

다문화 교육 프로그램 효과성 분석을 통한 다문화 교육 방향성 고찰

이민경* · 양계민**

요약 이 연구는 다문화 교육 프로그램 중 반편견, 반차별 프로그램을 이수한 초등 학교 학생들을 대상으로 효과성을 분석하여 다문화교육의 구성체계와 방향성에 주는 함의를 제시하려는 목적에서 이루어졌다. 이를 위해 다문화교육의 다양한 목표 중 특정한 학습 목표를 설정하여 다문화교육 프로그램을 연구자가 직접 기획하고 학교현장에서 시범실시한 다음 그 효과성을 분석하여 다문화교육의 의미와 방향성을 고찰하였다. 따라서 이 논문은 단순히 다문화 교육프로그램 효과의 유무에 대한 사실을 확인하는 작업을 넘어 다문화교육이 학생들에게 어떤 의미성을 지니는지를 분석하여 효과적인 다문화교육에 대한 전망과 방향성에 대한 시사점을 제시하였다.

주요어 다문화교육, 효과성 검증, 반편견, 반차별 교육 프로그램

1. 서론

‘다문화 사회’로의 새로운 변화와 이에 대한 대응은 단순한 이질적인 문화적 충돌과 갈등이라는 차원을 넘어 계층, 문화, 인종문제가 혼합된 복잡성을 지닌다(오경석, 2007; 이민경, 2008). 따라서 다문화 사회로의 전환에 따른 교육적 대응으로서의 다문화교육도 이러한 복잡성에 기반한 다양한 차원과 영역에서의 교육을 요구한다고 할 수 있다. 2006년 이후 다문화 교육담론이 본격적으로 한국사회에서 진행되면서 새롭게 재편되고 있는 국제적 환경과 질서를

* 대구대, 교육학, minkyung0503@hotmail.com

** 청소년정책연구원, 심리학, yangkm@nypi.re.kr(교신저자)

이해하고 서로 다른 인종적·민족적·문화적·사회적 배경을 지닌 다양한 사람들이 함께 상생적 삶을 도모하기 위한 다문화교육의 필요성이 제기되었고, 교육과정 프로그램 개발과 현장에서의 적용이 학교안팎에서 활발히 이루어져 왔다. 다문화교육에 대한 방향성에 대한 논의에서부터 다양한 시범적 교육과정 운영과 이에 대한 의의와 한계 등에 이르기까지 다문화교육에 대한 연구와 현장의 관심은 한국사회의 다문화 교육의 저변을 확장시키기도 하였다(오은순, 2009; 조영달 외, 2010; 박선웅 외, 2010; 이민경, 2010). 특히 교육과학기술부는 다문화교육 정책 연구학교, 다문화 교육 시범학교 등을 지정하여 학교일선에서 다문화교육이 활성화되도록 중점적으로 지원하면서 다문화교육 확대를 핵심적인 정책지원과제로 삼아오고 있다.¹

그러나, 다문화교육의 양적인 팽창과 관심의 확장에도 불구하고 현장에서 실시되는 다문화교육 프로그램에 대한 효과성 검증에 대한 연구는 장인실, 유영식(2010)²의 논문을 제외하면 찾아보기 힘들다. 다시 말하면, 현재 학교 안팎의 현장에서 다양하게 이루어지고 있는 다문화 교육은 다문화 사회를 만들어 나가기 위한 교육적 대응으로서 적절한 내용과 방향성을 담고 있는지, 그리고 실질적으로 어떤 교육적 효과와 함의를 지니는지에 대한 검증작업은 상대적으로 소홀했다고 할 수 있다. 교육프로그램에 대한 효과성 검증은 프로그램에 대한 단순한 평가작업으로서의 의의뿐만 아니라 비판적 분석작업을 통해 향후 보다 효과적이고 의의 있는 프로그램을 기획하는데 핵심적인 역할을 한다는 점에서 매우 중요한 작업이다. 특히 다문화교육이 아직 한국교육현장에서 체

1 소위 말하는 다문화가정 자녀들의 숫자가 학교교육현장에서 유의미한 인구를 형성함에 따라 교육과정 개정과 친다문화 교육적 환경조성이 매우 중요한 국가적 차원의 과제가 되었다. 부처별로 지원 대상에 대한 범주가 다르기는 하지만, 2006년은 본격적으로 정부차원의 지원계획이 수립된 해이며, 교과부도 2006년부터 최근에 이르기까지 기존의 정책을 수정, 보완하면서 실행해 오고 있다. 교과부가 매년 발표해온 이 계획안은 그 정책대상이 '다문화가정 자녀'에만 한정하지 않고, 학교 다문화환경 조성, 부모교육, 일반학생들과 교사들을 위한 다문화교육, 교과과정 개편 등이 포함된 통합적 다문화교육 지원계획이다. 교육과정 개편에서부터 자녀 지원, 다문화교육 정책연구학교의 운영 등 다양한 차원의 교육정책사업까지 두루 포함되어 있다(이민경, 2010).

2 한편, 이 논문은 다문화교육은 교육프로그램 비교를 통해 어떤 형식과 방법을 사용하는 것이 더 효과적인지를 다루고 있다. 따라서 다문화교육의 교육적 효과의 의미성을 고찰하여 다문화교육의 다양한 복합적 과정을 분석하고 있지는 않다는 면에서 본 연구와 구별된다.

계적인 내용성과 방향성을 지니고 있지 않다는 점을 고려한다면 효과성 검증 을 통한 지속적인 평가작업과 이에 기반한 다문화교육에 대한 전망, 그리고 이 에 따른 적절한 프로그램의 개발은 아무리 강조해도 지나치지 않다.

무엇보다 다양한 배경을 지닌 사람들이 서로 평등하고 조화롭게 살아가기 위한 사회를 만들어 나가기 위한 매개체로서의 다문화 교육은 실질적으로 학 습자의 의미있는 태도와 행동의 변화를 목적으로 하는 교육활동이다. 따라서 이에 대한 검증과 평가를 통한 지속적인 변화과정을 모색해야 보다 효과적이 고 실질적인 교육적 목적을 달성할 수 있다.

이 논문은 이러한 다문화교육 전망과 방향성 탐구라는 장기적인 목적을 염 두에 두고, 다문화 교육 프로그램 중 반 편견, 반차별 프로그램을 이수한 초등 학교 학생들을 대상으로 효과성을 분석하여 다문화교육의 구성체제와 방향성 에 주는 함의를 분석하고자 한다. 한편, 이 연구는 다문화교육의 다양한 목표 중 특정한 학습 목표를 설정하여 다문화교육 프로그램을 연구자가 기획하고 학교현장에서 실시한 다음 그 효과성을 분석하여 다문화교육의 의미와 방향성 을 고찰한 논문이다. 따라서 단순히 다문화 교육프로그램 효과의 유무를 넘어 다문화교육이 그 과정에서 학생들에게 어떤 의미성을 지니는지를 고찰하여 효 과적인 다문화교육에 대한 전망과 방향성에 대한 시사점을 제시하고자 한다.

