

미술 교사의 다문화 감수성 개발을 위한 교사교육의 실천적 방안 탐색*

김 선 아**

〈 초 록 〉

한국 사회에서의 다문화교육이 외국인의 증가라는 사회적 현상에 대한 반응으로 시작하였다. 그러나, 문화적 다양성이라는 측면에서 현재 학교 교육에 대한 보다 근본적이고 비판적인 성찰을 가능하도록 한다는 점에 그 의의가 있을 것이다. 이러한 관점에서 본 연구는 보다 적극적인 다문화 미술교육을 위한 교사 교육이 필요하다는 문제의식에서 출발하였다. 이에 미술교사에게 요구되는 역량의 하나로 다문화 감수성의 의미에 대하여 고찰하고 이를 개발하기 위한 방안을 모색하는 데에 연구의 목적을 두었다. 먼저 다원주의 시대에 학교 교육 안에서 학습자의 감정, 정서, 인지적 특성을 존중하고 개발할 수 있는 역할을 수행하는 미술교육의 가치에 주목하여, 문화 다양성 교육을 위한 미술교육의 의미와 가치를 고찰하였다. 이를 토대로 미술교사의 다문화적 역량을 개념화하고 이를 교사교육과정에서 실천하기 위한 실제적인 내용과 방법을 제안하였다.

주제어(key words): 다문화 미술교육 (multicultural art education), 다문화 교사교육 (multicultural teacher education), 다문화 감수성 (multicultural sensitivity), 미술교사(art teacher)

I. 서론

한국 사회에서 다문화교육에 대한 논의는 급작스럽게 체감된 ‘다문화 사회의 출현’에 힘입어 확산되어왔다. 외국인 근로자의 지속적인 증가와 함께, 국제결혼 가정의 자녀들이 학령기에 들어서기 시작하면서 민족과 인종이 다른 이들에 대한 교육이 시급한 문제로 떠오르게 된 것이다. 이에 현재 한국에서 다문화교육의 담론은 특정 대상

* 이 논문은 2013년도 한양대학교 교내 연구비 지원을 받아 연구되었음. 이 논문은 2013년 한국조형교육학회-국민대학교 종합예술연구소 공동학술세미나에서 발표한 원고를 전반적으로 수정·보완한 것임.

** 본 학회 회원, 한양대학교 부교수, sakim22@hanyang.ac.kr

에 제한된 수혜적 차원에서 논의되는 경향이 있다. ‘다문화 가정’이라는 용어가 일반화되면서, 다문화교육의 대상이 곧 국제결혼 가정의 자녀이라는 인식을 갖게 되었기 때문이다.

문화적으로 다른 대상을 위한 교육(teaching culturally different)으로 다문화교육을 한정하는 것은 특정 소외 집단이 가진 필요를 채워주는 데에 기여할 수 있지만, 보다 근본적으로 학교 교육 체제가 가지고 있는 그리고 우리 사회 전반에 자리 잡고 있는 문화적 다양성의 문제를 풀어나가는 데에는 한계를 가지고 있다. Giroux(2001)는 학교에 대하여 “다양한 문화 속에서 특정한 형태의 지식, 언어활동, 사회관계, 가치를 선택하거나 혹은 배제하는 곳”(p. 243)이라고 단언한 바 있다. 즉 학교는 다양한 문화적 가치가 경쟁하고 충돌하는 다문화적 상황이 항상 존재하는 장소로서, 차이(difference)로 인한 갈등은 다문화 가정 아동의 재학 여부와 상관없이 학교 교육에서 해결해야 할 과제라 할 수 있다. 이와 같은 측면에서 본 연구는 “다문화교육은 모든 학생을 위한 것으로 개념화되어야 한다.”는 Banks(2008a)의 관점을 따르고 있다(p. 62). 즉 학교는 민족, 인종뿐만 아니라 성, 계층, 적성, 능력이 다양한 모든 학습자에게 의미 있는 교육적 경험을 제공하여야 하며, 이를 위해 문화적 다양성을 수용하고 배려할 수 있는 환경으로 변화되어야 한다는 전제에서 출발한다.

미술교육 분야에서도 시대적 요구에 맞추어 다문화 미술교육에 관한 연구의 범위가 지속적으로 확장되고 있다. 다문화 미술교육의 현황을 점검하고 개념화하고자 하는 연구(김성숙, 2011; 박정애, 2012; 안혜리, 2011), 미술과 교육과정 및 교과서 분석을 통한 다문화 미술교육의 방안을 제시하는 연구(박순덕, 김영순, 2012; 손지현, 2012), 현대 미술을 중심으로 타인 혹은 문화 정체성 등 다문화적 이슈를 논의하는 연구(고은실, 2013; 김형숙, 남기현, 2012) 등을 볼 때 다각도로 연구되고 있음을 알 수 있다. 다문화 미술교육의 내용에 대한 이와 같은 폭넓은 연구에 비해 미술교사의 다문화적 역량이나 다문화 미술교사 교육에 관한 연구(홍은미, 김선아, 2009; 김선아, 2011)는 아직 미진하다고 할 수 있다.

전국 주요 교사 양성 기관의 2010학년도 교과과정을 분석한 모경환, 이혜진, 임정수(2010)는 최근 다문화 교사 교육에 있어 긍정적인 변화가 있었다고 평가하고 있다. 하지만 이 연구에서 지적된 바와 같이 다문화교육이 대체로 범교과적 문제로 인식되면서 교과 교육 차원에서의 다문화 교사교육에 관한 논의는 아직 미흡한 실정이다.

본 연구는 다원주의 시대에 학교 교육 안에서 학습자의 감정, 정서, 인지적 특성을 존중하고 개발할 수 있는 역할을 수행하는 미술교육의 가치에 주목하여, 이를 수행할

수 있는 미술 교사를 양성하고 교육하기 위한 실천적인 방안을 모색하는 데에 목적을 둔다. 문화적 다양성의 맥락에서 다문화 감수성의 개념을 고찰하고, 이를 토대로 문화적으로 적절한 교수활동을 위한 미술 교사의 역량을 개발할 수 있는 실제적인 내용과 방법을 살펴보고자 한다.

