

법과인권교육연구 제8권 제3호(2015. 12. 30)
Journal of Human Rights & Law-related Education
Vol.8, No.3 December 2015 : pp. 1~23

다문화인권교육의 개념 정립과 발전 방향 소고(小考)*

강 현 민**
정 상 우***

《차 례》

- I. 서론
- II. 다문화교육의 발전과 내용 요소
- III. 다문화인권교육의 개념 정립
- IV. 다문화인권교육의 발전 방향
- V. 결론

《요 약》

이 연구는 다문화교육의 개념과 내용 체계를 재조명하여 그동안 다문화이해교육으로 인식되어 온 다문화교육이 그 본질에 맞게 다문화인권교육으로서 재정립되어야 함을 제기하였다. 최근 다문화교육과 인권교육의 관계에 대한 관심이 증가하면서 ‘다문화인권교육’이라는 용어가 등장하였다. 이 글에서는 미국에서의 다문화교육 논의를 중심으로 다문화교육의 발달 과정과 내용요소를 살펴봄으로써 다문화교육이 형성 과정에서부터 다문화인권교육이었음을 살펴보았다. 이에 따라 다문화인권교육의 개념을 명료화하고 한국의 현실에서 다문화인권교육이 나아가야 할 방향성에 대해 제시하였다. 연구 결과 다문화인권교육은 다문화역량뿐만 아니라 다양한 문화적 차이에서 기인하는 일체의 차별적 요소를 예방하기 위한 인권감수성을 증진하고자 하는 교육과정의 개혁이다. 이에 따라 다문화인권교육은 첫째, 일반적 차별금지로서 차별금지 사유를 확대하는 방향으로 나아가야 한다. 둘째, 인권의 사각지대까지도 실질적 교육권이 보장되어야 한다. 셋째, 문화적 소수자에 대한 반편견 교육으로서 역할을 해야 한다. 넷째, 학생 일반에 대한 다문화인권교육으로 나아가야 한다. 다문화인권교육의 이러한 방향을 통해 다문화이해교육에 머물렀던 다문화교육 담론의 협애화를 극복하고 다양한 문화적 차이에 의한 차별을 예방하기 위한 인권감수성을 증진시킬 수 있을 것이다.

주제어 : 다문화교육, 인권교육, 다문화인권교육, 차별금지, 다원주의

* 이 논문/저서(은)는 2013년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 기초연구임(No. NRF-2013R1A2A2A04013571)

** 인하대학교 교신저자 miirulove@naver.com

*** 인하대학교

**** 원고접수 : 2015.12.10. 심사기간 : 2015.12.14.-12.23. 수정 : 2015.12.23.-12.30. 심사통과 : 2015.12.30.

I. 서론

우리나라가 다문화사회로 진입한 이래 이주민의 인권과 사회통합에 관한 많은 논의가 이루어져 왔다. 이를 위해 다문화교육이 소개되고 주목받았는데, 도입 초기 이주민의 사회적응에 초점이 맞추어진 나머지 다문화교육은 다문화가족지원교육으로 좁게 인식되는 경향이 없지 않았다. 즉 2006년부터 시행되어 온 다문화교육 정책은 다문화가정 아동 및 학생을 교육소의계층으로 설정하였고, 교육복지와 지원의 차원에서 시행되어 왔다. 다문화교육을 통해 이주민의 사회적응을 돕는 것이 이주민 교육에 있어 필수적으로 요청되는 것은 물론이지만, 이러한 다문화교육의 정책 추진으로 인해 다문화교육이 협소하게 이해되고 다문화교육이 동화주의 성격을 갖는다는 비판도 있어 왔다.

이후 다문화가족에 대한 언어교육 및 적응교육을 넘어 다문화사회에 대한 이해 교육이 정착되면서 다문화교육의 중심이 다문화‘이해’교육으로 발전하였다. 다문화가족지원교육이 다문화이해교육으로 발전한 것이 다행스럽기는 하지만, 여전히 다문화교육에 대한 본질에 있어서는 미흡한 감이 없지 않았다. 이는 첫째로 다문화사회의 시민을 내국인과 외국인으로 분리하여 접근하는 태도가 유지되고, 둘째로 우리나라 다문화이해교육은 다문화‘가족’이해교육으로 한정되는 경향이 강하고, 셋째로 다문화교육의 본래 의미인 인권교육, 시민교육, 통합교육의 성격을 간과하고 있기 때문이다.

이러한 이유로 우리 학계에서는 다문화인권교육이라는 개념을 상정하면서 다문화교육과 인권교육의 관계에 관해 논의하는 연구가 제기되고 있다(박상준, 2011; 전제철, 2011; 나달숙, 2013; 박인현, 2013; 유의정, 2015). 이러한 연구들은 다문화교육이 강조한 인권적 측면에 주목하면서 다문화교육의 개념을 정립하고 인권교육에 기반한 다문화인권교육의 내용들을 체계화하고자 시도한 의의가 있다. 또한 다문화교육의 발전이 차별금지를 핵심과제로 인식하고 출발했다는 점에서 다문화교육의 본래 의미에 맞도록 다문화교육의 의미를 본질에 맞게 소개했다는 점에서 의미가 높다고 하겠다. 다만 다문화인권교육이 다문화교육과 차별성을 갖는 것인지, 다문화교육과 인권교육은 어떠한 관계를 갖는 것인지에 대해서는 좀 더 해명이 필요하다고 생각된다.

이러한 논의 상황과 선행연구를 바탕으로 이 연구에서는 다문화교육의 의의를 미국에서의 논의를 중심으로 다문화교육의 본질이 다문화인권교육임을 밝히고자 하였다. 즉 다문화교육이 인권교육과 차별성을 갖는 부분도 있지만 다문화교육의 역사적 발전과 내용 요소들은 근본적으로 다문화인권교육이어야 하기 때문에 우리나라의 다문화가족지원교육과 다문화(가족)이해교육은 다문화인권교육으로 전환되어야 함을 주장하고자 한다. 이를 위하여 이 연구에서는 다문화교육의 개념과 내용요소를 살펴봄으로써 다문화교육과 인권의 관련성을 탐색해보고 인권을 기반으

로 한 다문화교육의 의의를 도출할 것이다. 유럽 국가들에게서도 다문화교육에 대한 논의가 진행되어오긴 했지만 다문화교육의 역사적 뿌리는 미국에 있고, 우리나라의 다문화교육에 대한 논의가 미국의 영향을 많이 받았다는 점에서 연구의 범위를 미국의 논의를 중심으로 하였다. 또한 기존에 독자적인 영역으로 인식되어 온 다문화교육과 인권교육이 어떻게 접점을 이루고 있는지 살펴보고 이 둘 사이에 어떠한 상호보완적 특성이 존재하는지, 그렇다면 기존의 다문화인권교육이 어떻게 실천되고 있으며, 어떠한 방향으로 나아가야 하는지에 대해 논의할 것이다. 이를 통해 다문화교육은 다문화인권교육을 핵심적인 과제로 해야 함을 제시하고자 한다. 그리고 본래 다문화교육이 발생한 배경과 의미에 천착해서 다문화교육이 강조한 인권적 측면과 통합교육의 측면을 되살린다면 다문화교육 담론의 협애화를 극복할 수 있을 것으로 기대한다.

II. 다문화교육의 발전과 내용 요소

1. 미국 시민인권 운동의 발전과 다문화교육

다문화교육의 역사적 뿌리는 차별받던 미국의 소수 집단의 시민권리 운동에 있다고 할 수 있다. 1960년대 아프리카계 미국인과 그 밖의 유색인들이 공교육 내에서 자행되던 차별적 관행에 반발하면서 사회적 행동을 취하였고 이와 함께 다문화교육에 대한 논의가 시작되었다. 특히 이 시기에는 인종적 평등이 실현되지 않았던 교육 기관의 교육과정 개혁과 고용 관행의 재검토에 대한 논의가 활발하게 이루어졌다(Banks & Banks, 2007: 336). 이 시기 미국에서는 흑백 차별이 여전히 이루어지고 있었고 특히 학교 교육과정에서 흑백 차별은 인종에 따른 학교 분리로 나타났다. 이러한 차별과 분리에 대한 사회적 반발이 급증했고, 특히 1954년에 있었던 브라운대 교육위원회(Brown v. Board of Education of Topeka) 사건에 대한 대법원의 위헌 판결 이후 ‘분리하되 평등하다’는 전제하에 시행되던 인종분리 관행이 폐지되고 흑백 통합교육이 제도화되었다(Gollnick & Chinn, 1986, 엄철현 역, 2012; Banks & Banks, 2007: 337).

1960년대 후반에서 1970년대에는 여성 권리 운동이 교육과정 개혁을 추동하는 힘이 되었다. 이러한 움직임은 다문화교육에 젠더 이슈를 포함시키는데 역할을 하였다. 그 뿐만 아니라 1970년대를 지나면서 역사적으로 차별받아 왔던 그 밖의 성소수자나 노인, 장애인 등에 대한 인권과 사회정치적 권력의 문제가 수면 위로 드러났다. 이처럼 1960년대와 1970년대는 역사적으로 주변화되어 온 집단들의 인권과 교육 시스템으로 인해 이들이 겪어온 불평등이 다문화교육의 핵심을 이루고 있었다(Banks & Banks, 2007: 136).

