

육과정의 재구성 위에서 요청되며 이를 실행하는 교사의 다문화적 감수성을 전제한다. 반면 국제이해교육은 유네스코 총회에서 1974년 선포된 ‘국제이해교육 권고안’에 따라 인민의 평등권, 평화유지, 인종차별금지 및 인권, 탈식민주의, 지속가능한 개발, 인류문화유산 보존 그리고 국제협력을 핵심주제로 설정하고 있으며 비판적 교수법에 따라 사회적 약자에 대한 연대감에 기초해서 진행할 것을 권고한다. 유네스코 아시아-태평양 국제이해교육원에서는 이러한 국제이해교육의 핵심 주제를 다섯 기둥으로 구체화하고 있는데 다문화, 세계화, 인권, 평화, 지속가능한 개발 등이 그것이다. 따라서 다문화교육과 국제이해교육은 유사성과 상이성을 현장에 맞춰 조정함으로써 궁극적으로 사회적 약자의 이해를 보다 더 반영할 필요가 있다.

주제어: 다문화교육, 국제이해교육

I. 서론

전세계적으로 다문화교육과 이주자의 문제는 사회문화적으로 핵심적인 정책주제가 되고 있다. 이미 자본과 인력의 급속한 이동은 국경을 초월하여 진행되고 있으며 새로운 환경으로의 이주와 정주과정에서 생기는 배제 exclusion와 융합 inclusion이 우리 모두가 직면한 문제이자 해결해야 할 당면과제이기도 하다.

한국 사회 역시 이러한 이주 흐름으로부터 자유롭지 못하다. 한국인이 해외로 이주해 나가기도 하지만(emigration), 동시에 최근 한국으로 수많은 이주민들이 유입하고 있다(immigration). 이에 따라 사회 전 부문에서 다문

화가 쟁점화되어 있고, 특히 교육을 통한 문제해결의 일환으로 다문화교육이 정책적으로 장려되고 있다. 이 과정에서 주로 선진국의 다문화교육 이론이 우리 사회에 소개되었다. 미국의 초기 이민사에서 유럽계 백인 위주의 문화혼합이론으로 논의되었던 용광로 melting pot 이론 및 샐러드 보울 Salad Bowl 이론을 넘어서 미국의 다문화교육(장인실, 2006)을 비롯하여 영국형 반인종차별적 융합 이론(강순원, 2008), 독일형 반편견 정치교육(정영근, 2006), 및 일본의 다문화공생 이론(한영혜, 2006) 등 우리보다 앞서 다문화를 경험한 국가에서 실시되는 다문화교육이론과 정책들이 소개되었다. 주지하다시피 선진국형 이민경로와 한국의 이민사는 매우 다르다. 각국의 다문화교육은 각국의 역사적 경로의 상이성만큼 그 지향점 역시 다양하다. 선진국형 다문화교육이 우리가 참조할 준거 틀은 되나 우리의 다문화교육 모형과 지향성은 우리 사회의 역사적, 사회적 맥락을 반영한다.

따라서 우리가 지향해야 할 다문화교육 방향은 이주에 관한 세계사적 관점과 지역적 관점을 종합적으로 고찰하여 이주사의 보편성과 우리의 특수성을 조화시킨 맥락에서 논의할 수 있다. 특히 경쟁적 개념으로 거론되는 국제이해교육¹과의 통합은 이제 세계적 동향이기도 하다. 이에 본고에서는 한국보다 먼저 다문화사회를 경험하면서 다문화교육에 대해 논의하고 정책화하였던 미국, 영국, 독일 그리고 일본에서의 다문화교육 경향을 고찰하여 관련 주제와 교수방법론상의 유사성과 상이성을 국제이해교육과 관

1 국제이해교육은 개인의 기본적 자유에 대한 존중과 인권 그리고 국가 간의 상호호혜 정신을 바탕으로 평화로운 국제질서가 국가 간의 협력적 관계에 터해 증진될 수 있도록 하기 위한 교육적 활동의 총칭으로 개념화할 수 있다(강순원, 2000). 이주의 흐름이 가져온 이주민 문제는 근본적으로 국가간의 우호주의를 근간으로 하는 국제이해교육적 맥락에서 인식될 때 배제에서 융합으로의(from exclusion to inclusion) 전환이 개인적 수준에서나 국가적 수준에서 가능할 것이다.

련시켜 비교, 검토해봄으로써 우리나라 다문화교육에 대한 시사점을 국제 이해교육의 보편적 맥락에서 도출해보고자 한다.

II. 다문화 교육의 등장과 각국의 흐름

다문화교육이란 상호의존적인 다원주의적 세계에서 균형감 있게 살아가기 위해 요구되는 지식, 기술, 태도를 배양시키는 교육으로, 다문화적 사회에서 자신의 문화에 대한 정체성을 가지고 타문화에 대한 개방적이고 상호 이해적인 태도를 길러줌으로써 이주로 인하여 주류집단의 다수자문화에 소수인종집단의 언어와 문화가 합류하면서 이질성을 경험하게 됨에 따라 노정되는 사회문화적 갈등해결을 위한, 모두를 위한 문화 간 상호이해교육이다(OECD, 1989; Palmer, 1991). 이러한 인종적 혼합은 각국의 이주 역사의 성격에 따라 다르고 다문화교육의 방향 역시 이러한 흐름을 반영한다.

다문화교육에 대한 논의는 미국, 캐나다, 호주, 그리고 유럽의 영국, 프랑스, 독일 등과 같이 이주민이 국가형성의 주요 동력이 되었거나 혹은 식민지화의 결과 구 피식민지 인구들의 유입으로 인하여 다양한 인종이 섞여 살아가고 있는 국가들에서 시작하였다. 제2차 세계대전 이후 식민지교육을 이수하였던 아시아인들과 아프리카인들이 더 나은 삶의 기회를 찾아 자신들의 식민지통치 국가였던 영국 및 프랑스와 같은 유럽국가로 이주하였고, 독일에는 경제성장에 필요한 이주노동력을 충원하는 과정에서 엄청난 수의 이주민이 유입되었다. 미국의 경우, 유럽인들이 이주를 시작하면서 인디언 원주민들을 제거하고 그 대신 아프리카에서 데려온 흑인노예로 정주 초기 필요한 노동력을 대체하였으며 이후 이들은 유럽, 아시아, 남미 등

지에서 자신들의 경제적 지위 개선을 위해 이민 온 자발적 이주민들과 함께 살게 되었다. 캐나다와 호주 역시 비슷한 과정으로 원주민들의 학살 위에 유럽 이주민들이 소위 신생국가를 세웠고 이후 아시아를 비롯한 인근 대륙에서 많은 이주민들이 모여 혼합국가를 형성하게 되었다. 이들 국가의 공통점은 유럽 중심Eurocentric적이며 백인 중심인 사회에 백인과 그 외 다양한 인종들이 살아가고 있다는 것이다(Gundara, 2000; Banks, 2004). 반면 일본이나 한국같이 자국 내 특수한 인구층의 부족분을 보충하려는 입장에서 유입한 이주민이 소위 단일민족사회에 함께 살게 되는 다문화적 사회가 있다.

이렇게 볼 때 크게 이주민으로 국가형성을 이룩한 미국형, 식민지화의 귀결로서 다수의 구 식민지인들이 주요 이주민 흐름을 구성하는 영국형, 전후 경제성장에 필요한 산업인력 충원의 목적에 따라 합법적으로 해외노동인력을 수입한 독일형, 그리고 단일민족문화 사회에 이문화적 융합의 형태로 자리 잡은 일본형, 이렇게 네 가지로 다문화사회 유형을 분류해 볼 수 있다. 따라서 이들 국가에서 주류문화와 비주류 소수집단 문화, 다수majority와 소수minority 민족 혹은 인종의 구분은 역사적으로 형성된 사회구성체적 특성에 인종과 문화적 변수가 더해져서 형성되었고, 다문화사회에서의 다문화교육multicultural education 혹은 문화 간 이해교육intercultural education² 역시 이러한 맥락에서 유래하였다고 할 수 있다.

2 미국과 캐나다, 호주 등에서는 다양한 문화가 공존한다는 의미에서 주로 소수자들을 대상으로 하는 개념의 '다문화교육multicultural education'을 사용하는 반면, 유럽(영국 포함)에서는 식민지하에서 식민지모국에서 파송된 선교사들이 원주민들과의 문화적 상호작용에 초점을 두고 근본적으로 동화주의적 입장에서 사용한 문화 간 상호이해교육 혹은 상호문화 교육이라고 번역되는 문화 간 교육intercultural education을 사용한다(OECD, 1989:27-30). 한국에서는 미국 학계의 영향으로 통상적으로 다문화교육을 사용하고 있다. 그러므로 본고에서는 양 개념 모두 문화 간 대화를 장려하고, 평등과 정의 개념을 공동으로 사용하고 있는 이

1. 미국

미국사회에서 인종은 사회에서 일어나는 불평등의 주요인이다(Ladson-Billings, Tate & William, 2006; Ogbu, 1997). 미국은 유럽과 다르게 이주민들이 본래부터 아메리카 대륙에서 살고 있었던 원주민들을 제거하고 그 위에 새롭게 유럽형 국가를 형상화해 만든 나라이다. 영국과 서유럽에서 처음으로 미 대륙에 자리 잡은, 소위 구 이주민old-immigrants들은 그들의 앵글로 색슨Anglo-Saxon 문화를 미국문화로 정착시켰고 그들의 언어인 영어를 중심 언어가 되게 하였다(Banks, 2004). 이렇게 정착된 북서유럽 중심의 사회에 노예로 팔려 들어온 흑인은 물론이며, 이후 유대인, 아시아인 등을 비롯한 세계 각지에서 다양한 인종의 이주민들이 들어오게 되었다. 이렇듯 원주민 사회를 ‘점령’하고 유럽계 백인 이주자들에 의해 유럽 문화와 그들의 언어인 영어가 미국사회를 새롭게 건설하는 데 중심이 되었다.

미국의 백인위주·유럽중심문화에 결정적으로 변화를 가져오게 하는 사건은 흑인 차별 철폐 운동으로 비쳐지는 민권운동civil rights movement이다. 흑인노예노동이 유입된 이래 미국 안에서 흑인은 인종차별의 표적이었다. 흑인사회와 백인사회로 확연히 나누어진 미국 사회에서 피부색이 검은 사람은 기본적으로 열등하다는 편견과 함께 미국에서 피부색은 개인의 사회적 신분의 표상이었다. 남북전쟁 이후 노예제도가 철폐되고 헌법에는 모두에게 평등한 기회를 보장한다고 했지만 실제로 개인의 능력과는 별개로 피부색에 의한 기회의 불평등은 만연했다. ‘기회는 주지만 분리한다separate but equal’는 인종차별주의가 사회적으로 만연한 상태에서 1960

년대 민권운동은 ‘다르지만 동등하다different but equal’는 인식전환을 가능하게 하였다(Brubacher, 1999: 55). 1963년 노예해방 100주년에 즈음하여 시민권을 위한 비폭력 저항운동을 전개하면서 이들은 특히 교육에서의 인종차별 철폐를 강력하게 주장하였다. 이렇게 시작된 민권운동의 결과, 1964년 공민권법the Civil Rights Act과 1965년에 이민 개혁 법안The immigration Reform Act이 채택되었다. 이에 따라 남아메리카에서 히스패닉들과 아시아인들이 미국에 대거 들어오기 시작했다. 도시별로 이주민구의 편차는 있으나, Los Angeles의 경우 이미 1960년 당시 총 인구 중 9명 당 한 명이 히스패닉이고, 백 명 당 한 사람이 아시아인이었으며, 향후 10년 이내에 총인구의 3분의 1이 히스패닉이고 10%가 아시아인이 될 것이라고 예측했었다(OECD, 1989: 27). 총 인구분포 상으로도 이주민구는 현저하게 증가하고 있고, 미국 인구 조사국US Census Bureau은 2050년에 가면 유색인종이 미국 인종의 47퍼센트를 차지하게 될 것이라고 예측했다.

이렇게 다양한 서로 다른 인종들이 섞인 미국사회는 들어가는 다양한 인종들의 미국사회로의 정상적인 편입현상을 설명하기 위해 용광로melting pot 이론, 샐러드 보울 이론, 문화적 모자이크 이론 등을 발전시켰다(김현덕, 2007; 장인실, 2006; 양영자, 2007). 그러나 당시 동화주의적 합류이론이 흑인을 포함한 소수집단도 미국사회에 합류할 수 있다는 의미에서 진보적이었다라고 할 수 있었음에도 불구하고, 변화된 사회에서의 다양성을 수용해야 한다는 민주주의 원리에 반한다는 지적과 함께, 보다 근본적으로 인종에 의한 사회차별을 낳는다는 비판에 직면하게 되었다. 미국사회에서 인종의 차이는 곧 언어와 문화의 차이를 의미하며 궁극적으로 사회구조적인 폭력화의 문제를 초래한다. 예를 들어, 영어가 모국어가 아니거나 북서부 유럽에 기원한 문화를 가지고 있지 않은 가정의 아이들—보통, 아프리카계

테올로기적이며 윤리적인 차원을 함의한다는 의미에서 intercultural education이라고 되어 있더라도, 본고에서는 다문화교육으로 통일해서 사용하도록 하겠다.

