

글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 내용영역 구안 및 교과교육과의 연계방안 탐색¹⁾

홍 원 표(연세대학교 조교수)

《 요 약 》

지금까지의 정체성 교육이 정체성의 배타적 성격을 강조해 왔다면, 국가간·인종간·문화간의 경계가 모호해지고 있는 현대 사회는 정체성이나 정체성 교육에 대한 새로운 접근을 요청하고 있다. 이에 본 연구는 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본방향과 내용영역을 구안하고, 이를 교과교육과 연계하기 위한 방안을 탐색하고 있다. 이를 위하여 문헌분석과 전문가협의회를 통하여 3개의 대영역, 7개의 중영역, 20개의 내용요소로 구성된 정체성 교육의 내용 체계를 구안하였으며, 이들 영역과 국민공통기본교과와의 연관성을 확인하기 위하여 전국의 초·중등교사 2,234명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 연구 결과 국어, 도덕, 사회가 개인적·지역적·국가적·글로벌 정체성의 개발과 밀접한 것으로 나타났으며, 실과는 개인적 정체성의 개발과 연관성이 높은 것으로 나타났다. 또한 음악이나 미술, 영어 역시 글로벌·다문화 시대에 적합한 학습자들의 정체성을 개발하는 데 중요한 역할을 할 수 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 본 연구는 향후 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 방향과 내용을 구체화하고 이를 교과교육과 연계하기 위한 추후 과제를 제안하고 있다.

주제어 : 정체성, 정체성 교육, 글로벌·다문화 시대, 국민공통기본교과

I. 서론

근대 국가의 등장 이후 학교 교육의 중요한 기능 가운데 하나는 학생들에게 개인적·집단적

1) 본 연구는 소경희 등(2011)의 연구에서 정체성 교육과 관련된 부분을 수정·보완한 것임.

정체성을 길러주는 것이었다(김왕근, 1999; 서태열, 2004; 설규주, 2004; Gaudelli, 2001; Ong, 1999). 말하자면, 학교 교육은 교과 지식의 전달 이상으로, 학생들이 '나는 누구이며 어떤 적성과 소질을 갖고 있는지' 이해하도록 도와주는 한편 '우리는 누구이며, 우리와 다른 그들은 누구인가'에 대한 일종의 공유된 믿음과 신념 체계를 갖게 하는 것이다. 물론 학교만이 여기에 관여하는 것은 아니겠지만, 규모와 체계 면에서 공교육 기관이 학생들의 정체성 형성에 가장 중요한 역할을 해 왔다는 점은 부인하기 어려울 것이다. 그런데 한 가지 주목할 점은 많은 경우 근대적인 정체성 교육은, 특히 집단적 정체성의 측면에서 이항대립적 구도에 토대를 두어 왔다는 사실이다. 이 이항대립에서 '우리'와 '그들'은 서로 다른 믿음과 문화를 가진 이질적 집단으로 정의되고, '우리'는 긍정적인 속성을 가진 집단으로 동일화되는 반면 '그들'은 부정적 속성을 가진 집단으로 타자화되는 경향이 있는 것이다(김선미, 2003; 박철휘, 2007; 주재홍, 2007; Hong & Halvorsen, 2010; McCarthy & Dimitriads, 2000).

그런데 최근 들어 글로벌·다문화적 변화가 급속히 진행되면서 차이와 대립에 토대를 두어 왔던 지금까지의 정체성 교육은 새로운 전기를 맞고 있다(김왕근, 1999; 설규주, 2004; 추병완, 2009). 우리 사회의 인종적·문화적·언어적 다양성이 증가하면서 '우리는 누구인가'에 대한 새로운 접근이 필요할 뿐만 아니라, '그들'과 '우리'를 나누던 전통적인 경계들도 모호해지고 있기 때문이다. 예컨대, 한국관광공사(2009)의 자료에 의하면 2009년의 경우 총 782만 명의 외국인이 우리나라를 방문하였으며, 우리 국민 다섯 명 가운데 한 명 정도인 949만 명은 외국의 영토에 발을 디뎠다. 또한 세계적으로 보더라도 2006년의 경우 지구 전체 인구의 35명 가운데 한 명 정도인 2억여 명이 자신이 태어나지 않은 국가에서 살고 있으며, 8억 명 정도가 국경을 넘어 다른 나라를 방문한 것으로 집계되고 있다(Sorrells, 2008). 이러한 통계들은 국가간의 인적 교류가 활발해지면서, 전통적인 정체성의 범주를 자유롭게 넘나드는 '신유목민'적 생활양식이 확대되고 있음을 보여 주고 있다(조윤정, 2006). 요컨대 어느 하나의 인종이나 지역, 국가, 문화적인 범주로 규정하기 어려운 개인들의 숫자가 점점 늘어나고 있는 것이다.

정치·경제의 글로벌화와 더불어 우리 사회에서 빠르게 진행되고 있는 또 하나의 변화가 다문화 사회의 도래이다. 2010년을 기준으로 국내에 거주하는 이주 외국인의 숫자는 110여 만 명으로 추산되고 있으며, 급속한 증가세를 고려한다면 2050년에는 전체 인구의 10% 이상을 이주 외국인이 구성할 것이라는 전망도 등장하고 있다(강휘원, 2006; 설동훈 등, 2005; 장인실·유영식, 2010). 이러한 인구변화에 따라 전국의 초·중등학교에 재학 중인 다문화 가정의 학생들도 2006년에 9,389명에서 2010년에는 30,040명으로 그 숫자가 급증하고 있다(교육과학기술부, 2010; 교육인적자원부, 2006). 이는 곧 자라나는 세대들이 인종적·문화적 배경이 다양한 사람들과 함께 일하고 살아갈 가능성이 커졌다는 것을 의미하며, 이에 따라 다문화적 소양의 중요성 역시 더욱 커지고 있는 것이다(장인실·유영식, 2010; Sleeter & Grant, 2003; Suárez-Orozco, 2005).

이러한 사회적 변화는 정체성 교육에도 새로운 과제를 제기하고 있다. 지금까지 정체성 교육이 단일민족·단일문화를 강조함으로써 집단적 단결과 일체감을 고양시켜 왔다면, 이제는 글로벌·다문화 시대에 적합한 새로운 정체성 교육의 방향을 탐색하고, 이를 위한 교육 내용과 방법을 구체화할 필요성이 커지고 있기 때문이다. 본 연구는 이러한 필요성에 주목하면서, 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 내용영역을 구안하고, 이를 교과교육과 연계시킬 수 있는 방안을 모색하고 있다. 사실 지금까지 다문화 교육이나 글로벌 교육의 내용영역을 구성하려는 시도들은 많이 있었지만(장인실·유영식, 2010; 정성아·김아영·강이화, 2008; Hanvey, 1976; Merryfield & White, 1996), 이를 정체성 교육으로 체계화하려는 노력들은 충분한 주목을 받지 못했다. 또한 지금까지의 연구들이 교과교육과의 연계방안을 소홀히 함으로써 다소 선언적이고 추상적인 수준에 머물렀다면, 본 연구는 우리 사회의 미래 성원들에게 필요한 정체성의 어떤 측면이 어떤 교과와 접목될 수 있는지를 보다 구체적으로 드러내고자 시도하고 있다.

이러한 목적을 달성하기 위하여 본 연구는 크게 세 가지, 즉 문헌분석과 전문가협의회, 설문조사를 주요 연구 방법으로 활용하고 있다. 문헌분석과 전문가협의회는 정체성 교육의 기본 방향과 내용영역을 구안하기 위해 활용되었으며, 이를 통해 만들어진 정체성 교육의 내용영역과 교과교육 사이의 연관성을 확인하기 위하여 설문조사를 실시하였다. 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본 방향과 내용영역에 대해서는 연구자가 먼저 문헌분석을 통해 초안을 개발한 다음, 두 차례의 전문가협의회를 통해 수정·발전시키는 과정을 거쳤다. 전문가협의회에는 다문화 교육 전문가, 사회과 교육 전문가 등 3명이 참여하였다. 이러한 과정을 거쳐 새로운 정체성 교육의 기본 방향과 내용영역이 결정되었으며, 각 영역과 교과별 연계방안을 확인하기 위하여 유충표집된 전국의 초중등학교 302개교를 대상으로 설문조사를 실시하였다.