II. 다문화 미술교육의 개념

다인종, 다민족 국가인 미국의 경우 다문화 미술교육에 대한 논의가 1960년대, 1970년대부터 지속적으로 발전되어왔다. 미국의 다문화교육은 1960년대 시민운동을 배경으로 한다. 1977년 전국 교사교육과정인증위원회에서 다문화교육 관련 기준이 제시된 이후 교사양성기관에서 다문화교육이 확산되었고, 이는 실제적인 교육 현장의 변화로 이어져왔다(Banks, 2008a). 여기에서 주목할 점은 학교 교육과정의 개혁을 위한 다문화교육의 확산과 함께 미술교육 내부에서도 사회문화적 관점에서 미술을 재개념화하는 시도가 있었다는 것이다. 대표적인 학자로 McFee는 소수 집단의 문화적 차이에 대해 관심을 가졌으며, 다문화 미술교육을 당시 미국 사회의 문제해결을 위한 방안으로 주목하기 시작하였다(이옥선, 1999). 이와 같은 배경 속에서 다른 교과와는 달리 미술교육 영역에서는 ‘다문화 미술교육’을 하나의 핵심적인 이론으로 정립해 왔다고 할 수 있다. 즉 범교과적인 관점에서의 다문화교육이 아닌 교과 차원에서 문화 다양성 교육을 실천할 수 있는 내용과 방법을 모색하는 데에 미술교육이 선두적인 역할을 해 온 것이다. 이에 다음에서는 미술교육의 어떠한 특성이 다문화교육을 가능하게 하는가를 문화 다양성 교육과 다문화 감수성의 두 가지 측면에서 고찰하고자 한다.

1. 미술을 통한 문화 다양성 교육

다문화에 대한 관심이 확산되면서 사람과 사람 사이의 차이(difference)에 대한 인식이 서서히 변화하고 있다. 하지만 다양성을 존중하는 것은 개인이나 사회에 있어 말처럼 단순하지 않다. 문화 다양성은 한 사회 안에서 서로 다른 모습으로 공존하는 가치에 대한 인정과 함께 인간으로서 모든 사람에 대한 존중을 전제로 하기 때문이다. Banks(2008a)는 프랑스와 영국 등 세계 여러 나라에 있었던 갈등과 충돌의 예를

통하여 차이의 문제를 사회적으로 해결하는 것이 쉽지 않음을 상기시키면서, “다양성과 통일성은 다문화적 국민 국가 내에서 정교하게 균형을 이루며 상호 공존해야 한다.”(p. 46)고 설명한다. 따라서 문화적 다양성이 존중되는 사회를 추구한다는 것은 단순한 구호 혹은 제도적 장치 이상의 사회 구성원 모두의 변화와 실천이 요구되는 것이다. 이러한 측면에서 지속적이고 체계적인 다문화교육이 학교 교육을 통하여 반드시 이루어져야 한다고 할 수 있다.

문화 다양성이 인류의 공동유산임을 밝히고, 다양한 문화가 평화롭게 서로 공존해야 한다는 기본 원칙을 표명한 유네스코의 ‘문화 다양성 선언’(2001. 11. 2) 또한 동일한 맥락에서 이해될 수 있을 것이다. 여기에서 문화적 다양성이 어떠한 보편적 함의도 없이 모든 문화를 정당화하는 절대적 상대주의와는 구별됨을 주목하여야 한다. 문화의 특수성은 인간의 보편적 원리와 가치 안에서 수용될 수 있기 때문이다. 따라서 특수성과 보편성의 긴장 관계 속에서 문화가 융합되고 변용될 때 문화적 다양성이 보장될 수 있다. 즉 서로 다른 문화가 차이를 유지하면서 공존하기 위해서는 문화적 다양성을 인정하고 보호하기 위한 실천적인 노력이 필요한 것이다. 신승환(2007)은 문화적 다양성이 훼손되고 한 집단에 의해 문화가 획일적으로 점유되고 강요되는 상태는 생태계 파괴만큼이나 인류에게 위험한 일이 될 수 있음을 경고한다. 이와 같은 관점에서 문화 다양성 교육은 학교 교육과 관련한 다른 이슈들 못지않게 시급하게 다루어져야 할 주제라 할 수 있다.

미술은 교과 교육을 통하여 다양성, 소통, 공감, 가치판단 등의 문제를 다룰 수 있는 유용한 장점을 가지고 있다. 역사적으로 볼 때, 미술은 한 공동체의 문화적 정체성을 나타낼 뿐만 아니라, 집단에서 공유되는 가치를 상징적으로 나타내고 전수하는 사회적 기능을 수행하여왔다(Anderson & Milbrandt, 2007). 이와 같은 미술의 특성을 고려할 때, 현재의 세계화 흐름 속에서 개인의 문화적 정체성과 사회적 관계를 탐구하는 데에 미술 교과는 핵심적인 위치에 놓여 있다고 할 수 있다.

한 집단이 공유하고 있는 문화적 정체성을 나타내는 표상(representation)의 하나로서 미술은 타인과의 관계 속에서 자신의 정체성을 탐구하고 정의할 수 있는 기회를 제공한다. 이처럼 자신의 내면을 인식하고 창의적인 방식으로 표현하는 것은 자아의 감정 표출이나 정서 순화 이상의 의미를 갖는다. 자신과 사회에 대한 이미지는 소외된 개인이나 집단이 주류 사회에 접근할 수 있도록 하거나 혹은 하지 못하도록 하는 정치적이고 사회적인 힘을 가지고 있기 때문이다(hooks, 1992). 김진엽이 이야기하는 다원론적 미학의 가치는 다름을 인정하고 상생할 수 있는 사회문화적 이상을 예술을

통하여 추구할 수 있음을 보여준다.

예술 창작의 길은 하나이며 그 길 이외의 길을 걷는 예술가들을 사이비 예술가라고 비난한다면, 특정 양식만이 이 시대의 유일하게 올바른 양식이고 다른 양식은 퇴행적인 양식이라고 주장한다면, 예술이란 무엇인가에 대한 유일한 답이 존재하고 그 답 이외에는 오답이라고 생각한다면, 이는 일원론적 미학이다. 이와는 달리, 예술 창작의 길은 여럿이고, 특별히 올바른 하나의 양식이란 있을 수 없고, 예술이란 무엇인가에 대한 답은 여럿일 수 있다고 주장한다면 이는 다원론적 미학이다.(김진엽, 2006, p.178)

위의 글과 같이 예술은 서로 다른 표현이 모두 가치를 가질 수 있다는 것을 눈으로 보고, 귀로 들으면서 다양성의 아름다움을 신체적으로 경험하고 체득할 수 있도록 한다. 이와 같은 측면에서 볼 때, 미술 활동을 통하여 학생들은 다름이 오답이 아닌 또 다른 해답이 될 수 있음을 체험하고, 더 나아가 개인적, 사회적 문제를 해결해 나가는 데에 있어 수많은 해답이 있을 수 있다는 가능성을 발견할 수 있다.