학생들, 라틴계 학생들—이 학업에 있어서 낮은 성취도를 보이고 중퇴 및 퇴학을 하는 경향이 두드러지게 나타나고 있으며, 심지어 언어와 문화가 다르다는 이유로 특수교육 대상이 되기도 한다(Arzuabiaga, Artiles, King, and Harries-Murri, 2008; Daniel, 1998; Hosp & Reschly, 2003; Townsend, 2000; Zirkel, 2008), 이러한 경향은 이들이 인종과 문화의 차이로 인해 미국 사회의 일원으로서 자유와 권리, 의무를 다하지 못 하는 상황을 가져왔다.

이러한 상황에서 다문화교육 운동은 소수민족 문화기술연구와 함께 인종차별적 미국 사회에 필요한 변혁적 지식(transformative knowledge)³을 구성하는 비판적 교육과정을 논의하게 되었다(Banks, 2004). 이런 노력과 함께 다문화교육 맥락에서 비판적 인종차별(주의)교육(Ladson-Billings, 2004) 및 반편견 교육(Mohanty, 1997; Gordon, 2000)이 논의되었다. 뿐만 아니라, 미국 사회에서 백인으로 누리는 특권에 대한 비판적 인식으로 다문화교육은 모두를 위한 교육이며, 주류문화에 대한 도전이라는 정의와 함께, 백인들의 의식을 깨우치기 위한 비판과 대안적 융합교육과정(inclusive curriculum) 모형에 대한 논의도 진행되어왔다(Banks, 2008; Leonardo, 2004; McIntosh, 2000).

뱅크스(Banks, 2008)에 의하면, 현재 미국의 다문화교육연구는 민족연구로 나타나는 1단계, 다민족교육의 2단계, 여성 및 장애인 등과 같이 사회적 약자들이 공통적으로 다른 계층으로 학교에서 인식되는 3단계, 그리고 인종, 계층, 민족, 성별 등 모든 사회적 차별요인과 관련한 이론, 연구, 교육 등

이 종합적으로 실행되는 4단계를 거쳐 발전해오고 있다고 한다. 그 결과 소수자 대상의 분리주의적 다문화교육이 아닌 모두를 포괄하는 융합적, 다학문적, 다차원적 다문화교육을 지향하고 있다. 이러한 맥락에서 다문화교육 정책들이 연방정부, 주정부를 비롯한 교사단체 등에서 제안되어 실행되고 있다. 하지만 이전의 보수적인 부시정권이 추구했던 ‘No Child Left Behind(NCLB)’ 정책은 문화적 상대성에 근거한 것이라기보다는 모든 아동들의 수학능력을 높이기 위한 표준문화 지향적인 것으로써, 비영어권 다문화 가정의 자녀들이 겪고 있는 문화적 권리가 외면되었다는 점에서 오히려 변혁적 다문화교육에는 역행하고 있었다(Kane & Staiger, 2003). 따라서 향후 미국의 다문화교육은 표준문화 지향적인 분리주의적 교육환경을 넘어서서, 문화적 상대성에 입각한 정의로운 학습 환경을 사회적 기회보장과 함께 모두에게 열어주는 것이 필요하다.

2. 유럽국가

유럽은 다양한 국가와 인종이 각기 다른 역사를 가지고 있다. 서부, 동부, 북부 유럽이 모두 다른 문화를 가지고 있고, 또 다른 언어를 사용하고 있다. 이런 다양성 위에서 1957년 결성된 유럽공동체의 새로운 이름으로 1993년 유럽연합(EU)이 등장하였다. 유럽연합의 결성으로 유럽 각국 사이의 교류는 활발해졌고, 다른 민족과 인종들 사이의 상호작용과 연대는 중요한 이슈로 등장하였다. 이에 따라 유럽연합의 과제는 국가적 · 민족적 전통 강화와 유럽 정체성 개발의 조화를 이루는 것이다(김희경, 2009; Flouris, 1998).

이에 대한 논의와 함께 유럽에서 대두되는 하나의 문제는 새로운 이주민들의 증가이다(Singh, 1997). 베를린 장벽의 붕괴로 상징되는 공산주의권의 몰락은 유럽에 긍정적으로만 작용하지 않았다. 베를린 장벽 붕괴 이후 구

3 사회적 소외 집단 출신의 학자와 연구자들이 만들어 낸 사회변혁적 지식으로 현 상태와 지배집단의 패러다임에 도전하는 지식이다. 주변화된 학자 집단에서 나온 이 지식은 현재의 정치, 경제, 그리고 교육에 대해 논쟁을 하며 근본적인 변화와 개혁을 요구한다(Banks, 2004).

소련 연방에 속해 있던 수많은 동유럽 국가들이 분리·독립하였고, 이로 인해 문화, 종교 그리고 민족주의에 기반한 인종 갈등이 폭발되었다. 체코와 슬로바키아가 나뉘어졌고, 루마니아와 슬로바키아 등지에 살고 있는 소수민족 헝가리인들의 민족주의도 부각되었다. 코소보 사태와 보스니아전쟁으로 알려진 구 유고슬라비아 지역에서 일어난 인종청소ethnic cleansing는 종교 간의 갈등으로까지 비쳐지면서 20만 명 이상이 죽고 230만여 명이 난민으로 내몰리는 등 엄청난 인적, 물적, 문화적 피해를 낳았다. 이로 인해 발생한 수많은 난민들과 망명자들은 이웃국가인 프랑스나 독일 등으로 퍼져나가기 시작했고, 동유럽 난민의 이동은 유럽 내 다양한 문제들을 야기하였다. 그 결과 최근 유럽에는 인종주의와 외국인 혐오증xenophobia이 가진 자(the haves)와 갖지 못한 자(the have-nots) 사이의 극한 대립이라는 다양한 형태로 다시 일고 있다(Giddens, 2006: 518-522). 이렇듯 유럽이 당면한 새로운 상황에서 국가 간의 이해 그리고 새로운 유럽인 정체성의 형성을 위한 다문화교육은 정의롭고 평화롭게 해결해야 할 공통주제가 되었다.

특히 영국과 독일은 전후 이주민의 유입송출이 가장 많은 유럽국가로 식민지적 유제가 전후 이주문제로 귀착되고 또한 전후 산업화에서 요구되는 인력을 이주민의 유입으로 해결하고자 하였다는 점에서 우리나라에 주는 직접적인 시사점이 많다.

1) 영국

영국 역시 미국과 마찬가지로, ‘영어’ 사용과 ‘백인이 주류’인 사회라는 공통점을 가지고 있다. 영국에서의 다문화교육 역시 영어를 사용하는, 백인주류의, 유럽중심의 문화로부터 배제되는 인종차별적 사회문제에 대한 반성의 결과라고 할 수 있다.

영국에는 식민주의의 종식과 함께 영국이 지배했던 수많은 나라들, 특히 영국령 아프리카, 인도와 파키스탄 등지에서 많은 이주민들이 들어와 이미 영국에 정착하였다. 게다가 1950년대 영국은 사회적으로 필요한 노동력을 해외로부터 유치하고자 하였는데 이 과정에서 유럽보다는 영연방 내 commonwealth countries의 구 피식민지 국가에서 엄청난 수의 이주민이 몰려왔다. 비유럽권의, 비기독교계, 비백인 이주자의 증가는 백인 위주의 영어사용자 중심의 주류사회를 혼란에 빠뜨렸고 급기야 처칠 수상이 “영국이 직면한 가장 중요한 문제는 이민이며, 영국은 잡동사니 사회magpie society가 될 것이다.”라는 우려를 남게 하였다. 일례로 Bradford의 경우, 지역노동에 필요한 노동력의 대다수가 파키스탄에서 왔다. 지역 내 초등학교 학력아동 중 아시안계가 10%를 넘자 지역교육청local education authority은 10%를 초과하는 아시안계 아동들은 버스를 타고 주변학교로 통학할 것을 권고하였는데 그 수가 1979년에 이르자 33%까지 증가하였다(OECD, 1989). 당시 글라스고우를 비롯한 산업도시 대부분이 이러한 인종적 혼합에 직면하였으며, 전국적으로는 1979년에 3.7%, 1991년에 5.5%, 그리고 2001년에 7.9%를 차지하기에 이르렀다(Office for National Statistics, 2001). 그 결과 대영제국 형성의 역사적 과정 속의 민족적 다양성⁴과 세계대전 후 늘어난 이전 식민지 국가로부터 유입해 들어온 이주민들에 대한 배타성⁵이

4 대영제국은 잉글랜드, 웨일즈, 스코틀랜드, 북아일랜드 등으로 구성된 연합왕국이다. 이 과정에서 민족 간 갈등이 내부적으로 깊이 침투되어 있다.

5 영국 사회는 역사적으로 매우 다양성이 공존하는 사회였다. 켈트어, 아이슬란드어, 독일어, 불어 그리고 플라망어 등의 언어가 영국언어에 기본이 되었고, 현대에 아프리카나 아시아 카리브인들의 언어가 들어오면서 다양화는 더 심화되었다. 종교에 있어서도 다종교의 역사를 가지고 있었다. 가톨릭, 장로교, 감리교, 유대교 등의 소수 종교 외에 이슬람교, 힌두교 등이 늘어났다. 특히 영국에서 인종주의와 외국인 혐오증은 유대인, 켈트 족 등을 포함하여 퇴폐적 집단으로 보는 집시라고 불리는 이들에 대한 차별에서 두드러지게 나타났다(Gundara, 2000: 24).

터해지면서, 영국에서는 피부색의 차이로 유색인종people with colour이 분리되는 인종주의에 교육이 노골적으로 노출되었다(Singh, 1997).

영국에서는 아프리카에서 온 흑인을 비롯하여 인도와 파키스탄 등 영국의 식민 지배를 받았던 남아시아 국가에서 온 유색인종들을 흑인the black⁶에 포함하고 있다(Gundara, 2000). 다수의 흑인 공동체 다른 한편에, 남미 카리브계 사람들이 정착하여 살고 있으며, 그 외 상당히 거대한 규모의 중국인을 포함한 아시아계 민족공동체가 형성되어 있다. 흑인으로 구분된 사람들과 또 다른 피부색을 가진 유색인종집단이 영국사회에 증가하고 있는 가운데, 많은 소수집단출신 아이들이 영국 학교에서 교육을 받고 있다.

기독교가 국교인 영국사회에서 구 피식민지에서 온 유색인종들은 그들과 다른 피부색뿐만 아니라 그들과 다른 문화와 종교를 함께 가지고 들어왔다. 기독교 국가였던 영국이 다종교사회로 진입한 것이다. 그 결과 국가 교육과정national curriculum의 일부인 종교교과의 기독교중심성이 흔들리기 시작했다. 영국 중심의 세계사 역시 위협을 받았다. 언어적 다원화에 대한 시대적 요구수준도 높아졌다. 궁극적으로 나는 누구인가, 라는 자신의 시민적, 실존적 정체성의 문제가 제기되었다. 백인이 아닌 인종에 대한 차별은 이들이 지속적으로 사회 내에서 배제되는 결과를 가져왔고, 영국에서 태어나고 자라지만 인종이 다른 아이들은 정체성의 혼란을 경험하였다. 또한 언어와 문화의 차이로 영어가 어려운 많은 유색인종 아이들은 학교에서 낮은 학업 성취도를 보여주고 있다(Sewell, 2004; Youdell, 2004). 이로 인한 유색인종 집단에 대한 사회적 차별이 심각한 인권 침해를 낳는다는 비판이

6 영국에서 인도, 파키스탄, 방글라데시 등 전 식민지국가 출신 인종들을 아시아계로 구분하지 않고, 피부색을 기준으로 이들을 흑인으로 구분한다. 이에 따라 영국에서 아시아계의 의미는 일반적으로 황인종 국가인 중국, 한국, 일본 등을 뜻한다.

일었고(Osler & Starkey, 2005), 인종차별로 인한 사회적 폭력을 우려하는 목소리가 일기 시작하였다(Davies, 2008).

1985년 영국정부는 ‘소수인종집단 어린이의 교육The Education of Children from Ethnic Minority Groups’이라는 정부보고서The Swann Report를 다문화교육지침으로 발표하였다(OECD, 1989: 38-40). 여기서 중요한 세 가지 지침은 ①모든 어린이들의 학력수준을 향상할 것 ②소수인종집단 어린이들도 똑같은 교육기회를 보장받을 것 ③관용과 인종적 조화를 견지할 수 있도록 모든 어린이들이 영국의 인종적 다양성을 인식할 수 있게 한다는 것이다. 이러한 문제들에 대한 인식과 반성을 바탕으로 영국에서는 문화 간 교육을 전개해왔는데, 1960년대 중반까지는 동화주의적 접근으로 소수자들의 사회적 적응을 돕는 교육을 지향했었고, 이후 1990년대 초까지는 소수집단의 정체성에 근거한 다문화교육으로, 그리고 현재는 시민교육과 반인종차별적 교육의 맥락에서 소수자뿐만 아니라 다수자의 소수자 이해 교육까지를 포괄하는 모두를 위한 융합교육inclusive education⁷이 논의되어지고 있다.

