

# 미국 다문화교육의 이론과 실제\*



**이 용 승**  
(대구가톨릭대학교 다문화연구소 연구교수)  
(yiyjsjff@hanmail.net)



## 1. 서론

한국에서 다문화주의 및 다문화교육에 대한 관심과 이를 현장에 접목하고자 하는 노력은 비교적 최근의 일이지만, 미국과 같이 오랜 이민의 역사를 가진 국가에서는 오랜 고민과 논쟁, 실천의 과정을 겪어왔다. 영국을 비롯한 유럽의 많은 국가들과 호주, 캐나다 등의 나라들 또한 소수인종과 이민자들의 학업 성취 향상과 학생, 교사들이 인종적, 종족적(ethnic), 문화적, 언어적 다양성에 보다 긍정적 태도를 발전시킬 수 있도록 다양한 프로그램을 수행해 왔다(Banks 1997, 5). 이들 국가에서 다문화교육의 실천은 사회통합정책으로서 다문화

\* 이 논문은 2011년도 정부재원(교육과학기술부)으로 한국연구재단의 지원에 의하여 연구되었음 (NRF-2010-413-B00023).

주의의 수행과 케를 같이 한다.

과거 모든 국가의 사회통합정책은 동화정책이었다. 모든 소수자는 자신의 문화적 특질이나 가치관을 버리고 주류사회의 그것을 체화하도록 강요당했다. 이를 최일선에서 실천한 곳이 학교였다는 점은 새삼스럽지 않다. 그러나 동화정책은 '문화'와 '정체성'이 가지는 지속성, 이로 인한 갈등의 양산 등으로 인해 점차 그 유효성을 잃어갔다. 이와 병행하여 역사적으로 차별받아온 소수 집단이 자신의 목소리를 발산하기 시작하면서 동화정책은 점진적으로 변화되었고, 현재는 많은 국가에서 다문화주의를 채택하고 있다.

한국은 전통적인 이민국가나 과거 식민지의 역사를 가진 국가들과 비교하여 인종적 소수자의 숫자가 그 자체로는 크지 않지만, 1990년대 중반 이후 이들의 구성 비율이 빠르게 증가하고 있다. 한국에서 다문화교육에 대한 관심과 요구가 비등해진 것은 한국의 인구구성의 변화가 기존의 교육제도 및 프로그램의 적실성에 문제를 제기하게 되었기 때문이다.<sup>1)</sup>

한국의 학문 분과 가운데 다문화에 대한 관심과 연구를 선구적으로 진행한 곳은 교육학 분야이다. 이는 아마도 현장에서 다문화적 변화를 가장 민감하게 포착할 수 있는 분과 학문이 교육학이기 때문일 것이다. 1990년대 말부터 시작된 다문화에 대한 관심은 2000년대 중반을 거치면서 폭발하였고, 다문화교육과 관련된 연구도 매우 활발하게 진행되고 있다. 그러나 아직까지 연구 및 모색단계, 좀 더 유연하게 평가하자면 다문화교육의 실험단계에 머물러 있는 것이 우리의 현실이다.

이 글은 미국의 다문화교육의 현실을 살펴보고 이를 통해 한국 사회에 유의미한 함의를 이끌어 내기 위해 작성되었다. 기실 '다문화교육' (multicultural education)이라는 용어 자체가 미국에서 주로 통용되는 용어이기도 하다.<sup>2)</sup> 한국에서 다문화교육 관련 연구들은 "미국의 다문화 교육을 이론적·실제적 전거로 차용" (홍원표 2008, 90)하고 있음에도 미국의 다문화교육에 대한 연구가 많지 않은 것 또한 사실이다. 아래에서는 이러한 현실을 염두에 두고 미국의 인구구성의 변화 및 특징, 다문화주의 채택과정, 다문화교육의 경과 및 실제 등을 살펴볼 것이다. 글의 전체적인 흐름을 위해 2장에서는 미국에서의 다문화교육에 관한

1) 이와 관련하여 다음의 표는 한국 이주민 자녀들이 학교생활에 심각한 부적응을 겪고 있다는 점을 보여주고 있다.

〈표-1〉 다문화가정 자녀의 학교 탈락율

	초등학교(만7세~12세)	중학교(만13세~15세)	고등학교(만16세~18세)
이동수	18,691명	3,672명	2,504명
탈락이동	2,887명	1,459명	1,743명
탈락률	15.4%	39.7%	69.6%

출처: 원목희 의원실, 2008. 10. 24. "국감정책 리포트."

고등학교 진학연령기 다문화가정 청소년의 약 70%가 방치되고 있다는 사실은 그것 자체도 문제지만, 인구구성의 다양화에 부합하는 학교 교육 시스템이 갖추어지지 못했다는 현실을 방증한다.

2) 비슷한 문화권의 영국과 캐나다에서는 다문화 교육과 반인종주의 교육(antiracist education)이 날카롭게 대립하면서 도 접점을 찾기 위한 노력이 진행되고 있다. 이에 대해서는 Lund(2006) 참조.

연구를 중심으로 그것의 개념과 목표를 간략히 짚었다.

## 2. 다문화교육의 개념과 목표

다문화교육은 “문화 다원주의(cultural pluralism)를 지지하는 교수-학습 방법” (Bennett 2009, 23)이라고 간략히 정의할 수 있다. 여기에서 문화다원주의는 다문화주의와 동의어로 이해할 수 있다. 그렇다면 다문화교육이 지지하는 다문화주의란 무엇인가?<sup>3)</sup> 다문화주의는 문화의 혼종성(hybridity)을 긍정하고, 문화 간 우열을 부정하며, 다양한 문화 및 문화집단의 인정 및 공존, 대화, 교류를 통해 다원적 사회통합을 목표로 하는 이념이라고 넓게 정의할 수 있다. 다문화주의의 핵심은 차이의 공존을 용인하고, 공존과 이질적인 문화 간의 상호작용을 통해 사회의 다원화와 새로운 정체성을 지향하는 것(이용승 2007, 127)이다. 이러한 관점에서 다문화교육은 다문화주의의 지향을 교육현장에서 적용하고자하는 일련의 정책이라고 할 수 있다.

〈그림 1〉은 다문화교육의 네 가지 차원을 베넷(Bennett 2009)의 주장에 따라 정리한 것이다.

〈그림-1〉 다문화교육의 네 가지 차원

<b>평등교수법</b> (equity pedagogy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 이주민, 소수민족, 경제적 약자에게 공평하고 동등한 교육기회 제공</li> <li>■ 자유민주주의 국가에서 기회균등원칙의 약점 보완</li> </ul>
<b>교육과정 개혁</b> (curriculum reform)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 단일민족 중심관점 탈피, 다민족적 전 지구적 관점 포함</li> <li>■ 문화적 차이에 대한 이해 심화</li> </ul>
<b>다문화적 역량 함양</b> (multicultural competence)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다양한 방식의 인식, 해석 능력 향상(間문화성)</li> <li>■ 문화 간 다양성 이해 및 조율 방법 학습(문화적 공감 능력 함양)</li> </ul>
<b>사회정의 지향</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 모든 종류의 차별(인종, 성, 계급 등)에 대한 이해력 제고 및 쟁투</li> <li>■ 인간으로서의 권리 강조</li> </ul>

먼저 평등 교수법은 모든 학생들이 자신의 인종이나 성, 민족, 종교, 장애, 계급·계층과

무관하게 교육에 있어 평등한 기회를 가질 수 있도록 교육을 재조직하는 것을 의미한다. 다문화교육과 관련된 연구에서 선구자적인 뱅크스(Banks 1997, 3)는 특히 이 부분을 강조하고 있다. 그에 따르면 다문화교육은 개념 혹은 아이디어, 교육개혁운동, 그리고 교육과정이라는 최소한 세 가지 내용을 포함하는데, 다문화교육은 모든 학생들이 그들의 젠더(gender)나 계급, 인종, 종족, 문화적 특징과 무관하게 학습에 있어 평등한 기회를 갖도록 하는 이념을 실천하는 교육을 말한다.

