

초등 도덕과에서의 반인종차별을 위한 교수·학습 원리

주 병 완(춘천교육대학교 교수)

《 요 약 》

인종차별은 인간이 만들어 낸 가장 비도덕적이고 정의롭지 못한 사회적·제도적 관행임에도 불구하고, 도덕교육에서 인종차별은 커다란 관심의 대상이 되지 못했다. 초등 도덕과교육에서의 반인종차별교육에 대한 연구 또한 매우 저조한 실정이며, 그마저도 유치원 아이들을 대상으로 한 반편견교육 방안을 무비판적으로 수용하고 있는 수준에 머물고 있다. 유아교육 기관에서의 반인종차별 교수·학습 원리와 초등학교에서의 반인종차별 교수·학습 원리는 분명 달라야 한다. 이에 이 논문의 목적은 초등 도덕과에서 반인종차별교육 실행을 위한 교수·학습 원리를 탐색하는 데 있다. 이 논문에서는 인종차별의 개념·유형·결과, 아동의 인종 의식 발달에 관한 연구 결과들을 개관하고, 초등 도덕과에서 반인종차별교육 실행을 위한 교수·학습 원리를 제시하였다. 교사들은 도덕과에서의 반인종차별을 위한 교수·학습 원리로서 인종에 관한 정확한 인지적 정보·지식 제공하기, 상위 범주와 교차 범주를 활용하기, 주관적 문화에 대한 이해를 제고하기, 다양한 역할채택 및 공감 기회 제공하기, 집단 과정을 활용하기를 적극적으로 활용해야 한다.

주제어 : 다문화교육, 다문화 사회, 반인종차별교육, 인종, 인종차별주의, 초등 도덕과교육

I. 서론

그간 한국 사회는 단일민족을 무한한 자랑거리로 내세우는 가운데 ‘우리’와 ‘그들’이라는 이분법적 혈통 인식을 철저하게 유지해 왔다. 백인에 대한 열등감과 타 인종·종족에 대한 우월감이라는 양면 가치(ambivalence)에 근거한 우리의 교묘한 차별 의식과 행위는 사회 전반에 구조

적으로 깊이 뿌리를 내리고 있어, 공개적인 사회적 논쟁이나 비판의 대상이 쉽게 되지 못했다. 하지만 지난 2009년 인도의 후세인 교수가 버스에서 당한 인종차별 경험을 계기로 한국의 인종차별 관행을 공개적으로 비판하고 나섬으로써, 한국인의 인종차별 행위에 대한 비판적 성찰의 움직임이 가속화되었다.

인종차별 문제는 학교교육에 있어서도 일종의 영(null) 교육과정으로 여겨져 왔기에, 교과 내용을 통해 상세하게 다루어지지 못했다. 최근 다문화교육의 도입에 따라 타 문화 이해 및 반편견교육의 중요성이 강조되고 있으나, 인종차별 문제를 직접적으로 다루고 있는 사례는 거의 없다(조영달 외, 2010, p. 178). 아직 한국 사회가 인종적으로 다양한 사회가 아니기에, 그리고 인종차별 자체가 매우 미묘한 사회적 문제이기에, 대부분의 교육자들은 인종차별 문제를 공식적·직접적으로 다루는 것을 상당히 꺼려하고 있다. 대신에 타 문화에 대한 인지적 이해를 강조하거나 혹은 관용, 공감, 존중 등의 가치를 내면화하도록 하여 편견을 감소시키고 타 인종·종족들과 평화롭게 지내는 공존적 삶의 중요성을 간접적으로 강조하는 수준에 머물고 있다.

이것은 도덕교육의 영역에서도 거의 마찬가지다. 인종차별은 인간이 만들어 낸 가장 비도덕적이고 정의롭지 못한 사회적·제도적 관행임에도 불구하고, 도덕교육에서 인종차별은 커다란 관심의 대상이 되지 못했다. 국내외 구분할 것 없이 도덕교육에 관한 수많은 이론이나 문헌들은 인종과 관련된 교육적 이슈를 본격적으로 다루지 않았다. 인종차별의 문제로 가장 큰 시름을 앓고 있는 미국의 경우도 도덕교육 이론과 문헌에서 인종차별 문제는 관심의 대상이 되지 못했다(Blum, 1999, p. 126). 1980년대 중반 이후부터 시작되어 지금도 성행하고 있는 인격교육운동(character education movement)조차도 관용, 개인적 고집이나 편견의 회피, 인종 집단 간의 조화로운 관계 증진 등을 언급하고 있을 뿐, 도덕교육의 목적과 관련하여 인종차별의 문제를 직접적으로 다루고 있지는 않다.

인종차별주의는 어떤 도덕 이론에 의해서도 정당화될 수 없으며, 우리가 추구하는 민주적 이상과 헌법에도 위배되는 잘못된 관행이다. 그것은 차별을 하는 사람이나 당하는 사람 모두에게 피해를 준다. 인종차별주의는 차별을 당하는 사람이나 집단으로부터의 보복 행위를 유발하여 사회적 갈등을 유발하기 쉽다. 인종차별 행위는 차별을 당하는 사람이 인간으로서 갖고 있는 잠재력의 실현을 통해 사회에 최상의 기여를 하는 것 자체를 방해·억압한다. 이것은 결국 인종차별주의자로 하여금 차별을 당하는 사람이나 집단들의 사회적 기여로부터 얻을 수 있는 이득과 혜택을 전혀 받지 못하게 만듦으로써 그들 자신에게도 해로움을 가져다준다.

일찍이 니토(Nieto, 1999, p. xviii)는 다문화교육은 반인종차별교육인 동시에 학교교육의 모든 측면에 스며들어야 하는 기본교육임을 강조한 바 있다. 그는 다문화교육은 개인적·집단적·제도적 차원에서의 변혁(transformation)을 추구하는 교육이기에, 무엇보다도 학생들의 학습을 위한 학교 개혁을 필요로 하며, 학교 개혁의 일차적인 방향은 바로 반인종차별적·반편견적 관점을 채택하는 것이라고 주장하였다. 또한 그는 다문화교육이 반인종차별주의적 관점에 명

확하게 초점을 맞추지 않은 채, 기존의 교육과정에 타 민족·종족의 흥미 있는 단편적 내용을 추가하거나 문화에 대한 학생들의 피상적인 이해에만 배타적으로 초점을 맞춘다면 오히려 엄격한 고정관념을 유지하는 결과를 초래할 것이라고 경고하였다(pp. 168-169).

인종·종족에 대한 편견과 차별이 없는 가운데 모든 학생들이 학교와 교실을 내 집처럼 편안하게 느끼며, 다문화 국가의 구성원으로서 보다 완전하고 더욱 좋은 삶을 영위하는 데 필요한 지식·기능·태도를 갖추게 하는 것은 교육자로서 우리에게 부여된 시대적 소명이다(Dilg, 1999, p. 9). 이에 근거해 볼 때, 다문화 사회에서 초등 도덕과교육에 부여된 중요한 과업 가운데 하나는 인종에 대한 편견과 차별을 줄여서 인종·종족 집단 간의 관계를 개선하고, '다수로 부터의 하나'에 근거한 새로운 도덕 공동체를 구축하는 것이다.

인종 의식의 발달에 관한 선행 연구 결과들을 고려해 볼 때, 인종에 대한 편견과 차별 의식을 예방·해소하기 위한 교육은 초등교육을 통해 체계적·집중적으로 이루어질 필요가 있다(김국현·추병완, 2008, p. 6). 그럼에도 불구하고, 초등 도덕과교육에서의 반인종차별교육에 대한 연구는 매우 저조한 실정이며, 그마저도 유치원 아이들을 대상으로 한 반편견교육 방안을 무비판적으로 수용하고 있는 수준에 머물고 있다. 국내 유아교육 기관에서 행해지고 있는 반인종차별교육은 대개 미국에서 개발된 반편견 교육과정(anti-bias curriculum)을 응용하여 적용하는 방식으로 전개되어 왔다(Derman-Sparks & the A.B.C. Task Force, 1989, pp. 11~19 참조). 국내 유아교육 현장에서 반편견교육에 대한 논의는 1990년대 중반부터 진행되기 시작하여 2000년 이후에는 반편견 동화의 활용, 사연 있는 인형의 활용, 반편견 이야기 나누기, 토의하기 등의 방법을 통해 전개되어 왔다.

최근의 연구들은 7세 이후에 아동의 인종 태도에 있어서 큰 변화가 있음을 보여준다. 7세 이전의 아이들은 매우 자민족중심주의적인 경향을 보인다. 그러나 7세 이후에 아이들은 내집단과 외집단 모두에 대해 분화된 관점을 갖기 시작하여 덜 편견적인 아이가 된다. 10세까지 아동은 인종 집단에 대해 더욱 균형 잡힌 관점을 보여준다. 그 관점은 내집단과 외집단의 부정적·긍정적 요소들을 모두 포함한다. 이러한 발견은 인종 편견이나 인종차별 의식을 변화시키는데 있어서 중요한 시사점을 준다. 4-6세 아이의 인종적 태도나 선호를 변경하려는 시도와 7-10세 아이의 인종적 태도나 선호를 변화시키려는 시도는 분명히 달라야 한다는 점이다(Ponterotto & Pederson, 1999, pp. 29~30; Stephan, 1999, p. 34). 그러므로 유아교육 기관에서의 반인종차별 교수·학습 원리와 초등학교에서의 반인종차별 교수·학습 원리는 분명 달라야 한다.

