 없는 다문화사회
주요 내용	<ul style="list-style-type: none"> - 탈법적 국제결혼 중 개 방지 및 결혼당 사자 보호 - 가정폭력 피해자의 안정적 체류 지원 - 한국사회 조기정착 지원 - 아동의 학교생활 적 응 지원 - 생활안정 지원 강화 - 사회적 인식 개선 - 추진 체계 구축 	<ul style="list-style-type: none"> - 다문화가정 지원을 위한 부처간 협력 체계 구축, 우리 국 민의 다문화주의 의 식 제고 - 지역사회의 다문화 가정 지원 협력 체 계 구축 지원 - 학교의 다문화가정 자녀 지원 기능 강화 - 다문화가정 자녀교 육을 위한 교사 역 량 강화 - 교육과정 및 교과 서에 다문화교육 요 소 반영 - 대학생 멘토링 사 업을 다문화가정 자 녀에게 확대 - 국제결혼가정 자녀의 이중언어 학습 지원, 불법체류자 자녀의 신분 안정을 위한 부 처 협의 추진 	<ul style="list-style-type: none"> - 외국인 동포 포용 - 결혼이민자, 외국인 여성, 외국인의 자녀 권익 향상 - 난민에 대한 실질적인 지원 - 외국인 근로자 처우 개선 - 불법체류 외국인 인권 보호 - 다문화사회로의 통합 기반 구축 	<ul style="list-style-type: none"> - 결혼이민자와 이주 노동자 등 새롭게 등 장하는 사회적 배제 집단의 기본적 인권 보호와 사회통합 촉 진을 위한 기본법 제정, 정부내 전담 기구 설치 - 국제결혼이주여성 기초생활보장, 결혼 이주여성 지원센터 설치, 언어교실 운 영 등 지원책 마련

출처 : 김이선 외 2인, 『다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(1): 한국사회의 수
용 현실과 정책 과제』, 서울: 한국여성정책원, 2007, p. 170.

하지만 우리 정부의 다문화주의 정책과 다문화교육은 대부분 외국인 근로자와 국제결혼 이민자들이 우리말과 전통문화를 배움으로써 단일민족에 기초한 한국사회에 적응하는데 초점을 맞추고 있다. 한 핏줄, 한 민족, 한 언어, 한 문화로 요약되는 단일민족의 신화가 여전히 강한 영향력을 발휘하고 있다. 우리 사회는 빠르게 다문화사회로 전환되어 가는데, 다문화주의 정책이나 다문화교육은 아직 단일민족과 단일문화라는 신화를 주입하고 한 민족문화에의 동화를 강요하고 있다. 이렇듯 우리의 다문화 정책은 ‘폭넓은 진단’에 비해 ‘편협한 처방’에 그치고 있으며, 다문화교육의 이름만 무성하지 실상은 대부분 한국 문화로의 흡수 통일을 위한 동화주의 모델에 가깝다.

또한, 다민족·다문화 시대를 맞이하는 한국인의 태도에서는 여전히 양가적인 측면이 공존하고 있다. 다양성을 존중하고 이주자의 권리를 보호하는 것이 바람직한 가치라는 데에 한국인들은 대체로 동의하고 있고 그런 면에서 이주자들에게 관용적인 태도를 가지고 있다. 그러나 다른 한편 이주의 증대로 나타나는 새로운 변화들을 자기 자신의 문제로 인식하지 않으며 외국인에 대해 상당한 거리감을 느끼고 있다. 또한 외국인 이주자나 외국 문화에 대한 인식에서 국가별 경제발전 수준에 따른 위계적 관념이 강하게 작용하고 있다(김이선, 2007, p. 58).

이러한 우리의 사회적 현실은 학교교육에 새로운 과제를 부여하고 있다(김국현·추병완, 2008, p. 2). 다문화적 민주 국가로서의 대한민국은 학교교육을 통하여 구성원들이 문화 공동체, 국민 국가, 그리고 지구 공동체에 대하여 균형 있고 사려 깊은 애착심과 일체감을 발달시킬 수 있는 방안을 모색해야 할 시점에 놓여 있다. 세계사적인 시대 조류는 다문화적 시민성(multicultural citizenship)을 갖춘 시민을 요구하고 있으며, 국가의 구성원들이 다문화 세계에 적절히 대처하지 못하는 나라는 엄청난 불이익을 당함은 물론 생존 자체가 어려워지는 상황이 될 것이 분명하다(Banks, 2007, p. 22).

다문화적 민주 사회의 시민들은 국가 수준에서 공유되는 문화에 효과적으로 참여할 수 있어야 할 뿐 아니라, 소속 공동체의 문화에 대한 애정도 간직할 수 있어야 한다. 다양성이 결여된 통일성은 문화적 억압과 헤게모니로 귀결되며, 통일성이 결여된 다양성은 분파주의와 균열을 야기하기 때문이다. 진정한 의미의 다문화교육은 다양성과 통일성의 정교한 균형을 추구한다. 따라서 참다운 의미의 다문화교육의 실천을 위해서는 다양성과 통일성의 정교한 균형을 추구하는 교사의 역할이 무엇보다도 중요하다. 이에 이 논문에서는 다문화교육을 위한 도덕 교사의 이상적인 역할 요소들을 탐색해 보고자 한다.

Ⅱ. 다문화교육의 기본 가정과 개념 정의

1. 다문화교육의 기본 가정과 특징

다문화교육은 다문화주의 철학을 반영하는 몇 가지의 가정에 기반을 둔다. 살리리(Salili)와 후세인(Hoosain)은 다문화교육의 기본 가정을 다섯 가지로 요약하였다. 첫째, 문화적 다양성은 긍정적이고 풍부한 경험이며, 사람들로 하여금 서로의 문화에 대해 학습하도록 도와줌으로써 인간을 더욱 완전한 존재로 만들어 준다. 둘째, 다문화교육은 모든 학생들을 위한 것이지 소수 집단에게만 해당하는 것이 아니다. 셋째, 교수 활동은 문화 교차적인 만남이다. 넷째, 다문화교육은 전체 교육과정 속에 스며들어야 한다. 다섯째, 교육 체제가 모든 학생들에게 동등한 도움을 주지 못하였다(Salili & Hoosain, 2001, pp. 9~10).

콜닉(Gollnick)과 친(Chinn)은 다문화교육의 기본 가정을 다음과 같이 요약하였다. 첫째, 문화적 차이는 강점과 가치를 지니고 있다. 둘째, 학교는 인권과 문화적 차이에 대한 존중의 표현을 위한 모델이 되어야만 한다. 셋째, 사회 정의와 만인의 평등은 교육과정의 설계 및 실천에 있어서 최고의 중요성을 가져야만 한다. 넷째, 민주 사회의 지속을 위해 필요한 태도와 가치는 학교에서 장려될 수 있다. 다섯째, 학교교육은 다양한 집단으로부터의 학생들이 학습하도록 돕기 위해 지식·기능·성향을 학생들에게 제공해 줄 수 있다. 여섯째, 가정 및 지역 공동체와 협력적인 교육자들은 다문화주의를 지지하는 환경을 창출해낼 수 있다(Gollnick & Chinn, 2006, p. 7).

게이(Gay, 1994, p. 19)는 다문화교육이 네 가지의 전제에 바탕을 두고 있다고 주장하였다. 첫째, 공통의 학습 결과를 성취하기 위해 다양화된 수단을 활용하는 것이 문화적으로 상이한 학생들에게 동등한 교육 기회를 부여하는 최상의 방식이다. 둘째, 문화적 다양성은 현대 사회의 주요한 특징이며, 학교의 주된 기능은 국민문화로의 사회화이기 때문에 민족적·문화적 다양성은 교육적 과정의 핵심 요소가 되어야만 한다. 셋째, 다문화교육은 독립되거나 분리된 실체가 아니라 교육적 과정의 모든 차원에 스며들어 있어야 한다. 넷째, 효과적인 다문화교육은 태도·가치·내용·행동을 통합하고, 동시에 교육 체계의 모든 측면들을 연루시키는 포괄적인 노력을 필요로 한다.

한편, 장인실(2006, p. 30)은 다문화교육이 다음과 같은 특징을 갖는다고 보았다. 첫째, 다문화교육은 평등을 추구하는 철학적 개념이 교육과정 속에 적용된다는 점이다. 둘째, 특정 집단이나 집단을 위한 교육이 아니라, 모든 학생을 위한 교육과정이다. 셋째, 사회적 공평과 평등의 발달을 촉진시키는 사회 정의 교육이다. 넷째, 학생의 비판적 사고와 주체적 활동 및 의사결정을 강조하는 사회 실천 교육이다. 다섯째, 다문화교육은 기본 교육과정으로 세계 사

회에서 효율적으로 상호작용할 수 있는 필수적인 지식과 기술을 제공한다. 여섯째, 교육개혁 운동으로 학교를 비롯한 교육기관의 구조를 바꾸는 종합적 개혁 과정이다. 일곱째, 전체적인 과정으로 다양한 교육과정이 한 번으로 끝나는 교육이 아닌 역동적이고 지속적인 경험이다.

