

## 자문화중심주의(Ethnocentrism)와 다문화교육자의 리더십\*

문 선 애

선문대학교

---

### 〈요 약〉

---

한국의 다문화 현상은 한국사회의 인적 구성에 상당한 변화를 가져왔다. 해마다 늘어나는 외국인 근로자와 결혼이주자 나아가 탈북자를 포함한 다문화가정과 그 자녀들을 교육해야할 필요성이 부각되고 있다. 특히 국제결혼 가정들은 한 가정 안에서도 부모와 자녀 간의 언어나 문화의 차이로 갈등하고 있으며 문화적 충격 속에서 살아가고 있다. 다문화사회에서 가장 먼저 극복해야할 문제는 자문화중심주의라고 할 수 있다.

자문화중심주의의 영향을 받는 다문화교육자들은 교육자로서의 리더십에 한계를 지닌다. 다문화교육자가 수행하는 다문화교육에서 의식적이든 무의식적이든 자신들이 갖고 있는 자문화중심주의가 문화 갈등을 빚기 쉽고 그로 인해 교육의 성과를 달성하기 쉽지 않다는 말이다. 다문화사회에서의 교육적 관심은 무엇보다도 문화중심의 교육일 것이다. 이 때 영향을 미치는 자문화중심주의와 그를 극복해야 하는 다문화교육과 그에 필요한 다문화교육자의 역량 곧 리더십은 매우 중요한 의미를 갖게 된다.

본 논문은 한국에서 이루어지는 교육이 진정한 다문화교육이 되려면 다문화교육자의 교육적 역량 곧 리더십이 중요하다고 보고, 그에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위해 기존에 알려진 다문화교육자의 리더십을 검토해 본다. 그리고 자문화중심주의를 극복하기 위한 다문화교육자의 리더십에 대해 논의한다. 또한 결론에 다문화사회의 종교교육을 위한 제안을 덧붙인다.

핵심 주제어: 자문화중심주의, 다문화, 다문화주의, 다문화교육, 리더십

---

---

\* 이 논문은 2010년도 선문대학교 교내학술연구비 지원을 받았음.

## I. 시작하며

한국도 이제는 다문화사회로 접어들었다. UN 인종차별철폐위원회(Committee on the Elimination of Racial Discrimination)의 2007년 한국 관련 보고서에서 한국이 ‘혼혈인’과 외국인에 대한 인종차별적인 법과 제도를 바꾸어야 한다고 지적하고 있다. 특히 한국 사람들이 별다른 느낌 없이 자주 쓰는 ‘혼혈인’이라는 표현에 대해서 인종차별적이라고 비판하면서 ‘단일 민족’ 국가라는 표현도 자제해 줄 것을 권고하고 있다.<sup>1)</sup> 이러한 권고에 비추어 볼 때 단일 민족과 단일 문화의 신화 속에서 살아온 한국인은 한국사회가 다문화사회로 이행함에 따라 나타나는 문제에 부딪치고 있다.

특히 한국사회에서 다문화교육을 하고자 하는 전문가들 곧 다문화교육자에게 제일 먼저 다가오는 문제는 무엇일까? 아마도 대다수를 차지하고 있는 자문화 학습자 곧 한국학생과 다문화 학습자 사이에서 나타나는 문화충격일 것이며 자문화 학습자의 의식적이거나 무의식적인 자문화중심주의(Ethnocentrism)라고 할 수 있다. 뿐만 아니라 다문화교육을 수행하는 교육자도 자신들이 갖고 있는 자문화중심주의로 문화갈등을 빚기 쉽고 그로 인해 교육의 성과를 달성하기 쉽지 않다.

다문화사회에서의 교육은 무엇보다도 문화중심의 교육이 이루어질 것이다. 그렇기 때문에 이 때 영향을 미치는 자문화중심주의와 그를 극복해야 하는 다문화교육과 그에 필요한 다문화 교육자의 리더십을 알아보고자 한다. 다문화교육자의 리더십이란 다문화 교육자가 교육을 수행할 때 요청되는 역량을 말한다. 이를 논하기 위해 다문화 상담에서의 상담자 역량에 대한 연구를 적용하고자 한다.<sup>2)</sup>

## II. 자문화중심주의

자문화중심주의(Ethnocentrism)란 자기 문화의 가치와 전통을 기준으로 하여 다른 문화를 바라보고 평가하는 태도나 그러한 이데올로기를 말한다. 자문화중심주의는 자신의 인종적, 민족적 혹은 문화적 집단이 중심적이며 중요하다는 신념이나 경향성이라고 할 수 있다. 따라서 다른 모든 집단을 자신의 집단에 관계시켜 판단한다. 자문화중심적 개인은 자신의 특수한 인종, 민족 그리고 문화 곧 언어, 행위, 관습, 종교 등에 상관시켜 다른 사람을 판단한다. 이러한 자문화중심주의는 문화의 다양한 정체성을 인정하지 않고 자기 문화적 정체성만이 유일한 것으로 주장한다.<sup>3)</sup> 자문화중심주의는 자신이 소속되어 있는 문

1) 김은미 외, 『다문화 사회, 한국』(서울: 나남, 2009), 18쪽.

2) Derald Wing Sue and David Sue, 하혜숙 외 옮김, 『다문화: 이론과 실제』(서울: 학지사, 2011), 74-75쪽.

화의 입장에서 다른 문화의 가치관, 생활양식 등에 대해 부정적 가치판단을 내리는 태도를 갖기 쉽다. 인간은 자신이 태어나고 자란 문화의 가치체계를 자연스럽고 정당하다고 생각하기 쉬우므로 타문화에 대해서는 불합리하고 잘못된 것이라는 부정적인 태도를 자기도 모르게 취하기 마련이다.

이러한 자문화중심주의는 자기 문화에 대한 긍지와 자부심을 통해 민족의 정체성을 확실히 할 수 있고 자국의 문화를 사랑하는 마음이 생기게 한다. 또한 자국의 문화를 보존하고 독자적으로 이어가는 데 힘쓰며 다른 나라와 달리 자신만의 문화를 생성해 낼 수 있다는 긍정적인 점도 있다. 이는 더 나아가 집단의 단결력을 키우고 구성원들의 사기와 희생정신을 높이는 계기도 될 수 있다. 그러나 자문화중심주의의 긍정적인 면과 달리 자신의 문화만을 중시하다 보면 자신의 문화에 고착되어 다른 문화를 배타하고 경멸하며 천대하는 문제점이 발생한다. 나아가 자문화중심주의는 국제적으로 고립을 불러 오는데 이로써 세계 속에서 소외되고 외면당할 수 있는 부정적인 면도 있다.

