

비판적 다문화교육과 학교혁신

장진혜(서울경수초등학교)

요약

수업은 가치중립적인가? 교사는 학생을 평등하게 대하는가? 교실과 학교는 공동체인가? 교육은 학생의 성장과 사회 정의에 기여하는가? 이러한 질문에 대해 적극적으로 대면하는 것이 비판적 다문화교육이다. 꾸준한 연구와 실천에도 불구하고, 우리나라 다문화교육은 다름에 관한 혐오, 다문화라는 용어에 대한 거부감과 역차별 논란, 다문화학생을 대상으로 하는 교육이라는 편견에 효과적으로 대처하지 못했다. 비판적 다문화교육은 비판적 담론을 수용함으로써 이전 다문화교육을 넘어서는 확장적 논의를 펼치고자 하였다. 비판적 다문화교육은 사회적 정의의 실천 태도 함양을 목표로 하며, 비판적 인식과 실천력을 키우는 교육, 공평한 기회를 제공하는 교육의 의미를 갖는다. 그 실천을 위해 수업, 학생, 교실이 교사의 관점과 관련하여 어떻게 변화되어야 하는지 학교 혁신의 방향성을 제안하였다.

키워드(Keywords): 비판적 다문화교육, 비판적 담론, 평등한 학습, 학교 혁신

I. 서론

다문화교육은 모든 사회 구성원을 그 대상으로 하는 교육이다. 이는 성, 인종, 계층, 종교, 언어, 지역사회 등 자신과 다른 문화에 대해 드러내는 차별과 편견, 혹은 혐오에 대응하는 교육으로서 의미를 가진다. 사회 내 문화다양성의 증가로 그 필요성을 꾸준히 요구받아 왔다.

차별과 편견, 혹은 혐오를 혼화나 동정과 같은 ‘긍정적이고 따뜻한 개념’(조상식, 2009; Pongratz, 1990)을 활용하는 감정적 접근이나 낭만적인 방법을 활용하는 교육적 시도는 차별과 편견의 극복에 기능하지 못했다(조상식, 2009). 차별과 편견, 혹은 더욱 극악한 혐오에 대응하기 위해선 학생들은 스스로 민주적이고 공정하며 정의롭게 인식하고 실천하는 경험이 중요하다(Freire, 1983). 또한 자신의 경험에 관한 비판적 인식과 성찰이 요구된다.

하지만 우리나라 다문화교육은 이런 관점을 견지하지 못했다. ‘다문화’라는 용어에 대해 가지는 부정적 관념과 편견에 맞서 싸우느라 폭넓은 논의를 펼치지 못했다(강인애, 남미진, 구민경, 2013). 이전의 한계적 시각을 극복하고, 문화의 상이성과 문화 간 불평등, 사회 구조 속에서의 문화와 권력의 관련성(Girox, 1993)이 삶에 끼치는 영향에 대한 탐색(나장함, 2010) 등 보다 고차적인 수준에서 다문화교육에 관한 논의가 이루어져야 한다.

이런 의미에서 우리나라 다문화교육은 재개념화가 요청된다. 다문화교육의 재개념화는 우리가 기존에 논의를 기피해 왔던 주제를 학습의 장(場)으로 불러들여려는 시도이다. 이는 다문화교육이 다문화가정과 관련되어 편향되었던 논의에서 벗어나, 학습자 자신의 경험과 실천을 포함하는 현실에 내재한 문제에 관한 비판적 인식과 사회적 정의의 실천적 태도와 관련하여 적극적인 논의를 펼치기 위함이다. 다문화교육의 핵심은 시민의 지식과 가치, 역량 강화, 시민의 행동이 긴밀하게 관계 맺고 통합되도록 하는 것에 있기 때문이다(Banks, 2007, 2008).

이러한 의미에서 다문화교육은 우리 사회 구성원들의 머릿속에 개념화된 의미를 뛰어 넘는 방향으로 재개념화되고, 비판적 담론의 관점에서 논의되어야 한다. 다문화교육과 관련하여 수업, 학생, 교사, 교실과 학교 등에 관한 비판적 담론을 수용한다는 의미에서 비판적 다문화교육(박휴용, 2012; Nieto, 2010)이 타당하겠다. 비판적 다문화교육은 교육과정의 변혁과 사회적 실천을 추구한다는 측면에서 개혁적이고, 비판적 담론을 수용한다는 측면에서 해체적이다. 우리 삶에 내재한 불평등과 부정의, 모순, 빈곤의 원인, 정치와 권력의 폐해와 피억압자의 고통 등을 심도 있게 다룸으로써, 비주류 학생 혹은 다문화가정 학생을

포함하는 모든 학생이 처한 현실에 관한 성숙한 인식자로 성장하도록 돕는 것이 비판적 다문화교육이다(장진혜, 2017).

이를 위해 우리나라 다문화교육의 현재를 고찰하고, 왜 비판적 다문화교육의 관점에서 다문화교육이 논의되어야 하는지 그 의미를 깊이 탐색한 후, 수업, 학생, 교사, 교실과 학교 등이 어떻게 변화되어야 하는지에 관해 비판적 담론의 관점에서 논의해보고자 한다.

II. 다문화교육의 현재

서울시교육청 관내 초·중·고 재학 중인 다문화가정 학생 수는 13,924명(2016년 4월 기준)으로 전체 재학생의 1.42%에 달한다. 최근 5년간 증가 추이는 2012년 0.63%, 2013년 0.79%의 증가 추세가 2015년 1.16%에서 2016년 1.42%로 급격히 빨라지고 있다. 서울시교육청 관내 서울D초등학교의 상황은 2017학년도 1학년 입학생 중 다문화가정이나 외국인가정 자녀의 비율이 50%를 넘었다. 이러한 현실은 다문화교육과 정책 실천의 필요성을 증가시켰으며, 다문화사회의 심화로 인한 다원성의 증진은 우리 사회에 혐오와 관용의 논의를 본격화시켰다.

인간은 다양한 문화적 요소를 내포하는 존재이다. 이로 인해 타인과의 만남, 타인과의 관계 맺음은 언제나 개별적, 문화적 존재로서의 개인 간 문화 충돌(김영순, 2010)을 야기한다. 관용을 이질성의 공존(김광기, 2012)이라고 규정할 때, 우리는 다문화사회 도래 이전부터 관용이나 다문화교육의 필요에 직면해 있었다.

다문화교육은 심화된 사회 내 문화의 다양성으로 인해 우리 사회에 대두되었으며, 문화간 충돌로 인한 혐오가 야기되면서 그 필요가 더욱 심각해졌다. 성별과 인종을 포함하는 다름에 관한 극단의 분노 표출이라는 사회적 위기는 이미 정치적으로 논의되는 수준이다.

하지만 다문화교육의 실천은 다양한 측면에서 모순과 한계를 드러내고 있다. 외국인과 결혼한 다문화가정 구별 짓기나 동화주의에 대한 비판, 다른 나라 문화의 이해나 다름의 존중(조상식, 1999), 다름에 대한 차별과 편견의 감소 등 그 목표나 개념이 다소 지엽적이거나 편향되었다(구정화, 박운경, 설규주, 2010; 이동성, 주재홍, 김영천, 2013). '다름'을 '다르다'라고 인정하고 수용하도록 하는 수준에 국한되었으며, 사회 제도권과 학교 교육의 현장에 만연한 문제들에 대해 깊이 있게 인식을 확장하지 못했다(장진혜, 2017).

다문화교육에 대한 우리 사회의 개념적 이해 또한 그 층위가 매우 다양하다.

타문화에 대한 관용과 수용 등과 같이 긍정적 윤리를 담보한 보편적이고 진보적인 교육으로 이해되기도 하고(조상식, 2009; Pongratz, 1989), 소수 문화에 대한 이해교육, 상호문화이해교육 등 보다 포괄적 개념으로 논의되기도 한다(나장함, 2010). 정치 이데올로기적 억압의 모순이 도출되는 다문화주의를 담은 교육적 담론이나, 세계화로 인한 전지구적 공간에서 자본주의가 원만한 통합을 이루도록 하기 위한 목적의 교육적 의도(Zizek, 2010) 등 세계화로 인한 경제적, 정치적 이용을 위한 결과로써 설명되기도 한다.

의미의 설정에서부터 한계를 드러내고 있는 우리나라 다문화교육은 ‘관용의 문턱(Derrida, 1972; Habermas, 2003)’을 넘지 못한 채, 이질성의 상호 공존이라는 관용의 의미를 적확하게 실천하지 못하는 결과를 낳았다. 이와 더불어 다문화교육에 관한 꾸준한 연구와 실천의 주력에도 불구하고 교육 현장은 세 가지 측면에서 문제를 드러내고 있다. 각각의 문제와 관련하여 다문화교육의 현재에 대해서 논의하고자 한다.

첫째, ‘다름’에 대한 혐오가 증가하고 있다. 학교 현장에서는 다른 학생에 대해 ‘나 대지마!’라고 일갈하는 학생들을 심심찮게 발견할 수 있다. 눈에 띄는 두드러진 언행에 대한 집단의 단죄가 엿보이는 대목이다. 교실은 철저하게 동질화가 추구되며, 다름은 혐오의 대상이 되고 있다. 특히 비주류 문화는 주류 문화에 의해 주변화 되고 무시당한다. 미디어에 기반하는 현대 대중 사회는 상호참조를 통해 동질화를 목표로 삼기 때문에 다름은 철저히 배척당한다(최수연, 2016). 이런 사람의 무리를 대중으로 설정했던 니체의 비판은 현재도 유효하며 교실에서의 현상도 이를 대변한다. 동질적이지 않은 것에 대한 배타적 성향, 권력의 논리와 주류 지향이 팽배한 문화, 외부 세계에 의해 규정되는 개인의 정체성 등 우리 교실의 실체는 다문화교육의 한계를 보여준다. 이런 맥락에서 다문화교육은 대중으로 일컬어지는 집단 전체를 균질화하려는 경향성과 몰개성적 교육에 대항하는 교육으로써 의미를 가진다.