II. 이론적 배경: 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본 방향

위에서 언급하였듯이 본 연구에서는 먼저 문헌분석을 통하여 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본방향을 설정하고자 하였다. 이를 위하여 정체성 교육에 대한 이론적 접근과 더불어 글로벌·다문화 시대에 대비한 정체성 교육의 방향을 다루고 있는 국내외의 각종 선행연구들을 참조하였다. 예컨대 Hanvey(1976)는 그의 고전적인 논문에서 1) 관점의 다양성, 2) 국제적 현안에 대한 이해, 3) 간문화적 이해, 4) 국제 체제에 대한 이해, 5) 선택과 결과에 대한 이해 등의 다섯 가지를 글로벌 교육의 내용영역으로 제시하고 있으며, 이후 글로벌·다문화 교육의 내용영역을 탐색하려는 많은 연구들이 이루어져 왔다(Kirkwood, 2001; Kniep, 1986; Merryfield & White, 1996). 이러한 개인적 연구들과 더불어 일부 국가에서는 정책

적 차원에서 글로벌 정체성 교육의 방향을 제시하는 경우도 있는데, 영국 교육기술부(British Department for Education and Skills, 2005)의 경우 세계시민성, 갈등해결, 지속가능한 발전, 인권 등의 8가지 내용영역을 제시하기도 한다.

국내의 경우 정체성 교육의 새로운 방향에 대한 단초는 우리 사회의 다문화적 변화에도 불구하고 교육과정이나 교과서는 여전히 단일민족·단일문화라는 믿음에 기초하고 있음을 보여주는 연구들에서 찾아 볼 수 있다(김선미, 2003; 김학희 2005; 박철휘, 2007). 이들 연구들이 정체성 교육에 대한 새로운 접근을 요청하고 있는데 반해, 좀 더 적극적으로 글로벌·다문화 시대에 적합한 교육의 내용영역을 구안하려는 시도들도 활발히 이루어져 왔다(민용성·최화숙, 2009; 박상준, 2008; 조영달 등, 2010). 예컨대 정정희(2006)는 문화, 협력, 반편견, 평등성, 다양성 등을 다문화 교육의 주요 내용영역으로 제시하고 있으며, 장인실·유영식(2010)은 초등 교육의 맥락에서 다문화 정체성 교육을 위해 <표 1>과 같이 6단계로 구성된 교육과정을 제시하고 있다.

〈표 1〉 6단계를 통한 다문화 교육과정

| 단계 | 주제 |
|-----|---|
| 1단계 | - 다양해져가는 우리사회 구성원 - 많은 나라가 살고 있는 지구촌 |
| 2단계 | - 지구촌의 여러 가지 문제 알아보기 - 세계 여러 나라들 간의 관계 알아보기 |
| 3단계 | - 나 자신, 우리 민족, 나라에 대해 알아보기 - 우리민족, 나라의 자랑거리에 대해 알아보기 |
| 4단계 | - 내가 갖고 있는 차별과 편견에 대한 태도 인식 - 편견 확인하기 - 편견 극복태도 키우기 |
| 5단계 | - 다른 나라 미술품, 음악 감상하기 - 다른 나라말로 의사소통하기 |
| 6단계 | - 다른 나라 친구와 친해지기 - 외국 어린이와 펜팔 친구되기 - 다른 문화 친구와 함께하기 |

* 장인실·유영식(2010, p. 148)의 내용을 일부 재구성하였음.

이와 더불어 또 하나 주목할 점은 교과교육의 맥락에서도 다문화 시대에 적합한 교육과정의 방향과 내용을 도출하려는 시도들이 활발하게 진행되고 있다는 사실이다. 김은정(2010), 박지혜·이성숙(2010) 등은 실과 교육의 맥락에서 다문화 교육 프로그램을 제시하고 있으며, 추병완(2009)은 초등 도덕과를 중심으로 다문화 교육의 실천방안을 탐색하고 있다. 이외에 사회과

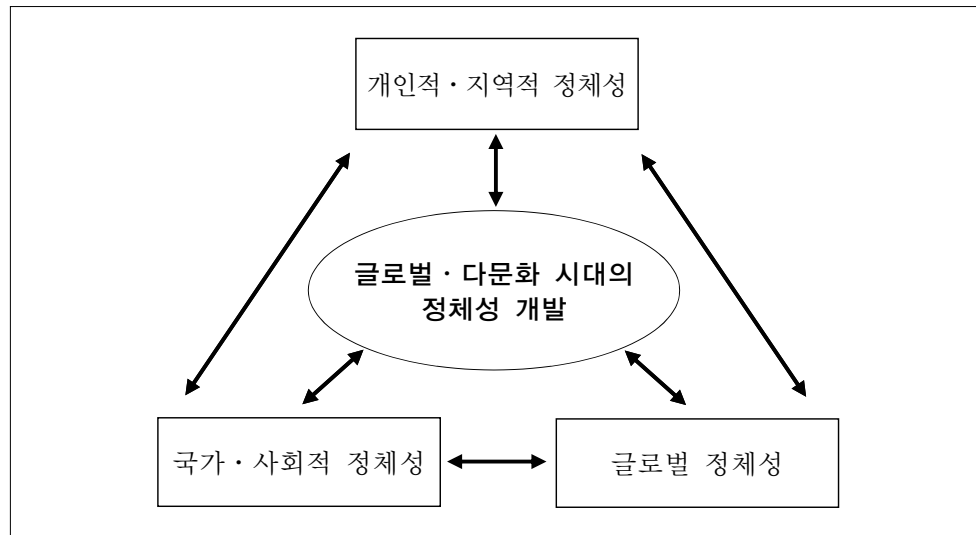
(김용신, 2008; 설규주, 2004), 한국어 교육(우인혜, 2008), 음악과(김향정, 2010), 영어과(성기완, 2007) 등의 과목을 중심으로 글로벌·다문화 시대에 적합한 교육내용을 구안하려는 시도들이 진행되어 왔다. 요컨대, 국내의 경우 기존의 교육과정에 대한 비판적 검토와 더불어 총론 및 교과교육의 맥락에서 새로운 정체성 교육의 방향을 모색하려는 노력들이 전개되고 있는 것이다.

한편, 대부분의 논의들이 글로벌·다문화적 요소를 강조하면서 개인이나 지역적 요소는 상대적으로 간과하고 있는 데 반해, Nussbaum(1997)은 동심원(cocentric circle)적 접근을 통해 전통적인 정체성 영역과 글로벌·다문화적 요구가 조화될 필요가 있음을 시사하고 있다. 고대 그리스 시대의 세계시민주의(cosmopolitanism)를 현대적 상황에 비추어 재해석하고 있는 그녀에 의하면,

스토아주의자들은 세계 시민이 되기 위하여 반드시 우리 삶을 풍요롭게 하는 원천인 지역적 소속을 포기할 필요는 없다고 강조한다. 그 대신 이들은 우리 자신이 일련의 동심원으로 둘러싸여 있는 상황을 생각해 보도록 권유한다. 첫 번째 원은 우리 자신을 싸고 있는 것이며, 다음 원은 가족, 그 다음 원은 친족을 아우른다. 이어서 이웃과 마을, 시민, 지역 사회 등이 오는데, 누구든지 원하면 인종적·종교적·언어적·역사적·직업적·성적 정체성을 포함시킬 수 있다. 이 모든 원들의 바깥에 존재하는 가장 큰 원은 인간성의 전체이다(Nussbaum, 1997, p. 60).

특히 Nussbaum(1997, p. 61)은 보다 상위의 소속과 하위의 소속이 대립하는 것은 아니라는 점을 지적하면서, "우리는 어디에 있든 모든 인류를 똑같이 존중하며, 우리의 국가적·지역적 정치가 이 존중을 훼손하지 못하도록 하기 위해 인류 전체가 대화와 배려의 공동체가 되도록 노력해야 한다"고 강조한다. 이러한 그녀의 주장은 가장 안쪽의 작은 원과 가장 바깥의 큰 원이 사실은 유기적으로 이어질 수도 있다는 점을 시사하고 있다. 즉, 개인적 정체성에서 글로벌 정체성으로 이어지는 일련의 단계는 이해와 공감, 포용과 같은 원리들이 확대되는 과정이며, 따라서 어느 하나를 위해 다른 것을 포기할 필요는 없다는 것이다.

