

다문화교육에서 교과서의 역할과 과제



김성식
서울교육대학교 교수

1. 들어가며

세계적으로 글로벌화가 진행되면서 이민, 취업, 학업 등으로 국가 간 인구 이동이 증가하고 있다. 우리나라도 외국인과 이주민이 빠르게 증가하고 있다. 2011년 국내 체류 외국인이 약 140만 명 정도였으나 2015년에는 190만 명 정도로 증가하였고, 2019년에는 250만이 넘어서게 되었다. 최근 코로나19 확산으로 외국인 입국이 줄어드는 모습을 보이고 있기는 하지만, 앞으로 세계적으로 일상 회복이 진행된다면 이와 같은 외국인의 국내 체류 현상은 더욱 뚜렷해질 것으로 보인다.

표 1 — 연도별 체류 외국인 현황

[단위 : 명]

	2011	2013	2015	2017	2019
체류 외국인	1,395,077	1,576,034	1,899,519	2,180,498	2,524,656
- 장기 체류	1,117,481	1,219,192	1,467,873	1,583,099	1,731,803
- 단기 체류	277,596	356,842	431,646	597,399	792,853
불법체류자	167,780	183,106	214,168	251,041	390,281

자료: 통계청(2020). 체류 외국인 현황. 통계청 e-나라지표.

우리나라 다문화 현상은 독특한 특징을 보이고 있다. 그중 한 가지는 국제결혼에 의한 다문화 가정이 많은 비중을 차지하고 있다는 점이다. 2020년 우리나라 결혼이민자는 2020년 168,594명으로 나타나고 있고(법무부, 2020), 다문화 가정은 367,775가구인 것으로 조사되었다(통계청, 2021a). 다문화 가정 출생아 수는 2012년 22,908명으로 최고치를 보이다가 점차 감소하여 2020년에는 16,421명으로 조사되고 있다. 전체 출생아의 비중으로 보면 계속 증가하고 있으며 2020년에는 6.0%로 적지 않은 비중을 보이고 있다고 할 수 있다.

표 2 — 다문화 출생 수 및 비중

[단위: 명, %]

연도	2008	2010	2012	2014	2016	2018	2020
다문화 출생	13,443	20,312	22,908	21,174	19,431	18,079	16,421
전체 출생 중 비중	2.9	4.3	4.7	4.9	4.8	5.5	6.0

자료: 통계청(2021b). 2020년 다문화 인구 통계. 보도자료(2021. 11. 8). p.35.

결혼이민자와 다문화가구의 증가는 단순한 체류 외국인의 증가와 구별되는 교육적 요구를 증가시킨다. 결혼이민에 의한 다문화가구의 증가는 자녀들이 성장하고 학교교육에 진입해 감에 따라서 이전과 다른 교육의 필요성을 증가시키게 되기 때문이다. 물론 장기적으로 체류하는 외국인의 경우도 가족을 동반하게 되면 교육에 대한 쟁점과 과제가 발생할 수 있다. 이는 다문화 가정 자녀가 적합한 교육을 받도록 지원할 것인가 하는 문제이기도 하지만, 또 다른 측면에서는 학교가 다양한 문화적 구성 속에서 어떻게 적합한 교육을 실행해 나가야 하는가에 대한 문제이기도 하다.

이런 경향은 우리나라가 다문화 사회에 진입함에 따라 여러 가지 사회적 문제에 본격적으로 직면하게 된다는 것을 의미한다. 이민자와 외국인의 증가는 한 사회에 문화적 다양성을 제공함으로써 전체 사회적으로 강점으로 작동할 수 있다. 이민자 수용으로 경쟁력을 유지하는 호주, 미국, 캐나다 등 이민 국가들이 대표적인 사례이다. 반면에 문화적 다양성의 증가는 사회 갈등과 위기의 요인으로 작용하기도 한다. 이민자와 외국인이 기존 주민과 일자리 경쟁을 하게 될 경우 사회적으로 반감이 증가될 수 있다. 이 과정에서 정체성 혼란을 겪는 이민 2세대들은 사회 적응에 어려움을 겪고 불만을 표출할 수 있다. 이런 현상으로 사회 전체적으로 반 이민의 분위기를 증가시킬 수 있다.