둘째, ‘다문화’라는 용어에 대한 거부감과 다문화가정 학생에 대한 역차별 논란이 팽배하다. 다문화교육이라는 이름으로 다문화가정 학생에게 투입된 막대한 예산과 진학 관련 시혜적 정책은 ‘다문화’라는 용어에 대한 사회 구성원의 거부감과 역차별 논란을 야기했다. 교육부와 시·도 교육청을 통해 이루어지는 다문화교육 관련 예산 사용은 2016년 서울시교육청 기준 약 34억원 수준이었다. 교육부나 지자체에서 다문화정책학교로 개별 편성한 예산은 수백만원에서 수천만원 수준이다. 이를 감안하면 예산 규모는 더욱 커진다. 다문화교육 예산은 교육청이나 교육부지정 다문화정책학교를 중심으로 다양한 프로그램과 정책

의 실천에 사용된다.

하지만 이러한 실천은 다문화가정 학생을 문화 결핍의 패러다임(Banks, 2007)에 근거하여 실태를 파악하고, 지원하고자 하는 측면이 강하다. 문화 결핍의 패러다임은 다문화가정 학생이 자신의 문화를 버리고, 왜 철저히 대한민국 국민으로 동화되어야 하는가를 옹호하는데 활용된다. 다문화가정 학생은 문화적으로 결핍한 가정환경으로 인해 학업이 부진하고, 문화적 혜택에서 소외되어 있기 때문에 시혜적 성격의 지원이 필요하다는 관점이다. 학교 내 다문화가정 학생을 대상으로 하는 다양한 문화체험 프로그램, 학업 보충 프로그램 운영은 이러한 패러다임에 근거한 접근이다. 이런 시혜적 프로그램의 운영은 일반 학생과 학부모들에 의해 역차별 논란을 일으켰다. 이는 다문화교육 연구자들이 과연 그들의 문화를 결핍하다고 인식하는 것, 혹은 우리나라 주류 문화로 편입시키려는 동화주의 관점이 타당한가에 대해서 비판하는 지점이기도 하다. 다문화가정 학생 대상 시혜적 차원의 정책에 대한 역차별 논란은 현재도 유효하다.

다문화가정 학부모들조차 ‘다문화’라는 용어에 대해 거부감을 드러낸다. 자녀가 다문화라는 용어로 다른 학생들로부터 타자화되어 구별되거나, 정체성이 드러나는 것을 원하지 않는다. 2009개정교육과정 도덕교과서 심의 과정에서 ‘다문화’라는 용어 사용에 대한 극도의 자제 요청이 있었다. 이는 우리 사회가 가진 ‘다문화’에 대한 부정적 인식에 대한 방증이다. 이후 교과서에서 다문화라는 용어 사용을 극도로 자제하는 현상은 ‘다문화’에 대한 사회적 혐오에 대한 대처의 한 예이다.

셋째, 다문화교육이 다문화가정 학생만을 대상으로 하는 교육이라는 편견을 조성했다. 이는 문화결핍의 패러다임과 동화주의에 근거한 정책의 실천이 원인이다. 다문화교육은 문화적 존재로서 모든 사회 구성원을 대상으로 하는 교육이다(강인애, 장진혜, 2009; 장인실, 2008; 장진혜, 2008). 하지만 다문화교육 실천의 최전선에 있는 교사들조차 이런 편견에 사로잡혀 있거나, 다문화교육의 필요에 대한 인식과 관심이 부족한 실정이다(주재홍, 김영천, 2014).

다문화교육은 모든 학생을 대상으로 하는 교육임에도 불구하고 왜 다문화가정 학생만을 대상으로 하는 교육이라는 인식이 확대 재생산되고 있는지 그 원인을 파악해보고자 하였다. 정책은 학교 현장의 교육 방향성과 실행을 결정하는 중요한 요소이다. 2017학년도 서울시교육청 다문화교육 정책 분석을 통해 원인을 발견할 수 있었다.

서울시교육청 다문화교육 정책 방향은 크게 정책적 기반 마련과 패러다임의 전환이 핵심이다. 서울시교육청의 정책 방향은 여러 가지 측면에서 매우 고무

적이다. 우선 동화주의에서 벗어나 상호 문화를 존중하는 다문화주의를 모색하고 있다. 또한 일반 학생과 다문화 학생이 동반 성장할 수 있도록 이중언어교육을 제공한다는 측면이 특히 유의미하다. 이는 교육 행정가의 패러다임이 변혁적으로 변화하고 있음을 시사한다.

하지만 세부 추진 계획을 살펴보면 그 구체적인 내용에서 모순이 드러난다. 기치는 다원적 다문화주의라는 진보적 관점을 지향하지만 다문화가정 학생을 주류 사회에 예측시키기 위한 방편으로 인식하는 면모를 드러내고 있다. 핵심 과제별 세부 추진 계획 대부분은 다문화가정 학생을 대상으로 하고 있으며 일반 학생을 대상으로 하는 교육은 극히 일부이다. 이는 교육청의 정책 방향이 여전히 동화주의 패러다임에 고착되어 있음을 보여준다.

교육청의 다문화교육 정책에 따른 학생교육 프로그램은 전체 24개 중 다문화 정책학교 운영을 제외하면 6개의 프로그램만 일반 학생이 대상자로 포함되어 있다. 일반 학생은 주 교육 대상자가 아니며, 다문화가정 학생과 함께 참여하는 동반자로서의 의미에 불과하다. 이러한 현상은 교육청 정책의 전제가 동화주의 패러다임에 근거하고 있음을 보여준다. 어떻게 다문화가정 학생을 한국화시킬 것인가?의 기본 전제를 표출한다. 소수 집단의 학생이 주류 사회가 요구하는 역량을 습득하게 되는 경우 평등한 교육이 가능하고, 비주류 학생이 학업적 성취와 더불어 사회적 성취를 할 수 있다는 논리를 정당화하는 것과 동일하다 (Gorski, 2009; McLaren, 1994; Sleeter & Grant, 2007).

특히, 학부모와 교사는 교육 대상자에서 극히 제한적으로 취급된다. 다문화교육 활성화 및 협업기반 구축 과제에 일부 포함되는 것을 제외하면 교사와 학부모의 교육적 기회가 거의 없다고 볼 수 있다.

교육청의 다문화 정책 방향의 모순과 한계는 학교와 교실의 교육적 실천을 통해 드러난다. 학교와 교실 다문화교육은 단순히 다문화가정 학생에 대한 한국어 능력 증진과 한국 문화에 관한 이해와 습득 및 적응을 핵심으로 다루어졌다. 교사들에게 다문화교육은 부가적이고 부차적인 교육, 하지 않아도 되는 교육으로 인식되고 있다(강인애, 장진혜, 2009; 장진혜, 2008). 교육청의 정책 수립 방향과 학교의 교육적 실천과 교사의 인식은 다문화교육에 관한 오해와 편향된 인식을 낳았다.

다문화교육을 통한 교육적 실천과 성취를 위해서는 우선 다문화교육에 관한 오해와 편견에 대응해야 한다. 다문화교육은 모든 국민을 대상으로 하는 교육이라는 인식을 심어주는 노력으로부터 시작해야 한다. 이를 위해서는 다문화교육 정책의 수립 방향, 학교와 교실의 교육적 실천, 교사의 인식이 우선해야 한다.

Ⅲ. 대안으로서 비판적 다문화교육

1. 비판적 다문화교육의 특징

비판적 다문화교육은 권력, 사회적 실천, 헤게모니, 정체성, 담론, 대중과 세계화에 대한 비판적 인식 등 다양한 관점에서의 논의를 내포한다(Ladson-Billings, 2003; McLaren, 1995; Neito, 2010; Sleeter, Grant, 2007). 이러한 논의는 분절적이거나 독립적이지 않다. 중첩된다.

비판적 다문화주의 패러다임에 기반하는 비판적 다문화교육은 다양한 연구자들(나장함, 2010; 박휴용, 2010; Ladson-Billings, 2003; McLaren, 1993)에 의해 개념적 논의가 이루어졌다. 비판적 다문화주의에 근거한 연구자들의 논의를 살펴봄으로써 비판적 다문화교육의 개념을 추출해보고자 한다. 비판적 다문화교육에 관한 국내·외 연구자들의 논의를 정리하면 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 비판적 다문화교육에 관한 연구자들의 인식과 논의점(장진혜, 2017)

연구자	비판적 다문화교육에 관한 개념적 논의	학교의 재구조화
박휴용 (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - 차이에 대한 인식에서 관용으로, 나아가 차이에 대한 비판적 인식과 저항으로 확대되어야 함 - 자유와 평등에 관한 비판적 인식 - 정체성과 소속감에 대한 비판적 인식 - 지식, 문화, 사상의 절대성을 거부하고 상대성과 다원성에 관한 지지 	<ul style="list-style-type: none"> - 학교교육은 사회 구조에 대한 저항과 개혁의 의지를 갖는 것
박민정 (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - 다문화주의를 정체성, 문화, 차이만으로 규정하는 것은 불완전한 논의임 - 계층적 불평등에 대한 비판이 병행되어야 함 - 이면에 숨겨진 차별과 불평등의 매커니즘을 밝히고 사회정의, 자유, 평등을 실현하는 것 - 비판적 실천과 비판적 비평, 비판적 읽기의 지향 - 지식은 문화적, 역사적, 언어적 차별 속에서 생산된 것 	<ul style="list-style-type: none"> - 비판적 분석을 통해 모든 학생이 평등한 교육을 제공받고 성공할 수 있도록 민주화를 지향
Apple (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - '문화적 헤게모니'의 개념을 인식할 필요가 있음 - 기존의 학교 지식에 관한 비판적 재인식 - 학교에서 다루는 지식이 가진 권력지향성, 권력의 강화와 재생산에 기여하는 학교교육에 관한 비판 - 사회의 부조리와 불평등이 학교를 통해 어떻게 유지되는지 비판적으로 파악해야 함 - 교육에서의 문화와 힘의 관계에 대해 규명해야 함 	<ul style="list-style-type: none"> - 교과서의 정치경제학적 관점의 투입을 경계해야 함. 교과서의 동질화에 대한 비판적 인식이 요구됨 - 학습의 실패는 학생의 문제가 아님
Banks (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - 학교 지식에 대한 체계적이고 비판적인 분석을 통해 차별을 영속화시키는 백인중심, 서구중심의 사고 	<ul style="list-style-type: none"> - 학생들이 평등한 교육 기회를 경험하도록

