

미국 다문화교육의 패러다임 변화와 시사점 고찰*

손영화** · 김영순*** (인하대학교)

국문요약

미국 다문화교육의 목표는 모든 학생이 학교에서 균등성의 원칙하에 다양성 존중을 위한 협동과 책임감을 기르는 데 있다. 미국에서 다문화교육의 태동은 시민권운동은 물론 지속적인 이민의 증가에 기인했으며, 공교육기관으로서 학교가 다문화교육을 실천하는 데 중요한 사회기관으로 역할을 하였다. 또한, 학교는 다양한 사회집단이 그들만의 단체를 형성하도록 장려하고, 다양한 학습자들간 성취 격차를 좁히고, 연대, 팀워크, 도덕성을 증진시키는 데 도움이 되는 참여활동과 프로그램을 실시해 왔다. 그러므로 학교는 다문화교육을 통해 다른 문화, 사회계층, 민족 및 인종집단의 학생 및 학습자들을 위한 동등한 교육기회를 제공하는 데 기여해 왔다.

미국 다문화교육의 발전과정 및 역사적 전개를 살펴볼 때, 사회 구성원 모두 사회적 소수자를 이해하고 상호 이해를 바탕으로 동등한 구성원으로서 미래지향적으로 함께 발전을 도모하는 것을 알 수 있다. 이렇듯 미국 다문화교육의 가장 큰 시사점으로는 다문화교육이 정주민-다수자가 사회적 소수자를 이해하고, 상호 이해를 바탕으로 사회의 동등한 구성원으로서 지속가능한 다문화 사회 발전에 기여한다는 점이다. 특히 미국의 다문화 역사를 통하여 우리나라의 주류문화로 다문화를 동화시키는 동화주의는 바람직하지 않음을 알 수 있다. 이주민의 문화를 다양한 문화의 하나로서 인정하고, 그럼으로써 이주 배경 학생들이 우리 사회의 동등한 자격 있는 시민으로서 성장하고 제 몫을 할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 다문화교육 담당 교사의 선발과 학교평가 등과 관련한 제도적인 면에서는 학교 간 서열을 내세우는 엄중한 학교 및 교사평가보다는 큰 교육목표 아래에 협업을 통한 다문화교육이 보다 큰 성과가 있었다는 미국 교육행정의 역사 역시 우리에게 시사점이 될 것이다.

[주제어] 다문화교육, 사회적 소수자, 시민권운동, 다문화교육정책, 문화다원주의, 옹광로

I. 서론

2020년 5월 26일에 벌어진 ‘미국 흑인 사망 사건’은 흑인 남성 조지 플로이드가 백인 경찰의 강압적인 체포과정에서 일어났다. 피해자는 백인 경찰의 무릎에 목이 짓눌려 “숨을 쉴 수 없다.” 라고 호소하다가 호흡기관으로 사망했다. 이를 촬영한 동영상이 소셜미디어를 통해 공개됐으며 이에 미국 전역에서 인종차별에 항의하는 시위가 번졌다.

이 연구는 인권의 민낯을 보여 준 상기 사건을 계기로 미국 교육의 핵심적인 부분으로 다루어

* 이 논문은 2017년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2017S1A5B405802).

** 제1저자, 인하대학교 법학전문대학원 교수, drsonn2@inha.ac.kr

*** 교신저자, 인하대학교 사회교육과 교수, kimysoon@inha.ac.kr

왔던 반인종반차별 교육을 비판적으로 검토하고자 한다. 미국에서 반인종반차별 교육은 다문화 교육의 틀레에서 폭넓게 실천됐으며, 다문화교육이 등장한 지 벌써 50년 가까운 세월이 흘렀다. 그렇기에 다문화교육의 정의는 연구자나 실천가의 수만큼 다양하다.

일반적으로 다문화교육은 모든 학생에 대한 교육적 형평성의 원칙에 입각하여 서로 다른 문화적 배경을 가진 학생들의 교육기회와 성공에 대한 장벽을 제거하기 위해 노력하고 있다(The Glossary of Education Reform, Multicultural Education(2013, 8, 29)). 미국의 다문화교육은 1960년대 흑인문화운동에서 비롯된 민족학(Ethnic Studies)에서 시작되었다. 1960년대 이전 미국의 교육은 공식적으로는 「분리하되 평등(Separate But Equal)」이라는 개념 하에서도 흑인에 대한 차별적 교육이 시행되었다. 백인이 다니는 학교와 흑인이 다니는 학교가 공공연히 병존하고 교육 역시 따로 행해지고 있었다. 이에 대해 1954년 연방대법원에 의해 위헌결정(Brown v. Board of Education)이 내려졌다. 그러나 상황은 계속 방치되어 왔다. 연방대법원의 결정 이후 10년이 지난 1964년에도 남부 흑인 아이들의 98% 이상이 여전히 분리된 학교를 다녔다(SARAH PRUITT, 2018, 8, 31). 1970년대를 통해 소수자문화를 존중하는 견해를 기반으로 사회적 불만 해소, 평등하고 공정한 처우를 실현하는 교육의 사상 또는 실천운동이 이루어졌다. 1980년대 이후에는 흑인뿐 아니라 그 대상에 여성이나 장애자 등을 포함하게 되어, 사회적으로 불이익을 받아 온 사회적 소수자 모두를 대상으로 하는 다문화교육 체계가 수행되었다.

우리나라에서 다문화교육정책은 2006년 교육부의 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’을 그 시점으로 볼 수 있다. 학계에서 다문화교육의 정책이 공식적으로 전개된 지도 10여년이 지났다. 그간 다문화교육정책을 다룬 서범석(2009), 이경희(2011), 황갑진(2011), 류방란(2013), 최진영·조현하이선민(2014), 양계민(2016), 전세경(2017) 등의 연구가 있다. 미국 다문화교육의 흐름을 다룬 선행연구로는 김종석(1984), 장인실(2006), 이용승(2011), 강희룡(2012), 심미경(2016) 등의 연구가 있다. 이들 선행연구들은 다문화교육정책의 현황이나 문제를 잘 밝히고, 당시에 처한 다문화교육과 관련된 상황을 잘 반영하여 합리적인 대안을 제시하고 있다. 또한 미국 다문화교육의 이론에 대하여 잘 정리하여 소개하고 있다. 그러나 미국 다문화교육의 전반적인 전개와 그로부터 우리나라에의 정책적 시사점을 얻는 연구는 미흡한 편이다. 우리나라가 다문화교육의 정책을 통한 문제 해결을 지향하는 경우 다수자와 소수자의 권력관계를 수반하는 문제에 주목해야 한다. 이 경우 먼저 다문화 사회를 경험하고, 다수자와 소수자의 갈등이 어느 사회보다 강했던 그리고 이를 교육적으로 고민했던 미국에서 실시된 다문화교육에서 얻을 수 있는 교훈이 많다고 할 것이다. 평등주의 이데올로기에 입각하여 모두 사이 좋게라는 도덕적 이념만을 다문화교육에서 강조하는 경우에는 교육의 현실적 문제 상황의 파악과 그 문제에 대한 해결책을 제대로 제시하기 어렵다고 생각된다. 그러므로 미국의 다문화교육의 역사적 전개를 살펴보고, 소수자와 다수자의 대립을 전제로 하는 시점에서 어떻게 다문화교육을 발전시켜 왔는지 다문화교육의 목표를 이루기 위한 정책은 무엇이었는지를 살펴보고 우리나라에의 시사점을 얻고자 한다.

II. 다문화교육의 사회적 배경과 그 태동

1. 미국 교육에서 불평등 문제

미국에서 다문화교육이 행해진 사회적 배경으로는 교육불평등의 존재를 들 수 있다. 원래 미국 교육에서 뿌리 깊은 사고방식은 철저한 개인주의이며, 학생의 문화적, 경제적 혹은 사회적인 배경은 문제되지 않았다(Ramsey, Williams, & Vold, 2003: 6). 교육자원의 분배도 개인의 문제로 여겨지며, 아이가 놓인 가정환경이나 경제적, 사회적 배경은 무시되어 왔다고 해도 과언이 아니다(Darling-Hammond, 2004: 607-630).

빈곤층의 대부분이 의존하는 공립학교의 운영은 주(州)정부 및 카운티에 맡겨지고 있으며, 그 운영의 재원은 대부분 주로부터의 보조금과 지역주민의 세금으로 조달되고 있다. 그리고 실제로 각 학교의 교육행정과 관련된 것은 주 교육위원회 아래에 있는 교육구(School districts)이다(전유경, 2010. 5. 21). 이러한 교육시스템을 통해 기본적인 교육제도와 교육정책은 각 주에 의해 결정되고 있다. 교육재원의 대부분은 교육구 내 주민에게 부과되고 있는 세금(주로 고정자산세)에 의해 충당되며 연방정부의 재정적 관여는 전미 대부분의 교육구 교육재원의 10%에 미달하는 상황에 있다. 예컨대, 2019학년도 인디애나주의 공공 교육자금은 총 125억 달러였다. 자금의 대부분은 주에서 62%로, 그다음으로 지방에서 30%, 그리고 연방에서 8%였다(Toutkoushian, 2019: 11). 미국 전체적으로 살펴보면, 연방기금은 주 교육 예산의 38%를 차지하며, 공교육에 대한 전체 지출의 8.5%를 차지하기 때문에 주 정부가 모든 학생에게 제공할 수 있는 서비스와 기회에 심각하고 지속적인 영향을 미친다(Partelow et. al., 2017).

이러한 제도적 특징으로 인하여 단적으로 미국의 교육제도는 지역의 빈부 차이가 교육구간 교육지출 격차, 나아가 교육수준의 격차를 야기하는 고질적인 문제점을 안고 있다. 예를 들어, 최근에도 달링 해먼드(Linda Darling-Hammond)는 가장 부유한 10%의 교육구는 가장 가난한 10%의 교육구에 비하여 약 3~10배 많은 교육비 지출을 하고 있다고 하며 그 격차를 지적하고 있다(Darling-Hammond, 2004: 608). 이런 보고들은 미국의 공교육에서 강조하는 균등성이 결국 해당 교육구의 빈부 차이에 의해 훼손될 수 있음을 시사한다. 교육재정의 불균형은 불평등 문제의 동인으로 작동하기 때문에 평등지향을 강조하는 다문화교육의 필요성이 드러난다.

2. 미국 내 이민의 역사와 사회계층의 형성

미국 다문화교육의 등장배경을 이해하려면 다양한 인종이나 민족으로 구성된 국가 성립의 기초를 보아야 한다. 아울러 다문화교육의 기본 정신은 이런 인종적 다양성의 이면에 존재하는 사회적 소수자 처지에 있는 사람들의 문화를 존중한다는 것을 포함하고 있다(Sleeter & Grant, 1987: 436). 미국의 영어 국명인 'USA: United States of America'에서도 잘 나타나듯이 미국은 여러 주로 이루어진 연방국가이며, 미국의 형성 또한 이민으로 이루어진 나라임이 틀림없다.

