

다문화적 시민성 함양을 위한 문화 감응 교수 방법 개발

- 교실 수업 전략을 중심으로 -1)

추 병 완(춘천교육대학교 교수)*

《 요 약 》

이 연구는 다문화적 시민성의 함양을 위한 문화 감응 교수 방법의 특징과 이론적 근거를 명료하게 탐색하고, 문화 감응 교수를 활용한 교실수업 전략을 개발하는 데 그 목적을 두고 있다. 사회구성주의, 배려윤리, 문화 차이 패러다임을 중요한 이론적 토대로 삼고 있는 문화 감응 교수는 학습의 모든 측면에서 학생의 문화적 준거를 포함하는 것의 중요성을 인정하는 교수 방식이다. 문화 감응 교수를 활용한 교실 수업 전략은 교실 환경 조성을 위한 전략, 수업 설계를 위한 전략, 수업 전개를 위한 전략으로 구분할 수 있다. 교실 환경 조성을 위해 교사는 지지적·촉진적 교실 환경을 구축하고 학생에 대한 높은 기대를 가져야 한다. 수업 설계에 있어서 교사는 문화적으로 매개된 수업과 학생중심적인 수업을 지향해야 한다. 끝으로 수업 전개에 있어서 교사는 학생들에게 적절한 비계 설정을 해 줌과 동시에 다양한 협동학습의 기회를 부여해 주어야 한다.

주제어 : 공평 교수, 다문화교육, 다문화 사회, 다문화적 시민성, 문화 감응 교수

I . 머리말

민주주의는 인간의 존엄성을 고양하기 위한 방안을 개방적으로 탐색·실험하려는 공동체적 삶의 과정이다. 따라서 민주주의는 그것의 핵심 원리를 이해하고 그 원리에 입각하여 행동하고자 하는 시민들에 의해서 유지된다(추병완, 2004a, p. 133). 달리 말해, 민주 사회의 기

1) 이 논문은 2008년도 정부재원(교육과학기술부 학술연구조성사업비)으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 연구되었음(KRF-2008-327-B00641).

* 제1저자 및 교신저자, bwchu@cnue.ac.kr

본적인 작동 원리는 시민들이 국가의 통치에 자발적·적극적으로 참여하고, 국가는 그들의 요구와 비전을 실현하기 위해 노력하는 것이다. 그러나 인간은 태어날 때부터 민주 사회의 작동 원리에 부합하는 충분한 민주적 성향을 자동적으로 가지고 태어나지 않는다. 민주 시민은 하루아침에 우후죽순처럼 마구 솟아나는 것이 아니기에 민주 사회에서 학교교육의 목표는 학생들이 공공 사회에 효과적으로 참여할 수 있는 지식·기능·가치를 습득하고 발달시킬 수 있도록 체계적으로 도와주는 것이다.

역사적으로 살펴볼 때 학생들을 민주 시민으로 육성하는 일은 어느 나라에서나 매우 어려운 과제였다. 특히 현대 사회와 같이 다양한 인종·민족·언어·문화·종교 배경을 가진 사람들이 공존하는 다문화적 시민 사회에서 민주 시민을 육성하는 일은 더욱 어려운 과제다. 다문화적 시민사회는 시민들의 자유와 평등·사회적 연대라는 시민사회의 기본 틀을 기반으로 하는 가운데 다양하고 이질적인 문화들을 수용하고 인정하며 공존을 추구하는 사회다. 그런데 다문화적 시민사회에서의 학교교육은 공통의 가치를 확고하게 하고, 문화적 차이를 존중해야 한다는 시민적 목적과 다문화적 목적을 동시에 충족시켜야 하는 어려움을 갖고 있기에(Gutmann, 1996, p. 156), 그 어느 사회보다도 학생들을 민주 시민으로 육성하는 것이 어렵다.

우리의 경우도 그간 핵심 가치·덕목의 내면화라는 시민적 목적에만 충실해 왔기에, 문화적 차이를 존중하는 다문화적 목적을 학교교육에 착근시켜 통일성과 다양성의 조화를 모색해야 하는 어려움에 직면해 있다. 이제 다문화적 민주 국가 건설이라는 새로운 과제에 직면한 대한민국은 학교교육을 통하여 차세대 민주 시민들이 문화 공동체, 국민 국가, 그리고 지구 공동체에 대하여 균형 있고 사려 깊은 애착심과 일체감을 발달시킬 수 있는 방안을 모색해야 할 중대한 시점에 놓여 있다(추병완, 2008c, p. 112; Banks, 2007, p. 22). 다문화 민주 국가의 시민들은 정의와 평등과 같은 국가의 보편적 이상을 존중하고, 이 이상을 유지하고 보존하는데 헌신하며, 사회적·인종적·문화적·경제적 불평등처럼 민주적 이상을 저해하는 현실과 이상과의 간극을 줄이는데 기여하기 위해 행동하려는 의지와 능력을 가지고 있어야 한다. 따라서 다문화 사회에서 학교교육의 중요한 목표는 보다 민주적이고 정의로운 국가 건설에 도움이 되는 의사결정을 내리고 행동을 취하는데 필요한 지식·태도·기능 등을 학생들이 습득할 수 있도록 돕는 것이다.

오늘날 세계사적인 시대 조류는 다문화적 소양(multicultural literacy)과 간문화적 기능(intercultural skill)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 간

직할 수 있어야 한다. 다양성이 결여된 통일성은 문화적 억압과 헤게모니로 귀결되며, 통일성이 결여된 다양성은 분과주의와 균열을 야기한다. 다양성과 통일성은 다문화적 국민 국가 내에서 정교하게 균형을 이루어야 한다(추병완, 2008b, p. 313).

이렇게 볼 때, 다문화 민주국가로 발돋움하고 있는 우리에게 필요한 것은 다문화적 시민성(multicultural citizenship)의 함양이다(구정화 외 2인, 2009, p. 181; 추병완, 2008a, p. 39; 김용신, 2009, p. 65). 다문화 사회의 궁극적 지향은 일상을 살아가는 시민들이 생활 속에서 대면하는 다양한 민족적·문화적 배경의 주체들과 소통하면서 생산적 시너지를 구현해 가는데 있다. 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(Banks, 2007, p. 16).

그렇다면 다문화적 시민성을 함양하기 위한 교수 방법은 무엇인가? 다문화교육 연구자들은 다문화적 시민성의 함양에 있어서 문화 감응 교수(culturally responsive teaching)의 중요성을 역설하고 있다. 문화 감응 교수는 인종적·민족적으로 다양한 학생들에게 학습 만남(learning encounter)이 더욱 적절하도록 만들기 위하여 그들의 문화적 지식, 이전 경험, 준거 체계, 수행 양식을 활용하는 교수 방식을 의미한다. 문화 감응 교수는 인종적·민족적으로 다양한 학생들의 장점에 맞추어 그리고 장점을 통하여 가르치는 것이다(추병완, 2008a, p. 43). 그럼에도 불구하고 국내에서의 다문화교육에 관한 논의들은 문화 감응 교수의 중요성에 대해 아직 큰 관심을 기울이지 못하고 있다. 이에 이 연구는 다문화적 시민성의 함양을 위한 문화 감응 교수 방법의 특징과 이론적 근거를 명료하게 탐색하고, 문화 감응 교수를 활용한 교실수업 전략을 개발하는 데 그 목적을 두고 있다.