연구자	비판적 다문화교육에 관한 개념적 논의	학교의 재구조화
	<ul style="list-style-type: none"> 에 대한 비판적 성찰이 요구됨 - 학교에서 서구, 백인중심의 지식이 어떻게 거대 담론으로 생산되고 정당화되는지 비판적으로 분석해야 함 - 배제되었던 소수 집단의 목소리로 그들의 불평등한 현실을 재현하도록 유도해야 함 - 기존의 법, 관습을 넘어 정의로운 사회 구현을 위해 실천하고는 전환적인 시민의 양성이 목적 	<ul style="list-style-type: none"> 록 학교 문화와 조직을 재구조화하는 교육개혁운동
Giroux (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - 포스트모더니즘이론에 영향을 받아 지식과 권력의 규명에 힘씀 - 문화, 지식규정, 의미와 실천은 가치중립적이지 않음 - 주류 집단 중심의 준거에 의해 사회와 학교는 차별적인 권력 관계를 내포함 - 학교교육을 통해 사회 계층이 재생산됨 - 이성과 합리성, 언어에 대한 해체적인 노력이 필요하며, 합리성 속에 숨겨진 이데올로기를 비판적 인식을 통해 규명해야 함 	<ul style="list-style-type: none"> - 학교와 교실에 구조화된 규칙, 가치, 신념에 대해 규명되어야 함 - 평등한 기회가 보장되어야 함
Ladson-Billings (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - 다문화교육은 타자가 가진 문화와 그에 대한 이해에서 벗어나야 함 - 인간의 문화와 문화적 실천에 관한 종합적인 연구가 되어야 함 - 인종차별, 빈곤, 억압 등에 관한 비판적 인식이 이루어져 함. 소수집단의 문화를 기념적으로 다루는 경우 피상적 지식을 제공하는 수준임 - 문화와 지식은 가치중립적이지 않으며 지식에 내재한 차별, 권력 개입에 관한 비판적 인식이 요구됨 	<ul style="list-style-type: none"> - 평등한 기획의 보장, 교육 평등의 증진을 위한 노력이 요구됨
McLaren (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - 인종, 계급, 민족, 성은 기호와 의미에 대한 사회적 투쟁의 결과로 인식 - 지식과 의미의 발생은 사회적, 문화적, 제도적 관계에 대한 비판적 검토가 요구됨 - 비판적 시각으로 후기 제국주의를 극복하는 차원에서 교육적 논의 - 역사적 맥락은 무시한 채 보편적 가치를 관념적으로 가르치는 것은 다문화교육의 실천이라고 보기 어려움 - 정치적 성향은 이데올로기 관점에서 해석되어야 함 	<ul style="list-style-type: none"> - 학교교육이 변화되고 재구조화되어야 함
Nieto (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - 모든 학생들이 문화적 민족적 다양성이 증대되는 오늘을 사는데 필요한 지식, 기능, 태도를 함양하는 총체적인 교육개혁 운동 - 자신의 경험에 대한 비판적 인식과 성찰이 요구됨 - 사회문화이론의 관점에서 언어와 문화, 리터러시가 개인에게 갖는 의미를 찾아야 함 - 권력, 사회적 실천, 헤게모니, 정체성 등의 논의가 이루어져야 함 	<ul style="list-style-type: none"> - 모든 학생들에게 평등한 교육기회를 제공하는 학교개혁과정

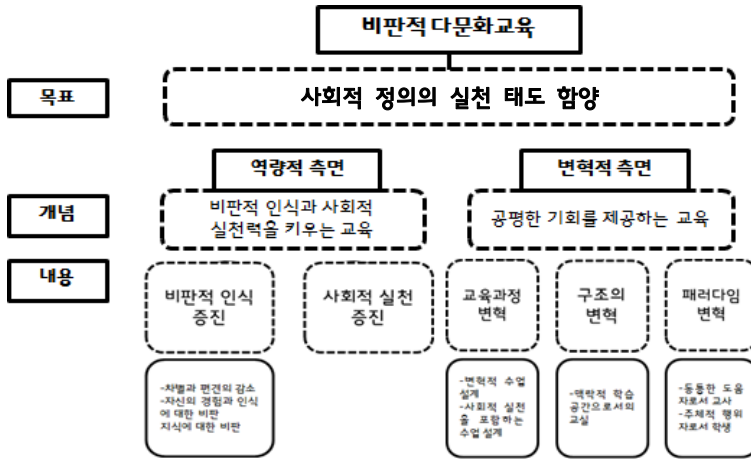
비판적 다문화교육에 관한 앞 선 연구자들의 논의를 살펴보면 네 가지로 요약된다. 첫째는 포스트모더니즘, 탈구조주의 등 비판 이론과 관련하여 지식, 권력, 담론, 탈식민성, 문화, 언어 등을 논의의 주제로 삼고 있다는 점, 둘째는 비판적 인식에 관한 지향이다. 이는 차별과 편견, 자신의 경험, 후기 제국주의적 인식 등이 비판의 대상이다. 셋째는 사회적 정의의 실천적 태도 강조로 요약된다. 마지막으로 학교는 평등한 교육기회의 제공을 위해 재구조화될 필요성에 대한 강조이다.

다문화교육에 관한 반성과 인식 및 실천의 새로운 지평을 연다는 관점에서의 비판적 다문화교육을 목표, 개념, 내용의 관점에서 재정립해 볼 수 있다. 다문화교육은 학교와 교육과정, 교실, 교사 등을 포함하는 제도와 시스템 등 구조에 깊이 관련한다(Nieto, Bode, 2008). 비판적 다문화교육은 보다 확장적 논의를 통해 학생의 역량에 관한 교육 목표와 구조적인 차원에서 방법적 논의를 구현하고자 한다. 비판적 다문화교육을 개념적으로 정의하면 다음과 같다.

비판적 다문화교육은 첫째, 비판적 인식과 사회적 실천력을 키우는 교육이다. 둘째, 모두에게 공평한 기회를 제공하는 교육이다. 이 두 가지 관점에서 비판적 다문화교육이 사회적 정의 실천적 태도 함양(모경환, 2009; 주재홍, 김영천, 2014; Banks, 2007; Bennett, 2004)이라는 비판적 다문화교육의 목표에 어떻게 기여 할 수 있는지 살펴보자.

비판적 인식과 사회적 실천력을 키우는 교육은 비판적 다문화교육과 관련하는 역량적 측면을 의미한다. 비판적 인식과 사회적 실천력의 증진은 정의롭고 평등한 다문화사회를 구축에 꼭 필요한 교육적 대응의 결과로 볼 수 있다. 비판적 인식의 하위 내용 요소는 3가지로 구분된다. 차별과 편견의 감소, 자신의 경험과 인식에 대한 비판과 성찰, 지식에 관한 비판적 인식이 그 내용이다. 지식에 관한 비판적 인식은 Banks(2007)의 다문화교육 다섯 가지 차원에서 '지식 구성의 과정'과 동일한 맥락이다.

모두에게 공평한 기회를 제공하는 교육은 변혁적 측면과 관련한다. 변혁적 관점은 3가지로 구분되는데 수업과 관련한 교육과정의 변혁, 공간과 시스템으로서 의미를 가진 교실의 개혁을 위한 구조의 변혁, 교사와 학생을 어떻게 바라볼 것인가, 교사는 어떻게 인식이 바뀌어야 하는가와 관련하는 페러다임의 변혁이다. 사회적 정의 실천적 태도 함양을 목표로 하는 비판적 다문화교육에 관한 이상의 논의를 정리하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 비판적 다문화교육의 의미(장진혜, 2017)

2. 비판적 다문화교육의 내용

비판적 다문화교육의 교육적 맥락은 다문화주의 패러다임 변혁에 따라 다문화교육에 관한 개혁과 비판적 논의를 수용한다. 주류 학생의 학업 성취가 상대적으로 수월한 학교 교육의 방향은 정당한 것인가? 비주류 문화에 속하는 학생들은 주류 문화에 속하는 학생과 동등한 능력을 가졌다고 기대 받고 있는가? 다양한 문화적 배경을 가진 모든 학생이 교실에서 공평하게 성공적인 학업 성취를 위한 기회를 제공받고 있는가? 이러한 질문에 대한 해답을 찾기 위해 교육과정을 포함하는 학교의 혁신이 요청된다. 비판적 다문화교육은 학교의 이상과 목표에 관한 기본적인 재검토와 관련을 가지며, 이런 의미에서 다문화교육의 재개념화이다. 다음은 사회적 정의의 실천적 태도 함양을 목표로 하는 비판적 다문화교육은 어떤 측면의 논의가 포함되는지 살펴보자.

1) 비판적 인식의 증진

교육이 중립적인가라는 질문은 교육의 기반이 평등과 공정성에 있지 않다는 가능성을 전제한다. 전형적 학교 담론과 학습의 함의는 언제나 공정하고 공평하다는 이상에 대한 지지였다. 하지만 실체는 이상과 괴리를 드러내었고, 중립적이지 않았으며 공평하지도 공정하지도 않았다(Apple & King, 1977; Banks,

2008; Cherryholmes, 1998; Freire, 1983; McLaren, 1993).