미국 역사에서 주요한 이민으로는 우선, 16세기부터 17세기에 걸쳐 유럽에서 온 정복자인 ‘콘키스타도르(Conquistador)’¹⁾를 들 수 있다. 이들은 스페인이나 포르투갈에서 돈을 원하거나 신 세계에 기독교 전파를 목적으로 현재의 중남미, 텍사스 그리고 캘리포니아 등의 지역에 정착하였다. 한편, 17세기에 북아메리카의 동부 지역에는 북유럽 또는 서유럽으로부터의 이민이 이루어졌다. 특히 유명한 것이 1620년에 매사추세츠의 플리머스에 상륙한 이른바 ‘청교도단(Pilgrim Fathers)’이다. 이러한 영국계 사람들의 이민은 아메리카 대륙에서 영국에 의한 지배가 강화됨과 동시에 미국 건국에 있어서 중심적인 존재가 되어 갔다. 아이러니컬하게도 본국에서 종교적 혹은 경제적인 이유로 피난처를 요구해 온 영국계 이민자들이 “황야를 정복한다.”는 망상과 강한 인종 차별적 의식에 의해 원주민들을 박해하는 존재가 되어 갔다.

또한 유럽인들에 의해 노예로 아프리카에서 강제로 미국에 끌려온 사람들의 존재 역시 다문화 교육의 성립에 중요한 계기가 된다. 아프리카계 미국인의 권리는 심각하게 제한되었고, 그들은 오랫동안 미국의 경제, 사회, 정치적 발전에서 정당한 몫을 받지 못했다. 그런데도, 아프리카계 미국인들은 미국의 역사와 문화에 지속적인 공헌을 해 왔다. 더욱이 현재 멕시코계 미국인의 사회적 지위를 고려할 때 19세기에 합중국이 영토를 확장함과 동시에 캘리포니아 주변의 멕시코인을 정복했다는 사실도 무시할 수 없다(HISTORY.COM EDITORS(2009, 12, 15)).

덧붙여, 오늘날의 사회계층을 생각하는 데 있어서 또 하나의 중요한 점은 19세기 후반에서 20세기 초에 걸친 남동유럽이나 아시아로부터의 이민이다. 남동유럽에서 이민 온 사람들은 당초 차별의 대상이 되었지만, 미국 경제의 노동력으로 급속히 수용되었다. 대조적으로 중국을 중심으로 한 아시아로부터의 이민은 염가의 노동력으로 활용되었지만, 노동이 필요하지 않게 되면 귀국할 것으로 기대되어 미국 사회의 구성원으로서 호의적으로 받아들여지지 않았다(Ramsey, Williams & Vold, 2003), 4-5). 1850년대에 미국으로 이주한 중국 이민자들은 특히 미국 서부에서 철도를 건설하는 데 중요한 역할을 했다(Office of the Historian).

미국 사회의 건실한 구성원으로 받아들여진 것은 북서유럽인과 유사한 남동유럽에서 온 백인이다. 이들은 혼인을 통해 혹은 사회적 성공으로 앵글로 색슨계의 이민과 구별할 수 없을 정도로 동화되어 갔다. 그러나 아시아인이나 흑인과 같이 외형적으로 이질적인 집단은 배제되거나 혹은 주변화된 집단이 되어 갔다. 1875년의 페이지법(Page Act)은 특히 아시아계 노동자들을, 죄수들, 매춘부들의 미국 입국을 거부하는 것으로써 아시아계 노동자들을 더 힘들게 하였다. 1882년 중국 배제법(Chinese Exclusion Act)이 뒤따랐고, 중국 이민자들의 미국 입국이 사실상 금지되었다(Higgins, 2015). 이와 같이 미국 사회에서 확실히 ‘백인인 것’이 사회적 특권과 연결되고 있다. ‘백인특권’은 백인들이 의식적으로 또는 무의식적으로 누리는 불로소득의 이점을 말한다(Kazi, 2015: 53). 미국의 인종문제는 이러한 역사적 배경을 가지고 있다. 그래서 인종문제는 오늘날 미국 다문화교육을 이해하는 데 있어서 하나의 중요한 요소가 되고 있다.

미국 다문화교육의 태동은 미국의 국가성립과 그 과정에서 이루어진 이민에 의한 정복, 노예제도, 새로운 이민의 동화와 이들에 대한 박해 등의 측면을 포함하고 있다. 다시 말해, 사회적 소수

1) ‘정복자(conqueror)’를 의미하는 스페인어임

자에 대한 박해와 차별의 역사는 미국이 이민으로 이루어진 국가로서 하나의 그늘진 부분이라고 할 수 있다. 이러한 다수 대 소수, 지배 대 피지배에 대한 역사인식은 주변화되고 사회적 불이익을 받은 사람들의 불만 해소와 그들의 교육에 있어서의 평등 달성을 주제로 하는 다문화교육에 있어서는 그 주장의 전제가 되는 것이다(Grant & Sleeter, 2011: 106ff.). 우리는 미국 다문화교육의 배경을 이해하는 데 있어서 이민 사회의 민족집단별 차별적 배제를 염두에 두어야 한다. 다시 말해 이민이라는 동일한 사건을 공유하면서도 문화나 피부색에 의한 차이가 사회적 권력 구성에 차이를 유발한다는 점이다. 그래서 미국의 다문화교육은 균등성을 중요한 가치로 설정하고 있다.

3. 동화주의에서 문화다원주의로의 전환

이민의 역사를 지닌 미국 교육의 특징 중 중요한 하나가 교육에서의 동화주의 정책으로부터 문화다원주의로의 전환을 들 수 있다. 동화주의에 대한 국민감정은 시대에 따라 변하고 강렬한 동화주의에 대한 반동으로 등장해 온 것이 다문화교육의 사상적 기원이라 할 수 있는 문화다원주의였다. 미국은 공공성을 강조하는 정치문화에 의해 문화다원주의(cultural pluralism)가 시작되었고, 이는 동화주의(assimilationism)에 대해 도전하는 다문화주의(multiculturalism)를 지지하고 있다(Blum, 1997: 2).

18세기부터 19세기에 걸쳐 대부분의 이민자들은 북서유럽 국가에서 온 사람들이었다. 그 무렵의 미국 사회는 언어적 차이 등에 대해 비교적 관용적이었다. 19세기 후반부터 20세기 초반까지 미국의 '국경개방(open borders)'에 따라 유럽으로부터 사상 최대 규모의 집단이주가 이루어졌다. 미국은 대량 이주 시대(1850년~1913년)에 3,000만 명 이상의 이민을 받아들였다. 1910년까지는 미국 노동력의 22%, 남부의 도시 이외에서는 38%가 외국 태생이었다(Parker, 2014. 8. 7). 19세기 후반 남유럽, 동유럽, 그리고 중앙유럽으로부터 이민의 수가 증가했다. 이 움직임에 대해 먼저 이민 온 북서유럽계 사람들이 경각심을 가졌다. 그들은 새로운 이민의 증가에 제동을 걸면서 새로운 이민자들을 자신들의 문화에 동화시키려 했다. 유명한 '용광로(melting pot)' 개념은 동화주의의 긍정적인 측면을 강조하는 것이다. 이 용광로 모델의 목적은 미국이 조화롭게 '녹는다'는 역학 속에서 미국 특유의 동질문화(a new homogeneous culture)의 형성이라는 이상이었다(김종석, 1984: 39). 민족과 문화의 차이를 인식하는 것이었다. 그런데 실제로는 앵글로 색슨계 사람을 중심으로 다수민족의 민족중심주의를 강화하고, 소수민족에게 그들의 민족성과 문화유산은 불법이었으므로 포기할 필요가 있다고 설득하는 것이었다(Pai & Adler, 2001: 61). 이러한 앵글로 색슨 문화에 대한 동화주의 경향은 1914년 제1차 세계대전 발발에 따라 더욱 강해진다. 이 시기의 문화적 다양성은 국가의 위기로 간주되어 애국심을 강조하는 교육이 이루어졌다. 이러한 동화주의의 흐름은 기본적으로 1920년대부터 1930년대에 이르기까지 계속된다.

동화주의에 대한 비판으로 나온 문화다원주의 사상이 오늘날 다문화교육의 사상적 기원이고 그 주장의 대표가 카렌(Horace M. Kallen)이었다(Ramsey, Williams & Vold, 2003: 10). 유대계 미국인 철학자 카렌은 1920년대를 중심으로 미국 내에서 다양한 민족성의 존속과 공존을 이상

으로 하는 문화다원주의를 주창했다. 당시 그의 주장은 큰 영향력을 갖지 못했으나 1980년대 이후 ‘다문화주의’의 선구적 존재로 부각되었다(Sunada, 2000: 51). 그녀는 공적 영역의 시민생활에서는 합중국에 대한 충성을 보여주면서도 정신생활에서는 고유한 민족문화를 유지하는 것의 자유를 추구했다(Kallen, 1915: 220; Kaufman, 2017: 11). 또 카렌은 여러 민족문화에 의해 개성이 자라나며 상대적 가치관이 성숙된다고 보았다. 아울러 이를 통해 민주주의 사회의 획일적 평등주의에 의해 생겨나는 대중정치의 범람을 방지하게 된다고 하였다. 결국, 카렌의 문화다원주의는 인종집단이 가지고 있는 매우 다양하고 독특한 문화를 감소시키기 보다는 지속하려고 생각했다는 데 의미가 있다(Hollinger, 1995: 101). 카렌의 문화다원주의는 유대계 문화에 한정되어 아프리카계 미국인에 대한 인종차별을 직접적인 문제의식으로 해서 생긴 다문화교육과는 다른 측면도 있었다(Banks, 1992: 274). 그러나 문화다원주의는 오늘날 다양성을 중시하는 교육사상에 큰 영향을 미쳤다는 점에서 분명히 미국 다문화교육의 중요한 사상적 기원이라고 볼 수 있다(김영순, 2017: 75ff.).

4. 교육불평등 해소를 위한 민족학(Ethnic Studies)의 발원

1920년대 아프리카계 교육자 혹은 연구자 중에서는 자신들의 민족 역사를 밝힘으로써 미국에서 백인중심주의 역사관에 이의를 제기하는 이들이 출현했다. 대표적으로 알려진 것이 우드슨(Carter G. Woodson)과 뒤보이스(W.E.B. DuBois) 등이다. 이들이 살았던 시절, 특히 남부의 아프리카계 전용학교는 백인들의 학교에 비해 경제적으로나 교육의 질이라는 점에서도 명백하게 불평등이 행해져 왔다. 북부의 많은 공공학교제도에서 흑인은 입학은 허가되지만 제대로 교육받지 못했다(DuBois, 1935: 328-329). 1909년 사우스캐롤리나의 존섬에서 첫 교사생활을 했던 가빈 필드(Mamie Garvin Fields)의 자서전 ‘Lemon Swamp and Other Places’에 나오는 이야기를 인용하면 다음과 같다.

