

## 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 개념에 관한 기초 연구\*

김선아\*\* · 이선희\*\*\* · 이수진\*\*\*\* · 이승희\*\*\*\*\* · 성묘진\*\*\*\*\*

### 〈 요약 〉

세계화 시대 사회통합과 다양성의 문제는 우리 사회 안에서도 중요한 교육적 어젠다가 되었다. 그 가운데 사회통합과 다문화교육에 관한 정책과 선행 연구들은 점차 제도적, 정책적 차원의 논의에서 인문학적인 차원으로 확장되면서 서로 다른 인간들이 차이를 극복하고 공존할 수 있는 방안을 다각도로 모색하는 데까지 이르고 있다. 이에 본 연구는 사회 구성원의 자발적 사회통합의 기반을 마련하기 위한 미술교육의 가치와 개념을 명료화하는 데에 목적을 두었다. 먼저 사회통합과 관련된 학술적 동향과 정책적 방향을 고찰하여 한국의 다문화 상황에 적절한 사회통합의 개념과 성격을 탐색하였다. 또한 다문화교육 및 다문화 미술교육의 선행연구들의 방향을 고찰하고 그 안에서 새롭게 강조되고 주목하여야 할 다문화 미술교육의 핵심 내용을 논의하였다. 이를 토대로 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 방향을 설정하고, 이를 교육하기 위한 구체적인 내용과 방법을 설정하는 데에 활용될 수 있는 개념적 틀을 제안하였다. 본 연구에서는 사회통합의 맥락에서 다문화 미술교육의 이론적 타당성을 확보하고 연계성 있는 교육 활동을 가능하게 하는 기반을 마련하는 것으로 연구의 범위를 제한하였다. 따라서 본 연구의 결과는 실제적인 다문화 미술교육 프로그램 개발을 안내하는 방향과 핵심 개념을 제공하는 기초 연구로서 의의를 가진다.

주제어: 사회통합, 다문화 미술교육, 세계시민교육, 문화다양성 교육

\* 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2015S1A5A2A01014975)  
\*\* 한양대학교 부교수, 본 학회 회원, sakim22@hanyang.ac.kr, 제1저자, 교신저자  
\*\*\* 성신초등학교 교사, 한양대학교 박사과정 수료  
\*\*\*\* 장안대학교 강사, 한양대학교 박사과정  
\*\*\*\*\* 덕암정보고등학교 교사, 한양대학교 박사과정  
\*\*\*\*\* 서울삼일초등학교 교사, 한양대학교 박사과정

## I. 서론

국제화의 흐름 속에서 국경을 넘어서는 이주노동자들이 급증하면서 다문화 사회로의 전환은 전 세계적인 현상이 되었다(박휴용, 2012). 21세기 가속화된 세계화 시대에 자본은 물론 인적자원의 이동이 급속도로 빨라지면서 사회 모든 구성원이 다양성을 이해하고 존중하는 가운데 공생할 수 있는 법적, 제도적, 교육적, 문화적 기반 마련이 당면한 과제로 떠오르고 있다. 장용석·박명호·오완근(2011)은 국제비교 연구 결과를 토대로 한국의 통합사회의 수준이 OECD 회원국을 포함한 39개국의 전체 평균에 비해 여전히 낮아 경제성장과 사회통합의 균형을 이루기 위한 노력이 요구된다고 지적한 바 있다. 이처럼 다원주의 시대는 이제 관념 속에 존재하는 것이 아니라 당면한 현실이 되었으며, 시대적 변화에 대처하기 위한 다각도의 노력이 필요한 상황이라 할 수 있다.

본 연구는 정부 주도의 정책적 차원이 아닌 민간이 주축이 되어 사회 구성원들의 의식과 행동의 변화로부터 균형과 조화를 이끌어내는 자발적 사회통합을 위한 방안이 시급하다는 필요성에서 출발한다. 신중섭(2013)은 사회통합의 주체가 정부가 되었을 때에는 조정 과정과 갈등을 내포할 수밖에 없으므로, 사회적 갈등을 최소화하기 위해서는 이를 정치권의 의제가 아닌 민간의 의제로서 다루어야 한다고 주장한 바 있다. 즉 통합의 의미를 개별성이 삭제된 단일한 하나가 아닌 여러 개가 조화를 이루는 전체의 개념으로 접근하여야 하는 것이다.

민간 차원에서의 사회통합을 논의하기에 적절한 사회적 영역 가운데에는 문화와 교육이 있다. 개인의 정체성을 탐구하고 정의하는 과정으로서 문화는 공동체 의식을 형성하고 공유하는 하나의 사회적 도구라 할 수 있다. 문화는 한 집단을 대표하는 특수한 가치 체계를 반영함과 동시에 인간의 보편적 원리와 가치 안에서 인정되고 수용된다. 특히 세계화 시대에는 인권과 정의라는 인류의 보편적 가치를 기준으로 서로 다른 문화권의 가치체계와 관습이 공유되거나 감시되는 사례를 볼 수 있다. 따라서 문화는 특수성과 보편성의 긴장 관계 속에서 융합되고 변용되며, 이때 문화적 다양성이 보장될 수 있다. 뱅크스(James A. Banks)는 “다양성과 통일성은 다문화적 국민 국가 내에서 정교하게 균형을 이루며 상호 공존해야 한다.”고 설명한 바 있다(Banks, 2008/2008, p. 46). 이와 같이 다양성을 전제로 한 사회통합의 구현을 위해 문화적 기제를 적극적으로 활용하는 방안에 대한 연구가 필요하다.

본 연구는 사회 구성원의 자발적 사회통합의 기반을 마련하기 위한 미술교육의 가

치와 개념을 명료화하는 데에 목적이 있다. 이를 위해 사회통합과 관련된 학술적 동향과 정책적 방향을 고찰하여 한국의 다문화 상황에 적절한 사회통합의 개념과 성격을 탐색하고자 한다. 또한 이제까지의 다문화교육과 다문화 미술교육에 관한 선행연구의 방향을 고찰하고, 그 가운데 새롭게 강조되고 주목하여야 할 다문화 미술교육의 핵심 내용을 논의한다. 이를 토대로 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 방향을 설정하고, 구체적인 내용과 방법을 설정하는 데에 활용될 수 있는 개념적 틀을 제안하는 것을 주요 내용으로 한다. 본 연구에서는 사회통합의 맥락에서 다문화 미술교육의 이론적 타당성을 확보하고 연계성 있는 교육 활동을 가능하게 하는 기반을 마련하는 것으로 연구의 범위를 제한한다. 따라서 본 연구의 결과는 향후 진행될 실제적인 다문화 미술교육 프로그램 개발을 안내하는 방향과 핵심 개념을 제공하는 기초 연구로서 의의를 가진다.

## II. 사회통합의 개념

변화하는 환경 속에서 계층, 인종, 세대, 지역 간 사회경제적, 문화적 격차가 심각한 사회 문제로 떠오르고 있다. 이제 하나의 공동체를 이루는 공존을 위한 출발은 동일성을 강화하는 것이 아닌 차이와 다양성을 인정하는데 있다. 즉 특수성과 개별성에 대한 이해를 바탕으로 사회통합을 이루기 위한 정책적, 교육적, 문화적 토대를 만들어야 하는 것이다. 이는 사회 구성원들이 가진 정체성과 다양한 문화를 인정하고 공동체 의식을 형성하여 사회통합을 꾀할 수 있을 때에 가능하다. 이를 위해 현 시점에서 사회통합이 의미하는 바가 무엇이며, 이에 관한 연구와 실천이 어떻게 전개되어왔는지를 이해할 필요가 있다. 따라서 다음에서는 사회통합의 측면에서 국가 정책 및 선행연구의 방향과 목표를 고찰하고, 해외 사례를 통해 우리 사회에 적합한 사회통합의 접근 방법을 탐색해 보고자 한다.

### 1. 사회통합 연구의 동향

다문화 사회의 확산과 함께 최근 사회통합이 중요한 어젠다로 다루어지고 있다. 사회통합을 주제로 한 학술지와 박사논문의 발표 편수가 2000년대 초반 17여 편에서

2010년 이후 216편으로 급증한 것도 이를 반증하는 것이라 할 수 있다. 하지만 이제까지 사회통합에 관한 논의들은 정책적, 법적, 경제적 측면이나, 이주민, 장애인 등 특정 집단을 대상으로 한 연구가 대부분이었다. 아직까지 사회통합 차원에서의 정책은 일관된 방향성이 부재한 상태이며 각 부처 혹은 관련기관들에서 연계된 목표나 방향의 정립 없이 중복적으로 이루어지고 있다고 할 수 있다. 이러한 문제는 “사회 체계 요소인 개인 및 개인과 사회의 상호작용”의 성격 즉, 질적인 측면을 고려하지 못하고 있기 때문에(이태진·박은영, 2009, p. 48), 공생, 공감, 소통, 화합 등 다양한 구성원의 인식적, 정서적 측면에서의 통합을 논의하는 데에는 한계가 있다.