이렇듯 다문화교육의 옹호론자들은 현대 사회 및 학교교육에서 문화적 차이와 다양성을 약점으로 볼 것이 아니라, 오히려 장점으로 볼 것을 권장한다. 또한 그들은 다문화교육이 어느 특정 교과나 특정 단원에 국한되는 것이 아니라 학교의 모든 측면에 스며들어야 효과가 있음을 강조한다. 학교의 교육과정은 진정한 의미에서 다문화적으로 적용되어야 하며, 학교 교직원 구성이나 중요한 의사결정에 있어서 소수 문화 집단의 목소리가 반영될 수 있어야 한다. 나아가 다문화교육의 성공 여부는 교사 변인에 크게 좌우될 수 있음을 암시한다. 다문화교육에 임하는 교사들은 학습자의 문화에 대한 지식과 이해 능력, 학습자의 강점과 약점을 식별해낼 수 있는 기능 및 학습자 나름의 고유한 학습 양식과 문화에 적절하게 감응할 수 있는 기능, 문화적 다양성에 대한 긍정적 태도 및 문화적·인종적·민족적·종교적·성적 배경에 상관없이 모든 학생들에 대한 관심과 존중이 장려되는 학습 환경을 만들어내는 능력을 갖추고 있어야 한다.

2. 다문화교육의 개념 정의

다문화교육의 개념 정의 역시 학자들마다 상이한 경향을 보인다. 다문화교육에 대한 전문가들의 개념 정의를 몇 가지 소개하면 다음과 같다.

다문화교육은 효과적인 교실 수업과 학교 환경을 만들기 위해 학생들의 문화적 배경을 활용하는 교육 전략이다. 그것은 학교라는 무대 속에서 문화, 다원성, 평등, 사회 정의, 민주주의의 개념을 지지하고 확장시켜 준다(Gollnick & Chinn, 2006, p. 5).

다문화교육은 하나의 아이디어, 교육 개혁 운동, 그리고 하나의 과정이다. 다문화교육의 주된 목적은 교육 제도의 구조를 변화시킴으로써 남학생과 여학생, 예외적인 학생, 다양한 인종·민족·언어·문화 집단의 성원인 학생들이 학교에서 학구적으로 성취할 수 있는 평등한 기회를 가지게끔 하는데 있다(Banks & Banks, 2001, p. 1).

다문화교육은 인종차별주의에 반대하고, 인류평등주의적이며 포괄적인 하나의 확산적인 교육학적 과정이다. 다문화교육은 교육과정과 학교에서 활용되는 제도적 전략뿐만 아니라 교사, 학생과 학부모 사이의 상호작용 나아가 학교가 교수·학습의 본질을 개념화하는 방식까지 스며든다. 다문화교육은 기저의 철학으로서 비판교육학을 활용하며, 사회 변화의 근간으로서 지식, 성찰, 실천에 초점을 맞추고 있기 때문에 사회 정의라는 민주적 원리를 촉진시켜 준다(Nieto, 2000, p. 305).

다문화교육은 학생의 학구적·사회적·언어적 욕구를 충족시키는 다양한 학습 환경을

제공하는 학제적인 수업 프로그램이다. 이러한 프로그램은 여러 가지 목적을 가지고 있다. ① 다양한 인종, 성, 민족, 사회 계층 배경을 가진 학생들을 위한 기본적인 학문 기능을 개발한다. ② 자신이 속한 문화 집단 및 타 집단을 존중하고 인정하도록 학생들을 가르친다. ③ 자민족중심적이고 편견적인 태도를 극복한다. ④ 현재의 민족 소외와 불평등을 초래한 사회역사적·경제적·심리적 요인들을 이해한다. ⑤ 실생활에서의 민족적·인종적·문화적 문제들을 비판적으로 분석하고 지적인 결정을 내릴 수 있는 능력을 육성한다. ⑥ 더욱 인간적이고 정의롭고 자유로우며 평등한 사회를 개념화하고 열망하며, 그것을 실현하는데 필요한 지식과 기능을 획득하도록 도와준다(Suzuki, 1984, p. 305).

다문화교육은 모든 학생들로 하여금 강한 자존감을 발달시키고, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 공감을 나타내며, 자신의 잠재력을 최대한 실현할 수 있도록 공평한 기회를 경험하게끔 만드는 포괄적인 교수·학습 과정이다(Tiedt & Tiedt, 2002, p. 17).

이렇듯 다문화교육은 문화적으로 다양한 학생들의 교육적 요구를 더 잘 충족시켜주는 결정을 내리기 위한 개념, 이론 틀, 사고방식, 철학적 관점, 가치관 그리고 일군의 기준이다. 하나의 개념, 아이디어 혹은 철학으로서의 다문화교육은 생활양식, 사회적 경험, 개인적 정체성, 개인·집단·국민의 교육 기회를 조형함에 있어서 민족적·문화적 다양성의 중요성을 인정하고 중히 여기는 일군의 신념이자 설명이다. 결과적으로 그것은 기술적 차원과 규정적 차원을 갖고 있다. 기술적으로 다문화교육은 민족적으로 문화적으로 다양한 사회 구조를 인정한다. 다문화교육은 다양한 집단을 위한 공평한 처우를 보증하기 위해 행해져야만 하는 것을 규정한다. 평등, 상호 존중, 수용과 이해, 사회 정의에 대한 도덕적 결단의 원리에 기반을 둔 교육 체제 속에서 문화적 다원주의의 철학을 제도화하는 것이 바로 다문화교육인 셈이다. 반면에 개혁 운동으로서의 다문화교육은 사회적·문화적·민족적·인종적·언어적 다양성을 반영하기 위한 교육 기획의 구조적·절차적·본질적 구성 요소들의 개정을 강조한다.

비록 학자들마다 다문화교육의 개념 정의에 있어서 차이점을 드러내고 있는 것이 사실이지만, 그럼에도 불구하고 우리는 몇 가지 공통점을 찾을 수 있다. 다문화교육의 옹호론자들은 다문화교육의 내용이 민족적 정체성, 문화적 다원주의, 자원과 기회의 불평등한 분배, 오랜 억압의 역사로부터 파생하는 여타의 사회정치적 문제들을 포함해야만 한다고 주장한다. 그들은 다문화교육이 교육 개혁을 위한 철학이자 방법론인 동시에 수업 프로그램 안에서의 일군의 내용 영역이라고 믿고 있다. 즉, 다문화교육은 문화적 다원성에 대한 학습, 문화적 다원성을 위한 준비, 문화적 다원성의 경축을 의미하는 것이므로, 다문화교육은 학교의 프로그램·정책·관행에서의 변화를 필수적으로 요청한다는 것이다.

다문화교육의 옹호론자들은 명백하게 다원성을 중시하고 있으며, 다문화교육을 실현하는데 활용되는 특정한 내용·구조·관행은 학교가 처한 상황에 따라 다를 수 있음을 인정하고 있다. 따라서 다문화교육의 실행에 있어서 획일적인 구조를 부과하기 보다는 학교가 처해 있는 특정한 요구 사황에 부합하는 방식을 채택할 것을 권장하고 있다.

또한, 다문화교육의 옹호론자들은 다문화교육이 학교의 수업·행정·경영·상담·프로그램 계획·수행 사정·학교 풍토 등 교육의 모든 수준에서의 작동에 영향을 주는 의사결정을 위한 시사점을 갖고 있다고 믿는다. 그러므로 다문화교육에 관련된 모든 사람들은 그 실행에 있어서 적극적인 역할을 수행해야만 한다. 그들에게 있어서 다원성을 장려하는 것은 다원성을 인정하는 것, 다원성을 모든 수준에 통합하는 것, 다원성이 바람직하다는 진지한 신념 속에서 문화적 다원주의에 대한 자긍심을 표현하는 것을 의미한다. 학교에서 다문화교육을 위해 채택된 행동들은 지구 공동체 속의 인종, 언어, 민족 집단의 습관과 관습을 반영해야만 한다. 학교는 문화 집단에 대한 학생들의 포괄적 이해를 위해 다학문적이고 다차원적인 방법을 활용해야만 한다. 나아가 단일 문화 지향적인 방식에서 관리되어 왔었던 교육 체제에서의 근본적인 수정이 요청된다. 따라서 다문화교육은 학교의 다양한 수준에서의 동시적인 변화를 요구한다.

Ⅲ. 다문화교육의 목표, 차원 및 접근 방법

1. 다문화교육의 목표

다문화교육은 무엇을 목표로 하는가? 이에 대한 다문화교육 옹호론자들의 답변에는 목적과 목표 개념이 서로 혼재하여 있는 것이 사실이다. 여기서는 편의상 목표 개념으로 단일화하여 기술하고자 하였다. 먼저 뱅크스는 다문화교육을 모든 학생들이 문화적, 민족적 다양성이 증대되는 오늘날의 세계를 살아가는데 필요한 지식과 기술, 태도를 함양하는 총체적 교육 개혁 운동으로 정의하면서 그 목표를 다음과 같이 제시하였다(모경환, 2008, pp. 2~7). ① 개인들로 하여금 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진한다. ② 학생들에게 문화적·민족적·언어적 대안들을 가르친다. ③ 모든 학생이 자문화, 주류문화, 그리고 타문화가 공존하는 다문화사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하게 한다. ④ 소수민족집단이 그들의 인종적·신체적·문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시킨다. ⑤ 전(全)지구적이고 평평한 테크놀로지 세계에서 살아가는데 필요한 읽기, 쓰기, 수리적 능력을 습득하도록 돕는다. ⑥ 학생들이 자신이 속한 문화공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 그리고 전(全)지구적 공동체에서 제구실을 하는데 필요한 지식, 태도, 기능을 다양한 인종, 문화, 언어, 종교 집단의 학생들이 습득하도록 돕는다.