1980년대에 들어서면서 단지 유명한 여성이나 유색인들에 관한 단원이나 프로그램을 교육과정 에 추가하는 수준에서 다문화교육이 실행되는 것에 대해 많은 비판이 있었다. 이는 소수가 가운데 성공한 몇몇에만 주목하거나 다문화정책이 온정주의로 흐르는 문제점을 낳았다. 이러한 상황에서 다문화교육 학자들은 교육 정책, 교육 자료, 교사의 태도, 평가 방법, 상담, 교수법 등을 포함하여 다문화적 학교 환경에 대해 관심을 갖고 연구하였으며, 교육적 평등이라는 개념으로 다문화교육의 기반을 닦았다. 1980년대 중반이 지나면서 다문화교육은 평등한 교육 기회와 학교 변혁 및 사회적 변화를 연결시키는 방향으로 발전해 나갔다(Sleeter, 1995: 12)

1980년대 후반을 지나 1990년대에 이르러 다문화교육은 사회 정의, 비판적 사고, 교육 기회 평등에 집중했다. 이 시기에는 글로벌한 차원에서 권력, 특권, 경제, 사회의 맥락에서 교육 기관을 분석하는 비판 교육학자들의 두드러진 활동이 있었다. 이들은 학교의 변혁을 위해서는 다문화교육이라는 개념이 사회, 정치적 구조 속에서 상대적으로 이해되어야 하며, 이를 통해 불평등을 극복할 수 있다는 입장을 발전시켰다.

미국의 시민권리 운동은 인종과 민족, 젠더, 성적 지향, 사회 계층, 장애 등의 내용 요소를 다문화교육의 범위로 안착시켰다(Banks & Banks, 2007: 64; Gollnick & Chinn, 1986, 염철현 역, 2012). 역사적 흐름 속에서 여러 가지 사건으로 인해 이러한 요소들이 확장되면서 다문화교육의 논의 또한 풍부해 졌다. 초기 다문화교육 역사를 살펴보면 인권 특히 차별받지 않을 권리, 균등하게 교육받을 권리가 매우 중요한 맥락을 차지하고 있다. 인종분리 정책이 철폐되고 표면적으로 상당히 많은 성공을 거둔 것처럼 보였고 이는 다문화교육의 성과로 인정되기도 하였다. 미국의 다문화교육은 인종을 중심으로 한 교육에서의 차별 금지에서 출발하여 다문화주의와 결합하여 다문화교육이라는 새로운 영역을 구축한 것으로 평가할 수 있다. 다문화교육은 인권을 중시하면서도 교육학자들의 노력에 의해 불평등을 극복할 수 있는 교육과정과 학교교육의 변혁으로 이어졌다. 따라서 다문화교육은 인권교육을 넘어 교육의 관점에서 풍부한 다른 내용요소를 갖게 되었지만, 여전히 차별금지를 핵심적인 내용으로 하고 있다고 하겠다. 무엇보다 다문화교육은 인종, 민족을 넘어 젠더, 장애, 사회계층, 경제적 소외계층, 언어, 종교, 연령, 출신 지역, 성적 지향 등 일체의 차별적 요소를 배제하는 교육으로 발전하였다. 미국의 다문화교육의 역사는 교육과정 개혁과 인권 존중 실천의 역사이면서, 동시에 차별 금지 사유의 확장의 역사라고 할 수 있다.

2. 다문화교육의 개념 및 내용

다문화교육은 차별금지 교육에서 출발하여 새로운 영역으로 구조화됨에 따라 넓은 프레임과 다양한 개념 및 관점이 존재하는 영역이다. 다문화교육의 기반이 되는 다문화주의의만 해도 매우

넓은 스펙트럼의 입장들이 존재한다. 따라서 각각의 입장이 취하는 논리가 다르기 때문에 각각의 입장에 기반한 다문화교육과 그 속에서 인권을 어떻게 다루고 있는지 또한 다를 수밖에 없다. 이것이 다문화교육의 개념과 내용요소를 엄밀하게 살펴봐야 하는 이유이다. 이하에서는 다문화교육 분야에서 대표적인 학자들의 연구를 중심으로 다문화교육의 개념을 재정립해 보고자 한다.

다문화교육의 개념이 정립되던 시기에 Eldering(1996)은 다문화교육을 주로 학생들 사이의 민족적 문화적 차이를 고려하는 교육으로 보았지만, Nieto(1996)는 다문화교육을 모든 학생에 대하여 민족, 인종, 언어, 종교, 경제적 계층, 젠더와 그 밖의 차이들로 인한 차별을 배제하고 다원주의를 수용하는 교육으로 보았다. 그리고 Banks와 Banks는 다문화교육을 비판적 사고(critical thinking)와 사회적으로 적극적인 구성원(socially active members of society)을 생산하는 변혁적인 운동(Banks, 1999; Banks & Banks, 2004) 또는 학생들이 다양한 인종, 에스니시티, 사회 계층, 문화 집단(races, ethnicities, social classes, and cultural groups)이 동등한 교육 기회를 가질 수 있도록 하는 학습의 한 분야로 보았다(Banks & Banks, 2004). Banks의 다문화교육은 인종과 민족으로 인한 편견 극복을 위한 것이 중심이지만, 교육 있어 차별의 원인을 인종과 민족에 한정되지 않았다. 이를 극복하기 위한 개념이 바로 문화적 차이라는 것이라고 생각된다. 차별 예방과 극복은 단지 평등권 확보에 한정되지 않고, 학습 과정에서는 주로 교육권, 넓게는 차별로 유발되는 모든 인권 침해를 예방하고 극복하고자 하는 의도까지 포함하게 된다.

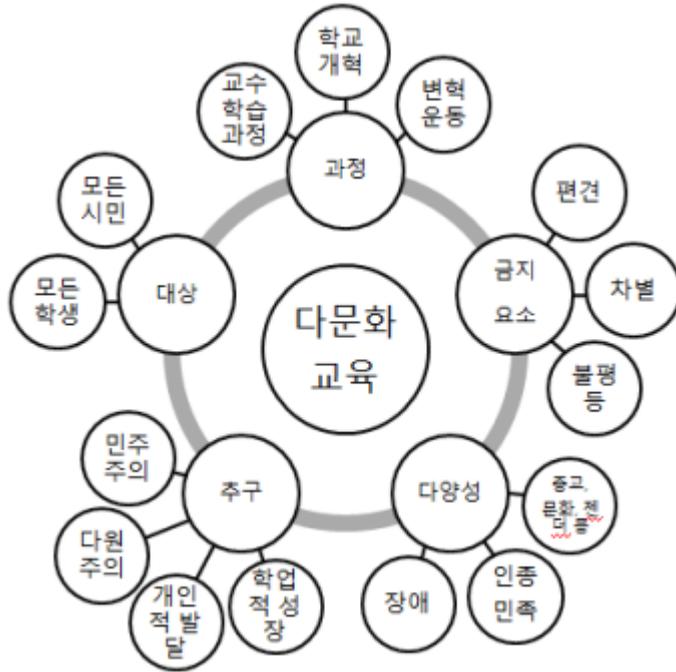
차별없는 교육권의 보장에 중심을 둔 Gorski는 다문화교육을 모든 학생들이 지식, 능력, 행동을 개발하여 민주 사회에 효율적으로 참여할 수 있게 하는 교육(Gorski, 1999) 또는 민주 사회의 시민을 양성하는 교육(Gorski, 2010)으로 보았다. Gorski가 다문화교육에서 강조하는 개념은 모든 학생(all students)을 대상으로 해야 한다는 점이었다. 이는 다문화교육을 소수자를 위한 교육이 아닌 시민 모두를 위한 교육으로 이해하기 때문이다. Bennett(1999) 역시 모든 학생들의 잠재력을 가지고 지식적, 사회적, 개인적 발달을 촉진시켜야 한다는 가정과 기초적인 목표를 바탕으로 한다고 보았다는 점에서 다문화교육 대상의 무차별성을 내포하고 있다고 하겠다. 모든 학생을 대상으로 해야 한다는 점은 Nieto(1996)도 마찬가지였다.

다문화교육을 교육과정, 교육의 개혁으로 보는 견해도 많았다. Gollnick과 Chinn(1992)은 개인이 마주치게 되는 복잡하고 문화적으로 다양한 사회적 정치적 경제적 실재를 준비하는 교육으로 보았고, Halvorsen과 Wilson(2010)은 모든 학생들이 민주 사회에 참여하기 위한 지식, 능력을 개발하는 것을 돕는 교육 분야로 보았다. Wilson(2012)은 다문화교육을 학교교육과 다양한 인종 문화를 위해 고안된 수업(학생지도)과 관련된 것으로 보았다.