최근 사회 구성원 모두의 인식 제고를 위한 정책적, 문화적, 정서적 측면에서의 사회통합에 대한 연구가 등장하기 시작하였음에 주목할 필요가 있다. 이러한 연구로는 한국에서 이주민들의 사회적응과 문화적 공존이 가능하도록 하는 이주민 사회통합정책 모형 연구(김혜련·임채완, 2014), 소수 이주민의 언어와 문화를 문화상대주의적 시각에서 수용하여, 전체와 부분이 각각 조화를 이루는 인문학적 정신을 한국적 다문화 현상의 해결책으로 제시한 연구(박창원, 2014), 한국에서 다양한 다문화 구성원들이 지녔던 윤리적 삶의 가치, 그리고 이러한 윤리적 삶이 각 개인 수준부터 사회 및 국가 수준에 이르는 과정을 논의한 연구(송선영, 2013), 다문화가정 자녀 교육프로그램의 성공을 위해서는 주류문화와 더불어 다문화의 정체성 및 다양성을 능동적으로 배려하고 존중할 필요가 있음을 검증하는 연구(양규원 외, 2013) 등이 있다. 이러한 연구들은 사회통합을 사회 구성원의 삶과 문화의 측면에서 접근하여 정체성과 다양성의 문제에 대한 실제적 해결 방안을 모색하는 시도라 할 수 있다. 즉 장용석 외(2012)가 주장한 바와 같이 개인주의, 공동체 주의, 세계시민주의 등 사회통합에 영향을 미치는 다면적인 속성과 다양한 정체성의 균형을 고려한 접근을 제안하고 있는 것이다. 이러한 연구들은 개인의 행복과 사회통합이 밀접한 관계를 가지며(여유진, 2015) 변화되는 사회 속에서 이러한 다문화적 가치를 공유하는 것이 더욱 중요해지고 있음을 보여준다.

이상의 사회통합에 관한 선행 연구에서 알 수 있는 바와 같이 ‘통합’은 다양한 요소와 상황에 따른 맥락적인 의미를 가지는 것으로 하나의 일관된 개념으로 정의하기 쉽지 않다. 흔히 통합은 소수집단을 주류 문화로 편입시키는 동화(assimilation)로 오인되기도 하며, 복지적 차원에서는 소수자를 포함(inclusion)시키는 뜻으로 이해되기도 한다. 이러한 개념적 혼용에 관하여 이태진과 박은영(2009)은 사회통합이 포괄하는 의미를 <표 1>과 같이 구별하여 설명하고 있다.

〈표 1〉 사회통합의 개념

구 분	대상 및 특징	내 용
사회 통합 (social integration)	사회 모든 구성원의 참여 공동체의 사회적 권한부여 (social empowerment)	인종적 민족적 문화적 배경이 다른 사람들을 한 사회에서 제한 없이 평등한 공동체로 진입시키는 과정
사회 포용 (social inclusion)	장애, 노령화 등 복지적 측면	사회적으로 배제된 상태에 놓인 사람들을 포함
사회 참여 (social participation)	개인의 사회적 활동과 사회참여	가치 있는 활동과 접촉 그리고 관계 속에서 사람들의 개인적인 참여

‘사회 포용(social inclusion)’과 ‘사회 참여(social participation)’의 의미를 포괄하는 사회통합은 “서로 상이한 사회적 관계에 놓여있는 사람들이 일상생활을 구성하는 다양한 제도와 사회관계에서 배제되지 않고, 얼마나 접근 가능한지”를 의미한다(이태진·박은영, 2009, p. 51). 여기에서 포용(inclusion)과 참여(participation)의 개념이 단지 배제된 사람들을 포함하도록 하는 소극적인 의미를 가진다면, 다양한 구성원들 간의 조화로운 상호이해와 평화적 공존을 위한 사회 모든 구성원의 참여의 의미로서의 확장된 접근이 사회통합(social integration)이다. 따라서 사회통합은 사회 구성원들 간의 접촉과 관계 형성 그리고 사회적 실천을 뜻하는 보다 적극적인 통합(integration)의 개념으로 능동적인 시민으로서의 권리를 부여하는 것으로 해석할 수 있다. 같은 맥락에서 한상진(2013)은 소극적인 사회통합이 사회문제에 직면하여 이를 어떻게 처리, 관리할 것인가를 고민하는 수준이라면, 적극적인 사회통합은 갈등과 분열과 같은 부정적인 결과를 만들어내는 생산과정을 파악하고 이에 대응하는 방식으로 설명한다. 이때 사회통합은 갈등을 완전히 부재하는 상태를 의미하는 것이 아니라 “갈등이 적대적 분열로 질주하지 않고 포용적인 공존의 에너지로 작동하도록 인도하는 일련의 제도적 메커니즘”을 의미하는 것으로서 정체성과 같은 문화적 측면이 중요한 이슈가 된다(한상진, 2013, p. 45).

본 연구는 다원주의 시대에 사회통합이 다양한 문화를 가진 사람들 간의 차이를 인정하고 공존할 수 있는 사회를 형성하는 핵심적인 기제로 다루어져야 한다는 전제에서 출발한다. 장용석 외(2012)는 문화 간 상호의존성과 국제적으로 규범화된 규범이 증대하면서 국가중심의 사회통합이 국가와 유사한 주권적 위치를 지닌 행위 주체들로

확산되고 있다고 설명한 바 있다. 이에 본 연구에서는 사회통합을 사회구성원이 자신의 정체성을 바탕으로 잠재력을 개발하고 공동체의 주요한 의사결정 과정에 참여하며 새로운 문화와 가치를 만들어가는 데에 참여할 수 있는 사회적 조건을 의미한다.

## 2. 해외의 사회통합 정책

다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 사회의 동등한 일원으로서 함께 공존하기 위한 방안을 마련하는 것은 세계화 시대 모든 나라들의 공통적인 관심사일 것이다. 이때 다원주의가 지향하는 것은 서로 다른 문화나 가치가 한 국가 안에 공존할 수 있도록 하는 것이다(지중화·정명주·김동경, 2009). 즉 소수 집단 고유의 정체성을 인정함으로써 사회의 분열과 갈등을 최소화하고자 하는 것이다. 하지만 국가와 집단, 개인들이 이를 경험하고 대응하는 방식은 각각 다르게 나타난다. 다문화주의와 사회통합에 대한 논의를 우리보다 앞서 시작한 서구 국가들의 사례를 통해 우리나라 사회통합 담론의 가능성과 방향을 가늠해 볼 수 있을 것이다.

세계 여러 나라에서의 통합에 대한 논의는 주로 이민자 수용과 관련한 정책적 차원에서 다루어져왔으며, 국가별 통합 정책에서 사회통합의 형태도 다양한 방식으로 분류될 수 있다(전영기·최은수, 2014). 그 중 캐슬(Stephen Castles)과 밀러(Mark J. Miller)는 사회통합 유형을 다음 세 가지로 제시하였다(Castles & Miller, 2008/2013). 첫째는 구분배제모형으로 취업기피직종에 한시적으로 이민자를 받아들여, 영주를 허락하지 않은 경우로 독일, 일본이 이에 해당한다. 둘째, 동화모형으로 이민자를 포함한 다양한 구성원이 특정 정체성을 추구하기 보다는 주류문화에의 편입하도록 유도하는 방식이다. 프랑스와 영국이 이러한 경우로 '국민 됨'을 전제로 이민자들의 조속한 동화를 위해 정착지원과 사회, 경제적 참여를 위한 지원을 제공한다. 셋째, 다문화주의모형은 이민자의 고유한 문화특성을 존중하여 공존을 목표로 하며 이는 문화다원주의와 다문화주의로 구분된다. 모두 다양성을 인정하고 공존을 위한 사회통합을 지향한다는 점에서 동일성을 가지나 그 실현 방법에서 차이를 가진다. 즉 미국과 같은 경우는 주류문화를 인정하고 이를 중심으로 다양성을 수용하고자 하는 문화다원주의의 입장이라면 캐나다, 호주 등은 주류 문화를 인정하지 않고 모든 문화의 평등한 관계를 지향한다.