자문화중심주의의 문제점을 좀 더 알아보면 다음과 같다. 첫째 자기 문화의 우월성을 신념으로 삼고 있다는 점이다. 역사, 가치관, 언어, 전통, 예술 등 자신의 민족이 갖고 있는 문화적 유산이 다른 민족보다 우월하다는 신념이 저변에 흐르고 있다. 자기 집단의 규범과 가치를 긍정적으로 보아 더 고급의 혹은 더 문명화된 것으로 여긴다. 그 사회의 구성원들은 의식적이거나 무의식적으로 문화적 우월감을 느끼고 있기 때문에 자신의 방식으로 사고하고 행동하는 것이 가장 올바르다고 인식할 수 있다.<sup>4)</sup>

한국 사회에서는 한국인이 사회 구성원의 대부분을 차지하고 있기 때문에 한국 문화가 바람직할 뿐만 아니라 정상적인 것으로 여겨진다. 한국사회에서 나타나고 있는 다문화 현상은 2009년 외국인의 비율이 2.5% 정도로 소수이므로 다양성을 단일주의 혹은 동화주의로 융화하는 단일문화주의(Monoculturalism)가 더 적합하다는 의견도 있다.<sup>5)</sup> 피부색, 검은 머리, 까만 눈동자 등의 신체적 특징, 불교나 기독교 신앙, 가족 중심적 사고, 부지런함 등의 전통이 한국 문화에서 매우 가치 있게 여겨지는 요소들이다.<sup>6)</sup> 소위 한국인 특권(Korean Privilege)이라고 할 수 있는 것들이다. 한국인 특권에는 한국 사람으로서의 내가 원하기만 하면 언제든지 나와 같은 한국인과 어울릴 수 있으며 한국 사회의 텔레비전이나 신문 대부분에서 한국인들이 보다 크게 나오는 것을 볼 수 있다. 자기 정체성을 확인할 수 있는 교육을 어디서든지 받을 수 있고 민족적 유산이니 하는 말에 대해 나와 같은 한국인이 그것을 이루었다고 확신하는 것 등이 있다.

둘째 자문화중심주의는 자문화가 우월하다는 신념과 비례해 다른 문화를 열등하게 본

3) <http://en.wikipedia.org/wiki/Ethnocentrism>.

4) Derald Wing Sue and David Sue, 하혜숙 외 옮김, 앞의 책, 125쪽.

5) 구정화 외, 『다문화교육의 이해와 실천』(서울: 동문사, 2010), 34쪽.

6) Derald Wing Sue and David Sue, 하혜숙 외 옮김, 앞의 책, 127쪽.

다. 특히 소수 인종과 민족의 문화에 대해 열등하다는 생각을 갖고 있다. 나아가 그들의 습관, 가치, 전통, 언어 등에 대해서도 같은 생각을 하고 있는 경향이 있다. 다른 사회나 집단은 자신의 사회보다 덜 개발되었고 원시적이라고 생각하며 심지어 병리적이라고까지 생각한다. 그렇기 때문에 그들의 생활양식이나 행동방식은 열등한 것으로 여겨진다. 주류 종교가 아니면 미신으로 취급하거나 피부색과 같은 신체적 특징에 대한 편견을 갖는다거나 한국어가 어눌한 것 등으로 이 사회에서 별로 바람직하지 못하게 생각하는 것이다. 특히 이러한 경향은 공기관이나 공적 생활에서 예를 들면 학교나 직장에서 더 두드러진다. 자문화가 아닌 다른 문화적 배경을 가진 집단은 지적이지 못하고 세련되지 못하며 바람직하지도 않다고 여긴다.

셋째 민족중심의 단일문화주의라고 할 수 있는 자문화중심주의는 자신들의 문화에 대한 기준과 신념을 소수 문화 집단에게 강요하는 정치적 권력을 가지고 있다. 어느 문화집단이든지 자신의 문화를 중심으로 생각하는 경향이 있다. 그러나 소수 문화 집단은 자신들의 문화에 대한 기준과 신념을 다른 사람에게 부과할 수 없다. 주류 계층이거나 힘 있는 자문화중심주의가 여타의 문화집단에게 자신의 문화를 광범위하게 강요 혹은 부과하는 불평등의 관계를 갖는 것이 문제라고 할 수 있다. 한국사회에서 한국인이 저지르는 자문화중심주의는 다른 소수 문화 집단에게 광범위한 차별과 편견을 묵인하게 할 수 있을 뿐만 아니라<sup>7)</sup> 억압과 그에 따른 피해를 소수 문화 집단에게 부과할 수 있다.

넷째 자문화중심주의는 그 사회의 체계(system) 곳곳에서 나타날 수 있다. 조직의 위계 체계, 교육체계, 의사소통 체계 그리고 관리체계, 업적 인정 체계 등에서 자문화중심주의는 신성불가침처럼 여겨진다. 대부분의 사회 체계가 자문화중심주의적 특성을 갖고 그에 대한 순응을 요구하기 때문에 인종적 혹은 민족적 소수집단은 억압을 받을 가능성이 많다. 이러한 자문화중심주의가 체계 속에 존재하면 재화와 서비스에 대한 불평등한 접근을 인정하게 되고 차별적인 법 집행이나 경제적 기회의 차단, 문화적인 동화나 변화를 조장한다. 이러한 체제에서는 자연히 사회정치적 소수자의 역할을 차별하게 되고 그 결과 열등감이나 무기력감, 분노, 저항 등이 나타날 수 있다.

다섯째 사람들의 가치와 신념 그리고 세계관은 문화의 산물이기 때문에 자신들의 그것을 보편적이고 인종이나 성에 관계없이 모든 사람들에게 적용할 수 있다고 생각한다. 그러나 자문화중심주의는 의도적인 동시에 무의식적이고 무의도적일 수도 있다. 보이지 않는 지배의 손으로 작용하는 것이다. 자문화중심주의가 보이지 않는 지배의 손으로 작용할 때가 더 교활하고 위험할 수 있다. 자신이 도덕적이고 예절 바르며 공정한 사람이라고 생각하는 소위 괜찮은 사람이 자신의 신념체계와 행동이 얼마나 편협할 수 있고 편견에 차 있는지를 알지 못하는 것이다. 문화적으로 다양한 집단에 대한 잘못된 정보는 스스로 선

7) 김영순 외, 『다문화교육과 인간관계』(서울: 교육과학사, 2010), 93-94쪽.

택하는 것이 아니라 자문화중심주의에 의해 길들여진 사회에서 주어진다. 문화적 소수집단은 억압의 희생자고 자문화중심주의 집단은 자기도 모르게 억압자의 역할을 할 수 있다.<sup>8)</sup>

이러한 자문화중심주의로 볼 때 대부분이 한민족(韓民族)인 한국사회는 위의 네 가지 특성 곧 문화적 우월성과 소수 문화집단이 자문화보다 열등하다고 하는 편견, 소수 문화집단에 대한 억압의 정치적 권력 그리고 사회 체계 곳곳에 스며든 자문화중심주의는 다섯 번째의 특성처럼 한국의 자문화중심주의가 보이지 않는 지배의 손으로 작동하고 있는 현실이다. 한국사회는 시간이 흐를수록 다문화사회가 될 것이며 문화의 다양성 때문에 갈등이 산재할 것이다. 한국사회도 인종차별주의가 나타날 것이며 소수 문화집단에 대한 억압 현상도 표면화될 것이다.