“학교는 2개의 방을 가진 오래된 목조건물이었다. 안에 있는 벤치에는 등받이가 없었다. 다음날 우리는 아이들에게 교복을 입지 말고, 어서 내려와서 마당을 쓸고, 집을 청소하자고 말했다. 괄이와 갈퀴를 가져와라. 아이들은 빗자루까지 가져와야 했는데, 왜냐하면 시골에서는 어느 것도 주지 않았기 때문이다. 칠판이 없니? 예 없어요. 크레용이 없니? 크레용! 그들은 크레용이 없어. 검은 손잡이가 달린 크고 오래된 낫쇠 종. 우리 학교 장비이라고는 종과 출석부뿐이었다.” (Fultz, 1995: 403-404).

이는 공평한 교육기회가 제공되지 않은 1900년대 초의 미국 교실의 분위기이다. 교육기회는 아프리카계 미국인, 라틴계 미국인, 그리고 아메리카 원주민 학생들에게 가장 열악하게 제공된다(Darling-Hammond, 2004). 또한, 교육위원회, 커리큘럼, 교과서 등은 백인이 통제하고 아프리카계 흑인들에 대한 내용을 교과과정에 포함시킬 수 없었다. 이 당시는 이른바 짐크로우법(Jim Crow laws)이 존재하였다. 이 법은 1876년부터 1965년까지 시행됐던 미국의 주법을 총칭하는 것으로, 미국 초기 시절 남부연맹에 있는 모든 공공기관에서 합법적으로 인종 간 분리를 인정한

것이다. 미국의 흑인들이 “분리되어있지만 평등하다.”는 사회적 지위를 갖게 했다. 이를 ‘짐크로우 분리(Jim Crow segregation)’라고 한다. 짐크로우 분리로 인하여 종래 백인과 흑인 사이에서 태어난 혼혈인들의 사회적 지위가 문제되었다. 흑백혼혈인은 기본적으로 흑인으로 취급되었다. 이를 이른바 ‘one-drop rule’이라고 불렀다. 그들은 백인 아버지(또는 어머니)의 영향으로 노예에서 해방되어 백인보다는 못하지만, 흑인보다는 높은 대우를 받는 주변인이었다. 짐크로우법의 영향으로 밝은 피부색을 가진 혼혈인(mulattoes)이 피부가 검은 흑인들로부터 떨어져 지내기 위한 테스트가 이루어졌다. 그 테스트 중 유명한 것이 바로 갈색종이봉투 테스트(brown paper bag test)이다. 어떤 사람의 얼굴이 종이 식료품점 가방보다 밝으면 기관에 출입할 수 있지만 어두우면 기관에 출입할 수 없었다(Alexander, 2012: 5-6). 인종분리로 흑인들은 백인들보다 경제적 후원, 주거지 등에서 열등한 대우를 받았으며 이것은 경제, 교육, 사회 등에서 불평등을 낳았다(권은중, 2011, 9. 30).

이런 상황에서 우드슨은 학교에서 유럽의 문명 및 문화에 관한 내용만 가르칠 뿐 자민족의 역사가 완전히 무시되는 문제점을 지적했고, 아프리카계 미국인의 역사가 교육기관에서 알려지기 위해 많은 노력을 했다. 그의 저작 ‘흑인의 잘못된 교육(The Mis-Education of the Negro)’은 아프리카계 학생들이 다니는 고교와 대학에서 폭넓게 사용되게 됐다. 뱅크스(J. Banks)는 우드슨으로 대표되는 초기 연구자들의 저작이 1960년대, 1970년대 흑인연구에도 그리고 다문화교육에도 직접적인 기원으로 평가된다고 기술하고 있다(Banks, 2004: 8).

Ⅲ. 미국 다문화교육의 전개

1. 1970년대 이전의 다문화교육

20세기 초 아프리카계 미국인들의 교육기회 불평등 문제의 해결을 위한 노력은 계속 무시되었다. 1930년대에서 1940년대가 되자 이와 같은 교육정책을 의문시하는 흐름이 나타났다. 아프리카계 미국인과 기타 주변화된 집단의 교육적 불평등을 인식하고 독자적으로 교육시설을 설립하는 활동가들이 나타났다. 당시 실질적으로 교육정책에 변화를 가져온 것은 제2차 세계대전의 발발이었고, 이 전쟁이 문화간 교육운동의 발생 계기가 되었다. 이런 가운데 1940년대부터 편견의 감소와 인종간 상호이해를 목적으로 문화간 교육운동이 시작되었다. 이 교육운동은 인종갈등의 완화를 목적으로 한 것으로, 구체적으로는 전미사회과학협의회(NCSS: National Council of Social Studies) 등의 교육단체가 스폰서가 된 교육프로젝트, 교육활동, 그리고 출판활동 등이 중심이 되었다(Banks, 1994: 25-26).

문화간 교육운동의 배경으로 등장한 것이 바로 1960년대 민족학운동(Ethnic Studies Movement)이다. 이 운동은 시민권운동과 분리해서 생각할 수 없다. 일반적으로 시민권운동이란 아프리카계 미국인이 인종차별에 항의하고 헌법이 보장한 여러 권리의 보호를 요구하며 전개된

것으로 이해할 수 있다. 이 운동은 1960년대 전반에 운동의 차원으로 고양되어 1964년 시민권법 등 성립의 원동력이 되었다. 그리고 시민권운동의 성과로서 다양한 입법과 판결이 이루어졌다. 대표적인 입법의 예로 1964년의 시민권법, 1965년의 초·중등교육법, 1974년의 평등교육기회법, 1974년의 모든 장애아동을 위한 교육법이 있으며, 판결로는 인종차별과 관련된 판결(Brown v. Board of Education, 1954), 이중언어 학생 교육 판결(Lau v. Nichols, 1974), 학교 재정의 공정성 판결(San Antonio v. Rodriguez, 1973) 등이 있다. 이러한 입법과 판결의 배경으로 민족학운동이 등장하게 된다(The Glossary of Education Reform, 2013). 민족학운동은 처음 흑인들의 민족운동으로 시작되었으나 이후 다른 민족에도 파급되어 멕시코계, 푸에르토리코계, 원주민, 나아가 아시아계 미국인에게 퍼져 이른바 민족학운동이 활발해졌다. 여러 인종집단은 교육을 보다 전체적으로 개편하기 위해 집단적으로 협력하기 시작했다. 이것이 다민족교육운동이 되었다(Banks, 1993: 18).

2. 1970년대부터 1980년대 다문화교육

일반적으로 미국에서 다문화교육이 보급된 것은 1970년대로 볼 수 있다. 다문화교육이 민족학과 다른 중요한 요소는 다문화교육이 문화다원주의를 사상으로 명확히 내세우기 시작한 것에 있다. 다문화주의는 문화다원주의에 근거를 두고 있으면서 실존적으로는 한 민족국가(nation-state)안에 서로 다른 문화·종교 공동체가 공존하고 있는 현실 상황을 의미하고, 규범적으로는 다양한 문화집단들의 목소리를 국가정책에 반영하는 것이다. 그럼으로써 문화다양성의 추구가 행정, 법, 교육, 이민, 고용 등의 모든 사회문제와 관련된 정부정책의 기본 목표가 되어야 한다는 주장을 포함하고 있다(홍기원, 백영경, 노명우, 2006: 11). 문화다원주의를 표명하는 것은 다문화교육과 민족학을 가르치는 중요한 요소다. 다문화주의는 통일적 체계를 갖춘 이념이라기보다 단일문화주의, 문화동화주의에 대한 반명제(Anti-These)이기에, 다문화주의에 기반한 사회문화정책은 국가별 전통, 그리고 다문화주의적 상황으로 이행한 시기의 차이에 따라 매우 다양하게 나타난 것이다(홍기원, 백영경, 노명우, 2006: 11).

실제로, 다문화교육의 초기 상징적인 문서인 전미교원양성대학협회(AACTE: the American Association of Colleges for Teacher Education)의 ‘미국에는 한 가지 모형만 있는 것이 아니라 는 진술(No One Model American Statement)’은 문화다원주의를 다문화교육의 철학으로 다음과 같이 평가하고 있다(American Association of Colleges for Teacher Education(AACTE), 1973: 264). “다문화교육은 문화다원주의를 존중한다. (중략) 다문화교육은 미국 사회에서 삶의 사실로서의 문화다양성을 인식하고, 그리고 그것은 문화다양성이 보전되고 확장되어야 할 중요한 자원이라고 단언하는 것이다.”(Pateli, 2014: 189). 이는 미국 다문화교육이 문화다원주의를 기반으로 해서 다양성을 존중하는 것에 중점을 두고 있음을 의미한다.

1) 교육단체 주도로 보급

다문화교육의 초기발전에 중요했던 것이 교원양성기관 등의 교육관련 단체였다. 그 중에서도 다문화교육과 관련된 중요한 전개로는 1976년 전미사회과학협회(NCSS)의 ‘다민족교육을 위한 커리큘럼 가이드라인(Curriculum Guidelines for Multiethnic Education)’(1992년 개정 ‘다문화교육을 위한 커리큘럼 가이드라인(Curriculum Guidelines for Multicultural Education)’으로 변경)을 들 수 있는데, 이는 미국의 사회과학에서 다문화교육을 도입하는 계기가 되었다.

1977년에 교육양성기관을 인정하는 전미교사교육자격인정협회(NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education)가 인정기준 내에 다문화교육의 규정을 마련하였다. 미국에서는 본래 교육에 관한 문제는 각 주의 고유한 사항이다, 이를테면, 대학의 설치인가와 함께 초·중등학교 교원의 자격 부여에 관한 권한을 주가 가지고 있다. 그러나 초·중등 및 고등교육기관의 질적 향상에 관해서는 오히려 각 기관이 교육내용, 인적, 물적 자원 등의 기준심사를 자기평가보고서(self-study report)에 기초하고 있다. 아울러 다른 동일한 교육기관으로부터 사회적인 공인을 받아 자격인정이라 불리는 독특한 시스템을 역사적으로 발전시켜 왔다. 자격인정은 교육기관 전체를 심사하는 ‘기관자격인정(institution accreditation)’과 전문분야별 프로그램 또는 교육기관을 심사하는 ‘전문분야별 자격인정(professional accreditation)’으로 크게 나뉘는데, 교육기관의 자격인정기관인 NCATE는 후자에 속한다. NCATE의 가이드라인에 의거 다문화교육의 코스나 프로그램의 도입을 요구함으로써 교사교육을 통한 다문화교육이 미국 전역에 보급되는 큰 계기가 되었다.

2) 커리큘럼 개혁에서 종합적인 학교개혁으로 확장

이 시기에 학교의 커리큘럼 개혁에서 시작하여 종합적인 학교개혁으로 문제의식이 확장되었다. 그 배경에는 ‘문화박탈론(cultural deprivation theory)’과 ‘문화차이론(cultural difference theory)’의 사상적 대립이 있었다. 문화박탈론은 ‘빈곤의 문화론(culture of poverty)’이라고도 했으며, 이 이론에 따르면 빈곤가정 출신 학생들의 학업성적이 저조한 것은 이들이 빈곤의 문화 속에서 사회화되었다는데 기인한다. 빈곤가정 출신 학생들은 표준 영어를 말하지 않고, 부적응적, 폭력적이라고 인식되었다. 문제아동들과 수많은 노동자계급의 아동은 보상교육의 대상이 되었지만, 소수자의 대부분은 노동자계급의 거주지에 살았다. 결국, 소수자의 빈곤은 결합이 있는 생활양식으로 간주되었던 것이다(추연구, 2008: 143-144). 이 이론은 빈곤가정 출신의 아이들이 유전적, 문화적, 언어적 결함을 보상받을 필요가 있다는 보상교육의 틀과 밀접하게 관련되어 있다. 보상교육의 대표적인 것으로 꼽히는 것은 헤드스타트(Head Start) 프로그램이다(Banks, 1993: 30). 이것은 시민권법 통과 직후인 1965년에 존슨 정권이 시작한 ‘빈곤과의 전쟁(The War on Poverty)’ 캠페인의 하나였다.