이와 같이 이주민을 대상으로 한 다양한 정책을 시도해 온 서구국가에서도 사회통합은 여전히 중요한 정책적 의제로 다루어지고 있다. 프랑스와 독일의 사회통합 정책

을 비교 연구한 허영식, 정창화(2012)는 두 국가 모두 공통적으로 수렴 현상이 증가하고 있음에 주목하면서 공공적인 토론과 실천을 통해 '서로 다른 종교 및 문화 사이의 대화가 필요하다'는 점이 강조되고 있으며, 다른 한편으로는 시민사회의 통합과 관련하여 여러 분야에서 개선방안이 모색되고 있다'고 설명한다. 이는 일방적인 국가 주도의 노력만으로는 사회통합 정책이 한계를 가지며 이주민뿐만 아니라 시민사회 차원의 사회문화적 대화와 참여가 필요함을 보여준다. 같은 맥락에서 최혜자(2013, p. 45)는 다양성을 통제하고 관리하는 하나의 사회통합 정책이 아닌 "공동체 가치에 대한 다문화주의 이념"의 공유가 선행되어야 한다고 주장한다.

해외의 사례들이 여러 한계점을 가지고 있지만, 다양성의 인정이라는 관점에서 호주의 정책 방향에 주목할 필요가 있다. 호주는 "다양한 문화 속 하나의 호주"를 지향하는데, 이는 '시민의 책무', '문화적 존중', '사회적 평등', '생산적 다양성'의 4대 정책 원리를 통해 구현되고 있다(전영기·최은수, 2014, p. 11). 또한 호주 사회통합 위원회(Australian Social Inclusion Board)에서는 사회통합을 "배우고, 일하고, 참여하고, 정치적 발언권을 갖는 등 이에 필요한 자원, 기회, 가능성을 획득하는 총체적 과정, 자원과 기회, 능력 간의 상호작용"으로 정의하고 있다(박찬오, 2015, p. 11). 즉 사회통합을 모든 사람들이 시민으로서의 의무와 권리를 행사하며 사회적으로 참여할 수 있는 상태로 보고 있는 것이다. 또한 사회통합이 외부적인 힘에 의해 일방적으로 이루어지는 것이 아니라 자원, 기회, 능력 등이 상호작용하는 과정에서 일어나는 관계적이고 복합적인 개념으로 설명되고 있음을 알 수 있다.

상호작용과 관용을 바탕으로 하는 사회통합 정책의 또 다른 예로 캐나다의 경우를 살펴볼 수 있다. 캐나다에서는 내부적인 다양성, 즉 원주민, 여성, 성소수자, 아동 등의 보편적 인권의 차원에서 다문화주의가 받아들여졌으며, 이에 사회통합 정책 또한 다양한 인종과 문화가 공감하고 소통할 수 있는 가치와 이념을 포괄하는 보편적인 사회상을 담는 방향에서 추구되어왔다(최혜자, 2013). 이러한 캐나다의 다문화주의 정책은 "사회적 연대, 참여, 통합을 증진하는 데 중요한 역할을 하고 있는데, 사회적 수준에서는 제도에 영향을 주고, 개인적 수준에서는 정체성, 자기이해, 태도에 영향을 미치며 사회통합을 증진하는데 기여"하고 있다(박진경·임동진, 2012, p. 43). 즉 다문화주의가 인종 정책으로만 해석되지 않고 이 시기에 추진된 복지정책과 성별, 계층별, 지역별 차별을 해소하려는 사회적 노력이 더해지면서 민주주의적 시민가치로 캐나다의 정체성을 형성하는 데에까지 영향을 끼쳤다는 것이다.

이상의 해외 사례에서 살펴 본 바와 같이 국가 주도의 사회통합은 다양한 형태로 실

힘되어왔지만, 그 자체만으로는 사회 구성원 간의 갈등과 충돌을 해소하는 데에 한계를 가지고 있다. 이는 시민사회의 자발적인 참여에 기초한 사회통합의 노력이 제도적 장치 못지않게 필요함을 시사한다. 즉 교육기관, 문화자원, 시민 단체 등을 통해 실질적인 사회구성원이 친밀하게 접촉하고 소통하면서 정체성과 공동체 의식을 형성하게 되는 민간영역에 관심을 기울여야 하는 것이다. 이를 통해 평등, 인권, 정의 등 보편적인 가치에 기초한 사회통합의 의식적, 경험적 토대를 마련하기 위한 방안이 함께 모색될 수 있을 것이다.

### Ⅲ. 다문화 미술교육의 과제

이제까지 여러 나라에서는 배제 모형 혹은 동화주의 모형의 한계에 부딪히는 과정 속에서 문화 간 차이를 인정하고 공존하기 위한 나름의 다문화주의를 발전시켜왔다. 세계화 속에서 사회적, 정치적, 문화적 관계를 생성, 유지하는 것이 유래 없이 자유로워졌기 때문에 개인의 시민권과 소속감을 재개념화하기 위한 방안이 다양하게 모색되고 있으며 이는 다문화교육이 전개되는 방식에도 영향을 주고 있다. 우리나라에서도 1980년대 이후 이주노동자, 결혼이주여성, 새터민 등 사회구성원의 사회문화적 배경이 다양화되면서 다문화교육에 대한 논의가 지속적으로 확장되어왔다. 다음에서는 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 방향을 도출하기에 앞서 국내 다문화교육의 전개 과정을 고찰하고, 이러한 변화가 미술교육에 제시하는 과제가 무엇인지 논의하고자 한다.

#### 1. 국내 다문화교육의 현황

20세기 후반 다문화 사회에 대응하기 위한 정책적 노력과 함께 발전해 온 우리나라 다문화교육의 역사는 비교적 짧다고 할 수 있다. 우리나라 다문화정책을 요약하자면, 1990년대 외국인 노동자 중심정책이 2005년 전후 결혼이주여성 정책으로 전환되었고, 2007년 이후에는 다문화정책이 양적으로 확산되었으며, 2010년에 이르러 문화다양성 측면이 강조되기 시작하였다(김효정, 2012). 이러한 정책 변화에 발맞추어 국가수준 교육과정에서도 다문화교육과 관련한 내용들이 점차 확장되고 있다. 제 7차



교육과정~2009 개정 교육과정에서 다문화교육과 관련된 내용은 주로 다문화가정 자녀 지원에 국한되어 다루어졌다. 하지만 이것이 다문화교육을 특정 집단에 대한 수혜적 개념으로 오인하도록 하고, 오히려 다문화교육의 방향을 왜곡할 우려가 있다는 문제점이 지적되기도 하였다(장인실, 2014; 조영달 외, 2010). 이에 따라 2015 개정 교육과정에서는 다문화교육을 범교과 주제에 포함시켰으며, 보다 확장된 관점을 반영하여 '다문화가정 자녀의 교육 경험과 더불어 모든 학생을 위한 다문화교육이 필요'함을 시·도 교육청과 지역 교육청 편성·운영 방안에 명시하고 있다. 이는 특정 집단을 위한 교육 프로그램에 한정되지 않는, 다원주의 시대를 살아가는 모든 학생들의 다문화적 감수성과 역량을 기르기 위한 교육으로의 전환을 보여주는 것이라 할 수 있다.

다문화 정책 및 다문화교육에 있어서 위와 같은 변화의 의미를 다음 두 가지의 측면에서 해석해 볼 수 있을 것이다. 첫째, 문화적으로 다른 학생들을 가르치는(teaching culturally different) 접근에 대한 문제의식이 점차 확산, 공유되고 있다는 점이다. 슬리터(Christine Sleeter)와 그랜트(Carl Grant)는 다문화교육에의 접근 방법을 '문화적으로 다른 학생들에 대한 교수', '대인관계 접근', '단일집단연구', '다문화교육', '다문화 사회정의교육'의 5가지로 구분하여 제시한 바 있다(Sleeter & Grant, 2008/2009). 이 중 '문화적으로 다른 학생들에 대한 교수'는 학교 교육을 통해 특정한 아동의 문화적 결핍을 채워주거나 수정하고, 인지적, 정서적 지원을 통해 주류 문화를 내면화할 수 있도록 교육하는 데에 중점을 둔다. 이러한 접근은 문화적 배경의 차이로 인해 학교에서 어려움을 겪는 학생들에 대한 서비스를 제공한다는 측면에서 긍정적으로 평가될 수 있으나, 주류 문화를 정당화하고 동화주의적인 입장을 취한다는 점에서 심각한 한계를 안고 있다. 이에 관해 슬리터와 그랜트는 다음과 같이 적고 있다.