술레이만(Suleimann, 2004, p. 13)은 다문화교육을 모든 학생들을 위한 학습 기회를 증대하고 교육과 사회 제도 속에서 문화적 다양성을 찬양하는 포괄적인 교육적 접근이라고 정의하면서, 다문화교육의 목표를 학생의 차원과 예비 교사의 차원에서 구분하여 제시하였다

(Suleimann, 2004, pp. 14~16). 그는 다문화교육은 학생들에게 다음과 같은 풍부한 기회를 제공하는 목표를 가진다고 보았다 : ① 다양한 배경을 가진 타인들에 대한 긍정적인 태도 함양, ② 다양성을 인식하기 위한 지식과 기능의 습득, ③ 자민족중심주의에 의해 조장된 부정적이고 고정관념적인 이미지 제거, ④ 이해와 공감을 통한 차이의 간격 해소, ⑤ 다민족 사회에 대한 역사적 이해의 개발, ⑥ 민주적인 기능과 다원주의적인 시민 가치의 개발, ⑦ 민주주의에서의 역동적인 사회 변화의 인식, ⑧ 자신을 둘러싼 실제 세계에 대한 인식 개발, ⑨ 모든 사회에 영향을 주는 현실적인 인구 변인과 문화 변인에 대한 탐색.

나아가 그는 다문화교육은 예비 교사들이 다음과 같은 사항을 구비할 것을 목표로 한다고 주장하였다 : ① 미국 사회의 소수자와 다른 민족 집단의 상이한 경험과 공헌에 대한 지식·이해·평가, ② 다원주의 사회의 본질, 미국 사회에서의 갈등, 제도적인 인종차별주의·성차별주의·사회적 불평등의 기본 원인에 대한 철저한 이해, ③ 교육과정 영역에 전이될 수 있는 교육학적 원리들을 통합하는 철학적 근거를 통하여 다문화교육의 건전한 이론적 근거(sound rationale) 개발, ④ 학습 과정에 영향을 주는 사회문화적 요인을 포함하는 지식과 절차를 통해 학생에게 최선의 학구적·사회적 발달 증진, ⑤ 학생의 수행에 영향을 주는 학생 태도·가치 및 다른 동기적 요인의 이해, ⑥ 교사와 학생 모두에게 전문적인 학습이 일어나도록 교실에서 민주주의 정신 증대를 위한 다문화적 교수법과 수업에 대한 지식의 획득, ⑦ 다양한 사회문화적 배경을 가진 학생들에게 도움이 되는 효율적인 학급 경영 및 중재 기법의 학습, ⑧ 학생들의 학업 성취를 극대화하기 위해 그들의 사회문화적 배경에 민감하고 적절한 다문화적 자료의 활용.

존슨과 존슨(Johnson & Johnson, 2001, pp. 4~5)은 모든 학생들이 자신의 잠재력을 최대한 실현할 수 있도록 그들의 지적·사회적·개인적 발달을 조장하는 것은 개별 학생들에게 학습할 평등한 기회를 제공하는 것을 필요로 하며, 그것이 바로 다문화교육의 목표라고 보았다. 나아가 그들은 다문화교육의 목표는 네 가지의 상호 관련된 활동을 통해 성취될 수 있다고 주장하였다. 첫 번째의 활동은 모든 학생들이 자신의 잠재력을 실현할 수 있도록 모든 학생들에게 공정하고 평등한 교육 기회를 보장하는 것이다. 두 번째의 활동은 다문화적이고 세계적인 관점이 학습될 수 있도록 교육과정을 개혁하는 것이다. 세 번째의 활동은 학생들이 자신과는 상이한 문화의 성원들과 효과적으로 상호작용할 수 있도록 간문화적 능력(intercultural competence)을 가르치는 것이다. 네 번째의 활동은 편견과 차별에 맞서 싸우는데 필요한 지식과 사회 행위 기능을 가르치는 것이다.

그랜트와 슬리터(Grant & Sleeter, 2007, pp. 185~186)는 평등한 기회와 문화적 다원주의의 이상에 근거한 다문화교육은 다음과 같은 목표를 추구한다고 역설하였다. 첫째, 문화적 다양성의 이해·인정·수용을 증진한다. 둘째, 자신의 인종, 젠더, 장애, 언어, 종교, 성적 지향, 사회 계층 배경을 완전히 확인한 사람들을 위한 대안적인 선택을 장려한다. 셋째, 모든 학생

들이 학업에서 성공할 수 있도록 돕는다. 넷째, 권력의 불평등한 분배 및 지배 집단이 아닌 사람들의 기회를 제한하는 특권 등과 같은 사회적 이슈에 대한 인식을 제고한다.

한편, 베넷(Bennett, 2007, p. 32)은 포괄적인 다문화 교육과정의 개념 모델을 제안하면서 다문화교육의 핵심 가치와 목표를 제시한 바 있다. 그에 의하면 다문화교육의 핵심 가치는 문화적 다양성의 수용과 인정, 인간 존엄성과 보편적 인권의 존중, 세계 공동체에 대한 책임, 지구 존중이다. 한편 다문화교육의 목표는 다양한 역사적 관점의 이해, 문화적 의식의 개발, 간문화적 능력의 개발, 인종차별주의·성차별주의 및 모든 형태의 억압·차별과의 항쟁, 지구와 세계 공동체의 상태에 대한 인식의 제고, 사회 행위 기능의 개발이다.

이상의 논의들을 종합해 볼 때, 다문화교육의 목표는 크게 보아 일곱 가지로 정리될 수 있다(Gay, 1994, pp. 10~14).

- ① 민족적·문화적 리터러시(cultural literacy)의 개발 : 수업 자료 및 교육과정에서 전통적으로 배제되어 왔었던 다양한 민족 집단의 역사와 기여에 대한 정보를 학생들에게 제공하는 것을 의미한다. 대부분의 학생들은 주류가 아닌 소수 민족 집단의 역사에 대해 아는 바가 별로 없다. 다양한 소수 민족 집단의 구성원 역시 자신들의 문화와 역사에 대해 많이 알지 못하는 경우가 빈번하다. 어떤 민족 집단의 성원이라는 것이 그 집단에 대한 자기 지식 혹은 배타적인 지식의 소유를 보장하지는 않기 때문이다. 그러므로 다문화교육을 통해 학생들에게 자기 집단의 문화적 유산과 타 집단의 문화적 유산에 대해 정확하게 학습할 수 있도록 해 주어야 한다.
- ② 개인적 발달 : 다문화교육의 심리학적 토대는 자기 이해, 긍정적 자아개념, 자신의 민족적 정체성에 대한 자긍심을 강조한다. 자신에 대해 좋게 느끼는 학생들은 타인과의 상호작용에 있어서 더욱 개방적이고 수용적이며, 자신들의 문화와 정체성을 존중하는 경향이 높다. 자신이 속한 집단 및 다른 민족 집단에 대한 이해를 제고하는 것은 자신이 속한 집단 및 다른 민족 집단에 대한 부정적이거나 왜곡된 개념을 교정할 수 있는 기회를 제공해 준다. 그러므로 다문화교육은 개인 및 학습 환경에서의 심리적인 준비 상태를 갖추게 함으로서 학생들이 학업과 과제 숙달에서 성공할 수 있도록 도와준다.
- ③ 태도와 가치명료화 : 개인의 속성과 행위를 그가 속해 있는 전체 민족 집단으로 귀인하려는 경향성은 고정관념, 편견, 인종차별주의를 영속화하는 근거가 된다. 다문화교육은 민족적 태도와 가치를 명료화하는 목표를 지닌다. 이것은 편견, 고정관념, 자민족중심주의, 인종차별주의에 직접적으로 맞서는 것, 부정적인 민족적 태도와 가치의 근원·표현·효과를 비판적으로 분석하는 것, 민족적 신념과 진리 간의 차이를 일치시키는 것, 낡고 부정적인 민족적 태도와 가치를 새롭고 긍정적인 민족적 태도·신념·가치로 대체하는 것을 포함한다. 다문화교육은 인간 존엄성, 정의, 평등, 자유, 자기 결정, 민주주의의 원리에서 파생하는 핵심 가치들을 조장하는 목적을 갖고 있다. 다문화교육은

이러한 핵심 가치들의 교육을 통하여 학생들로 하여금 민족적 다양성을 존중하고 포용하며, 다양성은 인간적 삶의 총체적인 조건임을 인식하도록 만든다. 따라서 다문화교육을 통하여 민족적 가치와 태도를 분석하고 명료화하는 것은 인간의 창조적 잠재력을 펼치는 과정에 있어서 그리고 자기 혁신 및 사회의 성장과 발전을 위해 필수불가결한 것이다.