2. 다문화교육 프로그램 이론적 배경

1) 다문화 교육의 정의와 범주

다양한 배경을 지닌 이주민의 증가에 의한 한국사회의 급격한 변화로 촉발 된 다문화교육은 학계와 현장 그리고 언론에서도 매우 다양하게 이해되고 있 다. 논자에 따라 다문화 교육은 소수자 집단에게 주류 문화를 일방적으로 강 제하는 동화주의에 대한 비판에서 비롯된 다문화주의를 지향하는 교육(박선웅 외, 2010)이나 민족이나 인종의 개념을 넘어 평등을 향한 교육철학이며, 이를

실현하기 위한 교육방법(Banks, 2008; 장인실, 2003)으로 정의되기도 한다.

다인종 사회, 혹은 다민족 사회와 달리 다문화 사회란 다양한 삶의 가치들이 존중되고 모든 사회구성원이 각자의 문화적, 사회적 배경에 의해 차별받지 않는 사회라는 의미가 강하다. 따라서 다문화 교육이란 이러한 사회를 구현하기 위한 교육적 노력이라는 정의가 도출될 수 있다(이민경, 2008). 이점에서 다문화교육은 소수자를 위한 지원정책이나 단순한 문화이해교육에만 한정되는 것이 아니라 다문화사회를 만들어 나가기 위한 매우 복합적인 교육적 과제를 필요로 한다. 그러나 한국사회에서는 소수자 중심의 협소한 의미의 다문화교육이 행해짐으로써 그동안 많은 비판이 제기되어 왔다. 다문화교육의 평등성에 기반한 공존을 지향하는 다문화교육의 목적과 달리 오히려 다문화교육이 교육현장에서 이들을 부정적으로 낙인화하는 결과를 가져온 것은 그 대표적인 사례이다(이민경, 2010).³

그동안 한국사회에서 이루어져 온 다문화교육의 범주는 다음과 같이 정리할 수 있다.

먼저, 다문화 이해 교육이다. 문화적 차이의 인지와 이에 대한 이해를 바탕으로 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들의 의사소통과 상호이해를 목적으로 하는 교육이다. 다양한 문화나 사고방식이 존재한다는 것은 당연하고 자연스러운 것으로 간주하고 서로 다른 문화로 인한 행동의 차이나 사고방식의 차이를 수용하고 이해할 것을 강조하고 있다. 문화적 상대주의는 그 기본적인 인

3 한편, 교육과정개편에서도 2007년 개정된 교육과정은 최근의 국가·사회적 요구를 반영하여 글로벌 시대, 다문화 사회에서 바람직한 민주시민의 자질을 함양하기 위해 국제이해 교육뿐만 아니라 다문화교육을 명시하고 있는데, 대부분은 타문화에 대한 이해를 다문화교육의 주요목표로 내세우고 있다. 최근 한 연구에 의하면(조영달외, 2010) 다문화교육 프로그램 목표 및 내용으로 가장 많이 발견되는 것은 문화교육(102건, 43.3%)이다. 다음으로 언어교육(47건, 20.0%), 학교생활 적응(28건, 11.9%), 다문화이해능력 증진(24건, 10.2%), 자아정체성 강화(24건, 10.2%), 공동체의식 함양(10건, 4.3%)의 순으로 나타났다. 문서와 현실사이의 괴리를 감안한다 하더라도 '문화교육이 학교 다문화교육 프로그램의 목표와 내용으로 가장 큰 비중을 차지하고 있음을 확인할 수 있다. 외국인들을 초대하여 교실에서 그 나라의 전통문화에 대한 소개와 강의를 듣는 문화간 이해 프로그램(Cross-Culture Awareness Program: CCAP)과 세계각국의 전통문화 이해와 체험 등 다양한 문화행사를 기획하는 다문화 축제는 가장 공통적으로 발견되는 교과부와 각 시도 교육청이 지정한 다문화교육 정책연구학교와 시범학교에서 실시되는 프로그램이다.

식의 기반이다.

다음으로 국제 이해 교육(세계화교육)을 들 수 있다. 국제 이해 교육은 글로벌 경쟁 시대에 알맞은 인재를 양성하고 증가하는 국제교류에 발맞추어 세계를 이해하고 관련 지식을 증가시키는 것을 목적으로 하는 교육으로 정의된다. 95년 국제화, 세계화 바람을 타고 시작된 교육의 글로벌화는 변화하는 지구촌 시대의 무한 경쟁에 대비하는 국제적 경쟁력을 갖추기 위한 국제적, 국가적 차원의 요구와 이러한 국제적 변화에 부응하는 인재양성이 한국 교육의 화두가 되었다.

마지막으로 반 편견, 시민교육을 들 수 있다. 사회통합과 공존의 의미에서 서로 다른 사람과 문화가 더불어 살아가기 위한 방법과 태도를 배우는 교육을 의미한다. 넓은 의미에서 시민 교육의 범주에 있다. 위의 세 가지는 방향성과 내용면에서 각각 특수성이 있지만, 궁극적인 목적에서는 서로 접점을 이루는 부분이 많으며, 실제로 각각의 개별적 교육은 서로 통합하려는 방향으로 그 인식과 실천의 지점을 넓혀가고 있는 것이 최근의 흐름이다.

이 논문에서 다문화교육은 소수자들의 교육적 지원이라는 범위를 넘어 다수자와 소수자를 아우르는 다문화 교육개념을 연두에 둔다는 점을 밝힌다.⁴ 이 연구에서 실시한 다문화 교육프로그램은 다문화에 대한 지식과 정서, 실천적 의지를 모두 포괄하는 교육으로서의 다문화 이해교육에 충실하면서 반 편견 시민교육에 그 주안점을 두고 있다.

4 한국사회 다문화 교육전개과정에서 가장 문제적으로 지적되어 온 것 중의 하나는 다문화 교육 대상 범위의 한정성이다. 다문화 교육은 이주자들을 위한 교육이라는 의미만을 지니지 않는다. 다문화 교육을 대상에 따른 범주로 나누어 보면 이주자와 정주자로 나눌 수 있고, 그 목적과 방향성도 구별된다. 이주민 혹은 소수자를 대상으로 하는 다문화 교육은 학교와 사회 적응을 위한 교육적 지원과 배려를 중심으로 한 외연적 교육 환경 조성이 주요한 부분을 차지한다. 교육내용으로는 이중 언어교육과 정체성 교육 등이 포함된다. 정주자(다수자)를 대상으로 하는 다문화 교육은 타자를 받아들이고 평등과 공존의 삶을 모색하는 것에 중점을 두는 교육이라고 할 수 있다. 후자의 경우는 다문화 사회에서 함께 사는 방법과 태도를 기르는 교육이라는 측면에서 넓은 의미에서 소수자와 다수자, 정주자와 이주민을 모두 포함하는 포괄적인 의미의 교육이라고 할 수 있다. 그러나 한국사회에서의 다문화 교육은, 이주자들의 교육적 지원 등에 주로 치우쳐 있다는 점에서 가장 주요한 다문화 교육의 한 축을 놓치고 있다고 할 수 있다(이민경, 2008).

2) 프로그램의 이론적 배경

이 프로그램은 다음과 같은 이론적 배경에 의해 기획, 구성되었다.

(1) 인지, 정서, 행동의 변화

문화간 훈련 또는 다문화교육에서 기존의 선행연구들은 공통적으로 인지, 정서, 행동이라는 세 가지 요인의 틀 내에서 현상을 분석하고 프로그램을 구성해왔고, 이 세 가지 측면에서의 변화를 프로그램의 목표로 삼고 있다. 이는 고대 그리스시대부터 인간의 마음을 지(知), 정(情), 의(意)의 3요소로 분석해 오던 전통에서부터 나온 것이다(Olson & Zanna, 1993). 이를 상술하면 다음과 같다.