이에 이 논문의 목적은 초등 도덕과에서 반인종차별교육 실행을 위한 교수·학습 원리를 탐색하는데 있다. 이를 위해 인종차별주의의 개념·유형·결과, 아동의 인종 의식 발달 경향, 반인종차별교육 방법에 대한 선행 연구 결과들을 검토하고, 이를 토대로 하여 초등 도덕과에서 반인종차별교육을 실시할 때 교사가 지향·적용해야 할 교수·학습 원리를 제안하고자 한다.

Ⅱ. 인종차별주의에 관한 이해

1. 인종차별주의의 개념

인종에 대한 대중적 견해는 인종을 생물학적 분류 체계 속에서 개념화하는 것이었다. 그러기에 사람들은 인류를 생물학적으로 구분하여, 신체상의 유전학적인 제반 특징을 공유하는 집단을 일컬어 인종이라고 불렀다. 그러나 인종 개념에 대한 최근의 정의들은 생물학적 분류 체계로서의 인종 개념은 상당한 오류가 있음을 보여준다. 왜냐하면 동일 인종 안에서의 차이점이 인종 간에서의 차이점보다도 많은 경우를 쉽게 발견할 수 있기 때문이다. 오늘날 많은 학자들은 인종이란 생물학적 결과와는 무관하며, 오히려 사람들이 인종에 대해 믿고 있는 것이 상당한 사회적 결과를 수반한다고 주장한다. 즉 인종이라는 용어는 과학적 혹은 생물학적 개념으로서의 신뢰성은 없으나, 정치적·심리적 개념으로서 여전히 살아남아 있다는 것이다(Ponterotto & Pederson, 1993, p. 6). 그 결과, 오늘날 인종 개념은 인간 육체의 상이한 유형에 관한 사회정치적 갈등과 이해관계를 표현하고 상징화하는 개념으로 자리를 잡고 있다(Winant, 2000, p. 172).

차별(discrimination)은 인종·연령·젠더 등에 근거하여 상이한 범주의 사람이나 사물을 공정하지 못하게 혹은 편견을 갖고 대우하는 것을 의미한다. 즉, 차별은 특정 집단의 정치적·경제적·사회적 기회를 제한하는 행위를 의미한다(박수미 외, 2004, p. 11). 차별은 다른 사람이나 집단에 대한 부정적 태도인 편견이 행동으로 구체화된 것이다. 일반적으로 편견은 어떤 사회적 집단의 성원들을 향한 부정적인 태도를 언급하며, 차별은 그러한 개인들을 향한 부정적 행동을 언급한다. 따라서 차별은 타인에 대한 부정적 평가라는 심리적 효과와 기회의 제한이라는 물질적 효과를 동시에 수반한다(Sleeter, 1996, p. 141).

한편 인종차별주의(racism)라는 용어는 1930년대부터 부분적으로 사용되기 시작하였으나 1968년 미국의 '시민 무질서에 관한 국가 자문위원회 보고서'(Report of the National Advisory Commission on Civil Disorders)에서 공식적으로 언급한 이후로 대중적인 용어가 되었다(Ponterotto & Pederson, 1993, p. 11). 이 보고서는 백인에 의한 인종차별주의가 미국 내의 많은 흑인들이 불이익을 당하는 곤경에 처하게 만든 주된 요인임을 분명하게 지적하였다.

인종차별주의란 인종적 편견과 자민족중심주의의 변형에서 기인하는 것으로서, 전체 문화의 의도적 혹은 비의도적 지원을 받고 있는 개인과 제도가 열등하다고 정의하고 있는 어떤 인종 집단에 대해 권력을 행사하는 것을 의미한다(Jones, 1981, p. 28). 존스는 인종차별주의를 편견의 특수한 한 형태로 정의하였다. 존스에 의하면, 편견은 특정인이 속해 있는 집단에 대해 갖고 있는 태도나 신념이 일반화되어 그 사람에 대해 갖고 있는 긍정적 혹은 부정적 태도, 판단, 감

정을 의미한다(Jones, 1997, p. 10). 그에 의하면 인종차별주의는 편견에 다음의 세 가지 사항이 더 추가된 것이다. 첫째, 집단 특성의 근원을 생물학에 기반을 둔 것으로 가정하여, 인종을 생물학적 구성물로 여긴다. 둘째, 인종차별주의는 자기가 속한 인종의 우월성을 필연적으로 전제한다. 셋째, 인종차별주의는 한 인종 집단이 다른 인종 집단들에 대한 위계적 지배를 공식화하는 제도적·문화적 관행들을 합리화한다(Jones, 1997, p. 11).

리드리(Ridley, 1989, p. 60)에 의하면, 인종차별주의란 특정 집단의 성원들에 대한 특권을 영속화하는 가운데 여타의 사회적 집단에 대한 특권이나 기회에 대한 접근을 체계적으로 거부하는 경향이 있는 어떤 행동 혹은 행동 유형을 의미한다. 리드리는 인종차별주의에 대한 개념 정의에서 특히 ‘행동’과 ‘체계적’이라는 용어의 의미를 강조한다. 그가 말하는 행동은 관찰 가능하고 측정 가능한 인간의 행동을 의미한다. 그리고 체계적이라는 의미는 인종차별주의적 행동의 결과가 예측 가능하고, 반복적으로 발생한다는 것을 뜻한다. 그는 인종차별주의라는 개념은 다음의 다섯 가지 가정에 근거한 것이라고 주장한다(pp. 57~58). 첫째, 인종차별주의는 행동에 반영되어 있다. 둘째, 인종차별주의적 행동은 편견을 갖고 있는 사람만이 아니라 편견을 갖고 있지 않은 사람들에 의해서도 행해질 수 있다. 셋째, 인종차별주의는 어떤 단일한 인종 혹은 종족 집단만의 유일한 책임이 아니다. 넷째, 어떤 행동이 인종차별주의적 행동인지의 여부는 그 행위의 ‘원인’이 아닌 ‘결과’에 달려 있다. 다섯째, 권력은 인종차별주의를 영속화하는데 절대적으로 필요한 힘이다.

한편, 도비디오와 그 동료들에 의하면(Dovidio, Gaertner, & Kawakami, 2010, p. 312), 인종차별주의는 특정 인종에 속한 것으로 지각된 일군의 사람들을 체계적으로 불리한 입장에 놓이도록 만드는 특권과 편견의 조직화된 체계이다. 그들은 인종차별주의를 정의하는 세 가지 개념적 요소들을 다음과 같이 설명한다. 첫째, 인종차별주의는 문화적으로 공유된 신념을 반영하고 있는데, 그 신념이란 집단은 그 구성원들에게 공통적으로 나타나는 독특한 인종 기반(race-based) 특성을 가지고 있다는 것이다. 둘째, 타 집단의 고유한 인종적 특성들을 자기들의 것보다 열등하다고 믿는다. 셋째, 인종차별주의는 부정적 태도와 신념을 포함하고 있을 뿐만 아니라, 타 집단을 불리한 입장에 놓이게 하는 절망적 결과를 가져오거나 혹은 자기 집단에게 고유한 이득을 제공하려는 사회적 권력을 포함하고 있다.

이렇듯 인종차별주의는 특정한 인종 집단을 해롭게 하거나 억압하는 행동과 정책을 의미한다. 인종차별주의는 개인의 인종적 편견과 인종차별로 인해 발생한 행동이 지속됨으로써 사회구조 내에서 체계적인 억압이 나타나는 것이다. 이런 점에서 볼 때, 인종차별주의는 인종 편견과 제도적 권력이 결합되어 나타나는 것이다(Derman-Sparks & Phillips, 1999, p. 10). 인종차별주의는 한 인종이 다른 인종보다 더 우월하다고 보는 신념과 태도, 열등하다고 지각된 인종 집단 사람들을 억압하는 사회적·제도적 힘과 권력, 광범위하게 확산된 자민족중심주의 혹은 문화적 우월주의 이데올로기를 반영하고 있는 매우 복합적인 개념이다. 그리고 모든 사람들이 인

종적 편견을 가지고 차별을 할 수 있지만, 사실상 어떤 사회에서 인종차별주의자가 될 수 있는 사람들은 대부분 다수 집단 사람들이다. 소수 민족·종족 집단은 적극적인 인종차별주의자가 될 수 있는 힘을 가지고 있지 못하기 때문이다.

2. 인종차별주의의 유형

인종차별주의는 시대적 흐름에 따라 그 모습이 변화되고 있다. 명백하면서도 공공연한 인종차별주의(overt racism)는 줄어들고 있으나, 새로운 형태의 인종차별주의가 창궐하고 있으며, 심지어 이전보다 더 심해진 모습을 보여주기도 한다. 그러므로 인종차별주의의 유형은 시대적 흐름에 따라 오래된 유형의 인종차별주의와 새로운 유형의 인종차별주의로 구분된다. 오래된 유형의 인종차별주의는 흔히 구시대적 인종차별주의 혹은 지배적인 인종차별주의라고 불린다. 이러한 형태의 인종차별주의는 인종에 대한 괴팍한 신념에 입각하여 행동하는 사람들 혹은 인종 혐오적인 발언을 공개적으로 일삼는 사람들에게서 많이 볼 수 있다.