그동안 문화적으로 다양한 구성원을 사회적으로 통합시키고자 하는 전략으로 동화주의와 다문화주의가 활용되어 왔다. 동화주의적 관점은 소수 이민자를 주류 사회로 포용하여 동질화하려고 하는 반면, 다문화주의적 관점은 서로의 정체성과 문화를 존중하고 다른 요소들이 하나의 공동체에 공존하는 방법을 찾고자 한다. 이러한 두 가지 전략은 나름대로의 강점과 약점을 가지고 있다. 동화주의 전략은 이민자의 정체성을 인정하지 않고 하위 계층으로 주변화하는 문제점이 나타나고, 다문화주의 전략은 상호 존중과 공존을 강조하지만 서로에 대한 무관심이나 방치로 이어질 수 있다. 다양한 구성원의 통합은 다른 문화 배경의 집단을 무관심하게 방치하지 않으면서도 소수 집단의 긍정성을 높이고 상호 이해를 증대해야 한다고 할 수 있다. 이런 맥락에서 학교에서의 다문화교육은 어떠한가 하며, 이 과정에서 교과서의 역할과 의미는 무엇인지를 살펴볼 필요가 있다.

2. 다문화교육의 개념과 구성 요소

가. 다문화교육의 개념

다문화교육은 사람들로 하여금 자신과 다른 문화를 존중하고 함께 허용할 수 있도록 하는 교육이다. 단순히 다문화 학생을 가르치기 위한 교육이 아니다. 다문화교육은 다문화 학생이 존재함으로써 존재하는 학교교육의 어려움을 해결함으로써 결과적으로 모두가 성장하는 교육이 이루어질 수 있도록 하는 것을 지향할 필요가 있다.

우리나라의 다문화교육은 그 발달 과정의 맥락 때문에 다문화 학생을 대상으로 하는 것이라는 너무 협소한 이해에 기반하고 있는 면이 없지 않다. 한국 사회에서는 1990년대 말부터 급증한 결혼이민자와 외국인 노동자 등 외국 주민들을 총칭하기 위해 ‘다문화’라는 용어를 사용하였고, 이들에 대한 지원 체계를 확립하는 과정에서 법적 수혜 대상을 명확하게 하기 위해 ‘다문화 가정’을 정의함으로써 혼선이 시작되었다. 이에 따라서 다문화라는 용어는 통상적으로 동남아시아 계열의 결혼이주여성이나 외국인 근로자 등을 의미하게 되고 다문화교육은 이들 혹은 이들의 자녀들을 대상으로 하는 교육으로 인식되어 왔다.

다문화교육의 개념을 다문화 가정의 자녀들을 위한 교육과 동일시하지 않을 필요가 있다. 다문화 사회를 다양한 언어, 민족, 문화적 배경을 가진 구성원들이 단지 사회에 존

재하는 상태만으로 정의하거나, 다문화교육을 이들을 위한 교육으로 정의하는 것은 바람직하지 않다는 점을 많은 연구들이 제기하고 있다(Banks & Banks, 2010; 원진숙 외, 2010; 구정화, 박윤경, 설규주 2010). 다문화 교육은 좁게는 문화적 차이와 공통점을 다루는 학습 활동부터 넓게는 다양한 문화적 정체성의 존중, 그러한 다양성이 인간 활동에 긍정적 가치를 지닌다는 것을 강조하는 것에 이르기까지 포괄할 수 있다. 더 나아가서 단순히 문화적인 측면에 국한되지 않고 일상적으로 사람들이 갖고 있는 지배적 사고, 편견, 고정관념 등에 대한 것은 물론 인종, 성소수자, 장애 등 ‘정상’에 대한 반성적 사고와 성찰까지 확장될 필요가 있다.

나. 다문화교육의 구성 요소

다문화교육이 다문화 학생에 한정된 교육이 아니라 모든 학생에 해당되는 교육이라고 한다면, 다문화교육은 다양한 가치를 학생들이 함양할 수 있도록 학습 내용을 구성해야 한다. Bennett(2007)은 다문화교육이 다양한 역사적 관점 개발, 문화적 의식 강화, 상호 문화적 역량 개발, 모든 차별과 편견에 대한 감수성, 글로벌 역동성에 대한 이해, 사회 행동 기술 개발 등을 목적으로 한다고 제시하고 있다. Gollnick과 Chinn(2006: 5)은 다문화교육이 문화, 다원성, 평등, 사회 정의, 민주주의 개념을 지지하고 확장시켜 준다고 보았다. Banks(2008)는 다문화교육이 다른 문화의 관점을 통한 자기 문화의 이해 증진, 자문화 외 다양한 대안들에 대한 학습, 다문화 사회에서 요구되는 지식, 기능, 태도 습득, 소수 집단의 차별 감소, 글로벌화된 경쟁에 필요한 기본 능력의 습득, 세계 시민적 관점과 가치의 함양 등을 가능하게 한다고 보았다(모경환 외, 2008: 2-7). 다문화 교육에 대한 관점에 따라서 그 영역과 세부 요소는 다양하게 제시되고 있지만 다문화 사회 시민 정체성, 다양성 이해와 존중, 반편견과 반차별에 대한 인식과 행동, 사회 정의를 위한 실천 등은 대체로 공통되는 요소로 나타나고 있다. 이런 점을 종합적으로 고려할 때, 다문화교육의 핵심 요소는 정체성, 다양성, 인권과 평등, 공존과 협력 등으로 정리할 수 있다. 이에 기반하여 다문화교육을 위한 기본 모형을 개발하고 4개 핵심 영역 아래에 하위 개념 요소를 설정하여 구성해 볼 수 있다(김성식 외, 2020).