아동의 빈곤으로 교육기회가 감소하게 되면 이들이 성인이 된 후에 생산성 감소 및 고실업 등에 노출될 가능성이 높아지며, 궁극적으로 빈곤의 악순환이 초래될 수 있다. 따라서 이를 방지하기 위하여 국가나 주정부가 적극적으로 조기개입을 해야 한다는 인식하에 헤드스타트를 실시하

게 된 것이다(김순양, 고수정 2012: 104). 헤드스타트는 0~5세의 아동과 그 가족을 대상으로 하는 포괄적 아동발달프로그램으로 식품권(food stamp), 의료원조(Medicaid), 학교급식(school lunch and breakfast program) 등과 함께 저소득가정의 아동에게 제공되는 대표적인 현물급여이다(김미숙, 배화옥 2006: 130). 그러나 이 프로그램은 빈곤층 학생들의 학습능력 개선에서 뚜렷한 효과를 거두지 못했을 뿐만 아니라 소수자녀들에게 백인 중산층의 문화에 원활하게 동화시키는 정책으로서의 의미도 담고 있어 비판의 대상이 됐다. 그 비판적 입장에서 등장해온 것이 문화차이론이었다. 이 이론의 주안점은 ‘문화가 박탈되었다’고 일반인들에게 여겨져 온 민족집단에도 풍부한 문화적 배경이 있다는 전제하에 이러한 집단의 아이들이 학교에서 낙오하는 것은 그들의 문화가 학교문화와는 다르기 때문이라는 것이다. 이 문화차이론에서 파생되어 소수민족 학생에게 적합한 교수법이나 종합적인 학교개혁의 필요성을 주장한 것이 बैं크스 등에 의해 주장된 다민족교육이었다. बैं크스는 다민족교육이란 민족학 프로그램 도입만으로는 소수자 집단이 백인층과 같은 학업성취나 교육기회의 평등을 누릴 수 없는 현실을 인식하고, 종합적인 학교환경 개혁의 필요성을 주장하였다(Banks, 1994: 41-42).

3) 다양한 접근법의 난립

1970년대부터 1980년대에 걸쳐서 다문화교육에 관한 다양한 접근법이 경쟁적으로 난립하였다. AACTE에 의한 ‘No One Model American’ 성명 이후 다문화교육에 대한 다양한 정의가 시도되었다. 이 시기에는 ‘다문화학(Multicultural Studies)’, ‘다민족교육’, ‘다인종교육(Multiracial Education)’, ‘다문화적인 교육(Education That is Multicultural)’ 등의 용어가 사용되어 각 주창자의 관심을 중심으로 미묘한 문제의식을 반영하고 있었다(Nieto, 2009: 104ff.).

다양한 학설과 주장들의 난립 속에 1970년대 후반부터 1980년대까지 다문화교육을 체계화하고 이해하는 것을 목적으로 학설과 실천을 유형화하는 시도가 있었다. 그 대표적인 것이 1987년의 슬리터와 그랜트(Sleeter & Grant)에 의한 포괄적인 접근법 분석이다. 이는 다문화교육이 등장한 후 처음 10여 년간 출판된 다문화교육론 중 대표적인 논문 89편과 38권의 저서를 분석대상으로 하여 이를 5가지 접근법으로 분류한 연구이다. 5가지 접근법으로는 ① 문화의 차이를 알려주는 것, ② 인간관계, ③ 단일그룹 연구, ④ 다문화교육, ⑤ 다문화사회재건주의 교육 등이다. 슬리터와 그랜트는 이 연구를 통해 다문화교육이 다른 배경을 가진 학생들끼리 서로 소통하고 친해지며 스스로를 긍정적으로 느끼기 위한 방법임을 확실하게 해주고 있다(Sleeter & Grant, 1987: 426).

3. 1980년대 이후의 다문화교육

1980년대는 미국에서 다문화교육이 이론적으로는 진전했지만, 교육정책 등 실천적 측면에서는 실질적으로 후퇴한 시기였다고 볼 수 있다. 그 이유는 이 무렵 미국 사회의 인구구성의 변동에 기인한다. 1990년대 이후에는 비판적 교육학을 중심으로 다문화교육의 현실에의 적용확대라는

시도가 이루어졌다. 그러나 이 시기 이른바 아프리카 중심주의(Afro-centrism)에 대한 반향으로 화이트니스(Whiteness) 연구 등 새로운 학문분야가 개척되기도 하였다. 현재, 미국은 반이민정책을 강하게 추구하는 트럼프 대통령의 집권 하에서 오바마 정권이 마련해 둔 다문화교육 정책이 다소 수정되어 실시되고 있다. 미국 다문화교육의 영향으로 소수자에 대한 차별이 일부 개선되기도 하였지만 아직도 다문화교육을 둘러싼 사회교육환경의 문제점이 나타나기도 하였다. 다문화교육 현장에서 나타나는 문제는 항을 나누어 살펴보기로 하며, 이하에서는 간략히 다문화교육의 대상에 대한 논란으로서 비판적 교육학과 화이트니스연구에 대하여 살펴보고자 한다.

1) 다문화교육의 대상 논란

다문화교육은 발생 초기부터 1990년대까지 인종과 민족에 더해 사회계층, 여성, 나아가 장애인 등 모든 사회적 소수자를 포함할 정도로 그 대상이 확장되었다. 그러나 한편, 주로 아프리카계 미국인들의 인종문제에 관심을 되돌리려는 주장도 볼 수 있다. 왜냐하면, 대상의 분산화로 인해 뿌리 깊은 인종차별에 대한 문제의식이 주변화되어 버리는 것을 우려했기 때문이다. 한편 인종적 소수자의 문제의식을 강조하는 역행적 학설에 대해서는 주로 백인층에서 인종이나 민족은 사회계층이나 성별 등의 요소에서도 고려해야 한다는 주장이 제기되었다(김영순, 2017: 75ff.).

이상과 같이 대상의 확장에 대한 반대와 찬성이 지속적으로 출현하는 것이 이 시기를 특징짓는 패턴이며, 1980년대 후반부터 1990년대 초반에 걸친 소위 ‘다문화주의 논쟁’에서 주목받은 아프리카계의 분리주의적인 ‘아프리카 중심주의(Afro-centrism)’, 1990년대의 비판적 인종이론을 삼입한 다문화교육론, 나아가 백인이 어떻게 사회적으로 구성됐는지를 밝히는 화이트니스연구 등의 출현은 모두 이러한 다문화교육의 대상 확장을 둘러싼 논쟁 속에서 생겨났다고 볼 수 있다(Campbell, 2010: 108). ‘화이트니스(whiteness)’는 인종이 아니라 다층적 개념, 즉 백인을 사회에서 어떻게 보는지, 또한 자신을 어떻게 보는지, 사회적 규범이나 차별과 같은 그러한 인식의 함의를 가리키는 학문적 용어이다.

2) 비판적 교육학의 도입

비판적 교육학은 프랑크푸르트학파에 의한 비판이론과 프레이리(Paulo Freire)의 교육학을 토대로 1980년대에 등장했다. 프레이리는 라틴아메리카의 농민공동체 해방운동에 관여해 왔다. 그에게 비판적 교육학은 의식의 발전과 관련되어 있으며 언제나 비판적 의식으로 번역되어 왔다. 비판적 교육학의 과제는 억압된 집단의 구성원에게 자유로운 실천의 시작 지점으로서 현상에 대한 비판적 의식을 유도하는 것이다(Nieto, 2009: 234). 다문화교육은 학교와 그들의 맥락을 변화시키기 위한 학문 지향적이고 행동주의적인 운동으로 시작되었다. 시간이 지나면서 점점 더 많은 사람들이 다문화교육을 받아들이고 사용함에 따라 이전보다 더욱 다양한 의미를 지니게 되었다. 그 과정에서 아이러니컬하게도 그들의 역사적 뿌리로 볼 때 오늘날 다문화교육 분야에서 일어나는 많은 일들이 권력 관계, 특히 인종차별을 비판적으로 다루지 않고 있다(Sleeter & Bernal, 2004: 240-244). 프레이리는 해방과 변혁을 지향하는 철학을 통해, 의식의 능동적 측면을 드러

내어 실천으로 조직하는데 있어 강력한 영향을 주었다(이윤미, 2015: 156). 지루(Henry A. Giroux)는 비판적 교육학을 학교교육의 모순적 특성에 대한 지원포인트, 학교교육을 새로운 공공장소(public space)를 위한 상황조성으로 이끌기 위한 기회라고 정의하고(Giroux, 1983: 116), 교사와 학생의 관계를 구조화하고 있는 비대칭적인 권력관계 내에서 교수법이 단순히 지식을 전달하기보다 오히려 지식을 창출하는 문화적 실천으로서 기능해야 함을 모색한다고 밝혔다(Giroux, 1992: 98).

비판적 교육학의 특징은 사회적 불평등의 근저에 있는 서양 중심주의의 해체를 통해 불평등 해소를 지향한다는 점이었다. 탈정치화된 다문화교육의 상황을 다시 '정치화' 하는 것을 목적으로 1990년대 다문화교육 연구자들 가운데 비판적 교육학을 다문화교육에 결합시키는 주장을 하는 연구자들이 나타났다. 그 중심적 역할을 한 것이 슬리터이다. 슬리터가 편집한 논문집은 이 비판적 교육학을 다문화교육과 연결한 연구동향을 보여주는 상징적인 저서이다(Sleeter & McLaren, 1995). 여기에 니에토(Sonia Nieto)는 페다고지(pedagogy)로서의 비판적 교육학을 다문화교육의 중심으로 한 '비판적 다문화교육'을 제창하였다(Nieto, 1999: 191-215). 푸에르토리코의 이민 가정 출신의 니에토는 초등학교부터 대학교까지 풍부한 교직경험을 가졌으며, 제1언어도 스페인어로 이중언어교육에도 능통하였다. 니에토에 의하면, 다문화교육은 학교의 커리큘럼과 교육 전략뿐만 아니라 교사, 학생, 가족 간의 상호작용, 그리고 학교가 가르치고 배우는 본질을 개념화하는 바로 그 방식에 스며들어 있다고 한다. 비판적 교육학을 근본 철학으로 삼고 지식, 성찰, 행동에 초점을 맞추고 있기 때문에 다문화교육은 사회정의의 민주적 원칙을 촉진하고 있다(Nieto, 2000: 305).