2. 미술교육과 다문화 감수성

문화 다양성 교육은 다른 문화와의 낯선 만남을 통한 나와 타인에 대한 인식에서 출발한다. 자신과 타인 ‘사이의 공간’(in-between)에 주목한 Condon은 다문화교육을 여행에 비유하여 아래와 같이 설명한다.

우리는 여행할 때 안락한 지대에서 이동해 예기치 않은 뭔가를 경험하게 된다. ...이러한 새로운 조우는 우리를 신체적으로, 정서적으로, 또 지적으로 각성시킬 수 있다. 우리의 정체성과 세상에서의 위치에 대해 의미 있는 질문을 제기할 수도 있다. (Condon, 2011, p. 16)

문화 다양성 교육은 문화적 의식의 여행이라 할 수 있다. 즉 익숙한 곳에서 벗어나 타인의 관점에서 세상을 바라보는 가운데 다문화 감수성을 기르게 되는 새로운 공간으로 학습자를 안내하는 것이다. 또한 Condon(2011)에 따르면, 이와 같은 “다문화 세계에서 바라보는 것은 여러 종류의 공간 안에 소속되고, 그 안에서 편안해 하고, 또 둘 이상의 장소에서 집에 있는 것과 같은 느낌(feeling at home)을 갖는 것”(p. 17)이다. 즉 서로 다른 생각과 가치가 공존할 수 있는 안전한 공간을 만드는 것이 다문화 미술 교육에서 추구하는 것이라 할 수 있다. 특히 미술교육은 낯선 곳으로의 이동을 즐겨

운 조우(encounter)로 변환시키며, 타인에 대한 이해를 통합적 경험으로 심화시킴으로써 학습을 의미 있는 여행으로 기억하도록 한다.

다문화 감수성을 기르는 데 있어 통합적 사고가 요구된다는 점은 특히 미술교육의 역할이 중요함을 시사한다. 차이를 존중하는 것에는 논리적 사고만으로는 온전히 이해할 수 없는 부분이 항상 존재한다(Seltzer-Kelly, Westwood & Pena-Guzman, 2010). 민주주의와 인권의 개념을 아는 것이 곧 이를 실천할 수 있는 능력을 의미하지는 않기 때문이다. 같은 맥락에서 Banks(2008a)는 다문화 감수성의 형성에 있어 지식만으로는 부족하다고 지적하면서, 다문화교육과정의 핵심 목표로 “공감과 관심의 함양”(p. 72)을 들고 있다. 또한 Chalmers(2002)는 공감이 단순히 타인을 이해하고자 하는 것을 넘어서 타인과의 ‘대화’를 통해 나와 다른 사람의 말, 생각, 감정, 행동을 이해하게 되는 것이라고 적고 있다. 따라서 다문화 감수성의 개념은 인지적인 이해에 한정되지 않으며, 동시에 정서적인 반응만을 뜻하지도 않는다. 즉 인지, 정서, 감각의 통합적 접근을 통해 타인의 입장에서 서서 감정이입하고, 공감하며, 소통하는 능력을 의미하며, 이는 실제 상황에서 판단하고 행동할 수 있는 실천적 지식의 형성을 목표로 한다.

Bennett(2009)은 다문화교육에서 공감과 의사소통을 강조하면서, 간문화적 역량을 “자신과 다른 표상적 의사소통(언어, 기호, 몸짓)과 무의식적인 신호들(신체언어), 문화적 관습을 해석할 수 있는 능력”(p. 63)으로 정의한 바 있다. 따라서 시각적 소통으로서 미술은 다양한 문화적 상징과 의미를 읽어내고 적절하게 반응하는 데에 활용할 수 있는 하나의 중요한 의사소통의 수단이라 할 수 있다. 또한 단지 차이를 읽어내는 것을 넘어서 새로운 가능성을 상상해 보고 능동적으로 참여하도록 한다는 점에 미술교육의 필요성이 있다. 문화 다양성을 교육함에 있어 문화를 고정된 것으로 대상화하지 않고 지속적으로 변화하는 유기적인 존재로 인식하도록 하는 것이 중요하다. 이를 통해 타인에 대한 능동적인 관계 형성이 가능하며, 사회문화적 상상력을 기를 수 있다.

III. 다문화 미술교사교육의 방향

Giroux(2001)는 ‘기술과 관리’에 치중한 교사교육에서 예비 교사들로 하여금 학교교육이 가지고 있는 근본적인 목표와 목적을 비판적으로 인식하고, 교사의 도덕적 책

무성에 대하여 숙고하도록 하는 영역이 상실되었다고 비판한다. 특히 여러 실기 영역과 제한된 교과교육학 교과목으로 구성된 미술교사 양성 기관의 교육과정에서 사회와 교육에 관한 비판적 관점과 교사로서의 다문화 감수성을 개발하는 것은 쉽지 않은 일이다. 따라서 교사 교육과정 안에서 다양한 방식으로 미술 교사의 다문화 감수성을 개발하기 위한 방안이 모색되어야 한다. 이 장에서는 다문화 교사교육에 대한 논의들을 토대로 다문화 미술교사교육의 중요성과 교사교육과정에서 다루어야 할 주요 요소들을 고찰하고자 한다.

1. 다문화 교사교육의 기본 방향

다문화교육이 특정 대상을 위한 프로그램 제공의 차원을 넘어서 학교의 교육과정과 문화를 평등하고 민주적으로 개선하는 데에까지 나아가기 위해서는 다원적 가치를 이해하고 다문화 감수성을 지닌 교사를 필요하게 된다. 이는 다문화교육에 대한 지식, 태도, 기술을 모두 포함하는 것으로, 예비·현직 교사교육에 있어 새로운 도전을 제시하는 것이라 할 수 있다. 엄수정과 원종례(2012)는 다문화 교사교육에 관한 56편의 국내 학술지 논문에 대한 분석을 토대로, 다문화 교사교육의 현황이나 교육 모형에 대한 연구가 최근 증가하고 있는 추세이지만 여전히 다문화교육에 대한 교사들의 인식을 조사하는 기초 연구가 대다수를 차지하는 한계를 나타내고 있고 결론 내리고 있다. 즉 다문화교육에 대한 현장의 요구는 급증하고 있는 데에 반해 이를 실행할 수 있는 교육 인력의 전문성 개발과 양성에 대한 구체적인 논의는 충분히 이루어지지 못한 실정이다.