이러한 내용을 종합적으로 제시한 견해가 Banks(1999)의 견해라고 할 수 있는데, 이에 따

르면 다문화교육을 다음과 같은 내용을 포함하는 것으로 규정한다. ① 인종차별주의, 선입견, 성차별주의 등의 차별(discrimination)을 제거하는 것, ② 학습 환경에 다양한 문화의 관점, 경험, 유산 등 다양한 문화를 포함하는 것, ③ 학교에서 학습한 것과 문화적으로 다양한 학생들의 실제 삶 사이의 연결점을 확립하는 것, ④ 모든 개인들을 위한 교육에서의 동등한 기회(equal opportunities)를 보장하는 것, ⑤ 다양한 문화의 결합(combination)을 위한 과학적 연구를 수행하는 것, ⑥ 다양한 문화를 이해하고 그 가치를 인정해주는 휴머니즘적 시도를 수행하는 것, ⑦ 교육 내용을 과정, 구조, 본질, 행위를 통해 고려하고, 지식과 가치, 철학과 방법, 교육적 의미와 결과를 함께 고려하는 것, ⑧ 발전적 과정으로서 시스템의 변화를 수용하는 것, ⑨ 다양성이 교육 내용을 풍부하게 한다는 것을 인정하는 것, ⑩ 민족 집단(ethnic groups)의 특성이 학생들의 행동에 어떤 영향을 미치는지 이해하는 교사를 위한 프로그램을 개발하는 것, ⑪ 학생들이 자신의 학업 성취와 능력, 지식, 태도 등을 개발할 수 있도록 프로그램에 참여하는 것을 지원하는 것, ⑫ 인종과 민족에 따른 편견(the prejudices against races and ethnic)에 대해 학생들이 학습하도록 하는 것, ⑬ 공동의 가치(common values)를 학습할 수 있도록 하는 것, ⑭ 학교를 위한 동등한 재정 지원을 보장하는 것 등을 포함한다고 보았다. 이 견해를 포함하여 전술한 미국에서의 다문화교육 개념과 그에 따른 내용 요소들을 범주화하면 대항하고자 하는 현상, 편견을 유발하는 요소, 교육이 추구하는 이상, 변화 대상이 되는 과정, 교육의 대상으로 구분할 수 있다.

즉, 첫째, 다문화교육은 인종차별을 포함한 각종 차별과 교육적 불평등, 선입견의 현상에 반대한다. 둘째, 다문화교육이 반대하는 이러한 현상은 다양한 인종, 민족, 언어뿐만 아니라 성, 계층, 지역, 세대 등 문화적 다양성을 유발하는 일체의 요소에 기인한다. 셋째, 다문화교육은 사회적, 개인적 발달, 잠재력 개발, 학업 성취, 민주주의, 다원주의를 추구한다. 넷째, 이를 위한 다문화교육은 교수학습 과정, 변혁적 운동, 학교 개혁 과정을 의미한다. 다섯째, 다문화교육은 소수자가 아닌 모든 학생과 모든 시민을 대상으로 한다. 이러한 논의를 정리하면 결국 아래의 [그림 1]과 같이 다섯 가지 범주의 개념들로 구성되어 있음을 알 수 있다.



[그림 1] 다문화교육 개념도

3. 다문화교육의 목표 및 기대

다문화교육은 다문화사회를 배경으로 한 교육 혁신을 주장하기 때문에 교육의 목적은 다문화 사회의 특성에 맞게 반영된다. 다문화교육의 목표와 관련하여서는 Gay(1994)가 교육에서의 평등과 수월성, 다문화적 사회적 역량, 기초 능력에 대한 유창함, 민족적 문화적 리더러시 발달, 개인적 발달을 강조하고, Salili와 Hoosain(2001)은 학생들이 다양한 문화, 인종 사회 계층, 종교, 젠더, 지리적 차이를 이해하고 받아들이는 것과 정의, 평등, 민주주의의 이상을 위한 헌신과 책임감을 심어주는 것으로 본다. Sleeter와 Grant(1994)는 문화적 다양성의 증진, 인권의 증진, 대안적 삶의 증진, 사회 정의와 동등한 기회의 증진, 권력 분배에서의 평등 증진 등을 다문화교육의 목적으로 보았다. Garcia(2009)는 ① 다문화교육이 모든 학생을 위한 안전하고 성공적인 학습 환경을 만든다. ② 국제적 이슈에 대한 인식을 증진한다. ③ 문화적 의식을 높인다. ④ 지식적 인식을 높인다. ⑤ 다양한 역사적 관점이 있다는 것을 가르친다. ⑥ 비판적 사고를 권장한다. ⑦ 모든 학생 사이의 차별과 편견을 예방한다고 보았다. Au(2009)는 다문화교육이 교육적 대안으로서 인종적 민족적 다양성을 고려하도록 돕고 학생들의 지식, 능력, 행동을 발달시켜 그들이 다양한 교육 활동에서 수행할 수 있도록 한다고 보았다. Halvorsen과

Wilson(2010)은 모든 학생들의 지식과 능력의 발달과 민주사회에의 효과적 참여를 돕는다고 보았다.

이처럼 다문화교육의 목표는 개인적 차원에서 지식, 기술, 역량, 태도, 가치, 문화적 리더십, 다름에 대한 감수성, 상호문화적 인식, 역사적 관점, 비판적 사고를 발달시키는 것(Gay, 1994; Garcia, 2009; Halvorsen & Wilson, 2010)이며, 학교의 차원에서 평등과 수월성, 학습 환경, 교육적 대안(Gay, 1994; Garcia, 2009. Au, 2009)을 촉진하는 것이며, 사회적 차원에서 민주주의, 문화적 다양성, 인권, 대안적 삶, 사회정의, 동등한 기회, 평등, 권력의 분배(Sleeter & Grant, 1994; Salili & Hoosain, 2001)를 증진시키는 것이다.

교육의 효과가 개인에서 학교로, 학교에서 사회로 확대되어 나간다는 것을 고려하면 다문화교육의 궁극적인 목표는 인권이 존중 받는 평등한 민주주의 사회를 실현하는 것이다. 다문화교육의 지향점이 개인의 인식, 지식, 기술 등 개인적 발달과 성장에 초점을 맞추고 있는 것은 인권 존중과 평등한 민주주의 사회라는 사회적 목표가 개인들의 역량에 달려 있다는 전제에 기반을 둔 것이다. 다문화교육이 처음 시작되었을 당시 시대적 배경을 고려하여 이해한다면, 인종별로 혹은 사회적 계층에 따라 행해지던 차별, 불평등, 편견이 해결해야 할 시급하고 중요한 문제였다. 즉, 다문화교육의 목표는 학교 안과 밖의 불평등을 해소하고 모든 학생이 보편적 인간으로서의 권리를 존중받을 수 있도록 개인과 사회의 역량을 기르는 인권운동의 한 차원이었다.

4. 다문화교육의 대상

미국에서 논의되는 다문화교육의 개념에 있어 다문화교육의 대상을 별도로 살펴볼 필요가 있다. Carlson(1995)은 다문화교육을 통해 학교 교육과정에서 소외된 학생들의 문화적·언어적 배경을 긍정함으로써 이 학생들의 자아의식을 고양할 수 있으며, 그로 인해 이들의 학업성취를 향상시킬 수 있다고 보고 있다. 또한 이 학생들뿐만 아니라 주류 문화의 학생들도 다문화교육을 통해 편견을 갖지 않고 소외된 학생들의 권리나 시각에 보다 민감할 수 있다고 보고 있다. Carlson이 언급한 다문화교육의 두 가지 입장을 통해, 다문화교육은 다수자와 소수자 모두에게 도움이 되는 과정이라는 측면과 다문화교육에서 다수자와 소수자 입장이 구분된다는 측면을 발견할 수 있다. Banks와 Banks(2004)에서도 다문화교육을 다른 인종, 민족, 사회계층, 문화 집단의 학생들이 평등한 교육 기회를 가질 수 있도록 도와주는 것이라고 정의하고 있다.

그러나 Eldering(1996)은 다문화교육 개념에서 학생들 사이의 민족적 문화적 차이에 중점을 두면서도, 다문화교육은 보다 보편적 관점에서 모든 학생들로 대상 집단을 설정한다고 밝혔다. 이후 대부분의 다문화교육 개념에 있어 교육 대상을 소수자와 다수자로 구분하지 않고 ‘모든 학생’을 대상으로 한다고 정의하고 있다(Gorski, 1999/20 10; Bennett, 1999; Tiedt,

Iris, & Tiedt, 1999; Nieto, 1996; Halvorsen & Wilson, 2010; Schugurensky, 2010). 이는 그동안 우리나라의 다문화교육은 일부 지방자치단체와 시민단체가 주체가 되어 비주류 소수집단인 이주자나 자녀를 대상으로 하는 지원 교육 활동에 치우쳐 있었고, 주류 다수집단인 대한민국 성인과 아동들의 다문화 이해를 위한 교육이나 프로그램은 아직 체계를 갖추지 못한 (김상돈, 2009: 112) 한국의 상황에서 의미 있는 지점이다.

