

다문화교육의 규범적 방향 모색*

A Study on Multi-cultural Education and Its Normative Orientation

동의대학교 생활과학대학 보육·가정상담학과
교수 강혜경**

Dept. of Child Care and Family Counseling, Dongeui University

Professor: Kang, Hye-kyoung

〈 목 차 〉

- | | |
|--------------------|-------------|
| I. 서론 | IV. 요약 및 결론 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 이론적 고찰 및 연구결과 | |

〈Abstract〉

Multi-culturalization in our society may be the cause of many problems, but if appropriately dealt with, diversity brought on by multi-culturalization could resolve chronic abuses in education and create a new culture, thereby contributing greatly to national development.

The purpose of this study was to examine the current research on multi-cultural education and to provide a normative orientation to multi-cultural education. The literature research was conducted between March 2008 and September 2009.

The followings are the findings of this study. First, the results reveal that the appropriate target of a multi-cultural society should not be assimilation, but rather, multi-culturalism. Multi-culturalism has greater adaptability, and the key lies in its respect for human rights, its strengthening of multi-cultural capacity, and its consideration for the minority by moving toward corporate multi-culturalism that aims for equality in results.

Second, the first form of multi-cultural education emphasizes neutrality and argues that it is the best way to respect different cultures. This form of multi-cultural education emphasizes neutrality toward "sameness." In this context, sameness means equality of the rights of human beings. The other form of multi-cultural education emphasizes

* 이 논문은 2009학년도 동의대학교 교내 연구비 지원에 의해 연구 되었습니다(과제번호 2009AA131).

** 주저자, 교신저자: 강혜경 (hkkang@deu.ac.kr)

diversity and argues that it is the best way to respect different cultures. It focuses on the recognition of particularity. But it reveals its shortcomings when it excludes interaction not only between an individual and the culture, but also between the insider and outsider of the culture and its social institutions. Thus, multi-cultural education for mutual understanding is suggested.

Third, it has been found that pure homogeneous nationalism must be destroyed, but nationalism needs to transform itself rather than be abolished in a globalized and multi-cultural society. Moreover, on behalf of pursuing open nationalism, the self-transformation of nationalism is advisable, in order to for it to overcome its antagonistic and exclusive nature.

Key Words : 다문화교육(Multi-cultural Education), 다문화교육 정책(Multi-cultural Education Policy), 다문화교육의 규범적 방향(the Normative Orientation of Multi-cultural Education)

I. 서론

최근 다문화사회와 다문화교육에 대한 관심과 논의가 활발하다. 그 이유는 무엇보다 사람과 물자, 자본 및 정보가 지구 구석구석을 넘나드는 세계화의 진전에 따라 체류외국인이 급속히 증가하였기 때문이다. 국경을 넘어선 이주가 일상의 일부로 자리잡아 '이주의 시대'라고도 일컬어지는 지구촌 시대에 한국도 2007년 8월 사상 처음으로 체류외국인이 100만명을 돌파하여 전체인구의 2%를 차지하였다. 이는 8년 전인 1999년 38만여 명보다 2.6배, 2006년 7월보다 15% 증가한 것이다(법무부, 2007.8.24). 이제 한국에서도 어느 곳에서나 외국인을 쉽게 만날 수 있고, 이들의 집단 거주지도 곳곳에 생겨나 다인종·다문화사회로 급속히 진전하고 있음을 실감할 수 있다.

외국인의 급속한 유입과 정착은 한국사회에 커다란 도전이 아닐 수 없다. 한국은 그동안 단일 민족과 한국어를 기반으로 한 순혈 민족주의를 강조하여 국민통합과 국가발전을 도모하였다. 그리고 이의 성공은 한국인들에게 단일문화사회라는 생각을 갖게 하였다. 한국은

이민자의 나라인 미국, 캐나다, 호주 등이나 일찍부터 외국인 노동자가 많았던 독일, 프랑스 등과는 달리, 오랜 세월동안 인종적·언어적·문화적으로 비교적 동질적인 사회를 유지해 왔기에 다문화사회로의 변화에 대한 대처 경험이 없고, 다문화에 대한 인식 또한 극히 부족하다.

그동안 정부의 외국인정책 역시 관광 등과 같은 단기적인 출입국 관리와 외국인 노동자의 일시적 활용이라는 수준을 넘어서지 못한 것도 사실이다. 게다가 이주노동자는 저출산·고령화로 인한 경제활동인구의 감소와 소위 3D업종에 대한 노동 기피 등으로 계속 증가할 전망이다. 국제결혼도 지속적으로 증가하고 있다.

그러나 외국인 노동자와 결혼이주자에 대해 매스컴을 통해 접하는 소식은 우울한 것들이 대부분이다. 이들에 대한 이주과정에서의 불법 중계, 노동착취, 임금 체불, 학대 및 폭력, 의사소통의 어려움, 자녀의 부적응 등 여러 가지 부정적인 모습들이 노출되고 있다.

이렇게 다문화사회로의 급속한 진전은 한국사회에 커다란 충격과 도전인 것은 분명하지만, 이것이 한국사회의 갈등과 분열로 이어져

쇄락의 길로 들어서느냐, 아니면 사회의 역동성과 창조적인 변화를 이루어 도약의 길로 들어서느냐는 전적으로 한국사회의 이에 대한 대응의 적절성 여부에 달려있다(서범석, 2010).

따라서 최근 외국인 노동자와 결혼이주자의 인권문제와 생활안정, 이들 자녀의 교육문제, 나아가 다문화주의와 사회의 통합 등에 대해 학계를 비롯한 사회전반에서 활발한 논의가 이루어지고, 이에 부응하여 정부의 정책적 대응이 하나하나 수립되고 있음은 이의 적절성과 타당성 여부를 떠나 일단 긍정적이라 할 수 있다. 아직 정부의 대책들은 시행 초기단계라 할 수 있어 이를 평가하기 보다는 다양한 현장에서 실질적인 도움이 되는 정책대안들을 만들기 위해 많은 노력을 경주할 필요가 있다.

이와 함께 사회의 다양성을 인정하고 타인과 공존하는 사회 구성원전체의 다문화적 역량이 강화되어야 한다. 이는 교육을 통한 차별과 인권침해 예방, 서로 다른 문화의 상호 인정과 관용, 그리고 궁극적으로는 새 문화의 창조 등 다문화교육의 중요성을 역설하는 것이다.

다문화가족의 급속한 증가로 인해 이들을 효율적으로 교육시킬 필요성이 대두되고, 일반 국민들도 다문화가족에 대한 이해를 위한 다문화교육이 필요한 현 시점에서 본 연구에서는 다문화교육에 대한 개념정의와 함께 다문화교육에 대한 선행연구 경향을 살펴보고, 이를 바탕으로 다문화교육이 나아가야 할 규범적 방향을 제시하는 데 연구의 목적을 둔다.

II. 연구방법

본 연구는 2008년 3월부터 2009년 9월에 걸쳐 수행되었으며, 다문화교육 및 다문화사회와 관련된 선행연구 및 관련문헌 수집, 인터넷 검색 등을 통해 다문화교육의 정의 및 다문화교육 관련 연구고찰을 통한 연구경향 파악과 이

를 통한 다문화교육의 규범적 방향 모색을 하고자 문헌연구를 실시하였다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 다문화교육은 어떻게 정의할 수 있는가?

<연구문제 2> 다문화교육의 선행연구 경향은 어떠한가?

<연구문제 3> 다문화교육의 규범적 방향은 어떻게 나아가야 하는가?

III. 이론적 고찰 및 연구결과

1. 다문화교육에 대한 정의

다문화교육은 1960년대 미국에서의 사회적 불평등에 대한 시민권 운동의 산물이다. 이렇게 다문화교육은 원래 학교 내의 인종차별주의와 관계되었으나, 그것이 성차별, 계층 간의 차별, 장애에 대한 차별주의에 대한 평등교육으로 확산되어갔다(Marsh, 1992). Banks(1989)는 다문화교육을 다양한 문화와 민족, 다양한 성과 다양한 사회계층의 학생들이 동등한 교육적 기회를 얻고, 긍정적인 문화교류적인 태도와 인식, 그리고 긍정적인 교류행동을 발달시키도록 돕는 중요한 목표를 가진 과정으로 언급하였다(Naver 용어사전에서 재인용).

시대와 학자들에 따라서 다양한 다문화교육의 개념들이 존재하고 있으며 비슷한 개념들의 복잡한 관계를 명확히 정의하기 어려운 상황에서, 보편타당한 일반적 의미로 다문화교육을 정의하기는 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고, 본 연구에서 추구하는 다문화교육의 규범적 방향 모색이라는 연구목적에 고려하여 다문화교육의 개념을 정의해 본다면 다음과 같다.

본 연구에서의 다문화교육이란, 문화적으로 다원적인 사회를 준비시키고 자신의 문화에 대한 정체성을 가지고 타문화와 인종에 대해 개

방적이고 이해적인 태도를 가져 타문화를 공유할 수 있도록 하는 데 목적을 두는 교육으로 정의한다. 부연하면, 다양한 문화와 민족이 공존하는 사회에서 시민으로서의 역할을 수행할 수 있도록 돕는 교육이며, 모든 학생들의 학업 성취향상과 차별의 해소를 추구하는 것을 목적으로 하는 교육이다.

다문화교육의 목적에 기초한 개념정의와 함께 교육대상, 교육목표별 정의를 살펴보면 다음과 같다.

다문화교육의 대상은 4가지 유형으로 나눌 수 있다. 첫 번째는 ‘결혼이민자 가족’을 위한 교육이다. 결혼이민자 가족은 국제결혼을 통해 한국인 배우자와 다른 국적의 남자 또는 여자가 가족을 이루는 경우를 말한다. 2008년 제정된 『다문화가족지원법』에 제시된 다문화가족이란 결혼이민자가족을 의미하고 있어, 가정관리학이나 가족자원경영학 분야에서는 『다문화가족지원법』 상의 다문화가족인 결혼이민자가족을 대상으로 하는 연구들이 주를 이루고 있다. 본 연구에서는 다문화가족을 ‘다양한 문화를 가진 모든 가족’으로 정의하여, 결혼이민자가족 외에 이주노동자 가족 등 모든 다양한 문화의 가족을 대상으로 하는 교육을 다문화교육으로 정의한다.

