

## 미국 인격교육과 다문화교육의 학문적 연계성\*

### An Analysis of Academic Connections between Character Education and Multicultural Education in the United States

추 병 완 (춘천교육대학교)

---

---

《요약》

---

---

미국은 인격교육(character education)과 다문화교육(multicultural education)을 통해 다양성과 통일성의 조화를 모색해 왔다. 외견상 인격교육은 미국 사회의 토대가 되는 가치와 원리를 가르치는 것인 반면에, 다문화교육은 미국 사회의 토대가 되는 가치와 원리에 도전하고 있는 것처럼 보이기에 두 교육은 갈등과 긴장 관계에 놓여있다는 생각을 하기가 쉽다. 이에 이 논문의 목적은 미국의 인격교육과 다문화교육의 학문적 관련성을 분석하는 데 있다. 이 논문에서는 외견상의 차이점과는 달리 미국의 인격교육과 다문화교육은 상당한 공통점을 갖고 있기에 두 교육은 갈등 관계에 있는 것이 아니라 오히려 상호 보완적인 관계에 있다는 것을 밝혀내었다. 또한 미국의 인격교육은 다문화 사회에서 도덕적 가치의 보편성에 대한 확신 및 합의를 통해 도덕 상대주의를 배격하는 것이 중요하다는 것을, 다문화교육은 도덕적 리더십에 있어서 비판적 사회 참여와 책임 있는 도덕적 행동의 실천과 복합적이고 유연한 도덕 정체성의 형성이 중요하다는 것을 우리에게 시사해 준다는 사실을 밝혀내었다.

주요어: 인격교육, 다문화교육, 도덕교육, 동화주의, 다문화주의, 사회 통합

---

---

## I. 서론

오늘날 우리는 국가 간 인구 이동이 보편적 추세인 이주의 시대에 살고 있다. 세계화라는 시대적 흐름 속에서 이주민의 처리 문제는 대부분의 국가들이 공통적으로 고민해야 하는 지구공동체의 보편적 의제로 부상하였다. 우리나라의 경우도 결코 예외가 될 수 없다. 국제결혼 이민자, 이주 노동자, 북한 이탈 주민, 다국적 기업 및 사업 관리 계층·기술 인력, 교육 부문 외국인 종사자의 급격한 증가는 단일 민족을 공공연하게 자처하던 우리 사회를 다문화 사회로 새롭게 정의하도록 하였다. 한국 사회에서 민족적·문화적 다양성의 증가는 '다문화'라는 용어를 우리

---

\* 이 논문은 2011년도 춘천교육대학교 기성회계 해외파견 연구교수 지원비에 의해 작성된 것임.

사회의 지배적 담론 가운데 하나가 되도록 만들었다.

다문화 사회에서 다양성과 통일성을 조화시키는 것은 국가의 생존과 연결된 중요한 문제다. 다문화 사회로 진입한 한국의 경우 민족적·문화적 다양성을 존중함과 동시에 한국 사회를 통합해야 하는 국가적 과제에 직면해 있다. 한국 사회는 그간 도덕교육을 통하여 한국 사회의 가치 통합을 시도하여 왔다. 그리고 최근에는 다문화교육을 통해 문화적 다양성과 차이의 중요성을 강조하고 있다. 도덕교육은 문화적 보편성 및 윤리의 보편성에 토대를 두고 있는 반면에, 다문화교육은 문화적 다원주의를 제도화하려는 한 시도로서 문화상대주의에 바탕을 두고 있다. 외견상 상호 이질적인 토대에 기초를 두고 있는 두 교육을 통해 우리는 지금 다양성과 통일성의 조화를 모색하고 있다. 그러나 두 교육 간의 체계적인 소통 및 연구의 부재로 인해 시너지 효과를 제대로 거두지 못하고 있다.

다문화 사회에 대비한 교육적 시도로서 도덕교육과 다문화교육은 어떤 관계에 있는 것일까? 두 교육은 근본적으로 차이가 있는가? 아니면 상호 보완해 주는 관계에 있는가? 한국 사회에서 학교교육을 통해 다양성과 통일성의 조화를 시도할 경우 우리는 위와 같은 질문에 필연적으로 답해야만 한다. 그럼에도 불구하고, 지금 우리 사회는 이러한 근본적인 질문에 대한 철학적 논의는 배제한 채, 다문화교육의 보급과 확산에만 성급하게 전념하고 있는 상태다. 다문화교육의 이념이나 철학에 대한 심층적 이해나 비판적 성찰은 뒤로 한 채 다문화교육의 표피적 프로그램만을 적용하려는 시도들이 판을 치고 있다. 다문화교육의 시범학교로 지정된 학교에서 행해진 프로그램들을 보면 다문화교육을 국제이해교육과 동일시하거나, 외국인을 한국 문화에 흡수·동화시키는 것을 다문화교육으로 오해하는 사례가 적지 않다.

이러한 상황에서 문제 해결의 한 방법은 바로 우리보다 먼저 다문화 사회를 경험한 국가들의 대응 사례를 살펴보는 것이다. 다문화 국가인 미국도 우리와 유사한 경험을 하였다. 미국은 인격교육(character education)과 다문화교육(multicultural education)을 통해 다양성과 통일성의 조화를 모색해 왔다. 외견상 인격교육은 미국 사회의 토대가 되는 가치와 원리를 가르치는 것인 반면에, 다문화교육은 미국 사회의 토대가 되는 가치와 원리에 도전하고 있는 것처럼 보이기 때문에 두 교육은 갈등과 긴장 관계에 놓여있다는 생각을 하기가 쉽다. 만약 인격교육이 미국 주류 사회의 핵심 가치들만을 가르치는데 초점을 맞춘다면, 그것은 다문

화교육의 이상에 정면으로 위배된다. 다문화교육이 소수 문화의 중요성을 강조하면서 서구의 전통과 의식의 거부를 부추기는데 초점을 맞춘다면 그것은 인격교육의 이상과 근본적으로 대립된다. 하지만 1980년대 이후 인격교육과 다문화교육은 서로에 대한 직접적인 비판을 삼가는 가운데 미국 사회에서 공존하면서 미국 사회에 내재하는 문제를 해결하기 위한 강력한 교육적 도구로 기능하여 왔다.

이에 이 논문의 목적은 미국의 인격교육과 다문화교육의 학문적 관련성을 분석하는 데 있다. 이 논문에서는 의견상의 차이점과는 달리 미국의 인격교육과 다문화교육은 상당한 공통점을 갖고 있기에 두 교육은 갈등 관계에 있는 것이 아니라 오히려 상호 보완적인 관계에 있다는 것을 밝히고자 한다.

## II. 인격교육의 기본 성격

### 1. 인격교육의 개념과 목적

1980년대 중반부터 시작한 미국의 인격교육 운동(character education movement)은 선하고 충명한 학생을 길러내고자 하는 학교교육의 두 가지 목적을 동시에 실현하려는 대표적인 교육 이념이다(Lickona & Davidson, 2005, 3). 인격교육 운동은 미국인들이 공유하고 있는 보편적 가치들을 학생들에게 전수하여 더욱 윤리적이고 책임감이 있으며 배려할 줄 아는 학생들을 만들기 위한 전국적인 교육 운동이다. 인격교육 운동의 옹호자들은 학교에서 가치와 덕을 가르치는 것이 개인의 행동 개선 및 전체로서의 사회 발전에 유용한 결과를 낼 것이라고 주장하고 있다. 한 마디로 말해 인격교육 운동은 미국 학생들의 도덕적 타락을 예방하는 가운데, 학생들이 지성과 인성 모두에서 탁월성을 발휘하도록 돕기 위한 의도적이고 예방적인 시도이다. 현재 18개 주가 학교에서의 인격교육을 의무화하는 법령을 가지고 있으며, 18개주는 학교에서의 인격교육을 권장하는 법령을 가지고 있다. 동시에 지난 20년 동안 인격교육에 관한 이론과 연구의 축적은 이 운동이 일시적 유행이 아님을 잘 입증시켜 주고 있다(추병완, 2012, 274).

하지만 미국의 인격교육은 다양한 목적과 기대 결과, 교수 전략, 철학적 지향을 아우르고 있는 커다란 텐트와 같은 개념이기 때문에, 한 마디로 개념 정의를 시도하는 것이 사실상 매우 어렵다(Althof & Berkowitz, 2006, 498). 그러므로 인격교

육의 개념 정의를 시도하는 유용한 방법 가운데 하나는 주요 옹호자들의 저술들을 조사하는 것이다. 인격교육의 옹호자들이 인격교육에 대한 합의된 정의를 내놓지는 않고 있지만, 그들의 논거와 그들이 제안하는 정책으로부터 인격교육에 대한 개념 정의를 어느 정도 연역해낼 수 있다. 이러한 시도에 의하면, 인격교육은 선한 행동을 직접적으로 유발하는 것으로 믿어지는 비상대주의적인 가치들을 분명하게 가르침으로써 젊은이의 행동을 직접적·체계적으로 조형하고자 설계된 학교 주도 프로그램이다(Lockwood, 1997, 10-11; Lockwood, 2009, 13-14).

간단히 말해 인격교육 옹호자들은 그들의 프로그램이 아동 및 청소년들 사이에서 긍정적인 윤리적 행동을 증가시키고, 사회적·개인적으로 파괴적인 행동을 감소·제거하기를 바란다. 인격교육의 핵심 목적은 가치의 위기에 처해 있는 미국 학생들이 윤리적 상대주의를 극복하고 친사회적인 선한 행동을 실천할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 데 있는 것이다. 이렇듯 인격교육론자들은 학생들에게 도덕적 가치를 가르치면 그들이 도덕적 행동을 할 것이라는 사실 그리고 윤리적 상대주의는 결코 수용할 수 없다는 사실에 대해서는 암묵적인 합의를 이루고 있다(김태훈, 2004, 588)

이념적인 측면에서 볼 때, 인격교육의 등장은 전통의 도덕적 권위를 예찬하며 등장한 신보수주의 이데올로기(neoconservative ideology)와 맥을 같이 한다. 신보수주의 이데올로기는 절대적 진리를 신뢰하고, 도덕적 가치가 공유되는 가운데 제도가 존중을 받았던 목가적이고 신비적인 과거로의 회귀를 주창한다(Winton, 2008, 306). 신보수주의자들은 학교가 가치를 제대로 가르치지 않은 데 대한 책임이 있고, 가정 역시 잘못된 가르친 책임이 있다고 주장한다. 따라서 그들은 가정과 학교와 같은 사회적 제도들의 도덕적 갱신을 강조한다. 도덕교육 이론의 흐름에서 볼 때, 도덕적 사고 및 판단을 중시하였던 가치명료화나 인지발달적 도덕교육이 도덕적 행동의 변화를 가져오는 데 실패했을 뿐만 아니라 학생들 사이에 가치상대주의를 조장했다는 반성으로부터 인격교육이 시작된 것이다.