- ④ 다문화적인 사회적 능력 : 학생들이 민족적·인종적·문화적으로 다른 사람들을 이해하고 그들과 상호작용하는 방법을 배우는 것은 매우 중요하다. 다문화교육은 다른 문화 집단 성원과의 의사소통, 대인 관계, 입장채택, 맥락적 분석, 대안적 관점 혹은 준거들의 이해, 문화적 조건이 가치·태도·신념·선호·기대·행위에 영향을 주는 방식의 분석에 필요한 기능을 가르침으로써 문화 간 단절과 고립을 해결하고자 한다. 다문화교육은 이러한 목표 달성을 위해 학생들로 하여금 그들의 문화적 능력을 실천하고, 상이한 문화 집단과 상호작용할 수 있는 다양한 기회를 부여한다.
- ⑤ 기본적 기능 숙달 : 다문화교육은 민족적으로 상이한 학생들의 기본적인 리터러시 기능을 촉진시켜 주는 것을 목표로 한다. 다문화교육은 민족 자료, 경험, 사례를 수업에 활용함으로써 민족적으로 상이한 집단에 속한 학생들의 기본 기능을 숙달시켜 준다. 즉, 다문화교육은 교육의 과정을 민족적으로 다양한 학생들에게 더욱 효과적으로 만들기 위해 문화적으로 맥락적인 교수 활동을 전개하는 것을 목표로 한다.
- ⑥ 교육적 공평과 수월성 : 다문화교육은 공정한 교육적 기회의 부여를 통하여 교육적 수월성을 추구한다. 어떤 집단이 최상의 품질을 갖춘 교육을 받을 공평한 기회를 부여받지 못한다면 그 집단에 속한 학생이 교육적 수월성을 나타내는 것은 불가능하다. 그런데 공평한 교육 기회를 제공함에 있어서 핵심이 되는 것은 동일성(sameness)이 아니라 동등성(comparability)이다. 학습 기회의 동등성을 확보하게 만드는 것이 무언인지를 결정하기 위해 교사는 문화가 학습 양식, 교수 행위, 교육적 결정을 조형하는 방식을 이해해야만 한다.
- ⑦ 사회 개혁을 위한 개인적 능력의 구비 : 다문화교육의 궁극적인 목표는 학교에서 변화의 과정을 시작하여 그것이 사회로 확대되도록 하는 것이다. 그러므로 다문화교육은 기회에서의 민족적·인종적 불균형을 없애기 위해 사회를 개혁하려는 의지를 지닌 사회 변화의 주체 세력이 갖추어야 할 태도·가치·습관·기능을 계발하는 것에 초점을 맞춘다. 학생들은 다문화교육을 통하여 자신들의 민족적 이슈에 대한 지식을 확대하고, 의사결정 능력·사회 행위 기능·리더십 능력·정치 효능감·인간 존엄성과 평등에 대한 도덕적 결단을 계발하게 된다.

2. 다문화교육의 차원과 접근 방법

다문화교육은 복잡하고 다차원적인 성격을 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 현재 국내에서 다문화교육에 대한 논의는 다문화가정 학생들의 학교 적응력 제고 및 다문화가정 학생들에 대한 편견 해소에만 초점을 맞추는 경향이 있다. 일부 교사들은 다문화교육을 사회 교과에 국한된 활동으로 치부하기도 한다.

뱅크스(Banks, 2002, p. 14)는 다문화교육의 차원을 다섯 가지로 제시하였다. 내용 통합은 교사들이 자신의 교과나 학문 영역에 등장하는 주요 개념, 원칙, 일반화, 이론을 설명하기 위해서 다양한 문화 및 집단에서 온 사례, 자료, 정보를 가져와 활용하는 정도를 지칭한다. 지식 구성 과정은 특정 학문 영역에 내재하는 문화적 가정, 준거 틀, 관점, 편견 등이 해당 학문 영역에서 지식이 형성되는 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 학생들이 이해하고, 조사하고, 판단할 수 있도록 교사가 돕는 것을 의미한다. 편견 감소는 학생들의 인종적 태도의 특징과 학생들이 보다 긍정적인 인종적·민족적 태도를 습득할 수 있도록 하는데 활용할 수 있는 전략을 다룬다. 평등한 교수법은 교사가 다양한 인종, 민족, 사회계층 집단에서 온 학생들의 학업 성취도를 향상시키기 위하여 수업을 수정하는 것을 칭한다. 이것은 여러 문화적·인종적 집단 내에 존재하는 독특한 학습 습관에 부합하는 다양한 교수법을 사용하는 것을 포함한다. 학생들에게 기회를 제공하는 학교문화와 사회구조는 다양한 인종, 민족, 언어, 사회계층 집단에서 온 학생들이 장차 교육적 평등과 권한 부여를 경험하도록 학교의 문화와 구조를 재구성하는 과정을 뜻한다. 이것은 모든 집단에서 온 학생들이 평등한 성공의 기회를 가질 수 있도록 학교를 변화의 단위로 개념화하고, 학교 환경을 구조적으로 변화시키는 것을 의미한다.

한편 베넷(Bennett, 2007, pp. 4~10)은 다문화교육의 차원을 네 가지로 제시하였다. 공평 교육은 모든 학생들에게 공정하고 평등한 교육 기회를 제공하는 것을 의미한다. 교사는 긍정적인 교실 풍토를 창조하고, 학생들의 성취를 위해 문화 감응 교수를 활용하며, 교수·학습에 대한 접근에 있어서 빈부와 같은 조건뿐만 아니라 문화적 양식 및 문화에 기반을 둔 아동의 사회화를 고려한다. 교육과정 개혁은 백인 위주의 전통적인 교육과정을 재고하여 개혁하는 것을 의미한다. 다문화 능력은 민족적 정체성을 발달시키고, 주류 문화와 토착 문화 간의 분열적인 이분법을 회피하며, 다문화주의를 정상적인 인간 경험으로서 인식하여 편견을 해소하는 것을 의미한다. 사회 정의를 지향한 교수는 적절한 이해·태도·사회 행위 기능의 발달을 통하여 인종차별주의, 성차별주의, 계급차별주의에 맞서려는 결단력을 키워주는 것을 의미한다.

한편, 다문화교육의 옹호론자들은 다문화교육이 학교에서 실행되기 위한 다양한 제안을 내놓고 있다. 뱅크스에 의하면 문화적인 내용을 교육과정에 통합할 때 사용하는 접근법에는

크게 보아 네 가지가 있다(모경환, 2008, p. 70). 기여적 접근법(contribution approach)은 영웅, 공휴일, 개별적인 문화적 요소에 초점을 맞춘다. 부가적 접근법(additive approach)은 교육과정의 구조는 변화시키지 않은 채 내용, 개념, 주제, 관점을 교육과정에 더한다. 변혁적 접근법(transformation approach)은 학생들이 다양한 민족 집단 및 문화 집단의 관점에서 개념, 이슈, 사건, 주제를 바라볼 수 있도록 교육과정의 구조를 변화시킨다. 끝으로 의사결정 및 사회적 행동 접근법(decision-making and social action approach)은 학생들이 중요한 사회 문제들과 관련하여 결정을 내리고 문제해결에 도움이 되는 행동을 취한다.

한편 슬리터와 그랜트(Sleeter & Grant, 2007, pp. 29~30)는 다문화교육에 대한 문헌 분석을 토대로 하여 다문화교육에 대한 다섯 가지 접근법을 제안하였다. 문화적으로 상이한 학생을 가르치는 접근법(teaching the culturally different approach)은 문화적으로 적절한 수업을 통하여 유색 인종 학생의 학업 성취를 향상시키고자 한다. 이 접근법은 문화적으로 상이한 학생들을 주류 사회에 조화시키는데 초점을 맞춘다. 인간관계 접근법(human relations approach)은 학생들로 하여금 그들의 사회적·문화적 차이에 대해 이해하게 함으로써 모든 인간의 공통성을 학습하게 한다. 이 접근법은 다양한 사람들이 서로 조화롭게 사는 것을 강조하고 있다. 단일 집단 연구 접근법(single group studies approach)은 유색 인종·여성·동성애자·낮은 사회경제적 집단에 대한 억압의 역사와 현재의 이슈에 대해 가르치는 것에 초점을 맞추고 있다. 이 접근법은 시간의 흐름 속에서 어느 한 집단에 대한 인식·존중·수용을 발달시키는데 치중한다. 다문화교육 접근법(multicultural education approach)은 다원주의 사회에서 민주주의의 이상을 반영하기 위해 교육적인 과정의 변혁을 조장하고자 한다. 이 접근법은 편견 감소, 만인을 위한 동등한 기회 제공 및 사회 정의의 구현, 불공평한 권력 분배가 민족·인종 집단에 미치는 영향에 초점을 맞춘다. 끝으로 사회 재건가 접근법(social reconstructionist approach)은 학생들로 하여금 사회 변화를 위한 주체 세력으로서의 역할에 대해 학습함으로써 더욱 평등한 사회를 만드는 일에 참여하게 하는데 강조점을 둔다. 이 접근법은 다양한 집단들 사이에서의 권력 및 여타 자원의 재분배에 헌신하는 분석적·비판적 사고가와 사회 개혁가로서의 학생들을 만드는 일에 초점을 맞춘다.