두 번째는 ‘이주 노동자 가족’을 위한 교육이다. 이들은 외국인 노동자를 중심으로 가족이 이뤄진 경우로 외국인 근로자가 한국에서 결혼하거나 본국에서 결혼한 외국인 가족이 국내로 이주한 경우를 포함한다. 세 번째는 ‘탈북자 가족’을 위한 교육이다. 이것은 분단 상황에 기인한 것으로 북한 출신인 사람이 남한에서 가족을 형성했거나 북한에서 형성된 가족이 한국으로 함께 이주한 경우를 의미한다. 네 번째는 ‘한국인 가족’을 위한 교육이다. 한국인 가족 역시 다문화사회에서 다문화 구성원들과 함께 살아야 한다는 점에서 다문화교육의 주된

대상이라고 할 수 있다(교육과학기술부, 2009).

다문화교육 목표별 정의를 6가지로 구분하여 볼 수 있다. 첫 번째 목표유형은 ‘언어교육’이다. 사실상 다문화구성원들이 일차적으로 겪는 어려움은 주로 익숙하지 않은 문화에서 비롯된 언어적인 소통의 어려움이므로 의사소통을 위한 언어능력을 습득하는 것이다. 두 번째는 ‘문화교육’인데, 다문화구성원들에게 낯선 우리 사회의 문화를 이해하게 함으로써 이들의 적응을 돕는 것이다. 세 번째는 ‘제도교육’이다. 다문화구성원들이 우리 사회에서 살아가면서 직접적으로 영향을 받게 되는 여러 가지 제도에 대한 지식과 실천능력을 배양하는 것이다. 네 번째는 ‘정보화교육’이다. 정보화교육은 실제적인 다문화교육의 범주에 포함되지는 않으나 정보활용능력이 중요시되는 현대 우리 사회의 특성을 반영한 것이다. 다섯 번째는 ‘직업교육’이다. 직업은 한 개인이 사회에서 성공적으로 사회화되는 중요한 기준의 하나이다. 다문화구성원의 직업과 관련된 여러 가지 능력을 갖추도록 돕는 것이 직업교육이다. 여섯 번째는 ‘다문화이해교육’이다. 기존사회 구성원들의 인식변화를 중요시하고 이를 통해 모든 구성원이 다문화사회에 필요한 시민성을 갖추도록 여러 가지 노력을 기울이는 것을 의미한다(교육과학기술부, 2009).

2. 선행연구 고찰

한국의 다문화사회화를 반영하듯 학계에서도 다문화사회 및 다문화교육에 대한 논의가 활발하다. 한국교육학회, 한국사회학회, 대한가정학회, 한국가족자원경영학회, 한국정치학회 등 주요학회에서는 이를 주제로 연차학술대회를 개최하거나 연구과제로 설정하는 등 많은 관심을 표명하고 있다. 또한 서울대학교, 평택대학교 등에서는 다문화연구센터가 만들어졌

고, 서울교육대학교 등 각 대학의 관련연구소에서도 다문화관련 사항을 연구과제로 설정하고 있으며, 한국여성정책연구원, 한국청소년정책연구원, 한국보건사회연구원 등은 다문화 관련 연구가 주된 연구과제의 하나로 자리 잡았다.

다문화 관련연구가 최근 얼마나 활발한 지는 국회도서관의 자료검색으로도 알 수 있는 바, 동 기관의 다문화교육 및 다문화사회에 대한 검색결과(www.nanet.go.kr에서 2010년 9월 검색)는 <표 1>과 같다.

<표 1>에서 보는 바와 같이 2010년 9월까지 국회도서관의 다문화사회와 다문화교육 관련 소장자료는 각각 837건, 1394건 총 2231건이고, 그 중 최근 3년간의 자료가 1554건(69.7%)을 차지하여 대부분의 연구가 최근에 이루어지고 있으며, 매년 급격히 증가하고 있음도 알 수 있다. 특히 학위논문과 학술지의 경우는 최근 3년간 매년 거의 배로 증가하는 것으로 나타나 학계의 관심이 얼마나 뜨거운지를 잘 보여주고 있다. 또한 소장 자료의 내용면에서는 최근 3년과 그 이전의 자료에는 큰 차이가 있다. 2005년도 이전의 자료는 단행본

의 경우 총 77권의 도서 중 한국도서는 단 2권에 불과하였고, 얼마 되지 않는 학술지 및 학위논문의 경우도 대부분 외국의 다문화 사회 및 교육에 관한 연구들이었다.

초기 한국에서의 다문화교육 논의는 유네스코(UNESCO)가 제창한 국제이해교육의 일부분으로 시작되어 1980년 한국윤리학회에서 ‘국제이해와 협력을 위한 교육’ 특집을 발간한 바 있다. 우리 학계에 ‘다문화교육’을 처음 소개한 연구는 미국 다문화교육의 사적 배경을 검토하고, 교육모형 등을 제안한 김종석(1984)으로 추정되고, 다문화교육이라는 관점하에 국내 거주 외국인 노동자 아동에 대해서는 설동훈, 한건수, 이란주(2003)의 연구가, 국제결혼자의 자녀 교육에 대해서는 오성배(2005)의 연구가 최초의 실태조사 연구로 추정된다.

이렇듯 빈약하던 다문화 관련 연구가 2006년을 기점으로 기하급수적으로 증가하고, 연구의 주내용도 다문화주의의 소개 또는 외국의 다문화교육에서 한국의 다문화사회화와 다문화교육으로 바뀌었다. 이와 같은 연구의 양적·질적 변화는 2006년 정부의 다문화정책 시행의 선언에 힘입은바 크다. 동 선언을 계기로

<표 1> 국회도서관 소장자료 검색 결과(교육/사회 중복 허용)

구 분		'03이전	2004년	2005년	2006년	2007년	2008년	2009년	2010년	계
다 문 화 교 육	단행본	29	3	3	14	41	65	53	19	227
	학위논문	39	15	20	27	49	114	158	96	518
	학술지	46	8	10	25	96	146	136	53	520
	인터넷	0	0	0	11	25	35	40	18	129
	소계	114	26	33	77	211	360	387	186	1394
다 문 화 사 회	단행본	31	8	3	17	45	75	35	14	228
	학위논문	1	0	0	2	9	23	40	22	97
	학술지	12	4	1	14	43	109	142	67	392
	인터넷	0	0	0	5	21	48	32	14	120
	소계	44	12	4	38	118	255	249	117	837
계		158	38	37	115	329	615	636	303	2231

학계의 연구가 활발해져 외국의 다문화 정책 및 교육은 물론이고, 한국의 다문화사회화 및 교육 등에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다.

이러한 연구들 중 다문화교육 및 정책에 관련하여 중요하다고 생각되는 연구를 연도별로 살펴보면 다음과 같다(표 2).

2006년에는 교육부의 의뢰로 조영달, 윤희원, 박상철(2006)의 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사연구, 여성가족부의 의뢰로 설동훈, 이해경, 조성남(2006)의 결혼이민자 가족실태조사 및 지원정책 방안연구 등이 있다. 2007년에는 한국여성정책연구원의 조혜영, 이창호, 권순희,

서덕희, 이은하(2007)의 '다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구'와 함께 다문화교육정책에 관한 연구도 본격적으로 시작되어 서울대학교의 중앙다문화교육센터에서 수행한 조영달, 박윤경, 이정우, 이경수(2007)의 '다문화교육정책 수립을 위한 기초 인식 조사연구'와 박성혁, 성상환, 곽한영(2007)의 '우리나라 다문화교육정책 추진현황, 과제 및 성과 분석연구'가 있고, 경기도교육청의 의뢰로 경기도가족여성개발원에서 수행한 전경숙, 정기선, 이지혜(2007)의 '다문화교육 정책 방안 연구' 등이 있다.

〈표 2〉 다문화교육 및 정책관련 논문정리

연도	연구자	연구제목	연구특징 및 주요결과
2006	교육부(조영달, 윤희원, 박상철)	다문화가정의 자녀교육 실태조사	다문화가정 3종류구분 1. 국제결혼가정 자녀-뒤쳐지는 아이들 2. 외국인 근로자가정 자녀-방치되는 아이들 3. 새터민(탈북자)가정-탈락하는 아이들
2006	여성가족부(설동훈, 이해경, 조성남)	결혼이민자 가족실태조사 및 지원정책 방안연구	자녀들의 학교생활 및 학업의 어려움, 이를 위한 정책마련 필요
2006	함세정(숙명여자대학교 석사학위논문)	다문화교육의 규범적 방향 탐색연구	같음과 다름에 근거한 다문화교육의 방향논의
2007	한국여성정책연구원(조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하)	다문화가족 자녀의 학교 생활실태와 교사·학생의 수용성 연구	연구의 대상을 다문화가족 자녀뿐만 아니라, 이들이 다니는 학교의 교사 및 일반학생에 까지 넓힘
2007	중앙다문화교육센터(조영달, 박윤경, 이정우, 이경수)	다문화교육정책 수립을 위한 기초 인식 조사연구	교육수혜자와 교사들을 대상으로 한 인식조사
2007	박성혁, 성상환, 곽한영	우리나라 다문화교육정책 추진현황, 과제 및 성과 분석연구	기존정책 파악을 통해 정책의 효율성 제고 방안 마련
2007	경기도가족여성개발원(전경숙, 정기선, 이지혜)	다문화교육 정책방안 연구	교사교육, 학생교육, 일반인 교육 방안 제시
2007	양영자(이화여자대학교 석사학위논문)	한국다문화교육의 개념정립 과 교육과정 개발방향 탐색	한국사회의 다문화적 상황 '분단·다문화시대', 한국 상황에 맞는 다문화교육의 개념 정립과 민족주의와 다문화주의의 양립가능성 등을 탐색