Ⅱ. 문화 감응 교수의 개념과 특징

1. 문화 감응 교수의 개념 정의

다문화교육 연구자들이 다문화적 시민성 함양을 위한 교수법으로서 공통적으로 제안하고 있는 것이 바로 문화 감응 교수다. 물론 문화 감응 교수는 학자들마다 표현의 차이를 수반하고 있으나, 용어상의 미묘한 차이가 그 중요성을 폄하하지는 않는다. 이를테면 문화적으로 적절한(relevant), 민감한(sensitive), 일치하는(congruent), 반성적인(reflective), 매개적인(mediated),

맥락적인(contextualized), 동시적인(synchronized) 등의 여러 표현이 사용되고 있으나(Gay, 2000, p. 29), 사실상 이 용어들은 모두 문화 감응 교수의 다른 표현에 불과하다.²⁾

본래 문화 감응 교수라는 개념은 소수 인종 학생의 낮은 학업 성취를 역전시키고자 하는 취지에서 비롯되었다(김옥순 외 7인 공역, 2009, p. 384). 문화 감응 교수는 가정문화와 학교 문화가 서로 달라 고전하는 학생을 이해하고 도와주기 위해 시작된 연구에서 비롯된 개념이다. 그 개념은 1990년대 중반 흑인 학생을 성공적으로 가르치는 교사의 특성을 찾아내려는 질적 연구에서 비롯되었다. 이 연구를 주도했던 래슨 빌링스(Ladson-Billings, 1995, p. 164)는 3년간의 연구를 통해 흑인 학생을 성공적으로 가르치는 교사의 특성을 밝혀내었는데, 그러한 특징들이 문화 감응 교수의 이론적 틀을 형성하는데 큰 기여를 하였다.

오늘날 문화 감응 교수를 주장하는 학자들은 문화가 학습에 있어서 중추적인 것이라고 믿는다. 그들은 또한 사람들이 환경과 상호작용을 할 때 역사적·문화적·사회적 상황에 의해 영향을 받는다고 믿는다. 인간은 문화적 상징과 은유를 포함하는 사회적 과정을 통하여 그들의 세계를 구성한다. 그러므로 그들에게 있어 문화는 개인과 집단의 정보 소통뿐만 아니라 그들의 사고 과정을 조형함에 있어서도 중요한 역할을 수행한다. 그런데 각각의 문화는 고유한 특성이 있어서 지배적인 문화가 아닌 그 자체의 문화에 근거하여 이해되어야 하며, 한 집단의 문화를 다른 집단에게 강요하는 것은 부당한 것이다. 그러므로 개별 문화를 인정·반응·예찬하는 교육은 모든 문화로부터 온 학생들에게 완전하고 공평한 교육 기회를 제공하여 준다.

문화 감응 교수는 학습의 모든 측면에서 학생들의 문화적 준거를 포함하는 것의 중요성을 인정하는 교수 방식이다. 달리 말해, 문화 감응 교수는 인종적·민족적·문화적으로 다양한 학생들이 지닌 독특한 문화적 지식, 이전 경험, 준거 체계, 관점, 학습 유형, 수행 양식 등을 적극적으로 활용하여 그들의 학습 경험을 보다 효과적이게끔 만들려는 교수 방식을 뜻한다.

2. 문화 감응 교수의 주요 특징

다문화적 시민성 함양을 위한 문화 감응 교수의 중요성을 강조하는 학자들은 문화 감응 교수가 갖고 있는 독특한 특징을 부각시킨다. 그들은 학교와 가정 간의 문화적 일치의 중요성을 강조하면서, 인종적·민족적·문화적으로 다양한 학생들의 장점에 맞추어 그리고 장점을 통하여 가르치는 것이 중요함을 강조한다(Ramsey, 2009, p. 227). 그들은 문화 감응 교수

2) 벅크스(2007, pp. 92-93)는 문화 감응 교수를 공평 교수(equity pedagogy)의 일환으로 설명한다. 그에게 있어서 공평 교수란 다양한 인종·종족·문화 집단 학생들이 사회 내에서 효과적으로 참여하고, 공정하고 인간적이며 민주적인 사회의 창조 및 지속을 위해 필요한 지식·기능·태도를 얻을 수 있도록 돕는 교수 전략 및 교실 환경으로 정의된다.

가 문화적으로 정당하고 확언적인 것이라고 믿는다.

이에 대한 증거로서 벅크스는 미국 인디언 학생들에게 집단 지향적 참여 구조를 활용했을 때 그들이 학급 토론에 더욱 활발하게 참여하였다는 사실, 하와이 원주민의 발표놀이인 ‘이야기 말하기’(talk story)를 수업에 활용하여 하와이 원주민 학생들의 읽기 능력이 향상되었다는 사실, 그리고 흑인들의 언어 행위인 ‘서로 비아냥거리기’(signifying) 시합을 수업에 활용한 결과 흑인 학생들의 학업 성취도가 증가했다는 사실을 들고 있다(Banks, 2002, p. 17). 한편, 문화 감응 교수의 이론화 작업에 있어서 선도적인 역할을 수행한 게이는 문화 감응 교수의 특징을 종합하여 다음과 같이 제시하였다(Gay, 2000, pp. 29-37 참조).

첫째, 문화 감응 교수는 타당한 것이다. 그는 타당하고 정당한 것으로서의 문화 감응 교수가 지닌 세부 특징을 다음과 같이 설명한다. ① 문화 감응 교수는 상이한 민족 집단의 문화적 유산의 정당성을 두 가지 측면에서 인정하는데, 하나는 학생들의 성향·태도·학습에 대한 접근법에 영향을 주는 유산으로서의 정당성이고, 다른 하나는 공식 교육과정에서 가르칠 가치 있는 내용으로서의 정당성이라는 것이다. 이것은 학생들의 문화적 차이가 교수·학습 과정에서 매우 민감하게 고려되어야 함과 동시에 교육 내용으로 자리를 잡아야 한다는 그의 신념을 잘 반영한다. ② 문화 감응 교수는 가정과 학교 경험 간에 그리고 학문적 추상화와 살아있는 사회문화적 현실 간에 유의미성(meaningfulness)이 생성될 수 있도록 가교를 형성한다. ③ 문화 감응 교수는 상이한 학습 양식과 관련된 다양하고 광범위한 수업 전략을 활용한다. ④ 문화 감응 교수는 자신의 문화유산과 타인의 문화유산에 대해 알고 찬양하도록 가르친다. ⑤ 문화 감응 교수는 모든 교과목의 다문화적 정보·자원·자료와 학교에서 일상적으로 가르치는 기능들을 통합한다.

둘째, 문화 감응 교수는 포괄적이다. 문화 감응적인 교사는 지식·기능·태도를 전달하기 위해 문화적 지시 대상들을 활용함으로써 지적·감정적·사회적·정치적 학습을 전개한다. 달리 말해 문화 감응적인 교사는 전인을 가르치는 것이다. 문화 감응 교수는 학업 성취 제고만이 아니라 민족 집단에 대한 연관성과 정체성을 유지하게 하고, 공동체 의식을 갖게 하며, 공유된 책임감과 성공 윤리를 갖게 한다. 기대나 기능이 분리된 실체로 가르쳐지는 것이 아니라 모든 교육과정 내용과 교실의 전체적인 생활양식에 스며든 채로 가르쳐진다. 학생들은 자신의 학습만이 아니라 서로의 학습에 대해서도 책임감을 느낀다. 학생들은 학습이 지닌 공동성, 상호성, 상호의존성의 가치를 내면화한다.

셋째, 문화 감응 교수는 다차원적이다. 다차원적인 문화 감응 교수는 교육과정 내용, 학습 상황, 교실 풍토, 교사-학생 관계, 수업 기법, 수행평가를 포함한다.

넷째, 문화 감응 교수는 권한 부여이다. 그것은 학생들이 더욱 완전한 인간, 더욱 성공적인 학습자가 되도록 만든다. 여기서 권한 부여란 학업 능력, 개인적 자신감, 용기, 실천 의지로 해석된다.