다문화 사회에서 다문화 감수성은 교사에게 요구되는 중요한 역량 가운데 하나라고 할 수 있다. 다문화 감수성을 지닌 교사는 학생들의 문화적 차이를 읽어내는 것에서 모든 학생들에게 높은 수준의 기대를 갖는 것까지 광범위한 역할을 수행할 수 있기 때문이다. Bennett(2009)은 다문화 학교의 조건 가운데 하나로 ‘교사의 긍정적인 기대’를 언급하면서, 다양한 학생들의 문화적 행동들을 관찰하고 해석할 수 있는 능력이 교사에게 요구되며 이러한 역량을 개발하기 위한 안내가 제공되어야 한다고 주장한다.

다원주의 사회에서 교사의 다문화 감수성은 모든 학생을 위한 교육적 실천의 전제가 된다. 평등 교육(equity pedagogy)란 다양한 인종, 종족, 문화 집단 학생들이 사회 내에서 효과적으로 참여할 수 있는 공정하고, 인간적이며, 민주적인 사회의 창조 및 지속을 위해 필요한 지식, 기능, 태도를 얻을 수 있도록 돕는 교수 전략 및 교수환경

이다(Banks, 2008b). 형평성을 추구하는 교육은 계층화된 사회 구조 안에서 단순히 사회 계층의 이동을 위한 지식을 습득하도록 하거나, 주어진 위치에 순응하도록 가르치는 것이 아니라, 학습자를 공정한 사회를 만들어 낼 수 있는 주체로 보고, 이를 위한 사회적 행동 기술을 배우고 사용하도록 가르친다.

가르치는 일 자체가 ‘다문화와의 만남’이라고 표현한 Banks(2008b)는 평등을 위한 교수를 성공적으로 실행하는 교사의 특성을 다음 두 가지로 설명한다. 첫째, 문화적으로 적절한(culturally responsive) 교수를 위해 다양한 교수학습 방법과 정교한 지식 기반을 활용한다. 둘째, 반성적인 자기 분석을 통해 다른 종족, 인종, 성, 사회계층 집단에 대한 자신의 태도를 깊이 생각할 뿐만 아니라, 학교 교육을 통해 이러한 차이가 어떻게 학습자 개인의 삶에 영향을 주는지 인식한다. 학교는 가치중립적인 곳이 아니며, 따라서 교수행위 또한 중립적일 수 없다. 교사에게 요구되는 것은 자신의 주관, 감정, 가치를 배제하는 것이 아니라 오히려 이를 숙고하고 비판적으로 성찰하는 가운데 문화적 차이를 세심하게 읽어내고 의미를 해석하는 능력이다. 교사 교육에서 다문화 감수성을 핵심적으로 다루어야 하는 이유가 여기에 있다.

장인실(2008)은 다문화 교사교육의 핵심 가치를 평등 교육, 교육과정 개혁, 다문화적 능력, 사회정의를 향한 교육의 4가지로 설정하고 6단계의 한국 다문화 교사교육 모형을 제안한 바 있다. 이 모형은 ①인종, 민족, 문화, 성별에 대한 지식 습득의 단계, ②지구 상황과 세계적 역할관계 인식의 단계, ③자아정체감과 민족정체감 형성 단계, ④차별과 편견 없는 태도 형성 단계, ⑤교육과정 개혁을 위한 다문화적 능력 배양 단계, ⑥사회정의를 향한 행동 기술 습득 단계로 진행된다. 이는 사회적, 지구적 차원에서 다양한 문화에 대한 이해, 민주적 태도 형성, 교육 실천을 위한 행동 기술 습득의 광범위한 내용을 포괄하는 교사교육 모형이라 할 수 있다. 이와 같은 연구들은 다문화 교사교육에서 포함하여야 할 핵심적인 가치를 보여준다는 점에서 시사점을 가진다. 하지만 미술교사의 특성을 반영하는 교사교육의 방안을 마련하기 위하여 보편적이 차원에서 논의되는 교사교육 모형을 미술 교과 수준에서 번안하고 확장하려는 노력이 필요하다.

2. 다문화 미술교사교육의 핵심 요소

미술교사가 가르치는 내용인 미술 영역과 교수활동의 대상인 학습자 모두가 급격히 다원화되고 있는 현 시점에서 미술교사의 문화적 역량과 다문화 감수성의 개발은 필

수적이라 할 수 있다. 교과 내용적인 측면에서 볼 때, 포스트모더니즘, 시각문화, 하이브리드컬처, 뉴미디어 등 현대 미술, 문화, 기술은 날로 복잡하게 얽히고 확장되어가고 있다. 이러한 변화를 반영하여 다원주의의 관점에서 문화와 교육의 관계를 심층적으로 다루는 미술교사 교육과정이 마련되어야 한다.

민주주의, 사회정의, 인권을 지식적으로 다루지는 않아도 학생들의 다양한 자기표현을 존중하고 타인과 공감하고 협력하는 태도와 변화를 장려한다는 차원에서 미술교사는 평등 교육의 실재를 학생들에게 그대로 보여줄 수 있는 유리한 위치에 있다. 사회의 축소판이라 할 수 있는 교실 안에서 다양성을 배려하는 교수활동과 교사-학습자, 학습자-학습자 간의 평등한 관계 형성은 학생들이 민주주의의 의미를 경험할 수 있는 중요한 잠재적 교육과정이라 할 수 있다. 이와 같은 맥락에서 다문화 미술교사에게는 모든 학생들이 성공의 경험을 가질 수 있도록 공평한 기회를 제공하고, 미술을 통하여 동등한 입장에서 소통하고 존중받을 수 있는 안전한 환경을 제공할 수 있어야 한다.