〈표 2〉 계속

연도	연구자	연구제목	연구특징 및 주요결과
2008	교육부(오성배, 강태중, 이기범)	다문화가정 학생 교육지원 중장기계획수립을 위한 연구	교육지원을 위한 방안마련
2008	국가인권위원회(윤희원, 박윤경, 김정량)	인권관점에서 다문화교육 실태분석 및 개선방안 연구	인권유린의 상황에 대한 파악과 개선책 제시
2008	한국교육개발원(이재분, 강순원, 김혜원, 이해영, 서유미)	다문화가정 자녀교육실태 연구	학교대상 실태조사
2008	김지현(철학연구, 106)	한국사회에서 다문화주의와 교육	시행되고 있는 다문화정책이나 교육은 대부분 한국 사회 적응과 동화를 목표로 삼고 있다는 점에서 진정한 다문화주의라 할 수 없다고 함.
2008	권순희(국어교육학연구, 27)	다문화가정을 위한 언어교육 정책 모색-호주의 언어교육 정책검토를 중심으로-	다문화교육의 방향이 다문화 가정자녀에 대한 관심과 더불어 일반학생의 국제적 시각을 변화시키는 방향으로 이루어져야 함을 역설
2009	중앙다문화교육센터	시·도 교육청별 다문화교육 사업 모니터링 및 성과분석	16개 시·도교육청 사업분석, 다문화관련정책들의 중복과 비효율성, 역량교육(정보화교육, 직업교육, 제도교육)의 부족지적, 한국인대상 다문화이해교육 필요
2009	한국청소년정책연구원(양계민, 조혜영, 이수정)	미래 한국사회 다문화역량 강화를 위한 아동·청소년 중장기 정책방안 연구 I	질적조사를 통해 외국의 한인계 이주청년들과 한국의 다문화청소년면담조사, 둘다 사회적 차별이나 소외, 정체성의 혼란을 경험했으며 이중문화와 이중언어를 아는 것이 독특한 정체성의 기반임을 깨닫고는 건강한 정체성 확립, 양적조사에서는 초, 중등교사들을 대상으로 조사
2009	차윤경(제2차 평생교육정책 포럼)	세계화시대, 선진강국으로의 도약을 위한 다문화교육의 의미	초점이 외부로부터 이주해 온 ‘타자들’에 한정되는 것을 경계하고, 사회구성원 전체를 위한 교육복지 확대 및 전반적인 교육개혁 차원에서 논의와 실천이 이루어져야 함을 강조
2010	서범석(한양대학교 박사학위논문)	다문화교육정책의 현황과 발전방향 탐색	동화주의가 아닌 다문화주의가 타당하고, 수용가능성도 높으나, 세계화·다문화사회화에 있어서 민족주의는 폐기될 것이 아니라 자기변용이 필요함을 밝힘.

2008년에는 교육부의 의뢰로 오성배, 강태중, 이기범(2008)의 ‘다문화가정 학생 교육지원 중장기계획 수립을 위한 연구’, 국가인권위원회의 의뢰로 윤희원, 박윤경, 김경량(2008)의 ‘인권관점에서 다문화교육 실태분석 및 개선방안 연구’, 한국교육개발원에서 수행한 이재분, 강순원, 김혜원, 이해영, 서유미(2008)의 ‘다문화가정 자녀 교육실태 연구’ 등이 있다.

2009년에는 교육과학기술부의 의뢰로 서울대학교 중앙다문화교육센터에서 실시한 ‘시·도 교육청별 다문화교육 사업 모니터링 및 성과분석’ 연구, 한국청소년정책연구원(양계민, 조혜영, 이수정, 2009)의 ‘미래 한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년 중장기 정책방안 연구 I’ 등이 있다.

이와 같은 연구들은 모두 정부가 연구를 의뢰하였거나 정부의 산하 연구소에서 정책연구의 일환으로 행해졌다. 이는 연구의 비용문제와 연구 대상에 대한 접근의 어려움 등으로 개인적인 연구 수행이 곤란하기 때문일 것이다. 하지만 그로 인한 장점이 있는 반면, 제약점도 있다. 장점은 연구결과가 정책에 반영되기 쉽다는 점으로 상기 연구결과들은 실제로 다문화교육정책에 많이 반영되었다. 제약점은 무엇보다 연구의 목적과 내용이 정부 특히 정책수립 담당자가 당장 업무수행에 필요한 것으로 제한되는 경향이 있다.

다문화교육 및 정책의 기본 또는 발전방향에 대해서는 정부의 정책연구보다는 오히려 학위논문과 논문집에 발표된 개인연구에서 찾아볼 수 있다. 함세정(2006)은 다문화교육의 규범적 방향 탐색연구에서 다문화교육이 나아가야 할 방향을 상호이해에 근거한 다문화교육이라고 제시하였다. 양영자(2007)는 한국사회의 다문화적 상황을 ‘분단·다문화시대’로 특징짓고, 미국의 다문화교육이 아닌 한국 상황에 맞는 다문화교육의 개념 정립과 민족주의와 다문

화주의의 양립가능성 등을 탐색하였다.

김지현(2008)은 현재 시행되고 있는 다문화정책이나 교육은 대부분 한국 사회 적응과 동화를 목표로 삼고 있다는 점에서 진정한 다문화주의라 할 수 없다고 밝혔고, 권순희(2008)는 다문화교육의 방향이 다문화 가정자녀에 대한 관심과 더불어 일반학생의 국제적 시각을 변화시키는 방향으로 이루어져야 함을 역설하였다. 차윤경(2009)은 다문화교육정책 및 관련 논의의 초점이 외부로부터 이주해 온 ‘타자들’에 한정되는 것을 경계하고, 사회구성원 전체를 위한 교육복지 확대 및 전반적인 교육개혁 차원에서 논의와 실천이 이루어져야 함을 강조하였다. 서범석(2010)은 다문화교육정책의 현황과 발전방향 탐색을 논하면서, 다문화사회의 지향점은 동화주의가 아닌 다문화주의가 타당하고, 수용가능성도 높으나, 세계화·다문화사회화에 있어서 민족주의는 폐기될 것이 아니라 자기변용이 필요함을 밝혔다.

지금까지 살펴본 바와 같이 한국에서의 다문화교육 및 정책에 관한 연구는 대부분이 외부로부터 이주해 온 다문화가정 및 그 자녀에 초점이 맞추어져 일반인 및 일반학생의 다문화교육은 이들에 대한 차별과 편견을 방지하기 위해 부수적으로 논의하고 있는 수준이다. 이에 반해, 다문화교육을 모두를 위한 교육 및 교육개혁의 차원에서 논의한 연구는 상기 몇몇 연구에 불과하고, 이들도 대부분이 그렇게 되어야 한다는 당위성을 주장한데 그치고 있다.

한국의 상황에 비추어 다문화교육 및 정책이 국가발전을 위해 지향하여야 할 방향은 무엇이며, 다문화교육 정책은 무엇에 중점을 두어야 하는지 등에 관한 연구는 활발하지 않은 편이다. 즉 지금까지의 연구들이 다문화가정 및 그 자녀들에 대한 정책수립을 뒷받침하거나 이들을 위한 다문화교육에는 유용하였지만, 이를 계기로 교육개혁을 이루고 한국을 선진화하

는 정책으로 발돋움하는데 활용하기에는 매우 부족하다고 할 수 있다. 이에 더 나아가 국가 발전을 위한 중장기적인 비전하에 다문화교육의 규범적 방향을 모색할 필요가 있다.

3. 다문화교육의 규범적 방향

다문화교육은 정도의 차이는 있더라도 교육 현장 어디에나 존재할 수밖에 없는 다름을 어떻게 존중할 것인가를 내용으로 하는 만큼, 교육의 기본적 속성이자 조건으로 이해될 수 있다. 교육 현장에는 다름이 있을 수밖에 없다. 교사와 학생, 학생과 학생은 문화의 차이에 따라 말하는 방식, 사고방식 등이 다를 수 있다. 뿐만 아니라 무엇이 옳은 것이며 무엇이 지식인가 역시 다를 수 있다. 따라서 이때 서로의 다름을 조율하고 존중하는 과정은 교육이 내포할 수밖에 없는 참여자를 구체적인 개인이기 보다는 일반적인 개인으로 설정해 왔다. 이는 교육의 과정에서 참여자가 가진 특수한 문화적 정체성이 무시되거나, 소외될 수 있다는 문제를 가진다.

교육은 정체성을 형성하거나 훼손하는데 영향을 줄 수밖에 없다는 점에서 다문화에 대한 관심을 가져야 할 필요성이 있다. 그러므로 교육이 특수한 다문화에 대하여 어떤 입장을 취할 것인지에 대한 논의가 필요하다. 즉 다문화교육의 규범적 방향을 탐색하는 과정은 교육의 규범적 방향, 즉 ‘교육은 어떠한 문화를 왜, 어떻게 존중해야 하는 가’라는 질문에 답하는 과정이다(함세정, 2006).

기존의 대표적인 이론으로서 ‘같음’과 ‘다름’에 근거한 다문화교육이 가지는 가능성과 한계를 살펴보고, 각 입장의 한계를 극복할 수 있는 상호이해에 근거한 다문화교육의 규범적 방향을 아래에서 모색한다.

다문화교육의 근거로서 같음과 다름은 일

정 수준의 타당성을 가지고 있다. 따라서 일정 부분에서 합의가 가능하며, 다양성을 존중해야 한다는 다문화에 대한 일반적인 시각을 공유한다. 그러나 두 입장은 많은 부분에서 입장의 차이를 보인다. 같음을 추구하는 다문화교육은 문화에 대하여 중립성을 유지하고자 하는 반면에 다름을 추구하는 다문화교육은 문화의 특수성 증진을 목표로 한다. 문화에 대한 동등한 존중과 공적 정체성의 형성을 목표로 하는 같음에 근거한 다문화교육은 개인과 집단의 정체성의 차이를 보호하고 증진하는 다름에 근거한 다문화교육과 긴장관계에 놓여져 있다. 다양한 개인과 집단의 정체성을 인정하는 데 우선성을 두면 사회는 자연스럽게 분산되고 분화된다. 반면 사회의 통합성을 강조하면 다양한 개인과 집단의 정체성의 차이는 묵인되거나 억압될 수 있다. 다문화교육은 우선적으로 다양한 문화적 정체성을 존중할 것을 전제로 하고 있지만, 그것의 목적을 궁극적으로 어디에 둘 것이지, 그리고 어디까지 인정할 것인지에 대해서는 상당한 차이를 보이고 있다. 다음의 예는 두 입장 간의 차이를 보여준다.