교육과정 개혁은 단일민족 중심적인 관점에서만 기술되었던 기존의 교과내용에 다민족적이고 전 지구적인 관점을 포함시킴으로써 소수인종이나 저소득층의 아동에만 초점을 두는 평등지향 운동과 달리 모든 학생들의 문화적 차이에 대한 이해를 심화시키는 것을 가리킨다(Bennett, 2009, 27). 뱅크스(1997, 4)에 있어 교육개혁은 모든 학생들에게 평등한 기회 제공을 목적으로 학교와 교육 제도를 바꾸기 위해 노력하는 ‘운동’ (movement)으로 표현되는데, 이는 교육과정 개혁을 위해서는 당위를 지적하는 것을 넘어 적극적인 요구와 운동이 필요하다는 점을 강조한 것으로 보인다. 나아가 뱅크스는 교육과정 개혁이란 단순히 커리큘럼을 변화시키는 것을 넘어 교육환경 전체의 변화를 포함해야 한다고 지적한다.

세 번째의 다문화적 역량 함양은 평등 교수법과 함께 다문화교육의 중요한 목적이라고 할 수 있다. 특히 이 부분은 한국의 다문화 교육의 당면한 목표로 제시될 수 있다. 다문화 역량이란 정서적으로 문화적 차이를 가진 타자를 이해하고 공감하는 능력을 일컫는다. 다시 말해 다문화적 역량은 전 지구적인 차원에서 다문화사회로의 이행이 가속화되는 상황 속에서 정체성과 문화적 차이에 대해 유연한 자세로 받아들일 수 있는 열린 감수성과 다른 문화에 대한 관용적 자세를 포괄하는 것이다(장미혜 2008, 43-44). 그러나 다문화적 역량은 주류사회 혹은 소수자에게만 요구되는 것은 아니다.<sup>4)</sup> 다문화교육을 통한 다문화적 역량 함양은 다수자와 소수자 모두를 대상으로 한다. 따라서 다문화교육은 학교현장 뿐만 아니라 시민교육의 형태로 다양한 공간에서 이루어질 수 있다.

마지막으로 다문화교육의 네 번째 차원은 사회정의 지향이다. 이는 문화적 다원성에 대한 이해가 곧바로 차별과 편견을 제거하고 불평등의 문제를 해결하지는 못하기 때문에 모든 형태의 차별에 반대하는 사회적 행동기술을 발달시키기 위한 노력이 필요함을 강조한다(Bennett 2009, 31) 사회정의 지향의 측면은 뱅크스(1997, 4)가 ‘과정’ (process)으로서 다문화교육을 정의하는 것과 일맥상통한다. 즉 다문화교육은 정의(justice)나 자유(liberty)와 같이 결코 완전히 성취될 수 없는 과제이며, 교육적 평등의 향상을 위해 지속적으로 지향해야 하는 목표이자 과정 그 자체라는 것이다.

3) 여기에서 다문화주의에 대한 상세한 정의를 논할 필요는 없다. 또한 논쟁없이 다문화주의를 한 마디로 정의한다는 것은 애초에 가능하지 않다. 다만 논지 전개에 필요에 의해 다문화주의에 대한 포괄적인 정의를 내리는 것으로 같음하고자 한다.

4) 장미혜는 다분히 다문화적 역량을 주류사회에 필요한 덕목으로 제시하고 있으나, 베넷이 주장하는 간문화성을 지닌 인간이란 주류와 소수자 모두에게 적용될 수 있는 덕목이다.

### 3. 미국의 다문화 역사와 현실<sup>5)</sup>

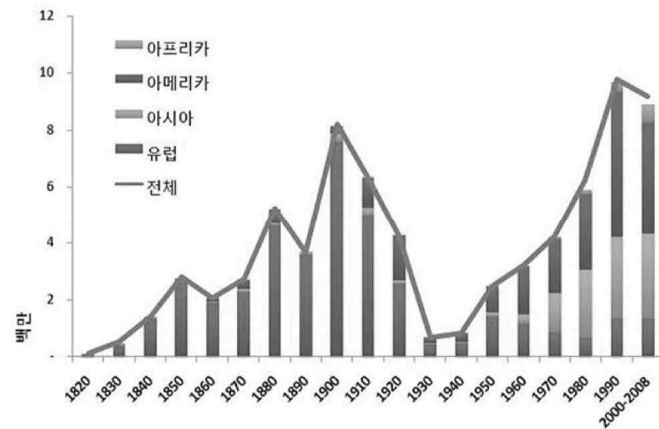
#### 3-1. 인구구성의 변화

미국은 이민의 역사와 역할을 제외하고는 자신의 역사를 알아볼 수 없을 정도로 이민과 떼어놓을 수 없는 관계를 맺어왔다.<sup>6)</sup> 그 역사의 시작이 이민으로부터 시작되었을 뿐만 아니라 현재도 세계에서 가장 많은 국제 이주민을 받아들이는 국가가 미국이다. 즉 이민은 미국 역사의 한 부분을 차지하는 정도가 아니라 미국의 역동적 특성과 정체성의 상당부분이 근거하고 있는 원천(Hirschman 2005, 596)이라고 할 수 있다.

미국은 현재 국제이주민의 숫자가 3천 8백만에 이르고, 이는 전 세계 국제이주민 1억 9천만여 명의 20%를 차지하는 수치이다(DESA 2006, 1-3)<sup>7)</sup> 미국의 역사가 이주의 역사였듯 역사를 만들어가는 현재에 있어서도 미국은 국제이주를 자기역사의 주요 구성부분으로 한다.

아래 <그림 2>는 1820년대 이후 10년을 기준으로 미국으로의 이민추이를 나타낸 것이다. 1900년대 800만을 넘는 이후로 감소세를 보이던 국제이주는 공황과 세계대전을 거치면서

<그림-2> 미국의 영구이민 추이(1820-2008)



※ 출처: Homeland Security. ※ Available from: <http://www.dhs.gov/files/statistics/publications/LPR08.shtm>  
 ※ 아메리카에는 캐나다로부터 이민이 포함되어 있음

5) 이 부분은 필자의 박사학위 논문(이용승 2010)의 일부를 발췌, 수정하였다.  
 6) “언젠가 나는 미국 이민자들의 역사를 쓰고자 마음먹은 적이 있었다. 그러나 나는 곧 이민자들은 바로 미국의 역사였다 사실을 알게 되었다... 연구를 거듭할수록 이러한 믿음은 깊어져 갔으며, 이민자들의 경로와 영향을 적절히 묘사하는 것은 전체 미국 역사를 확정짓는 과업과 다르지 않았다”는 핸들린(Handlin 1979, 3)의 말은 이민(자)과 미국의 관계를 해명하는 매우 적절한 표현이다. 타카키(Takaki 2008, 5)는 핸들린의 언급에서 이민자는 유럽에 한정되어 있으며, 원주민이나 유럽 이외의 대륙에서의 이민은 제외되어 있다고 비판한다. 타카키의 비판이 적절하기는 하지만 이민이 미국 역사에서 차지하는 중요성을 지적한 핸들린의 말을 부정할 정도는 아니다.  
 7) 미국은 합법과 미등록 이주민을 포함하여 1년에 약 100만 명의 이주민이 찾는 귀착지이며, 많은 인구전망자들은 2000년대 중반까지 이러한 추세가 지속된다면 유색인종이 인구의 50%에 육박할 것으로 전망한다(Alba 1999, 3).

급격하게 줄어들었다. 전후 다시 증가세로 돌아선 영구이민은 1990년대 약 1,000만 명에 육박할 정도로 규모가 크게 늘었다. 특히 1960년대 이후로는 유럽으로부터의 이민이 늘어나지 않는 대신 아시아와 아메리카(남미)로부터의 이민이 크게 증가하고 있다는 것을 확인할 수 있다. 이러한 이민추이는 미국 인종지도의 변화를 가져왔다.

2008년 기준 영구이민자 1,107,126명 가운데 유럽이 10.9%에 머문 반면 아시아는 33.4%, 라티노는 42.3%를 차지하고 있어, 향후 유색인종이 전체인구에서 차지하는 비율이 계속적으로 늘어날 것으로 예상된다.