그 밖의 학자들에 의해 제안된 접근법들 또한 위에 언급한 것들과 큰 차이를 보이지는 않는다. 게이(Gay, 1994, pp. 14~16)는 다문화교육에 대한 접근법과 관련한 여타 학자들의 논의를 크게 세 부류로 요약하여 제시하였다. 문화적 다원주의에 관한 내용을 가르치는 것, 문화적으로 다양한 학생을 가르치는 것, 여타의 학문 주제와 지적 기능을 가르치기 위하여 문화적 다원주의를 활용하는 것이 바로 그것에 해당된다.

문화적 다원주의에 대하여 가르치는 것은 가장 전통적이면서도 공통적인 접근법이다. 그것은 민족 집단의 역사·유산·기여·사회적 이슈에 관한 수업 요소들을 개발하는 것에 강조점을 두고 있기에 주로 내용 중심적인 특징을 보여준다. 이를테면 사회, 음악, 미술 등의

수업에서 특정 민족 집단에 관한 수업을 전개하는 것이다. 이 접근법은 주류 사회에서 과소 평가되거나 편견과 오해로 얼룩져 있는 특정한 민족·문화 집단에 대하여 학생들에게 사실적으로 올바른 정보를 제공하는 데에 치중한다.

문화적으로 상이한 학생들을 가르치는 것은 내용 지향적이라기보다는 과정 지향적이다. 이 접근법은 교육 기회 및 결과를 개선하기 위한 하나의 기반으로서 상이한 민족·문화·인종 배경에서 온 학생들과 더욱 효율적인 수업 관계 및 래포를 형성하는 일에 관심을 둔다. 이 접근법은 문화와 인지, 교육과 민족성, 교수·학습 양식과 문화적 조건화 사이에는 상호 작용이 존재한다는 것을 전제로 한다. 앞에 언급한 문화적 다원주의에 대하여 가르치는 것이 자료 개발과 교육과정 개선을 강조한다면, 이 접근법은 교사교육, 직원 역량 개발, 교실 수업에 우선권을 부여한다. 이 접근법은 문화적으로 상이한 집단에서 온 학생들에 대해 교사가 갖고 있는 태도·가치·지식이 개선된다면, 교사들이 그들에게 문화적으로 더욱 적절한 수업을 전개할 수 있을 것이라고 본다.

세 번째의 접근법은 내용과 과정을 결합한 것이다. 실제로 있어서 이 접근법은 여타의 지식과 기능을 가르침에 있어서 문화적으로 다원적인 내용·경험·관점을 활용하는 것을 의미한다. 이를테면 이해, 어휘, 의미 추론 등과 같은 여러 가지 읽기 기능을 가르치는 과정에서 특정 민족 집단의 소설·시·민담 등을 활용하는 것이다. 지리적 입지 개념을 가르침에 있어서 특정 민족 집단의 이주 및 정착 유형을 활용할 수도 있다. 나아가 학생들은 특정 문화 집단의 상황이나 사건을 조사함으로써 문제해결, 비판적 사고, 가치 분석 기능 등을 함양할 수도 있다. 이에 덧붙여 교사는 문화적 조건화가 학습 상황에서의 행위에 미치는 영향에 대한 지식을 획득함으로써 어떤 수업 전략·수행 평가·욕구 사정·교육과정 자료·학습 풍토가 문화적으로 상이한 학생들의 교육 기회를 극대화하는데 가장 적합한 것인지에 대한 의사 결정을 내리는데 도움을 얻을 수 있다.

IV. 다문화교육을 위한 도덕 교사의 역할

그렇다면 이러한 다문화교육을 올바르게 실천하기 위해 도덕 교사가 갖추어야 할 이상적인 조건은 무엇인가? 최근 국내의 한 연구 결과는 다문화교육을 위해 교사에게 요구되는 자질로서 학생들의 문화적·경험적 특성에 대한 이해, 다문화 교수·학습 방법과 자료 활용·환경 구성, 학부모의 요구 파악, 편견과 고정관념에서 벗어나 자유로운 대화 방법 사용, 수용적이고 관대한 분위기 조성, 정확하고 편견 없는 정보 제공, 다문화에 대한 풍부한 지식, 다문화교육에 대한 확고한 신념을 제안한 바 있다(오은순, 2007, pp. 36~37).

한편 경기도다문화교육센터(2007, p. 9)에서는 학교 다문화교육을 위한 10대 교사 가이드라인을 다음과 같이 제안하였다 : ① 교사는 다문화교육의 핵심적 역할을 수행하며 다문화교육을 담당할 수 있는 적절한 지식, 태도, 기능을 습득하고 있어야 한다. ② 교사는 우리사회를 구성하고 있는 다양한 민족 집단들의 역사와 문화에 대한 기본적인 지식을 갖추고 있어야 한다. ③ 교사는 인종적 편견이나 고정관념의 문제점을 인식하고 이에 대해 반성적 사고를 할 수 있어야 한다. ④ 교사는 학생들이 가지고 있는 인종적 편견과 민족적 고정관념을 파악하여 이를 변화시키도록 노력해야 한다. ⑤ 교사는 수업 시간에 사용하는 교과서 및 관련 학습 자료에 인종차별적 요소가 있는지 파악하고 이를 개선해 나가야 한다. ⑥ 수업에서 다문화가정의 학생들에 의해 만들어진 여러 가지 자료(수기, 책, 면담 자료, 영화, 비디오테이프 등)를 활용하고, 그들의 견해에 관심을 가져야 한다. ⑦ 다문화 수업을 진행할 때는 학생들의 발달 단계를 고려하여 개념, 내용, 활동 등을 적절히 적용해야 하며, 저학년에서는 보다 구체적 접근을, 고학년에서는 추상적인 개념이나 사례연구, 체험활동 등을 활용토록 한다. ⑧ 교사의 기대는 학생들의 성취에 지대한 영향을 미치므로 다문화가정의 자녀들이 높은 학업 성취를 이루도록 교사는 그들의 가능성을 인정하고, 격려해주어야 한다. ⑨ 인종 간 교류와 통합에 매우 유용한 협동학습 방법을 사용하여 수업 시간에 다양한 인종적, 민족적 배경의 학생들이 어울려 학습할 수 있도록 장을 마련해야 한다. ⑩ 학급, 학교의 행사나 활동에 있어서 다문화가정의 학부모와 학생들이 반드시 참여하도록 하고 초기에 능숙하지 않다는 이유로 배제시켜서는 안 된다.

여기서는 이러한 연구 결과를 수용하는 가운데 도덕 교사가 갖추어야 할 이상적인 역할 조건을 모색하려 한다. 일부 도덕 교사들은 다문화교육을 사회과 등 특정 교과에 국한된 교육 활동으로 오해하고 있다. 그러나 다문화교육이 추구하는 기본 가치는 도덕교육이 추구하는 가치와 일맥상통하며, 다문화교육의 성공 여부는 교사의 다문화적 능력과 밀접한 관련이 있음을 생각해 볼 때 다문화교육에 있어서 도덕 교사의 역할은 매우 중요하다. 특히 도덕 교사는 다문화주의와 윤리학, 다문화주의와 도덕교육의 관계에 대하여 명확하게 인식하고 있어야 함과 동시에 학교생활의 모든 측면에서 학생들에게 다문화적 능숙함을 보여줄 수 있어야 한다. 또한, 도덕 교사는 학생들의 다문화적 시민성 함양을 위한 교수 방법을 적용해야 한다. 즉, 도덕 교사는 모든 학생들이 보다 민주적인 가치·신념·행위를 발달시키고 간문화적으로 행동하는데 필요한 지식·기능·태도를 함양할 수 있도록 도와주어야 한다.

1. 다문화주의와 윤리학, 도덕교육의 관계에 대한 올바른 인식

다문화교육을 올바르게 실천하기 위해 도덕 교사는 다문화주의와 윤리학의 관계, 다문화교육과 도덕교육의 관계에 대한 올바른 지식을 갖추고 있어야 한다. 먼저 도덕 교사는 다문

화주의가 윤리학에서 차지하는 위상에 대하여 올바르게 인식할 필요가 있다. 다문화주의는 윤리학에 서구 중심의 편견이 있다고 주장하면서 그것을 교정하는 방법을 보여주고자 한다. 이와 관련하여 스테바(Sterba, 2001, p. 81)는 서구 이외의 문화가 우리 시대에 방어할 수 있는 윤리학을 형성하는데 도움이 될 수 있는 방법을 세 가지로 제시하였다. 첫째, 서구 이외의 도덕의 이상적 목표가 우리의 서구 도덕의 이상적 목표를 의미 있게 교정하고 해석하도록 도울 수 있다. 둘째, 서구 이외의 문화는 우리가 이전에 인정하지 않았거나 혹은 충분히 인정하지 않았던 우리의 도덕의 이상적 목표로부터 나오는 중요한 의무를 우리가 인정하도록 도울 수 있다. 셋째, 서구 이외의 문화는 우리 자신의 도덕의 이상적 목표를, 특히 상이한 문화 사이에, 가장 잘 적용하는 방법을 우리가 알도록 도울 수 있다.