인격교육 옹호론자들에 따르면, 미국 사회는 급격한 도덕적 타락의 상황에 처해 있다. 부정직, 무책임, 약물 복용, 폭력성 범죄, 십대 임신 등의 높은 수준의 통계적 수치가 그것을 말해 준다(정창우, 2004, 132). 이를테면 리코나(Lickona, 1991, 2-3)는 그의 저서 『인격을 위한 교육』(*Educating for Character*) 도입부에서 미국 사회가 직면한 도덕적 타락의 징후들을 지적하면서, 젊은이들 사이에서의 부정적 행위를

보여주는 절망적인 통계 수치에 초점을 맞춘다. 그는 젊은이들 사이에서의 살인과 기물파괴, 절도와 시험부정행위, 인종차별주의, 집단 따돌림, 권위에 대한 무시, 약물과 알코올 남용, 그리고 십대 자살 추세와 같은 자기 파괴적 행위들의 증가를 강조한다.

리코나(2004, xxiii)는 인격교육의 기본 전제를 다음과 같이 요약한다. “우리를 매일 위협하고 있는 불온한 행동-폭력, 탐욕, 부패, 야만, 약물 남용, 성도덕 부재, 빈약한 근로윤리-은 선한 인격의 부재라는 하나의 공통된 핵심을 갖고 있다는 것이 인격교육 운동의 기본 전제이다.” 베닝거와 위인(Benninga & Wynne, 1998, 439-440) 역시 미국 청소년들의 행동에 대한 리코나의 우려 사항을 잘 보여준 바 있다. 그들에게 있어서 인격교육은 젊은이들의 살인, 혼외 출산, 여타의 파괴적 행동과 싸우기 위해 필요한 것이다. 그들은 청소년들이 기록적인 수치를 보이고 있는 자신과 타인에 대한 죽임과 학대를 멈추기를 원하기 때문에 청소년들을 위한 인격교육이 절대적으로 필요하다고 주장한다.

한편, 인격교육 옹호자들에게 있어서 선한 인격은 선한 가치와 아주 밀접하게 연관되어 있다. 그들이 보기에 인간은 선한 가치를 갖고 태어나지 않으므로, 선한 가치를 갖도록 교육을 받아야만 한다. 건전한 사회의 경우 가정과 학교와 같은 주요한 사회 제도들이 선한 가치를 청소년들에게 전수한다. 지금 미국 사회가 겪고 있는 것처럼 사회가 도덕적 타락의 징후를 보일 경우 그것은 주로 사회 제도들이 선한 가치를 효과적으로 전수하는데 실패한 결과이다. 위인(1985/1986, 4)은 이러한 전수를 ‘위대한 전통’이라고 언급하면서, 모든 사회가 그 문화를 유지하기 위해 가치의 전수에 적절하게 관여해야만 한다고 주장하였다.

위인에게 있어서 그러한 위대한 전통은 청소년들에게 진실을 말하기, 부모를 공경하기와 같은 적절한 행위들을 가르치는 데 초점을 맞추고 있었다. 교수 활동의 강조점은 단순히 도덕에 관한 관념들을 훈계하듯 가르치는 것이 아니라, 행동 그 자체에 있었다. 또한 그러한 인격 교수 전통은 사회적으로 정의된 적절한 도덕적 행동에 대한 지속적인 강화를 권장하였다. 이러한 교수 활동은 모든 사회 제도의 책임이었다. 위인에 따르면, 위대한 전통은 강화와 더불어 처벌 및 여타의 부정적 제재를 통하여 그릇된 행동을 억압하려는 시도를 했다고 한다.

인격교육을 통해 전수되어 실행되어야 할 가치들은 인격교육 옹호자들이 ‘폭넓은 도덕적 합의’라고 간주하는 것에 토대를 둔다. 그들이 말하는 합의는 그러한

가치들을 주입하는 것에 대한 본질적인 정당화 기능을 수행한다. 즉, 선한 가치들 구성하는 것에 대한 폭넓은 사회적 합의가 존재하므로, 이러한 가치들을 청소년들에게 전수하는 것은 정당한 것이라는 사실이다. 이러한 가치들은 건전한 개인적 발달, 배려적인 관계, 사회 질서, 정의를 증진시키는데 있어서 중요한 것이라고 여겨진다.

이렇게 볼 때, 인격교육 옹호자들은 다음과 같은 신념을 공유하고 있음을 확인할 수 있다. 첫째, 인격교육의 핵심 목적은 청소년들에게 긍정적인 행동을 조장하고 개인적·사회적으로 파괴적인 행동을 감소·제거하는 것이다. 둘째, 선한 행동은 적절한 가치를 소유한 결과이다. 나쁜 행동은 옳지 못한 가치를 소유하거나 혹은 전혀 가치를 소유하지 못한 결과이다. 셋째, 적절한 가치를 소유하고 그러한 가치에 입각하여 행동하는 사람들은 선한 인격을 갖추고 있다. 넷째, 윤리적 상대주의라고 불리는 도덕적 관점은 거부된다. 도덕적 옳음과 그름은 분명히 존재한다.

## 2. 인격교육의 특징 및 원리

사실 그동안 인격교육 옹호론자들은 그들이 말하는 인격이 구체적으로 무엇인지를 설명하려는 시도를 제대로 하지 않았다. 리코나는 1990년대 초반에 인격의 개념을 주로 도덕적 가치의 측면에서만 논의하였으나, 최근에는 인격은 탁월성(excellence)과 윤리(ethics) 양자를 모두 포함하는 것이라고 주장한다(Lickona & Davidson, 2005, 16-17). 그는 이러한 인격 개념이 학습과 행동 둘 모두를 증진하는 방식으로 학교의 문화를 변혁시킬 수 있는 잠재력을 갖는다고 주장한다. 리코나에게 있어서 인격은 두 가지의 필수적인 부분, 즉 수행 인격(performance character)과 도덕적 인격(moral character)으로 구성된다(CEP, 2008, p. 3; CEP, 2010, i). 수행 인격과 도덕적 인격은 분리된 두 부분이 아니라, 인격의 두 측면을 나타내는 것이며 둘은 상호 지지적인 관계에 있다. 수행 인격은 숙달(mastery) 지향적이며, 학업·과외활동·작업장 혹은 그 밖의 진력을 요구하는 분야에서 탁월성을 향한 자신의 잠재력을 실현하는데 필요한 노력, 근면, 인내, 강한 근로윤리, 독창성, 자제력 등과 같은 특성들로 구성된다. 이와는 달리 도덕적 인격은 관계 지향적이며, 성공적인 대인 관계와 윤리적 행동을 위해 필요한 진실성, 정의, 배

려, 존중 등과 같은 특성으로 구성된다.

그는 인격이 수행 인격과 도덕적 인격이라는 두 측면을 갖고 있다는 것을 입증하기 위해 동기 및 재능 발달에 관한 이론, 현인들의 지혜, 인격자의 삶, 훌륭한 인격교육자들의 실천, 고교 교사 및 학생의 요구 등 다섯 가지 근거를 들고 있다. 한편, 그는 수행 인격과 도덕적 인격의 관계에 있어서 다음의 여섯 가지 사항을 이해하는 것이 매우 중요하다고 본다(Lickona & Davidson, 2005, 18-19).

첫째, 도덕적 인격이 없는 수행 인격 혹은 수행 인격이 없는 도덕적 인격을 소유하는 것이 가능하다.

둘째, 인격자는 수행 인격과 도덕적 인격을 구현한 사람이며, 두 인격은 우리에게 의무를 부여한다. 우리가 그러한 의무를 갖게 되는 이유는 두 가지이다. 하나의 이유는 우리 자신에 대한 존중은 우리의 재능을 낭비할 것이 아니라, 인간으로서 발달하기 위해 그 재능을 사용해야 하고, 우리가 수행하는 모든 것에서 우리 능력이 할 수 있는 최상의 것을 수행해야 하기 때문이다. 다른 하나의 이유는, 인간의 삶에서 우리가 수행하는 일의 질이 타인에게 영향을 주기 때문에, 타인을 사랑하는 것은 우리가 일을 잘 수행할 것을 요구한다.

셋째, 도덕적 덕은 내재적으로 선한 반면에, 수행적 덕은 나쁜 목적을 위해 사용될 수도 있다.

넷째, 수행 인격과 도덕적 인격은 세 가지 심리적 구성 요소를 갖고 있다. 세 가지 구성 요소는 인식(awareness), 태도(attitude), 행동(action)이다. 수행 인격을 갖는다는 것은 탁월성이 요구하는 것을 알고(인식), 탁월성을 좋아하며(태도), 탁월성을 추구하는 것(행동)이다. 마찬가지로 도덕적 인격을 갖는다는 것은 윤리적 행동이 요구하는 것을 알고, 윤리적 행동을 좋아하며(태도), 윤리적인 방식으로 행동하려고 노력하는 것(행동)이다. 다섯째, 인격자에게 있어서 수행 인격과 도덕적 인격은 통합적이고 상호의존적 방식으로 서로를 지원해 준다. 즉, 강한 수행 인격은 도덕적 목적을 추구하는 것을 도와준다. 도덕적 인격은 고수준 수행을 추진하기 위한 동기적 에너지를 제공하고, 목적을 달성하기 위해 윤리적 수단을 활용하는 것을 보장해 준다.

끝으로, 조작적 관점에서 볼 때, 수행 인격과 도덕적 인격은 '인격의 여덟 가지 힘'으로 정의된다. 도덕적 인격과 수행 인격을 갖춘 사람은 한 마디로 말해 '여덟 가지 인격의 힘'을 갖춘 이상적인 인간상을 나타낸다. 즉, 인격을 갖춘 사람은 '평

생 학습자 및 비판적 사고가, 근면하고 능력 있는 수행자, 사회적·감정적 기능의 소유자, 윤리적 사고가, 예의 바르고 책임 있는 도덕 행위자, 건전한 라이프스타일을 추구하는 자제력의 소유자, 기여할 줄 아는 공동체 성원 및 민주 시민, 고상한 삶의 목적을 정교하게 만드는 영적 인간'의 모습을 보여 준다.

한편, 인격교육 옹호자들은 기존의 도덕교육 이론들과의 구별을 위해 인격교육 나름의 고유한 특징을 강조한다. 인지적 발달 이론이나 가치 명료화 접근과는 달리, 인격교육은 한 사회에서 소중하다고 여겨져 왔었던 전통적이고 민주적인 가치들을 학생들에게 직접 전수해 준다는 데 큰 특징이 있다. 다시 말해, 인격교육은 자라나는 다음 세대들에게 좋은 인격 특성들 혹은 덕을 계발하게 하면서, 나쁜 인격 특성이나 악을 멀리하게 한다는 데 주안점을 두고 있다(Wynne, 1995, 152). 또한 기존의 두 접근법들이 추론이나 의사 결정과 같은 도덕성의 형식(form)이나 과정(process)에 주안점을 두고 있었던 반면에, 인격교육은 교육적으로 전수할 가치가 있다고 여겨지는 훌륭한 인격 특성이나 덕목들과 같은 도덕성의 내용(content)에 주안점을 두고 있다. 동시에 올바른 행동을 위한 동기(motivation) 형성이나 나아가 올바른 행동의 습관화와 같은 행동 혹은 결과 그 자체에 직접적으로 초점을 맞추고 있다(Pritchard, 1988, 470). 일례로, 라이언(Ryan)에 의하면 오늘날 인격교육론자들은 다음과 같은 특징들을 공유하고 있다(추병완, 2004, 288-289).