..개인적이며 생물학적인 특질인 것처럼, 그 아동들 자체의 문제로 간주된다. 그리고 이러한 문제는 많은 아동들에게 문제와 사회적 장벽을 만들어내는 빈곤, 인종차별주의 등과 같은 문제에 대한 우리의 관심을 멀어지게 한다(Sleeter & Grant, 2008/2009, p. 111).

위의 문제 제기는 '다문화가정 자녀지원'에 한정되어 실시되어 온 우리나라 다문화교육의 위험성을 명확하게 보여준다. 이러한 문제는 다문화(multicultural)를 다인종(multiracial)과 동일한 것으로 오인한 채 다문화의 본질인 '문화'를 간과한 데에서 기인한다(홍미화, 2014). 따라서 다문화교육은 다중적인 문화 정체성을 가진 모든

사회구성원을 대상으로 하여 우리 사회에 존재하는 다양한 삶의 문화적 양식과 가치 체계 사이의 충돌과 공존의 문제로 확장되어야 한다. 이와 같은 측면에서 2015 개정 교육과정이 모든 학생을 위한 다문화교육을 지향한다는 것은 의미 있는 변화라 할 수 있을 것이다.

둘째, 다문화교육의 대상이 확대되었다는 것은 단순히 양적인 팽창을 뜻하지 않는다. 오히려 특정 개인 혹은 소수 집단에 집중되었던 관심의 축을 차별과 불평등을 야기하는 사회의 구조적인 측면으로 이동하는 것이라 할 수 있다. 이에 관해 이종일(2010)은 사회적 소수자에게 실질적인 공정성을 보장하는 적극적 의미의 다양성 교육이 필요함을 주장한 바 있다. 같은 맥락에서 이동성, 주재홍, 김영천(2013)은 ‘소극적’ 다문화교육 담론에서 벗어나 문화다양성 교육을 통해 ‘적극적’ 다문화교육의 담론으로 나아가야 한다고 하였다. 다문화적 민주사회의 시민들은 국가 차원에서 공유되는 문화에 참여함과 동시에 개인적 차원에서 소속된 공동체의 문화와도 유대감을 유지할 수 있어야 하는데, 이는 다양성과 통일성이 정교하게 균형을 이루어 상호 공존할 때 가능하다(김홍운·김두정, 2008). 이와 같이 문화다양성을 통해 실질적인 교육적 평등을 구현하도록 노력하는 동시에, 인간의 보편적 존엄성에 기초하여 공존과 상생을 추구하는 시민교육으로서 좀 더 적극적인 개념의 다문화교육이 요구되고 있는 것이다.

다문화교육의 흐름을 종합할 때, 현 시점에서의 사회통합이란 한 사회를 구성하는 모든 이질적 집단들이 다양성과 상호주의 원리와 체계에 의해 통일된 하나의 공동체를 형성해가는 과정 및 상태를 의미한다고 할 수 있다(심의경, 2011). 이에 차윤경(2008)은 우리나라의 다문화교육이 다양한 문화 요소들을 병렬적으로 소개하기보다는 이질적인 문화들 안에서 발견되는 보다 보편적인 원리와 핵심적인 가치들을 강조하는 데에 역점을 두어야 한다고 주장한다. 이러한 가치들은 단지 제도적, 정책적인 처방으로 구현되기 어려운 복합적인 성격을 가지는데, 개인의 삶 깊숙이 파고들어 있을 뿐만 아니라 사람들이 관계를 맺고 상호작용하는 방식, 그리고 한 사회가 뿌리내리고 있는 기반과 추구하는 방향 모두에 영향을 주기 때문이다. 따라서 다문화교육은 학생들의 삶 전체를 고려하는 전인적이고 통합적인 관점에서 이루어져야 하며, 공동체적 관점에서 상호존중의 관계를 형성해 나아가는 문화적 측면에서 접근되어야 한다.

## 2. 다문화 미술교육의 방향

1970년대 이후 포스트모던 미술교육이 형식주의 미술의 상아탑을 거부하고, 삶의 방식이자 의사소통의 방식으로서 미술의 내용과 방법을 확장하고자 하였던 시도는 앞서 고찰한 다문화교육의 흐름과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 맥피(June King McFee)는 우리가 미술이라 부르는 것을 “시각적 형태를 조직하여, 질적인 의미를 의도적으로 해석, 창조, 확장하거나 담아내고, 대상의 형식과 의미를 강화하는 인간 활동의 과정과 결과”라고 정의내린다(McFee, 1995, p. 179). 즉 미술은 사회문화적 상호작용 속에서 개인의 행위를 해석하고, 경험을 창조하며, 의미를 강화하는 시각적 상징체계이자 소통의 도구라 할 수 있다. 따라서 미술은 경험 속에서 질적 가치를 발견하고 주관적이고 사적인 영역에 공적 형식을 부여하는, 즉 공동체 안에서 문화를 형성하는 기본 단위라 할 수 있다.

위와 같은 맥피의 사상에 대한 소개(이옥선, 1999)와 함께 시작된 우리나라의 다문화 미술교육의 논의는 최근 문화적 역량 강화, 문화 정체성 구축의 사회통합 측면에서 활발히 논의되고 있다. 김정희(2009)는 문화적 역량이 문화적 맥락에서 의미와 가치 있는 삶을 살기 위한 노력하는 과정이라 언급하면서, 문화적 공감, 체험, 소통, 이해, 수용, 활용기술 능력, 관용, 개방성, 다문화역량, 정보 해석 기술 능력, 문화적 정체성, 문화적 참여 능력 등이 문화 역량을 발휘하는 데에 핵심 요소가 된다고 보았다. 이는 미술적 경험의 능력을 타인과 사회와 소통하는데 활용하고 다양한 공동체와의 상호작용을 통해 맥락적 관점에서 의미와 가치 형성을 해나가야 함을 말한다. 김형숙, 남기현(2012)은 글로벌 시대의 디아스포라(diaspora)에 대한 논의를 통한 다문화미술교육 프로그램이 문화정체성을 구축하고 성장시킬 수 있음을 보여주었다.

문화적 역량을 위한 다문화 미술교육의 구체적인 내용과 방법에 초점을 둔 연구로 성원경, 이영애(2010)는 감상 활동을 통한 타인 및 타문화에 대한 존중을 중심으로 다문화 미술교육 프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증하고, 세계화, 정보화에 대비한 세계문화 인식의 관점에서 다문화교육의 연구가 계속되어야 한다고 주장하였다. 또한 강운정(2014)은 현대미술이 갖는 문화와 역사, 시대상의 반영이 수월한 미술 감상의 활용을 통하여 다문화 시대에 요구되는 문화적 다양성 이해를 위한 미술교육과 교육적 미술비평의 방안을 연구한 바 있다. 같은 맥락에서 이민정(2014)은 문화적 정체성, 타자와의 유기적 연대, 문화적 역량 강화와 관련된 문제에 대한 대안을 미학적으로 접근하여 삶 속에서 의미를 창출하고 실천할 수 있는 다문화 미술교육의 방안을 모색하였다. 남영립(2015)은 문화적 복합성을 이해하고 개인과 집단이 취해야

할 사회정의가 무엇인지에 대한 비판적 다문화 미술교육의 역할과 의미를 고찰하였다. 또한 김정희(2013)는 독일의 다문화교육과 사회적 기업 Little ART 운영 사례를 통해 다문화 미술교육의 실천방안을 제시하며 사회통합을 목적으로 그 대상을 확대하고 사회적 연계성이 중요함을 주장하였다. 이와 같이 최근의 다문화 미술교육은 복합적인 사회문화적 맥락 안에서 미술을 탐구하고 경험하면서 세계화 시대에 요구되는 문화적 역량 강화와 문화 정체성 구축을 통하여 사회통합을 도모하는 데에 중점을 두고 있다고 할 수 있다.

앞서 고찰한 바와 같이 삶의 방식으로서 문화에 대한 이해가 부족하게 될 때, 다문화교육이 '문화적으로 다른' 집단을 대상으로 한 교육으로 축소되기 쉬우며 이는 동화주의의 한계를 벗어나기 어렵다. 박순덕과 김영순(2012)은 다문화 미술교육이 소외된 학생들을 위한 교육뿐만 아니라 다수의 학생들을 대상으로 미래 사회의 민주주의를 구현할 수 있도록 하는 필수적인 교육이 되어야 한다고 주장한다. 이는 다문화 미술교육이 세계화의 관점에서 여러 나라의 미술을 학습하거나 특정 국가의 민속미술이나 생활양식을 소개하는 차원을 넘어서야 함을 의미한다. 따라서 보다 비판적이고 변혁적인(transformative) 관점에서 다문화 미술교육의 방향이 설정되어야 하는 것이다. 이러한 다문화 미술교육을 통해 서로 다른 문화에 대한 편견과 스테레오타입이 형성, 강화되는 방식과 사회화 과정을 시각 이미지를 통해 탐구하고, 상징적인 의사소통의 문화 간 차이를 발견하며, 평등한 사회에 대한 학생들의 목소리를 시각화하여 표현하는 경험을 제공할 수 있다.