Banks(2008a)는 다문화교육의 실천을 위해 교사가 유념해야 할 점들을 다음 네 가지로 설명하고 있다. 첫째, 학생들의 문화에 대하여 특정한 문화를 기준으로 평가해서는 안 된다. 둘째, 문화의 역동성과 복잡성에 관심을 기울여야 한다. 셋째, 다양한 소수 집단의 가치, 역사적 배경, 현재의 상황 등에 대한 이해와 지식을 가지고 있어야 한다. 넷째, 다양한 배경을 가진 학생들의 문화적 특성을 고려하여 수업을 설계할 수 있어야 한다. 이를 토대로 미술교사의 다문화 감수성 개발에서 중점을 두어야 할 핵심 요소를 다음 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 다문화적 인식 형성을 가능하게 하는 자신과 타인의 문화에 대한 반성적 사고능력이다. 김선아(2011)는 다문화 미술교사교육의 핵심 요소를 문화적 조우, 몰입, 반성적 사고, 실천의 순환적 관계로 논의한 바 있다. 이 연구에서 강조된 바와 같이 다문화 감수성을 증진하기 위해서는 새로운 문화적 만남이 요구되는데, 이는 낯선 문화에 대한 이해를 넘어서 자신의 문화에 대한 반성적 자각을 일으킨다는 점에 더 큰 의미가 있다. 다문화 교사는 자신이 문화적 중립 상태에 놓여 있는 것이 아니라 주변의 다양한 가치체계와 사회적 의미망 속에서 자아를 구성해가는 “문화적 존재”임을 먼저 자각해야 하기 때문이다(모경환, 2009, p.247). 특히 문화적 의사소통의 매개로서 미술이 가지는 특성을 고려할 때, 미술교사는 사회적으로 구성된 자아를 우선적인 탐구의 대상으로 삼아야 한다.

둘째, 미술이 고정된 결과물이 아닌 다양한 사회적, 정치적 관계 속에서 생산, 소멸,

재생산되는 역동성과 복잡성을 지닌 문화적 산물임을 인식하여야 한다. 다른 문화의 미술을 다루는 데 있어서 특정 문화권의 미술을 민속품으로 일반화하거나 이국적인 전통문화로 단순화하는 것은 이(異)문화에 대한 스테레오타입을 오히려 강화하는 결과를 낳게 된다. 이러한 관광식 다문화 미술교육은 문화를 유기적인 관점에서 접근하기 보다는 대표성을 가지는 특정 조형물로 국한하여 인식하는 데에서 발생하는 오류라 할 수 있다. Banks(2008a)가 지적한 바와 같이 다문화 교육의 실천을 위해서는 모든 문화가 가지는 다채로운 하위문화에 관심으로 가져야 하며, 유기적인 관점에서 생성하고 변화하는 문화의 속성을 이해하여야 한다.

셋째, 다원주적 가치를 내면화함으로써, 평등 교육과 사회 정의를 위한 미술교육을 실천할 수 있는 다문화적 효능감을 형성하여야 한다. 교사의 다문화적 효능감이란 학생들의 흥미, 능력, 배경을 고려하여, 다양성을 존중하는 방식으로 수업을 설계할 수 있는 실천적 능력을 개발하는 것을 의미한다. 학생들의 문화적 다양성을 반영한 다문화 미술교육을 실행하기 위해서는 다문화교육에 대한 주체적인 태도와 사회적 행동 기술을 갖추어야 한다. Nieto(1996)가 다문화 교사가 되기 위해서는 먼저 ‘다문화적인 사람(multicultural person)’이 되어야 한다고 주장한 바와 같이, 문화적으로 적절한 교수(culturally responsive teaching)는 교사의 다문화적 정체성에 대한 의식에 기인한다고 볼 수 있다. 이는 다문화적 가치에 대하여 주체적인 목소리를 가질 수 있는 것을 의미하며, 자신의 수업을 민주적인 방식으로 변화시키고자 하는 의지를 요구하는 것이다.

IV. 다문화 미술교사교육의 실제적 방안

앞서 다문화교육에서 미술교육의 가치와 다문화 미술교사를 양성하기 위한 교사교육의 방향을 논의하였다. 또한 미술교사의 다문화 감수성을 개발하기 위하여 다문화 미술교사교육에서 다루어야 할 핵심적인 요소들을 반성적 사고, 미술의 역동성 인식, 다원적 가치의 내면화라는 세 가지 측면에서 살펴보았다. 이러한 기본 방향에 기초하여 이 장에서는 미술교사교육에서 적용할 수 있는 교사의 다문화 감수성 개발을 위한 내용과 방법을 제안하고자 한다. 여기에서 제시한 교육 내용은 교사 양성 기관의 전체 교육과정 개발 차원이 아닌 『다문화미술교육』 강좌와 같은 15주 정도의 교사교육

교과목의 구성을 위한 틀로 범위를 한정하였음을 밝혀둔다.

1. 다문화 미술교사교육의 구성

본 연구에서 제안하는 미술교사교육의 교과목은 기초 과목으로서 다문화 미술교육에 대한 인식적 틀을 마련하는 데 목적을 두고 있다. 즉 실제적 맥락에서 문화적으로 다양한 학습자를 교육하는 현장에 나가기 이전에 예비교사들이 갖추어야 할 다문화 교육에 대한 기본적인 이해와 감수성을 개발하기 위한 것이다. 본 교과목을 통하여 학생들은 미술 교육이 가지는 사회적, 정치적, 문화적 성격을 탐색하고, 포스트모더니즘, 시각문화교육, 비판 교육학 등의 논의를 기초로 미술과 미술교육의 동시대적 이슈들을 다루게 된다. 이 과정에서 학생들은 자신이 속한 문화뿐만 아니라 익숙하지 않은 여러 문화를 새롭게 접하고 연구함으로써, 자신도 모르게 가지고 있었던 문화적 편견과 선입관을 발견하게 된다. 구체적인 조사 활동과 창작을 통하여 예비 교사들이 다른 문화적 배경을 가진 미술품 혹은 미술 표현 속에 나름대로의 역사적, 지역적, 종교적 의미들을 담고 있음을 직접적으로 인식하도록 한다. 특히 학생들 개인의 삶을 위해 미술을 가르친다는 것의 의미와 이를 위한 미술교육의 방법들에 대하여 지속적이고 주체적으로 연구할 수 있는 주제들을 예비 교사 스스로 찾아가는 데에 중점을 둔다. 이와 같은 다문화 미술교사교육 교과목은 <표 1>과 같이 구성될 수 있다.