첫째, 인격교육은 시공을 통해 중요한 것으로 여겨져 왔었던 도( Tao)를 가르치는 것이다. 인격교육은 선을 알고, 사랑하고, 실천하려는 인간을 만드는데 중점을 두고 있다. 인격교육은 친절, 사랑, 충성, 책임, 정직, 재산권, 도움 주기 등과 같은 삶의 사실들과 도덕적 관념들을 가르치는 것이다. 기존의 도덕교육은 선을 알게 하는 데에만 치중하는 중대한 잘못을 범해 왔으므로, 인격교육을 통하여 지속적인 도덕적 습관과 덕성을 계발시켜 주어야 한다.

둘째, 인격교육은 덕에 대해 관심을 갖는다는 점에서 다른 도덕교육 이론들과는 차이가 있다. 이 경우 덕은 두 가지의 의미를 지니고 있다. 신중한 것, 용기 있는 것 등과 같이 덕은 특정한 반응 양식, 행동 패턴, 습관을 의미한다. 한편 덕은 도덕적 탁월성, 즉 도를 알고 도에 따라서 삶을 영위하는 것을 의미한다. 인격교육은 두 가지 의미의 덕에 모두 관계하고 있다. 즉, 선하고 고상한 생활에 대한 인식, 그리고 그러한 삶을 사는 데 도움을 주는 구성 요소나 습관들 모두를 강조하고 있다. 또한 인격교육은 악덕(vices)에도 초점을 맞추고 있다. 인격교육은 덕을

지니도록 하는 것을 강조할 뿐만 아니라, 악덕을 제대로 인식할 수 있도록 해 주는 것이다.

셋째, 인격교육은 교화를 포용하고 있다. 학교의 기본적인 사명은 공동체의 최상의 가치들을 가지고 아동들을 교화시키는 것이다. 지역 사회 혹은 공동체가 부모나 교사들을 통하여 그 지역 사회나 공동체의 핵심 관념, 이론, 도덕적 가치들을 학생들에게 가르치지 않는 것은 사회적 자살 행위와 다를 바 없다.

넷째, 인격교육은 논쟁적인 이슈들에 대한 특정한 입장을 가르치는 것이 아니라, 기본적인 도덕적 덕과 악덕에 초점을 맞추고 있다. 모든 공동체는 그 구성원 대다수가 합의에 도달할 수 있는 공통적이고 핵심적인 가치들을 지니고 있다. 학교는 그러한 공동체의 핵심 가치들과 가장 중요한 지식들을 보존해 나가는 데 기여하는 하나의 사회 통합력이다. 따라서 인격교육은 공동체를 하나로 묶어 주는 기본적인 도덕적 가치들, 즉 공동체의 도에 초점을 맞추고 있다.

다섯째, 인격교육은 인격을 발달시키기 위한 매우 다양한 접근들을 포괄하고 있다. 인격교육은 영웅 및 위인들의 교훈적인 이야기, 교사나 성인들의 모범, 덕에 대한 직접적인 학습, 다른 사람 및 지역사회를 위한 봉사활동의 실행, 사고 방법의 학습, 공동체로서의 학급과 학교 속에서의 삶 등을 다양하게 활용하고 있다. 인격교육은 학생들이 훌륭한 인격을 구성하고 있는 지속적인 습관을 지니도록 학교 경험의 총체성을 적극적으로 활용한다. 또한, 인격교육은 학생들 스스로 그들의 인격을 함양하도록 지속적으로 고무시켜 준다. 학생들은 학교생활을 통하여 훌륭한 인격을 구성하고 있는 지속적인 습관들을 발달시킨다.

여섯째, 인격교육은 낭만적인 인간 개념을 거부하고 있다. 인격교육은 고전적인 인간 개념, 즉 인간은 선과 악에 대한 잠재력을 지니고 있고, 자신의 내적 생활과 사회적 환경 양자에 의하여 영향을 받는다는 인간 개념을 거부한다. 인격교육은 부정직함, 게으름, 비겁함 등과 같은 악덕의 파괴적 힘을 학생들이 깨닫게 만들고, 학생들이 자신의 부덕함을 알게끔 도와주는 것이다.

전통적인 형태로서의 인격교육은 새로운 접근법이라고 여겨져 왔었던 인지 발달적 도덕교육이나 가치 명료화 접근에 비해 방법적인 측면에서도 많은 차이를 나타내고 있다. 무엇보다도 먼저 인격교육은 매우 포괄적인 접근법을 택하고 있다. 인격교육은 학교와 학부모, 지역 사회 그리고 교회를 통합하는 프로그램들을 적용하고자 시도하고 있다는 점에서 기존의 방법들에 비해 포괄적인 성격을 띠고

있다. 또한 인격교육은 교사의 역할을 도덕교육자, 지식 전달자, 그리고 훌륭한 모범, 사회의 핵심 가치들의 창도자 등으로서 간주함으로써 단순한 촉진자 혹은 치료자의 역할에 국한하려 했었던 두 접근법과도 차이를 나타내고 있다. 나아가 학교를 교과를 학습하는 하나의 기술적 기제(technical apparatus)가 아니라 하나의 도덕적 공동체(moral community)로 여긴다는 점에서 뚜렷한 특징을 나타내고 있다.

한편, 인격교육론자들은 인격교육의 실행을 위한 방법상의 원리로서 다음과 같은 여섯 가지 기준을 제시하고 있다(Burrett & Rusnak, 1993, 16). 첫째, 인격교육은 모든 교과와 한 부분이지 또 다른 특별 교과와 설정을 의미하는 것은 아니라는 것이다. 즉, 인격교육은 기존의 학교 교육과정 속에서 실행되어야 한다는 것이다. 그러므로 교사들은 각 교과 속에서 인격교육과 관련된 주제들을 확인하는 데 힘써야만 한다.

둘째, 학교와 지역 사회는 학생들의 인격 형성에 있어서 매우 중요한 협력자가 되어야 한다는 것이다. 그러므로 학교는 학부모 및 지역 사회와의 유기적인 협조 체제를 구축하는 데 전력을 기울여야 한다. 이를 위하여 학교를 지역 사회의 성원들이 화합을 다지기 위한 장소로서 개방할 수도 있으며, 학부모 및 지역 사회의 유관 인사 및 기관들을 학생들의 학습 활동을 도와주기 위한 보조 자료로서 활용할 수도 있다.

셋째, 긍정적인 교실 환경이 인격교육의 성과를 높여준다는 것이다. 그러므로 교사는 교실 환경이 민주적이고 공정한 방식에서 유지될 수 있도록 힘써야 하며, 협동 학습과 같은 수업 기법들을 도입하여 학생들의 상호작용을 고무해 줄 수 있어야 한다.

넷째, 인격교육의 목표를 달성하는 데 있어서 역량 있고 유능한 교직원들의 역할이 가장 중요하다는 것이다. 교사는 자기가 가르치는 교과에서 전문가가 되어야 하며 동시에 학생들에게 문화적 가치나 유산을 전수해 줄 수 있는 역량을 갖추어야만 한다. 또한 교사는 지역 공동체의 결속을 다질 수 있도록 매개자 역할을 수행할 수 있어야 한다.

다섯째, 인격교육은 행정적 정책과 그 실행을 통하여 구현된다는 것이다. 특히, 이 과정에 있어서 학교장의 역할은 매우 절대적인 것이다. 학교장은 학생들의 인격 함양을 학교 교육의 분명한 교육 목표로 설정하고 강력하게 추진해 나갈 수

있는 리더십을 지니고 있어야 한다. 학교장은 인격교육의 목적들을 실행해 나가는데 도움이 될 수 있도록 학교의 전반적인 풍토를 조성하는 데 일차적인 책임을 지니고 있는 사람이다.

끝으로, 인격교육은 행동 교육이라는 것이다. 인격교육은 학생들에게 직접적인 경험과 체험의 장을 마련해 주어야 한다는 것이다. 그러므로 학생들 스스로 행사를 계획하고, 조직하고, 실행하는 데 참여할 수 있는 기회를 제공해 주면서 동시에 다양한 봉사 학습 활동의 기회를 마련해 주어야 한다는 것이다.

이렇듯 인격교육에서 제기되고 있는 방법상의 원리들은 인격교육이 기존의 학교 교육의 틀 속에서 다차원적이고 범교과적인 활동들을 통하여 실행되어야 한다는 점을 강조하고 있다. 기존의 인지적 발달 접근이나 가치 명료화 접근이 딜레마 토론이나 가치지(value sheets) 기입과 같은 지극히 개인주의적이고 단편적인 활동들을 강조했던 반면에 인격교육은 학교와 지역 사회의 자원들을 학생들의 인격 함양을 위한 기회와 수단으로서 활용하고자 시도하고 있다는 점에서 큰 차이를 나타내고 있다.

인격의 함양에 도움이 된다고 여겨지는 이론적 근거들을 무분별하게 차용하고 있기 때문에, 미국에서 인격교육은 사실상 무이론적(atheoretical)이거나 혹은 지나치게 절충적이라는 소리를 듣고 있다. 인격교육의 이론적 근거에 대해 아주 우호적으로 말할 때, 인격교육이 윤리학적으로는 아리스토텔레스의 덕윤리를, 그리고 심리학적으로는 행동주의에 이론적 근거를 둔다고 할 수 있으나, 대부분의 인격교육 운동은 두 이론 간의 경계를 무색하게 만들고 있다(Althof & Berkowitz, 2006, 498). 그러기에 퍼펠(Purpel, 1997, 152)은 인격교육을 폭넓은 진단에 비해 협소한 처방을 내놓고 있는 실패한 운동으로 평가한다.

### Ⅲ. 다문화교육의 기본 성격

#### 1. 다문화교육의 개념 및 목적

다문화주의는 다민족 사회에서 문화적 다양성을 관리하기 위한 공공 정책 접근으로서 한 국가 안에서의 문화적 차이에 대한 관용과 상호 존중을 공식적으로 강

조한다(Donati, 2009, 55). 하나의 정책으로서의 다문화주의는 상이한 문화들의 고유한 특성을 강조한다. 다문화주의라는 용어는 1957년 스위스의 상황을 묘사하기 위해 처음으로 사용되었으며, 공식적 정치 프로그램으로서의 다문화주의는 1971년 캐나다에서부터 시작되었다. 모든 사람들의 인종적·민족적 기원, 언어와 종교에 구애 받지 않는 가운데 모든 시민의 가치와 존엄성을 확인하고자 등장한 용어가 바로 다문화주의이다.