변혁적인 다문화 미술교육에서 문화를 강조하는 것은 특정된 한 문화권의 조형물에 국한되지 않는다. 그 보다는 문화가 삶의 방식과 사람들 간의 관계에 영향을 미치게 되는 조건, 즉 맥락에 관심을 기울인다. 이러한 측면에서 앞서 언급한 슬리터와 그랜트의 5가지 다문화교육에의 접근 방법(Sleeter & Grant, 2008/2009) 가운데 사회재건주의에 기초한 '다문화 사회정의교육'을 구현하는 데에 미술교육이 적합하다고 볼 수 있다. 비구조화된 성격을 가지는 다문화 미술교육은 일상 세계에 기초하지만 현재의 세상을 넘어서, 새로운 삶을 상상하고 평등과 정의의 사회를 향하는 건설적인 대안을 모색하는 비전을 탐색하기에 용이하기 때문이다. 이러한 다문화 미술교육은 문화가 고정된 것이 아니라 지속적으로 생산, 조정, 재생산되는 유동적인 개념이라는 전제 하에, 학습을 통해 자신의 정체성을 만들어가고 민주적 사회를 구성해 갈 수 있는 권한을 학생들에게 부여하는 데에 목적을 둔다.

다문화 사회정의교육에서 민주주의를 학습하는 것은 헌법에 명시된 민주주의를 아

는 것을 넘어서 “한 개인이 자신의 이익을 구체화하는 것을 배우고, 사회문제에 대해 다른 학생들과 논쟁하며, 다른 이들과 함께 조직을 구성하여 협력하는 것을 배우고, 권력을 획득하고 권력을 연습하는 것 등을 배우는 것”을 포함하는 실천적인 개념이다 (Sleeter & Grant, 2008/2009, p. 308). 따라서 다문화 미술교육을 통하여 자신과 사회의 문제에 적극적으로 참여하고 다른 사람들과 협력하는 권한 부여(empowerment)의 경험을 제공하기 위한 구체적인 방안을 모색할 필요가 있다. 손지현(2012)은뱅크스의 변혁적 접근법을 적용하여 미술작품과 관련한 이슈와 문제를 다른 민족이나 문화의 관점에서 생각해보도록 하는 다문화 미술교육을 제안한 바 있다. 뱅크스의 변혁적 접근법은 학생들의 관점에서 다양한 인종, 문화집단으로부터 개념, 쟁점, 사건, 주제를 볼 수 있도록 교육과정의 구조를 변화시키는 것을 주요 내용으로 한다(Banks, 2008/2008). 박순덕, 선곡유화, 이영선(2013) 역시 소수자만을 위한 교육이 아니라 모두의 인식 변화를 꾀하는 교육으로 거듭나기 위하여 이제 다문화 미술교육 연구는 기존의 미술교육과 구별되는 “다양성, 문화상대주의, 편견과 차별 감소교육, 학생의 다문화 역량 교육”에 초점을 두어야 한다고 주장한다. 이를 종합할 때, 앞으로의 다문화 미술교육은 사회적 관계 속에서 자신의 정체성을 이해하고, 타인의 입장에서 문제를 해석하며, 소통하고 협력하는 사회적 기술을 습득하는 것을 목표를 삼아야 할 것이다. 변혁적 다문화 미술교육을 위한 이와 같은 기본 방향을 토대로, 이를 가능하게 하는 미술의 내용과 방법에 대한 다각도의 연구가 요구된다.

#### IV. 사회통합을 위한 다문화 미술교육

다원화된 현대 사회는 모든 시민이 공유할 수 있는 보편적인 가치와 이상에 기반한 국민국가를 건설해야 하는 동시에 시민들이 보유한 다양성을 반영해야 하는 문제에 직면해 있으며, 다문화 미술교육은 이러한 사회적 문제에 대한 교육적 대안으로서 그 방향과 목적을 재개념화하여야 하는 시점에 놓여 있다. 앞서 논의한 바와 같이 다문화 사회는 성, 인종, 장애, 언어, 종교 집단 등 다양한 집단의 권리를 보호하고 민주적 가치를 중심으로 통합될 때에 문화적인 자유를 누릴 수 있다(김홍운·김두정, 2008). 따라서 다음에는 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 목표를 설정하고 이를 실행하는 데에 기초가 될 수 있는 다문화 미술교육의 개념적 틀을 제안하고자 한다.

## 1. 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 방향

다문화교육에 대한 사회의 관심이 높아지면서 각 교과에서 이에 대한 연구와 논의가 활발하게 진행되고 있다. 하지만 타인에 대한 배려, 나눔, 존중, 협력이나 사회정의, 민주주의 등 윤리적 덕목이나 가치들을 나열하는 경우가 많아 실제적인 방안을 구안하고자 할 때 그 방향과 성격을 가늠하기가 쉽지 않다. 또한 미술교육의 맥락에서 보다 강조하여야 할 핵심 가치는 무엇이며, 기존 미술교육 담론과 차별화되는 개념이 무엇인지 신중하게 고려하여야 할 사항이다. 이에 다음에서는 사회통합을 위한 다문화 미술교육에서 지향하는 바를 세계시민교육과 문화다양성 교육의 측면에서 고찰하고, 이를 위해 새롭게 강조되어야 할 미술교육의 역할이 무엇인지 논의하고자 한다.

### 1) 세계시민교육의 의미

세계시민의 기원은 기원전 3세기 디오게네스에 의해 시작되어, 그리스 스토아학과, 계몽주의, 그리고 세계시민주의(cosmopolitanism)으로 이어져왔다(배영주, 2013). 이처럼 고대로부터 이어져 온 세계시민의 개념을 규정하는 것은 본 연구의 범위를 벗어나는 것이나, 이 개념이 왜 현 시점에서 중요한 교육적 목표로 제시되고 있으며 이것이 미술교육에 함의하는 바가 무엇인지를 이해하는 것은 중요하다. 일반적으로 사회교과와 내용요소 정도로 인식되고 있는 시민성의 개념은 근대의 시대적 산물이라 할 수 있다. 근대의 국민국가는 '타자 만들기의 합법화' 과정을 통해 형성되었으며, 이때 민족과 인종을 단위로 한 애국심은 사회 통합의 중요한 기제로 활용되었다(정용교, 2013). 따라서 태생적으로 결정되는 인종, 지역 등 고정적인 개인의 특질들이 '우리'와 '타자'를 구별하는 기준이 되었고, 국가라는 배타적 국경 내에서 시민이 가지게 되는 권리와 의무, 그리고 덕목 등이 시민교육의 주요 내용이 되었다고 볼 수 있다.

민족적, 지역적 소속으로 규정되는 시민성은 디아스포라로 표현되는 세계화의 전개에 따라 '타자'가 누구인지, 그들을 어떻게 대하여야 하는지 등의 구분이 유동적, 잠정적으로 변화하면서 그 의미 자체가 불분명하게 되었다. 이처럼 '타자'를 식별하는 명백한 기준이 사라진 만큼 '우리' 즉 국가의 소속감을 공유하는 시민의 경계도 모호해졌으며, 시민의식을 형성하기 위한 교육 또한 근본적으로 변화되어야 하는 시점에 있는 것이다. 이제는 '시민'의 개념이 소속된 정치적 공동체 안에서 동일한 정체성을 공유하는 주권자라는 의미에서 벗어나, 지구촌이라는 보다 큰 공동체에 협력하는 다중적 정체성을 지닌 시민으로 확장되어야 한다. 따라서 다문화 사회에서 문화적 차이를 관용하

고 상호인정할 수 있도록 가르치는 것이 시민교육의 중요한 목표라 할 수 있다 (Banks, 2008/2008). 즉 문화의 영역 안에서 정체성과 공동체 의식을 탐구하고 재구성하며, 상호 이해에 기반하여 평화적 공존을 모색할 수 있는 지식, 기술, 태도를 형성할 수 있어야 하는 것이다.