미국의 인종지도와 관련하여 1990년에 실시된 인구센서스는 미국적 현실에 대한 흥미로운 결과를 보여준다. ‘당신의 가게 혹은 민족적 기원은 어디입니까’라는 질문에 조사 대상의 약 90%가 적어도 자신의 한쪽 가게가 외국에 기원을 두고 있다고 응답했다. 영국계, 독일계, 아일랜드계, 아프리카계가 각각 2,000만 명 이상을 차지하고, 멕시코계, 이탈리아계, 프랑스계, 네덜란드계, 스코틀랜드-아일랜드계, 인디언 등이 각 600만 명 이상, 약 21개의 민족 군이 100만 이상을 차지하는 것으로 나타났다. 이렇게 분류된 민족적, 종족적 분포는 215개체에 달했다. 해당조사에서 불과 5%만이 자신을 순수한 ‘미국인’이라고 답했다 (Vecoli 1996, 11-12). 이를 통해 볼 때 미국에는 엄청나게 다양한 문화집단이 포함되어 있으며, 문화적 이질성은 시간의 축적에 따라 더욱 커져갈 것이라는 점을 예측할 수 있다.

아래 <표 2>는 2006년 현재 미국의 인종 구성을 비율로 나타낸 것이다.

<표-2> 미국의 인종구성(2006)

구 분	인구	비율(%)
단일인종	292,623,984	97.9
백인	221,457,175	74.1
흑인 및 아프리카계	36,969,063	12.4
인디언 및 알래스카 원주민	2,374,222	0.8
아시안	12,951,215	4.3
하와이 및 태평양 원주민	432,436	0.1
기타	18,439,873	6.2
혼혈	6,133,326	2.1
히스패닉 및 라틴계(모든 인종 포함)	44,019,880	14.7

※ 출처 : U.S. Census Bureau, 2005-2007 American Community Survey

표에서 확인할 수 있는 바와 같이 라티노는 이미 흑인을 능가하여 미국에서 두 번째로 많은 인종으로 올라섰다. 또한 표에서 확인되지는 않지만 미국의 인구구성에서 백인의 비율은 추세적으로 감소하고 있으며, 높은 이민율과 출산율에 힘입어 소수인종의 비율은 계속하여 증가하고 있다.

이러한 장기간에 걸친 인구구성의 변화는 미국의 다문화주의로의 정책 변화를 추동했

며, 학교 현장에서 다문화교육의 지난한 논쟁과 주류적 인식에의 도전을 통해 지금의 모습을 갖추게 되었다.

### 3-2. 미국 다문화주의의 역사

미국의 다문화교육은 미국에서 다문화주의의 역사와 동시에 진행된 것이었기에 다문화교육의 현실을 살피기 전에 미국에서 다문화주의가 정착되는 과정을 살펴보는 것이 우선될 필요가 있다.

종족성(ethnicity)과 연관된 정체성의 정치는 미국이 유럽 전역으로부터 이민을 받아들이기 시작한 이래로 미 정치학의 중심주제였다(Homsbown 1996, 38-9).<sup>8)</sup> 서유럽 이외의 지역으로부터의 이민이 늘어날수록 어떻게 하면 그들의 종족성을 제어하고 앵글로-색슨 중심의 미국인으로 통합할 것인가라는 과제는 국가 엘리트의 지대한 관심사였다.

1920년대와 30년대 사회학자들로 구성된 소위 시카고학파는 관련 정책으로 이어질 정도로 그럴듯한 ‘인종 관계 사이클’ (race relations cycles)을 통해 동화정책을 정당화하였다. 이 사이클은 미국 소수인종의 동화과정을 접촉(contact), 갈등(conflict), 수용 혹은 적응(accommodation), 동화(assimilation)로 일반화하였다.<sup>9)</sup>

인종관계 사이클의 핵심 가정은 두 가지이다(Hirschman 1983, 400). 첫째, 일단 접촉이 이루어지면 자인종(自人種) 중심주의와 경쟁으로 인해 적대와 분리가 자연스럽게 일어난다. 둘째, 이 과정을 통해 필연적이고 되돌릴 수 없는 동화가 진행된다. 동화는 인종보다는 개인에 기반을 둔 민주주의와 현대 산업사회의 특성으로 인해 더욱 촉진된다는 것이 이들의 가정이다.

그러나 점차적으로 동화정책은 그 한계를 드러냈다. 인종관계 사이클에 따른 완전한 동화와 그에 대한 사회적 인정, 즉 동류의 인간으로서의 존중과 대우의 확산이 이루어지기보다는 구조적 차별과 배제가 지속되었다. 동화정책의 이상과 현실의 심각한 괴리는 동화정책에 대한 도전을 격화시켰음은 물론이다. 근 몇 십 년 사이에 동화정책은 자신의 문화를 지켜나가야 하는 소수 인종에게 인종중심적 요구를 하는 것으로 간주되었으며, 과거 소수 문화를 열등한 것으로 치부했던 동화정책의 주장은 ‘지성적 원죄’ (intellectual sins)로까지 격하되었다(Alba and Nee 1997, 827).<sup>10)</sup>

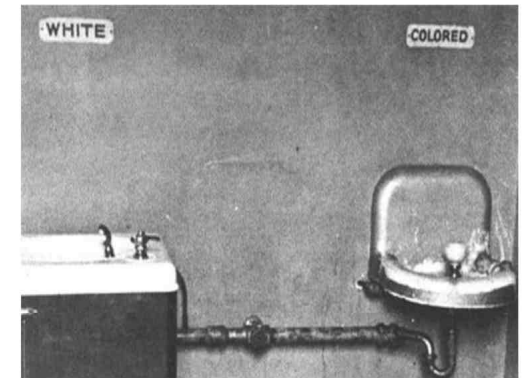
이전에는 당연시되었던 동화정책이 공공연한 도전의 대상이 된 것은 1950년대 들어서이

다. 동화정책을 구시대적 낡은 이념으로 돌리는 한편 새로운 통합정책을 향한 첫 발걸음은 교육계로부터 불거졌다. 그도 그럴 것이 교육은 이민자들, 특히 이민 2세대를 미국인화하는 가장 중요한 장치였다는 것은 달리 설명이 필요 없다. 1954년 브라운 대 토페카 교육위원회(Brown v. Board of Education of Topeka) 소송사건 판결은 공립학교의 흑백분리에 대해 위헌 결정을 내렸다.

‘분리하되 평등한’ (separate but equal) 시설을 제공하면 헌법 위반이 아니라고 판결한 1896년 연방 대법원의 ‘플레시 대 퍼거슨’ (Plessy v. Ferguson) 판결은 브라운 대 토페카 교육위원회 판결로 번복되었다. 사실 이 판결은 공립학교에서 흑백분리를 다룬 소송사건이었으나 그것의 결과는 남부 주에 광범위하게 존재하던 흑인차별법률체계, 즉 짐-크로우법(Jim-Crow Laws)<sup>11)</sup>에 대한 공공연한 번복이기도 했다. 즉 이 판결은 교육 분야에서뿐만 아니라 다른 분야에서도 흑인의 법적 지위에 실질적 혁명을 가져온 것이다(한국미국사학회 2006, 395).<sup>12)</sup> 이를 계기로 하여 미국에서는 민권운동이 폭발적으로 발생하기 시작했다.

광범위한 민권운동의 결과 1964년 민권법(the Civil Rights Act)이 개정되었다.<sup>13)</sup> 이는 ‘짐 크로우 법’으로 상징되는 흑인차별체제의 최종적인 붕괴를 의미하였다. 1865년 수정헌법 13조에 의해 노예제도가 폐지된 이후 아프리카계 미국인이 미국의 온전한 시민으로서 대우받는데 100년의 시간이 더 걸린 것이다.

민권법은 미국에서 다문화주의 정치가 부상하게 되는 상징적, 실제적 조치로서 의미를 갖는다. 이러한 흐름은 일종의 역설이라고 할 수도 있는데, 왜냐하면 ‘피부색에 무관심한’ (color-blinded) 사회를 만들고자 했던 민권법은 역설적으로 ‘피부색을 의식한’ (color-conscious) 사회로 전개되어 가게 된 것이다(Joppke 1996). 이는 다문화주의가 국가의 형식적 중립성에 대한 회의를 전제하고 있으며, 소수집단에 대한 정책은 먼저 그들 존재에 대한 인정을 전제로 하기 때문이기도 하다. 또한 민권법 개정을 가져온 민권운동은 미국에서 다문화교육이 등장하는 계기가 되었다(Banks 1997, 5; 박상철 외 2010, 76).