표 3 — 다문화교육 핵심 영역과 하위 개념 요소

핵심 영역	개념 요소
정체성 (Identity)	I1: 개인 및 집단 정체성 형성 I2: 타인 정체성에 대한 존중 I3: 다문화 사회 시민 정체성 I4: 개인, 국가, 세계에 대한 정체성의 균형
다양성 (Diversity)	D1: 다양성의 존중 D2: 문화 보편성과 문화 상대성 D3: 문화 간 소통 D4: 다양성과 평등
인권과 평등 (Equity)	E1: 인권 존중 E2: 반편견·반차별 E3: 평등 E4: 공정성
공존과 협력 (Along with)	A1: 공존과 갈등 해결 A2: 공동체 의식과 연대감 A3: 협력을 통한 문화 창조 A4: 세계화 시대의 시민성 함양

* 출처: 김성식 외(2020: 86)

3. 다문화교육의 접근 방법과 교과서

교과서는 가르쳐야 할 학습 내용을 효율적으로 조직해 놓은 것이라는 점에서 학교교육에서 핵심적인 역할을 수행한다. 교과서 지식과 그 조직 방식은 우리 사회의 핵심 문화를 반영한다는 점에서 문화적이라고 할 수 있다. 이런 점에서 교과서는 다문화교육을 촉진할 수도, 반대로 저해할 수도 있다는 양면적인 특징을 가질 수 있다. 또한 다문화교육을 어떻게 규정하고 접근하는가에 따라라도 교과서가 갖는 의미는 다양하게 제기될 수 있다.

가. 다문화 학생에 대한 학습 지원

다문화 학생은 모두 다 그런 것은 아니지만 학교교육 참여와 학습에서 어려움을 겪고 뒤처지는 경향이 많다. 다문화 학생에 초점을 두고 접근하는 다문화교육의 관점은 다문화 학생이 교육과정의 목표에 따라서 학생들의 학업 성취를 도와주는 것이 중요하다는 점을 강조한다. 이는 한 사회의 시민이라면 반드시 갖추어야 할 능력, 기술, 지식 등의 표준이 존재한다는 점을 인정하고 교육과정과 교과서가 이를 대표한다는 것을 의

미한다. 다문화 학생들은 문화적 차이로 인해 이러한 문화적으로 인정된 표준을 학습하는 데 어려움을 겪기 때문에 이를 적절히 지원해야 한다는 것이다.

이 접근법은 다시 다문화 학생을 바라보는 관점에 따라서 결핍 지향적 관점과 차이 지향적 관점으로 나누어 볼 수 있다(Sleeter & Grant, 2007). 결핍 지향적 관점은 다문화 학생에게 부족한 교육 기회와 학습 자원을 지원함으로써 경쟁의 공정성을 확보하고자 하는 것이다. 이 관점에서는 다문화 학생의 낮은 성취 문제를 문화적 취약성이나 문화 결핍에 의한 것으로 본다. 이런 점에서 다문화 학생에 대한 집중적인 한국어 교육, 문화 적응 지원, 방과 후 학습 지도 등의 추가적인 교육 기회 제공이 중요하게 간주된다.

차이 지향적 관점은 소수 집단 학생의 학습 성향 또는 특성 차이를 고려해야 한다고 본다. 이 관점에서는 다른 문화권 출신 학생의 낮은 성취의 원인을 결핍이 아닌 다름에서 찾는다. 교과서 체제와 내용이 다문화 학생의 인지 구조와 다르기 때문이라는 것이다. 문제의 원인이 다문화 학생에 있는 것이 아니라 학교교육과 교과서가 다양한 학생의 다름을 고려하고 있지 못하는 데 있다는 분석이다. 이 관점에 따르면 교사가 다문화 학생의 인지적 특징이나 학습 방법의 다양성을 인식하고 그에 맞게 가르치는 것이 중요하다. 이를 위해서는 해당 학생의 언어로 배울 수 있는 교과서 또는 보조 교재를 개발하거나 교과서의 학습 내용을 다른 문화 학생에게 익숙한 소재와 예시로 설명해 주는 자료를 별도 개발하여 제공하는 것을 생각해 볼 수 있다.