3) 화이트니스 연구의 등장

본래 다문화교육은 아프리카계 미국인 등 사회적으로 소외된 민족집단의 교육에 대한 불평등 해소를 목적으로 하였다. 다문화교육의 중요한 과제 중 하나는 교사들의 소수자들에 대한 적절한 대응을 촉진하는 것이다. 그러나 그 과제에 있어서 큰 장애가 된 것이 백인층의 여러 단계에서의 저항이었다(Ramsey, Williams & Vold, 2003: 28). 이러한 다수자 백인층의 의식수준의 문제에 직면하여 다문화교육에 있어서 왜 그렇게 저항하는 의식이 형성되었는지, 또는 어떻게 백인들은 자신들의 사회적 특권을 행사하는지에 대한 연구, 즉 화이트니스 연구가 다문화교육 분야에 등장했다. 기본적으로 화이트니스 연구란 법학, 철학, 사회학, 심리학 등의 분야에서 학제적으로 전개된 것이며, '백인특권'이 어떻게 사회적으로 구축되어 있는지를 규명하는 것이었다. 그리고 이 분야에서는 인종차별에 의한 불평등한 사회구조를 변혁할 목적으로 그동안 간과되어 온 인종관계의 중심에 있던 백인성을 탈구축하는 것이 필수적이라는 포스트 모던적 사상이 강조되었다.

4. 미국 다문화교육의 문제점 및 딜레마

최근 미국은 문화다원주의에 입각한 다문화교육을 전개하고 있다. 그 이론적 중심에는 종래 연

구자들, 특히 벅크스, 슬리터와 그랜트 등이 있다. 그러나 미국의 다문화교육은 교육현장에서 그 실천과 관련하여 여러 가지 문제점 및 딜레마가 존재한다. 다음에서는 그 문제점 및 딜레마를 중심으로 미국 다문화교육의 현황에 대하여 살펴보고자 한다.

1) 다문화교육 시스템의 딜레마

미국의 많은 학교는 다문화교육 시스템의 효과적인 실행을 방해하는 딜레마를 겪고 있다. 그 하나는 다른 문화집단이 그들의 문화적 정체성을 동화시키고 무시해야 지배적인 사회에 받아들여질 수 있다는 생각이다(Ameny-Dixon, 2004: 1-9). 일부 교육기관들은 학생들의 다양성을 다루지 못하고 있다. 길드(Pat Burke Guild)는 교사 및 강사가 항상 학생들을 평등하게 대해야 한다고 주장한다. 그들은 동일한 교육전략을 전달하고, 모든 학생의 성적을 측정하기 위해 같은 시험을 보고, 항상 다양성을 무시하며, 획일성을 향한 편향만을 지니고 있다. 이러한 관행은 학생들, 특히 문화적 배경이 다수민족의 그것과 다른 소수민족 학생들의 학업수행에 지장을 준다(Guild, 2001). 이는 소수인종의 다양성을 반영하지 못하는 문제가 있다. 교육의 기회가 균등하면 성공할 수 있다고 하지만, 아프리카계 미국인 등 소수민족에 비해 백인이 미국사회에서 성공할 가능성이 높은 것이 현실이다. 어바인(Irvine)과 요크(York)는 유색인종 학생들의 문화 또는 그들의 생활방식이 종종 기대되는 중산층의 문화적 가치, 믿음, 그리고 학교의 규범과 어울리지 않음을 지적했다. 이러한 문화적 차이는 유색인종 학생들의 학교실패에 대한 주요한 원인이다(Irvine & York, 1995: 89; Guild, & Garger, 1998: 35). 유색인종 교사는 더 문화적으로 관련 있는 수업을 제공하는 경향이 있으며, 유색인종 학생들이 직면할 수 있는 상황을 더 잘 이해한다. 이러한 요소들은 신뢰하는 선생님과 학생간의 관계를 발전시키는 데 도움이 된다(Dilworth, & Coleman, 2014: 1-2).

2) 대도시 지역에서 유색인종 교사의 수급 문제

미국의 다수 주에서 유색인종 학생 비율과 유색인종 교사 비율 사이에 갭(gap)이 많이 증가하고 있다. 교사의 다양성을 증가시키려는 노력은 유색인종 교사 비율을 1987년 12%에서 2012년 17%로 증가시켰다. 그러나 많은 대도시 지역에서 흑인 교사의 비율이 감소하고 전국의 유색인종 교사의 체류율(retention rates)이 낮아지고 있다. 체류율이란 다음 학년에 같은 학교에 잔류한 교사를 가리킨다(U.S. Department of Education, 2015). 그 결과 소수인종 학생은 자신의 인종 및 문화유산에 지닌 교사를 만날 가능성이 줄어들 것이라는 우려가 있다. 소수인종 교사들은 학교에서 유색인종 학생들의 잠재력을 위한 역할 모델이 될 수 있다(McNulty & Brown, 2009: 179; Dilworth & Coleman, 2014: 15).

학교에서 유색인종 교사의 비율을 높이는 것은 유색인종 학생들에게만 중요하고 유익한 것은 아니다. 모든 인종적 배경을 가진 학생들은 국가 전체 인구통계를 대표하는 다양한 교사로부터 여러 가지 혜택을 받을 수 있다. 다양한 인종 배경의 교사를 통하여 다양한 인종배경의 커뮤니티에 접근할 수 있고, 상호 이해와 협력이 가능하게 되기 때문이다. 대부분의 미국 소셜네트워크

(SNS)는 같은 인종이나 민족적 배경을 가진 사람들로 독점적으로 또는 거의 독점적으로 구성되어 있다. 백인 미국인의 SNS를 구성하는 사람들 중 91%가 백인이고, 5%는 다른 인종으로 확인된다. 흑인들의 SNS의 경우 83%가 흑인으로 구성되어 있는 반면, 8%는 백인이고 6%는 다른 인종이다. 히스패닉계 미국인은 핵심 SNS를 구성하는 사람의 약 2/3(64%)가 히스패닉계인 반면, 거의 5분의 1인 19%는 백인이고 9%는 다른 인종이다(Cox, Navarro-Rivera & Jones, 2016).

3) 교사의 질 확보에 관한 딜레마

미국 교직에 진출하기 위한 기준을 높여야 한다는 요구는 최근 몇 년 동안 더 많이 증가해 왔다. 세계의 다른 나라의 교육제도와 비교하여 미국의 교육수준이 어중간하다는 결과가 그 배경이다. 과학, 독서, 수학적 활용 능력에서 미국 15세 학생들의 국제성취도평가(PISA)가 상대적으로 낮았다. 미국은 수학에서 39위, 읽기에서 24위, 과학에서 25위를 차지했다(U.S. Department of Education Institute of Education Science, 2017: 17-23). 미국보다 앞선 모든 나라의 공통점은 교사의 질에 대한 집중이며, 이는 결국 학생들의 성취에 긍정적인 영향을 미친다(Organization for Economic Cooperation and Development, 2011). 그러나 새로운 교원의 다양성과 학력을 모두 높인다는 목표가 양립할 수 있는 것인지가 문제된다. 많은 교육 관계자, 정책 입안자 및 그 외의 이해관계자가 선택의 폭을 넓히는 것에 의한 교사 인종의 다양화 가능성을 염려하고 있다. 교사준비프로그램에서 현재 사용되는 많은 선택지표에서 소수인종 후보자의 점수는 일반적으로 낮기 때문이다(Putman, Hansen, Walsh, Quintero, 2016: 7-8). 이에 대한 대안으로 교원 채용과 선발에서 후보 다양성과 능력을 동등하게 중요한 기준으로 삼기 위한 방안이 연구되고 있다. 교사직을 위한 엄격한 채용과 사려 깊은 선발과정이 동시에 이루어질 때 다양성과 선택성을 높일 수 있다고 한다(Partelow, Spong, Brown, Johnson, 2017).

4) 제도개선의 딜레마(NCLB에서 ESSA로의 전환)

2001년 아동낙오방지법(NCLB: No Child Left Behind Act)이 제정되었다. NCLB 정책의 출발점은 1965년 존슨 대통령 시절에 도입됐던 ‘초·중등교육법(Elementary and Secondary Education Act)’에 대한 반성이었다. 기존 ‘초·중등교육법’에 따라 40년 가까이 연방정부가 저소득층 학생들에게 상당한 액수의 재정을 투자했지만 기초학력은 여전히 개선될 기미가 없었다. 기초학력을 개선하기 위해 공립학교들을 경쟁하게 하고, 성과에 대해 보상과 벌칙을 분명히 할 필요가 있었다. 그런 취지로 NCLB가 만들어졌으며, NCLB의 특징은 평가, 공개, 보상과 처벌이다. 이른바 고책무(high stake)에 기반해 당근과 채찍을 사용하는 정책이었다.

평가는 읽기와 수학을 대상으로 전수조사 방식으로 이뤄졌다. 매년 3학년에서 8학년까지 모든 학생에 대해 평가를 했다. 주정부는 학교들이 달성해야만 하는 연도별 학업성취목표(AYP; Adequately Yearly Progress)를 설정했다. 2014년까지 최소한 읽기와 수학에서 모든 학생을 숙달된 수준(equally proficient level)으로 끌어올리는 것을 목표로 삼았다. 학교의 학업성취도는 자세한 보고서의 형태로 지역사회에 공개됐다(우석진, 2016: 46). 학업성취목표를 달성하지 못하면 주, 학교, 학생 모두 여러 가지 처벌을 받았다. 또한 연방정부는 주정부에 주는 지원금 규모를

출였다. 지방교육청은 학업성취목표를 달성하지 못한 학교에 시정조치를 내렸다. 나아가 담당 교사를 바꾸거나 교육과정을 바꿨다. 학업성취도가 낮은 학생들은 유급됐고 때로는 졸업이 늦어지기도 했다. 5년 연속 학업성취목표를 달성하지 못하면 대규모의 구조조정 조치가 취해졌다. 그러고도 성취목표를 달성하지 못한 학교의 학부모에게는 더 좋은 학교로 전학할 수 있는 기회가 주어졌다(우석진, 2016: 47).

그러나 높은 책무에 기초한 미국의 NCLB의 성과가 좋지는 않았다. NCLB 아래에선 학업성취도가 낮은 학교들을 좋은 학교로 바꾸는 대신 성과를 내지 못하는 학교라고 낙인찍는 효과가 증가했다. 그 이유는 학업성취목표를 달성하기 어려웠기 때문이다. 또한, NCLB를 제정하면서 각 주정부에 약속한 연방 교육지원금의 부족, 과도한 목표지향적인 평가방식, 교육과정의 파행적 운영, 교육주체 간의 불협화음 등으로 당초 기대 효과보다는 부작용이 더 크다는 의견이 우세했다(염철현, 2012: 44). 특히, 사회경제적, 인종적 취약계층에 더욱더 불리하게 작용하는 부작용을 낳기도 했다(박윤주, 2017: 54). 그에 따라 2015년 12월 오바마 대통령이 NCLB를 고쳐서 ‘모든 학생 성공법(ESSA: Every Student Succeed Act)’으로 전환하였다. 이는 미국 양당이 모든 학생들에게 동등한 기회가 주어져야 한다는 50년된 국가교육법인 미국 초·중등교육법(ESEA: Elementary and Secondary Education Act)과 오랜 노력을 재승인한 것이다. ESSA의 주요지원 구조는 크게 4가지를 들 수 있는 바, Title I은 학업성과의 차이를 줄이기 위하여 저소득 자녀 등 취약계층 학생을 위한 지원을 규정하고 있으며, Title II는 교직원의 직무역량 강화를 위한 지원, Title III는 학생지원 및 학업증진 지원을 규정하고 있다. Title IV에서는 전인교육, 건강하고 안전한 학생 지원활동, 정보기술의 효과적 활용 등을 강조하고 있다(박윤주, 2017: 56).