본 연구에서는 위와 같은 논의들을 종합하여 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본 방향을 [그림 1] 과 같이 설정하였다. [그림 1] 은 Nussbaum(1997)이 강조하고 있듯이, 보다 상위의 정체성 영역과 하위의 정체성 영역이 대립하는 것은 아니라는 가정에 토대를 두고 있다. 즉, 한 국가의 국민이 되기 위해 개인적 정체성을 포기할 필요가 없듯이, 국제 사회의 성원이 되기 위해 국가·사회적 정체성을 포기하는 것은 가능하지도 않을뿐더러 바람직하지도 않다는 것이다. 또한 '세방화(glocalization)'라는 용어가 시사하듯이, 세계화라는 것 자체가 국가나 지역이 소멸되는 과정이 아니라, 국가나 지역의 참여를 통해 진행되는 다방향적인 흐름이라는 사실에 주목할 필요가 있다(김미경, 2010; Sassen, 1996).



[그림 1] 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본 방향

다만 한 가지 유의할 점은 글로벌 시대의 정체성 교육은 폐쇄적이고 배타적인 정체성에서 벗어나 자기애와 민족애, 세계애를 조화시킬 수 있는 보다 유연하고 탄력적인 정체성을 길러주어야 한다는 것이다. 이런 이유에서 많은 연구자들이 '다중 시민성'(권효숙, 2003; 김왕근, 1999), '열린 민족'(이진영, 2001), '혼종적 정체성'(서태열, 2004)과 같은 용어를 통해 정체성 교육의 새로운 방향을 강조해 왔다. 말하자면 글로벌·다문화 시대의 도래가 국가 정체성 교육 자체를 부인하는 것은 아니지만, 그것의 방향은 보다 개방적인 태도를 길러 줄 수 있도록 재조정될 필요가 있다는 것이다. 이런 맥락에서 본 연구에서는 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 기본 방향을 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 글로벌·다문화 시대의 정체성 교육은 미래 사회의 성원들에게 건전한 개인적·지역적 정체성을 길러주어야 할 것이다. 학교 학습을 통한 정체성 교육의 출발은 학습자들이 건전하고 건강한 자아 정체성을 함양하고 미래에 대한 전망을 구체화시켜 나가는 동시에, 자신이 속한 지역사회에 대한 이해와 소속감을 길러주는 것이기 때문이다. 이런 이유에서 많은 국가들은 건전한 개인적 정체성의 함양을 정체성 교육의 출발점으로 보고 있다(Curriculum Corporation, 2008; New Zealand Ministry of Education, 2007). 예컨대, 캐나다 퀘벡 주는 학생의 정체성 형성(construction of identity)을 교육과정의 핵심적인 목표 가운데 하나로 설정하고 있으며, 영국의 교육과정 역시 "성공적인 학습자, 자신감 있는 개인"을 국가 교육과정이 추구하는 인간상으로 설정하고 있다(British Department of Education, 1999; Québec Ministère de l'Éducation, 2001).

둘째, 글로벌·다문화 시대의 정체성 교육은 미래사회의 성원들이 우리의 건전한 국가적 정체성을 토대로 다문화적 변화에 적합한 가치와 태도를 기르는 한편, 우리나라의 국제적 위상에 적합한 정체성을 함양할 수 있도록 도와주어야 할 것이다. 앞서 언급했듯이, 글로벌·다문화 사회의 도래와 국가 정체성 교육은 모순되는 것이 아니다. 우리 사회에 대한 이해와 국가적 소속감이야말로 국제 사회의 일원이 되기 위한 가장 중요한 요건이기 때문이다. 특히 최근 들어 두드러지고 있는 것은 국제 사회에서 우리나라의 위상이나 역할이 커지고 있다는 사실이다. 따라서 글로벌·다문화 시대의 정체성 교육은 전통문화에 대한 이해와 더불어 우리 사회가 추구하는 정치·경제·사회적 가치를 바탕으로, 국제 사회에서 우리나라의 역할에 합당한 정체성을 기를 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

셋째, 글로벌·다문화 시대의 정체성 교육은 미래 사회의 성원들이 지구촌의 문화적 다양성을 이해하고 국제적 관점과 참여의식을 함양함으로써 건전한 글로벌 정체성을 갖도록 도와주어야 할 것이다. 오늘날의 글로벌 사회는 배타적이고 국수적인 태도와 가치를 극복할 것을 요구하고 있다. 따라서 자라나는 세대들을 위한 정체성 교육 역시 이들에게 국제적 문제에 대한 관심과 책임, 참여를 길러 줄 수 있어야 하는 것이다. 이를 위해 글로벌·다문화 시대의 정체성 교육은 지구촌의 다양한 인종과 문화, 국제 사회의 정치·경제 질서에 대한 이해를 바탕으로 세계 시민 의식을 갖고 있는 학습자를 길러 낼 수 있어야 할 것이다(문미숙·박창언, 2009; 박남수·정수권·서경석, 2007).

Ⅲ. 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 내용영역 구안

위와 같은 기본 방향을 토대로 본 연구에서는 먼저 [그림 1]에 제시된 개인적·지역적 정체성, 국가·사회적 정체성, 글로벌 정체성을 새로운 정체성 교육의 세 가지 대영역으로 설정하였다. 이들 대영역을 다시 중영역과 하위 내용요소로 구체화시켜 나갔는데, 앞서 언급했듯이 전문가협의회를 통한 토론과 검토, 보완의 과정을 거쳐 최종적으로 <표 2>와 같은 내용영역 체계가 구안되었다.

〈표 2〉 글로벌·다문화 사회의 정체성 교육을 위한 내용영역 구안

| 대영역 | 중영역 | 내용요소 |
|----------------|----------------------|-----------------------|
| 1. 개인적·지역적 정체성 | 1-1. 개인적 정체성 | 건전하고 건강한 자아 정체성 |
| | | 미래에 대한 전망과 진로탐색 |
| | 1-2. 지역적 정체성 | 지역 사회의 특징과 역사, 문화 |
| | | 지역사회의 발전과 개인의 역할 |
| 2. 국가·사회적 정체성 | 2-1. 국가적 정체성 | 전통문화와 가치의 형성과 변화 |
| | | 자유민주주의의 중요성과 가치 |
| | | 시장경제의 원리 |
| | | 국가 발전과 시민의식 |
| | | 분단의 극복과 통일 |
| | 2-2. 다문화적 이해와 태도 | 다문화가 공존하는 우리 사회 |
| | | 다문화적 변화의 원인과 전망 |
| | | 편견의 인식과 극복 |
| 3. 글로벌 정체성 | 2-3. 우리나라의 국제적 위상 | 인간의 존엄성과 인권의 보편성 |
| | | 국제 사회에서 우리나라의 위상과 역할 |
| | 3-1. 지구촌의 문화적 다양성 | 국제 문화에서 우리나라의 위상과 역할 |
| | | 지구촌의 다양한 지역, 인종, 민족 |
| | 3-2. 국제적 관점과 참여 | 지구촌의 다양한 문화와 언어 |
| | | 국제적 이슈에 대한 개인의 책임과 참여 |
| | | 국제 사회의 정치 구조 |
| | | 국제 사회의 경제 체제 |

〈표 2〉가 보여주듯이, 첫 번째 대영역인 개인적·지역적 정체성은 개인적 정체성과 지역적 정체성의 두 가지 중영역으로 나뉘어 전자에는 건강한 자아 형성과 진로탐색이, 후자에는 지역 사회의 특징과 역사 문화, 지역사회의 발전과 개인의 역할이 하위 내용요소로 포함되었다. 이어서 두 번째 대영역인 국가·사회적 정체성은 국가적 정체성, 다문화적 이해와 태도, 그리고 우리나라의 국제적 위상이라는 세 가지 중영역으로 세분화되어 있다. 이 가운데 첫 번째 중영역인 국가적 정체성에는 우리의 전통문화와 우리 사회가 추구하는 정치·경제적 가치가, 두 번째 중영역인 다문화적 이해와 태도에는 빠르게 다문화 되고 있는 최근의 사회적 변화가 포함되어 있다. 이어서 세 번째 중영역인 우리나라의 국가적 위상에는 최근 국제 사회에서 커지고 있는 우리나라의 정치·경제·문화적 위상과 역할이 반영되어 있다. 대영역 가운데 마지막인 글로벌 정

체성은 개인적·지역적·국가적 정체성을 토대로 글로벌 사회의 주역으로 성장하기에 적합한 정체성의 함양을 지향하고 있다. 이를 위해 지구촌의 문화적 다양성, 국제적 관점과 참여라는 두 가지 중영역이 선정되었으며, 전자에는 지구촌의 다양한 지역과 인종, 민족, 문화, 언어 등이 강조되도록 하였으며, 후자에는 국제적 이슈에 대한 참여와 국제사회에 대한 이해가 포함되도록 하였다.