다른 국가와는 달리 영국은 소수자minority라는 용어와 이민자migrants라는 용어를 지속적으로 사용해왔다. 백색 영국인 중심의 기독교문화를 주

7 “융합교육은 공평함, 사회정의, 참여 등을 추구하는 것과 관계되어 있다. 이것은 차별과 억압 등 모든 형태의 방해물을 제거하는 것에 관한 것이고, 또 이것은 모든 학습자의 웰빙에 관한 것이다.” (Barton, 2000) 이 교육 철학에 근거하여 영국 노동당 정부는 사회적 약자들이 기존 교육에서 배제되지 않도록 하는 교육정책을 지향하고 있다. 융합교육은 모든 학생들이 어떤 영역에서든 그들의 약점 또는 강점에 상관없이 학교공동체의 일원이 되는 것을 뜻하는 것으로, 모든 어린이, 청소년 그리고 어른, 특히 사회의 비주류와 배제되기 쉬운 사람으로 여겨지는 이들의 학습요구를 위한 개발적인 접근이다. 따라서 오슬러와 스타키(Osler & Starkey, 2005)는 이런 맥락에서 인권과 주류집단의 반인종주의의 개발, 그리고 시민권 실천을 강조하며, 사회에 ‘속함belonging’을 느끼는 전세계적 시민권Cosmopolitan citizenship을 강조하고 있다.

류적 정체성의 근간으로 하여 발전해온 영국 다문화교육은 크게 두 가지 주제에 직면해 있다. 첫째, 백인 주류사회에서 영국인 정체성을 가지지 못하는 이들 사회적 소수자들의 사회문화적 장애를 어떻게 극복할 것인가 하는 문제와, 둘째 이민자들로 표현되는 유색인종들에 대한 인종차별을 비판하는 반인종차별적 저항이 그것이다(Troyna, 1993).

영국에서 인종차별의 문제는 더 이상 학교 밖의 문제가 아니었다. 학교 안에서 함께 생활하는 아이들의 일상의 문제였고, 결국 영국 미래를 좌우하는 심각한 사회문제가 되었다. 다문화교육으로 대표되는 교육적 다원주의는 유럽연합이 지향하는 방향이기도 하고, 영국도 더 이상 피할 수 없는 교육적, 사회적 현상이 되었다. 이에 따라 보수당이 주도하던 영국에서는 중앙정부가 직접 움직이기보다는 지방분권화된 교육제도에 따라 지역의 욕구에 순응하는 형태로 문제를 키우지 않으면서 실용적으로 접근하는 방식을 취한다(OECD, 1989)고 하였다면, 노동당이 주도하는 현재 영국 정부는 융합적 교육정책 기조에 따라 반차별적 교육기조를 분명히 하며 국가교육과정에 융합적 교육원칙을 견지하고 있다. 융합적 교육원칙이란 주변화 marginalization와 배제 exclusion로 인해 취약해진 모든 사회적 약자층의 어린이·청소년들이 그들이 일상에서 부딪히는 불의 injustice와 불편부당함 disadvantages을 모두가 인식하게 함으로써 참여적이고 공평한 교육을 모두가 함께 누리게 해야 한다는 보편적인 반편견·반차별·평화·인권교육을 말한다. 오늘날 융합교육원칙은 2015년까지 유네스코가 지향하는 ‘모두를 위한 교육 education for all’의 기본 철학으로 작용하고 있다(UNESCO, 2008).

2) 독일

독일의 다문화교육은 구 서독 정부의 이주민 정책과 밀접하게 관련되어 있다. 제2차 세계대전 후 서독에서는 이주의 역사가 곧 독일의 역사라고 할 정도로 이주민의 비율이 상당히 높았다. 그럼에도 불구하고 서독은 순혈주의적 단일국가 원칙을 고수하며(이종하, 2006) 스스로 자국을 이주민 국가로 보지 않았지만, 법적으로 서독은 난민들과 노동 이주민들을 환영하였다.

제2차 세계대전 후 동서독 모두 나치즘으로 상징되던 민족주의적 특성을 불식하기 위하여 자민족중심적인 정책을 지지하지 않았다. 1960년대 들어 전후 경제성장 동력을 회복한 서독은 부족한 노동력을 보충하기 위하여 해외로부터 이주노동자를 들여왔다. 1960년대 초반에는 주로 이탈리아에서 충원하였지만 후반기로 가면서 대대적인 터키 이주민들이 유입됨에 따라 오늘날 터키인은 독일 내 최대 소수집단 민족이 되었다. 이후 한국으로부터 대대적인 광부와 간호사들을 모집하였고 1975년 이후 베트남 보트 피플이 난민으로 들어오면서, 서독은 경제성장 국면에서 유입된 다양한 이주민들이 비교적 차별받지 않고 공존할 수 있었던 유럽 국가였다. 하지만 1989년 독일통일 후, 민족주의 성향이 강화되면서 극우 집단과 파시스트적 폭력이 증가하였고, 수많은 난민들이 이 폭력에 의해 희생되었다. 인종차별주의와 외국인 혐오증이 백인주의를 근간으로 일기 시작하였다. 인종차별주의에 의해 유색인 거주지역은 게토화되었고(Bark & Fuller, 2008), 신나치주의자들에 의해 유대인 공동묘지가 파괴되었으며, 소수민족집단 사람들에 대한 공격과 배척 등 인종차별적 폭력이 일상화되었다.

인종차별적 폭력이 일상화되어감에도 불구하고, 이주비율은 계속 늘어나 2005년 현재 총 인구 중 18.6%가 이주민이며 그 비율은 연령이 낮아

질수록 더욱 높다. 이에 따라 독일은 2005년 이민법을 개정하여 공식적으로 독일을 이민국가로 선포하게 되었다. 특히 학력아동인 16세 이하의 경우 그 비율은 더욱 높아 2005년 당시 해당연령 총인구의 29.5%에 이르게 된다. 그렇게 되자 이주아동들의 전반적인 낮은 학력, 사회적 부적응, 및 사회적 배제현상 등이 국가적으로 엄청난 재난을 불러올 수 있다는 판단 하에 대대적으로 다문화교육정책을 수정하게 된다(이재분, 2008). 특히 교육 전반과 직업교육에서 교육불평등의 한 요소로 이주 배경이 작용한다는 연구결과에 따라 독일 민주주의의 근간을 위협하는 기존의 다문화교육정책을 보편적 민주주의 이념으로 전환하지 않을 수 없었다.

1960년대 이후부터 이주민들이 늘어난 서독에서는 이주민들로 하여금 제2외국어로서 독일어(German as a Second Language, GSL)를 배우고 독일 문화에 적응시키는 데 초점을 맞추어 동화주의적 관점에서 소수자 대상의 적응교육을 실행하였다. 그러나 유럽 내 문화 간 교육 패러다임의 변화와 함께, 서독에서도 동화주의적 이주민교육은 현시대에 맞지 않는다고 여겨지게 되자 이에 따라 1980년대부터 다문화 교육에 대한 논의를 시작하였다. 특히 통독 후 독일 내 시민사회운동의 발전에 따른 세계 상호의존적 관점이 이주민정책에 반영되고 동구권의 붕괴로 인한 동유럽 난민들의 문제에 봉착하게 되면서 독일에서의 다문화교육은 세계 교육(Global education)의 맥락에서 보다 보편적인 개념으로 이해되어 정책화되고 있다(Luchtenberg, 1998).

독일에서의 다문화 교육은 두 가지 접근으로 이해된다. 하나는 이주의 결과 비백인에 대한 배척과 편견을 불식시키기 위한 반인종차별주의 교육과 연결되는 갈등해결 중심의 접근이며, 다른 하나는 모든 학생들(독일학생과 이주민 학생들)이 한 교실에 있고; 모든 학생들은 다른 사람의 경험, 지식

그리고 가치를 배울 수 있어야 하며; 독일어를 제 2외국어로 배우는 것을 포함하여, 모든 학생들은 서로에게 필요한 것에 도움을 줘야 한다는 가치에 입각하여 참여적 상호학습에 초점을 맞춘 접근이다(Luchtenberg, 1998). 반인종차별주의적 갈등해결 접근이나 참여적 상호학습은 유럽연합이 공동으로 추구하는 융합적 교육을 지향하고 있다. 이러한 맥락에서 이주민교육에 뿌리를 둔 독일의 다문화교육은 사회문화적 다양성과 언어의 상이성을 바탕으로 세계관적 차이의 보편성을 이해하고 활용할 수 있는 능력을 길러주는 일반 교육의 속성을 지닌 시민교육으로, 사회학습에 속하는 관용, 갈등해결 능력, 감정이입 능력과 문화적 차이의 이해, 역사와 사회적 현실에 대한 다양한 관점 파악 그리고 인종과 문화적 차별 극복을 위한 정치교육 등을 포함한다(정영근, 2006).

3. 일본

일본사회에는 일본문화와 전통에 기반한 순수 일본혈통의 일본인들이 주류를 이루면서 다양한 소수 민족들이 공존하고 있다. 오래전부터 오키나와인이 독립적으로 살고 있었으며, 아이누인들이 홋카이도를 중심으로 살고 있었다. 그럼에도 일본은 순수 혈통의 단일민족사회로 자국을 바라보고 있다.

일반적으로 이해하는 일본사회는 황인종으로 구성된 일본인들과 일본 문화와 전통이 확실한 단일민족 사회였다. 이러한 단일민족사회에 이주민들이 들어와 공존하고 있는데 이들을 일본에서는 올드커머old comer와 뉴커머new comer로 구분하고 있다. 전자는 2차 세계대전 이전부터 일본에 거주하고 있던 외국인들로, 주로 구 식민국가 한국(조선)에서 온 이들이다. 식민지하 황국신민으로 강요당해 일본국민으로 살아가야만 했던 올드커머

들은 본국이 일본식민지로부터 해방되면서 본래의 자기민족을 되찾기 위한 민족운동에 매진한 결과, 일본국민이 아닌 외국인으로 그 사회적 지위가 전락하게 된다. 현재 일본에서 태어나 교육받고 직장을 가지고 있지만 일본에 귀화하기를 거부한 재일 한국인(조선인) 3세 혹은 4세들은 특별영주권을 가지고 외국인이 아닌 외국인으로 차별적 삶을 살아가고 있다(박일, 2005). 반면, 뉴커머는 일본인의 피를 물려받은 외국인이나 일본인의 배우자로 일본으로 귀화한 혼혈인들인데 그 대표적 집단이 중국인과 브라질인이다. 그 외 1980년대 이후 일본에 들어온 뉴커머는 난민, 외국인노동자, 일본계 중국잔류고아, 일본계 브라질인, 국제결혼 이주여성 등 입국배경이 다양하고, 가족형태와 생활형태도 다양하여 이들을 한 마디로 특징짓기는 어렵다. 한영혜(2006)는 일본 외국인 범주를 크게 세 가지로 나누었는데, “첫째, 일본인의 피를 물려받은 재일외국인 집단(중국귀국자, 일본계인 브라질인); 둘째, 외국인이었다가 일본인 국적을 취득하여 ‘일본인’이 된 사람들(모계법 개정 후, 모계로 일본 국적을 취득한 사람들); 셋째, 외국인이지만 일본문화를 습득한 영주자 집단(재일한국·조선인)”이다.

주지하듯이, 일본은 단일민족 사회가 아닌, 그야말로 다문화 사회이다. 다양한 집단이 외국인과 일본인이라는 경계에 서서 일본 사회에서 살아가고 있다. 예를 들어 재일한국인(조선인)의 경우, 식민지하 일본인으로 살아가기를 강요당했다가 해방 후 외국인이 되었고, 다시 일본으로의 귀화 후 일본인으로 되는 역사적 경험을 하면서 민족정체성의 혼란을 경험하고 있다. 이들 뿐 아니라 오키나와나 아이누 배경을 가진 일본인들도 독립 왕국에서 일본으로 편입되면서 일본인으로 살아가야 하는 운명에 처한 가운데 차별을 경험하게 되자, 그 안에서 강하게 결속된 자기 민족 아이덴티티를 키워 나가게 되었다(모리테루, 1998). 이러한 상황은 “일본인”을 단일적으

로 보는 데 어려움을 가져왔고, 이에 따라 다양한 배경의 민족적 정체성 문제가 일본 사회 내의 중요한 사회적 쟁점이 되게 한다. 뿐만 아니라, 이들 ‘타자’에 대한 일본 사회 내의 차별은 일본 내 부락민 차별과 함께 소수 민족의 인권유린 문제로 부각되어 일본 내 해방교육 즉 동화교육의 사회적 주제로 부각되었다(Minoru & Hirasawa, 1998).

다른 한편 일본의 고도 경제성장기에 단순노동인력으로 유입한 외국인 노동자들이 한시적으로 단순노동분야에서만 일할 수 있었기 때문에 계약기간 종료 후 불법적인 미등록노동자 신분으로 남을 수밖에 없는 상황에 놓이게 되면서 이들의 인권유린 문제가 심각한 사회적 문제로 떠올랐다. 또한 경제적으로 풍요해진 일본남성과 결혼하려는 인근 아시아국가 출신의 여성들의 결혼이주가 늘어남과 동시에 일본 농촌 지역 남성들이 결혼난을 겪자 이 문제를 해결하기 위해 지자체가 개입하여 중개한 국제결혼이주 여성의 수 역시 급증하였다. 이들의 수가 늘어나면서 이들의 자녀교육 문제 역시 중요한 다문화교육 주제가 되었다.