교실에서 이루어지는 학습에 권력이 개입하는 양상은 첨예하고 복잡적이다. 우선 교육에서 다루는 내용이 그러하다. Banks(2008)는 지식구성과정이라는 용어를 활용하여 이러한 교육에서의 권력 양상을 설명하고자 했다. 지식구성 과정은 지식을 창조하는 절차를 의미한다. 이는 지식이 형성되는 과정에 특정 학문의 암묵적이고 문화적인 가정과 준거틀, 관점, 편견 등이 어떻게 영향을 미치는지와 관련한다. 지식은 특정한 가치관과 권력의 논리를 포함하는 사회적 구성물(Code, 1991)이라는 설명은 지식 구성 과정이 결코 중립적이지 않다는 설명이다. 학생들이 교재를 통해 접하는 교육 내용은 기존의 권력이 허용한 지식으로 국한된다. 학교와 사회의 문제를 제기하는 것을 회피하는 교육과정은 정치적으로 중립적이지 않다(Shor, 1992).

비판적 다문화교육에 있어서 ‘비판적’은 비판 이론에 근거하고 인간의 사회적, 의식화 과정을 고려한다. 비판적 이론은 사회적 힘의 관계 속에서 자신이 처한 위치성을 파악함으로써, 그 힘의 관계 속에서 개인이 어떻게 영향을 받는가에 관한 자아 성찰을 촉진한다. 비판적 인식은 자아인식과 힘, 체계모니의 이해 관계에 따른 세계의 운용에 관한 이해와 관점을 재정립하는 능력이다. 이에 비판적 다문화교육 연구자들은 교육에 관한 ‘초월적 기의(Derrida, 1981)’ 즉, 학교라는 구조 속에 내재한 교사, 교과서, 학생, 교육적 성취, 교육목표, 문해력, 수월성 등과 같은 사회적 약호에 관한 추상적인 의미와 규칙은 허구라고 주장했다. 모든 학생은 공평하고 민주적인 학교에서 절대적인 지식을 전달하는 교과서의 내용을 충실히 학습함으로써 교육적 성취를 이룬다는 텍스트의 허구를 인식할 필요가 있다. 텍스트는 흔히 그것이 주장하는 바가 아니라는 Derrida(1972)의 관점, 텍스트의 허구성에 관한 해체가 요청된다.

푸코의 논리와 비판적 구성주의, 비판 이론의 주장에 비추어 보듯 비판적 다문화교육은 지식, 권력, 구조와 시스템에 관해 보다 비판적 인식을 견지할 필요가 있다. 이는 비주류 학생이 비판적인 자신의 상황을 영구적이고 무기력하게 받아들이지 않도록 하기 위함이다. 이는 학생들이 다양한 관점에 관심을 두고, 상황과 관계 속에서 상호작용을 통해 지식이 형성된다는 의미와 지식을 무조건적으로 수용하는 것이 아니라, 부당하거나 방치된 권력 부여와 힘의 논리를 이해하고 비판하도록 돕는 것이다.

학생들은 스스로 민주적이고 공정하며 정의롭다고 인식하는 경험이 중요하다(Freire, 1983). Shor(1992)는 학교와 사회에 대해 문제 제기를 회피하는 교육과정은 정치적으로 중립적이지 않다는 견해를 펼친 바 있다. 학생들은 세계에 대

한 비판적인 사상가로 성장할 필요가 있다. 이런 의미에서 사회의 구조적 불평등과 인종이나 계층, 언어, 성에 대한 차별, 혹은 자신에 대한 타인의 부당함 등에 대해 질문하고 비판하기(Billings, 1994)는 비판적 다문화교육에서 중요하게 다루어져야 한다. 비판적 인식을 키우는 교육으로서의 비판적 다문화교육은 차별과 편견의 감소, 학습자 자신의 경험과 인식에 대한 비판, 지식에 대한 비판 등 세 가지 관점에서 다를 수 있다.

(1) 차별과 편견의 감소

차별과 편견에 관한 감소는 사회적 정의의 실천적 태도와 깊은 관련을 가진다. 차별과 편견적 인식은 니체의 인식을 빌어 표현하면 대중이 상호 참조를 통해 같아지려는 무지함의 표출이다(Nietzsche, 2002). 인간의 만남은 문화 충돌이다. 문화 충돌 상황에 이르면 인간은 상호 참조를 통해 조절과 동화를 거듭하면서 문화공동체를 구성한다. 문화공동체 내부는 일련의 문화적 동화가 인정할 수준에 도달한 개체만을 수용한다. 문화적 동화를 거부하거나 동화가 불가능한 경우 터부로 결정되며 배타적 존재가 된다. 동떨어진 개체는 공동체에 속한 개체로부터 차별과 편견의 대상이 된다.

이러한 타인에 대한 차별과 편견을 해소하기 위한 방안은 여러 연구자들에 의해 논의되어 왔다(강인애, 2012; 문미숙, 박창언, 2009; 강인애, 장진혜, 2009; 주재홍, 김영천, 2013). 타인중 집단에 대해 보다 긍정적 감정을 지닐 수 있도록 하는 교육적 장치를 어떻게 설계할 것인가가 그 관점의 예이다. 이미지의 지속적인 등장, 협동학습에 참여가 그 장치이다. 소수집단에 대한 차별과 편견의 감소를 위해 우리가 취할 수 있는 교수법은 어떻게 하면 소수의 시각을 통해 세상을 바라보는 경험을 제공하는 것이 중요하다(Banks, 2008).

(2) 학습자 자신의 경험과 인식에 대한 비판

비판적 인식은 사회 문제와 더불어 학습자 자신의 경험과 인식에 대한 비판적 사고와 성찰로 나아가야 한다. 타인에 관한, 사회에 관한 비판적 인식만 무성한 경우, 비판이 구호에만 머물 수 있다는 비판적 페다고지를 포함하는 비판적 담론의 한계를 극복하기 어렵다(McLaren, 1995). 또한 이러한 학습자의 자신에 관한 비판적 이해 연습이야말로 삶의 변화와 사회적 정의의 실천을 이끌 수 있는 출발이다(Freire, 2000).

자신의 비판과 성찰은 비주류 중심성을 확보하는 것이 중요하다. 비주류 학

생의 문화와 행동을 분석할 때 비주류 학생을 중심에 두고 행동을 그들의 관점에서 바라보는 것, 그들의 관점에서 판단해 보는 경험을 가지지 않는다면 제대로 된 이해와 자신에 대한 비판과 성찰이 불가능하다.

또한 자신의 정체성에 관한 명료한 관점 확보가 필요하다. 자신의 경험과 인식에 대한 비판적 시각을 가지기 위해서는 우선 자신이 어떤 사람인지, 어떤 가치관을 가진 사람인지, 무엇을 좋아하고 싫어하는지, 자신은 어디에 속한 사람인지 위치성에 관한 분석이 우선해야 한다. 한국어를 사용하는데 어려움이 있는 학생의 경우는 한국어 사용자에 관한 참조를 통해 빠르게 동화하려고 노력한다. 사투리를 사용하던 학생이 얼마가지 않아 표준어를 구사하는 현상도 문화적 동화와 관련이 깊다. 하지만, 외부로 확연하게 드러나는 인종적 소수로 교실의 일원이 된 학생은 어디에도 속하지 못하고 적응에 어려움을 겪는다.

우리나라 다문화교육은 정체성과 관련하여 하인즈 워드와 같이 개인의 능력에 초점을 맞추는 마이너리티 신화의 활용에서 벗어나야 한다(양영자, 2014). 학교에서 일부 성공적인 성취를 보이는 소수 학생들을 표본화하여 추켜세우고 다른 학생들의 모범적 사례로 활용하는 경우 그들은 자신이 살고 있는 사회적, 문화적, 정치적 맥락에서 고립되는 현상에 놓여진다. 이러한 마이너리티 신화의 활용은 성공이라는 허구적 약호를 활용하여 국가의 허용성을 홍보하거나 혹은 시스템이나 구조에 순종적인 개체가 될 것을 강요할 가능성이 크다(Cherryholmes, 1988).

다문화가정 학생이 느끼는 혼종성은 어떤 방식으로 극복이 가능할까? 주류에 동화되거나 문화적으로 보존되는 것이 유일한 대안이 아니다(Nieto, 2010). 두 가지 언어를 공유해야 하고, 차이를 견뎌야 하는 다문화가정 학생들의 고통에 교사는 깨어있어야 한다. 다문화가정 학생이 스스로 ‘내가 누구인가’라는 문제에 직접 대면하고, 그 자신이 스스로에 대해 인정할 수 있도록 기회를 부여해야 한다. 또 사회가 가진 구조적인 불평등과 차별, 편견, 부당함에 질문을 던질 수 있어야 한다. 이런 불평등과 부당함에 대한 비판적 시각의 질문이 가능할 때 한 개인은 정체성에 자신감과 자긍심을 높일 수 있다(Erikson, 1990).

(3) 지식에 대한 비판적 인식

지식의 구성 과정에 관여하는 정치적, 사회적 권력에 의해 재단되고, 편집되는 교실과 학습의 상황을 학습자가 비판적으로 인지할 수 기회를 제공하는 것이 중요하다. 학생은 지식이 권력을 가진 자에 의해 변형과 왜곡이 가능하다는 사실과 삭제되고 생략되는 목소리가 존재하는 지식의 불완전성에 대한 인식할 필요가 있다(Cherryholmes, 1998; Freire, 1983). 따라서 교재에 활자화된 지식

의 권위에 굴복하기 보다는 지식의 이면을 비판적으로 바라보고 파악할 수 있도록 교육해야 한다. 이러한 측면에의 논의는 학교 교육을 통해 이전에 다루어 지지 않았다.