인권 증진에 관한 법률의 제정과 더불어 오래된 유형의 인종차별주의는 많이 줄어들고 있으나, 서구에서는 새로운 유형의 인종차별주의가 만연하고 있으며 현대적 인종차별주의, 혐오적 인종차별주의, 상징적 인종차별주의, 새로운 인종차별주의 등 다양한 이름으로 불리고 있다. 현대적 인종차별주의는 문화적으로 다양한 신념체계보다는 지배문화의 신념과 가치를 더욱 중시하는 유럽 중심 철학(Eurocentric philosophy)에 그 근거를 두고 있다(Ponterotto & Pederson, 1999, p. 18). 현대적 인종차별주의자들은 차별은 더 이상 존재하지 않는 과거의 문제이며, 소수 집단들은 지금까지 자신들이 소중하게 여겨져 왔었던 가치들을 침해함과 동시에 현상을 변화시키기 위해 너무나도 터무니없는 요구를 한다는 신념을 갖고 있다. 이를테면 오늘날 상당수의 미국 백인들은 자신들이 전통적으로 중시해 왔던 근로 윤리를 근로 의욕이 없는 게으른 흑인들이 심각하게 위협하고 있다고 믿는다(Virtanen & Huddy, 1998, p. 313). 이러한 형태의 인종차별주의는 자신들이 인류평등주의적인 가치관을 가지고 있다고 믿고 있고, 과거 인종차별의 희생자들에 대한 동정심을 표현하며, 인종 평등 증진을 위한 정책을 지지하면서도 여전히 소수 집단에 대한 부정적 감정과 신념을 가진 상당수 백인들에게서 쉽게 볼 수 있다. 따라서 그들은 외집단과의 친밀한 접촉을 회피하는 경향을 보이는 가운데, 소수 집단 성원들이 자신들의 전통적인 개인주의적 가치들을 침해하고 있는 것에 대해 상당한 부정적 정서를 가지고 있다(Brown, 1995, p. 233).

한편 인종차별주의는 차별이 이루어지는 수준에 의해서도 구분된다. 인종차별주의는 상호 관련된 세 가지 수준, 즉 개인·제도·문화의 수준에서 행해진다(Powell, 2000, p. 8). 인종차별의 세 형태들은 상호작용하며 서로를 강화한다(Derman-Sparks & Phillips, 1999, p. 10). 개인적 인종차별주의는 자신이 속한 인종이 다른 인종보다 우월하다는 믿음(인종 편견)과

소위 열등하다고 생각하는 인종의 사람들을 억압하는 행동(인종차별)이다. 개인적 인종차별주의는 살인, 상해, 소유물 파괴 등의 경우처럼 개인이 행하는 행동이다. 개인적 인종차별주의자는 자기와 다른 인종의 사람들은 모두 열등하다는 신념을 갖고 있다. 이러한 신념은 인종의 신체적 특성이 그들의 사회적 행동과 심리적·지적 특성을 결정한다는 가정에서 비롯된 것이다. 개인적 인종차별주의자의 신념은 겉으로 드러나지 않고 잠재된 인종적 편견으로 남아 있을 수도 있다. 하지만 소수 인종·종족 집단이 열등한 사회적 대우를 받는 것은 그들이 열등하기 때문이라고 믿고 있다.

제도적 인종차별주의는 한 사회 안에서 체계적으로 인종 간 불평등을 반영하고 만들어내는 법, 관습, 제도를 의미한다. 즉, 제도적 인종차별주의는 한 인종 집단이 다른 인종 집단보다 더 많은 경제적·사회적 이득을 유지하기 위한 사회 정책·법·규제 등을 의미한다(Powell, 2000, p. 8). 가해자를 식별할 수 있는 개인적 인종차별주의와는 달리, 제도적 인종차별주의는 오랫동안 자연스럽고 정상적인 것으로 여겨져 온 사회적 정책이나 관행 등에 깊숙하게 내재되어 있다. 어느 지역에서 매년 500여 명의 흑인 아기가 의식주 및 의료 시설이 없어 죽고 있다면, 그리고 그 지역의 수천 명이 가난과 차별 때문에 제대로 된 교육을 받지 못한 채 상처를 받고 있다면, 이것은 분명 제도적 인종차별주의의 결과인 것이다.

문화적 인종차별주의는 개인적 인종차별주의와 제도적 인종차별주의 양자 모두를 뒷받침해 주는 것으로서, 주류 문화의 산물(언어, 전통, 외모 등)이 다른 인종·종족 집단의 문화적 산물보다도 우월한 것이라는 사회적 신념과 관습을 의미한다(Helms, 1993, p. 49). 문화적 인종차별주의는 자신의 문화적 유산을 영속시키고 다른 인종·종족 집단 성원들에게 강요하는 동시에 소수 인종·종족 집단의 문화를 파괴하기 위해 주류 사회 성원들이 사용하는 미묘하고도 광범위한 힘을 지칭한다. 따라서 문화적 인종차별주의는 주류 사회의 우월주의를 뒷받침해 주는 일종의 추진력이다(Jones & Carter, 1996, p. 7). 문화적 인종차별주의는 개인으로 하여금 인종차별 행동을 하도록 사회화시키고, 제도적 인종차별주의를 유지시켜 주는 결정적인 역할을 한다(Derman-Sparks & Phillips, 1999, p. 10). 문화적 인종차별주의의 흔적은 시험, 교육 매체, 제공되는 수업 등 공식적인 교육과정에서 뿐만 아니라, 주류 사회를 대변하는 백인 교사가 소수 인종·종족 집단 학생에게 갖는 낮은 기대, 소수 인종·종족 집단에게 낮설고 우호적이지 못한 학교 환경과 같은 잠재적 교육과정에서도 찾을 수 있다.

3. 인종차별주의의 결과

특정 집단을 향한 인종차별주의가 어떤 결과를 가져오는지는 역사를 통해 쉽게 확인할 수 있다. 나치의 반유태인주의(anti-Semitism)의 결과 8백만 명의 유태인이 학살을 당했다. 미국

본토로 강제 이송되는 도중에 거의 8백만 명의 아프리카 노예들이 사망하거나 불구가 되었다 (Ponterotto & Pederson, 1999, p. 19). 이처럼 우리는 인종차별주의의 결과에 대해 생각할 때, 인종차별적 행동의 대상 혹은 피해자에게 미치는 효과만을 생각하는 경향이 있다. 그러나 인종차별주의는 우리가 가해자이든 혹은 피해자이든 모두에게 영향을 준다.

데니스(Dennis, 1982)는 인종차별주의적 사회화가 백인 아동에게 미치는 영향을 타인에 대한 무지, 이중적 심리 의식과 도덕적 혼란, 집단 동조로 요약한 바 있다. 인종차별주의는 백인 아동으로 하여금 흑인에 대해 알 수 있는 기회를 박탈하여, 흑인들 사이에서의 다양성에 대한 무지를 증폭시킨다(p. 74). 백인 아동들은 자신들의 인본적 가치들이 인종적 사회화에 의해 도전받을 때 이중적 심리 의식을 갖게 된다. “만인을 사랑하라, 그러나 흑인은 아니다. 노인을 공경하라, 그러나 흑인 노인은 아니다.” 등과 같이 인종적 계층화를 만들어내려는 부모의 열망은 백인 아동들을 혼란스럽게 만든다. 이에 따라 백인 아이들은 자유·평등에 대한 신념과 인종간 불평등에 대한 신념 중 어느 하나를 택해야 하는 도덕 딜레마에 직면하게 된다(p. 78). 또한 백인 아동들은 아주 이른 나이에 가족과 내집단의 지배적인 사회적 규범에 동조하는 방법을 학습하게 된다. 결국 인종차별주의는 가해자인 백인 집단에게 부정적인 영향을 미친다. 왜냐하면, 인종차별주의가 비합리성을 유발하고, 지적 성장을 방해하며, 민주주의를 부정하는 결과를 초래하기 때문이다.

인종차별주의가 백인의 진정성을 훼손하여 자신과 세계에 대해 진실하지 못하게 만든다는 보고도 있다. 테리(Terry, 1981, p. 119)는 인종차별주의가 백인으로 하여금 그들이 말하는 가치와 일상 행동 간의 불일치를 유발하고, 관계 속에서의 권력을 왜곡하며, 조직을 제대로 이해하지도 못하고 효율적으로 운영하지도 못하게 만들며, 인적 자원을 제대로 활용할 줄 모르는 경향을 하도록 만든다고 주장한 바 있다. 한편, 카프(Karp, 1981, p. 89)는 인종차별주의는 백인으로 하여금 왜곡된 현실관을 갖게 하고, 죄책감과 수치심을 느끼게 만든다고 주장하였다.

인종차별주의가 이처럼 파괴적인 성격을 가지고 있음에도 불구하고, 오늘날까지 지속되는 이유는 무엇일까? 이것은 사실상 매우 복잡하기에 한 마디로 대답하기 어렵다. 하지만 분명한 것은 인종차별주의가 분명 가해자에게 이득을 가져다준다는 점, 그리고 사회에 만연된 자민족중심주의가 인종차별주의를 유지시켜 주고 있다는 점이다. 즉, 인종차별주의는 현상 유지를 대변하는 것이고, 대부분 사람들은 변화를 두려워하기에 인종차별주의는 잔존하고 있는 것이다.

그렇다면 사람들이 인종차별적 행동으로부터 얻는 이익은 무엇인가? 사람들은 적어도 단기적으로 개인적 이득이 없다면, 편견과 차별을 일삼는 행위를 하지 않을 것이다(Simpson & Yinger, 1985, p. 156). 리드리(Ridley, 1989, p. 74)는 미국에서 흑인에 대한 인종차별을 통해 백인이 얻게 되는 단기적 이득을 사회적 특권, 경제적 지위, 정치적 권력, 심리적 감정 등의 측면에서 설명하고 있다. 이를테면, 지배집단은 소수 인종·종족 집단 성원들을 낮은 임금을 주고 고용함으로써 경제적 이득을 취할 수 있다. 지배 집단의 남성은 소수 집단 여성과의 권력

관계에서 성적 이득도 얻을 수 있다. 다수 집단은 다른 인종보다 우월한 지배 집단이라는 사회적 위신을 가질 수 있으며, 현상 유지를 통해서 사회적 특권을 지속적으로 향유할 수도 있다. 따라서 급격한 변화는 이러한 기득권을 침해하거나 위협할 가능성이 있는 것으로 인식되기 때문에, 지배 집단은 인종차별주의적인 문화나 제도를 변화시키는 데에 관심을 두지 않는 것이다.