11) 모리스(1999, 518)는 노예제 폐지 이후 수십 년 간 남부 주에서 만연했던 흑인 차별을 짐 크로우 ‘체제’ 혹은 ‘레짐’ (regime)이라고 표현한다. 그가 보기에 짐 크로우 체제는 흑인에 대한 정치적 권리의 박탈, 경제적 착취, 사회적 차별이라는 세 부분으로 이루어진 ‘체제’ 내지는 ‘레짐’이라는 것이다.  
 12) 당시 대법원은 “공립학교에서 ‘분리하되 평등한’ 원리는 더 이상 받아들여지지 않는다. 분리된 학교시설은 본질적으로 불평등하다”라고 판결함으로써 흑백분리의 위헌성을 분명히 하였다(한국미국사학회 2006, 399).  
 13) 1866년 제정된 민권법에도 ‘인종과 피부색에 관계없이’ 법적 책임의 주체로 인정하는 조항이 있었지만 남부 주들은 여러 가지 흑인을 차별하는 법률체계를 통해 흑인을 구조적으로 배제하였다. 1964년 민권법은 선거권자격을 주에서 독자적으로 부과하는 것을 금지했으며, 문맹 테스트 또한 금지되었다. 더불어 1954년 브라운 대 토페카 교육위원회 소송사건의 결정을 민권법에 반영하였다. 민권법의 내용은 한국미국사학회(2006, 189-191, 456-458) 참조.



법은 사회적 역관계의 반영이기도 하지만, 제도로서의 법률의 변화는 현실을 빠르게 변화시키는 촉매제의 역할을 하기도 한다. 민권법도 예외가 아니었다. 민권법은 그동안 인종적 이유로 권리를 박탈당해왔던 집단이 자신들의 권리를 주장하는 계기로서 기능했다. 민권법의 영향을 받아 인종을 기반으로 한 시민영역의 차별철폐와 권리 쟁취 운동이 활성화되었으며 이것이 다시 제도화를 촉진했다.

1965년 선거권법(Voting Rights Act)과 이민법의 개정은 이러한 노력의 결과라고 할 수 있다. 개정 선거법은 투표의 자격을 제한하거나 등록조건을 요구하는 행위를 불법화함으로써 남부 주에서 실질적으로 흑인의 투표를 제한했던 법률을 폐기시켰다. 이민을 받아들일 때 국가별 쿼터를 두어, 아시아와 남미 등을 비롯한 유색인종의 이민을 제한하는 기능을 했던 조항을 폐지한 개정이민법은 유색인종의 이민을 급격하게 증가시키는 결정적 계기가 되었다. 인구지도의 변화는 당연히 정치적 지형을 변화를 가져올 수밖에 없다. 이들의 정치적 권리에 대한 요구와 이를 실현하는 수단은 질적, 양적으로 성장하였고, 정치 영역은 이들의 요구에 점진적으로 민감하게 되었다.

1968년에는 처음으로 ‘이중언어 교육법’ (The Bilingual Education Act of 1968)이 도입되었다. 이 법의 애초 목적은 영어의 습득과 학습 능력을 높이기 위한 것이었으나, 점차 인종적 소수자의 정체성을 유지하는 방편으로 확대되었다.

1982년 투표권법 개정은 종족-인종 집단의 권리 주장에 크게 기여하였다. 개정된 법의 핵심내용은 전국 어디에서든 소수자들은 차별의 ‘의도’ 보다는 ‘결과’를 근거로 선거 방식에 이의제기를 할 수 있도록 하는 것이었다. 언뜻 표현의 변화에 불과해 보이는 이 개정안은 ‘결과의 평등’이라는 어퍼머티브 액션(Affirmative Action)의 금언이 확대 적용된 것으로 볼 수 있으며, 집단의 구성원을 중시하는 다문화주의 담론이 정치과정에 도입된 것으로 해석할 수 있다. 법의 개정에 따라 중대 선거구는 거의 소멸되고 종족-인종집단에 유리한 소선거구가 급속하게 확대되었다.

1988년 스탠포드 대학의 유럽 중심적 교양 프로그램에 대한 대대적인 논쟁은 다문화주의가 본격적으로 사회와 문화 전반에 걸쳐 국민적 화두로 등장하는 계기가 되었다. 이 논쟁은 학계에 국한된 것이 아니라, 당시 몇 안 되는 유명한 흑인 정치인들이 참여함으로써 큰 주목을 받았고, 결국 스탠포드의 ‘서양문화’ (Western Culture)과정이 다문화프로그램인 ‘문화, 사상, 가치’ (Cultures, Ideas & Values)로 대체됨으로써 일단락되었다(김진아 2005, 16-7).

2000년 현재 미국은 45개 주에서 다문화적 교육을 시행하고 있으며, 대학의 63%가 다문화적 요구조건을 갖추고 있다(Bass 2008, 136-137). 이렇듯 미국에서의 다문화주의 도입과정은 지난한 과정의 산물이며, 이는 아직도 진행형이라고 할 수 있다. 다음 장에서는 이러한 과정을 거친 미국의 다문화주의가 교육에서 어떻게 진행되었고, 실제 현실은 어떠한가

를 살펴보고자 한다.

## 4. 미국의 다문화교육

### 4-1. 다문화교육의 경과와 교육현실

위에서 언급한 바대로 미국 다문화교육의 출발점은 민권운동 시기로 잡을 수 있다. 물론 그 이전에도 상호집단 교육운동(intergroup education movement)<sup>14)</sup>이나 특정한 인종에 초점을 맞춘 인종연구(ethnic studies)가 없었던 것은 아니다. 특히 아프리카계 미국인의 역사나 이들에 대한 교육, 태도 등에 대한 연구는 1960년대와 70년대 교육과정 개혁 과정에서 아프리카계 미국인이 운동을 주도할 수 있는 계기가 되었을 뿐만 아니라 학교와 대학의 커리큘럼에 포함될 수 있는 인종관련 지식을 창출했다(Banks 2004, 7-8). 민권운동을 계기로 인종 집단들(ethnic groups)은 교육과정에 자신들의 경험과 역사, 문화와 관점이 반영될 것을 요구했고, 이에 따라 새로운 공휴일 또는 기념일이 지정되거나 하나의 인종에 맞춘 선택 과목의 개설 등이 이어졌다(Banks 1997, 5). 구체적인 프로그램의 도입 이전에 모든 주는 교과서와 수업 자료에 성차별주의, 인종차별주의적 표현이 있는지에 대한 전체적인 검토과정을 거쳤다(Mitchell & Salsbury 1996, 339-340).

주류질서에 도전한 민권운동과 맥락을 같이한 여성운동의 등장과 성장은 교과과정에서 성차별적 요소를 제거하는데 중요한 영향을 미쳤다. 페미니스트들은 학문의 내용과 교육 제도 내의 가부장적 구조, 교육이 지배적 문화, 경제, 정치, 사회 시스템과 맺는 관계를 비판하였다(Schmitz et al. 2004, 882). 그들은 또한 남성 중심의 교과서 역사 서술을 비판하고, 국가와 세계의 발전에서 여성의 역할을 포함시킬 것을 요구하였다(Banks 1997, 6). 이러한 진전에 힘입어 1970년에는 샌 디에고(San Diego) 대학에서 최초의 분리된 프로그램 단위로 여성학 연구를 시작한 이래로, 1976년에 이르러서는 전국적으로 270개의 프로그램, 1,500개 기관에서 15,000 강좌(course)를 개설할 정도로 급속도로 퍼져나갔다.(Schmitz et al. 2004, 883).

민권운동의 기폭제가 되었던 ‘브라운 대 토페카 교육위원회’ (Brown v. Board of Education of Topeka) 소송사건 판결은 장애 아동의 공교육 접근을 막아왔던 기존의 관행에도 문제가 제기되는 계기가 되었다(Heward & Cavanaugh 1997, 309). 장애 아동의 부모들은 교육에 대한 평등한 접근 원칙이 장애아들에게도 적용되어야 한다고 주장하기 시작했으며, 합법적으로 장애 아동의 교육을 거부할 수 있었던 공립학교 제도를 상대로 소송을

14) 이 운동은 결과적으로 실패했지만 현재 미국의 다문화교육과 연계되어 있다. 이에 대한 간략한 설명은 Banks(2004, 9) 참조.