나. 소수 집단의 문화적 정체성 개발

다문화 학생을 중심으로 하는 다문화교육 가운데 또 다른 예는 이주민 소수 집단의 문화와 정체성을 강조하는 접근이다. 이 접근은 학교 교육과정에서 소수 집단이 자신의 역사와 문화를 배움으로써 자신의 고유한 문화적 정체성을 개발하고 유지할 수 있는 기회가 제공되어야 한다고 보는 관점으로, 좀 더 근본적인 문제 제기를 하고 있다고 할 수 있다. 다문화 학생의 부모 국가 언어를 개발시켜 주고자 하는 이중 언어교육 정책에 해당된다.

앞의 접근들은 동일하게 다문화 학생을 중심으로 하는 접근이지만 선주민 집단의 문화적 표준에 동화되어 가는 것을 전제로 한다. 그러나 소수 집단의 문화적 정체성을 강조하는 접근은 학교 교육과정이 모든 집단에게 중립적인 것이 아닌 특정 집단(선주민 집단)의 문화에 편향되어 있음을 주장한다.

교과서에 수록된 내용과 지식은 우리 사회의 핵심 문화를 반영한다는 점에서 기본적으로 문화적 요소가 개입되어 있다. 교육 불평등 논의 가운데 하나인 문화 재생산 이론에서는 교육과정과 교과서에는 소수 집단보다는 주류 집단의 문화가 좀 더 반영된다는 점에서 불평등의 지속과 확대와 관련되어 있다고 비판한다. 우리가 기대하는 것과 다르게 학교를 통한 사회 평등 실현이 어려운 데에는 교과서 지식의 문화적 편향성 때문이라는 지적이다.

이런 문제는 다문화교육에서도 유사하게 나타날 수 있다. 어떤 사회로 이주해 온 사람에게 선주민의 지배적 문화는 이질적이고 생소할 수밖에 없다. 학교는 단순히 학습만 이루어지는 것이 아니라 평가와 선발이 병행되어 이루어진다. 이런 상황에서 이주민 자녀들이 학습 경쟁을 하는 과정은 쉬운 일이 아니다. 학교에서 문화적 배경이 다른 소수 집단이 성공하기 어려운 이유는 이와 같은 교육의 문화적 편향성에 기인한다는 것이다.

좀 더 근본적인 문제는, 문화가 단순한 지식이 아닌 삶의 양식과 가치관이라는 관점에서 바라본다면, 선주민 집단의 핵심 문화 코드를 포함하고 있는 교과서가 이주민에게 일종의 '상징적 폭력'으로 작동한다는 점에 있다. 비판적 교육학의 관점에서 상징적 폭력은 특정한 가치를 승인, 강화, 거부함으로써 개인이 특정 집단의 지배적 가치와 세계관에 따르도록 만드는 상태를 의미한다(강창동, 2009). 이와 같은 상징적 폭력은 강제적이거나 위협에 기반하고 있지 않지만 자신의 고유한 가치나 정체성을 잃게 함으로써 개인의 의식과 의지를 지배하는 결과를 초래한다. 예를 들어, 가족 구성원 간 화목이 중요하다는 내용을 다루면서 전형적인 가족의 모습으로 아버지, 어머니, 자녀 등으로 구성된 가족만을 제시한다면 양 부모가 있어야 '정상적인' 가족이며 이와 다른 형태의 가족들은 무엇인가 잘못되어 있다는 의미를 강화할 수 있다는 것이다. 보통 교과서는 일반적으로 오류가 없는 상징적 이미지로 받아들여진다는 점에서 어떤 내용이 교과서에 수록되어 있다는 것은 특정 가치를 승인 강화하고 그와 다른 학습자의 가치를 부정하게 하는 기능을 수행할 수 있다. 다문화주의 관점에서 동화주의를 비판하는 이유와 일맥상통한다고 할 수 있다.

이를 극복하기 위해서는 소수 집단이 자기 자신의 문화와 역사를 학습하고 탐구할 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 현재 소수 문화 출신의 집단이 왜 사회적으로 차별을 받게 되었고 어떻게 희생되었는지를 이해함으로써 자기 집단에 대한 자긍심을 발달시키고 자기 집단에 이익이 되는 사회적 변화를 추구할 수 있는 지식과 역량을 증대해야

한다는 것이다.

이런 관점에서 교과서 내에 의도하지 않았지만 은연중에 포함되어 있는 차별적 요소를 확인하고 가능하면 배제하기 위한 노력이 진행되어 왔다. 교과서 속에 무의식적으로 포함된 자민족 중심주의, 성차별, 지역 차별 등의 요소들을 찾아내고 수정하고자 하였다. 그렇지만 어떤 것이 비판 가능한 차별적 요소이거나 편견을 담고 있는지 판단하는 것은 쉬운 일이 아니다. 문화적인 요소들은 집단 간 견해와 가치를 내포하고 있기 때문에 바라보는 사람들의 시각에 따라서 다르게 해석될 수 있고 정답이 있는 것처럼 명확히 판단을 내릴 수 있지 않기 때문에 논란이 될 수도 있다.