<표 1> 다문화 미술교사교육 교과목의 구성

핵심 요소	단계	내용
반성적 사고	조우하기 ↓	사회적으로 구성된 자아와 타자 발견하기
미술의 역동성 인식	이해하기 ↓	문화적 다양성과 다문화교육의 개념 이해하기
	해체하기 ↓	미술의 비판적 해석을 통한 편견 해체하기
다원적 가치 내면화	재구성하기	다문화 감수성에 기초하여 의미 재구성하기

본 연구에서 제안하는 교과목은 궁극적으로 다양성, 차이, 공존, 소통, 평등, 세계 시민의 개념을 미술교육을 통하여 고찰하고, 주체적인 관점에서 문화를 읽고 재구성

하는 것을 주요 내용으로 다룬다. 간학문적인 접근을 통하여 다양한 지식과 정보를 통합하고 해석하는 방법을 습득함으로써 지속적으로 변화하며 복잡하게 얽혀 있는 문화의 다양성을 탐구할 수 있는 인식적 도구를 습득하도록 하는 것이다. 이를 통해 예비 교사들의 문화적 인식과 감수성을 증진하고, 그들이 학교 현장에 섰을 때에 다양한 학습자의 문화적 배경을 고려하여 다원적인 가치를 반영한 미술교육을 실천할 수 있는 기본적인 소양을 기르는 데에 목적을 둔다. 다문화 미술교사교육 교과목의 주요 내용은 <표 2>와 같이 요약될 수 있다.

<표 2> 다문화 미술교사교육 교과목의 주요 내용

단계	주제	주요 내용
조우 하기	문화 학습	문화에 대한 의미를 탐구하고 토론하기
	복수적 자아와 정체성 탐구	사회적으로 구성된 자아와 타자 만나기
이해 하기	문화적 다원주의	문화적 다양성의 개념과 중요성 이해하기
	다문화교육과정의 개념	다문화교육과정의 개념, 원리, 접근방법 분석하기
	다문화 사회와 미술교육	한국의 다문화 상황과 미술교육의 역할 토론하기
	다문화미술교육의 내용과 방법	다문화미술교육 사례에서 내용과 방법 분석하기
해체 하기	매스미디어와 시각문화	대중문화 속에서 정체성과 타자성 읽어내기
	소외 계층을 위한 미술교육	사회적 약자를 위한 미술과 미술교육 비평하기
	국가 정체성과 전통미술교육	전통미술교육을 통한 국가 정체성의 의미 토론하기
	지구환경과 미술	생태주의 미술을 통해 생태적 인간관 탐구하기
	세계화와 코즈모폴리타니즘	세계시민의식과 미술의 관계 탐색하기
재구성하기	미술수업의 재구성	창의적인 방식으로 다문화 미술 수업 구상하기
	미술교사 정체성	다문화적 미술교사 정체성 미술로 표현하기

2. 단계별 내용과 방법

1) 1단계: 조우하기

다문화교육은 사회와 교육에 대한 비판적 사고에서 출발한다. 즉 성별, 계층, 인종 등 다양한 차이를 안고 살아가는 사람들 간에 문화적 불평등과 소외가 발생할 수 있음을 비판적 시각에서 분석하고 해석할 수 있어야 하는 것이다. 하지만 사회에 대한 비판적 시각을 형성하기 위해서는 부조리와 불평등의 요소를 자신의 문제로 인식하는 과정이 선행되어야 한다. 이는 위에서 논의된 바와 같이 개인과 사회의 연관성을 구조적인 관점에서 이해하고, ‘문화적 존재’로서 자신을 새롭게 만나는 것으로 시작할

수 있다. 즉 자신을 구성하는 문화에 대한 탐구를 통하여 자연스럽게 타인이 가지고 있는 문화의 다양한 측면들에 대해 공감할 수 있게 되며 우리의 문화적 정체성이 태생적으로 결정되는 것이 아니라는 점을 인식하는 단계이다. 이를 통해 자아와 타자의 구별이 단순히 신체적 외양이나 지역적, 경제적 구분이 아닌 유동적인 문화적 의식과 태도에 뿌리내리고 있음을 발견하도록 한다.

문화적 자아와 타자 만나기를 위한 교수 방법으로는 저널쓰기와 대화하기를 생각해 볼 수 있다. Millman(2010)은 이를 다문화 교사 양성을 위한 효과적인 방법으로 소개하면서, ‘가르침’에 관하여 한 학기 동안 읽고, 쓰고, 토론하는 가운데 예비교사들이 자신이 문화적으로 구성된 존재임과 가르치는 일이 가지는 복잡성과 중요성을 새롭게 인식할 수 있었다고 적고 있다. 대화는 평등한 관계 속에서 문화를 탐구할 수 있는 강력한 도구가 된다. 특히 자신의 정체성을 구성하는 문화적 요소들을 서로 비교해 보고, 일상생활 겪었던 문화 충격이나 경험 등 개인적인 이야기를 나누는 과정에서 다문화 미술교육의 내용이 가치중립적인 지식의 차원이 아닌 인간의 생활 속에 깊이 잠재되어 있는 문제임을 깨닫도록 한다.

2) 2단계: 이해하기

2단계에서 예비 교사들은 확장된 문화적 인식을 토대로 다문화교육의 개념들을 이해하고 문화 다양성에 대한 지식을 습득한다. 이때 다룰 수 있는 내용은 다원주의, 한국의 다문화 사회, 다문화 시민성, 다문화 교육의 접근 방법, 다문화 미술교육의 전개 등을 포함할 수 있다. 다문화 교육의 기본적인 이론과 개념들을 이해하는 것은 지식을 쌓는 차원을 넘어서 문화적 문해력을 개발하는 것이라 할 수 있다.

다문화 교육의 기본 개념을 이해하기 위한 이 단계에서는 적절한 읽기 자료가 핵심적인 역할을 한다. Freire(2000)는 “읽기를 가르친다는 것은 참여하는 것만이 아니라, 이해하고 서로 의사소통하는 이른바 이해를 둘러싼 창조적인 경험”(p. 73)을 제공하는 것이라 설명하면서, 글 읽기와 ‘세계 읽기’를 통해 문화를 상징하는 일련의 코드를 읽어낼 수 있음을 역설하였다. 이처럼 교사들이 다양한 텍스트 읽기를 통해 획득할 수 있는 다문화 미술교육에 관한 이해는 미술교육을 둘러싼 사회적, 문화적, 정치적 코드들을 읽고 분석함으로써 비판적으로 사고할 수 있는 개념적 틀을 제공한다는 점에서 중요성을 지닌다.

구조물을 세우기 위해서 필요한 재료와 용구를 갖추어야 하듯이, 미술교사도 주체

적인 다문화적 시각을 형성하고 효과적으로 문화를 분석하기 위해선 이에 적절한 인지적 도구를 필요로 하게 된다. 다문화 교육에서 사용되는 용어와 이론들을 배우는 것은 다문화 교육에 적극적으로 참여할 수 있는 언어를 획득하는 일이라 할 수 있다. Giroux(2001)는 정치적 관점에서 교육과정을 분석하면서, “이론은 비판의 언어와 가능성의 언어”(p. 253)가 될 수 있다고 주장한다. 즉 이론을 실제와 대비되는 개념이 아닌 교육적 담론을 신중하게 분석하고 이론과 실천 간의 분리를 극복할 수 있는 가능성을 발견할 수 있는 도구로 보고 있는 것이다. 따라서 이 단계에서 다문화 미술교육과 관련한 개념적 이해는 실천적 맥락에서 다문화교육의 가능성과 한계 상황을 자신의 관점에서 정의할 수 있는 주체성을 개발하는 데에 중점을 둔다.