Ⅲ. 아동의 인종 의식 발달

여기서는 인종 편견의 사회화에 영향을 미치는 변인들, 인종에 대한 태도 및 인종 정체성의 발달에 대해 살펴보고, 우리나라 아동들이 외국인에 대한 태도에서 보여주고 있는 문제점을 분석하고자 한다.

1. 인종 편견의 사회화

부정적인 인종 편견은 진공 속에서 발달하는 것이 아니다. 인종 편견 형성에 영향을 미치는 요인에는 여러 가지가 있다. 인종적 선호는 주로 사회화 경험과 밀접하게 관련되어 있기 때문이다. 부모, 미디어, 학교 체제, 직업 세계, 사회 제도 등은 아동의 인종에 대한 사회화에 큰 영향을 준다(Ponderotto & Pederson, 1999, pp. 31~34).

의심할 바 없이 아동의 태도 발달에 가장 큰 영향을 미치는 사람은 바로 부모이며, 이것은 인종 편견에 있어서도 결코 예외가 아니다. 어린아이들은 안전, 위안, 승인 때문에 부모에게 의존한다. 아이들은 어떤 행동, 태도, 가치가 부모에게 승인을 받거나 거부되는지를 재빠르게 학습한다. 만약 부모가 백인 인종이 다른 인종보다 우월하다고 생각한다면, 아이들도 오래지 않아 유사한 인종 태도를 획득한다. 아동기에 부정적인 인종 편견의 발달을 촉진하는 부모의 행동에는 다음과 같은 것들이 있다: 가정에서 인종 문제를 거의 논의하지 않는 경우, 문화적으로 다양한 집단의 친구들이 정기적으로 가정을 방문하는 경우가 없는 경우, 아이들의 편견적 언사에 주의 깊게 반응하지 않는 경우, 아이들을 분리된 환경에 남아 있게 하는 것(예: 백인 학생들만 다니는 학교에 다니게 하는 것), 다양한 문화의 장점이거나 긍정적 측면을 지적하지 않는 경우.

아이들은 특정 인종이 미디어에서 묘사되고 있는 바를 그대로 학습한다. 미디어에서의 문화적 묘사가 부정적인 인종 편견을 가져오는 경우는 다음과 같다: 소수 집단 성원들을 고정관념적 역할에서 묘사할 경우, 소수 집단 성원을 긍정적이거나 주도적인 역할로 묘사하지 않는 경우 혹은 소수 집단 성원을 가시적 위치(예: 뉴스 앵커)에 두지 않는 경우, 소수 집단 공동체의 긍정적 노력이나 활동은 무시한 채 그들에게서 나타나는 범죄나 긴장만을 강조하는 경우.

학교 체제와 문화도 부정적 인종 편견의 발달에 영향을 준다. 문화적으로 다양한 교직원의 부재, 문화적으로 다양한 학생의 부재, 오직 하나의 가치 체계만을 제공하는 학습 환경(개인 지향 대 집단 지향, 미래 지향 대 현재/과거 지향, 경쟁 대 협동), 유럽 관점과 지배 문화를 강조하는 교육과정, 교육과정의 일부로서 인종 관계나 성차별주의에 대한 훈련을 포함하지 않는 학교 문화 등은 부정적 인종 편견에 영향을 준다.

한편, 직업 세계도 아동의 인종적 편견에 영향을 준다. 고위직이나 관리직에 소수 집단 성원을 임명하지 않는 경우, 서구 중심 혹은 백인 중산층 중심 가치 체계만을 촉진하고 보상하는 경우, 직장에서의 미묘한 인종차별이나 성차별을 관용하는 경우 등은 아동의 부정적 인종 편견 형성을 촉진한다.

끝으로, 정치적 행위 및 법 체제 등과 같은 사회 제도 역시 아동의 부정적 인종 편견 형성에 영향을 준다. 이를테면 소수자와 여성을 위한 평등권 법조항을 통과시키지 않는 정치적 행동, 소수자 우대 정책을 미온적인 행위, 인종차별에 대한 미온적인 처벌 등은 아동의 부정적 인종 편견 형성에 영향을 준다.

2. 아동의 인종 편견 및 정체성 발달

기본적인 인종적 편견과 고정관념은 아동 초기에 나타나기 시작하여 생애 전반에 걸쳐 영향을 미친다(Henry & Sears, 2009, p. 571). 인종 의식 발달에 관한 연구 결과에 의하면, 아이들은 3-4세 무렵에 자신의 인종·종족 배경을 인식하기 시작한다(Aboud, 1987, p. 33). 이후로 대략 7-8세까지 아이들은 자기가 속한 집단과의 유사성을 지각하는 능력이 발달하여, 지각적 단서(언어, 인종 등)에 의해 상이한 집단들을 정확하게 범주화할 수 있으며, 인종이나 종족성은 변하지 않는다는 '일관성' 개념을 이해한다. 미국의 경우 대부분의 아이들은 9세 무렵에 이미 미국 사회에 만연하는 흑인과 백인에 대한 고정관념을 획득하는데(Stephan, 1999, p. 34), 인종에 대한 평가의 발달 양상은 아주 상이하다. 초등학교 입학 이전의 백인 아이들은 주로 백인 아이들을 강하게 선호한다. 반면에 이 시기의 흑인 아이들은 백인 아이들만큼은 아니지만 백인 아이들을 선호하다가, 초등학교에 입학하여 1-2년이 지난 후에 흑인 아이들을 선호하게 된다(Ponterotto & Pederson, 1999, p. 29).

인종 편견과 사회 인지 및 사회화 과정과의 관계에 대한 연구 결과에 의하면, 구체적 조작기의 아이들은 두 개의 상이한 관점을 조정하는 능력 및 상이한 인종 집단 성원들 간의 유사점을 지각하는 능력이 발달함에 따라, 전조작기의 아이들에 비해 인종적 편견이 줄어든다고 한다. 아이들은 연령의 증가에 따라 더욱 분화된 반편견 평가 능력을 갖게 되면서도 특정 집단에 대한 부정적 평가를 계속 유지할 수도 있는데, 이것은 주로 아동의 인종에 대한 사회화 경험과 밀접하게 연관되어 있다(Black-Gutman & Hickson, 1996, p. 449).

한편, 인종 간 관계 개선 및 편견 해소에 관심이 있는 심리학자들은 인종·종족 정체성의 발달 과정에 대한 포괄적인 연구를 수행하였다. 그들은 인종 간 관계 개선이나 편견 해소는 단지 몇 시간 혹은 2-3일의 문화 간 감수성 훈련을 통해 해결될 수 있는 것이 아니라고 본다. 그들은 인종에 대한 긍정적 평가와 인식은 자신이 속한 인종·종족에 대한 건전한 정체성에서부터 시작하여 평생에 걸친 발달 과정을 통해 이루어진다고 본다. 사람들은 다른 사람들을 존중하고 긍정적으로 평가하기 이전에 자신에 대해 긍정적으로 평가해야 하기 때문에 인종·종족 정체성의 발달은 매우 중요한 의미를 갖는다(Ponterotto & Pederson, 1999, p. 39).

크로스(Cross, 1991, p. 190)는 흑인의 정체성 발달을 연구한 대표적 학자이다. 그는 흑인의 정체성 발달 과정을 만남 이전(pre-encounter), 만남(encounter), 몰입-탈출(immersion-emersion), 내면화(internalization), 내면화-헌신(internalization-commitment)의 다섯 단계로 기술하였다. 1단계인 만남 이전의 흑인은 주류 세계관을 수용하여 백인 주류 사회에 동화되고자 노력하며, 흑인에 대해 부정적 입장을 가질 수 있다. 2단계인 만남 단계는 기존의 종족적 자아상을 깨뜨리고 미국 사회에서 흑인의 처지를 달리 생각하게 만드는 충격적인 경험을 함으로써 시작된다. 이를테면 킹 목사의 암살 사건은 많은 흑인들에게 충격적인 경험이 될 수 있다. 3단계의 몰입과 탈출 단계에서 흑인은 사이비 흑인 정체성(pseudo-Black identity)을 갖게 된다. 왜냐하면 이 시기의 흑인 정체성은 흑인에 대한 긍정보다는 백인에 대한 증오와 부정에 바탕을 두고 있기 때문이다. 이 시기에 흑인은 흑인만의 세상에 살기를 바라며 백인을 저주한다. 4단계인 내면화 단계에 있는 흑인은 자신의 종족 정체성을 내면화하여 내적 안정감과 자신에 대한 만족감을 느낀다. 즉, 백인에 대한 적대감보다는 흑인 정체성에 대한 건강한 인식과 자부심을 갖게 된다. 5단계의 내면화-헌신 단계에 있는 흑인은 사회 변화를 위해 적극적으로 참여하며, 아직 이 단계에 이르지 못한 흑인에게 연민을 느낀다.