첫째, 인지(cognition)는 지(知)에 해당되는 영역으로 태도대상에 대하여 주체가 지니고 있는 모든 생각과 지식을 말한다. 대상에 대한 정보와 관련된 지식, 아이디어 또는 범주를 포함한다.

둘째, 정서(affection)는 대상에 대한 정서와 감정을 나타내는 부분으로 태도대상에 대한 전반적인 평가를 말한다. 정서의 특징으로 두 가지를 들 수 있는데, 하나는 '단순성'으로 태도대상에 대하여 좋은 면과 나쁜 면을 모두 인지하고 있다 하더라도 정서상의 호오의 감정은 한마디로 표현될 수 있다는 점에서 단순하다는 것이다. 다른 하나는 '지속성'으로 인지요소가 사라져도 정서는 지속되며(Anderson & Hubert, 1963), 행동에도 지속적인 영향력을 발휘하는 특징을 지닌다. 이러한 특성 때문에 후광효과를 가지는 것이 특징이다. 즉, 하나의 정서가 형성되면 태도대상의 다른 특성에까지도 영향을 주어서 다른 특성이 발견되어도 정서가 변화하지 않게 된다. 이런 특성 때문에 정서는 태도변화에서 가장 변화시키기 어려운 부분이라고도 할 수 있다.

셋째, 행동(behavior)은 태도대상과 관련된 호의적으로 또는 혐오적으로 취하는 행동을 말하는 것이다. 태도가 행동을 직접적으로 결정하지 않으며 행동을 결정하는 요인은 다양한 요소가 복합적으로 작동되며 태도는 그 중 하나일 뿐이다.

다문화교육 분야의 대표적 학자인 Banks(2006), Gutman(2004), Sleeter & Grant(2003) 등도 공통적으로 다문화교육의 목표를 태도의 세 가지 요소인 인지, 정서, 행동의 측면에서 제시하고 있는데, 그들이 제시하는 다문화교육의 목표는 첫째, 인지적 측면에서, 다문화학습의 목표는 타문화의 의미, 특성, 가치를 반성적으로 이해하는 능력을 함양하는 것이다. 둘째, 정서적 측면에서는 타문화의 가치와 정체성을 수용하고 존중하는 태도를 함양하는 것이다. 이를 위해서는 타문화의 가치를 인간 존엄, 평등, 정의의 관점에서 수용하고 존중하고자 하는 태도를 기르는 것이 강조되고 있다. 셋째, 행동적 측면에서 다문화학습의 목표는 타문화를 존중하는 의식을 행동으로 실천하는 능력을 함양하는 것이다. 이를 위해 다문화적 문제 및 갈등 상황에 합리적으로 대처하고 실천할 수 있는 능력을 기르는 것이 요구된다(은지용, 2007 재인용).

본 프로그램 역시 태도의 세 가지 영역 상에서의 변화를 목표로 삼았는데, 본 프로그램이 반 편견 시민교육의 입장에서 타인에 대한 편견과 고정관념을 불식시키는 동시에 타인에 대한 이해를 높인다는 것을 목표로 한다는 점에서 넓은 시각으로 보면 위에서 언급한 다문화교육의 목표와 일치한다고 볼 수 있다. 비록 문화라는 주제를 직접적으로 다루는 것은 아니나 자신과 다른 타인의 가치와 정체성을 수용하고 존중하며, 인간존엄과 평등 및 정의의 관점에서 접근하기 때문이다.

(2) 편견과 고정관념의 감소

인간은 기본적으로 외부의 사물이나 사람을 범주화(categorization)하는 경향이 있어서 자신이 의식하지 못하는 사이에 나와 다른 사람들을 내집단(in-group)과 외집단(outgroup)으로 분류하고, 그 결과 내집단을 편애하고 외집단을 차별하는 경향성을 가지고 있다. Tajfel(1978b)에 따르면, 인간의 인지방식은 몇 가지 특징을 가지고 있는데, 첫째, 사람들은 집단을 몇 가지 단순한 공통속성으로 묶는 고정 관념적 경향성을 가지고 있고 둘째, 고정관념은 매우 천천히 변화하는 속성을 가지며, 고정관념의 변화는 사회적, 정치적 또는 경제적 변화에 부응하여 일어나고, 셋째, 사람들은 고정관념이 부여된 집단에 대한 명확한

지식을 갖기 이전, 즉 매우 어린 나이부터 그 고정관념을 학습하는 경향이 있으며, 덧붙여, 고정관념은 집단 간에 사회적 긴장이 유발될 때 더욱 단호해지고 적대적이 되고, 다섯째, 적대감이 미약할 때는 고정관념은 문제가 되지 않지만, 긴장과 갈등이 형성되는 사회풍토 내에서는 고정관념은 매우 부정적인 역할을 하게 되고 수정되기 매우 어렵다는 것이다.

이는 타인과 타집단에 대한 고정관념과 편견은 인간에게 가시적 비가시적인 작동방식에 의해 매우 자연스럽게 일어나기 때문에 고정관념이나 편견을 없애는 작업은 매우 지난한 작업이라는 것을 상기시켜준다. 따라서 지속적이고 체계적인 교육과 훈련과정을 통해 특정집단 사람들에 대한 고정관념이나 편견을 갖지 않고, 객관적으로 사고하려는 태도를 유지하도록 노력하는 것이 중요하다고 할 수 있다.

따라서 본 프로그램의 내용도 학생들이 의식하지 못한 채 가지고 있을 수 있는 인종에 대한 고정관념을 교육과정을 통해 인식하도록 하고, 인종적 다름으로 인한 사회적 차별을 직접 경험하여 차별받는 타인의 입장을 이해하도록 하며, 나아가 다양한 사람들이 서로 공존하는 사회의 긍정성을 인식시키는 프로그램으로 구성하고자 하였다.

(3) 문화간 유능성(intercultural competence)

본 프로그램의 목표는 프로그램 참가자들이 자신과 다른 것에 대한 이해, 이 중 인종 및 문화적 차이에 대한 편견을 감소시키고 다양성을 이해하고 존중하는 태도, 나아가 다문화적 문제 상황을 해결하여 행동으로 실천하는 능력을 함양하는 것이다. 이는 크게 보았을 때 문화간 유능성(intercultural competence)의 맥락에서 설명될 수 있다. 문화간 유능성이란 다른 문화의 사람과 만난 상황에서 효과적으로 의사소통을 하고, 다양한 문화적 맥락에서 적절하게 행동할 수 있는 능력을 말하는 것으로, 마음가짐과 행동기술을 모두 포함하는 개념이다. 마음가짐에서는 자신이 문화적 맥락 안에서 행동하고 있다는 것을 자각하는 것이 핵심으로, 자신의 문화에 대한 의식적 자각, 고정관념에 빠지지 않고 문화적 일반화를 할 수 있는 사고, 문화차이에 대한 호기심, 애매한 것에

대한 인내심 등이 이에 포함된다. 행동기술은 상호작용을 분석하고 오해를 예측하고 적응적인 행동을 해 낼 수 있는 능력을 말하는 것으로 자기문화에서 적절한 행동과 타문화에서 적절한 대안적인 행동들을 다 포함하는 폭넓은 행동 목록을 가진 것이라고 할 수 있다(Bennett & Bennett, 2004).