다. 다문화 사회 시민성 또는 다문화 역량 함양을 위한 교육

1) 문화적 편견과 고정관념의 극복

다문화교육은 문화적 주류 집단 학생과 소수 문화 학생 간의 긍정적 관계 형성에 중점을 두는 것을 지향한다. 선주민 집단이 이주자 소수 집단에 대해 배타적이고 억압적인 행동을 하는 이유는 그 집단에 대해 어떤 편견이나 고정관념을 갖고 있기 때문이다. 반대로, 이주자 집단이 다수 선주민 집단에 대해서 갖는 부정적인 감정도 마찬가지로 발생할 수 있다. 선주민과 이주민의 긍정적 상호 관계 형성을 위해서는 서로에 대한 편견을 제거하고 상호 관계를 개선하는 것이 필요하다.

다문화교육에서 사람들의 고정관념과 편견은 자연스럽게 발달하지만 의도적인 노력에 의해서 극복될 수 있는 것으로 간주된다. 다문화교육은 편견이나 고정관념을 해소할 수 있는 학습 기회를 제공하는 것이 된다. 이를 위한 전략으로는 정확한 정보 제공(예: 부조화 유발), 집단역학의 활용(예: 협동학습), 역할놀이, 소수 집단에 대한 봉사활동 등이 활용될 수 있다. 이런 관점에서 볼 때 교과서에는 문화 간 차이점과 유사점을 성찰해보는 내용, 대다수 사람들이 편견을 갖고 있는 소수 집단의 위인 또는 사회 공헌에 대한 내용 등이 강화될 필요가 있다.

2) 다문화 시민성과 역량의 함양

다문화교육의 가장 폭넓은 접근 가운데 하나는 다문화 사회에서 필요한 시민성과 역량을 함양하는 것이다. 다문화주의에서 추구하는 다문화 사회는 모든 다양성의 유지, 차이에 대한 존중, 개인의 고유 정체성을 유지하면서 사회 통합이 가능한 사회이다. 이

러한 사회에 필요한 가치관, 태도, 역량을 모든 사람들이 함양하는 것이 다문화교육이라는 것이다. 여기에서 말하는 다문화 시민성과 역량은 앞서 언급한 다문화교육의 구성 요소로 제시된 내용들이라고 볼 수 있다.

다문화 시민성과 역량이 학교교육을 통해서 학생들에게 어떻게 길러질 수 있는가 하는 것은 논쟁적일 수 있다. 이러한 다문화교육은 단순히 교육과정에 다문화 시민성이나 역량과 관련된 내용을 일부 추가하는 것으로는 부족하며 학교 교육과정 전반이 다문화주의 또는 문화적 다원주의 실현에 맞게 구성되어야 한다는 다문화주의 교육과정 운영의 관점을 내포한다.

다문화주의 교육과정 운영은 학교 교육과정이 다문화주의의 실현을 위해서 재구성되어야 한다는 것을 의미한다(Banks, 2008; Sleeter & Grant, 2007; Bennett, 2007). Banks(2008)는 다문화교육이 학생들이 다문화적 가치를 배울 수 있도록 교육의 내용을 보완하는 것만 아니라 다양한 문화 배경을 가진 학생들의 참여를 증대시킬 수 있도록 교육 실행 방법의 개선까지 포함하는 것으로 보았다. 이는 다문화 학생 교육 지원이나 다문화 요소의 추가를 넘어서 일상적인 학교교육의 교육과정과 수업을 혁신하고 개선하는 의미를 갖는다.

다문화주의 교육과정으로서 다문화교육은 이상적이지만 실행 과정의 어려움이 나타난다. 특히 다문화교육을 위한 교과서 구성은 단순히 관련 내용의 추가로 해결되지 않는다. 이는 다양한 것을 어떻게 가르치는 것이 효과적인가 하는 핵심적인 문제와 관련되기 때문이다. 다문화교육을 위해서 국어와 사회 교과를 활용하고자 한다면, 해당 단원의 국어 수업 목표와 사회 수업 목표를 달성하면서 다문화교육이 추구하는 가치도 배울 수 있어야 한다. 실제 이런 목표를 동시에 달성하는 일이 가능한 것인지, 가능하다면 어떤 방법이 활용될 수 있는지 등과 같이 많은 고민이 필요한 부분이다. 다문화주의 교육과정 운영을 실행하기 위해서는 교과서 체제, 내용 조직과 구성, 실제 수업에서의 교과서 활용 방법 등에 대한 근본적인 검토가 선행되어야 하며, 이를 실천하기 위한 학교 자체의 노력과 교사의 재교육도 필요하다.