제기했다. 이러한 성과들이 누적되어 1975년 장애 아동들에게도 평등한 교육 접근권 부여를 강제하는 법안(Public Law 94-142 / IDEA, the Individuals with Disabilities Education Act)이 수립되었다(Heward & Cavanaugh 1997, 308-318).

미국에서 다문화교육은 네 단계를 거쳐 왔다(Banks 2004, 12-13). 첫 번째 단계는 소수인종집단의 문화와 역사에 대해 관심과 전문성을 갖춘 교육자들이 인종 연구(ethnic studies)의 개념, 지식, 이론을 학교와 교사 교육 커리큘럼에 접목을 시도하면서 시작되었다. 두 번째 단계는 교육자들이 인종 연구의 내용을 커리큘럼에 포함시키는 것은 필수적이지만, 이것이 유색인종 학생들의 독특한 요구에 부응하고, 모든 학생들의 민주적 인종 태도를 발전시키기 위해 필요한 학교 개혁을 견인하기에는 불충한다는 것을 깨닫고 구조적, 체계적 변화를 시도한 단계이다. 다문화교육의 세 번째 단계는 스스로를 사회와 교육의 희생양이라고 생각한 여성, 장애인 등이 자신의 역사와 문화, 목소리를 커리큘럼과 학교, 대학의 구조에 반영할 것을 요구하면서 시작되었다. 마지막으로 현재 진행 중인 네 번째 단계는 인종, 계급, 젠더와 연관된 요소를 상호 연계시키는 이론, 연구, 실천이 발전하고 있는 단계이다. 물론 단계를 거치면서 이전 단계의 과제가 모두 성취된 것은 아니며, 여전히 각 단계의 과제가 진행 중이다.

60년대 민권운동의 양향으로 다문화교육이 시작된 이래 약 50년이 지났지만, 미국에서의 다문화교육이 애초의 목표를 성취해가고 있는 지에 대해서는 의문의 여지가 있다. 다음의 <표 3>은 인종에 따라 교육 성취의 불평등이 여전히 있다는 점을 보여준다.

<표-3> 인종별 · 성별 고등학교 졸업률과 대학 입학률(18세-24세)

년도	백인		아프리카계		히스패닉	
	남성	여성	남성	여성	남성	여성
고등학교 졸업률(동일자격 포함)						
1990	81.8	83.8	75.9	77.9	53.7	55.3
1995	84.4	87.8	75.4	78.5	58.0	59.3
2000	86.4	88.9	74.4	80.2	54.0	65.5
2005	85.6	90.1	73.5	84.4	60.0	72.7
2007	86.2	89.4	72.8	81.7	64.5	74.7
대학 입학률						
1990	32.7	32.3	26.1	24.8	15.3	16.4
1995	37.0	38.8	26.0	28.7	18.7	22.9
2000	36.2	41.3	25.2	35.2	18.5	25.4
2005	39.4	46.1	28.0	37.1	20.7	29.5
2007	41.6	49.0	27.8	38.6	21.8	32.7

\* 출처: Ryu(2009, 6)

고등학교 졸업률의 경우 전체적으로 시간이 지남에 따라 향상되고 있지만, 이러한 경향에서 아프리카계 남성은 예외적이다. 대학 입학률에서도 비슷한 현상이 반복되어 나타나

고 있다. 전체 인종에서 여성이 남성보다 높은 학력을 성취하고 있다는 것도 확인할 수 있다. 특히 히스패닉은 전체 인종 가운데, 학력 증가 속도가 가장 빠르고, 히스패닉 여성의 경우는 1990년부터 2007년까지 17년간 고등학교 졸업률 19%, 대학입학률 16%의 괄목할 만한 상승률을 보이고 있다. 그럼에도 전체 인종 가운데는 상대적으로 가장 낮은 학력 분포를 보이고 있다. 물론 고등학교 졸업률과 대학 입학률의 향상이 곧바로 그들의 사회적 지위 향상으로 이어진다고 단정할 수는 없다. 다만 학업성취에 있어 인종 변수와 성에 따른 변수가 중요하고 인종 간 교육 불평등이 존재한다는 추론은 얼마든지 가능하다.

교육 불평등의 증거는 아프리카계와 인디언, 히스패닉계 학생, 빈곤층의 중도 탈락율이 상대적으로 높게 나타난다는 사실을 통해서도 확인할 수 있다(Bennett 2009, 38). 인종에 따라 학업 성취가 다르게 나타나는 것은 경제적 불평등과 연관되어 있는 것으로 보인다. 다시 말해서 소수인종, 민족이 경제적으로 불리한 위치를 점유하고 있고, 이것이 교육 기회와 학업성취의 불평등으로 이어진 것으로 분석할 수 있다.

#### 4-2. 다문화교육의 실제

다문화교육이 모든 학생들의 교육 기회의 평등과 사회 정의를 지향하는 이념이자 실천, 과정이라고 정의한다면, 미국 다문화교육을 몇 가지 사례로 대변하는 것은 불가능하다. 다문화교육의 실천 또한 각 주별로 상이하기 때문에 몇몇 주의 사례를 미국의 다문화교육이라는 이름으로 통칭하는 것도 그다지 유의미하지 않다. 특히 미국과 같이 다양성이 존중되고, 시민사회의 자율성이 상대적으로 높은 경우, 국가가 전일적으로 정책을 수립하고 시민사회에 이를 관철시키는 양태를 보이는 국가의 특정 정책을 파악하는 것과는 다른 접근방식을 요한다. 물론 이러한 사례들을 전부 모아 놓는다면 그것이 미국 다문화교육의 총체적 모습으로 규정될 수 있을 것이다.<sup>15)</sup> 그러나 이는 이 글에서 가능한 범위를 벗어난다. 따라서 아래에서는 다소 미약하지만 다문화교육과 관련된 제도를 통해 미국 다문화교육의 윤곽을 그려보고자 한다. 또한 필요한 범위에 한해서 실제 사례를 제시하려고 한다.

미국의 다문화정책을 시행함에 있어 연방정부는 큰 틀에서 입법과 재정적 지원을 하고, 주정부는 주별 실정에 맞는 교육과정과 프로그램을 실행하는 이원적 방식으로 이루어진다(서종남 2010, 109). 연방정부는 다문화교육을 위해 입법화를 통해 법적 근거를 마련하고 있으며, 기금을 조성하고 행사한다. 주정부의 행·재정적 지원은 주에 따라 다양하게 이루어지고 있는데, 다문화교육에 대한 프로그램을 가지고 기금을 적극 지원해주는 경우가 있는가 하면, 프로그램을 책임지고 운영할 인적자원 및 기금조차 없는 경우도 있다(오은순 외

15) 관을 지속적으로 수정하여 재발간되고 있는 뱅크스(Banks & Banks)의 연구가 이의 대표적 사례이다. 그들의 연구는 다문화교육의 역사, 목표, 발전, 경향, 연구방법론, 인종, 이민, 언어, 학업성취, 고등교육 등의 광범위한 내용을 다루고 있다.

2008, 62).

미국이 주정부와 연방정부의 교육에 있어 권한을 명확히 구분하고, 각각의 관할권을 독립적으로 행사하는 것은 미국의 연방제도의 성격으로부터 유래한다. 이는 비단 교육정책에 국한되지 않으며, 거의 모든 정책에 해당되는 사항이다. 연방의 구성과정에서 연방정부는 외교와 전쟁수행, 조폐, 통상 등에 있어 배타적 권한을 가지지만, “헌법이 미합중국에 위임하지 않았거나 주에 대하여 금지되지 않은 권력은 주와 국민에 유보된다.”(수정헌법 제 10조) 즉 국가권력과 주권은 연방정부와 주정부가 동등하게 분배하여 나누어 가지고 있는 것이 미국 연방제도의 특징이다.

초기 연방구성 논의에서 국가는 교육과 관련하여 연방 기능의 설정을 하지 못하도록 결정하였고, 이의 결과로 50개 주별로 서로 다른 교육 시스템을 보유하게 되었다. 일례로 텍사스와 캘리포니아 주는 교과서를 주가 선택('statewide adoptions')하지만 여타의 주들은 각 학군별(school district)로 교과서 선택의 자율성이 주어진다(Mitchell & Salsbury 1996, 334).