문화적 유능성이란 개념은 반드시 문화간 훈련에만 해당되는 개념은 아니며, 위에서 언급한 본 프로그램의 목적인 다양성에 대한 이해와 긍정적 태도 가지기, 그리고 자신과 다른 것에 대한 부정적 편견 극복하기와 일치한다. 따라서 문화간 유능성이라는 용어를 사용하지 않더라도 문화간 유능성이라는 개념에서 의미하는 것들이 본 프로그램에서 얻고자 하는 결과라고 볼 수 있을 것이다.

3. 프로그램 목적과 내용체계

1) 프로그램의 목표와 구성과정

이 다문화교육 프로그램은 초등학교 고학년을 대상으로 재량 활동시간에 교사들이 임의로 선택하여 시간과 상황에 따라 적절하게 활용할 수 있도록 구성된 것이다. 정규 학교교육과정과는 달리 특수한 시간과 목적을 필요로 하는 프로그램은 다양한 교육활동을 목적 지향적이고 시간적 순서와 장소 방법 대상자 등 범주에 따라 체계적으로 나열한 구체적 계획이라고 할 수 있다. 또한 프로그램의 원리는 교육과정과는 달리 현실적 구체적 결과를 염두에 두어야 한다는 점에서 일반적인 학교 교육과정 조직 원리와 차별성을 지닌다. 따라서 본 프로그램의 내용 선정과 구성은 반 편견, 반차별적 인식의 제공이라는 궁극적인 학습목표를 염두에 두고 구성하였다.

Bennet(1986)은 다문화감수성을 발전시키는 가장 좋은 방법으로 학습자의 주관적인 경험을 꼽는다. 다시 말하면 교육의 효과성을 위해서는 각 개인의 경험도와 인식 단계에 대한 정확한 진단 후에 적합한 단계를 설정하고 이에 대

한 목표를 세워야 한다는 것이다. 이와 관련하여 Bennet은 문화간 감수성 발달이론(Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS)에 의해 학습자의 다문화 인식 정도를 여섯 단계로 나누었는데 간단히 정리하면 다음과 같다(정진경, 양계민, 2006: 194-196에서 재인용). Bennet는 다문화 감수성 발달을 크게 2단계로 분류하고 이를 하위 단계로서 다시 3단계로 분류한다.

먼저 상위 첫 번째 범주는 민족중심주의적 단계로서 자신의 문화가 현실인식에서 가장 중심적인 것으로 생각하고 문화차이를 회피하는 단계이다. 이러한 회피단계는 다시 하위 3단계로 분류되는데, 첫 번째 부정단계에서는 자신의 문화만이 진짜라고 생각하고 다른 문화와는 심리적, 물리적 거리를 두며, 두 번째 방어 단계에서는 자신의 문화만을 가장 좋다고 생각하며, 특히 지배문화에 속한 사람들의 경우 소수자들이 자신들에게 피해를 준다고 생각하며 그들을 의식적으로 분리시킨다. 세 번째 경시 단계에서는 문화차이는 인정하지만 자신의 문화와 세계관을 가장 보편적이라고 생각한다.

두 번째 상위범주는 민족 상대주의적 단계로 문화차이를 추구하고 타문화의 맥락에서 자신의 문화를 경험하는 단계이다. 이를 다시 하위 3단계로 나누면, 네 번째인 수용단계는 타문화가 자신과 다르지만 현실의 구성이라는 측면에서는 동등하다고 보는 단계이며, 다섯 번째는 자신의 문화와 타문화의 세계관 사이에서 자유롭게 이동할 수 있는 능력을 지니게 되는 단계, 여섯 번째는 통합단계로서 문화적 맥락을 알면서 경계를 자유롭게 넘나들 수 있는 능력을 지니게 되는 단계이다.

한국에서 다문화사회로의 전환은 최근 몇 년 사이에 급속하게 진전되어 왔기 때문에 학생들의 인식수준은 매우 낮다고 할 수 있다. 특히 한국사회는 민족적 순혈주의와 동질성이 강한 사회이기 때문에 학생들의 다문화에 대한 인식의 정도는 상대적으로 약하다고 볼 수 있을 것이다. 또한, 초등학교 연령기에 해당하는 학생들은 정도의 차이는 있지만 규범적이고 자문화 중심적인 성향을 가졌을 가능성이 크다. 따라서 이 프로그램은 Bennet의 범주에 의해 분류한다면, 교육 대상자인 초등학교생을 자민족 중심주의 단계로 상정하고 문화적 상대주의의 관점을 가질 수 있는 기본적인 의식의 기초를 형성하는 데에 그

궁극적 목적을 두고 개발되었다.

이 다문화교육 프로그램은 초등학교 고학년(4, 5, 6학년)을 대상으로 하여 공교육의 영역에서 우리사회의 다문화 정도를 인지하고 인종적, 민족적 편견을 깨기 위한 프로그램으로 개발되었다. 초등학교 고학년은 어느 정도 사회화 과정을 거친 시기이고 우리사회의 다문화 정도를 이해할 수 있는 정도의 인식의 단계를 지니고 있다는 판단이 고려되어 이에 맞게 프로그램이 개발되었다.

2) 프로그램 개발 과정과 내용체계

이 프로그램에서 구성한 6차시(주 1회 40분: 30분 활동+10분 토론과 정리)는 이론적 배경에서 논의한 인지, 정서 행동 요소와 연관되어 개발되었다. 즉, 회차시별로 인지와 정서 행동이 순차적으로 구성함으로써 기본적인 이해를 바탕으로 한 정서, 행동의 변화를 목적으로 프로그램이 개발되었다. 그러나, 각 회차는 모두 인지, 정서, 행동의 측면 중 둘 또는 세 가지가 연합되어있는 형태로, 단순히 하나의 측면만을 다루는 프로그램은 아니다. 실질적인 교육 프로그램에서 한 가지 요소만을 다루는 것은 불가능하고, 효과면에서도 두세 가지 요인이 함께 포함된 것이 더 효과적이라고 보았기 때문이다.

이와 같은 프로그램 개발과정을 정리하면 표 1과 같다.

먼저, 복수의 연구진이 개발한 반 편견/반차별 프로그램을 학교교사와 교육과정 전문가, 다문화교육 지원 관련 부처 담당자들로 구성된 전문가들의 자문(2007년 12월 26일)을 거쳐 검토, 수정되었다. 총 10명(전문가 2인, 장학사 1인, 교사 3인, 학교사회복지사 4인)으로 구성된 현장 교사와 관련 전문가들은 프로그램에 대한 의견을 구두와 서면으로 작성하였다.

다음으로, 프로그램을 실시하기 전 이를 수행할 교사들과의 그룹 토의를 통해 프로그램 목표와 진행방식을 사전 논의하여 프로그램 의도와 현장성에 기반한 프로그램으로 기획되었다.

마지막으로 각 회차가 진행될 때 마다 프로그램을 실시하는 교사들의 피드백을 기반으로 프로그램을 수정, 보완 하였다.