4. 범교과 학습주제로서 다문화교육

현재 우리나라 국가 교육과정에서 다문화교육은 범교과 학습주제로서 규정되어 있

다. 범교과 학습주제는 여러 교과에서 관련 내용을 통해 학습할 수 있는 주제를 선별해 놓은 것이다. 다문화 사회로 진입하기 시작한 우리나라의 사회상을 고려할 때 다문화교육은 학교에서 반드시 이루어져야 할 학습주제이다. 2015 개정 교육과정에 따르면, 다문화교육은 우리나라에서의 다문화 가정 증가, 외국인 근로자 및 탈북 학생 유입 확대에 따라 다양성을 존중하는 교육활동을 강화하고, 세계시민교육 및 국제이해 등에 대한 학습을 통해 국제 사회 전반에 걸쳐 다문화 이해와 상호 존중의 정신을 함양하도록 하였다(교육부, 2022: 60-61). 현재 교육과정 상으로는 여러 교과를 활용하는 교육과정 재구성을 통해 모든 학생을 위한 다문화교육이 실행될 수 있는 최소한의 조건은 갖추어져 있다고 할 수 있다.

이에 따라서 현재 교과 교육과정의 어떤 내용이 다문화교육 학습주제와 연결될 수 있는지에 대한 검토가 후속적으로 이루어지고 있다. 교육부와 교육청은 범교과 학습주제의 교육을 위해서 범교과 학습주제와 교과 교육과정 연결 맵을 개발하여 보급하고 있다(교육부, 2019). 여기에서 다문화교육의 내용 요소는 교육과정 총론의 제시 내용에 따라서 다양성 존중, 세계시민교육 및 국제이해, 다문화 이해와 상호 존중 등 3가지 영역으로 구성되었다. 좀 더 구체적으로 보면 통합교과 10개 성취기준, 국어(화법과 작문, 문학 포함) 21개 성취기준, 도덕(생활과 윤리, 윤리와 사상 포함) 13개 성취기준, 사회(통합사회, 사회문화, 한국사, 한국지리, 여행지리 포함) 22개 성취기준, 실과(기술가정 포함) 6개 성취기준, 체육 2개 성취기준, 음악 2개 성취기준, 미술 2개 성취기준 등이 다문화교육의 학습활동으로서 관련성과 의미가 있는 것으로 제시되었다. 해당 교과별로 제시된 학습 활동의 내용을 종합하여 보면, 다양성의 존중은 차별과 편견의 시각에서 벗어나 인간의 여러 특성이 다름을 있는 그대로 인정하고 공감하며 존중함을 의미하고, 세계시민교육 및 국제이해는 세계화, 국제화 시대를 살아가는 학령기 학생들이 지구촌의 평화 지향과 갈등 해결을 위해 세계 시민의 자질을 갖추도록 함을 의미한다. 다문화 이해 및 상호 존중은 다른 문화를 상호 존중하고 인정하는 자세를 가지며 유연한 사고와 반편견의 태도를 갖추어 이해하는 내용을 포함하고 있다(김성식 외, 2020b:21).

이와 같은 교과 교육과정과 다문화교육의 연결 시도는 가능성과 함께 한계를 갖고 있다. 우선 다문화교육에서 추구하는 가치와 내용들을 부분적으로 다루고 있다. 현행 교육과정은 다양성을 존중하고 국제 사회에서 상호 존중의 정신을 기를 수 있도록 하는 다문화교육의 목표를 일부 공유하고 있다고 할 수 있다. 또한 교육과정에서 제시된 각

교과의 학습 내용과 성취기준들이 범교과 학습주제와 어떻게 연관될 수 있는지 사전의 계획에 따른 체계화된 모델에 의해서 개발된 것은 아니다. 따라서 다문화교육을 학교 급과 학년에 따라서 체계적으로, 효과적으로 수행하는 데에는 어려움이 따른다. 교과서의 활용도 수업 교사의 판단과 기준에 의해서 규정될 수밖에 없다. 이런 점에서 교육과 정상 범교과 학습주제를 통한 다문화교육은 일정 정도 제한점을 가질 수밖에 없다고 할 수 있다.

또한 이와 같은 교과와 다문화교육의 연계는 가능성을 제시한 것이지만 반드시 본래 의미의 다문화교육을 보장한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 범교과 학습주제로서 교과 연계 다문화교육의 성공은 그 내용의 적절성에 의존할 수밖에 없다. 즉 해당 내용이 목표로 하는 다문화교육의 가치를 어느 정도 충분히 반영하고 있는지, 아니면 오히려 교과서의 내용이 그런 가치를 부정하는 쪽으로 구성되었는지에 따라서 다른 효과를 보일 수밖에 없다는 것이다.