예를 들어 한국으로 이주한 필리핀 여성은 ‘한국인’으로서 문화와 언어를 익히는 다문화교육을 받는다. 이는 교육부가 제시하고 있는 ‘정체성 강화교육’일 수도 있다. 이 형태의 다문화교육은 이주여성을 우리의 문화 체제 안에 유입하기 위한 시도로 볼 수 있으며, 현재 그들이 처한 고립되고 소외된 상황에서 매우 절실하게 필요한 것이기도 하다. 이때의 다문화교육은 그들이 받는 차별과 편견을 극복할 수 있는 원동력이 될 수도 있다. 그런데 이 여성이 가지고 있는 ‘필리핀인’으로서의 정체성을 보호하고 증진하는 교육은 필요없는 것일까? 우리 사회가 가지고 있는 동남아시아에 대한 관점과 이주여성에 대한 시각을 감안할 때 그 여성의 ‘필리핀인’으로서 정체성은 위협받고

있다. 우리 사회의 '시민'으로 이주여성을 교육하는 것과 그녀가 가지고 있는 독특한 문화적 정체성을 보호하고 증진하는 것이 어떻게 균형을 이루어야 하는 지에 대한 제안은 앞서 논의한 두 방향에 따라 중요한 차이를 보일 수 있다.

다문화교육의 방향에 관한 논쟁은 다문화교육이 공교육에서 실시될 때 더욱 첨예해진다. 태생적으로 사회의 통합과 공공성 유지를 목적으로 하는 공교육기관은 기본적으로 다양한 문화적 차이에 대하여 중립성을 지키고 침묵하는 입장을 취해 왔다. 이에 대하여 같음에 근거한 다문화교육은 공교육이 완전히 중립성을 지키도록 노력할 것을 요구하는 반면, 다름에 근거한 경우에는 차이를 적극적으로 지지하고 증진할 것을 요청한다.

이러한 점에서 두 입장의 다문화교육에 대한 논의를 명확히 할 필요가 있으며, 더 정당화할 수 있는 규범적인 입장이 무엇인지에 대하여 살펴볼 필요가 있다.

1) '같음'에 근거한 다문화교육

'같음'은 다문화교육의 규범적 방향을 논의하는 중요한 근거 중 하나이다. 다문화교육의 배경으로 같음을 논의하는 것은 일견 모순된 주장으로 보일 수 있다. 다양한 문화의 차이에 관심을 두는 '다문화교육'은 무엇보다도 같음으로부터 거리를 두어야 하는 것으로 이해될 수 있기 때문이다. 그러나 같음은 다문화교육의 규범적 방향을 타당하게 설명할 수 있다. 다문화교육의 타당성은 개인의 자유와 평등에 대한 동등한 권리, 즉 같음에서 도출된다. Taylor와 Charles(1994)는 이러한 다문화주의를 '보편적인 존엄성의 정치학'이라는 개념을 통해 논의하였다. 개인은 동등한 권리를 가지고 있으므로 개인이 속한 문화에 의하여 차별받거나 억압받는 것은 부당하고 불평등하다는 시각에서 같음에 근거한 다문화교육은 타당성을 가진

다. 개인이 가진 권리의 동등함(같음)에서 다양성을 존중해야 할 필요성이 도출되는 것이다.

같음에 근거한 다문화교육은 사회의 통합을 목표로 중립성을 규범적 방향으로 설정하며, 이는 관용의 성향으로 나타난다. 같음에 근거한 다문화교육의 규범적 방향인 중립성은 교육 내용으로서 지식의 중립성뿐 아니라, 교육의 방법과 목표의 중립성까지 포함한다. 같음에 근거한 다문화교육은 특정 문화를 비판하거나 억압하여 차별하지 않으며, 또한 특정 문화를 지지하지 않는다. 교육방법은 특정 가치를 지지하기 보다는 다양한 가치를 나열하여 서술하는 방식으로 이루어진다. 그리고 교육 목표 역시 특정 문화를 선택하는 것을 목표로 하기 보다는 어떻게 합리적으로 선택할 수 있는 가를 중심으로 다루게 된다 (Feinberg & Walter, 1998), 이와 같은 같음에 근거한 다문화교육의 예는 공교육의 교과서에서 쉽게 발견할 수 있다. 지리 교과서는 다양한 지역의 지형적 특징과 역사에 대하여 다루지만 그 내용은 특정 지역을 지지하기 보다는 중립적인 입장에서 표준어로 쓰여 있다. 또한 교과서에는 남성과 여성이 등장하지만, 성 중립적인 입장으로 쓰여 있다. 이와 같이 특정 가치를 추구하지 않고 중립성을 유지하고자 하는 다문화교육은 다양성과 거리가 있는 것으로 보일 수 있다. 그러나 다문화교육의 중립성은 개인들이 가진 문화적 다양성과 그것의 중요성을 전제로 하기 때문에 도출된다. 중립성을 통하여 불평등을 제거하고자 하는 시도는 Rawls(2003)의 '무지의 장막'에 대한 설명에서 가장 잘 드러난다. 그는 공정한 결정을 위해서는 타인의 특수한 상황에 대하여 무지해야 한다고 보고 있다. 따라서 '합당한 다원주의의 사실'로서 개인들의 문화적 다양성은 인정하지만, 다양성이 인정될 수 있는 개인의 동등한 권리를 보호하기 위하여 다문화교육의 중립성이 추구되어야 한다고 이

해할 수 있다. 즉 중립성의 유지는 권리를 보호하고 불평등을 제거할 뿐 아니라, 사회적 통합의 유지를 목표로 한다. 따라서 다문화교육은 차이를 증진시키기보다는 통합을 목적으로 하며, 이는 공교육의 목표와 같은 선상에 있다. 그런 점에서 같음에 근거한 다문화교육은 공교육과 갈등을 겪기 보다는 합의할 수 있다.

이러한 입장에서 개인은 특정 문화권과 관계없이, 공적 정체성의 형성을 위해 보편성을 가진 다문화교육을 받을 필요가 있다. 공교육은 다양한 목표와 역할을 가지고 있지만, 그 중 중점적인 역할은 사회화라고 할 수 있다. 이 역할을 다문화교육의 한 관점에서 서술해보면, ‘공교육은 다양한 문화적 배경을 가진 사람들로 하여금 사회적 통합을 추구할 수 있도록 보편적으로 합의된 가치를 교육시키는 것을 목적으로 한다.’고 볼 수 있다. 따라서 같음에 근거한 다문화교육은 사회적 통합을 추구할 수 있는 공적 정체성을 키우는 것을 목표로 하며, 이는 중립성으로 대표된다. 이 과정을 통하여 다양한 문화의 구성원으로서 개인은 공적 정체성을 가진 시민으로 변화한다. 이때의 공적 정체성은 현대 사회에서 주로 ‘국가성’이라고 할 수 있다. 다양한 문화적 배경을 가진 개인을 존중하면서도, 공적 정체성을 습득하도록 하는 교육의 대표적인 예는 동남아시아계 이주 여성과 그 자녀에 대한 교육이다. 현재 언론매체에서는 우리 사회와 다른 문화적 배경 때문에 소외당하고 곤경에 처해있는 이들을 존중할 것을 요구하는 동시에 우리 사회에서 시민으로 살 수 있는 공적 정체성, 즉 문화, 언어 등에 대한 교육을 실시하고 있다(이종석, 2006). 이들이 배우게 되는 교육내용은 언어와 예절, 관습 등 한국의 문화를 체계적으로 담고 있다. 이와 같은 교육은 동화주의에 가깝다는 비판을 받을 수 있다. 따라서 이주여성과 그 자녀에 대한 다문화교육의 규범적 방향은 그녀를 ‘한국인’

으로 만들려는 것 보다는 특정 문화권의 정체성을 가진 여성이 우리 사회에서 시민으로 적응하고 살 수 있도록 하는 능력을 갖게 하는 것을 의미한다. 어떠한 문화권에 속할 것인가에 대하여서는 그녀의 선택에 두어야 한다. 이러한 선택을 할 수 있도록 하는 교육이 같음에 근거한 중립적인 다문화교육이다.

선택은 이와 같은 중립적인 다문화교육에 있어서 중요한 교육내용이자 교육방식이다. 결과보다는 절차에 집중하는 것이다. 이것은 교육이 모든 것을 내용으로 다룰 수 없다는 점에서도 타당화된다. 이와 같은 선택의 전제는 두 가지가 있다. 하나는 문화는 선택될 수 있는 대상이라는 것이고, 다른 하나는 인간은 선택할 수 있는 능력이 있다는 것이다. 같음에 근거한 다문화교육을 주장하는 입장에서 문화는 인간과 불가분한 고유한 것이 아니다. 인간은 어느 정도 문화의 영향을 받지만, 문화는 선택할 수 있는 대상이다. 그 이유는 두 번째 전제에서 기인하는데, 인간은 문화를 선택할 수 있는 존재, 즉 스스로 사유할 수 있는 존재이기 때문이다. 같음에 근거한 다문화교육의 전제에 의하면 인간은 선택적으로 존재하는 합리적 이성을 기반으로 자율적인 선택을 할 수 있다. 따라서 그는 문화에 의존하지 않고 스스로 사유하고, 스스로 선택할 수 있다(이지현, 2003). 이와 같은 전제를 통하여 같음을 근거로 하는 다문화교육은 문화를 필수적인 것이기 보다는 선택가능한 것으로 보고 인간은 이를 행할 수 있는 합리성을 가지고 있다고 보았다. 또한 개인은 보편적인 이성을 가지고 있으므로, 이러한 개인의 권리를 동등하게 인정하는 것이 무엇보다 중요하다. 이러한 전제를 통하여 같음에 근거한 다문화교육은 문화보다는 개인을 우위에 두었고, 그 중에서도 개인의 동등한 권리를 가장 중요시 하였다.