세계는 인종, 민족, 젠더, 장애, 사회 계층과 관련하여 가시적이거나 혹은 교묘한 부정의와 불평등이 내재한 문제를 안고 있다(정우탁, 2015). 하지만 기존 권력은 사회가 제공하는 구조와 시스템이 허용하는 범위 내에서 사고하고 인식할 것만을 허용한다(Foucault, 1980a).

비판적 다문화교육은 지식에 관한 이해를 획득하고, 사회 문제에 관심을 가지며 비판하고, 정의를 실천하도록 돕는 교육적 행위이다. 지식은 숙고의 도구이며, 다문화적 소양의 핵심이다. 또한 비판적 인식에 기반한 철저한 지식 탐구가 뒷받침되지 않는 경우, 사회 변화에 헌신하려는 마음을 가질 수 없다.

2) 사회적 참여의 실천

학교 교육의 핵심 목적은 유순하고 순종적인 개체로서의 사회 구성원을 키우는 것이 아니다. 학교 교육의 의미 탐색이 필요한 시점이다. 청소년을 잘 가르친다는 것은 자신의 본래 모습을 존중하며 자신을 뛰어넘는 위대한 일을 할 수 있다고 믿어 주고 실천하도록 돕는 것이다(Nieto, Bode, 2007). 사려 깊고 실천력을 가진 적극적 시민으로 성장할 수 있도록 돕는 것이 교육의 핵심 목표가 되어야 한다. 이런 의미에서 교실은 풍부한 학습 경험이 제공되는 장(場)이 되어야 한다.

학습은 지식을 소비하는 것이 아니라 사고를 창조하는 것이며, 학습자는 주체적 행위자이다. 기존의 주입식 교육을 ‘은행식 교육’이라고 비판한 Freire(2000)는 교육 현장에 비판적 페даго지는 제안하였으며, 세계 여러 나라 교육 분야에 영향을 미쳤다.

프랑크푸르트학과, 탈구조주의이론, 페미니즘 등 다양한 비판적 이론에 영향을 받은 Freire의 비판적 페даго지는 기존의 사회 체제를 유지하기를 희망하는 기득권자와 지배집단이 대중을 억압하기 위한 도구로 학교 교육을 이용하고 있다고 비판했다(MaLaren, 1995). 이런 의미와 비판에서 벗어나기 위한 대안으로 학교 교육은 ‘비판적 인식’ 과 의식화를 통한 ‘실천(praxis)’이 강조되어야 한다고 제안했다. 비판적 인식은 학습자가 억압받는 현실, 불공정하고 불평등한 현실이 고착화되어 자신의 삶을 억압하도록 만드는 원인과 이와 관련한 배경을 고찰하는 이해력과 날카로운 고찰 능력을 의미한다(정우탁, 2015; Freire, 2000).

사회적 행위가 학습에 우선한다. 따라서 학습자의 사회적 경험, 즉 문화적 행위를 반성과 성찰 혹은 비판과 연계하여 학습을 통해 인식하게 하고, 사회적 실천을 통한 상황의 개조를 경험하게 하는 순환적인 과정이 중요하다. Freire의 비판적 페다고지나 Banks(2007)와 Benette(2004)에 의한 다문화 교육과정 변혁에서 사회적 행동, 실천을 강조하는 이유이다. 그렇다면 학습자에게 어떤 유효한 실천을 제공할 것인가에 대한 과제가 남는다.

IV. 학교 혁신

다문화교육의 본래적 의미를 회복하고 확장적 논의를 펼치기 위해 본 연구는 비판적 다문화교육을 제안하였다. 비판적 다문화교육은 비판적 다문화주의 패러다임에 근거하며, 다분히 철학적인 관점을 내포하는 비판 이론을 기반으로 어떻게 학교 문화를 혁신할 것인가(박민정, 2012; Nieto, 2004)에 대한 논의를 이어간다. 모든 학생에게 공평한 기회를 제공하는 교육은 구조와 관련한 변혁적 논의이다. 교실은 모든 학생에게 공평한 기회를 제공하는가? 교사는 모든 학생이 성공할 수 있는 방향으로 수업을 설계하는가? 교사는 학생들에게 이방인으로 인식되고 있지는 않는가? 학생들은 자신을 다른 학생과 동등한 존재로 인식하는가? 등과 같은 질문에 답해야 한다.

‘낮은 지위의 정체성’을 가진 학생의 학습이 교실에서 성공할 수 있도록 지원하는 교육적 논의가 이루어져야 한다. 학생의 학습 실패는 지능, 동기, 자아효능감이 부족하여 발생한 개인적 문제가 아니다(Kohl, 1995). Carol Locust(1988)의 표현에 따르면 학습 실패를 경험하는 학생은 ‘상처받은 영혼’으로 학생 자신의 통합적 정체성을 인정하지 않는 이방인과 같은 존재로부터 배우는 자이다.

모든 학생의 성취가 보장된 교실은 비판적 다문화교육의 지향점이다. 하지만 더 중요한 관점은 모든 학생이 동일한 출발선에서 학습을 시작하는가이다. 시작이 불평등하다면 불평등한 요소를 제거하는 노력이 교사에 의해 이루어져야 한다. 이것이 교실에서 학생 교육에 대한 전권을 가진 교사의 사회적 실재에 부합하는 실천 중 최우선이다. 교사는 자신이 학생의 학습에 얼마나 크고 중요한 영향을 미치는지 알아야 한다(Nieto, 2010).

따라서 비판적 다문화교육은 평등한 교육 기회의 보장(Banks, 2007), 교육평등의 증진(Ladson-Billings & Gillborn, 2004)을 포함하는 방식을 통해 모든 학생의 학업 성취를 고르게 독려하고 확보할 필요가 있다. 다문화교육을 구성하는

수업으로서의 교육과정, 구조와 시스템으로서의 교실, 교육과정과 구조의 변혁과 관련한 학생과 교사의 패러다임이 비판적 고찰의 대상이다. 어떤 방향으로 각각의 요소와 요인들이 관련성을 가지고 혁신이 이루어져야 하는지 살펴보자.

1. 교육과정의 변혁

문화는 변증법적이며, 역동적이고 항상 변하고 움직인다(Nieto, 2010). 문화의 고유한 맥락은 사회적, 정치적, 역사적 환경 속에서 변형되고 새롭게 해석된다. 교류가 있는 경우 더욱 역동적이다. 하지만 수업은 이러한 문화의 속성을 인정하지 않는다. 기존의 교육과정이 허용하는 주류 문화만이 수업에서 논의와 체험의 대상이 된다. 이에 대한 비판은 없다. 이로 인해 주류 문화에 속하는 학습자의 경우 언제나 익숙한 환경 속에서 익숙한 콘텐츠를 다룸으로써 학업 성취에 유리하다(Banks, 2008; Bennet, Bennett, 2004).

비주류 학생의 경우 주류 문화 중심적 교육 과정 속에서 생소함과 난해함으로 학업 성취에 어려움을 느낀다. 다문화가정 학생의 학습 부진 요인을 찾는 과정에서 다문화학생의 한국어 능력 부진과 문화 결핍의 관점에서 다루어졌다(박민정, 2014). Apple(2000)은 소수 집단 학생의 학습 부진은 학생의 잘못이 아니라고 주장했다. Banks(2008)는 다문화교육은 모든 학생을 위한 다문화교육의 실천이 되어야 한다고 강조하면서, 편견을 초래하는 주류 지향적 교육과정에 대한 도전을 과감하게 시도할 필요가 있다고 역설했다. 교육과정의 변혁은 크게 부가(infusion)와 변혁(transformation)으로 구분된다(Banks, 2007). 부가적으로 내용 요소를 부가하는 경우 학생들은 전통적인 개념 틀에 근거하여 비주류, 소수집단을 바라보게 된다는 측면에서 바람직하지 않다(나장함, 2010). 교육과정 변혁은 기준에 대한 비판적인 시각과 실천력을 키워줄 수 있다는 믿음과 함께 비판적 다문화 역량의 증진을 위한 비판적 다문화교육의 지향점이기도 하다.

학교에서의 다문화교육은 한계를 드러낸다(나장함, 2010; 강인애, 장진혜, 2009). 현재 우리나라 다문화교육의 실천은 창의적 체험활동이나 범교과 영역에서 선택 가능한 변방적 교육으로 취급되고 있는 것에서 벗어나야 한다. 또 다문화교육이 국제이해교육이나 한민족중심주의, 다문화학생만을 대상으로 하는 교육의 개념적 틀을 깨야한다(박민정, 2014). 보수적 다문화주의를 극복해야 한다. 비판적 다문화교육에 관한 의미의 실행을 위해 학교 교육이 변화되고 재구조화되어야 한다는 점은 연구자들의 연구와 학교의 교육적 실천에서 공통으로

발견된다(Nieto, 2010; Sleeter & Grant, 1997). 따라서 비판적 다문화교육이 진정한 의미와 목적에 의거하여 실천되기 위해서는 다문화교육에 관한 개념이 실천하는 교사들에 의해 새롭게 정립되고 이에 따른 교육과정이 변혁될 필요가 있다.

주류교육과정의 지배력은 불안정하고 덜 견고해야 한다. 다문화가정 학생을 대상화하는 불공정한 교육에서 벗어나야 한다(Apple, 2000). 다양한 인종, 문화, 언어집단의 경험이 포함되어야 하며, 비주류 학생이 가진 문화적, 계층적 실재가 반영되어야 한다. Banks(2002)는 교육과정의 변혁을 다음과 같이 수준별로 제안하였다.