일본정부는 위와 같이 다양한 배경을 가진 다문화가정 자녀들의 교육문제를 ‘귀국 외국인아동·학생’이라는 틀 안에서 정책화하고 있다. 첫째, 귀국, 외국인학생 특별교육을 위해 지원교사를 배치한다. 둘째, ‘제2외국어로서 일어Japanese as a Secondary Language(JSL)’ 커리큘럼을 개발하여 일본어지도 교육이 요구되는 학생을 특별 관리한다. 셋째, 귀국, 외국인학생 교육에 필요한 교육행정지원을 위하여 교사 및 학교행정가를 대상으로 집중적인 교원연수를 실시하고 있다. 넷째, 지역에 따라 그 특징을 살려 지자체와 지역 시민운동단체가 학교와 협력하여 귀국, 외국인 학생들의 조기 적응과 발달을 지원한다. 하지만 일본정부와 지자체가 주도하는 이러한 귀국, 외국인 학생교육은 일본인 중심의 사회에 이들을 통합시키려는 동화주

의적인 방침으로써 이들에 대한 사회적 편견이나 인권침해문제가 심각하다(Akuzawa, 2005). 이에 일본 국제이해교육학회를 중심으로 다문화가정 자녀들의 교육문제를 정부의 동화주의적 입장이 아닌 인권과 평화 그리고 상호의존적 세계라는 맥락에서 다문화공생교육을 논의하고 지역별로 대안적 교육과정을 개발하여 실시하고 있다(강혜정, 2003). 일본의 다문화교육은 ‘국제이해교육’, ‘다문화공생교육’, 그리고 ‘인권존중교육’의 맥락에서 이해되고 있으며, 실제로 공교육 현장에서 이를 실행하는 시도를 찾아볼 수 있다. 일본에서 국제이해교육이나 인권존중교육 등은 1970년대부터 논의되어 왔으나, 1980년대 후반부터 두드러지게 등장한 다문화적 사회현상의 영향으로 다문화공생교육이 부각되면서 이들에 대한 인권침해 및 집단적 폭력 그리고 일본인의 새로운 아이덴티티(정체성) 구축, 그리고 새로운 개념의 시민권교육 등이 중요 논제로 교육현장과 연결되어 있다(한영혜, 2006).

일본은 미국, 유럽과 같이 외면적으로 이주민의 인종적 차이가 매우 뚜렷한 사회는 아니나, 경제발전으로 인하여 급증한 외국인들과 더불어 외국인으로 분류된 소수집단이 공존하는 다문화 사회였다. 이에 따라 일본의 다문화공생교육은 구 식민지 민족에 대한 차별 및 기타 소수민족에 대한 차별 등으로 인하여, 역사적으로 야기된 정체성 혼란과 소수자에 대한 인권침해의 문제 등에 도전하는 사회운동적 맥락에서 국제이해교육과 함께 시작되었다고 할 수 있다.

III. 다문화교육의 주제와 교육적 정의 및 접근

인종적 혼합 초기 과정에서 대부분 국가들은 폭력적으로 이주민들의 문화나 언어를 억압하였으나, 1960년대 이후 소수 인종 집단의 권리운동, 국가 간 이주의 증가로 인한 국경의 강화, 그리고 국민 국가 수의 증가, 국민 국가 내부의 구조적 불평등에 대한 인식의 확대 및 국제 인권에 대한 인식과 정당성 확산으로 세계화 시대의 다양성 및 시민권과 관련된 복잡한 문제들이 제기되었다(Banks, 2008). 또한 문화 및 종교의 다양성에 대한 인식과 함께 탈식민지화(de-colonization)의 영향과 소수 인종의 집단적, 개인적 정체성의 문제들도 함께 제기되어 나타났다(Dolby, 2000; King, 2004; Phinney, 2000; West, 1997). 이에 소수인종의 주류문화로의 일방적 동화를 지향하는 동화주의(Assimilation)나 주류문화에 순응하게 하는 문화변용(Acculturation)이 민주주의의 개념—평등, 정의 및 다양성 인정—에 위배된다는 지적과 함께, 이에 대한 대안으로서 다문화주의가 등장하였다. 이런 맥락에서 논의되어진 다문화교육은 분열된 사회의 통합을 위한 새로운 시민권과 정의, 반인종차별주의, 그리고 참 민주주의 등을 향한 억압에 대한 저항과 사회운동의 형태(Sleeter, 2004)로 나타났다. 또한 우수한 학업성취와 공평성이 다인종 사회에서 상호연계된 세계적 존재로서 자신을 인식하고 발전시키는 데 필요하다는 맥락에서 다문화 교육과정구성의 중요성이 지적되었다(Bennett, 2006). 이후 일반학교에서 다양한 역사적 관점을 이해하고; 문화 간 능력을 개발하며; 인종주의 등 다양한 형태의 편견과 차별에 대해 논쟁하고; 국가와 국제적 관계에 대한 의식을 키우며, 사회 실천 기술을 개발하기 위한 교육과정의 변혁과 다문화적 관점을 가진 교사 양성에 대한 필요성 역시 대두되고 있다(Banks, 2008; Brown, 2006; Gillborn, 2004;

Gollnick, D M.&Chinn, P C., 1983; Zirkel, 2008). 다문화교육을 소수자 분리 교육이 아닌 융합적 원칙에서 학제간 그리고 총괄적으로 진행되어야 한다 (Gundara, 2000)는 유럽에서의 논의뿐만 아니라, 일본에서는 소수자 배제가 아닌 참획參劃적 평등사회 건설을 위한 다문화공생교육의 필요성이 제기된다(Akuzawa, 2005).

세계화와 함께 모든 것이 이미 깊게 상호 연결되어 있다. 그런데 경제적 관점에서의 세계화가 주도되어짐에 따라 과거에 비해 각국의 교류는 활발해졌지만, 경제민족주의⁸는 여전히 평등한 세계를 위협하고 있다(Halsey, et al., 1997). 특히 경제민족주의에 입각한 현대 자본주의 사회의 문제 중 하나는 문화 단일화에 의한 주변부의 소외로 인한 개인의 정체성 훼손이다. 전 세계를 표준화하려는 시장경제적 불평등에 의해 사회적 연대와 시민적 통제에 어려움이 발생하고, 기술적 합리성의 강조로 개인의 본래적 능력이 간과되며, 경제적 효율성을 위한 서열화와 관료주의적 형식화로 인해 개인의 개성 및 창의력이 무시되는 등등의 문제는 다양성이 더 요구되는 다문화사회에서 심각한 사회적 갈등을 낳게 한다. 다양한 사회적 문제에 대한 도전과 이에 대한 갈등해결의 차원에서 논의되기 시작한 다문화교육은 특히 이주의 흐름이 가져온 사회적 핵심주제에 대한 교육학적 성찰로서 구체화되고 있다.

8 “전후 경제성장의 성공은 경제 민족주의에 놓여있다. 경제 민족주의에서 노동자들은 국가 경제 성장에 따라 개인 경제 성장을 이루었다. ... 20세기 경제민족주의의 세 가지 기본요소는 번영, 안보 그리고 기회이다. 이 세 요소가 서로 떨어질 수 없게 한 것은 국가에게는 번영, 안보 그리고 기회를 전해주는 권력만이 있을 뿐 아니라 이에 대한 책임이 있다는 관점이었다. 또한 경제민족주의는 하버마스(1976)의 말에 따라, 기술적 합리성 위에서 민족 동화주의를 통한 공통의 문화common culture 강조에 의해 강화되었다.” (Halsey, Lauder, and Wells, 1997: 2)

1. 다문화교육의 당면 주제

첫째, 주류집단의 소수민족집단에 대한 인종차별과 그에 따른 편견의 문제는 모든 국가들이 부딪히는 중요한 다문화교육의 주제이다. 인종은 사람의 겉모습으로 차이를 가장 쉽게 판단할 수 있는 그 무엇이다. 오미와 위너트(Omi and Winant, 2004)는 인종은 역사적으로 형성된 이데올로기적 개념으로 자유와 노예소유를 적절히 조정하기 위한 것이라고 언급한다. 식민지와 노예제도를 통해, 백인이 아닌 수많은 유색인종은 인종이라는 땃에 걸려 그 사회의 소외계층으로 놓이게 된 역사적 전례는 앞선 사례에서도 찾아볼 수 있다. 인종의 차이는 자본주의 사회에서 개인의 경제적·사회적 지위를 결정하고 있고, 인종의 다름으로 인하여 기회박탈의 여부가 가려지는 것이 현실이다. 이에 더해 특정 인종에 대한 구조화된 편견은 그 인종에 속한 사람들이 사회의 구성원으로 살아가는 데 더 큰 난관을 제공하고 있다. 특히, 한 사회의 지배 집단이 소수인종집단을 주변화하고 배제하는 경우, 대상화된 소수자 집단의 구성원들은 잠재적으로 부정적인 사회정체성을 형성하게 된다. 이는 자기 존중감을 낮게 하고 자기 증오로 이어지게 하여(Banks, 1976; Gordon, 1980) 폭력적인 사회문제를 야기할 가능성을 내재하는 상황을 초래하게 만든다. 미국이나 일본의 역사적 경험에서 볼 수 있듯이, 소수 피억압인종의 저항이 다문화교육의 필요성을 논의하게 하는 원동력이 되었다. 따라서 인종차별과 인종적 편견을 벗어나게 하는 반인종차별적·반편견 교육은 다문화교육의 핵심주제를 형성한다.

둘째, 인종차별의 근간인 탈식민지화de-colonization 과정에서 노정된 정의의 실종에 대한 문제인식이다. 인종차별은 지구적 차원에서 자행된 유럽민족에 의한 비유럽민족의 학살적 행위의 결과이다(Carnoy, 1977). 전 세계가 식민지와 피식민지로 나뉘면서 유럽중심적 지배문화가 비유럽권 문명

을 부정하고 차별화하였다. 수백 년 동안 자행된 식민지화로 인해 비유럽권 식민지국가들은 자국의 언어와 문화를 상실하였을 뿐만 아니라 민족의 역사마저 왜곡당했다. 제2차 세계대전 이후 대부분의 피식민지 국가들이 식민지적 연속으로부터 해방되어 탈 식민지화 과정에 접어들었다. 탈 식민지화(=민족독립) 과정이 이들 피식민지 국가들을 독립국가로서 세계무대로 나올 수 있도록 해주었지만, 정치사회적으로 이데올로기화된 인종차별적 세계체제 아래 이들이 여전히 놓여 있다는 사실은 간과해서는 아니 된다. 특히 식민지 모국에서 양성된 제3세계 민족엘리트들이 유럽문명에 미혹되어 자국의 문제를 유럽적 관점에서 해석하고 정책화함으로써 식민주의의 역사적 진실이 감춰져버렸다는 점은 탈식민지적 다문화교육에서 중요한 주제가 된다(West, 1997).

셋째, 문화적 다양성은 주류문화로부터 부정당하고 소외된 소수민족집단의 문화적 권리로서 다문화교육의 핵심적인 주제이다. 모든 사람들은 출신에 따라 다른 문화와 종교를 가지며 자기 언어를 사용한다. 문화는 우리 모두의 인격을 형성하는 틀이고, 우리 일상생활을 관장한다(Hall, 2000). 그런데 생활문화를 넘어선 문화는 이데올로기적 통제장치가 되어 지배문화와 피지배문화로 구분하게 된다. 지배적 주류문화의 저편에, 피지배적 주변부 문화에 노출된 소수민족집단은, 좁게는 사회질서에서 넓게는 세계체제에서 주변화를 경험하며 사회 갈등에 표면화된다. 특히, 종교 간의 갈등은 지역 내의 마찰을 넘어서 전 세계적으로 위협적이다(Palmer, 1991). 주류사회의 문화로의 일방적 동화가 아닌 다원적 사회에서 모든 문화의 상대적 가치를 존중하는 문화적 상대주의의 관점에서, 문화적 다양성은 모든 사람의 기본적인 권리가 된다(OECD, 1989). 홀(Hall, 2000: 81)은 “문화를 공부하는 것은 우리의 삶과 우리의 사고와 우리가 살아가는 법을 배우는 것이다. 우리 자신과

우리 사회를 이해하기 위해서는 우리 모두의 문화를 연구하는 것이 중요하다”고 말한다. 언어도 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 일반적으로 주류가 사용하는 언어가 아닌 다른 언어를 사용하는 것 자체가 한 사회에서 차별받는 원인이다. 언어는 한 문화를 형성하는 중요한 수단이며, 언어의 표현에 따라 문화적 편견이 부정적이 될 수도 또는 긍정적이 될 수도 있다. 이중언어정책이나 다언어정책으로 소수민족집단도 자기 언어를 가질 권리를 인정하는 것은 문화적 다양성의 맥락에서 매우 중요하다.