다섯째, 문화 감응 교수는 변혁적이다. 그것은 상이한 민족 집단 학생들을 존중하는 가운데 전통적인 교육 관행의 인습들에 저항한다. 상이한 민족 집단의 문화를 존중하고, 그것을 교수·학습에서 가치 있는 자원으로 활용한다는 점에서 문화 감응 교수는 변혁적인 것이다.

여섯째, 문화 감응 교수는 해방적이다. 문화 감응 교수는 상이한 민족 집단 학생들의 지식을 주류의 지식 기준과 인식 방법이 갖고 있는 억압적 속박으로부터 벗어나게 해 준다는 점에서 해방적인 것이다. 협동, 공동체, 연관성은 문화 감응 교수의 중요한 특징이다. 그것은 전통적인 교실을 사로잡았던 개인주의와 경쟁을 대체한다.

이렇듯 게이는 문화 감응 교수의 특징을 타당성, 포괄성, 다차원성, 권한 부여, 변혁성, 해방성으로 설명하면서, 다문화교육이 성공하기 위해서는 교실이라는 소우주에서부터 근본적인 교수 방법의 변혁이 일어나야 함을 강조하였다.

다문화교육이 모든 학생들을 위한 것과 마찬가지로, 문화 감응 교수도 모든 교실 상황에 필요한 것이다. 인종적·민족적으로 다양한 학생들에게 학습이 더욱 효과적인 것이 되기 위해서는 교사가 학생의 문화를 활용한 문화 감응 교수를 실천해야 한다. 교사는 문화 감응 교수를 통해 학생들에게 자기 집단의 문화적 유산과 타 집단의 문화적 유산에 대해 정확하게 학습할 수 있도록 해 주어야 한다. 그러므로 교사는 문화 감응 교수를 통해 학생들로 하여금 민족적·인종적·문화적 다양성을 존중하고 포용하며, 다양성은 인간적 삶의 총체적인 조건임을 인식하도록 만들어야 한다.

Ⅲ. 문화 감응 교수 방법의 특징 및 이론적 근거

그렇다면 문화 감응 교수의 이론적 근거는 무엇인가? 문화 감응 교수의 이론적 근거를 밝히는 작업은 그리 용이하지가 않다. 왜냐하면 문화 감응 교수의 이론적 근거가 바로 이것이라고 분명하게 밝히고 있는 학자들이 부재하기 때문이다. 그러나 문화 감응 교수를 역설하는 그들의 논의를 뒷받침하는 근거들을 상세하게 살펴보면 사회 구성주의, 배려윤리, 문화 차이 패러다임이 중요한 이론적 근거임을 파악할 수 있다.

1. 사회 구성주의

인식론적 측면에서 볼 때, 문화 감응 교수는 사람들은 문화적 상징과 은유를 포함하는 사회화 과정을 통하여 그들의 세계를 구성한다는 사회 구성주의 관점을 실현하고 있다. 사회 구성주의에서는 인간이 자신의 주관적 지식을 사회와의 상호작용을 통하여 객관적 지식으로 수정해 간다고 본다(추병완, 2004, p. 411). 사회 구성주의는 사회적 상호작용을 지식의 중요

한 본질로 보아, 지식이 사회 속에서 형성되는 구체적 과정에 대한 연구에 초점을 맞춘다. 인간의 인지적 경험은 외적 활동과 기호의 사용에 의해 만들어지며, 이러한 경험은 끊임없이 문화적 과정에 관여되면서 다음의 문화적 구성의 기초가 된다고 본다. 즉 문화와 인지 과정의 상호 의존성 속에서 인간은 필연적으로 사회와 만나게 되며, 이러한 개인적 과정과 사회적 과정의 상호 의존성에 의하여 인간의 지식은 형성된다고 본다(김판수 외 6인, 2003, pp. 34-35).

학습의 관점에서 볼 때, 문화 감응 교수는 모든 문화 집단은 인지적 강점이 있으며, 이를 통해 교실에서의 학습이 촉진될 수 있다고 믿는다. 이 점에서 문화 감응 교수는 아동과 성인의 자연적인 상호작용에서 발생하는 지적 발달을 주장하는 신비고츠키 이론(neo-Vygotskian theory)과 매우 유사하다. 신비고츠키 이론에 의하면, 아동은 자신의 발달 수준인 근접발달지역 내에서 새로운 내용을 배우는 것에 도움을 받을 수 있다. 효과적인 학습은 아동과 성인이 문화적인 가치와 양식을 공유하는 것과 더불어 효과적인 의사소통을 필요로 한다. 학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 교사는 아동의 근접발달지역 내에서 그 학생과 효과적으로 연결되기 위해 학생의 문화적 양식을 충분히 알고 있어야만 한다(심우엽, 2001, p. 354).

문화 감응 교수는 다양한 집단의 학습 특징과 문화적 특징을 반영하는 데 초점을 맞춘다. 문화 감응 교수를 주장하는 학자들은 문화가 학습에 중요한 영향을 미친다고 봄과 동시에 학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 교사가 학생들의 문화적 배경에 대해 잘 알고 있어야만 하며, 그러한 문화적 배경에 대한 지식을 효과적인 교수법 개발에 활용할 수 있는 능력을 갖추어야 한다고 믿는다. 이렇게 볼 때, 문화 감응 교수는 사회구성주의 관점을 교수·학습 과정에서 잘 실현하고 있다고 평가할 수 있다.

2. 배려 윤리

주지하는 바와 같이 배려 윤리는 관계 중심적인 윤리다. 배려 윤리의 대표자인 나딩스(Noddings)에게 있어서 배려의 본질적 요소는 배려하는 자와 배려를 받는 자 사이의 관계에 있다(추병완 외 2인 공역, 2002, p. 33). 배려를 받는 자는 나 자신일 수 있고 내가 만나는 타자일 수도 있다. 후자, 곧 타자에 대한 배려는 배려의 본질적 측면이다. “타자의 현실을 내게 있어서의 가능성으로 받아들이고 이러한 현실을 느끼기 시작하면, 나는 또한 이에 상응하는 행위를 해야 한다는 것도 느낀다……나는 마치 나 자신의 고유한 관심 속에서 행위를 하는 것처럼 타자의 관심 속에서 행위를 하게 된다.”(송안정 역, 2008, p. 70에서 재인용). 여기서 중요한 것은 고정된 규칙이 아니라 배려하는 태도의 기반인 마음씨와 존중의 감정이다. 이러한 태도는 다시금 수용적이고 응답적인 특성을 갖는다. 타자는 배려하는 자의 배품에 상응할 수 있고, 실로 그 이상으로 갚을 수 있다. 타자는 그 자신이 배려하는 자가 됨으로써

이러한 배움을 돌려줄 수 있다.

문화 감응 교수를 주장하는 학자들은 ‘배려가 문화 감응 교수를 지탱하는 중심 기둥’(Gay, 2000, p. 45)인 동시에 ‘학생과 학부모를 소중하게 여기고, 학습이 사회·문화적 맥락 속에서 일어나는 것으로 파악하는 철학적 지향’(Pang, 2001, p. 80)이라고 믿는다. 이렇듯 문화 감응 교수를 주장하는 학자들은 교수·학습 과정에서 배려가 지닌 잠재성과 가치에 주목한다. 이것은 “우리가 학생을 친밀하게 대할수록 그들 각자의 요구와 흥미에 따라 움직일 수 있기 때문에 배려 이론은 개별화된 교육과정을 선호한다.”(윤현진 외 4인 공역, 2007, p. 41)는 나딩스의 주장과 일맥상통한다.