이렇듯 다문화주의는 민족과 인종의 다양성을 존중하고, 모든 인간이 평등하게 사회 참여를 할 수 있는 국가를 형성하기 위해 도입된 개념이다(Kincheloe & Steinberg, 1997, 2). 달리 말해, 다문화주의는 문화권의 배경에 따라 특정 집단의 구성원이 차별받지 않고 상호 간의 존중과 공존의 방향을 모색하고자 도입된 개념이다. 다문화주의는 상이한 국적·체류 자격·인종·문화적 배경·성·계층적 귀속감 등에 관계없이, 모든 인간이 인간으로서의 보편적 권리를 향유하고, 각각의 특수한 삶의 방식을 존중하며 공존할 수 있는, 다원주의적인 사회·문화·제도·정서적 인프라를 만들어내기 위한 집합적인 노력을 의미한다.

하나의 아이디어로서의 다문화교육은 다문화주의의 의미와 가치에 관한 논의와 논쟁의 영향을 많이 받았다(Birkel, 2000, 22). 그러므로 다문화교육은 다문화주의 철학을 반영하는 몇 가지의 가정에 기반을 두고 있다(Salili & Hoosain, 2001, 9-10). 첫째, 문화적 다양성은 긍정적이고 풍부한 경험이며, 사람들로 하여금 서로의 문화에 대해 학습하도록 도와줌으로써 인간을 더욱 완전한 존재로 만들어 준다. 둘째, 다문화교육은 모든 학생들을 위한 것이지 소수 집단에게만 해당하는 것이 아니다. 셋째, 교수 활동은 문화 교차적인 만남이다. 넷째, 다문화교육은 전체 교육과정 속에 스며들어야 한다. 다섯째, 교육 체제가 모든 학생들에게 동등한 도움을 주지 못하였다.

다문화교육의 개념과 목표에 대한 학자들의 정의는 사실상 매우 다양하지만, 우리는 몇 가지 공통점을 확인할 수 있다. 다문화교육은 문화적으로 다양한 학생들의 교육적 요구를 더 잘 충족시켜주는 결정을 내리기 위한 개념, 이론 틀, 사고방식, 철학적 관점, 가치관 그리고 일군의 기준이다. 하나의 개념, 아이디어 혹은 철학으로서의 다문화교육은 생활양식, 사회적 경험, 개인적 정체성, 개인·집단·국민의 교육 기회를 조형함에 있어서 민족적·문화적 다양성의 중요성을 인정하고 소중히 여기는 일군의 신념이자 설명이다. 결과적으로 그것은 기술적 차원과 규정

적 차원을 갖고 있다. 기술적으로 다문화교육은 민족적·문화적으로 다양한 사회 구조를 인정한다. 다문화교육은 다양한 집단을 위한 공평한 처우를 보충하기 위해 행해져야만 하는 것을 규정한다. 평등, 상호 존중, 수용과 이해, 사회 정의에 대한 도덕적 결단의 원리에 기반을 둔 교육 체제 속에서 문화적 다원주의의 철학을 제도화하는 것이 바로 다문화교육인 셈이다. 반면에 개혁 운동으로서의 다문화교육은 사회적·문화적·민족적·인종적·언어적 다양성을 반영하기 위한 교육 기획의 구조적·절차적·본질적 구성 요소들의 개정을 강조한다.

다문화교육을 옹호하는 대부분의 학자들은 다문화교육이 단순한 교수·학습 전략에 그쳐서는 안 되며, 불평등하고 불공정한 학교 교육의 틀을 바꾸는 교육 개혁 운동이 되어야 한다고 주장한다. 다문화교육은 단순히 문화적 다양성을 예찬하는 교육에 그치지 않는다. 벅크스와 벅크스(Banks & Banks, 2001, 1)는 다문화교육은 하나의 아이디어, 교육 개혁 운동, 그리고 하나의 과정이라고 보았다. 그러기에 그들에게 있어서 다문화교육의 주된 목적은 교육 제도의 구조를 변화시킴으로써 남학생과 여학생, 예외적인 학생, 다양한 인종·민족·언어·문화 집단의 성원인 학생들이 학교에서 학업 성취를 위한 평등한 기회를 가지게끔 하는데 있다.

또한 니토(Nieto, 2000, 305)는 다문화교육은 인종차별주의에 반대하고, 인류평등주의적·포함적인 하나의 확산적인 교육학적 과정이라고 보았다. 그에게 있어서 다문화교육은 교육과정과 학교에서 활용되는 제도적 전략뿐만 아니라 교사와 학생과 학부모 사이의 상호작용 나아가 학교가 교수·학습의 본질을 개념화하는 방식까지 스며든다. 즉, 다문화교육은 기저의 철학으로서 비판교육학을 활용하며, 사회 변화의 근간으로서 지식·성찰·실천에 초점을 맞추고 있기 때문에 사회 정의라는 민주적 원리를 촉진시켜 준다.

이러한 다문화교육이 정당화될 수 있는 근거는 무엇일까? 이에 대해 티트와 티트(Tiedt & Tiedt, 2002, 17)는 다음의 다섯 가지 정당화 근거를 제시한다. 도덕(모든 인간 존재의 존중), 인구통계학(다양한 학생 집단의 요구), 공민(민주주의가 요구하는 교육받은 시민), 고양(지식을 풍부하게 해 주는 다양한 문화적 관점), 정치(모든 학생들의 유능함)가 바로 다섯 가지의 정당화 근거이다. 따라서 다문화교육은 학생들의 강한 자존감을 계발하고, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 공감을 찾아내며, 인간 잠재력을 최대한 실현하도록 공평한 기회를 체험하게 만들어 주는 포괄적인 교수·학습 과정인 것이다.

이렇듯 다문화교육은 학교에서 변화의 과정을 시작하여 그것이 사회로 확대되게끔 하는 일종의 사회 운동이다(Sleeter, 1996, 230). 그러므로 다문화교육은 기회에서의 민족적·인종적 불균형을 없애기 위해 사회를 개혁하려는 의지를 지닌 사회 변화의 주체 세력이 갖추어야 할 태도·가치·습관·기능을 계발하는 것에 초점을 맞춘다. 학생들은 다문화교육을 통하여 자신들의 민족적 이슈에 대한 지식을 확대하고, 의사결정 능력·사회 행위 기능·리더십 능력·정치 효능감·인간 존엄성과 평등에 대한 도덕적 결단을 계발하게 된다.

1960년대 이후로 미국의 다문화교육은 몇 가지 형태를 띠면서 발전해 왔다. 김슨(Gibson, 1984, 95)은 미국 내 다문화교육을 옹호하는 논문들에 대한 분석을 토대로 하여 다섯 가지 유형을 확인하였다. 첫째, '문화적으로 다른 학생을 위한 교육' 혹은 '박애주의 다문화교육'은 문화적으로 상이한 학생들을 주류 사회·문화에 효과적으로 합류시키는 것을 도와주는 방법을 찾는 것이다. 둘째, '문화 차이에 대한 교육'은 모든 학생들에게 상이한 문화 간의 상호 이해를 증진하려는 시도로서 여러 문화의 차이점들을 가르치는 것이다. 셋째, '문화적 다원주의를 위한 교육'은 각 민족·종족의 문화를 지키고 소수 민족·종족의 영향력을 높이기 위한 교육이다. 넷째, '이중 문화 교육'은 학생들이 두 개의 문화권 속에서 성공적으로 적응할 수 있도록 준비시키는 것이다. 끝으로, '인간의 정상적 경험으로서의 다문화교육'은 학생들이 다양한 문화적·인종적 환경에서 살아갈 수 있도록 가르치는 것이다.

이에 근거하여 슬리터와 그랜트(Sleeter & Grant, 1988, 27-28)는 미국 내 다문화교육의 접근법을 역사적으로 고찰한 결과를 발표하였다. 그들의 연구 결과에 의하면, 1960년대에는 세 가지의 서로 다른 접근법들이 출현하였다. 첫째는 '예외적이고 문화적으로 상이한 학생들을 가르치는 것'이었다. 이 접근법은 하위 계층, 노동자 계층, 장애 학생, 제한된 영어 능력을 가진 학생, 표준화 시험 통과가 절실한 여학생 혹은 주요 과목의 성적이 뒤쳐진 유색 인종 학생들이 주류 교육에서 성공할 수 있도록 돕는 데 초점을 맞추고 있었다. 둘째는 '인간관계 접근법'으로서 이것은 학생들 사이에서 긍정적 정서를 유발하고 고정관념을 감소시킴으로써, 다양한 사람들로 구성된 사회에서 일치를 도모하고 관용 정신을 발전시키는 데 초점을 맞추었다. 셋째는 '단일 집단 연구'로서 이것은 여성학 및 민족지학의 발전에 근거하여, 특정 집단의 억압에 대한 의식을 제고하고 사회적 행동을 취하도록 하는 데 초점을 맞추었다.

1970-1980년대에는 두 개의 접근법이 추가로 등장하였다. 하나는 '다문화교육 접근법'이다. 이것은 문화적 다원주의와 기회 균등에 근거하여 미국의 다양성을 인정하는 학교 정책과 실재를 창출하는 것에 초점을 맞추었다. 둘째는 '다문화적 사회정의 교육' 혹은 '다문화적 사회 재구성 접근법'은 '다문화교육 접근법'을 사회적 행위, 교수·학습 상황 및 사회 자체의 재구성으로까지 확대한다. 이 접근법은 미래의 시민들이 유색 인종, 빈곤층, 여성, 동성애자, 성 전환자, 장애인 등의 이해 관계를 더 잘 배려할 수 있는 공정한 사회를 재건할 수 있도록 준비시키는 데 초점을 맞추고 있다. 따라서 이 접근법은 내용뿐만 아니라 과정과 맥락을 강조하며, 학생들을 공정한 사회 구축을 위한 의사 결정자 및 사회 변혁가로 교육시키는 것을 강조한다.