### Ⅲ. 다문화교육(Multicultural Education)과 다문화교육자의 리더십

#### 1. 다문화사회에서의 교육

2007년 법무부의 발표에 따르면 국내에 체류하는 외국인인 100만 명을 넘어섰다고 한다. 관광 등을 목적으로 한 단기 체류자와 91일 이상 머무는 장기 체류자, 불법체류자 등을 합친 숫자다. 이는 전인구의 약 2%에 해당하는 것이다.<sup>9)</sup> 이주 노동자와 국제결혼에 의한 이주 여성이 증가함에 따라 한국 사회도 빠르게 다문화사회가 되어 가고 있다. 법무부 2007년 통계에 따라 외국인의 구성을 자세히 살펴보면 등록된 장기 체류자가 72만여 명 중 이주노동자는 40만(약 56%), 결혼 이주자가 10만여 명(14%)에 이른다.<sup>10)</sup> 이러한 한국 사회의 다문화 현상은 먼저 한국사회가 놀라울 정도로 다양한 국가 출신의 이주민이 공존하는 사회로 이행되고 있다는 점을 알 수 있다. 그 규모가 작아 공식적인 통계에 잡히지 않은 국가들까지 포함하면 전 세계인이 한국 사회에 이주해오고 있다고 해도 크게 틀리지 않다.

그럼에도 불구하고 이주민 대부분은 몇몇 국가 출신이 압도적으로 많은 것도 알 수 있다. 이주민 대부분이 중국, 미국, 베트남, 필리핀, 타이 등이며 이들이 전체 이주민의 70% 이상을 차지한다. 이렇게 보면 한국 사회가 다인종화 되어간다고는 볼 수는 없다. 오히려 다민족화(multiethnicization) 되어간다고 할 수 있다. 나아가 국내에 체류하는 외국인들은 출신 국가와 직종에 따라 명확히 구분되며 이들의 생활 역시 동일한 기준에서 차별화되고 있다는 것을 알 수 있다. 이들 중 많은 수가 마지즌(margizen)<sup>11)</sup>으로서 체류 국가에서

8) 권순희 외, 『다문화사회와 다문화교육』(서울: 교육과학사, 2010), 22쪽.

9) 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 엮음, 『다문화사회의 이해』(서울: 동녘, 2009), 139쪽.

10) 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 엮음, 앞의 책, 139쪽.

법적, 정치적, 사회문화적 권리를 보장받지 못하고 주변에서 살아가는 사회경제적 취약자다.<sup>12)</sup>

특히 체류 자격을 어긴 미등록 노동자들이나 경제적으로 어려운 아시아권 국가에서 이주한 결혼이민자들은 마지근으로서의 삶을 살아가고 있다. 뿐만 아니라 이주 결혼여성의 배우자들 역시 한국 사회의 계층 구조에서 주변화된 경우가 많아 이중의 어려움을 겪는다. 문화적 권리에서도 이들의 모국 문화는 한국인들의 관심 밖에 속하는 경우가 많다. 이러한 경우 주류 문화집단은 소수 문화집단을 차별하기 쉽고 문화적 정체성의 동화를 강요하기가 의식적이든 무의식적이든 쉽다고 할 수 있다.

이러한 점은 한국 사회가 종래의 단일민족주의나 순혈주의에 근거해 소수 문화집단을 대하기 쉬운 환경이라는 것을 말한다. 따라서 한국 사회의 다문화현상은 자문화중심주의에 의한 일방적인 ‘차이의 다문화주의’가 되기 쉽다고 할 수 있다. 이는 다문화주의의 피상적 이해와 당파적 적용이 빚어내는 편향성이다. 오직 차이만을 드러내는 데 열중하는 한국의 다문화주의가 될 수 있다. 물론 한국 사회의 변화가 다분히 다문화사회로 이행되어가는 사회유형일지라도 한국 사회가 다문화사회라는 것은 혹은 다문화사회가 될 것이라는 것은 변함이 없을 것이다. 다만 그 유형이 출발부터 잉태된 다문화사회와 달리 주류 문화집단에 소수 문화집단이 자리한 다문화사회라는 점이다.

그렇다면 다문화사회인 한국 사회에서의 교육은 어떤 것인가? 다시 말하면 한국사회에서의 다문화교육은 어떤 것인가? 이에 대한 답변은 오늘과 같은 다문화의 시대와 교육이 어떤 관계인지 부터 시작해야 할 것이다. 인종이나 성 등의 문화적 차이에 상관없이 인간이라고 하는 보편성에 근거하여 교육에 관한 이론이 동일하게 적용될 수 있다는 신념은 이미 그 효력을 잃은 지 오래다.<sup>13)</sup> 다문화교육자는 소수 문화집단에 속한 학생이 교육을 쉽게 포기하는 경우를 보고 문화적 요인이 교육에 있어 중요하다는 것을 깨닫게 되었다. 특히 21세기를 문화의 시대라고 한다면 교육에 있어 다문화교육으로 접근하는 것이 매우 유용하다고 강조하기에 이른 것이다. 다시 말하면 문화 중심적 교육의 중요성은 날로 커지고 있으며 교육에 있어 다문화교육이야말로 교육의 핵심이 되어야 하며 새로운 패러다임이 되고 있는 현실이다.<sup>14)</sup>

교육에 있어서 문화의 중요성은 더 말할 나위가 없다. 교육은 직접적이든 사이버공간과 같이 간접적이든 교육자와 학습자라고 하는 두 인격의 만남을 계기로 이루어진다고 할 수 있다. 이러한 교육자와 학습자는 모두 자신의 내면에 일생동안 배워 온 일정한 형태의 사고나 감정 그리고 행동이나 태도 또는 가치관 등을 갖고 있다. 따라서 교육자와 학습자

11) 외국인은 흔히 둘로 나뉜다. 데니즌(denizen)과 마지근(margizen)이 그것이다. ‘데니즌’은 ‘귀화인’을 뜻하지만 문화정치학에서는 고소득 전문직의 외국인을 가리킨다. 반면 ‘마지근’은 빈곤 탈출을 위해 다른 나라로 이주한 ‘주변인’을 말한다.

12) 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 엮음, 앞의 책, 141쪽.

13) 한재희, 『한국적 다문화』(서울: 학지사, 2011), 20쪽.

14) 서종남, 『다문화교육』(서울: 학지사, 2010), 134-135쪽.