또한 문화 감응 교수는 배려 윤리와 마찬가지로 인간의 자아를 관계 속의 자아로 규정한다. 자유주의 전통에 경도된 서구 심리학에서 자아는 자율적으로 관여된 개인적 행동이며, 다른 사람들과 환경에 대하여 가지는 분리감과 대립으로 정의되어 왔다. 이와는 달리 문화 감응 교수는 자아를 사람들이 거주하고 있는 가족, 공동체, 문화 그리고 우주에 대한 느낌들이 서로 엉켜 있는 자아, 즉 관계 속의 자아로 본다.

게이는 교수 활동에서 배려와 관련된 연구 결과에 기초하여 배려가 개인과 수행에 대한 관심을 의미하고, 행위를 유발하는 가치가 있으며, 노력과 성취를 촉진하고, 다차원적인 감응성에 기반을 두고 있다고 주장하였다(Gay, 2000, pp. 45-53 참조). 이 가운데서도 문화 감응 교수의 이론적 근거를 가장 잘 설명해 주는 것은 바로 배려의 본질이라 할 수 있는 다차원적 감응성 개념이다. 교수 활동에서 감응적이라는 것은 교사가 학생의 행위와 교실의 정신적 생태(mental ecology)에 영향을 주는 문화적 요인들을 교육적으로 건설적인 방식에서 이해하고 그에 입각하여 행동한다는 것을 의미한다. 그러므로 교사가 문화 감응 교수를 하기 위해서는 그 자신이 문화적 다양성에 능통함과 동시에 그것을 교육의 과정 속에 포함할 수 있어야만 한다.

한편 팡은 교수·학습에서 배려에 관한 기저의 신념을 다음과 같이 제시하였다(Pang, 2001, pp. 64-65). 첫째, 관계는 상호적이며 신뢰에 기반을 둔다. 둘째, 신뢰 관계는 교수·학습을 위한 토대와 맥락을 형성한다. 셋째, 교사와 학생은 서로 간에 상호연결감을 느낀다. 각자는 타인의 복지에 관심을 가지며 이런 맥락 안에서 학습자 공동체가 창조된다. 넷째, 다양한 렌즈를 통해 지적 발달을 바라보고, 다양한 방법을 통해 지적 발달을 촉진한다. 다섯째, 문화는 많은 학생들이 자신을 확인·정의·가치 평가하고 동기화되는 방식을 보여주는 친숙한 측면이다. 학생들의 존재감은 문화에 뿌리를 내리고 있다. 여섯째, 타인을 위한 배려는 사회 정의를 이룰 수 있다. 우리는 우리가 개인적 수준에서 배려하는 사람들을 위한 공정성을 원한다. 왜냐하면 우리는 개인 및 더 큰 공동체의 인간다움을 위해 배려하기 때문이다. 일곱째, 배려하는 학생은 어떤 다른 사람의 관점에서 세계를 느끼고, 보며, 파악하는 능력을 발달시키며, 그것은 하나의 공동체 지향으로부터 문제 해결 및 학업 기능 발달을 조장한다.

여덟째, 교사는 공동체의 일원임을 느끼고, 그들이 가르치는 공동체에 참여함으로써 삶의 경험을 공유한다. 아홉째, 교사는 학생들과 함께 민주적인 교실을 창조한다.

이렇듯 팽은 배려가 문화 감응 교수의 중심 기동임을 강조하면서, 학생의 문화에 초점을 맞춘 교수 방식이 전개되어야 함을 강조하였다. 그는 교사가 배려 윤리에 근거하여 행동할 때 의식적으로 자신의 학생들을 배려하고 가르치며 호혜적 관계 형성을 위해 도덕적 헌신을 하게 된다고 보았다. 즉 그는 배려 윤리에 근거함으로써 교사는 학생들과 강한 의사소통 라인을 만들고, 문화 감응 교수의 핵심인 학생의 문화적 배경을 확인할 윤리적 결단을 하게 된다고 보았다.

3. 문화 차이 패러다임

일반적으로 패러다임은 인간의 행동이나 어떤 현상을 설명하는 상호 연계된 아이디어의 총체이다. 그것은 정책과 행위를 내포하며 구체적인 목표·가정·가치관을 지닌다. 하나의 패러다임은 사상 및 공공 정책의 경연장에서 다른 패러다임과 경쟁한다. 다문화교육에 있어서 교육자들이 다양성을 어떤 패러다임으로 바라보는지의 문제는 매우 중요하다. 이를테면 사회적 소수 집단의 다양성을 주류 문화의 결핍으로 볼 것인지 혹은 그 자체를 장점으로 볼 것인지에 따라 교육적 대안이 달라질 수 있기 때문이다.

전통적으로 학교에서의 학업 성취 격차를 설명함에 있어서 결핍 모형을 취하는 이론으로 지능 이론과 문화 결핍 이론을 들 수 있다. 문화 결핍 이론은 지능 이론을 극복하기 위한 이론으로 알려져 있지만, 학업 성취 실패 이유를 학생이 갖고 있는 속성에서 찾는다는 점에서 지능 이론과 기본 논리를 같이 한다. 다만 문화 결핍 이론은 생득적 능력을 강조하는 지능 이론과 달리 학생들이 경험하는 가정의 문화적 환경을 중시한다. 지능 이론은 유전적 요소를 강조하고 학업 실패가 지적 소양의 부족에서 비롯된다고 보는 반면에, 문화 결핍 이론은 학생의 문화적 경험 부족을 학습 실패의 중요한 원인으로 간주한다(오욱환, 2008, p. 172).

이렇듯 문화 결핍(cultural deprivation) 이론은 1960년대에 나타나기 시작한 저소득층 학생들의 교육과 관련된 최초의 이론 가운데 하나다(Banks, 2007, p. 71). 문화 결핍 패러다임의 기본 가정에 의하면, 저소득층 청소년들은 그들이 속한 가정과 공동체의 역기능적인 사회문화적 특성으로 인하여 적절한 학업 성취에 이르지 못한다(Manning & Baruth, 2004, p. 47). 빈곤, 편부, 편모 등의 특징을 가진 저소득층 아이들은 문화 결핍과 인지적 결함에 노출되어 학교에서 낮은 성취도를 보인다. 따라서 이 패러다임은 영양 결핍이 실재하는 것처럼 문화 결핍도 실재하며, 가정의 문화적 환경이 학생의 학업 성취에 중대한 영향을 미친다고 본다(오욱환, 2008, p. 175).

문화 결핍 패러다임을 지지하는 학자들은 ‘미국 문화’와 ‘전형적인 인간 발달’의 일반적인

규범들이 보편적으로 옳다고 본다. 그들은 소수 인종 학생들이 그러한 규범을 획득·성취하는데 실패하는 주된 요인을 그들의 가정환경, 생리학적·정신적 재능, 또는 그 두 가지 모두에 대한 결핍에서 비롯된 것이라고 믿는다(Sleeter & Grant, 2007, p. 40).

문화 결핍 패러다임을 신봉하는 사람들은 학교가 저소득층 및 소수 종족 집단 학생들의 학습 지원에 책임이 있을 뿐만 아니라, 그러한 목표에 도달할 수 있는 역량을 갖추어야 한다고 믿는다. 그들은 저소득층 학생들의 학습 장애 원인은 주로 그들이 사회화된 문화로부터 발생한 것으로 파악한다. 따라서 학교가 그들의 결핍된 문화를 보상할 수 있고, 결핍이 일어난 문화적 환경을 제거해 준다면 학업 성취 수준을 높일 수 있다는 것이다(Banks, 2007, p. 71).