표 1. 다문화교육 프로그램 구성안

회차	회차명	학습목표(영역)	세부내용	교수-학습 방법
1	모습은 달라 도 마음은 같 아요	에코동화 읽기와 토론으로 다른 사람과 문화에 대한 이해와 공감(정서)	움베르트 에코의 동화 “지구인, 화성 인, 우주인” 으로 다문화감수성 배양동 화 함께 읽기와 이해를 돕기 위한 토론	전체토론 + 팀별 토론으 로 구성
2	도전 골든벨 '내 생각이 틀 렸나'	인종과 국가의 이미지와 사 실의 대비를 통해 편견 깨 기(인지)	퀴즈를 풀어 보며 인종과 외모에서 오 는 내 안의 편견과 고전관념 허물기(인 물사진과 인물 설명 연결하기, 국가 이 미지와 인종구성 알아보기)	협동학습과 발표
3	수수께끼 풀 기: 차별받는 사람의 느낌 가져보기	자신의 선택이나 노력이 아 닌 요인에 의해서 차별받았 을 때의 느낌을 직접 경험 하며 공감 형성 (행동)	수수께끼를 풀며 다른 사람의 상황이 해를 통한 다문화적 감수성 함양	팀별 협동학습
4	입장바꿔 생 각해봐	이주 청소년 실재사례 역할 극을 통한 차별의 간접 경 험을 통한 공감형성 (행동)	이주 청소년의 실재사례 재현 역할극 으로 상대방의 입장 이해하기(역할극 재현과 차별경험에 대한 느낌 나누기)	팀별 역할극
5	우리안의 다 양성	우리사회 이주민 분포와 생 활에 대한 사실적 이해와 공감 (인지)	우리사회 다문화에 대한 올바른 이해 와 이주민을 대하는 태도와 관계형성 (우리사회 이주민 통계와 구성분포 제 시+ 이주민들 인터뷰+ 토론)	영상 상영 과 토론
6	함께 어우러 지는 세상을 상상해 보아 요	노래 가사 만들기과 그림을 통한 공존의 삶에 대한 정서 함양(정서)	다양한 사람들이 서로 함께 사는 세상 을 표현하는 그림과 노래를 통해 '다름' 과 '공존'의 감수성 함양	모둠 활동과 전체 발표와 토론, 팀별 활동

프로그램은 초등학교 학생들을 대상으로 하기 때문에 수업 흥미도를 높이기 위해 학생들이 조별 토론과 협동학습을 통해 적극적으로 참여할 수 있는 역할 학습, 퀴즈, 수수께끼, 그리고 노래로 표현하기 등을 교수-학습 방법으로 활용되었다.

이러한 과정에 의해 프로그램 설계안 수정, 보완작업을 마지막 차시가 끝날 때까지 지속적으로 시도하였다. 각 단계의 수정과정을 거치며 최종 완성한 프로그램은 다음과 같다.

4. 프로그램 효과검증 분석

1) 대상과 절차

프로그램의 효과성 검증은 서울시 동대문구에 위치한 초등학교 5학년과 6학년 각각 1반씩 선정하여 교육을 실행한 다음 실시하였다. 참여한 학생은 5학년이 28명, 6학년이 25명으로 총 53명이었다. 효과성의 비교를 위하여 교육에 참여하지 않고 사전사후의 설문에만 참여한 통제집단은 5학년 28명, 6학년 27명으로 총 55명이었다. 성별 분포는 남자가 56명, 여자가 52명으로 거의 50%정도씩 분포하도록 하였다. 따라서 프로그램의 효과검증에 참여한 청소년은 총 108명이었다.

프로그램 실시는 2008년도 9월부터 11월 사이 재량학습시간을 통하여 5학년과 6학년 한 반씩을 선정하여 프로그램을 1차시씩 총 6회에 걸쳐 실시하였다. 각 반의 담임교사가 프로그램을 실시하였으며, 첫 시간에 사전설문조사를 실시하고 마지막 시간에 동일한 설문내용을 사후검사로 실시한 후 결과를 비교 분석하였다. 한편, 프로그램을 시범 실시한 교사는 프로그램 기획과 수정과정에 함께 참여함으로써 프로그램의 의도에 대한 공감과 교수-학습 방법 구성에 대한 숙지와 토론이 있었음을 밝힌다.⁵

표 2. 다문화교육 프로그램 참여학생 빈도(퍼센트)

학년 \ 실시여부	실시집단	통제집단	전체
5학년	28(52.8)	28(50.9)	56(51.9)
6학년	25(47.2)	27(49.1)	52(48.1)
전체	53(100)	55(100)	108(100)

5 학생들에게 불평등, 불의, 인종주의, 편견을 인지하는 능력을 키워주는 것과 일상생활에서의 편견적이고 차별적인 메커니즘에 대해 의문을 제기하고 바꿀 수 있는 능력과 관심을 갖도록 교육하는 것은 교사의 인식변화와 다문화교육에 대한 방법론적인 훈련 없이는 불가능하다. 서구 다문화 사회에서도 다문화교육저변 확대를 위해 교사교육의 중요성을 역설하는 것도 이 때문이다(장인실, 2003; 이민경, 2007; 2008; 박선웅 외, 2010).

2) 측정영역

측정의 영역은 태도의 3영역으로 인지, 정서, 행동영역에 대한 내용으로 구성되어 있었다. 우선 인지적 측면으로는 다문화사회의 다양성에 대한 태도와 인종에 대한 고정관념, 그리고 피부나 생김새가 다른 청소년들에 대한 특성에 대한 고정관념을 측정하였고, 정서적 측면으로는 긍정적 정서, 부정적 정서, 연민의 정서를 측정하였으며, 행동적 측면으로는 Bogardus의 사회적 거리 척도를 학생들에게 맞게 재구성하였다. 이를 상술하면 다음과 같다.

(1) 다문화사회에 대한 태도와 인종고정관념

다문화사회에 대한 태도 측정을 위해서 유럽인종배제주의(EUMC) 척도의 문항 중 두 개 문항, 즉, '우리나라에 사는 외국인이 늘어나면 우리나라 문화는 더욱 풍요로워진다'는 문항과 '어느 나라든 다양한 인종, 종교, 문화가 함께 있는 것이 좋다'는 문항을 포함하였고, 그 외에 다양한 사람들이 사는 것에 대한 태도 측정을 위하여 '여러 인종, 종교, 문화가 함께 있는 것이 나라발전에 도움이 된다', '우리사회에 사는 외국인들이나 피부색이 다른 사람들이 섞여서 살기 보다 한국 사람들끼리 살았으면 좋겠다', '외국인이라도 한국에 오면 한국 사람들의 문화를 그대로 따르는 것이 좋다'는 문항을 포함시켰다. 따라서 다문화사회에 대한 태도를 측정하기 위한 문항은 총 5개 문항이었다. 문항간 내적일관성을 산출한 결과 $\alpha = .64$ 로 매우 우수한 수준은 아니었으나 받아들여질 만한 수준이었다.

이와 더불어 인종에 대한 고정관념을 측정하고자 '피부가 검은 사람들은 범죄를 저지를 가능성이 높다', '피부가 하얀 백인이 피부가 검은 흑인보다 더 똑똑하다', '피부색과 민족이 다르면 한국인이라고 하기 어렵다', '아버지가 파키스탄 사람이고 어머니가 한국 사람이면 한국에서 태어났어도 한국 사람이 될 수 없다'의 4문항을 포함시켰다. 내적일관성 계수를 산출한 결과 $\alpha = .75$ 로 신뢰로운 수준이었다.