넷째, 정체성의 문제는 그것이 일원적single이든 복합적hybrid이든 중요한 다문화교육의 한 주제를 형성한다. 다문화교육은 지배집단 문화에 의해 소외계층의 문화와 정체성이 무시되고, 지배집단 문화에 의해 조종되어지는 것에 반대하며, 소수집단이 가진 그들만의 문화와 정체성을 지배집단과 동등하게 바라보도록 하는 교육이다(이지영, 2002). 이주민들은 낯선 사회에 마주하면서 소수집단에 대한 사회적 편견과 인종차별로 인하여 그들의 자아정체성이 훼손당하는 경험을 하고 있다. 이주민뿐만 아니라 이주민의 자녀로서 그 사회에서 태어나 교육받은 경우에도 내부자insider가 아닌 외부자outsider로 배제되는 상황에서 ‘나는 누구인가?’라는 심각한 정체성 혼동을 겪곤 한다. 현대 사회에서 개인의 정체성은 인종과 민족 등 집단적 차원에 의해서 형성되는 경향이 있다(Phinny, 2000). 소수민족 혹은 인종집단이 특정 국가사회에서 차별받고 주류사회로부터 배제되는 경우, 그 집단에 속한 사람들은 부정적 자기정체성에 노출된다. 하지만 개인의 정체성은 좁게는 가족, 동료관계, 학교에서부터 넓게는 직장생활을 포함한 다양한 사회 활동 등을 통해서도 형성된다. 그런 맥락에서 개인의 정체성은 어느 하나로 규정되는 것이 아니라 다차원적multi-dimensional이다. 정체성이 형성되어가고 있는 어린이들의 경우, 학교와 지역사회 사이에서 일어나는 그

들의 관심사와 경험을 바탕으로 자신이 속한 집단의 정체성을 발달시키면서 동시에 다문화교육을 통해서 더 넓은 의미의 복합적 정체성을 확립할 수 있다(Gundara, 2000; McLaren, 1997).

다섯 번째로 세계화시대의 시민권citizenship 혹은 국적nationality의 문제는 다문화교육의 중요한 주제를 구성한다. 이주민들은 그들이 정착한 그 사회의 공식적 시민이 되기를 희망한다. 영국과 프랑스, 미국, 독일 등 이주의 역사가 긴 곳에서는 정주한 국가의 시민권 혹은 국적을 소유한 이주민들이 많다. 하지만 오랜 시간 동안 그들은 그 사회의 시민으로서 살고 있음에도 불구하고 외모나, 문화 그리고 종교상의 차이로 인하여 똑같은 국민 혹은 시민이 못 된다. 그들 역시 그 국가사회의 일원으로 뚜렷한 소속감을 느끼고 있지도 않는다. 따라서 세계화의 진전과 함께 세계시민정신global citizenship이라는 보편적 틀 속에서 폐쇄적 국가주의(chauvinistic nationalism)에 갇혀 있는 시민권에 대한 재고찰이 필요하다(Nussbaum, 2002; Osler and Starkey, 2005). 시민권 혹은 국적은 기본적으로 한 국가 공동체의 구성원일 것을 요구하며, 시민적 혹은 국민적 권리와 의무라는 맥락에서 개인의 위치와 시민권 행사가 합법화된다. 이에 따라 한 국가라는 테두리에서 시민권의 유무는 그 국가에 사는 개인에게 특정 위치를 주게 된다. 그러나 시민권을 소유한 자가 그 사회에 시민으로서 소속감을 느끼고 있는지의 문제와 함께, 인종적, 문화적 다양성의 증가는 기존의 단일 시민권 소유 유무와 일원적 시민교육에 도전하고 있다. EU는 국가적 경계로 분화된 시민권의 개념을 유럽 지역regional 차원의 시민권 개념으로 확대시켜 놓았다. 이보다 더 확대된 세계 시민권은 국가적 상황을 초월한 모든 상황에 기준이 되는 보편적 가치를 인식하며 인류를 통일하는 무엇을 강조한다(Osler & Starkey, 2005). 이러한 세계 시민권 함양을 위한 시민교육은 기존

국가에 대한 의무와 권리에 초점을 둔 시민교육에서 더 나아가 인류의 다양성을 인정하고, 모두를 위한 보편적 인권과 평등에 초점을 둔다. 이것은 단순히 소수민족집단 간의 조화로운 균형이라기보다는 그들 간의 상호작용 극대화를 위한 다인종적 연대감에 터하여 자신이 놓인 상황을 전 지구적 상호의존 학습으로 연결시킨다. 이러한 맥락에서 비판적인 복합적 시민권의 문제는 복합적 정체성으로 이어지게 한다. 이러한 시민권의 변화는 다문화교육에서 중요한 정책 지향성을 시사한다.

여섯 번째로 민주주의와 사회정의는 다문화교육에 직결되는 보편적 주제이다. 민주주의는 대중의 평등한 정치참여 체제이며, 신분적 속박으로부터 자유로운 모든 사람의 기본적 권리와 연관되어 있다. 그런데 산업혁명 이후 민주주의는 자본주의 경제논리에 좌우되면서 경제적 자유가 정치적 평등이나 사회적 박애보다 우선하게 되었다. 오늘날 민주주의와 자본주의는 동질적인 맥락에서 논의되고 있고 그 결과 정치와 경제는 불가분의 관계가 되었다. 평등을 지향하는 정치적 민주주의는 경제적 자유를 극대화하기 위해 요구되는 차별행위를 개인적 권리로 해석하는 과정에서 현대 민주주의는 위기에 봉착했다. 그런 까닭에 다문화교육에 있어서 민주주의와의 관계는 논쟁적이 되었고 사회운동 형태로 발전한 다문화교육은 자본주의적 민주주의에 저항하지 않을 수 없게 된다(Torres, 2006). 민주주의가 자본주의와 연결되면서 노동계급의 정치세력화를 막기 위해 이질성을 강화하였고, 이것이 민주주의의 위기를 가져왔다(Bowles, 2005). 다문화교육은 자본주의적 민주주의의 이러한 차별적 구조, 특히 계급차별에 근거한 인종차별적 사회구조에 도전하였다. 1960년대 인종차별에 반대하는 민권운동이 다문화교육의 발단이 되었으며, 분리적 동화교육에 대항하여 융합적 시민교육으로 사회정의적 차원에서 교육의 방향을 선회한 것도 교육시민운동

의 성과이다. 소수민족집단의 차별과 사회적 배제가 보다 평등하고 민주적인 사회실현을 저해한다는 인식하에 사회적 폭력화를 예방하고 갈등해결을 통해 미래를 준비하는 민주적 사회정의 교육이 다문화교육이다(Torres, 2006).

마지막으로, 다문화교육에 깊이 관련되어 있는 윤리적 주제는 인권과 젠더의 문제이다. 미국에서 흑인민권운동이 다문화교육의 전기를 마련해 주었고, 일본에서도 소수자차별이 외국인 인권침해로 이어진다는 반성 위에서 다문화공생교육이 발전하였듯이, 반차별, 인권존중교육은 다문화교육의 윤리적 근거를 제공한다. 소수자의 다수자문화로의 일방적 동화가 개인의 정체성을 부정하고 소수집단의 기본적 문화권을 부정한다는 점에서, 그리고 인종차별로 인한 인신 상의 불이익은 개인의 일차적 존엄성을 침해한다는 점에서 다문화인권교육은 이전의 시혜적 차원의 동화주의를 벗어나게 한다. ‘모든 사람은 인종, 피부색, 성별, 언어, 종교, 정치적 또는 기타의 의견, 민족적 또는 사회적 출신, 재산, 가문 또는 기타의 지위에 따른 차별을 받지 않는다.’는 세계인권선언은 이주민에게도 똑같이 적용된다. 특히 어느 사회에서나 여성은 오랫동안 차별의 대상이었다는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 여성이라는 이유만으로 사회에서 약자에 위치에 놓여 차별의 대상이 되었다. 지배집단의 여성도 예외가 아니나 특히 피지배집단 여성들의 경우 이중 차별의 고통을 겪고 있다(Mirza, 2004). 남성중심의 사회와 그 역사 속에서 여성이 겪는 차별에 대한 논의는 인권신장과 함께 다문화교육의 논의에서도 부각되어 페미니즘 또는 젠더의 이슈로 거론되고 있다(Connell, 1997; Sleeter, 1996; Weiner, Arnot and David, 1997). 남성중심 사회에서 만들어진 구조적 여성성과 남성성은 여성과 남성에게 굳어진 정체성을 소유하게 만들었고, 남성중심의 문화에서 여성 문화와

여성은 소외되었다. 인종차별적 요인에 성차별적 요인과 계급차별적인 요인이 배가된 중층적 모순은 이주여성들의 고통을 문화적, 종교적 굴레에 묶어매고 있다. 따라서 이주민들이 정주과정과 재생산과정에서 감내해야만 하는 인권침해와 젠더의 문제는 다문화교육이 도전해야 하는 중요 주제이다.

2. 다문화교육과정의 안착 조건

다문화교육은 교육현장에서 접근하는 데 노정되는 어려움으로 인해 간혹 모호한 개념으로 비쳐지는 경향이 있다. 이와 관련하여 몇 가지 접근을 들 수 있는데 하나는 교육과정과 관련하여 시간표상 어떤 교과에서 어떤 내용을 가르쳐야 하는가 하는 문제이다. 이것은 위에서 언급한 다문화교육 관련 주제를 어떻게 해석하여 해당 교과에서 가르치는가 하는 것이다. 다른 하나는 다문화교육 관련 주제에 대한 인지적 접근을 넘어서 보다 광범위한 사회적 주제로 확대 해석할 때 기존의 평범한 교과별 학습모형으로는 문화적 다양성 등과 같은 관련 주제들을 비판적으로 다룰 수 없기 때문에 다문화교육이 사회과 교육이나 시민교육과 동일시되는 경향이 있다(OECD, 1989: 29). 또 다른 하나는 기존의 표준화 교육과정을 보완하는 수준에서 다문화교육을 소수자 적응교육의 형태로 이해하여, 다문화가정 자녀들의 지원 프로그램인 그들만을 위한 학생상담이나 학생복지 행사 등으로 보는 경우이다.

어떤 유형으로 다문화교육을 이해하든 이것을 어떻게 교육과정에 반영하여 교사로 하여금 가르치게 할 것인가 하는 문제는 매우 중요하다. 다문화교육을 인지적 차원에서 논의하든 정의적 차원에서 논의하든 다문화교육 목표를 달성하기 위해서는 학교교육을 변화시켜야 하며, 교육과정의 변

화는 필수적이다(Banks, 2008; Scott, 2004; Sleeter and Grant, 1997). 다문화 교육의 주목표는 개인이 그들의 미시적 문화와 거시적 문화에서 효과적으로 기능할 수 있는 문화적 지식을 학습한 시민들을 양성하기 위한 것으로, 다문화교육의 궁극적인 목표는 교육자가 학생 개개인의 학습요구를 만족시켜, 그들이 잠재력을 발휘할 수 있게 하도록 하는 데 있다(Gollnick and Chinn, 1983). 이 목표는 다양한 배경을 가진 학생들의 문화적 강점을 이해하고 이러한 문화적 특성들을 효과적인 교수 전략으로 사용할 수 있을 때 효율적으로 달성된다.

따라서 다문화교육의 안착을 위해 무엇보다도 다문화적 감수성을 지닌 교사의 태도 변화, 교육과정의 재구성 그리고 비판적 교수법 등이 요청된다.

첫째, 교사는 교육환경을 구성하는 제 요소들에 대한 역사적·문화적 지식이 있어야 하며, 자기문화중심성을 벗어나 다문화적 감수성을 함양해야 한다. 다문화적 감수성이 부재한 교사는 다양한 배경 출신의 학생들을 이해하지 못한다. 교사가 자신의 문화와 경험 안에서 다차원적 정체성을 소유한 아이들을 다루고 그들의 학습을 평가하는 것은 또 다른 갈등을 낳을 수 있다. 또한 교사가 인종적 편견을 가지고 아이들을 다룬다거나, 인종의 차이로 아이들을 차별하는 경우, 이를 경험하는 아이들의 자아형성에 부정적인 영향을 끼치게 되며 그 사회의 시민으로 성장하는 데에도 악영향을 미치게 된다. 따라서 다문화적 감수성을 키워 나가기 위한 교사교육이 다문화교육을 학교 현장에 안착시키기 위해선 필요하다(Bhatti, 2004; Derman-Sparks, 2000; Sleeter, 2004).

학교는 일반 사회의 축소판이다. 사회에서 일어나는 인종차별이 학교에서도 그대로 발생한다. 따라서 교사는 아이들이 현재 드러내는 상이한 문화적 자세나 생활태도 등을 이해하고 이들에게 민감한 주제들을 효과적으

로 전달하기 위해서는, 학생들이 기존 사회의 역사와 지배권력 관계와 연관하여 어떻게 문화를 보고 있는지를 고려하며 다가갈 필요가 있다(Derman-Sparks, 2000).

다문화교육은 세계시민으로서 도전받고 있는 문제들을 분석하고 이해하는 틀을 제공해 주는 것이다(Bennett, 2006). ‘우리는 다르지만 모두 동등하다(We are different but all equal)’라는 보편적인 인권감수성에 기초하여; 사회적 약자, 소수 집단이 사회적으로 배제되고 주변화되어 있는 사회현상과 지배집단에 의한 인종차별에 대해 학습하고, 나아가 이에 도전하며 정의로운 미래를 만들어 갈 수 있는 토대를 놓아주는 다문화교육이 되게 하기 위해선 다문화적 감수성을 지닌 교사교육이 요청된다(Sleeter, 2004).