관용은 같음에 근거한 다문화교육이 다른

문화에 대한 태도로서 요청하는 것이며, 교육을 통하여 얻고자 하는 대표적 성향이다. 관용은 ‘자신의 견해 또는 일반적으로 받아들여지는 견해와 행동양식에 거슬리는 일을 편견없이 끈기 있게 참아내는 것’으로 ‘다른 사람들에게 행위나 판단의 자유를 허락하는 것’이다(Loon et al., 2000). 즉 관용은 허용과 수용의 태도를 함의하고 있다. 관용은 특정문화에 대한 존중보다는 문화 보편에 대한 존중을 의미한다. 권리의 동등함이 보장된 상황에서 관용은 타인의 문화에 대한 적극적인 개입을 의미하지 않는다.

같음에 근거한 다문화교육의 의의는 ‘다문화’에 대한 관심을 정당화하고 타당화했다는 점이다. 동화주의를 반대하고, 문화에 대한 선택권이 보장되어야 한다고 본다. 또한 개인이 문화를 선택할 수 있으며, 이러한 이성을 내재하고 있다고 보았다.

개인이 문화를 선택할 수 있다는 이성적인 인간에 대한 전제는 역설적으로 같음에 근거한 다문화교육의 한계가 된다. 첫 번째 한계는 일방성의 위험이다. 문화에 대한 개인의 일방성, 타인에 대한 관용의 일방성, 독립된 개인의 일방적인 사고에서 비롯되는 자아도취적 인간관을 통하여 같음에 근거한 다문화교육의 한계가 나타난다. 개인이 문화와 별개로 보편적인 이성을 가지고 있으며 따라서 문화와 독립된 위치에서 선택하거나 철회할 수 있다고 주장하나, 실제 이러한 개인이 이론적으로는 존재할 수 있지만 경험적으로 발견하는 것은 불가능에 가깝다. 문화에서 자유로운 개인에 대한 이상은 실제 존재하지 않으며, 개인의 이성과 자유를 자각하는 기반은 문화에서부터 시작된다. 따라서 문화와 분리된 추상적인 인간은 실제로 존재하기 어렵다. 또 다른 일방성은 관용의 태도에서 나타난다. 관용은 자신과 다른 타인의 문화를 인정하고 수용한다는 점에서 의의가 있다. 현재 우리 사회의 상황에서는 타자를 그대

로 인정하고 받아들이는 수동적인 존중조차 부재한 경우가 많다.

두 번째 한계는 같음에 근거한 다문화교육이 추구하는 중립성에 대한 의문이다. 중립성이 결국은 지배계급의 문화에 유착되어 있다는 의심은 같음에 근거한 다문화교육의 핵심근거인 중립성의 한계를 지적한다. 중립성은 독립적으로 존재하는 불변의 진리가 아니라, 선택과 합의를 통해 선정된 것이다. 따라서 중립성 역시 특정한 입장을 대표한 것이며, 그래서 ‘그 입장이 누구의 입장인가’에 대한 의문과 ‘중립성이 과연 중립적인가’에 대한 의심이 존재하게 된다. Taylor와 Charles(1994)는 중립성이 사실상 지배적인 문화의 반영이라고 지적하면서, 이것이 미묘하고 무의식적인 방식으로 소수 문화를 억압한다고 주장했다. 이와 같은 중립성에 대한 의심은 같음에 근거한 다문화교육의 전제인 권리의 동등함이 일종의 허구일 수 있음을 지적한다. 같음에 근거한 다문화교육에 의하면 여성과 남성, 유럽인과 동양인, 이성애자와 동성애자는 문화적 배경과 관계없이 동등한 권리를 가진다. 이것은 법으로도 보장되는 권리이다. 그러나 그의 특수한 문화적 정체성을 인정하지 않았을 때, 동등한 권리의 존중은 일종의 기만이라고 볼 수 있다. 따라서 권리의 동등함이라는 중립성보다는 문화의 특수성에 대한 인정이 요구되며, 이러한 요구는 다름에 근거한 다문화교육에 대한 논의를 필요로 한다.

2) ‘다름’에 근거한 다문화교육

다름에 근거한 다문화교육은 같음에 근거한 다문화교육이 주장하는 보편성과 중립성에 대하여 비판을 제기하고, 다름을 인정하는 것을 대안으로 제시하는 입장이다. 이들은 동등한 권리를 존중하는 것만으로는 부족하며, 문화적 특수성과 차이를 증진시킬 때, 왜곡과 억압에

서 벗어날 수 있다고 주장한다. 이러한 다름에 근거한 다문화교육을 주장하는 입장에는 다양한 스펙트럼이 존재한다.

다름에 근거한 다문화교육을 주장하는 입장 중 하나인 공동체주의는 자아가 문화와 분리되어 형성된다는 주장을 비판하며 문화, 즉 공동체의 전통이 개인의 도덕적 출발점이라고 주장한다(MacIntyre et al., 1984).

따라서 이러한 입장에서 보았을 때, 개인은 문화와 분리되어 판단하거나 행위할 수 없으며, 문화를 부정하고자 하더라도 부정하기 위해서는 기존의 문화가 존재하는 것을 인정해야 한다.

이러한 다름에 근거한 다문화교육은 같음에 근거한 다문화교육과 달리 특수한 문화간의 차이를 강조하므로 사회적 통합을 추구하는 공교육과 갈등을 가진다.

인정은 다름에 근거한 다문화교육에 있어서 가장 핵심적인 개념이다. 인정은 관용과 달리 정체성에 대한 적극적인 존중을 의미한다. 같음에 근거한 다문화교육에서 추구하는 관용이 타인을 있는 그대로 인정하고, 그 이상의 개입을 요구하지 않는 것에 비해 인정은 그동안 잘못 인식되어 있었던 정체성에 대하여 새롭게 이해하고, 그것을 통해 왜곡을 벗어나고자 하는 점에서 적극적이다.

다름에 근거한 다문화교육이 가지는 의의는 같음에 근거한 다문화교육을 통해 보장하고자 했던 권리의 동등함이 불충분하다는 것을 지적했다는 점이다. 다름에 근거한 다문화교육은 공적인 정체성이 가지는 중립성의 이면과 그로 인한 소외와 억압을 간파했다. 이와 같은 의의는 특히 공교육에 대하여 의미를 가진다. 공교육은 태생적으로 사회적 통합을 목적으로 한다는 점에서 보편적이고 중립적인 지식을 교육한다. 그러나 이와 같은 공교육은 앞서 논의한 같음에 근거한 다문화교육과 마찬가지로 다름

을 억압하고 다름에 대한 다양한 상상을 충분히 제공하지 못한다. 따라서 다름의 중요성을 역설하고 중립성 내부에 포함되어 있는 편향된 기준을 지적하는 다문화교육은 공교육의 타당성과 중립성에 대한 논의를 다시 표면화시킬 수 있다는 점에서 큰 의미를 가진다.

또 다른 의의는 다름에 근거한 다문화교육은 중립성이 일반적이고 보편적인 공적 정체성을 표방하면서 문화의 특수성을 침묵하게 해온 것에 대해 반대하고, 각자가 다름을 소리 내게 했다는 점에서 의미가 있다. 또한 다름에 근거한 다문화교육은 개인과 문화를 분리할 수 없는 긴밀한 관계로 보고, 문화에 대한 인정을 필수적인 요소로 보았다는 점에서도 의의가 있다. 이는 개인의 합리성을 일방적으로 맹신하는 것이 아니라, 타자와의 대화를 통한 인정과 상호작용을 중요하게 보았다는 점에서 자아도취를 극복할 수 있다. 그러나 이러한 장점은 다름에 근거한 교육이 문화의 유지와 문화 내부의 폐쇄적인 이해에 의하여 제한될 때 비판점으로 작용한다.

다름에 근거한 다문화교육은 특정 문화의 특수성을 증진시키는 것을 목적으로 하며, 특수성의 고유한 가치에 대한 인정을 중요시한다. 이때의 인정은 문화를 외부의 기준에 의하여 보완이 필요한 것이거나 하위의 것이라고 평가하는 것이 아니라, 내부의 기준에 의한 고유함을 존중하는 것이다. 따라서 특정 문화에 대해 외부의 기준으로 이해하는 것은 한계가 있으며, 문화에 대한 외부의 기준에 의한 판단은 정체성을 왜곡하거나 억압할 수 있다는 점에서 내부의 기준에 대한 신뢰와 적용이 주장된다.

그러나 이러한 입장에는 문화를 바라보는 관점에 내부와 외부가 존재하며, 내부의 문화를 외부가 이해할 수 없고, 내부만이 내부를 이해할 수 있다는 전제가 존재한다. 다름에 근

거한 다문화교육의 한계에 해당하는데, 예를 들자면 여성과 남성의 문화가 다른 것에 대해 남성은 여성을 이해할 수 없지만, 여성은 여성을 이해할 수 있다는 것이다. 과연 그러한가? Young 등(1990)은 Freud의 무의식의 개념을 이용하여, 나 역시 나 자신에 대하여 잘 알 수 없다고 주장한다. 즉 내부자가 내부를 완벽히 이해하고 있다는 것은 허구라고 볼 수 있다. 여성의 내부에는 다양한 여성이 존재하듯이, 내부로 명명된 집단 내부에는 수없이 다양한 입장이 존재한다.