첫째와 관련하여 스테바는 동물, 식물, 그리고 특정한 자연물이 상호 존중을 요구하는 복잡한 사회적 교제를 할 수 있는 인격이라는 도덕적 지위를 지니고 있다고 믿었던 아메리카 인디언 부족의 사례를 들고 있다. 전통윤리학은 오직 인간만이 인격이라는 도덕적 지위를 가지고 있다고 가정하였으나, 인디언 부족의 사례는 전통윤리학의 가정을 교정하는 데 도움을 줄 수 있다. 둘째와 관련하여 그는 자식으로서의 의무를 강조한 공자의 윤리학을 예로 들었다. 셋째와 관련하여 그는 베트남 전쟁 개입의 예를 들고 있다. 베트남의 역사와 문화 그리고 호치민과 베트 민(Viet Minh)의 배경과 성격에 대한 무지가 미국의 의사결정권자들로 하여금 비참한 결과를 가져온 잘못된 공공 정책을 지지하도록 이끌었다는 것이다.

필자가 보기에 다문화주의가 갖는 또 다른 윤리학적 함축은 도덕 교사들이 도덕교육을 통해 가르치는 도덕적 지식에 대해 새로운 관점을 가질 것을 요구한다는 점이다. 도덕 교사는 학생들에게 도덕적 지식이 사회적 구성물(social construction)임을 분명하게 가르쳐야 한다. 즉, 도덕적 지식을 포함한 여타의 지식은 그것을 구성하는 사람과 문화의 관점·경험·가치를 반영하며, 지식의 창조자와 사용자들 사이에서 역동적으로 변화하며 논쟁의 대상이 되기도 한다는 점을 분명하게 인식시켜 주어야 한다. 이를테면 서구의 전통적인 윤리학 이론이 여성들의 입장에서 볼 때는 지극히 남성주의적이기에 아버지의 목소리만 강조될 뿐 어머니의 목소리는 담겨 있지 않다는 비판이 가능하며 그에 따른 많은 논쟁이 있다는 점을 분명하게 인식시켜 주어야 한다. 나아가 도덕 교사는 학생들로 하여금 도덕 교과서에 나오는 도덕적 지식이 어떻게 만들어지고 그것이 개인과 인종·민족·젠더·사회계층과 같은 지위에 의해서 어떠한 영향을 받는지 이해할 수 있도록 도와줄 수 있어야 한다.

한편 도덕 교사는 다문화교육과 도덕교육의 상호보완적 관계를 인식할 필요가 있다. 다문화교육은 만인이 문화적 다양성을 순수하게 받아들이고 그것을 각자 일상생활속의 지적·개인적·사회적·정치적 행동과 통합하도록 하는 것이다. 다문화교육은 문화적 다양성을 사회와 개인을 위한 창조적·생성적 자원으로 인식한다. 이렇게 볼 때, 다양한 인종·문화의 집단들과 관계를 맺으며 상호작용하고 평등을 추구하기 위하여 지식·태도·가치·기술을 발

달시키는 것은 문화다원적인 우리 사회에서 책임 있는 시민으로 살아가기 위해 필요한 도덕성인 것이다. 그러므로 다문화교육과 도덕교육은 밀접한 관련성을 갖는다.

다문화교육과 도덕교육은 양자 모두 통합을 중시한다는 점(정탁준, 2007, p. 130), 그리고 가치들의 보편성을 강조한다는 점에서 공통점을 지니고 있다. 또한 도덕교육과 다문화교육이 기대하는 성과는 동일하다. 즉 인권, 인간 존엄성, 모든 사람들의 공헌과 능력 등을 인종·계층·민족·성·국적·언어 등에 관계없이 차별하지 않고 존중하여 주는 개인과 사회 정치적 구조 등이 기대되는 성과이다. 도덕교육의 관심이 모든 상황에 적용되는 존중·정의·평등의 원리에 있다면, 다문화교육의 관심은 민족적으로나 문화적으로 다양한 구체적 상황, 문제, 관계에서 정중하고 정의롭고 공평한 행동을 개발하는 일에 있다.

도덕교육을 통해 우리는 도덕적 가치·덕목을 가르친다. 도덕교육의 관점에서 볼 때 그러한 가치·덕목들은 시간·장소·환경을 초월하여 보편적으로 수용되는 것들이다. 다문화교육 역시 그러한 가치·덕목들의 보편성을 수용한다는 점에서는 도덕교육과 입장을 같이 하지만, “그 가치·덕목이 언제, 누구를 위하여 필요한 것이냐?”는 질문을 제기한다. 다문화교육은 일반화된 가치·덕목들을 우리 사회내의 민족적·문화적 다양성에 따른 사회정치적 문제에 결부시킨다. 다문화교육은 도덕교육을 우리 사회의 사회문화적·정치적·철학적 특성에 맞추려고 노력한다(박병기, 1999, p. 182). 즉 다문화교육은 인종·민족·젠더·사회경제적 지위 때문에 어떤 집단에 대하여 그러한 가치·덕목이 부인되는 사회적 현실에 도전을 제기한다. 예컨대 우리 사회에서 동남아 출신의 결혼 이주 여성들은 미국이나 일본 출신의 결혼 이주 여성들에 비해서 기회·존경·명예·위신 등의 면에서 불리한 취급을 당하고 있다. 다문화교육이 주장하는 것은 그러한 차별이 근절되어야 하며, 우리 사회의 구조 속에 뿌리박혀 있는 특권들이 인종과 민족을 초월하여 균등하게 적용되어야 한다는 것이다. 이렇듯 다문화교육은 그 목적의 성취를 위하여 집단 행동과 사회 개혁을 요구하며, 그 비전의 정당성을 강조하기 위해 우리 사회의 장점과 위험성을 환기시키고자 한다. 다문화교육은 우리 사회의 권력 구조를 사회 정의와 기회 균등의 차원에서 바라보고자 한다.

교육자로서의 우리의 과제는 도덕적으로 건전한 학교를 만들고 학생들의 도덕성을 함양하는데 그치지 않는다. 우리의 과제는 더 나아가 공정하고 사랑이 넘치는 사회를 만들고 즐겁고 만족감을 느끼는 문화를 만드는 더 넓은 과제까지를 포함한다. 이 과제는 특정한 누군가에게 특권을 주거나 배제하고 무시하는 것이 아니라 오히려 모두를 포용하고 긍지를 갖게 하고 힘을 실어주는 그런 정치 체제를 필요로 한다. 이 비전을 실현시켜 주는 것이 바로 건전한 도덕교육이고 다문화교육인 것이다.

2. 다문화적 능숙함

다문화교육의 성공 및 효율적 실행을 위해서는 도덕 교사가 무엇보다도 다문화적 능숙함(multicultural proficiencies)을 보여줄 수 있어야 한다. 여기서 능숙함이란 다문화교육의 실행을 위한 구체적인 지식, 기능, 성향을 소유하고 있음을 의미한다. 미국의 경우 신임 교사의 자격 기준을 통해 다문화적 능숙함을 크게 강조하고 있다(Gollnick & Chinn, 2006, pp. 13~14). 먼저 교사가 갖추어야 할 지식과 기능을 예시하면 다음과 같다 : ① 교사는 학습 장애, 시각적·인식적 곤란, 특수한 신체적 혹은 정신적 공격을 포함한 학습에서의 예외 분야에 대해 알고 있어야 한다. ② 교사는 제2 언어 획득 과정 그리고 영어가 제1 언어가 아닌 학생들의 학습을 지원하기 위한 전략에 대해 알고 있어야 한다. ③ 교사는 학생들의 학습이 개인적 경험, 이전 학습뿐만 아니라 언어·가정·공동체 가치에 의해 어떻게 영향을 받는지를 알고 있어야 한다. ④ 교사는 문화와 공동체의 다양성을 이해하기 위한 매우 근거 있는 이론 틀을 소유하고 있어야 하며, 학생들의 경험·문화·공동체의 자원들을 학습하기 위한 방법 및 그것을 수업에 통합하는 방법을 알고 있어야만 한다. ⑤ 교사는 사회 집단이 기능하는 방식 그리고 그것이 사람들에게 영향을 주는 방식 및 사람들이 집단에 영향을 주는 방식을 이해해야 한다. ⑥ 교사는 문화적 차이와 젠더 차이가 교실에서의 소통에 어떻게 영향을 줄 수 있는지를 이해해야 한다. ⑦ 교사는 학교 밖의 학생 환경(가정 상황, 공동체 환경, 건강 및 경제 조건)이 학생들의 삶과 학습에 어떻게 영향을 미칠 수 있는지를 이해해야 한다.