역사적으로, 그리고 현재에도 미국의 교육 시스템은 연방정부의 관심(interest), 주 정부의 책임(responsibility), 지방 정부의 기능(local function)으로 분리되어 있다(Mitchell & Salsbury 1996, 337-8). 연방정부는 모든 학생들의 교육기회의 균등을 보장하기 위한 '보정적' 교육 프로그램에 초점을 두거나 연방 대법원의 판결 등에 따른 법적 명령을 강제하는 역할을 한다. 대표적으로 the Education Consolidation and Improvement Act의 Chapter 1에 따라 저소득층 밀집지역 학교에 기금을 지원하는 것 등이 연방정부의 주된 역할이다. 주 정부는 모든 학생들에게 교육기회가 부여되는지 여부에 대한 책임을 진다. 주 정부는 독자적으로 교육감을 선임하고, 교육 프로그램이 원만히 운영될 수 있도록 예산을 지원하는 역할을 담당한다. 또한 주 정부의 입법은 교사 자격의 표준을 결정하는 권한을 가지고 있다. 지방정부는 미국 교육의 작동에 책임이 있는데, 민선 교육감을 선출하고, 해당 교육감이 교장을 선임하며, 교장은 적절한 교육 프로그램의 운영에 책임을 진다. 이렇듯 미국의 교육은 연방, 주, 지방정부의 삼원체제로 작동하며, 권한과 역할이 비교적 명확히 구분되어 있다. 이러한 시스템 운영은 다문화교육정책 또한 마찬가지인데, 미국에는 적어도 50개, 많으면 수백 개에 이르는 다문화교육의 형태가 병존한다고 할 수 있다.

1996년 현재 미국의 대다수 주들은 공식적인 다문화교육 프로그램을 가지고 있으며, 28개 주는 관련 프로그램을 책임질 인사가 있고, 20개주는 예비교사에게 다문화교육과 관련한 다양한 요구를 충족시킬 것을 요구하고 있다. 알래스카, 텍사스, 워싱턴, 플로리다, 코네티컷, 네브래스카, 아이오와, 오하이오, 사우스캐롤라이나, 위스콘신 주 등은 주 단위의 다문화교육 프로그램, 이를 실행할 관료, 교사자격 부여에 있어 다문화교육에 관한 자격요건 명시, 인종차별·성차별적 교과서 및 수업자료에 대한 평가 및 분석 과정, 다문화교육에 관

한 주법 및 정책의 수행 등 다문화교육과 관련된 핵심적인 6가지 요소를 모두 갖추고 있다 (Mitchell & Salsbury 1996, 339-40). 나머지 주들도 정도의 차이는 있지만 거의가 다문화교육과 관련된 프로그램을 운영하고 있다.

미국에서 다문화교육을 실천하는 교사의 교육방법은 다음의 다섯 가지 접근법으로 구분할 수 있다(Grant & Sleeter 1997, 65-73). 첫 번째 접근법은 문화적으로 다르거나 예외적인<sup>16)</sup> 학생들을 가르치기 위한

**인간관계 접근법은 모든 학생들 사이의 긍정적 감정을 가르치고, 유색인종 학생의 자부심과 정체성을 증진시키며, 고정관념의 감소와 편견, 선입견의 제거를 위해 노력한다.**

접근법 (Teaching the Exceptional and Culturally Different)으로서, 이는 정상적인 학업성

취에 뒤진 유색인종, 장애아, 여성, 하위계층 등의 학습을 돕기 위해 그들의 학습 스타일에 맞는 교수방법을 도입하는 것을 말한다. 일례로 아프리카계 학생들의 경우 활동적이고, 오감과 언어적 묘사를 활용한 학습 스타일을 적용하였을 때 지식 습득이 더욱 효과적이기 때문에 교사는 그들에 대한 기대를 낮추는 대신 이러한 방식을 수업에 활용한다.

두 번째 접근법은 인간관계 접근법(Human Relations Approach)이다. 이 접근법의 목표는 인종, 계급, 장애 등과 무관하게 이들 상호 간의 일체감, 관용, 수용 등을 증진시켜 조화를 달성하는 것이다. 인간관계 접근법은 모든 학생들 사이의 긍정적 감정을 가르치고, 유색인종 학생의 자부심과 정체성을 증진시키며, 고정관념의 감소와 편견, 선입견의 제거를 위해 노력한다. 이러한 접근법을 택한 교사는 다양한 인종, 종족, 장애인, 젠더, 계층 집단에 대한 정확한 지식을 전달하려 노력한다.

세 번째 접근법은 단일 집단 연구(Single-Group Studies)로서 특정 인종집단의 억압된 역사와 그들의 성취를 가르치는 것을 말한다. 앞의 두 접근법과는 달리 이러한 접근법은 학교 지식을 중립적인 것으로 간주하기 보다는 정치적인 것으로 판단하며, 유럽 중심적, 남성 지배적 커리큘럼의 대안을 제시한다. 특정 집단의 사회적 지위, 이익 실현을 위한 과거와 현재에 행해진 그들의 노력 등에 초점을 두므로써 해당 집단의 역사, 세계관, 관점 등의 지속적 발전을 의도한다. 또한 이를 통해 학생들이 인종집단을 보다 존중하게 되고, 인종집단의 사회적인 지위가 향상되기를 원한다.

네 번째로는 위에서 제시된 세 가지 접근법을 종합하고자 하는 다문화교육 접근법(Multicultural Education Approach)이다. 이 접근법의 목표는 억압된 집단에 대한 편견과 차별의 감소, 모든 집단을 위한 기회의 균등과 사회 정의, 문화 집단의 구성원들에게 정당한 권력의 배분을 달성하는 것이다. 다문화교육적 접근법은 모든 학교 과정을 다원주의와 평

16) '예외적 학생'이란 신체, 심리, 행동, 감정, 지적인 면에서 정상범위에서 심각하게 이탈한 학생을 말한다(Mitchell & Salsbury 1996, 338).



등의 원리에 맞게 개혁하고자 시도하며, 결과적으로 사회 개혁에 기여하는 것을 목표로 한다.

마지막으로 다섯 번째는 인종, 계급, 젠더, 장애 등에 기초한 구조적 불평등과 억압을 위의 네 가지 방식보다 더욱 직접적으로 다루는 다문화적인 교육과 사회 재구성주의자로서의 접근법(Education That is Multicultural and Social Reconstructionist)이다. 여기에서 '다문화적인 교육'은 모든 교육 프로그램이 다양한 집단의 관심을 반영하여 재설계됨을 의미한다. 이러한 접근법의 목표는 모든 집단 구성원들의 관심사가 보다 잘 실현되는 사회를 재구성할 수 있도록 미래의 시민들을 준비시키는 것이다. 이 접근법과 위의 다문화교육 접근법과의 차이는 첫째, 학생들에게 수업 주도권 부여(민주주의 경험), 둘째, 제도적 불평등과 불공정에 대한 분석 능력 제고, 셋째, 불공정한 사회를 변화시키기 위한 사회적 행동 기술 교육, 넷째, 다양한 소수자들의 연대를 위한 교량의 역할 자임 등이다.

위의 분류는 다분히 그랜트와 슬리터의 자의적인 구분에 의한 것이긴 하지만, 기존의 그들의 연구 성과에 기초하여 다문화교육의 유형을 다섯 가지로 구분함으로써 다문화교육의 현실을 범주적으로 파악할 수 있는 토대를 제공하고 있다고 평가할 수 있다.

특정 인종과 관련된 다문화교육은 1년 중 해당 인종에 유의미한 달을 지정하여 집중적으로 이루어지기도 한다. 1926년 초중등 학교에서 아프리카계 미국인의 역사에 대한 연구와 교수를 증진하기 위해 우드슨(Carter G. Woodson)에 의해 만들어진 Negro History Week(현재는 National Afro-American History Month 혹은 Black History Month, 매년 2월) 기간에는 초중등, 고등, 대학에서 아프리카계 미국인의 역사에 대한 수업이 집중적으로 이루어진다(Banks 2004, 9; Wikipedia). 또한 아프리카계의 역사와 공헌에 대한 드라마 등이 제작되고, 대통령, 주지사 등도 매년 축하 성명을 발표한다. 이는 시민교육의 일환으로 평가할 수 있다.