<p>제1수준 기여적 접근</p> <p>영웅, 공휴일 등 개별적 문화요소에 초점을 맞춘다.</p>	<p>제2수준 부가적 접근</p> <p>교육과정을 변화시키지 않은 채 내용, 개념, 주제를 교육과정에 더한다.</p>	<p>제3수준 변혁적 접근</p> <p>학생들이 다양한 관점에서 개념, 주제, 이슈를 바라볼 수 있도록 교육과정을 변혁한다.</p>	<p>제4수준 사회적 행동 접근</p> <p>학생들이 사회 문제와 관련한 결정을 내리고 문제 해결 행동을 취한다.</p>
---	--	--	--

출처 : Banks(2008), p.70

[그림 2] 교육과정 변혁 수준

비주류학생의 수업 참여에 평등성을 확보하기 위해서는 보다 높은 수준의 수업 혁신이 요구된다. 다문화학생을 포함하는 비주류 학생의 공평한 학업적 성취는 교육과정의 변혁적 접근을 통해서 가능하다(Banks, 2002; Bennet, Bennett, 2004). 학생들이 다양한 관점에서 사회적 이슈를 바라볼 수 있는 관점과 비판적 인식을 제공함으로써 왜 사회적 불평등이 발생하는지, 왜 계층적 불평등이 지속화되는지를 이해할 수 있도록 하여 자신의 삶에 대한 부정적 의미가 스스로의 잘못이 아니라는 점, 학교 구조와 시스템과 침예하게 관련된 문제라는 점을 깨닫도록 하는데 의의가 있다. 이러한 교육과정 혁신은 비주류 학생의 문화적 맥락을 학습에 활용함을 의미한다(McLaren, 1995). 주류 중심의 교육 내용에서 벗어나 다양한 역사적, 문화적, 계층적, 사회적 맥락을 활용함으로써 비주류 학생의 학업이 애초부터 불평등하게 설계되는 현상을 소거하려는 노력을 포함한다.

사회적 행동 접근에 의한 제 4수준의 변혁은 시민의 실천적 행위(agents)와 관련을 가진다. 이는 구조주의적 마르크스주의를 주창한 프랑스 학자 알튀세르(Louis Althusser)의 '실천의 우위성(primacy of practice)'를 통해서도 그 의미를 발견할 수 있다. 인간의 사회적 실재의 본질은 실천에 있다고 알튀세르는

주장했다. 이는 학생들이 사회 문제와 관련한 결정을 내리고 문제 해결을 위한 행동을 취하는 것을 최상의 변혁에 둔 Banks(2002)의 의견과 같은 맥락으로 해석된다. 결국 Freire(2000)가 비판적 페다고지를 통해 ‘실천성(praxis)’의 확보에 교육의 의미를 두려고 한 것과 동일한 강조이다. 우리 교육은 학생의 실천과 기여를 배제한 상태에서 이루어졌다. 학생들은 실천보다는 피동적인 수용자로서 지식을 소비하는 존재로 교사에게 인식되고 있다. 이로써 교육이 현실의 변화와 혁신에 기여하지 못한다는 비판에 직면했다. 학생의 실천성은 이런 의미에서 비판적 다문화교육에서 최상으로 다루어야 하며 사회 정의와 평등의 실현을 위한 목표와 깊은 관련을 가진다.

교육과정 변혁과 관련하여 가장 핵심은 교사의 인식 변화이다. 교사는 교육의 본질적 접근을 고려할 때 가장 중요한 요소이다. 주류 중심의 가치관을 가지고, 비주류 문화를 주류에 비해 상대적으로 부족하거나 박탈된 문화로 인식하는 경우 교육과정의 혁신은 기대하기 어렵다(박민정, 2010).

2. 구조와 공간의 변혁

우리 사회는 중립적인가? 그렇지 않다는 연구자들(김영천, 1996; Apple & King, 1977; Banks, 2004; Freire, 1983; Giroux, 1983)의 인식을 그대로 재현하는 곳이 교실이라면 어떠한가? 교실은 학습 공동체인가? 공유와 반성적인 학습 환경이 학생들에게 제공되는가? 교실은 다문화적 공간이다. 다양한 문화 집합체로서 개별적 의미를 가지는 학생들이 모였다는 점이 이를 설명한다. 민주주의를 교육하기 위한 학습 공간으로써 교실은 민주적이어야 한다(Banks, 2002)는 관점에서 비추어보면 다문화교육의 공간으로써 교실은 반성이 요구된다.

모든 학생들은 다양성이 확장되는 사회 구성원으로 살아가기에 적합하고 타당한 지식, 태도, 행동을 교실에서 습득해야 한다(모경환, 2009; Banks, 2007). 학생들이 유입되는 문화적 다양성을 어떻게 수용하고, 타인의 문화적 요소를 어떻게 인식할 것인가에 대해 성찰의 시간을 가질 수 있도록 비판적 다문화교육이 설계되어야 한다.

이런 비판적 다문화교육의 목표 지향적 측면에 비추어 우리 교실은 어떠한가? 문화적 다양성의 확보, 타인의 문화적 요소에 대한 유연한 인식과 수용성의 획득, 정의와 평등에 대한 가치의 실천에 적합한 교육적 장소인가? 교실을 비판적 담론의 관점에서 비판적으로 살펴보자.

우리의 교실은 프랑스 사회학자 부르디외(Pierre Bourdieu)가 주장한 실천의

장(field)의 개념에 비추어 설명 가능하다. 교실이라는 장(場)의 행위 주체인 학생들이 추구하는 목표는 '우위의 성적'이다. 교실의 장에서 성적은 정당성을 확보하는 수단이다. 성적에 따라 층위와 수준이 형성되는 것이다. 층위에 따라 목소리가 가진 힘의 크기가 달라진다. 교실에서 생존력을 가지는 지식은 높은 층위를 지배하는 학생의 것이다. 이러한 암묵적 지배의 틀이 정당성을 인정받는 관념이 교실에 실재한다. 우리의 교실은 이런 방식으로 사회 구성체 개념을 형성한다. 낮은 성적으로 낮은 층위를 형성한 학생의 목소리는 소외되거나 존재하지 않는다(Freire, 1983; Giroux, 1983). 교실은 이런 의미에서 평등하지 않다.

Bourdieu(1986)의 분류에 따르면 교실에서의 교육은 문화자본으로 구분된다. 문화자본은 사회적으로 높은 지위를 획득하도록 돕는 지식이나 교양, 기술과 교육 등을 의미한다. 이러한 문화자본은 아비투스(habitus) 형성과 깊은 관련을 가지는데 아비투스는 후천적으로 학습됨으로써 영속성을 가진 특정한 방식의 지각과 사유 그리고 행동으로 체화된 성향으로 설명되고 있다(Bourdieu, 2005).

그렇다면 교실과 아비투스의 관련은 무엇인가? 적어도 교실은 아비투스를 재현하는 곳이 되어서는 안 된다. 교실은 평등이 전제된 학습이 이루어져야 한다. 학생들이 자신의 사회적, 문화적 계급에 구분 없이 문화 자본인 교육의 성취를 획득할 수 있어야 한다.

사회 구성체로서 교실은 학생들의 계층이 형성된 공간인가? 학생 스스로 자신의 교실 속 계층을 인식하는가? 무엇이 그들로 하여금 자신의 계층을 인정하게 하는가? 이러한 질문은 기존의 교실에 존재했던 초월적 기의(Derrida, 1981)에 대한 도전이다. 교실이 가지는 초월적 기의는 해체되어야 한다. 학생이 속한 계층이 교실 속 계층으로 재현되거나 강요되어서는 안된다. 주류 중심적 교육 과정으로 인해 학업의 성취가 유리할 수밖에 없는 주류 학생이 높은 층위를 점함으로써 낮은 층위를 형성하는 다문화가정 학생이나 비주류 문화에 속한 학생 위에 군림하는 현상은 바람직하지 않다(Banks, 2002; Bennet, Bennett, 2004). 공평한 기회 속에서 이루어진 공평한 경쟁이 아니기 때문이다. 더욱 심각한 문제는 상위 계층의 학생이나 낮은 층위의 학생이 부지불식간에 아비투스(Bourdieu, 2005)를 체화한다는 데 있다. 이러한 불공정한 사회적 현상이 교실에서 재현되지 않도록 비판적 다문화교육이 조정자 역할을 수행해야 한다. 교실이 아비투스(Bourdieu, 2005)가 작동하는 곳이 되지 않도록, 교사는 깨어있어야 한다. 이런 의미에서 교사는 핵심적 존재이다.

3. 학교 혁신의 방향성

비판적 다문화교육은 혁신적 측면에서 교육과정과 구조라는 변혁적 요소가 패러다임 변혁과 어떤 관련성을 가지는지, 교사와 학생의 패러다임 변화가 수업과 교실 상황 속에서 어떤 관점에서 실천되어야 하는지 살펴봄으로써 학교 혁신의 방향성을 찾고자 한다.

첫째, 학습은 학습자의 경험에 대한 비판적 이해를 연습하는 과정이 되도록 설계되어야 한다(정훈, 2009; Freire, 2000). 따라서 수업 설계 시 학생의 일상생활에서의 경험이나 실제적 맥락에 근거한 내용이 선정될 필요가 있다.

둘째, 실질적인 맥락성에 근거한 학습 내용을 활용하는 관점과 더불어 교사와 학생에 대한 인식, 교사와 학생의 관계에 관한 인식이 바뀔 필요가 있다. 교사와 학생은 배움과 삶의 과정에서 소통하고 만나고 상호 돕는 창조자이다. 따라서 교사와 학생은 상호간의 끊임없는 대화와 소통을 통해 학습자 자신이 스스로 긍정적인 변화를 추구할 수 있도록 교사는 도움자로서 역할을 지속적으로 유지해야 한다. (정우탁, 2015; Freire, 2000; Freire, Macedo, 1995).