폰테로토와 페더슨(Ponterotto & Pederson, 1997, pp. 76~78)은 백인의 정체성 발달 단계에 대한 연구 결과들을 종합하여, 노출-접촉 이전(pre-exposure/pre-contact), 갈등(conflict), 소수자 옹호/반인종차별주의(pro-minority/anti-racism), 백인 문화로의 회귀(retreat into White culture), 재정의 및 통합(redefinition & integration)의 다섯 단계로 구분하였다. 1단계인 노출-접촉 이전 단계의 백인은 인종적 존재로서의 자신에 대한 인식이 전혀 없다. 그들은 유색 인종에 대한 사회적 착취를 인지하지 못하며, 인종적 긴장과 쟁점에 대해 전혀 아는 바가 없다. 2단계인 갈등 단계의 백인은 인종 관계에 대한 새로운 정보를 접하게 됨에 따라서 다수 규범을 따르는 것과 인본주의적·반인종차별주의적 가치를 추구하는 것 사이에서 갈등한다. 3단계의 백인은 인종차별주의에 저항하며 소수집단과 자신을 동일시한다. 백인 문화로 회귀한 4단계의 백인은 정서적·신체적 위협에 빠질 수 있는 상황을 회피함으로써 인종 갈등을 피한다. 유색 인종들을 피하기 위한 백인 탈출(White flight) 현상이 바로 이에 해당한다. 5단계인 재정의 및 통합 단계의 백인은 인종차별적 사회에서 백인의 위치를 자각하여, 사회

정의를 실현하기 위해 노력하며 모든 형태의 억압이 사라지기를 회구한다.

뱅크스는 기존의 연구와 이론에 근거하여 하나의 이상적 구성물(ideal-type constructs)로서의 종족 정체성 발달 단계를 유형화하였다(Banks, 1984, pp. 55-56). 그가 제시한 6단계 유형은 종족 심리적 속박(ethnic psychological captivity), 종족적 피막 형성(ethnic encapsulation), 종족 정체성 명료화(ethnic identity clarification), 이중 종족성(biethnicity), 다중 종족성 및 성찰적 민족주의(multiethnicity & reflective nationalism), 세계주의 및 세계화 역량(globalism & global competency)이다. 1단계의 사람은 자신이 속한 종족 집단에 대한 사회의 부정적 관념을 내면화하여 자존감이 낮고 자신의 종족 정체성을 부끄럽게 여기며, 주류 문화에 동화되고자 적극적인 노력을 펼친다. 2단계의 사람은 종족적 배타성과 자발적 분리주의에 대한 신념이 강하기에 자신이 속한 종족 공동체에만 참여하고, 자신이 속한 종족 집단이 타 종족 집단에 비해 우월하다고 믿는다. 3단계의 사람은 자신 및 자신의 종족 정체성에 대해 긍정적으로 인식하며, 그에 대한 자신의 태도를 명확히 할 수 있다. 이 단계의 사람은 종족적 자부심을 갖는 동시에 다른 종족 집단을 존중한다. 4단계의 사람은 자신이 속한 종족 문화는 물론 다른 종족 문화에 참여할 수 있는 심리 상태와 기능을 갖추고 있다. 이 단계의 사람은 두 문화에서 모두 효과적으로 기능하기를 바라고 때문에 이중 종족성을 가진다고 볼 수 있다. 5단계의 사람은 여러 종족의 사회문화적 환경에서 기능할 수 있고 여러 종족 문화의 가치, 상징과 제도를 이해·존중·공유할 수 있다. 6단계의 사람은 명확하고 성찰적이며 긍정적인 종족적·국가적·세계적 정체성을 가지고 있으며, 타 민족·종족 문화와 자기 민족·종족 문화에서 효과적으로 기능하는데 필요한 지식·기능·태도·능력을 갖추고 있다.

인종·종족 정체성 발달에 관한 연구들을 종합하면 다음과 같다(Ponderotto & Park-Taylor, 2007, p. 285). 첫째, 인종·종족 정체성 발달은 탐색과 위기를 포함한다. 둘째, 인종차별을 경험하는 것은 인종·종족 정체성 탐색 활동을 촉발시킨다. 셋째, 자신의 인종·종족 집단의 정체성에 대한 긍정적 동일시는 심리와 학업 모두에서 적응력을 제고하며, 차별의 상황에서도 잘 대처할 수 있게 해준다. 넷째, 대부분의 아동 및 청소년들은 인종·종족 정체성 발달 모델의 위계에 부합하는 발달 양상을 보여준다. 그러므로 다문화 사회에서 학교교육은 학생들이 각자 자기 나름의 고유한 인종·종족 정체성을 발달시킬 수 있도록 도와주어야 한다.

3. 우리나라 아동의 인종 편견 실태

최근 다문화교육의 성행에 따라 외국인에 대한 아동의 의식을 조사하는 연구들이 성행하고 있지만, 한국 초등학생의 인종 의식 발달에 관한 연구 성과는 여전히 매우 제한되어 있다. 노경란·방희정(2009, p. 72)은 한국 초등학생의 각 인종에 대한 호감도와 신뢰도를 비교한 결과

한국인, 백인, 동남아인, 흑인의 순으로 나타났다고 보고하였다. 한국 초등학생의 인종에 대한 태도 형성 및 발달 과정과 변화를 살펴본 결과, 초등학교 1학년(6세)은 명시적 및 암묵적 수준에서 뚜렷한 내집단 선호를 나타냈으며, 외집단에 대한 태도 간에는 뚜렷한 차이를 나타내지 않았다. 반면에 초등학교 4학년(10세)은 흑인에 대한 명시적 태도와 암묵적 태도 간에 괴리를 보여, 외국의 아동들과 유사한 양상을 나타냈다. 명시적 수준에서 학년이 증가함에 따라 내집단에 대한 선호적 태도가 감소하는 반면, 외집단인 백인에 대해 긍정적이고 선호적인 태도를 나타냈다. 아울러 흑인에 대한 선호도는 연령 증가와 함께 명시적 수준에서 증가하였다. 그러나 암묵적 수준에서는 학년이 높아짐에 따라 내집단에 대한 우호적 태도는 감소되지 않았으며, 흑인에 대해 더욱 비선호적인 편견적 태도를 나타냈다.

변정현(2010, pp. 478~479)은 한·일 초등학생의 다문화 인식에 대한 비교 연구를 실행한 바 있다. 그의 연구 결과에 의하면, 한국 학생들은 자국 문화 이해 및 자국 문화 만족도에 있어서 일본 학생들에 비해 높은 수준을 나타냈다. 그러나 문화 수용성 영역에 있어서 한국 학생들은 일본 학생들보다 낮은 수준을 보였다. 일본 학생들과는 달리 한국의 초등학생들은 새로운 문화에 대한 이질감을 크게 느끼는 것으로 나타났다. 특히 한국 학생들은 피부색이 다른 사람들은 한국인이 될 수 없다는 생각을 많이 갖고 있었다.

심우엽(2010, p. 54)은 초등학생의 다문화 아동에 대한 인식과 태도를 조사하였다. 그의 연구 결과에 의하면, 초등학생들은 다문화 친구를 낮게 평가하고 있으며 한국인이 아니라고 생각하고 있었다. 다문화 친구를 싫어하는 이유로는 잘 어울리지 않아서(52.8%), 외모가 달라서(24.2%), 엄마가 외국인이어서(8.5%), 단일 민족을 해치므로(7.08%)의 순으로 나타났다. 초등학생들은 외국인에 대한 선호도에 있어 백인과 국력·경제력을 중시하는 경향이 있으며, 특히 백인에 비해 베트남, 중국, 일본, 북한 사람을 낮게 평가하고 있다.

이렇듯 우리나라 초등학생들은 자민족중심주의적인 경향이 매우 강하며, 새로운 문화에 대한 이질감을 크게 느끼고 있고, 인종에 대한 호감 및 신뢰도가 상당히 다르다. 초등학생들은 강한 내집단 선호 경향, 외집단에 대해 백인 선호 경향, 연령 증가에 따라 흑인에 대해 명시적 태도와 암묵적 태도 간에 괴리를 나타내고 있다. 초등학생들은 외국인이나 다문화 가정 학생들에 대해 '친구 혹은 동네이웃으로서의 인정'에 대해서는 다소 개방적이고 긍정적인 태도를 보이고 있으나, '결혼으로 맺어지는 가족·친척으로서의 인정'에 대해서는 가장 보수적이고 부정적인 태도를 보이고 있다. 또한, 한국 국적을 가지고 있는 다문화 가정 학생들을 한국인이 아니라고 생각하는 등 매우 폐쇄적인 태도를 갖고 있다. 그러므로 국력·경제력·피부색에 상관없이 서로 다른 인종에 대한 개방적이고 긍정적인 태도를 갖게 하는 반인종차별교육이 강화될 필요가 있다.

IV. 반인종차별 교수 원리

다문화 사회에서 초등 도덕과교육에 부여된 중요한 과업 가운데 하나는 인종에 대한 편견과 차별을 줄여서 인종·종족 집단 간의 관계를 개선하고, '다수로부터의 하나'에 근거한 새로운 도덕 공동체를 구축하는 것이다(추병완, 2011, p. 82). 특히 도덕과에서의 반인종차별교육은 학생들로 하여금 단순히 인종 편견이나 차별 의식을 줄이도록 요구하는 것에 그쳐서는 안 된다(Blum, 1999, p. 126). 도덕과에서의 반인종차별교육은 도덕 행위자로서 반편견적·반인종차별적 태도를 가짐과 동시에 타인이나 사회적 제도에 의해 저질러지고 있는 제반 인종차별 관행에 적극적으로 맞설 수 있는 사람을 길러내는 것을 목표로 해야 한다. 개인적 수준에서 제 아무리 순수한 도덕적 동기와 의지를 가지고 있다고 할지라도, 인종차별 문제에 대해 방관적 입장을 취한다면 그 사람은 진정한 도덕 행위자가 아니기 때문이다. 달리 말해, 인종 차별 문제에 대한 방관자를 길러내는 것은 도덕교육의 이상과 목적에 명백하게 어긋나는 것이다.