다름에 근거한 다문화교육은 외부의 기준에 의한 이해가 왜곡이라는 점에서 반대한다. 이러한 반대는 왜곡되지 않은 완벽한 이해가 있음을 전제하고 있다. 그러나 앞에서 논의한 것처럼 내부자에 의해서도 완벽한 이해는 가능하지 않다. 또한 완벽한 이해는 또 다른 이름의 진리이자 기초이며 그동안 같음에 근거한 다문화교육을 비판해 왔던 보편적인 중립성과 같은 특징으로 완벽하지 못한 이해들을 억압할 수 있다. 여기에서 의문이 제기된다. 완벽하지 못한 이해는 의미가 없는 것일까? Young(1990)은 내부자에게도 외부자에게도 완벽한 이해란 불가능하다고 지적한다. 그러나 분명히 어느 정도의 이해는 가능할 것이다. 이것은 분명 왜곡을 포함하고 있지만 마찬가지로 가능성을 포함하고 있다. 외부의 기준과 이해를 왜곡으로 분류하고, 내부에 의한 이해만이 100% 완벽한 이해라는 주장은 극단적이고 이분법적이다. 또한 지속적인 이해의 가능성과 시도를 경시한다는 점에서 문제가 있다. 따라서 다름에 근거한 다문화교육은 문화외부에 의한 이해의 과정과 가능성을 인정해야 할 필요가 있다.

또 다른 한계는 문화 내부의 동일성을 전제하고 있다는 점에서 발생한다. 억압은 단일집단에만 적용되는 것이 아니라, 체계에 대하여 총체적이며 중첩적이다. 이는 한국 사회의 다문

화교육 현장에 있어서도 드러나는 문제점이다. 한국 사회에서의 다문화교육의 내용은 주로 내부가 아닌 외부를 지향한다. 부산과 강릉의 문화 차이에 대한 관심보다는 한국과 중국 또는 한국과 필리핀의 문화 차이에 대한 관심이 훨씬 높다. 이는 한국이라는 우리 사회의 내부 동일성을 전제로 한 것이다. 그러나 우리 사회는 굉장히 복잡한 다문화사회이다. 특히 지역의 다문화의 측면에서 우리 사회는 다양한 지역의 문화적 특성이 혼재하는 사회이다. 그러나 이에 대한 다름의 존중과 다문화의 관점에서의 관심은 미비하다.

다름에 근거한 다문화교육은 중요한 타인의 인정이 정체성을 구성하거나 훼손하는 데 결정적인 영향을 미친다는 것을 주장하는 점에서, 선형적인 합리성을 가진 개인이 단독으로 문화를 선택할 수 있다고 전제하는 같음에 근거한 다문화교육에 비해 자아도취에 사로잡힐 위험이 적다고 볼 수 있다. 그러나 다름에 근거한 다문화교육이 각 문화의 고유함과 내부기준에 고착될 때, 그것은 다시금 문화 자체에 대한 자아도취로 귀결된다. 개인의 합리성에 대한 맹신과 문화의 내부기준에 대한 맹신은 주체가 다를 뿐 그 현상은 자아도취로 동일하게 판단되며, 이것은 자기성찰의 부재를 뜻한다. 내부의 기준에 구속되어 있는 인정은, 중립적으로 타인에 대하여 부과하는 관용과 마찬가지로 일방적이라는 점에서 같음과 다름에 근거한 다문화교육 모두 쌍방적인 이해가 요청된다. 지금까지 논의한 두 입장의 가능성을 모색하고 한계를 보완할 수 있는 상호이해에 근거한 다문화교육의 규범성이 도출된다.

3. '상호이해'에 근거한 다문화교육

같음과 다름에 근거한 다문화교육을 재구성한 입장으로, 중립성을 비판하고 특수성을 지

지하는 한편 폐쇄성을 극복하는 상호 이해를 추구한다.

교육이 모든 가치를 선택할 수 없다는 점에서 어떤 의미의 중립성은 분명 필요하다. 그러나 이때의 중립성이 같음에 근거한 다문화교육이 전제한 중립성 즉 어떤 것도 알 수 없는 원초적 상태(Rawls의 무지의 장막에서 나온 개념)는 아니다. 오히려 특수성에 대하여 충분히 논의되는 과정에서 생산되는 중립성일 것이다. 이것이 상호 이해에 근거한 다문화교육의 규범적 방향이라고 할 수 있다. 즉 상호이해에 근거한 다문화교육의 규범적 방향은 기준에 대한 지속적인 모색이다. 이를 이주여성에 대한 교육에 적용시켜 볼 수 있다. 지금의 이주여성에 대한 교육은 한국 문화에 대한 적응과 습득을 목적으로 하고 있다. 이는 같음에 근거한 다문화교육의 입장을 나타내며, 사회적 통합을 위하여 한국인으로서 공적 정체성을 형성하는 것을 목적으로 한다. 한국문화에 대한 적응을 위한 교육은 문화의 차이로 인하여 심각한 소외를 겪고 있는 이주여성들에게 매우 유용한 역할을 한다. 그러나 다름에 근거한 다문화교육의 관점은 교육 과정 내에서 이주여성, 주로 아시아 계열 여성들의 고유한 정체성이 어떻게 억압받는가에 대한 관심을 요구한다. 한국인으로서 정체성을 가지고, 한국 사회의 문화에 적응하도록 하는 교육은 이주여성으로 하여금 자신을 아직 한국인이 되지 못했으며, 한국인이 되어야 하는 2등 시민으로 규정할 수 있다. 또한 이주여성은 이 과정을 통하여 자신의 고유한 문화적 특징을 억압하고 비하할 수 있다. 이 과정은 기존의 인종차별적 관점에서 백인여성보다 동남아시아계 여성에게 더욱 억압적일 수 있다. 이와 같은 형태의 억압은 이주여성이 자신의 문화적 특성의 다름을 열등함으로 인식할 수 있다는 점에서 문제가 있다. 분명히 이주여성은 기존의 정체성에 대한 인정만으로는

불충분한 상태에 직면해 있다. 새로운 문화에 대하여 적응하고 변화할 필요가 있으며, 이때에 한국의 문화와 제도에 대한 교육은 불가피하다. 그러나 이와 같은 적응과 변화의 과정은 자아성찰과 자기 창조의 과정이어야 한다는 점에서 기존의 같음에 근거한 다문화교육과 다르다. 따라서 상호 이해에 근거한 다문화교육은 그녀가 필리핀인 모습을 한 한국인으로 살게끔 하는 것이 아니라, 두 문화의 중첩적인 부분을 내포한 창조적이고 성찰적인 시민으로서 살게끔 해야 한다. 그녀는 우리 사회에 다양성에 대한 성찰을 요청할 수 있으며, 기존의 중립적인 교육에 대하여 의의를 제기할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 그녀가 가진 기준과 문화에 대하여 관심을 가지고, 그것을 기준으로 우리 자신을 성찰할 수 있는 계기가 필요하다.

상호이해의 개념에서 관용은 타자에게 부과하는 존중 뿐 아니라 나의 변화에 대한 관심과 존중을 동시에 의미한다. 또한 인정 역시 기존의 정체성에 대한 인정 뿐 아니라, 인정을 통한 자기 성찰을 의미한다. 이와 같은 관점에서 이주 여성에 관한 다문화교육은 그 대상의 폭을 이주여성과 관계된 사회구성원, 즉 대중으로 확대할 필요가 있다. 상호이해에 근거한 다문화교육이 추구하는 교육적 성향은 자기성찰과 자기창조이다. 더욱 타당한 이해를 위해서 기준은 계속적으로 재구성되어야 한다. 재구성되는 기준은 개방성을 가져야 한다(함세정, 2006). 타자를 이해하고 존중하는 것은 타자의 기준을 존중하는 것이며, 또한 그 문화의 기준을 통해 나를 성찰할 수 있는 것이다. 이러한 인식은 성찰이 가능한 더 높은 수준의 기준이 있다는 것을 시사한다.

다문화교육의 규범적 방향으로 제시한, 기준에 대한 지속적인 모색이 요구되는 상호이해에 근거한 다문화교육의 논의를 좀 더 발전시켜 기준에 대한 모색을 통해 상호이해가 가능하게

할 필요가 있는 한국사회의 정체성의 기반에 대한 논의를 전개한다면, 한국인의 정체성의 기본으로 단일(순혈) 민족주의를 들 수 있다. 다문화교육차원에서 한국사회의 단일민족주의에 대해 어떻게 변용을 통한 기준의 재구성을 할 수 있는가에 대해 논의를 전개한다.

세계화가 급속히 진행되면서 이제는 국제결혼이 일상화가 되었고, 그로 인한 혼혈도 자연스러운 현상이 되었다. 어느 나라, 어느 민족도 이제 더 이상 순혈(단일)민족주의를 고집할 수 없고, 한민족도 이미 순혈민족이 아니다. 따라서 인종 및 민족 차별을 유발하는 순혈 민족주의의 굴레에서 벗어나야 하는 것은 분명하다. 특히 한국은 과거 기지촌 혼혈인에 대한 차별과 배제의 경험이 있고, 현재의 다문화사회화의 중요한 축이 국제결혼에 의한 것이어서 순혈 민족주의에 의한 폐해를 단순한 우려사항으로 가볍게 취급할 수 없다. 혼혈인에 대한 차별은 현실적이고 심각한 문제이기 때문에 사실에 부합하지 않는 단일민족의 환상을 깨자는 주장은 타당한 것이고, 공감할 수 있는 사항이다.