표 3. 인종 고정 관념 측정 문항요인

	태도 문항	요인부하량		α
		1	2	
인종 고정 관념	피부가 검은 사람들은 범죄를 저지를 가능성이 높다	.74		.75
	피부가 하얀 백인이 피부가 검은 흑인보다 더 똑똑하다	.72		
	피부색과 민족이 다르면 한국인이라고 하기 어렵다	.60		
	아버지가 파키스탄 사람이고 어머니가 한국 사람이면 한국에서 태어났어도 한국 사람이 될 수 없다	.57		
다양성의 긍정성	우리나라에 사는 외국인이 늘어나면 우리나라 문화는 더욱 풍요로워진다		.57	.64
	어느 나라든 다양한 인종, 종교, 문화가 함께 있는 것이 좋다.		.56	
	여러 인종, 종교, 문화가 함께 있는 것이 나라발전에 도움이 된다		.53	
	우리사회에 사는 외국인들이나 피부색이 다른 사람들이 섞여서 살기보다 한국 사람들끼리 살았으면 좋겠다(R)		.53	
	외국인이라도 한국에 오면 한국 사람들의 문화를 그대로 따르는 것이 좋다(R)		.32	

(2) 인지적 편견

생김새나 피부색이 다른 사람들에 대한 인지적 편견을 분석하고자 정진경·양계민(2005)의 척도를 사용하되, 최대한 간략하게 구성하기 위하여 성격과 능력의 측면에 대한 문항 6개를 선정하였다. 즉, 능력의 측면에서 ‘공부를 잘 못할 것 같다’와 ‘똑똑할 것 같다’의 두 문항을 포함시켰고, 성격적 측면 중 기본적인 심성 특성으로 ‘성격이 나쁠 것 같다’와 ‘착할 것 같다’를 포함시켰으며, 공격성과 관련된 특성으로 ‘애들을 잘 때릴 것 같다’와 사회성 특성인 ‘다른 아이들과 잘 어울리지 못한다’ 등 총 6개의 문항을 측정하였다.

인지적 편견문항 전체문항으로 요인분석을 한 결과 아래의 표와 같이 부정적 문항과 긍정적 문항인 두 개 요인이 산출되었다. 신뢰도계수를 산출한 결과 부정적 문항들의 신뢰도 계수는 .79로 높은 수준이었으나 긍정적 문항의 경우는 .49로 매우 낮았다. 이는 문항의 수가 두 문항밖에 되지 않았고, 착하다와 똑똑하다는 내용이 서로 다른 내용이기 때문에 나타난 결과로 추측할 수 있으

표 4. 인지적 편견 측정 문항

요인	인지 문항	요인부하량		α
		1	2	
부정적 태도	성격이 나쁠 것 같다	.770		.79
	애들을 잘 때릴 것 같다	.752		
	다른 아이들하고 잘 어울리지 못한다	.635		
	공부를 잘못할 것 같다	.611		
긍정적 태도	착할 것 같다		.896	.49
	똑똑할 것 같다		.342	

며, 이번 분석에서는 부정적 요인과 대비되는 긍정적 요인으로 보기 위하여 하나의 요인으로 간주하였다.

(3) 정서

정서적 태도에 대한 측정 역시 정진경·양계민(2005)의 연구에서 사용한 척도를 사용하였다. 문항은 원 척도의 10개 문항 중 긍정적 정서로 ‘좋다’, ‘친하고 싶다’, ‘도와주고 싶다’의 세 문항을, 부정적 정서로는 ‘피하고 싶다’, ‘겁이난다’의 두 문항, 연민정서로 ‘불쌍하다’의 문항을 대표로 선정하여 총 6개의 문항을 최종 분석에 포함시켰다. 정서적 태도문항을 요인분석한 결과 긍정정서, 부정정서, 연민정서의 총 3가지 요인이 산출되었다. 각 요인의 신뢰도는 아래의 표

표 5. 정서적 태도 측정 문항

요인	정서 문항	요인부하량			α
		1	2	3	
긍정적 정서	좋다	.905			.84
	친하고 싶다	.898			
	도와주고 싶다	.702			
부정적 정서	피하고 싶다		.707		.53
	겁이난다		.546		
연민	불쌍하다			.551	-

에 제시된 바와 같이, 긍정정서는 .84로 높은 수준이었으나 부정정서는 .53으로 낮은 수준으로 나타났다. 이 역시 문항의 수가 지나치게 적었기 때문인 것으로 판단되었다.

(4) 행동

행동측면은 Bogardus의 사회적 거리척도를 초등학교 수준에 맞게끔 수정한 것으로 ‘엄마나 아빠가 외국인인 아이를 우리 모둠활동에 넣겠다’, ‘엄마나 아빠가 외국인인 아이를 교실에서 짝꿍으로 하겠다’, ‘엄마나 아빠가 외국인인 아이를 내 생일파티에 초대하겠다’, ‘엄마나 아빠가 외국인인 아이와 가장 친한 친구로 사귀겠다’, ‘엄마나 아빠가 외국인인 아이와 이성친구로 사귀겠다’로 구성되었다. ‘공부를 가르쳐 준다’, ‘물어보는 것에 친절히 답해준다’, ‘어려운 일이 있을 때 도와준다’로 총 8문항으로 구성되었다. 전체 척도의 신뢰도 계수는 .93으로 매우 신뢰로운 수준이었다.

3) 결과

이러한 연구결과를 정리하면 표 6과 같다.

프로그램의 효과를 검증하기 위하여 프로그램 전후의 태도를 비교분석한 결과는 다음과 같다. 첫째로, 다문화사회의 다양성에 대한 태도를 사전사후 설문조사를 비교한 결과 통제집단의 경우는 사전과 사후에 각 요인별 태도상에 통계적으로 의미있는 변화를 보이지 않은 반면, 실시집단의 경우는 다문화사회의 긍정성에 대한 태도가 긍정적으로 변화하였고($t=-3.05, p<.01$) 인종에 대한 고정관념은 통계적으로 유의미한 변화를 나타내지 않았다.

둘째, 실시집단의 경우 피부색이나 생김새가 다른 친구들에 대한 연민의 정서가 증가한 것으로 나타났다($t=-2.12, p<.05$). 그러나 부정적 정서요인에서 오히려 더 증가된 점수를 나타내었다. 이를 보다 면밀히 검토하고자 각 문항을 각각 비교분석하였다. 그 결과 ‘피하고 싶다’는 문항은 사전사후의 점수차이가 나타나지 않았으나 ‘겉이 난다’는 문항에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타

표 6. 프로그램 효과성에 대한 사전 사후 결과

		변인	사전	사후	t
실시 집단	가치	다양성의 긍정성	2.98 (.70)	3.37 (.62)	-3.05**
		인종고정관념	2.27 (.96)	2.39 (.94)	-
	행동	거리감	3.19 (.97)	3.29 (1.00)	-
	인지	긍정적 인지	2.99 (.91)	2.99 (.84)	-
		부정적 인지	2.50 (.80)	2.50 (.83)	-
	정서	긍정적 정서	3.04 (1.07)	3.25 (1.14)	-
		부정적 정서	2.03 (.86)	2.36(1.16)	-2.38*
		정서연민	2.28 (1.12)	2.72(1.22)	-2.12*
	통제 집단	가치	다양성의 긍정성	3.34 (.74)	3.19 (.51)
인종고정관념			1.69 (.68)	1.85 (.70)	-
행동		거리감	3.32 (.89)	3.48 (.76)	-
인지		인지긍정	3.05 (.81)	3.25 (.69)	-
		인지부정	2.30 (.78)	2.39 (.64)	-
정서		정서긍정	3.10 (.94)	3.16 (.71)	-
		정서부정	1.92 (.83)	1.91 (.84)	-
		연민	2.27 (1.19)	2.25 (.97)	-

났다. 즉, 프로그램을 접한 이후 오히려 ‘겁이 난다’는 문항의 평균이 증가하였다($t=-2.59, p<.05$). 따라서 최종 수정에 반영할 필요성을 시사하였다.