이러한 맥락에서 '2007 개정 도덕과 교육과정'에서는 다문화 사회에서 문화적 다양성을 존중하고, 편견을 해소하기 위한 능력과 태도를 길러주기 위한 내용을 새롭게 신설하였다(교육인적자원부, 2007, p. 4). 그러나 편견 해소에 대한 내용이 도덕과 교육 내용에 포함되었다고 해서 학생들의 인종·종족에 대한 편견 및 차별 의식이 저절로 해소되는 것은 결코 아니다. 인종차별 해소를 위한 교사의 적극적인 교수·학습 활동이 전개되어야 함에도 불구하고, 대부분의 초등 교사들은 반인종차별교육을 위한 교수·학습 원리에 대해 전문적인 지식을 갖고 있지 않다.

이에 여기서는 초등 도덕과에서 반인종차별교육 실행을 위한 교수·학습 원리를 탐색하고자 한다. 일찍이 월포트(Wolpert, 1999, p. 13)는 반인종차별교육의 성공을 위해서는 개인으로서 그리고 다양한 문화 집단 성원으로서의 확고한 정체성을 갖게 하는 것, 다양한 배경으로부터의 사람들과 편안하고 공감적인 상호작용을 하게 하는 것, 편견과 부정의를 인식할 수 있는 능력을 계발하는 것, 개인 그리고 타인과 연대하여 편견과 부정의에 저항할 수 있는 능력을 계발하는 것이 중요하다고 지적하였다.

데이빗슨과 데이빗슨(Davidson & Davidson, 1994; Stephan, 1999, p. 66)은 초등학교에서 효과적인 반인종차별교육의 방법으로서 상이한 집단의 사회적 관행을 기술하는 것, 그러한 관행의 기저에 담긴 유사한 가치들을 강조하는 것, 가족사 혹은 가족 기원에 대한 지도를 작성해 보게 하는 것, 수업 시간에 다양한 집단 출신의 자원 인사를 초빙하는 것, 인종·종족을 소재로 한 역할놀이나 춘극을 활용하는 것을 제시하였다.

한편 자라테(Zarate, 2009, p. 397)는 반인종차별교육을 위한 방법적 원리로서 개인적 반응과 집단적 반응을 구분하여 제시한 바 있다. 먼저 개인적 반응에 있어서 고정관념을 확인하거나 고정관념에 직면하게 만드는 방법이 중요하다. 그리고 집단적 반응에 있어서는 하나의 집단

정체성을 형성하기 위해 공동체로 행동하거나, 인종차별의 제도적 형태에 맞서 합법적으로 저항하게 하는 것이 중요하다. 따라서 그는 반인종차별교육은 고정관념 확인, 대결 접근, 편견 감소에 대한 집단 접근, 공통의 내집단 정체성 형성을 통해 가능하다고 주장하였다. 이를 토대로 초등 도덕과에서 반인종차별교육 실행을 위해 교사가 반드시 채택·활용해야 할 교수·학습 원리를 제시하면 다음과 같다.

1. 인종에 관한 정확한 인지적 정보·지식 제공하기

인종에 관한 편견 생성의 근본 원인 가운데 하나는 바로 무지이다. 초등 도덕과에서 반인종차별교육을 위해서는 무엇보다도 타 인종·종족에 관한 정확한 인지적 정보와 지식을 학생들에게 제공하는 것이 중요하다. 타 인종·종족에 관한 무지를 감소시키는 것이 인종 편견 및 차별 의식을 감소시키는데 효과적이라는 연구 결과들이 이를 잘 뒷받침해 준다(Stephan, 1999, p. 59). 정확한 인지적 정보와 지식은 학생들이 이미 가지고 있을지도 모르는 고정관념과 오개념을 대체하는데 효과적이다. 초등 도덕과 수업에서 정확한 인지적 정보와 지식을 제공하는 것은 다양한 인종·종족 배경을 가진 사람들에 대한 정확한 정보와 지식을 제공한다는 것을 의미한다. 또한 그것은 교사가 활용하는 교수·학습 자료가 인종·종족에 관한 사회화에 영향을 미치는 변인들, 즉 고정관념이나 선입견을 포함하고 있지 않도록 유의해야 한다는 것을 의미한다.

특히 초등학생들은 피부색·경제력 등을 이유로 인종에 따라 상이한 호감도 및 신뢰도를 보여주고 있으므로, 도덕과 수업에서 교사는 모든 인간은 평등하고 인간으로서 존중받을 가치가 있는 소중한 존재라는 사실을 학생들이 인식할 수 있도록 해 주어야 한다. 그러므로 전통적으로 도덕과에서 강조해 왔었던 학습 내용인 인간 존중, 인권, 인류평등주의, 정의, 배려, 관용, 공감 등의 주요 가치·덕목과의 연계성을 강조하는 가운데 인종·종족에 대한 정확한 지식과 정보를 제공하는 것이 중요하다. 또한 인종 간의 차이점을 지나치게 강조하는 것보다는 인종 간의 긍정적 유사성에 관한 지식과 정보를 학생들에게 다양하게 제공해 주어야 한다. 이를테면 초등 도덕과에서 특정 가치·덕목에 관한 교수 활동을 전개할 경우, 교사는 그와 유사한 가치·덕목을 담고 있는 타 인종·종족의 문학 작품, 음악, 미술, 영화 등을 함께 소개함으로써 문화 간 공통점에 초점을 맞춘 수업을 전개할 수 있다. 특히 도덕과의 특성을 고려하여 인종 집단 간 가치·규범에서의 유사성을 강조하여 학생들이 보편적 가치를 지향할 수 있도록 해 주어야 한다.

또한 교사는 학생들이 타 인종에 대해 갖고 있는 부정적 고정관념이나 선입견을 감소시킬 수 있도록, 고정관념을 반증시켜 주는 지식과 정보를 학생들이 자주 접할 수 있게 해 주어야 한다. 이를테면 학생들이 ‘흑인은 게으르고 지저분하다.’는 고정관념을 가지고 있을 경우, 교사는 흑인의 시간 개념에 대한 정보를 제공해 줄 수 있다. 흑인들에게 있어서 시간이란 낮과 밤 혹은 계절처럼 자연적으로 발생하는 사건과 밀접하게 연관되어 있다. 흑인들은 미래보다는 현재와 과거

를 더욱 중시한다. 반면에 유럽계 백인들에게 있어서 시간이란 상품과 같은 것이기에 절약하거나 현명하게 사용하거나 혹은 낭비할 수 있는 것이다. 백인들은 현재 혹은 과거보다는 미래를 더욱 중시한다(Stephan, 1999, p. 85). 교사는 학생들에게 이러한 정보를 제공해 줌으로써 흑인은 게으르다는 막연한 고정관념을 타파하는데 도움을 주어야 한다.

또한, 교사는 학생들에게 낯익은 깨끗하고 부지런한 흑인의 사례(예: 유명 운동선수, 가수, 배우, 학자 등)를 제시하여 학생들이 자신이 갖고 있는 고정관념을 타파할 수 있도록 도와주어야 한다. 특히 초등학생들은 내집단 중심 성향이 강하고, 외집단 성원들 간의 차이점을 제대로 인식하지 못하는 점을 고려하여, 외집단 성원들에 대한 개별화된 정보 처리가 가능할 수 있도록 해 주어야 한다(Stephan, 1999, p. 83). 여러 다양한 방식에서 각기 상이한 방식으로 행동하는 다양한 외집단 성원들에 대한 지식과 정보를 제공해 주어, 학생들이 외집단 성원들은 모두 동일한 특성을 공유하고 있다는 그릇된 범주화를 피할 수 있도록 해 주는 것이 중요하다. 나아가 교사는 도덕과 수업 시간에 TV나 신문, 인터넷 등을 통해 다양한 인종의 사람들을 긍정적으로 보여주는 이미지들에 학생들이 자주 접할 수 있게 해 주어야 한다. 학생들이 다양성을 포용하는 모습을 많이 접하면 접할수록 그 기준을 따를 가능성이 높아지기 때문이다.

2. 상위 범주 및 교차 범주를 활용하기

초등학생의 인종 편견 및 차별 의식을 감소시키기 위해 교사는 도덕과 수업에서 상위 범주(super-ordinate categories) 및 교차 범주(cross-cutting categories)를 자주 사용할 필요가 있다. 모든 학생들을 통합할 수 있는 상위 범주를 활용하는 것은 인종 간 관계 개선에 매우 효과적이다. 이를테면 초등학생들은 베트남, 중국, 캄보디아 등 동남아시아 국가들이 경제적으로 우리보다 못하다는 이유로 상당한 사회적 거리감을 느끼고 있다. 이를 해소하기 위해서는 ‘아시아’ 혹은 ‘지구촌’이라는 보다 상위의 사회 범주를 활용하는 것이 효과적이다. 특히 초등 도덕과의 환경윤리와 평화교육 관련 내용은 지구 생태계의 위기 및 세계 평화에 초점을 맞추므로써, 학생들이 상위 범주를 활용하도록 하는데 매우 유용하다.