Black History Month의 제정 및 기념은 히스패닉, 유대인, 필리피노, 동성애자 등의 역사 유산과 공헌에 대한 기념으로 확대되었다. 특히 미국에서 백인 다음으로 가장 많은 수를 차지하고 있는 히스패닉의 경우는 매년 9월 15일부터 10월 15일까지 Hispanic Heritage Month를 정하고, 히스패닉의 미국 역사에 대한 공헌과 그들의 문화유산에 대한 기념행사를 갖는다. 히스패닉 문화유산에 대한 기념은 1968년 린든 존슨(Lyndon Johnson) 대통령에 의해 승인되었고, 1988년 레이건(Ronald Reagan) 대통령에 의해 1개월로 확장되었다. 히스패닉에 대한 기념행사는 1988년 8월 17일 Public Law 100-402의 통과로 법률로 제정되었다.<sup>17)</sup>

17) 위의 Black History Month와 Hispanic Heritage Month에 대해서는 관련 홈페이지를 참고하였다. 정부가 운영하는 이들 홈페이지에는 흑인과 히스패닉에 대한 교수자료를 첨부하여 학교교육에서 활용될 수 있도록 하고 있다.

## 5. 결론: 한국에의 함의

지구화를 비롯한 구조적 요인은 국경을 넘는 인구이동을 촉진시켜왔고, 한국 또한 이러한 흐름에서 예외가 아니다. 한국은 약 20-30년 전만 하더라도 인구의 유출 요인(push factor)이 우세했었지만 그 이후 다양한 인구 유입요인(pull factor)이 작동하여, 인구구성의 변화가 급격하게 이루어지고 있다. 경제의 세계적 분업과 경제발전에 따른 노동인구 및 유학생 등의 유입, 농촌의 붕괴를 수반하는 산업구조의 변화에 따른 결혼이민자의 급속한 유입, 한국만의 고유한 특징으로서 새터민과 외국동포의 입국은 한국에서 가시적 소수자의 비율을 빠르게 증대시키고 있다. 구조적 요인의 장기 지속성을 염두에 둔다면 이러한 경향성은 앞으로도 확대·지속될 것으로 예측해 볼 수 있다. 현실 진단이 이렇다면 이들 소수자가 주류와 어떠한 관계를 맺을 것이고, 이를 어떻게 정책적으로 조율해 나갈 것인가는 한국의 미래를 설계하는데 중요한 고려 요인이 된다는 점은 의문의 여지가 없다. 이 과정에서 교육의 중요성은 두 말할 필요가 없다.

위에서 살펴본 바와 같이 미국의 다문화교육은 많은 부분 교사의 역량과 의도에 의존하는 경향을 보이고 있다. 물론 가장 일선에서 다문화교육을 실천해야 하는 주체는 교사이기 때문에 이러한 접근법은 충분히 이해될 만하다. 오히려 한국과 같이 교육에 대한 중앙정부와 상급기관의 의도가 관철되는 정도가 심한 경우에는 이러한 접근법이 유용한 측면도 있을 수 있다. 그러나 일종의 가이드라인이나 최소한의 규칙이 제공되지 않는다면 다문화교육 자체가 지나치게 자의적으로 운용될 수 있다는 점은 문제로 남는다.

미국의 많은 주에서는 교사자격 인증을 부여하기 전에 교사들이 반드시 이수해야 하는 다문화교육과 관련된 필수 코스를 지정, 운영하고 있다. 한국도 연수의 형태로 일반 교사에 대한 다문화 관련 교육을 실시하고 있지만, 이를 필수적인 과정으로 강화할 필요가 있다. 더불어 교대, 사범대 등 교사 양성 기관에 다문화교육과 관련된 내용이 필수 교과과정에 포함될 수 있도록 하는 것도 다문화적 역량을 갖춘 교사 양성을 위한 하나의 방안이 될 수 있다.<sup>18)</sup> 다문화적 감수성과 능력을 갖춘 교사는 다문화교육 프로그램 및 교재 개발에 활용될 수 있



18) 2009년 현재 교과부에서는 교원연수의 일환으로 교장, 교감 등 관리직 교원 대상 연수를 시행하고 있으며, 교대 등에 다문화교육 강좌 개설을 지원하고 있다(서종남 2010, 184). 그러나 이러한 연수와 강좌가 내실 있게 진행되는지는 검증이 필요하다.



으며, 지역과 개별 학교의 정책 환경에 부합하는 다문화교육을 실천하는 데도 중요한 기여를 할 수 있을 것이다.

미국은 연방, 주, 지방정부의 삼원체계를 통해 교육정책을 시행한다. 정치제도의 다름으로 인해 이를 그대로 차용할 수는 없지만, 다문화교육과 관련하여 중앙정부와 지방정부의 역할분담은 주목할 필요가 있다. 중앙정부는 큰 틀에서 다문화교육의 방향성을 제시하고, 이에 기초하여 관련 예산을 편성·지원하는 역할을 맡는 한편 지방정부는 지역적 특색에 맞는 다문화교과과정의 개발 및 프로그램 시행을 담당한다면 구체적인 수요에 부합하는 다문화교육을 진행할 수 있을 것이다.

다문화교육의 대상을 누구로 할 것인가라는 점에 대해서도 미국의 사례로부터 유익한 함의를 이끌어 낼 수 있다. 미국의 다문화교육은 본문에서 살펴보았듯이 인종적 소수자만을 대상으로 하는 것이 아니다. 심지어 미국의 다문화교육을 지지하는 학자들은 이를 ‘오해’라고 치부하는데 주저하지 않는다. 다문화교육은 모든 학생들의 교육기회의 평등과 다문화적 역량강화를 위한 것이라는 것이 이들의 주장이다. 이로부터 과연 다문화교육이 다문화가정 자녀에 대한 특별한 지원에 머물러 있는 것이 정당한가라는 질문이 도출될 수 있다. 다문화교육이 일차적으로 교육기회가 제한되어 있거나 문화적 차이로 인해 학습 부진을 겪는 인종적 소수자들에게 초점을 두는 것은 피할 수 없다. 그러나 다문화교육이 지향하는 목표가 평등교육의 실현과 사회정의의 증대에 있다면 다문화교육은 일차적으로 인종, 젠더, 장애, 계층 등에 따른 교육기회의 불평등으로 관심을 확대할 필요가 있으며, 나아가서는 구조적 불평등을 시정할 수 있는 교육제도의 개혁, 사회구조의 변화를 위한 노력이 뒤따라야 할 것이다.

본문에서 설명된 미국 다문화교육의 접근법 가운데, 한국에 적용할 수 있는 비는 아마도 첫 번째(Teaching the exceptional and culturally different)와 두 번째 접근법(Human relations approach)에 머물러 있을 것이다. 사실 세 번째(Single-group studies)와 네 번째(Multicultural education approach), 다섯 번째의 접근법(Education that is multicultural and social reconstructionist)을 시도하기 위해서는 기존 교육에 대한 비판적 성찰과 다문화교육에 대한 확고한 철학적 기초가 뒷받침되어야 가능하다. 사회 전체를 재구성하는 것을 목표로 하는 다문화교육은 다소 우리의 현실과 거리가 있을 수 있다는 점을 인정한다면, 교육과정 전체를 다문화 인지적으로 변화시키는 것은 향후 우리의 장기적 과제가 될 수 있다. 그러나 우리의 다문화교육은 다문화에 부합하는 커리큘럼이나 교수방법의 개발에만 지나치게 연구가 집중되고 있는 측면이 있다. 이는 한국의 다문화교육 현실에 대한 비판적 인식으로 이어진다.