이런 맥락에서 다문화교육의 관점에 의한 교과서 내용 분석이 이루어져 왔다. 교육과정 혹은 교과서의 다문화 내용 분석은 사회과와 도덕과 교과가 다수를 차지하고 있다. 다문화 현상이 사회 현상이자 또한 윤리적 의미를 가지는 주제라는 점에서 사회와 도덕 교과에서 많이 다루어지는 것은 당연한 것으로 보인다. 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 3, 4학년 사회 및 도덕 교과서의 다문화 단원에 묘사된 다문화 현상의 특징을 분석한 연구는 교과서의 내용이 이주뿐만 아니라 성별, 연령 등에 따른 다양한 문화 집단을 다루어 비교적 광범위하게 다문화 현상을 접근하고 있으나 민족이나 문화적 요인보다는 국적을 고려한 묘사가 더 많이 나타나고 있음을 밝혔다(구정화, 2019).

도덕과 사회 교과의 다문화교육 개념의 특성을 의미 연결망 분석 방법을 활용하여 비교 분석한 연구는 두 교과 모두 다문화교육을 타문화 이해에 중점을 두고 문화 차이로 인한 차별이나 불평등과 같은 비판적 인식의 제고에는 충분한 주의를 기울이지 않는다고 보았다(박세훈, 장인실, 2018). 중등교육과 관련해서 고등학교 문학 교과서를 분석한 연구는 문학 교과서가 타자의 대상화와 주변화를 조장하는 경향이 있으며 교과서에 드러난 민족주의/국가주의 이데올로기로 인해 다문화 학생들에게 소외감이나 반발심과 같은 부정적 영향을 미칠 수 있음을 비판하였다(박수현, 2016). 교과서에 반영된 다문화 담론을 분석한 연구는 중등 교과서에서 타자는 의도적 거리 두기의 대상으로 설정되는 경향이 있었으며 기존의 규범 내에서 우리와 그들이라는 이분법적 다문화 담론

의 문제를 확인하기도 하였다(장민정, 2016). 이런 점들은 교과 교육과정과 연계한 다문화교육이 잘 이루어지기 위해서는 교육과정과 교과서 내용이 지속적으로 보완되어야 할 부분이 있다는 것을 시사한다.

5. 모두를 위한 다문화교육을 향하여


한국 사회가 점차 문화적으로 다양해져 감에 따라 다문화교육의 필요성도 더욱 증가하고 있다. 다문화 가정 자녀의 교육에 대한 고민은 수적 증가뿐 아니라 다문화 가정 자체의 다양성에도 있다. 다문화 가정의 대다수가 아시아인이지만 국적으로는 중국, 일본, 베트남, 필리핀뿐만 아니라 그 외의 국가 출신도 많다. 다문화 배경 인구는 그 구성 집단의 문화나 언어가 매우 다양하다고 할 수 있다.

다문화 가정 자녀들이 학교교육으로 진입하게 됨에 따라 학교도 여러 문제에 직면하게 된다. 가장 중요하게 요청되는 일은 문화적으로 다양한 학생들을 어떻게 통합하고 어떤 방식으로 이 학생들에게 평등한 교육 기회를 제공할 것인가 하는 점이다. 또한 어떻게 선주민 집단인 국내 학생들의 인식을 긍정적으로 변화시키고 다양한 문화를 가진 사람들과 함께 어울려 살도록 할 것인가 하는 고민이 필요하다. 이는 학교교육에서 실질적인 다문화교육의 실행이 필요하다는 것을 의미한다.

이런 점에서 모든 학교는 이주 배경의 학생이 없더라도 모든 학생들을 위한 다문화교육을 시행할 수 있는 역량을 갖추어야 할 필요가 있다. 다문화 친화적 학교 환경을 구축하고 효과적인 다문화교육 프로그램을 실행할 필요가 있다는 것이다. 이는 학교교육이 모든 학생들의 다문화 시민성과 역량을 향상시키는 데 중요한 역할을 해야 한다는 것을 의미한다.

학교교육에서 다문화교육이 실질적으로 활성화되기 위해서는 교과 재구성을 통한 다문화교육이 필요하다. 이를 위해서는 교과서의 역할이 매우 중요하다. 교과서를 활용하여 다문화교육을 수행하기 위해서는 전체적인 교과서 체제와 구성에서의 변화가 필요하다. 관련 내용이 있다는 것이지 이것이 학교급과 학년에 따른 학생들의 인성과 역량 성장 과정에 비추어 적절하게 배치되어 있는지는 확실하지 않다. 예를 들어, 초등학교에서는 타 문화에 대한 이해와 체험을 통한 다양성 인식과 존중에 태도 함양이 중요하다면, 중학교 이후에는 타 문화를 통해 자기 문화 속에 내재해 있는 고정관념이나 편

견을 성찰하고 변화시킬 수 있는 학습 기회를 제공하는 것이 중요하다. 또한 고등학교 이후의 시기에는 자신의 문화 정체성 속에서 긍정적인 전체 공동체로서의 정체감 형성이 시도될 필요가 있다. 이러한 다문화교육의 목표 달성을 위해서는 학습 내용의 체계성, 계열성, 연속성, 통일성 등이 확보되어야 하며, 이를 위해서는 다문화교육의 요소가 포함되어 있는 교과와 단원이 뚜렷한 목적을 갖고 결정되고 교과서에 체계적으로 반영되어 표현될 필요가 있다. 이는 체계적이고 효과적인 다문화교육을 위해서는 교과별 교과서의 내용 개발과 다문화교육의 학습주제 구성이 협력적으로 이루어져야 한다는 것을 의미한다.