5) 문화적 편견의 딜레마

다문화교육의 관심사 중 하나는 문화적 배경이 다른 학생들과 특히 가난한 학생들이 수업 참여와 교육활동에서 성공할 수 있는 지식이 부족하고 능력도 떨어지는 것으로 추정되는 것이다(Alghamdi, 2017: 49). 커클랜드(David E. Kirkland)는 흑인 남성들이 어떻게 위협적이고, 나쁘고, 읽고 쓰는 능력이 부족하다고 보이는지 묘사하고 있다. 그는 어떤 교사(Mrs. Cranshaw)와 그녀의 어린 흑인 남학생(Derrick)에 관한 이야기를 언급했는데, 교사는 학생이 자신의 일기에 쓴 글과 학교의 반에서 쓴 글이 전혀 다른 것에 놀랐다. 그는 항상 재미있는 방식으로 일기를 썼지만 자신의 선생님과 그것을 공유하지 않았다. 사회의 꼬리표와 고정관념인 ‘흑인은 백인에 비해 열등하다’가 이런 상황을 초래했다. 그 학생은 자신의 글을 공유할 만큼 그 선생님을 신뢰하지 못했고, 그것은 그 후 수업에서 그의 학업 성취도에 영향을 주었다(Kirkland, 2013: 17-20).

인구가 빈곤층인 흑인과 소수민족으로 구성되는 도시지역의 사회적 맥락은 공립학교와 맞서는 주요 관심사이다(Bishaw, 2014). 미레츠키와 스티븐스(Miretzky, D. & Stevens, S)는 전국의 흑인 남녀 학생 수백만 명이 다문화교육을 다루는 데 훈련이 부족한 교사를 둔 저성과 학교로 진학한다고 언급했다(Miretzky & Stevens, 2012: 1-36). 이러한 문제들은 백인들로만 구성된 다른 학교 학생과 미국 주요 도시의 공립학교에 다니는 학생 간에 학력 격차가 확대되는데 기여하고 있다(Noguera, 2003).

6) 교육재정에 따른 학력차이의 딜레마

2003년에는 책무운동(accountability movement)이 전미 교육구에서 활발해지면서 표준에 기반한 개혁(standards-based reform)과 그에 이은 높은 수준의 책무 테스트(high stakes testing)가 중시되게 되었다. 도시지역이나 인종적으로 다양한 교외 지역에 있어서 아프리카계 미국인 및 라틴계 학생의 성적 격차가 확대되고 있는 것이 밝혀졌다(Noguera, 2005: 11-20). 또한 빈곤도시 지구의 지출 격차도 지적되었다. 예컨대, 뉴욕주의 부유한 교외지역의 학생들과 마찬가지로 동일한 학력성취(성적기준)를 할 것으로 예상되는 빈곤도시 지구에서는 교육비로 지출한 금액이 부유한 지역에 비해서 2분의 1에 불과했다.

학생의 85%가 유색인종이고 학생 1인당 지출이 주 평균보다 현저히 적은 뉴욕시에서 재정 형평성에 관한 포럼이 형성되었다. 학부모와 지역사회 활동가들이 공공장소에서 그들의 형평성에 대해 토론하였다. 학부모와 교육위원회, 시민단체 및 지원단체에 의한 재정 형평성 캠페인(CFE: Campaign for Fiscal Equity)은 1993년부터 사법 활동을 통해서 뉴욕주가 학교에 대해서 자금을 조달하는 방식을 바꾸고, 교육과 학교 자금 개혁에 관한 대화와 투입을 촉진하며, 주 헌법에 있는 모든 학생에게 보장된 ‘건전한 기본교육(sound basic education)’에 대한 학생의 접근에 대한 정책연구를 시행하고 있다.

2001년 1월 10일 뉴욕시 학생들을 대신하여 제기된 CFE 재정 형평성 사건에서 뉴욕대법원의 릴랜드 드그라세(Leland DeGrasse) 판사는 다음과 같은 판결(Campaign for Fiscal Equity et al. v. State of New York et al. 719 N.Y.S.2d 475)을 내렸다. 뉴욕주는 여러 해 동안 뉴욕 공립학교 학생들에게 건전한 기본교육의 기회를 제공하지 않았으므로 일관되게 주 헌법을 위반해 왔다(Bascia, Cumming, Datnow, Leithwood & Livingstone, 2005: 68).

1973년 이후 2004년까지 44개 주에서 재정 형평성 소송이 있었는데, 재정 형평성 캠페인은 뉴욕주 헌법에서 보장된 ‘건전한 기본교육’을 고도의 인지능력으로 규정함으로써 명시적으로 재정적정성을 표준에 기초한 개혁으로 결부시킨 최초의 사례가 되었다. 드그라세 판사는 건전한 기본교육은 ‘학생들이 시민 참여와 경쟁력 있는 고용을 유지할 수 있는 생산적인 시민이 되기 위해 필요한 기본기술’로 구성된다고 판결했다. 그는 구제책을 처방하는 대신, 국가가 필요로 하는 공립학교 재정제도의 개혁을 고안하고 시행하도록 지시했다(Campaign for Fiscal Equity et al. v. State of New York et al. 719 N.Y.S.2d 475).

이 사례는 특히 뉴욕의 주 헌법에 따른 교육권을 구성하는 것이 무엇인지, 그리고 우리가 교육권의 ‘수용성(acceptability)’ 요소를 보다 일반적으로 이해할 수 있는 방법에 대한 규범적 기여로 인해서 의미가 크다. 게다가, 이 사건은 정부가 법원에 의해 확인된 헌법 위반을 시정하기 위한 조치를 취하지 않을 경우, 법원이 막대한 예산으로 광범위한 명령을 수립하도록 요구할 수 있다는 사실을 보여준다. 또한 이 사례에서 법원은 학생들이 경제적으로 생산적이고 정치적으로 중사하는 삶을 추구하기 위해 필요한 특정 기술의 향상을 기본교육이라고 함으로써, 국제인권법에 따른 교육권에 필요한 ‘핵심 최소’ 내용을 초과하는 기준을 제시하고 있기 때문에 주목할 만하다. 이는 세계교육선언이 채택한 ‘기본학습 필요성’의 정의 등 진보된 국제기준과 일치하는 것이다

(Albisa & Shultz, 2008: 243). 2002년 6월 파타키 주지사가 이 사건을 성공적으로 상소했는데, 2003년 6월 26일 뉴욕시의 교육 자금 조달 방식이 학교의 체계적인 실패를 야기하고 학생들에게서 훌륭한 교육을 받을 수 있는 헌법상의 권리를 빼앗을 정도로 뉴욕시가 재정이 부족하게 되었다는 것을 이유로 재정 형평성 캠페인이 승소한 바 있다.

IV. 맺음말

지금까지 미국 다문화교육의 역사적인 전개와 현재의 다문화교육의 현황 및 문제점을 살펴보았다. 다문화교육은 미국에서 흑백을 중심으로 한 인종갈등의 문제 즉, 흑인 등 유색인종에 대한 인종차별의 문제에 대한 반성과 그 해결을 교육적 차원에서 마련하고자 하여 자연스럽게 탄생한 범교육적 프로그램이며 사회개혁 운동이라고 할 수 있다. 다문화교육이 시행된 지 50여년의 세월이 흐른 지금 미국에서의 다문화교육은 단순한 인종 간 갈등의 해결을 넘어서 사회계층, 여성, 나아가 장애인 등 모든 사회적 약자를 보호하는 범위로까지 확대되어 있다.

그럼에도 불구하고 아직 미국에서는 많은 문제가 존재한다. 다문화교육의 많은 노력에도 불구하고 차별문제에 있어서 별로 나아지지 않았다는 것이다(장인실, 2006: 37). 또한, 다문화 사회의 갈등 문제는 미국 전역의 많은 공립학교에 만연해 있다. 이러한 이유로, 다양한 학습자들이 학업 성취도를 향상시킬 수 있도록 참여형 다문화교육 시스템(engaging multicultural education system)을 구현할 필요가 있다. 뿐만 아니라 트럼프 이후 미국의 교육 환경은 더욱 열악해졌으며, 학교 폭력은 더욱 증가한 것으로 보아 기존의 다문화교육이 후퇴한 것으로 보인다. 이러한 미국의 다문화교육의 진전과 지금까지의 동향을 바탕으로 한 시사점을 정리하면 다음과 같다.

우선, 다문화교육에 있어서 중요한 역할을 수행하는 교사의 확보가 중요하다. 소수민족과 다양한 학생들을 가르치는 미국 전역의 공립학교에서 학생들을 가르칠 전문적이고 다양한 교사를 두는 것이 의무화되어야 한다. 다양한 학습자를 상대할 수 있는 자격과 훈련을 갖춘 교직원 채용이 강조된다(Gollnick & Chinn, 2013). 우리나라에서는 다문화 교사의 채용이 다문화가정 학생이 존재하는 학교에서 선별적으로 이루어지고 있다. 이주배경을 지닌 다문화가정 학생은 2019년 기준 1만 7천 929명으로 5년 전인 2014년(9천 800여명)보다 약 83% 증가했다. 국적별로는 한국계 중국인과 순수 중국계가 전체의 51.1%로 가장 많고, 이어 베트남 15.8%, 일본 9.1%, 필리핀 6.4%, 몽골 3.2% 순이다.

2014년 기준 서울 지역에서 다문화 예비학교로 지정된 곳은 7개교로, 초등과정은 3개교, 중등 3개교, 고등 1개교가 운영되었다(이해영, 2014: 241). 최근에는 다문화 예비학교를 포섭한 한국어학급이 설치되어 지원되고 있다. 2019년 기준 전국 1만 1,943개 초·중고 가운데 한국어학급이 설치된 다문화 중점학교는 211개뿐이다(서울신문, 2019. 10. 6). 이른바 느린 교육을 목표로 한국어교육에 집중한 교육을 실시하는 정책은 학교가 지식을 얻는 곳일 뿐 아니라 또래나 교사와의

관계를 형성해 가는 곳으로서 한국어가 안 되면 힘들 때 상담을 요청하기도 어렵다는 사실을 생각할 때 매우 의미 있다. 그러나 그 수가 너무 적어 아쉬움이 크다. 최근 서울시교육청은 구로·금천·영등포구 등 다문화학생이 밀집한 지역의 학교 일부를 ‘다문화 자율학교’로 지정해 제2외국어 수업 등 학교별 특색을 살린 수업을 할 수 있도록 지원하였다(연합뉴스, 2020. 1. 30). 그러나 다문화에 대한 교육은 소수민족뿐 아니라 다수민족에도 자국의 다문화에 대한 인식을 넓히고 또 다른 네트워크를 형성시킬 수 있는 점에서 유용하다. 그러므로 우리나라도 일정하게 다문화 교사 확보를 위한 정책을 계속해서 펴 나가야 할 필요가 있다. 물론 다문화 전문교사 양성 시스템도 중요하지만 학교 현장에서는 보조교사로서 고티력 결혼이주여성을 활용하여 다문화사회이해 강사, 이중언어 강사 등으로 활용할 수 있는 단기 연수프로그램 등을 갖추어야 할 것이다.