이에 문화 결핍 패러다임에서 학교의 주요 목표는 문화적으로 박탈된 아이들에게 인지적 결핍을 보완할 수 있는 문화 경험과 여타의 다양한 경험을 제공하는 것이다. 하지만 문화 결핍 패러다임은 저소득층 학생들을 그들의 문화로부터 분리하려 하고, 학업 실패는 학교가 아니라 그들 자신의 문화에서 비롯된 것이라고 비난하며, 그들의 문화를 부정적으로 평가하고 있다는 점에서 문화민주주의의 이념에 위배되는 잘못을 범하고 있다.

문화 감응 교수는 문화 결핍 패러다임을 비판하면서, 문화 차이 패러다임을 수용한다. 문화 차이 패러다임은 문화 결핍 패러다임과는 달리, 소수 인종 집단 청소년들이 문화적 결핍 상태에 놓여 있다는 가설을 수용하지 않는다. 문화 차이 패러다임은 소수 인종 집단들이 강하고 풍부하며 다양한 문화를 가지고 있다고 믿는다. 즉 그들의 문화는 다른 미국인들의 삶을 풍요롭게 할 수 있는 언어·행동 양식·관점으로 구성되어 있다. 따라서 문화 차이 패러다임은 소수 종족 청소년들이 학교에서 실패하는 주된 이유는 문화적 결핍 때문이 아니라, 그들이 학교의 문화와는 다른 문화를 갖고 있기 때문이라고 가정한다.

문화 차이 패러다임을 지지하는 학자들은 인간 발달과 관련한 일반적인 규범을 특정 문화의 요구와 관련 있는 것으로 파악한다. 인간 발달에 대한 하나의 옳은 모델은 없으며, 문화적 내용은 학생들의 발달에 중요한 영향을 미친다. 이 패러다임에 의하면, 다른 문화적 내용들도 똑같이 건전한 규범을 생산해 내지만, 다른 양식으로 발전한다고 본다. 개인은 각자 자신의 공동체 안에서 원활하게 활동하는 것처럼, 주류 문화에서도 생산적인 역할을 하는 것을 배울 수 있다(Sleeter & Grant, 2007, p. 46).

문화 차이 패러다임은 소수자 학생들의 문화보다는 학교 자체가 소수 인종 학생들의 낮은 학업 성취도에 대한 주요 책임이 있다고 믿는다. 문화 차이 패러다임의 지지자들은 부적합한 교수야말로 학생의 학습 능력을 제한하는 가장 주요한 요소라고 본다. 만약 학생들이 잘 학습하고 있지 않다면, 그것은 바로 교사들이 학생들의 장점과 재능에 대해 투자하지 않았기 때문이다. 따라서 교사는 학생들의 배경과 장점을 알기 위해 더 많은 시간과 노력을 투자해야 한다. 그러므로 학교는 소수 인종 집단 청소년들의 문화를 존중하고 반영할 수 있는 방향으로 변화해야 하며, 동시에 그들의 문화적 특성에 적합한 교수 전략을 사용해야 한다

는 것이다(Banks, 2007, p. 73).

문화 차이 패러다임에 의하면, 지금까지 학교는 소수 인종 학생들을 그들의 문화로부터 소외시키거나, 그들의 문화를 무시하고, 그들의 생활양식과 일치하는 교수 전략을 거의 사용하지 않음으로써 소수 인종 학생들을 돕는데 자주 실패했던 것이다(Maning & Baruth, pp. 47-48). 이렇듯 학생들의 문화와 일치하는 교수 전략 사용의 중요성을 강조하는 문화 차이 패러다임은 문화 감응 교수의 중요한 이론적 근거를 이룬다. 문화 감응 교수는 학업 성취의 차이가 교실 수업과 가정 문화 간의 차이에서 비롯된다는 문화 차이 패러다임의 기본 가정을 수용하면서, 학생들의 문화에 적합한 교수 전략을 사용해야 한다는 해결 방안을 구체적으로 시도하려는 교육적 노력이다.

IV. 문화 감응 교수에 의한 교실수업 전략

문화 감응 교수는 교사들이 다문화 교실의 상호작용에 의미를 부여하는데 도움을 줄 수 있는 자원으로써 다양성을 활용하도록 도와준다. 그러나 뱅크스가 지적한 바와 같이, 문화 감응 교수는 아직 구체적인 전략으로 구현되어 있지 못한 상태다(Banks, 2007, p. 102). 실제로, 문화 감응 교수에 관한 서구 학자들의 논의는 교실수업 전략의 측면보다는 주로 교사의 역할이나 지도상의 유의점에 초점을 맞추고 있다. 일례로 게이는 문화 감응 교수법의 실천 사례로서 자신의 경험을 소개하고 있는데(Gay, 2000, pp. 183-198 참조), 그것은 문화 감응 교수를 위한 구체적인 수업 전략이라기보다는 일반적인 수업 지침에 가깝다. 즉 그는 문화 감응 교수법의 실천을 위해 지지적·촉진적인 환경을 조성할 것, 의식과 관례를 활용할 것, 협동적·성공적으로 학습하게 할 것, 선택과 진실성을 중시할 것, 능력을 가질 수 있도록 가르칠 것, 아는 것과 행함을 일치시킬 것, 비판적 지향을 갖게 할 것, 개인적 경험을 지식 구성의 주요한 요인으로 활용할 것 등을 제시하였다.

이에 여기서는 문화 감응 교수와 관련된 이전의 연구 결과들을 종합하여, 교실수업에서 교사가 전략적으로 활용할 수 있는 아이디어들을 교실 환경 구성, 수업 설계, 수업 전개 세 가지 측면으로 분류하여 논의를 전개하고자 한다. 즉 교사가 문화 감응 교수를 활용하고자 할 때의 시간적 흐름을 고려하여, 문화 감응 교수를 위한 교실 환경 및 분위기의 조성 방법, 수업 설계 방법, 수업 활동 전개 방법으로 구분하여 제시하고자 한다.

1. 교실 환경 구성을 위한 전략

가. 지지적 · 촉진적 교실 환경 구성

문화 감응 교수를 활용하고자 하는 교사는 학생의 지적 · 개인적 · 사회적 · 인종적 · 문화적 발달을 지지하고 촉진하기 위한 교실 환경을 조성해야 한다(Gay, 2000, p. 184). 교사는 학생들이 스스로 의사결정, 인지적 처리, 문제해결, 자기 성찰이 가능할 수 있도록 학생들을 지지해주는 교실 분위기를 조성해야 한다. 교사는 서로 다른 특성을 가진 학생들이 자신의 특성에 대해 편안하게 느끼고 교사 및 동료 학생들과 자연스럽게 상호작용할 수 있는 환경을 조성해야 한다(구정화 외 2인 공저, 2009, p. 233; 오은순, 2009, p. 179). 이를 위해서는 상호 존중이 필수적이다. 여기서 상호 존중은 학생이 존중심을 갖고 교사를 대하듯이 교사도 존중심을 갖고 학생을 대하는 것을 의미한다. 교사는 다양성을 존중하고 예찬하는 교실 나뭇의 관례나 의식의 제정을 통하여, 규칙 제정과 협동적 의사결정 과정을 통하여 교사와 학생 모두 자기 규제와 협동을 실천하는 상호 존중의 분위기를 만들어낼 수 있다(추병완, 2007, p. 232).