이러한 구성에 대하여 다문화적 이해와 태도는 국가·사회적 정체성보다 글로벌 정체성에 가깝다는 의견도 가능할 것이다. 사실 다문화적 변화와 글로벌 사회의 도래가 밀접하게 이어져 있고, 다문화적 이해와 태도는 글로벌 사회의 주역이 되기 위해 필요하다는 점을 고려한다면 이러한 지적이 타당한 것도 사실이다. 다만, 본 연구에서는 다문화적 이해와 태도를 길러야 할 필요성이 우리 사회의 다문화적 변화와 밀접하게 연관되어 있다는 점을 고려하여, 이를 국가·사회적 정체성의 일부로 포함시켰다. 말하자면, 우리 사회 자체가 다인종·다문화가 공존하는 공간으로 바뀌고 있기 때문에, 다문화적 이해와 태도를 길러야 할 국가·사회적 필요성이 커지고 있다는 것이다. 다만, 어느 경우이든 유의할 점은 <표 2>에 있는 내용요소들은 유기적 상호작용의 원리에 토대를 두고 있다는 사실이다. 즉, 본 연구가 추구하는 기본 방향은 정체성 교육의 내용요소들이 갈등하고 충돌하기 보다는 유기적으로 상호작용하면서 미래 사회의 구성원들에게 필요한 정체성을 길러주어야 한다는 것이다. 앞서 언급했듯이, 개인적·지역적 정체성 없이 국가 정체성이 길러진다고 보기 어려우며, 건전한 국가적 정체성 없이 글로벌 정체성이 존재한다고 보기도 어렵기 때문이다.

IV. 설문조사 결과

글로벌·다문화 시대를 대비한 정체성 교육에 대한 학교 현장의 요구를 조사하고, 위에서 제시된 정체성 교육의 내용 요소를 교과교육과 연계하는 방안을 모색하기 위하여 설문조사를 실시하였다. 설문조사에는 학교급과 지역을 토대로 전국 단위에서 유충표집된 302개교의 초·중등학교가 포함되었으며, 각 학교별로 10명의 교사들이 설문에 참여하도록 요청하였다. 중등학교의 경우에는 담당교과가 세분화되어 있다는 점을 고려하여 각 학교에서 국민공통기본교과 10개 과목별로 한 명씩, 총 10명의 교사들이 참여하도록 안내하였다. 발송된 설문지 3,020개 가운데 총 2,234개의 설문지가 회수되어 74%의 회수율을 보였으며, 최종적으로 초등교사 1,055명과 중등교사 1,179명이 참여한 것으로 나타났다. <표 3>은 중등교사들의 교과별 구성을 보여주고 있다.

〈표 3〉 설문에 참여한 중등교사들의 교과별 분포

| 구 분 | 국어 | 도덕 | 사회 | 수학 | 과학 | 실과 | 체육 | 음악 | 미술 | 영어 | 계 |
|---------|------|-----|------|------|------|-----|-----|-----|-----|------|-------|
| 사례 수(명) | 143 | 100 | 136 | 140 | 142 | 108 | 100 | 92 | 93 | 125 | 1,179 |
| 백분율(%) | 12.1 | 8.5 | 11.5 | 11.8 | 12.0 | 9.2 | 8.5 | 7.9 | 7.9 | 10.6 | 100.0 |

설문조사의 문항은 정체성 교육이 학교 교육과정에 반영될 필요가 있는지, 반영된다면 어느 교과에서 어느 영역의 어느 내용요소를 담당하는 것이 적합한지 등으로 구성되었는데, 주요 결과를 제시하면 다음과 같다.

1. 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 필요성

우선 확인할 수 있었던 것은 〈표 4〉와 같이 대부분의 초·중등 교사들이 글로벌·다문화 시대에 대비한 정체성 교육의 내용요소를 개발하고 이를 교과교육과 연계할 필요성에 공감하고 있다는 사실이다. 〈표 4〉가 보여 주듯이, 초등 응답자의 95.9%와 중등 응답자의 94.6%가 정체성 교육의 필요성에 대해 '그렇다' 혹은 '매우 그렇다'는 반응을 보이고 있기 때문이다.

〈표 4〉 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 필요성 동의 정도

| 학교급 | 사례 수(백분율) | | | | | |
|-----|------------|-------------|---------------|---------------|------------|------------------|
| | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 그렇다 | 매우 그렇다 | 무응답 | 계 |
| 초등 | 4 (0.4) | 37 (3.5) | 556 (52.7) | 456 (43.2) | 2 (0.2) | 1,055 (100.0) |
| 중등 | 6 (0.6) | 53 (4.7) | 681 (57.4) | 442 (37.2) | 1 (0.1) | 1,179 (100.0) |

2. 정체성 교육의 교과별 연계 방안

정체성 교육의 내용영역과 교과교육과의 연계 방안을 조사하기 위하여 설문 참여교사들로 하여금 국민공통기본교과 10개 과목과 본 연구에서 개발한 내용체계 가운데 중영역과의 연관성을 응답하도록 하였다. 대영역은 다소 모호한 반면 20개에 이르는 내용요소는 지나치게 세분화되어 있다는 점을 고려하여 중영역을 분석의 기준으로 설정한 것이다. 또한 초등교사들은 전 과목을 담당한다는 점을 고려하여 영역별 연관성이 높은 3개의 교과를 선택하도록 한 반면, 중등교사들은 교과별로 전문화되어 있기 때문에 자신이 담당하는 교과와 각각의 중영역과의 연관성을 선택하도록 하였다.

〈표 5〉는 초등교사들의 반응을 보여주고 있는데, 교과별 숫자는 해당 교과가 특정한 정체성 영역과 연관된다는 교사들의 반응을 보여주고 있으며, 괄호 안의 백분율은 교과별 빈도를 오른 쪽에 있는 총합으로 나눈 것이다. 예컨대 개인적 정체성의 경우 총 2,868명이 응답하였는데, 국어와 연관된다는 응답이 19.0%, 도덕과 연관된다는 응답이 32.2%, 사회와 연관된다는 응답이 26.5%를 보이고 있는 것이다. 먼저 표 아래부분에 있는 전체 평균은 국어와 도덕, 사회가 정체성 교육과의 연관성이 가장 높다는 점을 보여 주고 있다. 또한 각각의 중영역별로 빈도율이 높은 교과를 살펴보다도 거의 유사한 결과를 발견할 수 있다. 즉, 국어와 도덕, 사회에 대한 응답률이 가장 높은 것이다. 이는 초등교육에서는 국어와 도덕, 사회가 학습자의 정체성을 개발하는 것과 밀접하게 이어져 있다는 것을 의미한다. 이외에 개인적 정체성(16.5%)과 지역적 정체성(8.5%)을 개발하는 데에는 실과가, 지구촌의 문화적 다양성(6.2%)을 다루는데 영어가 비교적 높은 응답을 받고 있다는 것도 알 수 있다. 그러나 이러한 결과는 조심스럽게 해석될 필요가 있을 것이다. 설문조사가 보여주는 것은 교과간 상대적 우선순위이기 때문에, 순위가 낮다고 해서 그 교과가 정체성 교육과 무관하다는 것을 의미하지는 않기 때문이다.