Ⅲ. 다문화인권교육의 개념 정립

1. 다문화교육에서 인권의 강조

앞에서 살펴본 다문화교육의 개념에 따르면 다문화교육의 본질 또는 성격은 다문화‘인권’교육이 되어야 한다. 이는 다문화교육과 인권교육¹⁾ 간에 어떠한 관계가 되느냐 하는 문제로 나타날 수 있다. 우선 다문화교육이 다문화인권교육의 성격이 강조될 때 다문화교육에서 인권교육과 유사한 맥락을 갖게 되는 두 가지 지점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 다문화교육은 다양한 문화와 인종, 민족으로 인해 발생하는 차별적 요소에 주목한다. 이는 미국의 다인종사회의 특징을 반영한 것일 수 있다. 다문화교육에서는 ‘문화적 다양성’ 또는 ‘문화적 차이’로 인해 발생하는 편견과 차별에 반대하는 점을 주목해야 한다. 이러한 문화적 다양성은 미국에서 인종과 민족이 중요한 원인이기는 하지만, 그 밖에 경제적 계층, 지역, 성, 장애, 연령 등 다양한 요소도 포함하고 있음은 물론이다. 이는 인권교육에서 소수자를 바라보는 다양성관도 관련이 깊다고 본다. 또한, 다문화교육은 차별, 불평등, 편견에 반대한다. 다문화교육은 역사적으로 차별금지에서 출발하였다는 점에서 인권교육과 맥락을 같이 한다. 인권교육은 적극적 인권과 소극적 인권 등으로 구분이 가능하지만(전제철, 2011; 나달숙, 2014), 다문화교육은 적극적 인권이든 소극적 인권이든 차별에 반대하는 것이다. 따라서 다문화교육은 인권 목록에 있어 자유권과 구별되는 평등권을 강조한 것이 아니라 인권의 전 분야에 있어 소수자의 인권 증진을 위해 노력하면서, 이른바 다수자의 인권감수성을 증진시키는 기능을 한다.

둘째, 다문화교육은 교육개혁 운동이라는 점에서 교수학습과 관련된 개혁 과정을 강조한다.

1) 인권교육(HRE: Human Right Education)은, “모든 공동체와 사회 전반에서 인권을 실현함으로써 인류 공동의 책임이라는 이해를 심화·발전시키는 것을 목적으로 보편적 인권문화의 구축을 지향하는 학습, 훈련과 정보 습득의 노력”(제2차 세계인권교육프로그램 행동계획, 2010)이다. 즉 인권교육은 인권을 인간이 가진 기초적이고 보편적인 권리로 인식하고, 인권을 존중하고 보호하기 위한 행동양식과 기술, 인권 존중 태도의 형성을 추구하는 일체의 교육적 노력이다(김경태·박남수, 2013: 76). 1948년 유엔총회에서 ‘세계인권선언(Universal Declaration of Human Rights)’에서부터 인권교육이 강조되었고, 1980년대 중후반부터 급증하였다(UNHCHR, 2006).

이 지점에서 개혁을 이끌어 가는 교수자와 학습자의 다문화역량 혹은 다문화감수성이 중요하게 여겨진다. 이러한 점은 인권교육이 인권감수성을 강조하는 점(김선필·엄미경, 2013: 27)과 교수학습의 방법에 대한 변화를 시도한다는 점에서 맥락이 유사하다고 하겠다. 또한, 다문화교육에서 이야기하는 다문화감수성 혹은 다문화역량이 사회적 소수자가 처한 편견과 차별에 대해 인식하고 문화적으로 다른 학생과 민감하게 상호작용한다는 뜻이다. 이는 다문화감수성 혹은 다문화역량이 이주인권에 대한 감수성과 긴밀하게 연결되어 있다는 것을 의미한다. 이러한 점은 다문화교육이 모든 학생과 시민을 대상으로 하는 점에서 인권교육이 소수자 인권을 보장하기 위해 소수자만을 교육하는 것이 아니라 다수가 소수자에 대하여 편견을 갖지 않도록 다수자를 교육 대상으로 한다는 점과 유사하다. 궁극적으로는 다문화교육의 목표, 다문화교육이 추구하는 사회는 인권이 존중받는 평등한 민주주의 공동체라는 점에서 인권교육의 방향성과 일맥상통한다.

2. 다문화교육과 이주인권의 관계

최근에는 인권교육에서 이주인권을 강조함에 따라 다문화교육과 이주인권이 보다 근접하는 양상으로 타나난다. 인권교육(United Nations, 1998: 3)은 “① 인권에 대한 존중과 근본적인 자유를 강화한다. ② 인성(human personality)과 인성에 대한 존엄성을 성숙시킨다. ③ 모든 국가, 원주민, 인종적, 민족적, 국가적, 종교적, 언어적 집단 간의 이해와 관용, 젠더 평등, 우정을 도모한다. ④ 모든 사람들이 법에 의해 통치되는 자유민주주의 사회에 효과적으로 참여할 수 있도록 한다. ⑤ 평화를 유지하고 지킨다. ⑥ 사람 중심의 지속가능한 발전과 사회 정의를 증진시킨다.” 이러한 개념에 의할 때 국가, 인종, 민족, 종교, 언어에 따른 차별을 반대한다는 점에서 개념상으로도 다문화교육과 인권교육은 일정한 관계를 가질 수밖에 없다. 더욱이 인권교육에서 역시 모든 차별에 반대한다는 점에서 세계화시대 이후에 이주인권에 대해 많은 관심을 갖게 되었다.

이러한 맥락에서 최근에는 인권교육에서 이주인권교육이 다문화인권교육이라는 이름으로 수행되기도 한다. 그것은 인종, 민족, 국가, 종교, 언어 등의 차별금지사유와 다양성과 평등, 사회 정의 등의 인권교육 내용 요소들이 앞서 살펴본 다문화교육의 내용 요소와 유사하게 사용되기 때문이다. 특히 인권교육에서는 문화적 정치적 세계화로 인해 세계적으로 ① 인권을 시민권보다 우선적으로 강조하고, ② 국가보다 개인을 우선하며, 3) 교육적 확장이라는 움직임이 나타났다(Ramirez, Suárez, & Meyer, 2007). 이러한 점들과 자유권과 사회권의 구분을 넘어 사회적 소수자로서 이민자, 문화적 다양성의 보호 등의 관점이 혼합되어 이주인권이 강조되게 되었다. 이주인권이 다문화사회 도래 이후 인권교육의 한 분야로 자리매김을 하게 되면서 다문화인권교육이 인권교육의 한 분야로 소개되기 시작한 것이다.

우리나라의 인권교육에서도 최근 이주인권이 중요하게 다루어지고 있다. 과거 인권교육에서 사회적 소수자로서 여성, 장애인 등이 강조되었다면 최근에는 이주민의 인권이 존중될 수 있는 교육이 강조되고 있다. 과거에는 이주민 또는 소수민족의 경우 사회통합에 저해될 수 있다는 염려로 국민 중심의 인권 교육이 중심이었던 것이 사실이다. 그러나 다문화사회 또는 다문화주의에 대한 인식이 새롭게 되고 전 지구적으로 여러 가지 요인으로 인해 사람들의 이동성이 증가하면서, 많은 사회에 다문화 현상이 발생하고 있기 때문에 다문화현상과 다문화교육, 그리고 다문화사회에서의 인권교육은 재인식되고 있다. UN의 제3차 세계인권교육프로그램(2015-2019)²⁾에서도 강조되고 있듯이 고정관념에 대한 저항, 다양성 존중, 다문화와 다종교 간의 대화 등은 다문화사회 도래 이후 인권교육에서 대단히 중요한 요소가 되어 가고 있다. 우리나라에서도 이주인권은 단순히 외국인인권, 다문화가족인권을 넘어서 이주와 관련된 모든 사람들, 그리고 우리나라 국민들의 이주민에 대한 인권의식 증진으로 논의의 확대 필요성을 제기하고 있다.

이러한 상황으로 인해 다문화교육에서 개념본질상 다문화인권교육이 강조되어야 한다는 점과, 인권교육에서 이주인권을 강조하는 다문화인권교육은 내용상 일정한 접근이 나타나기도 하고 용어의 다문화교육과 인권교육에서 함께 사용되기도 한다. 다문화교육에서 다문화인권교육을 강조할 경우 다문화교육의 본질에 맞게 인권적 내용을 강조하지는 의미가 강한 반면, 인권교육에서 다문화인권교육이라고 할 경우에는 다문화사회에서 이주인권을 강조하는 인권교육의 의미가 강하다고 하겠다.