## 2. 다문화교육의 차원 및 접근법

다문화교육은 우리의 기대와는 달리 매우 복잡하고 다차원적인 성격을 갖고 있다. 뱅크스(Banks, 2002, 14)는 다문화교육의 차원을 다섯 가지로 제시하였다. 내용 통합은 교사들이 자신의 교과나 학문 영역에 등장하는 주요 개념, 원칙, 일반화, 이론을 설명하기 위해서 다양한 문화 및 집단에서 온 사례, 자료, 정보를 가져와 활용하는 정도를 지칭한다. 지식 구성 과정은 특정 학문 영역에 내재하는 문화적 가정, 증거 틀, 관점, 편견 등이 해당 학문 영역에서 지식이 형성되는 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 학생들이 이해하고, 조사하고, 판단할 수 있도록 교사가 돕는 것을 의미한다. 편견 감소는 학생들의 인종적 태도의 특징과 학생들이 보다 긍정적인 인종적·민족적 태도를 습득할 수 있도록 하는데 활용할 수 있는 전략을 다룬다. 공평 교수법은 교사가 다양한 인종, 민족, 사회계층 집단에서 온 학생들의 학업 성취도를 향상시키기 위하여 수업을 수정하는 것을 칭한다. 이것은 여러 문화적·인종적 집단 내에 존재하는 독특한 학습 습관에 부합하는 다양한 교수법을 사용하는 것을 포함한다. 끝으로 학생들에게 기회를 제공하는 학교문화와 사회구조는 다양한 인종, 민족, 언어, 사회계층 집단에서 온 학생들이 장차 교육적 평등과 권한 부여를 경험하도록 학교의 문화와 구조를 재구성하는 과정을 뜻한다. 이것은 모든 집단에서 온 학생들이 평등한 성공의 기회를 가질 수 있도록 학교를 변화의 단위로 개념화하고, 학교 환경을 구조적으로 변화시키는 것을 의미한다.

뱅크스는 다문화교육이 학교에서 실행되기 위한 구체적인 제안을 내놓고 있다. 그에 의하면 문화적인 내용을 교육과정에 통합할 때 사용하는 접근법에는 크게 보아 네 가지가 있다(모경환, 2008, 70). 기여적 접근법(contribution approach)은 영웅, 공휴일, 개별적인 문화적 요소에 초점을 맞춘다. 부가적 접근법(additive approach)은 교육과정의 구조는 변화시키지 않은 채 내용, 개념, 주제, 관점을 교육과정에 더한다. 변혁적 접근법(transformation approach)은 학생들이 다양한 민족 집단 및 문화 집단의 관점에서 개념, 이슈, 사건, 주제를 바라볼 수 있도록 교육과정의 구조를 변화시킨다. 끝으로 의사결정 및 사회적 행동 접근법(decision-making and social action approach)은 학생들이 중요한 사회 문제들과 관련하여 결정을 내리고 문제해결에 도움이 되는 행동을 취한다.

한편, 베넷(Bennett, 2007, 4-10)은 다문화교육의 차원을 네 가지로 제시하였다. 공평 교육은 모든 학생들에게 공정하고 평등한 교육 기회를 제공하는 것을 의미한다. 교사는 긍정적인 교실 풍토를 창조하고, 학생들의 성취를 위해 문화 감응 교수를 활용하며, 교수·학습에 대한 접근에 있어서 빈부와 같은 조건뿐만 아니라 문화적 양식 및 문화에 기반을 둔 아동의 사회화를 고려한다. 교육과정 개혁은 백인 위주의 전통적인 교육과정을 재고하여 개혁하는 것을 의미한다. 다문화 능력은 민족적 정체성을 발달시키고, 주류 문화와 토착 문화 간의 분열적인 이분법을 회피하며, 다문화주의를 정상적인 인간 경험으로서 인식하여 편견을 해소하는 것을 의미한다. 사회 정의를 지향한 교수는 적절한 이해·태도·사회 행위 기능의 발달을 통하여 인종차별주의, 성차별주의, 계급차별주의에 맞서려는 결단력을 키워주는 것을 의미한다.

한편 게이(Gay, 1994, 14-16)는 다문화교육에 대한 접근법과 관련한 여타 학자들의 논의를 크게 세 부류로 요약하여 제시하였다. 문화적 다원주의에 관한 내용을 가르치는 것, 문화적으로 다양한 학생을 가르치는 것, 여타의 학문 주제와 지적 기능을 가르치기 위하여 문화적 다원주의를 활용하는 것이 바로 그것에 해당된다.

문화적 다원주의에 대하여 가르치는 것은 가장 전통적이면서도 공통적인 접근법이다. 그것은 민족 집단의 역사·유산·기여·사회적 이슈에 관한 수업 요소들을 개발하는 것에 강조점을 두고 있기에 주로 내용 중심적인 특징을 보여준다. 이를테면 사회, 음악, 미술 등의 수업에서 특정 민족 집단에 관한 수업을 전개하는 것이다. 이 접근법은 주류 사회에서 과소평가되거나 편견과 오해로 얼룩져 있는

특정한 민족·문화 집단에 대하여 학생들에게 사실적으로 올바른 정보를 제공하는 데에 치중한다.

문화적으로 상이한 학생들을 가르치는 것은 내용 지향적이라기보다는 과정 지향적이다. 이 접근법은 교육 기회 및 결과를 개선하기 위한 하나의 기반으로서 상이한 민족·문화·인종 배경에서 온 학생들과 더욱 효율적인 수업 관계 및 태도를 형성하는 일에 관심을 둔다. 이 접근법은 문화와 인지, 교육과 민족성, 교수·학습 양식과 문화적 조건화 사이에는 상호작용이 존재한다는 것을 전제로 한다. 앞에 언급한 문화적 다원주의에 대하여 가르치는 것이 자료 개발과 교육과정 개선을 강조한다면, 이 접근법은 교사교육, 직원 역량 개발, 교실 수업에 우선권을 부여한다. 이 접근법은 문화적으로 상이한 집단에서 온 학생들에 대해 교사가 갖고 있는 태도·가치·지식이 개선된다면, 교사들이 그들에게 문화적으로 더욱 적절한 수업을 전개할 수 있을 것이라고 본다.

세 번째의 접근법은 내용과 과정을 결합한 것이다. 실제에 있어서 이 접근법은 여타의 지식과 기능을 가르침에 있어서 문화적으로 다원적인 내용·경험·관점을 활용하는 것을 의미한다. 이를테면 이해, 어휘, 의미 추론 등과 같은 여러 가지 읽기 기능을 가르치는 과정에서 특정 민족 집단의 소설·시·민담 등을 활용하는 것이다. 지리적 입지 개념을 가르침에 있어서 특정 민족 집단의 이주 및 정착 유형을 활용할 수도 있다. 나아가 학생들은 특정 문화 집단의 상황이나 사건을 조사함으로써 문제해결, 비판적 사고, 가치 분석 기능 등을 함양할 수도 있다. 이에 덧붙여 교사는 문화적 조건화가 학습 상황에서의 행위에 미치는 영향에 대한 지식을 획득함으로써 어떤 수업 전략·수행 평가·육구 사정·교육과정 자료·학습 풍토가 문화적으로 상이한 학생들의 교육 기회를 극대화하는데 가장 적합한 것인지에 대한 의사결정을 내리는데 도움을 얻을 수 있다.

이렇듯 다문화교육은 민주주의의 이념과 가치에 기초를 두고 상호 의존성이 높은 세계와 문화적으로 다양한 사회 속에서 문화다원주의를 지지하는 교육 실천 및 개혁 방안으로 자리매김하고 있다. 지금까지 다문화교육은 주로 한 사회 안의 민족 집단들에만 초점을 맞추어 왔으나 생태계 위기, 핵문제, 테러리즘, 인권 문제, 천연자원의 고갈과 같은 전지구적인 현안 문제의 등장과 더불어 다문화교육의 범위가 전 지구적인 관점을 포함할 정도로 확장되고 있다.

다문화교육에 대해 제기되는 끝없는 비판은 다문화교육이 국가를 분열시키고 사회 통합을 저해한다는 것이다. 물론 다문화교육을 옹호하는 학자들은 다문화교

육이 오히려 분열된 미국 사회를 통합하기 위한 교육이라고 항변하고 있기는 하지만, 그러한 비판을 쉽게 잠재우지 못하고 있다. 또한 다문화교육이 학교에서 독립된 정식 교과도 아니며 대부분 유색 인종 학자나 교사들에 의해 주창되다보니 그 실현에 있어서 근본적인 한계가 있는 것도 사실이다. 다문화교육이 모든 교과나 교사교육의 핵심으로 자리를 잡지 못하는 한, 다문화교육의 성공을 기대하기 어려운 이유도 바로 그 때문이다.

#### IV. 인격교육과 다문화교육의 공통점과 차이점

지금까지 인격교육과 다문화교육의 개요에 대해 살펴보았다. 여기서는 인격교육과 다문화교육의 공통점과 차이점을 살펴보는 가운데, 두 교육이 갈등 관계가 아닌 상호보완적인 관계에 놓여 있음을 밝히고자 한다.

##### 1. 공통점

인격교육과 다문화교육의 공통점은 무엇인가? 일찍이 게이(Gay, 1997, 107)는 습관화된 도덕·윤리적 행위, 올바른 것을 행하기, 진실을 말하기, 타인을 배려하기, 개혁적·사회적 행동에 참가하기 등은 인격교육과 다문화교육이 공통적으로 관심을 갖고 있는 사항임을 강조한 바 있다. 여기서는 게이의 논의를 참조하는 가운데 두 교육의 공통점을 보다 상세하게 살펴보고자 한다.

인격교육과 다문화교육은 여러 가지 측면에서 공통점을 보여주지만, 그것은 의견상의 공통점일 수 있으며 심층적으로는 부분적 차이점을 드러내기도 한다. 그러한 차이점은 두 교육이 상보적이어야 함을 정당화시켜 주는 근거가 되기도 한다. 먼저 인격교육과 다문화교육은 특정한 도덕적 가치들의 보편성 및 중요성을 주장한다. 인격교육에서 중시하는 중핵 가치들과 다문화교육에서 중시하는 도덕적 가치들은 상당 부분 중첩되고 있다. 인격교육과 다문화교육 학자들 모두 인간이 보편적으로 추구해야 할 도덕적 가치가 존재함을 어느 정도 인정한다. 일례로, 인격교육 학자인 리코나(Lickona)가 중시하는 있는 존중과 책임은 다문화교육에서도 매우 중시되는 가치들이다. 그리고 다문화교육이 강조하는 정의와 기회 균등 역시 인격교육론자들의 가치 목록에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 인격교육자들에게 있어

서 존중은 인간 존엄성의 존중 및 다양성의 존중을 포함하고 있기에, 베넷(Bennett, 2007, 12)이 말하는 다문화교육의 핵심 가치들인 인간 존엄성 존중, 공평 등과도 일맥상통한다. 베넷은 문화적 다양성의 승인과 존중, 인간 존엄성 및 보편적 인권의 존중, 세계 공동체에 대한 책임, 지구 존중의 네 가지 가치들이 다문화교육의 핵심 가치라고 주장한 바 있다.