또한, 교사는 학생들로 하여금 모든 인간은 동시에 여러 사회적 범주의 성원이라는 사실 혹은 우리가 만든 사회적 범주가 타 인종 집단 성원들의 사회적 범주와 중첩된다는 사실을 강조할 필요가 있다. 이러한 교차 범주를 활용하는 것은 인종 간 편견 및 차별 의식을 감소시키는데 매우 효과적이다. 이를테면 교사는 모든 인간은 특정한 인종 집단의 성원인 동시에 남성과 여성, 오른손잡이와 왼손잡이, 혈액형, 종교 등의 사회적 범주로도 구분될 수 있음을 강조함으로써, 학생들이 교차 범주를 인식할 수 있도록 해 줄 필요가 있다. 이를테면 다양한 인종·종족 집단 성원들로 구성된 교실에서, 교사는 ‘축구를 좋아하는 사람은?’, ‘인터넷 게임을 좋아하는 사람은?’, ‘동생이 있는 사람은?’ 등의 의도적인 질문을 통해 학생들이 교차 범주를 체험하도록 할 수 있다.

3. 주관적 문화에 대한 이해를 제고하기

교사는 학생들이 실제적인 집단 간 차이에 대한 지식을 습득하여 그러한 차이를 인정하고 존중하도록 도와줄 필요가 있다. 이 때 교사는 문화적 차이가 국가의 통일성에 반드시 위협이 되는 것이 아님을 학생들이 분명하게 인식할 수 있게 해야 한다. 동시에 어떤 상이한 문화적 관행의 상대적 장점들에 대해 공감과 민감성을 갖고 개방적인 토의를 전개하여, 학생들로 하여금 전체로서의 다문화 사회에 해롭거나 공격적인 이례적 관행과 그렇지 않은 관행을 구별할 수 있도록 해 주어야 한다(Short, 1996, p. 75). 일반적으로 초등학생들은 내집단에 대한 동조 현상이 강하기에 외집단의 주관적 문화에 대한 이해가 매우 부족하다. 교사는 학생들로 하여금 외집단 성원들의 행위를 그 외집단의 주관적 문화의 관점에서 설명해보게 하는 활동을 전개하여 인종 간 편견 및 차별 의식을 감소시킬 수 있다(Cushner, 1989, p. 125).

이러한 초등 도덕과에서 ‘존중’의 가치에 대한 학습을 전개할 경우 교사는 집단 간 유사성의 측면에서 보편적 가치로서의 ‘존중’을 강조함과 더불어, 존중의 행위가 표현되는 방식은 서로 다를 수 있음을 학생들이 이해할 수 있게 해 주어야 한다. 일례로, 우리나라에서는 선생님에게 꾸지람을 들을 경우, 선생님에 대한 존중 및 반성의 표시로서 고개를 숙이고 듣는 행동이 미국인 선생님 입장에서는 오히려 선생님을 무시하는 행위로 여겨질 수 있음을 알게 할 필요가 있다. 미국인들에게 있어서 상대방에 대한 존중 행동은 그 사람의 눈을 쳐다보고 말하는 것이지만, 우리나라나 아메리칸 인디언에게 있어서 상대방에 대한 존중 행동은 그 사람의 눈을 똑바로 쳐다보지 않는 것이기 때문이다.

따라서 교사는 도덕 수업 시간에 가치·덕목이 보편적이지만, 그것이 표현되는 방식에 있어서는 차이가 있다는 것을 알게 할 필요가 있다. 교사는 학생들에게 외집단의 주관적 문화를 체험하되, 그것을 그 외집단 문화의 관점에서 설명해 볼 수 있도록 해 주어야 한다. 최근 통일교육에서 널리 활용되고 있는 ‘문화이해지’를 도덕과 수업 내용에 맞게 변형하여 활용하는 것은 인종 간 관계 개선에 크게 기여할 수 있다. 이러한 활동은 다른 것은 틀리거나 잘못된 것이 아니라는 인식을 갖게 하는데 큰 도움을 줌과 동시에 내집단 특성은 긍정적으로 파악하고 외집단 특성은 부정적으로 파악하는 경향이 있는 초등학생들의 편견적 인식을 해소하는 데에도 효과적이기 때문이다.

4. 다양한 역할채택 및 공감 기회를 제공하기

아동의 도덕성 발달에 있어서 역할채택 및 공감의 기회를 제공하는 것은 매우 중요하다. 역할채택 및 공감은 인종 간 관계 개선에도 매우 효과적이다(Stephan, 1999, p. 90). 교사는 도

덕과 수업을 통해 학생들이 역할채택 및 공감을 할 수 있는 다양한 기회를 부여해 주어야 한다. 초등학생들이 동남아시아 지역 출신 노동자들에 갖고 있는 편견과 차별 의식을 감소시키기 위해서는 학생들로 하여금 외국인 노동자의 삶을 소재로 한 역할극을 해 보게 할 수 있다. 이를테면 하루 4-5시간 정도 잠을 자는 시간을 제외하고는 하루 종일 공장에서 일하여 받은 월급 100만원 가운데 80만원을 본국의 가족에게 송금하고, 20만원으로 한 달을 힘들게 버티는 외국인 노동자의 삶과 역할을 연기하면서, 초등학생들은 외국인 노동자에 대한 고정관념과 편견을 재평가하게 될 것이다.

교사는 도덕과 수업을 통해 학생들로 하여금 타 인종·종족 집단 성원들을 그들의 역사적 맥락에서 파악할 수 있도록 해 주어야 한다. 일례로 초등학생들은 흑인에 대해 매우 심각한 사회적 거리감을 느끼고 있다. 인종차별로 인해 지금까지 흑인이 겪었던 고통의 역사를 제시하고 그것을 공감해보게 하는 것은 흑인에 대한 태도 개선에 큰 도움을 준다. 타인의 고통을 마치 자기의 것인 양 지각해 보도록 하는 다양한 활동을 제공함으로써, 교사는 학생들이 타 인종·종족에 대한 공감과 역할채택 능력을 기를 수 있도록 도와주어야 한다.

5. 집단 과정을 활용하기

상이한 집단 성원들 간의 경쟁은 집단 간 관계에 파괴적인 영향을 미친다. 왜냐하면 경쟁이 종종 적대감과 부정적 사회적 범주화를 유발하기 때문이다(Stephan, 1999, p. 91). 집단 과정은 집단 활동 참가자들 사이에서 관계 형성 발달 및 발전에 초점을 맞춘 것이다. 즉 집단 과정(group process)은 집단을 통해 그리고 집단을 활용하여 구성원들을 교육하는 것을 의미한다. 가장 단순한 집단 과정은 2명 이상의 학생들을 공통된 관심사에 대해 논의하도록 모이게 하는 것이다. 이 때 집단은 어떤 행동의 유용성 여부를 설명하고, 어떤 행동을 계속하고 또 변화시켜야 할지를 결정한다. 그러한 과정은 학생들이 집단 유지에 힘을 쏟게 만들어주고, 사회적 기능을 학습하는 것을 도와주며, 구성원들이 서로 긍정적인 피드백을 받을 수 있도록 해준다. 이러한 활동이 효과적이게끔 하기 위한 열쇠는 바로 충분한 시간을 허락하는 것, 애매한 것보다는 구체적이게 하는 것, 학생들의 참여를 유지하는 것, 학생들에게 집단 과정이 진행되는 동안 사회적 기능을 사용하도록 상기시키는 것, 집단 과정의 목적이 분명하게 전달되도록 하는 것이다.

인종 간 관계 개선의 방법으로 가장 권장되는 집단 과정의 한 방법이 바로 이질 집단을 활용한 협동학습이다. 협동학습이 인종에 대한 고정관념과 사회적 소수자에 대한 사회적 거부를 줄이기 위한 성공적인 교수 전략이라는 점을 보여주는 연구 결과들은 매우 많다(Cohen & Lotann, 1997; Johnson & Johnson, 2002; Slavin, 1990). 협동학습에 관한 실험연구 결과들은 접촉 가설의 기본 조건들이 교실에서 충족되었을 때, 학생들은 전통적으로 구조화된

교실 상황에 있었을 때에 비해 자신의 인종 집단 밖의 친구들을 사귀는 경향이 훨씬 많아졌음을 보여준다(Stephan, 1999, p. 92). 도덕과 수업에서 타 인종 집단에 대한 자료 혹은 다문화적 자료들을 활용한 이질 집단 기반의 협동학습은 타 인종 집단 성원들의 역할을 취할 수 있는 능력을 키워주고, 공유된 가치에 대한 풍부한 정보를 학생들에게 제공해 줄 수 있다.

그런데 협동학습이 실패하는 원인은 모델 자체의 결함보다는 주로 교사의 기술적인 문제에서 비롯된다는 사실에 유념하여, 도덕과 수업에 임하는 교사들은 협동에 필요한 사회적 기능과 태도를 학생들에게 학습시키는 데에도 많은 관심과 노력을 기울여야 할 것이다. 나아가 학생들 간의 지위의 차이 같은 맥락적 쟁점에 대한 인식이 없는 채로 협동학습이 사용된다면, 오히려 교실에서의 고정관념과 불평등을 강화할 수 있다는 선행연구의 결과에 대해서도 교사들은 깊은 관심을 기울여야 할 것이다(Banks & Banks, 1995, p. 152). 동시에 교사와 학생 모두 높은 수준의 학업 성취에 대한 공감대를 형성하고, 서로 협동하고 존중하는 긍정적 학급 분위기를 조성해 나가야 한다.

V. 결론

인종차별주의는 인류가 만들어 낸 가장 비도덕적이고 정의롭지 못한 관행이다. 그것은 공동체를 훼손시키는 ‘독’과 같은 존재이다. 그것은 질병처럼 전염성이 강하여 모든 사회에 치명적인 결과를 가져올 수 있다. 그러므로 다문화 사회에서 도덕과교육은 반인종차별교육을 통해 ‘다수로부터 하나’에 근거한 건강한 도덕 공동체 구현에 기여할 수 있어야 한다. 그럼에도 불구하고, 지금까지 도덕교육 이론 및 도덕과교육에서는 인종차별 문제를 비중 있게 다루지 않았다.