이와 함께 중학교 이후 시기의 다문화교육 활성화를 위해서는 좀 더 다각적인 노력이 필요하다. 초등학교는 담임 교사가 전체 교과 수업을 진행하는 체제이므로 다문화교육을 범교과 주제학습으로 다루더라도 담임 교사의 의지와 노력으로 한 학년 동안 어느 정도 체계화된 다문화교육 실행이 가능하다. 교과별 수업 중심의 중학교 이후 과정에서는 전체적인 체계 속에서 다문화교육이 이루어지기는 어려운 조건이다. 중등교육에서 다문화교육의 실행 주체가 누가 되어야 하는가 하는 문제는 장기간에 걸쳐 고민해 보아야 할 것이다. 다만, 교과별 교과서에 다문화와 관련된 내용이 좀 더 포함될 수 있도록 연구가 필요하고, 별도의 수업이나 교육이 이루어지지 않더라도 교과 수업과 학습 과정에서 학생들이 자연스럽게 다문화적 내용과 가치를 느낄 수 있도록 교과서의 내용 구성과 체제를 구성하는 것을 고려해 볼 수 있을 것이다. 

참고 문헌

- 강창동(2009). 학교교육의 상징적 폭력 작용에 관한 이론적 고찰. 한국교육학연구, 15(2), 31-55.
- 교육부(2019). 범교과 학습 주제와 교과 교육과정 연결 맵. 교육부, 경상북도교육청 외 16개 시도교육청.
- 교육부(2022). 2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교. 교육부 고시 제2015-74호(교육부 고시 제2022-2호 일부개정 포함). 교육부.
- 구정화(2019). 초등학교 3, 4학년 사회 및 도덕 교과서의 다문화 단원 내용 분석 -다문화 현상의 묘사를 중심으로. 법과인권교육연구, 12(2), 1-24.
- 구정화, 박윤경, 설규주(2010). 다문화 교육 이해. 동문사.
- 김성식, 김정원, 이인재, 장은영(2020a). 초등 교과융합 다문화교육을 위한 다문화 교육모형(IDEA)의 개발. 한국초등교육, 31(4), 73-97.
- 김성식, 김정원, 이인재, 장은영, 정주희(2020b). 초등학교 다문화교육 운영을 위한 교육과정 재구성 실행 연구(Ⅰ). 서울교육대학교.

- 박세훈, 장인실(2018). 의미 연결망 분석을 통한 도덕과와 사회과의 다문화교육 개념 특성 비교 연구. *초등교육연구*, 31(1), 47-72.
- 박수현(2016). 문학 교과서의 타자 이해 단원 연구- 2012 고시 교육과정에 따른 고등학교 문학 교과서를 중심으로. *현대문학이론연구*, 67, 141-163.
- 법무부(2020). 2020 출입국·외국인정책 통계연보. 법무부 출입국·외국인정책본부.
- 원진숙, 김정원, 이인재, 남호엽, 박상철(2010). 글로벌 시대의 다문화교육. *사회평론*.
- 장민정(2016). 중·고등학교 국어 교과서의 다문화 담론 분석. *다문화교육연구*, 9(2), 229-254.
- 통계청(2020). 체류외국인현황. 통계청 e-나라지표.
- 통계청(2021a). 다문화가구 및 가구원. KOSIS, 주제별 통계(인구, 인구총조사:가구부문).
- 통계청(2021b). 2020년 다문화 인구 통계. 보도자료(2021. 11. 8).
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*, 4th ed. 모경환, 최충옥, 김명정, 임정수(2008). *다문화교육 입문*. 서울: 아카데미프레스.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M.(2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*(7th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education*, 6th ed., Boston: Pearson.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C.(2006). *Multicultural education in a pluralistic society*, 7th ed., Upper saddle River, NJ: Pearson.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A.(2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*, 5th ed., Hoboken: Wiley.

필자 소개

서울대학교 교육학과를 졸업하고 동 대학원에서 교육학 전공으로 박사학위를 받았다. 현재 서울교육대학교 교수 겸 다문화교육연구원장으로 재직하고 있으며, 주요관심 분야는 학교효과, 교육격차, 다문화교육 등이다.