또한 교사는 다른 것은 틀린 것이 아니라는 메시지를 지속적으로 학생들에게 확산시킴으로써 학생들이 다양성을 인정 · 존중하는 생활 방식을 체질화하도록 도와주는 촉진자 역할을 수행해야 한다. 교사는 교실 활동에서 학생들의 사회적 · 문화적 · 언어적 경험을 반영하고, 그것에 적절한 교실 환경을 지속적으로 개발해야만 한다. 즉, 학생들의 문화 기반 지식을 교실 학습 경험과 효율적으로 연결시키도록 도와주는 방식으로 교실의 분위기를 조성해야 한다. 교사는 일상적인 교실 역학에서 문화가 작동하는 방식을 이해하고, 문화적 · 민족적 다양성이 발열하는 학습 분위기를 창출하며, 모든 학생들의 최고의 학업 성취를 촉진시켜야만 한다. 교사는 다양한 민족 집단 학생들이 교실에서 자유로운 개인적 · 문화적 표현을 할 수 있는 기회를 부여하며, 그들의 목소리와 경험이 교수 · 학습 과정에 자연스럽게 통합될 수 있도록 해야 한다.

나. 학생에 대한 높은 기대

문화 감응 교수를 실행하고자 하는 교사는 개별 학생들을 그가 성장해 온 민족 · 문화 공동체의 규범에 근거하여 이해해야 하며, 모든 학생들을 가치 있는 지식과 경험을 가진 학습자로서 존중해 주어야 한다(추병완, 2008a, p. 44). 그런데 여기서 중요한 사실은 학생들을 빈곤층 학생이나 소수 인종 학생의 학생이 아니라, 한 사람의 개인으로 보고 대우하는 것이다(한소영 역, 2008, p. 68; Tiedt & Tiede, 2002, p. 30). 높은 기대를 가진 효율적이고 지속적인 소통은 학생들이 건전한 자아개념을 갖게 하는데 도움을 준다. 그것은 또한 내재적 동기를 위한 구조를 제공하고, 학생들이 성공할 수 있는 환경을 조장하여 준다.

학생의 행동과 교사의 기대는 상호작용한다. 교사가 학생에게 학업 성취에 있어서 더 많은 것을 기대할 때 학생은 더 많이 성취하는 경향이 있으며, 학생이 학업에서 더욱 성공적이면 학생에 대한 교사의 기대 수준은 더 높아지는 경향이 있다. 교사가 학생의 실패에 대해 동정하거나, 단순 과제를 마친 것에 대해 지나치게 칭찬하거나, 학생이 원하지 않는 도움을 제공할 때, 교사는 학생들에게 낮은 기대라는 의도하지 않은 메시지를 전달할 수도 있다. 따라서 교사는 학생들에게 명확한 기대를 가지고 소통해야 한다. 교사는 학생들이 알기를 바라는 것, 할 수 있기를 바라는 것을 아주 구체적으로 제시해야 한다(Ladson-Billings, 1995, pp. 160-161). 그리고 학생들에 대한 참된 존중과 학생의 능력에 대한 신뢰가 존재하는 환경을 창출하여 학생들이 특정한 과업에 대한 기대를 충족시킬 수 있도록 고무시켜주고, 학생들이 그것을 충족시켰을 때에는 칭찬을 해 주어야 한다. 이를 위해 교사는 부모와의 교류 및 협력에 필요한 간문화적 능력을 지니고 있어야 한다. 교사는 학생이 속한 가정의 문화적 배경에 대해 진지하게 연구해야 하고, 그 학생의 문화 활동과 신념을 알아내기 위해 같은 문화를 가진 사람들이나 집단 성원들을 만나 정보를 획득해야 한다.

2. 수업 설계를 위한 전략

가. 문화적으로 매개된 수업

문화 감응 교수를 위한 수업 설계에 있어서 교사는 문화적으로 매개된 수업을 기획해야 한다. 뱅크스는 이것을 내용 통합으로 표현한 바 있다. 그에게 있어서 내용 통합이란 교사가 자신의 교과나 학문 영역에 등장하는 주요 개념·원칙·일반화·이론을 설명하기 위해서 다양한 문화 및 집단에서 온 사례·자료·정보를 가져와서 활용하는 정도를 지칭한다(Banks, 2002, p. 14).

문화적으로 매개된 수업이 왜 필요한 것인가? 이에 대한 답변은 다음의 진술 속에 잘 나타나 있다. “도심의 빈곤층 흑인 학생을 가르치는데 적절한 수단은 다른 학생들을 가르치는데 적합한 수단과는 다르다. 왜냐하면 교수·학습은 주어진 사회 체제 안에서 일어나는 사회문화적 과정(sociocultural process)이기 때문이다. 상이한 사회 체제들이 상호작용할 때, 규범적인 절차 규칙들이 종종 갈등을 일으킨다. 학교의 문화가 도시의 흑인 문화와 상충할 때에도 마찬가지로 현상이 생긴다. 학교에서 활용되고 있는 많은 수업 절차들은 빈곤한 흑인 학생들과는 엄청나게 다른 일군의 문화적 가치·지향·지각에서 나온다.”(Gilbert & Gay, 1985, p. 134).

수업이 정보를 알고, 이해하고, 표현하는 다양한 방식을 통합할 때, 그 수업은 문화적으로 매개적인 것이 된다. 수업은 다문화적 관점을 권면하는 환경 속에서 이루어져야 하고, 학생들에게 적절한 지식의 포함해야 한다. 학습은 문화적으로 적절한 사회적 상황에서 발생한다.

즉 학생들 사이의 관계 및 교사와 학생의 관계가 학생들의 문화와 일치할 때 발생하는 것이다. 학생들은 진술, 사건, 행동을 해석하는 데 있어서 한 가지 방식 이상이 존재한다는 것을 이해할 필요가 있다. 상이한 방식으로 학습할 수 있거나 그들 나름의 사회적·문화적 경험에 근거한 상황에서 관점과 안목을 공유할 수 있을 때, 학생들은 학습에 능동적인 참여자가 된다.

이를 위해 교사는 다문화교육 내용 요소를 수업에 적극적으로 포함하여 다루는 수업 설계를 해야 한다. 일례로, 다문화 교실 상황에서 식생활에 대한 예절을 다룰 경우 교과서에 제시된 우리의 식생활 예절을 다루는 것에서 탈피하여, 소수 학생들의 문화적 배경을 고려하여 베트남, 일본, 중국 등 다른 문화에서의 식생활 예절을 함께 다룸으로써 문화적으로 매개된 수업을 설계할 수 있다. 수학에서는 국내 거주 외국인의 숫자가 연도별로 어떻게 변화되었는지 자료를 찾아 그래프로 그려 보게 하는 활동, 음악과 미술에서는 외국의 음악과 미술 작품을 감상하도록 하는 활동, 국어에서는 교과서 제재와 연관된 외국의 동화나 시를 소개하는 활동, 체육에서는 외국의 무용과 춤을 소개하는 활동 등을 통해 다문화교육 내용 요소들을 수업에 적극 활용할 수 있다. 이러한 방법은 소수 학생의 문화적 배경을 활용함으로써 소수 학생들의 학업 성취를 촉진시킬 수 있을 뿐만 아니라 일반 학생들의 소수 문화에 대한 이해를 제고할 수 있는 장점이 있다.

나. 학생 중심적 수업 설계

뱅크스(2007, p. 93)는 공공의 민주사회에서 성찰적이고 활동적인 시민이 될 수 있도록 돕는 것이 공평 교수 개념의 본질이라고 주장한다. 따라서 공평 교수는 교사와 학생들 간의 전통적 권력 관계를 변화시킨다. 교사는 지식의 아성이라는 이미지와 교수 활동은 사실의 전수라는 이념, 그리고 학생은 수동적인 지식의 수용자라는 생각에 이의를 제기한다. 그러므로 문화 감응 교수를 활용하고자 하는 교사는 학생 중심적인 수업을 설계해야 한다 (Ladson-Billings, 1995, pp. 161-162).