한편, 교사가 갖추어야 할 성향을 예시하면 다음과 같다 : ① 교사는 다양한 관점을 인정하고, 지식이 인식 주체의 유리한 지위로부터 어떻게 발생하는지를 학생들에게 전해주어야 한다. ② 교사는 모든 학생들이 최상의 수준에서 학습 할 수 있다는 믿음을 갖고, 모든 학생이 성공할 수 있도록 도와주는 일을 지속해야 한다. ③ 교사는 공동체와 문화적 규범에 민감해야 한다. ④ 교사는 학생들이 인간으로서 자신의 잠재력을 높이 평가할 수 있도록 만들고, 그들이 서로를 가치 있게 여기도록 도와주어야 한다. ⑤ 교사는 참여가 헌신을 지원하는 방식 그리고 참여가 교실에서 민주적 가치의 표현과 활용을 서약하는 방식을 이해해야 한다. ⑥ 교사는 의사소통의 문화적 차원을 인정하고, 적절하게 반응하며, 교실의 모든 학생들이 문화적으로 민감한 의사소통을 할 수 있도록 조장해야 한다. ⑦ 교사는 학생들의 장점을 발견하기 위한 평가의 활용에 헌신해야 하며, 학습 기회에 대한 학생의 접근을 거부하기보다는 오히려 학생 성장을 조장해주어야 한다.

여기서 도덕 교사가 다문화적 능숙함을 보여주기 위한 구체적인 방식을 우리의 학교 교육 현실을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 교사는 학생들이 배려적인 학습자 공동체에 대한 소속감을 느낄 수 있는 기회들을 다양하게 부여해야 한다. 학생들이 배려적인 학습자 공동체의 일부가 된다는 것은 무슨 뜻인가? 그것은 학생들이 서로 돕고 원조하면서 공부하

고 성장하며 소속집단의 필요한 구성원으로 평가를 받는다는 뜻이다. 즉, 학생들은 서로 공부하는 것을 보살펴주고 서로를 염려하여 준다는 뜻이다. 배려적인 학습자 공동체의 핵심적 요소들은 학생·교사·부모들 사이에서 존중하고 지원하는 관계들, 공동의 목적과 이상 강조, 타인을 돕고 타인과 협동할 수 있는 빈번한 기회 제공, 자율성과 영향력의 빈번한 기회 제공이다(박병기, 1999, pp. 231~232).

교사는 자기가 가르치는 학생들의 특유한 문화적 배경에 대해 잘 알고 있어야 하며, 그러한 문화적 배경에 대한 지식을 효과적인 교수법 개발에 활용할 수 있는 능력을 갖추고 있어야 한다. 즉 도덕 교사는 문화 감응 교수(culturally responsive teaching) 방식을 적절하게 활용해야 한다(추병완, 2008, p. 43). 문화 감응 교수는 학습의 모든 측면에서 학생의 문화적 준거를 포함하는 것의 중요성을 인정하는 교수 방식이다. 달리 말해, 문화 감응 교수는 민족적으로 다양한 학생들에게 학습 만남이 더욱 적절하도록 만들기 위하여 그들의 문화적 지식, 이전 경험, 준거 틀, 수행 양식을 활용하는 교수 방식을 의미한다. 문화 감응 교수는 민족적으로 다양한 학생들의 장점에 맞추어 그리고 장점을 통하여 가르치는 것이기에, 그것은 문화적으로 정당하고 확인적인 것이다. 연구 결과에 의하면 교사가 학생들의 문화적 배경을 이용하도록 수업 방법을 수정하면 다양한 문화·언어 집단에서 온 학생들의 교실 참여도와 학업 성취도를 향상시킬 수 있다고 한다.

일반적으로 문화 감응 교수에서 교사의 역할과 책임은 세 가지 범주로 구분된다. 먼저 문화 조직자(cultural organizer)로서의 교사는 일상적인 교실 역학에서 문화가 작동하는 방식을 이해하고, 문화적·민족적 다양성이 발열하는 학습 분위기를 창출하며, 모든 학생들의 최상의 학업 성취를 촉진시켜야만 한다. 교사는 다양한 민족 집단 학생들이 자유로운 개인적·문화적 표현을 할 수 있는 기회를 부여하여, 그들의 목소리와 경험이 교수·학습 과정에 통합될 수 있도록 해야 한다. 이러한 조절은 다양한 문화 중심적 인식·사고·발화·감정·행위 양식의 활용을 필요로 한다. 도덕 교사는 다양한 민족·인종·문화 집단 출신의 학생들을 협동학습에 참여시키고, 문화이해지를 통한 학습을 전개함으로써 도덕 수업에서 문화 조직자로서의 역할을 수행할 수 있다.

문화매개자(cultural mediator)로서의 교사는 학생들이 문화 간 갈등에 관한 비판적 대화에 참여할 기회 및 주류의 문화적 이상/현실과 상이한 문화 체계의 이상/현실 간의 불일치를 분석할 기회를 제공한다. 도덕 교사는 학생들이 자신의 민족적 정체성을 명료화하고, 다른 문화를 존중하며, 긍정적인 민족·문화 간 관계를 발전시키고, 편견·고정관념·인종차별주의를 영속화하는 것을 피할 수 있도록 도와주어야 한다. 문화매개자로서의 도덕 교사는 수업을 통하여 편견 해소를 위한 구체적인 노력을 경주해야 한다. 이를 위해 도덕 교사는 다양한 민족·인종 집단의 긍정적이고 현실적인 이미지를 수업 교재에 일관되고 자연스럽게 통합적으로 포함할 필요가 있다. 그리고 학생들을 다양한 인종·민족 집단과 함께 하는 간접

경험에 참여시킬 필요가 있다. 영화, 비디오, DVD, 아동 문고, 기록물, 사진, 기타 간접 경험 물 등을 이용하여 학생들이 다양한 인종·민족·문화·언어 집단의 구성원들을 경험하도록 해 주어야 한다. 끝으로 도덕 교사는 문화적으로 다양한 학생들의 학습 공동체를 만들고, 그것을 통해 서로의 성공을 위해 협력하고 배려하는 공동체 의식을 갖게 해야 한다.

학습을 위한 사회적 맥락의 편곡자(orchestrators of social context)로서의 교사는 문화가 학습에 미치는 영향력에 대해 알고 있어야만 하며, 자신의 교수 절차를 민족적으로 다양한 학생들의 사회문화적 맥락 및 준거 틀과 양립 가능하도록 만들어야 한다. 교사는 학생들이 자신들의 문화적 능력을 학교에서의 학습을 위한 자원으로 변환하게끔 해 주어야 한다. 여기서 문화적 준거 틀이란 어떤 문화 집단이 특정한 방식에서 세계를 해석하도록 만들어주는 요소들 혹은 외부 세계에 대한 표현·경험·지식이 질서를 잡고 의미 있게 만들어지게 하는 필터이다. 도덕 교사는 학생들이 자신의 문화적 배경을 학습의 유용한 도구이자 장점으로 활용할 수 있도록 함으로써 학생들의 문화적 정체성을 함양하고 자긍심을 제고할 수 있게 해 주어야 한다.

이를 위해 도덕 교사는 학생들이 성장해 온 민족·문화 공동체의 규범에 근거하여 그들을 이해해야 하며, 모든 학생들을 가치 있는 지식과 경험을 가진 학습자로서 존중해 주어야 한다. 높은 기대를 가진 효율적이고 지속적인 의사소통은 학생들이 건전한 자아개념을 갖게 하는데 도움을 준다. 그것은 또한 내재적 동기를 위한 구조를 제공하고, 학생들이 성공할 수 있는 환경을 조장하여 준다. 그러므로 도덕 교사들은 모든 학생들이 사회 계층이나 소속 민족 집단과 무관하게 학습할 수 있는 능력을 지니고 있음을 중시해야 한다. 일반적으로 교사들은 소수 언어권 학생, 저소득층 학생, 유색 인종 학생들의 학업 능력에 대해 낮은 기대치를 갖고 있는 경향이 있다. 다문화교육의 성공을 위해 도덕 교사는 모든 학생들이 높은 학업 성취를 이룰 수 있다고 기대하며, 모든 학생들이 학습할 수 있다는 신념을 가져야 한다.

한편 도덕 교사는 지식은 사회적·정치적·규범적 가정을 지니고 있는 사회적 구성물이라는 사실에 유념해야 한다. 수업이 정보를 알고, 이해하고, 표현하는 다양한 방식을 통합할 때, 그 수업은 문화적으로 매개적인 것이 된다. 도덕 수업은 다문화적 관점을 권면하는 환경 속에서 이루어져야 하고, 학생들에게 적절한 지식의 포함을 허용해야 한다. 교사는 도덕 수업을 통해 진술, 사건, 행동을 해석하는 데 있어서 한 가지 방식 이상이 존재한다는 것을 학생들이 이해할 수 있게 해 주어야 한다. 학생들이 교실 속에서 상이한 방식으로 학습할 수 있거나 그들 나름의 사회적·문화적 경험에 근거한 상황에서 관점과 안목을 공유할 수 있을 때, 학생들은 학습에 능동적인 참여자가 된다.