인격교육론에서 강조하는 배려 역시 다문화교육의 핵심 특성이다. 다문화교육에서 배려가 중요한 까닭은 인간이 사회적 존재이고 매우 상호의존적이기 때문이다. 그러기에 게이(Gay, 1997, 101)는 “공동체 안에서 산다는 것은 다양한 민족적·문화적·사회적 배경의 사람들에게 해야 할 역할들, 생각하는 관점들, 지켜야 할 약속들, 배려해야 할 관계들, 책임져야 할 사항들을 요구한다. 그런 요구들이 우리가 살면서 도덕적 존재가 되는 사회적 기반이다.”라고 주장한 바 있다. 팡(Pang, 2001, 60) 역시 다문화교육에 있어서 배려의 중요성을 강조한다. 그는 자신의 입장을 배려 중심적인 다문화교육이라고 정의한다. 사회정의 지향의 다문화교육을 옹호하는 남성 학자들은 사회 안에서 억압을 당하고 있는 집단 출신 학생들을 위한 동등한 대우·접근·결과를 요구한다. 그들은 교육의 일차적인 초점이 사회적 억압과 싸우는 것, 사회 구조를 더욱 공정한 것으로 변화시키는 것, 인류평등주의적 교육을 창조하는 것에 맞추어져야 한다고 주장한다. 그들은 다문화교육에 있어서 학생들의 사회 참여와 사회 운동을 중시한다. 이와는 달리 배려 중심 다문화교육을 지향하는 여성 학자인 팡은 현재 학교에서 실패하고 있는 학생들이 사회 구조가 변화할 때까지 마냥 기다리도록 방치할 수 없다는 신념을 갖고 있다. 그는 지금 학교에서 실패하고 있는 학생들의 성취 및 자기 효능감 수준을 높이는 것이 더 긴급하고 우선성을 갖는다는 믿음을 갖고 있다. 배려적이고 문화적으로 적절한 교육 활동을 통해 학생들이 기능을 발달시키고 학교에서 성공할 수 있어야만 비로소 더욱 공정한 사회의 실현에 기여할 수 있다는 논리이다(추병완, 2012, 170).

인격교육론자들에게 있어서 책임은 존중의 행동적 차원을 강조하는 것으로서 우리에게 서로를 돕고 보살피며, 고통을 감소시키고 모두에게 평화로운 세상을 만들기 위해 노력할 것을 요구한다(Lickona, 1991, 45). 다문화교육에서 책임의 도덕이 요구하는 것은 학생들이 다양한 민족·인종 집단을 위하여 정치적·문화적·교육적으로 사회 정의를 행동을 실천하여야 한다는 것을 의미한다(Gay, 1997, 102). 자기 자신과 타인들의 문화적 차이들을 존중하는 것, 민족적 문제와 경험에

관한 사회적 양심을 개발하는 것, 민족적·종교적·성적 공평함의 문제에 대해 도덕적으로 대처하는 것 등이 다문화교육에서 강조하는 책임의 개념이다.

인격교육론자들이 강조하는 정직 역시 다문화교육에서도 매우 중시되는 가치이다(Gay, 1997, 100). 그러나 다문화교육에서의 정직은 거짓말을 하지 않는 것, 시험 부정 행위를 하지 않는 것, 타인을 속이지 않는 것과 같은 통상적인 의미의 정직 개념을 훨씬 넘어선다. 다문화교육의 맥락 안에서 정직의 의미는 미국의 다양한 인종 집단들의 문화·공헌·투쟁·경험에 관한 역사적·사회적·문화적 진실들을 가르치는 것을 의미한다. 달리 말해 주류 문화에 의해 왜곡되고 무시되어 왔었던 민족 집단과 개인들의 이야기를 부활시키는 것을 의미한다.

한편, 인격교육의 관점에서 볼 때 도덕적 가치·덕목들은 시간·장소·환경을 초월하여 보편적으로 수용되는 것들이다. 다문화교육 역시 그러한 가치·덕목들의 보편성을 수용한다는 점에서는 인격교육과 입장을 같이 하지만, “그 가치·덕목이 언제, 누구를 위하여 필요한 것이냐?”는 더 근본적인 질문을 제기한다. 다문화교육은 일반화된 가치·덕목들을 미국 사회내의 민족적·문화적 다양성에 따른 사회정치적 문제에 결부시킨다(Gay, 1997, 97). 다문화교육은 인격교육을 한 사회의 사회문화적·정치적·철학적 특성에 맞추려고 노력한다. 즉, 다문화교육은 인종·민족·젠더·사회경제적 지위 때문에 어떤 집단에 대하여 그러한 가치·덕목이 부인되는 사회적 현실에 도전을 제기한다. 예컨대 우리 사회에서 동남아 출신의 결혼 이주 여성들은 미국이나 일본 출신의 결혼 이주 여성들에 비해서 기회·존경·명예·위신 등의 면에서 불리한 취급을 당하고 있다. 다문화교육이 주장하는 것은 그러한 차별이 근절되어야 하며, 우리 사회의 구조 속에 뿌리박혀 있는 특권들이 인종과 민족을 초월하여 균등하게 적용되어야 한다는 것이다. 이렇듯 다문화교육은 그 목적의 성취를 위하여 집단 행동과 사회 개혁을 요구하며, 그 비전의 정당성을 강조하기 위해 우리 사회의 장점과 위험성을 환기시키고자 한다. 다문화교육은 우리 사회의 권력 구조를 사회 정의와 기회 균등의 차원에서 바라보고자 한다.

인격교육과 다문화교육은 사고와 판단보다는 구체적인 도덕적 행동의 실천에 관심을 갖고 있다는 점에 있어서도 공통점을 보인다. 인격교육과 다문화교육은 학생들로 하여금 일상생활 속에서 올바른 것을 행하도록 가르치는 일에 몰두한다. 여기서 올바른 것을 행한다는 것은 지속적이고 일관적인 성향이기 때문에 분리되

어 하나씩 선택되는 행동들이라기보다는 오히려 총체적인 존재 방식이라고 할 수 있다. 리코나(Lickona, 1991, 51)는 인격은 작동적 가치(operative values), 즉 행동 속에서의 가치로 구성되어 있다고 주장하였다. 인격의 발달은 가치가 덕이 되고, 개인의 실제 행동이 덕과 일치할 때 이루어지는 것이다. 여기서 덕은 도덕적으로 선한 방식에서 외부의 상황에 반응하려는 신뢰할만한 내적 성향을 의미한다.

그러나 인격교육이 습관화된 도덕적 행동의 실천을 강조한다면, 다문화교육은 성찰적인 시민 행동을 강조한다. 인격교육에서의 훌륭한 인격은 정직, 성실, 정중함, 공정성, 책임감, 정의, 신뢰, 배려, 공평, 개방성, 용기, 동정심 등을 포함한다. 그리고 훌륭한 인격을 지닌 사람은 생활 속에서 그러한 가치들을 지속적으로 실천할 수 있는 도덕적 습관을 지닌 사람들이다. 습관화된 도덕적 행동의 강조는 인격교육을 이전의 도덕교육 접근법들과 구별되게 만들어 주는 매우 중요한 특징 중의 하나이다. 이와는 달리 다문화교육은 인격교육에서 언급하는 도덕적 가치나 덕목들을 인종적·문화적 다양성의 맥락 안에서 적용하여 실천하는 사회적 행동 기능을 중시한다. 다문화교육은 인종적·민족적·문화적으로 다양한 세상에서 질 높은 삶을 영위하는데 필요한 지식·가치·기능들을 학생들에게 가르치는데 초점을 맞춘다. 이것을 인격교육적 관점에서 본다면, 문화다원적인 미국 사회의 민주 시민으로 살아가기 위해 필요한 인격 특성이라고 말할 수 있다. 그렇게 함으로써 다문화교육은 인격교육을 미국 사회의 사회문화적·정치적·철학적 특성에 맞추고자 한다.

인격교육과 마찬가지로 다문화교육 역시 공정성, 평등, 존중심, 인종을 초월한 배려 등을 생활 속에서 실천하는 것을 중시한다. 또한 그러한 삶을 저해하는 사회의 억압과 차별에 대하여 적극적으로 도전할 것을 강조한다. 비판적 다문화교육을 중시하는 학자들은 단순히 사람들 간의 차이를 인식하고 존중하며 편견을 줄이는 차원을 넘어서서, 인종차별과 여타의 사회적 부정의에 대해 논의하고 이에 대해 적극적으로 도전하는 것이 중요하다고 본다(Berlak & Moyenda, 2001, p. 92). 벅크스(Banks, 2002, 6)에 의하면, 다문화교육은 사회의 개선을 위한 시민의 행동을 민주주의 사회에서 교육의 총체적 부분으로 여기기 때문에 무엇보다도 성찰적인 시민 행동을 중시한다. 다문화교육에 있어서 학교의 역할은 학생들이 교육을 통해 정의롭지 못한 사회에 대한 실제적인 의식을 계발하고, 그러한 사회의 불공정함에 대해 건설적으로 대응하는 방법을 발달시키기 위해 자신의 삶을 분석할 수 있도록

록 도와주는 것이다. 그러기에 다문화교육은 비판적인 사회 참여 행동을 중시한다.

이렇듯 인격교육과 다문화교육은 단순한 지식 습득이나 판단력 발달보다는 구체적인 도덕적 행동의 실천을 강조한다는 점에 있어서 상당한 공통점을 갖고 있다. 인격교육은 선을 알고 느끼며 실천하는 인간을 중시하며, 가치가 행동으로 실천되어야 한다는 점을 강조한다(Lickona, 1991, 51). 다문화교육 역시 다문화 소양은 지식, 배려, 행동으로 구성되어 있으며 사회적 행동을 통해 완성되는 것이라고 본다(Banks, 2002, 32) 그러나 인격교육은 한 사회가 중시하는 도덕적·민주적 가치에 근거한 도덕적 행동의 실천을 강조한다면, 다문화교육은 정의롭지 못한 사회 현실에 대응하기 위한 비판적이고 능동적인 사회 참여 행동을 중시한다는 점에서 인격교육에서의 도덕적 행동과 뉘앙스를 달리한다.

인격교육과 다문화교육이 기대하는 성과 또한 매우 유사하다. 인격교육과 다문화교육은 공히 그 중요성을 민주주의의 성공 및 미국 사회의 생존과 결부시킨다. 인격교육과 다문화교육은 미국 사회의 도덕적 갱신이 필요하며 그것은 국가의 생존과 결부되어 있음을 강조한다. 리코나(Lickona, 1991, 22)는 인격의 함양은 민주주의의 성공을 위해 필수적인 것이며, 인격이 개인의 궁극적인 척도인 동시에 국가의 궁극적인 척도라고 말한 바 있다. 벅크스(Banks, 2002, 34) 역시 다문화교육이 국가의 생존을 위해 필수적인 교육임을 강조한다. 그는 시민이 다문화 세계에 적절하게 대처하지 못하는 국가는 엄청난 불이익을 당할 것이며 생존 자체가 위태로워질 것이라고 주장하였다.