학생 중심적 수업에서 학습은 협동적, 협력적, 공동체 지향적이다. 학생들은 그들 나름의 학습을 주도하도록 지원을 받으며, 그들에게 문화적·사회적으로 적절한 과제나 연구 프로젝트를 수행하기 위해 다른 학생들과 협력한다. 이를 통해 학생들은 자기 확신적이고 자기 주도적인 학생이 된다. 학습은 사회적으로 매개된 과정이다. 이를 위해 교사는 학생의 참여를 조장하고, 수업에 대한 책임을 공유하며, 탐구·발견 지향적 교육과정을 창조하고, 학습 공동체를 고무시켜 주어야 한다.

나아가 교사는 학생들이 문화 간 갈등에 관한 비판적 대화에 참여할 기회 및 주류의 문화적 이상·현실과 상이한 문화 체계의 이상·현실 간의 불일치를 분석할 기회를 제공해야 한다. 교사는 학생들이 자신의 민족적 정체성을 명료화하고, 다른 문화를 존중하며, 긍정적인

민족·문화 간 관계를 발전시키고, 편견·고정관념·인종차별주의를 영속화하는 것을 피할 수 있도록 도와주는 학생중심적인 수업을 설계해야 한다.

3. 수업 전개를 위한 전략

가. 적절한 비계 설정

문화 감응 교수에 의한 수업 전개에 있어서 교사는 적절한 비계 설정을 통해 학생들의 이해를 촉진시켜 주어야 한다. 래슨 빌링스(1994)는 자신의 저서에서 문화 감응 교수를 잘 실천하는 교사들의 사례를 소개한 바 있는데, 그들에게서 나타나는 공통적인 특징 가운데 하나는 바로 적절한 비계 설정이다. 주지하는 바와 같이, 비계 설정에서는 인지적 측면과 정의적 측면이 모두 학생의 학습에 영향을 준다. 인지적 측면은 상호 작용을 하는 구성원들 간에 서로 새로운 정보를 제공하기 때문에 그들이 다루어 나갈 수 있는 방식으로 문제를 정의하면서 최상의 해결을 위한 토론을 전개해 나간다. 또한 정의적 측면에서 과제에 대한 학생의 참여와 자발적이고 도전적인 욕구의 확대는 따뜻하고 민감한 언어적 격려를 제공하는 구성원에 의해 촉진될 수 있다. 즉, 비계 설정의 과정에서 성인은 아동에게 직접 주의를 준다든가, 기억할 수 있는 중요한 정보의 제공, 단순 격려 제공 등 다양한 종류의 정서적 지원을 한다.

박상철·남호엽(2010, pp. 98-100)은 다문화가정 자녀 맞춤형 수업 전략을 통해 다문화 교실에서 이러한 비계 설정의 사례를 잘 제시하였다. 이를테면 다문화 교실에서 특정 학생이 추상적 용어 때문에 학습 장애를 보이는 경우, 교사는 그 개념을 한국어와 그 학생의 모국어로 병기하여 써준 뒤 한국어로 설명해 주면 더 쉽게 이해할 수 있다. 2년 전 필자의 수업에 참여한 일본 교환학생 경우도 추상적인 용어 때문에 학습에 많은 어려움을 겪었다. 어렵고 추상적인 용어의 경우, 영어와 한자를 병기하여 칠판에 써 주었을 때 그 학생의 용어에 대한 이해는 크게 증가하였고, 학습에 더욱 열의 있게 참여하였다.

교육적인 상황 내에서 비계 설정에 대한 학자들의 논의를 종합하면, 비계 설정 방법은 크게 여섯 가지로 구분된다(Wood, 1998, pp. 105-107; 한순미, 1999, pp. 146-148). 첫째, 흥미 유발(recruitment)로 과제의 요구와 관련하여 학습자의 흥미에 주목하고, 학습자로 하여금 과제에 흥미를 갖도록 밀착시키는 것을 말한다. 둘째, 자유의 정도 감소시키기(reduction in degree of freedom)로 학습자가 과제 해결에 필요한 하위 행위의 수를 감소시킴으로써 학습자 자신이 과제 요구에 부응했는지를 인식하기 쉽도록 과제의 크기를 단순화하는 것을 말한다. 셋째, 학습 목표의 유지(direction maintenance)로 학습자가 흥미와 능력의 한계로 인해 목표 의식이 약화될 수 있는데 이 때 과제에 대한 동기를 유지시키거나 다음 단계에 도전하게 함으로써 방향감을 지속시켜 주는 것을 말한다. 넷째, 과제의 중요 특성 표시(marking critical

features)로 관련성 있는 과제의 특징을 표시함으로써 학습자가 수행한 것과 정확한 것이라고 인식해야 하는 것과의 차이를 지적해 주는 것을 말한다. 다섯째, 좌절의 조절(frustration control)이란 학습자가 과제 해결 중 경험하는 좌절감을 완화시켜 주고 과제 해결을 위해 도움을 주는 것을 말하는데 이 과정에서 교사 의존도를 키우는 것은 위험하다. 여섯째, 시범(demonstration)이란 과제 해결을 시범해 보이거나 모델링하는 것을 말하는데 이상적인 과제 수행을 보여주거나 학습자에 의해 부분적으로 수행된 과제를 완성시켜 보이는 것을 말한다. 문화 감응 교수를 실행하고자 하는 교사는 위의 여섯 가지 비계 설정 방식을 수업에 적극적으로 활용함으로써 학생들의 학업 성취를 촉진시킬 수 있다.

나. 협동학습의 기회 부여

협동학습(cooperative learning)은 접촉 가설을 가장 잘 실현시켜 주는 교육 방법이다. 인종적으로 이질적인 집단 구성원들 사이에 동등한 지위를 부여하고 공동 목표 달성을 위한 빈번하고 지속적인 상호작용의 기회를 제공한 결과 인종적 편견이 줄어들고 학업 성적이 향상되었다는 연구 보고가 이를 잘 뒷받침해 준다(정문성, 2002, pp. 52-57; 추병완, 2004b, pp. 484-486). 협동학습과 집단 속에서의 관계들에 대한 연구 결과들을 종합하여 보면, 협동학습은 학생들의 인종적·문화적 편견을 감소시키고, 동료들 사이의 우정을 돈독하게 하는 데 탁월한 성과가 있다고 한다. 나아가 협동학습을 통하여 학생들은 서로를 아끼고 배려해 주는 미덕을 지니게 된다고 한다(추병완, 2008a, pp. 51-52).

협동학습에 관한 실험연구 결과들은 접촉 가설의 기본 조건들이 교실에서 충족되었을 때³⁾, 학생들은 전통적으로 구조화된 교실 상황에 있었을 때에 비해 자신의 인종 집단 밖의 친구를 사귀는 경향이 훨씬 많아졌음을 보여준다(추병완, 2004b, p. 59). 협동학습 방법은 인종 간 관계에서 뿐만 아니라 특히 유색 인종 학생들의 학업 성취에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 협동학습 방법이 이질적으로 집단화된 교실에서 실행되고 다문화교육과정에 융합되었을 때에는 상이한 민족적·인종적 배경을 가진 학생들 사이에 공평한 상호작용을 창출할 뿐만 아니라 세계화 시대, 다문화 시대의 요구에 더욱 잘 부응하는 학생들을 길러낼 수 있다. 그러므로 문화 감응 교수를 활용하고자 하는 교사는 수업 전개에 있어서 다양한 협동학습 기회를 학생들에게 부여할 필요가 있다.