인종 의식 발달에 관한 최근의 연구들은 7세 이후에 아동의 인종 태도에 있어서 큰 변화가 있음을 보여준다. 7세 이전의 아이들은 매우 자민족중심주의적인 경향을 보인다. 그러나 7세 이후에 아이들은 내집단과 외집단 모두에 대해 분화된 관점을 갖기 시작하여 덜 편견적인 아이가 된다. 10세까지 아동은 인종 집단에 대해 더욱 균형 잡힌 관점을 보여준다. 그 관점은 내집단과 외집단의 부정적·긍정적 요소들을 모두 포함한다. 이러한 발견은 인종 편견이나 인종차별 의식을 변화시키는데 있어서 중요한 시사점을 준다. 4-6세 아이의 인종적 태도나 선호를 변경하려는 시도와 7-10세 아이의 인종적 태도나 선호를 변화시키려는 시도는 분명히 달라야 한다는 점이다. 그러므로 유아교육 기관에서의 반인종차별 교수 원리와 초등학교에서의 반인종차별 교수 원리는 분명 달라야 한다.

이에 이 글에서는 인종차별주의 및 아동의 인종 의식 발달에 관한 논의들을 개관하고, 초등 도덕과에서 반인종차별교육 실행을 위한 교수·학습 원리를 제안하고자 하였다. 전통적으로 도

덕과는 인종차별의 감소에 도움을 줄 수 있는 인간의 존엄성과 인권, 인류평등주의, 배려, 관용 등과 같은 주요 가치·덕목의 학습을 내용상의 중핵으로 여겨왔기에, 학교교육을 통해 반인종차별을 위한 교수·학습을 전개해 가는데 있어서 가장 유용하고 파급력이 큰 교과이다. 하지만, 도덕과교육이 인종차별의 문제 해결에 실질적으로 기여하기 위해서는 인종차별을 단순히 개인적 편견의 문제로 귀인해서는 안 된다. 도덕과에서의 반인종차별교육은 개인적 수준에서의 인종 편견이나 차별 의식 해소는 물론 타인이나 사회 제도에 의해 저질러지고 있는 각종 인종차별에 적극적으로 맞설 수 있는 인간을 육성하는 것이 되어야 한다. 즉, 도덕과에서의 반인종차별교육은 인종 정의(racial justice), 공평(equity), 인권 등의 도덕적 가치를 내면화하여 실행에 옮길 수 있는 능동적이고 변혁적인 도덕 행위자를 육성하는 데 초점을 맞추어야 한다. 동시에 학생들이 건전한 인종·종족 정체성을 발달시킬 수 있도록 도와주어야 한다.

이러한 목표를 달성하기 위해 초등 도덕과에서 반인종차별교육 활동을 전개할 경우, 교사는 다음의 다섯 가지 교수 원리를 충실하게 따라야 한다. 초등 교사는 도덕과 수업을 통해 인종에 관한 정확한 인지적 정보·지식 제공하기, 상위 범주와 교차 범주를 활용하기, 주관적 문화에 대한 이해를 제고하기, 다양한 역할채택 및 공감 기회 제공하기, 집단 과정을 활용하기를 주요 교수 전략으로 활용해야 한다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부(2007). **도덕과 교육과정**. 서울: 교육인적자원부.
- 김국현·추병완(2008). 초등학교 도덕과 반편견 교육과정 개발. **교육과정평가연구**, 11(1), 1-28.
- 노경란·방희정(2009). 다문화시대 한국 초등학생의 인종에 대한 명시적 및 암묵적 태도 발달과 태도 변화. **한국심리학회지: 사회문제**, 15(1), 49-79.
- 박수미 외 3인(2004). **차별에 대한 국민의식 및 수용성 연구**. 서울: 한국여성개발원.
- 변정현(2010). 한·일 초등학생의 다문화 인식에 대한 비교 연구. **초등교육연구**, 23(4), 455-482.
- 심우엽(2010). 초등학생의 다문화 아동에 대한 인식과 태도. **초등교육연구**, 23(4), 43-63.
- 조영달 외 4인(2010). 학교 다문화교육의 실태 분석. **시민교육연구**, 41(2), 151-184.
- 추병완(2011). 다문화교육의 관점에서 도덕과 교육과정의 개정 방향. **윤리연구**, 80호, 79-104.
- About, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. In J. S. Phinney & M. J. Rotherman (Eds.). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park: Sage, 32-55.
- Banks, J. A. (1984). *Teaching strategies for ethnic studies*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, C. A. M. & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- Black-Gutman, D. & Hickson, F. (1996). The Relationship Between Racial Attitudes and Social-Cognitive Development in Children: An Australian Study. *Developmental Psychology*, 32(3), 448-456.
- Blum, L. (1999). Race, Community and moral education: Kohlberg and Spielberg as moral educators. *Journal of Moral Education*, 28(2), 125-143.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (Eds.). (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Cushner, K. (1989). Assessing the impact of a culture-general assimilator in intercultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 125-146.
- Demian-Sparks, L. & the A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias curriculum tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

- Davidson, F. H. & Davidson, M. M. (1994). *Changing childhood prejudice: The caring work of the schools*. Westport: Greenwood Press.
- Dennis, R. M. (1981). Socialization and racism: The White experience. In B. P. Bowser & R. G. Hunt (Eds.). *Impacts of racism on White Americans*. Berverly Hills: Sage, 71-85.
- Derman-Sparks, L. & Phillips, C. B. (1997). *Teaching/learning anti-racism: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.
- Dilg, M. (1999). *Race and culture in the classroom: Teaching and learning through multicultural education*. New York: Teachers College Press.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2010). Racism, In J. F. Dovidio, et. als. (Eds.). *The SAGE Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fishbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: The origins of prejudice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Helms, J. E. (1993). *Black and White racial identity*. New York: Praeger.
- Henry, P. J. & Sears, D. O. (2009). The Crystallization of Contemporary Racial Prejudice across the Lifespan. *Political Psychology*, 30(4), 2009, 569-590.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). *Multicultural education and human relations: Valuing diversity*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, J. M. (1981). *Prejudice and racism*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jones, J. M., & Carter, R. T. (1996). Racism and white racial identity: Emerging realities. In B. P. Bowser & R. G. Hunt (Eds.), *Impacts of racism on white Americans* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Ponterotto, J. G. & Pederson, P. B. (1993). *Preventing prejudice: A guide for counselors and educators*. Newbury: SAGE Publications.
- Ponterotto, J. G. & Park-Taylor, J. (2007). Racial and Ethnic Identity Theory, Measurement, and Research in Counseling Psychology: Present Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 282-294.
- Powell, R. (2000). Overcoming cultural racism: The promise of multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 2(3), 8-14.

- Ridley, C. R. (1989). Racism in counseling as an aversive behavioral process. In P. B. Pederson, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.). *Counseling across cultures*. Honolulu: University of Hawaii Press, 55-77.
- Short, G. (1996). Anti-racist Education, multiculturalism and the new Racism. *Educational Review*, 48(1), 65-77.
- Simpson, G. E. & Yinger, J. M. (1985). *Racial and cultural minorities: An analysis of prejudice and discrimination*. New York: Plenum.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany: SUNY Press.
- Stephan, W. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Teachers College Press.
- Terry, R. W. (1981). The negative impact on White values. In B. P. Bowser & R. G. Hunt (Eds.). *Impacts of racism on White Americans*. Beverly Hills: Sage.
- Virtanen, S. V. & Huddy, L. (1998). Old-fashioned racism and new forms of racial prejudice. *The Journal of Politics*, 60(2), 311-332.
- Winant, H. (2000). Race and race theory. *Annual Review of Sociology*, Vol. 26, 169-185.
- Wolpert, E. (1999). *Start seeing diversity: The basic guide to an anti-bias classroom*. St. Paul: Redleaf Press.
- Zarate, M. A. (2009). Racism in the 21st century. In T. D. Nelson (ed.). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. London: Psychology Press.

· 논문접수 : 2011-04-13/ 수정본 접수 : 2011-05-27 / 게재승인 : 2011-06-21

ABSTRACT

Teaching & Learning Strategies for Anti-racist Education in the Elementary Moral Education

Chu, Beong Wan

(Professor, Chuncheon National University of Education)

Through reducing racial prejudices and discrimination, moral education in multicultural societies should contribute to building a sound moral and democratic community based on shared values. However, literature on moral education has contributed surprisingly little to our understanding of issues of racism. Though we acknowledge the importance of anti-racist education in the elementary school, we have paid little attention to develop concrete teaching methods for reducing racism. In this regard, the purpose of this paper was to propose effective teaching principles for anti-racist education in the elementary moral education.

The critical aim of elementary moral education with regard to racism is to make students to stand up against racism. Producing bystanders to racism, however morally pure their own individual motives and actions, cannot be a goal of moral education. In addition, elementary moral education should help students develop their own sound racial identities and cultivate a sense of racial justice.

To do these aims come true, teachers are required to adopt the following teaching principles when they begin to implement anti-racist education: providing students with correct cognitive information and knowledge about race, utilizing super-ordinate categories and cross-cutting categories, fostering awareness on subjective culture, giving students multiple chances for role-taking and empathy, and using group process effectively.

Key Words : anti-racist education, elementary moral education, multicultural society, multicultural education, race, racism