순혈 민족주의에 대한 대안으로 거론되고 있는 다문화주의로의 전환을 살펴보면, 다문화주의는 민족주의와 대치되는 것이라는 생각을 한다(양영자, 2008). 민족주의는 대외적으로는 배타성·폐쇄성, 대내적으로는 억압의 가능성이 있고, 이는 한국 현대사에 있어서도 독재·권위적인 정권에서 발현된 바 있다. 그리고 타문화의 인정 및 존중이라는 다문화주의의 핵심과 민족을 강조하는 민족주의와는 어울리지 않아 대립된다는 생각을 가질 수 있다. 민족주의에 대한 비판을 어느 정도 수용할 수 있지만, 민족주의의 배타성은 정도의 문제이고, 민족내부의 결속이 반드시 다른 민족과 대립을 가져온다고 말할 수 없다. 그리고 지구촌 시대, 다인종·다민족 국가화하고 있는 시대에 이러한 배타성으로 인한 타민족과의 대립을 줄이기 위

해서는 상호 권리를 인정하고 협력할 수 밖에 없다. 이는 각 문화의 정체성을 전제로 이의 차이를 인정하는 다문화주의와 맥을 같이 하고 있다. 민족은 궁극적으로 문화적 정체성의 개념이므로 다문화주의가 각 문화의 차이를 인정·존중한다는 것은 각 민족의 정체성을 인정하는 것이다. 따라서 민족의 정체성을 유지·발전시키자는 민족주의를 떠나서 민족이 존재할 수 없고, 나아가 다문화주의도 큰 의의를 가질 수 없다(양승태, 2007). 또한 다문화주의가 한국 내에서의 국민형성 정책 또는 이를 뒷받침하는 이념인 것을 고려하면 민족주의와 대립되는 개념으로 볼 수 없다(Kymlicka, 2006). 탈민족과 탈민족주의를 내세우는 세계주의자들의 관점에서는 다문화주의와 민족주의를 나란히 두고 보아 이를 대치되는 개념으로 파악할 수도 있을 것이다. 그러나 ‘국가 내’라는 경계를 설정하고 있는 다문화주의의 관점에서 다문화주의와 민족주의를 합쳐 놓고 보면 모순되지 않고, 융합하여 더욱 강렬한 힘을 발휘할 수 있는 가능성이 크다. 즉 다문화주의와 민족주의는 상호작용에 의해 인종과 출신이 다른 민족을 상호인정하고 서로 포용하여 국민통합과 새 문화 창조를 가속화 할 수 있다.

이와 같이 순혈 민족주의를 타파하고, 민족주의와 다문화주의가 서로 대치되지 않는다고 하여 다문화사회의 민족주의에 대한 도전이 끝나는 것은 아니다. 이에 민족주의에 대한 기준의 재구성을 위한 논의가 필요하다. 민족의 핵심이 문화적 정체성이므로 새로이 민족구성원으로 편입되거나, 이들에 의해 출생한 혼혈인들의 한국인으로서의 정체성에 대한 문제는 남아 있다. 이들은 한국인으로서의 정체성을 갖기를 원하거나, 어느 정도 가지고 있다고 볼 수 있다. 동화주의는 이들에게 한국의 역사·언어·문화 등을 교육·전수하여 체득케 함으로써 완전한 한민족의 정체성을 갖게 하는 것

을 말하고, 다문화주의는 이들의 자율적 판단에 의하여 부모 어느 한쪽이거나 모두 또는 제 3의 문화적 정체성을 갖도록 하는 것이다. 성장지역, 계층, 교육 등에 따라 문화적 정체성이 조금씩 다를 수 있고, 외국에 거주하거나 외국인과의 접촉경험 등으로 이중적 정체성을 가질 수 있다. 또한 한국인으로 태어나 어릴 때 한국을 떠나 한국인으로서의 정체성이 거의 없다고 여겨지는 수많은 국외 입양인들도 한민족의 구성원으로 받아들여지고 있다. 즉 한민족의 문화적 정체성을 어떤 틀에 맞추어 획일적으로 판단할 수 없고, 한민족의 정체성 또한 고정불변인 것으로 볼 수 없으며, 정당한 이유로 한민족이기를 원하는 사람들을 민족구성원으로 받아들이지 않고 굳이 배척할 이유는 없다.

이상의 논의를 통해 사실에 부합하지 않고 편협한 순혈 민족주의는 이제 버려야 할 때가 되었으나, 다문화주의를 이유로 민족주의를 버려야 한다는 주장은 설득력이 없다는 것을 알 수 있다. 따라서 앞으로의 과제는 사실에 맞고 시대에 적합한 민족주의의 자기변용을 어떻게 정립하느냐 가 된다.

급속히 다문화사회화하고 있는 한국이 통합과 번영을 위해 기존의 민족주의를 어떻게 자기 변용해야 하는가? 이에 답하기 위해서는 한국의 민족주의에 있어서 부정적인 요소를 찾아내 이를 극복하고, 민족주의를 통해 이루고자 하는 목표를 분명히 함으로써 그 방향이 설정될 수 있다.

지금까지의 민족주의에 극복되어야 할 사함을 살펴보면 첫째, 저항 민족주의의 극복이다. 정확히 말하면 식민복합체의 극복이다. 저항 민족주의는 개항기에는 외세의 침탈에 맞서 민족독립을 유지하고 일제하에서는 민족독립을 되찾으려는 선각자들에 의해 형성 발로되었고, 광복이후에는 독재정권에 맞서 자주와 민주주의의 쟁취를 위한 이념으로 작용하였기에 그 자

체로서는 정당성을 가진다. 그러나 한국이 광복된 지 60년이 지났고, 민주화된 지도 10년이 지났으며, 개발도상국을 넘어 중진국에서 선진국으로 발돋움하려는 지금은 이로 인한 부정적 측면을 주시해야 한다. 저항 민족주의는 일본, 미국 등 강대국과의 관계에서는 이성이 아닌 감성적 대응을 불러오고, 미래지향적 논의보다는 과거 정체적인 논의에 머물게 하는 등 부정적인 측면이 있어 한국의 선진화와 동북아의 평화·번영에 지장을 초래할 수도 있다. 다른 한편, 저항 민족주의는 한국의 발전에 따라 약소국에 대해서는 제국주의, 식민주의로 나타나고, 이들 국민에 대해서는 잘못된 편견을 가지게 할 수 있다.

둘째, 폐쇄적 민족주의를 극복해야 한다. 구한말 약소민족으로서 민족의 생존과 정체성을 유지하기 위해 방어적·저항적 민족주의로 출범하였기에 폐쇄적 경향을 가지고 있다. 다른 한편에서는 일부 정부, 기업, 지식 엘리트들의 대외 지향적 사대주의도 이에 못지않아 폐쇄적 민족주의와 대외 지향적 사대주의의 공존이 한국 현대사의 한 특징이라고 볼 수 있다(김영명, 2002). 어쨌든 이 두 가지 조류는 이제 사라져야 한다. 폐쇄성과 사대주의 모두 한국을 외세에서 지켜주거나 발전을 촉진하는 것이 아니라 가로막는 장애물일 뿐이다. 이러한 민족주의의 폐쇄성을 극복하는 것과 함께 한국전쟁을 거치면서 변형된 폐쇄적 민족주의의 한 형태인 분단복합체도 역시 극복되어야 한다.

그러면 저항적·폐쇄적 민족주의 극복과 더불어 세계화시대에 다문화사회화하고 있는 한국사회에서 민족주의가 지향하여야 할 방향은 무엇인가? 공동번영과 통합의 열린 민족주의를 지향하는 것이다.

첫째, 국가 상호간 공동번영을 목적으로 하는 열린 민족주의가 되어야 한다. 이는 특정 민족국가만의 이익이 아니라 서로 상생하는

Win-Win전략으로써의 민족주의가 되어야 한다는 것이다. 한국이 한민족의 자주성을 확보하고 지속적인 번영을 이룩하기 위해서는 민족의 역량을 결집하여 자유민주주의를 더욱 확고히 하고 불합리한 제도를 개선하는 등 선진화하며, 과학기술을 발전시켜 산업을 첨단화해야 한다. 그리하여 자주적 결정에 의해 문호를 더욱 개방하고 국제교육을 보다 강화해야 한다.

둘째, 통합을 목적으로 하는 열린 민족주의가 되어야 한다. 상호번영의 열린 민족주의가 외국 또는 타문화와의 관계라면, 통합을 목적으로 하는 열린 민족주의는 한국사회 및 한민족의 통합에 관한 것으로 남한사회 내의 통합, 세계 각국에 흩어져 있는 한민족의 연대, 북한과의 평화정착 및 평화통일로 나누어 생각할 수 있다. 먼저 남한사회 내의 통합을 이루어야 한다. 계층간, 지역간 갈등과 사상적 진보와 보수의 갈등에 대해 서로 무엇이 다른가를 파악하고 사실에 근거하여 토론 등을 거쳐 이성적으로 해결해야 한다. 열린 민족주의에 있어서는 혼혈인에 대한 차별의 문제를 넘어 혼혈인이라는 용어조차도 없어야 한다. 이는 한국인 모두가 혼혈인이고, 이 용어 자체는 비하의 뜻이 없으나 한국사회에서는 경멸적인 의미를 포함하는 경우가 많기 때문이다. 열린 민족주의에서의 민족 구성원으로서의 가장 큰 기준은 정체성이 되어야 하고, 혈통, 언어, 문화 등은 부차적인 것으로 보아야 한다. 외국인이었으나 한국에 귀화하여 민족을 하나로 묶는 역사, 언어, 문화 등 한인으로서의 정체성을 갖고 있거나 갖고자 하는 한국인을 한민족의 새로운 성원으로 받아들여야만 한다. 역으로 혈연적으로는 한민족에 속하나 문화적 동질성을 가지지 못하는 재외 동포들도 한민족에 포함하여야 한다.

한민족의 성원은 귀화한 한국인은 물론이고, 국적, 출생지, 거주지, 언어, 문화 등을 초월하

여 한민족으로서의 정체성을 갖고 있거나, 갖고자 하는 모두를 포용해야 한다. 이러한 열린 민족주의가 되어야 한다.

이상의 논의에 근거해 상호이해에 근거한 다문화교육을 실제 한국사회에서 적용시키기 위한 구체적인 방안을 살펴보면, 기존의 재구성을 통해 제시된 민족주의의 변용인 열린 민족주의를 다문화교육과정에 포함시켜, 이를 한국인의 정체성교육에 활용할 필요성이 제기된다.

IV. 요약 및 결론

정부는 2006년 다문화정책 추진을 선언하고, 2007년에는 외국인처우기본법을, 2008년에는 다문화가족지원법을 제정하는 등 법적 기반을 마련하였다. 2008년 말에는 최초의 5개년계획인 외국인정책 기본계획(2008-2012)을, 2009년 3월에는 이의 2009년 시행계획을 수립하였다. 다문화교육 정책은 중앙부처로는 교육과학기술부, 보건복지부, 문화관광부 등 3개 부처가 핵심을 이루어 담당하고, 지자체들도 중앙부처의 사업수행뿐만 아니라, 지역실정에 알맞은 자체적인 정책을 수립·추진하고 있다. 교과부와 시도교육청의 다문화교육정책은 다문화가정 학생 교육지원 계획으로써는 손색이 없으나, 다문화교육이라는 관점에서 바라보면, 다문화교육의 지향점이 분명하지 않는 등의 문제점과 보완해야 할 사항이 많다. 특히 여타 부처와 마찬가지로 다문화가정 학생을 대상으로 이들을 위한 교육이 중심이 되고 있어, 다문화교육의 정의가 교육개혁운동으로 발전한 것과는 거리가 멀다.