3) 그러한 조건은 다음과 같다(김옥순 외 7인, 2009, p. 54): ① 접촉은 집단 간 이해와 호혜적인 지식을 생성할 수 있을 만큼 충분히 친밀한 것이어야 한다. ② 다양한 집단의 구성원들은 동등한 지위를 공유하여야 한다. ③ 접촉 상황은 사람들 간의 협력을 유도하여야 한다. 즉, 접촉 상황에서 공동의 목표를 달성하기 위한 집단들 간의 협력이 요구되어야 한다. ④ 제도적 지원이 제공되어야 한다.

V. 맺음말

다문화 민주국가로 발돋움하고 있는 우리에게 필요한 것은 다문화적 시민성(multicultural citizenship)의 함양이다. 다문화 사회의 궁극적 지향은 일상을 살아가는 시민들이 생활 속에서 대면하는 다양한 민족적·문화적 배경의 주체들과 소통하면서 생산적 시너지를 구현해 가는데 있다. 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.

다문화교육 연구자들이 다문화적 시민성 함양을 위한 교수법으로서 공통적으로 제안하고 있는 것이 바로 문화 감응 교수다. 사회 구성주의, 배려윤리, 문화 차이 패러다임을 중요한 이론적 토대로 삼고 있는 문화 감응 교수는 학습의 모든 측면에서 학생의 문화적 준거를 포함하는 것의 중요성을 인정하는 교수 방식이다. 달리 말해, 문화 감응 교수는 인종적·민족적·문화적으로 다양한 학생들이 지닌 독특한 문화적 지식, 이전 경험, 준거 체제, 관점, 학습 유형, 수행 양식 등을 적극적으로 활용하여 그들의 학습 경험을 보다 효과적이게끔 만들려는 교수 방식을 뜻한다.

문화 감응 교수를 활용한 교실 수업 전략은 교실 환경 조성을 위한 전략, 수업 설계를 위한 전략, 수업 전개를 위한 전략으로 구분할 수 있다. 교실 환경 조성을 위해 교사는 지지적·촉진적 교실 환경을 구축하고 학생에 대한 높은 기대를 가져야 한다. 수업 설계에 있어서 교사는 문화적으로 매개된 수업과 학생중심적인 수업을 지향해야 한다. 끝으로 수업 전개에 있어서 교사는 학생들에게 적절한 비계 설정을 해 줌과 동시에 다양한 협동학습의 기회를 부여해 주어야 한다.

문화 감응 교수의 성패는 결국 그것을 실행할 수 있는 교사의 역량에 의해 좌우된다. 그러므로 교사는 상이한 인종·민족·문화 집단의 문화적 가치, 학습 스타일, 역사적 유산, 공헌, 성취에 대한 철저한 지식을 소유하고 있어야 한다. 교사는 학업 성취에서의 실패자를 개인적 요인으로 귀인하여 그 학생을 비난하는 것을 멈추려는 용기 및 기존의 교육 체제에 무언가 심각한 오류가 있다는 것을 인정할 용기를 갖고 있어야 한다. 교사는 지배적인 교육 기준·확신에 맞서려는 의지, 교수·학습에서의 문화적 획일성 혹은 중립성을 강조한 전통적인 교육 가정들을 재고해보려는 의지를 갖고 있어야 한다. 나아가 교사는 문화적 다양성에 관한 지식과 민감성을 교육 실천으로 변환시키기에 있어서 생산적으로 행동할 수 있는 능력을 갖추고 있어야만 한다.

참 고 문 헌

- 구정화 외 2인 공저(2009). **다문화교육 이해**. 서울: 동문사.
- 김옥순 외 7인 공역(2009). **다문화교육: 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 김용신(2009). **다문화교육론 서설**. 서울: 이담.
- 김관수 외 6인 공저(2003). **구성주의와 교과교육**. 서울: 학지사.
- 박상철 · 남호엽(2010). 다문화교육의 원리와 방법. 원진숙 외 6인 공저. **글로벌시대의 다문화 교육**. 서울: 사회평론.
- 송안정 역(2008). **여성주의 윤리학 입문**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 심우엽(2001). **교육심리학**. 서울: 교육과학사.
- 오옥환(2008). **교육사회학의 이해와 탐구**. 서울: 교육과학사.
- 오은순(2009). 다문화교육을 위한 교수 · 학습 프로그램. 최충옥 외 10인 공저. **다문화교육의 이론과 실제**. 서울: 양서원.
- 윤현진 외 4인 공역(2007). **정의와 배려**. 고양: 인간사랑.
- 정문성(2002). **협동학습의 이해와 실천**. 서울: 교육과학사.
- 추병완 외 2인 공역(2002). **배려교육론**. 서울: 다른우리.
- 추병완(2004a). 학교에서의 민주시민교육. 심익섭 외 12인 공저. **한국민주시민교육론**. 서울: 엠-에드.
- 추병완(2004b). **도덕교육의 이해**. 서울: 백의.
- 추병완(2007). **도덕발달과 도덕교육**. 서울: 하우.
- 추병완(2008a). 다문화적 시민성 함양을 위한 도덕과 교육 방안. **초등도덕교육**, 27, 25-60.
- 추병완(2008b). 다문화 도덕교육 정립을 위한 시론. **초등도덕교육**, 28, 295-330.
- 추병완(2008c). 다문화교육을 위한 도덕 교사의 역할 탐색. **교육과정평가연구**, 11(2), 109-133.
- 한소영 역(2008). **유능한 교사의 자질**. 서울: 꿈을 이루는 사람들.
- 한순미(1999). **비고츠키와 교육**. 서울: 교육과학사.
- 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.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gilbert, S. & Gay, G. (1985). Improving the success in school of poor black children. *Phi Delta Kappan*, 66, 133-137.

- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society* (7th ed.). Upper saddle River, NJ: Pearson, 2006.
- Gutmann, A. (1996). Challenges of multiculturalism in a democratic education, Fullinwider, R. K. (Ed.). *Public education in a multicultural society*, New York: Cambridge University Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 161-165.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring centered, reflective approach*. Boston: McGraw Hill.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2009). Multicultural education for young children. In Banks. J. A. (Ed.). *The Routledge international companion to multicultural education*. London: Routledge.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (5th ed.). Hoboken: Wiley.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural teaching* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd. ed.). Oxford: Blackwell Publishers.

• 논문 접수 : 2010년 4월 23일 / 수정본 접수 : 2010년 6월 6일 / 게재 승인 : 2010년 6월 17일

ABSTRACT

Developing Methods of Culturally Responsive Teaching for Cultivating Multicultural Citizenship - Focusing on Classroom Teaching Strategies -

Beong-Wan Chu

(Professor, Chuncheon National University of Education)

A new kind of citizenship is needed for multicultural societies is multicultural citizenship. It recognizes and legitimizes the right and need of citizens to maintain commitments both to ethnic and cultural communities and to the national civic culture. Proponents of multicultural education argue that culturally responsive teaching is very helpful for cultivating multicultural citizenship.

Culturally responsive teaching can be defined as using the cultural knowledge, prior experience, frames of reference, and performance styles of racially and ethnically diverse students. It builds bridges of meaningfulness between home and school experiences as well as between academic abstractions and lived sociocultural realities. It's theoretical foundations can be derived from social constructivism, care ethics and cultural deprivation paradigm.

Teachers who want to use culturally responsive teaching in their classrooms should adopt the following strategies: ① Teachers should construct supportive and facilitative classroom environments. ② Teachers should have high expectations. ③ Teachers should develop culturally mediated instruction. ④ Teachers should orient student centered instruction. ⑤ Teachers should use proper scaffolding. ⑥ Teachers should give students various cooperative learning opportunities.

Key words : equity pedagogy, multicultural education, multicultural society, multicultural citizenship, culturally responsive teaching