둘째, 기존의 표준화 교육과정을 넘어서서 문화적 상대주의에 근간한 교육과정의 재구성이 필요하다. 기존의 표준화교육과정은 주류 문화를 근간으로 교육내용이 편성되고 학습되도록 되어 있어서 소수집단 아동들은 문화적 결손이나 문화지체의 대상으로 낙인당하는 경향이 있다. 명시적 교육과정에서부터 잠재적 교육과정에 이르기까지 소수집단 아동들은 교육과정에서 배제되어 있다. 이런 맥락에서 “다문화교육은 반인종차별주의 교육이다; 기본교육이다; 모든 학생들에게 중요하다; 어디에나 있는 것이다; 사회정의를 위한 교육이다; 과정이다; 비판적 교육법이다.”(Nieto, 2000)라는 전제에 따라 다문화교육과정의 재구성에 대한 논의가 일고 있다. 뱅크스(Banks, 2008)는 이러한 인식의 기저 위에서 다문화교육의 다섯 가지 차원—내용통합, 지식구성과정, 평등한 교수법, 편견 감소, 그리고 기회를 제공하는 학교 문화와 사회 구조—을 제시하며 교육과정의 전면적인 변혁에 대해 언급하고 있다.

아이들은 친구들이나 교사와의 관계 속에서 정체성을 확립하고 자신의

잠재력을 키우는 것뿐 아니라, 교육내용의 학습을 통해서 객관적으로 자신의 정체성을 돈독히 하며 자신을 발전시켜나간다. 그런데 기존의 교육과정은 표준화라는 미명하에 주류문화를 근간으로 한 계급적 관점과 지배 이데올로기를 반영하고 있다. 또한 특정 인종에 대한 범주화(categorization)를 통해 소수인종집단에 대한 편견을 갖게 하기도 한다. 예를 들어, ‘유대인은 돈만 안다’든지 ‘중국인은 더럽다’ 혹은 ‘히스패닉은 게으르다’를 비롯하여 ‘집시들은 도둑질을 한다’ 등과 같은 부정적 낙인을 아이들이 집단적으로 당하게 만든다. 한 공동체 안에서 더불어 살아가야 하는 다양한 집단 간의 이러한 부정적 편견은 폭력적 대치를 낳고 결국 폭력은 공동체를 와해시킨다. 따라서 이런 폭력성의 문제를 예방하고 정의로운 평화 공동체를 형성하기 위해서는 기존의 표준화 교육과정이 다문화교육과정으로 재구성되어야 할 필요가 있다.

셋째, 교실 안의 환경이 교수자 중심에서 학습자의 중심으로 바뀌고 강의 중심에서 학생 참여적 적극적 학습이 이루어지는 비판적 교수법(Critical Pedagogy)이 다문화교수법으로 제시되고 있다(Freire, 1970; Giroux, 2005; Nieto, 2000). 학생은 빈 그릇이 아니다. 학생들 역시 학교에서 자신들의 경험과 문화를 바탕으로 학습할 수 있다. 사회적 소수자로서 자신들이 지역에서 부딪히는 문제를 드러내고 이웃과 함께 그들이 도전해야 하는 문제를 평화적으로 해결할 수 있는 능력을 기르는 교수법이 필요하다. 다문화적 상황이 도래하면서 낯선 이웃과 마주하는 사람은 소수집단만이 아니다. 소위 다수자들 역시 문제가 해결되지 않으면 낯선 이웃과 불편한 상태에서 공포감에 시달려야 한다. 그런 까닭에 다문화교육은 일방적으로 학습될 교육내용을 수직적으로 전달받고 시험으로 평가받는 그런 획일적 주입식 교육방법이어서는 아니 되고, 문제에 봉착한 학습자가 자신들의 경험과 생각

을 바탕으로 당면 문제들을 비판적으로 바라보고 이를 정의롭게 해결할 능력, 즉 다양성을 수용할 수 있는 기술 등을 키워주는 적극적인 학습기법이다. 이러면서 다문화사회가 초래한 다양한 관련 주제들을 생활주제로서 혹은 세계문제의 주제로서 모두가 함께 논의할 수 있으며, 그 결과 다양성이 공존할 수 있을 것이다.

다문화교육이 구체적으로 이루어지기 위해서는 정책이 올바르게 입안되고 학교가 변해야 하겠지만 교사가 변하지 않는 한 그 결과는 예측하기 어렵다. 또한 교사가 아무리 의지가 있다 하더라도 이를 구체화 할 교육과정이 재구성되지 않으면 다시 옛날로 돌아갈 것이다. 그러한 가운데 가르쳐야 하는 내용이 아무리 다문화적이라 하더라도 교수법이 구태의연하고 무리한 평가에 의존하는 것이라면 공동체의 변화는 찾아보기 어려울 것이다. 더욱 더 중요한 것은 이러한 노력이 학교에서만 이루어진다고 해서 변화되는 것이 아니라는 점이다. 사회가 학교를 변화시키고 학교가 사회를 변화시킬 수 있을 때 다문화교육의 성과는 보다 상승적 효과를 낳게 될 것이다.

IV. 한국 다문화교육의 국제이해교육과의 상보성

한국은 역사적으로 주로 이민송출국이었다. 하지만 급격한 경제성장을 이룩하면서 1980년대 말부터 소위 외국인노동자들이 국내로 유입하기 시작했고 그 수는 IMF를 전후하여 약간 감소하기는 했으나 지속적으로 증가하였다. 사실 불법외국인 노동자로 보고되던 미등록이주노동자들의 문제가 사회적으로 불어졌을 때에만도 다문화 이슈가 크게 부각되지는 않았었다. 하지만 ‘농촌총각 장가보내기’라는 지자체 정책과 맞물려 국제결혼이

주여성이 대거 유입되는 과정에서 미래 한국인이 되는 이들 색다른 한국인들 문제가 오늘날 다문화정책의 핵심 화두를 형성하게 하였다. 또한 그들 자녀의 교육에 대한 정책이 다문화교육정책으로 이어졌다.

지난 반만년 동안 한국사회는 한국문화와 한국어를 중심으로 형성되어 왔다고 믿어진다. 한국문화와 한국어는 20세기 식민지화, 서구 문화의 영향과 세계화에 따른 영어학습의 열풍으로 퇴조해가고 있다는 비판을 받고 있지만, 여전히 한국문화와 한국어는 단일민족에 근간한 한국 사회의 중심에 있으며, 한국인으로서의 정체성에 중요한 잣대를 제공하고 있다. “우리”를 공동체성의 미덕으로 보고 강조하는 한국사회에 한국인과 다른 인종의 이주민의 수가 현저히 증가하고 있다. 순수 한국인과 분리하여 이들을 다문화가정이라고 부르는데 이들 역시 이주든 귀화든 한국국적을 소지한 자들로 구성된 가정을 의미한다고 2008년 9월 고시된 ‘다문화가정지원법’에 정의하고 있다.

일반적으로 다문화가정은 한국사회로의 합류과정에 따라 외국인노동자 가족, 국제결혼이주자 가정, 새터민 가정으로 분류되고 있다(이재분, 2008; 조영달, 2006). 이들의 수는 지속적으로 증가하고 있으며 그 결과 최근에는 단일민족적 감수성에 기반한 이주민 배제적 한국사회를 비판적으로 인식하는 경향도 있다(박경태, 2008). 세계화의 변경에서 취약한 계층으로 살아갈 수밖에 없는 한국의 이주민들은 인권침해적 환경에 속수무책이다(엄한진, 2007). 한국에 있는 이주노동자들은 노동착취를 경험하며, 임금도 제대로 받지 못하고 있다. 그리고 불법노동자가 되었을 때, 본국으로 추방을 당하거나 감금조치를 받기도 한다. 이를 피하기 위해 많은 불법노동자들은 환경이 매우 열악한 곳에 숨어 지내며, 보호받지 못한 채 다양한 형태의 인권유린을 당하고 있다.

이런 구조적인 문제에 더해, 이들은 피부색이 다르다는 이유만으로 사회적 차별을 경험하고 있으며 우리 사회에 만연한 이들에 대한 편견은 그들이 한국 사회에 적응하는 데 걸림돌이 되고 있다. 농촌에 있는 다수의 국제결혼여성들도 한국의 가부장적 사회구조와 단일민족적 사고에 의한 인종차별과 성차별로 많은 어려움을 호소하고 있다(김이선, 2007). 새터민 역시 남북한 체제상의 차이가 가져오는 적응의 어려움으로 인하여 이들에 대한 문화적 편견에 더해져 사회적, 경제적 어려움을 겪고 있다(김영만, 2005). 이러한 인종차별적 관행은 이들 자녀들에게도 그대로 되물림된다. 다문화가정의 자녀들이 늘어가는 가운데 다양한 다문화교육정책들이 쏟아져 나오지만, 이들은 늘 일반 한국 학생들과 구분되어 낮은 학업성취, 학교생활 부적응 및 집단따돌림 등의 부정적 환경에 노출된다(오성배, 2006; 김정원, 2006; 이재분, 2008)고 보고되고 있다.

대체로 한국에서 진행하고 있는 다문화 정책은 크게 두 기조로 나누어 볼 수 있다. 하나는 새로운 소외 계층인 이주민들이 한국 사회에 잘 적응할 수 있도록 지원적 차원에서 정책을 펼치는 것이고, 또 다른 하나는 한국어와 한국 전통문화를 이해시키는 동시에 그들 모국의 문화를 소개하는 문화체험 차원의 정책이다. 주로 홍보성의, 소수자 적응교육의 성격을 지니고 있는 이러한 정책이 그들이 일상에서 부딪히는 편견이나 인권유린, 문화적 이질성 등의 문제를 외면하고 있다는 반성의 목소리가 높아지면서, 소수자 관점에서의 다문화교육이 국제이해교육이나 인권교육의 맥락에서 논의되어지고 있다(김현덕, 2008).

앞에서 살펴본 선진국가의 다문화교육에서 제기된 관련 주제는 한국사회에서도 유효하다. 이데올로기화된 개념의 인종과 이에 따른 편견의 문제는 다문화교육 논의에서 지속적으로 중요한 주제가 된다. 특히 인종적 편

견이 구 피식민지 민족에 대한 차별에서 연유한다는 관점에서 다문화교육에 있어서 탈식민주의적 관점은 우리에게도 고려될 필요가 있다(박홍순, 2008). 한국에서 이루어지는 다문화교육이 주로 소수자 적응교육의 면에서 한국어와 한국문화이해 방향으로 나아가는 것은 문화적 다양성의 관점에서 바람직하지 않다. 그들 본래의 문화적 권리를 인정하고 공생적인 문화가 펼쳐질 때에만 우리 모두가 억눌리지 않는 자아 정체성을 복합적으로 발달시킬 수 있다. 이 경우 다문화가정 자녀만을 분리하여 대상화하는 다문화분리교육은 지양될 것이며 융합교육을 통해 모두가 서로의 차이를 인정하고 수용하는 민주시민으로 성장해 나아갈 수 있을 것이다. 이런 맥락에서 다문화교육은 민주주의 하에서 갈등을 해결하는 정의로운 도구가 될 것이며, 그 결과 이주과정이나 정주 과정에서 노정된 인권침해를 방지하는 성격을 지니게 될 수 있다.

국가 간의 이해를 증진하여 평화와 인권을 실현하자는 교육이 국제이해교육이고 일정 사회 안에서 다문화적 배경을 가진 여러 집단이 평화와 인권의 토대 위에서 더불어 살아갈 수 있는 토대를 놓기 위한 교육이 다문화교육이다. 이렇게 볼 때 상호이해교육을 국가 간 차원에서 하느냐 아니면 집단 간 차원에서 하느냐에 따라 두 개념의 실행단위가 달라진다. 특히 다문화교육이 현대 다문화사회가 도전하는 문제에 대한 시대정신을 반영한 사회운동적 개념이기 때문에, 세계적 수준에서 발생하는 이주의 문제를 국제이해교육적 맥락에서 함께 고찰되고 과정적 결합을 하는 것은 자연스럽다. 그런 까닭에 다문화교육과 국제이해교육은 개인의 인권존중과 사회적 수준의 비폭력과 평화를 증진하기 위한 공통의 문화를 향한 상호 관련성을 지니며, 그런 맥락에서 세계민주시민 정신 함양을 향한 상보성을 가지게 된다.

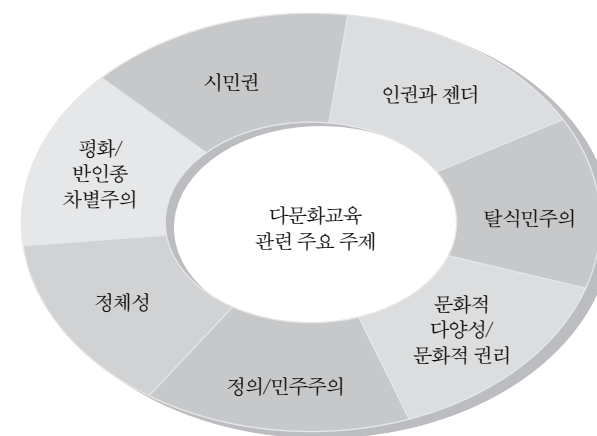


그림 1 다문화교육 관련 주요 주제

일반적으로 국제이해교육에 관한 개념과 범주는 1974년 유네스코 제18차 총회에서 제안한 “국제이해, 협력 및 평화를 위한 교육과 인권과 기본 자유에 관련된 교육에 관한 권고The Recommendation Concerning for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedom”를 따르고 있으며 이후 다양한 관련 용어로 확대되고 있으나 기본 이념은 여전히 국제이해교육에 관한 권고를 따른다. 권고안의 18조를 보면 국제이해교육이 내포하는 핵심 주제를 알 수 있다.