세계화 시대에 요구되는 시민 교육은 시민을 규정하는 정치적, 사회적, 제도적 내용을 지식적으로 아는 것을 넘어서, 자신과 타인에 대한 탐구 그리고 이질적인 사람들과 연대할 수 있는 실천적 지식과 사회적 기술을 포함한다. 이러한 측면에서 지각과 소통, 다양한 문화에 대한 맥락적 이해를 주요 내용요소로 다루는 미술교과는 세계시민 교육을 담당하기에 적절한 위치에 자리하고 있다고 볼 수 있다. 미술은 비언어적 수단으로서 자연스럽게 발현되는 심상을 자신만의 조형언어로 솔직하게 나타냄으로써 내면세계를 잘 드러내고 이를 통해 학습과 성장이 이루어진다. 또한 개인의 존재를 관찰할 수 있어 좀 더 쉽게 자신을 인지하게 된다(김정희, 2013). 이를 통해 개인의 내적 발현을 더 용이하도록 도와 타인과의 상호작용 속에서 나타나는 부조화를 조화롭게 회복시키는 적극적인 요소도 갖게 된다. 김성숙(2011)은 이러한 미술활동의 기능을 이야기하며 자신과 타인의 마음을 여는 소통의 기능, 자아체험을 통한 통합의 기능, 공감과 교류를 통한 어울림 등의 경험을 제공할 수 있다고 말한다. 따라서 다문화 미술교육을 통하여 사람과 사람 사이의 관계에 기초한 세계시민교육이 가능하게 될 것이다.

## 2) 문화다양성 교육

문화다양성은 시대와 사회를 초월해 문화 제반 영역에 걸쳐 발현되는 것으로, 사회 구성원은 서로의 차이를 인정하고 더불어 살아가는 사회공동체로서의 유대감을 지닐 수 있도록 준비되어야 한다. 즉 문화다양성을 이해하고 존중하는 태도는 다문화 사회의 구성원이자 세계시민에게 요구되는 문화적 소양이며 궁극적으로 인류 생존을 위한 필수적인 요소라 할 수 있다(임철일 외, 2013). 특히 이질적인 사람들이 공존하기 위한 방안을 모색하는 사회통합의 논의에서 문화다양성은 기본적인 전제가 된다고 볼 수 있다.

수평적인 권력관계에 기초하여 사회통합과 포용적 사회를 지향하는 문화다양성 교육은 소수자와 다수자 사이의 차이를 존중함과 동시에 통합이라는 과제를 조화롭게 이루고자 하는 노력이라 할 수 있다(이동성, 2013). 각기 나름대로의 문화적 가치와 특색을 존중하고 강조한다는 점에서 문화다양성 교육은 수정주의적인 ‘소극적’ 다문화 교육의 담론에서 벗어날 수 있는 기초를 제공한다. 궁극적으로 문화 다양성 교육은 보

편적 인권의 실현과 민주적인 거버넌스를 촉진하여 한 사회의 평화적 정착과 공존을 통해 사회통합을 강화하고자 하는 접근이라 할 수 있다(이동성·주재홍·김영천, 2013). 따라서 미술교육을 통하여 문화다양성의 가치와 의미를 경험적으로 체득할 수 있도록 하는 방안이 모색되어야 한다.

2005년 채택된 유네스코의 문화 표현의 다양성 보호와 증진을 위한 협약은 문화 다양성 교육에 있어 미술교육의 역할을 명료화하는 데에 도움을 준다. 이 협약은 인간이 자신의 감성적 활동을 표현할 수 있는 권리와 이에 접근할 수 있는 권리로서 '문화권'을 중심 내용으로 한다(이동현, 2008). 문화권이 문화 다양성에 가지는 핵심적인 함의는 다음 2가지로 요약될 수 있다. 첫째는 '차이'로서의 문화권이다. 문화권은 문화를 향수하는 사람들의 다양한 차이를 보호하고, 다양한 영역에서 나름대로의 문화가 표현되고 발전될 수 있도록 하는 권리이다. 구체적 다수의 삶의 양식과 문화적 취향을 차별하지 않는다는 점에서 감성적 차원에서의 권리를 강하게 주장할 수 있다. 둘째는 '접근'과 '참여'로서의 문화권이다. 문화권은 표현의 자유를 확대하는 감성의 자유만을 의미하는 것이 아니라 생산수단을 확보하는 물질적 실천을 의미하기도 한다. 즉 문화권은 시민들의 문화적 생산이 가능하도록 하는 수단을 공적으로 확보하고, 수월하게 문화에 접근할 수 있도록 하는 환경을 마련하는 노력을 포함한다. 이와 같이 접근과 참여로서의 문화권은 문화적 평등과 관련된다. 모든 사람이 계급과 연령, 성, 지역적 불평등으로 차별받지 않고 평등하게 문화생산물에 접근하고 문화 활동에 참여할 수 있는 권리인 것이다. 인간은 근본적으로 동질적이지 않은 하나같이 고유한 존재이므로 각각 다른 개별적이고 고유한 문화적 존재로서 이러한 문화적 권리를 누리고 향유할 자격이 있다.

위의 협약에서 알 수 있듯이 세계화 시대 문화 다양성은 오히려 적극적으로 보호하고 증진하여야 하는 가치이자 인간의 기본 권리라 할 수 있다. 이는 정보, 기술, 자본, 이미지 등이 빠르게 이동하면서 문화가 충돌하거나 조정, 재구성되는 환경 속에 놓이게 되었고 이는 오히려 문화의 다양성이 훼손되기 쉬운 조건을 형성하고 있기 때문이다. 따라서 문화 다양성 교육을 위한 다문화 미술교육의 의미는 미술이 인간의 기본적인 권리이자 자율성을 보장하는 표현 방식임을 다시 한 번 확인한다는 데에 있다.

## 2. 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 내용 구성

세계시민교육과 문화다양성 교육이라는 목표에 도달하기 위해서는 교육의 내용과



방법을 체계화할 수 있는 구체적인 틀이 필요하다. 특히 다문화 미술교육은 프로그램에 참여하는 대상, 현장, 상황 등에 따라 각기 다른 형태로 구성되어야 하는 것으로 다양한 내용과 방법들이 맥락에 따라 유연하게 활용될 수 있어야 한다. 따라서 다음에서 제시하고자 하는 개념적 틀은 사회통합을 위한 다문화 미술교육을 기획할 때에 일종의 가이드 역할을 하는 것으로 교육의 목표, 과정, 내용, 방법이 일관된 지향점을 가지고 구조화될 수 있도록 돕는 데에 목적이 있다. 즉 핵심적인 원리와 개념들의 열개만을 제시한 틀로서 현장에서 필요에 따라 유동적으로 변형하거나 재구성하여 사용될 수 있을 것이다.

사회통합을 위한 윤리적 덕목들을 지식적으로 나열하거나 위계화하는 방식으로는 개인과 사회의 인식, 태도, 가치를 전환하는 교육으로서의 목적을 성취하는 데에 제한을 가질 수밖에 없다. 따라서 다문화 미술교육은 학습자의 생각과 느낌, 이해와 경험의 다양한 층위와 관점으로 접근해야 하며, 이를 통해 학습자가 점진적이고 심층적인 변화를 이루어갈 수 있도록 순환적으로 구성해야 한다. 이러한 측면에서 시민적 자질을 3단계 층의 구조로 파악한 남경희(2013)의 연구를 참고할 수 있다. 여기에서는 제 1층에 사회인식력, 제 2층에 사회형성력, 제 3층에 시민적 자질을 배치시키고 있는데, 사회인식력에서 사회참가를 추가하여 사회형성력을 쌓으며, 여기에 삶을 방식과 신념을 추가하여 시민적 자질을 배양해 나가는 구조이다. 즉 사회 문제에 대한 지식, 기능, 태도를 통해 인식능력을 획득한 후 이를 토대로 실천능력과 신념을 변화시켜 나가면서 삶 속에서 시민적 자질을 발휘할 수 있도록 하는 것이다. 이를 참고하여 본 연구에서는 인식적 차원, 실천적 차원, 가치의 차원으로 다문화 미술교육의 층위를 구성하였다.

첫 번째, 인식적 차원에서는 자신과 타인의 차이를 발견하고 캡슐화된 정체성을 해체하고 재구성해 나감으로써 문화적 상대주의의 관점을 획득하는 과정이다. 이 때 개인적 영역에서는 자신이 사회적으로 구성된 다중 정체성을 가진 존재임을 발견하고 사회적 관계에 따라 부여되는 ‘자아들’을 만나게 된다. 또한 사회적 영역에서는 타인에 대한 공감능력을 획득하여 편견, 차별, 불평등, 소외 등의 문제를 지각하게 된다. 예술은 내면적 자기함양(inner self-cultivation)과 타자에 대한 대응력(responsiveness)의 양자를 증진시키는 무엇이다(Tagore, 1917). 따라서 다문화 미술교육은 성찰적 사고를 통해 개개인을 원자적으로 분리되어 존재하는 객체로 보지 않고 상호 의존적 관계 속에서 문화를 형성하는 전체 속의 의미 있는 부분으로 파악하도록 한다. 이렇게 미술 매체를 활용하여 창작을 하고 작품을 감상하는 과정들은 자신을 둘러싼 문화적 이

슈들을 지각하여 의식을 수면으로 떠오르도록 하는 데에 유용하다.