한편, 이 프로그램은 학습자들의 개별적인 특성들과 학습자들이 속한 학교와 학급에 대한 특수성들에 의해 세세하게 고려되지는 않았다. 현실적으로 다른 사회와 문화에 대한 경험이 있거나 다른 사회나 문화권에서 이주해온 아이들과 함께 한 학교 내지는 교실에서 섞여 있는 경우는 다른 접근방식과 내용구성의 도입이 필요함은 두말할 필요가 없다. 또한 이들과 일상적 접촉을 가지는 아이들의 경우는 그렇지 않는 아이들의 경우와 비교하여 그 인지와 경험이 다르게 구성될 가능성이 크다고 할 수 있다. 따라서 이들의 개별적 특성과 단계를 측정한 후 각각의 대상에 적합한 맞춤형 프로그램 개발이 이루어질 수 있다면 그 효과는 더욱 커질 수 있을 것이다.

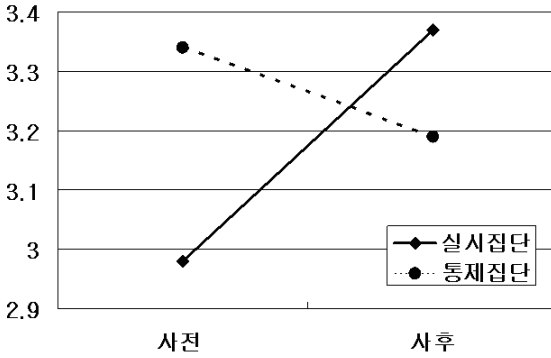


그림 1. 다문화의 긍정성 영역의 사전사후 평균차이

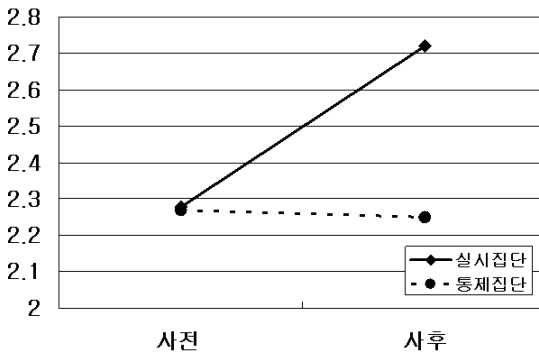


그림 2. 연민정서의 사전사후 평균차이

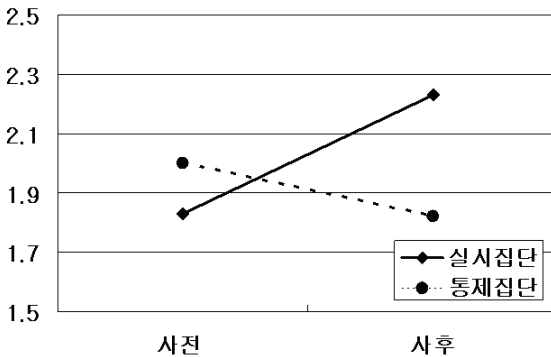


그림 3. '겹이난다' 문항의 사전사후 평균차이

5. 논의 및 결론

이 프로그램의 한계를 염두에 두고 교육 효과와 그 의미성을 분석하면 다음과 같다.

첫째, 통제집단의 경우 사전과 사후에 통계적으로 의미 있는 태도변화가 없었던 것에 비해 실시집단은 다문화사회에 대한 긍정성이 매우 높음을 알 수 있다. 이는 현상적으로 다문화사회가 도래함으로 인하여 우리의 문화가 더욱 풍요로워지고 다양한 것들을 누릴 수 있다는 측면에 대해 긍정적 가치를 형성하게 되었다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 다문화사회에 대한 학생들의 인식을 긍정적으로 바꾸는데 있어 프로그램이 효과적으로 작동했음을 알 수 있다. 그러나 이러한 다문화사회에 대한 인식의 개선이 구체적인 현실적인 이해에 기반한 것인지를 증명해 주지는 않는다. 따라서 이를 위해서는 질적 연구 등 좀 더 세밀한 평가 작업을 필요로 한다.

둘째, 인지적 편견 및 고정관념의 측면에서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 행동적 측면에서도 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 오히려 가장 변화하기 어렵다는 정서의 연민부분에서 유의미한 증가를 나타내었다. 이는 이들에 대한 편견이나 고정관념의 변화 없이 감정입을 통한 정서적 공감은 이루어졌다는 면에서 주목할 만한 현상이라고 할 수 있다. 연민정서상에 있어서 변화는 긍정적일 수 있지만 인식이나 편견은 쉽게 바뀌지 않음을 증거하고 있다. 감정적이나 정서적인 변화는 지속적이기 힘들고 상황에 따라 편견이나 고정관념에 의해 부정적인 정서로 환원될 가능성이 많다는 점에서 시사하는 바가 많다. 고정관념이나 인지적인 편견은 뿌리 깊은 사고를 형성하고 있기 때문에 바꾸기 힘들고 또 다른 부정적 편견을 재생산하기 때문에 체계적인 훈련에 의한 지속적인 과정에 의해서만 수정이 가능하다고 보는 것도 이 때문이다(Gaetener, 1990; 송중호, 2005 재인용).

셋째, 실시집단의 경우 정서적 측면에서 다인종 다민족 등 다양한 배경이 지닌 사람들과 살아가는 일이 ‘겹이난다’는 정서가 오히려 증가한 측면에 주목할 필요가 있다. 이는 이 프로그램이 의도했던 편견과 부정적인 인식의 감소와 달

리 의외의 결과를 보여주는 현상이라고 할 수 있는데 이에 대한 원인은 다음과 같이 유추할 수 있다. 학생들은 다문화 사회라는 현상에 대해 현실감이 없기 때문에 자신의 문제가 아닌 것으로 생각하고 있었을 가능성이 크다. 따라서 새로운 사회현상은 여러 가지 불안감과 부정적인 정서를 일시적으로 유발했을 가능성이 크다. 다시 말하면 학생들은 인종 등에 대한 편견과 고정관념이 높은 상태에서 낯선 타자와 살아가는 것에 대한 막연한 두려움을 느낄 수 있었을 가능성이 있다. 예를 들면, 학생들이 설문과 함께 서술식 답변들은 이러한 추론을 가능하게 해준다. ‘흑인들과 함께 지내게 된다고 생각하니 무섭다’는 내용이 여러 개 나타나 있었다. 따라서 최종 수정시 인종적 편견에 의한 두려움을 제거하고 친근감과 유능한 이미지를 제고할 수 있는 내용을 강화하여 집중적으로 다룰 필요성을 시사하고 있다.