는 일정한 형태의 문화의 틀을 가지고 서로에 대해 이해하며 태도나 행동을 해석한다. 이러한 해석은 인간이 문화를 주체적으로 생성하지만 곧 내재화되어 인간은 문화에 의해 문화적 틀이 형성되기 때문이다. 교육자와 학습자 둘 사이에는 문화적 차이가 있으며 이러한 차이를 이해하지 못한다면 진정한 교육적 관계는 이루어 질 수 없음이 자명하다. 자칫 교육자와 학습자의 교육적 관계가 문화적 차이로 교육이 아니라 갈등과 긴장으로 변화될 수도 있다.<sup>15)</sup>

다문화교육이란 문화 중심적 교육이라고 할 수 있으며 문화 중심적 교육의 역할은 먼저 교육관계에 있어 학습자를 이해하는 교육자의 시각을 넓힐 수 있어야 한다. 또한 교육에 있어 가능한 한 문화적으로 적합하도록 하는 교육방법을 발전시킬 수 있어야 한다. 마지막으로 학습자가 속한 문화적 환경에서 이미 교육자 역할을 해온 전통적 교육자들과 연대하여 교육 방법에 대한 대안을 개발시킬 수 있어야 한다. 이러한 역할을 지닌 다문화교육이 지향하는 바는 다음과 같다.

다문화교육을 유형적으로 분석한 김슨(Gibson)에 의하면 첫째, 소수집단 학생교육(Education of the Culturally Different, Benevolent Multiculturalism)은 소수학생들에게 동등한 학습의 기회를 제공하는 것이 목적이다. 소수 집단의 학생들이 학습에 실패하는 이유는 가정 문화와 학교문화의 불일치로 설명을 하고 있다. 둘째, 문화차이 이해교육(Education about Culturally Different, Cultural Understanding)으로 학생들에게 문화 차이와 다양성을 가르치는 것이다. 타문화의 존중하는 태도를 강조하고 자문화에 대한 긍정적인 정체성을 고찰 시키고 다문화사회의 가치를 인정하여 편견과 차별을 감소시키고자 한다. 셋째, 문화다원주의 교육(Education for Cultural Pluralism)은 소수학생들의 권한을 강화하고 자문화의 보존, 확장을 목적으로 하는 동화나 융합은 모두 바람직하지 못하다고 본다. 사회의 차별과 억압을 없애기 위해서는 소수집단의 권한을 강화하고 다수의 권한을 약화함으로써 서로를 위한 힘과 균형을 유지해야 한다고 본다. 넷째, 두 문화교육(Bicultural Education)은 두 문화를 성공적으로 생활할 수 있도록 한다. 자신들의 고유한 문화를 보존하고 제2의 문화와 공존하는 방법이다. 예로, 미국에 있는 유대인들은 가정에서 자신들의 문화를 보존하는 것은 물론, 학교나 사회에서도 미국 내에서 주도권을 잡고 있다. 마지막으로 일상적인 인간 경험으로서의 다문화교육(Multicultural Education as the Normal Human Experience)은 한 사회에서 다양한 문화를 획일화하지 않으며 공유하도록 역량을 키워주는 것이다. 다문화교육이 학교에 한정되지 않고 일상생활에서 문화적 역량의 범위를 인식하고 즐길 수 있도록 한다.<sup>16)</sup>

다문화교육은 문화 중심적 교육이며 그 가치관과 세계관은 문화적 맥락에서 분명하게

15) 한재희, 앞의 책, 43-44쪽.

16) Gibon, "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some concepts and assumptions". *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 1979. pp.7-18.

인식해야 한다. 기존의 교육이론 자체도 특정한 문화 상황에서 발달되었다는 점도 알아야 하며 이 또한 다른 문화에 대한 편견을 갖는 경향이 있다는 점도 분명히 해야 한다. 문화적으로 다른 세계관을 가진 교육자는 학습자의 관심을 무시하거나 소홀히 하고 해석도 다르게 하는 경향이 있게 마련이다. 또한 문화적 정체성은 개인이 속한 문화적 상황에서 형성되며 지속적으로 영향을 받는다는 사실도 간과해서는 안 된다. 개인의 문제가 종종 문화적 상황에서 발달하기 때문에 가족, 집단, 사회의 문제가 될 수 있다는 점도 놓쳐서는 안 된다.<sup>17)</sup>

## 2. 다문화교육자의 리더십

다문화교육자 리더십은 다문화교육의 역할과 지향성을 토대로 하여 다문화교육자의 태도, 지식 그리고 기법(skills)의 측면에서 살펴볼 수 있다.<sup>18)</sup> 다문화교육자의 리더십에 근거하지 않으면 다문화교육자는 의식적으로든 무의식적으로든 자문화중심의 교육을 할 것이며 그와 같은 교육은 갈등을 해소하기는커녕 더 조장할 수 있는 어처구니없는 교육 결과를 양산할 수 있기 때문이다.

문화는 언어와 비언어, 예술, 종교, 예절, 지식, 의식주, 행동양식에 따른 후천적으로 학습한 결과를 통해서 배우고 이루어질 수 있기 때문에 다문화 교육자의 리더십도 학습을 통해서 배울 수가 있으며 이 문화적 학습은 사회와 밀접한 관계가 있다. 문화는 일종의 권리와 같은 성격을 가지고 있기 때문에 같은 문화를 향유한다는 것은 다른 권리의 사회성과 참정권에도 영향을 미친다.<sup>19)</sup>

이러한 다문화교육자 리더십은 먼저 자신의 문화적 가치와 편견에 대한 자각에서 비롯한다. 다음 학습자의 세계관에 대한 교육자의 인지에서 출발해야 한다. 또한 다문화교육이 진행되는 동안 문화적으로 적절한 관계를 형성하는 리더십이 요청된다. 이러한 다문화교육자의 리더십을 자각 리더십, 인지 리더십 그리고 관계 리더십으로 정하고 각각에 대해 교육자가 지녀야 할 태도, 갖추어야 할 지식 그리고 실천적 방법의 측면에서 설명하면 아래와 같다.<sup>20)</sup>

### 1) 자각 리더십

다문화교육자 리더십 중 자각 리더십은 교육자 자신의 문화적 가치와 편견에 대해 자각하는 리더십으로 다문화교육의 목표를 실현하는 데 가장 중요하다. 다문화교육자가 가

17) 권순희 외, 앞의 책, 23쪽.

18) Derald Wing, Sue and Allen E., Ivey, 김태호 외 옮김, 『다문화 상담의 이론과 실제』, 73쪽.

19) 구정화 외, 앞의 책, 13쪽.

20) 다문화의 리더십은 다문화적 역량(Multicultural Counseling Competencies)을 재인용하면서 논문의 필요에 따라 수정한 것이다. Derald Wing, Sue and Allen E. Ivey, 김태호 외 옮김, 앞의 책, 74-76쪽.

져야 할 자각 리더십의 태도는 먼저 교육자 자신이 다문화적인 존재가 되어야 한다. 이러한 다문화적인 존재가 되기 위해서는 교육자 자신의 자각이 필요하다. 우선 교육자 자신을 문화적 구성원으로 인식한다.<sup>21)</sup> 이것은 자신의 고유한 문화적 전통을 자각하고 민감하게 반응하며 문화적 차이에 가치를 두고 존중해야 하는 것을 의미한다. 그러한 태도는 자신의 문화적 배경과 경험, 편견 등이 심리적 과정에 어떻게 영향을 주는지도 자각하게 한다.