3. 다문화인권교육의 개념

다문화교육과 인권교육의 결합 가능성은 사회과나 도덕과 뿐만 아니라 교과를 넘어서 프로그램의 차원에서 논의되어 왔다(박윤경 2009, 전제철, 2011, 김경태, 박남수, 2011, 박인현, 2013, 나달숙, 2013/2014). 이들의 공통점은 다문화사회에서의 인권교육에 대해 이야기한다고 보다는 인권개념을 강조한 다문화교육에 대해 논의하는 측면이 크다는 점이다. 구체적으로 살펴보면, 박윤경(2009: 16)은 인권개념을 반영한 다문화교육 프로그램을 개발하였다. 다문화교육에 인권 개념을 반영한다는 것은 다문화교육 프로그램의 목표, 내용, 운영의 전 차원에서 인권에

2) 최근 제안된 제3차 세계인권교육프로그램은 제1차와 제2차 세계인권교육프로그램의 요청사항을 지속하면서 국가들이 인권교육과 공식 및 비공식 교육과정의 교사들에 대한 훈련을 제공하고, 인권 교육이 학교 교육 과정에 완전히 통합되기까지 노력한다. 제3차 프로그램이 새롭게 초점을 맞추는 분야는 평등과 차별금지에 대한 교육과 훈련에 대한 강조와 함께 미디어 전문가들과 기자들에 대한 것이다. 프로그램은 고정관념과 폭력에 저항하고, 다양성 존중을 제고하며 관용과 다문화 및 다종교 간의 대화, 사회적 통합을 증진시키며, 모든 인권의 보편성, 불가분성, 상호관련성에 대한 인식을 고양시킨다.

대한 고려가 이루어지는 것을 의미하였다. 다시 말해, 편견과 차별을 인권의 문제로 인식할 수 있는 인식적 기반을 형성하고 인권감수성 향상, 다양성 존중, 동등한 참여 기회 부여하는 교육인 것이다. 또한 김정태와 박남수(2013: 79)는 다문화인권교육 활동을 다문화 감수성 향상, 다양한 정체성의 공존과 문화권의 지지를 추구하는 활동이라고 정의하였으며 나달숙(2014: 38-39)은 다문화인권교육을 다양성 존중과 차별배제, 평등권보장을 위한 교육으로 정의하였다.

보다 개념적으로 다문화인권교육에 대해 정의한 전제철(2011)은 다문화인권교육의 세 가지 차원에 대해 논의하였다. 그의 논의에 따르면, 첫째, 인권은 과도한 문화상대주의 혹은 문화다양성의 한계를 결정지으며 둘째, 국민으로서의 기본권이 외국인과 내국인을 차별한다는 것을 인정하는 동시에 인간으로서의 권리 즉 인권은 내국인과 외국인이 차별받지 않는 영역이라는 것을 인정하게 한다. 마지막으로 보다 적극적인 차원에서 인권은 사회적 약자나 소수자에 대한 적극적 배려를 의미한다. 이는 인권이 보호수준에서 기회의 평등을 지향하고 결과의 평등을 지향하는 세 차원에서 역할을 하고 있다는 것이다. 따라서 다문화인권교육은 편견 배제, 차별 배제, 참여 보장, 소수자약자에 대한 적극적 배려의 교육활동이라고 정의할 수 있다(전제철, 2011: 157).

한편 다문화인권교육은 인간의 보편적인 권리를 인식하고 존중하며 인권교육의 가치를 바탕으로 서로 다른 다양성을 인정해줄 수 있도록 돕는 교육이라고 보고 다양한 사회문화 상황 속에서 인권에 대해 보다 민감하게 반응할 수 있고 적절히 대처할 수 있도록 도울 수 있는 교육(유향선·최현정, 2014: 324)을 의미한다는 견해도 있다. 다양한 구성원이 함께 살아가는 다문화 사회는 과거 사회에서 인권의 문제로 고려할 필요가 없었던 현상들이 나타나고 있다. 따라서 과거에 인권의 문제라고 인식하지 못했던 여러 가지 사안들을 인권의 문제로 인식할 수 있는 인권감수성이 필요한 것이다. 그리고 이러한 감수성은 현실에서의 다양한 상호작용과 실천을 통해 높아질 수도 있겠지만, 학교 차원의 다문화인권교육을 통해 발달할 수 있을 것이다. 이러한 인권감수성 함양을 목표로 하는 다문화 사회의 인권교육은 결국 다문화역량의 강화를 지향한다.

이러한 맥락에서 다문화인권교육은 다문화역량 뿐만 아니라 다양한 문화적 차이를 유발하는 일체의 차별적 요소를 예방하기 위한 인권감수성을 증진하고자 하는 교육과정의 개혁을 추구하는 것으로 다문화교육의 본질을 인권의 강조에서 찾고자 하는 용어라고 할 수 있다. 다문화사회에 대응하여 인권교육의 필요성이 더욱 커지고 있다는 점에서, 다문화교육과 인권교육은 상호 친화적이며 보완적이라고 할 수 있다. 이른바 다문화인권교육은 다문화사회 도래 이후 인권교육이 다문화적 상황에 따른 차별적 요소의 배제를 더욱 강조한 개념으로서 다문화교육에서 강조되는 차별금지과 문화적 다양성의 존중이 인권교육에 내포되어 다문화사회에 필요한 인권교육으로 자리매김할 수 있을 것이다.

IV. 다문화인권교육의 발전 방향

1. 한국에서 다문화인권교육의 현실

2000년대에 들어서면서 한국은 다문화사회로의 이행이라는 현상에 대해 빠르게 인정하고 대응해나갔다. 다문화가족 지원에 대한 개별적인 정책들이 구체화되면서 다문화교육도 정착보급되었다. 특히 2008년 다문화가족지원법이 제정 당시부터 다문화가족에 대한 사회적 차별 및 편견을 예방하고 사회구성원이 문화적 다양성을 인정하고 존중할 수 있도록 다문화 이해교육을 실시하도록 강조한 것은 다문화교육에 대한 제도적 수용이라는 측면에서 의미가 있는 것이었다. 다문화교육이 교육과정에서 구체화되고, 지방자치단체에서 다문화교육을 진흥하기 위한 조례가 다수 제정되기도 하였다. 그러나 일상생활에서 체감하는 다문화감수성은 또 다른 문제라고 할 수 있다. 다문화교육이 좁은 의미로만 이해될 경우 사회구성원의 이주민에 대한 인권감수성이나 다문화감수성은 제고되기 어렵다. 다문화교육이 본래 추구하고자 했던 다원주의와 민주주의, 다양성에 대한 존중은 다문화교육이 다문화가족지원교육이나 다문화이해교육 단계에 머물 경우 성취되기 어렵다. 다문화교육이 다문화인교육으로서 통합교육적 성격, 인권교육적 성격, 민주시민교육의 성격이 강조될 필요성이 제기되는 것이다.

같은 맥락에서 현재의 다문화교육 담론은 사회구성원 전체의 다문화인권교육이 아닌 이주민에 대한 지원 중심으로 이해하는 경향이 강했다고 할 수 있다. 그것은 아마도 다문화교육은 인간으로서 보장받아야 할 보편적 인권에 대해 말하기 보다는 다문화가족의 사회 적응이나 국민과 이주민을 구분하는 이분법적 시각이 내재되어 있어, 이주민을 소외계층으로 보는 온정주의의 입장에서 접근하였기 때문이다. 2006년부터 2011년까지 다문화가정 자녀를 교육소외계층으로 보고 교육지원을 하는데 집중한 온정주의 담론이 주를 이루었다. 2012년도부터는 인재 양성의 관점이 강화되면서 다문화교육 정책은 이중언어 교육, KSL 교육, 진로 지도 강화(교육과학기술부, 2013)에 초점이 맞춰졌다. 이러한 과정에서 인간의 존엄성 존중과 평등이 현대 민주주의 사회의 핵심적인 요소이며 이민자 문제에서 인권이 핵심이라는 인권 기반의 관점은 실제 다문화교육 정책에서 상대적으로 낮은 비중을 차지하게 되었다. 이러한 접근 방식이 우세하다 보니 한국에서 다문화교육은 한국인과 외국인이 결혼하여 이룬 가정에서 태어난 ‘다문화 가족 자녀’라고 불리는 학생들을 위한 교육으로 그 범위가 축소되었다. 또한 국제결혼 가정과 그 자녀들을 소외계층으로 낙인찍음으로서 오히려 이들에 대한 부정적인 이미지를 덧씌우는 결과를 초래하였다.

다문화교육은 제도적으로도 다문화가족 자녀 교육 지원 정책 또는 다문화‘가족’이해 교육에 그치고 있음을 부인할 수 없다. 다문화교육을 활성화하기 위한 다문화교육 진흥 또는 활성화

조례가 2012년 이후 경기도교육청을 시작으로 서울특별시, 부산광역시, 광주광역시, 대전광역시, 세종특별자치시, 전라남도, 경상남도, 제주특별자치도 등 14개 교육청에서 제정되어 왔다. 그러나 이 조례들에서는 다문화교육에 대한 정의가 없고 주로 다문화가족 자녀와 재한외국인 자녀들에 대한 복지 차원의 교육지원이 규정되어 있을 뿐이다. 다문화교육 특별학급은 통합교육보다 분리교육을 지원하고, 다문화교육 거점학교 정도에서 일반적 다문화교육이 시행되고 있다. 다문화교육 지원센터는 다문화가족 학생에 대한 교육, 상담, 한국어 교육 등을 주된 업무로 한다. 물론 중앙정부의 교육과정 고시 등에서 다문화교육이 강조되고 있기는 하지만, 다문화교육의 본질적 개념에 대한 제도적 또는 정책적 실천이 분명하게 나타나고 있다고 하기는 어렵다. 한국적 특수한 상황에 맞추어 다문화가족 자녀에 대한 복지 차원의 혜택 부여가 주된 내용이라고 할 수 있다.