〈표 5〉 국민공통기본교과와 정체성 교육의 관련성(초등 교사)

| 중영역 | 교과별 응답 빈도(백분율) | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------|---------------|---------------|------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|--------------|----------------|
| | 국어 | 도덕 | 사회 | 수학 | 과학 | 실과 | 체육 | 음악 | 미술 | 영어 | 계 |
| 개인적 정체성 | 545 (19.0) | 923 (32.2) | 760 (26.5) | 5 (0.2) | 81 (2.8) | 472 (16.5) | 51 (1.8) | 9 (0.3) | 11 (0.4) | 11 (0.4) | 2,868 (100) |
| 지역적 정체성 | 602 (21.1) | 871 (30.6) | 975 (34.2) | 6 (0.2) | 91 (3.2) | 243 (8.5) | 18 (0.6) | 12 (0.4) | 23 (0.8) | 9 (0.3) | 2,850 (100) |
| 국가적 정체성 | 690 (24.1) | 925 (32.3) | 961 (33.6) | 7 (0.2) | 57 (2.0) | 149 (5.2) | 11 (0.4) | 26 (0.9) | 25 (0.9) | 10 (0.3) | 2,861 (100) |
| 다문화적 이해와 태도 | 719 (25.0) | 940 (32.7) | 928 (32.3) | 2 (0.1) | 43 (1.5) | 125 (4.4) | 23 (0.8) | 17 (0.6) | 30 (1.0) | 45 (1.6) | 2,872 (100) |
| 우리나라의 국제적 위상 | 712 (24.9) | 878 (30.7) | 968 (33.9) | 6 (0.2) | 67 (2.3) | 107 (3.7) | 22 (0.8) | 9 (0.3) | 12 (0.4) | 77 (2.7) | 2,858 (100) |
| 지구촌의 문화적 다양성 | 668 (23.2) | 820 (28.5) | 952 (33.1) | 3 (0.2) | 61 (2.1) | 87 (3.0) | 20 (0.7) | 39 (1.4) | 47 (1.6) | 178 (6.2) | 2,875 (100) |
| 국제적 관점과 참여 | 736 (25.6) | 897 (31.3) | 979 (34.1) | 7 (0.2) | 59 (2.1) | 100 (3.5) | 6 (0.2) | 3 (0.1) | 8 (0.3) | 75 (2.6) | 2,870 (100) |
| 평 균 | 667 (23.3) | 893 (31.1) | 932 (32.5) | 5 (0.2) | 65 (2.3) | 183 (6.4) | 21 (0.8) | 16 (0.6) | 22 (0.8) | 58 (2.0) | 2,862 |

* 백분율은 교과별 빈도를 오른쪽의 총 빈도 수로 나눈 것임.

한편 중등교사들의 반응을 알아보기 위해서는 해당 교과와 중영역과의 연관성에 대해 4점 척도를 기준으로 선택하도록 하였다. 즉, 초등교사들과 달리 본인의 담당교과에 대해서만 응답하도록 하되, 연관성 정도를 가부가 아닌 4점 척도로 응답하도록 한 것이다. 이에 따라 해당 교과와 특정한 중영역의 연관성이 매우 높으면 4점을, 전혀 관련이 없으면 1점을 선택하도록 하였는데 <표 6>은 각 교과별 평균을 보여주고 있다. 먼저 표에서 알 수 있듯이, 중학교에서는 수학이나 과학, 체육을 제외하고는 대부분의 교과들이 정체성 교육과 연계될 수 있다는 점을 확인할 수 있다. 즉, 초등교사들의 반응이 특정 교과로 편중되는 경향이 있는 반면 중등교사들은 도덕(평균 3.43), 사회(평균 3.38), 영어(평균 3.21), 국어(평균 3.17), 음악(평균 3.03) 등의 보다 다양한 교과에서 높은 반응을 보이고 있는 것이다. 중영역 각각에 대한 결과를 분석해 보더라도 많은 경우 국어, 도덕, 사회의 연관성이 높은 것으로 나타나고 있지만, 영역별로 음악, 미술, 영어, 실과 역시 높은 반응을 얻고 있다는 사실을 알 수 있다. 이러한 결과는 담당 교과가 세분화되어 있는 중등교사들의 경우, 자신들의 교과와 정체성 교육을 연계시킬 수 있는 가능성을 비교적 폭넓게 보고 있다는 사실을 뒷받침해 준다.

<표 6> 국민공통기본교과와 정체성 교육의 관련성(중등 교사)

| 중영역 | 국어 | 도덕 | 사회 | 수학 | 과학 | 실과 | 체육 | 음악 | 미술 | 영어 |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 개인적 정체성 | 3.32 | 3.67 | 3.18 | 2.54 | 2.54 | 3.42 | 2.98 | 3.13 | 3.03 | 3.19 |
| 지역적 정체성 | 3.05 | 3.24 | 3.36 | 2.31 | 2.42 | 2.78 | 2.64 | 2.95 | 2.96 | 2.98 |
| 국가적 정체성 | 3.15 | 3.57 | 3.44 | 2.44 | 2.44 | 2.67 | 2.66 | 3.02 | 2.91 | 3.07 |
| 다문화적 이해와 태도 | 3.29 | 3.62 | 3.51 | 2.45 | 2.52 | 2.96 | 2.82 | 3.10 | 3.13 | 3.37 |
| 우리나라의 국제적 위상 | 3.01 | 3.29 | 3.28 | 2.49 | 2.49 | 2.68 | 2.81 | 2.97 | 2.81 | 3.17 |
| 지구촌의 문화적 다양성 | 3.31 | 3.31 | 3.50 | 2.47 | 2.54 | 2.77 | 2.82 | 3.20 | 3.11 | 3.46 |
| 국제적 관점과 참여 | 3.03 | 3.31 | 3.42 | 2.48 | 2.48 | 2.54 | 2.64 | 2.82 | 2.71 | 3.24 |
| 평 균 | 3.17 | 3.43 | 3.38 | 2.45 | 2.49 | 2.83 | 2.77 | 3.03 | 2.95 | 3.21 |

* 각각의 점수는 4점 척도(매우 관련 있다 4점, 관련 있다 3점, 관련 없다 2점, 전혀 관련 없다 1점)를 기준으로 응답자들의 반응을 평균으로 만든 것임.

3. 교과별 연관성이 높은 정체성 교육의 내용영역 및 교과 반영 예시

〈표 5〉과 〈표 6〉에 나타난 교사들의 반응을 중심으로 각 교과별로 연관성이 높은 내용영역을 종합적으로 제시하면 〈표 7〉과 같다. 즉, 〈표 5〉에서 교과별로 15% 이상의 반응을 얻은 내용영역과 〈표 6〉에서 교과별로 평균 3.0 이상의 연관성을 보인 내용영역들을 종합한 결과 〈표 7〉이 만들어지게 된 것이다. 우선 〈표 7〉에서 확인할 수 있는 사실은 초·중등 단계에서 공통적으로 국어와 도덕, 사회가 본 연구에서 구안한 정체성 교육의 내용영역과 긴밀히 연관되어 있다는 점이다. 즉, 이들 세 교과가 개인적·지역적 정체성뿐만 아니라 국가·사회적 정체성이나 글로벌 정체성을 기르는 것과 밀접히 이어져 있는 것이다. 이들 교과 외에 실과는 학습자들의 개인적 정체성을 길러 주는 것과 연관이 높은 것으로 나타났는데 이는 교과의 특성상 실과 과목이 학습자들의 진로지도와 연관성이 높기 때문인 것으로 보인다.

〈표 7〉 교과별 연관성이 높은 정체성 교육의 내용영역

| 교과 | 정체성 교육의 내용영역 | |
|----|--|--|
| | 초등 | 중등 |
| 국어 | 1.1 개인적 정체성 1.2 지역적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 | 1.1 개인적 정체성 1.2 지역적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 |
| 도덕 | 1.1 개인적 정체성 1.2 지역적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 | 1.1 개인적 정체성 1.2 지역적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 |
| 사회 | 1.1 개인적 정체성 1.2 지역적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 | 1.1 개인적 정체성 1.2 지역적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 |

| 교 과 | 정체성 교육의 내용영역 | |
|-----|--------------|---|
| | 초등 | 중등 |
| 수학 | - | - |
| 과학 | - | - |
| 실과 | 1.1 개인적 정체성 | 1.1 개인적 정체성 |
| 체육 | - | - |
| 음악 | - | 1.1 개인적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 |
| 미술 | - | 1.1 개인적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 |
| 영어 | - | 1.1 개인적 정체성 2.1 국가적 정체성 2.2 다문화적 이해와 태도 2.3 우리나라의 국제적 위상 3.1 지구촌의 문화적 다양성 3.2 국제적 관점과 참여 |