본 연구에서 문헌연구를 통하여 다문화교육의 정의와 함께, 바람직한 다문화교육의 규범적 방향을 모색한 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

본 연구에서의 다문화교육이란, 문화적으로

다원적인 사회를 준비시키고 자신의 문화에 대한 정체성을 가지고 타문화와 인종에 대해 개방적이고 이해적인 태도를 가져 타문화를 공유할 수 있도록 하는 데 목적을 두는 교육으로 정의한다.

다문화교육의 규범적 방향은 같음과 다름에 근거한 다문화교육을 재구성하여 중립성을 비판하고 특수성을 지지하는 한편 폐쇄성을 극복하는 상호 이해를 추구한다. 상호이해에 의한 다문화교육은 지속적인 기준의 모색으로 특징지을 수 있다. 상호이해에 의한 다문화교육의 실천방안으로 한국 사회에서의 민족주의에 대한 새로운 방향모색을 논의하여 열린 민족주의를 추구하는 다문화교육을 제시하였다.

이러한 결과를 통해 다음과 같은 결론을 제시할 수 있다.

첫째, 다문화교육에 대한 규범적 방향을 모색하는 과정에서 이분법을 경계해야 한다. 중립성을 주장하는 같음에 근거한 다문화교육과 차이를 강조하는 다름에 근거한 다문화교육은 양립불가능한 입장으로 여겨질 수 있다. 중립성을 유지하고자 하는 입장은 지배적인 문화를 반영하는 중립성을 보편성으로 주장하는 점에서, 차이를 인정하는 것에 비해 더 억압적일 수 있다. 그러나 차이에 대한 인정 역시 무비판적으로 모든 문화에 대하여 동등한 차이를 주장할 경우에는 중립성의 주장과 다를 바 없을 뿐 아니라, 차이에 대한 인정이 문화적 고유함을 유지하고 습득하는 것을 목적으로 할 때에는 마찬가지로 억압성이 존재한다. 따라서 중립성의 유지와 차이의 인정이라는 이분법적 구분보다는 상호이해에 근거한 다문화교육이 요구된다.

둘째, 다문화교육은 자기 성찰을 기반으로 한 자기 창조를 하고자 하는 노력을 교육적 성향으로 증진시켜야 한다. 교육은 기존의 사회화를 비판하고, 재구성할 수 있는 힘을 가지고

있다. 따라서 다문화교육은 다문화주의와 열린 민족주의를 공존·발전시켜 한민족의 공동체적 발전을 도모해야 한다.

셋째, 한국의 민족주의는 세계화시대와 다문화사회화에도 불구하고 이의 폐기보다는 자기 변용을 통해 그 폭발적인 힘을 민족의 자주성 확보와 국민통합, 영속적인 발전에 기여하는데 활용할 수 있도록 해야 할 것이다. 이같은 자기 변용을 하기 위해서는 먼저 일제의 식민통치에서 비롯된 식민콤플렉스인 저항적 민족주의와 민족의 생존과 정체적 유지를 위해 조성되고 분단콤플렉스에 의해 강화된 폐쇄적 민족주의의 극복이 필요하다. 그리고 그 방향은 공동번영과 통합을 목적으로 하는 열린 민족주의여야 한다. 이는 국제적으로는 자주적 결정에 의해 문호를 더욱 개방하고 국제 교역을 보다 강화하여 국가 상호간 공동번영을 이루는 것이다. 국내적으로는 민족구성원의 기준을 순혈 민족주의를 뛰어 넘는 정체성에 두어 한민족으로서의 정체성을 가지고 있거나 갖고자 원하는 모든 사람을 포함함으로써 국민통합과 한민족의 연대를 이루는 것이다. 이러한 열린 민족주의를 다문화교육과정에 포함시켜 한국인의 정체성 교육에 활용할 필요가 있다.

넷째, 다문화교육의 규범적 방향은 지속적인 논쟁의 과정에서 모색되어야 한다. 상호이해에 근거한 다문화교육이 기존의 다문화교육과 구별되는 가장 큰 특징은 부정성과 개방성에 있다. 상호이해에 근거한 다문화교육은 타당한 다문화교육이 무엇인가, 즉 규범적 방향에 대하여 계속적으로 탐구하는 태도를 말한다. 다문화교육의 쟁점에 대하여 개방적인 기준과 대화를 통하여 끊임없이 탐구하고 모색하는 태도가 다문화교육의 규범적 방향이자 교육의 규범적 방향이라고 볼 수 있다.

【참 고 문 헌】

- 1) 과학기술부(2009). 시·도교육청별 다문화 교육 사업 모니터링 및 성과분석 보고서.
- 2) 권순희(2008). 다문화 가정을 위한 언어 교육 정책 모색-호주의 언어교육 정책 검토를 중심으로-. 국어교육학 연구 27, 224-251.
- 3) 김영명(2002). 우리 눈으로 본 세계화와 민족주의. 서울 : 도서출판 오름.
- 4) 김종석(1984). 미국 다문화교육의 이론적 고찰. 미국학논문집 5, 35-60.
- 5) 김지현(2008). 한국 사회에서 다문화주의와 교육. 철학연구 106, 29-52.
- 6) 박성혁,성상환,곽한영(2007). 우리나라 다문화교육정책 추진현황, 과제 및 성과분석 연구. 교육인적자원부.
- 7) 법무부(2007.8.24). “체류외국인 100만명 돌파!” 보도자료.
- 8) 서범석(2010). 다문화교육 정책의 현황과 발전방향 탐색. 한양대학교 박사학위 논문.
- 9) 설동훈, 한건수, 이란주(2003). 국내거주 외국인노동자 아동의 인권실태조사. 국가인권위원회.
- 10) 설동훈, 이해경, 조성남(2006). 결혼이민자 가족 실태조사 및 지원정책 방안연구. 여성가족부.
- 11) 손원제(1999). 교과서 ‘동성애 편견’ 삭제. 한겨레. 1999. 12. 13.
- 12) 양승태(2007). 톨레랑스, 차이성과 정체성, 민족 정체성, 그리고 21세기 한국의 민족주의. 정치사상연구 13, 53-78.
- 13) 양영자(2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발방향 탐색. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 14) 오성배(2005). 국제결혼 가정자녀(Kosian)의 교육 환경과 문제. 교육비평 22, 186-213.
- 15) 오성배, 강태중, 이기범(2008). 다문화가정 학생 교육지원 중장기계획 수립을 위한 연구. 교육과학기술부.
- 16) 윤주이(2006.8.24). 캘리포니아, 친동성애 교육 의무화되나. 크리스천투데이.
- 17) 윤희원, 박윤경, 김경량(2008). 인권관점에서 다문화교육 실태분석 및 개선방안 연구. 2008년도 국가인권위원회 인권상황 실태조사 용역보고서.
- 18) 이승훈(2006). 일본에서 ‘재일한국인’으로 살아가기. 한국인문사회과학회. 현상과인식 30, 1/2, 77-101.
- 19) 이재분, 강순원, 김혜원, 이해영, 서유미(2008). 다문화가정 자녀 교육실태 연구: 국제결혼가정을 중심으로. 한국교육개발원.
- 20) 이종석(2006.1.14). 혼혈인, 그들도 한국인입니다<下>, 교육대책 마련 시급. 동아일보.
- 21) 이지현(2003). 교육의 철학적 차원. 서울 : 교육과학사.
- 22) 전경숙, 정기선, 이지혜(2007). 다문화 교육 정책방안 연구. 경기도교육청·(재) 경기도 가족여성개발원.
- 23) 조영달, 박윤경, 이정우, 이경수(2007). 다문화교육정책 수립을 위한 기초 인식조사 연구. 교육인적자원부.
- 24) 조영달, 윤희원, 박상철(2006). 다문화가정의 자녀 교육 실태 조사. 교육인적자원부.
- 25) 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성연구. 한국여성정책연구원·한국청소년정책연구원.
- 26) 차윤경(2009). 세계화 시대, 선진강국으로의 도약을 위한 다문화 교육의 의미. 평생교육진흥원·한국다문화교육학회 제2차 평생교육정책포럼 1-24. 서울 : 사학연금회관 세미나실.
- 27) 한국청소년정책연구원(2009). 미래 한국사회 다문화 역량강화를 위한 아동·청소년

중장기 정책방안 연구 I.

- 28) 함세정(2006). 다문화교육의 규범적 방향 탐색연구. 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 29) Feinberg, Walter(1998). Common Schools /Uncommon Identity. Yale University Press.
- 30) Kymlicka, W. (2006). 현대 정치철학의 이해, 마르크스주의, 공동체주의, 시민권이론, 다문화주의, 페미니즘, 파주 : 동명사.
- 31) Loon, Hendrick Willem van(2000). Tolerance. 김희숙·정보라역(2000). 강릉 : 길.
- 32) MacIntyre, Alasdair(1984). After Virtue. 이진우 역(1997). 서울 : 문예출판사.
- 33) Rawls, John(1999). A Theory of Justice . 서울 : 이학사.
- 34) Taylor, Charles(1994). The Politics of Recognition. In Amy Gutmann(ed.) Multiculturalism. Princeton university Press. 25-75.
- 35) Young,Iris(1990). The Ideal of Community and the Politics of Difference. In Linda J.Nicholson(ed.)
- 36) 네이버 용어사전. <http://terms.naver.com/search>.
- 투 고 일 : 2010년 10월 1일
 - 심 사 일 : 2010년 10월 13일
 - 심사완료일 : 2010년 11월 22일