결국 다문화교육 개념 및 내용 요소 가운데 인권적 내용 요소가 강조되지 못하고, 법제도와 교육과정에 있어서는 다문화교육, 인권교육, 인성교육이 마치 개별적인 것처럼 인식되기도 한다.³⁾ 이는 무엇보다 다문화교육의 본질적 의미를 간과한 채, 다문화교육의 의미를 매우 협소하게 이해하고 있기 때문인 것으로 풀이된다. 따라서 다문화교육의 본질에 맞도록 시행되기 위해서는 다문화인권교육의 개념을 음미하면서 다문화교육의 발전 방향에 대해 제시할 필요성이 제기된다.

2. 다문화인권교육의 실시 방향

이상에서 살핀 바와 같이 다문화교육의 본질적 개념, 다문화교육에서 다문화역량 강화를 위한 인권감수성 제고의 필요성, 우리나라에서의 다문화교육 개념의 협소화 등을 고려했을 때 다문화인권교육의 관점이 다문화교육에 보다 강하게 투영될 필요가 있겠다. 이를 위해서는 다문화교육이 다문화가족 이해 관점 또는 문화적 관점에서 탈피하여 인권 관점에서의 전환, 다양한 편견 또는 차별 사유를 포괄하는 문화적 소수자 관점의 도입과 이에 따른 반편견 교육의 실시, 국민개념을 중심으로 한 분리교육에서 통합교육으로의 전환, 다문화교육의 민주시민성 교육의

3) 우리나라에서는 민주시민교육, 인권교육의 제도화에 실패하고 민주시민교육의 일부로서 법교육과 경제교육 지원을 위한 법률이 제정되었다. 개별 교육 분야로서 법교육과 경제교육의 발전도 환영할만하지만, 보편적 개념으로서 민주시민교육 또는 인권교육의 법제도화가 실패하거나 미루어진 것은 아쉬운 부분이다. 그러한 제도적 미비 때문만은 아니겠지만 오히려 인성교육 진흥법이 여러 문제점과 비판 속에서 제정된 것은 역설적으로 민주시민교육이 시스템화되지 못한 한계를 보여준 것이라고 하겠다. 인성과 시민성이 상호 배타적인 전혀 별개의 개념은 아니겠으나, 공동체 구성원으로서 시민성을 강조하는 민주시민교육이 외국의 입법례나 교육 경향에 비추어 본다면 민주시민교육이 보다 보편적 개념임을 알 수 있다. 그리고 미래세대의 인성 함양이 중요한 과제임에도 불구하고 인성교육 진흥법에서 나타나는 국가주도적 성격, 사교육 가능성, 인성 평가의 위험성 등의 문제점만 보더라도 인성교육 진흥의 제도화에는 일정 부분 어려움이 예상되고 있다.

성적 회복과 교육대상의 확대가 시급하다. 이하에서는 이러한 내용을 중심으로 다문화인권교육의 개념 정립에 기초하여 기존의 다문화교육의 실시 방향을 보완하여 제시하고자 한다.

가. 다문화교육에서 인권적 요소의 확대

우리나라의 다문화교육은 이주민, 특히 결혼이주여성으로 구성된 다문화가족 자녀에 대한 차별금지가 중심적인 것으로 인식되어 왔기 때문에 다른 차별적 요소에 대해서는 다문화교육의 중심 주제로 삼지 못하였다. 그러나 존엄한 존재로서 인간은 인종, 민족, 피부색, 언어, 종교, 정치적 견해, 경제적 혹은 사회적 배경, 장애, 연령, 성, 재산, 출생, 지역 등에 의한 어떤 종류의 차별도 받지 않아야 한다는 점에서 차별금지 사유의 확대가 필요하다. 이러한 차별금지 사유의 확대는 인권교육의 전유물은 아니다. 다문화교육에서 차별 금지는 다양한 문화적 배경을 이루는 여러 사유들에 대한 차별 금지를 의미한다. 우리나라의 경우 오랫동안 단일문화를 유지한 것처럼 인식되어 왔으나, 다문화사회 도래 이전에도 성별, 출신 지역, 종교 등에 의한 문화적 차별을 겪어 왔다. 이를 문화적 다양성으로 인식하지 못하고 획일화된 단일민족문화의 편견에 있었기 때문에 이러한 차별 사유를 다문화교육적 요소에 포함시키지 못하고 있었다.

물론 이주배경이동은 차별로 인해 인권침해를 당하는 우리 사회의 대표적 소수집단이다. 이러한 취지에 따라 아동복지법에서도 아동에 대한 차별금지사유로서 자신 또는 부모의 성별, 연령, 종교, 사회적 신분, 재산, 장애, 출생지역, 인종 등을 규정하고 있다. 인종이 최근에 추가되기는 했으나 그에 앞선 차별금지사유들도 문화적으로 다른 배경을 갖게 되는 사유들에 해당한다. 미국의 다문화교육에서 차별금지사유가 확대된 점에 비추어보아도 이러한 차별금지사유들은 다문화교육의 내용요소로 포함되는 것이 필요하다.

이러한 다문화교육이 활성화되기 위해서는 소수자의 다양한 환경과 문화적 배경에 대한 이해교육이 선행되어야 한다. 소수자의 인권 침해 가능성 인식과 더불어 사회 구성원들이 소수자들이 갖는 다양한 문화적 특성을 이해하기 위한 다문화‘인권’교육이 필요한 것이다. 인종이나 민족 이외에 성별, 연령, 종교, 사회적 신분, 경제적 계층, 장애, 출신지역에 따른 문화적 차이를 긍정하는 자세야말로 편견에서 벗어나고 관용과 포용, 배려의 시민성을 학습할 수 있는 출발점이 된다. 이러한 차별 금지 사유는 각각의 특성과 중요성이 있겠으나, 결국 문화적 차이를 이해하고 편견을 예방하는 첫걸음으로서 일반적 차별금지로서 차별금지 사유의 확대는 다문화교육의 본질을 이해하는 출발점이라고 할 수 있다. 따라서 우리나라의 현행 다문화교육 진흥 조례들에 있어 차별금지 사유 또는 다문화교육의 개념을 보다 적극적으로 규정하고, 교육현장에서 다문화교육을 실천할 때에 있어서도 다문화교육의 내용 요소를 보다 확대할 필요가 있다.

나. 문화적 소수자에 대한 반편견 교육

다문화교육은 문화적 소수자에 대한 반편견 교육을 중심으로 하여야 한다. 사회적 소수자는 자신의 문화를 유지·발전하고 자신의 고유한 문화적 정체성을 형성하고 언어, 문화, 종교 등을 자유롭게 향유할 수 있는 권리를 갖고 있다(박상준, 2011: 5). 다문화 사회의 문화적 갈등을 해결하기 위해서는 일반국민이 관용하고 배려하는 태도를 가지는 것도 반드시 필요하지만, 더 중요한 것은 이주, 지역, 성별, 계층, 세대 등의 차이로 인한 다양한 문화가 존중받을 수 있다는 인식이 필요하다는 점이다. 문화는 인간의 사고와 행동 양식을 해석하는 도구이며 체계이기에 모든 인간은 문화적이고 어떤 문화적 방식이 다른 것에 비해 더 우월하거나 열등하다는 근거는 없다(허수미, 2010: 89). 그러므로 한국과 다른 문화를 가진 국가에서 온 이주민 뿐 만 아니라 우리 사회 내에서도 자생적으로 존재하는 문화적 다양성들이 존중받아야 한다. Banks는 민주주의 사회에서 개인이 누리는 자유와 평등, 기회균등의 원리들이 그대로 문화집단에 적용되어야 하며, 소수와 다수 집단은 ‘민주적 원리’를 실천함으로써 국가 사회의 발전에 기여해야 한다고 주장하였다(허수미, 2010: 90).

반편견 교육은 다양성이 존중되고 다양한 정체성이 수용되며, 동등한 참여 기회가 제공되는 친인권적 환경 속에서 교육이 이루어지는 것을 말한다(박인현, 2013). Hohensee와 Derman-Sparks(1989: 2)에 따르면, 반편견 교육의 목표는 자존감의 확립, 나와 다른 배경을 가진 다양한 사람들과 공감적 상호작용 하기, 편견에 대해 비판적으로 사고하기 등이 있다. 이는 문화적 소수자가 자신의 문화적 정체성을 인정받는 것에서 그치는 것이 아니라 자신의 문화적 정체성을 가지고 다른 문화적 정체성을 가진 사람과 공감적인 의사소통을 가능하게 하는 교육을 의미한다. 더 나아가 나와 관련된 사람의 범위를 넘어서서 다양한 편견에 대해 비판적으로 사고할 수 있고, 편견에 직면해 있는 사람들을 옹호해줄 수 있는 행위를 할 수 있는 교육을 의미한다.