한편 <표 7>은 음악과 미술, 영어의 경우 초등교사와 중등교사들의 반응에 상당한 차이가 있다는 점을 보여주고 있다. 즉, 초등교사들이 이들 과목과 정체성 교육의 관련성이 높지 않다고 생각하는 반면, 중등교사들은 각각의 과목이 학습자들의 개인적·국가적 정체성의 개발이나 글로벌·다문화적 이해의 함양에 충분히 기여할 수 있다고 보고 있는 것이다. 앞서 언급했듯이, 이러한 차이는 초등교사들에게는 정체성 교육과 연관성이 높은 과목을 우선 선택하도록 한 반면, 중등교사들에게는 해당 교과와 정체성 교육과의 연관성 정도를 선택하도록 하였기 때문인 것으로 보인다. 즉, 초등교사들은 과목의 우선순위를 응답한 반면, 중등교사들은 본인의 담당과목과 정체성 교육과의 관련성 정도를 선택한 것이다. 따라서 비록 <표 7>에 나타나 있지는 않지만, 초등 영어나 음악, 미술도 여전히 글로벌·다문화 시대에 필요한 학습자들의 정체성 개발과 관련될 수 있는 것이다. 이는 수학이나 과학, 체육의 경우에도 마찬가지일 것이다. 표에는 반영되어 있지 않지만, 설문조사에서는 특히 상당한 수의 중등 교사들이 이들 교과와 정체성 교육이 연계될 수 있다고 응답하였기 때문이다.

이상과 같은 설문 결과를 바탕으로, 국어교육 전문가에게 본 연구에서 제시된 정체성 교육의

내용영역이 교과 교육과정을 통해 구현될 수 있는 방안을 제시해 주도록 의뢰하였다. 즉, 정체성 교육과 연관성이 높은 것으로 나타난 국어 교과를 중심으로, 정체성 교육의 내용영역이 교과 교육과 연계되는 구체적인 모습을 보고자 한 것이다. 이 전문가는 교과 교육과정 개발과 관련하여 비교적 풍부한 경험을 갖고 있는데, 국어과의 경우 말하기·듣기·읽기·쓰기 등의 언어 능력으로 구성되었지만, 다음과 같은 소재 및 활동들을 통해 학습자들의 정체성을 길러줄 수 있다는 점을 보여 주었다. <표 8>은 초등 국어교육을 통해, <표 9>는 중등 국어교육을 통해 학습자들의 정체성을 길러주는 방안을 제시해 주고 있다.

<표 8> 초등 국어와 정체성 교육의 연계방안 예시

| 내용영역 | 초1, 2학년 | 초3, 4학년 | 초5, 6학년 |
|--------------------|--|---|---|
| 1.1 개인적 정체성 | <ul style="list-style-type: none"> • 분명한 목소리로 자기 소개하기 • 글 내용을 자신의 경험과 관련 지어 이해하기 • 겪은 일이 잘 드러나게 일기 쓰기 | <ul style="list-style-type: none"> • 훈화를 듣고 이야기에 담겨 있는 교훈 파악하기 • 문학 작품에서 받은 감동을 적절한 표현을 사용하여 말하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 면담의 절차와 방법을 알고 효과적으로 면담하기 • 청소년 드라마를 보고 갈등 해결 과정 파악하기 |
| 1.2 지역적 정체성 | <ul style="list-style-type: none"> • 우리 학교 주변을 안내하는 말 듣기 • 내가 사는 동네를 안내하는 말 하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교나 공공장소에서 안내하는 말을 듣고 중요한 내용 정리하기 • 기행문을 읽고 여정과 감상을 정리하기 • 표준어와 방언의 사용 양상 이해하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교나 지역 사회에서 일어난 중요한 사건에 대해 보도하는 기사 문 쓰기 • 여정, 견문, 감상이 잘 드러나게 기행문 쓰기 |
| 2.1 국가적 정체성 | <ul style="list-style-type: none"> • 한글 자모의 이름과 소리 알기 • 우리나라의 문화를 소개하는 글 읽고 중심 내용 찾기 • 이야기를 듣고 인물이 한 일 말 하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 뛰어난 인물이 등장하는 작품 듣거나 읽기 • 경제에 대하여 설명하는 글 읽고 세부 내용 파악하기 • 이산가족의 이야기를 다룬 문학 작품 읽고 토론하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 사건을 기록한 글을 읽고 인과 관계에 유의하면서 사건의 흐름을 파악하기 • 고유어, 한자어, 외래어, 외국어의 개념을 알고 국어의 특징 이해하기 • 우리 사회와 문화에 대한 자긍심을 고취하는 논설문 읽기 |
| 2.2 다문화적 이해와 태도 | <ul style="list-style-type: none"> • 다문화를 배경으로 이야기 읽고 중심 내용 파악하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 소개하는 말을 듣고 능동적으로 반응하기 • 성별, 인종, 문화 등이 다른 인물 간 대화로 역할극 하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 말하는 이, 듣는 이, 상황, 매체 등에 따라 언어 사용 방식이 달라짐을 알기 • 인사말에 영향을 미치는 사회적 맥락 이해하기 • 공식적·비공식적 상황에서 사회적 관계를 고려하여 적절한 인사 말 하기 |

| 내용영역 | 초1, 2학년 | 초3, 4학년 | 초5, 6학년 |
|------------------|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> 문학 작품에 나타나는 인물 간의 갈등 이해하기 |
| 2.3 우리나라의 국제적 위상 | <ul style="list-style-type: none"> 우리나라에서 개최된 국제 행사를 소개 설명문 읽고 세부 내용 파악하기 | <ul style="list-style-type: none"> 국제 사회에서 활동하고 있는 인물을 소개하는 글 읽고 궁금한 점 질문하기 | <ul style="list-style-type: none"> 한글의 의미를 알고 우수성 설명하기 우리나라의 국제적 위상 변화와 역할에 대한 논설문 읽고 의견 말하기 |
| 3.1 지구촌의 문화적 다양성 | <ul style="list-style-type: none"> 외국 어린이의 하루 생활을 다룬 영상물을 보고 느낌이나 생각 말하기 | <ul style="list-style-type: none"> 문학 작품에 나타난 인물의 삶의 모습 이해하기 지구촌의 다양한 지역, 인종, 문화를 소개한 글 읽기 | <ul style="list-style-type: none"> 다른 나라 사람의 삶과 문화가 반영된 문학 작품 읽고 감상문 쓰기 |
| 3.2 국제적 관점과 참여 | <ul style="list-style-type: none"> 외국에 사는 친구의 편지를 읽고 답장 쓰기 | <ul style="list-style-type: none"> 국제적 이슈를 다룬 영상물 보고 생각이나 느낌 말하기 | <ul style="list-style-type: none"> 국제적 환경 문제, 인구 문제 등을 다룬 설명문 읽기 국제적 이슈에 대한 자신의 의견을 밝히는 글 쓰기 |

* 2009 개정 교육과정의 학년군 구분에 따른 구성임.

〈표 9〉 중등 국어와 정체성 교육의 연계방안 예시

| 내용영역 | 중1, 2, 3학년 |
|-----------------|--|
| 1.1 개인적 정체성 | <ul style="list-style-type: none"> 특별한 경험을 기록한 글을 읽고 글쓴이의 경험에 비추어 자신의 삶을 성찰하기 자서전을 읽고 글쓴이의 삶을 시대 상황과 관련지어 이해하기 여러 가지 표현 방법을 활용하여 자신의 삶이 잘 드러나게 자서전 쓰기 진로 문제를 다룬 설명문을 읽고 자신의 진로를 탐색하는 글 쓰기 |
| 1.2 지역적 정체성 | <ul style="list-style-type: none"> 남한과 북한의 언어 차이 비교하기 지역 방언을 듣고 언어의 다양성과 소통의 의미 이해하기 독자의 요구와 관심사를 고려하여 학교나 지역 사회를 홍보하는 글 쓰기 |
| 2.1 국가적 정체성 | <ul style="list-style-type: none"> 관용 표현의 개념과 효과 이해하기 역사적 상황이 문학 작품에 어떻게 나타나는지 이해하기 우리나라의 전통적인 해학 문화를 이해하고 이를 재담에 활용하기 선언문을 읽고 사회·문화적 배경과 글쓴이의 관점 이해하기 국어의 음운 체계를 이해하기 한국 문학의 대표적인 고전 작품을 찾아 읽고 그 가치와 중요성 이해하기 통일의 당위성과 필요성을 논증하는 글 읽고 쓰기 |
| 2.2 다문화적 이해와 태도 | <ul style="list-style-type: none"> 시대적·사회적 배경, 문화적 전통 등을 고려하며 글의 의미 해석하기 문학 작품에 나오는 인물의 행동을 사회·문화적 상황과 관련지어 파악하기 영화나 연극을 보고 자신의 경험이나 시대적 상황과 관련짓기 인권 문제를 다룬 글 읽고 인권 문제에 대한 자신의 의견을 쓰기 |