이렇듯 인권 및 인간 존엄성을 존중하고, 모든 사람들의 공헌과 능력 등을 인종·계층·민족·젠더·문화 등에 상관없이 차별 없이 존중해주는 개인 양성 및 사회정치적 구조의 구축이야말로 인격교육과 다문화교육이 공통적으로 기대하는 성과이다(Gay, 1997, 107). 인격교육의 관심이 모든 상황에 적용되는 존중·정의·평등의 원리에 있다면, 다문화교육의 관심은 민족적·문화적으로 다양한 구체적 상황과 관계 속에서 정중하고, 정의롭고, 공평한 행동을 계발하는데 있다. 이를테면 인격교육과 다문화교육은 공히 평등의식을 가진 사람을 육성하고자 한다. 인격교육은 구체적 사건들을 염두에 두지 않고 어떤 형태로든 어떤 장소에서든 압제와 착취에 반대하는 사람을 일컬어 평등의식을 갖춘 사람이라고 정의한다. 그러나 다문화교육은 고용과 교육 등에서 인종차별을 하는 것에 저항하는 사려 깊은 행동

을 평등의식의 행동적 표현이라고 생각한다. 이렇듯 다문화교육은 인격교육의 철학적 전거에 대한 구체적인 작동 맥락을 제시한다. 이렇듯 인격교육과 다문화교육은 토대적 이해를 회복·실현하려고 노력하면서 서로의 결점들을 보완해 주는 관계에 있다.

## 2. 차이점

그렇다면 인격교육과 다문화교육은 어떤 차이가 있는가? 인격교육과 다문화교육의 근본적인 차이점은 사실상 각각이 신봉하고 있는 이데올로기에서 비롯된다. 인격교육은 신보수주의적이고 동화주의적 관점을 취하고 있는 반면에, 다문화교육은 전향적이고 다문화주의적 관점을 취하고 있다. 이에 대해 보다 상세하게 살펴보기로 하자.

인격교육과 다문화교육은 미국 사회가 문화적 위기를 맞고 있다는 데에 모두 동의한다. 그러나 두 교육은 그러한 문화적 위기의 원인에 대해 상이한 입장을 보인다. 인격교육은 미국 사회의 중핵 가치를 전수함에 있어서 문화의 무능력으로 인한 사회적 위기를 중시한다. 반면에 다문화교육은 미국 사회가 문화적으로 다양한 사회로 점점 변모하고 있으나, 많은 숫자의 소수 민족·문화 집단 성원들이 사회가 제공하는 기회를 평등하게 향유하지 못하고 있음을 위기의 본질로 파악한다 (Leming, 1994, 123).

인격교육은 자살, 약물 복용, 미혼모, 범죄 행위 등의 급증에서 볼 수 있는 바와 같이 젊은 세대의 가치와 행동에 문제가 있다고 본다. 미국 사회가 옳음과 그름을 제대로 분별하지 못하는 세대를 양산하고 있으므로, 이의 해결을 위해서는 학교, 교회, 학부모들이 나서서 미국 사회의 전통적인 문화적 가치들을 젊은 세대들에게 전수시켜 주어야 한다고 본다. 따라서 인격교육론자들은 과거의 이상 상태로의 복귀를 갈망하는 신보수주의적인 이념적 입장을 취한다. 또한 젊은 세대들을 미국 사회의 전통적이고 민주적인 가치로 입문시키려는 동화주의적인 입장을 견지하고 있다. 즉, 인격교육론자들은 소수 민족·문화 집단 구성원들도 예외 없이 이러한 미국의 가치를 수용하여 내면화할 것을 주장한다.

사회 통합의 한 기제로서 동화주의 모델은 기본적으로 문화적 동질화를 추구하며, 이주민 집단의 동화를 통한 국가 정체성 확립과 사회 통합을 추구한다. 왜냐

하면 동화주의에서는 언어·문화·종교 차이로 인한 소수의 정치적·경제적 불평등이 자칫 사회 불안을 야기할 수 있다고 보기 때문이다. 따라서 동화주의 모델에서는 소수 집단이 완전히 주류 사회에 흡수됨으로써 인종이나 민족에서 비롯된 갈등이 사라질 수 있다고 본다. 동화주의 모델은 민족 집단 성원들이 자신의 고유한 정체성을 포기하고 주류 문화에 흡수되는 일방적인 과정이다(Bennett, 2007, 57).

이와는 달리 다문화교육은 미국이 현재 사회적 정돈 상태에 있어서 문제가 있다고 본다. 즉, 인종·민족·문화·젠더 등에 따른 불평등이 만연해 있으므로 다문화교육을 통해 미국 사회를 변화시켜야 한다고 주장한다. 다문화교육론자들에게 의하면, 미국과 같은 인종차별 사회에서 학교는 전형적인 인종 차별 제도 가운데 하나이다. 왜냐하면 학교가 소수 집단 성원들에게 동등한 기회를 부여하지 않고 있기 때문이다. 그러므로 다문화교육은 문화적으로 민감한 교육을 통해 인종차별주의와 맞서 싸우는 것을 중요한 교육 목표로 설정하고 있다. 이렇듯 다문화교육은 전향적인 이념에 바탕을 두고 있다. 인격교육론자들처럼 과거 이상사회로의 복귀를 주장하는 것이 아니라, 이전에는 존재하지 않았던 새로운 미국 사회를 꿈꾸고 있는 것이다. 다문화교육은 문화가 중요하지만, 그것이 결코 소수 집단 성원들을 억압하거나 방해하는 것이 되어서는 안 된다는 사실을 중시한다. 말하자면, 다문화교육은 하나의 문화적 규범에 대한 동조 혹은 동화를 요구하지 않는 미래의 미국 사회를 만드는 것을 중시한다. 다문화교육은 문화적 다양성을 중시하는 다문화주의를 이념적 기초로 삼고 있다.

이러한 이념적 차이는 문화를 보는 시각에서의 차이도 유발한다(Leming, 1994, 124). 인격교육은 현대 사회를 유지하고 강화하기 위한 방법의 일환으로 주류문화 혹은 지배문화를 가르치는 것을 일종의 긍정적 선으로 규정하지만, 다문화교육은 그것을 억압적인 것으로 파악한다. 인격교육은 서구 전통을 무시하는 가운데 다른 문화를 가르치는 것은 미국 사회에 문화적·도덕적 혼란을 초래한다고 보는 반면에, 다문화교육은 다른 문화를 가르치는 것은 오히려 인간다움을 유지하고 다양성안의 통일성을 확보하는 데 도움을 준다고 본다.

인격교육과 다문화교육은 도덕적 문제의 원인 및 해결 방안의 제시에 있어서도 상당한 차이점을 보여준다. 인격교육론자들이 미국 사회의 도덕적 쇠퇴를 설명하는 기본 틀은 사회 구조·제도·정책보다는 왜곡된 개인주의와 자기중심주의에

근거한 심리적 문제이다. 따라서 지금 해결해야 할 심각한 문제는 경제 체제와 사회계층 구조 또는 정치질서와 같은 사회구조적 변화가 아니라 개인적인 인격의 변화라고 본다. 따라서 인격교육은 사회가 악한 개인들에 의해 희생된 것이지, 개인이 악한 사회의 희생물은 아니라는 지극히 개인윤리적인 시각을 견지한다. 이와 달리 다문화교육은 인종·민족·문화 집단 간의 불평등은 그러한 불평등을 유발하는 사회구조에서 비롯된 것이므로, 개인적인 인격 함양 못지않게 평등한 사회를 만들기 위한 제도와 정책의 실현 및 사회구조의 구축이 필수적이라고 본다. 즉, 다문화교육은 사회윤리적 시각을 중시한다. 다문화교육은 하나의 교육 이념인 동시에 개혁 운동이라는 사실이 이를 잘 입증해 준다.

인격교육과 다문화교육은 인식론 및 학습심리에서도 차이점을 보여 준다. 인격교육에서 도덕적 지식은 고정불변의 보편적인 지식이다. 그러나 다문화교육은 포스트모던적인 인식론에 근거하여 지식은 권력 관계를 반영하고 있다고 본다(Banks, 2002, 6). 다문화교육은 구성주의적 지식론에 근거하고 있으며, 특히 비고츠키(Vygotsky)의 지식 구성 개념을 중시한다(Banks, 2002, 60). 따라서 교사는 학생들에게 지식 구성 과정에 참여할 기회를 제공해야 하고 역사적 사건, 사회적 사건, 그리고 최근의 사건에 대한 학생 자신의 해석을 구성할 수 있도록 기회를 제공해야 한다. 또한 학생들은 문화적 경험과 편견 그리고 가치관이 지식 구성 과정에 어떠한 영향을 미치는지를 이해해야 한다.

인격교육은 학습자를 매우 수동적인 존재로 가정한다. 인격교육은 아이들에 대한 어른들의 강한 통제를 강조하는 하나의 이데올로기, 즉 그런 통제가 어른의 명령에 의해 가능하고 정당화되며 학생들은 그에 맞게 스스로 몸과 마음을 다스려야 한다는 이데올로기적 전제가 숨어 있다. 그러나 다문화교육은 빈 그릇으로 여겨지는 학생에게 단순히 지식을 넣어주는 방식의 은행식 교육(banking education)에 반대한다. 그들은 지식은 학습자에 의해 능동적으로 구성되는 것이며, 학교에서 다루는 지식은 권력 관계를 반영하고 있다고 본다. 따라서 비판적인 관점에서 지식을 바라볼 것을 권장하는 동시에 사회 참여가 리터러시(literacy)의 핵심 요소가 되어야 한다고 주장한다. 뱅크스(Banks, 2004, 298)는 리터러시의 개념이 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 기본 기능에 국한되어서는 절대 안 되며, 국가와 세계적 차원에서의 적극적인 시민 참여를 포함하는 개념으로 확대되어야 한다고 주장한다.

이렇듯 인격교육이 학생들의 자율성을 다소 무시하는 가운데 미국의 지배적인

도덕 질서로 학생들을 입문시키는 것을 강조한다면, 다문화교육은 학생들의 다양성을 존중하는 가운데 비판적인 사회 행동가로 양성하는 것을 강조한다. 인격교육과 다문화교육은 어느 한 쪽이 성공한 곳에서 다소 실패하는 모습을 보여준다. 이를테면 인격교육은 학생들을 도덕적으로 획일화시키는 단점이 있다면, 다문화교육은 학생들의 다양성과 개성을 중시한다. 반대로 다문화교육이 도덕적 상대주의와 사회의 분열을 초래할 위험성이 있다면, 인격교육은 가치 통합에 근거한 도덕 공동체의 구축을 중시한다. 그리고 인격교육이 보수적이라면, 다문화교육은 전향적인 교육철학에 바탕을 두고 있다.