셋째, 비판적 인식과 실천력을 키우기 위한 비판적 다문화교육 실천을 위해 교사는 자신과 학생에 대해 변혁적 사고를 실행할 필요가 있다. 나는 누구인가, 학생은 누구인가, 학생은 학습을 통해 무엇이 되어야만 하는가, 교사와 학생은 사회를 위해 무엇을 할 수 있는가의 질문(Habermas, 1979) 위에서 교수와 학습을 유지해야 한다. 교사는 지속적 질문을 통해 지속적인 자기 성찰을 수행할 필요가 있다(Freire, 2000).

사회 정의와 평등의 실현을 목표로 하는 비판적 다문화교육을 위한 수업을 설계할 때 교사는 어떤 관점에 근거하여 교육과정을 변혁하고 패러다임을 변화시켜야 하는지 지속적으로 질문하면서 혁신의 관점을 확인할 필요가 있다. 따라서 교사가 학생과 수업, 교실에 대해 어떤 질문을 통해 혁신의 관점을 유지할 수 있는지에 관해 정리하면 다음 <표 2>과 같다. <표 2>는 앞 선 교육과정과 구조의 변혁과 관련한 연구자들(정우탁, 2015; Banks, 2002; Bourdieu, 1986; Freire, 2000; Habermas, 1979; Nieto, 2010)의 연구를 논의 과정에서 발견되고, 추론 가능한 질문들을 추출한 결과이다.

<표 2> 학생, 수업, 교실에 관한 교사 패러다임 변혁의 관점

구분	교사의 관점
학생	학생을 수업의 창조자와 주체적 존재로 인식하는가?
	교사는 모든 학생에게 높은 기대수준을 동등하게 지니는가?
	교사는 모든 학생들에게 긍정적 태도와 배려로 대하는가?
	학생이 자신의 한계를 초월해서 꿈을 가질 수 있도록 격려하고 실현하도록 돕는가?
	모든 학생 학생의 지위가 교실에서 동등하게 확보되도록 구조적으로 개입하는가?
	교사는 학생들의 언어(서툰 한국어나 방언)를 존중하는가?
	질문과 대화의 기회를 고르게 제공하는가?
	비주류 학생들에게 언어적 비언적 형태의 긍정적 격려를 제공하는가?
수업	다양한 문화 집단의 경험, 문화, 관점을 고르게 반영하는가?
	교사가 사용하는 수업 방식은 학생들의 학습동기와 태도에 부합하는가?
	다양한 민족, 인종의 모습이 긍정적, 현실적 이미지로 교재에 일관되게 활용하는가?
	교과서는 다양한 문화적 관점, 사건, 상황, 개념을 반영하는가?
	다양한 출신 학생들을 그룹으로 조직화하여 협동학습활동에 참여시키는가?
	다양한 학생들이 평등한 지위로 협력학습에 참여할 수 있도록 지원하는가?
	함께 하는 간접경험(영화, 비디오, 책, 사진 등)에 참여시키는 기회가 제공되는가?
	교과서의 지식을 비판적으로 인식할 수 있는 기회를 제공하는가?
	비판적 인식에 의거한 실천적 경험이 제공되는가?
	평가는 학생들의 문화적 특성을 반영하는가?
교실	교실은 민주적인 학습 공간인가?
	교실 환경은 주류 지향적이지 않고 다양한 문화적 요소가 평등하게 제공되는가?
	아비투스(문화적 자본)를 재현하는 공간이 되지 않도록 관심을 기울이는가?
	잠재적 교육과정은 문화적 다양성을 반영하는가?

이러한 질문과 성찰은 교실에서의 교육과정 변혁과 교사와 학생에 대한 패러다임 변화에 동기가 될 것이다. 또한 비판적 인식과 실천력을 키우기 위한 다문화 수업에서 학생뿐만이 아니라 교사 역시 자신이 지닌 문제, 자신이 속한 사회가 지닌 문제들과 직면하고, 비판적으로 인식함으로써 교사 자신도 시민적 행위자로 거듭날 수 있기 때문이다. 이것이 바로 배움의 동반자로서의 교사이다. 교사는 비판적 다문화교육을 위한 가장 중요한 요소이며 학교 혁신의 방향을 결정한다.

V. 결론 및 제언

우리나라 다문화교육은 다름에 대한 혐오의 증가, ‘다문화’라는 용어에 대한 거부감과 역차별 논란, 다문화가정 학생만을 대상으로 하는 교육이라는 편견 등 문제점을 드러내고 있다. 이러한 문제점은 다문화가정 학생을 일반 가정 학생과 구분하고 대척점에 위치시키고, 우리나라 문화에 동화되어야 할 존재로 대상화시킴으로써 ‘그들’로 구분되는데 기인한다. 또 다문화가정 학생은 문화적 결핍의 상태로 인해 학업이 부진하고 적응성이 떨어진다고 보는 패러다임의 오류도 문제이다.

동화주의 관점이나 문화적 박탈의 패러다임은 다문화교육의 실천을 위한 교육부와 교육청의 정책 구현에도 지대한 영향을 미치고 있다. 이러한 관점은 교사들의 인식에도 관련한다. 주류 중심의 교육적 관점과 현상은 학습자의 정체성 형성과 문화 수용성에 부정적 영향을 끼친다. 대부분의 학생은 어떻게 하면 주류에 속할 수 있을까를 고민하는 과정 속에서 성공하거나 혹은 거듭된 실패로 낙심하고 낙오한다. 이로 인해 교실은 주류와 동일해지려는 욕구가 충만한 ‘니체의 대중’을 만드는 양성소가 되었다. 비주류 문화는 주류 문화에 의해 주변화되고 배척당한다. 이처럼 학습은 주류 중심의 문화 속에서 공정하지 못한 상태에서 시작된다. 이는 교실에서의 불평등을 낳고 비판 없는 무조건적 수용자 혹은 무기력한 학습자를 양산한다.

이에 우리는 이러한 세 가지 측면의 문제를 해결하기 위한 대안으로서 다문화교육은 어떤 방향으로 전개되어야 하는지 각각의 문제와 관련하여 논의하였다. 이러한 다문화교육에 관한 적극적인 대면과 다문화교육의 문제에 관한 대처, 대안적 교육을 위하여 본 연구자는 비판적 다문화교육을 제안하였다. 비판적 다문화교육은 비판적 담론의 수용을 통해 다문화교육의 재개념화에 활로를 열고, 학교 혁신이 실천과 닿을 수 있도록 하기 위한 방안이다.

수업은 가치중립적인가? 교사는 학생을 평등하게 대하는가? 교실과 학교는 공동체인가? 교육은 학생의 성장과 사회 정의에 기여하는가? 이러한 질문에 대해 적극적으로 대면하는 것이 비판적 다문화교육이다. 교육과 지식에 대한 논의는 많은 연구자들(Anyon, 1988; Banks, 2007; Benette, 2007; Cherryholmes, 1998; Derrida, 1972; Foucault, 1980a; Freire, 1983; Giroux, 1983; McLaren, 1992)에 의해 의문이 제기되었다. 과연 지식은 가치중립적인지(Foucault, 1980a), 모든 학생들이 반드시 알아야 할 가치 있는 지식이라는 것이 있는지(Hirsch, 1987), 학생들의 학업적 성취를 위한 평등한 학습 조건을 학교가 제공

하는지(Anyon, 1988), 학생의 낮은 학업 성취는 낮은 지능과 결핍한 가정 문화가 원인이라고 파악하는 것이 과연 정당한지(McLaren, 1992), 교육과 관련하여 권력이 지니는 함의는 무엇인지(Foucault, 1980a; Giroux, 1983) 등과 같이 첨예하고 복합적인 질문이 제기되었다.

학교 교육을 구성하는 수업, 학생, 교사, 교실과 학교 등에 대해 기존의 개념에서 벗어나야 한다는 사회문화이론가들의 인식(Cherryholmes, 1998; Derrida, 1972; Foucault, 1972; Habermas, 1979; Nieto, 2004)은 비판적 다문화교육을 통해 수렴되고 있다. 교육에 대해 보편적이고 총괄적인 해답을 제공하는 시각이나 관점은 없다. 하지만 권력과 특권, 힘의 논리가 존재하는 혹은 지배하는 교실(Freire, 1983)에서의 학습과 지식에 관한 실재적 논의는 다문화교육에 관한 적극적 대면을 위해 우선적으로 해야 할 일이다. 이에 본 논의에서는 다문화교육의 미래 지향으로 비판적 다문화교육을 제안하고자 하였다. 이를 위해 학생, 수업, 교실이 교사의 관점에 의해 어떻게 변화되어야 하는지 학교 혁신의 방향을 제시하고 하였다. 비판적 다문화교육은 학교 구조의 변혁을 요구한다. 학교 교육의 재구조화는 다문화교육을 실행하는데 필수 조건이라는 측면에서 고려되어야 한다.

하지만 다문화교육의 실천은 학교 현장을 고려할 때 그 실천에 한계가 많다. 시수 확보가 되지 않는 것이 가장 큰 과제이다. 창의적 체험활동의 범교과 영역에서 다루어졌던 다문화교육은 모든 학생들에게 평등한 기회를 제공한다는 측면에서 교과목과의 통합적 접근이 요구된다(장진혜, 2008). 현재 진로, 안전, 인성과 같은 교육 요소는 학교 교육에서 교과목과의 통합적 접근으로 일정 수준 이상의 수업 시수가 확보되어 있다. 이처럼 다문화교육에 관한 필요성의 확보가 교사와 교육 행정가의 인식을 통해 이루어져야 한다. 창의적 체험활동 시수 편성과 더불어 교과 수업의 재구성을 통한 시수 확보가 가능할 것이다.