3) 3단계: 해체하기

다문화 미술교사교육의 세 번째 내용 요소는 현대 미술작품의 해석을 통해 편견을 해체하는 과정이다. 지속적으로 타자화하는 사회 구조에 대한 비판적 시각과 자신의 정체성에 관한 내러티브를 담은 현대 미술은 다문화적 읽기를 위한 유용한 자료가 된다. 1992년 뉴욕 휘트니 미술관에서 있었던 <발견된 두 원주민 인디언(Two Undiscovered Amerindians)>과 같은 작품은 타인을 향한 우월주의와 억압적 시선을 그대로 드러내는 퍼포먼스이다(고은실, 2013). 또한 사회적으로 부여된 성 역할에 관한 Cindy Sherman의 사진 작품이나 전통과 현대, 서구와 동양의 경계 넘기에 관한 서도호의 설치 작품 등을 통해서도 다문화적 이슈를 토론할 수 있다. 이 외에도 한국의 다문화주의에 관한 공익광고와 상업광고들도 그 안에 내재된 문화적 편견과 다문화적 코드를 분석할 수 있는 대상이 된다. 이처럼 다문화교육의 관점에서 기초한 현대 미술 분석은 현재를 살아가는 사람들의 의식적, 무의식적 수준에 자리 잡은 편견과 고정 관념들을 읽어내고 해체하여 다시 생각할 수 있는 토대를 제공한다.

Zygmunt-Filwalk와 Clark(2007)는 한 개인이 다문화적으로 변화한다는 것(becoming multicultural)은 문화 다양성을 ‘인식하고, 평가하고, 신뢰하고, 다양한 방법으로 행동할 수 있는 역량을 기르는 것’이라고 서술한 바 있다. 이처럼 미술교사의 다문화 감수성은 미술 작품의 감상과 비평을 통하여 문화적 코드를 해체하고 비판적 관점에서 다양하게 해석하는 것이라 할 수 있다. 다문화적 세계 읽기에 있어 미술 작품 분석이 가지는 중요성은 문화적 이슈에 대한 통합적 이해를 제공한다는 점이다. 여기에서 통합적 이해란 사회적 문제에 대한 작가의 통찰력과 상상력, 미적 표현이 제공하는 감

응과 즐거움 등 정서적, 인지적, 태도적 측면을 모두 아우르는 포괄적인 개념이라 할 수 있다. 따라서 미술 작품 분석을 통한 다문화적 이해는 보는 이에 의한 새로운 의미 부여의 여지가 열려 있다는 점에서 문화적 편견을 극복할 수 있는 가능성을 제공한다.

4) 4단계: 재구성하기

다문화 감수성을 개발하기 위한 마지막 단계는 다문화 미술교육에 대한 이해를 종합하기 위한 과정이다. 다문화교육을 위한 미술교사의 역량 개발은 문화를 비판적으로 바라보고 행동할 수 있는 인식적 틀을 마련하는 것으로 인식-이해-해석-실천의 지속적이고 순환적인 과정을 필요로 한다. 또한 교사교육을 받은 이후에도 주도적으로 주변의 문화를 읽어내고, 다문화적 가치를 추구할 수 있는 태도를 갖도록 하여야 한다. 따라서 위에서 제시된 단계를 통하여 얻게 된 새로운 이해를 내면화하고 자신만의 의미를 재구성할 수 있는 기회를 필요로 하게 된다.

다문화 교육에 대한 이해는 교육적 상상력과 창조적 표현을 통해 확장될 수 있다. 이는 미술교사로서의 정체성과 자신을 구성하는 문화를 다문화적 시각에서 해석하여 작품을 제작하는 활동을 통해 구체화될 수 있다. 작품 제작은 사회적, 문화적, 교육적 이슈에 대하여 자신의 목소리로, 자신만의 시각적 언어로 이야기할 수 있는 권한을 부여하는 것이다. 이와 같은 활동은 예술기반 교육연구(Arts-based Educational Research)의 관점에서 개념화될 수 있다(Rolling, 2010). 미술 교육의 이슈를 다양한 방법으로 탐구하고 상상하여 창의적인 결과물로 자신의 생각을 표현하는 가운데, 연구자로서 교사의 역량을 개발함과 동시에 창의적으로 다문화 교육의 실천 방안을 모색해 보도록 한다.

V. 결 론

놀라운 경제 성장의 동력으로 한국 교육이 국제 사회에서 주목받고 있다. 하지만 빠른 기술 발전과 산업화를 효율적으로 담당할 수 있는 인재 양성을 목표로 구축되어 온 현 학교 교육의 체제는 다원화되는 시대에 세계 시민으로 갖추어야 할 역량을 개

발하는 데에는 심각한 한계를 가지고 있다. 이와 같은 측면에서 다양한 학습자의 잠재력과 적성을 배려하지 못하고, 표준화된 시험으로 측정될 수 있는 지식과 언어적, 수리적 사고만을 강요하는 우리 학교 교육의 체제에 저항하기 위한 하나의 대안적 담론으로서 다문화교육의 의미가 확장되어야 한다.

본 연구는 다문화 미술교육이 문화적 다양성이라는 측면에서 현재 학교 교육에 대한 보다 근본적이고 비판적인 성찰을 가능하게 한다는 전제에서 출발하였다. 이에 미술교사에게 요구되는 역량의 하나로 다문화 감수성의 의미에 대하여 고찰하고 이를 개발하기 위한 방안을 모색하는 데에 연구의 목적을 두었다. 연구의 결과로 다문화 교사교육에 관한 다양한 논의에 기초하여 다문화 미술교사교육을 위한 내용과 방법을 제안하였다. 본 연구에서 제시한 방안은 다문화 미술교사교육을 실제로 개발하고자 할 때 내용의 선정과 조직을 위한 기본적인 틀로 활용될 수 있다. 세부적인 교수 학습과정에 대한 논의나 수업의 과정과 결과를 통해 나타나는 학습자의 반응 등에 대한 분석은 본 연구의 범위를 벗어난다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서 제시된 핵심적인 내용 요소를 중심으로 다문화 미술교사교육을 실행하여 그 효과를 평가하고 검증하는 후속 연구가 요구된다. 또한 다문화 미술교육에 대한 심층적인 학습 후에 나타나는 학습자의 인식적 변화에 관한 후속 연구를 토대로 본 연구에서 제시한 방안을 보완하고 개선하는 과정도 필요할 것이다.