다문화교육자들은 자신의 것을 정확히 모르면 전달하는 과정에서 교육의 내용과 개인적인 가치를 혼동할 때가 있다. 교육자들은 교육하는 방식이 의식이든 무의식이든 자신들이 선호하는 방향으로 학습을 진행하기에 교육자의 판단으로 문화적, 개인적인 특성에 맞지 않는 학생들의 학습의 기회를 제한 할 수 있는 원인이 될 수도 있다. 다문화 학생들의 반응을 ‘틀림’과 ‘문제’라고 인식하기 전에 순수하게 ‘다름’으로 받아들여서 학생들로 하여금 자유로운 ‘질문’의 문화를 형성하는 것 또한 대단히 중요하다.<sup>22)</sup> 이것은 교육자의 입장이 ‘권위’가 아닌 ‘친구’ 혹은 ‘인생의 선배’로서의 다가감도 다문화 교육자의 자질과 태도에 중요한 항목이라 하겠다. 물론 문화중심의 교육자는 문화에 대한 자신의 역량과 전문성의 한계도 동시에 자각하고 있어야 한다. 그렇기 때문에 교육자는 다양한 문화에 대한 관심 및 이해 수준을 높이기 위해서 평소에 다양한 문화에 관심을 가지고 여러 문화의 독특성에 대한 이해도를 높이기 위해 다양한 문화체험을 겁내지 말아야 한다. 물론 교육자는 잘못된 다문화교육의 예방에도 중요성을 두지만 다문화에 대한 지식의 기반이 없으면 피상적이거나 특정문화에 의한 고정관념으로 학습을 유도하는 위험도 따르기 때문에 다문화교육자는 지식, 경험과 이해도가 동시에 있어야 하는 자각 리더십이 강조된다.

이러한 점을 해결하기 위한 문화중심의 교육자가 갖추어야 할 자각 리더십은 다문화에 대한 긍정적인 태도이다. 긍정적 태도로서는 문화 다양성에 대한 다원주의로 관용(Tolerance), 수용(Acceptance), 존중(Respect) 등이 있다.<sup>23)</sup> 이러한 자각 리더십을 갖추어야 할 지식으로는 자신의 인종적, 민족적, 문화적 유산에 대해 어떻게 개인적으로 또는 전문적으로 교육 과정에 영향을 주는지 구체적으로 알아야 한다. 또 그와 같은 문화적 유산이 개인과 일에 어떤 영향을 주는지에 대한 이해를 갖고 있어야 한다. 문화중심의 교육자는 타인에 대한 자신의 사회적 영향에 대한 지식도 가져야 한다.

다문화 교육의 교육자는 쉽게 길러지는 것이 아니므로 역할 수행과 자질을 함양하는 교육과정을 통해서 교육자들의 의도적이고 적극적인 태도는 중요하다. 교육의 결과로서 ‘경험’이 교육자의 인식과 태도에 가장 강한 영향을 미친다는 연구 결과들은 교사들의 양성기관의 정규 교사과정에서 다문화 교육자 교육을 포함 시키는 것이 시급한 문제이다.<sup>24)</sup>

21) Bennett, Christine I., 김옥순 외 옮김, 『다문화교육 이론과 실제』(서울: 학지사, 2010), 485쪽.

22) 오경석 외, 『한국에서의 다문화주의』(서울: 한울아카데미, 2009), 324쪽.

23) 구정화 외, 앞의 책, 244쪽.

24) 서종남, 앞의 책, 233-234쪽.

학습자와의 의사소통에서 벌어지는 차이가 교육 과정을 저해하는지 촉진하는지에 대한 지식을 아울러야 한다.

자각 리더십을 발휘하기 위한 기법으로는 문화적으로 다른 자를 교육할 때 이해와 효율성을 증가시키기 위해 자문을 받을 수 있는 전문가를 만나며 그에 의한 훈련 경험을 전수받아야 한다. 자신의 역량의 한계를 인식하므로 자문을 구하고 보다 심화된 훈련과 교육을 추구하며 보다 자격 있는 개인과 자원들에 의뢰할 수 있는 기법이 필요하다. 문화 중심의 교육자가 갖추어야 할 자각 리더십은 자신을 인종적, 문화적인 존재로 이해하고 능동적으로 인종적, 문화적인 영향을 덜 받는 교육자의 정체성을 추구하고 정립하는 교육적 방법도 요청된다.

## 2) 인지 리더십

다문화교육자의 인지 리더십은 학습자의 세계관이나 문화적 정체성에 대한 교육자의 인지능력이라고 할 수 있다. 다문화교육자의 인지 리더십에서 볼 수 있는 다문화교육자의 태도로는 학습자를 교육할 때 해로운 영향을 줄 수 있는 민족, 인종집단에 대한 부정적 정서를 인지하는 것이다. 즉, 교육자가 문화적으로 다른 학습자의 태도에 대해 판단하지 않는 리더십이다. 따라서 다른 민족, 인종집단에 대해 자신의 고정관념이나 선입견에 대해 충분히 인지해야 한다.

현재와 미래의 다문화교육자는 다양한 문화 집단으로 구성된 학생들과 수업을 같이 해야 하기 때문에 모든 학생들에게 다문화에 대한 긍정적인 태도를 함양하도록 필요한 지식, 태도, 방법을 습득해야 한다.<sup>25)</sup> 다문화 교육자의 구체적인 교육 행위는 교육자의 인식에서 영향을 받는다. 교육자의 가치관, 사고, 신념, 지식, 경험 등 교육자의 내면세계가 교육 현장을 달라지게 한다. 이러한 관점에서 다문화교육자의 역할이 차지하는 중요성은 많은 학생들의 행, 불행과 연관이 있다. 그러나 이러한 중요성에 비추어 다문화교육자의 문화에 대한 다양성을 이해하는 능력은 한계가 있다. 이것은 다문화교육자의 성장과정에서 다양한 문화를 접한 경험의 부족과 다양성과 관련된 교육의 부재로 전통적인 교육과 크게 다르지 않다.<sup>26)</sup>

이러한 인지 리더십을 위해 갖추어야 할 지식으로는 먼저 함께 일하는 특정한 집단에 대한 구체적인 정보를 인지하고 있어야 한다. 다문화 가정에 대한 존중은 있지만 다문화 현상을 긍정적으로 받아들이지 못하고 있다. 예를 들면, 한국의 부모들 가운데 그들의 자녀들이 정서가 틀린 다문화 가정의 자녀와 같이 친하게 지내는 것을 꺼려하는 부모들이 있다. 그러므로 다문화교육자는 문화가 다른 학습자의 삶에 대한 경험, 문화적 유산, 역사적 배경에 대해 인지하기 위해서는 다문화 학생을 가르친 경험이 있거나 다문화교육을

25) James A. Banks, 모경환 외 공역, 『다문화교육 입문』(서울: 아카데미프레스, 2009), 135쪽.

26) 김용신, 『글로벌 다문화교육의 이해』(서울: 예담, 2011), 353쪽.