| 내용영역 | 중1, 2, 3학년 |
|------------------|--|
| 2.3 우리나라의 국제적 위상 | <ul style="list-style-type: none"> • 한국어의 언어 문화적 특성과 가치 이해하기 • 우리나라의 문화 발전을 위한 현황과 개선 방안을 제시하는 글 쓰기 |
| 3.1 지구촌의 문화적 다양성 | <ul style="list-style-type: none"> • 언어의 규칙성, 사회성, 역사성, 기호성, 창조성 등을 이해하기 • 문학 작품에 나타난 사회·문화적 상황과 관련지어 창작 동기와 의도 파악하기 |
| 3.2 국제적 관점과 참여 | <ul style="list-style-type: none"> • 국제 사회의 정치, 경제를 다룬 설명문 읽기 • 국제 사회의 이슈를 해결하기 위한 방안 토의하기 |

* 2009 개정 교육과정의 학년군 구분에 따른 구성임.

〈표 8〉과 〈표 9〉는 본 연구에서 제시된 정체성 교육의 내용영역이 실제로 교과 교육과정과 연계될 수 있다는 점을 보여주고 있다. 다만, 이것은 어디까지나 예시이기 때문에, 교과 교육전문가들의 협의를 통하여 더욱 구체화될 수 있을 것이다. 사실 앞서 살펴본 설문조사의 결과는 일부 교과를 제외한 대부분의 국민공통기본교과들이 본 연구에서 구안한 정체성 교육의 내용영역들과 직·간접적으로 관련될 수 있다는 점을 보여주고 있다. 즉, 교과의 특성과 성격에 따라 차이는 있지만 많은 교과들이 다양한 측면에서 학습자들의 정체성 개발과 연관될 수 있고, 〈표 8〉과 〈표 9〉는 국어를 중심으로 그 연계 방안을 구체화하고 있는 것이다.

V. 논의 및 결론

지금까지 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성 교육의 내용요소를 구안하고, 이를 교과 교육과정과 연계하는 방안을 살펴보았다. 연구결과 대다수의 교사들이 정체성 교육을 교과 교육과정과 보다 체계적으로 연계할 필요성에 공감하고 있는 것으로 나타났다. 이와 함께 본 연구에서 개발한 정체성 교육의 내용영역과 교과별 연계 가능성을 조사한 결과, 국어와 도덕, 사회가 초·중등 교육 모두에서 가장 밀접히 연관되어 있는 것으로 나타났다. 이외에 실과는 개인적 정체성을 기르는 것과 연관성이 높은 것으로 나타났는데, 이는 교과의 특성상 학습자들의 직업 적성이나 진로지도와 밀접히 이어져 있기 때문일 것이다.

이러한 결과는 2007개정 교육과정의 교과별 교육과정과도 대체로 일치하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 구안된 정체성 교육의 내용영역을 중심으로 2007개정 교육과정을 분석해 본 결과, 도덕과에는 개인적·국가적 정체성에 대한 내용이, 사회과에는 지역적 정체성과 다문화적 이해, 글로벌 정체성에 대한 내용이 다수 반영되는 것으로 나타났기 때문이다. 국어 교육과정의 경우 말하기·읽기·듣기·쓰기와 같은 언어 기능 중심으로 구성되어 있지만, 다양한 학습소재

와 활동들을 통해 언어적 기능뿐만 아니라 학습자의 정체성 발달에도 공헌할 수 있을 것이다. 실제 앞서 살펴본 국어과의 반영 예시는 본 연구에서 제안한 정체성 교육의 내용영역이 실제 교과 교육과정 내용과 충분히 연계될 수 있다는 점을 보여주고 있다.

한편 음악, 미술, 영어의 경우 초등교사와 중등교사들 사이의 반응에 상당한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등교사들이 이들 교과와 정체성 교육의 연관성이 비교적 낮다고 보는 반면, 중등교사들은 이들 교과도 학습자들의 정체성을 기르는데 중요한 역할을 할 수 있다고 응답한 것이다. 그러나 앞서 언급했듯이, 이는 질문 방식에서 생긴 차이일 가능성이 높기 때문에 초등 음악이나 미술, 영어라고 해서 정체성 교육과 무관하다는 것을 의미하지는 않는다. 사실 음악이나 미술은 문화적인 측면에서 개인적·지역적·국가적 정체성 뿐만 아니라 글로벌·다문화적 이해를 높일 수 있는 중요한 교과이기 때문이다(김향정, 2010; 민경훈, 2009). 이는 영어의 경우도 마찬가지로, 다양한 지문 내용을 통해 학습자들이 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성을 기르는 데 도움을 줄 수 있을 것이다(성기완, 2007). 이렇게 보면, 정도의 차이는 있지만 국민공통기본교육과정의 거의 모든 교과들이 정체성 교육과 연관될 수 있는 것이다.

본 연구에서 제기하고 있는 주요 질문과 결과는 향후 미래 사회의 성원들에게 필요한 정체성 교육의 방향을 모색하는데 몇 가지 중요한 시사점을 주고 있다. 첫째, 급변하는 시대적 상황에 맞추어 정체성 교육의 새로운 방향과 모델을 탐색할 필요가 있을 것이다. 서론에서 살펴보았듯이, 지금까지의 정체성 교육은 배타적 성격이 강했으며, '우리'와 '그들'에 대한 이분법적 대립을 확대·재생산하는 경향이 있었다. 이에 따라 근대적인 의미에서 동일성은 우리와 다른, 우리를 끊임없이 위협하는 국경 밖의 타자를 필요로 해왔던 것이다(McCarthy & Dimitriads, 2000). 그러나 Nussbaum(1997)이 강조하고 있듯이, 글로벌·다문화되고 있는 시대를 살아갈 미래 성원들에게는 새로운 형태의 정체성이 요청되고 있다. 특히 정체성의 중층적 측면들, 즉 개인적·지역적·국가적·글로벌 정체성이 서로 모순되지 않고 포용과 이해가 확대되는 과정으로 만드는 것이 새로운 정체성 교육의 핵심적인 과제로 떠오르고 있다. 따라서 앞으로 정체성의 서로 다른 층위들이 분열하거나 대립하지 않고 조화롭게 공존하면서 인간성을 고양시키도록 할 수 있는 방안에 대한 적극적인 연구가 필요할 것이다.

둘째, 본 연구의 주요 결과는 2009 개정 교육과정을 포함하여 향후 교과 교육과정의 내용을 선정하는데 유용한 자료로 활용될 수 있을 것이다. 사실 그 중요성에도 불구하고, 학습자들의 정체성 개발이라는 측면에서 교과교육에 접근하려는 시도는 지금까지 충분한 주목을 받지 못했다. 이런 이유에서 정체성 교육의 여러 요소들이 교과 교육과정에 산재되어 있지만, 이들 요소들을 체계적으로 연계하거나 정체성 교육의 측면에서 교과 교육과정을 분석하는 연구들은 거의 없었던 것이다. 그러나 정체성의 개발은 학교 교육의 핵심적인 역할이며, 많은 나라들이 건전한 정체성의 개발을 국가 교육과정의 일차적인 목표로 강조하고 있기도 하다. 학생들은 교과교육을 통해 내용지식을 배우기도 하지만, 은연 중에 개인적·지역적·국가적 혹은 국제적 정체성을 기

르기도 하기 때문이다. 이 점에서 보면, 학습자들의 정체성 개발과 교과교육을 보다 체계적으로 연계할 필요가 있는데, 본 연구에서 제시한 정체성 교육의 체계와 설문조사 결과, 그리고 국어과 반영 예시들이 앞으로 진행될 연구를 위한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