Condon(2011)은 “학생들에게 시간과 공간을 여행하면서 사물의 다중적 의미를 읽는 것을 가르치는데 더 많은 시간을 보내야 한다. 우리는 그들이 낯선 공간에서 편안함을 느끼고 새로운 생각에 마음을 열도록 도와주어야 한다.”(p. 24)고 말한 바 있다. 이와 같은 미술교사의 역할에 대한 관심이 확장되어, 다양한 문화가 서로 연결되고 융합되며 다원화되는 현 시대에 학교 교육의 문화를 변화시키고 평등한 사회를 재건하는 데에 기여할 수 있는 미술교사 양성을 위한 논의가 앞으로 지속되기를 기대한다.

【참고문헌】

- 고은실(2013). 다문화주의와 다문화미술교육의 실천: 타인을 어떻게 대할 것인가?. **미술교육논총**, 27(2), 235-258.
- 김선아(2011). 다문화미술교육을 위한 교사 교육의 방향 탐색. **미술과 교육**, 12(1), 27-49.
- 김성숙(2011). 다문화 시대, 미술교육의 사회적 역할과 과제. **미술교육연구논총**, 29,

1-22.

- 김진엽(2006). 다원론적 미학을 위하여. **현대미술학 논문집**, 10, 177-199.
- 김형숙, 남기현(2012). 문화정체성 구축을 위한 다문화미술교육: 디아스포라 작가 탐구를 통한 실행연구. **미술과 교육**, 13, 63-85.
- 모경환(2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. **한국교사교육연구**, 26(4), 245-270.
- 모경환, 이혜진, 임정수(2010). 다문화 교사 교육과정의 실태와 개선방안-2010년 교과과정 중심. **다문화교육**, 1(1), 21-35.
- 박순덕, 김영순(2012). 미술과 교육과정 분석을 통한 다문화미술교육 방향 연구. **미술교육논총**, 26(2), 331-358.
- 박정애(2012). 차이, 정체성의 이슈와 다문화 미술교육. **미술교육연구논총**, 31, 141-165.
- 손지현(2012). 다문화 미술교육의 접근 방안 연구. **미술교육연구논총**, 31, 167-190.
- 신승환(2007). **문화예술교육의 철학적 지평**. 서울: 한길아트.
- 안혜리(2011). 다문화미술교육의 현황과 대안. **미술교육논총**, 25(3), 1-26.
- 엄수정, 원종례(2012). 다문화 교사교육 관련 연구 동향 분석 및 연구 방향 제시. **유아특수교육연구**, 12(4), 51-80.
- 이옥선(1999). 맥피(McFee)의 미술교육사상과 방법론 연구-다원주의(pluralism)을 중심으로. **미술교육논총**, 8, 91-114.
- 장인실(2008). 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. **초등교육연구**, 21(2), 281-305.
- 홍은미, 김선아(2009). 다문화미술교육에 대한 예비·현직 교사의 인식과 교사교육의 방향. **미술교육논총**, 23(1), 149-174.
- Anderson, T. & Milbrandt, M. (2007). **삶을 위한 미술교육**.(김정희 외 역) 서울: 예경, (원저 2004 출판)
- Banks, J. (2008a). **다문화교육 입문**(모경환 외 역). 서울: 아카데미프레스. (원저 2008 출판)
- Banks, J. (2008b). **다문화 시민교육론**(김용신·김형기 역). 서울: 교육과학사. (원저 2007 출판)
- Bennett, C. (2009). **다문화교육: 이론과 실제**(김옥순 외 역). 서울: 학지사. (원저 2007 출판)
- Chalmers, G. (2002). "Celebrating pluralism" six years later: Visual transculture/s, education, and critical multiculturalism. *Studies in Art Education*, 43(4), 293-306.
- Condon, K. (2011). 다문화 미술교육: 여행, 진정성, 그리고 타인과의 조우에 대한 성찰. **미술과 교육**, 12(1), 15-26.
- Freire, P. (2000). **플레이리의 교사론**(교육문화연구회 역). 서울: 아침이슬. (원저 1998 출판)

- Giroux, H. (2001). **교사는 지성인이다**(이경숙 역). 서울: 아침이슬. (원저 1988 출판)
- hooks, b. (1992). *Black look: Race and representation*. MA: South End Press.
- Millman, J. (2010). Writing and dialogue for cultural understanding: Multicultural art education in art teacher certification program. *Art Education*, May, 20-24.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. NY: Longman.
- Rolling, J. H. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 103-114.
- Seltzer_Kelly, D., Westwood, S. J. & Pena-Guzman, D. M. (2010). Deweyan multicultural democracy, Rotian solidarity, and popular arts: Krumping into presence. *Study of Philosophy in Education*, 29, 441-457.
- Zygmunt-Filwalk, E. & Clark, P. (2007). Becoming Multicultural-Raising Awareness and Supporting Change in Teacher Education. *Childhood Education*, 83(5), 288-306.

논문접수 2014년 01월 15일	논문심사 2014년 01월 30일	게재승인 2014년 02월 10일
--------------------	--------------------	--------------------

ABSTRACT

Study on the Development of Art Teacher's Multicultural Sensitivity in Teacher Education

Sunah KIM

Although multicultural education in Korean society has started in reaction to the rapid increase of foreign workers and international marriages, it generates more fundamental and critical reflection upon the current situation of schooling from the perspective of cultural diversity. In this respect, this study aims at shedding light on the significance of teacher education that would result in practicing more rigorous multicultural art education. The purpose of this study is to examine the meanings and concepts of developing art teachers' multicultural sensitivity that would lead to teacher competency of culturally responsive teaching and equity pedagogy. First, the role of art education in multicultural education is discussed in association with its potential to provide a safe environment, in which students' differences, strengths, and cultural backgrounds are respected and recognized in school. Then the essential factors and contents of multicultural art teacher education are investigated in the context of multicultural sensitivity. The significance of this study can be found in the sense that it attempts to fill the gap in the art educational research on multicultural education and to extend the discourse of art teacher education.