18. 교육은 인간 생존과 복지에 영향을 미치는 모든 주요 문제를 굳히고 악화하는 상황—불평등, 불의 또는 무력 사용을 토대로 한 국제 관계—을 근절하고, 또한 그러한 문제를 해결하는 데 도움이 될 수 있는 국제적 협력 수단을 모색해야 한다. 이런 점에서 반드시 학제적 성격을 지녀야 할 교육은 다음과 같은 문제점과 관련이 있어야 한다.

- (a) 인민 권리의 평등과 그들의 자결권
- (b) 평화 유지: 여러 형태의 전쟁과 그 원인 및 결과; 비무장; 과학과 기술을 전쟁 목적으로 이용치 않고, 평화와 진보를 위해 이용; 국가 간의 경제적, 문화적, 정치적 관계의 특성과 영향 그리고 그러한 관계, 특히 평화 유지를 위한 국제법의 중요성
- (c) 난민의 인권을 포함한 인권 행사와 준수를 보장해 주는 행동; 인종 차별과 그 근절; 여러 형태의 차별에 대한 투쟁
- (d) 경제 성장 및 사회 발전 그리고 사회정의의 관계: 식민주의와 탈식민주의화; 발전도상국에 대한 원조 방법과 수단; 문맹에 대한 투쟁; 질병과 기아에 대한 투쟁; 생활의 질을 높이고 최고 수준의 건강을 달성하기 위한 투쟁; 인구 증가와 그에 관계있는 문제
- (e) 자연자원 이용, 관리, 보존 그리고 환경오염
- (f) 인류 문화유산 보존
- (g) 이러한 문제를 해결하기 위한 유엔의 역할 및 활동 방식과 유엔 활동을 강화, 촉진할 수 있는 가능성

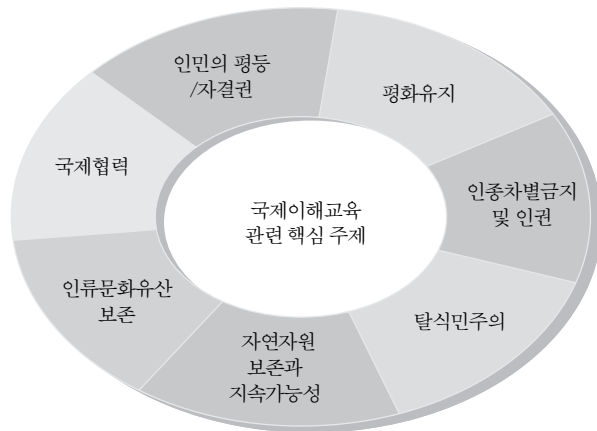


그림 2 국제이해교육 핵심 주제

〔그림1〕과 〔그림2〕를 통해 다문화교육과 국제이해교육이 지향하는 관련 주제의 유사성과 상이성이 드러난다. 유네스코 아시아-태평양 국제이해교육원에서는 국제이해교육을 다섯 가지 주제로 특화하여 교육과정화하고 있으며 이를 교사연수나 교재개발에 사용하고 있다. <표-1>은 학교급

표 1 국제이해교육 교육과정의 학교급별 내용 체계

내용 영역	초등학교 내용 요소	중학교 내용 요소	고등학교 내용 요소
다문화 이해	(1) 타문화에 대한 흥미와 관심 (2) 타문화의 이해와 수용 (3) 소중한 우리 문화	(1) 다양한 문화의 이해 (2) 문화 간 장벽 허물기 (3) 문화의 공통성 (4) 문화 교류와 체험	(1) 문화의 총체적 이해 (2) 문화의 생성과 변화 (3) 다문화 이해와 공존 (4) 자연 및 문화유산의 보존 (5) 문화 교류와 문화정체성
세계화 문제	(1) 지구촌 우리 마을 (2) 세계화의 두 얼굴 (3) 세계화와 우리	(1) 일상생활 속의 세계화 (2) 세계화의 빛과 그림자 (3) 세계화와 한국 (4) 세계화와 국제질서	(1) 세계화와 우리의 삶 (2) 세계화와 지역화 (3) 세계화 시대의 도전 (4) 세계화 반대 움직임 (5) 세계는 나의 무대
인권 존중	(1) 소중한 인권 (2) 편견과 차별 없는 세상 (3) 더불어 살아가는 세상	(1) 인간의 존엄성 (2) 가난한 나라 친구들의 고통 (3) 사회적 차별 (4) 인권 보호를 위한 노력	(1) 민주주의와 인권 (2) 생활 속의 인권 (3) 지구촌 인권 상황 (4) 인종주의에 대한 투쟁 (5) 인권향상을 위한 국제연대
평화로운 세계	(1) 생활 속의 갈등 (2) 전쟁·분쟁이 주는 고통 (3) 평화를 어떻게 만들 것인가?	(1) 세계의 갈등과 분쟁 (2) 평화를 위협하는 요인 (3) 평화의 문화 확산 (4) 평화로운 세상 만들기	(1) 평화의 이해 (2) 끝나지 않는 전쟁 (3) 평화적 질서는 가능할까? (4) 평화를 위한 국제기구 (5) 한반도의 평화
지속가능한 발전	(1) 자연과 우리생활 (2) 개발과 지구 (3) 지구와 더불어 사는 우리	(1) 경제발전과 환경오염 (2) 몸살을 앓는 지구 (3) 지구를 살리는 운동 (4) 지구를 살리는 새로운 삶의 방식	(1) 국경 없는 환경문제 (2) 자원고갈과 인류의 미래 (3) 지속가능성을 둘러싼 갈등 (4) 지속가능한 발전을 위한 지구적 노력 (5) 자연으로 돌아가라

APCEIU(2003)

별로 어떻게 내용구성을 하고 있는지를 보여줌으로써 국제이해교육의 외연을 이해하게 한다. 이러한 맥락에서는 국제이해교육과 다문화교육은 상호보완적이지 서로 대립하는 개념이 아니다.

다문화교육이 현장에 안착되기 위해서 거론되었던 제 조건은 국제이해교육에서도 유효하다. 권고안 5조와 14조를 보면 다문화적 감수성인 소외 집단에 대한 연대감을 교사나 교육관련자들이 반드시 갖춰야 하며, 비판적 재구성이 국제적인 맥락에서 이루어져야 하고, 비판적 교수법은 아래 권고안에 자세히 예시되어 있다.

5. 학습, 훈련, 정보 및 행동을 결합, 국제교육은 개인의 적절한 지적, 정서적 발전을 촉진해야 한다. 국제교육은 사회적 책임감과 소외집단에 대한 연대감을 발전시켜야 하며, 일상생활에 평등원칙을 준수하도록 해야 한다. 교육은 또 개인에게 국가 및 국제 차원의 문제를 비판적으로 이해할 수 있는 자질과 적성과 능력을 개발하고, 사실과 의견과 사상을 이해하고 설명하며, 집단 활동을 할 수 있으며, 자유로운 토론을 인정하고 또 거기에 참여할 수 있으며, 어떤 토론에도 적용되는 기본 의사규칙을 준수하고, 관련 있는 사실과 요인을 합리적으로 분석해 그에 따라 가치판단과 결정을 내리도록 하는 데 도움을 주어야 한다.

14. 교육은 국가 간 모순과 긴장의 기저를 이루는 경제적, 정치적 성격을 띤 역사적, 현실적 요인에 대한 비판적 분석과 함께 오늘날 이해와 진정한 국제 협력 그리고 세계 평화 발전에 실제로 장애가 되는 이러한 모순을 극복하는 방법도 연구해야 한다.

제2차 세계대전 이후 다양한 사회적 갈등에 대처하기 위해 유네스코 총회에서 논의를 거쳐 발전시켜 온 국제이해교육은 기본적으로 보편적인 가치를 그 근거로 삼는다. 세계적 수준에서 이루어진 이주의 흐름이 각국 별로 다양하게 노정되는 과정에서 특히 1980년대 이후 세계화에 대한 도전의

응전으로서 다문화교육이 각국별로 구체화된 것이라면, 이주민의 문제를 국내적 갈등으로만 볼 것인가 아니면 국제적인 맥락에서 보편적으로 이해할 것인가에 따라 취해져야 하는 다문화교육 개념도 그 적합성을 인정받게 된다. 앞에서 분석한 대로 다문화교육과 국제이해교육 간에는 개념의 탄생 배경은 역사적으로 다르나, 관련 주제나 교육과정 구성 그리고 교사양성을 위한 문화적 토양구축에 있어서 아주 유사하다. 그럼에도 불구하고 학교 현장에서는 다문화교육과 국제이해교육이 별개의 영역이고 별개의 교사연수과정을 거치며, 때로는 긴장관계에 놓이기도 한다.

따라서 현재 다문화교육과 국제이해교육에 대한 개념적 정립을 위한 이론적 천착 없이 정부 정책방향에 따라 좌우되는 다문화교육은 자칫 보편적 기준을 이탈할 가능성이 있다. 즉, 여전히 국가주의적 이해에 따라 필요한 조치를 다문화정책이란 미명하에 개발하고, 주류 한국인의 관점에서 다문화정책을 집행할 경우 다문화정책이란 이름하에 이들은 대상화될 뿐 주체화되지 못한다는 점이다. 이 경우 다른 선진 사례를 살펴보았듯이 다문화교육이 자문화중심주의를 더욱 공고히 하게 되며, 분리주의적 방식으로 이들을 주변화하고, 다문화교육의 경우 학교문화를 인권평등의 문화로 개선하기보다는 다문화교육 프로그램 개발에 치중함으로써 결국 이들을 낙인찍는 또 다른 차별화교육으로 귀결될 뿐이다. 따라서 국제이해교육이란 보편적 틀과 다문화교육 간의 접점을 늘려 궁극적으로 아동의 관점에서 이들의 최선의 교육적 이익을 극대화하는 교육정책을 개발하고 이행하는 것이 필요하다.

V. 맺음말

국제이해교육에 관한 다문화교육계의 인식오류는 자칫 영역 간 경계극기의 한 형태로 비칠 개연성이 크다. 다문화교육이든 국제이해교육이든, 시대정신의 소산인 모든 비판적 교육은 경계의 국경을 넘어서야 한다고 양리 지루는 권고하고 있다(Giroux, 2005). 국제이해교육은 개인의 기본적 자유에 대한 존중과 인권 그리고 국가 간의 우호주의를 바탕으로 평화를 위한 국제질서가 국가 간의 협력에 터해 증진될 수 있도록 하기 위한 교육적 활동이다. 다문화교육에서 대상화하고자 하는 국내 소수집단에 대한 배제와 차별이 이민송출국과 이민유입국 사이의 우호주의에 기초하지 않고 기본적인 인권이 존중되지 않게 되면 다문화교육만으로는 근본적인 문제 해결이 불가능하다. 그런 까닭에 국제이해교육은 다문화교육과 더불어 사회적 약자 모두에 대한 연대감에 기초하여 보편적인 인권과 평화를 다함께 보장받게 해야 한다는 강한 윤리적 지향성을 지닌다.

현재 한국사회가 당면한 신자유주의적 경쟁원리가 사회적 약자에 대한 인권보장과 사회적 안전에 대한 합의가 이루어지지 않은 채 모두에게 적용된다면, 학교 안에서 다문화교육이 할 수 있는 일은 많지 않다. 물론 이것은 다문화집단만의 문제는 아니다. 하지만 현재 진행되는 다문화교육 정책이 이들이 처한 전반적인 문제를 외면한 채 학교 안에서 일부 보상교육에 치우친다면, 안 하는 것보다는 낫겠지만, 이것은 모두를 위한 다문화교육은 아니다. 따라서 소수자 대상의 다문화교육만이 아니고, 다수자 이해교육도 넘어서는, 모두를 아우르는 융합교육을 지향하는 제도적 변화가 전제될 때 보다 큰 사회적 효과를 낳게 할 것이다.

참고문헌

- 강순원(2000). 국제이해교육의 현재적 시사점. **국제이해교육 봄**. 유네스코 한국위원회. 57-84.
- 강순원(2008). 영국 융합교육 정책에 근거한 한국 다문화교육의 과제. **국제이해교육연구** 3(1). 5-44.
- 강혜정(2003). 일본 국제이해교육의 동향. **국제이해교육의 동향**. 아시아-태평양 국제이해교육원(편). 서울: 정민사. 73-186.
- 김영만(2005). **대한민국에 사는 탈북자(새터민)들의 적응실태**. 한국학술정보.
- 김이선(2007). 다민족·다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(1): **한국 사회의 수용현실과 정책과제**. 한국여성개발원.
- 김정원(2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. **교육사회학연구** 16(3). 95-129.
- 김현덕(2007). 다문화교육과 국제이해교육의 비교연구: 미국사례를 중심으로. **비교교육연구** 17(4). 1-23.
- 김현덕(2008). 다문화사회의 도래와 국제이해교육의 역할. **다문화사회와 국제이해교육**. APCEIU 편. 파주:동녘. 115-145.
- 김희경(2009). EU의 다문화교육에 대한 고찰. **국제이해교육연구** 3권2호. 5-30.
- 모리테루. 아라사끼(김경자 역, 1998). **오끼나와 이야기**. 서울: 역사비평사.
- 박경태(2008). **소수자와 한국사회**. 서울: 후마니타스.
- 박일(2005). **제일 한국인 - 차이와 평등의 딜레마**. 서울: 범우사.
- 박홍순(2008). 이주민의 정체성과 포스트콜로니얼 대안. **다문화사회와 국제이해교육**. APCEIU (편). 파주:동녘. 63-86.
- 양영자(2007). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 엄한진(2007). 세계화시대 이민과 한국적 다문화사회의 과제”. 동북아시아위원회 용역과제. 07-7. 한국사회학회.
- 오성배(2006). 한국 사회의 소수 민족(ethnic minority), ‘코시안’(kosian) 아동의 사례를 통한 다문화 교육의 방향 탐색. **교육사회학연구** 16(4). 137-157.
- 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 편(2003). **세계시민을 위한 국제이해교**

육: 초 중등학교 교육과정. 도서출판 사람생각.