둘째, 실천적 차원은 참여와 연대 등 구체적인 행동 기술을 경험적으로 탐색하는 과정이다. 앞서 논의한 바와 같이 이제 사회통합은 하향식의 정책적 규제와 지원만으로는 한계를 가지며 민간 영역에서의 자발적인 참여가 중심이 되어야 한다. 문화 다양성의 측면에서도 단지 문화를 향유할 수 있는 접근성뿐만 아니라 자신의 문화를 표현하고 지역사회에 참여함으로써 전체 사회 안에서 다양성이 존중될 수 있도록 하는 실천이 요구된다. 따라서 사고와 행동이 결합된 프락시스(praxis)의 단계에 이를 수 있도록 탐구하고 참여하는 경험적인 다문화 미술교육이 이루어져야 한다. 아이스너(Elliott E. Eisner)는 예술가들의 근본적인 관심사가 “전체를 구성하는”부분들“ 사이의 충분하고도 의미심장한(혹은 만족을 주는 표현적인) 관계를 창조하는 것”이라고 설명한다(Eisner, 2002/2007, p. 98). 이는 미술 활동이 관계에 대한 주의를 기울이는 인식능력, 특히 관계의 질을 파악하는 능력에 기초로 함을 보여준다. 미술을 통해 개발할 수 있는 이러한 관계적 사고는 단지 예술 매체를 다루는 데에만 적용되는 것은 아닐 것이다. 개인의 삶과 문화, 사회의 구조를 이해하는 데에도 매우 중요한 인식적 태도라 할 수 있다.

여기에서 실천적 차원은 단지 알고 있는 것을 행동으로 옮기는 것을 의미하지 않는다. 그보다는 타인과의 직접적인 만남과 실제적인 경험을 통해서 신체적이고 실천적인 이해를 획득하는 과정이라 할 수 있다. 예를 들어 스투어(Patricia Stuhr)가 제안하는 다문화 미술교육에서는 학생들이 지역의 문화를 탐구하는 과정에서 다양한 행동기술들을 배우게 되는데, 이는 지역 축제 참여, 예술가 인터뷰, 사회적 이슈에 관한 교내 토론, 민주적 의사결정 등을 포함한다(Stuhr, 1995). 이처럼 경계 넘기를 통하여 타인에 대한 공감을 형성하고 상호 이해를 획득하기 위한 문화 탐구의 과정을 수행하는 데에 미술이 활용될 수 있다. 또한 실천적 지식을 획득하는 과정은 주로 협력적인 과정으로 진행되는데, 이러한 활동의 목적 자체가 특정한 지식의 습득보다는 사회문화적인 의미 만들기에 있기 때문이다. 따라서 미적 탐구와 창작 과정에서 동료와 연대하고 조정하며 협력하여 공동의 이해와 결과물에 도달하는 과정이 실천적 차원의 주요 내용이라 할 수 있다.

셋째, 가치의 차원은 인식과 실천의 차원을 통해 획득한 깊이 있는 이해를 내면화하는 가운데 사회적 이슈에 대하여 가치판단하고 대안을 모색하는 과정이다. 이는 변혁적 다문화 미술교육을 위한 핵심적인 부분으로 현재의 모호하고 복잡한 상황을 비판적으로 분석하되 그 안에서 새로운 해결책을 상상하고 모색하도록 하는 것이다. 데이

비스(Jessica H. Davis)는 인간이 성장하면서 자신의 정체성과 주변의 대상 사이에 분명한 선을 긋게 되면서, 사이에 놓인 모호함에 대한 감각을 잃게 되는데 예술 작품은 사물과 생각, 그리고 자신과 타인 사이의 모호함을 되찾게 한다고 주장한다(Davis, 2008/2013). 이처럼 미술 활동을 통해서 모호함을 배격하지 않고 이를 즐기며 그 안에서 질서와 가치를 발견하는 정신적인 힘을 기를 수 있다. 같은 맥락에서 아이스너는 미술을 통하여 ‘융통성 있는 목적’을 수립하고 추구할 수 있다고 설명한다(Eisner, 2002/2007). 미술 활동 안에서는 위험을 감수하더라도 어떤 놀라움을 추구하며 확실한 결과를 반복하기 보다는 불확실한 선택이라도 익숙한 일상을 변화시키길 원한다. 이와 같은 과정에서 자신과 세상에 대한 호기심을 회복하는 것은 사회적 상상력을 키우고 미적으로 세상을 새롭게 구성할 수 있도록 하는 권한부여(empowerment)의 경험이 될 것이다.

이상과 같이 사회통합을 위한 다문화 미술교육은 세계시민교육과 문화 다양성교육을 목표로 하여 인식적, 실천적, 가치의 차원에서 변혁적인 주제로 학생들을 변화시키는 데에 미술을 적극적으로 활용하는 대안적 교육이라 할 수 있다. 이를 요약하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 사회통합을 위한 다문화교육의 개념적 틀

다문화 미술교육은 자신에 대한 인식에서 출발하여 사회와 소통하며 가치를 판단할 수 있는 다차원적인 경험을 제공하는 데에 유용하다. 또한 주변 세계에 대한 지각 능

력을 높임과 동시에 사회에 대한 상상력을 미적인 형태로 실험할 수 있는 의사소통의 방식이라 할 수 있다. 이러한 측면에서 미술은 자신이 타인으로부터 존경과 깊은 공감을 받을 만한 존재임을 인식함과 동시에 타인을 전인적 인격체로 존중할 줄 아는 능력을 지닌 사람들이 서로에 대한 공포와 의심을 극복하고 상호 이해하며 논쟁하는 살 만한 가치가 있는 세계를 형성하는 데에 기여한다(Nussbaum, 2010/2011). 따라서 위에 제시한 사회통합을 위한 다문화 미술교육은 이질적인 집단 간의 소통과 협력을 가능하게 하는 문화적 기제를 활성화하는 방안이 될 수 있을 것이다.

## V. 결론

본 연구는 현 사회의 문제에 대응하는 미술교육의 역할을 사회통합의 관점에서 개념화하는 데에 목적을 두었다. 사회통합과 다문화교육에 관한 정책과 선행 연구들은 점차 제도적, 정책적 차원의 논의에서 인문학적인 차원으로 확장되면서 서로 다른 인간들이 차이를 극복하고 공존할 수 있는 방안을 다각도로 모색하는 데까지 이르고 있다. 따라서 다문화 미술교육 또한 미술이 문화를 이루는 기본 단위로서 인간 경험과 공동체에 어떤 역할을 하여왔는가에 대한 논의를 기초로 다양한 사람들이 함께 살아가는 세계를 구축하는 데에 미술교육이 중추적인 역할을 할 수 있음을 명확히 하는 것으로 출발하여야 한다. 이에 본 연구에서는 사회통합을 위한 다문화 미술교육의 방향을 설정하고 이를 교육 영역에서 구체화할 수 있는 개념적 틀과 핵심 개념을 제안하였다.

본 연구의 결과는 그동안 외국의 다문화교육 이론을 바탕으로 교육과정 분석 혹은 프로그램 개발의 측면에서 제한적으로 논의되어 온 다문화 미술교육의 개념적 토대를 마련하고 담론을 확산하는 데에 기여할 것이다. 특히 한국의 시대적 상황에 따라 대두되어 온 사회통합, 문화다양성의 개념과 다문화 미술교육을 연결지어 개념적 연관 관계를 분석함으로써 추후 다문화 미술교육에 관한 국내 학술 연구가 내실을 기할 수 있는 이론적 기초를 제공하였다는 데에 의의가 있다. 본 연구에서 제안한 미술교육의 개념들은 새롭고 특별한 내용이나 방법을 개발하고자 한 것이 아니다. 그보다는 포괄적인 관점에서 다루어져 온 다문화 미술교육의 성격을 한국적 맥락에서 재개념화하고, 사회통합을 중심으로 핵심 개념을 선별하여 체계화하는 데에 중점을 두었다. 본 연구를 토대로 실제적인 다문화 미술교육이 개발, 실행되어 그 의미를 상세화하고 확장하는 후속 연구가 이어지길 기대한다.