끝으로 도덕 교사는 학생들이 다문화적 시민성을 함양할 수 있도록 도와주어야 한다. 다문화 민주 국가의 시민들은 자신이 속한 특정 인종, 사회, 문화 집단의 권리만을 위해서가 아니라 전체 사회의 향상을 위해 노력해야 한다. 다문화적 시민성은 자신의 민족적·문화적

공동체와 국민 문화(national civic culture) 양자에 대한 헌신을 유지하려는 시민의 권리와 욕구를 인정하고 정당화한다. 국가의 국민 문화가 그것을 구성하고 있는 다양한 민족·인종·언어·종교 공동체의 목소리를 반영하는 방식으로 변형되었을 때에만 모든 시민들로부터 정당한 것으로 여겨진다. 그래야만 시민들은 국가와 국가의 이상에 대한 명료화된 헌신을 발전시킬 수 있다(추병완, 2008, p. 39). 따라서 도덕 교사는 보다 민주적이고 정의로운 국가 건설에 도움이 되는 의사결정을 내리고 행동을 취하는데 필요한 지식, 태도, 기능 등을 학생들이 습득할 수 있도록 지속적으로 도와주어야 한다.

V. 맺음말

다문화적 민주 국가로서의 대한민국은 학생들이 문화 공동체, 국민 국가, 그리고 지구 공동체에 대하여 균형 있고 사려 깊은 애착심과 일체감을 발달시킬 수 있는 방안을 모색해야 할 시점에 놓여 있다. 우리가 학생들로 하여금 문화적으로 다양한 미래 사회와 세계에서 활동하는데 필요한 지식과 개념을 획득하도록 돕지 못한다면 강한 다문화 민주국가로서의 대한민국의 앞날을 보장받기 어려울 것이다.

학생들은 자신이 속하지 않은 인종·민족·사회 계층에 대해 다양한 고정관념, 잘못된 개념, 부정적 태도를 가진 채 학교에 온다. 교사에 의한 교육과정 개입이 없다면 학생들의 인종적 태도 및 행동은 보다 부정적으로 변하고 나이가 들수록 더욱 변화되기 어려워진다. 그러므로 학교의 중요한 목적은 학생들에게 그들이 장차 보다 사려 깊고 적극적인 시민이 되도록 도울 수 있는 경험과 자료를 제공하는 것이다. 다양성이 존재하는 민주 사회에서 유능한 시민은 다양한 인종·민족·사회 계층·언어 집단에서 온 개인들에 대해 긍정적 태도 및 행위를 지니며, 이러한 사람들에 대해 숙고하고 그들과 함께 접촉하는 상황에서 그들을 동등한 지위로 대우한다.

이렇게 볼 때 도덕과 교육에서 다문화교육의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않는다. 다문화교육은 그냥 선언적인 구호로 이루어질 수 있는 것이 아니며, 교사의 탁월한 다문화적 능력을 요구한다. 하지만 일부 도덕 교사들은 다문화교육을 사회과 등 특정 교과에 국한된 교육 활동으로 오해하고 있다. 다문화교육이 추구하는 기본 가치는 도덕교육이 추구하는 가치와 일맥상통하며, 다문화교육의 성공 여부는 교사의 다문화적 능력과 밀접한 관련이 있음을 생각해 볼 때 다문화교육에 있어서 도덕 교사의 역할은 매우 중요하다.

이에 이 논문에서는 다문화교육을 위한 도덕 교사의 이상적인 역할 조건을 살펴보았다. 도덕과 교육을 통하여 다문화교육이 성공하기 위해서는 도덕 교사들이 다문화주의의 윤리학

적 유용성과 다문화교육과 도덕교육의 상호 보완성에 대한 올바른 인식을 갖추어야 함과 동시에 다문화적 능숙함을 학교생활의 모든 측면에서 보여줄 수 있어야 한다. 다문화주의가 갖는 윤리학적 함축은 도덕 교사들이 도덕교육을 통해 가르치는 도덕적 지식에 대해 새로운 관점을 가질 것을 요구한다. 도덕 교사는 학생들에게 도덕적 지식이 사회적 구성물(social construction)임을 분명하게 가르쳐야 한다. 또한 도덕 교사는 다양한 인종·문화의 집단들과 관계를 맺으며 상호작용하고 평등을 추구하기 위하여 지식·태도·가치·기술을 발달시키는 것은 문화다원적인 우리 사회에서 책임 있는 시민으로 살아가기 위해 필요한 도덕성임을 인식해야 한다. 나아가 도덕 교사는 다문화교육의 실행을 위한 구체적인 지식, 기능, 성향을 소유하고 있어야 한다. 이를 바탕으로 도덕 교사는 학생들의 다문화적 시민성 함양을 위한 교수 방법을 적용해야 한다. 즉, 도덕 교사는 모든 학생들이 보다 민주적인 가치·신념·행위를 발달시키고 간문화적으로 행동하는데 필요한 지식·기능·태도를 함양할 수 있도록 도와주어야 한다.

참 고 문 헌

- 경기도다문화교육센터(2007). 학교 다문화교육을 위한 10대 교사 가이드라인. **제2차 다문화교육 포럼 자료집**.
- 경향신문. 2007년 12월 2일자.
- 김국현·추병완(2008). 초등학교 도덕과 반편견 교육과정 개발. **교육과정평가연구**, 11(1), 1-28.
- 김이선 외 2인(2006). 여성 결혼이민자의 문화적 갈등 체험과 소통 증진을 위한 정책 과제. 서울: 한국여성개발원.
- 박병기 외 3인 공역(1999). **아동인격교육론**. 고양: 인간사랑.
- 모경환 외 3인 공역(2008). **다문화교육 입문**. 서울: 아카데미프레스.
- 민주사회를 위한 변호사 모임, 2007년 8월 21일자 보도자료.
- 오은순 외(2007). **다문화교육을 위한 교수·학습 지원 방안 연구(I)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-2.
- 장인실(2006). 미국 다문화교육과 교육과정. **교육과정연구**, 24(4), 27-53.
- 정탁준(2007). 다문화교육의 도덕과 교과교육적 적용에 대한 연구. **교육과정평가연구**, 10(1), 121-143.
- 조혜영 외 4인(2007). **다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구**. 서울: 한국여성정책원·한국청소년정책연구원.
- 추병완(2007). 다문화사회에 필요한 한국인의 새로운 가치관. **도덕·윤리과교육**, 24, 117-140.
- 추병완(2008). 다문화적 시민성 함양을 위한 도덕과 교육 방안. **초등도덕교육**, 27, 25-60.
- 통일부(2008). **2008 통일 백서**. 서울: 통일부.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4th ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*, 3rd ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*, 2nd ed., New York: Teachers College Press.
- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education*, 6th ed., Boston: Pearson.
- Cooper, R. & Slavin, R. E. (2001). "Cooperative learning programs and multicultural education: Improving intergroup relations", In F. Salili & R. Hoosain, (Eds.), *Multicultural education: Issues, politics and practices*, Greenwich: Information Age publishing.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*, New York: Teachers College Press.

- Gay, G. (1984). *A synthesis of scholarship in multicultural education*, Urban Education Monograph.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society*, 7th ed., Upper saddle River, NJ: Pearson, 2006.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2001). *Multicultural education and human relations*, Boston: Allyn and Bacon.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 3rd ed., New York: Teachers College Press.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring centered, reflective approach*, Boston: McGraw Hill.
- Ramsey, P. G. (1982). "Multicultural Education in early childhood", *Young Children*, 37(2).
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*, New York: Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world*, 3rd ed., New York: Teachers College Press.
- Salili, F., & Hoosain, R. (2001). Multicultural education: History, issues, and practices, In F. Salili & R. Hoosain, (Eds.), *Multicultural education: Issues, politics and practices*, Greenwich: Information Age publishing.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*, 5th ed., Hoboken: Wiley.
- Suleimann, M. F. (2004). Multicultural education: A blueprint for educators, In G. S. Goodman & K. Carey, Eds., *Critical multicultural conversations*, Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Sterba, J. P. (2001). *Three challenges to ethics: environmentalism, feminism, and multiculturalism*, NY: Oxford University Press.
- Suzuki, B. H. (1984). Curriculum transformation for multicultural education, *Education and Urban Society*, 16.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural teaching*, 6th ed., Boston: Allyn & Bacon.

• 논문 접수 : 2008년 8월 25일 / 수정본 접수 : 2008년 10월 1일 / 게재 승인 : 2008년 10월 15일

ABSTRACT

An Investigation into the Role of Moral Education Teachers for Implementing Multicultural Education

Beong-Wan Chu

(Associate Professor, Chuncheon National University of Education)

Cultural diversity has become a normative description in Korean society. Multicultural education is a systematic attempt to institutionalize cultural diversity in an educational setting. It is a concept, a framework, a way of thinking, a philosophical viewpoint, a value orientation, and a set of criteria for making decisions that better serve the educational needs of culturally diverse student populations. There are common concerns between multicultural education and moral education. They complement each other. Multicultural education provides a specific operational context for the philosophical text of moral education. To implement multicultural education effectively, moral education teachers should know the close relationship between multicultural education and moral education. In addition, moral education teachers should show multicultural proficiencies in their teaching and try to apply various methods for cultivating multicultural citizenship to their classrooms.

Key words : culturally responsive teaching, multicultural citizenship, multicultural education, multiculturalism, moral education, role of moral education teachers