받은 경험이 있는 전문가들로부터 도움을 청할 수 있어야 한다. 경험이 있는 교사들이 경험이 없는 교사들보다 다문화에 대해서 긍정적인 인식을 보여 주었다는 조사가 있기 때문이다.<sup>27)</sup>

다음에는 민족, 인종, 문화가 어떻게 성격형성, 직업선택, 정신장애의 발생, 도움을 찾는 행동 그리고 교육자와 학습자의 관계에 놓인 적절성에 영향을 줄 수 있는지를 인지하여야 한다. 또한 사회정치적 영향이 어떻게 민족, 인종적 소수집단에 영향을 주는지를 이해하고 인지할 수 있는 지식이 요청된다. 이민 관련 문제들, 가난, 인종주의, 관례 그리고 무력감 같은 문제들이 교육 과정을 저해하는지 혹은 촉진하는지에 대해 인지해야 한다.

인지 리더십을 갖추기 위해서는 관심, 수용, 기대, 배려하는 네 영역이 중요하다. 우선 ‘관심’ 영역에서 다문화 가정의 학생들에게 관심과 그들의 어려움에 대한 인식이다. 둘째, ‘수용’은 자문화와 너무도 다른 다문화의 학생을 차별하지 않고서 대할 수 있는 의사가 있는지를 알아본다. 셋째, ‘기대’는 다문화교육자로서 다문화 학생들의 학업성취에 대한 기대, 문화에 대한 기대 더 나아가서는 취업에 대한 기대에 대한 것이다. 마지막으로 배려에 대한 영역이다. 다문화 가정의 학생들을 위해서 열정적인 교수할 의사, 그들의 어려움과 고통을 나누고 지원할 의사에 대한 것이다.

인지 리더십을 갖추기 위한 기법으로는 다양한 인종, 민족 집단의 정신건강과 정신장애에 대한 관련 연구와 최근 결과들은 항상 공부한다.<sup>28)</sup> 교육자는 자신의 지식, 이해, 문화적 기술을 인지시키는 교육적 경험을 능동적으로 추구한다. 이러한 기법을 인지하는 리더십은 다문화교육에 있어 그 어느 때보다 필요하다.

### 3) 관계 리더십

다문화교육자의 관계 리더십은 학습자의 금기를 포함한 종교적, 영적 신념과 가치관을 존중하며 관계를 맺는 리더십이다. 관계 리더십의 태도는 종교적, 영적 신념과 가치관이 상호 간의 세계관은 물론 내적 고통의 표현에 영향을 주기 때문에 존중하는 관계를 맺도록 해야 한다. 이러한 태도에서 이중 언어 사용은 소중해지고 오히려 단일 언어가 더 문제가 될 수 있다고 생각하며 다른 언어를 쓰는 것이 교육에 방해가 된다고 보지 않는다.

다문화교육자가 관계 리더십을 발휘하기 위한 지식이라면 먼저 다양한 소수집단의 문화적 유산이 교육과 어떻게 충돌할 수 있는지에 대해 명확한 이해를 갖는 것이다. 또한 소수집단이 문화적 충돌을 치유하는 기관을 사용하지 못하게 하는 제도적 장벽을 알고 있어야 한다. 뿐만 아니라 학습자의 문화적 언어적 특성을 고려해 편견의 오류가 늘 잠재해 있다는 점도 알아야 한다. 또한 소수집단의 가족구조, 위계, 가치 그리고 신념에 관한

27) James A. Banks, 모경환의 공역, 앞의 책, 236쪽.

28) James A. Banks & Cherry A. McGee Banks ed. 차윤경 외 옮김, 『다문화교육 현안과 전망』(서울: 박학사, 2011), 315-318쪽.

지식도 갖추고 있어야 하며 나아가 학습자가 속한 집단의 심리적 안녕에 영향을 줄 수 있는 사회적 수준의 차별도 알고 있어야 한다.<sup>29)</sup>

이러한 다문화 교육의 관계 리더십을 촉진할 수 있는 방법은 교육자가 언어적, 비언어적 메시지를 정확하고 적절하게 주고받을 수 있는 방법을 습득해야 한다. 특히 다문화 가정에서 이중 언어교육의 필요성은 매우 중요하다고 할 수 있다. 언어능력의 향상이 곧 학습능력의 향상에 영향을 미치기 때문이다.<sup>30)</sup> 학습자의 조력관계에 한계가 있고 잠재적으로 부적절하다고 생각하면 개선하는 기법도 필요하다. 또한 학습자 스스로가 자신의 문제가 개인적인 것인지 아니면 인종주의나 편견 같은 외적인 문제인지를 결정하도록 돕는 기법도 요청된다.

학습자와의 교육적 관계에 관심하는 다문화교육자는 다른 문화를 가진 학습자에게 필요하다고 생각되면 전통적인 치료자, 종교적 영적 지도자나 실천가에게 자문을 구하는 것을 회피하지 않는다. 아울러 다문화교육자는 학습자가 요구하는 언어로 가능한 한 관계를 맺을 수 있도록 해야 하며 불가능하다면 다른 교육자에게 의뢰할 수 있어야 한다. 다문화교육자는 학습자와의 관계에 사회정치적 맥락이 있음을 알뿐만 아니라 압제, 성차별, 엘리트주의와 인종주의 등의 문제가 영향을 미치고 있음을 알고 관계의 향상을 위한 리더십을 개발해야 한다.

이러한 다문화교육자의 리더십은 편리상 나누어본 리더십이며 각각의 리더십은 상호 밀접한 관계에 있다. 다시 말하면 이와 같은 리더십은 동시에 이루어져야 할 리더십이며 순차적이라고 할 수 없다. 따라서 다문화교육자의 리더십은 교육자가 갖추어야 하는 역량이라고 할 수 있으며 그 중 어느 하나도 게을리 할 수 없는 리더십이라고 할 수 있다. 교육자 자신의 다문화에 대한 자각과 교육자의 다문화 학습자에 대한 인지 그리고 교육자와 학습자의 교육적 상호 관계가 단편적으로 이루어져서는 그 의미가 상실될 수도 있다.

#### IV. 자문화중심주의를 극복하기 위한 다문화교육자의 리더십

결국 다문화사회에서의 교육은 어떻게 하면 자문화중심주의를 극복하고 문화다양성을 인정하면서 교육하느냐의 문제라고 할 수 있다.<sup>31)</sup> 자신의 문화를 존중하는 만큼 다양한 문화 특히 소수 문화에 대한 존중에 기초한 교육을 할 수 있는가의 문제라는 말이 된다. 다문화교육은 다문화교육자의 역량이 닿는 한 자문화중심주의를 배격해야 한다. 자문화중심주의야말로 다문화교육에서의 가장 큰 걸림돌이기 때문이다.<sup>32)</sup> 자문화중심주의가 자문

29) 김영순 외, 앞의 책, 39쪽.

30) 원진숙 외, 『글로벌 시대의 다문화교육』(서울: 사회평론, 2010), 127-128쪽.