둘째, 다문화교육 시스템의 효과적인 시행을 위해서는 공립학교가 학생들의 학업 성공에 기여하는 몇 가지 특성과 자질을 갖추는 필요가 있다. 예를 들어, 학교는 협동학습(cooperative learning)을 지원하기 위한 현대적인 기술을 갖춘 교실을 건축하고, 학생들이 여가시간을 보낼 수 있는 레크리에이션 룸을 갖추고, 방문객들이 학교 활동에 참여할 수 있도록 돕는 기타 부대시설을 갖추어야 한다(김영순, 2017). 또한, 교사들은 다양한 학습자의 필요를 충족시키고 동기부여를 증가시키기 위해 다양한 지능을 다루는 차별화되고 효과적인 교육전략을 실행해야 한다. 물론, 이와 같은 교육전략이 성공하기 위해서는 학생들의 풍부한 학습 경험과 요구되는 기준을 충족시키기 위한 확실한 준비가 필요하다. 유연하고 고도로 차별화된 교육프로그램이 모든 학생들의 성공목표를 충족시키기 위한 유일한 실행 가능한 교육접근법이다(Danzi, Reul, & Smith, 2008: 38). 우리나라에서도 각 학교에서 학생들과 교사들이 함께 편안하게 공부할 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 교육시설의 면에서도 교육내용(커리큘럼 등)의 면에서도 이와 같은 환경 조성은 필요하다고 생각된다. 커리큘럼의 경우 적어도 다문화에 대해 이해할 수 있고, 현재 우리나라 다문화의 실태와 문제점에 대해서 알 수 있는 교재의 개발과 그 문제를 해결하는 방안에 대한 실천적인 탐구학습이 자연스럽게 이루어질 수 있는 환경이 조성될 필요가 있다.

셋째, 미국에서는 다문화교육 시스템을 위한 예비교사를 준비하는 교사교육 프로그램의 시행이 1981년부터 시작되었다. 그 이유는 미국 학생 인구의 문화적 다양성의 증가에 따라서 다양한 학습자의 학업 성공을 촉진할 수 있는 문화적으로 부응하는 교사들을 효과적으로 준비하기 위한 교사교육 프로그램이 시급해졌기 때문이다(McNeal, 2005: 405). 교사교육 부서에서는 교사들에게 다문화교육 시스템을 중시하는 환경을 조성할 수 있는 훈련 프로그램을 제공하기 위하여 학교 개혁 정책과 연계할 필요가 있다. 이들 기관은 또한 다문화교육에 대한 인식을 증진시키는 훈련 프로그램으로 현직 교사를 향상시킬 책임이 있다. 우리나라의 경우에도 다문화교육을 위한 신규 교사 임용뿐 아니라 기존교사에게도 다문화교육에 대한 지식과 인식을 넓히도록 재교육과정 등에 포함시킬 필요가 있다(조영달, 2008: 256). 기존의 연구조사 결과에 따르면, 다문화가정의 학생 및 학부모는 물론, 일반가정 학생 및 학부모와 교사 역시 다양한 문화에 대한 학습 의사를 긍정적으로 표현하고 있다. 이 점에서 특히 교사들은 전통과 미래 세대를 이어주는 중요한 역할을 하는 존재들이다. 따라서 예비교사를 양성하는 교원양성기관인 교육대학, 사범대학, 교육대학원에서 다문화교육 관련 강좌를 필수화하는 것이 필요하다.

넷째, 학교가 사회기관으로서 하는 역할은 인종에 따라 다양한 사회단체들이 스스로 조합과 단체를 결성하도록 장려하고, 다른 단체와 동일한 권리를 부여하며, 다양한 활동에서 활약할 수 있도록 하는 것이다. 민주주의적 방법을 활용해 단체를 만들도록 학교가 학생이나 그 가정과 다른 문화 단체와의 교류를 촉진·강화할 수 있도록 해야 하며, 문화활동으로 연결하기 위한 다양한 프로그램을 실시하는 것이 필요하다. 결국, 학교가 다양한 사회구성원 조직이 평등하게 대우받고 대우할 수 있는 민주주의의 산실이 되는 역할을 하여야 한다. 입시위주의 교육에서 탈피하여 전 인격적인 교육의 산실이 될 수 있도록 노력할 필요가 있다. 관련 연구에 따르면 아프리카계 미국인과 멕시코계 미국 학생들의 학업성취도는 경쟁적인 교육활동이 아닌 협력적인 교육활동과 전략을 교육에 사용할 때 증가한다고 한다(Aronson, 1988). 학교수업에 있어서 개인 간 성적경쟁을 유발하기 보다는 공동과제 또는 협동학습을 통하여 서로 간에 이해를 증진하고 학업성취도를 증가시킬 필요가 있다. 다만, 협동학습 활동은 몇 가지 조건을 갖추어야 한다. 서로 다른 인종과 민족집단의 학생들은 집단 간 상호작용에서 동등한 지위를 가지고 있다고 느끼고, 교사와 관리자는 인종간 상호작용을 중시하고 지원해야 하며, 다른 인종집단의 학생들은 공동의 목표를 추구하기 위해 팀으로 협력해야 한다.

마지막으로, 학교 환경은 지배적인 문화의 학생들과 다른 특성을 가진 학생들이 상호 이해와 존중심을 가지고 생활할 수 있도록 만들어져야 한다. 교사들은 다양한 문화의 차이가 학생들의 교육권리를 방해하는 장애물이 되지 않도록 해야 한다. 또한 교실에 있는 모든 학생들이 자국의 다양한 집단을 이해할 수 있도록 학생들의 역사, 경험, 문화적 전통의 교훈을 담은 다문화 커리큘럼을 시행하는 것이 제안되고 있다. 교사들은 그들의 문화적 전통을 수업과 활동에 결합하여 학생들을 보다 총체적으로 이해하도록 노력해야 하며, 그런 경우 학생들은 보다 이해하기 쉽고, 편안하게 학습에 집중하게 된다(Shilpa Bhouraskar, 2020). 학생들은 교과과정에 반영되는 그들의 문화경험을 이해할 필요가 있다. 그들은 평범한 노동자들이 사회의 소중한 구성원으로 묘사되는 것을 볼 필요가 있다. 다문화가정과 그 학생들은 학교에서 성공하기 위해 경제적으로 더 혜택 받은 사람들의 방법을 배워야 하는 2류 시민으로서가 아니라 학교 공동체의 바람직하고 필수적인 구성원으로서 자신을 스스로 볼 수 있도록 도움을 받을 필요가 있다(Gollnick & Chinn, 2013: 103). 우리나라의 다문화가정 학생들도 학교수업에서 자신들의 다문화에 대하여 자연스럽게 함께 이야기하며 서로의 문화를 이해하고 그럼으로써 진정한 우정과 교류를 나눌 학습기회를 가질 수 있도록 할 필요가 있다.

지금까지 결론에서 미국의 다문화교육이 보여준 내용을 중심으로 시사점을 정리하였다. 물론 미국 다문화교육이 초국적 이주사회에 당면하게 된 우리나라 교육방향의 전형이라고는 볼 수 없다. 그렇지만 미국이 걸어온 다문화교육의 행보에서 겪은 시행착오들을 우리가 교훈으로 삼을 수 있는 부분은 많다고 본다. 중요한 것은 우리나라 고유 방식의 다문화교육의 큰 그림이 마련되어야 한다. 그것은 분명히 용광로 모델의 동화주의가 되어서는 안 된다는 사실이다.

참고문헌

- 권은중(2011. 9. 30), ‘개와 흑인은 출입금지’ 짐크로법 깨부순 평범한 재봉사의 한마디, 한겨레.
- 김미숙, 배화옥(2006), 빈곤아동을 위한 미국 Head Start와 영국 Sure Start 고찰, 국제사회보장동향, 1(4), 129-137.
- 김순양, 고수정(2012), 미국의 교육불평등(Educational Inequality)에 대한 조기 개입 정책: 헤드스타트(Head Start)의 분석 및 정책적 시사점 도출, 한국행정연구, 21(2), 103-136.
- 김영순(2017), 다문화교육의 이론과 이론가들, 북코리아.
- 김종석(1984), 미국 다문화교육의 이론적 고찰, 미국학논문집, 5, 35-60.
- 나상현, 이하영(2019. 10. 6), ‘가나다’에서 시작된 차별... ‘다문화’ 소외·학폭혐오 키운다, 서울신문.
- 박윤주(2017), 미국 모든 학생 성공법(Every Student Succeeds Act)의 학교건강안전 고찰, 대한보건연구, 43(1), 53-63.
- 연합뉴스(2020.1.20.), 서울교육청, 다문화학생 많은 학교 '자율혁신학교' 지정 추진
 <<https://www.yna.co.kr/view/AKR20200130091100004?input=1179m>>
- 염철현(2012), 오바마 정부의 낙오학생방지법(NCLB) 수정안 고찰 및 시사점, 교육법학연구, 24(2), 43-66.
- 우석진(2016), 안녕! 아동낙오방지법, 나라경제, 2016(1), 46-37.
- 이용승(2011), 미국 다문화교육의 이론과 실제, 민족연구 47, 80-100.
- 이윤미(2015), 교육으로 사회를 변화시킬 수 있는가? 마이클 애플과 비판적 교육학, 교육비평, 35, 151-179.
- 이해영(2014), 다문화 배경 학생을 위한 교육 지원 현황과 한국어 교육 개선 방안, 국어교육연구, 34, 231-258.
- 장인실(2006), 미국 다문화 교육과 교육과정, 교육과정연구, 24(4), 27-53.
- 전세경(2017), 우리나라 다문화교육정책의 성과 및 특징과 과제에 대한 고찰, 인구교육 10, 83-105.
- 전유경(2010. 5. 21), 전유경의 캘리포니아 이야기 / 교육제도(2), 한국일보.
- 조영달(2008), 다문화교육의 이해를 위한 교양 교재 저술, 교육인적자원부, 1-670.
- 추연구(2008), 통합교육 관점에서 보는 특수교육의 변화 고찰, 발달장애연구, 12(2), 138-153.
- 홍기원, 백영경, 노명우(2006), 다문화정책의 방향과 문화적 지원 방안 연구, 한국문화관광정책연구원, 1-126.
- Albisa, C. & Shultz, J.(2008), *United States, in Social Rights Jurisprudence*, Cambridge University Press, 243.
- Alexander, J.(2012), ‘It is a peculiar feeling, this multiple-consciousness:’ Putting the Multiracial Experience Into Multicultural Education, *McNair Scholars Research Journal*, 4(1), 1-21.
- Alghamdi, Y.(2017), Multicultural Education in the US: Current Issues and Suggestions for Practical Implementations, *International Journal of Education* 9(2), 44-52.
- Ameny-Dixon, G. M.(2004), Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6, 1-9.