## 【참고문헌】

- 강윤정(2014). 현대미술을 통한 문화적 다양성의 이해: 미술교육에 대한 함의. **미술교육연구논총**. 38. 73-101.
- 김성숙(2011). 다문화 시대, 미술교육의 사회적 역할과 과제. **미술교육연구논총**. 29. 1-22.
- 김정희(2013). 사회통합을 위한 다문화교육 실천에 대한 논의. **문화예술교육연구**. 4(1). 83-103.
- 김형숙·남기현(2012). 문화정체성 구축을 위한 다문화미술교육: 디아스포라 작가 탐구를 통한 실행연구. **미술과 교육**. 13(2). 63-85.
- 김혜련·임채완(2014). 한국 이주민 사회통합정책연구: 상생·소통 모형을 중심으로. **재외한인연구**. 32. 299-330.
- 김홍운·김두정(2008). 다문화교육에 대한 초등학교 교사들의 인식에 관한 연구. **교육연구논총**. 29(2). 41-63.
- 김효정(2012). 문화다양성 증진을 위한 문화정책 방안. 한국문화관광연구원.
- 남영림(2015). 사회정의를 위한 비판적 다문화 미술교육 탐색. **미술과 교육**. 16(2). 29-50.
- 박순덕·김영순(2012). 미술과 교육과정분석을 통한 다문화 미술교육 방향 연구: 2009 개정 교육과정에 따른 미술과 교육과정을 중심으로. **미술교육논총**. 26(2). 331-358.
- 박순덕·선곡유화·이영선(2013). 국내 다문화 미술교육 프로그램 분석. **교원교육**. 29(4). 86-87.
- 박진경·임동진(2012). 다문화주의와 사회통합: 캐나다와 호주를 중심으로. **한국정책학회보**. 21(2). 123-152.
- 박찬오(2015). 성인 지적장애인의 지역 사회 통합을 위한 지원 방안 연구. 석사학위논문. 삼육대학교.
- 박창원(2014). 다문화 사회를 위한 통합과 공존의 조화. **이화어문논집**. 34. 5-36.
- 박휴용(2012). **비판적 다문화교육론**. 서울: 이담북스.
- 배영주(2013). 세계시민의 역할 과제를 중심으로 한 세계시민교육의 재구성. **교육과학연구**. 44(2). 145-167.

- 성완경·이영애(2010). 미술 감상 활동을 통한 다문화 교육 프로그램 개발에 관한 연구. **영유아교육연구**. 3(1). 21-37.
- 손지현(2012). 다문화 미술교육의 접근 방안 연구. **미술교육연구논총**. 31. 167-190.
- 송선영(2013). 한국 다문화 사회에서 사회통합의 가능성에 관한 연구. **공공사회연구**. 3(1). 118-149.
- 신중섭(2013). 사회통합과 자유주의: 철학적 관점에서: 국가 주도의 사회통합을 넘어서. **한국경제연구원 세미나자료**. 3. 7-24.
- 심의경(2011). 사회복지실천에서의 문화적 다양성과 한국사회로의 새로운 전망. **임상사회사업연구**. 8(1). 83-99.
- 양규원·이재영·오승열·조대형(2013). 결혼 2세대의 사회통합을 위한 다문화 멘토링: 쌍방향 관점에서의 연구. **다문화교육 연구와 실천**. 5. 55-84.
- 여유진(2015). 사회통합과 행복 간의 관계. **보건복지포럼**. 221. 36-43.
- 이동성(2013). 문화다양성 연구의 이론적 배경과 학교정책 분석. 한국열린교육학회 학술대회 논문집. 3-18.
- 이동성·주재홍·김영천(2013). 문화다양성 교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰. **다문화교육연구**. 6(1). 51-72.
- 이동현(2008). **예술교육을 넘어서: 열 개의 문화고원**. 서울: 한길아트.
- 이민정(2014). 삶 속의 다문화 미술교육과 미학적 접근방안. **미술교육연구논총**. 37. 1-24.
- 이옥선(1999). 맥피(McFee)의 미술교육사상과 방법론 연구: 다원주의(pluralism)를 중심으로. **미술교육논총**. 8. 91-114.
- 이종일(2010). 다문화 교육에서 '다양성'의 의미. **사회과교육연구**. 7(4). 105-120.
- 이지연(2008). 세계시민육성을 위한 시각미술교육의 필요성과 의의. **미술교육연구논총**. 23. 165-190.
- 이태진·박은영(2009). '사회의 질' 측정을 위한 사회통합 지표 개발 및 제안. **보건복지포럼**. 4. 48-56.
- 임철일·김성욱·최소영·김선희(2013). 문화다양성 교육을 위한 지속적 성찰 중심 교수설계 모형 개발 연구. **교육공학연구**. 29(4). 27-57.

- 정용교(2013). 다문화시대 세계시민교육의 현황과 대안모색: 사회과교육을 중심으로. **사회과교육연구**, 20(2), 109-123.
- 장용석·조문석·정장훈·정명은(2012). 사회통합의 다원적 가치와 영향요인에 관한 탐색적 연구. **한국사회학**, 46(5), 289-322.
- 장용석·박명호·오완근(2011). 지표를 통한 한국의 사회통합 분석: 국제사회와의 비교를 중심으로. **국제지역연구**, 20(4), 1-38.
- 장인실(2014). 다문화교육 실행을 위한 학교교육과정 개발 방향 탐색. **교육과정연구**, 33(2), 49-65.
- 전영기·최은수(2014). 사회통합을 위한 호주의 이민정책과 이민자 정착지원프로그램: 성인이민자영어교육프로그램을 중심으로. **평생교육**, 10(2), 51-75.
- 지종화·정명주·김도경(2009). 한국의 다문화 국가 현상과 새로운 정책모형. **지방정부연구**, 13(2), 109-136.
- 차운경(2008). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화 교육. **다문화교육연구**, 1(1), 1-23.
- 한상진(2013). 21세기 한국사회 변동전망과 사회통합의 방향. **저스티스**, 134(2), 43-60.
- 홍미화(2014). 예비교사의 사회과 수업구성에 나타난 소수자 탐색. **한국사회교과교육**, 16, 1-12.
- 최혜자(2013). **캐나다 다문화주의 이해하기**. 경기도: 서현사.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*, 4/E(모경환·최충욱·김명정·임정수 공역). **다문화교육 입문**. 서울: 아카데미프레스(원저출판, 2008).
- Castles, S, & Miller, M. J. (2013). *The age of migration*(한국이민학회 역). **이민의 시대**. 서울: 일조각(원저출판, 2008).
- Davis, J. H. (2013). *Why our schools need the arts*(백경미 역). **왜 학교는 예술이 필요한가**. 서울: 열린책들(원저출판, 2008).
- Eisner, E. (2007). *The arts and the creation of mind*(강현석 외 역). **예술교육론**. 서울: 아카데미프레스(원저출판, 2002).
- McFee, J. K. (1995). Change and the cultural dimensions of art education. In R. N. Neperud (Ed.). *Context, content, and community in art*

- education*(pp.171-192). NY: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Not for profit*(우석영 역). **공부를 넘어 교육으로**. 서울: 궁리(원저출판, 2010).
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*(김영천 문승훈 정정훈 역). **다문화교육의 탐구: 다섯 가지 방법들**. 서울: 아카데미프레스. (원저출판, 2008)
- Stuhr, P. L. (1995). Social Reconstructionist multicultural art curriculum design. In R. N. Neperud (Ed.). *Context, content, and community in art education*(pp.193-221). NY: Teachers College Press.
- Tagore, R. (1917). *Nationalism*. NY: Macmillan.



## [Abstract]

### A Study on the Concepts of Multicultural Art Education for Social Integration

Kim Sunah, Lee Sunhye, Lee Soojin, Lee Seonghee, Sung Myojin  
(Hanyang University)

In the era of globalization, the issues of social integration and diversity have come a primary educational agenda in our society. The focus of the researches and policies on social integration and multicultural education have expanded to the area of humanities in search for ways to co-exist beyond differences. In this respect, this research aims at clarifying the values and concepts of art education that would provide the foundation of social integration. The literature review discusses on the direction of the discourses and policies in order to explore the meaning of social integration in Korean context. In addition, the researches on multicultural education and multicultural art education are surveyed to shed light on the key concepts of art education that require further emphasis at this moment. Based on these theoretical discussion, this study proposes the direction of multicultural art education for social integration and the framework that would guide the specific contents and methods of multicultural art education. The significance of this study can be found in that it provides justification for the value of art education in globalized society.

Key words: Social Integration, Multicultural Art Education, Global Citizenship,  
Cultural Diversity

논문접수 2016. 2. 25	심사수정 2016. 3. 15	게재확정 2016. 3. 22
------------------	------------------	------------------