31) 경기도다문화센터 편, 『다문화교육의 이론과 실제』(서울: 양서원, 2010), 161-162쪽.

화의 문화적 우월성에 기초하는 가치관과 신념이기 때문에 타문화는 열등하다는 문화적 편견과 자문화를 강요하는 문화적 억압이 자행된다. 그리고 자문화중심주의가 편만해 있는 문화적 환경과 보이지 않는 문화적 장벽으로서의 자문화중심주의는 다문화교육의 장애 요소 중 가장 큰 영향력이 있다고 할 수 있다. 이러한 자문화중심주의를 극복하는 다문화 교육은 교육자의 리더십에 달려있다.

첫째 자문화중심주의에 대한 자각 리더십은 자문화를 우월하게 여기고 있는 것을 자각하는 것이다. 앞에서 언급한 것처럼 다문화교육자는 자신의 고유한 문화적 전통을 자각하고 그에 대해 객관적으로 그리고 보편적으로 민감하게 반응해야 하며 문화적 차별이 아니라 문화적 차이에 가치를 두고 존중해야 한다. 다시 말하면 자문화의 우월성을 철저히 배격해야 한다는 것이다. 이러한 자각리더십은 자신의 문화적 배경과 경험, 편견 등이 심리적 과정에 어떻게 영향을 주는지 자각하게 한다. 물론 다문화교육자는 문화에 대한 자신의 역량과 전문성의 한계도 동시에 자각해야 한다. 이런 점을 해결하기 위한 다문화교육자가 갖추어야 할 자각리더십은 자신의 문화적 유산이 어떻게 개인적으로 또는 전문적으로 교육 과정에 영향을 주는지 구체적으로 알아야 한다. 또 그와 같은 문화적 유산이 개인과 일에 어떤 영향을 주는지에 대한 이해를 갖고 있어야 한다.

다문화교육자는 다른 문화에 대한 편견도 자각해야 한다. 자문화의 우월성을 포기하는 순간 다른 문화에 대한 편견도 사라질 수 있으나 다른 문화의 열등성이나 병리현상에 몰들어 있다면 철저히 자각함으로써 다른 문화에 대한 관용이 자리할 수 있을 것이다. 자문화를 자기도 모르게 강요하는 권력을 행사하고 있음을 자각함으로써 학습자의 문화에 대한 존중과 배려를 지속할 수 있다. 자문화중심의 사회에서 나타나는 자문화의 편재성을 자각함으로써 쉽게 동화시키려고 하지 않는다. 사회 곳곳에서 벌어지고 있는 보이지 않는 장벽으로서의 자문화중심주의를 자각하고 그를 넘어서는 훈련을 자각리더십은 요구한다. 자각리더십을 발휘하기 위한 훈련으로는 자신의 역량의 한계를 자각하고 나아가 자문을 구하고 보다 심화된 훈련과 교육을 추구하며 보다 자격 있는 교육자들에 의뢰하는 훈련이 필요하다.

둘째 자문화중심주의에 대한 인지 리더십은 자문화중심주의를 인지하는 리더십이라고 할 수 있다. 다문화교육자로서의 역량을 자각리더십이라고 한다면 인지리더십은 학습자의 자문화중심주의를 인지하는 능력이라고 할 수 있다. 다문화교육자의 인지리더십은 학습자와의 교육에 해로운 영향을 줄 수 있는 자문화중심주의에 대한 부정적인 평가를 학습자가 인지하도록 한다. 다문화교육자는 학습자의 자문화중심주의가 인지만 할 뿐 판단은 하지 말아야 한다. 따라서 다문화교육자는 학습자의 자문화중심주의에 대해 다문화교육자의 고정관념과 선입견에 대해 인지하도록 한다.

32) James A. Banks, 김용신 외 옮김, 『다문화 시민교육론』(서울: 교육과학사, 2009), 44쪽.

이러한 인지리더십은 학습자가 자문화의 우월성을 내세우거나 타문화가 열등하다고 인지하는 것을 배격해야 한다. 학습자가 자문화를 강요하는 권력이 있음을 인지하도록 해야 하며 사회 곳곳에 편재한 자문화중심주의를 인지하도록 해야 하며 이러한 자문화중심주의가 학습자의 복지가 실행될 수 없는 보이지 않는 장벽도 존재함을 인지하도록 해야 한다. 인지리더십은 학습자의 구체적인 정보를 인지하고 있어야 한다. 다문화교육자는 자문화중심주의가 학습자의 삶에 대한 경험, 문화적 유산, 역사적 배경에 대해 인지하도록 해야 한다. 인지 리더십을 갖추기 위해서 다문화교육자는 자문화중심주의의 폐단을 인지시키는 교육적 경험을 능동적으로 만들어 나가야 한다.

다문화교육자의 관계 리더십은 학습자의 금기를 포함한 종교적, 영적 신념과 가치관을 존중하며 관계를 맺는 리더십이다. 자문화중심주의에 오염되지 않도록 해야 한다. 다문화교육자와 학습자의 관계리더십은 종교적, 영적 신념과 가치관은 상호간의 세계관은 물론 내적 고통의 표현에 영향을 주기 때문에 존중하는 관계를 맺도록 해야 한다.<sup>33)</sup> 다문화교육자가 관계리더십을 발휘하기 위해서라도 학습자의 자문화중심주의가 다문화교육과 어떻게 충돌할 수 있는지에 대해 명확한 이해를 갖는 것이다. 또한 학습자가 자문화중심주의를 포함한 치유하는 기관을 사용하지 못하게 하는 제도적 장벽을 알고 있어야 한다.<sup>34)</sup>

이러한 다문화교육자는 관계 리더십을 촉진할 수 있는 방법을 습득해야 한다. 학습자의 조력관계가 한계가 있고 잠재적으로 부적절하다고 생각하면 개선하는 방법도 필요하다. 학습자와의 교육적 관계에 관심하는 다문화교육자는 학습자가 갖고 있는 자문화중심주의를 극복하기 위해 종교적 영적 지도자나 실천가에게 자문을 구하는 것도 회피하지 않아야 한다. 아울러 다문화교육자는 자국의 언어만이 아니라 학습자의 언어로 가능한 한 관계를 맺을 수 있도록 해야 하며 불가능하다면 다른 교육자에 의뢰할 수 있어야 한다. 다문화교육자는 학습자와의 관계가 사회정치적 맥락에 자문화중심주의가 놓여 있음을 알고 그를 극복하기 위한 관계리더십을 개발해야 한다.

## V. 끝내며: 다문화사회에서의 종교교육을 위하여

결론에 대신하여 본 연구가 다문화사회에서의 종교교육을 위해 언급할 수 있는 점을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 자문화중심주의가 ‘자기 종교중심주의’와 다르지 않다는 점이다. 문화와 종교의 관계를 단적으로 말한 톨리히의 견해는 탁월하다고 할 수 있다. “종교는 문화의 실체(Substance)이며, 문화는 종교의 형식(Form)이다.”<sup>35)</sup> 이는 문화 현상의 하

33) 이현정, 『우리의 미래 다문화에 달려있다』(서울: 소울메이트, 2009), 190-192쪽.