마지막으로, 범교과적인 접근과 더불어 각각의 교과별로 진행되고 있는 정체성 교육의 실태에 대한 보다 심층적 연구가 필요할 것이다. 사실 지금까지 현대 사회에 적합한 정체성 교육의 방향이나 원리에 대한 논의들이 있어 왔지만, 교과교육과 접목되지 못함으로써 다소 추상적인 수준에 머물렀던 것이 사실이다. 또한 본 연구 역시 여러 교과들을 대상으로 하고 있기 때문에, 세부적인 내용요소 대신 대영역이나 중영역 수준에서 교과별 연관성을 파악할 수밖에 없었다. 따라서 향후 개별 교과를 중심으로 학습자들이 어떤 정체성을 어떤 과정을 통해 기르고 있는지, 글로벌·다문화 시대에 적합한 정체성을 개발하기 위해 해당 교과가 어떤 역할을 할 수 있으며, 이를 위해 어떤 교수학습 방법이 적합한지에 대한 보다 심층적인 연구가 활성화될 필요가 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강휘원(2006). 한국 다문화 사회의 형성 요인과 통합정책. **국가정책연구**, 20(2), 5-34.
- 교육과학기술부(2010). **다문화가정 자녀현황(2010년 초·중·고)**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육인적자원부(2006). **다문화가정 자녀 교육지원 대책**. 서울: 교육인적자원부.
- 권효숙(2003). 아동의 간문화적 경험과 적응교육의 재개념화. **한국초등교육**, 14(2), 401-422.
- 김미경(2010). 세계화, 세방화, 다문화: 아래로부터의 세계화를 위한 제안. **인문연구**, 59, 207-252.
- 김선미(2003). 중등 사회과교과서에 나타난 한중일 관계분석: 다문화교육의 관점에서. **사회과교육**, 42(1), 109-127.
- 김왕근(1999). 세계화와 다중 시민성 교육의 관계에 관한 연구. **시민교육연구**, 28, 45-68.
- 김용신(2008). 초등사회과 교육과정의 다문화 개념 분석. **사회과 교육**, 47(2), 5-22.
- 김은정(2010). 가정과교육에서의 개정 교육과정의 과제와 방향. **한국가정과교육학회지**, 22(2), 81-99.
- 김학회(2005). 세계지리에서 동남아시아 지역의 정형성에 대한 재조명. 미출간 박사학위논문. 서울대학교 사회교육과.
- 김향정(2010). 다문화 음악교육을 위한 중등 교수-학습 모형개발 및 적용방안. **음악교육연구**, 38, 203-239.
- 문미숙, 박창언(2009). 다문화 연구학교 교육과정 재구성 실태 분석. **초등교육연구**, 22(1), 363-386.
- 민경훈(2009). 다문화교육으로서 음악교육의 필요성과 역할. **예술교육연구**, 7(1), 93-111.
- 민용성, 최화숙(2009). 다문화 사회에 대응하는 학교 교육과정 개발 방향 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 9(3), 231-258.
- 박남수, 정수권, 서경석(2007). 초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발. **사회과교육연구**, 14(4), 213-240.
- 박상준(2008). 다문화사회의 시민성 육성을 위한 초등사회과 전통문화 교육과정의 구성 방향. **사회과교육**, 47(1), 29-53.
- 박지혜, 이성숙(2010). 실과 의생활 영역의 다문화 교육 프로그램 개발 및 적용. **한국실과교육학회지**, 23(2), 479-498.
- 박철희(2007). 다문화 교육 관점에 기초한 초등 사회·도덕 교과서 내용에 대한 비판적 고찰. **교육사회학연구**, 17(1), 109-129.
- 서태열(2004). 세계화, 국가 정체성, 그리고 지역정체성과 사회과교육. **사회과교육**, 43(4), 5-29.
- 설규주(2004). 세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향. **사회과교육**, 43(4), 31-54.

- 설동훈, 김윤태, 김현미, 윤홍식, 이해경, 임경택, 정기선, 주영수, 한건수(2005). **국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원 정책방안**. 서울: 보건복지부.
- 성기완(2007). 다문화교육과 영어교육의 연계 필요성 고찰 및 교과과정 모형연구. **글로벌영어교육 학회**, 12(1), 48-73.
- 소경희, 박창언, 정광순, 홍원표, 박민정(2011). **교과 교육과정 개정에 대한 국가·사회적 요구분석 및 반영방안 연구**. 2010 교육과학기술부 정책 연구 위탁과제 답신보고. 서울: 교육과학기술부.
- 우인혜(2008). 다문화 사회에 따른 한국어 교육의 동향과 과제. **새국어교육**, 79, 281-309.
- 이진영(2001). 한국의 민족 정체성과 통일을 위한 '열린 민족' 개념에 관한 연구. **통일연구**, 5(1).
- 장인실, 유영식(2010). 다문화 교육 모형과 교과서에 근거한 다문화 교육과정 개발 방법의 효과성 연구. **초등교육연구**, 23(1), 141-161.
- 정성아, 김아영, 강이화(2008). 교육과정 분석을 통한 국제이해교육의 비판적 고찰, **한국초등교육학회 학술대회**, 2008(1), 217-242.
- 정정희(2006). **결혼 이주여성 자녀교육 프로그램 개발과 교육지원 방안**. 경북대학교 연구보고서.
- 조영달, 박윤경, 성경희, 이소연, 박하나(2010). 학교 다문화교육의 실태 분석. **시민교육연구**, 42(1), 151-184.
- 조윤정(2006). **미래를 만드는 새로운 문화 새로운 상상력**. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 주재홍(2007). 세계사 교과서에서 주류 담론의 한계. **교육과정연구**, 25(2), 171-195.
- 추병완(2009). 초등 도덕과에서 다문화교육의 실천 방안. **초등도덕교육**, 31, 179-198.
- 한국관광공사(2009). **관광통계 2009**. 서울: 한국관광공사.
- British Department of Education (1999). *UK National curriculum*. Britain: British Department of Education.
- British Department for Education and Skills (2005). *Developing the global dimension in the school curriculum*. Britain: DfES.
- Curriculum Corporation (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian schools*. Australia: Australian Government.
- Gaudelli, W. (2001). Identity discourse: Problems, presuppositions, and educational practice. *International Journal of Sociology and Social Policy* 21(3), 60-81.
- Hanvey, R. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspective.
- Hong, W-P. & Halvorsen, A. (2010). Teaching Asia in US secondary school geography and global studies classrooms: Curriculum of Othering. *Journal of Curriculum Studies*. 42(3), 371-393.

- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Kniep, W. M. (1986). Defining global education by its content. *Social Education* 50(10), 437-466.
- McCarthy, C. & Dimitriads, G. (2000). Governmentality and the sociology of education: Media, educational policy and the politics of resentment. *British Journal of Education*, 21(2), 169-185.
- Merryfield, M. M. & White, C. (1996). Issues-Centered global education. In R. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues*(pp. 177-187). Washington D.C.: The National Council for the Social Studies.
- New Zealand Ministry of Education (2007). *The New Zealand Curriculum*. New Zealand: Ministry of Education.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. MA: Harvard University Press.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. NC: Duke University Press.
- Québec Ministère de l'Éducation (2001). *Québec education program: Preschool, elementary education*.
- Sassen, S. (1996). *Losing control? Sovereignty in an age of globalization*. New York: Columbia University Press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. E. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Sorrells, K. (2008). Crossing borders in the context of globalization. Paper presented at the annual meeting of the NCA 94th Annual Convention.
- Suárez-Orozco, M. M. (2005). Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 209-212.

· 논문접수 : 2011-09-01/ 수정본접수 : 2011-10-10/ 게재승인 : 2011-10-25

ABSTRACT

Constructing a Framework for Identity Development Education in the Multicultural and Global Age and Connecting it with Subject Areas Teaching

Won-Pyo Hong(Assistant Professor, Yonsei University)

The contemporary society requires a new approach to identity development education, as national, cultural and racial boundaries becoming more and more blurry. Based on document analysis and forums with experts, this study proposes a framework for identity development education which consists of three broad areas, seven categories and twenty content areas. To investigate the relationship of this model to the subject areas teaching, this study makes use of survey data from 2, 234 elementary and secondary teachers in Korea. Major findings show that Korean, social studies and civic education are the primary subjects involved in developing students' personal·national·global identity. It also turns out that practical sciences can contribute to developing students' personal identity with its emphasis on career development. In addition, music, arts and English education can also contribute to developing students' multicultural and global identities.

Key Words : content frameworks for identity development education, globalization, multicultural society