이처럼 초등학교학생들을 대상으로 다문화교육 과정을 개발하고 이를 현장에서 실시하여 그 효과성에 대한 검증작업을 통한 결과를 염두에 두고 다문화교육의 방향성에 대한 시사점을 고찰하면 다음과 같다.

먼저, 학습목표에 맞게 그 효과성이 드러나지 않았던 이들에 대한 부정적인 편견과 고정관념, 공포감은 새로운 타자와 만났을 때의 자연스러운 감정적 단계로 이해할 수 있다. 거부와 부정은 수용의 단계로 나아가기 위한 전단계적 역할을 하기 때문이다. 이러한 학생들의 반응은 앞서 언급한 것처럼 다문화사회에 대한 긍정적인 인식이 추상적인 차원에서 진행되었을 가능성을 시사해준다. 이는 향후 다문화교육이 단순히 타자나 타문화에 대한 추상적인 이미지 제고를 넘어 매우 뿌리 깊게 형성되어 있는 편견을 성찰할 수 있는 프로그램으로 구성되어야 함을 시사하고 있다.

다음으로, 다문화교육은 장기적인 차원에서 지속적인 교육과정속에 녹아들어가야 함을 시사하고 있다. 선입견이나 고정관념은 단편적이 아니라 매우 뿌리 깊은 인식구조이기 때문에 지속적인 교육적 노력을 필요로 할 수밖에 없다. 선행연구(장인실·유영식, 2010)에서 교과과정보다 비교과과정으로 구성된 다문화교육 프로그램이 더 효과를 나타내었다는 결과를 보여주고 있지만, 이는 연구자들이 분석한 것처럼 교육의 내용과 방법이 교과과정속에 체계적으로

구성되어 있느냐의 문제로 귀결될 수 있다. 따라서 Banks(1994)가 지적한 것처럼 지속성과 향상성을 지녀야 하는 다문화교육의 특성상 궁극적으로 전체교과 안에 스며들어 통합적으로 장기적 전망하게 체계적으로 시행되어야 할 필요성을 시사해준다.

마지막으로, 앞서 언급한 것처럼 다문화 교육 프로그램은 장기적으로 다문화 교육의 목표와 원리가 교육과정에 도입되고, 학교 교육철학이 되며, 교과서의 내용을 이루고 수업에 자연스럽게 녹아들어가야 한다. 이 점에서 다문화 교육 프로그램은 지속적으로 학습목표와 다양한 요구수준에 맞게 지속적으로 개발되어야 할 것 또한 요청된다. 무엇보다 상황과 맥락에 따라 구체적 현장에서 교사가 적절하게 적용하면서 교육적 효과를 높이기 위해서는 교사들을 대상으로 하는 교육프로그램에 대한 과제도 남아 있다고 할 것이다. 이는 일선학교에서 실질적으로 미래세대 교육을 담당하게 될 교사들의 다문화 역량(multicultural competence)이 다문화교육의 성패를 가르는 핵심적인 요소라는 것에 대한 암묵적 동의에 의한 결과라고 할 수 있다. 학교에서 사회적, 문화적 다양성을 함께 학습하고 논의하며, 다문화 시대를 살아가기 위한 학생들의 의미있는 변화를 수반할 수 있는 집단으로서 교사의 다문화적 능력은 그 핵심이 될 수밖에 없기 때문이다.

2011년 5월 25일 접수, 2011년 11월 22일 수정, 2011년 12월 12일 채택

참고문헌

- 교육인적자원부, 2007, 2007년도 다문화 가정자녀 교육지원 계획, 교육복지정책과.
 박선웅·이민경·구정화·박길자, 2010, 다문화교육 연구학교의 프로그램에 대한 비판적 분석, 시민교육연구, 42(2), 29-60.
 송종호, 2005, 한국의 난민문제: 한국에서의 다문화주의 모색- 난민 보호의식의 재검토, 민족 연구 23, 한국민족 연구원.
 오경석, 2007, 한국에서의 다문화주의: 현실과 쟁점, 서울: 한울아카데미.

- 오은순, 2009, 다문화교육을 위한 교수·학습 프로그램, 경기도다문화교육센터 편, 다문화 교육의 이론과 실제, 서울: 양서원.
- 은지용, 2007, 청소년 다문화학습 프로그램 모형 개발 연구, 청소년학 연구, 14(3), 217-421.
- 이민경, 2007, 프랑스 다문화 교육의 배경과 쟁점, 교육과정 평가 연구, 10(2), 한국교육 과정 평가원.
- 이민경, 2008, 한국사회의 다문화 교육방향성 고찰: 서구사례를 통한 시사점을 중심으로, 교육사회학연구, 18(2), 83-104.
- 이민경, 2010, 한국 다문화교육정책 담론분석: 교과부의 다문화과정 자녀지원계획(2006-2009)을 중심으로, 한국교육 37(2), 155-176.
- 장인실, 2003, 다문화교육이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점, 한국교육과정학회, 교육과정연구, 21(3), 409-431.
- 장인실·유영식, 2010, 다문화교육 모형과 교과서에 근거한 다문화교육과정 개발 방법의 효과성 연구, 초등교육 연구, 23, 141-161.
- 정진경·양계민, 2005, 문화간 훈련의 이론과 방법, 한국심리학회지, 24(1), 185-215
- 조영달·박윤경·성경희·이소연·박하나, 2010, 학교 다문화교육의 실태분석, 시민교육연구, 42(1), 151-184.
- Banks, J. A., 2006, Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching. Boston: Pearson Education, Inc.
- Banks, J. A., 2008, 모경환 외 역, 『다문화교육 입문』 서울: 아카데미 프레스.
- Bennett M. J., 1986, A Developmental approach to training for intercultural sensitivity, International journal of intercultural relations, 10, 179-196, Portland: U.S.A.
- Gaetener S. L., 1990, How does Cooperation Reduce Intergroup Bias, Journal of Personality and Social psychology.
- Gutman, A., 2004. Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions, In Banks, J. A.(ed.), Diversity and citizenship education: Global perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olson, J., Zanna, M, 1993, Attitude and attitude change, Annual Review of Psychology.
- Sleeter, C. E., Grant, C. A., 2003. Making Choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Analysis of Effectiveness of Multicultural Educational Curriculum for Orientation of School Education

Min-Kyung Lee* · Gae-Min Yang**

Abstract_The purpose of this paper is to analyse the implication to the orientation and contents of multicultural education by investigating the effect of multicultural program for elementary school children. For this, we made up a educational program for multicultural sensitivity based on anti-discrimination and prejudice. This program had been done in a elementary school in Seoul and we measured the effect of this program. However, this paper is not done for the simple confirmation for the multicultural program. Rather than, we tried to deepen and enlarge the discourse on multicultural program in Korean social and educational environment by analysing the significance of multicultural program.

Keywords_multicultural education, effect of multicultural program, anti-discrimination and prejudice

* Daegu University, Education, minkyung0503@hotmail.com

** Youth Research Center, Psychology, yangkm@nypi.re.kr(corresponding author)