34) 마르코 마르테엘로, 윤진 역, 『현대사회와 다문화주의』(서울: 한울, 2008), 74-75쪽.

35) 김정재, 『폴 톨리히의 생애와 사상』(서울: 대한기독교출판사, 1978), 210쪽.

나로서 종교를 말하는 것이기도 하지만 종교야말로 문화의 핵심이 된다는 견해이기도 하다. 종교와 문화는 밀접한 관계 속에서 인간과 사회는 유지하고 발전해왔기 때문이다. 따라서 다문화교육에 있어 자문화중심주의가 장애의 요소가 되듯이 종교교육에 있어 자기종교중심주의는 극복해야할 요소 중 하나가 된다. 자문화중심주의가 소수문화에 대한 편견과 차별을 전제하고 있듯이 자기종교중심주의는 타종교에 대한 배타와 멸시를 전제하고 있기 때문이다. 다문화사회에서의 종교교육이라고 한다면 자기종교의 절대적 정체성을 수립하는 교육만이 아닐 것이다. 다문화사회에서의 종교교육은 종교다원주의를 기초로 하는 곧 다종교사회를 인정하고 타종교에 대한 배려와 관용을 흔들리지 않는 터전으로 삼고 자기종교와 타종교를 교육하는 것이 되어야 할 것이다.<sup>36)</sup>

이 때 자문화중심주의를 극복하는 다문화교육자의 역량 곧 리더십이 중요하듯이 다문화사회에서의 종교교육도 자기종교중심주의를 넘어서는 종교교육자의 역량 곧 리더십을 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다. 다문화교육자의 리더십 곧 자문화중심주의의 폐해를 자각하고 다문화의 학습자를 인지하며 관계 맺는 다문화교육자의 리더십은 그대로 다문화사회에서 종교를 교육하는 사람들의 리더십이 될 것이다. 물론 일반교육과 다른 종교교육의 특성이 있음을 감안하고 그에 대한 다문화사회에서의 종교교육자가 갖추어야 하는 교육적 역량 곧 리더십에 대한 연구는 차후의 몫으로 남겨두고자 한다.

36) 이와 같은 논의는 이미 ‘한국종교교육학회 2011년 춘계 학술발표회’의 주제가 되기도 했다(한국종교교육학회, 『종교교육학연구』 제36권, 2011. 7.).

## 참고문헌

- 경기도다문화센터 편. 『다문화교육의 이론과 실제』. 서울: 양서원. 2010.
- 구정화 외. 『다문화교육의 이해와 실천』. 서울: 동문사. 2010.
- 권순희 외. 『다문화사회와 다문화교육』. 서울: 교육과학사. 2010.
- 김경재. 『폴 틸리히의 생애와 사상』. 서울: 대한기독교출판사. 1978.
- 김용신. 『글로벌 다문화교육의 이해』. 서울: 예담. 2011.
- 김은미 외. 『다문화사회, 한국』. 과주: 나남. 2009.
- 마르코 마르테엘로, 윤진 역. 『현대사회와 다문화주의』. 서울: 한울. 2008.
- 서종남. 『다문화교육 이론과 실제』. 서울: 학지사. 2010.
- 유네스코 아시아태평양국제이해교육원 엮음. 『다문화사회의 이해』. 서울: 동녘. 2009.
- \_\_\_\_\_. 『다문화사회와 국제이해교육』. 서울: 동녘. 2009.
- 오경석 외. 『한국에서의 다문화주의』. 서울: 한울아카데미. 2007.
- 원진숙 외. 『글로벌 시대의 다문화교육』. 서울: 사회평론. 2010.
- 이현정. 『우리의 미래 다문화에 달려있다』. 서울: 소울메이트. 2009.
- 한재희. 『한국적 다문화』. 서울: 학지사. 2011.
- Banks, James A., 김용신 외 옮김. 『다문화 시민교육론』. 서울: 교육과학사. 2009.
- Banks, James A., 모경화 외 옮김. 『다문화교육입문』. 서울: 아카데미프레스. 2009.
- Banks, James A., & Banks, Cherry A. McGee ed., 차윤경 외 옮김. 『다문화교육 현안과 전망』. 서울: 박학사. 2011.
- Bennett, Christine I. 김옥순 외 옮김. 『다문화교육 이론과 실제』. 서울: 학지사. 2010.
- Gibon, "Approaches to Multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions." *Anthropology and Education Quarterly*, 7. 1979. pp.7-18.
- Jonson, David W. & Jonson, Roger T., 김영순 외 옮김. 『다문화교육과 인간관계』. 서울: 교육과학사. 2010.
- Martinello, Marco. 윤진 옮김. 『현대사회와 다문화주의』. 서울: 한울. 2008.
- Sue, Derald Wing., Ivey, & Allen E., 김태호 외 옮김. 『다문화상담의 이론과 실제』. 서울: 태영 출판사. 2008.
- Sue, Derald Wing, & Sue, David, 하혜숙 외 옮김. 『다문화: 이론과 실제』. 서울: 학지사. 2011.

---

원고접수 : 2011년 11월 23일 1차 심사 : 12월 6일 2차 심사 : 12월 21일

게재승인일 : 12월 23일

연구자소개 : 문선애

① 전공 : 목회상담 / 소속 : 선문대학교 순결가정문화학과 전임강사

② 관심영역 : 상담, 가족치료, 부부치료, 다문화

③ 주요논저 : 『Marriage Relationship Enhancement』(2005)

④ E-mail : sunaemoon@gmail.com

---

## Abstract

# Ethnocentrism and the Leadership of Multicultural Educator

Moon, Sunae

Sun Moon University

The phenomena of multiculturalism in Korea have brought about significant change in the social demography of Korea. Here has stood out a need to educate multicultural families and their offsprings including North Korean defectors as well as alien workers and international marriage migrants, who are getting increased every year. Particularly, international marriage families have struggled with language gap or cultural difference between children and parents and cultural shock even within the boundary of a family. The foremost problem to overcome seems to be ethnocentrism in a multicultural society.

Those multicultural educators influenced by ethnocentrism bear the limitation in leadership as an educator. Ethnocentrism they hold tends to come into conflict with culture either consciously or unconsciously while performing their education in multiculturalism: never easy to achieve the result of education. Educational concern in a multicultural society will be above all things a culturally focused education. At the core, then, are the ethnocentrism influential in education, the multicultural education required of overcoming ethnocentrism, and the leadership as the competence of multicultural educators which is necessary for the education.

This paper stresses and reviews what is important is the leadership as the competence of multicultural educators to make the education that is practiced in Korea become a genuinely multicultural. It is also to review the leadership of existing educators in multiculturalism. And then, it discusses about the leadership of multicultural educators to overcome ethnocentrism. For a conclusion, it adds a recommendation for religious education in a multicultural society.

*Key words: Ethnocentrism, Multiple Cultures, Multiculturalism, Multicultural Education, Leadership*