다. 평등한 교육의 실질적 제공과 통합교육 확대

다문화사회 도래 이후 다문화가족지원법 제정, 초중등교육법 시행령 개정, 아동복지법 개정, 다문화교육지원 조례의 제정 등으로 교육권의 보장 범위가 확대되어 왔다. 그러한 점에서 한국 사회에서 다문화교육이 소개된 이후, 다문화교육이 이주배경아동의 교육권을 증진하는데 도움을 주었다고 할 수 있다. 이처럼 한국 사회에서 이주에 따라 인종, 민족, 언어의 차이 외에도 성별, 계층, 종교 등에 관계없이 누구나 평등한 교육 기회를 제공받고 있다고 믿고 있지만, 교육에 있어 실질적 차별이 존재하는 근거도 지속적으로 제시되고 있다. 또한 취학 전이나 학교 밖 등 제도권 밖에서는 이주아동(권금상, 2010), 탈북청소년(김윤나, 2014), 장애인(김경태·박남수, 2013) 등이 평등한 교육 기회를 제공받지 못하는 경우도 있다.

초중등교육법 시행령 개정으로 인해 미등록 체류자의 자녀도 의무교육을 받을 수 있으나 취학 전 보육이나 가족의 체류 보장은 미흡하다. 체류 자격의 부여가 되지 않는 상황에서 학교에 등록을 하는 것 이상의 실질적 교육을 동등하게 지원받기는 쉽지 않은 것이 현실이다. 중도입국자녀의 경우 한국어 습득이 어려운 경우가 많은데, 이에 대한 별도의 대책은 부족하다. 이는 다문화교육이 교수학습과정, 교육과정의 변혁, 학교교육의 개혁으로 이어지지 못하고 있기 때문이 것으로 생각된다.

우리나라 교육은 다문화교육이 강조되고 있음에도 불구하고 개인적 역량을 발휘할 수 있는 기회를 차별 없이 제공받을 수 있는 환경이 오히려 점점 축소되고 있는 것은 아닌지 점검할 필요가 있다. 현행 교육과정이 다양한 문화적 정체성을 갖는 학생들을 포용하는지, 아니면 효율성과 수월성을 추구한 나머지 획일화되고 순응하는 학생들을 육성하는지 교육의 기초를 되돌아볼 필요가 있다. 다문화교육은 단순히 이주인권에 대한 교육이 아니라, 실질적인 교육 평등을 보장함으로써 사회구성원 누구나 자신의 역량을 충분히 발휘할 수 있도록 교육의 전 과정에 차별적 요소를 제거하는 것을 목적으로 하기 때문이다. 평가의 다양화, 학교의 다양화, 학생의 다양성 존중을 최근 교육의 목표로 삼고 있으나, 그러한 다양성이 오히려 계층화, 단일한 문화를 전제로 하지 않고 있는지 면밀한 검토가 필요한 것이다.

실질적인 교육권의 보장은 교육복지만을 통해서 달성되기 어렵다. 그리고 이주배경아동에 대해서만 강조되어야 하는 것은 더더욱 아니다. 일체의 차별적, 편견적 요소에 의해서 발생할 수 있는 다양한 학습과정에서의 불이익을 해소해야만 실질적 교육권의 보장이 가능하다. 그것은 인권감수성에 기반하여 교육에 있어 차별적 원인이 되는 요소들에 대한 세심한 배려에 의해서만 극복이 가능하다. 다양한 문화적 배경을 갖고 다양한 수준의 학습 능력을 가진 학생들을 포용하고 이들에 대한 보편적 교육 지원이 뒤따라야 한다. 대학 입시에서 이주배경아동들을 쿼터제로 배려하기보다, 평가기준을 다문화교육취지에 맞게 수정하는 것이 우선되어야 한다. 평가결과가 경제적 수준을 지나치게 반영하는 것은 다양성을 존중한다는 취지에도 불구하고 다문화교육에 역행하는 것이라고 할 수 있다. 한국어 교육의 제공도 다문화가족 자녀에게 한정될 것이 아니라 한국어 교육이 필요한 모든 학생들에게 확대되어야 한다. 가능한 범위에서라도 다중언어교육을 확대하고 이를 습득한 경우 그들의 장점으로 평가될 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 다문화교육의 실천은 단순히 다문화사회의 내용에 대한 단순한 전달이 아니라, 교육과정, 교육평가, 교육방법 등에 있어서 다문화교육과 인권교육적 요소를 배려함으로써 실질적인 교육권의 보장으로 이어져야 한다.

라. 다문화교육의 대상 확대와 민주시민교육으로서의 성격 강화

우리 사회에서 다문화구성원에 대한 편견과 차별이 만연하고 있어 이러한 편견과 차별을 해소

하기 위한 노력들이 다문화구성원이나 일반국민에 대해 수행되어질 필요가 있다(나달숙, 2014, 35). 어떠한 의미에서 세계는 계속해서 좁아지고 있고, 이러한 좁은 세계에서 다양한 이웃들과 살아나기야 한다는 점은 모든 학생들에게 공통적이다. 인터넷과 소셜 미디어를 통해 학생들은 세계 곳곳에서 벌어지는 다양한 사건들과 다양한 사회, 문화, 사람들을 접하고 있다. 하지만, 많은 경우 다양성은 부정적인 측면에서 인식될 가능성이 많다. 예를 들어, 911테러, 파리테러 등의 국제적인 사건은 무슬림을 종교적 다양성의 측면에서 보기도 전에 부정적인 고정관념을 덧씌워버렸다. 이와 마찬가지로 학생들은 무슬림과 기독교인, 동성애자와 이성애자, 장애인과 비장애인, 유색인과 비유색인 등의 세상에 만연한 이분법적인 사고에 쉽게 노출되어 있다.

이러한 점에서 모든 학생을 위한 다문화교육이란 나와 타자를 대치시키는 이분법적인 사고에서 벗어나 나 자신의 문화적 정체성을 이해하고 타인의 문화적 정체성을 인정하는 것을 의미한다. 오늘날의 사회는 다양하다. 뿐만 아니라 학생들도 다양하며 학교는 다양한 학생들의 지식과 이익을 반영하는 방향으로 변화하고 있다. 이러한 변화는 다양한 구성원과 다양한 정체성을 포섭할 수 있는 다문화교육의 논리에 영향을 받아왔으며 모든 인간과 문화적 다양성이 존중되어야 한다는 인권교육의 논리에서도 상호 관계를 파악할 수 있다.

모든 학생을 위한 다문화교육은 이주학생과 일반학생을 모두 포함해야한다는 접근 이상의 의미를 담고 있다. 앞서 언급한 바와 같이 학생집단을 이주학생과 일반학생 혹은 다문화가정 학생과 일반학생, 장애학생과 일반학생을 구분하는 이분법적 사고를 넘어서는 것을 의미한다. 이러한 구분을 넘어서는 것은 인권이라는 보편적 가치 위에서 가능하다. 아울러 이러한 방향성은 다문화교육이 다문화사회에서 민주시민을 육성하고 민주시민교육의 성격을 강화하는데 기여할 것으로 기대된다.

V. 결론

이 연구는 한국에서 다문화교육이 다문화가족 또는 그 학생들을 위한 다문화가족지원교육, 또는 다문화가족과 다문화사회에 대한 이해 증진을 위한 다문화이해교육에 한정되어 논의되는 것을 반성하고, 다문화교육이 그 본래 취지에 맞도록 다문화인권교육으로 나아가는 흐름을 인식하고 이를 구체화하기 위해 논의를 진행하였다. 이를 위해 다문화교육의 개념과 본질을 재조명함으로써 다문화교육은 다문화인권교육으로서 재정립되어야 함을 주장하였다. 논의 전개에 있어서는 다문화교육의 발달 배경을 고려하여 다문화교육의 내용 요소를 구체화하고 내용 체계를 범주화하여 다문화교육에서 인권교육이 차지하고 있는 의미에 대한 이해를 시도하였다. 그리고 이를 기반으로 한국 사회에서 진행되고 있는 다문화교육에서 인권교육적 내용 요소가 어떻게

강조되고 발전되어야 하는지 몇 가지 시사점을 제안하였다.