- American Association of Colleges for Teacher Education(AACTE)(1973), No One Model American : A Statement on Multicultural Education, *Journal of Teacher Education*, 264..
- Aronson, E.(1988), Alex Gonzalez, Desegregation, Jigsaw, and the Mexican-American, In Katz P. A., Taylor D. A. eds, *Eliminating Racism, Perspectives in Social Psychology*(A Series of Texts and Monographs), Springer.
- Banks, J. A.(1992), African American Scholarship and the Evolution of Multicultural Education, *The Journal of Negro Education*, 61(3), (1992), 273-286.
- Banks, J. A.(1993), Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice, *Review of Research in Education*, 19, 18.
- Banks, J. A.(1994), *Multicultural Education : Theory and Practice*, Third Edition, Boston : Allyn and Bacon, 1-330.
- Banks, J. A.(2004), Multicultural Education : Historical Development, Dimensions, and Practice, in James A Banks, Cherry A McGee Banks, eds., *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed., San Francisco : Jossey-Bass, 3-1089.
- Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. & Livingstone, K.(2005), *International Handbook of Educational Policy*, Springer, 68.
- Bhouraskar, S.(2020), *Teaching Multicultural Students*, ACCREDITED SCHOOLS ONLINE. <<https://www.accreditedschoolsonline.org/education-teaching-degree/multicultural-students/>>.
- Bishaw, A.(2014), *Changes in areas with concentrated poverty: 2000 to 2010. American Community Survey Reports*.
- Blum. L.(1997), *Multicultural Education as Values Education*, Working Papers The Harvard Project on Schooling and Children, 2).
- Campbell, D. E.(2010), *Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education*, Allyn & Bacon, 김영순 외 역(2012), 민주주의와 다문화교육: 다문화교육을 위한 실천적 가이드, 교육과학사.
- Cox, D., Navarro-Rivera, J. & Jones, R. P.(2016), *Race, Religion, and Political Affiliation of Americans' Core Social Networks*, Public Religion Research Institute.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R.(2008), *Improving Student Motivation in Mixed Ability Classrooms Using Differentiated Instruction*, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field-Based Master's Program, 38.
- Darling-Hammond, L.(2004), What Happened to a Dream Deferred ? The Continuing Quest for Equal Educational Opportunity, in James A Banks/Cherry A McGee Banks, eds., *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed., San Francisco : Jossey-Bass, 3-1089.
- Darling-Hammond, L., *Inequality in Teaching and Schooling: How Opportunity Is Rationed to Students of Color in America*, <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK223640/>>.
- Dilworth, M. E. & Coleman, M. J.(2014), *Time for a Change: Diversity in Teaching Revisited*, Washington, DC : National Education Association, 1-52.
- DuBois, W. E. B.(1935), Does the Negro Need Separate [return] Schools?, *Journal of Negro Education*, IV(3), 328-329.

- Fultz, M.(1995), African American Teachers in the South, 1890-1940: Powerlessness and the Ironies of Expectations and Protest, *History of Education Quarterly*, 35(4) 403-404.
- Giroux, H. A.(1983), *Theory and Resistance in Education*, Bergin & Garvey, 116.
- Giroux, H. A.(1992), *Border Crossings Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, 98.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C.(2013), *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 9th edition, Boston : Pearson, 1-429.
- Grant, C. A. & Sleeter, Ch. E.(2011), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*, Taylor & Francis, 김영순 외 역(2013), 교사를 위한 다문화교육, 북코리아.
- Guild, P. B & Garger, S.(1998), *Marching to Different Drummers*, ASCD, 35.
- Guild, P. B.(2001), *Diversity, learning style and culture. New Horizons for Learning*.
- Higgins, J.(2015), *The Rise and Fall of the American "Melting Pot"*.
- HISTORY.COM EDITORS(2009.12.15), *Westward Expansion*. <<https://www.history.com/topics/westward-expansion/westward-expansion>>
- Hollinger(1995), *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, Basic Books, 101.
- Kallen, H.(1915), *Democracy Versus the Melting-Pot: A Study of American Nationality*, 220.
- Kaufman, M.(2017), *Horace Kallen Confronts America: Jewish Identity in Discursive Formation, a Dissertation Submitted to the Faculty of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Graduate Program in Humanities*, York University Toronto, Ontario, 1-243.
- Kazi, I, H.(2015), White Privilege: Perceptions of Pre-Service Teachers, *Multicultural Education*, 23(1), 52-55.
- Kirkland, D. E.(2013), *A search past silence: The literacy of young black men*, New York and London : Teachers College Press. Kirkland, 1-187.
- McNeal, K. (2005), The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices, *Intercultural Education*, 16(4), 405,
- McNulty, C. P., & Brown M. S.(2009), Help Wanted: Seeking the Critical Confluence of Minorities in Teaching, *Childhood Education*, 85(3), 179-181.
- Miretzky, D. & Stevens, S.(2012), How does location impact meaning and opportunity? Rural schools and the NCATE diversity standard. *Teachers College Record*, 114(5), 1-36.
- Nieto, S.(1999), Critical Multicultural Education and Students' Perspectives, in May, S., ed., *Critical Multiculturalism*, Falmer, 191-215.
- Nieto, S.(2000), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3 ed.), Longman, 305.
- Nieto, S.(2009), *Language, Culture, and Teaching*, Taylor & Francis Group, 김영순 외 역(2016), 언어, 문화 그리고 비판적 다문화교육, 북코리아.
- Noguera, P.(2003), *City schools and the American dream: Reclaiming the promise of public education*, Teachers College Press.
- Noguera, P.(2005), The racial achievement gap: How can we assure an equity of outcomes? In Lauri Johnson, Mary E. Finn, and Rebecca Lewis eds., *Urban education with an attitude*, Buffalo : State University

- of New York Press, 1-234.
- Office of the Historian, *Foreign Service Institute United States Department of State, Chinese Immigration and the Chinese Exclusion Acts*. <<https://history.state.gov/milestones/1866-1898/chinese-immigration>>.
- Organization for Economic Cooperation and Development(2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, <<http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>>.
- Pateli, C. R. K.(2014), *Emergent U.S. Literatures From Multiculturalism to Cosmopolitanism in the late Twentieth Century*, New York University Press, 1-296.
- Pai, Y. & Adler, S. A.(2001), *Cultural Foundations of Education*, 3rd ed., Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ., 63.
- Parker, C. B.(2014. 8. 7), *European immigrants to America in early 20th century assimilated successfully, Stanford economist says, Stanford Report*. <<https://news.stanford.edu/news/2014/august/immigration-myth-debunked-080714.html>>.
- Partelow, L., et. al.(2017), *Trickle-Down Cuts to Education* (Washington: Center for American Progress; Stephen Q. Cornman and others(2018), *Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary Education: School Year 2014-2015 (Fiscal Year 2015)*, Washington: National Center for Education Statistics.
- Partelow, L., Spong, A., Brown, C. & Johnson, S.(2017), *America Needs More Teachers of Color and a More Selective Teaching Profession*. <<https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2017/09/14/437667/america-needs-teachers-color-selective-teaching-profession/>>.
- Patricia Ramsey, Leslie R. Williams, Edwina Vold(2003), *Multicultural Education : A Source Book*, Second Edition, Garland, 6.
- Putman, H., Hansen, M., Walsh, K., & Quintero, D.(2016), *High hopes and harsh realities The real challenges to building a diverse workforce*, Brown Center on Education Policy at Brookings, 7-8.
- SARAH PRUITT(2018. 8. 31), *Brown v. Board of Education: The First Step in the Desegregation of America's Schools More than half a century later, progress has been made, but the vision of Warren's court has not been fully realized*. <<https://www.history.com/news/brown-v-board-of-education-the-first-step-in-the-desegregation-of-americas-schools>>.
- Sleeter, Ch. E. & Grant, C. A.(1987), *An analysis of multicultural education the United States*. *Harvard Educational Review*, 7, 426.
- Sleeter, Ch. E & Bernal, D. D.(2004), *Critical Pedagogy, Critical Race Theory and Antiracist Education Implication for Multicultural Education*, in Banks, J. & Banks, C., eds., *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed., Jossey-Bass, 240-244.
- Sleeter, Ch. E. & Grant, C. A.(1987), *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Sleeter, Ch. E. & McLaren, P.(1995), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, SUNY Press, 1-465.
- Sunada, E.(2000), *Revisiting Horace M. Kallen's Cultural Pluralism: A Comparative Analysis*, *Journal of American and Canadian Studies* 18, 51.

The Glossary of Education Reform(2013), *Multicultural Education*. <<https://www.edglossary.org/multicultural-education/>>.

The National Association for Multicultural Education Advancing and Advocating for Social Justice & Equity, *Ethnic studies or multicultural education?*, <https://www.nameorg.org/learn/ethnic_studies_or_multicultural.php>.

Toutkoushian, R. K.(2019), *Education Funding and Teacher Compensation In Indiana: Evaluation and Recommendations*, 11.

U.S. Department of Education Institute of Education Science(2017), *Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an International Context First Look at PISA*, 17, 20, 23.

U.S. Department of Education(2015), *National Center for Education Statistics, Current and Former Teacher Data Files, Teacher Follow-up Survey (TFS) 2012-13*.

U.S. Department of Education, *Every Student Succeeds Act (ESSA)*, <<https://www.ed.gov/essa>>.

Winter G.(2003. 6. 27), *State Underfinancing Damages City Schools, Court Rules*, The New York Times.

Abstract

A Study on the Paradigm Shift and Implications of Multicultural Education in the United States

Son, YoungHoa · Kim, Youngsoon(Inha University)

The concept of multicultural education is too broad. It is important to make all students active participants in society through multicultural education. Multicultural education in the United States has been developed through civil rights movements and sustained immigration. The primary goal of multicultural education is to establish equal educational opportunities, especially for students and learners of different cultures, social classes, ethnic and racial groups. It contains principles to help both students/learners and teachers, so it is one of the slowest ways to improve teaching. The benefits of multicultural education are to reduce the number of dropouts among minority students, and to reduce the number of ignorance, fear, and personal isolation among such students.

Looking at the development process of multicultural education in the U.S., it seems that multicultural education in Korea should be done on the premise that social strong and social weak understand each other, and seek future-oriented development of the country as equal members of Korea based on mutual understanding. In particular, we can see that assimilationism, which assimilates multiculturalism into the mainstream culture of Korea, is not desirable through the history of multiculturalism in the United States. It is important to recognize multiculturalism as one of the diverse cultures, so that multicultural students can grow up as citizens with equal qualifications in Korean society and play a role as a full-fledged member of society. In addition, the history of U.S. educational administration, which says that multi-cultural education has achieved greater results through collaboration than strict schools and teachers' evaluations, will be helpful for us.

[Keywords] Multicultural education, Social minority, Civil rights movement, Multicultural education policy, Cultural pluralism, Melting pot