유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 편(2003). **함께 사는 세상 만들기: 고등학교를 위한 국제이해교육**. 일조각.

이재분(2008). 다문화가정 자녀 교육실태 연구. 한국교육개발원 연구보고 RR 2008-12.

이종하(2006). 독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점. **한국교육문제연구** 17. 105-120.

장인실(2006). 미국 다문화교육과 교육과정, **교육과정연구** 24(4). 27-53.

정영근(2006). 상호문화교육의 일반교육학적 고찰, **교육철학** 37. 27-42.

조영달(2006). 다문화가정 교육지원을 위한 자료개발 연구. 교육인적자원부.

한영혜(2006). 일본의 다문화공생 담론과 아이덴티티 재구축. **사회와 역사** 71집. 155-184.

Akuzawa, Mariko(2005). "Critical Review on Education for International Understanding in Japan: From the Perspective of Civil Society". *Journal of Education for International Understanding* Vol 1. 67-84.

Arzubiaga, A., Artiles, A., King, Kathleen. A., & Nancy(2008). "Beyond research on cultural minorities: challenges and implications of research as situated cultural practice". *Exceptional Children* 74(3). 309-327.

Banks, James A(2004), "Race, knowledge construction, and education in the USA: lessons from history". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(16-34). New York: Routledge Falmer.

Banks, J.(2008). 다문화교육 입문, 모경환, 최충옥, 김명정, 임정수(공역). 서울: 아카데미프레스.

Banks, W(1976), "White preference in Blacks: a paradigm in search of a phenomenon". *Psychological Bulletin* 83. 1179-1186.

Bark & Fuller(이원호, 조영자 역, 2008). 민족과 민족성. **사회지리학의 이해**, 서울: 푸른숲. 127-154.

Barton, L.(2000), "Market Ideologies, Education and the Challenge for

Inclusion". In: H. Daniels & P. Gardner (eds), *Inclusive Education*(54-62). London: Kogan Page.

Bennett, Christine(2006). *Comprehensive Multicultural education, theory and practice*. USA Person Education Inc.

Bhatti, Ghazala(2004). "Good, bad and normal teachers: the experiences of South Asian children". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(139-162.. New York: RoutledgeFalmer.

Bowles, S.(2005). *Understanding Capitalism*. New York: Oxford University Press.

Brown, Elinor L.(2006). "Knowing, valuing and shaping one's culture". *Multicultural education*. 15-19.

Brubacher, John(이원호 역)(1999). **교육문제사**. 서울: 문음사.

Carnoy, Martin(1974). *Education and Cultural Imperialism*. New York: Longman.

Connell, R. W.(1997). "The big picture: masculinities in recent world history". In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells (Eds). *Education, culture, economy, society*(605-619). New York: Oxford University Press.

Daniel, Vera, I (1998). "Minority students in gifted and special education: the case for educational equity". *The Journal of Special Education*. 32(1). 41-43.

Davies, Lynn(2008). *Education against Extremism*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books.

Derman-Sparks, Louise(2000). "From: Empowering children to create a caring culture in a world of differences, childhood Education". In: Jana Noel. *Multicultural Education*. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill. p.283-291.

Dolby, Nadine (2000). "Changing selves: multicultural education and the challenge of new identities". *Teachers College Records*. 102(5). 898-

- Flouris, George(1998). "Human rights curricular in the formation of a European identity: the cases of Greece, England, France". *European Journal of International Studies*, 9(1), 93-108.
- Friere, Paulo(1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Sage.
- Giddens, A.(2006). *Sociology*(5th edition). Malden: Polity Press.
- Gillborn, David(2004). "Anti-racism: from policy to praxis". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(35-48). New York: RoutledgeFalmer.
- Giroux, Henry(2005). *Border Crossings*. New York: Routledge.
- Gollnick, Donna, Chinn & Philp(1983). *Multicultural education in a pluralistic society*. Missouri: Mosby Company.
- Gordon, Allport(2000). "From the nature of the prejudice". In: Jana Noel. *Multicultural Education*. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill(93-1-2).
- Gordon, V.(1980). *The self-concept of Black Americans*. Lanham, MD: University Press America.
- Gundara, Jagdish S.(2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hall, Edward T.(2000). "From: Silent language". In : Jana Noel. *Multicultural Education*. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill(81-84).
- Halsey, Lauder, Hugh, Brown & Wells(1997). *Education- Culture, economy, society*. New York: Oxford University Press.
- Hosp, Reschly & Daniel(2003). "Disproportionate representation of minority students in special education: academic, demographic, and economic predictors". *Exceptional Children*, 70(2), 185-199.
- Kane, Thomas and Staiger, M.(2003). "Unintended Consequences of racial Subgroup Rules". *No Child Left Behind?*. Peterson and West. Washington, (eds), D.C.:Brookings Institution Press. 152-176.
- King, Joyce E.(2004). "Dysconscious racism -ideology, identity, and the miseducation of teachers". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(71-83). New York: RoutledgeFalmer.
- Ladson-Billings, Tate & William(2006). "Toward a critical race theory of education". In: H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, and A. H. Halsey, (Eds). *Education, culture, economy, society*(570-585). New York: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, Gloria(2004). "Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The Routledge Falmer reader in multicultural education*(49-67). New York: RoutledgeFalmer.
- Leonardo, Zeus(2004). "The souls of white folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse". In: Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(117-136). New York: RoutledgeFalmer.
- Luchtenberg, Sigrid(1998). "Values in German intercultural education". *European Journal of International Studies*, 9(1), 53-61.
- McIntosh, Peggy(2000). "White privilege; unpacking the invisible knapsack, peace and freedom". In: Jana Noel. *Multicultural Education*. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill(115-121).
- McLaren, Peter(1997). "Muticulturalism and the postmodern critique: toward a pedagogy of resistance and transformation". In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells (Eds). *Education, culture, economy, society*(520-539). New York: Oxford University Press.
- Minoru Nori & Hirasawa Yasumasa(1998). "Dowa Educationand Human Rights". *Human Rights Educationin Asia*. Asia-Pacific Human Rights Information Center. Osaka, 10-23.
- Mirza, Heide S.(2004). "Black women in education: a collective movement for social change". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(201-208). New

York: RoutledgeFalmer.

Mohanty, Chandra T.(1997). "On race and voice: challenges for liberal education in 1990s". In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells (eds). *Education, culture, economy, society*(557-581). New York: Oxford University Press.

Nieto, Sonia(2000). "From: Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education". 2nd ed. In: Jana Noel. *Multicultural Education*. Guilford, CT:Dushkin/McGraw-Hill(299-308).

Nussbaum, M.C.(2002). "Patriotism and cosmopolitanism". In J. Cohen(Ed). *For love of country*(2-17). Boston: Beacon Press.

OECD(1989). *One School, Many Cultures*. OECD.

Ogbu, John U.(1997). "Racial stratification and education in the United States: why inequality persists". In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells (Eds). *Education, culture, economy, society*(765-778). New York: Oxford University Press.

Omi, Michael and Howard(2004). "On the theoritical status of the concept of race". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(7-15). New York: RoutledgeFalmer.

Osler, Audry & Starkey, Hugh(2005). *Changing citizenship, democracy and inclusion in education*, England, Berkshire: Open University Press.

Phinney, J.S.(2000). "From: Ethnic identity in adolescent and adults: review of research". In: Jana Noel. *Multicultural Education*. Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill(27-147).

Scott, Daryl M.(2004). "Postwar Pluralism, Brown v. Board of education, and the origins of multicultural education". *The Journal of American History*. 91(1). 69-82.

Sewell, Tony(2004). "Loose canons: exploding the myth of the 'black macho' lad". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(103-116). New

York: RoutledgeFalmer.

Singh, B.R.(1997). "What education for a changing multicultural, multiracial Europe?". *European Journal of Intercultural Studies*. 8(3). 279-289.

Sleeter, C.E., and Grant, C.A.(1997). "An analysis of multicultural education in the United States". *Harvard Educational Review*. 7. 421-444.

Sleeter, C. E.(2004). "How white teachers construct race". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(163-178). New York: RoutledgeFalmer.

Sleeter, C. E.(1996). *Multicultural education as social activism*. New York: SUNY Press.

Torres, Carlos A.(2006). "Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world". In: H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, and A. H. Halsey(Eds). *Education, culture, economy, society*(537-556). New York: Oxford University Press.

Townsend, Brenda L.(2000). "The disproportionate discipline of African-American learners: reducing school suspensions and expulsions". *Exceptional Children*. 66(3). 381-391.

UNESCO(2008). *Towards Inclusiveness*. Paris: UNESCO.

Weiner, Arnot and David(1997). "Is the future female? female success, male disadvantage, and changing gender patterns in education". In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells (eds). *Education, culture, economy, society*(620-630). New York: Oxford University Press.

West, Cornel(1997). "The new cultural politics of differences". In: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells (eds). *Education, culture, economy, society*(509-519). New York: Oxford University Press.

Youdell, Deborah(2004). "Identity traps or how Black students fail: the interactions between biographical, sub-cultural and learner identities". In: G. Ladson-Billings and D. Gillborn (eds). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*(84-102). New York: RoutledgeFalmer.

Zirkel, Sabrina(2008). "The influence of multicultural educational practices on students outcomes and intergroup relations". *Teachers college record*, 110(6), 1147-1181.

Abstract

A Study on the Interconnection of Education for International Understanding with Multi-cultural Education in the Global Context

Kang, Soon Won

(professor, Hanshin University)

This is focused on clarifying the interconnection of multicultural education and education for international understanding (EIU), by reviewing the concepts and approaches to multicultural education in the advanced countries such as United States, United Kingdom, Germany and Japan. One of the findings in the review of these four countries is that the trend of multicultural education is from assimilation of the minorities towards 'inclusiveness for all'; separation approach in early stage used to be criticized and resisted against from the perspective of the marginalized minorities. In particular, the rapid globalization makes multicultural education come up to the surface of the themes of global education. The themes of multicultural education in those four countries are anti-prejudices/anti-racism, de-colonialism, cultural diversity, identities,

citizenship, democracy and human rights/gender-equality as such; critical teaching method, curriculum reconstruction, and multicultural sensitivities of teachers are needed as a working condition in schools. In the meantime, EIU based on the recommendation declared in UNESCO Assembly in 1974 was composed of people's right to equality, peace maintenance, antiracism/human rights, de-colonialism, sustainable development, conservation of human cultural heritages and international cooperation as contents to be taught in schools; these contents are to be dealt by critical teaching methods based on solidarity of the social vulnerable. UNESCO Asia-Pacific Center of Education for International Understanding (APCEIU) has developed a comprehensive model of EIU bringing five columns, which are multi-culture, globalization, human rights, peace and sustainable development. Multicultural education and EIU seem to have interconnection with similarities as well as differences in their meanings and directions, coping with issues from the diverse educational context. Therefore the interests of the social vulnerable groups need to be reflected in those two ethical educational agenda towards the culture of peace and human rights.

Key words: multi-cultural education, education for international understanding

다문화 시대 국제이해와 중국동포와의 교육 협력

이진영*, 김판준**

요약

다문화 시대로 이행하는 한국의 국제상호이해 교육에서 동포에 대한 상호이해 교육이 필요하다는 점을 이 글에서는 강조하고 있다. 2009년 현재 한국으로 온 외국인 이주자의 40% 정도가 동포 이주자들이다. 특히 2007년부터 시행된 방문취업제도는 매년 조선족과 고려인 동포 3만 5천여 명의 입국을 전제로 하고 있으며, 그 결과 동포의 수는 지속적으로 증가할 것으로 예상된다. 이렇듯 한국으로의 이주민 중 동포의 비율이 높은 것은 다문화 사회 내에서 한국계의 새로운 정체성 형성과 통합 측면에서도 중요하며, 동아시아의 지역협력에도 중요한 연결고리가 될 수 있다. 즉 한국 사회의 다문화 논의는 먼저 동포에 대한 상호 이해가 필요하며, 이는 동포와의 네트워크의 형성으로 가능하다는 점이다. 혈연적으로 가까운 동포에 대한 상호 이해와 교육이 없이 어떻게 다문화 교육이 이루어질 수 있겠는가?

* 인하대학교 정치외교학과 교수

** 인하대학교 정치외교학과 박사과정