다문화교육에 대해서는 다양한 개념이 진술되어 왔지만 이를 종합해 본다면, 첫째, 다문화교육은 인종차별을 포함한 각종 차별과 교육적 불평등, 편견의 현상에 반대하는 교육으로서, 둘째, 다문화교육이 반대하는 이러한 현상은 다양한 문화, 인종, 민족 등의 요소에 기인한다. 셋째, 다문화교육은 사회적, 개인적 발달, 잠재력 개발, 학업 성취, 민주주의, 다원주의를 추구하고, 넷째, 이를 위한 다문화교육은 교수학습 과정, 변혁적 운동, 학교 개혁 과정을 의미한다. 끝으로 다섯째, 다문화교육은 소수자가 아닌 모든 학생(시민)을 대상으로 하는 교육이다. 이러한 내용을 통해 다문화교육이 소수자보다는 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 교육이라는 점과 각종 차별과 불평등에 대한다는 점, 모든 학생들의 학업적, 사회적, 개인적 발달을 추구한다는 점이 보편적 인권의 바탕 위에서 가능하다는 사실을 알 수 있었다. 따라서 다문화교육은 발달과 형성 과정에서부터 다문화‘인권’교육으로 기능하여 왔음을 알 수 있다.

이러한 다문화교육의 개념 요소를 바탕으로 이 연구에서는 다문화교육이 다문화가족‘지원’교육 또는 다문화사회‘이해’교육을 넘어 다문화인권교육으로 이해되어야 하고, 교육의 나아가야 할 방향성에 대해 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 다문화교육은 다문화가족에 한정되는 것이 아니라 인권 관점에서 보다 보편적인 차별금지교육으로 확대되어야 한다. 즉 일반적 차별금지로서 차별금지 사유가 확대되는 방향으로 발전해야 한다. 문화적 차이를 이해하고 편견을 예방하는 첫걸음으로서 차별금지 사유의 확대는 다문화교육의 본질을 이해하는 출발점이 될 수 있다. 둘째, 문화적 소수자에 대한 반편견 교육으로서 역할을 해야 한다. 이는 다양성이 존중되고 다양한 정체성이 수용되며, 동등한 참여 기회가 제공되는 친인권적 환경 속에서 교육이 이루어지는 것을 말한다. 셋째, 국민개념을 중심으로 한 분리교육에서 통합교육으로의 전환 및 실질적 교육권이 보장되는 방향으로 나아가야 한다. 이는 인권의 사각지대에 있는 중도입국청소년, 북한이탈주민, 난민뿐만 아니라 사회구성원이라면 누구나 성별, 지역, 계층 등에 관계없이 평등한 교육 기회를 제공해주는 것을 의미한다. 넷째, 다문화교육은 다문화인권교육의 관점에서 민주시민 교육으로서의 성격을 회복해야 한다. 따라서 학생 일반 및 시민 일반에 대한 다문화교육으로 나아가야 한다. 다문화교육에서 인권교육은 단지 인권침해 피해를 받는 소수의 학생을 위한 교육이 아니며 나와 다른 사람을 구별 짓기보다 보편적 인권의 관점에서 바라볼 수 있는 시각을 제시해줄 수 있는 교육이기 때문이다. 이렇게 다문화교육을 다문화인권교육으로서의 성격을 강조하면 다양한 문화적 차이를 유발하는 일체의 차별적 요소를 예방하기 위한 인권감수성을 증진뿐만 아니라 궁극적으로 다문화역량이 강화되는 교육과정의 개혁으로 이어질 것으로 기대된다. 이러한 관점에서 다문화교육은 결국 본질에 있어 다문화이해교육을 넘어선 다문화인권교육으로 재정립되어야 함을 알 수 있다.

《참고 문헌》

- 권금상(2010). 미디어 속 이주아동과 인권의 사회교육적 함의. 충남대학교 박사학위논문.
- 김경태·박남수(2013). 다문화 인권교육 활동이 초등학생의 장애인에 대한 인식과 수용태도에 미치는 영향. 『현대사회와 다문화』, 3(1), pp.74-93.
- 김상돈(2010). 초등학생을 위한 다문화 법과 인권교육 프로그램 구성. 『법과인권교육연구』, 3(2), pp.1-20.
- 김윤나(2014). 제3국 출생 비보호 탈북청소년의 인권 지원 정책 및 서비스에 관한 연구. 『법과인권교육연구』, 7(3), pp.21-40.
- 나달숙(2013). 사회적 약자 및 소수자의 인권보호와 인권교육 방향. 『법과인권교육연구』, 6(3), pp.23-56.
- 나달숙(2014). 다문화 인권교육의 이해와 실천 방향. 『법과인권교육연구』, 7(2), pp.31-46.
- 박상준(2011). 외국의 다문화교육의 동향 분석 -이주민의 인권과 관련하여-. 『법과인권교육연구』, 4(1), pp.1-24.
- 박윤경(2009). 인권관점에 기반한 다문화교육프로그램 설계 및 평가 준거 개발. 『다문화교육』, 2(1), pp.5-23.
- 박인현(2013). 다문화 사회의 이주자 인권 침해와 교육. 『법과인권교육연구』, 6(1), pp.93-122.
- 유의정(2015). 다문화교육의 법적 지원과 인권 측면의 과제. 『법과인권교육연구』, 8(1), pp.25-44.
- 전제철(2011). 사회과에서의 다문화 인권교육 연구. 『시민교육연구』, 43(3), pp.143-164.
- 정상우·최보선(2014). 결혼이주여성 법교육의 현황과 과제. 『법과인권교육연구』, 7(3), pp.101-124.
- 허수미(2010). 다문화사회의 민주주의와 정치교육의 방향 탐색. 『사회과교육』, 49(3), pp.83-98.
- Au, W.(2009). Rethinking Multicultural Education. Milwaukee, WI: Rethinking School Press.
- Banks, J. A.(1999). An Introduction to Multicultural Education (2th Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon Press
- Banks, J. A.(2008). An Introduction to Multicultural Education (4th Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon Press
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.).(2004). Handbook of Research on Multicultural Education (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M.(2008). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th edition). John Wiley & Sons.
- Bennett, C. I.(1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice* (4th edition). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Carlson, D.(1995). Constructing the margins: Of multicultural education and curriculum settlements. 『Curriculum Inquiry』, 25(4), pp.407-431.
- Eldering, L.(1996). Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. 『Anthropology & education quarterly』, 27(3), pp.315-330.
- Garcia, E. K.(2009). *Multicultural Education in Your Classroom*. From <<http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom>> (Retrieved on March 11, 2013).
- Gay, G.(1994). *At the Essence of Learning: Multicultural Education*. West Lafayette IN: Kappa Delta Pi Press
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C.(1986). *Multicultural education in a pluralistic society*. 엄철현 역(2012). 다문화교육개론. 한울아카데미.
- Gorski, P. C.(1999). A brief history of multicultural education. From< http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html.> (Retrieved on February 11, 2013).
- Gorski, P. C.(2010). *Multicultural Education and Internet: Intersection and Integrations* (2nd Edition). Boston, MA: McGraw-Hill Press
- Halvorsen, A. L., & Wilson, S. M.(2010). Social studies teacher education. In: P Peterson, E Baker, & B .McGaw(Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition). Oxford, UK: Elsevier Academic Press, pp.719-737.
- Hohensee, J. B., & Derman-Sparks, L.(1992). *Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms*. ERIC Digest.
- Nieto, S.(1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (2nd Edition). New York, NY: Longman Press.
- Ramirez, F. O., Suárez, D., & Meyer, J. W.(2007). The worldwide rise of human rights education. 『School knowledge in comparative and historical perspective』, pp. 35-52. Springer Netherlands.
- Salili, F., & Hoosain, R.(2001). *Multicultural Education: Issues, Policies, and Practices*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Schugurensky, D.(2010). Citizenship and Immigrant Education. Toronto, Canada: Elsevier Publication.
- Sleeter, C. E. (1995). Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. SUNY Press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A.(1994). Making Choices for Multicultural Education: Five approaches to Race, Class, and Gender. New York, NY: Macmillan Press.
- Tiedt, P., Iris, M., & Tiedt, I. M.(1999). Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources (5th Edition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- UNHCHR.(2006). Database on Human Rights Education and Training. <http://www.unhcr.ch/hedu.nsf/>
- United Nations.(1998). The United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004. New York: United Nations.
- Wilson K.(2012). Multicultural Education. From <<http://www.edchange.org/multicultural/apers/keith.html>> (Retrieved March on 11, 2013).

<Abstracts>**Exploring Concept and Directivity of Human Right and Multicultural Education***Kang, Hyeonmin(Inha University)**Chong, Sangwoo(Inha University)*

This study argues that multicultural education should be reestablished as human right and multicultural education beyond multicultural understanding education based on historical foundation of multicultural education and its goal, conceptualization, and contents. Today, as a term, human right and multicultural education, has appeared, there is a growing interest in connection between multicultural education and human right education. This article rebuilds on the meaning of multicultural education underlying abundant discussions in the U.S. and argues the available directivity of human right and multicultural education in Korea society. Consequently, human right and multicultural education can improve human right sensitivity to preventing discrimination caused by diverse cultural differences as well as multicultural competency. Therefore, first, there has to be consideration of diverse factors to generate discrimination. Second, actual right to be educate should be guaranteed to blind spot of human right. Third, it has to consider anti-stereotype education for cultural minority. Fourth, it has to include all students. By applying these concepts, human right and multicultural education can be understood as the broader and more comprehensive concept than human right education for migrants.

* **Key words:** multicultural education, human right education, indiscriminatio, pluralism