각 시도 교육청의 다문화교육 지원 계획은 학교 교육과정의 편성과 운영에 전적으로 의존한다. 대부분 소수 집단, 즉 다문화가정 학생을 대상으로 하는 프로그램의 경우 구체적인 계획을 수립하는 반면 주류 학생이나 교사, 학부모를 대상으로 하는 다문화교육 프로그램의 경우는 일선 학교에 전적으로 일임하는 경향이 나타난다. 교육과정이나 교사의 패러다임 변혁을 위한 적극적 지원을 제시하기 보다는 학교 담당자에게 전적으로 의존하는 미온적 대응의 결과이다. 따라서 다문화교육을 수행하는 교사가 문화적 중재자, 간(間) 문화성(inter-culturality)을 연결하는 다리로서의 역할을 제고하기 위한 방안이 모색되어야 한다. 교사도 학습자다. 교사의 실천적 지식(personal practical knowledge)

에 관한 연구에 따르면 교사는 현재 비판적 다문화교육이 요구하는 비판적 인식과 성찰을 활용한 교수가 불가능하다. 왜냐하면 경험이 있어야 발전이 가능하기 때문이다. 따라서 교사 연수 방법을 바꾸어야 한다. 교사가 비판적 인식과 성찰의 경험이 가능한 교사 연수 방법의 전환이 요청된다.

또 교사에게 집단적 성찰의 기회를 주어야 한다. 성찰의 주제는 비판적 다문화교육의 실천을 위해 교사의 역할은 무엇인지, 왜 비판적 다문화교육이 요청되는지, 왜 학교가 혁신되어야 하는지 등 교사 스스로 자신의 실천과 경험에 관한 성찰이 필요하다.

사회적 위기와 문제가 있을 때마다 개혁의 대상으로 교사를 몰아붙이는 식이나 경쟁적인 성과제도를 도입하여 학교 혁신이 가능할 것이라는 형식으로는 불가능하다. 구조에 대한 반성이 우선할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 강인애, 남미진, 구민경(2013). 문화다양성 역량강화를 위한 연수 프로그램 개발 및 적용 연구: 문과기반기설 종사자를 대상으로. **한국문화교육학**, 8(2), 105-126.
- 강인애, 장진혜(2009). 커뮤니티기반 다문화수업모형개발에 대한 연구. **한국초등교육학회**, 22(2), 71-98.
- 구정화, 박윤경, 설규주 (2010). **다문화교육의 이해와 실천**. 서울: 동문사.
- 김광기(2012). 관용과 환대, 그리고 이방인 - 하버마스와 데리다를 중심으로. **한국인문사회과학회**, 36(4), 141-170.
- 김영순(2010). 다문화사회와 시민교육: '다문화 역량'을 중심으로. **시민인문학**, 18, 33-59.
- 나장함(2010). 다문화주의 패러다임에 대한 종합분석:패러다임과 Banks 접근법과의 관계성을 중심으로. **아시아교육연구**, 11(3), 21-41.
- 나장함 (2011). 다문화 교사교육과정에 연구에 대한 분석. **교육과정연구**, 29(2), 173-197.
- 박남수(2008). 다문화 사회의 시민성 육성을 위한 사회과 교육과정 및 교과서 구성 방향. **사회과교육연구**, 15(2), 131-148.
- 박휴용(2012). 다문화주의에 대한 비판적 이해와 비판적 다문화교육론. **교육철학연구**, 34(2), 49-77.
- 서울특별시교육청(2017). **2017년 다문화교육지원 기본 계획**
- 이동성(2009). 권력과 지식 그리고 주체: 푸코의 주체상상을 중심으로. **정치커뮤니케이션연구**, 15, 277-317.
- 이동성, 주재홍, 김영천(2013). 문화다양성 교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰. **다문화교육연구**, 6(1), 51-72.
- 이민경(2010). 한국 다문화교육정책 전개과정과 담론 분석: 교과부의 다문화가정 자녀교육지원정책(2006-2009)을 중심으로. **한국교육**, 37(2), 155-176.
- 이용숙, 김영천(1998). **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용**. 서울: 교육과학사.
- 장인실(2008). 다문화교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. **초등교육연구**, 21(2), 281-305.
- 장인실, 차경희(2012). 한국 다문화교육의 연구동향 분석: Bennett이론에 근거하여. **한국교육학연구**, 18(1), 283-302.
- 장진혜(2008). **커뮤니티기반 다문화수업 모형 개발 연구**. 석사학위논문. 경희대학교.
- 장진혜(2016). **소외와 불평등을 용서하지 않는 사회를 꿈꾸며**. 2016년 서울국제교육포럼 토론 자료.
- 장진혜(2017). **카니발 페다고지 기반 비판적 다문화교육 프로그램 개발 - 학교·박물관**

- 관 연계를 중심으로-. 박사학위논문. 경희대학교.
- 조상식(2009). 비판이론의 관점에서 본 다문화교육의 한계. *교육철학*, 44, 139-155.
- 주재홍, 김영천(2014). 효과적인 다문화교육 실천을 위한 학교 교육과정 개발. *교육과정 연구*, 32(4), 110-136.
- 최수연(2016). 니체철학에 함의된 평생교육의 본질: '교육의 네 가지 원리'를 중심으로. *Andragogy Today. 한국성인교육학회*, 19(4), 1-31.
- 최수진(2014). '보다 정의로운 사회'를 위한 교육: 다문화교육의 의미와 다문화 교사교육의 교수 방법. *교육과정연구*, 32(3), 123-150.
- 허창수, 장인실, 박철희 (2010). 다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언. *교육과정연구*, 28(4), 77-101.
- Anyon, J.(1988). School as agencies of social legitimation, In W.F.Pinar(Ed.), *contemporary curriculum discourses* (pp. 175-200). Scottsdale, AZ:Gorsuch Scarisbrick.
- Apple, M.(2000). *Official knowledge Education: For Freedom's Sake*. The Association for Curriculum Supervision and Development.
- Apple, M.(1979). *Ideology and Curriculum*. New York, Routledge.
- Banks, J.(2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teacher College Press.
- Banks, J.(2008). *An Introduction to Multicultural Education, 4/E*. (모경환, 최충옥, 김명정, 임정수 공역). 다문화 교육입문. 서울: 아카데미프레스. (원서 2007 출판).
- Bennett, C. I. (2009). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. (김옥순 외 공역). 다문화교육 이론과 실제. 서울: 학지사. (원서 2007 출판).
- Benette, N. (1994). *Co-operative Learning, in Kutnick, P. & Rogers, C.(eds) Groups in Schools*. London & New York: Cassell.
- Cherryholmes, Cleo H. (1982). *Discourse and Criticism in the Social Studies Classroom*. Theory and Research in Social Education.
- Cherryholmes, Cleo H.(1998). Power and Criticism: *Poststructural Investigations in Education*. (박순경 역). 탈구조주의 교육과정 탐구. 서울: 교육과학사.
- Cohen, E., & Latan, R. A.(Eds.)(1977). Working for equity in heterogeneous classroom. New York: Teachers College Press.
- Derida, J.(1972). Discussion:Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences. In Richard Macksey and Eugenio Donato, eds., *The Structuralist Controversy*, 247-72, Baltimore:The Johns Hopkins University Press.
- Derida, J.(1981). *Positions*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Foucault, M.(1979). *Discipline and Punish: The Birth of the prison*. New York: Vintage.
- Foucault, M.(1980a). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P.(1983). The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*. 156.
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed, 30th anniversary edition. *Bloomsbury Academic*: 30th Anniversary edition.
- Gay, G.(2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research & Practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H.(1993). *Living Dangerously*. New York: Seaburg Press.
- Giroux, H.(2001). *Theory and resistance in education: Toward a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Gorski, P. L.(2009). What we're teaching : An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318.
- Habermas(1973). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Habermas(1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- Hirsch, E. D.(1987). *Validity in Interpretation*. New Haven. CT:Yale University Press.
- Ladson-Billings, G.(1995). *Multicultural teacher education: Research, practice, and policy*. J. A. Banks & C. A.. M. Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan. 747-759.
- McLaren, P.(1993). *Life in schools an introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Longman.
- McLaren, P.(1995). *Critical pedagogy and predatory culture oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- McLaren, P.(2010). Revolutionary critical pedagogy. *UCLA Journal of Education and Information Studies*, 6(2), 1-11.
- Nieto, S.(2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*(2nd. ed.). Taylor & Francis.
- Nieto, S. & Bode, P.(2007). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*.(5th ed.). Boston; Pearson Education, Inc.
- Nietzsche, F. W.(2003). *Der Will zur Macht*.(강수남 역). 권력에의 의지. 서울: 청하. (원서 1964 출판)
- Pinar, W. F.(1994). *Autobiography, politics, and sexuality:Essay in curriculum theory, 1972-1992*. New York; Peter Lang.

Pongratz, L.(1989). Vergessene Zukunft? Notizen uber Padagogik und Postmoderne In
: *Neue Sammlung*, 29, 226-239.

Sleeter, C. & Grant, C.(2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. John Wiley & Sons, Inc.

Zizek, S. (2010). *Liberal multiculturalism masks an old barbarism with a human face*. The Guardian(Oct. 3, 2010).

Abstract

**Critical Multicultural Education
and School Innovation**

Jang, Jin-Hye(Kyungsoo Elementary School)

Is the class value-neutral? Does the teacher treat students equally? Is classroom and school a community? Does education contribute to student growth and social justice? Critical multicultural education is what actively faces these questions. Despite steady research and practice, the multicultural education in Korea has not been able to effectively cope with the dislike of the difference, the rejection of the term "multiculturalism", the controversy over counter-discrimination, and the prejudice of education targeting multicultural students. Critical multicultural education tried to expand the discussion beyond the previous multicultural education by accepting critical perspectives. Critical multicultural education aims to cultivate the attitude of social justice, and it has the meaning of education that raises critical awareness and ability into practice, and education that provides equitable opportunities. For this practice, we suggested the direction of school innovation to see how instructions, students, and classrooms should be changed in relation to teachers' perspectives.

Key Words: Critical Multicultural Education, Critical Discourse, Equal Learning, School Innovation