미국 교육계에서 인격교육 학자들과 다문화교육 학자들 간의 유기적인 협력 관계는 찾아보기 힘들다. 양측은 서로에 대한 비판이나 간섭을 삼가는 가운데, 자기 나름의 교육 영역을 개척해 가는 데에 집중하고 있기 때문이다. 다문화 사회에서 다양성과 통일성의 조화를 모색하는 것은 국가의 생존과 밀접하게 연관되어 있는 중차대한 과제이다. 하지만 동화주의에 바탕을 둔 인격교육은 다소 심할 정도로 도덕적·문화적 가치의 동질성을 추구하며, 소수 집단 성원들로 하여금 자신의 도덕 정체성 형성에 미치는 역사와 전통을 포기할 것을 요구한다. 다문화주의에 바탕을 둔 다문화교육은 끝없는 인종적·문화적 다양성의 존중을 강조하면서 모두가 완벽하게 존중받는 사회를 지향하지만 그러다보니 사회적으로 너무나 많은 갈등을 유발하고 있으며, 아동 학대나 여성 차별 등과 반인륜적인 행동들이 문화적 다양성의 존중이라는 이름 아래 소수 공동체 안에서 용인되는 도덕적 진공 상태를 야기할 수 있는 위험성이 존재한다. 그러므로 다문화 사회에서는 여러 공동체들의 독자성을 인정하면서도 더 큰 단일의 공동체로의 통합을 목표로 삼는 것이 필요하며, 이 점에서 인격교육과 다문화교육은 진지한 학문적 협력자가 되어야 한다.

## V. 결 론

한국 사회가 다문화 사회로 급격하게 변모하는 이 시점에서 다양성과 통일성의 조화를 모색하는 것은 대한민국의 생존과 밀접하게 연관되어 있는 중차대한 과제이다. 이제 우리는 우리 안의 다양한 인종·민족·문화·종교적 배경을 가진 사람들을 편견과 차별 없이 대하고 고귀한 존엄성을 지닌 인격적 존재로 존중하며 그

들의 독자성을 인정해 주는 가운데, 더 큰 공동체인 국가와 지구 공동체에 대한 헌신을 보여줄 수 있는 다문화적 시민성을 갖춘 인간을 양성해야 한다.

미국의 인격교육과 다문화교육은 상호 모순적으로 보이면서도 상당한 공통점을 지니고 있다. 그리고 두 교육은 어느 한 쪽이 실패한 곳에서 다른 한 쪽이 성공하는 모습을 극명하게 보여준다. 인격교육과 다문화교육에 있어서 다양성과 통일성의 조화는 공통된 관심사이다. 그러나 인격교육은 통합성 안에서의 다양성을, 다문화교육은 다양성 안에서의 통합성을 중시한다. 그러다보니 미국에서 두 교육은 시너지 효과를 갖지 못한 채, 서로에 대한 비판을 자제하는 가운데 각자의 교육적 영역을 넓히는 데에만 골몰하고 있다. 그러다보니 다문화적 인격교육이나 인격교육적 다문화교육을 모색하려는 교육적 시도가 거의 행해지지 않고 있다. 그러므로 미국에서 인격교육과 다문화교육의 미래는 다양한 사회정치적 이념을 가진 개인들이 보다 큰 수준에서 공동체에 대한 충성을 이끌어낼 수 있는 공통의 비전을 모색하는 데 달려 있다(Leming, 1994, 130).

최근 우리 사회에서는 다문화교육에 대한 열풍이 몰아치는 가운데, 다양한 교육적 실천들이 행해지고 있으나 어설픈 동화주의에 그침으로써 그 빛을 발하고 있다. 동시에 다문화교육과 도덕교육 간의 유기적 협력 체제도 구축되어 있지 못하다. 미국의 인격교육과 다문화교육의 학문적 관련성을 살펴보는 것은 다문화 사회에서 우리의 도덕교육의 방향을 설정하는데 상당한 도움을 준다.

사실 우리의 도덕교육에서는 다양성의 인정과 존중보다는 사회적 일치와 통합을 지나치게 강조해 왔다고 해도 과언이 아니다. 또한 개인으로서의 도덕적 완성이 곧 선한 사회로 이어질 것이라는 낙관론에서 출발하여 개별 행위자가 갖추어야 할 덕목이나 인격 특성의 함양에 치중하였다. 그러다보니 사회 변화의 주체로서 도덕 행위자가 갖추어야 할 문제 해결 능력이나 비판적 사고의 측면은 소홀할 수밖에 없었다. 우리의 도덕교육은 능동적이고 책임 있는 사회 참여를 목표로 하는 도덕 행위자의 육성보다는 묵묵히 자신의 책임과 의무를 다하는 다소 수동적이고 은둔적인 도덕 행위자를 육성하는데 초점이 맞추어져 왔다.

미국의 인격교육은 다문화 사회에서 도덕적 가치의 보편성에 대한 확신 및 합의가 중요하고, 도덕교육은 행동의 변화를 촉진할 수 있도록 설계되어 실행되어야 하며, 도덕교육은 비상대주의적인 가치들을 가르침으로써 학생들이 도덕적 상대주의에 빠지지 않도록 해 주어야 한다는 사실을 우리에게 시사해 준다. 그리고 미국

의 다문화교육은 도덕적 리터러시에 있어서 비판적 사회 참여와 책임 있는 도덕적 행동의 실천이 중요하다는 것을 우리에게 시사해 준다. 그러므로 이제 우리는 인류 공통의 보편적 가치들을 한국적 맥락 안에서 그리고 지구적 맥락 속에서 인종·민족·문화·종교 등의 다양성을 존중하는 가운데 구체적으로 실천해 나갈 수 있는 도덕 행위자를 육성하는데 초점을 맞추어야 할 것이다. 동시에 도덕교육은 학생들이 복합적인 도덕 정체성을 형성할 수 있도록 해 주어야 한다. 세계화·다문화 시대가 요구하는 도덕 정체성은 바로 유연하고 복합적인 정체성의 형성이다. 도덕교육에서는 학생들이 개인으로서, 문화 집단의 성원으로서, 국민으로서, 세계 시민으로서의 유연하고 복합적인 도덕 정체성을 형성할 수 있도록 해 주어야 한다. 도덕교육에서는 학생들이 개인으로서의 자아 정체성, 문화 집단 성원으로서의 문화적 정체성, 국가 공동체 성원으로서의 국가 정체성, 세계 시민 사회 성원으로서의 세계 정체성을 형성하는 것이 중요함을 인식하게 해 줌과 동시에 그러한 정체성 형성에 실질적인 도움을 줄 수 있는 방안들을 모색해 나가야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 김태훈(2004), 『도덕성 발달 이론과 교육』, 고양: 인간사랑.
- 정창우(2004), 『도덕교육의 새로운 해법』, 서울: 교육과학사.
- 추병완(2004), 『도덕교육의 이해』, 서울: 백의.
- 추병완(2012), 『도덕교육의 새 지평』, 고양: 인간사랑.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M.(2001), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4th ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2002), *An introduction to multicultural education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2004), "Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a global World", *The Educational Forum*, 68(4), 296-305
- Bennett, C. I.(2007), *Comprehensive multicultural education*, 6th ed., Boston: Pearson.
- Berlak, A. & Moyenda, S. (2001), *Taking it personally*, Philadelphia: Temple University Press.
- Betkowitz, M. W. & Althof, W. (2006), "Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education", *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Birkel, L. F. (2000), "Multicultural education: It is education first of all", *The Teacher Educator*, 36(1), 22-28.
- Brown, S. C. & Kysilka, M L. (2002), *Applying multicultural and global concepts to classroom and beyond*, Boston: Allyn and Bacon.
- Burrett, K. & Rusnak, T. (1993), *Integrated Character Education*, Bloomington, IN: The Phi Delta Kappan Educational Foundation, 1993
- Character Education Partnership (2008), *Performance values*. Washington, DC: Character Education partnership.
- Character Education Partnership (2010), *11 principles of character education*. Washington, DC: Character Education partnership.
- Donati, P. (2009), "Beyond the dilemmas of multiculturalism: Recognition through relational reason", *International Review of Sociology*, 19(1), 55-82.
- Gay, G. (1994), *A synthesis of scholarship in multicultural education*, Urban Education Monograph.
- Gay, G. (1997), "Connections between character education and multicultural education", In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character*, Chicago: The National Society for the Study of Education, 97-109.
- Gibson, M. A. (1984), "Approaches to multicultural education in the United States: Some

- Concepts and Assumptions”, *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 94-120.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997), *Changing multiculturalism*, Buckingham: Open University Press.
- Leming, J. (1994), “Character education and multicultural education: Controversy and prospects”, *Educational Horizons*, 72(3), 122-130.
- Lickona, T. & Davidson, M. (2005), *Smart & good high schools*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs.
- Lickona, T. (1991), *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2004), *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Touchstone.
- Lockwood, A. L. (2009), *The case for character education: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.
- Lockwood, A. T. (1997), *Character education: Controversy and consensus*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Nieto, S.(2000), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 3rd ed., New York: Teachers College Press.
- Pang, V. O. (2001), *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*, Boston: McGraw-Hill.
- Pritchard, I. (1988), “Character Education: Research Prospects and Problems,” *American Journal of Education*, 96(4).
- Purpel, D. E. (1997), “The politics of character education”, In A. Molnar (Ed.), *The construction of children’s character*, Chicago: The National Society for the Study of Education, 140-153.
- Salili, F., & Hoosain, R. (2001), “Multicultural education: History, issues, and practices”, In F. Salili & R. Hoosain, (Eds.), *Multicultural education: Issues, politics and practices*, Greenwich: Information Age publishing.
- Sleeter, C. E. (1996), *Multicultural education as social activism*, Albany: SUNY Press.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. (1988), *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*, Columbus: Merrill.
- Winton, S. (2008), “The appeal(s) of character education in threatening times: caring and critical democratic responses”, *Comparative Education*, 44(3), 305-316.
- Wynne, E. A. (1995), “Transmitting Character in Schools: Some Common Questions and Answers,” *The Clearing House*, 68(3).

## Abstract

### **An Analysis of Academic Connections between Character Education and Multicultural Education in the United States**

Chu, Beong-Wan

The purpose of this article is to identify the relationship between character education and multicultural education in the U.S. Character education has grown out of educator's deep concern about the disturbing trends in youth conduct and has also tried to develop moral character by imparting traditional and democratic moral values to students. Multicultural education seeks to develop among students the spirit of togetherness, especially through the impartation of knowledge, skills, and attitudes needed in dealing with diversity and in fostering mutual relationship and coexistence. Character education and multicultural education have several commonalities in that both of them emphasize the existence of universal moral values, habituated moral actions, and expected outcomes. But while the former is based on neo-conservative stance and assimilation model, the latter is based on prospective stance and multiculturalism model. Character educators and multicultural educators are not interested in trying to find a middle ground in order to induce synergic effects for solving social problems. Therefore, character education and multicultural education in the U.S. give us important educational implications. Moral education in Korea should seek to expand the concept of moral literacy, focus on students' problem solving capacities and critical social participation, and make students form flexible, complex moral identity.

Key words: assimilationism, character education, moral education, multicultural education, multiculturalism, social integration

『도덕윤리과교육』 제37호 (2012.12)

\* 논문 접수 2012년 11월 15일 / 수정본 접수 12월 12일 / 게재 승인 12월 14일