다문화교육은 기존의 교육에 대한 비판적 성찰과 반성을 기초로 한다. 이는 다문화교육에 대한 ‘철학’을 요구한다. 그러나 한국의 다문화 교육은 철학이 부재한 상태에서 수행 가

능한 프로그램의 나열과 이를 단순 복제하여 전파하는 수준에 머물고 있다(박천웅 2009,227). 물론 모든 정책은 이미 암묵적으로 철학을 전제하고 있으며, 정책을 시행하는 과정에서 철학의 변경과 심화를 결과할 수 있다는 경험적 통찰을 무시할 필요는 없다. 그러나 이러한 경험이 정당화되기 위해서는 실천 과정에서 철학에 대한 끊임없는 고민이 수반되어야 한다. 한국에서의 다문화 교육에 대한 비판은 이로부터 기인한다. 즉 이 영역에 대한 철학적 성찰과 사유가 병행되지 않고 있는 것이 문제라고 할 수 있다.<sup>19)</sup>

철학의 부재 내지는 부족과 관련하여 지적되어야 하는 중요한 문제점은 다문화 연구에 있어 학제 간 교류가 거의 이루어지지 않고 있다는 점이다. 한국의 분과 학문 체계가 갖는 한계에 대한 지적은 이미 오래된 시안이지만, 다문화정책과 같이 분과 학문의 경계를 넘어 학제적으로 연구되어야 하는 새로운 연구 대상조차도 각각의 학문 분과의 틀 내에서만 연구가 진행되고 있다는 점은 크게 아쉬운 현실이다. 분과 학문만으로도 철학을 담보할 수 있다면 학제 간 연구의 필요성이 크지 않을 수 있으나, 그렇지 않다면 철학, 정치학, 사회학, 법학 등 인문·사회과학 분야의 관련 연구를 참조하고 상호 교차시키는 것은 매우 의미 있는 작업이 될 것이다.

오랫동안 다문화교육을 실천하고 있는 캐나다조차도 여전히 인종주의적 사고방식이 캐나다 주류 사회를 관통하고 있다(Lund 2006, 37)는 진단은 다문화교육이 지향하는 목표 달성이 지난한 것임을 웅변한다. 한국은 다문화교육의 초입단계에서 방향을 모색하고 있는 중이다. 이러한 때에 우리보다 먼저 다문화교육을 실천해온 미국의 사례는 우리에게 시사하는 바가 크다고 할 것이다. 미국의 경험을 그대로 우리에게 적용할 수는 없겠지만, 그들의 오랜 고민과 성찰, 논쟁은 우리에게도 필요한 덕목이며, 정책 수행에 있어서도 한국에 적용할 수 있는 함의를 이끌어내고자 하는 시도는 향후 우리의 현실에 맞는 다문화정책을 구상하고 확정하는 단계에서 중요한 참고가 될 것이다.

## 참고문헌

- 김진아 (2005). “‘용광로’에서 “다문화주의”로-20세기 말 미국 문화의 정체성 재규정과 미술 전시회들(1988-1993).” 『현대미술사연구』 18, 7-41.

19) 이는 대부분의 다문화교육관련 서적이 비슷한 구성과 체계를 가지고 있으며, 다문화교육 전반에 대한 통찰과 성찰은 결여되어 있다는 점을 통해서도 확인되는 바이다. 외국의 다문화교육에 대한 소개도 거의 비슷한 내용이 간단하게 서술되어 있는 것이 대부분이다. 다만 미국에서 다문화교육에 관한 성찰적 연구를 진행하고 있는 학자의 연구에 대한 번역이 꾸준히 이루어지고 있다는 점은 고무적이라고 하겠다.

- 박상철, 남호엽. 2010. “다문화교육의 원리와 방법.” 원진숙 외. 『글로벌 시대의 다문화교육』. 서울: 사회평론, 71-109.
- 박천웅. 2009. 『다문화교육의 탄생』. 안산: 국경없는 마을 출판사.
- 서종남. 2010. 『다문화교육: 이론과 실제』. 서울: 학지사.
- 오은순 외. 2008. “다문화 교육을 위한 교수 · 학습 지원 방안 연구(II) - 사회과 교수 · 학습 프로그램 개발을 중심으로.” 한국교육과정평가원 연구 보고서.
- 원목희 의원실. 2008. 10. 24. “국감정책 리포트.” 출처: <http://www.hopetree.or.kr/>(검색일: 2011. 7. 25.)
- 이용승. 2007. “독일의 다문화가족 정책.” 『민족연구』 제31권, 113-129.  
—. 2010. “다문화주의 정책유형 결정요인 분석: 미국과 캐나다를 중심으로.” 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 장미혜 외 (2008). 『다민족 · 다문화사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(II): 다문화 역량 증진을 위한 정책 · 사회적 실천 현황과 발전 방향』. 서울: 한국여성정책연구원.
- 한국미국사학회. 2006. 『사료로 읽는 미국사』. 서울: 궁리.
- 홍원표. 2008. “한국적 다문화 교육의 발전 방안 탐색: 미국 논의의 수용을 넘어서.” 『교육원리연구』 13(2), 89-113.
- Alba, R. 1999. “Immigration and the American Realities of Assimilation and Multiculturalism.” *Sociological Forum* 14(1), 3-25.
- Alba, R. and Victor Nee. 1997. “Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration.” *International Migration Review* 31(4), 826-874.
- Banks, James A. 2004. “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice.” in James A. Banks and Cherry A. Mcgee Banks eds. *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 882-905. 3-29.
- Banks, James A. and Cherry A. Mcgee Banks. 1997. “Multicultural Education: Characteristics and Goals.” in James A. Banks and Cherry A. Mcgee Banks eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 3-31.
- Banks, James A. and Cherry A. Mcgee Banks eds. 2004. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, S. B. 2008. “Multiculturalism, American Style: The Politics of Multiculturalism in the United States.” *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations* 7(6), 133-141.
- Bennett, Christine I., 김옥순 외 역. 2009. 『다문화교육-이론과 실제』. 서울: 학지사.
- DESA(Department of Economic and Social Affairs Population Division). 2006. *TRENDS IN TOTAL MIGRANT STOCK: THE 2005 REVISION*. New York: United Nations.
- Grant, Carl A. and Christine E. Sleeter. 1997. “Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom.” in James A. Banks and Cherry A. Mcgee Banks eds. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 61-83.
- Handlin, O. 1979. *The Uprooted: The Epic Story of the Great Migrations that Made the American People*, 2nd ed. Boston: Little, Brown and Company.
- Hirschman, Charles. 1983. “America’s Melting Pot Reconsidered.” *Annual Review of Sociology* 9(1), 397-423.  
—. 2005. “Immigration and the American Century.” *Demography* 42(4), 595-620.
- Heward, W. L. and Roney A. Cavanaugh. 1997. “Educational Equality for Students with Disabilities.” in James A. Banks and Cherry A. Mcgee Banks ed. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 301-333.
- Hobsbawm, E. 1996. “Identity politics and the left.” *New Left Review* 217, 38-7.
- Joppke, C. 1996. “Multiculturalism and Immigration: A Comparison of the United States, Germany, and Great Britain.” *Theory and Society* 25(4), 449-500.
- Lund, Darren E.. 2006. “Waking up the Neighbors: Surveying Multicultural and Antiracist Education in Canada, the United Kingdom, and the United States.” *Multicultural Perspectives* 8(1), 35-43.
- Mitchell, Bruce M. and Robert E. Salsbury. 1996. *Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies, and Programs*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Morris, A. D. 1999. “A Retrospective on the Civil Rights Movement: Political and Intellectual Landmarks.” *Annual Review of Sociology* 25(1), 517-539.
- Park, Robert E. and Ernest Burgess. 1924. *Introduction to the Science of Sociology*. New York: The University of Chicago Press.
- Ryu, Mikyung. 2009. “Minorities in Higher Education.” American Council on Education.
- Schmitz, Betty, J. E. Butler, B. Guy-Sheftall & D. Rosenfelt. 2004. “Women’s Studies and Curriculum Transformation in the United States.” in James A. Banks and Cherry A. Mcgee Banks eds. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 882-905.
- Takaki, Ronald. 2008. *A Different Mirror: A History of Multicultural America*, Revised

Edition, NY: Little, Brown and Company.

- Vecoli, R. J. 1996. "The significance of immigration in the formation of an american identity." *History Teacher* 30(1), 9-7.

Wikipedia.

- <http://hispanicheritagemonth.gov/>(검색일: 2011. 8. 3.)
- <http://www.africanamericanhistorymonth.gov/>(검색일: 2011. 8. 3.)